

希望干预改善大学新生学习适应的效果

何瑾^{1,2}, 樊富珉¹, 程化琴³, 尚思源⁴, 陶塑⁵

(1.清华大学心理学系, 北京 100875; 2.北京大学学生心理健康教育与咨询中心, 北京 100871; 3.北京大学医学部教育处, 北京 100191; 4.北京大学心理学系, 北京 100871; 5.中国地质大学(北京)思想政治教育学院, 北京 100083)

【摘要】 目的:考察通过提升个体希望水平的希望干预方法改善大学新生学习适应的效果。**方法:**将修读相同专业课程的68名大学新生匹配为实验组(34人,有1人中途退出)和对照组(34人)。实验组被试接受连续5周,每周2.5小时的希望干预,对照组被试不接受任何处理。使用《成人特质希望量表》《大学生学习适应量表》对两组被试进行前测、后测和一个半月后的追踪测试。**结果:**实验组和对照组被试在前测的各指标上差异不显著。后测结果:①实验组被试在后测的特质希望水平显著高于对照组($P<0.01$);②实验组被试的学习适应水平在后测和追踪均显著高于前测($P_s<0.05$),实验组被试在后测($P<0.05$)和追踪($P<0.01$)的学习适应总分均显著高于对照组;③实验组被试在学习动机($P_s<0.05$)、学习能力($P_{\text{后测}}=0.06$; $P_{\text{追踪}}<0.01$)、教学模式适应($P_s<0.05$)维度上的后测和追踪得分均显著(或边缘显著)高于对照组,在学习态度上只有后测得分显著高于对照组($P<0.05$)。**结论:**希望干预能显著提升大学新生的学习适应水平,主要对学习动机、学习能力和教学模式适应有显著持久的改善效果。

【关键词】 大学新生; 特质希望; 学习适应; 希望干预

中图分类号: R395.5

DOI: 10.16128/j.cnki.1005-3611.2015.04.043

The Effects of a Hope Intervention on the Academic Adaptation of University Freshmen

HE Jin^{1,2}, FAN Fu-min¹, CHENG Hua-qin³, SHANG Si-yuan⁴, TAO Su⁵

¹Psychology Department, Tsinghua University, Beijing 100875, China; ²Student Counseling Center, Peking University, Beijing 100871, China; ³Department of Education, Health Science Center, Peking University, Beijing 100191, China; ⁴Psychology Department, Peking University, Beijing 100871, China; ⁵School of Ideological and Political Education, University of Geosciences, Beijing 100083, China

【Abstract】 Objective: The present study investigated the effectiveness of Hope intervention on the academic adaptation in university freshmen. **Methods:** 47 university students were randomly assigned to intervention group and control group. Adult Dispositional Hope Scale and The Academic Adaptation to College Questionnaire were measured in all subjects at three time points, before and after five-week intervention, and six-week after intervention. **Results:** There was no significant difference in the pre-test results between intervention group and control group. After five-week intervention, intervention group showed significant increase in the dispositional hope($P<0.01$) and academic adaptation($P<0.05$). After intervention, intervention group showed significantly higher score in the academic adaptation($P<0.05$), study motivation($P<0.05$), study ability($P=0.06$), teaching model adaptation($P<0.05$) and studying attitude($P<0.05$) than the control group. Six weeks after the intervention, the tracking test showed that intervention group still had significant higher scores in the academic adaptation($P<0.01$) study motivation($P<0.05$), study ability($P<0.01$) and teaching model adaptation($P<0.05$) than the control group. **Conclusion:** These findings suggest that the hope intervention may be effective to improve academic adaptation in university freshmen, especially for study motivation, study ability and teaching model adaptation.

