

社会支持亚类别与初中生学业情绪和动机的关系： 基于潜在剖面分析*

谭丽苹^{1,2}, 王子明^{2,3}, 龚少英^{1,2}

(1. 青少年网络心理与行为教育部重点实验室, 人的发展与心理健康湖北省重点实验室, 武汉 430079;
2. 华中师范大学心理学院, 心理学国家级实验教学示范中心, 武汉 430079; 3. 武汉市江夏区金口中学, 武汉 430200)

摘要:采用儿童和青少年社会支持、学业情绪和学业动机量表调查了湖南、湖北、河南和广东4所中学的992名初中生,通过潜在剖面分析,探讨初中生社会支持的亚类别,以及性别对不同社会支持亚类别的预测作用和不同社会支持类别下初中生的学业情绪及动机的特征及其差异。结果发现:(1)初中生的社会支持存在4个亚类别,分别为“低支持型”(19.2%)、“低父母-高朋友支持型”(25.3%)、“高父母-低朋友支持型”(30.9%)和“高支持型”(24.6%);(2)女生相比男生更有可能成为高支持型和低父母-高朋友支持型;(3)“高支持型”初中生在学业内外在动机、学业积极情绪上得分最高,其次是“高父母-低朋友支持型”,最后是“低父母-高朋友支持型”,在消极情绪上,高支持型初中生得分最低,高父母-低朋友支持型次之,而低父母-高朋友支持型和低支持型在消极情绪上没有显著差异。研究深化了对初中生社会支持亚类别的理解,并揭示了这些亚类别对学业情绪和动机的不同影响,为构建更完善的社会支持体系以及提升初中生的学业情绪与动机提供了理论支持。

关键词:初中生;社会支持;学业情绪;学业动机;潜在剖面分析

中图分类号: B848

文献标志码: A

文章编号: 1003-5184(2026)03-0234-10

1 问题提出

社会支持(Social Support)是指父母、教师和同伴等社会关系中重要他人提供的各种功能的支持。它既包括不同的社会支持来源,也包括其发挥的不同功能(魏洁等,2025;Malecki & Demaray,2002)。一直以来,研究者对社会支持的概念与分类都没有达成一致定论。但主要都是按照社会支持的性质、来源和功能进行分类概括的。早在20世纪80年代,Barrera(1986)就将社会支持划分为客观的和感知的社会支持。与此同时,有研究者按照社会支持来源进行了区分(Hombrados - Mendieta et al., 2012; Zimet et al., 1988)。其中比较有影响力的是Zimet等人(1988)的划分方式,他们将社会支持分为家庭支持、朋友支持和其他支持。还有研究者根据社会支持的功能进行分类(House, 1981; Morelli et al., 2015),虽然具体分类略有差异,但大致都可以纳入House等人(1981)的研究框架中,即社会支持的功能主要分为情感性支持、工具性支持、信息性支持和评价支持。

近年来,有不少实证研究尝试采用“以人为中心”的方法来研究社会支持的实质类别而不是某一概念类型(高丙成,刘儒德,2011;Chan et al., 2022; Ciarrochi et al., 2017),该方法按具有相似作答反应模式的个体进行分组,而不是根据被试的总分或平均分,目的是最大化类别间的差异,最小化类别内的差异(缪华灵等,2021)。例如,Chan等人(2022)以美国7年级和11年级的青少年为被试,在两个年级都发现了3个趋同型(在父母、教师和朋友支持上同时表现出高、中、低的剖面)和2个异质型剖面(低同伴支持和低父母支持)。Ciarrochi等人(2017)以澳大利亚青少年为被试分类出了4种趋同型剖面(在父母、教师和朋友支持上最低、次低、中等和高支持的剖面),2种异质型剖面(父母-同伴支持型和同伴支持型)。高丙成和刘儒德(2011)以中国初一至初三年级的学生为被试,发现初中生的社会支持分为亲密型,若即若离型和疏离型三种。

以上研究均表明,初中生的社会支持存在明显的分类特征,然而这些分类并未考虑社会支持的功

* 基金项目:教育部人文社科规划基金项目(23YJA190003),2026年中央高校基本科研业务费专项资金项目,华中师范大学心理学院优秀研究生教育创新资助项目(2025PSYCXZZ008)。

通信作者:龚少英, E-mail: gongsy@cnu.edu.cn。

能。支持的来源与支持的功能不可分割,不同来源支持的作用差异可能取决于支持功能的差异(Malecki & Demary, 2002)。已有研究表明,社会支持的不同功能与个体的行为适应和学业发展等多个方面紧密联系。魏洁等人(2025)发现在应对欺凌时,获得工具性支持的个体应对方式更积极。研究还显示情感支持尤其是来自教师的情感支持与学业成绩相关更显著(Wentzel et al., 2016)。因此,研究采用潜在剖面分析将社会支持的来源和功能结合起来考虑,对初中生的社会支持亚类别进行探索,全面深入了解不同社会支持类别初中生在学业情绪及动机的特征及差异。

