

教师关怀行为对高中生抑郁的影响： 情绪调节策略的纵向中介作用

王永丽

西南大学心理学部，重庆

收稿日期：2023年9月7日；录用日期：2023年11月20日；发布日期：2023年11月30日

摘要

为探究教师关怀行为对高中生抑郁的长期影响，以及情绪调节策略在教师关怀行为与高中生抑郁之间的纵向中介作用，采用教师关怀行为量表、情绪调节量表以及抑郁量表对四川省某中学高一学生进行为期半年的两次追踪调查，两次施测共收集有效数据523份。结果表明：1) T1教师关怀行为能够显著负向预测T2高中生抑郁；2) 在同一时间点上，认知重评和表达抑制在教师关怀行为和高中生抑郁之间发挥中介作用；3) 在不同的时间点上，认知重评和表达抑制的中介作用仍成立，表明认知重评和表达抑制的中介作用具有跨时间的稳定性。结论：教师关怀行为不仅直接能够直接预测高中生抑郁，还能通过情绪调节策略对高中生抑郁产生间接影响。

关键词

教师关怀行为，抑郁，认知重评，表达抑制，高中生

The Longitudinal Effect of Teachers' Caring Behavior on Depression of Senior High School Students: The Mediating Role of Emotional Regulation Strategies

Yongli Wang

Faculty of Psychology, Southwest University, Chongqing

Received: Sep. 7th, 2023; accepted: Nov. 20th, 2023; published: Nov. 30th, 2023

Abstract

In order to further explore the longitudinal associations between teacher's caring behavior and depression of senior high school students, as well as the longitudinal mediating effect of emotional regulation strategies, a longitudinal study was conducted. All students were recruited from one middle school in Sichuan province. At last, total 523 senior high school students completed measures of teacher's caring behavior, depression and emotional regulation strategies at baseline and half a year later. The results indicated that: 1) Teachers' caring behavior significantly negatively predicted subsequent depression of senior high school students; 2) Cognitive reappraisal and expressive suppression mediated the relationship between teachers' caring behavior and senior high school students' depression at the same time; 3) And the mediating effect of Cognitive reappraisal and expressive suppression was stable at different time. These results show that Teacher's caring behavior can not only directly affect depression of senior high school students, but indirectly affect depression of senior high school students through cognitive reappraisal and expressive suppression across time.

Keywords

Teachers' Caring Behavior, Depression, Cognitive Reappraisal, Expressive Suppression, Senior High School Students

Copyright © 2023 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

高中阶段是个体探索人生方向的重要时期，是向成人的过渡期。在高中生的发展过程中，抑郁是一个重要的阻碍因素[1]。针对高中生心理健康的元分析表明抑郁是高中生首要的心理健康问题[2]，抑郁不仅与高中生现阶段的自伤、攻击等问题行为存在密切联系[3] [4]，还会对高中生日后的健康发展产生不利影响[5]。为了解决高中生抑郁问题，我国政府发布了相关文件，明确将抑郁纳入学生的健康体检，强调对学生抑郁防治的重要性。因此，有必要对高中生抑郁问题进行深入探讨。

学生的心理健康可能会受到教师关怀行为的影响。教师关怀行为是教师为了建构一种良好的师生关系，而在教育教学过程中尽职尽责地完成教学任务，投入时间来支持学生的发展，并且包容学生等诸多行为活动的综合体现[6]。生态系统理论指出，青少年的发展会受到周围环境的影响，教师是青少年微观系统中的重要组成部分[7]，在保护他们的心理健康方面具有重要作用。关怀理论也指出，关怀需求是人类的基本需求[8]，教师不能仅向学生传授知识，更需要对学生表达关怀[9]。相关实证研究指出教师关怀行为是学生发展社交等生活技能和提高学业成就的重要因素[10]；教师能够通过降低消极情绪对青少年的不利影响来保护其身心健康[11]；横断研究表明教师关怀行为显著负向预测中学生抑郁等问题行为[12]。可见，教师关怀行为能够降低青少年的抑郁水平，对其心理健康起保护作用。

