

从排斥到融合：学生群体情绪发展的动态过程研究

——基于教育心理学的纵向视角

陈俊凯

福建师范大学心理学院，福建 福州

收稿日期：2025年2月12日；录用日期：2025年2月21日；发布日期：2025年3月6日

摘要

本研究立足教育心理学视角，纵向探究了学生从初中至大学阶段的情绪发展历程，尤其聚焦于社会交往中的排斥与融合动态。研究表明，伴随认知能力的提升，学生间的社会排斥形式逐渐由外显转向内隐。多维分析揭示，学生群体的情绪发展受到个体认知水平、环境因素及同伴互动等多重维度的深刻影响。进一步研究发现，情绪调节能力的培养与其所处的社会支持体系建设密不可分。据此，本研究提出针对性的干预方案与融合途径，着重强调构建涵盖家庭、学校及社会的多层次支持网络。这些研究成果为深入理解学生群体情绪发展规律、完善教育干预体系提供了理论基础与实践指导。

关键词

群体情绪，社会排斥，情绪发展，教育干预

From Exclusion to Integration: A Dynamic Study of Emotional Development in Student Groups

—A Longitudinal Perspective from Educational Psychology

Junkai Chen

School of Psychology, Fujian Normal University, Fuzhou Fujian

Received: Feb. 12th, 2025; accepted: Feb. 21st, 2025; published: Mar. 6th, 2025

文章引用: 陈俊凯(2025). 从排斥到融合：学生群体情绪发展的动态过程研究. *心理学进展*, 15(3), 1-9.
DOI: 10.12677/ap.2025.153122

Abstract

This study adopts an educational psychology perspective to examine the longitudinal emotional development of students from middle school to university, with particular emphasis on the dynamics between social exclusion and integration. The research demonstrates that as cognitive abilities advance, forms of social exclusion among students gradually transition from explicit to implicit manifestations. Through multidimensional analysis, the study reveals that emotional development in student groups is profoundly influenced by individual cognitive levels, environmental factors, and peer interactions. Further investigation indicates an inseparable connection between the development of emotional regulation capabilities and the construction of social support systems. Based on these findings, the study proposes targeted intervention strategies and integration pathways, emphasizing the establishment of a multi-tiered support network encompassing family, school, and society. These research outcomes provide both theoretical foundation and practical guidance for understanding the patterns of emotional development in student groups and improving educational intervention systems.

Keywords

Group Emotions, Social Exclusion, Emotional Development, Educational Intervention

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. 引言

社会排斥作为一种普遍存在的人际现象，表现为被忽视或被排斥，许多人在生活中都曾经经历过这类情况(Williams & Nida, 2011)，社会排斥对个体的心理健康和社会适应产生深远影响。教育领域中的社会排斥现象尤其值得关注，学生群体不仅要应对同伴交往的挑战，还需平衡学业表现和环境适应等多重压力。近年来的研究发现，社会排斥不仅影响个体当下的情绪状态，更会通过累积效应影响其长期发展轨迹(Baumeister et al., 2007)。

群体情绪发展作为教育心理学研究的重要议题，其动态性和复杂性要求我们采用纵向视角进行深入探究。根据发展阶段理论(Erikson, 1968)，青少年期到成年早期是个体情绪发展的关键时期，期间的社会互动经历对人格形成具有决定性影响。特别是在中国特殊的教育环境下，升学压力、同辈竞争等因素进一步加剧了学生群体中的情绪波动和社会排斥现象。

已有研究主要从横断面视角探讨社会排斥的影响因素(Leary et al., 2006)，然而，情绪发展是一个动态的过程，需要在发展的连续性中理解其变化规律。社会情绪学习理论(SEL)强调，情绪能力的培养需要与认知发展和社会适应相互协调(Is & Matters, 2019)。本研究试图通过纵向视角，系统梳理从初中到大学阶段学生群体的情绪发展特征，探索从排斥到融合的动态过程，为教育实践提供理论支持。

2. 青少年到成年早期的社会排斥特征

青少年到成年早期的社会排斥特征作为个体发展的关键阶段，呈现出不同的表现形式和影响特征。每个阶段的社会排斥都与其特定的发展任务和环境因素密切相关，形成独特的发展模式。

