

流动儿童消极学业情绪对学习自我效能感的影响： 情绪调节策略的调节作用*

王道阳^{1,2} 陆祥¹ 殷欣¹

(1. 安徽师范大学心理学系 芜湖 241000;
2. 北京师范大学中国基础教育质量监测协同创新中心 北京 100875)

摘要:以397名流动儿童为被试,采用问卷法考察流动儿童消极学业情绪对学习自我效能感的影响以及情绪调节策略在其中的调节作用。结果表明:(1)流动儿童学业情绪对控制感的负向预测作用高于对基本能力感的预测作用,其中有恼火、羞愧、无助对基本能力感预测作用显著;认知重评对基本能力感预测作用显著,并且认知重评情绪调节策略对恼火、沮丧与基本能力感的关系有调节作用,而表达抑制对无助与基本能力感的关系有调节作用。(2)流动儿童学业情绪中除恼火外,焦虑、羞愧、厌倦、无助、沮丧和心烦对控制感的预测作用均显著。认知重评和表达抑制均对控制感的预测作用显著,并且认知重评与羞愧、厌倦、沮丧的调节作用显著,表达抑制与沮丧的调节作用显著。

关键词:情绪调节策略;流动儿童;学习自我效能感;学业情绪;认知重评;表达抑制
分类号:G442

1 引言

流动儿童是指年龄在7~18岁的流动人口群体,截止到2010年11月1日,全国流动儿童数量已达3581万(段成荣,吕利丹,王宗萍,郭静,2013)。流动儿童是我国社会处在转型期出现的一个特殊社会群体,其特点是生活环境处于城与乡、城与城、城市内部的流动中。流动儿童的迁移、流动使得他们原有学习与生活受到城市生活的极大冲击。这些冲击、变化给流动儿童的学习与身心健康带来了巨大挑战,需要他们在心理与行为方面做出相应的调整(邵景进,李丹,郭芳,武盼盼,张大均,2016)。儿童时期面临最重要的任务就是学校学习。儿童在学习过程中会产生与学业相关的高兴、厌倦、失望、焦虑、气愤等各种情绪体验,这些就被称为学业情绪(academic emotions或Learning-related emotions)(Pekrun, Gortz, Titz, & Perry, 2002)。社会情境的变化给流动儿童的学习带来冲击的同时,也使得学习中伴随的不良情绪增多(Svetaz, Ireland & Blum, 2000)。有研究表明,流动儿童存在较多学习与情绪适应不良问题(申继亮,刘霞,赵景欣,师保国,2015),并且学业情绪

对学生学习认知活动有着重要的影响(俞国良,董妍,2006)。

根据不同唤醒水平,情绪可分为高唤醒和低唤醒情绪,如高唤醒既可能使人兴奋、激动,也可能使人焦虑不安,低唤醒既可能使人放松愉快,也可能使人厌倦冷漠。应用到学业情绪,就可以将学业情绪分为高唤醒学业情绪、低唤醒学业情绪(Pekrun et al., 2002)。不同唤醒水平的情绪对认知、学习活动的影响是不同的。比如,高唤醒的情绪比低唤醒的情绪体验更强烈,还会导致注意减少、增加无效信息的加工(俞国良,董妍,2006)。因此,在探讨流动儿童的学业情绪对学习自我效能感的影响时,需要对高唤醒学业情绪与低唤醒学业情绪加以区分。

学业情绪可以按照愉悦度分为积极学业情绪与消极学业情绪。流动儿童在学习中出现厌倦、失望、焦虑等负面的、不良的学业情绪就是消极学业情绪。因为情绪是自我行为动机、信念的重要来源之一(Deci & Ryan, 2012),所以这些消极学业情绪的积累往往会进一步影响流动儿童对自己学习能力的信念。而学生对自己的学习能力的信念就是学习自我效能感(perceived academic self-efficacy)(Alt,

* 基金项目:国家社会科学基金教育学青年课题“不同类型流动青少年心理健康教育的衔接与贯通研究”(CBA120108)。
通讯作者:王道阳, E-mail: daoyangwang@126.com

