

# 成长型思维如何影响学生社会与情感能力的发展？<sup>\*</sup>

——基于 OECD 社会与情感能力测评的实证分析

黄忠敬<sup>1</sup> 尚凯悦<sup>2</sup> 张 静<sup>2</sup>

(1. 华东师范大学教育学部教育学系, 上海 200062;  
2. 华东师范大学教育学部教育心理学系, 上海 200062)

**摘 要:** 思维模式对人的言行起决定性作用。本研究以 OECD 2019 年在中国苏州的调查数据为基础, 从学生、家长、教师三个角度, 探究 10 岁和 15 岁青少年的成长型思维及他们的思维模式与社会与情感能力之间的关系。研究结果发现: (1) 学生的成长型思维受社会经济地位的制约; (2) 学生、家长、教师的成长型思维与学生的社会与情感能力显著正相关并具有预测作用。这一研究结果丰富了现阶段关于成长型思维及社会与情感能力的研究, 为促进我国青少年社会与情感能力的培养提供了新途径。

**关键词:** 青少年; 成长型思维; 社会与情感能力; 回归分析

## 一、问题提出

思维模式又称内隐理念(mindset), 是指个体对自身基本特性(如智力、品德等)是否可塑所持有的核心假设(Hong et al., 1995)。人们的思维模式主要有固定型思维(fixed mindset)和成长型思维(growth mindset)两种, 持有固定型思维模式的个体往往认为自己的智力和能力是天生的, 且无法改变。持有成长型思维模式的个体与之相对, 他们支持能力增长的观点, 即智力是可增长、可塑造和可调控的(Dweck, 2006)。这两种截然不同的思维模式使得个体在面对成功或失败时表现出不同的行为反应并伴随不同的情感体验, 从而对情绪、行为和生理产生多方面的影响(Mouratidis et al., 2017)。成长型思维是影响学生社会与情感能力发展的重要思维品质, 对提升学生的社会与情感能力具有非常重要的作用。正如成长型思维的提出者 Dweck 所说: “思维模式对人的影响, 远远超过人们的想象, 毫不夸张地说, 思维模式正在不动声色地操纵你的人生。”(Dweck, 2006)

本研究以 2019 年经合组织(OECD)青少年社会与情感能力全球大规模测评的中国数据为基础, 探讨我国 10 岁和 15 岁学生的成长型思维的发展水平, 考察 10 岁和 15 岁青少年的成长型思维模式与学生社会与情感能力的关系, 以及学生的社会与情感能力是否受家长、教师的成长型思维的影响, 以期为未来的教育发展提供有益的优化措施。

## 二、文献综述

### (一) 成长型思维影响社会与情感能力的发展: 学生的视角

Dweck 的自我理论指出, 个体的思维模式制约其行为方式, 不同的思维模式会导致个体产生不同

\* 基金项目: 国家社会科学基金教育学重点项目“我国青少年社会与情感能力培养研究”(ABA220028)。

的行为(Dweck et al., 1995; Dweck & Molden, 2000), 对应于社会与情感能力的诸多方面。已有研究表明思维模式可以显著影响创造性表现, 固定型思维在创造性任务中表现较差(Guilford, 1967), 且创造性自我效能与成长型思维呈正相关(Karwowski, 2014)。好奇心作为开放能力的一个子能力, 是学习行为的源动力, 也是产生观念和思想的基础。根据成长型思维的心理模型(Levy et al., 1999), 具有成长型思维的个体有更强烈的好奇心去探索新事物。好奇心和创造性同属开放能力, 可见成长型思维与开放能力存在一定联系。

不同思维模式是个体设定目标和应对失败的基础(Carr & Dweck, 2011)。不同的思维模式导致个体在面对困难时采取的应对方式有所差异, 从而赋予挫折不同的价值和意义(Molden & Dweck, 2006), 这可能影响到个体在设定成就目标、完成任务和情绪等方面的表现。就任务能力而言, 由于成长型思维的个体采取的是掌握取向的应对方式, 他们将社会挑战视为自我提升、学习技能的良机, 而困难反而会激发他们继续努力。固定型思维方式的个体则多采取目标取向的应对方式, 在遭受挫折时, 往往会产生一种无力感, 进而产生习得性无助(learned helplessness)。也正因如此, 他们在设定成就目标时往往会选择难度较低的任务来证明自己的能力(West et al., 2016)。从挫折应对、目标选择、任务完成的具体行动中不难看出, 具有成长型思维的个体有更高的毅力、自控力和责任感。

在情绪方面, 具有成长型思维的人相信大脑的可塑性, 敢于挑战, 不惧失败, 倾向于乐观的解释风格, 即使失败也不会有太大的心理压力。抗压力是心理弹性的关键, 弹性作为一种保护因素, 帮助个体在面对消极后果时保持心理健康(Connor & Davidson, 2003)。由此不难推测, 成长型思维模式对抗压力的提升有助于个体产生并维持积极情绪。青少年成长型思维模式与坚毅人格之间存在显著正相关(Kaplan & Maehr, 1999), 而坚毅与情绪调节具有相关性, 坚毅性高的个体能更好地调整自己, 情绪相对稳定, 具有较多的正向情绪及期待(Ivcevic & Brackett, 2014), 这可以解释为何成长型思维与主观幸福感有着紧密联系(Guang et al., 2016)。此外, 有研究发现成长型思维模式不仅与幸福感的积极情绪、成就目标呈正相关, 也与学校参与度、人际关系等维度呈正相关(Kern et al., 2015)。具备成长型思维的个体对人际关系常持有发展导向的观点, 因此当人际关系面临挑战时, 他们会采取改善导向的策略(improvement-oriented strategies)(Knee et al., 2003)。成长型思维的个体通常出现问题行为的概率更小, 较少对他人表现出敌意(Yeager et al., 2013)。以上证据都表明成长型思维有助于个体在与他人交往和协作中获得更好的表现。

