

2011, Spring, v13, n2.

Teaching Emotional Self-Awareness through Inquiry-Based Education

在探究式教育中进行自我意识情绪的培养

Linda M. Perez

Mills College

摘要

本研究使用探索性的案例考察研究生对于自己情绪的理解，以及影响他们调节幼儿情绪能力的模式。本研究还探索了研究生创设学习环境的有效性，以及在这一环境中这些学生能将自我反思的价值和善于思考的探究融入到自己的专业实践中。初步结果显示，探究式教育和自我反思可以使研究生认清自己的情绪，并开始更好的管理自己的情绪和共同调节儿童的情绪。

引言

幼儿理解和规范自己情绪能力的发展已经成为目前早期情绪发展的研究之一。情绪规范的两个关键特征是辨别情绪和有效应对情绪的技能（Kopp, 1989; Shonkoff & Phillips, 2000; Siegel, 1999）。根据科普(Kopp, 1989)的研究，与可能没有理解儿童如何体验和应对情绪相比，情绪规范知识提供了更为综合的自我规范情绪发展的视角。从婴幼儿出生就出现的情绪控制，到后来的儿童阶段应对社会期望的内在规范，自我调整是一个复杂的过程（Cole, Martin, & Dennis, 2004; Kopp, 1982）。佩里 (Perry, 2001) 认为，自我调整对幼儿的情绪的健康发展至关重要。

情绪自我调整的已有文献反映出早期成功的情绪调整需要保教人员有意识的和积极的回应，他们在与幼儿互动的时候能够观察和规范自己内在的过程和行为（Kopp, 1982; Schore, 2005; Schuder & Lyons-Ruth, 2004）。斯特恩 (Stern, 1985) 把这种互动的规范能力定义为情感调节。一个幼儿调整自己情绪能力是在与成人的互动中发展起来的，因为在情绪调节和言语对话的互动中，成人也会根据幼儿

的情绪作出相应的调整 (Kopp, 1989; Schore, 2001, 2003a, 2003b, 2005; Shonkoff & Phillips, 2000; Siegel, 1999), 并受到儿童的个性和认知技能发展的影响。西格尔 (Siegel, 2001) 解释这种调整是情感调节的一部分, 是成人改变自己的情绪状态去迎合儿童情绪的一种方式。

例如, 当与高水平情绪唤起的儿童互动时, 成人会稍微提高自己的情绪唤起水平, 这个回应能够引起儿童的注意并帮助儿童“跟随”成人随后的自我调整过程。在情绪激起方面, 儿童获得的信息是“我可以提高情绪水平, 也能回到低水平的情绪”。成人调整自己的情绪水平, 是为了帮助儿童调整自己的情绪和行为。为了做到这一点, 成人必须意识到自己的情绪并能够自我调整。

同样, 与成人保持一致也是儿童学习自我调整过程的一部分。儿童在高唤起情绪的水平时也许会注意到成人的低唤起情绪水平, 并调整与之保持同一水平。

大量的研究显示, 早期成功的情绪调整需要保教人员的关注和回应, 并监测和调整自己的内在情绪过程 (Als, 1982; Kopp, 1982, 1989; Schore, 2005; Schuder & Lyons-Ruth, 2004)。与此相反, 很少有研究关心儿童保教人员的自我情绪意识, 以及他们在对儿童进行保教时是否能有效满足儿童的调整需求的能力。克瑞门尼泽 (Kremenitzer, 2005) 研究发现, 自我反思性的记录可以提高幼儿教育工作者的能力和调整他们自己的情绪, 有助于教学实践的成功。本研究的中心内容是探究保教人员情绪调整的方式, 以及考察保教人员调整幼儿情绪的能力(也就是按照这种方式帮助儿童调整情绪)。

本研究的首要目的是考察研究生如何理解他们自己的情绪和调节模式, 以及这些可能影响他们调节幼儿情绪的能力。第二个目的是探索创设学习情境的有效性, 学生可以学习自我反思的价值以及将善于思考的探究融入到自己的专业实践中。

以下是研究问题: 探究自己的情绪会使学生更加了解自己的情绪和幼儿的情绪吗? 如果是的话, 这种探究会帮助他们提高有效调节的能力并满足幼儿的调节需求吗?

