

父母协同教养与学业成绩的关系： 基于潜在剖面分析

孙心蕊

济南大学教育与心理科学学院，山东 济南

收稿日期：2026年8月24日；录用日期：2026年9月30日；发布日期：2026年10月10日

摘 要

为探究小学生学业成绩的影响机制，采用潜在剖面分析方法考察父母协同教养的潜在类别及其与学生学业成绩的关系。结果表明，父母协同教养可分为协作型、混合型与对立型三个潜在类别。是否为独生子女对类型分布有显著影响，独生子女家庭更可能属于协作型或对立型。学业成绩比较显示，协作型学生的语文与数学成绩均显著高于混合型学生，而混合型学生成绩又显著高于对立型学生。结论表明，父母协同教养存在异质性，且协作型的教养方式最有助于提升小学生的学业成绩。

关键词

父母协同教养，学业成绩，小学生，独生子女，潜在剖面分析

Coparenting and Academic Achievement: A Latent Profile Analysis

Xinrui Sun

School of Education and Psychological Science, University of Jinan, Jinan Shandong

Received: August 24, 2026; accepted: September 30, 2026; published: October 10, 2026

Abstract

To investigate the mechanisms influencing primary school students' academic achievement, this study employed latent profile analysis to examine the latent profiles of parental coparenting and their associations with students' academic performance. The results indicated that parental coparenting could be classified into three latent profiles: cooperative, mixed, and oppositional. Only-child status had a significant effect on profile distribution, with families of only children being more likely to belong to the cooperative or oppositional profiles. Comparisons of academic achievement revealed

that students in the cooperative profile scored significantly higher than those in the mixed profile in both Chinese and mathematics, and students in the mixed profile scored significantly higher than those in the oppositional profile. The findings suggest that parental coparenting is heterogeneous, and the cooperative coparenting style is most conducive to enhancing primary school students' academic achievement.

Keywords

Parental Coparenting, Academic Achievement, Primary School Students, Only-Child Status, Latent Profile Analysis

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

学业成绩是学生通过阶段性学习后所获得的学习效果(吴佳桢, 傅海伦, 2024)。学生的学业成绩一贯以来都是学校适应的关键指标, 是社会各界普遍关注的焦点。当今社会强调要“加快建设教育强国”, 并明确“坚持教育优先发展”。在这一战略指引下, 构建高质量教育体系、提升学生学业质量成为基础教育的重要任务。少年儿童的学业发展不仅关乎个体成长与家庭幸福, 更与国家未来紧密相连。因此, 深入探究影响学业成绩的内在机制, 对推动新时代教育高质量发展具有重要的理论价值与实践意义。

社会认知理论(Social Cognitive Theory)指出, 个体的学业成绩受到内部个体因素和外部环境因素的综合驱动(Lee & Shute, 2010)。家庭作为儿童最重要的成长环境, 为儿童发育和发展提供了最基础的物质、文化、情感和安全保障, 而其中父母的影响最大也最直接。协同教养是指在教养儿童的过程中, 所有承担儿童教养责任的成人相互协作的活动(刘畅等, 2017), 它包含团结、一致、冲突和贬低四种类型(刘畅, 伍新春, 2015; Feinberg, 2003)。具体而言, 团结性指父母在教养过程中主动增强家庭成员之间的凝聚力, 注重构建彼此信任、和谐、温暖与融洽的家庭关系。该维度的测量同时涵盖显性情境与隐性情境中的父母行为表现(McHale & Rasmussen, 1998)。一致性则指父母在设定儿童相关规则与纪律方面保持协调统一, 强调双方在教养过程中的沟通交流与相互支持, 以及在诸如道德准则、行为期望、规则设定、教育偏好、儿童安全及同伴关系等议题上达成共识的程度。该维度所测量的均为显性情境下的协同教养行为(Feinberg, 2003)。冲突性体现为父母在子女面前表现出争吵、批评对方或在教养方式上产生分歧, 强调父母在儿童相关问题上所出现的公开对立, 与一致性相同, 此维度亦聚焦于显性情境中的协同教养行为。贬低性则指父母在另一方不在场时, 有意贬低对方, 损害其权威形象与可信度, 属于隐性情境中的协同教养行为(刘畅等, 2017)。

