

日慈公益基金会2020年秋季学期

《综合型心智素养课程》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 1865 名学生进行课程效果评估。结果显示，《综合型心智素养课程》有效地提升了学生的自尊水平、情绪智力水平和同伴关系水平。进一步的分析表明，不同性别和留守情况的学生均能从该课程中获益。学生们表示，该课程帮助他们正确认识自己，明确自身目标，增强自信，学会合理控制自身情绪，掌握人际交往技巧和解决冲突的策略，学会换位思考，收获友谊。与此同时，学生对该课程的满意度达到 8.97 分（满分 10 分），表明他们非常喜爱《综合型心智素养课程》。

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》

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》，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》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 1865 份，其中有效问卷 1788 份，有效回收率为 95.9%，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	879	49.2%
	女	906	50.7%
年级	五年级	1787	99.9%
留守情况	留守	689	38.5%
	非留守	997	55.8%
总计		1788	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 $\alpha = 0.72$ ，后测 Cronbach $\alpha = 0.82$ ，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 $\alpha = 0.69$ ，表明该量表的内部一致性信度良好；同伴关系量表前测 Cronbach $\alpha = 0.82$ ，后测 Cronbach $\alpha = 0.88$ ，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 8.97 分（满分 10 分）。

3.2 自尊量表总体分析结果

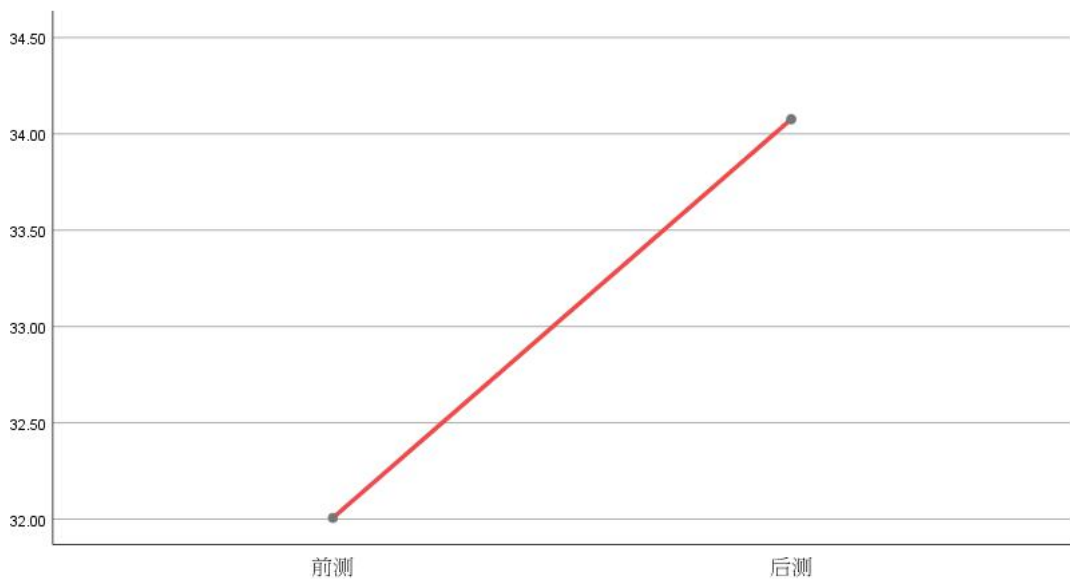
通过比较前后测问卷中自尊量表的得分情况，结果显示，学生在后测问卷中的得分高于前测问卷，且达到统计学意义上的显著性差异 ($F=191.36$, $p<0.001$)，这说明在课程开展后，学生的自尊水平得到显著提升。

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	32.01	5.96	2.07***
后测	34.08	6.67	

