

课后服务质量的提升与本土社会工作的担当

吴曹祯姝 陈 涛 杨芮琪*

【摘 要】我国中小学课后服务基本实现全覆盖，如何提升课后服务质量成为当前亟须解决的问题。从美国课后服务的最佳实践来看，其均呈现出了明显的结构化特征，研究表明结构化是保证课后服务质量的基本前提，结构化与课后服务质量之间基本保持正相关。而我国当前学校主导的课后服务与结构化之间的固有矛盾，使得学校难以提供结构化课后服务来保证课后服务质量。通过分析后发现社工主导的课后服务从目标、实施到评估符合最佳实践的逻辑，并取得了一定成效。最后本文将社会工作的理念和方法与课后服务相结合，探讨社工主导课后服务的可行性，以期用社会工作的力量推动我国课后服务最佳实践的出现与发展。

【关键词】课后服务 社会工作 结构化 美国课后服务

DOI:10.16775/j.cnki.10-1285/d.2022.07.009

自2021年9月我国中小学全面推行课后服务，同年12月教育部新闻发布会上公布课后服务基本实现全覆盖。调查发现基于学校开展的课后服务，实现了对学生的监护，但服务内容仍以作业辅导、自主阅读为主，而体育、艺术、科普活动、娱乐游戏等比例相对较低^①。只是单纯延长在校时间或以作业辅导为主的课后服务不符合我国教育“双减”的政策目标设计，也不符合学生的成长规律，更难满足学生的真正需求。如何利用好课后服务的时间，在满足学生多样化需求的同时保证课后服务质量，成为当前需要探讨的问题。

从先行国家的经验来看，政府最终都会制定和实施专门的课后服务质量标准，用来促进和提升课后服务质量，但能够产生预期政策效应的前提是实践领域的先行积累。换句话说，基于归纳最佳实践(Best Practices)演绎出来的质量标准才具有传播和扩散的潜质。既然我国课后服务基本实现了全覆盖，学术界呼吁制定标准的声音渐高，制定课后服务标准或会上议事日程。然而，近几年我国中小学校主导的课后服务实践中，尚未出现足够的最佳实践可供政策制定者观察和参考。如果强行推动课后服务标准制定，就可能形成政策“占位”，妨

* 吴曹祯姝，北京师范大学社会学院博士研究生；陈涛，中国社会科学院大学社会学院教授；杨芮琪，北京师范大学社会学院硕士研究生。

碍实践领域的进一步探索。因此,在目前形势下,首先应该探讨的问题包括:如何才能推动课后服务最佳实践的出现?近几年学校主导的课后服务未能出现最佳实践的原因何在?以及在近期内无需再考虑市场化的校外培训机构的前提下,非营利组织(包括“营转非”校外培训机构)是否有可能在学校之外成为课后服务最佳实践的孕育主体?

从域外经验看,课后服务项目(活动)有不同的执行主体、服务类型和开展方式,但有一定成效的项目都具有结构化的特点,课后服务项目中产生最佳实践的都具有更加完整的结构化特征,将逐渐积累起来的项目经验加以归纳和整理,使之条理化、纲领化、流程化,具备执行可持续性。这意味着,从组织行动逻辑的角度看,结构化是保证课后服务质量的基本前提,提升课后服务质量需要从项目内容的结构化开始,并继续推进服务机构的结构化和项目过程的结构化。在检视我国非营利组织的课后服务实践后发现,有部分社会工作机构主导的课后服务案例在多个层面上呈现出较为明显的结构化特征,并取得了良好的服务效果。于是,在学校主导课后服务的行为惯性仍将继续的前提下,本土社会工作能否在课后服务质量提升方面有更多担当,成为本文的核心议题。首先,基于文献可及性考虑选择以美国为例,探讨结构化与课后服务质量如何关联以及在哪些维度上产生影响;其次,比较和分析社会工作机构主导的课后服务案例中,结构化是如何以及在哪些层次上与社会工作专业产生关联的;最后,将讨论本土社会工作在提升课后服务质量中的担当方式及其前提条件。

