

分类号：
学号：20232001004

密级：
单位代码：10759

石河子大学

硕士学位论文



教师支持对初中生社会情感能力的影响研究 ——学校归属感的中介作用

学位申请人	李茹惠
指导教师	付娟 教授
申请学位门类级别	教育学硕士
学科、专业名称	教育学
研究方向	教育学原理
所在学院	师范学院

中国·新疆·石河子
2026年5月

分类号：
学号：20232001004

密级：
单位代码：10759

石河子大学

硕士学位论文

教师支持对初中生社会情感能力的影响研究 ——学校归属感的中介作用

学位申请人	李茹惠
指导教师	付娟 教授
申请学位门类级别	教育学硕士
学科、专业名称	教育学
研究方向	教育学原理
所在学院	师范学院

中国·新疆·石河子
2026年5月

**The Influence of Teacher Support on Junior High School Students’
Social-Emotional Competence: The Mediating Role of School
Belonging**

A Dissertation Submitted to

Shihezi University

In Partial Fulfillment of the Requirements

for the Degree of

Master of Education

By

Ruhui-Li

(Pedagogical principle)

Dissertation Supervisor: Prof. Juan-Fu

May, 2026

石河子大学学位论文独创性声明及使用授权声明

学位论文独创性声明

本人所呈交的学位论文是在我导师的指导下进行的研究工作及取得的研究成果。据我所知，除文中已经注明引用的内容外，本论文不包含其他个人已经发表或撰写过的研究成果。对本文的研究做出重要贡献的个人和集体，均已在文中作了明确的说明并表示谢意。

研究生签名：李茜惠

时间：2026年5月20日

使用授权声明

本人完全了解石河子大学有关保留、使用学位论文的规定，学校有权保留学位论文并向国家主管部门或指定机构送交论文的电子版和纸质版。有权将学位论文在学校图书馆保存并允许被查阅。有权自行或许可他人将学位论文编入有关数据库提供检索服务。有权将学位论文的标题和摘要汇编出版。保密的学位论文在解密后适用本规定。

研究生签名：李茜惠

时间：2026年5月20日

导师签名：付娟

时间：2026年5月20日

摘要

初中生的社会情感能力已被视为“21世纪技能”的重要维度之一，对个体的学术成就以及个人未来幸福发展起着至关重要的作用。目前针对青少年社会情感能力发展的研究较多，但教师支持对初中生社会情感能力的影响及其具体作用机制，尚缺乏深入探究。同时，学校归属感在初中生社会情感能力发展中的独特性价值及实践策略研究也存在不足之处。教师支持作为学生成长过程中积极的社会资源，对初中生社会情感能力的发展有着不可或缺的重要作用。且教师支持是提升学生学校归属感的重要驱动力，能够有效帮助学生建立与学校环境的情感联结和心理认同，并与学校归属感共同作用于初中生的社会情感能力。因此，探究初中生教师支持、学校归属感对社会情感能力的影响，对于促进初中生社会情感能力的提升具有重要的现实意义。

本研究基于关系性存在理论、社会支持理论和需要层次理论，以S市3所中学的1136位在校初中生为研究对象，采用问卷调查法和访谈法探究教师支持、学校归属感对初中生社会情感能力的影响。使用SPSS 27.0和Process插件对教师支持、学校归属感和初中生社会情感能力进行描述性统计分析、差异性分析、相关性分析、回归分析以及检验学校归属感的中介效应。访谈12名初中生及教师，针对教师支持和学校归属感对初中生社会情感能力的影响做进一步分析。研究发现：（1）从均值层面分析，整体呈现出初中生的“社会情感能力>教师支持>学校归属感”的情况。具体而言，在教师支持方面，学业支持维度得分最高，能力支持维度得分最低；学校归属感方面，归属感维度得分最高，抵制感维度得分最低；初中生社会情感能力方面，自我认知维度得分最高，他人管理维度得分最低。（2）教师支持各维度与学校归属感，均与初中生社会情感能力存在显著的正相关性。相比于教师支持，学校归属感与初中生社会情感能力的相关性更高。（3）教师支持各维度和学校归属感，均对初中生社会情感能力有显著的正向影响。其中，学校归属感对初中生社会情感能力的影响，大于教师支持对初中生社会情感能力的影响。（4）学校归属感在教师支持对初中生社会情感能力的影响中存在着明显的中介作用，中介效应占比为47.69%。（5）通过访谈进一步证实了教师支持和学校归属感对初中生社会情感能力的影响。

根据研究结论提出对策和建议：学生层面，应强化主体意识，以关系促发展。包括构建良好师生关系，强化同伴集体关系。教师层面，构建“三维一体”的支持体系，以支持促发展。包括深化学业支持的公平性与策略性，强化情感支持的针对性与有效性，提升能力支持的覆盖面与育人性。学校层面，培育学生归属感，以环境促发展。包括实施民主型的校园管理模式，切实关注学生的群体性差异，设置学生深度参与的校园活动以及强化家校社合作，建立育人同盟。家庭层面，树立科学教养观念，以关爱促发展。包括转变家长教养方式，建立积极的教育态度。

关键词：初中生；教师支持；社会情感能力；学校归属感

Abstract

Social-emotional competence of junior high school students has been recognized as a crucial dimension of "21st-century skills", exerting a vital role in individuals' academic achievement and their future happy development. At present, there are numerous studies on the development of adolescents' social-emotional competence, yet in-depth exploration is lacking regarding the impact of teacher support on junior high school students' social-emotional competence and its specific mechanism of action. Meanwhile, research on the unique value and practical strategies of school belonging in the development of junior high school students' social-emotional competence is also insufficient. As a positive social resource in students' growth process, teacher support plays an indispensable role in the development of junior high school students' social-emotional competence. Moreover, teacher support serves as an important driving force for enhancing students' school belonging, effectively helping students establish emotional connections and psychological identification with the school environment, and acting together with school belonging on junior high school students' social-emotional competence. Therefore, exploring the impact of teacher support and school belonging on junior high school students' social-emotional competence holds important practical significance for promoting the improvement of junior high school students' social-emotional competence.

Based on the Theory of Relational Being, Social Support Theory and Hierarchy of Needs Theory, this study took 1,136 in-school junior high school students from 3 middle schools in City S as the research objects, and adopted questionnaire survey and interview methods to explore the impact of teacher support and school belonging on junior high school students' social-emotional competence. SPSS 27.0 and the Process plugin were used to conduct descriptive statistical analysis, difference analysis, correlation analysis, regression analysis on teacher support, school belonging and junior high school students' social-emotional competence, as well as to test the mediating effect of school belonging. Twelve junior high school students and teachers were interviewed to further analyze the impact of teacher support and school belonging on junior high school students' social-emotional competence. The research findings are as follows: (1) From the perspective of mean level, the overall situation shows that junior high school students' "social-emotional competence > teacher support > school belonging". Specifically, in terms of teacher support, the academic support dimension scored the highest, while the competence support dimension scored the lowest; in terms of school belonging, the sense of belonging dimension scored the highest, while the sense of resistance dimension scored the lowest; in terms of junior high school students'

social-emotional competence, the self-cognition dimension scored the highest, while the others management dimension scored the lowest. (2) All dimensions of teacher support and school belonging were significantly positively correlated with junior high school students' social-emotional competence. Compared with teacher support, school belonging had a higher correlation with junior high school students' social-emotional competence. (3) All dimensions of teacher support and school belonging had a significant positive impact on junior high school students' social-emotional competence. Among them, the impact of school belonging on junior high school students' social-emotional competence was greater than that of teacher support. (4) School belonging played an obvious mediating role in the impact of teacher support on junior high school students' social-emotional competence, with the mediating effect accounting for 47.69%. (5) Interviews further confirmed the impact of teacher support and school belonging on junior high school students' social-emotional competence.

Countermeasures and suggestions are proposed based on the research findings. At the student level, efforts should be made to strengthen students' subjective initiative and promote development through positive relationships, including constructing sound teacher-student relationships and enhancing peer group cohesion. At the teacher level, a "three-dimensional integrated" support system should be established to foster development through supportive practices: deepening the equity and strategy of academic support, strengthening the pertinence and effectiveness of emotional support, and expanding the coverage and educational value of competence support. At the school level, school belonging should be cultivated to boost development through a supportive environment: implementing a democratic campus management model, attentively addressing students' group differences, organizing activities that enable deep student participation, and strengthening home-school-community collaboration to form a unified educational alliance. At the family level, scientific parenting concepts should be established to promote development through care: transforming parental rearing styles and fostering positive educational attitudes.

Key words: junior high school students; teacher Support; Social-Emotional Competence; school belong

目录

摘要	I
Abstract	II
第 1 章 绪论	1
1.1 研究背景	1
1.1.1 时代背景：社会情感能力是国际人才培养所需的关键能力	1
1.1.2 现实困境：社交虚拟化消解初中生社会情感能力发展	1
1.1.3 可能进路：教师支持是初中生社会情感能力培养的关键支撑	2
1.2 研究意义	3
1.2.1 理论意义	3
1.2.2 实践意义	4
1.3 文献综述	4
1.3.1 教师支持的相关研究	4
1.3.2 初中生社会情感能力的相关研究	8
1.3.3 学校归属感的相关研究	14
1.3.4 教师支持、学校归属感和初中生社会情感能力的相关研究	17
1.3.5 已有研究的述评	19
1.4 核心概念界定	20
1.4.1 教师支持	20
1.4.2 初中生社会情感能力	21
1.4.3 学校归属感	21
1.5 理论基础	22
1.5.1 关系性存在理论	22
1.5.2 社会支持理论	22
1.5.3 需要层次理论	23
1.6 研究思路与方法	24
1.6.1 研究目标	24
1.6.2 研究内容	24
1.6.3 研究方法	25

1.6.4 研究思路	26
1.6.5 本研究的创新之处	27
第 2 章 研究设计	29
2.1 变量说明与模型构建	29
2.1.1 变量说明	29
2.1.2 模型构建	29
2.2 研究假设	30
2.3 研究对象	30
2.3.1 问卷调查对象	30
2.3.2 访谈调查对象	31
2.4 研究工具	32
2.4.1 问卷的设计	32
2.4.2 问卷的发放	33
2.5 问卷信效度检验	33
2.5.1 教师支持量表的信效度检验	34
2.5.2 社会情感力量表的信效度检验	35
2.5.3 学校归属感量表的信效度检验	37
第 3 章 初中生教师支持、社会情感能力、学校归属感的现状分析	39
3.1 教师支持、学校归属感以及初中生社会情感能力的描述性分析	39
3.1.1 教师支持的描述性分析	39
3.1.2 初中生社会情感能力的描述性分析	42
3.1.3 学校归属感的描述性分析	46
3.2 人口统计学变量的差异性分析	49
3.2.1 性别差异分析	49
3.2.2 年级差异分析	50
3.2.3 生源地差异分析	51
3.2.4 是否为班干部差异分析	52
3.2.5 老师类型差异分析	53
3.2.6 父亲文化程度差异分析	54
3.2.7 母亲文化程度差异分析	55
3.3 本章小结	57
3.3.1 教师支持的现状及差异性	57
3.3.2 初中生社会情感能力的现状及差异性	57
3.3.3 学校归属感的现状及差异性	58

第 4 章 初中生教师支持、学校归属感与社会情感能力的实证分析	60
4.1 教师支持、初中生社会情感能力与学校归属感的相关分析	60
4.1.1 教师支持与初中生社会情感能力的相关分析	60
4.1.2 学校归属感与初中生社会情感能力的相关分析	61
4.1.3 教师支持与学校归属感的相关分析	61
4.2 教师支持、初中生社会情感能力与学校归属感的回归分析	62
4.2.1 教师支持与初中生社会情感能力的回归分析	62
4.2.2 学校归属感与初中生社会情感能力的回归分析	64
4.2.3 教师支持与学校归属感的回归分析	66
4.3 学校归属感的中介效应检验	67
4.4 研究假设检验结果	70
4.5 本章小结	70
4.5.1 相关性分析结果的讨论	71
4.5.2 回归分析的结果讨论	71
4.5.3 中介效应结果讨论	72
第 5 章 教师支持、学校归属感对初中生社会情感能力影响的讨论分析	74
5.1 教师支持对初中生社会情感能力的影响	74
5.1.1 教师学业支持对初中生社会情感能力的影响	74
5.1.2 教师情感支持对初中生社会情感能力的影响	76
5.1.3 教师能力支持对初中生社会情感能力的影响	77
5.2 学校归属感的中介效应影响	78
5.2.1 归属感对初中生社会情感能力的影响	78
5.2.2 抵制感对初中生社会情感能力的影响	79
5.3 本章小结	80
5.3.1 教师支持对初中生社会情感能力影响的分析讨论	80
5.3.2 学校归属感对初中生社会情感能力影响的分析讨论	81
第 6 章 研究结论与建议	82
6.1 研究结论	82
6.2 研究建议	84
6.2.1 学生层面：强化主体意识，以关系促发展	84
6.2.2 教师层面：构建“三维一体”的支持体系，以支持促发展	84
6.2.3 学校层面：培育学生归属感，以环境促发展	86
6.2.4 家庭层面：树立科学教养观念，以关爱促发展	88
6.3 研究局限与展望	89

6.3.1 研究局限.....	89
6.3.2 研究展望.....	89
参考文献.....	91
附录 A.....	101
附录 B.....	105
致谢.....	106
作者简介.....	107
导师评阅表.....	108

第1章 绪论

1.1 研究背景

1.1.1 时代背景：社会情感能力是国际人才培养所需的关键能力

以人工智能、大数据等技术为代表的数字化变革，为教育领域带来了新的挑战，致使只关注学生学业成绩的教育系统，更加无法培养出能够适应外界环境变化的未来国际公民。为应对这些新的挑战，各国均重新审视学校教育系统的价值，深刻反思学校教育应“培养什么样的人”“怎样培养人”^①，区分人与机器、人与人工智能的区别，以凸显人的价值和凝聚人的力量。与机器不同，拥有社会交往与情绪控制能力的学生个体，能够在未来“人工智能技术高度渗透、多元文化相互交织”的社会环境中，积极适应社会变化、有效沟通与合作、应对挑战以及与他人建立积极人际关系，充分发挥人工智能无法替代的独特价值。由此，教育研究开始将“social-emotional competence”从过往从属于认知能力研究的较边缘地位独立出来，逐渐成为教育学研究关注的核心议题。放眼全球，众多国际组织及发达国家意识到社会情感能力是未来人才的必备技能之一，并明确指出社会情感能力的培养已成为21世纪人才培育的核心^②。经济合作与发展组织(OECD)在《2030年教育和技能的未来》报告中也提出：“学生在全球发展充满未知与持续变革的形势下，只有培养广泛的技能，才能茁壮成长并塑造他们的世界，这些技能的培养不仅包括培养认知和元认知能力还包括社会情感能力”^③。因此，作为核心软实力的社会情感能力受到国际社会的普遍重视，成为当前国际人才培养的重要导向。OECD也致力于推动学生社会情感能力的培养，并在2014年召开的“社会进步技能”的非正式教育部部长会议上明确指出，应对21世纪全球社会经济发展带来的挑战，个体的全面发展已转变为认知能力与社会情感能力的均衡发展。

1.1.2 现实困境：社交虚拟化消解初中生社会情感能力发展

人的本质属性是社会性，社会交往对个体的全面发展具有深远影响。但是在数字化

① 徐瑾劫,杨雨欣.学生社会情感能力的国际比较:现状、影响及培养路径——基于OECD的调查[J].开放教育研究,2021,27(05):44-52+120.

② 黄忠敬.社会情感能力:影响成功与幸福的关键因素[J].全球教育展望,2020,49(6):102-112.

③ OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030[R]. Paris: OECD Publishing, 2019.

时代, 社会交往模式由人-人交往模式转向人-机-人、人-机-物的模式, 个体依靠数字身份, 进行虚拟的社会交往。作为“数字原住民”的新一代未成年人更是在数字技术构建的虚拟社区中成长, 他们对于虚拟社区有着较高的熟悉程度与认可程度, 特别是当下手机社交活动日益丰富多元, 进一步加深了未成年人对虚拟社交的依赖。《全国未成年人互联网使用情况研究报告》显示, 我国线上聊天在未成年人群体中的参与比例达 55.1%, 社交网站使用率达到 30.9%, 逛微博、论坛使用比例均超 10%, 粉丝应援参与率也达到 8.0%^①。其中, 初中生参与粉丝应援的比例最高, 为 9.1%, 经常进行网络聊天、使用社交网站的初中生占比, 也均高于未成年网民平均水平 15 个百分点以上^②。

但在青春期高速运转的杏仁核与尚未成熟的前额叶共同影响下, 初中阶段的学生在人际交往中本身便易处在较为敏感状态。学生交往环境的不断虚拟化, 使其身处鱼龙混杂的信息世界, 面对着变化万千、责任边界模糊的社交对象, 容易对其社会情感能力的健康发展构成潜在的风险。因此, 数字技术的发展虽然能够扩大个体的社会交往面, 极大地增加个体间沟通交流与情感联系的机会, 但也使个体的自我与情感依附于作为“情感机器”的网络平台^③, 致使初中阶段的学生更易产生主体性、关系性、弱规范性和低责任感等问题, 加剧其孤僻、冷漠、缺乏合作意识等人际交往问题, 难以引发社会情感交往主体的共鸣, 从而影响社会情感学习的深度进行。

1.1.3 可能进路：教师支持是初中生社会情感能力培养的关键支撑

根据人格发展理论, 初中阶段的学生处于“自我认同与角色混乱”的矛盾期, 心理发展易不稳定, 其社会情感能力也呈现出较大的波动性。但社会情感能力具有较强的可塑性与可教性^④, 可以在教育干预下促进学生社会情感能力的提升。在生态系统理论中, 家庭和学校是影响个体发展最直接的环境。然而, 由于不同学生的家庭教育水平和质量存在较大差异, 使之可能对学生社会情感能力发展的进程和效果起反作用。因而, 于学校教育体系中培育学生的社会情感能力, 已然成为教育改革进程中的关键议题。教师作为培养初中生全面发展的核心责任主体, 其育人效能直接关系到初中生社会情感能力的可持续发展。教师对学生的支持不仅体现了教师知识传授与其责任意识, 更直接关系到学生情感教育与价值观的引导。教师支持对学生社会情感能力的提升有着重要的影响。

^① 中国互联网络信息中心.2020 年全国未成年人互联网使用情况研究报告[R].北京:中国互联网络信息中心,2021.p38.

^② 中国互联网络信息中心.2020 年全国未成年人互联网使用情况研究报告[R].北京:中国互联网络信息中心,2021.p27-28.

^③ 王玉香.社会情感的数字化治理: 青少年社会工作本土化实践的路径选择[J].社会科学辑刊,2025,(06):90-98.

^④ 黄忠敬.中国青少年社会与情感能力培养的理论框架与实践模型[J].人民教育,2025,(02):42-45.

早在1997年,美国“学术、社会情感学习协作组织,(CASEL)”在《Promoting social-emotional Learning: Guidelines for Educators》一书中指出,只要教师提供学生社会情感能力培养所需的相关支持,那么即使处于最恶劣的环境下的学生也会以积极的方式成长^①。因此,教师支持对初中生社会情感能力的影响机制日益受到关注,成为促进学生社会情感能力的全面发展与健康成长的关键。

1.2 研究意义

1.2.1 理论意义

首先,丰富了相关理论在不同领域内的应用。本研究尝试构建多理论融合分析的框架,基于关系性存在理论,整合社会支持理论以及需要层次理论,系统剖析教师支持、学校归属感对初中生社会情感能力发展的影响机制。据此,重点考察学校归属感的中介效应,揭示教师支持通过塑造个体心理资本对初中生社会情感能力的影响机制。

其次,丰富了学生社会情感能力的本土化研究成果。当前,社会情感能力已成为新时代教育改革的重要导向,也是发达国家教育政策重点布局的关键领域^②,成为21世纪国际人才的必备技能。培养学生的社会情感能力是我国推进教育现代化和建设教育强国的题中应有之义,也是促进学生全面发展的重要举措。本研究专门探讨了国内学生社会情感能力的整体发展,从教师支持层面为切入点,深入探讨初中生社会情感能力的发展路径,为教师及其他教育工作者培养初中生的社会情感能力提供参考,进一步拓宽了我国学生社会情感能力发展的本土化研究成果。

第三,深化了教师支持对初中生社会情感能力的影响。结合以往研究可知,教师支持相关研究大多聚焦于学生认知发展领域,对学生非认知领域的研究不够深入。研究以社会支持理论为基础,从学业支持、情感支持与能力支持三个维度对教师支持进行维度划分与量化考察,进而系统探讨教师支持对初中生社会情感能力的影响机制,也从一定程度上丰富了教师支持领域的相关研究,也为“如何衡量有效的教师支持”展开了积极探索与实证论证。

① Elias M. J. Promoting social-emotional Learning: Guidelines for Educators.[R] (1997-01-05)[2026-2-27]. <https://www.pausd.org/sites/default/files/pdf-faqs/attachments/promoting-social-emotional-learning.pdf>.

② 黄忠敬,王翔宇等.“社会与情感能力培养”笔谈[J].基础教育,2024,21(5):16-37.

1.2.2 实践意义

第一，为教师提升自身支持效能提供参考。教师作为推动学生社会情感能力发展的关键力量，研究探讨我国初中阶段教师支持对学生社会情感能力的作用过程，并将学校归属感选定为中介变量，进一步深入调查分析二者间的发展现状及其影响机制。本文的研究结果可以帮助初中生教师在教育教学过程中，发现并改正自己在给予学生支持时所存在的问题，为其在教育学生的过程中提供参照，从而规范自身的支持行为，提升初中生管理效率以及教师支持的科学性和有效性，同时为一线在职教师在教育教学实践中培养学生社会情感能力提供可能的路径参考。

第二，为基础教育学校提供新的管理思路。基础教育学校可以参照本文结论，探索适合本校发展的模式，从而更好地采取适合教师支持的管理模式和适合学生社会情感能力的培养思路，优化教师支持方案，并创设良好的学校氛围，为探寻出更高效的教师支持提供参考，进而提升学生的学校归属感、提升整体管理效率，最终促进学生整体质量的提高。

1.3 文献综述

1.3.1 教师支持的相关研究

1.3.1.1 教师支持的内涵

对教师支持内涵的探讨，可溯源至社会支持理论。“社会支持”这一概念最早由 Cobb 正式提出，并将其界定为：个体能够感受到自身被关怀、被尊重，并归属于一定社会关系网络的体验^①。因而大多数学者从“个体在其所属社会环境中所获得的帮助”的视角出发定义其内涵，更加突出“个体感知社会支持”的概念。早期研究者发现，社会支持能够作为有益的人际交往来缓解个体的负面压力^②。随着相关研究的不断拓展，教师支持相关研究逐渐从社会支持体系中分离出来，并被广泛应用于教育学领域，不同学者对其内涵界定也存在一定差异。

国内对教师支持的研究呈现出显著的理论演进特征。21 世纪初期，该领域研究开始系统化发展：在研究的第一阶段，李文道等（2003）首先将“教师支持”作为独立分析维度对初中生学校适应问题展开实证研究，但该研究并未实现“教师支持”与社会支持体系

^① Cobb S. Social Support as a Moderator of Life Stress[J]. Psychosomatic Medicine, 1976, 38(5):300-314.

^② COHEN S., MAKAY G. Social Support, Stress and the Buffering Hypothesis: A Theoretical Analysis[J]. Handbook of Psychology and Health, 1984 (4):253-267.

中其他要素（同伴支持、家庭支持等）进行明确的概念划分，也并没有将“教师支持”视为具有独立测量指标与作用机制的核心变量^①。第二阶段，刘云艳等（2005）首次将“教师支持”从社会支持体系中独立出来，并将其划分为情感支持、材料支持以及策略性支持，以此深入探究其对幼儿探索性行为开展情况以及活动效率所产生的影响。^②其研究局限在于仅关注幼儿教育中教师单一支持体系的构建与验证，未能关注至师生双向互动维度，使教师支持缺乏适用性的动态考察机制。值得一提的是，同年欧阳丹（2005）指出了学生感知教师在学习与生活中给予支持的重要性，表明了师生间双向反馈的重要作用。至研究的第三阶段，刘斌等（2017）创造性的突破物理课堂空间与阶段性的教师支持，首次将研究场域系统拓展至在线学习环境，构建出教师自主支持、情感支持与认知支持的“三维支持模型”对在线学习者学习投入度的多维影响机制^③。

国外对教师支持的内涵有一定的共识，但具体定义有所差异，大体可分为教师与学生两类视角。一类研究者以教师为切入点，通过描述教师的支持行为表现来定义“教师支持”：Deci等（1985）认为，教师支持是指教师尊重学生的心理状态、兴趣与期待，给予他们充分表达与行动的空间，并鼓励他们珍视自我^④；Yeung等（2010）认为教师支持是指教师在开展教育教学活动时，针对学生展现出的诸如关怀、倾听、理解、爱护以及积极鼓励等一系列行为表现^⑤。该视角下的教师支持虽操作性强，但将教师自认为对学生的支持行为直接等同于支持本身，既未纳入学生对支持行为的感知评价维度，也忽视了教育场景的情景化差异，更无法解释支持行为如何通过满足学生的心理需求，来进一步促进其社会情感能力发展的内在机制。导致概念停留在表层，难以做出精准的指导干预。因此，另一类研究者以学生为切入点，对教师所表现的支持行为进行解释。主要包括学生感知支持的层面：Babad（1990）强调教师支持是学生主观感受到的，教师在其学习活动中所持有的态度以及所做出的具体行为表现^⑥。Rickett等（1973）指出，教师支持是学生能够感知到教师的关心，并确信教师会在自身有需求时给予相应帮助^⑦；Sakiz等（2012）认为教师支持是指学生感知到教师公平地对待自己，尊重自己的观点

^① 李文道,邹泓,赵霞.初中生的社会支持与学校适应的关系[J].心理发展与教育,2003,(03):73-81.

^② 刘云艳,张大均.幼儿探究行为与教师态度之关系的实验研究[J].学前教育研究,2005,(Z1):40-42.

^③ 刘斌,张文兰,刘君玲.教师支持对在线学习者学习投入的影响研究[J].电化教育研究,2017,38(11):63-68+80.

^④ Deci E L., Ryan R M.The general causality orientations scale: Self-determination in personality[J]. Journal of Research in Personality, 1985, 19(2):109-134.

^⑤ Yeung R., Leadbeater B.Adults make a difference:The protective effects of parent and teacher emotional support on emotional and behavioral problems of peer-victimized adolescents[J]. Journal of Community Psychology, 2010, 10(2):80-98.

^⑥ Babad E. Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers[J]. Journal of Educational Psychology, 1990(4):683-690..

^⑦ Trickett E J., Moos R H.Social environment of junior high and high school classrooms [J]. Journal of Educational Psychology, 1973, 65(1): 93-102.

与感受，并对其学习及日常生活予以关怀^①。

1.3.1.2 教师支持的维度与测量

国内外研究者对教师支持测量工具的开发呈现出显著的情景化特征。国内学术界主要基于学生感知教师支持、教师自主性支持出发，建构起教师支持的多维度测量框架，并形成了三类比较权威的本土化测量范式。在学生感知教师支持视角下，欧阳丹（2002）依据教师期望理论开发出三维测量评估框架，包含学业支持、情感支持和能力支持，证实教师支持对学生学业成绩的中介效应达 0.337，该量表历经多轮严谨验证，因其科学性与实用性，至今仍被广泛采用^②。教师自主性支持视角下，研究者多以自我决定论作为核心理论基础，构建出科学且系统的教师支持测量模型。柴晓运等（2011）认为，教师的内部动机能够强化其对教学工作的决定感，并以此决定感激发其主动产生支持性的教学行为，包含认知支持、自主支持和情感支持三个关键维度^③，迟翔蓝（2017）也从教师自主支持行为的研究出发，构建出教师支持的三维测量框架：学生认知、学生情感和自主性^④。也有学者试图融合两类视角，创造性的以“学生感知教师自主支持”视角出发来构建教师支持的测量工具，如罗云等（2014）将教师支持行为提炼为单一的“自主支持”维度，来测试学生主观感知下的教师自主支持^⑤。

国际学术界依据不同的理论视角有其不同的维度划分与测量途径，主要有社会支持理论与自我决定论。依据社会支持理论，教师支持和来自父母的支持、同伴的支持等处于同等地位，同属社会支持体系中的关键组成部分。Brewster 等（2004）聚焦中学生学校参与度中的情感与行为层面，设计了教师支持的三维测量框架：情绪支持、认知支持和自主支持，旨在激发学生对学校的积极心理情感体验^⑥。Wentzel 等（2010）在探究教师支持、同伴支持与学生学业动机的关系基础上，开发出教师支持的四维测量模型：学业支持、成长支持、安全支持以及情感支持，以此研究教师支持作为社会支持的一种对学生发展的重要影响^⑦。自我决定论主要是将教师支持看作是激发学生学习动机、积极

^① Sakiz G., Pape S J., &Hoy A W.Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? [J]. Journal of school psychology, 2012, 50(2): 235-55.

^②欧阳丹.教师期望、学业自我概念、学生感知教师支持行为与学业成绩之间的关系研究[D].广西师范大学,2005.

^③ 柴晓运,龚少英,段婷,等.师生之间的动机感染:基于社会认知的视角[J].心理科学进展,2011,19(08):1166-1173.

^④ 迟翔蓝.基于自我决定动机理论的教师支持对大学生学习投入的影响机制研究[D].天津:天津大学,2017.

^⑤ 罗云,赵鸣,王振宏.初中生感知教师自主支持对学业倦怠的影响:基本心理需要、自主动机的中介作用[J].心理发展,2014,30(03):312-321.

^⑥ Brewster A B., Bowen G L. Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure [J]. Child and Adolescent Social Work Journal, 2004, 21(1): 47-67.

^⑦ Wentzel K R., Battle A., Russel S L., et al. Social supports from teachers and peers as predictors of

的学业情绪以及优秀的初中生社会情感能力等的环境变量^①。Babad (1990) 通过研究教师对高成就和低成就学生的差异化支持行为, 提出了教师支持测量的三维结构模型, 涵盖学业支持、情感支持与压力调节三个核心维度, 系统揭示了教师支持行为对学生发展的多层次影响机制^②。Skinner 等 (1993) 围绕学习投入的影响模型, 创造性的提出教师支持评估的三维框架: 情感关怀、结构支持和自主支持^③。Patrick 等 (2007) 则针对学生群体的任务参与程度开发出教师支持的二维测量框架, 包含教师情感支持和教师学业支持两部分, 以此来试图提升学生的社会情感能力^④。

1.3.1.3 教师支持对学生的作用研究

教师支持作为学生成长过程中积极的社会资源, 对学生的全面发展有着至关重要的作用。通过国内外的文献梳理, 教师支持对学生认知能力和非认知能力的发展都具有显著的正向作用。教师支持能够提升学生认知能力。具体而言, 一是教师支持能够提升学生的学习投入。Fredricks 等 (2004) 在针对学生学习投入度的研究时, 提出在传统的课堂教学中教师支持与学生的学习投入呈显著正相关: 当学生感知到越多的教师支持, 其会表现出更高的学习投入^⑤。Shea 等 (2009) 创造性的提出, 教师的支持行为有助于强化学习者的社会存在感, 并促进技术工具对学习者的认知参与、情感投入的正向影响^⑥。我国刘斌等学者 (2017) 也通过构建结构方程模型, 证实教师支持对学生的在线学习投入具有显著的正向预测作用^⑦; 二是教师支持能够影响学生的学业表现。BROPHY (1970) 指出, 教师所表现的期望以及积极的支持行为会改变学生的心理和行为, 进而影响其学业表现^⑧。Klem 等 (2004) 通过一项针对师生关系的研究也指出, 教师支持对中学生的

academic and social motivation[J]. Contemporary Educational Psychology, 2010, 35(3):193-202.

^① Assor A., Kaplan H., Roth G. Choice is good, but relevance is excellent:Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork[J]. British Journal of Educational Psychology, 2002, 72(2):261-278.

^② Babad E.Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers[J]. Journal of Educational Psychology, 1990, 82(4):683-690.

^③ Skinner E A., Belmont M J.Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year[J].Journal of Educational Psychology, 1993, 85(4): 571-581.

^④ Patrick H., Ryan A M., &Kaplan A. Early adolescents' perceptions of the classroom social environment,motivational beliefs, and engagement[J]. Journal of Educational Psychology, 2007, 99(1):83-98..

^⑤ FREDRICKS J A., BLUMENFELD P C., PARIS A H. School engagement: potential of the concept, state of the evidence[J].Review of educational research, 2004, 74(1): 59-109..

^⑥ SHEA P., BIDJERANO T. Community of inquiry as a theoretical framework to foster “epistemic engagement” and “cognitive presence” in online education[J]. Computers & education, 2009, 52(3):543-553.

^⑦ 刘斌,张文兰,刘君玲.教师支持对在线学习者学习投入的影响研究[J].电化教育研究,2017,38(11):63-68+80.

^⑧ BROPHY J E.Good teachers' communication of differential expectations for children' s classroom performance:Some behavioral data[J].Journal of Educational Psychology,1970,61(5):365-374.

