

流动儿童社会情绪能力的现状及干预

王思琪 宋佳容 李昕妍 丁吴涵 黄佳华 刘礼艳

江苏理工学院, 常州

摘要 | 随着中国城市化进程的加快, 流动儿童群体不断扩大, 其社会情绪能力的发展问题备受关注。本文首先梳理了流动儿童、社会情绪能力的定义, 明确了流动儿童社会情绪能力的内涵, 接着, 从个体、家庭、学校三个方面分析了影响流动儿童社会情绪能力的因素, 如性别、年龄、父母教养方式、学校资源等。随后, 阐述了国内外干预研究的现状: 国外起步较早, 干预方式多样; 国内在逐步发展, 并进行了本土化探索。最后, 本文提出了干预建议, 包括借鉴国外模型构建本土化评估体系, 以及整合学校、家庭、社区资源进行综合干预。这些措施旨在推动相关研究的发展, 助力提升流动儿童的社会情绪能力, 促进其全面发展。

关键词 | 社会情绪能力; 流动儿童; 干预

Copyright © 2025 by author (s) and SciScan Publishing Limited

This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



1 引言

随着中国社会经济的持续快速发展, 城市边界不断拓展, 人口结构发生深刻变化, 出现了一个社会关注度高的特殊群体——流动儿童。流动儿童的出现是社会转型和人口流动的必然结果, 进城务工的父母带着自己的孩子进入城市生活, 他们成为城市化进程中的重要组成部分。然而, 流动儿童在融入城市生活的过程中面临着诸多挑战, 其中社会情绪能力的发展问题尤为突出。

近年来, 儿童社会情绪能力的发展逐渐成为研究热点。社会情绪能力与个体的社会适应、人际交往、学业成就以及心理健康密切相关。良好的社会情绪能力能够帮助儿童在社会互动和日常生活中有效调节情绪和行为, 减轻消极事件对心理的冲击。而社会情绪能力较弱

的儿童则可能在社会适应和人际交往中面临更大的挑战, 甚至出现各种问题行为, 进而影响其心理健康和全面发展 (Eisenberg & Fabes, 1992; Greenberg et al., 2003)。

流动儿童由于其特殊的生活背景和经历, 面临着比普通城市儿童更多的不确定性。他们在陌生的环境中努力适应和融入, 但往往因教育资源不均衡、家庭支持不足以及社会认同感较低等问题, 导致社会情绪能力发展受到限制 (Carter, Briggs-Gowan and Jones, 2003; Mendelsohn et al., 2005)。因此, 切实关注并着力提升流动儿童的社会情绪能力, 不仅是对他们个人成长与发展的深切关怀, 更是构建和谐社会、促进教育公平的重要举措。社会情绪能力的提升能够有效增强流动儿童的情绪管理能力、人际交往技巧和自信心, 帮助他们更好

基金项目: 流动儿童的社会情绪能力现状及提升策略研究 (课题号: 202411463125Y); 江苏省教育科学规划课题“基于未成年人成长指导中心的心理健康服务体系构建及提升研究” (课题号: B/2023/03/124)。

通讯作者: 刘礼艳, 江苏理工学院讲师, 研究方向: 积极心理学。

文章引用: 王思琪, 宋佳容, 李昕妍, 等. 流动儿童社会情绪能力的现状及干预 [J]. 中国心理学前沿, 2025, 7 (3): 353-359.

<https://doi.org/10.35534/pc.0703055>

地面对生活中的挑战与困难,从而促进其全面发展。然而,国内在流动儿童社会情绪能力的研究方面仍处于起步阶段,概念界定存在混淆,且缺乏系统化的评估和干预体系。

基于此,本文拟对流动儿童社会情绪能力的现状、影响因素及干预措施进行全面系统的梳理和分析,期望能够推动该领域研究的深入发展,并为提升流动儿童社会情绪能力的实际操作提供有力的理论支撑与实践指导。

