

儿童对教师应对同伴侵害策略知觉的 调节作用研究

李蒙蒙

(山东师范大学 教育学院, 山东 济南 250014)

摘要:采用儿童对教师应对同伴侵害策略知觉量表、同伴侵害量表及行为问题量表,对252名儿童进行调查。结果表明:(1)儿童对教师应对同伴侵害策略知觉与儿童行为问题显著正相关;身体侵害、关系侵害与儿童行为问题显著正相关;(2)儿童对教师积极策略知觉状况能够影响身体侵害与行为问题之间的关系,即儿童对教师积极策略知觉水平较高时,身体侵害能显著增加儿童行为问题,但二者在儿童对教师积极策略知觉水平较低时不再产生关联。

关键词:儿童知觉;同伴侵害;行为问题;调节作用;教师应对策略

中图分类号:G610 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2016)02-0033-07

同伴侵害(peer victimization)是个体遭受同伴攻击的经历,是在儿童与同伴交往中普遍存在的现象^[1]。有数据显示,10%~23%的学龄前儿童持续或经常遭受同伴侵害,并且在整个学龄阶段具有一定的稳定性^[2]。同伴侵害对儿童心理适应和社会适应都会产生长期的负面影响,导致儿童出现诸多问题,包括退缩、抑郁、孤独、焦虑、注意力分散等情绪问题或内化问题^[3],以及违纪、攻击、厌学、自杀等行为问题或外化问题^[4],致使他们在同伴群体中面临被边缘化的危险。且长期遭受同伴侵害的儿童不断将同伴侵害的经历内化,逐渐形成低自尊、低自信等消极适应水平,若不加以有效的控制和引导,很有可能演变成极具危险的犯罪行为^[5]。

也有研究表明,有些受侵害儿童并不存在焦虑、抑郁等情绪问题,甚至未来发展状况良好^[6]。根据心理韧性理论,这很可能是某些保护性因素减少或消除了同伴侵害的消极影响,防止和减少了儿童危险行为的发生。在个体健康发展过程中,保护性因素不仅包括环境因素,如家庭氛围、同伴关系、社会支持等,还包括一系列个体因素,如自我观念、情绪调节能力、沟通交往能力等。研究表明,在同伴侵害发生时,儿童的同伴关系、应对策略、情绪调节等多种因素对受侵害者发挥了保护作用^[7]。例如:在个体因素中,高自尊被认为对儿童的积极适应水平具有重要的促进作用^[8],受侵害者如果自尊水平较高,则因身体侵害和关系侵害所引发的行为问题也少,这说明高自尊能够抵抗或改善儿童因同伴侵害而导致的适应失调问题^[9]。近期有研究指出,儿童对教师应对同伴侵害策略

知觉对同伴侵害、内化问题、社会适应具有重要的调节作用^[10]。

一般来说,教师积极的应对策略能够给予儿童情感上的安慰,促使他们愿意寻求成人的帮助,而消极的应对策略则使他们产生消极情绪。随着心理表征能力的发展,儿童对他人的行为已有自己的理解,并借助已有的经验预测、推断他人行为以适应环境。在学校中,儿童通过观察教师应对同伴侵害的方式,初步形成对教师应对策略的心理表征,即儿童对教师应对同伴侵害策略知觉。研究发现,当儿童知觉到教师采取积极策略时,他们受挫后愿意向教师倾诉;当知觉到教师采取消极策略时,则倾向于向同伴寻求帮助。在这种情况下,同伴侵害的发生率仍然很高,儿童存在的行为问题也没有减少的迹象^[11]。社会信息加工理论研究者提出,儿童对他人形成的消极心理表征可能导致更多的行为问题出现,而积极的心理表征可以减少情绪和行为问题的发生^[12]。在同伴侵害研究领域,研究发现,儿童对教师采取消极策略的心理表征是引起焦虑、抑郁等内化问题的因素之一,而对教师采取积极策略的知觉能够减轻受侵害儿童适应失调的程度^[10]。

