

专门学校学生正念、自尊与学校适应的关系研究

■ 滕洪昌 刘艳丽

鲁东大学教育科学学院(问题青少年教育矫正研究院),山东烟台264011;山东省淄博市市立医院心理科,山东淄博255499

【摘要】在专门学校接受教育矫正的未成年人,面临着与普通学校截然不同的教育模式,他们在专门学校的适应状况,将影响其身心发展和教育矫治效果。研究表明:专门学校学生的正念、自尊和学校适应之间呈显著正相关关系,自尊在正念与学校适应之间起到部分中介作用,提升自尊水平可以促进学校适应。实践中,可以通过开展正念训练、定期开设“正念养育”课堂等方式,推进家校合作,提高专门学校学生的自尊水平,促进他们更好地适应专门学校的生活。

【关键词】专门学校学生 正念 自尊 学校适应

DOI:10.16034/j.cnki.10-1318/c.2023.04.006

专门学校学生是有不良行为、严重不良行为甚至犯罪行为,在专门学校接受教育矫正的未成年人。进入专门学校后,学生面临与之前普通学校截然不同的教育模式,没有周末、全封闭半军事化管理、甚至有的学校连寒暑假都不放,因此容易出现适应不良的问题。青少年的学校适应状况会对他们当下的身心发展及以后的社会适应产生影响^[1],如果专门学校学生的学校适应不良,将不利于他们未来的社会适应,而这会在一定程度上影响社会稳定及其自身发展。研究表明,正念可以减轻真实压力源和不可避免的痛苦生活事件对个人心理健康带来的有害影响,从而使他们能够适应这些压力源,更好地适应环境^[2]。目前,国内外关于学校适应的研究比较多,但是较少有研究探讨特殊学生的学校适应。且在以往研究中,有关正念与学校适应之间关系的结果也不一致,还需要进一步探究。因此,本研究以专门学校学生为研究对象,探究正念对学校适应的影响,分析其内在影响机制,并探索提高专门学校学生学校适应水平的有效干预方案。

一、文献综述与研究假设

(一)学校适应界定

最初,学校适应体现为学生的学业成绩进步或取得成就的情况。由于对学业成绩的过分重视,许多关于学校适应的研究只关注学生认知技能的习得。在目前的研究中,学校适应的定

收稿日期:2023-05-10

作者简介:滕洪昌,鲁东大学教育科学学院(问题青少年教育矫正研究院)副教授,硕士生导师,主要研究罪错青少年心理与矫正;

刘艳丽,山东省淄博市市立医院心理科技师,主要研究心理测试。

基金项目:本文系2023年中国青少年研究会重点课题“新时代罪错青少年劳动教育的现状与对策研究”(课题编号:2023A07)的阶段性研究成果。

义比过去的研究设想得更复杂。国内外研究者试图更广泛地定义学校适应,而不仅仅包含学术性质的指标。伯奇(Birch)和拉德(Ladd)认为学校适应既包括儿童的学校表现,还包括他们对学校的影响和态度,以及他们平时是否能够积极主动地参与学校团体活动^[3]。另外,许多学者还认为学校带有社会性质,学校适应一方面包括学生对学业知识的掌握程度,另一方面也包括学生人际关系的建立程度,学校适应是学生表现的社会属性^[4]。我国学者刘万伦认为,学生的学业成绩、情绪调节、参与集体活动以及人际交往等方面的整体适应情况即为他们的学校适应^[5]。侯静认为,学校是学生的主要活动场所,适应学校生活对学生的身心发展至关重要,学校适应是学生对学校整体环境的适应,包括取得良好的学习成绩和建立良好的人际关系等^[6]。本研究希望探讨专门学校学生全面的学校适应情况,将学校适应界定为学生对学校整体环境的适应,包括学校氛围、学习成绩、同伴关系等。

