

《美育赋能乡村儿童心理健康教育实践报告》

——乡村小学心理健康美育课程（情绪管理篇）的初步建设和教学效果评估

一、研究背景

在经济欠发达的乡村地区，儿童与青少年的心理健康问题亟需引起社会的高度重视。多项研究与官方报告表明，这些地区学生的抑郁和焦虑检出率普遍高于全国平均水平，心理问题呈持续上升趋势。研究显示，社会经济地位较低、家庭结构不完整以及父母外出务工等因素显著增加了儿童青少年的心理风险。特别是在河南、云南、贵州、四川等乡村地区，留守儿童比例较高，其抑郁与焦虑症状检出率显著高于非留守儿童，非自杀性自伤行为也更为常见（Li et al., 2023; Jiang et al., 2022）。近年来，国家层面高度重视儿童青少年的心理健康工作，陆续出台了《全面加强和改进新时代学生心理健康工作专项行动计划（2023—2025年）》等政策文件，强调要重点关注特殊群体，并通过整合社会资源，构建多部门协同的心理健康支持体系。

心理健康教育课程逐渐被视为应对乡村心理教育现实的重要策略。由于专业心理健康教育资源严重短缺，传统的心理课程在部分地区难以有效落地，且具备心理健康教师专业资质的师资数量远不能满足课程普及需求。为缓解这一困境，一些学校开始探索“录制心理健康视频课程+课堂讨论”相结合的心理健康美育课程模式，使心理教育内容能够以更低的实施门槛进入课堂体系，并为师资不足问题提供替代性解决方案。另一方面，将心理健康教育与美育整合的课程模式受到越来越多关注。融合美术、音乐、戏剧等艺术形式的心理课程较符合儿童与青少年的认知与情感发展特点；通过低防御性、高参与度的艺术体验活动可以帮助学生表达情绪、提升自我觉察、改善压力管理能力，甚至从创伤中恢复（e.g., Jensen & Torrisen, 2019; Bennett et al., 2023）。鉴于此，将美育与心理健康教育课程相结合，并通过视频录播与线下课堂混合实施，具备在资源有限地区推广的现实可行性。

晨光公益基金会在过去的十年里在全国多所中小学已经开展了较为成熟的美育课程建设，本研究拟开发纳入心理素养培育元素的心理美育课程，并探索其课程效果。作为晨光·心理美育的首期课程建设，本课程拟聚焦于提升儿童与青少年的**情绪管理能力**，作为心理健康素养培养的核心切入点。这是因为，小学阶

段是情绪认知与调节能力快速发展的关键期，良好的情绪管理不仅有助于预防抑郁、焦虑等负性情绪的积累，还能有效减少冲动与非自杀性自伤等行为问题的发生（Li et al., 2023; Zhao et al., 2022）。通过美育的情感共鸣机制与心理教育的认知引导相结合，学生能够在艺术体验中觉察、表达并调适情绪，从而逐步形成积极的自我认知与社会情感能力。这种基于美育融合心理健康教育的课程模式，有望成为改善乡村儿童和青少年心理状态、促进心理韧性发展的重要路径。

二、研究目的

开展首期针对情绪管理的晨光·心理美育课程的乡村小学生共约两万名（涉及广东、河南、湖南、陕西、云南等多省市和学校），整群抽取来自河南省、山东省、广西壮族自治区的 39 所小学、共 3092 名小学生（来自这些学校 3-6 年级的某几个班级），探索艺术教育与心理健康教育结合的教学模式对学生心理健康的促进作用。研究拟通过问卷评估和个案访谈，结合自评和他评多重角度，系统评估课程在提升学生整体心理健康程度、减轻负面情绪和压力水平以及培养心理健康素养方面的效果，以期为心理健康美育课程的效果提供数据支持，优化乡村地区小学心理健康教育策略和方式。

三、研究对象和方法

研究对象涉及河南省、山东省、湖南省、陕西省等 16 个省份的 39 所小学的 3092 名 3-6 年级的小学生，涵盖城乡不同背景，年龄段为 6-17 岁。去除仅有前测无后测问卷 370 份，去除不认真作答（认真作答题选择不认真作答、注意力检测题未通过）问卷 53 份后，获得有效问卷 2669 份。研究采用问卷和访谈结合进行混合评估：

3.1 问卷评估：设计结构化问卷，包含用于评估整体心理健康状况的评估量表（使用常规心理咨询效果评估表青少年版，CORE-YP¹共 10 个问题，Twigg et

¹ CORE-YP (Clinical Outcomes in Routine Evaluation – Youth Person) 是 CORE 系列量表 (Clinical Outcomes in Routine Evaluation System) 中专门为儿童和青少年设计的版本，用于系统评估心理咨询或心理干预的效果。该量表源自英国谢菲尔德大学心理健康研究中心 (CORE System Trust)，是国际上广泛用于评估心理健康与咨询效果的标准化工具之一。CORE-YP 主要面向青少年群体，其设计理念基于成人版 CORE-OM 的结构，但在语言表达和内容上更贴近青少年的生活体验和认知水平。量表包含 10 个项目，覆盖心理困扰、功能障碍、风险行为与幸福感等四个核心维度，用以反映受试者在心理健康的多个方面的总体状态。每个项目采用 5 点李克特量表 (0-4 分) 进行评分，分数越高表示心理困扰程度越严重。量表可在个体咨询前后施测，以比较心理状态的变化，从而衡量心理干预或课程的有效性。

