

摘 要

自美国和俄国心理生理学家 Brown 和 Gelder (1938) 以及德国心理分析治疗师 Stengel (1936) 先后发表的关于有关考试情绪的文章后, 有关考试情绪的研究就层出不穷, 但是, 除考试焦虑之外的其他有关考试的情绪却一直被研究者所忽略 (Pekrun, 2002)。2004 年 Pekrun 编制了第一个考试情绪问卷 (TEQ) 才开启了考试情绪研究的新篇章。

本论文共包括三个研究, 研究一立足于我国的校园环境, 在综合国外考试情绪和国内考试焦虑等相关研究基础上, 以中学生为被试, 采用文献分析法、开放式问卷调查法、访谈法、结构化问卷调查法等方法, 最终编制了中学生考试情绪问卷。研究二以 731 名中学生 (初一、初二、高一、高二) 为研究对象, 采用问卷调查法考察了中学生考试情绪的特点。研究三从班级环境和个人心理两个层面探讨了中学生考试情绪与班级成就目标、个人成就目标定向的关系。

本研究得出如下主要结论:

- 1、本研究编制的中学生考试情绪问卷包括积极考试情绪和消极考试情绪两个分问卷, 问卷具有较好的信度和效度, 可以用作对中学生考试情绪状况的测评。
- 2、女生在消极情绪总分、内疚、失望和自豪情绪上的得分均显著高于男生。
- 3、消极考试情绪随着年级的增长而增加, 高中生的消极考试情绪显著高于初中生, 积极考试情绪显著低于初中生。
- 4、积极考试情绪与掌握趋近目标、成绩趋近目标和班级掌握目标均呈显著正相关; 消极考试情绪与掌握回避目标、成绩回避目标、成绩趋近目标和班级成绩目标均呈正相关。
- 5、个人成就目标定向在班级成就目标与考试情绪之间起中介作用。

关键词: 中学生; 考试情绪; 班级成就目标; 成就目标定向

Abstract

Since American psychological physiologist Brown and Russian psychological physiologist Gelder (1938), as well as German psychoanalysis therapist Stengel (1936) has published the articles about test emotion, the studies about the test emotion are continuous. However, other test emotions have been overlooked by researchers except the test anxiety (Pekrun, 2002). In 2004, Pekrun have established the first Test Emotions Questionnaire (TEQ) which has opened a new chapter in this field.

There are three sub-studies in our research. In the 1st study, based on our college enviroment, after analysing the test emotions from Abroad and Domestic test anxiety, this research established a questionnaire of Middle School Students' Test Emotions. The methods were used include: bibliorgaphic analysis, interview, open questionnaire survey and so on. In the 2nd study, 731 middle school students took part in, including 7th, 8th, 10th, 11th grade in kaifeng. The participants completed the Test Emotions Questionnaire. We investigated the characteristics of middle school students' test emotions. In the 3rd study, we analysed the relationship among test emotions, classroom goal structure and personal achievement goal orientation of middle school students.

The results are as follows:

1.The test emotions questionnaire of middle school students includes two sub-questionnaires: positive test emotions questionnaire and negative test emotions questionnaire. The results indicated that the questionnaire has high reliability and validity. It can be used to investigate the test emotions of middle school students in China.

2.The test emotions of girls are in significantly higher level than that of boys on negative emotion, guilt, disappointment and pride.

3.The negative test emotions of higher grade are much more than that of lower

grade students, but the positive test emotions of lower grade students are much more than that of higher grade students.

4. Positive test emotions have significantly positive correlation with mastery-approach goals, performance-approach goals and classroom mastery goals; negative test emotions have significantly positive correlation with mastery-avoid goals, performance-avoid goals, performance-approach goals and classroom performance goals.

5. The achievement goal orientation played a intermediary role in the relationship between classroom goal structure and test emotions.

Key words: middle school students; test emotions; classroom goal structure; personal achievement goal orientation

关于学位论文独立完成和内容创新的声明

本人向河南大学提出硕士学位申请。本人郑重声明：所呈交的学位论文是本人在导师的指导下独立完成的，对所研究的课题有新的见解。据我所知，除文中特别加以说明、标注和致谢的地方外，论文中不包括其他人已经发表或撰写过的研究成果，也不包括其他人为获得任何教育、科研机构的学位或证书而使用过的材料。与我一同工作的同事对本研究所做的任何贡献均已在论文中作了明确的说明并表示了谢意。

学位申请人（学位论文作者）签名： 刘阳

2009年6月5日

关于学位论文著作权使用授权书

本人经河南大学审核批准授予硕士学位。作为学位论文的作者，本人完全了解并同意河南大学有关保留、使用学位论文的要求，即河南大学有权向国家图书馆、科研信息机构、数据收集机构和本校图书馆等提供学位论文（纸质文本和电子文本）以供公众检索、查阅。本人授权河南大学出于宣扬、展览学校学术发展和进行学术交流等目的，可以采取影印、缩印、扫描和拷贝等复制手段保存、汇编学位论文（纸质文本和电子文本）。

（涉及保密内容的学位论文在解密后适用本授权书）

学位获得者（学位论文作者）签名： 刘阳

2009年6月15日

学位论文指导教师签名： 李松涛

2009年6月15日

引 言

虽然我国目前正在实行素质教育，但考试依然是对学生学习效果进行评价的重要方式和选拔优秀人才的重要手段。面对考试，学生会产生多种情绪，如考前的紧张、焦虑，考后的放松、喜悦、失望、内疚等等。纵观以往研究发现，有关考试情绪的研究只集中于考试焦虑、抑郁等负性情绪的研究上，不能全面的了解学生的考试情绪情况。而 Pekrun(2002)研究发现，学生在考试中体验到的焦虑情绪只占总考试情绪的 15%—20%。针对以往研究的不足，Pekrun(2004)以大学生为被试，编制了专门的考试情绪量表(TEQ)。结合我国实际，中学阶段的学生面临着繁重的学习任务和众多的考试，对其考试情绪情况的掌握就显得尤为必要，但目前国内仍缺少专门测量考试情绪的工具。由此，编制出一套适合中国国情的考试情绪问卷成为当务之急。

成就目标作为成就动机研究的前沿课题，是指个体从事某一任务的目的或原因的认知，以及完成任务的信念。情绪是动机理论中重要的组成部分，但在现代社会认知心理学有关研究中却被忽视了(Linnenbrink, Pintrich, 2002)。本研究将在总结以往研究的基础上，从班级环境和个人心理两个层面探讨中学生考试情绪与班级成就目标、个人成就目标定向的关系。Linnenbrink 提出了一个双向不对称模型，该模型假设，个人成就目标定向在班级成就目标和情绪之间起中介作用。但个人成就目标定向是否真如 Linnenbrink 预言的那样，在班级成就目标和情绪之间起中介作用？本研究拟以考试情绪为主线，在编制适合中国国情的考试情绪问卷的基础上，考察中学生考试情绪的特点，并进一步探讨中学生考试情绪与班级成就目标、个人成就目标定向之间的关系，以验证和深化 Linnenbrink 提出来的双向不对称模型。本研究希望通过这些调研来帮助学生认识自身考试情绪的现状、从而培养良好的考试情绪，树立合适的成就目标，以积极乐观的心态面对考试，取得优异的成绩。

第一部分 文献综述与问题提出

1 考试情绪的研究概述

1.1 相关概念

1.1.1 情绪的概念

情绪(emotion)是以个体的愿望和需要为中介的一种心理活动,是人对待认知内容的特殊态度,它包含情绪体验,情绪行为,情绪唤醒和对情绪刺激的认知等复杂成分(黄希庭,2004)。

情绪是重要的心理现象,然而,由于情绪在很长一段时间内被研究者认为不具有客观性和不可测量,相关研究在20世纪中后期锐减。近年来,随着人们对心理健康和生活质量的日益重视,情绪研究再度成为心理学界的热点。

1.1.2 学业情绪的概念

在学业情绪概念提出之前,Pekrun等人曾对国外有关学业情绪的近两千篇文章做了个统计,统计表明:有关焦虑的文章有1200余篇,占学业情绪研究的60%以上,其次就是有关抑郁的文章,两者相加几乎占据了学业情绪研究的领域,而其他的情绪(生气、轻松、惭愧等)的研究很少,几乎处于空白。有学者对国内的研究也曾进行过统计,发现国内研究也大致如此。

2002年,Pekrun在一篇文章中首次提出了学业情绪概念,他认为:“学业情绪表示与学校学习、课堂教学以及学业成就直接联系的情绪,包括课堂情绪、课外情绪和考试情绪。”国内学者俞国良等人结合国外学业情绪的相关研究指出:学业情绪除了应该包括学生在学校环境中经历的与成就有关的情绪外,也应该包含在教学或学习过程中涉及的那些情绪,并在此基础上将学业情绪定义为“学业情绪是指在教学或学习过程中,与学生的学业相关的各种情绪体验,包括高兴、厌倦、失望、焦虑、气愤等。”

1.1.3 考试情绪的概念

2002年，Pekrun 提出学业情绪的概念后，由于考试是学生学习中重要的应激事件，2004年，Pekrun 专门从学业情绪的研究中抽取出考试情绪以全面细致的了解学生所体验到的与考试相关的情绪。同年，他提出考试情绪的概念：考试情绪（test emotions）是指主观上产生的、与考试或测试相关的情绪。这种情绪的产生可以发生在考试的前、中和后。由此可见，考试情绪隶属于学业情绪，是学业情绪的一个重要组成部分。

1.2 考试情绪的研究方法

由于考试情绪的概念提出来的比较晚，国外这方面的研究并不多，且已有研究在考试情绪组成成分上的结论也不一致。而国内目前尚缺少专门的考试情绪问卷，已有的研究多是从考试焦虑、抑郁和学业情绪方面片面间接地考察学生的考试情绪的情况。纵观考试情绪的以往研究成果可以看出其研究主要是通过访谈法和量表法两种方法进行研究的。

1.2.1 访谈法

考试情绪的研究初期，研究者主要是以访谈的方式进行研究。Pekrun（2002）曾统计了学生在考试时的情绪体验和生理反应，研究显示在考试时学生主要有焦虑、失望、生气、惭愧、愉快和期望六种情绪。在考试之前和考试刚开始时消极的情绪体验最强烈，但随着考试的进行，学生的积极情绪逐渐增多，在考试结束后其积极的情绪达到最高水平。Gottfried 和 Spangler（2002）研究显示，考试情绪包括：焦虑、失望、生气、希望和愉快。研究同时显示在不同考试阶段学生不同的应对策略可以预测不同的考试情绪，如在考前，高回避策略可以预测更多的失望、生气消极情绪和较少的愉快、希望积极情绪；在考试中和考试后高情绪导向的应对会报告更多的生气情绪。国内到目前为止还没有专门的考察学生考试情绪的实证调查报告，以往的研究大多是通过考试焦虑、抑郁和学业情绪量表来间接片面地考察学生考试情绪的情况。只有杨艳苏（2005）以综述的形式发表了考试情绪的文章，该文从考试情绪的认知评价过程、任务关注过程和情绪关注过程

三个维度出发，探讨了考前、考中和考后三个阶段中考生情绪的表现、原因和调节措施，并对考生如何调节考试情绪提出了建议。

1.2.2 量表法

Pekrun (2004) 编制了专门的考试情绪量表 (TEQ) 开启了考试情绪研究的新篇章。他的研究发现德国大学生的考试情绪主要包括：愉快、希望、骄傲、放松、生气、焦虑、惭愧和失望八种情绪。考试情绪在年级上差异不显著，女生在放松和绝望情绪上显著高于男生，但在焦虑、喜悦、希望和生气情绪上没有差异。同时他还考察了考试情绪与人格、学习成绩和心理健康之间的关系。研究发现：学生的自我效能与积极的情绪、喜悦和希望成正相关，与生气、焦虑和失望成负相关。积极的考试情绪有利于学生产生优异的考试成绩，消极的考试情绪则不利于学生的身心健康。Michael Kleine, Regensburg 和 Reinhard Pekrun 等人 (2005) 以德国学生为被试，考察了不同成绩组学生考试情绪的特点，研究显示高分数组被试具有高喜悦、低生气、低焦虑和低倦怠；低分组学生更多地体验到焦虑、生气和倦怠的考试情绪；中等成绩组的学生则更多感受到焦虑、生气和喜悦的考试情绪。Schutz (2008) 使用考试情绪量表 (TEQ) 考察了考试情绪与成就目标和情绪调节之间的关系。研究显示情绪调节在考试情绪和成就目标之间起中介或部分中介作用，研究同时显示，情绪调节可以预测 56% 的积极情绪和 87% 的消极情绪。

由于国内目前还没有专门的考试情绪量表，以往的研究多是从考试焦虑、抑郁和学业情绪等方面来考察学生的考试情绪。如黄高贵 (2003) 高中生中重度考试焦虑的出现率为 10.17%，与男生相比，女生较易出现重度考试焦虑。何梅等 (2006) 调查显示：小学、初中和高中考试焦虑的检出率为 14.2%、32.1% 和 26.7%，其中初中和高中生的考试焦虑情况要明显地高于小学生，女生的考试焦虑程度要明显地高于男生。王忆军等 (2005) 研究表明：中学女生考试焦虑平均水平大于男生，女生较高考试焦虑者的比例占到 36.1%。段兴华等人 (2005) 对内蒙古大学生调查也发现，女生的焦虑水平普遍高于男生。但也有少数研究显示考试焦虑并不存在性别差异。姚利民 (1996) 研究显示：男女大学生的考试焦虑水平不存在显著差

异。郑英娟（2007）编制的物理学业情绪量表包括物理课堂学业情绪、物理课外学业情绪、物理考试学业情绪三个分量表，学生的考试学业情绪存在明显的校际差异。物理考试学业情绪与学业成就自我评价、物理学业成绩间存在显著的正相关；物理考试学业情绪与物理课堂认真程度、家长对学生学习要求的严厉程度间存在显著负相关。俞国良（2007）一项研究显示：学习不良青少年的积极学业情绪显著低于一般青少年；学习不良青少年的消极学业情绪显著高于一般青少年；学习不良青少年与一般青少年在学业情绪上存在年级和性别差异。

1.3 考试情绪的测量

由于考试情绪概念提出的比较晚，所以专门用来测量考试情绪的量表很少，目前主要是 Pekrun（2004）编制了考试情绪量表（TEQ），该量表包含愉快、希望、骄傲、放松、生气、焦虑、惭愧和失望八种考试情绪，为了使被试能更好的理解量表内容，该量表首次将项目按照不同的时间点分为考试前、考试中和考试后三个时间区域。

国内有关考试情绪的研究主要集中在考试焦虑上，应用比较普遍的考试焦虑量表有：Spielberger 考试焦虑量表（TAI）；Sarason 考试焦虑量表（TAS）；状态—特质焦虑量表（STAI）；焦虑自评量表（SAS）；郑日昌考试焦虑检查问卷（TAT）；考试焦虑自我检查表（SRTA）；Friebe 考试焦虑量表（FTA）；一般性焦虑量表（GAT）；考试焦虑行为量表（TABS）等。较常用的是 TAS、TAI、TAT、SAS。另外国内部分研究者还自编了考试焦虑量表并进行了信效度的检验，但是应用不多。

虽然国内有这么多考试焦虑量表，但却缺少全面细致考察学生考试情绪的专门量表。正如 Pekrun（2004）的研究证实：学生关于考试的情绪不止有考试焦虑，还有考试成功后的喜悦、自豪等积极的情绪，以及考试失败后生气、失望、难过等消极的情绪。由此可见，编制一套适合我国国情的中学生考试情绪问卷就显得尤为必要。

2 成就目标的研究概述

成就目标是成就动机研究的前沿课题，自 70 年代末，成就目标定向理论一经提出，便受到了众多研究者的关注。以往成就目标的研究主要关注于个人层面上的个人成就目标定向的研究，但是随着研究的深入，学者们开始认识到班级环境层面上的班级成就目标同样对学生的学习过程产生深远的影响。由此，班级成就目标和个人成就目标定向成为近几年成就动机研究的热点。

2.1 个人成就目标定向概述

2.1.1 个人成就目标定向的概念

关于个人成就目标定向的定义，研究者的观点有所不同，具体见表 1。

表 1 国内外有关成就目标的定义

研究者	定义
Elliot&Dweck	具有认知、情感和行为结果的关于认知过程的计划。
Ames	学生对学习活动、学业成就和成功的意义或目的的知觉。
Urduan&Maehr	成就目标是学生对从事各种学习活动的理由的知觉。
Pintrich	个体追求成就任务的理由和目的的认知表征，它反映了个体对成就任务的一种普遍取向，是一个有关目的、胜任、成功、能力、努力、错误和标准的有组织的信念系统。
郭春彦等	成就行为的目的，它具有认知(如对情境的认识、成败归因)、情感(如焦虑)和行为(如学习策略、任务选择和学业)的特征。

