

“双减”背景父母教育卷入的变化轨迹对小学生学习投入和学习成绩的差异性影响*

穆英琦^{1†} 徐鹏慧^{1†} 吴怡君^{1†} 戚玥^{2,3} 娄艳¹ 于晓^{1*}

(¹ 北京林业大学人文社会科学学院心理学系, 北京 100083;

² 北京师范大学心理学部, 北京 100875;

³ 北京师范大学发展心理研究院, 北京 100875)

摘要 为考察“双减”实施前后父母教育卷入分维度的动态变化及其对小学生学习投入和学习成绩的影响, 本研究以 323 名小学生(平均年龄 11.02 ± 0.83 岁, 49%男生)为被试, 在“双减”前(T1)、“双减”实施一年半后(T2)和两年后(T3)分三次测量父母教育卷入, 并在 T1 和 T3 测量学习投入、T3 收集学习成绩, 构建潜变量增长模型。结果发现: (1)小学生的父母情感卷入、父母智力卷入、父母行为卷入的变化轨迹均呈线性递减趋势; (2)在控制人口学因素后, 对学习投入而言, 父母情感卷入、父母行为卷入的初始水平和变化速度对学生学习投入的影响表现为累加作用模式; 对学习成绩而言, 父母情感卷入仅变化速度对学习成绩的预测显著, 而父母行为卷入的初始水平和变化速度对学习成绩的影响表现为增强作用模式; 父母智力卷入对学习投入及学习成绩的影响均不显著。本研究不仅有助于深入理解“双减”背景下父母教育卷入的发展变化轨迹及其对学习投入和学习成绩的影响, 还能为评估“双减”政策的实施效果以及“双减”政策实施后父母教育卷入的干预提供实证依据。

关键词: 父母教育卷入, 学习投入, 学习成绩, “双减”政策, 潜变量增长模型

1 引言

2021 年, 中共中央及国务院印发《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》(以下简称“双减”)。“双减”后, 教育不仅关注学生的学业结果还关心学生的学习过程。学习投入(Learning Engagement, 作为衡量学生学习过程的指标, 是指个体在学习时积极、充实的精神状态(Schaufeli et al., 2002); 而学习成绩常作为衡量学生学业结果的经典变量(Stiggins et al., 1989)。大量研究证明, 学习投入不仅与学生的学业成绩密切相关(Chen et al., 2020), 还影响学生的内外化问题(Olivier et al., 2020)。而学习成绩则预测学生未来的学业表现(He et al., 2024)及之后的不良社会行为(Lankester et al., 2024)。但目前有关“双减”后我国小学生学习投入和学习成绩的变化及影响机制尚不可知, 探明其影响因素既有利于学生全面发展, 也能为评估“双减”实施效果提供实证依据。

收稿日期: 2025-02-24

* 国家自然科学基金(72404027)。

† 共同一作。

通信作者: 于晓, E-mail: yx0903yingzhong@163.com

父母教育卷入是学业成功的关键因素之一(Graves & Brown, 2011)。已有较多研究表明,父母教育卷入对学习投入(Li et al., 2023)和学习成绩(Castro et al., 2015; Hsu et al., 2011)有促进作用,但缺乏对其分维度动态变化的研究,无法揭示初始水平与变化速度对小学生学习投入及学习成绩的作用模式。相关领域的研究者强调,“双减”后父母需加强情感、智力、行为多方面的卷入(Luo, 2023),更加全面促进孩子的学习表现。为此,本研究采用纵向设计,探究“双减”前后父母教育卷入分维度的变化轨迹对学习投入和学习成绩的影响机制,从三个维度出发,为教育卷入初始水平不同的家庭在“双减”后应如何调整对孩子的卷入水平,有效提升其学习投入与学习成绩提供依据。

1.1 “双减”前后父母教育卷入的动态变化

父母教育卷入(parental involvement)即父母在儿童教育过程中的参与程度和方式,主要指父母对儿童教育的理念与发展的期望,以及在家庭和学校中做出的为促进儿童取得更好学业成就和心理发展的多种行为,包含父母情感卷入、父母智力卷入和父母行为卷入(Grolnick & Slowiaczek, 1994)。父母情感卷入(emotional involvement)是指父母为了解儿童在学校发生的事情或授课情况,表达出对儿童的学习和学校的积极态度;父母智力卷入(cognitive involvement)是指父母提供给儿童一切有助于智力发展的资源(如,父母辅导孩子的学习);父母行为卷入(behavior involvement)是指直接参与孩子的发展过程(如,父母在日常生活中陪伴孩子、管理作息時間等)(Li et al., 2023)。

早期研究采用横断研究探究不同年龄阶段父母教育卷入的程度差异,发现父母教育卷入从小学至高中阶段逐渐减少(Catsambis & Garland, 1997; Wei et al., 2019)。随后,有研究者从两个时间点探究父母教育卷入在小学阶段的动态变化轨迹,发现其随年级的增加而减少(Daniel, 2015; Garbacz et al., 2015)。然而,想要更准确地把握其发展轨迹及内部特征变化,至少需要三个时间点的长期追踪设计(Pfost et al., 2014)。目前,仅有少量的纵向研究探究三个时间点以上的小学阶段父母教育卷入变化的动态轨迹(Flack et al., 2023),其发现父母教育卷入从学龄前到小学二年级逐渐下降。随着研究增多,Epstein(2005)在家庭系统理论的基础上提出父母教育卷入是多维度、多层次的动态过程,但仍缺乏对分维度的动态变化的深入研究。

尽管学界已开始关注父母教育卷入的动态变化过程,但缺乏对初始水平、变化速度及两者关系的系统探究。具体而言,初始水平反映“双减”前父母教育卷入的个体发展水平,变化速度则描述其“双减”前后的增减趋势(刘红云 等, 2005),而两者的关系则揭示了个体差异随“双减”实施如何变化(增大或缩小)(Grimm et al., 2017):若二者呈显著正相关,表明父母教育卷入的个体差异随“双减”政策的实施而增大,为马太效应;若呈负相关,则表明父母教育卷入的个体差异随“双减”的实施而减少,为补偿模式;若无显著相关,则表明父母教育卷入的个体差异保持相对稳定,即稳定差异模式(程亚华 等, 2023)。以往研究表明,父母对儿童的教育卷入存在“强者愈强,弱者愈弱”的马太效应(Bakermans-Kranenburg et al., 2005)。“双减”政策下,高初始水平家庭凭借资源优势,通过替代性教育维持较高卷入水平(即下降速度较

慢),而低初始水平家庭因政策冲击面临“替代真空”(贺明华,郭红梅,2024),导致卷入程度进一步下降(即下降速度较快),最终扩大群体差异。同时,“双减”后相关研究进一步强调,父母教育卷入需从情感、智力和行为等多维度协同推进(Luo,2023),从各个维度探究其对孩子发展的具体影响。

综上,本研究第一个目的是从初始水平、变化速度及两者之间的关系三方面细致刻画“双减”前后我国小学生父母教育卷入分维度的发展轨迹。

1.2 “双减”前后父母教育卷入与小学生学习投入及学习成绩的纵向关系

根据社会发展情景模型,学生的学习投入和学习成绩是个体自身因素与环境因素相互作用的结果,二者均处于动态变化之中(Wang et al., 2019)。

首先,从初始水平来看,即在父母教育卷入与学生学习表现的静态关联上,对于学习投入而言,父母情感卷入可以通过鼓励促进孩子的学习认同,从而提升其专注水平(Kim & Kim, 2021);而父母智力卷入则常因过度干预,产生消极影响(Pomerantz et al., 2007)。父母行为卷入对学习投入的影响结果则存在分歧,部分研究显示其具有正向作用(Fan & Williams, 2010),而另一些研究则指出其可能因控制性过强而产生负向作用(Pomerantz et al., 2007)。对于学习成绩而言,父母情感卷入同样被证实具有正向作用(Wang & Sheikh-Khalil, 2014),而父母智力卷入的负面影响与父母行为卷入的分歧结果也均在以往研究中有所体现(Castro et al., 2015; Ciping et al., 2015; Patall et al., 2008)。在“双减”政策实施后的外部约束减少且小学生自律性较弱的双重背景下,适度的行为卷入有助于培养学习习惯,从而提升学习投入和成绩(Fan & Williams, 2010)。

其次,从变化速度来看,父母教育卷入不同维度的动态变化对学习投入与学习成绩可能具有不同的含义。父母情感卷入和父母行为卷入作为支持性因素,其水平的下降(即负向变化速度)可能意味着家庭学习资源的减少与心理支持的削弱,往往阻碍学习动力(即投入)和学习成绩的提升(Jeynes, 2005; Wang & Eccles, 2012)。相比之下,父母智力卷入本身即过度干预,其下降速度反而为自主性发展提供空间,从而可能对学习投入和成绩产生积极的预测效果(Grolnick & Ryan, 1989; Ryan & Deci, 2000)。

