

西部农村小学生社会情感能力与学校管理的关系研究： 基于公平有质量的教育视角

杨传利，毛亚庆

(北京师范大学 教育学部，北京 100875)

摘要：促进西部农村小学生社会情感能力的发展对于实现“促进公平、提高质量”的教育发展目标具有重要意义。微观层面的学校管理承担着不可替代的责任和义务。以广西、宁夏16所农村小学的3-5年级学生为被试，探究学校管理与学生社会情感能力的关系。研究结果显示：教师的平等对待、家校之间的合作关系以及强调参与、合作的教学方式能够有效地促进学生社会情感能力的发展。

关键词：西部农村小学生；社会情感能力；学校管理；公平有质量的教育

中图分类号：G479 **文献标识码：**A doi:10.3969 / j.issn.1005-2232.2017.01.005

一、问题提出

新时期，我国明确提出教育发展的20字工作方针——“优先发展，育人为本，改革创新，促进公平，提高质量”，指出“把促进公平作为国家基本教育政策”，“把提高质量作为教育发展的核心任务”。教育公平与质量成为指导我国教育改革与发展的重要价值取向，对我国教育事业的发展发挥着重要的价值引领作用。对教育公平与教育质量的认识，过去人们强调两者之间是一种非此即彼、主次分明的彼此对立、矛盾的关系，强调教育发展目标的单一向度。与之相对，公平有质量的教育理念强调：没有公平的质量是不道德的，没有质量的公平是低层次的。^[1]换言之，公平有质量的教育理念认为，教育的价值追求应该是多维度的、彼此协调发展的，脱离了教育公平或质量的任何一方来谈教育的发展都将是片面的，是对以实现每个人的全面发展为内在追求的教育的偏离，人们对教育公平和教育质量的理解与认识应该到了彼此交融的阶段。

关于公平有质量的教育理念的内涵，简单而言，就是希望每个孩子都能够获得全面健康的发展。其中蕴含两个层面的意思：第一，每个孩子不会因为社会背景或者自然界随机分配的生理特质等偶然因素而获得不公平对待，使其无法获得满足自身发展所需要的教育机会与教育资源，最终造成发展受阻。每个孩子都应该享有公平地接受优质教育、实现自身发展的权利，而这种权利的实现不应当受到外在偶然因素的影响。第二，孩子的发展不简单等同于外在学业成绩的提高，而是按照身体、心智、情感而进行的。^[2]情感是人性发展不可缺少的“基因”，情感在现实性上代表了人性的需求倾向，是人全面发展的基本前提，在人类个体的生存发展中具有不可替代的作用。教育作为发展人的活动，理应追求每个人

收稿日期：2016-11-05

基金项目：本文系国家自然科学基金资助项目“中国基础教育内在质量提升与学校管理改进研究”（编号：71373028）的阶段研究成果。

作者简介：杨传利，北京师范大学教育学部博士研究生；毛亚庆，北京师范大学教育学部教授，教育学部副部长。

通讯作者：毛亚庆，E-mail: maoyaqing@bnu.edu.cn

在身体、心智和情感的全面协调发展,切莫有失偏颇。在情感领域,人的社会属性决定了社会情感能力的重要地位,大量研究业已证明良好的社会情感能力有利于提高学生抗挫折能力和学业成绩,减少问题行为的出现,提升学生对学校的归属感和参与度,提高学生出勤率,改善学生之间的关系,使学生更有责任心,变得更乐于助人、乐于做贡献等,^[3-9]是学生在学校及未来的社会生活中不可或缺的生活技能。

然而,我国在很长的一段时间内,教育被功利思想与唯认知论所影响,人们用过度的热情去关心、去追求人的智慧中的认知层面以及外显的考试成绩,对情感教育的缺失却熟视无睹。这样一种教育现实进而导致学生出现不同程度的心理与行为问题,有研究显示:在我国,有心理和行为问题的小学生占总数的10%左右,他们普遍存在着嫉妒、自卑、任性、孤僻、焦虑、逆反心理、情绪反常、神经衰弱、社交困难、学习不良、学校恐惧、吸烟酗酒,乃至自杀、犯罪等心理与行为问题。^[10]

