

# Intervention Effect of Mindful Parenting on Parent-Child Shared-Reading: Evidence in Parenting Stress, Mindfulness Level, and Parental Use of Mental State Language

Zijing He<sup>1</sup>, Keqing Ye<sup>1</sup>, Weiming Mei<sup>2</sup>, Yan Mu<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Department of Psychology, Sun Yat-sen University, Guangzhou Guangdong

<sup>2</sup>Sun Yat-sen Memorial Hospital, Sun Yat-sen University, Guangzhou Guangdong

Email: \*muyan@mail.sysu.edu.cn

Received: Aug. 5<sup>th</sup>, 2018; accepted: Aug. 20<sup>th</sup>, 2018; published: Aug. 27<sup>th</sup>, 2018

---

## Abstract

A regular shared-reading routine between parents and their children is an important interactive activity for the children's development. Previous studies showed that shared storybook reading experiences connected positively to social, cognitive, and emotional developmental outcomes. Nevertheless, how to improve the quality of parent-child shared-reading has become a topic of common concern for parents. This study originally integrated mindful parenting into parent-child shared reading. Based on the mindful parenting theories, we developed a training program of parental intervention aimed to improve the quality of parent-child shared-reading. Mindful parenting is the application of mindfulness in daily parent-child interaction, which means the parents' intentional and nonjudgmental awareness of the here and now. It has been proved that the mindful parenting training has some positive impacts on the parent-child relationship. In current study, the levels of parenting stress and mindfulness were measured before and after the intervention. The parent-child shared-reading sessions before and after the intervention were recorded and coded. The types and the amounts of mental state language that the parents used during the shared-reading were analyzed. The results show that the intervention has reduced the parenting stress in parental distress, and improved parents' levels of mindfulness. The intervention also increased the amount of mental state language that used by the parents.

## Keywords

Intervention, Mindful Parenting, Shared Reading, Parenting Stress, Mental State Language, Mindfulness Level

---

\*通讯作者。

# 正念养育理念对亲子共读的干预作用：基于家长教养压力和正念水平、家长使用心理状态语言的证据

何子静<sup>1</sup>, 叶可晴<sup>1</sup>, 梅维明<sup>2</sup>, 穆岩<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>中山大学心理学系, 广东 广州

<sup>2</sup>中山大学孙逸仙纪念医院, 广东 广州

Email: [muyan@mail.sysu.edu.cn](mailto:muyan@mail.sysu.edu.cn)

收稿日期: 2018年8月5日; 录用日期: 2018年8月20日; 发布日期: 2018年8月27日

## 摘要

在家庭日常生活中建立有规律的亲子共读习惯, 是对儿童发展非常重要的一种亲子互动模式。已有研究表明, 亲子绘本共读的经历, 是与儿童的社交、认知和情感发展都呈正相关。但是, 如何提高亲子共读的质量, 成为家长的普遍困扰。本研究原创性地把正念教养(mindful parenting)与亲子绘本共读相结合, 为改善亲子共读质量而编制了一套以正念养育理念为基础的家长干预技术。正念教养是将正念融合到日常亲子互动中的一种教养理念, 指父母对孩子及自己教养行为的有意识的、不评判的即时注意和觉知。以往研究发现正念教养对亲子关系有一定的积极作用。本研究在家长干预技术培训的之前和之后, 分别测量家长感受到的教养压力、家长个人正念水平, 并且对干预前后的亲子共读过程进行录音和编码, 比较家长在前后两次共读中所使用的描述心理状态的语言, 分析心理状态语言的类型和数量。干预实验的结果显示, 正念亲子绘本共读干预可以降低家长在父母困扰方面的教养压力, 提高家长的个人正念水平, 增加家长在亲子绘本共读中使用的心理状态语言的数量。

## 关键词

干预, 正念教养, 亲子共读, 教养压力, 心理状态语言, 正念水平

Copyright © 2018 by authors and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

## 1. 引言

在家庭日常生活中建立有规律的亲子共读习惯, 是对儿童发展非常重要的一种亲子互动模式。对于年幼儿童, 家长常常选择绘本作为亲子共读的素材。亲子绘本阅读是指家长和幼儿共同欣赏绘本图画书, 通过讲述其中的故事, 解答疑难并引导孩子思考的一种阅读教育方式(王西敏, 2003)。亲子绘本共读的经历, 能存进儿童的社交、认知和情感发展之中。已有研究表明, 儿童在早期的亲子共读时光的长度, 能够预测他们的读写发展能力(Sloat, Letourneau, Joschko, Schryer, & Colpitts, 2015), 和语言发展能力,(Dexter & Stacks, 2014; Kohm, et al., 2016)。研究也发现, 家长和孩子联合阅读的活动能够促进亲子之间建立更和谐的关系

(Kim, 2013)。

目前在中国, 亲子绘本共读成为一种很受欢迎的亲子互动方式, 但很多家长都不太了解亲子绘本共读的技巧, 迫切希望提高亲子共读的质量。考虑到亲子共读涉及家长高度的情感投入以及亲子之间频繁的协商, 比如选什么书, 怎么读, 读多久, 如何讨论等, 所以说亲子共读需要家长很好的耐性和情绪调节能力。对于许多父母来说, 教养子女已经是一件非常耗费精力的事情, 成为一个好爸爸或者是好妈妈是人生中的一个值得追求的目标。但教养并不是一件容易的事情, 在生活中, 除了养育孩子, 还有许多其他的挑战和困难。父母需要照顾孩子, 完成工作任务, 平衡家庭和生活, 难免会感到力不从心。除了关注孩子的饮食起居, 父母也要关心孩子心理方面的发展, 这让很多父母苦恼, 对于如何更好地与孩子互动感到茫然。

本研究原创性地把正念教养(mindful parenting)与亲子绘本共读相结合, 为改善亲子共读质量而编制了一套以正念养育理念为基础的家长干预技术。

### 1.1. 正念教养

正念(mindfulness)的概念, 来源于东方的禅修, 是指对此时此刻的, 不加评判的, 有意识的注意和觉知, 觉知的内容更加强调整内在, 对自我内心过程和内容(如身体感觉、情绪、想象、心境、表象等)的觉知。觉知的方式是以一种持续的、不加评判的注意方式来进行(陈语, 赵鑫, 黄俊红, 陈思佚, & 周仁来, 2011; 罗黄金, 2014)。正念教养(mindfulness parenting)的概念来源于正念(Coatsworth, Duncan, Greenberg, & Nix, 2010), 是指对孩子以及教养行为的有目的的、此时此刻的和不停评判的注意和觉知(陈晓, 周晖, & 王雨吟, 2017)。

与仅关注个人自我内心过程的正念相比, 正念教养还关注人际过程(interpersonal process), 这里的人际过程指的是父母与孩子进行互动时, 父母对这种互动的当下的有意识的觉知, 正念教养的自我内心过程则反映父母在教养过程中对自己内在状态以及他们如何思考和感受这些内在状态的觉知。

目前已有正念教养的一些模型存在。Duncan 等人在 Kabat-Zinn 的理论基础上提出正念教养 5 维度模型, 并做了实证研究(Coatsworth et al., 2010; Duncan et al., 2009)。该模型将正念教养分为以下五个维度: 1) 全神贯注的倾听(Listening with full attention): 父母在孩子的不同发展阶段的全神贯注倾听并且对当前体验的接纳性觉知; 2) 对自己和孩子的不停评判接纳(Nonjudgmental acceptance of self and child): 父母觉知到他们对孩子行为的归因和期望, 并逐渐引导父母接受对他们自己和孩子的特质、品质和行为的不评判接纳。父母同时也接纳教养有时可能会比较有挑战性, 并且在当代社会中成长对于孩子来说也可能是困难的; 3) 对自己和孩子的情绪觉察(Emotional awareness of self and child): 强烈的情绪能诱发破坏教养的自动化认知加工和行为, 父母可以通过对亲子互动的正念觉知来辨别自己和孩子的情绪, 从而对亲子关系互动做出有意识的选择而不是自动化反应; 4) 在亲子关系中的自我调节(Self-regulation in parenting relationship): 正念教养帮助父母在亲子互动中进行自动反应之前先暂停, 由此培养父母的自我控制和对教养行为的选择; 5) 对自己和孩子的慈悲(Compassion for self and child): 通过对孩子的慈悲, 正念的父母能满足孩子恰当的需要和安抚孩子所遇到的苦恼。