研究方法

研究环境

本研究在美国米尔斯大学教育学院的硕士学位课程班上进行。这个课程的内容包括发展理论、婴幼儿研究、发展心理学、以及发展性个体神经生物学。

米尔斯大学教育学院的专业发展计划建立在以下几点原则基础之上：（1）教学与学科内容相联系，（2）教学是探究和反思的行动；（3）教学是一种不断发展的和建构主义的过程；以及（4）教学是一种同僚关系平等，建立在关系基础上，并得到关怀伦理的引导。

研究被试

参与者由 25 个学生组成，包括 24 个女生和一个男生，都是幼儿教育专业的在读硕士。年龄在 22-50 岁之间，平均年龄为 29 岁。44%的参与者是白人，28%是西班牙后裔，20%是亚洲后裔，8%是非洲后裔。作为在校注册学生，68%（17 人）的参与者在 Mills 大学实验学校工作，20%（5 人）在医院工作，4%（1 人）在社区的心理健康中心与婴儿和学前儿童打交道，还有 8%（2 人）在学校任教。被试是 2008 级春季入学的学生，他们连续 15 周进行每周一个小时 15 分钟的研究。

参与者被告知米尔斯学院内部审查委员会已经批准了有关人类被试的审查。参与者们被告知可以随时无理由地退出该研究，没有参与的话也不会影响该学科的学分。作为他们的任课教师，我告诉他们参与这项研究，除了课程本身的作业以外，保证不会有其他任务。他们的信息会保密，姓名会以数字代替——不管是他们的名字还是儿童的姓名——在课堂任务和课堂讨论中。所有的学生都同意参加。

数据收集

本研究的数据包括学生的自我意识情绪的日志，学生的书面作业，以及作者的反思教学日志。数据以匿名的形式呈交和分析，以减少偏见对结果解释的影响。

*学生情绪的自我意识日志。*被试学生按照指示每次课都要将每日自我意识情绪日志带到教室，记录在班上与儿童互动中出现富有挑战性的事件引发了情绪反应的情境、想法和感受。要求学生去估量这种反应的强度（0=可以忽略，到10=非常强烈），报告他们认识到有情绪反应（在活动的之前，之中，之后），描述他们如何应对这种情境，以及反思如何才能有不同的应对策略（见表1）。这种集中的个人探究模式目的是使学生对自己的情绪做出具体的表征，和检测自己在困难来临时自我调节情绪的能力。第三个目的是帮助他们学习在情境来临前如何预测可能发生的情况。

表 1					
每日情绪自我意识日志					
	周一	周二	周三	周四	周五
引发的情景—发生了什么？					
辨别你的情绪和想法					
哪种信念能解释你的感受					
强度等级（0-10）					
你的感受是如何表达的？					
在活动之后，之中或者之前，你意识到了吗？					
应对——你做了什么？					
你如何以不同的方式应对？					

*学生的反思书面作业。*在反思性的书面作业中，学生回答促使他们反思与儿童互动的体验的问题；指导他们使用一系列的课程阅读材料进行反思。首先，要求学生反思他们调节自己情绪的方式，以及跟随儿童的情绪状态来调节儿童的情绪。还要求他们观察一个儿童，然后识别环境的刺激，分析儿童的情绪反应如

何在刺激作用下陡然下降，然后再记录儿童需要花多少时间才能回到最佳情绪状态。同时，还要求他们画出自己情绪唤起状态的图示。

随后，学生拿出了反思性文章，讨论儿童情绪唤起的水平和恢复时间，他们自己对儿童的情绪反应，以及保持自己与儿童处在最佳情绪状态的调节策略。这个任务的目的是发展学生理解儿童情绪唤起的模式，以及这种模式如何影响自己的情绪水平。此外，该任务还能帮助学生学会预测儿童下一个高或低水平的情绪状态，并建立与儿童互动的环境，最终提高儿童的自我调节水平。要求学生们重新阅读自己的每日日志，反思自己如何将反思性探究融入到情绪研究中来提高自己目前的意识状态，并融入互动的调整模式来满足幼儿的情绪调控需求。

