

儿童社会性发展的特点、影响因素及其测量

——《中国 3—9 岁儿童的社会性发展》课题总报告

陈会昌

北京师范大学发展心理研究所

《中国 3—9 岁儿童的社会性发展》系由中国儿童发展中心主持和组织、由联合国儿童基金会资助、国内六省市十三个科研单位和高等院校参加、于 1991—1994 年间进行的大型协作性课题。本课题的宗旨是,系统、全面地考察中国 3—9 岁儿童的社会性发展情况,探索儿童社会化过程的发生、发展和变化的规律性,发现父母、同伴、教师和其他社会因素对儿童社会化过程的影响作用,寻找适当的干预措施和测量手段,为更好地促进儿童社会性的正常发展提供可靠而有实用价值的科学依据。本研究的主要目的,是提供生活在中国现今文化背景下 3—9 岁儿童社会性发展的实证资料,这些结果将不仅对家庭教育、幼儿园教育和社区服务具有重要的参考价值,而且对发展心理学理论的建设亦将产生影响。

经过三年多的工作,这一协作性研究已经取得一些初步的结果。本课题包括以下 17 个子课题:《儿童社会性发展量表的编制》;《自我意识与儿童的社会性发展》;《儿童的气质发展及其测量》;《儿童的同伴关系》;《儿童社会认知的发展》;《婴幼儿的社会性情绪与早期德育》;《儿童向社会行为的发展》;《儿童社会技能的发展》;《儿童道德行为与道德体验的发展》;《儿童自我控制能力的发展》;《儿童攻击性的表现特点及其控制》;《儿童独立性的发展》;《亲子关系与儿童的社会性发展》;《家庭教育方式与儿童的社会性发展》;《家庭健康教育与儿童的社会性发展》;《特殊儿童的社会性发展》;《中国儿童社会性发展研究数据库》。本文将对这些结果作一个概括的总结。

一、研究课题的提出

社会性发展这个术语,在英文中叫做 social de-

velopment。70 年代末 80 年代初,当我国心理学重新恢复并很快得到蓬勃发展的时候,这个术语对我国大多数发展心理学和教育心理学工作者来说还相当陌生。我国心理学传统上把人的心理分为认识、情感和个性的心理特性三大范畴。我国教育界则一向讲德育、智育、体育,后来加上美育和劳动教育,构成我国教育的五个范畴。“社会性”是否应该作为一个范畴进入我国儿童发展与教育研究,至今还没有统一的认识。但近几年来由于中西文化的交流,特别是由于中国与西方心理学者大量的交流和跨文化合作研究,人们已逐渐地注意到这一范畴在发展教育心理学以及实际教育工作中的重要地位,并已有少量的专著、译著出版(王振宇等,1993;墨森等,1990;齐格勒等,1989)。

实际上,国外对儿童社会性发展的研究,早在本世纪 30 年代就已经开始了。当时,美国心理学的主流派正在激烈地争论究竟是遗传还是环境促成了儿童的心理发展,而且遗传论派在相当长一段时间里占据了优势地位。

直接推动并促成了心理学者对儿童社会性发展研究的,是弗洛伊德的理论。这一理论公开提出,遗传和环境共同构成了个体心理发展的动力。弗洛伊德关于伊底、自我、超我的个性结构假说以及他对个体心理发展阶段的描述,无疑是心理学史上对人的社会性发展过程的最早的描述(Bergan,1979;齐格勒等,1988)。

还有必要提一下 30 年代逆大势而行的两位学者——一位是俄国心理学家维果茨基,另一位是美国社会学家玛格丽特·米德。维果茨基天才地提出

* 本课题获联合国儿童基金会资助。

了他的关于个体心理发展的社会历史文化假说。这位最初曾接受历史学和法学高等教育的学者提出了这样一种惊人之见:生活在十万年前新石器时代的新人,其大脑结构与现代人已无形态学上的根本区别,但二者在高级心理机能上却差别巨大,其原因只能诉诸于社会、历史、文化的发展(列昂节夫,1962)。几乎与维果茨基同时,一位勇敢的女社会学家、当时仍是美国社会学先驱博亚斯的研究生的米德,则以其对萨摩亚群岛土著长达数年的现场观察资料证明,由于文化和社会观念的巨大差异,当美国人为本国青少年的“疾风狂涛般的”青春期而焦虑时,那个群岛上的孩子们是多么平静而顺利地度过同样的这段青春年华的(Mead,1932)。

弗洛伊德、维果茨基和米德的理论,构成了现今正在蓬勃发展的儿童社会性发展理论的三个最重要的理论支柱。

除了这三个理论之外,对社会性发展理论产生过或正在产生影响的理论,主要的还有四个:阿尔伯特·班杜拉的社会学习理论;欧洲后皮亚杰学派——发生社会心理学理论;俄裔美国心理学家尤里·布朗芬布伦纳的社会生态学理论,以及以大量实证资料为雄厚资本的现代人类行为学和行为生物学理论。(齐格勒等,1988)。

介绍这些社会性发展理论不是本文的任务。但是,当笔者在从 70 年代末期开始的一系列关于儿童道德发展的研究在现实生活中遭遇到挑战——人们需要知道更多的关于孩子们怎样学做一个社会的人的知识的时候,特别是当笔者 1987 年在日本东京参加国际行为发展研究会第九届双年会,受到与会的国外从事儿童社会性发展研究的学者们的感染以后,就立志要探讨一下我们中国儿童的社会性发展状况,尽管我早在 80 年代初,就已从许多英文专著上读到过 social development 这个术语了。

从 1991 年起,笔者有幸在当时的工作单位中国儿童发展中心连续三年获得了联合国儿童基金会的资助,从而有条件组成了一个全国性的研究协作组,开始了这项《中国 3—9 岁儿童社会性发展》的课题。当然,这只是一项带有开创性质的、初步的工作。我们全体参与者希望通过这项合作课题,达到抛砖引玉的作用。由于课题组的大多数成员是缺乏经验的年轻心理学工作者,在研究设计、方法、实施、数据处理、理论分析等各方面有可能存在着这样那样的不足。我们只希望,作为中国第一次全面探讨儿童社会

性发展的大规模课题,能够通过自己的工作,向心理学同行和社会提供一些有用的资料。

二、儿童社会性发展的概念和内容

什么是儿童的社会性发展?要回答这个问题,我们可以列举西方许多学者的意见,例如,“社会性发展是发展心理学的这样一个领域,它总是根据个体与环境的相互作用观点来看待发展变化的。”“儿童的社会性是由其稳定的内部结构和通过遗传与环境因素相互作用而形成的那些特性”(Bergan,1976)。另一位心理学者齐格勒强调人的社会性主要包括人的社会知觉和社会行为方式。通过社会知觉,人们觉察他人的想法,向他人表达行为的动机和目的;通过社会行为的学习,人们掌握约定俗成的举止行为、道德观念,从而能够适应自己所生存的社会(齐格勒,1988)。特质论者则认为,在儿童社会性的心理结构中,起最重要作用的特质因素有四个:信念、情绪、态度和价值观(Fishbein 和 Ajzen,1972;Gibson,1969;Kohlberg,1963,1969)。墨森认为,“社会化是儿童学习他们的文化或社会中的标准、价值和所期望的行为的过程”,这包括社会性情绪、对父母亲人的依恋、气质、道德感和道德标准、自我意识、性别角色、亲善行为、对自我和攻击性的控制、同伴关系等等(Mussen,et al. 1990)。沙菲尔在他构筑的儿童与青少年社会性发展心理体系里包括了这样的成分:情绪和对周围亲人的亲密关系,自我概念,社会技能,性别角色,以及以攻击性、利他性为核心的道德发展(Shaffer,1989)。

我们注意到西方学者并不重视给 social development 这一术语下一个准确的定义。他们所重视的只是发现并收集一切与儿童社会性发展有关的实证资料。但是,当我们刚刚开始进行本课题探索时,关于儿童社会性的界定不能不使我们感到困惑。我们希望有一个表述比较清楚的界定。从那时到现在已经过去将近四年。在这四年中,笔者除在国内从事研究外,还到澳大利亚和荷兰访问一年,并当面与一些西方学者讨论这一问题。他们的有些看法是颇有启发意义的。如本人在澳大利亚的合作者、墨尔本大学心理学系安娜·萨恩森博士认为,社会化就是指儿童学会怎样生活、怎样工作、怎样爱别人、怎样接受别人的爱。社会性与个性不同,虽然从本质上来说个性也是社会的,但它尤指那些与遗传有密切关系的、非常稳定的心理特性,一旦形成就不大容易改变。而社会性尤指那些习得的行为方式和社会技能,这些

特性没有个性特征那样稳定。本人在荷兰的合作者、荷兰莱顿大学教授科恩斯塔姆也认为,当我们讨论人的个性时,可以发现,在不同的文化中,存在着大致相同的个性结构;但是当我们讨论儿童的社会性时,会发现儿童社会性发展更多地受到他们所处的文化环境的影响,因而有差异较大的评价标准。

综合各方面的资料和意见,笔者宁愿对社会性作如下的理解:

广义的社会性指人在社会上生存过程中所形成的全部社会特性的总和,包括人的社会心理特性、政治特性、道德特性、经济特性、审美特性、哲学特性等等,它是和人作为生物个体的生物性相对而言的。

狭义的社会性指由于个体参与社会生活、与人交往,在他固有的生物特性基础上形成的那些独特的心理特性,它们使个体能够适应周围的社会环境,正常地与别人交往,接受别人影响,也反过来影响别人,在努力实现自我完善过程中积极地影响和改造周围环境。

