

“强师计划”背景下职前教师社会情感能力对学习力的影响

——以J大学师范生为例

冉雪莲, 伍佩, 薛嘉, 沈睿力, 朱彬

江南大学教育学院, 江苏 无锡

收稿日期: 2025年5月24日; 录用日期: 2025年6月23日; 发布日期: 2025年6月30日

摘要

在“强师计划”深化教师队伍建设的背景下, 职前教师的社会情感能力培养成为提升教育质量的关键维度。本研究以江苏J大学师范生为对象, 通过量化分析, 探究社会情感能力与学习力的关系。结果显示, 师范生的社会情感能力与学习力均处于较高水平, 两者呈显著正相关, 其中自我关系能力与自我调整的相关程度最高, 集体关系能力与人际学习的相关程度最高; 社会情感能力对学习力起预测作用, 自我关系能力对学习力各维度均起到显著预测作用。研究表明, 提升职前教师的社会情感能力可有效促进其学习力发展, 为师范教育课程改革提供理论依据, 同时呼应“强师计划”对教师专业素养与人文关怀的双重要求, 打造高质量中小学教师队伍。

关键词

职前教师, 社会情感能力, 学习力

The Influence of Social and Emotional Abilities of Pre-Service Teachers on Learning Ability under the Background of the “Strong Teacher Program”

—Taking the Normal Students of University J as an Example

Xuelian Ran, Pei Wu, Jia Xue, Ruili Shen, Bin Zhu

School of Education, Jiangnan University, Wuxi Jiangsu

Received: May 24th, 2025; accepted: Jun. 23rd, 2025; published: Jun. 30th, 2025

文章引用: 冉雪莲, 伍佩, 薛嘉, 沈睿力, 朱彬. “强师计划”背景下职前教师社会情感能力对学习力的影响[J]. 教育进展, 2025, 15(6): 1271-1279. DOI: 10.12677/ae.2025.1561130

Abstract

Against the backdrop of the “Strong Teacher Program” deepening the construction of the teaching staff, the cultivation of social and emotional abilities of pre-service teachers has become a key dimension for improving the quality of education. This study takes the normal students of J University in Jiangsu Province as the object and explores the relationship between social and emotional ability and learning ability through quantitative analysis. The results show that the social-emotional ability and learning ability of normal students are both at a relatively high level, and there is a significant positive correlation between the two. Among them, the correlation degree between self-relationship ability and self-adjustment is the highest, and the correlation degree between collective relationship ability and interpersonal learning is the highest. Social and emotional ability plays a predictive role in learning ability, and self-relationship ability plays a significant predictive role in all dimensions of learning ability. Research shows that enhancing the social and emotional abilities of pre-service teachers can effectively promote the development of their learning ability, providing a theoretical basis for the curriculum reform of normal education. At the same time, it responds to the dual requirements of the “Strong Teacher Program” for teachers’ professional quality and humanistic care, and builds a high-quality team of primary and secondary school teachers.

Keywords

Pre-Service Teacher, Social and Emotional Ability, Learning Ability

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 问题的提出

2022年中国教育部等八部门联合发布的《新时代基础教育强师计划》强调了构建高水平教师教育体系的目标，培养具有专业素养与社会情感能力的双重胜任力的高质量教师队伍。职前阶段的教师相较于在职阶段面临的工作负荷与职称晋升压力较低，此阶段成为教师个体集中学习与实践社会情感能力的关键发展窗口期[1]。职前教师社会情感能力的培养极其重要。与此同时，面对教育数字化、学习终身化的时代挑战，学习如何学(Learning-to-learn, 简称学习力)——即个体主动获取知识、转化经验并适应复杂情境的能力——是终身学习必备的核心素养，是职前教师应对职业不确定性的核心生存技能。学习力是个人发展不可缺少的“硬实力”，社会情感能力往往被归为“软实力”，在传统的教育范式中两者常被割裂讨论，但是现实具备较高社会情感能力的师范生，在学习能力上更具优势，能够更好地适应复杂多变的教学情境，同时在课堂管理与师生互动中也能够有更优异的表现。但目前相关两者进一步细致的研究相对较少，师范生社会情感能力如何对学习力的发展造成影响具有重要意义。因此，探讨师范生社会情感能力对学习力的影响能有效回应“培养兼具情感智慧与终身学习能力的未来教师”这一时代命题。

