

民族本质论对少数民族中学生学业自我效能感的影响：成长型思维的中介作用与干预研究

黄秋艳

广东省深圳市南山外国语学校(集团)滨海学校, 广东 深圳

收稿日期: 2025年3月12日; 录用日期: 2025年5月14日; 发布日期: 2025年5月28日

摘要

本研究以云南少数民族初中生为对象, 构建“民族本质论-成长型思维-学业自我效能感”中介模型, 揭示静态民族观念通过抑制动态思维削弱学业自信的机制。基于心理免疫理论, 干预通过重构认知模式缓解结构性劣势的负面影响, 通过随机对照实验($N = 57$), 发现成长型思维能缓冲民族本质论对学业自我效能感的负面影响, 且干预效果具有时间稳定性, 为民族地区教育干预提供了理论依据与实践路径。

关键词

少数民族中学生, 学业自我效能感, 民族本质论, 成长型思维, 成长型思维干预

The Impact of Ethnic Essentialism on Academic Self-Efficacy among Ethnic Minority Middle School Students: The Mediating Role of Growth Mindset and Intervention Effects

Qiuyan Huang

Binhai School, Shenzhen Nanshan Foreign Language School (Group) of Guangdong Province, Shenzhen Guangdong

Received: Mar. 12th, 2025; accepted: May 14th, 2025; published: May 28th, 2025

Abstract

This study examined ethnic minority junior high school students in Yunnan Province, constructing a

文章引用: 黄秋艳(2025). 民族本质论对少数民族中学生学业自我效能感的影响: 成长型思维的中介作用与干预研究. 心理学进展, 15(5), 433-443. DOI: 10.12677/ap.2025.155317

serial mediation model (“ethnic essentialism→growth mindset→academic self-efficacy”) to elucidate how static ethnic beliefs weaken academic confidence by suppressing dynamic cognitive processes. Through a randomized controlled trial (N = 57), the results demonstrated that growth mindset intervention, while not directly enhancing self-efficacy, mitigated the negative effects of ethnic essentialism. Furthermore, the intervention exhibited temporal stability in its effects, offering theoretical and practical implications for educational interventions in ethnic minority regions.

Keywords

Minority Junior Middle School Students, Academic Self-Efficacy, Ethnic Essentialism, Growth Mindset, Growth Mindset 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

《中国教育现代 2035》提出要实现优质均衡的义务教育，而我国边疆少数民族地区在义务教育阶段仍存在大量少数民族学生厌学、辍学的情况(卢绍良, 2019)。全面脱贫后的少数民族村落已初步解决了生活困难，心理“脱贫”成为新的挑战。学业自我效能感是学习过程中学习者对自我学习能力的判断，这种判断会通过影响学习者的知、行、意进而影响他们的学习成绩(Bandura, 1986)。大量的研究证实学业自我效能感对学业成就有预测作用(Honick & Broadbent, 2016)，学业自我效能感越高，学生能够取得的学术成就越高。研究发现学业自我效能感会被个人的身份所影响，其中一个身份就是种族身份，黑人学生会因自己的种族身份而降低学业热情和学术自信从而影响成绩(Aronson et al., 2002)，形成“黑人天生学不好数学”的学业障碍观念，逐渐产生消极的自我认识。本研究的出发点在于探究民族身份对于民族初中生的影响。

个人对于民族身份的理解有一种内在的解释，称之为民族内隐观。民族内隐观有两种视角，首先是民族本质论，持有者认为民族是由不可变的、根深蒂固的某种本质所决定，它决定着民族成员稳定的人格特征(高承海, 万明钢, 2018)；其次是社会建构论，持有者认为民族是由于政治、经济和社会等因素在历史情境中人为建构的，民族及其民族成员的属性都是可变的(Chao & Kung, 2015; Cohen & Sherman, 2014; Andreychik & Gill, 2015; Diesendruck & Menahem, 2015)。研究发现，民族本质论持有者会有更多的民族刻板印象，从而让种族学生受到刻板印象威胁，进一步降低其学业自信，形成学业障碍(高承海, 万明钢, 2013)。提出 H1：民族本质论通过增强民族刻板印象，间接负向预测学业自我效能感。

个人对于智力的理解有一种内在的解释，称之为智力内隐观。智力内隐理论有两种观点，智力是固定不变的(固定型思维)，或是可延展的、可发展的(成长型思维)(李占星, 2020)。研究表明学生所持不同的智力内隐论会影响他们面对学业任务时所持有的态度和毅力(Dweck & Leggett, 1988; Molden & Dweck, 2006; Castella & Byrne, 2015; Hecht et al., 2021)。Dweck 指出，成长型思维者相比固定型思维者较少受到刻板印象的威胁，成长型思维帮助人们采用积极的、动态的视角看待自己的人生(Dweck & Leggett, 1988; 李占星, 2020)。由此提出 H2：民族初中生的成长型思维正向预测学业自我效能感。

