

家长教育焦虑的认知行为疗法个案概念化及干预

郭宝玥, 蒲少华*

深圳大学, 心理学院, 广东 深圳

收稿日期: 2022年12月13日; 录用日期: 2023年2月1日; 发布日期: 2023年2月7日

摘要

使用认知行为疗法的理论对教育焦虑家长进行概念化, 并使用概念化模型指导个案干预。通过分析个案教育焦虑的来源以及维持和加重的机制, 形成CBT概念化模型。在概念化模型的指导下制定咨询目标和干预计划, 使用心理教育、问题解决、认知和行为疗法技术实施干预。12次的个体咨询的结果显示, 来访者对孩子的成就焦虑显著降低, 亲子关系和夫妻关系都有所改善, 咨询达到预期效果。最后探讨此类群体干预中常见的困难和解决思路。

关键词

家长教育焦虑, 认知行为疗法, 个案概念化

Case Conceptualization and Intervention of Cognitive Behavioral Therapy for Parent's Educational Anxiety

Baoyue Guo, Shaohua Pu*

School of Psychology, Shenzhen University, Shenzhen Guangdong

Received: Dec. 13th, 2022; accepted: Feb. 1st, 2023; published: Feb. 7th, 2023

Abstract

The theory of cognitive behavioral therapy is used to conceptualize parents with educational anxiety, and the conceptual model is used to guide individual intervention. Through analyzing the

*通讯作者。

source of case education anxiety and the mechanism of maintaining and aggravating, a conceptual model of CBT is formed. The counseling goal and intervention plan were made under the guidance of a conceptual model, and psychological education, problem-solving, cognitive behavior therapy techniques were used to implement intervention. The results of 12 individual consultations show that visitors' anxiety about children's achievements has been significantly reduced, the parent-child relationship and husband-wife relationship have been improved, and the consultation has achieved the expected results. Finally, the common difficulties and solutions in this kind of group intervention are discussed.

Keywords

Parents' Educational Anxiety, Cognitive Behavior Therapy, Case Conceptualization

Copyright © 2023 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

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



Open Access

1. 引言

家长教育焦虑是近年来普遍存在的现象(丁亚东, 薛海平, 2022), 由于其成因复杂(Ma, Siu, & Tse, 2018)且通常症状没有达到焦虑症的诊断标准(CCMD-3), 鲜有针对这一群体的干预研究。

已有对家长教育焦虑的定义多从教育学和社会学的角度给出, 如陈华仔界定教育焦虑是人们对教育过程及教育结果带来的不确定性所产生紧张、不安、忧虑、烦恼等复杂情绪状态(陈华仔, 肖维, 2014); 韩海棠定义家长教育焦虑是家长在子女教育过程中因遇到难以克服的问题以及面对教育结果的不确定性而产生的一种不愉快的体验, 如紧张不安、担心、忧虑、烦躁、害怕等(韩海棠, 2018)。本文结合认知行为疗法对焦虑的研究成果(Barlow, 2002), 增加了认知、行为、不可控感、担忧和对不确定性的耐受等因素, 将家长教育焦虑定义为家长由于对子女教育结果的不确定性和对教育过程的不可控性产生的持续的、过度的担心和忧虑, 并有对子女教育活动的过度关注、负性解读和灾难化预期。这一群体通常表现为易怒、焦虑不安和对孩子的过度控制, 造成亲子关系紧张, 影响了该群体的生活质量和作为父母的功能。

认知行为疗法已经被广泛应用于各类焦虑谱系障碍的治疗, 发展出成熟的概念化模型和干预方法(Leahy, 2012; Barlow, 2002)。本研究在前人的基础上, 从教育期望偏差入手(Ma, Siu, & Tse, 2018), 同时识别和分析家长对自己和对孩子的非适应性认知, 建构教育焦虑个案的概念化模型(罗佳, 李占江, 刘竞, 2018)。并在该模型的指导下, 结合亲子教育、亲子沟通方面的问题解决训练制定干预计划并实施, 取得了较好的效果。结果提示, 认知行为理论有效指导概念化模型的建构和心理干预的过程。

