



教育简报：学生身心健康

学生身心健康是一种复杂的心理状态，广义上可理解为学生在教育环境下的感受和表现。

学生身心健康的含义是什么？

要定义学生的身心健康，首先要了解身心健康的含义。在西方思想中，身心健康通常被认为是来源于积极心理的一种多维状态 (Seligman & Csikszentmihaly, 2000)，这种思想推动了积极教育运动的产生。对身心健康进行的研究和实践建立在两类传统的理论上：即享乐主义 (hedonia) 和自我实现 (eudaimonia)，这两个词都起源于希腊哲学。

- **享乐型幸福感**指的是个人对生活的感受。从概念上体现为其总体生活的满意度、积极的情绪体验，以及没有负面情绪这一系列感受的组合 (Diener & Lucas, 1999)。

- **自我实现型幸福感**可以理解为个人如何在生活中发挥作用。它也可以被看作通过个体对其自身发展所作出的努力、参与有意义的活动以及与他人关系来达成的“蓬勃发展”和自我实现，(Ryff & Singer, 1998)。

享乐型幸福感和自我实现型幸福感共同代表了个人的整体身心健康状态 (图 1)。因此，在教育背景下，学生的身心健康可以理解为一种整体、多维度的存在状态，它是所有这些不同方面的综合产物。