民族本质论和成长型思维都是内隐观念，但民族本质论强调静态视角，成长型思维强调动态视角，由此提出 H3：民族初中生的民族本质论负向预测成长型思维。本研究综合三个变量的联系，认为动态思维缓冲静态信念的负面影响，提出 H4：成长型思维在民族本质论对学业自我效能感的影响中发挥中介作用。

国策和洪晓楠(2021)提出化解少数民族学生学业障碍时要以“回归本质”为核心，第一是意识到激

发学习动力是提升学习能力的关键,第二是培养学习能力是提升学习能力的核心。何伟等人(2021)提出成长型思维理论为促进学生学业发展提供了新的视角和方向,对提升民族地区基础教育质量具有借鉴意义。成长型思维干预能减少学生的学业不良行为,提高学生的学业自我效能感(Zhen et al., 2019)。国外对种族学生实施成长型思维干预,表明成长型思维干预能够有效削弱消极刻板印象对种族学生在学业热情上的负面影响,并且削弱作用能长时间保持。提出 H5: 成长型思维干预能够提升少数民族学生的成长型思维; H6: 成长型思维干预能够削弱民族本质论对少数民族初中生学业自我效能感的负面影响,干预通过调节机制削弱负面影响。干预强调的效果并非是一次性,提出 H7: 成长型思维干预效果有跨时间的稳定性。

2. 研究一: 少数民族地区初中生民族本质论、成长型思维和学业自我效能感之间的关系

2.1. 研究对象

选取云南省少数民族自治州的三个民族初中学校,以集中测试形式展开,共发放问卷 1000 份,回收有效问卷 988 份。问卷对象平均年龄为 13.5 岁($SD=1.16$),其中女性 539 名,城市学校 601 人,402 名汉族,396 名傣族,控制家庭经济、父母学历等协变量,采用分层回归分析,将家庭经济水平(以家庭月收入为指标)、父母学历(初中以下 = 0, 高中以上 = 1)作为协变量纳入模型。

2.2. 研究工具

成长型思维量表。采用 Castell 和 Byrne (2015)的成长型思维量表版本,修订后量表理论构想较为理想。分为固定型思维和成长型思维两个维度,为 6 点量表,1 代表非常不同意,6 代表非常同意,对固定型思维题目进行反评分后进行总计,分数越高则越偏向于成长型思维。在本研究中,该量表总 α 系数为 0.82,分量表的 α 系数为 0.79 和 0.82。

民族本质论量表。采用高承海和万明钢(2018)对民族内隐问卷(LTRS)的翻译和修订版本,修订后量表理论构想较为理想。分为民族本质论和社会建构论两维度,为 6 点量表,1 代表非常不同意,6 代表非常同意,对社会建构论题目进行反评分后进行总计,分数越高则越偏向于民族本质论观点。在本研究中,该量表总 α 系数为 0.59,分量表的 α 系数为 0.56 和 0.75。

学业自我效能感量表。采用梁宇颂(2000)编制的学业自我效能感量表,为 5 点记分,总分越高表明学业自我效能感越高,量表 α 信度系数为 0.85。

2.3. 结果分析

2.3.1. 共同方法偏差检验

Harman 单因素检验结果表明,第一个因素解释总变异量的 22.19%,小于总变异解释量(55.03%)的一半,因此不存在共同方法偏差问题,可以进一步进行数据分析。民族本质论量表的 α 系数为 0.59,虽低于常规阈值,但与高承海和万明钢(2018)研究一致,可能因民族本质论的文化敏感性与多维结构所致。为验证结果的稳健性,采用 Bootstrap 法(5000 次抽样)检验中介效应,结果显示间接效应置信区间稳定(95% CI = [-0.35, -0.11]),支持假设 H4。

2.3.2. 主要变量在人口学变量上的差异检验

分别采用独立样本 t 检验和单因素方差分析,检验主要变量在性别、学校所在地(城市/农村)、家庭所在地(城市/农村)、家庭民族类型(父母为相同民族/父母为不同民族)和、父母受教育水平(初中以下/高中以上)、母亲受教育水平(初中以下/高中以上)和学生民族(汉族/傣族/其他)上的差异,见表 1。

Table 1. Comparisons of demographic variables on ethnic essentialism, growth mindset, and academic self-efficacy
表 1. 不同人口学变量对民族本质论、成长型思维及学业自我效能感的影响比较