初中阶段是个体从幼稚走向成熟的关键时期,此时他们开始从家庭环境逐步过渡到更广阔的社会结构中。初一和初二是学生从小学阶段过渡到初中阶段的两个关键发展阶段,从对新环境的适应到逐渐适应初中的学习和生活方式,心理状态和行为模式变得更加稳定,但也更容易受到外部环境的影响(张丽锦等, 2009),这一时期不同类型的社会支持的影响变得更加复杂。实证研究发现社会支持可以影响学生的学业情绪和动机等学习过程以及学业表现(谭丽苹等, 2022; Azpiazu et al., 2024)。感知社会支持(父母、教师和同伴)与学生的积极情绪呈正相关,与消极情绪呈负相关(Liu et al., 2021; Strasser et al., 2023)。学业情绪控制价值理论认为学生的情绪体验是由他们对学业的控制感知和价值评估共同决定的(Pekrun et al., 2023)。研究发现学生感知的社会支持越多,就会感到更有能力应对学习上的挑战,从而体验到更多积极情绪,如愉悦和希望(Azpiazu et al., 2024)。同时积极的社会支持还会影响学生对学业价值的评估,从而对学业感到更加满意和自豪(Liu et al., 2021)。元分析研究也发现教师支持与学业积极情绪呈正相关,与学业消极情绪呈负相关(Lei et al., 2018)。还有部分研究关注不同功能的支持对学业情绪的影响(刘小先等, 2020)。如,刘小先等人(2020)发现自主支持可以负向预测厌倦情绪,正向预测高兴和放松。

社会支持作为人际交互中的积极过程表征,对学习动机产生积极的影响(Evans et al., 2024; Ye et al., 2021)。研究发现总体社会支持通过增强学业动机,对学习成绩产生积极影响(Ye et al., 2021)。目前较少有研究关注不同的支持功能如何影响学习动机。从自我决定理论的视角看,不同功能的社会支持—如情感支持、信息支持和工具性支持—可以分别满足个体在自主性、胜任感和关系方面的基本

心理需求(Mammadov & Tozoglu, 2023; Ryan & Deci, 2017),从而提高其学习动机。Evans等人(2024)的研究揭示了教师提供的自主支持可以增强高中生的学业动机。此外,父母的自主支持也可以通过促进个体内部的自主动机对学业表现产生积极影响(Mammadov & Tozoglu, 2023)。但以往研究没有整合社会支持的不同来源(如父母、教师等)及其功能(如情感支持、工具支持等)来全面探讨这些不同社会支持与学业情绪和动机的关系。因此,研究拟整合社会支持源与支持功能考察不同社会支持类别下初中生的学业情绪及动机的特征。

2 方法

2.1 被试

采用整群抽样法,在湖南省、湖北省、河南省和广东省的4所中学的初一、二年级中各抽取3个班级的学生为被试。研究共获得有效数据992份,被试年龄范围为11~15岁,平均年龄 12.86 ± 0.67 岁,其中男生501名(50.5%),女生491名(49.5%),初一500名(50.4%),初二492名(49.6%)。

2.2 研究变量

2.2.1 社会支持

使用由Malecki和Demary(2002)编制,罗雪峰等人(2017)修订的《儿童和青少年社会支持量表》,该量表包含5个不同支持源(父母、老师、同学、朋友以及学校的人)的子量表,采用李克特6点计分,从“从来没有”到“总是如此”。每个子量表12题,包括情感支持、工具支持、信息支持和评价支持四个维度,每个维度3题。研究选取其中的父母、老师和朋友三个子量表。研究中3个子量表的Cronbach's α 分别为0.92(父母支持),0.94(教师支持),0.95(朋友支持),整体Cronbach's α 为0.92。

2.2.2 学业情绪

采用由Bieleke等人(2021)修订的《学业情绪—简版》(Achievement Emotions Questionnaire—Short, AEQ—S),选取了8种情绪(愉悦、希望、自豪、生气、焦虑、羞愧、无望和无聊),每种情绪4个条目,采用李克特5点计分,从“完全不符”到“完全符合”。由于该量表中缺少积极—低唤醒情绪,从Pekrun等人(2023)编制的《学业情感—修订版》中选择放松情绪(5个条目,如“我在做作业时感到放松”,5点计分)加入调查量表中。因此研究共包括9种学业情绪,可按照效价和唤醒度分为四类:积极—高唤醒情绪(愉悦、希望、自豪);积极—低唤醒情绪(轻松);消极—高唤醒情绪(生气、焦虑、羞愧);

消极-低唤醒情绪(无望、无聊)。研究中的9种情绪(即愉悦、希望、自豪、轻松、生气、焦虑、羞愧、无望、无聊)的Cronbach's α 分别为0.89、0.86、0.87、0.86、0.75、0.78、0.90、0.90和0.82,总量表的Cronbach's α 为0.82。

2.2.3 学业动机

采用Vallerand等人(1992)编制的《学业动机量表》(The Academic Motivation Scale, AMS),后来经由Zhang等人(2016)对其进行了汉化修订。量表以“你为什么去学校?”开头,使用李克特7点记分,从“完全不符合”到“完全符合”。该量表共28题,包括三个维度:无动机(4条目)、外在动机(12条目)、内在动机(12条目)。其中外在动机又包括外部调节、内摄调节、认同性调节各4条目;内在动机又包括求知、自我实现、体验激情各4个条目。该量表在内在动机、外在动机和总量表上的Cronbach's α 分别为0.93、0.90和0.92。

2.3 研究程序

在获得学校领导和学生的同意后,以班级为单位,每个班级由1到2名主试负责施测,向学生解释指导语和作答方式,并解决测试中出现的问题,同时

监督测试过程以确保质量。整个施测过程大约需要40分钟。

2.4 数据处理

使用SPSS29.0进行数据录入和分析,使用插补法处理缺失值,在其中完成描述性分析、独立样本 t 检验、信度检验以及共同方法偏差检验。使用Mplus 8.4进行潜在剖面分析(LAP),并使用3步法(R3STEP)处理预测变量性别,使用BCH法处理因变量学业动机和情绪。