除了以往研究考察过的父母教育卷入初始水平和变化速度的独立效应(Dearing et al., 2006; Hong et al., 2020),二者的动态交互作用同样不容忽视。但对于这一问题,尚未有研究探索。因此,本研究的第二个目的是在“双减”背景下,同时考察父母教育卷入的初始水平和变化速度对小学生学习投入和学习成绩的影响,并检验二者是否存在协同作用。

以往研究中,对于变量发展轨迹的初始水平与变化速度如何协同作用,主要存在累加效应模型与交互效应模型两类竞争模型(El-Sheikh et al., 2019; 肖家乐 等, 2023)。其中,累加效应模型(见图 1a)表示低初始水平和高下降速度会以积聚的方式使得学生的学习投入和学习成绩变差,不存在交互作用,总效应为二者影响的简单加和(Dearing et al., 2006)。交互效应模型则表示初始水平和下降速度存在交互作用,按可能的交互模式进一步区分为两种子类

型：增强模型(见图 1b)指低初始水平会放大父母教育卷入下降对学习投入和学习成绩的负面影响，即父母教育卷入初始水平越低，其下降速度快对学习投入和学习成绩的负面影响越强；敏感模型(见图 1c)则假设高初始水平的学生已形成对父母支持的心理依赖，一旦支持减弱，适应困难更为突出(曾玲娟 等, 2022)，即父母教育卷入初始水平越高，其下降速度快对学习投入和学习成绩的负面影响越强。尽管以往研究尚未直接探讨交互效应，但已有证据提示父母教育卷入对儿童发展结果的影响存在初始条件依赖性(Xu et al., 2020)。最后，已有研究对于二者交互效应方向的分析通常是探索性的(Aiken & West, 1991; El-Sheikh et al., 2019)。因此，本研究将首次在“双减”背景下系统检验上述三类模型在学习投入与学习成绩上的适用性，并对交互项的具体方向进行探索性分析。

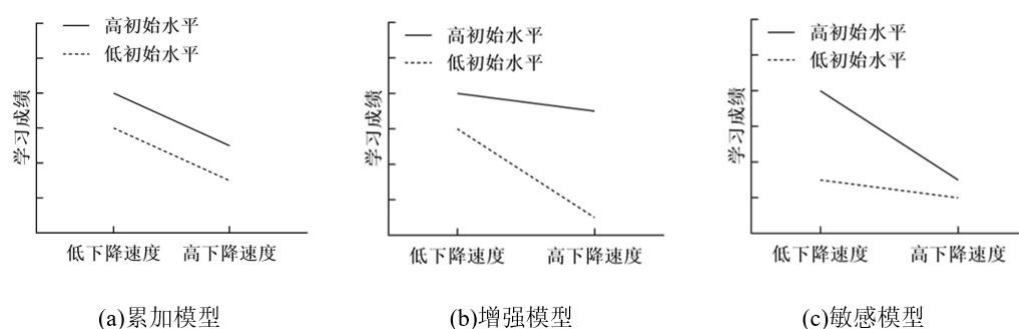


图 1 父母教育卷入初始水平和变化速度预测学习成绩的概念框架图

1.3 本研究

小学阶段的儿童具有较高的环境敏感性和可塑性，高质量的父母教育卷入能显著提升其学习投入(Li et al., 2023)和学习成绩(Englund et al., 2004)，并对其后期的情绪、智力、行为的发展产生影响(Maccoby & Martin, 1983)。目前关于小学阶段父母教育卷入的研究大多基于西方背景(Garbacz et al., 2015)，国内小学阶段父母教育卷入的发展轨迹以及“双减”前后初始水平和变化速度对学习投入和学习成绩的作用模式尚不明确。故本研究对小学生父母教育卷入进行三次追踪测查，并收集小学生的学习投入、学习成绩数据，考察父母教育卷入分维度在三次测查期间的变化轨迹。由于政策实施的第一年往往是动荡适应期(Viennot & Pont, 2017)，故本研究的施测时间 T1 为“双减”前，T2 为“双减”政策一年半后，T3 为“双减”政策两年后。鉴于学习投入(学习过程的核心指标)与学习成绩(学习结果的直接体现)可能受“双减”政策的不同影响机制驱动，因此本研究将分别考察父母教育卷入分维度的变化轨迹与 T3 小学生学习投入和学习成绩间的关系，检验初始水平和变化速度究竟是相对独立地起作用(累加效应)还是协同起作用(增强模型或敏感模型)，并控制性别、年龄和 T1 的学习投入(Hill & Tyson, 2009; Xu et al., 2020)。基于上述研究目的与前述文献综述，本研究提出如下具体假设：

首先，关于父母教育卷入的发展轨迹部分，鉴于“双减”政策通过减轻学生校内外学业负担，减少了父母在学业辅导与监督等方面的卷入需求(Luo, 2023; 梁丹, 2021; 田宏杰, 邓林园, 2022)，同时横断研究与短期追踪研究均表明，父母教育卷入水平随儿童年级升高自然下降(Daniel, 2015; Garbacz et al., 2015)，据此提出假设 H1：“双减”政策实施前后，小学生父母教

育卷入各维度呈现显著下降趋势。此外,考虑到“双减”政策可能因家庭资源差异而加剧教育不平等,引发“马太效应”(贺明华,郭红梅,2024),进一步假设父母教育卷入的初始水平与其变化速度呈显著正相关,即初始卷入水平较高的家庭,其卷入水平下降幅度较为缓慢。

其次,关于父母教育卷入对学习投入与学习成绩的影响机制。依据社会发展情境模型(Wang et al., 2019)及相关实证研究,父母情感卷入与行为卷入通常被界定为支持性因素,对学生的表现具有正向预测作用(Jeynes, 2005; Kim & Kim, 2021);而父母智力卷入则可能因包含控制性成分而产生消极影响(Castro et al., 2015; Ryan & Deci, 2000);因此,提出假设H2:父母情感卷入与行为卷入的初始水平及变化速度正向预测小学生的学习投入与学习成绩,而父母智力卷入的初始水平及变化速度则负向预测学习投入和学习成绩。此外,本研究将通过检验累加模型与交互模型(增强模型与敏感模型),进一步探讨父母教育卷入初始水平与变化速度对学习结果的具体作用模式。研究假设模型如图2所示。

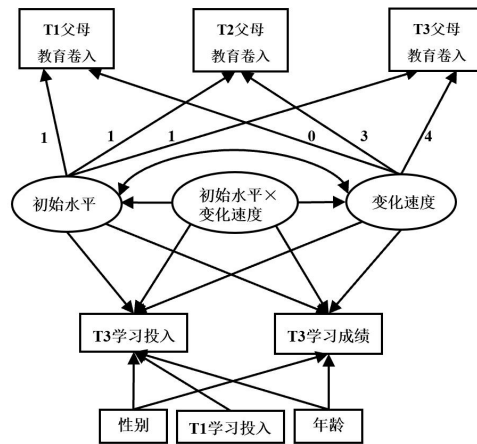


图2 本研究的假设模型

注:本模型中的“父母教育卷入”代指父母教育卷入分维度的父母情感教育卷入、父母智力教育卷入、父母行为教育卷入。

2 方法

2.1 被试

整群抽样山东省烟台市两所公立小学小学生,进行为期两年的三次追踪调查。本研究首次施测时间为2021年6月(“双减”实施前,T1),获得有效被试504人(男生241人,平均年龄为 8.89 ± 0.94 岁),分别来自三四五年级,不存在阅读困难及智力发育迟滞的学生。第二次施测时间为2023年1月(“双减”实施一年半后,T2),获得有效被试425人(男生200人,平均年龄为 10.40 ± 0.98 岁),第三次施测时间为2023年7月(“双减”实施两年后,T3),最终获得有效被试323人(男生158人,平均年龄为 11.02 ± 0.83 岁)。由于学生转学或施测当天因故请假等原因,第二次和第三次施测,分别流失被试79人和102人,从T1到T3,纵向流失率为25.08%。被试流失分析显示,流失的被试与具有完整数据的被试相比,在年龄($t = 1.60, p =$

0.10)、性别($\chi^2 = 0.44, p = 0.51$)、T1 时的父母教育卷入($t = -3.79, p = 0.50$)以及 T1 时的学习投入($t = 0.06, p = 0.95$)上均无显著差异。本研究经过一作所在单位的伦理委员会审核及同意。