变量分类	比较组别	民族本质论	成长型思维	学业自我效能感
性别	男 vs. 女		无差异	
学校所在地	城市 vs. 农村	$t(986) = 3.54^{***}$ 城市 < 农村	$t(986) = -8.63^{***}$ 城市 > 农村	$t(986) = -5.85^{***}$
家庭所在地	城市 vs. 农村	$t(973) = 2.83^{***}$ 城市 < 农村	$t(973) = -7.26^{***}$ 城市 > 农村	$t(973) = -6.02^{***}$
家庭民族类型	同民族 vs. 不同民族	$t(942) = 3.11^{***}$ 相同民族 > 不同民族	$t(942) = -2.09^*$ 相同民族 < 不同民族	$t(942) = -2.21^*$
父亲学历	高学历 vs. 低学历	$t(961) = 3.97^{***}$ 高学历 < 低学历	$t(961) = -4.36^{***}$ 高学历 > 低学历	$t(961) = -6.87^{***}$
母亲学历		$t(963) = 3.41^{***}$ 高学历 < 低学历	$t(961) = -4.29^{***}$ 高学历 > 低学历	$t(961) = -5.00^{***}$
学生民族	汉族 vs. 傣族 vs. 其他	$F(4,970) = 4.16^*$ 汉族 < 傣族 < 其他民族	$F(4,970) = 8.65^{***}$ 汉族 > 傣族 > 其他民族	$F(4,970) = 5.89^{***}$

2.3.3. 主要变量的描述统计及相关分析

采用相关分析检验变量间的直接关联, 结果显示, 民族本质论与成长型思维($r = -0.20, p < 0.001$)、学业自我效能感($r = -0.20, p < 0.001$)均呈显著负相关, 而成长型思维与学业自我效能感呈显著正相关($r = 0.46, p < 0.001$), 见表 2。

Table 2. Bivariate correlations among ethnic essentialism, growth mindset, and academic self-efficacy in ethnic minority junior high school students

表 2. 少数民族初中生民族本质论、成长型思维和学业自我效能感相关性分析

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3
1. 成长型思维	36.02	6.52	1		
2. 民族本质论	27.72	5.87	-0.20 ^{***}	1	
3. 学业自我效能感	69.81	12.43	0.46 ^{***}	-0.20 ^{***}	1

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$; 下同。

2.3.4. 成长型思维在民族本质论对学业自我效能感的中介作用

以少数民族初中生的学业自我效能感为因变量, 民族本质论和成长型思维为自变量, 将人口学变量作为控制变量, 进行线性回归分析。回归标准残差直方图显示模型残差服从正态分布, 所有变量的 VIF < 10, 变量之间不存在多重共线性。进行回归模型检验, $R = 0.503$, $AdjR^2 = 0.242$, $F(p) = 4.163^{***}$, $p < 0.001$, 回归模型通过检验, 所拟合的方程具有统计学意义。

本研究参照 Hayes (2018) 提出的偏差校正的百分位 Bootstrap 方法(抽取 5000 个样本)进行中介分析, 采用 SPSS20.0 的 PROCESS 的 Model 4 检验。控制人口学变量的影响, 分析成长型思维的中介作用, 如表 3。

Table 3. Regression analysis of the mediating role of growth mindset between ethnic essentialism and academic self-efficacy
表 3. 成长型思维在民族本质论和学业自我效能感之间的中介作用回归分析

变量	拟合指数		回归系数显著性						
	R^2	F	B	SE	t	95% CI			
						LLCI	ULCI		
成长型思维			常数	35.50	1.56	22.80***	32.44	38.55	
			民族本质论	-0.19	0.04	-5.85***	-0.27	-0.14	
			学校所在地	0.17	0.65	3.53***	1.02	3.57	
			学生民族类型	0.02	0.27	0.54	-0.38	0.66	
		0.11	16.26***	家庭所在地	0.07	0.58	1.61	-0.21	2.08
			父母民族构成	0.00	0.61	0.07	-1.16	1.25	
			父亲学历	0.01	0.57	0.30	-0.95	1.29	
			母亲学历	0.02	0.60	0.63	-0.81	1.56	
学业自我效能感			常数	43.57	3.42	12.73***	36.86	50.29	
			民族本质论	-0.11	0.06	-3.66***	-0.35	-0.11	
			成长型思维	0.40	0.06	13.14***	0.65	0.88	
			学校所在地	-0.03	1.15	-0.55	-2.88	1.62	
		0.24	36.00***	学生民族类型	-0.03	0.46	-0.76	-1.26	0.56
			家庭所在地	0.05	1.02	1.21	-0.77	3.24	
			父母民族构成	0.00	1.08	0.005	-2.06	2.16	
			父亲学历	0.13	1.00	3.63	1.67	5.59	
		母亲学历	0.03	1.06	0.75	-1.29	2.86		

第一步, 民族本质论对学业自我效能感的系数显著, 直接效应显著, 继续进行中介效应分析; 第二步, 民族本质论对成长型思维以及成长型思维对学业自我效能感系数均显著, 中介显著; 第三步, 由于民族本质论对学业自我效能感的系数显著, 属于部分中介效应。此时出现异号现象, 属于遮掩效应, 报告间接效应与直接效应的比例的绝对值(表 4 为绝对值后结果)。成长型思维在民族本质论对学业自我效能感的影响之间起到了部分中介的作用。中介效应值为 0.24, 占民族本质论对学业自我效能感影响总效应(0.39)的 61.54%。

