

# “信”好有你：认知行为疗法视角下乡村高年级小学生人际关系困扰的社工介入研究

李梓仪

西北大学哲学学院，陕西 西安

收稿日期：2026年1月15日；录用日期：2026年1月30日；发布日期：2026年2月27日

## 摘要

学校社会工作是社会工作参与未成年人保护、促进未成年人健康成长的重要领域之一。如今，青少年的心理健康问题已经成为不容忽视的关键，而影响其心理健康的一大因素则是青少年对人际关系的处理难题。驻校社工设立信箱服务可以增进对小学生近况和心理状况的了解。笔者在乡村小学作为驻校社工服务将近一年时间，通过对书信分析，发现学生在人际认识上存在多种非理性信念和认知扭曲。在回信中社工尝试以认知行为疗法为思想基础，通过重构书信中学生对其具体事件的认知来缓解学生的情绪困扰，在一定程度上重新树立在人际交往中的信念和形成正确的处理方式，帮助其改善人际关系问题，可见，学校社会工作开展信箱服务是非常有益的服务补充媒介，且书信介入有它的适用范围，未来在书信介入方式的发展上应当注重其评估体系的落实和增进乡村本土化的研究。

## 关键词

认知行为疗法，驻校社工，乡村小学，人际关系，书信介入

## Letters of Care: A Study on Social Work Intervention for Interpersonal Distress among Rural Senior Primary School Students from the Perspective of Cognitive Behavioral Therapy

Ziyi Li

School of Philosophy, Northwest University, Xi'an Shaanxi

Received: January 15, 2026; accepted: January 30, 2026; published: February 27, 2026

文章引用：李梓仪(2026). “信”好有你：认知行为疗法视角下乡村高年级小学生人际关系困扰的社工介入研究. *心理学进展*, 16(2), 401-411. DOI: 10.12677/ap.2026.162101

## Abstract

School social work is one of the important fields where social work participates in the protection of minors and promotes their healthy growth. Nowadays, the mental health problems of teenagers have become a critical issue that cannot be ignored, and one of the major factors affecting their mental health is the teenagers' difficulties in handling interpersonal relationships. The establishment of mailbox services by resident social workers can enhance the understanding of the current situation and psychological conditions of primary school students. The author served as a resident social worker in a rural primary school for nearly a year. Through the analysis of letters, it was found that students had various irrational beliefs and cognitive distortions in interpersonal understanding. In the replies, the social workers attempted to base their thinking on cognitive behavioral therapy and through reconstructing the students' cognition of specific events in the letters to alleviate the students' emotional distress. To a certain extent, it helped to re-establish beliefs in interpersonal communication and form correct handling methods, helping them improve their interpersonal relationship problems. Therefore, the establishment of mailbox services by school social work is a very beneficial supplementary medium, and the intervention through letters has its applicable scope. In the future, attention should be paid to the implementation of its evaluation system and the promotion of research on localization in rural areas.

## Keywords

Cognitive Behavioral Therapy, Resident Social Worker, Rural Primary School, Interpersonal Relationships, Letter Intervention

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

## 1. 绪论

### (一) 研究背景与问题提出

随着《中华人民共和国乡村振兴促进法》的落地实施，乡村教育振兴作为其中的重要环节，乡村儿童的发展权益理应受到重视。当前，乡村儿童的心理健康问题已不容忽视，他们的心理问题主要表现在情绪不稳定、人际交往障碍、自我与社会认知出现偏差(高凯, 2024); 高年级小学生已经步入青春期前期，身心状况发生巨变，青少年同家人相处的时间越来越少，与同伴相处的时间越来越多，需要从同伴群体中获得依恋的满足，同伴关系的重要性日益凸显。而在经济欠发达地区，许多乡村儿童的父母在外务工，错失了同孩子幼儿时期建立情感依恋的机会，有些父母甚至错过了孩子 10 岁前建立行为习惯的黄金时期，同时也因为教育资源相对缺乏，很多教师的教学方法陈旧古板，于是在家庭教育缺失、学校教育刻板的状态下，乡村儿童在面对正确表达情感以及社交关系处理的维度上存在更大的障碍，需要自身更多的摸索和努力。

笔者在驻校社工的服务中发现，由于大多数乡村学校教育条件不足，难以配备专业的心理咨询室，且“面对面”式心理辅导需要学生鼓足勇气，学生在辅导前往往经历了剧烈的思想斗争，另外小学生的课余时间有限，咨询空间的开放时间常同学生上课、活动、写作业时间重合发生冲突，导致了传统“面对面”式的心理辅导活动在实施上稍显笨重。在上述的这种条件下，在校园社工室旁设立心语信箱，形

成“学生随时留言、社工随后回信”的模式可以让交流变得更为灵活和自由。在书信往来中可以得知，“高年级小学生的人际关系问题突出”这种状况的重要原因之一是学生在认知和行为层面在人际关系处理上的杂乱无章，乡村高年级小学生呈现出哪些典型的人际关系认知的困扰和扭曲以及作为驻校社工如何运用书信这一载体配合认知行为治疗思想进行认知介入和干预，是本研究需要探究和分析的命题。

