

日慈公益基金会2019年秋季学期 《综合型心智素养包》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《综合型心智素养包》课程的 300 多名学生进行课程效果评估。结果显示，参与该课程的学生们的自尊水平、情绪智力水平和人际关系水平都得到了提升，且达到了统计学意义上的显著性差异。进一步的分析表明，不同性别、年级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到自身的优点和不足，增强自信，学习合理控制自身的情绪，解决人际冲突，与同伴、家人和老师更好地相处。与此同时，学生对该课程的满意度达到 8.77 分（满分 10 分），表明他们喜欢《综合型心智素养包》。

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 《综合型心智素养包》

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《综合型心智素养包》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《综合型心智素养包》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349份,其中有效问卷349份,有效回收率为100%,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	165	47.8%
	女	180	52.2%
年级	四年级	224	64.2%
	五年级	96	27.5%
	六年级	29	8.3%
留守情况	双留守	62	18.4%
	单留守(父外出)	66	19.6%
	单留守(母外出)	18	5.3%
	非留守	191	56.7%
总计		349	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 18-29 题为改编的人际关系量表 (阎兰, 2010)。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、情绪智力水平和人际关系水平越高。本次施测中，前测 Cronbach $\alpha = 0.83$ ，后测 Cronbach $\alpha = 0.85$ ，表明该问卷的内部一致性信度较高。

除量表之外，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，阐明自己在该课程中的感想与收获。

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 ($F=44.85, p<0.001$)。这说明，在参加《综合型心智素养课程包》之后，学生的自尊水平得到了显著提高。