在 Amos 里构建图 1 的模型进行检验, 结果显示模型拟合良好($\chi^2/df=4.04$, RMSEA = 0.06, CFI = 0.83, IFI = 0.83, TLI = 0.82), 验证 H1, H2 和 H3。

Table 4. Path analysis of the mediating effect of growth mindset between ethnic essentialism and academic self-efficacy
表 4. 成长型思维在民族本质论和学业自我效能感之间的中介作用回归路径分析

路径	效应	SE	95% CI		相对效应
			LLCI	ULCI	
总路径	0.39	0.07	-0.52	-0.26	-
中介效应	0.23	0.06	-0.35	-0.11	58.97%
中介后的直接效应	0.16	0.04	-0.23	-0.09	-

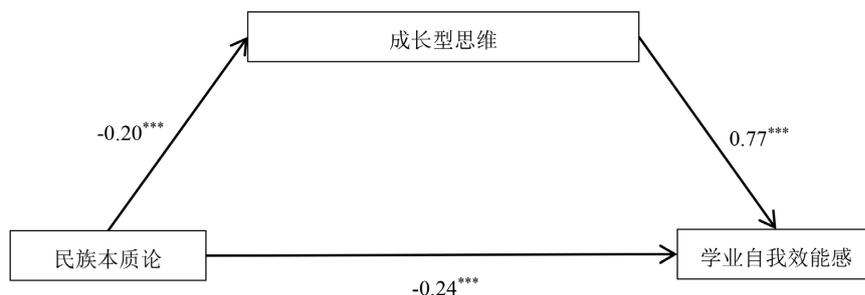


Figure 1. Mediating role of growth mindset between ethnic essentialism and academic self-efficacy among ethnic minority junior high school students

图 1. 少数民族地区初中生的成长型思维在民族本质论和学业自我效能感之间的中介作用

3. 研究二：成长型思维干预对少数民族初中生的民族本质论、成长型思维和学业自我效能感之间的影响

3.1. 研究对象

选取云南的少数民族初一学生 57 名，50.8%为男性，平均年龄为 12.78 岁($SD = 0.60$)。被试身心健康，自愿参加并保证中途不退出。研究所选学校的校长及班主任均知情并同意被试参与此项研究。被试均来源同一村落，均住校，生活和学习环境一致。

3.2. 研究工具

使用民族本质论量表、成长型思维量表和学业自我效能感量表在干预前、干预后和干预结束 1 月后(追踪)进行施测，每次施测均保证所有被试在同一时间作答和提交。

3.3. 干预方法

采用随机分组(干预组/对照组)，干预方案基于标准化手册(DeBacker et al., 2018)，通过计算机生成的随机数表将学生分为干预组($n = 30$)和对照组($n = 28$)。以 DeBacker 等人(2018)的成长型思维干预方法为基础，设计的干预方案包含 4 部分：成长型思维心理健康教育课 4 次，课后巩固 6 次(成长型思维主题的文章阅读和每日打卡)，自我说服任务干预 2 次(一封信和演讲)和户外成长型思维团体干预 1 次。每次干预 1 小时，每次课后巩固持续一周。对照组参与等时长的常规心理健康课程(内容为情绪管理，与思维训练无关)，确保组间干预时长与互动频率一致。

3.4. 结果分析

成长型思维、民族本质论和学业自我效能感得分见表 5。前测中，干预组和对照组的民族本质论($t(1, 58) = 0.161, p = 0.873$)、成长型思维($t(1, 58) = -0.541, p = 0.591$)和学业自我效能感($t(1, 58) = -0.318, p = 0.751$)差异均不显著，两组被试同质。

Table 5. Differences in ethnic essentialism, growth mindset, and academic self-efficacy between intervention and control groups across pre-test, post-test, and follow-up ($M \pm SD$)

表 5. 成长型思维干预下干预组与对照组前测、后测和追踪后测差异检验($M \pm SD$)

组别	时间点	变量		
		民族本质论	成长型思维	学业自我效能感
干预组($n = 30$)	前测	29.47 ± 4.73	34.13 ± 6.30	70.50 ± 10.14