al., 2009; 中文版信效度研究, Zhang et al., 2024)、抑郁焦虑压力自评量表(自编 Likert 量表, 共 3 个问题, 包括自评抑郁、焦虑、压力程度), 以及五个心理素养自评量表(自编 Likert 量表, 共 5 个问题, 包括沟通能力、理解他人的能力、情绪管理能力、自我效能感、社交能力)。考虑到 6-12 岁儿童的心理发展特征, 减少了问卷长度, 增加了认真作答题和注意力检测指标, 确保问卷信息的有效性。此外, 为了更全面地评估课程效果, 问卷包含学生自评和教师他评两部分。自编问卷采用李克特 3 点评分, CORE-YP 问卷为 5 点评分。在课程开始前和结束后各发放一次问卷。数据将使用 SPSS 和 R 进行统计分析和绘图。

3.2 个案访谈: 从各学校抽取 4 名学生和 10 名教师进行深度访谈。学生的访谈内容主要包含课程体验与感受(对课程的整体印象、课程情绪体验)、课程收获(自我情绪觉察、情绪管理策略、对他人情绪的理解)、心理健康(主观幸福感、压力、抑郁、焦虑)、心理素养(沟通能力、自我效能感、理解他人的能力)和对课程及艺术活动的改进反馈意见(最喜欢的活动、不太喜欢的活动、艺术活动形式等)。教师的访谈内容主要包括课程教学体验(满意度、是否符合预期、课程实用性)和课程教学改进反馈意见(参与度高环境、教学阻碍、期待的资源支持)。访谈约 15-20 分钟, 使用科大讯飞将录音自动转录为文字, 再经过人工校对形成终版访谈文字稿。使用 Nvivo 进行访谈文字稿管理, 并对文字稿进行主题分析, 挖掘定性数据。

3.3 课程安排: 课程时长为 4 周, 每周进行 1 次, 每次 45 分钟, 分为情绪觉察与识别、情绪管理与调节、情绪表达以及理解他人情绪四个模块。每节课包括: 1) 围绕情绪相关主题的美育活动(如“画出我的小脾气”、“我的情绪瓶子”、“制作情绪小怪兽”等); 2) 通过动画或由教师讲解情绪相关的心理知识; 3) 结合学生绘画或黏土等作品进行情绪相关讨论。授课方式可以由当地美术教师使用标准化教案和课件进行自主教学, 也可选择播放预录制的课程视频, 美术教师负责维持课堂秩序并促进参与。

四、研究内容

本研究聚焦于心理健康美育课程对乡村小学生的教学效果评估, 重点考察以下三个方面: (1) 课程实施后学生整体心理健康水平是否得到提升; (2) 课程

结束后学生常见的抑郁、焦虑与压力等负向情绪是否得到缓解；（3）课程在促进学生心理素养发展的作用，包括学生自评与教师评估两方面的改善。

五、研究步骤

5.1 前期准备：制定课程计划、录制课程讲解视频、设计问卷和访谈提纲，招募参与学校和教师，对参与教师进行问卷施测和课程使用培训，完成伦理审批。

5.2 课程实施：开展 4 周心理健康美育课程，涵盖四个模块（情绪觉察与识别、情绪管理与调节、情绪表达、理解他人情绪），采用绘画活动、讲授和讨论相结合的方式。

5.3 数据收集：抽取其中 39 所小学的学生在课程前后分别进行问卷评估。整个课程结束后，由教师和学生自愿报名，参加个案访谈。

5.4 数据分析：对问卷数据进行统计分析，对访谈数据进行主题编码。采用了配对样本 t 检验的方法，对课程实施前与课程实施后的自评和教师评估数据进行了统计分析。考虑到同一样本两次施测数据之间的相关性，采用基于相关性修正后的差值标准差计算效应量大小。对访谈结果进行编码，总结要点。

5.5 结果报告：撰写研究报告，提出建议并推广成果。

六、研究结果

6.1 描述性统计

本研究最终纳入分析的有效前后测样本量为 2669 人。样本的地域分布涵盖全国 16 个省市，以河南省、山东省、河北省、陕西省和广西壮族自治区为主要来源地。在人口学特征方面，样本男女性别比例均衡，年龄段主要集中于 6-17 岁 ($M=11.92$, $SD=2.01$)，其中男性 1387 人，女性 1282 人（注：少数 14-17 岁以上的青少年可能和一些学校中不同年龄段孩子混合学习有关）。

6.2 性别差异

使用单因素方差分析考察性别对课程开始前学生和教师评估的心理素养、抑郁焦虑压力水平及整体心理健康状况的影响。结果显示，在整体自评心理健康状况上，性别差异显著， $F=7.522, p=.006, \eta^2=.005$ ，女生自评的心理健康水平 ($M=12.29, SD=6.28$) 显著低于男生 ($M=11.64, SD=5.97$)²。在自评抑郁程度上，