2.2 研究工具

2.2.1 父母教育卷入

采用父母教育卷入量表(Cheung & Pomerantz, 2011)调查学生的父母卷入情况。该量表共 23 道题目, 包括“父母情感卷入”(9 题, 如“父母疏导我在学习上遇到的困难情绪”)、“父母智力卷入”(8 题, 如“父母辅导我的学习”)和“父母行为卷入”(6 题, 如“父母管理我的作息时间”)三个维度。要求学生采用 5 点计分, 从 1“完全不符合”到 5“完全符合”回答题目。计算每个分量表题目的平均分, 分数越高表示三种父母教育卷入水平越高。父母情感卷入在 3 次测查中的 Cronbach's α 系数为 0.86、0.84 和 0.85, 父母智力卷入在 3 次测查中的 Cronbach's α 系数为 0.80、0.76 和 0.83, 父母行为卷入在 3 次测查中的 Cronbach's α 系数为 0.78、0.74 和 0.75。

2.2.2 学习投入

采用学习投入量表(Learning Engagement Scale) (Lam et al., 2014)测量学生的学习投入水平。该量表共 10 个条目(如“学习时, 我感到精力充沛”), 采用 5 点计分, 由学生填写问卷(1=“完全不符合”到 5=“完全符合”), 计算量表题目的平均分, 分数越高表示个体的学习投入水平越高。该量表已在中国小学生群体广泛使用, 具有良好的信度和效度(杨靖渊 等, 2024)。该量表在第 1 次测查中的 Cronbach's α 系数为 0.92, 第 3 次测查中的 Cronbach's α 系数为 0.95。

2.2.3 学习成绩

参照已有研究(周翠敏 等, 2016), 从校方获得学生 2023 年 7 月测的春季学期期末统考成绩, 语文、数学、外语、道法和科学五门成绩, 原始分数为百分制。将五门课平均值作为学生总体学习成绩的指标。期末考试均依据国家小学生课程标准进行。

2.3 施测程序

在征得父母和学生本人知情同意后, 于 2021 年 6 月(T1, “双减”实施前)以班级为单位进行第 1 次集体施测, 之后分别在 2023 年 1 月(T2, “双减”实施一年半后)和 2023 年 7 月(T3, “双减”实施两年后)进行追踪调查, T1 时间点测查了学生的年龄等人口学数据和父母教育卷入以及学生的学习投入, 平均施测时间为 20~30 分钟; T2 时间点仅测查了父母教育卷入, 平均施测时间为 10~15 分钟; T3 时间点测查了父母教育卷入、学生的学习投入, 平均施测时间为 20~25 分钟; 此外, T3 时间点还从校方收集了学生的期末成绩数据。在施测前, 根据班主任提供的信息排除存在阅读困难及智力发育迟滞的学生; 在施测时, 每个班级由 2 位心理学专业研究生宣读统一的指导语, 指导学生独立完成问卷内容, 同时监控其对问卷内容的理解情况, 并对其问题进行一对一回答, 完成后问卷被当场收回。施测结束后, 每位学生均可获得小礼物。

2.4 数据分析

采用 SPSS23.0 和 Mplus8.0 进行数据分析。首先,对缺失值进行处理。由于漏填、不认真作答等原因,T1-T3 父母教育卷入数据的缺失比例为 0.76%~0.83%,T1 学生学习投入数据的缺失比例为 1.19%,T3 学生学习投入数据的缺失比例为 0.2%,T3 学习成绩无缺失,采用多重插补法(Multiple Imputation)处理缺失值(Rubin, 1978)。其次,对研究变量进行描述性统计及相关分析。再次,为探讨“双减”背景下父母教育卷入的变化轨迹及其与学习投入、学习成绩的关系问题,分两步构建潜增长曲线模型进行分析(Grimm et al., 2017)。第一步,采用无条件潜增长曲线模型刻画父母教育卷入三个维度:父母情感卷入、父母智力卷入、父母行为卷入的变化轨迹。该模型基于所有个体 3 个时间点的父母教育卷入分数抽取初始水平和变化速度。根据潜增长曲线模型使用要求(Grimm et al., 2017),设定不同时间点父母教育卷入的残差变异固定为等同。设定 3 个时间点父母教育卷入观测指标的因子载荷固定为 1 来估计初始水平。斜率因子的载荷根据实际测量间隔设定:T1(基线)固定为 0,T2(间隔 18 个月)设为 3,T3(间隔 24 个月)设为 4,以半年为单位标准化时间尺度。此设定能更精确地估计线性变化速度(Grimm et al., 2017; 程亚华 等, 2023; 肖家乐 等, 2023)。因此,设定测量时间间隔不等的 3 个时间点的因子载荷固定为 0、3 和 4 来估计变化速度(Preacher et al., 2008)。此外,估计初始水平与变化速度间的相关,以反映两者间的关系。第二步,在无条件潜增长曲线模型中分别纳入学习投入和学习成绩,构建有条件潜增长曲线模型来考察在控制年龄等变量之后,T1→T3 的父母情感卷入、父母智力卷入、父母行为卷入的初始水平、变化速度以及初始水平与变化速度的交互项(El-Sheikh et al., 2019; Maslowsky et al., 2015)能否显著预测 T3 的学习投入和学习成绩。模型采用稳健极大似然估计(Robust Maximum Likelihood Estimator)方法,根据 Hu 和 Bentler (1999)的建议,模型足够拟合的临界标准为 CFI ≥ 0.90 , TLI ≥ 0.90 , RMSEA ≤ 0.08 , SRMR ≤ 0.08 。

3 结果

3.1 共同方法偏差检验

采用 Harman 单因素检验共同方法偏差。结果显示 T1 共有 7 个特征值大于 1 的公因子被析出,且第一个公因子解释的变异量为 26.79%;T2 共有 5 个特征值大于 1 的公因子被析出,且第一个公因子解释的变异量为 29.67%,T3 共有 6 个特征值大于 1 的公因子被析出,第一个公因子解释的变异量为 31.91%,均小于 40%的标准,表明本研究共同方法偏差效应不明显(周浩,龙立荣,2004)。

3.2 描述性统计和相关分析

各个变量的描述性统计和相关如表 1。T1 父母情感卷入与 T1 学习投入显著正相关,T2、T3 父母情感卷入与 T3 学习投入显著正相关。T1 父母智力卷入与 T1 学习投入显著正相关,T2、T3 父母智力卷入与 T3 学习投入显著正相关。T1 父母行为卷入与 T1、T3 学习投入显著正相关,T2、T3 父母行为卷入与 T3 学习投入和 T3 学习成绩显著正相关。T1 的学习投入和 T3 的学习投入、成绩彼此显著正相关。

3.3 “双减”实施前后父母教育卷入的变化轨迹

本研究分别构建了父母教育卷入分维度的无条件线性增长模型。根据追踪间隔,将斜率因子上的负荷分别设为 0、3、4 以描述线性增长趋势。如表 2 结果显示,父母教育卷入各个分维度的无条件潜增长模型拟合良好。父母情感卷入、父母智力卷入和父母行为卷入在“双减”实施后均呈线性下降趋势。此外,父母情感卷入的截距变异($\sigma^2 = 0.05$, $SE = 0.03$, $p = 0.048$)和斜率变异($\sigma^2 = 0.02$, $SE = 0.00$, $p < 0.001$)均显著,父母智力卷入的截距变异($\sigma^2 = 0.07$, $SE = 0.03$, $p = 0.011$)和斜率变异($\sigma^2 = 0.02$, $SE < 0.01$, $p < 0.001$)均显著,父母行为卷入的截距变异($\sigma^2 = 0.08$, $SE = 0.03$, $p = 0.002$)和斜率变异($\sigma^2 = 0.02$, $SE = 0.00$, $p < 0.001$)均显著,表明父母情感卷入、父母智力卷入、和父母行为卷入的初始水平和随时间的变化存在个体间差异。父母教育卷入各个分维度的截距和斜率相关均不显著,表明“双减”前后父母教育卷入呈现稳定差异模式。

表1 变量相关系数表

变量	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.年龄	1.00													
2.性别	-.01	1.00												
3.T1父母情感卷入	-.11*	.04	1.00											
4.T2父母情感卷入	.15**	-.10	.03	1.00										
5.T3父母情感卷入	.11*	-.05	.11*	.36**	1.00									
6.T1父母智力卷入	-.12*	-.08	.63**	0.04	.08	1.00								
7.T2父母智力卷入	-.00	-.07	.06	.68**	.25**	.11*	1.00							
8.T3父母智力卷入	-.01	.04	.06	.31**	.63**	.12*	.38**	1.00						
9.T1父母行为卷入	-.09	-.07	.50**	.03	.09	.48**	0.03	.11*	1.00					
10.T2父母行为卷入	.06	-.02	-.00	.41**	.09	.10	.50**	.19**	.11*	1.00				
11.T3父母行为卷入	.10	-.01	.05	.24**	.43**	.14*	.17**	.51**	.15**	.33**	1.00			
12.T1学习投入	.04	.09	.29**	.08	0.04	.29**	0.03	.06	.15**	.07	.10	1.00		
13.T3学习投入	-.06	-.01	.10	.25**	.35**	.10	.19**	.30**	.12*	.18**	.13*	.20**	1.00	
14.T3学习成绩	-.05	.06	.07	.10	.09	.04	-.01	.08	.05	.19**	.16**	.27**	.20**	1.00
M	8.79	—	3.93	3.56	3.58	3.67	3.35	3.35	4.09	3.50	3.46	3.53	3.46	74.11
SD	.95	—	.64	.92	.91	.69	.87	.95	.62	.94	.94	.81	1.12	9.86