(二)正念对学校适应的影响

卡巴金(Kabat-Zinn)率先在心理学领域提出正念的概念,他认为正念是有意识地将注意力集中于当下时刻,以开放和接纳的态度对待目前的各种经历或体验^[7]。随着正念的不断发展,不少研究者都对正念做出了定义。目前,主要有三种学术观点:第一,将正念视为一种特质,正念是个体在任何环境和场景中所拥有的一种稳定的特征,是个体对此时此刻体验持续觉知和专注的能力,即特质正念^[8];第二,把正念视为一种技能或一种独特的感知状态,认为正念是将注意力集中于当下事件以及对当下的感受和经验采取开放、接纳和好奇的态度,即状态正念^[9];第三,把正念看作一种心理过程。段文杰认为正念是对注意力保持觉察,当觉察到注意力发生非自主的游离时,及时将注意力再次带回到当下的体验中,并在这个过程中持以接纳而非批判的态度^[10]。本研究采用特质正念这一概念,即个体总是对当下经验保持觉知和专注的能力,并且以开放、接纳的态度对自己的感想和体验进行觉察。

正念的应对模型认为正念是应对的一个内在核心要素,它有助于个体在面对压力事件时进行积极的重新评估,这样做会产生积极情绪。积极的重新评估是一种适应性过程,可以促进个体对环境的适应性反应^[11]。研究表明,正念与更多的幸福感和更强的适应性有关。例如,较高的正念水平能够预测较低的焦虑、抑郁水平,个体正念水平越高,其应对压力或痛苦的能力越强,这有利于增强个体适应能力,也能够促进个体获得较多的幸福感^[12]。有研究者对大一学生进行研究,结果显示正念与自我效能感、感知社会支持、大学适应的各个领域呈显著正相关,即使在控制自我效能感和感知社会支持时,正念同样显著预测学校适应^[13]。也有研究发现,拥有高水平正念的初中生的学校适应状况良好,因为他们具备更强的情绪调节和抗压能力,在处理各种学校适应问题时会更为灵活,即初中生正念得分越高,他们的学校适应越好^[14]。综上所述可知,针对正念与学校适应的研究基本都是围绕普通学生开展的,目前尚未有研究关注专门学校学生的正念与学校适应的关系,因此需要进一步探讨。

(三)正念对自尊的影响

作为积极心理学领域两个备受关注的命题,国内外研究者围绕正念和自尊关系展开的研究越来越多,研究内容主要包括探讨两者的关系以及是否能够利用正念训练促进个体自尊水平的提升。一方面,正念包括接纳的态度,这种友善与接纳既是面对外界,也是面对自身。具有较高正念水平的个体会注意到自我批判的想法,将其识别为想法而非事实,并作为低自尊的缓冲^[15]。另一方面,考虑到与低自尊相关的一系列负面影响,研究者们希望通过干预措施来提高个体的自尊水平,其中正念训练在实践中被广泛应用。许多研究调查了被试个体在参与正念训练后自尊的变化,结果显示被试个体自尊状况有所改善。正念训练有助于提高个体的自尊水平,而且源于个体对自我特征的认识和接受的增强,自尊水平在提升之后有良好的持续效果^[16]。

(四) 自尊对学校适应的影响

自尊是影响学生学校适应最显著的个体内部因素之一。学生的低自尊是他们学校适应差的原因,高自尊对学校适应有积极影响,高自尊学生的学校适应能力也相对较高。鲍迈斯特(Baumeister)等人提出,高自尊的人可能比低自尊的人有更高的抱负,面对失败,他们更愿意坚持,而非屈服于无能和自我怀疑的麻痹感^[17]。高自尊可以培养解决困难的信心,使人们能够从进步和成功中获得满足感,因此在学校适应的过程中,高自尊的学生往往能够拥有良好的适应能力。当个体拥有较高的自尊水平时,他们倾向于接纳和认同自己,具有较高的心理韧性和较低的外部刺激敏感性,因此对环境表现出较高的适应能力,这意味着他们具有出色的学校适应能力^[18]。拥有较高自尊水平的高中生的学校适应状况更为良好,在教育过程中,若要提升高中生的学校适应能力可以从提高他们的自尊水平入手^[19]。

基于上述内容,正念和自尊都是影响学校适应的重要因素,且它们之间有内在关联性。本研究以专门学校学生为研究对象,探究正念对学校适应的促进作用,并加入自尊这一变量,分析其内在影响机制。在此基础上开展干预研究,为改善专门学校学生的学校适应状况提供理论依据和经验支持。

二、研究设计

(一) 研究对象

为探讨专门学校学生正念、自尊与学校适应的关系,本研究对贵州省和山东省淄博市部分专门学校学生进行测试,问卷当场发放,当场收回。共发放问卷420份,剔除其中被试个人信息不全、题目回答有误、规律性作答的问卷,保留有效问卷316份,问卷回收有效率为75.2%。根据临界比率法选取干预研究的被试个体,将自尊和学校适应的总分按照从高到低的顺序进行排列,将两列数据中位于后27%的被试个体视为低分组,从低分组选取40名被试个体,随机分为实验组和对照组,每组20人。

