

日慈公益基金会-泾阳县

2021年春季学期《综合型心智素养课程2》评估报告

摘要：本研究通过前后测问卷的研究方法，随机抽取参与日慈公益基金会自主研发的《综合型心智素养课程》的 1657 名学生进行课程效果评估。结果显示，《综合型心智素养课程 2》显著提升了学生的自尊水平和情绪智力水平，进一步的分析显示，不同性别、留守情况的学生的自尊水平和情绪智力水平都得到一定程度的提升。学生之间的同伴接受水平得到显著提升，而随着同伴之间密切交往的增多，同伴之间的摩擦也有所增加，我们要更加关注学生人际交往过程中冲突解决的问题。该课程帮助学生正确认识自己，增强自信，勇于表达自己，正确认识并学会合理调节自身情绪，帮助学生掌握人际交往的技巧，收获友谊，在一定程度上也帮助学生缓解学业压力。与此同时，学生对该课程的满意度达到 8.77 分（满分 10 分），表明他们比较喜爱《综合型心智素养课程 2》。

关键词：小学高年级学生 社会情感学习 自我认知 情绪调节 人际交往 《综合型心智素养课程 2》

1. 引言

在我国基础教育领域，人们长期过度追求认知发展与考试成绩，却忽视了儿童发展对情感教育的强烈需求。这种单一的、以偏概全的教育培养方式，淡化对学生的社会情感的培养，造成社会情感学习在我国教育教学中的缺失。2015 年联合国教科文组织在巴黎总部通过的《教育 2030 行动框架》中明确提出：教育既不能忽视认知能力的培养，又要更加关注培养儿童识别和管理情绪、关心他人、做出负责任决定、建立积极人际关系及巧妙应对挑战性情境等社会情感能力，将社会情感学习（Social Emotional Learning，以下简称 SEL）提上全球政策议程并进入讨论视野（毛亚庆，杜媛，易坤权，2018）。早在 2002 年，联合国教科文组织就已向全球 140 个国家的教育部发布了实施社会情感学习的十大基本原则，开始推广 SEL 项目。今天，社会情感学习已经受到世界各国的重视，SEL 项目在美国、新加坡、日本、韩国、英国、澳大利亚等国家和地区数以万计的学校得以开展和实施，并取得了良好的效果，产生了广泛的影响。许多实证研究表明，社会情感学习有助于提高学生的情绪智力水平，减少学生的问题行为，促进积极行为的发展，改善学生的学习态度，提高学业水平（Durlak 等，2011）。SEL 已逐渐成为当今国际上促进学生情感及身心全面发展的重要理论及实践活动。

日慈公益基金会心智素养研究院以积极心理学和社会情感学习为理论基础，自主研发了面向小学高年级学生的《综合型心智素养课程2》，旨在帮助学生认识自我、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，让他们玩中学，学中玩。基于此，本研究随机选取部分参与《综合型心智素养课程2》的学生作为研究对象，探究该课程是否能够显著地提高学生的自尊、情绪智力和人际关系水平。

2. 研究方法

2.1 研究对象

本研究共收回前后测问卷各 1657 份，其中有效问卷 1458 份，有效回收率为 88.0%，具体样本分布情况见下表 1。

表 1. 样本分布情况

人口统计学变量	类别	人数	占总人数百分比
性别	男	681	46.7%
	女	776	53.2%
年级	五年级	1458	100%
留守情况	留守	509	34.9%
	非留守	867	59.5%
总计		1458	100%

2.2 研究工具

本研究采用前后测问卷法，其中前测问卷由姓名、性别、年级、留守情况等基本信息调查和专业心理学量表构成；后测问卷由课程满意度调查和与前测相同的量表构成。问卷中的量表第 1-9 题为改编的 Rosenberg 自尊量表 (Rosenberg, 1965)，第 10-17 题为改编的情绪智力量表 (邱雅芳, 2008)，第 18-31 题改编自邹泓 (1998) 的同伴关系量表修订版。量表采用 5 点计分，依“很不符合”、“比较不符合”、“一般”、“比较符合”、“很符合”分别记 1、2、3、4、5 分。学生根据自己的实际情况作答，分数越高，表明其自尊水平、情绪智力水平和同伴关系水平越高。本次施测中，自尊量表前测 Cronbach $\alpha = 0.82$ ，后测 Cronbach $\alpha = 0.86$ ，表明该量表的内部一致性信度较好；情绪智力量表前测 Cronbach $\alpha = 0.58$ ，后测 Cronbach $\alpha = 0.62$ ，表明该量表的内部一致性信偏低；同伴关系量表前测 Cronbach $\alpha = 0.87$ ，后测 Cronbach $\alpha = 0.87$ ，表明该量表的内部一致性信度较好。

