

数字化转型下代际教育期望铸就西藏边境青少年幸福的理路

How Intergenerational Educational Expectation Shapes Adolescents' Well-being in Tibet's

Border Areas under Digital Transformation

龙彦文, 吴瑞林*, 黄可盈

北京航空航天大学人文社会科学学院

wuruilin@buaa.edu.cn

【摘要】代际教育期望一致性与青少年幸福紧密相关, 数字化学习是青少年自我实现的重要支点。基于 2025 年西藏 10250 位中小学生和 169 位校长的调查, 构建有调节的中介效应模型发现, 代际教育期望一致性正向影响学生主观幸福感, 在边境地区正向影响被削弱。数字化学习投入是代际教育期望一致性影响主观幸福感的中介因素, 其中, 在边境地区发挥完全中介作用, 在非边境地区发挥部分中介作用。随教师支持水平提升, 数字化学习投入的中介作用持续增强, 且在边境地区增幅更大。落实家校社协同育人, 推动区域协调发展, 发挥边境在地优势; 弥合家庭禀赋差距, 辐射学校公共价值; 把握数字赋能机遇, 实现个体整全成长。

【关键词】 代际教育期望; 主观幸福感; 学习投入; 教育数字化转型; 家校社协同

Abstract: The consistency of intergenerational educational expectations is closely related to teenagers' happiness. Digital learning can support teenagers to realize life values. Drawing on ecosystem theory, this study analyzes data collected from 10,250 elementary and secondary school students and 169 school principals in Tibet in 2025. The results indicate that the consistency of intergenerational educational expectations positively impacts on students' subjective well-being, although this positive impact is attenuated in border counties. Digital learning engagement mediates the relationship between the consistency of intergenerational educational expectations and subjective well-being, exhibiting a complete mediating effect in border counties and a partial mediating effect in non-border counties. As the improvement of teacher support levels, the mediating effect of digital learning engagement is strengthened, with a more pronounced increase in border counties. Implementing home-school-community collaborative education. Promoting regional coordinated development and leveraging local advantages in border areas, narrowing disparities in family endowments and enhancing the public value of schools, seizing the opportunity of digital empowerment and achieving holistic adolescent growth.

Keywords: intergenerational educational expectation, subjective well-being, learning engagement, educational digital transformation, home-school-community collaboration

1. 引言

党的二十大报告提出“支持革命老区、民族地区加快发展, 加强边疆地区建设, 推进兴边富民、稳边固边”。处于中国西南边陲, 西藏边境教育对内承担着文化传承、稳定边疆的国家

责任,对外担负着“人文交互、文化辐射、精神守土”的特殊使命。由于地理位置偏远、自然环境恶劣、民族构成复杂、经济发展滞后,西藏边境基础教育面临人口结构失衡加速、县级教育保障能力薄弱、师资质量偏低、内涵发展动力不足等挑战(李建民,2024)。教育数字化促进了教育资源共享,催生了学习方式变革,为西藏边境基础教育打破发展桎梏、实现质量跃升注入了新动能(万力勇,2022)。适应数字化转型、提升学习投入、力争学业成就是西藏边境青少年积累人力资本、打破贫困代际传递、通向美好生活的关键途径。教育公平始于期望公平。代际教育期望一致性能够激发子代学习动机,促使其在学习实践中获致充实与满足。然而,在西藏边境,受家庭社会经济地位和“贫困文化”影响,部分家长认为接受教育挤占了从事劳动创收的现实机会,对于子代教育投入的热情降低,采取“自然放任型”教养方式,代际教育期望缺乏共识。从积极发展观来看,过于倚重教育不平等再生产的结构性力量将抹杀行动者的主体性。伴随教育数字化转型,处于家庭先赋性资源弱势的边境青少年能否通过自致性学习投入,从学校系统和教师获取资源补足,将代际教育期望落实为幸福?对边境青少年能动性实践的真实写照,将为家校社协同助推青少年健康快乐成长提供有益借鉴。