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

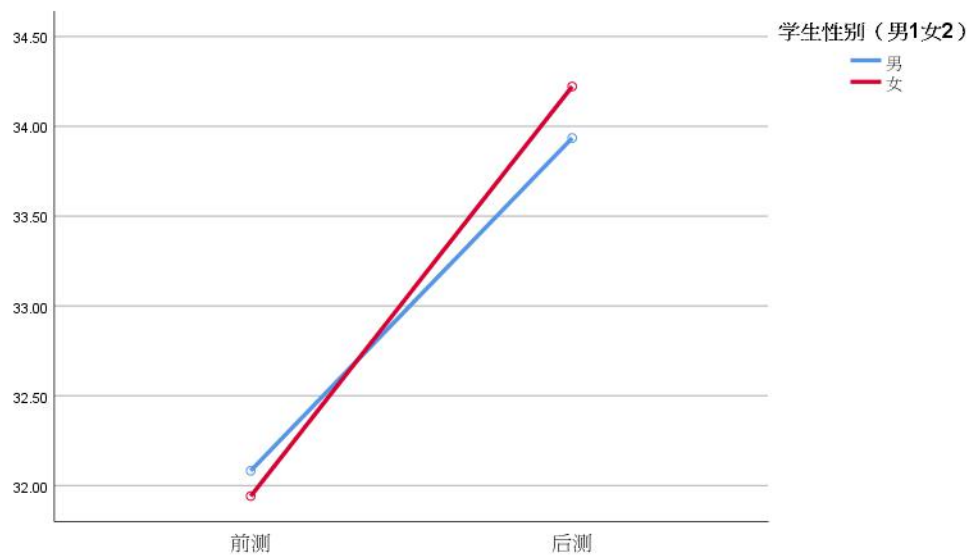
以性别为解释变量，对学生的前后测问卷得分进行重复测量方差分析，结果显示，前后测与性别的交互效应不显著 ($F=2.05, p>0.05$)。进一步的简单效应分析显示，不同性别的学生在后测问卷中的得分均高于前测问卷，且达到统计学意义上的显著性差异（男生， $F=76.89, p<0.001$ ；女生， $F=115.49, p<0.001$ ）。这说明在课程实施后，不同性别学生的自尊水平都得到显著提升。

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	32.08	5.88	1.85***	879
	后测	33.93	6.69		
女	前测	31.94	6.04	2.28***	906
	后测	34.22	6.65		

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

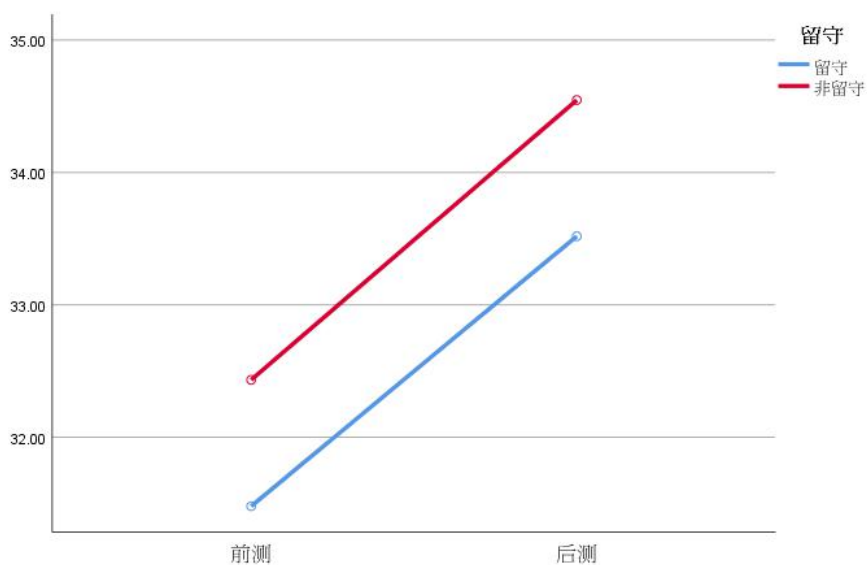
以留守情况为解释变量，对学生的前后测问卷得分进行重复测量方差分析，结果显示，前后测与留守情况的交互效应不显著 ($F=0.06$, $p>0.05$)。进一步的简单效应分析显示，不同留守情况的学生在后测问卷中的得分均高于前测问卷，且达到统计学意义上的显著性差异（留守， $F=66.68$, $p<0.001$ ；非留守， $F=114.23$, $p<0.001$ ）。这说明在课程实施后，不同留守情况学生的自尊水平都得到显著提升。

