

家庭背景与学生发展：父母参与和自我教育期望的中介作用

杨中超

[摘要] 打开家庭背景影响学生发展的“黑箱”，揭示家庭背景影响学生发展的过程机制，对于我们更好地理解和实现教育公平，乃至促进代际流动具有重要意义。基于中国教育追踪调查(2013—2014 学年)数据，本文实证检验了父母参与和自我教育期望对学生发展的影响及其中介作用。其中学生发展包含认知和非认知能力两个方面，分别以认知能力测验标准分和学校适应性得分作为测量指标。研究发现，一方面，家庭背景、父母参与和学生自我教育期望都会对学生认知和非认知能力表现产生显著的直接影响；另一方面，父母参与和学生自我教育期望在家庭背景对学生发展的影响中扮演着中介作用，即存在“家庭背景—父母参与—学生自我教育期望—学生非认知能力”这一路径，但是这一中介路径在对学生认知能力表现的影响中并不显著。由此可见，家庭背景对子女发展除了直接影响外，还会通过父母参与激励提升子女的自我教育期望水平来间接作用，而这种间接影响可能更隐蔽、持久。研究结论为重视家庭教育、强化父母教育参与提供了实证支持。

[关键词] 家庭背景；学校适应性；父母参与；自我教育期望；中介作用

DOI:10.19512/j.cnki.issn2096-2088.2018.03.004

一、引言

家庭背景是影响学生发展的重要因素(Marks, 2008; Tucker-Drob and Harden, 2012)，甚至可能比学校的作用更大(Coleman, 1988)。打开家庭背景影响学生发展的“黑箱”，揭示家庭背景影响学生发展的过程机制，对于我

[收稿日期] 2018-01-15

[基金项目] 北京市教育科学“十三五”规划 2016 年度青年专项课题“北京市中小学校效能评价的指标和方法研究”(ACDA16008)。

[作者简介] 杨中超，国家教育行政学院学校管理教研部，电子邮箱地址：zcyang@naea.edu.cn。

[致谢] 感谢中国人民大学中国调查与数据中心“中国教育追踪调查”的数据支持。文责自负。

们更好地理解 and 实现教育公平,乃至促进代际流动具有重要意义。国内外一些对家庭背景与学生发展的实证研究发现,父母参与发挥着中介作用(Szumski and Karwowski, 2012; 乔娜等, 2013)。父母参与也是家庭背景对学生自我教育期望影响的中介因素,而个体早期学业阶段的教育期望对其未来学业成绩和教育获得具有重要影响,被许多研究证实(Swell and Shah, 1968; Strand and Winston, 2008; Rothon et al., 2011),那么这是否意味着父母参与和自我教育期望都是家庭背景对学生发展影响的中介因素呢?遗憾的是,以往研究基本是单独考察某一变量的中介作用,并未将其置于同一个框架下进行考察,并且对学生发展的考察多集中在以学业成绩为代表的认知能力发展上,而相对忽略了学生的非认知能力表现,而一系列研究表明非认知能力是个体学习成绩和教育成就的重要决定因素,直接或间接地影响个体在劳动力市场上的表现(Cunha et al., 2006; Heckman and Kautz, 2012; 周金燕, 2015; 李丽等人, 2017)。本研究正是在这一背景下展开的。

本研究的主要内容包括五个部分:第二部分是文献述评与研究假设;第三部分是研究的数据来源、变量选择和模型设定;第四部分是结果分析;最后是研究的结论与讨论。

二、文献述评与研究假设

无论是家庭背景还是家庭社会经济地位(socioeconomic status),一般是指根据家庭所获取或控制有价值资源(如教育、财富、社会地位等)的程度进行的层级排名,它反映了个体获取现实或潜在资源的差异(Matthews and Gallo, 2011)。家庭背景可能通过两种途径影响子女的学生发展成就(李忠路和邱泽奇, 2016),一是通过其社会经济资源为儿童提供有差异的教育机会,如体制内的重点学校和市场提供的教育服务,二是通过家长的教育参与和行为支持,培养子女的学习态度和学习习惯,进而对其学生发展成就产生影响。相比较而言,前者更加外显化,受到教育公平研究的持续关注,而后者则更加隐蔽化,但却是揭示家庭背景影响学生发展内在机制这一“黑箱”的关键。

家庭背景对学生发展除了直接影响外,还会通过父母参与或父母卷入(parental involvement)程度的不同对子女发展产生间接影响,也就是说,父母参与是家庭背景影响学生发展的一个中介因素。尽管有研究发现父母参与不能预测子女的学业发展(Hornby and Lafaele, 2011; 李晓晗和郑磊, 2016),但父母参与会对子女学业表现产生显著影响还是得到了更多研究者的认可(乔娜等, 2013; Wilder, 2014; Castro et al., 2015)。与此同时,父母

参与程度的高低会受到家庭背景的影响，其原因可以从家庭缺失论(family deficiency theory)和教育机构歧视论(institutional discrimination theory)获得解释。前者认为父母教育水平低导致家庭缺少重视教育的传统或观念，从而导致父母对子女教育参与不足；后者认为教育机构的阶层属性导致教师对待低阶层的父母并不那么友善，甚至怀有些许敌意，而低阶层的父母与教师交往时往往缺乏自信，甚至逃避与教师见面的机会(何瑞珠，1999)。国内外一些实证研究证实了家庭背景对父母参与的影响(Anderson and Minke, 2007; 拉鲁，2014; 李晓晗和郑磊，2017)。比如 Anderson 和 Minke(2007)认为低社会经济地位的父母，相应的受教育水平也较低，他们可能认为自己没有能力促进子女的学业发展，即自我效能感较低，父母越认为自己无法促进儿童的学业成绩，他们对子女的参与就越少。李晓晗和郑磊(2017)强调家庭社会经济地位对父母参与行为产生影响不是因为不同阶层父母对儿童的教育期望和重视程度有差异，而是因为家庭之间拥有的文化资本不同所致。

父母参与的中介作用可以溯及美国社会学家科尔曼(Coleman, 1988)的家庭社会资本理论。他把家庭资本分为家庭经济资本、文化资本和社会资本三部分，其中家庭社会资本嵌入于家庭成员，尤其是父母与子女之间的关系中，是联系父母经济资本、人力资本和子女成长的纽带，缺少了这种代际互动关系的传递，子女就难以从父母的经济和人力资本优势中获益。因此在他看来，父母的经济资本优势和人力资本优势可以为子女的抚育培养和成长发展提供良好的物质资源和认知环境，而良性的亲子关系起到了“孵化器”的作用。父母参与的中介作用得到了国内外许多实证研究的支持(Davis—Kean, 2005; 周皓，2013; 乔娜等，2013; 杨宝琰和万明钢，2015; 李忠路和邱泽奇，2016)。比如 Davis—Kean(2005)的研究表明，家庭的社会经济地位以家长的教育期望为桥梁或中介变量而影响儿童学业成就。周皓(2013)以学业成绩与心理健康为儿童发展的代表指标，使用结构方程模型讨论家庭社会经济地位、教育期望、亲子交流与儿童发展之间的关系。结果发现，家庭社会经济地位对儿童发展具有重要的影响作用，并且教育期望和亲子交流在上述两者之间起着重要的中介作用。遗憾的是该研究对于父母参与的概念考察过于简单。