## (二) 研究意义

认知行为疗法(简称 CBT 理论)属于心理学界的一次重要范式转变,而内地社会工作领域关于 CBT 的研究上处于起步阶段(汪军,崔晓,周翠侠,吴毅,孙克兴,2013),尤其在乡村地区对于儿童不良交往经验的认知行为治疗的一线社工介入研究较少,此研究可以丰富 CBT 理论在中国乡村教育场景下的应用实践。在实践意义上,为后续一线乡村驻点社工的回信服务上提供些许反思和操作的思路与方法,在书信沟通上也展现着建立信任和进行深度沟通、介入的独特价值。

## (三) 研究方法与过程

本研究采用质性研究的个案研究方法,将学生的书信文本作为主要的分析资料,以此揭示小学生在人际交往中的个体特征和实践过程。在整个研究过程以及行文中,笔者将注明书信往来的编号(包含投递和回信时间)、书信往来对象(一般为小学高年级学生),书信的主题,并且对研究对象采取匿名化处理以进行伦理保护。

## 2. 文献回顾与理论框架

### (一) 乡村高年级小学生人际关系特点研究

小学生人际关系问题主要包含师生、同辈、亲子等关系出现的常见问题。研究指出,小学阶段是学生人格养成的关键时期,师生信任对学生心理健康有重要影响,良好的师生关系不但可以提高学生的学习兴趣,还能增强学生的社会化能力,为学生的未来奠定良好的基础(张华,2025),但部分小学生在师生关系上欠缺主动性,不敢于在教师面前表达自己的意愿和诉求,即使受到了老师的冤枉斥责和不公正对待也难以寻求正确的路径解决问题和发泄不满,将委屈憋在心中久而久之产生厌学情绪。

朋辈关系是同龄人或心理发展水平相当的个体在交往中建立起来的一种人际关系,朋辈群体是一个个人成长发展的重要环境因素,尤其在敏感的青少年时期,朋辈群体对个体的影响日趋重要,甚至可能超过教师和父母的影响(张渝鸿,2012)。小学生在校时间长,朋辈的交往承包了小学生大多数的喜怒哀乐,研究也表明,在学校被同伴拒绝接受的个体相较于拥有良好人际关系的个体拥有更高的辍学率和不良行为(刘连凤等,2025),拥有良好的朋辈关系是学生心理健康发展的重要组成部分。朋辈关系中常见的问题是冲突和孤立,冲突包括肢体冲突和言语欺负,比如抢东西、取外号;孤立则更加隐蔽,比如排挤他人、散播他人谣言和成立小团体,与低年级孩子因缺乏社交技巧而爆发直接冲突不同的是,高年级学生更多涉及复杂的情感排挤,比如包括友谊的占有和背叛,为小事情(比如不借给自己文具、好朋友突然和别人更好)而绝交,这些事情为小学生带来极大的情感波动和心力损耗,造成情绪不稳和学业下降。

亲子关系是儿童最早建立的人际关系,随着儿童独立意识的出现构建亲密但有边界感的关系成为亲子间的核心课题。清晰的边界感有利于儿童的自我成长,也有利于满足父母的成就感;而边界感的匮乏会导致人际疏离、责任不清以及亲情淡薄(刘连凤等,2025)。小学高年级阶段的孩子正处于心理和生理快速发展变化的时期,而父母的教育方式可能还未从幼儿期及时调整,从而导致一系列问题,比如沟通和情绪管理的困境,孩子的自我意识开始觉醒,渴望自己做主,对父母开始不听话和顶嘴,且孩子尚无法有效管理愤怒、挫折等情绪,大多采取哭闹、发脾气来表达,父母若暴力压制,则会加剧冲突;随着学生步入高年级,课业负担加重,亲子之间也会迎来学习和作业方面引发的矛盾,家长过度介入、催促,更可能引发孩子的反抗和厌倦情绪;另外在多子女家庭中,孩子会觉得父母偏袒兄弟姐妹,从而感到委屈

