

班级生态系统对儿童亲社会行为影响的研究述评*

陈斌斌 李 丹

(上海师范大学心理学系, 上海 200234)

摘 要 依据生态系统观以及班级环境中亲社会行为研究的进展, 在班级环境中, 与儿童人际互动最密切, 对其亲社会行为具有重要影响的两类人群是——同伴和教师。作者把儿童与同伴、儿童与教师之间的互动关系作为班级环境中两个重要生态子系统, 依次介绍了班级环境中这两个生态子系统的各成分, 以及它们对儿童亲社会行为的影响。文章最后指出, 该领域的研究应注重人际间的双向互动、基于观察的互动模式研究, 以及重视时间变量对行为过程的影响。

关键词 班级环境, 微观系统, 人际互动, 亲社会行为。

分类号 B844

1 引言

越来越多的心理学家开始关注生态系统中的儿童社会化问题, 生态系统中各种因素的相互作用是儿童成长和发展的动力。生态系统观最早由美国心理学家 Bronfenbrenner (1979) 提出, 他强调人“发展的生态学”问题, 指出儿童的发展是与生态环境相互作用的结果^[1]。根据 Bronfenbrenner 的观点, 人类是在他们所生活的多重环境中发展的, 这些环境涉及从宏观(如社会文化、制度)至微观(如学校, 家庭)的不同层面生态系统。最内部的微观系统是成长中的个体直接接触的活动、角色和人际关系的类型, 例如家是一种最主要的微观系统, 孩子天天置身其中, 与父母、兄弟姐妹展开频繁的人际沟通。对孩子们来说, 微观系统还包括他们经常接触的朋友和学校等。不少研究者认为学生花大量的时间在学校, 而班级是他们人际关系和各类活动的源泉, 班级环境对儿童社会行为的影响是极其重要的^[2-4]。而且, 我国学者江光荣指出, 班级环境不同于西方所强调的课堂环境, 在班级环境中, 社会性交往的内容比课堂环境多, 交往的深度和范围也不同^[5]。因此, 儿童不仅在班级环境中学习知识和技能, 而且在与同学、教师的互动中形成情感和态度, 并养成良好的行为习惯。亲社会行为是有益于社会和他人的行为, 包括分享、帮助、合作和安慰等, 主要

借助人际间的相互作用而产生。在班级环境中出于学习需要的互帮互助本身就是亲社会行为, 课堂教学中时常还会传授一些亲社会的典范^[6]。

然而在不同班级中的个体或同一班级中的不同个体做出亲社会行为的频率和方法均可能存在较大差异, 这种差异是同伴亲密关系程度、教师的支持、个体的移情能力等因素分别造成的? 还是多种因素彼此相互作用的结果? 或是借助其他中间变量起作用? Eccles 等人指出, 作为儿童和青少年发展主要环境的班级对除学习之外的社会和情感生活的作用重大, 班级中的各种因素是通过相互作用来影响儿童发展的^[4]。研究者们逐渐开始考虑班级微观系统中的各个成分对亲社会行为的影响。在班级环境中, 与儿童人际互动最密切, 对其亲社会行为具有重要影响的两类人群是——同伴和教师, 本文在整合生态系统观中微观系统的理论框架和实证研究的基础上, 分别把儿童与同伴、儿童与教师之间的互动关系作为班级环境中两个重要生态子系统 (sub-system), 通过目前国内外研究者对两个互动子系统中各个成分的最新研究成果的介绍, 来探寻对儿童亲社会行为发生和发展产生影响的班级生态机制。

2 同伴互动子系统

在学校中, 学生接触最多的是他们的同班同学, 因此同班同学的日常社会行为影响着儿童。从社会交往的角度, 同伴的重要性显而易见。同伴交往能够为亲社会行为的产生提供独特的机会, 而同伴的反应会影响潜在亲社会行为的程度和类型^[7]。班级

收稿日期: 2007-12-28

*上海市教委重点学科项目 (J50403) 资助。

通讯作者: 李丹, E-mail: lidan501@126.com

同学间的社会关系对情感和社会行为发展也起着非常重要的作用。研究表明,儿童和青少年的亲社会倾向与积极的同伴影响呈正相关,而与消极的同伴关系呈负相关^[8,9];同伴关系质量越高的青少年越多地表现出利他行为^[10]。总的来说,在班级环境中,研究者对同伴和儿童亲社会行为之间关系的探讨集中于同伴的评价与接受、同伴间的友谊、同伴小圈子等,这些也是构成同伴互动的重要组成部分。

