

核心素养视角下父母参与如何影响 儿童的学业发展？

——基于城乡户籍和区域流动状况的差异分析

梁文艳，孙 冉，叶晓梅

[摘 要] 本研究在核心素养的视角下全面界定了儿童学业发展的指标，按照城乡户籍身份和区域流动状况将城市生活的儿童分为四类，考察了父母参与行为对各类儿童学业发展的影响并开展了差异分析。研究发现，第一，父母直接学习参与行为对促进各类儿童学业发展的作用都非常有限。特别在测试成绩类学业发展维度以及农业户籍群体中，该类参与行为均表现出显著的负向影响。第二，父母情感参与行为能够有效促进各类儿童学业的全面发展，且其有效性没有因为城乡户籍身份和区域流动状况的不同而改变。第三，父母文化参与行为对儿童学业发展的提升作用仅表现在本地非农户籍儿童，而对外来非农户籍儿童的学习意志力和好奇心甚至产生显著负向影响。在人口流动和城镇化快速推进的背景下，本文的研究发现为家长更好地参与到儿童教育中提供了具体且有针对性的建议。

[关键词] 父母参与；学业发展；核心素养；城乡户籍；区域流动

一、引言

探究父母参与对儿童学业发展的影响是教育领域的关键问题，而帮助父母改进参与行为也被视为促进儿童学业发展的良方(Fan and Chen, 2001)。

[收稿日期] 2018—03—10

[基金项目] 教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“教育与经济发展关系及贡献研究”(15JZD040)，北京师范大学教育学部2017年度学科综合建设专项资金。

[作者简介] 梁文艳，北京师范大学教育学部/首都教育经济研究院，电子邮件地址：liangwenyan@bnu.edu.cn；孙冉，北京师范大学教育学部，电子邮件地址：ransunsunny@163.com；叶晓梅，北京师范大学教育学部，电子邮件地址：iikeer@163.com。

例如,美国实施了“开端计划”(Head Start)^①、“全体成功”(Success for All)^②等多项旨在帮助弱势群体父母更好参与儿童学习的家校合作项目,并取得了较好效果(Currie, 1997; Hill and Tyson, 2009)。在中国,尽管已有研究以不同地区、不同学段的儿童为样本,剖析了父母参与对儿童学业发展的影响效应,但受社会发展、城乡户籍制度和人口流动等影响,该问题值得进一步展开。

一方面,既有研究大多聚焦于父母参与对儿童学科测试成绩的影响(Hill and Tyson, 2009; Altschul, 2011; 乔娜等, 2013; Wilder, 2014),但随着未来社会不确定性和挑战性不断增加,学业发展必须是全面和多元的,以测试成绩为单一的结果指标开展分析已不符合需求。Heckman 等人(2006)认为,信息化和全球化时代下学校传授学科知识的折旧速度加快,儿童接受教育不仅要掌握学科知识,更要获得适应多元复杂情景的素养。若忽视非测试成绩类学业发展,不仅会阻碍儿童获得优质生活和幸福人生,更会影响国家的劳动力素质和社会福祉。在现有文献中,有为数不多的学者关注到父母参与对儿童自我教育期望(Brooks et al., 1997; Gonzalez et al., 2002)、学习效能(Fan and Williams, 2010)以及学习自主性(邵景进等, 2016)等非测试成绩类学业发展的影响。但是,这些研究多由心理学者开展,关注的父母参与指标框架是分散和独立的,难以获得整体性结论。

另一方面,当前有关城市儿童的相关问题研究要么忽视样本划分,要么关注到外来农业户籍儿童,即农民工随迁子女群体(周皓和巫锡炜, 2008; 邵景进等, 2016),事实上,在快速城镇化背景下这是比较粗糙的。按照城乡户籍和区域流动状况两类维度,当前城市中的儿童可分为本地非农户籍、本地农业户籍、外来非农户籍和外来农业户籍四类,确保每一类儿童都获得较好的学业发展才是促进社会融合和人力资本水平整体提高的基础。因此,只有把儿童样本细分后开展精细化研究,才能为家长提供更有针对性的帮助。

与已有研究相比,本研究着眼于两方面的改进:第一,在核心素养的视角下对儿童学业发展的指标框架进行了全面界定。第二,根据城乡户籍和区域流动状况将样本划分为四类,揭示和比较每类群体中父母参与对儿童学业发展的影响效应及其差异。

① “开端计划”项目最重要和最具特色的部分是帮助家长更好参与孩子的学习和生活,例如,“向父母提供家庭读写能力服务和养育技能培训等,发展其与儿童交流的技能”。详见: <http://www.nhsa.org/>。

② “全体成功”项目旨在通过有效引导家庭支持来干预来自弱势家庭学生的学业,例如,“要求父母每晚陪伴学生在家阅读 20 分钟,老师为父母提供适当指导”。详见: <http://www.successforall.org/>。

二、文献述评与研究假设

(一) 核心素养视角下儿童学业发展的指标框架

儿童学业发展指标通常分为两类，一类是直接可得的成绩类指标，衡量学科知识掌握水平和“读写算”等技能素养；另一类是不直接可得的非成绩类指标，是学习能力和态度的集合(褚宏启，2016)。社会各界对儿童学业发展的关注长期集中在前一类，尽管它对儿童最终教育获得以及社会经济获得非常重要(Hanushek and Woessmann, 2008)，但不足以适应充满不确定和挑战性的未来社会需要(褚宏启，2016)。而往往被忽视的后一类学业发展对儿童长期发展和社会福祉具有可持续性和终极性的益处(Heckman et al., 2006)。

那么，儿童学业发展应该包括哪些具体的指标呢？2016 年发布的“中国学生发展核心素养”报告为其提供了向导性框架，其中文化底蕴、科学精神、学会学习三类素养与学业发展紧密相关。具体来看，文化底蕴的素养强调学生应用知识和技能的基本能力，包括测试得分、成绩排名等成绩类学业发展指标。科学精神的素养强调学生学习过程中形成的价值标准、思维方式和行为表现等，包括学习意志力、学习好奇心等非成绩类学业发展指标；学会学习的素养强调学生在学习方式方法选择、学习进程评估调控等方面的表现，包括自我学习能力、自我教育期望等非成绩类学业发展指标。从现有文献来看，大量学者基于理论探讨(杨志成，2017)或国际比较(褚宏启，2016)，对核心素养框架下的儿童学业发展问题进行了研究。但较少有学者根据核心素养的视角，开展实证研究以揭示父母参与对儿童学业发展的影响，这正是本文关注的重点。

(二) 父母参与对儿童学业发展的影响

参考 Grolnick 和 Slowiaczek(1994)的经典文献，本文将父母参与分为直接学习参与(Direct learning involvement)、情感参与(Personal involvement)和文化参与(Culture involvement)三类。接下来将依次梳理上述三类行为对儿童学业发展影响的研究。