注: $N = 323$; *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

表 2 父母教育卷入分维度无条件潜增长曲线模型拟合指标值

模型	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	90%CI	系数		变异		截距与斜率的相关
						截距	斜率	截距	斜率	
父母情感卷入	0.92	0.84	0.07	0.04	[0.00, 0.13]	4.94***	-0.85***	0.05*	0.02***	< 0.01
父母智力卷入	0.99	0.97	0.03	0.02	[0.00, 0.10]	4.83***	-0.45*	0.07*	0.02***	< 0.01
父母行为卷入	0.92	0.85	0.07	0.04	[0.00, 0.13]	4.79***	-0.74***	0.08**	0.02***	< 0.01

注:*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

3.4 “双减”实施前后父母教育卷入的变化轨迹对学生学习投入、学习成绩的差异性作用模式

为进一步探究“双减”前后父母教育卷入分维度的变化轨迹与 T3 学习投入、学习成绩的关系,在有条件潜增长曲线模型(见图 3)中纳入 T3 学习投入、学习成绩,分别采用 T1→T3 父母教育卷入三个分维度的初始水平、变化速度以及二者交互项预测 T3 学习投入、学习成绩。同时,由于性别与研究变量相关均不显著,因此仅控制年龄这一人口学变量,并在对 T3 学习投入的预测模型中纳入 T1 学习投入作为控制变量。

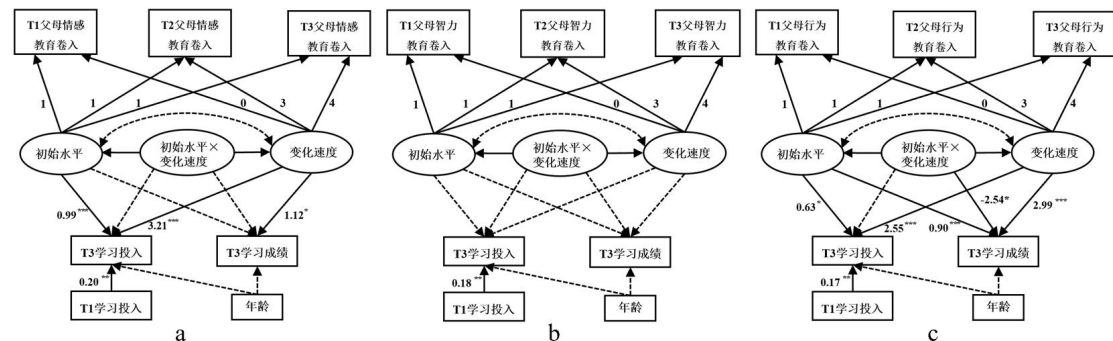


图 3 父母教育卷入分维度变化轨迹预测学习投入、学习成绩的有条件潜增长曲线模型

注:图 3a 为父母情感教育卷入变化轨迹对学习投入、学习成绩的预测模型;图 3b 为父母智力卷入变化轨迹对学习投入、学习成绩的预测模型;图 3c 为父母行为卷入变化轨迹对学习投入、学习成绩的预测模型;实线表示该路径达到统计显著性,虚线表示该路径未达到统计显著性。

结果表明,控制协变量后,父母情感卷入初始水平($b = 0.99, p < 0.001$)和变化速度($b = 3.21, p < 0.001$)均显著正向预测 T3 学习投入,但其交互项对 T3 学习投入的预测不显著($b = -1.96, p > 0.05$),为累加作用模式,即初始水平和变化速度的影响彼此独立,以加和的方式作用于学生的学习投入。父母情感卷入变化速度($b = 1.12, p = 0.016$)显著正向预测 T3 学习成绩,但是初始水平($b = 0.16, p > 0.05$)及交互项($b = 2.08, p > 0.05$)对 T3 学习成绩的预测不显著。

父母智力卷入初始水平($b = -1.32, p > 0.05$)和变化速度($b = 4.59, p > 0.05$)及其交互项($b = 5.38, p > 0.05$)对 T3 学习投入的预测均不显著。父母智力卷入初始水平($b = 1.23, p > 0.05$)

和变化速度($b = -0.69, p > 0.05$)及其交互项($b = -0.12, p > 0.05$)对 T3 学习成绩的预测均不显著。

父母行为卷入初始水平($b = 0.63, p = 0.013$)和变化速度($b = 2.55, p < 0.001$)均显著正向预测 T3 学习投入, 但是其交互项对 T3 学习投入的预测不显著($b = -0.21, p > 0.05$), 为累加作用模式。父母行为卷入初始水平($b = 0.90, p = 0.001$)和变化速度($b = 2.99, p < 0.001$)均显著正向预测 T3 学习成绩, 同时, 其交互项显著预测 T3 学习成绩($b = -2.54, p = 0.029$)。简单斜率分析显示(图 4), 低/高初始水平两组效应强度边缘显著($t = -1.97, p = 0.05$), 低父母行为卷入初始水平组的斜率($b = 3.80, p < 0.001$)显著高于高初始水平组的斜率($b = 2.17, p = 0.001$) (Aiken & West, 1991)。表明父母行为卷入初始水平显著改变了变化速度与学习成绩之间的关系。对于高父母行为卷入初始水平的个体, 父母行为卷入的变化速度与学习成绩之间的关系相对较弱($b = 2.17, p = 0.001$), 这表明, 随着父母行为卷入的下降速度加快, 这些学生的学习成绩下降幅度较小。相反, 对于低父母行为卷入初始水平的个体, 其父母行为卷入的变化速度与学习成绩之间的关系更为显著($b = 3.80, p < 0.001$), 这意味着, 随着父母行为卷入的下降速度加快, 这些学生的学习成绩下降幅度较大。

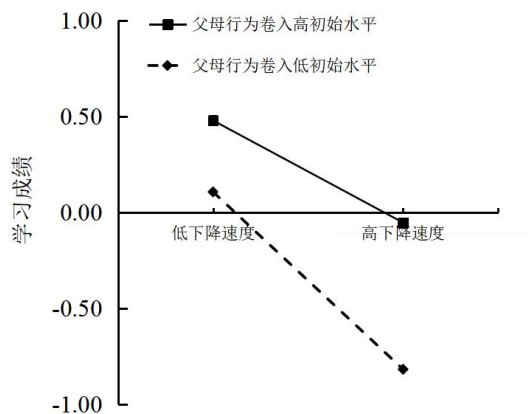


图 4 父母行为卷入初始水平和变化速度交互作用于“双减”实施两年后学生的学习成绩

综上,“双减”后,我国小学生父母情感卷入、父母智力卷入、父母行为卷入的变化轨迹均呈线性递减趋势,父母教育卷入各个分维度的初始水平和变化速度均不相关,为稳定差异模式。对学习投入而言,“双减”背景下父母情感卷入、父母行为卷入的初始水平和变化速度对学生学习投入的影响均显著,且初始水平和变化速度的影响表现为累加作用模式;对学习成绩而言,“双减”背景下父母情感卷入仅变化速度对学习成绩的预测显著,而父母行为卷入的初始水平和变化速度对学习成绩的影响均显著,且二者的影响表现为增强作用模式;父母智力卷入对学习投入及学习成绩的影响均不显著。

4 讨论

4.1 “双减”背景下父母教育卷入的变化轨迹

本研究发现小学生父母教育卷入在情感、智力和行为三个维度上均呈下降趋势,这与Flack 等人(2023)发现从学龄前到小学二年级父母教育卷入随年级增加逐渐下降的结论一致,证实了其存在动态变化。可能有以下几个原因:第一,就儿童个体而言,随着年龄的增加,其自主性发展需求增强(Pomerantz & Wang, 2009),更倾向于独立完成学业任务,不需要父母过度参与。第二,就家长而言,随着儿童年级的增加,家长更注重培养儿童的自主学习能力(李明 等, 2022),而非直接参与学习过程,导致教育卷入降低。第三,“双减”政策引起的教育需求的变化,家长的教育策略也会相应调整。例如,在父母情感卷入方面,父母可能从关注学习成绩转变为以生活教育为核心,重视儿童在道德、情感、社交等方面的全面发展(贺明华, 郭红梅, 2024),对学业的情感卷入有所降低。而随着“双减”后课外辅导机构的减少,父母为儿童所提供的学习资源也有所减少,父母智力卷入呈下降趋势。最后,学业负担的减轻直接导致父母在作业监督等方面的父母行为卷入减少(Luo, 2023)。