既然家庭背景能够影响父母参与，而父母参与能够有效预测青少年的教育期望(Wang and Ngai, 2011; Byun et al., 2012; 刘保中等，2015)，那么父母参与可能也是家庭背景影响子女自我教育期望的中介因素。因为社会学认为，父代的价值观、偏好和期望会发生代际传递，子代通过家庭社会化会习得父辈珍视教育的行为、态度和观念；心理学认为，父母是子女成长过程中的“重要他人”，在教养过程中，亲子互动的方式和程度会对子女的心理发

展,尤其是自我效能感产生重要影响,给予更多的教育资源和精力投入,更多的关心、理解、重视与鼓励,积极参与到子女的生活和学习中,可以传递给他们更多积极的信号,使他们更容易形成高自我效能感,激发更高的教育期望。实际上,刘保中等人(2015)的研究证实了父母参与在家庭社会经济地位影响青少年教育期望这一关系中的中介作用,基于结构方程模型的数据分析结果显示,父母受教育程度和家庭收入都通过父母参与这条路径间接作用于子女的自我教育期望,并且这种中介作用存在城乡差异。据此,我们提出前两个研究假设:

研究假设 1: 父母参与和学生自我教育期望都是影响学生发展的显著性因素;

研究假设 1a: 父母参与对学生发展有显著性影响;

研究假设 1b: 学生自我教育期望对学生发展有显著性影响;

研究假设 2: 父母参与是家庭背景影响子女自我教育期望的显著的中介因素。

个体早期学业阶段的教育期望对其未来学业成绩和教育获得具有重要影响(Swell and Shah, 1968; Strand and Winston, 2008; Rothon et al., 2011)。虽然期望对于一个人的未来成就并不具有决定性作用,但作为激励性的心理能量,教育期望越高的儿童,往往学业动机更强(Wigfield and Eccles, 2000)、违纪行为更少(Carroll et al., 2009)、谋求和享受各类教育机会的可能性更大(Arbona, 2000),因此他们更可能取得好的发展成就。前面提到父母参与能够有效预测学生自我教育期望,并且也有研究发现学生自我教育期望在父母参与对学生发展的影响过程中发挥着调节作用(郭筱琳等, 2017),但是自我教育期望的中介作用是否存在,鲜有研究探讨。

父母参与对子女个体发展的影响至少通过两条路径得以实现,其一是父母参与可以培养和激发子女的内在动机,从而提高其学业成就;其二是通过改善子女的学习策略来提高学业成就(Pomerantz et al., 2007)。应该说,良好的学生发展表现是建立在强烈的学习动机、积极的学习态度和学习行为基础上的,实际上子女学习动机强时,会更自觉、主动地探寻并掌握必要的学习策略,而高自我教育期望就是强学习动机的重要表现之一。Grolnick 等人(2009)认为,父母参与是通过子女的主动接受、加工而实现的,即家长投入帮助子女建立了取得良好的学业成就所需的动机资源。有些低社会经济地位家庭的子女之所有也取得良好的学业成就,不仅是因为父母对其抱有更高的教育期望,对其学习的卷入程度更高,实际上他们自身往往具有强烈的学习动机(Milne and Plourde, 2006)。据此,我们提出第三个研究假设:

研究假设3：学生自我教育期望是父母参与影响学生发展的显著的中介因素。

如果上述三个研究假设成立，则意味着父母参与和学生自我教育期望都是家庭背景影响学生发展的中介因素，换句话说，家庭背景对学生发展的影响中存在“家庭背景—父母参与—学生自我教育期望—学生发展”这一路径。接下来，本研究将基于中国教育追踪调查(2013—2014 学年)数据考察父母参与和学生自我教育期望对学生发展的影响及其中介机制。这里的学生发展除了包括学生的认知能力测验得分外，还包括学生的学校适应性水平，以弥补以往研究过于侧重学生认知能力表现而相对忽视学生的非认知能力发展的不足。

三、数据、变量和模型

(一)数据来源

本研究的数据来源于中国教育追踪调查(2013—2014 学年)基线调查数据库。中国教育追踪调查(CEPS)是由中国人民大学中国调查与数据中心设计与实施的大型追踪调查项目。基线调查随机抽取了28个全国县级单位、112所学校、438个班级、约2万名初中一年级和三年级学生进行了问卷调查，同时调查了学生家长、所在学校的教师和学校领导。本研究以初一学生为研究对象，有效样本量为10279名。

(二)变量选择

本研究的因变量是学生发展，具体包括认知能力方面的认知能力测验标准分和非认知能力方面的学校适应性得分。前者采用的是项目组设计的一套认知能力测试题，该测试题主要是测量学生的逻辑思维与问题解决能力，且具有国际可比性、全国标准化的特点。试卷共20个问题，计20分，并将学生得分进行标准化处理；后者采用的是一个包含12个题目^①的学校适应性问卷调查，对其进行因子分析后，研究者结合各因子的方差贡献率求得学校适应性得分。

自变量主要是指学生的家庭背景、父母参与和自我教育期望。学生家庭背景的测量指标为家庭经济条件、父亲的职业类型、父母亲的受教育年限。

^① 问卷询问了学生的学校生活状态，包括：我经常迟到；我经常逃课；我的父母经常收到老师对我的批评；班主任老师经常表扬我；班主任老师经常批评我；班里大多数同学对我很友好；我认为自己很容易与人相处；我所在的班级班风良好；我经常参加学校或班级组织的活动；我对这个学校的人感到亲近；我在这个学校里感到很无聊；我希望去另外一个学校。采用4分制，从“1—4”依次表示完全不同意、比较不同意、比较同意和完全同意。

其中,父母亲的受教育年限为连续变量;家庭经济条件分为非常困难、比较困难、中等、比较富裕和很富裕五类,回归分析时被合并为困难、中等和富裕三类,以家庭经济条件困难为参照组;父亲职业包括国家机关事业单位领导与工作人员、企业/公司中高级管理人员、教师/工程师/医生/律师、技术工人(包括司机)、生产与制造业一般职工、商业与服务业一般职工、个体户、农民以及无业/失业/下岗十类,回归分析时以农民作为参照组。另外,还有家里是否有独立书桌、家庭藏书量、家庭是否有电脑和网络,分别以家里没有独立书桌、家庭藏书量不多和家庭没有电脑和网络为参照组。

