



基于日慈《积极成长》课程包的实施和干预效果评估

一项准实验研究



总策划:张真
执行负责人:邵立煌
报告撰写:付琳赟
数据收集整理:邵立煌、王强、尹姝亚
审阅校对:邵立煌、张真
志愿者:陈功



让孩子智慧有爱 乐享人生



让每个中国儿童都能接受优质公平的教育

出品方:广东省日慈公益基金会
资助方:澳门同济慈善会北京办事处
出品时间:2022年7月

联系方式:
广东省广州市越秀区解放南路39号1014室
上海市松江区梅家浜路99号8号楼2楼
电子邮箱:riciplus@ricifoundation.com

版权声明:本作品采用知识共享-非商业性使用-相同方式共享3.0通用许可授权
文中观点引用或转载请表明来源和作者,在学术期刊正式发表研究结果之前,请勿外传。



PREFACE

前言

日慈公益基金会于 2013 年 12 月 31 日在广东省民政厅注册成立，2014 年正式开始运行，是一个致力于青少年儿童心灵成长与幸福生活的非公募基金会。日慈以“积极心理学”、“社会情感学习”等理论为基础，专注于心智发展与心理支持类的项目设计、运作与支持，致力于探寻和推广最有效的心智素养教育模式，最终达到改善青少年儿童成长的整体社会环境与让每个青少年儿童健康成长、幸福生活的目的。

为了填补乡村地区儿童社会情感能力项目研究的空缺，并对其社会情感能力项目实施和干预效果的有效性进行评估，日慈公益基金会在澳门同济慈善会北京办事处的支持下，筹备并开展了一项针对乡村地区五年级学生社会情感能力项目实施效果的准实验评估，旨在探究日慈自主研发设计的社会情感能力课程之一——《积极成长》课程包的实施干预效果，关注该项目对于儿童心理健康发展的有效性影响，同时了解人口统计学因素对干预有效性的影响，为今后在国内乡村地区开展儿童全面性心理健康教育工作提出更有针对性的政策倡导和建议。

衷心感谢重庆云阳县教委工会主席傅绍术主席、凤鸣小学黄林辉校长、陈巍巍主任，江口小学陈龙校长，重庆忠县心一社会工作服务中心谢承琼老师，乌杨小学赵定友校长，周燕青主任，汝溪镇中心小学张晓平校长、孙海燕主任，实验组凤鸣小学教师谭江林、陈沙、刘海荣、黄建、邹晓娟、薛润兰、梁艳、陈美覃，实验组乌杨小学教师刘秀芬、王玉芬、秦春晓、王孟雪、彭素英，以及重庆云阳县和忠县近 700 名接受干预课程的五年级学生对本次评估实验的大力支持！

01

01-03

研究背景

01 研究背景

02

04-04

SEL干预项目介绍

04 SEL干预项目介绍

03

05-05

研究目标和问题

05 研究目标
05 研究问题

04

06-08

评估方法

06 数据收集与分析方法
07 问卷设计和量表选取
07 心理健康量表
08 统计分析方法
08 平衡检测
08 多层次混合效应线性回归模型
08 研究伦理

05

09-20

评估结果

09 项目实施情况评估结果
09 课程的完成情况
10 项目满意度、合适度以及可行性的评估
11 具体课程内容的评估
12 项目干预效果评估结果
15 干预效果
18 亚组分析

06

21-22

评估结论和建议

21 结论
22 改进建议

07

24-24

评估方法的限制与展望

24 评估方法的限制与展望

08

26-27

参考文献

26 参考文献

CONTENTS

目录

2017 年, 中国有大约 2.3 亿儿童和青少年在学校系统中学习, 覆盖了从幼儿园到高中阶段(联合国儿童基金会, 2018)。而 2021 年最新的一项研究显示: 6-16 岁在校学习的儿童和青少年中, 预估有 17.5% 的儿童和青少年遭受过心理疾病的困扰, 其中包括焦虑、抑郁、物质滥用以及注意力缺陷和干扰性行为等(Li et al., 2021)。而这些儿童中有一半以上(1.38 亿, 或 51%)居住在农村地区(国家统计局, 2016)。农村地区通常与家庭贫困、生活环境恶劣和教育不平等密切相关, 这些因素导致了乡村儿童和青少年更高的辍学率和更差的学习成绩, 获取心理健康服务资源受到更多限制(Yi et al., 2012; Zhang et al., 2015)。与城市儿童相比, 乡村儿童青少年更容易出现焦虑、抑郁、低自尊等情绪问题(Chen et al., 2019; Hesketh & Ding, 2019; Liu et al., 2018), 其中, 父母远在外打工的孩子(留守儿童)尤其脆弱, 2018 年的数据显示, 全国乡村留守儿童数量为 697 万人(民政部, 2018)。他们与非留守儿童相比, 更容易出现孤独、抑郁、焦虑、低自尊等心理问题(He et al., 2012; Jia, & Tian, 2010; Wen & Lin, 2012; Zhao & Yu, 2016)。2021 年一项最新研究显示, 乡村贫困地区小学一年级、四年级以及初中一年级儿童情绪行为问题的检出率分别为 4.7%, 9.6% 和 11.3%, 而其中留守儿童尤其是双亲都在外务工的儿童的情绪问题检出率显著高于非留守儿童(刘正奎等, 2021)。

大量研究证据表明乡村儿童心理健康问题及其需求急需得到关注和解决。我国目前实行的九年义务教育使学校能够覆盖到所有乡村儿童, 为

儿童的成长发展和进行必要的心理干预提供了理想场所。进入 21 世纪以来, 我国对于中小学心理健康教育越发重视, 教育部下达了多个重要文件和政策法规, 其中 2012 年修订的《中小学心理健康教育指导纲要》最具有代表性(以下简称《纲要》)。《纲要》强调了普及、促进和深化学校心理健康教育的重要性, 提出要拓宽心理健康教育渠道, 建立家庭、学校和社会心理健康网络和协作机制, 在学校建立普遍的心理服务体系, 全面提高所有学生的心理素质(日慈基金会, 2021)。当前利好的政策环境使得在学校系统里开展针对儿童青少年心理健康的干预服务充满潜力, 有望得到国家和地方政策层面的进一步支持和推广。

社会情感学习(Social and Emotional Learning, 下面简称 SEL)作为在学校系统里实施的心理健康干预项目, 在世界范围内已被广泛采纳和认可。学术、社会和情感学习合作组织(CASEL)(2003)确定了儿童在 SEL 中需要具备的五个核心能力领域, 包括自我管理、自我意识、社会意识、人际关系技能和负责任的决策。这五大核心领域统称为社会情感能力(Social Emotional Competency)。海外大量的研究表明, SEL 项目成功地提升了儿童和青少年五大社会情感核心能力(Coelho et al., 2015; Sande et al., 2019), 显著减少了抑郁和焦虑症状(Bierman et al., 2010; Burckhardt et al., 2016), 降低了干扰性行为和反社会行为, 提升了教育成果和学业成就, 同时也促进了儿童成年后的社会化(Corcoran et al., 2018; Domitrovich et al., 2017; Sklad et al., 2012)。