同时,本研究发现,父母教育卷入各维度的初始水平和变化速度均不相关,呈现稳定差异模式,表明小学生父母教育卷入的个体差异并未随“双减”政策而改变。这可能是由于政策初期,大部分家长仍处于观望态度,教育政策自身的不确定性因素与家长主体认知的不确定性使得教育卷入差异未显现(贺明华, 郭红梅, 2024)。再加之小学学习内容较为简单,多数父母在无辅导机构下仍然能提供指导。因而父母教育卷入初始水平不同的家庭在后续发展中的变化速度相近,父母教育卷入水平的个体差异没有明显地不断增大。

4.2 “双减”背景下父母情感卷入和父母行为卷入对学习投入的影响:累加模型

本研究结果表明父母情感卷入、父母行为卷入的初始水平和变化速度对学习投入的影响一致,均能显著正向预测 T3 学习投入,与先前研究初始水平能够正向预测学生的学习投入结果相一致(Li et al., 2023)。但父母智力卷入的初始水平及变化速度对 T3 学习投入的预测不显著。

首先,父母情感卷入和父母行为卷入的初始水平正向预测学习投入。依据社会发展情景理论(Wang et al., 2019),个体发展处于持续演变的家庭情境之中,而早期的家庭互动模式会通过塑造个体的资源,对其后续发展产生持久影响。父母情感卷入的初始水平(如“父母疏导我在学习上遇到的困难情绪”)构筑了一个支持性的亲子关系,让孩子在面临学业挑战时能够将父母视为安全基地,同时也通过尊重孩子感受的疏导方式,传递了对其自主性的认可,从而更愿意主动、持久地投入学习(Kim & Kim, 2021)。父母行为卷入的初始水平(如“父母管理我的作息时间”)构筑了结构化的、可预测的家庭学习环境。针对小学生自我管理能力不足的现状,父母通过提供结构化支持(如规律作息)搭建学习“脚手架”,将学业要求转化为儿童可操作的日常实践,从而帮助孩子更高效地完成学习任务并逐步内化为学习习惯(Moroni et al., 2015)。同时,这些日常的陪伴也是关系联结的体现。因此,高初始水平的父母情感与行为卷

入共同构成了一个有利的社会发展情境,为学生奠定了稳固的行为基础和“发展资本”,使其在面对后续变化时能保持较高的学习投入。

其次,父母情感卷入和父母行为卷入的变化速度正向预测学生的学习投入且二者的交互项均不显著,这表明父母教育卷入的初始水平和变化速度具有独立的效应,下降速度对学习投入的影响不因初始水平的高低而改变,符合累加模型而非增强模型。增强模型认为,在父母教育卷入急剧下降的家庭中,高初始水平能够缓冲高下降速度带来的不利影响。而本研究发现,对于高初始水平的家庭,一旦父母教育卷入开始减少,即使存在高初始水平所积累的优势,其学习投入也会迅速降低,高初始水平并不会为父母教育卷入的下降带来缓冲。换言之,父母教育卷入的减少本身就是一个强有力的风险因子,与起点无关,不会因初始水平的高低而产生额外的影响。同时,社会发展情景模型为其提供了具体的解释依据,学生的学习投入和学习成绩是人与环境因素交互的结果(Wang et al., 2019),在家庭环境中,父母卷入快速减少意味着支持骤降,这种支持角色的缺位直接削弱了儿童的归属感和自主性,无论高初始水平还是低初始水平都会受到卷入迅速降低的影响,进而影响学习投入(Ryan & Deci, 2000);相比之下,缓慢的下降速度则为儿童提供了适应缓冲期,使其在家庭系统中逐步发展自我调节能力,完成从外部支持到自我支持的平稳过渡,最终表现出更高的学习投入水平(Pomerantz & Wang, 2009)。

而父母智力卷入的初始水平和变化速度对学生学习投入的预测作用不显著。从其概念内涵来说,父母智力卷入是指父母提供给儿童一切有助于智力发展的资源(如学习辅导等智力发展资源)(Li et al., 2023),直接介入学习过程。然而,这种过度介入可能给孩子发展带来不利影响,不仅会抑制孩子的自主性和元认知能力发展(Ryan & Deci, 2000)。若讲解方式不当,还可能因超出孩子理解能力而导致认知超载(Sweller, 1988)。这种负面效应使得儿童对父母智力卷入普遍不敏感,从而导致无论其初始水平高低或变化快慢,都难以显著预测学习投入。

4.3 “双减”背景下父母行为卷入对学习成绩的影响:增强模型

本研究结果表明,父母情感卷入仅变化速度显著预测学习成绩,父母智力卷入的初始水平及变化速度对学习成绩的预测均不显著,父母行为卷入初始水平及变化速度均显著预测学习成绩,并呈现增强模式。其中父母情感卷入与先前研究初始水平能够正向预测学生的学习成绩不一致(Wang & Sheikh-Khalil, 2014);而父母行为卷入与先前研究初始水平能够正向预测学生的学习成绩一致(Moroni et al., 2015)。

父母情感卷入仅变化速度显著预测学习成绩,原因在于,先前研究混淆了静态水平与动态变化的影响,并未区分两者的效应(Lv et al., 2016)。实际上,初始水平只能反映父母在特定时间点对孩子学业表现的态度,解释力有限(Ogg & Anthony, 2020)。而变化速度揭示了动态趋势,当父母情感卷入持续下降时,孩子可能会将其解读为父母兴趣减弱或失望,从而削弱

学习的积极性(Teuber et al., 2023)。这表明父母情感支持的流失本身即为风险因子,其危害甚至超过长期低水平的卷入状态,进而显著预测孩子的学习成绩。

而对于父母行为卷入,初始水平及变化速度均能显著预测学习成绩,且呈现增强模式,与先前研究初始水平能够正向预测学生的学习成绩一致(Moroni et al., 2015)。这与家庭系统理论(Bronfenbrenner, 1979)强调家庭微观系统对个体发展具有决定性影响的观点相符(Li et al., 2023)。本研究进一步揭示了父母行为卷入对学习成绩的动态机制:初始水平和变化速度均显著预测学习成绩,且交互作用显著,呈现“1+1>2”的叠加效应(即增强模型)。具体而言,早期父母行为卷入有助于培养孩子的学业习惯与关键能力。初始水平高的个体,往往建立了较强的自我效能感和调节能力,在面对“双减”这类外部政策变化时具备更强的适应性与韧性。相反,初始父母行为卷入水平较低的学生往往未能充分发展出自主学习策略与内在学习动机(Hayek et al., 2022),对父母的外部支持有着更强的依赖性。当“双减”政策导致父母卷入程度进一步快速降低时,这些学生赖以支持的外部“脚手架”骤然削弱,导致成绩迅速恶化。这表明,父母行为卷入的初始水平和变化速度两者起着叠加的“强者愈强,弱者越弱”的效果,即父母行为卷入低初始水平是学业下滑的基础,高下降速度则加剧恶化,二者叠加形成“雪上加霜”效应。

而父母智力卷入的初始水平及变化速度对学习成绩的预测均不显著,依据Vygotsky(1978)关于最近发展区的研究。学习支持需略高于儿童当前能力水平,但小学生的元认知能力尚未完善(Flavell, 2000),较为直接的父母智力卷入(如直接讲解做题思路)可能超出其理解阈值,反而造成认知超载(Sweler, 1988),进而难以提升学习成绩。因此,无论是父母智力卷入的初始水平还是变化速度,均未显示出对小学生学习成绩的显著预测作用。

4.4 研究意义及教育启示

本研究发现,“双减”后我国小学生父母教育卷入分维度的变化轨迹均呈线性递减趋势,这警示父母要注重自身教育卷入方式、提升教育卷入质量。对于父母而言,首先,无论是低初始水平,还是高初始水平但下降速度较快,均不利于儿童发展,需提高父母教育卷入的水平和质量。其次,鉴于父母情感卷入与父母行为卷入的关键作用,父母应着重提升这两方面;特别是行为卷入,父母应提供清晰、一致的指导,提高教育卷入的结构化程度。(罗良等, 2014)。

而对于教育者而言,教师应针对不同类型的学生进行精准干预,重点关注低初始水平的学生,帮助他们积极适应“双减”政策改革;对于高初始水平但下降速度较快的学生,教师应帮助其培养自主管理的能力(Xu, 2024),适应“双减”后的学习;同时还应加强与父母的沟通,帮助父母树立教育责任意识,从而建立支持儿童成长的网络。