种种线索表明, 个体的社会与情感能力和成长型思维存在关联, 但在以往的研究中, 成长型思维并没有被列入主要研究范围。学生的成长型思维在自身社会与情感能力中扮演着何种角色? 对不同能力的重要性是否相同? 这一系列问题仍值得深入探究。

## (二) 成长型思维影响社会与情感能力的发展: 家长和教师的视角

根据生态系统理论(ecological systems theory), 家庭和学校是能够对个体产生最直接影响的社会因素(Bronfenbrenner, 1989)。家长和教师的行为方式是否影响学生的社会与情感能力? 研究发现, 父母和教师的成长型思维与学生的成长型思维并无直接相关(Park et al., 2016), 而是通过观念和外在的行为表现起作用。行为方式受思维的支配和调节, 家长和教师的成长型思维能够通过外显行为作用于学生的社会与情感能力。已有研究显示, 学生家长对失败的认知(failure mindset)与学生的思维模式呈显著相关, 家长“失败阻碍成长”的观念越强, 他们的孩子就越有可能感受到家长并不关心学习过程和进步, 而只在乎最后的结果和成绩, 因此越倾向于固定型思维模式(Kyla et al., 2016)。由成长型思维映射出的家长对待学生的态度、观念等对学生思维模式有正向促进效果。行为方式表现在控制行为、情绪表达和表扬方式等方面。在美国一项挑战性任务实验中, 母亲要么被告知这项任务测量的是孩子的固定能力, 要么被告知完成这项任务孩子的能力可以得到提高。在后者的实验组中, 母亲表现出的控制行为和消极情绪较少, 这可能潜在地传达了成长型思维模式(Moorman & Pomerantz, 2010)。可见, 家长的成长型思维对学生思维模式有正面促进效果。表扬方式也会对儿童的思维模式产生影响, 接受能力

取向表扬方式的儿童比接受努力取向的儿童成长型思维得分更高(邢淑芬, 俞国良, & 林崇德, 2011)。家长是学生的第一任教师, 奠定了学生的成长环境, 而学生具备良好的社会与情感能力也是顺利开展学校学习的前提, 因此厘清家长的成长型思维对学生社会与情感能力的作用是十分必要的。

随着年龄的增长, 人们更倾向于持有实体论的观念(Spinath et al., 2003; Lockhart et al., 2002), 幸运的是, 诸多干预研究都证实成长型思维模式是可以通过干预来习得或完善的, 在这个过程中, 教师能发挥重要作用。一方面, 具有成长型思维的教师认为学生的表现是可变的, 他们不会给学生“下定论”“贴标签”, 而是会观察学生随时间推移的表现(Heslin et al., 2005)。虽然教师自身的思维模式与学生的表现并无直接关联(Foliano et al., 2019), 但教师的思维模式会影响对待学生的行为方式(McGrath & van Bergen, 2019), 学生的思维模式在对教师行为的感知中得以塑造。另一方面, Paunesku(2015)等人对美国多地的高中学生实施了成长型思维干预, 发现干预组学生的学习成绩比对照组学生有所提高。教师在课堂上实施成长型思维干预并将其转变为成长型思维模式后, 学生的数学自我效能感得到提高, 焦虑水平显著降低(Hatcher, 2018)。对学生认知能力进行成长型思维模式的干预是提高学业表现的一种方法, 而社会与情感能力和认知能力两者相互依存、相互起促进作用(Parker et al., 2004)。因此, 培养学生、家长和教师的社会与情感能力的成长型思维是提高学生学业表现的另一种有效途径。

不同于已有研究对学生在智力认知方面的成长型思维的关注, 本研究在研究内容和研究方法上做了新的尝试。首先, 先将研究视角扩展至学生社会与情感能力的成长型思维, 通过分析社会能力与情感能力两个方面的成长型思维, 探索学生的社会与情感能力的成长型思维是否会影响其社会与情感能力的发展。其次, 通过分析家长的成长型思维和教师的成长型思维与学生的社会与情感能力的相关性, 来达到三角互证的效果。这一研究不仅拓展了现阶段关于成长型思维与社会与情感能力的研究成果, 而且为我们青少年社会与情感能力的培养提供了新的路径启示。

### 三、方法

#### (一) 样本情况

本研究的数据来源于 OECD 青少年社会与情感能力调查。该调查采用两阶段分层整群抽样(stratified two stage cluster sampling)的方法, 在苏州市下辖的 6 个区和 4 个县级市的中小学(不包括随迁子女学校、特殊教育学校)收集了 10 岁和 15 岁学生的数据。首先, 从 387 所小学和一贯制学校中抽取了 76 所学校, 从 88 所高中和职校中抽取了 75 所学校。其次, 根据入样学校提供的师生关联表, 从每个入样学校的适龄学生中随机抽取 50 名学生。10 岁被定义为 10 岁 2 个月到 11 岁 1 个月之间, 抽取学生样本 3 800 名; 15 岁被定义为 15 岁 2 个月到 16 岁 1 个月, 抽取学生样本 3 750 名; 两者合计样本 7 550 名。最后, 在正式施测中, 共 7 268 名学生配合完成全部测试, 样本回收率高达 96.26%, 加权后代表苏州市 150 964 名中小學生。其中, 10 岁组学生占 50.2%( $n = 3\,647$ ), 15 岁组学生占 49.8%( $n = 3\,621$ ); 男生占 52.8%( $n = 3\,838$ ), 女生占 47%( $n = 3\,417$ ), 性别不详占 0.2%( $n = 13$ ); 中心城区学校的学生占 47.4%( $n = 3\,447$ ), 乡镇学校的学生占 33.8%( $n = 2\,459$ ), 农村学校的学生占 18.7%( $n = 1\,362$ )。