虽然 SEL 研究在国外已经成果颇丰，但在中国仍然非常有限。基于中国的本土环境，目前不少机构已经开发或实施了多个 SEL 项目，其中最为突出的社会服务类机构就是日慈基金会、慈弘慈善基金会以及中华儿慈会自主研发的 SEL 课程 / 项目 (ABC, 2022)。在政府层面上，最广为人知的则是联合国儿童基金会与教育部于 2011 年在英国 SEL 项目的基础上改良的中国版 SEL 项目。该项目在云南、贵州、重庆、广西和新疆五个省的五个县进行了试点工作，针对小学每个年级开发了适龄的课程包 (联合国儿基会, n.d.)。即使这些相关机构设计和实施了 SEL 项目，但罕有设计严谨的项目评估研究去检验这些项目在当地环境 (包括农村地区) 中的实施和干预效果以及项目文化适应的程度。联合国大型 SEL 项目目前唯一的评估研究侧重于探索 SEL 项目在学校层面对于校园欺凌的影响，并没有对儿童个体心理健康风险预防和相关心理疾病水平降低的测量 (何二林等, 2019)。而机构层面的 SEL 评估仍然停留在基本的前后测水平测量上，由于没有对照组，前后测研究无法更好地证明项目实施的实质有效性。在已发表的有关中国 SEL 的研究中，2016 年的一项研究更多地关注 SEL 对教育成果的单个组成部分的影响，例如降低西北乡村高中生的辍学率 (Wang et al., 2016)。另一项评估研究检验了 PATHS 课程在中国香港地区的有效性，P.A.T.H.S. 是一个享誉全球的源自美国的 SEL 项



目, 该研究检验了 P.A.T.H.S. 目在香港的实施情况及其对于儿童发展的长期影响。相比于控制组, 实验组的学生在物质滥用、犯罪行为以及问题行为三个方面均有显著降低 (Shek & Yu, 2011)。目前针对大陆地区乡村学生开展的 SEL 项目还没有设计严谨的大样本研究, 专门对其在心理健康方面的有效性、实施效果以及影响因素进行深入探索。

中国乡村地区学龄儿童 SEL 研究的匮乏, 导致我们缺乏对 SEL 项目在提高乡村儿童心理健康素质方面有效性的理解, 因此评估研究显得至关重要, 证明 SEL 在中国本土环境下尤其是在最需要关注的乡村地区的有效性, 能够帮助该项目在全国范围内推广, 推动政策的制定和实施。在很多西方国家, SEL 作为一种有效的干预手段, 已经被众多国家层面或者州层面的政策纳入到学校系统中, 保障其项目实施所需的资金、人员、物资等, 进而推动项目向高质量、规模化方向发展 (ABC, 2022)。而我国心理健康教育目前还处于起步阶段, 科学严谨的 SEL 项目评估研究是帮助我国 SEL 项目从单一实施阶段过渡到规模化实施阶段不可或缺的一环。

为了填补乡村地区儿童 SEL 项目研究的空缺, 并对其 SEL 项目实施和干预效果的有效性进行评估, 日慈公益基金会在澳门同济慈善会北京办事处的支持下, 筹备并开展了一项针对乡村地区五年级学生 SEL 项目实施效果的准实验评估, 旨在探究日慈自主研发设计的 SEL 课程之一——《积极成长》课程包的实施干预效果, 关注该项目对于儿童心理健康发展的有效性影响, 同时了解人口统计学因素对于干预有效性的影响, 为今后在国内乡村地区开展儿童全面性心理健康教育工作提出更有针对性的政策倡导和建议。

日慈公益基金会于 2013 年 12 月 31 日在广东省民政厅注册成立，2014 年正式开始运行，是一个致力于青少年儿童心灵成长与幸福生活的非公募基金会。日慈以“积极心理学”、“社会情感学习”等理论为基础，专注于心智发展与心理支持类的项目设计、运作与支持，致力于探寻和推广最有效的心智素养教育模式，最终达到改善青少年儿童成长的整体社会环境与让每个青少年儿童健康成长、幸福生活的目的。

日慈公益基金会下设的心智素养研究院根据社会情感学习理论和框架，自主研发了一整套覆盖小学一年级至初中三年级的心理健康课程包，并根据教师反馈、学生需求，保持以年为单位对课程内容进行调整和优化。本次评估选取了其研发的《积极成长》课程包，该课程包针对小学高年级学生（4-6 年级），旨在帮助学生学习认识自我、调节情绪、处理人际关系等技能。重要的是，每节课的教学过程都融入了游戏、绘本故事、互动分享、角色扮演等多种学生们喜爱的学习方式，让他们在玩中学、学中玩。该课程一共包含了八节课，在一学期的八周内依次进行，两节课之间的间隔最长不超过两周时间，这样可以保持学生对于课程的熟悉度以及新鲜度。这八节课程的具体主题包含：规则大挑战、猜猜我是谁、我的优势能量、情绪情绪我了解、情绪气球别爆炸、真诚赞美有力量、应对矛盾有办法、结课庆祝会。课程包包含了学生手册、教师手册以及需要使用的活动工具包，这些均由日慈公益基金会免费向参与项目的乡村学校提供。

日慈基金会的项目人员实地探访项目实施学校，对参与项目的乡村小学老师提供细致深入的培训，帮助老师理解课程并教授上课技巧和经验，同时在课程开展过程中提供不间断的线上支持和帮助，及时回应老师在上课过程中出现的问题。提供这样的支持一方面是为了帮助老师保质保量地完成授课，另一方面，确保作为主要的项目实施人员能够在一定程度上灵活把控课程的具体实施情况。

研究目标和问题

3.1 研究目标：

1. 通过在乡村学校实施日慈开发的《积极成长》课程，评估该项目在乡村地区对乡村儿童的实施效果。
2. 通过在乡村学校实施日慈开发的《积极成长》课程包，评估该项目对于乡村地区儿童的干预效果，其中包含多个心理健康维度，如社会情感五大核心能力（主要测量的结果）、抑郁、焦虑、社会交往以及愤怒等情绪问题。
3. 考察不同人群在项目干预结果上的差异，从而为以后的项目实施提供经验。

3.2 研究问题：

1. 乡村儿童对于日慈开发的《积极成长》课程包的完成度、满意度、适用性如何？
2. 日慈开发的《积极成长》课程包是否有效提升了乡村儿童的社会情感能力？即：该课程包的实施是否增强了儿童的自我意识、社会意识、人际关系技能、自我管理和负责任的决策这五个维度的能力？
3. 不同人群的干预效果是否不同？例如：比起非留守儿童，留守儿童是否在该课程包的实施中获益更大？这些群组还可能包含学校、性别、家庭结构等。



评估方法

在项目评估中，学术界公认的黄金研究设计是能够真正意义上验证项目和效果之间因果关系的随机对照试验方法（RCT）。这样的实验设计通过随机分配样本进入实验组（干预组）或者控制组，从而形成实验组和控制组样本的高可比性。由此，实验组和控制组在项目完成之后发生的变化可以较为严谨地归因于项目带来的改变。而真正意义上的 RCT 需要耗费极大的人力和物力，同时由于在个人层面上进行随机分配，在社会服务和公益领域容易造成伦理问题。因此在本次评估中，我们采取了准实验设计，其相较于 RCT，虽然缺少了样本的随机分配，但是背后的逻辑和原理依然相似，强调通过实验组和对照组之间的高可比性，该评估方法依旧能够帮助因果推断。