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	32.20	6.07	2.20***

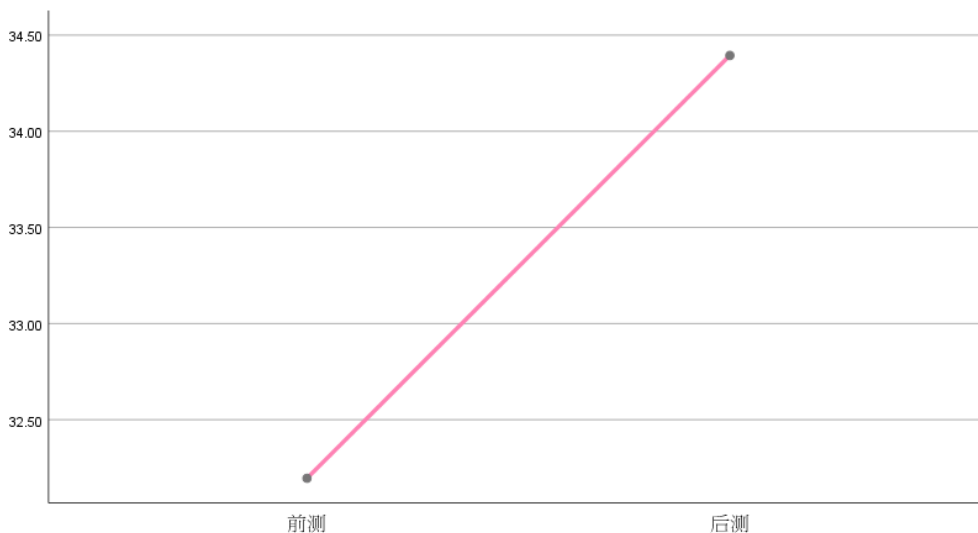
后测

34.39

6.99

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

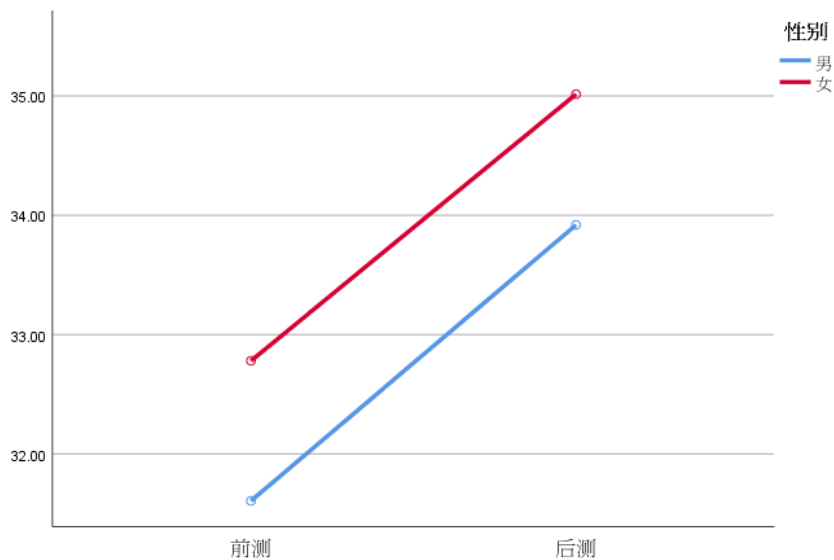
以性别为解释变量, 对学生的前后测问卷得分进行重复测量方差分析, 结果显示, 前后测与性别的交互效应不显著 ($F=0.01$, $p>0.05$)。进一步的简单效应分析显示, 男生和女生在后测问卷中的得分均显著高于前测问卷 (男生, $F=19.02$, $p<0.001$; 女生, $F=31.44$, $p<0.001$)。这说明在课程实施后, 男生和女生的自尊水平都得到了显著提高。

表 3. 不同性别学生自尊水平量表得分情况

性别	前/后测	平均分	标准差	平均差 (后测-前测)	人数
男	前测	31.61	5.97	2.31***	165
	后测	33.92	7.82		
女	前测	32.78	6.18	2.23***	180
	后测	35.01	5.98		

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

图 2. 不同性别学生自尊水平量表得分情况



3.2.2 按留守情况分析结果

以留守情况为解释变量,通过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 ($F=0.60, p>0.05$)。进一步的简单效应分析显示,不同留守情况的学生的后测得分均高于前测得分,其中双留守、单留守(父外出)和非留守学生的前后测得分差异达到了统计学意义上的显著性差异(双留守, $F=12.04, p<0.01$;单留守(父外出), $F=5.20, p<0.05$;非留守, $F=25.89, p<0.001$),单留守(母外出)未达到统计学意义上的显著性差异可能是由于样本量较少。这说明在课程实施后,不同留守情况的学生的自尊水平都得到了提升。

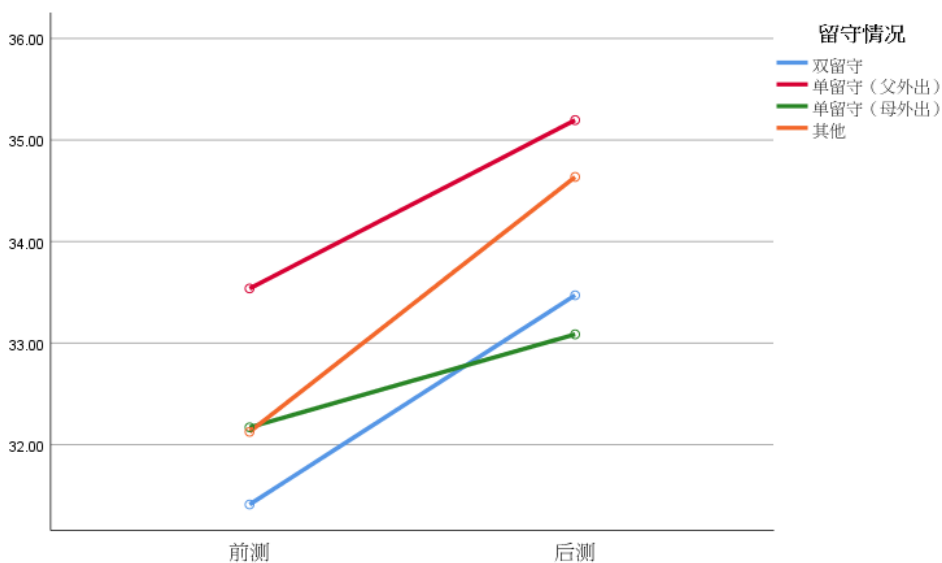
表 4. 不同留守情况学生自尊水平量表得分情况

留守情况	前/后测	平均分	标准差	平均差(后测-前测)	人数
双留守	前测	31.41	6.16	2.06**	62
	后测	33.47	6.81		
单留守(父外出)	前测	33.54	6.18	1.66*	66
	后测	35.20	6.97		