目前国外已有一些正念教养的干预课程项目。正念教养项目(Mindful Parenting Program, MPP)是一项针对父母的正念教养课程干预项目, 改良于针对抑郁症患者的正念认知疗法(Mindfulness-based Cognitive Therapy, MBCT) (Segal, Teasdale, & Williams, 2013)。总共 8 周, 每周 1 次, 每次 3 小时, 由专业治疗师带领父母进行小组练习。每周的练习围绕着一个特定的主题进行, 每次课程由正式练习和课后练习组成。正式练习又分为正念练习和正念教养练习。正念练习包括身体扫描, 3 分钟呼吸关注, 正念行走等; 正念教养训练包括对教养中的自动驾驶模式的察觉, 用初心观察孩子, 在教养过程中的身体反应察觉, 对教养压力的察觉和应对等, 课后的练习包括在课后自我练习正念技能, 课前进行小组讨论等(Bögels &

Restifo, 2014; 陈晓, 周晖, & 王雨吟, 2017), 结果显示 MPP 课程可以帮助问题儿童的父母减轻教养压力, 提高一般正念水平, 但该干预课程的干预对象的是问题儿童(患有自闭症, 多动症等疾病的儿童)的父母, 尚不清楚对正常儿童的父母的干预效果(Oord, Bögels, & Peijnenburg, 2012)。

## 1.2. 亲子绘本共读

亲子绘本共读是目前很流行的亲子互动方式, 特别在 0~6 岁的亲子中。国内学者对儿童早期阅读的定义是: 0~6 岁儿童凭借色彩、图像、文字及成人的讲读来理解以图为主的低龄儿童读物内容的活动过程。这是融观察、记忆、思维和表达等多种认知于一体的综合过程(张明红, 2006)。由于儿童的认知水平发展的局限, 儿童早期阅读中成人的讲读是不可或缺的, 亲子绘本共读是主要的儿童早期阅读的方式。

国外关于亲子绘本共读的研究很多, 从不同的方面验证了亲子绘本共读的积极作用。亲子绘本共读可以让家长和儿童有机会参与到绘本内容的讨论中(Dickinson & Tabors, 2001), 有利于儿童早期读写能力的发展(Farrant & Zubrick, 2013)。在亲子共读中, 使用仅有图画的阅读材料比使用仅有文字的阅读材料, 家长和儿童会有更多的讨论(Sénéchal, Cornell, & Broda, 1995)。对此, 研究者得出的结论是, 当阅读材料有更丰富的文字信息时, 家长会更倾向于讲读文字, 更少地和儿童讨论非文字(图画)中蕴含的信息。在阅读中有更多的讨论的亲子, 孩子的词汇和叙事技巧会发展得更好(Lever & Sénéchal, 2011; Leech & Rowe, 2014)。

国内关于亲子绘本共读的研究还不是很多, 并且多集中在语言学领域, 分析绘本本身的特点和特征, 心理学领域的研究不多, 部分研究是关于图画书在培养儿童社会性发展能力方面的作用、图画书阅读中親子间语言交流模式的质量的(张晓怡, 2008)。

## 1.3. 教养压力

在现代社会, 教养孩子并不是一件容易的事情, 父母在教养孩子的过程中会遇到许多困难和挑战(宁宇, 2017; 刑英 & 姜龙方, 2017)。在香港中文大学社工系的一项育儿压力调查中, 近 80%的家长表示, 子女出生后, 他们因花费大量时间和精力育儿而感到非常疲倦, 感到他们的大部分生活受到子女需求的控制; 超过 60%的家长表示, 养育子女使其失去了私人时间; 50%以上的家长承认, 子女出生以后, 其与配偶之间的冲突增多了(徐怀冰, 2014)。在教养孩子的过程中, 家长会遇到种种困难, 而过高的教养压力会直接导致家长对孩子疏于照顾, 甚至造成对孩子的虐待, 如此严峻的现状非常需要得到我们的关注和解决(Abidin, 1990)。

教养压力(parenting stress, 也称为育儿压力或者亲职压力), 是指父母在教养子女的过程中感受到的压力, 通常是因为家长在适应父母角色的时候遇到困难, 教养压力的理论模型最早是由 Abidin 在 1978 年首次构建的, 他将教养压力的来源划分为两部分, 即分别来自父母领域(parent domain)和儿童领域(child domain)的压力(Abidin, 1990)。父母领域压力指由父母特质和情境因素所形成的压力。其中包括忧郁、养育能力不足、親子间不良依附等三项与父母的个人特质相关的压力来源, 和为人父母造成的限制、夫妻关系不良、健康状况欠佳及社会支持缺乏等四项与担任父母角色的情境因素相关的压力来源。儿童领域的压力来自: 子女的特质和行为表现令父母困扰、焦虑或精疲力竭, 以及在親子互动过程中, 父母对子女的表现是否达到自己预期的感知和评价。具体包括: 子女的强求性、情绪、过动/分心、适应性等四项与儿童的个人特质有关的压力来源; 父母对子女的接纳性、子女对父母的反馈与增强两项与親子互动过程相关的压力来源(Guo, Bindt, Te, Appiahpoku, Tomori, & Hinz, 2014)。

目前得到学界广泛认可的教养压力理论模型是由 Abidin 在 1990 年改进(Abidin, 1990)。该模型将教养压力分为 3 个维度, 分别是父母困扰(parental distress)、親子功能失调互动(parent-child dysfunction interaction)和困难儿童(difficult children)。父母困扰指承担父母角色时, 受父母个人特质影响而感受到的对压力的愁苦

感受。包括抑郁、父母角色胜任感不足、苦于父母角色所造成的限制、夫妻关系不良及社会支持缺乏等。亲子功能失调互动指在亲子间的日常交往和互动中，父母觉得孩子的行为表现没有达到自己的期望或差距较大，且较少受到孩子的正向回馈与增强。困难儿童是指孩子与生俱来的一些气质方面的因素会造成父母的困扰或过多消耗父母精力，诸如情绪、需求度、活动量等，另外也包括后天学习而来的行为，例如适应能力及问题行为等方面。这3个维度都会不同程度地影响父母的教养行为(Abidin, 1990; 徐怀冰, 2014)。

在教养需求不能被父母感知到的资源所满足的时候，父母感受到的教养压力会上升(Abidin, 1995)，母亲对自己的教养能力的方面更自信，她感受到的教养压力会更低(Smith, 2010)；已有许多研究证实教养压力与许多负面影响相关，更高的教养压力会带来更不敏感的亲子互动，会增加家庭功能失调和虐待儿童的风险，高教养压力对儿童的认知发展和行为发展都有长期的不良影响(Benzies, Harrison, & Magill-Evans, 2004; Dietz, 2000; Mantymaa et al., 2006; Nan et al., 2014)。

#### 1.4. 正念水平

关于正念的科学概念，国内外不同的研究者持有不同的观点。正念的概念发展至今，目前学界认可的比较完善的一种观点是正念的五因子模型，即正念包含有5个因子，分别是观察(Observing)，即注意到内外部的刺激，包括感觉、情绪、认知、视知觉等；描述(Describing)，即在心里用言语确认内部体验；觉知行动(Acting with awareness)，即聚焦于个体当前的活动，强调了“专注”，与自动化导航或者茫然行动相反；不判断(Non-judging)，即不评价个体的感觉、认知和情绪；不反应(Non-reactivity)，即允许思维和感受来来去去，并没有聚焦在这上面。正念既是一种过程，也是一种结果(Baer et al., 2006)。许多研究都发现可以通过正念训练(mindful training)的方式来提高个体的正念水平。

