

欢迎按以下格式引用:严静,刘琦悦.困境儿童厌学问题的小组工作介入研究——基于压力理论的视角[J].长江大学学报(社会科学版),2022,45(6):87-95.

困境儿童厌学问题的小组工作介入研究

——基于压力理论的视角

严静 刘琦悦

(福建师范大学 公共管理学院,福建 福州 350108)

摘 要:厌学问题关系到儿童自身的发展,而困境儿童作为特殊儿童群体,受其生长环境的负面性因素及其内在因素影响,普遍存在较为严重的厌学情绪。在压力理论的指导下,借助压力过程模型,聚焦困境儿童厌学情绪反应产生的逻辑链条,运用参与观察法、个案访谈等方法,探析困境儿童压力和厌学情绪的生成机制及其压力过程各环节的应对特征与问题。针对其应对特征和需求,从压力过程模型的四个维度对困境儿童进行社会工作实务探索,开展厌学情绪小组实践,分阶段重构压力应对过程,以期改善困境儿童的厌学情绪现状,探索困境儿童厌学情绪调适与疏解的新路径。

关键词:厌学情绪;困境儿童;小组社会工作;压力理论

分类号:C916 **文献标识码:**A **文章编号:**1673—1395 (2022)06—0087—09

《中国儿童发展纲要(2021—2030 年)》指出,截至 2020 年底,儿童教育发展取得了历史性新成就,九年义务教育的巩固率从 2010 年的 91.1% 上升至 95.2%。^[1]虽然学龄儿童的在校率没有明显的城乡与性别差异,但在校儿童的厌学率依然居高不下,呈现人在校而心不在校的严峻形势。其中,困境儿童群体的厌学情绪尤为突出。全国的困境儿童数大概有近百万,由于这个特殊群体自带的特殊性,如家庭亲子维度缺失、身心障碍、社会支持薄弱甚至排斥等原因造成的困境以及来自各方面的压力,与一般学龄儿童相比,弱势儿童群体的学业表现较差,厌学、

辍学等现象较为严重。^[2]

拉扎勒斯的压力—情绪过程理论模型还原了个体是如何产生压力并导致负向情绪的逻辑链条。压力和负向情绪的生成和变化主要涉及认知评价和再评价两个环节,其中压力是否生成取决于认知评价的两个环节(初评价和次评价),评估过程又伴随产生情绪,且情绪反应即时发生,如图 1。

本研究以压力理论为主要理论视角,从压力的角度来关注服务对象压力生成的个体内在完整机制及其伴随而来的情绪影响,探究以调适负向情绪、为中心压力疏解的路径(情绪应对路径),从而缓解厌

收稿日期:2022-08-10

基金项目:国家社会科学基金后期资助项目“空间迁移、文化认同与性别实践的妇女口述史:流动族群的个案研究”(18FSH006);教育部人文社会科学规划青年项目“全面二孩政策实施后女性就业流动的个体化选择及社会支持研究”(17YJC840050)

第一作者简介:严静(1980—),女,福建漳州人,副教授,博士,主要从事社会治理与性别社会学研究。

通信作者:刘琦悦(1997—),女,湖北宜昌人,主要从事儿童、青少年社会工作与社区发展研究,E-mail:julyueliu@163.com。

学情绪。理论解释框架如图 2 所示。

基于此,本研究结合笔者在福建省 Q 市 G 镇^①开展的小组工作介入服务,以困境儿童为研究对象,通过压力视角阐释困境儿童压力和厌学情绪的生成机制及其压力过程各环节的应对特征与问题,并从压力过程模型的情绪应对路径对困境儿童进行实务

探索,开展厌学情绪小组实践,以期分阶段重构压力应对过程,探索困境儿童厌学情绪疏解的新路径及介入策略。实务介入过程重点聚焦困境儿童在微观层面的需求而非压力源的消除,重点关注个人生态系统内部各部分之间的互动和转化过程而产生的心理反应及情绪影响。