学业成绩有着明显的积极预测作用^①。

教师支持能够提升学生非认知能力。具体而言，一是教师支持能够提升学生自我效能感与学校归属感。Ryan等（2001）的研究发现，学生所感知到的教师支持，能够有效提升其在师生交往中的自我效能感，并推动其形成自主调节的学习行为^②。李维（2021）基于班杜拉自我效能感理论指出，教师支持与学生的学校归属感水平存在着密切的关系^③。纪春梅等（2021）通过构建结构方程模型，证实了教师支持可以通过增强学生学校归属感，从而提高学业成绩^④。二是教师支持能够促进学生的心理适应，从而激发其展现出积极的人格特质。Reddy等（2003）研究指出，教师支持对中学生学校适应状况具有显著的提升作用，同时能够提升学生的自尊水平、降低其抑郁程度^⑤。Rueger等（2010）进一步指出，教师支持能够显著预测学生的学业适应状况与人格发展特点，进而实施精准化教育干预^⑥。陈子循等（2020）在一项针对留守青少年的研究中，指出教师支持能够发挥积极作用，可以抑制同伴侵害对留守女生的负面效应，显著提升留守儿童的主观幸福感^⑦。陈旭等（2018）通过实证研究也进一步证实了教师作为学生的重要他人，给学生提供的各类支持都是影响中学生社会情感能力的关键要素^⑧。

1.3.2 初中生社会情感能力的相关研究

1.3.2.1 社会情感能力的内涵

社会情感能力也称为非认知能力、软能力，是个体在人际交往、情绪管理时所涉及到的能力。自1994年CASEL组织率先开展社会情感学习（SEL）项目的研究与实践以来，“社会情感能力”作为专业学术概念逐渐被学界广泛认可与熟知。国内外学术界都认为社会情感能力是一系列可习得、可测量的核心能力，是个体在学业、职业和生活中

^① Klem, A M., Connell, P. Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement[J]. Journal of School Health, 2004, 74 (7):262-273.

^② Ryan A M., Patrick H. The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school[J]. American Educational Research Journal, 2001, 38(2): 437-460.

^③ 李维. 谁的支持对促进初中生学习投入更有效——基于学校归属感的中介效应及交叉效应分析[J]. 教育研究与实验, 2021, (06):84-90.

^④ 纪春梅, 赵慧. 教师支持、学校归属感与中小学生学业成绩的关系: 元分析结构方程模型[J]. 教师教育研究, 2021, 33(06):106-113.

^⑤ Reddy R., Rhodes J E., Mulhall P. The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study[J]. Development & Psychopathology, 2003, 15(1):119-138.

^⑥ Rueger S Y., Malecki C K., Demaray M. K. Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender[J]. Journal of Youth & Adolescence, 2010, 39(1):47-61.

^⑦ 陈子循, 王晖, 冯映雪等. 同伴侵害对留守青少年主观幸福感的影响: 自尊和社会支持的作用[J]. 心理发展与教育, 2020, 36(05):605-614.

^⑧ 陈旭, 张大均, 程刚, 等. 教师支持与心理素质对中学生学业成绩的影响[J]. 心理发展与教育, 2018, 34(6):707-714.

取得成功、获得幸福感的基石。然而，由于对社会情感能力的概念建构呈现多维理论取向，致社会情感能力在具体概念定义上存在一定差异。

国际学术界对社会情感能力的概念建构呈现出多维理论取向。美国 CASEL 组织在戈尔曼情绪智力理论的基础上，将社会情感能力构建为五项核心能力模型，并将其概念定义为：“个体在社会互动中，有效管理自身情绪、与他人建立良好关系、做出负责任决策并解决现实问题的综合能力。”^①到 2020 年，CASEL 组织在优化已有社会情感能力模型的基础上，对社会情感能力的概念也进行更新：指所有儿童和成年人通过获得和应用所学知识、技能和态度，来建立积极的身份、管理情绪、实现个人和集体目标，感受和表达对他人的同情、建立和保持积极的人际关系，并做出负责任的决策^②。美国社会情感学习共同体（1997）以多元智能理论为基础，将社会情感能力界定为“人们在成长和发展的复杂情境中发展出来的认识情感和管理情感的能力。”^③此后，OECD（2015）发布了《促进社会进步的技能：社会情感能力的力量》报告，把社会情感能力定义为：可以借助正式与非正式学习的途径持续发展的核心能力，能够使个体在面对不同情境与社会环境中保持相对稳定的思维模式、情感状态与行为方式，同时也是助力个体未来发展的关键动力^④。到 2021 年，OECD 在大五人格的理论影响下，重新发布《超越学术学习：社会情感能力调查第一份报告》，报告中将社会情感能力视为个人能力、属性和特征的子集，包括行为倾向、内在状态、任务处理方式，以及对行为和情绪的管理与控制等组成部分^⑤，并将其定义为“可以表现在一致的思想、情绪和行为模式中的个人能力，这些能力具有可塑性，并对未来发展具有重要的积极影响”^⑥。

国内学术界对社会情感能力的相关研究起步较晚，主要是从社会关系的角度出发构建社会情感能力的概念体系。郭景萍（2008）在阐释“情感”的概念时提出了情感的社会性观点，指出人的情感具有层级性：第一级为个体情感世界；第二层级则是在个体情感对外交流过程中构建出的社会情感世界，并将人的情感视为社会性情感，即指人与人的

^① Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. The 2013 CASEL guide: Effective social-emotional learning programs -- Preschool and elementary school edition. [EB/OL].(2018-04-12)[2026-02-17].<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>.

^② CASEL. What Is the CASEL Framework?. [EB/OL].(2020)[2026-02-17]<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>.

^③ Elias M J., Zins J E., Weissberg R P., et al.Promoting social-emotional Learning:Guidelines for Educators[R].<https://www.pausd.org/sites/default/files/pdf-faqs/attachments/promo-ting-social-emotional-learning.pdf>, 2019-05-05.

^④ OECD. Skills for Social Progress: The Power of social-emotional Skills, OECD Skills Studies[R]. OECD Publishing,2015.

^⑤ OECD. Beyond Academic Learning: First results from the Survey on social-emotional Skills.[EB/OL].(2021)[2026-02-17] <https://schulsozialarbeit.ch/wp-content/uploads/2021/11/OECD-2021-Beyond-Academic-Learning.pdf>.

^⑥ Kankaraš M, Suarez-Alvarez J. Assessment Framework of the OECD Study on social-emotional Skills[R]. Paris: OECD Publishing, 2019.

情感世界相遇并产生互动，最终表现为一种稳定、具有联结性的集体力量^①。在此之上，教育部-联合国儿童基金会“社会情感学习”项目团队，依托北京师范大学，从教育视角对社会情感能力做出更为本质、本土化的界定：学生的社会情感能力本质上是关系的社会性建构能力，其产生的前提和基础是人与自身及外在环境相互作用的关系^②。黄忠敬等（2024）也认为，社会情感能力主要是指以情感为中介来处理人际关系、进行社会适应的能力，是个体生存与发展的关键能力^③。

1.3.2.2 初中生社会情感能力的测量框架与方法

目前，社会情感能力的测量框架制定存在争议且尚未达成共识^④，因此，研究者们针对学生社会情感能力开发出了各具特色的测量框架。美国 CASEL 组织在 2020 年构建出五个维度有机交互的车轮模型：自我意识、自我管理、社会意识、人际关系技能和负责任的决策。该模型突破了传统将社会情感能力简单视为五项孤立核心能力的局限，体现了生态系统论的核心思想，尤其突出课堂、学校、家庭与社区之间的协同整合作用，并主张构建科学、高效的家校社协同关系^⑤。在大五人格的理论影响下，OECD 构建出面向全球学生的社会情感能力评估框架，并以此发起了具有广泛影响力的“青少年社会情感能力测评”的跨国调研项目。该项目将社会情感能力视为五个维度：任务能力、情绪调节能力、交往能力、协作能力和开放能力，每个维度与大五人格模型中的尽责性、神经质、外倾性、宜人性和开放性形成一一对应关系^⑥。

除上述两种影响力较大的测量框架外，各组织及研究者也均对社会情感能力的测量框架进行了进一步的探索，如哈佛大学琼斯等（2012）借助“发展情境模型”，设计出新的社会情感能力框架，涵盖“认知调节、情绪过程、社交与人际技能”三个维度^⑦。美国有效教育策略资料中心（WWC）（2021）确定了与 SEL 相关的五类技能，包括社会认知、自我认知、自我管理、负责任的决策和人际关系管理^⑧。麦卡洛普斯等人（2019）

^① 郭景萍. 情感社会学：理论·历史·现实[M].上海：上海三联书店.2008：50-51.

^② 毛亚庆,杜媛: 社会情感学习与学校管理改进——教育部-联合国儿童基金会“社会情感学习”项目的探索与实践——教育部-联合国儿童基金会“社会情感学习”项目的探索与实践[M]. 北京: 北京师范大学出版社.2021:69.

^③ 黄忠敬,王翔宇,张静,等. “社会与情感能力培养”笔谈[J].基础教育,2024,21(05):16-37.

^④ Rubiales J., Russo D.Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015 [J]. Revista Costarricense de Psicología, 2018, 37 (2):163-186.

^⑤ CASEL. What Is the CASEL Framework?.

[EB/OL].(2020)[2026-02-17]<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>.

^⑥ CHERNYSHENKO O., KANKARAS M., DRASGOW F.social-emotional skills for student success and well-being:conceptual framework for the OECD study on social-emotional skills[R]. Paris:OECD Publishing, 2018.

^⑦ JONES S M., BOUFFARD S M. Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries[J]. Society for Research in Child Development, 2012, 26(4):1-33.

^⑧ What Works Clearinghouse (WWC) . A searchable online database of available school and classroom

提到了社会情感能力应包括共情、自我认知、他人认知、自我调节和动机等核心技能^①。英国（2007）的“社会情感方面的学习（SEAL）”项目则依托情绪智力理论，构建涵盖自我意识、情绪管理、同理心、动机与社会技能的框架体系^②。国内学者对社会情感能力测量框架主要分为两类，即：对国际既有的测量框架进行本土化改造，以及构建具有本土特色的测量框架体系。如王树涛等（2015）以 CASEL 框架为基础，通过探索性因子分析的方法展开研究，发现我国儿童的社会情感能力包含自我情感的认知与管理、他人情感认知、社会交往技能、负责任的决策等维度^③。蒲蕊等（2024）利用 OECD 编制的社会情感能力测量框架，从任务表现、情绪调节、开放思维、协作能力和人际交往五大维度考察留守儿童的社会情感能力^④。中国教育部和联合国儿童基金会“社会情感学习与学校管理改进”项目组，进一步构建了具有本土特色的社会情感能力理论框架，包括：自我认知、自我管理、他人认知、他人管理、集体认知和集体管理六个维度。

国际学者对社会情感能力的测量表现为从单一方法至三角互证，范式也由量化迈向质量结合的混合方式测量。在单一的量化测评中，CIPRIANO（2023）对 2008 至 2020 年间的幼儿园至 12 年级学生的社会情感能力干预措施进行系统梳理和荟萃分析发现，早期对个体社会情感能力的测评主要采用自我报告或教师报告的形式^⑤。WIGELSWORTH 等（2010）认为个体自我报告的方式主要通过内省的方式来获取关于自我的信息^⑥。教师报告是以间接方式测量儿童社会情感能力，依赖于教师主观判断。三角互证旨在弥补单一测量方式的不足，如社会情感资产与韧性量表，它包含青少年自我报告、家长报告和教师报告等多种评估信息来源^⑦。较为典型的混合研究范式是使用多种定量和定性的行为数据评估个体某方面社会情感能力的任务评估法。如 JIMÉNEZ-SOTO 等（2022）为评估个体挫折容忍度所开发的沙滩球任务，通过任务活

programs and interventions: The What Works Clearinghouse. Institute of Education Sciences. U.S Department of Education.[EB/OL].(2021)[2026-02-17] <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>.

^① McCallops K., Barnes T N, et al. Incorporating culturally responsive pedagogy within social-emotional learning interventions in urban schools: An international systematic review.[J] International Journal of Educational Research.2019, 94, 11-28.

^② SMITH P,O' DONNELL L,EASTON C,et al.Secondary social,emotional and behavioural skills (SEBS) pilot evaluation[R].Nottingham:Department for Children Schools& Families,2007.

^③ 王树涛,毛亚庆.寄宿对留守儿童社会情感能力发展的影响:基于西部 11 省区的实证研究[J].教育学报,2015,11(5):111-120.

^④ 蒲蕊,崔晓楠,钱佳.家校合作如何影响留守儿童社会情感能力发展[J].教育研究,2024,45(06):101-114.

^⑤ CIPRIANO C, STRAMBLER M J, NAPLES L H, et al.The state of evidence for social-emotional learning:a contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions[J]. Child Development, 2023, 94(5):1181-1204.

^⑥ WIGELSWORTH M, HUMPHREY N, KALAMBOUKA A, et al. A review of key issues in the measurement of children' s social-emotional skills[J]. Educational Psychology in Practice, 2010, 26(2):173-186.

^⑦ NESE R N, DOERNE E, ROMER N, et al. Social emotional assets and resilience scales:development of a strength-based short-form behavior rating scale system[J]. Journal for Educational Research Online, 2012,4(1):124-139.

动证明了参与者年龄对挫败感的影响较小,比例为7%^①。国内针对社会情感能力的测评主要集中于单一的量化测评中,针对不同的研究对象可分为“学生自评、家长评价和教师评价”三种方式^②。也有研究采用量表和访谈的方式对社会情感能力展开。如刘黎(2024)采用量表与访谈相结合的方式测量师范生社会情感能力的现状并探寻其影响因素^③。

1.3.2.3 初中生社会情感能力的影响因素

通过梳理文献发现,国内外研究者对于初中生社会情感能力的影响因素研究,大致包含两类:一类是学生个体自身的内部因素,另一类则是学生所处的学校、家庭等外部环境因素。如OECD组织(2015)在《社会进步的技能:社会与情感技能的力量》的报告中指出:需要建立学校、家庭及社会多维网络促进学生社会情感能力的发展^④。

在学生个体的内部因素方面, Lee等(2024)通过t检验和方差分析,证实不同性别、年龄、种族、民族等不同背景的学生,其社会情感能力发展水平和发展轨迹均有不同^⑤。Rocha等(2024)通过多元方差分析表明学生综合能力的高低会显著影响其情绪调节能力^⑥。国内学者李明蔚等(2021)通过构建多层线性模型,揭示了学生的社会情感能力在性别、学段、是否寄宿及是否担任班干部等个体特征上存在显著差异^⑦。屈廖健等(2025)在研究中也明确指出,个体层面的个体特征(性别、年龄等人口学特征以及智商、自我超越等能力特征)与生命历程共同影响着学生的社会情感能力发展^⑧。

在外部环境因素上,其一,学校层面。Jones等(2017)通过实施广泛的实验研究表明,基于学校开展社会情感学习干预项目,能够为个体社会情感能力的提升带来显著且积极的作用^⑨。Durlak等(2010)通过对75篇相关文献进行元分析,发现学生参与社会情感能力发展相关的课后服务项目,有助于其产生正向的自我认知、积极的社交行为、

^① JIMÉNEZ-SOTO A, LORENTE-LOZA J, VARGAS J P, et al. Beach balls: assessing frustration tolerance in young children using a computerized task[J]. *Acta Psychologica*, 2022, 224:103528.

^② 郝毅,董艳,吴楠.青少年“社会情感能力”研究的历程检视和实践展望——基于2008—2023年63篇期刊文献的分析[J].*教育科学研究*,2024,(06):82-89.

^③ 刘黎.师范生社会情感能力现状和影响因素研究[D].西南大学,2024.

^④ OECD. *Skills for Social Progress: The Power of social-emotional Skills*[R]. Paris: OECD Publishing, 2015:15.

^⑤ Lee J., Shapiro V B., & Robitaille J L., et al. Gender, racial-ethnic, and socioeconomic disparities in the development of social-emotional competence among elementary school students[J]. *Journal of School Psychology*, 2024, 104(3):1-70.

^⑥ Rocha A., Borges Á., García-Perales R., et al. Differences in socio-emotional competencies between high-ability students and typically-developing students[J]. *Frontiers in Education*, 2024, 9(1):1-9.

^⑦ 李明蔚,毛亚庆,李亚芬.影响学生社会情感能力的个体与班级因素分析[J].*当代教育科学*, 2021, (12):80-88.

^⑧ 屈廖健,孙怡琳,谭笑.国际视域下学生社会情感能力研究:测评工具、学习项目与成因效应[J].*苏州大学学报(教育科学版)*, 2025, 13(05):113-128.

^⑨ Jones S M, Barnes S P, Bailey R, et al. Promoting social-emotional competencies in elementary school[J]. *The future of children*, 2017, 27(1):49-72.

提升其学业成就水平,以及减少问题行为的发生^①。国内研究者薛海平等(2025)采用倾向得分匹配法研究得知,学校布置的作业负担过重会显著抑制义务教育阶段学生社会情感能力的发展^②。其二,家庭层面。PERNA等(2005)在其研究中也强调,学生社会情感能力的培养离不开家庭的协同配合、家长理解与支持^③。Caro(2023)从经济学视角出发,通过分析智利全国约12万名学生的数据分析,证实了对社会情感能力发展较低的学生而言,父母时间投入每增加一个标准差,其社会情感能力可提升多达0.4个标准差^④。吴重涵等(2020)指出,与父母缺乏足够的亲密体验以及情感资源的缺失,会导致留守儿童的社会情感能力发展处于滞后状态^⑤。杨传利等(2023)指出,家长教养方式对学校氛围与学生社会情感能力之间具有正向调节作用,进而间接促进了学生社会情感能力的提升^⑥。其三,社区层面。LADD(2005)指出,社区环境中的同伴互动在促进学生社会情感能力发展方面能够发挥积极的推动作用^⑦。基于布朗芬布伦纳的生态系统理论,CASEL组织(2003)提出,学生社会情感能力的发展并非单一因素作用的结果,而是受学生个体特质、家庭背景、班级互动、学校氛围、社区环境等多方面因素的共同影响^⑧。杜媛等(2019)指出,为持续推动当前学生社会情感能力培养的主体责任得到不断丰富和拓展,需系统推动以学校为核心的内部力量,与家庭、社区及各级教育行政部门构成的外部支持力量形成协同变革的合力^⑨。

综上所述,国内外在初中生社会情感能力的影响因素方面,关注到学生个体的性别差异等内在因素,以及学校、家庭等外部因素多个维度,这些因素的共同作用,促进了初中生社会情感能力的提升。

^① DURLAK J A,WEISSBERG R P,PACHAN M.A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents[J].American journal of community psychology,2010,45(3):294-309.

^② 薛海平,胡晓晴.作业负担过重会影响义务教育阶段学生的社会情感能力吗?——基于11省12市123所中小学调查数据的分析[J].教育与经济,2025,41(04):32-42+74.

^③ PERNA L W, TITUS M A. The relationship between parental involvement as social capital and college enrollment: an examination of racial group difference [J]. Journal of higher education,2005,76(5): 485-518.

^④ Caro J C.Distributional effects of parental time investments on children's socioemotional skills and nutritional health[J].Plos one, 2023, 18(10):1-20.

^⑤ 吴重涵,戚务念.留守儿童家庭结构中的亲代在位[J].华东师范大学学报(教育科学版),2020,38(06):86-101.

^⑥ 杨传利,青晨,黎玉兰,等.学校氛围对西部农村中小学生学习社会情感能力的影响——家庭教养方式的调节作用[J].教育学术月刊,2023(01):36-43.

^⑦ LADD G W. Children's peer relations and social competence: a century of progress[M]. New Haven: Yale University Press, 2005: 9-12.

^⑧ CASEL.Safe and sound:an educational leader's guide to evidence-based social-emotional learning(sel) programs.[EB/OL].(2003-03-01)[2026-02-17].https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482011.pdf.

^⑨ 杜媛,毛亚庆.从专门课程到综合变革:学生社会情感能力发展策略的模式变迁[J].全球教育展望,2019(48):39-53.

1.3.3 学校归属感的相关研究

1.3.3.1 学校归属感的内涵

国外大多学者将学校归属感视为是学生对学校产生的一种主观感受,能够体现学生对学校的依恋、安全感和归属感^①。Goodenow (1993)最早正式提出了学校归属感的概念,并将其定义为:学校归属感是学生在学校社会环境中,学生感到自己被接纳、尊重,以及获得支持(尤其是教师和同学)的程度^②。随后,Freenan等(2007)的研究中,将学校归属感视为是学生对学校所产生的一种深度嵌入感,以及与他人共同归属于同一所学校的情感体验^③。此外,其他学者对学校归属感的研究中还包含“学校参与度”“学生与学校的联结”“作为学校成员身份”等。如Wingspread宣言(2004)认为学校归属感是学生对与自己与学校之间情感联结的综合体验,表现为心理认同、人际关系满意度和环境安全感的统一^④。

国内研究者对学校归属感概念阐释大体分为三类。一类是借鉴包克冰等学者对学校归属感的内涵阐释。我国学者包克冰等(2006)较早开展了学生学校归属感的相关研究,并将这一概念界定为:学生对自己所就读的学校在思想、感情和心理上的认同和投入,愿意承担作为学校一员的各项责任和义务,乐于参与学校活动^⑤。如徐柱柱(2021)在相关研究中将学校归属感定义为:基于信任、认同与支持而长期维系的学校人际关系^⑥。第二类是借鉴Goodenow等学者提出的学校归属感概念。如李洪中等(2026)在一项关于师生关系、学校归属感与校园欺凌间的纵向关系研究中,将学校归属感定义为学生在学校体验到被接纳和认可的程度^⑦。第三类则是我国学者创造性地提出了具有本土化特征的概念阐释,如阳泽(2009)在对学校归属感概念溯源的基础上,认为学校归属感是学生感知到自身与学校存在联结、被学校接纳与认可,明确自身作为学校一员、属于学校一部分的心理状态,它综合体现了学生对学校的认同、依恋、寄托与卷入程度,也是学生与学校之间密切关系的具体反映^⑧。

^① Allen K A., Cordoba B G., Ryan T., et al. Examining predictors of school belonging using a socio-ecological perspective[J]. Journal of Child and Family Studies,2023,32: 2804-2819.

^② Goodenow C.Classroom belonging among early adolescent students:Relationships to motivation and achievement[J].The Journal of Early Adolescence,1993,13(1):21-43.

^③ Freenan T M,ANDERMAN L H,Sense of belong in col-lege freshmen at theclassroom and campus levels[J].The Journal of Experimental Education,2007,75(3):203-220.

^④ Wingspread declaration on school connections[J]. Journal of School Health, 2004, 74(7):233-234..

^⑤ 包克冰,徐琴美.学校归属感与学生发展的探索研究[J].心理学探新,2006,(02):51-54.

^⑥ 徐柱柱.校园欺凌:提升抑或降低中学生学校归属感[J].当代青年研究,2021,(05):89-95.

^⑦ 李洪中,陆增颜,郭俊俏,等.高年级小学生师生关系、学校归属感与校园受欺凌的关系:一项交叉滞后分析[J].心理发展与教育,2026,(02):245-253.

^⑧ 阳泽.论学校归属感的教育意蕴[J].中国教育学刊,2009,(07):31-34.

1.3.3.2 学校归属感的维度和测量

在针对学校归属感测量工具的开发过程中,情感维度与认知维度是两大核心构成要素。Goodenow(1993)编制的学校归属感量表,该量表包含18个条目,主要用于测量青少年学生群体对其所在学校的接纳、包容和归属程度。该量表因其信效度高、条目简洁且贴合青少年心理特点,被广泛应用于学校归属感相关研究中。因此对学校归属感的测量工具的实际开发中,大体形成两大体系:一是针对Goodenow编制的学校归属感量表进行改编优化。如Hagborg(1995)对该量表的条目进行重新梳理编排,并将具体题项划分为归属感、拒绝和认同这三个维度展开测量^①。我国香港学者Cheung和Hui以香港小学生为研究对象,对该量表完成了中文翻译修订,最终确立了归属感、抵制感两维度测量模型^②。此量表因其具有较强的本土适用性,后续被多位国内学者采纳并应用于实证研究。

二是一些组织和学者自行开发的测量工具。如PISA(2015)学生问卷中采用的学校归属感量表,量表评估学生近12个月以来感受到的学校归属感,题项分别为3道正向计分、3道反向计分的二维度测量框架。You等(2011)以澳大利亚的中学生为研究样本,编制出包含12个题项的简版PSSM量表,具体包括关爱关系、接受和拒绝三个测量维度^③。我国学者徐坤英(2008)较早开展了中学生学校归属感测量工具的本土化开发工作,编制了学生的学校归属感量表,包含五个核心维度:学校环境、教师行为、学校投入、同伴关系,以及学校融入度^④。周碧薇等(2011)在我国教育文化背景下,进一步编制了包含四个核心维度(同伴关系、教师支持、规章制度、硬件设施)的学校归属感的测量工具^⑤。

1.3.3.3 学校归属感的影响因素研究

国内外关于学校归属感的影响因素研究可概括为个体内部因素和外部环境因素。一是学生内部因素来看,学生自身的心理特质和认知模式对学校归属感有着深远影响。Allen等(2024)通过构建结构方程模型指出,中学时期学生的心理健康状况或认知偏差显著影响着个体的学校归属感体验^⑥。Johnson等(2022)指出,学生一旦感知到学校

^① Hagborg W J. An exploration of school membership among middle-and high-school students[J]. Journal of Psychoeducational Assessment, 1994, 12 (4) :312-32.

^② Hoi Y C., Sammy K F H. Mainland immigrant and Hong Kong local students psychological sense of school membership[J]. Asia Pacific Education Review, 2003, 4 (1) :67-74.

^③ You S., Ritchey K M., & Furlong M J, et al. Examination of the latent structure of the psychological sense of school membership scale[J]. Journal of Psychoeducational Assessment, 2011, 29(3):225-237.

^④ 徐坤英. 中学生学校归属感及其与心理健康的关系研究[D]. 西南大学, 2008.

^⑤ 周碧薇, 杨欣, 陈旭. 青少年学校归属感问卷编制[J]. 心理学探新, 2011, 31(01):74-78.

^⑥ Allen K A., Greenwood C J., Berger E, et al. Adolescent school belonging and mental health outcomes in young adulthood: findings from a multi-wave prospective cohort study[J]. School Mental Health, 2024, 16(1):149-160.

中负面的刻板印象威胁,便会有降低学生学校归属感的风险^①。我国学者杨宝琰等(2023)通过实证研究进一步证实,负面的元刻板印象会对学生的学校归属感产生显著的负面影响^②。张晓州等(2020)的研究中也指出,学生内在的自我感恩能够显著影响其学校归属感,并对中学生的学校归属感具有直接预测作用^③。

二是外部环境因素。在外部环境因素中,学校作为学生成长与发展的核心场域之一,学校环境中良好的师生互动、生生关系以及融洽的校园氛围满足了学生对学校归属感的发展需求。如 Finn(1989)在研究中指出,良好的师生关系和同伴关系能够显著促进学生产生学校归属感^④。Gray(2017)指出,学生通过参与班级或学校社群的社交团体,能感受到同伴和学校工作人员对自己的重视,并以此显著增强其对学校的归属感感知^⑤。胡文馨等(2025)通过实证研究进一步指出,同伴欺凌和教师的不公正对待会影响学生学校归属感的产生^⑥。教师支持是学校环境中直接作用于学生发展的关键要素,亦是显著提升学生的学校归属感的重要途径。如 Hagborg(1998)指出,学生在学校环境中感受到越多的他人支持(主要指教师),其学校归属感的程度也越高^⑦。魏昶等(2016)也在研究中指出,教师给予的各类支持,能对学生的学校归属感产生显著的正向影响^⑧。吴春琼(2020)依托 PISA2018 公布的数据,对我国四省市 15 岁学生共 11991 个样本展开的研究也进一步证实,教师支持方式对学生的学校归属感也具有显著的影响^⑨。

^① Johnson R M., Strayhorn, T L., &Parler B. "I just want to be a regular kid:"Aqualitative study of sense of belonging among high school youth in foster care[J].Children and Youth Services Review, 2020, 111: 104832.

^② 杨宝琰,柳玉姣.元刻板印象威胁对县城农村高中生学校归属感的影响:身份认同整合和自我肯定的作用机制[J].心理发展与教育,2023,39(05):645-653.

^③ 张晓州,彭婷,罗杰,等.农村初中生感恩对学校归属感的影响:领悟社会支持和自尊的链式中介作用[J].中国特殊教育,2020,(05):76-83.

^④ Finn J D.Withdrawing from school[J].Review of Educational Research, 1989, 59(2), 117-142.

^⑤ Gray D L. Is psychological membership in the classroom a function of standing out while fitting in? Implications for achievement motivation and emotions[J]. Journal of School Psychology, 2017, 61, 103-121.

^⑥ 胡文馨,郭俊俏,赵必华.教师不公正对待和同伴欺凌对青少年早期学生社会适应行为的影响:学校归属感的中介作用[J].心理学探新,2025,45(03):257-265.

^⑦ Hagborg W J.An investigation of a brief measure of school membership[J].Adolescence,1998,33(1 30):461-466.

^⑧ 魏昶,喻承甫,赵存会,等.学校归属感在学校氛围和留守儿童学业成绩间的中介作用[J].中国学校卫生,2016,37(07):1103-1105.

^⑨ 吴春琼.教师支持方式对 15 岁学生积极情绪的影响——学校归属感的中介作用[J].上海教育研,2020, (07):28-33+92.

1.3.4 教师支持、学校归属感和初中生社会情感能力的相关研究

1.3.4.1 教师支持对初中生社会情感能力的影响

在有关教师支持对学生社会情感能力的影响研究时,研究者虽选取了不同的研究对象,使用了不同的研究方法,但都认为:教师支持与学生社会情感能力之间呈显著正相关。同时,教师支持作为影响学生社会情感能力的关键外部因素,亦能对其发展产生显著的正向预测与促进作用。国内学者陈淑贞(2023)通过构建结构方程模型,证实了教师与学生社会情感能力存在着显著的正相关^①。姚媛媛等(2023)则采用案例研究的方式,发现课堂中有效的教师社会情感能力的支持能够促进初中生社会情感能力的发展,但在不同课型及同一节课的不同时间片段内呈现出较大的波动差异^②。张静等(2024)也指出,随着年龄的增长,学生可能更加倾向于寻求成人的评价、反馈和支持,而不仅仅是同伴间的互动^③。国外学者 Voicu(2019)采用混合研究方法展开的研究揭示,在教师对儿童社会表征的内容与结构中,必须通过教师的情感支持行为为中介,才能对学前儿童社会情感能力的发展产生显著影响^④。Soriano(2019)在其博士论文中利用行动研究证实,教师为学生社会情感能力发展提供的各类支持性行为,对小学高年级学生的社会情感能力提升具有显著的积极影响^⑤。Jacobs等(2013)指出,教师提供可靠的支持有助于促进初中生的社会情感能力发展^⑥。基于此,上述研究均强调了教师支持对学生的社会情感能力发展的重要作用。

1.3.4.2 教师支持对学生学校归属感的影响

关于教师支持对学生学校归属感影响的研究中,国内外的研究结论基本一致:教师提供支持会让学生感受到自己被教师尊重和接纳,进而唤醒其对校园环境的积极心理体验,逐步建立起对教师的强烈信任感与情感依赖,最终推动学生形成较高水平的学校归属感。我国学者赵申苒等(2018)指出,教师支持能有效预测学生的学校归属感,并起

^① 陈淑贞.城乡大学生社会情感能力发展差异研究——基于浙江省 4462 名大学生调查数据的实证分析[J].湖南师范大学教育科学学报,2023,22(05):112-123.

^② 姚媛媛,王娟,黄忠敬,等.教师在课堂中支持学生的社会与情感能力发展的个案研究[J].中国电化教育,2023,(06):90-97.

^③ 张静,郑杰,崔海丽,等.学校教育如何助力学生社会与情感能力发展?——基于聚类分析的探讨[J].华东师范大学学报(教育科学版),2024,42(05):72-82.

^④ Voicu C D., Neacsu R., & Vlaicu C., et al. The influence of teachers' social representation of child on socio-emotional development[J]. European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, 87, 1290-1298.

^⑤ Soriano R. Teaching the whole child: An action research study of teacher-driven social-emotional strategies. [D]. Ann Arbor: Capella University, 2019.

^⑥ Jacobs K., Struyf E. Integrated social-emotional guidance: what do secondary education teachers think? Research into teachers' task perception and guidance provision, and the affect of a supportive network at school. [J]. European Journal of Psychology of Education, 2013, 28(4), 1567-1586.

到显著的部分或完全中介作用^①。魏昶等（2016）也肯定了教师支持与学校归属感存在的密切关系，并进一步通过实证研究证明了教师支持可以对学生的学校归属感产生积极的影响^②。郭俊俏等（2019）指出，学校归属感在教师支持与校园欺凌受害之间起到中介作用，且教师支持与中小学生的学校归属感之间存在显著的正相关关系^③。国外学者Wentzel（1997）在其研究中明确指出，教师支持能促使学生形成积极的学校态度^④。Battistich等（1997）通过一项针对小学生学校归属感的长期干预实验证明，教师对学生表现出的支持性行为，比如传递鼓励性的正面信息、给予学生充分的信任等，都能有效帮助学生增强对学校的归属感^⑤。Bronfenbrenner（2000）的生态系统理论也指出，学校是影响学生成长发展的核心微观系统，教师支持则是这一系统中直接作用于学生发展的关键要素，能够影响学生对学校环境的心理适应与学习体验^⑥。Palikara等（2025）通过分析英国基于PISA的研究数据，指出在师资充足且教师有较强的能力给学生提供满足其教育和社会心理需求的基础上，青少年可能会体验到更高水平的学校归属感^⑦。

1.3.4.3 学校归属感对初中生社会情感能力的影响

在学校归属感对初中生情感能力影响的研究中，现有国内外相关研究表明，学校归属感能够对初中生社会情感能力的发展起到显著的推动作用。Uach（2008）指出，学生的社会情感能力和自我效能感会随着其学校归属感的程度而增强^⑧。Soutter（2011）在一项针对学生在校获得幸福感的研究中指出，学校是进行社会情感能力干预和提升的理想场所，学生在学校内表现出的归属行为有助于提升其社会情感能力的发展^⑨。黄敬忠（2024）通过分析OECD发布的全球大规模社会情感能力测评（Study on social-emotional Skills，简称SSES）的测评数据，指出学校归属感与学生社会情感能力呈现显著的正向

^① 赵申苒,郭腾飞,王明辉.受艾影响儿童教师支持与一般自我效能感的关系:学校归属感的中介作用[J].中国临床心理学杂志,2018,26(01):151-154.

