

提升大学生心理社会能力的“社会工作导论”课程教学设计与效果研究

社会发展与公共政策学院 陈岩燕

项目的背景、目的与意义

（为什么选择这项课题？主要解决什么样的教学问题？）

当前我国大学生普遍面临着人际关系、学业压力、社会适应、求职就业等方面的压力（罗晓路，2018），诸多压力事件引发大学生不良心理症状，造成焦虑、抑郁、孤独等心理失衡状态的出现（周治金，2010）。而心理失衡则进一步导致各种行为问题，例如大学生自杀和犯罪问题等（李凤兰，周春晓，2015）。一项历时九年的大学新生调查研究显示，大学新生中异常行为的发生率偏高，可能存在严重心理问题的学生占比 23.5%，经常失眠和有过自杀念头的学生占比 9.2%（桑志芹，肖静怡，吴垠，2016）。

在大学生群体的心理健康问题日益严峻的现实背景下，通过合适的课程促进学生人格的健全与发展，变得十分必要。人格是个体在与社会环境的互动下所形成的相对稳定的心理结构和行为模式（方宏建，2015；陈锡敏，2005），人格的形成与个人后天的生长环境和所受教育有关（宇文利，2014）。个体在接触周遭环境、与他人建立关系的过程中获得独特的生命体验、不断加深自我认识，从而促进人格变化发展（吴康妮，2017）。健全的人格包含心理和社会两方面：一是拥有良好的心理状态，对自身有充分的认识，并能够达成自我接纳（罗晓路，2018）；二是具有良好的社会适应能力（桑志芹，魏杰，伏干，2015），能够为自己创造安全的心理环境、努力发展社会网络，并与他人建立良好的关系，从而满足个人和社会的目标和需求（Sadeghi, Asghari, Mehdi & Sadeghi, 2014）。

然而，当前高校对于大学生的心理社会需求关注程度不足。针对大学生开设的校园心理咨询以矫正服务为主，面临着污名化的困境（方鸿志，潘思雨，2019）；且因咨询服务数量有限、欠缺主动性，导致普及性较弱，难以在全校大范围推广

干预，容易忽视潜在的需求者（许莹，2015）。同时，不论是心理咨询服务，还是高校心理健康课程，都更倾向于关注个体的心理状态，往往忽视了个体与社会的关系（何一成，亚岚，2010）。个人对自我的认识离不开与社会的互动。在当前高度内卷的社会环境下，竞争日益激烈，个人与社会的关系逐渐失衡，大学生的价值观易受冲击，校园中也浮现出越来越多“精致的利己主义者”（citation）。

为此，以促进学生心理社会健康发展、引领正确价值观为目标的高校课程亟待施行。2014年上海市政府出台了《上海市教育综合改革方案（2014-2020年）》¹，要求教育应以“立德树人”为重点，将社会主义核心价值观融入高校教学中，促进学生全面发展（焦苇，2015）。在此基础上逐步形成了“课程思政”理念，要求高校应当将德育内容融入通识教育课程和专业课程中，以实现对学生的价值观引领和人格培养（高德毅，宗爱东，2017）。《社会工作导论》作为高校大类通识教育课程中的一环，基于“人在情境中（person-in-situation）”的专业视角，将学生置于环境系统中看待其自身的心理社会压力，在课程中帮助学生体察个人与社会的关系、自我探索与自我接纳、建立社会责任感、发展助人的专业价值观和方法，在课程思政体系建设中发挥着重要作用。

本文通过系统的课程设计，旨在考察《社会工作导论》课程在培育学生心理社会能力、促进人格发展方面的教学效果，从而挖掘《社会工作导论》作为一门通识教育课程，在打造课程思政体系建设上的实现路径。

2. 项目的具体实施方法与过程

1. 基于生态系统视角的课程设计

生态系统视角由布朗芬布伦纳（Bronfenbrenner）于1979年提出，他将生态学的知识体系引入到人的社会发展研究之中，认为人的社会发展是人与社会环境相互作用的复杂关系产物。布朗芬布伦纳的生态系统理论涵盖了空间和时间系统两种动态关系维度，空间系统从内向外依次为微观系统、中间系统、外部系统、宏观系统，时间系统从纵向的角度分析各系统之间和系统内部的关联性，这五个系统相互影响，形成一个多维立体的空间，系统与个体相互作用并影响着个体发