学界对于父母参与究竟“是什么”这一问题莫衷一是,但普遍关注的父母参与指标包括家长与子女的互动、家庭督导、对子女的教育期望和联系参与学校事宜等(周文叶,2015)。本研究中父母参与的测量指标包括父母教育期望、父母与子女一起做事的频率^①、父母与子女沟通的频率^②、父母参加家长会的频率、父母主动联络老师的频率、父母严管学业表现、父母严管上网看电视等。其中,父母教育期望是指父母期望自己的子女读到的教育程度,包括现在就不读了、初中毕业、中专/技校、职业高中、普通高中、大学专科、大学本科、硕士和博士八类,回归分析时被转为连续变量。自我教育期望是指学生自己希望达到的教育程度,分类标准和处理方式同父母教育期望一样。

控制变量包括学生层面的性别(以女生为参照组)、户籍(以农村户口为参照组)、家庭子女数量、平均每天作业时间、是否参加兴趣班或课外辅导班(以没参加为参照组)、小学六年级班内成绩排名、是否住宿生(以非住宿生为参照组)。同时,鉴于学校对学生发展的重要影响(赵必华,2013),本研究引入反映学校教育教学质量的学校办学水平变量和反映学校资源投入的生均财政拨款变量。其中,学校办学水平是指目前学校或学校初中部的办学情况在所在县(区)的排名,分为中间及以下、中上和最好三类,以办学水平为中间以及以下为参照组。另外,研究还控制了学校所在地和班级规模。

① 问卷调查了学生和父母一起做事的频率,包括吃晚饭、读书、看电视、做运动、参观博物馆、动物园、科技馆等、外出看电影、演出、体育比赛等,采用6分制,从“1—6”依次表示从未做过、每年一次、每半年一次、每个月一次、每周一次和每周一次以上。分析时我们将其按连续变量处理,并将这六个题目的均值作为父母与子女一起做事变量的得分。

② 问卷调查了学生父母是否经常与其子女讨论以下问题,包括学校发生的事情、你与朋友的关系、你与老师的关系、你的心情、你的心事或烦恼,采用3分制,从“1—3”依次表示从不、偶尔和经常。分析时我们将其按连续变量处理,并将这五个题目的均值作为父母与子女沟通变量的得分。

表1是研究样本的基本情况。具体地说,学生性别比例基本平衡;汉族学生占绝大多数;非农户口的学生比例将近一半;住宿生比例约三分之一;有一半的学生参加过兴趣班或辅导班。从家庭背景来看,来自中等家庭经济条件的学生比例最高,约占73%;79%的学生家里有独立书桌;42%的学生家庭藏书量多;超过一半的学生家里有电脑和网络;父亲职业中,农民和技术工人、生产与制造、商业与服务业一般职工、个体户的比例都超过15%;父母教育水平在初中及以下都超过一半。从父母的教育参与情况来看,44%的学生父母严管子女的在校表现;55%的学生父母严管子女的作业和考试;69%的学生父母严管子女的上网时间;50%的学生父母严管子女的看电视时间;89%的学生父母本学期参加过或准备参加家长会;约一半的学生家长本学期曾经主动联系学校老师两次及以上。从学生的学校分布来看,在办学水平最好的学校就读的学生比例为22%;城市学校的学生比例为38%。

表1 研究样本情况描述

项目	数量	百分比	项目	数量	百分比	项目	数量	百分比
男生	5310	52.7	父亲的职业类型			父母严管学生在校表现	4517	44.2
汉族	9342	91.2	国家机关事业单位领导与工作人员	508	5.4	父母严管作业考试	5632	55.1
非农户口	4551	47.4	企业/公司中高级管理人员	810	8.6	父母严管上网时间	7009	69.3
住宿生	3157	31.1	教师、工程师、医生、律师	696	7.4	父母严管看电视的时间	5068	49.6
参加了兴趣班/课外辅导班	5122	50.2	技术工人	1792	19.1	父母参加家长会的频率		
家庭经济条件			生产与制造、商业与服务业一般职工	1745	18.6	没有参加过或不准备参加	1116	11.2
非常困难	403	4.1	个体户	1587	16.9	参加过或准备参加	8869	88.8
比较困难	1750	17.6	农民	2015	21.4	学校办学水平		
中等	7202	72.6	无业、失业、下岗	250	2.7	中等及以下	1984	19.5

续表

项目	数量	百分比	项目	数量	百分比	项目	数量	百分比
比较富裕	528	5.3	家长主动联络老师的频率			中上	5968	58.6
很富裕	33	0.3	从来没有	2781	27.9	最好	2227	21.9
家里有独立书桌	7867	78.7	一次	2179	21.9	学校所在地		
家庭藏书量多	4260	41.6	二到四次	3695	37.1	乡镇农村	6292	61.8
家里有电脑和网络	6200	61.3	五次以上	1313	13.2	城市	3887	38.2
父亲受教育年限			母亲受教育年限			父母教育期望		自我教育期望
没有读过书	76	0.8	368	3.7	0	0	0	0
小学毕业	1383	13.8	1955	19.5	0	0	0	0
七年级	—	—	—	—	17	0.2	28	0.3
初中	4349	43.3	4152	41.3	152	1.5	557	5.7
高中/职高/中专/技校	2665	26.6	2273	22.6	935	9.4	1061	10.8
大专	590	5.9	549	5.5	1285	12.9	1656	16.8
本科	827	8.2	654	6.5	3672	36.8	2803	28.4
硕士研究生	146	1.5	98	1.0	1782	17.8	1684	17.1
博士研究生	—	—	—	—	2147	21.5	2069	21.0

(三) 模型设定

中介变量的操作性定义是：考虑自变量 X 对因变量 Y 的影响，如果 X 通过影响变量 M 来影响 Y，则称 M 为中介变量。以家庭背景对子女自我教育期望的影响为例，X 代表家庭背景，Y 代表学生自我教育期望，M 代表父母参与，e 是随机误差。c 是家庭背景对学生自我教育期望的总效应，a、b 是经过父母参与这一中介变量的中介效应 (mediating effect)，c' 是直接效应，中介效应的大小 a、b 等于总效应 c 和直接效应 c' 之差。