首先，直接学习参与是指父母直接干预孩子学习过程的行为，包括检查作业、指导功课、参加家长会、参与课堂教学观摩等。以测试成绩为结果变量的研究非常多，但只有个别研究得到父母直接参与行为能显著提升儿童测试成绩的结论(李佳丽，2017)，大多数研究发现这类参与行为对儿童学业测

试成绩的提升没有作用,甚至出现负向影响(Sui-Chu and Willms, 1996; Patall et al., 2008; 赵延东和洪岩璧, 2012; 李晓晗和郑磊, 2016)。尽管如此,以非测试成绩类学业发展为结果变量的研究大多认为这类参与行为存在一定的积极作用,例如,能提升儿童的学习意志力(Gonzalez et al., 2002; Fan and Williams, 2010)、学习适应性(Plunkett et al., 2008)以及自我教育期望和学习自主性(Gonzalez et al., 2002)。

其次,情感参与是指父母与孩子进行沟通和回应需求的行为,包括讨论与学校和学习有关的事情等。有关父母情感参与行为对儿童学业发展影响效应的研究结论基本一致,即更多的父母情感参与不仅能提高儿童的学业测试成绩(Sui-Chu and Willms, 1996; 赵延东和洪岩璧, 2012),也会促进儿童自我学习能力(何爱霞和李如密, 2000)、学习意志力(黄爽和霍力岩, 2014)以及学习自主性(刘桂荣和滕秀芹, 2016)等非测试成绩类学业发展。

最后,文化参与是指父母引导孩子接触或参加各项文化活动的行为,包括陪伴孩子读书、参观博物馆、观看文娱演出等。相关研究普遍发现,父母文化参与行为不仅有助于提高儿童的学业测试成绩(Grolnick and Slowiaczek, 1994; Altschul, 2012; Sibley and Dearing, 2014),而且能提高儿童的学习兴趣、学习意志力等(Brooks et al., 1997; Wang and Sheikh-Khalil, 2014)。尽管如此,文化参与对父母素养的要求较高,其积极影响效应主要表现在中上层群体中(Sibley and Dearing, 2014)。

进一步梳理相关研究可以发现,不同文献所选择的父母参与行为指标和学业发展指标是分散和独立的,制约了结论的可比性和现实意义。本文将在统一的分析框架和指标框架下,就上述三类父母参与行为对儿童学业发展的影响开展研究。因此,我们提出如下三类假设:

假设1:父母直接学习参与行为越多,儿童学业发展表现越好。

假设2:父母情感参与行为越多,儿童学业发展表现越好。

假设3:父母文化参与行为越多,儿童学业发展表现越好。

(三)城乡户籍、区域流动和父母参与

根据城乡户籍和区域流动状况,在城市生活的儿童被分为本地非农户籍、本地农业户籍、外来非农户籍以及外来农业户籍四类。由于城乡分割和区域分割的长期存在,本地非农户籍儿童是“土著”,其他三类儿童分别经历了乡—城流动、区域流动、乡—城和区域的双重流动,在某种程度上都属于“外来人”,他们在家庭社会经济状况上存在很大差异:第一,由于城乡教育不均衡,非农户籍家长在受教育程度和从事高端职业、获得稳定工作的机会上远高于农业户籍家长(冯帅章和陈媛媛, 2016),因而农业户籍家庭的社会经济

水平相对较低。第二,由于本地家长比外来家长更熟悉当地劳动力市场,拥有更多本地社会资源,因而谋得更好的工作的可能性更高(谢桂华,2012)。第三,因为劳动力市场技能需求的地区差异,流动人口为适应本地技能需求需付出磨合成本,这影响了外来户籍家长的收入水平、工作稳定性和灵活性(谢桂华,2012)。我们可以推测,本地非农户籍、外来非农户籍、本地农业户籍、外来农业户籍四类儿童的家庭社会经济地位依次下降。

以往研究表明,家庭社会经济水平的差距会映射到父母参与行为上。其一,较低的经济收入、更长且缺乏灵活性的工作时间、较高的失业风险限制着弱势地位父母参与到子女的学习和生活中(吴重涵等,2017)。其二,较低的知识水平和文化素养限制了弱势地位父母对教育的重视程度和追求孩子教育的动机,更可能选择放任孩子玩耍,忽视情感参与和文化参与(Altschul,2012)。与之相对,优势阶层的父母能在参与中潜移默化地应用自身的学习策略,更有效地开展亲子沟通(吴重涵等,2017)。其三,根据社会再生产理论,学校具有中上阶层属性,不仅使底层父母在与教师沟通或参加学校活动时难以适应学校的文化和意识形态(Sui-Chu and Willms,1996;李晓晗和郑磊,2017),且学校也可能表现出对这类父母的歧视(吴重涵等,2017)。其四,具体到移民群体,由于面临着文化习俗、社会规则等方面的障碍,父母与教师沟通、开展文化活动等都面临制约(Altschul,2011)。大致来看,本地非农户籍、外来非农户籍、本地农业户籍、外来农业户籍四类儿童的父母参与水平很可能依次递减。

根据相关研究,不同社会经济水平群体的父母参与行为对儿童发展的影响效应无法完全确定(Nguon,2012;李忠路和邱泽奇,2016),那么,各项父母参与行为对各组儿童学业发展的影响效应也可能存在差异。如果对于不同儿童群体,对其学业发展具有提升作用的父母参与行为可能并不相同,就应该针对各类家长提供有针对性的指导信息,只有这样才能精准帮助家长更好地参与到儿童教育中,真正促进教育均衡发展。由于以往的相关研究很多只是涵盖了其中的部分群体(周皓和巫锡炜,2008;刘桂荣和滕秀芹,2016),所得结论可能不具可比之处,这制约了研究结果的现实意义。为此,本文尝试针对每类儿童群体分别验证假设1—3,分析并对比父母参与对儿童学业发展的影响。

三、数据与变量

(一)数据

本文的数据来源于“中国教育追踪调查”(China Education Panel Survey,

CEPS)基线数据库,研究对象为被调查时在城镇地区学习和生活的初中儿童。为了保证样本的一致性,本文保留了在所有因变量、解释变量和控制变量上均不存在缺失值的 9677 名儿童。我们将居住地与户籍地在同一省定义为本地,户籍在外省定义为流动,结合城乡户籍和流动状况,研究样本被划分为本地非农户籍、本地农业户籍、外来非农户籍以及外来农业户籍四组,其规模依次为 4688 人、2973 人、785 人和 1231 人(构成比例见图 1)。