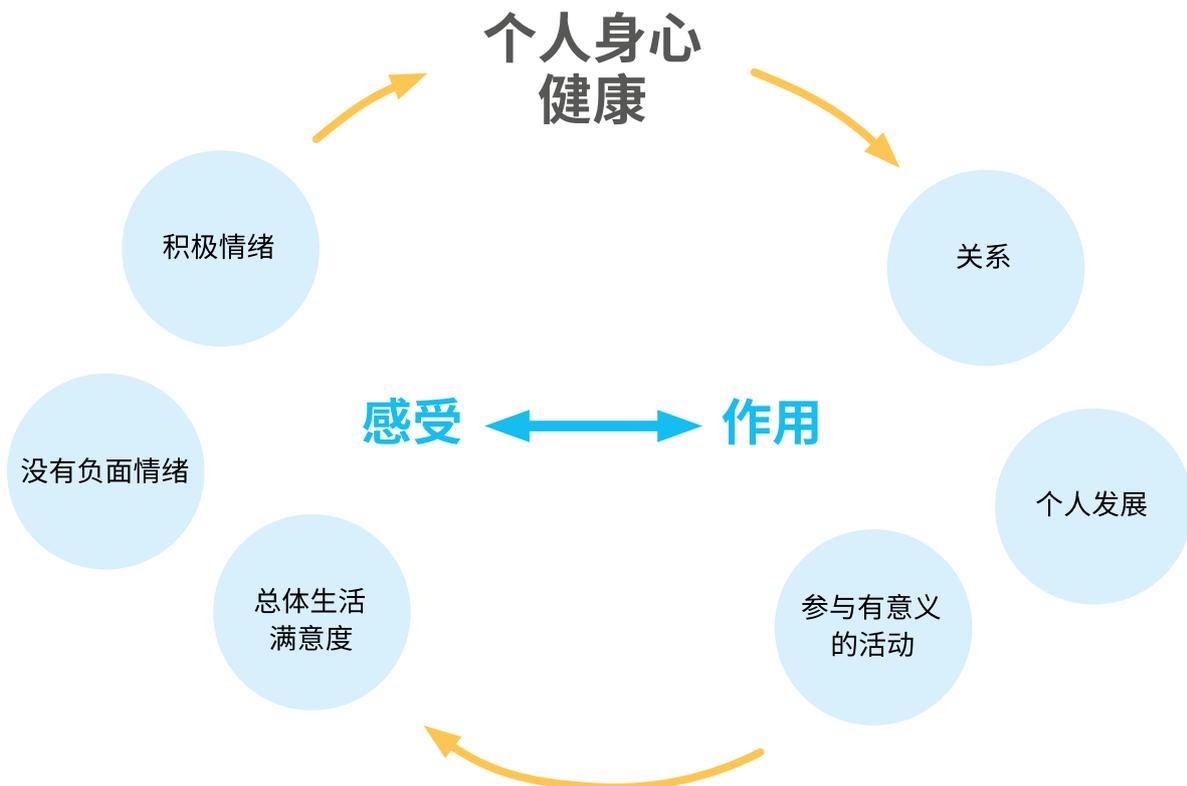


图 1: 个体身心健康多维模型

世界各国对学生身心健康的不同理解

不同文化对儿童身心健康的看法既有普遍的相似性也有明显的差异(Rees & Dinisman, 2015)。尽管如此，自古以来，东西方学者就一直将学生的身心健康作为教育的主要目标。例如，儒家思想强调自我完善，成为一名正直的道德模范（君子）。孔子认为，自我完善需要对他人和自己践行人性（仁），并在态度、方法、知识、道德勇气和毅力（礼）方面培养美德。因此，儒家思想与自我实现型幸福感（积极的人际关系和个人的蓬勃发展）之间存在明确的联系。身心健康也是日本教育家牧口常三郎（覆盖 190 个国家的创价教育学会的创始人）在其 19 世纪著作中强调的一个关键内容，他认为幸福感不能只存在于个人层面，而应该是学校、家庭和社区共同的教育目标。

在 21 世纪，人们愈加关注教育领域的身心健康问题，这归功于经济学家的工作，他们引入了成人身心健康指标作为国内生产总值 (GDP) 的替代衡量标准，用于评估经济成功与否。此后，国际组织（例如经合组织和联合国）开始在跨国研究中衡量儿童的身心健康及其学术成

果 (OECD, 2019; UNICEF, 2007)。最著名的是国际学生评估项目 (PISA)，该项目于 2015 年引入了对儿童身心健康状况及其学业成绩的衡量标准。经合组织现在使用的多维学生身心健康衡量标准，由认知健康、社会健康、身体健康和心理健康四个子结构组成。

学生身心健康背后有何理论依据？

人们使用了大量理论框架来探索教育领域中的学生身心健康。

- **人类动机理论** (Maslow, 1943) 指出，个体成长可以理解为不同层次的需求。每个阶段都有一系列独特的身心健康“需求”。马斯洛的人类需求层次理论 (见图 2) 认为，个人需要先满足其“低阶”或“缺失性”需求 (包括身体健康、安全感和被爱的感觉)，然后才能努力实现其“高阶”或“成长性”需求 (努力并实现自我)。马斯洛的理论对教育具有重要意义，因为研究表明，是否满足学生的低阶需求与他们在学业上的能力之间存在显著关联 (Noltemeyer et al., 2012)。由于成就为高阶需求，因此对于教师来说，可以考虑学生的低阶需求是否先行得到了满足，作为解释学生行为和教育成果的一种手段。

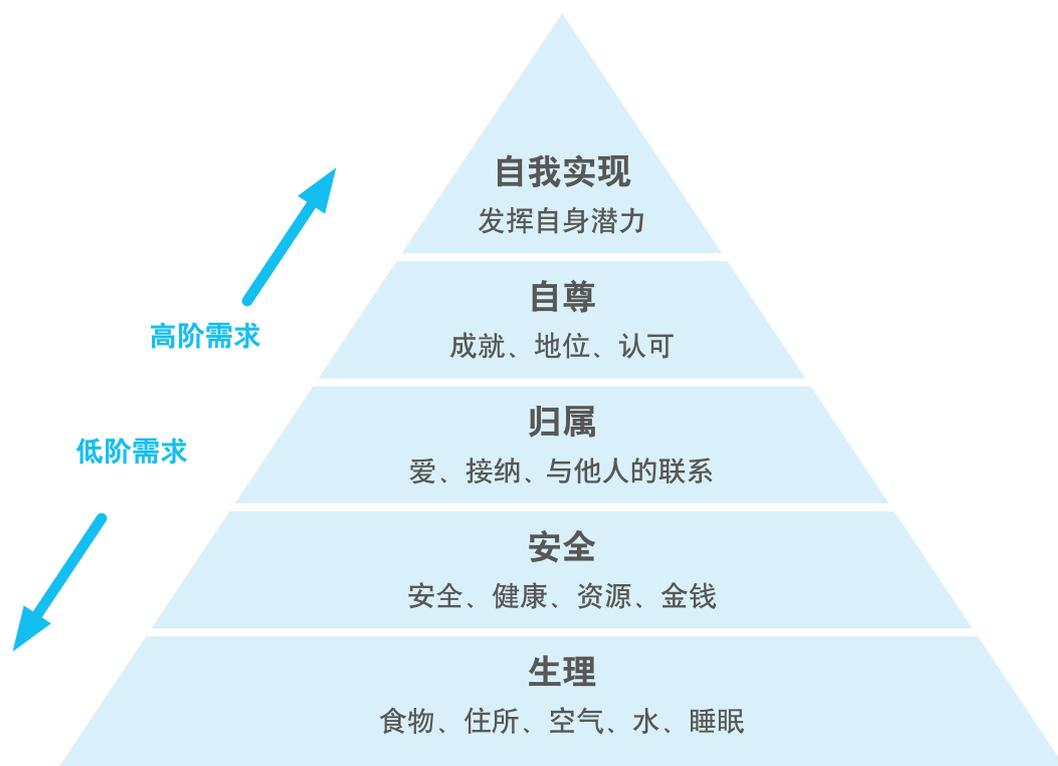


图 1：马斯洛的人类需求层次理论 (1970)