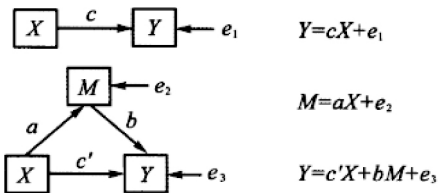


图 1 中介作用示意图

常用的中介效应的分析方法包括结构方程模型和线性回归。无论变量是

否涉及潜变量，都可以用结构方程模型分析中介效应。如果所有变量都是显变量，也可以依次做图1所示的三个回归分析。中介效应的相对大小可以用中介效应与总效应之比和中介效应与直接效应之比来衡量。温忠麟等人(2005)总结了已有的各种检验方法，提出了一个中介效应检验程序。简单地说，当系数 c 显著时，依次检验系数 a 和 b ，如果两者都显著，检验系数 c' ，若 c' 也显著，则中介效应显著，若 c' 不显著，则完全中介效应显著；如果系数 a 和 b 至少有一个不显著，需要做sobel检验做进一步判断，检验结果显著，则中介效应显著，反之亦然。

四、结果分析

为了检验家庭背景对学生发展的影响中是否存在“家庭背景—父母参与—学生自我教育期望—学生发展”这一路径，本研究分析思路是首先检验家庭背景对学生发展的影响，其次检验父母参与在家庭背景对子女自我教育期望影响过程中的中介作用，最后检验学生的自我教育期望在父母参与影响学生发展成就过程中的中介作用。

(一)家庭背景对学生发展的影响：不考虑中介作用

家庭背景对学生发展具有显著性影响是考察父母参与和学生自我教育期望的中介作用的前提。表2是家庭背景对学生发展影响的多元线性回归分析结果。相比模型1和模型2，模型3和模型4加入了父母参与和学生自我教育期望变量。结果发现，首先，家庭背景是影响学生认知能力表现的重要因素。数据表明，家庭经济条件越好，子女认知能力测验得分越高，控制父母参与和学生自我教育期望变量后依然如此；在家庭物质条件方面，家里有独立书桌、电脑和网络的学生的认知能力表现更好；父亲职业也会显著影响子女的认知能力表现，但是与农民子女相比，技术工人、生产与制造业一般职工、商业与服务业一般职工、个体户的子女的表现更好，而非国家机关事业单位领导与工作人员、企业中高级管理人员或教师、工程师、医生、律师的子女。

其次，家庭背景也会显著影响学生的学校适应性水平。与认知能力表现一样，家庭经济条件越好，子女学校适应性越好；在家庭物质条件中，家庭藏书量多的子女的学校适应水平越高；在父亲职业中，与农民子女相比，国家机关事业单位领导与工作人员的子女的学校适应水平明显更低，其他职业并无显著性差异。

最后，父母参与和学生自我教育期望是影响学生发展的显著因素，并且对学生认知能力表现的解释力度要高于对学生的学校适应性的解释力度，因

为加入了父母参与和自我教育期望变量后,模型 3 与模型 1 调整后的 R^2 之差要低于模型 4 和模型 2 之间的差值。上述分析结果支持了研究假设 1,即家庭背景、父母参与和自我教育期望都是影响学生发展的显著性因素。

表 2 家庭背景影响学生发展的回归分析结果

	(1)	(2)	(3)	(4)
	学生认知能力 测验标准分	学校适应性 得分	学生认知能力 测验标准分	学校适应性 得分
男生	0.03	-0.07***	0.04	-0.08***
	(0.02)	(0.03)	(0.02)	(0.03)
汉族	0.03	0.10**	0.08	0.10**
	(0.05)	(0.06)	(0.04)	(0.06)
非农户口	-0.01	-0.01	0.02	-0.02
	(0.03)	(0.03)	(0.02)	(0.04)
住宿生	0.03	-0.03	0.03	-0.05**
	(0.03)	(0.03)	(0.02)	(0.04)
小学六年级班内成绩排名	-0.02***	-0.01***	-0.01***	-0.00***
	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)
平均每天作业时间	-0.00	-0.00**	-0.00	-0.00**
	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)
参加兴趣班或课外辅导班	-0.15***	0.04	-0.16***	-0.00
	(0.03)	(0.02)	(0.03)	(0.02)
家庭子女数量	-0.07***	-0.03*	-0.05**	-0.01
	(0.02)	(0.02)	(0.01)	(0.02)
家庭经济条件中等	0.06*	0.07***	0.08**	0.09***
	(0.03)	(0.03)	(0.04)	(0.03)
家庭经济条件富裕	0.13*	0.05	0.20***	0.09
	(0.07)	(0.06)	(0.08)	(0.06)
家里有独立书桌	0.07**	0.10***	0.09**	0.02
	(0.03)	(0.03)	(0.04)	(0.03)
家庭藏书量多	0.08**	0.11***	0.02	0.05*
	(0.03)	(0.03)	(0.04)	(0.03)
家里有电脑和网络	0.09***	0.03	0.09***	0.01
	(0.03)	(0.02)	(0.04)	(0.03)
父亲职业				

续表

	(1)	(2)	(3)	(4)
	学生认知能力 测验标准分	学校适应性 得分	学生认知能力 测验标准分	学校适应性 得分
国家机关事业单位领导与工作人员	0.02	-0.20***	-0.03	-0.17**
	(0.10)	(0.07)	(0.11)	(0.08)
企业/公司中高级管理人员	0.10	-0.06	0.13	0.04
	(0.08)	(0.06)	(0.08)	(0.06)
教师/工程师/医生/律师、 技术工人	0.04	-0.04	0.05	-0.02
	(0.07)	(0.05)	(0.08)	(0.06)
生产与制造业一般职工	0.09**	-0.03	0.10**	-0.00
	(0.04)	(0.03)	(0.05)	(0.03)
商业与服务业一般职工	0.16***	0.01	0.15***	0.02
	(0.04)	(0.03)	(0.05)	(0.03)
个体户	0.17***	0.01	0.18***	0.05
	(0.05)	(0.04)	(0.05)	(0.04)
无业/失业/下岗	-0.05	0.11	-0.00	0.13
	(0.10)	(0.08)	(0.11)	(0.08)
父亲受教育年限	0.01*	0.01**	0.01	-0.00
	(0.01)	(0.00)	(0.01)	(0.00)
父母教育期望			0.00	0.01*
			(0.01)	(0.00)
父母与子女一起做事的频率			0.00	0.05***
			(0.02)	(0.01)
父母与子女沟通的频率			-0.03	0.14***
			(0.04)	(0.03)
父母参加家长会的频率			0.11**	0.14***
			(0.05)	(0.03)
父母主动联络老师的频率			0.01	-0.00
			(0.02)	(0.01)
父母严管学业表现			-0.02	0.03**
			(0.02)	(0.01)
父母严管上网看电视			0.03*	0.02
			(0.02)	(0.01)

续表

	(1)	(2)	(3)	(4)
	学生认知能力 测验标准分	学校适应性 得分	学生认知能力 测验标准分	学校适应性 得分
自我教育期望			0.03***	0.02***
			(0.01)	(0.00)
截距项	-0.88***	0.12	-1.71***	-0.84***
	(0.25)	(0.19)	(0.32)	(0.22)
样本量	2904	2749	2430	2307
R ²	0.154	0.113	0.175	0.174
调整后的 R ²	0.147	0.105	0.164	0.162