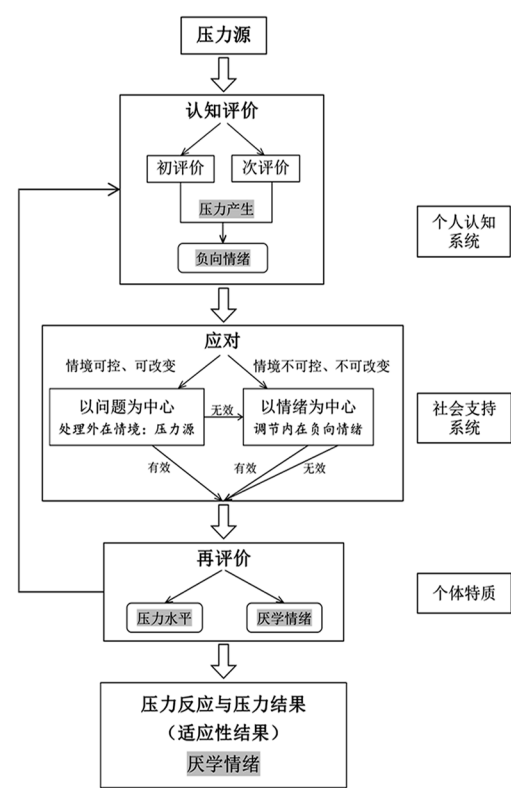


图 1 压力—情绪过程理论模型

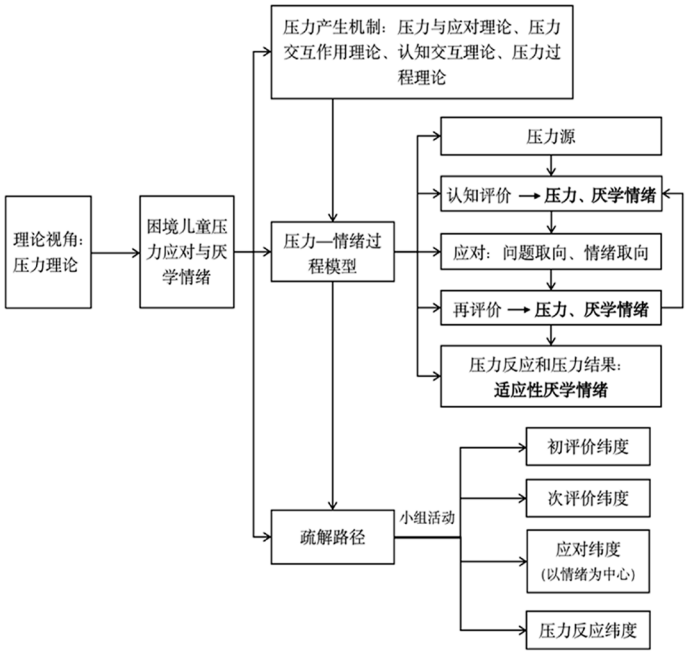


图 2 理论解释框架

一、文献回顾

因国外学者使用相近的术语来指代不同类型的厌学问题,导致“厌学”概念的模糊性和表述不一致。国外研究中几乎没有出现“厌学”这个名词,涉及对上学产生厌烦情绪的文献大多采用“school refusal”“truancy”“absenteeism”“school phobia”等行为方式来反映学生对上学厌烦和倦怠的情绪。“厌学”的概念最初是由工人的职业倦怠(Staff Burn-Out)延伸至学生的学习范畴。Broadwin 最早从“逃学”这项行为出发,强调“逃学”是一种对家庭环境的“调适行为”或逃避难以适应的现实境况的“反抗行为”^[3]。后来,“学校恐惧症”或“分离焦虑症”一直是对“厌

学”内涵的主要解释。直到 20 世纪末,美国研究厌学问题的著名学者 Kearney 将厌学与否的评判标准细化为旷课时间的长短与周期。^[4]国内学界对“厌学”内涵的阐释已基本达成相近看法,认为厌学是一种心理反应。但由此延伸,具体从心理、情绪、认知、行为或这几个要素交叉的逻辑链条进行界定,不同学者各有侧重。在心理层面上,厌学是学习者对待学习的消极心理^{[5](P1864)},是一种心理反应的状态,在特定时候及特殊情况下产生的心理问题^{[6](P1343)}。杨平则从外显行为层面强调学习行为引起的内外反应不同会导致厌学。^[7]刘守旗从情绪和行为两方面出发,认为厌学可以概括为学生对学习产生厌倦情绪而持冷漠态度乃至厌恶逃避,由此在行为方式上产

① 遵循学界惯例,本文中的人名、地名皆为匿名,特此说明。

生的不良表现。^{[8](P49~57)} 遵循厌学的“情绪—认知—行为”反应逻辑链条,傅安球等认为厌学是学习者对学习产生的消极的内在反应倾向,包括厌学情绪、厌学态度和厌学行为。^[9]

国外对于厌学问题的社会工作临床干预案例较为丰富,逃学干预可以根据社会工作者直接对个人或逃学者群体使用的干预,或那些需要与学校、学区、家庭或社区合作的大规模协作的干预进行分类。自本世纪开始,厌学问题才真正进入学术视野,国内关于学生厌学问题的相关研究才开始逐渐丰硕起来,主要集中在厌学的概念内涵、表现、情绪生成机制以及干预对策这四个方面的整合研究。随着社会工作视角的进入,厌学研究步入了一个实务性更强的阶段,介入和干预方法更加专业化和系统化,大致可以分为侧重理论视角或不同的社会工作方法,各自探讨了介入厌学情绪的适切性。伴随社会工作在学校场域内处理学生事务中发挥着举足轻重的作用,许多学者开始重视学校社会工作在解决学生厌学问题中的责任。^[10]