- **自我决定论** (SDT; Deci & Ryan, 2000) 是一种自我实现型幸福感的现代理论，直接适用于教育领域。自我决定论认为个人具有三种核心心理需求（能力、自主性和关联性），这些心理需求如果得到满足，身心健康程度就会很高：
 - 能力是指成功应对挑战并能获得预期结果。
 - 自主性指有自由选择的权力，并能控制自己的行为。
 - 关联性可理解为与他人的联系，感觉自己可以依靠他人并相互尊重。

满足这些需求，对于儿童健康发展、身心健康和学业成绩都非常重要 (Boncquet et al., 2020)。

- **PERMA 模型** (Seligman, 2011) 由个人身心健康的五大支柱组成：
 - 积极的情绪（对自己的过去、现在和未来保持乐观的能力）。
 - 参与感（在活动中专注于当下，最好处于“心流”的状态）。
 - 人际关系（与他人建立牢固且友爱的社交联系）。
 - 意义（更高的目标、精神或宗教信仰）。
 - 成就（有目标和抱负）。

PERMA 模型的核心是，个人的身心健康有可能发生积极的变化。

- **自我理论** (Dweck & Leggett, 1988) 是一种认为认知可影响行为的模型，认为个人的“内在理念”（即根深蒂固的信念）对其心理表现具有重要意义。个人的自我理论可以用以下两种思维模式之一来进行表达：固定型思维（学生认为自己的特性是固定不变的），或成长型思维（学生认为自己的特性是可变的，能够加以改善）。这两种信念模式——“无助”的固化思维和“灵活”的成长思维都会影响学员的身心健康 (Schleider et al., 2015)。生物心理社会学研究进一步表明，固化思维的学生在应对学业时承受的压力更大 (Lee et al., 2018)。此外，两种不同的思维方式会让学生在教育中采取不同的适应性和非适应性学习目标。也就是说，学生的思维方式决定了追求的目标类型，转而影响他们的自尊。因此，思维方式不仅影响对自己的看法（例如智力方面），也影响其感受自我和生活的方式（即身心健康）。

- **拓展-建构理论** (Fredrickson, 2004) 延伸了 Dweck 及其同事的工作。该理论认为积极情绪扩展了个人的积极心态和思维-行动“集合”，从而开发个人应对挑战时所需的心理资源。

还有哪些术语与学生的健康相关？

- **心理健康与幸福感有关，但又有所区别。** 心理疾病往往与较低水平的快乐感受相联系 (Keyes, 2002)。一个人的幸福水平可以理解为其心理疾病或心理健康的体现。但是，心理疾病的正式诊断和治疗是由合格的临床医生（即精神科医生、医生或学校咨询师）进行的，而幸福感是可在学校、家庭和社区环境中培养的更广泛的身心状态。
- **社会情感学习 (SEL)** 是指学习者参与的主动学习过程（例如识别和调节自己的情绪，与他人交流，以及区分自己的感觉、思想和情绪），其目的是更好地理解和管理自己的情绪，感受他人的情绪，并建立和维持积极的关系（如需了解更多信息，请参阅 Education Endowment Foundation 网站）。
- **毅力**是指个人尽管遭受挫折，但依然保持对长期目标的热情和坚持。毅力与身心健康和成长心态呈正相关。
- **复原力**定义为面对挑战时的积极心理适应性。尽管复原力和身心健康呈正相关，但复原力是指特定的个人特质，可以通过教育技能培训类课程加以锻炼和培养，而身心健康所蕴含的内容更为广泛。

