

京心理研究书系

寇 彧
张庆鹏 著

青少年亲社会行为促进 理论与方法

Promoting Adolescents'
Pro-social Behavior:
Theory and Practice

张外借



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

教育部人文社会科学重点研究基地重大项目

“学生亲社会行为促进：理论与方法”（10JJDXLX002）

国家社会科学基金教育学青年课题（CEA120117）

北京市社会科学理论著作出版基金资助



作者从青少年对于亲社会行为的认同出发，阐述了青少年对亲社会行为的概念表征体系，而且据此展开亲社会行为评价体系和培养模式的探讨，探索并验证了多种具有实效性的青少年亲社会行为促进方案，极大地丰富了该领域研究成果，突破了站在研究者立场上探讨青少年心理发展的局限。

上架建议 心理学

ISBN 978-7-303-20939-2



9 787303 209392 >



北师大出版集团



天猫旗舰店

定价：59.80 元

京师心理研究书系

07

青少年亲社会行为促进 理论与方法

寇 彧 张庆鹏 著

Promoting Adolescents'
Pro-social Behavior:
Theory and Practice



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

青少年亲社会行为促进：理论与方法/寇彧，张庆鹏著. —北京：
北京师范大学出版社，2017. 1

(京师心理研究书系)

ISBN 978-7-303-20939-2

I. ①青… II. ①寇… ②张… III. ①青少年—社会行为—
研究 IV. ①C912.68

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 158815 号

营 销 中 心 电 话 010-58805072 58807651
北师大出版社学术著作与大众读物分社 <http://xueda.bnup.com>

QINGSHAONIANQINSHEHUIHANGWEICUJINLILUN
YUFANGFA

出版发行：北京师范大学出版社 www.bnup.com
北京新街口外大街 19 号
邮政编码：100875

印 刷：大厂回族自治县正兴印务有限公司
经 销：全国新华书店
开 本：730 mm×980 mm 1/16
印 张：19
字 数：240 千字
版 次：2017 年 1 月第 1 版
印 次：2017 年 1 月第 1 次印刷
定 价：59.8 元

策划编辑：关雪菁	责任编辑：齐琳 王星星
美术编辑：王齐云	装帧设计：王齐云
责任校对：陈民	责任印制：马洁

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话：010-58800697

北京读者服务部电话：010-58808104

外埠邮购电话：010-58808083

本书如有印装质量问题，请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话：010-58805079

推荐序

寇彧教授与她的弟子的专著《青少年亲社会行为促进：理论与方法》将由北京师范大学出版社出版。这是寇彧教授及其团队多年来研究的成果，是心理学界的一本好作品，也是适合高校发展心理学与教育心理学教学的用书，又是中小学教师与家长们德育的理论读本。

亲社会行为，在心理学里意指人们在社会交往中所表现出的正能量的行为，亲社会行为的反面是“反社会行为”。亲社会行为指的是人或个体的一种涵养，表现为谦让、助人、合作和共享等有利于他人和社会的品质。在今天，亲社会行为与社会主义核心价值观的个人要求——爱国、敬业、诚信、友善是一致的。发展亲社会行为，应视为增强社会成员的社会责任、坚持崇高信仰、完善品格的需要。因此，《青少年亲社会行为促进：理论与方法》的出版的意义是明显的、重要的。

青少年亲社会行为是青少年社会化的表现，所谓社会化，是个体掌握和积极再现社会经验、社会联系和社会必需的品质、价值、信念以及社会所赞许的行为方式的过程，社会化过程的基础是接受教育。基础教育使个体完成儿童青少年的社会化，而终身教育是使个体，特别是成年人的继续社会化和

再社会化的过程。青少年亲社会化，是青少年一种符合社会价值目标、道德标准与行为规范的积极的社会化过程。青少年在接受教育中逐渐掌握谦让、互助、诚信、友善和社会责任感等有利于他人和社会的行为方式，培养起与社会目标一致的情感、态度、价值观，发展良好的品德人格或个性品质。青少年亲社会化的重要外部条件是教育或基础教育，要有一个良好的微社会环境以及家长、教师等成人的榜样和人际关系。青少年亲社会化的重要内部因素是认知、情感、意志力和行为习惯等心理因素的交互作用。对此，在本著作中，作者作了详尽的论述。

《青少年亲社会行为促进：理论与方法》的特点很多，突出地表现为三个方面：首先，作者站在青少年的立场上研究其亲社会行为概念表征，揭示亲社会行为的结构，诸如利他性、社交性、遵规公益性、特质性等。在个体处理自我与他人的关系和利益时，那些既有益于他人又能促进相互间关系协调的亲社会行为，不仅反映了个体的社会适应能力，而且能够促进其心理健康。但以往研究忽视了个体发展的内部需求，过于强调个体对外界要求的服从。本著作的理论架构是从青少年对亲社会行为的认同出发，阐述其对亲社会行为的概念表征，并据此展开亲社会行为评价体系 and 亲社会行为培养模式的探讨，著作内容对已有亲社会行为理论有极大的丰富，而且突破了站在研究者立场上探讨青少年心理发展和促进的局限。其次，基于青少年的亲社会行为概念表征，研制了相应的评价量表(Prosocial Behavior Scale)，经标准化的处理，其信度和效度都很高。亲社会行为领域以往的研究，由于较多强调“利他性”内涵，所以多局限在“帮助、分享、安慰、合作”等少数几种行为上，这其实制约了人们对亲社会行为的理解，使得亲社会行为的评价也过于强调个人的牺牲与利他。因此，基于学生认同的亲社会行为对其概念表征的探讨，并进而建立的亲社会行为测评工具，可以说是更有效也更符合现实的测评工具。最后，开展了青少年亲社会行为的促进干预，即教育培养，探索了德育的新手段。作

者通过十多年在北京市的中小学校开展的系列研究，探索并验证了多种具有实效性的青少年亲社会行为促进干预方案。这些方案理论联系实际，形式生动活泼，操作简易方便，是对走出当前学校心理健康教育困境的有效尝试，也是学校德育工作的创新性探索。我认为，以上三点都显示出来本著作的特色是创新，作者在研究着一个属于中国心理学领域的新的课题，获取新的成果，展示新的理论。

我向中国心理学界、教育界的广大读者积极推荐这本著作，我更希望热心的读者们能与作者一起探讨属于德育领域的青少年亲社会行为问题。

是为序。

林崇德

2016年春节于北京师范大学发展心理研究所

序

1985年大学毕业，随即跟随章志光先生学习社会心理学，攻读教育社会心理学方向的硕士学位。章先生是国内品德心理学方面的领军人物，当年在心理学界享有北章南李（北方北京师范大学的章志光先生和南方上海师范大学的李伯黍先生）的赞誉。章先生高度赞赏美国教育心理学家 H. C. 林格伦（H. C. Lindgren）的教育思想和教育实践，还提出学生品德发展的动力系统理论。这些都使我深受影响，我坚信学校德育必须以学生的心理发展和特点为基础，要以人的品德结构为出发点。从那时开始，我就有个愿望，想探讨学生的品德发展特点及学校德育的有效手段。

后来在出国学习中接触了亲社会行为的研究，阅读了很多这方面的文献，逐渐意识和理解到健康个体的人格完整性，也逐渐建立了人与情境交互的研究观。

1996—1999年，师从林崇德教授在职攻读博士学位，研究方向是儿童青少年人格与社会性发展。林先生关于个体道德认知、道德情感、道德行为共同构成品德（德性），而品德又受以需要为基础的动机系统制约的心理学思想；关于德性是个体非智力因素的核心，非智力因素与智力因素共同影响个体

终身发展，非智力因素的培养是新的德育途径的观点；关于教育是传承文化、培养人才的社会活动，教育的目的在于促进人的发展与社会发展的理论；关于教师要以其自身的活动引起、促进学生的身心发展，使他们出现合乎教育目的的发展和变化，学生以其接受教育以后发生合乎目的的发展和变化来体现教育过程的完成，教育的内容、方法、技术、手段和组织形式，则是置于教师与学生双边活动之间，使之相互作用的中介物的教育智慧，都启发我从健康人格与人的完整社会性的终生发展的视角，来考虑青少年的道德发展与培养问题。

我自己在教育科研工作中，接触了很多青少年朋友和大学生们，他们的言谈行为都显示出对好行为有独特的认识。我早期关于大学生亲社会行为的调查结果表明，他们认同的亲社会行为的范围已远远超出了学术研究所限定的内容。这引起了我的注意，使我强烈意识到了学术研究应立足于普通人观点的必要性，如我们研究青少年的品德发展及其教育，如果不了解青少年对道德或不道德是如何判断的，对好的行为及不好的行为是如何判断的，就可能使研究失之偏颇。所以，从一开始，我就坚持从事青少年的亲社会行为研究，应该不局限于站在研究者立场，还应该从青少年的立场出发，探讨他们对亲社会行为的认识，并从他们的认识为出发点，进一步展开研究。

除了品德心理学的研究局限之外，仔细考察中国的道德教育历程并反思自己成长过程中所受到的道德教育，我也深感国内中小学校的道德教育同样存在诸多问题，如说教重于体验、思辨重于情感、被动重于自主，强调个体无私奉献重于强调个体追寻幸福。研究者与教育者从自我中心的观点出发，受长期倡导的集体主义文化影响而对人的个性呈现出的蔑视态度，由于注重道德判断而采取单纯说教的方法，未将个体的品德培养纳入亲社会性发展之中。学生常常有一种被压制或管制的感觉，即便是被大家公认的好孩子，有时也会说一套做一套，或者被动地表现好或是为了获得他人的赞扬而表现好，很少去感受、倾听自己的内心或自主地展示自己的内心。而且，德育系统中也

缺乏有效的评价体系和德育途径。而亲社会行为是与个体的健康人格密切关联的，它本身就是一种积极的适应性行为，是拥有健全人格的个体的正常自然表现。所以，亲社会行为不是个体压抑自我的行为表现，而是由自主动机激发的善良展现，是处理好自我与个人、自我与他人、自我与群体、自我与社会等关系的能力。

这样的想法不断地在脑海里翻腾、呈现，于是，我们确定了从探讨青少年亲社会行为概念表征为切入点，然后依据他们对亲社会行为的概念表征，探讨其亲社会行为发展的影响因素和心理机制，研制亲社会行为的评价工具，并开展亲社会行为促进的尝试。

2003年，我带领几位硕士研究生参加中国社会心理学会的学术年会并做了报告，向国内同行介绍了我们的实验研究和理论观点，得到与会专家的高度赞赏，也得到德高望重的台湾大学前心理学系主任、台湾“中央研究院”前副院长、著名心理学家杨国枢先生的高度评价。杨先生认为我们的研究是对中国儿童青少年的亲社会行为进行概念重构方面的重要突破，采取积极心理学的视角探讨人的发展的积极因素，有助于发现和勾勒出人的健康发展的规律；杨先生赞赏我们深切关怀的一直是中国儿童青少年之正面或积极的心理素质的养成及发展，而不是负面或消极的心理特征的问题，是以研究正面心理学(positive psychology)为己志的学者。在这次大会的闭幕式上，当时的中国社会心理学会理事长乐国安教授将我们的研究总结为年度重要研究进展之一。所有这些，对我们都是莫大的鼓舞。

概括来说，我们的工作主要包括以下几个方面：

一是在对前人相关研究文献深入检索和分析的基础上，基于原型代表性的概念表征研究取向，通过对具有代表性的青少年的访谈，我们获得了43种他们认同的亲社会行为，发现这些亲社会行为中不仅包含传统的帮助、分享等具有利他特征的行为，还包含遵守社会规范、增进交往双方和谐友好关系的行为，其范围远远超出了该领域传统研究涉及的内容。然后，我们根据访谈所得的亲社会行为原型编制

了青少年亲社会行为评定量表，通过对青少年关于这些行为符合亲社会行为程度的评定结果的因素分析及记忆实验，建立并验证了青少年认同的亲社会行为的四维度概念(利他性亲社会行为、遵规公益性亲社会行为、关系性亲社会行为和特质性亲社会行为)模型。

二是以此四维模型为基础，经过两次修订，形成了包含 15 题项的《青少年亲社会行为量表》(Prosocial Behavior Scale for Adolescent, PB-SA)。该量表不仅较为全面地反映了青少年对亲社会行为的认识、理解和态度，区分了亲社会行为的不同类型，并且较为完整地涵盖了青少年在其独特生活空间中社会化及社会适应过程中的自我、他人、社会规范的要素。因此，这个量表既可用于描述青少年亲社会行为发展的整体特征，也可以具体描述某种类型的亲社会行为的发展水平和趋势，还可以起到青少年发展过程中的自我导向作用。

三是开展青少年亲社会行为促进的培养与实践，探讨德育的有效的新途径。十多年来，我们依据青少年对亲社会行为的概念表征和影响其亲社会行为发展的各种因素，编制了一系列班级或小组的活动课程，通过在北京市 20 多所中小学校的检验，证明其收效明显，是有效并可行的德育新手段。

对比传统视角的亲社会行为研究，我们对上述三个方面的探讨，由于是站在青少年的立场上展开的研究，获得了合理的概念划分与恰当的测量工具，因而能够在完整全面的概念范畴内，深入细致地探究青少年的不同亲社会行为类型的发展，揭示他们亲社会行为的发展特点。例如，我们发现，我国青少年的利他性亲社会行为随着年龄的发展呈现上升趋势；遵规公益性亲社会行为随着年龄的发展而有所下降；关系性亲社会行为会随着青少年同伴关系的逐步稳定而出现下降的现象；特质性的亲社会行为在整个青少年阶段保持比较稳定的态势。这样来看青少年亲社会行为的发展，就不难理解以往研究呈现出复杂或不一致结果的原因了。另外，由于青少年亲社会行为量表是根据青少年对亲社会行为的概念表征得到的，因此它非常符合青少年的

特点，其题项内容不是大而空，而是青少年耳熟能详的、接近他们生活的、他们喜闻乐见的。同时，这个量表也经过了符合心理测量学规范的研究和检验过程，它的信度与效度都较高。而一系列的促进青少年亲社会行为的活动，其理论构念合理并且联系实际，其形式生动活泼，其操作方法简易方便，对中小学德育工作是有效的探索。

回顾十多年来的青少年亲社会行为理论与方法的探索过程，感谢恩师的栽培教导，感谢同行的支持帮助，感谢学生的信赖合作，感谢实验校同学老师的配合参与，感谢教育部人文社会科学重点研究基地、北京师范大学发展心理研究所的大力支持。本著作是教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“学生亲社会行为促进：理论与方法”（10JJDXLX002）的研究成果，本项目同时也得到国家社会科学基金教育学青年课题“社区青少年道德教育中的亲社会行为干预策略研究”（CEA120117），以及北京市社会科学学术著作出版基金的支持，在此一并致谢。我们也非常感谢北京师范大学出版社的关雪菁编辑，感谢她热心的督促和耐心的帮助。

今天想到这些，心中还由感激之情引发了温暖的欣慰与幸福感。在研究初始，受到各方面条件的限制，可谓举步维艰。但我的研究生们却不畏艰难，一路克服种种困难，随我一起走到了今天。我最早的研究生去中小学开展调查和德育活动时，为了节约经费，在北京寒冷的冬天舍不得乘坐有暖气的公交车；因为各种研究方案需要得到中小学校的支持才能进行效果的检验，而找不到实验学校的尴尬也常常使我们感到焦虑不安；那时候我刚刚开始带研究生，人手非常少，常常每人要一星期往中小学校跑几趟，为了赶时间，我们在途中还常常错过饭点儿。当时的条件虽然艰苦，但我们却清晰地看到了参加我们实验研究的中小学生的变化和成长，感受到了参加我们实验研究的中小学校老师对我们的鼓励和欢迎，还有来自家长的积极反馈等。正是这些强大的、来自多方面的支持力量，才使得我们能够不动摇、不放弃，获得今天的成果。这本书虽然由我和张庆鹏主笔，但实际上集结

了多年来整个研究团队共同努力的成果，是团队所有成员的热情、团结、智慧、辛苦的结晶。参加过该项目的研究生有：王磊、马艳、付艳、谭晨、唐玲玲、徐华女、张庆鹏、马来祥、马会萍、倪霞玲、洪慧芳、黄慧、黎洁、麦莉、王锦、张兰鸽、杜文轩、白宝玉、傅鑫媛、黄玉、余俊宣、郭羽熙、罗晓奕、杨晶、张梦圆、杨莹、刘丽等。

时值今年的毕业季，看着又一批毕业生身穿博士、硕士、学士的学位服在校园里拍照留念，青春洋溢在他们的脸上，理想的风帆即将扬起，我的心中不禁感慨万千。祝愿他们在未来的工作和生活中成为亲社会的人，成为亲社会的幸福公民。

寇或

2016年6月25日于北京师范大学

1.

國山
...
...
...
...
...
...

杨

2.

亲

和人际关

亲社会化，是一种符合社会价值目标、道德标准与行为规范的积极的社会化过程。青少年在受教育中逐渐掌握谦让、互助、诚信、友善和社会责任感等有利于他人和社会的行为方式，培养与社会目标一致的情感、态度、价值观，发展良好的人格品质与心理素质。青少年社会化的重要条件是学校教育或家庭教育，有一个良好的微社会环境以及家长、教师与成人的榜样。青少年亲社会化的重要内部因素是认知、情感、意志力和行为习惯与道德规范素质的交互作用。青少年亲社会行为本著作中作者作了尽可能的记述。

行为

《青少年亲社会行为促进：理论与方法》的特点很多，主要体现在三个方面：首先，作者站在青少年的立场上研究其亲社会行为概念、结构、亲社会行为结构，诸如利他性、社交性、博爱与公益性、特质性等；其次，基于青少年的亲社会行为表现，研制了相应的评价量表（prosocial behavior scale），经信效度检验，其信度和效度都很高；第三，开展青少年亲

原稿纸20x20=400

GuangBo

对总论，请帮助我再加400字的篇幅中展开。

本书以促进学生干预、^(教师指导) 德育教育为主线，从中能看出本书作者的特色与创见，作者不仅研究着一个中国台湾省领域的好的课程，采取自己的成果，展示给读者。

我向中国台湾省、教育界、广大读者推荐本书这种著作，它更是一本热心的读者的心与作者一起探讨属于体育领域的青少年身心全面发展的课题。

是为序

2016年11月 林崇德 敬题

5.1 总论 林崇德

目 录

第一部分 亲社会行为相关理论

第一章 亲社会行为概述 /3

第一节 亲社会行为的特征

第二节 亲社会行为的起源

第三节 亲社会行为的对立面：反社会行为

第二章 亲社会行为的发展与干预 /27

第一节 婴幼儿亲社会行为的表现

第二节 青少年亲社会行为的发展

第三节 亲社会行为的干预

第三章 青少年认同的亲社会行为及其评价 /53

第一节 青少年群体的特殊性

第二节 青少年认同的亲社会行为

第三节 青少年亲社会行为的测评

第四章 青少年亲社会行为影响因素 /82

第一节 社会认知能力的影响

第二节 情绪胜任力的影响

第三节 人际交往技能的影响

第四节 家庭、学校、社会环境的影响

第五章 促进青少年亲社会行为的理论框架 /105

第一节 干预活动总则

第二节 社会信息加工理论

第三节 认知行为疗法理论

第四节 团体干预理论

第二部分 亲社会行为促进方法

第六章 帮助青少年提高自我认识 /133

- 第一节 自我认识概述
- 第二节 自我回馈训练——体会被人认识的感受
- 第三节 自我肯定训练——表达自身的感受与想法
- 第四节 自我觉察训练——认识自身的缺点与危害
- 第五节 自我认识训练——促进自我了解与接纳
- 第六节 自我探索训练——发现自己的特点
- 第七节 自我体验训练——体验积极的亲社会活动

第七章 帮助青少年提高情绪胜任力 /155

- 第一节 情绪识别与觉察训练——察觉丰富的情绪类型
- 第二节 情绪认知训练——理解情绪的前因后果
- 第三节 情绪表达训练——合理表达情绪体验
- 第四节 情绪调节训练——掌控可变的情绪历程
- 第五节 情绪控制训练——驾驭消极的情绪反应
- 第六节 情绪减压训练——释放累积的情绪压力

第八章 帮助青少年澄清价值观念 /172

- 第一节 价值观和亲社会行为
- 第二节 价值观澄清训练——明确自己的核心价值观
- 第三节 社交价值观训练——理解社交价值取向和社交需求
- 第四节 生命价值观训练——体会生命的意义和价值的取舍
- 第五节 行为决策训练——解决两难冲突和保持价值平衡
- 第六节 行为归因训练——厘清行为动因和明确价值定向
- 第七节 行为选择训练——学会独立判断和理性拒绝

第九章 帮助青少年学会人际交往 /196

- 第一节 课程基本内容介绍
- 第二节 关系建立训练——建立良好的同伴关系
- 第三节 关系维持训练——维持稳定的同伴关系

第四节 冲突解决训练——学会积极的应对方式

第十章 帮助青少年学会感恩 /213

第一节 团队建设

第二节 珍惜——感恩行动的第一步

第三节 知恩——体验亲社会的情感互动

第四节 识恩——察觉他人行为的代价和意义

第五节 谢恩——表达对他人的善举的爱与尊重

第六节 报恩施恩——用行动诠释感恩的真谛

第七节 总 结

第十一章 帮助青少年规划未来职业生涯 /237

第一节 我的潜在特点——发现自己的优势

第二节 我的动力之源——探索职业兴趣

第三节 我的未来天空——了解精彩的职业世界

第四节 我的梦想我做主——做自己生命的设计师

第五节 我的故事——想象十年后的自己

第六节 飞向未来的翅膀——启动理想助推器

参考文献 /257

第一部分
PART ONE

亲社会行为相关理论

第一章 亲社会行为概述

2009年10月24日，在长江沙市宝塔湾，一阵急促的呼救声打破了秋日的宁静，两名男孩不慎落水。正在江边秋游的十多名长江大学学生立即决定手拉手结成人梯进行营救。最终两名落水少年得救了，而陈及时、何东旭、方钊3名大学生不幸被江水吞没，牺牲了年轻的生命，年仅19岁。

2012年5月8日，黑龙江省佳木斯市第十九中学语文教师张丽莉在失控的汽车冲向学生时，先是把后面的两个学生挡住，又一把推开了几个学生，自己却被车轮碾轧，造成全身多处骨折，双腿高位截肢。

在我们的社会生活中，帮助他人、友好待人的行为不胜枚举。无论是紧急关头，还是在日常生活中，成人、儿童，甚至婴儿，当目睹他人的困境时，都会产生同情怜悯之心，会向需要帮助的人伸出援手。我们把这种行为称为亲社会行为(prosocial behavior)。

个体在社会生活中，必须与他人或社会群体进行交往，并处理自我与他人的利益冲突，这期间表现出的既有益于他人又能促进相互之间关系协调的行为就是亲社会行为。亲社会行为是衡量个体心理健康水平和品德发展的有效指标。国内外研究者普遍认为，亲社会行为能促使个体有效适应社会生活并形成优良品德。学校中的亲社会行为发生在青少年与同伴或与教师的社会交往中，学生通过调节与控制自己的情绪和行为，使自己的需要满足与他人的需要满足之间达到平衡，从而形成适应性的、与他人及群体和谐相处的基本观念、态度和技能。学校教育的关键是要按照学生的心理发展特点设定教育内容，按

照他们的心理需求和生活范围设定教育形式，并开展符合现实的评价。教育的目的不仅是向学生传授知识、灌输道德观念，还要促进其亲社会行为的发展，培养社会适应良好的、心理健康的青少年。

第一节 亲社会行为的特征

一、亲社会行为的利他性特征和社交性特征

(一)亲社会行为的利他性特征

亲社会行为一直备受发展心理学家和社会心理学家重视。从 20 世纪 70 年代开始，霍夫曼对于婴儿情绪情感的研究(Hoffman, 1987)引发了大量研究者探讨个体由于他人的情绪状态而产生情绪反应，以及因此而出现的产生关注他人甚至帮助、安慰他人的行为(Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006)，儿童亲社会行为的实证研究也受到了重视。研究者认为，个体能对他人产生替代性的情感反应和意识到他人的感觉，是产生指向他人行为的基础，亲社会行为正是在这个基础上产生的，并体现在人们社会交往生活中的谦让、帮助、合作和分享等方面，甚至体现在为了他人利益而做出自我牺牲的一切有助于社会和谐的行为及趋向。所以，帮助、合作、分享、安慰、捐赠、谦让等常被作为典型的亲社会行为进行研究。可见，这样的研究出发点强调了亲社会行为具备一个重要的特征——利他性，即亲社会行为是为他人提供福利或益处的行为。

传统研究中一直将亲社会行为界定为被所在社会接受和鼓励的行为，是个体自觉遵守社会规则，从而获得社会 and 他人肯定的行为。如此一来，亲社会行为就必然体现出行动者对个人利益的克制，以及对他人利益的关注。于是，友善地与他人合作，将自己的好处与他人分享，安慰处于困境中的他人，礼貌谦让他人，使他人优先获得资源或利益，向有困难和有需要的他人捐赠钱物等一切牺牲自我的、积极

的、有社会责任感的、有益于他人和社会的行为，都常被作为典型的亲社会行为(Jackson & Tisak, 2001)。传统心理学研究都特别强调亲社会行为是对他人有益的行为，而对行动者自己有无益处则不被研究者所关注(Wispe, 1972)。

然而，从行为的发生来说，亲社会行为总是发生在人际交往中(寇彧，付艳，马艳，2004)，它是人们为了维护彼此的友好关系和利益而产生的积极的社会行为，而且，它受到社会的肯定和鼓励，如果没有人际间的相互作用，亲社会行为是不可能发生的，所以，社交性也是亲社会行为的重要特征。

(二)亲社会行为的社交性特征

实际上，亲社会行为既然是个体自愿提供的、有益于他人的、能促进人际间关系协调的行为(Eisenberg, Carlo, & Murphy, et al., 1995; Eisenberg & Miller, 1987)，那么，它就应该包括更广泛的范畴。例如：①某些调节行为(利用谦让、幽默、鼓励、赞美等方式调节他人情绪，使之改变不良状态的安慰行为)；②互助行为(不同于传统研究中常涉及的单方面捐赠，合作，紧急或非紧急情况下的物资、体力等的援助性的行为，而是通过互帮互助达到双方获利的行为)；③分享行为(将属于自己的物品、机会等给予他人，从而获得他人的赞赏、尊重或回报的共享行为)；④某些习俗行为(微笑、问好、和颜悦色等礼貌行为)；⑤包容行为(团结他人、邀请他人参加群体活动等吸纳性的行为)；⑥公正行为(主持正义、见义勇为、在朋友遇到麻烦时挺身而出等支持行为)；⑦某些控制行为(终止他人的打架、谩骂等不友好或攻击行为)；⑧不仅个体之间有广泛的亲社会行为，而且群体之间的互动过程中，也存在着广泛的亲社会行为。当然，这还是不成熟的分类，不同行为之间显示了一定的重叠。但是，我们必须注意到，上述所列出的这些行为都反映出了人们社会交往的过程和特点，就是我们所说的社交性特点，而在传统亲社会行为研究中，这个社交性特点却常常被忽略。

二、亲社会行为研究的特征

(一)研究方法上的特征

早期的亲社会行为研究主要是设置具体的行为情境，研究者在行为情境中通过观察儿童的表现来获得儿童亲社会行为的特点和规律(Hoffman, 1981)。逐渐地，心理学家对引发亲社会行为的多种动机产生了兴趣，开始通过直接调研或访谈的方法研究亲社会行为背后的动机，或者通过个体对亲社会行为的评价来投射其内部的推理内容(Holte, Jamruszka, & Gustafson, et al., 1984)。另外，亲社会行为的认知基础、道德水平、价值取向，特别是情感因素中的移情因素也受到注意。一些心理学家开始用相关的研究方法探讨影响儿童亲社会行为的主客观因素，诸如儿童的个性因素、家庭和学校环境因素、父母教养方式因素、同伴关系和师生关系等因素对亲社会行为的影响(Walker, Colvin, & Ramsey, 1995)。个体实施亲社会行为之前的认知过程也日益受到重视，具有代表性的是对攻击性儿童和亲社会儿童认知加工过程的探索性研究。研究者发现，攻击性儿童与亲社会儿童在社会信息加工过程中的特点显著不同(Crick & Dodge, 1994; Nelson & Crick, 1999)。这些研究都为人们理解亲社会行为提供了丰富和有价值的资料。随着研究的深入，研究者逐渐重视对不同亲社会行为进行多角度的综合探讨。例如，采用访谈法、通过设置假设的故事情境，让儿童在预期行为、责任义务、自我评价和同伴评价等不同维度上评价帮助、分享、合作、安慰这四种典型的亲社会行为，以了解他们对不同种类亲社会行为的认知，以及不同的认知评价是否会对自己的行为表现产生影响，从而探讨不同类型亲社会行为之间的关系(Jackson & Tisak, 2001)。

上述研究方法尽管各有特点，也使研究者获得了很有价值的结果，但从亲社会行为的特点来看，这些研究方法必然影响研究效度。

例如,在观察过程中,研究者的出现对于情境的影响是显著的,所以当研究者试图观察儿童的亲社会行为时,实际上已经改变了儿童的行为,在真实的社会情境中尚且如此,更不要说假设情境了;另外,亲社会行为常常是很微妙的,并且发生于活动中,活动之外的人(特别是成年观察者)很难对行为产生切身的深刻体会。大多数情况下,只有同伴和行为接受者在活动过程中才能依据于行为的发生背景,意识或理解这些行为。所以,即使是通过设置情境,让被试事后回忆自己的感受或对自己、他人的行为做出预测,准确性也会受到影响。由于亲社会行为的社会称许性较高,访谈法或问卷都难以获得真实的结果。因此,亲社会行为研究非常迫切地需要突破研究方法上的局限。

(二)研究对象上的特征

也许是因为传统的亲社会行为研究者更重视亲社会行为的发生及发展过程,所以他们历来比较重视研究婴幼儿的亲社会行为,而忽视对青少年群体交往过程中的亲社会行为的研究(Bergin, Talley, & Hamer, 2003)。造成这种状况的原因主要有两方面。

其一,该领域的研究一直比较重视具有积极社会意义的行为本身,不重视行为产生的过程和特殊群体所认可的亲社会行为,所以大多数早期的研究都是针对婴幼儿亲社会行为的发展模式展开的,而婴幼儿的亲社会行为类型是由成人界定的,如关于婴幼儿对他人消极情绪的关注、婴幼儿的安慰行为、帮助行为以及分享行为的起源、发展规律和影响因素等方面的探讨。

其二,早期的亲社会行为研究一般采用直接观察法或访谈法,而亲社会行为本身的特点是具有社会称许性,所以为了避免被试效应,研究者更愿意选择那些自我意识水平较低的年幼儿童作为被试。但是,我们知道,个体进入青少年阶段以后,开始与同辈群体有更密切的交往,在他们的价值体系中,同伴友谊被列在首位(寇戡, 1989)。青少年开始强烈地意识到与他人的关系。朋友之间关系的建立和维护成了他们社会生活的重要内容,他们更多地与家庭之外的他人进行交

往，形成了同辈群体，进而通过各种各样的同辈群体中的社会交往，学习掌握适应社会生活的技能(邹泓，1998a)。所以，研究青少年群体背景下的亲社会行为应该更有意义。实际上，已有研究结果显示，青少年对亲社会行为的认识与传统的研究内容有非常大的差异。在青少年心目中，建立和维持彼此之间的关系，以及接纳他人成为群体中的成员的行为，比传统意义上的亲社会行为更重要(Greener, 2000)；能够对同伴的消极情绪进行调节，并且控制自己不良情绪的个体被认为是更亲社会的；在群体中能够主持正义，勇敢地站出来，帮助他人发展某种技能，称赞、鼓励他人，包容以及幽默等行为是青少年群体所认可的亲社会行为(Bergin, Talley, & Hamer, 2003)。而传统的亲社会行为研究则很少涉及这些内容。

(三)研究范畴上的特征

前面说过，传统研究中一直将亲社会行为界定为被所在社会接受和鼓励的行为，研究者特别注重行为结果本身对当事人的意义，而忽略了行为产生过程和当事人对亲社会行为的认识与理解。所以，传统的亲社会行为研究者只是对他们自己确定的、有限的几种亲社会行为进行研究(Barrett & Yarrow, 1977; Batson, 1991; Eisenberg, Carlo, & Murphy, et al., 1995)。不难看出，这样的研究取向实际上限制了亲社会行为的研究范畴，使传统亲社会行为研究范畴呈现出如下几个特征。

1. 强调亲社会行为的利他性特征，而忽略其社交性或互惠性特征

如前所述，传统的亲社会行为研究者由于特别强调亲社会行为的利他性特征，所以从行动者的动机角度讲，那些单纯出于为他人福利着想的行为就会被认为或作为亲社会行为来研究，而那些出于双方获益或者掺杂了行动者自己获益的行为则不被认为是亲社会行为了。前面我们已经分析过，从发生机制看，亲社会行为是为了满足人们的社会性需要，因此，只是单纯考虑利他性特征是有局限的。

2. 强调高代价的亲社会行为，而忽略低代价的亲社会行为

从行动者的行为后果角度讲，那些付出了较高代价，甚至自我牺

牲的行为往往被人们所重视。研究者通常认为这样的行为更有意义和价值，因而就忽略了行动者仅仅付出较低代价的行为，如相比于舍弃自己生命去挽救落水儿童的行为，帮助同学捡起掉在地上的铅笔的行为就显得微不足道了。然而，付出高代价的亲社会行为无疑是令人尊重的，但举手之劳的亲社会行为也同样重要。

3. 强调亲社会行为的被动形成，而忽略其主动的发展

从亲社会行为的形成过程看，由于传统研究比较注重亲社会行为对于社会规范的遵从和对于他人需要的满足，而且强调好行为是通过强化而获得的，所以，更重视亲社会行为的被动训练过程。其实，如前所述，亲社会行为如果是具有社会适应意义的、积极的人际互动行为，个体就必定具有实施该行为的主动性，而传统研究却对有利于亲社会行动者自身发展的主动形成过程不够重视。

4. 强调个体之间的亲社会行为，而忽略群际之间的亲社会行为

从亲社会行为的表现形式上看，传统研究更重视诸如“你帮我，我帮你”这样的人与人之间的亲社会行为，但对于群体之间的亲社会行为不够关注。实际上，群体之间的亲社会行为也常常发生，如多数人群或强势群体对少数人群或弱势群体的支援等。但是，不同群体之间显然会由于资源占有量和地位的差异，而导致群体成员对内群体与外群体存在认同方面的差异。所以，一方面，特定的群体有其独特的亲社会行为认同；另一方面，群体之间的亲社会行为可能还涉及成员自尊和群际利益等问题。但这方面的研究非常缺乏。

5. 强调道德方面的说教，而忽略亲社会行为的促进

从亲社会行为的促进方法来说，传统的亲社会行为研究受到道德推理心理学研究的影响，也非常重视个体的道德判断，重视个体的道德认知对道德行为乃至道德品质的决定作用。因而，在德育实施过程中，一直是道德说教多于亲社会行为促进，但其收效甚微的结果已经有目共睹。因此，道德心理学研究及学校德育工作常常陷入困境。

所以，当前的亲社会行为研究迫切需要突破传统的局限。我们认

为，首先，应该探讨青少年认同的亲社会行为，进一步揭示特定群体（如青少年群体）的亲社会行为概念结构。只有了解个体发展的内部需求和对亲社会行为的认同类型，才可以展开有的放矢的教育和干预；而关于青少年亲社会行为概念表征的研究，对亲社会行为的理论建构，以及突破该领域传统研究的局限，也是具有重要理论意义的。其次，要依据青少年认同的亲社会行为来评价它们，否则，就无法激励青少年发挥自己成长的自主性。最后，在德育过程中，应该注重探讨行之有效的亲社会行为促进方案，不能只是纸上谈兵，仅仅培养会理论说教，而行为与之脱节的年轻人。

第二节 亲社会行为的起源

一、亲社会行为的三种理论

我们为什么要帮助他人？在什么情况下助人？怎样助人？对此，社会心理学家已经给出了不同的理论解释。主要有以下几种。

（一）社会交换理论(social-exchange theory)

社会交换理论是一种关于人类相互作用的理论。这种理论认为，人类的社会行为是受到“社会经济学”导向的。人们的相互作用是一种目的在于以个人最小的代价换取最大报偿的交易。人们在交往中所交换的不仅是物质和金钱，还有社会性的东西，如爱、服务、信息和地位等(Foa & Foa, 1975)。

人们在社会交换时使用的是“最低失分”策略，即以最小的成本得到最大的报偿。但是，社会交换理论特别指出，人们的行动有时并没有自己清楚的意识过程，似乎大脑没有精确地计算成本和报偿就做出了某种行为。例如，见到一辆采血车，你可能凭着一阵心潮澎湃就去献血了，而没有认真思量献血的成本（要被针扎、付出时间以及会感

到疲劳)与不献血的成本(感到内疚、得不到赞许)孰大孰小,也没有仔细考虑献血的好处(因为帮助了他人而感觉良好,不会受到他人的批评;因为献血而挽救了他人的生命,受到他人的感谢)和不献血的好处(节省时间、不会感到不舒服)哪个更值得。其实,研究者(Piliavin, Callero, & Evans, 1982)通过对献血者的深入调查发现,人们在这种情况下的行为看似是不经过大脑考虑的自动化行动,但事实上还是经过行动者预先计算过的,只是这个计算过程非常微妙,或者这个过程长久以来由于人们的多次的计算和行动而形成了比较稳固的行为方式了,所以,变得像是自动化的反应了。当然,人们在行动时的情绪反应也会对行为有很大的影响。

以下我们从两方面对社会交换过程加以阐述。

1. 对行为成本与收益的精细评估

研究者指出,人们在多数情况下做出某种行为时,都会对自己、他人及社会情境进行评估,考虑自己的行为能否给自己带来好处,能否减少自己的痛苦。因为任何行为都会有一定的代价或成本,而人们的本能决定了其行为不能不追求获益。所以,如果一项行为的好处或收益大于其成本或代价,这种行为就更容易做出(Gergen, 1981)。但是,人们对收益与成本的计算又不是单纯从眼下出发,也不是单纯只从物质利益出发的,也就是说,人们也许会从长远角度或其他方面来考虑自己的行为所获得的收益。这样一来,人们有时就会做出眼下看来是无获益或代价很大的行为,甚至做出我们常常在生活中看到的那些“不计回报”的行为,有的就表现为亲社会行为,如人们不惜花时间帮助他人的行为。

2. 助人行为常常伴有隐蔽的个人获益

如前所述,我们的生活中存在不计回报的行为,为什么呢?原因是帮助他人获得的报偿除了有外部的、可见的东西之外,还有内部的、不可见的东西。行动者的亲社会行为常常会收获一些别人看不见的内部回报。例如,人们帮助了他人以后,就可以树立自己的好形

象，也可以得到他人的赞许，还可以收获友谊，所有这些都可能使行动者产生有尊严、有能力、有价值的感觉。这些都是内部报偿，不易被外人所观察到，但却能被当事人体验到。所以，有些行动者的亲社会行为，或者有些时候行动者的亲社会行为，实质上是为了得到这样的报偿(Krebs, 1970)。此外，还有一些个体获得的内部报偿是更为隐秘的。例如，当听到一个小孩的哭声时，我们会感到不安、忧伤或烦扰。于是，我们会去了解、关注或提供帮助，因为这样就可以解除或减轻我们内心的烦扰了。研究发现，那些容易因他人的忧伤产生不安而同情他人的人，也是生活中最容易给予他人帮助的人。例如，献血者就常常报告说，“献血能使我自我感觉良好”“我一想到有人因为生病或生命危急而需要鲜血，我就心疼”。显然，此时的助人结果无论对解除行动者内心的烦扰，还是提升个人的自我价值感，都是更为隐秘的内部报偿。

总而言之，社会交换理论认为，人们之所以会对他人实施某种行为，其实是个体权衡利弊以后做出的反应。有的是行动者因为需要回报他人，有的是行动者先投资而希望他人回报，有的是行动者着眼于未来的投资行为，他们或许是期待未来能够获得“分红”，有的甚至是为了自己获得内部报偿的行为。总的说来，人们在社会交往中，所有的行为都被行动者期待着能够通过交换而获得“收支”平衡。

(二) 社会规范理论 (social norm theory)

社会规范理论认为，我们经常帮助他人不是因为有意识地计算这种行为能给自己带来什么好处，而是简单地认为我们知道自己应该这样做。例如，在公交车上为老幼病残孕者让座，拾到东西交还失主，这就是社会行为规范。规范是社会对社会成员的期待，它告诉我们什么是适当的行为，什么是我们在生活中应尽的责任。社会规范规定着人们在不同情境下的行为方式，而且指明哪些行为是被社会接受的和受到鼓励的，哪些行为是不允许的或受到谴责的。通常情况下，亲社会行为是有益于社会整体的，所以是被社会接受和鼓励的行为。研究

发现，有两种社会规范在推动人们的亲社会行为。

1. 互惠规范(reciprocity norm)

社会学家古德纳指出，人类社会中的一个普遍的规范就是互惠规范(Gouldner, 1960)。人们遵守这种规范，认为对于那些帮助过自己的人应该给予回报和帮助，而不是伤害。社会学家甚至认为这是一个非常普遍的规范。互惠之所以成为社会的规范，是因为在社会生活中每一个人都会遇到困难，都需要他人的帮助。因此，自己帮助他人正是因为当自己遇到困难时会期望得到他人的帮助。所以从根本上看，人们实施亲社会行为，是因为人们认识到社会生活中的相互依赖性，而这种相互依赖性需要形成一种互惠的机制。如果提供过帮助的人在日后遭遇了困境，而曾得到过他帮助的人反过来没有给予他回报，那么就违反了互惠的原则。在人类的社会生活中，从政治到婚姻的各个领域都充满着这样的规范。这种规范常用于平等的关系中，也就是说，发生在任何一方不认为自己的地位或身份低于对方或依赖对方的关系中。当一个人认为自己不能与对方互惠的时候，别人的帮助会使他感到自己卑下，自尊心受到威胁。这种情况下，人们就不愿意寻求帮助了(Fisher, Goff, & Nadler, et al., 1988)。可是，人们有时依然还是会去帮助一些明显没有互惠能力的人，那么，是什么推动人们这样做的呢？这就是社会责任规范。

2. 社会责任规范(social-responsibility norm)

为了更进一步的社会整体利益和长远利益，我们的社会规范规定，不管个人之间是否互利，人都应该助人。我们应该帮助那些生活上需要帮助的人，而不考虑即时的交换，这就是社会责任规范(Berkowitz, 1972)。因此，人们遵从这一规范不仅是为了互利，还是为了“合乎社会的要求”。贝科威茨和邓尼斯(Berkowitz & Daniels, 1964)在“责任和依赖”的研究中证实了这一点。实验要求被试在监督者指导下制作纸信封，告诉他们这实际上是一项对监督者管理技能的测试。他们正确制作的信封越多，监督者得到的奖金也将越多。研究

者让一部分被试相信监督者将得到的评价取决于自己的工作，而让另一部分被试相信自己的工作与监督者将得到的评价没什么关系。研究表明，前一组被试虽然明知自己从中得不到任何好处，但他们仍然会为了帮助监督者而在自己的工作中表现得非常好。研究者认为，被试此时的唯一动机就是社会责任感，被试认为自己在该情境下对监督者负有责任。与之对照，后一组被试则因为认为自己的工作与监督者无关，所以不会因为监督者的存在而做得更好。

上述亲社会行为是在人们匿名或完全不期待任何回报的情况下做出的(Shotland & Stebbins, 1983)。然而，还有研究发现，人们有时做出的这种行为却是有选择性的，即人们更愿意对那些不是由于他本人的过错而处于困境中的人给予帮助。通常情况下，人们对遭遇自然灾害的灾民往往愿意慷慨解囊；而对于处于明显是他本人造成的困境中的他人则不愿理睬，如人们普遍不愿意帮助那些因懒惰而贫穷的人，人们会认为这些人理应受到惩罚，所以不愿意帮助他们。在这里，我们明显地看到，人们的行为反应是和对受助者的归因联系在一起的。如果我们将处于困境中的个人的需要归因于不可控制的因素，就会对其提供帮助。如果将造成困难处境的问题归因于个人的责任，这时公平信念就会要求我们不给予他们帮助，因为这是困境中的他人咎由自取的结果(Weiner, 1980)。

(三)进化心理学理论(evolutionary psychology)

对亲社会行为的第三种解释来自进化论。进化心理学理论指出，生命的本质是基因的保存。这个本能驱使我们以取得最大限度生存机会的方式来活动，这可以使我们的祖先在死去以后，他们的基因仍能继续被保存下来。1976年，道金斯(Dawkins)出版的《自私的基因》一书热销，该书给人们呈现了一个卑下的人类形象。然而，心理学家坎贝尔(Campbell)1975年的两项研究指出，生物学家重申了一个人类与生俱来的深刻的、自我服务的“原罪”：具有为陌生人谋取福祉的基因的个体，是会在进化的竞争中存活下来的，生存竞争使“自私”者的后代才

能存活。然而，事实上，人类的进化历程中被安排了两种特殊的无私属性，它们分别是对家族的保护和互惠。这两种无私涉及自我牺牲能够使得基因更好地保存并延续下来(Campbell, 1975a, 1975b)。

1. 保护家族(kin protection)

我们的基因安排我们关注和自己住在一起的亲属。因此，一种自我牺牲的形式，就是亲代为使自己的基因继续存活而热爱保护自己的孩子，将孩子的幸福放在自己的幸福之上。因此，热爱自己孩子的父母比那些忽视自己孩子的父母更可能将他们的基因传递下去。所以说，人们更倾向于关心自己的家人、朋友、邻居，而不是陌生人。人们也更愿意为与自己亲近的人做出亲社会行为，对和自己关系更近的人做出更多的利他行为。在紧急情况下，从人们愿意救助的对象的排序中，我们似乎也能找到一些进化论的根据。例如，人们在紧急情况下总是愿意先救小孩而后救老人，先救家庭成员而后救朋友及他人，先救熟悉的人而后救陌生人。

2. 互惠(reciprocity)

基因上的自私也预先安排了一种互惠法则。生物学家特里尔斯(Trivers)指出，一个生物体帮助另一个生物体是因为它期待反过来能得到帮助。给予者期待日后成为得到者。如果人们的某种付出行为得不到日后的互惠，就如同是受到了惩罚一样(Trivers, 1971)。例如，在现实生活中，我们常常把不互惠的行为称为欺骗、出卖、背叛等。我们也可能会有这样的经验，就是在比较小的和比较封闭的群体中，人们的互惠行为特别多，这是因为在这样的情境下，人们之间的互相交往频率或机会较多。所以，在较小的城镇、较小的学校或较小的宿舍里，人们在物质上和精神上都更容易互相关心、互相帮助；而在大都市里的人们却往往显得较为冷漠，感到很孤独。这也是因为在比较大的都市里，人们相互之间接触的机会要相对少一些，人们内心深处会感到自己的付出不一定能得到回报。所以，人们之间的相互作用也就变得微弱了。因此，相对来说，人们在传统的社会中长期保留了自

发的互助模式，而社会服务机构在现代社会中则显得更为重要了。显然，互惠是有益于群体生存和种系发展存活的法则。基于这种生物学上的本能法则，社会生活还要求我们制约那种与生俱来的只为与自己有关或关系更近的人服务的“自私”本性，还要求我们要有“利他主义”。所以，在现实生活中，人们总是更尊敬那些为了陌生人而做出忘我行为的人，人们更愿意把救助陌生人的人称为英雄，而不认为救助自己亲人的行为是壮举。

综合来看，上述三种理论有明显的相似之处，每种理论都提出两种不同性质的亲社会行为：一种是互惠的交换，一种是无条件的利他主义。这三种理论是在三个不同的水平上对这两种行为进行解释的，形成了认识上的互补。社会交换理论是建立在心理学基础上的，社会规范理论是建立在社会学基础上的。而进化论的观点是建立在生物学基础上的，我们可以这样理解，如果进化论的观点是正确的，那么，基因的预先安排使我们必然在心理和社会活动中做出相应的表现。

二、亲社会行为的基本动机

美国心理学家阿伦森(Aronson, Wilson, & Sommer, 2015)在他编著的《社会心理学》中，总结了亲社会行为的三种基本动机。

(一)本能动机

从进化心理学角度看，助人是一种本能反应，这种本能的反应是要保证那些和我们的基因相似的人的利益，使我们的共同基因得以存活。

研究者特里瓦森(Trevarthen)和洛戈特提(Logotheti)探讨了人生初期表现出的亲社会行为的内在意义(Trevarthen & Logotheti, 1989a, 1989b)。他们指出，人类作为社会性的物种，天生就具有与他人形成合作关系的动机。最初的人际关系模式是在家庭背景中建立的，这种家庭内的成员之间的相互信任、相互给予的态度，形成了人们之后在社会生活中接近他人的基本策略。儿童正是在与家人的互动

中,通过和与自己亲近的人一起处理日常事务和共同参与活动,学会了如何与别人相处。尽管在不同的文化背景中,这方面的表现方式有很大差异,但是人类个体之间的互动基础是具有普遍性的。研究者发现,当儿童早期和家庭成员的依恋关系不安全时,他们也会对他人表现出不信任,对他人的移情也会遭到破坏。可见,个体从小或者说从出生起,就具有与人合作和表现亲社会的基本动机,这个动机可以保证个体的正常成长和发展。

(二)交换动机

人们不愿意让助人的成本超过收益,所以,人们倾向于在利己的范围内助人。例如,通过对与艾滋病患者交朋友的志愿者进行动机调查(Clary & Snyder, 1999),研究者发现,这些志愿者的亲社会动机可以被归纳为如下六种。

获得知识:通过志愿活动,更好地了解不同的人们或学习更多的技能。

增长职业经验:通过志愿活动,提高或增长自己的职业经验和增强职业能力。

社会适应:通过志愿活动,使自己成为群体的一员并得到其他成员的赞许。

自我防卫:通过志愿活动,减轻自己的内疚感或逃避某些个人问题。

提高自尊:通过志愿活动,提升自我价值感和自信心。

价值表达:通过志愿活动,表达个人的价值观和对他人的关怀。

从这六种动机中,我们不难看出,人们在助人的时候经常是有“个人打算”的。所以,我们可以推论,那些看着歹徒行凶而不做出任何助人行为的人并非完全无动于衷,他们的内心可能也感到非常焦急,但是当 they 意识到助人潜在的高昂代价时,就变得缩手缩脚了。

(三)移情动机

移情是指个体对他人情绪情感的感同身受的体验,人们对受害者

强有力的移情能够引发无私的亲社会行为。例如，当我们在孩子遭受痛苦时也感到痛苦，在孩子快乐时也感到快乐的时候，就产生了移情。看到他人遭受痛苦而产生移情的时候，如果我们的忧伤集中在遭受痛苦的人身上，而不是集中在我们自己的痛苦上，移情才能成为推动我们去帮助受害者的动力。因为这时我们能对困境中人们的遭遇感同身受，为之担忧。同情他人的人比那些漠不关心的人，通常会更愿意为困境中的人捐钱，也更愿意为困境中的人做出亲社会行为。这都是一再被证明的事实。

但是，当看到他人的苦恼而唤起一种自我聚焦(self-focused)的苦恼时，人们就不太可能真正地去助人。因为这时，人们更关心的是如何摆脱自己的苦恼，如果此时有其他的方法能使他们摆脱苦恼的心情，那么，他们就会采取更为简单的或不需要自己付出就可以摆脱苦恼的方法了(Schaller & Cialadini, 1988)。例如，当有的人走在路上碰到一个可怜的乞讨者时，他也会感到很不舒服，但如果这种不舒服是聚焦于这个人自己身上，而不是聚焦于乞讨者身上，那么他可能会赶紧走开或者不去看乞讨者。因为这个人此时的苦恼是由于看到乞讨者产生的，躲开不看这个乞讨者，这个人自己就不会有这些苦恼了。但如果这个人此时的不舒服是聚焦于乞讨者的，那么，他即使躲开不看这个乞讨者，乞讨者的痛苦却依然还在，所以，这个人就不能简单地采取躲避乞讨者的方式来摆脱自己的苦恼了。在这种情况下，他必须伸出援手去帮助乞讨者，才能真正使乞讨者解决困难。当乞讨者的苦恼消除了，他的苦恼才能消除。于是，聚焦他人的移情才能产生真正的利他行为。

第三节 亲社会行为的对立面：反社会行为

如果说亲社会行为是有利于他人、群体和社会的行为，那么与之相反的就是反社会行为。据资料记载，在几乎所有保存合理清晰记录

的国家，其犯罪率都呈现稳步增长趋势(Rutter, Giller, & Hagell, 1998)，而青少年群体中的犯罪率增长尤为突出，18岁及18岁以下的青少年杀人率在过去的几十年里增加了接近400%(Blumstein & Wallman, 2006)。这种对他人、群体和社会造成伤害的行为为什么会这么普遍，这种行为与亲社会行为有什么关系呢？

一、对反社会行为的界定

(一)反社会行为的范围

许多研究者发现，反社会行为与亲社会行为一样，是非常复杂的社会性行为。许多研究者试图通过因素分析的方法或多维度测量的方法，去建构反社会行为的维度或范围。例如，有研究者(Frick & Lahey, et al., 1993)对青少年的对立违抗行为和品行障碍的有关研究进行元分析，抽取出了反社会行为的两个维度。其中一个维度是从内隐的行为到外显的行为，所谓内隐的行为就是没有明显外在表现的行为，但是却有内在的反对情绪、抑制不住的愤怒和攻击意愿等；而外显的反社会行为指的是具有明显动作、表情、语言等外在表现的行为。另一个维度是在破坏性水平上延伸。无论是内隐的反社会行为，还是外显的反社会行为，都具有低破坏性或高破坏性的特点。如此一来，反社会行为可能就由两个维度四个象限的行为所构成(如图1-1所示)。



图 1-1 反社会行为维度的构成

在青少年身上，最典型也是最常见的反社会行为，可能就是攻击行为。众多研究者也将攻击行为纳入反社会行为的框架下进行探讨。对于攻击行为的分类，可以根据其反映的是攻击的形式还是攻击的功能来划分：通过攻击行为的形式可以将其划分为言语攻击、身体攻击或关系攻击(Crick & Grotpeter, 1995)；通过攻击行为的功能可以将其划分为工具性的攻击行为(攻击的目标并不是攻击的对象，而是其财物等)，或者是反应性的攻击行为(由于行动目标受阻或由于受到挑衅而导致的愤怒情绪引起的攻击行为，其攻击目的就是使攻击的对象受到伤害)(Hartup, 1974)。研究者指出，反应性攻击者与工具性攻击者通常在社会信息加工模式上存在差异，前者更具有社会信息加工模式的适应障碍，即不能有效辨别和加工情境中的线索，常常错误识别和加工社会性线索，因而做出对他人、群体和社会造成伤害的攻击行为(Dodge & Coie, 1987；寇彧，马艳，2004)。正是这个原因，研究者在尝试矫正反应性攻击者的行为时，常通过为其提供丰富的社会认知发展机会，训练其采用有效的社会信息的技能，消除或改善其攻击行为。

我们在本书中也借鉴了社会认知—行为矫正的想法，通过社会信息加工方面的指导，帮助青少年更为有效地采集和编码社会情境中的社会性信息，进而促进其亲社会行为。同时，也对消除和抑制攻击行为起到了积极作用。

(二)攻击行为在青少年群体中的主要表现

无论是攻击行为的频率，还是攻击行为的消极结果，在不同年龄阶段的个体身上，都存在很大差异。观察研究发现，在年幼儿童阶段，攻击行为的发生频率是最高的，但从攻击行为的破坏性上看，青少年和成年早期无疑是最严酷的；从攻击行为的内隐或外显性上看，年幼儿童的攻击行为也趋向于更外显，而青少年与成年个体的攻击行为具有更多的表现形式。但是，进一步的研究发现，在不同年龄个体身上体现的不同伤害程度、不同表现方式的攻击行为，其背后可能具

有相同的反社会结构(Tremblay, Hartup, & Archer, 2005; Farrington, 1993)。

婴幼儿时期或个体发展早期的攻击行为多是由于情绪导致的。众所周知,愤怒是人类的基本情绪之一,它既具有自我调适作用,也具有一定的社会功能,它能为个体提供活动的心理和生理的准备(Lemerise & Dodge, 2008)。当个体不能控制愤怒时,它的一个直接结果就是伤害或攻击(Lorenz, 1966)。研究发现,1个月大的婴儿就已经有了表达消极情绪的能力,但是其愤怒的体验和表情要到4个月以后才具有社会性表达功能。比如,4个月左右的婴儿会怒视给他挫折的对象,也会转头朝向自己的母亲,表达愤怒的情绪,以便求助,而1个月大的婴儿则只会哭(Stenberg & Campos, 1990)。当然,对于婴幼儿或年龄较小的儿童来说,其愤怒的表现常常是非常直接的。这或许是因为他们还不能控制自己的情绪和表达需要的方式,也或许是因为他们不明白情绪的表达规则等。

到了学龄期,儿童的社会生活进一步丰富了,人际交往越来越多,所以利益及权益冲突也就在所难免。而他们对于行为的控制能力也是有限的,同时,语言能力又在发展,所以学龄儿童的攻击行为就会有新的表现形式。一方面具有直接身体攻击的形式,另一方面也有语言攻击或关系攻击的形式;在攻击行为的后果上,其破坏性肯定比婴幼儿时期更为严重(Barkley, 2002)。从婴幼儿到学龄儿童,其攻击行为的变化可以从生理方面加以解释,如儿童执行功能的发展与成熟,同时又只具有有限的延迟满足能力等;也可以从社会环境因素方面加以解释,如学校和家庭环境中对攻击行为的鼓励或反对,都极大地影响着学龄儿童的攻击行为;另一个重要的影响因素是同伴的评价,随着个体自尊的发展,他们也会更关注同龄伙伴对自己的看法,因而,在社会交往中,他们会逐渐平衡对自我利益的强调与对社会关系的维持之间的冲突。

青少年的反社会行为更为复杂多样。很多研究结果显示,青少年

的攻击行为频率随着其年龄的增长在下降，但其攻击行为的破坏性却在加剧（Loeber, Farrington, Stouthamer-Loeber, & Kammen, 1998）。中国的情况也大致如此。例如，我国著名心理学家，我的恩师林崇德教授曾于“文化大革命”期间采用系统性个案分析法，逐个了解了100名品德不良中学生的过去和现状，了解他们7~10年的变化；逐个与他们接触、谈话，或分析他们的作业、查阅有关他们的材料，观察他们的言行，做一些必要的记录，通过分析发现了青少年的攻击行为具有如下消极特点（林崇德，2014）。

其一，有较严重的道德过错或犯罪活动，属于不同程度的违法行为（约占100%）。

其二，意志薄弱，言行不一。有的中学生有改正的愿望，也做过忏悔的表示，但由于意志薄弱，还会产生不道德的行为（约占63%）。

其三，有些青少年在一般情况下尚能控制自己的行为（约占10%）；而有些已经形成不良行为习惯，只要有犯劣迹行为的条件，就会自然而然地实施行动（约占27%）。

这些青少年的反社会行为并不是一成不变的。林崇德教授指出，他们行为的变化与是否形成不良道德行为习惯有直接的关系。形成不良行为习惯者发展成罪犯的占绝大多数（82%），而转变的只是少数（15%）。在100名研究对象中，有29个成为罪犯，他们大部分（22名，占罪犯数的76%）是形成不良行为习惯者。可见，不良的行为习惯是否形成，往往是决定品德不良青少年的行为是否继续恶化的重要心理条件。因此，教师和家长对尚未形成不良行为习惯的、具有反社会行为倾向的青少年，要采取正面引导，以避免他们形成不良行为习惯；对已形成一定恶习的青少年，要立足于“拉”——创造条件让其不良习惯得不到强化，避免重犯。

笔者在译著《危机中的青少年》（寇彘，2009）一书中也指出，在对不良行为的干预过程中，通常采取初级预防、次级预防和三级预防方案。初级预防是指降低不良行为的发生概率，这是适用于所有学生的

预防措施；次级预防指降低那些可能发展为严重问题的不良行为在学生中的流行率，这是对学生中的个别学生的预防措施；三级预防指减少已经存在的不良行为所产生的负面影响，这是针对那些已经表现出不良行为及严重问题的学生的干预措施。

对于青少年开展亲社会行为的促进，从本质上说，其实就是从正向上杜绝或阻止青少年形成反社会行为。

二、反社会行为的影响因素

(一)反社会行为的文化差异

在不同的文化情境中，人类社会具有差别巨大的行为规范，这也就导致了文化因素对反社会行为具有影响作用。首先，不同文化对攻击行为的界定可能不同；其次，不同文化对攻击行为的方式及后果的容忍度也不同；最后，不同亚文化对人们的行为有不同的具体规范。这三方面的因素就导致了特定文化情境中人的行为差异，进而强化了人们对文化规范的理解或遵从。例如，现有研究发现，在中国、印度尼西亚、美国等不同文化背景下，反社会行为的界定、表现形式、发展过程都有其独特性(Chang, Schwartz, Dodge, & McBride-Chang, 2003)。关于这个问题，我们将在本书第四章中进行进一步的阐述。

(二)反社会行为的性别差异

如前所述，反社会行为可能与个体的自控能力及神经系统都有关系，与文化规范也有关系，所以，反社会行为也很容易表现出性别差异。我们还以林崇德教授的研究结果为例，林先生的研究发现，100名品德不良青少年中有22名女生，其不良行为集中体现为以下特点：缺乏道德观念、情趣低级、意志薄弱、追求享乐。其不良行为表现多与过早的性活动有关。

另外，廖丽珠(1981)的研究发现，女生过早性活动问题的发展过程大致有两个阶段。

第一阶段，即异常表现期。一般在十三四岁。女生开始热衷于跟男性接触，上课特别容易分心，作业经常缺交，往往迟到、旷课，喜欢奇异打扮，平时爱 and 男生打闹，甚至会动手动脚或谈论男女风情。