尽管不同学者对个人成就目标定向的具体界定不同，但对其本质的看法是一致的，即他们都主张个人成就目标定向是个体对从事成就活动的目的或意义的知觉。根据本研究的目的，我们认为，个人成就目标定向指学生关于学习活动、学习目的、成功意义和成功标准的整合的信念系统。

2.1.2 个人成就目标定向的分类

随着研究的不断深入，个人成就目标定向的分类趋于精细化。早期的研究者

将个人成就目标定向划分为掌握目标和成绩目标两种(Elliott, 1988; Ames, 1992)。20世纪90年代末, Elliott等人提出了三分个人成就目标结构即掌握目标, 成绩趋近目标和成绩回避目标。其中前两种旨在获得积极的活动结果, 是一种趋近的目标状态, 后一种目标旨在避免消极的活动结果, 是一种回避的目标状态。近期, Pintrich和Elliott等人在逻辑推论和实证研究的基础上, 形成了较完善的四分个人成就目标定向的理论结构, 这四种个人成就目标定向分别是掌握趋近目标、掌握回避目标、成绩趋近目标和成绩回避目标。个人成就目标定向的四分理论越来越受到研究者的认同(Pintrich, 2000a; Pintrich, 2000b; Elliott, 2001; 梁国胜, 2002; 刘惠军, 2002)。

Pintrich等人对个人成就目标定向的四种取向进行了界定: 他们认为掌握趋近目标状态下个体关注的是任务的学习、掌握和理解, 根据掌握的新知识、自己的进步和能力的提高来评价自身的表现; 掌握回避目标状态下个体关注的是如何避免完不成任务或避免失去已有的知识技能, 其判断成功的标准是在自我比较的基础上准确无误的完成任务; 成绩趋近目标状态下个体关注于表现的比他人优秀和胜过他人以表明自己最棒; 成绩回避目标状态下个体关注于如何不让自己显得低能, 避免表现的比他人更差。四分法的提出进一步完善了个人成就目标定向的分类。

2.1.3 个人成就目标定向的理论

在个人成就目标定向理论研究中形成了多种理论, 但最主要的是: 成就目标理论、潜在能力理论和能力自我知觉。

2.1.3.1 成就目标理论

成就目标理论把成就目标分为两个基本的维度: 一个是能力维度, 另一个是效价维度。

在能力维度中, 根据能力的界定, 将成就目标区分为成绩目标和掌握目标, 同时, 根据不同的评价成功的标准或参照类型对能力的定义也就不同。具体来说, 有三个评价标准: 绝对标准、自身标准和常模标准。绝对能力是指能力可以根据一个人是否获得理解或充分掌握任务, 自身能力是指提高一个人的成绩或充分发

展一个人的技能，而常模能力则是比别人做的更好或获得更多的技能和知识。能力维度反映了传统的掌握目标和成绩目标的区别。在成就活动中，持有掌握目标，即那些将掌握任务、提高技能作为目标的个体，通常倾向于采用绝对能力或自身能力的概念来评价自身的能力；而持有成绩目标，并且以通过与别人比较来证明自身能力作为目标的个体则倾向于采用常模能力。

在效价维度中，从以往的实证研究中发现，将成绩目标导致消极结果，掌握目标导致积极结果的假设进行实证检验，获得了混乱的支持，因此在成就目标中引入了另一个维度—效价。效价体现了接近—回避的区别。一个成就目标可以集中在获得一种积极的、理想的可能（一个接近目标）或回避一种消极的、不理想的可能（一个回避目标）。于是，将能力维度（成就—掌握）和效价维度（接近—回避）相交叉，就组成了 2×2 的理论模型：即掌握—接近目标，它代表尽量获得任务掌握或自身的提高；掌握—回避目标，它代表如何避免不能理解或掌握任务；成绩—接近目标代表的是尽力超越他人；成绩—回避目标则关注的是尽力避免比别人更差。Elliot 等还专门设计了验证该理论模型的现场实验和实验室实验，实验结果强有力地支持了其实验假设。

2.1.3.2 潜在能力理论

潜在能力理论是个体对胜任力和能力本质的一种潜在观念，它直接影响着个体对成就目标的选择。潜在能力理论又可以具体的分为：实体理论和增量理论。实体理论认为能力是固定不变的，一般认为持实体能力观的个体将成就情境看成是对自身能力的一种检验，他们关心的是如何证明自己的能力，获得高成就，避免因失败导致的消极评价；而增量理论则认为能力是可以通过努力获得提高的，同样地，持增量理论的个体将成就情境看作是提高自身能力的机会，他们追求的是发展自身的能力。许多研究显示个体关于能力性质的潜在理论决定着个体的成就目标。Dweck 等人通过实验室研究发现：能力的实体观与个体的成绩目标之间存在显著的正相关，而与掌握目标之间则无相关或呈负相关。

2.1.3.3 能力自我知觉

能力自我知觉是指个体对他或她是否有能力完成当前工作的信心。对自身能力的知觉调节了成就目标理论和潜在能力理论与成就有关的行为结果的影响，具体地说，当自我知觉到的能力是低而不是高时，实体理论和成绩目标对成就结果的影响是消极的，个体回避挑战，选择容易的任务，并且面对困难时具有低坚持性；当自我知觉到的能力高时，实体理论和成绩目标取向的个体寻求挑战，当面对困难时具有高坚持性，而无论自我知觉到的能力高或低，增量理论和掌握目标对结果变量的影响都是积极的，个体寻求促进学习和掌握的挑战，具有高坚持性。

2.2 班级成就目标的概述

丰富而复杂的课堂传递给学生各种各样的信息，这些信息会影响到对待学业活动的目的。过去的研究主要调查学生个体成就目标以及个人成就目标与动机结果、认知、情感的关系，很少关注教学实践和班级目标。最近很多研究者呼吁，教育心理学和动机心理学在对个体结果进行研究时，要关注到情境的作用，建议未来的研究应该考虑到学习环境特征和情境中学生个体的相互影响。（Anderman, Patrich, Hruda, Linnenbrink, 2002; Turner, 2002）

2.2.1 班级成就目标的定义

Ames 等人（1988）将班级成就目标定义为：在课堂环境中产生的占主导性的目标类型。国外有关课堂目标结构的称呼很多，如班级成就目标、动机氛围、课堂成就目标定向等，但是他们的实质相同。在本研究中，为了与个人成就目标定向进行区分，我们决定采用班级成就目标的名称。

2.2.2 班级成就目标的分类

与早期的个人成就目标定向的分类相同，大多数班级成就目标研究者（Ames, Wolters, Anderman, Patrich, Hruda, Linnenbrink 等）将班级成就目标分成两种，即班级掌握目标和班级成绩目标。

班级掌握目标指在班级教学中教师更强调学习本身以及努力的重要性，评价标准与努力、任务掌握相联系；班级成绩目标指在班级教学中教师更关注个体的能

力差异和比较，评价标准与社会比较、能力表现相联系。

2.2.3 TARGET 教学模式

TARGET 教学模式旨在探讨在怎样的班级成就目标下更有利于学生的学习。这一教学模式是 20 世纪 90 年代，美国心理学家 Ames 以成就目标理论为依据，在大量教育、心理实验研究成果的基础上，创立了一种全新的教学模式——TARGET 教学模式。Ames 提出的这一模式旨在营造一种有利于掌握目标定向的教学氛围，最大限度地激发学生积极的、持久的学习动机，是一种动机激发型的教学模式。

TARGET 教学模式的课堂结构包含六个基本要素：任务设计 (Task design)；权力分配 (Authority distribution)；肯定方式 (Recognition practices)；小组安排 (Grouping arrangements)；评估活动 (Evaluation practices)；时间分配 (Time allocation)。TARGET 即是这六个要素的英文短语的首写字母组合。Ames 认为，教师可以通过调节上述六种课堂结构创造一种有利于掌握目标定向的课堂氛围，即班级掌握目标。这种目标结构的特点是强调学生对新技能、新知识的掌握，强调学生能力的发展。

2.2.3.1 任务设计

学习活动要符合学生兴趣、与其经验背景相联系，并要保证活动的挑战性适合学生水平。Ames 认为，教师对课堂学习活动的设计和安排，影响着学生的学习兴趣 and 成就目标定向。教学任务的设计应遵循新颖性、多样性的原则，所设定的任务目标应是具体的、现实的，并能够满足学生的好奇心、挑战欲和成就感。新颖、变化的人为结构不仅容易引起学生的学习兴趣，同时还减少了社会比较的机会，降低了学生把任务成绩简单地理解成能力标尺的可能性，使学生的注意力能更好地集中在掌握技能、完成任务本身。当学生看到自己一步步接近目标时，会产生胜任感和自我效能感。由此，教师在班级中应多强调班级掌握目标，减少对成绩定向目标的强调。

2.2.3.2 肯定方式

肯定是对个体的一种积极评价，但由于肯定的内容、原因和形式的不同，对

学生的自我价值感和成就目标产生不同的影响。当教师给予清晰的、真实的信息反馈，使学生知觉到自己已有的优点，这样能有效地促成学生内在的学习动机。但是，当表扬的内容是抽象的、不重要的、或带有控制企图时，外在的奖励就可能降低学生内在的学习兴趣。此外，公开的表扬和奖励还容易导致学生对能力差异的关注，增加社会比较的机会。TARGET 模式认为，即使是对学生的鼓励或表扬，最好也在有限范围和场合中进行，以减少与他人对比的机会，这同样能起到激励的作用。

2.2.3.3 权力分配

在传统的教学模式中，教师通常主宰着学习的内容和进程，学生只能被动地接受灌输，其自主性、积极性得不到充分发挥。在这种情况下，会让学生觉得自己是学习的工具，没有任何选择的权利。但是，TARGET 模式则主张给学生较多的自主选择 and 参与决策的机会，以激发他们的内在动机，形成掌握目标的自主定向。不过要注意，在教师分配给学生权利时，一定要考虑学生的自我管理能力，要帮助学生不断增强自我调节的能力，以免使学生产生无助感和挫折感。同时，为避免部分学生为“维护自我价值”而选择过难或过易的任务。

2.2.3.4 评估活动

不同的评估标准、评估内容和评估方式，可以营造出不同的学习氛围，进而导致不同的目标定向和动机模式。基于社会比较的评价方式会提高学生对能力差异的关注，容易导致学生采取表面学习策略，回避挑战，低估自身能力。当学生等待别人检验和评价自己“是否优秀”时，会产生一种被控制感，掌握知识的兴趣相对降低，并容易形成“不被评价的内容不值得学”的概念。但是，当教师的评价基于学生个人的努力和进步的情况，评价的内容不仅仅局限于成绩，并且让学生有改正错误、提高评价等级的机会，那么将有助于学生认识到“错误是学习过程的一部分”他并不意味着失败或能力差，从而将注意力集中在完成任务，掌握知识本身。巴特勒(Buder)的研究显示，获得清晰、真实的评估并得到改善建议的学生能维持对学习的高度兴趣；只获得等级没有评语的学生，学习兴趣及表现

都会下降。给予多次机会让学生达到理想成绩。教师对于在考试中未取得好成绩的学生，提供修正活动，给予补偿的机会，以取得成功的体验和学习的自信心。这种评价方式让学生明白错误并不表示失败，它是学习过程的一部分。

2.2.3.5 时间分配

时间安排要有弹性，学生自主管理学习时间和资源。传统的教学活动忽视个体间的素质和爱好差异，规定所有的学生以相同的速度学习相同的内容，分化现象由此产生。TARGET 模式正视这种差异的普遍存在，主张给学生自由分配时间权力，让每一个层次上的学生都在不断的进步中享受到成功的喜悦，从而提高学生的自我决定感和学习的积极性。

2.2.3.6 小组安排

学生之间要学会合作，团体协作。斯莱文(Slavin) 在研究合作学习结构时认为，合作学习能引起最高的学习动机水平，研究还表明，在竞争、合作、个体化三种目标结构中，竞争的情境容易导致能力差异的比较，形成成绩目标的定向；而合作和个体化的结构则有利于形成掌握目标的定向。在合作的学习情境里，社会评价和比较是基于整个小组的表现，个体间的差异被淡化了。这种安排不仅可以提高低成就感学生的学习兴趣和信心，而且也可以让高成就感的学生在担当“老师”的过程中，能力得到充分施展。

学生在班级上知觉到的目标相关信息，就构成了班级成就目标。学生知觉到的班级成就目标除了通过以上六种方式传递给学生外，还可以通过留给学生的学业任务的类型使学生知觉到。

由此可见，班级成就目标与个人成就目标定向作为不同的概念，是建立在不同的理论基础上的。正如 Wolters (2004) 进行的验证性因素分析，其结果表明，区分学生从事某项学术任务的个人原因与其在课堂上对教学实践的目的知觉，是可以区分开的。这一结果不仅支持了目标理论的最近发展，而且也为我们探讨两个结构之间的关系，以及两者与学习结果的相关研究提供了依据。

3 情绪与班级成就目标、个人成就目标定向之间的关系

3.1 班级成就目标与个人成就目标定向的关系

在成就目标研究中，班级成就目标与个人成就目标定向之间的关系是有待深入研究的课题。有研究显示环境因素诸如班级成就目标是个人成就目标定向的一个影响因素。20世纪90年代初，国外开始了对班级成就目标与个人成就目标定向之间的关系进行了研究。Rosser等（1996）考察了班级成就目标对学习结果的影响，结果显示学生知觉到的环境目标确实影响着个体的成就目标定向，进而影响学习效能感和学习成绩。L.Anderman等人（1996）在一项小学生升入中学的追踪调查中发现，班级成就目标对个体成就目标的变化有预测作用，升入中学后学生对掌握目标的接纳程度降低，对成绩目标的接纳程度上升，这种变化与环境中越来越强调成绩和能力比较相关，也与激烈的学习竞争相关。近期，Wolter（2004）的一项研究证实初中生的数学课堂目标结构能用来预测学生的个人成就目标，当学生把课堂知觉为班级成绩目标时，他们更倾向于报告强的个人成绩接近目标和个人成绩回避目标；而当学生知觉课堂关注的是提高或努力时，他们就会采纳个人掌握目标或个人成绩接近目标。国内这方面的研究较少，李燕萍、郭德军（2004）用实验法研究了班级成就目标对个人成就目标定向的作用，研究证实班级成就目标确实影响着个人的目标定向发展。此外，研究还显示通过教师在课堂上实施强调掌握目标的教学干预策略，可以有效地改善学生的学习动机模式，促进学生更多地采取个人掌握目标，提高学生的学习兴趣和学习成绩。蒋京川、刘华山（2006）研究发现班级掌握目标与个人掌握目标定向和个人成就趋近目标相关，班级成绩目标与个人成绩趋近目标和个人成绩回避目标相关。王斐（2008）研究显示学生的个体成就目标倾向于与他们对课堂目标结构的知觉保持一致，即认为教师在课堂上如果强调个人的发展和提高（班级掌握目标），其学生更可能持有个体掌握目标。

3.2 情绪与个人成就目标定向的关系

成就目标理论认为，个人成就目标定向在一定程度上决定着个体面对困难与挫折时的情绪反应。由于持掌握目标定向的个体将成就情境看成是学习知识、增长技能的机会，失败并不代表能力低，而是意味着挑战和更多的学习机会，同时努力学习本身也可以带来愉快、自豪感等内部奖励。因此，即使面对困难他们仍能保持积极的情绪。但对于持成绩目标定向的个人来说，活动的结果是对自身能力的一个检验，失败意味着能力的不足，从而容易导致焦虑、挫败感和羞耻感等消极情绪。另外，对社会比较结果的担心和评价的压力，也降低了成绩定向者在完成任务中的愉快情绪。

Middleton(1997)调查了703名六年级学生的个人成就目标、自我调节学习、学业自我效能感和考试焦虑的情况。研究结果显示：掌握目标与自我调节学习、学业效能感之间存在显著正相关，与考试焦虑之间不存在显著的相关；成绩目标与考试焦虑之间呈显著正相关。多重回归分析的结果进一步证明，掌握目标是自我调节学习和学业效能感的良好预测者，成绩目标则对考试焦虑有良好的预测作用。Turner等(1998)考察了小学生的数学成就目标、遭遇失败后的情绪反应、自我调节策略和行为之间的关系。路径分析的结果显示，失败后的消极情绪是成绩目标与自我调节学习的中介因素。也就是说，成绩目标定向影响着个体失败后的情绪反应，进而干扰其自我调节的学习过程。同时研究也发现，状态性焦虑是成绩回避目标与低学业成就之间的中介因素。Pekrun(2006)的一项最新研究考察了个人成就目标与希望、骄傲、焦虑等单个的消极和积极情绪之间的关系。研究显示：掌握目标可以有效的预测希望、骄傲和愉快三个积极的学业情绪和生气和倦怠两种消极的学业情绪，成绩回避目标可以有效的预测焦虑和失望两个消极的学业情绪。

刘惠军等人(2003)考察了考前焦虑、成就目标和考试成绩的关系。研究显示，考前焦虑与掌握趋近目标呈显著负相关，与掌握回避目标和成绩回避目标呈显著正相关。掌握趋近目标和掌握回避目标是状态焦虑的预测变量，而特质焦虑

