

# 情感能力对初中生自我效能感的影响机制研究——基于情感联结与同伴关系的中介作用

## The Influence of Emotional Competence on Self-Efficacy in Junior High School Students: The Mediating Roles of Emotional Bonding and Peer Relationships

苗婷薇<sup>1</sup>, 逯行<sup>2</sup>, 张春桂<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup> 浙江师范大学教育学院

<sup>3</sup> 河北省邯郸市教育局

\* miaotingwei789@163.com

**【摘要】** 本研究选取了中国J市和Y市四所乡村中学的1200名学生,采用社会情感能力、情感联结、同伴关系和一般效能感量表进行数据收集,运用SPSS 22.0和AMOS 24.0进行数据分析,探讨了社会情感能力对学生自我效能感的影响机制。研究发现:情感联结和同伴关系在学生情感能力与自我效能感之间具有部分中介效应,年级和班级管理者身份在自我效能感上存在显著差异。情感联结和同伴关系构成了一个嵌套式生态系统,三者相互强化,共同塑造学生的自我效能感。

**【关键词】** 情感能力;自我效能感;情感联结;同伴关系

**Abstract:** This study selected 1,200 students from four rural middle schools in J City and Y City, China. Data were collected using scales measuring social-emotional competence, emotional bonding, peer relationships, and general self-efficacy, and analyzed with SPSS 22.0 and AMOS 24.0 to explore the impact mechanism of social-emotional competence on students' self-efficacy. The findings indicate that emotional bonding and peer relationships partially mediate the relationship between students' emotional competence and self-efficacy. Significant differences in self-efficacy were observed based on grade level and whether students held class leadership roles. Emotional bonding and peer relationships form a nested ecosystem, which mutually reinforces with emotional competence, collectively shaping students' self-efficacy.

**Keywords:** emotional competence, self-efficacy, emotional bonding, peer relationships

## 1. 引言

社会情感能力（Social and Emotional Competence, SEC）作为个体在社会互动中理解、表达和管理情感的关键能力，不仅影响学生的学业成就，还对其心理健康、社会适应能力以及人际关系的发展具有重要作用。青少年时期是个体从儿童向成人过渡的重要阶段，是发展情感能力的关键时期，同伴在其成长过程中扮演着重要角色。

依据 Bandura 的社会认知理论，情感状态直接影响个体的动机水平、注意力分配以及认知处理能力。具备高情感能力的学生更容易以积极的情绪状态进入学习情境，从而增强对自身能力的信心和期望，表现为更高的一般自我效能感。基于此，本研究提出假设 H1：情感能力显著正向预测初中生的一般自我效能感。

情感联结是个体与重要他人之间的情感纽带，反映了个体在双向建立情感性人际关系过程中所感知到的情感联结强度。大量科学研究也表明，具有稳定情感联结的儿童社交能力更强，面对压力时也更有韧性（Boström et al., 2013）。情感能力作为一种重要的社会技能，涉及理解和管理情感、设定和实现积极目标、理解他人观点、以及做出负责任的决策和建设性地处理人际关系等多个方面（CASEL, 2020）。情感能力能够帮助学生建立良好的师生关系和同伴关系，增强彼此之间的情感联结。因此，本研究提出假设 H2：情感联结在情感能力与自我效能感之间起中介作用。

随着儿童脱离家庭进入学校，青少年开始更加关注自身的情感需求和情感表达，同时也渴望得到他人的理解、支持和认可。个体在社会化的过程中，同伴作为重要他人（Mills, 2000），对儿童的心理发展和个性形成存在长期影响，如果个体的同伴接纳程度较高，那么社会适应也会更好（Furman et al., 2009）。可靠的人际关系所带来的社会支持能够让个体产生安全感（Boström et al., 2013），来自同伴的接纳和支持能够增强青少年之间的情感联结，帮助青少年形成自我认同感，建立自尊心（周宗奎等，2015）。据此，本研究提出假设 H3：同伴关系在情感能力与自我效能感之间起中介作用，以及假设 H4：情感联结和同伴关系在情感能力对自我效能感的影响中发挥链式中介作用。

