

# 理性情绪教育改善高一学生的学业情绪

马惠霞<sup>1</sup>, 刘美廷<sup>1</sup>, 张非易<sup>2</sup>

(1.天津师范大学心理与行为研究院,天津 300074;2.北京林业大学人文学院,北京 100083)

【摘要】 目的:考察理性情绪教育对增进学生良好学业情绪的作用。方法:采用《一般学科学业自我概念问卷》和《青少年学业情绪问卷》对 343 名初一、初二和高一学生进行调查。然后在所调查的高一年级中,选取调查结果无差异的两个班级,指定其中一个班为实验班(57 人),另一个班为对照班(52 人)。对实验班的学生进行为期 8 周的理性情绪教育课堂干预。结果:与对照班相比,实验班学生的积极高唤醒中的希望学业情绪的分数提高,而消极低唤醒中的厌倦和心烦学业情绪的分数降低;实验班在实验后,高唤醒学业情绪得分普遍降低,积极低唤醒学业情绪得分普遍提高,消极高唤醒中的焦虑和消极低唤醒中的沮丧学业情绪显著降低。同时,干预提高了学生的理科学业自我概念。结论:理性情绪教育可以增加高一学生的良好学业情绪,减少消极学业情绪;同时提高学科学业自我概念。

【关键词】 高一学生;学科学业自我概念;学业情绪;理性情绪教育;干预研究

中图分类号: R395.5

文献标识码: A

文章编号: 1005-3611(2012)01-0116-04

## Improving the Academic Emotions of High-school Students by Rational-emotive Educational Mode

MA Hui-xia, LIU Mei-ting, ZHANG Fei-yi

Academy of Psychology and Behavior, Tianjin Normal University, Tianjin 300074, China

【Abstract】 **Objective:** To study the effect on academic emotions of high-school students by rational-emotive educational mode. **Methods:** We investigated 343 students from grade 7, 8 and 10, in one school, using the Academic Self-concept of General Subjects Questionnaire and the Adolescents Academic Emotions Questionnaire. In a random choosing of two non-differential classes from grade 10, one class (57 students) was made to be the experimental group, and another one (52 students) to be the control group. Then the experimental group accepted rational-emotive education for eight weeks. **Results:** After the intervention, hope of the experimental group was obviously higher in the positive-high arousal academic emotions and tired and dismay lower in the negative-low arousal academic emotions. Besides, distinct differences were found between the pre-test and post-test of experimental group in both the negative-high arousal academic emotions (anxiety, shame and anger) and negative-low arousal academic emotions. **Conclusion:** The rational-emotive educational mode is effective in increasing the positive academic emotions and reducing the negative academic emotions of the high-school students. At the same time, the academic self-concept of subjects is advanced.

【Key words】 High-school students; Academic emotions; Rational-emotive educational mode; Intervention study

艾里斯创立的理性情绪疗法(Rational-Emotive Therapy, RET)认为,人的情绪不是由某一诱发事件本身引起的,而是由经历这一事件的人对这一事件的解释和评价所引起的。理性情绪教育(Rational-Emotive Education, REE)由理性情绪疗法发展而来,是以“认知-情绪-行为”为导向的教育课程。REE的介入点是人的认知,通过改变人的非理性观念来调控人的负性情绪,以期改变人的行为。其目标是减低不良情绪,增强情绪的稳定性,并提升自我概念。

James 于 1890 年首次提出了自我概念,后来 Shavelson 将自我概念划分为学业自我概念和非学业自我概念<sup>[1]</sup>。对于自我概念的界定,多数学者认为学业自我概念不仅应该包括认知、评价成分,还应该加入

情感体验成分,从而将这一概念界定为个体在学业情境中形成的对有关自己学业发展的比较稳定的认知、体验和评价<sup>[2]</sup>。学业自我概念是一个多层面、多维度的系统结构,而学科学业自我概念是学业自我概念中的一个分支,是学生在不同学科领域内对学业能力、成就、情感等的认知、体验与评价。

Pekrun 于 2002 年首次提出了“学业情绪”这一概念,并认为学业情绪是学生在教学与学习过程中与学业活动相关的各种情绪体验<sup>[3]</sup>。分析学科学业自我概念和学业情绪的定义,不难发现,二者间存在着密切的联系。我们设想,由于学生的知、情、意是协调统一的,培养和增进学生的良好学业情绪可有多种途径,可以从知、情、意的任意一处入手进行干预。可能不同的切入点干预效果不同,但只有通过实际的干预研究、比较,才能得出从何处入手的干预效果

【基金项目】 教育部人文社会科学重点研究基地重大项目 (07JJDXLX265)