【Key words】 University freshmen; Dispositional hope; Academic adaptation; Hope intervention

大学新生进入校园,面临一系列内外部环境变化,常会出现各种问题,学习适应是大学新生进入校园后面临的主要挑战。冯廷勇等认为,大学生学习适应分为自我调整和学习环境适应两部分,具体体

现在学习动机、学习能力、学习态度、教学模式、学习环境等五方面^[1]。大学新生学习适应问题在我国高校普遍存在,新生学习适应不良不但可能导致大学生的学业失败,还可能诱发一系列心理或行为问题^[2,3]。对大学新生开展学习适应辅导,帮助新生更快地完成学习适应,具有重要意义。

国内许多学者已针对此问题开展研究并积累了一定成果,但在已有的大学新生学习适应辅导研究和实践中,研究者们习惯采用“问题取向”的思路,通

【基金项目】 首都大学生思想政治教育支持课题——大学生性格优势团体辅导的方案编制与效果研究(BJSZ2015ZC003);首都大学生思想政治教育支持课题——大学生积极信念训练模式研究(BJSZ2014ZC037)

通讯作者:樊富珉

过寻找新生在学习适应中的常见问题(如考试焦虑、时间管理、学业倦怠等)进行干预^[4],而很少有学者从积极心理学“资源取向”的视角,通过培养新生的个体资源来促进其学习适应。

希望作为积极心理学领域的研究热点,早已被研究者看成一种积极的个性资源^[5]。Snyder等认为,希望(Hope)是一种指向目标的思维,由路径思维(Pathways thinking)与动力思维(Agency thinking)两维度组成,路径思维是个人对自己有能力找到一种或多种实现目标的途径的信念,动力思维则指个人对自己实现目标的途径的主动性与坚持的信念^[6]。大量研究反映,希望对于学生所面对的校园及学习压力具有缓冲作用,能减少学生在压力情境下受到的身心损害,从而促进其适应校园环境^[7,8];此外,希望还能显著正向预测大学生的学业成就^[9,10]。在临床心理学中,希望被许多心理学家认为是促进治疗改变的重要因子^[11],尤其是后现代资源取向流派,更普遍强调发现个体资源,提升个体希望的重要性。在大学和中学校园里,实践证明,培养希望有利于缓和学生的负性心理因素,增强其心理健康、幸福感、职业期待、自我效能感等正性心理因素^[12,13]。

现有的希望干预方法相对成熟,可以概括为三种形式:单一希望干预法、将增进希望技术融入一般心理咨询、希望心理教育。希望干预模式可针对个体也可针对团体,无论哪种形式,一般都包括以下步骤:①介绍希望的基本概念与理论;②探索个体目标;③设计和产生通向目标的方法;④提升个体实现目标的意志力和动机(即动力思维)。在具体干预过程中,可以采用多种形式和方法来完成不同步骤的干预工作。比如记录表、团体讨论、体验式练习或讲故事等^[14,15]。

尽管希望干预领域的研究已有很多,但国内采用提升希望的干预方法改善大学新生学习适应的效果研究和实践方案还相对较少。因此,为了更好地帮助我国大学新生完成学习适应,在临床实践上取得新进展,本研究将在积极心理学的视角下,探索促进大学新生学习适应的希望干预模式,在验证其干预效果的基础上,编制可推广的干预方案。

1 方 法

1.1 被试

在某大学某院系进行“学习适应训练班”的公开招募,招收到68名大一新生(来自相同院系,3个班,3个专业,修读相同的必修课程,这样的设置是为了

确保被试面对相同的学业应激源)。将其匹配到实验组和对照组,每组34人,实验组有1名被试中途退出,最终实验组33人(女生14人,男生19人),对照组34人(女生17人,男生17人)。两组被试具体情况如表1。

表1 实验组和控制组被试基线水平各指标平均数与t值

	GPA	特质希望	学习适应	心理健康
实验组	3.32	21.59	97.33	15.61
对照组	3.34	22.38	100.24	15.21
t值	-0.31	-0.93	-1.25	0.55

1.2 研究工具

1.2.1 成人特质希望量表 该量表包含12道题目,4道题测量动力思维,4道题测量路径思维。还有4道题是干扰项用来转移被试注意力,不计分。本研究采用Sun等人修订的中文版本^[16]。

1.2.2 大学生学习适应量表 冯廷勇等编制^[17],将大学生学习适应分为学习动机、教学模式、学习能力、学习态度、环境因素五个维度。该量表共29道题,采用利克特五点计分。