教师关怀行为可能通过影响高中生情绪调节策略进而影响高中生抑郁。认知重评与表达抑制是人们经常使用的两种情绪调节策略。认知重评的核心是人们试图重建对引发自己情绪的情境的认知，以使自己感觉良好[13]。以往的研究发现认知重评策略对人们的身心健康具有积极影响，与心理健康的积极指标

(如主观幸福感等)显著正相关[14][15],是一种适应良好的情绪调节策略。而表达抑制是指当情绪被唤起时,个体有意识地抑制情绪表达的行为[16],虽然表达抑制策略的使用改变了个体的情绪表现但并没有改变个体的情绪体验[17],并且要消耗更多的认知资源[18],从长期来看可能会更不利于个体的心理健康。以往大多数研究也证实了表达抑制不利于个体积极情绪的产生,与抑郁等消极情感存在密切联系[19][20],是一种非适应性的情绪调节策略。在高中生群体中使用认知重评较多的个体在学校适应情况更好[21],拥有更高的学业成绩[22],报告出了较高的主观幸福感[23]以及较低的抑郁情绪[24][25]。相反,使用表达抑制较多的高中生表现出了在学校适应情况较差[21],被欺凌的可能性更高[26],主观幸福感较低[27],抑郁情绪较高[24][25]的特点。

个体的情绪调节能力会受到所处环境的影响。根据社会情感学习理论,情绪调节是社会情绪学习能力的重要组成部分,已有研究表明,教师在学生的社会情绪学习中发挥着重要作用[28][29],因而教师关怀行为可能也会影响高中生情绪调节策略的使用。此外,教师关怀行为有利于师生之间的良性互动,是建立和维持良好师生关系的必要条件[30][31],而良好的师生关系正是学生学习如何恰当地使用情绪调节策略不可或缺的。有研究指出存在重要关系障碍的学生可能缺乏足够的机会学习适应性的方法来管理他们的情绪,因而可能会对挑战性的环境变得敏感,导致自我调节方面出现困难,这可能会进一步恶化消极情绪对他们的影响,从而增加他们患抑郁的风险[32]。对于高中生而言,感知到的教师关怀行为越少意味着师生关系质量越低[33],这将对他们学习运用恰当的情绪调节策略来调节情绪产生消极影响。相关研究也表明,教师在引导学生调节情绪方面发挥着重要作用[34]。可见,教师关怀行为可能有助于高中生使用恰当的情绪调节策略来调节情绪,从而降低其抑郁水平。

综上所述,本研究将以教师关怀行为为自变量,高中生抑郁为因变量,高中生情绪调节策略为中介变量,探究情绪调节策略的中介作用及这种中介作用跨时间的稳定性。

2. 研究方法

2.1. 对象

采用方便整群抽样的方法从四川省某中学抽取高一学生进行为期半年的追踪调查,2020年12月17日为第一次施测时间,半年后施测第二次。第一次施测有效被试为568人,完成两次施测的有效被试为523人,其中男生224人,占比42.83%,女生299人,占比57.17%;家庭居住地为城镇的有333人,占比63.67%,家庭居住地为农村的有190人,占比36.33%;第一次施测时被试平均年龄为16.21岁($SD = 0.55$)。经检验,数据完整的被试与流失被试T1时的年龄、教师关怀行为、认知重评、表达抑制、抑郁($|t_s| < 1.68, p > 0.05$)和性别($\chi^2 = 0.14, p = 0.71$)及家庭居住地($\chi^2 = 2.56, p = 0.11$)上均未发现显著性差异,表明被试不存在结构化流失。

2.2. 研究工具

2.2.1. 教师关怀行为

采用雷浩[6]编制的教师关怀行为量表。该量表由18个题目组成,分为尽责性、自持性和包容性三个维度。问卷采用5点计分从“非常不同意”到“非常同意”,是学生对教师关怀行为的他评问卷,得分越高表明学生感知教师关怀行为越多。在两次施测中尽责性维度的Cronbach's α 系数分别为0.90、0.92;支持性维度的Cronbach's α 系数分别为0.90、0.91;包容性维度的Cronbach's α 系数分别为0.93、0.93。