2.1 同伴的评价与接受

在同伴互动中,儿童会经历各种形式的社会交往和相互评价,从而使其在同伴的心目中形成不同的同伴地位,诸如,是被同伴接纳还是被同伴拒绝、在同伴中是否受欢迎等。作为重要的同伴社会地位之一的同伴接纳(peer acceptance)对亲社会行为影响的研究目前逐渐受到研究者的广泛关注。国内外研究者发现,不论是男生还是女生,亲社会行为都与同伴接纳有显著的相关性。郭伯良和张雷(2003)通过对儿童亲社会和同伴接受、同伴拒绝的相关结果进行元分析,对近20年关于儿童亲社会行为和同伴关系的研究进行总结,发现儿童亲社会行为和同伴接受有正向关联作用,和同伴拒绝有负向关联作用,亲社会儿童有较好的同伴关系^[11]。众多研究者采用社会测量地位方法把被试分成受欢迎组和不受欢迎组(通常由拒绝、忽视、有争议、一般等四类组成),以此作为同伴接纳的指标,他们的研究结果都表明受欢迎组儿童的亲社会行为要比不受欢迎组儿童多^[12-14]。综合上述研究,亲社会行为是受同伴欢迎儿童的主要行为特征,这也就解释了为什么在同伴中具有亲社会行为的儿童能被同伴所接受。

此外,同伴交往过程中的同伴接受性对儿童亲社会行为还具有良好的预测作用。Zimmer-Gembeck, Geiger 和 Crick (2005)通过控制儿童亲社会行为的稳定性或延续性之后,发现早期同伴接受性会对后期亲社会性产生积极的影响^[15]。积极的同伴经历对儿童习得诸如亲社会行为等适宜性的社会行为是很重要的。而缺乏广泛的同伴交往的机会,并且受到同伴拒绝的儿童其社会行为发展的结果不乐观,例如,早期经历过同伴拒绝的儿童,在后期会表现出更多的攻击性的或者适应不良的行为^[15]。此外,由于同伴接纳程度和儿童的社会行为往往具有双向关系,例如早期的攻击性造成同伴的不接纳,反过来由于这种消极的同伴经历,又会导致儿童加剧发展反社会行为,从而形成恶性循环;而早期具

有亲社会行为的儿童其结果正好相反^[15]。因而,Zimmer-Gembeck 等(2007)把早期儿童社会行为看作是同伴接纳的前兆^[14]。

最后,在同伴互动中,同伴对儿童做出亲社会行为后积极的反馈是很重要的,这也是同伴对儿童行为评价的一个重要部分,能够维持并发展儿童的亲社会行为^[7]。

2.2 同伴间的友谊

同伴间的友谊与亲社会行为的关系非常密切。Hartup (1996)认为在社会情境交互作用下,影响儿童特点的其中一种同伴互动方式是通过双向的关系,特别是通过友谊来循环影响儿童的发展^[16]。积极的同伴友谊是同伴间人际交往的重要组成部分,为儿童提供积极的人生经历,使儿童获得练习基本社会技能的机会。它能够促进儿童一系列的发展和社会适应,同样对儿童的亲社会发展有重要且独特的影响作用^[17]。

首先,Haselager 和 Hartup 等人指出,朋友之间的行为要比非朋友之间的行为表现出更多的相似性,这些行为相似性包括多个方面,如亲社会行为、反社会行为、害羞等。朋友间行为相似性的特点表明友谊既有优点,又有缺点,这种优缺点因人而异,即友谊对儿童行为的发展既有可能产生保护性作用(protection)又有可能带来风险性影响(risk)^[18]。例如,当儿童是利他和亲社会的,他的朋友也具有亲社会性时,这两个儿童可能会朝着亲社会性的方向相互影响对方,那么朋友是保护性的因素。相反,当儿童是反社会和攻击的,朋友也具有反社会性时,这两个儿童就有可能朝着非适应性的方向相互影响对方,那么这样的朋友可能就是危险性的因素。所以在一定程度上说,促进儿童亲社会发展的朋友应该自身就是亲社会性的,这样才有机会使儿童在与朋友的交往过程中,受到朋友的亲社会行为的积极影响,后来的研究进一步证明了这一点。Ma (2003)发现亲社会性的青少年往往认为自己最好的朋友具有亲社会性而且对他们有更积极的影响;尽管反社会行为的青少年也报告有朋友,但朋友的行为是反社会性的,对他们的影响也是消极反向的^[8]。