本次研究中我们分别选取了重庆市东北区域的两个县城为研究地点，他们分别是云阳县和忠县，在每个县城，各选取了处于乡村地区的一所实验学校 and 一所对照学校，并请该校全体五年级学生与到项目中来，实验组学校五年级学生开展一学期的《积极成长》课程，对照组学校五年级学生不开展任何干预活动。我们在选择对照学校的时候，根据实验学校五年级的特征，包含总人数、班级人数、留守儿童比例、性别比、学校教学质量、地理位置等多个变量进行了匹配，选出了该县城里和实验学校最为近似的学校作为对照组。下面的表格显示了实验组和对照组在两个县城的基本人数情况。实验组的凤鸣小学五年级有八个教学班，乌杨小学五年级有五个教学班，每个班均有一名授课老师参与到该项目中，一共 13 名老

师参与了《积极成长》课程的培训，由他们在各自的班级进行为期 8-10 周的授课（具体时长取决于各自的课程进度）。

实验组

云阳县	凤鸣小学	449	}	693	
忠县	乌杨小学	244			

控制组

云阳县	江口小学	496	}	783	
忠县	汝溪小学	287			

4.1 数据收集与分析方法

2022 年三月初，日慈项目人员实地走访了这四所乡村学校，收集了所有五年级学生的基线问卷数据（前测），同时对两个实验学校的 13 名老师进行了课程培训，基线数据测量后的第二周，课程在两个实验组学校正式启动。2022 五月底，两所实验组学校基本完成了八节课的授课，2022 年六月初，日慈项目人员再次回访了四所乡村学校，收集了后测问卷数据。六月中旬至六月底，项目人员完成数据录入工作。六月底至七月初，研究人员分析数据并撰写了评估报告。

4.2 问卷设计和量表选取

本次评估采取针对实验组和控制组学校学生各自进行问卷前测和后测的问卷调查方法。前测问卷实验组和对照组内容完全一致，其中包含了两大板块，一是人口统计基本信息的收集，二是心理健康的量表测量。后测问卷中，实验组的问卷除了和对照组的问卷在心理健康的量表测量方面保持一致之外，还额外加入了评估项目实施进度和对课程实施结果(如满意度)的测量。

关于人口统计基本信息，我们在前测问卷上收集了每个学生的性别、民族、年龄、家庭结构、兄弟姐妹的数量、父母受教育程度、父母外出务工情况、家庭经济情况、主要看护人的基本情况等信息。关于后测的项目实施进度和满意度的测量上，我们收集了学生课程的完成情况，并对课程总体和每节课单独的满意度、课程有趣程度、课程对于个人的实用性以及举例(开放性问题)、最喜欢和最不喜欢的单节课程及其原因(开放性问题)、是否还想继续参与项目等方面进行了调查。

4.3 心理健康量表

此次评估使用了五个专业的心理健康量表从多个维度测量乡村儿童的心理。

WCSD 社会情感力量表：SEL 项目在海外发展至今，已有众多成熟的量表用于测量儿童的社会情感能力，本研究选取了 WCSD 社会情感能力评估量表，该量表是公开免费的量表，用于衡量 5-12 年级学生自我报告的社会和情感能力。该量表是由 WCSD、学术和社会和情感学习协作组织 (CASEL) 以及伊利诺伊大学芝加哥分校合作开发的。在美国的多个研

究中已经被证明了较好的信效度。日慈团队在 2021 年秋季学期也预先对该量表在中国的适用性进行了严谨的前期测试，最后证实了其用于乡村儿童的信效度较高。该量表总共四十道题，采用四点量表，其中包含了五个分量表，个别分量表中还有子量表。这五个核心领域分别为：自我意识(其中包含了自我认知和情绪认知两个子量表)、社会意识、自我管理(其中包含了情绪控制、目标管理和学业三个子量表)、人际关系技能和负责任的决定。该量表具有非常强的稳定性，在该研究中作为最主要的结果变量。

儿童抑郁量表(CDI)：儿童抑郁量表是美国心理学家 Kovacs 根据成人贝克抑郁量表改编的，是当前国际上针对儿童青少年使用最多的自评量表。儿童抑郁量表共有 27 题，包含 5 个分量表。该量表已经被研究团队进行了中国本土化的测量，其中文版本可以直接使用。

儿童社会交往焦虑测评量表(SASC)：SASC 是由 10 名心理学家联合开发的评估儿童社交焦虑程度的量表。一共 10 题，采用五点量表，该量表已经被研究团队进行了中国本土化的测量，其中文版本可以直接使用。

焦虑量表(GAD-2)：GAD-2 是一个非常简短(一共两题)且易于执行的广泛性焦虑症初步筛查工具，采用四点量表。该量表已经被研究团队进行了中国本土化的测试，其中文版本可以直接使用。

愤怒量表：该量表是从 PROMIS 情绪痛苦量表改编而来，一共 6 题，采用五点量表。已经被研究团队进行了中国本土化的测量，其中文版本可以直接使用。

4.4 统计分析方法

4.4.1 平衡检测

保证干预效应评估的内在有效性是项目评估是否严谨的一个关键部分。在统计分析中，我们首先对实验组和对照组在所有控制变量上是否到达平衡做了检测。平衡检测的目的是检验准实验研究的有效性，确认两组在各个控制变量上是否平衡，是否具有研究意义上的可对比性。

平衡检验的具体方法是把每一个控制变量（这里是指前面所述的人口统计的变量）与代表实验组 / 对照组的二元变量做双变量分析：如果被检测的控制变量是类别变量，该检测用卡方检验；如果被检测的控制变量是连续变量，该检测用 T 检验。如果双变量分析中的 p 值大于 0.05，意味着被检测变量在实验组和对照组中没有显著差异，也就意味着选取这两个组进行对比来验证项目效果是可行的；但是如果双变量分析中的 p 值小于 0.05，表明被检测变量在两组中的差异具有统计显著性，这就意味着该检测的控制变量不平衡，需要做进一步的统计处理例如倾向值分析这一类的修正措施。

4.4.2 多层次混合效应线性回归模型

由于该评估的结果变量是不同量表的累积分数，它们一般被视为连续变量，因而需要考虑使用线性回归模型，同时因为需要考虑学校层面的群组效应 (cluster effect)，则需要加入多层次分析，即控制学校层面的影响，此外，还需要控制多个人口学变量的影响，例如性别、年龄、家庭结构等因素，因而我们选用了多层次混合效应线性回归模型 (multilevel mixed-effects linear regression) 来分析在不同心理健康维度上的干预效果。