2.理论基础与研究假设

幸福的生产是个体与环境的复合函数。美国心理学家布朗芬·布伦纳提出的生态系统理论认为,个体嵌套于交互影响的一系列环境系统之中,这些系统与个体相互作用并影响着个体发展。查尔斯·扎斯特罗进一步建构了“微观——中观——宏观”系统模型,阐释了个体行为和成长与社会环境中多系统之间的交互关系。根据爱普斯坦的交叠影响域理论,家庭、学校、社会在个体成长中会产生交互叠加的影响,应以“关怀”为核心进行高质量互动(张俊,2019)。综上,本文提出图1所示理论框架,以个体主观幸福感为旨归,将个体数字化学习投入作为转化支点。家庭是与个体发展联系最密切的微观系统,代际教育期望一致性是激发个体数字化学习投入的动因。学校是个体社会化的中观系统,教师承担育人的主体责任,教师支持能够激发个体数字化学习投入进而影响其幸福感。社会作为宏观系统,形塑了个体与家庭、学校互动的制度规范和文化土壤。

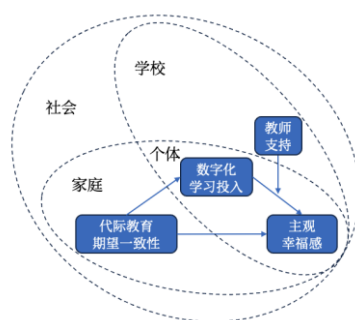


图1 “个体-家庭-学校-社会”系统框架

2.1 代际教育期望与主观幸福感

代际教育期望包括父代对子代、子代对自我未来最高学业成就的希望和期待。父母教育期望与自我教育期望越接近,表示代际教育期望一致性越高。主观幸福感指青少年以家庭生活和学校生活为基础,对自我存在状态的积极主观心理体验(Diener, 1984)。代际教育期望一致性较高时,亲子联结和互动往往更加紧密。而亲子沟通能够满足农村青少年的心理需求,进而提升其幸福感(郭海英,2014)。而代际教育期望一致性较低时,容易产生代际矛盾和冲突,造成对孩子的心理压迫(王建武,2025)。在西藏边境,受艰苦恶劣的自然环境影响,家庭教育内容偏重生产技能、风俗习惯等方面。家长多从事边贸、农林牧渔等职业(徐媛媛,

2025), 由于文化水平不高, 对孩子学业的辅导有限。且教育投入大、回报周期长、优质教育机会稀缺, 部分家长认为“读书无望”, 对孩子学业失败的宽容度不高, 甚至早早认为孩子并非“读书的料”。加之家校距离遥远, 孩子长期在校寄宿, 产生了“脱嵌化”的家庭关系, 亲子间缺乏深度沟通和相互理解, 对于学业目标缺乏共识。而家庭支持的缺位会使孩子出现心理偏差和行为失范的风险增加(赵家红, 2021)。综上, 提出如下假设:

H1a: 代际教育期望一致性对主观幸福感产生正向影响。

H1b: 在边境, 代际教育期望一致性对主观幸福感的正向影响被削弱。

2.2 数字化学习投入

教育期望的达成是具身化过程, 需要个体持续、自主的学习投入。数字技术再造了学习生态。置身于多模态数字化学习场景, 学习者借助图像、视频等视觉媒介促进认知加工, 学习兴趣和想象力被激发, 即时互动体验得到深化。代际教育期望一致性较高时, 子代能够在相对宽松的外部期待中自主设定目标, 自愿投入更多时间和认知资源参与学习(吴贤华, 2021)。代际学业目标的合致使孩子信赖父母, 敢于探索, 遭遇学业挫折时能够得到家长的理解、接纳和鼓励, 孩子的情绪更加稳定, 抗逆思维能力更强(李玲, 2025)。课堂是学习的主战场。根据资源补充理论(Ross, 2006), 教育数字化释放的“学习红利”能够对家庭和区域资源“先天不足”的边境学生产生更大的边际效应, 先赋性资源匮乏的边境学生珍视“变道超车”的数字化机遇, 充分发挥主观能动性, 独立思考、解决问题、迁移创新, 在追寻学习目标的过程中产生意义确认和价值认同, 获得不断超越自我的充实体验。由此, 提出如下假设:

H2a: 数字化学习投入在代际教育期望一致性与主观幸福感之间发挥中介作用。

H2b: 在边境, 数字化学习投入在代际教育期望一致性与主观幸福感之间的中介作用更大。

2.3 教师支持

教师的关注、鼓励和信任能够提升学生的学业成绩、心理健康、自我认同和学校适应(邵卓越, 2024), 降低学生的焦虑、抑郁情绪。教师支持通过自尊、心理弹性的中介作用, 促进学生的学习投入(许怀雪, 2023)。在西藏边境, 受自然条件和人文环境限制, 家庭发展能力较弱, 教师是学生弥补家庭文化资本不足、获取外部支持的重要他人。教师的引导能够提升学生及其家长对接受教育的重视程度。当学生遭遇学业挫折、自我放弃时, 教师的指点能够帮助学生重塑信心, 提升自我效能感, 缓解学业焦虑, 推动其对自我的肯定与悦纳。在教师的关怀下, 学生充满安全感和归属感。对教师的尊重使学生自觉理解教育目标并激发自我潜能, 形成积极的学习态度和良好的学习习惯; 对教师的感激使学生自愿付出更多努力, 在投入学习实践中感到幸运与满足。由此, 提出如下假设:

H3a: 随教师支持水平的提升, 数字化学习投入在代际教育期望一致性与主观幸福感之间的中介作用增强。

H3b: 在边境, 随教师支持水平的提升, 数字化学习投入在代际教育期望一致性与主观幸福感之间的中介作用增幅更大。

3. 研究设计

3.1 数据来源

2025年4月, 课题组赴西藏昌都市、日喀则市中小学开展预调研, 通过与教师、校长座谈的方式了解学校教育数字化转型、学生心理健康等方面状况。2025年7月对西藏7个地市的五年级、七年级学生展开问卷调查, 采用分层抽样、整班抽取的方式, 根据各地市和地区内各区县的人均GDP对区县进行分层, 根据各地市和地区的学校总数量确定该地抽取的学校数。调查内容涉及代际教育期望、数字化学习投入、教师支持、主观幸福感等内容。同时, 向所调查学校的校长了解教研培训、家校合作等情况。删除缺失和无效问卷后, 纳入分析了

来自 42 所初中和 127 所小学的 10250 份学生问卷、169 份校长问卷。其中，包括来自 18 所边境初中和 58 所边境小学的 3234 名学生和 76 名校长。全部学生样本中，男生占 48.6%、女生占 51.4%；藏族学生占 96.4%；城市学校学生占 26.3%，乡村学校学生占 73.7%；五年级学生占 65.2%，七年级学生占 34.8%。学生的平均年龄为 13.87 (SD=0.77)。

3.2 变量说明

代际教育期望包括父母教育期望和自我教育期望，测量希望将来学业达到的水平，设置没有要求、初中、高中、大学、研究生 5 个层级，从 0-4 依次编码。父母教育期望与自我教育期望差值的绝对值越小，表示代际教育期望一致性越高。主观幸福感参考世界卫生组织幸福感指数量表，测量学生感到快乐，心情舒畅、充满活力，精力充沛等 4 道题的均值。采用里克特四点计分，“0”表示从不，“3”表示总是，科隆巴赫 α 系数为 0.804。数字化学习投入包括学生在数字化课堂环境中的行为、认知和情感投入。测量老师在使用课件、视频等数字媒介开展教学时，学生是否感到有趣、能够理解、解除学习困惑等，共 5 道题的均值。采用里克特五点计分，“0”表示非常不同意，“4”表示非常同意，科隆巴赫 α 系数为 0.837。教师支持测量班主任关注与鼓励（贾娟，2012）。包括学生是否从班主任的神情或言语中感受到认可、成绩落后时受到班主任鼓励等 6 道题的均值。采用里克特五点计分，“0”表示非常不符合，“4”表示非常符合，科隆巴赫 α 系数为 0.844。