3 研究结果

3.1 共同方法偏差检验

运用了Harman单因素检验法进行探索性因子分析。分析结果显示,特征值大于1的因子共有13个,而第一个因子解释的变异量为26.43%,低于30%。这表明研究未出现严重的共同方法偏差,可以对数据进行进一步的分析(Malhotra et al., 2017)。

3.2 社会支持的性别差异比较

研究发现,在感知父母和教师支持各个维度上,男女生的差异不显著,然而在感知朋友支持各维度上,女生显著高于男生。详见表1。

表1 初中生社会支持总体状况与男女生差异比较

社会支持		总体($N=992$)	男($N=501$)	女($N=491$)	男女差异比较	
来源	功能类型	$M \pm SD$	$M \pm SD$	$M \pm SD$	t	p
父母支持	情感支持	3.62 ± 1.15	3.65 ± 1.13	3.59 ± 1.17	0.83	0.405
	信息支持	3.76 ± 1.27	3.82 ± 1.24	3.69 ± 1.29	1.62	0.105
	评价支持	3.56 ± 1.26	3.59 ± 1.23	3.54 ± 1.29	0.71	0.479
	工具支持	3.41 ± 1.17	3.45 ± 3.42	3.37 ± 1.21	1.11	0.270
教师支持	情感支持	4.59 ± 1.05	4.62 ± 1.09	4.56 ± 1.02	0.79	0.433
	信息支持	4.52 ± 1.18	4.47 ± 1.21	4.56 ± 1.15	-1.14	0.256
	评价支持	4.26 ± 1.21	4.26 ± 1.21	4.27 ± 1.22	-0.13	0.898
	工具支持	4.06 ± 1.33	4.06 ± 1.35	4.06 ± 1.30	-0.04	0.966
朋友支持	情感支持	4.31 ± 1.30	4.11 ± 1.34	4.51 ± 1.22	-4.96	<0.001
	信息支持	4.30 ± 1.29	4.06 ± 1.33	4.54 ± 1.20	-5.96	<0.001
	评价支持	4.02 ± 1.30	3.90 ± 1.34	4.15 ± 1.26	-3.09	0.002
	工具支持	4.53 ± 1.23	4.26 ± 1.27	4.79 ± 1.12	-7.00	<0.001

3.3 社会支持的亚类别

使用各支持维度(支持源+支持功能)的标准分数进行潜在剖面分析,以探究初中生的感知社会支持类型。以2分类为起点,逐步增加类型的数量进行潜在剖面分析,并参考以下模型拟合指标选择最佳的模型:AIC、BIC、SSA-BIC、LMR、BLRT、Entropy(Nylund et al., 2007; Peugh & Fan, 2013; Tein et al., 2013)。其中,AIC、BIC、SSA-BIC的值用于模型比较,值越小则模型拟合越好;LMR和BLRT用

于比较相邻个数类别的分类方法之间的区别,显著的LMR和BLRT检验结果表明 k 个分类模型比 $k-1$ 个分类模型更好。Entropy表示分类准确率,其值越大则表明分类越准确,Entropy的值超过0.8为判定的高标准,大于等于0.8的Entropy值表明分类准确率超过90%。此外,一般认为剖面样本数量不能过少,过少的样本数量将很难确保推广性。

依据模型结果(见表2)进行综合考虑。只有4分类的LMR显著($p < 0.001$),5分类LMR不显著

($p=0.266$),说明5分类模型并不优于4分类。在分类准确度(Entropy)上,4分类的结果也好于其他分类的模型。因此,最终选择4分类为最佳拟合模

型。表3显示了4分类的精确度,分类矩阵主对角线上的值都在0.9以上,表明分类的高可靠性。

表2 潜在剖面(LPA)模型拟合指标

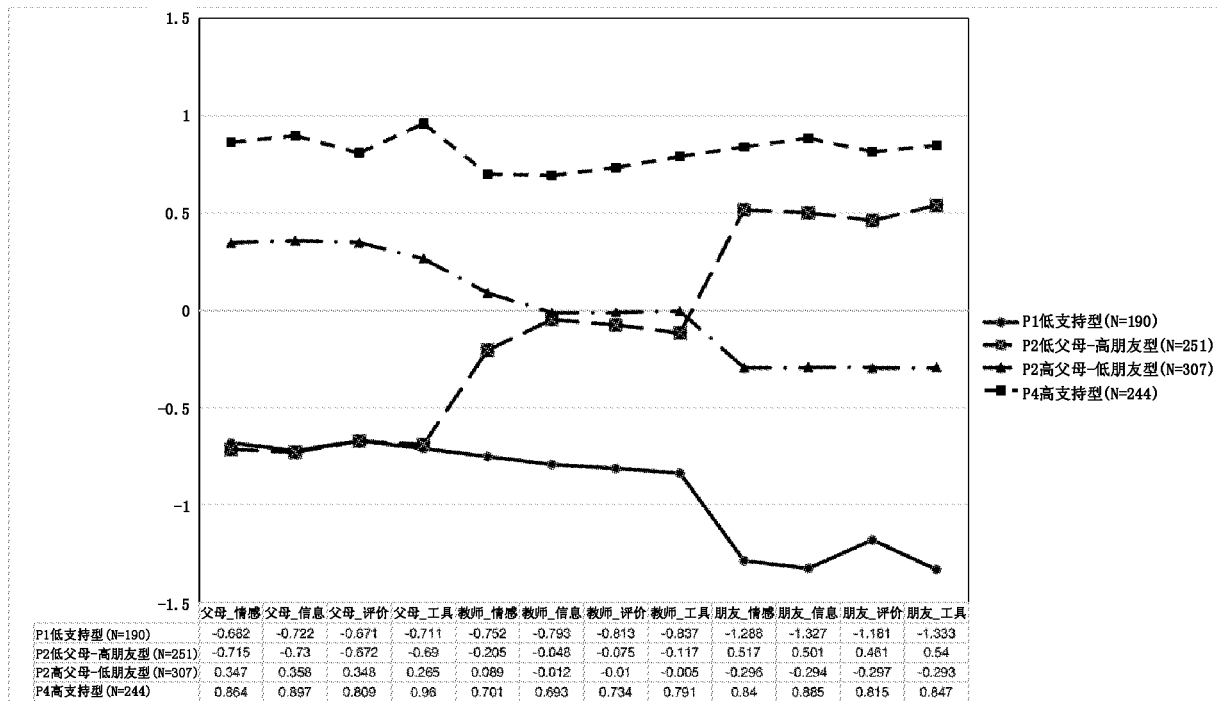
模型	AIC	BIC	SSA - BIC	Entropy	LMR	BLRT	最小组占比(%)
2	31035.06	31216.35	31098.83	0.851	0.254	<0.001	46.88
3	29904.36	30149.35	29990.54	0.843	0.135	<0.001	22.68
4	29085.77	29394.46	29194.37	0.862	<0.001	<0.001	19.15
5	28637.13	29009.51	28768.13	0.858	0.266	<0.001	13.61
6	28255.93	28692.01	28409.34	0.858	0.419	<0.001	12.70

