

文章编号: 1000-8020(2017)06-0935-07

·调查研究·

2016年安徽省留守中学生心理幸福感与消极学业情绪的关系及认知重评的调节作用

王道阳 周丽

安徽师范大学教育科学学院 芜湖 241000

摘要:目的 探讨认知重评在留守中学生消极学业情绪与心理幸福感关系中的作用。方法 于2016年1—2月,采取整群随机抽样的方法调查安徽省六安市、芜湖市和马鞍山市11~18岁留守中学生434人,运用心理幸福感问卷、消极学业情绪问卷、情绪调节问卷以及背景问卷进行团体施测,对其心理幸福感、消极学业情绪、情绪调节以及背景变量进行 t 检验、相关分析与回归分析。结果 t 检验表明,留守中学生中男生心理幸福感低于女生 [(111.89 ± 24.339) vs. (117.97 ± 24.292), $P < 0.05$, $d = -0.251$],男生的焦虑、沮丧高于女生 [焦虑: (19.66 ± 4.958) vs. (17.99 ± 5.242), $P < 0.01$, $d = 0.327$; 沮丧: (13.72 ± 3.647) vs. (14.96 ± 3.736), $P < 0.01$, $d = 0.270$]。相关分析显示,留守中学生心理幸福感与认知重评正相关 ($r = 0.246$, $P < 0.01$) 与消极学业情绪负相关 ($r = -0.242$, $P < 0.01$);而认知重评与消极学业情绪负相关 ($r = -0.112$, $P < 0.01$),但相关系数低于0.20。回归分析显示,控制年龄等背景变量后,消极学业情绪与心理幸福感的负向关联仍具有统计学意义 ($\beta = -0.54$, $t = -3.03$, $P = 0.003$),同时认知重评在消极学业情绪与心理幸福感关系中调节作用具有统计学意义 ($\beta = 0.62$, $t = 2.10$, $P < 0.05$);简单斜率检验表明,认知重评低分组(均分在-1标准差或以下)的消极学业情绪对心理幸福感的负向关联有统计学意义 (simple slope = -0.368, $t = -5.04$, $P < 0.001$);而认知重评高分组(均分在+1标准差或以上)的消极学业情绪对心理幸福感的负向关联无统计学意义 (simple slope = -0.149, $t = -1.71$, $P = 0.089$)。结论 留守中学生认知重评的提高可降低消极学业情绪与心理幸福感的负向关联。

关键词: 留守中学生 心理幸福感 消极学业情绪 认知重评

中图分类号: B845.2 C913.5

文献标志码: A

Between psychological well-being and negative academic emotions in left-behind middle school student in Anhui Province in 2016: the moderating role of cognitive reappraisal

Wang Daoyang, Zhou Li

College of Educational Science, Anhui Normal University, Wuhu 241000, China

Abstract: Objective To explore the role of cognitive reappraisal in the relationship between left-behind middle school student's negative academic emotions and psychological well-being. **Methods** A questionnaire survey was conducted among 434 left-behind middle school student aged 11 - 18 years old from January to February in 2016. In this

基金项目: 国家社会科学基金教育学青年课题(No. CBA120108)

作者简介: 王道阳,男,副教授,北京师范大学中国基础教育质量监测协同创新中心博士生,研究方向: 特殊群体心理健康 E-mail: daoyangwang@126.com

