

学习不良儿童对情绪表达规则的认知特点^{*}

俞国良

侯瑞鹤

(中国人民大学心理研究所,北京 100872) (中国科学院心理研究所,北京 100101)

罗晓路

(北京师范大学心理咨询中心,北京 100875)

摘 要 采用儿童对情绪表达规则的认知访谈故事,比较了学习不良儿童和一般儿童对情绪表达规则认知的发展特点。结果发现,学习不良儿童表情调节知识水平显著低于一般儿童,性别差异不显著,组别与年级交互作用不显著,表明两组儿童发展趋势相似,发展水平不同;学习不良儿童报告出较少的社会定向目标,自我保护目标得分与一般儿童差异不显著;学习不良儿童缺少根据不同人际关系类型,灵活运用情绪表达规则知识的能力,而且较少把情绪表达规则的使用和目标联系起来。

关键词 学习不良,情绪,表达规则,认知特点。

分类号 B844

1 问题提出

情绪机能主义和关系主义认为,儿童对情绪表达规则的认知发展在其发展过程中占有重要地位,它规定了个体在什么情况下,对谁应该表现怎样的与社会文化期望相一致的情绪,而不管内心真实的情绪体验是什么^[1, 2]。个体对情绪表达规则的认知过程,涉及到个体对自己或他人的情绪体验、外部情绪表现以及表情调节目标等一系列要素的理解与认知,是社会认知研究的重要内容^[3]。它在调节个体与外部环境关系中起着重要的作用,这种作用像一把双刃剑,不但可以建立、保持,也可以破坏个体与环境之间的关系。其中个体的人际关系是其调节的重要内容^[4],反过来,不同的人际关系类型也是影响个体调节或表现情绪的重要因素。研究发现^[5],不同的人际关系类型,儿童使用情绪表达规则及其动机具有显著差异。然而,具体对人际关系类型的分类,不同的文献并不一致,较早的儿童发展理论中,通常重要他人包括同伴以外的其他人,如沙利文的人格发展理论中对人际关系的分类,艾里克森的人格理论中,儿童通过模仿重要他人的自居作用,班杜拉的社会学习理论中,作为榜样被模仿的重要他

人等。然而,随着儿童年龄的增长,交往范围的不断扩大,父母逐渐从重要他人中分离出来,这也得到了实验的证实。Saami认为^[2],个体与情绪表达所面对人群关系的密切程度,是决定个体是否使用情绪表达规则的重要变量之一。因此,在面对父母时比面对关系一般的朋友,儿童较少使用情绪表达规则。另外,面对人群对个体提供支持的可能性,也是决定个体是否使用情绪表达规则的又一重要变量^[6]。因此,在面对可能提供较多方面支持的父母,比对在专门情境下可能提供有限支持的老师,儿童较少使用情绪表达规则。最后,本研究的对象是中国文化背景下的小学生,而中国人更倾向把家庭成员作为自我的一部分,因此,有必要把父母从重要他人中分化出来,作为一个与重要他人相平行的人际水平。

情绪表达规则的认知有两个重要内容^[7]:一是表情调节知识,即儿童认识到在某些社会情境下需要使用情绪表达规则的知识。具体而言,个体认识到根据不同的社会情境,需要用不同于内心真实情绪体验的表情代替,或者掩饰内心的情绪体验,从而来调节自己的面部情绪;另一个是情绪表达目标,它是儿童使用情绪表达规则的重要动机因素,也是标识儿童情绪表达计划性的指标。研究者根据儿童表

收稿日期:2004-11-26

*国家自然科学基金资助项目(30570614)。

通讯作者:俞国良, E-mail: yuglxl@sina.com

现某种情绪原因的解释,通过开放式问答,将目标主要分为自我保护目标和社会定向目标^[5],不同的目标反映了个体对情绪表达结果的不同预期和社会化水平。其中,自我保护目标指个体的情绪表现,是以保护自己或者避免自己陷入麻烦为出发点。社会定向目标则以保护他人情绪免受伤害,或者以照顾他人的情绪感受为出发点。