(二) 研究工具

1. 学校适应

采用自编的专门学校学生学校适应问卷,问卷共21个题目,包括学校态度、同伴关系、学习适应和规章适应四个维度,采用5点计分,从“完全符合”到“完全不符合”,分别计为1-5分,得分越高说明专门学校学生的学校适应情况越好。问卷的内部一致性系数为0.911。

2. 正念

采用由贝尔(Baer)等人编制(FFMQ)^[20]、我国学者邓玉勤等人修订^[21]的五因素正念问卷,问卷共有39个题目,包括观察、描述、有觉知地行动、不判断和不反应五个维度。采用5点计分,从“完全不符合”到“完全符合”,分别计为1-5分,得分越高表示被试个体的正念水平越高。问卷的内部一致性系数为0.808。

3. 自尊

本研究采用的是1995年罗森博格(Rosenberg)编制的自尊量表(SES)^[22]。该量表共有10个题目,采用4点计分,1表示“完全不符合”,4表示“完全符合”,3、5、9、10题需要反向计分,得分越高表示被试个体的自尊水平越高,对自我价值更加肯定。问卷的内部一致性系数为0.800。

(三) 干预过程

本研究采用实验组和对照组在前、后测进行数据分析的双组实验设计,探究正念训练方案对提高专门学校学生自尊水平,进而提高他们学校适应水平的效果。本次正念训练共制定了8

次干预,每次干预75分钟,实验组参与正念训练的同时,对照组不进行任何干预。本研究的正念训练方案结合专门学校学生的心理行为特点、当下的需求和问题,同时参考国内外学者有关正念认知疗法和正念减压疗法的训练方案进行设计。

第1次,和成员建立相互信任、融洽的关系,介绍正念的核心概念;第2次,培养成员的正念意识,带领他们学习如何进行正念觉察;第3次,带领成员通过正念的方式(直接经验)区分想法和感受,认识自己;第4次,带领成员通过正念练习,汇聚和整合散乱之心,聚焦于当下的自己,从此时此刻开始欣赏自己;第5次,带领成员了解如何减少规避反应,学习用更好的方式去面对生活中的不愉快事件;第6次,带领成员学会用正念的方法接纳自己;第7次,带领成员通过践行生活中的愉悦和掌控型活动来肯定自己;第8次,鼓励成员制定自己的正念计划,在以后的日常生活中主动进行正念练习,延续正念训练的良好效果。实验设计方案见表1,具体的正念训练方案大纲(节选)见表2。

表1 实验设计方案

组别	前测	实验处理	后测
实验组	自尊问卷 专门学校学生学校适应问卷	正念训练	自尊问卷 专门学校学生学校适应问卷
对照组	自尊问卷 专门学校学生学校适应问卷	无	自尊问卷 专门学校学生学校适应问卷

表2 正念训练方案大纲(节选)

主题	内容	目标
第1次 初次相识	1.领导者自我介绍 2.分享训练目标 3.介绍训练规则 4.正念视频 5.训练小结	1.成员之间介绍认识,彼此熟悉,建立温暖友好的训练氛围。 2.分享训练目标,增强成员的积极期望。 3.通过介绍课程规则,增强秩序性和成员的安全感。 4.正念训练初体验,向成员介绍正念训练。
第2次 正念觉察	1.回顾上节内容,引出本次的训练内容 2.1分钟正念呼吸训练 3.不会动的水 4.正念饮食 5.训练小结 6.课下练习(将觉察带入日常生活)	1.1分钟正念呼吸训练,开启正念练习第一步,觉察平时经常被忽视却很重要的呼吸活动,把正念练习融入日常生活。 2.通过成员之间的合作完成任务,增强成员之间的信任感和凝聚力,在活动中初步体验正念觉察。 3.通过正念饮食,带领成员进行正念觉察,领悟只需要改变注意方式,我们的体验就会发生改变。
第3次 觉察自己	1.回顾上节内容,分享课下练习 2.1分钟正念呼吸训练 3.观察呼吸次数 4.“街头偶遇”练习 5.身体扫描 6.训练小结 7.课下练习(在日常生活中引入觉察,两种)	1.带领成员通过观察自己的呼吸次数,了解呼吸次数与不同身体状态之间的关联。 2.通过“街头偶遇”练习,带领成员区分想法和感受,理解我们的情绪反映的是我们对情境的解读,而非情境本身,从而直接地认知和感受自己。 3.进行身体扫描练习,引导成员觉察身体的各个部位,理解呼吸和我们的身体、情绪是直接联系在一起的。在这个过程中觉察自己的感受,更好地认识自己。