4. 研究结果

4.1 描述性统计与差异性分析

分析全样本、边境县学生与非边境县学生各个特征的水平、分布以及边境县与非边境县之间的差异。边境县学生的主观幸福感略高于非边境县学生。边境县父母教育期望的均值为 2.73，显著低于非边境县的 2.80。边境县父母教育期望为研究生的比例为 17.81%，显著低于非边境县的 24.10%。边境县自我教育期望的均值为 2.96，显著低于非边境县的 3.08。边境县自我教育期望为研究生的比例为 27.71%，显著低于非边境县的 36.05%。边境县代际教育期望一致的比例为 64.19%，显著低于非边境县的 66.29%。边境县父母教育期望和自我教育期望均为研究生的占 20.10%，显著高于非边境县的 13.32%。边境县学生数字化学习投入与感知教师支持水平高于非边境县。

4.2 代际教育期望一致性对主观幸福感的回归结果

如表 1 所示。代际教育期望一致性越高，主观幸福感越高(M1)，在纳入学校层面的控制变量后正向影响仍然显著(M2)，H1a 成立。为了探讨边境县与非边境县之间的差异，构建代际教育期望一致性与边境县分布的交互项，进行回归发现(M3)，在边境县，代际教育期望一致性对主观幸福感的正向影响被削弱，H1b 成立。

表 1 代际教育期望一致性对主观幸福感的回归分析

变量	M1		M2		M3	
截距	0.723***	(0.123)	0.768***	(0.129)	0.728***	(0.130)
代际教育期望一致性	0.016**	(0.006)	0.016**	(0.006)	0.027***	(0.008)
数字化学习投入	0.275***	(0.009)	0.276***	(0.009)	0.276***	(0.009)
教师支持	0.212***	(0.009)	0.210***	(0.009)	0.210***	(0.009)
代际教育期望一致性*边境县					-0.034**	(0.014)

R ²	0.264	0.265	0.265
样本量	10250	10250	10250

注：控制变量：性别、年龄、民族、独生子女、家庭社会经济地位、年级、寄宿、父母同住、学校城乡分布、边境县分布、

数字化教研、教师培训、教研员指导、家校合作。汇报主要影响变量的回归系数、标准误；* $p<0.1$ ；** $p<0.05$ ；*** $p<0.01$ 。

4.3 数字化学习投入的中介作用分析

在全样本中，代际教育期望一致性正向影响数字化学习投入，纳入数字化学习投入对主观幸福感进行回归，代际教育期望一致性对主观幸福感的影响效应下降，说明数字化学习投入在代际教育期望一致性与主观幸福感之间发挥中介作用，H2a 成立。在边境县样本中，纳入数字化学习投入进行回归，代际教育期望一致性对主观幸福感的影响效应不再显著，说明数字化学习投入起到完全中介作用。而在非边境县，纳入数字化学习投入后，代际教育期望一致性对主观幸福感的影响效应下降，说明数字化学习投入起到部分中介作用，H2b 成立。采用 Bootstrap 方法进行中介效应检验，重复抽样 5000 次，纳入与回归分析一致的控制变量，以确保估计结果的稳健性。进一步分析数字化学习投入作为中介的间接效应、直接效应与总效应。在全样本中，间接效应为 0.033，占 58.38%，直接效应为 0.023，占 41.62%。在边境县，数字化学习投入完全中介了代际教育期望一致性对主观幸福感的影响。在非边境县，数字化学习投入部分中介了代际教育期望一致性对主观幸福感的影响，间接效应为 0.028，占 44.47%，直接效应为 0.035，占 55.53%。