2 流动儿童的社会情绪能力

2.1 流动儿童的定义

“流动儿童”这一称谓是在社会大发展的时代背景下产生的专有名词。在国外,其被称为移民人口子女、流浪儿童、家庭极度贫困子女、其他种族或民族信仰的群体,通常翻译为“migrant children”。在美国,许多流浪儿童是因为家庭无法定居而被迫搬到各地生活的孩子。为了生计,这些家庭从事了农田耕作、林木砍伐、渔业捕捞以及农产品加工等劳动密集型行业。由于这些行业的季节性特征,许多家庭需要在不同的时间和地点适应新的环境(黄蓉,2024)。这些流动家庭中的儿童的教育和健康在不同程度上,受到这种不稳定的生活方式和工作形式的影响。美国流动农业工人的待遇差,生活贫困,其孩子的教育条件落后。1965年美国颁布了《中小学教育法案》,但是这一法案并未在实质上改变流动儿童在教育方面面临的困境。

国内目前在学术界对于流动儿童还没有统一的界定,常见的概念有“流动人口子女”“进城务工人员子女”“打工子弟”等,但尚无统一界定,根据1988年国家教委和公安部颁布的《流动儿童少年就学暂行办法》的规定:流动儿童是指6至14周岁(或7至15周岁),随父母或其他监护人在流入地暂时居住半年以上有学习能力的儿童少年。一般来说,随父母或其他监护人在流入地暂时居住半年以上的儿童少年为流动儿童(陈云嘯,2024)。国家统计局、联合国儿基会等机构共同发布的报告中将流动儿童定义为流动人口中0~17周岁儿童。流动人口是指居住地与户口登记地所在的乡镇街道不一致且离开户口登记地半年以上的人口,扣除市辖区内人户分离者。国家教育部在全国教育事业统计公报中将进城务工人员随迁子女定义为户籍登记在外省(区、市)、本省外县(区)的乡村,随务工父母到输入地的城区、镇区(同住)并在校接受义务教育的适龄儿童少年。流动儿童跟随进城务工的父母移居城市生活和上学,他们随着父母工作场地的变换而不断迁徙、漂泊,由于暂居地与户口登记地相分离,致使他们在城市里不能享受与城市同龄儿童平等的受教育机会。(唐油,2024)当然,随着流动人口的家庭化迁移,流动儿童已

然成为流动人口中的重要组成部分。根据蓝皮书《中国流动儿童教育发展报告(2021—2022)》,全国流动儿童规模已达7109万人,占儿童总数的23.9%(陈淳,2024)。我国在流动儿童研究方面主要集中在健康、教育、社会适应与融入等多个领域。特别是在流动儿童的教育问题上,研究重点涵盖了受教育平等性、受教育权利的保障、学校与学业状况,以及家庭和社会教育等多个方面,旨在全面深入地了解这一特殊群体的教育状况和需求。

结合以上研究,本文将流动儿童定义为跟随进城务工就业的父母一方或双方在城市居住和上学,且离开户口登记地半年以上的儿童。

2.2 社会情绪能力的定义

社会情绪能力的概念与早期对情绪智力发展的关注密切相关。为评估儿童的发育水平,《美国失能个体教育法案1997年修正案》被首次提出,而相关领域的学者也因此注意到了儿童的社会性能力和情绪能力,并在随后十几年间展开了大量的研究工作,对社会性能力、情绪能力的概念有了更全面、完整的理解。根据艾森伯格(Eisenberg)的观点(Eisenberg and Fabes, 1992),社会能力受到情绪能力的影响,儿童自身的早期情绪能力发展特点对他们将来的社会行为有相当大的作用,由此可见,社会能力与情绪能力在发育领域和行为过程中存在重叠和交叉,另根据“情绪情感是社会性发展的一个重要内容”这一观点,即认为情绪能力部分属于社会能力范畴,使得早期将社会性能力和情绪能力二者分开研究变为将二者结合起来研究(张建端,2008),也就此有了“社会情绪能力”这一概念。