study , psychological well-being questionnaire , negative academic emotion questionnaire , emotion regulation questionnaire and background information questionnaire were used in team test. The psychological well being , negative academic emotion , emotion regulation and background variables were analyzed and compared by *t*-test , correlation analysis and regression analysis. **Results** The result of *t*-test showed , there was a significant difference that the psychological well-being of boys of the left-behind middle school student was lower than that of girls' (111.89 ± 24.339 vs. 117.97 ± 24.292 , $P < 0.05$, $d = -0.251$) . The significant difference existed that both anxiety and depression of boys were higher than that of girls' (anxiety: 19.66 ± 4.958 vs. 17.99 ± 5.242 , $P < 0.01$, $d = 0.327$; depression: 13.72 ± 3.647 vs. 14.96 ± 3.736 , $P < 0.01$, $d = 0.270$) . The correlation analysis suggested that there was significant positive correlations between left-behind middle school student' psychological well-being and cognitive reappraisal ($r = 0.246$, $P < 0.01$) , the notable negative correlation was found between psychological well-being and negative academic emotions ($r = -0.242$, $P < 0.01$) . Cognitive reappraisal had a significant negative correlation with negative academic emotions , but the correlation coefficient was lower than 0.20. Regression analysis showed that , after controlling for age and other background variables , there was significant negative correlation between negative academic emotion and psychological well-being ($\beta = -0.54$, $t = -3.03$, $P = 0.003$) , and cognitive reappraisal had a significant moderating effect on the relationship of negative academic emotions and psychological well-being ($\beta = 0.62$, $t = 2.10$, $P < 0.05$) . The simple slope test showed that there was a significant negative correlations between the negative academic emotions of low score group of cognitive reappraisal (mean standard deviation in -1 or less) and psychological well-being (simple slope = -0.368 , $t = -5.04$, $P < 0.001$) , but there was no significant correlations between the negative academic emotions of high score group of cognitive reappraisal and psychological well-being (simple slope = -0.149 , $t = -1.71$, $P = 0.089$) . **Conclusion** The improvement of cognitive reappraisal of left-behind middle school student can reduce the negative correlation between negative academic emotions and psychological well-being.

Key words: left-behind middle school student , psychological well-being , negative academic emotions , cognitive reappraisal

留守儿童是指父母双方或一方外出务工 , 而本人不能与父母 (或一方) 共同生活在一起的未成年儿童。根据第六次人口普查结果 , 全国有农村留守儿童 6102.55 万 , 占农村儿童的 37.7% , 占全国儿童的 21.88%^[1]。留守儿童绝大多数都是在校的中小學生 , 他们是由于经济社会高速发展而形成的特殊群体 , 留守经历对儿童心理健康^[2]、幸福感^[3]均会产生重要影响。留守儿童的处境不利 , 往往面临着更多的情绪困扰^[4] , 对学习阶段的儿童来说 , 更多是伴随着学习产生的消极学业情绪。而消极情绪的积累往往会对幸福感产生消极影响。通过运用情绪调节策略往往能够有效降低这种消极影响 , 情绪调节策略是个体用来改变或控制与情绪相关的反应的行为或认知^[5]。最常用的情绪调节策略就是表达抑制与

认知重评^[6]。认知重评试图以一种更积极的方式理解一些使人产生消极情绪体验的事件 , 或者对情绪事件进行合理化 , 从而降低消极情绪体验 ; 而表达抑制是指对将要发生或正在发生的情绪表达进行抑制 , 该策略调动了个体的自我控制能力 , 但是仅仅控制了情绪的表达 , 改变了外部情绪表现 , 情绪体验并没有因此改变。所以 , 一般认为认知重评要优于表达抑制^[7]。如果留守儿童能有效利用认知重评 , 那么会不会对消极学业情绪与幸福感的关系产生影响呢 ? 本研究通过控制留守中学生年龄、性别以及家庭社会经济地位 , 来考察认知重评在消极学业情绪与幸福感关系中的作用 , 为找到更好的提升留守中学生幸福感的手段提供理论依据。

1 调查对象与方法

1.1 调查对象

2016年1—2月,采取整群随机抽样的方法调查安徽省六安市、芜湖市和马鞍山市的4所乡镇高中、2所乡镇初中,采用抽签法对每个年级随机抽取1个班级全体学生参加测试。最终有初中6个班级、高中12个班级同学参加测试。采取分班级集中组织到学校机房的方法,运用网络测试方式,最终有902人参加测试,获得有效问卷为894份(无效问卷主要是由于网络故障或其他原因造成提交失败),有效问卷率99.11%。其中留守中学生(按照户口为农业,父母至少一方已外出务工且长达半年以上为标准筛选)434人,年龄11~18岁,平均(15.76±2.18)岁;父亲受教育年限平均(7.22±2.53)年,母亲受教育年限平均(5.98±2.85)年;男生199人(45.90%),女生235人(54.10%)。