三、结果分析

(一)共同方法偏差检验

本研究通过问卷调查法探究变量间的关系,可能存在共同方法偏差。因此在问卷回收后,进行了哈曼(Harman)单因素检验。结果显示,特征值大于1的因子共21个,最大因子方差解释率为15.71%,故本研究不存在严重的共同方法偏差。

(二)正念、自尊与学校适应的相关分析

将正念、自尊和学校适应三个变量进行相关分析发现,专门学校学生的正念与自尊之间呈显著正相关,正念与学校适应及其四个维度之间呈显著正相关,自尊与学校适应及其四个维度呈显著的正相关,结果见表3。

表3 专门学校学生正念、自尊与学校适应的相关分析

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7
正念	115.94	11.17	1						
自尊	18.35	4.51	0.37**	1					
学校适应	68.42	16.12	0.40**	0.55**	1				
学校态度	20.18	5.54	0.36**	0.46**	0.85**	1			
同伴关系	14.45	3.52	0.30**	0.35**	0.68**	0.53**	1		
学习适应	17.60	5.32	0.38**	0.47**	0.84**	0.64**	0.39**	1	
规章适应	16.18	5.43	0.25**	0.46**	0.82**	0.53**	0.45**	0.61**	1

注:1为正念,2为自尊,3为学校适应,4为学校态度,5为同伴关系,6为学习适应,7为规章适应。

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$,下同。

(三)自尊在正念与学校适应之间的中介效应分析

在SPSS的Process插件上选择模型4对学校适应进行分析,采用95%的置信区间及5000次的Bootstrap进行中介效应检验。以正念为自变量,自尊为中介变量,学校适应作为因变量,同时将性别、居住地、家庭结构作为控制变量,在分析前对所有变量进行标准化处理。从表4可见,在控制控制变量的情况下,正念可以显著正向预测学校适应($\beta = 0.40$, $t = 7.95$, $p < 0.001$),即总效应显著。随后纳入中介变量,结果显示,正念对学校适应的直接效应依然显著($\beta = 0.23$, $t = 4.81$, $p < 0.001$)。此外,正念显著正向预测自尊($\beta = 0.36$, $t = 6.95$, $p < 0.001$),自尊显著正向预测学校适应($\beta = 0.48$, $t = 10.07$, $p < 0.001$)。

表4 专门学校学生自尊在正念与学校适应之间的中介效应检验

回归方程(N=316)		拟合指标			系数显著性	
结果变量	预测变量	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	β	<i>t</i>
学校适应		0.44	0.19	18.76		
	正念				0.40	7.95***
自尊		0.39	0.15	14.20		
	正念				0.36	6.95***
学校适应		0.62	0.39	40.13		
	正念				0.23	4.81***
	自尊				0.48	10.07***

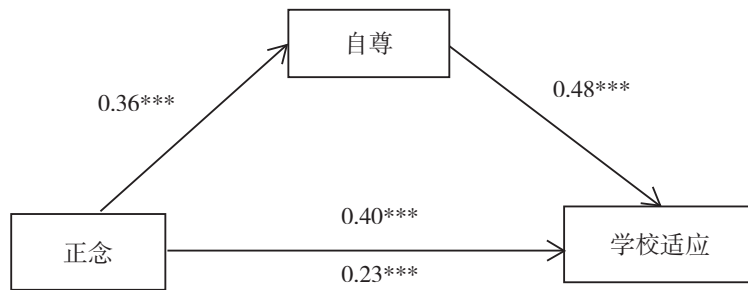


图1 自尊在正念与学校适应之间的部分中介作用路径

由表5可知,专门学校学生正念对学校适应的预测作用显著,总效应为0.40;专门学校学生正念对学校适应的直接效应为0.23;正念对学校适应的影响中,自尊的中介效应为0.17。此外,正念对学校适应的直接效应的Bootstrap 95%置信区间不包含0,自尊的中介效应的Bootstrap 95%置信区间也不包含0。结果表明,正念不仅能够直接预测学校适应,还能够通过自尊的中介作用预测学校适应。直接效应与中介效应分别占总效应的57.5%和42.5%。