但是,我们也会发现,朋友之间亲社会行为水平往往有差异。Wentzel 等人(2004)的研究发现,朋友的亲社会水平高低会影响儿童亲社会行为的发展。朋友的亲社会水平高低可以预测两年后儿童的亲社会行为,即朋友的亲社会性高于儿童时,儿童

的亲社会性会发生积极的变化,其亲社会行为得以增强;反之,朋友的亲社会性低于儿童时,儿童的亲社会性会发生消极的变化,其亲社会水平会降低^[17]。研究者对此的解释是,因为亲社会行为被认为是他们朋友身上可取的特点,因而在与朋友的互动中更容易为儿童所模仿和习得,这体现了朋友对儿童亲社会行为影响的过程^[17]。因此,如果能够创设条件,让儿童有机会与亲社会性的同伴建立友谊,促进其亲社会行为的发展,则是很有意义的。

此外,Barry和Wentzel(2006)的研究则进一步证明了朋友间互动过程对亲社会行为的促进作用^[19]。朋友之间交往越频繁、儿童感受到朋友之间关系越亲密、越重要,越能够加强朋友的亲社会行为对儿童追求亲社会行为目标(即激发学习朋友的亲社会行为的动机)的影响,从而推动亲社会行为的发生和发展。

2.3 同伴社会圈子

儿童在与同伴的互动过程中,除了形成一对一的同伴友谊之外,往往还会形成自己的社会小圈子(social clique),或者称为非正式的同伴圈子(peer group),以满足与外部社会建立联系的基本需要,即群体归属感^[20,21];而没有融入到同伴圈子中的儿童,会出现诸如伤心之类的消极情绪和攻击性的行为^[22]。每个小圈子为了维护积极的圈子同一性,要求加入某个小圈子的儿童遵循圈内规则,保持行为的一致性,因此,圈子的社会化过程会影响儿童行为^[23]。Gest等(2001)认为与儿童的社会地位一样,在班级环境中也有不同的同伴圈子的社会地位(peer group social status),它反映了某个圈子在整个同伴网络中所占的主导性有多大、所处的地位有多高^[22]。在班级环境中不同社会地位的圈子对儿童行为的影响过程不同,影响程度也不同。

目前,研究者发现有两种圈子地位会对亲社会行为的形成产生重要的作用。一种是中央圈子(central group),这类圈子是班级中的主流,具有高影响力,圈子中的成员都被激发去维护成员的利益和社会地位,遵守圈内准则,严厉处理不遵守圈内标准的成员,并促使其行为与圈内标准一致。这种圈子即可能是亲社会风格为导向的圈子,也可能是以反社会风格为导向的圈子^[22]。Ellis和Zarbatany(2007)运用多层线性模型探讨同伴圈子对圈内成员的亲社会行为的影响,他们发现圈内的总体亲社会水平与中央圈子的影响地位(centrality status,影

响地位指的是该圈子里的两位得到同伴提名最高的成员其所得提名的平均数^[24])交互地预测三个月后圈内个体的亲社会行为,这说明了圈内的亲社会水平状况对成员亲社会水平的影响依赖于圈子的影响地位高低:个体亲社会水平随着圈子影响地位的提高而增强,随着圈子影响地位的降低而减弱^[25]。可见,具有高影响地位的中央圈子会促进圈内成员去产生圈内所主导的行为(如以亲社会行为为主导、或者以反社会行为为主导),即增强圈子对个体行为的社会化(group socialization of behavior),提高圈子内的一致性。而另一种圈子是社会偏爱圈子(social preference group),又称社会接纳圈子(acceptance group),它是由经常参与亲社会行为的、受他人喜欢的儿童组成的圈子^[25]。在班级里社会偏爱圈子处于社交优势地位,这是因为圈外的儿童想与他们做伴,希望加入他们的圈子。为了保护圈子的地位,社会偏爱圈子使用诸如具有积极情感的亲社会的策略来管理成员的行为。Ellis和Zarbatany(2007)的研究发现,这类圈子注重关系和谐,因此不会使用像中央圈子那样严厉的处理方式管理成员行为,因此它是以被圈外同伴的接纳为目的来增强圈子对个体行为的社会化的,而圈子本身不会影响成员的亲社会行为^[25]。