但现有研究对弱势儿童群体厌学情绪的分析和干预集中对准家庭结构完整的儿童群体,对于处于困境中的弱势儿童群体的研究较少。以往研究在对厌学情绪进行归因时,大致将其分为内因和外因,对外在环境因素(压力源)进行剖析时,即人与环境的关系一旦失衡便会产生压力,厌学情绪可视为压力反应,没有从压力视角出发,考虑负向厌学情绪的生成。其次,厌学问题的研究对个体自身的关注远超过对系统及个体与系统间互动的关注,缺乏对内外因之间流转的思考。因此,本研究尝试聚焦厌学情绪,以限定的困境儿童作为研究对象,从压力的视角出发,探析压力转化为厌学情绪的过程,即情绪生成机制,并以压力理论的四个维度为基础的实务框架来重构困境儿童的压力应对的初评价、次评价、应对和结果四个环节,以期改善其压力水平现状,调适和疏解厌学情绪,丰富有关厌学问题的社会工作实践。

二、压力视角下困境儿童厌学的情绪生成机制及服务需求

(一)困境儿童厌学的情绪生成机制

实务开展前期,本研究对困境儿童的厌学情绪现状进行了调查。2022 年福建省 Q 市 G 镇通过政府购买的形式开启了一项为辖区内各类困境儿童提供关爱的服务项目。具体作为本研究服务对象的困境儿童,他们父母中的一方或双方因某种原因自身

无能力提供监护和经济支持,导致家庭中原有的抚育模式受到损害,交由隔代或扩大家庭成员单独或共同抚养和照料学龄期困境家庭儿童,自身困境儿童(自身残疾、疾病)和安全困境儿童(人身安全受到威胁或侵害)不包括在内。根据区民政局提供的困境儿童家庭名单,通过前期的筛选、电访,根据家庭入户探访意愿,并为保证样本能够正确清晰地理解访谈问题,同时也考虑学生的识字、认知水平和可接受范围,本研究共选取 30 名 9 岁至 14 岁的学龄困境儿童进行入户探访。本研究抽选的困境儿童同质性较高,具有一定的代表性,可用以解释和描述 G 镇困境儿童的基本情况。因第一维度——外在“压力源”不属于本文的研究重点,故结合压力—情绪过程模型后三个维度、访谈的基本数据以及对该群体的具体表现进行分析和归纳,厌学困境儿童存在以下问题及特征:

1. 评价:认知评价偏差

通过对这些厌学的困境儿童进行访谈可发现,他们对压力事件的初评价基本都为负向评价,有部分困境儿童对已经产生的事件还是保持伤害或损失性评价,如失去双亲或一方;有部分困境儿童形成威胁性评价,如学校场域中人际关系不良、考试排名等,威胁性评价关注对自身潜在的伤害并外显为消极和抵触情绪。在个人资源的次评价阶段,困境儿童几乎无法判断个体自身的优势资源,自我效能感知低,不能正视自己的积极因子,目光所及皆是不足与劣势,在驱动认知方式方面存在障碍,易产生习得性无助。从访谈中我们可以发现,困境儿童次评价时对个体资源持有的非理性信念较多,如“笨”“可能不适合学习”“觉得自己听也听不懂”“她们应该都不喜欢我”等,其中“可能”“觉得”“应该”等字眼在应对努力或行为作出之前便已提前否定个体自身的能力。在社会资源的次评价阶段,因亲子维度的缺失,目前家族内扩大家庭成员或祖辈仍主要承担着困境儿童的日常照料,但其心理风险、经济风险也呈现出较高水平,导致亲属及家族的支持显现较强的脆弱性和依存性;叠加周遭的师生关系、同辈关系和社会关系并没有起到替代补偿作用,困境儿童的社会支持系统仍然非常脆弱,更无法识别周围环境的支持资源。认知评价的过程是压力应对过程中的重要一环,伴随着压力的生成,同时作为应对环节的必要前提,为压力应对环节提供应对资源基础。

“不喜欢上学,上学也学不会,我是天生脑子笨,再怎么学也学不会,考试我每次都不会

写,考差了老师又会说我。”(KJET09)

“每次考试会让你很有压力吗?”“肯定啊,因为很多题目都不会写。”“平时作业不会写会向老师请教,让她教你吗?”“不会,觉得自己听了也听不懂。”(KJET07)

“家里只有奶奶管我,我爸妈一年回家一次。”“这样会让你伤心吗?”“习惯了。”(KJET14)

“他妈在监狱里,四年前就进去了,现在还没出来。我一个人要带他还有他曾外祖母,每个月就这么些低保,他还要上学,真不知道怎么过。”(KJET06的姑婆)

“她爸妈身上都有病(残疾),拿了个残疾证,领了残疾补贴有什么用?孩子孩子管不了,自己自己管不了,还不是要我从早到晚来料理。”(KJET17的阿嬷)

“周末是否会与小伙伴出门?”“不会。”(KJET05)