4.5 研究伦理

本研究已提交研究方案、问卷、校长同意书、儿童监护人和儿童知情同意书等相关材料至香港大学伦理委员会审批并通过。在评估调查前，该研究已经得到云阳县和忠县参与本次评估研究的学校校长的同意，允许进入这四所学校进行施测；同时在开始前，日慈团队成员接受统一的培训，以保证知情同意过程的顺利实施。对参与研究的儿童及其监护人均以书面形式获取知情同意，并附以详尽解释。尊重学生和老师随时自愿退出的权利。研究最后所获得的数据去除个人身份可识别信息并由专人保管进行统一分析。



5.1 项目实施情况评估结果

著名的实施科学（implementation science）学者 Enola Proctor 和她的同事（2011）提出在项目评估中，有必要对实施结果和干预 / 服务效果两者进行区分。干预结果侧重于项目对于个人层面带来的改变，例如态度或者行为的改善，而实施结果关注于项目实施的过程及其带给项目实施者和参与者的感受。如果项目没有被很好地执行或者实施，则很可能导致干预无效，实施结果是保证干预 / 服务结果实现预期变化的必要先决条件。Proctor 和她的团队进一步将可评估的实施结果进行理论化和操作化，其包含了使用 / 采纳项目情况（adoption）、接受度（acceptability）、合适度（appropriateness）、可行性（feasibility）、保真度（fidelity）、渗透性（penetration）、项目成本（costs）以及可持续性（sustainability）。考虑到该项目在两个县城都属于刚开始实施，因此本次评估侧重于评估课程包在实验组学校的使用 / 完成情况、接受度、合适度以及可行性，着重聚焦在项目参与学生对这几个维度的理解。

5.1.1 课程的完成情况

在实验组 648 名学生中，617 名学生（95.2%）完整参加了八次项目课程，12 名同学（1.9%）缺席过一次课程，9 名同学（1.4%）缺席过两次课程，10 名同学（1.5%）缺席过三次或以上的课程。总体来看，课程完成度非常高，项目人员和授课教师的努力以及课程本身的吸引力保证了大部分学生完成了全部心智素养课程的学习。

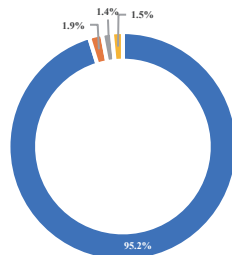


图 1：课程完成情况

● 完成所有课程 ● 缺席一次 ● 缺席两次 ● 缺席三次及以上

5.1.2 项目满意度、合适度以及可行性的评估

此次评估我们采用了 1-10 分打分的机制，让学生给课程包的满意度、有趣程度、帮助度和适用性进行打分，具体结果见下表 1。

	平均数	标准差
1. 你对于《积极成长》课程包的满意度是？		
	9.1	1.60
2. 你觉得《积极成长》课程包有趣吗？		
	9.2	1.61
3. 你觉得《积极成长》课程包对你有多大的帮助？		
	8.6	2.15
4. 你平时有使用《积极成长》课程包里学到的知识或技巧吗？		
	8.1	2.65

表 1. 课程包满意度、有趣度、帮助度和适用性评分

*1-10 分进行打分（1 分为最低分，10 分为最高分）

项目参与学生总体对于课程包学习的满意度很高，在满分为 10 的前提下，满意度的平均数达到了 9.1 分；对于课程包趣味性的评价中，平均数为 9.2 分；对于课程对自身帮助的评价中，平均数为 8.6 分；最后在课程包对于日常学习生活的适用性打分上，平均数为 8.1 分。儿童对于课程或者活动内容本身的喜爱决定了他们是否愿意积极参与到活动中去，从而也决定了项目实施的干预效果。从上表中的描述性统计中，我们能够很清晰地看到，乡村学生对于日慈设计的课程包的总体满意度、接受度和适用性评价都非常高，一方面证明了日慈课程设计充分考虑了学生的需求，项目实施总体效果良好；另一方面也表明了参与项目的学生能够积极融入具体的课程学习中，能够更好地实现项目干预所带来的影响，促进个人在不同心理维度的成长。

5.1.3 具体课程内容的评估

在对实验组学生的后测问卷中，我们不仅评估了学生对于总体课程包的感受，也让参与学生对八次课程包分别进行打分，也采用了 1-10 分的打分机制，具体结果见图 2。

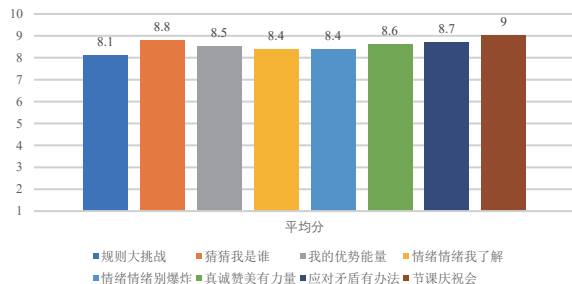


图 2.《积极成长》课程单节课程打分

从图 2 中我们可以看到，每堂课的均分都达到了 8 分以上，其中最高的是结课庆祝会（9 分），其次是猜猜我是谁（8.8）、应对矛盾有办法（8.7）、真诚赞美有力量（8.6）、我的优势能量（8.5）、情绪情绪我了解（8.4）、情绪情绪别爆炸（8.4）和规则大挑战（8.1）。总体来看，对单节课程的评价都处于比较高的水平，课程受欢迎的程度非常高。其中规则大挑战在所有课程中评分最低，而其作为第一节课程，让学生适应和融入的难度相对较大，这一点在学生写下的反馈中也有印证，有一些学生提到第一堂课规则大挑战有一些无趣，不像后面的课程有更多活动，所以参与兴致不够高。还有一些学生也提到授课老师讲得不够生动有趣，只是照着书本念，这些因素也影响他们对于课程的评分。

最后，我们还调查了学生对于长期开展 SEL 课程的期待，622 名（97.65%）学生表示他们未来还想要继续参加日慈提供的 SEL 课程或者类似的活动，仅有 15 名（2.35%）学生不想继续参加相关的课程。多数学生对于继续开展 SEL 项目的支持也从侧面证明了该项目在乡村学校开展的适用性和可行性。

综上所述，日慈在重庆市忠县和云阳县两所学校五年级开展的 SEL 项目的实施完成度较高，学生们对于项目的满意度、适宜性和可行性都给出了较高的评价。如此良好的实施过程为我们进行项目干预效果评估打下了良好的基础，也促进了参与项目的乡村儿童在心理健康素质方面的提升。

5.2 项目干预效果评估结果

为了更好地检验完整的《积极成长》课程包给学生带来的干预效果，我们在数据分析中排除掉了缺席三节课或以上的学生（因为他们缺席了大部分的课程，可以视为没有有效参与到课程学习中去），以及根据我们制定的排除标准排除的其他一部分学生，排除标准如下：

(1) 排除标准：

- 具有严重身体或精神疾病 / 智力障碍，无法理解问卷或完成问卷的学生
- 前测和后测缺失任意一次或者两次均缺失记录的学生
- 前测和后测问卷填写有大量缺失值的学生