2. 文献回顾

2.1. 师范生社会情感能力的相关研究

师范生作为未来教育工作的核心实践者，其社会情感能力不仅关乎自身专业发展，更直接影响中小学生学习社会情感素养的培育质量，师范生社会情感能力研究逐步成为教师教育研究的学术增长点。最早在

2009年, Jennings等开创性提出“教师社会情感能力”模型,标志着师范生群体正式进入该领域研究视野。2015年OECD通过对全球10国青少年的跨国比较,证实教师情感支持对学生社会情感能力发展的跨文化影响力[2],推动师范生社会情感能力培养进入政策实践阶段。我国相关研究起步于基础教育领域的情感教育实践。申继亮等(2005)[3]通过教师胜任力模型构建,首次将“情绪理解力”“共情能力”纳入教师专业素质指标体系。2010年后,随着《中小学教师专业标准》将“人际交往与调适能力”列为教师核心素养,学界开始聚焦师范生群体。林崇德(2017)在中国学生发展核心素养框架中,明确将“社会参与”作为教师教育的目标维度,为师范生社会情感能力研究提供政策衔接点[4]。结合国内外文献,师范生社会情感能力的影响因素可归纳为个体特质、环境因素等。个体的性别、教龄、学历等人口学变量对社会情感能力存在差异化影响[5]。此外,个体的情绪表达灵活性[6]与情绪调节策略使用频率[7]是社会情感能力的核心预测因子,能够正向调节压力情境下的情感应对。师范生社会情感能力的发展是多重因素协同作用的结果。

2.2. 学习力的相关研究

学习力作为21世纪终身学习的核心能力。国外关于学习力的研究较早, Collett认为学习力可以主要分为认知能力与情感调节,其中认知能力包括问题解决能力、学习策略能力与思考能力等,情绪调节集中对自我的探索,包括自我认知、自我管理,明确了学习力的多维度结构,强调认知与情意的平衡[8]。同一时间段, Gibbons从发展的视角定义学习力,提出三类学习(自然、正式、自我学习),三个面向(推理、情绪、行动)与三种范畴(技术、社会、发展),强调学习力的本质是“意义建构”[9]。20世纪, Deakin Crick提出学习力是一种复杂系统,主要包含情意倾向和认知能力两方面,其中特别强调了情意倾向对终身学习的重要关键核心作用[10],除此之外,学习力是一种重视学习执行历程的倾向,强调对学习方式、时间与空间的自我调控,其终极目标是理解现实意义[11]。其中,比较著名的是ELLI项目,该项目将学习力划分为7个维度:变化和学习、意义形成、策略意识、关键好奇心、创造性、学习互惠、顺应力[12],彼此之间相互联系、相互促进,这一项目对后面有关学习力的研究做出了参考借鉴。关于学习力的分类,本研究决定采用张郁雯等人的四维度模型,即意义建构(学习时能主动寻找情境的意义,加深对知识的深度理解)、自我调整(学习过程中的计划、策略、态度等调整)、人际学习(团体学习与合作意识)、坚持挑战(勇于挑战困难,保持坚持不懈的态度)[13]。学习力的四个维度既相互独立,又紧密关联,共同构成一个动态的学习能力系统,四者不可分割。

2.3. 师范生社会情感能力与学习力的关系

在传统的教育范式中,社会情感能力与学习力两者的关系误认为二元对立,但OECD有研究表明,这种二元对立实为一种认知误区——正如神经科学研究揭示的,负责执行功能的前额叶皮层既调控复杂认知,也参与社会决策[14],二者在生理机制与实践层面均存在深刻联结。学业表现来看,社会情感能力高的学生学期平均成绩越高,社会情感能力可以准确识别高学业成就学生和低学业成就学生[15]。社会情感能力更高的师范生学习能力更强,更能适应复杂教学情境,并在课堂管理、师生互动中表现更优[16]。学业情绪来看,良好的情绪管理能力能显著降低学习焦虑[17],与实习期间课堂管理效能呈显著正相关[18]。学业方法来看,自我意识维度与学习策略使用呈显著正相关,社会情感能力可能通过增强元认知监控来提升学习力[19]。社会情感能力中的关系技能能促进学习共同体形成,这种影响在跨学科学习中尤为显著[20],社会情感能力成为支撑跨学科学习的关键因素,其决策能力维度帮助学习者整合不同学科视角[21]。