一、结构化:保证课后服务质量的基本前提

(一) 结构化活动的意涵与特点

从各国的实践看,为中小學生提供的课后

服务活动(项目)都有学科类和非学科类之分,学科类课后服务即与学校课程相关的活动,非学科类课后服务则包括休闲娱乐、户外活动、音乐艺术、社会交往、兴趣爱好等各种活动^②。对于学生如何在这些活动中度过课后时光,活动的组织方及委托方、参与活动的学生及其家长都不一定有明确的期待,这导致课后服务活动在结构化程度上有明显差异。为分析方便,这里将课后服务活动简单地分为结构化和非结构化两类。结构化活动指成人监督和强调技能培养为特征的活动,这些活动通常是自愿的,有定期的集会,对活动的参与者保持发展性的期望和规则,并对其提供成人的监督和指导,围绕发展特定技能和实现目标,促进参与者的积极发展,如课后服务、夏令营、博物馆、青少年活动中心等提供的活动。而相对自发的、没有正式规则和成年人的监督,与技能发展相关的目标也很少的课后活动称之为非结构化活动,如看电视、听音乐、与同龄人闲逛、聚餐,休息等^③。

结构化活动与学校教室里日常教学活动以及无人监督情况下和同龄人一起经历的事情有明显不同。结构化活动为儿童青少年提供一个空间,他们可以在学业成绩、兴趣爱好、社区服务等不同领域发掘自身兴趣,并随时间推移在这些领域培养技能。与学校课堂相比,结构化活动为儿童青少年提供更多自我调节的学习机会和自我效能的体验。与非正式休闲和无人监督时间相比,结构化活动是有组织、目标和期望的,并包含参与者持续不间断的努力,最终达致目标。结构化活动还提供了大量机会,让儿童青少年与同龄人一起,在成人指导下围绕共同的兴趣进行建设性的交流与合作,这些互动在学校里受到限制,而在结构化活动中却很常见。由于这些差异,结构化活动为儿童发展自身的兴趣提供了很多机会,帮助和引导他们积极的个人发展,包括社交、学术、行为习惯等^④。儿童青少年参与的活动可以从几乎没有

结构到高度复杂，他们选择参与什么类型的活动受个人和环境因素的综合影响，同时儿童青少年在不同的发展时期对结构化活动的需求不同。

（二）结构化活动带来的积极结果

结构化活动对儿童青少年的课后时间施加了影响，除了实现父母对孩子的监督外，还与其他积极结果相关。首先是提高儿童青少年的学业成就，包括高学业成绩和低辍学率。结构化活动能够提高学生对学校活动的参与度和出勤率，获得更好的学习成绩和更高的人际交往能力。其次，由于在结构化活动中能够得到成年人的指导，可以减少问题行为的出现，如酗酒和毒品问题、反社会行为和犯罪、成为未成年父母等。第三，提升社会心理适应能力，例如能够降低抑郁情绪和焦虑，提高自我效能感，还能够提高生活满意度等^⑤。相反把大部分时间都花在非结构化活动上，例如闲暇时间看电视或玩电子游戏，虽然这些活动本身通常不是问题，但当消耗太多时间时就可能会成为问题，如过度看电视与学业成绩之间存在负相关关系。尽管所有儿童青少年都在一定程度上参与了非结构化的活动，但与高度结构化的活动相比，在非结构化活动中参与反社会行为的机会更大^⑥。活动有积极效果的基础在于活动的结构化程度，课后服务作为学校课程之外的活动，要真正发挥作用需要保证课后服务活动的高度结构化：它在整个学年定期举行，由成年人组织和监督的活动构成，且有特定的发展目标，并基于小组活动而构建。

二、美国课后服务项目中的结构化问题

（一）美国当代课后服务的成效与不足

19世纪末期美国的课后服务项目出现，受“有组织的游戏”的影响，即把儿童的游戏权利被重新解释为需要在成人监督下，在操场上进

行“有组织的”游戏，以培养快乐、健康、合作的孩子。课后服务的早期项目在店铺、教堂或其他建筑中为孩子们提供一个安全的、有监督的空间，让孩子得到尽可能多的指导，这些项目有适度的目标。随后几十年间，课后服务的基本活动结构变化不大，只是服务内容的侧重点有所变化。后来为了支持有工作父母的需要，课后服务不断增多和发展，并发挥了更大更复杂的作用，包括学术提升、技能培养、积极的青少年发展等内容。21世纪初美国政府和社区投入大量的资源，为青少年的校外时间开展有组织、有结构的的活动，课后服务就是其中之一^⑦。