¹ 上海市教育委员会. (2014). 全面深化上海教育综合改革. 资料引自 <http://edu.sh.gov.cn/web/jyzt/zhgg16/index.html>

展 (Bronfenbrenner, 1994)。生态系统视角重视增进服务对象生活及环境情景 (environmental condition or situation), 修正了过去“人在情景中”的“情景”失焦, 建构“人在情景中”联合交流系统 (unitary system) 观点, 强调各种相关引发成长经验, 强调个人的成长经验是经由与人互动和正向生活经验 (positive life experiences) 的取得而发生的, 可以说是为社会工作实务提供了一个整合的知识体系 (宋丽玉, 2010: 229)。

在生态系统理论视角的指导下, 本研究将《社会工作导论》课程放置于修读学生所处的微观系统、中间系统、外部系统、宏观系统为一体的空间系统, 综合设计课程安排, 促进学生与外在环境的适应性平衡。《社会工作导论》课程的主要内容有六大板块: 社会工作伦理与价值观、个案社会工作、小组社会工作、社区社会工作、社会政策、社会工作行政。为适应学生心理社会成长需要, 教师进一步丰富和完善了课程设计, 包括以下三个方面:

一是推动学生进行自我探索, 理解情境中的自我, 达到接纳自我的目的。这包括: ①适当突出“个案社会工作”教学内容的比重——教师详细教授个案工作的理论模式、常用技巧, 并运用角色扮演、案例观摩与分析等方式, 带领学生学习如何看待自身当下的需求、情绪与认知, 以及疏解自身负面情绪的方法。②结合“人类行为与社会环境”这一章节的内容, 引导学生理解其所处的微观系统, 即个人的生物系统、社会系统和心理系统, 及其彼此间的关系。③学生完成“自我探索”的课程作业——“认识你自己, 找到你自己”, 教师鼓励学生以此作业审视现阶段的情绪和认知, 探索自身的优势, 接纳自我的局限; 并通过反思个人这一“微系统”与学校、家庭这些“中观系统”之间的关系, 以理解情境中的自我。④为学生提供情感支持——在课程前测、期中“自我探索”作业、期末后测中, 识别出其他有心理健康风险的学生, 进行个别心理疏导或联系院系相关辅导员进行关注。

二是通过课程间的小组互动和各项小组作业, 促进学生朋辈之间的互助和支持, 以促进学生的人际交往能力。①结合“小组社会工作”的讲授内容, 教师讲解并示范了促进小组动力的各种技巧, 展示了如何制定小组规则、形成小组凝聚力、建立小组归属感等实务案例, 鼓励学生将知识和技巧迁移到日常生活中。②每周的课堂都设计了小组讨论环节, 教师鼓励学生在组内积极参与。③课程中布

置了 3 次小组作业，其中包括团队到社区实地探访的任务，需要调动组员团队合作的能力。

三是结合“社区工作”和“社会政策”板块的内容，强化学生对个人与社会关系的思考，提升学生服务社会的意识：①在“社区社会工作”的小组作业中，请学生针对小组识别的社区需求，联系社区，进行实地探访，确认需求；②各组根据所评估的社区需求，设计相应的社区工作服务项目。③鼓励学生将社区服务的项目作业转化成学校团委的社会实践项目，并提供指导。

2. 准实验研究方法

(1) 研究对象

《社会工作导论》授课对象面向全校本科生，任意专业和年级的学生都可以选修本课程。本次教学效果研究采用了准实验研究设计，实验组为 2020 年秋季学期选修《社会工作导论》课程的学生，对照组为每位选课学生相同专业、不同宿舍的同学。表 1 为实验组和对照组的基本特征。

表 1：实验组和对照组的基本特征

		实验组	对照组
		频数（百分比）	频数（百分比）
年级			
	本科一年级	18（42.86%）	17（45.00%）
	本科二年级	16（38.09%）	16（40.00%）
	本科三年级	6（14.29%）	6（15.00%）
	本科四年级	2（4.76%）	1（2.50%）
性别			
	男	15（35.71%）	14（35.00%）
	女	27（64.29%）	16（40.00%）
专业			
	社会学科实验		
		9（21.43%）	9（22.50%）
班			

社会工作	11 (26.19%)	11 (27.5%)
社会学	8 (19.05%)	7 (17.50%)
新闻传播	8 (19.05%)	6 (15.00%)
新闻学	2 (4.76%)	2 (5.00%)
广告学	1 (2.38%)	1 (2.50%)
公共事业管理	1 (2.38%)	1 (2.51%)
经济	0 (0%)	1 (2.52%)
政治学与行政	0 (0%)	1 (2.53%)
哲学	2 (4.76%)	1 (2.54%)
N	42	40