“老师和同学应该都不喜欢我,我很少主动跟他们讲话的。”(KJET23)

2. 应对:消极应对压力

应对压力环节分为以问题为中心或以情绪为中心的策略,困境儿童在应对压力这个环节上偏离常态,他们几乎放弃了应对方式的主动选择。以问题为中心的应对策略侧重处理压力源,而困境儿童因对家庭基本三角已经缺失一边或多边的“家”的归属感丧失、对无法成为重要他人的老师的疏离以及拼命想要脱嵌于群体关系的行为,迫使他们几乎没有能力将矛头对准压力源,对情境没有掌控感且无力改变,或者根本没有处理压力源并解决问题的方式选择。两种最主要的情绪调适策略分别是积极的认知重评以及表达抑制。^[11]儿童时期的情绪管理,都处在一个不断探索和试错的阶段^[12],父母教养责任的缺位导致困境儿童的情绪无法得到疏解和正确引导,而以调节内在负向情绪为目的的情绪导向应对中,困境儿童经过了前面一系列偏差的认知评价后,在面对厌学情绪时通常会采用逃避、置之不顾或是接受等消极的表达抑制应对策略。

“上学没什么意思,但我妈妈会逼我去,所以我每天还是要去学校,只能这样了,不去就打我。”(KJET20)

“上课一般会睡觉。”(KJET13)

“如果有不会写的作业你会怎么办呢?”“我喜欢去河里抓鱼,能抓特别多鱼。”(KJET01)

“我们可以帮你找找有没有可以补习的大学生志愿者,但要找一找。你周末有时住校的话,还要根据你的时间安排,也不是特别好找哦。”“啊?不用了。”(KJET10)

“如果有不会写的作业你会怎么办呢?”“一般抄我同桌的。”(KJET15)

3. 压力反应和压力结果:厌学情绪和适应性厌学情绪生成

拉扎勒斯指出,压力、应对方式和负向情绪之间有着重要关系,也证明了困境儿童对压力情境如何影响自己、自己是否有能力和资源去应对的评价以及应对该情境的方式和策略影响着最终的适应性结果,即困境儿童心理压力以及负向厌学情绪的产生。压力反应是压力应对后的即时反应,是一种立即产生的身心变化;压力结果是长效反馈,是个体形成的较为稳定的、持久的影响。在压力应对环节,与普通的学龄儿童强烈的抵触学习心理和外显行为不同,困境儿童对待学习的态度是将自己置身事外、等闲视之的无所谓态度,通常采用消极的情绪应对,如回避、放任不管、不抵触也不改变等表达抑制策略,而负向情绪与消极的表达抑制策略存在显著的正相关关系^[13],致使在压力反应环节困境儿童厌学情绪立即发生和显现,且无法以合理有效的途径疏解厌学情绪,这种身心变化就会维持较长时间,长此以往,最终将微妙地由厌学情绪演变为适应性厌学情绪,即逐渐适应厌学情绪。

“我现在早就想开了。就想反正去混一天,一天就结束了。”(KJET04)

“想到去上学会让你特别困扰、特别抵触吗?”“开始就不想去啊,现在已经习惯了。”(KJET19)

“平时学也不好好上,每次成绩出来了跟没事人一样,考成那个样子好像跟他没关系。叫他主动去找老师帮忙分析卷子,从来不去,好像学习跟他无关。”(KJET15的妈妈)

(二)困境儿童的服务需求识别

1. 修正偏差压力情境认知

认知评价是压力应对过程中个体进行的第一个环节,个体对压力情境作出的反应由社会知觉和认知引导。个体有力量去创造和容纳属于自己的情境,而在作出行为前,首先需要周围的人、事、物、情境有正确的社会知觉,才能觉察自我,形成正确行为的基本形态,因此情绪影响和行为反应都需要正确认知和理解的指引。G镇困境儿童在初评价阶段

时对事件基本呈现负向评价,将压力直接等同于“负担、伤害”,因此不会激起太多的应对努力。因此,困境儿童有修正偏差压力情境的需求,可以帮助他们在正确认知压力的本质和作用的基础上,将威胁性、伤害性的评价转化为挑战性评价,尝试在有压力的事件中获得成长的可能性。

2. 正视内在积极因子

在接受学校培养的过程中,因叠加亲子维度缺失带来的不安全感,困境儿童易产生强烈的自卑感。^{[14](P91)}从访谈结果也可以发现,他们通常在应对努力或行为作出之前便已提前否定个体自身的能力,不能正视自身的积极因素,无法获得正常的效能预期,个体潜能亦不能被充分发挥出来。当个体作出外部情境的要求超出了自己所拥有的资源的评价时,心理压力便会在这个环节生成。因此,需要帮助困境儿童在次评价环节学会辨识自己的优缺点,正视内在积极因子,树立正确的自我认知,降低自卑心理和安全感缺乏所带来的负面影响,积极地进行自我悦纳,是识别、挖掘和利用自身资源的重要一环。