单留守（母外出）	前测	32.17	5.39	0.92	18
	后测	33.09	5.86		
非留守	前测	32.13	6.04	2.51***	191
	后测	34.64	7.24		

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

图 3. 不同留守情况学生自尊水平量表得分情况



3.2.3 按年级分析结果

以年级为解释变量，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 ($F=1.14, p>0.05$)。进一步的简单效应分析显示，不同年级学生在后测问卷中的得分均高于前测问卷，其中四年级和五年级学生的前后测得分差异达到了统计学意义上的显著性差异（四年级， $F=34.77, p<0.001$ ；五年级， $F=7.76, p<0.01$ ），六年级学生未达到统计学意义上的显著性差异可能是由于样本量较少。这说明在课程实施后，不同年级学生的自尊水平都得到了提高。

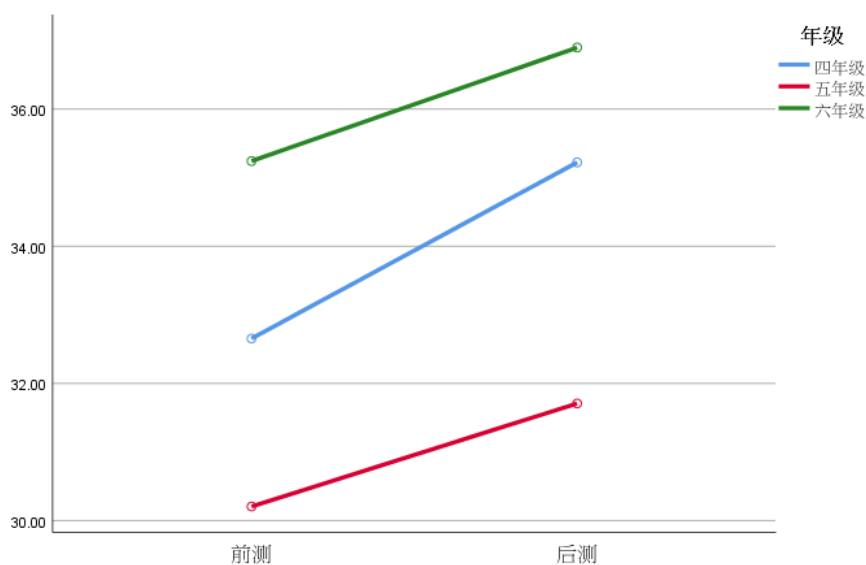
表 5. 不同年级学生自尊水平量表得分情况

年级	前/后测	平均分	标准差	平均差（后测-前测）	人数
四年级	前测	32.65	6.01	2.57***	224

	后测	35.22	7.29		
五年级	前测	30.21	6.12	1.50**	96
	后测	31.71	5.70		
六年级	前测	35.24	4.31	1.66	29
	后测	36.90	6.15		

注：*p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001

图4. 不同年级学生自尊水平量表得分情况



3.3 情绪智力量表总体分析结果

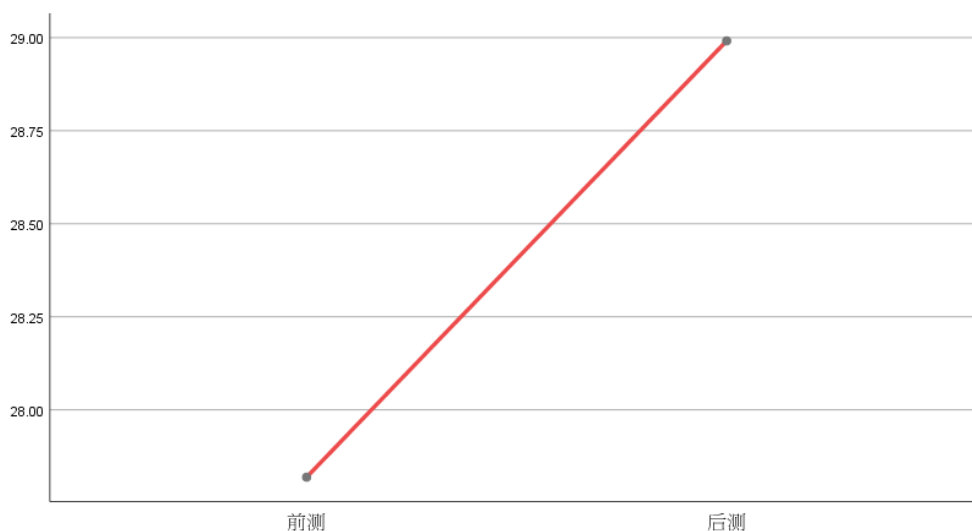
通过比较前后测问卷中情绪智力量表的得分情况，结果显示，学生在后测问卷中的得分高于前测问卷，且达到统计学意义上的显著性差异（ $F=15.43$ ， $p<0.001$ ）。这说明，在参加《综合型心智素养课程包》之后，学生的情绪智力水平得到了显著提高。