注：1. 括号内为标准误；2. 显著性水平：* $p < 0.1$ ，** $p < 0.05$ ，*** $p < 0.01$ ，下同。

(二)家庭背景影响学生自我教育期望：父母参与的中介作用

分析父母参与的中介作用时，我们结合相关性检验和初步回归分析结果，重点选取了三个测量变量代表父母参与，分别是父母教育期望、父母主动联络老师的频率、父母与子女沟通的频率。表 3 是父母参与的中介作用检验结果。模型对比发现，加入父母参与变量后的模型 3、模型 5 和模型 7 与之前模型相比，调整后的 R² 分别增加了 25%、11% 和 7%，这表明父母参与是影响学生自我教育期望的重要因素，尤其是父母对子女的教育期望会显著提高子女自身对未来教育的期待。

结果表明，父母参与在家庭背景对子女自我教育期望的影响中发挥着中介作用。数据显示，在家庭物质条件中，家庭藏书量会通过父母教育期望、父母与子女沟通的频率这两个变量显著影响子女的自我教育期望；父亲的教育水平会通过父母教育期望、父母与子女沟通的频率以及父母主动联络老师的频率，对子女的自我教育期望产生显著的影响。这意味着，在家庭背景影响子女自我教育期望的过程中，父母参与是一个显著的中介因素，从而支持了研究假设 2。这与刘保中等人(2015)的研究结论基本一致，家庭条件好，父母受教育水平高的父母更有可能形成对子女的高教育期待，而良好的教育期望会转化为子女的成就动机增强其自信心，形成高自我教育期望。家庭背景的其他测量指标，比如家庭经济条件、父亲的职业类型等虽然对学生的自我教育期望或父母参与程度产生显著影响，但是都没有通过 sobel 检验。

表3 父母参与的中介作用检验结果

	(1) 自我教育 期望	(2) 父母教育 期望	(3) 自我教育 期望	(4) 父母主动 联络老师 的频率	(5) 自我教育 期望	(6) 父母与 子女沟通 的频率	(7) 自我教育 期望
男生	-0.19 (0.13)	-0.22* (0.12)	-0.11 (0.12)	0.27*** (0.04)	-0.22* (0.13)	-0.04** (0.02)	-0.06 (0.13)
汉族	0.07 (0.26)	0.20 (0.24)	-0.06 (0.23)	-0.01 (0.08)	0.08 (0.26)	0.08** (0.04)	-0.01 (0.28)
非农户口	-0.26* (0.15)	-0.15 (0.14)	-0.22 (0.13)	0.04 (0.04)	-0.27* (0.15)	0.01 (0.02)	-0.20 (0.15)
住宿生	-0.06 (0.15)	0.34** (0.14)	-0.19 (0.13)	0.15*** (0.04)	-0.07 (0.15)	0.07*** (0.02)	-0.02 (0.15)
小学六年级学业 成绩班内排名	-0.09*** (0.01)	-0.06*** (0.01)	-0.06*** (0.01)	-0.00*** (0.00)	-0.09*** (0.01)	-0.00*** (0.00)	-0.09*** (0.01)
平均每天作业 时间	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	-0.00 (0.00)
参加兴趣班或 课外辅导班	0.28** (0.14)	0.13 (0.13)	0.20 (0.13)	0.19*** (0.04)	0.26* (0.14)	0.10*** (0.02)	0.25* (0.15)
家庭子女数量	-0.25*** (0.08)	-0.24*** (0.08)	-0.15** (0.07)	-0.06** (0.03)	-0.25*** (0.08)	-0.04*** (0.01)	-0.16* (0.09)
家庭经济条件 中等	-0.25* (0.15)	-0.54*** (0.14)	0.00 (0.14)	0.03 (0.05)	-0.27* (0.15)	0.01 (0.02)	-0.28* (0.16)
家庭经济条件 富裕	-0.35 (0.33)	-0.39 (0.32)	-0.12 (0.30)	0.16 (0.10)	-0.39 (0.33)	-0.02 (0.05)	-0.44 (0.34)
家里有独立书桌	-0.14 (0.16)	0.01 (0.15)	-0.13 (0.14)	0.03 (0.05)	-0.14 (0.16)	0.12*** (0.02)	-0.11 (0.16)
家庭藏书量多	1.00*** (0.15)	0.70*** (0.15)	0.65*** (0.14)	0.03 (0.05)	1.03*** (0.15)	0.12*** (0.02)	0.96*** (0.16)
家里有电脑和 网络	-0.18 (0.15)	0.02 (0.14)	-0.18 (0.13)	0.04 (0.04)	-0.19 (0.15)	0.02 (0.02)	-0.25 (0.15)

续表

	(1) 自我教育 期望	(2) 父母教育 期望	(3) 自我教育 期望	(4) 父母主动 联络老师 的频率	(5) 自我教育 期望	(6) 父母与 子女沟通 的频率	(7) 自我教育 期望
父亲职业							
国家机关事业 单位领导与工 作人员	1.01** (0.44)	0.40 (0.42)	0.87** (0.40)	0.12 (0.13)	1.01** (0.44)	-0.01 (0.07)	1.26*** (0.47)
企业/公司中高 级管理人员	-0.27 (0.34)	0.06 (0.32)	-0.30 (0.31)	0.13 (0.10)	-0.28 (0.34)	-0.08 (0.05)	-0.11 (0.35)
教师/工程师/ 医生/律师、技 术工人	0.39 (0.33)	0.35 (0.31)	0.23 (0.30)	0.12 (0.10)	0.39 (0.33)	-0.02 (0.05)	0.40 (0.34)
生产与制造业 一般职工	0.20 (0.20)	0.28 (0.19)	0.08 (0.18)	0.03 (0.06)	0.21 (0.20)	-0.05* (0.03)	0.17 (0.20)
商业与服务业 一般职工	-0.02 (0.20)	0.15 (0.19)	-0.05 (0.18)	-0.00 (0.06)	0.00 (0.20)	-0.03 (0.03)	0.05 (0.20)
个体户	0.21 (0.21)	0.37* (0.20)	0.08 (0.19)	-0.05 (0.06)	0.24 (0.22)	-0.09*** (0.03)	0.34 (0.22)
无业/失业/下岗	0.39 (0.45)	0.53 (0.42)	0.12 (0.40)	-0.15 (0.13)	0.43 (0.45)	-0.08 (0.07)	0.42 (0.48)
父亲受教育年限	0.12*** (0.03)	0.07*** (0.03)	0.09*** (0.02)	0.02** (0.01)	0.12*** (0.03)	0.02*** (0.00)	0.11*** (0.03)
父母教育期望			0.47*** (0.02)				
父母与子女一 起做事的频率					0.13** (0.06)		
父母与子女沟 通的频率							0.75*** (0.14)
截距项	16.93*** (1.16)	17.58*** (1.08)	8.47*** (1.08)	2.46*** (0.34)	16.64*** (1.17)	0.80*** (0.17)	15.12*** (1.23)
样本量	2818	2893	2807	2885	2799	2639	2560
R ²	0.168	0.088	0.333	0.061	0.170	0.114	0.180
调整后的 R ²	0.160	0.080	0.327	0.053	0.162	0.105	0.171