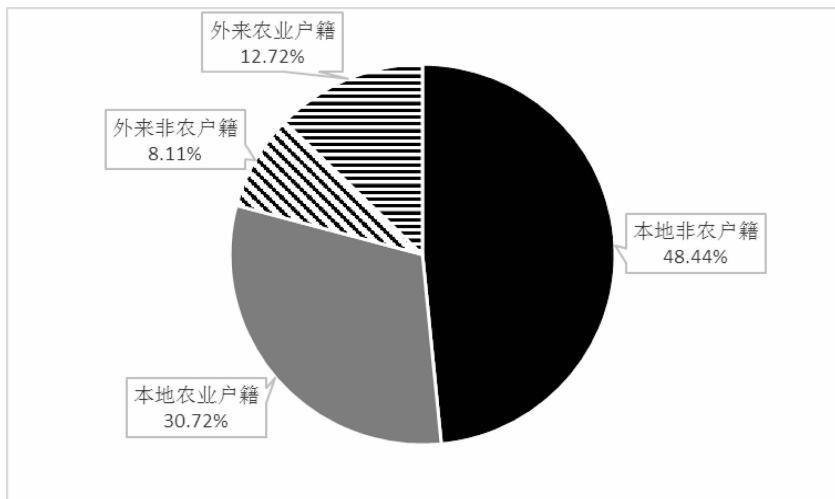


图 1 四组儿童样本的构成

(二)变量设计

1. 学业发展变量。基于核心素养理念并结合 CEPS 数据库,学业发展变量包括两部分:第一,测试成绩类学业发展指标,具体为儿童自评的班级成绩排名^①。第二,非测试成绩类学业发展指标,包括学习意志力、学习好奇心、自我学习能力和自我教育期望四项。其中,学习意志力由“就算身体有点不舒服,或者有其他理由可以留在家里,我仍然会尽量去上学”和“就算功课需要花好长时间才能做完,我仍然会不断地尽力去做”两道题项取均值而成;学习好奇心由“我对新鲜事物很好奇”测量;自我学习能力由“我能够很快学会新知识”^②测量;自我教育期望由学生报告的期望最高受教育程度测量,在实

^① 由于现有大型公开数据库中尚没有针对学业进行的统一标准化测试,因此,使用学生自我报告的成绩排名作为测试类学业发展指标具有数据可行性,尽管这会影响到测量的精确性和可比性,但考虑到本文重在估计影响的方向性(正或负),这算是一个折衷方案。

^② 学习意志力、学习好奇心和自我学习能力的题项取值均为 1—4 的有序变量,取值越高表示相应维度的学业发展越好。

际研究中将其转换为教育年限测量^①。

2. 父母参与行为变量。本文将父母参与行为^②分为三类。直接学习参与行为包括“父母检查孩子作业的频率”，“父母引导孩子作业的频率”，“父母是否有意愿参加家长会”和“父母主动联系教师的频次”四个题项；情感参与行为包括“父母与孩子讨论学校发生事情的频次”和“父母和孩子讨论其与老师关系的频次”两个题项；文化参与行为包括“父母与孩子读书的频率”、“父母与孩子做运动的频率”、“父母与孩子参观博物馆、动物园的频率”和“父母与孩子看比赛、看演出的频率”四个题项。为了便于解释，我们对每类参与行为所含题项分别进行因子分析^③，取第一公因子得分依次合成了“直接学习参与指数”、“情感参与指数”和“文化参与指数”。

3. 控制变量。为减少估计偏误、尽可能获得真实影响，本文从个人、家庭以及学校三个层面引入控制变量。个人层面的控制变量包括性别(1=女，0=男)、年级(1=9 年级，0=7 年级)、认知能力测试分数、独生子女(1=是，0=否)、农业户籍(1=是，0=否)、跨省流动(1=是，0=否)。家庭层面的控制变量包括父/母最高受教育年限^④、家庭经济状况(1=困难，2=中等，3=富裕)、与父母同住(1=都在家，2=仅母亲在，3=仅父亲在，4=都不在)。学校层面的控制变量包括教师中本科比例、办学条件得分^⑤以及学校排名(1=中下，2=中上，3=最好)。

四、儿童特征的描述与比较

为了更好地了解四类儿童群体的特征，表 1 描述了各类儿童群体在各个变量上的取值。

① 自我教育期望的赋值规则：“现在不要念了”=6 年(初一)或 8 年(初三)；“初中毕业”=9 年；“中专/技校”或“职高”=11 年；“高中”=12 年；“大专”=15 年；“大本”=16 年；“研究生”=19 年；“博士”=22 年。

② 父母参与类指标中的变量除“父母是否有意愿参加家长会”为虚拟变量(1=有，0=没有)外，其余变量均为 1—4 的有序变量，取值越高表示相应行为发生频次越高。

③ 在三类父母参与行为中，第一公因子的方差贡献率均达到 90% 以上，表明其能代表各个父母参与维度所含题项中的绝大部分信息。

④ “没有任何教育”=0；“小学”=6 年；“初中”=9 年；“中专/技校”和“职高”=11 年；“高中”=12 年；“大专”=15 年；“大本”=16 年；“研究生及以上”=19 年。

⑤ 由学校问卷中“是否有实验室”、“是否有游泳池”(1=有，0=没有)等 10 道题目按照拥有比例的倒数为权重加权求和，再标准化而成。

表 1 基于户籍和流动状态样本的特征描述

	维度	指标	本地非 农户籍 儿童	本地农 业户籍 儿童	外来非 农户籍 儿童	外来农 业户籍 儿童
父母 参与	直接学习参与行为	直接学习参与行为指数	0.090	－0.097	0.009	－0.099
	文化参与行为	文化参与行为指数	0.129	－0.178	0.124	－0.102
	情感参与行为	情感参与行为指数	0.065	－0.030	0.042	－0.094
学业 发展	测试成绩类学业发展	上次期末成绩班级排名	3.222	2.991	3.122	3.017
	非测试成绩类学业 发展	学习意志力	3.340	3.406	3.274	3.339
		学习好奇心	3.515	3.542	3.478	3.498
		自我学习能力	3.117	2.965	3.019	2.942
		自我教育期望	17.36	16.49	17.03	16.17
控制 变量	个人 层面	女生	0.511	0.488	0.508	0.491
		九年级	0.482	0.487	0.375	0.389
		认知能力测试得分	0.309	0.015	0.111	－0.044
		独生子女	0.741	0.349	0.536	0.269
		农业户籍	0.000	1.000	0.000	1.000
		流动	0.000	0.000	1.000	1.000
	家庭 层面	父/母亲最高教育年限	12.91	9.715	12.97	9.633
		家庭经济状况	2.972	2.775	2.987	2.833
		父母同住状况				
		父母都在家	82.57%	74.10%	82.55%	86.03%
		父亲不在家	8.85%	10.12%	9.55%	4.96%
		母亲不在家	3.20%	2.76%	3.18%	2.52%
		父母都不在家	5.38%	13.02%	4.71%	6.50%
		办学条件	0.710	0.679	0.725	0.705
	学校 ^a 层面	教师本科以上学历比例	0.898	0.781	0.932	0.877
		学校排名	2.332	2.025	2.061	1.894