更好。有研究认为,与单纯的情感倾向方案(如情绪教育)相比,认知倾向方案能够产生更多的积极影响<sup>[4]</sup>。因此本研究假设,用理性情绪教育的方法干预学生学科学业自我概念,可在提高学科学业自我概念的同时,增进良好学业情绪,减少消极的学业情绪。

## 1 对象与方法

### 1.1 对象

抽取天津市某两所中学六个年级中的三个年级进行调查,共发放问卷 350 份,回收有效问卷 343 份。其中,初一年级 102 份,初二年级 81 份,高一年级 160 份。男生 142 人,女生 201 人。

根据调查结果,选取其中一所中学的高一年级在学业情绪和学科学业自我概念上均无显著差异的两个班,指定其中一个班为实验班(共 57 人),另一个为对照班(共 52 人)。

### 1.2 工具

1.2.1 研究工具 ①青少年学业情绪问卷<sup>[5]</sup>。由董妍、俞国良于 2007 年编制。该问卷包括积极高唤醒学业情绪(自豪、高兴和希望)、积极低唤醒学业情绪(满足、平静和放松)、消极高唤醒学业情绪(焦虑、羞愧和恼火)和消极低唤醒学业情绪(厌倦、无助、沮丧和心烦)四个维度 13 种情绪,共 72 个项目。②青少年一般学科学业自我概念问卷<sup>[4]</sup>。郭成于 2006 年在 Marsh 1990 年编制的自我概念问卷(SDQ / )的基础上编制。该问卷由理科学业自我概念、文科学业自

我概念和艺术学业自我概念三个维度构成,共 39 道题。

1.2.2 课堂干预材料 基于吴丽娟《理情教育课程设计》<sup>[6]</sup>,自编包括八个单元的课程,内容分别为:①认识情绪,觉察情绪;②快乐自己找;③非理性世界;④分辨理性或非理性想法;⑤驳斥非理性想法;⑥向自卑挑战;⑦增强自信;⑧积极心态,快乐人生。

### 1.3 研究程序

1.3.1 干预研究设计 干预研究采用单因素被试间设计,自变量为理性情绪教育方法,因变量为学业情绪和学科学业自我概念。

1.3.2 干预研究步骤 第一步,基线分析。根据调查结果,分析实验班和对照班学生学业情绪和学科学业自我概念的基本情况。第二步,对实验班进行为期 8 周的理性情绪干预实验。课程从 2010 年 10 月开始,于同年 12 月结束。具体安排在每周三下午第二节课,每次课 45 分钟,由一名研究生全程进行。在此阶段,研究者在每周四下午同一时间陪同对照班学生自习并进行课程答疑。第三步,干预实验完成之后,对实验班和对照班进行后测。

## 2 结 果

### 2.1 学业情绪和学科学业自我概念的调查结果

经  $t$  检验,三个年级总体学业情绪和学科学业自我概念均无性别差异。对三个年级学生的学业情绪和学科学业自我概念进行分析,结果见表 1。

表 1 学业情绪和学科学业自我概念的调查结果(M±SD)

	初一	初二	高一	$F$	事后检验
积极高唤醒	4.12±0.58	4.13±0.53	3.94±0.53	5.22**	初一>高一;初二>高一
自豪	3.43±1.07	3.71±0.83	3.47±0.83	2.65	
高兴	4.42±0.49	4.34±0.55	4.07±0.61	14.02***	初一>高一;初二>高一
希望	4.52±0.55	4.34±0.54	4.27±0.63	5.68**	初一>高一
积极低唤醒	3.69±0.69	3.56±0.68	3.14±0.54	28.16***	初一>高一;初二>高一
满足	3.26±0.81	3.19±0.85	2.65±0.69	23.71***	初一>高一;初二>高一
平静	4.01±0.77	3.95±0.65	3.60±0.62	13.59***	初一>高一;初二>高一
放松	3.80±0.87	3.56±0.85	3.16±0.72	21.31***	初一>高一;初二>高一
消极高唤醒	2.75±0.75	3.04±0.72	3.09±0.63	7.98***	高一>初一
焦虑	2.94±0.91	3.30±0.89	3.23±0.84	4.87**	初二>初一;高一>初一
羞愧	2.19±0.91	2.42±0.89	2.57±0.79	5.99**	高一>初一
恼火	3.11±0.95	3.38±0.81	3.46±0.74	5.93**	高一>初一
消极低唤醒	2.08±0.65	2.44±0.70	2.68±0.60	26.92***	高一>初二>初一
厌倦	1.70±0.73	2.08±0.89	2.39±0.84	21.90***	初二>初一;高一>初一
无助	1.79±0.73	2.06±0.83	2.43±0.79	21.45***	高一>初二>初一
沮丧	2.84±1.03	3.26±0.89	3.36±0.87	10.03***	初二>初一;高一>初一
心烦	2.01±0.77	2.35±0.88	2.55±0.76	14.35***	初二>初一;高一>初一
文科学业自我概念	3.78±0.97	3.87±0.99	3.18±0.88	20.36***	初二>初一>高一
理科学业自我概念	3.69±1.04	3.34±1.05	3.31±0.92	4.93**	初一>初二>高一
艺术学业自我概念	3.55±1.12	3.74±1.10	2.84±1.10	24.69***	初二>初一>高一

