

• 实务探索 •

小组工作介入院舍孤儿学业焦虑的短期效果与长期衰减 ——基于行动研究的8个月回访实证

周力国，张网成*

摘要：院舍孤儿因家庭监护缺失与社会支持薄弱，普遍面临高学业焦虑问题，而学业成绩对其升学与未来融入社会尤为关键。现有干预研究多止于后测，缺乏对长期效果的追踪。本研究在西部某福利院开展两轮小组工作干预，采用行动研究框架（实践—反思—再实践），对12名高学业焦虑的初中院舍孤儿进行每轮6单元的小组介入，并在干预结束8个月后进行回访，以评估短期效果与长期衰减情况。量化评估与质性反馈显示：短期上，两轮干预后组员学业焦虑均值从13分显著降至7.33分（Cohen's $d = -0.995$, $p < 0.001$ ），2/3的组员脱离高焦虑状态，效果显著；但8个月回访发现，焦虑均值回升至9.83分，1/3的组员退回干预前水平。衰减主要源于外部支持环境的中断或恶化（如教师没收解压工具、家庭突发变故），而非个人学习能力的退化。结果表明，小组工作能有效缓解院舍孤儿的学业焦虑，但单次干预的长期效果有限。行动研究视角下的8个月回访实证揭示了“短期有效—长期衰减”的真实效果曲线，建议未来干预应从一次性小组转向“周期性强化+环境系统协同”的持续性服务模式。

关键词：院舍孤儿；学业焦虑；小组工作；短期效果；长期衰减；行动研究；8个月回访

收稿日期：2025-05-15 **录用日期：**2025-09-30

一、引言

本研究中，院舍孤儿是指父母双方均在监狱服刑，或父母一方在监狱服刑，另一方已死亡，无能力或由于其他因素无法履行监护职责的未成年人（张卫英，陈琰，2008）。根据现存统计资料推断，我国现存院舍孤儿数量不少于55万人。相较于一般同龄人，院舍孤儿更易面临生活照料、受教育、心理健康等方面风险。从发展角度来看，父母服刑最直接的后果就是导致

* 周力国，新疆理工学院人文与社会科学学院，讲师；张网成，北京师范大学社会学院，教授。

院舍孤儿出现逃学、辍学、厌学等问题)王振昭,杨丽新,2016)。相较于近亲属抚养、爱心家庭领养的孤儿,院舍孤儿在家校社三个方面得到的照护资源更加有限。首先,家中突变直接导致大部分院舍孤儿失去家庭监护;其次,除非教师群体富有爱心与极强敬业精神,否则院舍孤儿不太可能在一个充满歧视的同辈环境中享受到良好的甚至正常的校内监护;最后,社会环境在给予院舍孤儿少量关爱的同时夹杂着大量的歧视与恶意。三个方面的不利因素综合导致了院舍孤儿得到的关注与资源受限,也催生出很多学习生活上的问题,十分限制其成长。

由于外部资源的保底性和临时性,对于院舍孤儿而言,升学无疑是其最重要也是最直接的成长途径。然而,由于家庭剧变带来的创伤以及家校社等主体在监护、资源等方面的限制,院舍孤儿在学业成绩普遍不佳的同时存在高学业焦虑的问题。学业焦虑(Academic Anxiety)是学生在学业活动过程中体验到的消极情绪状态,是学生对学业任务、学习过程产生的紧张、不安、害怕、恐惧等情绪)蒙艺等,2023)。高学业焦虑可能因院舍孤儿的学业成绩、亲密同伴关系、欺凌、社会适应及家庭社会经济地位等多种问题而引发,又会反过来影响其学业成绩,甚至会与心理、社交等其他问题交织,使内外部支持本就不完善的院舍孤儿自我力量受损,从而影响其健康成长。而当院舍孤儿产生学业焦虑时,因其社会支持系统的缺位甚至是起反作用的,难以独立走出不良状态,极易影响其在中考、高考等重要考试中的成绩,从而限制其个人成长路径。因此,要想改善院舍孤儿的处境、实现院舍孤儿健康成长,重视并通过专业方法缓解院舍孤儿高学业焦虑是一项必要举措。

在上述背景下,本研究关注到少数民族院舍孤儿的学业焦虑问题,以一次小组干预为例,基于人本主义学习理论,运用行动研究方法,探究小组工作能否有效改善院舍孤儿高学业焦虑现状。本研究按照实践—反思完善—再实践的研究逻辑开展介入,将社工反思作为主要工具来提升服务方案质量,以此证明小组工作院舍孤儿高学业焦虑的可行性与有效性。本研究问题聚焦于:(1)院舍孤儿高学业焦虑的主要致因有哪些?(2)小组工作介入院舍孤儿高学业焦虑的具体成效如何?(3)小组干预的短期效果与8个月后的长期效果分别如何?哪些因素导致了效果的衰减或维持?