根据家庭压力模型, 父母协同教养的团结与一致维度作为关键的家庭韧性资源, 能缓冲压力、营造可预测的稳定环境, 从而强化儿童的情绪安全感; 而冲突与贬低则构成慢性家庭压力源, 持续激活儿童的应激反应(Onikova, 2021)。结合认知-情绪调节模型来看, 当儿童处于高冲突、高贬低的协同教养模式中, 其情绪安全感遭到破坏, 不得不持续动用认知资源来监控父母间的敌对信号并调节自身的焦虑情绪。这种认知资源的挤占效应, 使得原本应用于课堂专注、任务维持与深度加工的执行功能被大量消耗, 最终导致学习投入显著下降, 进而预测更低的学业成绩(Liu et al., 2023)。以往研究表明, 团结性和一致性协同教养为积极协同教养, 冲突性和贬低性协同教养为消极协同教养(宋省成等, 2022)。在核心家庭中, 协同双方即为父母。父亲积极协同教养的各维度与学业能力显著正相关(谢瑞波等, 2021); 而母亲的“拒绝否认”

等消极教养方式也与学生的学业成就呈负相关(徐敏霞等, 2021)。然而这些研究更多地从亲子之间的双向关系入手, 缺乏动态系统的探讨。核心家庭中, 涉及父、母、子三方的父母协同教养, 恰恰反映了家庭系统内的动态性。Minuchin 早在 1988 年就提出, 当三方建立起良好的关系, 使得家庭系统达到平衡时, 儿童能从中获益(Minuchin, 1988)。McHale 等人(2000)研究发现, 积极的、支持性的协同教养行为与儿童的学业能力有关; 而非支持的、破坏性的协同教养不利于儿童在学业和社会能力方面的准备(Cabrera et al., 2012)。

既往研究多聚焦于青少年阶段, 探讨父母协同教养对个体发展的影响, 而针对小学学生群体的关注则相对较少。已有研究大多认同, 父母协同教养中的支持性行为有助于营造积极的家庭氛围, 促进儿童认知与社会性发展, 而冲突性行为则可能引发儿童的适应问题(刘怡婷等, 2022)。然而, 在儿童从幼儿期过渡至小学低年级的关键阶段, 其认知能力、情绪调节及学业技能正处于迅速发展时期(Liman, 2024), 父母协同教养是否以及如何影响其学业表现, 尚缺乏系统探讨。具体而言, 积极的协同教养可能通过营造稳定的学习环境、增强儿童的学习动机与自我调节能力, 进而促进学业成绩(刘思含等, 2023); 而消极的协同教养则可能因家庭冲突或教养不一致干扰儿童的学习专注力与情绪状态, 从而对学业表现产生不利影响(Kara & Sümer, 2022)。因此, 有必要以小学生为研究对象, 深入探索父母协同教养的不同维度对其学业成绩的影响机制, 以拓展该领域的研究视野, 并为家庭与学校协同育人实践提供实证依据。

基于以上论述, 本研究提出以下假设:

(1) 父母协同教养存在异质性的潜在类别; (2) 是否为独生子女对父母协同教养的潜在类别归属具有显著影响。相较于混合型, 独生子女家庭更可能归属于协作型或对立型; (3) 不同父母协同教养亚类型对小学生学业成绩的影响存在显著差异。

在研究方法上, 既有研究关于父母协同教养与儿童发展的探讨多采用以变量为中心的分析范式, 侧重于考察协同教养各维度与儿童发展结果之间的线性关联(Turan & Benali, 2024)。然而, 该方法难以充分捕捉家庭系统中父母双方在协同教养行为上的整体模式差异, 亦无法从家庭整体角度揭示不同协同教养类型在家庭间的异质分布。依据家庭系统理论, 协同教养作为由父母双方共同参与、相互影响的二元互动子系统, 其在团结、冲突、一致与贬低等维度上的表现可能形成不同的组合特征, 进而构成具有区别性的家庭教养类型(王静等, 2023)。为弥补变量中心方法在揭示整体模式方面的局限, 本研究引入以个体为中心的分析思路, 采用潜在剖面分析(Latent Profile Analysis, LPA), 基于父母在协同教养多个维度上的表现, 识别出具有不同特征的协同教养类型。进一步地, 本研究将考察不同协同教养潜在类别与小学生学业成绩之间的关系, 旨在从整体模式视角揭示父母协同教养对儿童早期学业发展的影响机制。

在考察父母协同教养不同潜在剖面与小学生学业成绩之间关系的研究中, 有必要将子女性别结构因素纳入控制变量体系。现有研究表明, 是否为独生子女可能通过资源获取机制与家庭互动模式影响儿童的学习表现(王晓磊, 2021)。独生子女通常能够获得更为集中的家庭资源投入与教养关注, 从而可能在学习环境与认知刺激方面具备一定优势(de Leeuw et al., 2023); 而在多子女家庭中, 父母的教育资源与情感支持往往需要在子女间进行分配, 可能对个体的学业发展路径产生差异化影响(刘金典等, 2024)。此外, 是否为独生子女也可能与父母协同教养模式形成交互作用: 在独生子女家庭中, 父母更易形成高度一致的协同教养联盟; 而在多子女家庭中, 父母可能因子女数量增多而面临更复杂的教养协调需求(侯芬等, 2022)。因此, 本研究将是否为独生子女作为关键控制变量, 旨在更清晰地揭示父母协同教养模式对学业成绩的独立影响, 控制家庭结构因素可能带来的混淆效应, 从而提升研究结论的严谨性与解释力。