和**不公**，引发嫉妒和争吵，加剧亲子矛盾。

## (二) 认知行为疗法(CBT)

认知行为疗法(CBT)是以人的认知和行为作为关注焦点的治疗模式。CBT 是基于认知行为理论而开发的一组通过改变思维或信念和行为的**技术**来改变不良认知，从而消除不良情绪和行为的短程心理治疗方法。该理论认为，人的思维对其情感和行为具有决定性作用，在具体操作中针对个体失误的、失调的、混乱的心理问题，通过改变对自己、对他人、对事态的看法和态度，所呈现的心理问题可以得到改善(蒙艺，钟宇豪，2024)。美国心理学家阿伦·贝克在临床经验中总结了认知治疗理论，强调认知因素对人的行为和情绪的影响，成为认知行为治疗模式的主要思想来源。认知-行为治疗(Cognitive-behavior therapy, CBT)这个术语表示治疗者综合运用行为治疗(调节行为本身来减少失调的情绪和行为)和认知治疗(改变个人的思考模式来减少失调的情绪和行为)两种方法。傅宏(2000)认为这两种治疗干预方法基于一种相同的假设，即先前的学习导致了如今的适应不良，治疗的目的是要消除先前学习的不适当行为，学习新的、更有适应性的经验，强调认知(Cognitive)、情绪(Emotion)和行为(Behavior)三者之间是相互作用、相互影响的循环关系，改变其中一个就能带动其他两个发生变化。其中，埃利斯的理性情绪治疗理论是社工实务中应用最为广泛的理论之一，他提出了“ABC 情绪理论框架”(简称 ABC 理论)，真实发生的事件是 A，个体对真实发生的事件的认知或信念是 B，产生的情绪反应是 C。该理论认为，并不是真实发生的事件(A)导致了人们的情绪反应(C)，而是人们对事件的认知(B)导致了情绪反应(C)(郭盛阳，2021)。所以理性情绪治疗理论认为，服务对象的认知、情绪和行为的反应，受到服务对象信念的影响，如果服务对象用一些非理性的信念看待引发事件，就会促使服务对象的情绪和行为出现困扰，非理性信念是指把特定场景中的经验绝对、普遍、抽象化之后与实际情况不符合的观点和想法。

目前大量的研究已经证明有效地利用 CBT 的各种技术，可以帮助修正服务对象不恰当的认知和消极的行为，令其认知、情绪和行为建立起一种良性循环，促使原本不良症状得以改善。从 CBT 的理论基础和实证证据看，CBT 可以帮助那些由于认知错误、偏差、失调、紊乱出现心理问题而需要社会工作帮助的人群，在应对简单的心理问题和情绪上，CBT 具有短程高效、操作简单而轻便的特点，强调和服务对象之间平等合作、为其增权赋能的工作理念和视角，由此在社会工作实务里迅速发展，更为广泛应用的重要方法。

在学生的来信中，笔者发现关于人际交往的困惑里主要出现了以下几种典型的认知扭曲的类型：非黑即白、以偏概全、读心术、灾难化、心理过滤。在社工的回信中会重点运用到认知重构的方式，发掘出他们对真实事件的信念和认识，评估服务对象思维的真实和有效的维度，通过提问的方式让服务对象反思自己的想法和真实处境，以便更好地建立起合理的替代思维，最终形成更适应真实环境的合理的情绪和行为。

## 3. 书信中的“困”与“惑”

笔者选取在书信往来中学生人际关系困扰的三个典型案例，截取学生在来信中的言语以及驻校社工运用认知行为治疗的思想模式的回信进行深度剖析。

### (一) 案例一：同辈群体交往障碍

某六年级学生来信：“老师，我学习算得上中等，可是我感觉同学都不喜欢我，不跟我玩，还欺负我，为什么？”(编号 2025010403)

从来信看，这封信的情境是一名六年级学生和同学的日常互动，他的自动思维是“大家都不喜欢我”，此种思维引导下不免产生孤独、自卑、悲伤、焦虑、甚至还有愤怒的情绪，可以想象他在后续的同辈社交中可能采取退缩、不自信和回避社交的行为。当他树立“他们不和我玩、这一定是因为我不够好、我

是不受欢迎的”一系列想法时，其中潜在的信念是“被同伴排斥是可怕的”，并且他自己假定的规则为“如果我学习特别好，大家就会喜欢我”。坚持这种非理性信念，他之后的表现可能为过度讨好，降低自身姿态讨取欢心以获得同伴，或者相反，用高傲来掩饰自己的不安，将自己禁锢起来，不再靠近他人。这位学生的想法中包含了以偏概全，根据一些不愉快的经历，得出“大家都不喜欢我”的一致结论；非黑即白，关系不是“喜欢”就是“不喜欢”，没有中间缓冲地带；读心术，武断地认为自己知道别人的想法，即“他们都不喜欢我”，但缺乏客观证据；贴标签，给自己贴上“不被喜欢”的负面标签等不合理的信念。

社工回信：“……在信中你提到‘大家都不喜欢我’，这并不是一个直接发生的事，而是一个自我形成的信念，所以。我很好奇是发生了什么样的事情，会让你产生这样的念头呢？并且很多时候自我信念不一定能准确地反映客观现实，不喜欢自己也许是一个自我感知上的误会，我们能做的事情上和当事同学进行沟通、澄清误会，在良好地交换感受后去发现自我信念是否正确，或者可以找我们和老师的力量介入，为你分析这些事情和感受，但一定不要一个人钻牛角尖，陷入过多的情绪内耗上。学习的好坏并不能完全和人缘好坏相等，学习好的人也并不全是朋友众多、众星捧月般的存在，我个人认为他人是否乐意同自己交往，更多地取决于我们自身的特质，比如真诚善良、热情友善等，保持自身对于品德的追求、对主要任务(学业)的追求，对待他人出于关心和真心，他人是可以感受到这份善意的，他们接收到善意后也乐于和这样的人接触交往，这时候我们就拥有同他人建立信任和友情的前提了……”