3. 建立强化同辈支持

在次评价阶段,除了个人自身的资源,社会资源也是应对资源中强有力的支撑,而社会资源可以集中体现在社会支持的强弱上。一定程度的社会支持有助于缓冲压力事件,或直接参与压力因应。由于父母支持的缺失性、亲属及家族支持的脆弱性和依存性、同辈和老师支持的不确定性和不稳定性、邻里支持的有限性,致使困境儿童社会支持薄弱,无法获取或识别周遭的各种支持性资源。且 9 至 14 岁的困境儿童属于儿童中期到青少年期的过渡阶段,此时朋辈关系成为生活中的重要部分,也是试验自我概念的场所。^{[15](P280~318)}在学校场域中,因得不到同辈的关注和认同、老师的关怀和称赞,在群体中被忽视,或他人对其疏远,自尊心无法满足,极易产生厌学情绪,击退学习动力。因此,需要帮助困境儿童在一定程度上建立或强化周遭社会支持,以帮助其识别社会资源,为压力因应提供应对资源。在考虑实务的可操作性基础上,从小组活动介入的微观层面,建立或加强同辈支持是较为可行且有效的路径。

4. 学习压力应对方式

困境儿童通常将压力情境判断和评价为不可控、不可改变并对该情境没有相当的掌控感且无力改变时,便会聚焦自我内在情绪,转而采用情感倾向的应对策略。但当面对压力,在调适内在负向情绪时,并未习得合理宣泄、疏解厌学情绪的方式,往往

选择逃避、压抑、自我否定、内在消化或控制接受。压力应对是作为情绪的中介而存在的关键阶段,以某种方式将会改变个体最初的认知评价和其伴随而来的情绪^[16],也是压力产生、厌学情绪生成后唯一可以有所改变的、引其发生变化的阶段。因此,困境儿童习得正确的压力应对方式是厌学情绪能否疏解的重要一环。

5. 觉察疏解厌学情绪

通过与服务对象的访谈发现,困境儿童对自己的厌学情绪感受缺乏快速感受和觉察能力,意识不到自身情绪的变化,无法有效地辨别消极情绪,因此在压力应对环节未能采用正确的因应策略,导致内在负向情绪调适的过程无效。此外,困境儿童的厌学情绪如若不采用适当的方式进行调适和舒缓,短期的即时反应易造成情绪的低落,长效的压力结果会逐渐地形成适应性厌学情绪,即对学习保持无所谓、漠不关心、听之任之、厌倦但不抵抗的淡然态度,甚至容易引发无法排解的心理问题和偏差行为。因此,困境儿童需要学会察觉情绪,识别负向情绪出现的感受体验,在正确认知评价的基础之上,习得正确的压力应对方式,积极地疏解厌学情绪,避免演化为适应性厌学情绪。

三、小组工作介入厌学情绪疏解的过程

(一) 小组工作介入模型

通过对服务对象的需求评估、前期招募和筛选,本小组最终确定 8 名成员。基于压力理论,遵循压力—情绪过程模型为实务框架,如图 3 所示,本研究设计了 8 节小组活动,参考困境儿童在微观层面的需求识别,此次小组活动从初评价、次评价、压力应对、压力反应四个维度分别设计了三个阶段的主题活动,即“感受负向情绪,压力认知正常化”,“提升自我效能感,寻找他人所长,积极识别应对资源”,“正确应对压力,做情绪的主人”。

有效化解压力的关键在于对压力的积极评价,因此第一个阶段首先要帮助困境儿童感受负向的厌学情绪,并正确识别、认知压力,识别压力后学会如何正确看待压力情境对个体的影响,转换对压力的消极刻板印象;第二个阶段应基于自我效能感和社会支持的提升来积极识别自己与周围环境支持的压力应对资源,为压力应对环节提供资源储备;第三个阶段即“正确应对压力,做情绪的主人”,主要聚焦情绪导向的调适方式、替代性经验以及自我激励的学习,通过情绪发泄、释放不良情绪等各种方式来让小

组成员缓和心理压力,逐渐适应并接纳压力,尝试与压力相处,同时利用示范效应帮助组员获得习得性行为,进一步找到应对压力及调适情绪的良性方式;最后,通过学习替代情绪,尝试在负向情绪失控时积极地调动正向情绪,用正向情绪替代负向情绪,化解厌学情绪,做情绪的主人,整体达到对困境儿童厌学情绪的舒缓。小组干预方案如表 1 所示。