第二阶段，即不良作风表现期。多数在十四五岁。女生在学校经常旷课，惹是生非，在公开场合讲下流话，缺乏羞耻感，听不进正确教育意见，甚至参与男生打架，或借口“逃夜”在外。

上述资料表明，女生过早性活动问题表现出显著的年龄特点，集中在13~15岁。这个时期，少女由于生理、心理的剧烈变化，情感波动不稳定，缺乏自制力，意志较薄弱，容易受到不良影响，从而走上性爱不健康发展的道路。16岁之后，由于自制力的发展，加上对出路、前途的重视和社会舆论感的增强，她们的行为会有明显的收敛或隐蔽，这是女生品德不良心理的一个表现形式。

第三个可以显示反社会行为性别差异的例子是，女性的反社会行为是微妙而间接的，更多是通过社会操纵来实现的。例如，通过有目的地毁坏他人与同伴的关系达到伤害他人的目的(Crick & Grotpeter, 1995)。而男性的反社会行为则更多、更明显地表现为直接的身体攻击或伤害(Galen & Underwood, 1997)。

对照男女两性青少年的攻击行为特点，我们可以很明显地看出，从反社会行为的角度说，男性青少年的行为对社会和他人及群体造成的消极影响更严重，女性青少年的反社会行为对自我和家庭造成的消极影响更严重。可见，性别也是影响青少年反社会行为的重要因素。

(三)反社会行为的个体差异与家庭环境差异

尽管前面所讨论的反社会行为的文化差异及性别差异，都会与现在我们要讨论的反社会行为的个体差异及家庭环境差异具有交叉性，但由于在反社会行为方面，个体差异造成的区别和由于家庭环境不同而造成的区别太突出了，所以我们必须将这两个因素再拿出来进行阐述。

关于人格因素与反社会行为关系的研究由来已久，所得到的支持

证据也在不断增长。早期的困难型气质类型可以预测学前期(Keenan, Shaw, & Delliquadri, et al., 1998)、学龄期(Raine, Reynolds, & Venables, et al., 1998)、青少年期(John, Caspi, & Robins, et al., 1994)的反社会行为;人格因素甚至与成年期的反社会行为也显著相关(Ball, Tennen, & Poling, et al., 1997)。大量的研究都揭示了较为一致的结果,即早期的控制缺乏与个体9岁和11岁的反社会行为,以及13岁和15岁的品行障碍存在相关,与18岁时的暴力犯罪也相关。研究者指出,控制的缺乏能够将终身持续的犯罪者与仅仅是青少年阶段的犯罪者区分开(Moffitt & Caspi, 2001)。

言语能力与反社会行为也有关系。临床上发现,在攻击性幼儿、品行障碍儿童、严重过失犯罪的青少年,以及成人罪犯中,都存在大量有言语功能缺陷的人(Lynam & Henry, 2001)。至于言语能力缺陷与反社会行为之间存在相关的原因,目前还不是特别清楚,但毫无疑问,这与大脑的发育及控制能力有密切的关系。

反社会行为与大脑中的自我控制或执行功能缺陷之间的关系获得了许多支持性证据。例如,儿童青少年的执行功能测验分数可以将反社会个体与非反社会个体区分开来,额叶系列的多变量分析与语言能力可以明显地将过失罪犯与非过失罪犯区分开。

说到家庭环境,从个体早期经历的母婴亲密情感丧失到家庭功能的紊乱和缺失,都稳定地预测着个体的反社会行为。众多纵向追踪研究结果显示,非安全依恋类型可以预测外显的反社会行为或儿童的行为问题(Bates, Bayles, & Bennett, et al., 1991),矛盾型依恋类型可以预测儿童5岁时对同伴的敌对行为(Lyons-Ruth, 1995)以及7岁时表现出来的外显反社会行为(Lyons-Ruth, Alpern, & Repacholi, 1993)。当然,母婴依恋与家庭的其他变量也存在交互作用。对于中产阶级家庭来说,依恋的安全性与否并不能对反社会行为起到抑制作用,但安全型依恋类型对于低收入家庭和拥有高压力母亲的家庭来说,却是儿童反社会行为的保护性因素。

影响儿童反社会行为的另一个重要家庭环境因素是父母的婚姻冲突。研究者利用家庭日记的方法开展观察研究，发现父母婚姻冲突极大地增加了儿童表现出来的攻击行为(Cumming, Goeke-Morey, & Papp, et al., 2002)。儿童的品行不良也能增加父母的婚姻压力，而父母的婚姻冲突又加剧了儿童的不良行为，这是一个恶性循环。基本上，家庭的暴力都可以预测儿童日后的反社会行为倾向(Fergusson & Horwood, 1998)。

其实，无论是影响反社会行为的个体因素，还是影响反社会行为的家庭环境因素，都离不开宏观的社会生活环境，如媒体的影响、亚文化的影响、社会规范的影响，等等。所以，这些影响因素的作用既不能低估，也不能孤立看待。

第二章 亲社会行为的发展与干预

如第一章中所论述，亲社会行为指的是人们在社会交往中所表现出的谦让、帮助、合作、分享，甚至为了他人利益而做出自我牺牲的、一切有助于社会和谐的行为及趋向。亲社会行为是个体社会化过程中的重要行为，对个体健康发展以及社会适应具有重要作用，因此，它受到发展心理学家和社会心理学家的重视。本章简要介绍亲社会行为的早期表现、青少年阶段的发展特点和规律，以及心理学界对它的干预研究。

第一节 婴幼儿亲社会行为的表现

儿童亲社会行为的实证研究最早源于婴儿自发出现的针对成人的积极情感关注，研究者发现这种情感反应是亲社会行为的基础。个体基于对他人情绪的准确识别而体验到类似的情绪，进而对他人产生积极的关注，并发起帮助、安慰等行为。人类个体在很小的时候就表现出亲社会行为，我们可以通过以下引述的这些母亲的报告看出来。

在博比 19 个月大的时候，有一次，我在打扫房间，突然感到眩晕和恶心……于是，我就关掉吸尘器，去了洗手间，这个时候我有点咳嗽和呕吐。博比跟着我来到洗手间门口，整个过程中，他一直靠着洗手间的门问我：“妈妈，你还好吗？”后来，我走出来把他抱起来，他用非常关注和担心的眼光注视着我，我对他说：“妈妈没事了。”他就把头放在了我的肩膀上，并且拥抱我。

(Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982)

托德大约两岁的时候，有一天，一个名叫苏珊的四岁小女孩来我家玩。他们两个在卧室玩耍，苏珊突然大哭起来，我问：“怎么了？”苏珊说：“他打我！”我说：“哦，我叫他不要打你。”然后我叫：“托德！”他似乎并不怎么紧张，只是在旁边看着苏珊哭。我问他：“你打了苏珊吗？你不能伤害别人。”他们又回到卧室去，只几秒钟，苏珊就又跑了出来。这一次，我严厉地说：“不，托德！你不能伤害别人。”在苏珊妈妈安慰苏珊的时候，托德看着苏珊抽噎……在桌子右边有一些掉下来的花瓣，托德捡起了一片小花瓣，微笑着把它递给了苏珊，说：“给你。”苏珊伸出手，接过了花瓣。接着，托德又去捡掉下来的其余的花瓣，把它们递给苏珊。

(Zahn-Waxler, Rader-Yarrow, & King, 1979)

辛西亚四岁的时候，有一次，我们想去朋友家玩，但是此行的准备工作非常烦乱。辛西亚对她的弟弟理查德说：“来，我给你讲故事，我们不要在这里麻烦爸爸妈妈了。”于是，他们一起坐到了躺椅上，辛西亚开始“讲”（其实是复述以前她听过的）两本书给理查德听。当我和他们的父亲把一切都准备好了的时候，我说：“能够不被打扰地完成准备工作真是太棒了！”

(Grusec, 1982)

上述是几位母亲接受心理学家访谈时的报告，从中我们很容易看到，婴幼儿就能做出一些安慰行为、帮助行为和分享行为。我们可以发现，这些行为往往发生在儿童看见他人处于困境或不幸时。无论是由儿童导致的不幸，还是儿童只是一名旁观者，其实都可以引发儿童的亲社会行为，而且，儿童很小的时候就会有这些亲社会行为。当然，别人也有理由怀疑，这种行为是不是如同我们所说的那样，是有意指向他人的。博比是不是真的想要安慰妈妈，还是只是表现了一种接近妈妈的行为？在儿童早期，这二者是很难区分的。相反，在四岁的辛西亚身上，这种区分就比较清晰了，她显然是想要帮助父母。但

是我们还发现，辛西亚的行为受到了奖励(至少是言语上的)，那么她是不是对这个奖励早有预期呢？她的行为到底是不是亲社会行为呢？

其实，就像我们前面讨论的那样，儿童的亲社会行为往往出于多种复杂的原因，其中有两种动机尤其重要。第一种动机是个体为了遵守某种社会或文化规范而做出亲社会的举动。第二种动机涉及移情(对于他人的不幸产生类似的情绪反应)和同情(对于他人的不幸产生关注或者悲伤的情绪反应)这类替代性的情感体验，这样的情绪情感体验能够形成个体对他人不幸或需要的反应，而这样的反应会使个体做出种种尝试来改变他人的情感状态。以下分别来叙述。

一、鼓励、模仿导致的亲社会行为

早期的研究者们尝试通过实验研究来弄清儿童亲社会行为产生的原因。研究者们首先将焦点集中在“强化”(言语奖励或是物质奖励)这一手段上。盖尔芬德(Gelfand)等人(1975)报告了一项对21名5~6岁儿童的实验研究结果。研究者让孩子们来到研究室里，安排他们玩弹玻璃球的游戏并从中赢取代币，他们赢取的代币累加起来可以换取一些奖品。研究者告诉孩子们，他们也可以把自己赢取的代币捐献给旁边屋子里的另一个孩子，使他也得到奖品(事实上，另一个孩子并不存在，这个情境是由一个成人和一个孩子对话的录音带造成的)。实验中，实验者操作了两种强化。一种是鼓励(如果你帮助那个男孩/女孩一两次的話，该会多好啊!)，另一种是称赞被试的捐赠行为(很好!想象那个男孩/女孩现在会有什么样的感受!)。研究者分别对两种操作后的孩子们的捐赠概率进行了比较。结果发现，鼓励和称赞都很有效地增加了孩子们的捐赠概率，而且对实验中的一些孩子来讲，实验操作的效果非常持久，也就是说，研究者采取的强化措施对于捐赠产生了非常显著的影响，这个显著的影响还具有持续效应。此外，研究还证明，对于年幼的儿童来说，物质性强化与社会性强化同样有效。

当然，给予儿童强化的那个人的特点也是非常重要的因素(Gelfand, Hartmann, & Crooner, et al., 1975)。

另一项研究把模仿(让儿童观察成人做出的帮助或利他行为)作为实验操作(Grusec, Sssa-Kortsak, & Simutis, 1978)。结果发现，研究中的96名8~10岁孩子，对行为的直接模仿更为敏感，而不是对道德说教更为敏感。研究是在校园里设置的实验情境中进行的，研究者让孩子们逐个做弹玻璃球的游戏，通过游戏，孩子们可以赢取玻璃球作为奖品(实验设置好了，让参加实验的孩子们赢取相同数量的玻璃球)。而在距孩子们游戏地点不远处，有一个已经盛有一些玻璃球的碗和一张海报，海报上写着：“帮助穷困的孩子，用你赢得的玻璃球为穷困的孩子换取礼物。”一个成年人(和被试性别相同)先开始游戏，然后，实验分两步进行，第一步又分两种情况，一种是做游戏的成年人劝说孩子把自己赢得的一半玻璃球捐出去，另一种是他什么也不说；接着进行第二步实验，这个成人要么捐出自己赢得的一半玻璃球，要么不捐。然后成人就离开了，留下儿童自己一个人继续进行游戏，但是研究者会通过单向玻璃观察儿童捐出多少玻璃球。结果发现，大部分孩子在看见成年人捐出自己的玻璃球后，无论之前成年人是否劝说过他们，他们都会捐出自己的玻璃球；反之，即使成年人曾有过劝说，但如果儿童看见成年人没有捐出自己的玻璃球，也不会捐出自己的玻璃球。这个实验以及其他的一些类似实验都表明，儿童实际观察到的他人行为比他人的道德说教对儿童的行为有更大的影响。

这些研究结果可以使我们得出一些推论：强化和成人的榜样行为能增加作为观察者的儿童的亲社会行为。此外，一项对6~10岁儿童的实验研究表明，上述研究结果还应该参照儿童表现慷慨性的年龄差异(Zarbatany, Hartmann, & Gelfand, 1985)。一般来说，年长的儿童只受实验者的影响，其他因素(如同伴是否知道自己的慷慨等)对其行为的影响较小；但年幼的儿童则更多受到自身特征(如儿童的慷慨性)的影响。所以，年长儿童有可能比年幼儿童更加慷慨，而这仅仅是因为

年长的儿童比年幼的儿童更懂得，顺从成人的旨意会给自己带来更多的收益。当然，人们也许会辩解，即使儿童顺从于成年人而表现更多的亲社会行为，但这种顺从本身也是亲社会。这的确是一个有意思的问题。

二、移情导致的亲社会行为

有研究者(Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982)曾描述了一项研究，这项研究采用横断的和纵向的研究方法，主要依据母亲的日常记录，对24名12~30个月的儿童进行了观察。母亲要把孩子们在遭遇产生消极情绪的事件时的反应记录下来，并且报告出来。基于这些观察，研究者在一定程度上确定了被试儿童对他人的三个移情水平。第一是个人痛苦水平，指儿童受到事件的影响而产生了情绪性反应；第二是情绪传染水平，指儿童表现出对他人的同情情绪；第三是自我中心的移情水平，指儿童采用使自己觉得舒服的物品，如可爱的玩具或是毯子等对他人提供支持。研究发现，从年幼儿童(20个月或不足20个月)到年长儿童(20~30个月)，有两点显著变化。年幼儿童经常受他人痛苦影响而哭泣、焦躁或抽泣，但很少有真正的亲社会举动。这里提到的亲社会行为指的是简单的抚摸、轻拍受害者，或是给予物品等。年长儿童则会表现出更多的亲社会行为，母亲报告的事件中大约有三分之一都是年长儿童的亲社会行为。另外，年长儿童表现出的亲社会行为的形式也更为多样，如劝慰其放心(“你会没事的”)，攻击性的利他(攻击欺负人的人)，给予物品(如绷带、令人舒适的物件)，或者是寻求第三者帮助。无论事件中他人的痛苦是不是由儿童导致的，这种亲社会行为的发展模式都是类似的。我们从这个研究不难看到，3岁以下的儿童已经可以表现出一些亲社会行为了，尤其是在20个月以后。这正是儿童的感知—运动阶段发展完成的时候，儿童这时已经可以理解因果关系，区分自己和他人了。而这个年龄之前的儿童却不同，他们常用使自己舒适的方法来让他人舒适，但是到了20个月大之后，他们就能很清楚地知

道，痛苦其实是在别人身上(稍微晚一些，他们还能区别出他人的痛苦是不是由自己导致的)，因此就能做出更恰当的行为反应。

我们从这项研究中也能看到，在知道他人处于困境中时，注意的焦点是关注他人，还是关注自我，其后果完全不同。只有关注他人的注意焦点才会导致亲社会行为。

三、儿童早期亲社会行为的性别差异和年龄差异

有的研究者(Eisenberg-Berg & Hand, 1979)观察了学前班的 35 名儿童，这些儿童的年龄在 4~5 岁。研究者发现，平均来讲，大约每隔 10~12 分钟，儿童就会表现出分享、帮助和安慰等亲社会行为，且年龄和性别差异均不显著。在以色列，巴塔尔(Bar-Tal)等人(1982)观察了 156 名 18 个月到 6 岁的儿童。他们发现，在所有的社会交往行为中，亲社会行为占 10%~20%(Bar-Tal, Raviv, & Goldberg, 1982)。他们也没有发现显著的年龄变化或性别差异(见表 2-1)。

表 2-1 母亲报告的她们对孩子行为的反应

母亲的反馈	孩子自发的帮助行为(事件的百分比)	
	4 岁	7 岁
答谢，感谢，表达个人的感激	33	37
微笑，热情地感谢，拥抱	17	18
赞扬儿童或者赞扬儿童的行为	19	16
没有反馈的行为	8	9
母亲的反馈	孩子没有做出帮助行为(事件的百分比)	
	4 岁	7 岁
道德说教	26	30
提出利他要求	22	30
责备，皱眉	18	15
移情训练	6	5
直接的或强迫的行为	6	5
接受孩子不利他的行为	8	5

资料来源：Grusec, 1982

格鲁塞克(Grusec, 1982)也使用了母亲报告法来研究 4~7 岁儿

童的亲社会行为。她要求母亲们在四周的时间内，报告孩子在想要帮助别人时所做出的任何行为(常规的职责行为除外)，母亲们每天都要记录这样的行为。研究结果并没有发现显著的性别差异。表 2-1 显示了这项研究的一些有趣的结果。表格上半部分显示，母亲在看到自己孩子做出帮助行为的时候，大都会给予孩子反馈，大部分的反馈都是言辞上的“奖励”，如感谢或者是称赞，或者是母亲体态上的动作，微笑或拥抱等。表格下半部分显示，如果孩子在母亲认为应该帮助的时候而没有做出帮助行为，母亲大都不认可这样的情况。通常，母亲们都会鼓励自己的孩子帮助别人，采取的方法无非是直接的(“直接提出利他要求”)或是人们常说的(“道德说教”)方式，以及表达自己的不满(“皱眉、责备”)等。母亲们很少向孩子解释如果不帮助的话，会对他人造成什么影响(“移情训练”)，也很少直接指导或强迫儿童做出适当的行为。但是，实际生活中，如果母亲或成人能及时、有效地干预儿童的亲社会行为，就会使儿童做出更多的亲社会行为，并且形成习惯。这不仅有利于个人的发展，也有利于整个社会的和谐。大量研究结果显示，投身于社区服务计划，投身于以学校为基础的“帮助他人学习”或“辅导儿童”等活动的年轻人，都在这些活动中发展了社会技能和积极的社会价值观。这些年轻人明显地更少面临犯罪、不安全的冒险行为等危机，他们更可能成为良好的公民。志愿者活动也同样有助于使个体的成年期状态更健康。

第二节 青少年亲社会行为的发展

亲社会行为的发展是青少年社会化的重要内容，反映了自我与自己、自我与他人、个人与群体的关系，对青少年自身健康发展及社会适应具有重要意义。研究表明，表现出更多亲社会行为的青少年，其幸福感和心理健康水平也更高，同时，他们也拥有更多的积极情绪(Gilman, 2001)、更强的人际信任(Rotenberg, Fox, & Green, et

al., 2005)以及更高的自尊水平(Laible, Carlo, & Roesch, 2004)。而且,亲社会行为通过促进人际关系,可使青少年感知到更多来自家庭、同伴的社会支持。因此,亲社会行为还有助于青少年应对焦虑、孤独等负性情绪(Storch, Brassard, & Masia-Warner, 2003)。

一、青少年亲社会行为发展的相关研究

(一)传统视角下青少年亲社会行为的发展变化

早期关于青少年亲社会行为发展趋势的横断研究较一致地认为,与学龄前及儿童期相比,青少年的亲社会行为更多(Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006)。例如,青少年的帮助行为多于7~12岁的儿童(Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006);13~16岁青少年自我报告的帮助行为随年龄增长而增加(Jacobes, Vernon, & Eccles, 2004)。但近些年来,一些纵向研究结果发现,在青少年阶段,亲社会行为随年龄增长呈现下降趋势(Carlo, Crockett, Randall, & Roesch, 2007; Nantel-Vivier, Kokko, & Pstdli, et al., 2009)。例如,一项长达四年的纵向研究发现,美国东部乡村12~18岁青少年的亲社会行为发展整体呈下降趋势,青少年后期略有上升(Carlo, et al., 2007);另一项以加拿大及意大利10~15岁的青少年为研究对象,采用父母、教师评定法考察亲社会行为的纵向研究结果表明,随着年龄的增长,青少年亲社会行为有所减少(Nantel-Vivier, et al., 2009)。青少年亲社会行为发展趋势研究结果的不一致,为后续研究带来了巨大挑战的同时,也充分说明了青少年亲社会行为发展情况是复杂的,也是需要深入挖掘的课题。

我们认为,造成上述结果不一致的原因主要包括两个方面。

第一,亲社会行为的概念界定及类别划分不同。早期的研究通常并不明确区分亲社会行为与利他行为,因此研究者通常会选取帮助、分享、合作、安慰四种典型行为中的一两种作为亲社会行为的代表来

进行研究(Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006; Greener & Crick, 1999)。由于大量的研究结果表明,不同类型的亲社会行为的形成机制、发展趋势以及相关社会心理变量差别巨大(Carlo & Randall, 2001),为了深入探究亲社会行为的心理机制,研究者们陆续开始基于不同的研究取向对亲社会行为进行类型的划分,但划分方式却不一而足。例如,社会化取向的研究者根据行为目标群体的不同,将其划分为针对父母、同伴以及陌生人的亲社会行为类别,用以研究家庭及学校中的社会化对亲社会行为塑造的作用(Kumru, Carlo, & Edwards, 2004);道德价值认同取向的研究者则根据行为发生时的情境特征,将亲社会行为划分为公开的、匿名的、利他的、依从的、情绪性的和紧急的六种倾向,用以研究个体在不同情境中较稳定的亲社会反应倾向(Carlo & Randall, 2002)。值得注意的是,现有划分方法大多基于“以研究者为中心”的立场,即研究所涉及的亲社会行为通常是由研究者提出来的(Greener & Crick, 1999)。然而,不同年龄、文化背景的群体对于亲社会行为概念的表征方式是有差异的。因此,从青少年概念表征的视角出发,界定和区分不同的亲社会行为类型,对于了解青少年亲社会行为的年龄特征、发展趋势,探讨影响青少年亲社会行为的心理社会因素具有重要意义(寇彧,张庆鹏,2006;Carlo,2014)。

第二,考察亲社会行为的研究工具不断发展。亲社会行为研究始于以移情(empathy)为核心的年幼儿童的特定行为,通常用实验室情境法观察、测量儿童的行为表现及亲社会推理过程(寇彧,王磊,2003)。但随着年龄的增长,青少年社会化程度的提高、行为表现的日趋复杂,情境观察法就显示出其局限性。亲社会行为的测量需要更为稳定的测量工具。如前所述,亲社会行为概念界定的局限使得亲社会行为的测量也经历了类别单一、各自为政的阶段。目前,虽然卡洛等人(Carlo & Randall, 2002)根据亲社会行为的六个维度编制的亲社会倾向测量(Prosocial Tendencies Measure, PTM)使用较为广泛,但也存在不少问题:①亲社会行为倾向测量注重亲社会行为发生的不同

情境特征，而非指向亲社会行为表现的不同类型本身(寇彧，张庆鹏，2006)；②该量表虽然在初高中青少年中能够保证一定的信效度(魏欣，陈旭，2010；Carlo，Hausmann，Christiansen，& Randall，2003)，但由于理论建构及问卷修订均基于青少年后期及成年早期个体，因此离准确描述青少年亲社会行为发展现状仍有差距，在实际应用中还存在一定的问题；③跨文化适用性问题无法避免，在该量表的应用过程中，已有研究者发现，美国与墨西哥的青少年亲社会倾向存在差异，并发现文化价值观在家庭教养方式等因素对于亲社会倾向的影响中起中介作用(Davis，2012)。这些类似的研究结果恰恰反映了不同文化中的亲社会行为研究需要根植于特定的文化土壤。另外，基于中国青少年群体的研究结果表明，亲社会倾向的六种类型并不能反映青少年群体对于亲社会行为的独特认识(寇彧，马艳，谭晨，2004)。因此，基于我国青少年自身视角，开发反映亲社会行为外部表现特征的研究工具，对于准确衡量青少年亲社会行为发展水平，深入探讨行为背后的心理机制具有重要意义。

(二)基于原型概念表征开展青少年亲社会行为研究

2005年至今，本课题组持续深入开展我国青少年亲社会行为认知表征的相关研究。首先，基于原型代表性的概念表征取向，我们在中小学生中围绕青少年所理解的亲社会行为开展焦点群体访谈，获得了43种青少年认同的、最具代表性的亲社会行为(寇彧，付艳，张庆鹏，2007)，其中不仅包含传统的帮助、分享等具有利他特征的行为，还包含遵守社会规范、增进交往双方和谐友好关系的行为(张庆鹏，黎洁，寇彧，2010)。之后，我们根据访谈所得的亲社会行为原型，编制了青少年亲社会行为评定量表，让青少年评定这些行为符合亲社会行为的程度(寇彧，张庆鹏，2006)。通过进一步因素分析及记忆实验，我们建立并验证了青少年认同的亲社会行为的四维度(利他性亲社会行为、遵规公益性亲社会行为、关系性亲社会行为和特质性亲社会行为)模型(张庆鹏，寇彧，2011)。关于青少年认同的四维度亲社会行

为，我们将在本书第三章的第三节中详细阐述。接着，我们以此四维模型为基础，经过两次修订，形成了包含 15 个题项的《青少年亲社会行为量表》(Prosocial Behavior Scale for Adolescent, PBSA)。该量表不仅较为全面地反映了青少年对亲社会行为的认识、理解和态度，区分了亲社会行为的不同类型，并且较为完整地涵盖了青少年在其独特生活空间。社会化及社会适应过程中的自我、他人、社会规范的要素，因此，既可用于描述青少年亲社会行为发展的整体特征，也可以具体描述某种类型的亲社会行为的发展水平和趋势。有关青少年亲社会行为评价工具的详细内容，我们将在本书第三章中阐述。

对比传统视角的亲社会行为研究与基于青少年原型概念表征的研究可知，以往研究有的选取了亲社会行为中的某一种，如利他性亲社会行为与早期横断研究中的帮助、分享行为(Jacobes, Vernon, & Eccles, 2004)，研究结果仅反映了某种亲社会行为的发展特征。有的是较为全面地涵盖了多种具体的亲社会行为，但并未对不同行为类型进行区分报告(Carlo, Grockett, Randall, & Roesch, 2007)，研究结果只反映了模糊趋势，也并没有对该趋势做出合理解释。因此，传统研究得到了关于青少年亲社会行为发展趋势的不同结果。而根据合理的概念划分与恰当的测量工具，我们就能够在完整全面的概念范畴内，深入细致地探究不同亲社会行为类型的发展趋势，从而更好地揭示青少年亲社会行为的发展特点。例如，我们可以推测，我国青少年四种类型的亲社会行为发展特征及趋势可能不同。第一，利他性亲社会行为在概念上与传统的帮助、分享等亲社会行为更为接近，强调纯利他性的特征。随着生理发展及认知成熟，青少年观点采择能力不断提高，同时青少年的道德价值观也越发成熟，他们更能识别他人的需要，并引发更高水平的移情(Carlo & Randall, 2002)。因此，利他性亲社会行为随着年龄的发展可能呈现上升趋势。第二，遵规公益性亲社会行为强调对外部要求和社会规范的服从，而步入青春期的青少年自我意识高涨，要求和规范更可能被他们感知为一种相对的束缚。同

时，随着道德推理能力的提高和道德灵活性的发展，他们逐渐脱离“好孩子”和“服从权威”的道德定向(Kohlberg, 1969)。例如，已有研究发现青少年中后期赞扬定向的依从型亲社会行为随年龄增长而降低(Carlo & Randall, 2002)，因此，青少年遵规公益性亲社会行为可能随年龄发展而有所下降。第三，关系性亲社会行为强调积极的人际交往，强调亲社会行为的社交性特征，重视行为对互动双方的意义。青少年的同伴友谊具有亲密性(intimacy)和忠诚(loyal)两大特征(Hartup & Abecassis, 2002)。随着亲密性的增加，他们会形成小圈子(cliques)或群组(crowd)，并将这些小圈子和群组视为亲密情感的环境(Henrich, Kuperminc, Sack, Blatt, & Leadbeater, 2000)。到青少年后期，随着交往圈子不断缩小，还可能出现男生女生单独交往的现象(Connolly, Craig, Goldberg, & Pepler, 2004)。因此可以推测，随着同伴关系的逐步稳定，体现“结交朋友”的关系性亲社会行为可能有所下降。第四，特质性的亲社会行为具有相对稳定的个人品质指向，与人格的宜人性等稳定特征相关(张庆鹏，寇彧，2011)。已有追踪研究发现，亲社会特质在儿童青少年中具有一致性和稳定性(Eisenberg, Guthrie, & Cumberland, et al., 2002)，因此，可以推测青少年的特质性亲社会行为较为稳定。另外，由于在青少年眼中，不同的亲社会行为原型在亲社会行为概念体系中分布的位置不同，即有些行为更接近“中心类属成员”，而另一些行为则距其相对较远(寇彧，张庆鹏，2006)。而这一代表性特征又会随着青少年的年龄发展及其学习生活环境的变化而变化。因此，亲社会行为的整体发展趋势的变化是非常值得探索的问题。

二、新视角看青少年亲社会行为的发展

我们通过对北京市5个区县9所中小学总共2450名青少年在校生的整群抽样、以班级为单位进行集体作答的调查，同时采用经过验证的《青少年亲社会行为量表》(四维度)为研究工具测量青少年的亲社

会行为，研究得到了重要的结果。

(一)青少年亲社会行为发展总体情况良好

如表 2-2 所示，青少年亲社会行为整体表现以及亲社会行为的利他性、遵规公益性、关系性、特质性维度表现均良好，集中趋势较好。从得分均值上看，不同性别、学段的青少年群体的亲社会行为表现存在一定的差异，而同学段内的不同年级间的亲社会行为表现比较接近。

表 2-2 青少年亲社会行为基本情况

性别/年级	样本量	亲社会行为 $M\pm SD$	利他性 $M\pm SD$	遵规公益性 $M\pm SD$	关系性 $M\pm SD$	特质性 $M\pm SD$
男	1198	5.48±0.96	5.37±1.10	5.56±1.06	5.50±1.08	5.49±1.01
女	1252	5.72±0.88	5.64±1.01	5.80±0.94	5.66±0.98	5.75±0.90
小学	777	5.75±0.94	5.55±1.12	5.95±1.00	5.78±1.05	5.69±1.03
初中	822	5.56±0.96	5.46±1.13	5.63±1.02	5.54±1.05	5.60±0.98
高中	851	5.51±0.87	5.51±0.94	5.49±0.94	5.45±0.97	5.59±0.88
四年级	375	5.74±0.94	5.57±1.12	5.94±0.99	5.75±1.05	5.67±1.07
五年级	402	5.76±0.93	5.53±1.13	5.96±1.02	5.80±1.05	5.70±0.99
初一	408	5.56±0.92	5.42±1.11	5.65±0.97	5.55±0.99	5.58±0.97
初二	414	5.56±1.00	5.50±1.14	5.61±1.07	5.52±1.01	5.62±1.00
高一	458	5.51±0.84	5.51±0.92	5.49±0.90	5.44±0.95	5.58±0.87
高二	393	5.51±0.89	5.51±0.98	5.48±0.98	5.46±0.99	5.60±0.89
合计	2450	5.60±0.93	5.50±1.07	5.68±1.01	5.58±1.03	5.63±0.97

注：亲社会行为评价表是 7 点记分。

以性别、年级为自变量，社会赞许性为控制变量，亲社会行为均分为因变量，进行单变量方差分析。结果显示，在亲社会行为整体表现上，性别主效应显著($F=28.44, p<0.001$)，年级主效应显著($F=2.93, p<0.01$)，性别与年级交互作用不显著($F=0.91, p>0.05$)。之后以亲社会行为的利他性、遵规公益性、关系性、特质性维度为因变量，分别进行单因素方差分析，结果发现各维度上性别差异均显著($F=22.00, 31.16, 7.86, 28.74, p<0.01$)，年级差异结果不一，性别与年级交互作用均不显著。

(二)青少年亲社会行为性别差异

我们以青少年性别作为自变量，社会赞许性为控制变量，分别以亲社会行为均分，亲社会行为的利他性、遵规公益性、关系性、特质性为因变量，做单变量方差分析。结果表明，在亲社会行为整体表现上性别主效应显著($F=23.83, p<0.001$)，女生亲社会行为表现显著优于男生。在亲社会行为的利他性($F=23.38, p<0.001$)、遵规公益性($F=20.621, p<0.001$)、关系性($F=4.50, p<0.05$)、特质性($F=29.35, p<0.001$)各维度上的结果与亲社会行为整体表现结果一致，即女生各项得分均高于男生。

(三)青少年亲社会行为的发展趋势

为了探讨青少年亲社会行为整体表现的发展趋势，我们以年级作为自变量，社会赞许性为控制变量，以亲社会行为均值为因变量做单变量方差分析。结果显示，在亲社会行为整体表现上年级主效应显著($F=2.24, p<0.05$)，变化趋势如图 2-1 所示。两两比较结果发现，小学五年级亲社会行为表现显著高于初二年级($F=4.51, p<0.05$)、高一年级($F=8.24, p<0.01$)、高二年级($F=7.57, p<0.01$)。

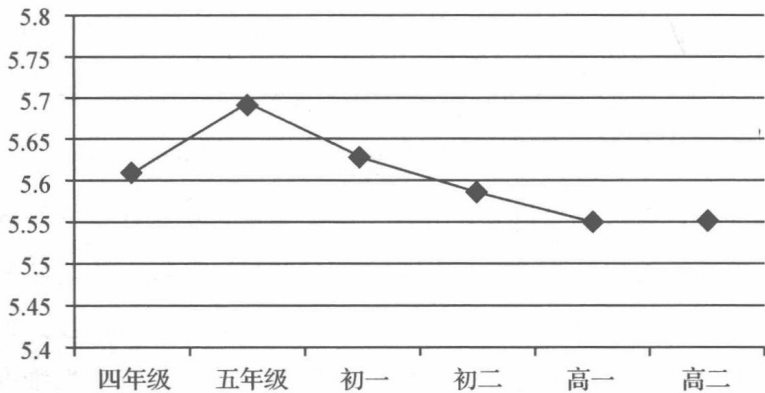


图 2-1 青少年亲社会行为整体表现的发展趋势

注：图中的数据值为控制了社会赞许性后的估计平均值，与表 2-2 中原始均值存在少许差异。

另外,由于亲社会行为的整体表现在同一学段内差异均不显著,即四年级与五年级($F=2.66, p>0.05$)、初一年级与初二年级($F=0.64, p>0.05$)、高一年级与高二年级($F=0.44, p>0.05$)的亲社会行为表现均无差异。另根据以往研究者对于亲社会行为发展规律的研究结果,我们也将年级变量转化为学段变量进行研究。以学段作为自变量,社会赞许性为控制变量,以亲社会行为均值为因变量做单变量方差分析,结果显示,在亲社会行为整体表现上学段主效应显著($F=3.95, p<0.05$)。两两比较结果发现,小学生亲社会行为显著高于高中生($F=7.86, p<0.01$)。

为了了解青少年四种亲社会行为的发展趋势,我们以年级作为自变量、社会赞许性为控制变量,分别以亲社会行为的利他性、遵规公益性、关系性、特质性维度为因变量做单变量方差分析,结果如图 2-2 所示。

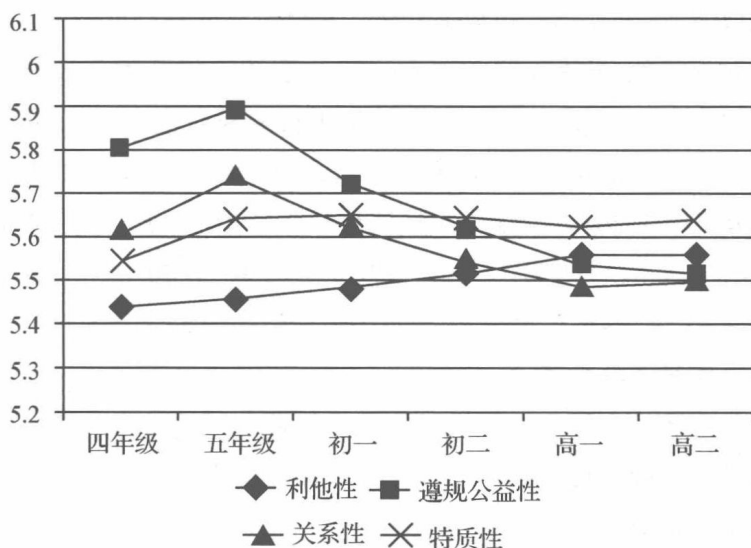


图 2-2 青少年四种亲社会行为的发展趋势

注:图中的数据值为控制了社会赞许性后的估计平均值,与表 2-2 中原始均值存在少许差异。

利他性亲社会行为的年级主效应不显著,但有上升趋势,两两比较结果发现小学四年级的利他性亲社会行为显著低于高一($F=4.30$,

$p < 0.05$)和高二($F = 3.87$, $p < 0.05$)年级。随后以学段为自变量的方差分析结果发现,学段主效应显著($F = 3.21$, $p < 0.05$),两两比较结果发现高中生利他性亲社会行为显著高于小学生($F = 6.43$, $p < 0.05$)。

 遵规公益性亲社会行为的年级主效应显著($F = 13.89$, $p < 0.001$)。两两比较结果发现各学段内差异均不显著,跨学段年级差异均显著。因此以学段为自变量进行方差分析,结果显示,小学生遵规公益性亲社会行为显著高于初中生($F = 19.20$, $p < 0.001$)、高中生($F = 64.37$, $p < 0.001$),初中生显著高于高中生($F = 13.52$, $p < 0.001$),即从小学至高中,遵规公益性亲社会行为呈明显下降趋势($F = 32.21$, $p < 0.001$)。

 关系性亲社会行为的年级主效应显著($F = 5.01$, $p < 0.001$)。两两比较结果发现小学五年级关系性亲社会行为得分最高,显著高于小学四年级($F = 4.35$, $p < 0.05$)、初二年级($F = 10.67$, $p < 0.01$)、高一年级($F = 18.82$, $p < 0.001$)、高二年级($F = 14.87$, $p < 0.001$),略高于初一年级($F = 3.34$, $p = 0.68$);小学四年级得分显著高于高一年级($F = 4.43$, $p < 0.05$);初一年级得分显著高于高一年级($F = 6.10$, $p < 0.05$)、高二年级($F = 4.22$, $p < 0.05$)。以学段为自变量的方差分析结果显示小学生关系性亲社会行为得分显著高于初中生($F = 4.56$, $p < 0.05$)、高中生($F = 18.49$, $p < 0.001$),初中生显著高于高中生($F = 4.80$, $p < 0.05$)。由此可得,从小学至高中,关系性亲社会行为整体呈下降趋势。

 特质性亲社会行为的年级主效应不显著,以学段为自变量的方差分析结果与年级保持一致,即特质性亲社会行为在本研究选取的青少年群体中保持稳定。

(四)怎样看待青少年四种亲社会行为的发展

 首先,从青少年亲社会行为的性别差异看,无论是亲社会行为的整体表现,还是亲社会行为的四种亚型,女生的亲社会行为表现都显著高于男生。这与大量研究结果一致(e. g., Rose & Asher, 1999)。同时,一致的性别差异也反映了四种类型区分的有效性。值得注意的

是,虽然在亲社会行为的各个维度上女生表现均显著优于男性,但在关系性亲社会行为上,这种差异却低于其他三个维度,也就是说,与其他三种亲社会行为相比,男女生对于关系性亲社会行为的重视程度几乎相同,这也反映了无论是男生还是女生,青少年都普遍关注同伴关系的现象。

其次,从四种亲社会行为的发展趋势看,遵规公益性亲社会行为的变化幅度最大,下降趋势最为明显。进入青春期后,自我概念的膨胀使得青少年在实际生活的各个方面均表现出较少的依从性行为,因此青少年可能减弱了对于遵规行为的认同。另外,随着年龄的增长,青少年辩证思维开始发展、道德动机开始内化,因此他们不但对于规范的遵守不再刻板,而且还会常常对现有规范存在挑战的意识,因此表现出遵规公益性亲社会行为的下降。关系性亲社会行为同样随年龄增长呈下降趋势。可能的原因是从初中到高中,青少年同伴关系日趋固定,因此“结交新朋友”“邀请朋友加入游戏”等强调维护关系的亲社会行为变得不再有必要。虽然同伴关系仍是青少年的重要发展议题,但建立同伴关系的意义很可能对于小学高年级的青少年个体来说是很重要的,而同伴关系的质量和更小范围内的群体认同对初中和高中青少年则更为重要。利他性亲社会行为的年级效应并不显著,但是通过观察其变化趋势以及高中生显著高于小学四年级学生这一结果可知,利他性亲社会行为存在缓慢上升的发展趋势,符合前人关于利他行为发展趋势的研究结果(Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006),这与青少年亲社会推理、移情及预期他人观点的能力发展成熟等因素有关(Carlo, 2014; Carlo, Hausman, Christiansen, & Randall, 2003)。之所以利他性亲社会行为的变化趋势在各学段之间不明显,可能是因为亲社会行为量表(PBSA)的理论基础是原型代表性概念的表征方式,助人行为等利他性亲社会行为是青少年提名最多、原型代表性最强的行为(寇戡,付艳,张庆鹏,2007),因此被试对于该类型的亲社会行为普遍表现出较高的认同度,各年级或各学段之间的差异也就不那么

明显了。特质性亲社会行为强调与个人积极品质相关的行为，与人格等稳定性倾向类似。其保持稳定的原因可能是该类型的亲社会行为在青少年阶段已经发展完成。

综上所述，四种亲社会行为基本涵盖了青少年生活情境的方方面面，这个结构不再局限于帮助、分享等少数几种行为。这使得研究者对于青少年亲社会行为的发展有了全面、系统的认识。而分开比较不同亲社会行为类型的变化趋势，又可以看出它们背后隐含的心理机制的差异，有利于分领域深入探讨具体行为的形成和发展，以及其对于青少年心理健康、社会适应的影响。

再次，青少年亲社会行为整体表现的年龄趋势与卡洛等人(2007)的纵向研究结果基本一致。具体看来，青少年亲社会行为随年级升高经历了一个先上升后下降的过程：在五年级时最高；四年级与初一、初二年级基本持平，位于中间；高中最低。原因是从小学四年级至五年级，个体认知发展迅速，与亲社会行为密切相关的观点采择、移情以及亲社会道德推理等能力的增强使得他们可以更有效地处理与亲社会行为相关的各种信息(Carlo, 2014; Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006)。而从小学五年级到高中，亲社会行为的下降可能是因为随着认知水平的进一步发展，青少年认知灵活性提高，道德推脱水平升高(杨继平，王兴超，2012)，因此在行为决策时的心理机制更为复杂，即同时使用亲社会道德推理、禁止性道德推理等多种策略(Carlo, 2014)。因此，在这两方面看似矛盾的因素的对抗性影响下，青少年的亲社会行为虽然整体呈现出下降趋势，但是不同亲社会行为类型发展趋势各不相同。利他性亲社会行为与亲社会道德推理等积极因素密切相关，使其呈现出上升态势；依规公益性亲社会行为其有明显的依从性特征，则使得处于青春期“自我中心”的青少年们激活了特立独行的愿望，因此呈现出随着年龄的增长，该类型亲社会行为明显下降的趋势；而与亲社会行为整体表现变化趋势最为一致的关系性亲社会行为则相对集中地体现了这些因素对于青少年此时关注的重要生活主题

的综合影响。当然,从统计变异的角度来看,亲社会行为的整体表现为全量表均分,因此其下降趋势可能与遵规公益性、关系性亲社会行为随年龄增长而明显降低的情况有关。因此,分别探讨不同类别的亲社会行为有助于更确切地把握青少年亲社会行为的真实发展趋势。

最后,从不同学段青少年重视的亲社会行为类型来看,小学阶段的遵规公益性亲社会行为得分最高,之后依次是关系性亲社会行为、特质性亲社会行为、利他性亲社会行为;而到了高中阶段,特质性亲社会行为则成为四种亲社会行为中得分最高的,而遵规公益性则得分最低。因此,结合从小学高年级到高中青少年各方面的发展变化,我们有理由相信,对于不同年龄阶段的青少年来说,四种亲社会行为所占比重可能存在差异,即随着年龄的增长,相对外部指向的遵规公益性、关系性亲社会行为越来越不重要,越来越不能代表他们心目中亲社会行为的概念;而相对内部指向的特质性、利他性亲社会行为则越来越重要。未来的研究可以在此基础上,通过追踪研究,运用潜变量增长模型等方法继续对该研究问题进行深入探索。虽然上述研究结果揭示仍不充分,但这一发现正是基于青少年视角的亲社会行为研究的独特贡献。只有用青少年自己认同的亲社会行为去测量他们在某个时间点上的行为发展状态,才可能得到对于亲社会行为的不同方面的重视程度的差异。

可见,当完整描述亲社会行为的各个方面时,青少年亲社会行为的发展趋势与以往采用的记录多种亲社会行为的纵向研究结果一致。但是在合理区分了不同亲社会行为的类型之后,青少年某种类型的亲社会行为发展趋势(如利他性亲社会行为)与前人研究中选取相似的行为作为亲社会行为指标的研究结果也一致。因此可以说,从青少年立场出发、基于我国目前的文化氛围的新的亲社会行为研究视角,能够充分反映我国青少年亲社会行为的发展本质,从理论上弥补了前人研究的不足之处,整合了亲社会行为研究的整体框架。

然而,我们不得不承认,本研究也有一定的局限。第一,尽管本

研究的样本量较大，但所采取样本均为北京市中小学生。虽然已尽量平衡学校质量等因素，但取样区域的限制使得研究结果的推广需要非常谨慎，后续研究可以在更大范围内进行验证。第二，本研究虽然对青少年的亲社会行为发展状况进行了全方位、新视角的描述，但由于是横断研究，还缺少对于亲社会行为发展的心理机制的深入探讨。第三，本研究数据均来自于被试的自我报告，虽然通过社会赞许性量表来控制被试的反应倾向，但共同方法偏差的问题仍需要给予注意。

第三节 亲社会行为的干预

如前所述，亲社会行为具有良好的功能，因而，对亲社会行为实施干预是非常必要的。纵观已有研究，对亲社会行为实施干预也是可行的。概括来说，干预的原则是基于亲社会行为的根源，即干预要使个体获益，干预要以个体的心理水平和需要为基础；在干预目标上，主要是帮助儿童和青少年学习亲社会行为方式，预防不良行为和不当行为的出现或恶化；在干预途径上，通常采用家庭干预和学校干预。下面，我们通过两种干预途径的介绍来评价这方面的研究。

一、家庭中的干预

家庭中对亲社会行为的干预主要通过父母教养方式来实现，父母有意识地操纵自己的养育行为和管理策略可以干预儿童的亲社会行为。常用的干预手段有以下几种。

(一)建立良好的亲子关系

良好亲子关系的建立，实际上是给儿童提供亲社会环境的第一步，可使儿童产生安全感和信任感，减轻外界造成的压力和焦虑，形成愉快的心境。个体在愉快的情绪下，更乐于做出友好的行为。良好亲子关系的建立，还有利于青少年形成理想的家庭亲密感，家庭亲密

感主要表现在亲子之间的情感交流、沟通方式以及父母对子女的帮助、接纳和信任方面，良好的家庭亲密感有助于青少年品德的发展和亲社会价值观念的形成。所以，父母应该敏感地把握子女的感受和需要，尊重他们的人格，给他们适当的独立和自由，坚持民主、平等的原则，保持友好、理解的态度，采取和平、说理的方式处理家庭事务，形成良好的亲子关系。

（二）从移情训练入手提高亲社会行为

研究者让儿童参加一系列人为设计的有人际冲突的活动，活动中引导儿童考虑他人的想法和情感，并想象自己在类似情境中的感受，进而学习如何解决人际冲突（寇彧，王磊，2003）。结果发现，通过10周（每周一次，每次45分钟）的训练，儿童普遍提高了移情意识，学会了各种良好的解决人际冲突的策略，增加了亲社会行为，并减少了攻击行为。因此，在面临他人困境或人际冲突的时候，家长要引导儿童识别他人的表情，设想他人的情感，考虑他人的感受，然后唤起儿童对自己经历过的困境和当时体验的回忆，以便产生与他人情绪相同的替代性情绪体验；家长也可以主动与儿童交流自己的感受、情绪体验，以及对他人困境的认识。移情训练可以提高儿童体察他人情感的能力，使他们学会从他人的角度、立场考虑问题，从而促进亲社会行为的发展。

（三）行为训练

父母通过强化来促进儿童的合作、分享、帮助等亲社会行为，并控制攻击、嘲讽、谩骂、不友好等反社会行为是非常有效的。常用的强化手段有：表扬、物质奖励、发代金券、忽视、暂停以及惩罚等。榜样示范也是行为训练的方法，儿童反复看到利他行为的榜样有助于培养自己的亲社会行为。父母既是儿童直接模仿的榜样，又是选择模仿榜样的控制者，因此，父母必须时时注意在儿童面前保持良好的形象，包括待人接物的态度和方式；同时，还要注意引导儿童，帮助他

们选择电视节目、图书，甚至伙伴，以便对儿童进行正面的道德教育。这些方法常用于日常生活中行为规范的建立、良好行为习惯的养成和不良行为方式的矫正。

(四)自我概念训练

个体的自我意识水平和自我控制能力与他们的亲社会行为呈显著正相关，与攻击性行为呈显著负相关。因此，父母有意识地与子女讨论具有社交意义和利他意义的帮助、合作等议题，并在讨论中通过价值澄清的方式，提出自己对子女的期望，对事件的评价，可以有效帮助儿童正确地认识自我，形成良好的自我概念。此外，在日常生活的每一方面，都应注意培养儿童对自己行为及其后果的责任感，提高其自觉调节和控制自己情绪与行为的能力。

二、学校中的干预

学校干预一般通过教师的工作和同伴相互作用来实现，在课内和课外都可发生。本节先简略介绍一些常见的、主要的手段，本书第二部分将详细介绍实施于校园环境中和班级中的亲社会行为干预方法。

(一)设置良好的环境

环境设置包括软环境和硬环境的设置。软环境主要指道德环境、社会舆论和评价体系。其中，教师的道德观念、道德行为、教师对待学生的公正态度、师生之间和同伴之间的团结友爱、互助和谐的气氛以及正直而向上的价值标准，都会对儿童产生潜移默化的影响；硬环境指校园和班级的客观环境及活动安排。优美、舒适的校园和教室布置，干净、整洁、宽阔的环境不但能够给人提供好的心情，而且还能够制约不良行为的发生。此外，学校日常活动安排也应注意通过社会交往活动的设置，如小组或班级讨论、与同伴合作出板报等，给儿童提供管理班级，提高社会责任感的机会。

(二)组织集体性游戏活动

我们的研究指出,儿童在游戏活动中可以获得许多与社交能力有关的技巧,从而发展出理解他人意图的技能,这种技能是亲社会行为的基础。集体性的游戏活动,如集体跳绳和集体赛跑,能够为学生设立共同的目标认知。这样的活动是对同伴群体进行裁决,而不是简单地对个体的行为做出评判,所以有利于合作、互助等亲社会行为的培养。对于游戏活动中群体之间的竞争和冲突,教师要帮助儿童正确对待,引导他们采取合理的方法解决问题,关键是引导儿童设身处地去理解对方的处境。

(三)行为强化训练和榜样示范

首先,教师与学生应该通过协商建立行为规则。传统的方法是教师通过“控制”来约束学生,这很容易引起师生间的矛盾,强化学生的侵犯和其他不良行为。而教师和学生讨论协商制定的行为规则,则体现了师生间合作和相互尊重的意义,容易获得大多数学生的支持,因而可确保行为规则的有效性。其次,教师要严格遵守行为规则,起到言传身教、榜样示范的作用。最后,无论是课堂活动还是课外活动,教师都要依据行为规则对学生的行为进行评判,褒奖亲社会行为,惩罚不良行为和侵犯行为。对于社会适应不良的学生,教师宜采取单独接近他们的方法,了解他们的需要,并向他们推荐可选择的、较少破坏性的行为,而不是简单对学生发怒或表示失望。

(四)与课程或活动相结合的移情训练和自我概念训练

一些研究者主张利用课程内容对学生进行亲社会行为的培养。比如,在语文课教学中通过情绪唤起、情绪追忆、情感换位的方法进行移情训练;在社会课教学中通过分析不同群体成员的社会地位与感受,进行角色扮演来体察他人的情绪情感,达到理解他人、学会与他人相处的目的;在课外活动中,教师应训练学生对不同的社会线索进行正确解释和恰当反应的技能,学会与同伴建立和保持友谊。也有一

些研究者认为，应该单独设立课程，通过提高自我意识水平和自我控制能力，进行亲社会行为的培养。制订的课程计划主要是帮助儿童正确认识自己，控制冲动，克服偏见，从而合理地、亲社会地解决人际冲突的问题。

总的来说，学校干预与家庭干预相比，由于更具有组织化、系统化的特点，所以意识性和目的性更强；由于参与的人更多，所以气氛也更为热烈；由于与课程和集体活动相结合，以及教师的特殊权威地位，所以管理和干预的效果更为显著。而家庭干预则更依赖于亲子关系的质量。但是，无论是家庭干预，还是学校干预，都存在一些问题：①由于对亲社会行为范围理解的限制，目前的干预研究和干预方案的实施还仅限于几种行为（如帮助、合作、为集体捐赠），缺乏对青少年所认同的更大范围的亲社会行为的干预训练；②由于传统研究多指向于对婴幼儿的亲社会行为的发展规律及影响因素的探讨，所以，干预训练，特别是对青少年群体中的亲社会行为的干预训练研究显得尤其贫乏；③由于对亲社会行为的中介过程认识和研究不足，所以，从干预训练的手段上看，一般采取移情训练和角色行为扮演的方法，而对个体社会信息的加工过程，以及加工方式的特点没有给予足够的重视，以至于认知训练和引导方面的干预研究特别薄弱。

三、我们对亲社会行为研究和干预的一些思考

从上述对有关亲社会行为的根源与干预研究的分析中，从长期进行的青少年亲社会行为研究的体验中，我们得到一些启发，认为青少年亲社会行为的研究和干预应该加强如下一些方面。

（一）扩展研究范畴

尽管亲社会行为对于人类社会来说，具有其共同的根源，但是，亲社会行为毕竟是对特定社会生活中的个体或群体有益的行为，因此，不同处境和不同群体的成员都有自己的独特想法。已有一些研究

发现,青少年这个特殊群体对亲社会行为的认识远比传统研究所涉及的内容宽泛,所以,我们有理由推论,不同性质的群体会对亲社会行为有自己独特的认识。而且,亲社会行为是通过群体活动表现的。所以,进一步的研究应该在研究一般亲社会行为的基础上,针对特殊群体所认可的亲社会行为类型,重视亲社会行为发生于社会交往中这样的基本事实,有的放矢地从事研究。青少年是值得重视的群体,从社会性发展来说,这个特殊的年龄阶段更具有代表性,所以,应该更关注他们的亲社会行为。在扩展研究理念的基础上,亲社会行为的客观评价也值得进一步研究。显然,应该对具体的群体及其活动中的亲社会行为进行客观评价,如对青少年亲社会行为的评价,就应该对他们所认同的行为建立评价系统进行评价,而不是只对传统研究中的有限行为进行评价。

(二)采用更具有实效性的研究方法

亲社会行为发生于群体活动中,离开了人际互动的背景就失去了它的意义,所以,进一步的研究应该突破传统的静态观察或假设情境的研究方法,在更具有生态性的情境中开展研究。例如,焦点群体访谈(focus group interview)就是适合于青少年群体的研究方法,这种方法本身就为被试提供了互动的过程,而且还能够引导被试进入对他们具有意义的情境中,使得亲社会行为的研究更具有实效性。此外,针对特定群体对亲社会行为的认同情况,来建构亲社会行为的概念体系和测评工具,或者展开相关的亲社会行为类型研究,也是具有实效性的研究方法。

(三)加强亲社会行为的干预训练研究

尽管传统研究很重视亲社会行为的干预训练,但由于缺乏对个体采取亲社会行为之前的认知判断过程的研究,所以,认知训练一直是亲社会行为干预中的弱项。有研究者指出,亲社会行为与个体认知结构的关系中可能存在中介变量。个体的社会信息加工过程可能在其中

起着重要的中介或缓冲作用。例如，亲社会的儿童对他人的行为多进行友善的归因而非敌意的归因，在人际交往中采取关系性目标定向而非工具性目标定向，对亲社会行为反应做积极评价而对攻击性反应做消极评价。可见，社会信息加工过程中的不同特点可以促进或抑制亲社会行为的表现。社会信息加工过程的研究为我们进行认知训练指明了新的方向。另外，传统研究比较重视对幼儿进行移情训练和行为训练，其实，价值澄清法更适用于年青春期之后的个体。而对小学生比较有效的亲社会行为干预训练方法，是在必须合作完成任务的背景下，训练儿童解决人际冲突的技能，提高他们对人际互动的理解能力，从而促进亲社会行为的发展和表现。

总之，从传统亲社会行为的研究来看，从亲社会行为的起源和发展来看，以往研究多局限于帮助、合作、分享、安慰、谦让、捐赠及自我牺牲等有限的行为研究方面，限制了人们对亲社会行为的全面理解。大量研究采用静态观察或假设情境的方法，尽管成果众多，但是脱离生态性和群体互动性的方法使研究效度受到影响。青少年处于个体社会性发展过程中的特殊阶段，也是群体互动更突出的特殊群体，应该加强对他们亲社会行为的研究。传统的亲社会行为干预手段主要是移情训练和行为训练，对认知训练重视不足，从社会信息加工人手的认知训练应该是有实效性的干预手段。

第三章 青少年认同的亲社会行为及其评价

第一节 青少年群体的特殊性

青少年期是从儿童期到成年期之间的过渡期，包括青少年早期（11~14岁）、中期（14~16岁）和晚期（16~18岁）。青少年期是人毕生发展中的一个重要阶段，处于青少年期的个体在生理、认知和社会性方面均有其独特的发展特点（林崇德，李庆安，2005）。随着生理日益发育，青少年的心理经历着迅速的成长和转变。同时，社会环境不断地为青少年带来了新的要求和挑战，这些因素使得青少年群体的社会行为具有特殊性。因此，青少年面临的心理状况更为矛盾，而冲突则成了青春期较为普遍的现象，各种心理社会适应问题在这一时期也显得尤为突出。尽管多数青少年可以平稳地度过青春期，却仍有很多研究者喜欢将青少年期称为“叛逆期”“暴风骤雨期”（吕娜，2012）。如何帮助青少年树立良好的品德特质，如何培养青少年的亲社会行为成了学者和教育者关注的重要议题。

而要想客观地评价这一群体中的亲社会行为、切实地帮助青少年群体形成正确的道德价值观念、有效地培养青少年的亲社会行为，我们有必要了解青少年群体对亲社会行为的独特认识，然后才能建立科学有效的评价体系，设计符合青少年发展的干预方案。

一、青少年亲社会行为的重要性

首先，青少年亲社会行为的发展是青少年社会化的重要内容，青春期也是青少年道德价值观念内化、情绪社会性发展的关键阶段（Carlo，

Hausmann, Christiansen, & Randall, 2003; Carlo & Randall, 2002; Eisenberg, Miller, Shell, McNalley, & Shea, 1991; Nantel-Vivier, Kokko, & Pastorelle, et al., 2009)。生理、心理和社会三方面的改变在青少年的亲社会行为发展中发挥着重要的作用。青少年在生理上迅速发育,并逐渐成熟。一方面,脑质量增加、容积增大,神经系统的结构与机能也在日益完善。这一系列的发展变化,为以抽象逻辑思维能力作为代表的认知与社会性能力发展奠定了物质基础。另一方面,身体外形的巨变、性的成熟也为青少年带来了巨大的自我探索,以及情绪与社会交往等方面的挑战。在心理方面,他们渴望着自主,独立意识高涨,迫切渴望探索自己的内心世界并形成独立的自我认同感。同时,在社会方面,青少年在学校和社会交往中逐步开始建立和维持其社会关系。他们开始以独立个体的形式去探索外部的世界(张庆鹏,黎洁,寇戎,2010)。青少年从家庭走向校园,周围的环境不断对他们提出新的要求,如建立和维持同伴关系,应对学校和教师对学习和行为品性的规定等。

其次,亲社会行为是发生在人际交往中的积极行为,也是个体社会化过程中的重要行为。它反映了自我与自己、自我与他人、个人与群体的关系,对个体健康发展以及社会适应具有重要作用。研究表明,在生活中表现出更多亲社会行为的青少年,幸福感和心理健康水平也更高;同时,他们也拥有更多的积极情绪(Gilman, 2001)、更强的人际信任感(Rotenberg, Fox, & Green, et al., 2005)以及更高的自尊水平(Laible, Carlo, & Roesch, 2004)。而且,亲社会行为通过促进人际关系,可使青少年感知到更多来自家庭、同伴的社会支持。因此亲社会行为还有助于青少年应对焦虑、孤独等负性情绪(Storch, Brassard, & Masia-Warner, 2003)。此外,亲社会行为的表现还与青少年的智力成绩及社会适应等能力息息相关(Wentzel, 2003)。

最后,青少年时期的亲社会行为发展还会影响成年后的社会表现。例如,一项从青少年时期到成年期的追踪研究(Eisenberg, Cum-

berland, Guthrie, Murphy, & Shepard, 2005)发现,青少年时期移情、观点采择等能力的发展状况可以延续至成年期,也就是说,青少年期形成的社会认知等技能,对成年期的社会化仍有重要作用。“赠人玫瑰,手有余香”,大量研究发现,实施亲社会行为可以给人带来意义感和效能感(e.g., Sonnentag & Grant, 2012)。于是,亲社会行为被认为是个体获得社会认知技能与幸福感的重要途径。