然而，现有研究多集中于城市学生群体，对乡村中学生情感能力及其影响机制的探讨相对不足。乡村学生在情感发展、人际交往环境等方面可能存在独特性，其社会情感能力对自我效能感的影响机制或与城市学生有所不同。因此，针对乡村学生群体，深入探讨情感能力对其自我效能感的影响机制，具有重要的理论和实践意义。因此，本研究旨在探讨情感联结和同伴关系在学生情感能力和自我效能感中的链式中介作用。构建模型如图 1 所示。

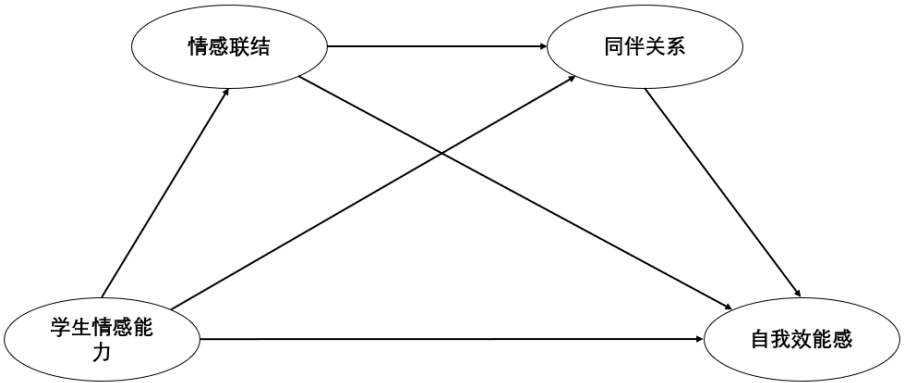


图 1 假设模型

## 2. 研究方法

### 2.1. 研究样本

本研究选取 J 市和 Y 市四所中学的学生为研究样本，采取分层随机抽样法抽取参与者发放问卷。参与研究的学生共 1200 位（年龄在 12-16 岁之间），其中男生 640 个，女生 560 个。最后删除不完整的问卷 140 份，共回收问卷 1060 份，问卷回收有效率 88.3%。

本次调查使用纸质问卷，由受过专门培训的教育研究生进行发放。数据属于匿名收集，获得了教师和学生的知情同意。

2.2. 问卷收集

2.2.1. 社会情感能力量表

采用教育部-联合国儿童基金会“社会情感学习”项目组编制的学生社会情感能力问卷，包括自我认知、自我管理、他人认知、他人管理、集体认知、集体管理 6 个维度，共 30 个题目，使用李克特 5 点计分法，分数越高，学生社会情感能力越好，反之越差。

2.2.2. 同伴关系量表

由 Asher 于 1986 年编写的学生同伴关系量表，共 16 题，采用李克特 4 级量表，分为欢迎性，孤独性和排斥性三个维度(张亚莉，2008)，得分越高，同伴关系越好。

2.2.3. 情感联结量表

情感联结量表改编自情感联结测量(Bastian et al.,2014),共包含五道题。Cronbach $\alpha$  系数为 0.874，KMO 值为 0.846，Bartlett 球形检验显著性为 0.000，信效度良好。

2.2.4. 一般自我效能感量表

采用 Schwarzer 等人编制的一般自我效能感量表，由 10 道题目构成，采用李克特 4 点量表，分数越高代表效能感越高。

2.3. 数据分析

本研究采用 SPSS 22.0 和 AMOS 24.0 来分析数据。其中 SPSS 22.0 进行描述性分析和相关性分析，均值 $\pm$ 标准差是描述每个变量的水平。

为进一步探讨学生情感能力与自我效能感之间的作用机制，利用 AMOS 24.0 构建结构方程模型，通过 Bootstrap 方法来检验链式中介作用，当置信区间不包含 0 时说明效应显著，当  $P<0.05$  时，差异被认为具有统计学意义。

3. 研究结果

由表 1 可知，1060 名学生中男生占 54.8%；班级干部占 30.7%；独生子女占 17.9%；87.5% 孩子来自双亲家庭，9.1% 的孩子来自单亲家庭，3.4% 的孩子属于重组家庭。年级和是否是班级管理者在自我效能感上具有显著性差异 ( $P<0.05$ )。自我效能感方面，初一均值为 2.355，初二均值为 2.261，初二均值为 2.256，F 值为 15.033，通过了显著水平为 0.05 的显著性检验。