二、文献综述与研究设计

(一)社工介入院舍孤儿学业焦虑研究评析

对于多数院舍孤儿而言,学习是唯一出路。而学习恰恰是院舍孤儿最为头疼的问题,家庭监护缺失、社交能力低、社会融入不良、自我认同感低等因素,学龄院舍孤儿普遍面临学业上的问题,进而导致更严重的心理等领域的问题交叉,影响生活与成长。

现有研究聚焦于完善院舍孤儿保障体系,此外有不少教育、心理等学科的调查类研究,

社工介入类研究较少。从有限的社工学位论文中能够看出，家庭环境突变直接或间接导致了院舍孤儿的学业焦虑问题。一是失去亲子、同辈间的学业督促而导致学习适应不良。儿童因为失去监督、转入陌生学校等因素，会出现松弛、焦虑等情况，甚至会因与新老师产生冲突而荒废学业，这些都会导致孤儿成绩下降，待到面临小升初、中考等重要考试前因成绩低而产生学业焦虑（彭源，陈宇佳，2015）。二是容易受外界不良诱惑影响。院舍孤儿作为未成年人，在自己原生家庭监护的空窗期极易受到来自周围环境中如打架、厌学、网络游戏等各种不良诱惑，在监护缺失或监护不良的情境下，往往导致其学习成绩下降而产生学业焦虑甚至荒废学业（张祥勇，2019）。三是因为无法适应紧张的学习节奏而导致焦虑。这一现象也普遍存在于院舍孤儿以外的学龄期儿童中，但院舍孤儿群体因家庭的特殊性、幼年创伤性经历以及对环境适应不良而表现的更为明显，导致超出一般学龄儿童的学业焦虑（郭佳星，2018）。四是因为缺乏亲情、极度思念家人耽误学习而造成成绩下降产生学业焦虑。许多儿童在小学阶段就成为院舍孤儿，年幼的他们会因为过度思念不在身边的亲人（如远方服刑）而产生种种忧虑，也会因为被贴标签而变得极度敏感且具有攻击性，这些因素都会严重影响学习，使他们产生学业焦虑（贺新春，2014）。

有部分量化研究关注到学业焦虑的影响因素及其作用机制。余秀英（2018）通过研究发现，学习策略是学习焦虑与学习成绩之间的调节变量；张萍（2021）指出学生的学习焦虑与学习中的自我效能感成显著负相关，并且教育焦虑中的师长—学生/子女期望一致性程度会影响学生的学业焦虑。由此可见，院舍孤儿群体在宏观上和微观上都有许多导致学业焦虑的因素。

首先，学生的学业焦虑是普遍且正常的（蒙艺等，2023），但高学业焦虑则会影响到院舍孤儿的心理健康，许多学者的研究都表明，学业焦虑与心理健康程度成反比。其次，高学业焦虑会导致学龄期院舍孤儿自我怀疑，产生消极自我评价。在这种认知下，院舍孤儿将难以平衡学习与生活之间的关系，并且会因此影响朋辈关系，影响其交往的范围与质量。刘健（2008）指出，学习焦虑轻则会导致一般心理问题，重则会导致严重心理障碍。因此，必须解决院舍孤儿的学业焦虑问题，以免因学业焦虑与创伤经历、适应不良等形成多重压力，给院舍孤儿的成长埋下隐患。

综上所述，家庭突变与社会环境不友好是导致学业焦虑的根本因素，适应不良等问题反而是导致学业焦虑的表面因素，因此从逻辑上看，针对适应不良等问题对缓解院舍孤儿学习焦虑具有一定作用，而想要更好地解决院舍孤儿学业焦虑则应从家庭突变和社会环境特点入手去开展社会工作服务。

（二）实践—反思—再实践的小组行动研究设计

行动研究（Action Research）基于行动科学与实用主义哲学的影响而产生，该方法反对将研究者与实践者两种角色割裂开来，在行动研究中，学者既是实践者又是研究者，通过自己对实践的反思来弥补现有工作的不足，即一种边做边学的状态（Journal of Social Work, 2019; 王

海洋等, 2019); 同时, 在行动研究是实践者的自我赋权, 研究的目的是有效改进工作效果, 提升服务质量, 因此行动研究的过程也是一个自我超越的过程 (古学斌, 霍小玲, 2022)。因其具有反思性、过程性等特点, 有学者也将其与循证社会工作联系起来, 基于实践角度探寻二者的逻辑关联。基于本研究具体语境, 选择行动研究作为研究方法 (王君健, 2019)。

本研究选择小组工作方法来缓解少数民族院舍孤儿的学业焦虑问题, 共开展两轮小组工作。小组理论依据为罗杰斯的人本主义学习理论, 该理论强调以学生为中心, 营造一个真实的、被关心的、被理解和倾听的学习氛围, 从而促进相互学习, 发挥学习潜力 (佐斌, 1998)。本小组设计的重点是培养组员持续的学习过程, 而知识体系是次要的。每个单元都安排了组员自主的主题讨论环节, 社工有意远离小组权力中心, 意在小组中营造一个连续的学习过程, 通过针对同一目标设定的不同环节主题讨论来培养组员间相互尊重、相互支持、相互分享的学习氛围。通过培养学习过程, 组员可以作为独立的个体来制订学习计划, 进而掌握知识结构的学习方法, 从而有利于发展他们的学习迁移能力, 适应不同的学习需求和社会的变化。

基于经典行动研究中 “Kemmis” 模型 (董树梅, 2014), 将本研究过程分为六个环节: 问题预估、拟订总体计划、一轮小组设计与行动、反思总结、二轮小组设计、二轮小组行动、总结评价。(见图 1)