2.2.2. 情绪调节策略

采用Gross和John[35]编制的情绪调节策略量表。该量表由10个题目组成,分为认知重评和表达抑

制两个维度。两个分量表都至少包含一项关于对消极情绪的调节和积极情绪的调节。对每个题目的回答,被试按照自身调节或管理情绪的特征,分为完全不赞同到完全赞同的7级评定。两次施测中认知重评维度的Cronbach's α 系数为0.88、0.92;表达抑制维度的Cronbach's α 系数为0.79、0.83。

2.2.3. 抑郁

采用Achembach和Rescorla [36]编制的青少年问题行为自评量表中的抑郁分量表。施测量表包含6个题目,采用4点计分,得分越高表明个体的抑郁水平越高。在两次施测中该量表的Cronbach's α 系数分别为0.84、0.86。

2.3. 共同方法偏差检验

本研究中的变量均来自被试的自我报告,故可能存在共同方法偏差。在数据收集完成之后,采用Harman单因子法对数据进行共同方法偏差检验。结果表明,在两次施测中,特征值大于1的因子均为6个,未经旋转的第一个因子变异的解释量分别为34.17%和34.44%,均小于40%的临界值,说明本研究受共同方法偏差的影响不明显[37]。

2.4. 施测程序与数据处理

以高一学生为被试,在征得学生的同意后开始施测。施测前所有被试均被告知本研究为自愿参与,他们可以参与一项或多项调查,可以选择在任何时候退出,并且施测结果保密。施测结束后,对学生表示感谢,并再次强调保密原则。

采用SPSS 25.0和Mplus8.3对数据进行录入和分析。首先运用SPSS25.0对数据进行描述性统计分析和Pearson相关分析,然后运用Mplus8.3建立中介模型考察高中生认知重评和表达抑制两种情绪调节策略在教师关怀行为对其抑郁的影响中的中介作用。教师关怀行为分为3个维度,该变量作为潜变量纳入模型,其余所有的变量均采用均值作为显变量进行分析,缺失值采用极大似然估计。鉴于以往研究表明,青少年抑郁水平在性别上存在差异[38],因此本研究将性别作为协变量加以控制。

3. 结果

3.1. 教师关怀行为、情绪调节策略与高中生抑郁的描述统计分析

对教师关怀行为与高中生情绪调节策略及抑郁的相关分析结果显示(见表1),T1教师关怀行为、认知重评、表达抑制、高中生抑郁与T2相应变量之间存在中等程度的正相关;在两个时间点上,教师关怀行为与认知重评显著正相关,与表达抑制和高中生抑郁显著负相关;认知重评与高中生抑郁显著负相关;表达抑制与高中生抑郁显著正相关。此外,性别与T1、T2抑郁显著正相关,进行独立样本 t 检验发现,男女生在抑郁水平上差异显著($t_1 = 3.45, p = 0.001; t_2 = 3.80, p < 0.001$),女生的抑郁水平显著高于男生。

Table 1. Results of correlation analysis between variables

表1. 各变量的相关分析结果

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.性别	0.43	0.50	1								
2.T1 教师关怀行为	3.66	0.73	-0.07	1							
3.T1 认知重评	4.64	0.87	-0.01	0.15**	1						
4.T1 表达抑制	4.15	1.03	0.01	-0.25***	0.03	1					
5.T1 抑郁	1.70	0.56	0.15**	-0.29***	-0.17***	0.37***	1				