个体形成和发展这些社会心理特性的过程,就是所谓的社会化过程。社会性强调人的社会特性发展和演变的结果,而社会化强调人的社会特性发展和演变的过程。

心理学家、教育家、社会学家、文化人类学家都关注人的社会性和社会化,但关注的角度不同。心理学家重视个体在社会性发展和演变中的那些心理规律,试图发现人的遗传因素、情绪、气质、智力特征怎样在其中发挥功能,以及个体之间、不同性别之间的差异。教育家重视教育对儿童社会化过程的影响作用,试图寻找有效的干预措施和训练、组织方法,因此他们非常重视心理学家所发现的那些个体社会化的规律。社会学家的视野则远远超出了学校的范围,他们重视的是人类所生活、学习、工作、娱乐的所有基本单元——各种人的群体,如家庭、工作单位、非正式群体、临时群体,而不是个体;他们最感兴趣的是所有这些群体怎样对人的社会化产生影响和发挥作用,这些群体怎样演变;还包括社会大环境、大背景如政治、经济、法律、传播媒介等怎样影响人的社会化过程以及群体的演变。文化人类学家关注的焦点比社会学家范围略窄些,他们从自己独特的眼光来看待和研究人的社会化过程,这个独特的视角就是种族、民族的演变和形成、各种文化和亚文化模式如何影响人的社会化过程。

在过去二十年里,西方各学科的学者对人的社

会化和社会性发展的研究取得了巨大的进展。一位美国心理学家用“大爆炸”来比喻这种研究进展(Goldberg,1993)。相形之下,我国的研究是落后的。但西方的“爆炸”和我国的“落后”都有其深刻的社会背景。西方“爆炸”的背景在于70年代以后工业化进程加速、经济起飞和居民普遍文化素质和生活水平的提高及其所带来的文化、社会、心理危机。我国“落后”的原因也是显著的:在一个国家尚处于资本积累阶段,居民的普遍文化水平还相当落后、生活水平参差不齐,生存危机还时时威胁着人们的背景下,人的心理危机、社会文化危机还不可能成为人们关注的焦点,尽管这些危机现在已经非常严重地存在着。

三、儿童社会性发展的若干特点

本课题中的多数子课题所涉及的是儿童社会性发展的基本特点,这些子课题属于对社会性发展的内容的而非形式的研究,旨在提供有关中国儿童社会性发展的资料。下面对这部分的研究结果加以概括。

1. 儿童社会技能的发展(子课题承担者:杨重明)

(1)问题

社会性技能是人的社会能力的重要组成部分。Combs 和 Slaby 曾对其作了以下定义:社会技能是一种能力,它保证个体在特定的情境中以社会接受或尊重、同时使个人受益、双方受益或使他人受益的方式同他人进行相互作用。社会性技能在很大程度上决定了个体的社会关系好坏、事业的成功与否或在社会生活中的满意度。大量的研究结果表明,良好的同伴关系是心理健康和教育成功的必要前提。七十年代和八十年代,美国的社会性技能的评价研究与训练在教育 and 心理治疗等领域的研究和应用曾风靡一时,形成了一股浪潮。本研究试图了解3—9岁儿童的社会性技能发展的一般特点,为筛查具有交往障碍的儿童和检验训练的效果制定工具。

(2)方法

本研究所评价的社会性主要有以下几个方面:(1)参与某种社会活动;(2)遵守活动规则;(3)社会焦虑;(4)移情能力;(5)在社会交往中言语音量的大小;(6)言语的流畅性;(7)言语的自发性;(8)表达自己的愿望和要求;(9)对他人的言行表示不赞同、不满或不快;(10)对他人批评;(11)拒绝他人的要求;(12)恭维他人;(13)接受权威;(14)容忍他人的缺点;(15)忍受挫折;(16)对待自己的过失行为;(17)

礼貌行为;(18)对待他人的失败;(19)结束某种交互作用;(20)人名的记忆力;(21)以交换为工具;(22)爱惜他人物品;(23)赠送礼品;(24)言语交流时的目光接触。其中大部分项目参照了国外的有关文献,部分来源自我们在国内的一项调查分析。

研究对象选自北京城区中等教学水平的幼儿园和小学,年龄跨度为 3—9 岁,从幼儿园到小学三年级共六个年龄组,总人数为 265 人。

收集资料的程序如下:先让儿童的父母根据我们的工具对子女的社会性技能进行评定。问卷收回后,要求教师不参考父母的评定,独立地再评定。

(3) 分析与讨论

儿童的社会性技能的评价信息概括起来有两种方法:自我报告和他人的直接观察。本研究采用了间接的观察法,要求相互作用的一方对另一方进行评价,即教师和家长评价儿童。儿童的社会测量本质上是同伴的评价。

关于社会性技能的内容,众多的研究人员确认个体在社会互动中的影响因素有以下四个方面:行为、情感、认知和情境。

行为方面可分为言语行为和非言语行为。J. Dilard 和 B. H. Spitzberg 对 16 项社会性技能的研究进行了分析并指出了目光接触、凝视、手势(非言语行为)和提问、谈话的时间、恭维(言语行为)与人的社会性能力有一致性的正相关;而点头、微笑、打断他人和代词的运用与个体的吸引力的关系,没有一致性的研究结果。此次调查的内容包括了目光接触、点头、提问。由于言语的流畅性和音量也被列入国外的一些工具中,因此也包含在本次调查的内容里。在具体的情境中,行为的时机、反应的强度、持续的时间和一贯性也是社会互动行为的重要因素。由于这几个指标确定起来较难,目前仍处在探讨阶段,所以本调查没有涉及。

在社会情绪方面,移情的能力及表现有助于社会互动。E. A. Weinstein 提出,移情和为达到目的而不择手段的特征有助于人际能力的发展,倔强、避免失败的特征阻碍其发展。另外,焦虑和害怕得到否定性的评价与人际能力呈负相关。本调查涉及了移情和社会焦虑。

在认知方面,McFall 提出了三个概念:译码(decoding),决策技能(decision skills)和编码(encoding)。译码指分析理解社会情境——个体和群体行为的原因、目的、相互影响的过程、结果、存在

的问题。社会能力较强的人能对一个社会情境归结出多种意义,社会知识更多,对社会线索更敏感、理解得更丰富、更复杂,对社会行为有更强的解释和预见能力。决策技能指寻找和检验适当的反应,并评价采取所选择的行为反应的后果这样的过程。编码技能指将目标和选择的行为转化为具体行动的能力。这是社会技能表现的一个必要过程。社会性技能的信息加工模式、内容与 McFall 的译码、决策和编码过程基本一致,即(1)准确地理解社会情境和他人的意图;(2)选择对具体情境适当而有力的反应方式(或策略),并概括化;(3)巧妙地采取行动,执行策略;(4)根据环境要求,监控调整自己的行为。这一模式更加强调社会性技能在具体情境下几种因素的有机结合,可以作为进一步完善这一筛查工具的参照框架。社会性技能的认知成份是复杂内隐的,测量起来有一定的难度。然而,通过展示某个情境,引发儿童思考并用言语报告或角色扮演来说明其策略和行为,不失为一种评估与训练的好方法。本次调查结合了具体的情境,但发现,有些年幼儿童的评价者没有遇到过这样的情境。另外,个体的自我意识也影响着个体在社会情境中的表现,如否定性的自我概念,不恰当的归因和社会比较,至善主义的思维方式和信念都阻碍社会能力的表现。这些方面,本调查未涉及到。

(4) 小结

①儿童的社会技能的某些方面具有一定的发展趋势,如社会焦虑。

②本研究所使用的社会技能发展测量量表是一基本有效的筛查工具,然而它仍有待完善。

③幼儿园大班和小学一年级儿童比较容易接受教师的批评和指导,他们所处的年龄阶段是培养儿童社会性技能的良好时机。(杨重明,1994)

2. 3—9 岁儿童自我意识与社会性发展(子课题承担者:冉乃彦)

(1) 问题

自我意识是人类意识的最高形式,是人的意识的本质。人通过实践,使自我意识得到发展,不但能更好地认识自然、社会和自身,也能更好地改造自然、社会和自身,并使社会化成为一个越来越具有自觉性、创造性的过程,在心理发展上充分体现人的主体性。本研究着重考察以下几个问题:(1)儿童自我意识发展的总趋势和年龄特点;(2)自我意识内部各要素之间的关系;(3)自我意识发展与社会性发展

的关系；(4)两者交互作用使儿童心理发展出现何种年龄特点。

(2)方法

问卷调查

调查对象 用分层法选择三种类型的学校、幼儿园各一个，从中随机选取 3—9 岁儿童 560 人，每年龄组 80 人，男女各半。

材料

a. 自我意识发展问卷，由笔者设计，其结构如下：

自我认识	外部实在层(1—5 题)
	活动知觉层(6—10 题)
	价值概念层(11—20 题)
自我对待	自我意向层(21—30 题)
	自我调控层(31—40 题)
自我情感	较低层次(41—50 题)
	较高层次(51—60 题)

b. 社会性发展问卷，采用陈会昌设计的儿童社会性发展量表。

步骤 两份问卷通过幼儿园和学校教师发给所选儿童的家长，填写后收回有效问卷 520 份。

画人测验 采用儿童画自己的方法，考察儿童自我认识发展的情况。选择 3—9 岁 139 名儿童进行此项测验，每组 20 人左右，男女各半。

采用儿童“画自己”和“画他人”进行对比的方法，结合临床法考察儿童自我认识和认识他人的关系。选择 3—5 岁儿童 200 名(男女各半)进行测验。

采用儿童“对镜画自己”和“大家画一人”进行对比的方法，结合临床法考察儿童自我形象形成的特点。选择 4 岁和 5 岁各 10 名儿童(男女各半)做被试。

采用卡片测试和小型座谈会方法调查儿童自我意识和社会化观念的关系。选取 6—9 岁 27 名学生(男女各半)进行调查。

(3)小结

本研究发现了以下的事实：

①3—9 岁儿童自我意识发展迅速。其中 4—5 岁，7—8 岁是自我意识发展的关键期。

②在 3—9 岁这一阶段，男女儿童只有在 9 岁出现自我意识的性别差异。

③自我意识结构中有三个主要的维度：自我认识，自我对待和自我情感。在总的发展进程中，这三个维度是相互协调的，但在不同年龄阶段，起主导作用的维度是不同的。在这三个维度之下，存在着 8 个