2. 方法

2.1. 研究对象

研究采用整群随机抽样法, 随机抽取了山东肥城城区的三所学校开展调查研究, 选取小学 3~5 年

507 名学生作为研究对象进行问卷调查。问卷填写完成后统一收回,共回收问卷 491 份,回收率为 96.8%。剔除不完整与规律性作答问卷 19 份,有效问卷 472 份,问卷有效率为 96.1%。

2.2. 研究工具

2.2.1. 问卷调查法

父母协同教养问卷。采用我国学者刘畅等人(2017)编制的《父母协同教养问卷》(青少年评定版),问卷采用 7 点计分,包括团结、一致、冲突和贬低四个维度 29 个项目,其中冲突和贬低维度反向计分,问卷均分表示父母亲的协同教养行为和质量。该问卷在本研究中的 Cronbach's α 系数为 0.94。本研究的学业成绩取学生最近一次的语文与数学成绩,采用原始分数。

2.2.2. 数据分析法

采用 SPSS27.0 与 Mplus7.0 软件进行数据分析。

3. 结果

3.1. 共同方法偏差检验

采用 Harman 单因子检验考察共同方法偏差的影响。结果发现,未旋转情况下有 12 个特征根大于 1 的因子,其中第一个因子的变异解释率为 27.02%,低于 40%的临界标准。因此本研究不存在严重的共同方法偏差。

3.2. 父母协同教养的亚类型

对小学生的父母协同教养进行潜在剖面分析,研究将父母协同教养的四个维度作为指标变量放入。将父母协同教养的类型依次划分为 5 类,AIC、BIC 及 aBIC 值均随着类别的增加而逐渐减小。根据 LMR 和 BLRT,3 类别的模型优于 4 类别的模型($p < 0.001$)。Entropy 值为 0.81,人数最少的类别占总体样本的比重大于 5.00%,可接受。因此,最终将第 3 类别模型确定为最佳模型。具体结果见表 1。

Table 1. Model fit indices for latent profile analysis of parental coparenting
表 1. 父母协同教养潜在剖面分析模型拟合信息

类别	AIC	BIC	aBIC	Entropy	LMR	BLRT	Smallest profile/%
1	5369.91	5403.16	5377.77				
2	4853.48	4907.52	4866.26	0.97	<0.001	<0.001	12.49
3	4619.64	4694.46	4637.33	0.81	<0.001	<0.001	12.42
4	4464.64	4560.25	4487.25	0.85	0.072	<0.001	4.70
5	4362.82	4479.22	4390.35	0.84	0.236	<0.001	4.79

注: Smallest profile (%): 人数最少类别占总体样本的比例。

图 1 展示了父母协同教养 3 剖面的以及各类别的人数比例。根据其特征可以分为三个亚类型:(1) 协作型;(2) 混合型;(3) 对立型。

3.3. 不同潜在剖面父母协同教养的比较

采用方差分析对不同剖面的父母协同教养进行比较,详见表 2。结果表明,不同亚类型在父母协同教

养 4 个维度上的得分差异具有统计学意义。不同潜在剖面的团结 $[F(2,469) = 274.70, p < 0.001]$ 、一致 $[F(2,469) = 168.598, p < 0.001]$ 得分差异显著,进一步的事后检验发现,三个剖面从高到低依次排列为:协作型、对立型、混合型。不同潜在剖面的冲突 $[F(2,469) = 130.32, p < 0.001]$ 、贬低 $[F(2,469) = 647.99, p < 0.001]$ 得分差异显著,进一步的事后检验发现,三个剖面从高到低依次排列为:对立型、混合型、协作型。