的预测变量同时包括四种目标定向。崔娜（2008）在三分成就目标的基础上考察了高中生成就目标、考试焦虑与学业成绩的关系。研究发现，考试焦虑与成绩回避、成绩接近显著正相关，而与掌握目标相关不显著，成绩回避可以很好的预测考试焦虑，考试焦虑、掌握目标和成绩回避是数学考试成绩的预测变量。梁九清（2008）在考察大学生成就目标定向与状态焦虑的关系时发现：掌握目标定向和状态焦虑呈显著负相关，成绩目标定向和状态焦虑之间呈显著正相关。杨宪华（2008）研究显示：消极学业情绪与掌握目标呈显著负相关，与成绩回避目标呈显著正相关；积极学业情绪与掌握目标呈显著正相关，与成绩回避目标呈显著负相关；愉快、焦虑、自豪和羞愧四种学业情绪与成绩接近目标呈显著正相关。

可惜的是，以往这些研究大多只考察了考试焦虑这个单一情绪与个人成就目标定向之间关系，而其他的情绪与成就目标定向之间的关系并不清晰，并且这些研究大多是在成就目标定向二分模型或是三分模型下进行，不能反映最新的个人成就目标定向的四分模型的情况。

3.3 情绪与班级成就目标的关系

班级成就目标与情绪的直接研究并不多见。Anderman（1999）研究发现班级掌握目标与积极情绪呈正相关，与消极情绪呈负相关；班级成绩目标与积极情绪没有相关，这与 Roeser（1996）的研究结论相一致。但 Kaplan 等（1999）研究却显示班级成绩目标与积极情绪存在显著负相关。而 Patrick 依据 2002 的一项研究认为只有当班级掌握目标没有同时受到强调，班级成绩目标才能降低负面情绪。由此可见，班级成就目标与情绪之间的关系并不明朗。

另外，Midgley（1999）使用多个时间点与班级目标的方式来检验方向性，发现积极情绪与班级目标有相互的预测作用，消极情绪可负面预测班级掌握目标，但与班级成绩目标不相关。如：学生秋季的积极情绪的自陈可以预测隔年春天所知觉到的班级目标；秋季知觉到的班级目标为掌握目标者来年春季会有比较高的比例称述有积极情绪。Anderman（1999）和 Roeser（1998）两项研究均发现班级目标会影响负面情绪而发生改变。

与国外研究相比，国内班级成就目标与情绪的直接研究更是不多见，张咏梅等（2001）以初中三年级学生为被试，以指导语形成学习目标组、成绩接近目标组和成绩一回避目标组，结果表明，三个成就目标组在情感方面不存在差异。吴利国（2005）考察了焦虑、班级成就目标与个人成就目标定向的关系。研究显示，特质焦虑通过对班级掌握目标的知觉间接地影响个人掌握接近目标和个人成绩接近目标，特质焦虑通过对班级成绩目标的知觉间接地影响个人掌握接近目标、个人成绩接近目标和个人成绩回避目标。

总之，班级成就目标与情绪的关系始终是研究者关注的焦点。大多数研究支持两者之间存在显著的相关和预测作用，但是两者之间的关系究竟怎样，现在的研究结论并不统一，有待于进一步的研究考察。

4 情绪与班级成就目标、个人成就目标定向的理论模型

Linnenbrink 和 Pintrich（2002）依据班级成就目标、个人成就目标定向与情绪三者之间两两关系的以往研究结果提出了一个情绪与成就目标之间关系的理论模型。他们认为，情绪与成就目标之间是一种双向不对称的关系，它们相互影响、相互作用。一方面，心境通过两条途径影响个人成就目标：一条途径是心境直接影响个人成就目标，另一条途径是心境通过课堂目标结构间接影响个人成就目标；另一方面，课堂目标结构通过个人成就目标间接地影响情绪；另外，情绪状态也会逐渐弱化为心境。如图 1 所示：

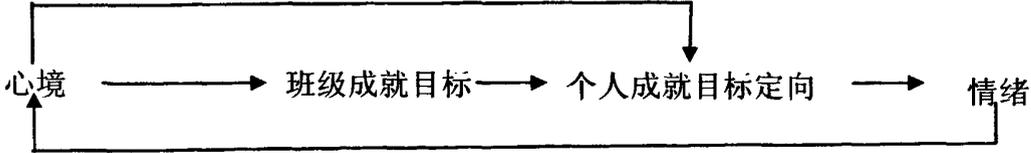


图 1 双向不对称模型

Pekrun 认为学业情绪是情绪在学生情境下产生的，它具有情绪的特点，学业情绪包括课外情绪、课堂情绪和考试情绪。由此可见，考试情绪隶属于学业情绪，是学业情绪的一个重要组成部分。因此，考试情绪与成就目标的关系理应

符合该模型。

5 已有研究不足与问题提出

5.1 已有研究不足

5.1.1 以往考试情绪研究的不足

目前国内对考试情绪的测量主要使用考试焦虑量表和抑郁量表，缺少专门考察学生考试情绪的测量工具。国外虽已有考试情绪量表（TEQ），但是由于中西方文化的巨大差异，特别是我国的教育体制和教育方式与国外存在很大的差异，因此有必要编制一个适合我国国情的考试情绪量表。另外，2004年 Pekrun 使用考试情绪量表只考察了大学生考试情绪的特点。考虑到不同年龄段学生的身心发展的水平和面临的学业压力不同，其体验到的考试情绪的成分和程度就会存在差异，同时，结合我国的实际，中学阶段是学生学习生涯的关键时期，期间面临着中考和高考，考察此时学生的考试情绪的情况具有更深远的意义。

5.1.2 成就目标与情绪之间关系研究的不足

以往研究中成就目标与情绪之间的关系并没有明朗，而且这些研究多是情绪与班级成就目标、个人成就目标定向三者之间的两两关系的研究，并不清楚三者之间关系。同时，以往研究多是在个人成就目标定向两分法和三分法基础上进行的，很少涉及掌握回避目标与情绪之间的关系。Linnenbrink 正是在这种两两关系的以往研究基础上提出了双向不对称模型，这一模型只是一种理论构想，需要接受实践的验证。

5.2 问题提出

- (1) 编制一套适合我国国情的中学生考试情绪问卷。
- (2) 考察中学生考试情绪现状及其特点。
- (3) 深入考察中学生考试情绪与班级成就目标、个人成就目标定向之间的关系。
- (4) 检验个人成就目标定向在班级成就目标和考试情绪之间起中介作用。

第二部分 总体研究设计

1 研究目的

针对以往研究中存在的问题，本研究通过编制中学生考试情绪问卷来全面系统地考察中学生考试情绪的特点，并且拟在个人成就目标定向四分法的基础上，探讨中学生考试情绪与班级成就目标、个人成就目标定向之间的关系。

2 研究意义

随着中学生课业负担和考试压力的加大，越来越多的中学生存在考试情绪方面的障碍，如何帮助他们树立适宜的成就目标和培养良好的考试情绪就具有重要的理论和实践意义。

2.1 理论意义

第一，本研究将加深我们对中学生考试情绪的认识。考试是对学生学习成果的重要评价方式和选拔优秀人才的重要手段，面对考试，学生会产生多种情绪，特别对处于青春期的中学生而言，他们面临着繁重的课业任务和众多的考试，其生理和心理又处在急剧的变化的转折期，情绪很不稳定。他们常会因为重要的考试而焦躁不安；因为成绩优异而欣喜若狂；因为考试失败而郁郁寡欢。但是纵观以往考试情绪的研究成果却发现目前国内考试焦虑几乎占总考试情绪研究的60%以上，而有关考试中的高兴、希望等积极情绪则处于研究空白中。本研究着眼于这一研究不足，通过编制考试情绪问卷，获得我国中学生考试情绪的结构，为今后开展学生考试情绪的疏导和干预方面的研究提供了有效的测量工具，同时通过考察考试情绪的发展特点，加深了对中学生考试情绪特点的理解和把握，为我国学校的学生心理健康工作提供理论依据。

第二，本研究将加深我们对中学生考试情绪与班级成就目标、个人成就目标定向之间的关系的理解。研究从成就目标的角度出发，寻找其中对积极考试情绪

发展有适宜性作用的目标取向，并通过认知改变的方式让学生领悟和理解对不良考试情绪反应是因为自身潜意识中将老师在班级中强调的考试成绩作为了唯一追求的目标，从而产生了挫败感的投射效应。研究希望通过从班级环境层面和个人心理层面来全面考察中学生的成就目标对考试情绪的影响，从而为今后教师在班级环境中创建合理的班级成就目标，对中学生更好的个人目标定向的采纳和培养良好的情绪提供理论依据。

2.2 实践意义

第一，由于中学生正处在青春期，其心智发展还不成熟。面对考试，中学生通常会存在认知评价缺陷——“证明自己”、“考试万能论”，他们更容易受到学校中过分重视考试成绩、片面追求升学率等环境的影响，从而患上考试焦虑症或抑郁症等心理疾病。本研究通过考察我国中学生考试情绪的特点，使学校教育者、家长以及学生自己能够更好地把握考试情绪的特点及发展规律，从而帮助学生克服和缓解不良的考试情绪，以积极健康的情绪面对考试，取得优异的成绩。

第二，成就目标是影响学生考试情绪的重要因素。通过考察考试情绪与班级成就目标、个人成就目标定向之间的关系，有助于教育实践者从班级成就目标入手，在班级中引导学生确立适当的个人成就目标定向，提高学业成绩，培养良好的考试情绪。但是学校、班级的规章制度和教师在班级上强调掌握目标并不等于学生把班级掌握目标知觉为掌握目标，所以，教育工作者要进行耐心、细致的工作，除了在班级中强调掌握目标之外，还要减轻学生的学习压力，使其保持平和的心态来面对考试。

3 核心变量的界定

3.1 考试情绪

考试情绪：学生在考试前、考试中和考试后所体验到的与考试相关的情绪。考试前，是指临近考试直至拿到考卷之前；考试中，是指从拿到考试试题到考试结束这段时间；考试后，是指从考试结束后、得知考试成绩以及得知考试成绩后的

这段时间。

3.2 个人成就目标定向及其维度

个人成就目标定向：个体追求成就任务的理由和目的的认知表征，它反映了个体对成就任务的一种普遍取向，是一个有关目的、胜任、成功、能力、努力、错误和标准的有组织的信念系统。

个人成就目标定向包括四个维度：

掌握趋近目标指个体关注的是任务的学习、掌握和理解，根据掌握的新知识、自己的进步和能力的提高来评价自身的表现。

掌握回避目标指个体关注的是如何避免完不成任务或避免失去已有的知识技能。

成绩趋近目标指个体关注于表现得比他人优秀和胜过他人以表明自己最棒。

成绩回避目标指个体关注于如何不让自己显得低能，避免表现的比他人更差。

3.3 班级成就目标及其维度

班级成就目标：在课堂环境中产生的占主导性的目标类型。

班级成就目标包括两个维度：

班级掌握目标指在班级教学中教师更强调学习本身以及努力的重要性，评价标准与努力、任务掌握相联系。

班级成绩目标指在班级教学中教师更关注个体的能力差异和比较，评价标准与社会比较、能力表现相联系。

4 研究假设

本研究在已有研究成果的基础上提出以下假设：

假设 1：中学生的考试情绪十分丰富，总体上可以分为积极考试情绪和消极考试情绪两类。

假设 2：中学生的考试情绪存在性别、年级、校际和出生类型的差异。

假设 3：中学生的考试情绪与班级成就目标、个人成就目标定向存在相关。

假设 4: 个人成就目标定向在班级成就目标和考试情绪之间起中介作用。

5 研究程序

本研究按照下列步骤进行实施:

首先,在整理有关文献的基础上,采用访谈和开放式问卷等方法收集中学生考试情绪的第一手资料,并且在参考有关问卷和征求专家意见的基础上编制中学生考试情绪问卷。

其次,选取中学生为被试进行《考试情绪问卷》、《班级成就目标量表》和《成就目标定向量表》调查施测。

最后,对数据进行统计处理,对中学生考试情绪的特点进行分析;考察考试情绪与班级成就目标、个人成就目标定向之间的关系。检验个人成就目标定向在考试情绪和班级成就目标之间的中介效应。

本研究的总体研究进程如图 2 所示:

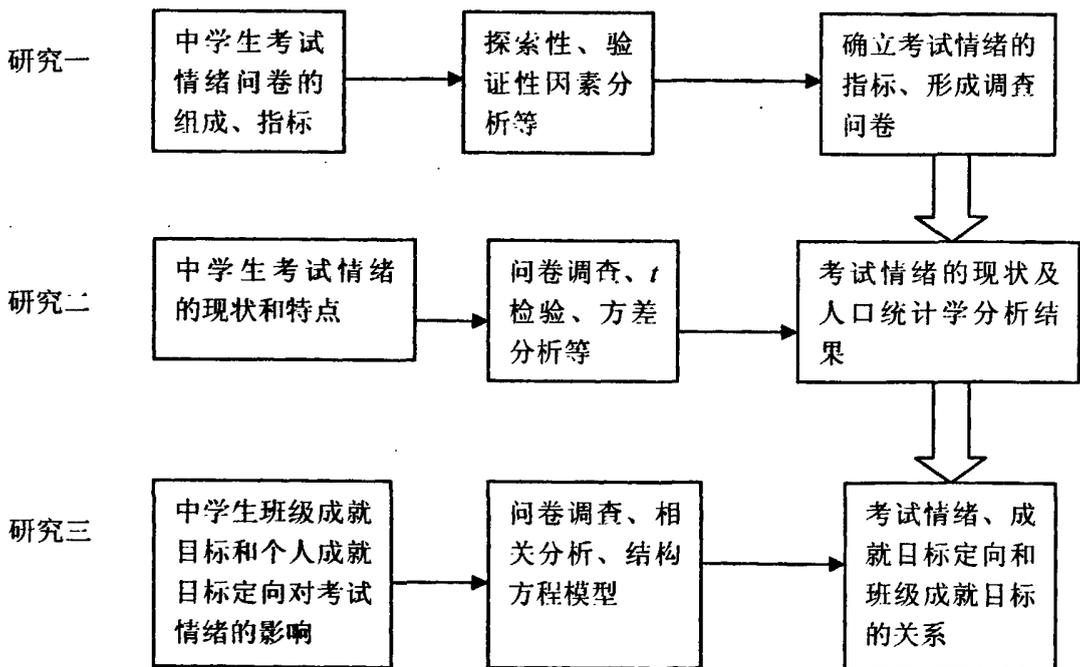


图 2 总体研究流程图

第三部分 研究过程与结果

研究一 中学生考试情绪问卷的编制

1 研究目的

构建一套信效度较高的考试情绪测评工具是研究中中学生考试情绪状况及规律的基础工作，本研究在对中学生进行访谈和开放式问卷调研的基础上，确立我国中学生考试情绪问卷的结构，并对其信、效度进行检验，使之适用于测量我国中学生的考试情绪。

2 研究方法及程序

2.1 访谈法及其结果

2.1.1 访谈对象

访谈是以个别访谈的方式进行的，访谈的对象是开封市某中学初一，初二，高一和高二共计 32 名学生（其中初一 11 人，初二 10 人，高一 6 人，高二 5 人；女生 20 人，男生 12 人）。

2.1.2 访谈提纲

通过文献整理与分析，并在参考以往相关研究（董妍，2007；杨宪华，2008）的基础上，拟定了访谈提纲。后经 5 名心理学研究生和 2 名心理学教授对访谈提纲进行了修改，最终形成了正式的访谈提纲。具体访谈提纲见附录 1。

2.1.3 访谈结果

通过对访谈录音进行转录，并对访谈结果进行整理归类后发现：学生的考试情绪十分的丰富，既包括高兴、放松、希望、自豪等积极考试情绪；又包含焦虑、失望、担忧、内疚等消极考试情绪。

具体结果：（1）考前和考后的担心、害怕在学生访谈中出现比率最高为 98%；

(2) 考试后的失望占 87%；(3) 考试后的自豪占 89%；(4) 考前和考后的平静、放松占 92%；(5) 取得好成绩时的高兴占 98%；(6) 考试后的希望占 76%；(7) 考试失败的内疚占 69%；(8) 考试后的生气占 68%；(9) 心烦占 39%；(10) 兴奋占 29%。

2.2 开放式问卷及结果

2.2.1 对象选取

在个别访谈的基础上，结合已有文献编制了开放式问卷，以进一步了解学生的各种考试情绪有哪些具体表现。

开放式问卷调研对象为开封市某中学的学生，共发放问卷 200 份，回收 182 份，回收率为 91%。学生分布情况见表 2。

表 2 开放式问卷的有效被试人口学特征

被试	初一	初二	高一	高二	合计
男生	21	19	26	21	87
女生	26	23	21	25	95
合计	47	42	47	46	182

2.2.2 开放式问卷提纲

本研究设计的开放式问卷样例如下：一听到考试，你会产生哪些情绪感受？请你回忆一下在考试前，你曾有怎样的情绪体验及其原因？请你回忆一下考试过程中，你曾经遇到过怎样的情况及当时的感受如何？请你回忆一下在考试结束后，你都经历了怎样的情绪感受及其原因？