#### (二) 测评工具

##### 1. 社会与情感能力

OECD 社会与情感能力调查基于“大五人格”模型(big five model), 使用 96 个题项测评社会与情感能力, 并将其分为五大维度: 任务能力、情绪调节、协作能力、开放能力与交往能力。每个维度包含三项子能力, 各项子能力具备良好的信度(Cronbach, 1951), 10 岁组和 15 岁组各个能力题项信度分别为: 任务能力包括自控力(6 题,  $\alpha_{10} = 0.74$ ,  $\alpha_{15} = 0.74$ )、责任感(6 题,  $\alpha_{10} = 0.75$ ,  $\alpha_{15} = 0.80$ )和毅力(7 题,  $\alpha_{10} = 0.81$ ,  $\alpha_{15} = 0.85$ ); 情绪调节包括抗压力(6 题,  $\alpha_{10} = 0.80$ ,  $\alpha_{15} = 0.83$ )、乐观(7 题,  $\alpha_{10} = 0.79$ ,  $\alpha_{15} = 0.86$ )和情绪控制(7 题,  $\alpha_{10} = 0.78$ ,  $\alpha_{15} = 0.81$ ); 协作能力包括共情(6 题,  $\alpha_{10} = 0.77$ ,  $\alpha_{15} = 0.76$ )、合作(7 题,  $\alpha_{10} = 0.81$ ,  $\alpha_{15} = 0.81$ )与信任(6 题,  $\alpha_{10} = 0.86$ ,  $\alpha_{15} = 0.87$ ); 开放能力包括好奇心(6 题,  $\alpha_{10} = 0.77$ ,  $\alpha_{15} = 0.81$ )、



创造性(6 题,  $\alpha_{10} = 0.77, \alpha_{15} = 0.82$ )和包容度(6 题,  $\alpha_{10} = 0.70, \alpha_{15} = 0.77$ ); 交往能力包括活力(7 题,  $\alpha_{10} = 0.73, \alpha_{15} = 0.81$ )、果敢(7 题,  $\alpha_{10} = 0.77, \alpha_{15} = 0.84$ )和乐群(6 题,  $\alpha_{10} = 0.70, \alpha_{15} = 0.76$ )。本文使用数据库中的能力值, 具体是经过赋分、参数估计、加权似然估计、默认反应风格校正与线性变换后得到的, 最终能力值为均值 500 分(所有城市 10 岁组均值)、标准差 100 分(所有城市 10 岁组标准差)的标准分。具体参见中国青少年社会与情感能力测评之技术报告(张静等, 2021)。

## 2. 成长型思维

该调查中成长型思维的测评题项共三个条目, 对应社会能力、情感能力和智力。由于本研究重点关注社会与情感能力, 因此选取和社会与情感能力有关的成长型思维的两个条目进行分析。学生、家长和教师的成长型思维分别以相同的两个条目来测量: “你的社会技能是你自身不能做太多改变的” “你的情感技能是你自身不能做太多改变的”。参与者对该观点的认同程度进行打分, 量表采用李克特 5 点计分从 1 (“非常不同意”)到 5 (“非常同意”), 且均为反向计分题, 在重新编码后, 总分越高, 表明成长型思维水平越高。该量表在三个群体样本中的内部一致性系数良好, Alpha 系数分别为:  $\alpha_{10} = 0.86, \alpha_{15} = 0.88$ (学生);  $\alpha_{10} = 0.89, \alpha_{15} = 0.88$ (家长);  $\alpha_{10} = 0.93, \alpha_{15} = 0.94$ (教师)。

### (三) 分析方法

本文用 SPSS 25.0 对学生、家长、教师三方的成长型思维及学生的社会与情感能力进行了描述性统计分析、相关分析以及回归分析。描述性分析主要对不同年龄段的学生、家长及教师的成长型思维进行统计, 结果呈现了学生、家长、教师的成长型思维在苏州市的整体得分情况。相关分析分年龄段探究学生、家长、教师的成长型思维是否存在相关。为探究学生的社会与情感能力是否受其自身、家长及教师的成长型思维的影响以及影响程度如何, 本研究以学生、家长、教师的成长型思维作为自变量, 以学生社会与情感能力的各项子能力作为因变量, 以学生的性别、年龄和社会经济地位作为控制变量进行多元线性回归分析, 结果显示不同年龄组学生、家长、教师的成长型思维对学生社会与情感能力的影响。

## 四、结果

### (一) 成长型思维总体状况

苏州市 10 岁组学生、家长、教师成长型思维得分的平均数和标准差分别为  $M = 6.87, SD = 2.21 (N = 3\ 635)$ ;  $M = 6.54, SD = 1.74 (N = 3\ 572)$ ;  $M = 6.67, SD = 2.02 (N = 1\ 397)$ 。15 岁组学生、家长、教师成长型思维得分的平均数和标准差分别为  $M = 6.93, SD = 1.86 (N = 3\ 613)$ ;  $M = 6.49, SD = 1.71 (N = 3\ 491)$ ;  $M = 6.58, SD = 1.99 (N = 2\ 327)$ 。不难看出, 苏州市 15 岁组学生群体的成长型思维得分稍高于 10 岁组学生群体, 学生总体的成长型思维得分高于家长和教师; 10 岁组家长和教师的成长型思维均高于 15 岁组家长和教师。

### (二) 不同学生群体成长型思维的差异

本研究将社会经济地位变量进行分组, 位于前 25% 的设为高社会经济地位组, 位于后 25% 的设为低社会经济地位组, 以学生的性别、年龄和社会经济地位分组进行独立样本 t 检验, 结果见表 1。结果表明, 男生和女生的成长型思维得分差异不显著, 10 岁和 15 岁学生的成长型思维得分差异显著, 15 岁组学生得分显著高于 10 岁组学生; 不同社会经济地位的学生成长型思维得分差异显著, 高社会经济地位组学生得分显著高于低社会经济地位组学生。

### (三) 成长型思维与学生的社会与情感能力的相关关系

本研究通过对学生、家长、教师的数据进行匹配, 计算三方的成长型思维和学生自评的社会与情感能力的相关系数, 结果如表 2 所示。就学生而言, 其成长型思维得分和 15 项社会与情感能力均呈显著正相关, 且 15 岁组学生两者间的相关性在总体上高于 10 岁组学生, 15 岁组学生抗压力与成长型思维相关系数低于 10 岁组学生。就家长而言, 其成长型思维与学生的 15 项社会与情感能力均呈显著正