通过文献分析发现,学界社会情感能力相关研究对象多聚焦大学生或者在职教师,师范生的社会情感能力的研究相对较少,研究内容多聚焦社会情感能力、学习力两者的独立价值,而两者关联性问题的

研究较少，难以回应“培养兼具情感智慧与终身学习能力的未来教师”这一时代命题。因此本研究旨在全面了解我国师范生社会情感能力与学习力的现状，厘清师范生社会情感能力与学习力的相互作用与影响关系。

3. 研究方法

3.1. 研究对象

本研究采用江苏省 J 大学共 1521 位本科师范生进行问卷调查，回收问卷 1296 份，问卷回收率 85.2%。对回收问卷进行整理，剔除无效问卷 18 份，有效问卷共 1278 份，有效回收率为 84.0%。在有效样本中，男性 207 人(16.2%)，女性 1071 人(83.8%)；大一共 447 人(34.5%)，大二共 207 人(16.2%)，大三共 372 人(29.1%)，大四共 252 人(19.7%)。

3.2. 测量工具

3.2.1. 社会情感能力状况量表

参考 Gross 等人[22]编制的情绪调节量表，由王力等人修订的问卷，此问卷一共有 4 个维度，分别为自我关系能力、他人关系能力、集体关系能力和负责任决策能力。此量表采用 5 点计分，1 表示完全不符合，5 表示完全符合，分值越高表示越符合。本量表所做的结构效度检验表明：其 KMO 检验值为 0.937，Barlett 球检验近似卡方值为 5619.728，累计解释百分比为 62.185%，自由度为 276，显著性概率为 0.000，结构矩阵清晰。其克隆巴赫系数为 0.796~0.905，整体克隆巴赫系数为 0.930，问卷具有良好的结构效度和一致性信度。

3.2.2. 大学生学习力量表

采用张郁雯等人编制的问卷，该问卷一共有 4 个维度，分别为意义建构、自我调整、人际学习和坚持挑战。各分量表的题数如下：意义建构 6 题、自我调整 6 题、人际学习 5 题，以及坚持挑战 7 题(含 4 题检核题)。此量表采用 5 点计分，1 表示完全不符合，5 表示完全符合，分值越高表示越符合。本量表所做的结构效度检验表明：其 KMO 检验值为 0.892，Barlett 球检验近似卡方值为 2855.319，累计解释百分比为 50.172%，自由度为 231，显著性概率为 0.000，结构矩阵清晰。其克隆巴赫系数为 0.694~0.791，整体克隆巴赫系数为 0.885，问卷具有良好的结构效度和一致性信度。

3.2.3. 实施过程

2024.4.1~2025.1.15，于江苏省 J 大学中采用了集体施测，采用线上和线下投放问卷的形式回收了数据。

3.2.4. 统计分析

采用了 SPSS27.0 进行了信效度分析、描述性分析、相关分析和回归分析。

4. 研究结果与分析

4.1. 师范生社会情感能力与学习力描述性分析

由表 1 可以发现：师范生社会情感能力总均分为 4.01，表明师范生基本认同自己具有较高水平的社会情感能力。在社会情感能力的量表中，各维度平均分在 3.7~4.4 之间，这说明师范生社会情感能力从整体上看处于较高水平。其中他人关系维度的得分最高，为 4.36，说明师范生在学习与生活中更加重视对他人关系的掌握与处理，并对他人关系具有较高水平且较为合理的认知。

Table 1. Results of descriptive statistics between dimensions of socio-emotional competence and learning power of teacher trainees (N = 1278)**表 1.** 师范生社会情感能力与学习力各维度间的描述性统计结果(N = 1278)