^② 魏昶,喻承甫,赵存会,等.学校归属感在学校氛围和留守儿童学业成绩间的中介作用[J].中国学校卫生,2016,37(07):1103-1105.

^③ 郭俊俏,赵必华.教师支持对4~9年级学生遭受校园欺凌的影响:学校归属感的中介作用[J].中国特殊教育,2019(1):72-76.

^④ Wentzel K R. Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring[J]. Journal of Educational Psychology,1997, 89(3), 411-419.

^⑤ Battistich,V., SOLOMON,D., &WATSON,M., et al.Caring school communities[J].Educational Psychologist, 1997.32(3):137-151.

^⑥ Bronfenbrenner U., EVANS G W.Developmental science in the 21 st century:emerging questions, theoretical models,research designs and empirical findings[J].Social Development,2000,9(1):115-125

^⑦ Palikara O., Bonneville-Roussy A., & Allen K-A. Individual and contextual factors determining school belonging of adolescents in the UK: Evidence from PISA[J]. School Mental Health, 1997,17(4):598-613.

^⑧ Uach C J. School belonging, educational aspirations, and academic self-efficacy among African American male high school students:implications for school counselors[J].Professional school counseling, 2008, 11(5):296-305.

^⑨ Soutter A K. What can we learn about wellbeina in school[J]? The journa of Student Wellbeina, 2011,5(1):1-21.

作用^①。常芳等（2025）通过西北某省3市13县的田野调查数据表明，学校归属感与学生社会情感能力的发展显著相关^②。黄声华等（2025）基于隐性课程视角出发探讨学生社会情感能力的培养途径指出，应通过增强学生对学校的安全感与归属感来促进学生的社会情感能力发展^③。此外，一些研究也指出，学校归属感不仅能够有效预防与减少学生欺凌、社会隔离等反社会行为，还能促进其情绪调节、行为规范以及社会适应行为等积极社会能力的发展。如OECD（2022）将归属感列为教育领域的重要发展趋势，认为其有望缓解诸多社会中日益严重的孤独感、社会隔离等问题^④。Vang等（2022）进一步明确肯定了学生对学校产生的归属感，对学生的心理健康和情绪调节等能力发挥着积极的维护作用^⑤。Thapa等（2013）认为，学生的集体归属感越强，其行为规范、价值理念等便会越发向上发展^⑥。胡文鑫等（2025）通过对822名学生的追踪调查指出，学校归属感对青少年早期学生社会适应行为有积极促进作用^⑦。

1.3.5 已有研究的述评

通过对国内外文献的梳理，发现国内外在教师支持、学校归属感和初中生社会情感能力领域已经取得了较为丰富的研究成果，主要表现在以下几个方面：

第一，研究成果丰富多样。在教师支持方面，国内外对其内涵、维度与测量以及作用方面均有研究。国内对教师支持的研究呈理论演进趋势，从最初依附于社会支持到作为独立概念被提出，逐步形成本土化的理论体系；国外相关研究则从不同视角切入，呈现出各具特色的研究特征。初中生社会情感能力的内涵、构成要素及影响因素在国内外也各有偏重，国内注重理论体系的构建与实践探索，国外则形成多样化的理论流派。学校归属感的研究明确了其内涵、维度测量和影响因素。

第二，理论与实践贡献差异，教师支持的研究为理解教师对学生的影响提供了理论框架，有助于丰富教师支持相关内容。初中生社会情感能力的相关研究为培养初中生社

^① 黄忠敬.为了美好生活:学生社会与情感能力测评表现与培养建议[J].中小学管理,2024,(06):28-30.

^② 常芳,王雅洁,马慧劫,等.西北农村地区学生社会情感能力研究[J].华东师范大学学报(教育科学版),2025,43(10):64-83.

^③ 黄声华,尹弘飏,何雨柔.基于隐性课程视角的学生社会情感能力培养[J].中国人民大学教育学报,2025,(02):102-114+4.

^④ OECD. Trends Shaping Education[R]. OECD Publishing.2022. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>.

^⑤ Vang T M., Nishina A. Fostering school belonging and students'well-being through a positive school interethnic climate in diverse high schools[J].Journal of School Health, 2022, 92(4):387-395.

^⑥ Thapa A., COHEN J., &GUFFEY S., et al.A review of school climate research[J].Review of educational research, 2013, 83(3):357-385.

^⑦ 胡文馨,郭俊俏,赵必华.教师不公正对待和同伴欺凌对青少年早期学生社会适应行为的影响:学校归属感的中介作用[J].心理学探新,2025,45(03):257-265.

会情感能力提供了理论支持和实践指导。学校归属感的研究强调了个体对学校的心理认同在其发展中的重要作用，为提高学生的社会情感能力提供了路径启示。

第三，未来研究方向明确，尽管已有诸多的文献成果，但仍存在不足。现有研究虽已关注到教师支持对初中生社会情感能力的重要作用，但目前鲜有研究将教师支持与学校归属感纳入同一分析框架，系统考察二者对初中生社会情感能力的共同作用机制。具体而言，教师支持对初中生社会情感能力发展的具体作用机制尚不明确，且学校归属感在初中生群体中的独特性价值及实践策略研究不足，教师支持与初中生社会情感能力关系中各变量的内在逻辑联系也尚未完全明晰。

综合来看，国内外的研究虽然在理论框架和方法论上有所差异，但关于教师支持、学校归属感和初中生社会情感能力的研究成果都为本研究奠定了良好的探索基础。

1.4 核心概念界定

1.4.1 教师支持

教师支持这一概念源于社会支持理论，该理论重点关注个体在自身所处的社会网络中，能够感知并获得的各类支持行为，并促进个体维持与提升心理健康水平所获取的、自身能够感知到的支持行为能够促进其心理健康发展。在教育领域，这一概念被引申为学生能够感知到学校、家庭等方面所给予的各类帮助与支持，从而使其获取更加丰富的成长资源、获得更为广泛的成长收益。其中，教师所提供的支持态度和行为是学生感知到极为关键的外部资源之一，对学生的认知能力与非认知能力的发展均发挥着不可忽视的重要影响。

本研究借鉴欧阳丹（2004）关于教师支持的分类方法，将教师支持细分为学业支持、情感支持与能力支持三个维度。具体而言，学业支持体现为学生在教师教育教学中表现出的学业鼓励、及时反馈等行为，切实感知到有助于提升自身学习能力、激发积极学习行为的支持力量。情感支持指向学生能够从教师的行为表现、态度中感知到其被关爱、被尊重、被信任，进而产生积极情感体验。能力支持表现为学生感知到教师通过一系列具体行为所传递的对其能力发展的重视与推动，进而形成对自身能力提升的积极认知与信念，并逐步外化为积极行为表现。综上，教师支持行为与学生感知的教师支持无法割裂。因而，本研究将教师支持界定为：在日常学习和生活场域中，初中生能够切实感知到教师提供的学业鼓励、情感关怀、能力肯定方面的系列支持行为，并从中获得提升其社会情感能力的综合性支持力量。

1.4.2 初中生社会情感能力

社会情感能力作为专业术语被首次提出,最早始于国际学术界在20世纪90年代的对情绪智力的研究中。但是,在以情绪智力理论为基础的社会情感能力内涵的阐释中,并未能从本质上揭示社会情感能力所蕴含的教育意义,也未能充分展现其在教育领域的独特价值与深远影响^①。在我国教育语境下,由于过度重视应试教育,偏重认知训练,使教育形成以学业成绩提升为核心的教育质量评价机制,进而使塑造“知识人”成为教育的一个根深蒂固的信条^②,导致个体情感知识的缺失,这可能会最终致使个体表现出反社会行为,对社会充满敌视。因而,依托于北京师范大学的教育部-联合国儿童基金会“社会情感学习”项目团队,将社会情感能力的本质视为是关系的构建,具有较强的社会属性,并将其概念界定为学生在认识和管理与自我、与他人、与集体的关系的情感体验中,获取知识、技能和态度的能力。

基于此,本研究将社会情感能力定义为:初中生在处理自我、他人及集体关系中所表现出来的社会性建构能力,涵盖认知与管理两大维度。其核心目的在于推动初中生积极应对学习、人际关系和日常生活中所遇到的各类问题,发展积极的自我情感,构建健康有效的人际关系,最终实现个体良好的自我发展与成长。

1.4.3 学校归属感

学校归属感的理论溯源可追溯社会学领域“共同体理论”。美国教育界由此关注学校共同体感的研究,并将其介入教育实践。但因其强调的“共同的意志与生活”,导致培养学术共同体感难以实现。20世纪60年代,心理学家马斯洛(Maslow)提出著名的需要层次理论,明确提出将“归属感”作为人的一种基本心理需要,并指出这种需要若得不到满足,将“强烈地感到孤独、感到遭受抛弃、遭受拒绝,经受举目无亲、浪迹人间的痛苦”^③。因而,在随后的学校共同体感研究中,归属感便成为其中的重要内容,并由心理学家 Goodenow 等(1993)正式提出学校归属感概念,并将其概念定义为学生自己是受欢迎的、有价值的、被尊重的学校共同体中一员^④。Arslan 等(2021)又进一步提出学校归属感是一个独特而多维度的概念,是学生与学校相互关联的情感纽带^⑤。

^① 毛亚庆,杜媛. 学生社会情感能力培养的学校改进——教育部-联合国儿童基金会“社会情感学习”项目的探索与实践[M].北京:北京师范大学出版社,2021:13-19.

^② 鲁洁.一个值得反思的教育信条:塑造知识人[J].教育研究,2004,(06):3-7.

^③ 马斯洛.动机与人格[M].许金声,译.北京:华夏出版社,1987.50.

^④ Goodenow C., Grady K E. The Relationship of School Belonging and Friends' Values[J]. Journal of Experimental Education, 1993, 62(1): 60-71.

^⑤ Arslan G., Allen K A. Exploring the association between coronavirus stress, meaning in life, psychological flexibility, and subjective well-being[J]. Psychol Health Med.2022, 27(4):803-814..

基于此,本研究将学校归属感界定为学生与学校之间深层次的情感关联。学生能够感受到来自学校环境中他人的接纳、包容、尊敬与支持,并在积极情感氛围的影响下形成对学校的认同感,使其主动并乐于将自己融入各类集体活动之中。

1.5 理论基础

1.5.1 关系性存在理论

肯尼斯·J.格根打破了传统心理学长期秉持的外部世界与个体内心世界相互割裂的二元论主张,创造性的提出了“关系性存在理论”。该理论认为自我并非是一个独立、自主的实体,而是在与他人的持续互动和对话中不断建构和形成的,强调关系优先于个体。肯尼斯·J.格根在其《语境中的社会建构》一书中指出:“所有关于真和善的有意义的主张都源自关系”^①。况志华(2007)也指出:“人与关系之间存在相互构成的关系,人既是被各种关系构成,同时亦是关系的建构者”^②。因此,个体总是在一定的社会关系中进行实践活动,并促进自身的社会性发展。格根强调情感也是关系构建的结果^③。情感作为社会性发展的某种行动方式,也只能在关系中获得理解,并在社会关系中被不断地被建构与重构。因而,学生的社会情感能力本质上是关系的构建能力。

综上,初中生社会情感能力的发展,本质上是在社会关系中生成、在人际互动中完善、在情境实践中迭代的动态过程,其产生和发展有赖于人与自身及外在的相互作用关系。具体而言,学生实际生活中与社会情感能力发展相关的现实关系,主要集中在自我、与他人及集体三个层面关系的建构^④。因而,关系性存在理论为探究初中生社会情感能力的测量及其培育路径的探寻提供了重要的理论视角。

1.5.2 社会支持理论

“社会支持”这一概念最早可追溯至19世纪,法国社会学家涂尔干在其《自杀论》中提出。至20世纪70年代初,医学领域专家开始关注社会支持理论,此后,社会支持理论的影响力不断扩大,持续扩展至心理学、教育学等领域,研究群体也由最初的弱势群体扩展至更广泛的社会成员。社会支持理论为教师支持的概念理解、测量框架以及其

^① 肯尼斯·J.格根. 语境中的社会建构[M]. 北京:中国人民大学出版社,2011:138.

^② 况志华.社会建构论的人性观取向及其心理学意义[J].南京师大学报(社会科学版),2007,(02):112-116.

^③ 肯尼斯·J.格根.关系性存在:超越自我与共同体[M]. 杨莉萍,译. 上海:上海教育出版社.2017:115.

^④ 毛亚庆,杜媛. 教育部-联合国儿童基金会“社会情感学习”项目的探索与实践[M]. 北京:北京师范大学出版社.2021:70-71.

对初中生情感能力的影响提供了理论基础。具体如下文所述：

一是从概念界定上看，社会支持理论打破了“支持即给予”的单一认知，明确了支持的核心应是被支持者的“感知”。如 Cobb（1976）指出，社会支持是个体感知到的来自社会群体、他人等社会支持主体的关心、尊重等的一种行为或主观体验^①。这为研究中对教师支持概念的界定提供了明确的切入点：不仅要关注教师的客观支持行为，更要聚焦初中生的主观感知体验。

二是从社会支持的类型上看，学界虽并未对社会支持的类型做出一致性的划分，但总体来看，社会支持大致可划分为两大类：一类是有形支持，涵盖物质等方面的支持；另一类是无形支持，包括指导建议、情感慰藉、表达尊重等方面的支持^②。在学校环境中，学校作为制度化载体为学生提供“有形”的物质支持，为学生发展提供基本的物质保障；而教师作为学校教育的核心实施者，是学生获取“无形”支持的关键主体，成为学生发展不可或缺的精神支撑。基于此，结合初中生发展特点与研究核心，研究借鉴欧阳丹的研究，将教师支持分为学业支持、情感支持与能力支持三维测量框架。具体而言，教师通过给予学生建议指导，缓解学生的学业压力、培育学业自信以及增强学生的认知能力，为学生提供社会情感能力发展的重要支持与实践路径；情感支持侧重教师对学生的关心、尊重、鼓励等情感慰藉，帮助学生学会管理情绪，建立积极人际关系，助力学生社会情感能力得以提升。能力支持为学生的社会情感能力的发展适应提供实践锻炼的机会。

三是从社会支持的作用上看，社会支持能够对青少年学生社会情感能力产生显著的正向预测作用，即个体所感知到的社会支持水平越高，其社会情感能力越强^③。因而，教师支持作为学生获取的重要社会支持来源，同样能够对学生社会情感能力的提升产生积极的推动作用。

1.5.3 需要层次理论

需要层次理论由马斯洛提出，该理论认为人的本性中自带积极向上的发展动机，需要是人们各种行为的内在驱动力，是激发主观能动性的源泉^④。该理论将人的需要划分为五个层次，并按照由低到高的顺序进行排列。由基本生理需要开始，逐渐升级到高层次的安全需要、归属感与爱的需要、尊重的需要以及自我实现的需要，且每一方面的需

^① Cobb S. Social support as a moderator of life stress[J]. Psychosomatic Medicine, 1976(3):300-314.

^② 黄希庭. 心理学与人生[M]. 广州: 暨南大学出版社, 2005:188.

^③ 王树明, 卜宏波. 体育锻炼对青少年社会情感能力的影响——社会支持和心理韧性的链式中介作用[J]. 体育学研究, 2023, 37(06):24-33.

^④ 吴伟. 基于马斯洛需要层次理论的“双一流”高校实验室队伍建设的探究[J]. 实验室研究与探索, 2023, 42(03):285-289+308.

要都是不可或缺的。其中，归属感需要象征着个体感到自己是集体的一员，渴望融入社会交往并从中得到他人的认同、鼓舞和支持，从而和他人建立某种程度上的健康关系。如果学生的归属感得不到满足，会导致个体产生疏离感、陌生感与孤独感等消极情绪的影响，长期积累甚至会造成学生辍学行为频发^①、学生校园欺凌等反社会行为^②，不利于个体与他人健康关系的建立，进而对学生社会情感能力的发展造成负面影响。

初中阶段的学生是人际交往、获得学校归属感的重要时期。初中生高水平的学校归属感会满足学生成为其所在学校中一份子的渴望，并获得身份认同，促进学生形成对自我、对他人以及对所处集体的正确认知，帮助其建立积极人际关系、适应集体规则、建立责任意识，最终能够促进其社会情感能力的发展。此外，个体归属需要的满足，往往依赖于外部环境所提供的支持性条件作为重要支撑^③。因此，研究选择学校归属感作为教师支持对初中生社会情感能力影响的中介变量，来探寻教师支持对初中生社会情感能力的具体影响机制。

1.6 研究思路与方法

1.6.1 研究目标

研究以初中阶段的学生为调查对象，围绕学生感知到的教师支持和学校归属感两大核心变量，采用问卷调查法和访谈法相结合的方式展开研究。

1.先对初中生教师支持的整体现状进行统计分析，再通过回归分析，进一步检验其对社会情感能力的影响程度。

2.分析初中生学校归属感对其社会情感能力的影响程度，检验学校归属感在教师支持与初中生社会情感能力中的中介效应，进而明晰初中生教师支持、学校归属感与社会情感能力三者之间的作用机制。

3.通过分析所得出的结论，针对性地提出提高初中生社会情感能力的实践策略，引导教师重视与改善对学生的支持行为，并着力提升学生的学校归属感。

1.6.2 研究内容

本研究以初中阶段学生为研究对象，运用问卷调查与访谈法相结合的方式，了解当

^① Lee V E., Smith J B. Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of school academic press[J]. American educational research journal, 1999, 36(4): 907-945.

^② Croninger R G, Lee V E. Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance[J]. Teachers college record, 2001, 103(4): 548-581.

^③ 马斯洛. 动机与人格(第三版)[M]. 北京:中国人民大学出版社,2007:37-41.

前初中生社会情感能力发展的现状。在此基础上,并分别探讨教师支持、学校归属感对初中生社会情感能力的影响,同时探究教师支持、学校归属感和初中生社会情感三者间的内在关系,并在对当前初中生社会情感能力现状进行理性分析的基础上,提出相应的优化对策与实践建议。

第一章为绪论部分。首先,阐述研究开展的现实背景与研究意义;其次,系统梳理国内外相关文献并进行文献述评。继而在已有研究成果与本研究关注重点的基础上,界定核心概念;再次,阐明本研究的理论基础;最后,明确研究目标与内容,确定研究方法,梳理研究思路以及本研究的创新点,为后续研究的开展奠定基础。

第二章为研究设计。首先对本研究的各变量进行说明,并在已有研究和理论的基础上构建模型;其次,提出本研究中教师支持、学校归属感与初中生社会情感能力的研究假设;再次,明确研究对象和研究工具;最后,对量表进行信效度检验。

第三章为教师支持、学校归属感与初中生社会情感能力的现状分析。分析教师支持现状、学校归属感现状和初中生社会情感能力的发展现状,并结合人口统计学变量开展差异性分析,探究不同的初中生群体在感知教师支持、学校归属感与社会情感能力发展中的差异。

第四章为教师支持、学校归属感对初中生社会情感能力影响的实证分析。对各研究变量进行相关分析与回归分析,进一步检验学校归属感在教师支持和初中生社会情感能力二者之间的中介效应,进而验证前文所提出的研究假设。

第五章为教师支持、学校归属感对初中生社会情感能力的影响机制的讨论与分析。结合访谈资料进一步验证教师支持、学校归属感对初中生社会情感能力的具体影响。

第六章为研究结论与建议。结合分析结果的基础上提炼核心研究结论,并据此提出针对性建议。主张从学生个体、教师、学校及家庭层面开展教育干预,以切实提升初中生社会情感能力的发展水平,并强化初中生社会情感能力的培育实效。最后,对本研究过程中存在的不足与局限性进行说明。

1.6.3 研究方法

为了解初中生社会情感能力的现状,明晰教师支持、学校归属感与初中生社会情感能力三者间的关系,研究以问卷调查法为主要研究方法,并结合访谈法深入探究变量间的作用关系,具体研究方法如下:

1.6.3.1 问卷调查法

问卷法是围绕特定研究内容,以书面形式设计问题、收集应答的调查方法。问卷调查法通常采用统一规范的问题与选项设计,由研究对象以匿名的方式进行填写,因此具

有简洁高效、标准统一、结果真实等优势。本研究以初中阶段的学生作为研究对象，鉴于初中生群体规模较大，问卷调查法能够高效地完成大范围的数据收集工作，利于后续的数据处理与统计分析。首先，编制研究工具。研究借鉴已有文献中关于教师支持、社会情感能力以及学校归属感的成熟量表，初步设计调研问卷。其次，开展研究预调研。使用初步编制的问卷实施预调研，并对预调研数据进行信度与效度检验，根据检验结果对问卷题目进行调整与优化，最终形成包含“个人基本信息、教师支持量表、初中生社会情感力量表、学校归属感量表”四个部分的正式问卷。再次，实施正式调研。运用正式调研问卷实施大范围调研，获取相关变量的实证数据。最后，在相关理论指导下，采用 SPSS27.0 统计软件对数据进行量化处理与分析。

1.6.3.2 访谈法

问卷测量在面对难以量化、不易直观呈现的信息时存在局限，仅依靠量化数据难以全面揭示问题背后的成因。因而，为更深入地了解内在原因、理解实证分析的结论，本研究同时采用访谈法，通过与研究对象进行面对面的深度交流，进一步推动研究问题的探讨与深化。研究通过编制半结构化访谈提纲，深入了解教师支持、学校归属感对初中生社会情感能力的作用机制，以检验实证分析结果的真实性和有效性，并对实证分析做出更细致的补充与阐释。研究在 S 市三所中学采取强度抽样的策略选取 12 名典型样本实施面对面深度访谈。为保证访谈资料的完整性，在征得访谈对象同意的前提下，全程对访谈内容进行录音，以便后续整理访谈资料。

1.6.4 研究思路

本研究主要运用定量与定性相结合的方法，通过问卷调查和访谈揭示研究的核心问题。为清晰呈现本研究的研究内容和研究思路，研究技术路线图如下：

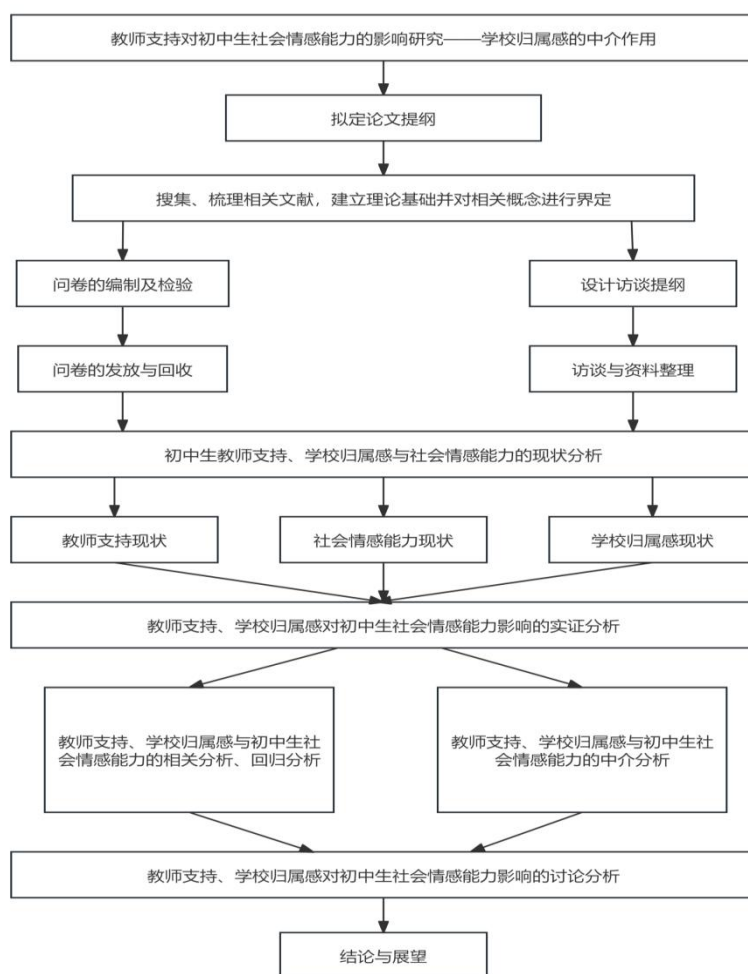


图 1-1 技术路线图

1.6.5 本研究的创新之处

视角创新：研究通过检索 Web of Science、CNKI、万方、维普等中外核心数据库，以及数字图书馆等资源，查阅有关教师支持、学校归属感、初中生社会情感能力的相关文献。结果发现，当前我国对社会情感能力相关研究整体不多，且研究对象以小学生居多，以初中生为特定群体的实证研究相对较少。同时，现有影响因素的研究多单独考察教师支持或学校归属感的单一作用，而对三者内在作用机制的系统性研究较为缺乏。基于此，研究将教师支持、学校归属感与初中生社会情感能力三个变量结合起来进行研究，弥补现有研究在群体针对性与内容上的不足之处。

方法创新：关于教师支持与学校归属感的相关调查研究，多采用问卷调查法为主要方式开展实证研究，虽能揭示变量间的关系，但难以揭示影响背后的成因。针对这一不足之处，笔者在调查研究中采用问卷调查与访谈法相结合的方式，以访谈获取的质性资料对量化结果进行补充，以期能够更加准确、全面地进行教师支持和学校归属感对初中

生社会情感能力的影响研究。

第2章 研究设计

结合国内外已有研究成果与现有研究可能存在的不足,本章节从研究方法和研究对象方面对研究设计做了进一步优化与完善。首先介绍了研究的三个主要变量及其维度,并基于国内外文献与理论基础构建初中生社会情感能力的影响机制模型,再提出研究假设,随后依次说明调查对象与研究工具,并对所使用量表进行信度与效度检验,以确保量表信效度满足统计学分析要求。

2.1 变量说明与模型构建

2.1.1 变量说明

本研究的主要变量有教师支持、初中生社会情感能力以及学校归属感。其中,初中生社会情感能力为因变量 Y,包括自我认知、自我管理、他人认知、他人管理和集体管理五个方面。教师支持为自变量 X,包括教师的学业支持、情感支持和能力支持三方面。学校归属感为中介变量 M,包括归属感和抵制感两个方面。控制变量上,本研究选用了年级、性别、生源地、班干部、老师类型、父母文化程度作为本研究的控制变量。

2.1.2 模型构建

本研究将教师支持分为学业支持、情感支持和能力支持三个维度;将学校归属感分为归属感和抵制感两个维度;将初中生社会情感能力分为自我认知、自我管理、他人认知、他人管理和集体管理五个维度。为深入探究关键变量及变量间的相互关联性,研究在梳理教师支持、学校归属感与社会情感能力相关文献的基础上,构建了有关初中生教师支持、学校归属感与社会情感能力的影响机制模型,如图 2-1 所示:

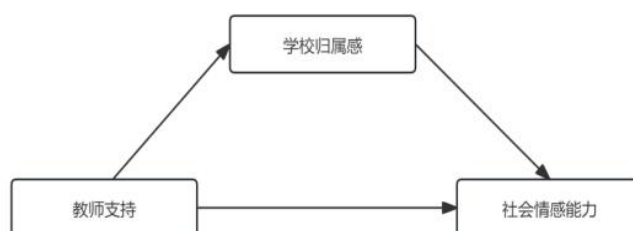


图 2-1 初中生社会情感能力影响机制模型

2.2 研究假设

根据社会支持理论和需要层次理论可知，教师支持能够提升学生的社会情感能力；学校归属感高的学生在人际关系、集体适应等方面的发展较好，也更容易有较高的社会情感能力。此外，教师支持作为重要的社会支持来源，能够为学生归属需要的满足提供外部支撑，促使其更主动地适应学校环境，进而提升学校归属感。

因此，在结合国内外文献基础上，提出如下研究假设：

H1 教师支持对初中生社会情感能力存在显著的正向影响

H1a: 教师的学业支持对初中生社会情感能力存在显著的正向影响

H1b: 教师的情感支持对初中生社会情感能力存在显著的正向影响

H1c: 教师的能力支持对初中生社会情感能力存在显著的正向影响

H2: 学校归属感对初中生社会情感能力存在显著的正向影响

H3: 教师支持对学校归属感存在显著的正向影响

H3a: 教师学业支持对学校归属感存在显著的正向影响

H3b: 教师情感支持对学校归属感存在显著的正向影响

H3c: 教师能力支持对学校归属感存在显著的正向影响

H4: 学校归属感在教师支持与初中生社会情感能力之间发挥着中介作用

2.3 研究对象

2.3.1 问卷调查对象

考虑到样本的可得性和方便性，研究选取 S 市第九中学、第十六中学以及第二十九中学三所中学的初中生为调查对象，面向校内初一至初三所有年级和班级的学生发放问卷，共发放 1200 份问卷，回收的有效问卷 1136 份，有效问卷占比为 94.7%，整体问卷回收质量良好。正式问卷研究对象各变量的样本情况如表 2-1 所示。

表 2-1 基本信息描述性统计

基本信息	题项	频率	百分比	均值	标准差
性别	男	555	48.9	1.15	0.500
	女	581	51.1		
年级	初一	642	56.5	1.60	0.761
	初二	301	26.5		

	初三	193	17.0		
生源地	城镇	691	60.8	1.39	0.488
	农村	445	39.2		
班干部	是	487	42.9	1.57	0.495
	否	649	57.1		
老师类型	民主型	770	67.8	1.39	0.610
	专制型	290	25.5		
	放任型	76	6.70		
父亲文化	小学	117	10.3	2.73	1.003
	初中	413	36.3		
	高中	264	23.2		
	大学	342	30.1		
母亲文化	小学	142	12.5	2.75	1.040
	初中	364	32.0		
	高中	264	23.2		
	大学	366	32.2		

在性别变量中，男生人数 555 人，占比 48.9%，女生人数 581 人，占比 51.1%。在年级变量中，初一学生 642 人，初二学生 301 人，初三学生 193 人，分别占比为 56.5%、26.5%、17.0%。在生源地变量中，城镇 691 人，占比为 60.8%；乡村 445 人，占比为 39.2%。在是否为班干部变量中，班干部学生 487 人，占比为 42.9%，非班干部学生 649 人，占比为 57.1%。在老师类型变量中，民主型老师 770 人、专制型老师 290 人、放任型老师 76 人，分别占比 67.8%、25.5%、6.70%。在父亲文化程度变量中，小学文化为 117 人，初中文化为 413 人，高中文化为 264 人，大学文化为 342 人，分别占比 10.3%、36.3%、23.2%、30.1%。母亲文化程度变量中，小学文化为 142 人，初中文化为 364 人，高中文化为 264 人，大学文化为 366 人，分别占比 12.5%、32.0%、23.2%、32.2%。

2.3.2 访谈调查对象

为弥补问卷量化分析的局限，更好地理解实证分析结果，确保研究结论的科学可靠，研究选取了 12 名具有代表性的访谈对象，以面对面访谈的形式，围绕教师支持、社会情感能力等内容展开资料收集。访谈主要包含三个部分：第一，收集访谈对象的个人基本情况；第二，了解访谈对象在感知教师支持、学校归属感及社会情感能力方面的现状；

第三，了解访谈对象感知教师支持、学校归属感对其社会情感能力的影响机制。访谈对象的基本信息如表 2-2 所示：

表 2-2 访谈对象基本信息

学生 S/教师 T	性别	年级/职务	是否为班干
S-1	男	七年级	否
S-2	女	八年级	否
S-3	男	八年级	体育委员
S-4	女	八年级	否
S-5	女	九年级	否
S-6	女	八年级	班长
S-7	女	九年级	否
S-8	女	七年级	英语小组长
T-1	女	德育处主任	-
T-2	女	心理健康老师	-
T-3	男	教务处主任	-
T-4	男	班主任/教研室主任	-

2.4 研究工具

2.4.1 问卷的设计

本研究采用结构化问卷获取研究数据，在系统梳理相关文献和理论框架的基础上，选择经过实证检验、权威性高和使用较多的标准化成熟问卷进行设计。本研究的问卷有四部分，分别为：个人基本信息、教师支持量表、初中生社会情感力量表、学校归属感量表。问卷初步拟定后，研究者邀请 250 名初中生参与问卷预测试，并依据试填数据的分析结果对问卷进行整体修订与完善，具体调整结果如下：

首先，对教师支持量表的题目进行了删减调整，删除部分使问卷各维度间相关性过高、区分度太低的题项，最终得到包含学业支持、情感支持、能力支持的三维度十二道题目的预测问卷；

其次，社会情感力量量表因问卷题项多而导致填答效果欠佳，删除部分使问卷各维度相关性过高、区分度太低的题项，从 30 道精选至 25 道，根据因子分析，维度从原本的六个维度精简至五个维度；

第三，学校归属感量表参照中国香港学者 Cheung 和 Hui 针对 Goodenow 在 1993 年

制定的面向青少年的学校归属感而编制的《The Psychological sense of School Membership Scale, PSSM Scale》量表做出的中文修订版，并将量表分为归属感、抵制感两维度，共18道题。本研究保持其结构不变；

最终，本研究使用的预测问卷包括个人基本信息调查、教师支持量表、社会情感力量表、学校归属感量表。在问卷编制过程中将三个量表全部统一为里克特5点计分方式，便于在后续研究中进行比较与分析。其中，教师支持量表、社会情感力量均采用里克特5点正向记分方式测量计算。在学校归属感量表中，归属感是测量个体是否感到自身身为学校的一份子，而抵制感是测量个体是否在学校内感受到他人的排斥与抵制。因此，归属感维度13道题采用正向计分，抵制感维度共有5题，采用反向计分的方式进行测量。