除量表之外，前测问卷中有一道题目，请学生回答在日常生活和学习中的烦恼和困难；后测问卷中有一道题目，要求学生根据自己对该课程的满意度给课程打分（满分 10 分），同时回答一道陈述性问题，阐明该课程对自己的帮助。

2.3 研究过程

在开课之前，由受过培训的教师统一发放问卷，实施前测。待结课一周之内，实施后测。问卷统一回收后，日慈志愿者将数据录入电子文档，之后日慈评估人员使用统计分析软件 SPSS 对数据进行处理和分析。

3. 研究结果

3.1 课程满意度分析结果

通过对后测问卷中课程满意度的得分情况进行分析，结果显示，学生对该课程的满意度达到 8.77 分（满分 10 分）。

3.2 自尊量表总体分析结果

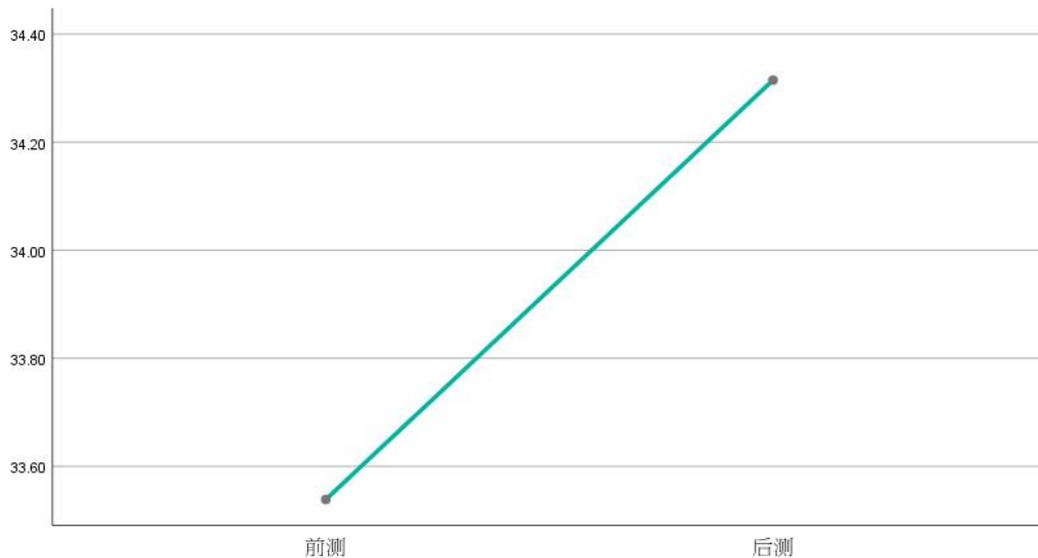
通过比较前后测问卷中自尊量表的得分情况，结果显示，学生在后测问卷中的得分高于前测问卷，且达到统计学意义上的显著性差异 ($F=32.08$, $p<0.001$)，这说明在课程开展后，学生的自尊水平得到显著提升。