2015)。控制-价值理论 (control-value theory) 也认为,如果学业情绪是消极成份占主导地位,则会对个体学习能力的评估产生负面影响,即影响学习自我效能感(Pekrun et al., 2002)。相关研究也表明,消极学业情绪与学习自我效能感存在显著负相关(李洁,宋尚桂,2013);厌倦、失望等消极情绪则会降低学习动机和努力程度,影响学生学习自我效能感(Pekrun et al., 2002)。所以,当流动儿童面临消极学业情绪时,可能会对学习自我效能感产生消极影响(俞国良,董妍,2006)。

那么,流动儿童消极学业情绪是如何对学习自我效能感产生影响的呢?学习自我效能感包括控制

响\$ 妍Q

袂獵mM uFf% (凶K 露 \

A% J\$ Ø6ŠÚø (À È£- ÀGÈ½Ú²ßÂÔm X½°xÔÏÒÙ vùí »½ø ð|MÈ\ \ »½ÚÁÚ:À

ÄÇø (À øÉÚ; Á% ÓëÂ øPÄ §ÄÜ,Ð»É½5(f' t1R• Z|MÈ• ÄÇø Rf ì ÚÁØ6...ï°xÔÏÒØ-øÜ,ÂÔÁÚ:ÄÄÇø (ÀÀGÈ½Ú²ßÂÔÈÇ

?

业 现居住地与户口所在地不一致 ,且长达半年以上
为标准筛选) 397 人 ,平均年龄 15.78 岁($S = 1.92$) 。
流动儿童中男生 177 人(44.90%) ,女生 217 人
(55.10%) ,3 人未报告; 独生子女 145 人
(38.70%) 非独生子女 230 人(61.30%) ,22 人未
报告。

研究工具

##! 流动儿童身份界定标准

流动儿童身份由主要被试自我报告的户口性质
(农业户口、非农业户口) 、户口是否在现居住地、儿
童在现居住地居住的时间三个题目来判断。凡是具
有农业户口、户口不在现居住地、在现居住地居住时
间超过 6 个月的儿童 被界定为流动儿童。

家庭社会经济地位

家庭社会经济地位由家庭收入和父母受教育年
限两个独立指标来考察。

家庭收入。调查题目为“你家 a Å©Òµí»

\$# 相关分析

对性别、年龄、是否独生子女、家庭社会经济地位等背景变量, 与学习自我效能感、情绪调节策略以及消极学业情绪进行 Pearson 相关分析。结果表明(见表 1) 控制感、基本能力感与焦虑、羞愧、厌倦、无助、沮丧和心烦的相关均显著, 并且相关系数均在

0.40 以下; 认知重评情绪调节策略与羞愧、恼火、厌倦、无助等消极学业情绪显著相关, 相关系数均在 0.2 以下。表达抑制情绪调节策略与焦虑、恼火、厌倦、无助、心烦等消极学业情绪显著相关, 相关系数也均在 0.2 以下。同时, 基本能力感和控制感与年龄、家庭社会经济地位均有显著相关。