2.4.2 问卷的发放

本研究以S市初中生为研究对象。采用三段式数据收集策略：

首先，依据问卷设计，对各量表题项采用里克特五点计分进行赋值处理。在教师支持量表、社会情感能力的量表中，均采用里克特正向五点计分，1=完全不符合；2=不太符合；3=一般符合；4=比较符合；5=完全符合。学校归属感中的归属感维度采用里克特五点正向计分法，1=完全不符合；2=不太符合；3=一般符合；4=比较符合；5=完全符合。抵制感^①采用里克特五点反向计分法，转换赋值后1=完全符合；2=比较符合；3=一般符合；4=不太符合；5=完全不符合。

其次进行预调研，共发放小规模问卷250份，回收有效问卷为240份，并对问卷进行信度和效度检验，若检验结果未达到标准，则对问卷及题项进行修订与完善，待信效度符合要求后，再正式开展大规模问卷发放工作。

最后，实施正式调研，在完成预调研问卷的优化与修正后，采用线上与线下相结合的形式进行大规模问卷发放。问卷回收后进行筛选，对无效数据予以剔除处理。

2.5 问卷信效度检验

信度即可靠性，通常使用克隆巴赫系数（Cronbach's Alpha）来测量：克隆巴赫系数越高，表示该问卷越稳定。通常情况下，克隆巴赫系数 ≥ 0.8 即视为高信度，表明问卷具有较高的可靠性，克隆巴赫系数在 ≥ 0.7 表示较为可靠。效度指测量工具能否准确击中测量目标，一般采用因子分析法对问卷效度进行检验： $KMO > 0.8$ 表示问卷效度非常理

注：本研究涉及到抵制感部分的数据分析、内容分析，所有题项的含义均已反转。

想,介于0.6–0.8之间表示效度一般有效, <0.5 则表明该问卷效度欠佳,不太有效。Bartlett球形检验用于判断变量间的相关程度,若其显著性 $p<0.05$ 时,表明变量间存在显著相关,效度达标。本研究借助SPSS 27.0对“教师支持量表”“初中生社会情感力量表”以及“学校归属感量表”同时实施信度与效度检验。

2.5.1 教师支持量表的信效度检验

2.5.1.1 教师支持量表的信度检验

教师支持量表的信度检验结果如表2-3所示:量表整体的Cronbach's α 系数为0.903,各维度系数依次为:0.823、0.876、0.807,各项系数均高于0.7,表明此量表具备良好的信度水平。

表2-3 教师支持量表信度检验

题项	Cronbach's Alpha	项数
教师支持	0.903	12
学业支持	0.823	4
情感支持	0.876	5
能力支持	0.807	3

2.5.1.2 教师支持量表的效度检验

教师支持量表的效度检验结果如表2-4所示。其KMO检验值为0.883,高于0.8, Bartlett球形检验的自由度为66,在1%的统计水平下显著,说明此量表的效度良好。

表2-4 教师支持问卷的KMO值和Bartlett球形检验结果

KMO值和Bartlett检验		
KMO 取样適切性量数		0.883
Bartlett 球形度检验	近似卡方	1238.85
	自由度	66
	显著性	0.001

完成效度检验后,进一步对该量表进行探索性因子分析,分析因子与测量题项之间的对应关系。本研究使用主成分分析法,按照特征值大于1的标准提取共因子,共得到3个公因子。再通过最大方差法进行因子旋转,判断各个题目的因子归属(表2-5所示)。其中A1-A4题归属公因子1,根据已有研究将其命名为“学业支持”。B1-B5题归属公因子2,根据已有研究将其命名为“情感支持”。C1-C3题归属公因子3,根据已有研究将其命名为“能力支持”。

表 2-5 教师支持量表的旋转后成分矩阵

维度	题项序号及概要	成分
学业支持	A1 回答对错时老师的反馈情况	0.763
	A2 我在课堂上表现好时，会得到表扬	0.733
	A3 老师会用眼神鼓励我回答问题	0.656
	A4 答不出时，老师会重复解释问题	0.540
情感支持	B1 回答问题时，老师都会微笑的看着我	0.689
	B2 老师在学习生活中常鼓励我	0.725
	B3 我感觉老师对我有较高的期望	0.783
	B4 答错时，老师会耐心向我解释	0.733
	B5 答不出问题，老师常温柔的给予我提示	0.689
能力支持	C1 老师常让我负责班级内的事情	0.789
	C2 老师认为我有能力完胜较难任务	0.741
	C3 我的作业常常受到表扬	0.657

2.5.2 社会情感力量表的信效度检验

2.5.2.1 社会情感力量表的信度检验

社会情感力量表的信度检验结果如表 2-6 所示：量表整体的 Cronbach's α 系数为 0.932，各维度的系数依次为 0.779、0.859、0.828、0.751、0.883，各项系数值均高于 0.7，表明此量表具备良好的信度水平。

表 2-6 社会情感力量表信度检验

题项	Cronbach's Alpha	项数
社会情感能力	0.932	25
自我认知	0.779	3
自我管理	0.859	5
他人认知	0.828	5
他人管理	0.751	3
集体管理	0.883	9

2.5.2.2 初中生社会情感力量表的效度检验

社会情感力量表的效度检验结果如表 2-7 所示。其 KMO 检验值为 0.902，高于 0.8，Batlett 球形检验的自由度为 300，在 1% 的统计水平下显著，说明此量表的效度良好。

表 2-7 社会情感力量表的 KMO 值和 Bartlett 球形检验结果

KMO 值和 Bartlett 检验		
KMO 取样适切性量数		0.902
Bartlett 球形度检验	近似卡方	3333.007
	自由度	300
	显著性	0.000

完成效度检验后,进一步对此量表进行探索性因子分析。与上文相同,使用主成分分析法,按照特征值大于1的标准提取共因子,共得到5个公因子(表2-9所示)。其中D1-D3题归属公因子1,根据已有研究将其命名为“自我认知”。E1-E5题归属公因子2,根据已有研究将其命名为“自我管理”。F1-F5题归属公因子3,根据已有研究将其命名为“他人认知”。G1-G3归属共因子4,根据已有研究将其命名为“他人管理”。H1-H9题归属于共因子5,根据已有研究将其命名为“集体管理”。

表 2-8 社会情感力量表的旋转后成分矩阵

维度	题项序号及概要	成分
自我认知	D1 我讲话时希望其他人认真听	0.698
	D2 希望能得到别人的尊重	0.838
	D3 我喜欢得到其他人的夸奖	0.750
自我管理	E1 别人能做到的事,我也能做到	0.712
	E2 相信自己能实现自己的目标	0.799
	E3 能从成功的事情中找经验	0.778
	E4 遇到困难时会给自己加油	0.655
	E5 认为计划好的事就要坚持到底	0.681
他人认知	F1 从他人的行为中看出他的想法	0.703
	F2 别人不高兴时能感受得到	0.673
	F3 能理解别人做出的选择	0.751
	F4 能理解别人的不同意见	0.594
	F5 可以接受不同特点的人	0.764
他人管理	G1 会主动和别人打招呼	0.601
	G2 吵架后愿意先跟家人朋友说话	0.715
	G3 通过沟通消除与他人的误会	0.766
集体管理	H1 认为集体的事也是我的事	0.619
	H2 主动捡起公共场所的果皮纸屑	0.776
	H3 遇到摔倒的老人会扶起来	0.695

H4 认真完成被分配到的任务	0.718
H5 遇到问题时会积极与同伴讨论	0.704
H6 不做对集体不好的事情	0.672
H7 带头做好人好事	0.687
H8 集体活动时大家接受我的意见	0.647
H9 乐于服务社区	0.681

2.5.3 学校归属感量表的信效度检验

学校归属感量表的信度检验结果如表 2-9 所示：量表整体的 Cronbach's α 系数为 0.902，各维度的系数依次为 0.813、0.809，各项系数值均高于 0.7，表明此量表具备良好的信度水平。

学校归属感量表的效度分析结果如表 2-10 所示，KMO 值为 0.908，且 Bartlett 球形检验结果显著。虽然结果显示问卷可以进行因子分析，但鉴于学校归属感问卷并无多维度划分，不再对其做探索性因子分析。最终，正式问卷中保留 Cheung 和 Hui 学校归属感问卷的全部 18 道题项，具体内容如表 2-11 所示。

表 2-9 学校归属感量表信度分析

题项	Cronbach's Alpha	项数
学校归属感	0.902	18
归属感	0.813	13
抵制感	0.809	5

表 2-10 学校归属感量表的 KMO 值和 Bartlett 球形检验结果

KMO 值和 Bartlett 检验		
KMO 取样適切性量数		0.908
Bartlett 球形度检验	近似卡方	1993.855
	自由度	153
	显著性	0.000

表 2-11 学校归属感量表

维度	题目	题目内容
归属感	I1	这所学校大部分老师对我感兴趣。
	I2	我感觉自己好像是这所学校的一份子。
	I3	这所学校的人留意到我善于做某一方面的事情。
	I4	这所学校的同学认真的采纳我的意见。
	I5	当我有困难时，在学校至少有一个老师是我能向他倾诉的。

	I6	这所学校的人对我很友善。
	I7	我在学校里参与了很多活动。
	I8	我得到了和其他同学一样的尊重。
	I9	在这所学校，我能做真实的自己。
	I10	这所学校的老师尊重我。
	I11	这所学校的人知道我能把工作做好。
	I12	我以属于这所学校而自豪。
	I13	这所学习的同学喜欢我做事的方式。
	J1	这所学校较难接受我这种学生。
	J2	有时候我认为我自己不属于这所学校。
抵制感	J3	这所学校的老师对我这种人不感兴趣。
	J4	在这所学校，我感觉与大部分同学都不一样。
	J5	我希望我是在另一所学校就读。

第3章 初中生教师支持、社会情感能力、学校归属感的现状分析

本章依据正式回收问卷数据，首先对教师支持、初中生社会情感能力和学校归属感的现状进行描述性分析，同时，结合已有数据探讨教师支持、初中生社会情感能力和学校归属感在性别、年级、生源地、是否担任班干部、教师类型等背景因素上存在的差异。

3.1 教师支持、学校归属感以及初中生社会情感能力的描述性分析

因子分析结果表明，教师支持、初中生社会情感能力和学校归属感三个变量间的维度架构设置合理。根据三变量间的具体架构，分别对初中生教师支持、社会情感能力以及学校归属感的各个维度具体情况进行描述性统计，结果如下文所示：

3.1.1 教师支持的描述性分析

教师支持量表的描述性分析结果如表 3-1 所示。从教师支持各维度的平均值、中位数和众数来看，教师学业支持（ $M=3.86$ ）和情感支持（ $M=3.78$ ）的均值偏向中高水平，而能力支持（ $M=3.23$ ）的均值在中下水平。表明学生感知到的教师支持多集中在学业支持、情感支持维度，而对教师能力支持的感知度最低。能力支持属于综合性支持，对社会情感能力框架中的“自我管理”“他人管理”“集体管理”能力的提升有重要作用。

表 3-1 教师支持量表的描述性统计

	学业支持	情感支持	能力支持
平均值	3.86	3.78	3.23
平均值标准误差	0.0257	0.026	0.027
中位数	4	4	3.333
众数	5	5	3
标准 偏差	0.869	0.888	0.921
最小值	1	1	1
最大值	5	5	5

3.1.1.1 教师学业支持的描述性分析

“学业支持”是教师支持的核心维度之一，是教师在教育教学中，为促进学生知

识掌握、学业进步等所提供的指导、帮助和资源。由表 3-2 可知,在教师学业支持的四个题目中,“当我回答不出问题时,老师经常向我重复解释所问的问题”一题的均值最低,为 3.64。“重复解释所问问题”是一种基础性的学业支持,说明在大班额教学背景下,教师可能缺乏足够的时间和耐心对疑难问题进行多次、多角度的重复讲解,导致部分学习困难的学生得不到足够的支持。“回答不出问题时,老师经常会给我提示,直到我能回答出来”一题的均值为 3.79,属于中高水平。“提供启示”是一种引导式、支架式的支持,与直接给予学生答案不同,教师通过点拨思路、提供线索来启发学生自己解决所遇问题。这说明教师较为关心培养学生独立思考的能力,向“引导者”的角色转变。“当我回答问题时,无论对或错,老师都会告诉我”一题的均值为 3.97,这表明教师普遍重视并践行及时的反馈机制,积极为学生营造反馈透明、有利于学生自我评估的良好学习氛围。“回答问题错误时,老师都会向我解释错误的原因及如何改正”一题的均值最高,为 4.03,属于中等较高水平。说明该行为是教师最常提供的学业支持,也凸显了当前学业支持的质量趋于深度化,超越了简单的知识对错判断,进入了促进学生高阶思维发展的层次。

表 3-2 教师学业支持的描述性统计

学业支持	完全 不符合	不太符合	一般符合	比较符合	完全符合	各题均值	总体均值
给予学生反馈	22	93	221	363	437	3.97	3.86
重复解释问题	38	160	292	329	317	3.64	
解释错误原因	9	87	241	327	472	4.03	
提供学生提示	38	105	288	334	371	3.79	

3.1.1.2 教师情感支持的描述性分析

据表 3-3 可知,情感支持维度的总均值在 3.78,表明教师在情感支持方面得到了学生相对积极的认可。“当我回答问题时,老师都会微笑的看着我”和“老师会用鼓励的眼神示意我起来回答问题”两题的均值分别为 3.61、3.69,相差 0.08。虽然二题均值不低,但也处于情感支持中相对薄弱的部分。眼神、微笑等外部表情是一种关键且深入的非语言类支持,能够传递教师对学生的关注、认可以及共情,促进师生间的情感共鸣。二题的均值相对较低,表明教师的情感支持可能更依赖外部显著的、口头等方式,而对于更隐晦、更个性化的非语言交流运用不足。“我常常感觉到老师对我有很高的期望”一题均值为 3.76,处于中高水平。“老师在学习和生活中经常给予我鼓励”和“当我在课堂上表现好时,老师都会表扬我”二题的均值分别为 3.86、4.01,均超过该维度的总体均值。鼓励和表扬表明了教师注重“正向激励”作用,能够对学生良好的行为表现或积极努力做出肯定性行为。其中,鼓励是一种比表扬更具支持性、过程性的支持行为,表明教师较为关注学生尝试和解决较难问题的过程,并积极为学生提供动力和心理支持。

表 3-3 教师情感支持的描述性统计

情感支持	完全 不符合	不太符合	一般符合	比较符合	完全符合	各题均值	总体均值
及时给予表扬	17	80	244	334	416	4.01	
眼神鼓励学生	48	144	286	296	362	3.69	
微笑回应学生	48	154	299	331	304	3.61	3.78
经常鼓励学生	26	94	279	355	382	3.86	
对学生期望高	24	120	296	259	337	3.76	

3.1.1.3 教师能力支持的描述性分析

从表 3-4 来看,教师在基于学生能力支持方面的总体均值为 3.23,处于中下水平,远不如前两者,且能力支持在该维度中的标准差(0.921)最大,这意味着学生对教师能力支持的感知分歧较大。这可能表明教师给予学生的赋能机会不均等。“老师经常让我负责班级内的事情”一题的均值最低,仅为 3.04,班内事务的协调与管理可以促进学生自主权、责任感和领导力的培养,对其社会情感能力的发展影响深远。这部分的缺失可能会导致学生失去在真实情境中锻炼协调、沟通和解决问题等关键社会情感能力的宝贵机会。“我的作业常得到老师的表扬”一题均值为 3.28,学生在学校的首要任务是学业,作业设置是学校教育教学管理工作的重要环节,教师对学生作业的表扬并非仅关注“正确答案”的局限,而应能够凸显出教师对学生综合能力的认可,使其成为赋能学生、培养其社会情感能力的关键支点。均值不高可能暗示了教师对学生的作业表扬可能过于笼统,缺乏对学生在具体作业中所体现的思维能力的认可。“老师认为我总是有能力完成难度较大的作业或任务”一题的均值相对最高,为 3.38。苏联心理学家利维·维果茨基提出的最近发展区理论表明,学生的发展水平具有“实际表现出的部分”和“潜在的部分”。该题的均值不高可能表明教师未能给学生提供足够个性化、具有适度挑战性的任务,既限制了学生认知能力向潜在发展水平的提升与跨越,也因对学生现有能力的综合评估要求偏高,易使其产生习得性无助。

表 3-4 教师能力支持的描述性统计

能力支持	完全 不符合	不太符合	一般符合	比较符合	完全符合	各题均值	总体均值
负责班内的事务	143	217	375	256	145	3.04	
完成有难度的任务	53	209	333	334	207	3.38	3.23
作业经常得到表扬	64	223	373	279	197	3.28	

3.1.2 初中生社会情感能力的描述性分析

初中生社会情感能力的描述性分析结果如表 3-5 所示。从社会情感能力各维度的平均值、中位数和众数来看，初中生社会情感能力整体处于中高水平。自我认知（ $M=4.26$ ）的平均值达到 4 以上，说明绝大多数初中生已具备相对清晰而积极的自我概念，能够较为准确地识别自己的情绪、兴趣与优势。自我管理（ $M=3.95$ ）他人认知（ $M=3.97$ ）集体管理（ $M=3.93$ ）的平均值也达到 3.9 以上，他人管理（3.81）的平均值也在 3.8 以上。这是因为与“认知”的内在性不同，“管理”要求学生既能够形成对事物的正确的内部认知，又有赖于掌握足够的策略将认知转化为具体的行为，因此相对来说对他人与集体的管理维度存在困难，导致均值相对不高。

表 3-5 初中生社会情感能力的描述性统计

	自我认知	自我管理	他人认知	他人管理	集体管理
平均值	4.26	3.95	3.97	3.81	3.93
平均值标准误差	0.025	0.026	0.025	0.028	0.025
中位数	4.67	4	4	4	4
众数	5	5	5	5	5
标准 偏差	0.849	0.901	0.884	0.950	0.858
最小值	1	1	1	1	1
最大值	5	5	5	5	5

3.1.2.1 自我认知的描述性分析

如表 3-6 所示，自我认知属于初中生社会情感能力中均值最高的维度，总体均值为 4.26，属于中高水平。埃里克森的人格发展理论表明，初中生处于内在探索“我是谁”的过程，来自外部的、积极的反馈与认可是他们构建稳定的自我认知不可或缺的条件。因此，“被倾听、被尊重以及被夸奖”这三项需求共同构成学生自我认知的外部支持体系，同样表明了初中阶段的学生期望通过外界的反馈来确认自我的存在和价值。“我喜欢得到其他人的夸奖”一题均值为 4.13，虽低于该维度的整体均值，但也处于中高水平。“夸奖”是对个体能力和其行为价值的积极外部认同，该题均值也表明了学生需要通过“夸奖”来确认自我存在的价值，适度的夸奖也是建立自信的重要来源。“我讲话时希望其他人认真听”一题的均值为 4.26，略高于整体均值。“倾听”是“尊重”的一种行为体现，学生感知到外部的倾听行为是构建信任型师生关系、生生关系的核心。“希望能得到别人的尊重”一题均值最高，为 4.38，远超整体均值水平。相互尊重是一切沟通互动的基础，这表明初中阶段的学生迫切期望自己被视为一个平等的、独立的个体，希望外界能够尊重他们的想法、隐私、情感和选择。

表 3-6 自我认知的描述性统计

自我认知	完全 不符合	不太符合	一般符合	比较符合	完全符合	各题均值	总体均值
希望被他人倾听	15	52	166	289	614	4.26	
希望被他人尊重	6	43	147	256	684	4.38	4.26
希望被他人夸奖	12	66	226	293	539	4.13	

3.1.2.2 自我管理的描述性分析

如表 3-7 所示,学生的自我管理能力整体处于较高水平,是初中生社会情感能力中一个比较突出的优势维度。“认为计划好的事就要坚持到底”一题的均值最低,为 3.86。“坚持”是初中生表现出毅力和自律行为的直接体现,该题得分相对较低,能够反映出初中阶段的学生在面对长期、枯燥或具有挑战性的任务时,持久力和抗挫折能力是其自我管理中较为薄弱的方面。“遇到困难时会给自己加油”一题的均值为 3.92,虽也处于该维度的较低均值,但与其他三个题项的均值差距较小。“会给自己加油”属于学生的内在动机,表明学生在面对挫折或缺乏外部激励时,能够内在地调动积极情绪、进行积极的自我对话,从而持续表现出符合社会需要的积极行为。“别人能做到的事,我只要努力也能做到”一题的均值为 3.93,该题意味着初中生能够通过观察同伴建立起“我也行”的积极信念感,将他人作为激励自己、评估自身能力的外部榜样,是积极、健康竞争或模仿学习的心态,属于自信的一种内部表现。“能从成功的事情中找经验”一题的均值为 4.00。该题是成长性思维的重要体现,表明初中阶段的学生具备反思能力,能够分析成功背后的原因,并将其内化为自己能力结构中。“相信自己能实现自己的目标”一题的均值最高,达到 4.06,反映出学生具有较强的目标导向和执行力,侧面表明了初中阶段的学生不仅有能力设定个性化的目标,也具备制订计划、克服困难的品质,以及将目标变为现实的坚韧性。

表 3-7 自我管理的描述性统计

自我管理	完全 不符合	不太符合	一般符合	比较符合	完全符合	各题均值	总体均值
能做到别人做到的事	19	86	263	359	409	3.93	
能实现自己的目标	11	83	220	340	482	4.06	3.95
能总结成功的经验	13	81	250	343	449	4.00	
能够给	22	102	247	330	435	3.92	

自己加油						
坚持做到						
计划好的事	27	112	262	328	407	3.86

3.1.2.3 他人认知的描述性分析

如表 3-8 所示，他人认知维度的总体均值为 3.97，表明绝大多数初中生对自己理解他人情绪、想法、立场的能力具有较强的自信心。“能从他人的行为中看出他的想法”和“别人不同意我的意见时我能够理解”两道题的均值均为 3.89，低于该维度的总体均值。“能从他人的行为中看出他的想法”一题要求学生能够从他人的外显行为中推测其内在的思维过程，难度较高，因此得分略低于其他题项。“别人不同意我的意见时我能够理解”要求个体能够在面对与自己观点相悖的意见时，依然能够保持理性，去理解不同意见背后的逻辑和价值立场，而非简单的否定和排斥对方所持的不同意见。青少年时期的自我意识较为高涨，遇到不同的意见时容易固执己见，此题均分略低，表明培养学生理性地处理不同意见的能力是需要教师关注的方面。“能理解别人做出的选择”一题均值 3.95，体现了学生能够从理智的层面出发理解他人行为背后的动机。这表明了初中生正在进行“去自我中心化”，在特定情境下可能能够跳出自己的视角，推测他人的想法。“可以接受不同特点的人”一题均值为 4.01，“接受不同特点的人”超越了对他人简单的了解，而是上升到了态度和价值观的层面，意味着学生不仅能够理解差异的存在，也能够从情感和态度上包容和尊重与自己性格、观点等不同的人。“别人不高兴时能感受得到”一题是初中生建立良好人际关系的基石。表明了初中阶段的学生具有较强的情绪共情能力，能够关注和感受到他人的情绪状态。

表 3-8 他人认知的描述性统计

他人认知	完全 不符合	不太符合	一般符合	比较符合	完全符合	各题均值	总体均值
能洞察他人想法	26	98	257	352	401	3.89	
感知他人情绪	16	74	191	359	496	4.10	
理解他人选择	18	74	259	383	402	3.95	3.97
理解不同意见	23	83	272	376	382	3.89	
接纳不同的人	18	75	238	355	450	4.01	

3.1.2.4 他人管理的描述性分析

初中生他人管理维度的均值由表 3-9 可知，总体均值为 3.81，属于中等偏上水平。表明大多数学生具备了较为基本的社会交往主动性，但在关系深度、广度和主动性上，仍有提升的空间。他人管理是社会情感能力中相对薄弱的方面。显著低于总体均值的题

项是“会主动和别人打招呼”，均值为 3.78。该题均值相对较低，表明初中生可能更倾向于在小范围社交圈内进行社会交往，但主动拓宽社交边界、承担社交“主动者”的角色对其仍颇有挑战。“与家人、朋友吵架后愿意先跟他们说话”一题均值为 3.80，虽处于中等偏高水平，但也略低于该维度的总体均值。“愿意先说话”意味着要求个体主动破冰，该题选项集中于“一般符合”“比较符合”两者，说明学生在处理亲密关系的冲突中，能够表现出一定的主动性和包容性，但仍有提升空间。“能够通过沟通消除与其他人的误会”一题是该维度中均值最高的题项，均值为 3.85，回答多集中在“比较符合”“完全符合”两者间。表明大多数初中生愿意并倾向于采取“沟通”这一积极行为来解决与他人交往的问题，而非采取冷战或对抗，反映出初中阶段的学生基本具备初步的理性解决问题的思维，是他人管理能力中相对成熟的表现。

表 3-9 他人管理的描述性统计

他人管理	完全不符合	不太符合	一般符合	比较符合	完全符合	各题均值	总体均值
主动和别人打招呼	49	124	250	316	397	3.78	
与家人朋友吵架后先跟他们说话	45	109	281	290	411	3.80	3.81
通过沟通消除与他人的误会	30	106	271	331	398	3.85	

3.1.2.5 集体管理的描述性分析

由表 3-10 可知，集体管理维度的总体均值为 3.93，说明大部分初中生在集体管理的相关行为和态度上有较好的倾向，但仍有提升空间。“集体活动时我的意见能被大家接受”均值为 3.77、“乐于参加社区或村里的服务活动”均值为 3.78，这两题项均略低于总体均值。“集体活动时我的意见能被大家接受”一题均值最低，表明初中阶段的学生可能缺乏自我表达和被集体认可的信心。“乐于参加社区或村里的服务活动”一题旨在测试学生是否具有制度化的、有组织的亲社会行为的意愿。该题均值相对较低表明，学校、家庭和社区联合设计能够激发学生内在动机的社区或集体服务活动，培养其社会责任感和奉献精神的重要性。“带头做好人好事”的均值为 3.82、“看到公共场所的果皮纸屑会捡起来”的均值为 3.83、“遇到摔倒的老人会扶起来”均值为 3.98，三个题项均揭示了学生亲社会行为发生的情境依赖性。三题的均值均在 3.80 以上，说明初中生拥有较好的道德感和同理心，尤其在面对迫切需要帮助的个体时，行动意愿较强，但对于日常、琐碎的集体利益的维护时，其主动性便有所缩减。“遇到问题时会积极与同伴讨论”一题均值为 3.99，略高于总体均值。“积极与同伴讨论”是团队合作能力和解决问题能力的直接体

现,是集体交往中不可或缺的关键技能,均值较高表明学生倾向于通过沟通和合作来解决集体中所遇到的问题,而非独自应对或回避。“把集体的事看作我的事”均值为 4.01、“认真完成被分配到的任务”均值为 4.07、“不做对集体不好的事”均值为 4.11,均属于该维度中均值较高的题项。“把集体的事看作我的事”是集体意识高层次的体现,表示了学生在面对集体利益时不仅在行为上配合,也能在情感与心理上将个体与集体利益深度融合。“认真完成被分配到的任务”表明学生具有较高的责任心和可靠性,体现了初中生良好的执行力和契约精神,在此项上表现出的高度一致性说明,学生在行动上是值得信赖的集体成员。“不做对集体不好的事”是该维度中得分最高的题项,反映了学生不仅理解哪些行为会损害集体利益,而且能主动约束自己,避免这些行为的发生。

表 3-10 集体管理的描述性统计

集体管理	完全不符合	不太符合	一般符合	比较符合	完全符合	各题均值	总体均值
把集体的事看作我的事	28	74	239	314	481	4.01	
主动捡起公共场所的果皮纸屑	32	101	283	334	386	3.83	3.93
遇到摔倒的老人会扶起来	41	81	224	305	485	3.98	
认真完成被分配到的任务	14	68	236	322	496	4.07	
与同伴积极讨论所遇问题	15	84	252	335	450	3.99	
不做对集体不好的事	18	71	212	300	535	4.11	
带头做好人好事	25	107	277	361	366	3.82	
我的意见能被大家接受	29	115	317	304	371	3.77	
乐于参加社区或村里的服务活动	36	111	307	292	390	3.78	

3.1.3 学校归属感的描述性分析

学校归属感的描述性统计结果如表 3-11 所示,其中,归属感的总体均值为 3.49,抵制感在反向计分后的均值为 4.05,属于中等偏上的水平。表明虽然归属感程度的均值处

于中等偏下的水平，但是学生也并未发生强烈的逃避、反抗学校等的负面情绪。

表 3-11 学校归属感的描述性统计

	归属感	抵制感
平均值	3.49	4.05
平均值标准误差	0.029	0.025
中位数	3.538	4.200
众数	5	5
标准 偏差	0.980	0.858
最小值	1	1
最大值	5	5

3.1.3.1 归属感的描述性分析

“这所学校大部分老师对我感兴趣”一题的均值为 3.08，选择“不太符合”“完全不符合”的学生人数超 200 人，属于该维度中均值最低的题项。这表明在学生的感知中，老师对学生的关注是有选择性的，并未顾及多数学生，因而直接影响了学生归属感的感知程度。“这所学校的同学认真的采纳我的意见”一题的均值为 3.28，显著低于该维度的总体均值。表明了多数学生在同伴群体中缺乏应有的影响力和话语权，导致其想法不被重视，削弱了其在集体中的价值感。“当我有困难时，在学校至少有一个老师是我能向他倾诉的”一题均值为 3.37，仍属于较低水平。表明学校的社交环境不足以让学生完全放下心理防备，需要隐藏部分真实想法或情感以适应学校环境。“这所学校的同学喜欢我做事的方式”均值为 3.40，“这所学校的人留意到我善于做某一方面的事情”和“这所学校的人知道我能把工作做好”两题的均值都为 3.43，均小于该维度的总体均值，属于中等偏下的水平。以上三个题项均内含着学生自己独特的能力、优势和努力是否被学校的老师和同学所认可，但目前三者的均分较低，说明多数学生可能觉得自己是“不被理解的”。“在这所学校，我能做真实的自己”“我在学校里参与了很多活动”“这所学校的人对我很友善”三题的均值都略高于整体均值，分别为 3.51、3.52、3.55，属于中等水平，说明多数学生选择“一般符合”“比较符合”。“我以属于这所学校而自豪”均值为 3.68，表明学生普遍在认知上认同自己的学校成员身份，但认同程度仍有待提高。“我得到了和其他同学一样的尊重”一题的均值为 3.70、“这所学校的老师尊重我”一题的均值为 3.71，均属于中等偏上的水平。尊重是学生建立学校归属感的前提，均值在中上等表明大多数学生能够感知到来自教师的普遍性、基础性的尊重行为。“我感觉自己好像是这所学校的一份子”一题的均值为 3.77，是该维度得分最高的题项。这表明学生在认知层面对学校有基本的身份认同，他们知道自己属于该集体，是一种形式上的归属。

表 3-12 归属感的描述性统计

归属感	完全 不符合	不太符合	一般符合	比较符合	完全符合	各题均值	总体均值
大部分老师 对我感兴趣	150	181	396	246	163	3.08	
意识到自己 是学校的一份子	82	46	323	289	396	3.77	
学校的人知道 我善于做的事	113	115	359	273	276	3.43	
同学认真 采纳我的意见	132	113	419	247	225	3.28	
学校有我能 倾诉的老师	184	117	269	230	336	3.37	
学校里的热 对我很友善	128	77	315	274	342	3.55	
我在学参加 了很多活动	97	121	331	270	317	3.52	3.49
得到了和其他 同学一样的尊重	92	77	292	298	377	3.70	
在学校里我能 做真实的自己	132	97	306	267	334	3.51	
学校的老师们 都尊重我	87	69	299	310	371	3.71	
学校的人知道 我能把工作做好	113	105	370	276	272	3.43	
我以属于 这所学校而自豪	91	82	306	273	384	3.68	
学校里的同学 喜欢我的做方式	121	111	367	266	271	3.40	

3.1.3.2 抵制感的描述性分析

该维度已经进行了反向计分，所有题项的含义均已反转。因此，得分越高，代表抵制感越弱，即归属感越强（下同）。抵制感的总体维度如表 3-13 所示，总体均值在 4.05，说明学生普遍感知学校环境的高度包容与接纳，对学校也并未出现比较强烈的疏离或反

抗情绪。“在这所学校，我感觉与大部分同学都不一样”一题反向计分后的均值最低，为3.24，显著低于该维度的总体均值。学生由于兴趣爱好、性格特点、学习成绩等差异性，可能感到自己与其他同学的不同，影响着自身的集体融入感。这表明，教师在促进不同学生群体之间的理解、包容和融合方面，还存在很大的提升空间。“希望自己在另一所学校就读”反向计分后的均值为4.03，表明大多数学生能够感知到被学校所接纳，但仍有少部分学生对“继续留在本校就读”的意愿持犹豫或否定态度。“这所学校的老师对我这种人不感兴趣”一题的均值反向计分后为4.27，显著高于该维度的总体均值，并属于中等较高水平。与归属感维度中“这所学校大部分的老师对我感兴趣”的均值差距显著。表明学生对教师的整体感知与个体被关注体验之间存在分化。学生在整体层面能够对教师形成较为积极的整体印象，但在个体层面却普遍感受到自身并未获得针对性、个性化的关注与支持。“这所学校较难接受我这种学生”“有时候我认为我自己不属于这所学校”反向计分后均值都为4.31，意味着大多数学生强烈地感知到自己被学校所接纳，表明学校的整体氛围的包容性。

