

母子关系、师生关系与儿童入园第一年的问题行为^{*}

张 晓^{1,2} 陈会昌² 张桂芳²(¹ 香港大学心理学系, 香港) (² 北京师范大学心理学院, 北京 100875)

摘 要 通过对 102 名托班幼儿的母亲和教师间隔 9 个月的两次调查, 考察了母子关系、师生关系在儿童入园第一年的问题行为发展中的作用。结果表明: 控制了儿童入园三个月时的问题行为后, (1) 母子关系无法直接预测入园一年时的问题行为, 师生关系冲突性可以负向预测入园一年时的退缩和违纪问题; (2) 儿童性别调节了母子关系冲突性对入园一年时攻击问题的预测, 即母子关系冲突性对入园一年时攻击问题的正向预测作用仅对女孩成立, 对男孩则不成立; (3) 师生关系亲密性调节了母子关系亲密性对入园一年时的退缩、焦虑、攻击和违纪问题的预测, 即母子关系亲密性对入园一年时各种问题行为的负向预测作用仅对师生关系亲密程度高的儿童成立, 对师生关系亲密程度低的儿童则不成立; 对师生关系亲密程度低的儿童来说, 母子关系亲密性对入园一年时的焦虑问题甚至具有正向预测作用。

关键词 母子关系, 师生关系, 问题行为, 调节作用。

分类号 B844. 12

1 问题提出

从家庭进入幼儿园的第一年对儿童来说是一个充满了挑战的发展转折期 (developmental transition)。在此期间, 儿童不仅每天都要面临和父母家人的分离, 还要学会适应陌生的教师、同伴以及幼儿园各种新的物理环境。因此, 在入园的第一年中, 儿童将面临来自身体运动、认知语言和社会交往等各个方面的压力, 与此同时, 儿童也极容易出现各种问题行为。对新入园幼儿的观察发现^[1], 一些孩子常常表现出害羞、犹疑、焦虑、哭闹、肌肉紧张、活动性下降、抗拒和远离教师等各种情绪和行为问题。儿童早期的内隐和外显行为问题与其以后的学业成绩和学校适应有着密切的联系, 甚至在很大程度上可以预测青少年期与成人期的适应问题^[2]。因此, 对儿童早期问题行为发展的影响因素进行研究就显得尤为重要。

发展心理病理学的研究表明, 儿童早期的人际关系是影响儿童问题行为发展的一个重要因素^[3]。随着儿童从家庭进入幼儿园和学校, 教师成为儿童社会生活中的重要他人, 儿童与教师建立的师生关

系开始与亲子关系一起共同影响着儿童在学龄前及学龄期的学业、情绪和社会性发展^[4~11]。本研究以处于入园第一年这一发展转折期和问题行为高发期的儿童为被试, 采用短期追踪设计, 考察了早期母子关系、师生关系在儿童问题行为发展中的作用。本研究关心的主要问题有以下三个。

首先, 早期母子关系质量能否直接预测儿童以后的问题行为。

Masten 与 Garnezy 提出^[3], 亲子关系是造成儿童发展问题和心理病理问题的最有影响力的因素。有研究者^[12]对 28 ~ 61 个月龄儿童内隐问题的成因进行了研究, 发现亲子关系, 尤其是母子关系对学前儿童内隐问题的影响非常大, 过分依赖母亲的儿童在学龄前常常表现出较多的退缩和焦虑问题。一篇有关亲子关系与儿童问题行为的综述^[13]发现, 母子关系中母亲的控制和敌意可以解释儿童外显问题行为为变异的 10% ~ 15%。Masten 与 Garnezy 还提出^[3], 对儿童的全面保护作用也潜藏于父母之中。研究^[14]发现, 高质量的母子关系 (表现为母亲对儿童的积极情感支持和高质量的指导, 母子间的亲密感等) 可以预测儿童在幼儿园和小学一年级时较少

收稿日期: 2006 - 01 - 04

* 全国教育科学“九五”规划国家级一般课题 (BBD010468) Copyright © 2008 China Electronic Publishing House. All rights reserved. <http://www.cnki.net>

通讯作者: 陈会昌, E-mail: chenhc@chenhc.com; 张晓, E-mail: xiao@hku.hk

的适应问题。而且,亲密、支持的母子关系对处境不利的儿童尤其具有保护作用。一项对贫困家庭儿童的研究^[4]发现,问题解决任务中母亲的低控制以及给予儿童的情感支持和帮助,可以预测这些儿童在幼儿园中出现较少的内隐和外显问题行为。

尽管很多研究都揭示了母子关系对儿童问题行为发展的消极和积极影响,但有研究^[13]比较了母子关系对各类样本儿童行为问题的相对预测力之后发现,母子关系质量对高危(high-risk)样本(如贫困儿童)的预测力较高,而对常态儿童样本的预测力则非常低。研究^[15]发现,在常态样本中,早期的母子关系质量只能够预测儿童刚开始与陌生同伴接触时的行为反应,而不能直接预测已经和同伴有了很多交往经历之后的同伴关系和儿童行为。研究者^[5]据此认为,常态样本,特别是在较为富裕的家庭中长大的儿童,由于很早就开始接触同伴,从而很早就拥有了大量与家庭之外的成人和同伴相处的经验;对这些儿童来说,从家庭外环境中获得的社会经验很可能减弱了早期母子关系质量对他们后来行为适应的预测力^[3]。但尽管如此,这并不意味着母子关系质量对这些儿童的行为适应没有影响。研究者^[5]提出,在母子关系对儿童行为适应的影响中可能包含了一些调节变量(如性别、家庭社会经济地位等)和中介变量(如母亲对托幼机构的选择和监控等)的作用,因此这种影响可能表现为间接作用。