相关,但总体上都低于学生与其自身的相关程度。就教师而言,其成长型思维与学生的各项社会与情感能力呈弱相关,甚至与部分社会与情感能力(如乐群、毅力、乐观、情绪控制和信任)呈负相关。

表 1 不同性别、年龄、社会经济地位学生成长型思维得分差异分析

年龄		<i>N</i>	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>	95% <i>CI</i>
10岁	男	1 977	6.81 (2.28)	1.768	0.08	0.06	[-0.01, 0.27]
	女	1 654	6.94 (2.12)				
	高社会经济地位	907	7.17 (2.36)	4.607	0.00	0.22	[0.27, 0.67]
	低社会经济地位	907	6.70 (2.00)				
15岁	男	1 849	6.94 (2.00)	-0.324	0.75	0.01	[-0.15, 0.10]
	女	1 755	6.92 (1.83)				
	高社会经济地位	903	7.18 (1.97)	5.081	0.00	0.24	[0.28, 0.64]
	低社会经济地位	903	6.72 (1.85)				

表 2 学生、家长、教师的成长型思维与学生的社会与情感能力的相关系数

		学生		家长		教师	
		10岁	15岁	10岁	15岁	10岁	15岁
交往能力	果敢	0.13**	0.18**	0.05**	0.06**	0.02**	-0.01**
	乐群	0.18**	0.24**	0.07**	0.04**	-0.01*	-0.04**
	活力	0.18**	0.21**	0.07**	0.03**	0.02**	-0.02**
任务能力	毅力	0.17**	0.19**	0.06**	0.07**	-0.01**	-0.01**
	责任感	0.16**	0.20**	0.05**	0.02**	0.01*	<0.01
	自控力	0.13**	0.16**	0.04**	0.05**	<0.01	0.02*
情绪调节	抗压力	0.18**	0.16**	0.06**	0.01*	0.01**	-0.03**
	乐观	0.19**	0.23**	0.06**	0.05**	-0.02**	-0.02**
	情绪控制	0.13**	0.22**	0.03**	0.06**	-0.01**	-0.02**
协作能力	共情	0.16**	0.23**	0.04**	0.04**	-0.01**	-0.01**
	合作	0.16**	0.23**	0.04**	0.05**	<0.01	<0.01
	信任	0.10**	0.18**	0.01**	0.02**	-0.04**	-0.01
开放能力	包容度	0.17**	0.25**	0.04**	0.06**	<0.01	-0.01
	好奇心	0.17**	0.24**	0.05**	0.07**	<0.01	-0.01
	创造性	0.18**	0.23**	0.09**	0.06**	0.02**	-0.02**

注: \*表示 $p < 0.05$ , \*\*表示 $p < 0.01$ , 以上系数均为经个案加权的相关系数。

(四) 学生、家长、教师的成长型思维对学生社会与情感能力的影响

本研究以学生的性别、年龄和社会经济地位作为控制变量,以学生、家长、教师三方的成长型思维作为自变量,以学生的15项社会与情感能力作为因变量进行多元线性回归分析。研究结果见表3、表4。总体而言,学生的成长型思维均可以显著正向预测其各项社会与情感能力,且对15岁组学生的社会与情感能力预测性更强,这说明10岁和15岁学生的社会与情感能力都受其成长型思维的影响,尤其是交往能力中的乐群和活力,情绪调节中的抗压力和乐观,开放能力中的好奇心和创造性。家长的成长型思维对学生的社会与情感能力在总体上具有显著正向预测作用,对10岁组学生协作能力中的信任子能力预测作用不显著,这说明,家长的成长型思维也可以正向预测其子女的社会与情感能力,特别是10岁组学生交往能力中的乐群和活力以及开放能力中的创造性,15岁组学生情绪控制中的情绪调节以及开放能力中的包容度、创造性。教师的成长型思维对学生的部分社会与情感能力有显著

正向或负向的预测作用，总体上预测作用不显著。从学生、家长、教师三方对比来看，在控制变量上将成长型思维加入回归方程后，学生的成长型思维对社会与情感能力的各子能力解释量增加较大，家长和教师的成长型思维对社会与情感能力的各子能力解释量增加弱于学生，表明学生的成长型思维对其自身的社会与情感能力影响最大。

表 3 学生（10 岁组）、家长、教师成长型思维对学生社会与情感能力回归分析

		学生 (N=3 635)				家长 (N=3 572)				教师 (N=1 397)			
		R <sup>2</sup>	β	t	95% CI	R <sup>2</sup>	β	t	95% CI	R <sup>2</sup>	β	t	95% CI
交往能力	果敢	0.06	0.11**	36.21	[3.97, 4.42]	0.05	0.02**	6.40	[0.67, 1.25]	0.05	0.01**	4.03	[0.27, 0.78]
	乐群	0.06	0.17**	55.23	[7.89, 8.47]	0.03	0.05**	15.81	[2.67, 3.43]	0.03	-0.01**	-3.56	[-0.93, -0.27]
	活力	0.06	0.17**	55.86	[7.44, 7.99]	0.03	0.05**	15.40	[2.43, 3.14]	0.03	0.02**	4.89	[0.46, 1.08]
任务能力	毅力	0.05	0.15**	49.58	[7.25, 7.85]	0.04	0.04**	12.44	[2.08, 2.86]	0.03	-0.02**	-5.97	[-1.37, -0.69]
	责任感	0.07	0.15**	47.72	[7.32, 7.95]	0.05	0.03**	8.33	[1.33, 2.14]	0.04	<-0.01	-0.98	[-0.54, 0.18]
	自控力	0.05	0.11**	36.20	[4.85, 5.41]	0.03	0.04**	9.55	[1.39, 2.11]	0.03	-0.01*	-2.29	[-0.68, -0.05]
情绪调节	抗压力	0.05	0.16**	53.34	[8.09, 8.70]	0.02	0.04**	12.57	[2.18, 2.98]	0.02	-0.01	1.71	[-0.05, 0.66]
	乐观	0.06	0.18**	59.41	[9.07, 9.69]	0.03	0.04**	13.23	[2.33, 3.13]	0.03	-0.03**	-7.93	[-1.78, -1.08]
	情绪控制	0.03	0.12**	39.22	[6.55, 7.24]	0.02	0.02**	5.15	[0.73, 1.62]	0.02	-0.02**	-5.88	[-1.55, -0.78]
协作能力	共情	0.06	0.14**	46.34	[7.02, 7.64]	0.04	0.02**	6.24	[0.88, 1.69]	0.04	-0.01**	-3.21	[-0.93, -0.23]
	合作	0.06	0.15**	48.96	[7.27, 7.87]	0.03	0.03**	8.07	[0.99, 1.02]	0.03	<-0.01	-0.934	[-0.51, 0.18]
	信任	0.02	0.09**	29.12	[4.77, 5.45]	0.02	<-0.01	-1.01	[-0.67, 0.22]	0.04	-0.02**	-4.87	[-1.18, -0.50]
开放能力	包容度	0.06	0.15**	49.99	[7.32, 7.92]	0.04	0.02**	5.73	[0.75, 1.53]	0.02	-0.04**	-11.00	[-2.57, -1.79]
	好奇心	0.03	0.16**	51.78	[6.94, 7.49]	0.04	0.03**	9.74	[1.41, 2.12]	0.04	<-0.01	-2.86	[-0.77, -0.14]
	创造性	0.10	0.17**	56.73	[8.29, 8.89]	0.07	0.06**	18.25	[3.21, 3.99]	0.07	0.01**	4.01	[0.35, 1.03]