所有被试的监护人及本人均签署知情同意书,本研究已经取得安徽师范大学教育科学学院伦理委员会批准。

1.2 调查方法

使用背景问卷、心理幸福感问卷以及消极学业情绪问卷进行调查,具体内容包括年级、性别、出生年月、户口性质(农业或非农业)等一般人口统计学特征,以及家庭社会经济地位(家庭收入和父母受教育年限)、父母外出工作情况、心理幸福感与消极学业情绪等。

1.2.1 背景问卷 包括年级、性别、出生年月、户口性质(农业或非农业)等人口统计学特征、父母外出工作情况与家庭社会经济地位。家庭社会经济地位包括家庭年收入和父母受教育年限。家庭年收入赋值:1=3000元以下、2=3001~6000元、3=6001~10000元、4=10001~30000元、5=30001~50000元、6=50001~100000元、7=100001~150000元、8=150001~200000元、9=200001元以上。父母文化程度赋值是:1=没有上过学、2=小学、3=初中、4=高中(包括职高、技校、中专)、5=大专、6=本科、7=研究生及以上。然后根据答题结果转化为受教育年限[没有上过学=0年,小学=5年(九年义务教育1986年颁布,但直到2006年全国才绝大多数落实了小学6年,初中3年,安徽省相对全国平均水平相对滞后,故对于中学生父母来说,大多数是接受5年制小学教育)],初中=8年,高中(包括职高、技校、中专)=11年,大专=14年,本科=15年,研究生及以上=18年)。

1.2.2 心理幸福感问卷^[8] 通过个体对幸福自我报告以确定其心理幸福感情况。问卷包括生命力、健康关注、利他行为、自我价值、友好关系和人格成长等6个维度,共33个题目。问卷计分为7点量表形式,从完全不同意到完全同意,依次记1~7分。问卷各个维度的Cronbach's α 系数为0.67~0.91,分半信度为0.62~0.88。

1.2.3 消极学业情绪问卷^[9] 用于测试与学生学业活动相关的各种消极情绪体验。问卷由消极高唤醒学业情绪分问卷与消极低唤醒学业情绪分问卷组成。其中消极高唤醒学业情绪3个维度(焦虑、羞愧和生气)与消极低唤醒学业情绪4个维度(厌倦、无助、沮丧和心烦),共有42个题目。问卷计分为5点量表形式,从完全不符合到完全符合,依次记1~5分。消极高唤醒学业情绪和消极低唤醒学业情绪的Cronbach's α 系数分别为0.83和0.92,分半信度为0.79和0.82。

1.2.4 情绪调节问卷^[10] 情绪调节问卷(emotion regulation questionnaire)是用来评定个体认知重评与表达抑制方面的差异。该问卷包括两个维度:认知重评和表达抑制。其中,认知重评维度的测量由6个题项构成,表达抑制维度的测量由4个题项构成,共10个题目。本研究仅选用了认知重评的6个题目。问卷采用Likert 7点计分(完全不同意到完全同意),得分越高,表明认知重评或表达抑制情绪调节策略的使用频率越高。认知重评问卷的Cronbach's α 系数为0.82。

1.3 质量控制

主试统一培训由心理学教师或研究生担任,采用相同的指导语,以班级为单位在学校机房进行网络答题。要求被试仔细阅读指导语,然后按要求填答问卷。运用计算机网络对漏题(如,必答题未完成不能进入下一题)、错题(如,出生年月的月份大于“12”计算机不接受)进行控制,当场完成答题后确认提交。

1.4 统计学分析

数据采用SPSS 20.0、Mplus 7.0软件分析,包括描述分析、差异分析、相关分析以及分层回归分析。本研究运用Bootstrap方法检验所有回归系数的显著性,Bootstrap检验方法不受样本容量的限制,能有效缓解I类和II类错误的可能性,具有较低的误判率和很高的精度,已有研究者在心理学研究中成功应用^[11]。本研究使用Bootstrap检验方法,共构造1000个样本,每个样本容量均为434人;具体样本生成检验的递归公式为: $Y_{T_j} = Y_{T_{j-1}} + \varepsilon_{T_j}$ 。其中 ε_i 为中心化处理后的残差估