依据社会情绪能力范围界定的不同,可将社会情绪能力理论分为两大类:第一类是Eisenberg等人提出的社会情绪能力理论。美国著名儿童心理学家Eisenberg最先提出“社会情绪能力”这一概念,1989年他和他的合作者提出社会情绪能力包括依从性、注意力、模仿或游戏、求精动机、移情、情感意识和亲社会同伴关系。20世纪90年代开始,美国心理学家戈尔曼(Goleman)等人将Eisenberg理论运用于实践研究,他们致力于研究测量婴幼儿社会情绪的工具,他将艾森伯格等人提出的社会情绪7个能力编入问卷评估婴幼儿社会情绪能力状况。第二类是CASEL提出的社会情绪能力理论。CASEL(学业与社会情绪学习联合会)是美国专门从事社会情绪学习的组织,由戈尔曼等人1994年成立,经过大量实践,2013年CASEL推出《2013CASEL指南》(幼小版),从认知、情感和行为三方面提出五项核心社会情绪能力:自我意识、自我管理、社会意识、人际关系管理和做出负责任的决策。两类理论的运用场景也不同:第一类理论被广泛运用到测量社会情绪能力的研究中,第二类理论则运用在课程干预等教育实践研究中(乔建梦,2017)。

社会情绪能力的概念并没有统一的定义,但学术

界的定义可以分为两类(陈昕慧, 2019): 第一类认为情绪能力等同于社会情绪能力或者情绪能力在社会情境中就表现为社会情绪能力。在儿童情绪社会化过程中, 做出的有效和适当行为的能力就是社会情绪能力(王娜等, 2014)。儿童的情绪能力一般会表现在社会情境中, 所以情绪能力也被称为社会情绪能力(陆芳, 2016)。第二类是综合性概念。社会情绪能力是指个体识别和管理情绪、理解和同情他人、通过换位思考建立和谐关系以及与他人合作有效解决问题, 并做出负责任的决定能力(Greenberg et al., 2003)。CASEL组织提出社会情绪能力是“获取并能够有效运用知识、识别和管理情绪、关心他人、做负责任的决定、建立积极的人际关系和干练地处理挑战的能力”(范春林, 2015)。德纳姆(Denham)认为, 社会情绪能力是情绪能力和社会能力两者技能与行为的综合概念(Denham, 2006)。除了情绪的表达和控制、评估、理解以外, 社会情绪能力还包括在社会情境中解决问题的能力。社会情绪能力包括学生为了设定目标, 管理行为, 建立关系以及处理和记忆信息所需的特定技能和能力(Jones et al., 2017)。对我国教育部原副部长韦钰进行的专访中, 她表示社会情绪能力就是与社会、与别人互动、相互理解和合作的能力。社会情绪能力包括自我感知、自我驾驭、社会感知、处理人际关系和做出正确决策的能力这五种能力(计琳, 2013)。近期的一篇相关研究则表明社会情绪能力是指个体获得并有效地应用知识、态度和技能理解和管理情绪, 制定和实现积极目标, 对他人的感受表达同情, 与同伴建立并保持积极关系, 做出负责任决定的能力(Yehui et al., 2019)。

本研究参考 Denham 的定义, 将社会情绪能力定义为: 社会能力和情绪能力的技能与行为的综合概念, 能帮助儿童更有效地应对生活中的挑战, 并且在社会环境中健康成长的社会和情绪能力。

2.3 流动儿童的社会情绪能力的定义

结合上述对流动儿童和社会情绪能力的定义, 得出本研究对流动儿童的社会情绪能力定义如下: 跟随进城务工的父母一方或双方在城市居住和上学, 且离开户口登记地半年以上的儿童所获得并能有效应用的知识、态度和技能, 用于理解和管理情绪, 制定并实现积极目标, 对他人感受表达同情, 与同伴建立并保持积极关系, 以及做出负责任决定的能力。

3 流动儿童的社会情绪能力的影响因素

人们一直对儿童早期情绪和社会化发展的研究较少, 原因之一就是没有合适的测评工具。2003年国外学者(Carter, Briggs-Gowan, and Jones, 2003)编制《12~36个月儿童社会情绪测评量表(ITSEA)》以改变这种状况。

ITSEA是一个较为全面测评儿童早期社会情绪发展的量表。我国学者王惠珊等人(王惠珊, 2009)将其引入国内并进行了标准化, 这为国内研究儿童早期社会情绪的发展提供了有用的工具。因此, 在此基础上对流动儿童社会情绪能力的影响因素的研究也逐渐丰富起来。