*反思性的教学日记。*通过每周的反思性日记，我认真的并有系统的关注自己的教学。我记录课堂中的讨论，学生的互动，以及对这些笔记的反思，最终提高我在班级中所用的互动性教学策略。

课堂情境

在本研究中，我创设了一个使我的学生学习使用探究来培养自己的情绪自我意识的学习环境，以及在与儿童互动的过程中培养自己满足幼儿调控需求的能力。

学生分成了学习小组在课外讨论自己的书面作业，在上课之前得到小组的书面反馈意见，最终在班级上课时进行大组讨论。一周之内，我会将批改过的学生日志和书面作业发给学生。在与我的学生持续的合作和反思对话中，通过鉴别他们情绪调控实践是否有效地符合儿童调控情绪的需求，我引导他们进行批判性思考。这种合作形式的目的是鼓励班级参与和帮助学生进行学习和思考性的探究。

我在讲课中把学生的实际经验和书面反思作业与阅读情绪发展的资料（包括相关理论原则）相结合。我使用课堂讨论来教授学科内容以及鼓励反思性思考。我重新建构课堂中提出的问题，帮助学生解决在实践中遇到的困难。我的目的是鼓励他们探究融入到实践中——去反思哪一种调控策略能有效满足儿童的调

控需求。我强调最理想的结果是学生们建立了自己的有效调节模式，并也能够帮助儿童建立有效的调节模式。

学生们在书面作业中表达了互动的困难，我仔细的倾听他们在课堂讨论中提出的担忧，并以一种有意义的方式反思他们的担忧。首先，我认同了学生们描述的在互动中出现的忧虑，告诉他们即使是已经有多年幼儿教育经验的教师也很难集中到这个任务上，进行调节儿童的情绪。然后，我鼓励学生重新审视与情绪唤起的儿童在一起时自己的情绪调节。为了达到这个目的，我提出了一个开放式的问题，例如：“在那个情境下，你尽力在做什么？”“什么让你变得沮丧？”“做什么能帮助你调节自己的情绪？”“这样做可能会给儿童带来什么好处？”我鼓励学生反思自己的情绪是如何影响儿童的情绪，以及反过来儿童的情绪是如何影响他们的情绪。尝试找到解决他们在帮助儿童调节情绪需求时所体验到的困难的方法。我在每次课之后都做笔记，利用这些笔记反思我与学生对话中使用的互动性的调整策略。

为了使学生能够认识到自己与儿童是两个独立的个体，都有自己独特的情绪需求和调节情绪激起水平的方式，我要求学生检验自己的期望和价值观，以及了解在每次互动中儿童的期望和价值观。开始是通过提问学生对儿童情绪和社会行为的标准：学生的社会文化和家庭价值观以哪种方式影响他们与儿童的有效的互动和交流？我要求学生去思考常态规范变量如何与儿童突发的情绪能力相配合，以及如何在特定的情境下考虑这些行为要求。这些问题的目的是帮助他们认识到，例如在操场上儿童丰富的情绪与年龄相适宜的行为，与在课堂准则中教师期望的儿童课堂行为常常有所不同。我要求学生思考教师期望的“好的”自我调节行为如何影响儿童的自我认知。

在课堂讨论中，当一个学生的情绪似乎很高涨时，我支持这种情绪的状态，有目的的重新组织学生的情感并促进双边适应的情绪状态。首先，我与学生的情绪状态保持一致，证明了他或她的情绪唤起水平意识。其次，通过提供暂停，自我冷静以及反思我们的互动的自我调节策略，我帮助学生过度到一个冷静的水平。然后，我使用合作性的交流，组织讨论学生使用自我引导的策略。学生发现