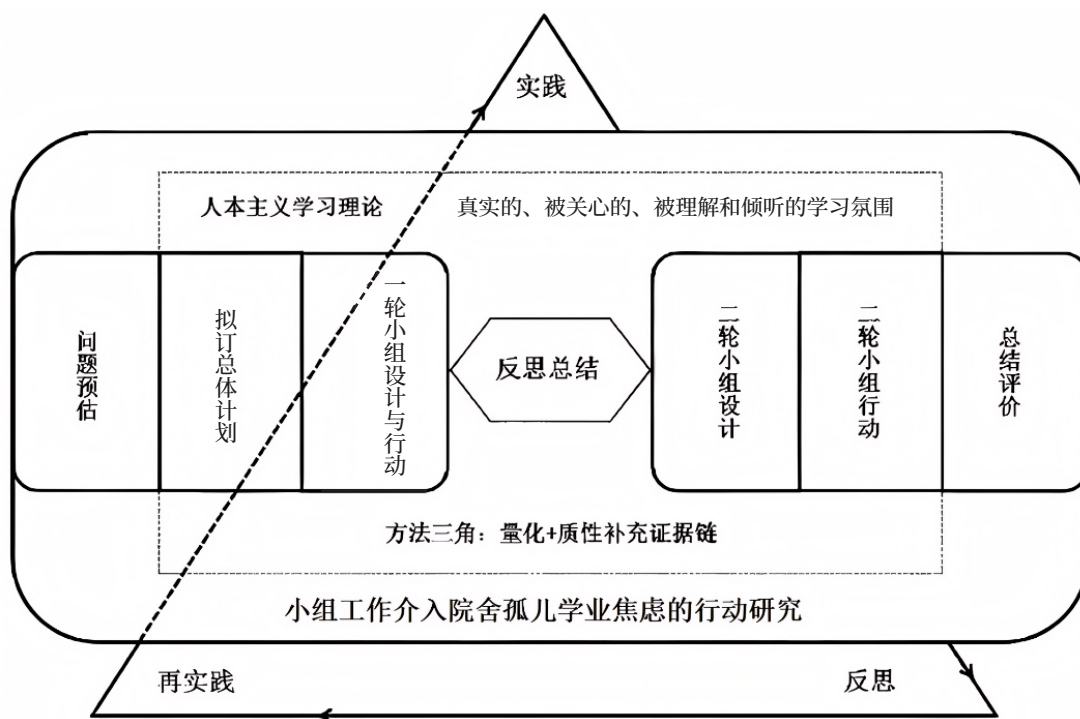


图 1 研究思路

三、实务过程

(一) 准备过程

本研究在西部 W 福利院开展。组前以《中小学生心理健康量表 (MHT)》作为测量工具对 W 福利院 158 名院舍孤儿进行普查,发现高学业焦虑的被测者 (8 分及以上) 占总体的 42.3%,且集中于初中阶段。

结合量表分析、访谈及日常观察,高学业焦虑群体普遍存在课业压力大、缺乏朋辈支持、高成绩期待、学习计划能力低、缺乏长远目标与学习方法技巧匮乏共六个方面的问题。根据上述问题,小组 I 目标主要包括以下内容。

(1) 总目标: 形成正向、可持续的小组支持氛围。

(2) 具体目标: 树立正确的成绩观,明确学习目标,学习制订个人学习计划,掌握学习方法技巧。

第一轮小组共设计六个单元,频率为一周一次。结合前测的学业焦虑情况,在报名者中选择 12 名高学业焦虑初中院舍孤儿作为组员参与首轮小组活动。小组活动计划见表 1。

表 1 “乐之好之,立学立行”轻松学习小组活动计划

单元	单元名称	单元目标
1	轻松学习,拥抱自己	1. 协助组员端正态度,正确认识学习; 2. 订立小组规范; 3. 澄清小组目标与组员目标; 4. 建立安全、信任的关系
2	正视学习,战胜压力	1. 帮助组员放松,缓解压力与焦虑; 2. 协助组员合理的成绩期望; 3. 巩固组内关系,初步建立小组的凝聚力与归属感
3	工欲善其事,必先利其器	1. 纠正组员错误学习习惯,带领组员学习正确的学习方法; 2. 促进小组动力的形成; 3. 在组内形成公平、真诚、开放、非评判的小组讨论氛围
4	凡事预则立,不预则废	1. 带领组员制定目标、计划; 2. 充分调动组员能动性,社工进入辅助者角色; 3. 巩固小组关系,进一步发展小组动力
5	三人行,必有我师焉	1. 协助组员形成学习互助小组,强化合作学习能力; 2. 协助组员将学习到的知识转化为自主行动,鼓励组员创新; 3. 维持原有的小组动力,并形成新的动力
6	美好明天,携手启航	1. 带领组员回顾小组历程,巩固已有收获; 2. 处理离别情绪,安排跟进工作; 3. 完成结营评估

(二) 小组 I 实施效果评估

小组 I 实施后，绝大部分组员的学业焦虑程度有所下降，并且有两名组员的后测分数达到了 8 分及以下，说明小组 I 具有实际效果。前后测差值能体现组员学业焦虑具体改变程度。根据对比结果，改变最明显的组员前后差值为 10，这与该组员在组中的表现不符，后证实是无效问卷，因此不做分析讨论，下文仅对有效的 11 份前后测数据进行数据分析。

因为是同一组被试的前后测数据对比，所以首先要证明数据符合正态分布。经 SPSS 软件计算得到表 2 中的数据，由于有效数据仅 11 份，倾向于夏皮洛-威尔克检验（Shapiro-Wilk）为准，第一轮前后测差值显著性为 0.11 ($p > 0.05$)，说明第一轮差值数据尚符合正态分布，可以直接进行相关性分析以检查第一轮前后测均值是否存在显著差异。