3.1 个体因素

3.1.1 性别

幼儿的社会性和情绪发展存在性别差异(张建端, 2007)。性别对流动儿童的学校适应性有显著正向影响, 学前流动女孩的社会情绪能力普遍高于男孩, 尤其是在同伴关系、社会知觉和自我管理等方面。男孩在解决问题时表现出更强的自主性, 但在社会情绪能力上相对滞后。此外, 流动儿童男生的歧视知觉比女生更高, 问题行为也更多, 而女生比男生更容易适应新的城市学校生活。

3.1.2 年龄

幼儿的社会性和情绪发展具有年龄特征(张建端, 2007)。随着年龄的增长, 流动儿童的学校适应状况有所改善, 高年级流动儿童的社会情绪能力普遍高于低年级儿童, 表明随着年龄的增长, 儿童的社会情绪能力逐渐增强。

3.1.3 气质

研究发现, 在儿童个体因素中, 气质对儿童社会情绪发展的影响十分明显(王静, 2013)。麻烦型和发动缓慢型儿童的社会情绪能力较弱。但儿童气质类型没有好坏之分, 不论哪种气质类型均有其优势和劣势。只要根据儿童气质特点采取适宜的养育方式, 避免各种人际冲突, 各种气质类型均可得到良好的发展。

3.1.4 认知能力

儿童的认知能力, 包括问题解决、记忆和注意力等, 对其社会情绪能力有显著影响。认知能力较强的儿童通常能更好地理解 and 调节自己的情绪, 并与他人有效互动(Denham et al., 2003)。

3.1.5 语言能力

语言能力在儿童的社会情绪发展中同样起着关键作用。语言能力较强的儿童能够更好地表达自己的情感和需求, 理解他人的情感, 从而在社会互动中表现更佳(Mendelsohn et al., 2005)。

3.1.6 流动时长

相关研究表明流动时长超过4年的儿童在社会情绪能力上显著高于流动时长1~2年的儿童, 表明长期稳定的生活环境有助于社会情绪能力的发展(陈叶梓, 2024)。

3.2 家庭因素

3.2.1 父母文化程度

父母文化程度较高的家庭, 儿童的社会情绪能力

显著高于父母文化程度较低的家庭。高学历父母通常能提供更理性的养育方式和更多的教育资源。农民工父母常由于文化水平较低,对其子女的需求存在认知误区,无法正确处理好经济上的供养与精神上的抚慰之间的关系,无法准确地了解子女的情感需求和心理健康状态。

3.2.2 父母教养方式

国外有研究表明,母乳喂养的方式有利于儿童早期社会情绪能力的发展(Britton, Britton, and Gronwaldt, 2006)。提升家长的养育质量和亲子互动水平,推动家长采用合理的养育方式,可有利于儿童早期社会情绪的发展,减少问题行为的发生。民主型教养方式对儿童的社会情绪能力有显著的正向影响,而溺爱型教养方式则有显著的负向影响。民主型教养方式强调平等沟通和尊重孩子的意愿,有助于培养儿童的独立性和社会适应能力。

3.2.3 家庭环境

和谐的家庭关系对流动儿童的社会情绪能力有重要的影响。父母经常吵架、忽视孩子以及当着外人面大声吼骂孩子等反映家庭关系的变量对流动儿童心理健康的影响都通过了显著性检验和稳健性检验(栾文敬, 2013)。对流动儿童的忽视和惩罚越少,其问题行为发生的频率越少。在家庭中给予子女充分情感关怀、创建良好的环境气氛、给予儿童更多的社会交往和自主处理事务的机会、给予适宜的语言和认知信息刺激均有利于儿童正性情绪、社会能力和个体能力的发展,减少问题行为的发生(Chen et al., 2011)。同时,家庭中阅读书籍、报纸的频率以及带孩子去文化场所的频率对儿童的社会情绪能力有显著影响。经常进行亲子阅读和家庭文化活动的儿童,其社会情绪能力显著高于很少进行这些活动的儿童。特别要指出的是,家庭中单一的养育行为、单个事件或因素对儿童发展的影响是很有限的,整体的养育模式或风格对儿童发展更具有意义(Baumrind, 1991)。