#### 1.5. 心理状态语言

心理状态语言(mental stage language)包括情绪状态语言(包括积极情绪、消极情绪)、认知状态(如思考、了解)、生理状态(如饿、渴)和行为情绪状态语言(如哭)这四类(Charman & Shmueli, 1998)。儿童早期的人际互动关系的质量与儿童的心理理论发展有着密切的联系。而儿童早期的人际互动，特别是学龄前儿童，基本上是与其抚养者之间的交流。母亲与儿童的日常互动中使用的心理状态语言频率与儿童在心理理论任务中的表现存在正相关，母亲越频繁地使用心理状态语言，儿童的心理理论和心理词汇发展得越好(Rollo et al., 2017; Ruffman, Slade, & Crowe, 2002)。

#### 1.6. 本研究

正念教养有很多积极的作用，包括降低家长的教养压力，提高家长的生活质量，促进亲子关系的质量等，但对于国内的大部分家长来说，仍是一个比较陌生的概念。目前对正念教养的研究已有开展，但不是非常多，国外的正念教养研究多集中在家长干预课程上，家长干预时长耗时较长，通常需要8周及以上的时间，且需要专业的咨询师带领。因此开设的成本和条件较高，参与干预的家长每周需要到指定的地点参加3小时的干预课程，比较费时费力，加上需要专业的咨询师带领和专门的场地，费用也会比较高昂。国内目前则几乎没有关于正念教养的干预研究。

国内的绘本出版行业发展蓬勃，每年都会出版一大批国内外的优秀绘本，但无字绘本还是比较小众的一类，家长也会倾向于给孩子购买挑选带有文字的绘本，希望能帮助孩子识字，发展读写能力。无字绘本作为一种优秀的绘本阅读材料，可促进亲子对绘本内容有更多的讨论从而帮助孩子早期读写能力和心理理论的发展，却不被广大的中国家长了解。

本研究将日常的亲子绘本共读和正念教养结合，家长只需要在家中就可以自行执行正念亲子绘本共读，不需要专业人员在旁指导，也不需要家长和孩子付出额外的金钱和时间。高效的亲子共读可以提高日常的

亲子绘本共读互动质量, 亲子双方都能在正念亲子绘本共读中感受到更和谐的亲子时光。正念教养的理念融合在日常的亲子绘本共读中, 本研究试图探究正念亲子绘本共读能否帮助家长降低教养压力, 提高个人正念水平, 以及提高亲子绘本共读的质量。尝试在国内推广正念教养的理念, 推广无字绘本的阅读。

研究假设如下:

**假设一:** 正念亲子绘本共读干预作为一种简便高效的正念教养干预手段, 可以有效提高家长的正念水平。

**假设二:** 正念亲子绘本共读干预可以降低家长感受到的教养压力。

**假设三:** 正念亲子绘本共读干预可以提高亲子绘本共读的质量, 具体表现在干预后亲子绘本共读时间会更长, 家长使用的心理状态语言频率更高。

## 2. 方法

### 2.1. 研究对象

共有 22 组被试家庭参加了本研究。但有 1 组被试的共读过程录音因为设备故障而缺失, 另外 1 组被试是爸爸妈妈都来参与了共读培训活动, 前测和后测都是爸爸和妈妈同时参与的, 不符合仅需要一位家长且两次共读都是同一方家长与孩子共读的规定。有效的数据为 20 组, 10 个为男生, 10 个为女生。有 2 组亲子是爸爸和孩子参与共读的, 其余 18 组为妈妈和孩子参与。被试儿童年龄分布在 3 岁 1 个月到 6 岁 11 个月之间( $M = 5.1, SD = 1.20$ )。

### 2.2. 实验材料

#### 2.2.1. 家长教养压力简表

家长教养压力量表(Parenting Stress Index, PSI)是 Abidin 于 1990 年编制, 用于测量亲子系统中父母亲在扮演亲职角色时所面临的压力, 在美国和加拿大地区使用广泛(Abidin, 1990)。教养压力量表有完整版与简式版两种形式, 教养压力量表完整版由台湾学者翁毓秀于 2003 年修订为中文版, 包括父母分量表 50 题和儿童分量表 44 题, 总共 94 题。教养压力量表简式版由台湾学者翁毓秀于 2011 年修订为中文版, 以台湾 12 岁以下儿童父母为常模。教养压力量表简式版包含 36 个题目, 分为父母困扰(例如, 我对身为父母的责任感到束缚)、亲子功能失调互动(例如, 有些时候, 我感到我的孩子不太喜欢我和不想接近我)和困难儿童(例如, 我的孩子起床时大多很不愉快)三个分量表, 三者各包含 12 个题目。本量表采用从“1”(非常不同意)到“5”(非常同意)的 5 点评分。得分越高, 说明在亲子关系中感受到的教养压力更高。在实际施测过程中, 教养压力简表运用更简便和广泛。

2014 年徐怀冰对教养压力量表中文版进行了修订, 由于中国台湾和中国内地文化差异不大, 故仅将繁体中文改成简体中文, 并对部分题目的表述按照中国内地的表述习惯进行修改。该量表信效度良好。总量表的 Cronbach's Alpha 系数为 0.932。父母困扰分量表的 Cronbach's Alpha 系数为 0.880; 亲子失功能互动分量表的 Cronbach's Alpha 系数为 0.881; 困难儿童分量表的 Cronbach's Alpha 系数为 0.843。

#### 2.2.2. 五因素正念量表

五因素正念度量表(Five Facet Mindfulness Questionnaire, FFMQ)是由 Baer 等人在 2006 年编制的用于测量个体平时生活中正念水平高低的量表。将以往五个常用正念测评量表的共 112 个题项进行样本的测量, 并进行探索性因子分析和验证性因子分析, 最终选出 39 个题项组成了 FFMQ。中文版由 Deng 等人于 2011 年修订(Deng, Liu, Rodriguez, & Xia, 2011)。五因素正念度量表共有 39 个项目, 包含 5 个因子, 分别是观察(Observing, OB, 例如, 在行走时, 我会有意关注身体部位在行进中的感觉), 描述(Describing, DS, 例如, 我擅长用言语描述我的情感), 不判断(Non-judging of inner experience, NJ, 例如, 我为自己

有不理智的情绪或不合适的情绪而责备自己), 不反应(Non-reactivity to inner experience, NR, 例如, 我感到了我的情绪和情感, 但我不必对他们做出反应)和觉知行动(Acting with Awareness, AWA, 例如, 在我做事的时候, 我经常走神, 而且容易被干扰)。本量表的觉知行动分量表和描述分量表为反向计分。本量表采用从“1”(一点也不符合)到“5”(完全符合)的5点评分。得分越高说明正念水平越高。

该量表的信效度良好, 不反应分量表的 Cronbach's Alpha 系数为 0.5; 观察分量表的 Cronbach's Alpha 系数为 0.798; 觉知行动分量表的 Cronbach's Alpha 系数为 0.809; 描述分量表的 Cronbach's Alpha 系数为 0.808; 不判断分量表的 Cronbach's Alpha 系数为 0.642; 总量表的 Cronbach's Alpha 系数为 0.803。

### 2.2.3. 亲子绘本共读材料

在本研究中亲子需要进行两次共读, 并需要比较在培训前后家长使用的心理状态语言的种类和频率的差异, 因此研究者选取了两本无字绘本作为阅读材料, 家长需要完全使用自己的语言和儿童进行亲子共读, 构建故事, 无字绘本可最大化地体现阅读中的语言模式。

前测绘本《红雨伞》是由荷兰画家英格里德·舒伯特和迪特尔·舒伯特编绘的, 由明天出版社出版, 讲述了一只小狗在花园里捡到一把红雨伞, 大风把它和红雨伞吹上了天空, 它就和红雨伞一起去了世界上好多地方, 遇到了很多小动物的奇妙旅程。

后测绘本《雨伞》是由意大利画家图里奥·乔尔达编绘的, 由重庆出版社出版, 讲述了大熊和它的小动物伙伴们在森林边发现了一把雨伞和它们因为这把神奇的雨伞发生的故事。

### 2.2.4. 心理状态语言编码方法

本编码表源自 Rello 等人在 2017 年做的一项关于母亲在母子无字绘本共读中的叙事风格和心理状态语言使用情况与儿童的自我概念构建之间的关系的研究(Rello et al., 2017)。该编码表将心理状态语言词汇分为八类, 是由 Carman 等人在 1998 年做的关于儿童心理状态语言词汇的使用的研究中的编码表修订而成的(Camaioni et al., 1998), 此表更适应于无字绘本共读过程的编码, 如表 1 所示。Rello 等人通过计算每个类型的心理状态语言词汇的数量占母亲在整个绘本共读过程中使用的词汇总数的比例, 来量化母亲的心理状态语言词汇使用情况。