3 师生互动子系统

Pianta(1999)把班级环境中的儿童与教师之间的关系看作是一个系统,认为师生之间的关系是儿童发展的一个非常有价值的源泉,有助于推动儿童的发展^[26]。好的教师不仅在教学领域是胜任的,而且应该在教学过程和教学之外表现出一系列的道德行为,建立起能够强化道德规范的支持性的环境^[27]。Chang等(2004)认为作为制定班级规则和社会环境准则的唯一权威的教师对儿童的行为有重要的影响^[28]。

总的来说,师生关系与儿童的亲社会行为之间关系密切^[29]。Campbell(2003)指出教师对道德教育的重要性不仅在于正式的道德教育课程,应该更多地关注每天在班级中通过非正式的、自发的交往中传递的道德信息,这是促进儿童亲社会行为的重要因素^[27],因为此时,学生可能更愿意内化教师的价值和标准,这样他们更易自我强化来表现出可取的行为^[30]。国内学者芦咏莉、董奇和邹泓(1998)的研究显示,师生关系质量越高,青少年会越多地表现出利他行为^[10];西方的研究也得到同样的结果,

如亲社会行为水平高的儿童其师生关系密切程度高、师生关系的冲突性低^[3]。具体地说,师生互动子系统所包含的因素有:教师的评价与期望、师生之间的支持与依恋以及教师对班级的组织等变量。

3.1 教师的评价与期望

教师对儿童亲社会行为的期望以及之后的反馈对其亲社会行为的发展具有积极的意义。大量的研究已证明,教师对同一个班级中各类学生的不同期望的重要性^[4]。教师的期望对学生的学习成绩有积极的效应。尽管教师的期望对儿童亲社会行为影响的研究不是很多,但其效果也是非常积极的。例如, Schaps 等人(1997)的研究发现,当培训小学教师为学生的行为提供明确的期望时,他们的学生发展了很强的归属感,能表现出更多的社会胜任的行为^[31]。在儿童的亲社会行为方面, Wentzel (2003)指出教师应该对儿童的行为给予明确的期望,为他们制订适时可行的亲社会行为目标,如此儿童才会努力追求教师所重视的目标,从而产生亲社会行为;对儿童给予一致的积极期望和社会标签有利于其发展亲社会的行为动机^[29]。Wentzel 及其同事(2003、2007)近年来的几项研究发现,教师一旦明确社会目标,大多数儿童自我报告会努力做出亲社会行为(例如与其他同学一道分享物品、帮助他人解决问题)以及具有社会责任感,并且一旦把教师的期望转化为自己内化的目标后,儿童就更有可能在实际情境中做出这类亲社会行为^[29,32]。可见,教师所重视的班级亲社会目标也为儿童所追求并付诸行动。

对儿童期望往往是以教师对儿童社会行为的评价为前提的,教师指出儿童目前的哪些行为是适宜的、哪些还须改进,这样才可以因人而异地制定行为目标^[29]。之后,教师往往又会会对儿童作出的行为进行再次评价,并作出相应的反馈。Eisenberg 等(2006)认为教师的反馈包括对做出的亲社会行为进行强化、赞赏、提供正确的归因等等。如果最初就引导学生的亲社会性表现,并为他们的行为提供内在归因(例如,“我想你就是那种无论什么时候都乐意帮助别人的人。”),他们就有可能在随后的情境中仍保持以亲社会的方式作出行为^[7]。

3.2 师生之间的支持和依恋

教师对学生的支持和关心不仅有利于学生形成融洽的同伴关系,同时也为他们创设了安全的环境,从而促进了学生的社会性发展,并使其表现出更多的亲社会行为^[28,30,33]。Wentzel (2003)发现,学生