从回信看，社工在原文中的话语“这并不是一个直接发生的事，而是一个自我形成的信念”可以看作是认知行为疗法的核心点，向服务对象说明他的情绪不是由情境直接引发，而是由我们对情境的解读所引发，学生可能会发生反思，将想法和事件相分离；社工运用苏格拉底式的提问“是发生了怎样的事情让你产生这样的念头”，不去直接反驳学生，而是引导他回顾具体情境，搜集证据检验其自动思维的真实性，以便让学生自己发现现实和想法之间的差距，其委婉地提醒学生“很多时候自我信念并不一定能准确地反映客观现实……不喜欢自己也许是一个感知上的误会”，同时也在挑战学生的不恰当认知并引入替代性思维，由此让学生区分感受和事实。“我们能做的是及时和当事同学进行沟通、澄清误会……可以找我们或老师的力量介入……”提供了一个具体的行为建议，沟通和澄清就是一个行为的实验，学生可以通过实际行动去检验他的负面预测(“他们都不喜欢我”)是否成立，如果结果与他想象的相反，就可以直接修正他的核心信念。最后社工直言“学习好坏不能完全等同于人缘好坏”更是在挑战学生潜在的条件化信念(“我必须学习好才有人喜欢”)，帮助他建立一个更有适应性和平衡性的新信念(“真诚友善的品质更能赢得朋友”)，将学生的注意力从“被喜欢”转移到“如何做”上，聚焦到积极的自我可控的行为上，打破消极循环，建立积极循环。

## (二) 案例二：师生交往障碍

某五年级学生来信：“您好！老师，怎么样才能让我有勇气对老师(班主任)说我也想当红领巾监督员呢？怎么样才能让我不胆小呢？请您帮帮我吧！”(编号 2025031703)

这封信是一个五年级学生的内心渴望的诉求，情境是学生有成为“红领巾监督员”的愿望或机会，需要向老师表达，但学生的自动思维是“老师会不会不同意？我没有勇气在老师面前讲出来”“大家不会关注我甚至取笑我？”在此引导下学生产生紧张、焦虑、害怕、自我怀疑的感受，这种感受迫使其在行为上采取回避姿态，保持沉默不去行动，导致愿望必定落空，并可能伴随遗憾。学生潜在的态度是“在权威面前暴露自己的愿望是令人尴尬的、危险的”，并且假定了规则“如果我被老师拒绝，那么就证明我不够好”、“主动争取可能会引来他人的负面关注”，为了避免自己预定的灾难化的后果，预想中的拒绝和尴尬，学生很可能选择最安全的策略——什么都不做。学生想法中的核心信念在自我的层面是“我是怯懦的、不够资格的，我的需求不被重视”，在他人层面是“老师是令人畏惧的、可能不会公

平地给我机会、主动争取可能会带来负面评价”，其中包含了多种典型的认知扭曲：预测未来(过于武断地预测老师不会同意，难以上前表达需求)、灾难化(将被拒绝和被关注的后果想象得过于严重和可怕)、非黑即白思维(认为自己要么有勇气才能成功，要么没勇气注定失败，看不到尝试本身就是勇气的体现)、情绪化推理(我感到害怕，所以这件事就是危险的)。

社工回信：“……信中你表达的愿望是想成为一名红领巾监督员，遇见的阻碍是自己没有勇气在老师面前讲出来，对不对？在我小的时候也有类似的体验。比如在刚开学时老师会问谁想当班干部/课代表请举手，我也想担任某个职务，但我没有勇气在大众和老师面前举手，所以一直没能担任自己想要的职位，略有遗憾。后来很多年过去，再去想想，这也没什么，勇气是我们构建出来的东西，当我们下课走进老师的办公室，对她说‘老师，我想当一名红领巾监督员，来为同学们和老师服务’，话脱口而出的那一刻，我们所谓的勇气就已经成形了，那一刻，我们可以暗暗地告诉自己：我是一个有勇气的孩子了，我不再缺乏勇气了。这件事是不是看起来特别简单？是的，它的确简单，只需要两步：走到老师面前，说出自己的心愿。不过，它也确实复杂，最难的地方在于走到老师面前时，我们的内心会不会经历着激烈的挣扎？比如我们会想，老师会不会同意？大家会不会过分关注我甚至取笑我？我究竟有没有勇气走上前去？等等，我们的内心是极其矛盾的。其实我想告诉你，这些心理活动是多余的担心，轻轻放下这些吧。你只需要两步：走到老师面前，说‘老师我想当红领巾监督员。’不管什么结果，你开口的那刻就已经具备勇气这个品质了。”