3.3 学校因素

3.3.1 学校的认识与培养

学校和教师对社会情绪能力的认识不足,会导致处理儿童情绪问题和同伴矛盾时缺乏系统的引导策略。许多调查发现,教师普遍缺乏相关的心理学知识和相应的培训,也无法将社会情绪能力的培养与其他领域相结合(Carter, Briggs-Gowan, and Jones, 2003)。

3.3.2 学校资源

学校在培养儿童社会情绪能力方面的资源有限,缺乏系统性的课程和活动。现如今部分学校通过与当地大学合作,尝试开发相关课程,但仍需进一步整合德育、心理和社会等多方面的资源(Mendelsohn et al., 2005)。

4 社会情绪能力干预的研究现状

国外对儿童社会情绪能力的检测和调查进行较早,且对象范围广既包括婴幼儿也有青少年,研究方式多样,既包括问卷、量表调查,也包括追踪研究。国外也有追踪研究表明,在儿童发展早期存在社交情绪问题的儿童,如果不对其进行干预,随着年龄的增长其社交情绪问题仍然存在,甚至会发展成为社交情绪障碍,并且还会影响儿童其他方面的发展(龙攀, 2022)。“美国共同核心州立标准”(CCSS)定义了美国小学一年级到高中三年级的英语语言能力与数学能力的共同标准(朱玲, 2021)。它将社会情绪能力的培养与学科相融合,增加了与社会情绪能力相关的训练,同时采取了一些帮助学生提高社会情绪能力的策略(Elias, 1997)。

在国外研究中发现,社会情绪能力能影响学生许多方面。在心理健康方面,约翰(John)和罗杰(Roger)等人发现加强社会情绪能力能够有效提升心理健康(John and Roger, 2010)。在学业发展方面,多项研究表明,社会情绪能力对学生的学业成就有显著的促进作用(Denham et al., 2003; Greenberg et al., 2003)。国外研究中也关注同伴关系对儿童社会情绪能力的影响。同伴之间的相互作用和群体规范对儿童的情绪表达和社交行为具有重要影响。研究发现,同伴之间的支持、合作和竞争关系可以促进儿童社交技能的发展,而同伴排斥和欺凌则可能对其社会情绪能力产生负面影响(Eisenberg and Fabes, 1992)。

Elias发现社会情绪能力包含儿童解决问题的核心能力以及解决个人问题方面的策略,这种策略同样可以应用于处理学术问题,使得高社会情绪能力的个体出现更高的学术成就(Elias, 1997)。在问题行为方面,有研究发现,提高个体的社会情绪能力有利于减少诸如校园暴力、赌博、网络成瘾、药物滥用等问题行为,增加亲社会行为,提升整个学校的社会情绪能力,能有效预防和减少问题行为的发生(Greenberg et al., 2003)。

2001年,中国教育部和中国科学技术协会共同启动了名为“做中学”的科学教育改革项目,即在幼儿园和小学中进行基于动手做的探究式科学学习和科学教育。《“做中学”内容标准》明确指出,“需要把儿童‘社会—情绪能力’的内容列入科学课程的内容标准”(中华人民共和国教育部,中国科学技术协会, 2001)。

随着情绪智力研究的广泛传播,我国学者也开始逐步引进国外情绪智力的研究理论并积极开展本土化研究,其中最具有代表性的是卢家媚教授。卢家媚在对情绪智力的阐述中,认为情绪智力是指以情绪或情感为操作对象的一种智力,即在智力层面上所表现出来的情感特色(卢家媚, 2005)。由此可见,卢家媚教授同样认为情绪智力是一种能力,并且这种能力能够通过后天的培养和干预得到发展。

近几十年来对儿童社会情绪能力的研究凸显了从童年开始推广这些技能的必要性，特别是在学龄前阶段，以帮助儿童应对一生的压力和挑战。因此，基于特定理论框架（例如认知行为理论和行为学习理论）的各种干预计划已经制定和实施。植根于身心关系，为了提高社会情感能力，越来越多的以身体为导向的干预措施被开发出来。然而，与其他方法相比，对以身体为导向的干预措施的研究很少（Jones, Kahn, and Aspen Institute, 2017）。