表 1 描述性和单变量分析表

| 变量     | N    | 自我效能感<br>(M $\pm$ SD) | T/F     | P     |
|--------|------|-----------------------|---------|-------|
| 总<br>和 | 1060 | 2.301 $\pm$ 0.510     |         |       |
| 性别     |      |                       |         |       |
| 男      | 570  | 2.355 $\pm$ 0.586     | 1.045a  | 0.296 |
| 女      | 490  | 2.318 $\pm$ 0.557     |         |       |
| 年级     |      |                       |         |       |
| 初一     | 435  | 2.452 $\pm$ 0.581     | 15.033b | 0.000 |

|      |    |     |             |        |       |
|------|----|-----|-------------|--------|-------|
| 班级干部 | 初二 | 326 | 2.261±0.554 | 4.562a | 0.000 |
|      | 初三 | 299 | 2.256±0.556 |        |       |
|      |    |     |             |        |       |
| 独生子女 | 是  | 325 | 2.458±0.564 | 0.523a | 0.601 |
|      | 否  | 735 | 2.285±0.569 |        |       |
| 家庭   | 是  | 190 | 2.358±0.591 | 0.217b | 0.805 |
|      | 否  | 870 | 2.334±0.569 |        |       |
| 亲属组  | 双亲 | 928 | 2.342±0.577 | 0.217b | 0.805 |
|      | 单亲 | 96  | 2.316±0.541 |        |       |
|      | 重组 | 36  | 2.292±0.564 |        |       |

Note: a=t-test. b=ANOVA

由表 2 可知, 在学生情感能力、同伴关系、情感联结和自我效能感方面, 是班级管理者的学生的表现要显著高于不是班级管理者的学生, 说明作为班级管理者的同学情感能力要优于不是班级管理者的学生, 在日常相处中也往往更容易与同学建立良好的同伴关系, 产生更深厚的情感联结, 在自我效能感方面表现更好。

由表 3 事后检验 LSD 可知, 自我效能感并非随着年级的增长而增强。但在学生情感能力、同伴关系和情感联结表现上, 随着年级的增长和知识的学习, 学生的情感能力也会发生一些好的变化。同时, 经过三年和同伴的相处, 学生同伴关系往往会变得更好, 情感联结更紧密。

表 2 班级管理者与非管理者在各变量上的差异比较

| 变量(M±SD) | 是(N=325)    | 否(N=735)    | T     |
|----------|-------------|-------------|-------|
| 学生情感能力   | 1.839±0.532 | 2.012±0.568 | 0.000 |
| 同伴关系     | 1.760±0.523 | 1.803±0.450 | 0.202 |
| 情感联结     | 1.924±0.882 | 2.093±0.847 | 0.003 |

表 3 LSD 事后检验

| 年<br>级 | 学生情感能<br>力<br>(M±SD) | 同伴关系<br>(M±SD) | 情感联结<br>(M±SD) | 自我效能感<br>(M±SD) |
|--------|----------------------|----------------|----------------|-----------------|
| 初      |                      |                |                |                 |
| 一      | 1.815±0.557          | 1.717±0.498    | 1.889±0.828    | 2.452±0.581     |
| 二      | 2.048±0.538          | 1.825±0.527    | 2.064±0.870    | 2.261±0.554     |
| 三      | 2.074±0.551          | 1.858±0.485    | 2.239±0.857    | 2.256±0.556     |
| F      | 25.739               | 8.156          | 15.155         | 15.033          |

LSD      3>2>1      3>2>1      3>2>1      1>2>3

从相关性分析结果可看出，学生情感能力的六个维度与情感联结和同伴关系的三个维度呈显著正相关，说明情感能力越强的学生，越容易与他人建立情感联结，也对人际关系质量更为敏感，更容易察觉被群体中排斥或被孤立的细微信号并感知到同伴关系的存在。情感联结与同伴关系的三个维度存在正相关，表明学生与集体或他人的情感联系越紧密，其对同伴关系的感知也越强烈。其中，情感联结与“欢迎性”的正相关最为突出，说明情感联结是同伴接纳的重要基础。