这可以有效的满足他们自己的调控策略以及儿童的调节需求；这种方法总的来说可以帮助学生调节到平静的状态。

最后，我承认这即使是对我自己，已经有了多年的教学和临床经验的人来说，在与情绪高涨或者情绪低落的儿童相处时，保持冷静和处在可以掌控的状态中也不是件容易的事情。我想我愿意谈论这种困难，目的是为提高学生的自我意识情绪以及监控自己的突发情绪和感受创设了安全的空间。我尽量一致的回应和调节到学生的情绪状态。在试图调节儿童表现的不良行为时，他们谈到自己体验到的调控自己的情绪状态时的冲突。通过认真的倾听和提供多种情感视角的关怀，这种冲突的出现正好为我提供了帮助他们成长的机会。

初步的数据分析

通过分析和比较学生的日志，书面作业和我自己的课堂讨论以及学生互动的笔记，本研究进行了多重检验（Yin, 2003）。我与另外一名同事一直在检验质的研究的数据的准确性。同事和我找出并且列出主要的主题，以及讨论还有可能出现的主题，直到我们在最终的主题上达成一致意见为止。随后，我们将这些主题归类成三项理论框架。通过与我的学生助教及一名同事一起记录，本研究探究和质疑我个人的主观性和个人偏见，检验了内部效度。

初步结果分析

通过检验和分析学生的书面作业和自我意识日志，我们归纳出三种理论性概念，合在一起可以看出探究式过程可以帮助学生考察自己的情绪和理解自己帮助或者促进幼儿进行自我情绪的调节的能力：（1）情绪引起情绪的反应；（2）情感调节是一种互动的调节过程；和（3）对当前情绪状态的意识在互动过程中至关重要。下面是每一种主题的具体例子。

情绪引起情绪的反应。下面的内容陈述片段，来自不同学生的记录，表明学生逐渐意识到自己的情绪唤起将会影响儿童（斜体是起到强调作用）：

当他受到过度刺激的时候，他的行为变得紊乱。当这种情形发生时，他马上不能控制自己的情绪和行为。通过与他相处，我已经意识到我自己情绪的重要性，以及在试图影响他的行为之前，我需要了解自己的情绪极限范围。*我可以感受到我和他互动时自己的进步，当我调节自己的情绪时，我可以控制我回应他的方式。*

反思让我去探究我的回应是如何影响她的情绪状态和她的行为组织能力。当她开始哭的时候，我想尽快地解决问题。在尝试一种解决方法后，我发现她没有冷静，于是我就尝试其它办法。当她继续哭时，我的情绪开始高涨。每次当我变得更紧张时，她就哭得更厉害。她的情绪状态与我的情绪状态相一致。我设计了一些课堂方法来帮助调节情绪。我介绍了一些愉悦的并有节奏的项目帮助儿童午睡。这个方法对她很有效。*最有帮助的方法是调节我自己的情绪。*

在活动中心，当他的破坏活动又出现时，我能够暂停先评价自己的情绪，理清思路，然后开始帮助儿童了解自己的情绪。我在他旁边蹲下来，开始与他谈话。我挑选了一本他喜欢的书，吸引他的注意，这样他可以安静下来。*通过记录日记，我已经开始逐渐意识到自己的内在情绪状态，以及这种状态如何影响我和他的互动。*

*我发现自己对儿童行为的焦虑会影响到儿童的消极情绪，因此我强迫自己保持冷静。*此外，我与他保持着联系，无声地承认他的情绪。他的坏脾气次数越少，他恢复到原来的情绪状态也更快。

对学生的书面作业分析使我发现他们的反思具有共性：他们重复记录到儿童的情绪表达影响他们与儿童的互动方式，直到他们（儿童）学会发现并调节自己的情绪。他们一而三，再而三地发现，他们自己的情绪调节对于帮助儿童调节自己的情绪至关重要。

分析还表明，通过反思的过程，学生开始意识到自己的身体反应和自己的情绪调节模式之间的关系。他们描述一些身体的变化，例如当与情绪激起的儿童在一起时，自己的呼吸和心率加快，以及与退缩型的儿童在一起时，感觉毫无活力。

在下面的评论中，例如，一个学生讨论在与一个儿童互动中有困难时，她集中在自己的身体反应上，这使得她更意识到如何调节自己的情绪和帮助孩子调节情绪：

与从认知的角度相比，集中注意在我的身体反应上让我更快的意识到自己的情绪。我可以很轻松地解读这些情绪并理解儿童的情感状态。*随着时间的推移，我能够更好的辨别和调节我自己的情绪状态以及引导儿童调节自己的情绪状态。*