表6. 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	27.82	5.41	1.17***
后测	28.99	5.66	

注：*p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001

图 5. 情绪智力水平量表总体得分情况



3.3.1 按性别分析结果

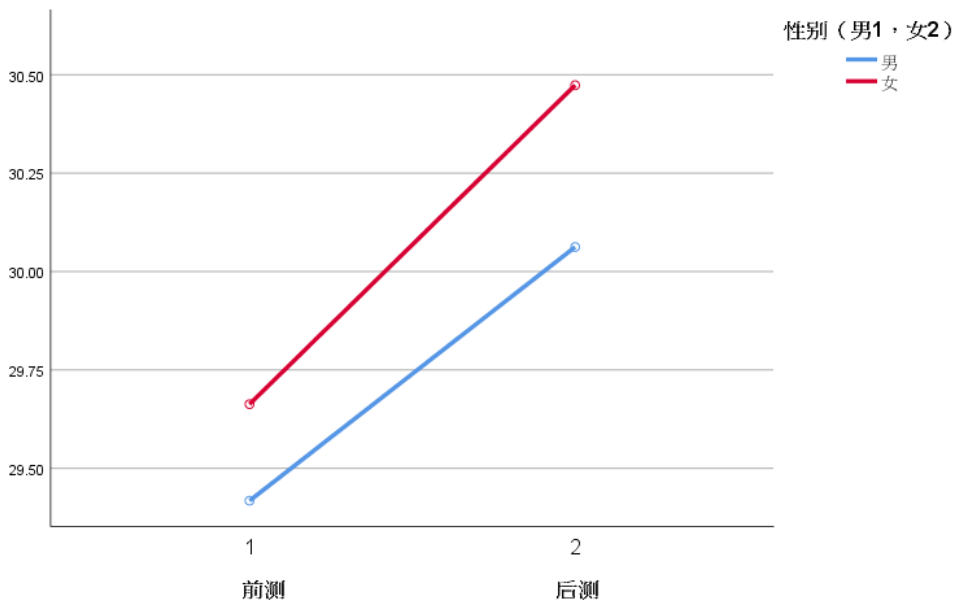
以性别为解释变量，对学生的前后测问卷得分进行重复测量方差分析，结果显示，前后测与性别的交互效应不显著 ($F=0.36, p>0.05$)。进一步的简单效应分析显示，男生和女生在后测问卷中的得分均显著高于前测问卷（男生， $F=11.01, p<0.01$ ；女生， $F=6.02, p<0.05$ ）。这说明在课程实施后，男生和女生的情绪智力水平都得到了显著提高。

表 7. 不同性别学生情绪智力水平量表得分情况

性别	前/后测	平均分	标准差	平均差 (后测-前测)	人数
男	前测	27.16	5.31	1.47**	165
	后测	28.63	5.82		
女	前测	28.43	5.48	0.99*	180
	后测	29.42	5.49		

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

图 6. 不同性别学生情绪智力水平量表得分情况



3.3.2 按留守情况分析结果

以留守情况为解释变量,通过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 ($F=1.80, p>0.05$)。进一步的简单效应分析显示,不同留守情况学生的后测得分均高于前测得分,其中双留守、单留守(母外出)和非留守学生的前后测得分差异达到了统计学意义上的显著性差异(双留守, $F=5.95, p<0.05$;单留守(母外出), $F=5.60, p<0.05$;非留守, $F=6.84, p<0.05$)。此外,单留守(父外出)的学生在情绪智力量表中的后测得分与前测相比有所提升,且并不显著低于其他学生的后测得分。这说明在课程实施后,不同留守情况学生均有所获益。