2.2.3 开放式问卷结果

结合研究目的，对开放式问卷调查的结果进行了合并和整理，列出频次分类表并排序，可以看出中学生在考试中体验到的情绪主要集中在以下几种情绪中，具体结果见表 3。

表 3 开放式问卷调查结果

情绪	害怕	失望	生气	内疚	担心	无奈	心烦	希望	高兴	平静	自豪
人数	152	160	143	121	166	53	65	162	178	112	169
百分比(%)	0.84	0.88	0.79	0.66	0.91	0.29	0.36	0.89	0.98	0.62	0.89

由表 3 可知, 正如 Pekrun 等人所指出的那样, 考试情绪并不是只有焦虑这一种, 在考试前后, 学生具有丰富的情绪体验。具体来讲, 担心和害怕的报告率最高, 结合焦虑的概念, 文章将害怕和担心合并成一个维度即焦虑, 而无奈和心烦报告的比率小于 40% 予以删除 (参考董妍 2007)。

2.3 初试问卷的形成

通过对开放式问卷调查的结果和个别访谈的结果进行分析, 同时参考其他相关问卷: 董妍 2007 年开发的《青少年学业情绪问卷》, 杨宪华 2008 年编制的《中学生成就情绪问卷》和 Pekrun 2004 年编制的《考试情绪问卷》。我们提炼为具体的文字描述, 拟定出中学生考试情绪问卷的原始题项。为了使问卷结构合理, 题目通俗易懂, 在初测前, 我们先请 5 名心理学专业研究生和 1 名心理学教授对问卷题目进行审定和修改, 然后征求了 3 名中学优秀教师的意见, 最后, 邀请一些中学生对题项进行修订和完善, 找出那些表述模糊、难以理解和容易产生歧义的题项, 加以修改或删除, 形成中学生考试情绪初始问卷。初步编制的考试情绪问卷包含两个分问卷即积极考试情绪分问卷和消极考试情绪分问卷, 两个分问卷各包含 24 个题目, 涉及到失望、生气、焦虑、内疚、自豪、平静、希望、高兴八种具体情绪。

为了避免中国人的“中庸”文化的影响, 问卷采用四点记分, 让被试在与自己相符的数字选项 (1—4) 上打“√”, 1—4 分别代表“完全不符合”、“比较不符合”、“比较符合”、“完全符合”, 依次记为 1—4 分。

3 中学生考试情绪问卷的初测

3.1 研究目的

编制信效度较高的中学生考试情绪问卷,使之适用于测量我国中学生考试情绪的情况。

3.2 研究方法

3.2.1 被试选取

随机抽取开封市第七中学,开封市第二十三中学初一、初二、高一、高二学生 811 名,共回收有效问卷 760 份,其中的 380 份有效问卷用于探索性因素分析,剩余的 380 份用于验证性因素分析。学生分布情况见表 4。

表 4 有效被试人口学特征一览表

年级	男生(人)	女生(人)	总计(人)	年龄(岁)
初一	108	125	233	12.73±0.62
初二	91	86	177	13.60±0.45
高一	68	73	141	16.17±0.81
高二	107	102	209	17.05±0.86
总计	374	386	760	15.43±0.19

3.2.2 研究材料

自编的《中学生考试情绪》初始问卷,问卷采用四点记分,让被试在与自己相符的数字选项(1—4)上打“√”,1—4 分别代表“完全不符合”、“比较不符合”、“比较符合”、“完全符合”,依次记为 1—4 分。

3.2.3 施测过程

以班级为单位,采用纸笔施测方式进行团体施测。每班的主试均进行过事先培训,采用统一的指导语。测试前先向学生说明来意,而后宣读指导语,接着进行测试。测试完成后当场收回问卷,测试时间约为 20 分钟。

问卷指导语:“亲爱的同学,你好!首先感谢你参加我们的调查。这是一项有

关考试情绪的调查，目的在于了解我国学生考试情绪和学生学习方面的情况。你所提供的信息对我们的研究将非常有价值。请你认真阅读问卷前的说明，按照要求作出回答，回答大约需要 20 分钟。你的答案不会交给班级的老师，也不会留在学校。研究者不会公开任何你的个人资料，所以请你不要有任何的顾虑。”

3.2.4 数据处理

施测结束后，运用统计分析软件 SPSS13.0 和 AMOS7.0 进行数据处理。

3.3 结果与分析

3.3.1 项目分析

进行项目的鉴别力分析，就是考察一个项目在测验所测量的行为上正确区分各个被试的反应程度。具体操作方法为求出量表的总分，将量表总分高低排列，找出高、低分组上下 27% 的分数，依据临界分数将量表得分分成两组；然后采用独立样本 t 检验的方法考查高分组、低分组在每个题项上的差异是否显著；最后根据 t 检验结果将未达到显著水平的项目删除。各考试情绪分问卷的项目分析情况见表 5 和表 6。

表 5 积极考试情绪分问卷的项目分析表

	t 值	Sig. (双侧)		t 值	Sig. (双侧)		t 值	Sig. (双侧)
aa1	8.989	.000	aa9	12.446	.000	aa17	6.078	.000
aa2	10.757	.000	aa10	10.162	.000	aa18	10.617	.000
a3	9.939	.000	aa11	7.318	.000	aa19	8.939	.000
aa4	12.603	.000	aa12	8.794	.000	aa20	7.102	.000
aa5	12.061	.000	aa13	9.807	.000	aa21	8.471	.000
aa6	8.616	.000	aa14	10.250	.000	aa22	13.686	.000
aa7	12.415	.000	aa15	7.016	.000	aa23	12.740	.000
aa8	10.426	.000	aa16	10.784	.000	aa24	11.208	.000

由表 5 的项目分析表明：积极考试情绪分问卷 24 个题项的 t 值均达到显著水平，表明积极考试情绪分问卷所有题项均具有较高鉴别度。

表 6 消极考试情绪分问卷的项目分析表

	<i>t</i> 值	<i>Sig.</i> (双侧)		<i>t</i> 值	<i>Sig.</i> (双侧)		<i>t</i> 值	<i>Sig.</i> (双侧)
ab1	8.364	.000	ab9	14.445	.000	ab17	8.322	.000
ab2	9.463	.000	ab10	12.108	.000	ab18	10.422	.000
ab3	10.353	.000	ab11	12.833	.000	ab19	8.584	.000
ab4	7.523	.000	ab12	11.343	.000	ab20	11.548	.000
ab5	8.771	.000	ab13	5.757	.000	ab21	10.340	.000
ab6	11.638	.000	ab14	13.789	.000	ab22	12.868	.000
ab7	9.273	.000	ab15	14.805	.000	ab23	10.535	.000
ab8	13.226	.000	ab16	15.127	.000	ab24	12.378	.000

注: * $P < .05$; ** $P < .01$; *** $P < .001$ 上同

由表 6 的项目分析表明: 消极考试情绪分问卷 24 个题项的 t 值均达到显著水平, 表明消极考试情绪分问卷所有题项均具有较高鉴别度。

3.3.2 中学生考试情绪问卷的探索性因素分析

为了进一步完善问卷及分析问卷的结构, 我们拟对符合鉴别度的 48 个题项进行探索性因素分析。在进行因素分析时, 我们首先用 KOM 统计量和巴特利特检验来分析原有变量是否符合进行因素分析。

当 KMO 值愈大时, 表示变量间的共同因素愈多, 愈适合进行因素分析。根据 Kaiser 的观点, KMO 在 0.50 以下非常不适合进行因素分析, 在 0.5 以上不适合进行因素分析, 在 0.60 以上勉强可以进行因素分析, 0.70 以上尚可进行因素分析, 0.80 以上适合进行因素分析。Banlett 球形检验如果达到显著性, 代表母群体的相关矩阵有共同因素存在, 适合进行因素分析。

3.3.2.1 积极考试情绪分问卷的探索性因素分析

在积极考试情绪分问卷中, 对保留的 24 个题项进行球形 Bartlett 检验, 发现结果十分显著 ($\chi^2=2541.125, P < 0.01, df=276$), 且 $KMO=.884$, 这表示适合对其进行探索性因素分析 (高迎浩, 2005; Kaiser, 1974)。采用主成分法对问卷进行初步

分析,发现特征值大于1的因素有5个,可解释项目总变异的51.427%。但进行方差极大旋转后发现,第五个因子只有1个项目,故决定抽取4个因子。接着,将由这四个因子决定的负荷低于0.4的7个项目去掉,对剩余的16个项目再次进行因素分析,发现四个因子的特征根均大于1,可解释方差累积贡献率为53.878%。积极考试情绪分问卷中各因子的特征根、方差贡献率和累积方差贡献率见表7。

表7 积极考试情绪分问卷的特征根、方差贡献率和累积方差贡献率

	因子	特征根	方差贡献率 (%)	累积方差贡献率 (%)
积极考试情绪	自豪	2.700	16.878	16.878
	平静	2.212	13.828	30.706
	希望	1.945	12.158	42.863
	高兴	1.762	11.015	53.878

根据探索性因素分析的结果可以将积极考试情绪分问卷分为四个维度,共16个题项。根据每个维度所包含的项目对其命名。因子一包括aa1、aa2、aa4、aa16,共4个题项,这些题项涉及的主要是希望的情绪,如:“我希望通过考试来检验自己知识掌握的情况”,和“考试前,老师和同学的帮助使我对考试充满希望”等,我们将此定名为希望。因子二包括aa8、aa9、aa10、aa15,共4个题项,这些题项主要涉及是平静的情绪,如:“考试时,我的心情很宁静”,“考试后,我能心平气和地面对自己的考试成绩”等,我们将此命名为平静。因子三包括aa11、aa14、aa17,共3个题项,这些题项主要涉及的是高兴的情绪,如“我很高兴能在自己擅长科目的考试中一展身手”,“考试中,能做出一道分值很高的难题,我会觉得很开心”等,我们将此命名为高兴。因子四包括aa18、aa21、aa22、aa23、aa24,共5个题项,这些题项主要涉及的是自豪的情绪,如“当我的成绩比别人好时,我觉得很光荣”,“我常因为成绩好受到老师和家长的夸奖和赞扬而自豪”等,我们将此命名为自豪。各项目的负荷见表8。

表 8 积极考试情绪分问卷旋转后因子负荷与共同性

	因子一		因子二		因子三		因子四	
	项目	负荷	项目	负荷	项目	负荷	项目	负荷
	aa23	.770	aa9	.770	aa2	.717	aa14	.681
	aa22	.723	aa8	.763	aa1	.703	aa17	.609
积极考试情绪	aa18	.727	aa15	.691	aa4	.640	aa11	.544
	aa24	.636	aa10	.501	aa16	.503		
	aa21	.568						

3.3.2.2 消极考试情绪分问卷的探索性因素分析

在消极考试情绪分问卷中,对保留的 24 个题项进行球形 Bartlett 检验,发现结果十分显著 ($\chi^2=3093.281, P<0.01, df=276$),且 $KMO=.894$,这表示适合对其进行探索性因素分析(高迎浩, 2005; Kaiser, 1974)。采用主成分法对问卷进行初步分析,发现特征值大于 1 的因素有 5 个,可解释项目总变异的 54.885%。但进行方差极大旋转后发现,第五个因子只有 2 个项目,故决定抽取 4 个因子。接着,将由这四个因子决定的负荷低于 0.4 的 5 个项目去掉,对剩余的 17 个项目再次进行因素分析,发现四个因子的特征根均大于 1,可解释方差累积贡献率为 56.468%。消极考试情绪分问卷中各因子的特征根、方差贡献率和累积方差贡献率见表 9。

表 9 消极考试情绪分问卷的特征根、方差贡献率和累积方差贡献率

	因子	特征根	方差贡献率 (%)	累积方差贡献率 (%)
消极考试情绪	失望	3.027	17.806	17.806
	生气	2.611	15.361	33.167
	焦虑	2.368	13.929	47.096
	内疚	1.593	9.372	56.468

根据探索性因素分析的结果可以将消极考试情绪分问卷分为四个维度,共 17 个题项。根据每个维度所包含的项目对其命名。因子一包括 ab1、ab2、ab3、ab4,共 4 个题项,这些题项涉及的主要是焦虑的情绪,如:“即使对考试有了充分的准

备，我还是会感到神经非常紧张”，“面对重要考试时，我会感到异常的神经不安”等，我们将此命名为焦虑。因子二包括 ab6、ab7、ab8、ab9，共 4 个题项，这些题项涉及的主要是生气的情绪，如：“考试中，我会由于长时间解不出一道题而恼火”，“考试中，遇到自己见到的题却不会做，我会很苦恼”等，我们将此命名为生气。因子三包括 ab13、ab23、ab17，共 3 个题项，这些题项主要涉及的是内疚的情绪，如：“由于考试没有发挥好，我觉得辜负了老师对自己的期望和培养”，“当成绩不理想时，我不知道要怎样面对父母，觉得很对不起他们”等，我们将此命名为内疚。因子四包括 ab11、ab18、ab22、ab24、ab14、ab16，共 6 个题项，这些题项主要涉及的是失望的情绪，如：“尽管我学习很努力，但成绩还是很差，为此我感到失望”，“考试后，和同学讨论试题时，如果答案不一样，我感到很难过”等，我们将此命名为失望。各项目的负荷见表 10。

表 10 积极考试情绪分问卷旋转后因子负荷与共同性

	因子一		因子二		因子三		因子四	
	项目	负荷	项目	负荷	项目	负荷	项目	负荷
消极考试情绪	ab24	.799	ab8	.818	ab1	.788	ab13	.834
	ab16	.766	ab6	.797	ab2	.740	ab17	.692
	ab14	.725	ab7	.693	ab3	.680	ab23	.432
	ab22	.594	ab9	.606	ab4	.675		
	ab11	.536						
	ab18	.430						

经过探索性因素分析，最终保留 33 个项目：积极考试情绪分问卷包括 16 个题项，其中自豪 5 题，平静 4 题，希望 4 题，高兴 3 题；消极考试情绪分问卷 17 个题项，其中失望 6 题，生气 4 题，焦虑 4 题，内疚 3 题。

3.3.3 中学生考试情绪问卷的信度检验

将数据输入到 SPSS13.0 中，求得问卷的各个维度及总体问卷的内部一致性系

数和分半信度。分析结果见表 11。

表 11 各分问卷和总问卷的克伦巴赫系数 α

	积极情绪				消极情绪					
	自豪	平静	希望	高兴	总分	失望	生气	焦虑	内疚	总分
α 系数	.808	.680	.610	.604	.813	.773	.757	.731	.602	.862
分半信度	.806	.690	.629	.603	.846	.786	.779	.748	.600	.888

如表 11 所示,《中学生考试情绪问卷》的 α 系数均在 0.602 以上,分半信度均在 0.603 以上。信度指标达到了心理测量学可接受的要求,表明该问卷具有较好的信度。

3.3.4 中学生考试情绪问卷的效度检验

3.3.4.1 内容效度检验

专家评定是一种确定内容效度的常用方法,它让一组独立的专家(他们不是测验的编制者,但熟悉所测量的内容领域)判断测题对所研究领域的取样是否有代表性,通过这些评定资料来确定一个测验的内容效度。因此,在问卷编制完成后,我们请几位心理学教授和研究生对问卷的题项进行了初步评定。他们认为,该问卷基本上已反映了中学生在考试情绪方面的情况,能有效地对中学生的考试情绪进行测定,题项代表性较强。因此,中学生考试情绪问卷具有较为理想的内容效度。

3.3.4.2 结构效度检验

本研究从问卷内部一致性和验证性因素分析来检验问卷的结构效度。

3.3.4.2.1 问卷内部一致性

研究通过对项目与总分之间、各分量表间以及与量表总分的相关分析,来检验量表内部一致性。下面根据相关分析检验各个因素之间的结构效度。

结果见表 12 和表 13。

表 12 积极考试情绪分问卷项目与总分之间的相关

项目	总分	项目	总分	项目	总分
aa1	.408	aa6	.435	aa13	.569
aa2	.466	aa7	.515	aa14	.653
aa3	.573	aa10	.530	aa16	.644
aa4	.451	aa9	.535	aa15	.580
aa8	.527	aa12	.426		
aa5	.507	aa11	.577		

注：以上相关系数非常显著 ($p < 0.01$)

根据相关分析原理，表 12 结果显示，在积极考试情绪分问卷中，项目与分问卷之间的相关系数在 0.408—0.653 之间，呈显著正相关。

表 13 消极考试情绪分问卷项目与总分之间的相关

项目	总分	项目	总分	项目	总分
ab1	.519	ab6	.627	ab12	.498
ab2	.557	ab5	.600	ab13	.591
ab3	.551	ab9	.542	ab16	.637
ab4	.527	ab10	.577	ab17	.604
ab8	.598	ab11	.579	ab15	.648
ab7	.491	ab14	.532		

注：以上相关系数非常显著 ($p < 0.01$)