² 本研究使用的评估整体心理健康状况的 CORE-YP 量表为反向计分，分数越高代表心理健康水平越低。

性别差异亦显著, $F = 12.131, p = .001, \eta^2 = .008$, 男生 ($M = 2.04, SD = 0.70$) 显著低于女生 ($M = 1.95, SD = 0.70$) ; 在自评焦虑程度上, 男生 ($M = 2.49, SD = 0.64$) 显著低于女生 ($M = 2.41, SD = 0.63$), $F = 10.269, p = .001, \eta^2 = .007$ 。其余自评心理素养维度及压力水平的性别差异均未达到显著水平 ($ps > .05$)³。

在教师他评方面, 男生和女生的沟通能力、理解他人能力、社交能力、以及压力水平均存在显著性别差异。具体来说, 女生的沟通能力 ($M = 2.46, SD = 0.62$) 显著高于男生 ($M = 2.35, SD = 0.65$), $F = 19.734, p = .001, \eta^2 = 0.01$; 女生的理解他人能力 ($M = 2.50, SD = 0.60$) 显著高于男生 ($M = 2.35, SD = 0.63$), $F = 38.182, p = .001, \eta^2 = 0.019$; 女生的情绪管理能力 ($M = 2.43, SD = 0.63$) 显著高于男生 ($M = 2.34, SD = 0.63$), $F = 13.21, p < .001, \eta^2 = 0.007$; 男生的压力水平 ($M = 2.54, SD = 0.60$) 显著低于女生 ($M = 2.49, SD = 0.62$), $F = 4.702, p < .001, \eta^2 = 0.002$ 。其余教师他评的心理素养维度及抑郁、焦虑水平的性别差异均未达到显著水平 ($ps > .05$)。

虽然整体来说, 性别差异的效应量较小, 但这些性别差异可能意味着男生和女生不同的心理特点。具体来说, 教师观察到的女生压力水平和女生自评的抑郁、焦虑水平均显著高于男生, 此外, 教师观察到的心理素养中女生的四个指标均比男生更高, 但女生自评的整体心理健康程度却比男生更低, 这可能提示: 女生表现出更加明显的负面情绪表达和压力反应, 虽然具备较强的心理素养, 但其内在心理痛苦和情绪感受亟需关注; 男生虽然自评心理健康水平比女生好, 但其沟通能力、理解他人、情绪管理等心理素养还有较大发展空间, 仍需培育与支持, 才能更好地促进其长期心理健康与未来进入初高中阶段的稳定发展。

6.5 课程效果: 来自问卷评估

6.5.1 前后测指标比较

采用配对样本 t 检验对课程前后学生自评和教师他评的心理素养、抑郁焦虑压力水平以及综合心理健康水平进行比较, 同时计算 Cohen's d 效应量以反映变化幅度。根据 Cohen (1988) 的标准, $d < 0.20$ 表示小效应, 约 0.50 表示中等效应, ≥ 0.80 表示大效应。

1) 自评与他评均显著改善的维度

³ 本研究使用的抑郁焦虑压力评估量表为自编 Likert 问卷, 反向记分, 得分越高, 代表程度越低。

沟通能力：学生的自评沟通能力显著提升 ($t = -9.353, p < .001, d = .181$)，教师他评结果亦呈显著提高 ($t = -4.708, p < .001, d = .091$)，表明课程较为有效地促进了学生的沟通能力。

理解他人的能力：在理解他人（共情）方面，自评结果显著提高 ($t = -6.116, p < .001, d = .118$)，他评亦呈现相同趋势 ($t = -5.613, p < .001, d = .109$)，表明课程在促进学生共情与他人理解能力方面具有积极作用。

自我效能感：学生的自我效能感在自评 ($t = -4.947, p < .001, d = .096$) 与他评 ($t = -6.608, p < .001, d = .128$) 中均显著提高，表明课程有助于增强学生的自我效能感与自我肯定。

焦虑：在焦虑水平上，自评结果 ($t = -11.682, p < .001, d = .226$) 和他评结果 ($t = -5.033, p < .001, d = .097$) 均显示显著下降，表明课程较为有效地缓解了学生的焦虑体验。

抑郁：在抑郁水平上，自评 ($t = -2.610, p = .009, d = .051$) 和他评 ($t = -3.502, p < .001, d = .068$) 均呈显著下降，表明课程较为有效地缓解了学生的抑郁体验。

压力：学生自评的压力水平 ($t = -4.471, p < .001, d = .087$) 及教师他评 ($t = -4.534, p < .001, d = .088$) 均显著降低，表明课程在帮助学生更好地应对学习与人际交往中的压力方面有积极作用。

2) 自评中显著改善的维度

社交能力：学生自评显示，其社交能力在课程后显著提升 ($t = -2.789, p = .005, d = .054$)，但教师他评未发现显著变化 ($t = -1.471, p = .142$)。这可能意味着，课程较为有效地增强了学生对自身社交能力的信心，但这一变化尚未被外部观察者明显察觉。