在回信中社工回忆到幼时也有类似体验，因为没有勇气所以一直错过担任班级职位的机会而留存遗憾，以共情的立场正常化了学生的感受，让她知道这种焦虑是普遍的可以被理解的，降低羞耻感和自我批判。信中说“勇气是我们构建出来的东西……对老师说出想法，脱口而出的那一刻，我们所谓的勇气就已经成形了”，在这里社工尝试挑战并且重构学生对勇气的核心定义，学生认为勇气是行动前的“感觉”，而社工将其重构为伴随行动的“结果”，这种认知重构将焦点从不可控的内在状态转移到可控的具体行为上，重新完成了一次认知的定义。“比如我们会想，老师会不会同意？大家会不会取笑我？……其实我想告诉你，这些心理活动是多余的，轻轻放下这些吧”社工这句话挑明了学生内心的自动思维，直接但温和地挑战了它们，引导学生去思考担忧和事实的区别，鼓励学生进行认知解离，意识到想法只是想法，不一定要信以为真；最后社工说，“不管什么结果，你开口了就已经具备勇气这个品质了”重新定义了行为的成功标准，学生认为的成功是当上监督员，而社工将成功定义为开口尝试，它尝试解除结果带来的压力，鼓励学生进行一个行为实验：去尝试一下，看看最坏的情况是否真的会发生，以及自己是否真的能承受，无论教师是否应允，行动本身就是治疗的胜利。

### (三) 案例三：亲子关系障碍

某四年级学生来信：“老师，自从妈妈开了小吃店后，她就很少理我了，每次和她说一句话，她就不耐烦地说‘我很忙，不要在这里玩。’之前，她很爱很爱我，每天都有说不完的话。可现在我都很少和她沟通了。我真的很伤心！而且因为这件事，我的成绩下降了好多，你有什么好的学习的好方法吗？”(编号 2025031701)

学生在信中落脚处有问题转移的倾向，她将由亲子关系引发的情绪问题归因并表现为学业问题，但这是一个典型的家庭情境：母亲忙于店铺的营业，对孩子的陪伴和沟通减少，孩子浮现的自动思维是“妈妈不爱我了，不关心我了，也不愿意陪我了”，在这种信念下产生伤心失落、感受到被冷落心理落差大的感受，造成学习状态不好、成绩下降。她将妈妈的陪伴和关注等同于爱，当没有陪伴时，就是爱的消逝，信念的假设是如果妈妈真的爱我，就会像从前一样陪我，她有尝试同妈妈沟通作为补偿策略，但是没有效果，最终情绪影响到学习能力。她的核心信念是“我不再对妈妈重要了、妈妈的爱是有条件的，是会被改变的、我的情感需求不会被满足了”。从信中可以看出，学生的认知存在个人化，将妈妈因为

忙碌而产生的行为归咎于自己,认为是不爱自己的表现、非黑即白,认为爱只能是全程陪伴或彻底冷落,无法理解在特殊事件爱需要以不同的方式存在、情绪化推理,因为妈妈的做法我感到伤心难过,所以这证明妈妈不爱我了、心理过滤,只关注到妈妈没有陪我的事实,过滤掉妈妈辛苦开店可能也是为了家庭和孩子的现实。

社工回信:“……虽然信的最终落脚点是问有什么好的学习方法,不过我们需要明确的是什么真正困扰了你的心绪导致学习下降:是妈妈开了店对自己有些冷淡,沟通陪伴不及从前,让自己产生了极大的心理落差,这才耽误了学习。我有一点建议供你参考。首先,可以在晚上睡觉前(妈妈不忙且环境私密没有外人的时候)和妈妈沟通,告诉妈妈自己感受到被冷落的伤心难过以及因此有些影响学习状态的事情,心平气和好好沟通,妈妈大概率也会反思自己的行为 and 言语,而不是责备你学习成绩下降(不排除这种情况,希望这种情况不要出现)。其次,作为小孩子,我们也需要尝试着从妈妈的角度看待问题,如果你是妈妈,刚开业的门店生意火爆,让人忙碌不停,极大地消耗着自己的精力和体力,这时候再去陪一个精力充沛的孩子玩耍,会不会有些吃不消产生烦躁情绪?她的不耐烦和不让你在这里玩并不是不爱你,而是她过于劳累的表现。晚上回家后可以听听妈妈这一天的感受,问问她累不累,必要时可以给她捏捏肩背,我想你们的关系会得到很大的改善,彼此之间也会获得更多谅解。”

社工在识别清楚学生的关键问题后进行问题的澄清,将问题的因果关系从学习问题重新归因于情绪问题。回信中提及在私密空间和母亲沟通自己的感受,这样去布置一个具体的行动,通过行动鼓励学生表达自己感受到脆弱的情感,可以更好地打破沉默和回避的恶性循环,且这本身也是一场行为上的实验:让学生自己去验证表达真实感受会带来理解还是责备;最关键的地方在于“我们也需要尝试从妈妈的角度看问题……她的不耐烦和不让你在这里玩不是不爱你的表现……而是她过于劳累”直接挑战学生“妈妈不耐烦就是不爱我”的扭曲信念,并且提供了一个更贴近现实的解释(妈妈过于劳累了),引导着学生跳出自己的视角,从母亲的角度看待问题,这也是瓦解自我中心化思维的有力方式。回信一方面需要通过认知重构改变学生内心的想法,另一方面通过对其他行为的鼓励让学生去现实中去沟通去关心他人,从而用真实的互动经验来巩固和验证新的健康的信念。