维度	N	最小值	最大值	平均数	标准差	层面平均值
意义建构	423	10.00	30.00	19.84	3.54	3.31
自我调整	423	9.00	30.00	21.24	3.44	3.54
人际学习	423	10.00	25.00	19.58	2.87	3.92
坚持挑战	423	14.00	35.00	24.46	3.75	3.50
学习力总分	423	48.00	115.00	85.12	10.63	3.55
自我关系能力	423	10.00	30.00	22.19	3.55	3.70
他人关系能力	423	5.00	25.00	21.80	3.12	4.36
集体关系能力	423	14.00	40.00	32.22	5.42	4.03
负责任决策能力	423	14.00	35.00	28.04	4.11	4.01
社会情感能力总分	423	60.00	130.00	104.24	13.24	4.01

本研究的学习力总均分为 3.55，表示被试认为自己在学习力的掌握上处于中等偏上水平。从学习力的各维度中可以看出，人际学习维度得分最高，平均分为 3.92，说明师范生十分注重人际关系的学习，并且较为充分地掌握了一定的人际关系交往能力与技巧。意义建构、自我调整和坚持挑战，得分在 3.31~3.54 之间，三者的平均数都处于比较符合阶段，这说明师范生在对学习力的掌握中对意义建构、自我调整和坚持挑战上有较清楚的认知与较高水平的学习，其中意义建构平均分略低于其余两维度，说明师范生应进一步加强对事物本质与逻辑意义的本领学习。

4.2. 师范生社会情感能力与学习力各维度间的相关分析

由表 2 可以发现：社会情感能力的四维度间与学习力的四维度关系密切。其中，自我关系能力与自我调整的相关程度最高($r=0.589^{***}$, $p<0.001$)，说明师范生对于学习策略与自我态度的深刻理解，不仅能提高学习能力与学习成绩，还能进一步反省完善自身，调整学习态度，扬长避短；社会情感能力的四个子维度与学习力中的人际学习维度均呈现显著的正相关，这表明通过对社会情感能力的学习，师范生会更清晰地认识自我，改变与他人交往的方式，进一步完善集体关系，作出更负责任的决策，从而不断改变自己的人际交往技巧，树立正确的人际关系价值观，形成和谐的人际网络，进而不断提高人际交往学习能力。其中，集体关系能力维度与人际学习的相关程度最高($r=0.567^{***}$, $p<0.001$)，这表明集体关系的和谐构建在很大程度上影响着人际交往能力的学习，即师范生越有意识有目的地构建和谐稳定的集体关系，人际交往能力就越强。

意义建构与自我关系能力的相关程度最高($r=0.360^{***}$, $p<0.001$)，说明师范生越能清晰地认识自我、剖析自我，就越能从自身的变化中体悟变化规律，从而看透事物本质与逻辑意义，找到学习的意义，加强意义建构的学习力；学习力中的坚持挑战与自我关系呈显著正相关，且相关程度最高($r=0.575^{***}$, $p<0.001$)，意味着师范生能通过不断的突破与挑战，克服困难，发扬闪光点，增强自己的自信心，从而增强挑战意识与挑战能力，突破舒适圈，发展潜力，实现挑战力的飞跃。

Table 2. Results of correlation analysis between dimensions of socio-emotional competence and learning power of teacher trainees (N = 1278)**表 2.** 师范生社会情感能力与学习力各维度间的相关分析结果(N = 1278)

变量	学习力各维度			
	意义建构	自我调整	人际学习	坚持挑战
自我关系能力	0.360***	0.589***	0.521***	0.575***
他人关系能力	0.102*	0.223***	0.483***	0.278***
集体关系能力	0.188***	0.308***	0.567***	0.299***
负责任决策能力	0.259***	0.403***	0.557***	0.357***

注: *代表 $p < 0.05$, **代表 $p < 0.01$, ***代表 $p < 0.001$ (下同)。

4.3. 师范生社会情感能力与学习力的回归分析

为探讨师范生社会情感能力对学习力的预测力, 本研究分别以社会情感能力的 4 个维度为自变量, 以学习力的 4 个维度为因变量, 进行逐步多元回归分析。结果见表 3。