表3 四剖面分类准确度

	1	2	3	4
1	0.940	0.012	0.048	0.000
2	0.007	0.907	0.063	0.023
3	0.019	0.040	0.913	0.028
4	0.000	0.021	0.042	0.937

如图1所示,发现虽然不同剖面在同一支持来源的不同维度上略有差异,但总体上同一来源的感知支持具有趋同性。因此,主要还是依据支持源的特点对剖面进行命名。其中,P1在各维度上都相对较低,命名为“低支持型”;P4在各支持维度上都最

高,命名为“高支持型”;值得关注的是,P2和P3在教师支持上相近,处于中间水平,但在父母支持上P3高于P2,且P3高于平均水平,P2低于平均水平,而在朋友支持上P2高于P3,且P2高于平均水平,P3低于平均水平。因此,将P2命名为“低父母-高朋友支持型”;将P3命名为“高父母-低朋友支持型”。P1低支持型占总人数的19.2%($N=190$);P2低父母-高朋友支持型占总人数的25.3%($N=251$);P3高父母-低朋友支持型占总人数的30.9%($N=307$);P4高支持型占总人数的24.6%($N=244$)。



注:P1 = 低支持型;P2 = 低父母-高朋友支持型;P3 = 高父母-低朋友支持型;P4 = 高支持型

图1 四剖面及各变量标准分数

3.4 性别的预测作用

男女生在感知朋友支持及其各功能维度上差异显著。使用稳健3步法将性别作为4剖面模型的预

测变量进行估计,具体结果见表4。

与低支持型相比,女生被划分到低父母-高朋友支持型的发生比(OR)是男生的2.24倍($p <$

0.001),划分到高支持型的发生比(OR)是男性的1.86倍;与低父母-高朋友支持型相比,女性更不可能被划分到高父母-低朋友支持型(回归系数为负 = -1.10, OR = 3.00, $p < 0.001$);与高父母-低

朋友支持型相比,女性被划分到高支持型的可能性是男性的2.49倍($p < 0.001$)。总的来看,女生比男生更有可能成为低父母-高朋友支持型和高支持型。

表4 性别对社会支持四剖面的预测作用

剖面比较	Estimate	S. E.	Est./S. E.	P - Value	Odds ratio
P1					
P2	0.81	0.21	3.82	<0.001	2.24
P3	-0.29	0.21	-1.37	0.172	-1.34
P4	0.62	0.21	3.01	0.003	1.86
P2					
P3	-1.10	0.21	-5.25	<0.001	-3.00
P4	-0.19	0.20	-0.92	0.358	-1.21
P3					
P4	0.91	0.20	4.50	<0.001	2.49

注:男生为参照组,P1 = 低支持型;P2 = 低父母-高朋友支持型;P3 = 高父母-低朋友支持型;P4 = 高支持

3.5 不同社会支持类型下初中生的学业情绪及动机的特征及其差异分析

以不同剖面为自变量,分别以积极情绪、消极情绪、内在动机和外在动机为因变量,使用 BCH 法建立带有连续因变量的混合回归模型,即带有连续因变量的潜在剖面分析。各变量在不同剖面的差异见表5。

4个剖面类别在积极情绪($\chi^2 = 339.98, p < 0.001$)、消极情绪($\chi^2 = 90.13, p < 0.001$)、内在动机($\chi^2 = 304.87, p < 0.001$)和外在动机($\chi^2 = 233.53, p < 0.001$)上总体差异显著。

其中,在积极情绪上,四个剖面两两之间均存在

显著差异(详见表5),其中高支持型在积极情绪上得分最高,之后是高父母-低朋友支持型、低父母-高朋友支持型,得分最低的是低支持型。类似的,在内在动机和外在动机得分上,四个剖面两两之间均存在显著差异(详见表5),并且在内外动机上得分最高的依旧是高支持型,之后是高父母-低朋友支持型、低父母-高朋友支持型,得分最低的是低支持型。值得关注的是,在消极情绪上,除了低支持型($M = 13.24$)和低父母-高朋友支持型($M = 12.96$)的均值差异不显著外($\chi^2 = 0.37, p = 0.545$),其他剖面之间两两比较差异显著(详见表5)。

表5 带有连续因变量的混合回归模型(BCH)