2.1. 初中阶段：青春期社会排斥

初中阶段是青少年步入青春期的关键时期，身心发展的显著变化与社会排斥现象之间存在着密切关联，青春期的生理发育差异往往成为同伴排斥的导火索。生理发育的不同步性往往导致学生产生自我意识过度敏感的倾向，加剧了同伴关系中的不适感。**Brown & Larson (2009)**的研究发现，发育较早或较晚的学生更容易成为排斥对象，这种基于外表特征的排斥进一步影响了青少年的社交行为和情绪状态。

在这一阶段，同伴关系呈现出独特的群体动态特征。随着自我意识的觉醒，青少年开始强调群体认同和归属感，这种需求促使他们积极寻求同伴接纳。然而，**Rubin 等人(2015)**指出，正是这种强烈的归属需求，使得社会排斥产生了更为深远的影响。被排斥者往往表现出两种极端的应对模式：过度迎合或完全退缩，这种应对方式又进一步加剧了其在群体中的边缘化地位。

情绪脆弱性是这一阶段社会排斥研究中的核心议题。**Sebastian 等人(2010)**通过神经影像学研究发现，青春期大脑对社会排斥的反应较其他年龄段更为敏感。这种生理基础上的敏感性，与认知调节能力尚未成熟的现状相叠加，导致初中生在面对排斥时表现出明显的情绪脆弱性。具体表现为情绪波动大、自我调节能力差，且容易将暂时的排斥经历泛化为普遍性的社交失败感。这种情绪脆弱性又反过来影响其社交互动质量，形成消极的循环模式。

2.2. 高中阶段：学业压力下的排斥

高中阶段的社会排斥现象与升学竞争环境密切相关。进入高中阶段，社会排斥的形式和动因发生显著变化。升学压力逐渐成为影响学生群体关系的主导因素。激烈的学业竞争环境催生了基于学业成绩的群体分层现象，成绩优秀者往往获得更多的社会支持和认可，而学习困难者则面临双重压力：学业挫折和社交孤立(**Chen et al., 2003**)。学业与社交的困境在高中阶段形成复杂的交织态势。一方面，学生需要投入大量时间和精力到学习中，这不可避免地压缩了社交时间；另一方面，维持良好的同伴关系对心理健康和学习效率又至关重要。**Chen 等人(1997)**通过追踪研究发现，那些能够在学业和社交之间取得平衡的学生，往往表现出更好的心理适应性和学业成绩。大多数学生在这种权衡中感到困扰，有些甚至选择牺牲社交关系来换取更多学习时间。然而，社交支持的缺失可能导致学习效率的下降，形成恶性循环。面对这种复杂局面，学生的压力应对和情绪调节能力受到严峻考验。

2.3. 大学阶段：成年早期的社会适应

大学阶段作为个体步入成年早期的关键转折点，其社会排斥现象呈现出独特的特征。从高中固定班级制到大学选课制度和跨专业交际的转变，增加了社会关系的流动性，使学生面临更为复杂的社会关系重构任务。**Azmitia 等人(2013)**的纵向研究表明，约 30% 的大学生在入学首年经历显著的社交困扰，这种困扰主要源于原有社交网络的瓦解和新环境中关系建立的不确定性。特别是，原本处于社交核心位置的学生，在新环境中可能面临角色转换的适应压力，这种压力往往导致社交焦虑的增加。

随着专业分流的深入，群体互动呈现出新的特征。专业学习的专门化促使学生形成以专业为基础的社交圈层，这种分化既提供了专业认同感，也可能形成“专业壁垒”。**Tinto (2017)**指出，专业群体认同感较强的学科(如医学、艺术类)往往形成相对封闭的社交圈，而这种封闭性可能加剧跨专业交往的困难。有趣的是，研究发现那些能够跨越专业界限建立广泛社交网络的学生，通常表现出更强的社会适应能力。此外，就业压力作为大学后期的主要应激源，显著影响着学生的社会支持网络构建。就业竞争加剧了群体间的信息壁垒，在这种压力下，学生倾向于形成基于就业目标的社交圈层，这种功利性的社交选择可能加剧某些群体的边缘化，部分学生可能因求职资源获取不足而感受到新形式的社会排斥。