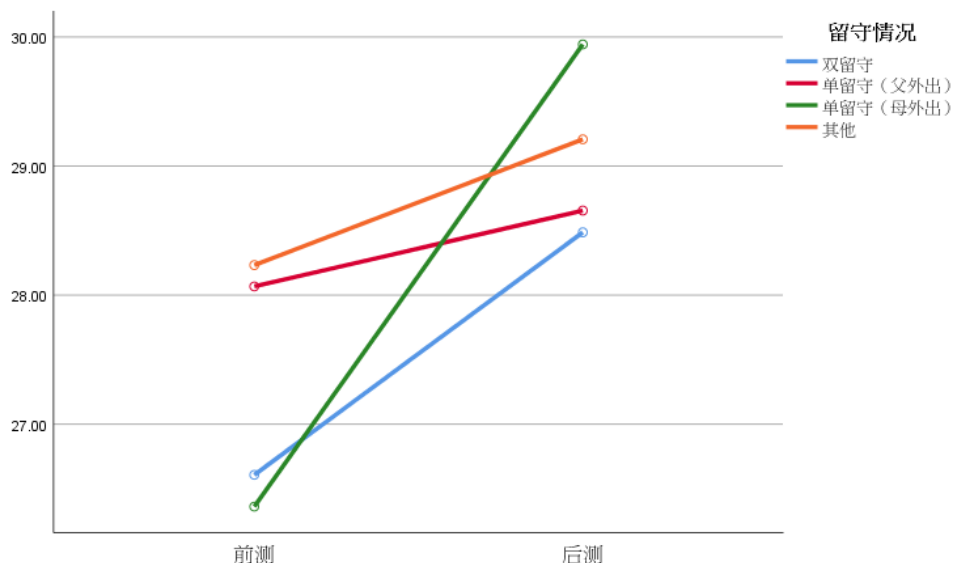
表8. 不同留守情况学生情绪智力水平量表得分情况

留守情况	前/后测	平均分	标准差	平均差(后测-前测)	人数
双留守	前测	26.61	5.58	1.88*	62
	后测	28.49	5.95		
单留守(父外出)	前测	28.07	5.49	0.59	66
	后测	28.66	6.25		

单留守（母外出）	前测	26.36	4.55	3.58*	18
	后测	29.94	4.50		
非留守	前测	28.23	5.37	0.97*	191
	后测	29.21	5.54		

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

图7. 不同留守情况学生情绪智力水平得分情况



3.3.3 按年级分析结果

以年级为解释变量，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显著（ $F=3.56$ ， $p<0.05$ ）。进一步的简单效应分析显示，四年级和五年级学生在后测问卷中的得分均显著高于前测问卷（四年级， $F=12.17$ ， $p<0.01$ ；五年级， $F=10.01$ ， $p<0.01$ ），六年级学生后测得分低于前测得分，但由于六年级样本量较小，因此难以说明具体的问题。在课程实施后，四年级和五年级学生的情绪智力水平都得到了显著提高。