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	31.48	6.11	2.04***	689
	后测	33.52	6.62		
非留守	前测	32.43	5.88	2.11***	997
	后测	34.55	6.76		

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，且达到统计学意义上的显著性差异 ($F=72.49$, $p<0.001$)，这说明在课程开展后，学生的情绪智力水平得到显著提升。

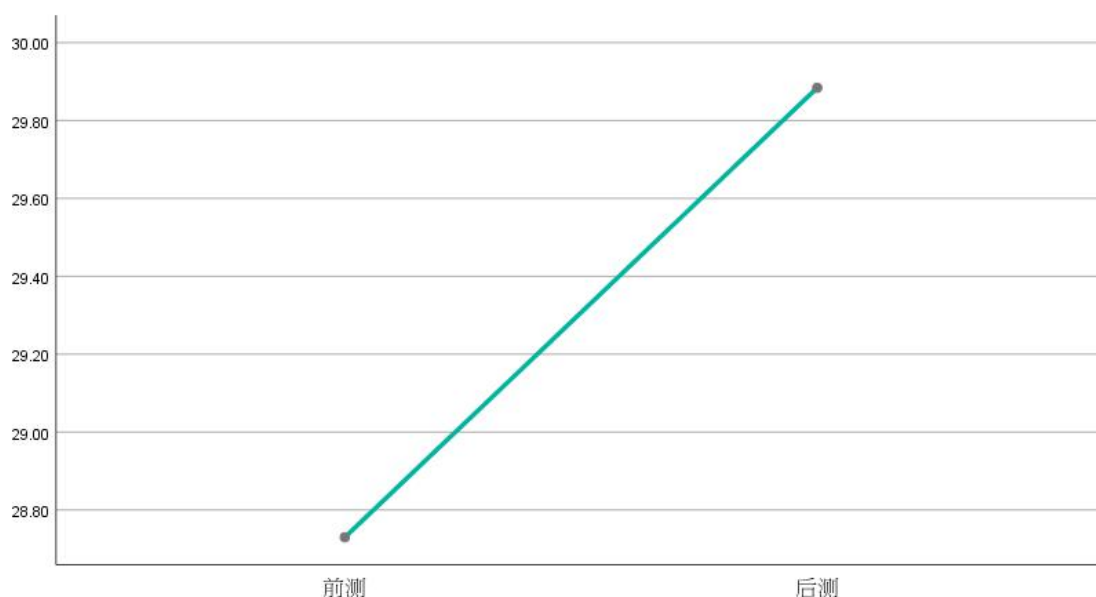
表5. 情绪智力水平量表总体得分情况

前/后测	平均分	标准差	平均差 (后测-前测)
前测	28.73	5.28	1.15***
后测	29.88	5.56	

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

让孩子智慧有爱，乐享人生



3.3.1 按性别分析结果

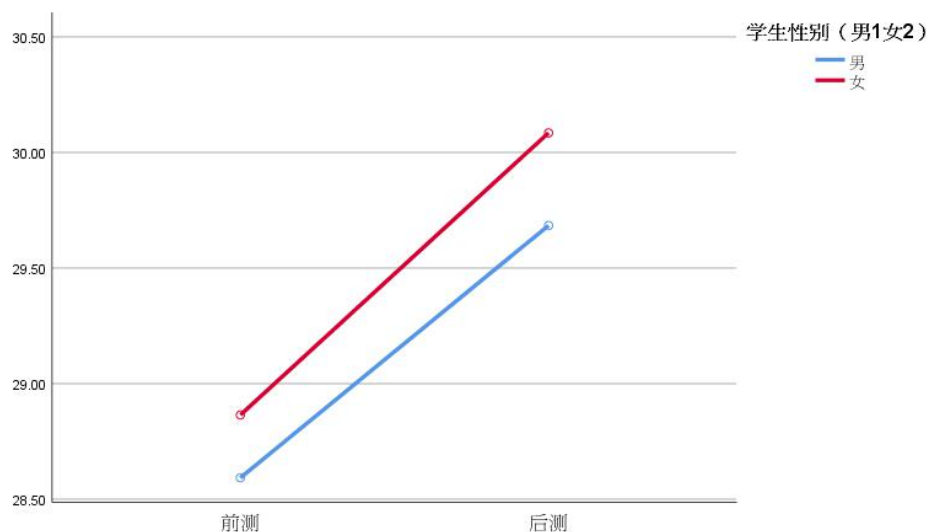