	P1 (N = 190)	P2 (N = 251)	P3 (N = 307)	P4 (N = 244)	Overall χ^2	剖面对比
积极情绪						
$m(SE)$	10.47(0.24)	11.85(0.22)	13.26(0.18)	15.54(0.18)	339.98***	
剖面差异比较(χ^2)	P2(17.73***)	P3(21.99***)	P4(76.60***)			P4 > P3 > P2 > P1
	P3(80.60***)	P4(289.65***)				
	P4(289.65***)					
消极情绪						
$m(SE)$	13.24(0.34)	12.96(0.31)	11.09(0.25)	9.70(0.28)	90.13***	
剖面差异比较(χ^2)	P2(0.37)	P3(20.21***)	P4(12.82***)			P1 = P2 > P3 > P4
	P3(24.77***)	P4(65.21***)				
	P4(65.21***)					
内在动机						
$m(SE)$	41.90(1.25)	50.10(1.06)	55.72(0.92)	66.29(0.84)	304.87***	
剖面差异比较(χ^2)	P2(24.60***)	P3(14.52***)	P4(67.65***)			P4 > P3 > P2 > P1
	P3(74.69***)	P4(262.14***)				
	P4(262.14***)					

续表5

	P1 (N = 190)	P2 (N = 251)	P3 (N = 307)	P4 (N = 244)	Overall χ^2	剖面对比
外在动机						
<i>m</i> (<i>SE</i>)	51.14(1.16)	59.26(0.95)	63.70(0.77)	70.76(0.72)	233.53***	
剖面差异比较(χ^2)	P2(28.86***)					P4 > P3 > P2 > P1
	P3(76.05***)	P3(11.93**)				
	P4(206.56***)	P4(89.93***)	P4(41.92***)			

注: ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$; P1 = 低支持型; P2 = 低父母 - 高朋友支持型; P3 = 高父母 - 低朋友支持型; P4 = 高支持型

总的来看,高支持型在各项因变量指标上表现最好,他们在积极情绪和动机得分最高,消极情绪得分最低。高父母 - 低朋友支持型在各指标上好于低父母 - 高朋友支持型。低支持型在积极情绪和动机上得分最低,但在消极情绪上却与低父母 - 高朋友支持型差异不显著。

4 讨论

4.1 初中生社会支持的亚类别

研究通过潜在剖面分析发现了四种不同类型的剖面,其中有两类是“趋同型”剖面,即在各支持维度上同高、同低。低支持型在父母、教师、朋友及其各功能维度的支持上都低于均值,而高支持型则在各来源支持及其功能维度上都高于均值。还有两类是“异质型”剖面,即低父母 - 高朋友支持型和高父母 - 低朋友支持型,他们在教师支持上处于中间值,但在父母支持和朋友支持上呈现出高低错位的模式。

研究发现,初中生的社会支持剖面包括高支持型和低支持型两种趋同型,这一发现与以往研究结果一致(高丙成,刘儒德,2011)。这意味着部分初中生在各种社会支持维度上倾向于感知到连续的高或低支持水平。这可能源于初中生所处的社交网络性质不同(Wentzel et al., 2016)。部分学生可能处在积极的社交网络中,能够获得稳定的情感支持和资源,从而在多个维度上保持高支持水平。反之,部分学生可能处在一种消极的社交网络中,获得的父母、教师和朋友支持都较少,这导致他们在多个维度上感知到较低的支持水平。

值得关注的是,研究还发现了两个具有相反特征的异质型剖面,即低父母 - 高朋友支持型和高父母 - 低朋友支持型。这与 Chan 等人(2022)以美国青少年为被试的研究类似。从资源保护理论的视角来看那些父母支持很少的初中生可能会倾向于寻求其他社会支持(谭丽苹等,2022)。此外,初中生在争取和发展自主性的过程中,父母和朋友可能代表着相反的利益,初中阶段可能会出现父母和朋友支

持的竞争模式(王艳辉等,2024)。但研究在剖面占比上结果与之前的发现大相径庭。Chan 等人(2022)发现社会支持两个异质型剖面都是潜在类别占比最低的两类,而趋同型剖面的占比相对更多。然而,在此研究中,异质型剖面(包括高父母 - 低朋友支持型和低父母 - 高朋友支持型)的占比分别为 30.9% 和 25.3%;趋同型剖面(包括高支持和低支持型)的占比则分别为 24.6% 和 19.2%,异质型剖面的占比反而更高。这一结果可能与文化差异有关。在中国文化中,青少年与父母之间的关系更为“黏着”,父母对孩子的控制更多(秦瑶,彭运石,2024)。这种亲子关系一方面使得部分初中生更难与家庭分离以发展独立性(秦瑶,彭运石,2024),导致更容易形成高父母 - 低朋友支持的模式;相反,随着初中生自主性需求的不断增加,更控制和黏着的亲子关系使得部分初中生与父母的矛盾变得更为尖锐(董元易如等,2023),倾向于寻求朋友的支持,进而形成低父母 - 高朋友支持的模式。总的来说,从个体为中心的视角出发,以往研究中所讨论的社会支持异质性和趋同型可能是并存的。

4.2 性别对初中生社会支持亚类别的预测作用

研究发现性别可以作为社会支持剖面的预测变量,女生感知到的同伴支持显著高于男生,在感知父母和教师支持上则差异不显著。这与现有文献的发现相一致,即不同性别初中生在感知父母支持上没有显著差异(Bokhorst et al., 2010),但在感知朋友支持上,女生通常报告更高水平的支持(苑媛等,2023)。在社会支持剖面的分类中,性别也是一个显著的预测因素。研究发现,女生相比男生更有可能成为高支持型和低父母 - 高朋友支持型。这与以往研究的结论基本一致(Ciarrochi et al., 2017; Chan et al., 2022)。女生比男生更可能进入高支持型的剖面(Chan et al., 2022),并且更有可能从朋友那里获得高水平的社会支持(苑媛等,2023; Ciarrochi et al., 2017)。正如以往研究所提示的,女性的移情能力通常高于男性,这使得女性更有可能与他人建立