注：限于篇幅，此表中省略了学校层面变量的回归结果，下同。

(三)父母参与影响学生发展：学生自我教育期望的中介作用

接下来，我们继续检验学生自我教育期望的中介作用。表4是自我教育期望的中介作用检验结果。结果表明，学生的自我教育期望在父母参与对学生学校适应性水平的影响中发挥着中介作用，但是这一中介机制对学生认知能力表现不显著。数据显示，在父母参与的各测量变量中，父母与子女沟通的频率以及父母严管学业表现这两个变量会通过影响子女的自我教育期望来间接作用于子女的学校适应性水平。这意味着在父母参与影响子女学校适应性的过程中，学生自我教育期望是一个显著的中介因素。父母参与的其他测量变量，比如父母教育期望、父母主动联络老师的频率、父母参加家长会的频率、父母严管上网看电视等虽然对子女的自我教育期望或学生发展产生显著影响，但是都没有通过sobel检验。

在父母参与对学生认知能力表现的影响中，自我教育期望的中介作用不显著，意味着父母参与和学生自我教育期望对学生认知能力表现的影响是彼此独立的。这一发现部分支持了研究假设3。结合表1，我们也再一次验证了父母参与和学生自我教育期望对学生非认知能力发展的影响要强于其对认知能力表现的影响。

表4 自我教育期望的中介作用检验结果

	(1) 学生认知 能力测验 标准分	(2) 自我教育 期望	(3) 学生认知 能力测验 标准分	(4) 学校适应 性得分	(5) 自我教育 期望	(6) 学校适应 性得分
男生	0.05*	-0.08	0.06*	-0.09***	-0.08	-0.08***
	(0.03)	(0.12)	(0.03)	(0.02)	(0.12)	(0.02)
汉族	0.14**	-0.24	0.14**	0.14***	-0.24	0.15***
	(0.06)	(0.23)	(0.06)	(0.04)	(0.23)	(0.04)
非农户口	0.04	0.03	0.04	-0.02	0.03	-0.01
	(0.03)	(0.13)	(0.03)	(0.02)	(0.13)	(0.02)
住宿生	-0.04	-0.16	-0.04	-0.07***	-0.16	-0.07***
	(0.03)	(0.13)	(0.03)	(0.02)	(0.13)	(0.02)
小学六年级学业 成绩班内排名	-0.02***	-0.06***	-0.02***	-0.01***	-0.06***	-0.01***
	(0.00)	(0.01)	(0.00)	(0.00)	(0.01)	(0.00)
平均每天作业 时间	-0.00	-0.00	-0.00	-0.00	-0.00	-0.00
	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)

续表

	(1) 学生认知 能力测验 标准分	(2) 自我教育 期望	(3) 学生认知 能力测验 标准分	(4) 学校适应 性得分	(5) 自我教育 期望	(6) 学校适应 性得分
参加兴趣班或课 外辅导班	-0.08*** (0.03)	0.22* (0.13)	-0.09*** (0.03)	0.00 (0.02)	0.22* (0.13)	-0.00 (0.02)
家庭子女数量	-0.06*** (0.02)	0.00 (0.08)	-0.07*** (0.02)	-0.02 (0.01)	0.00 (0.08)	-0.02 (0.01)
父母教育期望	0.02*** (0.00)	0.47*** (0.02)	0.01 (0.01)	0.01*** (0.00)	0.47*** (0.02)	0.00 (0.00)
父母与子女一起 做事的频率	0.02 (0.02)	0.04 (0.06)	0.02 (0.02)	0.06*** (0.01)	0.04 (0.06)	0.05*** (0.01)
父母与子女沟通 的频率	-0.02 (0.03)	0.49*** (0.13)	-0.03 (0.03)	0.15*** (0.02)	0.49*** (0.13)	0.15*** (0.02)
父母参加家长会 的频率	0.12*** (0.04)	0.27 (0.18)	0.12*** (0.04)	0.13*** (0.03)	0.27 (0.18)	0.13*** (0.03)
父母主动联络老 师的频率	0.01 (0.01)	-0.01 (0.06)	0.01 (0.01)	-0.00 (0.01)	-0.01 (0.06)	-0.00 (0.01)
父母严管学业 表现	-0.01 (0.02)	0.16** (0.07)	-0.02 (0.02)	0.04*** (0.01)	0.16** (0.07)	0.03*** (0.01)
父母严管上网看 电视	0.03* (0.01)	0.07 (0.06)	0.02 (0.01)	0.02* (0.01)	0.07 (0.06)	0.01 (0.01)
自我教育期望			0.03*** (0.00)			0.02*** (0.00)
截距项	-1.44*** (0.29)	6.45*** (1.16)	-1.65*** (0.29)	-0.77*** (0.20)	6.45*** (1.16)	-0.90*** (0.21)
样本量	2814	2725	2725	2675	2725	2589
R ²	0.143	0.319	0.153	0.151	0.319	0.158
调整后的 R ²	0.137	0.314	0.146	0.145	0.314	0.151

(四) 稳健性检验

本部分我们使用路径分析的方法对父母参与和自我教育期望的中介作用进行了稳健性检验。在路径分析模型中, 家庭背景以家庭经济条件和父亲的

受教育年限为代表。其中，家庭经济条件将原始的五分类视为连续性变量处理，分值越高，意味着家庭经济条件越好；父母参与以父母教育期望和父母与子女沟通的频率为代表。路径分析结果支持了上述分析结果，一方面，父母参与是家庭背景影响学生自我教育期望的中介因素，父亲的受教育年限会通过父母教育期望间接对子女的自我教育期望产生影响；另一方面，自我教育期望是父母参与影响学生非认知能力表现的中介因素。路径系数支持相比自我教育期望，父母参与（父母与子女沟通的频率）对学生发展的影响更大。

至于在父母参与对子女认知能力表现的影响中，自我教育期望的中介作用不显著的原因，一个可能的解释是，父母参与是通过影响子女的自我教育期望，提升其学校适应性水平，进而间接作用于子女的认知能力发展。换句话说，在父母参与影响学生认知能力发展的过程中，学生自我教育期望和学校适应性水平都是中介因素。实际上 Carneiro 等人(2007)和李丽等人(2017)的研究曾发现，非认知能力会对认知能力产生积极的促进作用。