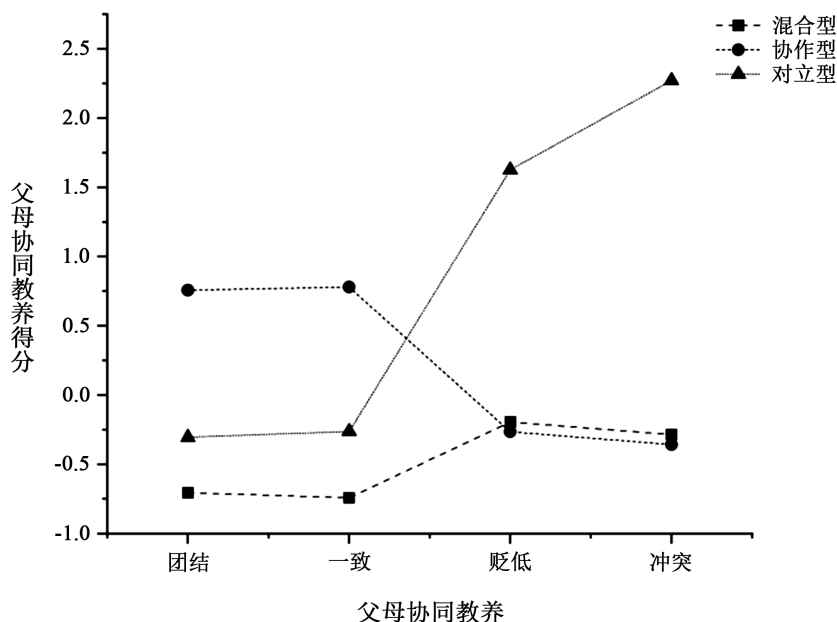


Figure 1. Latent profile classification results of parental coparenting

图 1. 父母协同教养潜剖面分析结果

Table 2. Comparisons of parental coparenting across different latent profiles

表 2. 不同潜在剖面父母协同教养的比较

变量	1) 协作型	2) 混合型	3) 对立型	F	事后比较
团结	0.80 ± 0.71	-0.74 ± 0.63	-0.31 ± 0.75	274.70***	1 > 3 > 2
一致	0.71 ± 0.74	-0.65 ± 0.80	-0.26 ± 0.72	168.60***	1 > 3 > 2
冲突	-0.26 ± 0.72	-0.17 ± 0.76	1.64 ± 1.18	130.32***	3 > 2 > 1
贬低	-0.37 ± 0.36	-0.25 ± 0.48	2.35 ± 0.97	647.99***	3 > 2 > 1

注: *表示 $p < 0.05$, **表示 $p < 0.01$, ***表示 $p < 0.001$.

3.4. 是否为独生子女对父母协同教养亚类型的影响

采用稳健三步法进一步探索考察是否为独生子女对父母协同教养亚类型归属的影响(见表 3)。以父母协同教养亚类型为结果变量(混合型为参照组),以是否为独生子女为自变量进行 Logistic 回归分析。结果如表 3 所示,独生子女家庭更可能归属于协作型($OR = 2.17$)或对立型($OR = 2.41$),而不是混合型,且这种关联在对立型中更为明显。这表明独生子女的家庭环境中,父母更倾向于采取高互动、高参与的协同教养方式,不论是正向的协作还是潜在的对立冲突,其互动水平均高于混合型。

Table 3. Logistic regression of only-child status on latent profiles of parental coparenting
表 3. 是否为独生子女对父母协同教养亚类型的 Logistic 回归

控制变量	对照组：混合型			
	协作型		对立型	
	OR	95% CI	OR	95% CI
是否为独生子女	2.17**	[0.618, 3.722]	2.41***	[0.963, 3.853]

3.5. 父母协同教养的亚类型对学业成绩的影响

采用稳健三步法中的 DE3STEP 法探讨父母协同教养的亚类型与学业成绩的关系。学业成绩的组间比较显示(见表 4)，无论是语文成绩还是数学成绩，不同协同教养类型的学生均存在极其显著的差异(语文： $\chi^2 = 18.96$, $p < 0.01$ ；数学： $\chi^2 = 41.56$, $p < 0.01$)。具体分析发现，两两比较呈现出不同的规律：在语文成绩上，协作型与混合型学生的成绩均显著高于对立型学生(1,2 > 3)，但协作型与混合型之间差异不显著。在数学成绩上，对立型学生的成绩显著高于协作型与混合型学生(3 > 1,2)。从具体得分来看，语文成绩中协作型学生得分最高(94.26 ± 0.62)，其次为混合型(93.83 ± 0.47)，对立型学生得分最低(91.06 ± 0.95)；而在数学成绩中，对立型学生得分最高(94.50 ± 0.26)，协作型(91.49 ± 0.53)与混合型(91.06 ± 1.19)得分相对较低。这一结果表明，父母协同教养类型对语文和数学成绩的影响模式存在差异。

Table 4. Differences in academic achievement across latent profiles of parental coparenting
表 4. 不同父母协同教养潜在类别在学业成绩上的差异