## 4. 书信干预的应用与界限探讨

### (一) 书信干预的适用范围

书信介入作为学校社会工作的辅助服务手段,在资源相对匮乏、学生表达习惯相对内敛的乡村小学环境中,展现出独特的适用性和适配价值。不过,其有效性和适用性存在明确边界,它并非适用于所有学生和所有问题类型。具体适用范围可从以下几个方面界定:

#### 1、适用对象

书信介入最适用于具备基本文字表达能力、有一定自我反思意愿、困扰为轻中度的高年级小学生,一般在四年级及以上。这部分学生在问题类型上,通常是这几类:认知性困扰,如非理性信念(“大家都不喜欢我”“我必须完美”)、认知扭曲(以偏概全、灾难化思维)等可通过认知重构介入的问题;情感表达与情绪梳理,学生因人际冲突、家庭变动、学业压力等产生的情绪波动,需通过书写进行宣泄与整理;社交技能探索与尝试,如如何主动沟通、表达需求、处理同伴矛盾等可通过行为建议来逐步引导的问题;阶段性适应问题,如学习适应、班级变动、友谊变化等发展性议题。

#### 2、适用环境

书信介入适用于心理支持资源匮乏的乡村小学情境。书信往来是驻校社工了解学生生活近况、心理状况和介入学生想法和行为的有效媒介。对学生来说,学校时间管理严格,课余时间非常碎片化,难以安排固定的面谈时间,且乡村校园文化保守,预约面谈后学生在同伴的目光和议论下步入社工室,在此

情况下面对面与社工谈话难免产生羞耻感和顾虑。对社工来说, 社工的服务时间有限, 书信是一种可以异步进行(来信和回信存在时间差)、可持续的介入方式。

### 3、不同阶段的适用性

书信介入在服务过程中非常适用于初期关系建立阶段, 非面对面的书信往来可以有效地降低学生的防御与羞怯。大多学生在此阶段的来信主要目的是认识和了解, 以拉近关系为主, 让学生接触社工、了解社工、敢找社工, 逐步建立起信任关系; 在问题澄清与认知评估阶段, 书信有一定的助力, 可以借助学生书信来往的内容识别学生的认知模式与情绪触发点, 不过后续深入了解学生的问题和认知情况还需要更多的工作, 比如和学生面谈、向班主任老师了解学生本人及其家庭情况等; 书信介入可以在行动层面(认知重构和行为建议阶段)提供一种方式和手段, 通过回信来辅助学生进行认知调适、提供替代性思维与安全可行的小步骤行动建议; 最后在学生尝试新行为后, 通过书信进行反馈强化与情感支持, 给予学生后续的巩固和完成服务跟踪。

### 4、不适用的情形和边界

书信介入能够满足普遍和一般化的场景和学生的轻微困扰, 但在一些特殊情况下应当谨慎使用或作为过渡手段, 必要时及时干预或转介。首先, 书信介入的效果无法应对危机情况, 当学生表达自伤自杀意念、遭受严重暴力或虐待、处于紧急危险环境时, 社工需要立即启动危机干预程序。若学生有严重心理障碍, 如抑郁症、焦虑症、创伤后应激障碍等需系统心理评估与治疗的情况, 单靠书信介入也是不充足、不充分的; 当遇见学生处于复杂家庭系统问题, 涉及多重家庭矛盾、监护缺失等需家庭治疗或法律介入的情况, 书信介入的辅导效果有限, 社工应当更深入的了解情况采取相应的行动。其次, 在学生认知与表达能力严重不足时也无法利用书信来介入, 所以它不适用于低年级学生、有书写障碍或语言发展迟缓的儿童; 如果学生对书信没有回应或充满抵触, 连续多次不回复或表达不愿书写, 这时需要转为面谈或采取其他介入方式。

## (二) 书信干预的伦理规范和界限

书信介入作为一种非面对面的心理支持形式, 在学校环境中具有灵活性等优势, 但也伴随着一定的伦理风险, 社工需要恪守必要的伦理界限。社工在开展此项服务时, 必须遵循基本的伦理守则, 确保服务的安全和有效。

### 1、隐私保护与高风险警惕

学生的信任是书信介入的基础, 而隐私保护则是维护这一信任的关键。在实际操作中, 所有来信均采用匿名化编号处理, 不记录学生真实姓名与班级信息。信件内容仅由驻校社工本人查阅与回复, 存放于上锁的文件柜中, 服务结束后统一销毁。在案例分析与研究写作中, 所有可识别身份的信息均进行脱敏处理, 避免学生因书信内容外泄而遭受二次伤害。