美国儿童青少年可参加的课后服务范围很广，课后服务的质量受到资助者和决策者的关注，而且由于对证据为本实践（Evidence-Based Practice，简称EBP）的重视，增加了对课后服务项目的评估。研究发现，学生参与高质量的课后服务对学生的学习成绩和社会能力的影响普遍是积极的。虽然课后服务项目看起来不尽相同，但是有效的课后服务有一些共同做法，可将之称为最佳实践或有前景的实践（Promising Practices）。美国课后服务联盟回顾和提炼了数百个项目的大规模评估，将课后服务最佳实践的关键因素归结为四点：有目的的项目/强大的项目设计、员工素质、有效的合作伙伴关系、项目评估和改进^⑧。另外美国国家评估、标准和学生测试研究中心(CRESST)，综合了近20年的课后项目评估成果后提出有效课后服务的五个关键组成部分：目标、领导力、员工、项目和评估^⑨。通过利用发展和生态模型对课后服务项目进行研究，在清楚了解课后项目的有效性后得出结论，要对项目参与者产生明显效果，项目本身需要具备明确的目标和结构化的项目设计^⑩。同时对课后项目中的结构化测量后发现，不同的课后服务项目结构化程度差异很大，如学术帮助、生活技能指导等活动通常涉及更多的集中活动，这些活动由小组领

导者积极指导,参与者在活动过程中的自由度较少,结构化程度高;相反,积极休闲活动、创造性活动以及其他活动,为学生提供了更多的选择余地,这种类型的活动结构化程度较低^⑩。尽管不同的研究者对有效课后服务所具备的特质描述有差异,但他们都支持结构化在项目中的重要性,有成效的课后服务实践都具备了结构化的特征,从而保证参与项目的儿童青少年在能力发展方面具有了稳定性。

虽然结构化对于课后服务尤为重要,但很难描述一个标准的结构化课后服务是什么样,因为课后服务受目的、程序、资金、人员、环境等因素的影响,会有很大差异。哈佛家庭研究中心从众多有效的课后服务实践特点中提炼出一个逻辑模型的概念,它的基本组成部分是目标、实施和评估。从本质上讲,逻辑模型是对一个项目如何运作的简明的、合乎逻辑的解释,也就是说一个项目要成功地实现其特定目标,需要在项目开始前做一个清晰的、令人信服的路线图。课后服务要达到的目标是什么,即希望影响青少年生活的哪个方面;实施指将如何实现目标,这是逻辑模型的核心基础,目标如何实现、将实施哪些具体的活动、需要什么资源等,是这个阶段需要应对的问题;评估即如何知道项目是否成功,评估实际上是项目成功的真实写照,还可为进一步改进项目提供信息^⑪。显然这个逻辑模型是对最佳课后服务实践的一个抽象描述,虽然没有明确定义最佳课后服务是什么,但将课后服务明确为由一系列以结果为导向的目的性行动构成,尽管无法直接给每一个具体的课后服务开展提供明确指示,却为课后服务工作人员提供了行动指南。依据这样的行动指引,工作人员再根据自己所面临的实际状况计划、组织并开展特有的课后服务。

(二) 社会工作参与:专业内在优势与结构化

社会工作形成于19世纪末至20世纪初,它起源于慈善活动,是在长期的助人活动基础上发展起来的。社会工作的一般性定义是以利他主义为指导,以科学的知识为基础,运用科学的方法进行的助人服务活动^⑫。在这个助人活动中,社会工作者受过专业训练,依据助人价值观去设计和实施助人活动,并引导受助者参与助人活动,通过协调配合,从而实现目标。这种经过设计的目标导向的活动,通过社会工作者长期的经验积累,逐渐形成了社会工作的实务模式。实务模式即专业服务,它是服务实践中形成的结构性、相对固定性专业服务实践活动、程序和互动过程的有机整合体^⑬。实务模式明确服务过程与程序,对专业服务实践起指导示范作用,同时,不同的实务模式为社会工作者提供不同的程序和标准,来应对不同的服务领域和对象,以及解决不同的问题,由此可见,社会工作所提供的专业服务是高度结构化的助人活动。