Troop-Gordon 及其合作者虽然探究了儿童对教师应对同伴侵害策略知觉与儿童同伴侵害、内化问题、社会适应之间的关系,但对儿童关于教师应对不同侵害类型的策略知觉与其行为问题间的关系揭示还不够。已有研究发现,教师在面临儿童身体侵害与关系侵害时,会采取不同形式的应对策略^[12],因此,有必要探讨在不同侵害情景中儿童对教师策略知觉的特点。而且,目前考察年幼儿童对教师应对策略知觉特点的研究尚且不足。儿童对教师应对策略知觉在某种程度上依赖于儿童的心理发展水平,以及对信息的编码、加工、存储等认知能力的发展^[13]。可以推断,年幼儿童对教师应对同伴侵害策略知觉可能在同伴侵害与行为问题之间发挥了不同的作用。本研究拟探讨 4~6 岁儿童对教师应对同伴侵害策略知觉在身体侵害、关系侵害与儿童行为问题之间的调节作用。

一、研究方法

(一)研究对象

研究被试为青岛市 3 所幼儿园的 252 名中班和大班的儿童。其中,中班 122 名,大班 130 名;男孩 136 名(占 54%),女孩 116 名(占 46%);最小年龄 3.96 岁,最大年龄 6.95 岁,平均年龄 5.03 ± 0.82 岁。

(二)研究材料

1. 儿童对教师应对同伴侵害策略知觉量表

根据 Troop-Gordon 研究改编而成的儿童对教师应对同伴侵害策略知觉量表来测量儿童知觉水平。本研究中先由一位研究者将问卷译为中文,再由另一位研究者将中文问卷回译,并与幼儿教师进行交流讨论,通过对比、分析,形成了中文版的儿童对教师应对同伴侵害策略知觉问卷量表。另外,“有时”“偶尔有”和“经常有”虽然在英语中比较容易区分,但在汉语中儿童很难区分语义的不同,尤其是对 4~6 岁的儿童来说难度更大。为此,将 3 个选项进行了合并,改为“有时”,相应地对编码也作了变动,采用 5 级计分(0 为“从不”,5 为“总是”)。量表中的指导语常常为:“你见过小朋友之间发生欺负事件吗?如果发生了,老师有没有采取这些方法呢?”

本量表经探索性因素分析,最终制定出 20 道题目,并从回避、自主解决、断言、联系父母和惩罚 5 个策略知觉维度考察。其中,联系父母、惩罚等策略知觉属于儿童对教师积极策略知觉;回避、自

主解决、断言等策略知觉属于儿童对教师消极策略知觉。儿童对教师积极策略知觉与消极策略知觉的内部一致性系数分别为 0.751 和 0.805,总量表内部一致性系数为 0.839,各维度值在 0.650~0.753。

2. 行为问题量表

采用 Rutter 编制的儿童行为量表(教师评定版)^[14]。总分 0~52 分,量表采用 2 级计分(0 为“从来没有”,1 为“有时出现”,2 为“至少每周一次”)。本研究中,儿童行为问题量表的内部一致性系数为 0.862。

3. 同伴侵害量表

采用 Crick 编制的同伴侵害量表中的身体侵害和关系侵害两个分量表来测评儿童同伴侵害状况^[2]。量表使用 5 级计分(1 为“完全不符合”,5 为“完全符合”)。本研究中,同伴侵害问卷的内部一致性系数为 0.821。

(三)数据分析

使用 SPSS19.0 软件包对数据进行统计和分析。

二、研究结果

(一)各变量的描述性统计结果

男孩、女孩各变量的平均数与标准差,可见表 1。独立样本 t 检验,结果表明:男孩的行为问题多于女孩,但在儿童对教师应对同伴侵害策略知觉、身体侵害、关系侵害方面,性别差异不显著。

表 1 儿童在各变量上的平均数与标准差($\bar{x}\pm s$)