4.4 教师支持对数字化学习投入中介作用的调节效应分析

数字化学习投入在代际教育期望一致性与主观幸福感之间的中介作用随着教师支持水平提升得到增强，H3a 成立。如图 2 所示，边境县回归方程直线的斜率为 0.007，大于非边境县回归方程直线的斜率 0.005，即在边境县，学生感知到更强的教师支持时，能够更大程度激发自身数字化学习投入，进而提升幸福体验，H3b 成立。

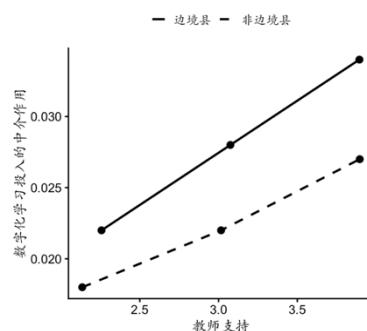


图 2 不同教师支持水平下数字化学习投入的中介作用

5. 结论与启示

结构性因素经由行动者对自身生存环境的理解和参与产生影响，个体在数字化学习实践中创生幸福密钥。本文发现，代际教育期望一致性对主观幸福感产生正向影响。代际教育期望一致时，亲子凝心聚力，家庭内部资源传递和积累的效率更高。边境地区家庭面临收入结构单一、文化资本不足、社会网络局限等困境，家庭教育投入的经济负担重，子女接受教育的机会成本更高。低社会经济地位的家庭多采取“成就自然成长”的养育方式（Lareau, 2011），将教育责任托付给学校，缺少对孩子学业目标的引导和规划，造成代际教育期望一致性对主观幸福感的正向影响被削弱。数字化学习投入是代际教育期望一致性转化为幸福的重要中介，其在边境地区起到完全中介作用，说明努力对社会底层家庭子女的意义更大（阳义南, 2024）。本文侧重探讨课堂场域的数字化学习投入，弱化家庭社会经济地位可能导致的课外数字化学

习不公。边境个体充分利用学校公共性资源弥补家庭原始禀赋的弱势，在自致性学习投入中获致幸福体验。说明处境不利学生可以依靠自然心性和人伦传统的精神力量，塑造担当、乐观、尊重、感恩等“底层惯习”，形成具有差别优势的“亲学校文化”。教师支持强化了上述中介作用。且在边境地区，随教师支持水平提升，数字化学习投入中介作用的增幅更大，表明学生更需要和依赖教师支持，从教师的帮助中受益更明显。董永贵（2022）等发现对教育改变命运的“信”和对教师的“从”是底层文化资本发挥作用的密钥。教师通过提供文化资源、赋予正向情感和建构社会关系，能够满足学生自主性、胜任感和归属感的内在心理需求，为学生改变不利处境、跨越底层藩篱、攀登幸福阶梯积累智识与动能。党的二十大报告提出“健全学校家庭社会育人机制”。应确保政府统筹、部门协作、学校主导、家庭尽责、社会参与，扎实推进家校社协同育人“教联体”落地生根，为青少年打造健康快乐成长的“大本营”。

5.1 推动区域协调发展 发挥边境在地优势

习近平总书记指出：“改变藏区面貌，根本要靠教育。”处在地理区位、资源禀赋与经济基础的相对劣势，青少年的幸福感仍是可调节、可改变的主观社会建构。罗尔斯强调教育以“差别原则”保障弱势群体的教育权利。要立足实际，构建服务边境地区可持续发展的优质均衡基础教育体系，践行“关注每一个、发展每一个、成就每一个”。其一，遵循教育数字化环境与人文环境“和合共生”的逻辑，加强边境数字基础设施建设，实现“5G+智慧课堂”全覆盖。保障数字化资源的精准供给，依托“中心校+教学点”的办学模式，促进校际间优质教育资源共享。借助数字化平台进行“云端教研”，开展跨区域集体备课、同课异构等教研活动，推动课堂教学改革与创新。其二，打造边境地区高素质专业化创新型教师队伍，建立“招得来、留得住、教得好”的教师发展长效机制。创新教师编制管理制度，确保边境县教师，特别是抵边乡镇学校、村小教学点教师享有编制。完善教师培训政策，推动教育人才“组团式”援边，提升边境教师专业素养。健全教师福利保障与荣誉制度，增强边境教师从教积极性。其三，弘扬教育家精神，活化边境文化资源。增强教师投身边境教育事业发展与固边守边的责任感与使命感，厚植团结互助、吃苦耐劳、忠诚奉献的优良品质，涵养教师家国情怀。运用数字技术挖掘和呈现西藏传统文化中的非遗技艺、历史典籍等教育元素，促进民族传统文化在教育过程中的创造性转化与创新性发展。