计,然后以 ε_i 为总体,采用有放回抽样方式抽取残差,记为 $\varepsilon_{T,t}$ ($t=1, 2, \dots, T$),再用递归公式生成 Bootstrap 样本 $Y_{T,t}$ ($t=1, 2, \dots, T$),取初始值 $Y_{T,0} = 0$ [12]。

数据符合正态分布,计量资料采用(均数 \pm 标准差)表示,组间比较采用 t 检验, t 检验效果大小用 Cohen's d 值表示,效应值在 0.2 ~ 0.5 为小效应,在 0.5 ~ 0.8 为中等效应,大于 0.8 为大效应 [13]。 $P < 0.05$ 为差异有统计学意义。

Cohen's d 值取得:如果比较某变量男女差

异,假设男(均值,标准差) = $Y(a, b)$;女(均值,标准差) = $X(c, e)$ 。那么,Cohen's d 计算公式就是: $d = (a - c) / s$,其中 $s = \sqrt{[(n_1 - 1)b^2 + (n_2 - 1)e^2] / (n_1 + n_2 - 2)}$ 。

2 结果

2.1 留守中学生背景变量、幸福感、消极情绪及认知重评的性别差异

由表 1 可见,男生心理幸福感低于女生,男生的焦虑、沮丧高于女生,差异均有统计学意义。

表 1 2016 年安徽省留守中学生背景变量、幸福感、消极情绪及认知重评的性别差异($\bar{x} \pm s$)

变量	男($n=199$)	女($n=235$)	t 值	P 值	Cohen's d
年龄	15.86 \pm 2.15	15.66 \pm 2.22	0.91	0.361	
家庭年收入	4.43 \pm 1.75	3.87 \pm 1.76	3.25	0.001	0.321
父亲受教育年限	7.16 \pm 2.64	7.27 \pm 2.44	-0.43	0.669	
母亲受教育年限	6.22 \pm 2.84	5.76 \pm 2.86	1.68	0.093	
心理幸福感	111.89 \pm 24.34	117.97 \pm 24.29	-2.48	0.013	-0.251
认知重评	22.24 \pm 5.02	21.74 \pm 5.61	0.96	0.339	
消极学业情绪总分	123.66 \pm 22.33	121.88 \pm 21.57	0.78	0.441	
焦虑	19.66 \pm 4.96	17.99 \pm 5.24	3.21	0.001	0.327
羞愧	15.29 \pm 3.60	14.66 \pm 3.28	1.82	0.070	
恼火	14.22 \pm 3.60	13.64 \pm 3.18	1.70	0.090	
厌倦	33.81 \pm 8.46	35.39 \pm 8.60	-1.81	0.070	
无助	14.94 \pm 3.70	14.96 \pm 3.74	-0.05	0.961	
沮丧	13.72 \pm 3.65	12.81 \pm 3.16	2.66	0.008	0.270
心烦	12.55 \pm 2.97	12.49 \pm 3.02	0.20	0.842	

2.2 主要研究变量相关分析

由表 2 可见,心理幸福感与认知重评的正相关具有统计学意义,心理幸福感与消极学业情绪的负相关具有统计学意义,而认知重评与消极学

业情绪的负相关也具有统计学意义。根据共线性的诊断标准 [14],本研究各主要变量不存在多重共线性问题。

表 2 主要研究变量的相关分析($n=434$)

变量	$\bar{x} \pm s$	性别	年龄	家庭年收入	父亲受教育年限	母亲受教育年限	心理幸福感	认知重评
性别								
年龄	15.76 \pm 2.18	-0.044						
家庭年收入	4.13 \pm 1.77	-0.158 ⁽²⁾	-0.161 ⁽²⁾					
父亲受教育年限	7.22 \pm 2.53	0.021	-0.258 ⁽²⁾	0.098 ⁽¹⁾				
母亲受教育年限	5.98 \pm 2.85	-0.081	-0.297 ⁽²⁾	0.102 ⁽¹⁾	0.500 ⁽²⁾			
心理幸福感	115.28 \pm 24.45	0.124 ⁽¹⁾	0.113 ⁽¹⁾	-0.060	-0.155 ⁽²⁾	-0.227 ⁽²⁾		
认知重评	21.96 \pm 5.33	-0.047	0.054	0.066	-0.088	-0.060	0.246 ⁽²⁾	
消极学业情绪	122.65 \pm 21.82	-0.040	-0.230 ⁽²⁾	0.096	0.181 ⁽²⁾	0.203 ⁽²⁾	-0.242 ⁽²⁾	-0.112 ⁽¹⁾