表5 自尊的中介模型检验

	<i>Effect</i> 效应值	<i>BootSE</i> 标准	<i>BootLLCI</i> 下限	<i>BootULCI</i> 上限
中介效应	0.17	0.04	0.10	0.27
直接效应	0.23	0.04	0.13	0.32
总效应	0.40	0.07	0.30	0.50

(四)实验组与对照组前测的差异检验

为了研究实验组和对照组的前测差异,对两组学生的自尊和学校适应进行独立样本t检验,结果如表6所示。

表6 实验组与对照组前测的差异检验

	组别	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
自尊	实验组	12.70	1.62	-0.63
	对照组	13.00	1.33	
学校适应	实验组	44.80	10.24	-0.07
	对照组	45.00	7.19	

由表6可知,实验组与对照组在自尊和学校适应上不存在差异,可以作为同质性组别进行干预实验研究。

(五)实验组与对照组后测的差异检验

为了研究实验组和对照组的后测差异,对两组学生的自尊和学校适应进行独立样本t检验,结果如表7所示。

表7 实验组与对照组后测的差异检验

	组别	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
自尊	实验组	13.90	0.91	3.57**
	对照组	12.65	1.26	
学校适应	实验组	50.50	3.00	3.32**
	对照组	45.30	6.30	

由表7可知,自尊和学校适应后测得分在实验组和对照组之间存在显著差异,具体表现为实验组的自尊和学校适应后测得分显著提升。

(六)实验组前测与后测的差异检验

为了研究实验组的前测与后测的差异,对两组学生的自尊和学校适应进行配对样本t检验,皆存在显著差异,结果如表8所示。

表8 实验组前测与后测的差异检验 ($M \pm SD$)

	前测	后测	<i>t</i>
自尊	12.70 ± 1.62	13.90 ± 0.91	-2.89**
学校适应	44.80 ± 10.24	50.50 ± 3.00	-2.47*

由表8可知,实验组在经过8次干预之后,自尊与学校适应的得分存在显著差异,表现为干预之后的分数显著高于干预之前的分数。

(七)对照组前测与后测的差异检验

为了研究对照组的前测与后测的差异,对两组自尊和学校适应进行配对样本t检验,都不存在显著差异,结果如表9所示。

表9 对照组前测与后测的差异检验 ($M \pm SD$)

	前测	后测	<i>t</i>
自尊	13.00 ± 1.33	12.65 ± 1.26	1.50
学校适应	45.00 ± 7.19	45.30 ± 6.30	-0.40

四、结论与建议

(一)主要结论

第一,自尊在专门学校学生正念与学校适应之间存在积极中介作用。正念水平高的个体拥有非概念意识,不会被想法或记忆所困扰,从而能帮助个体摆脱情绪困扰^[23]。因此,他们可以利用自己的情绪和想法将注意力集中在个人目标和成就上,有意地将注意力集中在目前的愉快经历上,这会增加积极情绪的强度和频率,从而促进个体对自己的积极评价并增强自尊^[24]。而高自尊作为个体适应的保护性因素,对个体的适应性发挥积极作用^[25]。具体来看,如果专门学校学生的自尊水平较高,那他们在进入专门学校之后,会更理性地看待自己当下的处境,积极面对陌生的群体和环境,这有利于他们顺利融入和适应专门学校的生活;而如果他们的自尊水平较低,那他们在进入专门学校之后,会采取一系列消极的方式逃避当下的环境,更容易体验到消极情绪,选择封闭自我的内心并抵触与他人交往,这对他们的学校适应会产生消极影响,导致他们的学校适应状况比较差。因此,正念会影响自尊,而自尊会影响专门学校学生的学校适应水平,自尊在正念和学校适应之间发挥积极中介作用。

第二,正念干预可以提升自尊,并间接影响学校适应。以往的大多数研究表明,正念训练可以提高成人和少年儿童的自尊水平。在一系列人群中都发现了这种改善,包括患有精神或身体健康问题的成年人^[26],例如患有社交焦虑^[27]、边缘性人格障碍^[28]和精神病的成年人^[29];患有心理健康问题的儿童和青少年^[30];监狱样本^[31]以及普通人群中的成年人和青少年,等等。此