在 Ted 等人在 2002 年做的一项关于儿童和母亲的心理状态语言使用以及心理理论发展的研究中, 是通过计算儿童和母亲在互动任务中的包括心理状态语言的句子的数量来量化儿童和母亲的心理状态语言使用情况的。Ted 等人表示, 他们认为, 心理状态语言句子的数量指标比起比例指标, 能更好地量化心理状态语言的使用情况, 更能体现儿童的心理理论的发展(Ted, Lance, & Elena, 2002)。同时, 因为中文和英文的语言特点不同, 英文没有字的概念, 最小分析单位只能划分到词汇, 而中文的最小分析可以划分到字, 例如“小老鼠在想办法”这一句中, 想办法是一个短语, 但可以划分成“想”和“办法”两个部分来分析, 而其中承担心理状态语言功能的是“想”, 在英文中这句话则是“The little mouse is thinking”, 其中的词汇“thinking”承担心理状态语言功能, 代表想, 思考的意思, 因此如果用词汇比例来量化中文共读中心理状态语言使用情况, 会不太精确。本研究中选择使用心理状态语言词汇的数量来来量化共读过程中的心理状态语言使用情况。

## 2.3. 实验流程

参与研究的被试家长需在规定的时间内携被试儿童出席实验, 到达实验地点之后, 主试会安排家长填写第一份问卷, 问卷第一部分是基本信息, 包括基本人口学变量, 家庭教养分工情况以及儿童的绘本阅读情况等。问卷第二部分是家长教养压力简式表(简称 PSI-SF), 测量该家长在日常亲子互动中体验到的教养压力; 问卷第三部分是五因素正念度量表(简称 FFMQ), 测量该家长在日常生活中的正念水平。在

**Table 1.** The coding of mental state languages**表 1.** 心理状态语言编码表

心理状态语言类别	母亲在共读中使用的心理状态语言词汇示例
Physiological生理的	饿; 渴; 困(想睡觉)
Perceptual感知的	听; 看(望着); 观察; 辨认; (觉得)冷; (觉得)热; (觉得)不舒服(难受)
Emotional Positive积极情绪	开心; 高兴; 享受; 爱; 鼓舞; 满意
Emotional Negative消极情绪	担心; 生气; 抱歉; 悲伤; 不开心; 不满意
Volitional愿望指向的	为了; 想(要); 指望; 有能力(做到)
Cognitive认知的	知道; 了解; 明白; 忘记; (梦)想; 思考; 想(办法)
Communicative社交性的	说; 问; 告诉; 讲; 叫
Moral道德的	责任(有义务做); 权力(经过允许做); 原谅; 好的(好人、好事); 坏的(坏人、坏事)

家长填写问卷的同时,主试会陪被试儿童玩耍,帮助儿童熟悉环境,缓解紧张感。

在被试家长完成第一份问卷的填写之后,主试会给家长一本无字绘本《红雨伞》,同时口头讲述以下指导语:“这是一本无字的绘本书《红雨伞》,需要家长用自己的语言给孩子讲,就好像平时在家里共读一样。您可以先翻阅一遍,熟悉一下故事的情节,准备好了就可以和小朋友开始这次亲子共读了。共读的过程我们需要录音以供后续分析。”给被试家长10分钟左右的时间熟悉前测绘本。

在家长向主试示意已经可以进行亲子绘本共读前测之后,主试把家长和儿童带去小房间,打开录音设备,并示意家长录音设备已开启,准备好了就随时都可以开始亲子共读,随后主试退出房间,不打扰亲子的共读过程。亲子完成共读之后离开小房间,主试检查并关闭录音设备。这就是亲子绘本共读过程的前测,目的是在记录亲子在日常生活中的亲子共读模式。

在亲子绘本共读前测完成之后,主试安排家长进行正念亲子绘本共读的干预培训。培训主要分为三大部分,正念和正念教养的概念学习,正念呼吸训练,正念亲子绘本共读技巧学习。第一部分是对正念和正念教养理念的科普和讲解,由主试和被试家长讲解。包括正念的起源,正念是什么(带着接受、无所求且好奇的态度,觉察当下),正念教养是什么,为何要学习正念和正念教养等。因为大部分家长都完全没有接触过正念以及正念教养,因此第一部分的简单介绍和引入有助于家长更好地接受第二第三部分的干预。

第二部分是一个4分钟的正念呼吸训练,家长按照主试的指引,打开电脑桌面上的正念呼吸指导语音频,根据音频的指引进行正念的呼吸训练。

第三部分是一个正念亲子绘本共读技巧学习。在正念呼吸指导语音频播放完毕后,家长播放桌面上的正念亲子共读培训视频。视频长度约12分钟,包括对正念教养的6个关键点(全神贯注地关注、不加评判的接纳、对情绪的觉察和表达、以身作则的导师、在亲子关系中的自我调整、对孩子和自己的慈悲)针对每个关键点都列出了在共读中的技巧点,并且配有简短的真人示范视频。在观看培训视频的过程中,家长可以进行暂停,快进快退等操作,直到家长认为自己已经掌握视频中的共读技巧。在家长进行培训的过程中,小朋友在另一个房间和主试玩耍,不影响家长的培训进行。在实验过程中,发现有些家庭是父母一起来,并且父母双方都有意愿学习正念绘本亲子共读,那父母双方都可以参与到培训中,但问卷填写及两次亲子共读只能由同一方完成。

在共读培训完成之后,主试会给家长亲子共读后测绘本《雨伞》,同时口头讲述以下指导语:“这是第二本无字绘本《雨伞》,需要您尽量使用在刚才学习到的技巧来和孩子进行共读。您可以先翻阅一遍,熟悉一下故事的情节,准备好了就可以和小朋友开始这次亲子共读了。共读的过程我们同样需要录音以供后续分析。”给被试家长10分钟左右的时间熟悉后测绘本。在家长进行培训和熟悉后测绘本的过程中,小朋友在另一个房间和主试玩耍,不影响家长的培训进行。



随后进行亲子绘本共读后测, 流程和前测相似。在完成亲子绘本共读后测之后, 被试儿童可以挑选 1~2 本自己喜欢的绘本和几张贴纸作为小礼物。主试会安排家长在活动后多和孩子用正念的方法共读绘本, 有时间多进行正念呼吸训练, 随后家长和儿童可以离开。在干预培训活动的 3 天后, 被试家长填写后测问卷, 包括五因素正念量表和教养压力简式表两部分, 家长填写并反馈给主试。

### 3. 实验结果

#### 3.1. 人口学变量信息

参与本次干预研究的 20 组家庭中, 独生子女家庭有 13 个, 非独生子女家庭有 7 个(其中 6 个为二胎家庭, 1 个为三胎家庭)。在父母的受教育程度这方面, 1 个家庭的父亲的受教育程度是研究生或以上, 11 个家庭的孩子父亲的受教育程度为大学(本科或专科), 5 个家庭的父亲学历为高中或中专, 3 个家庭的父亲的学历为初中; 1 个家庭的母亲的受教育程度是研究生或以上, 10 个家庭的孩子母亲的受教育程度为大学(本科或专科), 5 个家庭的母亲学历为高中或中专, 4 个家庭的母亲的学历为初中。

被试儿童中有 10 个男生和 10 个女生, 年龄分布在 3 岁 1 个月(出生于 2015 年 3 月)到 6 岁 11 个月(出生于 2011 年 5 月)之间( $M = 5.1, SD = 1.20$ )。