注:(1) $P < 0.05$ (2) $P < 0.01$

2.3 留守中学生消极情绪、认知重评对幸福感的回归分析

以年龄、性别、家庭年收入、父母受教育年限、消极学业情绪和认知重评为自变量,以心理幸福感为因变量进行回归分析。

结果由表 3 可见,首先,控制年龄等背景变量后,消极学业情绪与心理幸福感的负向关联有统

计学意义($\beta = -0.54$, $t = -3.03$, $P = 0.003$),而认知重评与心理幸福感的关联无统计学意义($\beta = -0.30$, $t = 1.17$, $P = 0.243$)。同时认知重评 \times 消极情绪的虚拟变量与心理幸福感的正向关联有统计学意义($\beta = 0.62$, $t = 2.10$, $P < 0.05$),说明认知重评在消极学业情绪与心理幸福感关系中的调节作用具有统计学意义。

表 3 2016 年安徽省留守中学生消极情绪、认知重评对幸福感的回归分析 (n = 434)

变量	模型 1			模型 2			模型 3			模型 4		
	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β
年龄	4.59	2.65	0.09	4.23	2.60	0.09	4.58	2.53	0.09	5.21	2.53	0.11
性别	0.96	0.66	0.08	0.72	0.65	0.06	0.45	0.64	0.04	0.26	0.64	0.02
家庭年收入	-0.28	0.75	-0.02	-0.18	0.74	-0.01	-0.36	0.72	-0.03	-0.37	0.71	-0.03
父亲受教育年限	-0.75	0.56	-0.08	-0.52	0.56	-0.06	-0.42	0.54	-0.05	-0.48	0.54	-0.05
母亲受教育年限	-1.55	0.55	-0.18 ⁽²⁾	-1.44	0.54	-0.17 ⁽²⁾	-1.44	0.52	-0.17 ⁽²⁾	-1.38	0.52	-0.16 ⁽²⁾
消极学业情绪				-0.23	0.06	-0.20 ⁽³⁾	-0.21	0.06	-0.18 ⁽²⁾	-0.64	0.21	-0.54 ⁽²⁾
认知重评							1.06	0.24	0.23 ⁽³⁾	-1.39	1.19	-0.30
认知重评 × 消极情绪										0.02	0.01	0.62 ⁽¹⁾
F 值		6.68 ⁽³⁾			8.09 ⁽³⁾			10.16 ⁽³⁾			9.53 ⁽³⁾	
ΔR^2		0.093			0.037			0.050			0.011	
ΔF		6.68 ⁽³⁾			13.81 ⁽³⁾			19.78 ⁽³⁾			4.42 ⁽¹⁾	

注: (1) $P < 0.05$ (2) $P < 0.01$ (3) $P < 0.001$

进一步采用简单斜率 (simple slope) 检验分析调节作用。在控制协变量的条件下, 分别考察认知重评高分组与低分组 (以均分 ± 1 标准差划分) 两组留守中学生消极学业情绪与主观幸福感关联性的变化。

结果由图 1 可见, 以消极学业情绪为自变量, 心理幸福感为因变量时, 认知重评低分组 (均分在 -1 标准差或以下) 的消极学业情绪对心理幸福感的负向关联有统计学意义 (simple slope = -0.368 $t = -5.04$, $P < 0.001$); 而认知重评高分组 (均分在 +1 标准差或以上) 的消极学业情绪对心理幸福感的负向关联无统计学意义 (simple slope = -0.149 $t = -1.71$, $P = 0.089$)。