4.5 本研究的贡献、局限性及未来展望

本研究的贡献体现在以下方面: 第一, 首次探讨了“双减”政策前后小学生父母教育卷入分维度的变化趋势, 从初始水平、变化速度及二者关系整体描绘了我国小学生父母教育卷入分维度的下降趋势, 揭示了“双减”初期父母教育卷入的稳定差异模式。第二, 研究首次阐明了父母教育卷入的初始水平和变化速度协同作用于学习过程(学习投入)和学习结果(学习成绩), 便于识别初始水平和变化速度哪个更为关键, 为针对性干预提供依据。第三, 积极响应“双减”号召, 关注父母教育卷入变化对学生学习过程和学习结果的作用模式, 鼓励家长从单一关注学习成绩转变为同时重视学习过程和成果, 以促进学生的全面发展。

尽管如此, 本研究也存在局限: 首先, 样本局限于同一地区且未控制社会经济地位, 未能充分揭示不同地区在“双减”政策后父母教育卷入的群体差异, 未来可纳入不同城乡背景的被试, 探讨不同地区的家庭在适应“双减”政策方面的差异。其次, 受疫情暂停考试影响, 研究原计划的三年级小学生 T1 时间点(2021 年 6 月)的学习成绩未能收集, 在对学习成绩的潜变量模型中未能纳入 T1 学习成绩作为控制变量, 未来研究可通过包含基线成绩的模型进一步验证本研究的结果。最后, 需要说明的是, 已有研究表明学习投入是父母教育卷入影响学习成绩的一个重要中介机制(Yu et al., 2022)。但本研究重点考察了“双减”政策下父母教育卷入对学习投入和学习成绩的独立作用, 但未对三者可能的中介作用机制进行分析, 未来研究可进一步探讨学习投入在父母教育卷入变化轨迹与学习成绩之间的桥梁作用。

5 结论

(1) “双减”前后, 小学生父母情感卷入、父母智力卷入、父母行为卷入的变化轨迹均呈线性递减趋势, 小学生父母教育卷入的个体差异表现出稳定差异的发展模式。

(2) 对学习投入而言, 父母情感卷入、父母行为卷入的初始水平和变化速度对学生学习投入的影响表现为累加作用模式; 对学习成绩而言, 父母情感卷入仅变化速度的预测作用显著, 而父母行为卷入初始水平和变化速度对学习成绩的影响表现为增强作用模式, 父母智力卷入对学习投入及学习成绩的影响均不显著。

参考文献

- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Sage Publications.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., & Bradley, R. H. (2005). Those Who Have, Receive: The Matthew Effect in Early Childhood Intervention in the Home Environment. *Review of Educational Research*, 75(1), 1–26.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46.
- Catsambis, S., & Garland, J. (1997). Parental Involvement in Students' Education during Middle School and High School. *Center for Research on the Education of Students Placed at Risk*, 18.
- Chen, J., Huebner, E. S., & Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic achievement in elementary school students: Behavioral engagement as a mediator. *Learning and Individual Differences*, 78, Article 101824. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101824>.
- Cheng, Y. H., Feng, Y., Li, Y. X., Ma, J. Q., Shen, L. L., Zhang, W. J., Wu, X. C., & Feng, Q. D. (2023). The developmental trajectory of oral vocabulary knowledge and its predictive effects on reading abilities among Chinese primary school students: A latent growth model. *Acta Psychologica Sinica*, 55(07), 1074–1086.
- [程亚华, 冯瑶, 李宜逊, 马嘉琪, 沈岚岚, 张文建, 伍新春, 冯秋迪. (2023). 小学儿童口语词汇知识的发展轨迹及其对阅读能力的预测: 一个潜变量增长模型. *心理学报*, 55(07), 1074–1086.]
- Cheung, C. S., & Pomerantz, E. M. (2011). Parents' involvement in children's learning in the United States and China: Implications for children's academic and emotional adjustment. *Child Development*, 82(3), 932–950.
- Ciping, D., Silinskas, G., Wei, W., & Georgiou, G. K. (2015). Cross-lagged relationships between home learning environment and academic achievement in Chinese. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 12–20.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. D., & Weiss, H. B. (2006). Family Involvement in School and Low-Income Children's Literacy: Longitudinal Associations between and within Families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653–664.
- Daniel, G. (2015). Patterns of Parent Involvement: A Longitudinal Analysis of Family–School Partnerships in the Early Years of School in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40, 119–128.
- El-Sheikh, M., Shimizu, M., Erath, S. A., Philbrook, L. E., & Hinnant, J. B. (2019). Dynamic patterns of marital conflict: Relations to trajectories of adolescent adjustment. *Developmental Psychology*, 55(8), 1720–1732.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., & Egeland, B. (2004). Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723–730.
- Epstein, J.L. (2005). *Developing and Sustaining Research-Based Programs of School, Family, and Community Partnerships: Summary of Five Years of NNPS Research*. Retrieved September 2, 2011 from <http://www.csos.jhu.edu/p2000/Research/index.htm>
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53–74.
- Flack, C. E., Garbacz, S. A., Stormshak, E. A., & McIntyre, L. L. (2023). A longitudinal study of home-based involvement and dyadic adjustment during the transition to early elementary school. *School Psychology*, 38(5), 287–293.

- Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 15–23. <https://doi.org/10.1080/016502500383421>
- Garbacz, S. A., McDowall, P. S., Schaughency, E., Sheridan, S. M., & Welch, G. W. (2015). A Multidimensional Examination of Parent Involvement across Child and Parent Characteristics. *The Elementary School Journal*, 115, 384–406.
- Graves, S. L., & Brown Wright, L. (2011). Parent involvement at school entry: A national examination of group differences and achievement. *School Psychology International*, 32(1), 35–48.
- Grimm, K. J., Ram, N., & Estabrook, R. (2017). *Growth modeling: Structural equation and multilevel modeling approaches*. Guilford Publications.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143–154.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237–252.
- Hayek, J., Schneider, F., Lahoud, N., Tueni, M., & de Vries, H. (2022). Authoritative parenting stimulates academic achievement, also partly via self-efficacy and intention towards getting good grades. *PLOS ONE*, 17(3), Article e0265595. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265595>
- He, G., Chen, S., Lin, H., & Su, A. (2024). The association between initial metacognition and subsequent academic achievement: A meta-analysis of longitudinal studies. *Educational Psychology Review*, 36, 81.
- He, M. H., & Guo, H. M. (2024). Factors Influencing Parental Educational Anxiety after the Implementation of the “Double Reduction” Policy, Analysis of Causes and Countermeasures for Alleviation. *Modern Education Science*. 05, 52–58.
- [贺明华, 郭红梅. (2024). “双减”政策实施后家长教育焦虑的影响因素、原因分析及缓解对策. *现代教育科学*, 05, 52–58.]
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.
- Hong, W., Zhen, R., Liu, R. D., Wang, M. T., Ding, Y., & Wang, J. (2020). The longitudinal linkages among Chinese children's behavioural, cognitive, and emotional engagement within a mathematics context. *Educational Psychology*, 40(6), 666–680.
- Hsu, H.-Y., Zhang, D., Kwok, O.-M., Li, Y., & Ju, S. (2011). Distinguishing the influences of father's and mother's involvement on adolescent academic achievement: Analyses of Taiwan Education Panel Survey data. *The Journal of Early Adolescence*, 31(5), 694–713.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269.
- Kim, J., & Kim, E. (2021). Effect of Positive Parenting Styles as Perceived by Middle School Students on Academic Achievement and the Mediation Effect of Self-Esteem and Academic Engagement. *Sustainability*, 13, Article 13233. <https://doi.org/10.3390/su132313233>
- Lam, S. F., Jimerson, S., Wong, B. P. H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Cefai, C., Negovan, V., Stanculescu, E., Yang, H., Liu, Y., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Nelson, B., & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School psychology quarterly : The official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 29(2), 213–232.