注：a 表示该维度的指标为各类儿童群体所在学校的校际层面平均值。

在父母参与方面，本地非农户籍儿童的父母在三类参与行为上的得分均最高，外来非农户籍儿童父母次之，最后是两类农业户籍儿童父母。从绝对水平的比较来看，父母参与行为受城乡户籍的影响整体上要大于区域流动。

就儿童学业发展来看，在测试成绩排名、自我学习能力以及自我教育期望三项指标上，本地非农户籍儿童的得分均最高，其次是外来非农户籍，最

后是两类农业户籍儿童，这三类指标受城乡户籍的影响更大。而在学习意志力和好奇心两项指标上，两类农业户籍儿童却表现出微弱优势。

对各组儿童个人层面控制变量的比较发现，在性别上，两类农业户籍儿童中男生占比较高。在年级分布上，两类外来儿童中九年级样本占比明显较低，这源自高考制度所造成的升学选择行为。在认知能力测试得分上，本地非农户籍、外来非农户籍、本地农业户籍以及外来农业户籍儿童的得分依次降低，这完美地体现了四个群体在测试类学业发展得分上的排序，为引入该指标以解决“成绩越差一父母直接学习参与越多”的“负向选择”问题提供了数据支持。在独生子女分布上，非农户籍儿童中独生子女占比远高于农业户籍儿童。

对各组儿童家庭层面控制变量的比较发现，农业户籍儿童在父母最高受教育年限以及家庭经济状况上的取值与两类非农户籍儿童相比均存在非常大的差距。在父母同住状况指标上，本地农业户籍儿童父母都不在家的比例远高于其他三类儿童，其原因在于这类儿童的父母送孩子到本地城市接受教育，因为文化背景更一致、社会关系更多，这类孩子更有可能选择寄宿亲戚、老师或学校。

对各组儿童学校层面控制变量的比较发现，在办学条件指数和教师本科以上学历比例这两项衡量学校硬件、软件办学水平指标上，外来非农户籍儿童所就读学校得分最高，本地非农户籍儿童所在学校次之，外来农业户籍儿童所在学校位列第三，而本地农业户籍儿童所在学校得分最低。在学校排名这项反映学校长期声誉的指标上，本地非农户籍儿童所在学校的得分最高，外来非农户籍儿童所在学校次之，本地农业户籍儿童所在学校位列第三，而外来农业户籍儿童所在学校得分最低。这些数据说明，由于公共服务的地方保护政策等，在城乡户籍内部，外来儿童所进入学校的声誉低于本地儿童；尽管如此，外来儿童所选择学校在可以短期改变的办学条件上并不差，特别是外来非农户籍儿童所就读学校甚至高于本地非农户籍儿童，而本地农业户籍儿童所在学校的办学条件得分最低。由此可见，无论是农业户籍还是非农户籍，外来父母对孩子学校教育的重视程度相对较高，会努力将孩子送进办学条件更好的学校，虽然所就读学校更可能是新建学校。

五、父母参与对不同类型儿童学业发展的影响效应

根据上文提出的研究框架，本文以学业发展为因变量，以父母参与行为为解释变量，构建回归模型进行估计。由于数据存在“个人—学校”的嵌套结构，所以本文选择构建两个水平模型。为了能够针对每类儿童群体分别验证

假设1—3, 并比较影响效应的群体异质性, 本文将在模型中引入城乡户籍身份和流动状况与父母参与行为的交互项。本文的基准模型为:

$$\begin{aligned} Level\ 1: xueye_{ij}^s = & \alpha_{0j} + \sum_{e=1}^3 \lambda_e PI_{ij}^e + \sum_{e=1}^3 \rho_e PI_{ij}^e \times rural + \sum_{e=1}^3 \phi_e PI_{ij}^e \times migrant + \\ & \sum_{e=1}^3 \zeta_e PI_{ij}^e \times rural \times migrant + \sum_{k=1}^6 \tau_k contr_ind_{kil} + \\ & \sum_{\tau=1}^3 \theta_{\tau} contr_fam_{\tau ij} + e_{0ij} \end{aligned} \quad (1)$$

$$Level\ 2: \alpha_{0j} = \beta_0 + \sum_{l=1}^3 \gamma_l contr_sch_{lj} + \mu_{0j} \quad (2)$$

在模型中, 方程(1)为个人水平模型, $xueye_{ij}^s$ 代表来自j学校的儿童i在第s项儿童学业发展指标($s=1, \dots, 5$)上的取值^①。 PI_{ij}^e 为第e项父母参与行为指标($e=1, 2, 3$), *rural*和*migrant*分别表示农业户籍和区域流动的虚拟变量。*contr_ind*和*contr_fam*为个体和家庭控制变量。 e_{0ij} 为个人随机误差项。方程(2)为学校水平模型, *contr_sch*为学校控制变量, μ_{0j} 为学校随机误差项。我们依次引入各项学业发展指标构建了五个模型, 表2报告了模型的回归结果。

表2 父母参与行为对儿童学业发展影响的两水平回归模型

	测试成绩类	非测试成绩类学业发展			
	学业发展	意志力	好奇心	自我学习能力	自我教育期望
	模型1	模型2	模型3	模型4	模型5
直接学习参与(λ_1)	-0.103*** (0.021)	0.077*** (0.014)	0.064*** (0.016)	0.033** (0.016)	-0.015 (0.061)
父母情感参与(λ_2)	0.183*** (0.023)	0.091*** (0.015)	0.048*** (0.017)	0.097*** (0.017)	0.408*** (0.066)
父母文化参与(λ_3)	0.095*** (0.024)	0.010 (0.017)	0.013 (0.019)	0.097*** (0.019)	0.226*** (0.071)
直接学习参与*农业户籍(ρ_1)	-0.031 (0.034)	-0.043* (0.023)	-0.075*** (0.026)	-0.018 (0.026)	-0.108 (0.099)
父母情感参与*农业户籍(ρ_2)	0.020 (0.035)	-0.001 (0.024)	-0.010 (0.027)	-0.008 (0.027)	0.123 (0.104)
父母文化参与*农业户籍(ρ_3)	-0.048** (0.025)	-0.005 (0.027)	-0.036 (0.030)	0.032 (0.030)	-0.313*** (0.115)

① 在严格意义上, 应该构建有序 logit 模型, 但这不便于解释交互项系数。为此, 我们将各个学业发展变量作为连续变量构建普通两个水平回归模型, 尽管系数大小有偏差, 但对于本文的研究重点, 即解释影响的方向(正负)不会造成偏误。