(2) 测量工具

本研究采取定量与质性相结合的研究方法。在定量研究方面，在课程开始前后分别对实验组和对照组进行前后测。测量内容围绕心理社会能力，分为四个维度：一般性自我概念、抑郁水平、人际交往能力、人道主义福利价值观。

①一般性自我概念

一般性自我概念是指个体在社会化过程中逐渐形成的对自我的一种稳定的认知，是由个人信念、身份角色、价值观等一系列要素组成的认知结构(Kihlstrom et al., 1988; Campbell et al., 1996)。一般性自我概念的测量工具采用的是Campbell的自我概念清晰性量表(SCC)。该量表测量个体自我概念的稳定性、清晰程度和自我一致性，共有12道题目，每道题目根据填表人主观态度对应李克特量表的五种选项(Campbell et al., 1996)。SCC量表在国际上应用广泛(Bigler, Neimeyer & Brown, 2001)，中文版在国内学生群体的自我概念的研究上也被广泛使用，结果表明该量表具有良好的信效度(陈君，欧阳文芳，2021)。

②抑郁水平

抑郁水平的测量工具为抑郁自评量表(Self-Rating Depression Scale, SDS)。该量表由Zung编制于1965年，有20个项目、分为4级评分，能反映填表人的主观感受，为美国教育卫生福利部推荐的用于精神药理学的量表之一，因使用简便，应用颇广(Zung & William, 1965)。

③人际交往能力

人际交往能力是指在人际关系建立过程中的进行有效互动和采用社交技巧的能力。本研究采用人际交往能力问卷（interpersonal Competence Questionnaire(ICQ)）作为测量工具，该问卷测量五个维度：主动交往、适当拒绝、自我表露、情感支持、冲突管理，共 40 道题(Buhrmester, Furman, Wittenberg & Reis, 1988)。经测量，该问卷中文版适用于国内的人际交往能力评估项目（魏源，2005）。

④人道主义福利价值观

人道主义福利价值观量表用于测量个体的社会责任感和社会服务意识。该量表的创始人是 Tam (2003)，后由 Lou, Pearson & Wong (2012) 改良后形成目前的 11 个问题，包括“每个人的福利都应受到法律保护”；“所有人，不论富裕还是贫穷，不论有权还是无权，都应获得相似的健康和福利服务”；“增进个人的福利比担忧成本更重要”等题项（见附录 3）。

（3）数据分析方法

在课程开始前，分别测量实验组和对照组的一般性自我概念、人际交往能力、人道主义福利价值观，以及两组中有抑郁症状的学生的抑郁水平。运用 SPSS 统计软件对前测的测量结果进行 t 检验分析。课程结束后，同样测量实验组和对照组的一般性自我概念、人际交往能力、人道主义福利价值观，以及两组中有抑郁症状学生的抑郁水平，将前后测结果进行 t 检验，比较实验组和对照组在各个维度上的变化。

3. 质性研究方法

教师通过量表筛查出有抑郁症状的学生，以线上线下相结合的方式在课后进行个别心理辅导，从学生处获得文本反馈。同时，教师收集课程期中的自我探索作业。教师对两类文本资料进行主题分析，以了解学生在修读相关课程内容后，如何看待个体与社会的关系、如何处理自我与外界的矛盾与冲突，以及自我认知的形成过程。

3. 项目的主要成果、成效与价值

（含项目在促进学生主动学习等方面实效和价值，需要有实证，即有定量或定性的证据及资料来证明。）

1. 定量研究结果

在《社会工作导论》课程开始之前，实验组与对照组的心理社会能力相当，在一般性自我概念、人际交往能力、人道主义福利价值观三方面的得分均没有显著差异（见表 2）。课程结束后，再次测量实验组和对照组的心理社会能力，发现实验组的一般性自我概念、人道主义福利价值观得分比对照组更高，且在 $p<0.05$ 的前提下存在显著差异。在人际交往能力方面，实验组和对照组的前后测变化并不显著（见表 3）。