值得注意的是，学生情感能力的六个维度、情感联结与同伴关系的三个维度和自我效能感呈显著负相关，说明情感能力强的学生因对人际关系更敏感，可能在集体中承担更多情感劳动，从而降低自我效能感。还有本研究对象为乡村初中生，在集体主义文化背景下，学生可能将“关系和谐”视为更重要目标，而非个人成就，因此高情感能力并不必然带来高自我效能感。

表 4 相关性分析

|         |           | 学生情感能力  |         |         |         |         |         | 情感联结    | 同伴关系    |         |         | 自我效能感 |
|---------|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|
|         |           | 自我认知    | 自我管理    | 他人认知    | 他人管理    | 集体认知    | 集体管理    |         | 欢迎性     | 孤独性     | 排斥性     |       |
| 学生情感能力  | 1. 自我认知   | 1       |         |         |         |         |         |         |         |         |         |       |
|         | 2. 自我管理   | .556**  | 1       |         |         |         |         |         |         |         |         |       |
|         | 3. 他人认知   | .539**  | .514**  | 1       |         |         |         |         |         |         |         |       |
|         | 4. 他人管理   | .454**  | .629**  | .517**  | 1       |         |         |         |         |         |         |       |
|         | 5. 集体认知   | .510**  | .621**  | .483**  | .646**  | 1       |         |         |         |         |         |       |
|         | 6. 集体管理   | .500**  | .629**  | .498**  | .613**  | .747**  | 1       |         |         |         |         |       |
| 情感联结    | 7. 情感联结   | .443**  | .532**  | .369**  | .507**  | .583**  | .524**  | 1       |         |         |         |       |
| 同伴关系    | 12. 欢迎性   | .395**  | .478**  | .346**  | .489**  | .452**  | .453**  | .561**  | 1       |         |         |       |
|         | 13. 孤独性   | .293**  | .342**  | .254**  | .396**  | .360**  | .338**  | .493**  | .648**  | 1       |         |       |
|         | 14. 排斥性   | .311**  | .335**  | .238**  | .390**  | .362**  | .337**  | .489**  | .656**  | .784**  | 1       |       |
| 学生自我效能感 | 15. 自我效能感 | -.384** | -.498** | -.354** | -.385** | -.382** | -.386** | -.321** | -.358** | -.275** | -.255** | 1     |

从表 5 中列出的假设模型拟合指数可以看出，模型中的拟合指数 CFI、GFI、IFI 和 RMR 都满足标准要求或以上,表明模型与数据拟合良好。

表 5 模型拟合度

|          | $\chi^2$ | D  | $\chi^2/D$ | CFI  | AG   | IFI  | GFI  | RM    |
|----------|----------|----|------------|------|------|------|------|-------|
|          |          | F  | F          | FI   |      |      | R    |       |
| Standard | 900.61   | 24 | 1—3        | >0.9 | >0.9 | >0.9 | >0.9 | <0.05 |
| Actual   |          |    | 4.09       | 0.9  | 0.90 | 0.9  | 0.9  | 0.03  |
| value    |          |    | 3          | 44   | 7    | 44   | 25   | 0     |