2.4. 发展阶段的对比分析

纵观初中、高中到大学阶段, 社会排斥现象呈现出清晰的演变轨迹。从形式上看, 排斥行为经历了从显性到隐性的转变。初中阶段的排斥多以直接的言语攻击和行为排斥为主, 而到高中阶段则转向更为微妙的社交疏离。当进入大学阶段, 排斥形式进一步演化为信息封锁和社会资源壁垒等更为复杂的形式。这种转变反映了随着年龄增长, 群体排斥行为趋于隐蔽和复杂化, 反映了随认知发展而来的社会规范意识提升。

影响因素的动态变化呈现出多层次特征。Chen 和 Miller (2013)的纵向研究表明, 随着年龄增长, 影响排斥行为的因素从单一走向复杂。初中阶段主要受个体因素(如外表特征、性格特点)影响, 高中阶段则增加了学业成就和社会地位的影响, 到大学阶段更多地体现为多元利益的博弈。环境因素的作用范围也从局限于学校扩展至更广泛的社会网络, 这种扩展使得排斥现象的成因更加多元。群体互动模式的转变呈现出从封闭到开放、从单一到多元的特点, 反映了社会认知的发展。群体互动从初中阶段的“强边界小团体”模式, 逐渐过渡到高中的“功能性群体”模式, 最终发展为大学阶段的“网络化社交”模式。这种转变体现在三个方面: 首先, 群体边界的弹性增强, 成员流动性提高; 其次, 互动目的从单纯的情感需求扩展到多元化的社会功能; 最后, 群体规模和结构呈现出更大的灵活性。

3. 情绪发展的动态过程分析

3.1. 群体情绪发展特征

群体情绪发展呈现出明显的阶段性特征, 这种特征既反映了个体情绪发展的一般规律, 也体现了群体互动的独特影响。在情绪反应模式方面, Zimmermann & Iwanski (2014)的研究发现, 青少年早期的情绪反应往往表现为强烈性和冲动性, 这与前额叶皮层发育不完全有关。随着年龄增长, 情绪反应逐渐趋于稳定和理性, 特别是在面对社会排斥时, 表现出更复杂的情绪体验模式。

随着年龄的增长, 情绪调节能力的发展轨迹展现出渐进性特征。Gross 的情绪调节理论指出, 情绪调节策略的选择和使用效果与认知发展水平密切相关, 随着年龄增长, 个体的情绪调节策略逐渐从反应性调节向预期性调节转变(Gross, 2013)。Thompson 等人(2013)通过纵向研究发现, 情绪调节策略从单一被动的压抑和回避, 逐步发展为多元主动的认知重评和问题解决。这一发展过程与群体互动密切相关: 初期主要依赖外部支持进行情绪调节, 如寻求家长和教师帮助; 随后逐渐发展出内部调节机制, 包括自我对话和认知重构等策略。拥有良好同伴关系的学生往往表现出更成熟的情绪调节能力。

群体情绪互动机制展现出独特的发展特征。根据情绪感染理论(Hatfield et al., 2014), 群体中的情绪状态具有显著的传递效应, 群体成员间的情绪状态会通过直接和间接的方式相互影响(Van Kleef & Fischer, 2016)。例如, 在学业压力情境下, 个体的焦虑情绪可能通过群体互动产生放大效应, 形成集体性的情绪波动。但同时, 群体也可能形成集体性的情绪调节机制, 如通过互相支持和共同应对来缓解负面情绪。这种群体层面的情绪调节能力随着群体成熟度的提升而增强。群体情绪的传递方式从简单的模仿和同化, 逐渐发展为更复杂的情感共鸣和互助行为。

3.2. 影响因素分析

学生群体情绪发展的影响因素呈现出多层次、交互性的特点, 个体、环境及群体因素构成了一个相互作用的复杂系统。在个体层面, 认知发展水平和人格特征构成了情绪反应的基础。Steinberg & Morris (2001)的研究表明, 认知发展的成熟程度直接影响情绪调节能力, 尤其是抽象思维和元认知能力的发展能够促进情绪的有效识别和管理。