感知到教师的支持能积极的预测他们的亲社会行为以及社会责任^[29]。根据 Wentzel 的解释,来自教师的支持以及教师对学生的喜欢程度与学生努力服从班级规则、按照教师要求做事(即亲社会行为)之间有显著的相关。教师的关爱本身是儿童的榜样,也就是树立起同伴之间相互关爱的榜样,有利于促进班级同学间的互帮互助;而教师的支持又为儿童提供了亲社会行为的积极反馈,并为儿童进一步做出亲社会行为提供努力的目标和机会^[2,29]。

另外,根据情感依恋理论,师生间积极的依恋关系在很大程度上也能够促进儿童亲社会行为的产生和维持。在一项以学前儿童作为被试的研究中*, Fredriksen 和 Rhodes (2004)指出儿童与教师之间的安全依恋能部分弥补非安全的母子依恋关系,并且能预测教师报告的亲社会行为^[2]。而另一方面,家庭和群体照料(学校)是有差异的,但是教师的关爱和照料的质量可能缓和学校(资源不足)对儿童亲社会行为的影响程度和类型,因此教师要注重对儿童的照料和关爱,加强师生积极的情感联系对儿童亲社会行为的影响^[34]。

3.3 教师的班级组织

教师的班级组织与学生的互动、亲社会行为之间关系密切。教师对班级的组织实际是在班级环境中教师与学生寻求班级管理权力平衡的过程,是师生间重要的互动表现^[30]。例如, Kidron 和 Fleischman (2006)指出允许学生参与班级的决策,可以促进对民主价值的理解、尊重他人的观点以及增进社会责任^[35]。针对心理学研究者很少关注班级组织与社会性发展之间关系的问题, Schaps 等认为作为班级环境中的重要组成部分,班级组织因素应该得以在中小学不同层次间作系统的探讨,应该重视班级组织对儿童在班级环境中社会性发展的重要性。Schaps 等通过研究发现儿童感知到的宽松的班级组织与儿童的亲社会态度和行为有关联^[31]。Shann (1999)在比较两类不同学校的学生的亲社会行为时发现,在班级中如果教师过于强调秩序和规则,其班级结构可能因为阻碍同伴间的交往,而使学生表现出较少的亲社会行为;相反,较宽松的班级组织更能表现出合作性的行为和亲社会行为^[33]。

另外,由 Schaps、Batistich 和 Solomon 等人主持的“儿童发展计划”(Child Development Project,

* 本文只有参考文献[2]、[3]和[34]涉及到的是学前班级环境中的研究,其他涉及班级环境的研究都为小学和中学。

CDP),旨在训练教师运用以儿童为中心的方式进行班级管理,强调诱导式训练和学生参与规则的制订,以此来维持与学生们积极的个人关系。他们的系列研究发现,感知到自己对班级组织有自主权的学生较之没有感知到的学生更易产生亲社会行为;而且“儿童发展计划”的干预有长期效应^[30,31,36]。在积极的班级组织中,教师很少使用外在激励机制而重视班级同伴间的合作和互相帮助,儿童在参与班级的组织中,不知不觉产生对班级的一份责任感及归属感,自觉约束自己的行为,因而有效地促进亲社会行为的发生^[6,37]。

4 思考与展望

以往的研究已经探讨和确认了除儿童自身因素外的许多影响儿童亲社会行为的班级环境因素,并证明了个体与环境的交互作用,特别是同伴互动、师生互动对亲社会行为产生的重要作用。我们对此总结了组成班级生态系统的两个子系统——同伴互动子系统和教师互动子系统,以及构成这两个子系统的成分。其中,同伴的评价与接受、同伴间的友谊和同伴小圈子组成了同伴互动子系统。而教师互动子系统是由教师评价与接受、师生之间的支持与依恋和教师对班级的组织等组成。我们认为未来在班级生态系统中探讨儿童亲社会行为的发生与发展