此外，还排除掉一些对分析结果没有影响的离群值，将对照组的学生与实验组的学生更好地进行匹配，最后纳入到干预效果数据分析中的样本如下表所示。实验组的总学生人数为 638 人，对照组的学生人数为 657 人。在检验干预效果的实验或准实验研究中，样本流失率保持在 20% 及以下的水平视为可以接受的流失率，总体来说，本次纳入干预效果分析的数据样本中，实验组两所学生的流失率均低于 10%，流失率非常低，对照组的流失率保持在了 20% 内的水平。较低的样本流失率为干预效果分析提供了一个良好的基础，具体结果见表 2。

云阳县样本流失率

实验组	凤鸣小学	413	8.0%
控制组	江口小学	404	18.5%

忠县样本流失率

实验组	乌杨小学	225	7.8%
控制组	汝溪小学	253	11.8%



实验组总人数 638
控制组总人数 657

表 2: 样本流失率情况

(2)平衡检测结果

表 3 报告了对样本实验组和对照组两组进行的平衡检测。针对重要的人口统计信息的控制变量，进行了双变量检测，其中对连续变量做 T 检验，对类别变量做卡方检验，结果显示在性别、年龄、家庭结构、兄弟姐妹数量、自我报告健康和自我报告的家庭经济情况的 p 值均大于 0.05，表明干预组和对照组在这些维度上不存在统计意义上的差异。该结果告诉我们，准实验设计所进行的学校匹配非常成功，在所有观察到的控制变量上，两组(实验组与对照组)儿童均达到了平衡，这样，我们就可以将两组儿童在结果变量变化上的差异归结于他们在干预条件上的差别，即变化上的差异是由干预造成的。这一结果很大程度上控制了选择误差的干扰，因此我们就不需要做控制选择误差的矫正。

双变量检验p值		
	性别	0.223
	年龄	0.08
	家庭结构(是否为完整家庭)	0.663
	兄弟姐妹个数	0.183
	自我报告的健康状况	0.094
	自我报告的家庭经济状况	0.395

表 3：实验组与对照组平衡检测

(3) 样本的基本人口社会经济特征

男女性别比：评估的样本中，女生为 652 人，占比 50.39%；男生为 642 人，占比 49.61%。

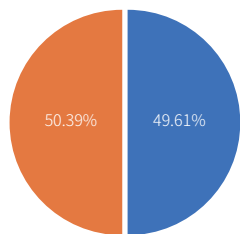


图 3：学生男女性别比

● 男 ● 女

家庭结构：调查的样本中，81.38%（1049 人）来自完整家庭，即所谓的核心三口之家；18.62%（240 人）来自单亲、重组或者其他家庭形式。

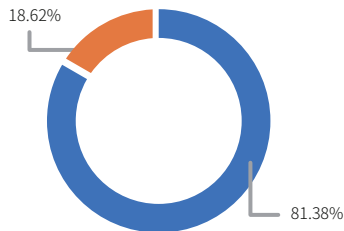


图 4：学生家庭结构

● 完整家庭（核心家庭）
● 其他家庭（包含单亲、重组以及其他形式的家庭结构）

儿童留守情况：云阳县和忠县都属于留守儿童比例较大的县城，从该评估的样本中也可以看出，父母一方或双方近一年内在外打工时间超过六个月的学生有 1001 人，占比 77.9%；父母均在本地的学生比例为 284 人，占比 22.1%。

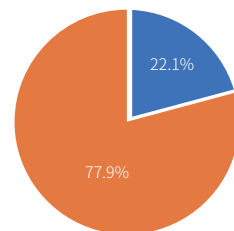


图 5：儿童留守情况

● 非留守儿童
● 留守儿童（包含单亲外出务工和双亲外出务工）

其他变量：样本中儿童的平均年龄为 11 岁，兄弟姐妹平均数为 1.2 个，55.58%（712 人）的学生报告自己的主要照料人为祖父母，65.48%（848 人）的学生报告自己的家庭经济条件一般。

5.2.1 干预效果

在本次评估中，我们主要考察的变量是儿童的社会情感能力，量表包含了 40 道题目，测量了社会情感能力的多个维度。经检验该量表在前测的 Cronbach Alpha 为 0.924，在后测的 Cronbach Alpha 为 0.926，这说明了该量表有极高的信度。我们采用了多层混合效应线性回归模型来评估课程学习对儿童社会情感能力的影响。社会情感能力的得分作为因变量，学生是否参加了课程干预作为自变量，模型不仅控制了学校层面上的群组效应，而且控制了一些关键的协变量，其中包含学生的性别、年龄、家庭结构、兄弟姐妹个数、留守情况、家庭经济情况、健康状况、主要照料人。

(1) 社会情感能力总分：总体来说，实验组学校的学生比对照组学校的学生在社会情感能力的总分上提高了 3.38 分，p 值小于 0.05，干预效果在统计意义上显著。我们可以认为，《积极成长》课程的学习显著地增强了儿童的社会情感能力。具体统计模型系数参见表 4。

固定效应模型	回归系数	标准误	P 值	置信区间
干预组 (参照 = 对照)	-.92	2.06	0.66	[-4.96, 3.13]
后测 (参照 = 前测)	-.60	0.82	0.47	[-2.21, 1.01]
实验组 * 后测 即干预效果 (社会情感能力总分)	3.38	1.17	0.004**	[1.09, 5.68]
男 (参照 = 女)	-1.90	0.59	0.001	[-3.01, -.75]
年龄	0.23	0.53	0.67	[-.91, 1.26]
完整家庭 (参照 = 其他家庭)	1.99	0.78	0.01	[0.47, 3.51]
兄弟姐妹数	-.42	-.41	0.30	[-1.22, 0.38]
留守儿童 (参照 = 非留守儿童)	0.58	0.78	0.46	[-.95, 2.11]
自测健康 (参照 = 很不好)				
不好	0.39	7.48	0.96	[-14.27, 15.05]
一般	2.08	7.73	0.78	[-12.36, 16.53]
较好	6.25	7.37	0.40	[-8.18, 20.69]
很好	12.11	7.37	0.10	[-2.32, 26.55]
自测家庭经济 (参照 = 很不好)				
不太好	-.08	4.10	0.98	[-8.11, 7.95]
一般	2.63	3.95	0.51	[-5.11, 10.37]
比较好	3.61	3.98	0.37	[-4.2, 11.41]
非常好	3.03	4.13	0.46	[-5.06, 11.13]
主要照料人 (参照 = 父母)				
祖父母	-.93	0.66	0.17	[-2.23, 0.38]
其他亲属	0.05	2.20	0.98	[-4.26, 4.37]
常量	105.44	10.19	0.000	[85.47, 125.41]
随机效应模型	估值	标准误		置信区间
方差 (常量)	3.54	2.77		[0.76, 16.45]
方差 (残差)	213.71	6.05		[202.17, 225.9]

表 4. 社会情感能力得分混合效应统计模型结果

注 *：考虑到模型所占篇幅，之后的模型都以简化的表格形式报告最重要的统计结果 - 与干预效果最直接相关的统计。

(2)自我意识总分：总体来说，实验组学校的学生比对照组学校的学生在自我意识的总分上提高了 1.23 分，p 值小于 0.05，干预效果在统计意义上显著，具体结果见表 5。我们可以认为，《积极成长》课程的学习显著地增强了儿童的自我认知能力，帮助学生学会正确认识自己、了解自己。