表 2 第一次前后测差值正态分布检验

项目	柯尔莫戈洛夫·斯米诺夫 ^a			夏皮洛·威尔克		
	统计	自由度	显著性	统计	自由度	显著性
第一轮差值	0.282	11	0.014	0.882	11	0.110

a. 里利氏显著性修正

经过计算如表 3 所示，前后测均值差异为 $M_d=3.08333$ ，置信区间为 95%， $t=4.331$ ，自由度 $df=10$ ，显著性水平 $p=0.001$ 。根据检验结果，由于 p 值小于预设的显著性水平 ($p = 0.05$)，认为干预前后测量值存在显著差异。

表 3 第一轮前后测配对样本检验

项目		配对差值					<i>t</i>	自由度	显著性 (双尾)
		平均值	标准差	标准误差 平均值	差值 95% 置信区间				
					下限	上限			
配对 1	第一次前测 -第一次后测	3.08333	2.46644	0.71200	1.51623	4.65044	4.331	11	0.001

为了评估差异的实际意义大小，本研究还根据表 4 ($M_1=12.9091$ ， $M_2=10.4545$ ，表 3 中标准差 $s=2.46644$) 计算 Cohen’s d 效应量，其值为 $d= -0.995$ ，说明干预后测量值下降且该差异属于很大效应，表明干预措施对测量值产生了具有很大实际意义的降低。

表 4 第一轮前后测配对样本统计

项目			偏差	标准误差	95% 置信区间	
					下限	上限
配对 1	平均值	12.9091	- 0.0020	0.2321	12.4545	13.3636
	个案数	11				
	标准差	0.83121	- 0.04166	0.11116	0.52223	0.98165
	标准误差平均值	0.25062				
	平均值	10.4545	- 0.0098	0.4694	9.3636	11.2727
	个案数	11				
	标准差	1.63485	- 0.12168	0.38315	0.64667	2.13627
	标准误差平均值	0.49293				

结合上述前后测对比分析可以得出结论，本轮小组工作的效果较为理想，通过第一轮的小组工作，组员的高学业焦虑得到了有效缓解。

（三）小组 I 反思

从上面数据可知，小组 I 实施后，组员学业焦虑平均分下降了 3 分，说明第一轮干预是有效的。但是根据基于方法三角互证原则收集的组员满意度反馈与社工在实施过程中的观察和对小组本身的反思来看，本轮小组尚有以下提升之处。

1. 活动安排

根据前期调查，研究者按照建立关系－解压－学习方法－目标与计划－分组－结束的顺序安排第一轮小组活动。但在实际开展中，第一轮只有两名组员脱离了高学业焦虑状态，这让研究者反思小组方案的环节安排是否合理。

（1）解压单元是否有存在的必要。解压单元主要是针对组员的高压状态从身体上和应对方法上进行改善，但组员压力的来源主要是学业，单纯地针对压力本身进行干预无法从根源上缓解组员的学业焦虑，这一点也从研究者对后续单元活动的观察中得到了证实。因此，在改进方案中需要考虑解压环节是否要改成其他形式。

（2）单元顺序需要进行调整。一是调换第三、第四单元。本轮小组将学习方法单元放在了目标计划单元之前，虽然从时间上看两个单元相邻，该安排顺序不会对福利院儿童学业焦虑的改善有什么影响；但就一般逻辑而言，应先进行目标设定和计划制订，再进行方法技巧提升较为适宜，且这样对组员来说在活动感受上不会觉得突兀，能够提升体活动验感。二是提前次级分组单元。社工通过观察发现，分组单元中组员在参与度、积极性方面有了明显提升，小组动力也相应得到强化，有利于实现小组目标。

（3）新增资源发掘单元。在第一轮小组工作中，社工在组员的交谈中发现他们对自身和

周边的可接触资源的利用能力很低，这不仅影响到其学业，也会影响到其生活中的其他方面，这会让其本就不多的资源更加匮乏。

2. 内容安排

解压单元中的正念练习效果一般，并且仅仅通过身体上的偶尔放松无法对福利院儿童的高学业焦虑状况起到有效的缓解作用。

学习主题的小组重视讨论和分享，加上少年儿童有游戏的需要，如果热身游戏和活动内容不能调动活动氛围，很容易导致整个单元的活动气氛低迷。因此，在下一轮活动中应该提升组员参与度与活动效果，应在下一轮小组工作中新增加内部资源和外部资源的发掘内容。

3. 工作质量

位置问题。在本轮小组中，社工最大的问题出现在位置处理上，本次服务对象为少数民族福利院儿童，基于其特殊的成长背景，与普通儿童存在很大的差异，整体来看主动性不高。而小组工作方法本身要求以服务对象为中心，注重以小组动力引导组员积极表现，这与主动性较低的组员形成了冲突。而这种冲突时强时弱容易导致社工对在小组中位置的处理上出现困难与问题。

合理利用人力资源。在本轮小组中，社工对辅助者的工作安排比较单一，导致很多时候社工在组员间穿梭，但辅助者没有参与其中。作为小组组长，社工应该更好地从整体上把握小组的进度，而非时刻关注某一组员的特殊情况，这样会忽略更多的组员，也会影响单元活动的整体进程。

(四) 小组 II 方案设计

为提升小组效果，更加贴合并更好实现小组目标，对小组方案做了如下调整：(1) 删掉原第二单元，将其部分内容并入第四单元中；(2) 新增资源发掘单元；(3) 二轮小组的单元顺序重新设计为建立关系 – 分组 – 目标与计划 – 学习方法 – 资源 – 结束；(4) 为充分培养小组动力，更好保持小组的效果，在第二轮小组 II 方案中将分组单元提前；(5) 更新部分热身游戏和活动内容，以提升小组活动的趣味性等，见表 5。结合组员实际，本轮保留小组 I 中 10 人作为组员。