支持性关系(Ciarrochi et al., 2017)。

4.3 初中生社会支持亚类别与学业情绪和动机的关系

在学业动机和情绪方面,四个分类之间存在明显差异。总体来看,高支持型的表现最为出色,而低支持型的表现则相对较差。这一发现与以往研究相似,获得全面高支持的学生在学业成就和心理健康方面表现更好(高丙成,刘儒德,2011;Chan et al., 2022;Ciarrochi et al., 2017)。即社会支持对学生心理健康的影响存在累积效应,社会支持水平越高,内化问题就越少(Chan et al., 2022;Strasser et al., 2023)。社会支持在学业情境中的发现也支持这一结论,即累积水平越高,初中生在学业动机和积极情绪上的表现也越好。来自家庭,老师和同伴的支持可以增加初中生对学业的投入感,当他们感知到被理解和支持时,会表现出更高的学习动机和积极情绪,进而更加主动地投入学习活动中(谭丽苹等, 2023;Evans et al., 2024)。同时,研究也支持了自我决定理论,获得高社会支持的初中生基本需求得到更充分的满足,完成学业任务的信心增强,个体在完成学业任务中的学业动机和情绪也随之提升(Mammadov & Tozoglu, 2023;Ryan & Deci, 2017)。另外,低父母-高朋友支持型和高父母-低朋友支持型两个剖面具有相反的特征,其中高父母-低朋友支持型初中生表现更好,这可能是由于高父母-低朋友支持型在社会支持的总体上得分更高,反映了父母支持在初中生成长过程中的基础作用。其次,可能是父母支持对初中生的影响可能尤为重要(Rueger et al., 2016),初中生面临着身心的快速发展变化和各種挑战,在这个关键时期,父母长期稳定的支持可以帮助孩子更好应对这些变化(魏洁等, 2025),而朋友支持在初中阶段对学生的影响可能比较复杂,这可能是由于朋友之间的支持可能存在竞争、冲突和变化(Hombrados-Mendieta et al., 2012),这些因素可能对初中生的学习情绪和学习动机产生负面的影响。

研究结果还发现,父母支持在抵抗学业消极情绪上尤为关键。通过比较低支持型和低父母-高朋友支持型两个剖面,可以发现他们在父母支持上的差异并不显著,区别在于低父母-高朋友支持型在教师和朋友支持方面得分更高。然而,令人意外的是,尽管低父母-高朋友支持型有更多的积极情绪,但他们却并没有表现出更少的消极情绪。以往研究

发现,更多的教师和朋友支持能预测更少的消极情绪(Lei et al., 2018)。但是,研究表明如果父母支持较低,即使有更高的教师和朋友支持,也不能减少初中生的消极情绪。前人研究发现,父母支持是青少年情绪问题的最佳反映指标,可以弥补低同学和朋友支持对个体内化问题的影响(Helsen et al., 2000),而反过来同学和朋友支持却不能弥补父母支持缺失对个体的影响(Lyell et al., 2020)。由此可见,父母支持对减少初中生学业消极情绪具有独特价值,父母的支持基于长期的了解,更能够为他们提供针对性和持续的支持,从而帮助他们更好应对学业压力,增强学业自信,减少消极情绪的发生。教师和朋友的支持也非常重要,但其作用可能更多地体现在学业指导和社交互动上,同时无法为每个学生提供全面和持续的支持。因此,缺少父母支持的初中生可能体验到更多的消极情绪。

4.4 研究意义与局限

研究拓宽和深化了对初中生社会支持亚类的认识,揭示了不同社会支持亚类对学业情绪和动机的影响,为学业情绪控制价值理论和自我决定理论提供了实证支持。在教育实践层面上,研究启示学校和家庭应当致力于为初中生构建一个全面的社会支持系统,融合不同功能和来源的社会支持,从而帮助学生保持积极的学业情绪和动机,以提升学生的学业表现并保持心理健康。

当然,研究仍存在一些局限。在方法上采用横断研究,无法准确揭示变量间的因果关系,在今后的研究中可采用追踪设计来深入探究社会支持与学业情绪和学业动机之间的因果关系及作用机制。其次,研究的被试来自初一初二年级的学生,因此可能无法推广到其他年龄段的个体,未来可以设计时间跨度更长涵盖更广学段被试的研究,揭示不同来源和功能的社会支持对学生学业发展的影响。同时,可能其他被试变量(如居住方式,是否留守等)也会影响社会支持的划分,未来可以纳入更多的人口学变量来探查社会支持的潜在类别及其与学业情绪和学业动机之间的关系。

5 结论

研究采用潜在剖面分析对初中生的社会支持模式进行了探索,探讨了性别对社会支持亚类别的预测作用,并对社会支持亚类别与其学业情绪和学业动机的关系进行了分析,得出以下结论:

初中生的社会支持存在4个亚类,分别为“低

支持型”(19.2%)、“低父母-高朋友支持型”(25.3%)、“高父母-低朋友支持型”(30.9%)和“高支持型”(24.6%);

在性别上,女生相比男生更有可能成为高支持型和低父母-高朋友支持型;