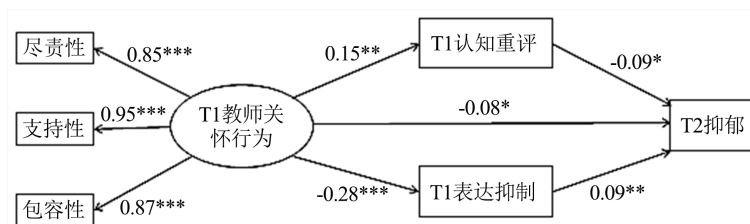
Continued

6.T2 教师关怀行为	3.50	0.73	-0.06	0.59***	0.18***	-0.22***	-0.27***	1			
7.T2 认知重评	4.57	1.02	-0.06	0.19***	0.45***	-0.09*	-0.18***	0.23***	1		
8.T2 表达抑制	4.16	1.10	-0.04	-0.16***	-0.06	0.44***	0.20***	-0.17***	0.21***	1	
9.T2 抑郁	1.79	0.61	0.16***	-0.28***	-0.20***	0.32***	0.66***	-0.30***	-0.11*	0.34***	1

注：“*” $p < 0.05$ ，“**” $p < 0.01$ ，“***” $p < 0.001$ ；性别为虚拟变量：女 = 0，男 = 1；下同。

3.2. 情绪调节策略在教师关怀行为与高中生抑郁之间的中介作用

鉴于以往研究表明认知重评与表达抑制的效应相互独立[35]，本研究采用平行中介模型。首先考察同一时间点上认知重评和表达抑制在教师关怀行为与高中生抑郁之间的中介作用，分别以 T1、T2 教师关怀行为为预测变量，情绪调节策略为中介变量，高中生抑郁为因变量，性别为控制变量构建中介模型，结果显示模型拟合良好(T1: $\chi^2/df = 1.00$, TLI = 1.00, CFI = 1.00, RMSEA = 0.003, SRMR = 0.03; T2: $\chi^2/df = 4.81$, TLI = 0.95, CFI = 0.97, RMSEA = 0.09, SRMR = 0.05)。在即时中介的基础上进一步考察不同时间点上情绪调节策略的中介作用，以 T2 高中生抑郁为因变量，T1 教师关怀行为为预测变量，T1 情绪调节策略为中介变量，并以 T1 高中生抑郁和性别为控制变量，构建 T1 教师关怀行为和 T2 高中生抑郁的中介模型，如图 1 所示，结果表明，该模型拟合良好($\chi^2/df = 5.62$, TLI = 0.93, CFI = 0.95, RMSEA = 0.09, SRMR = 0.07)，T1 教师关怀行为对 T2 高中生抑郁的直接效应显著($\beta = -0.08$, $p = 0.035$)，T1 教师关怀行为显著正向预测 T1 认知重评($\beta = 0.15$, $p = 0.003$)，显著负向预测 T1 表达抑制($\beta = -0.28$, $p < 0.001$)；T1 认知重评显著负向预测 T2 高中生抑郁($\beta = -0.09$, $p = 0.014$)，T1 表达抑制显著正向预测 T2 高中生抑郁($\beta = 0.09$, $p = 0.008$)。Bootstrap 检验(1000 次)发现：T1 表认知重评和 T1 表达抑制在 T1 教师关怀行为与 T2 高中生抑郁之间中介效应的 95%CI 均不包含 0，表明 T1 认知重评和 T1 表达抑制在 T1 教师关怀行为对 T2 高中生抑郁的预测中具有中介作用，如表 2 所示。



注：模型中控制了性别、T1 阶段的高中生抑郁以及同一时期内高中生抑郁与教师关怀行为的相关。

Figure 1. Longitudinal mediation model of emotion regulation strategies

图 1. 情绪调节策略的纵向中介模型

Table 2. Analysis of the mediating effects from teachers' caring behavior to depression of senior high school students

表 2. 教师关怀行为对高中生抑郁的中介效应量分析

效应类型	路径	标准化效应值	效应量	95%的置信区间	
				下限	上限
直接效应	T1 教师关怀行为→T2 高中生抑郁	-0.081	67.500%	-0.161	-0.006
中介效应	T1 教师关怀行为→T1 认知重评→T2 高中生抑郁	-0.014	11.667%	-0.031	-0.001
	T1 教师关怀行为→T1 表达抑制→T2 高中生抑郁	-0.025	20.833%	-0.049	-0.007
总中介效应		-0.039	32.500%	-0.068	-0.016