续表

	测试成绩类	非测试成绩类学业发展			
	学业发展	意志力	好奇心	自我学习能力	自我教育期望
	模型 1	模型 2	模型 3	模型 4	模型 5
直接学习参与* 流动(ϕ_1)	0.072 (0.053)	0.007 (0.036)	-0.037 (0.041)	0.009 (0.041)	-0.140 (0.157)
父母情感参与* 流动(ϕ_2)	0.016 (0.057)	-0.022 (0.038)	-0.071 (0.044)	-0.014 (0.044)	0.002 (0.166)
父母文化参与* 流动(ϕ_3)	-0.056** (0.029)	-0.073* (0.042)	-0.105** (0.047)	-0.060 (0.047)	-0.000 (0.179)
直接学习参与* 农业户籍* 流动(ζ_1)	-0.135* (0.073)	0.005 (0.049)	0.091 (0.056)	0.018 (0.056)	0.051 (0.213)
父母情感参与* 农业户籍* 流动(ζ_2)	-0.039 (0.076)	-0.019 (0.051)	0.058 (0.059)	-0.006 (0.058)	-0.104 (0.222)
父母文化参与* 农业户籍* 流动(ζ_3)	0.082 (0.082)	0.102* (0.056)	0.074 (0.064)	0.020 (0.063)	0.494** (0.241)
常数项	2.637*** (0.122)	3.600*** (0.075)	3.619*** (0.076)	2.803*** (0.089)	14.978*** (0.444)
个人控制变量	控制	控制	控制	控制	控制
家庭控制变量	控制	控制	控制	控制	控制
学校控制变量	控制	控制	控制	控制	控制
随机残差标准差					
学校层面	0.145	0.080	0.065	0.099	0.606
学生层面	0.992	0.675	0.770	0.767	2.907
学校样本	66	66	66	66	66
学生样本	9677	9677	9677	9677	9677

注：1. * 表示 0.1 水平显著，** 表示 0.05 水平显著，*** 表示 0.01 水平显著。

接下来，本文分别计算模型 1—模型 5 中父母参与行为的系数 λ 、父母参与行为和农业户籍(*rural*)交互项的系数 ρ 、父母参与行为和区域流动状况(*migrant*)交互项的系数 ϕ 、父母参与行为和农业户籍以及区域流动状况的双重交互项的系数 ζ 的线性组合并进行统计检验，详细识别父母参与行为对每类儿童学业发展的影响效应(见表 3)，并对比该影响效应在不同群组儿童中的异质性(见表 4)。基于表 3 和表 4 的分析结果，本文得到以下结论：

(一)父母参与对儿童测试成绩类学业发展的影响

首先，父母直接参与行为对本地非农户籍、本地农业户籍、外来农业

户籍三类儿童的测试成绩类学业发展全部存在显著的负向影响,这与假设1相悖;仅在外来非农户籍儿童群体中负向影响不显著,但假设1仍没能得到支持。在群体之间,父母直接参与行为对两类农业户籍儿童的负向影响效应均显著大于外来非农户籍儿童,对外来农业户籍儿童的负向影响效应还显著大于本地非农户籍儿童。概言之,更多的父母直接参与行为不能提升任何一类儿童的学业测试成绩,而且会显著降低除外来非农户籍儿童外的其他三类儿童的学业测试成绩,尤其是两类农业户籍儿童群体的负向作用最为明显。

其次,父母情感参与行为对四类儿童的测试成绩类学业发展全部存在显著的正向影响,假设2在每一类儿童样本中均得到了支持。在群体之间,组间差异全部不显著。这说明父母如果能更多地和儿童围绕学校和老师等事情进行交流,能显著提升每一类儿童学业测试成绩,且该提升效应不会因为区域流动和城乡户籍身份而存在差异。

最后,父母文化参与行为仅对本地非农户籍儿童的测试成绩类学业发展存在显著的正向影响,对其他三类儿童的正向影响全部不显著,即假设3仅在本地非农户籍儿童中得到支持。在群体之间,父母文化参与行为对本地农业户籍和外来非农户籍儿童的影响效应均显著低于本地非农户籍儿童。这说明,仅有本地非农户籍儿童能够通过更多的父母文化参与行为而获得学业测试成绩的提高。

(二)父母参与对儿童非测试成绩类学业发展的影响

本部分同样将从父母直接学习参与行为、情感参与行为和文化参与行为三个角度分析父母参与对各类儿童每一项非测试成绩类学业发展指标的影响效应。

1. 学习意志力。首先,父母直接学习参与行为对四类儿童的学习意志力全部存在显著的正向影响,假设1在每一类儿童样本中均得到了支持。在群体之间,父母直接学习参与行为对本地农业户籍儿童的影响效应显著低于本地非农户籍儿童,而在其他群体之间影响效应的差异均不显著。其次,父母的情感参与行为对四类儿童的学习意志力均存在显著的正向影响,即假设2在每一类儿童样本中都得到了支持。群体间比较显示,这一影响效应不存在显著的组间差异。最后,父母的文化参与行为对外来非农户籍儿童的学习意志力存在显著的负向影响,假设3被拒绝;在其他三类儿童中,该效应尽管为正但并不显著,假设3没能得到支持。在群体之间,父母文化参与行为对外来非农户籍儿童学习意志力的影响效应与本地非农户籍儿童和外来农业户籍儿童相比均存在显著差距。

2. 学习好奇心。首先,父母的直接学习参与行为能显著提高本地非农户籍儿童的学习好奇心,假设1仅在该类儿童群体中得到验证;该项行为对其他三类儿童学习好奇心的影响效应均不显著,假设1没能得到支持。在群体之间,直接学习参与行为对本地农业户籍儿童的影响效应显著低于本地非农户籍儿童。其次,父母的情感参与行为能显著提高本地非农户籍、本地农业户籍以及外来农业户籍三类儿童的学习好奇心,假设2得到支持;在外来非农户籍儿童中,该影响效应为正但不显著,假设2没能得到支持。在群体之间,父母的情感参与行为对外来非农户籍儿童的影响效应显著低于本地非农户籍儿童。最后,父母的文化参与行为对外来非农户籍儿童的学习好奇心存在显著的负向影响效应,假设2被拒绝;在其他三类儿童中,该影响效应均不显著,假设2没能得到支持。在群体之间,父母的文化参与行为对外来非农户籍儿童的影响效应显著低于本地非农户籍儿童。

3. 自我学习能力。首先,父母直接学习参与行为能显著提高本地非农户籍儿童的自我学习能力,但该类参与行为对其他三类儿童的自我学习能力均不存在显著正向影响,即假设1仅在本地非农户籍儿童群体中得到支持。在群体之间,组间差异全部不显著。其次,父母情感参与行为对四类儿童的自我学习能力全部存在显著的正向影响,假设2在每一类儿童样本中均得到了支持。同样,组间差异全部不显著。最后,父母的文化参与行为能显著提高两类本地儿童的自我学习能力,假设3在这两类群组中得到支持;但该行为对两类外来儿童自我学习能力的影响效应均不显著,假设3没能得到支持。在群体之间,该类行为对本地农业户籍儿童的影响效应显著高于外来非农户籍儿童。