因素：自我要求，自我评价，自我内疚，自我独立，自我悔恨和嫉妒，自我调节，自我形象，自我激励。

④自我意识与整个社会性发展之间存在着明显的相关关系。但这种相关关系随着年龄的增长，呈波浪式发展趋势，其原因可能与“自我中心化——去自我中心化”规律有关。对其中的机制，有必要进一步探索。(冉乃彦，1994)。

3. 婴儿的社会性情绪及其对早期德育的启示
(子课题承担者：左其沛，战秀琴，金星，吕微微)

(1)婴儿社会性情绪的表现和特征

人类婴儿与成人接触交往时表现出来的情绪称为社会性情绪。国外一些研究报告指出，这类情绪出现得很早。但是，对它们的表现范围和特征，以及具有怎样的性质和意义，还有许多不同看法。我国这方面的研究还比较少。

根据近年来对婴儿的观察研究，我们认为婴儿的社会性情绪主要表现为积极性情绪(关于“反应性啼哭”，尚未找到足够的证据)；婴儿表现积极性情绪的基本方式是表情、动作和无特定意义的发声；因此，可以将“社会性微笑”、“天真活跃反应”与“婴语”作为研究社会性情绪发生发展的三项主要指标。1992 年，我们对 280 名婴儿的父母进行调查(以问卷法为主，结合谈话和小型座谈)，并对其中的 36 名婴儿进行直接观察(与婴儿的母亲配合)。结果表明，“社会性微笑”(望着母亲或其他人的面孔发出微笑，或听到人的声音就微笑，开始“找人”)发生于 1—3 个月之间，虽然存在一定的个体差异，但均发生于新生儿期。根据 280 份材料中有具体准确日期的 143 份材料统计，平均为第 56 天。约在 2.5 个月之后，微笑的频率和强度都增加，逐渐伴随全身性动作，似乎欢腾雀跃，即出现“天真活跃反应”。婴儿在出生一、二周后，即可偶尔发出“咕”“格”声，以后虽逐渐增多但独自发声，似乎与手脚的不随意动作一样仍然属于生理性活动。以后，性质逐渐起了变化，即每与成人接触，就唧呀发声，并可与成人交互发声，同时流露出明显的积极表情，这发生在约 3—4 个月之间。

观察中发现，婴儿的社会性情绪，有以下几个特征：

婴儿与成人的关系出现“相互性”。

婴儿具有主动性。在成人与婴儿的相互作用中，虽然意识水平不同，但婴儿也同样表现出自己的主动性。他们并不是单纯被动地接受成人的爱抚和挑逗，同时也在主动地影响成人，甚至去“挑逗”成人。

婴儿对人的声音面貌及与人的接触交往表现出特殊的注意和兴趣,3—5 个月的婴儿,“社会性微笑”、“婴语”均可持续 5 分钟以上,少数婴儿可达十几分钟,而对其他即使是新异刺激物(如彩色气球),注意的时间一般也不超过 5 分钟。

(2) 婴儿的社会性情绪对早期德育的几点启示

要重视早期德育

婴儿的社会性情绪启示人们:进行早期德育是必要的,也是可能的。任何发展都始于发生。婴儿早期发生的交往、认知等社会性需要和心理机能,孕育着品德和智能的胚芽,是品德和智能社会化发展的起点。德育,同智育、体育、美育一样,都应尽早开始。究竟“早”到什么时候?不妨说,婴儿的社会性情绪出现之日,就是早期德育开始之时。

在早期德育中,要注重社会性情感的培养。婴儿的社会性情绪,包含着主体与他人相互亲近的倾向,在此基础上,可以发展为同情和爱人的情感,成为道德行为的内部动力。与之相联系的自尊感、羞愧等等,则成为道德行为的自我调节因素。这些社会性情感都在婴儿后期或幼儿早期相继出现,并成为自发的利人行为的内部动机。利人行为,是在婴幼儿时期就已出现的简单的道德行为,但它是发展得更好、更自觉的道德行为的前提。没有爱人的情感,就不会有真正的利人行为。

要在实践活动中发展“相互性”。我们曾提出,德育的基础是实践活动。这是全盘德育的基础,也是早期德育的基础。教导、感化、训练、灌输、奖惩等各种方式,只有在实践活动中才能综合起来;内因和外因相互作用,只有在实践活动中才能找到“结合点”。但实践活动必须在良好的人际关系中进行,人际关系和活动也是统一的。这一点,从婴儿的社会性情绪中也可以得到启示。

婴儿在社会性情绪中表现出与成人的“相互性”,暗含着一个重要的信息:人和人是相互需要的。婴儿还没有自觉意识,成人往往也没有意识到这一点。但正确的早期德育,要求成人意识到这一点,从这点出发,有助于循序渐进地引导婴幼儿与成人及小伙伴建立起相互尊重、相互爱护、相互帮助的道德关系。(左其沛等,1994)。

4. 3—9 岁儿童自我控制能力的发展(子课题承担者:谢军)

(1) 问题

自我控制是个体对自身的心理与行为的主动掌

握。自我控制能力的发展是个体行为由不自觉到自觉的发展过程的一个重要因素,在个体成长过程中始终伴随着自我控制能力的发展。本领域的研究对自我控制能力做了不同角度的分析和解释,主要结论有:自我控制能力强的儿童在学校更能集中注意(男孩)或更能适应环境(女孩);儿童逐渐学会了控制即时冲动而等待更好的结果;榜样的作用对儿童的自我控制行为有很大影响;面对不同性质的任务,儿童所表现的自我控制特点也不同;等等。参考以往的研究,本研究以问卷法调查 3—9 岁儿童自我控制能力的发展情况,探讨自我控制能力的结构及其特点,以及自我控制能力发展的年龄特征、性别特征、自我控制能力与整个社会性发展的关系等。

(2) 方法

材料 问卷 1 为自编的“3—9 岁儿童自我控制能力发展调查表”,其内容依据已有的研究结果设计而成。问卷包括内部行为的自我控制和外部行为的自我控制两个方面共六个因素。内部行为包括对情绪的控制和对动机的控制,外部行为包括行为的自觉性、独立性、坚持性、自制力。每一因素包括 9 个项目,涉及儿童在家庭、学校、公共场所等环境的学习、游戏、日常生活,总共 45 个项目,每一项目有四个选项,选项号与自我控制能力的关系成正比。

问卷 2 为陈会昌编制的“儿童社会性发展量表”。

两份问卷均由所调查的儿童家长填写。

被试 随机选择 3—9 岁幼儿园和小学儿童 381 名作为被试,其中男孩 162 名,女孩 219 名。

(3) 小结

本研究发现了以下事实:

① 儿童自我控制能力由外显行为的自我控制和内隐行为的自我控制两个维度组成,外显行为的自我控制包括对情绪的控制、坚持性、自制力和独立性四个因素;内隐行为的控制包括对动机的控制和自觉性两个因素。

② 3—9 岁儿童的自我控制能力随年龄增长而呈上升趋势,且这种发展的关键年龄明显地在 3—5 岁之间,5 岁以后,总的发展趋势不再明显,但各因素的情况有差异,如情绪控制发展的关键年龄在 6—7 岁,坚持性发展的关键期在 6—7 岁,自制力发展的关键期在 3—4 岁和 6—7 岁,独立性发展的关键期在 3—4 岁和 7—8 岁,动机控制发展的关键期在 3—5 岁,自觉性则呈波浪式发展。

③儿童自我控制力的发展存在明显的性别差异,且所有的差异都表现为女童分数高于男童。分因素来看,在自觉性、自制力、动机控制和坚持性四个因素上发现明显的性别差异,而情绪控制和独立性两个因素上性别差异不明显。

④儿童自我控制能力发展与整个社会性发展之间存在着明显的正相关关系。(谢军,1994)

5. 3—9岁城乡儿童自我控制、自我体验和自我评价能力的发展(子课题承担者:刘守旗)

(1)问题

个体道德发展从某种意义上讲是一种道德行为的学习过程,是社会道德规范经学习和实践演变为个体内在的道德品质的过程。这既是一种接受教育的过程,又是一种自我教育的过程。因此个体道德发展的状况可以通过其自我教育能力的发展状况加以反映。本研究从知、情、意三个方面入手,编制了调查问卷,进行测试,在道德认知方面,着重考察自我评价能力的发展状况;在道德情感方面,着重考察自我体验能力的发展;在道德意志方面,着重考察自我控制能力的发展状况;然后综合三方面的资料,对3—9岁儿童道德发展的总体水平及各因素发展水平与特点做出评价。

(2)方法

材料 共采用4种问卷:3—9岁儿童自我控制能力自测量表,自我体验能力自测量表,自我评价能力自测量表,以及父母问卷。

被试 研究的第一阶段,在南京市3所幼儿园和2所小学随机选择3、5、7、9四个年龄组儿童各70名,共280名,男女各半。研究的第二阶段,在江苏海门县和宜兴市的3所幼儿园和4所小学随机选择3、5、7、9四个年龄组的儿童各70名,男女各半。