在神经教育学对探究式科学教育的促进研究中，将社会情绪能力分为六个核心要素：自我感知、自我驾驭、自我激励、社会感知、处理人际关系的能力、能负责任地做出决策。张楨等人在研究中将焦点锁定于学龄前流动儿童群体，引入了在国际学前教育领域广泛应用的“促进可选择性思维策略”（PATHS）课程，旨在通过系统的干预实践，探索提升学前流动儿童社会情绪发展水平的有效路径。PATHS课程以社会情绪学习理论为基石，深度融合了自我意识、自我管理、社会意识、人际关系技能和负责任的决策等五大核心领域，具有较强的可操作性与跨文化适应性，为我国学前流动儿童社会情绪干预提供了有益的借鉴（张楨，2020）。

虽然国内外学者对于社会能力的概念不尽相同，但都强调社会能力是个体进行社会交往、适应社会的一种重要能力，在个体实现自身发展过程中发挥了重要作用（朱新鑫，2016）。科学研究表明，社会情绪能力对人的一生很重要，实际上是社会情绪能力决定了人一生的成功和快乐。IQ只能决定一个人在什么领域成功，“社会情绪能力”是一个人能不能有道德的基础，它决定着人是否能健康生存、融入社会、合作利他等。缺乏后者，任何人在任何岗位上都不会成功。对社会认知所形成的社会情绪能力不仅对人际社会中的和谐相处有重要作用，对于创新能力的培养也有至关重要的作用。韦钰认为，未来教育最重要的不是提高IQ，而是培养社会情绪能力，提高社会情绪能力也是当代教育的重要课题（计琳，2013）。

5 流动儿童社会情绪能力的干预

社会情绪能力的干预模式伴随着社会情感技能在各国重视程度的提高，也日益系统化、成熟化。20世纪80年代，干预-反应模型在特殊教育领域被提出，以多级干预为支撑持续评估儿童学业与行为表现以服务于教学（刘宇浩，2012）。当前美国早期教育RTI模型应用于多个领域，具有不同的模型，例如“识别-反应模型”（Recognition and Response）关注幼儿早期学习，“金字塔模型”关注儿童情绪与社会性发展、“积极行为支持”关注如何减少儿童问题行为、增加积极行为，也有关注儿童早期阅读、数学能力培养课程的模型（何立航，2014）。英国社会情绪教育三级干预模型与美国

略有不同，但都以学校、班级和个体的分层干预为主（OECD，2015）。

在流动儿童的干预模式上，主要包括学校干预、家庭干预、社区干预。在学校开展社会情绪能力教育包括基于课程的干预策略、基于教学的干预策略、基于评估的干预策略和基于全校的干预策略四种方式。从系统干预策略来看，需要强有力的校长领导，持续的教师培训，赏识性的评估工具，以及学校、家庭与社区的紧密合作。在基于课程的干预策略中强调多学科或跨学科融合，在基于教学的干预策略中强调以学习者为中心，在基于评估的干预策略中考虑学生、学校和项目三层评估，在基于全校的干预策略中将正向引导与防范风险相结合（黄忠敬，2021）。家庭干预强调家长在孩子社会情绪发展中的作用。追踪研究发现，和谐的家庭氛围对早期青少年社会情绪能力的发展具有促进作用（OECD，2015）。通过亲子沟通培训，教导家长积极倾听、有效反馈等技巧，能增强亲子关系，进而促进流动儿童社会情绪能力的发展（Britton, Britton, and Gronwaldt, 2006）。社区干预则侧重于利用社区资源，为流动儿童提供支持。例如，社区组织志愿者开展课外辅导和兴趣活动，为流动儿童创造更多社交机会，增强他们的社会融入感（Mendelsohn et al., 2005）。因此，整合学校、家庭和社区资源形成教育合力，通过建立学校-家庭-社区联动机制，共同开展社会情绪教育活动，能更全面、持久地提升流动儿童的社会情绪能力。