表 1 主要研究变量的相关分析

变量	M ± SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. 性别	1.54 ± 0.50	—															
2. 年龄	16.34 ± 2.98	-0.04	—														
3. 是否独生子女	1.58 ± 0.49	0.24**	0.16**	—													
4. 家庭年收入	4.09 ± 1.88	-0.06	-0.27**	-0.10**	—												
5. 父亲受教育年限	7.94 ± 3.00	0.06*	-0.18**	-0.22**	0.21**	—											
6. 母亲受教育年限	6.69 ± 3.37	-0.06	-0.21**	-0.31**	0.24**	0.57**	—										
7. 基本能力感	80.13 ± 16.03	-0.07*	-0.23**	-0.10**	0.11**	0.28**	0.31**	—									
8. 控制感	78.17 ± 16.01	-0.01	-0.38**	-0.12**	0.12**	0.26**	0.24**	0.42**	—								
9. 焦虑	22.68 ± 5.08	0.12**	0.01	0.08**	-0.05	-0.13**	-0.09**	-0.18**	-0.35**	—							
10. 羞愧	14.68 ± 3.63	0.06*	0.18**	0.05	-0.12**	-0.21**	-0.18**	-0.31**	-0.48**	0.59**	—						
11. 恼火	15.99 ± 3.48	0.09**	-0.05	0.03	-0.01	-0.05	0.00	-0.02	-0.22**	0.65**	0.41**	—					
12. 厌倦	30.08 ± 8.59	-0.06	0.25**	0.10**	-0.08*	-0.14**	-0.10**	-0.31**	-0.60**	0.37**	0.46**	0.25**	—				
13. 无助	14.40 ± 4.01	0.03	0.26**	0.08**	-0.11**	-0.19**	-0.16**	-0.39**	-0.61**	0.52**	0.61**	0.35**	0.72**	—			
14. 沮丧	16.25 ± 3.61	0.09**	0.06	0.09**	-0.06	-0.16**	-0.10**	-0.20**	-0.38**	0.72**	0.58**	0.60**	0.36**	0.49**	—		
15. 心烦	11.10 ± 3.09	0.01	0.16**	0.08**	-0.14**	-0.14**	-0.10**	-0.20**	-0.48**	0.52**	0.52**	0.41**	0.61**	0.59**	0.47**	—	
16. 认知重评	20.81 ± 5.97	-0.01	0.05	0.03	-0.01	-0.13**	-0.14**	-0.41**	-0.20**	-0.04	0.07*	-0.07*	0.12**	0.11**	0.00	0.05	—
17. 表达抑制	16.49 ± 4.55	0.07*	-0.12**	0.03	0.02	-0.05	-0.06*	-0.21**	0.07*	-0.10**	-0.04	-0.06*	-0.10**	-0.09**	-0.01	-0.06*	0.39**

\$\$ 回归分析

采用分层回归分析, 分别考察流动儿童学业情绪对基本能力感、控制感的预测作用, 以及情绪调节策略的作用。为考察基本能力感与控制感的差异, 在回归分析第一层对非焦点结果变量进行控制。例如, 在基本能力感为因变量的回归中, 控制感为非焦点结果变量。

\$\$\$! 流动儿童消极学业情绪对基本能力感与控制感预测作用的差异

如表 2、表 3 所示, 在控制了性别等背景变量后,

高唤醒情绪中羞愧对基本能力感、控制感的负向预测作用显著($\beta = -0.17$ 、 -0.24 , $" < 0.01$), 恼火对基本能力感的正向预测作用显著($\beta = 0.09$, $" < 0.05$), 焦虑对控制感的负向预测作用显著($\beta = -0.13$, $" < 0.05$)。低唤醒情绪中无助对基本能力感、控制感的负向预测作用均显著($\beta = -0.26$ 、 -0.22 , $" < 0.001$), 厌倦、沮丧、心烦对控制感的负向预测作用显著($\beta = -0.07 \sim -0.28$, $" < 0.05$)。综上, 消极学业情绪对学习自我效能感预测作用表现为: 对控制感高于对基本能力感; 低唤醒高于高唤醒。

表 # 流动儿童高唤醒消极学业情绪、情绪调节策略对学习自我效能感的回归分析($n = 100$)

	基本能力感			控制感			
	Q	3X	β	Q	3X	β	
性别	-2.58	1.00	-0.08*	0.11	1.00	0.004	
年龄	-0.50	0.18	-0.09**	-1.46	0.17	-0.27***	
是否独生	1.85	1.06	0.06	-1.35	1.05	-0.04	
家庭年收入	-0.25	0.27	-0.03	0.01	0.27	0.00	
父亲受教育年限	0.41	0.20	0.08*	0.63	0.20	0.12**	
母亲受教育年限	1.11	0.18	0.23***	0.11	0.18	0.02	
控制感/基本能力感	0.31	0.03	0.31***	0.31	0.03	0.31***	
	$\Delta E^2 = 0.26 \Delta R = 42.51^{***}$			$\Delta E^2 = 0.28 \Delta R = 47.03^{***}$			
第二层	焦虑	-0.08	0.14	-0.03	-0.39	0.13	-0.13**
	羞愧	-0.78	0.18	-0.17***	-1.10	0.16	-0.24***
	恼火	0.40	0.18	0.09*	-0.11	0.17	-0.02
	$\Delta E^2 = 0.02 \Delta R = 8.82^{***}$			$\Delta E^2 = 0.11 \Delta R = 48.26^{***}$			
第三层	认知重评	-1.79	0.56	-0.66**	-1.52	0.38	-0.56**
	表达抑制	0.42	0.69	0.12	1.61	0.50	0.46*
	$\Delta E^2 = 0.11 \Delta R = 72.22^{***}$			$\Delta E^2 = 0.02 \Delta R = 10.24^{***}$			
第四层	认知重评 × 焦虑	-0.01	0.02	-0.11	0.02	0.02	0.18
	认知重评 × 羞愧	0.00	0.03	0.01	0.05	0.03	0.39*
	认知重评 × 恼火	0.08	0.03	0.61**	0.004	0.03	0.03
	表达抑制 × 焦虑	0.01	0.03	0.06	0.001	0.03	0.01
	表达抑制 × 羞愧	-0.02	0.03	-0.11	-0.03	0.03	-0.15
	表达抑制 × 恼火	-0.05	0.04	-0.28	-0.06	0.04	-0.33
	$\Delta E^2 = 0.01 \Delta R = 2.27^*$			$\Delta E^2 = 0.01 \Delta R = 2.79^*$			