在西部农村地区,除了受到“应试教育”大环境的影响以外,还受到地区自然条件与“优先发展东部地区、农村支援城市”国家政策的双重影响,这些因素共同导致西部农村学校教育的严重滞后。再加之,随着我国社会改革的不断推进,西部农村地区的许多家长纷纷外出打工,使得家庭教育,尤其是家庭情感教育极度缺位。如此一来,家庭情感教育的缺位以及学校教育的补位不足,使得西部农村地区的情感教育存在着较重的“欠账”,从而对学生的情感发展产生更为严重的负面影响。相关研究显示,农村校外青少年存在自我接纳程度较低、自信心不足的问题,且50%以上的被试经常有焦虑、无助、压抑等不良情绪。^[11]

西部农村学生所面临的社会情感能力问题,无疑对公平有质量的教育理念提出了现实需求。关于公平有质量的教育探讨,除了从教育政策、制度等宏观方面加以考虑外,还需要着眼于学校管理这一微观层面。国外许多研究指出:平等与包容的氛围、家校合作关系以及有效的课堂教学等因素能够有效促进学生社会情感能力的发展。^[12-16]但是,国内对社会情感能力的影响因素的实证研究仍处于起步阶段。基于此,本研究在参考国外研究框架的基础上,将学校管理的范围限定在平等对待、家校合作与有效教学三个维度,希望通过实证的方式揭示学校管理与学生社会情感能力之间的“中国式关系”,从而为提高西部农村地区的教育水平,实现每个学生的全面、健康发展提供事实依据。

二、研究方法

(一)被试

以广西、宁夏16所农村小学的5048名3-5年级学生为被试,剔除无效问卷之后获得4948名有效被试,问卷的有效率为98%。其中,宁夏为2242名(45.3%),广西为2706名(54.7%);男生为2579名(52.1%),女生为2121名(42.9%),缺失248名(5%);3年级为1648名(33.3%),4年级为1643名(33.2%),5年级为1655名(33.4%),缺失2名(0.04%)。

(二)研究工具

1. 社会情感能力问卷

本研究采用教育部—联合国儿童基金会“社会情感学习(SEL)”项目组编制的学生社会情感能力问卷。^[17]本问卷包括自我认知、自我管理、他人认知、他人管理、集体认知、集体管理6个维度,每个维度各5个项目,共计30个项目。问卷采用Likert5点计分法,1代表“完全不符合”,5代表“完全符合”。被试在量表上的得分越高表示社会情感能力发展越好。本研究中,各维度的内部一致性Cronbach's α 系数依次为:0.65、0.75、0.66、0.71、0.71、0.69,整体问卷的信度系数是0.91。验证性因素分析结果显示,各项拟合指数的值CFI=0.91,TLI=0.90,RMSEA=0.04,各指标均达到了预定的标准,表明问卷的六

因素结构得到了数据的支持, 具有较好的结构效度。

2. 学校管理问卷

本研究采用的学校管理问卷改编自教育部—联合国儿童基金会“西部农村寄宿制学校管理标准”项目组编制的学校管理问卷。本问卷包括平等对待、家校合作、有效教学3个维度。平等对待维度为5个项目, 家校合作维度为5个项目, 有效教学维度为10个项目, 共计20个项目。问卷采用Likert5点计分法, 1代表“完全不符合”, 5代表“完全符合”。被试在量表上的得分越高表示学生感受到的学校管理情况越好。

本研究进行探索性因素分析 (Bartlett球形检验: $\chi^2=23464.31$, $df=190$, $KMO=0.94$, $p<0.001$), 碎石图显示保留3个因素合适。经最大方差法 (Varimax) 旋转后, 根据各个项目在各因素上的负荷以及共同因素累积率的情况, 先后删去18个项目, 最终保留20个项目, 各项目在相应因素上的因素负荷均在0.55以上。平等对待、家校合作、有效教学三个维度的内部一致性Cronbach's α 系数依次为: 0.74、0.69、0.87, 整体问卷的信度系数是0.87, 三个维度的总解释率为47.83%。

表1 学校管理问卷的探索性因素分析

维度	项目	因素载荷		
平等对待	1	0.638		
	2	0.699		
	3	0.661		
	4	0.667		
	6	0.571		
家校合作	24		0.706	
	25		0.750	
	26		0.582	
	27		0.599	
	28		0.619	
有效教学	14			0.614
	15			0.672
	16			0.681
	17			0.669
	18			0.559
	21			0.604
	29			0.660
	31			0.633
	32			0.679
	34			0.610
特征值		2.043	1.079	6.445
解释变异 (%)		10.213	5.394	32.226