在学业内在、外在动机、学业积极情绪上,“高支持型”初中生得分最高,其次是“高父母-低朋友支持型”,然后是“低父母-高朋友支持型”;在消极情绪上,高支持型得分最低,高父母-低朋友支持型次之,而低父母-高朋友支持型和低支持型在消极情绪上没有显著差异。

参考文献

- 董元易如,黄岳辉,周嘉,丁雪辰,朱仲敏,桑标.(2023).青少年亲子关系质量与不良同伴交往:有调节的中介模型. *中国临床心理学杂志*,31(1),153-158. <https://doi.org/10.16128/j.cnki.1005-3611.2023.01.028>.
- 高丙成,刘儒德.(2011).初中生社会支持的类型及其对学习的影响. *心理科学*,34(3),608-612. <https://doi.org/10.16719/j.cnki.1671-6981.2011.03.018>.
- 刘小先,龚少英,周冶金,封晓伟,于全磊.(2020).父母自主支持、心理控制与初中生创意自我效能的关系:学业情绪的中介作用. *心理发展与教育*,36(1),45-53. <https://doi.org/10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2020.01.06>.
- 罗雪峰,陈启山,沐守宽.(2017).儿童及青少年社会支持量表的中文版修订及初步应用. *中国临床心理学杂志*,25(4),671-674. <https://doi.org/10.16128/j.cnki.1005-3611.2017.04.018>.
- 缪华灵,郭成,向光臻,安南,刘晓敏,王健,王亭月.(2021).留守儿童社会适应的类别特征及与心理素质的关系:基于潜在剖面分析. *西南大学学报(社会科学版)*,47(6),131-137. <https://doi.org/10.13718/j.cnki.xdsk.2021.06.015>.
- 秦瑶,彭运石.(2024).父母教养方式对初中生社交焦虑的影响:同伴接纳和反刍思维的链式中介作用. *心理发展与教育*,40(1),103-113. <https://doi.org/10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2024.01.11>.
- 谭丽苹,李晴,郭成.(2022).师生关系对留守儿童学习投入的影响:有调节的中介模型. *心理与行为研究*,20(6),782-789. <https://doi.org/10.12139/j.1672-0628.2022.06.010>.
- 王艳辉,沈梓锋,赖雪芬.(2024).父母心理控制与青少年外化问题行为的关系:意志控制和越轨同伴交往的链式中介作用. *心理发展与教育*,40(2),248-256. <https://doi.org/10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2024.02.12>.
- 魏洁,朱婷婷,洪新伟,陈燕铃,傅恩娜,张林.(2025).不同类型的社会支持对欺凌应对的影响:求助意愿的作用. *应用心理学*,31(1),37-44. <https://doi.org/10.3785/CJAP.023117>.
- 苑媛,梁周健,张丽.(2023).结构性校园氛围与中学生抑郁:社会支持的中介作用和性别的调节作用. *心理发展与教育*,39(6),869-876. <https://doi.org/10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2023.06.13>.
- 张丽锦,沈杰,李志强,盖笑松.(2009).寄宿制与非寄宿制学校初中生心理健康状况比较. *中国特殊教育*,107(5),82-86.
- Azpiazu, L., Antonio-Aguirre, I., Izar-de-la-Fuente, I., & Fernández-Lasarte, O. (2024). School adjustment in adolescence explained by social support, resilience and positive affect. *European Journal of Psychology of Education*, 39(4), 3709-3728. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00785-3>.
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, 14(4), 413-445. <https://doi.org/10.1007/BF00922627>.
- Bieleke, M., Gogol, K., Goetz, T., Daniels, L., & Pekrun, R. (2021). The AEQ-S: A short version of the achievement emotions questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 101940. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101940>.
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., & Westenberg, P. M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19(2), 417-426. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x>.
- Chan, M., Sharkey, J. D., Nylund-Gibson, K., Dowdy, E., & Furlong, M. J. (2022). Social support profiles associations with adolescents' psychological and academic functioning. *Journal of School Psychology*, 91, 160-177. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.01.006>.
- Ciarrochi, J., Parker, P. D., Sahdra, B. K., Kashdan, T. B., Kiuru, N., & Conigrave, J. (2017). When empathy matters: The role of sex and empathy in close friendships. *Journal of Personality*, 85(4), 494-504. <https://doi.org/10.1111/jopy.12255>.
- Evans, P., Vansteenkiste, M., Parker, P., Kingsford-Smith, A., & Zhou, S. (2024). Cognitive load theory and its relationships with motivation: A self-determination theory perspective. *Educational Psychology Review*, 36(1), 25. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09841-2>.
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319-