表2. 自尊水平量表总体得分情况

前/后测	平均分	标准差	平均差 (后测-前测)
前测	33.54	6.47	0.78***
后测	34.31	6.90	

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

图1. 自尊水平量表总体得分情况



3.2.1 按性别分析结果

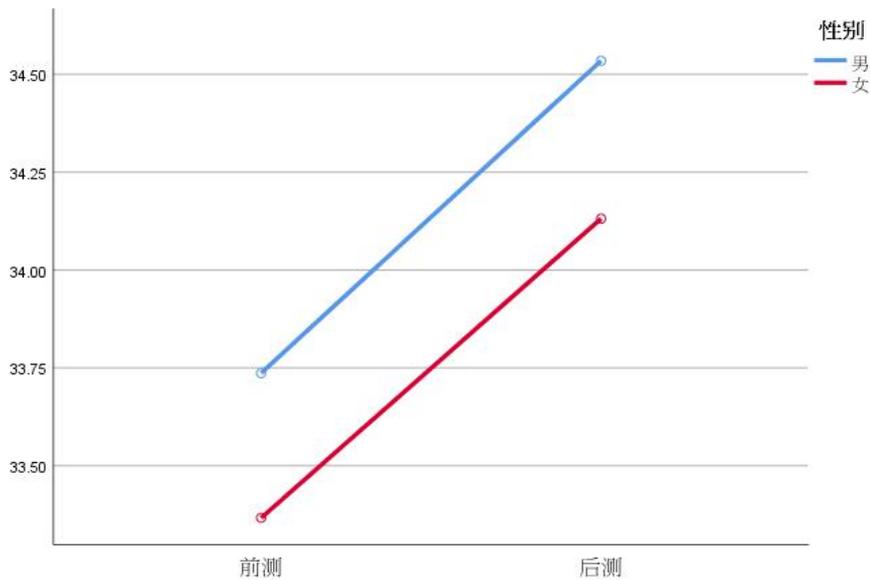
以性别为解释变量，对学生的前后测问卷得分进行重复测量方差分析，结果显示，前后测与性别的交互效应不显著 ($F=0.02$, $p>0.05$)。进一步的简单效应分析显示，不同性别的学生在后测问卷中的得分均高于前测问卷，且达到统计学意义上的显著性差异 (男生, $F=15.24$, $p<0.001$; 女生, $F=17.14$, $p<0.001$)。这说明在课程实施后，不同性别学生的自尊水平都得到显著提升。

表3. 不同性别学生自尊水平得分情况

性别	前/后测	平均分	标准差	平均差 (后测-前测)	人数
男	前测	33.73	6.49	0.80***	681
	后测	34.53	6.85		
女	前测	33.37	6.45	0.76***	776
	后测	34.13	6.94		

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

图 2. 不同性别学生自尊水平得分情况



3.2.2 按留守情况分析结果

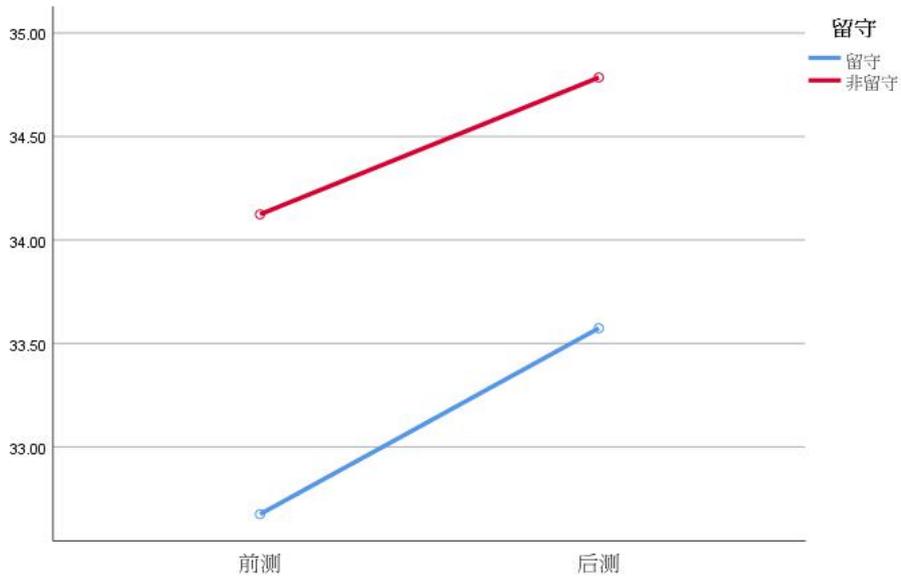
以留守情况为解释变量，对学生的前后测问卷得分进行重复测量方差分析，结果显示，前后测与留守情况的交互效应不显著 ($F=0.66, p>0.05$)。进一步的简单效应分析显示，不同留守情况的学生在后测问卷中的得分均高于前测问卷，且达到统计学意义上的显著性差异（留守， $F=13.37, p<0.001$ ；非留守， $F=14.85, p<0.001$ ）。这说明在课程实施后，不同留守情况学生的自尊水平都得到显著提升。