以一般儿童为被试的、有关情绪表达规则认知以及影响因素等的研究,国外已有相对丰富的研究成果。研究^[8,9]发现,儿童对情绪表达规则的认知水平与其情绪调节能力、社会能力以及人际关系有显著相关。而且,儿童的情绪调节能力对其学业成绩有显著的贡献,其贡献率高于其它认知变量^[10]。然而,以学习不良(Learning Disabilities)儿童为被试的有关对情绪表达规则的认知研究则较少。事实上,学习不良儿童作为一个异质群体,相对于一般儿童,有较多的情绪问题、较差的人际关系^[11],以及较低的社会行为能力^[12]。另外,对学习不良儿童的社会信息加工特点的研究也发现^[13],无论是对模糊情境还是意义清晰情境,学习不良儿童在社会编码准确性和全面性上显著低于一般儿童,在模糊情境下的信息加工过程中表现出较多的消极倾向。事实上,Dodge等在1986年提出社会信息加工模式时,就认为对情境要求进行反应时表现出来的行为能力,是信息加工过程功能的表现。而对情绪表达规则的认知水平,从对社会规则的认知角度,反映了个体根据社会情境要求进行正确反应的能力。因为已有研究发现,儿童对情绪表达规则的认知与应用水平之间没有显著差异^[9]。显然,以学习不良儿童为研究对象,考察其对情绪表达规则的认知特点,为探索学习不良儿童社会认知的深层机制提供了一个新的视角,并且可以为学习不良儿童的有关情绪问题、社会能力等方面的干预提供理论指导。本研究将在前人研究的基础上,通过学习不良儿童与一般儿童对情绪表达规则认知的比较,考察学习不良儿童在不同人际关系类型下情绪表达规则的认知特点及其与目标的关系。

2 方法

2.1 被试

被试选自一所普通小学的一、三、五年级学生共90人,一般儿童46人,学习不良儿童44人。其中一年级29名,平均年龄 $M = 6.65$ 岁,学习不良儿童14名;三年级31名,平均年龄 $M = 8.55$,学习不良

儿童15名;五年级30名,平均年龄 $M = 10.5$ 岁,学习不良儿童15名。选择学习不良儿童的标准为:

(1)运用标准分比较法作为选择学习不良儿童的定量方法。首先对全体学生施以智力测验。研究采用适合于团体的CRT瑞文智力测验,并以期末考试的语文成绩、数学成绩作为学绩测验的结果,因为国内目前尚无合适的学绩测验。然后,将智力测验和学业成绩的原始分转化为标准分,比较二者的差异,公式为:

$$Z_{dif} = (Z_x - Z_y) / \sqrt{(1 - r_{xx}) + (1 - r_{yy})}$$

其中 Z_x 、 Z_y 分别是智力和学绩的标准分, r_{xx} 、 r_{yy} 是智力测验和学绩测验的信度。如果 Z_{dif} 的值大于 $Z_{0.07} = 1.50$,则推断为学习不良^[14]。

(2)运用临床诊断法作为选择学习不良儿童的定性方法。让班主任根据学习不良的定义,进行学业成绩、品德操行诸方面的综合评定,指出班内哪些学生属于学习不良儿童。

(3)除满足以上两条标准外,还要满足两条排除性标准:排除智力落后($Q < 70$)和智力超常($Q > 130$);没有明显躯体或精神疾病。

一般儿童的选择方法是在挑选出学习不良儿童后,按相同人数匹配在班级内随机选取。

2.2 设计

研究为混合设计,2(被试组别:学习不良儿童与一般儿童)×3(年级:1、3、5年级)×2(性别)×3(人际关系类型:同伴、父母、重要他人),人际关系类型为被试内变量,其它变量为被试间变量。