#### 3.2. 家庭亲子绘本共读基本情况

参与本次干预研究的 20 组亲子中, 有 17 组亲子都报告平时主要是由妈妈陪孩子读书, 占比 85%, 有 6 组家庭报告平时爸爸也参与到亲子绘本共读中, 占比 30%。可见目前大部分家庭都是妈妈陪孩子读书比较多。在平均每天陪伴孩子共读的时长这方面, 有 9 组家庭(45%)报告平均每天陪孩子读书的时间为 0~15 分钟; 9 组家庭(45%)报告每天和孩子共读的时间为 15~30 分钟; 2 组家庭报告每天会花 30~60 分钟和孩子共读。90%的家庭平均每天和孩子共读的时间在 30 分钟以内。在孩子在家看书(包括自己看书和与成人进行共读)的频率这方面, 5 组家庭(25%)报告孩子看书的频率少于一周 1 次; 2 组家庭报告孩子看书的频率为一周 1 次; 6 组家庭(30%)报告孩子看书频率在两三天一次; 5 组家庭(25%)报告孩子看书的频率在一天 1 次, 2 组家庭报告孩子看书频率在一天几次。

#### 3.3. 教养压力

##### 3.3.1. 正念亲子绘本共读对教养压力的影响

正念亲子绘本共读干预可以降低父母困扰程度。前测中的父母困扰维度得分( $M = 31.45, SD = 7.65$ )高于后测中的父母困扰维度得分( $M = 27.95, SD = 8.79; MD = -3.5, SD = 4.42, t(19) = -3.542, p = 0.02$ )。

正念亲子绘本共读干预前后, 家长感受到的总的教养压力, 亲子功能失调互动以及困难儿童维度得分没有显著差异。详见表 2。

##### 3.3.2. 人口学信息与教养压力的关系

孩子的年龄与家长在问卷前测中报告的教养压力无相关关系( $r = 0.157, p = 0.508, N = 20$ )。

参与活动的一方家长的受教育程度与家长在问卷前测中报告的父母困扰维度得分无相关关系( $r = -0.141, p = 0.553, N = 20$ )。参与活动的一方家长的受教育程度与家长在问卷前测中报告的亲子失功能互动维度得分无相关关系( $r = -0.199, p = 0.401, N = 20$ )。参与活动的一方家长的受教育程度与家长在问卷前测中报告的困难儿童维度得分无相关关系( $r = -0.093, p = 0.696, N = 20$ )。参与活动的一方家长的受教育程度与家长在问卷前测中报告总的教养压力得分无相关关系( $r = -0.169, p = 0.475, N = 20$ )。

独生子女家庭的家长在问卷前测中报告的教养压力要显著低于非独生子女家庭的家长报告的教养压力。前测问卷中, 独生家庭的家长报告的教养压力( $M = 80.69, SD = 15.65, N = 13$ )低于非独生家庭的家长

报告的教养压力( $M = 104, SD = 20.62, N = 7$ ), 独生子女的家长报告的教养压力与非独生子女的家长报告的教养压力之间存在组间差异( $MD = -23.31, p = 0.011, t(18) = -2.874$ )。

独生子女与非独生子女的家长在问卷前测中报告的父母困扰维度得分无显著差异( $MD = -7.22, SD = 3.88, t(18) = -1.863, p = 0.079$ )。

在前测问卷的亲子功能失调互动维度得分中, 独生子女的家长报告的亲子功能失调互动得分( $M = 22.62, SD = 5.16, N = 13$ )低于非独生子女的家长报告的亲子功能失调互动得分( $M = 33.57, SD = 0.56, N = 7$ ), 独生子女的家长与非独生子女的家长报告的亲子功能失调互动得分之间存在组间差异( $MD = -10.96, t(18) = -4.3, p < 0.001$ )。

独生子女与非独生子女的家长在问卷前测中报告的困难儿童维度得分无显著差异( $MD = -5.13, SD = 3.59, t(18) = -1.431, p = 0.170$ )。详见表 3。

独生子女与非独生子女的家长在问卷后测中报告的父母困扰维度得分无显著差异( $MD = -3.15, t(18) = -0.873, p = 0.394$ )。独生子女与非独生子女的家长在问卷后测中报告的亲子功能失调互动维度得分无显著差异( $MD = -4.00, t(18) = -1.998, p = 0.61$ )。独生子女与非独生子女的家长在问卷后测中报告的困难儿童维度得分无显著差异( $MD = -3.24, t(18) = -0.884, p = 0.388$ )。独生子女与非独生子女的家长在问卷后测中报告的总的教养压力得分无显著差异( $MD = -10.38, t(18) = -1.341, p = 0.197$ )。详见表 4。

**Table 2.** Parenting stress before and after the intervention

**表 2.** 教养压力各维度的前后测结果

	前测( $N = 20$ )		后测( $N = 20$ )		后测-前测				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
教养压力									
总教养压力	88.85	20.47	83.29	16.86	-5.6	12.75	-1.965	19	0.064
父母困扰	31.45	7.65	27.95	8.79	-3.5	4.42	-3.542	19	0.02*
亲子功能失调互动	26.34	7.53	25.55	4.58	-0.9	5.8	-0.693	19	0.497
困难儿童	30.95	7.78	29.75	7.86	-1.2	3.91	-1.371	19	0.186

\*代表  $p < 0.05$ , \*\*代表  $p < 0.001$ 。

**Table 3.** Parenting stress of the only-child and non-only-child families before the intervention

**表 3.** 前测中独生子女与非独生子女家庭的家长教养压力各维度结果

教养压力	独生子女( $N = 13$ )		非独生子女( $N = 7$ )		独生子女-非独生子女				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
总教养压力	80.69	15.56	104	20.62	-23.31	8.19	-2.847	18	0.011*
父母困扰	28.92	7.36	36.14	9.82	-7.22	3.88	-1.863	18	0.079
亲子功能失调互动	22.62	5.16	33.57	4.58	-10.96	5.8	-4.3	18	<0.001**
困难儿童	29.15	6.78	34.29	9.14	-5.13	3.59	-1.431	18	0.170

\*代表  $p < 0.05$ , \*\*代表  $p < 0.001$ 。

**Table 4.** Parenting stress of the only-child and non-only-child families after the intervention

**表 4.** 后测中独生子女与非独生子女家庭报告的家长教养压力各维度结果

	独生子女( $N = 13$ )		非独生子女( $N = 7$ )		独生子女-非独生子女				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
总教养压力	79.62	17.31	90.00	14.81	-10.38	7.75	-1.341	18	0.197
父母困扰	26.85	7.46	30.00	8.16	-3.15	3.61	-0.873	18	0.394
亲子功能失调互动	24.15	4.72	28.14	3.13	-4.00	2.00	-1.998	18	0.61
困难儿童	28.62	8.00	31.86	7.47	-3.24	3.67	-0.884	18	0.388

\*代表  $p < 0.05$ , \*\*代表  $p < 0.001$ 。

### 3.4. 家长正念水平的影响因素

#### 3.4.1. 正念亲子绘本共读干预对家长正念水平的影响

在不反应因子的维度上, 家长在后测问卷中的得分( $M = 22.2, SD = 2.63$ )显著高于前测问卷中的得分( $M = 21.6, SD = 3.31; MD = 1.65, SD = 2.89, t(19) = 2.554, p = 0.019$ )。在观察因子的维度上, 家长在后测问卷中的得分( $M = 27.3, SD = 5.91$ )显著高于前测问卷中的得分( $M = 25.15, SD = 5.14; MD = 2.15, SD = 2.28, t(19) = 3.462, p = 0.003$ )。

在行动觉知因子的维度上, 家长在后测问卷中的得分( $M = 28.85, SD = 5.2$ )显著低于前测问卷中的得分( $M = 29.95, SD = 4.12; MD = -1.4, SD = 2.35, t(19) = -2.67, p = 0.015$ )。在描述因子的维度上, 家长在后测问卷中的得分( $M = 21.8, SD = 2.24$ )显著低于前测问卷中的得分( $M = 22.85, SD = 2.25; MD = -1.05, SD = 2.35, t(19) = -2.146, p = 0.045$ )。在不判断因子的维度上, 家长在后测问卷中的得分( $M = 25.75, SD = 4.15$ )与前测问卷中的得分( $M = 24.6, SD = 3.98$ )之间没有显著差异( $MD = 1.15, SD = 3, t(19) = 1.717, p = 0.102$ )。在总的正念水平得分上, 家长在后测问卷中的得分( $M = 126.65, SD = 6.72$ )与前测问卷中的得分( $M = 124.15, SD = 8.55$ )之间没有显著差异( $MD = 2.5, SD = 5.56, t(19) = 2.011, p = 0.059$ )。详见表 5。