环境因素构成了情绪发展的重要外部条件。Wang 和 Eccles (2012)的纵向研究显示, 家庭支持的质量直接影响学生的情绪调节能力发展。良好的亲子关系不仅能为学生提供情绪安全基地, 还能帮助他们建立积极的应对模式。研究显示, 来自父母的情感支持和有效沟通能显著提升青少年的情绪调节能力(Morris et al., 2007)。学校环境中, 教师支持和班级氛围的影响同样不容忽视, 支持性的师生关系能显著降低学生的负面情绪体验, 而包容性的班级氛围则有助于促进积极的群体互动。研究显示, 在高度支持性的学校环境中, 学生表现出更低的焦虑水平和更高的情绪韧性(Eccles & Roeser, 2011)。

群体因素则体现了同伴关系和群体氛围对情绪发展的直接影响。Rubin (2011)的研究指出, 良好的同伴关系能够为个体提供情感支持和行为示范, 促进积极情绪的发展。群体氛围作为一种无形的心理环境, 通过群体规范和互动模式影响着个体的情绪表达和调节方式。积极的群体氛围能够促进情绪表达和共情能力的发展, 而消极的群体互动则可能导致情绪压抑和社交焦虑。特别是, 群体中的主导性成员往往对整体情绪氛围产生决定性影响, 这种影响通过情绪传染和社会学习机制作用于群体成员。

值得注意的是, 这三类因素并非独立运作, 而是存在复杂的交互作用。例如, 良好的个体认知能力有助于更好地利用环境资源, 积极的家庭支持能够促进群体互动质量, 而健康的群体氛围又能强化个体的情绪调节能力。这种动态的交互过程共同塑造了学生的情绪发展轨迹。

3.3. 长期影响与适应机制

社会排斥经历的累积效应体现在认知、情感和行为多个维度的深层影响中。纵向研究表明, 持续的排斥经历会导致个体形成特定的认知模式和情绪反应倾向。Downey 等人(1998)通过为期三年的追踪研究发现, 反复遭受社会排斥的学生倾向于形成“拒绝敏感性”认知图式, 这种认知倾向使他们更容易觉察和放大潜在的排斥信号。这种敏感性不仅影响当下的社交互动, 还会通过影响个体的行为选择而形成自我强化的循环。

心理适应策略随着个体发展经历不断演化。早期研究表明, 适应策略的发展呈现出从被动防御到主动应对的转变过程(Compas et al., 2017)。大学生群体相比中学生表现出更成熟的适应模式, 包括理性分析、寻求支持和重新评估等策略的综合运用。特别是, 那些经历过排斥但最终实现良好适应的个体, 往往发展出更灵活的应对策略。

保护性因素的研究揭示了缓冲排斥影响的关键要素。Masten 和 Cicchetti (2016)通过系统研究发现, 个体层面的心理韧性是核心保护因素, 其中包括积极的归因方式、良好的情绪调节能力和问题解决技能。环境层面的保护因素则主要体现在家庭支持的质量、教师的专业指导以及同伴群体的接纳度等方面。这些保护性因素的作用机制是通过提供情感支持、增强应对能力和重建社会联结来实现的。具备这些保护性因素的个体, 即使面临持续的排斥压力, 也能够维持相对稳定的心理状态和社会功能。

4. 教育干预与融合促进

4.1. 阶段性干预策略

针对不同发展阶段的特点, 教育干预策略需要采取差异化和递进式的方案设计。根据 Durlak 等人(2011)的社会情绪学习(SEL)研究框架, 有效的干预需要考虑认知发展水平、社会需求特点和环境支持条件。研究显示, 根据年龄特点调整的干预策略比统一模式的干预效果更显著(Taylor et al., 2017)。

初中阶段的干预重点是情绪识别与表达训练。研究表明, 提升情绪识别能力能显著降低社会排斥的负面影响(Greenberg et al., 2017)。具体策略包括: (1) 通过团体活动培养情绪词汇库, 提高情绪表达的准确性; (2) 开展情境模拟训练, 增强对他人情绪的感知能力; (3) 引导学生建立情绪日志, 培养自我觉察能力。这些训练不仅能帮助学生更好地理解和表达自身情绪, 也能提升其对他人情绪的敏感度, 从而减少因误解导致的排斥行为。还能为后续阶段的干预奠定重要基础。