表 4. 不同留守情况学生自尊水平得分情况

性别	前/后测	平均分	标准差	平均差 (后测-前测)	人数
留守	前测	32.67	6.67	0.90***	509
	后测	33.57	7.30		
非留守	前测	34.12	6.33	0.66***	867
	后测	34.78	6.64		

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

图 3. 不同留守情况学生自尊水平得分情况



3.3 情绪智力量表总体分析结果

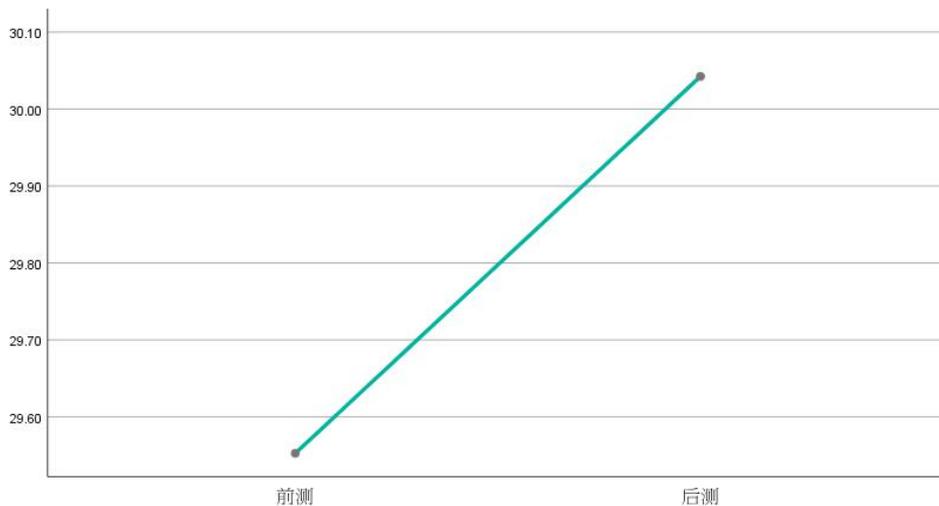
通过比较前后测问卷中情绪智力量表的得分情况，结果显示，学生在后测问卷中的得分高于前测问卷，但并未达到统计学意义上的显著性差异 ($F=9.34$, $p<0.01$)，这说明在课程开展后，学生的情绪智力水平得到显著提升。

表5. 情绪智力水平量表总体得分情况

前/后测	平均分	标准差	平均差 (后测-前测)
前测	29.55	5.59	0.49**
后测	30.04	6.15	

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

图4. 情绪智力水平量表总体得分情况



3.3.1 按性别分析结果

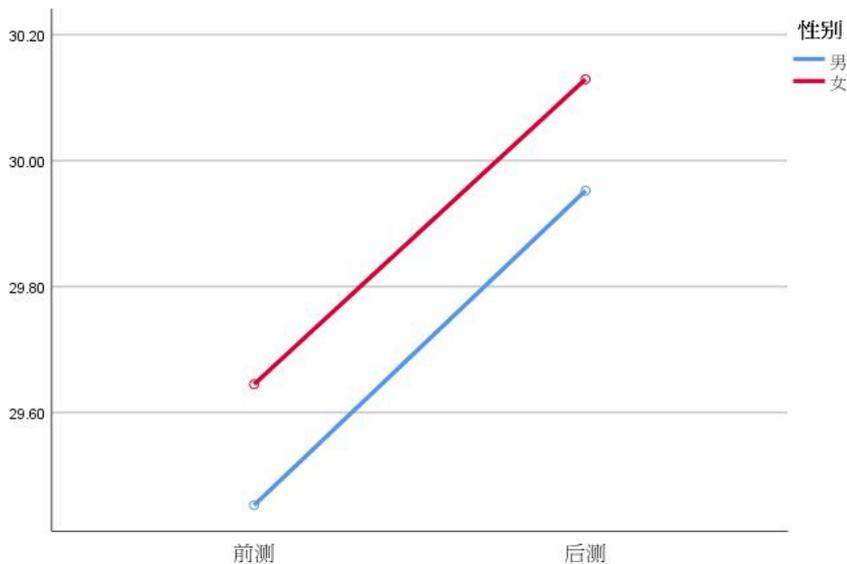
以性别为解释变量，对学生的前后测问卷得分进行重复测量方差分析，结果显示，前后测与性别的交互效应不显著 ($F=0.002, p>0.05$)。进一步的简单效应分析显示，不同性别的学生在后测问卷中的得分均高于前测问卷，且达到统计学意义上的显著性差异（男生， $F=5.26, p<0.05$ ；女生， $F=4.33, p<0.05$ ）。这说明在课程实施后，不同性别学生的情绪智力水平都得到显著提升。