根据相关分析原理，表 13 结果显示，在消极考试情绪分问卷中，项目与分问卷之间的相关系数在 0.491—0.648 之间，呈显著正相关。

表 14 各分问卷间以及与问卷总分的相关

	自豪	希望	平静	高兴
积极情绪总分	.804	.725	.636	.647
	失望	生气	焦虑	内疚
消极情绪总分	.858	.763	.724	.670

注：以上相关系数非常显著 ($p < 0.01$)

在表 14 的积极考试情绪分问卷中，各维度与分问卷总分之间的相关在 0.636—0.804 之间；其中，平静与分问卷总分之间的相关系数最低为 0.636，自豪与分问卷总分之间的相关系数最高为 0.804；在消极考试情绪分问卷中，各维度与分问卷总分之间的相关在 0.670—0.858 之间，其中，内疚与分问卷总分之间的相关系数最低为 0.670，失望与分问卷总分之间的相关系数最高为 0.858。

3.3.4.2.2 验证性因素分析

通过探索性因素分析所得到的数学焦虑量表的结构，称为理论或构想模型。由于探索性因素分析本身功能的限制，难以验证这一结构模型是否合理。本研究选用验证性因素分析来估计理论或构想模型对实际测量数据的拟合程度，从而检验理论或构想模型的正确性。

为了进一步的考察《中学生考试情绪问卷》的结构效度，利用 Amos7.0 在该被试群体中对问卷的四因素模型进行验证性因素分析。模型的拟合指数见表 15。

表 15 正式中学生考试情绪问卷验证性因素分析模型拟合指数

考试情绪分问卷	χ^2	df	χ^2/df	GFI	AGFI	TLI	CFI	IFI	RMSEA
积极考试情绪	224.526	98	2.291	.921	.891	.883	.904	.906	.060
消极考试情绪	220.557	113	1.952	.934	.911	.922	.935	.936	.052

近年来多采用 RMSEA, SRMSR 等综合性拟合指标对观测数据与模型的支持情况进行评价。RMSEA 和 SRMSR 的取值范围均在 0 和 1 之间。越接近于 0，表示观测数据与模型拟合得越好。按照通用的标准：RMSEA < 0.1 观测数据与模型较好拟合；RMSEA < 0.05，观测数据模型很好拟合；RMSEA 在 0.05—0.08 之间便是

模型基本可以接受 (Steiger, 1990)。其他几个拟合指标: GFI, AGFI, CFI, NFI, NNFI 等的取值范围也在 0 到 1 之间。越接近 1 表示模型拟合得越好; 大于 0.09 以上, 则认为模型得到较好拟合。上述指标都是观测数据对模型绝对拟合程度的描述。在对模型进行比较时, 还用到 PGFI, PNFI 等反应模型省俭度的指标。PGFI 和 PNFI 也是越接近 1 越好, 但达到什么程度, 没有统一的标准。从表 15 中的结果可以看出, 《中学生考试情绪问卷》模型的各项拟合指标在一个优良拟合模型可以接受的范围。

表 16 积极考试情绪分问卷各题项在所属维度上的标准化因素载荷

			<i>Regression weights</i>	<i>S.E</i>	<i>C.R</i>	<i>P</i>	<i>Standardized Regression weights</i>
aa11	自豪	(F1)	1.000				.611
aa14	自豪	(F1)	1.101	.113	9.788	***	.655
aa15	自豪	(F1)	1.024	.104	9.889	***	.666
aa13	自豪	(F1)	1.182	.109	10.886	***	.756
aa16	自豪	(F1)	1.267	.116	10.908	***	.774
aa1	希望	(F2)	1.000				.402
aa2	希望	(F2)	1.215	.242	5.014	***	.475
aa9	希望	(F2)	1.396	.285	4.895	***	.549
aa3	希望	(F2)	1.424	.274	5.204	***	.616
aa4	平静	(F3)	1.000				.624
aa10	平静	(F3)	.601	.101	5.947	***	.412
aa5	平静	(F3)	.908	.118	7.705	***	.561
aa8	平静	(F3)	1.243	.141	8.825	***	.781
aa6	高兴	(F4)	1.000				.420
aa7	高兴	(F4)	1.416	.255	5.548	***	.526
aa12	高兴	(F4)	1.550	.289	5.370	***	.621

由表 16 可知，积极考试情绪分问卷中各个项目在其所属维度上的标准化载荷在 0.402-.781 之间，差异均非常显著 ($p < 0.001$)，这表明该分问卷的项目有较好的结构效度。

表 17 消极考试情绪分问卷各题项在所属维度上的标准化因素载荷

			<i>Regression weights</i>	<i>S.E</i>	<i>C.R</i>	<i>P</i>	<i>Standardized Regression weights</i>
ab9	失望	(F1)	1.000				.456
ab12	失望	(F1)	.897	.150	5.964	***	.429
ab13	失望	(F1)	1.145	.166	6.889	***	.557
ab16	失望	(F1)	1.379	.188	7.315	***	.647
ab17	失望	(F1)	1.532	.199	7.689	***	.728
ab15	失望	(F1)	1.573	.197	7.996	***	.743
ab1	焦虑	(F2)	1.000				.574
ab2	焦虑	(F2)	1.154	.141	8.201	***	.633
ab3	焦虑	(F2)	1.160	.138	8.408	***	.635
ab4	焦虑	(F2)	1.216	.148	8.226	***	.655
ab8	生气	(F3)	1.000				.831
ab7	生气	(F3)	.487	.062	7.883	***	.436
ab5	生气	(F3)	.546	.069	7.899	***	.444
ab6	生气	(F3)	1.024	.064	15.898	***	.857
ab10	内疚	(F4)	1.000				.527
ab11	内疚	(F4)	1.194	.167	7.132	***	.609
ab14	内疚	(F4)	1.145	.150	7.637	***	.633

由表 17 可知，消极考试情绪分问卷的各个项目在其所属维度上的标准化载荷在.429-0.857 之间，差异均非常显著 ($p < 0.001$)，这表明该分问卷的项目有较好的结构效度。

4 小结

本研究自编的《中学生考试情绪问卷》最终包括积极考试情绪和消极考试情绪两个分问卷，每个分问卷各包含四个维度，共八个维度，33个题项。其中积极考试情绪分问卷包括自豪（5题）、平静（4题）、希望（4题）和高兴（3题）四个维度；消极考试情绪分问卷包括失望（6）、生气（4题）、焦虑（4题）和内疚（3题）四个维度。该问卷的信度和效度都能达到测量学的要求，适用于对我国中学生的考试情绪进行测量。

研究二 中学生考试情绪的特点

1 研究目的

探讨中学生考试情绪的现状。

2 研究假设

假设 1：中学生的考试情绪存在性别差异，女生的消极情绪高于男生，积极情绪低于男生。

假设 2：中学生考试情绪存在年级差异，消极考试情绪随着年级的增长而增加，而积极考试情绪则降低。

假设 3：普通中学学生的消极考试情绪高于重点中学学生，而积极考试情绪则低于重点中学的学生。

假设 4：独生与非独生中学生考试情绪存在差异，非独生中学生消极考试情绪高于独生中学生，积极考试情绪低于独生子女。

3 研究方法

3.1 被试选取

于 2008 年 12 月上旬选取开封市高中，开封市第十四中学和开封市第十中学 780 名中学生进行问卷调查，以班级为单位，整群抽样。剔除无效问卷 49 份，获得有效被试 731 名，有效率 93.7%。学生分布情况如表 18 所示：

表 18 正式施测有效被试人口学特征

年级	男生 (人)	女生 (人)	总计 (人)	年龄 (岁)
初一	108	125	233	12.73±0.62
初二	91	76	167	13.60±0.45
高一	68	63	131	16.17±0.81
高二	98	102	200	17.05±0.86
总计	365	366	731	15.43±0.19

3.2 研究工具

(1) 中学生基本情况信息表 (包括性别、年级、学校类型、是否独生等)。

(2) 研究一编制的中学生考试情绪正式问卷, 该问卷分为两个分问卷: 积极考试情绪分问卷和消极考试情绪分问卷。积极考试情绪分问卷共 16 题, 包括自豪 (5 题)、平静 (4 题)、希望 (4 题) 和高兴 (3 题) 四个维度; 消极考试情绪分问卷共 17 题, 包括失望 (6)、生气 (4 题)、焦虑 (4 题) 和内疚 (3 题) 四个维度。积极考试情绪分问卷的 α 系数为 0.813, 消极考试情绪分问卷的 α 系数为 0.862。问卷使用四级计分: 1—4 分别代表“完全不符合”、“比较不符合”、“比较符合”、“完全符合”。

3.3 研究程序

3.3.1 问卷的发放和回收

以班级为单位, 采用纸笔施测方式进行团体施测。每班的主试均进行过事先培训, 采用统一的指导语。测试前先向学生说明来意, 而后宣读指导语, 接着进行测试。测试完成后当场收回问卷, 测试时间约为 20 分钟。

问卷指导语: “亲爱的同学, 你好! 首先感谢你参加我们的调查。这是一项有关考试情绪的调查, 目的在于了解我国学生考试情绪和学生学习方面的情况。你所提供的信息对我们的研究将非常有价值。请你认真阅读问卷前的说明, 按照要

求作出回答，回答大约需要 20 分钟。你的答案不会交给班级的老师，也不会留在学校。研究者不会公开任何你的个人资料，所以请你不要有任何的顾虑。请注意：这不是考试，所以选项没有对错、好坏之分，请你根据自己的实际情况如实回答。”

3.3.2 对回收问卷的甄别

我们对问卷有效性问题主要从三个方面来加以甄别：第一，对于在 5 分钟内完成的问卷回收后做无效问卷处理；第二，将未能完成全部题目的问卷剔除；第三，剔除随机答题的问卷，例如，对问卷的回答明显带有规律性，或明显的应付作答。

3.4 数据处理

运用统计分析软件 SPSS13.0 进行数据处理。

4 结果与分析

4.1 中学生考试情绪的总体特征

首先分析中学生在八种考试情绪上得分的统计性描述指标，初步认识中学生考试情绪的基本情况。分析结果见表 19。

表 19 中学生考试情绪总体特征的描述性统计 (N=731)

	失望	生气	焦虑	内疚	自豪	平静	希望	高兴
M	2.62	2.52	2.36	3.05	2.94	2.66	2.91	3.34
SD	.695	.757	.731	.653	.701	.648	.641	.596

由表 19 可知，中学生考试情绪丰富多彩，包含有多种情绪，其在八种具体考试情绪上的得分排列为：高兴>内疚>自豪>希望>平静>失望>生气>焦虑。

4.2 中学生考试情绪的人口统计学分析

4.2.1 中学生考试情绪的性别特点

为了解中学生考试情绪在性别上的差异情况，本研究以中学生性别为自变量，对中学生考试情绪进行独立样本 *t* 检验，结果见表 20。

表 20 考试情绪的性别差异

因素	男生(n=361)		女生(n=370)		<i>t</i> 值
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
消极考试情绪总分	2.56	.030	2.66	.028	-2.493**
失望	2.55	.037	2.69	.035	-2.615**
生气	2.48	.041	2.55	.038	-1.337
焦虑	2.33	.038	2.39	.038	-1.012
内疚	2.98	.037	3.11	.031	-2.704**
积极考试情绪总分	2.92	.026	2.96	.023	-1.250
希望	2.89	.035	2.92	.032	-0.568
平静	2.68	.036	2.64	.031	0.824
高兴	3.32	.032	3.36	.031	-0.865
自豪	2.88	.038	3.01	.035	-2.429**

由表20可知：在消极考试情绪分问卷中，性别在失望、内疚以及消极考试情绪总分上存在显著性差异，具体表现为，女生在失望、焦虑和消极情绪总分上均显著高于男生；而在积极考试情绪分问卷中，性别只在自豪因子上存在显著性差异，具体表现为，女生在自豪因子上的得分显著高于男生。

中学生考试情绪在性别上出现显著差异的结果见图3。

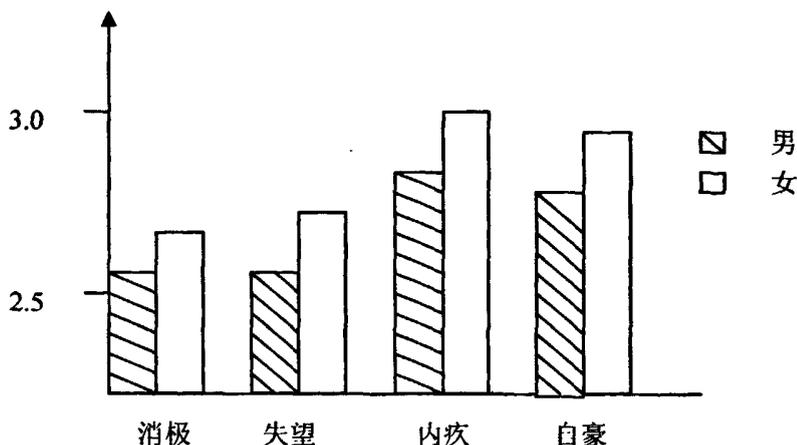


图3 中学生考试情绪的性别差异

4.2.2 中学生考试情绪的年级差异

为了解中学生考试在不同年级上的发展情况，本研究以中学生的年级为自变量，对中学生考试情绪进行多因素方差分析。

从表21可知，不同年级的中学生在考试情绪上存在显著的差异。事后比较表明：在消极考试情绪分问卷中，消极考试情绪随着年级的升高而增加，在高一年级达到最高值，但年级之间没有达到显著性差异。从具体情绪来看，年级在生气和内疚情绪上存在显著性差异，在生气因子上，高一年级学生的生气水平最高，之后逐渐减低，且高中生在生气因子上的得分要显著高于初中生；在内疚因子上，初二年级学生的内疚水平最高，之后逐渐减低，且初二年级的学生在内疚因子上的得分要显著高于高二年级的学生。

在积极考试情绪分问卷中，积极考试情绪总分基本呈现随着年级的升高而逐渐降低的趋势，且初中生的积极考试情绪总分要显著高于高中生。从具体情绪来看，年级在自豪、平静以及希望因子上存在显著性差异，初一学生在希望因子上的得分要显著高于高一和高二的学生；在平静因子上，初二学生在平静因子上的得分最高，总体上看，初中生的得分要高于高中生；在自豪因子上的得分随着年级的升高而逐渐降低，且总体上看，初中生在自豪因子上的得分要显著高于高中

生。

表 21 中学生考试情绪的年级差异性比较

因素	初一		初二		高一		高二		F 值
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
消极考试情绪总分	2.53	.037	2.64	.041	2.68	.047	2.63	.038	2.725
失望	2.53	.047	2.71	.052	2.63	.062	2.63	.048	2.322
生气	2.35	.049	2.45	.062	2.74	.067	2.62	.047	9.804**
焦虑	2.30	.052	2.32	.057	2.44	.059	2.41	.049	1.526
内疚	3.07	.043	3.15	.051	3.03	.055	2.95	.652	2.936*
积极考试情绪总分	3.05	.033	3.03	.037	2.79	.038	2.83	.028	14.953**
希望	3.08	.041	2.93	.052	2.79	.056	2.76	.042	10.857*
平静	2.69	.045	2.79	.053	2.50	.055	2.63	.038	5.579*
高兴	3.33	.043	3.40	.044	3.27	.054	3.35	.038	1.179
自豪	3.15	.045	3.07	.057	2.75	.058	2.73	.044	18.799**

4.2.3 中学生考试情绪的学校类型上的差异

为了解中学生考试情绪在学校类型上的差异情况，本研究以中学生的学校类型为自变量，对中学生的考试情绪为因变量进行独立样本 *t* 检验，结果见表 22。

由表 22 可知：在消极考试情绪分问卷中，学校类型在失望、生气以及消极考试情绪总分上存在显著性差异，具体表现为：普通中学的学生在失望、生气和消极情绪总分上均显著高于重点中学的学生；而在积极考试情绪分问卷中，学校类型在高兴、平静、自豪以及积极考试情绪总分上存在显著性差异，具体表现为：重点中学的学生在高兴、平静、自豪以及积极考试情绪总分上的得分显著高于普通中学的学生。

表 22 中学生考试情绪的学校类型的差异性比较

因素	普通中学 (n=384)		重点中学(n=347)		t 值
	M	SD	M	SD	
消极考试情绪总分	2.77	.029	2.55	.028	3.114**
失望	2.71	.036	2.53	.036	3.51**
生气	2.60	.040	2.45	.038	2.69**
焦虑	2.41	.041	2.31	.035	1.93
内疚	3.06	.034	3.04	.034	0.33
积极考试情绪总分	2.86	.026	3.01	.023	-4.25**
希望	2.89	.034	2.92	.033	-0.78
平静	2.58	.036	2.73	.031	-3.13**
高兴	3.27	.035	3.41	.027	-3.15**
自豪	2.82	.037	3.05	.035	-4.55**