注:①\*\* $P<0.01$ ,\*\*\* $P<0.001$ ,下同;②表中的积极高唤醒、积极低唤醒、消极高唤醒、消极低唤醒等,指的是学业情绪的维度。

## 2.2 干预实验前实验班和对照班学生的学业情绪和学科学业自我概念比较

经过独立样本  $t$  检验, 干预前实验班和对照班的学科学业自我概念三个维度以及四种不同的学业情绪都没有差异(表略)。

表2 干预后实验班和对照班的学业情绪和学科学业自我概念比较(M $\pm$ SD)

	实验班 ( $n=57$ )	对照班 ( $n=52$ )	$t$
积极高唤醒	3.96 $\pm$ 0.56	3.72 $\pm$ 0.49	2.30*
自豪	3.68 $\pm$ 0.71	3.56 $\pm$ 0.83	0.86
高兴	4.07 $\pm$ 0.57	3.89 $\pm$ 0.59	1.60
希望	4.12 $\pm$ 0.61	3.73 $\pm$ 0.56	3.50**
积极低唤醒	3.21 $\pm$ 0.60	3.18 $\pm$ 0.44	0.24
满足	2.81 $\pm$ 0.72	2.74 $\pm$ 0.65	0.49
平静	3.61 $\pm$ 0.56	3.67 $\pm$ 0.53	-0.56
放松	3.21 $\pm$ 0.77	3.14 $\pm$ 0.74	0.47
消极高唤醒	2.91 $\pm$ 0.58	2.95 $\pm$ 0.49	-0.42
焦虑	3.03 $\pm$ 0.77	2.97 $\pm$ 0.63	0.46
羞愧	2.41 $\pm$ 0.75	2.51 $\pm$ 0.69	-0.68
恼火	3.28 $\pm$ 0.75	3.38 $\pm$ 0.57	-0.79
消极低唤醒	2.50 $\pm$ 0.59	2.72 $\pm$ 0.45	-2.21*
厌倦	2.26 $\pm$ 0.83	2.67 $\pm$ 0.61	-3.00**
无助	2.33 $\pm$ 0.73	2.42 $\pm$ 0.75	-0.61
沮丧	3.05 $\pm$ 0.68	3.02 $\pm$ 0.71	0.16
心烦	2.38 $\pm$ 0.75	2.77 $\pm$ 0.69	-2.87**
文科学业自我概念	3.27 $\pm$ 0.79	3.15 $\pm$ 0.63	0.88
理科学业自我概念	3.64 $\pm$ 0.66	3.33 $\pm$ 0.78	2.00*
艺术学业自我概念	2.75 $\pm$ 0.87	2.79 $\pm$ 0.71	-0.23

表3 实验班干预前后学业情绪和学科学业自我概念的比较(M $\pm$ SD)

	前测	后测	$t$
积极高唤醒	4.02 $\pm$ 0.42	3.96 $\pm$ 0.56	1.26
自豪	3.64 $\pm$ 0.68	3.68 $\pm$ 0.71	-0.64
高兴	4.19 $\pm$ 0.42	4.07 $\pm$ 0.57	2.04*
希望	4.25 $\pm$ 0.46	4.12 $\pm$ 0.61	1.76
积极低唤醒	3.16 $\pm$ 0.58	3.21 $\pm$ 0.60	-0.86
满足	2.71 $\pm$ 0.75	2.81 $\pm$ 0.72	-1.21
平静	3.63 $\pm$ 0.57	3.61 $\pm$ 0.56	0.23
放松	3.14 $\pm$ 0.74	3.21 $\pm$ 0.77	-0.10
消极高唤醒	3.09 $\pm$ 0.62	2.91 $\pm$ 0.58	2.27**
焦虑	3.35 $\pm$ 0.77	3.03 $\pm$ 0.77	3.22**
羞愧	2.55 $\pm$ 0.80	2.41 $\pm$ 0.75	1.47
恼火	3.36 $\pm$ 0.75	3.28 $\pm$ 0.75	1.06
消极低唤醒	2.64 $\pm$ 0.59	2.50 $\pm$ 0.59	2.10*
厌倦	2.22 $\pm$ 0.80	2.26 $\pm$ 0.83	-0.49
无助	2.42 $\pm$ 0.74	2.33 $\pm$ 0.73	1.11
沮丧	3.47 $\pm$ 0.79	3.05 $\pm$ 0.68	4.61**
心烦	2.45 $\pm$ 0.78	2.38 $\pm$ 0.75	0.75
文科学业自我概念	3.19 $\pm$ 0.80	3.27 $\pm$ 0.79	-0.97
理科学业自我概念	3.38 $\pm$ 0.80	3.68 $\pm$ 0.66	-3.45**
艺术学业自我概念	2.79 $\pm$ 0.95	2.75 $\pm$ 0.87	1.50