表 6. 不同性别学生情绪智力水平得分情况

性别	前/后测	平均分	标准差	平均差 (后测-前测)	人数
男	前测	29.45	5.25	0.50*	681
	后测	29.95	6.03		
女	前测	29.64	5.88	0.48*	776
	后测	30.13	6.26		

注：* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

图 5. 不同性别学生情绪智力水平得分情况



3.3.2 按留守情况分析结果

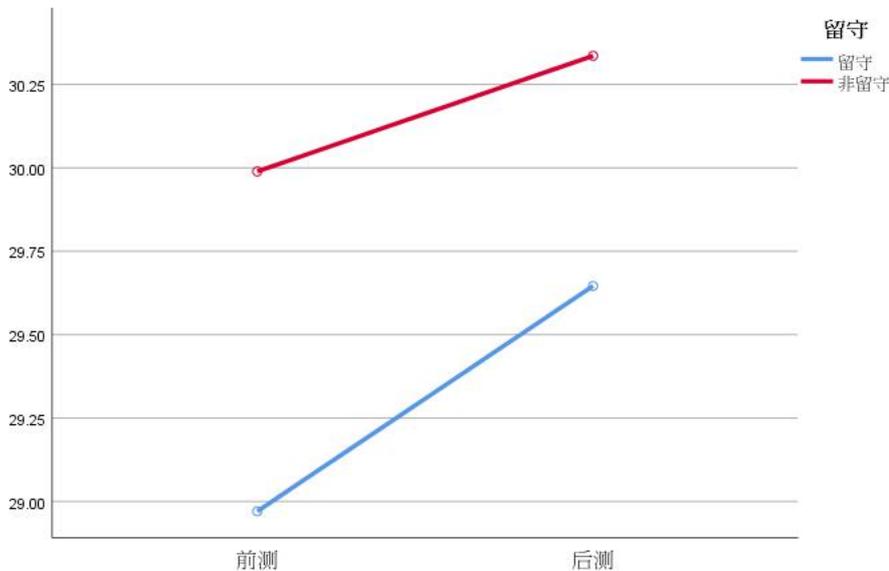
以留守情况为解释变量，对学生的前后测问卷得分进行重复测量方差分析，结果显示，前后测与留守情况的交互效应不显著 ($F=0.91, p>0.05$)。进一步的简单效应分析显示，不同留守情况的学生在后测问卷中的得分均高于前测问卷，且留守学生前后测得分差异达到统计学意义上的显著性差异（留守， $F=6.57, p<0.05$ ；非留守， $F=2.64, p>0.05$ ）。这说明在课程实施后，不同留守情况学生的情绪智力水平都得到一定程度的提升，课程对留守学生情绪智力水平的影响更加显著。

表 7. 不同留守情况学生情绪智力水平得分情况

性别	前/后测	平均分	标准差	平均差 (后测-前测)	人数
留守	前测	28.97	5.37	0.67*	509
	后测	29.65	6.28		
非留守	前测	29.99	5.76	0.35	867
	后测	30.34	6.08		