从评估体系和评估模型等方面来看流动儿童的干预措施，需要构建动态多元化评估体系。由于流动儿童社会情绪能力随年龄增长而发展变化，评估应匹配这一特点。而且，流动儿童由于生活环境的变动，其社会情绪能力发展可能更为复杂（Hofmans et al., 2019）。流动儿童兼具家乡文化和流入地文化的特点，需充分考虑这些文化差异。同时可以融合中华优秀传统文化构建评估模型，结合流动儿童的文化背景、心理特征和行为习惯，制定更符合他们实际情况的评估标准和干预措施（马立超，2024）。

6 总结与展望

本文将流动儿童定义为跟随进城务工就业的父母一方或双方在城市居住和上学，且离开户口登记地半年以上的儿童。社会情绪能力是指个体获得并能有效应用的知识、态度和技能，用于理解和管理情绪，制定并实现积极目标，对他人感受表达同情，与同伴建立并保持积极关系，以及做出负责任决定的能力。

社会情绪能力对个体的发展至关重要，在流动儿童融入城市生活的过程中，良好的社会情绪能力能帮助他们更好地应对生活中的压力和挑战。在东方文化背景下，社会情绪能力的发展强调个体与社会、环境的融合与共生关系。组成社会情绪能力的各个部分，如情绪管

理、人际交往等方面,都对个体在面对困难时维持良好状态、促进积极发展有着积极影响。

在未来研究中,可以结合定量和定性数据分析,构建流动儿童社会情绪能力的发展模型。最终期望通过深入研究和有效干预,促进流动儿童的全面发展,为教育政策制定者提供参考依据,助力他们更好地融入社会。

参考文献

- [1] 陈淳,杨盼,蔡晓梅.流动儿童绘画作品中“家”的想象与实践:批判地理学视角[J].地理科学,2024,44(9):1609-1618.
- [2] 陈昕慧.3-6岁自闭症系障碍儿童社会情绪能力及其影响因素研究[D].华东师范大学,2019:4-5.
- [3] 陈叶梓,周丹青,金丽.学前流动儿童社会情绪能力的影响因素研究[J].早期教育,2024(44):26-31.
- [4] 陈云啸.流动儿童学业自我效能感提升的小组工作介入研究[D].西北民族大学,2024.
- [5] 范春林.社会性—情绪学习的研究及其对我国基础教育的启示[J].教育研究,2015,36(9):138-145.
- [6] 何立航,张立敏.干预反应模式:美国早期融合教育新模式[J].苏州大学学报(教育科学版),2014,2(4):111-118.
- [7] 计琳.社会情绪能力影响孩子一生专访中国工程院院士、原教育部副部长韦钰[J].上海教育,2013(10):26-27.
- [8] 黄蓉.优势视角下流动儿童抗逆力提升的小组工作研究[D].井冈山大学,2024.
- [9] 黄忠敬.如何在学校开展社会与情感能力教育?[J].中国教育旬刊,2021(2):14-19.
- [10] 刘丹.学生社会情感能力发展研究综述[J].心理学进展,2024,14(5):749-757.
- [11] 刘宇浩,韦小满.干预—反应(RTI)模型:美国教育政策理念架构的新趋势[J].比较教育研究,2012(11):88-92.
- [12] 龙攀.“金字塔模式”教育活动促进5-6岁儿童社会情绪能力发展的行动研究[D].西南大学,2022.
- [13] 栾文敬,路红红,童玉林,等.家庭关系对流动儿童心理健康的影响[J].学前教育研究,2013(2):27-36.
- [14] 陆芳.受虐儿童社会情绪能力发展的研究述评[J].中国特殊教育,2016(5):16-22.
- [15] 毛亚庆,杜媛,易坤权,等.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”项目的探索与实践[J].中小学管理,2018(11):31-33.
- [16] 马立超.学生社会情感能力的国际测评框架与本土化思考[J].上海教育评估研究,2024,13(3):60-66.
- [17] 乔建梦.12-36月龄婴幼儿家长教养信念和行为对婴幼儿社会情绪能力的影响[D].上海师范大学,2017:5-6.
- [18] 唐油.社会工作服务改善流动儿童教育资源的实务研究[D].贵州大学,2024.
- [19] 王惠珊,张建端,黄晓娜,等.中国城市幼儿情绪及社会性发展量表标准化的信度和效度分析[J].中国儿童保健杂志,2009,17(3):271-274.
- [20] 王静,何守森,王慧,等.幼儿社会情绪发展影响因素的研究[J].中国儿童保健杂志,2013,21(12):1250-1253.
- [21] 王娜,尹梦雅,张晓,等.听障儿童社会情绪能力及其影响因素的研究[J].中国康复理论与实践,2014,20(2):180-183.
- [22] 张佳伟,刘嫔,滕诗琪.小学中高年级段流动儿童学校适应性及其影响因素研究[J].当代教育实践与教学研究(电子刊),2023(18):246-248.
- [23] 张建端.《12-36月龄幼儿情绪社会性评估量表》修订研究[D].华中科技大学,2008:109-110.
- [24] 张建端,时俊新,刘国艳,等.幼儿社会性和情绪发展现况研究[J].中国妇幼保健,2007(9):1244-1246.
- [25] 朱玲.指向小学生“社会—情绪能力”养成的寓言教学研究[D].上海师范大学,2021.
- [26] Baumrind D. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use[J]. Journal of Early Adolescence, 1991, 11(1): 56-95.
- [27] Britton J R, Britton H L, Gronwaldt V. Breastfeeding, sensitivity, and attachment[J]. Pediatrics, 2006, 118(5): 1436-1443.
- [28] Carter A S, Briggs-Gowan M J, Jones S M. The infant-toddler social and emotional assessment[J]. Journal of Abnormal Child Psychology, 2003, 31(5): 495-514.
- [29] Chen S H, Zhou Q, Eisenberg N, et al. Parental expressivity and parenting styles in Chinese families: Prospective and unique relations to children's psychological adjustment[J]. Parent Sci Pract, 2011, 11(4): 288-307.
- [30] Denham S A. Social-emotional competence as support