研究的基本方法是问卷法。对学前儿童采用直接谈话法,对学龄儿童酌情采用个别谈话法,由主试和教师将问卷逐题念给他们听,并在问卷上记下他们的回答。

(3)结果

①3—7岁儿童的自我控制、自我体验和自我评价能力随年龄增长而增长,而在7—9岁之间出现一种发展的停滞,但其道德发展水平依然高于学前儿童;

②儿童道德发展中无明显的性别特征;学前期是儿童道德发展较为迅速的阶段,7岁是发展的关键年龄;

③儿童道德各方面的发展是不平衡的,自我评价能力是学前高于学龄阶段;自我体验能力随年龄增长由低水平向高水平演进;自我控制能力虽然学龄阶段高于学前阶段,但学龄阶段表现出一种发展的停滞状态;

④5岁、7岁和9岁分别是儿童自我评价能力、自我体验能力和自我控制能力发展最迅速的年龄阶段;

⑤儿童自我控制能力各因素(行为自控、情感自控、言行一致)的发展均以7岁为转折点,此前此后出现波动,而其发展水平仍高于学前儿童,但其发展不平衡,行为自控和情感自控具有较明显的年龄特征,而言行一致这一因素的年龄特征不明显;

⑥城乡儿童自我控制能力、自我体验能力和自我评价能力发展无明显的差异。(刘守旗,1993,1994)

6. 儿童向社会行为的发展(子课题承担者:王蕾)

(1)问题

向社会行为指个体表现出的那些受其所在社会接受和鼓励的行为,是个体自觉遵守社会规则、并因此获得社会规范肯定的那些行为。向社会行为的动机更多体现在受益于人,而不是获得物质和社会性的奖励。但向社会行为存在相应的内在满足和自我奖励。向社会行为的发展体现着个体社会化的程度,受到个体社会认知、自我意识、社会技能、情绪、情感、经验等社会化诸因素的影响。向社会行为包括帮助、分享、安慰、合作、慷慨等行为。儿童对规则的遵从、移情和观点采择能力与其向社会行为有密切的联系。

迄今对向社会行为的研究发现,随着个体年龄的增长、认知水平的提高以及经验和社会能力的增多,儿童的向社会行为表现日益显著。年长儿童比年幼儿童更热衷于帮助别人,和他人分享。

本研究在考虑到向社会行为的概念、发展趋势和影响因素的同时,考虑了可能的文化差异。为此我们选择了大城市、县城以及农村小学,同时进行调查。我们假设,道德标准和社会规范存在着文化的特异性。不同地区对于儿童应遵守的向社会行为,以及行为评价标准会有所不同;此外,在不同的文化背景下,儿童所获得的向社会行为训练和经验也不同,向社会的外显行为也可能存在差异。

(2)方法

被试 采用分层随机抽样法,分别从北京市(大城市)、天津杨村(小城市)和河北茶淀(农村)的各一所小学中抽取小学一年级学生 106 名,二年级学生 103 名,三年级学生 104 名,四年级学生 110 名,共计 423 名被试,其中男生 209 名,女生 214 名。

材料 从小学生日常行为中选出 36 种典型的向社会行为或相关的行为,它们分属于以下七个方面:(1)帮助行为;(2)分享行为;(3)安慰行为;(4)遵守规则和尊重权威;(5)合作行为;(6)观点采择和移情;(7)侵犯行为。根据这 36 种行为,编制了 36 个项目,再用这 36 个项目组合成家庭问卷和教师问卷。问卷采取 5 级记分制,根据问卷各题所述的行为表现在日常生活中出现的频率,设置五个选项:没有,偶尔,有时,经常,总是。由教师和家长根据他们对学生日常生活中行为的观察作出评价。

步骤 把问卷发给学生所在班级的班主任老师和家长,让他们对同一个学生进行评价。问卷在限定的时间内收齐。其中,对来自茶淀农村的部分文化程度较低的家长,由教师集中起来对问卷作了逐条讲解。

(3) 结果

①随着儿童年龄的增长,在家长问卷中,帮助行为、分享行为、安慰行为、对规则和权威的遵从,以及教师问卷中儿童的帮助行为、分享行为、对规则与权威的遵从以及移情和观点采择的得分,以及两份问卷的总得分都呈向上发展的趋势。

②儿童向社会行为的发展存在着性别差异。

我们的资料显示,无论在家长还是在教师心目中,性别差异都是显著存在的。这表现在,女童对规则和权威更“听话”,侵犯行为更少。

③小学生向社会行为的发展存在着地区差异。

北京的小学生向社会行为的总得分最低,而来自县城的杨村小学生的得分最高。这种差异最明显地表现在家长问卷中,在分享、帮助、遵从规则和权威、侵犯行为的控制以及社会交往能力方面,小城市儿童的得分显著高于农村儿童,农村儿童又显著高于大城市儿童。这从一个侧面反映出当前大城市中人际关系趋向淡漠的现实。(王雷,1994)

7. 儿童观点采择能力的发展(子课题承担者:陈学锋)

(1) 问题

社会认知是指人对一切社会现象的认知。儿童的社会认知研究包括儿童如何对其周围的社会性事

物进行概念化和推理,包括他们见到的人、人与人之间的关系、群体内部的关系以及群体之间的关系等。这种概念化和推理的变化和发展规律、社会认知与社会性行为的关系,是社会认知发展研究领域的中心问题。

目前国内外所探讨的儿童社会认知分为以下三类:(1)对作为个体的他人的认知;(2)对人与人之间关系的认知;(3)对社会关系(群体关系及社会结构、异常行为、社会角色)的认知。而对儿童处理与他人关系和在社会中学习做社会合格成员方式关联最大的方面,则较多地涉及对权威关系的认知,对同伴关系及友谊的认知,对社会性行为动机与后果的关系的认知,对社会规则的认知与道德判断等。

近期研究指出,观点采择能力是儿童的社会认知中居核心地位的能力。观点采择能力指人理解他人心理的能力、即站在他人的角度理解问题的能力。观点采择能力的发展是存在于上述许多方面的社会认知的共同因素。国外也有研究指出观点采择能力较高的儿童有更多的帮助和合作等向社会行为而较少做出反社会行为。塞尔曼(R. L. Selman)用“霍利爬树”的故事研究角色采择的阶段,他发现儿童观点采择能力的发展分为以下五个阶段:阶段 0 叫做自我中心的观点采择,在这个阶段,儿童不能区分自己对事件的解释和他们认为是真实的或正确的事情;阶段 1 称为社会信息的观点采择(约 6—8 岁),儿童意识到别人有不同的理解和观点;阶段 2 为自我反省的观点采择(约 8—10 岁),这时儿童意识到,每个人都知道别人有自己的思想和情感,不仅知道别人有不同的观点,而且能够意识到别人的观点;阶段 3 叫做相互的观点采择阶段(10—12 岁),儿童能从第三者、旁观者、父母或共同的朋友的角度来看待两个人的相互作用;阶段 4 是社会和传统体系的角色采择(12—15 岁以上),儿童认识到存在着一种综合的观点网络,如某一地区的或者某一宗教的观点,个体了解到为了顺利地同他人交往和理解他人,每个人都要考虑社会体系的共同观点。

由于社会文化的差异必然要造成儿童认知发展尤其是社会认知发展的差异,我国儿童在这几个方面的社会认知的观点采择能力有何区别,尚为有待解决的问题。

本研究拟以问卷方式对影响 7—11 岁儿童社会化影响较为直接的社会认知几个方面中观点采择能力进行测查,考察儿童观点采择能力的发展状况及

其与社会性发展水平之间的关系。

(2)方法

被试 北京城市、河北县城和农村小学 1—5 年级学生,每年级抽取一个自然班,共 544 人。

材料 采用自编的问卷进行测量。在编制问卷之前,首先确定所要测量的内容:通过查阅文献找出儿童社会认知发展较为重要的几个方面,即对权威关系的认知,对友谊与分享关系的认知,对动机与后果的认知与道德判断,对社会规则的认知。在此基础上设计了 4 个故事,其中故事 A 是关于权威的认知,故事 B 是关于分享与友谊关系的认知,故事 C 为道德判断,即对动机意向的分辨力,故事 D 是对社会规则的认知。在这 4 个方面的认知任务中,测量重点是对其中人物关系和他人观点的采择能力方面。针对故事内容提出主人公可能表现出来的若干种行为,让儿童进行选择,并在 12 种理由中选出 4 个认为是最重要的理由。这若干种理由分别处于一定的观点采择水平上。

记分方法 征求专家意见制定评分标准,将问卷交给 3 个以上儿童心理与教育专家评价,让他们以最高的观点采择水平为标准来打分,综合其意见形成专家常模。参照 Selman 的记分标准,达阶段 1 的记 1 分,达阶段 2 以上的记 2 分。在征求专家意见并参照 Selman 记分标准的基础上,定出每个被选项的分值,定出记分标准。

(3)小结

本研究发现了以下事实:

5—11 岁(小学一至六年级)儿童的观点采择水平总起来说是逐渐上升的。其发展与塞尔曼所研究的国外儿童的观点采择的发展水平基本同步,都经历社会信息、自我反省和相互的观点采择阶段。但在不同的社会认知方面表现出的观点采择的发展水平略有先后。如本研究中道德判断的观点采择的发展即稍快于塞尔曼研究结论中所规定的阶段。

本研究中编撰的个别故事未能投射出儿童观点采择发展的趋势,与理论假设和其他故事的结果不一致(如故事 B)。这可能与故事的编撰有关,有待进一步探索。(陈学锋,1994)

8. 儿童的依赖与独立行为:其结构及发展(子课题承担者:吴华丰)