4. 讨论

本研究发现, 教师关怀行为显著负向预测随后的高中生抑郁, 这一结果验证了假设 1, 与以往横断研究一致[12], 同时也证实了关怀理论[9], 反映了教师关怀行为对高中生抑郁的持久影响。压力缓冲模型指出, 个体感知到的社会支持对压力产生的不利影响具有缓解作用[39]。高中生面临升学的巨大压力, 根据 Hammen 的观点, 压力在抑郁的发生发展过程中具有重要作用[40], 高中生报告的教师关怀行为越多意味着其感知到的教师支持越多, 对因压力而产生的抑郁缓解作用越大。一项元分析也发现教师支持是排在家庭支持后的第二大影响青少年幸福感的因素[41], 因而教师关怀行为显著负向预测随后的高中生抑郁。

本研究结果表明情绪调节策略在教师关怀行为对高中生抑郁的预测中具有中介作用, 并且这种中介作用具有跨时间的稳定性。具体而言感知教师关怀行为越多的高中生使用认知重评策略越多, 随后的抑郁水平越低; 而感知教师关怀行为越少的高中生使用表达抑制策略越多, 随后的抑郁水平越高。根据以往研究, 个体之所以使用表达抑制这种非适应性的情绪调节策略, 可能是由于对这种策略持有错误的认知, 即认为这种策略在任何情况下都具有积极作用[42], 尤其是在鼓励情感克制的东亚文化背景下。教师是高中生遇到问题时的重要求助对象, 感知教师关怀行为越多的高中生在遇到问题时更愿意寻求教师的帮助, 教师在这一过程中可能会对他们进行引导[43], 改变他们对表达抑制策略的错误认知, 促使他们表达不良情绪并从积极的角度来重新评价情境, 从而使他们的不良情绪得到缓解并降低他们抑郁的风险。因而教师关怀行为能够通过影响高中生的情绪调节策略对高中生抑郁产生间接影响。

本研究初步揭示了教师关怀行为对高中生抑郁的影响以及情绪调节策略在二者之间的纵向中介作用。然而, 本研究存在以下不足: 第一, 本研究采用的是问卷法, 数据均来自学生的自我报告, 数据来源单一, 今后研究者可以通过同伴、教师评价等通过多种方法收集数据; 第二, 本研究仅探讨了认知重评与表达抑制的中介作用, 今后研究可进一步探索其他内源变量的作用, 如自尊、人格特质等; 第三, 本研究中的被试均来自同一个学校, 研究结论在推广到其他群体时需要谨慎, 今后研究可以通过抽取更具代表性的样本对本研究中的结论进行验证。

5. 结论

- 1) 教师关怀行为不仅能直接预测高中生抑郁, 也能通过情绪调节策略的中介作用得以实现。
- 2) 教师关怀行为通过情绪调节策略间接影响高中生抑郁的中介机制具有跨时间的稳定性。

基金项目

课题: 青少年问题行为现状及对策研究(重庆市教委); 合同编号: CY230228。

参考文献

- [1] Clayborne, Z.M., Varin, M. and Colman, I. (2019) Systematic Review and Meta-Analysis: Adolescent Depression and Long-Term Psychosocial Outcomes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, **58**, 72-79. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.07.896>
- [2] 于晓琪, 张亚利, 俞国良. 2010-2020 中国内地高中生心理健康问题检出率的元分析[J]. *心理科学进展*, 2022, 30(5): 978-990.
- [3] 朱星星, 王康程, 邱江. 检验一般攻击模型: 个体的情绪、认知和人格因素对攻击行为的影响[C]//中国心理学会. 第二十届全国心理学学术会议论文集. 2017: 1-2.
- [4] 黄垣成, 赵清玲, 李彩娜. 青少年早期抑郁和自伤的联合发展轨迹: 人际因素的作用[J]. *心理学报*, 2021, 53(5): 515-526.
- [5] Alderman, E.M., Breuner, C.C., Grubb, L.K., Powers, M.E., Upadhy, K. and Wallace, S.B. (2019) Unique Needs of the Adolescent. *Pediatrics*, **144**, e20193150. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3150>