在美国课后服务的发展历程中,社会工作一直参与其中,从初期结构化工作理论和方法融入到课后服务中,到社会工作直接参与课后服务领域,社会工作始终凭借专业内在优势发挥作用。美国课后服务开始早期,为提高自己活动的有效性,也经历过课后服务的专业化阶段,意味着课后服务要有相关理论和方法。有研究者指出,当时课后服务的工作人员许多是志愿者,应由社会工作者来充实其队伍。在方法上,小组工作方法是最适合课后服务的方法。小组是课后服务的关键形式,组长是课后服务的工作人员。同时一些大学的社会学或社会工作系也提供了一些与课后服务相关的课程。20世纪50年代社会工作者利用小组工作理论发展课后服务,试图利用课后服务与弱势儿童及家庭建立更深层次的关系。纽约市的一个社区课后服务计划中,教育人员和社会工作人员共同预防该社区儿童的问题行为,参与该项目的儿童有自己的小组,社会工作者领导他们

每周会面，参与定期活动^⑤。随着以学校为基础的课后服务项目数量的巨大增长，学校社会工作者在提高课后项目质量方面发挥了更大的作用。因为学校社会工作与课后服务有着类似的目标，包括提高学习成绩和提升学生的教育质量。在学术领域表现不佳的学生，被视为有犯罪或帮派参与“风险”的学生，可以通过参与学校社会工作者组织的课后项目而从中受益，这对于那些被传统学校环境疏远的孩子们来说尤为重要^⑥。

美国的课后服务是一个多元力量参与的领域，美国鼓励公立学校、民间组织、社区等主体提供课后服务。以21世纪社区学习中心为例，它是专门组织课后服务的机构，由美国教育部提供资金为每个州高需求社区的学生提供课后服务，在2019年有170万学生参与了活动，遍布全国10,000多个社区的家庭。除此之外，美国还有男孩女孩俱乐部、校外活动组织、基督教青年会等全国性组织。但是，社会工作受制度约束及角色定位的影响无法在课后服务领域成为主导力量。社会工作主要作为资源的协调者、活动组织者发挥作用，社会工作者协助学生、家庭、学校和社区之间的沟通，帮助学生选择及获得这些课后服务。在高危青少年的早期评估和干预中，社会工作扮演重要的角色，社会工作识别需要支持的学生，并将他们与适当的课后服务联系起来。社会工作者与社区组织合作，在有需要的地方发展和丰富课后服务。

三、课后服务质量改进中本土社会工作者的角色担当

(一) 当前学校主导课后服务与结构化之间的内在矛盾

目前我国的课后服务在政策导向下开展，由教育行政部门发挥主导作用，学校承担课后服务的主要责任，服务场地是学校，服务提供

者以学校老师为主，服务对象为全体中小學生，服务经费是财政补贴、服务性收费或代收费。学校在组织和实施课后服务上有物质和人力优势以及社会信任的基础，因而全国中小学能快速全面地开展课后服务，并吸引大量学生参与课后服务。但课后服务除了为学生提供“看护”服务外，更为重要的是要发挥教育作用，要达到此目的并保证课后服务的质量，就需要课后服务现实结构化。这意味着课后服务从目标设定、组织实施到效果评估都应有相应的要求，但我国目前以学校为主要活动场地和老师为主要课后服务提供者的模式，难以保证结构化课后服务的开展。相比较而言，美国课后服务由专门的课后服务组织在公立学校、社区等多场地开展服务，课后服务人员的构成除学校老师外，还有课后服务工作中心人员、大学生、志愿者、社区人员等多元群体，提供包括学业、科学、艺术、音乐和劳动技能等内容的课后服务，这些是美国课后服务项目能够结构化设计和实施的基础条件。