因此,对青少年群体亲社会行为进行的研究,以及制定符合青少年群体的评价和干预手段是非常重要的。由于亲社会行为是个体后天社会化过程的重要内容,即亲社会行为具有极大的可塑性,所以通过特定的学习经验,尤其是通过社会化经验来促进个体亲社会行为的发展是完全可能的。这就给青少年教育工作者提供了一个新的有关德育的思考和研究空间。对作为教育主阵地的学校来说,开展青少年亲社会行为培养工作更有着极其重要的现实意义(左宏梅, 2009)。

二、青少年亲社会行为的复杂性

我们从第二章中已经看到,青少年亲社会行为发展的特点及表现比较复杂,具有年龄的特殊性(Hoorn, Dijk, Meuwese, Rieffe, & Crone, 2014; 张梦圆, 杨莹, 寇彥, 2015)。

一方面,青少年亲社会行为的发展与其认知和社会技能发展有关。随着生理发育的成熟,青少年的移情能力、观点采择能力以及道德推理水平不断提高(Hoffman, 1991; Tomlinson-Keasey & Keasey, 1974),这些能力使得其亲社会道德推理及其他思维水平日趋成熟,因而表现出更多体恤他人的亲社会行为(Blasi, 1980; Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006; Roberts & Strayer, 1996; Thoma, Rest, & Davison, 1991)。另外,问题解决能力以及人际交往中协商能力的发展,也促进了青少年与他人建立并维护良好关系、寻求合作等积极的社会行为。因此,青少年的亲社会行为水平不断发

展且趋于稳定(Eisenberg, Cumberland, Guthrie, Murphy, & Shepard, 2005)。然而,青少年的认知灵活性,以及道德推脱水平也日益提高(杨继平,王兴超,2012),他们在不同情境中做出行为决策时,心理机制要比儿童更为复杂,他们可能同时使用亲社会道德推理、禁止性道德推理等多种策略(Carlo, 2014),因此他们的亲社会行为表现也具有其自身特点。

另一方面,周围生活与社会环境也不断为青少年亲社会行为的发展提供机会。例如,青少年的同伴友谊上升至他们生活中最重要的地位,他们开始强烈地意识到与他人的关系。朋友之间关系的建立和维护成了青少年社会生活的重要内容(邹泓,1998b)。因此,青少年渴望与同伴建立良好的关系,维持和谐的人际关系。由于学校与老师也会对青少年的社会行为提出更多要求。例如,《中小学日常行为规范》对青少年遵守社会规范,履行道德准则有明确的行为要求,因而,青少年也面临着更多的社会压力。同时,青少年也拥有更多机会参与志愿服务等社会公益活动(Independent Sector, 1994),实践社会能力和体验自我价值也成为他们成长中的重要内容。

然而,传统的研究对亲社会行为类型的划分过于简单,研究者只对有限的亲社会行为,如分享、帮助、合作、安慰等典型的利他性亲社会行为进行了分析,并且这些研究更注重亲社会行为结果对行为接受者的意义,即更多关注人们在社会生活中表现出的使接受者受益的、积极的、承担社会责任感的行为(寇彧,王磊,2003),因此更强调行为的利他性内涵。这种界定亲社会行为的方式甚至蕴含着行为实施者某种程度的自我牺牲(寇彧,张庆鹏,2006)。这样的研究取向会导致人们对亲社会行为的认识不全面,甚至可能产生偏差。因为这些研究忽略了亲社会行为对行为实施者本身的意义,忽略了亲社会行为对自我提升的积极作用。在第一章中,我们已经谈及,亲社会行为具有比纯利他行为更广的含义与内容。例如,从利他一利己这个动机角度来看,由于亲社会行为的动机既包括为了他人获益的纯利他动机,

也包括提升个体自我价值和社会价值的自我服务性动机,因而,亲社会行为可以被看作“从自我获益到他人获益的连续体”(Krebs & Hesteren, 1994)。因此,除了使他人受益外,亲社会行为还具有“社交适宜性”(Greener & Crick, 1999),即亲社会行为能够给行为施受者双方带来积极的人际关系,而且,亲社会行为还能够满足行为实施者自我增强(self-enhancement)的需要(张庆鹏,寇彧,2012)。例如,李丹等在其《儿童心目中的友好行为及其年龄发展趋势》的研究报告中指出关系的纳入在儿童心目中的友好行为中占主导地位,所占份额为54.14%,而通常意义下的亲社会行为只占20.24%(李丹,夏飞羚,2003)。其实,这些所谓的友好行为都符合我们所讨论的亲社会行为的特性。可见,传统的研究以简化分类模式得到的亲社会行为显然是有限的,基于该模式的测评方法也很难作为对亲社会行为进行大范围鉴别和干预促进的依据。

此外,青少年群体认同的亲社会行为,也反映出了性别差异、年龄差异以及文化的差异。例如,青少年对于某些亲社会行为的评价,显示了不同性别间的一致性,如对帮助行为、合作行为、分享行为的评价都未表现出显著的性别差异,这似乎与传统的性别刻板印象不同。然而,在对安慰行为的评价方面,女生显著高于男生;在对帮助行为、合作行为、分享行为的某些评价维度上(如责任义务感方面),男生的评价略高于女生。可见,女生更认同维护关系的、提供情感支持的亲社会行为;而男生则更认同外显性的亲社会行为,并对亲社会行为具有更强的责任意识(赵章留,寇彧,2006)。

在年龄差异方面,研究者发现,年龄较小的儿童更认同给予行为、分享行为和共同游戏等行为;青春期的青少年则更认同相互理解的行为、相互教授技能的行为以及提供帮助的行为(Greener, 2000)。在我们的研究中,处于青少年前期的小学四年级的孩子,对传统研究中常常涉及的四亲社会行为:帮助行为、合作行为、分享行为、安慰行为的评价,都表现出转折式的独特特征,他们对四种行为的评价

或者表现为高峰或者表现为低谷(赵章留, 寇彧, 2006)。这些结果进一步说明, 不同群体所认同的亲社会行为是不一致的, 而且具有发展性特点。从进入青春期开始, 个体对亲社会行为的认同就有了变化。所以, 明确青少年群体对亲社会行为的独特认识是有意义的。

与西方相关研究结果比较, 也可以看出不同文化背景下的青少年群体对亲社会行为的认同所表现出的差异。我们的研究结果显示, 青少年还是比较重视利他的亲社会行为、公益的亲社会行为、高代价的亲社会行为和安慰的亲社会行为(寇彧, 付艳, 张庆鹏, 2007; 寇彧, 赵章留, 2004)。另外, 我国青少年对集体取向的亲社会行为的评价也显著高于个体取向的亲社会行为。西方的相关研究结果则发现, 西方青少年更重视维护关系的亲社会行为(占70%左右)、情绪调节的亲社会行为(如保护受嘲讽的同伴、道歉、劝解打架的同伴、使周围的人愉快等)(Greener, 2000)。此外, 我们还发现, 父母受教育水平及家庭的社会经济地位也影响青少年不同亚群体对亲社会行为的认同(寇彧, 付艳, 张庆鹏, 2007)。

综合近期该领域的研究结果, 我们不难总结出青少年群体认同的亲社会行为大致分为: ①调节行为(谦让、幽默、鼓励、赞美等调节他人情绪、使之改变不良状态的行为); ②帮助行为(捐赠、合作、紧急或非紧急情况下的物资、体力等的援助性行为); ③分享行为(将自己的物品、机会等给予他人的共享性行为); ④利他行为(只顾他人利益、不考虑行为代价、不图任何回报的无私行为); ⑤习俗行为(微笑、问好、和颜悦色等礼貌行为); ⑥包容行为(团结他人、邀请他人参加群体活动等吸纳性的行为); ⑦公正行为(主持正义、见义勇为、在朋友遇到麻烦时挺身而出等支持性行为); ⑧控制行为(终止他人的打架、谩骂等不友好或攻击性的行为)(寇彧, 王磊, 2003)。

从上述研究展现的结果, 我们可以再一次看到传统研究存在的缺陷。研究者不问当事人自己对亲社会行为的看法, 而凭借研究者的意愿展开该领域的研究。这种做法实际上限制了人们对亲社会行为的正

确理解，而且对亲社会行为的评价也形成了某些误区。

所以，要想真正了解青少年的亲社会行为，并在德育实践中培养青少年的亲社会行为，就必须立足于青少年群体开展研究，从青少年的角度出发，探讨符合青少年群体认同的亲社会行为。

第二节 青少年认同的亲社会行为

上一节我们介绍了青少年群体的特点，分析了青少年亲社会行为的重要性与复杂性。那么研究者应该如何探讨青少年的亲社会行为呢？

一、传统的青少年亲社会行为研究方法

传统的青少年亲社会行为研究方法包括观察法、假设情境法及问卷测量法。

(一)观察法

观察法指的是研究者在某些特定情境中观察特定的亲社会行为，通过一定的标准化程序对其发生过程进行量化记录，也就是说，研究者设置具体的行为情境，然后观察青少年的表现(Hoffman, 1981)。然而，这样的方法具有情境特异性，研究结果也很容易受到现场环境中无关因素的干扰。此外，观察法对研究者的要求也更高，研究结果容易受到研究者主观因素的影响，缺乏效度。

(二)假设情境法

假设情境法是指研究者人为地创设某种实验情境来诱发被试行为的发生，以便研究被试的助人、合作等行为的方法(相楠, 2014)。例如，在实际生活中，张向葵(1996)等人创设需要别人帮助的、不同紧急情况的情境，观察过往行人的行为反应；李婷玉(2012)等人在幼儿

园活动室内与儿童进行一对一游戏，在游戏过程中主试向儿童展现自己的困难，记录并评定儿童的助人行为情况。然而，亲社会行为是社会期望的行为，容易受到社会赞许性的影响，所以，亲社会行为的表达容易受到创设的情境中在场他人的影响，因而，假设情境法有时不能获得个体真实的亲社会行为。

(三) 问卷测量法

问卷法可分为自评问卷法和他评问卷法。

自评问卷法是指让青少年通过自我报告的方法来测量其亲社会行为的方法。亲社会行为的自评量表较多。例如，拉什顿(Rushton)等人编制了自我报告的利他量表(The Self-Report Altruism, SRA)，共20个题目，每个题目描述了一种亲社会行为，如“我曾为陌生人指路”，请被试评价这一行为发生的频次，采用5点评分，从“从不”到“总是这样”(Rushton, Chrisjohn, & Fekken, 1981)。

然而，这样统一的自评量表很难真实反映个体亲社会行为的特征。只有先区分亲社会行为的不同类型，界定不同亲社会行为类型之间的相互关系，才能对亲社会行为进行整体测量。因此，卡洛等人编制了亲社会倾向量表(Prosocial Tendencies Measure, PTM)，主张在分别测量亲社会行为各维度的基础上关注亲社会行为的整体，量表分为6种亲社会倾向，分别是：公开的、匿名的、利他的、依从的、情绪性的以及紧急的(Carlo & Randall, 2002)。寇彧等人(2007)对PTM进行了修订，修订后的量表保持了问卷的6个维度，部分维度上有增删的题目，修订后共26个题目，各维度的内部一致性系数良好，在中国青少年群体中有较好的适用性(寇彧，洪慧芳，谭晨，李磊，2007)。

他评问卷法是指由老师、家长、同学等与青少年密切接触的人，按照一定的标准，对被评价的青少年在一段时间内的亲社会行为表现，进行评定的方法。他评问卷主要有同伴提名法、教师评定法、家长评定法。同伴提名法中被使用较多的是由马斯滕(Masten, 1985)编

制的班级戏剧量表,包括3个维度:亲社会性、攻击—孤立性、敏感—退缩性。研究者陈欣银等人(1994)结合中国青少年的特点对它进行了修订。研究表明修订后的版本具有较好的信度和效度指标(李欣银,李正云,李伯黍,1994)。教师评定法中被使用较多的是拉德(Ladd)和普罗菲利特(Profilet)等人(1996)编制的儿童行为教师评定量表,要求教师对儿童在校时同伴间的行为进行评估,包括与同伴在一起时的攻击性行为、亲社会行为、自我中心行为、被拒斥行为等。多项研究表明该量表信度和效度良好(Ladd & Profilet, 1996)。韦尔(Weir)和杜维恩(Duveen, 1981)也编制了亲社会行为问卷(Prosocial Behaviour Questionnaire, PBQ),这是因由教师来评价5~11岁小学儿童的行为中积极的方面的问卷(Weir & Duveen, 1981)。研究者指出,教师在使用该量表时需接受培训,应注意儿童的性别、阅读能力、攻击性等带来的光环效应对评价结果的影响。

二、传统研究工具的局限性

近40年来,国外亲社会行为发展及其相关的研究领域非常活跃,但是能够有效测量亲社会行为的工具却很少,特别是缺乏针对青少年的测量工具。传统的亲社会行为研究方法也具有一定的局限性。例如,观察法的应用性较差,观察结果不仅受到观察者在场的干扰,而且还会受到观察者和编码者的主观因素的影响;自我报告法或他人评定法虽然能测查个人跨情境的亲社会行为倾向,能测查亲社会行为的整体结构,但又忽视了不同亲社会行为之间的差异。

大量运用传统方法针对青少年亲社会行为发展趋势的研究结果不一致,这为后续研究带来了巨大的挑战,同时,也充分说明了青少年亲社会行为的发展情况是复杂的、需要深入挖掘的课题。从以往这方面的研究众说纷纭,所得到的结果莫衷一是。前面我们已经论述过,造成已有研究结果不一致的原因有两个。一是概念界定及类别划分不

同造成的。而大量的研究结果都表明，不同类型的亲社会行为的形成机制、发展趋势以及相关社会心理变量差别巨大(Carlo & Randall, 2001)，所以当划分方式和所划分的类别不同时，得到的结果就难免千差万别。二是基于“以研究者为中心”的立场所进行的类别划分，势必设定的研究主题和内容不一定与青少年的想法一致。因为当个体进入青春期后，学习和生活环境的重要转变，使他们对亲社会行为的理解和态度也发生了变化。例如，青少年特别重视同伴关系的建立特别重视维护和群体交往中的亲社会行为(Bergin, Talley, & Hamer, 2003)，认为一切有利于维护、促进积极社会交往的行为都是亲社会行为。而且青少年个体的生活空间相对特殊，身心发展面临巨变，认知水平尚未成熟，社交技能发展迅速，所以他们关注的亲社会行为与传统意义上的亲社会行为存在明显差异(寇彧，付艳，马艳，2004)。因此，要探讨行之有效的青少年亲社会行为的评价，必须从青少年关于亲社会行为概念表征的视角出发(寇彧，张庆鹏，2006；Carlo, 2014)。

另一个造成已有研究结果不一致的原因是，有效研究工具的缺乏。前面说过，亲社会行为研究通常是用实验室情境法来观察、测量儿童的行为表现及亲社会推理过程(寇彧，王磊，2003)，但随着个体的成长变化，传统研究方法就显示出其局限性，亲社会行为的测量需要更好的测量工具。但是，测量工具的有效与否，与测量工具编制者的理论设想密切相关，与研究者对所要测量的对象的界定密切相关，而亲社会行为概念界定的局限使得传统的测量也经历了类别单一、各自为政的阶段。目前，虽然卡洛等人(Carlo & Randall, 2002)根据亲社会行为的6个维度编制的亲社会倾向测量使用较为广泛，但仍存在至少三个问题，相关内容我们已经在第一章分析讨论过了，这里不再赘述。此外，大量跨文化的研究结果与我们的研究结果都显示，不同文化背景下的青少年群体对亲社会行为的认同表现出了巨大差异(寇彧，付艳，马艳，2004)。此外，父母受教育水平及家庭的社会经济

地位,也影响不同亚群体的青少年对不同亲社会行为的认同(寇彧,付艳,马艳,2004)。基于中国青少年群体的研究表明,亲社会倾向6种类型并不能反映青少年群体对于亲社会行为的独特认识(寇彧,马艳,谭晨,2004)。所以,当前迫切需要适用于我国青少年群体的亲社会行为测评工具,而且,我们必须根据我国青少年对亲社会行为的认同情况来编制测评工具。

三、青少年亲社会行为概念原型分析

为了了解我国青少年认同的亲社会行为,我们首先需要澄清亲社会行为的含义与内涵。亲社会行为最早被用来特指那些与侵犯、攻击等反社会行为相对立的行为,这些表现各异的亲社会行为具有一个共同的目的,就是使他人乃至整个社会获益,这种行为对人类的生存和社会发展具有非常重要的积极作用。心理学界对于亲社会行为的界定是“自愿做出的可以给别人带来好处并促进与他人形成和谐人际关系的行为”(Eisenberg & Miller, 1987)。这个观点揭示了亲社会行为所蕴含的两个典型特征:一是这种行为会给他人带来好处;二是这种行为会使交往双方的关系变得更和谐。

然而,因为研究者一直倾向于注重行为结果对行为接受者的意义,一些代价低和利他特征不明显的行为往往被研究者排除在亲社会行为研究者视野之外(寇彧,2005)。另外,亲社会行为的含义历来都是由研究者界定的,因此研究常常陷入“以研究者为中心”的误区。研究者根据自己的理论构建出了亲社会行为的简化分类模式,这样的简化分类模式虽然有助于在实验室情境下实现对变量的操作处理,并获取较高的内部效度,但其实验研究结果却难以广泛而有效地推广到真实情境中去,并且还会影响人们对亲社会行为全貌的理解。已有研究发现了青少年广泛接受与认可的亲社会行为,如维护群体成员间关系的行为、体现友好人格特质与个人积品质的行为等,这些往往都是传统研究

较少关注和重视的(寇彧, 付艳, 张庆鹏, 2007)。

那么, 青少年是如何看待亲社会行为的? 我们需要从“以青少年为中心”入手, 探索青少年对于亲社会行为的理解, 在此基础上, 进一步探明他们关于亲社会行为的概念结构, 以及构成他们亲社会行为概念的元素及其关系, 从而从更广泛和全面的意义上, 确定亲社会行为的本质及其不同类型之间的关系, 为编制亲社会行为的测量工具及青少年亲社会行为的培养和干预提供依据。

(一) 亲社会行为概念的原型理论

心理学的研究认为, 在对某种特定的心理特质或行为进行测量时, 应该首先清晰了解该特质或行为本身的概念结构, 这是最基础的工作。澄清概念可以为测评系统的确定提供理论依据。因此, 在亲社会行为测量工具和研究方法的探讨中, 研究者应首先对这种行为的概念进行深入的分析, 确定其内部结构, 从而为确立测评维度提供可信的依据。对于“亲社会行为”这个概念而言, 传统的研究大多沿袭“概念经典理论”的思路, 将“利他性”作为符合亲社会行为概念资格的必要且充分的特征, 将“帮助”“分享”“合作”“安慰”“赠送”等几种行为平行地列为该范畴的类型, 没有考虑范畴内的一些成员可能比另一些成员能更好地代表其所属概念, 也没有考虑范畴内这些成员之间可能存在的交叠状况。因而, 这样的机械表征方式可能会影响科学概念的建构。近年来, 一些研究者对概念经典理论表征下的亲社会行为概念提出了质疑, 他们认为, 从经典理论视角出发来看待亲社会行为, 使得亲社会行为的研究范畴变得非常狭窄。从以往研究看, 多数研究往往只涉及帮助、合作、分享、安慰、谦让等几种有限的行为。直到 20 世纪末, 半数以上针对儿童亲社会行为的研究, 都是在人工设置的情境中, 研究儿童对中性物品的捐赠行为, 而很多研究并没有重视那些明显存在于青少年同伴之中的“亲社会行为”, 如邀请孤独的同伴加入游戏、鼓励别人等行为。事实上, 这些行为可以促进儿童与同伴之间的关系, 也能够给他人带来积极的影响, 它们是被青少年儿童广泛认

同的亲社会行为(Bergin, Talley, & Hamer, 2003)。研究者指出,人们对亲社会行为概念的表征可能更符合原型理论,所以用原型分析的方法才可以得到较多关于“自然情境下亲社会行为”的描述性资料(Bergin, Bergin, & French, 1995)。格林纳(Greener)等人的研究也表明,儿童对于不同种类亲社会行为的认识是不同的,他们对同伴之间的关系纳入行为更敏感,认为这些行为是更有意义的亲社会行为(Greener & Crick, 1999);博克瑟(Boxer)等人发现,非典型的亲社会行为和攻击行为之间存在共同的部分,这是由于概念内部成员之间的模糊边界可能导致了相邻概念之间的边界也不是清晰的,概念的经典理论无法解释这个现象,而原型理论可以很好地解释这一点(Boxer, Tisak, & Goldstein, 2004)。

(二)原型理论视野下对亲社会行为的分析思路

从上面的分析可以看到,亲社会行为的概念表征可能更接近于“原型”表征,那么,该如何利用原型理论来探讨青少年关于亲社会行为的概念表征呢?原型研究程序主要包括两个步骤:①确定概念的内部结构(通过对种属类别的自由列举,再通过对所列举项目与原型符合程度的评价来实现);②对内部结构进行验证(通过反应时任务、记忆任务以及家族相似性测验等手段来实现)。简言之,原型研究范式就是“自由列举—原型分析—重复验证”。按照这个程序,许多研究者对心理学领域的若干概念结构(如宽恕、亲密关系、成熟等概念)进行了深入的分析,取得了许多有价值的结果。这对我们研究的展开是具有启发的,我们对青少年亲社会行为原型表征的研究步骤具体如下。

首先,寻找概念之下的类属成员。根据原型理论,要探讨个体对某个概念的表征,首先要明了在个体的心目中,关于这个概念的隶属成员。也就是说,研究者在探讨青少年关于亲社会行为的概念时,首先应该弄清楚,在青少年的心目中,亲社会行为包含了哪些具体的行为,也就是亲社会行为这个概念之下的类属行为有哪些。研究者常用

的方法是“自由列举”法，让青少年自由提名心目中的亲社会行为的具体表现。

其次，查明亲社会行为原型表征下类属成员之间的关系。在澄清青少年关于亲社会行为概念所涵盖的具体行为之后，研究者还需要查明诸多行为之间的关系，这些行为是否与概念原型距离不同，谁是中心成员，谁是边缘成员。对这些问题的探讨，涉及概念结构的确定和验证，仅仅采用对概念类属成员的自由列举，是无法得出准确的概念结构模式的。事实上，不同的具体行为类别，在被试的自由列举中所出现的频次高低并不完全等同于该类属对概念的代表程度，被试最快提名，提名频次最高的行为类别，也不一定就处在概念的中心，或者就是最能代表这种行为的中心成员。因此，在探讨概念结构的研究中，研究者还需要通过被试对不同类属成员重要性的评价，来明确各类属成员对这个概念的代表性，也就是要探查概念原型下的各类属成员之间的关系。

要确定概念之下的类属成员之间的内部关系，还需要两步关键的工作。第一，采用原型研究中的“符合程度评价程序”，让被试对各类属成员与其认同的概念原型进行特征比较，对它们之间的符合程度进行评价。对于同一概念之下的家族成员，如果多数被试给出了比较稳定和一致的评价，就可以将其作为一项重要的指标，来决定原型概念的内部结构。第二，还需要查明个体在识别不同类属成员时表现出来的认知差异，从而验证概念内部的原型建构。

最后，将亲社会行为的概念分析引入测评。研究基于研究者立场的研究取向，往往会忽略特定群体背景中的个体对某种行为的原始认识。因此，研究者认为应该基于被研究者的立场，了解普通人的概念(lay conceptions)，也就是探讨作为被研究者的个体，他们处于非专业角度，站在普通人的立场上，到底是如何理解某种特定行为或特质的。在建立亲社会行为测评工具的研究中，原型理论提供了很多有价值的参考和启示。研究者可以借助概念的原型分析技术，突破原有的

框架,从特定的青少年群体出发,来搜集原始资料,然后对类属于概念的行为进行微观分析,也就是探讨亲社会行为本身的概念结构。研究者通过一个多样化的行为类别体系,来澄清这种行为概念的内部结构,并以此为参考来确定该行为测量的指标体系,最终建立一个可靠和准确的亲社会行为测查工具。

第三节 青少年亲社会行为的测评

“不积跬步,无以至千里。”我们基于概念表征的原型理论,深入开展我国青少年亲社会行为认知表征的相关研究,在探讨青少年眼中的亲社会行为的基础上,开展青少年亲社会行为的有效测评工具的研发,继而开展青少年亲社会行为的促进与培养。

正如我们在第一章中谈到的,在这项持续了十多年的研究中,我们做的事情是:首先,基于原型代表性的概念表征取向,在中小學生中围绕青少年所理解的亲社会行为开展焦点群体访谈,获得了43种青少年认同的、最具代表性的亲社会行为(寇彧,付艳,张庆鹏,2007)。

其次,我们根据访谈所得的亲社会行为原型编制了青少年亲社会行为评定量表,让青少年评定这些行为符合亲社会行为的程度(寇彧,张庆鹏,2006)。通过系统聚类分析和探索性因素分析的方法,分析了青少年对43种亲社会行为做的符合原型程度的评价,探讨青少年亲社会行为的概念表征。结果发现,青少年的亲社会行为概念是以原型表征的,通过判断类属成员与原型所具有的特征的相似性研究发现,青少年对不同的亲社会行为概念的表征是一个层级模型。

再次,采用实验法检验了青少年对概念不同类属成员进行“信息提取(回忆和再认)”的时间差异,从而分析由原型符合性评价得到的概念结构对被试回忆和再认有关亲社会行为项目的成绩的影响,最终确定青少年亲社会行为概念的内部成分及其构造,建立并验证了青少年认同的亲社会行为的四维度模型(张庆鹏,寇彧,2008;张庆鹏,

寇彧，2011)。

最后，基于上述结果，我们深入提炼和分析青少年所做的原型符合程度评价，反复验证这些维度的稳定性和有效性，确定了测量和评价我国青少年认同的亲社会行为的工具。

我们认为，这个评价体系的建立，不仅具有理论意义，而且还具有实际意义。在理论上，新的亲社会行为评价体系必然要突破传统研究理念和测评方法的限制，这势必会丰富该领域的现有理论，并改变传统的研究模式，使这一领域的研究更富实效性。在实际中，教育一线正迫切需要操作性强且客观有效的亲社会行为的评价工具，它对教育实践可以有导向作用。因为在日常的生活和学习活动中，有效的测评工具能帮助教师、家长指导和训练学生，并对学生的表现做出鉴定，也可帮助学生按照评价的方向进行自我训练和鉴定。另外，多年来教育者一直苦恼于学生的道德认知水平高于道德行为水平的问题。如何培养学生，特别是青少年的道德行为呢？研究者已经做过大量的研究，提出了许多干预方案(寇彧，王磊，2003)，但由于对行为认识方面的偏差，使得多数道德行为的干预和培养训练措施都过于强调自我牺牲或付出高额代价，而没有从个体身边的具体行为训练入手。实际上，每个人的行为都不会首先就是损己利他的，而利他性或亲社会性也并不是就意味着自我牺牲或付出高额代价。可见，训练和培养道德行为应该从实际出发，应该从行为的特性和人性出发，特别是对青少年的培养。所以，将传统的道德行为的训练和培养转换为青少年群体认同的亲社会行为的训练和培养更符合青少年的发展性特点，也更符合社会性行为本身的特点，因而会更便于操作和更有效。

一、我国青少年亲社会行为的四维模型

如前所述，我们以往的研究探讨并区分出了青少年认同的亲社会行为类别体系，这些研究，基于原型分析所得的概念表征结构，反映

了青少年自身的观点和态度，并在最大程度上涵盖了符合青少年群体特异性的表征信息，因而，可以在编制青少年亲社会行为测评工具的过程中，将这些信息作为确立测量结构的基本要素。这些研究为测评工具的开发提供了必要的描述性数据，我们基于这些结果，深入提炼和分析了青少年所做的原型符合程度评价，探索了符合青少年特点的亲社会行为测评维度，并验证了这些维度的稳定性和有效性(张庆鹏，寇彧，2011)。

在青少年亲社会行为测评维度建立和验证的过程中，我们主要通过因素分析来建立测量的结构。这个过程背后的逻辑是：青少年基于青少年集体访谈而生成的亲社会行为类别，由青少年被试再进一步判断这些类别在多大程度上与自己所理解的亲社会行为是一致的。这是基于群体共识的一次深度互动。如果针对不同的类别，青少年的判断会出现不同强度的符合性评价，那么这种差异会为因素分析提供必要的的数据解释基础。我们首先采用9点标尺的《青少年社会行为调查问卷》，以集体施测的形式，要求被试比较43类行为与自己心目中的亲社会行为特征是否相符合。被试做出符合程度的评价之后，我们对青少年在43种行为上的等级评价进行了探索性因素分析，并根据最终的统计结果命名了四个维度。

一是利他性亲社会行为。这是传统德育中比较重视的一类行为，多数是基于个人付出自我代价的助人行为。最接近利他性亲社会行为原型的是“帮助他人”，如在同学有困难的时候伸出援助之手而不求报答，见义勇为等。

二是遵规和公益性亲社会行为，特指那些维护公共利益、遵守社会规范与公德的行为。最接近遵规公益性亲社会行为原型的是“亲情行为”，如尊敬长辈、孝敬父母、环保行为、遵守社会规则等。

三是关系性亲社会行为，指个体通过提升自己与他人之间的关系质量来达到“亲社会”目的的行为。最接近关系性亲社会行为原型的是“增进友谊”，如跟朋友互相倾吐心事、回报他人等。

四是特质性亲社会行为，指个体通过提升自我修养或积极的个人品质来达到“亲社会”目的的行为。最接近特质性亲社会行为原型的是“待人忠诚”，如为朋友保守秘密、与人为善等。

由此得到青少年亲社会行为概念的四因子结构(见表 3-1)。证明了青少年的亲社会行为具有多元特性。

表 3-1 青少年亲社会行为概念的四因子结构

利他性亲社会行为	合规公益性亲社会行为	关系性亲社会行为	特质性亲社会行为
英勇行为	公益行为	谦让	宜人
救助	协调关系	不伤害	赞美他人
发展技能	利群体	关心他人	忠诚
捐赠	遵守规则	接纳	讲义气
照顾	积极建议	感激	同情他人
帮助	完善自身	爱护动物	宽容
赠送	拾物归还	道歉	慷慨
体力支持	遵从习俗	安慰	
	家庭养育	合作	
	提供信息	分享	
	亲情行为	增进友谊	
	责任义务	供出物品	
	体谅他人	发起友谊	
	公德行为		
	环保行为		

然后，我们进一步验证了青少年亲社会行为的四个测评维度的稳定性。我们将焦点群体访谈结果进行文字转录，分别取四个维度之下的典型行为表述作为问卷的测验题目(研究小组成员通过讨论确认典型行为表述的项目)，共编辑了 41 个测验项目。问卷采用 5 级自我评分方式，要求被试根据自己在日常生活中的真实情况对问卷中所列的

行为做出判断,1~5级分别代表“从来不这样做”“很少这样做”“有时会这样做”“经常这样做”“总是这样做”。经过项目区分度分析,根据因素载荷和修正指数对题目进行删改,最终形成问卷的各维度项目总数为35项。由35道题目所构成的问卷整体内部一致性系数为0.93,说明问卷总体的一致性信度较高,四个维度的内部一致性信度分别为 $F_1=0.90$, $F_2=0.89$, $F_3=0.87$, $F_4=0.94$,问卷各个维度的 α 一致性系数都在0.85以上,符合测量学要求。所有题目在维度上的标准化载荷均比较高,都在0.4以上。从数据与模型的拟合情况来看, GFI 、 IFI 、 TLI 、 CFI 值均接近0.85, $RMSEA$ 值小于0.08,比较符合结构方程模型的测量要求。

为了进一步完善研究模型,避免仅凭一次验证性因素分析所建立的模型带来的风险,我们通过新的研究样本又进行了再检验。同时,考虑到亲社会行为具有明显积极的社会意义,是符合社会期望的好行为,被试自我报告的亲社会行为难免会受到社会称许性的影响而表现出高估的倾向。所以,我们在保留原有自评问卷的同时,增加了同质的他评问卷,来考察个体的亲社会行为。自评问卷要求被试根据自己日常生活中的真实情况,在5点评定标尺上对问卷所列行为做出判断(从1完全不符合到5完全符合)。他评问卷要求被试在5点标尺上对随机指定的同性别的同班同学的亲社会行为做出评价(从1从不这样到5总是这样)。以班级为单位集体施测,三周以后随机选取其中的一个班实施重测。结果表明问卷的内部一致性系数以及重测信度(见表3-2)良好,自评问卷的整体内部一致性系数为0.87,四个维度的内部一致性系数分别为 $F_1=0.68$, $F_2=0.74$, $F_3=0.61$, $F_4=0.53$;他评问卷的整体内部一致性系数为0.97,四个维度的内部一致性系数分别为 $F_1=0.88$, $F_2=0.90$, $F_3=0.90$, $F_4=0.84$ 。

表 3-2 亲社会行为总分与各维度的重测相关

	自评	他评
关系性亲社会行为	0.60**	0.40**
遵规公益亲社会行为	0.55**	0.53**
特质性亲社会行为	0.50**	0.37**
利他性亲社会行为	0.60**	0.47**
亲社会总分	0.65**	0.46**

注：**表示相关系数在 0.01 水平(双尾)上显著。

结果表明，该问卷也具有较好的结构效度和效标指标。验证性因素分析结果显示，修订之后自评问卷的模型拟合度得到了进一步的优化，*GFI*、*IFI*、*TLI*、*CFI* 值均接近 0.9，*RMSEA* 值小于 0.08，基本符合结构方程模型的测量要求(见表 3-3)。由于通过探索性因素分析建立模型的过程只是采用了自评方式获取数据，因此，本轮测试中的自评问卷相对于他评问卷具有较好的结构效度。而且，四个维度上的得分均能够较好地区分由效标测试所定义的不同群体。例如，以价值取向大五人格量表中小学生行为规范及同伴评定为效标的检测发现，具有稳定的亲社会价值取向的青少年在利他维度上的得分高于亲自我价值取向者；高宜人性被试在特质维度上的得分高于低宜人性被试；被他人评价行为规范得分较高的被试在遵规与公益维度上也获得了较高的评价，并且高于他评行为规范较低的被试组；相比受拒绝组被试，由同伴提名为受欢迎组的被试在关系维度上获得了更高的评价。

表 3-3 自评问卷和他评问卷的模型拟合指数

拟合指标 问卷	χ^2	<i>df</i>	χ^2/df	<i>GFI</i>	<i>IFI</i>	<i>TLI</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>
自评问卷	347.591	183	2.047	0.897	0.892	0.873	0.890	0.051	0.057
他评问卷	1727.090	458	3.771	0.725	0.835	0.820	0.834	0.090	0.054

总之，我们通过一系列研究确定并验证了青少年眼中的亲社会行为，初步构建和验证了青少年亲社会行为的评价体系。后续的研究可以以四因子结构为基础编制亲社会行为测量工具，完成量表编制的后续步骤，继而开展相关的实验室研究和德育实践。我们认为，由于上述四因子结构的基础数据来自青少年群体内部的讨论和提名，因而更加贴近于青少年群体的实际情况(寇彧，张庆鹏，付艳，2008)，也能够比较客观地诠释这个特定群体内的大多数成员对亲社会行为的理解与认同。而且，这个结构较为完整地涵盖了青少年社会化和社会适应过程中的重要影响因素——自我、他人和群体。所以，它将亲社会行为纳入一个更为生态化的框架中，可以为进一步探讨亲社会行为机制的实验室研究和培养亲社会行为的德育实践提供依据。

通过对四维结构本质特征的分析。我们发现，亲社会行为的“自我指向性”特征凸显，且越来越受到个体的关注，即青少年认同的亲社会行为不仅仅是使他人受益的纯利他性行为，还包括指向自我提升的内容。亲社会行为的动机也随着青少年的成长逐渐从外部转向内部。事实上，亲社会行为的自我指向性和他人指向性均反映出个体在积极的社会互动过程中的自我增强需求。这种自我增强需求在特定情境下通过能动性和社交性两条路径促进亲社会行为。在能动性方面，助人产生的效能感和自主性助人动机起到了重要作用。例如，青少年在实施亲社会行为的过程中，通过助人效能感促进亲社会行为，而作为内部稳定特质的自主性助人动机则制约环境因素对亲社会行为的影响，因而自主的亲社会动机能够使行为得以维持。而社交性方面更强调对他人福利的关注，注重与他人合作，以及向他人表达情绪，并以此实现自我与社会的整合。青少年认同的亲社会行为具有明显的社交特征，如“邀请同学加入游戏”，也就是说，他们能对行为的社会价值和社会的公开性产生知觉，并且通过实施亲社会行为建立和维持良好的人际关系，从而更好地融入学校、融入社会生活，实现自我增强。

青少年对亲社会行为的这个四维度的概念表征，不仅较为全面地反映了青少年对亲社会行为的认识、理解和态度，区分了亲社会行为的不同类型，并且较为完整地涵盖了青少年在其独特生活空间中社会化及社会适应过程中的自我、他人、社会规范的要素，因此既可用于描述青少年亲社会行为发展的整体特征，也可以具体描述某种类型的亲社会行为的发展水平和趋势。

从这个青少年群体认同的亲社会行为概念结构中我们可以看到，在青少年的眼中，亲社会行为既包含了社会主义主流价值观所倡导的“奉献”“利他”等成分，同时还兼具了另外一些独特的成分。例如，指向自我的积极品质(人格特质)，指向自我与他人的和谐关系以及指向自我对社会规范和公德的认同与维护等。因此，与传统意义上只突出利他性的“单线结构”不同，青少年认同的亲社会行为是一个涵盖自我与自己、自我与他人、个体与群体的“多维度结构”。

在“多维度结构”中，指向自我、指向他人抑或是指向群体的行为倾向，并不是严格分离的，而是互相交叉和渗透，影响着个体的社会行为。在这样的分类体系中，青少年的亲社会行为反映了上述三方面的利益取舍与协调，同时也能够在不同层面上体现青少年的社会化水平和社会适应能力。青少年若能做到“独善其身”，努力提高自身素质和修养水平，便能达到自我内部的和谐；若能在此基础上做到“心系他人”，在给他人带来福祉的同时与之建立积极的人际关系，便能实现自我与他人的和谐。更进一步，若能做到“胸怀天下”，也就是不仅关注特定的“他人”，而且要通过遵守规范与公德来维护和提升整个群体或社会的福祉，则在一个更高的层面上实现了自我、他人与社会的和谐。从“独善其身”到“心系他人”，再到“胸怀天下”，自我、他人与社会的协调模式为我们勾勒出了一幅关于青少年亲社会行为的和谐画卷，也为德育实践领域带来了全新的启示。

二、基于四维模型的亲社会行为测评工具

亲社会行为的四维度模型表明,亲社会行为的概念具有丰富而广阔的内容。亲社会行为不仅具有高社会称许性、利他性和高代价性的特征,同时也具有社交性、低代价性、互惠性、自利性等特征。青少年群体认同的亲社会行为已经远远超出传统研究所涉及的范围,青少年更关心关系的、遵规的、调节的、爱护环境的、公益活动的和能获得他人赞许的亲社会行为。评价青少年的亲社会行为要立足于这个特定群体对亲社会行为的认同,以青少年群体社会互动中出现频次较高的亲社会行为类型为依据建立其客观评价体系。

于是,我们根据四类亲社会行为的原型概念,通过两次施测,再次对青少年亲社会行为的四维结构进行验证,并编制了适合我国青少年亲社会行为的测量工具,开发了符合青少年认同和理解的亲社会行为评价量尺。

具体做法是先选择四川 580 名青少年(其中男生占 51.0%)完成我们编制的《青少年亲社会行为初测量表》(共 20 道题目,其中利他性、遵规公益性、关系性和特质性维度各 5 道题目)。量表采用自评形式,为里克特 7 点评分量表,让被试根据自己的表现对每道题目的表述做 1(完全不符合)~7(完全符合)点的评分。得分越高,表示被试在该题目上亲社会行为表现越好。初测量表的因素分析结果显示, $\Delta\chi^2/df=5.33$, $RMSEA=0.08$, $CFI=0.85$, $TLI=0.82$,模型拟合情况达标,但未达到良好的标准。根据因素载荷和修正指数,我们修改了三道题目的表述。其中,遵规公益性维度上的题目“我会遵守学校的各种规范”与其他维度存在交叉载荷的问题,我们将其修改为“我注意遵守公共场所的秩序,并爱护环境卫生”;关系性维度上的题目“我会主动和陌生的同学打招呼并结交成为好朋友”存在与维度总分相关过低的问题,我们将其修改为“我会主动和新同学

打招呼并结交成为朋友”；根据学生的反应，他们在阅读关系性维度上的题目“我在打球或参加学校活动时与队友默契合作”时存在不同理解，我们将之改成“我会在团队活动时与队友保持默契”。另外，我们认为合规公益性维度中的一个题目“我会尊重长辈，关心家人健康”涉及了指向一般师长和亲近家人的两种亲社会行为，因此将其修改成“遇到老师和长辈，我会主动问好”和“我体谅父母并主动承担家务劳动”两道独立的题目。最终，形成了 21 题的青少年亲社会行为正式施测量表(利他性、关系性和特质性维度分别 5 道题目，合规公益性维度 6 道题目)。

然后，我们选取了北京市各区县小学高年级、初中生和高中生共 4309 名青少年(其中男生占 47.6%)进行了正式施测。结果发现，21 道题目与其所在各维度之间的相关系数均在 0.532 以上，相关系数显著($p < 0.001$)，量表内容效度良好。

运用 Mplus 7.0，采用极大似然估计进行探索性因素分析。根据理论假设，四因子之间可以存在相关，即四种类型的亲社会行为之间可能存在交叉部分，因此采用斜交旋转。用 Mplus 编程时，分别尝试提取因子 1~4。我们首先根据模型结果和描述统计的均值删除了载荷低于 0.4 的题目(例如，“我会宽容地对待做错事的同学”)，然后删除了存在交叉载荷的题目(例如，“当看到别人有困难时，我会主动帮助”)。删除题项后，青少年亲社会行为量表共 15 道题目，其中利他性维度 4 道题目，合规公益性维度 5 道题目，关系性维度 3 道题目，特质性维度 3 道题目。

再次使用 Mplus 尝试抽取因子 1~4，模型的探索性因素分析结果见表 3-4。

表 3-4 青少年亲社会行为探索性因素分析模型拟合指数

Model 因子	χ^2	df	$\Delta\chi^2/df$	TLI	CFI	AIC	BIC	$SRMR$	$RMSEA$
单因子	1712.89***	90	—	0.927	0.937	205600.64	205887.22	0.03	0.07
两因子	1248.77***	76	33.80	0.937	0.955	205164.52	205540.26	0.03	0.06
三因子	937.31***	63	23.96	0.943	0.966	204879.06	205337.60	0.02	0.06
四因子	677.22***	51	32.51	0.950	0.976	204642.97	205177.92	0.02	0.05

注：*** 代表 $p < 0.001$ ，** 代表 $p < 0.01$ ，* 代表 $p < 0.05$ 。

在 Mplus 程序中， TLI 和 CFI 可视为总体模型拟合的指标，其数值越接近 1 说明数据与模型拟合越优。研究者通常将 $TLI > 0.90$ 视作可接受的模型拟合标准，若 $TLI > 0.95$ ，说明拟合较优。 CFI 是比较拟合指数， $CFI > 0.85$ 为模型拟合可接受的标准，若 $CFI > 0.95$ 则说明拟合较好。 AIC 与 BIC 这两个指标越小模型拟合越好。另外， $SRMR$ 是模型的标准化残差均方根，模型的 $SRMR$ 越小拟合就越优，研究者通常将 $SRMR < 0.08$ 视为可接受的标准。而 $RMSEA$ 是近似误差均方根，当其取值小于 0.08 时，模型可以接受，但通常要求其取值小于 0.05。在模型的选择过程中，我们需要比较理论模型与基线模型相比的优势，从而接受其中较优的模型。 $\Delta\chi^2/df$ 是模型比较过程中的常用指标，指的是复杂模型与简单模型相比，单位自由度内减少的卡方值大小。这个值越大，说明复杂模型对数据的拟合越好，越要接受复杂模型(唐铮，张华，赵娟娟，王明辉，2014)。

如表 3-4 所示，四因子时模型对数据的拟合指标最佳， AIC 和 BIC 值都达到了最低水平。另外，四因子模型与三因子模型相比 $\Delta\chi^2/df > 3$ ，说明四因子模型比三因子模型对数据的拟合更好，支持了青少年亲社会行为的四维结构。

运用 Mplus 7.0 对 15 道题目进行模型的四维结构验证，探索题目与潜变量之间的关系，揭示量表的结构效度。本研究理论假设四个

维度之间并不完全独立，即允许潜变量间存在相关，因此我们允许潜变量的方差自由估计。输出的模型拟合结果见表 3-5，模型标准化残差解见图 3-1。其中 $TLI=0.93$ ， $CFI=0.94$ ， $SRMR=0.03$ ， $RMSEA=0.06$ ，模型的结构效度良好。

表 3-5 青少年亲社会行为验证性因素分析模型拟合指数

Model	χ^2	df	TLI	CFI	AIC	BIC	SRMR	RMSEA
拟合指标	1558.198**	172	0.929	0.943	205457.95	205782.74	0.03	0.06

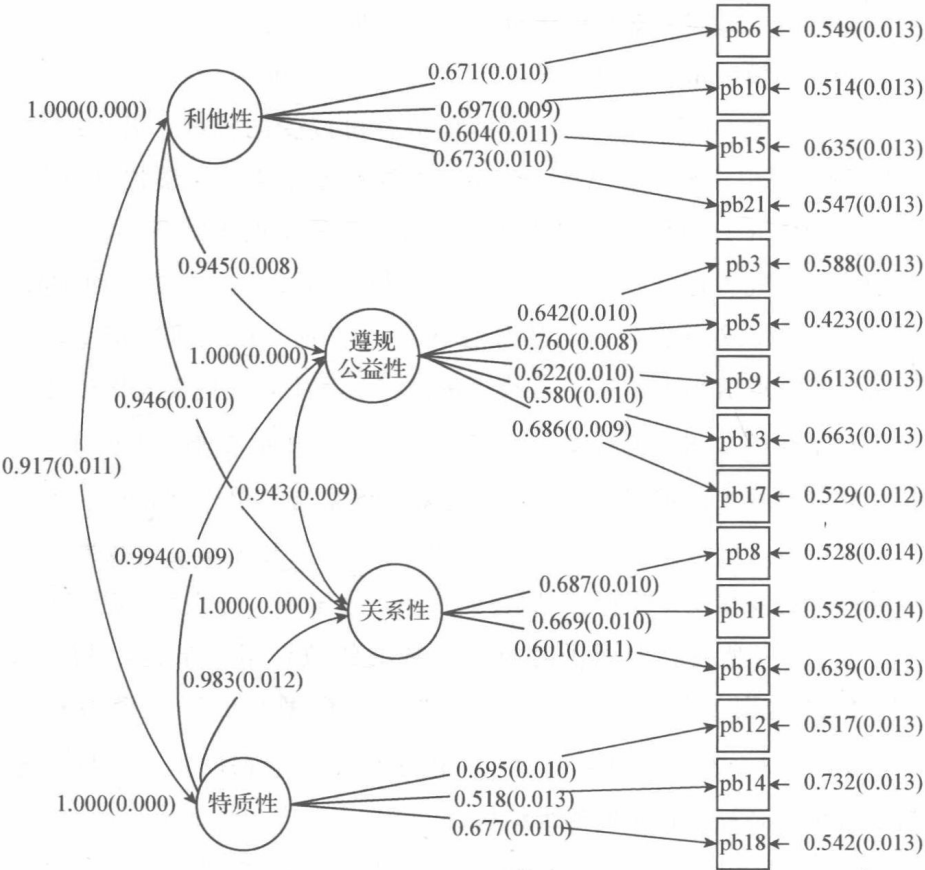


图 3-1 亲社会行为四因子模型的完全标准化解

运用 SPSS 20.0 对量表及各维度分量表进行信度检验。由 15 道题目所构成的量表整体内部一致性系数(α 系数)为 0.91, 四个维度的内部一致性信度分别为: 利他性维度, $\alpha=0.75$; 遵规公益性维度, $\alpha=0.78$; 关系性维度, $\alpha=0.68$; 特质性维度, $\alpha=0.66$ 。整体及各分维度量表信度可接受, 其中关系性和特质性维度内部一致性信度小于 0.7, 可能与题目数量较少有关。

总的来说, 本量表具有以下三方面的特点。首先, 采取“以研究对象为中心”的研究取向, 亲社会行为的提名以及亲社会行为表征的四个维度完全来自青少年被试群体。此次对四维模型的再验证以及测评工具良好的信度和效度指标支持了我们的理论假设和研究目标, 避免了传统亲社会行为代表性的局限以及“以研究者为中心”造成的研究内容和范围狭窄的问题, 丰富并完善了青少年认同的亲社会行为。其次, 青少年亲社会行为的概念完全是在本土文化背景中建立起来的, 因此克服了亲社会行为倾向(PTM)等研究工具在我国使用时出现的文化适应性问题。最后, 本研究在正式施测时, 将被试群体扩展到青春期后期的高中生阶段, 至此研究对象覆盖了整个青少年阶段, 良好的信效度指标支持了青少年亲社会行为量表适用于测评我国小学高年级学生至高中生(年龄为 9~19 岁)的亲社会行为表现。

本研究结果为中小学开展有效的德育工作也提供了一定启示。青少年认同的亲社会行为类型和内涵比传统研究更为广泛, 内容更为丰富。学校和老师在进行亲社会行为干预和道德教育时应该建立更全面、立体的评价体系, 不能忽略孩子们眼里的亲社会行为, 更不能忽视以点滴小事入手来进行道德教育。除了学校和德育工作者通常强调的“利他”“助人”行为外, 爱护环境的环保行为、与他人关系融洽的行为、提升个人品质的行为等也是青少年心目中的亲社会行为, 都应该受到重视。具体说来, 可以尝试从培养青少年关心与他人社会交往的和谐, 以及培养自身优良品质的行为入手, 给予这样的行为正反馈, 让青少年在亲社会行为实施过程中获益, 从中体验到快乐并获得

自我增强，可能会收到更好的成效。此外，青少年亲社会行为的干预也应该以他们认同的亲社会行为为基础来进行。例如，基于青少年四维概念表征的实践研究发现（杨晶，余俊宣，寇彧，傅鑫媛，2015），改善同伴关系干预课程，在两周内显著提高了青少年利他性、遵规公益性、关系性亲社会行为。因此，本研究确立的亲社会行为四维量表为德育教育的培养提供了有效的多角度测评和干预体系。

值得注意的是，青少年亲社会行为的四维度之间并不是完全正交的。首先，即使亲社会行为动机是从自我获益到纯粹利他的连续体，但从行为结果的角度看，所有的亲社会行为都具有对他人或群体的有益性特征（Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006）。因此，青少年认同的各类亲社会行为都在一定程度上具有使他人获益的利他性特征。比如，与同学建立维持良好关系的行为也具有使他人获益的利他特性，只是这种行为的社交性更为凸显。其次，一些青少年日常生活中常见的行为并没有反应在四维度模型的某一种上，原因是这样的行为同时体现了不同维度的特性，并不是四类亲社会行为中最具代表性的典型行为。比如，“努力学习为班集体争取荣誉”，这样的行为既体现了维持一个人良好自我的特质性特征，又反映了作为班级成员关心班级利益的公益性特征。另外，亲社会行为概念表征的四维模型及其典型实例是青少年个人认同的亲社会行为，即发生在人际层面上的亲社会行为。但现实生活中亲社会行为不仅包括人际层面的，还有群际层面的（Nadler & Halabi, 2015）。假如我们从群际层面出发建立亲社会行为的概念表征模型，“努力学习为班集体争取荣誉”的行为更可能激发青少年作为“班集体一员”的群体身份，也更可能被青少年认为是亲社会行为的典型实例。

当然，这一研究还存在一定的不足，四维结构的 χ^2/df 未达到良好的要求，这可能与被试量太大、被试年龄差异较大有关。另外，最终量表的关系性和特质性维度各有三道题目，题目数量虽然达到了要求，但相对来说题量还是偏少，这可能也是造成这两个维度信度相对

较低的原因之一，未来研究可以考虑增添新编制的题目。最后，如前所述，当前亲社会行为概念表征的四维模型是在个体及人际层面建立起来的，未来的研究还应该从群际层面出发，通过激活青少年的群体身份认同，探讨青少年群际亲社会行为的内涵及其特点。

第四章 青少年亲社会行为影响因素

前面我们探讨了青少年亲社会行为的基本概念、认同体系和行为评价的基本结构，在进一步探讨亲社会行为干预方案之前，我们还需要从社会认知、情绪、人际交往以及外部环境等诸多角度出发，深入了解亲社会行为的影响因素，在内部和外部的层面上查明亲社会行为的缘起机制、运作过程和后续影响。本章将对这些影响因素做详细分析，旨在为促进亲社会行为的工作构筑一个更为完善的理论框架。

第一节 社会认知能力的影响

个体是否做出亲社会行为，受个体的内部因素和外部因素制约。就个体内部因素而言，精神分析学派的创始人弗洛伊德提出的“超我”（即通常所说的良心）这一概念可用来理解个体的亲社会行为。社会认知学派从认知—发展这一角度对亲社会行为进行探讨，最基本的观点是，强调个体的认知发展是亲社会行为发展的直接动力，不同年龄阶段个体的认知能力由性质不同的思维模式构成，而且不同的思维模式是以不变的顺序发展的（Kohlberg, 1986）。个体只有在认知水平达到相应的程度时，才有可能表现出相当的亲社会行为。其中社会认知能力的发展与亲社会行为的发展尤为密切。

青少年期的亲社会行为是带有服从、赞同和避免惩罚性质的，而同伴指向的亲社会行为更多地体现在合作、互惠互利和对他人需求的敏感性上。在这一过程中，亲社会行为的工具性特点逐渐减少，他人取向的行为动机逐渐发展并占主导地位，具体表现为以下几点。①亲

社会行为与观念的一致性逐渐提高。随着年龄的增长,儿童的行为一致性程度逐渐增加,道德行为和道德观念更趋于一致。小学儿童道德认知和判断能力的提高,直接或间接地影响其亲社会行为,且二者有明显的正相关。②从亲社会行为的动机来看,小学阶段儿童对利他行为的自我归因主要是实用主义的、同情的自我取向和奖励取向,而进入青少年期之后,随着奖励取向动机的降低,他人取向的动机逐渐增多。当然,自我报告可能不完全符合实际行为,但至少反映出个体对亲社会行为的认知存在着年龄差异。总之,亲社会行为的发展,在儿童进入小学阶段和青少年阶段之后,越来越符合社会环境的利益取向和行为规范,与幼儿期有质的差别。

认知发展学派认为,社会认知结构就是个体通过对社会信息进行加工,如通过解释社会事件,理解社会事件,理解人际关系并解决人际冲突而形成的处理各种复杂社会问题的图式。这种认知结构对亲社会行为的产生主要有两种作用:一是提供做出某种亲社会行为所必需的信息;二是产生情感和动机倾向。这两个相互联系的认知和情感过程对亲社会行为起着中介的作用,主要通过三个步骤来实现。第一个步骤是注意过程,即注意到他人的需要。亲社会行为发生的一个必要条件是认识到他人需要帮助。研究发现,在对他人需求的敏感方面,存在着有显著的个体差异,而且做出帮助他人的判断的能力也会随个体年龄的增长而提高(Rest, 1983),尤其是在他人需要的线索比较微弱的情境下,处于不同认知阶段的个体对他人需求的敏感性就表现出明显不同。第二个步骤是对帮助时机(opportunity)的知觉,在儿童早期,他们往往对满足自己需要和讨好权威人物的帮助时机较敏感,以后才逐渐开始对人际关系越来越敏感。发展到高级认知阶段之后,个体就开始关注社会公正了。随着观点采择能力的获得和提高,个体才更有可能理解较大范围内人们的深层需要。第三个步骤是伴随注意过程而出现的情感体验。注意和情绪唤起是相互联系、相互作用的,人们通常随认知能力的发展而获得处理复杂的情感问题的信息加工能力

(寇戡, 徐华女, 2005)。个体在目睹他人遭遇的困境时, 对求助目标所唤起的情绪要进行认知和解释, 而这一认知和解释会影响个体随后的亲社会行为, 若把情绪唤起归因为是对求助目标合理需求的反应, 个体就会产生积极的情感状态, 如移情等, 这对亲社会行为的产生有积极的引导作用(Hoffman, 1987); 而若把情绪唤起归因为对求助目标不合理需求的反应, 个体就不会产生亲社会行为。同时, 当个体的自我概念越来越整合到对于其他人的关系中去时, 个体对他人的痛苦就会越敏感。

个体主要通过三个标准来评价自己可能采取的行为, 第一个标准是代价和利益(cost and benefit), 不同发展阶段的个体对不同类型利益的取向不同, 这会导致个体以不同的方式来权衡自己可能付出的代价和期望获得的利益。在心理发展的低水平阶段, 儿童对物质的(material)和身体的(physical)代价和利益比较敏感, 如“我把玩具给小朋友了, 自己就没有了。”以后则对共享的代价和利益较敏感, 如“我把玩具先给他, 然后我们可以一起玩。”而处于高级认知阶段的个体则更关注心理成长、自我和他人的整合以及与社会系统整合的功能, 对代价和利益的评价也更精确、更深刻。第二个标准是自己的情感反应。在个体对行为的代价和利益进行评价的过程中, 会伴随着情感的反应, 在考虑获得的利益时会引发积极的情感, 而在考虑付出的代价时则可能导致消极的情感。例如, 小朋友把玩具给别人, 自己会感到不高兴, 但想到可以和小朋友一起玩, 就可能会高兴起来(Lazarus, 1991)。这些情感反应会激起相应的趋向或回避取向的亲社会行为。第三个标准是对方的情绪反应。因为社会交往行为总是会引起对方的反应, 而对方的反应也是伴随着情绪的, 情绪具有很强的感染力, 因而对方伴随行为而产生的情绪就会直接影响个体对自己行为的判断。

认知结构的发展意味着产生有效问题解决方式的可能性, 这是社会认知学派的基本看法。在亲社会行为的计划和执行过程中, 问题解决能力和社会技能对采取有效的帮助形式有重要作用, 同时, 亲社会

行为的实际执行也受与自我力量有关的心理机制的影响,如对诱惑的抵抗能力、坚持性、延缓满足的能力、自我效能感等,这些因素都对这一过程起调整作用。当前针对亲社会行为的决策过程已积累了一定的资料,但仍存在着以下问题:①许多研究中用定量方法测得的亲社会行为,与研究者的理论所假设的亲社会行为的概念并不完全对应;②在实验中提供给被试的亲社会行为的表现形式(如奉献)往往只有一种,由于不同被试对问题的理解不同,信息加工的方式也不同,由此得到的解决方式的类型也会不同;③大部分研究只集中在一个或两个决策过程,常常在脱离具体情境的情况下考察被试的表现。由此可见,社会认知发展学派是从人的内部特征来考察亲社会行为的,认为越是由外部唤起的行为就越不是利他的。亲社会行为形成的主要基础是个体的认知结构,亲社会行为是一种发展中的个体能力,而不是与生俱来的或是在早期习得的稳定特质,所以亲社会行为的发展方向应是随个体的年龄增长而趋向成熟的,但理想形式也经常与实际行为不符。例如,一些具备表现为高水平亲社会行为能力或潜能的个体,也未必会在实际生活中做出高水平的亲社会行为。

本节我们将详细分析影响青少年亲社会行为的社会认知因素。

一、观点采择

观点采择作为认知发展中的重要一环,对亲社会行为产生着重要的影响。近年来关于观点采择与亲社会行为关系的研究焦点是,观点采择究竟是引发亲社会行为的直接因素,还是间接因素。关于这一点,不同研究者所得的结论相去甚远。库姆鲁(Kumru)通过对436名土耳其青少年(男209名,女227名,平均12.92岁)的研究发现,青少年的亲社会道德推理水平和观点采择水平均与移情水平呈显著正相关(Kumru, 2002),而亲社会道德推理水平、观点采择水平和移情水平又分别和亲社会行为呈显著正相关。这项研究提示我们,观点采择

能力直接影响着个体的亲社会行为表现。艾森伯格等人在巴西对 149 名青少年(男 61 名,女 88 名,平均 15.1 岁)进行了研究,并考察了包括女性特质(femininity)、观点采择、移情水平、亲社会道德推理和亲社会行为五个因素之间的相互关系,得到五项研究结果:①女性特质可以正向预测移情与观点采择;②观点采择可以分别正向预测移情和道德推理;③观点采择与移情在预测道德推理时存在交互作用,观点采择与移情分别正向预测其道德推理水平;④移情(通过亲社会道德推理)对亲社会行为产生直接影响和间接影响;⑤移情和亲社会道德推理水平都可以直接预测亲社会行为水平(Eisenberg, Fabes, & Karbon, et al., 1996),但观点采择水平的高低不能直接预测亲社会行为水平,观点采择只能通过移情或亲社会道德推理间接影响亲社会行为。这些研究结果与艾森伯格等人在美国取得的数据也吻合。但艾森伯格强调,以上各变量之间不存在因果关系。奥斯瓦尔德(Oswald)等人将观点采择分成认知的观点采择(cognitive perspective taking,即预见他人的思想、动机、意图和行为的能力,以下简称 CPT)和情感的观点采择(Affective Perspective Taking,即推断他人的体验和情感反应的能力,以下简称 APT)。研究者选取 65 名成年被试(男 10 名,女 55 名,平均年龄 33.5 岁)并随机分成 3 组。在向所有被试播放了一段约 10 分钟的电视情境故事后,分别向其中两组各施以 CPT 和 APT 的引导,对控制组则不加任何引导,同时通过问卷测量各组的移情唤醒水平,最后向各组实施助人测验。结果显示:CPT 和 APT 均能明显增加移情水平,APT 组效果最好,但与 CPT 组相比没有显著差异;同时,与控制组相比,APT 和 CPT 也都能显著增加被试的助人行为。APT 引导的助人效果要远远高于 CPT 引导的助人效果(APT 组愿意助人的平均时间是 3.2 小时,而 CPT 组和控制组则分别为 1 小时和 0.4 小时)(Oswald, 1996)。这项研究提示人们,在观点采择对亲社会行为的关系中,情感的观点采择起着主要的作用。