## 2.3 干预实验后,实验班和对照班学生的学业情绪和学科学业自我概念比较

由表2可以看出,干预实验后,实验班的积极高唤醒学业情绪高于对照班的学生,主要是希望情绪的差异;实验班在消极低唤醒学业情绪上低于对照班的学生,主要是实验班学生较对照班学生厌倦和心烦两种情绪降低了。

干预后,实验班理科自我概念显著高于对照班。

## 2.4 实验班干预前后学业情绪和学科学业自我概念的比较

如表3所示,经配对样本  $t$  检验,实验班在干预实验后高唤醒学业情绪得分普遍降低;而积极低唤醒学业情绪得分普遍提高;在消极高唤醒学业情绪中的焦虑维度上后测分数显著低于前测分数;在消极低唤醒学业情绪中的沮丧维度上后测分数显著低于前测分数。

实验班在干预实验后,理科自我概念明显提升。对照班干预实验前后学业情绪和学科学业自我概念分数均不具有显著差异(表略)。

## 3 讨 论

我国目前的教育现状是在基础教育阶段,年级越高升学就业的压力越大。从心理发展的角度来说,学生年级增高年龄增大,其认知水平在不断提高,情绪、情感也在不断丰富。但情绪、情感的波动性、易激惹性也有提高。从本研究的调查结果中可以看出,高一年级与初一、初二相比,其学业情绪和学科学业自我概念的情况不容乐观,亟待干预。所以,本研究选择高一学生为干预对象。对学生外在压力的研究与减轻压力的对策研究一直在进行,如小到减轻学生学业负担的各种具体措施,大到考试制度的改革等。事实表明,要减轻学生的外在压力,需要较多的社会资源,较为复杂,短期内不可能发生太大的变化;但若从学生如何去调整自身入手,具体问题具体解决,则应较前者耗资少、耗时短、见效快,如使学生找到更好的方法适应环境,以积极的心态面对压力等,身心健康地成长应该是可行的。

理性情绪教育强调个体要学会自我接纳,目的在于帮助个体建立正确的信念、理性的思考和培养稳定的情绪<sup>[6]</sup>。理性情绪教育是使学生认识到学习上的一些消极情绪是由自己不合理的看法导致的,从而改变这些不合理的观念;同时,让他们意识到自己在学习上的优势以及每个人所具有的学习能力,提高他们对学习的信心,提高其学科学业自我概念。学生在学习过程中都会对学习情感、学业能力、行为坚持性等形成一定的看法,这些看法会最终对学习结果



产生作用。我们的研究设计首先就基于此,即帮助他们从认知上对自己的学业能力、归因等有一个合理的认识,改变以往不合理的认知,学科学业自我概念就会提高。本研究中,学生的理科学业自我概念在干预实验前后的分数差异显著,说明通过干预,学生的学科学业自我概念都有一定提高,而提高较明显的是理科学业自我概念。分析原因,可能是理科相对于文科类的课程,其概念的界定比较明确所致。国外研究者也已证实学科学业自我概念与学业情绪在定量领域(数学和物理)内相关是最高的<sup>[7]</sup>,我们的干预实验结果表明的确是伴随着学业情绪的改变,学生的理科学业自我概念提高了。