中学生考试情绪在学校类型上呈显著差异，结果见图 4。

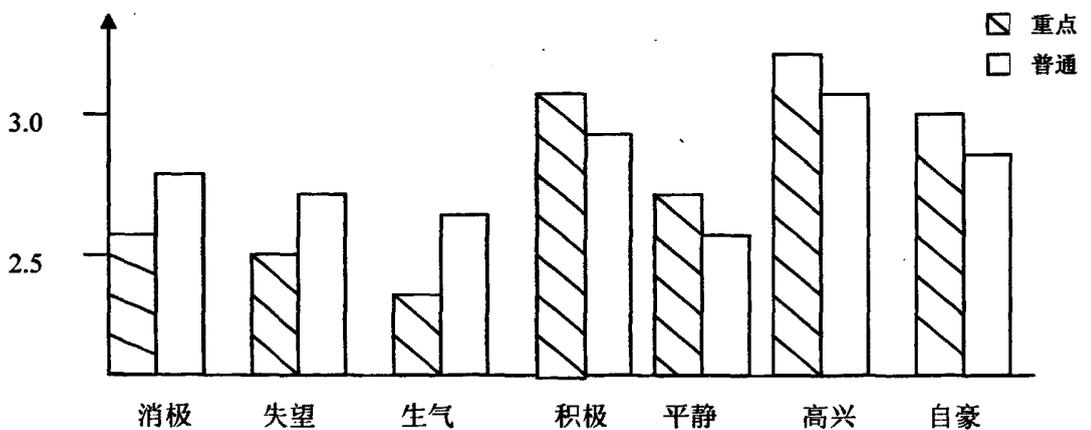


图 4 中学生考试情绪的学校类型的差异

4.2.4 中学生考试情绪的出生类别（是否独生）差异

为了解中学生考试情绪在出生类别上的差异情况，本研究以中学生出生类型为自变量，对中学生考试情绪进行独立样本 t 检验，结果见表 23。

表 23 中学生考试情绪的出生类型的差异性比较

因素	独生子女 (n=399)		非独生子女 (n=332)		t 值
	M	SD	M	SD	
消极考试情绪总分	2.57	.028	2.66	.029	-2.453**
失望	2.56	.036	2.69	.037	-2.372**
生气	2.44	.038	2.61	.040	-3.053**
焦虑	2.35	.037	2.37	.039	-0.425
内疚	3.02	.035	3.08	.033	-1.211
积极考试情绪总分	3.00	.025	2.87	.023	3.479**
希望	2.92	.033	2.89	.033	0.685
平静	2.72	.034	2.59	.033	2.628**
高兴	3.39	.030	3.29	.033	2.264*
自豪	3.03	.036	2.84	.036	3.716**

由表23可知：在消极考试情绪分问卷中，出生类型在失望、生气以及消极考试情绪总分上存在显著性差异，具体表现为：非独生子女在失望、生气和消极情绪总分上均显著高于独生子女；而在积极考试情绪分问卷中，出生类型在高兴、平静、自豪以及积极考试情绪总分上存在显著性差异，具体表现为：独生子女在高兴、平静、自豪以及积极考试情绪总分上的得分显著高于非独生子女。

中学生考试情绪在出生类型上呈显著差异，结果见图5。

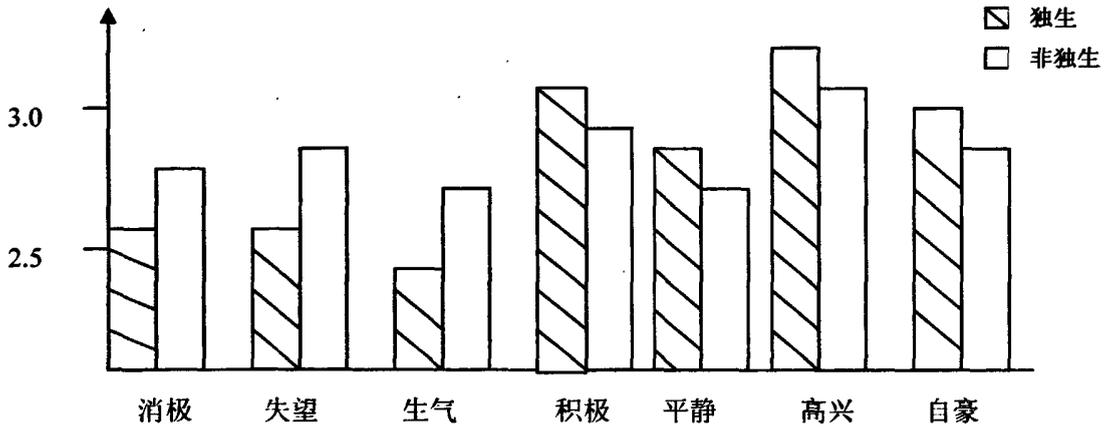


图5 中学生考试情绪的出生类型差异

研究三 中学生考试情绪与班级成就目标、个人成就目标定向的关系

1 研究目的

探索中学生考试情绪与班级成就目标、个人成就目标定向之间的关系。

2 研究假设

假设1：中学生考试情绪与班级成就目标、个人成就目标定向之间存在相关。

假设2：个人成就目标定向在班级成就目标对中学生考试情绪的影响过程中起中介作用。

3 研究方法

3.1 研究对象

同研究二

3.2 研究工具

3.2.1 班级成就目标量表

本量表选自张会清（2002）修订的《班级成就目标量表》，问卷共 19 个项目，采用 5 点记分（1—5 分别代表“完全不符合”、“比较不符合”、“难以确定”、“比较符合”、“完全符合”，依次记为 1—5 分，为谨慎期间，在问卷使用前对问卷的信度进行了检验，结果显示班级掌握目标知觉的 α 系数为 0.7886，班级成绩目标知觉的 α 系数为 0.6727。

3.2.2 个人成就目标定向量表

本量表选自刘惠军（2002）编制的《成就目标定向量表》，问卷共 29 个项目，采用 5 点记分（1—5 分别代表“完全不符合”、“比较不符合”、“难以确定”、“比较符合”、“完全符合”，依次记为 1—5 分，为谨慎期间，在问卷使用前对问卷的信度进行了检验，结果显示问卷总的 α 系数为 0.87，成绩趋近目标的 α 系数为 0.82，掌握趋近目标的 α 系数为 0.79，成绩回避目标的 α 系数为 0.69，掌握趋近目标的 α 系数为 0.68。

3.2.3 中学生考试情绪问卷

采用研究中编制《中学生考试情绪问卷》，问卷共 33 个项目，包含积极考试情绪和消极考试情绪两个分问卷，问卷采用四点记分，让被试在合适的数字选项（1—4）上打“√”，1—4 分别代表“完全不符合”、“比较不符合”、“比较符合”、“完全符合”，依次记为 1—4 分，积极考试情绪分问卷的 α 系数为 0.813，消极考试情绪分问卷的 α 系数为 0.862。

3.3 研究程序

以班级为单位，采用纸笔施测方式进行团体施测。每班的主试均进行过事先培训，采用统一的指导语。测试前先向学生说明来意，而后宣读指导语，接着进行测试。测试完成后当场收回问卷，测试时间约为 30 分钟。对未能完成全部题目（三题以上）和整份问卷明显呈规律性作答的问卷进行甄别并剔除。

3.4 数据处理

施测结束后，运用统计分析软件 SPSS13.0 和 AMOS7.0 进行数据处理。

4 结果与分析

4.1 中学生考试情绪与班级成就目标、个人成就目标定向的相关分析

对中学生考试情绪与班级成就目标、个人成就目标定向之间关系的考察，用

相关法求其相关系数，结果见表 24。

表 24 中学生考试情绪与班级成就目标、个人成就目标定向之间关系

	积极情绪	消极情绪	掌握回避	掌握趋近	成绩回避	成绩趋近	班级掌握
积极情绪	1.00						
消极情绪	-.207**	1.00					
掌握回避	-.032	.435**	1.00				
掌握趋近	.542**	-.127**	.355**	1.00			
成绩回避	-.085*	.530**	.435**	.041	1.00		
成绩趋近	.539**	.179**	.448**	.534**	.277**	1.00	
班级掌握	.372**	-.036	.209**	.439**	-.019	.323**	1.00
班级成绩	.051	.290**	.329**	.148**	.376**	.284**	.229**

注：* $P < .05$ ；** $P < .01$ ；*** $P < .001$

如表 24 可知，研究变量之间的相关系数表明积极考试情绪与掌握趋近目标、成绩趋近目标和班级掌握目标均呈显著正相关，与掌握回避目标和成绩回避目标呈显著负相关；消极考试情绪与掌握回避目标、成绩回避目标、成绩趋近目标和班级成绩目标均呈正相关，与掌握趋近目标呈显著负相关。

4.2 个人成就目标定向在班级成就目标与考试情绪之间中介效应

为了进一步验证各因素对考试情绪的影响模式，我们采用结构方程模型进行分析。在已有文献，特别是 Linnenbrink 提出的双向不对称理论模型的基础上，本研究对设定考试情绪与班级成就目标、个人成就目标定向之间的关系模型进行比较和验证。利用 SPSS 软件将数据随机分成两部分，然后使用结构方程模型 Amos7.0 软件进行变量间关系的探索和验证，一部分(A 部分)用来探索变量间的结构关系，另一部分(B 部分)用于验证变量间的结构关系。

在评价模型时，主要以总体卡方检验，拟合优度指数 (GFI)、调和拟合优度指数 (AGFI) 与比较拟合指数 (CFI) 作为评价标准。

结果见表 25，GFI, CFI, AGFI 等指标在模型中的取值均大于 0.960, RMSEA

大于 0.05，表明模型的拟合程度可以接受，即数据不排斥所建立的模型。同时，根据理论界的共识：路径系数小于 0.05 的路径没有实际意义。因此，从模型拟合的指标和模型中的路径系数来看，此模型拟合良好。

表 25 成就目标与考试情绪的模式拟合指数

指标	χ^2/df	GFI	AGFI	TLI	CFI	IFI	RMSEA
模型	1.459	.994	.965	.986	.997	.997	.035

使用 A 部分数据对各个变量间的结构关系进行探索，得到班级成就目标，个人成就目标定向对考试情绪的影响模型的路径图见图 6：

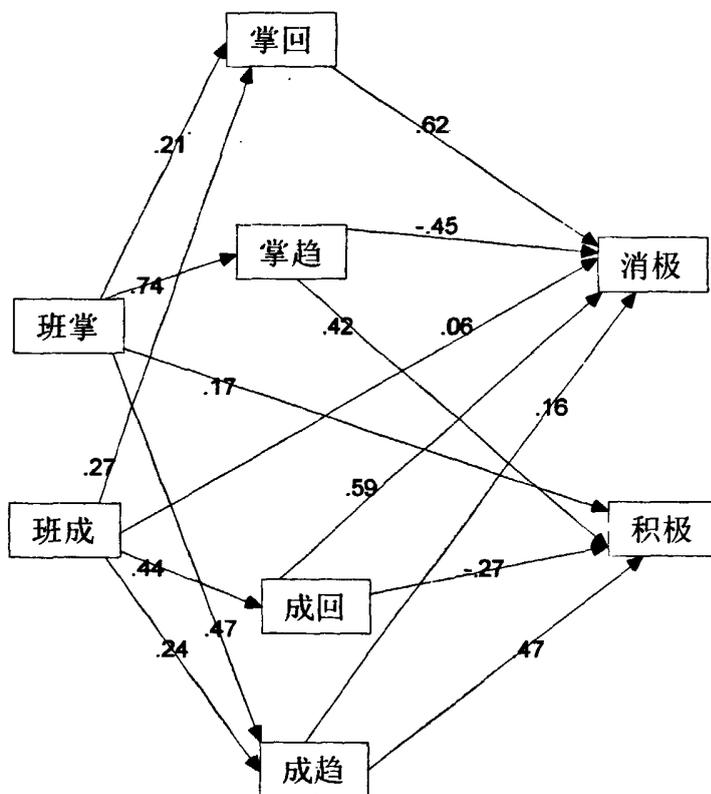


图 6 个人成就目标定向在班级成就目标与考试情绪之间作用的路径图

在班级成就目标与个人成就目标定向对考试情绪影响的模型对应的各路径及其系数中，既包含部分中介作用，又有完全中介作用的。

部分中介作用主要是两条，即班级掌握目标与积极考试情绪之间，班级成绩目标与消极考试情绪之间。

首先，班级掌握目标直接影响积极考试情绪的大小为 0.10，另外，班级掌握目标又分别通过两条路径来影响积极考试情绪：第一条，班级掌握目标通过掌握趋近目标影响积极考试情绪的大小为 $0.5 \times 0.36 = 0.18$ ，大于直接效应值；第二条，班级掌握目标通过成绩趋近目标来影响积极考试情绪的大小为 $0.32 \times 0.41 = 0.13$ ，大于直接效应值。

其次，班级成绩目标直接影响消极考试情绪的大小为 0.03，另外，班级成绩目标又分别通过三条路径来影响消极考试情绪：第一条，班级成绩目标通过掌握回避目标影响消极考试情绪的大小为 $0.29 \times 0.31 = 0.0899$ ，大于直接效应值；第二条，班级成就目标通过成绩回避目标影响消极考试情绪的大小为 $0.35 \times 0.38 = 0.133$ ，大于直接效应值；第三条，班级成绩目标通过成绩趋近目标影响消极考试情绪的大小为 $0.18 \times 0.11 = 0.0198$ ，小于直接效应值。

完全中介作用也主要包含两条，即班级掌握目标与消极考试情绪之间，班级成就目标与积极考试情绪之间。

首先，从模型中我们也能看出班级掌握目标分别通过三条路径来影响消极考试情绪：第一条，班级掌握目标通过掌握回避目标影响消极考试情绪的大小为 $0.29 \times 0.19 = 0.0551$ ；第二条，班级掌握目标通过掌握趋近目标影响消极考试情绪的大小为 $0.57 \times (-0.24) = -0.1368$ ；第三条，班级掌握目标通过成绩趋近目标影响消极考试情绪的大小为 $0.37 \times 0.08 = 0.0296$ 。

其次，班级成绩目标通过两条路径影响积极考试情绪：第一条，班级成绩目标通过成绩回避目标影响积极考试情绪的大小为 $0.51 \times (-0.10) = -0.051$ ；第二条，班级成绩目标通过成绩趋近目标影响积极考试情绪的大小为 $0.19 \times 0.27 = 0.0513$ 。

利用 A 部分数据探索得到的模型，在 B 部分数据中加以验证，其结果中的主要拟合指标见表 26。

表 26 成就目标与考试情绪的模型拟合指数

指标	χ^2/df	GFI	AGFI	TLI	CFI	IFI	RMSEA
模型	2.480	.991	.939	.952	.991	.992	.064

由表 26 各项主要拟合指标可以看到，依据样本 A 确定的模型，得到了另一个独立样本 B 的数据支持。

第四部分 综合讨论

1 中学生考试情绪总体特征的分析

本研究中，中学生在八种具体考试情绪上的得分排列为：高兴>内疚>自豪>希望>平静>失望>生气>焦虑，这与杨宪华（2008）研究结果有相同之处，也有不同之处。在杨宪华的研究中，积极的考试情绪要高于消极的考试情绪，这点与本研究的结果相同，但是在本研究中失望情绪的感受要高于焦虑情绪。究其原因可能是因为本研究的调查时间是在12月，中学生刚刚通过期中考试。此时，学生的情绪主要受到考试结果的影响，其考试情绪也由考前的焦虑，逐渐地转化为由于考试成功的自豪、高兴，或是由于考试失败的伤心、自责、失望等情绪。正所谓，“几家欢喜，几家愁”。

从开放式问卷、访谈和最后问卷调查的结果来看，中学生的考试情绪在不同的时间点表现不同。这与 Pekrun（2002，2004）的研究一致。在 Pekrun（2004）研究中：在考前，学生的考试情绪主要以焦虑为主，报告率为54.2%，同时也伴有希望等的积极情绪，从总体上看，消极情绪高于积极情绪。随着考试的进行，焦虑的情绪感受逐渐减弱，学生逐渐沉浸在考试之中，心情逐渐平静，消极情绪的体验也减低。考试结束后，学生会体验到的积极情绪的比例要高于消极情绪，放松代替了焦虑，成为体验最多的情绪。同时，本研究的调查还显示：在考试成绩出来前，学生会再次体验到一定程度的焦虑不安的情绪，他们会担心自己的考试成绩。成绩出来后，成绩优异者会感觉到高兴、喜悦、自豪的情绪，成绩不是很理想的就会失望、内疚甚至是生气，气自己为什么没有取得好成绩。

从总体上看，无论消极的考试情绪，还是积极的考试情绪，中学生的得分都要高于问卷的中间值“2”分，说明中学生的考试情绪较为丰富和活跃。这与 Pekrun（2002，2004）的研究一致，同时也与本文访谈的结论相统一。