二、道德判断

许多道德哲学家和强调认知的发展心理学家都认为,道德原则是人的信仰系统和心理作用的一部分,它们可以直接影响人的道德行为。但是在过去的几十年里,传统的道德推理问卷分数常常与实验者实际表现出的亲社会行为呈现出不一致、不稳定的关系,这就促进心理学家继续对道德推理的结构和内涵做更深入的探讨。尼克森(Nickerson)认为,传统的道德推理之所以不能较好地预测道德行为,是因为个体在不同的情境下对道德的自我理解不能保持同一性,他们认为道德同一性(moral identity)是维持道德行为的关键因素。一个人要想表现出稳定的道德行为,首先必须获得在不同情境下都保持一致的道德同一性,而道德的自我理解(moral self-understanding)则是道德同一性的重要组成部分。这项实验经过对 42 名青少年的研究,发现他们的道德自我理解能力与他们的亲社会行为表现呈正相关,而道德自我理解和道德推理不相关(Nickerson, 2003)。关于道德的自我理解和道德同一性是否比道德推理更能深刻地揭示道德认知的内涵,还需要更多的研究来证实。麦克勒尼(McInerney)以 221 名七年级女学生为被试,分别测评了她们的道德推理水平和课堂行为表现水平,并用 EBMRI 问卷(Emotion-Behavior-Moral Reasoning Inventory)测量学生对羞愧和内疚的敏感性。EBMRI 问卷是用故事法向学生们提问,考察当涉及说谎和欺骗行为时学生是怎么想的,以及将会如何去做的测量方法。研究结果显示,在道德推理和亲社会行为之间,羞愧和内疚的情感起着明显的中介作用,即道德推理是通过增强学生的羞愧感和内疚感,进而来促进亲社会行为发生的(McInerney, 1995)。这项研究支持了道德推理必须通过道德情感的中介作用,才能影响道德行为的观点。但这项研究没有涉及男性被试。刘志军(2001)以 286 名上海市普通中学的学生(初一、初三、高一)为研究对象,利用道德判断推

理量表、班级戏剧量表和社会测量法进行研究，结果发现中学生的亲社会行为与道德判断推理能力不存在显著相关，道德判断推理能力不是亲社会行为的预测因素。这意味着道德判断推理得分高，并不能预测亲社会行为的表现。丁芳采用三因素实验设计方法，设定性别、道德判断、移情是三个自变量，亲社会行为是因变量，通过 DIT 测验[由莱斯特编制的限定问题道德推理测验(Rest, 1983)]，随机选取初中二年级高道德判断和低道德判断被试各 40 人，男女各半，然后实施移情唤醒操作，并提供助人机会来研究三个自变量对因变量的影响。结果表明，儿童的道德判断与移情对其亲社会行为的影响有明显的交互作用。高道德判断水平儿童的亲社会行为受移情水平的影响，比低道德判断水平的儿童更明显；移情水平较高儿童的亲社会行为受道德判断水平的影响，比移情水平较低的儿童更明显；道德判断与移情之间的联系是以角色采择作为中介因素的，女孩在移情及亲社会行为表现上明显优于男孩。我们的研究发现，个体的道德自我的确影响其道德相关行为，在眼睛背景情境中，被试的道德自我对其作弊行为有显著的负向预测作用(Cai, Huang, Wu, & Kou, 2014)。

三、自我概念

自我概念的发展也对亲社会行为产生着重要的影响。自我概念是指个体对自己的知觉，它是自我系统中的描述性或认知方面的内容。罗杰斯认为自我概念对于个人的个性与行为具有重要意义，它不仅控制并综合个人对环境知觉的意义，而且很大程度上决定着个人对环境的行为反应。斯托布(Staub, 1984)在所提出的亲社会行为移情理论中，也指出移情能力会受到自我概念的影响。艾森伯格等人提出，人格中关于“助人”和“仁慈”特质的自我认同、自尊等因素对非紧急情况下的亲社会行为意图具有激励作用(Eisenberg, Zhou, & Koller, 2001)。贝姆(Bem, 1967)提出的自我知觉理论认为，人们是通过观

察自我的行为以及当时的情境来推断他们自己的态度和动机的，如果某个人的行为没有明显的外在动机，那么，人们往往把自我行为的原因归因于个人的特性。因此，如果个体认为自己是一个乐善好施的人，那么，他就会很自然地继续做好事。同样，如果一个人最初给别人帮助时具有强烈的外部原因。例如，是为了奖赏或逃避威胁而助人的话，那么，这个人就会把助人归因于外部因素，以后就不一定会很自然地继续助人了，可能只有在为了获得奖赏或逃避威胁时才产生助人行为。如果个体在必要的时候没有给别人提供帮助，同时，又不是出于奖赏或代价上的考虑，那么根据自我知觉理论，他们就可能认为自己是不爱帮助别人的人。因此，再有帮助人的机会时，他们也不太会为他人提供帮助。社会反馈是形成自我概念的一个重要途径。他人对个体行为的观察和评价，有助于个体有时做出某些甚至连他们自己也无法相信的行为（尽管社会反馈有可能夸大、忽略甚至于歪曲某些与个体有关的信息）。如果社会反馈给个体贴上了“乐于助人”的标签，那么，个体以后就会做出更多的亲社会行为，这是因为人们总是愿意按照别人期望的那样表现自己，以维护自己在别人心目中的形象或名声（苑明亮，张梦圆，寇彧，2016）。社会反馈对于亲社会行为具有长期而稳定的影响，首先是因为社会反馈可以内化于个人的自我概念之中。社会反馈一般比较抽象，如对于“你很乐于助人”或“你很慷慨”，这样的社会反馈可能会使个体想到一些与之相一致的事件，同时也会以一种与社会反馈相一致的方式行事，从而促进社会反馈的内化并逐渐形成个体稳定的个人品质。其次，反馈者也在影响着人们，如果个体周围的人认为个体是乐于助人、慷慨大方的人，那么，他们就会经常被请求给予帮助，这会使个体具有更多的观察自己亲社会行为的机会，从而更加强了这种品质的内化。但社会反馈并不是万能的，如果人们对自己具有非常明确、非常稳定的自我了解，他就会拒绝与之相悖的社会反馈。只有个体对自我的品质具有模糊不清的认识时，社会反馈才具有显著作用。

因此，从自我认识的角度来看，个体在童年期还没有把自我作为主体意识和认识的对象，进入青春期后，个体的自我意识开始觉醒，青少年开始把探索的视线转向自己，开始关注“我是一个什么样的人”。也就是说，处于青春期的个体生进入了自我分化阶段，而且自我意识处于不断发展之中，而且自我意识发展的可塑性极大。因此，教育工作者应该对青少年个体经常进行积极的反馈，以帮助他们形成亲社会的自我概念。

第二节 情绪胜任力的影响

情绪胜任力(emotional competence)是在引发情绪的社会互动情境中自我效能的展现，包括八项技能：知觉自己的情绪状态，识别他人的情绪状态，使用情绪词汇表(emotional vocabulary)并以文化认可的方式表达情绪，移情性地卷入他人的情感体验，认识到情绪的内部体验不需要与外部表现相一致，使用自我调节策略适应性地处理消极情绪，认识到人际关系会受到情绪沟通的影响，并能够控制和接纳自己的情绪。

情绪胜任力能够帮助个体觉察和管理自己的情绪、识别他人的感受并做出同情性反应。具备较高情绪胜任力的儿童，更可能调动资源去学习新知识并发展才能；而情绪胜任力缺陷则会导致问题行为，如欺负别人的儿童就常有情绪调节方面的困难、情感表达不适宜等问题，他们的情绪表达范围通常也很狭窄，在移情以及与他人的情感联结上也存在缺陷。与情绪胜任力有关并通过情绪胜任力影响亲社会行为的情绪因素主要有移情和心境，下面分别加以说明。

一、移情能力

大多数的研究显示，儿童青少年的移情能力与他们亲社会行为的表现呈正相关，即一个孩子越具备移情的能力，就越有可能表现出助

人、抚慰、分享、合作等亲社会行为。移情是亲社会行为的重要动机源。马什(Marsh)等人在2007年做了一项研究,旨在了解个体目睹处于困境中的他人的面部表情是否和其随后的亲社会行为之间有关系。在他们设计的助人情境中,实验组被试观察他人处于困境时的恐惧表情,而对照组被试则仅观察他人的平静表情。结果显示,同对照组比较,实验组设定的条件明显地引发了被试的助人行为。有意义的是,对恐惧表情辨认的精确度与随之引发的助人行为的水平呈明显的正相关。这项研究显示,同其他的诸如自我陈述、他人评定等测量移情水平的方法相比,目睹他人的表情显然更直接、更真实,所得的结果也更可信(Marsh, Kozak, & Ambady, 2007)。这项研究支持了对他人痛苦的知觉同亲社会行为有紧密关系的观点,而这种对他人痛苦的知觉能力明显是一种情绪胜任力。并且,由于人们认为个体对他人面部表情的辨认能力是与生俱来、不教而会的,所以,这项研究提示,通过移情引发亲社会行为的机制,很可能是人类通过遗传而保留下来的内在固有本性。移情是亲社会行为的重要动机源的论点也由此得到了支持。赫德克(Hudec)指出,移情水平不仅可以预测个体是否愿意参加志愿者活动。还可以预测个体在多大程度上愿意参加志愿者活动。他们对一些大学生(129名女生,83名男生)进行的调查结果支持了他们的论断,那些愿意参加志愿者服务的学生,其移情测验平均得分要显著高于对照组学生的得分(Hudec, 2002)。格林纳(Greener)运用同伴提名法将332名8~12岁儿童依照亲社会行为水平分成高、中、低三组,同时综合运用儿童自我评定法和教师评定法,来测量三个组儿童的平均移情水平。研究结果显示,高亲社会组儿童的移情水平明显高于另外两个组(Greener, 2000),同时,高亲社会组的儿童对他人面部表情的分辨能力和自我情绪控制能力,也明显高于另外两个组(Greener, 2000)。维塔格莱纳(Vitaglione)等人将移情分成状态移情(State Empathy,指特定情境中的移情唤醒)和特质移情(Trait Empathy,指在不同场合下都体现出来的一般的移情倾向),并发现状态移情与亲

社会行为呈直接正相关，而特质移情在状态移情和亲社会行为之间发挥中介作用(Vitaglione & Barnett, 2003)。斯特雷耶(Strayer)等人运用访谈法将 80 名 9 岁儿童分成高移情组和低移情组，并分别给他们播放旨在唤醒移情感受的电视小品，然后设定一个助人情境，用实验法来观察和评价孩子们的利他行为。结果显示，高移情组被试的利他反应得分显著高于低移情组(Strayer & Chang, 1997)。哈肯格-库洛塔(Hackenberg-Culotta)将移情分成移情中的观点采择(Perspective Taking, PT)、移情中对他人的关怀(Empathy Concern, EC)、移情中自我感受到的痛苦情绪(Personal Distress, PD)三个维度来检验。研究者采用非实验式的自然情境追踪研究法，分别考察这三个维度与青少年攻击行为的关系。结果显示，PT 和 EC 均与攻击性行为呈负相关。移情不仅是亲社会行为的直接动机源，还常常在其他影响亲社会行为的因素和亲社会行为之间起着中介的作用(Hackenberg-Culotta, 2002)。德斯蒙德(Desmond)考察了 174 名在校大学生和宠物相处关系的质量与他们的亲社会行为之间的关系，并假设移情在上述二者之间起着“催化剂”的作用。研究结果显示，被试与宠物关系的质量并不能很好地预测亲社会行为的水平，但是被试的移情测验分数却和亲社会行为呈显著相关。研究结果提示，被试与宠物的关系质量能够影响个体的移情水平，进而影响个体的亲社会行为(Desmond, 2002)。克雷万斯等人考察了 78 个家庭的家庭教养方式与儿童亲社会行为的关系(孩子的平均年龄是 12 岁零 3 个半月)。结果显示，家长的亲社会教育的水平与孩子的移情能力及亲社会行为水平均呈显著正相关。但是当把孩子的移情能力作为二者之间的中介变量加以控制时，二者之间的相关程度有所降低。研究还发现，不同的教育方式对移情的唤醒效果不同，并进而影响到亲社会行为的表现水平(Krevan & Gibbs, 1996)。所以，家长对孩子的教育可能是通过促进了孩子的移情能力来增加孩子的亲社会行为的，因此，无法有效唤醒移情的教育，常常收不到应有的效果。

二、心境

除了移情与亲社会行为的关系受到广泛关注之外,心境也在这一领域受到了比较多的关注。心境是非常复杂的主观体验,不同类型的心境对人类行为有不同的影响作用。现有的研究一般从积极心境和消极心境这两个方面分别探讨它们对亲社会行为的影响。已有研究一致认为,积极心境能够促进助人等亲社会行为,但消极心境与亲社会行为的关系则要复杂得多。有的研究发现,消极心境促进亲社会行为,而有的则发现它会抑制人们的亲社会行为。以下几种理论阐述了心境与亲社会行为之间的关系。霍洛韦(Holloway)等人提出的社会观理论认为,积极心境使人产生更积极的社会认知,使个体更强调人类的善良与合作,从而增加亲社会行为(Holloway, Tucker, & Hornstein, 1977)。但是该理论并未阐明积极心境究竟是怎样产生的,以及个体在积极心境下的社会认知指向于谁。研究发现,当个体的社会认知具有不同指向时,随后产生的行为会截然不同。于是,罗森汉(Rosenhan)等人的注意焦点理论应运而生。该理论认为,只有当积极事件发生在行动者自己身上时,他才能产生积极心境。这时,行动者如果将注意指向他人,就会产生与他人相比的优越感,基于公平原则就会使他更愿意帮助他人。相反,若积极事件发生在他人身上,个体则会产生嫉妒、自私等负性情绪认知,这会使他的心境变得消极,所以不仅不能增加,反而会使他减少亲社会行为。与此对应,当消极事件发生在他人身上时,行动者的注意力如果又指向他人的不幸,他所产生的消极心境就能增加他的助人行为(Rosenhan, Salovey, & Hargis, 1981)。而当注意力此时关注自己时,消极心境不但不能增加他的助人行为,甚至还会减少他的助人行为。研究者认为,注意力之所以发生上述的作用,一是因为注意他人能使个体产生移情,因而促进助人;二是关注他人的个体更容易注意到他人的困境,于是也就更容易

出现助人行为。但是，必须注意到，并不是每个关注他人的人都会产生移情，注意到他人困境也不一定必然助人。另外，尽管注意焦点理论明确指出，积极事件导致积极心境，消极事件导致消极心境，并且心境对助人行为的影响是基于行动者注意焦点的中介作用而实现的，但是，该理论却忽略了行动者的自我意识问题。

杜瓦尔(Duval)等人的客观自我意识理论认为，当个人是积极事件的发起者或接受者时，个体就产生了客观的自我意识。这种自我意识可以通过增加个体对自我的积极情感和认知来增加助人行为(Duval, Duval, & Neely, 1979)。可见，个体积极的社会认知对象是自我的时候，个体就能够产生助人行为。但是，卡尔森(Carlson)等人指出，有时即使个体是积极事件的接受者，也不能保证他就会产生积极的自我意识。例如，某人意外地获得一个礼物，他的注意力可能集中在赠送礼物的人或者礼物身上，而不对自己产生积极的认知和情感。这样，他就不一定产生助人行为。因此，积极事件在激发积极心境，进而导致助人行为时还借助于个体的注意焦点(Carlson, Charlin, & Miller, 1988)。杜瓦尔等人(1979)还强调个人责任感和客观自我意识的交互作用，他们认为这种交互作用会促进助人行为。例如，当个体由于失职而产生内疚情感时，尽管内疚是消极心境，但它却比其他消极心境更能促进助人行为的出现(Duval, Duval, & Neely, 1979)。人们在现实生活中也发现，有时消极心境能够促进人们做出亲社会行为，而积极心境反而阻碍人们做出亲社会行为。这似乎表明，人们调节消极情感、保持积极情感的享乐动机激发了亲社会行为。个体为了保持良好的心境，从而实施助人行为，可以被看作心境直接作用的范例。与之相呼应，消极状态减缓理论认为，消极心境中的个体是为了减轻消极感受而做出帮助行为的。另外，威格纳(Wegener)与佩蒂(Petty, 1994)指出，积极心境下的个体倾向于选择与他们的心境相一致的活动，于是，他们更容易做出亲社会行为。

第三节 人际交往技能的影响

亲社会行为除了一般意义上的利他倾向之外，还具有社交性。从以往研究来看，亲社会行为总是发生在人与人之间，是人们在维护与特定社会成员的友好和谐关系和共同利益的情况下，产生的积极友好行为。我们的研究发现，青少年亲社会行为的概念结构由利他性、遵规与公益性、关系性以及特质性维度构成。其中，关系性亲社会行为主要涉及建立和维护社会交往中积极关系的行为，它的最佳实例是“增进友谊”。在本节中，我们分析人际交往的技能对个体亲社会行为的影响。

一、同伴关系

同伴关系是指年龄相同或相近的儿童之间通过共同的活动，形成的相互协作的关系，或者指同龄人或心理发展水平相当的个体在交往过程中建立和发展起来的相互关系。同伴关系是儿童发展社会能力的主要背景，是满足儿童社交需要、获得同伴关系和安全感的重要源泉。同时，同伴交往的经验也有利于儿童自我概念和人格的发展。刘志军(2001)的研究表明：同伴的接受程度与其亲社会行为有着紧密的关系，学生的受欢迎性能够显著预测其亲社会行为。

青少年独立自主、成为成人的愿望不断加强，其人际交往和人际关系的中心已从家庭转移到了学校，特别是转到了同伴群体。有一项对小学四年级和初中一年级学生的研究发现，小学四年级的学生都以父母尤其是同性家长为日常生活中的第一位参照对象，而初中一年级的学生(无论男女)都开始把朋友放在第一参照对象的位置上了。此外，还有研究者(林崇德，2013)对 500 名犯罪青年和 500 名普通青年进行调查，发现二者结交朋友最多的时间都是在中学时期。芦咏莉等

人对1 640名初一至高三的青少年进行了问卷调查，研究表明，同伴的不良行为榜样与青少年消极的社会观念，与个体的社会行为有显著的正相关；而青少年对积极社会榜样的认可，与其积极的社会观念和社会行为也存在着非常显著的正相关（芦咏莉，董奇，邹泓，1998）。可见，积极的同伴关系对青少年的亲社会行为影响重大。因此，帮助青少年建立和发展积极的同伴关系是培养他们亲社会行为的又一重要方面。

一般来说，个体进入小学，特别是进入中学后，与同龄伙伴发生交往关系的机会越来越多。他们为了维持与同伴群体的良好关系，保持自己在群体中的地位，就要学会和表现出助人、协作等亲社会行为；然后，良好的同伴关系又反过来满足学生的尊重、归属等心理需求，这种社会强化又会进一步促进个体的亲社会行为。

在中小學生进行的同伴交往中，经常出现一些大大小小的同伴冲突，因此解决人际冲突的能力是青少年维持同伴关系中的重要一环。冲突解决技能的培养，对于中小學生形成良好的同伴关系，以及适应以后的成人社会具有重要意义。王磊等人、傅鑫媛等人在各自的教学实践中，探索并设计实施了帮助青少年解决人际冲突的课程，总结出同伴冲突解决的技能——“六步法”，包含以下六个步骤：①了解他人的想法；②了解他人的感受；③了解他人想法和感受的原因；④换位思考；⑤想出尽可能多的解决办法；⑥选出最有效的解决办法（王磊，谭晨，寇彧，2005；傅鑫媛，罗晓奕，麦莉，寇彧，2012）。这“六步法”在实践教学中取得了较为理想的结果，我们将在本书第二部分进行介绍。

二、人际信任

人际信任在一定程度上代表了个体对人性的态度，它反映了个体在人际交往中对他人的信任程度。人际信任程度高的儿童，在社会交

往中往往觉得人与人之间是可信赖的，这个世界是美好的，所以，他们自然愿为他人、为社会做些什么；人际信任程度低的儿童则可能觉得人与人之间不可信赖，这个世界充满了虚伪与欺诈，所以，他们也自然不愿表现出更多的亲社会行为。不同人际信任水平的个体，在助人、分享等行为产生之前会有不同的表现，有的顾虑重重，抑制了其亲社会行为的产生；有的则义无反顾地履行亲社会行为。

李丹的研究表明：同伴关系的质量与儿童的亲社会行为有关，在教师对学生的亲社会行为评价中，同伴关系良好的儿童显示了较多的亲社会行为。同伴关系对人际不信任具有负向作用，这说明，同伴关系不良的人，往往人际不信任度高，待人冷漠、无情，不信任他人；而同伴关系良好的人，人际信任度高。那些人际不信任度高的儿童可能待人冷漠、无情，对同伴缺乏信任，在同伴中的受欢迎程度也较低；而遭到同伴的拒绝又会使儿童感觉孤独、无奈，这又会进一步加深他们的人际不信任感，使他们认为生活中的一切都是不可信的，由此，在社会互动中出现了更多的消极行为(李丹，2000)。可见，青少年如果在班级里有良好的同伴关系，与周围的同学和谐相处，就自然会感觉生活是美好的，人与人之间是可信赖的，并因此愿意为他人做些什么；反之，遭到同伴拒绝的青少年会感觉孤独、无奈，认为生活中的一切都是不可信的，进而还可能发展出自私的行为。当青少年因为各种原因形成了对人不信任的态度之后，所产生的结果可能是他不愿意与同伴交往，然后同学远离他，也不愿意接近他，再进而使他形成孤僻古怪、自私或攻击的行为方式。

综上所述，人际交往的技能是亲社会行为的一个重要预测因素，同伴的接受程度、人际信任等与其亲社会行为都有着紧密的关系，青少年的受欢迎性能够显著地预测其亲社会行为，其预测力相当高。因此，人际交往对于发展中的儿童是有重要作用的。良好的人际交往能力不仅使儿童获得了安全感和归属感，也是儿童满足社交需要、获得社会支持和发展积极社会行为的重要源泉。

第四节 家庭、学校、社会环境的影响

本章前三节的内容，从个体方面分析了影响青少年亲社会行为的因素，下面我们进一步从家庭、学校、社会环境方面来讨论亲社会行为的影响因素。

一、家庭影响

(一) 父母教养方式

在儿童亲社会行为的发展过程中，父母的教养方式是一个非常重要的影响维度。心理学家曾运用直接观察、调查或访谈等多种手段探究父母教养儿童的行为方式，发现人们常常把教养当作惩罚的同义语，实际上，作为一种有效的行为管理方式，教养所承担的任务应该是品行的教化和知识的传递。在教养过程中，父母会告诉孩子什么样的情境应该做出什么样的行为。要达到这一目标，父母通常采取三种方式：强制、爱的收回和引导。“强制性”教养包括体罚、训斥、剥夺儿童的某些权利等。这种方式会使儿童对成人产生恐惧或逆反的反应，而很难对成人产生尊敬。孩子即使出现亲社会行为的动机，也是为了避免外界惩罚，而不是发自内心真实的助人愿望。这样，一旦他们发现自己不受监督时，将更可能做出不适当的行为。“爱的收回”包括暂时地孤立儿童、拒绝跟孩子讲话，对儿童表示不满或失望。当孩子做错事时，有的父母经常会摆出一副“冰冷面孔”。由于孩子害怕失去父母的爱，他们也会按父母的要求和期望去做，但这种行为从某种意义上来说是被迫的、勉强的，很难保持长久。“引导”是三种方式中最合理的，也最能体现教养真谛的方式，它包括说理、表扬、阐明儿童行为给别人带来的后果等。通过这种方式，父母不仅告诉孩子该做什么，不该做什么，而且还提供了解释，让孩子真正明白行为合理的

地方及被期望如何做的原因。所以，如果父母采用引导式教养方式的话，信息一旦被儿童内化后，不论在何种情境中，即使没有成人在场监督，孩子们也会表现出被期望的良好行为。同时，儿童如果了解自己的行为可能给他人带来的后果，他们会因此更多地显示出同情，这也是亲社会行为发展必不可少的前提。处于青春期的青少年已经能产生强烈的成人感了，他们常常会产生强烈的独立意识，对一切命令不愿顺从，也不愿听取父母、教师及其他成人的意见。在生活中，从穿衣戴帽到对人对事的看法，常处于一种与成人相抵触的情绪状态中。因此，父母就更应该注重通过引导的教导方式，增强他们的亲社会行为。

（二）亲子关系

进入青春期以后，青少年与父母之间的关系的确发生了微妙的变化。这种变化表现在许多方面。①情感上的脱离。青少年由于在情感上有了其他的依恋对象，与父母的情感便不如以前亲密了。②行为上的脱离，青少年要求独立的愿望十分强烈，在行为上反对父母对他们的干涉和控制。③观点上的脱离，青少年对于任何事件都喜欢自己进行分析和判断，不愿接受现成的观念和规范。因此，他们对于以前一贯信奉的父母的许多观点都要重新审视，而审视的结果与父母意见常常不一致。④父母的榜样作用削弱。一方面随着青少年生活范围的扩大，会有其他成人形象通过各种途径进入他们的心中，这些人物可能又都是些近乎理想水平的形象，相形之下，父母就黯然失色了；另一方面，随着青少年思维水平和认识能力的提高，他们会逐渐发现存在于父母身上的、过去却未曾察觉的某些缺点，这也会削弱父母的榜样作用。正是由于进入青春期的青少年与父母关系的这些变化，可能会导致亲子关系的紧张，因此，父母掌握青少年的心理特点，运用适应他们特点的教育方法，将有助于建立良好的亲子关系，从而促进其亲社会行为的发生与发展。

研究发现，不同的亲子关系往往会使个体形成不同的社会性行

为。麦金南-凯维斯(MacKinnon-Kewis)等人认为,“问题”家庭主要从两个方面影响个体的社会行为。一是强迫,即母亲和子女互相强迫对方停止令人厌恶的行为。但这种强迫解决问题的方式不仅加大了亲子间的紧张,而且其本身就是一种负强化,会使子女在以后的交往中也经常采取这种方式。二是不良的监督,即家长对于子女的行踪、交友等活动,都采取一种不具爱心或不适当的监督。父母对子女的不信任行为会引发子女对成人的不信任感,并且在与父母出现分歧时,更多地对之进行敌意的诠释。相反,父母如果以温暖、爱护、支持和扶助的方式对待子女,将更容易使子女形成和发展出利他和助人的倾向(MacKinnon-Kewis, Lamb, & Arbuckle, et al., 1992)。霍夫曼明确指出,父母对子女的爱有助于子女利他行为的发展。斯托布也认为,父母的爱有助于孩子形成对人类积极的看法。所以,良好的亲子关系与青少年的利他行为之间的关系确实需要得到重视。

二、学校影响

(一)师生关系

师生关系的好与坏,在一定程度上也影响着儿童的社会化过程,以及亲社会行为的发展。师生关系良好时,学生都乐意接受教师所施加的影响;而师生关系恶化时,即使教师所施加的影响是正确的,学生也可能会拒绝接受。芦咏莉等人对于亲子关系、师生关系和同伴关系三类社会关系间相互作用的分析结果表明,三类社会关系的质量与青少年社会观念和社会行为之间均相关显著:与青少年积极的社会观念和社会行为呈正相关,与青少年消极的社会观念和社会行为呈负相关,即社会关系质量高的青少年,其亲社会价值观和利他行为相对较高,不良行为的冲动性和不良行为相对较低(芦咏莉,董奇,邹泓,1998)。良好的师生关系使学生获得宝贵的人际交往体验,感受到来自没有亲缘关系的他人的关爱,从而形成对社会的信任,建立积极的

社会价值取向，为以后进一步的社会适应奠定良好的基础。同时，良好的师生关系也会促进师生之间的互动，为儿童学习亲社会行为创造更多的机会；而不良的师生关系阻碍了师生之间正常的信息和情感交流与沟通，增加了学生的挫折情感体验，影响了其移情和角色采择能力的发展，也减少了师生的社会互动，抑制了儿童亲社会行为的发生和发展。在小学阶段，大部分儿童与教师的关系都是比较友好的。一般来说，小学生们可以接受任何一种类型的教师。而初中生不盲目接受任何一位教师，他们开始品评教师，而且在每位学生的心目中都有一两位最钦佩的教师。初中生所喜爱的教师一般具有以下特点：知识渊博、授课水平高、热情和蔼、关心学生的成长、有朝气等。好的师生关系通常是建立在爱和尊重的基础上的。因此，教师应该尊重学生的自尊心和上进心，尊重学生的人格，建立良好的师生关系，从而促进学生亲社会行为的发展。

(二) 学校教育

学校是社会的缩影，学生在学校环境中了解社会，发展自我，同时接受学校流行的、通常也是社会宣扬的主流价值观念和价值取向，习得社会规范和社会认可的行为模式。这些都将直接制约着学生社会化和人格发展的方向。因此，学校是否重视学生的人格培养，对学生发展亲社会行为具有至关重要的作用。学校的价值观通常在各科教材、教育方式、考核标准和学校的各种活动中得以体现和反映，比如，学校是关注学生的成绩，还是重视其自身品格的发展？是鼓励培养团体意识，还是强调个人竞争？无论学校拥有什么价值观念，对学生亲社会行为的培养和教育的重视，都是通过教师的行为来体现的。在教学中，教师是否有意识地进行亲社会行为的培养和训练，对于学生的成长是非常关键的。有研究表明，教师在课堂上是否鼓励合作，也是学生亲社会行为发展的重要影响因素之一（Cowie & Sharp, 1996）。许多学生完成的学习都依赖于教师提供的“平台”，也就是说，教师应该为学生设置有效的情境，使之在此基础上产生对亲社会行为

的认同、模仿和内化。另外，大量的研究还表明，教师的期待在学生社会化过程中也会发挥很大的作用，它不仅影响学生对社会行为的学习，也影响他们的动机和自我评价，这就是通常所说的皮格马利翁效应。当教师对某个学生寄予期望时，对他的行为就会更加关注。每当学生出现符合期望的良好举动或倾向时，教师通常会不自觉地流露出满意和赞赏的信息，这本身就是一种肯定和鼓励，会强化学生的行为和动机。因此，如果教师在亲社会行为方面对学生提出更高的期望和要求，学生在这种期待的促进下，也必然会有更佳的表现。

三、社会影响

(一)社会风气

社会风气是人们价值观演变的催化剂，也是青少年道德价值观变化的直接诱因。社会风气的好坏不仅影响整个国家的兴衰，而且影响人们的观念和行为取向，特别是对处于价值观和人生观形成时期的青少年来说，影响就更为深远了。长期以来，我国推行“集体主义”的价值导向，但随着市场经济时代的到来，原来为社会所普遍认同的“集体主义”价值体系受到了严重的挑战，而一个能为全社会所普遍认同的价值目标体系又尚未形成。其原因可能有：①市场经济重构社会利益格局，因而出现了人们价值系统的混乱，促进了社会价值的变革。社会主义市场经济实行多种经济形式，势必导致利益主体的逐渐分化和经济利益的个体化，多元利益的存在意味着利益矛盾的存在，以及利益主体与个体之间的利益差别和冲突的存在，这也产生了利益主体将个体利益凌驾于整体和他人利益之上的可能。因此这种调整在人们的主观价值层面上产生的深刻影响，将导致价值观念的分化，出现个人本位倾向及对物质利益的追逐等。此外，市场经济实行以按劳取酬为主体的多种分配形式，使得人们之间的贫富悬殊拉大，利益差别扩大，社会阶层结构也随之发生新的变动，这都使人们越来越关注自身

的生存状况，重视物质需求，价值取向趋向功利。②市场经济的基本特征及其双重效应也是引起社会价值观念变化的又一因素。市场经济的商品化原则、利益驱动原则、竞争性原则、平等性原则大大激发了人们务实、进取的精神，形成了强烈的竞争意识、平等意识、民主意识和时间观念、效益观念等。但对物质利益的过分追求又会使人陷入功利主义，表现为金钱至上、自私自利和唯利是图。市场经济的优胜劣汰又极易诱发不正当的竞争手段，在社会上形成种种不良现象。因而，人们在个人主体意识增强的同时，又倾向于追求自我价值，讲求实惠，使国家观念和集体意识淡化。青少年还比较缺乏辨别力、抑制力和免疫力，很容易受到各种影响的诱惑和侵袭，其健康成长就格外需要有纯净的环境和高尚的道德氛围。我们的一项研究发现，青少年感知到周围情境中的腐败越普遍，就对腐败现象越认同。可见，优化社会风气，同时，引导青少年学会辨别善恶美丑，教育青少年自觉抵制不良风气，对于培养他们的亲社会行为极为重要(白宝玉，余俊宣，寇戡，2014)。

(二)大众传媒

大众传播媒介是社会传递文化和渗透道德价值观的主要途径，电影、电视、报纸、杂志、网络等，对个体的社会行为的性质和具体表现形式也具有重要的影响。班杜拉(2015)的社会学习理论常常被用来解释暴力传媒对儿童侵犯行为的影响，现在它也被用来解释亲社会行为的形成和发展。拉什顿等人(1981)分析了42项有关亲社会行为形成的相关研究，其中既包括实验室实验，也包括现场调查研究。这些研究得出的结论非常一致，即亲社会内容的影视节目能使观看者的行为朝亲社会方向转化，观看电视中的亲社会行为，可以增加儿童实际生活中亲社会行为出现的频率。那些反映人与人之间善良关怀、互助互爱的电影电视，能为儿童学习和巩固亲社会行为提供直观、生动的示范和观察、模仿的榜样。而榜样对儿童亲社会行为的促进作用已为大多数研究所证实。同时，那些反映攻击与暴力的电影电视，则会对儿童的

社会行为产生消极影响。研究者(Eron, Huesmann, & Lefkowitz, et al., 1972)曾对电视和儿童攻击性行为的关系做了细致的研究。他们对近 900 名研究对象做了跟踪探索, 结果发现, 男生被试在小学三年级时观看暴力电视片的数量, 与当时由同伴评定的他们在教室中出现的攻击性行为有显著相关, 和被试 19 岁时由同伴评定的攻击性行为的等级也有显著的相关。这些相关结果随后又在以另一城市的八年级男女学生做样本的研究中得到了验证。青少年正处于价值观形成时期, 极易受到社会环境的影响。因此, 帮助青少年对传媒中的内容进行筛选, 可以减少他们的攻击性行为, 从而促进亲社会行为。

第五章 促进青少年亲社会行为的理论框架

亲社会行为是积极的社会行为，它对于正在成长中的儿童和青少年具有多重的意义。一方面，正如心理学家南茜·艾森伯格(N. Eisenberg)所言，亲社会行为中的利他属性是“纯粹由于对他人的同情或是渴望坚守内化在心灵深处的道德准则而激发出的”。这种利他行动可以帮助儿童和青少年更好地“规避惩罚或得到回报”，并顺利融入同伴群体，在群体社会化过程中获得赖以适应的心理策略和文化资源，所以，亲社会行为“对于发展心理学家、教育工作者以及其他儿童工作者来说具有特殊的意义”。另一方面，亲社会行为的利他性可以通过人际间的良性互动，使儿童和青少年的成长环境具有精神或人文层面上的高宜人性。所以，研究者在探索其产生和发展规律的基础上，也试图干预它，并探讨培养青少年亲社会行为的有效途径。这个工作的目的在于帮助青少年在“依从—认同—内化”(Kelman, 1958)的发展路径上逐步养成亲社会的价值观、态度体系和行为模式。概括来说，干预目标主要是帮助青少年学习亲社会行为方式，预防不良行为和不适当行为的出现或恶化。干预途径通常是采用家庭干预和学校干预。在本章中，我们将介绍和讨论本课题组十余年所从事的促进青少年亲社会行为的干预活动理论框架，我们采用的是学校干预方法，所以，本章也主要基于学校干预来做介绍。

第一节 干预活动总则

青少年思想道德建设的任务是要培养青少年的道德品质，形成并内化正确的道德价值观念，并促进青少年践之于行，表达道德行为。而亲社会行为正是学校德育工作的一个有效途径，因此，学校德育工作者正日益关注亲社会行为与青少年健康发展的关系，同时也越来越关注对亲社会行为的培养和干预(寇彧，王磊，2003)。

一方面，为了帮助青少年内化道德价值观念，促进道德认知和技能的提高，我们所提供的德育内容需要被青少年吸收、消化，即通过系统的行为干预实现道德认知的内化。而要做到让青少年切实地吸收和消化外界所授予的道德内容，则取决于两个很重要的条件：一是要查明亲社会认知到行为表现之间的社会认知过程，以此作为行为干预的依据和基本着眼点；二是要让他们通过一定的行为实践亲身体验到这些道德内容，即通过实践达到认识的深化。正如陆游所说的“纸上得来终觉浅，绝知此事要躬行”。青少年要想真正提高思想品德，加强道德修养，形成正确的世界观、人生观、价值观，培养积极和健康的心理素质，也必须遵循这一普遍的认识规律。

另一方面，我们还要避免由于脱离行为培养的道德教育所导致青少年的道德知行不统一。知行统一是道德教育的本质要求(朱嘉兴，2007)。行为具有外显性、直接性、表达性的特点，是个体与他人、群体、社会互动的直接媒介。在社会生活中，我们的情感态度、认知思维等各个方面最终都是通过各种各样的行为表达出来的。教育者不仅仅要让青少年在行为中培养道德价值观，还需要把道德建设的着眼点从注重理论灌输向注重行为培养转变，使青少年将道德品质真真切切地体现在行为上，成为一个乐善好施、乐于助人的人。亲社会行为的实践能促使青少年在社会生活中不断掌握社会化和社会适应过程中的许多重要技能，这些技能可以帮助他们通过积极的、亲社会的方式

去处理自我内部的冲突，并且很好地协调个体与自我、他人及社会的关系。

如前所述，青少年的亲社会行为与其积极的社会性技能有关。在正确认识自我、他人和社会的相互关系的基础上，亲社会行为能使其更好地控制自己的情绪，积极地与人交往和融入社会。因此精心培养青少年的亲社会行为是非常重要和必要的。正处在青春期的青少年，他们自我意识高涨，既追求独立却又不成熟，思维仍然存在很大的片面性和表面性。这些心理发展特点使他们容易陷入自我中心、利己主义的泥潭。因此，提高他们的观点采择能力和移情能力，使他们学会考虑他人的感受、提高自尊、培养自信、积极对待自己与他人、有效地参与竞争与合作、自觉遵守社会规范等建立良好人际关系的技能，将能极大地促进他们的亲社会行为，并促进其健康成长。亲社会行为的学校干预主要通过教师的引导和同伴的交往来实现，所以教师有意识地操纵自己的行为和管理策略，可以干预学生的亲社会行为。我们将从常见的干预切入点和学校干预的条件来阐述干预研究的总则。

一、常见的干预切入点

(一)建立良好的师生关系

师生关系质量以及由此而构建起来的校园人文环境，会极大地影响学校德育工作的成效。针对亲社会行为的认知和行为干预，应将建立师生关系作为一项基础性工作。良好师生关系的建立，实际上是给青少年提供亲社会环境的第一步，这关键的第一步可使青少年产生安全感和信任感，减轻来自外界的压力和焦虑，形成愉快的心境。个体在愉快的情绪下，更乐于做出友好的行为。良好师生关系的建立有助于青少年品德的发展，以及亲社会价值观念的形成(寇彧，1998)。所以，教师应该尊重学生的人格，给他们适当的独立和自由，坚持民

主、平等的原则，保持友好、理解的态度，采取和平、说理的方式，来处理班级事务，以便形成良好的师生关系。此外，从干预实效的角度来看，良好的师生关系是推进亲社会干预课程的重要保障。在师生互信的基础上，教师能够理解干预的重要性和长远意义，进而帮助学生协调好学业课程和干预课程之间的关系，解决二者之间可能出现的冲突；学生也可以理解学校和教师设计亲社会干预课程的意图和期望，并真正了解自己将会从中得到的收获，因而也会积极地配合教师的相关工作安排。

（二）认知情感训练

亲社会行为的养成是基于社会信息加工和社会情感体验等过程而实现的，因而认知情感训练是亲社会行为干预的重要切入点。研究者可以安排青少年参加一系列人为设计的活动，在活动中引导青少年考虑他人的想法和情感，并想象自己在类似情境中的感受(Feshbach & Feshbach, 1982)。这种在具体活动中设身处地地体验他人情绪情感的方法，可以有效提高青少年的移情水平。大量研究结果(寇彧，王磊，2003)发现，通过每周3次(每次15分钟)、持续10周的训练，青少年移情水平普遍提高了，亲社会行为增加了，并且攻击行为减少了。因此，在面临他人遭遇困境的时候，要引导青少年识别他人的表情、设想他人在困境中的情感、考虑他人的感受，然后唤起青少年对自己经历过的困境和当时体验的回忆，以便产生与他人情绪相同的替代性情绪体验(Eisenberg, Fabes, & Carlo, et al., 1993)；教师也可以主动与青少年交流自己的感受和情绪体验，以及对他人困境的认识(Grusec, 1991)。我们在前文中已经详细介绍了移情在引发个体亲社会行为的过程中所扮演的中介角色，因此，移情训练可以提高青少年体察他人情感的能力，使他们学会从他人的角度和立场考虑问题，从而促进其亲社会行为的发展。

（三）行为训练

行为训练是整合认知调节和行为养成的重要环节，即在操作层面

上实现“知行合一”。行为训练主要通过行为塑造来强化青少年的合作、分享、帮助等亲社会行为，并控制其攻击、嘲讽、谩骂、不友好等反社会行为。常用的强化手段有表扬、物质奖励、发代金券、忽视、暂停、惩罚等。榜样示范也是行为训练的方法，如果青少年能反复看到利他行为榜样，就有助于自己的亲社会行为形成(Rushton, Fulkev, & Neale, et al., 1986)。学校的教师在这个过程中既是青少年直接模仿的榜样，又是选择模仿榜样的控制者，所以教师不仅要注意在青少年面前保持良好的形象，还要注意引导青少年，帮助他们选择电视节目、图书等，以便对青少年进行正面的道德教育，而且还要强化青少年的亲社会行为。这些方法常用于日常生活中行为规范的建立、良好行为习惯的养成和不良行为方式的矫正。此外，除了教师的引导和榜样作用，发生在青少年群体内的互动和由此形成的关系类型、交往模式也会对亲社会行为的训练和养成发挥着重要作用。同龄伙伴的榜样作用和内群体促进机制能够对教师发起的行为训练体系产生必要的补充。因此，在行为训练中，引入同伴群体互动的理念和实践，会大大提升亲社会行为训练的实效性。

(四)自我概念训练

亲社会行为是自我意识与外部世界互动的产物，它一方面反映了自我寻求适应环境的努力，另一方面也反映了自我在这种适应过程中的二次建构。自我概念训练由此成为实现亲社会价值和态度体系内化的中转环节。个体的自我意识水平和自我控制能力与他们的亲社会行为呈显著正相关，与攻击行为呈显著负相关(Carlo, Eisenberg, & Troyer, et al., 1991)。因此，教师有意识地与学生讨论具有社交意义和利他意义的帮助、合作等议题，并在讨论中通过价值澄清的方式提出自己对学生的期望，自己对事件的评价等，都可以有效地帮助青少年形成正确的自我认识。此外，在日常生活的每一方面都应注意培养青少年对自己行为及其后果的责任感，提高自觉调节和控制自己情绪与行为的能力。这方面的训练要充分调动青少年自身的道德主体

性，重点是帮助青少年形成具有跨时间、跨情境的稳定的亲社会自我概念。

二、学校干预的条件

前面说了，学校干预主要是通过教师的工作和同伴间的相互作用实现的，这个过程在课内和课外都可以发生。干预的主要手段有设置良好的环境、组织集体性游戏活动、行为强化训练和榜样示范、与课程或活动相结合的移情训练和自我概念训练。学校干预与家庭干预相比，由于更具有组织化、系统化的特点，所以促进青少年亲社会行为的意识性和目的性更强；由于参与的人更多，所以气氛更为热烈；由于与课程和集体活动相结合，以及教师的特殊权威地位，所以管理和干预的效果也更显著。亲社会行为干预是促进青少年社会性发展和培育健康人格的有效手段，这与学校的德育理念是高度相容的。因此在理念相通的前提下，学校的物理环境和人文环境均可以保证干预方案顺利实施。鉴于此，学校需要在环境设置、组织管理、师资配备以及课程管理等方面进行充分的策划和论证，以便为干预效果的达成创设必要的条件。

（一）设置良好的环境

环境设置涉及软环境和硬环境。软环境主要指道德环境、社会舆论和评价体系。教师的道德观念、道德行为、对待学生的公正态度、师生之间、同伴之间的团结友爱、互助和谐的气氛、融洽的校园人际关系、积极健康的人文气氛以及正直向上的价值标准，都会对青少年产生潜移默化的影响。硬环境指校园和班级的客观环境及活动安排。教室内优美、舒适的布置和格局，校园内干净、整洁、宽阔的环境不但能够给人提供好的心情，还能够制约不良行为的发生；学校日常活动安排也应注意多设置社会交往性的活动，如小组或班级讨论、与同伴合作出板报等，给青少年提供管理班级，提高社会责任感的时机。

(二)组织集体性游戏活动

有研究者指出,青少年在游戏中可以获得许多与社交能力有关的技巧,从而发展对他人意图理解的技能(Bredenkamp & Copple, 1997),这种技能是亲社会行为的基础。集体性的游戏,如集体跳绳和集体赛跑,能够为学生设立共同的目标认知,并且这样的活动是对同伴群体进行裁决,而不是简单地对个体的行为做出评判,所以有利于合作、互助等亲社会行为的培养。有层次的集体游戏涉及高密度的组内合作和高强度的组间竞争,能够促进青少年充分卷入群体互动中。亲社会行为干预的意义在于将具有建设性和发展性的内容恰如其分地融入这种互动过程,从而使青少年在日常群体生活中潜移默化地受到影响。对于游戏中群体之间的竞争和冲突,教师要帮助青少年正确对待,引导他们采取合理的方法解决问题,关键是引导青少年设身处地设想对方的处境。

(三)行为强化训练和榜样示范

首先,教师与学生应该通过协商建立行为规则。传统的方法是通过“控制”来约束学生,这很容易引起师生间的矛盾,强化学生的侵犯和其他不良行为。而教师和学生讨论协商制定的行为规则,则体现了合作和相互尊重的意义,容易获取大多数人的支持,确保行为规则的有效性。其次,教师要严格遵守行为规则,起到言传身教、榜样示范的作用。教师基于充分沟通和互相信任而建立规则的过程,能够培养青少年的契约意识,并逐渐培养通过整合最大公约数来解决问题的公共精神。最后,无论是课堂活动还是课外活动,教师都要依据行为规则对学生的行为进行评判,褒奖亲社会行为,惩罚不良行为和侵犯行为。对于社会适应不良的学生,教师宜采取单独的方法接近他们,了解他们的需要,并向他们推荐可选择的、较少破坏性的行为,而不是简单对学生发怒或表达失望。

(四)与课程或活动相结合的移情训练和自我概念训练

一些研究者主张利用课程内容对学生进行亲社会行为的培养，如语文课教学就可以通过情绪唤起、情绪追忆、情感换位的方法进行移情训练；社会课教学可以通过分析不同群体成员的社会地位与感受，进行角色扮演来体察他人的情绪情感，从而使青少年学会理解他人、与他人相处的技巧；在课外活动中，教师应训练学生对不同的社会线索进行正确解释和恰当反应的技能，学会与同伴建立和保持友谊的技能。也有一些研究者认为，应该单独设立课程，通过提高自我意识水平和自我控制能力进行亲社会行为的培养，制订的课程计划主要是帮助青少年正确认识自己，控制冲动，克服偏见，从而合理地、亲社会地解决人际冲突问题。第一种做法对每个科目的任课教师都提出了较高的要求，需要教师将亲社会德育的理念有机地融合到不同的课程体系中；第二种做法则需要学校对课程体系进行重新的规划和设计，在传统德育课程的基础上，拓展新的知识结构和技能要求。

以往的学校干预活动还存在一些问题。例如，①由于对亲社会行为范围理解的限制，目前的干预研究和干预方案的实施还仅限于有限的几种行为(如帮助、合作、为集体捐赠等)，缺乏对青少年所认同的更大范围的亲社会行为的干预训练；②由于传统研究多指向于婴幼儿亲社会行为的发展规律及影响因素的探讨，所以现有的干预训练研究，特别是对青少年群体中的亲社会行为的干预训练研究，显得尤其贫乏；③由于对亲社会行为的中介过程认识和研究不足，所以，从干预训练的手段上看，一般采取移情训练和角色行为扮演的方法，而对个体社会信息的加工过程和加工方式的特点没有给予足够的重视，以至于认知训练和引导方面的干预研究特别薄弱。

以上讨论了亲社会行为在学校干预模式下的主要切入点和基本条件。除此之外，我们还需要为干预课程的具体内容建立可靠而有效的理论基础。根据学校德育的现状和基本特征，结合青少年的心理发展特点，同时考虑到亲社会行为的基本特征和内在机制，我们可以看

到,亲社会行为干预的理论框架应包含以下三方面的内容。第一,亲社会行为产生的社会认知基础,即此类行为背后的社会信息加工原理和过程。以此为出发点而制定的干预方案所指向的是比行为更深一层的认知结构。第二,亲社会行为干预的方法基础,即将知识、价值、信念等认知成分与具体而持久的行为进行整合的方法。第三,亲社会行为干预在学校德育框架内的实现形式,即在青少年群体社会化背景下,基于朋辈社交框架内的合作、对话、互相影响和互相促进等过程而形成群体动力机制,进而实现学校干预的整体性诉求和目标。下面,我们将以这三方面为出发点,分别从社会信息加工理论、认知—行为疗法理论以及团体干预理论来探讨青少年亲社会行为干预的框架。

第二节 社会信息加工理论

现代认知心理学把信息论、系统论以及控制论的观点引入心理学的研究,以信息加工的观点来解释人的心理过程,给心理学研究带来了革命性的变化。然而在20世纪70年代以前认知心理学更多地把研究的注意力集中在一般信息或者说自然信息的加工之上,而比较缺乏对社会信息加工特征的研究。或者至少可以这么讲,这些研究没有将社会信息的加工过程与自然信息的加工过程进行明确区分。在20世纪70年代以后,人们才更多地把自己的研究注意力集中到了社会信息的加工特征方面,特别是在20世纪80年代以来,人们更是对内隐社会认知现象倾注了很大的研究热情(Bargh, 1994)。事实也是如此,自然信息与社会信息虽然有在物理特性、传递方式等方面相同的地方,但二者在信息的价值、意义等重要方面,对个体来说显然也具有很大的不同之处。

在对社会信息认知过程的研究中,人们关注的问题有两个方面的显著特点:其一是重视对现实社会刺激的研究,其二是重视对由现实

社会刺激引起的人的内部心理过程的研究。研究者据此提出了一些有价值的社会信息加工理论模式。

一、布鲁尔(Brewer)的双重加工模型

1988年,布鲁尔总结了大量有关人的社会认知的研究,提出了人类认知的双重加工模型(Brewer, 1988)。

人类面临的主要认知任务之一就是对社会事物及人的分类(category)。布鲁尔认为,对人的分类既可以以社会情境为基础,又可以以人的特征为基础。分类是社会认知过程中印象形成的一个环节,以分类为基础的信息加工(category-based processing)所对应的有两种方式,即以社会情境为基础的加工对应于自下而上的加工(bottom-up processing),以人的特征为基础的加工对应于自上而下的加工(top-down processing)。

当以“人”作为一种社会刺激作用于人的信息加工系统时,第一个加工阶段就是对所获得的知觉信息进行“鉴别”,知觉到的这些信息对认知主体可能具有不同的社会性意义。这时认知主体就会以一定的社会性标准进行判断。如果判断结果认为这是不重要的信息,即会“结束”进一步的加工;如果判断结果认为这是重要的(或有关联的)信息,则进一步判断这些信息是否与自己有关。如果与自己有关(是),主体则会将这个认知对象“个体化(personalized)”,即确定这些信息是具有某些特征的个体相关信息,然后才停止对其进一步分类加工。如果“与我无关”(否),主体则会对信息进行进一步的“分类”。如果判断此信息符合已有的分类标准(是),则“结束”对此信息的认知。如果判断此信息不符合已有的分类标准(否),则会将此信息“个体化”,即得出该认知对象是“具有某些特征的个体”的结论。在上述对人认知的加工模型中,有一个重要的判断过程,即“与我有关吗?”这说明,认知主体在对人的认知过程中往往会发生“自我卷入(self-involved)”。因此,认知主体对他

人的“认同作用(identifying)”，会对社会认知产生重要的影响。实际上，这也是一种“自我分类”的加工过程(self-category processing)。

二、费斯克等人的加工连续体模型

1988年，费斯克(Fiske)提出，人的印象形成是一个连续体，一端是分类加工，另一端是特征加工，二者紧密相关，并没有质的不同(Fiske, 1988)。他指出，当分类明显时，特别是在信息加工顺序的早期，分类信息对印象形成的作用就更为重要，但是当知觉的认知对象的特征与早期分类不一致时，认知主体则更加重视对特征的注意和使用，并且认知主体的认知目标在其中也扮演着重要角色。这是因为，如果认知主体想要正确地把握和预测他人的行为，就必须最大限度地对他人具备的特征进行加工。同时，他们还认为社会刺激(人)与认知主体涉及“自我卷入”时，无论是在竞争条件下还是合作条件下，认知主体都更倾向于关注被认知者的不一致的特征和行为。由此可见，我们可以通过研究者提出的“人的印象形成的连续体模型”来分析上述特点。

当认知主体首次接触社会刺激时，首先进行的第一个加工活动就是“初步分类”，其加工方式有两种类型，即原型比较和范例比较。其次根据自己的动机系统对初步分类后的社会刺激进行判断，如果不符合自己的动机需要则停止(结束)进一步的加工；如果符合则引起认知主体的“注意”警觉，进一步做出“证实性分类”。再次是对分类结果进行判断，如果证实性分类不成功，则进行“再分类”；如果成功则转入“以分类为基础的情感、认知及行为倾向”的加工，并进一步做出“可能的反应”。最后，如果“再分类”还是不成功，则社会认知的信息加工进入“零碎特征的整合”，并进一步进行“以特征为基础的情感、认知及行为倾向”的加工。此后的加工与“以分类为基础”的加工相同，也要做出“可能的反应”。同时，还要进一步对社会认知的“目标

靶”是否需要进一步的评估做出判断，如果需要则重新引起“注意”，如果不需要则“停止”进一步的加工。

“双加工模型”和“加工连续体模型”对亲社会行为干预的启发是，当青少年“以人的特征为基础”而对人进行分类时，自上而下式的概念启动会对其后续的社会认知进程产生指导作用。因此，干预内容应适当地融入关于“什么样的人才是亲社会的？”以及“什么样的行为才是亲社会行为？”的概念建构任务，也就是在青少年认知结构的“顶层”建立关于人和行为的分类模板，使其成为特定情境下行为决策的参照（我该怎么做？我该如何去帮助别人？）。需要强调的是，这个构建任务并非是“理论导向”的，而是基于青少年群体共识的“底层数据导向”的。此外，干预内容还应被置于若干种具体的社交场景中，帮助青少年学习识别多元易变的情境因素，并学会在这些不同的情境中提炼相似性特征，同时形成稳定的和可持续的行为价值导向，最终达到内化干预理念的目标。

三、威尔等人的社会信息加工的一般模型

上述两个模型更多地关注了对人的社会认知过程的分析和描述，而不是关注一般的社会信息的加工模型。威尔(Wyer)认为，社会信息加工的任何可行的理论(模型)，必须要能够解释各种社会认知心理过程和行为现象，甚至包括出现在实验室内外的各种社会认知和行为现象；这样的理论所提出的任何加工模式必须要能够阐述社会信息加工的不同阶段如何发生联系、如何运作以及如何产生认知判断和行为反应。同时，他还认为一个模型必须能够使每个信息加工阶段(如编码、组织、存储、提取以及推理等)的认知操作机制具体化。据此，威尔和斯鲁(Srull)等人提出了社会信息加工的一般模式(Wyer & Srull, 1986)。

人的社会信息的加工模型可分为三组主要的功能，即信息的输入

(input)、记忆(memory)和反应(reaction)。每组功能可以说形成了一个相对独立的子系统,每个子系统又由一些要素组成。输入系统主要由社会信息的各种感受器官和由它们组成的感觉存储器组成;记忆系统主要由理解器、工作记忆单元、目标说明器、执行器以及长时存储单元等组成;而反应系统主要由编码器(组织器)、推理—决策器、反应选择器等组成。

输入系统的“感觉存储(sensory storing)”功能可通过各种感觉器官获得任何形式的社会信息,并保留社会信息各种原始的真实形式,信息量大但存储时间短,往往通过对信息的注意加工使有意义的社会信息进入下一个功能系统,其中社会信息意义的获得是按照先前获得的语义概念对当前刺激信息的自上而下的解释过程,体现了“理解器”的功能。

在记忆系统中,工作记忆空间是在跟踪特定加工目标时,对有关信息进行加工操作并将其结果保持下来的一个临时存储器。对这些信息的保持时间随着对它们加工操作的时间长短而异。由于其空间容量有限,因此一旦完成了有关信息的加工任务,或者认知主体并不期望对目标进行更进一步的加工时,工作空间将被清理以便对更直接的任务目标进行跟踪;也正是由于容量有限,当更新的信息进入时,较早的信息就会自动溢出,或者由于清理工作空间使得那些仍未进入长时记忆存储的信息丢失。在“长时存储单元(permanent storage unit)”中,有三个不同的存储箱:一是语义存储箱,包括基本的名词、行为和特征概念。这些语义概念,能用来解释新进入的信息而不依赖信息的特定对象;二是对象存储箱,包括有关社会刺激(如社会物、社会人以及社会事件等)的完整信息;三是目标存储箱,包括有待加工达到的目标状态和加工程序。这三者随时与“执行器”之间发生信息交流。此外,“目标说明箱(goal specification box)”也是记忆系统的重要组成部分,它存储着对即时加工目标的解释和达到目标状态的一系列程序指令,并随时对“执行器”的工作发生影响和接受来自“执行器”的

信息反馈，以便调整加工目标。同时，“目标说明箱”的容量也是有限的，它限制了同时执行目标定向活动的数量及其复杂性，反映了认知主体意识加工的有限性。此外，由于“执行器”对一些经常频繁使用的加工目标和程序指令的熟练化，可将“目标说明器”中的某些非常熟悉的加工目标和自动化了的程序指令存入“目标存储箱”。这可能暗含着人类意识加工和无意识加工过程的一种转换。

反应系统主要由三个加工单元组成：一是编码器和组织器(encoder/organizer)，二是推理—决策器(inference-maker)，三是反应选择器(response selector)。其中编码器和组织器可看作一个功能单元，是从“理解器”到“工作记忆空间”信息传输或从“执行器”到“长时存储单元”信息传输和提取的解释者，也可看作一个对进入到加工系统的刺激信息的心理反应过程；推理—决策器作为一个加工单元，其功能是在所获得的信息的基础上或者利用已有的相关知识进行主观推理和得出结论。一般来说，认知主体所获得的信息往往仅仅对得出结论或判断是一种间接的影响，其推理过程也往往是对这些信息的心理运算，包括逻辑的、因果的、代数的运算，或者是若干种算法的联合。然而有时决策并不是在认知材料的基础上借助于某些算法而直接得出的，如人的各种直觉(intuition)现象。此外，反应选择器是反应系统与外界直接发生联系的一个环节。当主观的加工活动结果要转换为外显反应时，它便开始发挥自己的功能，其反应形式可能是一种数量上的评价，或者是一种质的判定(如肯定或否定回答)，也可能是言语描述、技能行为，或者谈话语调等；同时，反应的转换规则还要根据心理加工类型和反应类型两个方面来确定。

在青少年的社交场景中，信息的输入、存储和反应等环节，均会对其行为决策产生影响。首先，学校所提供的系统而规范的教育、父母在家庭所施予的教养和监督以及青少年群体内部的约束性规范和行动准则等，都会帮助青少年更为积极和正面地理解和筛选输入的信息，亲社会行为干预在这一过程中也会发挥积极作用。其次，社会信

息的动态且可调整的存储模式，为亲社会行为干预过程中的知识更新和认知模式调节提供了条件，使得“亲社会”的知识存储和目标管理体系成了可能。最后，亲社会干预框架中的认知和情感训练，会在社会信息加工的编码—组织、推理—决策，以及反应生成环节发挥作用。例如，与移情有关的实践会提高青少年在人际互动中对来自他人的信息(尤其是模糊信息)的编码能力和推理能力，进而帮助青少年做出合适的行为反应。

四、道奇等人的社会适应的社会信息加工模型

青少年社会性行为的大多数研究都受到了道奇(Dodge)等提出的“青少年儿童社会适应的社会信息加工模型”(A reformulated social information-processing model of children's social adjustment)(Dodge & Coie, 1987; Crick & Dodge, 1994)(以下简称 SIP 模型)的影响。广大研究者接受了 SIP 模型的假设，认为青少年在面临某一特定的社会情境时，在做出行为反应之前，会首先经过一个特定的社会认知加工过程：识别面临的情境线索、对这些线索进行编码解释、根据对线索的解释去选择并澄清行为目标、组织建构可能的反应方式、预期反应的结果并决定所采取的行为方式，直至最后实施行为反应。