培养学生身心健康有哪些好处？

- **身心健康**不仅已成为一个重要的教育目标，研究表明，学生身心健康和较高的学业成就之间存在正向关联 (Kirkcaldy et al., 2004; Suldo et al., 2011)。研究也指出，学生身心不健康会反过来增加学习成绩差的风险 (van Batenburg-Eddes & Jolles, 2013)。
- **学生身心健康**也与其他重要的学业特征呈正相关，这些特征包括自信心、成长型心态和掌握型目标。掌握型目标是一种适应性的动机目标，具有这种动机的学生会努力提高他们的理解和技能，而不是寻求非适应性的表现型目标或回避型目标 (King, 2017)。这些学业特征又与更高的学业成就相关 (Blackwell et al., 2007)。
- 研究表明，对学校生活满意度高的学生有着更为积极的学习体验，而身心健康程度较低的学生则面临更高的辍学和出现问题行为的风险 (Arslan & Renshaw, 2018)。

对学生身心健康存在哪些误解？

- 身心健康相当于没有心理疾病。然而没有心理疾病并不等同于完全的心理健康和有幸福感。心理疾病和心理健康可以想象为一个连续体的两端，而幸福感则代表一个人的整体状态，涉及到身心健康和心理疾病/心理健康的各个方面。请注意，被诊断为患有心理疾病的人可能曾经有很高的幸福感，没有心理疾病的人也可能有过幸福感较低的时候。
- 幸福感意味着你有多开心。享有积极的情感（开心的感觉）只是儿童快乐的一个组成部分。身心健康同时包括个体的感受及其在生活中发挥的作用，比简单地感受到快乐要更为复杂。考虑到学生身心健康的复杂性，教育者需要采用各种方法来增强学生与同学和老师的社交联系，增强他们在学校的归属感、学习动机和学习目的等，以及他们对积极和消极情绪的体验。
- 身心健康是一种静止的状态。孩子通过与他人互动、在生活环境中中和自身经历中，得以形成社会意义和文化意义上的健康状态。学生的身心健康可朝向积极的方向发生变化，并且可能受到学校氛围的影响，以培养身心健康为目的的实践活动也会有所裨益 (Steinmayr et al., 2018)。
- 儿童和青少年在身心健康方面的需求是一样的。在教育领域，小学生和中学生的心理处于不同的发展阶段，因此在身心健康方面也是不同的。在小学高年级到中学低年级 (7-12 岁) 的发展窗口期，关系到学生的学业成就时，享乐型幸福感尤为重要 (Gutman & Vorhaus, 2012)。而对于青少年而言，自我实现型幸福感（如学习动机、学习活动的参与和友谊）对他们的学业成绩有着更加重要的影响 (Tobia et al., 2019)。

实用小贴士

- 制定学校身心健康政策并将其作为一项多方参与的活动，鼓励学生、教师和家长参加。帮助学生表达什么样的学校氛围最能促进自己和他人的身心健康，通过大家都认同的目标和理想来培养学生与学校之间的联结。其他的有用的活动包括工作坊，比如优先级设置练习，从而帮助学生和老师了解对学生身心健康最重要的学校因素有哪些。

- 营造一个充满关怀和友爱的学校社区，在学生和教师之间建立相互尊重和相互支持的关系。确保学生知道他们在学校有值得信赖并能提供支持的成年人来帮助他们。与他人建立联系是一种基本的心理需求，对学生身心健康有积极的影响。为学生创造帮助他人的机会，例如学习上的互相帮助、学生之间组成“搭档”可促进学校社区成员间的相互关心。
- 从全人教育的视角来理解学生的学业成果，考虑他们的心理状况（不管在家里还是在学校）会如何促进他们参与学习的能力。对于学生身心健康的理解不能脱离儿童生活的其他领域。布朗芬布伦纳的生态系统理论 (1979) 为理解这一点提供了实用模型，其中“微系统”（家庭和学校）是塑造儿童发展的关键环境。与社区中的专家和临床医生（例如学校咨询师、教育心理学家和精神科医生）密切合作，联合起来，有助于推进为学生提供“全方位”的支持。具体而言，心理健康专家可帮助教师了解学生面临的任何家庭、社会或个体层面的风险因素，以便他们在具体情境中理解学生在校的学习和行为。
- 在现有的课堂实践中，满足学生在能力、自主性和关联性方面的核心心理需求。研究表明，需求支持型学习环境有利于学生的身心健康。例如，由学生发起的活动，或学生能在一定程度上控制学习过程的活动，有利于发展学生的自主性。确保学习的难度适中，让学生感受到自己努力的有效性，可增强学生的自我效能感。此外，促进学生互助的教学方法，能让学生有更多机会感受到与他人的关联性。
- 关注教师的身心健康，为教师提供工作上的支持和生活上的支持。工作上的支持包括通过奖励和表彰肯定教师对学校和学生所做出的宝贵贡献，让他们感觉到被认可；或者将他们纳入决策圈，让他们获得主人翁意识。另一方面，对他们生活上的支持要对教师个人进行了解，并抽出时间探讨可能对他们有影响的生活上的问题。为教师提供特定的心理方面的帮助和相关资源也同样重要。推动校内外教师之间定期进行社交互动，也有助于促进教师与同事之间的联系。教师和学生的身心健康密切相关：感觉受到支持并且精神健康的教师能更加关心学生，保持健康的生活方式和健康的心态。