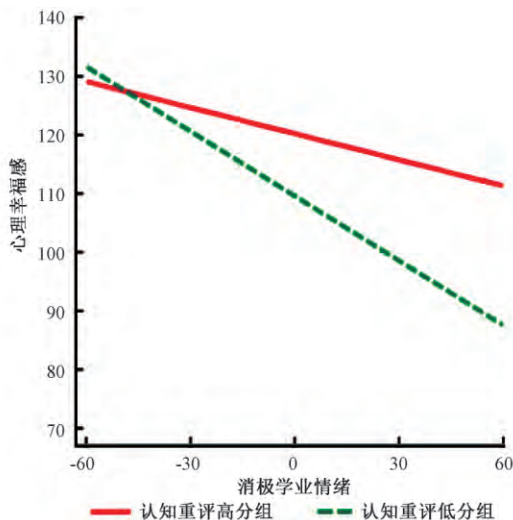


图 1 认知重评在留守中学生消极学业情绪与心理幸福感关系中的调节作用

3 讨论

在留守中学生心理幸福感、消极学业情绪及认知重评的性别差异分析中, 发现虽然总体消极学业情绪性别差异无统计学意义, 但在焦虑与沮丧两个具体维度上差异具有统计学意义, 并且都表现为男生高于女生。这与已有的相关研究基本

一致^[15]。认知重评的性别差异无统计学意义, 而心理幸福感表现为女生高于男生, 不同于主观幸福感与快乐等积极情绪联系紧密。心理幸福感是人与真实的自我协调一致, 对人的心理机能的良好状态和潜能的实现程度的评价。因为主观幸福感与积极情绪的关联性, 消极学业情绪会影响主观幸福感很容易理解, 而消极学业情绪会不会影响心理幸福感, 抑或两者关系还受到其他变量的影响, 还有待进一步研究。

在心理幸福感与消极学业情绪、认知重评三者关系探讨中发现, 控制年龄等背景变量后, 消极学业情绪与心理幸福感的负向关联仍具有统计学意义。不少研究也发现了相似的结论, 如低心理幸福感往往伴随着较多的消极情绪^[16], 积极情绪能够提升学生幸福感与学习动机等^[17]。同时, 本研究还发现认知重评在消极学业情绪与心理幸福感关系中的调节作用具有统计学意义, 并且表现为认知重评增高会降低消极学业情绪与心理幸福感的负向关联。也就是说, 认知重评作为情绪调节策略能显著降低消极学业情绪给心理幸福感带来的消极影响。一般认为, 认知重评是在情绪反应发生之前, 所以认知重评之后的情绪反应方向、大小都可能发生改变, 认知重评改变了包括心理体验、行为表达、生理反应在内的情绪反应的全部内容; 而表达抑制是在情绪反应时或之后, 主要是对情绪行为表达的抑制, 但不会降低情绪的心理体验和生理反应, 甚至因为情绪行为表达的抑制增强情绪的生理反应^[18]。未进行调节的心理体验和生理反应始终需要与情绪行为表达相协调, 这就需要个体进行持续的自我监控、自我调整, 而自我监控与调整需要动用认知资源加工情绪信息。也就是说, 认知重评基本不会消耗认知资源, 而表达抑制会消耗认知资源, 相关研究也证实了这一点^[19]。

留守中学生认知重评情绪调节策略的使用与流动儿童表现具有相似性。有研究表明,流动儿童在面临消极学业情绪时会采取两种不同情绪调节策略——认知重评与表达抑制^[20],并且流动儿童在面临消极学业情绪时更多采用认知重评策略。如果流动儿童偏向于使用表达抑制来调节消极学业情绪,就会过多占用认知资源,那么可能会使得消极学业情绪对学习效能感产生消极影响。在本研究中,留守中学生采用认知重评有效减少或消除消极学业情绪对心理幸福感的消极影响。因为,认知重评不仅转变了整个情绪反应,而且没有使用认知资源来加工情绪信息。所以,如果留守中学生情绪调节策略使用不当就会降低心理幸福感,更低的心理幸福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,留守中学生的消极学业情绪并不是一定会致心理幸福感的降低。若能运用恰当的情绪调节策略,比如认知重评,不仅可以消除不良影响,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^[21]。留守中学生、流动儿童等特殊群体儿童作为弱势群体面临较多负性事件,容易产生较多消极学业情绪,因此,对于留守中学生来说,主动地、自觉地使用认知重评策略相对于非留守儿童来说,有着更重要的现实意义。