	消极策略知觉	积极策略知觉	身体侵害	关系侵害	行为问题
男孩($n=136$)	25.06±7.29	18.54±5.62	5.64±2.42	7.73±2.76	7.29±6.30
女孩($n=116$)	24.86±7.09	17.99±5.19	5.40±2.72	7.95±2.92	4.54±4.45
t	0.20	0.77	0.57	-0.52	4.03***

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

(二)各变量之间的相关关系

采用 Pearson 积差相关系数考察各变量之间的关系,结果见表 2。相关分析结果显示:儿童对教师消极策略知觉、积极策略知觉与行为问题呈显著正相关关系;身体侵害、关系侵害与行为问题呈显著正相关关系;儿童年龄与儿童对教师消极策略知觉呈显著负相关关系。

表 2 儿童对教师策略知觉与同伴侵害、行为问题的相关性分析

	1	2	3	4	5	6
1 消极策略知觉	1					
2 积极策略知觉	0.44***	1				
3 身体侵害	-0.09	0.13	1			
4 关系侵害	0.10	0.09	0.57**	1		
5 行为问题	0.16*	0.13*	0.45***	0.42***	1	
6 年龄	-0.17*	0.11	0.44	0.26*	0.04	1

(三)身体侵害与儿童对教师应对同伴侵害策略知觉对行为问题的预测作用

根据调节作用的检验方法,变量的调节作用可以通过该变量与自变量在因变量上的交互作用来检验^[15]。在本研究中,主要分析身体侵害与儿童对教师应对同伴侵害的消极策略知觉、积极策略知觉在行为问题上的交互作用。根据被试在身体侵害和儿童对教师应对同伴侵害策略知觉量表

上的得分,分别考察儿童在高知觉水平(高于平均分一个标准差)和低知觉水平(低于平均分一个标准差)情况下身体侵害与行为问题之间的关系。通过 2×2 的方差,分别考察身体侵害与儿童对教师积极策略知觉、消极策略知觉在行为问题上的交互作用。结果表明:身体侵害的主效应达到显著性水平时,儿童对教师消极策略知觉的主效应(前者 $F=16.607, df=1, P=0.001$; 后者 $F=0.454, df=1, P=0.51$)以及身体侵害与儿童对教师消极策略知觉的交互作用均不显著($F=1.653, df=1, P=0.22$);但儿童对教师积极策略知觉、身体侵害的主效应均达到了显著性水平(前者 $F=7.08, df=1, P=0.014$; 后者 $F=21.593, df=1, P=0.000$),身体侵害与儿童对教师消极策略知觉的交互作用也达到显著性水平($F=9.82, df=1, P=0.005$)。

(四)关系侵害与儿童对教师应对同伴侵害策略知觉对行为问题的预测作用

分别分析关系侵害与儿童对教师应对同伴侵害的消极策略知觉、积极策略知觉在行为问题上的交互作用。根据被试在关系侵害和儿童对教师应对同伴侵害策略知觉量表上的得分,分别考察儿童在高知觉水平(高于平均分一个标准差)和低知觉水平(低于平均分一个标准差)情况下关系侵害与行为问题的关系。通过 2×2 的方差,分别考察关系侵害与儿童对教师积极策略知觉和消极策略知觉在行为问题上的交互作用。结果表明:关系侵害的主效应达到显著性水平时,儿童对教师消极策略知觉的主效应(前者 $F=8.82, df=1, P=0.013$; 后者 $F=0.267, df=1, P=0.616$)以及关系侵害与儿童对教师消极策略知觉的交互作用均不显著($F=1.667, df=1, P=0.22$);儿童对教师积极策略知觉的主效应达到显著性水平时,关系侵害的主效应(前者 $F=0.73, df=1, P=0.41$; 后者 $F=7.917, df=1, P=0.017$)及关系侵害与儿童对教师消极策略知觉的交互作用均不显著($F=3.509, df=1, P=0.088$)。