干预效果	回归系数	标准误	P 值	置信区间
自我意识总分	1.23	0.31	0.000***	[0.62, 1.84]

表 5. 自我意识得分统计结果

(3)社会意识总分：总体来说，实验组学校的学生比对照组学校的学生在社会意识的总分上提高了 0.68 分，p 值小于 0.05，干预效果在统计意义上显著，具体结果见表 6。我们可以认为，《积极成长》课程的学习显著地增强了儿童的社会意识，提升学生的共情能力，能够更好地理解他人。

干预效果	回归系数	标准误	P 值	置信区间
社会意识总分	0.68	0.19	0.000***	[0.32, 1.05]

表 6. 社会意识得分统计结果

(4)人际关系技能总分：总体来说，实验组学校的学生比对照组学校的学生在人际关系技能的总分上提高了 0.57 分，p 值小于 0.05，干预效果在统计意义上显著，具体结果见表 7。我们可以认为，《积极成长》课程的学习显著地增强了学生的人际交往能力，他们能够更好地掌握人际交往的技巧，学会化解人际交往过程中产生的矛盾和冲突。

干预效果	回归系数	标准误	P 值	置信区间
人际关系总分	0.57	0.23	0.016**	[0.11, 1.02]

表 7. 人际关系技能得分统计结果

(5)自我概念总分：总体来说，实验组学校的学生比对照组学校的学生在自我概念的总分上提高了 0.55 分，p 值小于 0.05，干预效果在统计意义上显著，具体结果见表 8。我们可以认为，《积极成长》课程的学习显著地增强了学生对自己优势和弱势认识的能力，帮助学生更好地发现自身优势，增强自信。

干预效果	回归系数	标准误	P 值	置信区间
自我概念总分	0.55	0.17	0.000***	[0.28, 0.81]

表 8. 自我概念得分统计结果

(6)情绪认知总分：总体来说，实验组学校的学生比对照组学校的学生在情绪知识的总分上提高了 0.68 分，p 值小于 0.05，干预效果在统计意义上显著，具体结果见表 9。我们可以认为，《积极成长》课程的学习显著地增强了学生关于情绪的认识，帮助学生更好地识别和理解不同的情绪，感知到自身情绪的变化，掌握和情绪相关的知识。

干预效果	回归系数	标准误	P 值	置信区间
情绪认知总分	0.68	0.22	0.002**	[0.24, 1.11]

表 9. 情绪认知得分统计结果

(7) 其他结果变量：虽然我们使用了抑郁量表、人际交往焦虑量表、广泛性焦虑量表以及愤怒量表，由于后测的时间段恰逢学生即将参加期末考试，该事件严重影响了后测在这四个维度上的分数，因为这四个量表测量的是近一周或近两周内短时间的心理状态，我们发现无论是实验组学生还是对照组学生，后测分数都高于前测分数，实验组学生相较于对照组学生，增长的分数相对要低一些，也侧面证明了项目干预的一些成效，但由于其并不构成统计意义上的显著差异，故在此处不做过多探讨。

5.2.2 亚组分析

该评估还考察了不同学校、性别、留守状况、家庭结构的儿童在干预效果上是否有差异。我们发现唯一差异性显著的组群来自学校层面，忠县和云阳县的学校在干预效果上有显著差异。

社会情感能力总分：忠县参加课程的学生对比其没有参加课程的学生在总分上提升了 4.76 分，而云阳县参加课程的学生比该县没有参加课程的学生提升了 2.56 分，由此可以看出，忠县的课程干预效果对于实验组学生社会情感能力整体上的提升要高于云阳县的实验组。其中尤其值得关注的是以下四个维度，在整体的模型中，我们没有发现干预效果，但针对忠县干预的亚组分析中，发现了这额外的四个方面取得了较好的效果。

(1)自我管理总分：在忠县参与课程学习的学生比没有参与的学生在自我管理的总分上提高了 1.69 分，p 值小于 0.05，干预效果在统计意义上显著，具体结果见表 10。我们可以认为，《积极成长》课程的显著地增强了忠县实验组学生的自我管理能力，学生能够更好地管理自身的情绪、学业以及目标。云阳县实验组学生在这一维度的能力上没有实现显著的提升。

干预效果	回归系数	标准误	P 值	置信区间
忠县自我管理总分	1.69	0.77	0.027**	[0.20, 3.20]

表 10. 忠县学生自我管理得分统计结果

(2) 目标管理总分:在忠县参与课程学习的学生比没有参与课程的学生在目标管理的总分上提高了0.61分, p值小于0.05, 干预效果在统计意义上显著, 具体结果见表11。我们可以认为,《积极成长》课程的学习显著地增强了忠县实验组学生的目标建立和管理能力, 他们能够有意识地为自己设定目标, 并仔细思考实现目标需要采取的步骤, 保证设立目标的完成。云阳县的实验组学生在这维度的能力上没有实现显著的提升。

干预效果	回归系数	标准误	P 值	置信区间
忠县目标管理总分	0.61	0.28	0.027**	[0.07, 1.15]

表 11. 忠县学生目标管理得分统计结果

(3) 学业能力总分:在忠县参与课程学习的学生比没有参与的学生在学业能力的总分上提高了0.62分, p值小于0.1 (注: 一般情况下用0.05作为显著标准, 但对于有理论或研究证据支持的干预研究, 可以使用0.1为显著标准, 即对干预条件做单尾检验, 对其他变量做双尾检验), 干预效果在统计意义上显著, 具体结果见表12。我们可以认为,《积极成长》课程的学习显著地增强了忠县实验组学生在学业方面自我管理的能力, 他们能够更加自觉地完成学校作业, 即使遇到困难也会想办法解决, 在课堂上也会保持更好的专注度。云阳县的干预组在这维度的能力上没有实现显著的提升。

干预效果	回归系数	标准误	P 值	置信区间
忠县学业能力总分	0.62	0.37	0.097**	[-.11, 1.35]

表 12. 忠县学生学业能力得分统计结果

(4) 负责任的决策总分：在忠县参与课程学习的学生比没有参与的学生在负责任的决策的总分上提高了 0.55 分，p 值小于 0.1（注：一般情况下用 0.05 作为显著标准，但对于有理论或研究证据支持的干预研究，可以使用 0.1 为显著标准），干预效果在统计意义上显著，具体结果见表 13。我们可以认为，《积极成长》课程的学习显著地增强了学生做出负责任决策的能力，学生能够在做决定之前，考虑到可能产生的后果。云阳县的干预组在这一维度的能力上没有实现显著的提升。

干预效果	回归系数	标准误	P 值	置信区间
忠县负责任决策总分	0.55	0.33	0.099*	[-.10, 1.21]