(1)问题

在婴儿期和儿童早期,儿童的所有需要几乎都是首先从母亲、亦即他们最早的依恋对象、继而逐渐

泛化到其他人那里得到满足。这些需要也由一开始单纯的生理方面,逐渐发展到心理方面。儿童的依赖性可以包括各种各样的行为,而所有这些行为都表明一个人需要有人使他放心,对他抚爱,对他赞许并给他帮助,它是社会性行为的一种形式,而儿童的独立性或自主性的发展则是其社会化过程的一个重要方面。

Beller, Mann, Heathers, Sears, Maccoby 和 Levin, Livson 和 Mussen 等许多研究者都曾研究过儿童的依赖行为,他们将它分为三个方面:(1)寻求亲近,包括要求身体接触,要求大人在身边,跟随大人,让大人能在视线之内,等等;(2)寻求注意和赞同;(3)寻求帮助。也有研究者认为依赖行为并不仅是这些特定行为,还包括许多个性化的方式。

随着儿童的成长,他们的依赖行为的方式也发生变化,由婴儿式的依附和四处跟从转变为更为成熟的寻求注意和赞同,依赖的对象也由单纯指向母亲转向其他成人和同伴。潜在于依赖行为之下的动机强度也发生变化。

关于独立性,Beller 和 Heathers 认为,它不仅是依靠自己(self-reliance),还指坚持自己的权利。即一个儿童只有做到了下述两点,才能说他是具有独立性的:1. 不经常寻求别人的照顾;2. 表现出主动性和争取成就。也就是说,它不仅指没有依赖性,还包含更多。它们不完全是行为连续体上对立的两极。

六十年代以来,儿童依恋的理论已成为西方社会性与个性发展领域的重要理论之一。沃特斯—迪因儿童依恋行为分类卡片作为评价儿童对母亲的依赖关系的最常用的工具之一,吴放和邹泓(1994)已对其进行了中文版的修订。本研究选取了该分类卡片中有关儿童对母亲的依赖与独立行为的项目及部分自编项目作为测量工具,由母亲对其孩子进行评定,以便为更好地了解儿童依赖与独立行为的结构及其年龄发展趋势提供参考和依据。

(2)方法

测量工具

选取了沃特斯—迪因儿童依恋行为分类卡片中文版中有关依赖与独立行为的项目,并与母亲访谈,补充设计了部分项目。量表采用 7 点设计,各项目由 1(不符合)—7(非常符合)对儿童的行为进行评定。

首先对一些家长进行预实验,就项目的可读性、问题格式的效果及项目的安排进行评估,进一步修改量表后采用。

对象和程序

在北京市三所日托幼儿园的 26 个班中,每班随机抽取 8—10 名儿童,共计 213 名被试,男女大致各半。在母亲来园时,对其进行讲解,辅导其使用量表,并要求针对项目上描述的行为对孩子进行一段时间的观察后,再行评定。

回收的有效量表为 210 份,其中 3、4、5 岁儿童分别为 73 人,69 人,68 人。

(3) 结果

在儿童对母亲的依赖性和独立性这一特征中,存在着三个主要的维度:儿童对母亲的主动依赖;儿童对母亲的消极被动的依赖;儿童的独立性或自主性。

就各因素的年龄发展趋势来看,只有因素 2 随年龄发展有显著差异。因素 1(对母亲的主动依赖)和因素 3(儿童的独立性)未发现随年龄发展的差异。

因素 2(对母亲的焦虑反应)随年龄发展有显著变化。3 岁与 4 岁,3 岁与 5 岁均有显著差异。这说明儿童随年龄的增长,其耐心、对延迟满足和失望的接受和容忍能力增强,被动和消极的依赖性降低。尤其是 3 岁至 4 岁阶段,变化显著,这是成熟的一种表现。

就性别差异看,各因素均未反映出显著的性别差异,说明在 3—6 岁时期儿童对母亲的依赖与独立行为还未分化出明显的不同。虽然我国文化对男孩和女孩有双重标准,即依赖对于女孩和女子比对于男孩和男子更为文化所接受,但母亲作为儿童最早的依恋对象,也许有其特殊性,性别差异也许要到晚些时候才更显著。(吴华丰,1994)

9. 3—6 岁儿童的冲突、攻击与同伴地位(子课题承担者:顾援)

(1) 目的

本研究在严格定义冲突与攻击这两个概念的基础上,探索 3—6 岁儿童冲突、攻击与同伴地位这三者间的关系。攻击这个词在本研究中定义为一个人故意打、踢、推或伤害他人身体(躯体攻击)和口头侮辱或谩骂另一个人(口头攻击),而冲突则是两个人的一种人际交往的方式,其表现为两个人意见不一致、不和或相互对立。

本研究对 3—6 岁儿童在自然冲突的情况下,考察以下问题:(1)儿童参与冲突的比率与他们的被观察到的口头和躯体攻击的关系;(2)在六周的观察前

后进行的两次社交测量中所得到的“喜欢”和“厌恶”分数是否与冲突(如打架)有关;(3)口头和躯体攻击的比率与同伴地位的关系。本研究对冲突中的攻击率有两种计算方法:一是儿童在观察期间冲突中的攻击性行为的平均百分率;二是在观察期间的冲突事件中所使用的攻击的频率。

(2) 方法

被试

从一所日托幼儿园的 203 名 3—6 岁儿童中随机选取 72 人作为样本,将他们分为 6 个同性别小组,每个小组有小中大班被试各 4 名,其中每组中班者不多于 3 人。

步骤

观察 由观察者充当老师对各组被试的自由活动做自然观察,每组每周观察两次,共观察十周。

环境 时间为上午 9:00—10:00,场地为 9.5 米见方的儿童活动室两间,各室内有小方桌两个,椅子六把以及与儿童年龄相应的玩具(如迷津、装配玩具等)。

冲突及攻击的量化 每组设两个观察者,他们事先共同观看有关冲突的图画资料和书面的定义,并对此达成一致。冲突的定义为:甲儿童试图影响乙儿童,乙儿童拒绝他的影响,甲儿童则坚持他的企图。观察者总共讨论和辨认 200 次冲突。由于粗鲁行为和摔跤游戏主要具有自然游戏的性质,因而不包括在冲突之内。每次冲突被记作一分。观察者通过训练能够区分 38 种口头和躯体攻击动作。这些动作包括口头攻击(对其他同伴的侮辱和诽谤),躯体攻击(打、踢、推)以及抢别人东西。每次攻击行为记一分。

观察者可靠性系数 每个小组在冲突事件中随机选取其中的三分之一,分析两名观察者对这些个案作出的判断;两个观察者判断一致的个数除以这个一致的个数加上两者不一致的个数。对六个组的口头攻击和躯体攻击的观察者可靠性系数分别计算,口头攻击为 $79-1(M=.88)$;躯体攻击为 $95-1(M=.97)$ 。

对社交地位的测量 测量在为期十周的自然观察的前后进行。观察者同每个被试单独谈话。每次谈话中,让被试看本组其他儿童的照片并让其指出他们认识的儿童,然后再让他们指出他们最喜欢的三个和最不喜欢的三个孩子。这样,每个被试就有两个分数:最被别人喜欢的个数为该被试的“喜欢”分数;最被别人不喜欢的个数为“讨厌”分数。虽然每个小

组里只有最多三个来自同一个班的被试,但是每个儿童差不多认识其组里一半以上的人(男 $M=6.88$,女 $M=7.36$)。

(3)结果

①关于冲突与攻击的关系

本研究最主要的结果之一是,发现那些频繁参与冲突的儿童比参与较少的儿童在解决争端时表现出更高的躯体攻击百分率,也就是说,高比率的冲突者比低的在争端中更多地依赖躯体攻击策略。这种关系的存在可能说明有这样一种潜在的倾向:这种倾向不仅使儿童能预先抗拒其同伴的影响,而且还会增加其在解决冲突时使用武力的范围。

②关于冲突、攻击及同伴地位

冲突及躯体攻击与同伴地位是本研究的第二个主要目的。结果表明,冲突与社交复测的“厌恶”分数比全体被试躯体攻击的百分率与之有更高的相关。本研究结果也进一步扩展了这一结论:这种关系不仅在男童中存在,而且在女童中也存在。

③本研究结果与儿童的社交教育

假如以本研究中发现的冲突中的攻击行为与社会拒绝有显著相关的结果来看,教给儿童在解决争端时使用非攻击的方式对他们自己同伴地位的提髙可能会有好处。如前文所说,参与冲突是同伴地位低的儿童的一种主要倾向,那么多使用一些减少他们将自己的意愿强加于人的方法,对帮助他们减少卷入冲突的倾向也许是有用的。当然,为了更有效地做到这一点,还需进一步研究高冲突率的儿童常常被拒绝的精确机制。有一点几乎可以肯定,随着他们与同伴冲突的减少,来自同伴的合作与积极回报必将随之增加。

本研究中发现的性别差异及两次社交测量中“厌恶”分数间的关系有待进一步探索。(顾援,1993)

10.3—9岁儿童攻击性行为调查(子课题承担者:李俊)

(1)目的

攻击性行为是社会心理学和发展心理学家感兴趣的课题。习性学认为,争斗和攻击是人与动物的本能;驱力论认为,攻击是个体遭遇挫折后产生的;社会学习论认为,攻击是通过观察和强化习得的;社会认知模式认为攻击是因为攻击者对于社会信息的错误知觉而引起的;社会生态学模式则认为个体行为的每一个影响源都可能促成攻击。近几年来我国心理学工作者也对儿童的攻击性行为作了研究,但大