4. 自我教育期望。首先,父母直接学习参与行为对两类农业户籍儿童的自我教育期望存在显著负向影响,假设1被拒绝;同时,它对其他两类儿童自我教育期望的影响效应尽管不显著但全部为负,假设1未得到支持。在群体之间,该类参与行为对外来农业户籍儿童的负向影响效应显著大于本地农业户籍儿童和本地非农户籍儿童。其次,父母情感参与行为对四类儿童的自我教育期望全部存在显著的正向影响效应,假设2在每一类儿童样本中均得到支持,且组间差异全部不显著。最后,父母文化参与行为能显著提高本地非农户籍儿童的自我教育期望,假设3得到支持;而在其他三组群体中,假设3均没能得到支持。在群组之间,父母文化参与行为对本地农业儿童自我教育期望的影响效应显著低于其他三类儿童。

表3 父母参与对各类儿童学业发展的影响效应

		非测试成绩类学业发展									
		测试类学业发展		意志力		好奇心		自我学习能力		自我教育期望	
		系数	T 值	系数	T 值	系数	T 值	系数	T 值	系数	T 值
直接 学习 参与 行为	本地非农 λ_1	-0.103***	[-4.934]	0.077***	[5.457]	0.064***	[4.014]	0.033***	[2.067]	-0.015	[-0.25]
	本地农业 $\lambda_1 + \rho_1$	-0.134***	[-4.918]	0.034*	[1.827]	-0.011	[-0.522]	0.015	[0.714]	-0.0123*	[-1.638]
	外来农业 $\lambda_1 + \rho_1 + \varphi_1 + \zeta_1$	-0.196***	[-4.74]	0.046*	[1.625]	0.043	[1.326]	0.042	[1.307]	-0.212*	[-1.747]
	外来非农 $\lambda_1 + \varphi_1$	-0.031	[-0.623]	0.084***	[2.487]	0.027	[0.716]	0.042	[1.107]	-0.156	[-1.073]
情感 参与 行为	本地非农 λ_2	0.183***	[8.126]	0.091***	[5.961]	0.048***	[2.726]	0.097***	[5.595]	0.408***	[6.175]
	本地农业 $\lambda_2 + \rho_2$	0.203***	[7.417]	0.09***	[4.846]	0.037*	[1.869]	0.089***	[4.224]	0.531***	[6.596]
	外来农业 $\lambda_2 + \rho_2 + \varphi_2 + \zeta_2$	0.180***	[4.25]	0.049*	[1.696]	0.024*	[1.723]	0.070***	[2.133]	0.428***	[3.448]
	外来非农 $\lambda_2 + \varphi_2$	0.199***	[3.819]	0.069**	[1.965]	0.024	[0.584]	0.084***	[2.087]	0.409***	[2.686]
文化 参与 行为	本地非农 λ_3	0.095***	[3.897]	0.01	[0.617]	0.013	[0.71]	0.097***	[5.19]	0.226***	[3.177]
	本地农业 $\lambda_3 + \rho_3$	0.047	[1.484]	0.005	[0.237]	-0.023	[-0.941]	0.129***	[5.306]	-0.087	[-0.932]
	外来农业 $\lambda_3 + \rho_3 + \varphi_3 + \zeta_3$	0.073	[1.58]	0.034	[1.093]	-0.054	[-1.51]	0.090	[1.526]	0.407	[1.021]
	外来非农 $\lambda_3 + \varphi_3$	0.038	[0.676]	-0.062*	[-1.615]	-0.091**	[-2.074]	0.038	[0.863]	0.226	[0.356]

注：1.*表示0.1水平显著，**表示0.05水平显著，***表示0.01水平显著。2.中括号内的数值表示T值。

表4 父母参与对四类儿童学业发展影响效应的组间差异

		测试类学业发展		非测试成绩类学业发展							
				意志力		好奇心		自我学习能力		自我教育期望	
				系数	T 值	系数	T 值	系数	T 值	系数	T 值
直接 学习 参与 行为	本地农业 VS 本地非农 ρ_1	-0.031	[-0.924]	-0.043*	[-1.888]	-0.075***	[-2.887]	-0.018	[-0.698]	-0.108	[-1.087]
	本地农业 VS 外来非农 $\rho_1 - \varphi_1$	-0.103**	[-1.829]	-0.05	[-1.305]	-0.038	[-0.881]	-0.027	[-0.629]	0.033	[0.199]
	外来农业 VS 外来非农 $\rho_1 + \zeta_1$	-0.166***	[-2.579]	-0.038	[-0.865]	0.015	[0.305]	0.000	[-0.009]	-0.057	[-0.301]
	外来农业 VS 本地农业 $\varphi_1 + \zeta_1$	-0.063	[-1.275]	0.012	[0.361]	0.054	[1.404]	0.027	[0.706]	-0.090*	[-0.182]
	外来农业 VS 本地非农 $\rho_1 + \varphi_1 + \zeta_1$	-0.094***	[-2.044]	-0.031	[-0.997]	-0.022	[-0.61]	0.009	[0.245]	-0.197**	[-1.963]
	外来非农 VS 本地非农 φ_1	0.072	[1.344]	0.007	[0.182]	-0.037	[-0.893]	0.009	[0.222]	-0.14	[-0.897]
情感 参与 行为	本地农业 VS 本地非农 ρ_2	0.02	[0.574]	-0.001	[-0.046]	-0.01	[-0.373]	-0.008	[-0.293]	0.123	[1.19]
	本地农业 VS 外来非农 $\rho_2 - \varphi_2$	0.005	[0.080]	0.021	[0.532]	0.061	[1.341]	0.006	[0.122]	0.121	[0.706]
	外来农业 VS 外来非农 $\rho_2 + \zeta_2$	-0.019	[-0.278]	-0.02	[-0.442]	0.047	[0.911]	-0.014	[-0.272]	0.019	[0.096]
	外来农业 VS 本地农业 $\varphi_2 + \zeta_2$	-0.023	[-0.462]	-0.041	[-1.21]	-0.014	[-0.351]	-0.02	[-0.504]	-0.103	[-0.697]
	外来农业 VS 本地非农 $\rho_2 + \varphi_2 + \zeta_2$	-0.003	[-0.062]	-0.042	[-1.306]	-0.024	[-0.644]	-0.028	[-0.746]	0.021	[0.147]
	外来非农 VS 本地非农 φ_2	0.016	[0.275]	-0.022	[-0.58]	-0.071*	[-1.922]	-0.014	[-0.309]	0.002	[0.011]
文化 参与 行为	本地农业 VS 本地非农 ρ_3	-0.048**	[-1.924]	-0.005	[-0.193]	-0.036	[-1.199]	0.032	[1.051]	-0.313***	[-2.723]
	本地农业 VS 外来非农 $\rho_3 - \varphi_3$	0.008	[0.137]	0.068	[1.538]	0.069	[1.372]	0.091**	[1.828]	-0.313*	[-1.649]
	外来农业 VS 外来非农 $\rho_3 + \zeta_3$	0.034	[0.47]	0.097**	[1.956]	0.038	[0.67]	0.052	[0.921]	0.181	[0.85]
	外来农业 VS 本地农业 $\varphi_3 + \zeta_3$	0.026	[0.467]	0.029	[0.776]	-0.031	[-0.724]	-0.04	[-0.929]	0.494***	[3.05]
	外来农业 VS 本地非农 $\rho_3 + \varphi_3 + \zeta_3$	-0.022	[-0.429]	0.024	[0.683]	-0.067	[-1.678]	-0.008	[-0.196]	0.181	[1.194]
	外来非农 VS 本地非农 φ_3	-0.056**	[-1.919]	-0.073*	[-1.746]	-0.105**	[-2.209]	-0.06	[-1.259]	0.000	[-0.002]