三、分析与讨论

(一)同伴侵害与儿童行为问题的关系

本研究发现,身体侵害、关系侵害都能显著预测儿童的行为问题。具体而言,儿童的身体侵害和关系侵害程度越深,由此导致的行为问题就越多。这与已有研究结论一致^[16]。儿童的身体侵害是儿童遭受同伴身体动作(如打、踢、咬、推等形式)的侵害,不仅使儿童身体健康受到影响,也使心理发展受到影响,产生暴力、攻击等行为或愤怒、伤心等消极情绪。儿童的关系侵害是儿童的同伴人际关系或关系网络受到侵害,直接影响儿童在同伴间的受欢迎程度,严重者被孤立、被排斥,不被同伴接纳。关系侵害较为隐蔽,不容易被察觉,在平时也很难被教师重视。然而,关系侵害对儿童造成的影响并不比身体侵害小,甚至在社会适应、同伴交往方面对儿童的影响更大,尤其会造成持久的心理伤害。学前儿童的心理理论已经有了一定的发展,能够认识并通过操纵他人的心理状态来实施对同伴关系的侵害,只是施行策略技能较低。当儿童遭受来自同伴的攻击时,往往将这一消极的经历内化,作出消极的自责归因或消极的自我评价,从而产生无助感,进而导致儿童同伴关系紧张,受侵害儿童会出现孤独、焦虑以及抑郁等不良适应情绪。

另外,本研究还发现,儿童对教师应对同伴侵害策略知觉与同伴侵害不相关,与行为问题显著正相关。这可能是因为无论儿童是否遭遇过同伴侵害,都已形成了对教师应对同伴侵害策略的心理表征,继而影响其行为发展。研究表明,对受侵害者来说,他们胆怯、抑郁的气质更期望得到教师

的支持和帮助。但遗憾的是:受侵害者并不认为教师能有效地帮助他们解决问题;而攻击者则认为教师是潜在的敌人,对自己充满敌意,不能公正地对待他们^[17];旁观者同样也会因教师应对同伴侵害所采取的不当策略而产生焦虑、恐惧等情绪适应问题^[18]。已有数据显示,在教师处理同伴冲突的过程中,仅有10%的教师对儿童表现出友好、亲切的态度,90%的教师干预中对儿童情感平淡或表现出厌恶、恼怒的态度倾向^[19]。除此之外,教师处理儿童行为问题时仍不能正确把握“度”,对儿童的批评、惩罚过于严厉,在策略选择上缺乏灵活性,部分教师应对问题的方式简单,导致儿童不能理解,更不能内化成行事的规则。由此可见,教师的应对策略可能只是解决了表面的冲突,还有很多深层问题未得到解决,严重影响了儿童的身心健康发展。

(二)儿童对教师应对同伴侵害策略知觉在同伴侵害与行为问题之间的调节作用

交互作用的分析结果表明:儿童对教师消极策略知觉在身体侵害、关系侵害与儿童行为问题之间的调节作用不显著;儿童对教师积极策略知觉能够调节身体侵害与行为问题的关系。具体而言,对遭受或经历过身体侵害的儿童来说,对教师积极策略的知觉反而加剧了他们的行为问题。由此看来,儿童对教师采取惩罚、批评攻击者的积极策略知觉并没有减少儿童行为问题的发生。这可能是因为受侵害儿童虽然知觉到教师对攻击者采取了惩罚、训诫或联系父母等积极策略,但这种严厉和措施可能对儿童产生了消极影响^[20]。已有研究表明,严厉、控制型的班级环境容易导致诸多问题,如师生间冲突增加、儿童对教师安全感缺失以及对学校产生厌恶情绪^[21]。同时,教师对同伴的惩罚也会加剧儿童之间同伴关系的紧张,使儿童面临被同伴拒绝或被同伴报复的危险,从而增加了儿童的焦虑与恐惧^[22]。同伴侵害的存在,不仅破坏了学校的和谐氛围,也严重影响儿童在学校的安全以及对教师的信任,对儿童今后的社会适应造成困难,并导致多种行为问题发生。儿童对教师积极策略知觉水平较低时,同伴侵害对儿童行为问题的预测不显著。这表明,在某种程度上,儿童对教师积极策略知觉能够抵抗同伴侵害对儿童行为问题的影响^[10]。这可能是因为当儿童知觉到教师能够帮助他们解决问题时,感受到了教师的支持和同情,从而减轻了由同伴侵害引起的伤心、焦虑、无助等负面心理情绪。这启示我们,教师要积极地干预儿童的同伴侵害行为,减少儿童对教师的消极心理表征,使儿童在一个充满支持、和谐、安全感的环境中健康发展。