注: 未标准化回归系数及其标准误采用 Bootstrap 方法得到。

流动儿童情绪调节策略对消极学业情绪与基本能力感、控制感关系的调节作用

高唤醒消极学业情绪(焦虑、羞愧和恼火)为自变量的回归分析,见表2。以基本能力感为因变量的结果显示,认知重评对基本能力感的负向预测作用显著($\beta = -0.56, p < 0.001$);认知重评与恼火的调节作用显著($\beta = 0.61, p < 0.01$)。以控制感为因变量的结果显示,认知重评对控制感的负向预测作用显著($\beta = -0.56, p < 0.01$),而表达抑制对控制感的正向预测作用显著($\beta = 0.46, p < 0.05$);认知重评与羞愧的调节作用显著($\beta = 0.39, p < 0.01$)。

低唤醒消极学业情绪(厌倦、无助、沮丧和心烦)为自变量的回归分析,见表3。以基本能力感为因变量的结果显示,认知重评、表达抑制对基本能力感的负向预测作用显著($\beta = -0.26, -0.12, p < 0.001$);认知重评与沮丧的调节作用显著($\beta = 0.50, p < 0.01$),表达抑制与无助的调节作用显著($\beta = -1.02, p < 0.001$)。以控制感为因变量的结果显示,认知重评对控制感的负向预测作用显著($\beta = -0.11, p < 0.001$),而表达抑制对控制感的正向预测作用显著($\beta = 0.07, p < 0.01$);认知重评与厌

倦、沮丧的调节作用均显著($\beta = -0.45, 0.56, p < 0.05$),表达抑制与沮丧的调节作用显著($\beta = -0.74, p < 0.001$)。

采用简单斜率(simple slope)检验进一步分析流动儿童情绪调节策略在学业情绪与学习自我效能感关系中的调节作用。以均数 ± 1 标准差的方法分别将情绪调节策略变量划分为高分组和低分组,分别考察两组被试的学业情绪对学习自我效能感的影响(见图2、图3)。结果表明,对于高唤醒消极学业情绪,以基本能力感为因变量,恼火为自变量时,认知重评高分组对基本能力感正向预测作用不显著(Simple Slope = 0.33, $t = 0.18, p > 0.05$),认知重评低分组对基本能力感负向预测作用也不显著(Simple Slope = -0.89, $t = -0.49, p > 0.05$),进一步分析发现两组作用方向有显著差异($F(8, 941) = 52.99, p < 0.001, \eta^2 = 0.45$) (图2a)。以控制感为因变量,羞愧为自变量时,认知重评高分组对控制感负向预测作用不显著(Simple Slope = -1.35, $t = -1.23, p > 0.05$),但认知重评低分组对控制感负向预测作用显著(Simple Slope = -2.30, $t = -2.15, p < 0.05$) (图3a)。

表 \$ 流动儿童消极低唤醒学业情绪、情绪调节策略对学习自我效能感的回归分析 ($n = 104$)