#### 3.4.2. 人口学信息对家长正念水平的影响

孩子的年龄与前测中的家长正念水平之间无相关关系( $r = 0.378, p = 0.1, N = 20$ )。孩子的年龄与后测中的家长正念水平之间无相关关系( $r = 0.062, p = 0.794, N = 20$ )。

参与共读的家长的受教育程度与前测中该家长报告的正念水平之间无相关关系( $r = -0.227, p = 0.336, N = 20$ )。参与共读的家长的受教育程度与后测中该家长报告的正念水平之间无相关关系( $r = -0.052, p = 0.827, N = 20$ )。

在前测中, 独生子女家庭的家长报告的正念水平, 与非独生子女家庭的家长报告的正念水平之间的关系如下表, 各维度得分及五因素正念度量表得分之间无显著组间差异。详见表 6。

### 3.5. 亲子绘本共读时长

在后测中, 独生子女家庭的家长报告的正念水平, 与非独生子女家庭的家长报告的正念水平之间的关系如表 7。在后测中, 独生子女家庭的家长报告的不反应维度得分( $M = 22.23, SD = 1.96$ )与非独生子女家庭的家长得分( $M = 25.14, SD = 2.79$ )相比, 独生家庭的家长得分更低( $MD = -2.91, SD = 1.07, t(18) = -2.73, p = 0.014$ )。在后测中, 独生子女家庭的家长报告的行动觉知维度得分( $M = 30.3, SD = 5.33$ )与非独生子女家庭的家长得分( $M = 25.29, SD = 3.09$ )相比, 独生家庭的家长得分更高( $MD = 5.02, SD = 2.20, t(18) = 2.283, p = 0.035$ )。在总的后测正念水平上, 独生家庭家长与非独生家庭家长得分没有显著差异( $MD = -1.42, SD = 3.22, t(18) = -0.44, p = 0.665$ )。详见表 7。

**Table 5.** Parents' mindfulness level before and after the intervention

**表 5.** 前后测中家长的个人正念水平结果

	前测( $N = 20$ )		后测( $N = 20$ )		后测-前测				
	$M$	$SD$	$M$	$SD$	$MD$	$SD$	$t$	$df$	$p$
正念水平									
总正念水平	124.15	8.55	124.15	8.55	2.5	5.56	2.011	19	0.059
不反应	21.6	3.31	22.2	2.63	1.65	2.89	2.554	19	0.019*
观察	25.15	5.14	27.3	5.91	2.15	2.28	3.462	19	0.003**
行动觉知	29.95	4.12	28.85	5.2	-1.4	2.35	-2.67	19	0.015*
描述	22.85	2.25	21.8	2.24	-1.05	2.188	-2.146	19	0.045*
不判断	24.6	3.98	24.6	3.98	1.15	3.0	1.717	19	0.102*

\*代表  $p < 0.05$ , \*\*代表  $p < 0.001$ 。

**Table 6.** The only-child and the non-only-child parents' mindfulness level before the intervention  
**表 6.** 前测中独生与非独生家庭的家长报告的个人正念水平结果

	独生(N=13)		非独生(N=7)		独生-非独生		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>	<i>SD</i>			
总正念水平	123.38	8.31	125.57	9.48	-2.19	5.56	-1.073	18	0.297
不反应	20.69	2.5	23.29	4.15	-2.59	1.48	-1.76	18	0.096
观察	25.31	5.51	24.86	4.78	0.45	2.47	0.182	18	0.858
行动觉知	31.15	4.36	27.71	2.63	3.44	1.81	1.90	18	0.074
描述	22.3	2.13	23.85	2.27	-1.55	1.02	1.515	18	0.147
不判断	23.92	4.48	25.86	2.67	-1.93	1.86	-1.039	18	0.313

**Table 7.** The only-child and the non-only-child parents' mindfulness level after the intervention  
**表 7.** 后测中独生与非独生家庭的家长报告的个人正念水平结果

	独生(N=13)		非独生(N=7)		独生-非独生		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>	<i>SD</i>			
总正念水平	126.15	7.21	127.57	6.13	-1.42	3.22	-0.44	18	0.665
不反应	22.23	1.96	25.14	2.79	-2.91	1.07	-2.73	18	0.014*
观察	26.77	6.95	28.28	3.50	-1.52	2.83	-0.54	18	0.598
行动觉知	30.3	5.33	25.29	3.09	5.02	2.20	2.28	18	0.035*
描述	22.08	2.14	21.29	2.50	0.79	1.06	0.745	18	0.466
不判断	24.77	4.75	27.57	1.90	-2.8	1.89	-1.48	18	0.155

\*代表  $p < 0.05$ , \*\*代表  $p < 0.001$ 。

所有家庭的前测亲子绘本共读时长(单位: 秒) ( $M = 523$ ,  $SD = 315.5$ )与后测亲子绘本共读时长( $M = 572$ ,  $SD = 267.98$ )之间差异不显著( $MD = 49.1$ ,  $t(19) = 0.898$ ,  $p = 0.380$ )。

独生子女家庭的前测亲子绘本共读时长( $M = 556.15$ ,  $SD = 335.54$ ,  $N = 13$ )与非独生子女家庭的前测亲子绘本共读时长( $M = 461.43$ ,  $SD = 288.5$ ,  $N = 7$ )之间差异不显著( $MD = 94.73$ ,  $t(18) = 0.630$ ,  $p = 0.536$ )。

独生子女家庭的后测亲子绘本共读时长( $M = 563.92$ ,  $SD = 222.16$ ,  $N = 13$ )与非独生子女家庭的后测亲子绘本共读时长( $M = 587.29$ ,  $SD = 358.17$ ,  $N = 7$ )之间差异不显著( $MD = -23.36$ ,  $t(18) = 0.181$ ,  $p = 0.858$ )。

孩子的年龄与前测共读时长之间无相关关系( $r = -0.219$ ,  $p = 0.354$ )。孩子的年龄与前测共读时长之间无相关关系( $r = -0.181$ ,  $p = 0.445$ )。

### 3.6. 亲子绘本共读中的心理状态语言词汇使用情况

孩子的年龄与前测中的心理状态语言词汇数量之间无相关关系( $r = -0.389$ ,  $p = 0.090$ )。孩子的年龄与后测中的心理状态语言词汇数量之间无相关关系( $r = -0.261$ ,  $p = 0.266$ )。

独生子女家庭的家长在前测共读中使用的心理状态语言词汇数量( $M = 20.54$ ,  $SD = 16.60$ ,  $N = 13$ )与非独生子女家庭的家长在前测共读中使用的心理状态语言词汇数量( $M = 13.71$ ,  $SD = 7.36$ ,  $N = 7$ )之间无显著组间差异( $MD = 1.84$ ,  $SD = 8.53$ ,  $t(18) = 0.216$ ,  $p = 0.831$ )。

独生子女在后测中的心理状态语言词汇数量( $M = 30.84$ ,  $SD = 19.87$ ,  $N = 13$ )与非独生子女在后测中的心理状态语言词汇数量( $M = 29.00$ ,  $SD = 14.27$ ,  $N = 7$ )之间无显著组间差异( $MD = 6.82$ ,  $SD = 6.66$ ,  $t(17.658) = 1.269$ ,  $p = 0.221$ )。

在经过正念亲子绘本共读技巧培训的干预后, 后测亲子绘本共读中家长使用的心理状态语言词汇数量增多。干预后共读中使用的积极情绪词汇增多( $MD = 1.7$ ,  $p = 0.002$ ,  $t(19) = 3.7$ )。干预后共读中使用的消

极情绪词汇增多( $MD = 3.1, p = 0.004, t(19) = 3.24$ )。干预后共读中使用的愿望指向性词汇增多( $MD = 2.1, p < 0.001, t(19) = 4.369$ )。干预后共读中使用的认知相关的词汇增多( $MD = 2.45, p = 0.001, t(19) = 3.862$ )。干预后共读中使用的道德相关的词汇增多( $MD = 0.9, p = 0.004, t(19) = 3.327$ )。干预后共读中使用的总的心理状态语言词汇增多( $MD = 12.05, p = 0.001, t(19) = 4.14$ )。详见表 8。