研究表明,一般学校自我概念的提高与学业情绪的变化有着密切的联系<sup>[8,9]</sup>。理性情绪教育的目的之一也是培养稳定的情绪。因此,我们的研究设计认为,学生在学科学业自我概念提升的同时,学业情绪应该会发生相应的变化,而变化主要是积极学业情绪的增多和消极学业情绪的减少,以及过高唤醒度情绪中唤醒度的减低。本实验结果表明,实验班在高唤醒学业情绪得分上普遍降低(如高兴/焦虑);积极低唤醒学业情绪普遍提高;在消极高唤醒的焦虑和消极低唤醒的沮丧学业情绪上的后测分数也显著低于前测分数。这与理性情绪教育课程的主要目标是分不开的,本干预实验在注重让学生了解什么是情绪以及情绪如何产生之后,根据学生对学习的看法和观念,让他们发现自己对于学业的不合理看法,进而进行驳斥和改变,从而形成理性的看法,减少负性的情绪体验、增加正性的情绪体验;减少高唤醒学业情绪,稳定心境。表明理性情绪教育课程是缓解中学生消极情绪的有效途径。这与以往的相关实验结果是一致的,如任智的实验结果表明,实施 REE 的实验组在实验干预之后考试焦虑有了明显的降低<sup>[10]</sup>。邵晓芸的研究也证实了 REE 对减低或消除高中生不良情绪、提高学生心理健康水平有良好的促进作用<sup>[11]</sup>。

很多研究曾指出理性情绪教育更适合改善不良的情绪,但本干预实验发现,实验班的学生不但消极学业情绪中的厌倦和心烦低于对照班,其积极学业情绪尤其是希望情绪还高于对照班。这一结果弥补了以往研究多关注消极学业情绪之不足,关注并确实提高了学生的积极学业情绪。这对中学生来说是很重要的,因为积极学业情绪对学生学习活动的顺利进行、学业成绩的提高有促进作用,而且良好、稳定的情绪是情绪成熟和心理健康的基本条件<sup>[12,13]</sup>。

#### 参 考 文 献

- 1 Shavelson RJ, Hubner JJ, Stanton GC. Self-concept: Validation of construct interpretations. Review of Educational Research, 1976, 46: 407-441
- 2 郭成,何晓燕,张大均. 学科学业自我概念及其与学业成绩关系的研究述评. 心理科学, 2006, 29(1): 133-136
- 3 Pekrun R, Goetz T, and Titz W, Perry RP. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. Educational Psychologist, 2002, 37(2): 91-105
- 4 郭成. 青少年学科学业自我概念研究. 西南大学博士论文, 2006
- 5 董妍,俞国良. 青少年学业情绪问卷的编制及应用. 心理学报, 2007, 39(5): 852-860
- 6 吴丽娟. 理情教育课程设计. 台北: 心理出版社, 2001
- 7 Goetz T, Frenzel AC, Pekrun R. The domain specificity of academic emotional experiences. The Journal of Experimental Education, 2006, 75(1): 5-29
- 8 马惠霞,郭宏燕,沈德立. 系统心理干预增进初二学生良好学业情绪的实验研究. 心理科学, 2009, 32(4): 778-782
- 9 马惠霞,聂胜昀,苏世将. 大学生考试情境下的学业情绪. 心理与行为研究, 2010, 8(3): 201-207, 222
- 10 任智. 理性情绪教育对初中学生考试焦虑的干预实验研究. 湖南师范大学硕士学位论文, 2005
- 11 邵晓芸. 基于理性情绪教育的辅导课程对改善高中生不良情绪的效果研究. 华中师范大学硕士学位论文, 2004
- 12 孟昭兰, 编著. 情绪心理学. 北京: 北京大学出版社, 2003
- 13 马惠霞, 著. 大学生学业情绪研究. 北京: 北京师范大学出版社, 2011

(收稿日期: 2011-07-12)

(上接第 128 页)

- 30 Stiles WB, Honos-Webb L, Knobloch LM. Treatment process research methods. Handbook of Research Methods in Clinical Psychology, 1999. 364-402
- 31 Castonguay LG, Beutler LE. Principles of therapeutic change: A task force on participants, relationships, and techniques factors. Journal of Clinical Psychology, 2006, 62(6): 631-638
- 32 Stiles WB. When more of a good thing is better: A reply to Hayes et al. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1996, 64(5): 915-918

- 33 Hayes AM, Castonguay LG, Goldfried MR. The study of change in psychotherapy: A re-examination of the process-outcome correlation paradigm. Comment on Stiles and Shapiro. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1996, 64: 909-914
- 34 Elliott R, Slatick E, Urman M. Qualitative change process research on psychotherapy: Alternative strategies. Psychologische Beiträge, 2001, 43(3): 69-111
- 35 张日昇,徐洁,张雯. 心理咨询与治疗研究中的质性研究. 心理科学, 2008, 31(3): 681-684

(收稿日期: 2011-07-25)