1.2.3 一般健康问卷(GHQ-20) 由Goldberg编制,李虹等修订^[18],用于测量中国大学生的心理健康水平,共20道题,用“是”“否”计分,分为焦虑、抑郁、自我肯定三个分量表。在本研究中用于测量被试入组前的心理健康水平,以确保实验组和对照组被试的心理健康水平没有显著差异。

1.3 研究流程

采用2×3实验设计,对被试进行(实验组/对照组)×(前测/后测/追踪)的实验处理,具体程序如下:①在一大一下学期初,面向某院系某专业修读相同课程的大一学生进行宣传,招募到68名被试,并按照性别、入学成绩,学习适应水平、心理健康水平等匹配的原则平均分配到实验组和对照组(每组34人);②对全体被试进行统一前测(开学第三周),填写成人特质希望量表、大学生学习适应量表;③实验组被试接受连续五周,每周2.5小时的希望干预,干预者为有五年以上培训和心理咨询经验的团体辅导师。对照组被试不接受任何干预,并作为等待组被通知参加下学期的学业辅导活动;④在实验组被试干预结束后的下一周(开学第九周),对全体被试进行统一后测,填写成人特质希望量表、大学生学习适应量表;⑤在学期末(开学第十五周),对全体被试进行追踪测试,填写成人特质希望量表、大学生学习适应量表。

1.4 干预方法

实验组被试所接受的希望干预方案是在参考理

论和实践依据的基础上设计。

在理论依据方面,借鉴了希望理论和经典希望干预模式。希望理论认为影响希望水平的要素包含目标、动力思维、路径思维,因此提升希望水平需要同时在这三方面努力。遵循希望干预的四步骤模式^[15],本研究的干预方案设置了介绍希望理论、思考未来理想和学习目标,讨论和训练实现目标的学习方法和策略,提升学习动力和自我效能感等内容。

在实践依据方面,通过参阅文献和对大学生进行访谈,总结了大学新生的共性学业议题,如设置目

标、制定学习计划、时间管理、考前复习方法、自学方法、如何适应教学和考试模式的变化等,并将这些议题设计到干预方案中,使得希望干预的重点聚焦在学业领域,重点提升新生在学业领域的希望水平。

在理论与实际相结合的基础上,本研究的希望干预方法涵盖了讨论和设定目标,探讨未来梦想,强化学习动力,讨论学习方法和目标实现策略等模块,形式涉及知识讲授,小组讨论,课后作业,视频播放,艺术创作等。干预时间持续五周,每周2.5小时,具体干预方案如表2。

表2 提升大学生学习适应水平的希望干预方案

次数	名称	主题和目标
第一次	重拾希望	1.成员相互认识,建立团体 2.澄清目标和需求,检核学习现状 3.“突破困境”,分享目前在学习上遇到的困扰和应对策略 4.讲解希望理论,调动大家的参与积极性
第二次	梦想与现实	1.热身:刮大风,分享上周学习情况 2.绘画:我有一个梦想(十年后的我) 3.分组讨论:那些与目标有关的话题 4.完成“希望金字塔”练习,按照希望思维步骤为自己制定本周学习目标,练习评估目标 5.布置作业:使用“希望金字塔”完成自己本周的目标
第三次	“动力”都去哪儿了?	1.热身:游戏;检核目标完成情况,提出改进办法,适当调整目标 2.主题练习:“那些年那些成功”,引导学生分享过去成功经历,总结自身资源,提升自信 3.主题练习:“我的动力来源”,引导学生梳理自己曾经的学习动力源,总结提升学习动力的经验 4.近期成功经验回顾:近期学习状态扫描 5.布置作业:向学长采访有用的学习方法
第四次	学习方法面面观	1.热身:游戏;检查目标完成情况,提出改进办法 2.分享采访心得:大学学习方法 3.主题练习:“热座”,引导学生群策群力,贡献应对新生学习常见议题的方法 4.主题练习:“希望曼陀罗”,引导学生头脑风暴,提出实现学习目标的方法策略 5.总结希望思维要素:“希望金字塔”
第五次	明天会更好	1.总结自己的收获 2.针对自己执行学习目标的情况,总结自己在学习过程中存在的弱点和应对办法 3.引导成员用资源取向的视角,检视自己在执行学习目标的过程中,体现出来的资源和优势 4.绘制个人希望资源图 5.大团圆,结束辅导