研究者认为，正是这一信息加工过程影响甚至决定了个体最终的行为反应。比如，如果一个处于模糊情境中的个体在原有知识经验的影响下，将挑衅性的情境线索解释为敌意的，那么就会做出敌意的归因，然后到经验系统中搜索应对敌意的行为反应，以至于最后做出敌意的或攻击性的行为；而如果个体未将模糊的挑衅线索解释为敌意的，那么他就倾向于做出友好和善意的归因，并最终可能选择亲社会的行为反应。由个体原有经验所组成的潜在的知识系统会影响上述的每一个信息加工阶段，使个体在选择线索、解释线索、行为反应的产生、组织和对行为结果的预期等方面都倾向于选择与原有知识系统一致的信

息，而每一次的社会信息加工过程又会反过来丰富其原有的知识系统。

研究发现，攻击性青少年和亲社会青少年的社会信息加工过程(SIP)存在不同：攻击性青少年具有敌意的归因倾向、破坏关系的目标定向和对攻击性反应做消极评价的特点；而亲社会青少年则表现出友善的归因倾向、加强关系的目标定向和对亲社会行为做积极评价的特点(寇彧，谭晨，马艳，2005)。

根据社会信息加工理论，在特定的社会情境下，个体对社会信息的分类、编码、读取、存储和二次加工，决定了其根据情境所做出的反应的性质和强度。社会认知是在主体和情境双向互动的基础上完成的，这也就使得对青少年的认知过程进行干预，进而改变其行为结果的设想成为可能。青少年亲社会行为的干预应从青少年对社会情境的正确认知着手。例如，理解事件发生的情境背景，他人的处境、意图、情绪，他人和事件与自己的关系，自己的情绪等，并且选择从言语、行为上做出亲社会的反应。

第三节 认知行为疗法理论

以上对社会信息加工过程的阐述，在认知层面上为亲社会行为干预建立了基本的理论框架。在此基础上，干预方案还要进一步解决“如何实现知行合一”的问题。本节将介绍一种问题解决方案：认知行为疗法。认知行为疗法(cognitive behavioural therapy)通常简称为CBT，主要研究人们的思维和行为方式，帮助人们解决情绪和行为方面的问题。认知是思考等心理过程，指人脑进行的一切活动，包括做梦、记忆、意象、想法和注意等。行为指人的一切举止行动，包括说的话、解决问题的方式、行动方式以及回避反应。行为包括行动和不行动两个方面。比如，保持沉默而不说出自己的想法也是一种行为，虽然你此刻是在试着不去做某件事。疗法一词用于描述解决问题、治疗病症或改善不正常状态的系统方法。

一、基本原则和概念

CBT 疗法的中心概念是思维决定情绪与行为。因此，CBT 疗法的基本原则是，思维健康，生活就会更有效、更幸福、更丰富多彩。基本观点是，人的想法或信念是事件与其最终情绪和行为之间的一座桥梁。你的想法、信念以及你赋予某个事件的含义，都会导致你做出情绪和行为上的反应。所以有以下公式：

$A(\text{实际发生的事件或激发事件}) + B(\text{关于事件的看法和含义}) = C(\text{情绪和行为上的结果})$ 。

其中“A”(activating)表示真实的或者实际发生的事件，还可以表示对于未来的预测，或者对过去遭到拒绝的记忆。“B”表示你对事件的信念(belief)以及你赋予事件的含义(meaning)。“C”(consequence)表示结果，即你对实际事件或激发事件做出的情绪和行为上的反应。

CBT 具有以下三个特性。

(一)科学性

CBT 疗法的科学性不仅在于它经过了许多科学研究的检验并得到了发展，还在于它鼓励人们像科学家那样思考。比如，在接受 CBT 治疗期间，你可能会培养出一种能力，即将你的想法视为关于现实的有待检验的理论和预感(科学家称之为设想)，而不是当成事实。

(二)哲学性

CBT 疗法认为，人们拥有与自身、世界及他人相关的价值观和信念。CBT 疗法的目的之一是帮助人们形成有助于适应现实和实现目标的灵活、适度、自助的信念。虽然 CBT 疗法将思维和行为作为改变和发展的主要目标，但也考虑到了思维和行为的具体背景。比如，你会受周围事情的影响，而且你所处的环境会影响你的想法、情绪和行为，但即便无法改变所处的环境，通过改变无益的想法和行为也可以

改变自己的情绪。

(三) 积极性

从“认知行为疗法”这个名字中就能够了解到，行为是 CBT 疗法中非常重要的部分。通过改变行为方式来改变思维和情绪是 CBT 的目标。例如，如果你心情抑郁，无精打采，CBT 疗法会通过行为训练让你逐渐变得积极；如果你感到焦虑，CBT 则会通过行为训练让你逐步学会面对恐惧。

二、认知行为疗法的主要原理

认知行为疗法要求人们注意自己是如何赋予事件含义的，认为人们赋予任何一类事件的含义都会影响人们对该事件做出的情绪反应。积极的事件通常会产生积极的情绪，如幸福或激动；而消极的事件通常会导致消极的情绪，如悲伤或焦虑。不过，因为人有时会为某些消极事件赋予不完全准确的或现实的含义，有时赋予的含义是非常无益的，人的想法可能会导致给事件赋予极端的含义，而正是这些极端的含义令人感到不安。所以，CBT 疗法要辨别人们在情绪受到困扰时产生的想法、信念以及所赋予事件的含义，进而帮助人们解决问题。CBT 疗法相信，如果能够帮助人们赋予消极事件以更客观、更有益、更准确的含义，那么就可以使人们在情绪和行为上的反应变得不那么极端和令人烦恼了。我们通过下面的例子来进行具体说明。

例如，当一个人处于困扰中时，CBT 疗法通常采取三个步骤帮助他。

首先，使他尝试通过回答下列问题，来弄明白导致自己心神不宁的原因是不是因为自己为某个消极事件赋予了消极的含义。

我对这件事情的看法是不是过于极端了？我是不是把本来很简单的事情看得太严重了，以至于给自己、他人以及未来下了非常可怕的结论？

我有没有以偏概全？我是不是因为这一件事就将自己完全否定了？我是不是认为这件事预示了自己的整个未来？

我为这件事赋予的含义是不是对自己不利？这种含义是让自己感觉更好还是更坏？它是激励我继续朝目标迈进，还是令我屈服于现实并且一蹶不振？

其次，使他认识到，人的思维和情绪会在很大程度上决定其行为。当一个人感到沮丧时，他可能会脱离群体而独处；当一个人感到焦躁不安时，他可能会避开觉得有威胁或危险的处境。消极行为会给个体带来许多问题。

①自暴自弃。比如，通过酗酒或吸毒来缓解焦虑，这会对身体造成直接的伤害。

②离群及压抑情绪。比如，一天到晚都躺在床上，不出去见朋友，这会加剧孤独感，令自己难以走出低落的情绪。

③逃避。比如，逃避感到有威胁的处境，不愿参加社交活动、不敢在公共场合发言，这会进一步令自己丧失面对和克服恐惧的机会。

最后，使他认识到，思维错误是每个人都会犯的，而思维错误也会妨碍自己准确评价自己的经历。错误思维会令人做出错误的判断，会令人武断地下结论，会令人想象最糟糕的处境，会妨碍人去了解事实、导致扭曲事实。下面是常见的思维错误。

①灾难化事实，指面对不严重的消极事件却想象出各种灾难性的结果。

②极端想法，指全盘肯定或全盘否定。

③笼统概括，指对事件以偏概全的认识。

④主观看待别人，指不经检验就妄下结论。

⑤条件性思维，指总爱讲“应该”“必须”，凡事苛求。

⑥个人化归因，指认为一切不幸、事故都是自己造成的，偏执地认为每件事情都和自己有关，而无视其他因素。

⑦怪罪他人，指给他人贴上不良的标签。

⑧情感推理，指感情用事，把产生的情绪看作事件的事实。

⑨心理过滤，指根据自己的偏见抽取一部分事实或观念，只承认符合自己信条的信息，而忽略不符合自己信条的信息。

⑩否定积极，指贬低事物的积极面，从而支持自己的消极思维。

从行为干预的角度来看，认知行为疗法最大的价值，在于其在认知和行为之间所发挥的衔接作用，以及基于此而对行为产生的引导、调节和改变作用。在社交情境中，如果个体有以上这些错误性思维，就容易对情境做出不合理的判断，从而产生消极情绪与行为。在青少年的社会生活中，基于错误认知所产生的情绪困扰、行为障碍和人际困境比比皆是。如果他们缺乏适度而合理的引导，这些不合理的知识、观点和价值观就会日积月累，逐渐形成一种稳定而顽固的心理与行为模式，影响他们的社会行为。所以对青少年亲社会行为的干预，也可以从认知行为疗法的角度入手，帮助他们意识到自己的不合理信念，进而选择积极的、亲社会的认知和行为方式。

至此，亲社会行为干预理论框架中的主体部分已经逐渐明晰了。这个主体包含两部分：一是社会信息加工理论，这是一个系列的理论，主要针对亲社会行为干预的认知基础，为干预实践指明了发挥作用的着力点；二是认知行为矫正理论，该理论主要聚焦于亲社会认知到亲社会行为之间的实现路径。接下来，我们将进一步完善亲社会行为干预的理论框架，即从操作化的角度出发来探讨干预内容的具体实现形式。

第四节 团体干预理论

对于亲社会行为干预来说，最关键的任务是指向亲社会价值体系的“认知调节”和促进行为改变的“知行合一”。在查明这两个任务的指导性理论之后，我们需要进一步思考其具体的实现形式。包括干预的组织、运行、管理等。在学校德育的背景下，集体授课是传统而高效

的实现形式。但传统的“一(教师)对多(整班学生)”存在许多弊端,如教学内容千人一面,缺乏个性化和多样性;教学过程强调单向传递,弱化互动和反馈;教学对象处境被动、创意受限,群体内部缺乏互动和促进。因此,学校背景下的亲社会行为干预应寻求新的组织形式,力求克服上述弊端,提高干预的效率。

我们对于青少年亲社会行为的促进工作,在干预形式上进行了一定的革新,主要有以下几点考虑:第一,分解班级规模,以小组形式组织教学,这样可修正整班讲授的粗放模式,提高组内成员的互动深度,同时亦可兼顾解决一对一干预的低效问题;第二,将教师的角色和功能“化整为零”,突破原有的“一位教师带领一个班”的模式,每个小组均设有小组活动的组织者,实现教师功能的分解和下沉。鉴于这几点,本节将讨论心理咨询中常用的团体辅导理论,并论证基于该理论而形成的亲社会行为的“团体干预模式”。

团体心理干预是通过团体内人际的交互作用,促使个体在交往中通过观察、学习、体验,认识自我、探讨自我、接纳自我、调整和改善与他人的关系,学习新的态度与行为,以发展良好的生活适应的方法。团体心理干预是面向普通人群开展的一种预防性、发展性的心理辅导方式。它是通过运用团体的情境,设计出活动、课程,用来预防个体在发展阶段中会碰到的各类问题,以及由问题所引发的一般性困扰的方法。班级团体心理干预是指以团体心理咨询与治疗及相关的理论与技术为指导,以解决学生成长中的问题为目标,以班级或更小规模的小组为单位的团体心理干预。班级是学生接受教育的基本单位,是学生在学校生活中时间最长、受影响最大的团体。借鉴团体心理干预的理念和方法,促进“团体”的健康成长,对搞好班级教育工作有很大价值。一方面,这里的“团体”可以是一个完整的班级,班中的每一个同学就是团体成员,心理干预的辅导老师、班主任就是团体领导者,通过在班级中开展各种活动来落实心理干预工作的目标。但班级团体心理干预与一般的主题班会又是有区别的,其区别主要体现在以下三个方面。

第一，班级团体心理干预的目标集中在对学生的心理健康教育和心理辅导方面；而主题班会的目标包括学生德育、智育、体育和社会实践等各个方面。

第二，班主任在挑选或设计班级团体心理干预活动时，需要有系统的心理辅导理论的支撑；而设计筹划一次主题班会并不需要考虑其所依据的理论。

第三，开展班级团体心理干预往往以学生的成长需求为出发点，并以此为活动主题；而主题班会活动既可围绕学生的个人成长，也可围绕学校、社会的需要展开，是学校德育教育的一种形式。可以说，班级团体心理干预更偏重个人取向，主题班会活动更偏重于社会取向。

另一方面，正如上文所述，“团体”也可以是班级内部的次小组，即将班级划分为若干小组。团体心理干预会根据内容的特点和干预目标来决定“团体”的具体组织形式，如果干预内容是解决学生的普遍性、一般性问题，且干预目标是要更多地实现某一类知识或技能的掌握，则可以选择整班的团体组织形式；如果干预内容是更深一层的心理和行为训练，需要充分考虑到不同学生的独特性和多样性的心理需求，则必须要考虑在班级内部建立不同的小组，借以实现更为深入和精准的干预目标。基于上述分析可以看到，亲社会行为干预的团体组织形式更适合在班内建立小组，以小组为团体的基本单位，这样可以降低大团体的规模，促进组内成员的充分互动，也可以根据学生的特点和需求进行分组，使干预的效果更有针对性。

一、班级团体心理干预的功能与特点

班级团体心理辅导能够使班级成员在积极的互动中增进相互了解；实现成员的经验 and 感受分享给他人借鉴的目标；体现多元价值观和信息的相互冲击；体现反馈的功效并最大限度地帮助成员提高应对

实际问题的能力。班级团体心理干预强调开展活动,使学生在互动中进行自我探索。而且,团体心理干预强调学生的体验和感悟,注重使学生因体验和感悟而影响行为。另外,团体心理干预还强调自助和同学之间的互助。因此,这种干预方式既能预防个体在各个发展阶段可能产生的心理和行为问题,也能通过建立积极的同伴文化来促进成员相互关爱和相互帮助(Valore, 2002)。从而使青少年更好地认识自我并获得相互支持,在安全的环境中演练各种社会技能、实践与同伴的沟通与合作(李郁文, 1999)。具体来说,有以下几个特点。

(一)充分体现“以人为本,以学生为中心”的教育理念

班级团体心理干预侧重学生个体发展的取向,以学生个体的经验为载体,以活动为中介,通过学生的参与、体验和感悟表达,帮助学生认识自己,开发自己的潜能,获得自助的能力。班级团体心理干预及活动的全部过程,都是调动学生主动学习和自我教育的过程。教师在这一过程中,不仅传授知识和技术,而且还为学生提供感受自己人格和心理成长的经历和体验。这样帮助学生的形式,避免了说教和灌输等显性教育的痕迹,能够潜移默化地影响学生的成长。

(二)开展形式多样的活动,实现学生的自助和互助

心理学认为,人的感受和体验产生于人的活动。班级团体心理干预通过开展有目的的活动,创设一种情境、营造一种氛围,让学生产生主观的体验。然后通过教师组织学生就活动中呈现出的事实和自己的发现、感受等问题进行讨论、交流,通过彼此之间的鼓励及互动,学生不仅可以发现和识别自己的不适应行为,学习别人的良好行为,还可以达到互相理解和支持,获得归属感、安全感的目的。学生在活动中,既是受助者,又是助人者。这样的自助和互助,有利于学生自尊、自信的建立和良好班级氛围的形成。学生通过对各种活动的参与而获得的经验及形成的认识,也会被他们更自觉地运用于生活情境之中。

(三)师生共同参与，促进班级管理

教师参与班级团体心理干预，有助于教师认真倾听学生的心声，促进师生间关系的融洽；有助于教师转变传统的德育观、学生观，改变以说教、训导、惩罚等方法来处理学生问题的简单行为的方法；有助于学生学会学习、学会生活、学会做人，使班级形成积极向上、人际协调、自主独立、乐观自信的精神面貌。

二、班级团体心理干预的理论与技术

我们将在本书第二部分中的各章节中详细介绍亲社会行为班级团体心理干预的做法步骤，这里先介绍班级团体心理干预的一般理论与技术。

(一)团体动力学的原理

团体具有吸引各个成员的凝聚力，这种凝聚力来自成员对团体内部建立起来的一定规范和价值的遵从。这些规范和价值强有力地使个体的动机需求与团体的目标联结在一起，因而可以通过改变团体的行为来促进个体行为的改变。

(二)团体活动中教师的反应技巧

反应技巧的目的是促进成员关系的建立，鼓励成员采用开放的态度表达自己的内在需求和愿望，进而促进他们的自我探索。教师的反应包括积极倾听、具有同理心、澄清事实、提炼归纳等。

(三)团体活动中教师的交互作用技巧

交互作用技巧的目的是促进团体活动更有效，使团体活动更富有建设性。教师的交互作用技巧包括给成员提供支持、帮助成员建立相互联结、采取折中的方法适当地阻止不良行为等。

(四)团体活动中教师的行动技巧

教师的行动技巧是为了促进成员积极地思考和行动而采取的行为

策略,包括适时地发问,引起成员对某一问题的聚焦和讨论;有效地调节,把握成员活动的方向和调节活动的气氛;做出恰当的示范,指导成员按照团体活动的目标进行;提出建议,为成员提供必要的合理的行动建议等。

(五)团体活动中教师的反馈与控制技巧

教师的反馈与控制是一个循环的过程,是促进个体或团体行为改变的一种机制,具体来说,反馈就是及时地、适时地为成员提供他们所需要的信息,以及他们行为结果方面的信息;控制就是通过反馈,以及上面所说的反应技巧、交互作用技巧、行动技巧来把握团体活动的进程与方向。在反馈与控制过程中,暗示、感染、模仿等有时也是必要的。

综上所述,我们认为,青少年的亲社会行为干预可灵活采用团体心理干预的形式和集体课堂授课相结合的形式来完成。通过不同的教学主题和教学内容的设计,让学生在团体心理干预活动中参与讲故事、谈感受、做游戏、小组讨论、回答问题等,使他们在活动中受到训练,在活动中获得成长体验,以实现心理素质优化、心理潜能开发;更重要的是认识自我与他人、自我与群体、自我与社会之间的关系,形成处理好各方面关系及利益的正确态度和价值观念,从而达到亲社会的目的。在集体课堂授课中,也根据不同的教学主题和教学内容,指导者通过讲解、演示,引导学生讨论等手段,促进学生开放思路,勇于探索和创新,学习和理解新的知识,形成新的合理的价值观念。

团体活动干预中的领导者要具有健康的自我概念和自信自爱的品质,具有敏锐的自我觉察能力,具有真诚公正、尊重学生的态度,具有建立良好关系的能力。领导者要能够适度参与和引导活动,调动团体成员参与的积极性,创造融洽气氛,遵守保密原则。团体的领导者还要在团体活动之前向团体成员讲解团体规范,让每位成员理解并力争做到规范所要求的内容。总之,团体心理干预并不是一件简单的工

作，需要教师和成员之间的相互配合，也需要合理的、符合成员心理需求的活动内容。具体的亲社会行为团体干预程序，我们将在下面的内容中进行详细说明。

综上所述，本章为读者勾画了一幅关于青少年亲社会行为干预的总体框架。这个框架涵盖了亲社会行为干预的背景、切入点、理论基础和具体的实现路径。首先，针对青少年的亲社会行为干预是在学校德育的背景下开展的。学校背景为干预的顺利实施提供了必要的条件。其次，干预的切入点包括四个方面：建立良好的师生关系，基于移情唤起的认知情感训练，旨在实现知行合一的行为训练，以及内化亲社会态度和价值的自我概念训练。最后，亲社会行为干预的理论基础是社会信息加工理论和认知行为治疗理论；执行干预内容和实现干预目标的主要形式是以班级小组为基本单位的团体心理辅导模式。基于干预条件、干预切入点、理论基础和实现形式的亲社会行为干预总体框架模式如图 5-1 所示。

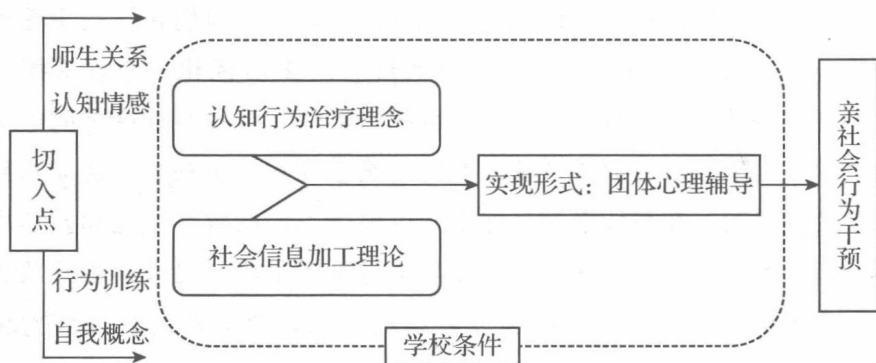


图 5-1 亲社会行为干预的总体框架图

第二部分

PART TWO

亲社会行为促进方法

第六章 帮助青少年提高自我认识

自我认识(self-awareness)是个体对自我行为、动机、爱好等诸方面的了解与发现,它像一份心形的礼物,包含着“属于我自己”“了解我自己”的信息。自我认识和自我体验、自我评价、自我监控共同组成了个人对自我的意识(self consciousness)。

第一节 自我认识概述

一、个体自我认识及其发展历程

个体自我认识的发展会经历从生理自我认识到社会自我认识,再到心理自我认识的三个阶段。从儿童期到青少年期,个体对自我的认识是从轻信成人的评价逐渐过渡到自我独立评价的过程,其自我评价的独立性、原则性、批判性逐步发展起来,对道德行为的判断能力也将逐渐形成,还能从对具体行为的评价发展到具有一定概括程度的评价。

生理自我认识是个体自我认识最原始的形态,一般在幼儿初期(三岁左右)基本形成。它是指能够将自己的动作和动作的对象区分开来,把自己和自己的动作区分开来,并在人际交往中,按照自己的姓名、身体特征、行动与活动能力来看待自己,并且能给自己一定的评价。

社会自我认识是个体自我认识发展的第二个阶段,到少年期基本形成。社会自我认识主要指个体对自己的社会身份、所属群体等方面的认识。社会自我认识的发展对个体社会交往具有重要意义,当个体拥有了

自己在特定社会情境中的地位和身份，以及类属群体方面的认识之后，才能明确确立自己的位置，也才可能处理好自我与他人或群体的关系。

在青春期以后，个体自我认识的发展逐渐进入心理自我认识阶段。这时，青少年开始形成自觉地按照一定的行动目标和社会准则来评价自己的心理品质的能力。他们对自己稳定特点的自我评价越来越客观、公正、全面，并且还具有了社会道德属性。所以，青少年的自我认识已经与其自我理想、人生的目标追求等相互联系起来了。

从纵向发展过程看，个体的自我认识发展经历了两次飞跃，即个体的自我认识出现高涨的现象。第一次飞跃在三岁前完成，第二次飞跃在青少年期完成。本书主要关注青少年阶段自我认识的发展及其与亲社会行为促进之间的关系。本节主要介绍基于青少年自我认识提升来促进青少年亲社会行为的有效方法。

二、青少年自我认识的发展特点

青少年期是自我认识发展的第二个飞跃期，这主要与青春期发生的显著的生理方面的发展变化、个体的认知发展和社会角色的过渡有关。在生理方面，青少年的外貌发生着巨大的变化，从而引发了自我意象的改变。在认知上，一方面，青少年获取信息的能力大大增强，对自我在未来各个方面可能性的认识也越来越复杂，并且更多采取未来取向；另一方面，他们的认知能力还缺乏全面性和抽象性，这方面的限制会使他们在认识上经历着巨大的不确定性。在社会角色方面，青少年期是个体从儿童期向成人期转变的过渡阶段，个体将面临大量的选择问题和决策问题，以及身份的转变困扰。因而，青少年处在自我认识发展的飞跃阶段和关键阶段，具体表现为青少年在日常生活中常常将很多心智用于内省，自我意识高涨，可能会出现人格的暂时不平衡特征；高中生自我意识中的独立意识日趋强烈，在心理上开始将自我分为“理想自我”与“现实自我”两部分，强烈关注自己的个性特征，自尊心较强。

三、自我认识的获得：自我知觉与社会反馈

自我知觉(self perception)和社会反馈(social feedback)是个体获得自我认识的两个重要来源。

贝姆提出的自我知觉理论指出,存在于个体内部的信号十分微弱,每个人都需要借助外部线索来了解自己的情感、动机、思想与行为。人们通过观察自己的外部行为或引发这种行为的环境,可以知晓自己的态度、情感,以及其他内部状态(Bem, 1967)。在社会现实中,人人都时刻关注着自己的内心状态,随时根据社会情境线索和自己在情境中的行为来判断自己、认识自己。如果个体在某一时刻做出了某种行为,而又没有明显的外在动机,那么,他就会把自己的行为原因归为自我特性,认为是自己的个人特性导致了行为。例如,一位青少年在没有情境压力或外界诱导的情况下,做出了与他人分享自己财物的行为,那么这位青少年可能就会据此认为自己是一个乐善好施的人。

另外,社会反馈也影响自我认识。我们每个人身处在一个思想、情感及行为随时受到他人影响的社会情境(social context)中,个人的行为与活动无时无刻不受到来自社会情境的强烈影响。这种社会影响会给我们每个人带来社会反馈信息。例如,在上面那个例子中,与他人分享自己财物的青少年,也会得到他人对自己的评价,如果他人也说这位青少年是善良友好的,那么他人的这些评价必定也会影响这位青少年的自我认识。在人际沟通中,交往对方的反馈确实会给个体提供非常直接的标签(如“你真热心”)或间接的标签(如“感谢你”)。这些都会成为个体自我认识的重要信息源。因此,在某种程度上,人们把社会反馈当作自我知觉的一种补充,同自我知觉一起,帮助人们形成自我认识。假如个体得到的社会反馈以贬低为主,个体的自我知觉就可能主要由被贬低的经历所组成,那么很可能这个个体对自我及他人的评价也是较为敌对与轻视的,其亲社会倾向也可能较低;反过来,

如果个体得到的社会反馈信息是积极的、鼓励的，那么这个个体也可能更肯定自我，也更信赖社会情境中的他人，因而随后的亲社会行为也较多。另外，对社会反馈的接受程度也与自我表露，即自己在他人和社会现实中的表现有关。个体的自我表露越清晰具体，社会给予他的反馈也就会越贴合个人，也就会越直接和明了。当然，在他人面前，人们通常会按照他人希望的那样来表达自己。

四、自我认识与亲社会行为的关系

自我，毫无疑问，是区别于社会的一种存在。从自我存在这个角度来看，它更多表现为自我关注或自我探索的活动。这些从表面看似与指向他人利益的亲社会行为相去甚远。然而，那些看起来是关注他人的行为，诸如与人分享自己的饼干、帮人准备一杯咖啡，甚至是为了拯救一个陌生人而冒险牺牲自己的性命等“无私”的行动，却并不一定来源于“无私”的动机，这些行为其实也都包含着自我关注。前面也已讨论过，个体对自我的认识，常常要借助于他人的反馈，以及与他人之间的联系。所以，个体对自我的认识，并不局限于自我关注。其实，除了自我知觉需要以外，每个个体还都有强烈的自我增强需要和社会需要，这也源于个体对人际联结的内部需要。人们不仅关注自我的状态，也需要关注他人的状态，包括他人利益，以便将自我整合进特定的人际关系或社会单元之中。人的每项行为，既要提升自身的积极品质和个人价值感，进而获得自我增强感；同时又要通过关注他人的利益来实现自我和社会之间的整合与适应，进而获得社会价值感。这两种需求同时促进着亲社会行为的产生与发展。例如，敬老爱老的亲社会体验不但会带给青少年对自我的肯定与自我提升的感受，还会促进青少年与置身的社会环境的联结，从而进一步巩固其自我的完整性。可见，个体的自我认识与亲社会行为是密切相关的。

社会心理学家 D. W. 威格纳(D. M. Wegner)也在 20 世纪 80 年代

对个体的自我认识与亲社会行为之间的关系做出了解释。他在《社会心理学之中的自我》一书中，阐述了自我认识与亲社会行为的密切关系，并总结了自我评价的五项标准(见表 6-1)(Wegner, 1980)，可以看到，个体自我评价的每一项标准都离不开与他人的互动。

图 6-1 自我评价的五项标准

痛苦的标准	当个体成功地避免了躯体疼痛、惩罚、损失或其他不愉快的体验时，他就会做出更积极的自我评价，形成良好的自我概念。
愉快的标准	当个体成功地获得了快乐、奖赏、生理需要的满足或其他愉悦的体验时，他就会做出更积极的自我评价，形成良好的自我概念。
赞许的标准	当个体为他人所喜爱，得到他人的赞许或被纳入他人的团体中去时，他就会做出更积极的自我评价，形成良好的自我概念。
规范的标准	当个体将自我和他人以及象征常态的典型规范诸如准则、习俗、法律等相比较并感到满意时，他就会做出更积极的自我评价，形成良好的自我概念。
正义的标准	当个体与他人的关系显得公正平衡且融合的时候，他就会做出更积极的自我评价，形成良好的自我概念。

上述五项标准，不仅离不开社会互动，而且每一项自我评价标准都可以服务于亲社会行为。举一个简单的例子，对于在家洗碗这件事情，如果母亲说这是一个孩子必须做的家务，而且母亲天天逼着孩子完成这个任务，不完成就不让他出去玩，那么基于痛苦的标准，这个孩子就会去洗碗，完成这个任务；如果母亲许诺说当孩子完成了洗碗任务就可以吃到甜点的话，这时愉快的标准就会起作用，推动孩子去洗碗；如果母亲告诫孩子说如果不按时把碗洗干净，全家人都会不高兴，那么赞许的标准就已经开始运行了；如果母亲说孩子不做家务就破坏了家庭的规则，那么规范的标准也会起作用了；如果母亲说每一个家庭成员都通过不同的家务在履行家庭的职责，那么正义的标准就会促使孩子去洗碗。因此，不难看出，单一的或多种自我评价的标准都可以推动亲社会行为的产生。

很多研究还指出，青少年的自尊与亲社会倾向之间存在较强的正相关。那些具有积极的自我概念和高水平自我效能感的青少年，其亲社会倾向往往更强。可见拥有正向的自尊和积极自我评价的青少年，其自我认识更为积极稳固，也会做出更多有利于他人的亲社会行为。

五、培养青少年适度的自我敏感性

在接收自我知觉与社会反馈时，个体的自我敏感性是影响自我认识的一大方面，它是指个体对自身知觉和需要的感受和重视程度。这一点不难理解，如果一个个体不能敏感地关注自身的需求，也就不太可能注意到环境对自己的影响，对他人的困境也可能会忽视，也就不太可能去帮助他人。当然，学校教育的对象是一个个特点迥异、内心独特的青少年，要培养他们适度的敏感性并不是一件简单的事情，但是从培养个体的自我敏感性入手，再逐步培养其他人和社会的敏感性是可行的，这自然也受到社会环境及学校情境的制约。

学校一方面应使教育者关注学生的“内在”特点，从对自己的需求开始，培养青少年的自我敏感性；另一方面也要防止青少年因过度的自我敏感性所形成的封闭式的自我关注现象，甚至是过度的自恋现象。过分的自恋可能会导致个体与社会的隔离，使他们无法接纳社会反馈，不能和社会现实相融合。学校教育的关键是培养青少年对自我和他人内心世界的感知，并继而引导其把对自我敏感转化为对外界的敏感，实现对群体和社会的适应。

总的来说，青少年需要在丰富的社会交往与实践活动中不断完善自我认识，从而更好地了解自己和表现自己。学校作为德育与心理健康教育的重要场所，需要重视并培养处于自我认识发展关键期的青少年正确地认识自我，从而能正确地处理我己关系、我他关系。

我们在北京市的一些中小学校开展了帮助青少年提高自我认识的主题活动，设计了六项团体活动计划，不仅有效地促进了青少年的自

我认识，而且还促进了青少年亲社会行为的发展。以下将详细介绍各项活动的程序和规则。

第二节 自我回馈训练——体会被人认识的感受

一、活动目的

他人的回馈就像一面镜子，能给我们检验自身特点的机会。了解他人对自己的印象与感受和想法，对照自我的感受与想法，可以帮助个体更好地了解自己，并在与同学相互了解的基础上激发自己用足够善意的动机去帮助他人。该项活动的目的旨在促使青少年体会被人认识的感受，了解他人眼中的自己，从而拉近“自己知道的我”和“他人所知的我”的距离，促使二者更加融合。

二、一般说明

人数：8~12 人一组。

时间：40 分钟左右，通常为一节课的时间。

场地：选择明亮舒适的空间，注意要让成员围圈而坐，户内户外皆可。

材料：速写本、钢笔、铅笔、彩色铅笔。

三、实施步骤

实施过程具体分为以下五个步骤。

步骤一：给每位成员发一张纸，让他们写下 5 个描述自己的句子，如“我是……”“我……”最好再加上简单的自画像。注意不要署名。

示范指导语：各位同学大家好，现在请大家在纸上写5句话，这5句话都以“我是……”或“我……”开头。请大家用这5句话描述一下自己是怎样的人，可以写自己的外貌、性格、爱好等。最后，还请大家在纸上画出自己的自画像。注意，不要把自己的名字写在纸上。

步骤二：让学生完成后将纸交给老师，老师收齐后，从中任意抽出一张念给小组成员听，然后让大家猜这些描写是谁写的。

示范指导语：好，这里是全体同学写的关于自己的句子。下面，我来随机抽一份读给大家听，请大家猜猜看这是谁写的句子。

步骤三：每个同学的猜测老师要给予反馈，然后请猜中的人说出他猜对的理由。

示范指导语：你为什么认为这是某某写的句子呢？说说你的理由好吗？你怎么一下子就猜对了呢？你怎么知道一定是某某呢？

步骤四：老师引导大家描述被猜中时及猜中别人时的心情、感受；对于猜错的同学，老师也引导他们描述一下自己的感受。

示范指导语：好，现在请大家说说看，当自己猜中了是谁写的，有什么样的感受呢？自己写的句子被别人猜中时，又有什么样的感受呢？你刚才没有猜对那些句子是谁写的时候，你有什么想法呢？

步骤五：活动总结。老师要引导学生学习接纳自己和欣赏自己，发现并肯定自己是独特的人。引导每位学生关注他人的特点，更好地了解他人。

示范指导语：每个人都有自己的优点，也有一些缺点。但不管怎样，每个人都是独一无二的，都有自己存在的价值。在一起生活的同学们也应该多关注别人，只有仔细地观察，才能够了解别人的特点。

互动小先锋^①：做完这个活动，你有没有发现“我”有哪些特点呢？

① 我们在每次活动结束后都会以“互动小先锋”的形式向学生布置思考题或实践的任务，促进学生结合活动内容继续深入挖掘并主动领会活动背后的意义，旨在进一步巩固活动目标，增加学生对于干预活动的参与度，提升干预效果。

我知道大家已经发现了，先不要急着说，把你的发现写在互动小先锋本上。

四、注意事项

告诉学生在写句子时要独立完成，相互之间不要偷看、商量。

告诉学生在写的句子里面不能出现自己的名字。

读到某位同学的字条时，要让他等别人都猜完了，自己才能站出来承认。

在活动最后，一定要组织全体学生谈谈自己参加本次活动的感受和心得。

自我形象差、多用负向词句描述自己的学生，往往比较自卑，对自己的长处视而不见，甚至否定。教师应该多用积极的词语和他们的独特特点来鼓励这样的学生。

第三节 自我肯定训练——表达自身的感受与想法

一、活动目的

每个人在社会情境中都会遇到这样那样威胁自我的信息。倘若青少年接受了威胁到核心自我概念的信息，可能会导致自我认同混乱的后果，进一步威胁青少年的心理健康。而通过自我肯定，可以维持自己总体上是好的，是适应社会的内心感受，从而保护自我完整性。该项活动旨在促使青少年学会以诚恳、明确的方式表达自身的感受和看法，接纳自己的现状。经常练习自我肯定可以促进青少年在认知、情绪及行为上以健康的方式维护自我认识，进而以积极进取的方式发展成长。

二、一般说明

人数：8~12 人为一组。

时间：40 分钟左右，大约一节课的时间。

场地：安静舒适的空间，注意要让成员围圈而坐，户内户外均可。

材料：速写本、钢笔、铅笔、彩色铅笔。

三、实施步骤

实施过程具体分为以下六个步骤。

步骤一：在每一组内，让学生两个人自由组合成配对小组。以小组为单位进行活动，老师说明活动的内容。

示范指导语：今天要求同学们两个人组成一个小组来参加活动，请同学们自己找一位同学作为活动的同伴。我们活动的内容是“自我肯定训练”，这个活动会在同学们自我介绍的过程中，告诉同学们如何肯定地表达自己。

步骤二：两人一组先相互注视对方，然后再做自我介绍。

示范指导语：现在，请同学们和自己的同伴面对面，相互注视对方的眼睛 50 秒，很肯定地看着对方，不要躲闪，体会彼此注视的感觉；然后，两个人再相互看着对方的眼睛，很肯定地、分别做 1 分钟的自我介绍。

步骤三：很肯定地对对方说出三句我的“什么方面”很好。

示范指导语：现在，同学们继续向自己的伙伴说出三句话，这三句话要能说明自己擅长什么或有什么突出的优点。比如，我的钢琴弹得很好，或者我的哪一门功课学习成绩很好。

步骤四：每组轮流到同学们围坐的圆圈中间再做一次（自我表达的内容可以变化）。

示范指导语：现在，每组同学轮流到中间来，向所有的同学再介绍一下自己，并说三句我的“什么方面”很好，介绍的内容可以和刚才一样，也可以不一样；当别人在中间介绍自己的时候，其他同学要一边听一边注意他的表情和动作。哪组先来呢？

步骤五：大家评价每个同学在自我介绍时是否很肯定地表达了自己。

示范指导语：现在，请大家评价一下，自己的同伴或者其他的同学在进行自我介绍的时候，以及说自己的“什么方面”很好的时候，是不是很肯定地表达了自己，你是怎么看出来的？

步骤六：大家一起讨论参加这项活动的感受，并由老师带领大家一起做活动总结。

示范指导语：好，现在请大家说说看，我们今天都学到了什么，自己有什么样的感受。大家刚才在向别人肯定地表达自己的时候，有没有什么特别的感受呢？听见别人肯定地表达自己的时候，你自己觉得怎么样呢？

互动小先锋：请你从你的长辈（爸爸、妈妈、爷爷、奶奶、姥姥、姥爷等）中任选一位（多选不限），仔细找出他们的三个突出的优点，并写在“互动小先锋”本上。然后，请他也找出你的三个突出的优点，也写在“互动小先锋”本上。

四、注意事项

要给学生示例什么是肯定的自我表达。

在学生说自己所擅长的活动时，如果他说不到三项，老师要引导学生发现自己的优点。

注意要让每个小组都按照活动要求来实施，不要“开小会”。

活动的最后，一定要组织全体学生谈谈自己参加本次活动的感受和心得。

五、活动说明

老师在引导成员讨论的时候，一定要让成员知道活动的目的。

引导学生正视自己的优点，全面了解自己的优点，必要的时候老师可以引导学生：“通过这次活动，你们有没有发现自己平时没有注意到的优点呢？”

帮助学生接纳自己，必要的时候老师可以引导学生：“大家在发现自己这么多的优点之后，对自己是什么样的感受呢？”

教导学生学会与其他人交流，必要的时候老师可以引导学生：“当你看着对方的眼睛说话时，你是不是觉得交流更自然了？”

帮助学生了解他人的优点，必要的时候老师可以引导学生：“当你听了同学们的优点时，你是不是觉得更了解他了呢？”

帮助平时被别人忽视的学生发现自己的优点，摆脱自卑，必要的时候老师可以引导学生：“你能不能跟我们讲讲那些大家平时不知道的你的优点呢？”

建议老师在不同小组中进行聆听，以便确定学生是否达到了要求，并且帮助学生发现自己的优点。

建议老师对学生的优点进行即时的肯定：“对，你刚才说的优点就很好。”“就像这样！”

注意接纳学生自己认为的优点，如游戏打得很好，喜欢动漫，等等。

第四节 自我觉察训练——认识自身的缺点与危害

一、活动目的

“成功是优点的发挥，失败是缺点的积累。”青少年处在个性与习

惯形成和发展的关键阶段，需要重视对缺点的改正与防范。“众少成多，积小致钜。”该项活动旨在促使青少年认识到自己的缺点及其危害，认识到小的缺点整合到一个人身上也会引起很大的问题，不能忽视小毛病，并促使同学们在相互帮助中改正自己的缺点。在实际操作中，为了更加形象化地引导青少年，我们力求使活动形式和内容尽可能地贴近实际生活场景，给活动中的模拟主人翁起名为毛毛。

二、一般说明

人数：8~12 人一组。

时间：40 分钟左右。

材料：笔。

场地：安静舒适的空间，注意要让成员围圈而坐。

三、实施步骤

实施过程具体分为以下四个步骤。

步骤一：将每组学生再按照人数对半分开，成为人数相当的两个小组。

示范指导语：这个活动需要同学们分成相等的两组，你们可以自由结合。我们今天要大家合作完成一个小剧本，开头部分老师已经给你们写好了，剩下的由每组独立来完成，然后每组同学将各自的剧本表演出来。

步骤二：老师给每组学生发一篇包含了开头部分的文章，让大家把自己最大的缺点放到文章的主人公身上，并用具体的事表达出这种缺点对人的不利影响。

示范指导语：剧本的主人公叫毛毛，不幸的是这个毛毛很倒霉，

我们每个人都要把自己最大的缺点放到他身上，毛毛有了这些缺点之后，会发生什么变化呢？这些缺点会对毛毛产生什么影响呢？大家要发挥想象力，写出这种缺点集中在毛毛身上后，对他的一天会造成什么坏影响？也可以写这些缺点在毛毛长大后还会有不会有坏影响？希望大家相互配合，使这个剧本能够合理地写下去。

步骤三：各组派代表来表演自己所写的剧本。

示范指导语：都写完了吗？好，现在每组同学派几位代表表演一下本组写的剧本，剧本中有几个人就需要几个同学表演，主角是毛毛，其他的同学当配角或观众。我们看一下毛毛有了这些缺点后是怎样倒霉的。五分钟的时间准备，不表演的同学帮助要表演的同学，给本组的小演员们出谋划策。准备好了吗？第一组先来。

步骤四：各组轮流表演，老师简要地记录同学们提到的缺点，同时鼓励同学们真诚地面对自己的缺点。

示范指导语：同学们写得都不错，都很真诚，也很合理，表演得也很形象。你们从本组的作品中一定有一些感想，现在就请同学们把自己的感想真诚地告诉大家，举手发言。

最后，老师总结一下今天的活动。老师看了大家的表演，也有一些感想，你们想听一下吗？我的感想就是，不可忽视一些小毛病，小毛病集中到一个人身上就会出现大问题。同学们都能认识到了自己的缺点所在，也能认识到这些缺点的危害，这就说明你们肯定有信心战胜这些缺点。当我们在克服缺点的过程中碰到困难时，把这些缺点告诉你最好的同学，看看他能不能帮你解决一些问题。我想会的。

互动小先锋：请同学们仔细想一想，一个人(也可以是你自己)身上的哪些缺点会给他带来一些不好的影响？这些不好的影响具体是什么呢？请同学们将三个主要的缺点和相应的不良影响写在互动小先锋的本子上。

四、注意事项

强调要写同学们真实的缺点而不是仅仅为了好玩而瞎写。

有条件的班级可以按男女生分组，表演“倒霉的 AA”，AA 要体现出性别。

如果同学们还想写，那么剧本不局限于只写一轮。

第五节 自我认识训练——促进自我了解与接纳

一、活动目的

发展中的青少年像宝藏一样，蕴含着丰富的潜能。但是他们对自身的了解离不开教师的引导，教师需要引导青少年有意识地认识自己，不断地拓展自我了解的深度与广度。每个孩子在呱呱落地之时被赋予了名字，这名字除了作为个体的代号以外，对于每个人而言还意味着更多的寓意，通常满载着亲人的期望与祝福，名字也推动着个体朝向某些方向发展。该项活动旨在增强青少年对自我的敏感性，促进他们认识名字背后家人寄托的希望，促进学生之间的了解和自我表露。在实际操作中，结合青少年的认知发展特点，我们将活动主题命名为“我的名字”。

二、一般说明

人数：8~12 人一组。

时间：40 分钟左右。

场地：安静舒适的空间，注意要让成员围圈而坐。

三、实施步骤

实施过程具体分为以下六个步骤。

步骤一：老师说明活动内容，轮流(先举手的先说)让学生来说自己名字的来历和含义。

示范指导语：今天咱们做的活动是跟每个人的名字有关的，我看到咱们组同学的名字都很有特点，你们能不能告诉大家你们的名字是怎么来的？你们的名字是谁取的？有什么含义？我相信你们的名字背后都有些有趣的故事。

步骤二：让学生轮流说家里人和同学还会怎么叫他，他是否有小名或绰号。

示范指导语：我想知道你除了大名之外，还有别的什么名字吗？比如，小名、绰号、笔名什么的。只要是你喜欢的，都可以告诉大家，最好再说清楚谁最喜欢那样叫你。

步骤三：引导学生体验自己说自己名字时的感觉。

示范指导语：当你们向别人说自己的名字时，有什么特别的觉吗？

步骤四：让学生回想和体验当遇到与自己重名的人时，有什么感受。

示范指导语：你们遇到过跟自己重名的人吗？遇到过的举手！噢，你们能不能说说当遇到跟自己重名的人时，有什么感觉？没遇到过重名情况的同学，你们说说希不希望别人跟你重名呀？为什么呢？

步骤五：总结活动。

示范指导语：今天这个关于名字的活动大家喜欢吗？现在和做这个活动之前相比，你们有了新的想法和感受吗？

步骤六：让每个学生给自己起一个喜欢的代号，都用“某某星”。

示范指导语：现在，大家每个人给自己起一个喜欢的代号好吗？

都以“某某星”的形式来起这个代号，如“智多星”“文曲星”“合作星”“诚实星”等。如果其他同学也觉得你比较适合某个星的话，你就可以把它写在你胸前挂的牌子上。

互动小先锋：请你回家问问给你起名字的那位长辈，你的名字里包含着家人的哪些期望，然后把这些期望写在你的互动小先锋本上。

四、注意事项

多数人名字的来历可能都不太被别人了解，引导每个青少年说出关于自己名字的故事，有利于增强他们的自我觉知和同学间的相互了解。

如果某个学生在每个关于名字的问题上都没话可说，需要留个作业给他，让他回家去问一下父母给自己起名字的过程和心情。

第六节 自我探索训练——发现自己的特点

一、活动目的

每个人都是独一无二的。我们可以借助语言的类比来发现自己更多方面的特征。该项活动旨在运用暗喻的方式，促使青少年探索并发现自己的特点，更好地接纳自己和他人。在实际操作中的活动题目为“我是某某动植物”。

二、一般说明

人数：8~12人组成一个小组。

时间：40分钟左右。

场地：安静舒适的空间。

道具：一个小盒子，内有表示各种动物、植物名称的词语的小纸条（动物：蜜蜂、蝴蝶、兔子、猫、狗、马、羊、树袋熊、袋鼠、鹰、鸽子、黄莺、百灵鸟、猴子、老虎、长颈鹿、大象、狮子、大熊猫、海豚、孔雀、天鹅、啄木鸟、鹦鹉、蜻蜓、变色龙、羚羊；植物：蘑菇、西红柿、苹果、橙子、香蕉、梨、松树、含羞草、柳树、槐树、西瓜、草莓、石榴、仙人掌、向日葵、竹子、柠檬、葡萄、柚子、蒲公英）。

三、实施步骤

实施过程具体分为以下六个步骤。

步骤一：以小组为单位，分组进行活动。老师说明要大家做什么。

示范指导语：现在要同学们挨个从盒子里抽出一张小纸条，然后按照上面的动物或者植物名称进行自我介绍，要把自己的特点和纸条上的动物、植物的特点结合起来。比如，你如果抽到的纸条上写的是“蜜蜂”，你就应该说：“我是一只蜜蜂，我很勤劳。”

步骤二：每个同学抽取盒子里的纸条，然后根据纸条说一个特点，每人抽取一张纸条（自己抽自己说）。

示范指导语：现在，请每个同学都来抽一张纸条，然后根据纸条上的动物或植物说一个自己的特点，以“我是……”开头。

步骤三：每个同学再抽一个纸条，请朋友根据他抽到的纸条说出一个他的特点，每人抽一张（自己抽他人说）。

示范指导语：现在请每个同学再抽一张纸条，但是这一次不是自己根据纸条说特点，而是请你的一个朋友根据你抽的纸条说一个你的特点，以“你是……”开头。

步骤四：老师先抽一个纸条，然后采用“点兵点将”的方法确定由谁说一个自己的特点。注意：在“点兵点将”的过程中，领导者要变换形式，可以顺时针、逆时针数，也可以间隔一个或两个数，尽量使学生不能事先预测到该由谁来说特点。

示范指导语：现在，由老师来抽纸条，然后老师说“点兵点将，点到谁，谁就说”，被点到的同学要根据老师抽的纸条说一个自己的特点。每抽一张纸条，老师就点一次将。

步骤五：全部成员轮完后，大家一起讨论参加这项活动的感受，并由老师带领大家一起谈谈活动体会。

示范指导语：很好，现在所有的同学都已经说完了，请大家说看看，我们今天都学到了什么，自己有什么样的感受。大家在刚才向别人表达自己的时候，有没有什么特别的感受？听见别人表达自己的特点，你自己觉得怎么样？

步骤六：活动总结。

老师在引导成员讨论的时候，注意要让成员知道该项活动的四个目的：①找到自己的特点；②了解他人的特点；③敢于在他人面前说出自己的特点；④发觉自己和他人平时不注意的特点。必要的时候老师可以引导学生：“你们有没有发现，通过这次活动，你们敢于在大家面前说出自己的特点了呢？”

互动小先锋：你觉得哪种动物最能代表你？为什么？你觉得哪种植物(水果、蔬菜、树木、花草等)最能代表你？为什么？请将这些写在互动小先锋本上。

四、注意事项

注意动植物名称中尽量避免儿童厌恶的词语，如猪、蛆等。

名称的纸条数量要足够多，以便儿童实在想不出来时，可以进行替换。

当儿童说不出来的时候，教师可以进行适当的引导，尽量减少替换的次数。

注意儿童在阐述的时候，要保持纪律和秩序，确保其他儿童认真聆听。

第七节 自我体验训练——体验积极的亲社会活动

一、活动目的

该项活动的目的：①让同学们尽情地在毛毛身上展现出自己的优点；②认识到自己对别人、对集体的付出一定会有相应的回报；③认识到快乐是相互的，在让别人得到快乐的同时，自己也能享受到快乐。本次活动还是虚拟一个名叫毛毛的小主人翁，与之前的“倒霉的毛毛”形成呼应，但这次的毛毛却是快乐的毛毛。

二、一般说明

人数：8~12人一组，再将各组学生分为两个人数相当的小组。

时间：45分钟左右。

场地：安静舒适的空间。

三、实施步骤

实施过程具体分为以下五个步骤。

步骤一：说明活动的内容和形式。

示范指导语：今天我们要做的活动叫“快乐的毛毛”。还记得上次那个倒霉的毛毛吗？我们上次把自己的缺点都放到毛毛身上了。这次啊，故事的主人公还是毛毛，但这次的毛毛和上次的毛毛不同了，他认识到了自己的缺点并进行了改正，所以，今天咱们每人都要把自己的优点都放到毛毛身上。大家想一想，当毛毛有了好多优点时，其他人对待他的态度是不是也不一样了呀？上次的活动，同学们表演得不

错，我相信同学们在这次表演中应该也能充分发挥技能。同学们有没有信心把毛毛演好？

步骤二：将学生分成两组。

示范指导语：现在咱们分成两个小组，要人数相当哦，大家自由组合吧。

步骤三：说明剧本创作的规则。

示范指导语：在创作之前，各组要先把毛毛和导演选好，由导演组织大家边创作边排练，每创造出一个角色便马上确定一个人来扮演。大家可以自告奋勇表达自己想要扮演的角色，但需要导演来协调。给你们十五分钟时间，开始准备！

步骤四：各组表演。

示范指导语：准备好了吗？我看同学们都要跃跃欲试了。好，现在开始表演，哪组先来？注意，不表演的同学要认真观看，看看同学演得像不像，及时鼓掌鼓励演得好的同学。

步骤五：组织者引导同学们总结。

示范指导语：大家一定还记得上次那个倒霉的毛毛，很多小的缺点被放到身上后就形成了大毛病，那个毛毛没有好朋友，别人都不喜欢他，毛毛也不快乐。但是，今天咱们表演了快乐的毛毛，你们是否发现，当大家把自己的优点都放到毛毛身上之后，毛毛发生了巨大的变化，他那么喜欢帮助他人，那么喜欢为集体做好事，那么热心，他那么快乐……为什么毛毛是快乐的呢？“倒霉的毛毛”和“快乐的毛毛”有什么不一样呢？怎么才能从“倒霉的毛毛”变成“快乐的毛毛”呢？（教师的引导要与活动的目标相对应）

互动小先锋：我们已经做过六次活动了，不知道大家都有哪些想法和感受。把它们写在互动小先锋本上吧！

四、注意事项

优点可能不如缺点能引起学生的兴致，所以要注意调动学生的积极性。

编剧和排练阶段是一个群体互动的过程，只要人人积极参与、献计献策，允许学生活跃一些。

要将这次活动与“倒霉的毛毛”联系起来进行分析。

第七章 帮助青少年提高情绪胜任力

情绪在人类适应自然环境和社会环境的过程中具有重要作用。基于对情绪的精确编码(encoding)和译码(decoding)的情绪交流,能有效地促进社会互动和人际和谐;情绪的偏离和失控会导致心理障碍(如抑郁)和问题行为(如攻击)(Izard, 2002)。情绪胜任力(emotional competence)是在引发情绪(emotion-eliciting)的社会互动情境中自我效能的展现(Izard, 2002),包括八项技能:①觉知自己的情绪状态;②识别他人的情绪状态;③使用情绪词汇表(emotional vocabulary),并以文化认可的方式表达情绪;④移情性地卷入他人的情感体验;⑤认识到情绪的内部体验不需要与外部表现相一致;⑥使用自我调节策略,以适应性的方式处理自己的消极情绪;⑦认识到情绪交流会影响人际关系的建立和维护;⑧能够控制并接纳自己的情绪(Buckley, Storino, & Saarni, 2003; Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001)。概括来说,情绪胜任力主要表现为四个方面:情绪的觉知能力、情绪的识别能力、情绪的表达能力和情绪的调节能力。

情绪胜任力能够帮助个体管理自己的情绪、识别他人的感受并做出同情性反应。具备较高情绪胜任力的儿童青少年更可能调动资源去学习新知识并发展才能;而情绪胜任力缺陷的儿童青少年则更可能会有问题行为,如常欺负别人的儿童就常常伴有情绪调节方面的困难,不能用适宜的方式表达自己的情感,情绪表达的范围也很狭窄,在移情以及与他人的情感联结上也存在缺陷。另外,当儿童或青少年面临压力或处于逆境时,情绪胜任力是他们心理弹性(resilience)的中介,青少年情绪胜任力较高的话,更可能使他们有效地应对当前和未来的挑战(Buckley, Storino, & Saarni, 2003)。所以,在儿童青少年心

理健康促进领域，干预情绪胜任力以促进它的更好发展就受到广大心理学家的重视。而且，我们的研究(寇彧，马艳，2004；寇彧，谭晨，马艳，2005)还发现，在儿童对社会性信息进行加工的过程中，其情绪总是伴随着的，且影响着社会信息的加工过程。情绪胜任力还能促进儿童、青少年获得积极发展和战胜逆境的资源、优势和心理弹性(Steiner & Johnson, 2003)，可以提高他们的社会适应力并预防问题行为的产生(Payton, Wavdlaw, & Grasczyk, et al., 2000)。于是我们试图从干预儿童青少年的情绪胜任力入手，进而促进他们的亲社会行为。

情绪、认知和行为的发展是相互联系的系统。著名的干预项目PATHS(promoting alternative thinking strategies)提出了儿童发展的ABCD (affective-behavior-cognitive-dynamic)模型，认为在个体成长过程中，情绪发展先于认知发展，并随后会与认知和语言功能整合起来影响个体的行为(Kam, Greenberg, & Kusché, 2004)。个体在发展过程中，学会通过言语来调节内部情感状态的技能，也是一个关键的任务。只有能够以语言符号表述自己的情绪体验，并且能够调节自己的情绪状态，个体才能更好地学会适应社会的技能(寇彧，倪霞玲，徐华女，马会萍，2006)。青少年阶段是个体整合情感、认知—语言和行为的重要时期，所以，在此阶段帮助个体形成情感、认知—语言和行为之间协调关系，对于个体的健康发展来说是至关重要的。

我们认为，提高儿童青少年情绪胜任力的干预研究，可以按照儿童发展的ABCD模型，采用有利于同伴互动的团体干预手段，以情绪优势为焦点，培养个体在人际情境中的情绪理解力和情绪调节力。为此，我们设计了六个团体活动，这一系列的活动涉及情绪胜任力的四个方面，旨在通过认知和行为训练来提升儿童青少年的情绪胜任力。通过对干预前后实验班和控制班的比较，我们发现，干预活动对提高儿童青少年的情绪胜任力具有明显的效果。下面简要介绍这六项活动。①“察言观色”(情绪识别与觉察训练)，学生先抽签获得一种情绪

名称，然后用自己的面部表情和肢体动作表演所抽到的情绪（如高兴、悲伤），其他成员猜测他表演的是哪种情绪。目的是既帮助学生掌握更丰富的情绪词汇，又提高其情绪觉察和分辨能力，准确地识别自己和他人情绪的能力。②“情绪反斗棋”（情绪认知训练，属于情绪知觉与识别方面），学生通过掷骰子来走棋盘，并按照棋盘上各步的规定，抽签并表演所抽到的各种情绪的引发事件和伴随行为。目的是帮助学生认识到情绪都是有原因和后果的，使他们深刻理解情绪的由来和走向，增强对“事件—情绪—行为”序列的理解，促进他们建立情绪—认知之间的联结。③“情绪大魔方”（情绪表达训练），安排学生观看电影《我的兄弟姐妹》中的2个片段（过年和分离，观看其他可能唤起情绪的影片也可），感受影片中人物的情绪体验，分别判断影片中人物所表达和隐藏的情绪。目的是帮助学生了解情绪表达的规则，认识使用情绪表达规则的原因和后果。④“情绪变色龙”（情绪调节训练），引导学生写出缓解或消除“不高兴”和“紧张”这两种消极情绪的方法，并在团体中让大家分享彼此的方法。目的是帮助学生认识情绪的可变性，学会提升心境和缓解紧张的方法。⑤“情绪遥控器”（情绪控制训练，属于情绪的调节方面），设置假设的挑衅情境（别人故意把“你”的水彩画弄脏了），引导学生说出愤怒产生时的想法，愤怒导致的行为反应和结果，讨论如何控制和消除愤怒情绪。目的是帮助学生认识情绪的可控性，增强对“愤怒”情绪的认知和对生理反应的自我监控，学会并掌握积极、有效控制愤怒的方法。⑥“情绪减压阀”（情绪减压训练，属于情绪调节方面），让学生画出自己感到有压力时的样子，并把自己的画解释给同学听，说出自己在压力下的状态和感受，讨论应对压力的方法。目的是了解压力的来源、压力引发的情绪以及压力对身心健康的影响，掌握有效应对和缓解压力的方法。

以下，我们将详细介绍上述六个活动。

第一节 情绪识别与觉察训练——察觉丰富的情绪类型

一、活动目的

情绪识别和理解是情绪胜任力的第一个环节，我们需要培养青少年对情绪的基本识别和理解的能力，帮助他们既了解自己的情绪，也了解他人的情绪，能在生活中觉察各种情绪线索，根据情绪线索捕捉情绪所反映的信息。下面这个活动可以帮助学生掌握更丰富的情绪词汇，提高情绪分化能力，增强准确认识自己和他人情绪的能力。这个活动也能够提高学生对日常生活中情绪线索的识别能力，增强学生对情绪发生情境的理解。为了便于学生理解和接受活动的内容与形式，我们将团体活动的标题确定为“察言观色”。

二、一般说明

1. 人数：8~12人组成一个小组。

2. 时间：40分钟左右。

3. 材料：准备24张卡片，每张卡片写上一个表示情绪的词，如高兴、满足、兴奋、兴致勃勃、激动、感动、自豪、得意、轻松自在、紧张、害怕、厌恶、惊讶、羞愧(标拼音)、轻蔑(标拼音)、生气、尴尬(标拼音)、忧愁、后悔、难过、嫉妒(标拼音)、内疚、烦恼、不安。共24种情绪，可安排学生表演2轮。准备一些表情幻灯片。

4. 场地：安静、宽敞的空间。

三、实施步骤

实施过程具体分为以下六个步骤。

步骤一：教师告诉学生，每人都要给大家表演一种情绪。

示范指导语：今天，咱们做一个有趣的活动，叫作“察言观色”。我这儿有很多表示人们各种各样情绪的词，一会儿大家轮流抽签来表演这些情绪，其他同学来猜他表演的是什么情绪。

步骤二：将卡片背面朝上放在一起，让即将表演的学生抽取一张，不能让其他学生看到卡片的内容。

示范指导语：轮到谁表演，谁就过来抽一张卡片，注意不要让别的同学看见你卡片上的词。你拿到卡片之后，让大家看到你的表情和动作，别让大家看到你抽到的卡片上的词。表演时你可以自由发挥。每个同学都有机会表演，谁愿意先来抽签表演？