2. 家长教育焦虑的特点

2.1. 认知模式

焦虑的家长通常对孩子有过高的期待(Chen et al., 2022), 对孩子有过度危险的预期和概括性评价, 一旦焦虑反应被唤起, 家长特有的不合理认知会增加焦虑水平并维持焦虑。表 1 列举了家长教育焦虑个案常见的三种认知。

2.2. 行为模式

行为上, 家长采取一系列的管控手段, 时刻关注孩子的活动和表现, 一旦发现不符合期望就采取催

促、劝诫、指责,甚至贬低、打骂等行为,家长的焦虑情绪即刻缓解的同时,使一些信念无法得到现实检验,可能破坏孩子的自尊、效能感、掌控感,也不利于亲子关系,长期维持和加重了焦虑情绪。

Table 1. Typical maladaptive cognitions of parents' educational anxiety

表 1. 家长教育焦虑的典型非适应性认知

歪曲的自动思维
高估危险:“这么简单的题都不会做,怎么得了。”
关注将来,灾难化结果:“每天玩游戏,这孩子肯定完了。”
狭隘的关注眼前的威胁:“没完成作业。”“考试成绩下降。”“玩手机。”
低估自我及孩子的能力:“孩子什么都不感兴趣,没有任何动力。”“我无能为力了,孩子完全不听我的。”
不可控的对威胁保持警觉:“又在玩,没有学习。”“考试名次比上一次低。”“老师这次表扬名单里没有他/她。”
适应不良的中介信念
“如果孩子犯错,别人就会认为我是个不称职的妈妈。”
“只有孩子成绩好,我才是有价值的。”
“孩子不听我的将来肯定吃亏。”
“我应该为孩子的未来负全责。”
功能失调的核心信念
无能类:“我无能。”“我不够好。”“我会陷入困境。”“孩子没有能力为自己负责。”

3. 个案情况

来访者是作者家长教育焦虑硕士论文干预项目招募的来访者之一,项目选取家长教育焦虑量表得分前 27% (Kelley, 1939)的家长参加干预计划。该来访者代表了教育期望明显高于孩子实际发展水平,具有上述三种认知模式(表 1)和行为模式的家长,以此为例说明概念化模型的构建和干预过程。

3.1. 基本信息

来访者,45岁,中专毕业,两个孩子。丈夫做生意,来访者在丈夫的公司兼职,丈夫对来访者很体贴,愿意支持来访者的业余爱好,帮助做家务。大儿子成绩不好,目前高职一年级,寄宿学校,每周回家一次,小女儿在某市重点初中。儿子7岁前由爷爷奶奶带回老家抚养,小学时回到来访者身边。

3.2. 来访原因

来访者对儿子未来的发展十分焦虑。一年前来访者与儿子爆发激烈冲突,来访者开始尽量回避与儿子学业有关的情景,交给丈夫处理,目前儿子入学职业高中,来访者依然无法控制自己焦虑的情绪,看到儿子就很烦,时常对丈夫表达自己对儿子的担忧和不满,丈夫很无奈,希望来访者接受心理咨询。

3.3. 第一印象

来访者身高中等,身材匀称,皮肤偏黑,声音洪亮,主动报告自己的困难和发展史,对话过程中注视咨询师。

3.4. 主要问题和发展史

来访者对儿子的教育焦虑主要集中在生存能力上,认为儿子未来无法谋生,对自己要从事什么职业没有想法也不能为之努力,试图通过控制儿子的日常活动和寻求保证来缓解焦虑。另一方面,对儿子从

小被婆婆带走, 没有按照自己认可的方式抚养感到懊恼, 经常指责孩子, 埋怨老公。

来访者没有心理或精神疾病史, 未接受过心理咨询, 没有物质滥用史。来访者对儿子的教育焦虑从儿子小学四年级开始, 认为儿子成绩下滑是由于婆婆早期没有教养好, 与丈夫发生激烈争吵。儿子初中后厌学, 来访者的焦虑加重, 出现失眠、易怒、坐立不安的症状。儿子初三时由于新冠疫情在家上网课, 来访者看到儿子玩手机, 暴怒, 打儿子, 儿子也作势要打妈妈, 被爸爸制止, 儿子痛哭, 控诉妈妈对自己总是不满意, 非打即骂, 之后两个月儿子没有出过家门。儿子进入职业高中住校后, 来访者有更多的时间反思自己, 觉察到自己过度焦虑, 想跟儿子好好相处又忍不住指责、挑剔。