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

图 6. 不同留守情况学生情绪智力水平得分情况



3.4 同伴关系水平分析结果

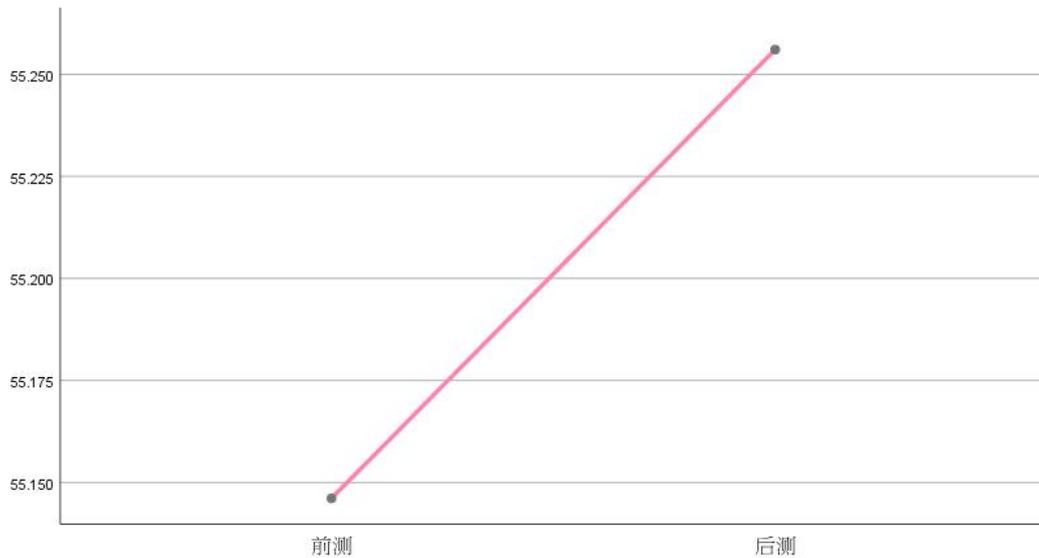
通过比较前后测问卷中同伴关系量表的得分情况，结果显示，学生在后测问卷中的得分高于前测问卷，但并未达到统计学意义上的显著性差异 ($F=0.20$, $p>0.05$)。这说明在课程开展后，学生的同伴关系水平虽然没有明显变化，但整体上有上升趋势。

表8. 同伴关系水平量表总体得分情况

前/后测	平均分	标准差	平均差 (后测-前测)
前测	55.15	10.40	0.11
后测	55.26	11.21	

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

图7. 同伴关系水平量表总体得分情况



3.4.1 同伴接受水平分析结果

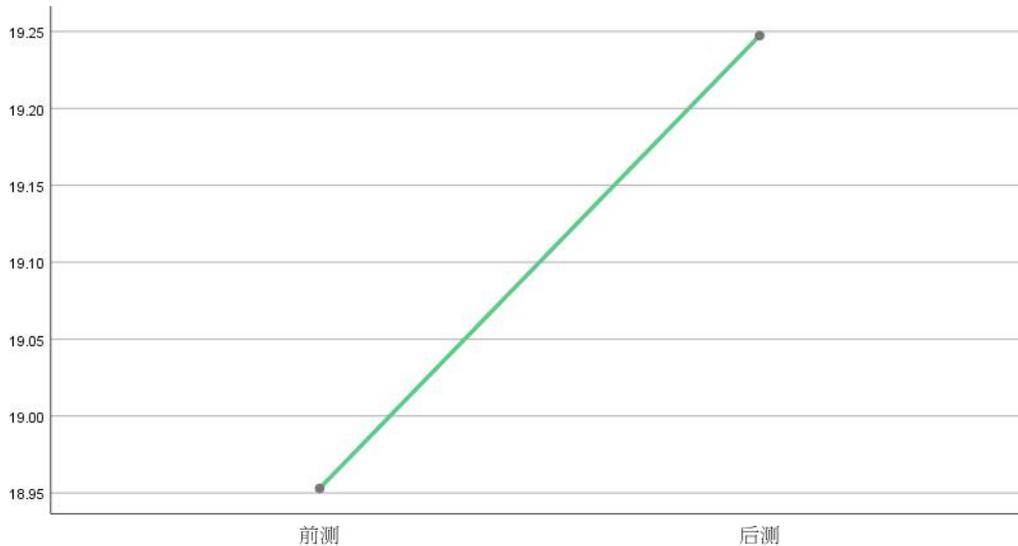
通过比较前后测问卷中同伴接受量表的得分情况，结果显示，学生在后测问卷中的得分高于前测问卷，且达到统计学意义上的显著性差异 ($F=7.11, p<0.01$)。这说明在课程开展后，学生的同伴接受水平得到显著提升。