- Lanckester, M., Coles, C., Trotter, A., Scott, S., Downs, J., Dickson, H., & Wickersham, A. (2024). The Association Between Academic Achievement and Subsequent Youth Offending: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 10, 477–500.
- Li, J., Sun, Z., Wang, X., Li, W., Ding, W., & Xie, R. (2023). Parental involvement and Chinese children's learning engagement: Promotion and arousal. *Learning and Individual Differences*, 106, Article 102325. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102325>
- Li, M., Shang, X. H., Fang, X. Y., & Ji, W. G. (2022). From Parental Educational Involvement to Students' Achievement: A Serial Mediation Model of Parental Autonomy Support and Self-regulation Learning Potential. *Psychological Development and Education*, 38(6), 839–847.
- [李明, 尚新华, 方晓义, 姬文广. (2022). 从父母教育卷入到学业成就: 自主支持与自主学习力的链式中介. *心理发展与教育*, 38(6), 839–847.]
- Liang, D. (2021). How can parents embrace the changes after the implementation of the "Double Reduction" policy. *China Education News*. Retrieved November 25, 2021 from http://www.jyb.cn/rmtzgjyb/202111/t20211125_660340.html
- [梁丹. (2021). “双减”后家长如何拥抱变化, *中国教育报*. 2021-11-25 取自 http://www.jyb.cn/rmtzgjyb/202111/t20211125_660340.html]
- Liu, H. Y., Zhang, L., & Meng, Q. M. (2005). Teacher collective efficacy and it's moderating effect on function of teachers' self-efficacy. *Acta Psychologica Sinica*, 01, 79–86.
- [刘红云, 张雷, 孟庆茂. (2005). 小学教师集体效能及其对自我效能功能的调节. *心理学报*, 01, 79–86.]
- Luo, L., Wu, Y. F., & Wei, W. (2014). Properties of Parent - Involved Education with High Quality. *Journal of Beijing Normal University(Social Sciences)*, 01, 53–60.
- [罗良, 吴艺方, 韦唯. (2014). 高质量父母教育卷入的特征. *北京师范大学学报(社会科学版)*, 01, 53–60.]
- Luo, Y. (2023). Parental Involvement in Senior Pupils' Learning in the Context of the Implementation of China's Double Reduction Policy. *Science Insights Education Frontiers*, 14, 2039–2049.
- Lv, B., Zhou, H., Guo, X., Liu, C., Liu, Z., & Luo, L. (2016). The Relationship between Academic Achievement and the Emotional Well-Being of Elementary School Children in China: The Moderating Role of Parent-School Communication. *Frontiers in Psychology*, 7, 948.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 1–101). New York: Wiley.
- Maslowsky, J., Jager, J., & Hemken, D. (2015). Estimating and interpreting latent variable interactions: A tutorial for applying the latent moderated structural equations method. *International Journal of Behavioral Development*, 39(1), 87–96.
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *The Journal of Educational Research*, 108 (5), 417–431.
- Ogg, J., & Anthony, C. J. (2020). Process and context: Longitudinal effects of the interactions between parental involvement, parental warmth, and SES on academic achievement. *Journal of School Psychology*, 78, 96–114.
- Olivier, E., Morin, A. J., Langlois, J., Tardif-Grenier, K., & Archambault, I. (2020). Internalizing and externalizing behavior problems and student engagement in elementary and secondary school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(11), 2327–2346.

- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039–1101.
- Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T., & Artelt, C. (2014). Individual Differences in Reading Development A Review of 25 Years of Empirical Research on Matthew Effects in Reading. *Review of Educational Research*, 84(2), 203–244.
- Pomerantz, E. M., & Wang, Q. (2009). The role of parental control in children's development in Western and East Asian countries. *Current Directions in Psychological Science*, 18(5), 285–289.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (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.
- Preacher, K. J., Wichman, A. L., MacCallum, R. C., & Briggs, D. C. (2008). Growth curve analysis: A perspective on recent advances in structural equation modeling. *Psychological Methods*, 13(2), 130–149.
- Rubin, D. B. (1978). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. John Wiley & Sons Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
- Stiggins, R. J., Frisbie, R. J., & Griswold, P. A. (1989). Inside High School Grading Practices: Building a Research Agenda. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 8, 5–14.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.
- Teuber, Z., Sielemann, L., & Wild, E. (2023). Facing academic problems: Longitudinal relations between parental involvement and student academic achievement from a self-determination perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 229–244.
- Tian, H. J. & Deng, L. Y. How to Respond to Parents' New Expectations after the "Double Reduction" Policy. *Guangming Daily*. Retrieved December 29, 2022 from https://epaper.gmw.cn/gmrb/html/2022-12/29/nw.D110000gmrb_20221229_1-07.htm
- [田宏杰, 邓林园. “双减”后, 如何回应家长这些新期待. 光明日报. 2022-12-29 取自 https://epaper.gmw.cn/gmrb/html/2022-12/29/nw.D110000gmrb_20221229_1-07.htm]
- Viennet, R., & Pont, B. (2017). *Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework*. Organization for Economic Co-operation and Development Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Wang, M. T., Degol, J. L., & Henry, D. A. (2019). An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning. *American Psychologist*, 74(9), 1086–1102.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895.
- Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(2), 610–625.
- Wei, J., Pomerantz, E. M., Ng, F. F. Y., Yu, Y., Wang, M., & Wang, Q. (2019). Why does parents' involvement in youth's learning vary across elementary, middle, and high school? *Contemporary Educational Psychology*, 56, 262–274.

- Xiao, J. L., Shen, Z. J., Li, X. Y. & Lin, D. H. (2023). Peer victimization trajectories and their relationships with depressive symptoms and externalizing problems: Risk enhancement or risk susceptibility. *Acta Psychologica Sinica*, 55(06), 978–995.
- [肖家乐, 申子姣, 李晓燕, 林丹华. (2023). 同伴侵害变化轨迹及其与抑郁情绪和外化问题的关系: 共同增强还是风险易感. *心理学报*, 55(06), 978–995.]
- Xu, J. (2024). Homework time management: Do teacher and parent autonomy support matter? *Social Psychology of Education*, 27, 1947–1966.
- Xu, X., Xu, G., Liu, M., & Deng, C. (2020). Influence of parental academic involvement on the achievement goal orientations of high school students in China: A latent growth model study. *The British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 700–718.
- Yang, J. Y., Yu, X., Zhang, J. Y., Lu, L. F., & Yang, Z. H. (2024). The transition of latent classes of children's learning engagement in primary school against the background of the “double reduction” policy. *Acta Psychologica Sinica*, 56(03), 295–310.
- [杨靖渊, 于晓, 张婧漪, 卢骊霏, 杨智辉. (2024). “双减”背景下小学生学习投入的潜在类别转变. *心理学报*, 56(03), 295–310.]
- Yan, R., Jin, S., Ji, C., Feng, C., Wang, H., Lyu, J., & Rozelle, S. (2024). Depression Takes a Toll on Academic Performance: Evidence from Rural Students in China. *Risk Management and Healthcare Policy*, 17, 2209–2227.
- Yu, X., Chen, Y., Yang, C., Yang, X., Chen, X., & Dang, X. (2022). How does parental involvement matter for children's academic achievement during school closure in primary school?. *The British Journal of Educational Psychology*, 92(4), 1621–1637. <https://doi.org/10.1111/bjep.12526>.
- Zeng, L. J., Jiang, L. J., & Peng, Y. (2022). The Influence of Family Environment and Teacher Support on Middle School Students' Academic Procrastination: The Chain Mediating Effect of Satisfaction of Basic Psychological Needs and Psychological Capital. *Studies of Psychology and Behavior*, 20(4), 501–507.
- [曾玲娟, 江丽晶, 彭叶. (2022). 家庭环境和教师支持对中学生学业拖延的影响: 基本心理需求满足与心理资本的链式中介作用. *心理与行为研究*, 20(4), 501–507.]
- Zhou, C. M., Tao, S., Liu, H. Y., Wang, C. C., Qi, X., Dong, Q., The Project Team of National Children's Study of China. (2016). The role of collective perception of school psychological environment in grades 4–6 students' academic achievement. *Acta Psychologica Sinica*, 48(2), 185–198.
- [周翠敏, 陶沙, 刘红云, 王翠翠, 齐雪, 董奇, 中国儿童青少年心理发育特征调查全国项目组. (2016). 学校心理环境对小学 4–6 年级学生学业表现的作用及条件. *心理学报*, 48(2), 185–198.]
- Zhou, H., & Long, L. R. (2004). Statistical remedies for common method biases. *Advances in Psychological Science*, 12(6), 942–950.
- [周浩, 龙立荣. (2004). 共同方法偏差的统计检验与控制方法. *心理科学进展*, 12(6), 942–950.]

Trajectories of Parental Educational Involvement Before and After China's "Double Reduction" Policy and Their Differential Effects on Primary School Students' Learning Engagement and Academic Achievement

MU Yingqi¹, XU Penghui¹, WU Yijun¹, QI Yue², Lou Yan¹, YU Xiao¹

(¹ Department of Psychology, School of Humanities and Social Sciences, Beijing Forestry University, Beijing 100083;

² Faculty of Psychology, Beijing Normal University, Beijing 100875;

³ Institute of Developmental Psychology, Beijing Normal University, Beijing 100875)

Abstract

Since China's "Double Reduction" policy was implemented in 2021, educational focus has broadened from solely academic outcomes to include students' learning processes. However, few longitudinal studies have examined how this policy has altered parental educational involvement and how such changes subsequently influence students' learning engagement and academic performance. Parental involvement is a key determinant of children's academic outcomes. The "Double Reduction" policy, while reducing student burdens, also redefines parental roles, potentially altering the quality and dimensions of their involvement. Yet, prior research lacks longitudinal evidence characterizing the developmental trajectories of its three core subdimensions (i.e., emotional, intellectual, and behavioral involvement) across the policy transition period. This longitudinal study addresses this gap by investigating how baseline levels and change rates of these subdimensions predict students' learning engagement and academic achievement two years later.