组别	语文成绩	数学成绩
协作型	94.26 ± 0.62	91.49 ± 0.53
混合型	93.83 ± 0.47	91.06 ± 1.19
对立型	91.06 ± 0.95	94.50 ± 0.26
Overall χ^2	18.96***	41.56***
两两比较	1,2 > 3	3 > 1,2

4. 讨论

4.1. 父母协同教养的特点及亚类型特征

本研究采用以个体为中心的分析方法，发现父母协同教养存在三种亚类型，与以往研究结果相符(Pan et al., 2025)。在父母协同教养的三个潜在剖面中，协作型占比最高，混合型次之，对立型占比最少。根据家庭系统理论，家庭是一个动态互动的整体，协同教养作为子系统之一，其功能状态直接影响家庭运作与儿童发展(邹盛奇等, 2019)。协作型剖面占比最高，反映出多数家庭系统内部实现了较好的协同适应与边界管理。这可能是因为现代强调合作与情感表达的社会文化背景下，父母通过观察、模仿与积极强化，不断学习并固化支持性互动模式，使得协作型教养不仅是一种家庭策略，更成为一种被广泛认可和内化的社会规范。混合型剖面在协同教养的积极和消极维度上差别较小，这表明有相当一部分家庭采取“双管齐下”的方式。这或许是因为这些父母在小学生婴幼儿时期采取严厉的教育方式，但随着儿童自主性的发展，并且在当今民主温和的教育主流的影响下，这些父母开始有意识地调整自身教养行为，向

更具回应性与支持性的方向转变。但在转变过程中,原有的教养习惯与认知模式仍可能在不自觉中延续,使得他们的教养方式呈现出既积极又消极的特点。对立型剖面虽然占比最低,但其高冲突、高贬低特征值得我们关注。依恋理论的延伸应用提示,父母双方可能自身存在不安全的依恋表征或未解决的心理创伤,导致他们将伴侣视为竞争对手而非合作伙伴,通过贬低对方来维护自身的心理地位(Simpson et al., 2020)。这种心理反映在教养方式上就体现为对对方教养风格的怀疑、贬低,进而导致教养过程中的持续对立与情感消耗。

本研究还发现,三种潜在剖面的父母协同教养模式在团结、一致、冲突、贬低四个维度上均存在显著差异。其中,协作型剖面在团结和一致性维度上得分最高,在冲突和贬低维度上得分最低,与既往研究一致(刘思含, 伍新春等, 2023)。这可能是因为此类家庭中父母能够建立稳定的合作联盟,形成共同的教育目标与策略,体现出良好的家庭系统功能与协同适应能力。对立型剖面则表现出相反的特征,在冲突与贬低上显著高于其他两类,协同性较弱。这往往与家庭内部长期存在的矛盾、情感隔阂或权力竞争有关,反映出家庭功能失调与情感安全缺失的风险。混合型剖面在各维度上处于中间水平,其协同教养模式呈现出一定的动态性与情境不稳定性。这可能由于部分家庭正处于教养观念与行为模式的调适阶段,或受到角色认知差异与外部压力等因素的影响,使这类教养方式体现出从传统控制向现代合作转型过程中的过渡特征。

4.2. 不同亚类型父母协同教养中儿童学业成绩的差异

本研究发现,父母协同教养的不同亚类型对儿童学业成绩的影响存在显著差异,且这种影响在语文与数学学科上呈现出截然不同的模式,值得深入讨论。

4.2.1. 不同亚类型父母协同教养儿童在语文成绩上的差异

在语文成绩方面,协作型与混合型家庭的学生表现显著优于对立型家庭。而协作型与混合型之间则不存在显著差异。这一发现揭示了父母协同教养类型影响儿童语文成绩的特定模式。

语文学习具有长期性、积累性和情感嵌入性的特点,强调语言理解、表达与阅读习惯的养成(吴欣歆, 王广杰, 2024),这些能力的培养高度依赖稳定、支持性的家庭互动环境。协作型父母在教育目标与方式上高度一致,能够形成合力,为孩子提供连贯的学习支持;混合型家庭虽在某些维度上存在分歧,但整体仍维持了一定的合作基础,未滑向对抗状态。相较之下,对立型家庭中父母常陷入教育冲突或相互削弱,孩子在情感安全感受到威胁的同时,也难以获得统一的学习指导,进而可能影响其语文学习的投入度与持续性。这一结果与已有研究关于家庭冲突对儿童语言发展的负面效应具有一致性(曾维秀, 李甦, 2006)。

4.2.2. 不同亚类型父母协同教养儿童在数学成绩上的差异

在数学成绩上,对立型家庭的学生表现显著优于协作型与混合型家庭,而后两者之间则不存在显著差异。这一发现与语文学科的结果形成鲜明对照,呈现出父母协同教养类型影响儿童学业成绩的学科特异性模式。