表 5 “知之行之，好学善学” 学习成长小组计划

单元	单元名称	单元目标
1	结交新朋友， 启航共牵手	1. 协助组员端正态度，正确认识学习； 2. 订立小组规范； 3. 澄清小组目标与组员目标； 4. 建立安全、信任的关系

续表

单元	单元名称	单元目标
2	独木不成林， 心齐泰山移	1. 协助组员形成学习互助小组、组内结对子，培养合作学习能力； 2. 引导组员对自己的未来进行规划，并及时输入支持鼓励； 3. 培养小组动力
3	无志难成行， 凡事预则立	1. 引导组员主动介绍自己在学习上的概况，加深组员相互间的了解； 2. 引导组员通过小组一个人的目标、计划制订来培养组内认同感，并强化组内动力； 3. 在组内形成公平、真诚、开放、非评判的小组讨论氛围
4	临渊羡鱼， 不如退而结网	1. 引导组员进行学习方法与压力应对的集体讨论； 2. 充分调动组员能动性，社工保持辅助者角色； 3. 巩固小组关系，进一步发展小组动力
5	江海不择流， 故能成其深	1. 从外部资源链接的角度来为组员开辟学习的新视角，并引导组员通过头脑风暴来进行自身资源梳理； 2. 在自己和伙伴对困难与方法的讨论、观察与学习中，获得模仿的资源，作为自己复现的准备； 3. 强化组内联系以及组间的小组凝聚力与归属感
6	路向长江上， 帆扬细雨时	1. 带领组员回顾小组历程，巩固已有收获； 2. 处理离别情绪，安排跟进工作； 3. 完成结营评估； 4. 结束专业关系

(五) 小组 II 实施效果评估

经过小组 II 活动后，10 名组员中的大部分已经摆脱高学业焦虑状态，有 8 名组员的后测分数达到了 8 分及以下，仅剩 2 名组员处在高学业焦虑和中等学业焦虑的临界点，说明小组 II 对缓解福利院儿童高学业焦虑具有非常显著的实际效果。前后测差值能体现组员学业焦虑具体改变程度。根据对比结果，改变最明显的组员前后测差值为 6，改变最不明显的组员前后测差值为 2，整体上数据好于小组 I。下文对第二轮的 10 份前后测数据进行数据分析。

经 SPSS 软件计算如表 6 所示，第二轮前后测差值显著性为 0.691 远大于 0.05，说明第二轮差值数据十分符合正态分布，可以直接进行相关性分析。

表 6 第二轮前后测差值正态性检验

项目	柯尔莫戈洛夫·斯米诺夫 ^a			夏皮洛·威尔克		
	统计	自由度	显著性	统计	自由度	显著性
第二次差值	0.174	10	0.200	0.952	10	0.0691

a. 里利氏显著性修正

经过计算如表 7 所示，前后测均值差异为 $M_d=3.9$ ，置信区间为 95%， $t=10.301$ ，自由度 $df=9$ ，显著性水平 $p < 0.001$ 。根据检验结果，由于 p 值小于预设的显著性水平（ $p = 0.05$ ），认为干预前后测量值存在显著差异。

表 7 第二轮前后测配对样本检验

项目		配对差值					<i>t</i>	自由度	显著性 (双尾)
		平均值	标准差	标准误差 平均值	差值 95% 置信区间				
					下限	上限			
配对 1	第二次前测- 第二次后测	3.90000	1.19722	0.37859	3.04356	4.75644	10.301	9	<i>p</i> < 0.001

为了评估差异的实际意义大小，研究还根据表 8（ $M_1=12.9091$ ， $M_2=10.4545$ ，表 3 中标准差 $s=2.46644$ ）计算 Cohen’s d 效应量，其值为 $d= -0.995$ ，说明干预后测量值下降且该差异属于很大效应，表明干预措施对测量值产生了具有很大实际意义的降低。

表 8 第二轮前后测配对样本统计

项目			偏差	标准误差	95% 置信区间		
					下限	上限	
配对 1	第二次前测	平均值	11.0000	− 0.0039	0.2510	10.5000	11.5000
		个案数	10				
		标准差	0.81650	− 0.05581	0.12196	0.48305	0.96609
		标准误差平均值	0.25820				
	第二次后测	平均值	7.1000	− 0.0166	0.4490	6.2000	8.0000
		个案数	10				
		标准差	1.52388	− 0.09924	0.20335	0.96624	1.81353
		标准误差平均值	0.48189				

结合第一轮小组前后测对比分析可以得出结论，本轮小组工作的效果较第一轮更加显著，组员学业焦虑平均分降低 3.9，且实际上经过两轮干预后，大多数组员（10/12）已经脱离高学业焦虑状态。

四、短期效果与长期衰减分析

（一）短期干预效果回顾

在两轮小组工作结束后（第二轮后测），12 名组员的学业焦虑水平较干预前均有明显下降。如表 9 所示，组员学业焦虑初始均值为 13 分，第二轮后测均值降至 7.33 分，降幅为 5.67 分。其中，8 名组员（占三分之二）的第二轮后测分数降至 8 分及以下，已脱离高学业焦虑状态；其余 4 名组员的分数虽仍处于中等焦虑区间，但较初始值亦有显著降低。配对样本 t 检验显示，第二轮前后测差异显著（前测均值 11.00，后测均值 7.10，配对差值标准差 1.19722），效应量 Cohen's d 为 -3.258，属于极大效应。上述结果表明，小组工作在短期内能够有效缓解院舍孤儿的学业焦虑。