3.5. 个人史

来访者出生在农村, 兄弟姐妹 6 人, 是家里的第 4 个孩子, 父亲常年在外做生意, 母亲种地、做家务, 经常抱怨父亲赚不到钱也不顾家。父亲强调读书很重要, 但不能提供必要的经济支持, 来访者对于自己只读了中专就不得不外出务工感到遗憾, 生活困难的时候只能靠自己。

来访者与婆婆关系不好, 婆婆能干且强势, 儿子出生后, 婆婆来帮忙照顾, 经常争吵, 儿子 10 个月时婆婆要带孩子回老家抚养, 丈夫顺从自己的母亲, 来访者多次抗争无效, 儿子被带走。来访者不认同婆婆教育孩子的方式, 认为过于溺爱没有建立好规则, 没有做必要的智力开发, 导致儿子身心发展受到影响。

4. 焦虑症状评估

4.1. 基础情绪评估

来访者无法控制对儿子未来生存的担忧, 易激惹, 还伴有肌肉紧张和入睡困难, 亲子关系冲突, 也影响了夫妻关系。家长教育焦虑量表(成方琪, 2019)成就焦虑分量表得分 20 (总分 5~20), 状态-特质焦虑(SAIT) (汪向东, 王希林, 马弘, 1999)评估得分 56/59, 状态担忧量表(PSWQ) (Zhong et al., 2009)得分 63, 均处于较高水平。

4.2. 诱发线索评估

来访者感到焦虑的情景集中在儿子的日常活动, 包括儿子的学习, 周末活动安排, 日常行为细节, 主要分为两类: ① 儿子的活动是否与发展生存能力相关, ② 儿子是否展现出能力不足。

4.3. 认知和行为评估

来访者与诱发线索相关联的自动思维主要包括三类: 聚焦将来的灾难化结果“孩子没指望了”, 片面的关注儿子的负面表现“这孩子没有一点判断能力”, 夸大危险“又耽误学习, 怎么得了”。来访者焦虑被触发后的行为包括批评、催促孩子和寻求儿子的保证。

5. 个案概念化

5.1. 认知分析

对来访者典型刺激事件进行“认知-情绪-行为”的横断分析发现, 来访者的自动思维中有很多对儿子的消极评价和负面预期, 这促使其关注儿子的行为并伴有负面解读, 造成了来访者的焦虑和不满; 行为上对儿子的指责、控制, 短期缓解了焦虑情绪, 但长期维持了歪曲认知, 随着儿子自我意识的增强, 亲子关系日益冲突, 加重了来访者的焦虑。

从来访者的自动思维入手, 通过箭头向下技术, 了解其信念和行为背后的意义, 探索其产生和发展

的背景, 形成概念化假设如下: 来访者的原生家庭经济匮乏, 兄弟姐妹众多, 资源必须靠自己争取, 软弱会被嘲笑, 其核心信念是“我很无助”, “我会陷入困境”, “儿子什么都不行”, “儿子没法养活自己”, 逐渐发展出“我要能干”“我要早做准备”“我必须处于强势”的认知和行为应对方式。一方面, 孩子进入青春期(四年级)后, 自我意识发展, 原来专制型的教养方式失效; 另一方面, 孩子的自信心和效能感被破坏, 而来访者依然固守着“如果儿子幼年没有被带走的”的假设里, 两个方面共同激活了来访者的核心信念, 发展出对儿子的教育焦虑。

5.2. 行为功能分析

根据诱发线索评估, 选取典型诱发情景, 分析行为的功能和结果, 理解情绪驱动下的行为如何维持和加重了来访者的焦虑症状, 见表 2。

Table 2. Behavioral function analysis of parents' educational anxiety

表 2. 家长教育焦虑的行为功能分析

诱发情景	自动思维	后果预期	情绪(0~100分)	情绪驱动下的行为	行为后的情绪(0~100分)
① 儿子周末要去同学家玩	耽误学习	儿子会找不到工作, 不能养活自己	焦虑: 80 生气: 80	1. 责备儿子不务正业; 2. 阻止儿子出门	焦虑: 60 生气: 70
② 儿子讲述自己创业计划	夸夸其谈, 一点判断能力都没有	儿子肯定会失败, 最终一事无成	焦虑: 80 厌烦: 90	1. 制止儿子说话; 2. 批评儿子什么都不懂	焦虑: 70 厌烦: 70