整体心理健康水平：学生在自评整体心理健康量表 (CORE-YP) 上的得分显著下降 ($t = 6.777, p < .001, d = .131$)，反映了课程结束后学生其对自身心理健康状况产生了积极评价。

3) 他评中显著改善的维度

情绪管理能力：教师他评显示，学生在情绪管理能力上有显著提升 ($t = -4.419, p < .001, d = .085$)，表明学生在识别、表达与调节情绪方面的外显行为表现有所改善。

总体来看，课程在沟通能力、理解他人、自信、情绪调节及情绪健康相关维度上均产生了显著的积极影响，但效应量普遍处于小效应范围 (Cohen's $d < 0.20$)。这意味着，课程在短期内小幅度提升了学生的心理素养与心理健康水平，这可能和此次试点课程设计仅有四次、连续四周，心理健康教育的密度尚且不足有关；此外，不少学校开展本课程结束时正好在学期末，受到临近考试周的影响，学生在后测时的负面情绪、压力水平本来就有自然上升。最后，因本试点研究仅采用了同一批学生前后测，未能与没有开展心理美育课程的对照组进行横向对比，效果研究的证据尚且不足，有待于 2026 年进一步开展正式的随机对照试验。

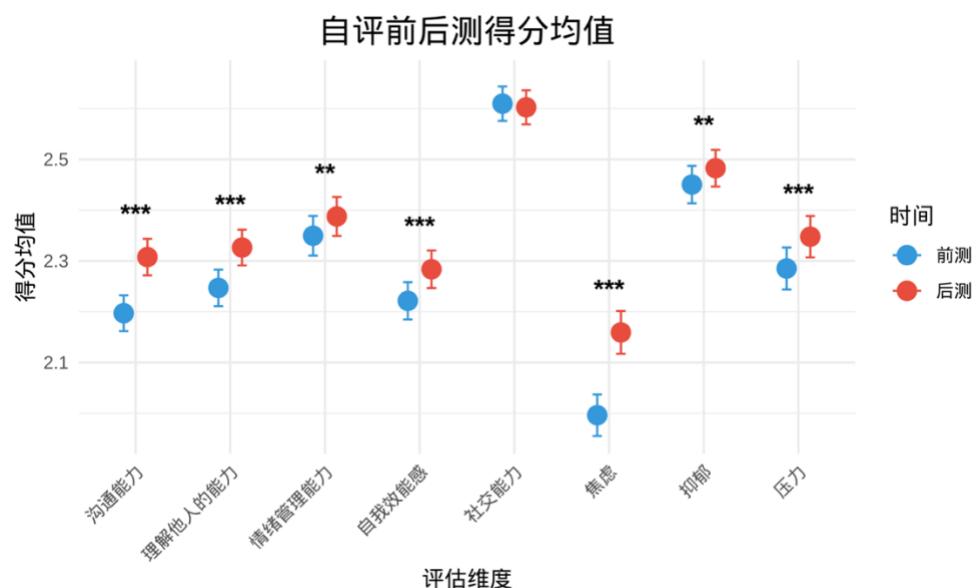


图 1. 心理美育课程前后学生自评指标变化

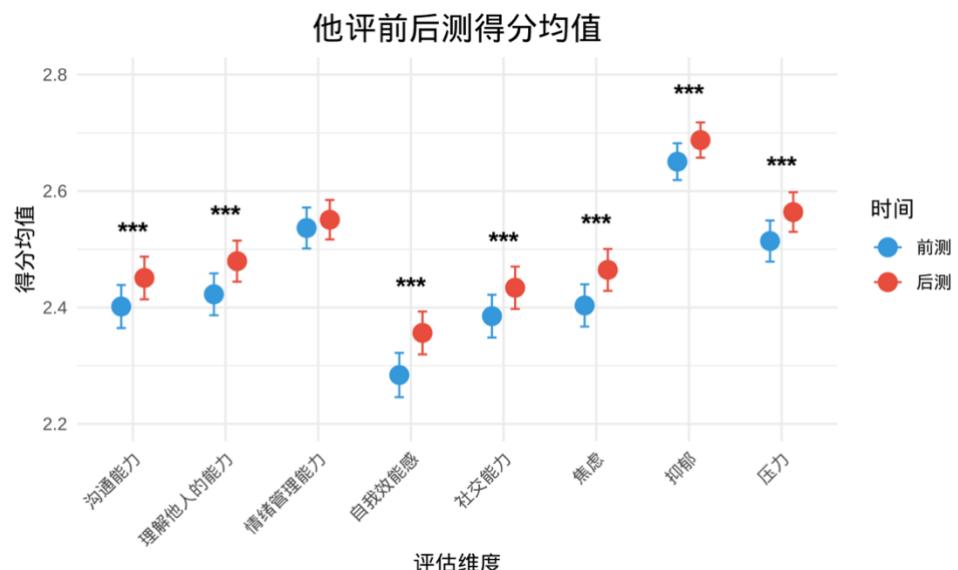


图 2. 心理美育课程前后教师他评指标变化

注：图 1 与图 2 各维度均为得分越高，心理素养和心理健康水平越强。即沟通、理解他人、情绪管理、自我效能感和社交能力得分越高，其能力越强；焦虑、抑郁和压力得分越高，其程度越低。