以性别为解释变量，对学生的前后测问卷得分进行重复测量方差分析，结果显示，前后测与性别的交互效应不显著 ($F=0.23$, $p>0.05$)。进一步的简单效应分析显示，不同性别的学生在后测问卷中的得分均高于前测问卷，且达到统计学意义上的显著性差异（男生， $F=32.47$, $p<0.001$ ；女生， $F=40.37$, $p<0.001$ ）。这说明在课程实施后，不同性别学生的情绪智力水平都得到显著提升。

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	28.59	5.29	1.09***	879
	后测	29.68	5.64		
女	前测	28.86	5.27	1.22***	906
	后测	30.08	5.48		

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

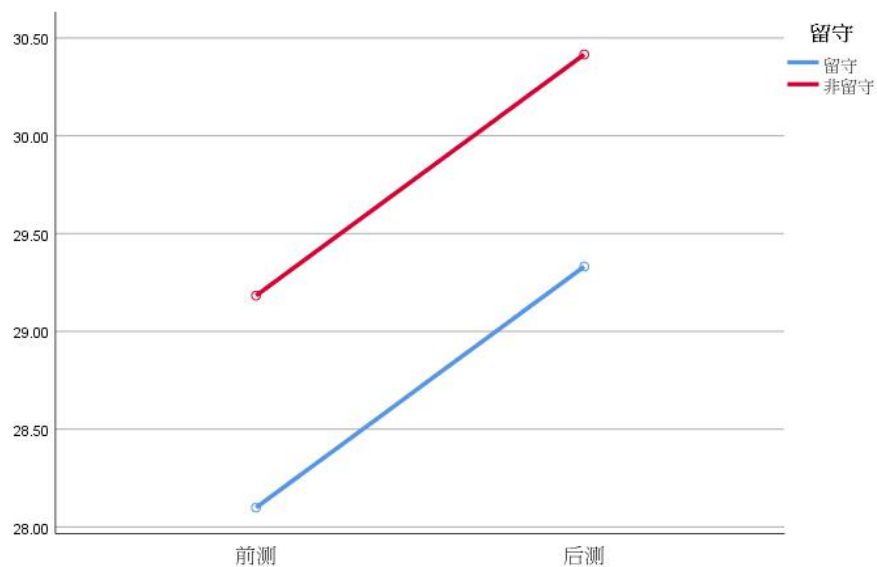
以留守情况为解释变量，对学生的前后测问卷得分进行重复测量方差分析，结果显示，前后测与留守情况的交互效应不显著 ($F=0.000$, $p>0.05$)。进一步的简单效应分析显示，不同留守情况的学生在后测问卷中的得分均高于前测问卷，且达到统计学意义上的显著性差异（留守， $F=35.06$, $p<0.001$ ；非留守， $F=42.90$, $p<0.001$ ）。这说明在课程实施后，不同留守情况学生的情绪智力水平都得到显著提升。