注：1. * 表示 0.1 水平显著，** 表示 0.05 水平显著，*** 表示 0.01 水平显著。2. 中括号内的数值表示 T 值。

六、结论与讨论

根据城乡户籍和区域流动状况,本文将在城市生活和学习的儿童分为四组,并在儿童发展核心素养视野下设计学业发展指标,考察了父母参与行为对儿童学业发展的影响效应并进行组间差异分析。研究发现,父母参与对儿童学业发展的影响效应不仅随着参与行为类别以及具体学业发展指标的不同而不同,且在各组儿童间存在差异。主要结论和讨论如下:

本研究的第一个发现是,父母直接学习参与行为对儿童学业发展的提升作用非常有限,特别对农业户籍儿童的多项学业发展指标甚至表现出了消极作用。该项参与行为不仅不能提升任何一类儿童的学业测试成绩和自我教育期望,并对两类本地儿童和外来农业户籍儿童的学业测试成绩以及农业户籍儿童自我教育期望均存在显著负向影响,而且,对学习好奇心和自我学习能力的提升只存在于本地非农户籍儿童,仅在学习意志力维度,对各类儿童均存在提升作用。从组间比较来看,对农业户籍儿童学业测试成绩的负向影响显著大于非农户籍儿童,对外来农业户籍儿童自我教育期望的负向影响显著大于本地儿童。

我们推测出现上述结果的原因在于,中国长期存在较大的城乡教育不均衡,农村办学条件落后于城市,造成农业户籍家长文化水平低^①、自身学习策略不佳、缺乏长远目标并处于较低社会阶层,不仅在指导和监督孩子学习过程中缺乏专业性和有效性,且和教师联系过程中可能因为阶层阻碍而产生挫伤情绪(吴重涵等,2017)。那么,低质量的直接参与行为很可能传递无效的学习策略、重复枯燥的学习内容以及对学校和学习的抵触感,这不利于儿童的学业发展(Sui-Chu and Willms, 1996; 赵延东和洪岩璧, 2012)。需要说明,尽管有学者(Sun, 1998)认为“负向选择”问题可能造成高估直接学习参与行为的负向作用,但本文引入了学生认知能力得分为控制变量在一定程度上可以解决该问题。同时,负向选择问题在理论上应该主要存在于以测试成绩为因变量的估计中,而从自我教育期望、学习好奇心和自我学习能力三项非测试类指标均得到一致的估计结果看,我们可以认为,“负向选择”的影响不大,研究结果稳健。

^① 事实上,结合表1的数据以及已有文献(谢桂华, 2012; 马小红, 2014),农业户籍家长的文化素质显著低于非农户籍,而在户籍内部则是本地家长低于外来家长。

本研究的第二个发现是,父母的情感参与行为对每一类儿童在每一个学业发展维度上基本都存在显著的提升作用^①,且该提升作用没有在本地和外来、农业和非农户籍儿童之间表现出显著差异。这一发现与已有文献(Sui-Chu and Willms, 1996; Jr. McNeal, 1999; 赵延东和洪岩璧, 2012; 黄爽和霍力岩, 2014)具有很强的 consistency。我们认为出现这一结果的原因在于,父母和儿童围绕学习、学校以及老师等相关内容展开更多的交流,可以和儿童构建起更加紧密的“关系”和信任,以及和儿童本人、同学、教师、学校以及其他家长之间形成“闭合关系”,不仅能够让孩子感受到父母对自身学习的重视、减少家长对孩子学习过程中相关信息的不对称,这成为了鼓励和促进儿童学习发展非常重要的社会资本。并且,与孩子进行交流和沟通受父母自身素养的约束相对较小,因此,父母情感参与行为在不同类型儿童群体中均能对其学业发展发挥提升作用。

本研究的第三个发现是,文化参与行为的积极影响主要体现在本地非农儿童中。上述影响在农业户籍和外来儿童群体中则变得不显著甚至为负,尤其对外来非农户籍儿童的学习好奇心和意志力存在显著的消极影响,说明区域分割制约了父母文化参与行为对外来儿童学业发展可能产生的提升作用。我们推测其原因在于,外来人口在文化、社会和心理上存在融合问题。由于受到成长经历与当前地区在文化和社会方面的相似度和相通性的差异,外来家长往往难以选择合适的城市文化资源;并且,儿童在参与文娱活动时也可能因为脱离自身成长经历而难以产生共鸣并获益,在活动中更可能感受到无趣、乏味或歧视,这些均会制约文化参与行为可能产生的积极作用。

综上,本研究的发现为指导父母参与儿童教育提供了几点启示:一是在育人过程中学校不能将指导和辅导知识等直接干预学习的责任过多延伸给家长,知识学习应坚持教师为主导的原则。由于缺乏专业性和计划性,父母直接参与孩子的学习,不仅在社会经济处境不利的农业户籍群体中表现出对孩子多项学业发展指标的消极影响,即使在文化水平相对较高的非农户籍群体,儿童学业发展从中获益同样非常有限。二是学校应该鼓励父母在家更多地与孩子围绕学习和学校的事情进行沟通交流。家长通过这种情感参与行为所搭建的社会资本,是弥补学校班级授课制和集体教育不足的关键,能够有效地

① 仅对外来非农户籍儿童学习好奇心的正向影响不显著。

强化孩子正面情绪或减少负面情绪,帮助儿童获得全面学业发展,且其有效性不会因为城乡户籍身份和区域流动状况的不同而变化。三是在人口流动不断加快的背景下,文化制度的地区差异性造成了流动儿童的教育融合问题,学校应该利用网络平台等现代媒体为外来儿童和农业户籍儿童家长提供更加合适的文娱活动资源信息。

未来研究可以考虑从如下三个方面改进父母参与对儿童学业发展的影响研究:第一,本文在核心素养的视野下较为全面、系统地探讨了儿童学业发展,但所使用的指标是儿童自报告数据,其测量工具有待进一步修正。第二,尽管本文通过引入学生认知能力测试得分以解决“负向选择”等内生问题,但仍难以完全揭示父母参与对儿童发展的因果影响,需基于准实验设计等手段加以改进。第三,本文基于城乡户籍和区域流动状况对儿童类型进行精细化定义,通过揭示父母参与行为对四类儿童学业发展的影响效应并比较其差异,为家长提供有针对性建议,但是,由于随着儿童乡城流动、区域流动时长的变化,父母参与和儿童学业发展的关系也会变化,因此该类研究更需基于长期跟踪数据开展分析。