*情感趋同是一个互动调控的过程。*在学生书面作业中还出现一个共同的主题，就是在与一个没有控制的学生互动时，暂停、反思和保持冷静的认知可以帮助学生培养自己的互动调控能力，并引导儿童处于更有调节性的状态。在下面的一个被试的自我报告中，这个学生描述了如何趋同于儿童的情绪，反过来，儿童改变自己的情绪表达来接近学生的情绪状态。

他的身体紧绷着，眉头紧蹙着。我用双手轻轻的抱着他，静静的用我自己的理解方式去帮助他缓解情绪。他的身体躺在我的怀里。*他在情绪上和心理上保持一致。他的状态从紧张和压力变为冷静和放松。*

每一次我和她互动，我开始慢慢不仅意识到她的非言语信息，而且我也开始意识到自己与她的互动方式，应该更趋向她的安静的性格。很简单的将自己的情绪趋同于她的情绪状态，她就很轻松的与我交谈，微笑，大笑，并敞开心扉。直到我们相处时间快要结束的时候，我才意识到自己的情绪应该趋同于她的情绪的价值。

约翰停止了哭喊，转头看看我，表明他现在感觉跟我在一起是安全的。我一句话都没说。我一句话也没有说，*他才有时间读懂我的肢体语言。他也冷静了下来。*

与母亲分离导致了他很高昂的情绪反应，这种不断激起的情绪无法让他参与活动或者与同伴一起游戏。我变得很沮丧，也很焦虑。*引导儿童合适的情绪*

调整需要我自己调整到合适的情绪状态。这需要我们之间情绪状态的趋同和调节。

在每个积极有效的交流描述过程中，看起来好像学生的调节情感状态帮助儿童调节了他们的情感。

*对当前情感状态的意识在与儿童的互动中至关重要。*我的分析发现学生们经常报告他们的反思性作业是一种非常有价值的方式，因为他们意识到自己的“当时的”情绪状态，反过来提高了他们自己的调节能力。下面的片段是来自学生的每日情绪日志和书面作业，表明了在与儿童互动的过程中，带有节制意识的反思是如何刺激他们自己当前的情绪意识的：

开始意识到自己的情绪和儿童的情绪相互诱发和强化的实践，使我在本课程中理解自己的任务和互动进入更新的层面。这门课教会我通过关键性视角反思自己的工作，很多时候我会忽略或者低估——我自己的情绪反应。这个每日实践和反思的活动帮助我学习和发展当前的意识。

通过反思，我有更多的了解应该如何接近困难儿童和解决紧张的情形。我现在使用反思作为应对的一种方式。我发现反思之后，我能够更清楚发现引起我沮丧情绪状态的一些信号和诱因，以及更能在当时的情境下管理儿童的挑战性行为。

在学期的一开始，我介入有挑战性的情境的方式就已经改变，主要是因为我学习了如何建构互动。通过辨别那个时刻的互动，我现在开始以无语独白的形式来建构互动的过程。我已经变得能够更好的反思当时的情况和在事件发生之后进行反思。

通过这学期的课程，理解自己的情绪实践活动已经帮助我培养了这项技能。我认为理解当时情况下自己的不安，跟班老师的不安或者儿童的不安，让我变得更有自信，更加成功。

这些日志让我变得在当时的情境下更加认识到自己的情绪和儿童的情绪状态。在实践这些日志之前，我几乎不知道该如何开始这个调节过程。

尽管每天记日志有时候很难完成，但是这个过程的经验让我变得更加认识自己的情绪，反过来更能满足自己的情绪需求和儿童的情绪调节需求。我的日记和儿童观察帮助我认识到学生和教师的关系是一个共同调节的关系。