6.5.2 课程干预效果：针对心理健康状况达到临床标准的学生

根据中文版 CORE-YP 量表的本地化研究结果 (Zhang et al., 2025)，中国青少年样本的临床临界分数 (cut-off line) 为 15.06 分。以此标准为依据，本研究中共有 693 名学生 (占总样本的 25.9%) 的 CORE-YP 得分达到了临床水平⁴，其中男性 324 人，女性 369 人。性别差异检验结果显示，这一群体在整体心理健康程度上无显著性别差异。

在完成心理美育课程后，这 693 名达到临床标准的学生在 CORE-YP 量表上的得分显著下降 ($t = 13.41, p < .001$)，从课程前的 $M = 19.88$ ($SD = 3.79$) 降至课程后的 $M = 16.79$ ($SD = 6.44$)，对应的效应量 $Cohen's d = 0.52$ ，属于中等效应。这表明心理美育课程可能对临床风险群体的心理健康改善有实质性影响。

此外，在这 693 名前测达到临床临界分数的学生中有 247 名学生 (占该组样本的 35.6%) 在课程结束后的 CORE-YP 得分降至 15 分及以下，重新回到了非临床心理健康水平。这一结果进一步支持了心理美育课程在促进心理健康状况欠佳的儿童和青少年心理健康恢复方面的潜在有效性。

尽管本试点研究尚未能通过随机对照试验将接受心理美育课程的学生与接受常规美育课程的学生进行系统比较，但基于 CORE-YP 临床临界分数分析的结果仍具有重要的实证意义。心理美育课程后临床风险组学生的心理健康水平显著改善，且部分学生的心理健康状态从临床水平恢复至非临床水平。这一结果在一定程度上佐证了心理美育课程对心理健康欠佳学生的积极干预效果。

6.5.3 课程干预效果：针对有自伤风险的学生

CORE-YP 量表中的第 4 个条目用于评估个体的自伤风险（题目为“我想过自残”）。根据既有研究 (Twigg et al., 2016; Zhang et al., 2025)，当该条目得分 ≥ 2 分时，受试者被视为存在潜在的自伤风险。按照这一标准，本研究样本中共有 247 名学生 (占总样本的 9.3%) 达到该风险水平，其中男性 119 人，女性 128 人。

⁴ 达到临床水平是指，被试在本量表中的施测分数和临床样本（来源为精神科门诊的儿童和青少年）的分數相当。

在完成心理美育课程后，这 247 名具有潜在自伤风险的学生在 CORE-YP 总分上的得分显著下降 ($t = 9.798, p < .001$)，从课程前的 $M = 21.91, SD = 4.51$ 降至课程后的 $M = 17.44, SD = 7.80$ ，对应的效应量 *Cohen's d* = 0.69，属于中到大效应。这表明心理美育课程可能对有自伤风险学生的总体心理健康具有显著的改善作用。

在自伤风险条目上，247 名学生的得分同样呈显著下降 ($t = 12.467, p < .001$)，由课程前的 $M = 2.43 (SD = 0.69)$ 降至课程后的 $M = 1.39 (SD = 1.26)$ ，对应的效应量 *Cohen's d* = 0.80，属于大效应。这一结果表明，心理美育课程对于有自伤念头的青少年可能具有良好的干预效果。

6.6 课程效果：来自访谈数据

基于对自愿报名的 4 名学生和 10 名老师的访谈录音，使用 Nvivo 对教师观察和学生自述两个视角的访谈内容进行主题编码，来深入探索同学和老师在课堂中的体验和收获。

6.6.1 学生和教师的收获

在上课体验方面，4 位同学都对课程保留了不错的印象。其中，2 位同学表达了对课程的期待，还有 2 位同学在上完课之后认为课程非常好，1 位同学认为课程还可以，各有 1 位同学觉得课程很好玩和老师教授的很详细。整体氛围和谐有趣，同学们在上课时都十分快乐。

“我平时上完这节课都很开心。”“然后我每次上课都会感觉非常开心，能和小伙伴一起合作，还能动手。”

在课程收获方面，不同的同学收获不同。有 1 位同学讲到上了课之后成绩提高了；有 2 位同学讲到上了课之后感觉更幸福，并且更有信心去面对困难和完成任务；有 3 位同学都提到，课程可以帮助改善他们的负面情绪（比如，生气、难过），提升他们与他人的沟通能力（比如，父母、同学），降低了日常生活中的压力。在课程的核心主题“情绪觉察和调节”方面，有 1 名同学认为通过课程更能理解自己的情绪产生的原因；有 3 位同学都提到课程后对自己的情绪有更细致的感受；4 位同学都提到更加理解他人的情绪了，尤其是理解同学的情绪和感受方面；有 3 位同学通过课程学会了一些情绪调节的方法来降低负面情绪的影响，比如转移注意力，认知调节。