335. <https://doi.org/10.1023/A:1005147708827>.
- Hombrados – Mendieta, M. I. , Gomez – Jacinto, L. , Dominguez – Fuentes, J. M. , Garcia – Leiva, P. , & Castro – Travé, M. (2012). Types of social support provided by parents, teachers, and classmates during adolescence. *Journal of Community Psychology*, *40*(6), 645 – 664. <https://doi.org/10.1002/jcop.20523>.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison – Wesley.
- Lei, H. , Cui, Y. , & Chiu, M. M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: A meta – analysis. *Frontiers in Psychology*, *8*, 2288. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>.
- Liu, X. , Gong, S. – Y. , Zhang, H. , Yu, Q. , & Zhou, Z. (2021). Perceived teacher support and creative self – efficacy: The mediating roles of autonomous motivation and achievement emotions in Chinese junior high school students. *Thinking Skills and Creativity*, *39*, 100752. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100752>.
- Lyell, K. M. , Coyle, S. , Malecki, C. K. , & Santuzzi, A. M. (2020). Parent and peer social support compensation and internalizing problems in adolescence. *Journal of School Psychology*, *83*, 25 – 49. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.003>.
- Malecki, C. K. , & Demary, K. M. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, *39*(1), 1 – 18. <https://doi.org/10.1002/pits.10004>.
- Malhotra, N. K. , Schaller, T. K. , & Patil, A. (2017). Common method variance in advertising research: When to be concerned and how to control for it. *Journal of Advertising*, *46*(1), 193 – 212. <https://doi.org/10.1080/00913367.2016.1252287>.
- Mammadov, S. , & Tozoglu, D. (2023). Autonomy support, personality, and mindset in predicting academic performance among early adolescents: The mediating role of self – determined motivation. *Psychology in the Schools*, *60*(10), 3754 – 3769. <https://doi.org/10.1002/pits.22966>.
- Morelli, S. A. , Lee, I. A. , & Armn, M. E. (2015). Emotional and instrumental support provision interact to predict well – being. *Emotion*, *15*(4), 484 – 493. <https://doi.org/10.1037/emo0000084>.
- Nylund, K. L. , Asparouhov, T. , & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A monte carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *14*(4), 535 – 569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>.
- Pekrun, R. , Marsh, H. W. , Elliot, A. J. , Stockinger, K. , Perry, R. P. , Vogl, E. , Goetz, T. , Van Tilburg, W. A. P. , Lüdtke, O. , & Vispoel, W. P. (2023). A three – dimensional taxonomy of achievement emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *124*(1), 145 – 178. <https://doi.org/10.1037/pspp0000448>.
- Peugh, J. , & Fan, X. (2013). Modeling unobserved heterogeneity using latent profile analysis: A monte carlo simulation. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *20*(4), 616 – 639. <https://doi.org/10.1080/10705511.2013.824780>.
- Rueger, S. Y. , Malecki, C. K. , Pyun, Y. , Aycock, C. , & Coyle, S. (2016). A meta – analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, *142*(10), 1017 – 1067. <https://doi.org/10.1037/bul0000058>.
- Ryan, R. M. , & Deci, E. L. (2017). *Self – determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and well-being*. Guilford Press.
- Strasser, K. , Arias, P. , Alessandri, F. , Turner, P. , Villarroel, T. , Aldunate, C. P. , & Montt, M. E. (2023). Adolescents' academic self – efficacy and emotions during the COVID – 19 pandemic: A latent profile analysis of family and school risk factors. *School Psychology*, *38*(2), 88 – 99. <https://doi.org/10.1037/spq0000523>.
- Tein, J. – Y. , Coxé, S. , & Cham, H. (2013). Statistical power to detect the correct number of classes in latent profile analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *20*(4), 640 – 657. <https://doi.org/10.1080/10705511.2013.824781>.
- Vallerand, R. J. , Pelletier, L. G. , Blais, M. R. , Briere, N. M. , Senecal, C. , & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, *52*(4), 1003 – 1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>.
- Wentzel, K. R. , Russell, S. , & Baker, S. (2016). Emotional support and expectations from parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school. *Journal of Educational Psychology*, *108*(2), 242 – 255. <https://doi.org/10.1037/edu0000049>.
- Ye, Y. , Huang, X. , & Liu, Y. (2021). Social support and academic burnout among university students: A moderated mediation model. *Psychology Research and Behavior Management*, *14*, 10. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S300797>.
- Zhang, B. , Li, Y. M. , Li, J. , Li, Y. , & Zhang, H. (2016). The revision and validation of the academic motivation scale in china. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *34*(1), 15 – 27. <https://doi.org/10.1177/0734282915575909>.
- Zimet, G. D. , Dahlem, N. W. , Zimet, S. G. , & Farley, G. K.

(1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41. ht-

tps://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

The Relationship between Subcategories of Social Support and Academic Emotions and Motivations among Junior High School Students: Based on Latent Profile Analysis

Tan Liping^{1,2}, Wang Ziming^{2,3}, Gong Shaoying^{1,2}

(1. Key Laboratory of Adolescent Cyberpsychology and Behavior(Ministry of Education), Key Laboratory of Human Development and Mental Health of Hubei Province, Wuhan 430079; 2. School of Psychology, Central China Normal University, National Demonstration Center for Experimental Psychology Education, Wuhan 430079; 3. Jinkou Middle School, Jiangxia District, Wuhan 430200)

Abstract: Through a latent profile analysis, combined with the sources and function of social support, the present study aims to identify the sub-types of junior students' social support, as well as the predictive role of gender on such sub-types and their relations with academic emotion and motivation. A total of 992 middle school students in Grade 7 and Grade 8 in Hunan, Hubei, Henan, and Guangdong Province completed the Children and Adolescents Social Support Scale(CASSS), Academic Motivation Scale(AMS), Academic Emotion Questionnaire – Short Version(AEQ – S), and the Relaxation sub-scale of the Academic Emotion Questionnaire – Revised(AEQ – R). Results suggested that: (1) Latent profile analyses identified four profiles: low support(19.2%), low parental – high peer support(25.3%), high parental – low peer support(30.9%), and high support(24.6%); (2) For gender, girls are more likely than boys to belong to the high support and the low parent – high friend support type; (3) The high support profile type scored the highest on intrinsic and extrinsic academic motivation and positive academic emotions, followed by the high parental – low peer support, low parental – high peer support, and low support types, respectively. Regarding negative emotions, the high support profile type scored the lowest, followed by the high parental – low peer support profile, while there was no significant difference between the low parental – high peer support and low support types. This study provides theoretical support for constructing a more comprehensive social support system and enhancing the academic emotions and motivation of junior high school students.

Key words: junior students; social support; academic emotions; academic motivation; latent profile analysis