5.2 弥合家庭禀赋差距 辐射学校公共价值

家庭是社会的基本细胞，是个体社会化的第一场域，知识、思想、习惯在代际之间无形传承，为个体身心发展提供了重要保障。应明确边境家庭养育的主体责任地位，引导家长重视教育、崇尚教育，提升家长育人胜任力。对于家长而言，首先，应理性认识教育的本真价值，助推孩子“生命成人”而非仅仅是“个体成才”。避免过度追求教育的功利性价值、以过高标准要求孩子，对孩子身心造成压抑。其次，营造温馨融洽的家庭氛围。家庭情感体验产生的“爱的倾向”是家庭代际动力的核心。家长的情感参与对孩子的学业成就有更强的预测力（邢淑芬，2023）。最后，加强代际融通对话，整合代际教育观念。充分激活家庭资本，与学校进行高质量互动。当代际教育期望达成共识，孩子能够理解家长的用意，并自觉投入更多时间和精力学习，回馈家长的支持。

学校是教育发挥影响力的制度化、系统化机构。要发挥义务教育阶段学校育人主阵地的功能，逐步改变因区位因素、家庭因素等造成的起点的的不平等，实现个体发展机会和发展结果的相对公平。一方面，学校教育应与边境独特的自然环境、社会环境之间相互适应、互促共生，融入民族文化和乡土文化，在学校的现代性文化与边境地方性文化之间建立有意义联结。依托优质数字化资源开齐开足国家规定课程。并积极利用校外活动场所开展实践育人活动，促进学生健康全面发展。另一方面，教师是学生的学业引导者和心灵守护者。首先，教师应根据学生的知识结构、兴趣经验，善用数字化资源破解教学重、难点，将多媒体素材与教学

内容有机整合,营造具身化学习环境,鼓励学生自我探索,并为学生提供个性化反馈。其次,尊重每个学生的节奏,不让一个学生掉队。如第斯多惠所言,教育的本质不在于传授本领,而在于鼓励、唤醒和鼓舞。对待学习吃力、课堂沉默、学业厌倦的学生,教师要帮助其解决学习困惑,克服胆怯与自卑心理,避免学生形成“差生”“考不上大学”的自我意象,产生消极抵抗的“反学校文化”。最后,学生是有生命、情感、思想的完整的人。教师要用尊重、信任、亲近和同理心建立与学生之间的桥梁,关注学生的情绪状态,肯定学生的独特价值,通过关爱、倾听和欣赏帮助学生建立良好的自我概念,锤炼学生的意志品格。

5.3 把握数字赋能机遇 实现个体整全成长

个体本质上是由内在能动性推动的、具有无限多种发展可能性的动态生命体,而非完全依据外在结构性力量形塑的沉默者。当数字化已然成为内在性生命特征,个体需要清醒“洞察”自身的生存境遇,认识自身局限,具备内在的觉醒和改变的勇气,与家庭、学校和社会多主体进行“物质、能量和信息”的流通,滋养自身成长为乐学会学的终身学习者。首先,要在困难和逆境中意识到教育功能的重要性,改善学习态度和方法,砥砺自身投入数字化学习实践,在自主探索、解决问题、批判思考的“意义创造”过程中建立知识与现实世界的关联,将自身潜能转化为现实存在,满足对生命本体的感悟、体察和超越。其次,准确认知自我生态位,在客观评价自我的基础上,确立符合实际的教育期望,将期望细化为具体可行的目标,并合理计划、管理和监控自身行为,从近期目标过渡到长远目标,不断确证自我价值,拓展和优化发展生态空间。最后,养成正向的人生观、价值观,培养兴趣爱好,参与社团活动,排解不良情绪,提升情绪适应能力,避免过度依赖学业成就评价体系的单向度发展。