五、结论与讨论

基于中国教育追踪调查(2013—2014 学年)数据，本研究实证检验了父母参与和自我教育期望对学生发展的影响及其中介作用。主要结论是：在家庭背景对学生发展的影响过程中，父母参与和自我教育期望都发挥着中介作用。一方面，家庭背景、父母参与和学生自我教育期望都会对学生认知和非认知能力表现产生显著的直接影响；另一方面，父母参与和学生自我教育期望在家庭背景对学生发展的影响中扮演着中介作用，即存在“家庭背景—父母参与—学生自我教育期望—学生非认知能力”这一路径，但是这一中介路径在对学生认知能力表现的影响中并不显著。具体地说，家庭背景会通过影响父母对子女的教育参与程度对其自我教育期望产生影响，这与刘保中等人(2015)的研究发现相一致；父母参与会通过影响子女的自我教育期望对学生非认知能力表现产生影响，之所以这一中介作用在对学生认知能力表现的影响中并不显著，可能是因为自我教育期望和学校适应性水平都是父母参与影响学生认知能力发展的中介因素。

可以从两个方面解释父母参与和学生自我教育期望在家庭背景影响学生发展中的中介作用。一方面，优势家庭往往占据更好的经济资本、文化资本和社会资本，更加重视子女的教育，更加积极主动地参与到子女教育成长过程中，对子女抱有更高教育期望；另一方面，更多的父母教育卷入行为，更高的父母教育期望会影响子女的学习态度，激发其学习动机，带来更高的自我教育期望，进而表现出更好的学校适应性水平。父母参与和自我教育期望

的中介作用提醒我们,父母对于子女发展的影响不是直接而单一的,而是一个动机性的过程,它必须通过子女的认知才能发生作用,通过子女个人的认知活动,影响和改变子女的自我教育期望,进而影响子女的在校表现。这也表明家庭背景除了会对学生发展产生直接影响外,还会以这种更加隐蔽的方式对学生发展发挥作用,即更好的家庭背景带来更高的父母参与,更高的父母参与通过教育激励提升子女的自我教育期望水平来作用于学生发展,这种间接影响可能更隐蔽、持久,而这对于我们理解家庭背景影响学生发展的内在机制和过程,乃至揭示教育公平和社会代际流动的内涵具有一定启示。

研究同样发现,即使控制家庭背景之后,父母参与依然会显著影响子女的发展成就。换句话说,不管家庭社会经济地位高低,家长在子女的教育过程中参与程度越高,子女的学生发展成就越高,这与 Epstein 和 Dauber (1991)的研究结论一致。并且,父母参与对于非认知能力表现的影响要强于对认知能力表现的影响。一个可能的解释是家庭作为学生成长的首要环境,在当前学校教育过于强调学生的学业表现,相对忽略学生非认知能力成长的背景下,家庭教育,尤其是父母参与就成为影响学生非认知能力发展的关键。这为弱势家庭通过改善父母参与,弥补家庭背景上的劣势对子女发展造成的不利影响提供了可能。

研究结论为重视家庭教育、强化父母教育参与提供了实证支持,着力点至少应该包括学生家长、政府和社会三个层面。对于学生家长而言,要在子女学习与发展中扮演好学习者、协助者、监督者、赞助者、决策者和支持者这六种角色(Epstein and Sanders, 2002)。教育投入不仅是要保证为子女学习提供基本的物质条件,更重要的是加强亲子互动,注重与子女生活相处中的情感投资;要同学校老师密切联系,及时了解子女的生活学习情况与心理变化;更重要的是保持对子女的高期望,时常给予关心与鼓励。对于政府而言,要尽快完成家庭教育立法,从法律层面明确家长的主体责任和政府的主导作用,最大限度调动资源为家庭提供专业指导和服务。对于社会而言,充分利用社区优势,利用研究机构、咨询机构和大众传播媒介功能,建立家庭咨询服务网络,采用多样化形式,如家庭教育咨询志愿服务队和家庭教育咨询热线等,营造良好的家庭教育社会氛围。

另外,由于行文限制,研究并未关注父母参与和自我教育期望的中介作用是否存在城乡差异,以及父母参与和学校类型的交互作用可能对学生发展产生的影响,比如有研究发现如果父母对孩子抱有很低的教育期望,即使这些孩子在重点中学学习,也会展现出很低的学业成就(庞维国等人, 2013),这些有待后续研究进一步跟进。

[参考文献]

- 安妮特·拉鲁, 2014:《家庭优势: 社会阶层与家长参与》, 吴重涵、熊苏春、张俊译, 南昌: 江西教育出版社。
- 郭筱琳、周寰、窦刚、刘春晖、罗良, 2017:《父母教育卷入与小学生学业成绩的关系——教育期望和学业自我效能感的共同调节作用》,《北京师范大学学报(社会科学版)》第2期。
- 何瑞珠, 1999:《家长参与子女的教育: 文化资本和社会资本的阐释》,《教育学报》(香港)第1期。
- 李丽、赵文龙、边卫军, 2017:《家庭背景对非认知能力影响的实证研究》,《教育发展研究》第1期。
- 李晓晗、郑磊, 2016:《社会资本起作用吗?——农村家庭的代际闭合与儿童学业表现》,《教育学报》第3期。
- 李晓晗、郑磊, 2017:《家庭社会经济地位对父母参与的影响及作用机制——基于 CEPS 数据的研究》,《教育经济评论》第1期。
- 李忠路、邱泽奇, 2016:《家庭背景如何影响儿童学业成就?——义务教育阶段家庭社会经济地位影响差异分析》,《社会学研究》第4期。
- 刘保中、张月云、李建新, 2015:《家庭社会经济地位与青少年教育期望: 父母参与的中介作用》,《北京大学教育评论》第3期。
- 庞维国、徐晓波、林立甲、任友群, 2013:《家庭社会经济地位与中学生学业成绩的关系研究》,《全球教育展望》第2期。
- 乔娜、张景焕、刘桂荣、林崇德, 2013:《家庭社会经济地位、父母参与对初中生学业成绩的影响: 教师支持的调节作用》,《心理发展与教育》第5期。
- 温忠麟、侯杰泰、张雷, 2005:《调节效应与中介效应的比较和应用》,《心理学报》第2期。
- 杨宝琰、万明钢, 2015:《父亲受教育程度和经济资本如何影响学业成绩——基于中介效应和调节效应的分析》,《北京大学教育评论》第2期。
- 赵必华, 2013:《影响学生学业成绩的家庭与学校因素分析》,《教育研究》第3期。
- 周皓, 2013:《家庭社会经济地位、教育期望、亲子交流与儿童发展》,《青年研究》第3期。
- 周文叶, 2015:《家长参与: 概念框架与测量指标》,《外国教育研究》第12期。
- 周金燕, 2015:《人力资本内涵的扩展: 非认知能力的经济价值和投资》,《北京大学教育评论》第1期。
- Anderson, K. J. and K. M. Minke, "Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making", *Journal of Educational Research*, 100 (5): 311-323.
- Arbona, C., 2000, "The Development of Academic Achievement in School Aged Children: Precursors to Career Development", In: Brown, S. D. and R. W. Lent (eds.),