步骤三：让学生表演抽到的情绪，让大家来猜，直到猜中。

示范指导语：（表演时孩子们会踊跃地猜）问表演的孩子：“有没有人猜中？”（猜中后停止表演，换下一个学生）。

步骤四：全部猜完后，活动总结。教师引导学生表达自己表演时以及猜测别人情绪时的感受，让学生表达为什么有的人表演得更像一些，有的人猜得更准一些。

示范指导语：刚才谁表演得最像？

谁猜中了别人表演的情绪？

他为什么能猜中你表演的情绪？

你们在表演一种情绪的时候有什么感受？

你们在猜别人情绪的时候有什么感受？

步骤五：引入下一个活动。

示范指导语：一会儿我会给大家看一些关于表情的图片，想看吗？大家要仔细看噢，看的过程中我会提些小问题。

步骤六：放映幻灯片，让学生识别图片上的表情。

示范指导语：大家猜猜这是什么表情？为什么他会有这样的表情？

互动小先锋：大家刚才每个人都表演了两种情绪，你在平常经常

会感受到你表演的情绪吗？你喜欢这两种情绪吗？为什么？请你写在互动小先锋本上。你在猜测别人所表演的情绪时，是根据什么来猜测的？在互动小先锋本上写几条你的猜测依据。

四、注意事项

教师可依据学生的实际情况增加或删减一些情绪词汇（注意使表示积极情绪和消极情绪的词汇尽量保持平衡）。

有些较难认或学生还未学过的词（如轻蔑、尴尬等）要标明汉语拼音。

活动材料要精选，要与活动主题和目标相匹配。

活动场面可能会比较热烈，要注意活动秩序的维持。

第二节 情绪认知训练——理解情绪的前因后果

一、活动目的

在识别和觉察情绪的基础上，学生需要进一步深入了解情绪的来龙去脉及其功能作用。下面这个活动的目的是进一步巩固加强学生对情绪的识别，并促进学生对情绪深入理解，帮助学生认识情绪的由来和走向，增强对“事件—情绪—行为”序列的理解，促进情绪与认知之间的联结，提高情绪感知能力，了解更多表达情绪的词汇，熟悉引发情绪的条件（情绪如何产生），认识情绪的伴随事件（情绪会引起什么结果），增强对他人情绪线索和目的的识别意识与能力。较为详细和丰富的情绪词汇可以帮助学生更多地认识和体验情绪，有助于他们的情绪觉察和表达。为了使该团体活动更贴近青少年的生活实际，我们将此次活动命名为“情绪反斗棋”。

二、一般说明

1. 人数：8~12 人一组。

2. 时间：40 分钟左右。

3. 场地：安静舒适的空间。

4. 道具：反斗棋棋盘、橡皮骰子、情绪小纸条活动做 2 次。（小纸条写着生气、开心、愤怒、痛苦、愉快、幸福、尴尬、难过、骄傲、悲伤、忧愁、不满、满意、高兴、委屈、悲哀、无聊、害怕、厌恶、后悔、得意、自豪、郁闷、发狂、好奇、伤心、冤枉、恐惧、失望、烦躁、兴奋、慌张、激动、紧张、不耐烦、惊讶）

三、实施步骤

实施过程具体分为以下三个步骤。

步骤一：说明活动内容和形式。

示范指导语：今天我们要做的活动叫“情绪反斗棋”。我这里有一张棋盘，还有一个橡皮骰子（拿给大家看看，引起他们的好奇心）。一会大家轮流来扔骰子，扔到几就在棋盘上走几步。如果你走到空白的圆圈，你就过来抽一个情绪纸条，然后表演“什么事情让我产生了这种情绪，还有产生这种情绪之后我会做什么”。但是如果你走到有数字的圆圈，就要按规定受点小惩罚，走到 1 就要“兔跳”一圈，走到 2 就要“走 2 步蹲一下”一圈，走到 3 就要“单脚跳”一圈。

步骤二：把棋盘放在中间，让每个学生都能看到，轮到谁谁就到中间来扔骰子并按照骰子的点数来参加活动。

示范指导语：每个同学都有 3 次机会扔骰子，然后给大家表演。表演的时候可以自己演，也可以找个同学帮忙，配合你演好这个情绪的来龙去脉。谁先来？

步骤三：活动总结。要让学生明确意识到情绪产生的原因和情绪的结果。

示范指导语：刚才大家表演得真不错，有的同学表演得很生动，有的表演得很准确，还有的同学想象力很丰富。好，大家想一想，自己以前能够说出多少种表示情绪的词？那么现在呢？是不是能说出更多了呢？你们觉得情绪是怎么产生的呢？一种情绪产生之后人们会做些什么？大家平时遇到这些情绪的时候都是像你表演的这样做的吗？我发现有些让你们感觉不好的情绪，如愤怒、郁闷、紧张，你们觉得自己在这些情绪之后的做法好不好？我们会在后面的活动里教给大家一些处理不良情绪的好方法。

互动小先锋：在这么多情绪中，哪种情绪会让你感到不知所措？你在哪种情绪之下会做出一些自己后来觉得后悔的事情？为什么？请你写在我们的“互动小先锋活动本”上。

四、注意事项

活动道具比较多，务必在活动前准备好。

活动一定要按规则进行，防止学生在扔骰子或走棋盘时犯规。

活动场面可能会比较热烈，要注意活动秩序的维持。

教师要注意处理活动过程中可能被唤起的强烈情绪，如悲伤等。

第三节 情绪表达训练——合理表达情绪体验

一、活动目的

情绪在日常生活中时时可见，但课堂中的讲解却难免抽象，我们需要更直观的材料来帮助学生理解情绪发生的情境，并且展现情绪的表达和情绪隐藏这两种不同的情况，让学生能够在更加逼真的情境中

获得对情绪的领悟和反思。通过图片和影视片段，加深学生对日常生活中情绪表达的识别，增强学生对情绪发生情境的理解，使学生了解并思考情绪表达和情绪隐藏可能带来的积极或消极结果。

注意：情绪表达和情绪隐藏的原则是要有利于身心健康，有利于人际和谐。

为了体现情绪表达过程中的多样性和复杂性特点，本次活动题目定为“情绪大魔方”。

二、一般说明

1. **人数：**通常全班 45 人左右，分成四组，一起进行活动。

2. **时间：**40 分钟左右。

3. **场地：**多媒体教室。

4. **材料：**带有表情图片的幻灯片（可以准备愉快、悲伤、兴奋、愤怒、恐惧等情绪图片）。

情绪表达和情绪隐藏的视频《我的兄弟姐妹》中的 2 个片段（过年和分离）。

三、实施步骤

实施过程具体分为以下三个步骤。

步骤一：说明活动内容和形式。

示范指导语：今天四组同学大聚会，一会儿我会给大家看一些关于表情的图片，然后再放一段有各种情绪的电影片段。大家想看吗？大家要仔细看噢，看的过程中我会提些小问题。

步骤二：放映幻灯片，让学生识别图片上的表情。

示范指导语：大家猜猜这是什么表情？为什么他会有这样的表情？

步骤三：放映电影片段，让学生观察和体验情绪表达和情绪隐藏的情境、原因和结果。

示范指导语：兄弟姐妹四个人都表达了哪几种情绪呢？是在什么情况下表达的呢？表达这种情绪的结果是什么，好不好？你们有没有发现谁隐藏了自己的情绪呢？他为什么要隐藏自己的情绪？隐藏情绪的结果是什么，好不好？

互动小先锋：请你写出《我的兄弟姐妹》片段中让你感受最深的场景，以及为什么使你感动。

四、注意事项

活动材料要精选，要与活动主题和目标相匹配。

活动场面可能会比较热烈，要注意活动秩序的维持。

第四节 情绪调节训练——掌控可变的情绪历程

一、活动目的

在前面三次活动后，学生对情绪有了较为深入的理解和思考，接下来需要让学生有主动把控情绪、调节情绪的意识，不做情绪的奴隶，而要把情绪当成自己的朋友，能够接纳情绪，并主动影响和调节情绪。所以，这个活动的目的是培养学生调节情绪的能力。情绪调节是指个体对情绪发生、体验与表达施加影响的过程。情绪调节涉及对情绪的潜伏期、发生时间、持续时间、行为表达、心理体验、生理反应等的控制与改变，是一个动态的过程。情绪调节的原则是适应情境，有利于心理健康。通过这个活动使学生了解情绪的可变性（情绪可以通过一些方法加以改变），增强学生情绪调节的能力，学会提升

情绪和缓解紧张的方法。为了让学生更形象地理解情绪的可变性，本次活动的题目定为“情绪变色龙”。

二、一般说明

1. 人数：8~12 人一个小组。
2. 时间：40 分钟左右。
3. 场地：安静舒适的空间。
4. 材料：准备空白纸条（纸条、张数为成员人数的 2 倍）。

三、实施步骤

实施过程具体分为以下四个步骤。

步骤一：引入情绪可变性的主题。

示范指导语：今天我们要做的活动叫“情绪变色龙”。大家知道变色龙为什么会变色吗？

嗯，没错，变色龙的皮肤会随着周围环境、温度和心情的变化而改变颜色，它们变色的目的是为了保护自己，避免遭到袭击，使自己更好地生存下来。

现在，我的问题来了，情绪可以改变吗？为什么你觉得能改变？或为什么你觉得改变不了？

步骤二：引导学生写出改变和调节消极情绪的方法，促进团体成员的资源共享。

示范指导语：那么当你不高兴的时候，你会想办法改变一下自己的心情吗？同学们有没有情绪低落的情况会持续很长时间，不知道怎样才能让自己快乐起来？

当你紧张的时候，你会想办法让自己放松一些吗？（考试中、体育比赛前、当众发言前如何调整紧张）

好，我相信很多同学都有调节情绪的方法，现在大家都把自己改变这两种情绪（不高兴、紧张）的方法写在纸上，一会儿我会收上来，大家马上就会知道更多调节情绪的好方法了（分别写在2张纸条上）。

步骤三：教师把学生写的纸条收上来，打乱，然后再让学生来抽签读别人写的方法。

示范指导语：大家的好方法都在我手上了，你们想不想赶快知道别人的方法呢？好，咱们来抽签喽（学生轮流抽签，先抽改变不高兴的方法，一轮结束后，可即时总结，再抽改变紧张的方法）。你抽到了什么？给大家读一下。你觉得这种方法怎么样？你以前用过这样的方法吗？

步骤四：活动总结。巩固学生对情绪可变性的认识，使其掌握调节情绪的适当方法。

示范指导语：现在大家再想想，情绪可不可以改变？

变色龙变色是为了让自己适应环境，更好地生存；同样，我们及时地改变和调整情绪也是为了让自已更好地适应生活中的各种情境，保持心理健康。

你们学到改变情绪的好方法了吗？

不高兴的时候使用什么方法可以把心情调节到最佳？紧张的时候使用什么方法可以把心情调节到最佳呢？

（可以评最佳某某奖）

互动小先锋：除了今天我们讨论的这两种情绪之外，日常生活中还有哪些情绪需要改变？为什么？你平时都使用什么方法来改变这些情绪？请在互动小先锋本上写出两种（不高兴、紧张除外）需要改变的情绪。

四、注意事项

学生情绪调节的方法可能比较单一，教师需要对不合理的方法进行引导。

第五节 情绪控制训练——驾驭消极的情绪反应

一、活动目的

帮助学生进一步学习把控情绪。愤怒是一种常常会让青少年手足无措，不知如何处理的情绪。很多学生要么忽视压抑，等到积累到一定程度便爆发出来；要么当下通过言语或肢体行为来攻击他人。这些都会导致于人于己非常不利的结果。我们需要让学生对愤怒有全面的理解，从而使他们能更好地面对自己的情绪，并主动调节消极情绪。本活动可帮助学生认识情绪的可控性，增强对“愤怒”情绪的认知和对生理反应的自我监控，掌握积极、有效控制愤怒的方法。为了更形象地让学生体验控制情绪的过程和体验，做情绪的主人，本次活动的题目定为“情绪遥控器”。

二、一般说明

1. 人数：8~12 人一个小组。
2. 时间：40 分钟左右。
3. 场地：安静舒适的空间。

三、实施步骤

实施过程具体分为以下四个步骤。

步骤一：引入主题——做情绪的主人。

示范指导语：今天我们这节课的主题是“做情绪的主人”，我们将教给大家情绪控制与调节的策略以及压力应对的方法。

步骤二：给学生讲一个能够引发愤怒的事件(假设挑衅情境)。

示范指导语：好，下面我先给大家讲一个可能发生在我们身边的事情，叫作“水彩画的故事”，你要想象故事里的事情就发生在你自己身上。

美术课上，你用很长时间，终于画了一幅非常好看的水彩画！老师和同学们都对你的画赞叹不已。下课的时候，你出去洗毛笔……回来后，你发现自己的画变脏了，上面沾了一片其他颜色的水彩。过了一会儿，你同桌小声告诉你说，刚才有个同学趁你出去洗毛笔的时候，故意把水彩涂在你的画上了。

步骤三：通过对假设挑衅情境中个体的情绪、认知、行为反应及结果的分析，让学生学会控制愤怒情绪的方法，打破愤怒引起不良行为的恶性循环。

示范指导语：别人故意弄脏了你的画，你有什么感受(如生气、愤怒)？

你当时会有什么想法？你会做什么？(愤怒情绪状态下产生的想法，这些想法使人更愤怒，并可能引发攻击行为。当事人持续发生攻击行为的原因之一，就是因为有一套支持并鼓励攻击行为的信念与期望，如“他自找的”。因此要学会控制想法，改变想法可能会降低愤怒的强度)如果你越想越生气，你怎么想才能让自己不那么生气呢？(如也许他不是故意的，是不小心弄的，同桌可能看错了，我应该自己弄清楚真相；如果他故意让我生气、难过，我要是真的生气了就被他控制了)

你在生气的时候身体上会有什么反应？(主要指生理反应，如拳头紧握、浑身发热、牙齿紧咬、呼吸急促等。当一个人被激怒时是无法采取理性的方法解决问题的，因为生理反应干扰了理性思考与想起其他方法的能力。一旦个体能够觉察自己的生理反应，便应该提醒自己平静下来，或思考理性解决问题的行为反应应该是什么)下次当大家再产生类似的身体上的反应时，你就应该提醒自己平静下来，因为

生气的时候人们会比较冲动，经常会做出一些不理性的、让自己后悔的事情。

如果你去找那个同学吵架或打架，后果会怎样？（学生回答）看来后果都是不好的，那么每次生气的时候如果大家都先想想后果，可能就不会冲动了。

如果不吵架或不打架，有什么更好的解决问题的方法吗？（如告诉自己冷静下来，学会放松，缓慢地深呼吸）

步骤四：活动总结。巩固学生对情绪可控性的认识，使其掌握控制情绪的适当方法。

示范指导语：我们刚才讨论了好多处理愤怒的方法，现在你有控制自己情绪的遥控器了吗？下次再生气的时候，你知道应该怎么做了吗？

互动小先锋：回想一个令你愤怒的事件，想一想你当时有什么想法？你都做了什么？现在想想你当时的想法和做法有没有什么不合理的地方，有没有更合理的想法和解决问题的方法呢？把它们写在互动小先锋本上吧。

第六节 情绪减压训练——释放累积的情绪压力

一、活动目的

青少年的生活虽然简单，但也面临着许多压力。学校、老师、同伴、家长，以及课业等都可能带给青少年压力，而他们自身自我意识的高涨，也让自己难免遇到自尊问题和各种挫折问题。下面这个活动可以帮助学生了解压力的来源、压力引发的情绪以及压力对身心健康的影响，可以帮助学生掌握有效应对和缓解压力的方法。我们根据活动目的和设计初衷，将本次活动命名为“情绪减压阀”。

二、一般说明

1. 人数：8~12 人一组。
2. 时间：40 分钟左右。
3. 场地：安静舒适的空间。
4. 材料：纸、彩笔。

三、实施步骤

实施过程具体分为以下几个步骤。

步骤一：引入主题。举一个压力事件的例子，也可以让学生来举例(注意控制时间，带领学生进入主题即可)。

示范指导语：今天我们要做的活动叫作“情绪减压阀”。

在日常生活中，大家能感受到压力吗？哪些事情会让你们感受到压力？(如学业成绩、课业压力、父母的期望等)你在压力下会产生哪些情绪？(如焦虑、烦躁、着急、紧张等)

步骤二：让学生画出自己在感到有压力时的样子(保留学生的画)。

示范指导语：大家都带彩笔了吧，下面每个人来画一下你在感到有压力的时候是什么样子的。比如，可以通过你的表情、动作等(画中可以包括其他人和环境)来体现你在压力下的状态。给大家 3 分钟，开始画吧！

步骤三：让学生把自己的画解释给同学听，并说出自己在压力下的状态和感受。

示范指导语：有的同学画得很生动，有的同学画得很有趣……(及时赞扬、鼓励)，大家轮流把自己的画解释给别人听好吗？

步骤四：教给学生应对压力的方法。

示范指导语：相信大家已经对压力有更多的理解了。压力有什么危害？(如持续的压力会使身体的免疫力下降)

因此感到压力的时候我们就应该想办法积极应对。

刚才大家提到的压力事件中，哪些是你预先能够想到的？（如考试）如果你提前对它有了充分的准备，你的压力还会那么大吗？（如预先制订学习计划）

当你确实感到有压力时，你有什么办法可以消除或减轻压力吗？（如认知调整：“离考试还有一段时间，别害怕，只要我努力了就会有把握的”。消除紧张的放松方法也同样适用）

如果你自己对处理压力感到无能为力时，你会怎么办？（引导——及时寻求社会支持，如寻求同学、家长和老师的情感上的帮助）

步骤五：活动总结。巩固学生对情绪可控性的认识，使其掌握控制情绪的适当方法，增强学生对压力的理解并掌握有效的应对方法。

示范指导语：我们刚才讨论了好多处理压力的方法，现在你有控制自己压力情绪的减压阀了吗？下次再感到压力过大的时候，你应该怎么做了吗？

想一想：压力会让我们产生哪些情绪？我们应该怎样应对压力？

对！事先好好准备，准备得越充分，就越不会感到过大的压力；在压力中要调节呼吸，如做深呼吸，就能感到舒服很多；还有，当感到压力过大时，向关心你、爱护你的人求助，也是一个好办法；从事体育运动，也能释放压力；写日记也能释放压力，调整心情。

互动小先锋：你觉得哪种应对压力的方法最适合你？你还能想出其他更好的方法吗？请你把想到的好方法写在互动小先锋本上。

四、注意事项

家长和老师需要注意：给孩子一定的压力并不是不可以（应该适度），但是更应该教会孩子如何应对压力。

在竞争激烈的社会，我们不可能消除外界压力事件，但我们能做的是对压力有所准备并增强对压力的承受力和应对力。

第八章 帮助青少年澄清价值观念

第一节 价值观和亲社会行为

社会生活中我们会经常提及价值观，它是指个人对客观事物及自己行为结果的重要性进行评价时，所拥有的衡量标准，是人对什么是好的、什么是应该的总的看法。它使人的行为带有稳定的倾向性。价值观在社会和个人的生活中占据着非常重要的地位，是一个人思想意识的核心，影响着人们的态度和行为。当它被社会大多数人承认和遵循时，就变成了社会认可的规范。所以，帮助青少年树立正确的价值观，是培养青少年亲社会行为的重要组成部分。由于社会生活的多样性，不同的人之间、不同的社会阶层之间、不同地区和民族之间的价值观念也存在差异。因此，帮助青少年澄清价值观念是帮助他们形成正确价值观念的第一步。

不同的研究者把价值观分为了不同的类型，奥尔波特(Allport)等研究者(1960)根据德国哲学家和心理学家斯普朗格《人的类型》一书对人的分类(Spranger, 1928)，将价值观分为六大类：经济的、理论的、审美的、社会性的、政治的和宗教的。经济型的人追求事物的功利价值和实用性，对有用的东西感兴趣；理论型的人勤于思考，以发现真理为主要追求；审美型的人追求世界的形式和谐，以美感、对称、和谐的观点评价与体验事物；社会型的人重视关系与友爱，乐于助人；政治型的人看重权利、影响和声望；宗教型的人喜欢探索人生的意义与宇宙的奥秘，相信宗教与自然的力量(Allport, Vernon, & Lindzey, 1960)。也有研究者将价值观看作一个环形的动机连续体，并在此基础上区分出不同层次上的 19 种更精确定义的价值观，分别是：自我定向—思想、自我定向—行为、刺激、享乐主义、成就、权

利—支配、权利—资源、面子、安全—一个人的、安全—社会的、遵从—规则、遵从—人际的、传统、谦逊、慈善—可靠性、慈善—关爱、普遍性—关心、普遍性—大自然、普遍性—宽容 (Schwartz, Cieciuch, & Vecchione, et al., 2012)。同时,基于个体价值体系中关于个体与个体之间关系或个体与社会之间关系的架构,研究者又区分出了不同的社会价值取向。例如,范兰格(van Lange, 1999)提出了社会价值取向的整合模型,认为社会价值取向是个体同时考虑自身利益、他人利益以及两种利益间关系(平等与否)的结果。根据这一模型,亲社会取向者同时关注自身利益与他人利益,并追求二者之间的平等;竞争取向者追求自我利益的相对最大化,希望自己比别人获得更多利益;而个体取向者追求自我利益的绝对最大化,不关注他人利益,只关注自己是否获得了最大利益。由于竞争取向者和个体取向者都追求自身利益最大化,二者常被合并为亲自我取向者,与亲社会取向者相对应(吴宝沛,寇戔, 2008)。

在日常生活中,个体的思想和行为受到所持价值观的影响,亲社会者倾向于以集体理性的方式行动,并表现出更多的合作行为,而亲自我者倾向于以个体理性的方式行动,更多地选择竞争和背叛(Boogaert, Boone, & Declerck, 2008)。而且,亲社会者通常会参与更多的助人行为和慈善捐助(McClintock & Allison, 1989; van Lange, Bekkers, Schuyt, & van Vugt, 2007),更加偏好使用公共交通方式(van Vugt, van Lange, & Meertens, 1996),也更愿意为亲密关系做出牺牲等(van Lange, Agnew, Harinck, & Steemers, 1997)。由于不同的人生活的文化背景和人生经历可能不同,所以在人与人互动的过程中也存在价值观的碰撞。青少年阶段不仅是个体自我认同感建立的阶段,也是价值观不断发展的阶段,青少年在探索“我是谁?”的同时也在问自己需要什么?追求什么?怎样的世界、怎样的人生才是美好的?所以帮助青少年树立正确的价值观,并且客观地看待他人的价值观,对青少年的亲社会人格养成十分关键,也是促进青少年身心健

康发展的重要环节。

全球化和信息化的当今社会，充斥着各种各样的价值观念，并且这些有关价值观的信息也通过大量不同的渠道影响着青少年的发展。为了使青少年能在复杂多变的社会环境中健康成长，我们一方面要帮助青少年了解自己的价值观，修正偏激的价值观，树立亲社会的价值观；另一方面要引导青少年认识他人不同的价值观，客观地看待周围的事物。在本章内容中，我们分别通过“价值观大拍卖”“我的好朋友”“海上总动员”“豆豆的烦恼”“我的神奇卡”“秘密大串烧”6个以价值观为主题的活动，对学生的观念进行干预，引导他们认识价值观，了解自己和他人的价值观。并且，我们以生命价值观为例，帮助学生树立正确的价值观。本章各种活动都针对学生在亲社会行为决策执行过程中可能遇到的问题穿插了训练，以帮助教学一线的老师或活动组织者，使他们可以根据活动计划对学生实施干预。教师也可以举一反三，根据这些活动创设培养青少年形成社会主义核心价值观。

第二节 价值观澄清训练——明确自己的核心价值观

青少年阶段是个体形成价值观的重要阶段，青少年在家庭环境、学校环境和社会环境的影响下，不断吸收着周围传递的价值观念信息。个体价值观念的发展通常要经历如下几个阶段：以感触为标准的学前儿童的价值判断、以同伴关系的协调和维护群体的规则为标准的学龄初期的价值判断、以具体的外在的评价为标准的早期青少年阶段的价值判断、以较为抽象的重视内在评价为标准的青少年阶段的价值判断。在这些发展过程中，教育者可以做的事情是，帮助青少年认识不同的价值观念，并在选择评估价值观念的过程中了解什么是对自己最重要的，进而使青少年加深对自己的认识。不仅如此，帮助青少年了解他人的价值观也利于其亲社会行为的培养。我们只有了解了他人的价值观念，才能更切身地体会他人的思想和行为，减少对他人的误解和敌视，学会尊重和包容

他人，进而建立良好的人际关系，更好地适应社会生活。

本节活动的目的是，①让每位参与者通过拍卖的形式，明确每个项目对自己的重要性，并且了解他人对每个项目赋予的价值；②帮助青少年在人与人的互动中了解自己和他人的价值观念；③帮助青少年了解价值观选择过程中需要克服的困难，面对不同的价值观项目时，一旦明确对自己重要的项目之后，个体就需要排除外界因素的影响，坚定自己的选择，懂得珍惜和舍弃。

一、活动概要

表 8-1 “价值观大拍卖”活动概要

单元名称		价值观大拍卖		
活动目标		使学生了解自己的价值观，同时也学会尊重别人的价值观。 让学生学会正确选择自己的价值观。 让学生认识到面临选择时，要应坚决果断，不轻易放弃。		
步骤	进程	活动内容	时间	准备材料
	导入	使用提问的方式引入价值观概念，增强互动，使气氛活跃。	2~3 分钟	
	展开	给每个人发一张价值观项目表，然后宣讲活动的规则。确保大家理解规则后逐一进行价值观拍卖。拍卖结束后就不同价值观念的重要性，抓住机遇进行讨论。	30 分钟	价值观项目表、道具钱、拍卖物品牌
	结束	总结学生发言，引导学生意识到价值观的重要性以及对于行为的指导意义。	5 分钟	
	注意事项	不要把自己的价值观念强加给学生，不对学生的价值观念进行好坏评论，重点让学生自己明辨和反思。 对于明显偏激的价值观念，可采用反问、分析后果等方法让学生自己反思、修正。 拍卖的时候防止秩序混乱。 本操作手册只是一个指导，在实际的活动过程中，只要不脱离活动目的，可以对主题做适当变换。		
	作业	发现自己的价值宝藏，并写在互动小先锋本上。		

二、实施步骤

实施过程具体分为以下三个步骤。

步骤一：活动导入。

示范指导语：今天的活动是“价值观大拍卖”。那么，大家知道什么是价值观吗？（学生回答）你知道自己的价值观是什么吗？（学生回答）（教师小结，告诉学生什么是价值观）。我们今天这个活动可以让大家了解自己的价值观。活动形式是拍卖。

步骤二：活动展开。

1. 介绍规则：给每个人发一张价值观项目表，然后宣讲活动的规则（3~5分钟）。

示范指导语：活动规则如下。第一，每个项目都有它的底价，必须在底价上加价进行拍卖，每次加价至少500元。出价最高者购得项目；第二，我们发给每人10000元钱，假设这10000元代表你一生的时间和精力，那么面对你手上的这些项目，你愿意花多少钱来购买呢？在出价之前，请你按照自己的标准对每个项目进行估价，你认为它值多少，然后填在“预估价格”一栏上；第三，我们活动的要求是拿这10000元买你觉得最重要的几样东西，买得越多越好，但不许借钱；第四，我们每个人的钱都是有限的，如何在有限的资金条件下买到自己想要的东西，需要大家认真思考。

2. 进行拍卖：确保大家理解规则后进行价值拍卖活动（15~18分钟，尽量每个项目限时2分钟）。

示范指导语：下面我们开始拍卖，拍卖顺序是：健康的身体，知心的朋友，快乐，名牌大学，幸福的家庭，帮助他人，财富，被别人尊重。首先我们拍卖健康的身体，底价1000，开始叫价……（依次做完所有项目的拍卖）

3. 集体讨论：10~15 分钟。

示范指导语：在刚刚活动的过程中，大家肯定都有一些体验，那么就让我们来就几个问题进行讨论。

①你最想买的项目是什么？为什么它对你那么重要？为什么有一些你重视的项目别人却觉得不重要？（让学生认清自己和他人的价值观，尊重彼此的选择）

②你们是不是都买到了自己最想要的东西？买到后是什么心情？有没有后悔自己所买的东西？为什么？（引导学生认识到正确选择的重要性，只有选择正确了自己才能幸福。如果选择不正确，即使得到了那样东西，自己也会后悔，不开心）

③有没有同学什么东西都没有买到，或者没有买到自己想要的东西？为什么会这样呢？（引导学生认识到做事要果断、不犹豫，抓住机会不放弃；不要为不重要的东西浪费自己的资源，导致没有时间和精力做真正重要的事情）

步骤三：活动结束。

示范指导语：刚刚大家进行了充分的讨论，现在老师把大家的讨论总结了一下，希望大家能有所收获。

①每个人重视的东西是不同的，这些我们重视的东西就能体现我们的价值观。

②学会选择对自己真正重要的东西，不要为了不重要的东西浪费自己的时间和精力。

③不同的人所拥有的价值观不同，每个人的选择都有他的理由，对别人的价值观要学会尊重和理解。

④对于自己真正重要的东西，要学会坚持，不要轻易放弃。

第三节 社交价值观训练

——理解社交价值取向和社交需求

上一个活动让青少年从宏观的角度了解自己的价值观，以下的活动则聚焦于青少年的独特性，让他们了解自己的社会价值取向，并且认识到什么样的价值取向是对人际交往有益的。一方面，随着个体的成长，同伴关系越来越密切，青少年和家庭成员的关系逐渐疏远。同龄人组成的人际关系中获得的情感成为青少年面对复杂变化时的支持源，因而人际关系影响着青少年的发展。另一方面，青少年对自我增强的需要也能促使其亲社会行为，而社交性又是满足自我增强需求的路径之一。所以，在社交性维度上，个体通过关注他人的福利，与人合作，对他人表达情绪等方式，可以将自我整合到更大的社会单元中(Bakan, 1966)。因此，本活动旨在帮助参与者树立亲社会的价值取向，同时让其在人际互动中了解他人的社交价值观和需求，从而找到自我增强的途径，进而促进亲社会行为。

一、活动概要

表 8-2 “我的好朋友”活动概要

单元名称		我的好朋友		
活动目标		使学生认识到自己在人际交往过程中的价值观。 使学生了解人际交往中大家普遍重视的是什么，从而指导自己的生活。		
步骤	进程	活动内容	时间	准备材料
	导入	以森林故事为引子导入，并简单讲解活动规则，引起学生兴趣。	5 分钟	

续表

单元名称		我的好朋友		
步骤	展开	组织学生逐一进行演讲，活动过程中严格计时。让学生进行投票，选出最受欢迎的好朋友。就个人体验、动物特征进行评判，讨论怎样做一个好朋友。	30 分钟	小纸条(抽签)，白纸(记录、投票)，笔
	结束	总结学生发言，引导学生意识到价值观的重要性以及对于行为的指导意义。	5 分钟	
	注意事项	每种动物都限定了重要的特点，要防止学生过度注意这种动物的其他特点，尤其是消极特点对投票的影响。 当学生不敢演讲时，要多给予鼓励。对于过于害羞的学生，可以允许他们照着小纸条念。 公布选举结果是让学生了解大家普遍的想法，引发他们思考自己和别人人际交往价值观的差异。 活动最后，活动组织者要根据成员的反应进行总结、提升，可以不局限于我们所给的要点。 只有 10 人或者 11 人一组的也拿出 12 张小纸条让他们选择，剩余的剔除。		
	作业	和朋友一起了解彼此的特点。		

二、实施步骤

步骤一：活动导入，老师说明活动的内容。

示范指导语：今天的活动是“我的好朋友”。有一片很大的森林，里面住着很多动物。森林想选出两个大家最喜欢的好朋友，被选出的这两个动物，不仅可以得到人类和所有动物的欢迎和尊重，而且还可以成为所有动物的好朋友。我们今天要求大家扮演一些动物来参加竞选，竞选之后请大家选出你最喜欢的两种小动物。

现在，我这里有一些小纸条，每张纸条上面都有一种小动物以及他最典型的特点，大家每人抽一张，抽到什么就扮演什么来参加竞选。我还会给每人发一个胸卡，来代表大家的身份(让学生抽纸条，

并把胸牌发给学生)。

现在，我来说演讲的规则，之后大家先想一想自己应该怎么演讲，可以准备1分钟。

第一，每个人的演讲最长为2分钟，不许超时，老师来计时，一旦超时老师就会打断你。

第二，演讲的时候，每个人都只讲我们小纸条上所说的特点。可以说这个特点给自己带来的好处，也可以说给大家或整个森林带来的好处，尽量说服大家最后能投你的票。

第三，演讲的人要站起来演讲，其他人在纸上记录演讲人所说动物的名字和它具有的特点。

步骤二：活动展开。

1. 开始演讲。

示范指导语：好，我们现在开始演讲，谁先来？（组织者严格计时）

2. 组织投票：公布结果。

示范指导语：好，所有的同学都演讲完了。我们大家撕下一小块纸，开始投票。大家想一想，如果是你，在这么多小动物当中，你最愿意和哪两个小动物做好朋友？对照12个小动物的特点，写下你最愿意和它们做好朋友的两个小动物的名字及特点。可以投自己扮演的动物的票，但是要公正，不能仅仅因为是自己扮演的就投这种动物，一定要根据动物的特点来投票。从我们今天的投票可以看出，大家最喜欢的是某某，然后是某某（公布结果，根据投票排出动物们受欢迎的顺序）。

3. 集体讨论。

示范指导语：在刚刚的活动中，我们评选出了最受欢迎的动物，除此之外大家还有没有其他什么收获，我们来就下面的问题进行集体讨论。

①你扮演的动物是什么？它有什么特点？你愿意成为一个具有这种特点的人吗？为什么？

②你最希望和哪两个动物做朋友？它有什么特点？你为什么愿意

和它做朋友？现在你身边的朋友也是一些具有这些特点的人吗？

③为什么大家都愿意和某某动物做朋友？它所具有的特点为什么大家都喜欢？从这种动物身上，我们可以学到什么？

④通过活动，你觉得要成为一个受欢迎的人，需要注意什么？需要在什么地方做出改进？

步骤三：活动总结。

示范指导语：通过今天的活动，大家觉得自己学到了什么？根据大家的发言我们来进行一下本节课的小结。

①我们在与人交往的过程中所重视的东西是不同的，这就是我们各自的人际交往价值观。

②人际交往价值观会指导我们的生活，决定我们对朋友的选择和我们与人交往的方式。因此，我们要树立正确的人际交往价值观。

互动小先锋：我们都希望自己成为最受欢迎的人，我们也都有自己的好朋友，但是你知道他为什么选你做好朋友吗？问一问你的三个好朋友：他们为什么选你做他的好朋友？他觉得你的哪些特点是他最喜欢的？让他们写在你的互动小先锋活动本上，每个好朋友至少写两个你的特点。

第四节 生命价值观训练——体会生命的意义和价值

在不同事物的价值观中，生命价值观是重要的一部分。生命价值观是个体对待生命及其价值的基本观点和看法。对生命价值的不同看法，影响着人们的决策和行动。当今社会经济快速发展，青少年也面临各个方面的压力，又由于青春期身体和心理的剧烈变化，青少年遇到一点儿挫折就自伤、自弃、自杀的事件屡见不鲜。帮助青少年形成正确的生命价值观是非常重要的。不仅如此，正确的生命价值观不仅

关乎个体，也体现在我们对他人生命的态度上。青少年只有树立正确的生命价值观，才能珍视自己和他人的生命，在紧急状态下才能做出正确的抉择。

一、活动概要

表 8-3 “海上总动员”活动概要

单元名称		海上总动员		
活动目标		促使学生理解生命的重要性。 促使学生了解影响我们行为决定的因素。		
步骤	进程	活动内容	时间	准备材料
	导入	以航海故事为引子导入，并简单讲解活动规则、发放项目表，引起学生兴趣。	5 分钟	
	展开	引导学生进行第一轮选择：决策谁该留在船上，就取舍决策进行第一轮进行讨论，之后进行选择；再根据选择结果进行深入重复的第二轮讨论。	30 分钟	道具：待挽救者名单、白纸、笔
	结束	引导学生分享感受并总结学生发言，引导学生意识到生命价值观的重要性，以及对于取舍情境中行为决策的指导意义。	5 分钟	
	注意事项	要给学生充分的时间考虑。 学生舍弃什么，挽救什么，都应由他自己决定，活动组织者不要干预。 组织者给学生分析后果，是想了解影响他们做决定的各种因素，以及它们对学生影响的大小。 活动以学生自己交流、领悟为主。		
	作业	无		

二、实施步骤

步骤一：活动导入。

示范指导语：我们在生活中，有时会遇到一些危难情境。面对这些危难情境，我们必须马上做出决定。而究竟做什么样的决定，要受到我们价值观的影响。今天，我们共同完成一个“海上总动员”的活动，在这个活动中，我们在面临危机时要做出我们的决定。通过这个活动，我们可以了解我们最重视的到底是什么，以及哪些因素会影响我们的价值选择。

大家一起来想象，假如有一天，很多人正乘一艘旅游船在大西洋的某个海域航行，突然旅游船触礁了，开始迅速下沉。作为船长的你，这时必须尽快挽救船上游客的生命和贵重的物资。但是，很快你就发现，大游艇上只有5个备用的救生小船，每个小船只能容纳5个人或少量的物品。而这艘旅游船上却有很多人，还有昂贵的仪器等。现在，决定权就在你的手里，每个人都不想死，甚至有些游客已经开始混乱了。你会怎么办呢？每位游客和需要挽救的物资都有他们特点，舍弃任何一项都会带来严重后果，大家先仔细看看这些项目以及他们可能引发的后果(发放项目表^①)。

看完这些项目，你打算怎么办？大家先思考2分钟，然后拿出5页纸，在每张纸上画上一艘营救船(尽量画大点，因为上面还要写名字和画旗帜)，分别给它们标上1, 2, 3, 4, 5。1号营救船表示是最快、最先要挽救的人和物的那艘船，2号营救船表示是第二批营救的船，它要比第一艘船较慢被营救……

① 项目表中包含人和物。例如，人的项目包括教师、医生、农民、作家、国家领导人、科学家、音乐家、律师、小孩、老人、孕妇等角色的个体；物资的项目包括金钱、食物、淡水、种子、医用物品、电脑、书、科学仪器、乐器、漂亮衣服等。具体的项目可以根据课程需要进行调整。

步骤二：活动展开。

1. 第一轮选择(4~5 分钟)。

示范指导语：大家先想想，在这些人和物品里面，你愿意最先挽救的是哪些项目？把这些项目填在你的1号救船上，并给它画上一面旗帜，表示它已经开船被救走了。（学生画好后，由教师收上来）

2. 第一轮讨论(4~5 分钟)。

示范指导语：你最先挽救的5个项目是什么？你为什么觉得他们应该最先被挽救（可以一项一项地问）？他们与剩下的那些项目相比有什么不同吗？你是根据什么标准来做这个决定的？

3. 第二轮选择(4~5 分钟)。

示范指导语：现在，大家再仔细思考，你觉得应该被第二批挽救的项目是什么？把它们填在第二艘营救船上，画上一面旗帜后让这艘船开船，把填好的决定交给我。然后再根据你的考虑和选择，逐个填满第3，4，5艘船。

4. 第二轮讨论(10~12 分钟)。

示范指导语：通过刚才的“选择—讨论—再选择”，大家对这个问题也有了一些深入的认识，接下来，让我们对以下问题再次进行讨论。

①最后你挽救的项目都有哪些？你舍弃了哪些？你为什么要这样决定？你的根据是什么？

②你的决定主要是根据需被挽救的人本身的价值做出的，还是根据挽救或不挽救的后果做出的？

③在你选择的过程中，你觉得朋友、老师对你的态度，被挽救者是否需要帮助，被挽救者是否值得你帮助，以及帮助别人给你带来的好处这些因素，哪个更重要，哪些因素更能影响你的决定？

④如果你是那个被舍弃的人或者被舍弃财物的所有者，在面临舍弃时，你是怎样的心情？

步骤三：分享感受，活动总结(3~5分钟)。

示范指导语：同学们，在这次活动中，你感受最深的是什么？如果下次面临同样的情况，你会改变你的选择吗？

听了大家的分享，我觉得本节课教给我们最重要是以下两点。

第一，面对生命和物资，我们要以挽救生命为主。只有在所有生命得到完全保护的情况下，我们才选择挽救被我们认为贵重的物品。

第二，面临选择时，很多因素会影响我们的决定，受不受这些因素的干扰，要看我们对这些因素的重视程度。在重大选择的时候，如果是不重要的因素，我们应该尽量少受它们的干扰。

第五节 行为决策训练——解决两难 冲突和保持价值平衡

帮助他人是典型的亲社会行为，鼓励青少年实施帮助是培养亲社会价值观的重要体现。但是在实际生活中帮助他人的过程受到很多因素的影响，如重要他人的建议、旁观者的人数等。相比于外在的助人动机而言，内在的助人动机会更加不容易受周围环境的影响。但是部分青少年尚未形成稳定的亲社会价值观，亲社会动机也处在不断内化的过程中。所以，青少年在实施亲社会行为的过程中就容易受到正面或负面的影响。青少年在行为决策前就需要学会考虑多方面因素。本节的活动采用角色扮演的方式，让参与者站在不同的角度思考问题，一方面，让参与者更加理解活动中受助者的感受，进而提供帮助；另一方面，鼓励参与者即使面对不同利益间的冲突时，也应该坚持自己帮助他人的信念。

一、活动概要

表 8-4 “豆豆的烦恼”活动概要

单元名称		豆豆的烦恼		
活动目标		让学生体会做决定前的冲突，学会征求不同人的意见，然后做决定。 让学生体会到即使牺牲一些自己的利益去帮助别人也是值得的，树立亲社会价值观。		
步骤	进程	活动内容	时间	准备材料
	导入	以豆豆遇到的困境故事为引子导入，并简单讲解活动规则，引起学生兴趣。	5 分钟	
	展开	将各组学生再分成两组，每组 5~6 人。组内通过讨论分配角色、进行演练，之后以组为单位表演豆豆的烦恼及其解决方法。两组表演完后进行讨论。	30 分钟	
	结束	引导学生排除干扰，树立亲社会的价值观。	5 分钟	
	注意事项	让学生先思考，再正式表演。注意调动学生的积极性。 让学生充分发挥想象力，站在角色的立场上进行表演。 尽量尊重学生的想法，如果出现了一些需要处理的情况，教师要及时灵活处理。		
	作业	豆豆的决定。		

二、实施步骤

步骤一：活动导入。说明活动的形式和内容(2~3 分钟)。

示范指导语：今天，我们活动的形式是表演，要求大家分成两组来表演两种不同的情况。

具体情况是这样的：有个叫豆豆的学生，画画非常好。这个月他

花了很长时间画了一幅非常好的画，想参加市里的青少年绘画大赛。如果参加这个比赛获了奖，他就可以上重点中学了。但是，就在今天早上，豆豆准备把画提交的时候，他得知有个小学生得了非常严重的疾病，做手术需要大笔费用，他的同学正在为他举行义卖筹钱，现在只差最后2万元了。有个富商看中了豆豆的画，答应只要豆豆把画卖给他，他愿意拿2万元给生病的孩子治病。由于时间很紧急，富商也很坚持，豆豆没有时间再画一幅了，只有这一幅画，要么参加比赛，要么拿去义卖。豆豆觉得很为难，不知道该怎么办？因为他不知道把画义卖后，爸爸妈妈还有其他人会怎么想？他也不知道，如果不义卖的话，那个生病的小孩会怎么样，老师和同学会怎么想？

步骤二：活动展开。

示范指导语：我们的活动要求大家分成两组。一组表演豆豆参加比赛获奖后的情况。他的爸爸、妈妈、朋友、老师、生病的孩子和豆豆自己这时会有什么样的反应和心情？这组表演叫“获奖后的豆豆”。另一组表演豆豆把画义卖了，由于大家的帮助，生病的孩子凑齐了手术费的情况。表演豆豆的爸爸、妈妈、朋友、老师、生病的孩子以及豆豆自己这时会有什么样的反应和心情。这组表演叫“义卖后的豆豆”。

1. 分组并分配角色(5~8分钟)。

示范指导语：大家先自由组合，分成两组，每组5~6人。讨论好自己想演的是哪种情况(获奖还是义卖)后的豆豆，然后每个人挑一个自己想演的角色(豆豆、豆豆的爸爸、豆豆的妈妈、豆豆的老师、豆豆的朋友和生病的孩子。只有5个人的小组把爸爸妈妈合并成豆豆的父母一个角色)。

分配好角色后，大家先想想该怎么演？给大家5分钟思考和讨论，然后我们开始正式表演，我们今天不要求大家排练。

2. 开始表演(15~18分钟)。

示范指导语：准备好了吗？好，现在开始表演。哪组先来？注意每个角色都要参与到表演中来，演员要表现出各个角色的想法和可能

的反应，没有表演的那一组同学要认真观看。

3. 分组讨论和总结(10~12 分钟)。

示范指导语：看完了两组的表演，不知道你们现在对于豆豆的烦恼有没有全新的体验。比如：

①(问演豆豆的人)你现在觉得，你应该怎么做，是去参加比赛还是把画义卖给生病的孩子？为什么？做了这个决定，如果有人不同意你的做法，你怎么说服他们？

②(其他小朋友)如果你是豆豆，你该怎么办？你为什么要做这样的决定？如果你周围的人不同意你的意见，你该怎么办？你能说服他们吗？

③如果豆豆最后把画义卖了，你觉得他值得吗？

步骤三：活动总结。

示范指导语：在面对不同选择的时候，我们可能会体会到不同利益间的冲突，这时需要多征求身边的人的意见，然后再做决定。而在决定帮助别人时，可能需要我们牺牲一些自己的利益，这时可能也会受到身边的人，甚至我们父母的反对，但是只要我们觉得值得，我们就应该坚持，去帮助那些需要我们帮助的人。

互动小先锋：如果豆豆最后没有把画义卖，而是去参加比赛了，你会怎么想？你认为他自私吗？为什么？请把你的想法写在互动小先锋本上。

第六节 行为归因训练——厘清行为 动因和明确价值定向

本活动延续上一活动主题，进一步帮助参与者明确影响自己助人行为的主要因素，并且让参与者看到每一种因素对参与者的影响是不同的。参与者通过回忆一件帮助他人的经历，写出这些影响因素。这个过程不仅可以帮助参与者了解自己不同的助人动机，而且还可以对

这些因素在助人过程中的重要性进行排序，让参与者找到自己助人最强有力的动力，帮助参与者了解哪些因素是稳定地促进亲社会行为的，哪些因素是我们在帮助他人时容易受到影响的。

一、活动概要

表 8-5 “我的神奇卡”活动概要

单元名称		我的神奇卡		
活动目标		让学生了解影响自己亲社会价值观的主要因素。 让学生认识影响自己和其他人助人决策形成的最重要的因素。		
步骤	进程	活动内容	时间	准备材料
	导入	回顾上一活动“豆豆的烦恼”，导入日常生活中可能影响亲社会行为的因素，引起学生兴趣。	5 分钟	
	展开	让每个同学在 5 张卡片上分别写出 5 个可能影响自己助人的因素，并对其影响自己做出助人行为的重要性进行排序。	30 分钟	5 张小卡片（每人一份）、统计表
	结束	引导学生排除干扰，树立亲社会的价值观。	5 分钟	
	注意事项	大家按圆圈坐好，在圆圈中间摆放一个桌子，让学生放卡片。 对上述的活动第三步，要让学生自己仔细思考，可以多花些时间。 活动的时候要固定孩子的座位，不要调换座位，便于统计时对号入座。		
	作业	儿童青少年该不该见义勇为？		

二、实施步骤

步骤一：活动导入。

示范指导语：在上次活动中，豆豆遇到了一件非常为难的事情，他不知道自己应不应该帮助那个生病的孩子。其实，在我们的生活中，还有很多这样的情境，我们不知道应不应该给别人提供帮助。因为有很多的因素会影响我们，我们必须要考虑这些因素对我们的影

响。我们把这些因素称作“助人的影响因素”，今天我要告诉大家，影响我们助人的因素对于每个人可能都不一样。

我们的活动是大家先各自回忆一件你最近帮助别人的经历，想一想你当时帮助的人遇到了什么困难？你为什么要帮助他？（尽量简洁一些）。然后，把影响你当时助人的5个主要因素分别写在5张小卡片上。大家比较一下，这5个因素中哪一个是影响你助人的最重要因素，然后，你就把写着这个最重要因素的卡片叫作“我的神奇卡”。

步骤二：活动开展。

1. 发放小卡片，让学生进行比较。教师把曲线图画在黑板上（10～12分钟）。

示范指导语：每个同学帮助别人都是有原因的。我现在给大家每人发5张卡片，你把影响你助人的因素（可以是使你帮助人的原因，也可以是让你不帮助人的原因）写在卡片上，每张卡片只写一种原因。好，都写好了吗？现在按照我说的去做。

首先，仔细思考这些因素，把它们按重要程度进行排序：1表示最不重要，2表示比较不重要，3表示一般重要，4表示比较重要，5表示非常重要，把表示各个因素重要程度的数字写在每张卡片的前面。

其次，这5个因素中，你觉得最不重要、最不能够影响到你帮不帮助别人的一个因素是什么？拿出来放在桌上（教师根据每个同学所选的因素进行记录，并算出平均分）。

再次，从剩下的4张卡片中，再选出你认为比较不能够影响到你助人决定的一个因素（教师根据每个同学所选的因素进行记录，并算出平均分）以此类推。

最后，现在大家手上还有一张卡片，这张卡片就是你的“神奇卡”，是最能够影响你帮助别人的因素，大家仔细看看自己的神奇卡是什么？然后，把它放在桌上（教师在学生出示卡片的同时要填

好统计表，对号入座，统计出每张卡片最后的得分并将其排序）。让我们一起来看一看，大家公认的神奇卡是什么（教师把得分和排序念出来并据此在黑板上绘出曲线图）。

2. 活动讨论（10~15 分钟）。

示范指导语：对刚才活动的结果，你们有什么新的想法吗？我们来就以下问题进行讨论。

①你的“神奇卡”是什么？你为什么觉得这个因素重要？

②在别人遇到困难的时候，有的人总是能不顾一切地提供帮助，你觉得这些人的“神奇卡”是什么？而有些人只是在某些时候提供帮助，你觉得他们的“神奇卡”又是什么？

③了解了这些因素，你以后在决定要不要帮助别人时会怎么做呢？

步骤三：活动总结（3~5 分钟）。

示范指导语：通过活动，我们了解到，我们要不要帮助别人是受很多因素影响的。有些因素是内部的，如把助人当作我们人生的乐事，或者把助人当作自己的职责；而有些因素是外部的，如得到别人的赞扬、别人需要帮助的程度等。如果我们更看重内部的因素，那么在别人面临困难时，我们总会提供帮助；如果我们认为外部因素更重要，那么在别人遇到困难时，我们就不一定会义无反顾地帮助他人。

以后，在别人遇到困难，而我们不能决定要不要为他提供帮助时，可以先思考我们最重视的因素是什么，然后再根据这些因素来做决定。

互动小先锋：曾经有一则新闻，一名大学生为了挽救一名落水的农民，被汹涌的洪水淹死了。很多人听了这则新闻后认为，大学生的价值要大于农民的，所以这位大学生不应该去救那个农民。但也有些人认为救人于危难之中是一个大学生应该具备的品质。你怎么看待这个问题？你赞成这个大学生的做法吗？为什么？请把你的想法写在互动小先锋本上，并讨论儿童青少年应不应该见义勇为。

第七节 行为选择训练——学会独立判断和理性拒绝

亲社会价值观历来是我们提倡的价值观，但是如果我们不能正确地判断生活中的事件情境，选择正确的方法帮助他人，就有可能导致严重的不良后果。青少年身心还处于发展阶段，助人的能力有限，在面对他人需要时，应该首先对施助情境进行判断。如果在自己的能力范围内，就应该克服困难对他人伸出援助之手；但如果在青少年的能力范围外，他们则需要冷静应对，理性地采取其他手段帮助他人，不要仅凭自身的热情和冲动采取行动。在面对别人的求助时，青少年不仅要考虑自身的助人能力，还要分析对方的要求是否符合道德伦理规范，青少年有时候需要做出果断拒绝的决定。上一个活动中，参与者通过回忆自己帮助他人的事件，来从正面了解人们助人的影响因素。在这个活动中，我们通过让参与者回忆曾经拒绝过的帮助事件，来了解阻碍他们帮助他人的因素，也让参与者对助人情境有更深刻的认识，帮助他们根据实际情况采取不同的施助方式，或者拒绝求助者的请求。

一、活动概要

表 8-6 “我导我演”活动概要

单元名称		我导我演		
活动目标		让学生识别自己有责任的助人情境，明确什么情况下根据自己的条件应该助人。 培养学生的助人意识，在该助人的时候，应尽量想办法助人。 培养未成年人的自我保护意识和安全意识。		
步骤	进程	活动内容	时间	准备材料
	导入	以写秘密的形式让大家回忆自己在别人需要帮助时没有给予帮助的事件，引起学生兴趣，引导学生思考影响自己没有提供帮助的因素。	8 分钟	

续表

单元名称		我导我演		
步骤	展开	老师在同学交上来的纸条中选择 5~6 个典型事例，并念给学生听(不要点出学生的姓名)。组织大家讨论每种情况下是否都应该伸出援助之手，或者应该采取怎样的措施。	30 分钟	白纸、笔 (每人一份)
	结束	不能盲目地给任何人帮助；在应该帮助而未帮助时，可采取补救措施。	2 分钟	
	注意事项	活动中不要求学生写出自己的名字，避免相互谴责。 活动中不要评价学生的行为，对于明显自私的想法要注意正确引导。 活动中要引导大家思考补救的方法，培养学生形成帮助他人的意识。 判断该不该提供帮助的标准受到受助者的动机、帮助者的责权范围、自己的助人能力等因素的影响。		
	作业	课后排练。		

二、实施步骤

步骤一：活动导入。

示范指导语：今天是价值观的最后一个活动，今天的活动是要大家把自己的一个小秘密写下来，然后我们大家一起分析这个小秘密。当然，大家可以放心，既然是秘密，我们在写的时候就不必把自己的名字写下来了，写什么内容呢？现在我给大家每人发一张纸，大家按我的要求来写。

步骤二：活动展开。

1. 学生回忆(5~8 分钟)。

示范指导语：拿到纸条后，大家认真回忆，你是不是曾经有过这样的经历，看到别人遭遇困难或紧急情况，或者别人要求你提供帮助

的时候，你却没有伸出援手。现在，大家就把自己这样的一次经历写下来，要写清楚当时发生了什么事情，你为什么没有帮助他？现在回想起这件事情，你是什么感觉？（尽量让学生写自己的亲身经历，实在写不出来的，就让他写他曾经看到的）

2. 活动讨论(20~25 分钟)。

（把纸条收上来，教师挑 5~6 个比较典型的、能反映活动目的的情境组织大家进行讨论）

示范指导语：好，现在老师把这些小秘密都念一遍，然后我们挑选几个比较典型的例子，大家一起来分析讨论一下。

①首先，我们来看看大家的小秘密都是什么？（教师念出来）

②现在，我们一起来讨论第一个小秘密……在这种情况下，我们该不该伸出援手？（讨论）为什么应该？或者为什么不应该？

③如果在这种应该提供帮助的情境中，你却不能帮助那个需要帮助的人，你会想办法补救吗？怎么补救？

（其他的小纸条问题同上）

步骤三：活动总结(5~8 分钟)。

示范指导语：通过分享小秘密，大家对于该如何向他人提供帮助有了新的认识，那么我们来回顾一下大家讨论的问题：如果你看到一个小孩落水了，非常需要别人的帮助，你觉得你应不应该下水去救他？为什么？你该如何处理这件事情？（指定案例讨论是为了巩固活动的目的，如果前面已经提到类似情境，此处无须再讨论，只需在他们提到时多引申。引导方向：不该自己直接下水救人，而要请成人帮忙或打急救电话，要确保自己和落水孩子的生命安全）。

好的，通过今天的讨论，我们可以总结出以下几点。

①在提供帮助前，我们要经过自己的判断，思考自己应不应该提供帮助，不能盲目地给任何人都提供帮助。

②一旦确定我们应该提供帮助，我们要尽量帮助需要帮助的人。如果由于某些原因，我们在该提供帮助的时候却没有提供帮助，我们

就应该想办法补救，如通知其他人去帮助他们。

③对于那些我们不应该给予帮助的情境，我们要坚决拒绝；对于超过我们能力范围的不适宜给予帮助的情境，我们应该想其他办法解决，如请求成人援助、打救助电话等，以确保自己的安全。

互动小先锋：如果你们班有个同学是你的好朋友，他有些题目不会做，想拿你的作业去抄，你会怎么办？你会借给他抄吗？如果你曾经遇到过这种情况，说说你是怎么处理的（已经讨论过了也可以让他们再做一遍）？请把你的想法写在互动小先锋本上。

第九章 帮助青少年学会人际交往

青少年的亲社会行为与其积极的社会性技能有关，这是建立在他们正确认识自己、他人和世界的相互关系基础上的。亲社会行为能使青少年更好地控制自己的情绪，积极地与人交往并融入社会。因此精心培养青少年学会人际交往，对于促进他们的亲社会行为是非常重要的和必要的。青少年的自我意识高涨，既追求独立却又不成熟，思维仍然存在很大的片面性和表面性。这些心理发展特点都使他们容易陷入自我中心、利己主义的泥潭。因此，提高他们的观点采择能力和移情能力，学会考虑他人的感受、提高自尊、培养自信、积极对待自己与他人、有效地参与竞争与合作、自觉遵守社会规范等建立良好人际关系的技能，将能极大地促进他们的亲社会行为，并促进其健康成长。

通过促进青少年的同伴关系来促进他们的亲社会行为，是具有理论依据的。我们的研究发现，亲社会行为除了一般意义上的利他倾向之外，还具有社交性倾向。从以往研究来看，亲社会行为总是发生在人与人之间，是人们在维护与特定社会成员的友好和谐关系和共同利益的情况下产生的积极友好行为。在本书第一部分中，我们介绍过关于青少年亲社会行为概念表征的研究结果，青少年亲社会行为的概念结构由利他性、遵规与公益性、关系性以及特质性四个维度构成。其中，关系性亲社会行为主要涉及建立和维护社会交往中积极关系的行为，它的最佳实例是增进友谊。同伴关系指同龄人之间或心理发展水平相当的个体之间，在交往过程中建立和发展起来的一种人际关系。它在儿童青少年的发展和社会适应中具有成人无法取代的重要作用。青少年在与同伴的交往中，可以直接从同伴那里获得行为方式，进行思想交流。在获得同伴的期待和强化后，更易形成社会行为和态度。

研究表明,同伴关系好的青少年会表现出更多的亲社会行为。国内外很多研究者认为,同伴关系与亲社会行为密切相关。儿童青少年的亲社会倾向与积极的同伴影响呈正相关,与消极的同伴关系呈负相关。朋友关系越好,越能够激发青少年学习朋友的亲社会行为的动机,从而推动自己亲社会行为的发生和发展,同伴接纳是影响青少年亲社会行为发展的重要因素,对其亲社会行为有显著预测作用。基于这些研究,本章将探讨如何通过改善青少年的同伴关系来促进其亲社会行为。

同伴关系干预可以从同伴关系建立、维持与冲突处理三方面入手,在人际认知训练与社会技能训练上展开。基于社会信息加工模型,我们认知训练的目标是:①在同伴关系建立初期,使学生学会选择积极的社交目标,为建立良好关系提供原动力;②在同伴关系维持过程中,使学生正确评估交往活动所处的环境,为交往策略的选择提供依据;③使学生学会提出多样化的策略,根据适当的标准进行筛选,推动关系的发展;④使学生能够对策略实施效果进行合理归因,成功时能自我肯定,失败时能客观看待,为建立良好同伴关系树立信心、积累经验;⑤在冲突处理过程中,让学生学会换位思考,促进冲突的化解,进一步巩固同伴关系。社会技能训练的目标是:①通过角色扮演,让学生发现自己社交方面存在的问题,并主动思考解决的方法;②通过榜样示范,让学生了解改善同伴关系的方法与技巧;③通过指导与练习,使学生学会合理表达自己的想法与感受,并在同伴交往实践中总结与提升。下面我们分节来介绍。

第一节 课程基本内容介绍

同伴关系干预分成三部分:建立关系、维持关系与处理冲突,主要通过情境分析与课后实践的方式开展课程内容的干预,旨在让学生建立正确的人际认知,提高其社会交往技能。建立关系课程与维持关系课程分别为3课时与6课时,各自作为一个整体。在课程中,教师

先说明课程目标，通过热身活动激发学生兴趣后，提供各种具体的社交情境，引导学生根据情境按照如下步骤进行练习，最后总结并布置课后的实践作业。第一步，选择积极的社交目标：在建立关系中，设法发动交往和关注交往对象是积极目标，对交往对象不予理睬是消极目标；在维持关系中，主动维持和有条件维持是积极目标，不维持是消极目标。第二步，评估“任务环境”：对社交情境、交往对象的熟悉性，与之关系的性质以及对方的年龄、性别、想法等进行评估。第三步，产生并筛选策略：提出尽可能多的社交策略，考虑其可接受性、可行性，以及可能导致的后果等，选出满足标准的策略。第四步，练习策略：在给定的情境下，以小组为单位，通过指导、榜样示范和角色扮演的方式，组织学生练习之前筛选出的策略，并交流感受、评估结果。如果效果不好，则通过讨论找出问题的根源(进行合理归因)，再进行练习。冲突处理课程为4课时，教学过程同样在具体的同伴冲突情境中展开，借鉴“同伴冲突解决六步法”(王磊，谭晨，寇彧，2005)来设计。

“同伴冲突解决六步法”包含以下六个步骤：①了解他人的想法；②了解他人的感受；③了解他人想法和感受的原因；④换位思考；⑤想出尽可能多的解决办法；⑥选出最有效的解决办法。第一步和第二步都是为了改变学生在冲突情境中常有的只关注到自己的想法和利益的思维习惯，这种思维习惯很容易让他们对他人的行为做出不全面、不正确的解释，从而采取一些只有利于自己，不利于他人和彼此关系的解决方式。如果学生在面对冲突情境时能够主动去思考他人的想法和感受，就能够避免在冲动之下做出消极行为。考虑到学生容易将他人的想法和感受联结在一起讨论和分享，也可以将第一步和第二步合成为一步，即了解他人的想法和感受。第三步是了解他人想法和感受的原因。发生冲突时，学生可能会对事件做出不太合理的、情绪化的解释，如将冲突解释为对方故意为难自己，或者对方就是很糟糕的人，这样的想法只会让冲突扩大化。引导学生了解他人想法和感受的原

因，能够让学生认识到他人的想法、感受，以及行为背后是有原因的，如果能够就这个原因对症下药，冲突就能化解。第四步是换位思考。这一步不仅能够训练学生从更全面、更理性的角度看待冲突，使其通过站在他人的角度看问题，更好地理解他人的感受和处境，明白他人某些行为的出发点，而且能够使学生设想如果自己遇到这样的事情可能会有什么想法和感受，以及希望冲突如何解决等，从而可以设身处地地理解他人，找到更好的解决冲突的办法。第五步是想出尽可能多的解决办法，让学生意识到解决冲突可以有多种办法，而不仅仅局限于自己所习惯采用的办法。这样可以鼓励学生想出尽可能多的办法，把它们罗列出来，以便从中选择最有效的解决办法。第六步是找出最有效的解决办法。在上一步的基础上，教师引导学生进行小组讨论，分析各种解决办法的优劣，并从中选出最有效的解决办法。通过多次训练，能够让学生逐渐认识到某些解决办法能够获得更好的效果，并使其能在以后的日常生活中自觉地应用这些更优的方法策略。

第二节 关系建立训练——建立良好的同伴关系

该阶段的课程旨在帮助学生学会建立同伴关系，分五个步骤。第一步，开场热身活动——“寻人信息卡”，引导学生讨论“大家愿意与什么样的人建立同伴关系”。第二步，向学生展示具体的同伴交往情境。例如，“你刚进入新班级谁也不认识，你发现座位后面的同学课间活动时也独自坐在座位上。”第三步，评估任务环境。引导学生就某具体情境分组讨论并解决以下问题：在此情境中应该确立怎样的社交目标？哪些是积极的社交目标？如何从社交情境、熟悉性、他人的年龄、性别、可能的想法等方面进行评估？第四步，提出和筛选策略。根据之前的分析，依据可接受性、可行性等标准尽可能多地提出策略并选出最合适的策略（不限于一种）。之后，由各组选出的代表在全班报告本组讨论的情况，教师引导全班分析汇总各组提出的合适策略。

第五步，练习策略。请学生以小组为单位在设定的具体情境下进行实际演练，教师引导学生分享感受并对失败的情况进行合理归因，在时间允许的情况下重复练习。课程结束时，教师向学生布置课后实践作业，如“尝试与一个不认识的人开始一段对话”。

下面，我们就对活动做具体说明。

一、活动概要

表 9-1 “寻人行动”活动概要

单元名称		寻人行动		
活动目标		增强学生学习主动交往的动机，使学生克服自己与他人交流的障碍，学会在交往中介绍自己、了解他人，发现自己与交往对象共同的兴趣爱好。		
步骤	进程	活动内容	时间	准备材料
	导入	播放背景音乐，营造一个温馨的氛围，教师强调人际交往的重要性。	5 分钟	
	展开	要求学生根据寻人信息卡，在 10 分钟内找到具有该特征的人，并与其简单交流后签名。 大家交流“寻人信息卡”，看看谁的签名最多。组织者邀请签名最多的和某一特征签名最少的人与全班交流。	25 分钟	信息卡(不同形状和颜色的彩色纸片)
	结束	组织者在全班范围内梳理信息，请具有同一特征的人站立一排相互介绍与交流。	15 分钟	
	重点、难点	本游戏可以在陌生群体中进行，使学生通过游戏学会主动与陌生人交往和沟通，也可以在同班学生中进行。 在一个栏目中可以签不止一个人的名字，看看谁得到的签名多。主持人要求签名人进行确认，防止假、乱信息。 符合同一特征的学生相互交流后，派代表与全班同学分享。		
	作业	尝试与一个不认识的人开始一段对话，然后回答问题。		

二、实施步骤

实施过程具体分为以下三个步骤。

步骤一：活动导入。

示范指导语：大家好，在日常的生活和学习中，你们内心是否产生过孤寂、渺小、自卑、困惑的感觉？虽然我们不喜欢这种感觉，但有时它却挥之不去，我们有时也不愿意和爸爸妈妈或者老师诉说。那么，这时候我们要想解决这些消极情绪或者走出困境的话，还可以向谁求助呢？对了，当然是我们的伙伴、同学啦。我们朝夕相处、患难与共，我们共同奋斗和成长，他们总是能在我们遇到困难时提供帮助。那么，你了解你的伙伴吗？你平时是如何和伙伴交流的呢？下面我们就共同来做一个游戏。

步骤二：活动展开。

示范指导语：今天，这个游戏的名字叫作“寻人行动”。刚才给大家每个人发了一张“信息卡”（见表 9-2），上面写了很多不同的特征，请你们在 10 分钟内找到具有相应特征的同学，并请他们在表格对应的地方签名。

（注意：“寻人信息卡”要提前制作好，卡中的信息根据本班学生的实际特点可以增减）

表 9-2 “寻人行动”信息卡

序号	特征	签名
1	身高 160 厘米	
2	妈妈是教师	
3	经常帮助同学	
4	当过志愿者	
.....		