我国现阶段的课后服务与结构化的内在矛盾主要表现在以下几个方面。首先，学校教育的选拔与竞争限定了课后服务目标的设定。学校主导的课后服务难以避免以提高学业成绩为目标，但课后服务的目标不限于此。课后服务强调多项特定技能和能力的发展，尤其要给予学生足够的机会和空间激发他们的潜能，以提高学业成绩为主要目标的课后服务势必会降低其他目标在课后服务中的重要性。其次，学校为主的课后服务难以开展与目标相符合的课后服务。即便学校按照政策要求、学生成长规律和需要设定目标，但受学校经费、场所和教师本身专业能力的限制，很难提供学业提升以外的服务，对于技能的培养和休闲兴趣活动的开展超出了学校软硬件设施的功能、超出了部分教师的专业范畴，老师难以也不可能全面掌握技能来组织课后服务活动。同时班级化教学模式是学校开展活动的惯用形式，但课后服务的

开展是基于学生的独特性基础之上的,这种标准化、规范化的形式无法针对性回应多样化学生需求,更无法提升他们的潜能以获得自我发展的能力。加之教学科研相关的工作压力,使教师投入到课后服务中的时间和精力有限。最后,评估主体的单一性无法有效衡量课后服务的质量。评价信息能衡量课后服务目标的实现程度,以便于课后服务的改进。目前仅有将课后服务工作纳入中小学考评体系的意见指示,无法对课后服务的过程评估和结果评价提供明确标准,依赖于学校或教师的自我评估难以了解课后服务的具体成效。上述矛盾导致学校主导的课后服务无法以结构化的方式来保证课后服务质量,难以对学生产生持久的吸引力。在“双减”背景之下这些矛盾若不能有效化解,会诱发家长的教育焦虑,产生新的社会问题。

(二) 本土社会工作课后服务项目的结构化经验

儿童青少年作为我国社会工作的主要服务对象,社会工作为其提供直接和间接服务以促进他们的全面健康发展,为儿童的养育、教育、娱乐游戏创造条件等,为青少年提供学业辅导、生活辅导、休闲服务等,这些社会工作为儿童青少年所提供的服务内容同样是我国课后服务所强调的。我国社会工作在课后服务领域开展的专业活动主要集中在社区儿童托管教育方面,主要是“四点半课堂”为代表的课后托管服务以及寒暑假托管服务项目。尤其是近年来多地政府加大购买社工服务为儿童提供托管教育的力度,让社工机构在社区儿童的托管教育服务中发挥重要作用。部分地区的学校社会工作也提供了一些有关青少年课后托管教育的服务,如广州市向社会工作服务中心购买驻校社工服务,有步骤地推进“家—校—社”合作,按学生需求提供矫正预防、临界预防和超前预防的各类型服务^⑦。尽管目前我国课后服务由学校承担主要责任,但因为课后服务与

社会工作服务领域的交叉,社会工作一直以来都在家庭、学校、社区及其他场所为有需要的儿童青少年提供课后托管、教育、发展等服务,以保护儿童青少年,促进他们身心健康成长。

“四点半课堂”产生之初主要是为了解决学生在放学后到家长下班回家之前这段时间无人看管的问题,社会工作机构利用社区已有的教育资源和活动场所,将社区中有需要的孩子组织起来,为其开展学业、托管和娱乐等综合服务^⑧。深圳市社工机构较早开始开展“四点半课堂”项目,社工机构招聘专业社会工作者,吸纳来自多所高校的实习生与志愿者,为孩子提供常规服务、基础服务和特色服务^⑨。福建省晋江市针对外来人口较为集中的区域开展“四点钟学校”,实行由政府购买,试点单位(社区、学校、企业)提供场所、社工组织承接服务项目的模式,为在校小学生,以每班不超30人的形式,提供专业服务以促进流动儿童融入社区生活,丰富社区儿童的课余时间,减轻父母对儿童非在校时间的照顾辅导^⑩。寒暑假期间,儿童青少年有大量自主支配的时间,社工开展了假期托管服务项目,针对流动儿童开展的暑期夏令营,采用分班级、社工+志愿者模式提供服务^⑪。社会工作者对提供的托管服务项目评估后发现,虽然社工机构在开展课后服务时也存在一些不足,但这些服务发挥了对儿童青少年的监护功能,同时让他们在参与过程中得到了尊重和成长。家长缓解了无人看管孩子的焦虑和担忧,且通过参与亲子活动增进了亲子情感,促进良好亲子关系的发展。社区提供活动开展的支持,社区居民以志愿者身份参与到项目中,为项目提供帮助的同时,居民之间也增加了沟通和互动,提高了社区居民的参与力和凝聚力,也提升了基层治理水平。