注：\*表示 $p < 0.05$ ，\*\*表示 $p < 0.01$ ，以上系数均为控制了背景变量的条件下经个案加权的标准回归系数。

表 4 学生（15 岁组）、家长、教师的成长型思维对学生社会与情感能力回归分析

		学生 (N=3 613)				家长 (N=3 491)				教师 (N=2 327)			
		R <sup>2</sup>	β	t	95% CI	R <sup>2</sup>	β	t	95% CI	R <sup>2</sup>	β	t	95% CI
交往能力	果敢	0.05	0.17**	38.30	[6.14, 6.81]	0.03	0.04**	9.28	[1.43, 2.20]	0.03	-0.01**	-2.94	[-0.80, -0.16]
	乐群	0.07	0.22**	51.56	[9.50, 10.26]	0.02	0.03**	5.90	[0.85, 1.70]	0.02	-0.04**	-8.23	[-1.84, -1.13]
	活力	0.07	0.20**	46.08	[7.65, 8.33]	0.03	0.02**	4.90	[0.59, 1.38]	0.03	-0.02**	-5.05	[-1.18, -0.52]
任务能力	毅力	0.06	0.19**	42.47	[7.20, 7.89]	0.03	0.06**	12.56	[2.18, 2.98]	0.02	-0.02**	-3.79	[-0.99, -0.31]
	责任感	0.05	0.19**	43.24	[8.32, 9.11]	0.02	0.01*	2.20	[0.06, 0.97]	0.02	<-0.01	-0.25	[-0.43, 0.34]
	自控力	0.05	0.16**	35.35	[5.87, 6.55]	0.03	0.04**	8.60	[1.34, 2.13]	0.03	0.02**	3.37	[0.24, 0.90]
情绪调节	抗压力	0.05	0.16**	35.54	[6.70, 7.48]	0.03	<-0.01	-0.43	[-0.55, 0.35]	0.03	-0.04**	-8.04	[-1.93, -1.17]
	乐观	0.07	0.23**	53.68	[9.56, 10.28]	0.02	0.03**	7.06	[1.14, 2.02]	0.02	-0.02**	-4.44	[-1.20, -0.47]
	情绪控制	0.08	0.21**	49.94	[6.45, 6.97]	0.04	0.05**	10.30	[1.81, 2.66]	0.04	-0.03**	-5.87	[-1.42, -0.71]
协作能力	共情	0.08	0.20**	47.14	[8.42, 9.15]	0.02	0.02**	4.31	[0.51, 1.37]	0.02	-0.01**	-2.66	[-0.84, -0.12]
	合作	0.06	0.22**	51.47	[9.48, 10.23]	0.01	0.04**	8.44	[1.45, 2.33]	0.01	-0.01	-1.16	[-0.58, 0.15]
	信任	0.03	0.17**	39.27	[7.49, 8.28]	0.00	0.02**	3.87	[0.44, 1.36]	<0.01	-0.01	2.40	[-0.84, 0.09]
开放能力	包容度	0.09	0.24**	55.48	[11.03, 11.84]	0.04	0.04**	9.12	[1.73, 2.68]	0.035	<-0.01	-0.66	[-0.53, 0.27]
	好奇心	0.08	0.23**	52.74	[8.71, 9.39]	0.03	0.05**	11.11	[1.84, 2.62]	0.03	<-0.01	-1.42	[-0.57, 0.09]
	创造性	0.10	0.21**	49.14	[9.16, 9.92]	0.06	0.03**	7.57	[1.27, 2.15]	0.06	-0.02**	-5.32	[-1.37, -0.63]

注：\*表示 $p < 0.05$ ，\*\*表示 $p < 0.01$ ，以上系数均为控制了背景变量的条件下经个案加权的标准回归系数。

## 五、讨论

### (一) 青少年社会与情感能力的成长型思维现状

研究结果表明,15岁组学生的社会能力的成长型思维得分与情感能力的成长型思维得分较10岁组学生均有所增长,且差异显著,这与认知能力的成长型思维有所不同。有研究指出,随着年龄的增长人们更倾向于持有实体论的观念,即偏向固定型思维(Spinath et al., 2003; Lockhart et al., 2002),这也证实了人们在自我的不同领域确实持有不同的理论这一观点(Dweck & Molden, 2000)。虽然社会与情感能力和认知能力同属于内隐智力的范畴,但两者的发展并不是相互制约的。尽管随着年龄的增长,学生会越来越认为智力是不可改变的,但他们仍相信社会能力和情感能力能够得到改变和提升。社会与情感能力的成长型思维水平受社会经济地位的制约,高社会经济地位学生的社会与情感能力得分显著高于低社会经济地位的学生。这与认知能力的成长型思维结论相一致。可能是因为社会经济较为落后的家庭其教育资源匮乏、教育投入不足,使得学生对于自身的发展产生一种“无力感”。此外,学生社会与情感能力的成长型思维水平不存在显著的性别差异,不同于以往研究认为的男生的成长型思维显著高于女生(董连春, 闫娜, & 孙佳, 2021),这可能是因为认知能力上的性别刻板印象会威胁女孩的发展(Régner et al., 2010),而这种刻板印象少见于社会与情感能力中。