注: 低于0.4的载荷均没有显示。

(三) 问卷的分析与处理

以班级为单位, 学生集体填答问卷并现场回收。问卷测试之初, 研究者讲解指导语, 被试根据要求自行填答问卷。本研究采用SPSS18.0和AMOS17.0进行数据分析, 主要分析方法包括: 信度分析、探

索性因素分析、验证性因素分析、描述统计、相关分析以及多元回归分析。

三、研究结果

(一) 学生社会情感能力发展特点

以学生社会情感能力总体及六个维度为因变量,分别对性别、年级、留守情况和家庭经济情况等变量进行方差分析,结果显示:(1)男生在社会情感能力总体以及六个维度上都显著低于女生。(2)不同年级的学生在社会情感能力总体以及自我管理、他人认知、他人管理、集体认知方面存在显著性差异。Post Hoc事后检验表明,在社会情感能力总体方面,五年级学生显著高于四年级学生,其他年级之间不存在显著性差异;在自我管理方面,三、四年级学生均显著低于五年级学生,三、四年级学生之间不存在显著性差异;在他人认知方面,三年级学生显著低于四、五年级学生,四年级学生显著低于五年级学生;在他人管理方面,四年级学生显著低于五年级学生;在集体认知方面,三、五年级学生均显著高于四年级学生,三、五年级学生之间不存在显著性差异。(3)在社会情感能力总体、自我认知、自我管理以及集体认知方面,留守儿童与非留守儿童之间存在显著性差异。Post Hoc事后检验表明,在社会情感能力总体、自我认知、自我管理、他人认知方面,父母均外出打工的学生要显著低于父母均不外出打工的学生;在集体认知方面,母亲外出打工的学生要显著低于父亲外出打工与父母均不外出打工的学生,后两者之间不存在显著性差异。(4)在社会情感能力总体以及六个维度方面,家庭经济状况不同的学生之间存在显著性差异。Post Hoc事后检验表明,在社会情感能力总体以及六个维度方面,家庭经济较困难的学生均显著低于家庭经济一般以及较为富裕的学生,家庭经济一般的学生均显著低于家庭经济富裕的学生。(详见表2)

表2 不同背景变量的学生社会情感能力的方差分析

		自我认知 M _± SD	自我管理 M _± SD	他人认知 M _± SD	他人管理 M _± SD	集体认知 M _± SD	集体管理 M _± SD	社会情感能力总体 M _± SD
性别	男	3.79 _± 0.84	3.79 _± 0.87	3.07 _± 0.86	3.44 _± 0.90	3.73 _± 0.89	3.22 _± 0.87	3.54 _± 0.68
	女	3.90 _± 0.73	3.93 _± 0.79	3.17 _± 0.82	3.58 _± 0.82	3.97 _± 0.77	3.45 _± 0.81	3.70 _± 0.59
	T值	-4.939***	-5.631***	-4.079***	-5.715***	-9.790***	-8.986***	-7.291***
年级	三年级	3.83 _± 0.79	3.84 _± 0.82	3.02 _± 0.87	3.50 _± 0.85	3.85 _± 0.81	3.31 _± 0.84	3.62 _± 0.63
	四年级	3.82 _± 0.81	3.80 _± 0.85	3.08 _± 0.81	3.46 _± 0.87	3.78 _± 0.88	3.31 _± 0.84	3.56 _± 0.64
	五年级	3.84 _± 0.80	3.90 _± 0.85	3.24 _± 0.84	3.54 _± 0.88	3.87 _± 0.86	3.35 _± 0.86	3.66 _± 0.66
	F值	0.134	6.124**	27.697***	3.534*	5.148**	0.880	7.062***
留守	父亲外出	3.85 _± 0.75	3.87 _± 0.82	3.12 _± 0.82	3.53 _± 0.84	3.88 _± 0.82	3.35 _± 0.83	3.62 _± 0.63
	母亲外出	3.82 _± 0.75	3.79 _± 0.83	3.13 _± 0.82	3.42 _± 0.81	3.74 _± 0.85	3.29 _± 0.85	3.58 _± 0.64
	父母外出	3.79 _± 0.80	3.82 _± 0.83	3.09 _± 0.84	3.52 _± 0.86	3.82 _± 0.83	3.31 _± 0.83	3.59 _± 0.64
	非留守	3.87 _± 0.80	3.90 _± 0.84	3.16 _± 0.86	3.52 _± 0.88	3.87 _± 0.85	3.35 _± 0.86	3.66 _± 0.64
	F值	2.936*	2.782*	1.630	1.047	2.777*	0.817	2.884*
家庭经济状况	贫困	3.72 _± 0.82	3.67 _± 0.88	2.98 _± 0.89	3.36 _± 0.91	3.69 _± 0.93	3.20 _± 0.90	3.49 _± 0.68
	普通	3.86 _± 0.78	3.89 _± 0.81	3.15 _± 0.81	3.53 _± 0.84	3.87 _± 0.82	3.35 _± 0.82	3.64 _± 0.62
	富裕	3.95 _± 0.77	4.01 _± 0.81	3.24 _± 0.89	3.65 _± 0.88	3.99 _± 0.81	3.51 _± 0.84	3.76 _± 0.62
	F值	18.113***	34.831***	20.670***	22.092***	26.270***	25.489***	28.708***