表 3-13 抵制感的描述性统计

抵制感	完全 不符合	不太符合	一般符合	比较符合	完全符合	各题均值	总体均值
这所学校 很难接受我	36	50	109	202	739	4.31	
有时候认为 不属于这所学校	58	56	107	169	746	4.31	
学校的老师 对我不感兴趣	37	48	145	240	666	4.27	4.05
我与学校的大部分 同学都不一样	200	174	254	168	340	3.24	
希望自己在 另一所学校就读	127	51	142	153	663	4.03	

3.2 人口统计学变量的差异性分析

3.2.1 性别差异分析

在 1136 份有效样本中，男性 555 人，女性 581 人。为考察性别是否在教师支持、初中生社会情感能力与学校归属感中存在显著差异，需要对变量各维度在性别上做独立

样本 T 检验，结果如表 3-14 所示。

表 3-14 性别变量的差异性分析结果

维度	男		女		T	Sig. (双尾)
	N	M±SD	N	M±SD		
学业支持	555	3.895±0.909	581	3.817±0.828	1.529	0.127
情感支持	555	3.797±0.938	581	3.779±0.347	0.139	0.889
能力支持	555	3.197±0.970	581	3.269±0.871	-1.328	0.184
自我认知	555	4.176±0.878	581	4.334±0.812	-3.146**	0.002
自我管理	555	3.962±0.942	581	3.944±0.861	0.342	0.732
他人认知	555	3.955±0.877	581	3.974±0.811	-0.390	0.697
他人管理	555	3.833±0.956	581	3.788±0.945	0.804	0.422
集体管理	555	3.881±0.895	581	3.974±0.820	-1.836*	0.067
归属感	555	3.476±1.057	581	3.510±0.900	-0.599	0.549
抵制感	555	3.963±0.938	581	4.127±0.766	-3.243***	0.001

注：***表示在 1%水平上显著，**表示在 5%水平上显著，*表示在 10%水平上显著。下同。

教师支持各位维度中，性别因素并无统计学差异。在初中生社会情感能力各维度中，女生在自我认知和集体管理维度的均值高于男生，且自我认知维度通过了 5%的显著性检验、集体管理通过了 10%的显著性检验。说明女生比男生更能够建立较为清晰的自我概念，在集体融入与亲社会行为表现方面也表现出相对优势。学校归属感各维度中，女生的均值都高于男生，且反向计分后的抵制感维度通过了 1%的显著性检验，表明女生比男生更容易表现出对学校较强的归属感与较弱的抵制感。可能是因为处于青春期的女生通常在情感细腻度、人际敏感性和社交需求上表现的更突出，部分男生的行为可能更富挑战性和活动性，有时会与需要安静、秩序的学校环境产生冲突，从而感知到更强的抵制感。

3.2.2 年级差异分析

在 1136 份有效样本中，初一 642 人，初二 301 人，初三 193 人。为判断年级是否存在教师支持、初中生社会情感能力与学校归属感中存在显著差异，需要对变量各维度在年级上做单因素方差分析，结果如表 3-15 所示。

表 3-15 年级变量的差异性分析结果

维度	初一		初二		初三		F
	N	M±SD	N	M±SD	N	M±SD	
学业支持	642	3.727±0.879	301	3.957±0.820	193	4.121±0.831	18.621***

情感支持	642	3.637±0.896	301	3.948±0.838	193	4.010±0.849	20.881***
能力支持	642	3.121±0.949	301	3.328±0.859	193	3.462±0.866	12.624***
自我认知	642	4.186±0.898	301	4.358±0.779	193	4.333±0.759	5.168***
自我管理	642	3.843±0.940	301	4.085±0.864	193	4.113±0.769	11.165***
他人认知	642	3.868±0.875	301	4.081±0.842	193	4.107±0.688	9.832***
他人管理	642	3.718±0.978	301	3.918±0.917	193	3.949±0.872	7.114***
集体管理	642	3.792±0.888	301	4.070±0.833	193	4.168±0.702	19.888***
归属感	642	3.311±0.979	301	3.674±0.950	193	3.819±0.891	28.128***
抵制感	642	3.964±0.827	301	4.239±0.737	193	4.018±1.064	10.862***

初三学生在教师支持各维度均值都高于初二、初一，且均通过了1%的显著性检验，说明学生感知到的教师支持随着年级的升高而显著增加。可能是由于随着学生年级的升高变化，师生关系更加熟悉和深入，教师对学生给予的支持也愈加具有针对性和有效性。在初中生社会情感能力各维度中，初三学生在自我管理、他人认知、他人管理和集体管理维度上高于初二、初一，且均通过了1%的显著性检验，而在自我认知维度上，初二学生显著高于初一、略高于初三，也通过了1%的显著性检验。这可能表明初二阶段的学生处于自我意识的高涨期，表现出更为强烈的自我价值感，迫切渴望外界认可来确认自我，到了初三，这种需求可能部分内化或趋于稳定。学校归属感各维度中，初三学生的归属感高于初二、初一，且通过了1%的显著性检验。表明随着对学校环境的适应、师生关系的深化以及自身能力的增长，学生对学校的归属感也会显著增强。抵制感维度中，初一学生的抵制感最强，初二学生对学校的抵制感最弱，且通过了1%的显著性检验。可能因为或许是由于初一学生正处于从小学到初中的关键过渡期，身份角色的骤然转变使他们一时难以适应，而初中阶段陡然增大的学习压力，更让他们在融入新学校环境时面临困难。初三学生面临巨大的升学压力，这种压力可能转化为对学校环境的复杂情感，部分学生可能会产生一定的焦虑和排斥情绪，导致其感知到的学校接纳度相对降低。

3.2.3 生源地差异分析

在1136份有效样本中，城镇生源地691人，乡村生源地445人。为判断生源地是否在教师支持、初中生社会情感能力与学校归属感中存在显著差异，需要对变量各维度在生源地上做独立样本T检验，检验结果如表3-16所示。

表3-16 生源地变量的差异性分析结果

维度	城镇		乡村		T	Sig. (双尾)
	N	M±SD	N	M±SD		

学业支持	691	3.821±0.876	445	3.909±0.856	-1.662*	0.097
情感支持	691	3.777±0.894	445	3.791±0.880	-0.263	0.793
能力支持	691	3.236±0.946	445	3.230±0.883	0.101	0.920
自我认知	691	4.278±0.837	445	4.224±0.867	1.063	0.288
自我管理	691	3.977±0.878	445	3.917±0.935	1.073	0.283
他人认知	691	3.976±0.840	445	3.948±0.851	0.545	0.586
他人管理	691	3.816±0.949	445	3.801±0.953	0.255	0.799
集体管理	691	3.915±0.855	445	3.949±0.863	-0.645	0.519
归属感	691	3.519±0.964	445	3.453±1.004	1.104	0.270
抵制感	691	4.097±0.833	445	3.968±0.890	2.468**	0.014

在教师支持维度,生源地为乡村的学生对教师学业支持的感知高于城镇学生,且通过了10%的显著性检验。可能是因为乡村学生受通勤距离限制,多选择寄宿制就读模式,使师生之间朝夕相处的时间增加,尤其在早晚自习的辅导与互动中,学生感知到教师提供了更多的学业支持。初中生社会情感能力各维度中,生源地因素并无统计学差异。在学校归属感中,生源地为乡村的学生抵制感高于城镇学生,且通过了5%的显著性检验。可能是因为选择住宿制模式的乡村学生,客观上要遵循学校更为系统且严格的规章制度,并需要投入更多时间参与集体活动与社交,这种高结构化的管理模式,在一定程度上容易引发其心理上的束缚感与自主性限制,从而表现出相对更强的抵制情绪。

3.2.4 是否为班干部差异分析

在1136份有效样本中,班干部487人,非班干部649人。为判断班干部是否在教师支持、初中生社会情感能力与学校归属感中存在显著差异,需要对变量各维度在是否为班干部上做独立样本T检验,检验结果如表3-17所示。

表3-17 是否为班干部变量的差异性分析结果

维度	班干部		非班干部		T	Sig. (双尾)
	N	M±SD	N	M±SD		
学业支持	487	3.932±0.828	649	3.797±0.894	2.597**	0.010
情感支持	487	3.877±0.811	649	3.712±0.936	3.111***	0.002
能力支持	487	3.553±0.873	649	2.994±0.884	10.583***	0.000
自我认知	487	4.347±0.815	649	4.189±0.867	3.120***	0.002
自我管理	487	4.065±0.855	649	3.869±0.926	3.640***	0.000
他人认知	487	4.046±0.821	649	3.904±0.856	2.827***	0.005
他人管理	487	3.947±0.884	649	3.707±0.985	4.235***	0.000

集体管理	487	4.008±0.835	649	3.869±0.871	2.713***	0.007
归属感	487	3.605±0.979	649	3.410±0.972	3.327***	0.000
抵制感	487	4.066±0.869	649	4.031±0.849	0.676	0.499

教师支持各维度中,班干部学生对教师支持的感知整体更高,且学业支持通过了5%的显著性检验、情感支持和能力支持均通过了1%的显著性检验。可能是因为承担班干部这一角色被赋予更高频次的师生互动机会,使学生能够更加深入、全面的感知到来自教师各方面的支持。初中生社会情感能力的各维度中,班干部学生的均值显著高于非班干部的学生,且均通过了1%的显著性检验。这是因为能被评选为班干部的学生本身在社会性发展上相较于非班干部的学生往往具有更优越的表现,且在班级管理过程中又得到了持续性的锻炼,因而强化了其自我价值感、与他人沟通、集体责任感等的社会情感能力。在学校归属感中,班干部能够表现出比非班干部更好的学校归属感,且通过了1%的显著性检验。这可能因为班干部的角色需要其具有深度参与班级建设的行为,以及主动为集体作出贡献的意识,使班干部对班级和学校的参与感更强,具有的归属感也较强于非班干部的学生。

3.2.5 老师类型差异分析

在1136份有效样本中,民主型教师类型770人,专制型教师类型290人,放任型教师类型76人。为判断教师类型是否在教师支持、初中生社会情感能力与学校归属感中存在显著差异,需要对变量各维度在教师类型上做单因素方差分析,检验结果如表3-18所示。

表3-18 老师类型变量的差异性分析结果

维度	民主型		专制型		放任型		F
	N	M±SD	N	M±SD	N	M±SD	
学业支持	770	3.998±0.811	290	3.603±0.901	76	3.375±0.926	36.282***
情感支持	770	3.960±0.822	290	3.448±0.885	76	3.265±0.985	53.289***
能力支持	770	3.363±0.894	290	3.000±0.876	76	2.815±1.065	25.867***
自我认知	770	4.337±0.779	290	4.127±0.921	76	3.943±1.086	8.654***
自我管理	770	4.078±0.815	290	3.707±0.995	76	3.623±1.073	18.937***
他人认知	770	4.069±0.781	290	3.792±0.895	76	3.573±1.023	20.775***
他人管理	770	3.927±0.894	290	3.612±0.988	76	3.377±1.103	20.731***
集体管理	770	4.049±0.798	290	3.705±0.899	76	3.558±1.010	25.550***
归属感	770	3.676±0.898	290	3.153±0.998	76	2.937±1.147	46.677***
抵制感	770	4.164±0.796	290	3.813±0.936	76	3.744±0.901	23.497***

在教师支持维度中,学生感知下民主型的教师支持各维度均值都高于专制型、放任型,且均通过了1%的显著性检验。可能表明民主型教师不仅能够为学生提供更加具有针对性、有效性的支持,而且其学生感知教师支持的意愿也更加强烈。初中生社会情感能力的各维度中,民主型的教师所教的学生社会情感能力的均值显著高于专制型、放任型的教师,且均通过了1%的显著性检验。学校归属感各维度中,民主型教师所教的学生学校归属感的均值均高于专制型、放任型的教师,且均通过了1%显著性检验。可见,拥有民主型教师的学生在三方面的表现都要显著优于专制型教师、放任型教师。“民主”代表平等、尊重,民主型教师能够通过平等沟通、互相理解、相互尊重等行为,为学生营造既具备高支持性又有合理要求的理想发展环境,促进生生、师生间的交流互动,进而促进学生获得更多的学校归属感。

3.2.6 父亲文化程度差异分析

在1136份有效样本中,父亲为小学学历117人,初中学历413人,高中学历264人,大学学历342人。为判断父亲文化程度是否在教师支持、初中生社会情感能力以及学校归属感中存在显著差异,需要对变量各维度在父亲文化程度上做单因素方差分析,检验结果如表3-19所示。

表3-19 父亲文化程度变量的差异性分析结果

维度	小学		初中		高中		大学		F
	N	M±SD	N	M±SD	N	M±SD	N	M±SD	
学业支持	117	3.953 ±0.899	413	3.859 ±0.857	264	3.725 ±0.845	342	3.918 ±0.883	3.074**
情感支持	117	3.700 ±0.933	413	3.773 ±0.844	264	3.655 ±0.894	342	3.921 ±0.904	4.991***
能力支持	117	3.062 ±1.017	413	3.189 ±0.839	264	3.079 ±0.928	342	3.465 ±0.935	11.671***
自我认知	117	4.133 ±0.895	413	4.216 ±0.855	264	4.215 ±0.886	342	4.381 ±0.781	3.805**
自我管理	117	3.825 ±0.932	413	3.894 ±0.949	264	3.933 ±0.838	342	4.084 ±0.865	3.846***
他人认知	117	3.892 ±0.936	413	3.909 ±0.865	264	3.965 ±0.799	342	4.065 ±0.813	2.288*
他人管理	117	3.709 ±1.124	413	3.748 ±0.943	264	3.806 ±0.880	342	3.923 ±0.939	2.643**

集体管理	117	3.816 ±0.942	413	3.925 ±0.867	264	3.885 ±0.829	342	4.005 ±0.837	1.796
归属感	117	3.345 ±1.111	413	3.466 ±0.983	264	3.440 ±0.920	342	3.619 ±0.962	3.157**
抵制感	117	3.965 ±0.899	413	3.968 ±0.899	264	3.952 ±0.823	342	4.241 ±0.787	8.601***

在教师支持维度，父亲文化程度在不同教师支持维度上均呈现出统计学上的显著差异。小学文化程度的父亲，其孩子感知到来自教师学业支持均值最高，且通过了5%的显著性检验。可能是因为父亲受自身教育水平限制，难以提供有效的家庭学业辅导，从而，促使这类学生形成对学校教育的深度依赖，往往更倾向于主动寻求教师的课业帮助，因而感知到较多的学业支持。大学文化程度的父亲，其孩子在情感支持、能力支持方面的均值高于其他学生，且通过了1%的显著性检验。可能表明高学历父亲可能更重视培养子女的综合素养而非单纯学业成绩，会主动与教师沟通孩子的心理需求与发展潜能，这种诉求促使教师提供更丰富的情感关怀与能力拓展机会。在初中生社会情感能力各维度中，大学文化程度的父亲，其孩子社会情感能力各维度的均值得分均高于其他学生，且自我认知维度通过了5%的显著性检验，自我管理通过了1%的显著性检验，他人认知通过了10%的显著性检验，他人管理通过了5%的显著性检验。这与郑莹等（2025）的研究中证实学历在大学程度的父亲教育参与，会显著促进初中生的社会情感能力的研究结果一致^①。在学校归属感各维度中，大学文化程度的父亲，其孩子学校归属感各维度的均值也显著高于其他学生，且归属感维度通过了5%的显著性检验、抵制感维度通过了1%的显著性检验。

3.2.7 母亲文化程度差异分析

在1136份有效样本中，母亲为小学学历142人，初中学历364人，高中学历264人，大学学历366人。为判断母亲文化程度是否在教师支持、初中生社会情感能力以及学校归属感中存在显著差异，需要对变量各维度在母亲文化程度上做单因素方差分析，检验结果如表3-20所示。

表3-20 母亲文化程度变量的差异性分析结果

维度	小学		初中		高中		大学		F
	N	M±SD	N	M±SD	N	M±SD	N	M±SD	
学业支持	142	3.751 ±0.997	364	3.864 ±0.833	264	3.818 ±0.839	366	3.914 ±0.870	1.414

^① 郑莹,马皓苓.父亲教育参与与初中生社会情感能力的关系[J].中国学校卫生,2026,47(01):75-79.

情感支持	142	3.577 ±1.025	364	3.781 ±0.827	264	3.695 ±0.887	366	3.927 ±0.870	6.728***
能力支持	142	2.901 ±1.015	364	3.189 ±0.860	264	3.109 ±0.872	366	3.495 ±0.914	18.500***
自我认知	142	4.028 ±1.091	364	4.250 ±0.797	264	4.189 ±0.898	366	4.402 ±0.721	7.724***
自我管理	142	3.687 ±1.024	364	3.927 ±0.916	264	3.892 ±0.877	366	4.126 ±0.818	9.343***
他人认知	142	3.763 ±0.998	364	3.951 ±0.843	264	3.929 ±0.816	366	4.083 ±0.782	5.356***
他人管理	142	3.669 ±1.086	364	3.688 ±0.972	264	3.869 ±0.879	366	3.943 ±0.901	5.851***
集体管理	142	3.776 ±1.012	364	3.893 ±0.843	264	3.925 ±0.842	366	4.027 ±0.811	3.321**
归属感	142	3.299 ±1.250	364	3.456 ±0.962	264	3.484 ±0.904	366	3.613 ±0.917	3.890***
抵制感	142	3.850 ±0.930	364	4.020 ±0.910	264	3.947 ±0.818	366	4.220 ±0.771	8.978***

表 3-20 可知，母亲文化程度为大学的学生，在教师的情感支持、能力支持维度的均值均高于其他学生，且均通过 1% 的显著性检验，因此母亲文化程度是显著影响学生感知教师支持的关键因素。这与上述父亲文化程度的差异性基本保持一致，可能表明文化程度较高的母亲通常具有更加科学的教养观念，更重视孩子的情感需求与全面发展，能够在家庭中给予稳定的情感回应与能力肯定，使学生在学校中更易敏锐捕捉并正向解读教师的关心与鼓励，从而在情感支持、能力支持维度上表现出更高的感知水平。在初中生社会情感能力各维度中，大学文化程度的母亲，其孩子社会情感能力各维度的均值得分高于其他学生，且集体管理维度通过了 5% 的显著性检验，其他四维度则均通过了 1% 的显著性检验。在学校归属感各维度，学历程度为大学的母亲，其孩子的学校归属感更强，均通过了 1% 的显著性检验。这表明，文化程度较高的母亲通常更具有科学的教养方式，以及能够提供更优质的情感陪伴和能力引导，其自身的认知水平与行为模式也会对孩子的社会情感能力发展和学校适应产生积极的示范作用。

3.3 本章小结

3.3.1 教师支持的现状及差异性

在教师支持的基本特征方面, 问卷测量结果表明教师支持各维度得分均高于 3.20, 说明初中生感知到的教师支持程度较好。三个维度得分顺序从高到低依次为学业支持, 情感支持和能力支持, 得分分别为 3.86、3.78 和 3.23, 说明学生对教师学业支持的感知度最强, 能力支持感知度相对较弱。这是因为学业支持属于教师最基础、最普遍的教育行为, 是学校教育场景中不可或缺的核心内容, 而能力支持属于更具综合性与个性化的高层次支持, 在当前班额普遍较大的班级教学情境下, 教师难以对每一位学生提供均衡关注, 其能力培养与发展指导往往更多集中于班干部等少数学生, 难以覆盖全体学生。

差异性分析结果表明, 教师支持在年级、生源地、是否担任班干部、教师类型及父母文化程度上存在差异。相比低年级学生, 高年级学生对教师支持的感知水平显著更高。来自乡村的学生通常以住宿制就读, 在校期间与教师接触更为频繁, 在学习答疑、学业指导及日常管理中获得的教师关注与支持时长更多, 因此乡村学生对教师学业支持的感知程度相对更高。担任班干部的学生往往承担着辅助教师进行班级管理的任务, 与教师接触频繁、互动更多, 其对于教师给予的支持更为关注, 感知也更加敏锐。民主型教师所提供的支持更受学生认可, 说明师生关系的平等性更能让教师的支持被学生真正接纳与感知, 进而提升对教师支持的感知度与获得感。父亲的文化程度较低可能无法为孩子提供合适的教育指导, 学生依赖教师的支持获得学业发展, 因此更容易感知到教师的学业支持。除此之外, 拥有高学历父母的学生均能感受到较高的教师支持。文化程度较高的父母, 越具有更广泛的专业知识和更加科学的教养方式, 不仅能够为孩子提供多样化的学习资源和指导, 还能在情感沟通与价值引导上给予孩子更稳定的支持, 从而间接提升学生对教师支持的感知与接纳程度。

3.3.2 初中生社会情感能力的现状及差异性

问卷测量结果表明, 采集样本的初中生社会情感能力整体处于中高水平。其中, 自我认知是学生社会情感能力中表现最突出的维度, 均值达到 4.26, 说明大部分学生能够形成正确的自我认知, 渴望被他人所尊重、倾听与认可。自我管理方面, 多数初中生具备较好的目标信念与反思能力, 但部分学生在面对困难时的坚持性与抗挫折能力仍相对薄弱。他人认知上, 初中生有较强的情绪共情与包容差异的能力, 能够理解他人的观点、情绪与立场, 但在推测他人想法、理性接纳不同意见上仍有提升空间。他人管理上, 初

中生已具备基本的人际交往意识,但在主动发起社交行为、有效化解人际矛盾以及积极拓展社交圈层等方面,仍存在较大的提升空间。初中生总体具备较强的集体意识、规则认同与责任执行力,但其在集体中自我表达、获得认可的信心相对不足,参与制度化社区服务等亲社会行为的主动性有待提高,且亲社会行为的表现也存在一定情境依赖性。

差异性分析结果表明,不同性别、年级、是否为班干部、教师类型以及父母文化程度上存在差异。女生在建立清晰的自我概念以及妥善处理与集体之间的关系方面展现出了一定的优势。初二学生正处于身心快速发展的阶段,自我意识最为高涨。而初三年级的学生,随着知识的积累和阅历的丰富,在自身行为约束方面表现得更为自律,对他人的理解互动以及对集体关系的处理等方面都展现出更加成熟的表现。担任班干部的学生,其社会情感能力各维度得分均显著高于非班干部学生。这可能是由于能够当选班干部的学生本身就具备一定的社会化优势,而他们又在日常的班级事务管理中,自己的沟通能力、组织能力和协调能力不断得到锻炼,从而进一步强化了自身的社会情感能力。倡导平等、尊重的民主型教师所教的学生,能表现出更高的社会情感能力。随着父母文化程度的逐步提升,学生的情感能力也显著提高。因为文化程度较高的父母可能更重视孩子的全面发展,并能通过运用科学的教育理念与方法,借助自身知识储备和更开阔的视野,为孩子提供丰富多元的情感体验机会,并给予有效的指导,进而有力推动了学生社会情感能力的提升。

3.3.3 学校归属感的现状及差异性

学校归属感的各维度得分接近理论中值,说明初中生对学校归属感的感知良好。其中,归属感的总体均值为3.49,抵制感在反向计分后的均值为4.05,属于中等偏上的水平。初中生在身份认同、得到尊重等方面有一定感知,不过整体认同与归属程度仍有提升空间。

差异性分析结果表明,学校归属感在不同的性别、年级、生源地、是否为班干部、老师类型以及父母文化程度上存在差异。女生比男生更容易表现出较强的归属感与较弱的抵制感,而男生更容易对充满规则与秩序的校园环境表现出更多的抵制感。高年级学生的归属感显著高于低年级学生,初一学生的学校抵制感最强,可能由于学生尚未完全适应从小学到初中的身份与角色转变,面对学习压力显著提升的新环境,更容易出现学校适应不良的情况。而初三学生升学压力倍增,容易对学校产生复杂的情感,导致初三学生对学校的抵制感显著高于初二学生。因住宿制下,乡村学生需适应学校严格规章制度与高强度集体活动,高结构化管理模式更易使学生产生心理束缚与感到自主性受限,进而导致产生较多的抵制情绪。因而,相较于城镇学生,乡村学生的校园心理适应状态更需得到教师的重点关注与针对性疏导,以缓解其对学校的抵触情绪,增强学校归属感。

班干部学生在深度参与班级事务管理中与教师和同学的互动更为频繁，在组织协调、沟通协作等为集体贡献中强化了身份认同，同时获得更多认可与支持，因此表现出较多的学校归属感。民主型教师的学生能够获得更多、更平等的师生、生生交流互动的机会，在尊重与包容的班级氛围中更易感受到被理解、被接纳，从而有效提升其学校归属感。父母文化程度越高，孩子就能够表现出越多的学校归属感和较少的抵制感。可能由于高学历父母通常具备更科学的教育理念与沟通方式，能给予孩子稳定的家庭支持，帮助孩子更好地适应学校环境、建立积极的校园体验。

第4章 初中生教师支持、学校归属感与社会情感能力的实证分析

4.1 教师支持、初中生社会情感能力与学校归属感的相关分析

相关性分析作为多元回归分析的前置环节，其核心作用在于初步研判各研究变量之间的关联程度，明确变量间是否存在相关关系。常用的相关性分析手段主要有 Pearson 相关分析和 Spearman 相关分析两类。其中，Pearson 相关分析主要适用于连续性变量的分析，能够有效检验两个变量之间的线性关联情况，与本研究的分析需求高度匹配。Pearson 相关系数的取值范围为[-1, 1]，系数为正值时，表明变量间呈正相关关系；系数为负值时，表明变量间呈负相关关系；而系数的绝对值越大，意味着变量之间的相关程度越强。

4.1.1 教师支持与初中生社会情感能力的相关分析

教师支持与初中生社会情感能力的相关性检验结果详见表 4-1。数据显示，教师支持与初中生社会情感能力的相关系数为 0.749，且在 1% 的显著性水平下通过检验，这表明教师支持与初中生社会情感能力之间存在显著的正相关关联，即学生感受到的教师支持力度越强，其自身的社会情感能力水平也就越高。从具体维度来看，情感支持与初中生社会情感能力的相关系数最高，达到 0.717；能力支持与初中生社会情感能力的相关系数最低，为 0.587。这一结果说明，在教师支持的各维度中，情感支持对初中生社会情感能力的影响更为突出，而能力支持的影响相对较弱，且教师支持各维度与社会情感能力的相关系数均通过了 1% 水平的显著性检验。教师支持与自我认知、自我管理、他人认知、他人管理、集体管理的相关系数值分别为 0.573、0.667、0.618、0.611、0.724，均呈正相关关系。说明教师支持对集体管理能力的影响最大，对初中生自我认知能力的影响最小。教师支持中，情感支持对初中生集体管理的相关系数最高，为 0.690，说明教师的情感支持主要对集体管理存在影响。

表 4-1 教师支持与初中生社会情感能力的相关性检验结果

维度	学业支持	情感支持	能力支持	教师支持
自我认知	0.556***	0.548***	0.434***	0.573***
自我管理	0.630***	0.631***	0.535***	0.667***
他人认知	0.608***	0.602***	0.451***	0.618***
他人管理	0.550***	0.595***	0.490***	0.611***

集体管理	0.679***	0.690***	0.579***	0.724***
社会情感能力	0.708***	0.717***	0.587***	0.749***

注：***表示在 1%水平上显著，**表示在 5%水平上显著，*表示在 10%水平上显著。下同。

4.1.2 学校归属感与初中生社会情感能力的相关分析

学校归属感与初中生社会情感能力的相关性检验结果如表 4-2 所示。二者相关系数为 0.766，且在 1% 显著性水平上达标，表明学校归属感与初中生社会情感能力呈显著正向相关，即学生学校归属感水平越高，其社会情感能力发展越好。在各维度中，归属感维度与社会情感能力的相关系数最高，达 0.782；抵制感维度相关系数最低，仅为 0.370。这说明相较于抵制感，归属感对初中生社会情感能力的促进作用更为突出。学校归属感与自我认知、自我管理、他人认知、他人管理、集体管理的相关系数值分别为 0.584、0.680、0.642、0.606、0.744，均通过了 1%水平的显著性检验，呈正相关关系，学校归属感对集体管理能力的影响最大，对初中生自我认知能力的影响最小。需要层次理论中，当个体的归属需要得到充分满足时，会更愿意投入集体活动并承担相应责任，从而显著提升集体管理能力。而自我认知能力更多依赖个体内部反思与独立发展，受外部归属感的相关关系便相对较弱。

表 4-2 学校归属感与初中生社会情感能力的相关性检验结果

维度	归属感	抵制感	学校归属感
自我认知	0.587***	0.310***	0.584***
自我管理	0.696***	0.326***	0.680***
他人认知	0.651***	0.324***	0.642***
他人管理	0.623***	0.279***	0.606***
集体管理	0.763***	0.349***	0.744***
社会情感能力	0.782***	0.370***	0.766***

4.1.3 教师支持与学校归属感的相关分析

教师支持与学校归属感的相关性检验结果如表 4-3 所示。教师支持与学校归属感的相关系数为 0.760，在 1%水平下显著，说明教师支持与学校归属感之间存在显著的正相关关系，学生感知教师支持行为越多，学校归属感越强。学业支持、情感支持、能力支持和学校归属感的相关系数分别为 0.693、0.752、0.585，均呈现正相关关系。情感支持与初中生学校归属感的相关系数值最大，相关关系最强，说明教师的情感支持最能影响其学校归属感。根据关系性存在理论可知，情感内嵌于关系之中，只有在共同行动和相

互理解的交往过程中才能被真实地体验和表达。因而，教师情感支持正是在共同的教育教学活动中，让学生感知在被关怀、理解和接纳的同时，深化其对自身作为师生关系中一员的身份认同。这种基于真实关系的情感体验，能够满足学生对归属感的需求，因此成为影响其学校归属感的最关键因素。学业支持与学校归属感的相关数值为0.693，说明教师的学业支持能够在促进学生学业进步、增强学业胜任感的同时，增加学生对学校的积极情感体验，从而获得学校归属感。能力支持与学校归属感的相关数值为0.585，从数值来看教师的能力支持与初中生学校归属感的相关性较学业、情感支持相对较小。可能是因为能力支持虽然能推动学生的能力提升，但在实施过程中容易忽视对学生心理状态的关注与情感需求的回应，难以让学生感受到深刻的情感联结与价值认同，因此并不会很大程度上提升学生的学校归属感。而学业支持、情感支持能够更直接地触及并满足学生的积极心理体验以及融入集体、成为其中一员的心理需求，可以促使学生将学校视为一个能够实现自我价值并获得情感关怀的场所，进而产生更深厚的归属感。

表4-3 教师支持与学校归属感的相关性检验结果

维度	归属感	抵制感	学校归属感
学业支持	0.695***	0.371***	0.693***
情感支持	0.761***	0.382***	0.752***
能力支持	0.610***	0.247***	0.585***
教师支持	0.773***	0.378***	0.760***

4.2 教师支持、初中生社会情感能力与学校归属感的回归分析

以上分析结果显示，教师支持、初中生社会情感能力与学校归属感之间存在显著的相关关系。但相关分析仅能证明变量间是否相关，无法揭示其因果关系。因此，本研究采用多元回归分析的方法，进一步探讨教师支持、初中生社会情感能力和学校归属感之间的因果关系，并检验学校归属感的中介效应，同时将性别、年级、生源地等人口学变量作为控制变量纳入模型。在回归分析前，研究使用方差膨胀因子（VIF）检验变量间是否存在多重共线性。结果显示，所有变量的VIF值均处于0到10之间，说明变量间不存在多重共线性问题，回归结果具备可靠性。

4.2.1 教师支持与初中生社会情感能力的回归分析

相关分析结果表明，教师支持与初中生社会情感能力呈显著正相关。基于此，本研究进一步对教师支持和初中生社会情感能力进行回归分析，以教师支持为自变量，初中生社会情感能力为因变量构建回归模型，分析结果如表4-4所示。

表 4-4 教师支持与初中生社会情感能力回归模型检验结果

R	R ²	修正 R ²	标准误	D-W	F	P
0.761	0.578	0.575	0.502	1.762	154.387	0.000

由表 4-4 可知，教师支持与初中生社会情感能力的相关系数为 0.761，系数的平方值为 0.578，说明教师支持能解释初中生社会情感能力的 57.8%。F 值为 154.387，P 值小于 0.05，整体回归效果显著，D-W 值为 1.762，表明模型的残差不存在自相关，模型整体拟合效果较好。

表 4-5 教师支持与初中生社会情感能力的回归系数检验结果

变量	非标准化系数		标准化系数	T	P	VIF
	B	标准误	Beta			
常数	0.988	0.138	-	7.771***	0.000	-
学业支持	0.312	0.032	0.353	9.743***	0.000	3.494
情感支持	0.257	0.034	0.297	7.651***	0.000	4.020
能力支持	0.152	0.023	0.181	6.656***	0.000	1.980
性别	0.069	0.030	0.045	2.286**	0.022	1.035
年级	0.022	0.020	0.022	1.071	0.284	1.082
生源地	-0.027	0.035	-0.017	-788	0.431	1.301
班干部	0.017	0.032	0.011	0.536	0.592	1.141
老师类型	-0.002	0.026	-0.002	-0.084	0.933	1.112
父亲文化	0.013	0.021	0.017	0.622	0.534	2.062
母亲文化	0.023	0.021	0.031	1.113	0.266	2.059