同学们激情高涨，开始找具有相应特征的同学交流、签字。

示范指导语：好，我看到大家的信息卡上都签了很多的名字，那

现在，让我们看看谁卡上签的名字最多？请卡上签名最多的同学谈一下在这个过程中的体会（签名最多学生谈体会）。

示范指导语：我们再请为他人签名最多的同学谈一下感受（为他人签名最多的同学谈感受）。

步骤三：活动总结。

示范指导语：现在我们请在相同特征上签名的同学组成一组，然后进行交流，谈谈你们为什么都会在这种特征上签名。

（相同特征的同学分组交流，并派其中2名代表发言）

示范指导语：通过这个活动，我们每个人能和他人进行交流和沟通。现在我想问问大家，具有同一特征的同学为什么谈及的话题更自由、更容易呢？共同的特征在我们的人际交往中起什么作用呢？希望同学们认真思考我的问题。

互动小先锋：尝试与一个你不认识的人开始一段对话，然后回答下列问题。

①你尝试与谁开始一段对话？是怎样开始的？你们是否说了一些话来介绍自己，类似于“嗨，我叫……”

②你是否问他的名字了？是否了解到他的一些信息了？

③你们谈了一些什么？你认为自己表现怎么样？

④完成作业后有什么感受？

三、小结

课程开始通过热身活动——“寻人信息卡”，引导学生讨论“愿意建立同伴关系的人具有哪些特征”，引出活动主题。接着进入课程主体——交往情境分析。然后向学生展示具体的同伴交往情境，如“刚进入新班级时，你谁也不认识，课间你发现座位后面的一个同学也独自坐在座位上。”引导全班同学围绕评估环境、建立交往目标、提出和筛选交往策略等进行分组讨论：应该确立怎样的目标，该情境是否适

合建立同伴关系，(换位思考)怎样做才能使对方容易接受，提出并选择交往策略。讨论结束后，在全班范围内请各小组的代表发言，汇总讨论结果。情境分析完成后进行现场练习，教师还要引导学生分享感受并针对失败的情况进行合理归因，选择合适的策略重新练习。课程结束时布置课后实践作业。

第三节 关系维持训练——维持稳定的同伴关系

建立关系课程可使学生明确，在同伴关系建立初期，树立积极交往目标的重要性，并掌握基本的分析、判断和沟通能力。在此基础上，维持关系课程要力求进一步巩固学生进行合理归因的能力，提高其交往技能。

一、活动目的

本次活动名为“盲人方阵”，目的是使学生认识到沟通的重要性，学会适当的沟通方式，并进一步懂得通过沟通去维持同伴关系的技巧和原则。

二、一般说明

1. 人数：8~12 人一组。
2. 时间：45 分钟左右。
3. 材料：每个学生带上自己的围巾或红领巾，每组一根 16 米左右的长绳。
4. 场地：室外宽敞的空间。

三、实施步骤

实施过程具体分为以下三个步骤。

步骤一：活动导入。

示范指导语：今天要进行的活动叫作“盲人方阵”，任务要求非常简单，就是“利用我们手中的长绳组成一个面积最大的正方形”。但是大家要体验盲人的感觉，蒙上眼睛完成这个任务。

我请某某同学解释一下，我们的活动要注意什么？

（注意两点：一是组成正方形的是长绳而不是人；二是正方形的四个角都是直角，四条边都相等）

步骤二：活动展开。

（帮学生用围巾或红领巾蒙住眼睛，进一步解释任务要求）

示范指导语：在这个活动中，我们每个人都是盲人。现在大家用自己的围巾、红领巾蒙住眼睛，确保你看不见任何东西，如果在活动中有同学偷看，或者把围巾、红领巾摘了下来，那么这位同学就必须退出活动。好，现在各组用绳子组合自己的正方形吧。如果大家已经组成了一个正方形，老师会告诉大家。如果老师没有任何表示，则说明你们还没有完成任务，这个时候你们就要想办法找出问题所在，及时调整。

（任务结束后）任务到此结束，同学们先不要急着摘围巾或红领巾，按照我的要求来做：“把眼睛闭上，然后把手从底部轻轻地伸进围巾或红领巾中，轻揉眼睛10次……”好，把眼睛慢慢地睁开，摘下围巾或红领巾。

步骤三：活动总结。

示范指导语：在这个活动中，你是怎么做的？

此项目要求根据学生在活动中的具体表现来进行分析，要具体到人。一般可能出现如下情况。

①在完成任务的过程中会有一些人有好的想法，但他们的声音却表达不出来或压不过其他人的声音，要鼓励这部分同学勇敢地表达，说出来就对小组、对集体有贡献。

②有一些同学有好想法，但告诉别人的时候方式不好，从而不被别人接受，要鼓励这部分同学寻找合适的沟通手段，如注意礼貌、尊

重对方等。

③有一些同学没有好的计划，但能听从别人的安排，这部分人应该得到肯定，但同时也提醒他们多动脑筋，积极为集体出谋划策。

④有些同学自己不知道该怎样做，但又拒绝听从他人的建议，他们通常是不受欢迎的。应该向他们指出合作的重要性，要知道好的领导必须先学会听从他人的意见或建议。

四、注意事项

如果任务完成得太快，组织者可以人为地设置一定的障碍。

要让参加活动的学生小步移动，避免碰撞，同时，如果发现危险情况，应立即制止。

如果有被罚出者，可以让他们旁观活动，并鼓励他们在总结阶段积极发言。

五、小结

在这个活动中，大家相伴的活动就像同伴间维持关系、友好相处的过程一样。教师要借此引导学生讨论：同伴在相处时，要维持良好的关系，双方需要做哪些事？接着，针对维持关系的不同方面，组织者可以设计不同侧重点的情境，然后分4个课时完成情境分析训练。

情境示例如下。

情境1：你在放学回家的路上和同学小明聊得高兴，就把小学时的糗事跟她说了，但你告诉她不要告诉别人，她答应了。结果第二天，你就看见她在跟另一个同学说这件事（强调建立信用的重要）。

情境2：你们4个朋友一直玩得挺好，但有一天，A和B吵架了，A就跟你和C说不要再理睬B了，B也和你们说A不好，要是你们还和A玩，B就不和你们玩了（处理群体交往问题）。

在这些情境中，讨论流程、现场练习都与建立关系方面的课程相同，在此不再赘述。最后仍然要布置作业，如寻找合适的机会帮助一个同学或朋友，然后回答下面的问题。

- ①你帮助的对象是谁？他是否确实需要帮助？
- ②你在帮助他之前，是否考虑寻找合适的帮助他的方式？
- ③你具体是怎么帮助他的？
- ④你帮助他时，他有怎样的反应？
- ⑤总的来说，你认为自己表现得怎么样？
A. 很棒 B. 还不错 C. 一般 D. 不太好 E. 很糟糕
- ⑥完成这次作业后有什么感受？

第四节 冲突解决训练——学会积极的应对方式

通过上面两个课程，学生已掌握了建立同伴关系、与同伴友好相处的基本理念与技能，接下来的课程将教授学生“同伴冲突解决六步法”。通过情境讨论引导学生运用这个方法来分析不同的同伴冲突情境，找到解决冲突的最佳策略，练习根据不同情境合理地使用这些策略的技能，以便有效地解决同伴间的冲突。之前的《关系建立训练》和《关系维持训练》都是单次课程，但《冲突解决训练》是一个基于多次活动而组成的系列课程。课程首先进行热身活动“欠债还钱”，让学生体会到在完成任务的过程中，不同的人看待同一件事情会有不同的角度，产生不同的感受。因而冲突双方有时可能没有对错之分，但是立场不同就形成了冲突。本节活动先让学生思考如何在不伤害彼此的情况下合理地解决冲突，由此引出课程主题——如何解决同伴间的冲突。接下来是一个由6次课程组成的针对同伴间冲突解决的系列课程，为了集中而直观地呈现这个系列课程，我们用表格的形式来加以介绍。

一、热身活动“欠债还钱”

表 9-3 “欠债还钱”活动内容

活动目的	使同学们认识到朋友之间要信任、坦诚，交往要讲究技巧。 使同学们学会站在他人的角度看问题，思考人际问题的解决办法和后果。 使同学们认识到情绪会影响人际交往，要让情绪成为交往的动力而不是阻碍。	
一般说明	人数：8~12 人一组。 时间：40 分钟左右。 材料：无。 场地：宽敞的空间。	
实施步骤	①	引入活动(5 分钟)。
	指导语	你们有没有遇到过朋友借你们的钱没有还你们的情况？当遇到这种情况时，你们是怎么处理的？好，今天咱们游戏的名字叫“欠债还钱”。
	②	介绍故事及分组准备(7 分钟)。
	指导语	现在有两个角色，一个叫豆豆，一个叫毛毛，两个人是关系非常不错的朋友。有一天，豆豆陪毛毛一起去买鞋，毛毛看中了一双鞋，但兜里的钱不够了，于是他(她)便向豆豆借了 20 块钱。一周过去了，豆豆发现毛毛并没有要还钱的意思，豆豆呢，又不太好意思直接向毛毛要。但是，不要吧，又总感觉不是滋味，于是豆豆想了许多…… 基本的背景就是这样的，最后的结果有四种。 第一个结果，豆豆把钱要回来了，但他(她)和毛毛的关系却变差了。 第二个结果，豆豆把钱要回来了，和毛毛依旧是好朋友。 第三个结果，豆豆没有把钱要回，他(她)和毛毛的关系却变差了。 第四个结果，虽然豆豆没有要回钱，但他(她)和毛毛依旧是好朋友。 现在咱们分成四个组，来分别表演这四种结果。 好，每组先策划五分钟，然后开始表演。 注意一定要表现出：豆豆在处理向毛毛要钱这件事之前都想些什么？豆豆为什么不好意思向毛毛要钱？最后为什么又决定要呢？ 豆豆使用了什么样的方法得到了最后的结果？
	③	表演(20 分钟)。
	④	总结(8 分钟)。
注意事项		总结要结合同学们扮演的实际来进行。
		强调表演出处理这件事前的心态和导致人际关系变化(不变化)的方法。
		提醒孩子是表演要钱前后的情况，不是表演买鞋时的情况。

二、正式活动

下面将以表格的形式，结合一个具体的例子介绍《冲突解决训练》的课程内容(见表 9-4)。需要说明的是，整个课程实际上用到了很多贴近学生日常生活的冲突情境，每一堂课，有时甚至每个小组用到的情境都不相同，形式也非常多样，有文字形式、图片形式以及视频形式。这些情境通过我们前期的访谈和开放式问卷调查收集整理获得。这里之所以使用同一个例子，是为了使课程介绍内容更简洁，衔接更自然。读者可以根据这个例子灵活设计。

表 9-4 “冲突解决训练”的课程内容

①人数：6~10 人一组，分 5 组。 ②时间：共 6 个课时。 ③场地：多媒体教室。		
第一课时	任务	将学生分为 5 个小组，除主讲教师外，每组还要配备一名带队教师，通过“报纸搭塔”(就是各组成员用废报纸叠成不同的立体东西，然后摞起来搭成报纸塔)活动，据此建设小组团队氛围。 导入课程主题“同伴冲突”，引发学生思考。
	主要指导语	同学们，我们在平时会遇到各种冲突情况，如何解决这些冲突呢？每个同学可能都有自己的方法，今天我教给大家一种新方法，叫作“同伴冲突解决六步法”，通过六个步骤来解决冲突。下面我们来看以下冲突情境：班级要举办一场文艺晚会，一组同学打算表演一个小品，小红和小英都想饰演小品中的一个小女孩，两个人互不相让，最后谁也不理谁了。请大家想一想，如果你是小红或小英，你会怎么做，怎么做才能解决她们之间的冲突呢？
	学生反馈	在“报纸搭塔”活动中，学生充分发挥创造力和团队协作精神，把“塔”搭得一组比一组高，虽然“塔”的稳固性不够好，很多小组的“塔”都没有办法“站立”，但在这个过程中，小组成员之间建立起了合作的氛围，形成了默契，小组凝聚力得到提升，为后续正式课程的“小组合作学习”奠定了基础。导入课程主题“同伴冲突”时，通过提问让学生列举生活中常见的例子。引发学生积极思考，促进他们发言的主动性。学生提及的例子有很多，主要有言语冲突(如相互叫外号进而引发吵架)、肢体冲突(从推推搡搡到拳脚相加)和冷战冲突(同伴之间互不理睬)。另外，由于冲突本身带有负面性，学生往往会列举班上同学的例子，这时教师应该注意不要让这些例子起负面作用。

续表

①人数：6~10 人一组，分 5 组。 ②时间：共 6 个课时。 ③场地：多媒体教室。		
第二课时	任务	结合具体冲突事件，启发学生从他人的角度出发，思考冲突事件中主人公的想法和感受(教会学生们冲突解决的第一步和第二步技能)。
	主要指导语	类似上一节课提到的小红和小英的情形大家一定不陌生吧。当我们遇到这种情况时该如何解决问题呢？首先，让我们一起来推测一下她们的想法。小红和小英在当时的情况下是怎么想的呢？我们可以试着从她们的角度来考虑问题。假如你就是这个情境中的主人公，你会怎么想呢？当小红和小英互不相让，最后谁也不理谁时，她们心里面一定是非常不好受的，对不对？我们来想想看，她们因为争一个小品的角色，最后不理睬对方时，各自的心里又会是什么感受呢？
	学生反馈	学生基本上都能从他人的角度出发，思考冲突事件中主人公的想法和感受。例如，学生会假设自己是小红，如果自己抢到这个角色后，小英一定很着急，因为小英会感到沮丧，感到失败，她太想演了，可是现在不能演了，所以她就不愿意理睬小红了(假设自己是小英的同学通常也能设想小红的想法和感受)。
第三课时	任务	启发学生了解他人想法及感受的原因；引导学生换位思考，从对方角度出发重新考虑引起冲突的问题(教会学生解决冲突的第三步和第四步技能)。
	主要指导语	好，经过上一节课的讨论和学习，我们已经认识到了小红和小英当时的想法和感受，但是她们为什么会有这样的想法和感受呢？ 我们一起来想象一下，假如小红和小英都从对方的角度来考虑问题，学会换位思考，结果会是怎样的呢？他们会不会更理解对方而不至于互相不理睬呢？请每个小组的同学一起来参与讨论。待会儿我们请同学们来分享一下自己的想法和讨论的结果。 大家有没有发现，当我们换一个角度思考问题的时候，就会有新的不同的想法，并且能够更好地理解对方的思想和情感，从而更愿意做出让步，最终采取合作的方式来解决冲突。
	学生反馈	学生在教师的引导下，一般能够思考他人的想法及感受背后的原因，能基于具体的冲突事件给出合理的理由并进行换位思考。例如，假设自己是小英的小组，在分享他们讨论的结果时提到“小红不理小英肯定是有原因的……她可能觉得自己非常适合这个角色，而且从来没有演过这么重要的角色……如果我是小红，可能也会着急、不高兴，然后会与小英冷战”。

续表

①人数：6~10 人一组，分 5 组。 ②时间：共 6 个课时。 ③场地：多媒体教室。		
第四课时	任务	引导学生想出尽可能多的有效解决冲突的办法；引导学生找出大家认为最有效的解决办法(教会学生解决冲突的第五步和第六步技能)。
	主要指导语	让大家先回顾“同伴冲突解决六步法”的前四步技能，由此引出第五步和第六步技能。 在完成“同伴冲突解决六步法”的前四步技能之后，该怎么做才能让小红和小英和好呢？请大家现在想出尽可能多的办法来解决小红和小英两人之间的冲突。请大家分组讨论，待会儿请每组的代表把想到的所有解决办法都报告出来，并且写在黑板上，同时我们还将邀请每个小组的成员一起来讨论和分析每一种办法的有效性。 好，现在黑板上已经列了很多解决冲突的办法，请每个小组从黑板上所列的冲突解决办法中，选出自己认为最有效的方法，并阐述你们选择它的原因。最后我们将综合各个小组的选择，一起来确定大家都认可的解决办法。
	学生反馈	在引导学生想出尽可能多的有效解决冲突的办法时，学生通过小组讨论，集合小组的智慧，给出了非常多的办法。①道歉。道歉的方式多种多样，如当面道歉、写纸条、发短信、发 QQ 留言、发电子邮件、打电话等。②讨好对方，如给对方送好吃的、好玩的或其他小礼物，等等。③邀请对方一起玩儿。有学生提到“主动和她说话，聊得投机了，过去的不愉快慢慢也就烟消云散了”。④逗(哄)对方开心。有学生提到“可以讲个笑话，对方开心了自然就没事儿了”。⑤把好东西分享给对方和帮助对方。有学生提到“让她玩会儿我的平板电脑”“我可以帮她做一件什么事情，让她不好意思不理我”。⑥让对方先把情绪发泄出来。有学生提到“如果她还很生气的话，就让她先把愤怒的情绪发泄出来，如她说我不对的时候，无论是否客观公正，我都先忍着，等到她气儿消了，我再跟她道歉和解释”。⑦和对方一起商量解决的办法。有学生提到“和她一起讨论，确定谁演小品中的小女孩，看最后谁更合适，就让谁演”。 在引导学生找出大家认为最有效的解决办法时，学生一般都会整合上述解决办法中的某几种形成最有效的办法。比如，有小组提到“我会先等她不生气了，然后跟她道歉，告诉她我不是故意的，然后再和她一起商量，看谁演比较合适”。

续表

①人数：6~10 人一组，分 5 组。 ②时间：共 6 个课时。 ③场地：多媒体教室。		
第五、第六课时	主要任务	最后 2 个课时主要是将同伴冲突解决六步法的六个步骤串联起来，让学生通过练习，使用“六步法”解决课堂提供的假设冲突情境，并以表演冲突解决情景剧的形式，再次强化对“同伴冲突解决六步法”的熟练运用。 第 5 课时给学生提供假设的冲突情境(每个小组分配到的情境都不一样)，并让学生练习使用“六步法”来解决这些冲突，练习完之后要求学生把情境作为下一节课要表演的情景剧脚本，课后进行排练，做好表演准备。 第 6 课时分小组表演情景剧，每个小组表演完之后，由教师和其他小组成员进行简短的点评。最后进行课程总结。
	学生反馈	学生们非常喜欢表演情景剧的课程形式，对情景剧脚本进行了“添油加醋”的再创造，添加了不少表演的角色和台词，使情景剧的内容更饱满丰富了。在表演上，都能较好地体现“同伴冲突解决六步法”的思路，如有的小组在情景剧中设置了旁白，旁白中就有体现六步法中换位思考环节的台词，如提到“如果我是某某，我可能也会……(想法)……(做法)……”
	备注	在活动讲解的过程中注意和学生之间的互动讨论。 具体冲突事件可以以学生列举的发生在身边的真实冲突事件为切入点，教师事先须准备典型案例。

三、小结

本课程以小组合作学习的形式开展，全班分成五个小组，除了主讲教师外，每个小组还配备一名带队教师，由带队教师作为组织者带领学生进行课堂讨论和课堂活动。因此，在每周上课前，主讲教师会对各带队教师进行培训，明确每一次课程的目标和引导学生的主要步骤。此外，小组带队教师的责任还包括在课后的反思总结中反馈学生的课堂表现，以及分析存在的一些问题。课程通过整个团队的配合和集中讨论，可以促进课程内容和目标的及时调整与达成。

比较实验班前测、后测及干预后两周测验中同伴关系得分，发现

实验班在干预后的同伴关系、亲社会倾向、实际的亲社会行为都有明显提高。例如，在同伴关系干预课程后，愿意义务打扫心理咨询中心的人数与干预前相比增加了 52.38%，愿意义务帮助患病同学抄笔记的人数增加了 82.35%。而且学生完成任务的态度有了非常大的改善，从被动变成主动，从无所谓变得认真负责。任务的完成情况也非常理想，从之前的无开展转变为坚持不懈、按时保量地完成。通过对干预前后学生这些变化的比较，我们可以认为改善青少年同伴关系确实促进了其亲社会行为。说明干预课程非常有效。

第十章 帮助青少年学会感恩

感恩源于拉丁语“*gratia*”，意思是恩惠、好心或感激。由感恩衍生的意思还包括仁慈、慷慨、接受和给予的美好等。千百年来，感恩存在于人类的社会生活中，滋润着人们的社会交往，使得人们相互之间的关系因为感恩而美好。

自古以来，中华民族的传统美德就倡导人要有感恩之情，“羊跪乳，鸦反哺”“谁言寸草心，报得三春晖”“投之以桃，报之以李”等不仅是千年古训，更成为做人的基本准则。关于感恩，目前存在四种观点(张利燕，侯小花，2010)。第一种观点认为，感恩是一种情绪状态，是人们在接受某种有价值的礼物或恩惠时产生的一种即时性情绪。它的发生要满足三个条件：受助者将施助者的帮助行为理解为是有意为之的；受助者知觉到施助者在做出帮助行为时付出了一定的代价；受助者将施助者的帮助知觉为是对自己的恩惠。感恩这种情绪也不局限于人际间，人们对于身边的一切，如自然、动物、上帝等，也会存在感恩的情绪(Heider, 1958)。第二种观点认为，感恩是比即时性情绪体验要持续更长时间的一种心境，这种对他人想要回报的心境影响人们在某些特定情境中的信息加工和反应能力(McCullough, Tsang, & Emmons, 2004)。第三种观点认为，感恩是一种特质，是个体认知或回应因他人恩惠而获得的积极结果的概括化倾向。感恩的人具有对生活感到满足，会因为小事件而感激他人等特征(McCullough, Emmons, & Tsang, 2002)。第四种观点认为，感恩是一种美德，是推动个体关心他人和传递支持性社会联系的道德情感(McCullough, et al., 2001)。综合这四种观点，感恩就是对他人、社会和自然给予恩惠和方便，并希望得到回馈的一种认识、情绪和行为的综合感受。

感恩并非与生俱来的天性，它需要教育来点拨和引导。教育可以帮助青少年发现生活中美好的事物，并对其以具体的行为予以回馈。所以，感恩教育对于青少年的亲社会行为促进有着重要的意义。第一，感恩的道德情感理论(McCullough, Kilpatrick, & Emmons, et al., 2001)认为，感恩具有计量功能、激发功能和强化功能。就是说，当个体意识到他人对自己的帮助是有意为之且付出了一定的代价时，就会产生感恩的体验；这种体验会驱动受助者对施助者或者需要帮助的第三方施以亲社会行为；而受助者所表达的感激之情也能够增强施助者的积极体验，鼓励其在未来继续做出亲社会行为。因此，在教育实践中开展感恩教育活动，可使青少年学会回报帮助过自己的人，并进一步帮助那些需要帮助的人。这不仅能够加强青少年的人际互动，而且还能使他们更好地遵守社会规范，参与公益活动。第二，已有研究(Emmons & McCullough, 2004)表明，如果个体对他人的付出心怀感恩，就会产生更多的积极情绪，就会增加生活中的积极体验。可见，对青少年的感恩教育可以培养他们快乐、健康的心态，提高对不同生活领域的满意度和幸福感。

感恩教育通常在认知、情感和行为三个层次上展开，主要的目标是使个体在接受他人的帮助后，能意识到自身所获得的恩惠，并在内心加以肯定和认同；使个体将感恩转化为回报恩情的驱动力；使个体将感恩的意识和回报的动力转化为报恩乃至施恩的行为，并形成习惯。我们的感恩教育活动也是从认知、情感和行为出发，具体内容可分为五个环节，分别是知恩、识恩、谢恩、报恩和施恩。知恩是使青少年知道他人的帮助就是对于自己的恩惠；识恩是使青少年能辨别他人的恩惠将对自己产生哪些作用；谢恩是使青少年在言语上或内心对于他人的恩惠表示感激；报恩是使青少年从行动上报答他人所给予的恩惠；施恩是使青少年对更广泛的其他人给予恩惠或帮助。

下面，我们详细介绍帮助青少年学会感恩的活动程序和规则。

第一节 团队建设

一、活动概要

表 10-1 “团队建设”活动概要

单元名称		团队建设		
活动目标		让每个小组的成员与教师相互熟悉，增强团队凝聚力。		
步骤	进程	活动内容	时间	准备材料
	导入	教师自我介绍；将全班分成 5 组，布置小组任务，包括确定队名、队旗、推选队长，然后组织各组进行展示。	20 分钟	5 张海报纸、5 份彩笔
	展开	开展滚雪球的游戏，让同组的学生之间相互了解，也帮助教师了解小组成员，并融入团队中。	15 分钟	
	结束	澄清团体规则，让学生在写有团体规则的海报纸上签上自己的名字，意味着做出承诺。	5 分钟	1 张海报纸、记号笔
	重点、难点	团队活动中，学生的参与度很高，注意时间的掌控。		
	作业	课后小组内成员相互熟悉。		

二、实施步骤

实施过程具体分为以下三个步骤。

步骤一：活动导入。

示范指导语：我们的课程中会有一些小组的活动，所以我们需要先分一下组。所有同学起立，在教室后面的空地上，男生站一排，女生站一排。站好之后，由男女生的第一位同学开始，从 1 到 5 循环报数。大家在报数的时候，一定要记住自己所报的数字。现在请报到数字“1”的同学举手。

（活动组织者对报数“1”的同学说：“你们是第一组，坐在教室的

这个区域。”)

依据学生的报数，依次安排好五个小组同学的位置(依次将各组安排到指定的位置坐下)。

示范指导语：我们现在有了小组，那么接下来，我会给你们 10 分钟的时间，各小组来设计自己小组的队名、队旗，我们把小组称为小队，各小队推选出一名队长。10 分钟以后，我会让每个小队来展示队旗，并且一起高呼你们小组的队名(10 分钟过后，邀请各小队同学展示，并给予鼓励)。

步骤二：活动展开。

示范指导语：在接下来的日子里，大家会成为一个团体，共同来完成一些任务。为了让大家以后能更好地合作，我们来做一个游戏，叫“滚雪球”，通过这个游戏，大家互相之间会更加熟悉。

(每组随机选出一位同学，由这位同学向自己所在小队的其他人做自我介绍)

示范指导语：自我介绍的内容包括，我是……，我喜欢……(兴趣爱好)。自我介绍的顺序依照团体成员围圈入座后的顺时针方向，第二位同学自我介绍时，必须这样说：“我是坐在喜欢……的……旁边的喜欢……的……”然后第三位同学需要模仿第二位同学，将前两位同学的自我介绍加到自己的介绍中去，依次进行。所以，最后一位同学需要记住前面所有人的名字和爱好，每队的带队老师自动成为最后一位。因此，你们发现了吧？这个过程非常考验老师的记忆力，也非常考验同学们对老师的观察和鼓励，对吧？

示范指导语：现在我邀请各队的带队老师来介绍一下你们的成员。大家给老师以热烈的掌声，鼓励他们！好，接下来，该我来考考大家对老师的了解程度了。每个小队需要大声喊出你们队的老师的名字和兴趣爱好，我们看看哪一队能整齐又正确地完成这个任务？

步骤三：活动总结。

示范指导语：大家彼此之间已经有所了解了，但是好的合作除了

彼此之间的熟悉度之外，良好的规则也是非常重要的。现在我将介绍我们活动的规则。第一条是“认真倾听”，在别人说话的时候，倾听是对别人最基本的尊重，也是与人交流的前提；第二条是“不中断别人”，在倾听别人说话的时候，如果你有想法，不能立即打断别人，应该在别人说完之后再举手发言；第三条是“发言有序”，在活动中，我们会把一些机会给各小队的同学，希望每个小队的代表轮流上台与大家分享你们小队的观点。我们一定要遵守秩序，按座位顺时针排序进行发言，不要抢；第四条是“保守秘密”，在活动中，我们会分享一些我们自己的事情，希望大家互相尊重，保守秘密，不要告诉无关的同学。大家能遵守这些规则吗？请大家在写有这些规则的海报纸上，郑重地签上自己的名字，这代表着你的承诺（各团队成员签名）。好，大家已经签完名，希望大家能够在以后的课堂上真正遵守这些规则。

第二节 珍惜——感恩行动的第一步

一、活动概要

表 10-2 “人生五样”活动概要

单元名称		人生五样		
活动目标		让学生明白生活中有很多重要的人和物，要懂得珍惜。感恩，从珍惜开始。		
步骤	进程	活动内容	时间	准备材料
	导入	背景音乐的播放，营造一个温馨的氛围。 此次课程不应加上热身活动，因为学生很难从动态的热身活动过渡到接下来的活动中。		
	展开	“人生五样”活动使学生意识到身边有很多重要的人和事物，模拟体验失去的痛苦感受，进而明白要珍惜身边的一切。感恩，从珍惜开始。	25 分钟	白纸、笔

续表

单元名称		人生五样		
步骤	结束	播放视频“光之塔”，在前一个活动的基础上，以视频给予学生直接的感受，加强其情绪体验。让学生感受到父母深沉的爱，懂得珍惜身边的亲人。	15 分钟	视频
	重点、难点	要强调每划掉一样东西都需要慎重考虑，要意识到划掉就代表永远失去，所以要认真对待。如果有学生曾经做过此活动，则需要引导其思考自己是否有变化，不要干扰其他同学。 活动结束后，要引导学生充分讨论，并且创造良好安全的环境，让学生愿意分享。		
	作业	让学生写下自己留到最后、最珍贵的人或事物的名称，以及这节课的感受。		

二、实施步骤

实施过程具体分为以下三个步骤。

步骤一：活动导入。

示范指导语：大家好，上一节课我们已经分成了小队，并且各队成员和老师都有了一些了解。从这一节课开始，我们就开始进行正式的活动课程了。

步骤二：活动展开。

示范指导语：今天，我们来做一个活动，叫作“人生五样”。现在每人准备好笔和纸，跟着我的指示一步一步地做。首先，每个人都想一想，然后写出五样你人生中最重要、最珍贵的人或物的名称，抽象的和具体的东西都可以写。一定要好好想一想，然后写下来（同学们写出五样名字）。

示范指导语：好，我看到同学们都写完了，现在大家再看一下自己写的五样的名称，然后从中选择一样划掉。注意，你的每一次抉择

都需要慎重考虑，因为一旦你划去了那一项，就代表你永远失去它了。如果你划掉了光明，以后的每一天你就会处于黑暗当中了；如果你划掉了朋友，你就会永远失去朋友了。懂了吗？好，现在，在你剩下的四样中，再选出两样，把它们划掉，一定要慎重选择哦！我们大家各自看看，现在你是不是只剩下两样东西了，好，再在剩下的两样中，选择一样把它划掉。现在我们每人只留下一样了，大家仔细看看，你留下的那样就是你最珍惜、最看重的。我将邀请一些同学来跟大家分享一下。A 同学，你说说好吗？最初你写出了哪五样人或物（通过这个问题，让学生们相互了解自己最看重的东西）。

当我让你一项项地划掉时，你感到困难吗？你最后留下了什么，为什么留下这个呢？（通过这些问题，让学生回想活动中的感受，体会失去的痛苦，明白对自己最珍贵的是什么，为什么现在这个是最重要的）

活动中你的感受是怎样的？你会想到什么？（通过这些问题，让学生从情绪体验转向反思，明白要珍惜拥有的一切）

对于生活中的这些事物，你有像现在这样珍惜它们吗？你觉得应该怎么珍惜它们（通过这些问题，让学生将体会和感受落实到行为中去）。

示范指导语：刚才，在 A 同学跟大家分享他的选择与感受时，我也浏览了一下大家所做的选择。我发现，很多同学最后都保留着“家人”或“亲人”。相信大家的选择过程跟 A 同学是一样的，我们每个人都能想起生活中对于我们重要的很多东西，当我们失去它时，我们是非常痛苦的，但当我们不得不失去一些的时候，我们也不愿意失去我们的家人或亲人。所以，这个活动让我们知道了家人和亲人是最应该珍惜的。那么，下一个环节，我们就来看一段视频吧。

步骤三：观看视频与活动总结。

示范指导语：接下来，我会给大家看一个视频，叫作“灯塔”(The Lighthouse)。(播放该视频或类似情节内容的视频。本视频内容梗

概：面对一望无际的大海，人们对另一头有无限的憧憬与遐想，非常向往能够到达大海的彼岸。一位年轻的父亲将学步的孩子放入了一艘小船，护卫着他稚拙地摇动船桨的小手，慢慢地，孩子长大了，小船变成了大船，他独自摇着船桨，走得越来越远，游历的范围越来越广，回家的次数越来越少。父亲已经年迈，但他的爱依然深沉绵厚，如大地般宽广。父亲始终静静地守候在离别的地方。终于，孩子回家了，但昔日高大健壮的父亲却年迈衰老了，他依然用温暖的眼睛看着孩子……家如小島，亦如灯塔，永远是孩子回归的航标)现在，我们看完了视频，有同学愿意跟大家说说自己的感受吗？你从中感悟到了什么呢？

互动小先锋：你留到最后、最珍惜的东西是什么？这节课你的感受是什么样的？请写在互动小先锋本上。

第三节 知恩——体验亲社会的情感互动

活动一：我导我演(1)

一、活动概要

表 10-3 “我导我演(1)”活动概要

单元名称		我导我演(1)		
活动目标		通过编剧本，让学生进一步明确感恩的概念，并发现自己身边值得感恩的事情，深化对感恩的理解，加强对生活的反思。		
步骤	进程	活动内容	时间	准备材料
	导入	汇总学生上节课做的互动小先锋作业，做成幻灯片，将全班各个同学最后留下的、最珍贵的东西名称呈现给大家，既作为对作业的反馈，也作为新课程的引入。 引导学生提出感恩的概念。	8 分钟	回顾的 PPT

续表

单元名称		我导我演(1)		
步骤	展开	“我导我演”活动,让学生根据自己对感恩的理解,寻找身边值得感恩的人和事,然后编写成剧本。一方面让学生能够深化对感恩概念的理解,另一方面也能加强学生对生活的反思。	30 分钟	剧本模板
	结束	布置课后作业,进一步完善本小队的剧本,并且认真排练,准备下节课的表演。	2 分钟	
	重点、难点	让学生对其生活充分挖掘,找到编写剧本的素材。		
	作业	课后排练。		

二、实施步骤

步骤一：活动导入。

示范指导语：大家好，上一节课我们做了“人生五样”活动。我们选择了人生中最重要的一样东西，然后又依次划掉了那些相对不太重要的东西，最后留下了我们认为最重要的东西。那么我们来看看，我们班的同学都留下了哪些最重要的东西。

（播放根据学生作业制作的幻灯片）

从上节课中，我们知道要珍惜身边的一切，感恩身边一切的存在。那么，有谁能跟大家说说什么是感恩？你对感恩的理解是怎样的？

（引导学生展开对此话题的讨论）

大家刚刚说得很好，现在我来做一个总结和归纳（对学生的发言进行归总，提出感恩的概念）。感恩就是要珍惜身边的人，知道别人帮助了你，感谢和回报那些帮助过你的人，并且帮助你身边需要帮助的人。

步骤二：活动展开。

示范指导语：我们对感恩的概念有了一定的了解，那么在我们的

生活中，有哪些人和事值得我们感恩呢？不需要你们现在马上回答我，接下来我们将进行一个活动，叫“我导我演”。这个活动分为两个小活动，包括“我们来当小编剧”和“我们来当小明星”。

我分别介绍下这两个活动，“我们来当小编剧”是要求每个小队完成一个剧本，主题是感恩。剧本的内容是你感恩的人和事，剧本的形式有两种，我会在稍后详细介绍。“我们来当小明星”是要求大家将自己的剧本表演出来，全队的成员都参加表演。各队可以向我申请道具支持。

今天，我们先来当一下编剧，每个小队完成一个自己的剧本。刚才说了，剧本的形式有两种，一种是讲述与感恩有关的一个连续发展的完整故事，这个故事可以分为四幕。比如，第一幕在食堂里，小岚看着香喷喷的饭菜，早就想好了要买哪个菜，等轮到自己的时候，一摸口袋发现没带饭卡，这时班上的小希帮她刷了卡。然后大家就可以根据情节的发展，继续编写第二幕、第三幕、第四幕了。注意，你们要写的是一个连续发展的故事。剧本的第二种形式是讲述与感恩相关的几个独立的小故事，这些小故事可以是发生在不同对象身上的事情。比如，第一个小故事讲述父母与孩子之间的故事，第二个小故事讲述朋友之间的故事。这种形式的剧本也需要有4个独立的小故事。

为了公平起见，我们每个小队进行抽签，抽到数字1就代表要按照第一种剧本形式进行编剧，抽到数字2就代表要按照第二种剧本形式进行编剧。然后各小队的成员进行讨论，再完成编剧工作。

（各组编写剧本）。

步骤三：活动总结。

示范指导语：同学们，我们下课的时间已经到了。我看到每个小组基本都完成了任务，希望你们能在课后对剧本进行完善和修改，然后各小队排练，下节课我们将进行表演。

活动二：我导我演(2)

一、活动概要

表 10-4 “我导我演(2)”活动概要

单元名称		我导我演(2)		
活动目标		通过表演所编写的剧本，让学生进一步明确感恩的概念，并发现自己身边值得感恩的事情，深化对感恩的理解，加强对生活的反思。		
步骤	进程	活动内容	时间	准备材料
	导入	为保证课堂的秩序和效果，避免学生在课上讨论表演，将课程最初的 5 分钟给学生熟悉表演，进行再一次的排练。	5 分钟	
	展开	“我导我演”活动，让学生根据小队成员一起编写的剧本进行表演，将自己身边的故事表演出来。在表演的过程中，通过情绪的表达和情感的体验加强学生的感恩之情。	30 分钟	摄像机
	结束	安排未表演完的小队再进行课后排练，准备下节课表演。	5 分钟	
	重点、难点	这节课的主要内容是让学生表演，教师要有较高的归纳总结和引导能力。在学生表演之后，教师要简单概括其主要内容，然后将学生表演的线索清晰化，引导学生更好地理解感恩。 注意引导学生认真投入地观看其他小队成员的表演。		
	作业	其他没有轮到表演的小队要继续在课后排练。		

二、实施步骤

步骤一：活动导入。

示范指导语：上一节课，我们每个小队完成了剧本的创作，有的小队完成了一个完整连续的故事，有的小队完成了几个独立的小故事。现在给大家5分钟的时间，再一次熟悉自己的剧本，以及自己扮演的角色（各组讨论、预演）。

步骤二：活动展开。

示范指导语：今天，我们由创作独立小故事的小队来表演。每个小队先由旁白来介绍故事发生的背景和人物角色，然后来为大家展示你们的剧本（各组表演自编的剧本情景）。

大家表演得很好，现在我来问问其他小队的成员，你们看明白了吗？我来邀请一位同学，为大家讲讲他看到的故事剧情是怎样的（同学回答故事剧情，将学生表演的内容再一次清晰化）。

同学们讲得很不错，这几个小队为大家讲述了几个小故事，这些故事都是关于感恩的。有的是英勇救人这样的恩；有的是你伤心时身边的同学安慰你的恩；有的是父母为你做的点点滴滴的恩；有的是电视新闻报道的发生在别人身上的恩；有的是因为竞争对手帮助了你的恩；有的是因为别人为你制造了麻烦，提供给你成长的机会的恩……（注意：这些引导是结合学生表演的内容来进行概括总结的，将那些比较散碎的故事用几条线索串起来，尽量清晰化，并且紧靠感恩这个主题）

这些都是同学们自己挖掘、自己发现的感恩小故事。那么，从这些故事中，我们可以发现，生活中其实有很多值得我们感恩的人和事。

步骤三：活动总结。

示范指导语：同学们表演出了很多感恩的事，那么在你身边，你最感恩的一件事是什么呢？请大家在作业中用几句话来描述一下这件事。

活动三：我导我演(3)

一、活动概要

表 10-5 “我导我演(3)”活动概要

单元名称		我导我演(3)		
活动目标		通过表演自己编写的剧本，让学生进一步明确感恩的概念，并发现自己身边值得感恩的事情，深化对感恩的理解，加强对生活的反思。		
步骤	进程	活动内容	时间	准备材料
	导入	为保证课堂的秩序和效果，避免学生在课上讨论表演，将课堂最初的 5 分钟给学生熟悉表演，进行再一次的排练。	5 分钟	
	展开	“我导我演”活动，让学生根据自己小队成员一起编写的剧本进行表演，这次表演的小队创作是一个完整连续的长故事。	30 分钟	摄像机
	结束	总结 3 节课的内容，使学生进一步明确感恩的概念。	5 分钟	
	重点、难点	学生表演的是长故事，会有起承转合，组织者要关注这些环节，将其与感恩的几个关键点结合起来，“知道别人帮助了自己—感谢帮助我的人—记在心里—帮助身边需要帮助的人—将爱传递下去”。		
	作业	把自己觉得最需要感恩的事情写在互动小先锋本子上。		

二、实施步骤

步骤一：活动导入。

示范指导语：上一节课，我们有部分小队进行了表演，他们为我们展现了几个独立的小故事。通过他们的表演，我们发现，原来生活中有那么多值得我们感恩的人和事，不管是大事，还是小事，都是值

得我们感恩的。

步骤二：活动展开。

示范指导语：今天，我们由创作完整连续长故事的小队成员来进行表演。每个小队先由旁白来介绍故事发生的背景和人物角色，然后由成员来为大家展示你们的剧本。（同学们根据自己的剧本进行表演）

大家表演得很好，现在我来问问其他小队成员，你们看明白了吗？我来邀请一位同学为大家讲讲他看到的故事剧情。（让同学回答故事剧情，将学生表演的内容再一次清晰化）

同学们讲得很不错，这个小队为大家讲述了一个故事：在地震中，一个孩子被困在倒下的建筑里，正当他惊恐不安的时候，一个解放军叔叔解救了他，这个解放军叔叔没有留下姓名就走了。这个孩子被解救后，发现自己的父母均在地震中遇难，于是他一个人孤苦地生活，这时有个好心人给他寄来了生活费和学费，一直支持他读完大学。这个孩子慢慢长大了，大学毕业后他来到那个好心人家中，感谢他这么多年对自己的帮助。后来，这个被救出的孩子工作了，他将自己的积蓄拿出一部分来，捐献给了其他需要帮助的孩子们。这个故事很好地展现了感恩，解放军救了这个孩子，好心人给他捐助，这些他都记在心里，并且感谢帮助过他的人。最后，他通过帮助别的孩子将爱传递下去。这与我们感恩中的几个环节紧密相连：“知道别人帮助了自己—感谢帮助自己的人—把别人对自己的帮助记在心里—帮助身边需要帮助的人。”（注意：这些引导是结合学生表演的内容来进行的概括总结，与感恩的几个环节要相结合）

这些都是同学们自己挖掘、自己发现的感恩故事，从这些故事中，我们不仅知道了应该存有感恩之心，而且还知道了如何感恩。

步骤三：活动总结。

示范指导语：同学们，这几节课大家表现得非常好，通过编剧本和表演活动，我们知道了生活中有很多值得我们感恩的事情，并且也

知道了如何感恩。以后，大家在自己的生活和学习中，要尽可能地这么做，发现那些值得我们感恩的事情和人，同时也及时地表现我们所体验到的感恩情感。

第四节 识恩——察觉他人行为的代价和意义

一、活动概要

表 10-6 “我的感恩树”活动概要

单元名称		我的感恩树		
活动目标		让学生理解，他人帮助我们时是有付出的，这些付出包括金钱、时间、精力等，帮助学生识别他人的付出，学会感恩。		
步骤	进程	活动内容	时间	准备材料
	导入	将学生上节课做的作业进行汇总，做成幻灯片，展示同学们最感恩的事情有哪些。让每一个同学在回顾自己写的内容的同时，了解别的同学写的事情，引发其类似的体验。	5 分钟	回顾的 PPT
	展开	播放视频“树与男孩的故事”，讨论树给男孩的各种资源，对男孩的付出。引导学生反思，生活中别人帮助自己的时候，他付出了什么？	30 分钟	视频
	结束	最后，每位同学完成自己的感恩树，来展现别人为自己提供帮助时的付出。	5 分钟	空白感恩树
	重点、难点	视频故事的层层切入很重要，通过环环相扣的问题充分利用这个故事阐述“付出”这个主题。 让学生画感恩树时，要注意启发引导学生先想别人帮助自己的事情，然后从事情中了解别人的付出。		
	作业	将全班每位同学的感恩树粘贴起来，做成一棵大的感恩树。		

二、实施步骤

步骤一：活动导入。

示范指导语：大家好，前面几节课我们做了“我导我演”的活动，最后，我们留了一个作业，让大家写出最让你觉得该感恩的一件事。现在我们来看看，大家有哪些值得感恩的事情。（播放依据学生作业制作的幻灯片）

示范指导语：我们已经知道，生活中有很多值得感恩的事情，我们也知道了如何去感恩。那么有的人要问了，为什么我们要去感恩别人呢？这节课我们就来讨论这个问题。

步骤二：活动展开。

示范指导语：别人在帮助你的时候，都会有一定的付出。比如，别人帮助你解答问题，他就可能付出了自己看书做作业的时间；别人把钱借给你，他就可能同时减少了拥有的金钱数量。现在，我们来看一个视频，它讲述了一棵树和一个男孩的故事。看完这个视频后，我会问大家一个问题：“这棵树在帮助男孩的过程中，付出了些什么？”所以，大家在看视频的时候，可以做适当的记录。

播放视频（内容梗概：一个男孩，小时候与一棵大树一起度过了欢乐的时光。男孩逐渐长大，对树提出了越来越多的要求，而树每一次都满足了他，为男孩奉献出了自己的树枝、树干，甚至是树桩。男孩心安理得地接受了树所有的帮助）。

示范指导语：好，视频看完了，有谁能回答我的问题呢？这棵树在帮助男孩的过程中，付出了些什么？（果实、树枝、树干和老树墩）大树为男孩付出了这么多，它的感受是什么样的？（很快乐）男孩得到了大树的那么多资源，他的感受是什么？（高兴、自豪、满足……不安、惭愧……）。他为什么会去找树要那么多的资源？你觉得男孩会感恩树对他的帮助吗？如果会感恩的话，他会以什么样的方式来感恩

大树呢？比如，他会通过和树待在一起来表达他对树的感谢吗？你觉得他向大树表达他的感恩之情了吗？为什么没有？如果你是那个男孩，你会如何感恩大树？视频中的大树形象，会让你想到谁？（加强学生与生活的联系，多数学生都会说，大树使自己联想到了父母或者朋友）（注意：括号中的内容要视学生的回答情况进行适当引导）。

步骤三：活动总结。

示范指导语：从刚才的视频中，我们知道了大树为男孩提供了很多的帮助，在帮助的过程中大树付出了很多很多。我们都认为男孩应该感恩大树。那么，在我们的生活中，其实很多人也给予了我们很多的帮助，他们也为我们付出了很多很多。现在，我们每个人都画出自己的感恩树。树干是你想感恩的人，在树叶上写下他在帮助你的过程中有过哪些付出。每个人可以画多棵树来表示自己想感恩的人。最后，把你们画的感恩树粘贴起来，做成一棵大大的全班的感恩树。

今天的活动，使我们知道了，别人给我们的任何帮助，其实都伴随着一定的付出，都是值得我们珍惜和感恩的。

第五节 谢恩——表达对他人善举的爱与尊重

一、活动概要

表 10-7 “我的感谢卡”活动概要

单元名称		我的感谢卡		
活动目标		通过活动让学生知道，当别人帮助我们时，我们获得了恩惠，我们应该感谢他人。		
步骤	进程	活动内容	时间	准备材料
	导入	展示大家做好的全班的感恩树。 从他人的付出引入恩惠这个概念。	10 分钟	感恩树

续表

单元名称		我的感谢卡		
步骤	展开	开展“感谢卡”活动，让学生给同班同学、老师和家长写感谢卡，对他们帮助自己的某件事表示感谢。将写给同学的感谢卡在课堂上送给那位同学，用实际行动来表达感恩。	25 分钟	感谢卡
	结束	最后，总结本课内容，布置课后作业。	5 分钟	
	重点、难点	在送感谢卡时，让学生能够重视，不要以玩闹的心态进行。		
	作业	将写给老师和家长的感谢卡分别送给老师和家长，并与家长交谈，在互动小先锋本上写下家长接受你感谢卡时的反应和感受。		

二、实施步骤

步骤一：活动导入。

示范指导语：大家好，上一节课我们每位同学都画了感恩树，有的同学想感恩父母，因为父母为我们付出了……有的同学想感恩朋友，因为朋友为我们付出了……我们把同学们的感恩树连起来做了一棵大大的感恩树，我们从这棵树上可以看到，身边的人给了我们很多帮助，并且在帮助的过程中他们有很多付出。

别人的付出换来了对我们的恩惠。比如说，哥哥教你打篮球，那么你得到的恩惠就是篮球技术得到了提高。是不是啊？我们现在想一想，生活中，你接受过别人哪些帮助？你从这些帮助中获得了哪些恩惠？谁来与大家分享一下？

步骤二：活动展开。

示范指导语：别人在帮助我们的时候，我们也获得了一些恩惠，那么我们能做的是什么呢？对，要感谢他们对我们的帮助。那么，今天在课上，我们会做一个“感谢卡”的活动，每个人要做 3 张卡片，一

张卡片给同班同学，一张给老师，一张给父母。（呈现幻灯片上感谢卡的模板。感谢卡上的内容要丰富一些，涵盖不同的感谢对象）

好，给同学的感谢卡写好了吧？现在将写给同学的感谢卡送给你想感谢的那位同学，告诉他，你在卡片上写的内容，同时用你舒服的方式来表达你对他的感谢之情。（给同学赠送感谢卡。要对学生多加鼓励和引导，必要时可以做示范）

我看到同学们都已送完给同学的感谢卡了，我来采访几位同学。你将卡片交给你想感谢的同学时，你的感受是怎样的？收到卡片的同学的感受是怎样的？（让送卡片的同学谈自己的感受，让接受卡片的同学也谈自己的感受）

原来，对帮助我们的人简单地说声谢谢，就会使他感受到满足和快乐，同时，你自己去表达一个简单的感谢，你也会很快乐。那么，大家以后在日常生活中就不要吝惜你的感谢了，当别人帮助你的时候，你就要用合适的方式，勇敢及时地表达你对他的感谢。这样，你和他都会收获到快乐。

步骤三：活动总结。

示范指导语：最后，将你们写给老师和家长的卡片在课后分别交给他们，并且和父母进行交谈，在互动小先锋本子上写下你的感受，以及父母收到卡片时的反应和感受。

第六节 报恩施恩——用行动诠释感恩的真谛

一、活动概要

表 10-8 “天使计划”活动概要

单元名称	天使计划
活动目标	让学生在接受别人的帮助时，懂得回报，并且帮助身边需要帮助的人，将爱传递下去。

续表

单元名称		天使计划		
步骤	进程	活动内容	时间	准备材料
	导入	回顾上节课的内容：写感谢卡。 邀请同学们分享将卡片交给父母与老师时的感受，以及父母或老师收到感谢卡时的反应和感受。	5 分钟	
	展开	观看视频“遗传的故事”，利用视频的感染力，让学生产生强烈的情感共鸣，从主人公的身上学会回报与施恩，将自己接受过的那份爱传递下去。	25 分钟	视频
	结束	天使计划，让全班同学参与，真正为身边的同学做一些事，将感恩落实到行动中去。	10 分钟	纸条
	重点、难点	视频比较具有感染力，提问的时候可以调动学生的情感，使其卷入更多。		
	作业	在课后实施天使计划，并且准备下节课的总结。		

二、实施步骤

步骤一：活动导入。

示范指导语：大家好，从上一节课我们知道了，当我们去表达感谢时，自己和接受感谢的人都能得到快乐，我们学会了用自己的方式及时地向别人表达感谢之情。课后，我让大家把写给老师和家长的感谢卡分别送给他们，我现在想邀请几位同学来跟大家分享一下，你与老师和家长在当时有什么交流？他们当时是什么反应？他们有什么感受？

步骤二：活动展开。

示范指导语：今天，我要通过一个视频，为大家介绍一个人，他叫法兰克·汤姆斯。好，我们来看看法兰克·汤姆斯的故事吧。这个视频叫作“遗产的故事”。

播放视频“遗产的故事”（内容梗概：非常富裕的主人公法兰克·

汤姆斯，委托律师把自己的遗产分别送给约翰和唐娜。法兰克还分别给约翰、唐娜写了情真意切的信。可是，约翰只收到了17美元，唐娜收到的是一些花瓣，他们收到的都是些微不足道的物件，但每一个物件却都在主人公法兰克的一生中扮演了非常重要的角色，读着满是主人公深深感激的信，每个人都非常感动……)

示范指导语：看完这个视频，我想问大家两个问题：①这个视频中，主人公委托律师将一些人召集起来做了什么事？②他把遗产给了谁？

好，我们通过视频知道了法兰克·汤姆斯是召集律师来分配自己的遗产，他把遗产给了两个人，一个是约翰，一个是唐娜。那么约翰收到了什么呢？法兰克为什么留给他这份遗产？约翰的感受是怎么样？当一个顾客在付款时遇到困难，约翰的父亲做了什么？(引导学生回答问题)

示范指导语：刚刚同学们回答得很好，从视频中我们知道，法兰克穷困潦倒时，接受过约翰父亲17美元的帮助，所以，他现在用分配遗产的方式，向约翰归还了这17元钱。约翰读完信，深深地被感动了，他想，以后当顾客遇到同样的困境时，他也应该伸出援手。好，我们来看一下唐娜收到了什么遗产？法兰克为什么留给她这份遗产？她的感受是怎么样？(引导学生回答问题)

示范指导语：通过这两个故事，我们知道了，法兰克曾接受过别人的帮助(是别人的帮助使他非常感动，使他能重新振作)。在他去世之前，他将这些美好的东西作为自己的遗产——归还给帮助过自己的人，使收到遗产的人们感动万分，促使他们开始关注身边需要帮助的人，并主动伸出援手。同学们，当我们接受别人的帮助时，向他们表示感谢，一份小小的回报，也会让对方收获快乐和感动。并且当我们有能力的时候，应该像别人帮助你那样去帮助身边需要帮助的人，将自己接受的爱传递下去。

步骤三：活动总结。

示范指导语：最后，我们一起来执行一个天使计划，去帮助那些

曾经帮助过我们的人或者需要帮助的其他人！好不好？我们先来抽签，抽到写有一位同学姓名的小纸条，在接下来的一周内，你要为那位同学至少做一件好事，不要告诉他，但要让那位同学能感觉到你在为他执行天使计划。下节课，我来看看有多少人猜出了谁在为自己执行“天使计划”。

下周是我们最后的一次课，我们也会总结所有的课程。要求每个小组从我们上课的不同主题中任意选择一个，用你们小组同学富有创意的方式来再现这个主题。

第七节 总 结

一、活动概要

表 10-9 “总结”活动概要

单元名称		总结		
活动目标		总结本学期所有的主题与课程，帮助学生形成对感恩的认知。		
步 骤	进程	活动内容	时间	准备材料
	导入	分享天使计划的执行情况。	5 分钟	
	展开	各小组进行小组展示，展现各个主题。一方面是对以往课程的复习，另一面也会结合自己对感恩的认识，形成自己对感恩的新的认知。	30 分钟	
	结束	对整个课程进行总结，期望学生能够有所收获，学会感恩。	10 分钟	
	重点、 难点	根据学生表演的主题和内容，将以往的课程串起来梳理一遍，注意条理要清晰。		
	作业	无。		

二、实施步骤

步骤一：活动导入。

示范指导语：大家好，上一节课我们看了一个视频“遗产的故事”，我们知道了别人的一个微小的行为，如视频中的法兰克会认为别人的微小行动是对自己很大的帮助，他铭记了别人的帮助五十年；而且将这些帮助以遗产的形式回报给了那些曾经帮助过自己的人；那些收到遗产的人，也收获到了感动并且又开始真正地将这份爱传递下去了。

我们还执行了天使计划，现在我们来看看大家做得怎么样了（问学生有没有感到有人在对自己执行天使计划？猜猜是谁在对自己执行天使计划）。哇！大家做得很好，从天使计划中，我们学会了去发现、感受别人对我们的帮助，然后我们还应该让他知道你感受到他的帮助后的感觉，并且再主动去发现身边的人需要什么样的帮助，继续去帮助他们，传递我们的爱和温暖。

步骤二：活动展开。

示范指导语：好，上节课，我们每个小组领了一个主题，这节课我们要用自己的方式展示这些主题。（学生用不同的方式展示不同的主题）

（注意：这部分主要是学生展示的时间，教师的职责主要是根据学生表演的主题，将以往的课程做回顾和总结）

步骤三：活动总结。

示范指导语：大家表演得都非常好，我们这学期的课程从人生五样开始，让我们知道应该珍惜生活中的一切。感恩短剧让我们发现生活中自己接受过的各种帮助，值得我们感恩的有很多人和事。我们也知道了，别人在帮助我们的过程中，都会有很多付出，伴随着别人的付出，我们也获得了一些恩惠。我们要感谢那些帮助过我们的人，我