应该注重以下几个方面:人际间的双向互动关系、基于观察的人际互动,以及重视时间变量对行为过程的影响。

4.1 注重人际间的双向互动

Bronfenbrenner (1979) 强调人类个体是在非常复杂的互动过程中发展的,这种互动是指,个体与其最紧密联系的外部环境中的人、物体和符号之间的相互作用^[1]。因此,总结近年来的研究,我们认为在作为微观系统的班级环境中对儿童亲社会行为的探讨应注重三种关系,他们分别是:(1)儿童自身特点的相互影响,即生态系统观中的生物性的心理有机体的各种特点,例如儿童的移情能力、观点采择能力、道德敏感性等;(2)教师或同伴特点的相互影响,他们是最接近儿童的重要的外部环境之一,例如教师的教龄、教师自身的移情能力、教师的价值观、周围同学的亲社会性水平、移情能力、观点采择能力等等;(3)儿童-教师互动或者儿童-同伴互动,这就是近体发生过程(proximal processes),不像前两种关系那样处于相对静止状态,它是一种动态的双向的过程(参见图1)。之前所探讨的两个子系统就是这种动态双向过程的具体表现。

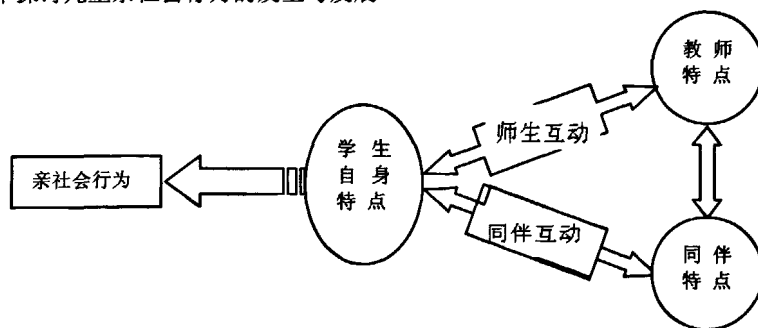


图1 班级生态系统中儿童亲社会行为形成过程

尽管在同一班级环境中,师生互动和同伴互动对亲社会行为的影响仍有明显差异的。例如,Eisenberg等(2006)指出,由于儿童指向同伴和成人的亲社会行为质量是有差异的,同伴互动提供了有助于形成他人取向的关心而非师生互动所提供的依从引发的亲社会行为^[7]。因此在未来的研究中应该进一步探讨在哪些具体的亲社会行为上同伴互动和师生互动对其社会化过程是有差异的,哪些又是一致的。此外,参与相同的同伴互动或者师生互动

过程的儿童受到的亲社会行为的影响也是不同的。前面的研究已经发现,同伴自身的行为特点在互动过程中对儿童行为的影响作用非常显著。如反社会行为的青少年也报告有朋友,但其朋友的行为也是反社会性的;相反,亲社会性的青少年往往其最好的朋友具有亲社会性而且对他们有更积极的影响^[8]。所以,在班级环境中探讨亲社会行为应该同时考虑个体水平的特点以及互动水平的特点,即我们上述提到的三种关系及其相互作用,这对了解儿童

亲社会行为发生发展的过程是很有意义的。

4.2 基于观察的互动模式研究

在这样一种双向互动的班级生态环境中探讨儿童亲社会行为的发生与发展,对传统的研究方法是一种挑战。传统的研究方法往往采取问卷调查,忽视在自然的、生态的班级环境中对儿童的亲社会行为的发生机制进行探讨。例如,研究者往往采用“班级戏剧”和“社会测量地位”来了解同伴互动的状况,采用教师自评或者学生评定来评价师生之间互动的特点。尽管这样一种以纸笔测验为主的研究方法在一定程度上能够了解到班级环境中同伴关系和师生关系对儿童亲社会行为的影响,但是他们之间的关系是静止的,并不能更深入的获取儿童亲社会行为形成的过程及其机制。因此,我们认为一种基于观察的互动模式研究或许是未来处理这类问题的可行的选择。生态的观察法,不仅可以记录下单个个体的行为过程(如儿童自身的行为、教师的上课行为),而且能够观察到单个个体与其环境中的其他个体之间的行为互动(例如,课后儿童与同桌就某个话题的对话、教师与儿童的具体交流等等),并且可以解释行为发展的整个序列和行为之间的过渡(如,为什么原来反社会性的儿童在遇到亲社会性的朋友之后,其行为发生了变化)。此外,这样的观察又可以根据研究的目的不同选择任意的时间(上课、下课休息时间、午休等)和地点(同桌之间、同一小组内、过道、学生班级的活动区等),探讨不同时间、地点亲社会行为发生的机制。另外,随着行为记录和编码手段的改善以及计算机编程技术的提高使得数据的转化越来越便捷,降低了研究成本,提高了研究的可靠性,更有利于生态观察研究的开展^[38]。