从图 2 结构方程模型可以发现，学生情感能力显著影响自我效能感，并且可以通过情感联结、同伴关系的中介变量间接影响自我效能感。

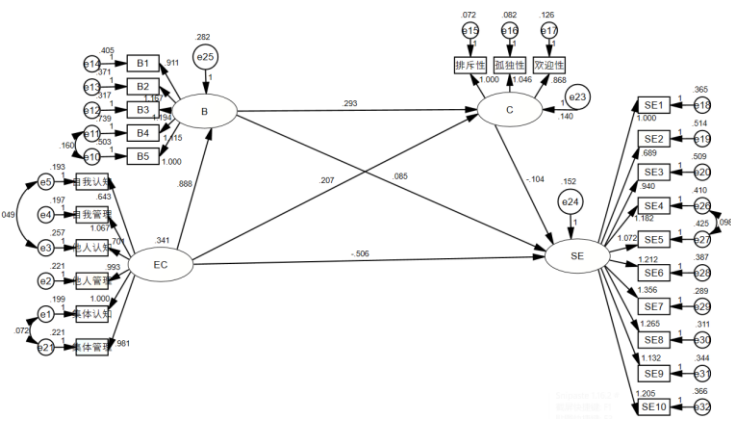


图 2 结构方程模型

本研究采用 Bootstrap 方法检验情感联结和同伴关系在学生情感能力和自我效能感之间的中介作用。由表 6 可知，学生情感能力→情感联结、学生情感能力→同伴关系、学生情感能力→自我效能感、情感联结→自我效能感、同伴关系→自我效能感路径显著。由表 7 可知，情感联结和同伴关系在学生情感能力和自我效能感之间具有部分中介效应，中介效应值为 0.027。首先，一、间接效应：EC→B→SE，情感联结起显著中介作用；二、间接效应：EC→B→C→SE，学生情感能力通过情感联结和同伴关系的链式中介显著影响自我效能感；三、间接效应：EC→C→SE，同伴关系起显著中介作用。

表 6 路径检验表

| 路径    | 非标系数   | 标准系数   | S.E.   | C.R.    | P      |
|-------|--------|--------|--------|---------|--------|
| EC→B  | 0.888  | 0.699  | 0.0495 | 18.23   | ***    |
| EC→C  | 0.207  | 0.247  | 0.037  | 5.522   | ***    |
| EC→SE | -0.506 | -0.612 | 0.046  | -10.958 | ***    |
| B→C   | 0.293  | 0.446  | 0.031  | 9.551   | ***    |
| B→SE  | 0.085  | 0.130  | 0.034  | 2.509   | *0.012 |
| C→SE  | -0.104 | -0.105 | 0.041  | -2.508  | *0.012 |

表 7 间接效应表

| 路径                    | 效应值    | SE    | Biased-corrected 95%CI |        |      | Percentile 95%CI |        |      |
|-----------------------|--------|-------|------------------------|--------|------|------------------|--------|------|
|                       |        |       | Low                    | Upp    | P    | Low              | Upp    | P    |
|                       |        |       | er                     | er     |      | er               | er     |      |
| EC→B→SE               | 0.075  | 0.032 | .0180                  | .14309 | .0   | .0170            | .14310 | .0   |
| EC→B→C→SE             | -0.027 | 0.013 | -.055                  | -.003  | .023 | -.055            | -.003  | .024 |
| EC→C→SE               | -0.021 | 0.011 | -.048                  | -.004  | .016 | -.045            | -.003  | .024 |
| Total indirect effect | 0.027  | 0.031 | -.030                  | .094   | .344 | -.032            | .092   | .375 |
| Total effect          | -0.480 | 0.039 | -.558                  | -.407  | .000 | -.557            | -.407  | .000 |

4. 讨论

4.1. 中介路径的作用机制

#### 4.1.1. 同伴关系：社会网络的“效能放大器”

在青少年时期，同伴作为个体最重要的参照群体之一，对其自我效能感的强化作用尤为显著。根据马斯洛需求层次理论，学生不仅需要满足生理和安全的安全，还需要满足其情感、心理上的稳定和安全（Maslow,1943）。离开家庭环境后，学生在同伴交往中感受到的积极情感体验是获得安全感和归属感的重要来源。

良好的同伴关系不仅能提供情感支持，还创造了一个独特的社会比较环境。当学生观察到同伴的成功并获得积极反馈时，能够通过替代性经验增强对自身能力的信念，即当学生看到与自己相似的他人取得成功，会使个体相信自己也具备完成类似任务的能力。当学生感知到同伴的期望和支持时，也会将这些外部支持内化为驱动个人进步的价值观和动机，进一步强化学生对自身能力的积极评价（Wentzel, 2017）。

#### 4.1.2. 情感联结：情感能力的“关系转化器”

具备较高情感能力的学生，能更敏锐地捕捉他人的情感信号，进而更有效地与同伴建立深层次的情感联结。作为人际交往中重要的一个桥梁角色，情感能力会影响学生处理人际关系的方式，进而影响情感联结的水平。研究表明，情绪能力不仅直接预测友谊满意度，还会通过人际交往效能感的中介作用对友谊质量产生影响，即高情绪智力的个体能够更准确地理解和管理自己及他人的情绪，从而在交往中表现出更高的效能感，这种效能感又会促进更紧密的情感联结的形成。另外，高情感联结的个体在面临同伴冲突时，更容易选择通过协商合作而非对抗解决，进而拥有更和谐的人际关系（Eisenberg et al.,2015; Rose & Rudolph, 2006）。总之，同伴关系依赖于情感联结得以深化，积极的情感联结会促进同伴关系的良性发展，最终共同塑造学生的自我效能感，让学生在学习与生活中充满自信与动力。