Table 3. Multiple regression analysis of socio-emotional competence on various dimensions of learning power of teacher educators (N = 1278)**表 3.** 师范生社会情感能力对学习力各个维度的多元回归分析(N = 1278)

变量	预测变量	R	R ²	增加解释量 ΔR^2	F 值	标准化 系数 Beta	DW 值
意义建构	自我关系能力	0.360	0.129	0.129	62.523	0.360***	1.648
	自我关系能力	0.589	0.347	0.347	223.613	0.549***	
自我调整	负责任决策能力	0.596	0.355	0.008	115.490	0.172***	1.599
	他人关系能力	0.604	0.365	0.010	80.167	-0.126*	
人际学习	集体关系能力	0.567	0.321	0.321	199.051	0.310***	
	自我关系能力	0.637	0.405	0.084	143.213	0.251***	1.777
坚持挑战	负责任决策能力	0.657	0.432	0.026	106.206	0.225***	
	自我关系能力	0.575	0.331	0.331	208.166	0.575***	1.632

由表 3 可以看出, 在意义建构维度上, 只有自我关系能力这一个维度进入回归方程, 其解释量为 12.9%, 回归方程为: 意义建构 = $0.360 \times$ 自我关系能力, 说明自我关系能力对意义建构学习力起到了重要的预测作用; 在自我调整上, 有自我关系能力、负责任决策能力和他人关系能力共三个维度进入回归方程, 三个维度的联合解释量为 36.5%, 回归方程为: 自我调整 = $0.549 \times$ 自我关系能力 + $0.172 \times$ 负责任决策能力 - $0.126 \times$ 他人关系能力。其中, 自我关系能力维度的解释量最高, 为 34.7% ($\beta = 0.549, p < 0.001$), 负责任决策能力维度的解释量为 0.8% ($\beta = 0.172, p < 0.001$), 他人关系能力维度的解释量为 1% ($\beta = -0.126, p < 0.05$)。此研究结果表明: 自我关系能力、负责任决策能力和他人关系能力这三个变量均可以显著性的预测自我调整。自我关系能力对自我调整学习力的预测力最强, 即预测力最大, 对自我调整学习力的影响最重要, 他人关系能力对自我调整呈负向预测, 预测力较弱。

在人际学习维度中,有集体关系能力、自我关系能力和负责任决策能力这三个维度进入线性回归方程,三个维度的联合解释量为43.2%,其回归方程为:人际学习 = $0.310 \times$ 集体关系能力 + $0.251 \times$ 自我关系能力 + $0.225 \times$ 负责任决策能力。其中,集体关系能力维度的解释量最高,为32.1% ($\beta = 0.310, p < 0.001$),自我关系能力维度的解释量为8.4% ($\beta = 0.251, p < 0.001$),负责任决策能力维度的解释量为2.6% ($\beta = 0.225, p < 0.001$)。据以上结果可发现,集体关系对人际学习能力起到了最重要的预测作用。在坚持挑战维度方面,只有自我关系能力这一个维度进入回归方程,其解释量分别为33.1% ($\beta = 0.575, p < 0.001$),回归方程为:坚持挑战 = $0.575 \times$ 自我关系能力。

同时,据上表可知,社会情感能力中的自我关系能力对学习力的四个子维度均起到了显著预测作用,说自我关系能力对学习力的影响十分重要,师范生应不断提高自我认知水平,运用多样化方法全方位剖析自身,进而根据自身实际情况制定个性化学习计划与学习策略,提高学习能力。