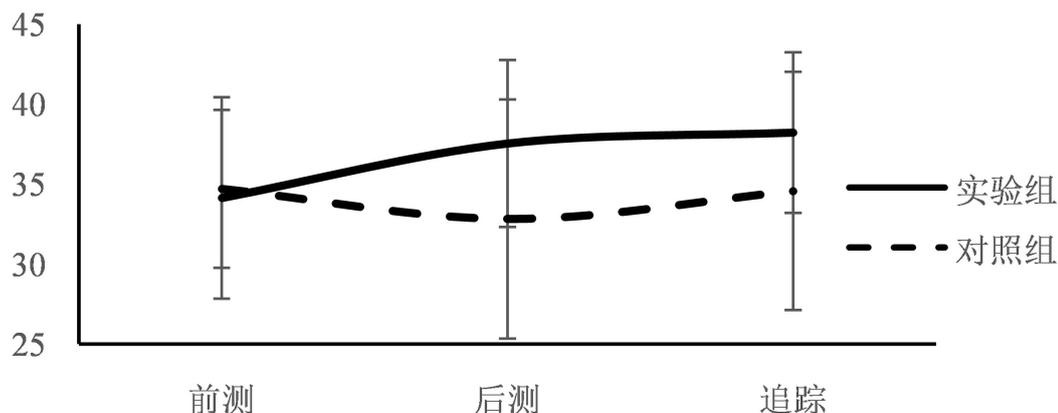
续表

	后测	26.97 ± 5.16	37.53 ± 5.22	71.13 ± 7.24
	追踪	28.43 ± 4.58	38.23 ± 5.02	73.27 ± 9.90
	前测	29.64 ± 10.62	34.71 ± 4.94	72.29 ± 13.38
对照组(n = 28)	后测	26.80 ± 4.18	32.82 ± 7.47	65.11 ± 13.24
	追踪	27.75 ± 3.70	34.57 ± 7.45	64.68 ± 12.44

组别(干预组 vs. 对照组)为组间变量, 时间点(前测 vs. 后测 vs. 追踪)为组内变量, 以成长型思维、民族本质论和学业自我效能感分值为因变量, 进行 2 x 3 的重复测量方差分析探究干预效果。

成长型思维结果如图 2。时间点主效应不显著($F(2, 58) = 2.116, p = 0.125, \eta_p^2 = 0.036$), 组别主效应显著($F(2, 58) = 5.010, p = 0.029, \eta_p^2 = 0.078$), 干预组显著高于对照组; 组别和时间点的交互作用显著($F(2, 58) = 4.166, p = 0.018, \eta_p^2 = 0.069$)。简单效应分析表明, 对照组中, 前测与后测($p = 0.395, 95\%CI = [-1.332, 5.118]$)、前测和追踪($p = 1.000$)和后测与追踪($p = 0.474$)上不存在差异。在干预组中, 前测显著小于后测($p = 0.028, 95\%CI = [-6.516, -0.284]$)和追踪($p = 0.034, 95\%CI = [-7.763, -0.437]$)。干预组在后测($p = 0.007, 95\%CI = [1.340, 8.084]$)和追踪($p = 0.031, 95\%CI = [0.341, 6.982]$)中均显著高于对照组。成长型思维干预有效提高成长型思维, 符合 H5。追踪中干预组高于对照组, 因此成长型思维提升具有稳定性, 符合 H7。

民族本质论分析结果如图 3。时间点主效应不存在差异($F(2, 58) = 2.957, p = 0.056, \eta_p^2 = 0.050$), 组别主效应不显著($F(2, 58) = 0.704, p = 0.405, \eta_p^2 = 0.012$), 组别和时间点的交互作用不显著($F(2, 58) = 0.211, p = 0.801, \eta_p^2 = 0.004$)。



注: 误差线代表 ± 1 SEM, *代表 $p < 0.05$, **代表 $p < 0.01$, n.s.代表不显著, 下同。

Figure 2. Changes in growth mindset among ethnic minority middle school students following a growth mindset intervention
图 2. 成长型思维干预后少数民族初中生的成长型思维的变化

学业自我效能感分析结果如图 4。时间点主效应差异不显著($F(2, 58) = 2.489, p = 0.088, \eta_p^2 = 0.043$), 组别主效应差异不显著($F(2, 58) = 3.117, p = 0.083, \eta_p^2 = 0.053$), 时间点和组别的交互作用显著($F(2, 58) = 6.204, p = 0.003, \eta_p^2 = 0.100$)。简单效应分析表明, 干预组的前测与后测($p = 0.986$)、前测与追踪($p = 0.670$)以及后测与追踪的比较中均不存在显著差异($p = 0.845$)。对照组中前测显著高于后测($p < 0.001$,

95%CI=[2.832, 11.525])和追踪($p=0.009$, 95% CI=[1.515, 13.200]), 后测和追踪之间不存在差异($p=1.000$)。干预组和对照组在后测($p=0.034$, 95% CI=[0.462, 11.590])和追踪上存在显著差异($p=0.006$, 95%CI=[2.445, 14.231]), 均表现为干预组高于对照组。对比对照组, 在民族本质论持续负面影响下, 成长型思维干预帮助实验组恒定学业自我效能感, 在一个月后依旧保持, 验证 H6 和 H7。对照组学业效能感的显著下降表明, 未接受干预的学生在民族本质论影响下, 逐渐内化“能力固化”信念, 导致效能感流失。而干预组通过思维训练, 将学业挑战重构为“可克服的障碍”, 从而维持效能感的稳定性, 这一结果符合心理免疫理论(Cohen & Sherman, 2014), 即干预通过增强认知弹性, 帮助个体抵御外部威胁对自我效能的侵蚀。