参考文献

- 万力勇,解攀科(2022). 教育信息化促进教育公平的现实路径——以民族地区基础教育为例. 中南民族大学学报(人文社会科学版), 42(2), 166-173+188.
- 王建武,王思杨(2025). 促进还是抑制:父母教育期望与投入对子女心理健康的影响. 青年研究, (3), 175-192, 198.
- 邢淑芬,刘伊宁(2023). 父母教育参与与学龄儿童学业成绩——多多益善还是过犹不及. 教育研究, 2023, 44(08): 130-142.
- 阳义南,卫松(2024). “努力”与“拼爹”影响社会地位的代际流动研究. 暨南学报(哲学社会科学版), 46(1), 112-127.
- 许怀雪(2023). 体认的教师支持对城乡结合区高中生学习投入的影响研究——基于学生自尊-心理弹性的链式中介效应分析. 基础教育, 20(3), 94-102+112.
- 李建民(2024). 优化区域教育资源配置推动国门学校高质量发展. 中国民族教育, (12), 21-23.
- 李玲,姚梦繁,黄宸(2025). 早期留守经历何以影响中学生的核心技能抗逆力——来自西部农村的证据. 教育科学, 41(5), 37-44.
- 吴贤华,刘永存,孙利(2021). 中小学生学习期望匹配、家庭教养方式与学习投入的关系. 基础教育, 18(2), 42-52.
- 邵卓越,董玥彤,安桂清(2024). 数智时代教师支持对学生数学学习结果的影响——基于PISA 2022数据的发现及启示. 全球教育展望, 53(4), 30-42.

- 张俊, 吴重涵, 王梅雾, 等 (2019). 面向实践的家校合作指导理论——交叠影响域理论综述. 教育学术月刊, (5), 3-12.
- 张越 (2023). 现代化中的边境儿童及其文化生产——保罗·威利斯《在中国寻觅现代性踪迹》的另一面. 终身教育研究, 34 (02): 13-20.
- 郭海英, 朱婉灵, 朱倩, 等 (2014). 亲子沟通与农村青少年幸福感的关系: 基本心理需要满足的中介作用. 心理发展与教育, 30 (2), 129-136.
- 赵家红, 任娟 (2021). 西藏教育强边的现实意义与实现路径. 西藏民族大学学报 (哲学社会科学版), 42 (6), 142-146.
- 贾娟 (2012). 教师情感支持及其对中学生自尊、学业自我效能感的影响研究. 西南大学.
- 徐媛媛, 刘玉杰 (2025). 边境地区教育赋能强国建设: 战略效能、制约因素与实施路径. 民族高等教育研究, 13 (6), 23-29.
- 董永贵, 王静宜 (2022). “信”与“从”: 底层文化资本发挥作用的密钥. 中国青年研究, (1), 104-110, 119.
- 尤尔根·哈贝马斯 (1994). 交往行动理论: 第2卷, 论功能主义理性批判 (洪佩郁, 蔺青, 译). 重庆: 重庆出版社.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Epstein, J. L. (2010). School, family, community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd ed.). Berkeley, CA: University of California Press.
- Ross, C. E., & Mirowsky, J. (2006). Sex differences in the effect of education on depression: Resource multiplication or resource substitution? *Social Science & Medicine*, 63(5), 1400-1413.
- Rawls, J. (1988). *A theory of justice* (H. He, B. He, & S. Liao, Trans.). China Social Sciences Press. (Original work published 1971)
- Topp, C. W., Østergaard, S. D., Søndergaard, S., & Bech, P. (2015). The WHO-5 well-being index: A systematic review of the literature. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84(3), 167-176.