在日志中记录我自己的情绪，在我与儿童互动的过程中可以提高保持在当前状态和调节的状态的能力。我觉得这也将会继续成为我的一个学习过程。

初步结论

很明显，学生们认同这种反思和探究自己情绪和调节模式的方式可以提高他们与儿童互动的能力，帮助儿童调节自己的情绪。一个学生写道：

理解我自己的情绪影响儿童的方式，可以帮助我思考在帮助儿童调节情绪时采用不同的互动策略。

学生们反映每日情绪日志和反思任务对于培养当前的情绪意识和提高自己的情绪调整能力是非常有价值的。他们表现出不断进步的意识，从开始他们认为自己^对儿童的回应如何受到儿童情绪的影响，到后来他们学会如何先认识自己的情绪，在调节儿童情绪之前应该调节自己的情绪。例如，一个学生评论一个男孩在调节情绪时存在的困难：

我很担心他调节自己情绪的能力。我感觉自己保持当前的平静状态很重要，但是当这个男孩在调节情绪不顺利的时候，我就很难保持这种平静的状态。反思自己的互动过程让我意识到自己的不安状态会影响给他。意识到这一点，我开始学习在当时的情境下先保持自己冷静，这样才能帮助他调节到更好的状态。

我注意到学生们经常会报告那些情绪容易激动的儿童更容易影响到自己的情绪调节（在这个方面，与男孩子互动的学生尤其会遇到挑战）。学生在面对情

绪不易激起的儿童时，很少会遇到这种情况。他们报告说，有的儿童突然就有强烈的情绪激起和变化，这是最难帮助调节情绪的，直到学生们开始逐渐的掌握自己“当时情景下”的情绪状态后，能更好地在这种互动中进行自我调节。我还注意到尽管大多数学生好像没有找出引起自己负面情绪的情境，但是他们开始意识到在“当时情况下”调节自己的情绪，而不是在与儿童互动结束之后。

在与情绪激起的儿童互动时，学生们经常使用的是暂停、反思和保持冷静帮助调节自己的情绪；使用这些方式调整自己的情绪能够使它们更集中地帮助儿童调整情绪。学生们发现，可以帮助儿童调整情绪的有用方式如使用眼睛交流和面部表情来反映儿童的情感状态，呼吸以及身体姿势。他们还提到使用眼神交流非常有帮助，这可以最大化理解儿童的状态——要么陪在儿童身边，要么走开让儿童自己调节。他们还反映当他们确认儿童的情绪时，以及当帮助儿童寻找合适的词语表达他们的沮丧时，使用平静和愉悦的语调与儿童对话非常有效，这样儿童不会担心自己被教师评价。当他们可以成功的帮助儿童保持平静时，学生们会感到自信，这种信心会在以后的工作中进一步提高他们自己的情绪调节能力。

结语

这个探索性的研究是很少的几个研究之一，主要考察学生如何通过有节制的探究和自我反思获得情绪调节的发展。

初步的结果显示我的课程使用的方式——学生反思日志和其他反思性书面作业，讲课以及阅读相关问题和课堂讨论支持个体理解情绪自我调控——可以帮助学生发展自己的情绪自我意识，以及满足儿童调节需求的能力。我预测学生的自我知识将会非常有用，因为他们在以后的时间里继续实践探究活动，更能理解如何保持情绪的“当前状态”或者意识，并调节与儿童的互动。

这些结论在解释时应该谨慎，因为有可能学生觉得必须去参与这个研究，或因为我是他们的教授。他们在作业中的反馈和课堂讨论也许会受到他们作业结果的影响，他们也许意识到我的研究数据内容部分来自他们的作业。

在这个研究的过程中，还有一些问题需要进一步的研究。对他们而言，我的身份是教授和课程的指导者。如果在他们的情绪调解中没有教给他们有节制的探究的价值，那么这些学生还能获得自我情绪调节的知识吗？如果我作为指导者没有有效的指导和自我调节，那么这些学生还会在课堂中这样做吗？学生们如何将我的自我调节模式融入到自己的意识和实践中与儿童进行活动呢？他们自己的情绪过程如何影响他们接受这些信息？

其它出现的问题主要有，学生们调整自己的情绪激发和可能受到情绪激发影响的可能性是否会影响儿童的情绪激发或者情绪低落。学生们有意识的调整自己的情绪状态以及在互动中同时调整学生的情绪吗？在发生这种挑战他们自己情绪状态和情绪调整的情境之前，在多大程度上学生们能够提高预测这种可能引起情绪的情境？