部分报告都是将攻击性作为儿童的一种个性品质或对照行为进行比较分析,专门的调查和实验很少见到。

儿童的攻击性行为就其对社会的负面影响来说与成人攻击性有着明显的区别,但它对个体的健康发展不利。S. Freud, A. Adler, K. Horney 和 E. Erikson 都认为,有关儿童早期的生物、情绪和社会满足的经验与他们今后一生中出现或不出现顺应不良问题有一定的联系。攻击性行为阻碍儿童社会性、个性和认知的发展,影响教师教育、教学工作的正常实施,因此,对儿童攻击性行为的研究具有理论上和实践上的双重价值。本研究在借鉴经典的攻击理论和国内外有关研究结果的基础上,以3—9岁儿童为对象,采用调查法和谈话法探讨儿童攻击性行为的主要影响因素,以期有效干预措施的制定提供科学依据。

(2)方法

调查范围北京市城区各级各类幼儿园及小学。

样本有效家长问卷210份,有效教师问卷180份,标准式谈话1080人次。

研究程序

编制教师及家长问卷。问卷一(教师、家长用)调查儿童身心特点、家庭及学校教育、社会传播媒介等因素对儿童攻击性行为的影响。问卷二(教师用)调查幼儿园小班到小学三年级儿童攻击性行为的情况。

设计标准化谈话。Buss(1961)将攻击性行为分为激怒性攻击和手段性攻击两类,Hartup(1974)也对敌意性攻击和工具性攻击(即手段性攻击)作了区分。但在童年期还可能出现其他类型的攻击,如无意攻击、宣泄精力的攻击、取乐性攻击、模仿性攻击等。本研究参考了Buss和Durkee(1957)的攻击性行为问卷,就攻击性行为的三种基本表现形式。(躯体攻击、言语攻击、工具性攻击)设计了由教师主持的标准式谈话,目的在于了解儿童攻击性的表现。

数据的处理

对问卷一的第1—31项的答案进行等级记分,每一项目中最易引起攻击的因素记为5分,其次为4分,3分,2分,1分。将家长问卷的原始数据和教师问卷的原始数据输入计算机,用SPSS软件进行各项统计分析。

(3)小结

①教师和家长一致认为,攻击性行为的形成主

要是由于遗传和环境的共同影响所致,而没有形成攻击性的原因主要来自环境影响。但他们由于从各自不同的角度分析儿童攻击性行为的影响因素,在具体影响因素的看法上有分歧,教师认为,儿童攻击性行为的影响因素依次是:外界综合因素、儿童的体质与气质、儿童性格、同伴关系、社交技能、儿童与成人的关系、家庭教育方式。家长认为儿童攻击性行为的影响因素依次是:儿童气质与体质、儿童性格、儿童与成人的关系、儿童社交技能、同伴关系、传媒及环境。

②儿童攻击性行为(躯体攻击、工具性攻击、言语攻击)大多出于一种公平的报复动机;无意的工具性攻击随年龄的增长而逐渐减少,言语攻击是最易被儿童模仿的行为。

11. 特殊儿童的社会性发展(子课题承担者:王书荃)

研究 I:学前弱智儿童的社会适应能力

(1)问题

弱智儿童受智力水平的影响,在获得知识技能、适应周围环境和社会需要过程中伴随着比常人更多的困难。揭示社会环境、家庭及学校对弱智儿童社会适应能力的影响,探讨帮助弱智儿童学习适应社会,使他们成为一定社会角色的方法,这些都是研究弱智儿童社会性发展、实现弱智教育目标的重要内容。本研究从调查弱智儿童的个人适应、家庭适应、学校适应、社会适应几方面入手,探讨弱智儿童社会适应能力的特点和缺陷,为制定干预对策、培养弱智儿童的社会适应能力提供依据。

(2)方法

被试 分为弱智组和正常组。弱智组被试 45 人来自北京市区弱智幼儿园,其中男童 24 人,女童 21 人,最大年龄 10 岁,最小年龄 5 岁,平均年龄 8 岁智力低下的程度,根据入园时的评定,轻度 12 人,中度 33 人。正常组被试 29 人,随机取自北京市城区两所幼儿园。其中男 13 人,女 16 人,均龄 6 岁。

材料 参考日本三木安正社会生活能力调查表、美国 AAMD 适应行为量表、文兰社会成熟量表以及学龄前儿童行为发展情况调查表等量表,结合中国社会情况及弱智儿童发展水平,自行编制了“学龄前弱智儿童社会生活能力调查表”,包括四个维度、十个方面 104 个测试项目。适应性行为符合社会要求的得 1 分,不符合的得 0 分,满分 104 分。

步骤 由儿童家长依照调查表内容填写。然后

由两个以上熟悉儿童的教师共同审查并鉴别家长填写的每个项目,找出不同意见的项目。求出家长、教师意见的相关系数,作为填表可信性的指标。

(3)结果

①弱智儿童无论在个人适应、家庭适应、学校适应和社会适应等方面都落后于普通儿童。

②在语言交往和基本生活能力两项调查中,弱智儿童不仅表现出平均水平低,而且分布分散。

③弱智儿童虽然社会适应能力差,社会性发展水平低,但他们在幼儿园内对学习的态度与普通儿童没有显著差别。说明弱智儿童有学习的要求。(王书荃,1992)

研究 II:弱智儿童的社会性发展

(1)问题

研究表明,改变弱智儿童自身的社会行为,可能会积极地影响正常儿童对弱智儿童的态度。因此在大力提倡接纳弱智儿童的同时,必须提倡弱智儿童的自身发展,提高和改善他们自身的行为。本调查的目的是发现弱智儿童社会性发展的规律和特点以便制定合理的干预措施。

(2)方法

研究对象 3—9 岁弱智儿童。在北京市四个城区的部分幼儿园或弱智儿童学校及普通学校的培智班随机抽取 3、5、7、9 岁四个年龄组的弱智儿童 121 人,其中男童 68 人,女童 53 人。智力低下的程度依入园时的评定,智商范围在 55 到 70 之间。

工具 采用陈会昌编制的儿童社会性发展量表,由被试家长填写。

(3)结果

弱智儿童社会性发展的整体水平低于正常儿童,弱智儿童的社会性发展水平没有随年龄的增长而提高,5 岁和 9 岁是弱智儿童社会性发展的缓慢期。

弱智儿童社会性发展水平低的现象并不能通过外界环境的改善而提高,单靠主流作用本身达不到这些目标。提高弱智儿童社会性发展水平的方法主要在于帮助他们提高自身能力去适应社会,同时要求社会改变对他们的看法,采取接纳的态度。(王书荃,1994)

四、儿童社会性发展的影响因素

父母教育方式与儿童社会性发展(子课题承担者:关颖,刘春芬)

(1)问题

在儿童发展过程中,家庭因素是影响其社会化过程的首要因素。而家庭教育是在家庭生活中发生的,以亲子关系为中心、以培养社会所需要的人为目的的教育活动,在影响儿童发展的家庭诸因素中,占有极其重要的地位。家庭教育的效果,不仅取决于教育者(主要是父母)的教育动机、教育内容,在更大程度上取决于教育方式,即在对儿童实施教育时所选择和运用的方法和形式。也就是说,良好的教育方式,有利于儿童的社会性发展,不良的教育方式,则在一定程度上对儿童社会性发展起着阻碍作用。本研究是从亲子关系的角度,探讨父母教育方式及其制约因素,并论证父母教育方式与儿童社会性发展的相关性。

(2)方法

研究对象

在天津市区、郊区各一所小学、一所幼儿园实施问卷调查,采取分层定比抽样的方法,取得被试440个,其中市区240个(幼儿园、小学各120个),郊区200个(幼儿园、小学各200个)。取样的基本要求是:(1)儿童年龄为3—9岁;(2)父母与孩子生活在一起的健全家庭;(3)儿童的父母有一定的文化程度,能够理解本调查的基本内容并予以配合。填答问卷者是儿童的父亲和母亲。儿童社会性发展问卷由父亲和母亲分别填写。调查共回收有效问卷431份。其中市区235份,郊区196份。儿童年龄分布为:3岁15人,4岁59人,5岁59人,6岁88人,7岁75人,8岁72人,9岁63人。

调查过程及统计方法

调查分别于1992年10月(市区)和1993年10月(郊区)进行。实施步骤是:①在确定样本的基础上培训调查员(调查员由儿童所在班的老师担任),使其明确研究的目的要求,理解问卷内容;②由研究者和调查员分别向调查对象讲解、下发问卷,并解答调查对象在填写问卷中的有关问题;③回收问卷并做初步检查,剔除不合格部分。

处理资料的方法和步骤是:①对各项指标进行描述统计,在此基础上作资料清理;②将问卷中的程度选择赋予相应的分值;③运用总和尺度法将儿童社会性9个方面及父母教育方式三种类型分别组合,再次进行描述统计取得全部分数序列;④根据均值、标准差分别对儿童按社会性发展程度分为高分、低分、中分三组,将父母教育方式确定为民主型、专制型、宽容型三种类型;⑤进行有关的比较分析及交

互分类统计。

材料

此项研究包括儿童行为特点及父母教育方式两部分内容,采用同时调查、综合研究的方法。儿童行为特点的调查采用陈会昌编制的儿童社会性发展量表,通过父母了解孩子行为状况,作为测定儿童社会性发展程度的主要指标。父母教育方式的调查采用我们在典型调查、实验调查基础上编制的父母教育方式调查表,包括父母与孩子的交往关系、对日常生活事件的处理、对孩子的奖惩、孩子学习及培养特长等方面行为的45项指标,分别由父母本人做出适合自己情况的不同程度的选择。据此了解儿童社会性发展和父母教育方式的一般状况,研究父母教育方式对儿童社会性发展的影响以及父母的自身素质和条件对教育方式的制约。