表9. 同伴接受水平量表总体得分情况

前/后测	平均分	标准差	平均差 (后测-前测)
前测	18.95	4.52	0.29**
后测	19.25	4.59	

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

图8. 同伴接受水平量表总体得分情况



3.4.2 同伴拒绝水平分析结果

通过比较前后测问卷中同伴拒绝量表的得分情况，结果显示，学生在后测问卷中的得分高于前测问卷，但并未达到统计学意义上的显著性差异 ($F=2.37$, $p>0.05$)。这说明在课程开展后，学生的拒绝水平虽然没有明显变化，但整体上有上升趋势，学生之间的冲突有所增加。这可能是因为随着同伴之间交往的增多，学生在交往过程中的摩擦也随之增多，我们要更加关注学生之间人际冲突解决的问题。

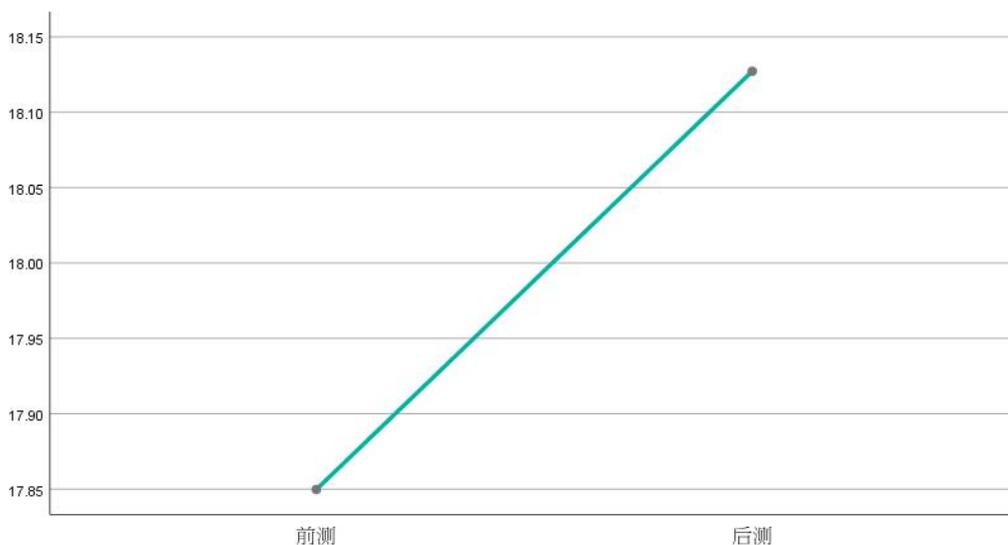
表10. 同伴拒绝水平量表总体得分情况

前/后测	平均分	标准差	平均差 (后测-前测)
前测	17.85	7.06	0.28
后测	18.13	7.75	

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

注: 为了更便于读者理解, 此处同伴拒绝维度上不采用反向计分, 分数越少, 同伴拒绝越少, 同伴关系越好。

图9. 同伴拒绝水平量表总体得分情况



3.5 质性数据分析结果

3.5.1 日常学习和生活中的烦恼和困难

学生在前测问卷中阐述了自己在日常学习和生活中的烦恼和困难。通过对学生的表述进行总结分析,结果发现,学生的烦恼和困难主要集中在以下几个方面:

(1) **学业压力大,学习上比较吃力** (“很多题不会写”“我每周都要补课”“在考试成绩出来前,会茶不思饭不想”“我每天都有写不完的作业,要写到九点半”);

(2) **自信心不足,容易自卑** (“胆小,上课不敢大胆发言”“我学习不好,长的丑,没人理我”“妈妈总拿我和别人比较,我对自己总是没有自信心”“生活中感觉自己很没用”“我总觉得自己做什么都做不好”“有时候觉得自己不如别人”);