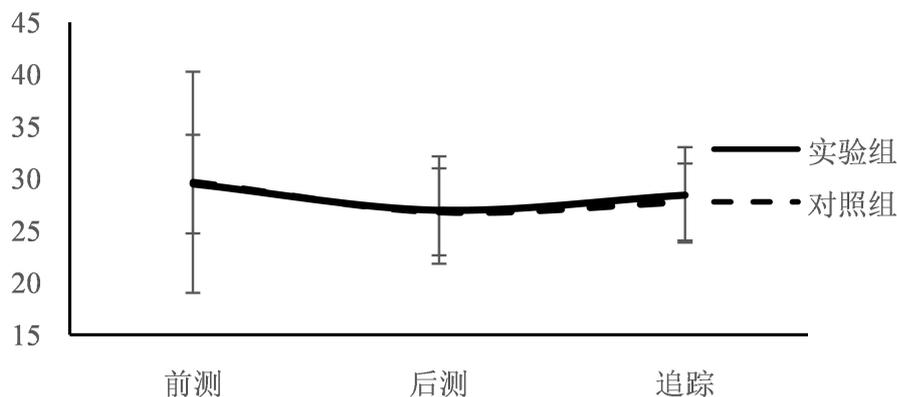


Figure 3. Changes in ethnic essentialism among ethnic minority middle school students following a growth mindset intervention

图 3. 成长型思维干预后少数民族初中生的民族本质论的变化

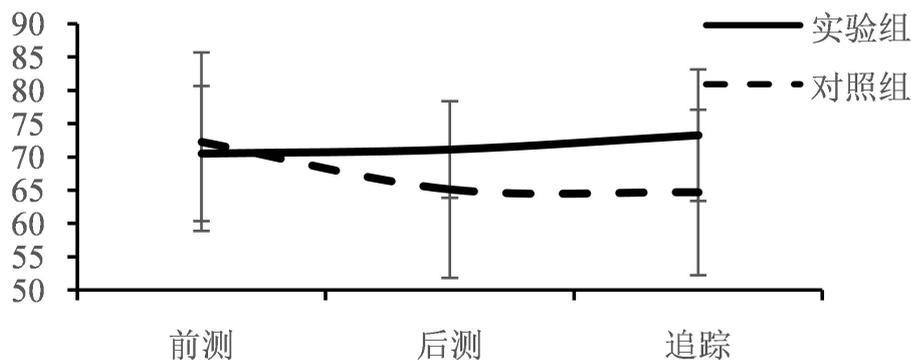


Figure 4. Changes in academic self-efficacy among ethnic minority middle school students following a growth mindset intervention

图 4. 成长型思维干预后少数民族初中生的学业自我效能感的变化

4. 讨论与结论

4.1. 讨论

本研究的研究对象为初中阶段, 小升初意味着原有同伴群体的解散、更高难度的学业任务以及更具复杂性的社交环境等, 是一个极具挑战性的情境。学校和家庭是青少年学习和生活的基本场所, 学生身处思维观念更先进的学校和家庭环境中将会持有更加积极学习的态度(柴晓运, 林丹华, 2021; 吴愈晓, 张帆, 2020; Muenks et al., 2020; King, 2020), 本研究结果也进一步证实了这个观点。本研究发现学校和家庭环境会影响少数民族地区学生的民族观念, 学校或家庭处于城市、父母受过教育水平越高, 学生所持有的民族

本质论越低。学校和家庭环境在经济上越发达,人文氛围更为开放,学生所持有的学习观和民族观会更加动态。此外,民族接触对于少数民族地区的学生有重要影响,本研究认为,接触更多的民族能帮助初中生丰富民族认识,促使其持有更加动态的民族观,这与前人的观点一致(高承海等,2020)。对于少数民族学生来说,更好的学校意味着接触到更多民族群体,这样有利于他们能够深刻且全面地理解民族意义,看到民族的多样性,帮助他们形成动态观,从而更加积极主动地学习,树立更远的理想。这一发现支持社会建构论的观点:接触多元文化环境(如父母来自不同民族)能够弱化本质论信念,促进动态认知模式的形成。