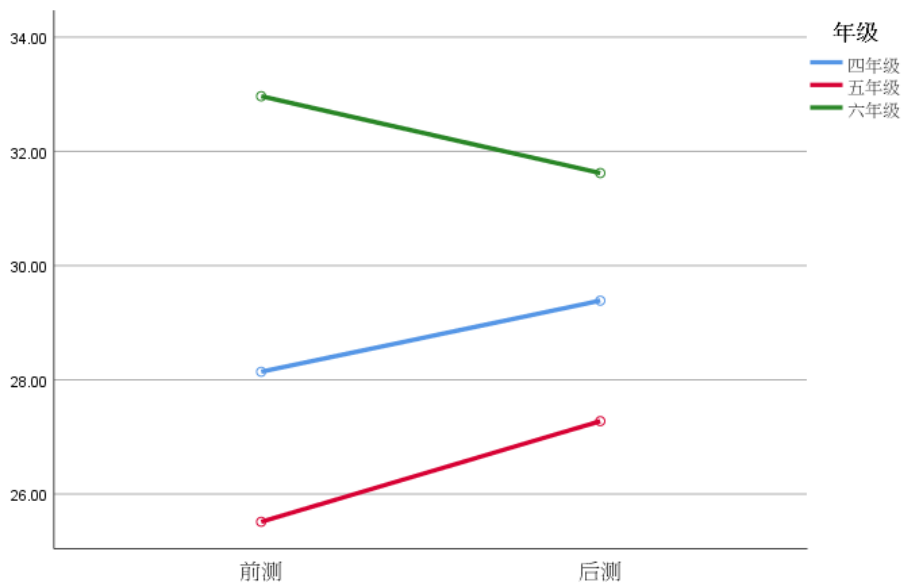
表9. 不同年级学生情绪智力水平量表得分情况

年级	前/后测	平均分	标准差	平均差（后测-前测）	人数
四年级	前测	28.14	5.15	1.25**	224
	后测	29.39	5.63		

五年级	前测	25.51	5.13	1.76**	96
	后测	27.28	4.99		
六年级	前测	32.97	4.13	-1.34	29
	后测	31.62	6.54		

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

图8. 不同年级学生情绪智力水平量表得分情况



3.4 人际关系量表总体分析结果

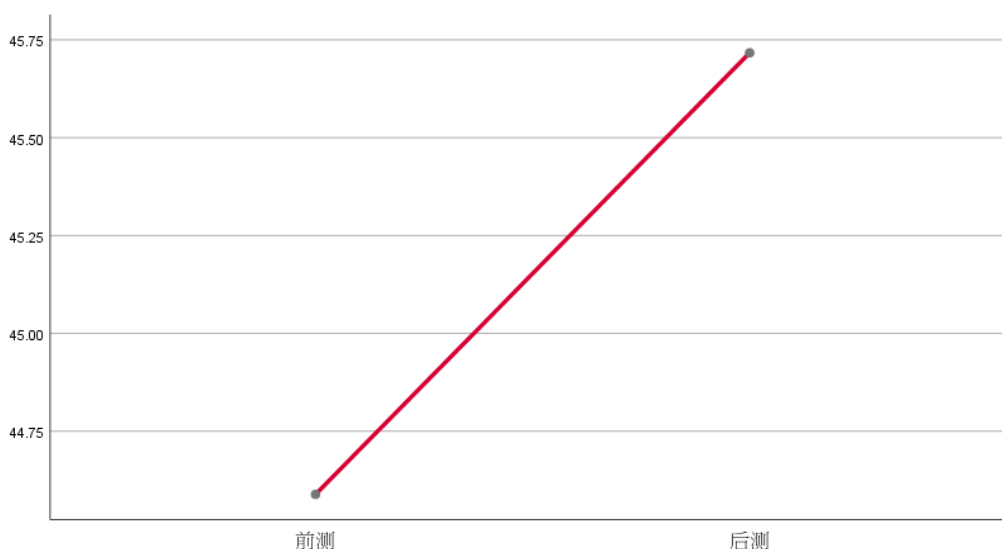
通过比较前后测问卷中人际关系量表的得分情况，结果显示，学生在后测问卷中的得分高于前测问卷，且达到统计学意义上的显著性差异 ($F=13.52$, $p<0.001$)。这说明，在参加《综合型心智素养课程包》之后，学生的人际关系水平得到了显著提高。

表10. 人际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	44.59	7.03	1.13***
后测	45.72	7.45	

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

图9. 人际关系水平量表总体得分情况



3.4.1 按性别分析结果

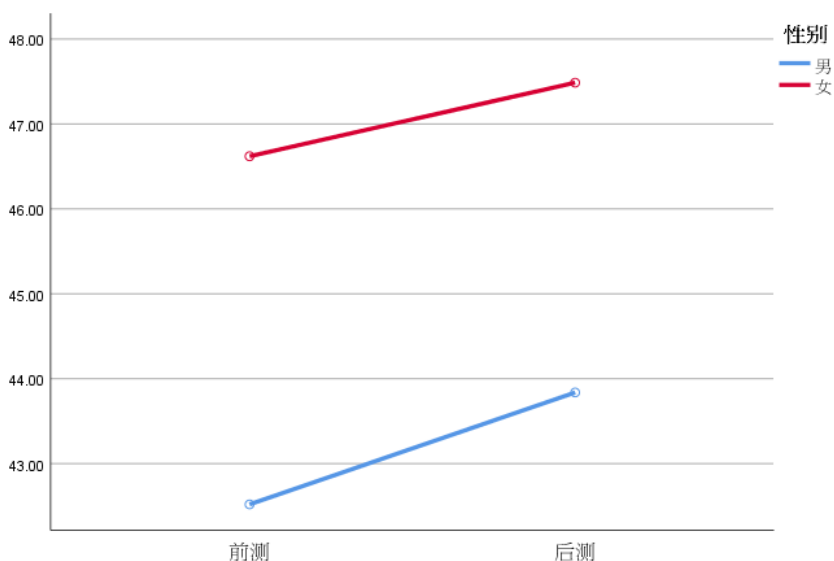
以性别为解释变量，对学生的前后测问卷得分进行重复测量方差分析，结果显示，前后测与性别的交互效应不显著 ($F=0.53, p>0.05$)。进一步的简单效应分析显示，男生和女生在后测问卷中的得分均显著高于前测问卷（男生， $F=7.52, p<0.01$ ；女生， $F=4.75, p<0.05$ ）。这说明在课程实施后，男生和女生的人际关系水平都得到了显著提高。