注: *p<0.05,**p<0.01,***p<0.001,下同。

(二) 学生社会情感能力与学校管理的相关分析与回归分析

相关分析发现, 学生的社会情感能力总体及其各个维度均与学校管理中的平等对待、家校合作以及有效教学呈现显著的正相关。(详见表3)

表 3 学生社会情感能力与学校管理的相关系数

	自我认知	自我管理	他人认知	他人管理	集体认知	集体管理	社会情感能力总体
平等对待	0.482***	0.507***	0.387***	0.470***	0.558***	0.480***	0.603***
家校合作	0.155***	0.192***	0.233***	0.219***	0.216***	0.263***	0.292***
有效教学	0.497***	0.481***	0.356***	0.446***	0.525***	0.453***	0.591***

为了进一步分析学校管理对学生社会情感能力的影响, 以学校管理的各个维度为预测变量, 学生的社会情感能力及其各维度为结果变量, 进行多元分层回归分析。考虑到性别、所在年级、民族、留守情况、家庭经济情况等因素对学生的社会情感能力具有影响作用, 因此, 第一步先让这些非重点虚拟变量进入回归方程 (Enter), 第二步使需要进行探索的学校管理的各个维度等重点变量进入回归方程 (Stepwise), 以考察在剔除非重点变量对结果变量的影响以后, 重点变量对结果变量的贡献。(详见表4)

表 4 学生社会情感能力与学校管理的回归系数

	自我认知	自我管理	他人认知	他人管理	集体认知	集体管理	社会情感能力总体
平等对待	0.256*** _c	0.298*** _b	0.217*** _b	0.267*** _b	0.355*** _b	0.277*** _b	0.338*** _b
家校合作	NS	0.060*** _d	0.147*** _c	0.099*** _d	0.079*** _d	0.151*** _c	0.133*** _d
有效教学	0.314*** _b	0.258*** _c	0.183*** _d	0.221*** _c	0.243*** _c	0.194*** _d	0.310*** _c
F	182.113***	173.845***	108.493***	137.386***	230.233***	153.256***	271.173***
R ²	0.278	0.298	0.210	0.251	0.360	0.273	0.441
调整的 R ²	0.276	0.296	0.208	0.249	0.359	0.272	0.440
R ² 变化	0.264	0.270	0.183	0.229	0.322	0.240	0.404

通过回归分析结果可以看出, 对社会情感能力总体, 平等对待、有效教学与家校合作先后进入回归方程, 对社会情感能力总体状况均有显著的正向预测作用。在控制人口学变量之后, 学校管理的三个维度可以解释40.4%的变异。

对自我认知维度, 有效教学与平等对待维度先后进入回归方程, 对自我认知维度均有显著的正向预测作用。家校合作维度对自我认知维度的影响未达到显著水平。在控制人口学变量之后, 学校管理的三个维度可以解释26.4%的变异。

对自我管理维度, 平等对待、有效教学与家校合作先后进入回归方程, 对自我管理维度均有显著的正向预测作用。在控制人口学变量之后, 学校管理的三个维度可以解释27.0%的变异。

对他人认知维度, 平等对待、家校合作与有效教学先后进入回归方程, 对他人认知维度均有显著的正向预测作用。在控制人口学变量之后, 学校管理的三个维度可以解释18.3%的变异。