2 中学生考试情绪人口学变量上的分析

2.1 中学生考试情绪的性别差异

本研究中，在积极考试情绪分问卷中，男女生在积极情绪总分上差异不显著。女生在自豪因子上的得分明显高于男生，这与杨宪华（2008）研究结果一致。在消极考试情绪分问卷中，女生在消极情绪总分显著高于男生，这与俞国良（2007），陈妍（2007）等的研究结果一致。从具体情绪来看，女生在失望得分上要显著高于男生，而在焦虑和生气上男女生差异不显著，这与 Pekrun（2004），杨宪华（2008），袁义昌（2008），曾祥星（2005）的研究结果基本一致。但是，王忆军，（2005），段兴华（2005），杨明辉（2003）等研究表明女生的焦虑水平普遍高于男生。我们认为这种结论的不一致是由于测量学生考试情绪的时间不同所造成的。王志荣和郑涌（2003），Pekrun（2002）的研究表明在不同的时段，学生的考试情绪表现不同，在考试之前和考试刚开始时消极的情绪体验最强烈；在考试期间和考试结束过积极的情绪达到最高水平。本研究是在12月初进行的，那时学生刚刚结束期中考试，而离期末考试还有一段时间，学生紧张的情绪得到了暂时的放松，由此，男女学生的焦虑等消极考试情绪就降低了。虽然，研究显示性别在焦虑因子上没有达到显著水平。但是从总体上看，女生的焦虑等消极情绪还是要高于男生。

从研究结果来看，无论是积极情绪，还是消极情绪，女生的情绪感受都要比男生更加的丰富和强烈。究其原因，可能是因为女生的情感本身就比男生敏感，同时，女生对于考试成绩更加看重，当其成绩稍有变化时，其情绪就会随之波动，出现强烈的情绪反应。

2.2 中学生考试情绪的年级差异

本研究中，在消极考试情绪分问卷中，年级在总分上差异不显著，但在高一年级消极情绪达到了最高，之后逐渐降低。年级在生气和内疚情绪上存在显著性差异，具体表现为，在生气因子上，高中生在生气因子上的得分要显著高于初中生，且高一年级学生的生气水平最高，之后逐渐降低。这与俞国良（2007），杨宪华

(2008)的结论相一致。在内疚因子上,初中生在內疚因子上的得分要高于高中生,且初二年级学生的内疚水平最高,之后逐渐降低。内疚这一维度独具中国文化的本土特色,由于中国学生长期受孔子的伦理思想观念的影响,强调学术上的优秀,以成绩作为孩子献给父母的最好的礼物。如果考试的成绩不理想,就尤其觉得对不起父母的培育,老师的教诲。但是随着,学生年级的增加,这种片面的观念有所好转。特别是从初二年级开始,中学生的抽象逻辑思维开始从经验型水平向理论型水平转化,其思维的广度和深度都有所发展,思维的结果也更加贴近现实,从而使初二年级学生在面对不理想的考试成绩时,低级的情绪反应达到了最高,之后这种低级的情绪反应更多的上升为一种理智的责任感,这也与访谈的结果一致。从访谈中,我们获悉年龄较大的学生能更理智的面对自己的考试成绩,考试结束后会更多的考虑产生这种结果的原因,积极地总结经验和教训,能更深刻地体验到学习是为了自己的理想,为了祖国的未来。

在积极考试情绪分问卷中,年级在自豪、平静、希望以及积极考试情绪总分上都存在显著差异。具体表现为:在积极考试情绪总分上,基本呈现随着年级的升高而逐渐降低的趋势,且初中生的积极考试情绪总分要显著高于高中生,这与俞国良(2007),杨宪华(2008)的结论相一致。从具体情绪的分析看,初一学生在希望因子上的得分要显著高于高一和高二学生;且初二学生在平静因子上的得分达到最高,在自豪因子上的得分随着年级的升高而逐渐降低,且初中生在自豪因子上的得分要显著高于高中生。产生这种结果的原因可能有两个方面:第一,初中生正处在青春期初期,其情绪的波动较为激烈、不稳定,当其经过一段时间的努力取得优异的成绩时,会显得异常兴奋,有学生就曾表示此时自己会“心花怒放”。第二,初中生对于考试成绩的理解较为片面,他们觉得取得好成绩就“万事大吉”了,存在一种“成绩万能论”、“证明能力”的认知偏差。面对优异的成绩常常会失去自我,而不能像高中生那样以一种平和的心态来面对成绩。虽然初中生也知道“胜不骄,败不馁”的道理,但是当他们真的取得好成绩的却很少总结成功的经验,而只是一味的高兴,雀跃。

2.3 中学生考试情绪的校际差异

本研究中，在消极考试情绪分问卷中，校际在失望、生气以及消极考试情绪总分上存在显著性差异，具体表现为：普通学校学生在失望、生气和消极考试情绪总分上均显著高于重点学校的学生；而在积极考试情绪分问卷中，校际在平静、高兴、自豪以及积极考试情绪总分上存在显著性差异。具体表现为：重点学校学生在平静、高兴、自豪和积极考试情绪总分上均显著高于普通学校的学生。这与郑英娟（2007）的研究相一致。郑英娟的认为学校的教学质量越高，升学率越高，学生的考试情绪越积极。本研究也基本支持了郑英娟的研究观点。同时，本研究认为，与重点学校相比，普通学校的学生即使付出更多的努力，但是由于普通学校的教育质量和学生能力上的差异，常常使得普通学校学生的成绩不理想，从而产生更多的失望、生气等消极情绪。而在重点学校，学生本身的程度都要好于普通学校的学生，在加上良好的教学师资条件，从而使重点中学生的学生在考试前后更能保持一种平静的心态，使学生正常甚至超常发挥，从而取得较好的考试成绩，而产生更多的高兴、自豪等积极的考试情绪。

2.4 中学生考试情绪的出生类型差异

本研究中，在消极考试情绪分问卷中，出生类型在失望、生气以及消极考试情绪总分上存在显著性差异。具体表现为，非独生子女在失望、生气和消极情绪总分上均显著高于独生子女；而在积极考试情绪分问卷中，出生类型在高兴、平静、自豪以及积极考试情绪总分上存在显著性差异，具体表现为，独生子女在高兴、平静、自豪以及积极考试情绪总分上的得分显著高于非独生子女。究其原因可能是因为：一方面，与独生子女相比，非独生子女还有兄弟姐妹，在学习上除了要与学校同学的成绩进行比较外，家长还常常会拿自己与兄弟姐妹进行对比，从而使其感受到双重比较带来的更大的压力，产生更多的失望、生气等消极考试情绪。另一方面，我们从调查中发现，非独生子女基本上都来自于农村，这些学生希望通过学习来改变自己的命运，摆脱面朝黄土背朝天的生活环境，从而对自己的要求会更加的严格，给自己施加更大的压力，从而与独生子女相比就会有更

多的消极情绪。

3 考试情绪与班级成就目标、个人成就目标定向的关系

3.1 中学生考试情绪与班级成就目标、个人成就目标定向的相关

在本研究中，中学生积极考试情绪与掌握趋近目标、成绩趋近目标和班级掌握目标均呈显著正相关，与掌握回避目标和成绩回避目标呈显著负相关；消极考试情绪与掌握回避目标、成绩回避目标、成绩趋近目标和班级成绩目标均呈正相关，与掌握趋近目标呈显著负相关。这与先前的研究结果是基本一致的（Linnenbrink, Pintrich, 2002; Pintrich, 2000; Elliot, McGregor, 2001; Patrick, Anderman, 2002; 陈妍, 2007）。究其原因可能是：以成绩作为目标的学生可能更多的关注考试的评价结果，特别当这些学生处在强调成绩的重要性的班级环境中时，学生会把考试成绩看作是对自己能力证实及别人对自己能力的评价；或担心在考试中暴露问题，或担心成绩不好而挫伤自尊并得到他人的负面评价；或因为成绩不好，从而产生内疚等更多的消极考试情绪。而掌握目标的个体将学习科学知识视为目的，特别是教师在班级环境中更多地强调知识的重要性，而不一味地以考试成绩作为评价学生好坏的标准，在这样的班级环境中，个体会更加重视学习中的能力的发展和知识的掌握，较多地把考试看做对学习阶段性的自我检测，从而不会太在意考试的评价性信息。因此其积极考试情绪就会增多，消极考试情绪就会减少。

3.2 个人成就目标定向在班级成就目标和考试情绪之间的中介作用

本研究表明，个人成就目标定向在班级成就目标与考试情绪之间的中介效应显著，基本上验证了 Linnenbrink 和 Pintrich 2002 提出的双向不对称模型，也与先前的一些研究结果基本一致（Anderman, 1999; Kaplan, Midgley, 1999; Roser, 1996; 陈妍, 2007）。

个人成就目标定向在班级成就目标与考试情绪之间的中介效应中既存在部分中介效应，又存在完全中介效应。在部分中介效应中，班级掌握目标可以直接对

积极考试情绪产生影响，同时，还可以通过掌握趋近目标和成绩趋近目标来间接影响积极考试情绪。其间接效应值要高于班级掌握目标的直接效应值。这点就提示我们在班级中多强调掌握目标，这样，学生自己就会更容易形成掌握趋近目标和成绩趋近目标，从而更有利于积极考试情绪的产生。而良好的情绪又会间接地影响学生的认知及其策略的使用，从而影响到学生的考试成绩。另一个部分中介效应是，班级成绩目标可以直接影响消极考试情绪，同时，还能通过掌握回避目标，成绩回避目标和成绩趋近目标间接影响消极考试情绪，其中，通过成绩回避目标和掌握回避目标对消极考试情绪的影响大于班级成绩目标的直接影响。这就提示老师在班级环境中要适度强调成绩，不能仅仅以成绩来作为衡量学生的唯一标准，这样学生就会尽量少的形成成绩回避目标和掌握回避目标，也就减少了学生消极考试情绪的产生。

在完全中介效应中，班级掌握目标分别通过掌握回避目标、掌握趋近目标和成绩趋近目标三条路径来间接地影响消极考试情绪。在这三条路径中，班级掌握目标通过掌握趋近目标来影响消极考试情绪这条值得重点关注。这条路径是负的，也就是说班级中越强调掌握知识的重要性，学生就越容易形成掌握趋近目标，由此学生产生的消极考试情绪越少。这一结论与 Roser&Eccles (1998), Anderman (1999) Kaplan&Midgley (1999) 的研究结果相一致。这点就提示我们在班级教学中，教师对于考试成绩的强调程度要适当，要鼓励学生学习更多的文化知识，使其乐于学习，而不只是为考试成绩而学习。另一个完全中介效应是，班级成绩目标通过成绩回避目标和成绩趋近目标来影响积极考试情绪。这两条路径中其中一条是负向的，班级成绩目标通过成绩趋近目标来影响积极考试情绪是正向的。由此可知，在班级中，较多的强调成绩会对学生产生更多的消极影响。

另外，需要指出的是：无论是在完全中介效应中，还是在部分中介效应中，班级成就目标要想真正的影响到学生的个人成就目标定向，就必须首先要使学生知觉到这种班级成绩目标的类型，并使其采纳这种成就目标。这也就好像皮亚杰的心理发展观一样。皮亚杰认为心理发展是认知结构不断发展变化的过程。而认

知结构的发展变化涉及图式、同化、顺应和平衡。学生要形成或改变已有的个人成就目标定向，就要在知觉到环境中的信息后，将这种成就目标纳入接收，形成自己的个人成就目标定向类型，或者是在环境的影响下，将已有的个人成就目标定向进行改变，形成与环境相同或类似的个人成就目标定向，进而影响到学生的考试情绪。由此可见，在班级授课时，要将班级环境中的成就目标与学生个人的成就目标定向看成一个有机的系统，多采用有利于学生身心健康发展的班级成就目标，使其作用于学生，并让学生认同和接受班级的成就目标，进而通过形成自己的个人成就目标定向来影响考试情绪。

Linnenbrink (2002) 提出的双向不对称模型，只是从理论上假定班级成就目标通过个人成就目标影响情绪，但是他们并没有确定班级成就目标对情绪的影响是直接的，还是间接的。从本研究的模型中可以明显的看出成就目标定向在班级成就目标与考试情绪之间有时起完全中介作用，而有时起部分中介作用。同时，班级成就目标也可以直接来影响考试情绪。

由此可见，考试情绪与班级成就目标、个人成就目标定向之间的关系很复杂，教师在班级授课时，要多强调班级掌握目标，同时也可根据不同学生的实际情况适时适度的强调班级成绩目标，尽量少的引起学生消极的考试情绪。另外，教师在班级环境的建设上可以考虑采用 Ames 提出的 TARGET 教学模式，多注重非认知因素（动机）的作用，创造一种有利于学生掌握目标的课堂气氛，激发学生学习的积极性和持久的学习动机；在课堂学习中给予学生更多的自主权，允许学生在指定的任务范围中自由选择，自行确定学习进度和评定方式，使学生成为学习的主人；尽量少地进行公开的社会性比较，强调奖励和评价的个体化标准，只要取得显著进步，所有学生都可以得到老师的肯定，而不仅仅是高成就学生，并且评价的标准多样化，内容涉及学生各方面领域的成就（如，口头表达能力，动手能力），而不单是考试成绩。我们认为只有在这样的班级环境中，才更有利于学生合理的个人成就目标定向的形成，有利于学生平和心态的塑造，从而使学生在考试中产生更多的积极考试情绪，较少出现消极考试情绪。

第五部分 结论与展望

1 研究结论

本研究编制了中学生考试情绪问卷，考察了中学生考试情绪的特点，探讨了中学生考试情绪与班级成就目标、个人成就目标定向之间的关系，获得如下主要结论：

第一，本研究编制的中学生考试情绪问卷包括积极考试情绪和消极考试情绪两个分问卷，问卷具有较好的信度和效度，可以用作对中学生考试情绪状况的测评。

第二，女生在消极情绪总分、内疚、失望和自豪情绪上的得分均显著高于男生。

第三，消极考试情绪随着年级的增长而增加，高中生的消极考试情绪显著高于初中生，积极考试情绪显著低于初中生。

第四，重点中学学生的积极考试情绪显著高于普通中学，消极考试情绪显著低于普通中学。

第五，积极考试情绪与掌握趋近目标、成绩趋近目标和班级掌握目标均呈显著正相关；消极考试情绪与掌握回避目标、成绩回避目标、成绩趋近目标和班级成绩目标均呈正相关。

第六，个人成就目标定向在班级成就目标与考试情绪之间起中介作用。

2 创新之处

本研究可能的创新之处主要体现在以下各方面：

第一，通过文献分析、开放式问卷、访谈等多角度来研究中中学生考试情绪的特点，并编制了一套适用于我国国情的考试情绪问卷。

第二，考察了中学生考试情绪与班级成就目标、个人成就目标定向之间的关

系。

第三，本研究使用结构方程模型的方法检验了个人成就目标定向在班级成就目标与考试情绪之间的中介作用。

3 不足与展望

本研究在文献分析、访谈等基础上，编制了中学生考试情绪问卷，考察了中学生考试情绪的人口学特点，并较深入地探讨了中学生考试情绪与班级成就目标、个人成就目标之间的关系，取得了一些较为重要的研究成果。但是，由于研究者能力、经验的不足和条件的限制，本研究存在着以下两点不足之处：

第一，本研究只选取了班级成就目标和个人成就目标定向来联合预测考试情绪，但是对于其他可能影响考试情绪的因素，诸如学习压力、社会支持、自我效能感等并没有得到探讨。

第二，以后的研究可尝试做一下纵向研究，考察中学生在离考试不同时间段，诸如考前1周、考试期间和考试1周后，学生的考试情绪的情况。

针对上述研究的不足，我们在后续的研究中将进一步进行纵向研究，考察在不同时间点上学生考试情绪的特点，同时加大考察其他变量如学习压力、社会支持、自我效能感等与考试情绪之间的关系，从而使我们更好地把握学生考试情绪的特点。

参考文献

- [1] 崔娜, 刘云艳, 高变英. 高中生成就目标、考试焦虑与学业成绩的关系. 中国健康心理学杂志, 2008, 16 (4): 436—438
- [2] 陈妍. 中生成就目标趋向、学业效能感与情感反应的关系研究. 东北师范大学硕士论文, 2007
- [3] 董妍, 俞国良. 青少年学业情绪问卷的编制及应用. 心理学报, 2007, 39 (5): 852—860
- [4] 邓淑红. 课堂成就目标定向、任务难度对不同学业水平学生元认知监控的影响. 山东师范大学硕士学位论文, 2003
- [5] 郭凤秀. 数学课堂成就目标定向与成败归因相关研究. 陕西师范大学硕士论文, 2007
- [6] 顾正刚. 中学生数学学科之成就目标、自我效能、学习策略及学业成绩关系研究. 苏州大学硕士论文, 2007
- [7] 黄高贵, 吴燕, 张丽琼. 高考学生考试焦虑性别差异的探讨. 中国健康心理学杂志, 2003, 15 (2): 98—99
- [8] 蒋京川, 刘华山. 中生成就目标定向与学习策略学业成绩的关系研究. 心理发展与教育, 2005, 2: 56—60
- [9] 蒋京川, 刘华山. 成就目标定向与学习策略、学业成绩的关系研究综述. 心理科学, 2004, 27 (1): 168—170
- [10] 蒋京川, 刘华山. 中生成就目标定向与班级动机氛围、学习成绩的关系. 西南师范大学学报, 2006, 32 (4): 78—81
- [11] 刘惠军, 郭德俊, 李宏利, 高培霞. 成就目标定向、测验焦虑与工作记忆的关系. 心理学报, 2006, 38 (2): 254—261
- [12] 刘惠军, 郭德俊. 考前焦虑、成就目标和考试成绩关系的研究. 心理发展与教育, 2003, 2: 64—68
- [13] 刘海燕, 邓淑红. 课堂成就目标定向、任务难度、学业水平与元认知监控策略运用. 心理科学, 2007, 30 (20): 454—457