（二）8 个月回访：效果衰减的量化证据

为评估干预效果的长期持续性，研究者在小组结束 8 个月后对全部 12 名组员进行了回访（问卷测量结合半结构化访谈）。回访结果见表 9。从中可以总结三点发现。

一是整体焦虑水平回升。12 名组员的学业焦虑均值从第二轮后测的 7.33 分上升至 9.83 分（退行均值 2.5 分），但仍显著低于初始值 13 分（降幅 3.17 分）。这表明干预的残余效果依然存在，但部分效果已经衰减。

二是个体间退行差异明显。看退行多大，比较“初始值”与“回访值”。如果两个数值相等，则完全退回。12 名组员中，有 9 人（75%）的焦虑分数出现不同程度回升，其中 3 人（阿麦、阿木、阿卜）完全退回干预前水平（初始值分别为 12、12、12，回访值分别为 12、12、12）；另有 2 人（阿热、小古）接近退回；仅 4 人（阿米、小苏、大苏、小乃）的焦虑水平维持在较低区间（7~8 分）。

三是半数以上仍受益。尽管存在衰减，但仍有 5 名组员（41.67%）的回访分数低于 10 分，处于中低焦虑水平，显示小组的部分正向影响可以持续至少 8 个月。

综合来看，小组干预存在“短期显著有效—中期部分衰减”的真实效果曲线，单次干预难以保证长期稳定效果。

表 9 社工小组干预的短期与长期效果

组员代号（12 人）	初始值	第二轮后测值	回访值	退行值（一）
阿米	12	6	8	2
小苏	14	6	7	1
阿布	14	8	10	2
小娜	14	9	10	1
小乃	13	7	8	1
大苏	13	7	7	0
小古	13	6	12	6
小曼	13	9	9	0
阿麦	12	9	12	3
阿卜	12	8（补测）	12	4
阿热	12	6	11	5
阿木	12	7（补测）	12	5
均值	13	7.33	9.83	2.5

（三）衰减原因：外部环境因素 vs 个人能力因素

回访中的质性资料进一步揭示了导致效果衰减的主要因素。研究者对退行值较高的组员（尤其是小古、阿麦、阿卜、阿热、阿木）进行了深度访谈，发现焦虑回升的原因并非个人学习能力或小组所学技巧的丧失，而主要源于外部支持环境的中断或恶化。以下为典型案例。

阿麦（退行值 3 分）：第二轮后测时焦虑分数为 9 分（中等焦虑），8 个月后升至 12 分（高焦虑）。阿麦表示：“我现在不画画了。上次我们班主任看见我自习画画骂了我，还把我彩笔没收了，不让我画了。手机也坏了，听不了歌。”绘画和音乐本是阿麦重要的非正式解压方式，教师的不当干预直接剥夺了这些资源，导致其焦虑反弹。

阿热（退行值 5 分）：第二轮后测时焦虑分数为 6 分（低焦虑），回访时升至 11 分（高焦虑）。研究者了解到，阿热因英语单词默写较差被老师留堂，导致回福利院迟到。在后续谈心 中，阿热透露最近家中亲戚出事，使其心烦意乱。家庭突发变故与学校惩罚性管理叠加，大幅削弱了小组干预的长期效果。

小古（退行值 6 分）：从第二轮后测 6 分反弹至 12 分，退回基线。访谈未明确归因，但生活老师反映小古在临近中考阶段出现明显情绪波动，且与同学发生多次冲突，提示朋辈关系恶化可能是重要诱因。

相比之下，效果维持较好的组员（如阿米、小苏、大苏）在回访中均表示，他们仍在运用小组中学到的“倒排计划表”和“互助学习小组”，且未遭遇严重的教师冲突或家庭危机。

这表明，当外部环境保持基本稳定时，小组干预所培养的个人能力（计划制订、学习方法、同伴支持）可以部分延续。

综合起来看，导致长期衰减的主要因素是外部支持系统的不可控变动（教师的不支持行为、家庭突发事件、朋辈冲突），而非个人习得能力的丢失。这一发现表明，仅靠社工主导的短期小组难以抗衡结构性环境的不利变化。

（四）个体差异与讨论

不同组员在衰减幅度上呈现显著差异，可大致分为三类。

第一类是韧性型，其特征是焦虑持续维持在中低水平，退行值 ≤ 1 （大于0）。属于这一类的组员（小娜、小乃、小苏）占全部组员的四分之一。

第二类是波动型，其特征是焦虑有所回升但未退回基线，退行值在2~4。属于这一类组员（阿米、阿布、阿麦、阿卜）占全部组员的三分之一。

第三类是退行型，其特征是焦虑完全或几乎退回干预前水平，退行值 ≥ 5 。属于这一类的有3人（小古、阿热、阿木），占全部成员的四分之一。

另有2人（大苏、小曼）退行值为零，但后测时即为7分、9分，属临界状态，或可暂归为“波动型”。

上述分类提示，干预效果的长期维持可能与以下因素正相关：稳定的日常解压渠道，教师/福利院工作人员的支持而非压制，无重大家庭变故或朋辈冲突。这进一步印证了“人在情境中”的逻辑：个体能力的提升需要持续的环境配合，否则极易被外部压力抵消。