有研究表明,认知重评的自发性使用,往往与积极的心理社会性结果联系在一起^[20]。也就是说,自发使用认知重评带来消极情绪的积极应对,得到的积极心理结果又反过来促进认知重评的使用。因此,从情绪调节策略辅导的视角来看,心理健康教育教师需要加强留守中学生对情绪事件认知、态度的多角度分析,而不要过分强调情绪发生后情绪反应的降低,从而推动留守中学生学会自觉使用认知重评策略。

本研究也面临一些研究局限:首先,取样的代表性需要进一步提高;其次,没有把留守中学生与农村普通中学生、城市中学生进行对比。后续研究中如果把留守中学生与农村普通中学生、城市中学生进行比较,那么研究结论更具有说服力。但本研究也能在一定程度上说明,留守中学生消极学业情绪与心理幸福感有负向关联,并且认知重评对消极学业情绪与心理幸福感的负向关联有调节作用,表现为认知重评的提高能降低消极学业情绪与心理幸福感的负向关联。所以,提升留守中学生认知重评的情绪调节策略能有效降低消极学业情绪对心理幸福感的消极影响。

参考文献

- [1] 段成荣,吕利丹,郭静,等. 我国农村留守儿童生存和发展基本状况:基于第六次人口普查数据的分析[J]. 人口学刊,2013,35(3):37-49.
- [2] 许华山,沐林林,谢杏利. 留守儿童心理健康与应对方式、人格和自我效能感的关系[J]. 卫生研究,2015,44(4):559-564.
- [3] 匡仪,吕飒飒,刘枫,等. 农村留守儿童与城市儿童主观幸福感之比较[J]. 中国健康心理学杂志,2016,24(6):919-922.
- [4] 邵景进,李丹,郭芳,等. 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[J]. 中国特殊教育,2016,34(1):48-55.
- [5] GRATZ K L, WEISS N H, TULL M T. Examining emotion regulation as an outcome, mechanism, or target of psychological treatments [J]. *Curr Opin Psychol* 2015, 13(3), 85-90.
- [6] GROSS J J. The emerging field of emotion regulation: an integrative review [J]. *Rev Gen Psychol*, 1998, 2(3): 271-299.
- [7] 袁加锦,龙泉杉,丁南翔,等. 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[J]. 中国科学(生命科学),2014,44(6):602-613.
- [8] 苗元江. 心理学视野中的幸福:幸福感理论与测评研究[D]. 南京:南京师范大学,2003.
- [9] 董妍,俞国良. 青少年学业情绪问卷的编制及应用[J]. 心理学报,2007,39(5):852-860.
- [10] XIONGZHAO Z, AUERBACH R P, SHUQIAO Y, et al. Psychometric properties of the cognitive emotion regulation questionnaire: Chinese version [J]. *Cogn Emotion*, 2008, 22(2): 288-307.
- [11] 王明珠,邹泓,李晓巍,等. 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[J]. 心理发展与教育,2015,31(3):279-286.
- [12] DAVIDSON R. Size distortion of bootstrap tests: an example from unit root testing [J]. *Rev Econ Anal*, 2010, 2(2): 169-193.
- [13] 胡竹菁. 平均数差异显著性检验统计检验力和效果大小的估计原理与方法[J]. 心理学探新,2010,30(1):68-73.
- [14] 肖雪梦,张应应. 三种回归方法在消除多重共线性及预测结果的比较[J]. 统计与决策,2015,19(24):75-78.
- [15] 徐速. 儿童学业情绪的领域特殊性研究[J]. 心理科学,2011,34(4):856-862.
- [16] HOUBEN M, WIM V D N, KUPPENS P. The relation between short-term emotion dynamics and psychological well-being: a meta-analysis [J]. *Psychol Bull*, 2015, 141(4): 901-930.