#### 4.1.3. 链式中介：生态系统的“协同效应”

学生情感能力还能通过情感联结到同伴关系这样一条更为复杂的链式中介，对自我效能感产生显著影响。这一发现也与生态系统理论的核心观点相呼应，即个体的发展是由多个微系统及其相互作用所共同塑造的。具体而言，高社会情感能力的个体通常更擅长运用情感联结来建立和维系高质量的同伴关系。同伴接纳程度高的学生往往会表现出更强的社会适应能力和更高的自我效能感（Wentzel, 2017），也更倾向于形成同伴互惠支持网络（周宗奎等人，2015）。同时，当学生能够有效表达情感需求并积极回应同伴情绪信号时，其人际互动质量将会得到显著提升，这种高质量的人际互动不仅是简单的社交活动，更是一种强化情感联结的过程。通过这种联结，学生能够在同伴关系中获得情感支持和价值确认，进而强化其对自身能力的积极评价。

总之，情感联结与同伴关系并非独立存在，而是构成了一个嵌套式生态系统，二者相互强化，共同塑造了学生发展轨迹。情感联结为同伴关系的建立提供情感基础，而良好的同伴关系又会反过来加深情感联结的强度。这种双向的、循环的互动机制共同塑造了学生的发展轨迹，形成了一个有利于个体成长的良性循环。

### 4.2. 研究局限与未来展望

尽管本研究通过结构方程模型与 Bootstrap 方法系统检验了情感能力通过情感联结与同伴关系影响自我效能感的链式中介机制，但仍存在若干局限，需在未来研究中进行改进和拓展。

首先，在研究设计上，本研究采用横断面调查，仅能揭示变量之间的共变关系，无法推断因果时序。未来研究可采用纵向追踪设计或实验干预法，进一步检验变量间的因果方向及其发展轨迹，揭示其相互影响的动态过程。

其次,在中介机制的边界条件方面,本研究未纳入可能起调节作用的个体与环境变量。后续研究可加入性别、年级、家庭结构及学校氛围等调节变量,以明确本研究所构建的中介模型生效的群体特征与情境条件,增强研究结论的外部效度和实践指导价值。

此外,随着教育信息化和人机协同学习环境的不断发展,学生的情感能力发展及其对人际关系和自我效能感的影响机制可能发生结构性变化。在人机协同场景下,情感联结的对象可能不再局限于同伴,而是涉及一些智能代理,如教育机器人、虚拟学伴等,同伴关系的形成与维持也会因此发生一些变化。因此,未来研究可进一步探讨在人机协同背景下,情感能力与自我效能感之间的关系是否会表现出不同的路径或作用机制,以回应数智时代学生发展的现实需求。

## 参考文献

- 张亚莉(2008)。初中生自我概念和学校适应相关研究[硕士学位论文]。西北大学。
- 周宗奎,孙晓军,赵冬梅,田媛,& 范翠英(2015)。同伴关系的发展研究。心理发展与教育, 31(1), 62-70。 <https://doi.org/10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2015.01.09>
- Bastian, B., Jetten, J., & Ferris, L. J. (2014). Pain as social glue: Shared pain increases cooperation. *Psychological Science*, 25(11), 2079-2085. <https://doi.org/10.1177/0956797614545886>
- Boström, M., Bravell, M. E., Lundgren, D., & Björklund, A. (2013). Promoting sense of security in old-age care. *Health*, 5(6A), 56-63. <https://doi.org/10.4236/health.2013.56A2009>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (7th ed., pp. 610-656). Wiley.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (2009). The Network of Relationships Inventory: Behavioral systems version. *International Journal of Behavioral Development*, 33(5), 470-478. <https://doi.org/10.1177/0165025409342634>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Mills, C. W. (2000). *The sociological imagination*. Oxford University Press.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98-131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98>
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed., pp. 586-603). Guilford Press.
- Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (2017). Peer and teacher supports in relation to motivation and effort: A multi-level study. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 32-45. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.11.002>