（五）小结

通过8个月回访的量化与质性分析，可以得出以下结论。

（1）小组工作能在短期内显著降低院舍孤儿的学业焦虑（大效应量），但长期效果会出现明显衰减；（2）8个月后，仍有半数组员维持在中低焦虑水平，说明干预具有部分持久影响；（3）衰减的主因是外部支持环境的中断或恶化，而非个人能力的退化；（4）不同组员的衰减轨迹差异显著，韧性型、波动型、退行型各占一定比例。

因此，若要提升干预效果的长期稳定性，社工不能止步于一次性小组，而应设计“周期性强化单元”（如每3~6个月一次），并主动与福利院、学校协作，构建支持性的环境系统。这也是本研究下一步“再实践”的方向所在。

五、总结讨论

（一）研究结论与讨论

本研究针对西部W福利院院舍孤儿的学业焦虑问题，基于人本主义学习理论，运用行动

研究方法,通过两轮小组工作干预(共 12 个单元),并在干预结束后 8 个月进行回访,系统考察了小组工作的短期效果与长期衰减。主要结论如下。

1. 短期效果显著:小组工作能有效缓解学业焦虑

两轮小组工作后,组员学业焦虑均值从初始的 13 分显著降至 7.33 分(第二轮后测),配对样本 t 检验显示差异显著($p < 0.001$),效应量 Cohen's $d = -0.995$,属于大效应。在 12 名组员中,8 人(占三分之二)脱离高学业焦虑状态,其余 4 人亦有明显下降。这表明,基于人本主义学习理论、以培养学习过程为核心的小组工作,能够短期内有效降低院舍孤儿的学业焦虑水平。第二轮后测效果优于第一轮,也验证了行动研究“实践—反思—再实践”路径的必要性。

2. 长期效果存在明显衰减:8 个月回访揭示真实效果曲线

在社工干预研究中极为少见的 8 个月回访发现,尽管干预具有显著的短期效果,但长期效果呈现明显衰减:组员学业焦虑均值回升至 9.83 分,退行均值 2.5 分,其中 1/4 的组员(3 人)完全退回干预前水平。这一“短期显著有效—中期部分衰减”的效果曲线表明,单次、时限性的小组工作难以保证长期稳定的干预效果。值得注意的是,仍有近半数组员维持在中低焦虑水平(< 10 分),说明干预具有一定程度的持久影响。

3. 衰减的主因是外部支持环境的中断,而非个人能力退化

通过质性访谈发现,焦虑水平严重反弹的组员(如阿麦、阿热)并非遗忘了小组所学的学习计划技巧或解压方法,而是遭遇了外部环境的不可控变动:教师没收解压工具(彩笔)、家庭突发变故、朋辈冲突等。相反,效果维持较好的组员(如阿米、小苏)外部环境相对稳定,且仍在主动运用小组中习得的“倒排计划表”和互助学习机制。这一发现具有重要的实践含义:社工干预所培养的个人能力,需要持续的环境支持才能转化为长期效果;一旦环境恶化,个体能力的保护作用会被迅速削弱。

4. 组员间存在差异化的衰减轨迹

根据衰减幅度,可将组员分为“韧性型”[25%,退行值 ≤ 1 (大于 0)]、“波动型”(33%,退行值 2~4)和“退行型”(25%,退行值 ≥ 5)。这一分类提示,未来干预需针对不同风险类型的组员设计差异化的“维护方案”,如对退行型组员应加强环境层面的个案协同,而非仅重复小组内容。

5. 行动研究与长期追踪的价值

本研究在行动研究框架下纳入 8 个月回访,不仅检验了干预效果的可持续性,也揭示了“短期有效”与“长期衰减”之间的张力。这一发现若仅依赖后测数据将被完全掩盖。因此,行动研究不应止步于方案优化和短期评估,而应将长期追踪作为“再反思—再实践”的常态化环节,为迭代干预提供实证依据。

(二)研究局限与展望

尽管本研究在方法、数据和发现上具有一定创新性，但仍存在以下局限，并据此提出未来研究方向。

1. 对环境系统的干预不足，多主体协作缺失

本研究聚焦于院舍孤儿个人能力建设（学习计划、方法技巧、小组支持），对外部环境（教师行为、福利院制度、家庭支持）的干预极为有限。回访数据显示，正是这些环境因素的恶化导致了效果衰减。未来研究应在个人能力提升的同时，主动介入教师沟通、福利院生活老师的培训、家校联动等系统层面，将“人在情境中”的理念真正落地为可操作的干预模块。

2. 样本量有限，外部效度受限

本研究仅选取西部 W 福利院的 12 名初中院舍孤儿，样本代表性有限。不同地区、不同年龄阶段、不同院舍条件的院舍孤儿，其学业焦虑的成因与干预反应的衰减轨迹可能存在差异。后续研究应扩大样本范围，开展多中心或跨区域的比较研究，以检验干预模式的普适性。

3. 回访时长及频率不足

本研究仅开展了 8 个月后的回访，既无法描绘更长时间跨度的衰减曲线，也无法识别衰减的关键时间节点（如效果从何时开始明显下降）。建议未来研究设计多时间点追踪（如 3 个月、6 个月、12 个月、24 个月），并结合生存分析等方法，精确定位干预效果的“半衰期”。