We recruited a cluster sample of 323 primary school students from two schools in Shandong Province, China. Data were collected at three waves: baseline (June 2021, Wave 1), 1.5 years later (Wave 2), and 2 years later (Wave 3). Participants' mean age at baseline was 8.89 years ($SD = 0.94$, range = 7 to 11 years old; 47.82% boys). Parental involvement was measured using a validated Parental Involvement Scale across all three waves. Students' learning engagement was assessed via self-report at Waves 1 and 3 using a Learning Engagement Scale. Academic achievement (final grades) was obtained from school records at Wave 3. Demographic covariates were collected at baseline. We applied latent growth modeling in Mplus 8.3 to (a) estimate unconditional linear growth trajectories for emotional, intellectual, and behavioral involvement across the three waves; (b) estimate individual differences in intercepts (initial levels) and slopes (change rates) and their interrelations; and (c) test conditional latent growth models, including interactions between

intercepts and slopes, to predict Wave 3 learning engagement and academic achievement, controlling for baseline age and learning engagement.

Several findings were obtained. First, unconditional latent models showed that parental involvement's sub-dimensions (emotional, intellectual, and behavior involvement) exhibited a linear decreasing trend before and after the implementation of the "double reduction". Second, the individual differences in parental involvement among primary school parents demonstrated a stable developmental pattern over time. Third, after controlling for age and learning engagement at Wave 1, conditional latent growth models showed that emotional and behavior involvement had cumulative effects on students' learning engagement under the background of "double reduction." In terms of academic performance, the change rates of emotional involvement significantly predicted academic performance, while intellectual involvement showed no significant effects on either learning engagement or academic performance. Supported by the amplification model, students with a low initial level of parental behavioral involvement experienced a more rapid decline in academic performance when the decline rate of behavior involvement accelerated. In contrast, students with high initial levels of behavioral involvement experienced slower declines in academic performance, even when they experienced faster rates of decline.

The present study makes both theoretical and practical contributions. First, this study provided a comprehensive overview of the developmental trajectory of parental involvement before and after the "double reduction" policy among Chinese primary school children by examining initial levels, change rates, and their interrelationships. Second, these results underscore the differential effects of the initial level and growth rates of different dimensions of parental involvement on learning engagement and on academic achievement. Third, this study emphasizes the importance of prioritizing both the initial level and change rate of behavioral involvement in fostering children's learning and the necessity of high-quality parental involvement for academic development. Practically, it highlights the critical importance of sustaining high-quality behavioral involvement and provides evidence for tailoring family support strategies and school-home collaboration in the post-policy context.

Key words: academic performance, "double reduction" policy, latent growth modeling, learning engagement, parental involvement

支撑材料：

有关“父母教育卷入总分的动态变化及其对小学生学习投入和学习成绩的影响”

数据结果部分

2.2.1 父母教育卷入

父母教育卷入总分在 3 次测查中的 Cronbach’s α 系数为 0.91、0.92 和 0.82。

3.3 “双减”实施前后父母教育卷入整体卷入的变化轨迹

如表 2 结果显示，父母教育卷入总分的无条件潜增长模型拟合良好。父母教育卷入总分在“双减”实施后呈线性下降趋势。此外，父母教育卷入总分的截距变异($\sigma^2 = 0.05$, $SE = 0.02$, $p = 0.006$)和斜率变异($\sigma^2 = 0.01$, $SE = 0.00$, $p < 0.001$)均显著，表明父母教育总分的初始水平和随时间的变化存在个体间差异。父母教育卷入总分的截距和斜率不相关，表明“双减”前后父母教育卷入呈现稳定差异模式。

表 2 父母教育卷入整体无条件潜增长曲线模型拟合指标值

模型	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	90%CI	系数		变异		截距与 斜率 的相关
						截距	斜率	截距	斜率	
父母教育卷入总分	0.91	0.82	0.08	0.04	[0.02, 0.14]	4.86***	-0.68***	0.05**	0.01***	< 0.01

3.4 “双减”实施前后父母教育卷入整体的变化轨迹对学生学习投入、学习成绩的差异性作用模式

为进一步探究“双减”前后父母教育卷入整体的变化轨迹与 T3 学习投入、学习成绩的关系，在有条件潜增长曲线模型中纳入 T3 学习投入、学习成绩，分别采用 T1→T3 父母教育卷入总分的初始水平、变化速度以及两者交互项预测 T3 学习投入、学习成绩。同时，由于性别与研究变量相关均不显著，因此仅控制年龄这一人口学变量，并在对 T3 学习投入的预测模型中纳入 T1 学习投入作为控制变量。结果表明，控制协变量后，父母教育卷入总分的初始水平($b = 1.05$, $p = 0.008$)和变化速度($b = 3.44$, $p < 0.001$)均显著正向预测学生 T3 的学习投入，但是其交互项对 T3 学习投入的预测不显著($b = -2.57$, $p > 0.05$)，为累加作用模式，即初始水平和变化速度的影响彼此独立，以加和的方式作用于学生的学习投入。T1 学习投入对 T3 学习投入的预测显著($b = 0.17$, $p = 0.006$)。父母教育卷入总分的变化速度($b = 1.60$, $p = 0.009$)显著正向预测学生 T3 的学习成绩，但是初始水平($b = 0.22$, $p > 0.05$)及初始水平与变化速度的交互项($b = -0.81$, $p > 0.05$)对 T3 学习成绩的预测不显著。

综上,“双减”后,我国父母教育卷入整体的变化轨迹均呈线性递减趋势,父母教育卷入整体的初始水平和变化速度均不相关,为稳定差异模式。对学习投入而言,“双减”背景下父母教育卷入总分的初始水平和变化速度对学生学习投入的影响均显著,且初始水平和变化速度的影响表现为累加作用模式;对学习成绩而言,“双减”背景下父母教育卷入总分仅变化速度对学习成绩的预测显著。

表 1 变量相关系数表

变量	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1.年龄	1.00																
2.性别	-.01	1.00															
3.T1父母情感卷入	-.11*	.04	1.00														
4.T2父母情感卷入	.15**	-.10	.03	1.00													
5.T3父母情感卷入	.11*	-.05	.11*	.36**	1.00												
6.T1父母智力卷入	-.12*	-.08	.63**	0.04	.08	1.00											
7.T2父母智力卷入	-.00	-.07	.06	.68**	.25**	.11*	1.00										
8.T3父母智力卷入	-.01	.04	.06	.31**	.63**	.12*	.38**	1.00									
9.T1父母行为卷入	-.09	-.07	.50**	.03	.09	.48**	0.03	.11*	1.00								
10.T2父母行为卷入	.06	-.02	-.00	.41**	.09	.10	.50**	.19**	.11*	1.00							
11.T3父母行为卷入	.10	-.01	.05	.24**	.43**	.14*	.17**	.51**	.15**	.33**	1.00						
12.T1父母教育卷入总分	-.13*	-.04	.88**	.04	.12*	.87**	.09	.11*	.74**	.08	.13*	1.00					
13.T2父母教育卷入总分	.09	-.08	.04	.88**	.30**	.10	.88**	.36**	.06	.72**	.29**	.08	1.00				
14.T3父母教育卷入总分	.08	-.01	.09	.37**	.86**	.13*	.33**	.88**	.14*	.23**	.73**	.14*	.38**	1.00			
15.T1学习投入	.04	.09	.29**	.08	0.04	.29**	0.03	.06	.15**	.07	.10	.31**	.07	.08	1.00		
16.T3学习投入	-.06	-.01	.10	.25**	.35**	.10	.19**	.30**	.12*	.18**	.13*	.12*	.25**	.33**	.20**	1.00	
17.T3学习成绩	-.05	.06	.07	.10	.09	.04	-.01	.08	.05	.19**	.16**	.07	.10	.13*	.27**	.20**	1.00
M	8.79	—	3.93	3.56	3.58	3.67	3.35	3.35	4.09	3.50	3.46	3.88	3.47	3.47	3.53	3.46	74.11
SD	.95	—	.64	.92	.91	.69	.87	.95	.62	.94	.94	.55	.76	.78	.81	1.12	9.86

注: $N = 323$; *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$