- for school readiness: What is it and how do we assess it? [J]. *Early Education and Development*, 2006 (17): 57–89.
- [31] Denham S A, Blair K A, Demulder E, et al. Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 2003, 74 (1): 238–256.
- [32] Eisenberg N, Fabes R. Emotion, regulation, and the development of social competence [M] // In M. Clark (Ed.). *Review of personality and social psychology*: (Vol. 14. *Emotion and social behavior*), Sage, 1992: 119–150.
- [33] Greenberg M T, Weissberg R P, O'Brien M U, et al. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning [J]. *American Psychologist*, 2003, 58 (6/7): 466–474.
- [34] Jones S M, Kahn J, Aspen Institute N C. The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development. Consensus Statements of Evidence from the Council of Distinguished Scientists [M]. Aspen Institute, 2017: 1–20.
- [35] Mendelsohn A L, Dreyer B P, Flynn V, et al. Use of videotaped interactions during pediatric well-child care to promote child development: A randomized, controlled trial [J]. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 2005, 26 (1): 34–41.
- [36] Lapinski L. Skills for social progress: The power of social and emotional skills [J]. *Journal of Technology Education*, 2019, 21 (1).
- [37] Yehui, Wang, Zhaoxi, et al. The Effect of Social-Emotional Competency on Child Development in Western China [J]. *Frontiers in psychology*, 2019 (10): 1282.

The Current Situation and Intervention of the Social-emotional Competence of Migrant Children

Wang Siqi Song Jiarong Li Xinyan Din Wuhan Huang Jiahua Liu Liyan

Jiangsu University of Technology, Changzhou

Abstract: With the acceleration of urbanization in China, the population of migrant children is expanding, and their social-emotional development has become a focal point of attention. This paper first reviews the definitions of migrant children and social-emotional competence to clarify the connotation of social-emotional competence in migrant children. It then analyzes the influencing factors, covering individual, family, and school aspects, such as gender, age, parenting styles of parents, and school resources. Next, it discusses the current state of intervention research both domestically and internationally, noting that international research started earlier and is more diverse in methods, while domestic research has been gradually developing with explorations tailored to local contexts. Finally, it proposes intervention recommendations, suggesting the adoption of foreign models to construct a localized assessment system and integrating resources from schools, families, and communities for intervention. The aim is to promote research development, enhance the social-emotional competence of migrant children, and support their comprehensive development.

Key words: Social-emotional competence; Migrant children; Intervention