4. 缺乏对衰减机制的量化中介分析

本研究通过质性访谈初步识别了外部环境中断为衰减的主因，但未能采用量化方法（如交叉滞后分析、中介效应检验）验证“环境变动 → 焦虑回升”的因果链条。未来研究可同时追踪个人能力（如学习自我效能感）与环境支持变化，量化解释衰减的方差贡献率。

5. 实践启示：从“一次性小组”走向“持续性照护”

结合上述局限，本研究的核心实践启示是面向院舍困境儿童的社工干预，不能以“项目结项”或“小组结束”为终点，而应设计周期性强化单元（如每 3~6 个月一次“温故小组”），并建立社工—生活老师—班主任协同机制，将支持嵌入儿童的日常环境。唯有如此，才能将“破茧”的短期成效转化为“追光”的长期成长。

总之，本研究通过两轮小组工作与 8 个月回访，实证了小组工作缓解院舍孤儿学业焦虑的短期有效性，首次报告了该群体干预效果的长期衰减幅度与原因，并为行动研究“实践—反思—再实践”的逻辑提供了来自长期追踪的改进依据。期待未来有更多研究关注这一边缘群体，从“问题修补”走向“环境重塑”，实现更有持续性的社会工作服务。

参考文献

- [1] 董树梅. (2014). 行动研究是研究方法吗——基于方法论视角的思考. *教育理论与实践*, 34(1), 9-13.
- [2] 古学斌, 霍小玲. (2022). 行动研究的重要精神和特质. *社会工作*, 299(2), 25-31, 107.
- [3] 郭佳星. (2018). 家庭功能对留守儿童心理健康的影响: 社会支持与学校适应的中介作用 [硕士学位论文]. 西北师范大学.
- [4] 贺新春. (2014). “法律孤儿”的受教育权保障研究. *广西社会科学*, 230(8), 82-85.
- [5] 刘健. (2008). 高中生学业焦虑与心理健康的探讨 [硕士学位论文]. 华东师范大学.
- [6] 蒙艺, 马欢欢, 施曲海. (2023). 学业焦虑与学习成绩关系的元分析——基于中国中学生研究数据. *复旦教育论坛*, 21(4), 18-28.
- [7] 彭源, 陈宇佳. (2015). 孤儿学校学生与普通学校学生学校适应的对比研究. *教育教学论坛*, 218(32), 112-113.
- [8] 王海洋, 王芳萍, 夏林清. (2019). 社会工作实践知识的意涵与发展路径——兼论反映实践取向行动研究路数. *华东理工大学学报 (社会科学版)*, 34(3), 1-12.
- [9] 王君健. (2019). 循证社会工作建构的可能、挑战及趋向. *社会科学家*, 272(12), 20-27.
- [10] 王振昭, 杨丽新. (2016). “法律孤儿”生存问题研究综述. *法制与社会*, (26), 170-171.
- [11] Work, J. O. S. (2019). 中国本土社会工作理论体系的构建——新时代社会工作理论发展与创新论坛综述. *社会工作*, 283(4), 26-34, 110.
- [12] 余秀英. (2018). 中学生学习焦虑与学习成绩的关系: 时间管理、学习策略的调节效应 [硕士学位论文]. 上海师范大学.
- [13] 张萍. (2021). 高中生数学学习焦虑与数学成绩的关系研究 [硕士学位论文]. 华中师范大学.
- [14] 张卫英, 陈琰. (2008). 国家机关在法律孤儿社会救助中的作用. *中国青年政治学院学报*, 137(4), 34-37.
- [15] 张祥勇. (2019). 个案工作介入困境儿童偏差行为问题的研究 [硕士学位论文]. 广西师范大学.
- [16] 佐斌. (1998). 论人本主义学习理论. *教育研究与实验*, (2), 33-38, 72.

Short-term Effectiveness and Long-term Decay of Group Work on Academic Anxiety of Institutionalized Orphans: An 8-Month Follow-up Action Research

Zhou Ligu, Zhang Wangcheng

Abstract: Orphans in institutional care commonly experience high academic anxiety due to the absence of family guardianship and weak social support, while academic achievement is critically important for their further education and future social integration. Most existing intervention studies stop at post-test

and lack long-term follow-up evaluations. This study conducted two rounds of group work interventions within an action research framework (practice–reflection–repractice) in a welfare institution in Western China. A total of 12 junior high school orphans with high academic anxiety participated in six-session group programs per round, and an 8-month follow-up was carried out after the intervention to assess short-term effects and long-term decay. Quantitative and qualitative data showed that, in the short term, the mean academic anxiety score decreased significantly from 13.00 to 7.33 (Cohen's $d = -0.995$, $p < 0.001$), with two-thirds of participants moving out of the high anxiety range, indicating a strong immediate effect. However, the 8-month follow-up revealed that the mean anxiety score rebounded to 9.83, and one-third of the participants relapsed to pre-intervention levels. The decay was mainly attributed to the interruption or deterioration of external support systems (e.g., teachers confiscating stress-relief tools, sudden family crises) rather than the loss of personal academic skills. These findings suggest that group work can effectively reduce academic anxiety among institutionalized orphans in the short term, but the long-term effect of a single intervention is limited. The 8-month follow-up empirical evidence from an action research perspective reveals a “short-term effectiveness–long-term decay” curve, suggesting that future interventions should shift from one-shot group work to continuous services that combine periodic boosters and environmental-systemic collaboration.

Keywords: Orphans in institutional care; Academic anxiety; Group work; Short-term effectiveness; Long-term decay; Action research; 8-month follow-up