5.3. 个案认知行为概念化

由以上认知行为分析建构个案概念化模型, 如图 1。

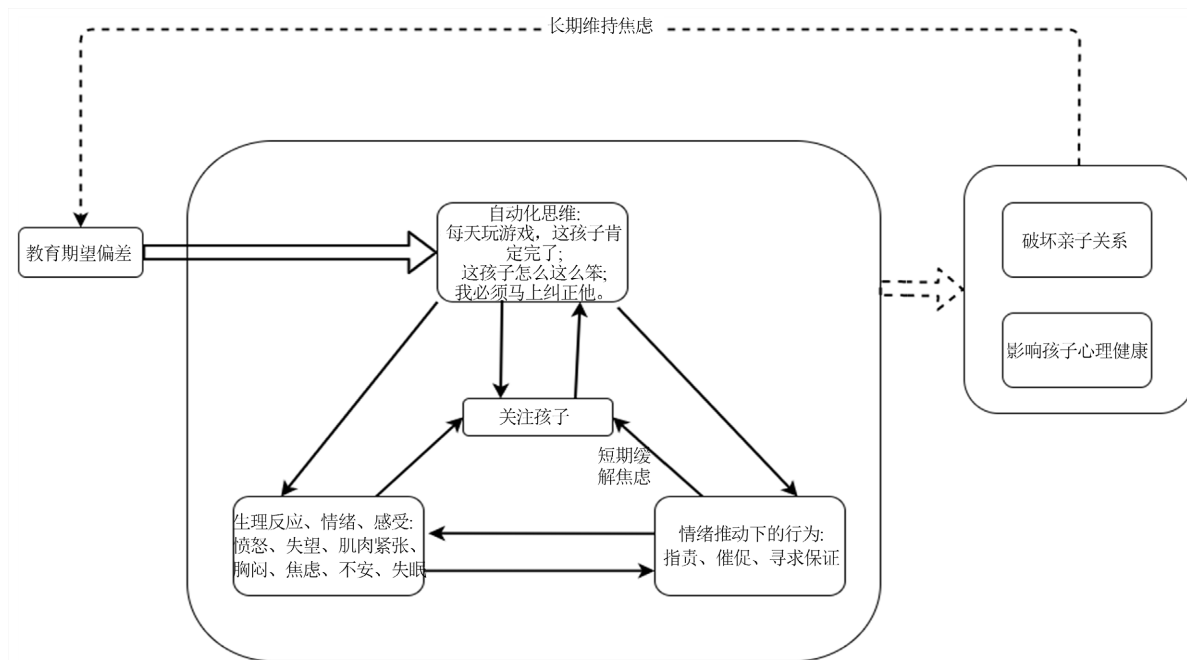


Figure 1. A cognitive behavior conceptual model of parents' educational anxiety

图 1. 家长教育焦虑的认知行为概念化模型

5.4. 个人资源

来访者改变的动机高, 行动力强, 希望儿子有好的生活; 儿子性格温和, 丈夫和女儿支持, 没有其他压力事件。

6. 咨询过程

每周咨询 1 次, 每次 50 分钟, 共 12 次, 在结束咨询后 1 个月进行回访。

6.1. 第 1~2 次咨询初始阶段

目标: 建立关系, 收集信息。

① 共情来访者希望孩子能自力更生的愿望, 没能在小时候照顾孩子的懊恼, 为孩子的付出; ② 了解来访者对儿子的期待与儿子真实情况的差距; ③ 理解焦虑的内容, 梳理焦虑的来源; ④ 形成工作假设, 初步概念化。