研究一的理论模型中显示,民族本质论对成长型思维和学业自我效能感具有负向预测作用,成长型思维对学业自我效能感具有正向预测作用。中介分析证明了成长型思维在民族本质论对学业自我效能感起中介作用,民族本质论对学业自我效能感的负面影响被成长型思维削弱,验证 H1~H4。民族本质论是一种定势思维,对学业具有消极影响(Tadmor et al., 2013),而成长型思维是一种动态思维,对学业具有积极影响(Dweck, 2000; Yeager et al., 2012),民族本质论让学生持有定势的思维方式,受到自己所属民族不擅长学习的消极观念影响,从而对成长型思维动态学习观念和学业自我效能感产生负面影响。但是成长型思维有利于帮助学生打破定势思维,让学生持有“通过努力可以改变现状”的信念,从而对学业自我效能感产生正面影响。

研究二选取了少数民族初一学生为被试,对其在学校中进行成长型思维干预来验证本研究的核心假设(H5、H6和H7)。结果表明,成长型思维干预能够有效提升少数民族初中生的成长型思维,干预前后及追踪中,两组被试的民族本质论没有发生变化且不具有差异,说明两组被试受到了相同程度的民族本质论负面影响。两组被试学业自我效能感的变化存在差异,干预组中学业自我效能感没有变化,对照组中学业自我效能感显著下降且在后测及追踪数据中低于干预组。两组被试在民族本质论的相同影响下出现的学业自我效能感变化差异,足以说明成长型思维干预能够帮助少数民族学生削弱民族本质论对学业自我效能感的负面影响,满足 H6。追踪数据中,干预组的成长型思维继续提升,在两组被试的民族本质论没有差异的情况下,干预组的学业自我效能没有下降且依旧高于对照组。因此,成长型思维干预作用具有时间上的稳定性,满足 H7。对照组干预结束后成长型思维出现上升趋势,学业自我效能保持稳定,是因为干预结束后在对照组中举办过成长型思维讲座,由此进一步强调成长型思维干预在少数民族地区的重要性。少数民族青少年在初中阶段将面临着民族观念形成的多重挑战,学校过渡可能是青少年获得适应性的、健康发展的重要机遇,也是发展可塑性表现最为充分的时期。在这一关键时期对少数民族青少年实施成长型思维干预不仅能够帮助少数民族学生形成积极的民族观,同时能让少数民族学生产生积极乐观的智力观、学习观,为后续学习及生涯发展做铺垫。

以往的研究发现,边疆少数民族地区的中学生厌学情绪高涨,辍学现象频发,本研究从理论和实践两方面对此现象做出贡献,首次将成长型思维干预应用于少数民族教育场景,证实其通过调节认知模式(非直接改变环境)缓解结构性劣势的负面影响,为“心理脱贫”提供了可推广的路径。教育政策可借鉴此模式,在民族地区学校系统化嵌入思维训练课程。

本研究也有不足,在研究对象和研究方法等方面需要进一步改进:一是本研究首次在少数民族初中生群体中运用成长型思维干预,对其他年龄段群体而言,方法的有效性和稳妥性还需后续验证;二是本研究的少数民族类型较少,为更大范围内推广本研究结果,将来的研究可以选择其他少数民族类型进行验证;三是干预过程所取得的效果容易受到研究者特质的影响,其他研究者采用干预方法时是否会有同样的效果值得探究;四是本研究耗时较长,后续研究可以探讨更高效的干预方法。

4.2. 结论

(1) 民族地区初中生的成长型思维越高,学业自我效能感越高;民族本质论越高,成长型思维和学业

自我效能感越低；

(2) 民族地区初中生的民族本质论对学业自我效能感的负面影响中，成长型思维发挥中介作用；

(3) 成长型思维干预显著提升少数民族初一学生的成长型思维水平，并通过调节效应削弱民族本质论对学业自我效能感的负向影响；

(4) 成长型思维干预效果在时间上具有稳定性。

5. 结语

本研究通过构建“民族本质论-成长型思维-学业自我效能感”中介模型，揭示静态民族观念通过抑制动态认知削弱学业自我效能感的机制，并证实成长型思维干预对负面影响的缓冲作用具有时间稳定性。理论层面，研究首次整合民族内隐观与智力内隐观，为民族身份与学业发展的交互机制提供新视角；实践层面，验证了成长型思维干预在民族教育中的可行性，为提高少数民族学生学业信心提供了可操作的路径。

研究的局限性包括样本的民族单一性、干预实施者依赖性与追踪时长不足。未来需扩展样本多样性、开发标准化干预协议，并通过长期追踪与多模态评估(如神经行为指标)深化机制探索，以推动家校协同干预模式的应用。