学生在参与课程后一般性自我概念有所提升，说明学生通过自我探索后，更能接纳自己，看到自身的价值与潜能，接纳自身的局限，在困难面前有更多的控制感。同时，相比于对照组，实验组在人道主义福利价值观这一维度上得分提高，表明学生对自我、他人和社会有了更深刻的认识，能够更好地处理自我与社会的关系。学生对于他人的需求有更强的敏感性，对于社会福祉有更多的关怀，在主观上更具备服务社会的责任意识和利他主义精神。

表 2：实验组与对照组的心理社会能力各维度前测比较

维度划分	实验组	对照组	t 值	P 值
一般性自我概念	35.72±0.92	38.17±0.88	1.919	0.0584
人际交往能力	140.72±1.85	142.00±2.60	0.409	0.6835
人道主义福利价值观	33.80±1.25	36.72±0.72	1.948	0.0547
N	46	40		

注：** $p<0.05$ *** $p<0.001$

表 3：实验组与对照组的心理社会能力各维度前后测变化比较

维度划分	实验组	对照组	t 值	P 值
一般性自我概念	0.80±0.80	-1.73±0.68	-2.393	0.0190**
人际交往能力	3.69±1.84	6.47±1.97	1.033	0.3044
人道主义福利价值观	4.88±1.33	0.75±.64	-2.745	0.0075**
N	42	40		

注: **p<0.05 ***p<0.001

在抑郁水平方面,课程开始前对实验组和控制组运用抑郁自评量表,分别识别出各自组别中有抑郁症状的学生及其抑郁水平。结果发现实验组中有抑郁症状的学生共有 23 人,对照组中有抑郁症状的学生共有 14 人。课程开始前,实验组与对照组中有抑郁症状的学生抑郁水平无显著差异(见表 4)。

教师对实验组中的有抑郁症状的学生进行个别心理疏导,重点关注他们的心理状态,并提供情感支持。在课程结束后,再次测量上述有抑郁症状的学生的抑郁水平。t 检验结果发现,相较于对照组学生,在 p<0.1 前提下,实验组中有抑郁症状的学生抑郁水平显著降低(见表 5)。这说明学生在参与《社会工作导论》课程后,抑郁水平在一定程度上有所降低。《社会工作导论》课程能够促进学生心理健康状况的提升。通过测量精准识别出有心理健康风险的学生,教师得以及时介入并为其提供心理支持与干预,帮助学生度过可能发生的心理危机。

表 4: 有抑郁症状的学生抑郁水平前测比较

	实验组	对照组	t 值	P 值
抑郁水平	0.56±0.01	0.52±0.02	-1.347	0.1864
N	23	14		

注: **p<0.1 **p<0.05 ***p<0.001

表 5: 有抑郁症状的学生抑郁水平前后测比较

	实验组	对照组	t 值	P 值
抑郁水平	-0.07±0.02	-0.016±0.01	1.894	0.0668*
N	22	14		

注: **p<0.1 **p<0.05 ***p<0.001

2. 质性研究结果：学生在心理社会方面的收获

教师通过量表筛查出有抑郁症状的学生，以线上线下相结合的方式在课后进行个别心理辅导，从学生处获得文本反馈。同时，教师收集课程期中的自我探索作业。共收集文本资料 47 份，教师对两类文本资料进行主题分析，以了解学生在修读相关课程内容后，如何看待个体与社会的关系、如何处理自我与外界的矛盾与冲突，以及自我认知的形成过程。学生在导论课程学习中的收获，主要体现在以下几个方面。

(1) 学会进行自我觉察

学生反映，经过本学期课程学习，不仅学习到社会工作相关的知识，例如“ABC 情绪疗法”、“马斯洛需求层次”、“弗洛伊德人格结构论”等，也能尝试将知识运用于自我觉察。在自我探索作业中，教师要求学生用一种图案来表示自己，并对此进行说明。大多数学生能够将模糊的自我认知具象化，通过一种图案来描述自己，并从自我经历方面给出相应的解释；也有学生认为没有固定的图案来形容自己，意识到自我的潜能和可塑性。

“如果用一个图案代表自己，我觉得应该是寄居蟹，因为我觉得我习惯于待在一个壳里，有一个壳来保护自己。”

(X 同学)

“我觉得自己没有有一个固定的形状，是一个时刻在变化的、中空的不饱满的线圈，拥有变化的能力。”

(Z 同学)

学生能够借用弗洛伊德的人格理论，反思自身的本我、自我与超我的关系，

理解自身的人格特点。多数学生表示对“本我”与“超我”的倾向，以及“自我”的调节作用。

“超我往往占了上风。我算是一个比较能够压抑自己、克制欲望的人，我的超我通常会抑制本我。”