6.2. 第 3~4 次咨询引入阶段

目标: 建立认知行为的咨询框架。

① 分享个案概念化, 帮助来访者理解自己的认知行为模式及其对自身教育焦虑的影响; ② 对认知行为的工作方式进行心理教育, 共同制定咨询目标; ③ 制定问题清单, 学习记录“情景-自动思维-情绪”三栏表; ④ 唤起对儿子的爱, 回忆备孕以及儿子被婆婆带走前与儿子共度的时光, 初为人母的喜悦, 看到儿子积极的一面;

作业: 记录“情景-自动思维-情绪”三栏表; 列举儿子的五个优秀品质; 了解丈夫对儿子的评价和理由。

6.3. 第 5~8 次咨询认知重建

目标: 从认知入手, 破除来访者对儿子的负面评价和灾难预期, 帮助来访者关注自我。

① 介绍担忧的元认知理论, 分辨健康担忧和病理性担忧, 讨论利弊; ② 青少年发展阶段的心理教育; ③ 用新的信念修正旧的信念; ④ 关注内在的不安, 正念练习; ⑤ 完善个案概念化。

作业: 设置担忧时间; 记录思维情绪改变(五栏表); 信念工作表; 正念练习。

6.4. 第 9~11 次咨询行为干预

行为干预阶段根据来访者的诉求, 制定如下目标:

改变来访者情绪驱动下的行为, 形成新的亲子互动模式。

① 选取典型诱发情景, 列举认知重建阶段讨论的替代想法和来访者希望达到的教育目标, 见表 3; ② 制定可执行的替代行为; ③ 角色扮演, 模拟与儿子的互动。④ 以家庭作业的形式实施新的行为应对策略。

作业: 叫停冲动行为; 倾听儿子心声; 正念练习; 实施新的行为应对策略。

6.5. 第 12 次咨询结束

目标: 预防反复, 听取反馈。

① 巩固治疗效果, 回顾来访者的改变, 再次赋能; ② 强调心理教育中的重点, 让来访者成为自己的咨询师; ③ 讨论再次触发焦虑的可能情景和应对方法; ④ 倾听来访者的反馈。

Table 3. Behavior coping strategy
表 3. 行为应对策略

诱发情景	自动思维	情绪驱动下的行为	积极的替代想法	目标	替代行为
① 儿子周末要去同学家玩	耽误学习	1. 责备儿子不务正业; 2. 阻止儿子出门。	儿子有朋友,对未来发展有好处;去陌生的环境可以锻炼社交能力;通过观察儿子的朋友可以更多的了解儿子。	鼓励儿子与人交往; 帮助儿子建立自信心。	1. 邀请儿子的朋友来家里玩; 2. 同意儿子出门,同时规定回家的时间; 3. 跟儿子聊聊他的朋友们,了解儿子的交友观,鼓励学习好的品质。
② 儿子讲述自己创业计划	夸夸其谈,一点判断能力都没有	1. 制止儿子说话; 2. 批评儿子什么都不懂。	儿子有赚钱的意愿;关注了用户需求。	鼓励自我负责,同时脚踏实地。	1. 邀请爸爸讲讲自己做生意的故事; 2. 鼓励儿子做市场调研,引导孩子思考可能遇到的困难。

7. 结果

在第 10 次咨询后,来访者与儿子有一次深入沟通,来访者肯定了儿子,儿子也向妈妈表达自己对未来的思考,希望妈妈能够相信自己;第 12 次咨询中来访者叙述自己在儿子面临职业选择的迷茫时,安慰儿子,让儿子慢慢来,多尝试,妈妈愿意给予支持。来访者反馈可以看到儿子有努力的意愿,虽然对儿子的能力仍有疑虑,但愿意给儿子时间去探索,感到自己现在更加松弛,不再容易愤怒。这个咨询过程中的主管焦虑逐步降低,见图 2。

通过 12 次的咨询,来访者的家长教育焦虑成就焦虑分量表(成方琪, 2019)得分显著降低,由 20 分下降到 10 分;状态-特质焦虑(SAIT) (汪向东, 王希林, 马弘, 1999)评估得分显著降低,由 56/59 下降到 41/43;状态担忧量表(PSWQ) (Zhong et al., 2009)得分略有降低,由 63 分下降到 58 分;焦虑症状得到明显缓解,对孩子的教育可以使用更灵活的方式,亲子关系改善。