2 结 果

2.1 特质希望水平的变化

以特质希望水平为因变量、时间和组别为自变量的混合设计方差分析结果发现,时间和组别的主效应均不显著, $F(2, 118)=0.38, P>0.10, \eta^2=0.006$; $F(1, 59)=1.93, P>0.10, \eta^2=0.032$ 。但两者的交互作用显著, $F(2, 118)=7.16, P=0.001, \eta^2=0.108$ 。

简单效应分析结果发现,前测时实验组和对照组的特质希望水平没有显著差异($P>0.10$);而后测时实验组的特质希望水平显著地高于对照组($P<0.05$);进一步分析特质希望两维度的变化情况,发现后测时实验组的路径思维($P=0.06$)和动力思维

($P<0.01$)均显著或边缘显著地高于对照组。到追踪时,两组被试的希望差异仍然存在,但已不显著($P>0.10$)。此外,实验组被试后测($P<0.05$)和追踪($P=0.072$)的特质希望水平与前测相比均有显著或边缘显著的提高;而对照组被试后测的特质希望水平与前测相比则有显著降低($P<0.01$)。

2.2 学习适应总分的变化

以学习适应总分为因变量、时间和组别为自变量的混合设计方差分析结果发现,组别的主效应不显著, $F(1, 62)=2.11, P>0.10, \eta^2=0.033$ 。时间的主效应显著, $F(2, 124)=11.11, P<0.001, \eta^2=0.152$ 。其中前测和追踪的学习适应总分显著地高于后测($P<0.01$);

前测和追踪之间则没有显著差异($P>0.10$)。两者的交互作用也显著, $F(2, 124)=19.88, P<0.001, \eta^2=0.243$ 。

简单效应分析结果表明,前测时实验组和对照组的学习适应水平没有显著差异($P>0.10$);而后测时实验组的学习适应水平显著地高于对照组($P<$

0.05),且追踪时这一差异依然存在($P<0.01$)。此外,实验组追踪时的学习适应水平较前两个时间点有所提高($P_s<0.01$);而对照组的学习适应水平整体上呈下降趋势,后测的学习适应水平较前测显著下降,尽管追踪时有所回升,但仍低于前测水平($P_s<0.05$)。

表3 实验组和对照组在不同时间点上的各指标平均分和标准差

	实验组(N=33人)			对照组(N=34人)		
	时间点1(前测)	时间点2(后测)	时间点3(追踪)	时间点1(前测)	时间点2(后测)	时间点3(追踪)
特质希望(8-32)	21.59(3.43)	22.66(3.68)	22.66(3.59)	22.38(3.34)	20.47(3.15)	21.38(3.17)
动力思维(4-16)	10.13(1.91)	10.59(2.08)	10.59(2.00)	10.32(2.07)	9.32(1.70)	9.82(1.78)
路径思维(4-16)	10.13(1.91)	10.59(2.08)	10.59(2.00)	12.06(1.84)	11.15(1.96)	11.56(1.80)
学习适应总分(29-145)	97.33(10.74)	97.19(12.02)	102.70(11.49)	100.24(8.10)	90.53(8.80)	94.55(9.07)
学习动机(8-40)	24.61(4.64)	24.63(5.23)	26.33(4.32)	26.03(4.17)	22.59(3.45)	23.76(3.72)
教学模式(7-35)	26.28(5.57)	27.06(4.22)	26.97(4.95)	26.09(3.92)	24.62(3.51)	24.61(3.84)
学习能力(6-30)	21.47(4.25)	21.16(5.33)	22.91(2.90)	21.88(3.59)	19.24(4.21)	20.68(3.76)
学习态度(4-20)	15.03(3.13)	15.84(2.37)	15.00(3.21)	15.94(2.15)	14.03(3.33)	14.85(2.45)
环境因素(4-20)	10.56(3.24)	8.91(3.26)	10.81(3.68)	10.29(2.94)	10.06(2.83)	10.71(2.99)