		基本能力感			控制感		
		Q	3X	β	Q	3X	β
第一层	性别	-3.02	1.00	-0.09**	0.04	1.00	0.001
	年龄	-0.45	0.18	-0.08*	-1.48	0.17	-0.27***
	是否独生	1.76	1.06	0.05	-1.37	1.05	-0.04
	家庭年收入	-0.19	0.27	-0.02	0.08	0.27	0.01
	父亲受教育年限	0.31	0.20	0.06	0.51	0.20	0.10**
	母亲受教育年限	1.13	0.18	0.24***	0.14	0.18	0.03
	控制感/基本能力感	0.32	0.03	0.32***	0.31	0.03	0.31***
		$\Delta E^2 = 0.26 \Delta R = 42.70^{***}$			$\Delta E^2 = 0.28 \Delta R = 46.93^{***}$		
第二层	厌倦	-0.07	0.09	-0.04	-0.52	0.07	-0.28***
	无助	-1.05	0.19	-0.26***	-0.89	0.16	-0.22***
	沮丧	0.01	0.16	0.00	-0.30	0.13	-0.07*
	心烦	0.31	0.21	0.06	-0.46	0.17	-0.09**
		$\Delta E^2 = 0.04 \Delta R = 12.55^{**}$			$\Delta E^2 = 0.25 \Delta R = 111.21^{***}$		
第三层	认知重评	-1.51	0.35	-0.56***	-1.84	0.30	-0.68***
	表达抑制	0.55	0.47	0.16	2.21	0.41	0.63***
		$\Delta E^2 = 0.10 \Delta R = 68.87^{***}$			$\Delta E^2 = 0.01 \Delta R = 8.20^{***}$		
第四层	认知重评 \times 厌倦	-0.01	0.01	-0.21	0.03	0.01	0.45*
	认知重评 \times 无助	0.05	0.03	0.40	0.004	0.03	0.03
	认知重评 \times 沮丧	0.07	0.03	0.50**	0.08	0.02	0.56**
	认知重评 \times 心烦	-0.05	0.03	-0.28	-0.04	0.03	-0.24
	表达抑制 \times 厌倦	0.01	0.02	0.09	-0.01	0.01	-0.12
	表达抑制 \times 无助	-0.17	0.04	-1.02***	-0.04	0.03	-0.21
	表达抑制 \times 沮丧	0.03	0.03	0.16	-0.12	0.03	-0.74***
	表达抑制 \times 心烦	0.08	0.04	0.34	0.06	0.04	0.30
		$\Delta E^2 = 0.03 \Delta R = 5.34^{***}$			$\Delta E^2 = 0.02 \Delta R = 5.20^{***}$		

注: 未标准化回归系数及其标准误采用 Bootstrap 方法得到。

图 # 情绪调节策略在学业情绪(恼火、沮丧、无助)与基本能力感关系中的调节作用

图 \$ 情绪调节策略在学业情绪(羞愧、厌倦、沮丧)与控制感关系中的调节作用

对于低唤醒学业情绪,以基本能力感为因变量,沮丧为自变量时,认知重评高分组对基本能力感负向预测作用不显著(Simple Slope = -0.29, * = -0.27, " > 0.05),认知重评低分组对基本能力感负向预测作用较强不显著(Simple Slope = -1.02, * = -1.00, " > 0.05),进一步分析发现两组作用方向有显著差异($F(7, 957) = 58.90$, " < 0.001, $\beta^2 = 0.43$) (图2b)。以无助为自变量时,表达抑制高分组对基本能力感的负向预测作用显著(Simple Slope = -1.93, * = -2.83, " < 0.01),表达抑制低分组对基本能力感的负向预测作用不显著(Simple Slope = -0.87, * = -1.19, " > 0.05) (图2c)。

以控制感为因变量,厌倦为自变量时,认知重评高分组对控制感的负向预测作用不显著(Simple Slope = -0.80, * = -0.94, " > 0.05),认知重评低分组对控制感的负向预测作用也不显著(Simple Slope = -1.12, * = -1.34, " > 0.05),进一步分析发现两组作用方向不一致($F(8, 926) = 108.70$, " < 0.001, $\beta^2 = 0.94$) (图3b)。沮丧为自变量时,认知重评高分组对控制感的负向预测作用不显著(Simple Slope = -1.25, * = -1.15, " > 0.05),认知重评低分组对控制感的负向预测作用不显著(Simple Slope = -1.75, * = -1.67, " > 0.05) (图3c),进一步分析发现两组作用方向有显著差异($F(8, 935) = 60.94$, " < 0.001, $\beta^2 = 0.52$)。沮丧为自变量时,表达抑制高分组对控制感的负向预测作用显著(Simple Slope = -1.79, * = -2.08, " < 0.05),表达抑制低分组对控制感的负向预测作用不显著(Simple Slope = -1.25, * = -1.50, " > 0.05) (图3d)。