“好像更能够和同学们交流啦！”“我觉得成绩越来越高了。”“上完课之后感觉非常开心，可以和同学之间讲讲一些事情之类的。”“因为原本是比较焦虑，可能上完这个课之后会不那么焦虑了。”“沟通当中，我懂得了不能对自己的朋友非常生气，因为他们可能会不和我玩了。”“自己的情绪也更好了，能够更好地去控制它。”

从老师的视角，不同的老师发现了同学不同方面的积极转变，仅有1名老师没有观察到同学在课程前后的变化。剩下的老师中，有5名老师发现同学更会调节自己的情绪了；有4名老师观察到班级同学更了解自己和自己的情绪了；有4名老师发现同学们会更好地表达情绪，改变了跟他人的沟通方式而不是发脾气；另有3名老师观察到课程促进了同学的学习；各有2名老师发现课程让平时不怎么注意到的同学被更多同学关注，促进了同学间的沟通交流和关系。

“感觉是对自我觉察方面。就比如说我们讲到这个情绪，他们通过上课以后就会觉得自己无论是发泄情绪，就比如说哭闹这些，他们都会觉得这也是很正常的一个事情。再者就是通过引导，发泄情绪要遵循一个原则：既不伤害自己，也不伤害他人。无论是吃零食也好，去跑步也好，或者说自己独自在角落里待一会儿也好，这些其实都是非常好的一个方式和方法。就他通过听其他人的一些说法，他们可能也会觉得自己独处一会儿，这也是正常的。或者别人说吃辣条或者怎么样不健康，但是吃辣条能让我当下的情绪缓解下来，或者说能让我觉得舒服，也是一个好的方法。”

“就拿我们班几个比较调皮的孩子来说，他们平时说话都是不顾及别人感受的，但是接触了这个课程以后，感觉他们对我说话也比较客气，也比较喜欢来上学了。从学生的行为上看，他们转变了说话的方式。还有一个原来不想来学校的孩子，感觉上了这些课之后，可能让他有一种放松、或者说被看见的感觉，所以这个学期也没有出现以前那种需要经常去家里找人，问为什么没来学校的情况。”

“比如像留守儿童、单亲家庭的孩子，他们过去那种暴躁的脾气，通过这门心理健康课程的学习之后，很多孩子都有了改善，都充满了阳光的心态，敢于去面对生活。”“他很会心地笑了，他可能觉得“老师终于知道一个真实的我了，我被老师肯定了”，心里很开心。”“六年级同学之间的关系也更融洽了。以前他们之

间有一些鸡毛蒜皮的事，总是来和老师告状之类的，现在几乎没有了。同学之间的关系更融洽的，就是他们能知道同学之间要相互理解，换个角度来思考。”

“他就不再那么抵触每天都要上语文或者数学，反而会很期待今天有这个课，然后就会很认真地来参与。”“原来的课堂比较呆板、死气沉沉。上了这个课以后，孩子们敢于大胆地举手发言，敢于去挑战。”“平常在课堂上学不会的东西，他们会课后找同伴去学习、去探讨、去请教，这也是一大收获。另外，就像刚才说的，孩子们的孤僻感也改善了。他们过去不愿意和同伴交流，通过心理健康教育之后，他们善于交流了，为自己找到了学习的方法。”

不仅如此，课程对于授课的老师来说，也是一种崭新的体验。不同的老师在授课过程中，都拥有了崭新的授课体验，增进了对同学的了解和关系，对自身的生活和教学方式有了一定启发。

“有的时候我觉得上这个课对我来说是一种放松。”“只有这个课没有分数，而且还会给我们奖励，所以我们大家参与度也很强，小孩子也很开心，老师也很开心，就是这样的一个感觉。”“反正我个人首先一开始觉得挺新鲜的，因为没上过这种美育和心理相结合、相融合的课程。然后上了之后，感觉没什么难度，难度不是很大，整体体验还是不错的，比较轻松。”

心理美育课程增进了老师对同学的了解、促进了师生间的信任关系：5位老师提到，通过课程发现了同学们不一样的一面，是完全意料不到的；4位老师通过课程更加明白学生的心活动了，更能明白孩子的思维和想法；有3位老师讲到，课程的互动增进了他们与同学的信任关系；还有2位老师通过同学们在课堂上的表现发现了同学们的兴趣和特长。

“起码我能够从课上学到的知识出发，去认识和理解孩子们的状态，理解他们为什么会产生当下的情绪。”“但通过这个课程，我起码知道了，学生到了这个年龄，发生这样的事情是情有可原的。”“通过他们写的那些事情，还是他们生活中写的那些事情，我发现孩子和我们是一样的，我们只不过是长大了的孩子而已。就感觉更理解他们了。往往我们大人总是忘了自己是孩子的时候，自己也是孩子的时候也会和他们做同样的事情，做出同样的选择。这方面感觉更了解孩子了。”

“在课程中，我也跟孩子们建立了一些情感上的链接，所以觉得这个课程还是比较圆满地结课了，挺不错的。”

“因为活动里有画画之类的环节，我发现有几个画画比较好、有天赋的孩子。然后我也通过这个课程，推荐他们到学校的美术社团去。我觉得这是发现了他的一个优点，刚好他自己也有这个想法。”