表 11. 不同性别学生人际关系水平量表得分情况

性别	前/后测	平均分	标准差	平均差 (后测-前测)	人数
男	前测	42.52	7.14	1.32**	165
	后测	43.84	7.97		
女	前测	46.62	6.33	0.87*	180
	后测	47.49	6.52		

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

图 10. 不同性别学生人际关系水平量表得分情况



3.4.2 按留守情况分析结果

以留守情况为解释变量，通过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 ($F=0.64, p>0.05$)。进一步的简单效应分析显示，除单留守（母外出）学生外，其他不同留守情况的学生们的后测得分均高于前测得分。其中，非留守学生的前后测得分差异达到了统计学意义上的显著性差异（非留守， $F=12.13, p<0.01$ ）。这说明在课程实施后，绝大多数留守和非留守学生的人际关系水平得到提升，非留守学生从课程中受益更大一些。

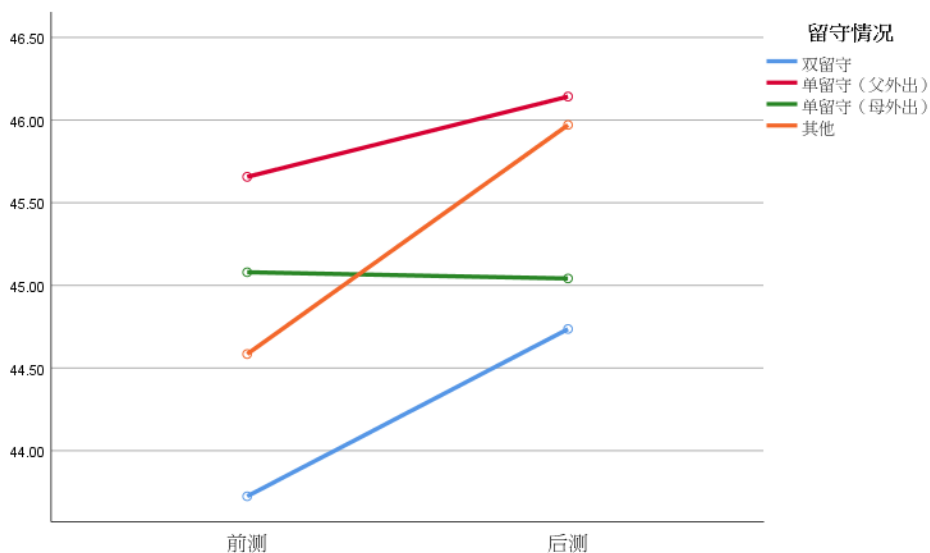
表12. 不同留守情况学生人际关系水平量表得分情况

留守情况	前/后测	平均分	标准差	平均差（后测-前测）	人数
双留守	前测	43.72	7.98	1.01	62
	后测	44.74	8.10		
单留守（父外出）	前测	45.66	7.28	0.49	66
	后测	46.14	8.05		
单留守（母外出）	前测	45.08	6.64	-0.04	18

	后测	45.04	6.55		
非留守	前测	44.58	6.69	1.39**	191
	后测	45.97	7.26		

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

图11. 不同留守情况学生人际关系量表得分情况



3.4.3 按年级分析结果

以年级为解释变量，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 ($F=0.86, p>0.05$)。进一步的简单效应分析显示，四年级和五年级学生在后测问卷中的得分均显著高于前测问卷（四年级， $F=10.00, p<0.01$ ；五年级， $F=5.47, p<0.05$ ），六年级学生后测得分低于前测得分，但由于六年级样本量较小，因此难以说明具体的问题。在课程实施后，四年级和五年级学生的人际关系水平都得到了显著提高。