（W 同学）

“而现在我表现出的则是制衡本我和超我的自我，我渴望实现自由，渴望美好的远方，但绝对不触及伤害和破坏；我想要实现更好的自己，帮助自己和他人，但又不希望受到太多的限制。”

（P 同学）

“双十一可以买一点自己刚需的东西，但不可以过度。而且不可以将所有的钱全部用完，要考虑到双十一之后的生活……用自我修正本我。”

（X 同学）

部分学生开始觉察到自我的限制，例如有同学觉察到自己在学业习惯上的不足：“我有个最大的缺点是凡事都爱拖延，按老师上课讲过的来说就是本我大于超我，自我约束力极差，还比较懒惰，没有清晰的规划，从来没有做过学习计划。”

（W 同学）

总体上，通过导论课程的学习，学生能够在相关理论的指引下自我解剖，分析自己的生活经历，发现自己的性格特征、优势与劣势。例如，T 同学反馈，“按照心理分析流派的理论，我的性格形成和我的童年经历有很大的关系。”自我探索的过程让他理解了过往经历和当下自我的关系。如 W 同学所言：“通过简单的梳理过程，会发现新的自身特点，对自身认识会有不断的完善，感谢有这次作业的机会，让我可以有一个同自身对话的机会。”

（2）学习反思人际关系

教师鼓励学生在作业中反思自我与他人的关系。学生表达了自身在人际交往方面的优势或困扰。这些困扰大体来自于如何在朋辈中获得认同，以及新生适应期社会角色的转变（从子女到独立的成年人）。

“我觉得我很开朗，所以我经常会跟我想要交朋友的人一起聊天或一起做一些事情。”

(F 同学)

“在各种关系中，我很在意别人的看法，尽量避免与朋友吵架，渴望获得认可。但有时也会因为在意别人的看法而感到困惑烦恼。当没有从别人那里得到自己预想的反馈或者消极的反馈时容易产生较悲观的想法。”

(W 同学)

“在家庭，第一次与父母长时间远分离，虽然我并不很想家，但是家中的父母想我，隔几天的视频通话把我拉回女儿的角色，我觉得与父母的认知差异越来越大，每次通话都越来越成为情感劳动，而非情感慰藉；在朋辈群体，刚刚进入大学，正值与高中好友分隔而大学又无深交的人的时期，作为好朋友的角色仿佛一时缺席，有倾诉欲的时候只能寄托于远方的电话。”

(C 同学)

(3) 学会采取新的行动

学生在自我分析的同时，思考自己想要达成的目标以及面临的障碍，从而将目标内化，提升了行动力。

“我则对自己进行了重新的定位，对于大学生活的认识不再局限于学习，因此进一步摒弃了一些不切实际的想法。”

(H 同学)

“通过自身反思，发现现阶段基础的薄弱仍可以通过更多的学习来弥补。理科类较落后的理科直觉可以通过更多的练习来锻炼；而文科类欠缺的内容可以通过阅读来弥补。”

(L 同学)

(4) 尝试反思自我的迷失

并不是所有学生都能建立清晰的自我概念，也有学生表示目前尚未形成明确的自我认知，或是无法把握本我、自我与超我三者间的平衡，对自我的描述是“矛盾”、“复杂”，甚至是多变的，“一个十足的两面派”，以致对生活、对职业没有

目标，无方向感。

“复杂得连自己也无法能彻底弄清自己的性格特征，更无法完全掌控自己的情绪。”

（H 同学）

“经常陷入理性与非理性信念互相交替、肯定自我与否定自我的矛盾运转中。”

（W 同学）

“本我不断为超我让位形成内化以后，我会常常感到找不到方向，无法把握它们之间的平衡，以至于现在的我有时迫切的想要抛弃超我而只单纯的享受本我，处于一种自我没有协调好的状态。”

（W 同学）

“对于自我的真正需求，至今我也没有完全探索出来，导致对生活对职业都是不太有目标的。”

（H 同学）

“进入大学后，发现课程学习效果并不理想。由此而深刻感受到自身基础的薄弱……由此，认为自己永远无法赶超其他同学。从而感受到一定程度的失落与焦虑。”（L 同学）

这部分学生的自我迷失主要来自新生适应、学业压力、人际关系等方面。对于这部分同学，教师会在作业反馈意见上进行鼓励，并通过微信与明显表露出情绪不佳的同学进行沟通，持续关注其心理状态，进行疏导。