2.3 学习适应各维度得分的变化

为了进一步分析希望干预对新生学习适应各维度的影响效果,分别将学习适应各维度作为因变量,时间和组别为自变量进行混合方差分析,得到学习动机的时间主效应($F(2, 124)=4.30, P<0.05$)和交互作用($F(2, 124)=10.75, P<0.001$)均显著;学习能力的时间主效应($F(2, 124)=4.47, P<0.05$)和交互作用均显著($F(2, 124)=4.60, P<0.05$);教学模式只有时间和组别的交互作用边缘显著($F(2, 124)=2.81, P=0.06$);学习态度只有时间和组别的交互作用显著($F(2, 126)=6.88, P<0.001$);环境因素只有时间主效应显著($F(2, 124)=4.22, P<0.05$)。

进一步用简单效应分析考察学习适应量表各维度得分的变化趋势。前测时,实验组和对照组在各个维度上均没有显著差异($P_s>0.10$)。后测时,实验组被试的学习动机、教学模式、学习态度、学习能力均高于对照组,其中前三项指标差异显著($P_s<0.05$),而学习能力指标的差异边缘显著($P=0.06$)。而追踪时,实验组被试仍在学习动机、教学模式和学习能力维度上显著地高于对照组($P_s<0.05$)。

从变化趋势上看,随着时间推移,实验组在学习动机($T_3>T_1$)和学习能力($T_3>T_1$)方面有所提高($P_s<0.05$),而对照组则在学习动机($T_2<T_1, T_3<T_1$)、学习能力($T_2<T_1$)方面有所降低($P_s<0.05$)。而在追踪时这种差异优势仍保持;而学习能力的优势是在干预结束后逐渐显示出来,在后测时体现为边缘显著的差异($P=0.06$),直到追踪时才差异显著($P<$

0.05)。

随着时间推移,实验组被试的教学模式适应水平和学习态度均没有显著变化($P_s>0.10$),但对照组被试的学习态度($T_2<T_1, T_3<T_1, P_s<0.01$)和教学模式适应水平($T_2<T_1, P=0.076; T_3<T_1, P=0.072$)均呈显著或边缘显著的下降趋势。所以,希望干预虽然没能直接显著提升被试的学习态度以及教学模式适应水平,但相对于对照组的下降趋势来说,希望干预有效阻止了实验组被试这两项分维度适应水平的下降,其中对教学模式适应的干预效果较持久($P_s<0.05$),而对学习态度的干预效果相对短暂,在后测时差异已消失($P>0.05$)。

希望干预对于提升学生在学习过程中对于来自环境因素影响的适应水平没有显著效果。两组被试的变化趋势相似,具体体现在两组被试在后测的环境因素得分显著降低($T_2<T_1, P<0.05$),到追踪时又显著回升($T_3>T_2, P<0.05$),且追踪和前测分数无显著差异($P=0.47$)。

3 讨 论

3.1 希望干预改善大学新生学习适应的有效性

从研究结果可以看出,通过提升新生的特质希望水平,能够显著提升其学习适应水平,尤其在学习动力、学习能力、教学模式适应几个维度上有显著和持久的干预效果。这一结果与已有的研究吻合^[12-13],主要可以从希望对学习适应的自我调整和学习环境适应两方面的影响作用来解释。

第一,希望能直接激发个体在学习适应中的自我调整。在本研究中,当实验组被试的特质希望水平通过干预得到提升后,其学习动机和学习能力出现了最为显著且持久的改善,这两项指标都属于学习适应中的自我调整部分。根据希望理论,希望包括动力思维(感知到的实现目标的意愿和信心)和路径思维(感知到的实现目标的方法和手段)两维度,希望干预通过讨论目标、强化动力、探讨方法等手段,可以直接提升个体希望的两维度水平,当学习目标被明晰且动力思维被提升时,就会直接强化学生的学习动机,唤起更多内在动力;当路径思维被提升时,学生会感知到自己有更多的学习方法和策略,从而提升自身学习能力感知。总的来说,通过激发个体的内在学习动机,可以唤起学生对学习的渴望和热情,增强学业自我效能感,这比单纯引导个体克服困难、应对压力的辅导思路,显得更加积极主动。