“原来我们班上有几个重组家庭的孩子，学习成绩还算可以，我一直觉得他是非常外向的，觉得他是一个无忧无虑的孩子。就那天通过他画的画，然后他用的色调都是那种灰色的、黑色的，我就觉得他是没有我想象中那么快乐。”“课堂上，或者是在他的作品里面。因为我有在学绘画治疗，所以你去看回他的东西，你会觉得‘唉？他怎么是这样子的？’跟你想的不太一样。”

“通过情绪绘画，我发现那些内向的孩子的内心其实还是蛮丰富的，跟他外在表现出的那种内向是不一样的。还有一个环节，是画一幅画、写一句想对某个人说的话。当时，我发现一个叫小然的同学，他平时挺调皮的，纪律性也比较差，但是对他想倾诉的那个人说了一句很暖心的话，具体是什么我不记得了。我当时就发现，这个孩子原来还有心思很细腻的这一面。虽然有时候我也经常批评他，但看到那幅画和那句话，我觉得我可能从表面上没有全面地看到他，甚至误解了他。于是我马上转变了看法，并且表扬了他。他很会心地笑了，他可能觉得‘老师终于知道一个真实的我了，我被老师肯定了’，心里很开心。”

心理美培课程还给老师们带来了一些个人启发和对授课方式的思考：5位老师开始思考他们日常教学的方式和内容是否需要穿插一些活动进行改进；5位老师通过课程学习到了心理的专业知识和内容，增强了对自身的情绪觉察和调节，思考与家人和同学的交流；分别有2位老师提到课程给他们的教学带来了崭新的角度和思考，课程让他们更重视并反思与同学的沟通方式；各有1位老师通过课程觉得，自己需要更了解同学，更关注学生，看到学生的表现和内心。

“我就会试着应用你们在课堂上教的方法，可能我就会握紧拳头、深呼吸一下，然后想：面对这样的学生，我要是跟他起冲突，肯定达不到我想要的效果，反而会两败俱伤。所以我调整之后，就会换一种方式，比如引导他去思考一下自己这样做的后果，然后就能够把课顺利地上下去。”

“他就是个很特别的学生。所以对于这样的学生，虽然学校可能会说‘他不写作业是我们老师的错’，但要因材施教，我明白他，他是很聪明的。而且在学校那边我也说得过去，他从来没拖过我后腿。这就是尊重学生的个性，了解他的情绪。”

“不一样，在获取知识上就不一样。如果参与度不高，学生就是被动学习。如果参与度高，他就是主动学习，那他获得的知识是不一样的。对学生来说，后者会更有意义一点。”“过去给他们的关爱太少，给他们的帮助太少，往往都是命令式的，‘你去做完什么什么’，‘你去完成什么什么’。但是通过这个心理健康课，好像能用一种更舒缓的口气和他们交流，让他们感觉到老师的教育是出于疼爱，而不是过多的打击。”“以后我的课堂上，我尽量少占一点主导地位，把课堂多还给孩子一些。孩子们其实挺喜欢咱们这种课堂方式的。因为你看复习时间那么紧，咱们这个课还占了那个复习时间，但孩子们基本上都愿意上。一说我们要上这个课，他们都挺高兴的，这也是一种放松和情绪释放的方式，我觉得很好的。”

“你去发现别人的情绪，会更好地理解他人，在我们的家庭生活中也是，更好地理解自己的家人，我觉得这是一个非常好的事情。”“你看，在他们生活中发生的一些让他们感到生气、伤心或者是恐惧的事情，我发现其实我们大人和孩子都会遇到，有一个共性。那在这个共性的基础上，我们通过一些方法进行调节，通过换位思考，可以让我们的情绪更稳定。我现在就感觉自己也是一个情绪非常稳定的老师，不管是在学校里，学生没完成作业或者面对这样那样的一些事情时，处理的时候情绪都能保持稳定。”

总之，访谈研究发现，心理美育课程构建了一个师生共同探索、相互启发的场域，学生在课程中成长，教师也在教学相长中更新了教育观、收获了个人启发。心理美育课程通过其独特的互动性和内容设计，成功触及了传统主科课程较少关注的“情绪与关系”领域，给老师们带来了有关个人和教学的启发。这种双赢模式极大地丰富了课程的内在价值，将心理美育元素融入日常教育体系可能具有促进班级氛围、改善师生关系、提高师生心理素养的深远作用。

6.6.2 对于课程改进的建议

学生上课的反馈：学生比较喜欢的环节有绘画、跟老师和同学互动，以及讲故事环节。同学们不喜欢的有两个部分，一个是写字的部分，另一个是在班级起来分享感受的部分。同学们都更喜欢且希望在课堂上体验粘土这一艺术形式。未来，他们还想尝试在课堂上增加写卡片、剪纸和积木这些不同的艺术形式。