表 13. 忠县学生负责任决策得分统计结果

评估结论和建议

6.1 结论

此次评估是在中国乡村进行的第一例使用“准实验”方法来评估一项针对五年级儿童社会情感能力的干预项目。我们的数据分析表明，首先《积极成长》课程在乡村学校环境下的实施过程非常顺利，实施结果较好，乡村儿童对于该课程的接受度、满意度和适用性的评价都非常高。其次，该课程包的干预效果也非常突出，它对提升乡村儿童的社会情感能力尤其是在自我意识（自我概念、情绪认知）、社会意识、人际关系上面具有明显的积极效应。社会情感能力不仅仅是儿童发展的一项重要指标，并且该能力的提升对于心理疾病的预防和症状的减轻具有直接的积极效应或者起到一定的中介调和作用（Domitrovich et al., 2017）。这样能够成功帮助乡村儿童增强社会情感能力的干预项目是值得在中国乡村地区大规模实施和推广的，该评估证明了日慈课程研发和实施的能力和潜力。

本次评估的另一个重要发现是在学校层面上的干预效果差异，云阳县的实验组学校——凤鸣小学是首次参与日慈的项目，教授课程的老师缺乏相关的授课经验，之前也没有接触过任何 SEL 的培训，学校层面上没有过任何 SEL 课程相关的经验。相比之下，忠县的实验组学校已经具有一年课程开展的经验，课程老师对于 SEL 的知识和教授技能都相对较为熟悉，在忠县和云阳县两所干预学校总体学校特征相似的情况下（均为镇中心小学，教学质量近似，县城社会其它经济条件也近似），唯一不同的是参与 SEL 项目的时长和经验，忠县的实验组学校——乌杨小学在额外的四个维

度上（自我管理、目标管理、学业能力和负责任的决策上）也实现了积极效果，这说明了参与 SEL 项目的时间越长，老师的经验越丰富，就越能够更全面地提升学生的社会情感能力，从而更好地实现项目干预效果。这一项发现和国外一些研究保持一致，他们也发现参与 SEL 项目的时间越长，带给学生的积极效应就越多，并且能够实现更为持久的行为和态度的改变（Durlak, 2015）。这一理念本身与日慈课程研发的目标是吻合的，目前日慈现有课程覆盖了小学一年级至初中三年级的学生，同时也在考虑扩展到学前教育。日慈研发针对不同年龄段学生的课程包的最终目标是希望乡村儿童能够在成长早期就开始持续地、每学期都接受心理健康教育，长时间的干预能够发挥其项目的最佳效应，本次评估也间接证明了日慈使命和愿景的前瞻性。

6.2 改进建议

虽然《积极成长》课程包在开展和实施的过程中取得了非常积极的效果,但本次评估仍然发现了一些不足之处,提出以下建议可以帮助之后课程的修订、实施工作。

1、完善现有课程包,使其全面覆盖社会情感能力的五大核心领域。目前日慈课程包主要缺乏的领域是“负责任的决策”这一板块,这也不难理解为何在总体项目干预效果上,该维度并不显著,归根结底的原因是课程包的内容尚未覆盖这一领域,未来可以重点完善该板块的课程内容和活动。其次,在自我管理这一维度上,尤其是情绪控制这一板块,总体效果并不显著,课程有关这一板块的活动内容还需要进一步改良。最后,尽管国外有大量的研究证据表明 SEL 对学业方面的积极作用,在本次评估中,这一个维度并不显著,未来可以考虑在课程内容上增加更多有关提升学业信心和激发学习动力方面的心理促进类活动。考虑到目前的教育系统对于学生的学业成绩保持着高度重视,增加与学业相关的直接内容更容易被学校系统接纳,从而帮助其获得政策倡导的机会,实现大规模实施的可能性。

2、提升项目实施的保真度。教授 SEL 课程的教师可能在不同课堂之间存在教授技能以及和学生关系好坏的差异,这两点在已有的研究中已经被证明是影响学校层面上实施心理健康项目的关键因素 (Mischenko et al., 2022; Schonert-Reichl, 2017)。项目大规模实施的前提是需要进一步提升保真度 (fidelity), 帮助不同地区和背景的老师能够在同一水平的基准上教授课程,在保证规模化的情况下,又不影响项目实施的质量,具体可以采取的一些策略有: (1) 进一步加强针对项目老师的培训和支持,定期评估老师的教授技能及其与学生之间的关系和互动 (开发授课过程评估表),争取使不同学校不同区域的老师保持在同一个教学水平上; (2) 目前的课程模块需要全程由老师来上,这需要老师对于课程非常熟悉,很多老师可能并不能理想地实现课程的最佳效果,这一点从开放式问题中的一些回答中可以看出,有学生反馈到有授课老师仅仅是念稿子的形式来带领活动,减少了课程的有趣性和互动性。但从老师的角度来看,额外教授一门课程加重了他们已有的负担,如果能够在尽量不加重负担的情况下,让教授心理课变得轻松简单是一个潜在的解决办法。具体来讲,心理课程结构和形式的改革能部分解决这个难题,从完全依赖老师组织带领活动和讲授课程的形式转向混合干预 (blended intervention),即线上与线下干预相结合的形式。一堂课的时间,既有线上视频 / 动画讲解的内容和活动,也有老师线下互动和组织的部分,两者相结合,一方面减轻了老师上课的负担和压力,另一方面,由于线上干预的形式是恒定的,能够大大提升项目的保真度,为项目的大规模实施打下一个坚实的基础。

3、开发针对学生家长和教师的 SEL 干预项目。目前日慈的课程包主要是将儿童作为主要干预对象,但从影响儿童成长的社会生态环境视角来看,未来需要开发针对家长(或主要看护人如祖父母)和教师的 SEL 干预项目。国外已有的研究证据充分表明,针对儿童生态系统的 SEL 干预可以把干预效果最大化 (Schonert-Reichl, 2017)。这也正是目前日慈项目研发的方向,尤其是针对教师的 SEL 干预。日慈已经完成前期大量的有关教师胜任力的数据收集,正在进一步设计干预项目的阶段,未来如果将针对儿童和成人的 SEL 干预相结合,改善儿童心理健康教育实施的环境,有助于保证项目实现最大化的实施和干预效果,为乡村地区儿童的整个家庭和学校系统带来福祉。



评估方法的限制与展望

本次项目评估仍然存在一些不足之处：

1、本研究的设计虽然近似随机对照试验(RCT)的研究设计，但并没有做到完全随机项目参与者。虽然在评估统计模型中我们尽量控制了影响评估指标的干扰因素，但也可能存在一些我们未测量的干扰因素，从而影响了我们对于评估结论的因果推断。

2、项目对心理健康结果变量的检验集中在短期内的评估，整个前测与后测只间隔三个月左右，目前只观察到项目在短期内有积极影响，它是否能带给乡村儿童的长期性影响仍旧是未知的，未来可以考虑投入资金开展 SEL 项目干预长期效果的追踪研究。

3、本研究数据主要来源于学生的自我报告，社会期待可能会影响准确性。尤其是实验组的学生可能会在报告自己的行为时倾向于报告比真实情况更好的行为，使得我们可能高估了 SEL 课程对其心理健康的干预效果，但本次调研的团队成员采取了一系列措施来确保问卷的信效度，其中包括：(1) 调研人员在施测时反复强调问卷与学校对学生的考评无关，期望收到他们对自身情况最真实的评估（在问卷的开篇语中也进行了强调）；(2) 由调研人员进行问卷指导，而非由授课老师进行指导，授课老师仅作为协助人员，问卷最后统一由调研人员向学生逐一收取并保存在密封的牛皮袋中，保证学生充分了解他们填写的数据会被严格保密；(3) 专门与学校和教育局协调，为前测和后测分别争取到了一节课的时间来施测，保证了学生有充足的时间来填写问卷。