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	28.10	5.34	1.23***	689
	后测	29.33	5.35		
非留守	前测	29.18	5.27	1.23***	997
	后测	30.42	5.66		

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

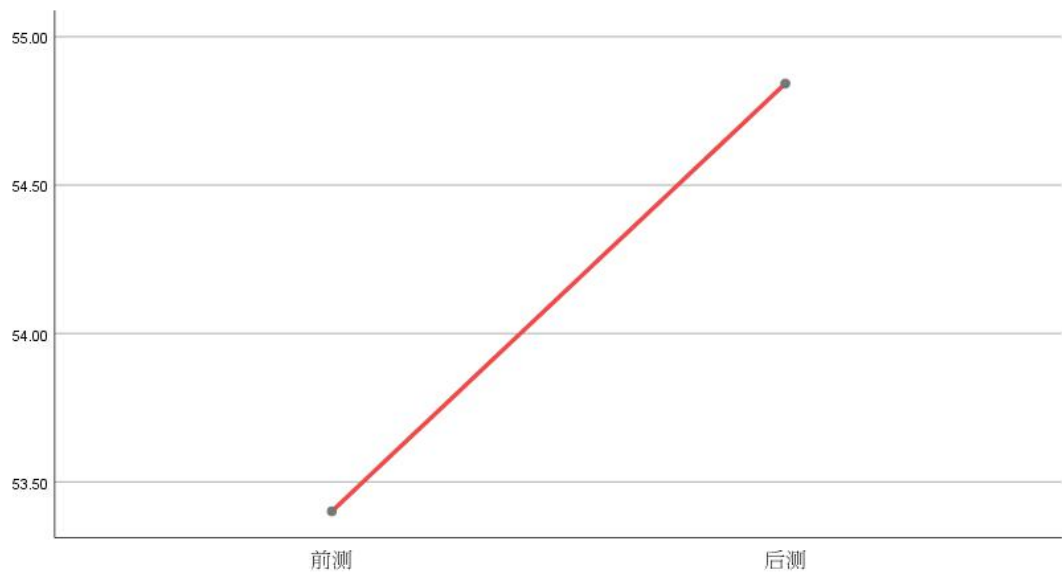
通过比较前后测问卷中同伴关系量表的得分情况，结果显示，学生在后测问卷中的得分高于前测问卷，且达到统计学意义上的显著性差异（ $F=29.60$ ， $p<0.001$ ）。这说明在课程开展后，学生的同伴关系水平得到显著提升。

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	53.40	10.30	1.44***
后测	54.84	11.08	

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

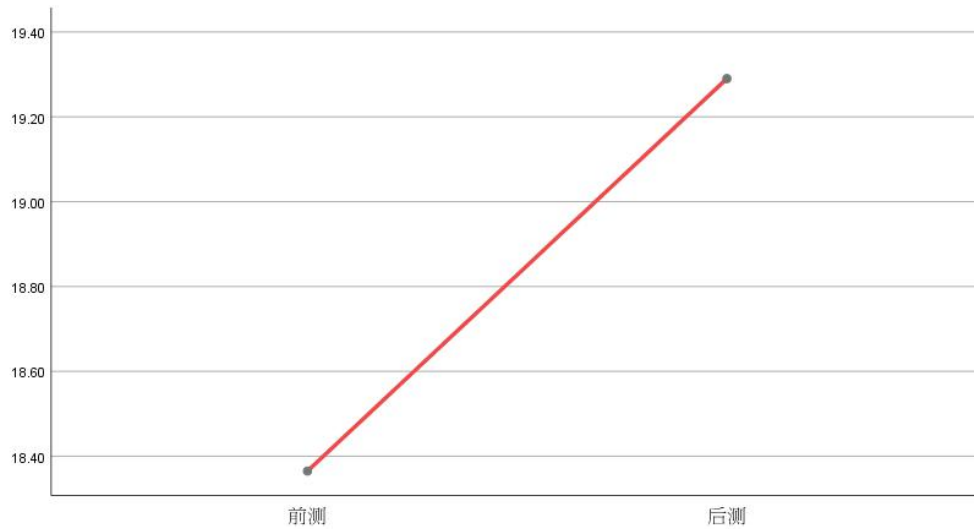
通过比较前后测问卷中同伴接受水平量表的得分情况，结果显示，学生在后测问卷中的得分高于前测问卷，且达到统计学意义上的显著性差异（ $F=56.40$ ， $p<0.001$ ）。这说明在课程开展后，学生的同伴接受水平显著提升。