2.3 材料

儿童对情绪表达规则的认知访谈材料。本研究的测验任务选用了Saami^[11]和Jones^[7]所使用的测量儿童对情绪表达规则认知的失望情境研究范式,结合我国文化背景,经过前测修订而成,共包括6个访谈故事。由于在实际人际交往中,某些积极情境也要使用情绪表达规则,因此研究并不局限于失望情境。故事内容均为可以激起主人公某种情绪体验,但直接表现出真实情绪,则与社会在该种情境下的期望情绪表现不一致,从而可能破坏人际关系的和谐。让20名非心理学专业的本科生(11名女生,9名男生),用实验中所提供给被试的四种基本情绪^[4](高兴,难过,生气和平静),描述故事中主人公的内外情绪。结果表明,他们对主人公的真实情绪体验和外部情绪表现的报告具有较高的一致性(平均为87%,范围从65%~100%)。研究以此作为编码的依据。

6个访谈故事包括三种人际关系类型,分别是同伴,重要他人(如老师)以及父母。每个访谈故事的测验任务包括两个问题,下面是一个例子。

小刚(小红)的生日快要到了,叔叔早就说好要送一个他(她)会喜欢的礼物。生日那天,叔叔带来了一个用漂亮盒子装起来的礼物,但是,当小刚(小红)打开盒子时,发现是一只很丑的娃娃,他(她)根本就不喜欢。

表情调节知识:问:“小刚(小红)内心是什么感觉,脸上看起来是什么表情?如果儿童回答内外部情绪没有差别,记0分;内外部情绪虽然不一致,但与社会期望当时情境下的情绪不一致,记1分;内外情绪不一致,并且符合社会期望当时情境下的情绪,记2分,得分越高,说明对情绪表达规则认知水平越高。”

情绪表达目标:问:“他(她)为什么会表现出这种表情,是什么原因?根据儿童的回答,分为自我保护目标、社会定向目标和其他(该类不参加统计)。例如,针对以上实验材料中的例子回答,如果儿童的回答是“担心叔叔以后再也不给自己买礼物了”或“担心叔叔说自己不懂礼貌”等,则记为自我保护目标;如果儿童的答案是“担心叔叔难过”或“收到礼物就应该高兴”等,则记为社会定向目标;如果儿童回答不出原因或者答非所问,则记为其他类别。儿童能够报告出明确的目标记1分,如果被试对同一个故事报告多个目标,以第一个报告出的目标为准编码。”

2.4 研究程序

(1)施测 CRT瑞文智力测验,查阅学生成绩档案。选取最近一次期末考试语文和数学成绩作为学绩测验结果,访谈班主任和任课老师,请他们根据学习不良的操作定义确定学习不良儿童,并了解学生的基本情况。根据前述选择标准确定学习不良儿童。

(2)训练儿童使用情绪图片程序。采用 Jones^[7]设计的情绪图片程序(图片样例见附录),以保证儿童能够有效区分主人公的情绪体验与情绪表现。该程序穿插于访谈过程中,具体操作如下:给儿童呈现与其性别一致的一套情绪体验图片(包括难过、生气、平静和高兴),图片中主人公的面部是空白的,腹部的表情图片表示情绪体验。主试需使被试理解:生活中人们脸上的表情和内心真实的感受有时一致,有时不一致。陈述完访谈故事后,主试把一套四张与内部情绪体验相对应的面部表情图片呈

现给被试,儿童的任务是根据故事内容,给主人公匹配相应的情绪体验与情绪表现的表情图片。这样,通过直观的图片,保证儿童能够真正区分内外情绪,明白实验任务,同时这种迫选法也可以降低因儿童语言和认知水平不同有可能造成的潜在影响。

(3)个别访谈儿童对情绪表达规则的认知。把6个故事做成6张卡片,儿童随机抽取一个,由主试陈述内容,然后由被试复述,确保被试能真正理解。听完每个故事,儿童要指出主人公内心真实情绪感受的图片,然后给主人公空白的面部放上一张外部表情图片,并解释表现这种情绪的原因。根据儿童的反应归入自我保护或社会定向目标。访谈过程录音。随机选取样本的25%,由两名心理学专业研究生分别独立编码,表情调节知识、自我保护目标和社会定向目标的评分者信度分别为0.95, 0.90, 0.92。用SPSS 10.0进行统计处理。