由表 4-5 可知，教师支持各维度与初中生社会情感能力均呈现正向影响，学生感知到的教师支持行为越多，初中生社会情感能力越高。学业支持的回归系数为 0.312，在 1% 的水平上显著，说明学业支持每增加 1 个单位，初中生社会情感能力就会提升 0.312 个单位。学业支持是影响初中生社会情感能力的关键因素之一，较强的学业支持能有效提升学生的认知发展水平，帮助其形成更加理性、客观的思维方式，增强情绪调节与问题解决能力，进而促进社会情感能力的整体发展。情感支持的回归系数为 0.257，在 1% 的水平上显著，说明教师情感支持每增加 1 个单位，初中生社会情感能力会增加 0.257 个单位。情感支持反映了教师对学生在社会交往过程中的情绪波动与心理需求的关注，并通过理解、尊重与及时回应，为学生构建安全、包容的心理环境，有效缓解学业压力与人际焦虑，提升其情绪识别与情绪调节等能力，从而提升自身的社会情感能力。能力支持的回归系数为 0.152，在 1% 的水平上显著，说明教师能力支持每增加 1 个单位，初中生社会情感能力会提升 0.152 个单位。能力支持反映出教师对学生潜在能力的认可与

信任,通过为学生提供适切的学习挑战、策略指导与及时反馈,帮助学生积累成功经验,增强问题解决信心,能够有效提升学生的自主管理能力,从而提升其社会情感能力。从系数值来看,学业支持对初中社会情感能力的影响程度最高,是影响初中生社会情感能力的关键因素之一。其次是情感支持,最后是能力支持。说明教师提供的丰富学习资源与个性化指导等学业支持,是初中生社会情感能力发展的关键,只有具备较强的认知能力,学生才能进行批判性思考与理性判断,进而深化自我认知与他人认知,最终实现社会情感能力的全面发展。情感支持有利于帮助教师营造安全、信任的师生关系,满足初中生的关系性情感联结需求,使学生在被尊重和接纳的氛围中,更敢于表达自我、理解他人,从而促进其人际交往与情绪管理能力的发展,促进其社会情感能力的提升。能力支持是初中生社会情感能力中自我、他人与集体管理层面得以提升的重要因素之一,但仅依靠外部支持难以完全实现其能力发展,还需学生自身主动参与、持续实践与内在动机驱动,才能将外部支持转化为稳定的内在素养。

由表 4-5 可知,教师支持各维度的回归系数均在 1%水平上显著,表明学业支持、情感支持和能力支持均能对初中生社会情感能力具有显著的正向预测作用。各变量 VIF 值均小于 10,说明各变量之间不存在多重共线性,回归分析的结果可靠。基于上述结果,可构建教师支持各维度与初中生社会情感能力的回归方程:

$$Y=0.988+0.312X_1+0.257X_2+0.152X_3+\varepsilon$$

其中, Y 表示初中生社会情感能力, X_1 表示学业支持, X_2 表示情感支持, X_3 表示能力支持, ε 为随机误差项,已控制性别、年级、生源地、班干部、老师类型、父母文化程度变量。

4.2.2 学校归属感与初中生社会情感能力的回归分析

相关分析结果表明,学校归属感与初中生社会情感能力呈显著正相关。基于此,本研究进一步对学校归属感和初中生社会情感能力进行回归分析,以学校归属感为自变量,初中生社会情感能力为因变量构建回归模型,分析结果如表 4-6 所示。

表 4-6 学校归属感与初中生社会情感能力模型检验结果

R	R ²	修正 R ²	标准误	D-W	F	P
0.786	0.618	0.615	0.478	1.780	202.213	0.000

由表 4-6 可知,学校归属感与初中生社会情感能力的相关系数为 0.786,系数的平方值为 0.618,说明学校归属感能解释初中生社会情感能力的 61.8%。F 值为 202.213, P 值小于 0.05,整体回归效果显著, D-W 值为 1.780,表明模型的残差不存在自相关,整体拟合效果较好。

表 4-7 学校归属感与初中生社会情感能力的回归分析检验结果

变量	非标准化系数		标准化	T	P	VIF
	B	标准误	Beta			
常数	1.508	0.131	-	12.087***	0.000	-
归属感	0.596	0.017	0.759	35.413***	0.000	1.352
抵制感	0.036	0.019	0.040	1.953*	0.050	1.263
性别	0.015	0.029	0.010	0.517	0.605	1.035
年级	-0.005	0.019	-0.005	-0.258	0.797	1.093
生源地	0.068	0.033	0.043	2.046	0.041	1.290
班干部	-0.042	0.029	-0.027	-1.443	0.149	1.038
老师类型	0.001	0.024	0.001	0.042	0.967	1.106
父亲文化	-0.012	0.020	-0.016	-0.607	0.544	2.056
母亲文化	0.053	0.019	0.072	2.711***	0.009	2.024

由表 4-7 可知, 学校归属感对初中生社会情感能力呈现正向影响, 表明学校归属感越强, 初中生的社会情感能力越好。仅从回归系数来看, 归属感的维度对初中生社会情感能力的影响最大, 抵制感维度对初中生社会情感能力的影响最小。

从学校归属感各维度来看, 归属感维度对初中生社会情感能力的回归系数为 0.596, 在 1% 的水平上显著, 说明学生对学校表现出的归属感每增加 1 个单位, 初中生社会情感能力会提升 0.596 个单位。根据需要层次理论, 学校归属感的增强意味着学生的关系需求得到了满足, 即: 他们感到自己被集体接纳和重视, 认为自己身为“学校的一员”, 促使个体积极内化学校价值观与行为规范、主动地融入校园生活, 进而能够更稳定地进行情绪调节、友善地与他人互动, 从而推动社会情感能力的整体发展。抵制感对初中生社会情感能力影响的回归系数为 0.036, 在 5% 的统计水平上边际显著, 且因抵制感为反向计分, 说明学生对学校表现出的抵制感每降低 1 个单位, 初中生社会情感能力就会提升 0.036 个单位。抵制感的减少意味着学生感知到的来自学校的排斥心理降低, 在一定程度上为学生对学校的归属感提供条件, 使其更顺利地融入学校生活, 但由于这种改变更多停留在“消除负面体验”层面, 并未真正激发学生对学校的深层心理认同, 因此对推动学生进一步的社会情感发展的作用相对有限。

在表 4-7 中, 学校归属感各维度的回归系数均至少通过了 5% 水平的显著性检验, 说明归属感、抵制感对初中生社会情感能力均有显著影响, 学校归属感对初中生社会情感能力有显著的正向预测作用。各变量 VIF 值均小于 10, 说明各变量之间不存在多重共线性, 回归分析的结果可靠。基于上述结果, 可构建学校归属感各维度与初中生社会情感能力的回归方程:

$$Y=1.508+0.596X_1+0.036X_2+\varepsilon$$

其中, Y 表示初中生社会情感能力, X_1 表示归属感、 X_2 表示抵制感(反向计分后), ε 为随机误差项。已控制性别、年级、生源地、班干部、老师类型、父母文化程度变量。

4.2.3 教师支持与学校归属感的回归分析

相关分析结果表明, 教师支持与学校归属感之间呈显著的正相关。基于此, 本研究进一步对教师支持与学校归属感进行回归分析, 以教师支持为自变量, 学校归属感为因变量构建回归方程, 检验结果如表 4-8 所示。

表 4-8 教师支持与学校归属感回归模型检验结果

R	R ²	修正 R ²	标准误	D-W	F	P
0.787	0.609	0.606	0.525	1.653	175.376	0.000

由表 4-8 可知, 教师支持与学校归属感的相关系数为 0.787, 系数的平方值为 0.609, 说明教师支持能解释学校归属感的 60.9%。F 值为 175.367, P 值小于 0.05, 整体回归效果显著, D-W 值为 1.653, 表明模型的残差不存在自相关, 整体拟合效果较好。

表 4-9 教师支持与学校归属感的回归分析检验结果

变量	非标准化系数		标准化	T	P	VIF
	B	标准误	Beta			
常数	0.678	0.145	-	4.687***	0.000	-
学业支持	0.200	0.034	0.207	5.943***	0.000	3.494
情感支持	0.423	0.025	0.449	12.016***	0.000	4.020
能力支持	0.143	0.024	0.157	5.996***	0.000	1.980
性别	0.090	0.032	0.053	2.819***	0.005	1.035
年级	0.070	0.021	0.064	3.292**	0.001	1.182
生源地	-0.106	0.036	-0.062	-2.900***	0.004	1.456
班干部	0.051	0.034	0.030	1.514	0.130	1.141
老师类型	-0.087	0.027	-0.063	-3.214***	0.001	1.112
父亲文化	0.038	0.022	0.046	1.717	0.086	2.062
母亲文化	-0.011	0.022	-0.014	-0.506	0.613	2.059

由表 4-9 可知, 教师支持各维度对学校归属感均呈现正向影响, 教师支持行为越多, 初中生的学校归属感越强。仅从回归系数来看, 情感支持对学校归属感的影响越大, 其次是学业支持, 能力支持对学校归属感的影响最小。从教师支持各维度来看, 学业支持对学校归属感影响的回归系数为 0.200, 在 1% 的水平上显著, 说明学业支持每增加 1 个

单位,初中生学校归属感就会提升0.200个单位。教师学业支持对学生学校归属感的影响较大,意味着学生能够感知到教师为其提供的学业支持较为有针对性、有效性,使其在校学习过程中能够适应学校学习节奏取得学业进步,使其感受到自己是学校学习共同体中不可或缺的一员,从而强化学生对学校的认同与依恋。情感支持对学校归属感影响的回归系数为0.423,在1%的水平上显著,说明教师情感支持每增加1个单位,初中生学校归属感会增加0.423个单位。关系性存在理论认为,情感是社会性情感,其产生与发展始终嵌入在具体的人际关系之中。因此教师给予的情感支持,如理解、倾听与尊重等情感支持,能够构建相对安全、温暖的师生关系,能够通过有效地满足初中生对亲密关系和情感归属的深层需求,来实现学生的学校归属感,从而对学生的学校归属感影响最大。教师能力支持对初中生学校归属感的回归系数为0.143,在1%的水平上显著,说明教师能力支持每增加1个单位,初中生的学校归属感会提升0.143个单位。教师的能力支持能有效提升学生的各项技能与应对挑战的信心,当学生凭借自身能力取得进步时,会更容易获得来自学校和同伴的认可,获得更强的自我价值感与胜任体验,进而更加愿意融入集体、信赖学校环境,有效增强其学校归属感。

在表4-9中,教师支持各维度的回归系数均通过了1%水平的显著性检验,说明教师学业支持、情感支持和能力支持对初中生学校归属感均有正向预测作用。各变量VIF值均小于10,说明各变量之间不存在多重共线性,回归分析的结果可靠。基于上述结果,可构建教师支持各维度与学校归属感的回归方程:

$$Y=0.678+0.200X_1+0.423X_2+0.143X_3+\varepsilon$$

其中,Y表示学校归属感, X_1 表示学业支持、 X_2 表示情感支持, X_3 表示能力支持, ε 为随机误差。已控制性别、年级、生源地、班干部、老师类型、父母文化程度变量。

4.3 学校归属感的中介效应检验

本研究从宏观层面探究教师支持和初中生社会情感能力之间的关系,故不涉及三者具体维度展开分析,而是将教师支持、初中生社会情感能力和学校归属感都看作完整的指标。为进一步探究变量之间的关系,研究借鉴温忠麟等(2004)的研究方法,在假设所有变量都已中心化,可以利用如下方程来描述变量之间的关系^①:

$$Y=cX+e1$$

$$Y=aX+e2$$

$$Y=c'X+bM+e3$$

^① 温忠麟,张雷,侯杰泰等.中介效应检验程序及其应用[J].心理学报,2004,(05):614-620.

结合 Baron 等 (1986) 提出的中介效应检验方法^①, 对学校归属感在教师支持和初中生社会情感能力间的中介作用进行检验。具体步骤如下:

第一, 使用回归分析检验教师支持 (X) 与初中生社会情感能力 (Y) 之间的关系是否显著, 以 Sig<0.05 为判定标准。倘若二者呈现显著相关, 即自变量 X 的回归系数 c 对 Y 显著, 则进行下一步检验, 反之不再进行中介效应检验。

第二, 使用回归分析检测教师支持 (X) 与学校归属感 (M) 之间的关系是否显著, 以 Sig<0.05 为判定标准。倘若二者呈现显著相关, 即自变量 X 的回归系数 c 对 M 显著, 进行下一步检验, 反之不再进行中介效应检验。

第三, 在前两项回归分析均通过显著性检验的前提下, 将教师支持 (X)、初中生社会情感能力 (Y)、学校归属感 (M) 同时纳入回归模型。当学校归属感 (M) 的回归系数 b 显著, 即可判定该变量存在中介作用。若教师支持 (X) 回归系数 c' 显著 (Sig<0.05) 但系数值降低, 说明学校归属感 M 起到部分中介作用; 若教师支持 (X) 回归系数 c' 不再显著 (Sig>0.05), 则说明学校归属感 M 起到完全中介作用。研究的回归结果如表 4-10 所示:

表 4-10 学校归属感中介效应检验结果

预测变量	模型 1		模型 2		模型 3	
	社会情感能力(Y)		学校归属感(M)		社会情感能力(Y)	
	β	t	β	t	β	t
性别	0.063	2.069*	0.092	2.874***	0.024	0.856
年级	0.020	1.152	0.068	3.157***	-0.009	-0.509
生源地	-0.028	-0.778	-0.112	-3.018***	0.021	0.659
班干部	0.037	1.170	0.081	2.468**	0.002	0.057
老师类型	-0.007	-0.283	-0.099	-3.641***	0.036	1.524
父亲文化	0.007	0.325	0.039	1.724*	-0.009	-0.489
母亲文化	0.019	0.918	-0.016	-0.721	0.026	1.396
自变量:						
教师支持	0.065	34.903***	0.070	35.963***	0.034	14.233***
中介变量:						
学校归属感					0.433	17.066***
R ²	0.564		0.597		0.664	

^① Baron R M., Kenny D A. The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1986, 51:1173-1182.

调整后 R ²	0.561	0.594	0.651
F	182.384	208.594	236.236

根据回归分析检验结果可知,将学校归属感引入教师支持对初中生社会情感能力的回归模型时, R²由 0.561 上升到 0.651,模型拟合度提高,表明加入学生的学校归属感能更好的解释初中生社会情感能力。其次,在模型 1 中,教师支持的回归系数为 0.065,通过了 1%的显著性检验,说明教师支持对初中生社会情感能力的影响显著。在模型 2 中,教师支持的回归系数为 0.070,通过了 1%的显著性检验,说明教师支持对学生的学校归属感影响显著。模型 3 中,教师支持与学校归属感的回归系数均通过了 1%的水平显著,且教师支持的系数为 0.034,相较于模型 1 中教师支持的回归系数有所下降,说明学校归属感在教师支持和初中生社会情感能力之间起部分中介作用,中介效应量为 47.69%。为进一步验证学校归属感存在中介效应,研究使用 process 插件对其中介作用进行重复检验,具体结果如表 4-11 所示。

表 4-11 学校归属感中介效应检验结果

Effect	Boot SE	P	95%置信区间	
			LLCI	ULCI
总效应	0.065	0.000	0.062	0.068
直接效应	0.034	0.000	0.030	0.039
间接效应	0.031	0.002	0.026	0.035

由表 4-11 检验结果可知:

第一,教师支持对初中生社会情感能力的间接效应为 0.031,且间接效应的 Bootstrap 95%置信区间为[0.026, 0.035],置信区间不包含 0,表明学校归属感在教师支持与初中生社会情感能力之间的中介效应显著。

第二,教师支持对初中社会情感能力影响的直接效应为 0.034,且直接效应的 Bootstrap 95%置信区间为[0.030, 0.039],置信区间不包含 0,表明教师支持与初中社会情感能力之间的直接效应显著。

第三,教师支持与学校归属感对初中社会情感能力影响的总效应为 0.065,总效应的 Bootstrap 95%置信区间为[0.062, 0.068],置信区间不包含 0,表明教师支持和学校归属感对初中生社会情感能力的总效应显著。

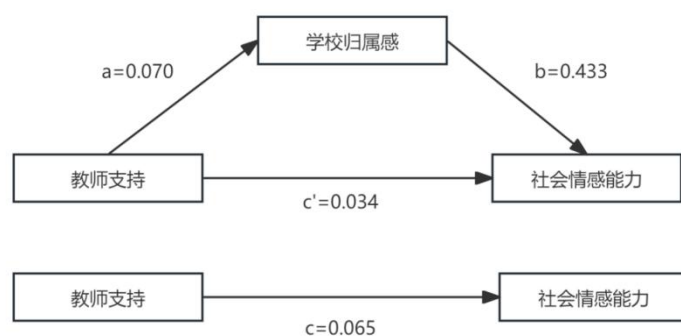


图 4-1 学校归属感在教师支持与初中生社会情感能力之间的中介作用

4.4 研究假设检验结果

首先，研究检验了各变量之间是否存在显著的相关关系。其次，验证了教师支持、初中生社会情感能力与学校归属感之间的关系。最后，探究了学校归属感在教师支持与初中生社会情感能力之间是否存在中介作用。具体检验结果如表 4-12 所示。

表 4-12 研究假设检验结果

假设名称	研究假设	是否支持
H1	教师支持对初中生社会情感能力存在显著的正向影响	支持
H1a	教师的学业支持对初中生社会情感能力存在显著的正向影响	支持
H1b	教师的情感支持对初中生社会情感能力存在显著的正向影响	支持
H1c	教师的能力支持对初中生社会情感能力存在显著的正向影响	支持
H2	学校归属感对初中生社会情感能力存在显著的正向影响	支持
H3	教师支持对学校归属感存在显著的正向影响	支持
H3a	教师学业支持对学校归属感存在显著的正向影响	支持
H3b	教师情感支持对学校归属感存在显著的正向影响	支持
H3c	教师能力支持对学校归属感存在显著的正向影响	支持
H4	学校归属感在教师支持与初中生社会情感能力之间发挥着中介作用	支持

4.5 本章小结

4.5.1 相关性分析结果的讨论

相关分析结果表明,教师支持与初中生社会情感能力呈正相关关系,相关系数为0.749,教师支持各维度与初中生社会情感能力的相关性由大到小排列为情感支持、学业支持和能力支持。情感支持关注学生丰富又复杂的内在情感世界,是因为情感支持直接作用于师生互动中的情感联结,能够满足学生对被理解、被接纳的关系需求,使其更敢于表达自我、理解他人,从而有效促进其社会情感能力的发展。学校归属感和初中生社会情感能力呈现正相关关系,相关系数为0.766。学校归属感各维度与初中生社会情感能力的相关系数差别较大,系数值在0.782-0.370之间,说明归属感维度对初中生社会情感能力的影响高于抵制感维度。归属感的增强能够为学生提供积极的情感依托与心理安全感,使其更愿意投入集体互动、尝试情绪表达与人际交往,从而有效促进社会情感能力的发展;而抵制感的减少更多停留在消除负面情绪体验层面,虽有助于缓解疏离感,但难以激发学生对学校的深层认同与积极投入,因此对推动社会情感能力的实质性提升作用相对有限。教师支持和学校归属感之间呈现正相关关系,相关系数为0.760。其中,情感支持与学校归属感的相关系数最高,学业支持次之,能力支持与学校归属感的相关系数最低。情感支持能够深化学生对校园的积极心理认同,使其切实感受到自身是学校集体的重要一员,进而显著增强学校归属感。学业支持能通过提升学生的学业水平、增强学业胜任感而强化学校认同,能力支持作为工具性支持,可能不容易帮助学生建立深层的情感联结与学校认同,导致学生较难对学校产生较强的归属感。

4.5.2 回归分析的结果讨论

回归分析结果表明,教师支持及各维度对初中生社会情感能力具有显著的正向影响,表明教师支持越高,初中生的社会情感能力越好。学业支持的影响最大,情感支持次之,能力支持的回归系数最低。虽然情感支持在相关分析中与社会情感能力的关联最强,但在控制其他变量后,学业支持对初中生社会情感能力的实际影响程度更高。教师提供的丰富学习资源、个性化学业指导等学业支持,能有效提升学生的认知水平,帮助其形成理性客观的思维方式,良好的认知能力是学生进行批判性思考、理性判断,进而深化自我认知与他人认知的基础,最终推动社会情感能力的全面发展。教师的情感支持则通过情感关怀、理解与接纳,满足学生的情感需求,提升其心理安全感,让学生更敢于参与社会互动,进而促进社会情感能力的发展。能力支持侧重于对学生潜在能力的认可与培

养,通过适切的学习挑战、策略指导与反馈,帮助学生积累成功经验、增强问题解决信心,进而提升自主管理能力,成为学生社会情感能力中自我、他人与集体管理层面发展的重要支撑,但外部能力支持的作用发挥,最终需要依托学生自身的主动参与、持续实践与内在动机,才能转化为稳定的内在发展动力。学校归属感对初中生社会情感能力具有正向预测作用,说明学生的学校归属感越高,其社会情感能力发展得越好。根据需要层次理论,归属感维度的强效应源于其对学生心理需要的满足,学生对学校的归属感越强,越能感受到自身被集体接纳与重视,因而会促使其积极内化学校的价值观与行为规范,主动融入校园生活,进而在情绪调节、人际互动、集体适应等方面形成更稳定、更积极的表现,推动社会情感能力的整体提升。而抵制感维度的弱效应,原因在于其对社会情感能力的作用仅停留在“消除负面体验”层面,抵制感的降低只是减少了学生感知到的学校排斥,为归属感的形成创造了基础条件,但并未真正激发学生对学校的深层心理认同与情感联结,因此无法对社会情感能力发展产生持续性、深层次的推动作用。教师支持对学校归属感的回归分析结果显示,教师支持及各维度对学校归属感具有正向影响,说明教师支持是塑造学生学校归属感的重要因素,学生感知到的教师支持行为越多,越能够有效提升学生的学校归属感。其中,教师情感支持的回归系数最高,学业支持次之,能力支持的回归系数最低。这一结果说明,教师的情感支持对学校归属感的影响最大,能力支持对学校归属感的影响最小。这是因为情感的产生与发展需要在具体的关系中,教师的情感支持有助于建立良好的师生关系,而师生关系是校园生活中最重要的人际关系之一,教师的理解、倾听、尊重等情感支持行为,能构建起安全、温暖的师生联结,有效满足初中生对亲密关系和情感归属的基本心理需要,从而促进学生的学校归属感。学业支持对学校归属感的正向作用,表明教师提供的学业指导,能帮助学生适应学校学习节奏、取得学业进步,让学生感受到自己是学校学习共同体中不可或缺的一员,进一步强化其对学校的归属感。能力支持则通过提升学生的技能水平与应对挑战的信心,让学生在凭借自身能力取得进步的同时,获得学校与同伴的认可,形成自我价值感与胜任体验,进而更愿意融入集体、信赖学校环境,最终推动学校归属感的提升。

4.5.3 中介效应结果讨论

中介效应检验结果表明,学校归属感在教师支持与初中生社会情感能力间发挥着显著的部分中介作用,即教师支持对初中生社会情感能力的提升效应,部分通过学校归属感这一中介变量实现。教师支持是初中生重要的社会支持资源,学生在感知到教师提供的学业指导、情感关怀与能力提升支持的过程中,能够切实体会到来自教师的尊重与接纳,进而对学校产生一种较强的信任感和依赖感,拥有较高的学校归属感。而学生学校归属感的提升,会推动学生主动融入学校生活,更加积极地参与人际互动,在与老师、

同伴的互动中持续锻炼情绪管理、沟通协作、问题解决等社会情感技能，最终促进其社会情感能力的发展。

第5章 教师支持、学校归属感对初中生社会情感能力影响的讨论分析

5.1 教师支持对初中生社会情感能力的影响

根据第四章实证检验结果可知,初中生感知到的教师支持与学校归属感,均对其社会情感能力具有显著的正向预测作用。相较于实证分析,访谈能更加贴近研究对象的真实体验与情感表达,灵活且有针对性挖掘实证分析中难以呈现的信息。因而,为进一步探究教师支持、学校归属感对初中生社会情感能力的作用机制,本研究围绕既定研究目标编制访谈调研提纲,综合考量受访对象的性别特征、性格特质、语言表达水平及在校任职情况等个体差异完成样本筛选,最终遴选出12名具备典型代表性的研究对象。研究采用半结构化形式完成实地访谈工作,同时结合前期量化实证所得结论,深入剖析教师支持、学校归属感两大因素对青少年社会情感素养形成与发展的作用机理,为推动初中生社会情感能力发展提供依据。

5.1.1 教师学业支持对初中生社会情感能力的影响

根据回归分析,学业支持对初中生社会情感能力的影响相对最大,表明教师的学业支持对初中生社会情感能力具有显著的促进作用。总的来说,教师对学生给予一定的学业支持,能够帮助学生培养理性的思维与问题判断方式,从而影响着学生的情绪调节、问题解决、人际交往等自我认知、他人认知的能力,实现社会情感能力的发展。如有受访者表示“数学老师经常针对我的易错题讲解解题思路,还会帮我制订学习计划,教会我遇到问题要沉着冷静分析问题根本。因此现在不管是学习上的问题还是和同学们相处时的矛盾,我都能先想清楚矛盾原因,努力理解别人的想法。”(受访者S-1)另一位受访者也表示“成绩好的同学明显比成绩稍微落后的同学要成熟、更理智,不仅体现在学业上,更能体现在人际交往、未来规划以及情绪调节方面,表现都出色。因此,教师学业支持能够通过促进学生的理性分析问题等认识能力,从个体内部促进其社会情感能力的发展。”(受访者T-4)

具体而言,教师的学业支持行为不仅是知识传递的工具性过程,更是学生主动建构知识的过程。当教师提供启发式的学业支持时,学生能够从解决问题过程中获得成就感与积极心理体验,从而使其拥有“我可以学会”“我能制定自己的学习计划”的积极自我认知,也有助于其更加主动地参与集体。如一位受访者表示:“英语老师经常帮我分析错题并归纳出错的原因,成绩进步以后,我对英语学习的信心更强烈了,我还主动担任了

英语小组长，也养成了做学习规划、总结错题本的习惯。”（受访者 S-8）教师对学生学业支持中，对学生学习策略的支持也对促进学生自我管理能力的发 展有积极影响。如一位受访者提到：“在我所教的班级中，我会有意识教给学生自学、自管的方式，并给予学生自主学习机会和空间。曾经有学生就向我表示，自己在假期期间也能够自觉完成每天的学习计划，这让我觉得我给予学生的学习策略和方法上的支持是有用的。”（受访者 T-4）另一位受访者说：“由于初二学习科目增多，班主任在一次班会时专门教我们根据自身的学 习特点，做合适的学习规划、错题总结，还给我们展示了老师上学时所做的思维导图。我开始尝试规划自己写作业的时间，也开始学着做物理学科的思维导图，让自己能够更快的适应新的学科。”（受访者 S-6）

此外，教师学业支持的公平性能够通过尽力确保每个学生获得适宜的学习帮助，影响着学生的自我认知与管理、他人认知以及积极融入班级、适应集体生活，进而影响初中生社会情感能力的整体发展。如一位受访者表示“我刚转到内初班的时候很不适应，汉语也不够好，座位也不靠前，我感觉老师不会注意到我。但是语文老师耐心帮我纠正汉语音准，还会在文言文翻译中用最简单的词和贴身的例子再帮我解释一遍，并在作业本上留下鼓励我的话。这让我感受到老师不止关心表现优秀的同学，也会关照我，我就逐渐打消了初来时的顾虑，有时我也会主动在课堂上发言了。遇到问题也会主动和同学们交流。”（受访者 S-1）相反，如果学生感受到教师在学业上不公正的对待，学生便会感受到“不被重视”，因此在校表现出消极的态度，难以形成对自我、他人的正确认知。如一位受访者提到：“由于一些同学住校，老师有时会在晚自习时帮他们讲解错题、监督他们学习，我们放学后老师就不会帮助辅导了，所以他们的成绩总比我好。有时候感觉使得我有时甚至丧失了思考的动力，遇到困难就想放弃，因为我觉得没有老师的帮助我无论怎么努力也学不会。”（受访者 S-2）

综合来看，作为对初中生社会情感能力影响最高的维度，教师提供的学业支持主要是通过提升学生的理性思维来影响初中生社会情感能力的。具体而言，要关注到教师学业支持的方式、多样化的支持内容以及支持的公平性。教师恰当的学业支持方式不仅会帮助初中生增强面对困难的勇气、提升其解决问题的能力以及促进其学业效能，还能增强其自信心与自主管理能力，进而促进学生产生积极的交往行为。教师通过使学生掌握自我管理方法、引导做学习规划等学习策略，有助于学生形成积极的自我认知与提升自我管理能 力，进而对其社会情感能力产生积极影响。教师学业支持的公平性是提升学生社会情感能力的重要方面。教师公平的学业支持能够使学生感受到被尊重和重视，会更加愿意主动与教师交流，积极参与课堂互动，这有助于培养学生的沟通能力和合作精神。同时，公平的学业支持还能减少学生之间的嫉妒和矛盾，营造一个和谐、积极向上的学习氛围，进一步促进学生的社会情感发展，使其在面对学习挑战和人际交往时，能够以更加成熟和理性的态度坦然应对。

5.1.2 教师情感支持对初中生社会情感能力的影响

实证分析显示,教师情感支持对初中生社会情感能力的影响显著。教师的情感支持能够通过建立良好的师生关系,使学生获得积极心理体验,从而帮助学生促进社会情感能力的发展,是教师的重要支持内容之一。多数受访者也表示,学生感知到教师对其表现出的情感支持行为,会显著拉近师生心理距离,让学生更愿意主动与教师沟通交流,也更易在教师的情感引导下学会情绪表达、人际理解与共情他人等自我认知、自我管理以及对他人的认知和管理能力十分重要。如一位受访者表示:“体育课上同学们因为我打排球的水平不好不跟我一起练习,体育老师发现后主动找我一起练习,并一直安慰、鼓励我,让我觉得跟体育老师很亲切,所以有一次因为犯错被体育老师批评,我也能思考老师为什么批评我,这样即使我情绪‘上头’,也不会和老师闹情绪。”(受访者 S-4)另一位受访者也表示:“班主任课间经常走过来问我现在能不能适应学校生活,告诉我在学校遇到任何事情都可以跟她分享,并叮嘱我如果实在想家可以课间用她的手机给家里打电话。我感觉到很有安全感,有什么事情也愿意跟老师说。所以让我更加坚强,想快速适应这所学校的生活。”(受访者 S-1)

还有受访者表示,教师对学生情感需求方面的满足有助于弥补家庭教育与家庭关怀中存在不足,促使学生形成积极的心理状态,自觉遵守行为规范,乐于参加集体活动,有效促进其自我认知、他人认知、集体管理能力的提升。如一位受访者表示:“曾有位来自住宿的学生因长期缺乏家庭关怀、在校被忽视,表现出违纪、孤僻等问题。因此我们对他做了针对性的教育干预,及时关注他情感需求,经常对他表示关爱,鼓励他实现篮球的梦想。他逐渐愿意与我沟通,并参与集体活动,学习状态明显改善,毕业时还以小礼物表达感谢。因此大多数问题学生的根源可能都来自情感需求被忽视,如果教师能够及时满足他们的情感需求,首先便会建立良好的师生关系,进而有效激发其积极的亲社会与乐群行为。”(受访者 T-1)另一位受访者表示:“老师对我的关心、关爱等情感支持能让我感到教师对我的关注,弥补父母不在身边的情感缺失,也能帮助快速适应学校生活,努力学习的同时也主动与同学和谐相处,参加班级、学校组织的各类活动。”(受访者 S-2)相反,高文化水平的父母往往具备更积极的教育观念与民主型教养方式,能够在一定程度上弥补学生在校期间教师情感支持的不足,进而使其子女的社会情感能力发展水平整体高于低学历父母家庭的学生。如一位受访者表示“学历水平高的父母其教育态度积极、教育方式民主,能够通过营造良好的家庭氛围的方式弥补教师情感支持的不足,这类学生的情绪控制、人际关系处理等能力也会高于其他学生。”(受访者 T-4)

通过上述分析可知,初中生的社会情感能力的发展离不开教师在情感上给予的深厚支持,且教师情感支持主要是通过建立积极的师生关系,进而促进其社会情感能力的发

展。一方面，教师的情感支持不仅是情感上的互动，更是学生逐步构建内部安全感、获得理性思维和形成积极的自我认知的基础。当学生感受到被看见、被尊重、被接纳时，能够更从容地面对学习与生活中的挫折，提升情绪调节能力，形成理性看待问题、妥善处理矛盾的思维方式，从而在人际交往与集体生活中表现得更加自信、从容。对于家庭关怀缺失、亲子沟通不足或缺乏情感回应的学生而言，教师及时的需求关注、耐心倾听与针对性引导，能够有效满足其被家庭忽视的内在情感需求，缓解孤独、焦虑与逆反情绪，促使其从消极行为转向积极的行为表现。教师也要引导父母建立积极的教育态度和民主的教养方式，以弥补教师给予学生情感支持的不足。

5.1.3 教师能力支持对初中生社会情感能力的影响

根据上述回归分析可知，教师能力支持对初中生社会情感能力具有正向的影响。在实际访谈中，有受访者认为如果教师给予学生足够能力支持，便能够在一定程度上满足学生自主性需求，增强其自我认知与自我管理能力。如有受访者指出：“学习中老师经常会帮我认真分析我的优势和缺点，并帮我找合适的学习竞争对手，即使他现在的学习成绩比我好，也相信以我的能力完全可以超越他。所以老师会让我自主制定学习计划，支持我通过完成学习计划来实现自己的目标。我就十分相信自己能够通过努力实现学习目标来超越他。”（受访者 S-7）也有受访者认为，教师对学生的能力的认可和尊重，能够通过提升学生对老师的信任水平，帮助教师塑造积极的职业形象的方式增强学生的、自我管理与他人认知能力。如有受访者表示：“体育老师认为我在体育方面很有天赋，因此学校的运动会都鼓励我报多个项目，还让我做班级体育委员。老师经常告诉我一些体育知识，帮助我做得更好。所以我遇到困难时会努力解决，有时也总是选择向体育老师倾诉，我也很崇拜体育老师，长大也想成为体育老师。”（受访者 S-3）