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	18.36	4.62	0.93***
后测	19.29	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水平量表的得分情况，结果显示，学生在后测问卷中的得分低于前测问卷，且达到统计学意义上的显著性差异（ $F=7.35$ ， $p<0.01$ ）。这说明在课程开展后，学生的同伴拒绝情况显著减少，同伴关系明显变好。

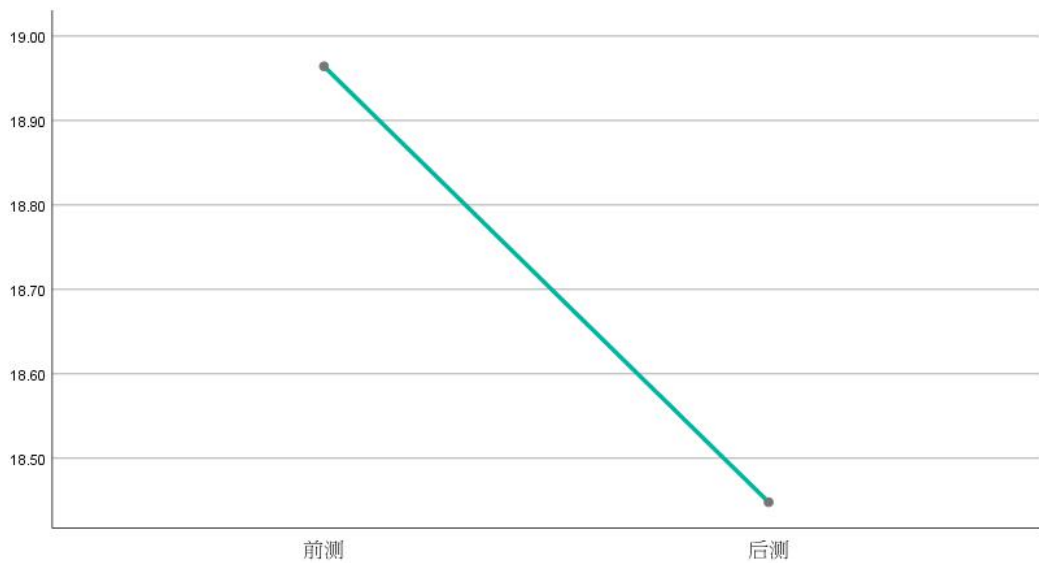
表10. 同伴拒绝水平量表总体得分情况

前/后测	平均分	标准差	平均差 (后测-前测)
前测	18.96	7.18	-0.52**
后测	18.45	7.79	

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



3.4.3 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 ($F=2.34, p>0.05$)。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， $F=22.41, p<0.001$ ；女生， $F=8.41, p<0.01$ ）。这说明在课程实施后，不同性别学生的同伴关系水平都得到显著提升。