皮亚杰的认知发展理论强调,儿童数学思维的形成需要在与环境的互动中主动完成同化与顺应过程,这一过程对“适度的认知冲突”具有内在需求(Lestary et al., 2018)。对立型家庭中,父母在教育方式上存在明显分歧,这种分歧可能在无意中为孩子创造了多元的认知视角与丰富的思维碰撞机会。当父母各自持有不同的解题策略或思考路径时,孩子被迫在不同方案之间进行比较、选择与整合,这一过程本身即构成了一种高阶的认知训练(Bova & Arcidiacono, 2018),有助于提升其逻辑推理与问题解决能力。相比之下,协作型与混合型家庭中父母教育方式较为一致,虽能提供稳定的学习环境,却可能在客观上减少了

孩子接触多元思维路径的机会。

从家庭压力模型(Family Stress Model)的视角审视,对立型家庭虽存在父母协同教养的冲突,但这种冲突的性质与影响需要辩证看待。传统的家庭压力模型主要关注家庭冲突对儿童发展的消极影响(Cummings et al., 2006),然而本研究的发现提示,冲突的类型与程度可能是重要的调节变量。适度且聚焦于教育策略的分歧,与泛化的情感对抗或关系敌对可能存在不同的作用机制。数学学习所具有的明确答案导向与即时反馈特性,使得孩子能够相对独立于家庭情感氛围进行认知操作,相较于语文学习更不易受到家庭冲突的情感性干扰(Ermisch & Francesconi, 2001)。换言之,对立型家庭在数学成绩上的优势,可能反映了“认知激活”与“情感安全”在学科发展中的分离效应:数学成绩更多受益于认知层面的多元刺激,而语文成绩则更依赖于情感层面的稳定支持。

然而,对这一结果的解释仍需保持审慎的探索性态度。首先,对立型家庭在数学成绩上的优势可能并非直接源于教养方式的分歧本身,而可能受到父母职业背景等第三变量的中介或调节作用。例如,若对立型家庭中的父母双方同为工程师、数据分析师或科研工作者等具有高度逻辑思维倾向的职业,则其教育分歧可能更多围绕解题方法的“最优解”展开,而非基于情感或价值观的根本对立。这种“技术性分歧”更可能激发认知冲突的积极效应,而这一效应或许被误归于教养类型的影响。反之,若父母职业背景差异较大(如一方为艺术从业者,另一方为金融从业者),其教育分歧可能带有更深层的认知范式冲突,其作用机制或截然不同。由于本研究未系统采集父母的职业信息与日常教育互动细节,上述关联目前尚属推论,有待后续研究通过质性访谈或日记法加以验证。

4.2.3. 是否为独生子女的影响

本研究发现,是否为独生子女能够显著影响父母协同教养亚类型的分布,具体表现为独生子女家庭更可能归属于协作型或对立型,而不是混合型。从家庭系统理论看,子女数量直接影响家庭互动结构的复杂度(Cox & Paley, 1997)。混合型家庭因多子女存在,天然形成父母-子女群的多维网络,亲子互动常被子女间的结盟、竞争或情感补偿所稀释,关系张力呈弥散状,难以高度聚焦于某一固定模式。独生子女家庭则缺失这一“缓冲层”。亲子三角结构高度简化,却也因此形成两种极端走向:当父母教养理念一致、分工默契时,资源与情感高度集中于唯一子女,易形成高度整合的协作型模式,决策高效、凝聚力强(Berger & McLanahan, 2015);若父母存在价值观分歧或隐性对抗,子女则易被卷入三角化漩涡,被迫选边、成为情感替身或冲突焦点,使家庭滑向对抗性与情绪高唤醒的对立型。两类模式虽表现迥异,实则共享同一结构前提:无同胞缓冲之下,亲子二元关系与夫妻子系统被直接绑定,互动缺乏弹性空间,任何子系统的不稳定都会迅速放大为整个家庭系统的模式极端化(屈国梁, 曹晓君, 2021)。