### (二) 成长型思维对社会与情感能力的影响:学生、家长和教师

相关分析结果表明,学生的成长型思维与其自身的社会与情感能力的各项子能力显著正相关,说明对社会与情感能力持有“增长观”的个体,其社会与情感能力得分高于持“固定观”的个体。家长的成长型思维与其子女的大多数社会与情感能力呈显著正相关,而教师的成长型思维与学生的社会与情感能力大多呈弱负相关。这可能是因为教师的思维模式是通过对待学生的态度起作用的,如提供给学生的反馈的数量和类型(Kraker-Pauw et al., 2017),并不直接影响学生的思维模式,加之教师常常要管理多个班级,每个学生个体与教师的相处时间并不长,就学生个体而言,他们与家长的联系比教师更为密切。为了进一步探究思维模式是否会直接影响能力,本研究进行了多层回归分析,结果表明,10岁组和15岁组学生的成长型思维在各项社会与情感能力上都存在显著正向预测作用。由此可以推测,欲改善个体的社会与情感能力,先培养其社会与情感能力的成长型思维是一条可行的路径。在认知能力上,已有干预研究证实,当学生获得了“认知能力是可以通过努力提高”这一观点后,其认知水平也得到了提高,具体表现在学业成就上(Yeager et al., 2019)。认知能力的成长型思维干预旨在通过避免学生将学业上的挫折和失败归因于个体的“不聪明”,从而提高学生接受挑战的愿望并增强他们的毅力(Burnette & Jeni, 2013; Yeager & Dweck, 2012)。针对社会与情感能力的成长型思维干预方法仍不成熟,值得研究者进一步探索。青少年阶段是思维发展和成型的关键时期(林崇德 & 李庆安, 2005)。家长和教师是青少年学生生活中的重要他人,根据问题行为理论(Jessor & Jessor, 1977),个体知觉到的环境系统对其行为会产生非常大的影响,家长的教养方式作为这一环境系统的重要组成部分,对青少年的人格、学校适应等方面都有重要影响(Bosco et al., 2003; McFarlane et al., 2010)。而家长的教养方式这一行为特征可能受到其思维模式的约束。先前研究表明,学生家长的思维模式与学生自身的思维模式并不存在显著相关关系,但家长对失败的认知与学生的思维模式显著相关,家长向学生传达“结果和成绩比学习过程”更重要这一思想,从而使学生越倾向于采取固定型思维模式(Kyla et al., 2016)。在社会与情感能力上,本研究发现,家长是否具有社会与情感能力的成长型思维也能够正向影响学生的社会与情感能力,特别是创造性和毅力。造成这种现象的原因可能是因为家长害怕学生失败,使学生不敢去尝试创造性、有挑战性的活动,学生也就更倾向于去完成难度较低的任务,当遇到棘手的问题时,也更容易就放弃。学生的情绪问题在一定程度上也受到家长是否具有成长型思维的影响,母亲的成长型思维方式对儿童的情绪问题具有保护作用(蓝翠娟 & 李晶, 2020)。这与本研究的结果,即学生家长社会与情感能力的成长型思维对学生的情绪调节有显著正向的影响相一致。



### （三）研究结论及未来展望

本研究对苏州市青少年学生、家长和教师的成长型思维的现状及其与学生的社会与情感能力的关系进行了探究, 结果发现: 不同社会经济地位的学生, 其成长型思维存在显著差异; 学生、家长、教师的成长型思维能够正向预测学生的社会与情感能力。这一研究结果不仅丰富了现有关于成长型思维的理论, 也具有一定的教育实践意义。首先, 学生的社会与情感能力受其自身的成长型思维的影响, 这表明改善学生的思维模式可以作为提高他们社会与情感能力的出发点和落脚点。其次, 学生具有社会性, 其行为、思想受到社会环境因素的影响。为了培养学生的社会与情感能力, 需要学生、家长、教师等多方合作, 营造一个“成长型”的发展环境。在此基础上, 通过总结前人对于社会与情感能力与成长型思维的干预研究(Yeager et al., 2016), 本研究为我国青少年社会与情感能力的成长型思维的发展提出以下几点建议:

#### 1. 扎根学校教育建构完善的干预机制

首先, 相关教育部门应基于成长型思维着手开发系统的社会与情感能力干预方案, 这是提高我国青少年社会与情感能力的基础。迄今为止, 我国还没有大规模施行的社会与情感能力的成长型思维干预方案。我国基础教育长期把分数作为学生发展的唯一指标, 使得我国学生的心理问题和行为问题日益突出, 严峻的现实问题迫切需要重视学生的社会与情感能力。由于社会与情感能力的成长型思维对学生社会与情感能力有重要影响, 因此借鉴已有对认知能力思维模式的干预, 设计一套行之有效的社会与情感能力思维模式的干预方案非常必要。

其次, 鼓励学校实施基于校情的干预措施, 将成长型的思维模式融入学校文化。学校是青少年的主要生活场所。学校应调查本校学生的社会与情感能力及成长型思维的状况, 有针对性地对五项能力及其子能力设计辅导方案。社会与情感能力低的学生产生问题行为的概率和频率都高于其他学生, 学校应配备专业师资对该类学生采取及时的咨询和疏导。