次正念训练的大纲设计,从帮助专门学校学生认识自己开始,引导他们利用正念觉察去感知和观察自己的想法和情绪;随后利用正念的方法让他们的注意力集中于当下,减少对过去的反刍以及因过分担忧未来而产生的焦虑情绪,聚焦于当下时刻里的自己,学会欣赏自己;接下来,引导他们尝试接纳自己的各种情绪和感受,包括令自己感觉不适的情绪体验,不去改变和抵抗它们,而是观察和接受它们的存在,从而逐渐减少对自己的想法、感受和刺激持批评态度的次数;最后,引导他们用正念的方法,通过行动增强对自我的肯定。

(二)对策建议

第一,适时开展正念训练。正念训练可以通过增强与注意相关的脑神经网络的活性,改善个体的自尊水平^[32]。通过开展系统的正念训练培养专门学校学生的高自尊,继而在其活动过程中,帮助专门学校学生减少与低自尊相关的自我伤害、自卑感、无价值感、抑郁、缺乏动力、自我不满和自我否定等情况,引导他们客观地评价自我,肯定自己的能力,乐观地面对学校环境中的各类事件。高水平的自尊会促进他们的学习积极性,帮助他们更好地融入当下的学校环境和集体,从而有利于他们更好地适应专门学校的生活。

第二,推进家校合作。专门学校可以定期开设“正念养育”课堂,邀请心理学专家进行交流分享,普及正念养育的家庭教育知识,更新家庭教育观念。家庭正念养育是指将正念的概念融入父母的思想、感受和行为中,体现在父母与孩子的互动中带着开放、接纳和包容的态度上^[33]。家庭正念养育的五个维度为:(1)全神贯注地听孩子说话;(2)对自我和孩子的非评判性接纳;(3)觉察自我和孩子的情感意识;(4)亲子关系中的自我调节;(5)注重家长和孩子的共情。正念养育能够减少孩子的内化和外化问题,提高孩子的自尊水平,对他们的心理功能产生积极影响^[34]。

综上所述,专门学校学生的正念可以通过自尊来间接影响学校适应,有针对性的正念干预也确实提升了学生的自尊水平从而提高了学校适应。但由于专门学校采用随时入学和不定期毕业的制度,每个月都有新生入校和毕业生离校,学生的稳定性相对普通学校差很多,这导致本研究无法进行追踪,因此干预效果能维持多长时间有待进一步验证。在后续研究中,可以考虑开展追踪研究,追踪被试在正念训练之后的自尊和学校适应状况。

[参 考 文 献]

- [1] Hamre, B. K., Pianta, R. C.. Early Teacher-child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcome Through Eighth grade, *Child Development*, 2001, (2).
- [2] Kadziolka, M. J., Di Pierdomenico, E. A., Miller, C. J.. Trait-like Mindfulness Promotes Healthy Self-regulation of Stress, *Mindfulness*, 2016, (1).
- [3] Birch, S. H., Ladd, G. W.. Teacher-child Relationship and Children's Early School Adjustment, *Journal of School Psychology*, 1997, (1).
- [4] Way, N., Reddy, R., Rhodes, J.. Students' Perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations With Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment, *American Journal of Community Psychology*, 2007, (3).
- [5] 刘万伦:《中小学学生学校适应性的发展特点调查》,载《中国心理卫生杂志》,2004年第2期。
- [6] 侯 静:《高中生学校适应量表的编制》,载《中国临床心理学杂志》,2013年第3期。
- [7] Kabat-Zinn, J.. Mindfulness-based Interventions in Context: Past, Present, and Future, *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2003, (2).
- [8] Brown, K. W., Ryan, R. M.. The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003, (4).
- [9] Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., et al.. Mindfulness: A Proposed Operational Definition, *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2004, (3).
- [10] 段文杰:《正念研究的分歧:概念与测量》,载《心理科学进展》,2014年第10期。