4、出于人力和物力的限制，本研究主要依赖定量方法，未来的评估可以考虑投入更多资源，使用混合方法，加入定性研究，例如民族志评估、深度访谈等方法来深入了解学生的行为改变和心理健康情况以及教师在这个过程中面临的挑战和改变。

5、由于期末考试与后测时间冲突，导致测量短期内的心理健康水平的量表无法准确衡量项目所带来的成效，未来可通过两种方式改善：(1) 避免在期末考试或其他重大事件前后进行测量；(2) 社会情感能力量表的稳定性证明了其更适合用于评估研究，未来可以考虑采用更具稳定性的量表或者开发本土化的心理健康量表。



联合国儿基会, <https://www.unicef.cn/documents/sel-resources>

ABC (2022)。社会组织助力青少年心理健康—社会情感学习专题报告, 29 页。

广东省日慈公益基金会 (2021)。儿童心理健康教育公益领域扫描报告。

刘正奎、周月月、王佳舟 (2021)。农村贫困地区留守儿童心理健康状况。中国国民心理健康发展报告 (2019-2020), 172-173 页。

中华人民共和国中央人民政府。全国农村留守儿童数量下降。 http://www.gov.cn/xinwen/2018-10/30/content_5335992.htm

何二林, 叶晓梅, 潘坤坤, & 毛亚庆. (2019). 小学生社会情感学习能力对校园欺凌的影响: 学校归属感的调节作用. 现代教育管理, 8.

<https://www.unicef.cn/media/9901/file/Population%20Status%20of%20Children%20in%20China%20in%202015%20Facts%20and%20Figures.pdf>

Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J., Pinderhughes, E., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2010). The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 156–168. <https://doi.org/10.1037/a0018607>

Burckhardt, R., Manicavasagar, V., Batterham, P. J., & Hadzi-Pavlovic, D. (2016). A randomized controlled trial of strong minds: A school-based mental health program combining acceptance and commitment therapy and positive psychology. *Journal of School Psychology*, 57, 41–52. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.05.008>

Coelho, V. A., Marchante, M., & Sousa, V. (2015). "Positive Attitude": A multilevel model analysis of the effectiveness of a Social and Emotional Learning Program for Portuguese middle school students. *Journal of Adolescence*, 43, 29–38. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.05.009>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Retrieved July 5, 2022, from <https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs/>

Chen, N., Pei, Y., Lin, X., Wang, J., Bu, X., & Liu, K. (2019). Mental health status compared among rural-to-urban migrant, urban and rural school-age children in Guangdong Province, China. *BMC Psychiatry*, 19(1), 1-8.

Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>

Durlak, J. A. (Ed.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Publications.

He, B., Fan, J., Liu, N., Li, H., Wang, Y., Williams, J., & Wong, K. (2012). Depression risk of 'left-behind children' in rural China. *Psychiatry Research*, 200(2-3), 306-312.

Hesketh, T., & Ding, Q. J. (2005). Anxiety and depression in adolescents in urban and rural China. *Psychological Reports*, 96(2), 435-444.

Jia, Z., & Tian, W. (2010). Loneliness of left - behind children: a cross - sectional survey in a sample of rural China. *Child: Care, Health and Development*, 36(6), 812-817.

Li, F., Cui, Y., Li, Y., Guo, L., Ke, X., Liu, J., Luo, X., Zheng, Y., & Leckman, J. F. (2021). Prevalence of mental disorders in school children and adolescents in China: Diagnostic data from detailed clinical assessments of 17,524 individuals. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 13445. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13445>

Liu, H., Shi, Y., Auden, E., & Rozelle, S. (2018). Anxiety in rural Chinese children and adolescents: comparisons across provinces and among subgroups. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15 (10), 2087.

Mischenko, P. P., Nicholas-Hoff, P., Schussler, D. L., Iwu, J., & Jennings, P. A. (2022). Implementation barriers and facilitators of a mindfulness-based social emotional learning program and the role of relational trust: A qualitative study. *Psychology in the Schools*, 1–29. <https://doi.org/10.1002/pits.22724>

National Bureau of Statistics. (2016). *China Statistical Yearbook, 2015 1% National Population Sample Survey*

Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunker, A., ... & Hensley, M. (2011). Outcomes for implementation research: conceptual distinctions, measurement challenges, and research agenda. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(2), 65-76.

Sande, M. C. E., Fekkes, M., Kocken, P. L., Diekstra, R. F. W., Reis, R., & Gravesteyn, C. (2019). Do universal social and emotional learning programs for secondary school students enhance the competencies they address? A systematic review. *Psychology in the Schools*, 56(10), 1545–1567. <https://doi.org/10.1002/pits.22307>

Sande, M. C. E., Fekkes, M., Kocken, P. L., Diekstra, R. F. W., Reis, R., & Gravesteyn, C. (2019). Do universal social and emotional learning programs for secondary school students enhance the competencies they address? A systematic review. *Psychology in the Schools*, 56(10), 1545–1567. <https://doi.org/10.1002/pits.22307>

Schonert-Reich, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, 137-155.

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?: Effects of Social and Emotional Intervention Programs. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>

Shek, D. T., & Yu, L. (2011). Prevention of adolescent problem behavior: longitudinal impact of the Project PATHS in Hong Kong. *The Scientific World Journal*, 11, 546-567.

UNICEF. (2018). *Education and child development report*. Retrieved March 3, 2022, from <https://www.unicef.cn/sites/unicef.org.china/files/2019-06/08EN-Education%20Atlas%202018.pdf>

Wang, H., Chu, J., Loyalka, P., Xin, T., Shi, Y., Qu, Q., & Yang, C. (2016). Can social-emotional learning reduce school dropout in developing countries?. *Journal of Policy Analysis and Management*, 35(4), 818–847. <https://doi.org/10.1002/pam.21915>

Wen, M., & Lin, D. (2012). Child development in rural China: Children left behind by their migrant parents and children of nonmigrant families. *Child Development*, 83(1), 120-136.

Yi, H., Zhang, L., Luo, R., Shi, Y., Mo, D., Chen, X., Brinton, C., & Rozelle, S. (2012). Dropping out: Why are students leaving junior high in China' s poor rural areas? *International Journal of Educational Development*, 32(4), 555–563. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.09.002>

Zhang, D., Li, X., & Xue, J. (2015). Education inequality between rural and urban areas of the People' s Republic of China, migrants' children education, and some implications. *Asian Development Review*, 32(1), 196–224. https://doi.org/10.1162/ADEV_a_00042

Zhao, F., & Yu, G. (2016). Parental migration and rural left-behind children' s mental health in China: A meta-analysis based on mental health test. *Journal of Child and Family Studies*, 25(12), 3462-3472



日慈公益基金会
RICI FOUNDATION