- Handbook of Counseling Psychology*. New York: Wiley.
- Byun, S. Y. , J. L. Meece, M. J. Irvin and B. C. Hutchins, 2012, "The Role of Social Capital in Educational Aspirations of Rural Youth", *Rural Sociology*, 77(3), 355—379.
- Carneiro, P. , C. Crawford and A. Goodman, 2007, "The Impact of Early Cognitive and Non-Cognitive Skills on Later Outcomes", *Centre for the Economics of Education* (NJ1), 89.
- Carroll, A. , S. Houghton, R. Wood, K. Unsworth, J. Hattie, L. Gordon and J. Bower, 2009, "Self-efficacy and Academic Achievement in Australian High School Students: The Mediating Effects of Academic Aspirations and Delinquency", *Journal of Adolescence*, 32(4): 797—817.
- Castro, M. , E. Expósito-Casas, E. López-Martín, L. Lizasoain, E. Navarro-Asencio and J. L. Gaviria, 2015, "Parental Involvement on Student Academic Achievement: A Meta-analysis", *Educational Research Review*, 14: 33—46.
- Coleman, J. S. , 1988, "Social Capital in the Creation of Human Capital", *American Journal of Sociology*, 94: 95—120.
- Cunha, F. , J. J. Heckman, L. J. Lochner and D. V. Masterov, 2006, "Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation" In: Hanushek, E. and F. Welch (eds.), *Handbook of the Economics of Education*. North Holland, Amsterdam, pp. 697—812.
- Davis-Kean, P. E. , 2005, "The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment", *Journal of Family Psychology*, 19(2): 294—304.
- Epstein, J. L. and M. G. Sanders, 2002, "Family, School, and Community Partnerships". In M. H. Bornstein (eds.), *Handbook of Parenting: Practical Issues in Parenting* (Vol. 5). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 407—437.
- Epstein, J. L. and S. L. Dauber, 1991, "School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools", *The Elementary School Journal*, 91(3): 289—305.
- Grolnick, W. S. , R. Friendly and V. Bellas, 2009, "Parenting and Children's Motivation at School". In: Wentzel, K. R. and D. B. Miele (eds.): *Handbook of Motivation at School*. Routledge, pp. 279—300.
- Heckman, J. J. and T. Kautz, 2012, "Hard Evidence on Soft Skills", *Labor Economics*, 19(4): 451—464.
- Hornby, G. and R. Lafaele, 2011, "Barriers to Parental Involvement in Education: An Explanatory Model", *Educational Review*, 63(1): 37—52.
- Marks, G. N. , 2008, "Are Father's or Mother's Socioeconomic Characteristics More Important Influences on Student Performance?", *Social Indicators Research*, 85(2): 293—309.

- Matthews, K. A. and L. C. Gallo, "Psychological Perspectives on Pathways Linking Socioeconomic Status and Physical Health", *Annual Review of Psychology*, 62(1): 501—530.
- Milne, A. and L. A. Plourde, 2006, "Factors of a Low-SES Household: What Aids Academic Achievement?", *Journal of Instructional Psychology*, 33(3): 183—193.
- Pomerantz, E. M., E. A. Moorman and S. D. Litwack, 2007, "The How, Whom and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better", *Review of Educational Research*, 77(3): 373—410.
- Rothson, C., M. Arephin, E. Klineberg and V. Cattell, 2011, "Structural and Socio-psychological Influences on Adolescents' Educational Aspirations and Subsequent Academic Achievement", *Social Psychology of Education*, 14(2): 209—231.
- Strand, S. and J. Winston, 2008, "Educational Aspirations in Inner City Schools", *Educational Studies*, 34(4), 249—267.
- Szumski, G. and M. Karwowski, 2012, "School Achievement of Children with Intellectual Disability: The Role of Socioeconomic Status, Placement, and Parents' Engagement", *Research in Developmental Disabilities*, 33(5): 1615—1625.
- Sewell, W. H. and V. P. Shah, 1968, "Parents' Education and Children's Educational Aspirations and Achievements", *American Sociological Review*, 33(2), 191—209.
- Tucker-Drob, E. M. and K. P. Harden, 2012, "Intellectual Interest Mediates Gene $\times$ Socioeconomic Status Interaction on Adolescent Academic Achievement", *Child Development*, 83(2): 743—757.
- Wang, M. and S. S. Ngai, 2011, "The Effects of Single Parenthood on Educational Aspiration: A Comparative Study of Children in the United Kingdom and Hong Kong", *Child and Youth Services*, 32(2): 135—154.
- Wigfield, A. and J. S. Eccles, 2000, "Expectancy-value Theory of Achievement Motivation", *Contemporary Educational Psychology*, 25: 68—81.
- Wilder, S., 2014, "Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A Meta-synthesis", *Educational Review*, 66(3): 377—397.

The Intermediary Factors of Family Background Affects the Students' Development

YANG Zhong-chao

(Department of School Management, National Academy of Education Administration)

Abstract: The influence of family background on student development has been acknowledged by many researchers and aroused widespread concern about the underlying

mechanisms of this impact. It is helpful for us to understand and realize educational equity, and even promote intergenerational mobility by opening up the “black box” that family background influences the development of students, and revealing the process of this impact. Based on the Chinese Education Tracking Survey (2013—2014) data, this study empirically examines the impact of parental involvement and self-education expectations on student development and its mediating role. Student s’development includes both cognitive and non-cognitive skills. Cognitive ability test scores and school adaptability scores were used as measurement indicators. The study found that, on the one hand, family background, parental involvement and self-education expectations of students have a significant direct impact on students’ cognitive and non-cognitive ability performance; on the other hand, parental involvement and student self-education expectations are both mediating factors between family background and students’ development, namely the existence of “family background-parent involvement-student self-education expectation-students’ non-cognitive ability”. But this medium path is not significant in the impact on students’ cognitive performance. Thus, in addition to the direct impact, family background also affects the development of children indirectly through the parents’ involvement and their children’s self-expectations. This indirect influence may be even more profound and lasting. This result provides empirical support for the emphasis on family education and parental involvement in education.

Key words: family background; school adaptability; parental involvement; self-expectations; mediating role

(责任编辑: 郑 磊 责任校对: 郑 磊 胡咏梅)