们应该回报他们，而且，当身边的其他人需要帮助的时候，我们也应该伸出援助之手帮助他们。我希望通过这学期的学习，你们能学会感恩，表达出你的感恩。

三、注意事项

主讲教师和小组组织者都应充分重视讨论环节。教师在完成相关课程内容的讲述之后，应通过讨论等形式简洁而清晰地展示每次活动的主题，巩固和强化每个环节的含义。这样可以使学生在活动和讨论中获得更多的感悟和独立思考。

教师从学生的观点中提炼主题，会让学生更容易接受和认可。讨论中使用的视频材料和活动方案应经过学校心理教师、心理学专业研究者的深入论证和研讨，以确保适宜性和有效性。如果找不到同样材料，找内容相似的也是可以的。

在课程组织过程中还应注意一些细节，如课程实施的场所可根据需要配备电脑、投影仪、配套的桌椅以及比较安静的环境。对学生进行小组或小队的划分，每个小组或小队应推选出一位领导，负责组织相关的讨论活动和表演策划活动。各组或各队的团队建设非常重要。组内成员之间、成员与组织者之间应相互了解，具有默契感。

第十一章 帮助青少年规划未来职业生涯

职业生涯规划(career planning)是指个人结合自身的条件和兴趣、机遇和环境的制约因素,为自己确立职业方向、职业目标,选择职业道路,并为此而确定教育计划、发展计划而做出的行之有效的规划与安排(Lenz, Sampson, & Peterson, 2000)。

近些年,研究者们越来越多地关注青少年的职业生涯规划问题。美国生涯发展理论的先行者金斯伯格(Ginzberg, 1971)对青少年如何发现和确定自己职业的过程,以及他们在此过程中可能存在的问题进行了深入探讨。他认为个体的职业规划在个人生活中是一个不间断的、延续性的发展过程,可以分为三个阶段,即完全脱离实际的幻想阶段(11岁前的儿童期大约处于该阶段)、连接现实与幻想的尝试阶段(11~17岁的青少年期大约处于该阶段)、脚踏实地的现实阶段(17岁以后的成年期大约才进入该阶段)。处在尝试阶段的青少年又依次经历了由兴趣、能力、价值观起主导作用的三个时期。在兴趣主导阶段,青少年开始注意并培养自己对某些职业的兴趣,期盼着将来从事某些职业;在能力主导阶段,青少年不仅仅会考虑个人的兴趣,同时也注意到个人能力与职业的关系,开始注重衡量自己的能力,考虑到自己能力的限制,并积极参加各种相关的职业探索活动;在价值观主导阶段,青少年的社会职业价值观逐渐形成,可以同时考虑个人与社会的需要,并以职业是否有价值为标准来选择不同的职业。但是,青少年的心理发展总体上尚未完全成熟,对自己的认识自然不够清晰、充分,对职业、对社会的了解也都不全面,因而在规划自己的未来职业生涯时,他们会面临各种各样的问题。因此,帮助青少年规划未来职业生涯很有必要。

我们依据初中生心理发展的特点，以及个体职业生涯发展的规律，设计并编制了初中生职业生涯发展教育课程，旨在干预并帮助青少年规划未来的职业生涯。这一系列干预课程有助于青少年自我认同的建立，促进青少年人生观、道德价值观的健康发展。此外，通过团体活动干预青少年的职业生涯规划，有利于促进青少年的同伴关系，进而促进青少年的亲社会行为（杨晶，余俊宣，寇彧，傅鑫媛，2015）。

我们编制的初中生职业生涯发展教育课程包括6个系列的团体活动。第1个团体活动是“我的潜在特点——发现自己的优势”，结合塞利格曼的优势量表，引导学生了解自己的性格特质和优势，为找到能发挥自己优势的理想职业奠定基础。第2个团体活动是“我的动力之源——探索职业兴趣”，引导学生了解什么是职业兴趣和职业兴趣的类别，并帮助学生认识自己的职业兴趣。第3个团体活动是“我的未来天空——了解精彩的职业世界”，引导学生了解现实世界的职业分类，以及不同职业的特点，并引导学生结合自己的特点去探索符合自己优势的职业生涯。第4个团体活动是“我的梦想我做主——做自己生命的设计师”，通过冥想和绘画的方式，让学生在放松的状态下想象自己未来的生活，帮助学生树立职业生涯发展意识，并更深刻地了解职业生涯规划是什么。第5个团体活动是“我的故事——想象十年后的自己”，引导学生为自己的生涯规划做出阶段性展望（以十年为一个节点），帮助学生认识阶段性展望在职业生涯规划中的作用，并以此促进学生自我认识的提高。第6个团体活动是“飞向未来的翅膀——启动理想助推器”，引导学生感受现在的学习与自己未来职业发展的关系，让学生认识到现在的学业学习是未来职业理想的助推器，从而培养学生学习的自主性。

第一节 我的潜在特点——发现自己的优势

一、活动目的

了解自身的优势是青少年职业生涯规划的第一步。所以，我们首先需要培养青少年对自身优势的认识，只有了解并认同自身的优势，才能在成长过程中更好地发挥自身的优势，进而结合自己的优势，做好未来的职业规划，并在未来的职业生涯中获得成功。本节课程以塞利格曼的优势量表为活动载体，帮助学生了解自己的优势，同时引导学生认识到自己的优势对个人职业生涯规划 and 发展的意义。为了便于学生理解和接受课程内容，这一节干预课程的标题确定为“我的潜在特点——发现自己的优势”。这一节干预课程的目的在于指导学生了解自己的优势，并帮助学生了解自己的优势对个人以后职业生涯发展的重要作用。

二、一般说明

(一)人数：15~30人。

(二)时间：40分钟左右。

(三)场地：多媒体教室。

(四)材料：塞利格曼的优势量表(见表11-1)(每位学生一份)。量表的测量指导语是：“我们将人类的优势分为24项。下面的量表非常简洁，但是足以帮助你认识自己的优势，让你对自己的优势有一定的了解。”量表为里克特式5点量表(1=非常符合我，2=符合我，3=既没有符合也没有不符合，4=不符合我，5=非常不符合我)。标注“R”的表示反向计分。以下为该量表的部分内容。

表 11-1 塞利格曼优势量表(部分)

第一个优势集群：智慧与知识
(1)好奇心、对世界的兴趣。 A. 我对世界总是很好奇(R)。 B. 我很容易感到厌倦。
(2)喜欢学习。 A. 每次学新东西我都很兴奋(R)。 B. 我从来不会特意去参观博物馆或其他教育性场所。
(3)判断力、判断性思维、思想开放。 A. 不管是什么主题，我都可以很理性地去思考它(R)。 B. 我常会很快做出决定。
(4)创造性、实用智慧、街头智慧①。 A. 我喜欢以不同的方式去做事情(R)。 B. 我的大多数朋友都比我有想象力。
(5)社会智慧、个人智慧、情商。 A. 不论是在什么样的社会情境中，我都能轻松愉快地融入(R)。 B. 我不太知道别人在想什么。
(6)洞察力。 A. 我可以看到问题的整体大方向(R)。 B. 很少有人来找我求教。

三、实施步骤

实施过程具体分为以下四个步骤。

步骤一：教师指导学生做塞利格曼的优势量表。

示范指导语：今天，咱们做一个有趣的量表，叫作“塞利格曼的

① 街头智慧指不是书本上学来的知识，而是生活经验的积累。常用于形容一个人与他人打交道、与他人交流的能力。

优势量表”。这个量表可以帮助同学们了解自己的优势，一共有 24 个题目，大家先认真填写，填写的过程中有任何问题，请举手示意老师，老师会为你解答。

步骤二：向学生介绍塞利格曼优势量表的计分方式(给每一位学生发放计分方式说明)，并指导学生对自己的 24 项优势分别进行计分。计分表如下表 11-2 所示。

表 11-2 塞利格曼优势量表计分表

第一优势集群是智慧与知识得分		
1. 好奇心_____	2. 热爱学习_____	3. 判断力_____
4. 创造性_____	5. 社会智慧_____	6. 洞察力_____
第二优势集群是勇气得分		
7. 勇敢_____	8. 毅力_____	9. 正直_____
第三优势集群是仁爱得分		
10. 仁慈_____	11. 爱_____	
第四优势集群是正义得分		
12. 公民精神_____	13. 公平_____	14. 领导力_____
第五优势集群是节制得分		
15. 自我控制_____	16. 谨慎_____	17. 谦虚_____
第六优势集群是精神卓越得分		
18. 美感_____	19. 感恩_____	20. 希望_____
21. 灵性_____	22. 宽恕_____	23. 幽默_____ 24. 热忱_____

示范指导语：现在我给大家发一下塞利格曼优势量表的计分说明。大家已经看到了，这个计分表上包括六个优势集群，每个优势集群的下面都有一些写着标号的项目，项目后面是一条横线，要求你将

自己在该项目上的得分填写在横线上。现在，请大家对照自己刚才填写的量表，然后把你在量表中的各个项目上给自己的评分找到，写在计分表的相应项目后面的横线上。这非常简单吧？好！请大家仔细一点，认真把把计分表格填写完整。然后看看，你在哪些优势集群上得到了9分以上，得到9分以上的，就说明你在这个优势集群中是有你的个人优势的。

步骤三：让学生分小组分享和讨论各自的优势。

示范指导语：大家都发现自己的优势了，对吗？好，现在前后桌四个人组成一个小组，互相分享一下自己的优势，谈谈自己对所拥有的优势有些什么看法和感受，如哪些优势是自己以前没有意识到的？哪些优势是自己比较突出的？为什么这是你的优势呢？等等。

步骤四：活动总结。待学生分享和讨论完之后，教师进行简单的总结，并请2~4个学生在全班面前，与大家分享自己的优势。

示范指导语：刚才大家在各自的小组里面进行了分享和讨论。相信大家对自己的优势也有了更深的认识。现在，我们请几名同学到讲台上来，与全班同学一起分享一下你的优势，好不好？谁愿意来啊？

同学们，这几位同学谈得非常好！

发现自己的优势其实就是探索自己未来职业生涯的一个入口。要做好职业生涯探索，就要先了解自己的优势，然后结合自己的优势，才能更好地找到发挥自身优势的职业。

互动小先锋：大家刚才通过填写塞利格曼的优势量表，以及分享和讨论，对自己的优势有了更多的了解。放学之后，可以拿着这个量表和你的评价结果回去，和自己的爸爸妈妈或其他家人一起讨论分享一下，听听他们的意见和评价，也让他们能更多地了解你。

四、注意事项

学生可能不认同部分优势，如有学生觉得“幽默、美感、感恩、

宽恕、好奇心、爱”都不是优势。所以教师需要予以引导,让学生对这些优势有积极正确的认识,进而促进他们发现自己身上更多的优势。

学生可能对有些较抽象的优势理解不够,如“灵性”这一优势。所以教师需要予以耐心地解释,以确保学生理解所有的优势,进而帮助学生发现并理解自己身上更多的优势。

量表计分的环节对于低年级的学生可能较难,教师对于反向计分需要着重介绍,可以带领学生一起计分。

有少部分学生在填答问卷时不认真,或故意给自己打高分,教师在介绍填写注意事项时需要强调真实填写的重要性。

第二节 我的动力之源——探索职业兴趣

一、活动目的

兴趣是最好的老师,也是各种行为的推动力。所以,职业生涯规划和发展也要从了解自己的兴趣开始。在这节课中,教师要引导学生了解什么是职业兴趣,以及职业兴趣的分类,并通过活动引导学生了解兴趣对职业选择和个人成功的影响。最后,帮助学生了解自己的职业兴趣,为引导学生探索未来的职业生涯规划和发展奠定基础。

二、一般说明

(一)人数: 15~30 人。

(二)时间: 40 分钟左右。

(三)场地: 多媒体教室。

(四)材料: 兴趣自我觉察表(见表 11-3), 霍兰德“职业兴趣岛”。

表 11-3 兴趣自我觉察表

生活兴趣	
学习兴趣	
职业兴趣	

示范指导语：假如你获得了一次免费度假旅游的机会，可以去下列六个岛屿(通过幻灯片呈现)中的一个。唯一的要求是你必须要在在这个岛上居住至少三个月的时间。请不要考虑其他因素，仅凭自己的兴趣按第一、二、三的顺序挑出你最想前往的三个岛屿。

R 岛：拥有自然风光的原生态岛屿，岛上保留着保护很好的热带原始森林，也有相当规模的动物园、水族馆。岛上居民以手工见长，并且自己种植瓜果蔬菜、修理房屋、打造器物，制作各种工具。

I 岛：适宜深思冥想的岛屿，岛上人迹稀少，建筑物多偏处一隅，平川绿野，适合夜观星象。岛上有多处天文馆、科技博物馆以及图书馆等。岛上居民喜好沉思、追求真知，喜欢和来自各地的科学家、哲学家、心理学家等交换心得。

A 岛：美丽浪漫的岛屿，岛上充满了美术馆、音乐厅，弥漫着浓厚的艺术文化气息。同时，当地的原住民还保留了传统的舞蹈、音乐与绘画，许多艺术和文艺界的朋友都喜欢在这里找寻灵感。

S 岛：温暖友善的岛屿，岛上居民个性温和、十分友善、乐于助人，社区均自成一个密切互动的服务网络，人们互助合作，重视教育，充满人文气息。

E 岛：显赫富足的岛屿，岛上居民热情豪爽，善于经营和贸易。岛上的经济高度发展，处处是高级饭店、俱乐部、高尔夫球场。来往者多是企业家、经理人、政治家、律师等，衣香鬓影，夜夜笙歌。

C 岛：现代化的岛屿，岛上建筑十分摩登，是进步的都市形态，以完善的户政管理、地政管理、金融管理见长。岛民个性冷静保守，处事有条不紊，善于组织规则。

三、实施步骤

实施过程具体分为以下五个步骤。

步骤一：教师引导学生认识什么是兴趣，谈谈兴趣在一个人的职业发展道路上的作用。

示范指导语：当我提到兴趣时，大家想到了什么？你觉得兴趣在我们的工作生活和个人成长中扮演了什么角色？

步骤二：教师使用兴趣自我觉察表，引导学生体察自己各方面的兴趣。

示范指导语：兴趣在我们的生活中起到了很重要的作用，那么你了解自己的兴趣吗？你知道自己的兴趣在哪里吗？我给大家发一张表，大家可以仔细思考自己的兴趣是什么，并根据表格中的生活兴趣、学习兴趣、职业兴趣，分别填写自己在这三个方面的兴趣，把你的具体兴趣写在相应的表格里。

步骤三：教师引导学生使用兴趣岛来进一步了解自己的职业兴趣是什么。

示范指导语：上面是我们对自己兴趣的一个判断。心理学家霍兰德曾经编制了一套探索个人职业兴趣的测试工具。他们一般将这个测试工具叫作“我的兴趣岛”。下面，我们通过活动来一起探索一下自己的职业兴趣吧！

步骤四：教师引导学生分组讨论，分析自己的职业兴趣特点。

示范指导语：你会选择哪三个岛屿去度假呢？请你把自己最想去的岛屿排在第一位，说一说为什么最想去那里？其实，这六个岛屿代表着六种典型的生涯兴趣类型，从你选择的最想去的岛屿，就可以看出你的职业兴趣在哪里。我们分组讨论一下，好不好？

步骤五：教师引导学生比较步骤三和步骤四，进而发现自己表现出来的职业兴趣特点，进一步去分析自己真正的职业兴趣是什么。

示范指导语：我们对自己的兴趣已经有了自己的主观判断，也通过前面的活动进一步了解自己的兴趣所在，那么，现在我们来看一下我们在两张项目上发现的自己的兴趣是否一致呢？你认为哪一个才是自己真正的兴趣呢？

互动小先锋：今天有两项作业，第一项是请大家回家后，用测试卡去了解一下父母的兴趣是什么？并与父母谈谈自己的兴趣以及未来自己的职业理想。第二项是向父母或亲戚朋友咨询一下，现在世界上大致有些什么类别的职业？关于第二项作业，你通过查阅书籍或网络文献来完成也可以。然后把你们的发现写在互动小先锋本子上。

四、注意事项

允许学生表现兴趣的多样性，教师对此要采取开放、不评判的态度。

当学生的主观兴趣和通过兴趣岛测出的兴趣不一致时，教师要尊重学生最后对自己兴趣的认识和选择。

教师要引导学生认识兴趣是会不断变化的，因此不要将未来的发展局限于自己当前的兴趣。

第三节 我的未来天空——了解精彩的职业世界

一、活动目的

为了使青少年对自己的职业生涯有进一步的认识，本节课旨在引导学生了解现实世界里的职业分类，以及不同类型职业的特点，进而引导青少年结合自己的特点去探索符合自己优势的職業，为青少年未来规划职业生涯的发展方向奠定基础。由于青少年的社会阅历和经验

不成熟，教师在课前需要引导学生做一份关于职业的社会实践调查（于上一节课结束时布置），让学生搜集各种职业类型，以保证本节课的讨论能顺利进行。学生可以询问父母或亲戚朋友，也可以通过图书馆查阅资料，上网查阅资料等手段来完成此项调查。在课堂上，通过学生之间的分享和讨论，使学生对自己的未来职业发展方向有初步的规划和展望。

二、一般说明

（一）人数：15~30人。

（二）时间：40分钟左右。

（三）场地：多媒体教室。

（四）材料：学生于课前完成的社会实践调查的结果即为活动材料。

三、实施步骤

实施过程具体分为以下四个步骤。

步骤一：教师指导学生分组讨论课下搜集的不同职业类型，让他们先互相介绍自己感兴趣的职业，然后由组长总结小组成员所发现的不同职业类型，并选出一名组员代表本组介绍一种职业的特点。

示范指导语：同学们，大家分头在课下对现实世界里到底有哪些职业类型做了一个小调查。现在请大家和小组成员分享一下自己找到的职业类型，并跟大家分享一下你自己感兴趣的职业是什么？这个职业有什么特点？组长负责记录小组成员所找到的职业，并在你们组内选出一名代表，与全班同学分享你们组找到的职业类型。

步骤二：基于学生发现的不同类型的职业，教师组织学生一起讨

论分享各个不同类型的职业有什么具体特点。

示范指导语：现在，我们总结一下我们班的同学共发现了多少种不同的职业类型。哇！真多呀！那么大家再想一想，这些不同类别的职业都有些什么独特的特点呢？谁来说一说？我们再想一想，自己感兴趣的职业的特点是什么？

步骤三：教师引导学生从数量众多的职业中选择自己感兴趣的职业。

示范指导语：刚才，我们一起总结了班里同学发现的不同的职业类型，也有很多同学介绍了不同的职业类型所具有的不同特点。那么，同学们，你了解了这些后，就该想一想，自己感兴趣的职业是什么？为什么你会对这个职业感兴趣呢？谁来跟大家说一说？

步骤四：进行活动总结，让学生们谈谈了解了不同职业类型之后的感受。

示范指导语：这节课我们了解了很多的职业类型及其特点，也有的同学谈了自己感兴趣的职业。大家有没有觉得，当你了解了现在世界上已经有的不同职业类型之后，比你不知道的时候有了一些新的感受？我们一起来谈谈这些新的感受好不好？

互动小先锋：课下与自己的父母进行一次大概 20 分钟的关于职业的访谈，可以让父母谈他们年轻时的职业梦想，也可以让父母谈他们对孩子的职业期望？还可以让父母谈他们对今天所从事的职业的态度。要求每个学生列出一个包含五个问题的访谈提纲。

四、注意事项

课上对于学生总结的各种职业类型不做价值判断。

对于不喜欢现有各种职业类型的学生，鼓励他们说出自己喜欢做的事情，进而帮助他们探索自己喜欢的职业类型。

第四节 我的梦想我做主——做自己生命的设计师

一、活动目的

冥想能帮助学生在内心中平静放松的情况下，思考自己对未来生活的期待。这种感受越真实、生动、具体，对学生现实的学习和生活的正向引导作用就越大。本节课程是通过冥想和绘画的方式，让学生在放松的状态下想象自己未来的职业是什么样子。通过这种方式帮助学生树立职业生涯发展的意识，并更深刻地了解职业生涯规划的内涵。

二、一般说明

(一)人数：15~30人。

(二)时间：40分钟左右。

(三)场地：多媒体教室。

(四)材料：冥想轻音乐、A4纸、画笔。

三、实施步骤

实施过程具体分为以下四个步骤。

步骤一：教师播放轻音乐营造安静轻松的环境，并开始引导学生进行冥想。

示范指导语：同学们，在这节课上我们会放飞想象，让自己像长了一双翅膀一样，穿越到未来，看看未来的自己在做什么工作。现在，请大家找一个舒适的姿势坐好，我们先进行十几分钟的冥想活动，让自己的身心放松下来。

(冥想指导语)请大家坐到自己的座位上，以一个舒适的姿势坐好，让我们跟着音乐，做放松练习。请舒缓你的呼吸，均匀地吸气、呼气，心安静下来，很静，很静……

我们想象一下，你的对面有把空椅子，你想象出自己的椅子是什么样子的。是木制的还是藤制的？请你在心里默默地把它的样子记住。现在，想象一下你自己坐在了这把椅子上，你仔细观察一下坐在椅子上的自己是什么样子的？坐在椅子上的自己穿了什么样的衣服，有什么样的表情，是什么样的坐姿？你通过这些表面的表现，看到了真正的自己，自己在哪些地方是非常强大的？自己的优势在哪里？

慢慢地，你的翅膀飞呀飞，翅膀带着你来到了十年后的一个清晨，你从梦中醒来，照着镜子打扮好了自己，穿上干净的职业装，乘上你的交通工具，到达了你的工作岗位。这是属于你的世界，你打量着你的工作环境，温馨而舒适，同事们陆陆续续地来了，他们都是怎样的人呢？你的工作内容又是什么呢？……

在工作的间隙，你给自己泡上了一杯清茶，你把目光投向窗外，远处，一个十三岁的少年向你走来，那是初一时时候的你。从初一到现在，这十年里，你经过了怎样的历程，你身上发生了怎样的故事？此时，你和那位少年静静地彼此相望……匆匆十年，成就了一个奋斗的少年的梦想。让我们来倾听你的故事吧！

现在，请大家慢慢地睁开眼睛。你可以用笔写出或画出你内心想到的、看到的、感受到的，无论怎样，这都是你献给自己的一份珍贵的礼物，让我们静静地开始吧！

步骤二：组织学生用绘画或书写的方式，把自己冥想的内容记录下来。

示范指导语：冥想结束了，我们用笔把刚才想到的未来的自己描绘出来吧，你可以写出来，也可以画出来。

步骤三：让学生分小组彼此分享和讨论各自的绘画或书写内容。

示范指导语：我们按照座位前后分成小组，大家彼此分享一下自己的未来是什么样子。

步骤四：待学生彼此分享和讨论完之后，请2~4个学生进行全班范围的分享，并鼓励祝福他们实现自己的职业梦想。

示范指导语：现在，我们请几个同学到前面讲台上来，与大家分享一下他们未来的职业梦想，也希望大家一起祝福他们能够梦想成真。

互动小先锋：今天的作业是访谈一位已经工作的成年人，问问他们年轻时候的职业梦想是什么？他们现在是否实现了当初的职业梦想？是什么原因使他们实现了梦想，或者是什么原因使他们没有实现梦想？如果他们还能回到从前，他们是否还会选择和今天相同的职业吗？请将访谈结果写在互动小先锋本子上。

四、注意事项

注意营造轻松愉快的环境。

对学生感兴趣的任何职业类型都不做价值判断。

多鼓励学生，给予他们成功的希望。

第五节 我的故事——想象十年后的自己

一、活动目的

在引导学生了解了各种职业的基础上，教师在本节课程中要引导学生为自己的生涯规划做出阶段性的展望和阶段性的总结（以十年为一个节点），帮助学生认识阶段性总结在职业生涯规划中的作用，并以此促进学生提高对自我的认识。

二、一般说明

(一)人数：15~30人。

(二)时间：40分钟左右。

(三)场地：多媒体教室。教室布置成同学聚会现场，桌椅摆放成8~10人一桌的形式；学生随意围桌而坐(让学生可以凭自己的喜好选择座位，也可以由老师提前定好学生的座位)。

(四)材料：①“毕业十年后同学会”邀请函；

② 时间囊(一个袋子)；

③服装道具(学生可以穿上与未来职业相关的服装或带上与未来职业有关的面具入场)；

④汇集学生前几次课程作业，整理出学生比较集中的几种理想职业类型，根据典型的学生职业梦想，事先安排好3~4位同学做详细的演讲准备，可以事先给他们编个号；

⑤准备好多媒体设备。

三、实施步骤

实施过程具体分为以下四个步骤。

步骤一：教室里反复播放歌曲《十年之后》，该音乐作为活动的背景导入。

示范指导语：同学们好，欢迎大家毕业十年之后重回母校，再次回到我们当年上课的教室。我是十年前给你们上课的老师。现在，让我们互相介绍一下现在的你吧！（要求同学们把此刻想象成十年之后，你和当年的同学们又回到了母校，但是大家已经有了一些变化，互相之间有的都认不出来了，所以要先互相自我介绍）你要跟同学介绍自己是谁？经过了十年之后，你现在正在做什么？从事什么职业？工作

的内容是怎样的？对于职业和现在的生活，你有什么样的感受？按时间倒着算，这十年里你都做了什么？让我们一一道来吧，现在有请我们的1号同学闪亮登场，大家鼓掌欢迎。

步骤二：让学生分别进行自我展示，教师在此过程中要组织学生把活动进行下去，维持秩序，营造良好氛围。

示范指导语：（提醒学生）同学们展示的时候要记着你现在多大了，你已经有了一份工作。我们要记住自己的工作 and 年龄，用那个时候的想法来思考问题。

步骤三：教师介绍时间囊，并指导学生写出自己未来的职业梦想，给毕业十年后的自己写一封信。

示范指导语：刚才，有三位（或四位）同学向我们大家展示了十年之后的自己，大家一定觉得很精彩吧？我相信，每一位同学都对自己的未来充满了美好的想象，也都有想跟大家分享的职业梦想。大家看一看，我这里有个时间囊，它可以储存我们的梦想。现在，我们各自描绘出自己的职业梦想，再给毕业十年后的自己写一封信。然后，我们把自己的职业梦想和给未来自己的信件都放到时间囊中去。等到我们毕业十年后的同学聚会时，我们再一起把它打开，好不好？那时，我们再一起看看，我们是不是从事着自己今天梦想的职业，看看那时的自己是不是你今天期望的十年后的自己。

步骤四：教师进行总结，鼓励学生回到现实生活中时要积极努力学习生活。再次播放音乐进行告别，活动结束。

示范指导语：同学们，在本节课中，我们一起畅想了未来自己的职业，了解自己的职业兴趣，规划了自己的职业发展之路。未来的那一天，当我们走上社会，面对各种职业时，我们会因为今天的提早准备，提早规划而备感从容。

但是，未来的梦想并不会自己自动地实现，我们回到现在，你想想，你该为未来的梦想成真做些什么呢？为了达到将来的从容和成功，我们现在能够做些什么呢？

我们已经把对自己的希望写下来，并且封存在这个时间囊里了。等到十年之后，我们就会把它打开，大家想想看，我们今天怎么做，才能使我们毕业十年后打开时间囊时不后悔呢？

互动小先锋：与好朋友一起设计未来的职业梦想，并制订实现未来职业目标的具体行动计划。

四、注意事项

课前的组织工作一定要指定同学，并给以足够的指导，以保证课堂活动的顺利开展。

课上要营造活泼积极的氛围，鼓励每一位学生都参与到活动中来。

第六节 飞向未来的翅膀——启动理想助推器

一、活动目的

职业生涯规划干预有助于增强学生学习的动力，让学生的职业梦想转化为其学习的动力是本节课的目的。教师通过引导学生感受现在的学习与自己未来职业发展的关系，使学生认识到今天的学习，是实现未来职业梦想的助推器，从而培养学生学习的自主性。

二、一般说明

(一)人数：15~30人。

(二)时间：40分钟左右。

(三)场地：多媒体教室。

(四)材料：欢快轻松的音乐、A4纸和画笔。

三、实施步骤

实施过程具体分为以下四个步骤。

步骤一：教师通过幻灯片展示画面——一边是现在的学生，另一边是学生未来的样子，二者之间有条河，要求学生们画一座桥，将二者连接起来。

示范指导语：我们憧憬了未来自己的样子，而且还模拟了毕业十周年的聚会。现在大家看大屏幕，上面有一个现在的自己，还有一个未来的自己，这二者之间有一条河。大家想想看，要从现在的自己变成未来的自己，我们需要怎么做呢？

对呀！同学们说得太对啦！如果这条河上有一座桥的话，我们就能让现在的自己走过去，遇到未来的自己了。那么，怎么才能在这条河上架起一座桥呢？架起一座什么样的桥呢？这座桥应该是什么材质的呢？大家畅想一下吧！然后，拿出画笔和纸，把这座桥画出来好吗？

步骤二：教师组织学生进行分组讨论，每组选出一名代表，向全班同学分享自己所在小组的讨论情况。

示范指导语：我看到大多数同学都已经画好啦，你们像以前一样，四人组成一组进行讨论和分享，大家互相比较一下，看看要由现在的自己变成未来的自己，都需要哪些条件呢？

步骤三：教师准备好实物投影，让各组的代表上台展示自己小组的典型图画，教师一边组织学生相互分享，一边进行总结。

示范指导语：大家讨论得真热烈，大家对未来和到达未来的手段都很感兴趣。接下来的环节，我们要请出各组的代表来与全班同学进行分享，看看谁的桥梁最结实、最实用、最合适，最能方便地把现在的自己带到未来的自己那里去。

步骤四：待学生相互分享和讨论完之后，教师进行简单的总结，引导学生要落脚到现在的学习中。

示范指导语：同学们相互分享得很好，我们来总结一下，实现自己的理想都需要哪些条件？这些条件中哪些是共同的，是我们今天就一定要开始做的？

互动小先锋：请大家每人写一篇课后感想，谈谈自己的未来与当下的学习有什么关系。

四、注意事项

教师要引导学生发现实现自己梦想所需要的条件，但不能把自己的建议强加给学生。

课堂最后的落脚点是今天的学习，引导过程要自然，让学生感受到今天的学习确实是实现未来理想所必不可少的条件。

参考文献

Allport, G. W. , Vernon, P. E. , & Lindzey, G. E. (1960). *Study of values: A scale for measuring the dominant interests in personality*. Boston: Houghton Mifflin.

Aronson, E. , Wilson, T. D. , & Akert, R. M. (2015). *Social psychology*. Boston, MA: Pearson.

Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Chicago: Rand McNally.

Ball, S. A. , Tennen, H. , Poling, J. C. , Kranzler, H. R. , & Rounsaville, B. J. (1997). Personality, temperament, and character dimensions and the DSM-IV personality disorders in substance abusers. *Journal of Abnormal Psychology* , 106(4).

Bargh, J. A. (1994). The four horsemen of automaticity: Awareness, intention, efficiency, and control in social cognition. In R. S. Wyer, Jr. , & T. K. Srull (Eds.). *Handbook of social cognition* (2nd ed. ,). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Barkley, R. A. (2002). Major life activity and health outcomes associated with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Psychiatry* , 63(12).

Barrett, D. E. , & Yarrow, M. R. (1977). Prosocial behavior, social inferential ability, and assertiveness in children. *Child Development* , 48(2).

Bar-Tal, D. , Raviv, A. , & Goldberg, M. (1982). Helping behavior among preschool children: An observational study. *Child*

Development, 52(2).

Bates, J. E. , Bayles, K. , Bennett, D. S. , Ridge, B. , & Brown, M. M. (1991). Origins of externalizing behavior problems at eight years of age. *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, 17.

Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social psychological answer*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.

Bem, D. J. (1967). Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74(6).

Bergin, C. A. , Bergin, D. A. , & French, E. (1995). Preschoolers' prosocial repertoires: Parents' perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(1).

Bergin, C. , Talley, S. , & Hamer, L. (2003). Prosocial behaviours of young adolescents: A focus group study. *Journal of Adolescence*, 26(1).

Berkowitz, L. (1972). Social norms, feelings, and other factors affecting helping and altruism. *Advances in Experimental Social Psychology*, 6.

Berkowitz, L. , & Daniels, L. R. (1964). Responsibility and dependency. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(5).

Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88(1).

Blumstein, A. , & Wallman, J. (2006). *The crime drop in America*. Cambridge University Press.

Bogaert, S. , Boone, C. , & Declerck, C. (2008). Social value orientation and cooperation in social dilemmas : A review and conceptual model. *British Journal of Social Psychology*, 47(3).

Boxer, P. , Tisak, M. S. , & Goldstein, S. E. (2004). Is it bad to be good? An exploration of aggressive and prosocial behavior subtypes in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence* , 33(2).

Bredenkamp, S. , & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Brewer, M. B. (1988). A dual process model of impression formation. In T. K. Srull & R. S. Wyer, Jr. (Eds.), *Advances in social cognition* (Vol. 1, pp. 1-36), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Buckley, M. , Storino, M. , & Saarni, C. (2003). Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly* , 18 (2).

Cai, W. , Huang, X. , Wu, S. , & Kou, Y. (2015). Dishonest behavior is not affected by an image of watching eyes. *Evolution and Human Behavior* , 36(2).

Campbell, D. (1975a). On the conflicts between biological and social evolution and between psychology and moral tradition. *American Psychologist* , 30(12).

Campbell, D. (1975b). The conflict between social and biological evolution and the concept of original sin. *Zygon* , 10(3).

Carlo, G. (2014). The development and correlates of prosocial moral behaviors. In M. Killen, & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. New York, NY: Psychology Press.

Carlo, G. , Crockett, L. J. , Randall, B. A. , & Roesch, S. C. (2007). A latent growth curve analysis of prosocial behavior among rural adolescents. *Journal of Research on Adolescence* , 17(2).

Carlo, G. , Eisenberg, N. , Troyer, D. , Switzer, G. , & Speer, A. L. (1991). The altruistic personality: In what contexts is it apparent? *Journal of Personality and Social Psychology* , 61(3).

Carlo, G. , Hausmann, A. , Christiansen, S. , & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *Journal of Early Adolescence* , 23(1).

Carlo, G. , & Randall, B. A. (2001). Are all prosocial behaviors equal? A socioecological developmental conception of prosocial behavior. *Advances in Psychology Research* , 2.

Carlo, G. , & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence* , 31(1).

Carlson, M. , Charlin, V. , & Miller, N. (1988) . Positive mood and helping behavior: a test of six hypotheses. *Journal of Personality and Social Psychology* , 55(2).

Chang, L. , Schwartz, D. , Dodge, K. A. , & McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology* , 17(4).

Clary, E. G. , & Snyder, M. (1999). The motivation to volunteer and practical considerations. *Current Directions in Psychological Science* , 8(15).

Connolly, J. , Craig, W. , Goldberg, A. , & Pepler, D. (2004). Mixed-gender groups, dating, and romantic relationships in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence* , 14(2).

Cowie, H. , & Sharp, S. (Eds.). (1996). *Peer counselling in schools: A time to listen*. London: David Fulton Publishers.

Crick, N. R. , & Dodge, K. A. (1994). A review and reformula-

tion of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1).

Crick, N. R. , & Grotpeter, J. K. (1995) . Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3).

Cummings, E. M. , Goeke-Morey, M. C. , Papp, L. M. , & Dukewich, T. L. (2002) . Children's responses to mothers' and fathers' emotionality and tactics in marital conflict in the home. *Journal of Family Psychology*, 16(4).

Davis, A. N. (2012) . *Cultural values mediate the effect of parenting styles on Mexican American adolescents' prosocial behaviors*. Dissertations & These-Gradworks.

Dawkins, R. (1976). *The Selfish Gene*.. Oxford University Press.

Desmond, F. F. (2002). Associations between human-animal relationship quality, dispositional empathy, and prosocial behavior. *Dissertation Abstracts International*, 63 (1-B).

Dodge, K. A. , & Coie, J. D. (1987) . Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6).

Duval, S. , Duval, V. H. , & Neely, R. (1979) . Self-focus, felt responsibility, and helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(10).

Eisenberg, N. , Carlo, G. , Murphy, B. , & Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child development*, 66(4).

Eisenberg, N. , Cumberland, A. , Guthrie, I. K. , Murphy, B. C. , & Shepard, S. A. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of*

Research on Adolescence, 15(3).

Eisenberg, N. , Fabes, R. A. , Carlo, G. , Speer, A. L. , Switzer, G. , Karbon, M. , & Troyer, D. (1993). The relations of empathy-related emotions and maternal practices to children's comforting behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55(2).

Eisenberg, N. , Fabes, R. A. , Karbon, M. , Murphy, B. C. , Wosinski, M. , Polazzi, L. , ... & Juhnke, C. (1996). The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning. *Child Development*, 67(3).

Eisenberg, N. , Fabes, R. A. , & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & Eisenberg (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology* (Vol. 3): *Social, emotional, and personality development* (6th ed. , pp. 646-718). New York: John Wiley.

Eisenberg, N. , Guthrie, I. K. , Cumberland, A. , Murphy, B. C. , Shepard, S. A. , Zhou, Q. , & Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6).

Eisenberg, N. , & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1).

Eisenberg, N. , Miller, P. A. , Shell, R. , McNalley, S. , & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27(5).

Eisenberg, N. , Zhou, Q. , & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development*, 72(2).

Eisenberg-Berg, N. , & Hand, M. (1979). The relationship of

preschoolers' reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior. *Child development*, 50(2).

Emmons, R. A. , & McCullough, M. E. (2004). *The psychology of gratitude*. Oxford University Press.

Eron, L. D. , Huesmann, L. R. , Lefkowitz, M. M. , & Walder, L. O. (1972). Does television violence cause aggression? *American Psychologist*, 27(4).

Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17(17).

Fergusson, D. M. , & Horwood, L. J. (1998). Exposure to interparental violence in childhood and psychosocial adjustment in young adulthood. *Child Abuse and Neglect*, 22(5).

Feshbach, N. D. , & Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4(3).

Fisher, J. D. , Goff, B. A. , Nadler, A. , & Chinsky, J. M. (1988). *Social psychological influences on help seeking and support from peers* (pp. 267-304). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Fiske, S. T. (1988). "Compare and contrast: Brewer's dual process model and Fiske et al. 's continuum model". In T. K. Srull & R. S. Wyer(Eds.), *Advance in social cognition* (vol. 1, pp. 65-76), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Foa, U. G. , & Foa, E. B. (1975). *Resource theory of social exchange*. Morristown, NJ: General learning press.

Frick, P. J. , Lahey, B. B. , Loeber, R. , Tannenbaum, L. , van Horn, Y. , Christ, M. A. G. , ... & Hanson, K. (1993). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A meta-analytic review of factor analyses and cross-validation in a clinic sample. *Clinical Psychology Re-*

view, 13(4).

Galen, B. R. , & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental psychology*, 33(4).

Gelfand, D. M. , Hartmann, D. P. , Cromer, C. C. , Smith, C. L. , & Page, B. C. (1975). The effects of instructional prompts and praise on children's donation rates. *Child Development*, 46(4).

Gergen, K. J. (1981). The functions and foibles of negotiating self-conceptions. In M. D. Lynch, A. A. Noren-Hebeisen & K. J. Gergen (Eds.), *Self-concept: Advances in theory and research*, Cambridge, MA: Ballinger.

Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(6).

Ginzberg, E. (1971). *Career guidance: Who needs it, who provides it, who can improve it*. New York: McGraw-Hill.

Gouldner, A. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 25(2).

Greener, S. H. (2000). Peer assessment of children's prosocial behaviour. *Journal of Moral Education*, 29(1).

Greener, S. H. , & Crick, N. R. (1999). Normative beliefs about prosocial behavior in middle childhood: What does it mean to be nice? *Social Development*, 8(3).

Grusec, J. E. (1982). The socialization of altruism. In Eisenberg (ed.). *The development of prosocial behavior*, New York: Academic Press.

Grusec, J. E. (1991). Socializing concern for others in the home. *Developmental Psychology*, 27(2).

Grusec, J. E. , Saas-Kortsak, P. , & Simutis, Z. M. (1978). The role of example and moral exhortation in the training of altruism. *Child Development* , 40(49).

Hackenberg-Culotta, S. (2002). Empathy development and its relationship with aggressive and delinquent behavior in adolescents. Cleveland State University.

Halberstadt, A. G. , Denham, S. A. , & Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development* , 10 (1).

Hartup, W. W. (1974). Aggression in childhood: Developmental perspectives. *American Psychologist* , 29(5).

Hartup, W. W. & Abecassis, M. (2002) . Friends and enemies. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.) , *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 286-306). Malden, MA: Blackwell Publishers.

Heider, F. (1958) . *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

Henrich, C. C. , Kuperminc, G. P. , Sack, A. , Blatt, S. J. , & Leadbeater, B. J. (2000). Characteristics and homogeneity of early adolescent friendship groups: A comparison of male and female clique and non-clique members. *Applied Developmental Science* , 4(1).

Hoffman, M. L. (1981). Is altruism part of human nature? *Journal of Personality and Social Psychology* , 40(1).

Hoffman, M. L. (1987). Development of concern for others. *Developmental Psychology* , 28(1).

Hoffman, M. L. (1991). Empathy, social cognition, and moral action. In William L. Kurtines & Jacob L. Gewirtz, *Handbook of moral behavior and development* , Hiusdale, NJ: Erlbaum.

Holloway, S. , Tucker, L. , & Hornstein, H. A. (1977). The

effects of social and nonsocial information on interpersonal behavior of males: The news makes news. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(7).

Holte, C. S. , Jamruszka, V. , Gustafson, J. , Beaman, A. L. , & Camp, G. C. (1984). Influence of children's positive self-perceptions on donating behavior in a naturalistic setting. *Journal of School Psychology*, 22(2).

Hoorn, J. , Dijk, E. , Meuwese, R. , Rieffe, C. , & Crone, E. A. (2014) .Peer influence on prosocial behavior in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 26(1).

Hudec, S. M. (2002). Inducing voluntary community service in undergraduates: The relative contributions of prior experience, coursework, and the dispositions of empathy and moral development. New York University.

Independent Sector. (1994). *Giving and volunteering in the united states: Findings from a national survey*. Washington, DC: Author.

Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin* , 128 (5).

Jackson, M. , & Tisak, M. S. (2001). Is prosocial behaviour a good thing? Developmental changes in children's evaluations of helping, sharing, cooperating, and comforting. *The British Journal of Developmental Psychology*, 19(3).

Jacobes, J. E. , Vernon, M. K. , & Eccles, J. S. (2004). Relations between social self-perceptions, time use, and prosocial or problem behaviors during adolescence. *Journal of Adolescent Research* , 19(1).

John, O. P. , Caspi, A. , Robins, R. W. , Moffitt, T. E. , & Stouthamer-Loeber, M. (1994). The "little five": exploring the no-

mological network of the five-factor model of personality in adolescent boys. *Child development*, 65(1).

Kam, C. M. , Greenberg, M. T. , & Kusché, C. A. (2004). Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(2).

Keenan, K. , Shaw, D. , Delliquadri, E. , Giovannelli, J. , & Walsh, B. (1998). Evidence for the continuity of early problem behaviors: Application of a developmental model. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(6).

Kelman, H. C. (1958). Compliance, identification, and internalization: Three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, 2(1).

Kohlberg, L. (1969). *Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization* (pp. 347-480). New York: Rand McNally.

Kohlberg, L. (1986). A current statement on theoretic issues. In Sohan modgil & Cilia Modgil, *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*. Philadelphia: The Falmer Press.

Krebs, D. (1970). Altruism: an examination of the concept and a review of the literature. *Psychological Bulletin*, 73(4).

Krebs, D. , & Hesteren, F. V. (1994). The development of altruism: Toward an integrative model. *Development Review*, 14(2).

Krevans, J. , & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child development*, 67(6).

Kumru, A. (2002). Prosocial behavior within the family context and its correlates among Turkish early adolescents. Retrieved from ht-

tp: //digitalcommons. unl. edu/dissertations/AAI3074086.

Kumru, A. , Carlo, G. , Edwards, C. P. (2004) . Relational, cultural, cognitive, and affective predictors of prosocial behaviors. *Turkish Psychology Journal* , 19(54).

Ladd, G. W. , & Profilet, S. M. (1996). The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental psychology* , 32(6).

Laible, D. J. , Carlo, G. , & Roesch, S. C. (2004) . Pathways to self-esteem in late adolescence: The role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviours. *Journal of adolescence* , 27(6).

Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American psychologist* , 46(4).

Lemerise, E. A. , & Dodge, K. A. (2008). The development of anger and hostile interactions. In Lewis, W. , Hariland-Jones, J. M. , & Feldman Barrett L. , *Handbook of emotions* (3rd), New York: Guilford.

Lenz, J. G. , Sampson, J. , & Peterson, G. W. (2000). *Career development and planning: A comprehensive approach*. Pacific Grove, CA: Brooks & Cole.

Loeber, R. , Farrington, D. P. , Stouthamer-Loeber, M. , & van Kammen, W. B. (1998). *Antisocial behavior and mental health problems: Explanatory factors in childhood and adolescence*. Psychology Press.

Lorenz, K. (1966). *On aggression*. Marjorie Latzke, trans. London: Methuen.

Lynam, D. R. , & Henry, B. (2001). The role of neuropsychological deficits in conduct disorders. In Jonathan Hill and Barbara Maughan(eds.). *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Cambridge Child and Adolescent Psychiatry. New York: Canbridge University Press.

Lyons-Ruth, K. (1995). Broadening our conceptual frameworks: Can we reintroduce relational strategies and implicit representational systems to the study of psychopathology? *Developmental Psychology*, 31(3).

Lyons-Ruth, K. , Alpern, L. , & Repacholi, B. (1993). Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child development* , 64(2).

MacKinnon-Lewis, C. , Lamb, M. E. , Arbuckle, B. , Baradaran, L. P. , & Volling, B. L. (1992). The relationship between biased maternal and filial attributions and the aggressiveness of their interactions. *Development and Psychopathology* , 4(3).

Marsh, A. A. , Kozak, M. N. , & Ambady, N. (2007). Accurate identification of fear facial expressions predicts prosocial behavior. *Emotion* , 7(2).

Masten, A. S. , Morison, P. , & Pellegrini, D. S. (1985) . A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology* , 21(3).

McClintock, C. G. , & Allison, S. T. (1989). Social value orientation and helping behavior. *Journal of Applied Social Psychology* , 19(4).

McCullough, M. E. , Emmons, R. A. , & Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology* , 82(1).

McCullough, M. E. , Kilpatrick, S. D. , Emmons, R. A. , & Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin* , 127(2).

McCullough, M. E. , Tsang, J. A. , & Emmons, R. A. (2004). Gratitude in intermediate affective terrain: links of grateful moods to individual differences and daily emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology* , 86(2).

McInerney, F. R. (1995). Shame and guilt: Their role in the relation between moral reasoning and behavior in early adolescent girls. University of Delaware.

Moffitt, T. E. , & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology* , 13(2).

Nadler, A. , & Halabi, S. (2015). Helping relations and inequality between individuals and groups. In M. Mikulincer, P. R. Shaver, J. F. Dovidio, & J. Simpson (Eds.), *The APA handbook of personality and social psychology, Vol. 2: Group processes* (pp. 371-393). Washington, DC: American Psychological Association.

Nantel-Vivier, A. , Kokko, K. , Pastorelli, Gerbino, M. , Paciello, M. , Pihl, R. O Tremblay, R. (2009). Prosocial development from childhood to adolescence: A multi-informant perspective with Canadian and Italian longitudinal studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* , 50(5).

Nelson, D. A. , & Crick, N. R. (1999). Rose-colored glasses: Examining the social information-processing of prosocial young adolescents. *Journal of Early Adolescence* , 19(1).

Nickerson, K. S. (2003). Moral self-understanding in adolescence: A re-exploration of domain analysis of risk and prosocial behavior. Fuller Theological Seminary, School of Psychology.

Oswald, P. A. (1996). The effects of cognitive and affective perspective taking on empathic concern and altruistic helping. *Journal of Social Psychology*, 136(5).

Payton, J. W. , Wardlaw, D. M. , Graczyk, P. A. , Bloodworth, M. R. , Tompsett, C. J. , & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning : a framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health* , 70 (5).

Piliavin, J. A. , Callero, P. L. , & Evans, D. E. (1982). Addiction to altruism? Opponent-process theory and habitual blood donation. *Journal of Personality and Social Psychology* , 43(6).

Raine, A. , Reynolds, C. , Venables, P. H. , Mednick, S. A. , & Farrington, D. P. (1998). Fearlessness, stimulation-seeking, and large body size at age 3 years as early predispositions to childhood aggression at age 11 years. *Archives of General Psychiatry* , 55(8).

Rest, J. R. (1983). Morality. In P. H. Mussen, J. Flcwell, & E. Monkman (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3) . New York: Wiley.

Roberts, W. , & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Chld Development* , 67(2).

Rose, A. J. , & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology* , 35(1).

Rosenhan, D. L. , Salovey, P. , & Hargis, K. (1981). The joys of helping: Focus of attention mediates the impact of positive affect on altruism. *Journal of Personality and Social Psychology* , 40(5).

Rotenberg, K. J. , Fox, C. , Green, S. , Ruderman, L. ,

Slater, K. , Stevens, K. , & Carlo, G. (2005). Construction and validation of a children's interpersonal trust belief scale. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(2).

Rushton, J. P. , Chrisjohn, R. D. , & Fekken, G. C. (1981). The altruistic personality and the self-report altruism scale. *Personality and Individual Differences*, 2(4).

Rushton, J. P. , Fulker, D. W. , Neale, M. C. , Nias, D. K. , & Eysenck, H. J. (1986). Altruism and aggression: the heritability of individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(6).

Rutter, M. , Giller, H. , & Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people: A major new review*. Cambridge University Press.

Schaller, M. , & Cialdini, R. B. (1988). The economics of empathic helping: Support for a mood management motive. *Journal of Experimental Social Psychology*, 24(2).

Schwartz, S. H. , Cieciuch, J. , Vecchione, M. , Davidov, E. , Fischer, R. , Beierlein, C. , ... & Dirilen-Gumus, O. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4).

Shotland, R. L. , & Stebbins, C. A. (1983). Emergency and cost as determinants of helping behavior and the slow accumulation of social psychological knowledge. *Social Psychology Quarterly*, 46(1).

Sonnentag, S. , & Grant, A. M. (2012). Doing good at work feels good at home, but not right away: When and why perceived prosocial impact predicts positive affect. *Personnel Psychology*, 65(3).

Spranger, E. (1928). Types of Men: *The psychology and ethics of personality*. P. J. W. Pigors, trans. Halle (Saale) : Max Niemeyer Verlag.

Staub, E. (1984). Notes toward an interactionist-motivational theory of the determinants and development of (pro) social behavior. In *Development and maintenance of prosocial behavior* (pp. 29-49). Springer US.

Steiner, M. , & Johnson, M. (2003). Using restorative practices in group treatment . *Reclaiming Children and Youth* , 12 (1).

Stenberg, C. R. , & Campos, J. J. (1990). The development of anger expressions in infancy. In N. L. Stein, B. Leventhal & T. Trabasso (Eds.), *Psychological and biological approaches to emotion* (pp. 247-282). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Storch, E. A. , Brassard, M. R. , & Masia-Warner, C. L. (2003). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescence. *Child Study Journal* , 33(1).

Strayer, J. , & Chang, A. (1997). Children's emotional and helping responses as a function of empathy and affective Cues. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED406012>.

Thoma, S. J. , Rest, J. R. , & Davison, M. L. (1991). Describing and testing a moderator of the moral judgment and action relationship. *Journal of Personality and Social Psychology* , 61(4).

Tomlinson-Keasey, C. , & Keasey, C. B. (1974). The mediating role of cognitive development in moral judgment. *Child Development* , 45(45).

Tremblay, R. E. , Hartup, W. W. , & Archer, J. (Eds.). (2005). *Developmental Origins of Aggression*. New York: Guilford Press.

Trevarthen, C. , & Logotheti, K. (1989a). Child and culture; Genesis of co-operative knowing. In A. Gellatly, D. Rogers, & J. A. Sloboda, *Cognition and social worlds*, Oxford: Clarendon Press.

Trevarthen, C. , & Logotheti, K. (1989b). Child in society,

and society in children: The nature of basic trust. In S. E. Howell, R. E. Willis, *Societies at peace: Anthropological perspectives*, London: Routledge.

Trivers, R. L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly review of Biology*, 46(1).

Valore, T. G. (2002). Sharing adventure: The group is important. *Reclaiming Children and Youth*, 11 (2).

van Lange, P. A. (1999). The pursuit of joint outcomes and equality in outcomes: An integrative model of social value orientation. *Journal of personality and social psychology*, 77(2).

van Lange, P. A. M., Agnew, C. R., Harinck, F., & Steemers, G. E. M. (1997). From game theory to real life: How social value orientation affects willingness to sacrifice in ongoing close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6).

van Lange, P. A. M., Bekkers, R., Schuyt, T. N. M., & van Vugt, M. (2007). From games to giving: Social value orientation predicts donations to noble causes. *Basic and Applied Social Psychology*, 29(4).

van Vugt, M., van Lange, P. A. M., & Meertens, R. M. (1996). Commuting by car or public transportation? A social dilemma analysis of travel mode judgements. *European Journal of Social Psychology*, 26(3).

Vitaglione, G. D., & Barnett, M. A. (2003). Assessing a new dimension of empathy: Empathic anger as a predictor of helping and punishing desires. *Motivation and Emotion*, 27(4).

Walker, H. M., & Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). Anti-social behavior in school: Strategies and best practices. Pacific Grove, CA: Brooks & Cole.

Wegener, D. T. , & Petty, R. E. (1994) . Mood management across affective states: the hedonic contingency hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology* , 66(6).

Wegner, D. M. (1980). The self in prosocial action. In Wegner, D. M. , & Vallicher, R. R. (Eds.) , *The self in social psychology* (pp. 131-157). Oxford University Press.

Weiner, B. (1980) . A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology* , 39(2).

Weir, K. , & Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behaviour questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* , 22(4).

Wentzel, K. R. (2003). School adjustment. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.) , *Handbook of psychology* (Vol. 7, pp. 235-258). Hoboken, NJ: Wiley.

Wispe, L. G. (1972). Positive forms of social behavior: An overview. *Journal of Social Issues* , 28(3).

Wyer, R. S. , & Srull, T. K. (1986). Human cognition in its social context. *Psychological review* , 93(3).

Zahn-Waxler, C. , & Radke-Yarrow, M. (1982). The development of altruism: Alternative research strategies. *The Development of Prosocial Behavior* , 65(1).

Zahn-Waxler, C. , Radke-Yanow, M. , King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development* , 50(2).

Zarbatany, L. , Hartmann, D. P. , & Gelfand, D. M. (1985). Why does children's generosity increase with age: Susceptibility to experimenter influence or altruism? *Child development* , 56(3).

阿尔伯特·班杜拉. 社会学习理论. 陈欣银, 李伯黍, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2015.

白宝玉, 余俊宣, 寇彧. 儿童青少年对腐败的认知及其发展. 教育研究与实验, 2014(02).

陈欣银, 李正云, 李伯黍. 同伴关系与社会行为: 社会测量学分类方法在中国儿童中的适用性研究. 心理科学, 1994(04).

丁芳. 儿童的道德判断、移情与亲社会行为的关系研究. 山东师范大学学报(人文社科版), 2000(05).

傅鑫媛, 罗晓奕, 麦莉, 寇彧. 中小學生同伴冲突解决技能的培养. 中国教师, 2012(14).

杰弗里斯·麦克沃特. 危机中的青少年. 寇彧, 译. 北京: 人民邮电出版社, 2009.

寇彧. 关于中学生的职业价值观及其价值系统的调查研究. 北京师范大学学报, 1989 年增刊.

寇彧. 青少年道德判断发展与其道德观念影响源的关系. 心理科学, 1998(03).

寇彧. 如何评价青少年群体中的亲社会行为. 教育科学, 2005(01).

寇彧, 付艳, 马艳. 初中生认同的亲社会行为的初步研究. 心理发展与教育, 2004(04).

寇彧, 付艳, 张庆鹏. 青少年认同的亲社会行为: 一项焦点群体访谈研究. 社会学研究, 2007(03).

寇彧, 洪慧芳, 谭晨, 李磊. 青少年亲社会倾向量表的修订. 心理发展与教育, 2007(01).

寇彧, 马艳. 儿童社会适应的社会信息加工模型及其特殊应用. 心理与行为研究, 2004(01).

寇彧, 马艳, 谭晨. 大学生亲社会倾向, 亲社会推理以及它们的相关模式. 心理科学, 2004(02).

寇彧, 倪霞玲, 徐华女, 马会萍. 小学中高年级儿童情绪理解力

的特点研究. 心理科学, 2006(04).

寇戔, 谭晨, 马艳. 攻击性儿童与亲社会儿童社会信息加工特点比较及研究展望. 心理科学进展, 2005(01).

寇戔, 王磊. 儿童亲社会行为及其干预研究述评. 心理发展与教育, 2003(04).

寇戔, 徐华女. 移情对亲社会行为决策的两种功能. 心理学探新, 2005(03).

寇戔, 张庆鹏. 青少年亲社会行为的概念表征研究. 社会学研究, 2006(05).

寇戔, 张庆鹏, 付艳. 原型理论视野中的亲社会行为研究. 心理与行为研究, 2008(02).

寇戔, 赵章留. 小学 4~6 年级儿童对同伴亲社会行为动机的评价. 心理学探新, 2004(02).

李丹. 影响儿童亲社会行为的因素的研究. 心理科学, 2000(03).

李丹, 夏飞羚. 儿童心目中的友好行为及其年龄发展趋. 心理发展与教育, 2003(01).

李婷玉. 奖励对幼儿共情性和利他性助人行为倾向的影响. 吉林: 东北师范大学硕士学位论文, 2012.

李郁文. 团体动力学——群体动力的理论、实务与研究. 台北: 桂冠图书股份有限公司, 1999.

廖丽珠. 少女犯罪与性爱心理初探. 中国教育学会通讯, 1981(01).

林崇德. 中学生心理学. 北京: 中国轻工业出版社, 2013.

林崇德. 品德发展心理学. 陕西: 陕西师范大学出版总社, 2014.

林崇德, 李庆安. 青少年期身心发展特点. 北京师范大学学报(社会科学版), 2005(01).

刘志军. 中学生的道德判断推理水平, 同伴关系和亲社会行为关系的研究. 心理科学, 2001(05).

芦咏莉, 董奇, 邹泓. 社会榜样、社会关系质量与青少年社会观

念和社会行为关系的研究. 心理发展与教育, 1998(01).

吕娜. 青少年早期个体攻击、亲社会行为与心理社会适应. 济南: 山东师范大学硕士学位论文, 2012.

马艳, 寇彧. 用 SIP 合成分数研究儿童在两类假设情境中的社会信息加工特点. 心理科学, 2007(02).

南茜·艾森博格. 爱心儿童——儿童的亲社会行为研究. 巩毅梅, 译. 成都: 四川教育出版社, 2006.

唐铮, 张华, 赵娟娟, 王明辉. 精神型领导问卷的修订及信效度检验. 心理研究, 2014(02).

王磊, 谭晨, 寇彧. 同伴冲突解决的干预训练对小学儿童合作的影响. 心理发展与教育, 2005(04).

魏欣, 陈旭. 农村留守初中生亲社会倾向特点及其与人格、家庭功能的关系. 心理发展与教育, 2010(04).

吴宝沛, 寇彧. 西方社会价值取向的研究历程与发展趋势. 心理科学进展, 2008(06).

相楠. 青少年价值观对亲社会行为的影响——道德自我同一性的中介作用. 吉林: 东北师范大学硕士学位论文, 2014.

严进, 王重鸣. 两难对策中价值取向对群体合作行为的影响. 心理学报, 2000(03).

杨继平, 王兴超. 道德推脱对青少年攻击行为的影响: 有调节的中介效应. 心理学报, 2012(08).

杨晶, 余俊宣, 寇彧, 傅鑫媛. 干预初中生的同伴关系以促进其亲社会行为. 心理发展与教育, 2015(02).

苑明亮, 张梦圆, 寇彧. 亲社会名声与亲社会行为. 心理科学进展, 2016.

张利燕, 侯小花. 感恩: 概念, 测量及其相关研究. 心理科学, 2010(02).

张梦圆, 杨莹, 寇彧. 青少年亲社会行为及其发展. 青少年研

究, 2015(04).

张庆鹏, 寇彧. 青少年亲社会行为原型概念结构的验证. 社会学研究, 2008(04).

张庆鹏, 寇彧. 青少年亲社会行为测评维度的建立与验证. 社会学研究, 2011(04).

张庆鹏, 寇彧. 自我增强取向下的亲社会行为: 基于能动性和社交性的行为路径. 北京师范大学学报(社会科学版), 2012 (01).

张庆鹏, 黎洁, 寇彧. 青少年眼中的亲社会行为. 中国社会科学报, 2010(08).

张向葵, 盖笑松, 陈彩琦, 宋小冬. 当前社会形势下儿童——老年助人行为发展的实验研究. 心理发展与教育, 1996(02).

赵章留, 寇彧. 儿童四种典型亲社会行为发展的特点. 心理发展与教育, 2006(01).

朱嘉兴. 试论青少年亲社会行为实践的培养. 牡丹江教育学院学报, 2007(03).

邹泓. 同伴关系的发展功能及影响因素. 心理发展与教育, 1998a(02).

邹泓. 青少年同伴关系的发展特点、功能及其影响因素研究. 北京师范大学博士学位论文, 1998b.

左宏梅. 青少年亲社会行为及学校培养策略. 中小学心理健康教育, 2009(03).