5. 教育结论与启示

5.1. 增强师范生社会情感能力课程建设

本研究结果显示(如表1),师范生的社会情感能力总均分为4.01,表明师范生基本认同自己具有较高水平的社会情感能力,其中他人关系维度的得分最高,为4.36。同时,社会情感能力中的自我关系能力对学习力的四个子维度(意义建构、自我调整、人际学习、坚持挑战)均起到了显著预测作用,例如在自我调整维度上,自我关系能力的解释量高达34.7% ($\beta = 0.549, p < 0.001$)。正如研究表明提高师范生社会情感能力有助于促进学习力的提升,学校要增强师范生社会情感课程相关主题班会和培训会。学校社会情感能力课程是师范生社会情感能力培养的核心实践场域,“社会情感能力需依托结构化互动场景,在真实关系中实现认知、情感与行为的协同发展”,参加社会情感能力培训课程的学生往往会高于社会采用现代化资源增强学习力,关注全人发展,将文化响应式教学实践融入到职前教师的培养中,以帮助职前教师掌握社会情感能力[23]。主题班会通过多元活动构建能力培养体系,小组讨论与案例分析为情绪能力发展提供载体。师范生在观点碰撞中锻炼情绪识别与表达,这种双向互动不仅强化协作意识,更促使其理解团队中的角色定位。主题反思环节则聚焦自我管理,通过优势分析与改进计划的制定,帮助师范生建立元认知监控机制,将行为反馈转化为内隐调节策略。模拟教学情境的决策任务,如班级冲突解决,直接指向“负责任的决策”能力。参与者在权衡多元诉求中理解教育实践的复杂性。对于师范生而言,良好的社会情感能力不仅有助于其个人成长和职业发展,还能在未来的教育生涯中对其所教授的学生产生积极影响。

5.2. 推动社会情感能力与学科教学的深度融合

研究表明(如表2),社会情感能力的四维度间与学习力的四维度关系密切,其中集体关系能力与人际学习的相关程度最高($r = 0.567^{***}, p < 0.001$),说明集体关系的和谐构建在很大程度上影响着人际交往能力的学习。具体数据显示,在人际学习维度中,集体关系能力的解释量最高,为32.1% ($\beta = 0.310, p < 0.001$)。因此,推动社会情感能力与学科教学深度融合是落实“全人教育”理念的重要路径。推动社会情感能力与学科教学深度融合是落实“全人教育”理念的重要路径。将社会情感学习目标嵌入学科课程体系,能够显著提升学生的学习动机与认知参与度。具体实践中,教师可通过多样化的教学策略实现融合,在语文课堂中设计文学作品角色情感分析活动,引导学生通过共情理解文本内涵;在数学合作探究环节设置冲突解决任务,锻炼学生的沟通能力与情绪管理能力。此外,可以通过情景化教学、项目式学习等方式,让学生在知识建构过程中同步发展社会情感能力,这种融合模式不仅能优化学习体验,更符合《中

国学生发展核心素养》中“文化基础、自主发展、社会参与”的培养要求，为提升学生的综合学习力提供持续动力。

5.3. 建立社会情感能力与学习力动态评价与反馈机制

本研究结果表明(如表 3)，探究了社会情感能力与学习力的关系，结果显示两者呈显著正相关，社会情感能力对学习力起预测作用。例如，在意义建构维度上，自我关系能力的解释量为 12.9% ($\beta = 0.360, p < 0.001$)；在坚持挑战维度上，自我关系能力的解释量为 33.1% ($\beta = 0.575, p < 0.001$)。这说明需要构建以过程为导向的动态评价体系开发“社会情感能力和学习力”成长档案袋，记录师范生在不同阶段的表现数据，如课堂参与、实习反思、主题班会成果，并通过可视化图表呈现其能力变化趋势。此类档案不仅能为个体提供针对性改进建议，还可为课程优化提供实证依据。除此之外，实施多元化反馈机制，包括同伴互评、导师指导与人工智能辅助分析。例如，借助情感计算技术对师范生的教学模拟视频进行情绪识别，生成情绪管理能力报告，帮助其识别非言语行为中的改进空间。外部反馈与内省结合的机制能有效提升学习策略的迁移能力。通过动态评价与反馈的闭环设计，推动师范生在学习力与社会情感能力的交互中实现螺旋式提升。

6. 研究局限

从已有研究来看，当前专门针对教师的社会情感能力的测评工具存在以下局限：已有的测评工具大多关注教师的职业社会情感能力层面，未涉及社会情感教学能力，难以对教师的社会情感教育能力进行全面的考察。国外关于职前教师社会情感能力的研究以定量研究为主，通过捕捉现实数据，对职前教师社会情感能力的现状、特点及影响因素等问题进行详细描述。但大多数研究采用自我报告的方法，不论是问卷调查还是访谈，其信效度尚且存在一定局限性，并且对职前教师社会情感能力的内生机制、本质内涵等问题难以深度挖掘。此外，国内独立设计的教师社会情感能力测量工具非常少，并且其有效性没有得到广泛验证。