(3)结果

①根据我们的资料,城乡家庭中采取民主型教育方式的父母占多数,城市约为60%,农村在50%以上。采取宽容型和专制型教育方式的父母,约占43%。城市与农村比较,城市父母采取民主型教育方式的均高于农村父母。在两种不恰当教育方式中,城市父母采取宽容型教育方式的比例,明显低于农村父母。

②民主型教育方式是最理想的教育方式。由于在亲子关系上的民主、平等、和谐,使孩子在良好的气氛中接受教育,对儿童的社会性发展有积极的影响。宽容型教育方式给孩子以较多的自由,对孩子压抑较少,对孩子的个性发展、尤其是社会适应能力的发展有一定好处,但这种方式对孩子缺乏教育,不负责任,使孩子接受父母的教育影响较少。在儿童社会性发展的最初阶段,采取这种教育方式,会导致子女社会性发展的不成熟。当父母都采取这种方式时,儿童的情绪、情感、社会认知、对道德规则的遵守、同伴关系、自我意识等方面的不成熟最为明显。采取专制型教育方式的父母,往往是出于“为孩子好”的目的,对孩子过多干预,过分保护,从而在一定程度上限制了孩子的自我意识和自我教育能力的发展,并不能达到预期的教育目的。

③父母的文化水平和学习掌握家庭教育知识的程度,是影响其采取的教育方式的最主要因素。父母的文化水平越高、家庭教育知识越丰富,越倾向于采取民主型教育方式。此外,父母的年龄对其教育方式的选择亦有一定影响。(关颖,刘春芬,1994)

五、儿童社会性发展的测量和研究数据库的建立

1. 儿童社会性发展量表的编制与常模制订(子课题承担者:陈会昌)

(1)问题 目前在国际上流行的儿童发展量表大多涉及到儿童生理发育、智力发展及各种技能的发展。在儿童社会性发展方面,尚无一个较全面、较权威的测量工具。在儿童社会性发展量表的编制上,过去普遍认为最大的困难是,由于儿童自己的口头反应和成人的反应有较大的不确定性,此类量表的信度、效度有局限性。但自从 70 年代以来,在儿童社会性发展的某些方面,出现了大量的量表、问卷和其他测量手段。例如,气质测验;儿童依恋行为;儿童的利他行为;儿童的道德判断;自我概念及个体被社会接受的程度;品格和个性;社会认知;等等。80 年代以后,这些量表逐渐受到人们的承认,并在心理学研究和临床上被广泛使用。最近几年来,在国际上出现了一些较有影响的个性发展理论,如个性五因素论、儿童依恋与亲子关系理论等,已为编制全面的儿童社会性发展量表创造了条件。

(2)方法

量表的编制

在借鉴和吸收国内外儿童社会性发展研究成果、总结作者本人研究经验基础上,我们试图编制一个用于 3—9 岁儿童、以家长对其子女的评价为依据的儿童社会性发展量表。在参考大量文献的基础上,分析出儿童社会性发展的九个主要维度,即社会性的情绪和情感、社会认知、社会适应能力、遵守生活常规和社会规则情况、遵守道德规则和准则情况、同伴关系、自我控制能力和意志品质、独立性、自我意识和自我教育。以这九个维度为基础,经过权重分析,进而提出构成这九个维度的 40 个因素,120 个项目。

根据这份量表的初稿,编制了一份用于制订常模的调查表。调查表中除包括量表初稿中的 120 个项目之外,还增加了 10 个调查项目,即被调查的儿童年龄、父亲年龄、母亲年龄、父亲受教育年限、母亲受教育年限、父亲职业、母亲职业、家庭月收入和家庭结构,并把这十个因素作为分层随机取样时分层的依据。

实施步骤

从 1992 年 9 月到 12 月,在全国包括东北、华北、华东和西南四个大区的 7 个省市按照随机分层

取样的原则选择了 4300 名儿童作为第一次样本,进行了第一次测试。调查表全部收回后,又从中随机抽取有效问卷 1842 份,作为第一次统计的有效样本。经过项目分析、因素分析之后,根据原来假设的 9 个维度、40 个因素共 120 个项目得出一个新的量表结构和量表的第二个版本,包括 7 个维度、34 个因素共 102 个项目。1993 年,我们又从北京、天津、山西、江苏、吉林随机选择 1311 个 3—9 岁儿童作为第二个样本,再次进行统计分析,并据此进行常模的制定。

数据的统计

对两次调查收回的问卷所做的主要统计分析如下:

量表的信度和效度检验;

被调查者对所有项目中各选项的选择频数及比例的统计;

对量表 120 个项目以及 40 个因素、9 个维度得分的性别差异 t 检验;

以量表总分为因变量,分别与被试年龄、父母文化水平、父母职业、家庭收入及家庭结构等因素进行单因素方差分析;

以量表总分为因变量,年龄、父母文化水平、父母职业、家庭收入和家庭结构为自变量进行多元逐步回归分析;

对量表中第一版的 40 个因素和第二版的 34 个因素的因素分析。

(3)小结

①我们编制的儿童社会性发展评价量表经在全国四个大区、七省市的 5611 名 3—9 岁儿童中进行两次测试,已获得重要资料。统计结果表明,量表具有较高的信度和效度,从测试效果来看,此量表能够反映 3—9 岁儿童、尤其是 3—7 岁儿童的社会性发展状况,适合在我国不同地区、不同类型的城乡家庭中应用。

②统计结果基本证实了我们原来假设的儿童社会性发展的心理模式,这一模式由七个维度构成,它们是:社会技能、自我概念、意志品质、道德品质、社会认知、社会适应能力、社会性情绪。这一模式的发现对发展心理学具有一定的理论意义。

③在广大做父母者心目中,儿童的社会性发展不是直线上升的。从 3 岁到 9 岁,有两个快速发展时期,一个在 3—5 岁,一个在 6—7 岁。而从 5 岁到 6 岁和从 7 岁到 9 岁,则是发展相对缓慢的时期。这究

竟是与儿童社会性发展的实际情况真正地吻合，还是由于家长心目中不同年龄孩子的“社会角色”发生了变化，抑或是由于本量表在所调查的儿童年龄跨度上的局限性所致，需要进一步考察。如果原因是后两个原因中的任何一个，都有必要编制新的量表用以测查学龄儿童的社会性发展，而本量表只适用于学前儿童。

④与智力发展不同，在社会性的发展方面，女孩子在几乎所有方面的得分都高于男孩子，高出的幅度大约为 2—4%，这种差别具有明显的统计意义。这与我们在现实生活中所观察到的现象也是一致的。

⑤本量表在测查不同年龄儿童社会性发展方面，区分度尚不足，这究竟是因量表本身的项目区分度不够，还是采用 4 级记分法所致，有待进一步研究并加以修订。（陈会昌，1994）

2. 教师用儿童气质量表(TTQ)的试用结果与分析(子课题承担者：张雨青，林薇，罗耀长)

(1)问题

近年探索儿童气质问题的研究，大多沿循美国 Thomas 和 Chess 建立的儿童气质概念框架和测量工具。其概念框架包括 9 个独立的气质维度：活动性、适应性、趋避性、节律、反应阈限、反应强度、心境、注意力分散度和坚持性。

幼儿园和学校对儿童个性发展起着重要作用。为改进我国的儿童教育工作，为其提供一种有效地测量儿童气质的工具，我们修订了 Thomas 和 Chess 编制的儿童气质教师量表，试图建立其中国常模。

(2)方法

在福州市的十所幼儿园中，随机选取 110 名幼儿教师，请她们分别用问卷评价自己班中最熟悉的 4 名儿童的气质特点。最后，符合标准的问卷数为 411 份，其中男孩 223，女孩 188，平均年龄 4.7 岁。

(3)结果

①本研究获得的量表中文版的信度和项目区分度说明，该量表的可靠性中等，量表项目的鉴别力较高；

②不同性别儿童的气质差异表明，男孩在“活动水平”、“反应强度”和“注意力分散度”维度上的得分高于女孩；女孩在“反应阈限”和“心境”上的得分高于男孩。只有“注意广度和持久性”一个维度具有显著性的年龄差异。独生子女与非独生子女的气质特点无显著性差异；

③教师和家长评价的儿童气质特点在“反应阈限”、“反应强度”及“注意力分散度”三方面有显著差异。（张雨青等，1994）

3. 父母用儿童气质量表(PTQ)的试用结果与分析(子课题承担者：张雨青，林薇，罗耀长)

(1)问题

儿童在学校中接受教学训练时出现的问题，更多地同他们的人格特点密切相关，而不仅仅是由其智商高低所决定。在儿童心理卫生问题中，有许多与气质特点有关。若能了解儿童的气质，根据其不同的气质特点区别对待，运用不同的训练方法纠正其不良的行为习惯，将有助于提高家庭教育与学校教育效果。为此，拟对 Thomas 和 Chess 等于 1977 年设计的儿童气质量表加以修订，以便为我国广大家长提供一种儿童气质测量工具。

(2)方法

在翻译 Thomas 等人原版量表基础上，参考台湾徐澄清教授的中文译本，并根据大陆的语言习惯和特点加以修订。

在北京、福州、石家庄、郑州四城市随机选取 966 名儿童作被试进行调查，其年龄由 3 岁到 7 岁，男女大致各半。

(3)结论

①不同年龄、性别、独生及非独生子女儿童有显著的气质差异；

②父母对儿童气质的总体印象同气质类型的划分符合程度较高；中国儿童的家长对“养育困难”型儿童的容忍度比西方家长为高；

③中国大陆儿童在对新刺激的趋向性、心境和注意力分散度方面比美国儿童的得分高，在反应阈限和活动性方面低于美国儿童；和台湾儿童比较，大陆儿童的反应强度和反应阈限低于台湾儿童，而在坚持性、注意力分散度、对新环境的趋向性方面高于台湾被试。（张雨青等，1995）