4. 项目研究或实践工作中的困难、问题和建议（可选）；下一步进行研究与实践的思路。

研究结果反映实验组在人际交往能力方面并没有显著提升，这可能是由于课程中对于学生小组合作的形式和内容、人际互动方面的设计和反馈相对不足。《社会工作导论》课程为大类选修课，教学形式以大班教学为主，课堂规模一般为40-60人，大班教学的模式导致小规模的人际互动不足；由于课堂时间的限制、人数过多，也导致课堂中角色扮演、情境模拟、小组活动等难以充分开展。下一

步，课程在人际交往能力方面的设计将进一步精细化，增加对学生人际互动的关注，以提升学生在参与课程后的人际交往能力。

受到学校课程容量的限制，选修本课程的学生数量有限，导致研究样本量相对较少，需要更多的样本进一步验证研究结果。

参考文献:

- Bigler, M., Neimeyer, G. J., & Brown, E. (2001). The divided self revisited: effects of self-concept clarity and self-concept differentiation on psychological adjustment. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 20(3), 396-415.
- Bronfenbrenner U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, (2): 1643-1647.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M.T., & Reis, H.T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991-1008.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavallee, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality & Social Psychology*, 70(1), 141-156.
- Kihlstrom, J. F., Albright, J. S., Klein, S. B., Cantor, N., & Niedenthal, P. M. (1988). Information processing and the study of the self. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21(9), 145-178.
- Lou, V. W., Pearson, V. & Wong, Y.C. Humanitarian welfare values in a changing social environment: A survey of social work undergraduate students in Beijing and Shanghai[J]. *Journal of Social Work*, 2012, 12(1):65-83.
- Sadeghi, A., Asghari, F., Mehdi, YS., & Sadeghi, A. (2014). Relationship between university students' social responsibility (ussr) and mental health (case study, the university of guilan, faculty of humanities, iran). *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(7), 504-509.
- Tam, T. S. K. (2003). Humanitarian attitudes and support of government responsibility for social welfare: A study of perceptions of social work graduates in Hong Kong and the People's Republic of China. *International Social Work*, 46(4), 449-467.

- Zung, &William, W. K. (1965). A self-rating depression scale. Archives of General Psychiatry, 12(1), 63.
- 陈君, & 欧阳文芳. (2021). 自我概念清晰量表中文版用于中学生的信度、效度分析. 湖南师范大学教育科学学报(2013-6), 127-128.
- 陈锡敏. (2005). 健全人格与大学生社会责任感. 高校理论战线(11), 49-51.
- 方宏建. (2015). 试论人格培育在大学生社会化进程中的价值与作用. 国家教育行政学院学报.
- 方鸿志, & 潘思雨. (2019). 改革开放 40 年来我国大学生心理健康教育的发展及趋势. 当代教育科学, 000(008), 91-96.
- 高德毅, & 宗爱东. (2017). 课程思政:有效发挥课堂育人主渠道作用的必然选择. 思想理论教育导刊, 000(001), 31-34.
- 何一成, & 米亚岚. (2010). 高校学生思想政治教育中的心理咨询现状分析——以部分高校学生问卷调查为例. 湖南师范大学社会科学学报(01), 49-53.
- 焦苇. (2015). 上海市区县教育综合改革全面启动. 上海教育(19).
- 李凤兰, & 周春晓. (2015). 我国大学生心理健康教育研究的特征及走向--基于文献计量的分析. 西南大学学报:社会科学版.
- 罗晓路. (2018). 大学生心理健康教育的现状与对策. 教育研究, 039(001), 112-118.
- 桑志芹, 肖静怡, & 吴垠. (2016). 社会变迁下大学新生心理健康状况研究. 江苏高教, 000(006), 134-138.
- 宋丽玉 (2010) 《社会工作理论》, 台北: 洪华文化事业有限公司。
- 魏源. (2005). 人际交往能力问卷在大学生中应用的信效度评价. 中国学校卫生(12), 1046-1048.
- 吴康妮. (2017). 当前我国大学生社会责任感培养现状与应对策略. 国家教育行政学院学报, 000(002), 76-81.
- 许莹. (2015). 我国高校心理咨询与心理健康教育运行制度解析. 教育探索(06), 125-127.
- 周治金. (2010). 华中科技大学教育科学研究院大学生心理发展研究概述. 高等教育研究, 000(009), 102-109.