- [14] 刘海燕, 邓淑红. 成就目标的一种新分类——四分法. 心理科学进展, 2003, 11 (3): 310—314
- [15] 林崇德, 李晓东, 聂尤彦, 庞爱莲. 课堂目标结构、个人目标取向、自我效能及价值与学业自我妨碍. 心理科学, 2003, 26 (4): 590—594
- [16] 李晓东, 林崇德. 个人目标取向、课堂目标结构及文化因素与学业求助策略的关系研究. 心理发展与教育, 2001, 2: 1—18
- [17] 李晓东, 张柄松. 初二学生目标取向、自我效能及学习成绩与学业求助的关系. 心理发展与教育, 2000, 4: 31—37
- [18] 李燕平, 郭德俊. 课堂环境目标影响学生成就目标的实验研究. 心理发展与教育, 2002, 4: 56—60
- [19] 梁国胜. 中小生成就目标的结构及其发展特点的研究. 首都师范大学硕士学位论文, 2002
- [20] 梁九清. 大学生成就目标定向、自我效能感和状态焦虑的关系研究. 中国健康心理学杂志, 2008, 16 (1): 16—18
- [21] 罗丽芳. 学业成就中等生的成就目标、自我监控与学业成绩关系的研究. 福建师范大学硕士学位论文, 2001
- [22] 秦红芳. 中学生课堂、社会、学业成就目标间及与其成绩的关系. 东北师范大学硕士论文, 2006
- [23] 孙士梅. 青少年学业情绪发展特点及其与自我调节学习的关系. 山东师范大学硕士学位论文, 2006
- [24] 王斐, 刘惠军. 课堂目标结构、个体目标定向与小学高年级学生的自我调节. 内蒙古师范大学学报, 2008, 21 (2): 34—38
- [25] 王晓红. 799 名高中生英语考试焦虑状况的调查研究. 中国健康心理学杂志, 2007, 15 (2): 97—100
- [26] 王雁飞, 凌文牲, 朱瑜. 成就目标定向理论中的中介变量研究. 心理科学, 2003, 26 (2): 366—367

- [27] 吴利国. 焦虑、班级成就目标知觉与个人成就目标定向的关系研究. 山东师范大学硕士学位论文, 2005
- [28] 温忠麟, 张雷, 侯杰泰, 刘红云. 中介效应检验程序及其应用. 心理学报, 2004, 36 (5) : 614—620
- [29] 温忠麟, 侯杰泰, 张雷. 调节效应与中介效应的比较和应用. 心理学报, 2005, 37 (2) : 268—274
- [30] 徐丽丽. 课堂目标结构、成就目标定向对中学生学习的影响研究. 曲阜师范大学硕士论文, 2007
- [31] 俞国良, 董妍. 学业情绪研究及其对学生发展的意义. 教育研究, 2005, 10: 39—43
- [32] 俞国良, 董妍. 学习不良青少年与一般青少年学业情绪特点的比较研究. 心理科学, 2006, 29 (4) : 811—814
- [33] 郑英娟. 中学生物理学业情绪研究. 陕西师范大学硕士学位论文, 2007
- [34] 张承芬. 成就目标相关研究述评. 心理学探新, 2004, 24 (2) : 67—71
- [35] 赵崇莲, 李宏翰, 黄希庭. 中学生成就目标的相关因素研究. 心理科学, 2002, 25 (1) : 93—99
- [36] Anne C. Frenzel, Reinhard Pekrun. Girls and mathematics—A "hopeless" issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 2007, 1 : 497—514
- [37] Carole Ames. Classrooms : Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 1992, 84 (3) : 261—271
- [38] Debra K. Meyer, Julianne C. Turne. Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. *Educ Psychol Rev*, 2006, 18 : 377—390
- [39] Francois Cury, Andrew J. Elliot. The Social-Cognitive Model of Achievement Motivation and the 2 x 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2006, 90 (4) : 666—679
- [40] Gottfried Spangler, Reinhard Pekrun. Students' emotions, physiological reactions, and coping in

academic exams. *Anxiety, stress and Coping*, 2002, 4 (15) : 413—432

- [41] Georgios D.Sideridis. Goal Orientation, Academic Achievement and Depression : Evidence in Favor of a Revised Goal Theory Framework. *Journal of Education psychology*, 2005, 97 (3) : 366—375
- [42] Jeannine E. Turner, Enefer Husman. The Importance of Students' Goals in Their Emotional Experience of Academic Failure : Investigating the Precursors and Consequences of Shame. *Educational Psychologist*, 2002, 37 (2) : 79—89
- [43] Kathleen deMarrais, Kit Tisdale. What Happens When Researchers Inquire Into Difficult Emotions? Reflections on Studying Women's Anger Through Qualitative Interviews. *Educational Psychologist*, 2002, 37 (2) : 115—123
- [44] Linnenbrink, Pintrich. Achievement Goal Theory and Affect : An Asymmetrical Bidirectional Model. *Educational Psychologist*, 2002, 37 (2) : 69—78
- [45] Mary Ainley. *Connecting with Learning : Motivation, Affect and Cognition in Interest Processes*. *Education Psychology*, 2006, 18 : 391—405
- [46] Michael Kleine, Regensburg, Reinhard Pekrun, Munich. The structure of students' emotions experienced during a mathematical achievement test. *Analyses*, 2005, 37 (3) : 221—225
- [47] Paul A. Schutz, Heather A. Davis. Emotions and Self-Regulation During Test Taking. *Educational Psychologist*, 2000, 35 (4) : 243—256
- [48] Paul A. Schutz, Sonja L.Lanehart. Introduction : Emotions in Education. *Educational Psychologist*, 2002, 37 (2) : 67—68
- [49] Paul A. Schutz, Jessica T. DeCuir. Inquiry on Emotions in Education. *Educational Psychologist*, 2002, 37 (2) : 125—134
- [50] Paul A.Schutz, Ji Y. Hong, Dionne I. Cross, Jennifer N. Osbon. Reflections on Investigating Emotion in Educational Activity Settings. *Educ Psychol Rev*, 2006, 18 : 343—360
- [51] Paul Karoly, Craig Newton. Effects of Approach and Avoid Mindsets on Performance, Self-regulatory Cognition, and Affect in a Multi-task Environment. *Cogn Ther Res*, 2006, 30 :

- [52] Raymond P. Perry, Reinhard Pekrun. Academic Control and Action Control in the Achievement of College Students : A Longitudinal Field Study. *Journal of Education psychology*, 2001, 93 (4) : 776—789
- [53] Reinhard Pekrun, Thomas Goetz. Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement : A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 2002, 37 (2) : 91—105
- [54] Reinhard Pekrun. The Control-Value Theory of Achievement Emotions : Assumptions, Corollaries and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review* in press, 2006, 26
- [55] Reinhard Pekrun. Achievement Goals and Discrete Achievement Emotions : A Theoretical Model and Prospective Test. *Journal of Education psychology*, 2006, 98 (3) : 583—597 .
- [56] Reinhard Pekrun, Thomas Goetz. Beyond test anxiety : Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, stress and Coping*, 2004, 17 (3) : 287—316
- [57] Robert W. Roeser, Carol Midgley, Timothy C. Urdan. Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School : The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 1996, 88 (3) : 408—422
- [58] Robert W. Roeser, Jacquelynne S. Eccles. Adolescents' Perceptions of Middle School : Relation to Longitudinal Changes in Academic and Psychological Adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 1998, 8 (1) : 123—158
- [59] Schutz, Paul, Benson. Approach/Avoidance motives, test emotions and emotional regulation related to testing. *Anxiety, stress and Coping*, 2008, 21 (3) : 263—281
- [60] Shun Lau, Youyan Nie. Interplay Between Personal Goals and Classroom Goal Structures in Predicting Student Outcomes : A Multilevel Analysis of Person–Context Interactions. *Journal of Educational Psychology*, 2008, 100 (1) : 15—29

- [61] Toni Schmader, Brian Lickel. The Approach and Avoidance Function of Guilt and Shame Emotions : Comparing Reactions to Self-Caused and Other-Caused Wrongdoing. *Motivation and Emotion*, 2006, 30 (1) : 43—56
- [62] Thomas Goetz, Anne C. Frenzel. The Domain Specificity of Academic Emotional Experiences. *The Journal of Experimental Education*, 2006, 75 (1) : 5-29
- [63] Thomas Goetz¹, Reinhard Pekrun¹. Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin British. *Journal of Educational Psychology*, 2006, 76 : 289–308
- [64] Thomas Goetz, Anne C. Frenzel, Reinhard Pekrun. Between- and Within-Domain Relations of Students' Academic Emotions. *Journal of Education psychology*, 2007, 99 (4) : 715—733
- [65] Tamera B. Murdock, Angela Miller, Julie Kohlhardt. Effects of Classroom Context Variables on High School Students' Judgments of the acceptability and likelihood of Cheating. *Journal of Educational Psychology*, 2004, 96 (4) : 765—776

附 录

附录 1 访谈提纲

亲爱的同学：

您好！非常感谢您能抽出时间接受我们的调查。我们正在进行有关初中生考试情绪状况的调查。您所提供的信息会对我们的研究具有十分重要的价值。请您回答以下问题，请尽量说出您在考试中的情绪感受，您所说的情绪没有对错之分，按您的真实想法作答就好。我们对您所提供的信息会严格保密，请您放心。最后谢谢您的协助与合作！

XX 同学，我们担心会以后您谈话的重要信息，希望对谈话进行录音，希望征得您的同意！

（得到同意后开始录音）

被试学校： 年级： 性别： 被访谈者编号： 访谈时间：

- 1、一听到考试你都会产生那些情绪？那您觉得为什么会有这样的感觉呢？
- 2、随着考试时间一天天的临近，您的心情如何？您为什么会产生这样的情绪呢？
- 3、面对不同形式的考试，您的心情会产生差异吗？如果会，那又是怎样的？
- 4、请您回忆一下考试过程中，您曾经遇到过怎样的情况以及当时您有怎样的感受？如果被试没有涵盖一下几点，请追问：
 - a) 刚拿到考卷时…
 - b) 遇到不会做的试题时…
 - c) 考试中，监考老师在身边走动…
 - d) 考试快要结束时…

附录 2 开放式问卷

亲爱的同学：

您好！非常感谢您能抽出时间接受我们的调查。我们正在进行有关初中生考试情绪状况

的调查。您所提供的信息会对我们的研究具有十分重要的价值。请尽量写出您在考试中的情绪感受，您所写的情绪没有对错之分，按您的真实想法作答就好。我们对您所提供的信息会严格保密，请您放心。注意：每一道题请至少写出三个情绪感受！最后谢谢您的协助与合作！

1. 一听到考试，您都会产生那些感觉？
2. 随着考试时间一天天的临近，您的心情如何？
3. 请您回忆一下考试过程中，您曾经遇到过怎样的情况以及当时您有怎样的感受？
4. 请您回忆一下考试结束下考场，您的心情如何？为什么会产生这样的心情？
5. 请您回忆一下，在家等待考试成绩时，您都有那些感受？
6. 假设现在老师正在宣布考试成绩，您的心情如何？
7. 请您回忆一下，当您得知考试成绩后，您的心情怎样？

附录3 正式施测问卷(样例)

问 卷 一

亲爱的同学：

您好！本问卷用来调查您平时在考试前、考试期间和考试后的情感体验。请您仔细阅读每一个题目，在最符合您实际情况的选项上面划“勾”。

1——完全不符合 2——比较不符合 3——比较符合 4——完全符合

考 试 前 的 题 目	完 全 符 合	比 较 符 合	比 较 符 合	完 全 符 合
1.一听到考试，我就不自在。	1	2	3	4
2.我希望通过考试来检验自己知识掌握的情况。	1	2	3	4
3.考试前，老师和同学的帮助使我对考试充满希望。	1	2	3	4
4.即使对考试有了充分的准备，我还是会感到神经非常紧张。	1	2	3	4

考试期间的题目

5.进入考场,我感觉很轻松。	1	2	3	4
6.考试中,我会由于长时间解不出一道题而恼火。	1	2	3	4
7.考试中,能做出一道分值很高的难题,我会觉得很开心。	1	2	3	4
8.考试中,遇到自己见过的题却不会做,我会很苦恼。	1	2	3	4
9.我很高兴能在自己擅长科目的考试中一展身手。	1	2	3	4

考试后的题目

10.考试后,我期待着早点知道白己的成绩。	1	2	3	4
11.由于考试没有发挥好,我觉得辜负了老师对自己的期望和培养。	1	2	3	4
12.考试后,我能心平气和地面对白己的考试成绩。	1	2	3	4
13.考试后,和同学讨论试题时,如果答案不一样我感到很难过。	1	2	3	4

问 卷 二

指导语:请仔细阅读下面每一句话,然后根据您的实际情况选择。答案没有对错之分。

1——完全不符合, 2——比较不符合, 3——难以确定, 4——比较符合, 5——完全符合

在我们班里, ………

题 目	完 全 不 符 合	比 较 不 符 合	难 以 确 定	比 较 符 合	完 全 符 合
1 老师常常关注我们是否努力、是否有进步。	1	2	3	4	5
2 老师会将我们的成绩排名并公布出来。	1	2	3	4	5
3 老师非常强调学生的考试成绩。	1	2	3	4	5
4 老师所设计的课堂任务有挑战性,吸引着我们去完成。	1	2	3	4	5

问 卷 三

1——完全不符合，2——比较不符合，3——难以确定，4——比较符合，5——完全符合

题 目	完 全 不 符 合	比 较 不 符 合	难 以 确 定	比 较 符 合	完 全 符 合
1、我喜欢学习是因为它能让我增长知识。	1	2	3	4	5
2、学习时，我最担心的是别人认为我很笨。	1	2	3	4	5
3、如果班上只有我一个人能回答出老师的提问，我会感觉非常好。	1	2	3	4	5
5、我总是把出错的地方作为学习的重点。	1	2	3	4	5

后 记

光阴似箭，日月如梭，三年的学习生涯已近尾声。回顾读研三年的生活，犹如过眼烟云。

毕业将至，感慨颇多，但最想表达的是感谢。感谢河南大学给了我一个新的平台，感谢河南大学教育科学学院为我提供了一个良好的学习环境，感谢赵俊峰老师、蒋艳菊老师、范丽恒老师、王可老师的悉心指导，感谢杜建政老师对数据一丝不苟的审阅，感谢赵国祥老师、赵俊峰老师、刘金平老师、杜建政老师、王瑶老师、蒋艳菊老师、王亚同老师、许波老师、丁桂凤老师、时金献老师、陈永强老师、杜岸政老师认真为我们授课。

特别要感谢我的导师蒋艳菊老师，论文从选题，框架建构到最后的定稿，都离不开蒋老师的悉心指导。正是蒋老师对论文字斟句酌的修改，才使得我的论文得以不断的完善，字里行间无不渗透着蒋老师的心血与汗水。蒋老师的博学与睿智，严谨与执着，宽容与豁达……，时刻影响着我，教我为学，教我做人。师恩难忘，我将永远铭记在心。

我还要特别感谢赵俊峰老师，感谢他在暑假期间仍对我论文的选题提出宝贵的建议和意见，感谢他在我论文修改时细致认真地指导，感谢他对论文高屋建瓴的点拨。

衷心感谢 504 宿舍的室友张会丽、牡丹和程丽三年来的陪伴，正是他们的关照和爱护让我三年的研究生生活如此的惬意和难忘！衷心感谢我的同学高博、丁艳云、牛晶晶、吴巧云、李培、赵谦、张薇、赵换方、李梅、郝娟、秦淑平、张新会、张燕平、高涛、程族桁和郑昉，正是他们的帮助和鼓励使我感受到家的温暖，尤其要感谢牛晶晶、李培和吴巧云在我心情最低沉的时候给我安慰和支持，让我有勇气面对困难和挑战。衷心感谢开封高中的李老师和开封市第二十三中学李主任，开封市回族中学的朱晓东主任、开封市第十中学的姚主任以及其他给予过我帮助的老师，正是他们的大力支持和帮助，才使我的论文得以顺利地完成。

最后，我要特别感谢我的家人，感谢他们默默的支持和无私的奉献，为我的求学之路提供了经济支持和精神动力。他们不仅是我心灵疲倦时停靠的港湾，更是我前进的力量源泉！

刘 阳

2009年5月于河南大学