再次, 学校应指导教师将干预融入课堂教学中, 使教师提高自我成长的主动性, 重视自身的思维模式在学生发展中的价值。将社会与情感能力渗透到日常教学是促进学生社会与情感能力发展的有效干预措施。在学校生活中, 教师是学生的领路人, 社会与情感能力较高的教师, 往往具有健康的精神状态且能实施有效的教学(崔海丽, 2021)。教育部门应着手对教师社会与情感能力的成长型思维进行专业的训练和干预, 使教师内化“能力可培养”这一观念, 以提高我国教师队伍社会与情感能力的整体水平。在课程构建上, 各学科教师应立足于教材, 深入挖掘其中可以利用的价值取向, 在学科教学中适当融入社会与情感能力的内容。例如增加合作性学习, 鼓励个体参与到团体中去, 通过积极沟通促进共同理解, 在学习文化知识的同时锻炼共情、信任、责任感等社会与情感能力。此外, 课堂的主体是学生, 教师充分尊重并促使学生发挥主观能动性的关键在于营造关心、关爱、关注的课堂氛围。对于学生发散性的发言、创造性的行为, 教师应给予充分的信任而非批判, 使学生敢想、敢说、敢做, 帮助他们激发成长的潜力。教师在学生完成任务的过程中及时给予适当的反馈, 传授适当的方法和策略也有助于学生成长型思维的发展。

#### 2. 重视家长的积极作用

家长是青少年学生的重要他人, 家庭教育在学生的发展中具有不可忽视的作用。学生在日常的饮食起居、生活体验和实践受家长潜移默化的影响, 只有家长具备成长型思维, 才能促进学生成长型思维的养成。这种促进作用并不是直接的, 而更多是通过家长的言行来间接传递。比如在学生取得成就时, 家长应更多地肯定他们尝试和努力的过程而非个性特质和成功的结果。如果学生没有取得理想的成就, 家长不应表现出焦虑或是掩盖学生的失败, 这样会促使学生形成固定型思维, 相反, 应该帮助学生认识到失败的原因, 引导学生选择更适合的学习策略等。

家庭和学校同属于对学生产生直接影响的“微系统”(Bronfenbrenner, 1989)。家校共育使双方的教育优势互补, 达到“1+1>2”的效果。双方应相互尊重, 相互理解, 建立友好的合作关系, 在合作中加强



沟通。家长为教师反馈学生更细微的行为方式和心理状态,教师为家长提供专业的教育引导、支持和服务,这些都可以通过微信群等线上通讯平台得以实现。“少成若天性,习惯成自然”,成长型思维习惯的养成,单靠教师在学校中的培养远远不够,还需要家长在家庭教育中有力配合,使成长型思维渗透到学生学习生活的方方面面。

### 3. 鼓励学生自我成长

诚然,培养学生社会与情感能力的成长型思维的根本和主体在于学生。学校、教师和家长应鼓励学生提高自我成长的主动性,自主学习如何向成长型思维改变的策略方法。第一,要拒绝“自我设限”,为自己制定清晰具体的、成长型导向的计划,比如学习新知识、解决一个棘手的问题等。第二,要正视现实,正确对待自己和他人的成功和失败。有固定型思维的人往往难以接受“努力是必要的”这一观点,因为努力并不能确保成功,而成长型思维者深知成功并不是天赋和才智的象征,它只是努力的证明。改变对挫折的态度也很重要,失败不是因为“我不擅长”,而是“我需要提高”。第三,要学会倾听。要接受他人合理的批判性意见,客观地看待自己的能力,反思在哪些方面还存在不足,并从中思考是否可以通过尝试更有效的策略,进而加深对知识的理解,从而使自己的能力得以改善和提高。

“千学万学,学做真人”。学会做事,学会处世,对学生来说是学习成长的重要方面。目前我国社会与情感能力的成长型思维干预基础较为薄弱,未来应继续扎实有序地推进各项措施,多措并举,全面推进社会与情感能力建设,这是提高我国教育水平和教育质量的必然选择,也是落实“高质量教育”的必由之路。

(黄忠敬工作邮箱: zjhuang@dedu.ecnu.edu.cn)

### 参考文献

- 崔海丽. (2021). 提升教师的社会与情感能力刻不容缓. *上海教育*, (26), 71—73.
- 董连春, 闫娜, & 孙佳. (2021). 思维模式、学业成绩与问题提出能力的关系研究——以乌鲁木齐市小学生为例. *民族教育研究*, 32(01), 12—20.
- 蓝翠娟, & 李晶. (2020). 母亲工作状况对儿童情绪行为问题的影响: 母亲思维方式的调节作用和家庭养育环境的中介作用. *学前教育研究*, (02), 57—67.
- 林崇德, & 李庆安. (2005). 青少年期身心发展特点. *北京师范大学学报(社会科学版)*, (01), 48—56.
- 邢淑芬, 俞国良 & 林崇德. (2011). 小学高年级儿童的内隐智力理论及其与表扬的关系. *心理发展与教育*, (03), 255—259.
- 张静, 唐一鹏, 郭家俊, & 邵志芳. (2021). 中国青少年社会与情感能力测评之技术报告. *华东师范大学学报(教育科学版)*, 39(09), 109—126.
- Bosco, G. L., Renk, K., Dinger, T. M., Epstein, M. K., & Phares, V. (2003). The connections between adolescents' perceptions of parents, parental psychological symptoms, and adolescent functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(2), 179—200.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological system theory*. Annals of Child Development.
- Burnette, & Jeni, L. (2013). Mind-Sets Matter: A Meta-Analytic Review of Implicit Theories and Self-Regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655—701.
- Carr, P. B., & Dweck, C. S. (2011). Intelligence and motivation. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 748—770). Cambridge University Press
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76—82.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297—334.
- De Kraker-Pauw, E., Van Wesel, F., Krabbendam, L., & Van Atteveldt, N. (2017). Teacher mindsets concerning the malleability of intelligence and the appraisal of achievement in the context of feedback. *Frontiers in Psychology*, 8, 1594.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Inventors Digest.
- Dweck, C. S., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A word from two perspectives. *Psychological inquiry*, 6(4), 267—285.
- Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2000). *Self theories*. London.