高中阶段的干预侧重于压力管理与群体融合。Yeager 和 Dweck (2012)的研究指出,有效的压力管理训练能够显著改善学生的群体适应能力。在这一阶段,干预策略主要包括:(1) 压力源识别与分类管理训练;(2) 竞争与合作平衡的团体活动设计;(3) 建立朋辈支持系统,促进群体间的良性互动。这些策略既能提升个体的压力应对能力,又能促进群体间的理解和支持,维持健康的群体关系。

大学阶段的干预策略则侧重于社交能力提升和职业发展规划的整合。Lent 等人(2016)提出,将社交技能训练与职业生涯规划相结合的干预模式,能够更好地满足大学生的发展需求。主要策略包括:(1) 开展职业社交技能工作坊,提升正式场合的人际互动能力;(2) 组织跨专业合作项目,拓展社交网络;(3) 通过模拟职场情境,培养团队合作能力。这种整合性策略不仅能提升学生的社交能力,也能帮助他们建立更广泛的社会支持网络,为未来职业发展做准备。

4.2. 融合路径探索

在个体层面,心理适应能力的培养需要关注认知重构、行为训练和情绪调节三个维度。研究表明,通过系统化的认知-行为训练,能显著提升学生的心理韧性和适应能力(Fredrickson, 2013)。首先,在认知重构方面,引导学生识别并挑战消极的自动化思维模式,建立更加适应性的认知框架;其次,通过渐进式的行为训练,帮助学生掌握有效的社交技能和问题解决策略;最后,在情绪调节层面,培养学生对情绪的觉察能力,并掌握科学的情绪管理方法。这种多维度的培养模式特别适合处于转型期的学生群体。当学生面临社会排斥时,良好的心理适应能力能够帮助他们更快地调整状态,找到建设性的应对方式。特别值得注意的是,心理适应能力的培养不是一蹴而就的过程,而是需要通过持续性的训练和实践来强化。在这个过程中,教育者需要充分考虑个体差异,为学生提供个性化的指导和支持。

群体层面的互动模式优化需要从结构性和过程性两个维度展开。Ryan 和 Deci (2020)的研究表明,基于自我决定理论设计的群体互动框架能显著提升成员间的心理连接。在结构性层面,通过重组学习小组、调整座位安排、创建混合兴趣社团等方式,可以打破固有的社交壁垒,为边缘群体创造更多融入机会。这种物理空间和社交空间的重构,为建立新的互动模式奠定了基础。在过程性层面,互动质量的提升需要通过系统化的干预实现。研究表明,设计合作性而非竞争性的群体任务,能够促进成员间的积极依赖,降低排斥行为的发生(Johnson & Johnson, 2018)。具体而言,可以通过设计互补性角色任务,使不同特点的学生都能发挥各自优势;通过建立轮值制度,确保每个成员都有机会承担领导角色;通过设置共同目标,培养集体认同感和归属感。

支持系统的构建需要系统化整合教育生态中的各方资源,形成多维度、立体化的支持网络。Taylor 等人(2017)的研究表明,完善的支持体系能够显著提升学生的社会适应能力,降低群体排斥的发生率。在学校层面,应建立专业化的心理健康服务中心,配备专职心理咨询师,定期开展团体辅导活动。同时,通过系统化的教师培训项目,提升教师识别和应对学生群体排斥问题的能力。家庭作为学生成长的重要支持系统,其作用不容忽视。研究发现,良好的家庭环境能够为学生提供更全面的情感支持(Wang et al., 2014)。学校应当建立定期的家长沟通机制,通过家长学校、主题讲座等形式,提升家长的教育素养,帮助家长更好地支持子女的社会化发展。社会资源的引入则为支持系统注入了新的活力。专业社会工作者的参与能够弥补学校和家庭支持的不足,特别是在处理复杂群体关系和社会适应问题时发挥着独特作用。同时,借助现代技术构建的网络支持平台,能够突破时空限制,为学生提供更便捷和私密的求助渠道。这种线上线下结合的支持模式,更符合当代学生的沟通习惯和需求特点。