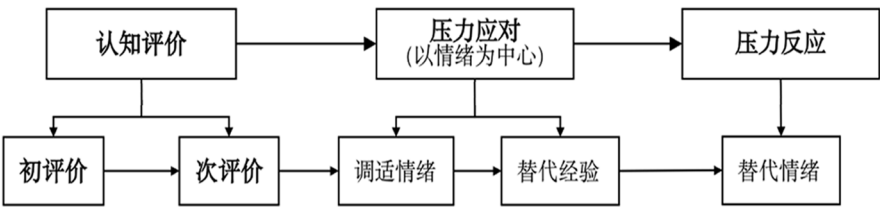


图 3 小组活动逻辑

表 1 小组干预方案

小组阶段	活动名称	活动目标	活动内容
初评价阶段: “感受负向情绪,压力认知正常化”	小组主题活动一: “初次见面,请多关照”	1.促进小组成员与社工和社工团队之间、小组成员彼此间的初步相识和了解 2.初步建立关系,阐明小组目标,共同订立小组规范 3.形成小组气氛,增加群体归属感和融入感,增加小组成员间的互动机会	1.破冰游戏和自我介绍 2.共绘契约树 3.小组分享 4.回顾总结与期待
	小组主题活动二: “感受负向情绪,正确认知压力”	1.促进组员进一步熟识,发挥组员能动性,敢于表达,乐于参与 2.辨识情绪向度,提高情绪的自我觉察力,识别自我情绪 3.正确认知压力,矫正偏差的初评价 4.明确压力与厌学情绪之间的相关性	1.破冰游戏:“手臂挣脱,感受厌学情绪” 2.情绪知多少 3.压力知多少 4.压力情绪是姐妹 5.回顾总结与期待
次评价阶段: “提升自我效能感,寻找他人所长,积极识别应对资源”	小组主题活动三: “提升效能期待,正视自身优势”	1.帮助组员发掘自身优势,增强自信心 2.活跃小组氛围,增进组员之间的互动与交流 3.组员分享“梦想最闪耀” 4.回顾总结与期待	1.绘制我的印象卡 2.讲述我的高光时刻
	小组主题活动四: “寻找他人所长,识别环境支持”	1.学会欣赏他人,寻找他人优势 2.组员彼此之间提供关怀与支持,增强组员的团队归属感 3.帮助组员发现和察觉身边的保护性因素,强化同伴支持,挖掘环境资源	1.游戏:“人山人海” 2.戴高帽 3.组员讨论:我能这样做 4.角色扮演:情绪帮帮帮 5.回顾总结与期待

(续表 1)

小组阶段	活动名称	活动目标	活动内容
应 对 阶 段: “正 确 应 对 压 力, 做 情 绪 的 主 人”	小组主题活动五: “释放学业压力, 宣泄厌学情绪”	1.知晓厌学情绪过载以及情绪爆发的危害	1.情绪气球
		2.学会合理宣泄情绪,释放压力,掌握情绪调适的合理方式	2.你划我猜:“我的情绪我做主” 3.回顾总结与期待
	小组主题活动六: “学习榜样经历, 获得替代经验”	1.学习榜样经历,获取压力应对和情绪调适的替代经验	1.学习榜样故事
		2.了解应对情绪的不良方法,规避错误情绪管理方式	2.角色扮演
		3.提升自我效能预期	3.游戏:“厌学情绪消消消” 4.回顾总结与期待
	小组主题活动七: “尝试替代情绪, 化解厌学情绪”	1.习得替代情绪,尝试积极调动正向情绪,以替代负向情绪	1.学习小技巧,尝试积极调动正向情绪,以替代负向情绪
		2.提升组员的情绪调控能力	2.情境演练:如何进行“自我激励”“心理暗示”
		3.引导组员进行自我激励与积极的心理暗示	3.情绪调适,我能尝试 4.回顾总结与期待
	小组主题活动八: “分享自我收获, 与你共同成长”	1.回顾小组,巩固活动成果	1.回顾与分享
		2.分享收获,庆祝成长	2.组员互相交换祝福纸条
		3.强化组员间的支持	3.组员用笔记录下自己关于本次小组的任何感受、想法、收获、感悟或意见
		4.处理小组中出现的离别情绪	4.填写厌学情绪量表 5.总结

(二)小组介入过程

第一次活动中,基于服务对象群体的现状特征,大部分组员在小组初期都表现得较为内向、胆怯,两个破冰游戏起到了关键性作用,促进了组员间的彼此认识,也调动了小组气氛。

第二次活动中,主要通过真实的情境体验,给予服务对象冲击力和感染力,组员逐渐澄清情绪感受,提高了情绪的自我觉察力,辨识情绪向度,改善对压力情境先入为主的认知,小组成员的情绪都较为饱满。

第三、四次活动中,大部分时间采用分享和讨论的形式,组员在轻松的氛围中畅谈,成员都较为投入,有部分组员在作分享时遇到困难,获得了其他组员的鼓励和帮助,小组氛围得到较大提升。

第五次活动已迈入中后期,此时活动重点落在小组目标的达成上,利用实物演示帮助组员学习调

节情绪的合理方式,每个小组成员都思考得较为认真,你划我猜的形式让组员觉得很有趣,参与感普遍较好,但是在表演情绪宣泄方式时有些欠缺科学性,社工进行了及时的指导。

第六次活动中,有些组员在角色扮演的过程中有些不自然,声音较小,动作也较为拘束,工作者并没有马上打断他们,而是小声在他们耳边鼓励和建议,引导组员自行调整状态,大胆表现自己。