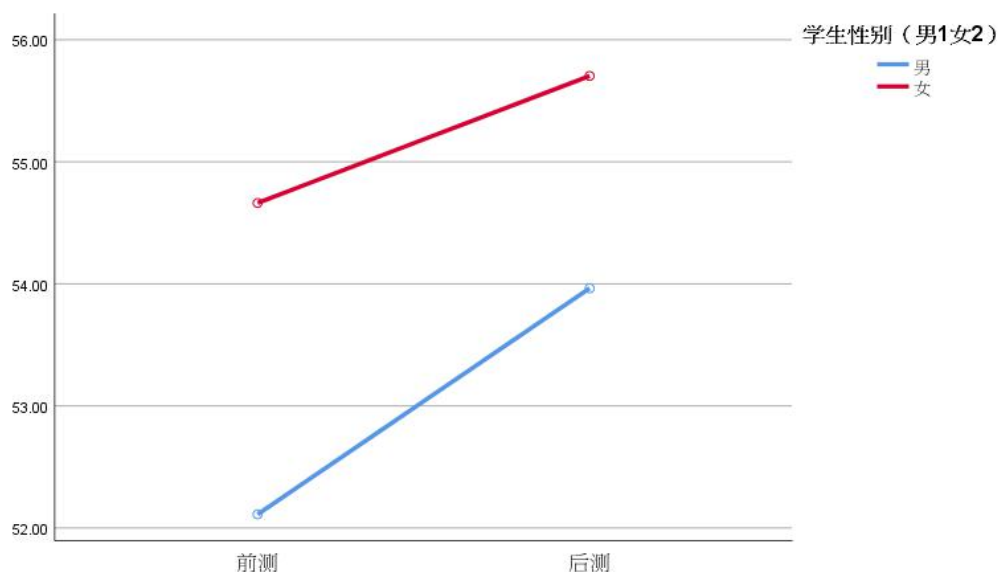
表 11. 不同性别学生同伴关系水平得分情况

性别	前/后测	平均分	标准差	平均差 (后测-前测)	人数
男	前测	52.11	10.19	1.85***	879
	后测	53.96	11.01		
女	前测	54.66	10.27	1.04**	906
	后测	55.70	11.09		

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

图 10. 不同性别学生同伴关系水平得分情况

让孩子智慧有爱，乐享人生



3.4.2 按留守情况分析结果

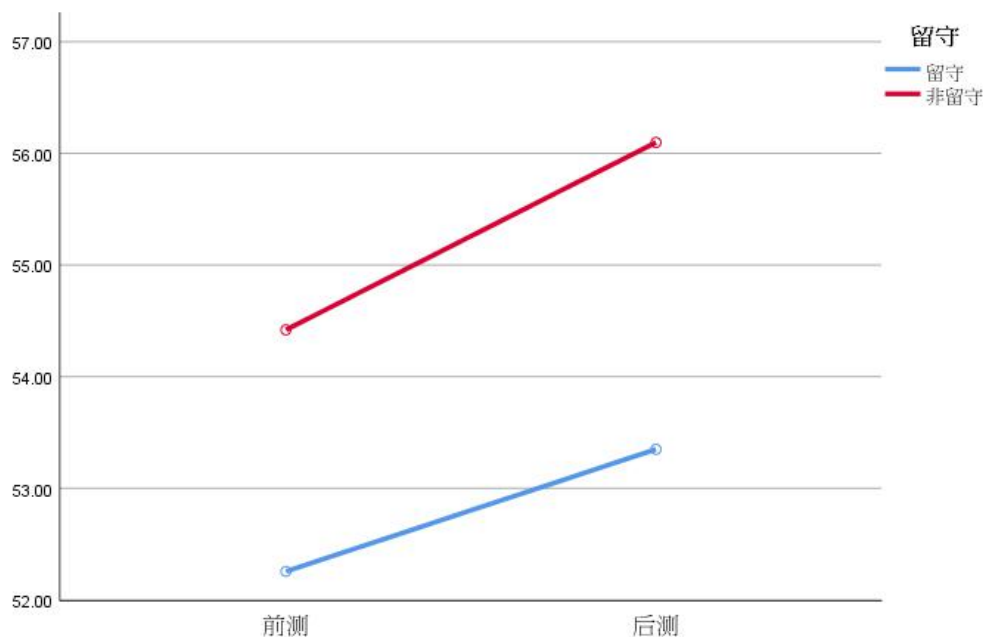
以留守情况为解释变量，对学生的前后测问卷得分进行重复测量方差分析，结果显示，前后测与留守情况的交互效应不显著 ($F=1.10$, $p>0.05$)。进一步的简单效应分析显示，不同留守情况的学生在后测问卷中的得分均高于前测问卷，且达到统计学意义上的显著性差异（留守， $F=6.06$, $p<0.05$ ；非留守， $F=23.31$, $p<0.001$ ）。这说明在课程实施后，不同留守情况学生的同伴关系水平都得到显著提升。