5. 结论与展望

本研究通过系统分析学生群体从排斥到融合的情绪发展动态过程,在理论和实践两个层面获得了重要发现。从理论层面来看,研究深化了对社会排斥现象发展规律的认识。首先,社会排斥的表现形式随

着年龄增长呈现出从显性到隐性的转变趋势,这种转变与认知发展水平密切相关。其次,排斥行为的动机结构也随着发展阶段的推进而日趋复杂,从单纯的情绪性排斥发展为包含理性考量的多维度排斥。这一发现补充了传统社会排斥理论对动机演变的解释(Baumeister & Leary, 2017)。研究还揭示了情绪发展的累积效应特征。早期的排斥经历会通过影响个体的社会认知模式,持续影响其后续的情绪发展轨迹。这种累积效应不仅体现在消极方面,也包含积极的适应性发展。正如 Masten (2014)指出的,一些经历过排斥的个体反而发展出更强的心理韧性和更成熟的情绪调节能力。这一发现为理解情绪发展的弹性机制提供了新的视角。

在实践层面,研究结果为教育干预提供了重要启示。首先,干预策略需要充分考虑发展阶段特征,针对不同阶段的核心需求设计干预方案。例如,初中阶段应着重情绪识别与表达训练,而大学阶段则需要整合社交能力与职业发展。其次,研究强调了预防性干预的重要性,特别是在环境转换的关键时期,提前的准备和支持能够有效降低适应困难(Taylor et al., 2017)。此外,研究发现群体融合是一个渐进的过程,需要多方协同努力。学校、家庭和同伴群体需要形成统一的支持网络,共同促进积极的群体氛围建设。这一认识为实践工作提供了系统性的指导框架。

随着社会环境的快速变迁和教育形态的持续创新,学生群体情绪发展研究面临新的机遇和挑战。在理论发展方向上,需要深化对群体情绪动态演变机制的理解。目前的研究主要聚焦于横断面的现象描述,而对情绪发展的长期轨迹和关键转折点的探索仍显不足。正如 Crone 和 Dahl (2012)指出的,未来研究应当更多关注情绪发展的个体差异性,探索不同发展路径背后的深层机制。

跨学科研究将为群体情绪发展研究带来新的突破。脑科学、信息科学等领域的研究方法和技术手段,能够帮助我们更深入地理解情绪发展的生理基础和环境影响。正如 Blakemore (2019)的研究所示,整合神经科学和教育心理学的研究范式,有助于揭示社会排斥对青少年认知和情感发展的影响机制。此外,人工智能技术在情绪识别和干预中的应用,也将为研究方法的创新提供新的可能。

参考文献

- Azmitia, M., Syed, M., & Radmacher, K. (2013). Finding Your Niche: Identity and Emotional Support in Emerging Adults' Adjustment to the Transition to College. *Journal of Research on Adolescence*, 23, 744-761. <https://doi.org/10.1111/jora.12037>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (2017). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. In R. Zukauskiene (Ed.), *Interpersonal Development* (pp. 57-89). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351153683-3>
- Baumeister, R. F., Brewer, L. E., Tice, D. M., & Twenge, J. M. (2007). Thwarting the Need to Belong: Understanding the Interpersonal and Inner Effects of Social Exclusion. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 506-520. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00020.x>
- Blakemore, S. (2019). Adolescence and Mental Health. *The Lancet*, 393, 2030-2031. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(19\)31013-x](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(19)31013-x)
- Brown, B. B., & Larson, J. J. H. (2009). Peer Relationships in Adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology*, 2, 74-104.
- Chen, E., & Miller, G. E. (2013). Socioeconomic Status and Health: Mediating and Moderating Factors. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 723-749. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185634>
- Chen, X., Chang, L., & He, Y. (2003). The Peer Group as a Context: Mediating and Moderating Effects on Relations between Academic Achievement and Social Functioning in Chinese Children. *Child Development*, 74, 710-727. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00564>
- Chen, X., Rubin, K. H., & Li, D. (1997). Relation between Academic Achievement and Social Adjustment: Evidence from Chinese Children. *Developmental Psychology*, 33, 518-525. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.3.518>
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P. et al. (2017). Coping, Emotion Regulation, and Psychopathology in Childhood and Adolescence: A Meta-Analysis and Narrative Review. *Psychological Bulletin*, 143, 939-991. <https://doi.org/10.1037/bul0000110>