第二,希望能作为压力“缓冲器”,促进个体适应学习环境。根据Hobfoll等提出的资源保存理论,当个体在应激状态下时,如果具有更多维持自身良好状态的资源,就能更好地适应^[19]。因此,希望作为保护资源,可以缓解个体在创伤和压力中可能受到的伤害^[20,21],同时预测个体的复原力^[22]。此外,Lazarus等人提出的“认知评估理论”指出,个体应激应对过程的认知评估和应对两阶段,除了受应激源影响外,还与个体的人格、需要、自我效能感等个体因素有关^[23],因此,特质希望作为个体指向目标的思维,也会直接影响个体对应激源的评价和应对方式^[24,25]。综上,实验组被试对教学模式的适应在接受希望干预后发生了显著持久的改善,很可能是希望一方面能降低新生对来自课程设置、教师风格、教学形式等教学环境客观压力的评估,另一方面还能促进新生采用更积极正向的方式应对学业应激源。

对于学习适应的另外两个维度,研究结果显示,希望干预对学习态度有短暂干预效果,对环境因素适应没有干预效果。学习态度反映了个体在学习情境中的心理倾向,比较容易受环境影响和变化^[17],在干预刚结束时,实验组被试的学习态度与对照组相比发生了显著好转,但在六周后的追踪时,差异又消失,这可能主要是期末考试(追踪测试在期末考试前)压力情境的影响。而环境因素适应水平之所以不受干预的影响,可能是因为干预方案涉及的辅导议题主要与学习紧密相关,很少涉及新生在人际、生活等其他方面的问题,因此干预效果也主要体现在学习领域的适应上,尚未影响到其他领域的适应。

此外,值得强调的是,对照组被试的特质希望和学习适应水平在后测和追踪时都有不同程度的降低,这可能是受施测时间的影响,前测在开学初,新生面临的学业应激源较少,而后测和追踪分别是期中考试和期末考试期间,新生面临大量的作业和考试压力,因此对照组的希望和学习适应水平显著降低。而此时实验组被试在接受干预之后,特质希望和学习适应水平非但没有降低,反而有显著提高,正好印证了希望作为“压力缓冲器”的功能,可以保护学生在学业高压下维持甚至提高学习适应水平。

3.2 希望干预方案提升个体特质希望水平的有效性

本研究所编制的针对大学新生学业领域的希望干预方案主要依据两部分内容:一是已有的希望干预模式和方法,二是通过参考文献和访谈所总结出的新生共性学习议题。研究结果显示,该干预方案能有效提升被试的特质希望水平。干预方案所涉及的内容包括讨论未来目标、强化学习动力、提升自信特别是提升学业自我效能感、讨论学习方法和目标实现途径等,这些环节与已有的希望干预方法吻合。其中讨论学习目标、回顾过去成功经验等训练可以提升个体动力思维,而讨论学习方法和实现目标的策略有助于提升个体的路径思维^[12]。

总的来说,本研究所编制的促进学习适应的希望干预方案是有效且可以被推广的。但研究结果显示,该方案仍有一些值得完善之处。首先,干预方案并不能改善新生对环境因素的适应,针对此局限,今后的临床实践可以考虑把干预次数和时间延长,并拓展干预议题,增加一些针对环境因素的辅导议题,以促进新生对学习环境的适应。其次,干预方案对于提升新生特质希望水平的效果虽然显著,但并不持久,在追踪测试时,实验组被试的特质希望水平有所下降,一方面可能是干预处理的时间不够长,另一方面也可能是期末考试压力带来的影响,所以今后的临床实践可以致力于探索效果更持久的希望干预方案。再次,从后测结果看来,本希望干预方案对于动力思维(组间差异显著)的干预效果优于路径思维(组间差异边缘显著),这可能也是现有希望干预实践中存在的难点,人们已经掌握了许多提升动力思维的方法(如冥想、回顾成功经验、讲希望故事等),但提升路径思维的方法相对较少(主要以讨论办法为主),因此今后的临床实践可以致力于探索更多路径思维的干预方法。