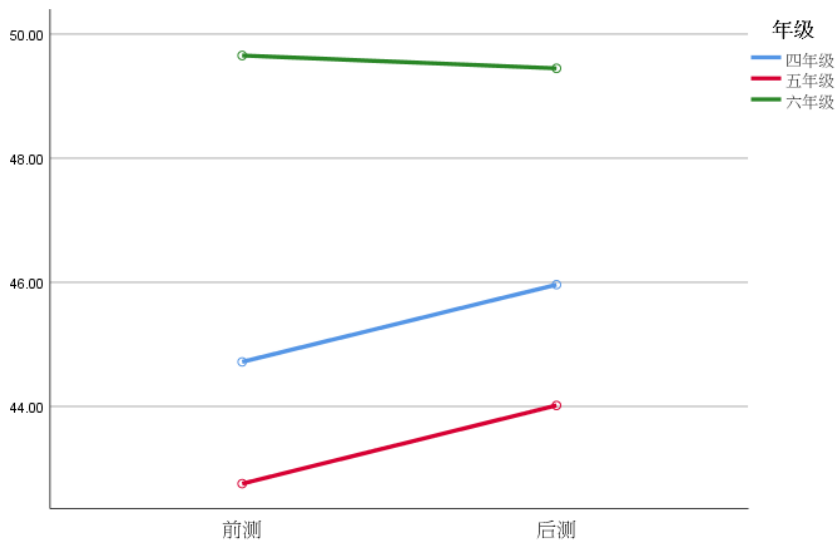
表 13. 不同年级学生人际关系量表得分情况

年级	前/后测	平均分	标准差	平均差 (后测-前测)	人数
四年级	前测	44.72	7.06	1.24**	224
	后测	45.96	7.77		
五年级	前测	42.76	6.79	1.26*	96

	后测	44.02	6.67		
六年级	前测	49.66	4.81	-0.21	29
	后测	49.45	5.79		

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

图12. 不同年级学生人际关系水平量表得分情况



3.4.4 不同维度分析结果

人际关系量表中可分为与老师的关系、与同伴的关系和与家人的关系这三个维度。通过配对样本T检验，分别对比学生与老师、同伴和家人这三个方面关系的前后测得分变化，结果发现，在老师、同伴和家人这三个维度下，学生的人际关系水平均有提升，其中与同伴关系的前后测得分达到了统计学意义上的显著性差异 ($t=3.518, p<0.001$)。这说明在课程实施后，学生在与老师、同伴和家人的人际关系方面均有提升，且课程对学生与同伴之间的人际关系影响更大一些。

表 14. 不同维度下学生人际关系水平得分情况

维度	前/后测	平均分	标准差	平均差 (后测-前测)
老师	前测	13.05	3.11	0.28
	后测	13.33	3.31	
同伴	前测	14.65	3.06	0.62***

	后测	15.27	3.23	
家人	前测	16.89	2.93	0.23
	后测	17.12	2.94	

注：*p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001

3.5 课程收获分析结果

学生在后测问卷中阐述了对《综合型心智素养包》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，课程在以下四个方面对学生有很大的帮助：

- (1) 正确认识自身的优点和不足，增强自信（“发现自己的优势”“知道我有很多优点”“让我重新认识我自己”“让我们更加了解自己”）；
- (2) 合理控制自身情绪（“可以控制好我自己的情绪”“学会了控制自己的情绪”）；
- (3) 解决人际冲突（“让我知道了发生冲突时应该怎么办”）；
- (4) 与同伴、家人和老师更好地相处（“帮助我交到很多朋友”“认识了小伙伴”）。

4. 结论

《综合型心智素养包》有效地提升了学生的自尊水平、情绪智力水平和人际关系水平。进一步的分析表明，不同性别、年级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到自身的优点和不足，增强自信，学习合理控制自身的情绪，解决人际冲突，与同伴、家人和老师更好地相处。与此同时，学生对该课程的满意度达到 8.77 分（满分 10 分），表明他们喜欢《综合型心智素养包》。

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.

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.