3 结果分析

3.1 学习不良儿童与一般儿童表情调节知识的比较

表1 两组儿童情绪调节知识得分描述统计($M \pm SD$)

组别/年级	人际关系类型		
	1同伴	2重要他人	3父母
学习不良儿童			
1	0.86 ± 0.39	1.00 ± 0.31	1.29 ± 0.36
3	2.40 ± 0.38	2.73 ± 0.30	2.13 ± 0.35
5	2.60 ± 0.38	3.40 ± 0.30	2.80 ± 0.35
合计	1.95 ± 0.22	2.38 ± 0.18	2.07 ± 0.21
一般儿童			
1	2.20 ± 0.38	2.07 ± 0.30	1.93 ± 0.35
3	3.63 ± 0.37	3.69 ± 0.29	3.25 ± 0.34
5	3.13 ± 0.38	3.40 ± 0.30	2.80 ± 0.35
合计	2.99 ± 0.22	3.05 ± 0.17	2.66 ± 0.20

以组别、年级、性别、人际关系类型为自变量,以表情调节知识得分为因变量,进行 $2 \times 3 \times 2 \times 3$ 的重复测量方差分析(Repeated ANOVA),统计结果发现性别主效应不显著,各变量交互作用不显著。采用非饱和模型进行检验,统计结果表明:(1)人际关系类型的主效应显著, $F(2, 82) = 3.525, p < 0.05$ 。多重比较发现,差异主要来源于人际关系类型为父母与重要他人之间($MD_{3-2} = 0.382, p < 0.01$)。结合表1可以看出,两组儿童的表情调节知识的最高分均为人际关系类型为重要他人。(2)组别主效应

显著, $F(1, 83) = 7.372, p < 0.01$ 。结合表 1 可以看出, 学习不良儿童在不同人际关系类型下得分均低于一般儿童。(3) 年级主效应显著, $F(2, 83) = 19.395, p < 0.001$, 多重比较发现, 差异主要来源于一年级和三年级之间 ($MD_{1-3} = -1.424, p < 0.001$) 以及一年级和五年级之间 ($MD_{1-5} = -1.491, p < 0.001$), 而三年级和五年级之间没有显著差异 ($MD_{3-5} = -0.07, p > 0.05$)。结合表 1 说明, 从一年级到三年级是儿童表情调节知识快速增长的阶段, 而三年级之后变化较小。

3.2 学习不良儿童与一般儿童情绪表达目标的比较

以组别、年级、性别、人际关系类型为自变量, 以情绪表达自我保护目标为因变量, 进行 $2 \times 3 \times 2 \times 3$ 的重复测量方差分析, 统计结果表明: 只有年级主效应显著, $F(2, 78) = 8.606, p < 0.001$, 多重比较发现, 一三年级之间 ($MD_{1-3} = -0.602, p < 0.001$)、一五年级之间 ($MD_{1-5} = -0.319, p < 0.05$) 以及三年级与五年级之间 ($MD_{3-5} = 0.283, p < 0.05$) 差异均显著, 结合表 2 可以看出, 三年级的自我保护目标