第七次活动中,有组员主动分享正向情绪替代负向情绪的方法以及自我暗示、自我激励的具体做法,并充分发挥其积极作用带领其他组员进行思考和分享。

(三)小组活动评估

本研究运用《厌学情绪量表》^①对厌学困境儿童参加小组前后的测量结果进行对比,通过前测与后

① 本研究的研究对象主要是小学高年段及初中的学龄期困境儿童,该量表参考边涛、吴玉红《学习心理测评——青少年快乐成长方案》(中国物资出版社 2005 年版)中的问卷《学习心理测评:你有厌学情绪吗?》,并对问卷中难以理解的词语稍作修改,将问卷命名为《厌学情绪量表》。

测之间的差异程度反映干预对研究对象的影响程度,更加直观地评估小组干预对困境儿童厌学情绪疏解的成效。该量表以小学高年段及初中低年段的学龄期困境儿童为研究对象,内容涉及“认知”“情绪”“心理”“行为”四个层面。经过信度检验,该量表内部一致性的 α 总信度系数为0.828;经过效度检验,本问卷的结构效度满足测量的标准,各因素之间的相关系数在0.1~0.6之间,各维度与总量间的系数在0.3~0.8之间。量表采用“是”“否”的计分方式,“是”记作1分,“否”记作0分,各题的得分之和为总分,根据所得分数判断厌学的程度。其中0分为不厌学;1~34分为厌学。厌学又分为轻度、中度、重度3个等级,其中1~12分为轻度厌学;13~23分为中度厌学;24~34分为重度厌学。

从小组成员的厌学情绪量表得分数据对比中发现,后测分数均低于前测,表明从整体上困境儿童的厌学情绪都有所降低,厌学问题得到一定程度缓解,如表2所示。

表 2 厌学量表前后测分数

姓名	前测	后测	差额
组员 A	22	14	−8
组员 B	25	17	−8
组员 C	27	21	−6
组员 D	29	19	−10
组员 E	30	17	−13
组员 F	20	7	−13
组员 G	21	17	−4
组员 H	28	23	−5
均值	25.25	16.875	−8.375

根据前后测分类数据对比可以发现,小组成员在四个维度变化的均值分别为−4.250分、−1.250分、−2.250分、−0.625分,可见组员在厌学认知层面的变化最大,厌学行为层面的变化最小。从不同维度的数据上看,组员在参加厌学情绪疏解的小组之后,各维度得分在整体上都获得了不同程度的下降,如表3所示。

表 3 前后测分类数据对比

姓名	认知总分		情感总分		意志总分		行为总分	
	前测	后测	前测	后测	前测	后测	前测	后测
组员 A	9	6	4	2	4	2	5	4
组员 B	9	7	5	3	4	1	7	6
组员 C	12	8	4	3	3	1	8	9
组员 D	13	6	3	2	4	3	9	8
组员 E	13	5	3	3	4	1	10	8
组员 F	10	3	4	2	2	0	4	2
组员 G	7	8	4	3	4	0	6	6
组员 H	12	8	4	3	4	3	8	9
均值	10.625	6.375	3.875	2.625	3.625	1.375	7.125	6.500

将厌学量表前后测数据输入 SPSS 进行分析,从变化结果可以发现,8次小组活动结束后,组员的厌学情绪量表分数下降均值为8.375分,证明全体组员的厌学情绪均呈现正向变化; $t=6.926$,Sig(双侧)=0.000,均呈现出显著差异性($p<0.05$),表明在小组活动开展前与小组活动开展后,组员的厌学

情绪得到显著性降低,小组活动干预效果较为显著,相较于活动前厌学问题得到明显改善。综上,通过本次小组活动,组员们在一定程度上疏解了厌学情绪,同时能够证明小组工作在介入困境儿童厌学情绪方面具有一定的成效,如表4所示。

表 4 厌学量表前后测的配对样本 t 检验数据

	前测	后测	前测－后测	前测 & 后测	有效的 N(列表状态)
均值	25.250	16.875	8.375		
N	8	8	8	8	8
标准差	3.845	4.853	3.420		
t			6.926		
Sig.(2－tailed)			0		
相关系数				0.714	

四、结语

困境儿童长期处于困境状态中，其面临的身心障碍、经济困境和社会支持薄弱等风险超乎常态。相较于普通的学龄儿童，亲子维度缺失的困境儿童承受着更加广泛且偏离常态的压力水平，在面对学业问题时，压力源所招致的压力事件在很大程度上影响着他们的学习情绪和态度。由于儿童的心理特征，在正确的认知未建立前，外部压力情境往往是他们被动学习的主力推动器。