4 讨论

流动儿童消极学业情绪、情绪调节策略对学习自我效能感影响的差异

研究结果显示,流动儿童消极学业情绪对学习自我效能感预测作用存在差异,差异表现在两个方面。首先,流动儿童消极学业情绪对学习自我效能感的两个维度(基本能力感与控制感)的预测作用存在差异。消极学业情绪对控制感的负向预测作用显著高于对基本能力感的负向预测作用。这个结论与已有研究基本一致,控制感与消极学业情绪呈显著的负相关(Shell & Husman, 2008)。其次,不同唤醒水平的消极学业情绪对学习自我效能感的预测作用存在差异。结果显示,低唤醒消极学业情绪中,无助同时对基本能力感、控制感的负向预测作用显著,

厌倦、沮丧、心烦仅对控制感的负向预测作用显著;而高唤醒消极学业情绪中,羞愧同时对基本能力感、控制感的负向预测作用显著,仅有焦虑对控制感的负向预测作用显著。研究显示,随着唤醒水平的提高,消耗的注意资源增多(董云英,周仁来,高鑫,2014),这可能促使个体在情绪调节策略的选择上发生改变。

流动儿童情绪调节策略的不同选择可能造成了消极学业情绪对学习自我效能感预测作用的差异。认知重评对基本能力感与控制感存在显著的预测作用,而表达抑制仅仅对控制感存在显著的预测作用。同时,从效应量来看,整体的情绪调节策略对基本能力感预测作用高于对控制感的预测作用(基本能力感: $\Delta E^2 = 0.10$ vs. 控制感: $\Delta E^2 = 0.01$)。所以认知重评对基本能力感的预测作用要高于表达抑制。

流动儿童情绪调节策略对消极学业情绪与学习自我效能感关系的调节作用

结果显示,认知重评在恼火与基本能力感关系中的调节作用显著,并且认知重评得分越高,恼火对基本能力感的负向预测作用越弱。同时,认知重评在沮丧与基本能力感关系中的调节效应显著,并且认知重评得分越高会使得沮丧对基本能力感负向预测作用越弱。表达抑制在无助与基本能力感关系中的调节作用显著,表现为表达抑制得分越高对基本能力感的负向预测作用越强。所以,流动儿童运用表达抑制降低消极学业情绪(沮丧)的表达,但并未使得学业情绪对基本能力感的影响减弱。此外,认知重评在羞愧、厌倦、沮丧与控制感关系中的调节作用显著,并且认知重评得分越高,羞愧、厌倦、沮丧对控制感的负向作用越弱。同时,表达抑制与沮丧的调节作用显著,并且表现为表达抑制得分越高,沮丧对控制感的负向预测作用越强。

综合以上结果来看,对于流动儿童消极学业情绪的调节,认知重评要优于表达抑制。首先,认知重评对基本能力感和控制感均有显著的预测作用,而表达抑制仅仅对控制感有显著的预测作用;其次,认知重评对恼火、沮丧与基本能力感的关系有调节作用,对厌倦、沮丧与控制感的关系有调节作用;表达抑制仅仅对无助与控制感的关系有调节作用。表达抑制策略与认知重评策略均能有效降低负性情绪体验,但被试使用表达抑制策略降低负性情绪的速度显著快于认知重评,但表达抑制调节需要消耗更多的认知资源。这是因为,表达抑制作为一种需要认

知持续参与的情绪调节策略,在一定程度上也会影响其他认知活动的顺利完成,所以相对来说表达抑制并不是情绪调节策略中最优的选择。然而,我们也要看到在集体主义文化背景下,抑制情绪表达被认为是符合社会规范的,表达抑制比认知重评有着更为强大社会心理基础(袁加锦,龙泉杉,丁南翔,娄熠雪,刘莹莹,杨洁敏,2014)。