对他人管理维度, 平等对待、有效教学与家校合作先后进入回归方程, 对他人管理维度均有显著的正向预测作用。在控制人口学变量之后, 学校管理的三个维度可以解释22.9%的变异。

对集体认知维度, 平等对待、有效教学与家校合作先后进入回归方程, 对他人管理维度均有显著的正向预测作用。在控制人口学变量之后, 学校管理的三个维度可以解释32.2%的变异。

对集体管理维度,平等对待、家校合作与有效教学先后进入回归方程,对集体管理维度均有显著的正向预测作用。在控制人口学变量之后,学校管理的三个维度可以解释24.0%的变异。

四、分析与讨论

(一) 学生社会情感能力发展特点的分析与讨论

关于学生的社会情感能力发展特点,本研究发现男生在社会情感能力总体以及六个维度上都显著低于女生,而出现性别差异的原因可能受到生理成熟程度和社会文化的共同影响,是先天因素和后天因素共同作用的结果。陈武英等通过对青少年共情的性别差异研究提出:在进入中小学阶段之后,一方面由于个体自身的生理成熟,即内分泌的差异出现,女生分泌更多的与共情正相关的催产素,而男生分泌更多的与共情负相关的睾丸酮。另一方面则是因为社会性别角色倾向的原因,即一般鼓励女生要更加关怀照顾他人,是以关注他人为导向;而男生一般被鼓励分析问题和动手操作,是以关注公平为导向,不易出现对他人困境的共情关注。由于这些原因,女生可能会比男生具有更强的他人认知和管理的能力。^[18]同时,周宗奎等认为可能由于父母的养育方式或是社会期望的原因,使得男孩通常被要求控制自己的情绪,而鼓励女孩表达自己的情绪,并且父母或者学校的老师往往与女孩保持较为亲密的情感联系,所以女孩在情绪的认知与管理方面会表现的比男孩要好一些,从而使得女孩在自我认知与管理维度的得分要高于男生。^[19]

对于不同年级的学生,五年级学生的社会情感能力发展水平最高,其次是三年级,而四年级学生的发展情况要差于三、五年级,也即小学阶段学生的社会情感能力并没有随着年龄的增长而稳步提高,而是在四年级阶段出现了回落的情况。这可能与小学阶段儿童自我意识的发展变化有关,低年级儿童往往高估自我,对自己的评价多来源于主观的自我评估。随着年龄的增大,儿童自我意识逐渐增强,在公开场合会更加注意自己的言行,并关注自我表现会给他人留下怎样的印象,这种内部的关注可能会引发焦虑情绪,进而影响自我评价水平,造成四年级学生的自我评价要低于三年级。此后,随着儿童生理的不断成熟以及学校生活影响的不断加深,学生的社会情感能力也不断得到发展,使得五年级学生的社会情感能力要高于四年级与三年级。

对留守儿童与非留守儿童的对比分析可以发现,父母外出打工对学生社会情感能力的发展产生不利的影响。此问题的出现可能是家庭教育失位、学校教育补位不足等综合因素造成的。家长、教师、同伴作为儿童生命中的“重要他人”(significant others),能够在他们情感发展中发挥重要作用。^[20]父母是儿童发展早期最为重要的依恋对象,他们通过与儿童开展亲密的互动活动,为其提供所必需的安全感与依恋感。依恋感在儿童自我及与他人的关系之间提供了认知准备,具有很强的稳定性和长期的影响作用。拥有依恋感的儿童会形成一种内部工作机制,相信他人是值得依赖的,自己值得关怀,而缺乏依恋感的儿童往往存在被抛弃的焦虑感。^[21]由于留守儿童的父母长期在外打工,他们与孩子的依恋关系因为时间与空间的分隔而遭到人为的断裂,父母在留守儿童的情感发展过程中长期处于“缺位”的状态。对此,留守儿童必然会将依恋对象转向他人,希望从他处获取所需的情感支持。随着儿童步入学校,教师与同伴对其影响程度日益增加,成为留守儿童潜在的依恋对象,本应能够弥补父母情感支持“缺位”所造成的缺憾。但是,学校(教师)由于教育理念、教学水平、办学条件、师资力量等主客观原因,无法对留守儿童进行有效的情感补偿。^[22]在同伴关系方面,留守儿童往往因其早期家庭教育的缺失,导致他们在生活习惯、学习成绩、情绪的控制与管理以及社会交往技巧等方面受到影响,容易受到同伴的排斥,无法很好地融入到同伴之中,也就无法获得所期望的同伴支持。^[23]正是在家庭失位与学校(教师与同伴)补位不足的综合影响下,留守儿童社会情感能力的发展受到了阻碍,其发展水平