最多, 五年级次之, 一年级最低。各变量之间交互作用不显著。

以组别、年级、性别和人际关系类型为自变量, 以情绪表达社会定向目标为因变量, 进行 $2 \times 3 \times 2 \times 3$ 的重复测量方差分析, 统计结果表明: (1) 人际关系类型主效应显著, $F(2, 77) = 9.338, p < 0.001$, 多重比较发现, 人际关系类型为同伴与重要他人之间 ($MD_{1-2} = -0.267, p < 0.01$), 重要他人与父母之间 ($MD_{2-3} = 0.133, p < 0.01$) 差异均显著, 人际关系类型为同伴和父母之间差异不显著。(2) 组别主效应显著, $F(1, 78) = 20.978, p < 0.001$, 结合表 2 可以看出, 学习不良儿童情绪表达的社会定向目标显著低于一般儿童。(3) 年级主效应显著, $F(2, 78) = 18.712, p < 0.001$, 多重比较发现, 各个年级之间差异均显著, 具体结果为, $MD_{1-3} = -0.345, p < 0.01, MD_{1-5} = -0.696, p < 0.001, MD_{3-5} = -0.350, p < 0.01$, 结合表 2 可以看出, 年级越高, 其社会定向目标得分越高。(4) 性别主效应不显著, 各变量交互作用均不显著。

表 2 两组儿童情绪表达目标的描述统计 ($M \pm SD$)

组别/年级	1同伴		2重要他人		3父母	
	自我保护	社会定向	自我保护	社会定向	自我保护	社会定向
学习不良儿童						
1	0.43 ± 0.20	0.00 ± 0.13	0.36 ± 0.19	0.07 ± 0.16	0.43 ± 0.19	0.14 ± 0.15
3	1.00 ± 0.19	0.13 ± 0.13	1.13 ± 0.18	0.40 ± 0.16	1.20 ± 0.18	0.13 ± 0.15
5	1.13 ± 0.19	0.13 ± 0.13	0.73 ± 0.18	0.93 ± 0.16	1.07 ± 0.18	0.27 ± 0.15
合计	0.85 ± 0.11	0.09 ± 0.07	0.74 ± 0.11	0.47 ± 0.09	0.90 ± 0.10	0.18 ± 0.09
一般儿童						
1	0.53 ± 0.19	0.13 ± 0.13	0.53 ± 0.18	0.33 ± 0.16	0.53 ± 0.18	0.27 ± 0.15
3	1.25 ± 0.19	0.69 ± 0.12	1.13 ± 0.18	0.81 ± 0.15	1.19 ± 0.17	0.63 ± 0.14
5	0.60 ± 0.19	0.87 ± 0.13	0.47 ± 0.18	1.40 ± 0.16	0.67 ± 0.18	1.00 ± 0.15
合计	0.79 ± 0.11	0.56 ± 0.07	0.71 ± 0.10	0.85 ± 0.09	0.80 ± 0.10	0.63 ± 0.08

3.3 学习不良儿童情绪表达规则的使用与目标的关系

本研究根据表情调节知识得分区分了两种情况 (见表 3), 一种是使用了情绪表达规则 (表情调节知识得分为 1 或 2), 一种是没有使用情绪表达规则 (表情调节知识得分为 0), 对两组儿童在三种人际关系类型下使用和没有使用表达规则的人数进行非参数差异检验, 结果表明, 学习不良儿童在三种人际

关系类型下使用情绪表达规则的人数差异均不显著 ($\chi^2_1 = 0.364, p > 0.05; \chi^2_2 = 2.273, p > 0.05; \chi^2_3 = 1.455, p > 0.05$), 而一般儿童在人际关系类型为同伴和重要他人时, 使用情绪表达规则的人数均显著多于未使用情绪表达规则的人数 ($\chi^2_1 = 7.043, p < 0.01; \chi^2_2 = 5.565, p < 0.02$), 人际关系类型为父母时差异不显著 ($\chi^2_2 = 1.391, p > 0.05$)。

表 3 不同人际关系类型下儿童使用情绪表达规则的情况

组别/年级	未使用情绪表达规则的人数			使用情绪表达规则的人数		
	1同伴	2重要他人	3父母	1同伴	2重要他人	3父母
学习不良儿童						
1	12	11	11	2	3	3
3	7	5	10	8	10	5
5	5	1	5	10	14	10
合计	24	17	26	20	27	18
一般儿童						
1	8	9	8	7	6	7
3	2	2	5	14	14	11
5	4	4	6	11	11	9
合计	14	15	19	32	31	27