因此,如果情绪调节策略使用不当就会降低学习自我效能感,更低的学习自我效能感会加强消极学业情绪的认知与体验,这就容易形成一种恶性循环。但是,流动儿童的消极学业情绪并不是一定会导导致学习自我效能感降低。若能运用恰当的情绪调节策略,可以消除不良影响,甚至会起到积极作用,恰当的外界干预往往能起到意想不到的效果(Cohen, Julio, Nancy & Allison, 2006)。

研究局限与展望

本研究也存在某些局限性。首先,本研究被试数量不多,虽然运用了 Bootstrap 方法,可能还是会在一些偏差。因为流动儿童背景变量较多,构成复杂。增大样本,采用更科学的抽样方式才能保证研究结论的普适性。其次,流动儿童作为一个特殊群体正在发生着变化,有越来越多的流动儿童逐步融入城市生活,但有着流动经历的儿童是否会造成在应对消极学业情绪以及采用的情绪的调节策略时有影响,这需要开展纵向追踪研究,才能更加确切的回答上述问题。最后,流动儿童特殊性是相对城市儿童、留守儿童或者农村本地儿童来说,后续研究可以将多组不同群体进行比较研究,从而得出流动儿童群体特点的一些研究结论。

5 结论

流动儿童消极学业情绪对控制感的负向预测作用高于对基本能力感预测,认知重评对恼火、沮丧与基本能力感的关系有调节作用,而表达抑制对无助与基本能力感的关系有调节作用。认知重评和表达抑制均对控制感的预测作用显著,并且其中认知重评与羞愧、厌倦、沮丧的调节作用均显著,表达抑制与沮丧的调节作用显著。

致谢:衷心感谢匿名审稿专家和编辑部老师的宝贵修改意见!

参考文献:

Alt, D. (2015). Assessing the contribution of a constructivist learning environment to academic self-efficacy in higher education. *V12' \$' &*

X' 4\$2(' . 1' ') E1)1%2+7, =C(1), 47 - 67.

Cohen, G. L., Julio, G., Nancy, A., & Allison, M. (2006). Reducing the racial achievement gap: A social-psychological intervention. *3+ \$1' +1 5=5(5791), 1307 - 1310.*

Davidson, R. (2010). Size distortion of bootstrap tests: An example from unit root testing. *E14\$1D (0 X+(' . \$+ : ' %-8)\$), @ (2), 169 - 193.*

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory in health care and its relations to motivational interviewing: a few comments. *B' *12' c' %\$(' %- M(2' %- (0 Q17%4\$(2%- Y/' 2\$\$(' %', !78)\$+%- : +> *\$4\$8, 0(1), 1 - 6.*

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *E14\$1D (0 N1' 12%- !)8+7(-(&8, @ (2), 271 - 299.*

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *!)8+7("78)\$(-(&8, 50(3), 281 - 291.*

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *M(2' %- (0 ! 12)(' %-\$8 ^ 3(+%- !)8+7(-(&8, CK(2), 348 - 362.*

Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1996). The affective implications of perceived congruence with culture dimensions during organizational transformation. *M(2' %- (0 ! %' %&1. 1' ', @@ (4), 527 - 547.*

Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2008). Cognitive emotion regulation: Insights from social cognitive and affective neuroscience. *A/221' * # \$21+> \$(') \$' !)8+7(-(&\$+%- 3+\$1' +1, =F(2), 153 - 158.*

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *X, /+%\$(' %- !)8+7(-(> &8)*, 5F(2), 91 - 105.*

Richards, J. M., & Gross, J. J. (2000). Emotion Regulation and Memory: The Cognitive Costs of Keeping One's Cool. *M(2' %- (0 ! 12>)(' %-\$8, F0(3), 410 - 424.*

Shell, D. F., & Husman, J. (2008). Control, motivation, affect, and strategic self-regulation in the college classroom: A multidimensional phenomenon. *M(2' %- (0 X, /+%\$(' %- !)8+7(-(&8, =PP(2), 443 - 459.*