显著低于非留守儿童。

对不同家庭经济背景的学生进行对比分析可以发现, 家庭经济条件越好的学生, 其社会情感能力发展水平越高。对此, 家庭投资理论认为, 高家庭社会经济资本的儿童拥有较多的发展资本, 如经济资本、父母与孩子的相处时间、积极的教养方式等, 从而有利于儿童的积极发展。与之相反, 低家庭社会经济资本的儿童因其具有的上述发展资本较少, 阻碍了他们的健康发展。^[24]家庭压力理论则认为, 家庭经济压力会增加父母的心理压力, 进而导致父母低温暖、严厉与惩罚等不良教养行为。^[25]父母长期的否定、拒绝甚至是惩罚使儿童从亲子互动中获得更多的消极情绪体验, 这不仅影响正常亲子依恋关系的形成, 也会促使他们建立一种不安全的人际交往模式, 使其对他人持有一种消极的认知与态度, 影响其积极人际关系的建立。^[26]另外, 归因理论强调父母长期的拒绝、否认与体罚也往往会使儿童形成消极的自我评价与认识,^[27]进而导致他们在对不良情绪进行归因的时候, 更倾向于归结为自身的原因, 使其陷入深深的自责之中, 无法摆脱消极情绪的困扰, 从而不利于社会情感能力的发展。

(二) 学生社会情感能力与学校管理之间关系的分析与讨论

本研究的回归分析结果显示, 有效教学维度对学生社会情感能力总体及其六个维度具有显著的正向预测作用。公平有质量的教育理念强调, 课堂教学不是教师作为教育主体对学生这一客体进行改造或塑造的过程, 而是学生与教师作为“双主体”积极开展“主体际交往”^[28]的过程, 是学生在教师的积极引导下主动建构的过程。在课堂教学中, 教师努力为学生创设开放、安全、轻松的学习氛围, 积极与学生进行沟通与交流, 在平等对待学生的基础上积极引导发挥主体意识, 鼓励他们通过自主探究、小组合作等方式去收获知识、提升能力。在此过程中, 教师的鼓励与支持有助于学生自信心的培养以及积极的自我认知和情感依恋关系的形成; 而同伴之间的讨论、争论以及合作行为为学生提供了很好的社会交往机会, 使学生能够在问题面前进行合作, 在冲突之中学会理解与让步, 这些无疑对学生提升自身的社会情感能力发挥着重要作用。

关于家校合作维度与学生社会情感能力的关系, 本研究发现, 家校合作能够正向预测学生的社会情感能力总体及其各维度(自我认知维度除外), 与已有研究结果相符。^[29,30]根据布朗芬布伦纳(Urie Bronfenbrenner)的生态系统理论, 儿童的发展既受到他们所处的直接环境的影响, 同时受到外在的更大环境的影响, 学校与家庭作为微观系统中的主要组成部分, 都对学生的成长产生着重要的影响。^[31]这两种教育力量的有效结合, 更是能够很好地做到取长补短, 通过彼此之间的协商与沟通, 共同为儿童营造安全、健康、和谐的发展氛围。如此, 在为儿童提供发展所必需的情感支持的同时, 还可以保护儿童在社会情感能力发展过程中免受社会不良现象的侵害, 并为那些出现问题的儿童提供及时的指导与帮助, 从而保障儿童的社会情感能力得到健康的发展。