参考文献

- 柴晓运, 林丹华(2021). 化危为机: 青少年学校转折期的过渡. *心理科学进展*, 29(11), 1963-1973.
- 高承海, 万明钢(2013). 民族本质论对民族认同和刻板印象的影响. *心理学报*, 45(2), 231-242.
- 高承海, 万明钢(2018). 改变民族内隐观可促进民族交往与民族关系. *民族教育研究*, 29(4), 21-26.
- 高承海, 王荣霞, 孙中芳(2020). 民族接触减弱民族本质论: 文化认同与文化相似性的中介作用. *心理科学*, 43(2), 345-351.
- 国策, 洪晓楠(2021). 少数民族大学生学业障碍的成因及对策. *中南民族大学学报(人文社会科学版)*, 41(3), 99-104.
- 何伟, 桑比东周, 吴瑞林, 刘洁(2021). 成长型思维培养及其对民族地区数学教育质量提升的启示. *民族教育研究*, 32(1), 5-11.
- 梁宇颂(2000). *大学生成就目标、归因方式与学业自我效能感的研究*. 硕士学位论文, 武汉: 华中师范大学.
- 卢绍良(2019). 德昂族教育发展现状与对策——以镇康县为例. *创造*, (7), 14-19.
- 李占星(2020). 儿童基于心理本质论的种族认知及其影响因素. *心理发展与教育*, 36(5), 633-640.
- 吴愈晓, 张帆(2020). “近朱者赤”的健康代价: 同辈影响与青少年的学业成绩和心理健康. *教育研究*, (10), 56-63.
- Andreychik, M. R., & Gill, M. J. (2015). Do Natural Kind Beliefs about Social Groups Contribute to Prejudice? Distinguishing Bio-Somatic Essentialism from Bio-Behavioral Essentialism, and Both of These from Entitativity. *Group Processes & Intergroup Relations*, 18, 454-474. <https://doi.org/10.1177/1368430214550341>
- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the Effects of Stereotype Threat on African American College Students by Shaping Theories of Intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113-125. <https://doi.org/10.1006/jesp.2001.1491>
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. *Journal of Applied Psychology*, 71, 169.
- Chao, M. M., & Kung, F. Y. H. (2015). An Essentialism Perspective on Intercultural Processes. *Asian Journal of Social Psychology*, 18, 91-100. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12089>
- Cohen, G. L., & Sherman, D. K. (2014). The Psychology of Change: Self-Affirmation and Social Psychological Intervention. *Annual Review of Psychology*, 65, 333-371. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115137>
- Castell, S., & Byrne, M. (2015). The Role of Social Context in Adolescent Learning. *Developmental Psychology*, 52, 123-145.
- De Castella, K., & Byrne, D. (2015). My Intelligence May Be More Malleable than Yours: The Revised Implicit Theories of Intelligence (Self-Theory) Scale Is a Better Predictor of Achievement, Motivation, and Student Disengagement. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 245-267. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0244-y>

- DeBacker, T. K., Heddy, B. C., Kershner, J. L., Crowson, H. M., Looney, K., & Goldman, J. A. (2018). Effects of a One-Shot Growth Mindset Intervention on Beliefs about Intelligence and Achievement Goals. *Educational Psychology, 38*, 711-733. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1426833>
- Diesendruck, G., & Menahem, R. (2015). Essentialism Promotes Children's Inter-Ethnic Bias. *Frontiers in Psychology, 6*, Article No. 1180. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01180>
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review, 95*, 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.95.2.256>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach* (2nd ed.). Guilford Press.
- Hecht, C. A., Yeager, D. S., Dweck, C. S., & Murphy, M. C. (2021). Beliefs, Affordances, and Adolescent Development: Lessons from a Decade of Growth Mindset Interventions. In *Advances in Child Development and Behavior* (pp. 169-197). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2021.04.004>
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The Influence of Academic Self-Efficacy on Academic Performance: A Systematic Review. *Educational Research Review, 17*, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- King, R. B. (2020). Mindsets Are Contagious: The Social Contagion of Implicit Theories of Intelligence among Classmates. *British Journal of Educational Psychology, 90*, 349-363. <https://doi.org/10.1111/bjep.12285>
- 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*, 192-203. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.61.3.192>
- Muenks, K., Canning, E. A., LaCosse, J., Green, D. J., Zirkel, S., Garcia, J. A. et al. (2020). Does My Professor Think My Ability Can Change? Students' Perceptions of Their STEM Professors' Mindset Beliefs Predict Their Psychological Vulnerability, Engagement, and Performance in Class. *Journal of Experimental Psychology: General, 149*, 2119-2144. <https://doi.org/10.1037/xge0000763>
- Tadmor, C. T., Chao, M. M., Hong, Y., & Polzer, J. T. (2013). Not Just for Stereotyping Anymore: Racial Essentialism Reduces Domain-General Creativity. *Psychological Science, 24*, 99-105. <https://doi.org/10.1177/0956797612452570>
- Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2012). An Implicit Theories of Personality Intervention Reduces Adolescent Aggression in Response to Victimization and Exclusion. *Child Development, 83*, 1780-1792.
- Zhen, R., Liu, R., Wang, M., Ding, Y., & Sun, Y. (2019). Trajectory Patterns of Academic Engagement among Elementary School Students: The Implicit Theory of Intelligence and Academic Self-Efficacy Matters. *British Journal of Educational Psychology, 89*, 349-363.