4.3 重视时间变量对行为过程的影响

同伴互动和师生互动不是静止的,他们对儿童亲社会行为的影响也不是即刻的,而是随着时间而变化的。所以在动态的班级生态环境中,探讨儿童亲社会行为发生过程,还应该重视随着时间的变化,班级环境中的生态环境系统是否会有相应的变化,随之是否会影响儿童亲社会行为的发展过程。我们认为,这里的时间不仅包括儿童的年龄变化,而且包括互动双方从陌生到熟悉的过程、互动双方行为的变化、班级环境不同阶段的事件等更应该是我们所了解和揭示的,他们往往左右着儿童亲社会行为为差异产生的原因。如我们已经发现本身具有亲社

会行为的儿童易被同伴接纳,并且会继续维持其亲社会行为^[15],但是我们并不知道早期受同伴拒斥而后期被接纳的儿童其亲社会行为的发展过程如何。因此,需要对班级环境进行纵向的跟踪研究,探讨不同时期或阶段儿童亲社会行为的发生机制。而目前对跟踪数据所采取的以人和以变量为中心相结合的分析方法以及一些高级的统计方法,如结构方程模型(SEM)、多层线性模型(HLM)的使用会有助于我们加深了解事物之间的因果关系^[39]。

参考文献

- 1 Bronfenbrenner U. The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. 3
- 2 Fredriksen K, Rhodes J. The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, 2004, 103: 45~54
- 3 Howes C. Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 2000, 9 (2):191~204
- 4 Eccles J S, Roeser R W. School and community influences on human development. In: M H Bornstein, M E Lamb (Eds.), *Developmental science: an advanced textbook* (5th ed). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 513~556
- 5 江光荣. 班级社会生态环境研究. 武汉: 华中师范大学出版社, 2002. 81~84
- 6 Mooij T. Promoting prosocial pupil behaviour: 2—Secondary school intervention and pupil effects. *British Journal of Educational Psychology*, 1999, 69: 479~504
- 7 Eisenberg N, Fabes R A, Spinrad T L. Prosocial development. In: W Damon (Series Ed.) N Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed.). New York: Wiley, 2006. 646~718
- 8 Ma H K. The relationship of the family social environment, peer influences, and peer relationships to altruistic orientation in Chinese children. *The Journal of Genetic Psychology*, 2003, 164 (3): 267~274
- 9 Ma H K, Cheung P C, Shek D T L. The relation of prosocial orientation to peer interactions, family social environment and personality of Chinese adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 2007, 31(1): 12~18
- 10 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, 1: 1~6
- 11 郭伯良, 张雷. 近 20 年儿童亲社会与同伴关系相关研究结果的元分析. *中国临床心理学杂志*, 2003, 11 (2): 86~88
- 12 Greener S H. Peer assessment of children's prosocial behaviour. *Journal of Moral Education*, 2000, 29(1): 47~60
- 13 Warden D, Mackinnon S. Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 2003, 21: 367~385
- 14 Zimmer-Gembeck M J, Hunter T A, Pronk R. A model of behaviors, peer relations and depression: Perceived social acceptance as a mediator and the divergent of perceptions. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 2007, 26 (3): 273~302