4. 儿童依恋行为分类卡片中文版的修订(子课题承担者：邹泓)

(1)目的

沃特斯—迪因儿童依恋行为分类卡片是目前该领域常用的一个评定儿童依恋行为的测量工具。该卡片共有 90 个条目，每个条目描述一种在日常生活常见的儿童行为。这套卡片已被翻译成多种文字。其中译本对研究中国儿童的社会性发展将会很有意义。

(2) 方法

卡片的翻译和回译 由两位熟悉儿童依恋理论并能够熟练地使用该卡片的专业人员将该卡片译成中文。然后将两个独立的译本合成为一个版本,在中文文字上作了必要的修改。再请一位不了解该测量工具的人把中译本回译成英文,以便检验中文译本的信度。

中国专家样本的构成 邀请 44 位来自心理学和教育界的中国专家参加,其中 31 位是女性,年龄从 21 岁到 78 岁,从事专业年限为 5—30 年。请这些专家根据自己对假定的中国四岁“理想儿童”的理解,分别独立使用中文版的分类卡片进行了分类。

(3) 结果

中文翻译版分类卡片的再测信度是 0.96,中文和英文版的再测信度是 0.97;英文原版和英文再译版的再测信度为 0.91。

根据 44 名中国专家所做的行为分类平均数,我们建立了中国版的儿童依恋安全性指标。这一指标与美国原版的儿童依恋性行为安全性指标的相关系数为 0.83。本研究表明,被广泛用来测量西方儿童依恋行为的沃特斯—迪因儿童依恋行为分类卡片在一定程度上可以不受文化差异的影响,相对有效地测量中国儿童对成人的依恋行为。(吴放,邹泓,1994)

5. 中国儿童社会性发展研究数据库(子课题承担者:石绍华)

本课题的目的是,以计算机软件的形式建立一个有关中国儿童社会性发展研究的数据库,向有关研究者提供较全面的资料,帮助他们了解我国自 1979 年以后这方面研究的详细情况,以便从中借鉴别人的研究成果,吸取教训,发现课题,提高今后的研究水平。此数据库将收入 1979 年以来国内出版的 100 多种学术期刊上发表的儿童社会性发展研究方面的论文和资料。

已做的工作包括:在广泛征求心理学、教育学、统计学专家和科研管理人员意见的基础上,建立了数据库的标引体系,包括 14 种标引项目:作者,论文质量,研究的分类,研究目的,研究方法,理论来源,新术语的使用,是否发现差异,使用的统计方法数目,统计方法,计算机的使用,研究的质量,课题的来源,是否系列研究。

在此基础上,用 dBase III 软件建立了数据库的结构,包括 32 个项目:论文标题,作者姓名,期刊名

称,期刊卷号,摘要,作者人数,作者单位,作者之间的横向联系,论文类别,研究的类别,研究目的,研究方法,理论来源,新术语,被试人数,男性被试人数,女性被试人数,被试均龄,差异的情况,统计的情况,使用计算机的情况,参考文献的数量,英文文献的数量,俄文文献的数量,日文文献的数量,引用的期刊的数量,引用的专著的数量,引用特殊文献的数量,课题的来源,是否系列研究,等等。

根据目前已经输入数据库的 100 多篇儿童社会性发展研究文献,作者进行了初步分析,描述了这些论文所属于的各分支学科,研究数量随年度的变化,研究所属于的不同领域等。(石绍华,1994)

六、小结

通过上述的简介,不难看出,我们的课题组成员在三年多时间里所做的工作是大量的和有成效的。我们的工作基本上达到了预期的目的。这表现在以下几方面:

1. 课题组成员在阅读和参考大量的国内外有关儿童社会性发展研究资料的基础上,一方面了解了西方在这一领域近年来的研究现状,另一方面以自己创造性的工作,在各自所探讨的问题上,积累了有关中国儿童社会性发展的资料。从整个课题来说,我们获得的资料是大量的和比较系统的,在国内是前所未有的。相信这一开拓性的工作将为推动我国心理学者对儿童社会性发展的研究起到应有的启示作用。

2. 我们的研究不仅验证了国外的一些理论,在有些方面取得了和国外学者相同或相似的结果,而且发现了一些带有我国文化特征的资料。这些资料的获得,充分证明了,在儿童社会性发展研究领域里,我们必须查明生活在中国这块土地上的我国儿童的社会性发展的特点和规律性,只有这样,我们才能为改善幼儿园、学校和家庭教育提供科学依据;也只有这样,我们才能在国际心理学界取得自己的一席之地。例如,笔者于 1993—1994 年在澳大利亚访问期间,曾与澳洲学者合作,修订了《儿童社会性发展量表》的英文版,并且在墨尔本选择被试进行了跨文化比较研究。1994 年 6 月,笔者在荷兰阿姆斯特丹举行的国际行为发展研究会第 13 届双年会上发表了这一量表,立即引起与会者的兴趣。经过协商,现在俄国莫斯科大学心理系的同行和芬兰阿波大学社会科学系的心理学者正在把它译成俄文和芬兰文,进行跨文化研究。

3. 通过本项课题的研究,我们不仅查明了我国儿童社会性发展的一些情况,而且初步探索了影响儿童社会性发展的一些因素。在此基础上,我们还发掘了一批儿童社会性发展的测量工具,建立了中国儿童社会性发展研究数据库,无论这些工具是我们自己编制的,还是由国外引进的,相信它们都可能对我国儿童的教育、为我们人口素质的提高发挥一定的作用。

4. 通过这项协作研究,使一批青年心理学工作者得到了锻炼,提高了他们的学术水平,为我国心理学研究队伍输入了新的血液。从已发表的论文来看,有些研究具有较高的学术水平,设计严谨,难度较高;样本规模一般都比较小;在统计方面,大多采用了多元分析方法。在整个研究过程中,课题组全体成员团结一致,多次举行集体学术活动,交流经验,取长补短,在课题组内,学习掌握计算机、学习统计方法、亲自输入数据、进行统计运算,蔚然成风,保证了研究工作的顺利进行。为此,笔者愿意再次向课题组全体成员表示感谢。

当然,由于缺乏经验,我们的工作中仍有许多缺陷需要改进。希望关心这一领域工作的心理学同行对我们的工作提出宝贵意见。

参考文献

- 陈会昌,儿童社会性发展量表的编制与常模制定,心理发展与教育,1994年第4期。
- 陈学锋,儿童社会认知中观点采择能力的发展,心理发展与教育,1994年第4期。
- 顾援,3-6岁儿童的冲突、攻击与同伴地位,心理科学,1993年第4期。
- 关颖,刘春芬,家庭教育方式与儿童的社会性发展,心理发展与教育,1994年第4期。
- 李俊,3-9岁儿童攻击性行为调查,心理发展与教育,1994年第4期。
- 列昂节夫,A.N.,人类心理研究中的历史观,苏联心理学第一卷,科学出版社,1962年6月第1版。
- 刘守旗,南京市3-9岁儿童道德发展调查研究,江苏教育学院学报,1993年第2期。
- 刘守旗,农村3-9岁儿童道德发展调查研究,江苏教育学院学报,1994年第3期。
- 墨森,P.H.,康杰,J.J.,凯根,J.,赫斯顿,A.,缪小春等译,儿童发展和个性,上海教育出版社,1990年10月第1版。

齐格勒,E.,基尔德,I.,拉姆,M.,李凌等译,社会化与个性发展,北京航空航天大学出版社,1988年10月第1版。

冉乃彦,3-9岁儿童的自我意识与社会性发展,心理发展与教育,1994年第4期。

王绍华,中国儿童社会性发展文献数据库的建立,心理发展与教育,1994年第4期。

王雷,小学儿童向社会行为的发展,心理发展与教育,1994年第4期。

王书圣,学龄前弱智儿童社会适应能力研究,教育研究-特殊教育增刊,1992年12月。

王书圣,弱智儿童社会性发展的研究,特殊儿童与师资研究,1994年第2期。

王振宇等,儿童的社会化与教育,人民教育出版社,1992年12月版。

吴放,邹泓,儿童依恋行为分类卡片中文版的修订,心理发展与教育,1994年第2期。

吴华丰,儿童的依赖性与独立性:其结构与发展,心理发展与教育,1994年第4期。

谢军,3-9岁儿童自我控制能力的发展,心理发展与教育,1994年第4期。

杨重明,3-9岁儿童社会技能的发展,心理发展与教育,1994年第4期。

张雨青,林薇,罗耀长,父母用儿童气质量表(PTQ)的试用结果与分析,心理科学,1995年第1期。

张雨青,林薇,罗耀长,教师用儿童气质量表(TTQ)的试用结果与分析,中国临床心理学杂志,1994年第4期。

左其沛,战秀琴,金星,吕微微,婴儿的社会性情绪及其对早期德育的启示,心理发展与教育,1994年第4期。

Bergan,J.R.,Dunn,J.A.(1976).Psychology and Education:A Instructional Science. John Wiley.

Goldberg,L.R.(1993).The Structure of Phenotypic Personality Traits. American Psychologist,No.1,26-34.

Kohlberg,L.(1963).The development of children's orientations toward amoral order;I. Sequence in the development of moral thought. Vita Humana,6,11-33.

Kohlberg,L.(1969).Stage and sequence:The cognitive-developmental approach to socialization. In D.A.Goslin(Ed.), Handbook of socialization theory and research. Skokie,IL:TandMcNally.

Mead,M.(1935).Sex and temperament in three primitive societies. New York: William Morrow.

Shaffer,D.R.(1990).Developmental Psychology: Childhood and Adolescence. Brooks/Cole Publishing Company,Pacific Grove,California.