学生的书信内容多为情绪表达与人际困扰, 但仍可能存在隐含的危机信号, 如自伤、自杀意念、严重暴力倾向或家庭虐待等。社工在阅读信件时需保持高度敏感, 识别语言中的危机关键词(如“不想活了”“没人爱我”“我想伤害某某”等)。一旦发现潜在风险, 应立即启动危机干预程序: 首先尝试通过和学生面谈了解情况, 进一步评估风险程度, 必要时迅速联系班主任、学校负责人或学生家长, 共同制定保护计划。

### 2、能力边界与进行伦理反思

书信介入可以处理学生一般性情绪与认知困扰, 但其作用仍有明显边界。对于涉及严重心理障碍(如抑郁症、焦虑症、创伤后应激障碍等)、复杂家庭系统问题或长期行为异常的学生, 仅凭书信难以提供系统、深度的干预, 此时需要进一步考虑和规划针对此类学生的介入与转介。驻校社工需要具备清晰的自我边界意识, 在信中明确表达支持的意愿, 也要说明服务的局限性。在一般性的学校场景内, 若学生问

题超出社工能力范围或书信介入效果不明显，应主动建议并协助其转介至学校心理老师、专业心理咨询师，并做好后续跟进工作，确保服务衔接不断档。驻校社工在开展书信服务过程中，应定期接受专业督导或同行研讨，尤其针对伦理困境案例进行反思与学习。可通过匿名问卷或小组访谈形式收集学生对书信服务的反馈，不断优化服务流程与伦理保护机制，确保介入过程既专业又温暖。

另外，社工需要保持专业边界，自己的角色不是“拯救者”，而是“支持者、协调者”，在必要时需要将案件转介给更专业的工作者和机构。书信来往有它的灵活性和局限性，它无法充当危机介入的核心媒介，但善用书信往来可以延续同学生的信任关系，持续表达关注后有利于让学生感受到“有人一直在乎”。值得提醒的是，处理学生的日常困惑和不良情绪，特别是危机事件，社工容易产生内心疲倦感甚至是替代性创伤，此时需要定期接受督导、与同行交流，保持自身的心理能量。

### 3、乡村驻校社工的特殊性

需要注意的是乡村场域有其特殊性。乡村学校难以配备专业的心理老师和咨询师，当地也缺乏相应的心理援助机构，在专业转介上存在困难。若危机发生，驻校社工需要做出第一反应和行动，此时非常考验乡村驻校社工的专业性。

对乡村学生而言，来自家庭和学校的危机往往是交织在一起的，例如家庭暴力、亲子关系断裂、校园欺凌、教师不当管理等。当伤害发生时，首先要确保学生的人身安全，优先将其置身于安全的环境中；其次需要深入了解学生情况，安抚学生情绪，使用共情、正常化和积极倾听等技术，减轻学生的孤立和羞耻感；在行动层面上需要兼顾家庭和学校两方面，和家长沟通时强调避免指责，共同帮助孩子，如果家长不配合或者本来就是危机来源，需要联系村委会、乡镇儿童保护专员介入；对于外出务工家庭，可以尝试建起亲子之间定期的视频沟通，强化亲子连接。在学校方面，社工应当和班主任、科任教师共同制定支持计划，比如调整座位、安排同伴陪伴、暂缓学业压力等。如后续学生需要专业心理治疗，协助家庭进行转介。

乡村学校的危机干预从不是单一角色和方法的任务，而是需要社工、教师、家庭包括社区共同编织的安全网。书信可以成为发现危机的窗口，而真正的改变，来源于这个系统中每一个环节的善意和行动。

## 5. 总结、反思和展望

### (一) 研究总结

在众多关于人际关系问题的来信中，笔者可以发现乡村高年级小学生在人际关系上的情绪困扰背后普遍存在可以被识别的认知扭曲，强烈的非理性信念引导下的现实发生了止步不前的状态。驻校社工以书信为媒介的 CBT 介入，通过共情、提问和认知重构，在过程层面显示出良好的适应性与接受度。其介入效果主要体现在三个层面：

第一，即时的情感支持与部分的认知松动。多数学生在收到回信后，在面谈和再次回信时表达“我按照你的方法做了，老师也没批评我，真开心”“心情好多了”“原来可以这样想”，学生们的反馈表达干预在情绪安抚与认知开放层面产生了即时的积极效果。

第二，认知行为转变的初步证据。以案例三中的学生为例，笔者后续在集中家访时对该学生进行了家访，在家访中问及和女儿的关系，母亲表示开店营业后过于忙碌，忽略了和孩子的交流和相处。某次女儿主动向母亲表达内心的疑惑和情感的需求，母亲解释后也在反思自己的行为和教育子女的方式。这些参与者自述的行为尝试和结果反馈构成干预引发局部认知行为转变的初步证据。