表 4 表达规则与目标共同使用的故事个数得分为因变量时的方差分析结果

变量	df	F	p	两两比较
人际关系类型	2	7.175**	0.001	重要他人 > 同伴 > 父母
组别	1	5.439*	0.022	一般儿童 > 学习不良儿童
人际关系类型 × 组别	2	0.664	0.518	

注:*** $p < 0.001$, * $p < 0.05$

如果儿童使用了情绪表达规则,并且报告出明确的情绪表达目标,表明儿童具有把情绪表达规则与目标结合起来使用的能力,情绪表达规则认知水平较高。以组别和人际关系类型为自变量,以儿童把情绪表达规则与目标结合起来使用的故事个数为因变量进行 2×3 重复测量方差分析(见表4),结果表明:(1)人际关系类型主效应显著($p < 0.01$),儿童在面对重要他人时更倾向于根据表达目标调节面部表情,其次是同伴和父母。(2)组别主效应显著($p < 0.05$),学习不良儿童更少将情绪表达规则与目标结合起来使用。(3)交互作用不显著。

4 讨论

4.1 学习不良儿童与一般儿童表情调节知识的比较

学习不良儿童表情调节知识得分显著低于一般儿童,说明学习不良儿童较少意识到需要根据情境的不同对面表情进行调节,可能是由于学习不良儿童认知能力的滞后造成的。有研究^[2]发现,儿童在真正意识并理解自己调节面部表情之前,已经具有一定水平的表情调节能力,随着认知表征能力的提高,才逐渐上升到意识水平。研究结果没有发现组别和年级的交互作用,说明两组儿童表情调节知识的发展趋势是比较一致的,但学习不良儿童的发展水平滞后于一般儿童。一年级到三年级是表情调

节知识获得快速发展的阶段,而三、五年级之间差异不显著。该结果也支持了 Jones^[7]对被试为学前班、三年级和五年级儿童的研究。

儿童在面对不同人际关系类型时,表情调节知识有很大的差异,说明人际关系类型是影响儿童调节面部表情的一个重要因素,当面对人际关系类型为重要他人时,表情调节知识得分最高,以往研究^[2,5]也得出了相似的结果。这可能是个体对情绪表现后果的不同预期导致的。可以从以下两方面来理解:一是关系的亲密程度。相对于重要他人,父母和同伴的亲密程度较高,直接表现自己的情绪产生的消极社会影响要小;另一个是不同人际关系类型对个体表现真实情绪的可接受性有差异,儿童认为对父母表现真实的情绪,会得到抚慰和支持,对同伴则有可能受到嘲笑或奚落^[5],而重要他人的接受性则最低。

4.2 学习不良儿童与一般儿童情绪表达目标的比较

学习不良儿童的自我保护目标与一般儿童差异不显著。本研究原来假设,自我保护目标代表发展水平较低或消极的目标,学习不良儿童的得分会相对较高,但为什么未验证假设呢?原因正如 Pelltteri^[15]研究所得到的结果,适应性的自我保护目标与儿童的情绪调节能力显著正相关,适应不良的自我保护目标与情绪调节能力却有显著负相关。而本

研究没有对两种不同性质的自我保护目标类型分别进行考察,这也是以后研究需要改进的地方。学习不良儿童的社会定向目标显著低于一般儿童,一个重要的原因可能是学习不良儿童缺乏对他人情绪的理解,从而很难考虑到他人的情绪感受和需要,而这种能力是正常的人际交往所不可缺少的。个体如果不能理解与之交往的他人情绪是怎样的,以及需要怎样的支持,其情绪表达就很难接受社会定向目标的指导。实际上,对他人的情绪理解较之对自己情绪的理解,需要更复杂的认知表征能力,以及对环境线索的正确解读,因此相对而言难度更大一些。