- Foliano, F., Rolfe, H., Buzzeo, J., Runge, J., & Wilkinson, D. (2019). Changing mindsets: Effectiveness trial. National Institute of Economic and Social Research.
- Guang, Z., Hanchao, H., & Kaiping, P. (2016). Effect of Growth Mindset on School Engagement and Psychological Well-Being of Chinese Primary and Middle School Students: The Mediating Role of Resilience. *Frontiers in Psychology*, 7, 1873.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill.
- Hatcher, L. (2018). *Case study: Changes in elementary student mindset after mathematics anxiety and growth mindset teacher training* Oregon: Concordia University.
- Heslin, P. A., Latham, G. P., & VandeWalle, D. (2005). The effect of implicit person theory on performance appraisals. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 842—856.
- Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., & Dweck, C. S. (1995). Implicit theories of intelligence: Reconsidering the role of confidence in achievement motivation. *Efficacy, Agency, and Self-Esteem*, 197—216.
- Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing Conscientiousness, Grit, and Emotion Regulation Ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29—36.
- Jessor, R., & Jessor, S. L. (1977). Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth. *New York New York Academic Press*, 7(6), 948—949.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 330—358.
- Karwowski, M. (2014). Creative Mindsets: Measurement, Correlates, Consequences. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 8(1), 62—70.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262—271.
- Knee, C. R., Patrick, H., & Lonsbary, C. (2003). Implicit theories of relationships: orientations toward evaluation and cultivation. *Personality and Social Psychology Review*, 7(1), 41—55.
- Kyla, Haimovitz, Carol, & Dweck. (2016). What Predicts Children's Fixed and Growth Intelligence Mind-Sets? Not Their Parents' Views of Intelligence but Their Parents' Views of Failure. *Psychological Science*, 27(6), 859—869.
- Levy, S. R., Plaks, J. E., Dweck, C. S., Chaiken, S., & Trope, Y. (1999). Modes of social thought: Implicit theories and social understanding. *Dual-process theories in social psychology*(pp. 179—202). The Guilford Press.
- Lockhart, K. L., Chang, B., & Story, T. (2002). Young children's beliefs about the stability of traits: protective optimism? *Child Development*, 73(5), 1408—1430.
- Mcfarlane, A. H., Bellissimo, A., & Norman, G. R. (2010). The role of family and peers in social self-efficacy: links to depression in adolescence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65(3), 402—410.
- McGrath, K. F., & van Bergen, P. (2019). Attributions and emotional competence: Why some teachers experience close relationships with disruptive students (and others don't). *Teachers and Teaching*, 25(3), 334—357.
- Molden, D. C., & Dweck, C. S. (2006). Finding “meaning” in psychology: a lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American psychologist*, 61(3), 192—203.
- Moorman, E. A., & Pomerantz, E. M. (2010). Ability mindsets influence the quality of mothers' involvement in children's learning: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 46, 1354—1362.
- Mouratidis, A., Michou, A., & Vassiou, A. (2017). Adolescents' Autonomous Functioning and Implicit Theories of Ability as Predictors of their School Achievement and Week-to-week Study Regulation and Well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 56—66.
- Park, D., Gunderson, E. A., Tsukayama, E., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2016). Young children's motivational frameworks and math achievement: Relation to teacher-reported instructional practices, but not teacher theory of intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 300—313.
- Parker, J., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163—172.
- Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mind-set Interventions Are a Scalable Treatment for Academic Underachievement. *Psychological Science*, 26(6), 784.
- Régner, I., Smeding, A., Gimmig, D., Thinus-Blanc, C., Monteil, J. M., & Huguet, P. (2010). Individual differences in working memory moderate stereotype-threat effects. *Psychological Science*, 21(11), 1646—1648.
- Spinath, B., Spinath, F. M., Riemann, R., & Angleitner, A. (2003). Implicit theories about personality and intelligence and their relationship to ac-

- tual personality and intelligence. *Personality and Individual Differences*, 35(4), 939—951.
- West, M. R., Kraft, M. A., Finn, A. S., Martin, R. E., Duckworth, A. L., Gabrieli, C., & Gabrieli, J. (2016). Promise and Paradox: Measuring Students' Non-Cognitive Skills and the Impact of Schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(1), 148—170.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational psychologist*, 47(4), 302—314.
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., & Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573, 364—369.
- Yeager, D. S., Romero, C., Paunesku, D., Hulleman, C. S., Schneider, B., Hinojosa, C., Lee, H. Y., O'Brien, J., Flint, K., & Roberts, A. (2016). Using design thinking to improve psychological interventions: The case of the growth mindset during the transition to high school. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 374—391.
- Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2013). An Implicit Theories of Personality Intervention Reduces Adolescent Aggression in Response to Victimization and Exclusion. *Child Development*, 84(3), 970—988.

(责任编辑 童想文)

## Does Growth Mindset Affect Students' Social and Emotional Skills Development: Empirical Analyses Based on OECD Social and Emotional Skills Study

Huang Zhongjing<sup>1</sup> Shang Kaiyue<sup>2</sup> Zhang Jing<sup>2</sup>

(1. Department of Education, Faculty of Education, East China Normal University, Shanghai 20062, China;

2. Department of Educational Psychology, Faculty of Education, East China Normal University, Shanghai 20062, China)

**Abstract:** Mindset plays a decisive role in people's words and deeds. This study adopted the OECD-Suzhou data to explore the growth mindset of 10-year-old and 15-year-old adolescents in social and emotional skills from the perspective of students, parents, and teachers, as well as the relationship between their thinking patterns and abilities. The results of the study show that, first, the growth mindset of students' social and emotional skills is restricted by socioeconomic status. Second, the growth mindset of students, parents, and teachers' social and emotional skills is significantly positive, relevant, and predictive for students' social and emotional skills. This result has enriched the current research on growth-oriented mindset and society and skills, and pointed out and provided new ways and new measures to promote the cultivation of the social and emotional skills of our teenagers.

**Keywords:** adolescents; growth mindset; social and emotional skills; regression analyses