也有部分受访者认为，教师对学生表现出积极的能力期望以及提供其实践与展示能力的机会，能够帮助学生正确处理人际关系，有较强的责任心和集体精神，进而提升其社会情感能力的发展。如有受访者提出：“作为班长，老师经常让我负责班级内的各种事务，认为我有足够的能力帮助他一起管理班级，提升班级的凝聚力。因此我认为自己承担着管理班级责任，要做好表率。为此我学会了冷静地分析问题，积极与同学们沟通解决问题，还经常自告奋勇参加学校、班级的活动。”（受访者 S-6）另一位受访者表示：“作为体育委员，在运动会招募运动员期间，我除了自己报名参加，也会积极动员大家参加比赛，努力为班级赢得荣誉。”（受访者 S-3）

由此可见，教师充足的能力支持能够有效满足学生的自主性需求，助力其自我认知与自我管理能力的提升，如教师通过分析学生优劣势、引导制订学习计划，增强学生的自我效能感。同时，教师对学生能力的认可与尊重，能提升学生对教师的信任，塑造教

师积极职业形象,进而促进学生自我管理与他人认知能力发展。此外,教师对学生的积极能力期望及提供实践展示的机会,可以帮助学生学会处理人际关系、树立责任意识与集体精神,进一步推动其社会情感能力全面提升。但是不难发现,教师对学生的能力支持多集中在班干部群体,对于非班干部学生群体中感知到的能力支持薄弱。

5.2 学校归属感的中介效应影响

上述研究中证实了学校归属感在教师支持与初中生社会情感能力间起部分中介作用,访谈资料进一步揭示,归属感对初中生社会情感能力发展具有显著的正向作用,而抵制感的增加则具有独特的破坏性机制,与实证研究结论一致。

5.2.1 归属感对初中生社会情感能力的影响

研究表明,归属感对初中生社会情感能力发展具有显著的促进作用。经过访谈可知,学生对学校的归属感有利于学生在人际交往中降低同辈群体的比较焦虑,帮助学生“做真实的自己”,促进其形成正确的自我与他人认知、提升其自我管理、他人管理和集体管理的能力。如受访者说:“在这个班里,我知道即使我说错了,老师和同学也不会嘲笑我,因为我们是一个集体。所以我敢在讨论时提出不同意见,也敢承认自己的错误并道歉。这种安全感让我学会了换位思考——如果别人犯错,我同样也不会嘲笑他们。”

(受访者 S-5)另一位受访者也表示:“虽然我不常回家,但是我能够把学校当作家一样看待,在学校我感到很安心,在班级中也能够大胆表达自己的想法。即使与同学有冲突,我们也能冷静的分析矛盾出现的原因,并解决这个冲突。”(受访者 S-4)此外,当学生建立起“自身为学校一员”的身份认同时,有助于提升其共情能力与集体责任意识。他们这样表示:“上次班级卫生评比扣了分,虽然不是我负责的区域,但我主动帮忙打扫。我觉得这和‘我’有关,因为我们班是一个整体。如果我只管自己,班级不好,我也不会好。”(受访者 S-2)“在我看到临近上课前,负责擦黑板的同学忘记擦,我会主动过去把黑板擦干净。因为大家都会忘记自己的任务,这是很正常的,而如果黑板迟迟不擦,那老师也会认为我们整个班级的同学没有‘凝聚力’。”(受访者 S-8)“我有时写作业到很晚,但是第二天还会早早赶到学校,因为迟到要扣整个班级的分数,不能因为我而影响班级其他同学。”(受访者 S-6)

学生对学校的归属感有助于其从学校环境中感受到积极期待,并主动参加校园活动,能够有效抑制校园欺凌等反社会行为,提升自我管理和对他人、集体的管理能力,从而建立良好的人际关系。如有一位受访者说:“学生一旦对学校产生归属感,感受到老师、同学们的关心关爱,能够显著增强学生的主观幸福感,积极参与学校组织的各类活动,

抑制反社会行为的出现，还有利于帮助学生建立积极的同伴交往关系。”（受访者 T-4）另一位受访者说：“学校对如何教育叛逆期的学生下了很大的功夫。学校致力于通过营造良好的校园环境，让学生真正爱上学校、融于校园，明白学校的一切规章制度都是围绕学生自身的成长，最后帮助学生在学校获得一定的归属感，是有助于学生参与校内活动等亲社会行为、抑制校园欺凌和无端扰乱校规校纪等反社会行为的有效途径。”（受访者 T-1）

由此可见，归属感对初中生社会情感能力的发展有显著的促进作用。初中阶段的学生正处于身心快速发展的时期，心理较为敏感，同辈之间的对比往往容易引发他们的焦虑情绪。而当学生对学校形成稳定且积极的归属感，便能够从心理层面缓解同辈对比带来的焦虑情绪，让个体能够在集体中更自如地呈现真实的自我。而随着在校园生活中不断参与各种活动、与老师和同学深入交流互动，“身为学校一员”的身份认同会逐渐建立并愈发强烈。在此过程中，学生不仅能学会换位思考、共情他人，集体责任意识也会随之不断强化。与此同时，强烈的校园归属感还能让学生持续感知到来自校园环境的正向期待，主动参加校园活动，在减少欺凌等反社会行为发生的同时，推动和谐、友善的人际关系构建，实现个体心理状态与集体交往氛围的双向正向发展。

5.2.2 抵制感对初中生社会情感能力的影响

通过访谈可知，初中生对学校一旦产生抵制情绪，便会对其社会情感能力的发展起反作用。具体而言，对学校怀有抵制情绪的学生在自我管理、他人认知方面的能力明显较低。这类学生往往难以理解老师的意图与想法，共情能力明显缺失，无法设身处地地体会他人的感受。如有访谈者提到：“班级中有一些同学明显对学校整体缺乏好感，对学校所制定的规章制度持不认同的态度，面对老师的教育引导也无法理解。他们不仅缺乏帮助同学的意识与行为，还经常取笑班级里学习成绩优异、跟老师关系较为融洽的同学。”（受访者 T-4）另一位受访者表示：“这些学生在自习课上经常扰乱课堂秩序，在上课期间大声讲话，根本不会在意其他同学是否在认真学习，甚至会以此为荣。”（受访者 T-3）

抵制感的负面情绪还会抑制学生集体管理能力，使其难以真正融入集体生活，缺乏集体责任感、学校认同感，甚至在开学时表现出强烈的抵触情绪。一位受访者提到：“他们有的同学经常请假不来学校，来了以后也会无故违纪扣班级的分，也几乎不跟我们一起交流，就好像这个班集体跟他毫无关系。”（受访者 S-4）另一位受访者说：“班级里不喜欢上学的同学经常在一起抱团玩，有自己独立的小团体，而几乎不跟其他表现好的同学一起玩，有什么活动也不参加。”（受访者 S-6）还有受访者提到：“在给这些学生做心理咨询的时候，他们向我表示最多的就是不想来学校，觉得学校生活很‘无趣’。”

（受访者 T-2）除前文所述的两种表现外，其他受访者认为这种对学校的抵制情绪还导致学生自身情绪调控困难，使其难以建立起健康、和谐的人际关系与积极向上的情感认知。该受访者表示：“对学校有抵触情绪的学生，在校内越容易与老师、同学引发矛盾，而且往往不会做出及时的情绪调整，从而导致与同学甚至是老师产生冲突。”（受访者 T-1）。

综上可知，对学校存在抵制情绪的学生，在社会情感能力发展上遭遇多重阻碍，整体发展水平低于归属感较强的学生。在人际交往层面，带有学校抵制情绪的学生更容易对教师产生戒备、疏离甚至对立心态，难以主动理解教师的教育意图，也难以对身边同伴的情绪与处境产生共情，在人际互动中多表现为被动、冷漠或抵触，难以建立稳定、信任的同伴关系、师生关系。在集体融入方面，对学校的抵制情绪会直接削弱学生的集体参与意愿与学校认同感，使其在心理上与班级、学校形成隔阂，缺乏集体荣誉感与责任意识。导致其往往对集体活动表现出消极回避态度，不愿主动表达观点、承担任务，甚至出现明显的开学抵触、厌学等行为，难以真正融入集体生活。在自我情绪管理方面，对学校的抵制感又导致他们情绪调控困难，降低其情绪调节与挫折应对能力，使其更容易陷入冲动、固执或自我封闭的状态，不仅会破坏学生内在的心理平衡，还会持续干扰其自我认知、自我管理能力的发展，阻碍健康人际关系与积极情感认知的形成。

5.3 本章小结

结合 12 名具有代表性受访者的半结构化访谈资料，系统分析探讨了教师支持、学校归属感对初中生社会情感能力的作用路径与影响机制，为培养初中生社会情感能力提供了理论支撑与实践参考。整体而言，教师支持、学校归属感均对初中生社会情感能力具有显著正向影响，二者相互作用、协同发力共同构成了影响初中生社会情感能力发展的多元支持体系。

5.3.1 教师支持对初中生社会情感能力影响的分析讨论

访谈分析结果表明，教师支持各维度均会对初中生社会情感能力产生影响，且影响机制有所不同。学业支持层面，获得学业成就是初中阶段的学生最基本、最核心的发展任务，教师学业支持能够通过帮助学生获得学业成就的方式，增强学生的自我效能感和社交自信心，更容易使其形成积极的自我认知，主动参与集体活动，并在同伴交往中展现出更强的沟通能力与合作精神，进而提升学生的社会情感能力。情感支持层面，情感的社会性决定了初中生的情感发展离不开人际互动，而教师作为学生校园生活中重要的情感寄托对象，其情感支持能够通过构建积极和谐的师生关系，为学生提供稳定的心

理安全感,有效弥补其家庭情感需求的缺失,从而引导其从消极行为转向积极的亲社会行为,促进初中生社会情感能力的发展。相反,父母积极的教育态度和民主的教养方式,能够营造良好的家庭氛围,从而弥补教师给予学生的情感支持的不足,进而提升其社会情感能力。能力支持层面,学生对教师能力支持的感知度最低以及标准差大的原因是大部分教师优先聚焦于班干部学生群体在课堂任务和活动组织中的表现,而对普通学生在能力发展上的成长空间有所忽视。教师的能力支持能够满足学生的自主性发展诉求,通过分析学生优劣势、给予实践展示机会、认可学生能力等方式,增强学生的自我效能感与自我管理能力,同时提升学生对教师的信任度,帮助学生掌握人际交往方式、培养责任担当与集体意识,促进其社会情感能力发展。

5.3.2 学校归属感对初中生社会情感能力影响的分析讨论

通过实证研究可知,学校归属感在教师支持与社会情感能力之间发挥部分中介作用,其各维度也会对初中生社会情感能力产生影响。归属感不仅反映了初中生对学校环境、班级集体的情感联结与身份认同,更能让学生感知到来自校园的积极期待,进而更倾向于表现出亲社会行为。同时,强烈的归属感可有效强化学生的集体责任意识,缓解同辈间的比较焦虑,建立良好的同伴关系,从而助力其展现真实自我、提升共情能力,使其更敢于表达观点、勇于承认错误,且善于换位思考。这种积极的心理状态与行为倾向,能促使学生在维护班级荣誉、遵守校规校纪等集体管理事务中保持高度自觉性,最终推动其社会情感能力的稳步提升。与之相反,抵制感对社会情感能力发展具有破坏性作用。对学校持抵制情绪的学生,往往在自我管理、他人认知和集体融入方面表现出明显的不足。导致其因难以理解教师意图、缺乏共情能力,使人际关系的紧张与冲突的频发。在集体融入方面,抵制感削弱了学生的学校认同感与责任感,使其多表现为疏离集体、回避集体活动,缺乏集体责任感与学校认同感,甚至形成封闭的小团体,难以建立健康的人际关系;在情绪管理方面,抵制感会导致学生情绪调控困难,更容易与教师、同学发生冲突,陷入消极、冲动的心理状态,进一步破坏自我认知与情感发展,最终导致其社会情感能力发展滞后于归属感较强的学生。

第6章 研究结论与建议

本研究关注教师支持、学校归属感对初中生社会情感能力的影响，剖析二者对初中生社会情感能力的作用机制，并在此基础上，从学生个体、教师、学校及家庭层面提出针对性建议。本章对前文量化分析与访谈资料的主要研究结论进行总结，依据研究结论提出针对性的实践策略，同时指出本研究存在的不足与未来的研究展望，为后续研究提供参考。

6.1 研究结论

研究结合问卷调研数据与访谈资料展开分析，运用 SPSS27.0 软件考察教师支持与学校归属感对初中生社会情感能力的作用，主要研究结论如下：

第一，从均值来看，教师支持的均值为 3.67，其中能力支持维度的得分 3.23，是唯一一个低于均值的维度，说明教师能力支持是教师支持中的弱项。社会情感能力的总体均值为 3.97，自我管理、他人管理和集体管理得分分别为 3.95、3.81、3.93，低于均值，说明初中生社会情感能力中，其管理维度较为薄弱。学校归属感的均值为 3.64，其中，归属感的均值为 3.49，反向计分后的抵制感维度均值为 4.05。说明初中生虽然并无表现出对学校强烈的抵制感，但是学生对学校产生的归属感仍有进一步增强的空间。从各变量间的相关性来看，教师支持各维度、学校归属感均与初中生社会情感能力存在明显的正相关关系。

第二，教师支持对初中生社会情感能力存在显著的积极影响。具体而言，教师的学业支持的回归系数为 0.312，在 1% 的水平上显著，说明学业支持对初中生社会情感能力具有积极的正向影响；情感支持的回归系数为 0.257，在 1% 的水平上显著，说明教师的情感支持对初中生社会情感能力存在显著的正向影响；能力支持的回归系数为 0.152，在 1% 的水平上显著，说明能力支持也对初中生社会情感能力具有显著的正向影响。从回归系数值来看，教师学业支持对学生社会情感能力的作用最为突出，情感支持次之，能力支持的影响相对最弱。这表明，教师在学业层面与情感层面的支持，是影响初中生社会情感能力的关键因素。

第三，学校归属感对初中生社会情感能力存在显著的积极影响。其中，归属感维度的回归系数为 0.596，在 1% 水平上显著，表现出较强的积极作用；而抵制感维度的回归系数为 0.036，在 5% 的统计水平上边际显著，说明初中生对学校表现出较少的抵制感和

较多的接纳感对其社会情感能力具有积极的正向影响。从回归系数值来看,归属感对初中生社会情感能力的影响最大,抵制感对初中生社会情感能力的影响最小。

第四,教师支持对学校归属感存在显著的积极影响。进一步分析可知,教师学业支持对初中生学校归属感影响的回归系数为0.200,在1%的水平上显著,表明学业支持对学校归属感具有显著的正向作用;教师情感支持对初中生学校归属感影响的回归系数为0.423,同样在1%的水平上显著,表明情感支持对学校归属感具有积极的正向影响;教师能力支持对初中生社会情感能力的回归系数为0.143,在1%的水平上显著,说明能力支持对初中生社会情感能力具有积极的正向影响。从回归分析的系数值来看,教师的情感支持对学生学校归属感的影响最大,其次是学业支持,最后是能力支持。可见,在初中生学校归属感中,情感支持是提升学生学校归属感的最重要因素。

第五,学校归属感在教师支持和初中生社会情感能力之间起到部分中介作用。教师支持和学校归属感对初中生社会情感能力影响的总效应为0.065,其中学校归属感在教师支持与初中生社会情感能力影响的间接效应为0.031,教师支持对初中生社会情感能力的直接影响为0.034,中介效应达47.69%。总效应、直接效应和中介效应置信区间均不包含0,说明各效应均通过了显著性检验,且教师支持对初中生社会情感能力能够有效发挥作用,在一定程度上是通过学校归属感这一中介变量来实现,表明教师支持是校园环境中学生获得的最直接、最关键的资源,能够有效的满足学生学校归属感进而影响社会情感能力。

第六,通过访谈分析,一是验证了教师支持中学业支持、情感支持和能力支持对初中生社会情感能力的影响作用及影响机制。学业支持之所以对初中生社会情感能力的影响最大,是因为完成学业是初中生校园生活的基础性任务之一,教师的学业支持有助于学生获得学业成就,形成学业胜任感,获得教师、同伴较为积极的评价,有利于其有利于提升其自信心与综合胜任感,并迁移至其他发展领域,进而推动社会情感能力的全面提升。能力支持对初中生社会情感能力的影响最小,是因为学生感知到教师的能力支持具有选择性,大多针对班干部等学生群体,导致教师的能力支持对初中生社会情感能力的影响作用最小。二是验证了学校归属感中归属感和抵制感对初中生社会情感能力的影响作用及影响机制。大部分的受访者认为对学校的归属感有助于学生产生积极的心理体验,并影响着其社会情感能力的发展,而拥有抵制感的学生对其社会情感能力的发展具有负面影响。归属感反映了自己作为“学校一员”的认可,认可度越高的学生在社会性发展方面表现更好,从而影响学生的社会情感能力。

6.2 研究建议

6.2.1 学生层面：强化主体意识，以关系促发展

6.2.1.1 构建良好师生关系

访谈得知，良好的师生关系是学生提升社会情感能力的重要因素之一。首先，学生应明确自身发展的主体地位，主动与教师沟通交流。当学生鼓起勇气向教师敞开心扉，不仅是在寻求问题解决之道，更是在学习如何建立健康的人际关系。因此，个体要在明确自身处于师生关系中主体地位的前提下，主动与教师开展沟通交流，敢于表达真实想法与情感诉求，在平等对话中建立信任与理解。其次，建立信任关系，构建良好的师生情感联结。访谈可知，教师对学生情感支持可唤醒学生对教师的积极情绪情感，对其自我管理、集体管理等能力有积极的影响。因此学生应对教师树立信任意识，要学会善于感知并回应教师的关怀与付出，珍惜教师提供的正向激励，以此促进学生形成健康的自我认同感与集体归属感，为其社会情感能力的全面发展提供持续而稳定的情感支撑。

6.2.1.2 强化同伴集体关系

根据关系性存在理论可知，个人与同伴、集体的关系是学生社会情感能力的重要组成部分，因此，与师生关系相比，同伴交往也是学生社会情感能力得到锻炼与提升的重要途径，同伴间的交流互动是影响初中生社会情感能力的重要影响因素之一。首先，要树立集体意识，学会换位思考。学生应充分意识到集体的正向作用，在小组合作、班级活动、社团实践等真实的同伴互动中，学会正确处理同伴矛盾、倾听差异、化解分歧，在实践中不断增强共情能力、人际交往能力与集体责任感。其次，选择榜样，激发合作意识。同辈群体间存在“榜样效应”，身边可感知、可模仿的优秀同伴，能够对个体的行为习惯、价值观念产生积极引导作用^①。因此引导学生主动与身边榜样学习与互动，在与榜样相互借鉴、协作互助中提升交往与合作能力，进而实现社会情感能力的共同发展。

6.2.2 教师层面：构建“三维一体”的支持体系，以支持促发展

6.2.2.1 深化学业支持的公平性与策略性

由访谈结果可知，学生对教师学业支持的感知主要受公平性的影响，教师如果因学生群体的差异性而采取差异化的对待时，便容易导致学业支持缺乏公平性，进而降低教

^① SPENNER K I,FEATHERMAN D L.Achievement ambitions[J].Annual review of sociology,1978,4(1):373-420.

师学业支持对其社会情感能力的作用发挥。同时,学业支持也与教师的支持方式、内容等支持策略密切相关。具体而言,一是教师应尽量确保其学业支持覆盖所教的全体学生,不能因学生的成绩、班干部、家庭背景等因素而产生差异化影响。二是在支持的策略性上,首先,教师应提供启发式、支架式学业支持,引导学生自主解决问题。其次,教师应提供多样化的支持内容。教师不能只局限于认知能力的提升,也应该引导学生在学习过程中进行自我监控与反思,如通过制订学习计划、复盘错题原因等方式,传授学生学习方式,帮助学生在自主问题解决的过程中获得学业胜任感。在此过程中,教师也要注重培养学生在面对学业困难时的坚持性与抗挫折能力,进而提升社会交往的信心,促进初中生社会情感能力的发展。

6.2.2.2 强化情感支持的针对性与有效性

情感支持是影响初中生社会情感能力的重要因素之一,且与学业支持相比,情感支持更关注学生的内在情感世界,因而能够给予的相关支持也更加隐性,需要教师深刻洞察学生情感状态,针对性地予以有效的情感支持。具体而言,其一,教师情感支持要具有针对性。根据访谈得知,教师的情感支持可以帮助弥补学生在家庭关怀缺失或具有反社会行为表现的学生。因而对于这类学生教师应该主动介入,通过定期谈心、倾听与表达共情等行为,弥补其情感的缺失,帮助建立积极的自我认知与人际信任,增强社会情感能力的发展。同时,根据差异性分析可知,教师也应重点关注男生、乡村寄宿学生、初一新生、初三学生的情绪适应状况,及时疏导学生因校园规则约束与升学压力带来的抵触情绪,帮助其缓解心理不适、增强学校归属感,进而提升其社会情感能力。其二,增强教师情感支持的有效性。初中生处于心理较为敏感的时期,心理发展尚不成熟,因此教师应主动关注学生的情感需求,善于用眼神、微笑等非语言支持行为,营造安全、信任的师生关系,发挥教师情感支持对初中生社会情感能力影响的的有效性。

6.2.2.3 强化能力支持的覆盖面与育人性

能力支持虽对初中生社会情感能力影响相对较弱,但对学生自我管理、他人管理及集体责任感等社会情感能力的培养至关重要。由访谈可知,教师能力支持大多集中在班干部群体,导致非班干部群体对其感知度较低,进而造成班干部学生群体的社会情感能力发展相对较好。因此,教师可通过优化班级中班干部选聘与管理制,打破固定的班干部任职模式,通过轮值班干、任务分层负责制等方式,为更多学生提供参与班级管理的机会,提升学生在组织协调、沟通交流、理性接纳不同意见、化解人际矛盾等方面的实践锻炼,推动全体学生社会情感能力均衡提升。此外,教师也可以采取定期经验分享会,针对学生的表现及时给予具体、正向的反馈,促进个体能力实践转化为集体的学习资源,进而缩小不同群体间的发展差距。同时,也要意识到能力的育人的重要性,及时优化能

力支持的方式,避免支持流于形式。具体而言,教师应立足学生现有水平,提供个性化、阶梯式、适度挑战性的发展任务,避免因目标过高或支持不足导致学生产生习得性无助。首先,教师应精准评估每位学生的实际发展水平,依据最近发展区设计分层任务,保证任务难度介于学生现有能力与潜在能力之间,让学生在适度挑战中获得成功体验,逐步提升自我效能感。同时,在任务推进中给予学生过程性指导与正向反馈,引导学生在完成挑战中提升坚持性与抗挫折能力。此外,教师应加强对学生能力发展的动态观察,及时调整支持策略与任务难度,助力学生从现有水平稳步向潜在发展水平跨越,在真实任务中增强自我管理、人际沟通与集体参与意识,全面促进其社会情感能力发展。

6.2.3 学校层面: 培育学生归属感, 以环境促发展

6.2.3.1 实施民主型的校园管理模式

基于差异化分析可知,民主型教师所教的学生在感知教师支持、社会情感能力以及学校归属感上均优于其他类型的教师。因此,学校可以通过优化管理策略,将“民主”观念纳入学生管理中,优化学校的育人环境,增强学生在同伴群体中话语权和参与性。具体而言,可将民主观念融入校园管理中,从学生、班级和学校三个层面入手。首先,在学生层面上,学校可以设置常态化的学生意见反馈渠道,及时针对反馈意见作出回应并解决,通过充分保障学生的权益的方式,使学生感受到自己被尊重与重视。其次,在班级层面上,教师可以鼓励学生参与班级行为准则的制定、班级活动策划等事务,通过赋予学生合理的话语权与参与权,提升学生在班级中的归属感与责任感。最后,在校园层面上,学校要营造包容容错的校园氛围,在合理范围内允许学生犯错、鼓励学生富有创造精神大胆尝试,减少学校规则的刻板约束带来的心理压力,让学生在安全、平等的环境中强化其作为“学校的一份子”的身份认同,切实提升学生的学校归属感,进而促进初中生社会情感能力的发展。

6.2.3.2 切实关注学生的群体性差异

差异性分析表明,乡村学生、非班干部学生及初一、初三年级的归属感较低,抵制感较强。因此,学校应及时关注这些群体的心理适应状态,采取针对性的措施来提升他们的学校归属感。首先,针对乡村学生,需强化学生对校园生活的情感联结。由访谈可知,乡村学生因其通勤原因大多是寄宿制,在校时间较长,容易对学校产生负面情绪。因而学校可以安排教师定期开展与寄宿学生的谈心交流,重点关注其生活适应、人际交往等方面。同时,可通过组织开展“寝室文化节”等集体活动,让学生在集体生活中加强同伴关系,从而增强其学校归属感。其次,学校需要关注非班干部学生的群体性差异,引导各班教师在日常教学中给予非班干部学生更多的课堂展示、小组领导等机会,使其在

真实的学校参与中获得自身能力认可与构建良好的人际关系,强化其学校归属感。再次,对于新入学的学生而言,需要教师帮助学生获得身份的转变。学校可通过培训的方式,组织班主任联合心理老师定期组织主题班会,引导学生分享学校适应方面的困惑,给学生提供人际交往与情绪调节等社会性交往的技巧。同时,还可联动任课教师在学业支持中融入对学生的情感、能力支持,使学生逐步建立学校归属感,进而提升其社会情感能力。最后,针对初三年级学生较强的抵制感,学校要重点缓解初三年级学生过重的学业压力,通过优化课业安排、开展减压主题活动与心理疏导,帮助学生在紧张备考中获得情感支持与价值认同,从而降低抵触情绪、提升学校归属感,进而促进其社会情感能力的提升。

6.2.3.3 设置学生深度参与的校园活动

根据访谈可知,校园活动的积极参与不仅是学校归属感强的一种表现,也是有效促进初中生社会情感能力发展的重要途径。因此,教师应当充分发挥活动中蕴含的社会情感能力教育价值,引导学生在真实情境中主动拓宽社交边界、深化人际互动,进而实现社会情感能力的有效提升。具体而言,一是可以推动活动的课程化设计。学校开展的活动可以以初中生社会情感学习作为活动目标,并将新生入学、节庆日等重要校园活动视为社会情感能力的实践场域,例如在运动会中,有意识地引导学生学会相互协作、正视胜负得失、调节自身情绪,在真实情境中培养团队合作、情绪调节等能力,以实现活动育人与社会情感能力发展的有机融合。其次,强化学生的主体性,打破学生活动参与的传统模式。学校可建立从活动提案、策划、组织等全过程的学生自主管理团队,教师则由活动组织者变为协作者,让学生在自主管理中实现对活动的深度参与,在沟通协商、分工协作、解决问题的过程中锻炼其自我管理、他人管理与集体管理等社会情感能力。

6.2.3.4 强化家校社合作,建立育人同盟

通过实证研究可知,家校社联合设计真正能够激发学生内在动机的社区或集体服务活动,是未来提升初中生社会情感能力发展重要环节。学校可以发挥其资源整合的独特优势,突破传统比较封闭的信息传递模式,构建家校社目标一致、协同育人的成长同盟。具体而言,首先,学校可以开设系统性、结构化的家校社联合育人的校本课程。课程设置可紧扣不同年级学生家长的教育关切,重点关注青春期亲子沟通等系列主题课程,采取线上线下相结合的方式,提升家长、社区教育参与的灵活性与便捷性。其次,学校要主动整合社区资源,将社区力量融入初中生社会情感能力提升过程中。如兵团各中学可以联合社区建立社会情感能力教育实践基地,开展志愿服务、兵团红色文化传承等实践活动,以此减少亲社会行为的情境依赖性,提升学生参与主动性,引导学生切实在实践活动中学会尊重包容、承担责任、领悟兵团精神,促进学生的社会情感能力的提升。最

后,学校可联动社区公益组织、心理机构、学生家长以及专业人士进校园开设讲座,为家长、教师提供提升学生社会情感能力的针对性培训,提升育人的专业能力。

6.2.4 家庭层面: 树立科学教养观念, 以关爱促发展

6.2.4.1 转变家长教养方式

通过访谈可知,高学历的父母往往拥有较为民主的教养方式,进而使其子女的社会情感能力发展水平整体高于低学历父母家庭的学生。因此,要发挥好家庭的育人作用,必须建立民主型的家庭教养方式。具体而言,一是家长要尊重孩子的主体地位,平等沟通。家长要摒弃“家长权威”的传统观念,认真倾听孩子的想法、诉求与情绪表达,鼓励孩子主动分享自身感受与成长困惑,给予孩子充分的表达空间,让孩子在被尊重中学会尊重他人、表达自我。二是言传身教,构建和谐民主的家风。家长要以身作则,主动践行民主、平等、包容的处事方式,在家庭生活中相互尊重、分工协作,为孩子树立良好的榜样。三是要明确边界,践行民主的引导方式。民主型教养并非对孩子放任自流,而是要在明确规则的基础上引导孩子自主成长。家长可与孩子共同商议家庭规则、学习计划等,充分征求孩子的意见,让孩子参与规则制定过程,增强其规则意识与责任意识。

6.2.4.2 建立积极的教育态度

访谈可知,作为孩子社会情感能力发展的重要家庭支撑,家长积极的教育态度有利于家庭育人功能得以有效的发挥。积极的教育态度要求家长摒弃“重学业轻素养”的片面认知,重视孩子发展的动态性。具体而言,首先是家庭可将培养孩子的社会情感能力纳入家庭教育的核心目标,进一步拓展对孩子的评价维度,在学业之外关注并肯定孩子的社交友善、坚持毅力、自我管理等非认知品质,明确传递善良、诚信、合作等品质与学业成绩同等重要的价值理念。其次,家长可以鼓励孩子积极参与社区服务、艺术表演等多元实践活动,不过度保护而剥夺孩子试错机会,同时将孩子在生活中遇到的挫折转化为教育契机,引导其总结经验、优化方法,培育成长型的育人思维。最后,家长应善于倾听孩子的真实想法与情感诉求,营造开放信任的沟通氛围,让孩子敢于表达情绪、倾诉困惑,逐步提升情绪认知与表达能力。同时,家长需注重自身言行示范,在家庭互动中展现包容、尊重、合作的处事态度,在邻里交往中传递友善、责任的行为准则,让孩子在耳濡目染中习得人际交往技巧。

6.3 研究局限与展望

6.3.1 研究局限

本研究遵循统计分析规范,运用问卷调查与访谈相结合的方式收集资料,探讨教师支持、学校归属感与初中生社会情感能力三者间的内在关系,并据此提出具有针对性的教育建议。实证分析整体达成了预设研究目标,但仍存在有待改进的不足之处,需要进一步完善。

首先,样本选取存在局限性。受地区、时间等因素的影响,本研究的调查对象为在S市的初中生。尽管在选择样本时尽可能涵盖不同学校的学生,但调研的学校无法覆盖不同区域的多样化样本,仅选取了部分具有一定代表性的学校,难以全面反映初中生群体的整体特征。

其次,问卷的设计有局限性。本研究的研究对象为初中生,目前还没有专门针对初中阶段学生设计的教师支持与学校归属感的权威量表。本研究借鉴参考了已有的研究成果,将教师支持划分为学业支持、情感支持和能力支持三个维度,将学校归属感划分为归属感和抵制感两个维度,但这些量表还不够成熟,可能没有将教师支持与学校归属感的全部维度纳入问卷测量范围。在初中生社会情感能力的问卷中,由于调查对象含有初中阶段的三个年级,未将不同年级初中生的身心发展差异、学业压力差异、校园生活体验差异纳入考量,采用统一的问卷题目进行测量,未能充分贴合初一、初二、初三学生的认知水平和实际需求。

最后,研究内容存在局限。初中生感知到的教师支持、学校归属感与社会情感能力均处于动态发展过程中,而本研究仅采集了截面数据,未能开展纵向追踪研究,难以揭示三者之间长期的动态影响与变化规律。

6.3.2 研究展望

首先,扩大调研样本范围。本研究选取的学校数量有限,且样本均集中于新疆地区。后续研究中可进一步拓宽调查对象,纳入不同区域的在校初中生,增强样本的地域差异与结构多样性,使研究样本更具有代表性与广泛性。

其次,优化量表与问卷设计。在未来研究中,可结合初中生发展特征,在梳理国内外相关研究的基础上,对教师支持、学校归属感相关量表进行修订与完善,丰富测量维度,提升问卷的信度与效度,形成更为成熟的标准化测量工具并推广使用。

最后,深化研究内容与视角。鉴于教师支持、学校归属感和初中生社会情感能力均

处于动态发展的过程中，不同时期各变量的表现形式存在差异。后续可采用纵向追踪设计，长期追踪初中生群体在不同阶段的发展数据，更深入地揭示变量间的动态作用机制。

参考文献

1. 专著书籍

- [1] 郭景萍.情感社会学:理论·历史·现实[M].上海:上海三联书店,2008.
- [2] 毛亚庆,杜媛.教育部-联合国儿童基金会“社会情感学习”项目的探索与实践[M].北京:北京师范大学出版社,2021.
- [3] LADD G W. Children's peer relations and social competence: a century of progress[M].New Haven: Yale University Press, 2005.
- [4] 毛亚庆,杜媛.学生社会情感能力培养的学校改进——教育部-联合国儿童基金会“社会情感学习”项目的探索与实践[M].北京:北京师范大学出版社,2021.
- [5] 马斯洛著,许金声译.动机与人格[M].北京:华夏出版社,1987.
- [6] 肯尼斯·J.格根.语境中的社会建构[M].北京:中国人民大学出版社,2011.
- [7] 肯尼斯·J.格根著,杨莉萍译.关系性存在:超越自我与共同体[M].上海:上海教育出版社,2017.
- [8] 毛亚庆,杜媛.学生社会情感能力培养的学校改进——教育部-联合国儿童基金会“社会情感学习”项目的探索与实践[M].北京:北京师范大学出版社,2021.
- [9] 黄希庭.心理学与人生[M].广州:暨南大学出版社,2005.
- [10] 马斯洛.动机与人格(第三版)[M].北京:中国人民大学出版社,2007.