- 15 Zimmer-Gembeck M J, Geiger T A, Crick N R. Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations: Gender moderation and bidirectional associations. *Journal of Early Adolescence*, 2005, 25: 421~452
- 16 Hartup W W. The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 1996, 67: 1~13
- 17 Wentzel K R, Barry C M, Caldwell K A. Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 2004, 96 (2): 195~203
- 18 Haselager G J T, Hartup W W, van Lieshout C F M, Riksen-Walraven J M A. Similarities between friends and nonfriends in middle childhood. *Child Development*, 1998, 69(4): 1198~1208
- 19 Barry C M, Wentzel K R. Friend influence on prosocial behavior: The role of motivational factors and friendship characteristics. *Developmental Psychology*, 2006, 42 (1): 153~163
- 20 Gest S D, Farmer T W, Cairns B D, Xie H. Identifying children's peer social networks in school classrooms: Links between peer reports and observed interactions. *Social Development*, 2003, 12, 513~529
- 21 Baumeister R F, Leary M R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 1995, 117: 497~529
- 22 Gest S D, Graham-Bermann S A, Hartup W W. Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 2001, 10 (1): 23~40
- 23 Abrams D, Rutland A, Cameron L, Marques J M. The development of subjective group dynamics: When in-group bias gets specific. *British Journal of Developmental Psychology*, 2003, 21: 155~176
- 24 Cairns, R., Leung, M. C., Buchanan, L., Cairns, B. D. Friendships and social networks in childhood and adolescence: Fluidity, reliability and interrelations. *Child Development*, 1995, 66: 1330~1345
- 25 Ellis W E, Zbaratany L. Peer Group status as a moderator of group influence on children's deviant, aggressive, and prosocial behavior. *Child Development*, 2007, 78 (4): 1240~1254
- 26 Pianta R C. Enhancing relationships between children and teachers. Washington, D. C.: American Psychological Association, 1999. 125~146
- 27 Campbell E. Moral lessons: The ethical role of teachers. *Educational Research and Evaluation*, 2003, 9 (1): 25~50
- 28 Chang L, Liu H, Wen Z, Fung K Y, Wang Y, Xu Y. Mediating teacher liking and moderating authoritative teaching on Chinese adolescents' perceptions of antisocial and prosocial behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 2004, 96 (2): 369~380
- 29 Wentzel K R. Motivating students to behave in socially competent ways. *Theory Into Practice*, 2003, 42 (4): 319~326
- 30 Battistich V, Solomon D, Watson M, Schaps E. Caring school communities. *Educational Psychologist*, 1997, 32: 137~151
- 31 Schaps E, Battistich V, Solomon D. School as a caring community: A key to character education. In: A. Molnar (Ed.), *Ninety-sixth yearbook of the national society for the study of education*. Chicago: University of Chicago Press, 1997. 127~139
- 32 Wentzel K R, Filisetti L, Looney L. Adolescent prosocial behavior: The role of self-processes and contextual cues. *Child Development*, 2007, 78 (3): 895~910
- 33 Shann M H. Academics and a culture of caring: The relationship between school achievement and prosocial and antisocial behaviors in four urban middle schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 1999, 10 (4): 390~413
- 34 Love J M, Harrison L, Sagi-Schwartz A, et al. Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development*, 2003, 74 (4): 1021~1033
- 35 Kidron Y, Fleischman S. Promoting adolescents' prosocial behavior. *Educational Leadership*, 2006, 63 (7): 90~91
- 36 Battistich V, Schaps E, Wilson N. Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *The Journal of Primary Prevention*, 2004, 24 (3): 243~262
- 37 Schaps E, Battistich V, Solomon D. Community in school as key to student growth: Findings from the Child Development Project. In: J Zins, R Weissberg, M Wang, & H Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press, 2004. 189~205
- 38 Bakeman R, Gottman J M. *Observing interaction: An introduction to sequential analysis* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press, 1997
- 39 Card N A, Little T D. Longitudinal modeling of developmental processes. *International Journal of Behavioral Development*, 2007, 31 (4): 297~302

Effect of Classroom Ecosystem on Children's Prosocial Behavior

CHEN Bin-Bin, LI Dan

(Department of Psychology, Shanghai Normal University, Shanghai, 200234, China)

Abstract: Based on Eco-system theory and recent research on prosocial behaviors in class environment, the article defined and reviewed interaction between children with two groups——peer and teacher——both of them interact with children closely and have an important impact on their prosocial behavior, as two sub-ecosystems under the context of class environment. And it reviewed components which constituted such two sub-ecosystems. Finally, more emphasis should be put on dyadic interaction, the research way of interactional model based on observation as an alternative, and time variables affecting behavioral process.

Key words: class environment, micro-system theory, interpersonal interaction, prosocial behavior.