表 12. 不同留守情况学生同伴关系水平得分情况

性别	前/后测	平均分	标准差	平均差 (后测-前测)	人数
留守	前测	52.26	10.47	1.09*	689
	后测	53.35	11.03		
非留守	前测	54.42	10.07	1.68***	997
	后测	56.10	11.03		

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

图 11. 不同留守情况学生同伴关系水平得分情况



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) **考试压力大** (“考试考不好, 妈妈会打我”);
- (2) **学业压力大** (“作业太多” “对于学习感到很烦恼” “父母给的压力太大” “作业写到半夜 10 点”);
- (3) **注意力较难集中** (“写作业的时候很爱发呆” “上课很难认真听讲”);
- (4) **缺乏正确的自我认知, 没有目标** (“没有真正的理想” “感觉全都是自己的错” “别人看到我的腿总会在背后议论” “我很害羞, 不敢和同学说话” “我感觉自己很没用, 没有价值, 我觉得自己是一个失败者”);
- (5) **人际交往问题** (“与同学有距离感” “遇到不会的题没有人帮助我” “被人起绰号” “没有朋友” “经常和同学吵架” “和朋友一起玩时, 他们把我当空气” “感觉自己交不到朋友” “经常被人欺负, 喜欢一个女生, 想对她表白, 但大家都说我不配”);

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》的感想以及它对自己的

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**（“帮我克服恐惧，我变得勇敢了”“我在课堂上可以大胆发言了”“对自己有了新的认识”“让我知道我不是一无是处”“让我可以勇敢举手发表自己的想法”“我在课堂上发言更加积极了”“我知道了自己的优缺点”“让我有自信心了，我每天都很开心”）；

(2) **明确自身目标**（“让我不再迷茫，有了明确的目标”“找到了自己的小目标”“明确了目标，并有了自己的计划”）

(3) **掌握人际交往技巧和解决冲突的策略**（“我学会了如何交朋友”“帮助我化解和同学之间的矛盾”“可以和别人更好地相处”“遇到冲突时，我知道了怎么去解决问题”“有次和朋友闹矛盾了，我知道要先冷静，最后我们和好了”）

(4) **学会换位思考**（“我会站在他人的角度上理解他的感受”“我知道了什么是换位思考”）

(5) **收获友谊**（“我交到了很多朋友”“让我和好朋友的关系更加亲密”“和朋友之间会相互信任”“同学之间的关系更加融洽了”）

(6) **正确认识并学会合理控制自身情绪**（“我学会了控制情绪，理解他人”“让我更了解自己的情绪了”“可以控制好自己的负面情绪”“我知道心情不好的时候，可以找同学倾诉或者听听音乐”）。

4. 结论

《综合型心智素养课程》有效地提升了学生的自尊水平、情绪智力水平和同伴关系水平。进一步的分析表明，不同性别和留守情况的学生均能从该课程中获益。学生们表示，该课程帮助他们正确认识自己，明确自身目标，增强自信，学会合理控制自身情绪，掌握人际交往技巧和解决冲突的策略，学会换位思考，收获友谊。与此同时，学生对该课程的满意度达到 8.97 分（满分 10 分），表明他们非常喜爱《综合型心智素养课程》。

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. 浙江师范大学硕士学位论文.
- 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.