边玉芳. (2004). 学习自我效能感量表的编制. *心理科学, @F(05), 1218 - 1222.*

董云英, 周仁来, 高鑫. (2014). 积极情绪的唤醒程度对空间工作记忆的影响. *中国临床心理学杂志, @@(5), 761 - 767.*

董妍, 俞国良. (2007). 青少年学业情绪问卷的编制及应用. *心理学报, 50(5), 852 - 860.*

段成荣, 吕利丹, 王宗萍, 郭静. (2013). 我国流动儿童生存和发展: 问题与对策. *南方人口, @C(4), 44 - 55.*

李洁, 宋尚桂. (2013). 大学生学业自我效能感、学业情绪与学习适应性. *中国健康心理学杂志, @-(9), 1429 - 1431.*

蔺秀云, 方晓义, 刘杨, 兰菁. (2009). 流动儿童歧视知觉与心理健康水平的关系及其心理机制. *心理学报, ?-(10), 967 - 979.*

邵景进, 李丹, 郭芳, 武盼盼, 张大均. (2016). 父母教育卷入与流动儿童的学业成绩、情绪适应: 自主感和能力感的中介作用. *中国特殊教育, =H(1), 48 - 55.*

申继亮, 刘霞, 赵景欣, 师保国. (2015). 城镇化进程中农民工子女心理发展研究. *心理发展与教育, 5=(1), 108 - 116.*

王力,柳恒超,李中权,杜卫. (2007). 情绪调节问卷中文版的信效度研究. *中国健康心理学杂志*, 15(6), 503 - 505.

王明珠,邹泓,李晓巍,张文娟,王英芊,蒋索. (2015). 幼儿父母婚姻冲突与教养方式的关系: 父母情绪调节策略的调节作用. *心理发展与教育*, 35(3), 279 - 286.

王振宏,郭德俊. (2003). Gross 情绪调节过程与策略研究述评. *心理科学进展*, 11(6), 629 - 634.

俞国良,董妍. (2006). 学习不良青少年与一般青少年学业情绪特点的比较研究. *心理科学*, 39(4), 811 - 814.

袁加锦,龙泉杉,丁南翔,娄熠雪,刘莹莹,杨洁敏. (2014). 负性情绪调节的效率: 中国文化背景下认知重评与表达抑制的对比. *中国科学: 生命科学*, 44(6), 602 - 613.

' () E55/F., -./0 /A R)C, -.8) EF, <); .F N; /-./05 /0 B)4F).8)< EF, <); .F 9)+AQAA.F, F: /A 3.C4, 0- = (.+<4)0: ' () 3/<)4, -.0C * /+) /A N; /-./0 *)CP+, -./0 9-4, -)C.)5

1 " #* 7&' E&, -^{1 2} 4% ; \$&, -¹ ! 5# ; \$, ¹
 (1. #1"2*. 1' * (0 !)8+7(-&8 , : ' L/\$ Y(2. %- S' \$412)\$*8 , e/L/ 241000 , A7\$' %; 2. A(--: (2%*\$41 B' ' (4%*(' A1' *12 (0 :))1)). 1' * *(D%2, Q%)\$+ X, /+%*(' J/%-\$*8 , Q1\$)\$' & Y(2. %- S' \$412)\$*8 , Q1\$)\$' & 100875 , A7\$' %)

E15-4, F-: A total of 397 migrant children were recruited as subjects with questionnaire method to investigate the association of negative academic emotions on perceived academic self-efficacy of migrant children and the moderation effect of emotion regulation strategies on that. The results showed that: Firstly ,the negative predictive effect of academic emotions on the sense of control was significantly higher than that of the basic sense of ability. Among them , only the predictive effect of angry ,shame and helpless on the basic sense of ability were significant. Moreover , only the predictive effect of cognitive re-evaluation on the basic sense of ability were significant. And ,the cognitive re-evaluation had the moderating effect on the relationship of angry ,depression and the basic sense of ability. And the expression suppression had the moderating effect on the relationship of helpless and the basic sense of ability. Secondly , except for angry , in the academic emotions of the migration children , the predictive effect of anxiety , shame , boredom , helpless , depression and vexation on the sense of control were significant. Both the predictive effect of cognitive re-evaluation and expression suppression of emotion regulation strategies on the sense of control were significant. Besides ,the moderating effect of cognitive re-evaluation on the shame ,boredom ,depression were significant and the moderating effect of expression suppression on the depression were significant.

G): 2/4<5: emotion regulation strategies; migrant children; perceived academic self-efficacy; academic emotions; cognitive re-evaluation; expression suppression