不管是以“四点半课堂”为代表的社区儿童托管教育服务,还是部分学校社会工作开展的与课后服务有关的项目,社工主导的课后服

务具备了有效课后服务逻辑模型的基本组成部分,从服务项目的目标确定、内容设计、活动组织、效果评估等环节都呈现了明显的结构化特征。社会工作者在开展服务前,先对目标群体开展需求分析,发现不同类型、不同年龄阶段的项目参与者的主要需求,从而确定课后服务的具体目标。然后,社工依据项目即将达成的目标制定工作计划,协调和整合资源提供针对性的服务。通过学习部落、小组活动、兴趣工作坊、社区主题活动等形式,为参与项目的学生提供包括学业辅导、德育教育、行为习惯培养、亲子沟通、家校交流、兴趣课堂等服务。最后,社工根据工作要求对所提供的服务进行评估,发现优势与不足以提升服务水平。正是由于社工在服务过程中通过结构化的操作实施,有计划、有步骤地开展活动满足了学生和家长的请求,达到了课后服务的目的。因此,在学校课后服务与结构化之间存在矛盾的情况下,可从已有的社工主导的课后服务成功经验,探索符合中国实际情况的课后服务有效形式与路径。

(三) 社工主导课后服务的可行性

首先,目前我国课后服务的提供主体为学校,但与课后服务相关的各项政策文件为社会工作参与课后服务提供了政策支持。课后服务工作指导意见指出,通过“政府购买服务”的方式对参与课后服务的单位给以适当补助,这意味着课后服务已纳入政府购买服务的范畴,具备条件的社会力量可以承担课后服务,社会工作机构可通过与政府签订合同获得政府财政支持,为学生提供高质量和高效率的课后服务。同时,“双减”意见指出,课后服务提供者可聘请具备资质的社会专业人员,通过专业训练的社会工作者已被纳入国家专业技术人员范畴,具备了社会服务的基本素养和技能,满足课后服务对社会专业人员的要求。

其次,社会工作理念与课后服务相融合。

社会工作的使命是解决社会问题和满足社会需求,追求社会公平和正义,促进社会的发展。课后服务本质上也是一种社会服务,是教师以劳务形式来满足学生及家长需求的请求,它回应的是社会需求,解决的是社会问题。社会工作强调“助人自助”,以服务对象为中心,关心、尊重每一位服务对象,帮助其解决问题,促进个人发展。课后服务坚持学生为本,通过有效实施各种课后育人活动,满足学生多样化学习需求,以促进学生全面健康成长,所以社会工作与课后服务的价值追求是一致的。

第三,社会工作理论和方法在课后服务中可以应用。社会工作在多年的发展过程中已经形成包括系统理论、社会支持理论、增权理论在内的专业理论,被广泛应用于青少年社会工作中。这些理论能为课后服务开展提供理论视角,让社会工作者除了能对中小学生的课后服务需求有清晰认识外,还能从特有的介入框架中设计并提供与需求相匹配的课后服务活动。社会工作的方法作为解决社会问题的方法技术,同样能应用于课后服务中,个案工作能针对性地为学生提供帮助,小组工作对有共同需求的学生开展互动性活动,社区工作则对一个社区的行动系统进行引导来为学生提供课后服务。社会工作者根据服务对象、需求类型、所需资源的不同,采用不同的实务模式来组织和实施课后服务。