2. 期刊论文

- [1] 徐瑾劫,杨雨欣.学生社会情感能力的国际比较:现状、影响及培养路径——基于OECD的调查[J].开放教育研究,2021,27(05):44-52+120.
- [2] 黄忠敬.社会情感能力:影响成功与幸福的关键因素[J].全球教育展望,2020,49(6):102-112.
- [3] 王玉香.社会情感的数字化治理:青少年社会工作本土化实践的路径选择[J].社会科学辑刊,2025,(06):90-98.
- [4] 黄忠敬.中国青少年社会与情感能力培养的理论框架与实践模型[J].人民教育,2025,(02):42-45.
- [5] 黄忠敬,王翔宇等.“社会与情感能力培养”笔谈[J].基础教育,2024,21(5):16-37.
- [6] 李文道,邹泓,赵霞.初中生的社会支持与学校适应的关系[J].心理发展与教育,2003,(03):73-81.
- [7] 刘云艳,张大均.幼儿探究行为与教师态度之关系的实验研究[J].学前教育研究,2005,(Z1):40-42.
- [8] 刘斌,张文兰,刘君玲.教师支持对在线学习者学习投入的影响研究[J].电化教育研

- 究,2017,38(11):63-68+80.
- [9] 柴晓运,龚少英,段婷,等.师生之间的动机感染:基于社会认知的视角[J].心理科学进展,2011,19(08):1166-1173.
- [10] 罗云,赵鸣,王振宏.初中生感知教师自主支持对学业倦怠的影响:基本心理需要、自主动机的中介作用[J].心理发展,2014,30(03):312-321.
- [11] 刘斌,张文兰,刘君玲.教师支持对在线学习者学习投入的影响研究[J].电化教育研究,2017,38(11):63-68+80.
- [12] 李维.谁的支持对促进初中生学习投入更有效——基于学校归属感的中介效应及交叉效应分析[J].教育研究与实验,2021,(06):84-90.
- [13] 纪春梅,赵慧.教师支持、学校归属感与中小学生学业成绩的关系:元分析结构方程模型[J].教师教育研究,2021,33(06):106-113.
- [14] 陈子循,王晖,冯映雪等.同伴侵害对留守青少年主观幸福感的影响:自尊和社会支持的作用[J].心理发展与教育,2020,36(05):605-614.
- [15] 陈旭,张大均,程刚,等.教师支持与心理素质对中学生学业成绩的影响[J].心理发展与教育,2018,34(6):707-714.
- [16] 黄忠敬,王翔宇,张静,等.“社会与情感能力培养”笔谈[J].基础教育,2024,21(05):16-37.
- [17] 王树涛,毛亚庆.寄宿对留守儿童社会情感能力发展的影响:基于西部11省区的实证研究[J].教育学报,2015,11(5):111-120.
- [18] 蒲蕊,崔晓楠,钱佳.家校合作如何影响留守儿童社会情感能力发展[J].教育研究,2024,45(06):101-114.
- [19] 郝毅,董艳,吴楠.青少年“社会情感能力”研究的历程检视和实践展望——基于2008—2023年63篇期刊文献的分析[J].教育科学研究,2024,(06):82-89.
- [20] 李明蔚,毛亚庆,李亚芬.影响学生社会情感能力的个体与班级因素分析[J].当代教育科学,2021,(12):80-88.
- [21] 屈廖健,孙怡琳,谭笑.国际视域下学生社会情感能力研究:测评工具、学习项目与成因效应[J].苏州大学学报(教育科学版),2025,13(05):113-128.
- [22] 薛海平,胡晓晴.作业负担过重会影响义务教育阶段学生的社会情感能力吗?——基于11省12市123所中小学调查数据的分析[J].教育与经济,2025,41(04):32-42+74.
- [23] 吴重涵,戚务念.留守儿童家庭结构中的亲代在位[J].华东师范大学学报(教育科学版),2020,38(06):86-101.
- [24] 杨传利,青晨,黎玉兰,等.学校氛围对西部农村中小学生社会情感能力的影响——家庭教养方式的调节作用[J].教育学术月刊,2023(01):36-43.
- [25] 杜媛,毛亚庆.从专门课程到综合变革:学生社会情感能力发展策略的模式变迁[J].全球教育展望,2019(48):39-53.
- [26] 包克冰,徐琴美.学校归属感与学生发展的探索研究[J].心理学探新,2006,(02):51-54.
- [27] 徐柱柱.校园欺凌:提升抑或降低中学生学校归属感[J].当代青年研究,2021,(05):89-95.

- [28]李洪巾,陆增颜,郭俊俏,等.高年级小学生师生关系、学校归属感与校园受欺凌的关系:一项交叉滞后分析[J].心理发展与教育,2026,(02):245-253.
- [29]阳泽.论学校归属感的教育意蕴[J].中国教育学刊,2009,(07):31-34.
- [30]周碧薇,杨欣,陈旭.青少年学校归属感问卷编制[J].心理学探新,2011,31(01):74-78.
- [31]杨宝琰,柳玉姣.元刻板印象威胁对县城农村高中生学校归属感的影响:身份认同整合和自我肯定的作用机制[J].心理发展与教育,2023,39(05):645-653.
- [32]张晓州,彭婷,罗杰,等.农村初中生感恩对学校归属感的影响:领悟社会支持和自尊的链式中介作用[J].中国特殊教育,2020,(05):76-83.
- [33]胡文馨,郭俊俏,赵必华.教师不公正对待和同伴欺凌对青少年早期学生社会适应行为的影响:学校归属感的中介作用[J].心理学探新,2025,45(03):257-265.
- [34]魏昶,喻承甫,赵存会,等.学校归属感在学校氛围和留守儿童学业成绩间的中介作用[J].中国学校卫生,2016,37(07):1103-1105.
- [35]吴春琼.教师支持方式对15岁学生积极情绪的影响——学校归属感的中介作用[J].上海教育研,2020,(07):28-33+92.
- [36]陈淑贞.城乡大学生社会情感能力发展差异研究——基于浙江省4462名大学生调查数据的实证分析[J].湖南师范大学教育科学学报,2023,22(05):112-123.
- [37]姚媛媛,王娟,黄忠敬,等.教师在课堂中支持学生的社会与情感能力发展的个案研究[J].中国电化教育,2023,(06):90-97.
- [38]张静,郑杰,崔海丽,等.学校教育如何助力学生社会与情感能力发展?——基于聚类分析的探讨[J].华东师范大学学报(教育科学版),2024,42(05):72-82.
- [39]赵申苒,郭腾飞,王明辉.受艾影响儿童教师支持与一般自我效能感的关系:学校归属感的中介作用[J].中国临床心理学杂志,2018,26(01):151-154.
- [40]魏昶,喻承甫,赵存会,等.学校归属感在学校氛围和留守儿童学业成绩间的中介作用[J].中国学校卫生,2016,37(07):1103-1105.
- [41]郭俊俏,赵必华.教师支持对4~9年级学生遭受校园欺凌的影响:学校归属感的中介作用[J].中国特殊教育,2019(1):72-76.
- [42]黄忠敬.为了美好生活:学生社会与情感能力测评表现与培养建议[J].中小学管理,2024,(06):28-30.
- [43]常芳,王雅洁,马慧劼,等.西北农村地区学生社会情感能力研究[J].华东师范大学学报(教育科学版),2025,43(10):64-83.
- [44]黄声华,尹弘飏,何雨柔.基于隐性课程视角的学生社会情感能力培养[J].中国人民大学教育科学学报,2025,(02):102-114+4.
- [45]胡文馨,郭俊俏,赵必华.教师不公正对待和同伴欺凌对青少年早期学生社会适应行为的影响:学校归属感的中介作用[J].心理学探新,2025,45(03):257-265.
- [46]鲁洁.一个值得反思的教育信条:塑造知识人[J].教育研究,2004,(06):3-7.
- [47]况志华.社会建构论的人性观取向及其心理学意义[J].南京师大学报(社会科学版),2007,(02):112-116.

- [48]王树明,卜宏波.体育锻炼对青少年社会情感能力的影响——社会支持和心理韧性的链式中介作用[J].体育学研究,2023,37(06):24-33.
- [49]吴伟.基于马斯洛需要层次理论的“双一流”高校实验室队伍建设的探究[J].实验室研究与探索,2023,42(03):285-289+308.
- [50]郑莹,马皓苓.父亲教育参与与初中生社会情感能力的关系[J].中国学校卫生,2026,47(01):75-79.
- [51]温忠麟,张雷,侯杰泰等.中介效应检验程序及其应用[J].心理学报,2004,(05):614-620.

3.硕博论文

- [1] 欧阳丹.教师期望、学业自我概念、学生感知教师支持行为与学业成绩之间的关系研究[D].广西:广西师范大学,2005.
- [2] 迟翔蓝.基于自我决定动机理论的教师支持对大学生学习投入的影响机制研究[D].天津:天津大学,2017.
- [3] 刘黎.师范生社会情感能力现状和影响因素研究[D].重庆:西南大学,2024.
- [4] 徐坤英.中学生学校归属感及其与心理健康的关系研究[D].重庆:西南大学,2008.
- [5] Soriano R. Teaching the whole child: An action research study of teacher-driven social-emotional strategies[D]. Ann Arbor: Capella University, 2019.

4.外文文献

- [1] Cobb S. Social Support as a Moderator of Life Stress[J]. Psychosomatic Medicine, 1976, 38(5):300-314.
- [2] COHEN S., MAKAY G. Social Support, Stress and the Buffering Hypothesis: A Theoretical Analysis[J]. Handbook of Psychology and Health, 1984 (4):253-267.
- [3] Deci E L, Ryan R M. The general causality orientations scale: Self-determination in personality[J]. Journal of Research in Personality, 1985, 19(2):109-134.
- [4] Yeung R., Leadbeater B. Adults make a difference: The protective effects of parent and teacher emotional support on emotional and behavioral problems of peer-victimized adolescents[J]. Journal of Community Psychology, 2010, 10(2):80-98.
- [5] Babad E. Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers[J]. Journal of Educational Psychology, 1990(4):683-690.
- [6] Trickett E J, Moos R H. Social environment of junior high and high school classrooms [J]. Journal of Educational Psychology, 1973, 65(1): 93-102.
- [7] Sakiz G, Pape S J, Hoy A W. Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? [J]. Journal of school psychology, 2012, 50(2): 235-255.
- [8] Brewster A B, Bowen G L. Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure [J]. Child and Adolescent Social Work Journal, 2004, 21(1): 47-67.
- [9] Wentzel K R., Battle A., & Russel S L., et al. Social supports from teachers and pe

- ers as predictors of academic and social motivation[J]. *Contemporary Educational Psychology*, 2010, 35(3):193-202.
- [10] Assor A., Kaplan H., & Roth G. Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork[J]. *British Journal of Educational Psychology*, 2002, 72(2):261-278.
- [11] Babad E. Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers[J]. *Journal of Educational Psychology*, 1990, 82(4):683-690.
- [12] Skinner E A., Belmont M J. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year[J]. *Journal of Educational Psychology*, 1993, 85(4): 571-581.
- [13] Patrick H., Ryan A M., & Kaplan A. Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement[J]. *Journal of Educational Psychology*, 2007, 99(1):83-98.
- [14] FREDRICKS J A, BLUMENFELD P C, & PARIS A H. School engagement: potential of the concept, state of the evidence[J]. *Review of educational research*, 2004, 74(1): 59-109.
- [15] SHEA P, BIDJERANO T. Community of inquiry as a theoretical framework to foster "epistemic engagement" and "cognitive presence" in online education[J]. *Computers & education*, 2009, 52(3):543-553.
- [16] BROPHY J E. Good teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data[J]. *Journal of Educational Psychology*, 1970, 61(5):365-374.
- [17] Klem A M., Connell P. Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement[J]. *Journal of School Health*, 2004, 74 (7):262-273.
- [18] Ryan A M., Patrick H. The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school[J]. *American Educational Research Journal*, 2001, 38(2): 437-460.
- [19] Reddy R., Rhodes J E., & Mulhall P. The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study[J]. *Development & Psychopathology*, 2003, 15(1):119-138.
- [20] Rueger S Y., Malecki C K., & Demaray M. K. Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender[J]. *Journal of Youth & Adolescence*, 2010, 39(1):47-61.
- [21] Rubiales J, Russo D. Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015 [J]. *Revista Costarricense de Psicología*, 2018, 37 (2):163-186.
- [22] JONES S M., BOUFFARD S M. Social and Emotional Learning in Schools: From

- Programs to Strategies and commentaries[J]. Society for Research in Child Development, 2012, 26(4):1-33.
- [23]McCallops K., Barnes T N., et al.Incorporating culturally responsive pedagogy within social-emotional learning interventions in urban schools: An international systematic review[J]. International Journal of Educational Research.2019, 94:11-28.
- [24]CIPRIANO C, STRAMBLER M J, NAPLES L H, et al.The state of evidence for social-emotional learning:a contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions[J]. Child Development, 2023, 94(5):1181-1204.
- [25]WIGELSWORTH M., HUMPHREY N., &KALAMBOUKA A., et al.A review of key issues in the measurement of children's social-emotional skills[J]. Educational Psychology in Practice, 2010, 26(2):173-186.
- [26]NESE R N, DOERNE E, &ROMER N, et al. Social emotional assets and resilience scales:development of a strength-based short-form behavior rating scale system [J]. Journal for Educational Research Online, 2012, 4(1):124-139.
- [27]JIMÉNEZ-SOTO A., LORENTE-LOZA J., &VARGAS J P, et al.Beach balls:assessing frustration tolerance in young children using a computerized task[J]. Acta Psychologica, 2022, 224:103528.
- [28]Lee J, Shapiro V B, &Robitaille J L, et al.Gender, racial-ethnic, and socioeconomic disparities in the development of social-emotional competence among elementary school students[J].Journal of School Psychology, 2024, 104(3):1-70.
- [29]Rocha A, BorgesÁ, &García-Perales R, et al.Differences in socio-emotional competencies between high-ability students and typically-developing students[J].Frontiers in Education, 2024, 9(1):1-9.
- [30]Jones S M, Barnes S P, Bailey R, et al. Promoting social-emotional competencies in elementary school[J]. The future of children, 2017, 27(1):49-72.
- [31]DURLAK J A, WEISSBERG R P, PACHAN M. A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents[J].American journal of community psychology, 2010, 45(3):294-309.
- [32]PERNA L W, TITUS M A. The relationship between parental involvement as social capital and college enrollment: an examination of racial group difference [J]. Journal of higher education, 2005, 76(5): 485-518.
- [33]Caro J C.Distributional effects of parental time investments on children's socioemotional skills and nutritional health[J].Plos one, 2023, 18(10):1-20.
- [34]Allen K A., Cordoba B G., &Ryan T., et al.Abdollahi, A., & Vella-Brodrick, D. Examining predictors of school belonging using a socio-ecological perspective[J]. Journal of Child and Family Studies, 2023, 32: 2804-2819.
- [35]Goodenow C. Classroom belonging among early adolescent students:Relationships to motivation and achievement[J].The Journal of Early Adolescence, 1993, 13(1):21-

- 43.
- [36] Freenan T M., ANDERMAN L H. Sense of belong in col-lege freshmen at the classroom and campus levels[J]. *The Journal of Experimental Education*, 2007, 75(3):203-220.
- [37] Wingspread. Wingspread declaration on school connections[J]. *Journal of School Health*, 2004, 74(7):233-234.
- [38] Hagborg W J. An exploration of school membership among middle-and high-school students[J]. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1994, 12(4):312-332.
- [39] Hoi Y C., Sammy K F H. Mainland immigrant and Hong Kong local students psychological sense of school membership[J]. *Asia Pacific Education Review*, 2003, 4(1):67-74.
- [40] You S., Ritchey K M, & Furlong M J., et al. Examination of the latent structure of the psychological sense of school membership scale[J]. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2011, 29(3):225-237.
- [41] Allen K A., Greenwood C J., & Berger E., et al. Adolescent school belonging and mental health outcomes in young adulthood: findings from a multi-wave prospective cohort study[J]. *School Mental Health*, 2024, 16(1):149-160.
- [42] Johnson R M., Strayhorn T L., & Parler, B. "I just want to be a regular kid:" A qualitative study of sense of belonging among high school youth in foster care[J]. *Children and Youth Services Review*, 2020, 111: 104832.
- [43] Finn J D. Withdrawing from school[J]. *Review of Educational Research*, 1989, 59(2):117-142.
- [44] Gray D L. Is psychological membership in the classroom a function of standing out while fitting in? Implications for achievement motivation and emotions[J]. *Journal of School Psychology*, 2017, 61:103-121.
- [45] Hagborg W J. An investigation of a brief measure of school membership[J]. *Adolescence*, 1998, 33(130):461-466.
- [46] Voicu C D. The influence of teachers' social representation of child on socio-emotional development[J]. *European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 2019, 87:1289-1298.
- [47] Jacobs K., & Struyf E. Integrated social-emotional guidance: what do secondary education teachers think? [J]. *European Journal of Psychology of Education*, 2013, 28(4):1567-1586.
- [48] Wentzel K. R. Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring[J]. *Journal of Educational Psychology*, 1997, 89(3):411-419.
- [49] BATTISTICH V., SOLOMON D., & WATSON M., et al. Caring school communities [J]. *Educational Psychologist*, 1997, 32(3):137-151.

- [50]BRONFENBRENNER, U., EVANS, G W. Developmental science in the 21 st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings[J]. *Social Development*, 2000, 9(1):115-125.
- [51]Palikara O., Bonneville-Roussy A., &Allen K A. Individual and contextual factors determining school belonging of adolescents in the UK: Evidence from PISA[J]. *School Mental Health*, 1997, 17(4):598-613.
- [52]UACH C J. School belonging, educational aspirations, and academic self-efficacy among African American male high school students:implications for school counselors[J].*Professional school counseling*, 2008, 11(5):296-305.
- [53]Soutter A K. What can we learn about well-being in school[J]. *The journal of Student Well-being*, 2011, 5(1):1-21.
- [54]Immordino-Yang M H., Darling-Hammond L., &Krone C R. Nurturing nature:How brain development is inherently social-emotional, and what this means for education[J]. *Educational Psychologist*, 2019, 54(6):1-20.
- [55]Vang T M., Nishina A. Fostering school belonging and students' well-being through a positive school interethnic climate in diverse high schools[J]. *Journal of School Health*, 2022, 92(4):387-395.
- [56]THAPA A., COHEN J., &GUFFEY S., et al. A review of school climate research [J].*Review of educational research*, 2013, 83(3):357-385.
- [57]Goodenow C, Grady K E. The Relationship of School Belonging and Friends' Values[J]. *Journal of Experimental Education*, 1993, 62(1): 60-71.
- [58]Arslan G., Allen K A. Exploring the association between coronavirus stress, meaning in life, psychological flexibility, and subjective well-being[J]. *Psychol. Health Med*, 2022, 27(4):803-814.
- [59]COBB S.Social support as a moderator of life stress[J].*Psychosomatic Medicine*, 1976(3):300-314.
- [60]Lee V E., Smith J B. Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of school academic press[J]. *American educational research journal*, 1999, 36(4): 907-945.
- [61]Croninger R G., Lee V E. Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance[J]. *Teachers college record*, 2001, 103(4): 548-581.
- [62]Baron R M., Kenny D A. The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations[J]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, 51:1173-1182.
- [63]SPENNER K I., FEATHERMAN D L.Achievement ambitions[J].*Annual review of sociology*, 1978, 4(1):373-420.

5. 其他文献

- [1] OECD. Future of Education and Skills 2030:OECD Learning Compass 2030[R]. Paris: OECD Publishing, 2019.
- [2] 中国互联网络信息中心.2020 年全国未成年人互联网使用情况研究报告[R].北京:中国互联网络信息中心,2021.p38.
- [3] 中国互联网络信息中心.2020 年全国未成年人互联网使用情况研究报告[R].北京:中国互联网络信息中心,2021.p27-28.
- [4] Elias MJ. Promoting social-emotional Learning: Guidelines for Educators[R]. (1997-01-05)[2026-2-27]. <https://www.pausd.org/sites/default/files/pdf-faqs/attachments/promoting-social-emotional-learning.pdf>.
- [5] Elias, M J., Zins, J E., Weissberg, R P., et al. Promoting social-emotional Learning:Guidelines for Educators[R]. <https://www.pausd.org/sites/default/files/pdf-faqs/attachments/promoting-social-emotional-learning.pdf>, 2019-05-05.
- [6] OECD. Skills for Social Progress: The Power of social-emotional Skills, OECD Skills Studies[R].OECD Publishing.2015.
- [7] Kankaraš M., Suarez-Alvarez J. Assessment Framework of the OECD Study on social-emotional Skills[R]. Paris: OECD Publishing, 2019.
- [8] CHERNYSHENKO O, KANKARAS M, DRASGOW F.social-emotional skills for student success and well-being:conceptual framework for the OECD study on social-emotional skills[R]. Paris:OECD Publishing, 2018.
- [9] SMITH P, O'DONNELL L, EASTON C., et al. Secondary social, emotional and behavioural skills (SEBS) pilot evaluation[R].Nottingham:Department for Children Schools& Families, 2007.
- [10]OECD.Skills for Social Progress:The Power of social-emotional Skills[R].Paris:OECD Publishing, 2015:15.
- [11]OECD. Trends Shaping Education[R]. OECD Publishing. 2022. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>.
- [12]Elias M J. et al. Promoting social-emotional Learning: Guidelines for Educators[R]. (1997-01-05)[2026-2-27]. <https://www.pausd.org/sites/default/files/pdf-faqs/attachments/promoting-social-emotional-learning.pdf>.
- [13]Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. The 2013 CASEL guide: Effective social-emotional learning programs -- Preschool and elementary school 1 edition. [EB/OL]. (2018-04-12)[2026-02-17].<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>.
- [14]CASEL. What Is the CASEL Framework? [EB/OL]. (2020)[2026-02-17]<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>.
- [15]Elias, M J., Zins, J E., Weissberg, R P., et al. Promoting social-emotional Learning

- g:Guidelines for Educators[R]. <https://www.pausd.org/sites/default/files/pdf-faqs/attachments/promo-ting-social-emotional-learning.pdf>, 2019-05-05.
- [16]OECD. Beyond Academic Learning: First results from the Survey on social-emotional Skills. [EB/OL]. (2021)[2026-02-17] <https://schulsozialarbeit.ch/wp-content/uploads/2021/11/OECD-2021-Beyond-Academic-Learning.pdf>.
- [17]CASEL. What Is the CASEL Framework?. [EB/OL]. (2020)[2026-02-17]<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>.
- [18]What Works Clearinghouse (WWC). A searchable online database of available school and classroom programs and interventions: The What Works Clearinghouse. Institute of Education Sciences. U. S Department of Education[EB/OL]. (2021)[2026-02-17] <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>.
- [19]CASEL.Safe and sound:an educational leader's guide to evidence-based social-emotional learning(sel) programs[EB/OL]. (2003-03-01)[2026-02-17]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482011.pdf>.
- [20]OECD. Trends Shaping Education[R]. OECD Publishing. 2022. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>.

附录 A

教师支持、学校归属感对初中生社会情感能力影响的调查问卷

尊敬的中学生朋友：

您好！我们正在进行初中生社会情感能力的调查。社会情感能力关乎我们的交往、情绪管理、人际关系和决策等，对成长至关重要。本次调查旨在了解现状，为教育者和家长提供参考，助力初中生的全面发展。问卷匿名且保密，仅用于学术研究，绝不会泄露您的个人信息或对学习生活造成负面影响。请放心填写，根据您的真实情况选择答案，在您认为合适的选项前打“√”。感谢您的参与和支持，您的回答将为我们的研究提供宝贵数据，共同为提升初中生社会情感能力贡献力量。

祝您学习进步！

个人信息

您的性别： 男 女

您的年级： 一年级 二年级 三年级

生源地： 城市 农村

您是否为班干部： 是 否

您的老师是什么类型的老师： 民主型 专制型 放任型

父亲文化程度： 小学 初中 高中 大学

母亲文化程度： 小学 初中 高中 大学

教师支持量表

代 码	题目	符合程度				
		完 全 不 符 合	不 太 符 合	一 般 符 合	比 较 符 合	完 全 符 合
		1	2	3	4	5
1.	老师经常让我负责班级内的事情。					
2.	当我回答问题时，无论对或错，老师都会告诉我。					

3.	当我在课堂上表现好时，老师都会表扬我。					
4.	老师会用鼓励的眼神示意我起来回答问题。					
5.	老师认为我总是有能力完成难度较大的作业或任务。					
6.	我的作业常得到老师的表扬					
7.	当我回答不出问题时，老师经常向我重复解释所问的问题。					
8.	当我回答问题时，老师都会微笑的看着我。					
9.	老师在学习和生活中经常给予我鼓励。					
10.	我常常感觉到老师对我有很高的期望。					
11.	回答问题错误时，老师会都向我解释错误的原因及如何改正。					
12.	回答不出问题时，老师经常会给我提示，直到我能回答出来。					

初中生社会情感能力量表

代 码	题目	符合程度				
		完 全 不 符 合	不 太 符 合	一 般 符 合	比 较 符 合	完 全 符 合
		1	2	3	4	5
1.	我讲话时希望其他人认真听。					
2.	希望能得到别人的尊重。					
3.	我喜欢得到其他人的夸奖。					
4.	别人能做到的事，我只要努力也能做到。					
5.	相信自己能实现自己的目标。					
6.	能从成功的事情中找经验。					
7.	遇到困难时会给自己加油。					
8.	认为计划好的事就要坚持到底。					
9.	能从他人的行为中看出他的想法。					
10.	别人不高兴时能感受得到。					
11.	能理解别人做出的选择。					
12.	别人不同意我的意见时我能够理解。					
13.	可以接受不同特点的人。					

14.	会主动和别人打招呼。					
15.	与家人、朋友吵架后愿意先跟他们说话。					
16.	能够通过沟通消除与其他人的误会。					
17.	认为集体的事也是我的事。					
18.	看到公共场所的果皮纸屑会捡起来。					
19.	遇到摔倒的老人会扶起来。					
20.	认真完成被分配到的任务。					
21.	遇到问题时会积极与同伴讨论。					
22.	不做对集体不好的事情。					
23.	带头做好人好事。					
24.	集体活动时我的意见能够被大家接受。					
25.	乐于参加社区或村里的服务活动。					

学校归属感量表

代 码	题目	符合程度				
		完 全 不 符 合	不 太 符 合	一 般 符 合	比 较 符 合	完 全 符 合
		1	2	3	4	5
1.	这所学校大部分老师对我感兴趣。					
2.	我感觉自己好像是这所学校的一份子。					
3.	这所学校的人留意到我善于做某一方面的事情。					
4.	这所学校较难接受我这种学生。					
5.	这所学校的同学认真的采纳我的意见。					
6.	有时候我认为我自己不属于这所学校。					
7.	当我有困难时，在学校至少有一个老师是我能向他倾诉的。					
8.	这所学校的人对我很友善。					
9.	这所学校的老师对我这种人不感兴趣。					
10.	我在学校里参与了很多活动。					
11.	我得到了和其他同学一样的尊重。					
12.	在这所学校，我感觉与大部分同学都不一样。					
13.	在这所学校，我能做真实的自己。					
14.	这所学校的老师尊重我。					

15.	这所学校的人知道我能把工作做好。					
16.	我希望我是在另一所学校就读。					
17.	我以属于这所学校而自豪。					
18.	这所学习的同学喜欢我做事的方式。					

附录 B

受访者 基本信息	性别:	年龄:
	职务:	教龄:
教 师 访 谈 提 纲	1.您理解的教师支持是什么样子的?涉及哪些方面?	
	2.您认为您给学生提供了哪些支持?具体是怎么提供的?	
	3.您认为学生能够感知到您提供的教师支持吗?学生如何反馈?	
	4.您认为所带学生的学校归属感怎么样?不同学生间有差异吗?有哪些差异	
	5.您认为学生的学校归属感重要吗?在哪些方面很重要?	
	6.您认为会存在什么原因导致学生的学校归属感?如何应对?	
	7.您了解学生社会情感能力吗?您认为学生社会情感能力包括哪些方面?	
	8.您认为您所教学生的社会情感能力如何?	
	9.您认为不同的学生间会存在差异吗?差异如何表现?	
	10.您认为可能影响学生社会情感能力的因素有哪些?这些因素您认为应当通过哪些途径得以解决?	
受访者 基本信息	性别:	地区:
	年级:	是否班干:
学 生 访 谈 提 纲	1.你听说过教师支持吗?你认为教师支持是什么?	
	2.你认为自己感受过来自教师的支持吗?具体是哪一方面的支持?	
	3.可以描述一下你所感受到的学校生活吗?	
	4.在学校里,有没有某个瞬间让你觉得自己“属于这里”?能具体描述吗?	
	5.有没有过觉得自己“不属于这里”的时候?是什么情况导致的?当时你如何应对?	
	6.你听过社会情感能力吗?	
	7.当你遇到挫折(如考试失利)时,你会如何调整自己的情绪?举例说明	
	8.你和班级同学相处的融洽吗?如果是,假如你和班级同学出现摩擦或者矛盾,会怎么处理?如果不融洽你是怎么处理的?	
	9.你认为自己的社会情感能力和学校归属感有关系吗?具体是什么样的关系?	
	10.在与同学合作完成任务时,你通常会如何处理分歧?(体现人际能力)	
	11.如果老师更关注你的情绪变化,你会在学习或社交中表现得更好吗?为什么?	

致谢

时光荏苒，数载求学之路已近终点。在石河子大学师范学院的学习时光里，我收获了知识、成长与珍贵的情谊，此刻谨以最诚挚的心意。

首先，我要向我的导师付娟教授致以最崇高的敬意与最诚挚的感谢。从论文选题的斟酌、研究框架的搭建，到研究方法的确定、实证数据的分析，再到文稿的反复修改与完善，每一个环节都离不开导师的悉心指导。同时，导师在生活中给予的关心与鼓励，也让我能够克服研究过程中的困难与迷茫，始终保持前行的动力。

感谢石河子大学师范学院为我提供了优质的学习资源与良好的学术氛围。学院丰富的图书馆馆藏、先进的实验设施、多元化的学术讲座与交流互动，为我的知识积累与学术研究提供了坚实的保障。在这里，我得以接触到学科前沿动态，拓宽了学术视野，为论文的顺利完成奠定了坚实的基础。

感谢在求学期间为我授课的各位任课老师。你们在课堂上深入浅出的讲解、旁征博引的阐释，不仅让我系统掌握了专业理论知识，更培养了我批判性思维与独立研究的能力。你们严谨的教学态度、敬业的工作精神以及对学术的执着追求，都深深影响着我，成为我学术道路上的榜样。

感谢各位答辩委员会的专家老师们。在论文答辩过程中，老师们提出了诸多富有建设性的意见与建议，既指出了论文中存在的不足，也为我后续的研究方向提供了宝贵的思路。你们严谨的审阅态度与专业的学术见解，让我得以更全面地审视自己的研究成果，对论文的完善起到了至关重要的作用。

最后，我要感谢与我朝夕相伴的室友们。在漫长的求学岁月里，我们相互扶持、彼此鼓励，分享学习中的困惑与收获，分担生活中的喜怒哀乐。在论文写作的攻坚阶段，是你们的理解、支持与陪伴，让我能够保持良好的心态投入研究；在日常的学习生活中，是你们的包容与帮助，让我的大学生活充满温暖与欢乐。

此外，还要特别感谢我的好友李知夏，有你陪伴的日子里，成为我写论文时的一束光，时刻给予我灵感与鼓励，谨致谢意。同时感谢我的家人与朋友在背后默默的支持与牵挂，是你们的理解与鼓励，让我能够毫无后顾之忧地投身于学习与研究之中。

毕业在即，前路漫漫。我将带着在石河子大学师范学院收获的知识、能力与情谊，带着各位师长的殷切期望，在未来的人生道路上脚踏实地、砥砺前行，不负时光，不负韶华。

作者简介

李茹惠，女，生于 1998 年 4 月，籍贯河北。2021 年毕业于廊坊师范学院教育学院，获教育学学士学位。2023 年 9 月于石河子大学师范学院攻读教育学硕士学位。

石河子大学硕士研究生学位论文导师评阅表

研究生姓名	李茹惠	学制	三年
专业	教育学	研究方向	教育学原理
<p>学术评语:</p> <p>李茹惠在攻读硕士学位期间态度端正、认真严谨，注重教育学原理领域的理论积淀与前沿动态追踪，始终保持对基础教育研究热点的敏锐关注，并积极将所学转化为学术实践，多次参与相关学术研讨活动，不断拓宽研究视野。在科研方面，该生主动参与课题项目研究，逐步掌握了规范的研究方法与论文撰写逻辑，具备较为扎实的教育学理论基础与系统的专业知识；同时积极探索教育实践场景，将理论与实际教学问题相结合，展现出良好的实践反思能力。论文选题也具有新颖性，论文具体工作到位，展示了一个硕士研究生必备的学术科研能力，也已具备了学术型研究生的学术素养。特此推荐。</p> <p style="text-align: right;">指导教师签字: 付娟</p> <p style="text-align: right;">2026年5月20日</p>			