在改进的建议方面，学生提到可以增加小游戏来活跃气氛，可以增加手工环节，增加互动环节，延长课程时间，尝试进行一些户外活动。针对单独起立分享

的回答问题形式，有同学建议转变为大家一起回答而不是点人起来单独回答的方式。

教师授课反馈：在授课的过程中，教师观察到，同学们在放有趣的视频、小组活动、讨论和活动互动（比如，你画我猜、情绪瓶子、绘画、玩粘土）的时候比较活跃，参与度比较高。但也有教师提到，不同年级参与度高的环节差异较大，需要考虑同学的年龄和认知发展水平。

在心理美育课程的授课过程中，教师们也有遇到一些教学困难。比如有老师在授课过程中觉得视频缺少互动，但更多的还是小朋友不愿意表达，在绘画和参与的时候顾及到自身表现，不愿意参与，甚至绘画有些同质化。面对这些授课困难，教师们大多采取引导放松、单独沟通和团体小组活动（如，男女竞赛、小组讨论）的方式来调动课堂氛围，让更多同学参与到课堂活动当中。面对部分同学存在理解指导语和专业知识上的困难，老师会采取引导、具体阐释指导语等方式来帮助同学将专业知识与生活中的例子结合起来，进一步理解专业知识的意思。

此外，为了营造一个开放支持和谐的课堂环境，老师们也默默做了许多努力。例如，有些老师在课前提前准备，基于教案细化、优化同学们可能感兴趣的问题，在课前预告心理美育课程，拉高同学们的期待。老师在课堂中通过制定规则保证课堂的秩序，通过小组合作的活动形式让大家自由分享自己的感受和想法，还通过表扬来鼓励内向的同学敞开心扉，提高课程的参与度，获得更多的同伴支持。

在优化建议和需要的资源支持方面，老师们主要提到了**四个建议**。第一，希望增加课程的总时长，针对不同的年龄制定侧重点不同的课程，将课程系统化，而不仅限于情绪的内容。第二，在现有的课程活动的基础上挑选简单有趣的活动来减少每节课的授课内容，增加同学们在每个活动的参与时间。第三，希望心理美育课程设计可以涉及到更多的艺术形式，相关的物料可以及时下发，在非考试阶段进行授课。第四，希望提供更具体详细的教案，可以讲解环节的设计目的和活动或课程的侧重点，方便老师们更好地进行备课。而在支持方面，最需要的就是心理相关的专业知识和技能培训（包括艺术治疗、心理评估、心理健康教育）和教具的资源支持。

基于此，考虑以下三点的改变在后续心理美育课程开发中来提升课程的效果：

1) **按年龄调整课程**: 为不同年级的同学设计更适合他们年龄和理解力的内容和活动。2) **创造更轻松的课堂**: 多采用小组讨论、一起回答等方式, 减少同学们当众发言的压力, 让大家更敢表达。3) **给老师更多支持**: 为老师提供更详细的教案、心理知识培训, 并确保手工材料等教具能及时到位。

7. 研究局限

本研究采用纵向追踪, 学生在课程实施前后的心理健康状况可能受到期末考试学生压力水平增加的影响, 此外, 教师在实施课程时个体差异较大, 可能影响干预效果。在 2026 年度的晨光心理美育课程建设及效果研究中, 已拟增加美育课程对照组和空白对照组进行随机对照试验, 对心理美育课程独特的干预成分进行进一步追踪, 并在时间安排、内容设计、教师培训上持续优化课程建设和流程管理, 以期为乡村地区的儿童和青少年提供优质、有趣、效果可预期的心理美育课程, 切实提高其心理健康素养。

部分参考文献

教育部. (2023). *全面加强和改进新时代学生心理健康工作专项行动计划(2023—2025年)*. 北京: 中华人民共和国教育部.

Bennett, J., Kenning, G., Wobcke, M., & Gitau, L. (2023). Connecting Us Back to Ourselves: Aesthetic Experience as a Means to Growth after Trauma. *Social Sciences*, 13(1), 20.

Jiang, Q., She, X., Dill, S. E., Sylvia, S., Singh, M. K., Wang, H., ... & Rozelle, S. (2022). Depressive and anxiety symptoms among children and adolescents in rural China: a large-scale epidemiological study. *International journal of environmental research and public health*, 19(9), 5026.

Li, M., Pu, Y., Xu, B., & Wu, S. (2023). *How do the identities of ethnic and left-behind children influence their depression? Evidence from ethnic minority areas of Sichuan Province, China*. *Heliyon*, 9(9), e20788.

Jensen, A., & Torrisen, W. (2019). Aesthetic engagement as health and wellbeing promotion. *Journal of Public Mental Health*, 18(4), 240-247.

Twigg, E., Cooper, M., Evans, C., Freire, E., Mellor-Clark, J., McInnes, B., & Barkham, M. (2016). Acceptability, reliability, referential distributions and sensitivity to change in the Young Person's Clinical Outcomes in Routine Evaluation (YP-CORE): Replication and refinement. *Child and Adolescent Mental Health*, 21(2), 115–123.

Zhang, Y., Fan, J., Yang, X., Lu, Y., Zhang, Q., Li, S., & Evans, C. (2025). Psychometric properties of the Chinese version of Young Person's Clinical Outcomes in Routine Evaluation (YP-CORE). *British Journal of Guidance & Counselling*, 53(1), 17-27.