## 4. 结论和讨论

### 4.1. 教养压力

经过了正念亲子绘本共读的干预和练习之后,家长在后测问卷中报告的父母困扰维度得分显著降低了,这说明正念亲子绘本共读能有效地减少家长在教养过程中的父母困扰感;在困难儿童维度以及亲子功能失调互动维度上,本次干预没有显著效果,并且总的教养压力感上,本次干预也没有显著效果。

父母困扰是指承担父母角色时,父母感受到的抑郁、父母角色胜任感不足、苦于父母角色所造成的限制、夫妻关系不良及社会支持缺乏等(Abidin, 1990)。正念亲子绘本共读干预可以在这个维度上给予父母支持和帮助。在培训中的“不加评判的接纳”中就有提到父母需要接纳自己和孩子,接纳孩子的缺点,同时欣赏自己做得好的地方,肯定自己能成为一个好的爸爸/妈妈。

亲子功能失调互动是指在亲子间的日常交往和互动中,父母觉得孩子的行为表现未达期望或差距较大,且较少受到孩子的正向回馈与增强,此时父母会感到失望,与孩子亲密感不足、产生距离感,最终可能造成父母的育儿投入动机下降,亲子关系失调(Abidin, 1990)。在此维度上,正念亲子绘本共读没有显著效果的原因可能是干预和练习的时间过短,父母还没有感受到的来自孩子的足够的正向反馈。

困难儿童是指孩子与生俱来的一些气质方面的因素会造成父母的困扰或过多消耗父母精力,诸如情绪、需求度、活动量等,另外也包括后天学习而来的行为,例如适应能力及问题行为等方面(Abidin, 1990),这方面很难通过短期的干预来改善。本研究对比了独生子女家庭与非独生子女家庭的教养压力,在前测中非独生子女家庭的父母报告了更高的总的教养压力水平,在亲子功能失调互动这个维度上,非独生子女的家长感受到更高的教养压力,而在后测中两类家庭报告的总的教养压力水平和各维度的教养压力水平的差异均不显著。由此可见,在日常的亲子互动中,非独生子女家庭中,家长需要照顾不止一个孩子,可能由于精力的分散,家长对每个孩子的育儿互动的投入不足,也没有感受到孩子足够的正向反馈。而在经过了正念亲子绘本共读的干预培训后,家长的认知资源更充足,对孩子的好的表现也更敏感了。

**Table 8.** Parental uses of mental states languages before and after the intervention

**表 8.** 心理状态语言使用情况前后测结果

	前测( $N = 20$ )		后测( $N = 20$ )				后测-前测		
	$M$	$SD$	$M$	$SD$	$MD$	$SD$	$t$	$df$	$p$
心理状态语言	18.15	14.22	30.2	17.73	12.05	13.01	4.14	19	0.001*
生理的	1.1	2.27	0.35	0.93	-0.75	2.45	-1.371	19	0.186
感知的	10.1	7.82	11.55	9.46	1.45	5.62	1.153	19	0.263
积极情绪	1.2	3.17	2.9	2.31	1.7	2.05	3.70	19	0.002**
消极情绪	1.7	2.34	4.8	4.01	3.1	4.28	3.240	19	0.004**
愿望指向的	1.2	1.88	3.3	2.87	2.1	2.15	4.369	19	<0.001**
认知的	1.5	2.11	4	3.71	2.45	2.84	3.862	19	0.001**
社交性的	1	2.05	2.25	3.46	1.25	3.06	1.828	19	0.083
道德的	0.45	2.01	1.35	2.56	0.9	1.21	3.327	19	0.004*
情绪词汇(积极 + 消极)	2.9	4.94	7.7	4.59	4.8	5.72	3.754	19	0.001*

\*代表  $p < 0.05$ , \*\*代表  $p < 0.001$ 。

## 4.2. 家长个人正念水平

在经过了正念亲子绘本共读培训和练习之后, 20 组家庭的家长报告的不反应维度和观察维度上的正念水平得分上升; 而在行动觉知维度和描述维度上的正念水平得分下降; 在不判断维度上的得分前后测无显著差异; 在总的正念水平上, 前后测之间也没有显著差异。出现这种情况有可能是因为本次正念教养的设计没有达到效果, 有可能是因为干预课程结束 3 天后才进行后测问卷的回收, 主试无法有效地监督家长在这 3 天内进行正念绘本共读和正念呼吸训练, 也有可能因为正念水平是一个比较长期的状态, 无法通过如此短期的干预改变。

在问卷前测中, 独生子女家庭与非独生子女家庭的家长报告的个人正念水平无论是在各维度得分还是在总得分上都没有显著的差异。在问卷后测中, 独生子女家庭的家长在不反应维度上的得分低于非独生家庭, 在行动觉知维度上的得分高于非独生家庭, 但在其他维度以及总的正念水平上没有显著的组间差异。这说明家长的正念水平和子女是否独生没有关系。

## 4.3. 亲子绘本共读情况

在亲子绘本共读时长上, 前后测之间没有显著差异, 但在心理状态语言这方面, 后测中家长使用的心理状态语言的数量是显著多于前测中的, 这说明本次正念亲子绘本共读干预是有效的, 家长使用心理状态语言的频率更高, 而不是因为共读时间的延长而导致心理状态语言的数量变多。

孩子的年龄、参与共读的家长的受教育水平以及是否为独生子女, 都与前后测中的亲子绘本共读时长以及家长的心理状态语言使用无关。这可能说明家长的绘本阅读习惯更多与个人特质有关, 有的家长就是倾向于和孩子详细地讲绘本, 有的家长倾向于讲得比较简略。

## 4.4. 其他发现

本次研究中主试和被试家长和被试儿童有比较多的接触的机会, 报名参加本次干预活动的家长也是对亲子教养比较感兴趣的, 渴望通过参与来学习一些教养的技巧, 因此主试和部分被试家长进行了一些沟通和交流, 以下列举一些发现。

在参与活动的亲子中, 有 2 组家庭都是妈妈带爸爸一家三口来参加活动的(其中 1 组因为爸爸妈妈双方都参与了前后测, 违反亲子共读仅需要一位家长参与, 且前后测是同一方家长进行共读的规定而视为无效数据), 这两位妈妈都主动和主试表示, 孩子的爸爸平时很少参与到和孩子的互动中, 希望藉此机会让孩子爸爸学习一些和孩子互动的技巧, 平时多和孩子互动。其中 2 号被试的妈妈从事儿童心理咨询行业, 对儿童心理发展比较了解, 她表示孩子爸爸是非常希望和孩子一起玩耍的, 但不太会识别孩子的情绪, 也不知道如何很好地和孩子相处。总会惹孩子生气。

在基本信息中的儿童阅读信息调查问卷中, 17 组(85%)亲子报告平时主要是妈妈给孩子读书或者是陪孩子读书, 仅有 6 组(30%)亲子报告平时主要是爸爸给孩子读书或者是陪孩子读书。可见在家庭阅读互动中, 爸爸的参与度低于妈妈, 这可能是由于家庭分工所致, 也可能是爸爸缺乏陪孩子共读的意识, 或者是缺乏恰当的陪孩子共读和互动的技巧, 所以较少参与到家庭阅读互动中。

部分家长在完成共读的培训之后, 都表示共读培训中强调的一些技巧点是平时很少留意到的, 比如“以身作则的导师”中就强调在共读中家长也需要专注在绘本共读中, 不要中途玩手机、接电话或者做别的事情, 好几个家长都表示平时自己的确会边玩手机边和孩子读书, 以后需要更加注意。还有“对情绪的觉察和表达”中强调的, 不应该忽视绘本中的情绪内容, 要留意和挖掘情绪内容, 多和孩子讨论, 引申到日常生活中, 家长们也表示平时很少做得到, 有家长表示, 注意并做到这些点之后, 在后测绘本共读中感觉自己孩子的表现更投入了。