在一个月后的回访中,来访者对儿子的成就焦虑维持在较低水平 10 分,来访者反馈与孩子相处融洽,教育焦虑不会再影响正常的生活;状态焦虑和特质焦虑有所反弹 48/55,状态担忧量表(PSWQ)得分持续下降至 54 分,来访者开始反思通过担忧来应对潜在危险的方式给自己带来的负面影响,提示整体焦虑状况的改变需要更长时间的咨询干预。

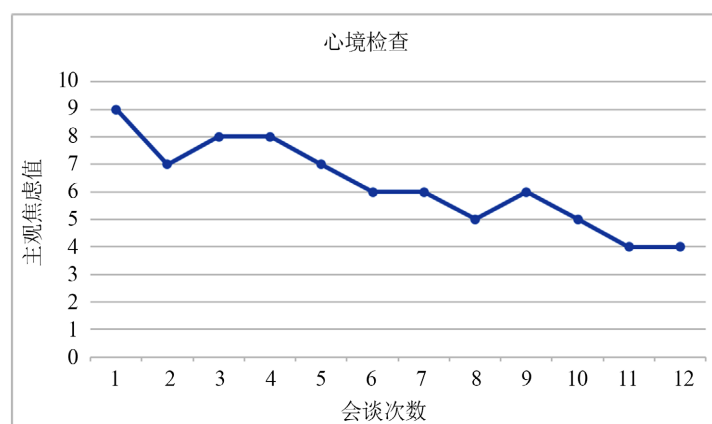


Figure 2. Anxiety status check

图 2. 焦虑状态检测

8. 讨论

认知行为取向的心理咨询强调对来访者的应对策略如何维持和加重其症状的分析, 使来访者理解自己教育焦虑的恶性循环。除了识别和矫正来访者本人的歪曲认知和无效的行为策略, 还应给予必要的青少年心理发展特点的知识和问题解决指导, 同时支持来访者发掘内、外部资源。

本干预以认知行为治疗为框架, 从家长的教育期待偏差入手, 理解来访者的期待和焦虑背后的原因。这些原因可能有家长本身曾经的生存压力, 成绩是唯一衡量个人价值的早年经历, 也可能有来自家庭、配偶的压力, 同辈的竞争, 在本案例中还存在与婆婆关系的议题。

咨询初期对焦虑来源的梳理在收集来访者个人信息的同时也对焦虑分层, 收回全部投注在孩子教育上的焦虑, 从真实的孩子出发, 辨别家长在教育中面临的现实挑战, 确定要解决的问题, 为咨询工作注入希望。

在认知重建阶段, 针对家长教育焦虑的认知特点, 对来访者高估危险, 灾难化预期, 过分强调眼前的威胁、低估能力, 以及对威胁的警觉实施干预(Barlow, 2002; Leahy, 2012), 通过对信念评分, 分析应对方式的利弊, 记录思维情绪改变(五栏表), 拓展来访者的视角。与此同时, 重新建立与孩子的情感联结, 了解配偶对孩子的教育理念, 使父母双方互为助力; 引入正念练习, 帮助来访者关注自我, 减少冲动行为。

行为干预阶段, 根据来访者的教育目标, 制定诱发情景中新的行为策略, 并通过角色扮演, 想象练习, 帮助来访者建立符合青少年心理发展特点的教育方式和关系模式。这一阶段咨询师需要看到来访者的努力, 安抚尝试不成功时的挫败, 对积极的改变保持敏感, 及时给予肯定。

通常, 愿意走入心理咨询室的家长对自己的教育焦虑已经有了一些反思, 咨询师的共情和亲子教育指导都可以缓解来访者的焦虑, 愿意配合咨询师。但对这一人群的干预也会有一些共同的困难, 下面列举了一些比较常见的难点和可能的解决思路:

首先, 长期积累的不良互动模式和来自家庭、学校、社会的压力, 导致对孩子有很多失望、不满等负面情绪。咨询中应充分共情来访者的担忧, 不被家人理解的悲伤和孤独, 不放弃的坚持, 对孩子的爱; 心理教育包括: 过度关注对孩子自我成长的危害, 探索和试错对孩子发展的重要性。