在控制人口学变量之后, 对平等对待与社会情感能力的回归分析发现, 平等对待维度对学生社会情感能力总体及其各维度具有正向预测作用。可能的原因是: 首先, 根据库利提出的“镜像自我”理论, 个体常根据别人如何对待自己来了解自我, 获得反射性的评价。^[32]随着儿童步入学校, 教师成为他们发展过程中的重要他人, 对儿童自我认知的形成发挥着重要作用。如果教师能够平等地对待学生, 不对任何学生持有歧视态度, 尊重学生的差异性与独特性, 并为每个儿童提供适切的指导与关爱, 那么, 这无疑是向儿童传递一个积极的信号, 使他们认为自己是值得肯定的, 从而形成积极的自我认知与态度。其次, 如前文所说, 教师是儿童步入学校之后很重要的潜在依恋对象。如果教师能够平等对待每个孩子, 使他们能够感受到教师对自己的关爱与呵护, 那么, 儿童对教师的依恋关系就将得以确定, 并使得他们从中获取所需的安全感与依恋感, 从而有利于自身社会情感能力的发展。最后, 教师态度还可能对班级氛围产生影响, 公正的教师态度更有利于和谐班级氛围的形成, 使得学生能够在和谐的班级氛围内体会到安全感与归属感, 有利于他们正确处理与自己、他人和集体的关系。

与大多数其他研究一样,本研究在获得有益的研究发现的同时也存在一些局限。第一,学校管理涵盖的内容非常多,本研究选取其中的平等对待、有效教学与家校合作三个方面进行研究,虽然能够在一定程度上解释学生社会情感能力的发展,但是仍有许多未知的因素需要进行研究与发现。第二,本研究虽然揭示出平等对待、有效教学与家校合作与学生社会情感能力的关系,但是对于三个自变量之间的作用机制仍需进一步解释。

五、研究结论与建议

本研究的主要结论如下:(1)男生社会情感能力的得分显著低于女生;不同年级学生的社会情感能力存在显著性差异,其中,四年级得分最低,五年级得分最高;非留守儿童社会情感能力的得分高于留守儿童;家庭经济贫困儿童的社会情感能力得分显著低于家庭经济普通与富裕的儿童。(2)学生的社会情感能力分别与平等对待、家校合作以及有效教学呈现显著的正相关。(3)有效教学、平等对待与家校合作对学生社会情感能力总体状况有显著的正向预测作用。

基于分析结果,本研究提出如下建议:首先,学校应该基于儿童视角,努力营造无歧视的、尊重学生多样性和差异性的和谐学校环境,保证每个学生都能从学校得到应有的关怀与关爱。对于那些需要特殊关注的留守儿童、贫困儿童等学生群体,学校应该给予适切的关爱与关怀,确保他们不会因为所处的不利环境而阻碍自身社会情感能力的发展。其次,学校应该积极开展有效的教学,通过创设开放式教学环境,采用合作式、参与式等组织形式,促进师生之间、生生之间开展有效的人际互动,使学生在有效的课堂教学中,获得快乐、学会分享、学会倾听,从而帮助学生获取知识的同时促进其社会情感能力的发展。最后,学校应充分发挥自身在教育过程中的主导作用,主动建立平等、合作的家校关系,实现家校之间的双向沟通,共同促进学生在校内外学习、生活中的参与,努力形成“相互尊重、理解和支持”的人际关系与积极氛围,共同为学生营造一个快乐、轻松、和谐的学习、生活环境,保证每个学生的社会情感能力都得到应有的发展。

参考文献:

- [1] 毛亚庆.论公平有质量的学校管理改进[J].教育学报,2013,9(3):28-34.
- [2] 毛亚庆.从外在走向内涵[N].中国教育报,2015-10-29(7).
- [3] Durlak, J. A. & Wells, A. M.. Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review [J]. *American Journal of Community Psychology*, 1997,25: 115-152.
- [4] Wilson, D. B., Gottfredson, D. C. & Najaka, S. S.. School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis [J]. *Journal of Quantitative Criminology*, 2001,17: 247-272.
- [5] Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. u., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J.. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning [J]. *American Psychologist*, 2003,58: 466-474.
- [6] Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., Walberg, H.J. & Goleman, D.. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* [M]. New York, NY: Teachers College Press, 2004.
- [7] Schultz, B.L., Richardson, R.C., Barber, C.R. & Wilcox, D. A.. Preschool Pilot Study of Connecting with Others: Lessons for Teaching Social and Emotional Competence [J]. *Early Childhood Education*, 2011,39: 143-148.
- [8] Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.B.. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions [J]. *Child Development*, 2011, 82(1): 405-432.
- [9] Ashdown, D.M. & Bernard, M.E. Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-