(3) **注意力较难集中** (“上课不知道为什么总是走神”“我学习的时候学不进去”)

(4) **缺乏和父母的沟通** (“有时候在学校遇到烦心事,想回家和父母诉说,可是没有人听我说”“我经常觉得妈妈爱弟弟,不爱我”“妈妈重男轻女”“不被家人理解,家人不再是我认识的家人了”);

(5) **和同伴相处困难,无法融入集体** (“有些同学因为我是残疾不愿意和我一起玩,需要帮助时同学也很快拒绝,我非常希望能和同学们一起玩耍,不要因为我是残疾而对我冷眼相对,我也很想融入集体”“我觉得不太了解身边的同学”“同学总是骂我”“朋友非常少”“不知道怎样和同学处好关系”“与朋友产生矛盾时,不知道怎么和好”);

(6) **较难管理自身情绪** (“无法克制自己的情绪”“我不了解自己的情绪”“无法克制自己的愤怒”).

3.5.2 课程收获分析结果

学生在后测问卷中阐述了对《综合型心智素养课程》的感想以及课程对自己的帮助。通过对学生的表述进行总结分析,结果发现,课程在以下几个方面对学生有很大的帮助:

(1) **正确认识自己,增强自信,勇于表达自己** (“让我变得不再内向”“我的性格越来越开朗,我变得大胆了”“加强了 my 自信心”“我的觉得我的勇气增加了,我敢大声说话了”“让我变得更加自信”);

(2) **正确认识并学会合理调节自身情绪** (“我可以控制自己的情绪”“让我认识的更多的情绪”“让我们体会到情绪的妙处”“可以调整情绪,让自己得到调整”“生气的时候我知道怎么去应对,而不是一味地发泄自己的情绪”“我生气时会跳一跳,我生气时会抱一抱”“我会在不同场所分析自己现在是什么情绪”“可以让我学习一些控制情绪的方法”“可以教我们怎样合理地发泄情绪”);

(3) **掌握人际交往的技巧,收获友谊** (“让我有很多朋友”“学了这门课后,我不经常与同学吵架了,我交了许多朋友”“我学会站在他人的角度去考虑”“能让我更加融洽地和同学好好相处”“上次和同学吵架,冷静地换位思考了一下,对他说了对不起”);

(4) **释放压力,营造轻松快乐的学习氛围** (“可以让我们放松,在书上看到一些搞笑的语句,如最后一页的图画,很有趣”“让我很开心、快乐”“能让我缓解压力”);

4. 结论

《综合型心智素养课程2》显著提升了学生的自尊水平和情绪智力水平,进一步的分析显示,不同性别、留守情况的学生的自尊水平和情绪智力水平都得到一定程度的提升。学生之间的同伴接受水平得到显著提升,而随着同伴之间密切交往的增多,同伴之间的摩擦也有所增加,我们要更加关注学生人际交往过程中冲突解决的问题。该课程帮助学生正确认识自己,增强自信,勇于表达自己,正确认识并学会合理调节自身情绪,帮助学生掌握人际交往的技巧,收获友谊,在一定程度上也帮助学生缓解学业压力。与此同时,学生对该课程的满意度达到8.77分(满分10分),表明他们比较喜爱《综合型心智素养课程2》。

参考文献

- 毛亚庆, 杜媛, 易坤权. (2018). 基于学生社会情感能力培养的学校改进——教育部-联合国儿童基金会“社会情感学习”项目的实践与探索. *中小学管理*, 11, 31-33.
- 邱雅芳. (2008). 国小高年级学童自尊、情绪智力与生活适应的相关研究. 台湾嘉义大学家庭格商与教育研究所.
- 阎兰. (2010). 自我肯定训练对小学生人际关系改善的效果研究. 浙江师范大学硕士论文.
- 邹泓. (1998). 同伴关系的发展功能及影响因素[J]. 心理发展与教育, 1998(2).
- Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymcicki A. B., et al. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE). *Acceptance and Commitment Therapy. Measures Package*, 61, 52.