[参考文献]

- 褚宏启,2016:《核心素养的国际视野与中国立场——21世纪中国的国民素质提升与教育目标转型》,《教育研究》第11期。
- 冯帅章、陈媛媛,2016:《城市的未来——流动儿童教育的上海模式》,上海:上海财经大学出版社。
- 何爱霞、李如密,2000:《情感在“学会学习”中的地位、功能及其培养》,《中国教育学刊》第4期。
- 黄爽、霍力岩,2014:《儿童学习品质的主要影响因素:国外研究进展及其启示》,《比较教育研究》第5期。
- 李佳丽,2017:《家长参与和代际闭合对初中生认知能力的影响——基于科尔曼社会资本理论的分析》,《教育发展研究》第22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?——义务教育阶段家庭经济地位影响差异分析》,《社会学研究》第4期。
- 刘桂荣、滕秀芹,2016:《父母参与对流动儿童学业成绩的影响:自主性动机的中介作

- 用》，《心理学探新》第5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。
- 邵景进、李丹、郭芳、武盼盼、张大均，2016：《父母教育卷入与流动儿童的学业成绩、情绪适应：自主感和能力感的中介作用》，《中国特殊教育》第1期。
- 吴重涵、张俊、王梅雾，2017：《是什么阻碍了家长对子女教育的参与——阶层差异、学校选择性抑制与家长参与》，《教育研究》第1期。
- 谢桂华，2012：《中国流动人口的人力资本回报与社会融合》，《中国社会科学》第4期。
- 杨志成，2017：《核心素养的本质追问与实践探析》，《教育研究》第7期。
- 赵延东、洪岩璧，2012：《社会资本与教育获得——网络资源与社会闭合的视角》，《社会学研究》第5期。
- 周皓、巫锡炜，2008：《流动儿童的教育绩效及其影响因素：多层线性模型分析》，《人口研究》第4期。
- Altschul, I., 2011, "Parental Involvement and the Academic Achievement of Mexican American Youths: What Kinds of Involvement in Youths' Education Matter Most", *Social Work Research*, 35(3): 159—170.
- Altschul, I., 2012, "Linking Socioeconomic Status to the Academic Achievement of Mexican American Youth through Parent Involvement in Education", *Journal of the Society for Social Work and Research*, 3(1): 13—30.
- Brooks, N., E. Bruno and T. Burns, 1997, "Reinforcing Students' Motivation through Parent Interaction", *Elementary School Curriculum*, 12(1): 109.
- Currie, J. M., 1997, "Choosing among Alternative Programs for Poor Children", *The Future of Children*, 7(2): 113—131.
- Fan, W. and C. M. Williams, 2010, "The Effects of Parental Involvement on Students' Academic Self-Efficacy, Engagement and Intrinsic Motivation", *Educational Psychology*, 30(1): 53—74.
- Fan, X. and M. Chen, 2001, "Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis", *Educational Psychology Review*, 13(1): 1—22.
- Gonzalez, A. R., M. F. Doan Holbein and S. Quilter, 2002, "High School Students' Goal Orientations and Their Relationship to Perceived Parenting Styles", *Contemporary Educational Psychology*, 27(3): 450—470.
- Grolnick, W. S. and M. L. Slowiaczek, 1994, "Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model", *Child Development*, 65(1): 237—252.
- Hanushek, E. A. and L. Woessmann, 2008, "The Role of Cognitive Skills in Economic

- Development”, *Journal of Economic Literature*, 46(3): 607—668.
- Heckman, J. J., J. Stixrud and S. Urzua, 2006, “The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior”, *Journal of Labor Economics*, 24(3): 411—482.
- Hill, N. E. and D. F. Tyson, 2009, “Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies that Promote Achievement”, *Developmental Psychology*, 45(3): 740—763.
- Jr. McNeal, R. B., 1999, “Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out”, *Social Forces*, 78(1): 117—144.
- Nguon, S., 2012, “Parental Involvement and Students’ Achievement in Cambodia: Focusing on Parental Resourcing of Public Schooling”, *International Journal of Educational Research*, 53: 213—224.
- Patall, E. A., H. Cooper and J. C. Robinson, 2008, “Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis”, *Review of Educational Research*, 78(4): 1039—1101.
- Plunkett, S. W., C. S. Henry, B. J. Houlberg, T. Sands and S. Abarcamortensen, 2008, “Academic Support by Significant Others and Educational Resilience in Mexican-Origin Ninth Grade Students from Intact Families”, *Journal of Early Adolescence*, 28(3): 333—355.
- Sibley, E. and E. Dearing, 2014, “Family Educational Involvement and Child Achievement in Early Elementary School for American-Born and Immigrant Families”, *Psychology in the Schools*, 51(8): 814—831.
- Sui-Chu, E. H. and J. D. Willms, 1996, “Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement”, *Sociology of Education*, 69(2): 126—141.
- Sun, Y., 1998, “The Academic Success of East-Asian-American Students—An Investment Model”, *Social Science Research*, 27(4): 432—456.
- Wang, M. T. and S. Sheikh-Khalil, 2014, “Does Parental Involvement Matter for Student Achievement and Mental Health in High School?”, *Child Development*, 85(2): 610—625.
- Wilder, S., 2014, “Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A Meta-Synthesis”, *Educational Review*, 66(3): 377—397.

Parental Involvement and Children's Academic Development under the Framework of Key Competences ——Comparative Study based on Urban-rural and Regional Migration

LIANG Wen-yan¹, SUN Ran², YE Xiao-mei²

- (1. Faculty of Education/Capital Institute for Economics of Education, Beijing Normal University;
2. Faculty of Education, Beijing Normal University)

Abstract: This research makes a comprehensive definition of children's academic development under the framework of core competences, divides children into four groups according to urban-rural and regional migrant status, exams and compares the effect of parental involvement on children's academic development in each group as well. The research finds that: (1) Parents' direct learning involvement has very limited improvement effect on children's academic development. Especially in the dimension of test score aspect of agricultural *hukou* children, this involvement type even has significant negative effect. (2) Parents' personal involvement can promote all-round academic development of four groups. In addition, this effectiveness will not change due to the differences between urban-rural *hukou* and migrant status. (3) Parents' cultural involvement has positive effect on children's academic development, which only exists in local non-agricultural *hukou* children, while it has significant negative impact on the learning willpower and curiosity of non-agricultural outsiders. These findings bear important implications for parental involvement in education for children.

Key words: parental involvement; academic development; key competences; urban-rural *hukou*; regional migrant

(责任编辑: 郑 磊 责任校对: 郑 磊 胡咏梅)