- being, and Academic Achievement of Young Children? [J]. *Early Childhood Education*, 2012, 39: 397-405.
- [10] 俞国良.我国中小学心理健康教育的现状与发展[J].教育科学研究,2001(7):62-69.
- [11] 刘文利,陈学锋.十省(自治区)农村校外青少年心理健康状况调查与分析[J].中国青年政治学院学报,2008(2):24-28.
- [12] CASEL. Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs[R].CASEL and LSS publishing,2003.
- [13] Joseph A. Durlak, Celene E.Domitrovich, Roger P. Weissberg & Thomas P.Gullotta.*Handbook of Social and Emotional Learning : Research and Practice*[M].New York,London:The Guilford Press,2015:34-36.
- [14] CASEL. CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs[R]. CASEL publishing, 2015: 7-8.
- [15] Stephanie.M.Jones & Suzanne.M.Bouffard. Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies[J].*Social Policy Report*,2012(26):1-33.
- [16] Jonathan Cohen. Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being [J].*Harvard Educational Review*,2006,76(2):201-237.
- [17] 陈瑛华,毛亚庆.西部农村地区小学生家庭资本与学业成绩的关系:社会情感能力的中介作用[J].中国特殊教育,2016(4):90-96.
- [18] 陈武英,卢家楣.共情的性别差异[J].心理科学进展,2014,22(9):1423-1430.
- [19] 周宗奎.儿童青少年发展心理学[M].武汉:华中师范大学出版社,2011:392-400.
- [20] Perma,L.W.& Titus,M.A..The relationship between parental involvement as social capital and college enrollment: An Examination of racial group difference[J]. *Journal of Higher Education*,2005,76(5):485-518.
- [21] Annie Power. Discussion of trauma at the threshold: the impact of boarding school on attachment in young children [J].*New directions in Psychotherapy and relational Psychoanalysis*, 2007(1):313-320.
- [22] 朱卫红.留守儿童心理发展研究[M].昆明:云南大学出版社,2010:174.
- [23] 俞国良.社会性发展[M].北京:中国人民大学出版社,2013:266-318.
- [24] Conger,R.D. & Donnellan,M.B..An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development[J]. *Annual Review of Psychology*, 2007, 58:175-99.
- [25] Matthews,K.A.& Gallo,L.C..Psychological perspectives on pathways linking socioeconomic status and physical health[J]. *Annual Review of Psychology*,2011, 62: 501-530.
- [26] Jerome B. Dusek & Maribeth Danko. Adolescent Coping Styles and Perceptions of Parental Child Rearing[J]. *Journal of Adolescent*,1994,9(4): 412-426.
- [27] 李旭,钱铭怡.青少年归因方式与父母教养方式的关系研究[J].中国临床心理学杂志,2000, 8(2): 83-85.
- [28] 项贤明.泛教育论——广义教育学的初步探索[M].太原:山西教育出版社,2004:6-8.
- [29] Gonzalez, A. R..Parental involvement: Is Contribution to High School Students' Motivation [J].*Cleaning House: A Journal of Educational Strategies,Issues and Ideas*,2002,75:132-134.
- [30] Kupermic, G. P., Darnell, A. J. & Alvarez-Jmenez, A..Parent Involvement in the Academic Adjust of Latino Middle and High Youth: Teacher Expectations and School Belonging as Mediators[J]. *Journal of Adolescence*, 2008, 31:469-483.
- [31] Urie Bronfenbrenner. *Ecological systems theory* [M]. London, England: Jessica Kingsley Publishers,1992.
- [32] Cooley, Charles Horton. *Social Organization: A Study of the Larger Social Mind* [M]. New York: Charles Scribner's Sons,1909.

The Relationship between Primary School Students' Social-Emotional Competence and School Management in the Western Rural Areas: Based on the Perspective of Education Equity and Quality

YANG Chuan-li, MAO Ya-qing

(Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing, 100875)

Abstract: To promote the development of Social-Emotional competence of rural students in Western China has important practical significance for the realization of the goal of "promoting equity and improving quality". In this regard, the school management bears the irreplaceable responsibility and obligation. The 3-5 grade students in 16 rural primary schools in Guangxi and Ningxia were tested to explore the relationship between the school management and the Social-Emotional competence. The research results show that teachers' equal treatment, the cooperative relationship between school and family, and the teaching methods of participation and cooperation can effectively promote the development of students' Social-Emotional competence.

Key words: primary students in the western rural areas; social-emotional competence; school management; education equity and quality

(责任编辑:李家成,刘金松)

(责任校对:刘金松,王德胜)