在认知的干预中发现, 来访者的信念以自动思维的方式出现, 概括程度高且顽固, 如: 必须努力、刻苦才能有幸福的人生; 跟网友聊天, 肯定会学坏; 如果孩子犯错就说明我是无能的妈妈; 如果孩子不高兴一定是我做错了什么。这些信念由于帮助家长应对了早期的生存环境或者依然适用于家长目前的工作和生活, 直接的心理教育可能效果不佳。面对这样的信念, 咨询师可以和来访者一起探索这些信念的来源, 以及这些信念的益处和不利; 聚焦来访者想要达成的目标, 从行为改变入手。

另一个常见的困难是来访者难以从关注孩子转移到关注自我。针对这一问题的心理教育包括: 家长照顾好自己对孩子有示范作用, 家长的情绪稳定有利于和孩子的沟通; 通过记录心情笔记把注意力更多地转回自己身上; 教会来访者使用箭头向下技术, 寻找自己的核心信念。

亲子关系作为核心家庭的一个子系统, 受到整个家庭及孩子行为的影响, 个体咨询的效果容易被系统干扰。在行为干预阶段, 可以和来访者讨论如何可能获得的帮助, 配偶、朋友、孩子, 当孩子发脾气的时候, 家长不要过分关注, 和孩子一起想办法叫停家长的冲动行为; 必要时推荐家庭治疗、夫妻咨询、青少年咨询。

本文在总结了家长教育焦虑的认知和行为模式特点的基础上, 对一例个案建立认知行为疗法概念化模型, 并以此为指导制定干预计划取得了较好的结果。不足之处在于, 概念化模型的提出是在相关研究和咨询经验的基础上总结而来, 需要实证研究的支持和在更多咨询实践中完善。

参考文献

- 陈华仔, 肖维(2014). 中国家长“教育焦虑症”现象解读. *国家教育行政学院学报*, (2), 18-23.
- 成方琪(2019). *父母教育焦虑的产生、影响及其作用机制研究*. 硕士学位论文, 武汉: 武汉大学.
- 丁亚东, 薛海平(2022). 家长教育焦虑的现状、特征及影响因素——基于 35162 名家长的实证研究. *首都师范大学学报(社会科学版)*, (5), 145-156+188.
- 韩海棠(2018). *中产阶层家长的教育焦虑: 现状、问题与原因*. 硕士学位论文, 武汉: 华中科技大学.
- 罗佳, 李占江, 刘竞(2018). 一例社交焦虑障碍的认知行为治疗——基于案例解析的干预. *中国心理卫生杂志*, 32(4), 294-299.
- 汪向东, 王希林, 马弘(1999). *心理卫生评定量表手册(增订版)*. 中国心理卫生杂志社.
- Barlow, D. H. (2002). *焦虑障碍与治疗*(第 2 版, 王建平, 傅宏, 译). 中国人民大学出版社.
- Chen, G., Oubibi, M., Liang, A., & Zhou, Y. (2022). Parents' Educational Anxiety under the “Double Reduction” Policy Based on the Family and Students' Personal Factors. *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 2067. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S370339>
- Kelley, T. L. (1939). The Selection of Upper and Lower Groups for the Validation of Test Items. *Journal of Educational Psychology*, 30, 17-24. <https://doi.org/10.1037/h0057123>
- Leahy, R. L., & Holland, S. J. F. (2012). *抑郁和焦虑障碍的治疗计划与干预方法*(第 2 版, 赵丞智, 谭宗林, 译). 中国轻工业出版社.
- Ma, Y., Siu, A., & Tse, W. (2018). The Role of High Parental Expectations in Adolescents' Academic Performance and Depression in Hong Kong. *Chinese Journal of Environment Science*, 39, 2505-2522. <https://doi.org/10.1177/0192513X18755194>
- Zhong, J., Wang, C., Li, J., & Liu, J. (2009). Penn State Worry Questionnaire: Structure and Psychometric Properties of the Chinese Version. *Journal of Zhejiang University (Science B: An International Biomedicine & Biotechnology Journal)*, No. 3, 211-218. <https://doi.org/10.1631/jzus.B0820189>