- [6] 雷浩. 教师关怀行为三维模型的建构[J]. 国家教育行政学院学报, 2014(2): 67-72.
- [7] Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press, Cambridge.
- [8] Noddings, N. (2002) *Starting at Home: Caring and Social Policy*. University of California Press, Berkeley.
<https://doi.org/10.1525/9780520927568>
- [9] Noddings, N. (2012) The Caring Relation in Teaching. *Oxford Review of Education*, **38**, 771-781.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- [10] Chan, R.M.C., Lau, P.S.Y. and Yuen, M. (2011) Interrelationships among Teacher Care, Students' Life Skills Development, and Academic Achievement: Implications for School Guidance Work. *Asian Journal of Counselling*, **18**, 63-94.
- [11] Guo, J., Liu, L., Zhao, B. and Wang, D. (2020) Teacher Support and Mental Well-Being in Chinese Adolescents: The Mediating Role of Negative Emotions and Resilience. *Frontiers in Psychology*, **10**, Article ID: 485247.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03081>
- [12] 郑清, 叶宝娟, 夏靡, 等. 教师关怀行为对初中生抑郁的影响: 冗思与宽恕的中介作用[J]. 中国临床心理学杂志, 2017, 25(1): 159-162.
- [13] Ford, B.Q. and Troy, A.S. (2019) Reappraisal Reconsidered: A Closer Look at the Costs of an Acclaimed Emotion-Regulation Strategy. *Current Directions in Psychological Science*, **28**, 195-203.
<https://doi.org/10.1177/0963721419827526>
- [14] Haga, S.M., Kraft, P.A.L. and Corby, E. (2009) Emotion Regulation: Antecedents and Well-Being Outcomes of Cognitive Reappraisal and Expressive Suppression in Cross-Cultural Samples. *Journal of Happiness Studies*, **10**, 271-291.
<https://doi.org/10.1007/s10902-007-9080-3>
- [15] 刘文, 张妮, 于增艳, 等. 情绪调节与儿童青少年心理健康关系的元分析[J]. 中国临床心理学杂志, 2020, 28(5): 1002-1008.
- [16] Gross, J.J. and Levenson, R.W. (1993) Emotional Suppression: Physiology, Self-Report, and Expressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, **64**, 970-986. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.6.970>
- [17] 侯瑞鹤, 俞国良. 情绪调节理论: 心理健康角度的考察[J]. 心理科学进展, 2006, 14(3): 375-381.
- [18] Yuan, J., Long, Q., Ding, N., et al. (2015) Suppression Dampens Unpleasant Emotion Faster than Reappraisal: Neural Dynamics in a Chinese Sample. *Science China Life Sciences*, **58**, 480-491. <https://doi.org/10.1007/s11427-014-4739-6>
- [19] Fernandes, M.A. and Tone, E.B. (2021) A Systematic Review and Meta-Analysis of the Association between Expressive Suppression and Positive Affect. *Clinical Psychology Review*, **88**, Article ID: 102068.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102068>
- [20] Sai, L., Luo, S., Ward, A. and Samg, B. (2016) Development of the Tendency to Use Emotion Regulation Strategies and Their Relation to Depressive Symptoms in Chinese Adolescents. *Frontiers in Psychology*, **7**, Article No. 1222.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01222>
- [21] Lee, K. (2009) The Relationship of Emotional Regulation Strategies and School Adjustment in Junior High School Students. *Journal of Korean Home Economics Education Association*, **21**, 159-169.
- [22] Datu, J.A.D., Yang, W. and Wai Lau, K. (2022) Does Mindfulness Matter for Cognitive Reappraisal and Academic Engagement? A Cross-Lagged Panel Model Study in Filipino High School Students. *The Journal of Early Adolescence*, **43**, 993-1015. <https://doi.org/10.1177/02724316221137951>
- [23] Wang, D. and Zhou, L. (2017) Between Psychological Well-Being and Negative Academic Emotions in Left-Behind Middle School Student in Anhui Province in 2016: The Moderating Role of Cognitive Reappraisal. *Journal of Hygiene Research*, **46**, 935-941.
- [24] Tang, H., Lyu, J. and Xu, M. (2022) Direct and Indirect Effects of Strength-Based Parenting on Depression in Chinese High School Students: Mediation by Cognitive Reappraisal and Expression Suppression. *Psychology Research and Behavior Management*, **15**, 3367-3378. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S390790>
- [25] Zhao, Y. and Zhao, G. (2015) Emotion Regulation and Depressive Symptoms: Examining the Mediation Effects of School Connectedness in Chinese Late Adolescents. *Journal of Adolescence*, **40**, 14-23.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.12.009>
- [26] 杨玉悦, 徐盛朝, 熊雅妮, 等. 中学生情绪调节策略的特点及其与被欺凌的关系[J]. 南昌大学学报(医学版), 2022, 62(5): 71-75.
- [27] Li, J., Yao, M. and Liu, H. (2021) From Social Support to Adolescents' Subjective Well-Being: The Mediating Role of Emotion Regulation and Prosocial Behavior and Gender Difference. *Child Indicators Research*, **14**, 77-93.
<https://doi.org/10.1007/s12187-020-09755-3>