四、思考与建议

(一)提高教师对同伴侵害的认识水平,积极改善儿童发展环境

教师要重视同伴侵害现象,提高对同伴侵害的认识水平。同伴侵害在儿童学龄前阶段已经普遍存在,一些侵害如社会排斥、散播谣言、言语攻击等形式通常难以被教师发现或被教师重视,但对儿童带来的伤害却很严重。教师是儿童成长过程中的重要引路人,有必要为儿童创设一个良好的发展与教育环境,阻止攻击者或欺负者,帮助受侵害者。教师对同伴侵害的态度决定了是否会采取干预措施。部分教师认为,同伴侵害是儿童成长过程中的一部分,有助于提高他们的社会适应能力,对同伴侵害放之任之。但同伴侵害对儿童的影响是缓慢而持久的,若不及时干预就会对儿童的身心健康发展造成长期影响。对受侵害的儿童来说,他们通常缺乏成功的交往体验,在同伴交往中表现出自卑、退缩和缺乏自信的心理。教师的情感支持、抚慰、关爱能有效地减少由同伴侵害引起的心理失调。教师要积极地了解儿童内心的真实想法,使他们的内心冲突得以释放出来。同时,教

师的关注和爱护能够增强儿童对教师的信任,激发他们积极的认知活动,促进儿童良好的行为习惯和心理品质的形成。在实际生活中,无论是受侵害者还是侵害者往往都与教师的沟通、交流较少,他们与同伴的交往能力和社会适应能力都相对较弱,表现出更多的行为问题。因此,教师要为儿童提供一个安全的支持环境,增强受侵害者的自信心,使受侵害儿童能够勇敢抵抗同伴的威胁,敢于向教师报告并及时寻求教师的帮助,从自卑和胆怯中勇敢走出来。

(二)提高教师应对同伴侵害的策略水平,使儿童远离攻击和侵害行为

教师在应对同伴侵害的策略选择上应考虑到儿童的个性特点与同伴侵害的形式。一方面,教师应当相信儿童有独立解决问题的能力,使他们有足够的思考时间以及自主解决问题的机会;另一方面,教师也要协助儿童掌握基本的社交技能和社交规范,向受侵害者传授有效的应对策略,如协商、补偿或寻求他人的帮助等,引导儿童避免使用消极的应对策略,如回避、退缩、哭泣等无效方式。总的来说,教师在介入同伴侵害时要以指导和帮助为主要手段,慎重使用命令、呵斥、惩罚等简单粗暴的方式,给予儿童温情、耐心的教育,充分发挥儿童的自主性。在特定情境中,有意识地通过移情训练、归因训练等方法提高儿童的感知和理解能力,增加他们积极的情绪体验,并随时观察儿童的行为变化,鼓励和强化他们的积极行为,减少儿童受侵害的可能性。

参考文献:

- [1] MYNARD H, JOSEPH S. Development of the multidimensional peer-victimization scale[J]. *Aggressive Behavior*, 2000, 26(2): 169-178.
- [2] CRICK N, CASAS J, KU H. Relational and physical forms of peer victimization in preschool[J]. *Developmental Psychology*, 1999, 35(2): 376-385.
- [3] REIJNTJES A, AMPHUIS J, PRINZIE P, et al. Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies [J]. *Child Abuse and Neglect*, 2010, 34(4): 244-252.
- [4] LAMARCHE V, BRENDGEN M, BOIVIN M, et al. Do friends' characteristics moderate the prospective links between peer victimization and reactive and proactive aggression? [J] *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2007, 35(4): 665-680.
- [5] SCHOLTE R, ENGELS R, OVERBEEK G, et al. Stability in bullying and victimization and its association with social adjustment in childhood and adolescence[J]. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2007, 35(2): 217-228.
- [6] SALMIVALLI C, NIEMINEN E. Proactive and reactive aggression among School bullies, victims and bully-victims[J]. *Aggressive Behavior*, 2002, 28(1): 30 - 44.
- [7] KOCHENDERFER-LADD B J. Peer victimization: The role of emotions in adaptive and maladaptive coping[J]. *Social Development*, 2004, 13(3): 329-349.
- [8] 董会芹. 同伴侵害与儿童问题行为:自尊的调节作用[J]. *中国临床心理学杂志*, 2015, 23(2): 281-284.
- [9] TROOP-GORDON W, QUENETTE A. Children's perceptions of their teacher's responses to students' peer harassment[J]. *Merrell-Palmer Quarterly*, 2010, 56(3): 333-360.
- [10] CORTES K, KOCHENDERFER-LADD B. To Tell or Not to Tell: What Influences Children's decisions to Report Bullying to Their Teachers[J]. *School Psychology Quarterly*, 2014, 29(3): 336-348.
- [11] DODGE K A. Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression[J]. *Annual Review of Psychology*, 1993, 44(1): 559-584.
- [12] XIE H, SWIFT D, CAIRNS B, et al. Aggressive behaviors in social interaction and developmental adaptation: A narrative analysis of interpersonal conflicts during early adolescence[J]. *Social Development*, 2002, 11(2): 205-224.
- [13] BURKS V, DODGE K, PRICE J, et al. Internal representational models of peers: Implications for the development of problem-

- atic behavior[J]. *Developmental Psychology*, 1999,35(3): 802-810.
- [14] 董会芹. 学前儿童问题行为与干预[M]. 北京:清华大学出版社,2013:335.
- [15] 温忠麟,侯杰泰,张雷. 调节效应和中介效应的比较和应用[J]. *心理学报*,2005,37(2):268-374.
- [16] 张文新,陈亮,纪林芹,等. 童年中期身体侵害、关系侵害与儿童的情绪适应[J]. *心理学报*,2009,41(5):433-443.
- [17] RIGBY K, BAGSHAW D. Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools[J]. *Educational Psychology*, 2003, 23(5): 535-546.
- [18] NISHINA A, JUVONEN J. Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school[J]. *Child Development*, 2005, 76(2): 435-450.
- [19] 向海英,孙文杰. 中班幼儿同伴冲突应对策略及教师干预态度[J]. *学前教育研究*,2014(10):52-57.
- [20] 张文新,纪林芹,董会芹. 中小学生的欺负问题与干预[M]. 济南:山东人民出版社,2006:54.
- [21] BIRCH S, LADD G. The teacher-child relationship and children's early school adjustment[J]. *Journal of School Psychology*, 1997, 35(1): 61- 79.
- [22] COIE J, KOEPL G. Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive children[M]//ASHER S,COIE J. *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press, 1990:309 -337.

The Relationship between Children's Perceptions of their Teacher's Strategies for Children's Peer Victimization and Behavior Problems

LI Mengmeng

(Shandong Normal University, Jinan 250014, China)

Abstract: The teachers' edition of Children's Perceptions of Their Teacher's Strategies for Children's Peer Victimization Scale, Peer Victimization Scale, and Behavior Problems Scale were adopted in this paper for the investigation of 252 children. The results are: (1) Children's perceptions of their teacher's strategies for children's peer harassment were positively related with behavior problems; physical and relational victimization were positively related to behavior problems; (2) Children's perceptions of their teacher's active strategies moderated the relationship between physical victimization and children's problem behaviors. At the higher level of children's perceptions of their teacher's active strategies, physical victimization was positively associated with children's behavior problems, but such association vanished at the lower level of it.

Key words: children's perceptions; peer victimization; behavior problem; regulating action; teacher's strategies of reply

责任编辑 邱香华