5. 不足与展望

本研究存在一定局限,并为未来研究提供若干方向。首先,本研究为横断设计,难以推断父母协同教养类型与儿童学业成绩间的因果关系及动态变化,未来可采用纵向追踪设计,考察协同教养的发展轨迹及其对学业的长期影响。其次,本研究未纳入其他可能影响学业的家庭因素如父母教养压力、婚姻质量等,未来可构建更综合的家庭系统模型,以揭示多因素共同作用机制。具体而言,后续研究在设计阶段即应系统收集并纳入统计控制的人口统计学与家庭背景变量,至少包括:家庭社会经济地位(父母职业类型、家庭年收入、父母双方最高受教育年限)、父母婚姻满意度或冲突频率量表得分、父母各自的心理健康状况(如抑郁、焦虑自评分数)、以及父母每周与孩子共处的时间总量。这些变量不仅可能作为混杂因素干扰协同教养类型的效应估计,还可能通过与教养类型的交互作用调节学业结果——例如,高婚姻质量可能缓冲对立型家庭中情感冲突的负向影响,而低心理健康水平则可能放大协作型家庭中的“过度一致”所带来的认知单调性。唯有在统计模型中同时纳入上述变量,方能更准确地分离出协同教养类型的

独立效应，避免将其他家庭系统的连带特征错误地归因于教养方式本身。

另外，尽管本研究的 Harman 单因子检验结果通过，但父母协同教养与学业成绩均来源于学生自陈问卷，尤其学业成绩为学生自我报告，因此共同方法偏差的风险仍不容忽视。后续研究宜引入父母评价或客观学业记录，以削弱同源误差对结论的潜在影响。

6. 结论

本研究发现父母协同教养存在三种亚类型，是否为独生子女对父母协同教养潜在分类有明显的影响。不同亚类型的父母协同教养在学业成绩上存在显著差异，在语文成绩方面，协作型与混合型家庭的学生表现显著优于对立型家庭。而协作型与混合型之间则不存在显著差异。在数学成绩上，对立型家庭的学生表现显著优于协作型与混合型家庭，而后两者之间则不存在显著差异。

参考文献

- 曾维秀, 李甦(2006). 儿童叙事能力发展的促进与干预研究(综述). *中国心理卫生杂志*, 20(9), 572-575.
- 侯芬, 伍新春, 邹盛奇(2022). 青少年感知的父母教养投入特点及其相关影响因素. *华南师范大学学报(社会科学版)*, (4), 84-95+206.
- 刘畅, 伍新春, 邹盛奇(2017). 父母协同教养问卷青少年评定版的修订及其信效度检验. *中国临床心理学杂志*, 25(5), 845-849, 881.
- 刘畅, 伍新春(2015). 协同教养的研究缘起、结构与评估. *中国临床心理学杂志*, 23(1), 32-37.
- 刘金典, 程名望, 吴春燕(2024). 父母受教育水平与子女认知能力——来自中国教育追踪调查的经验证据. *教育与经济*, 40(4), 56-68.
- 刘思含, 伍新春, 王歆逸, 应洁峰(2023). 父母教养压力对教养投入的影响: 配偶协同教养行为的调节效应. *心理科学*, 46(4), 857-864.
- 刘怡婷, 范洁琼, 陈斌斌(2022). 婚姻质量对父母协同养育的影响: 基于共同命运模型的跨层中介分析. *心理学报*, 54(10), 1216-1233.
- 屈国梁, 曹晓君(2021). 同胞冲突及其解决: 家庭子系统的影响. *心理科学进展*, 29(2), 286-295.
- 宋省成, 丁苑, 谢瑞波, 吴伟, 王蝶, 陈艳华, 李伟健(2022). 父亲协同教养对留守儿童问题行为的影响: 父子依恋与自尊的链式中介. *心理科学*, 45(2), 339-346.
- 王静, 郭菲, 陈祉妍(2023). 父亲共同养育对子女学校适应的影响: 儿童亲社会行为与师生关系的多重中介作用. *中国健康心理学杂志*, 31(3), 336-342.
- 王晓磊(2021). 子女数量、学习成绩与初中生影子教育获得——基于中国教育追踪调查数据的研究. *中国青年社会科学*, 40(3), 97-105.
- 吴佳松, 傅海伦(2024). 成就目标定向与学业成绩关系的元分析: 自我效能感、学习投入的中介作用. *心理科学进展*, 32(7), 1104-1131.
- 吴欣歆, 王广杰(2024). 小学语文教育中的社会情感学习. *小学语文*, (6), 4-10.
- 谢瑞波, 王蝶, 丁苑, 李伟健, 李新宇(2021). 父亲协同教养对儿童学校适应的影响: 父子依恋的中介作用. *心理与行为研究*, 19(3), 341-347.
- 徐敏霞, 徐宁, 汪新建(2021). 父母教养方式对高三学生学业成就的影响: 心理资本的中介作用. *心理技术与应用*, 9(4), 193-201.
- 邹盛奇, 伍新春, 黄彬彬, 刘畅(2019). 母亲守门行为与母亲教养投入、母子依恋的关系及发展性差异. *心理学报*, 51(7), 816-828.
- Berger, L. M., & McLanahan, S. S. (2015). Income, Relationship Quality, and Parenting: Associations with Child Development in Two-Parent Families. *Journal of Marriage and Family*, 77, 996-1015. <https://doi.org/10.1111/jomf.12197>
- Bova, A., & Arcidiacono, F. (2018). The Interplay between Parental Argumentative Strategies, Children's Reactions and Topics of Disagreement during Family Conversations. *Learning, Culture and Social Interaction*, 19, 124-133. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.05.003>
- Cabrera, N. J., Scott, M., Fagan, J., Steward-Streng, N., & Chien, N. (2012). Coparenting and Children's School Readiness: A