第三，服务机制和关系的可持续性。在回信真诚确保其关注学生的个人命题的前提下，可以促使学生持续使用该渠道表达困扰，多位服务对象是来信的常客即为证明，信件主题从单纯的情绪宣泄逐渐拓展到寻求具体问题的解决方法，体现了学生对这一介入方式的信任和持续参与，这本身即为服务有效的重要指标。

综合而言，本研究初步验证了书信介入在乡村小学场景下的可行性和适用性，并为认知行为疗法在该地域的创造性应用提供了实践案例。作为社工，同孩子建立信任关系后，他们会展现出不同于平日嬉戏的一面：通过写信倾诉内心的情绪和难以解决的问题。社工则需要从自身成长阅历和专业知识的挖掘力量予以回应，这个过程本身构成了双向成长。

## (二) 实践的局限反思

书信不同于传统的面对面式辅导在于它是灵活隐秘的，它充分给予了学生思考和组织语言的时间，略去直接和社工直面的窘迫和尴尬，为建立深度信任提供了安全和缓冲空间。但是，本研究对其效果的评估仍存在局限，这主要源于乡村学校实务领域的条件限制和研究设计的不足。

它主要体现在评估方法上的单一，效果判断只要依赖于学生零星的口头反馈、后续书信的内容变化以及社工的主观观察，缺乏系统化的前后测对比、标准化的心理量表追踪以及第三方如家长和教师的评估反馈。这使得有效性的结论更多体现为过程性成效和初步证据，其长期性效能有待进一步验证。另外，由于本驻校社工服务存在周期性轮换、学生毕业流动性以及乡村家庭支持系统的复杂性，难以对大多数的书信介入个案进行持续数月的行为观察和效果巩固。同时，学生人际关系的改善是多重因素共同作用的结果，书信介入的单独贡献程度难以精准剥离。最后，书信介入对于社工的理论素养尤其是 CBT 技术、文字表达能力、共情和洞察力提出了较高的要求，同时学生一部分深层信念和复杂情境仅依靠书信难以彻底扭转，需要搭配面对面访谈、家庭访谈和团体辅导等其他服务形式。

## (三) 展望与建议

尽管存在上述局限，但书信介入作为乡村学校社会工作的一种有益补充，其潜在价值不容忽视。基于本研究的经验与反思，本文尝试为未来的实践与研究提供以下可能的方向：

其一，逐步构建系统化的评估框架。未来的书信介入服务可尝试引入简易的评估工具，例如适用于高年级学生的简化情绪量表或认知觉察清单，在介入前后进行对比测量。针对典型案例，可在介入后一至两个月内开展简短的结构化访谈，追踪其认知与行为的变化轨迹。同时，也可有意识地收集班主任或家长的日常观察反馈，通过多来源的信息相互印证，提升评估的全面性与客观性。

其二，探索服务模式的有机整合。书信介入不应孤立进行，而可与面谈辅导、团体活动等形式相互衔接，形成“书信初筛-深入介入-书信巩固”的循环支持模式。对于在书信中呈现相似困扰的学生，可适时组织基于认知行为疗法的主题团体或心理课堂，在互动中深化认知重构，提升介入效率与影响力。

其三，重视社工自身的专业支持与成长。书信介入对社工的理论素养、文字表达与伦理敏感度均有较高要求。建议通过定期培训、案例督导、同辈交流等形式，帮助驻校社工提升认知行为疗法的应用能力与书信沟通中的专业把握，并在遇到困境时获得及时支持。

其四，鼓励扎根乡村的在地化研究。乡村儿童的生活经验与表达方式具有其独特性，未来研究可进一步采用混合研究方法，在更广泛的样本与更长的周期中，细致检验书信介入对学生人际关系、情绪适应乃至学习状态的实际影响。在此基础上，逐步发展真正契合乡村儿童文化与语境的心理评估与介入工具，使支持工作更贴近他们的真实世界。

## 参考文献

- 傅宏(2000). 认知-行为治疗理论的新进展. *南京师大学报(社会科学版)*, (6), 76-81.
- 郭盛阳(2021). *理情行为疗法介入护理人员心理压力舒缓研究*. 硕士学位论文, 杭州: 杭州师范大学.
- 刘连凤, 吴雯, 刘晓峰(2025). 边界感: 亲子关系连接与独立的平衡. *中小学心理健康教育*, (29), 74-78.
- 蒙艺, 钟宇豪(2024). 认知行为疗法在社会工作中的应用与效果——一项系统性评价. *华东理工大学学报(社会科学版)*, 39(2), 41-62.

- 
- 汪军, 崔晓, 周翠侠, 吴毅, 孙克兴(2013). 认知行为疗法临床应用研究进展. *中国康复理论与实践*, 19(9), 834-838.
- 张华(2025). 构建良好师生关系的小学班主任工作策略. *华夏教师*, (18), 48-50.
- 张渝鸿(2012). 同辈关系对学生心理健康水平的影响. *北京教育(普教)*, (2), 21-23.
- 高凯(2024). 农村留守儿童心理健康问题表现、成因及对策. *大连教育学院学报*, 40(3), 1-4.