- [28] Schonert-Reichl, K.A. (2017) Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, **27**, 137-155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- [29] Zins, J.E. and Elias, M.J. (2007) Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, **17**, 233-255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>
- [30] Noddings, N. (1984) *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press, Berkeley.
- [31] Noddings, N. (2006) Educational Leaders as Caring Teachers. *School Leadership and Management*, **26**, 339-345. <https://doi.org/10.1080/13632430600886848>
- [32] Rudolph, K.D., Flynn, M. and Abaied, J.L. (2008) A Developmental Perspective on Interpersonal Theories of Youth Depression. In: Abela, J.R.Z. and Hankin, B.L., Eds., *Handbook of Depression in Children and Adolescents*, The Guilford Press, New York, 79-102.
- [33] Kennedy, B.L. (2008) Educating Students with Insecure Attachment Histories: Toward an Interdisciplinary Theoretical Framework. *Pastoral Care in Education*, **26**, 211-230. <https://doi.org/10.1080/02643940802472148>
- [34] Siu, K.W.M. and Wong, Y.L. (2016) Fostering Creativity from an Emotional Perspective: Do Teachers Recognise and Handle Students' Emotions? *International Journal of Technology and Design Education*, **26**, 105-121. <https://doi.org/10.1007/s10798-014-9298-4>
- [35] 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>
- [36] Achenbach, T.M. (2001) *Manual for ASEBA School-Age Forms & Profiles*. University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families, Burlington, VT.
- [37] 汤丹丹, 温忠麟. 共同方法偏差检验: 问题与建议[J]. 心理科学, 2020, 43(1): 215-223.
- [38] Chabrola, H. and Choquetb, M. (2008) Relations Entre Symptomatologie dépressive, désespoir et idées de suicide chez 1547 lycéens. *L'Encephale*, **35**, 443-447. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2008.10.010>
- [39] Cohen, S. and Wills, T.A. (1985) Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, **98**, 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- [40] Hammen, C. (2005) Stress and Depression. *Annual Review of Clinical Psychology*, **1**, 293-319. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.143938>
- [41] Chu, P.S., Saucier, D.A. and Hafner, E. (2010) Meta-Analysis of the Relationships between Social Support and Well-Being in Children and Adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, **29**, 624-645. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>
- [42] Yoon, S. and Rottenberg, J. (2020) Why Do People with Depression Use Faulty Emotion Regulation Strategies? *Emotion Review*, **12**, 118-128. <https://doi.org/10.1177/1754073919890670>
- [43] Mihalas, S., Morse, W.C., Allsopp, D.H. and McHatton, P.A. (2009) Cultivating Caring Relationships between Teachers and Secondary Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Remedial and Special Education*, **30**, 108-125. <https://doi.org/10.1177/0741932508315950>