- [11] Garland, E., Gaylord, S., Park, J.. The Role of Mindfulness in Positive Reappraisal, *Explore*, 2009, (1).
- [12] Feldman, G., Lavalley, J., Gildawie, K., et al.. Dispositional Mindfulness Uncouples Physiological and Emotional Reactivity to a Laboratory Stressor and Emotional Reactivity to Executive Functioning Lapses in Daily Life, *Mindfulness*, 2016, (2).
- [13] Mettler, J., Carsley, D., Joly, M., et al.. Dispositional Mindfulness and Adjustment to University, *Journal of College Student Retention Research Theory and Practice*, 2019, (1).
- [14] 郭佳佳 杨飞龙 等:《初中生正念与学校适应的关系:心理弹性的中介作用》,载《中国健康心理学杂志》,2021年第3期。
- [15] Michalak, J., Teismann, T., Heidenreich, T., et al.. Buffering Low Self-esteem: The Effect of Mindful Acceptance on the Relationship between Self-esteem and Depression, *Personality and Individual Differences*, 2011, (5).
- [16] Brown, K. W., Ryan, R. M., Creswell, J. D.. Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for Its Salutary Effects, *Psychological Inquiry*, 2007, (4).
- [17] Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., et al.. Does High Self-esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 2003, (1).
- [18] Yoo, Y. G., Lee, I. S.. The Effects of School-based Maum Meditation Program on the Self-esteem and School Adjustment in Primary School Students, *Global Journal of Health Science*, 2013, (4).
- [19] 安序菊 杨 楹 等:《高中生生活事件与学校适应的关系:自尊的中介作用》,载《神经疾病与精神卫生》,2022年第5期。
- [20] Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., et al.. Using Self-report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness, *Assessment*, 2006, (1).
- [21] Deng, Y. Q., Liu, X. H., Rodriguez, M. A., et al.. The Five Facet Mindfulness Questionnaire: Psychometric Properties of the Chinese Version, *Mindfulness*, 2011, (2).
- [22] Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., et al.. Global Self-esteem and Specific Self-esteem: Different Concepts, Different Outcomes, *American Sociological Review*, 1995, (1).
- [23] Ostafin, B. D., Kassman, K. T.. Stepping out of History: Mindfulness Improves Insight Problem Solving, *Consciousness and Cognition*, 2012, (2).
- [24] Erisman, S. M., Roemer, L.. A Preliminary Investigation of the Effects of Experimentally Induced Mindfulness on Emotional Responding to Film Clips, *Emotion*, 2010, (1).
- [25] 贾士昱 刘建平 等:《正念对大学生生活满意度的影响:自尊和心理弹性的链式中介作用》,载《中国临床心理学杂志》,2018年第1期。
- [26] Ree, M. J., Craigie, M. A.. Outcomes Following Mindfulness-based Cognitive Therapy in a Heterogeneous Sample of Adult Outpatients, *Behaviour Change*, 2007, (2).
- [27] Jazaieri, H., Goldin, P. R., Werner, K., et al.. A Randomized Trial of MBSR Versus Aerobic Exercise for Social Anxiety Disorder, *Journal of Clinical Psychology*, 2012, (7).
- [28] Roepke, S., Schroder-Abe, M., Schutz, A., et al.. Dialectic Behavioural Therapy Has an Impact on Self-concept Clarity and Facets of Self-esteem in Women with Borderline Personality Disorder, *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 2011, (2).
- [29] Meyer, P. S., Johnson, D. P., Parks, A., et al.. Positive Living: A Pilot Study of Group Positive Psychotherapy for People with Schizophrenia, *The Journal of Positive Psychology*, 2012, (3).
- [30] Tan, L., Martin, G.. Taming the Adolescent Mind: Preliminary Report of a Mindfulness-based Psychological Intervention for Adolescents with Clinical Heterogeneous Mental Health Diagnoses, *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2012, (2).
- [31] Samuelson, M., Carmody, J., Kabat-Zinn, J., et al.. Mindfulness-based Stress Reduction in Massachusetts Correctional Facilities, *The Prison Journal*, 2007, (2).
- [32] Goldin, P. R., Gross, J. J.. Effects of Mindfulness-based Stress Reduction (MBSR) on Emotion Regulation in Social Anxiety Disorder, *Emotion*, 2010, (1).
- [33] Geurtzen, N., Scholte, R. H., Engels, R. C., et al.. Association between Mindful Parenting and Adolescents' Internalizing Problems: Non-judgmental Acceptance of Parenting as Core Element, *Journal of Child and Family Studies*, 2015, (4).
- [34] 毋 嫫 赵伯尧 等:《父母正念养育对青少年抑郁的影响及其机制》,载《心理与行为研究》,2019年第4期。

(责任编辑:崔 伟)