剑桥国际如何帮助学校维护学生身心健康？

- 我们将学生的教育经历，包括他们的认知发展、社交发展和情感发展，作为一个整体来看待。这一点反映在我们的剑桥学子特质中，因为我们的目标是帮助学校培养有自信、对自己负责任、尊重他人、能积极参与与学习活动和社交活动的学习者，并愿意积极做出改变的人。
- 在我们的剑桥教师标准和剑桥学校领导标准中，我们指出了教师致力于以下工作的重要性：致力于学生学习、个人成长和身心健康（教师），以及致力于开展针对全体员工的专业发展和身心健康（学校领导）活动。

作者确认：Tania Clarke

参考资料

- Arslan, G., & Renshaw, T. L. (2018). Student Subjective Wellbeing as a Predictor of Adolescent Problem Behaviors: A Comparison of First-Order and Second-Order Factor Effects. *Child Indicators Research*, 11(2), 507–521. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9444-0>
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Boncquet, M., Soenens, B., Verschueren, K., Lavrijzen, J., Flamant, N., & Vansteenkiste, M. (2020). Killing two birds with one stone: The role of motivational resources in predicting changes in achievement and school well-being beyond intelligence. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 101905. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101905>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design* (New edition). Harvard University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). *Personality and Subjective Wellbeing*. In *Well-Being: Foundations of Hedonic Psychology*. Russell Sage Foundation.
- Dweck, C. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2) 256–273. Education Endowment Foundation. (n.d.). Social and emotional learning. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit/social-and-emotional-learning>
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1378. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Gutman, L. M., & Vorhaus, J. (2012). *The Impact of Pupil Behaviour and Wellbeing on Educational Outcomes* (p. 49). Department for Education, Childhood Wellbeing Research Centre.
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222.
- King, R. B. (2017). A fixed mindset leads to negative affect: The relations between implicit theories of intelligence and subjective well-being. *Zeitschrift für Psychologie*, 225(2), 137–145. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000290>
- Kirkcaldy, B., Furnham, A., & Siefen, G. (2004). The relationship between health efficacy, educational attainment, and well-being among 30 nations. *European Psychologist*, 9(2), 107–119. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.2.107>



- Lee, H. Y., Jamieson, J., Miu, A., Josephs, R., & Yeager, D. (2018). An entity theory of intelligence predicts higher cortisol levels when high school grades are declining.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Noltemeyer, A., Bush, K., Patton, J., & Bergen, D. (2012). The relationship among deficiency needs and growth needs: An empirical investigation of Maslow's theory. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1862–1867. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.05.021>
- OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Rees, G., & Dinisman, T. (2015). Comparing Children's Experiences and Evaluations of Their Lives in 11 Different Countries. *Child Indicators Research*, 8(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9291-1>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1–28. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1
- Schleider, J. L., Abel, M. R., & Weisz, J. R. (2015). Implicit theories and youth mental health problems: A random-effects meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 35, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.11.001>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A new understanding of happiness and well-being—And how to achieve them*. Nicholas Brealey Publishing.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihaly, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Steinmayr, R., Heyder, A., Naumburg, C., Michels, J., & Wirthwein, L. (2018). School-related and individual predictors of subjective well-being and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02631>
- Suldo, S., Thalji, A., & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 17–30. <https://doi.org/10.1080/17439760.2>

更多信息！ 如果您想要了解有关 Cambridge Training（剑桥培训）的详细信息，
请发送电子邮件至 info@cambridgeinternational.org 或访问 www.cambridgeinternational.org/events，
或致电 44 (0) 1223 553554 联系客户服务

我们致力于使我们的文件符合 Web 内容无障碍指南 (WCAG) 2.1 的要求。我们一直希望提升文件的无障碍程度。如果您发现任何问题或认为我们不符合无障碍准则，请发送电子邮件至 info@cambridgeinternational.org 邮件主题为：数字信息无障碍。如果您需要不同格式的此文件，请把您的要求通过电子邮件发送给我们，我们将在15个工作日内答复。