以社会定向目标作为因变量方差分析结果显示,人际关系类型主效应显著,当儿童面对重要他人时,相对于其他人际类型,报告较多的社会定向目标,这可能是文化的原因。父母一般在教育孩子时,较多强调对他人的礼貌,而且同样的情绪表现,对父母没关系,对他人就不应该等等,这时的社会定向目标本身可能更多反映了一种文化的禁忌,很难完全反映情绪表达规则认知的水平,二者具体关系需要进一步的研究考察。另外,以自我保护目标和社会定向目标作为因变量的方差分析均发现,三年级儿童情绪表达目标得分显著高于一年级儿童,表明三年级儿童情绪表现的的目的性和计划性越来越强。然而其社会定向目标得分则较五年级儿童低,表明五年级儿童情绪调节更多指向他人或社会需要,反映了他们社会化程度的的进一步加深。

4.3 学习不良儿童情绪表达规则的使用与目标的关系

研究发现,学习不良儿童在面对不同的人际关系类型时,使用与未使用情绪表达规则的人数差异不显著;而一般儿童在人际关系类型为同伴和重要他人时,使用情绪表达规则的人数均显著多于未使用的人数。根据社会学习理论的观点,能辨别出现的类似社会刺激之间的不同,从而区别对待做不同的反应,这种分化和辨别的能力对个体社会化有重要的影响。显然,相对于学习不良儿童,一般儿童对不同社会情境的识别分化能力较高,情绪表现更符合社会期望。事实上,不同的社会环境,比如学校和家庭对儿童的社会行为判断标准是不一样的^[2]。

有研究^[7]发现,三年级儿童比幼儿园儿童更多地将情绪表达规则的使用与目标结合起来,这种结合反映了情绪调节的计划性。本研究从学习不良儿童与一般儿童的比较中,也发现了类似的差异,学习不良儿童更少将情绪表达规则的使用与目标结合起

来。原因可能有以下两种:首先,学习不良儿童与一般儿童沿着类似的趋势发展,即从无意识的调节到更多控制和受目标指导的情绪调节^[16],但学习不良儿童发展水平相对滞后,研究结果中的组别和年级交互作用不显著也支持了这种可能性。然而,这种解释并不能很好地理解下面一种现象:为什么许多学习不良儿童实际的消极情绪体验没有那么强烈,却倾向于以更强烈的方式表现出来呢?显然,他们也进行了情绪调节。因此,或许还存在另一种可能性,即从建构主义的观点出发,学习不良儿童在对情绪表达规则的认知过程中,可能形成了错误的或非适应性的知识结构,在这种不良结构指导下的情绪表达或调节会比较混乱。我们在访谈中也发现,学习不良儿童报告较多消极或攻击性情绪表现,在他们的认知结构里,生气、哭闹或攻击作为一种有利于达成个体目标的策略。因此,即使他们意识到需要进行情绪调节,也难以正确地使用情绪表达规则,与目标的有效结合难度无疑会更大。对研究资料整理后发现,学习不良儿童外部情绪表现为生气和难过的故事个数平均为 1.068 和 1.38 个,而一般儿童平均为 0.63 和 0.80 个。然而,学习不良儿童可能也意识到并进行了情绪调节,只不过较多是一种功能失调的方式。除此之外,还有一种可能,即两种原因同时存在,而差异的真正机制是两种原因在个体发展中的地位不一样,不过具体是何种原因有待于进一步的实验研究。

5 结论

本研究主要得出以下结论:(1)学习不良儿童表情调节知识水平显著低于一般儿童,一到三年级是快速发展阶段,三、五年级之间差异较小,在面对重要他人时的表情调节知识得分高于其它人际关系类型。(2)学习不良儿童的自我保护目标与一般儿童相比没有差异,但社会定向目标显著低于一般儿童。三年级儿童比五年级儿童报告出较少的社会定向目标;(3)学习不良儿童在三种人际关系类型下,使用与未使用情绪表达规则的人数之间差异不显著;而一般儿童在人际关系类型为重要他人和同伴时,使用的人数显著多于未使用情绪表达规则的人数,并且更多地将情绪表达规则与目标结合起来。