## 4.5. 结论

本研究原创性地把正念教养与亲子绘本共读相结合,为改善亲子共读质量而编制了一套以正念养育理念为基础的家长干预技术。干预实验的结果显示,正念亲子绘本共读干预可以降低家长在父母困扰方面的教养压力,提高家长的个人正念水平,增加家长在亲子绘本共读中使用的心理状态语言的数量,说明所提出的正念共读技巧有一定的指导意义和实践意义。本研究希望通过将正念教养和亲子绘本共读结合起来,通过传授家长正念亲子绘本共读的技巧,帮助家长学习如何更好地利用绘本这一媒介,和孩子进行更高质的阅读互动,拥有更和谐、从容的亲子关系。

## 致 谢

本研究受教育部“新世纪优秀人才支持计划”(NCET-13-0609),国家自然科学基金(31200763; 31200764),教育部人文社会科学研究青年基金(12YJC190011),广东高校优秀青年创新人才培养计划(2012WYM\_0006),教育部留学回国人员科研启动基金,广州市合生元营养与护理研究院母婴营养与护理基金(2017BINCMCF51)资助。

## 参考文献

- Abidin, R. R. (1990). Introduction to the Special Issues: The Stresses of Parenting. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*, 298-301. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904\\_1](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904_1)
- Abidin, R. R. (1995). *Parenting Stress Index: Professional Manual*. 3rd Edition. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment, 13*, 27-45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Benzie, K. M., Harrison, M. J., & Magill-Evans, J. (2004). Parenting Stress, Marital Quality, and Child Behavior Problems at Age 7 Years. *Public Health Nursing, 21*, 111. <https://doi.org/10.1111/j.0737-1209.2004.021204.x>
- Bögels, S., & Restifo, K. (2014). *Mindful Parenting: A Guide for Mental Health Practitioners*. New York, NY, US: WW Norton & Co. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7406-7>
- Charman, T., & Shmueli, Y. (1998). The Relationship between Theory of Mind, Language, and Narrative Discourse: An Experimental Study. *Cahiers De Psychologie Cognitive Current Psychology of Cognition, 17*, 245-271.
- Coatsworth, J. D., Duncan, L. G., Greenberg, M. T., & Nix, R. L. (2010). Changing Parent's Mindfulness, Child Management Skills and Relationship Quality with Their Youth: Results from a Randomized Pilot Intervention Trial. *Journal of Child & Family Studies, 19*, 203-217. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9304-8>
- Deng, Y. Q., Liu, X. H., Rodriguez, M. A., & Xia, C. Y. (2011). The Five Facet Mindfulness Questionnaire: Psychometric Properties of the Chinese Version. *Mindfulness, 2*, 123-128. <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0050-9>
- Dexter, C. A., & Stacks, A. M. (2014). A Preliminary Investigation of the Relationship between Parenting, Parent-Child Shared Reading Practices, and Child Development in Low-Income Families. *Journal of Research in Childhood Education, 28*, 394-410. <https://doi.org/10.1080/02568543.2014.913278>
- Dietz, T. L. (2000). Disciplining Children: Characteristics Associated with the Use of Corporal Punishment. *Child Abuse & Neglect, 24*, 1529-1542. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00213-1](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00213-1)
- Duncan, L. G., Coatsworth, J. D., & Greenberg, M. T. (2009). A Model of Mindful Parenting: Implications for Parent-Child Relationships and Prevention Research. *Clinical Child & Family Psychology Review, 12*, 255-270. <https://doi.org/10.1007/s10567-009-0046-3>
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2013). Parent-Child Book Reading across Early Childhood and Child Vocabulary in the Early School Years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *First Language, 33*, 280-293. <https://doi.org/10.1177/0142723713487617>
- Guo, N., Bindt, C., Te, B. M., Appiahpoku, J., Tomori, C., Hinz, R. et al. (2014). Mental Health Related Determinants of Parenting Stress among Urban Mothers of Young Children—Results from a Birth-Cohort Study in Ghana and Cote D'ivoire. *BMC Psychiatry, 14*, 1-12. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-14-156>
- Kim, H. M.-S. (2013). *The Role of Maternal Verbal Sensitivity during Parent-Child Shared Book Reading in Socio-Emotional Functioning in the Preschool Years*. ProQuest Information & Learning.

- Kohm, K. E., Holmes, R. M., Romeo, L., & Koolidge, L. (2016). The Connection between Shared Storybook Readings, Children's Imagination, Social Interactions, Affect, Prosocial Behavior, and Social Play. *International Journal of Play*, 5, 128-140. <https://doi.org/10.1080/21594937.2016.1203895>
- Leech, K. A., & Rowe, M. L. (2014). A Comparison of Preschool Children's Discussions with Parents during Picture Book and Chapter Book Reading. *First Language*, 34, 205-226. <https://doi.org/10.1177/0142723714534220>
- Mantymaa, M., Puura, K., Luoma, I., Salmelin, R. K., & Tamminen, T. (2006). Mother's Early Perception of Her Infant's Difficult Temperament, Parenting Stress and Early Mother-Infant Interaction. *Nordic Journal of Psychiatry*, 60, 379-386. <https://doi.org/10.1080/08039480600937280>
- Oord, S. V. D., Bögels, S. M., & Peijnenburg, D. (2012). The Effectiveness of Mindfulness Training for Children with ADHD and Mindful Parenting for Their Parents. *Journal of Child & Family Studies*, 21, 139-147. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9457-0>
- Rollo, D., Longobardi, E., Spataro, P., & Sulla, F. (2017). The Construction of Self in Relationships: Narratives and References to Mental States during Picture-Book Reading Interactions between Mothers and Children. *Frontiers in Psychology*, 8, 2060. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02060>
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The Relation between Children's and Mothers' Mental State Language and Theory-of-Mind Understanding. *Child Development*, 73, 734-751. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00435>
- Segal, Z. V., Teasdale, J. D., & Williams, J. G. (2013). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Sénéchal, M., Cornell, E. H., & Broda, L. S. (1995). Age-Related Differences in the Organization of Parent-Infant Interactions during Picture-Book Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 317-337. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90010-1](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90010-1)
- Sloat, E. A., Letourneau, N. L., Joschko, J. R., Schryer, E. A., & Colpitts, J. E. (2015). Parent-Mediated Reading Interventions with Children up to Four Years Old: A Systematic Review. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 38, 39-56. <https://doi.org/10.3109/01460862.2014.983279>
- 陈晓, 周晖, 王雨吟(2017). 正念父母心: 正念教养理论、机制及干预. *心理科学进展*, 25(6), 989-1002.
- 陈语, 赵鑫, 黄俊红, 陈思佚, 周仁来(2011). 正念冥想对情绪的调节作用: 理论与神经机制. *心理科学进展*, 19(10), 1502-1510.
- 罗黄金(2014). *大学生正念、冗思与心理健康的关系研究*. 博士论文, 长沙: 中南大学.
- 宁宇(2017). 正面管教, 愉快地与孩子“讲道理”——小童书中的大道理之十四. *女性天地*, No. 5, 48-49.
- 王西敏(2003). *图画书在亲子阅读中的使用*. 博士论文, 上海: 上海师范大学.
- 邢英, 姜龙方(2017). 例谈正面管教的应用与思考. *福建教育*, No. 35, 24-25.
- 徐怀冰(2014). *母亲育儿压力、教养态度与儿童问题行为的关系*. 博士论文, 哈尔滨: 哈尔滨工程大学.
- 张明红(2006). *学前儿童语言教育*. 上海: 华东师范大学出版社.
- 张晓怡(2008). *不同亲子阅读策略对3~6岁儿童图画书阅读能力的影响*. 博士论文, 西安: 陕西师范大学.

### 知网检索的两种方式:

1. 打开知网页面 <http://kns.cnki.net/kns/brief/result.aspx?dbPrefix=WWJD>  
下拉列表框选择: [ISSN], 输入期刊 ISSN: 2160-7273, 即可查询
2. 打开知网首页 <http://cnki.net/>  
左侧“国际文献总库”进入, 输入文章标题, 即可查询

投稿请点击: <http://www.hanspub.org/Submission.aspx>

期刊邮箱: [ap@hanspub.org](mailto:ap@hanspub.org)