第四,社会工作机构以社区为依托介入到课后服务领域。“社区”作为个体与环境互动最为直接的平台,也是儿童青少年除了家庭和校外最多的生活场域,将社区作为课后服务开展的基本载体,能充分发挥社区成员、社区组织的职责和作用,社会工作机构可通过社区儿童之家、社区服务中心、乡镇(街道)社工站等组织提供课后服务。尤其是儿童之家作为保护和促进儿童发展的社区综合服务点,已在全国城乡社区建有32万个,未来其覆盖率将继续提升。而社会工作组织可通过政府购买、项

目合作等方法获取资金,优化配置资源,入驻运营儿童之家,有效地组织和实施课后服务,以促进中小学生的发

展。最后,社会工作者在课后服务中的多重角色。社会工作者作为教育者向学生传递知识、教授技能、发展兴趣爱好外,为学校教师提供课后服务的培训,让教师掌握专业的理论和方

法,改变现有的非结构化的课后服务。作为资源协调者承担课后服务的组织与协调,调动多元的社会资源参与到课后服务中。作为支持者

为教师提供支持性服务,缓解教师因课后服务带来的心理压力和职业倦怠等问题。作为评估者对学校开展的课后服务进行第三方评估,以更为严格和专业的评估来衡量课后服务的成效。

① 张伟平,付卫东,李伟,曾新:《中小学课后服务能促进教育公平吗——基于东中西部6省(自治区)32个县(区)调查数据的分析》,《中国电化教育》,2021年第11期。

② Rorie M, Gottfredson D C, Cross A, et al, Structure and deviancy training in after-school programs, *Journal of Adolescence*, 2011.

③ Mahoney, Joseph L., Reed W. Larson, and Jacquelynne S. Eccles, eds, *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after school and community programs*, London: Psychology Press, 2005, p.3.

④ Vandell D L, Larson R W, Mahoney J L, et al, *Children's organized activities*, 2015.

⑤ Mahoney J L, Vandell D L, Simpkins S, et al, *Adolescent out-of-school activities*, 2009.

⑥ Gilman R, Meyers J, Perez L. Structured extracurricular activities among adolescents: Findings and implications for school psychologists, *Psychology in the Schools*, 2004

⑦ Halpern R, *Making play work: The promise of after-school programs for low-income children*, New York: Teachers College Press, 2003, p.9.

⑧ Alliance A, *Taking a deeper dive into after school: Positive outcomes and promising practices*, Washington: ERIC Clearinghouse, 2014, p.16.

ter, CRESST Policy Brief, 2011.

⑩ Riggs N R, Greenberg M T, *After-school youth development programs: A developmental-ecological model of current research*, *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2004.

⑪ 同②.

⑫ Gullotta, Thomas P., et al., eds, *A blueprint for promoting academic and social competence in after-school programs*, New York: Springer Science & Business Media, 2010, p.43.

⑬ 王思斌:《社会工作概论》,高等教育出版社,2006年版,第11页。

⑭ 刘继同:《社会工作“实务理论”概念框架、类型层次与结构性特征》,《社会科学研究》2012年第4期。

⑮ 同⑥。

⑯ Barkdull C, *A mixed methods study of after-school program belonging among inner-city elementary schoolchildren*, The University of Utah, 2004.

⑰ 许妮、王思斌、罗观翠、彭振、左家友、任海卫:《发展学校社会工作,服务价值、体制模式优劣在哪里? (上)》,《中国社会工作》2021年第7期。

⑱ 田友丽,娜仁那:《社会工作机构在社区开展“四点半课堂”初探》,《内蒙古电大学刊》2015年第6期。

⑲ 张智辉、林昂婵:《社会工作参与社区青少年教育的功能定位及实现路径——基于深圳Z社工机构M社区的“四点半课堂”实践》,《青年发展论坛》2018年第4期。

⑳ 陈莲凤:《儿童社会工作本土化实践:晋江“四点钟学校”经验与反思》,厦门大学出版社,2015年版,第8页。

㉑ 张网成:《社工主导寒暑期托管服务的探索研究》,《中国社会工作》2021年第25期。

(责任编辑:葛云)