因此，本文从压力视角出发，改变以往关注儿童内在认知和学习兴趣的单一角度，基于拉扎勒斯的压力—情绪过程模型，聚焦厌学情绪产生的逻辑链条，探析困境儿童情绪的生成机制及其压力过程各环节的应对特征与问题，并采用小组工作介入，帮助服务对象分阶段重构压力应对过程并调适情绪，以期改善困境儿童的压力水平现状，探索困境儿童厌学情绪疏解的新路径。研究发现，在认知评价维度中，由于自我效能感低下以及社会支持薄弱，困境儿童的认知水平在初级评价和次级评价环节皆处于弱势状态，无法于初评价时正确认知压力情境，无法于次评价时挖掘个体自身的积极因子以及识别周遭环境的优势资源，困境儿童对应对资源的无效评估致使不能为其压力应对提供有力的保障；在压力应对环节，困境儿童几乎没有能力将矛头对准压力源，或者根本没有“处理压力源并解决问题”的方式选择，通常采取以调节负向情绪为核心的压力应对方式，但经过一系列偏差的认知评价后，困境儿童往往会使用逃避、保持距离、内在消化、自我否定或自我封闭、压抑、置之不理、任其自由发展等消极情绪处理策略；致使在最后的压力反应和压力结果维度时，负向厌学情绪生成。

基于此，本研究采用小组工作的方式，以压力过程模型为实务框架，将小组活动分为初评价、次评价、应对及压力反应和结果四个维度，重构组员压力应对的各个环节，并对组员进行厌学情绪的疏解与调适。实践证明，小组工作在困境儿童压力疏解方面能起到强有力的作用。在厌学情绪小组中，组员的同质性赋予困境儿童这样一个特殊群体更强的纽带，即群体归属感、亲密感和信任感，家庭、年龄、身份、情绪、行为和认知等的同一性，这些能够在潜移默化中让组员尝试同舟共济、惺惺相惜、相互鼓励，强化社会支持，提高有效识别周边社会资源的能力；组员间的异质性给予低自尊感的困境儿童一个与自

己的生态圈完全不同的互动场域空间——成分多元的微型社会圈，组员通过与他人的互动和他人对自己的反应和评价来得到镜像自我，透过异质性这面镜子来了解、正视自我，在自我悦纳的基础上建构健康的自我意识，帮助组员正视自己所拥有的潜力和能力，提升自我效能感，挖掘自身应对压力事件的可用资源；同时，异质性还形成了一个富足的资源库——不同个性特征的小组成员，通过社工的引导和指导，组员间互相观察、学习、分享、借鉴、模仿他人应对厌学情绪的行为方式和行为结果，以增加获得性行为，提升服务对象情绪识别、情绪调适的能力，帮助他们在步入学习正轨前建构良好的心态基础。

参考文献：

[1]国务院.国务院关于印发中国妇女发展纲要和中国儿童发展纲要的通知[EB/OL].(2021-09-27)[2021-09-27].http://www.gov.cn/zhengce/content/2021-09/27/content_5639412.htm.

[2]刘玉兰,彭华民.跨文化社会工作视角下的流动儿童服务模式重构[J].学术论坛,2014(4).

[3]Broadwin I T.A contribution to the study of truancy[J].American Journal of Orthopsychiatry,1932(3).

[4]Kearney C A.Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus[J].Professional Psychology: Research and Practice,2003(1).

[5]顾明远.教育大辞典(下册)[K].上海:上海教育出版社,1990.

[6]张万兴.学生心理健康辅导完全手册[K].北京:中央民族大学出版社,2002.

[7]杨平.中小学学生厌学的原因与对策[J].教育实践与研究,2004(7).

[8]刘守旗.当代青少年心理与行为透视[M].合肥:安徽人民出版社,1997.

[9]傅安球,聂晶,李艳平,等.中学生厌学心理及其干预与学习效率的相关研究[J].心理科学杂志,2002(1).

[10]许妮,王思斌,罗观翠,等.发展学校社会工作,服务价值、体制模式优劣在哪里?(上)[J].中国社会工作,2021(7).

[11]Gross J J,John O P.Individual differences in two emotion regulation processes:Implications for affect,relationships,and well-being[J].Journal of Personality and Social Psychology,2003(2).

[12]李竹平.如何引导小学生进行积极的情绪管理[J].教育视界,2018(7).

[13]赵鑫,李莹莹,金佳,等.大学生无聊倾向对学习倦怠的影响:情绪调节策略的中介作用[J].中国临床心理学杂志,2016(1).

[14]顾东辉.社会工作概论[M].上海:复旦大学出版社,2020.

[15]彭华民.人类行为与社会环境[M].北京:高等教育出版社,2016.

[16]Folkman S.,Lazarus R.S.Coping as a mediator of emotion[J].Journal of Personality and Social Psychology,1988(3).

责任编辑 刘春丽 E-mail:157476703@qq.com