- Crone, E. A., & Dahl, R. E. (2012). Understanding Adolescence as a Period of Social-Affective Engagement and Goal Flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, 13, 636-650. <https://doi.org/10.1038/nrn3313>
- Downey, G., Lebolt, A., Rincón, C., & Freitas, A. L. (1998). Rejection Sensitivity and Children's Interpersonal Difficulties. *Child Development*, 69, 1074-1091. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06161.x>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-analysis of School-based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts during Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity Youth and Crisis*. WW Norton & Company.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive Emotions Broaden and Build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1-53. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-407236-7.00001-2>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children*, 27, 13-32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Gross, J. J. (2013). *Handbook of Emotion Regulation*. Guilford Publications.
- Hatfield, E., Bensman, L., Thornton, P. D., & Rapson, R. L. (2014). New Perspectives on Emotional Contagion: A Review of Classic and Recent Research on Facial Mimicry and Contagion. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*, 8, 159-179. <https://doi.org/10.5964/ijpr.v8i2.162>
- Is, W. I., & Matters, W. I. (2019). *Social-Emotional Learning*. Committee for Children.
- Johnson, D., & T. Johnson, R. (2018). Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning. In S. M. Brito (Ed.), *Active Learning—Beyond the Future* (pp. 57-91). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Leary, M. R., Twenge, J. M., & Quinlivan, E. (2006). Interpersonal Rejection as a Determinant of Anger and Aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 111-132. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1002_2
- Lent, R. W., Ezeofor, I., Morrison, M. A., Penn, L. T., & Ireland, G. W. (2016). Applying the Social Cognitive Model of Career Self-Management to Career Exploration and Decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 47-57. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.12.007>
- Masten, A. S. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, 85, 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2016). Resilience in Development: Progress and Transformation. *Developmental Psychopathology*, 4, 271-333.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development*, 16, 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Rubin, K. (2011). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. J. H. (2015). Children in Peer Groups. *Handbook of Child Psychology Developmental Science*, 4, 175-222.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article ID: 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sebastian, C., Viding, E., Williams, K. D., & Blakemore, S. (2010). Social Brain Development and the Affective Consequences of Ostracism in Adolescence. *Brain and Cognition*, 72, 134-145. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.06.008>
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development through School-based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88, 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thompson, R. A., Virmani, E. A., Waters, S. F., Raikes, H. A., & Meyer, S. (2013). 2 The Development of Emotion Self-regulation: The Whole and the Sum of the Parts. In R. A. Thompson, E. A. Virmani, S. F. Waters, H. A. Raikes, & S. Meyer (Eds.), *Handbook of Self-Regulatory Processes in Development* (pp. 5-26). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203080719-3>
- Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19, 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Van Kleef, G. A., & Fischer, A. H. (2016). Emotional Collectives: How Groups Shape Emotions and Emotions Shape Groups. *Cognition and Emotion*, 30, 3-19. <https://doi.org/10.1080/02699931.2015.1081349>

-
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement from Middle to High School. *Child Development, 83*, 877-895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wang, M., Hill, N. E., & Hofkens, T. (2014). Parental Involvement and African American and European American Adolescents' Academic, Behavioral, and Emotional Development in Secondary School. *Child Development, 85*, 2151-2168. <https://doi.org/10.1111/cdev.12284>
- Williams, K. D., & Nida, S. A. (2011). Ostracism: Consequences and Coping. *Current Directions in Psychological Science, 20*, 71-75. <https://doi.org/10.1177/0963721411402480>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist, 47*, 302-314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion Regulation from Early Adolescence to Emerging Adulthood and Middle Adulthood: Age Differences, Gender Differences, and Emotion-Specific Developmental Variations. *International Journal of Behavioral Development, 38*, 182-194. <https://doi.org/10.1177/0165025413515405>