- Mediational Model. *Family Process*, 51, 307-324. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2012.01408.x>
- Cox, M. J., & Paley, B. (1997). Families as Systems. *Annual Review of Psychology*, 48, 243-267. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.243>
- Cummings, E. M., Schermerhorn, A. C., Davies, P. T., Goeke-Morey, M. C., & Cummings, J. S. (2006). Interparental Discord and Child Adjustment: Prospective Investigations of Emotional Security as an Explanatory Mechanism. *Child Development*, 77, 132-152. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00861.x>
- Ermisch, J., & Francesconi, M. (2001). Family Matters: Impacts of Family Background on Educational Attainments. *Economica*, 68, 137-156. <https://doi.org/10.1111/1468-0335.00239>
- Feinberg, M. E. (2003). The Internal Structure and Ecological Context of Coparenting: A Framework for Research and Intervention. *Parenting*, 3, 95-131. https://doi.org/10.1207/s15327922par0302_01
- de Leeuw, S., Haelermans, C., Jacobs, M., van der Velden, R., van Vugt, L., & van Wetten, S. (2023). The Role of Family Composition in Students' Learning Growth during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Marriage and Family*, 85, 807-828. <https://doi.org/10.1111/jomf.12912>
- Kara, D., & Sümer, N. (2022). The Role of Paternal Parenting and Co-Parenting Quality in Children's Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13, Article ID: 772023. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.772023>
- Lee, J., & Shute, V. J. (2010). Personal and Social-Contextual Factors in K-12 Academic Performance: An Integrative Perspective on Student Learning. *Educational Psychologist*, 45, 185-202. <https://doi.org/10.1080/00461520.2010.493471>
- Lestary, R., Subanji, S., & Rahardi, R. (2018). Konflik Kognitif Internal Siswa dalam Menyelesaikan Masalah Matematika Ditinjau dari Proses Asimilasi Akomodasi. *NUMERICAL: Jurnal Matematika dan Pendidikan Matematika*, 2, 167-178. <https://doi.org/10.25217/numerical.v2i2.329>
- Liman, B. (2024). Self-Regulation Skills and Peer Preferences in Preschool Children. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 11, 131-142. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2024.11.1.372>
- Liu, Y., Liu, X., Zheng, Y., & Qian, H. (2023). Parental Co-Regulation and Adolescent Academic Achievement: The Mediating Role of Executive Function. *Journal of Adolescence*, 45, 355-368.
- McHale, J. P., & Rasmussen, J. L. (1998). Coparental and Family Group-Level Dynamics during Infancy: Early Family Precursors of Child and Family Functioning during Preschool. *Development and Psychopathology*, 10, 39-59. <https://doi.org/10.1017/s0954579498001527>
- McHale, J. P., Kuersten-Hogan, R., Lauretti, A., & Rasmussen, J. L. (2000). Parental Reports of Coparenting and Observed Coparenting Behavior during the Toddler Period. *Journal of Family Psychology*, 14, 220-236. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.14.2.220>
- Minuchin, P. (1988). Relationships within the Family: A Systems Perspective on Development. In *Relationships within Family: Mutual Influences* (pp. 7-26). Clarendon Press.
- Onikova, T. (2021). Contemporary Models of Psychological Support for Families with Adolescents under Social Stress. *Universal Library of Innovative Research and Studies*, 2, 1-5.
- Pan, B., Wang, Y., Zhang, J., Wang, J., Xiao, B., & Li, Y. (2025). Parental Co-Parenting Quality, Children's Emotion Regulation Abilities, and Prosocial Behavior. *BMC Psychology*, 13, Article No. 635. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02947-y>
- Simpson, J. A., & Rholes, W. S. (2020). Insecure Attachment and Partner Devaluation in Romantic Relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37, 789-805.
- Turan, S., & Benali, Y. (2024). Co-Parenting Quality and Parenting Stress as Predictors of Child Behavioral Adjustment. *Applied Family Therapy Journal*, 6, 187-195. <https://doi.org/10.61838/kman.aftj.6.1.19>