参 考 文 献

- 1 Saami C. An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 1984, 55: 1504

- ~ 1513
- 2 Saarni C. The development of emotional competence. The Guilford Press, New York London: 1999. 79 ~ 130
 - 3 Bennett M. The child as psychologist: an introduction to the development of social cognition. Harvester Wheatsheaf in London, 1993. 111 ~ 136
 - 4 Gross J J, John O P. Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003, 85 (2): 348 ~ 362
 - 5 Zeman J, Garber J. Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development*, 1996, 67: 957 ~ 973
 - 6 Bogat GA, Caldwell R, Rogosch FA, Kriegler J A. Differentiating specialists and generalists within college students' social support networks. *Journal of Youth and Adolescence*, 1985, 14: 23 ~ 35
 - 7 Jones D C, Abbey B B, Cumberl A. The Development of display rule knowledge: linkages with family expressiveness and social competence. *Child Development*, 1998, 69(4): 1209 ~ 1222
 - 8 Pamela W G. The relations of emotional role taking, affective /moral attributions, and emotional display rule knowledge to low - income school - aged children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1996, 17: 19 ~ 36
 - 9 McDowell D J, O'Neil R P, Ross D. Display rule application in a disappointing situation and children's emotional reactivity: relations with social competence. *Merrill - Palmer Quarterly*, 2000, 46(2): 306 ~ 324
 - 10 Gumora G, Arsenio W F. Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 2002, 40(5): 395 ~ 413
 - 11 Conughy M. Advances in empirically based assessment and emotional problem. *School Psychology Review*, 1993, 22(2): 285 ~ 307
 - 12 Sabornie E J. Social - affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly*, 1994, 17(4): 268 ~ 279
 - 13 Yu G L, Zeng P P, Xin Z Q, Luo X X. Characteristic of social information processing among children with learning disabilities (in Chinese). *Acta Psychologica Sinica*, 2002, 34(5): 505 ~ 510 (俞国良, 曾盼盼, 辛自强, 罗晓路. 学习不良儿童社会信息加工的特点. *心理学报*, 2002, 34(5): 505 ~ 510)
 - 14 Clarizio H F, Philips S E. Defining severe discrepancy in the diagnosis of learning disabilities: a comparison of methods. *Journal of School Psychology*, 1989, 27: 383 ~ 397
 - 15 Pellitteri J. The relationship between emotional intelligence and ego defense mechanisms. *The Journal of Psychology*, 2002, 136(2): 182 ~ 194
 - 16 Zeman J, Shipman K. Children's expression of negative affect: reasons and methods. *Developmental Psychology*, 1996, 32: 842 ~ 849

Cognitive Characteristics of Emotional Display Rule Among Children with Learning Disabilities

Yu Guoliang

(Institute of Psychology, Renmin University of China, Beijing 100872, China)

Hou Ruihe

(Institute of Psychology, Chinese Academy of Sciences, Beijing 100101, China)

Luo Xiaolu

(Center of Psychological Counseling, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract

Emotional display rule cognitive tasks and emotion decision figures were employed in the present experiment. 90 children selected from 1st, 3rd and 5th grade in a primary school (44 learning disabilities and 46 normal) were interviewed individually with 6 stories. The results indicated that expression regulation knowledge of learning disabilities and normal children increased as their grade increased, but the developmental level was different between two groups. There were no significant gender differences, and group and grade interaction was not found. Moreover, learning disabilities children report less social-orient goals than normal children, and there were no significant differences in self-protective goals. Comparing the combination of emotion display rule use and goals in the two samples, suggested that learning disabilities children lack of the ability to integrate different emotion knowledge, in addition, normal children displayed more cognitive flexibility according to different interpersonal relationship than learning disabilities.

Key words learning disabilities, emotion, display rule, cognitive characteristics