参 考 文 献

- 1 冯廷勇,刘雁飞,易阳,张娅玲.当代大学生学习适应性研

- 究进展与教育对策. 西南大学学报:社会科学版, 2010, 2: 135-139
- 2 Lidy KH. Personality as a predictor of first-semester adjustment to college: The meditational role of perceived social support. *Journal of College Counseling*, 2006, 9(2): 123-134
 - 3 Petersen I, Louw J, Dumont K. Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa. *Educational Psychology*, 2009, 29: 99-115
 - 4 聂晶. 大一新生学习适应不良量表的编制. 北京教育学院学报:自然科学版, 2007, 2(2): 19-22
 - 5 Seligman MEP, Csikszentmihalyi M. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 2000, 55(1): 5-14
 - 6 Snyder CR. Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 2002, 13: 249-275
 - 7 Lopez SJ, Snyder CR. *Oxford handbook of positive psychology*. USA: Oxford University Press, 2009
 - 8 Hagen KA, Myers BJ, Mackintosh VH. Hope, social support, and behavioral problems in at-risk children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2005, 75: 211-219
 - 9 Snyder CR, Cheavens J, Michael ST. Hoping. *Coping: The Psychology of What Works*, 1999. 205-231
 - 10 Chang EC. Hope, problem-solving ability, and coping in a college student population: Some implications for theory and practice. *Journal of Clinical Psychology*, 1998, 54(7): 953-962
 - 11 Snyder CR, Feldman DB, Taylor JD, et al. The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology*, 2000, 9(4): 249-269
 - 12 张青方. 大学生希望特质的评定与干预研究. 博士论文. 北京: 北京师范大学心理系, 2002
 - 13 陈海贤, 陈洁. 贫困大学生希望特质、应对方式与情绪的结构方程模型研究. *中国临床心理学杂志*, 2008, 16(4): 392-394
 - 14 Snyder CR, Rand KL, Sigmon DR. Hope theory. *Handbook of Positive Psychology*, 2002. 257-276
 - 15 刘孟超, 黄希庭. 希望: 心理学的研究述评. *心理科学进展*, 2013, 21(3): 548-560
 - 16 Sun Q, Ng KM, Wang C. A validation study on a new Chinese Version of the Dispositional Hope Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 2011, 0748175611429011
 - 17 冯廷勇, 苏缙, 胡兴旺, 李红. 大学生学习适应量表的编制. *心理学报*, 2006, 38(5): 762-769
 - 18 李虹, 梅锦荣. 测量大学生的心理问题: GHQ-20 的结构及其信度和效度. *心理发展与教育*, 2002, 1: 75-79
 - 19 Hobfoll SE, Freedy JR, Green BL, Solomon SD. Coping in reaction to extreme stress. *The Roles of Resource Loss and Resource Availability*, 1996
 - 20 Yuen ANY, Ho SMY, Chan CKY, et al. The relationship between hope, rumination response styles, rumination content and psychological adjustment among childhood cancer patients and survivors. *Pediatric Blood and Cancer*, 2013, 60: 180
 - 21 刘旺, 田丽丽, 陆红. 职业女性反刍思维与自杀意念的关系: 希望的调节作用. *中国临床心理学杂志*, 2014, 22(1): 119-122
 - 22 Ho SMY, Ho JWC, Bonanno GA, et al. Hopefulness predicts resilience after hereditary colorectal cancer genetic testing: a prospective outcome trajectories study. *BMC Cancer*, 2010, 10: 279
 - 23 Lazarus. From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 1993, 44: 1-21
 - 24 Chang EC, DeSimone SL. The influence of hope on appraisals, coping, and dysphoria: A test of hope theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 2001, 20(2): 117-129
 - 25 杨青松, 周玲, 胡义秋, 等. 亲子沟通对农村留守儿童的行为问题的影响: 希望感的调节作用. *中国临床心理学杂志*, 2014, 22(6): 1118-1120
- (收稿日期: 2015-02-02)
-
- (上接第760页)
- 15 王蕾, 郭本禹. 存在精神病学: 莱茵研究. 福州: 福建教育出版社, 2009. 187
 - 16 Freud S. A general introduction to psychoanalysis, trans. by Joan Riviere. NY: Garden City, 1943. 461
 - 17 郗浩丽. 温尼科特——儿童精神分析实践者. 广州: 广东教育出版社, 2012. 122-123
 - 18 Boss. M. *Existential Foundations of Medicine and Psychology*. New York: Jason Aronson, 1979. 265
- (收稿日期: 2015-02-01)