参考文献

- [1] Collie, R.J., Shapka, J.D. and Perry, N.E. (2012) School Climate and Social-emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, **104**, 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- [2] OECD (2021) Social and Emotional Skills for Student Success and Well-Being: Conceptual Framework. OECD Publishing.
- [3] 申继亮, 王凯荣. 教师职业素质结构模型研究[J]. 心理科学, 2005(6): 73-76.
- [4] 林崇德. 中国学生发展核心素养: 深入回答“立什么德、树什么人”[J]. 人民教育, 2017(Z2): 14-16.
- [5] 张森. 教师社会情感能力影响因素的实证研究[J]. 教育研究, 2023, 44(5): 112-125.
- [6] 李明蔚. 情绪调节策略对大学生社会情感能力的影响[J]. 心理学报, 2022, 54(2): 217-229.
- [7] 蓓蕾. 在线学习氛围对归属感的影响机制[J]. 现代教育技术, 2024, 34(1): 45-53.
- [8] Collett, D. (1990) Learning to Learn Needs for Adult Basic Education. In: Smith, R.M., Ed., *Learning to Learn across the Lifespan*, Jossey-Bass, 247-266.
- [9] Gibbons, M. (1990) A Working Model of the Learning-How-to-Learn Process. In: Smith, R.M., Ed., *Learning to Learn across the Lifespan*, Jossey-Bass, 63-97.
- [10] Deakin Crick, R. (2014) Learning to Learn. In: *Learning to Learn*, Routledge, 66-86. <https://doi.org/10.4324/9780203078044-4>
- [11] Stringer, C. (2014) What Is Learning to Learn? In: *Learning to Learn*, Routledge, 9-40. <https://doi.org/10.4324/9780203078044-2>
- [12] Crick, R.D., Broadfoot, P. and Claxton, G. (2004) Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: The ELLI

- Project. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, **11**, 247-272.
<https://doi.org/10.1080/0969594042000304582>
- [13] 張郁雯, 林文瑛, 林烘煜. 「大學生學習力量表」之發展研究[J]. 測驗學刊, 2023, 70(1): 33-53.
- [14] Diamond, A. (2013) Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, **64**, 135-168.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- [15] Parker, J.D.A., Creque, R.E., Barnhart, D.L., Harris, J.I., Majeski, S.A., Wood, L.M., *et al.* (2004) Academic Achievement in High School: Does Emotional Intelligence Matter? *Personality and Individual Differences*, **37**, 1321-1330.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.002>
- [16] 夏正江. 小学阶段职前教师教育课程的反思与重构——基于 SEL 的观察视角[J]. 教育发展研究, 2023, 43(Z1): 45-55.
- [17] 刘丹, 刘昊妍, 李玉斌. 在线学习环境下师范生社会情感能力影响因素研究——基于 HLM 模型分析[J]. 电化教育研究, 2023, 44(11): 67-74.
- [18] 王工利, 李虹. 师范生社会情感能力对教学实践的影响机制[J]. 教师教育研究, 2019, 31(5): 67-73.
- [19] 郭绒, 朱旭东. 职前教师社会情感能力的现状及影响因素——基于我国 45 所高校 8483 名职前教师的调查[J]. 国家教育行政学院学报, 2024(5): 85-95.
- [20] 张佳伟, 陆婧炎. 国际视野下职前教师社会情感能力框架与培养策略研究[J]. 教师教育研究, 2023, 35(4): 122-128.
- [21] 杜文彬. 新课标视阈下跨学科主题学习的设计与实现[J]. 电化教育研究, 2024, 45(4): 81-87.
- [22] Gross, J.J. and John, O.P. (2003) Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, **85**, 348-362.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- [23] 王娟, 沈伟. 营造友好安全的学习环境: 教师的社会情感能力及其培养[J]. 上海教育, 2021(29): 28-30.