尽管本研究中没有讨论儿童性别的问题，但是本研究与性别有关的问题是显而易见的。因为成人基于“性别角色”而对男孩和女孩有不同的期望，男孩子看起来很难控制和调节自己的情绪吗？或者女孩比男孩更快的调整好自己的情绪吗？如果是这样的话，男孩需要从保教人员和教师那里获得更多的互动性支持来调整情绪。如果成人希望男孩自主的调整自己的情绪，而他们没有理解男孩子需要更多的帮助来调整情绪，那么男孩可能就没有获得足够的帮助来调整情绪。此外，考察在教室里多大程度上减少儿童的自我情绪调整需求不会被发觉，以及多大程度上这种儿童错过了必要的教师的互动性调整支持，而没有能达到最佳情绪状态。

致谢

本教师教育研究考察了如何帮助硕士阶段的幼儿教育专业的学生进行情绪的自我意识。我想感谢所有参加了这个研究的学生，使得本研究得以进行。我还要感谢 Hester Harris，她是我的助理和合作指导者。

参考文献

- Als, Heidelise. (1982). Toward a synactive theory of development: Promise for the assessment and support of infant individuality. *Infant Mental Health Journal*, 3(4), 229-243.
- Cole, Pamela M.; Martin, Sarah E.; & Dennis, Tracy A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Kopp, Claire B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Kopp, Claire B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.
- Kremenitzer, Janet Pickard. (2005). The emotionally intelligent early childhood educator: Self-reflective journaling. *Early Childhood Education Journal*, 33(1), 3-9.
- Perry, Bruce Duncan. (2001). *Self-regulation: The second core strength*. Retrieved January 5, 2010, from http://teacher.scholastic.com/professional/bruceperry/self_regulation.htm
- Schore, Allan N. (2001). The effects of relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 201-269.
- Schore, Allan N. (2003a). Early relational trauma, disorganized attachment, and the development of a predisposition to violence. In Marion F. Solomon & Daniel J. Siegel (Eds.), *Healing trauma: Attachment, mind, body, and brain* (pp. 107-167). New York: Norton.
- Schore, Allan N. (2003b). The human unconscious: The development of the right brain and its role in early emotional development. In Viviane Green (Ed.), *Emotional development in psychoanalysis, attachment theory, and neuroscience: Creating connections* (pp. 23-54). New York: Brunner-Routledge.
- Schore, Allan N. (2005). Attachment, affect regulation, and the developing right brain: Linking developmental neuroscience to pediatrics. *Pediatrics in Review*, 26(6), 204-217.
- Schuder, Michelle R., & Lyons-Ruth, Karlen. (2004). "Hidden trauma" in infancy: Attachment, fearful arousal, and early dysfunction of the stress response system. In Joy D. Osofsky (Ed.), *Young children and trauma: Intervention and treatment* (pp. 69-104). New York: Guilford Press.

Shonkoff, Jack P., & Phillips, Deborah A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.

Siegel, Daniel J. (1999). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. New York: Guilford Press.

Siegel, Daniel J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, “mindsight,” and neural integration. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 67-94.

Stern, Daniel N. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.

Yin, Robert K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

作者信息

Linda M. Perez, 博士，具有临床心理学家执照，教育系教授，目前是加利福尼亚州奥克兰地区米尔斯学院幼儿发展专业的负责人。Perez 博士在加利福尼亚大学获得博士学位，并监管米尔斯特殊开端培训计划，负责社区服务事业以及早产儿医疗的发展需求。她的研究兴趣是弱势儿童和家庭，发展理论在特殊教育问题，智力健康，以及婴儿和幼儿的发展紊乱方面的应用。

联系方式

Linda M. Perez
School of Education
Mills College
5000 MacArthur Blvd.
Oakland, CA 94613
Email: lperez@mills.edu

译者：澳洲纽卡斯尔大学教育学院 刘婷

审校：中国华东师范大学 周欣