- [17] KING R B. How you think about your intelligence influences how adjusted you are: Implicit theories and adjustment outcomes [J]. *Pers Individual Differ*, 2012, 53(5): 705-709.
- [18] GROSS J J. Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences [J]. *Psychophysiology*, 2002, 39(3): 281-291.
- [19] RICHARDS J M, GROSS J J. Emotion regulation and memory: the cognitive costs of keeping one's cool [J]. *J Pers Soc Psychol*, 2000, 79(3): 410-424.
- [20] 王道阳, 陆祥, 殷欣. 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 [J]. *心理发展与教育*, 2017, 33(1): 56-64.
- [21] COHEN G L, GARCIA J, APFEL N, et al. Reducing the racial achievement gap: a social-psychological intervention [J]. *Science*, 2006, 313(5791): 1307-1310.

收稿日期: 2016-12-16

文章编号: 1000-8020(2017)06-0941-04

• 调查报告 •

2015年贵州省中学生非医疗目的使用精神活性药物现状及影响因素

彭丹冰¹ 韦敬士¹ 程蓉¹ 高林² 班炳坤¹ 孙刚³ 王锦红⁴ 赵庆忠⁵ 雷建贵⁶

贵州省药品不良反应监测中心, 贵阳 550004

摘要: 目的 了解贵州省中学生非医疗目的使用精神活性药物情况, 并对其影响因素进行分析。方法 采用三阶段分层整群抽样的方法, 于2015年3—6月抽取贵州省6个市/县72所中学共24 522名中学生进行调查。结果 有2761名(11.26%)中学生曾经非医疗目的使用过精神活性药物, 使用人数最多的精神活性药物为复方甘草片(1346人, 5.49%)。使用率在中学的性别($\chi^2 = 43.841$)、学校($\chi^2 = 136.446$)、家庭经济条件($\chi^2 = 33.241$)、学习成绩($\chi^2 = 104.111$)、学习压力($\chi^2 = 63.719$)、父母婚姻状况($\chi^2 = 23.885$)、与同学关系($\chi^2 = 44.620$)、与老师关系($\chi^2 = 90.550$)等因素间的分布差异有统计学意义($P < 0.001$)。结论 贵州省中学生存在不同程度非医疗目的使用精神活性药物的现象, 总体使用率不高。

关键词: 中学生 精神活性药物 影响因素 药物滥用

中图分类号: B844.2 R969.3

文献标志码: A

按照国际禁毒公约, 精神活性药物分为麻醉药品、精神药物、其他依赖性药物。非医疗目的使用药物是指在没有生病或者没有医嘱的情况下使用药物^[1]。2015年广东中学生非医疗目的使用精神活性药物情况调查结果显示, 有10.37%的学生曾经非医疗目的使用过精神活性药物^[2]。

精神活性药物的长期使用会导致成瘾和精神依赖, 直接影响中学生的健康成长, 甚至会导致犯罪等社会问题。本研究于2015年3—6月调查了贵州省中学生非医疗目的使用精神活性药物的情况, 探索影响青少年药物滥用行为发生的相关因素, 同时为禁毒部门、教育部门、卫生行政机构制定相关预防干预措施提供科学依据, 也为在全国范围内建立青少年药物滥用监测系统提供基础数据和经验支持。

作者简介: 彭丹冰, 女, 博士, 副主任医师, 硕士研究生导师, 研究方向: 药物流行病学, E-mail: 379660646@qq.com

- 1 黔南州药品不良反应监测与评价中心
- 2 贵阳市药品不良反应监测中心
- 3 安顺市药品不良反应监测中心
- 4 毕节市药品不良反应监测中心
- 5 六盘水市药品不良反应监测中心
- 6 黔东南州药品不良反应监测中心

1 调查对象与方法

1.1 调查对象

采用三阶段分层整群抽样的方法, 根据人均GDP水平将贵州省的地级市分为3层(较发达地区、中等发达地区及欠发达地区)。在每个层内随机抽取2个市/县作为代表, 即贵州省抽取了6