本研究关注的是较早就进入幼儿园的城市儿童,相对而言,这些儿童的家庭经济状况普遍较好;而且在对他们的问题行为进行第二次追踪测查时,这些儿童已经在幼儿园中与同伴和教师相处了长达一年之久。因此我们预期在控制了儿童最初的问题行为之后,母子关系质量不能直接预测儿童入园一年后的问题行为;但是考虑到女孩往往对人际关系更为敏感以及性别可能在其中发挥的调节作用,我们预期母子关系会对女孩的问题行为有一定的预测力。

其次,早期师生关系质量能否独立预测儿童以后的问题行为。

与亲子关系一样,儿童早期的师生关系也会表现出质量上的差异:有些幼儿与教师非常亲密,有些则较为疏远,还有一些幼儿则与教师有一定的冲突甚至敌意^[6]。因此,很多研究者^[5,10,16,17]都认为,早期师生关系也是一种依恋关系。研究发现,依赖教师的儿童容易出现退缩问题^[9];与教师冲突程度较高的儿童常常被同伴评价为攻击性太强^[8],而且即

使控制了儿童先前的问题行为,师生间的冲突程度仍然可以预测儿童以后的攻击问题^[8]和反社会问题^[9]。作为家庭外支持系统^[3]的一个重要方面,师生关系对儿童问题行为的保护作用也受到了研究者的重视。研究发现,亲密的师生关系可以减少儿童早期反社会行为的出现^[9],师生间的亲密程度对儿童问题行为的反向预测力甚至超过了用儿童早期的问题行为作为预测变量的预测力^[10]。不仅如此,师生关系对儿童问题行为的保护还体现在良好师生关系对儿童适应不良的缓解和改善作用。研究发现^[8],攻击性儿童如果处在一种情感亲密的师生关系中,第二年后他的攻击性就降低了;而对那些抗拒父母的攻击性儿童来说,早期积极的师生关系有利于他们以后的行为适应。

尽管上述研究揭示了师生关系对儿童问题行为发展的重要作用,但是一项以贫困家庭儿童为被试的研究^[4]表明,当母子关系和师生关系同时作为预测变量时,师生关系对儿童问题行为没有显著的预测作用。然而另一项以普通儿童为被试的研究^[5]则发现,师生关系对儿童行为的预测力甚至强于母子关系。因此,早期师生关系质量对儿童问题行为发展的影响极有可能依儿童家庭社会经济地位的不同而呈现出一定的差异:对于家庭经济状况较好的儿童而言,师生关系可能具有独立于母子关系之外的作用;而对于家庭经济状况较差的儿童而言,师生关系的影响作用可能被母子关系所掩盖。

基于以上分析,我们预期在城市儿童中,早期师生关系质量对儿童入园一年后的问题行为有其独立于母子关系之外的独特贡献,早期高冲突、低亲密的师生关系可以预测儿童入园一年后出现较多的问题行为,而早期低冲突、高亲密的师生关系可以预测儿童入园一年后出现较少的问题行为。

再次,早期师生关系在母子关系对儿童问题行为的预测中是否存在调节作用。

前面已经提到,虽然母子关系质量对常态儿童样本的问题行为可能没有直接的预测作用,但是研究者^[5]仍然提出可能存在一些变量调节了这种预测关系。

依恋理论认为,儿童对母亲、父亲以及专业看护人员等的多重依恋(multiple attachments)往往意味着儿童需要来自各方面的情感联系,而这各方面的情感联系可能在儿童发展中发挥着“累加”(additive)的作用^[16]。也就是说,如果儿童能够与其接触的多个成人建立起安全的多重依恋关系,那么儿童

的适应状况可能会更好。而有关多重看护(multiple caregiving)的研究^[17]则发现,在托幼机构中,如果专业看护人员对儿童的支持比母亲少而控制比母亲多时,儿童的幸福感就会降低。换句话说,如果儿童感受到与教师和母亲的依恋关系在性质和质量上存在较大差异,儿童可能就会出现较多的适应问题。基于上述现象和研究发现,我们认为:师生关系很可能在母子关系对儿童问题行为的预测中发挥调节作用。也就是说,对于与教师关系质量不同的儿童来说,母子关系对其问题行为的预测力可能并不相同:对师生关系质量较高的儿童来说,母子关系质量越高,其问题行为可能越少;而对师生关系质量较低的儿童来说,母子关系质量越高反而会加大两种关系之间的质量差异,从而造成儿童较多的适应问题。

尽管如此,在对早期亲子关系与师生关系的研究中,Pianta 等研究者们^[4]却没有发现这种调节作用的存在。考虑到 Pianta 等人的研究关注的是极端贫困家庭的儿童,而有研究^[13]发现,母子关系对这类儿童问题行为的预测力较高,而对常态样本的预测力则较低,因此我们认为,在 Pianta 等人的研究中,师生关系的调节作用之所以不明显,可能是因为母子关系对贫困儿童这类样本的影响作用过于突出,从而掩盖了这一调节作用的效果;而与之相对应,在常态样本中,这一调节作用很可能就会显现出来。

基于以上分析,我们预期对本研究所关注的城市儿童而言,师生关系在母子关系对儿童问题行为的预测中可能发挥调节作用;对师生关系质量较高(高亲密、低冲突)的儿童来说,其母子关系质量能够负向预测其问题行为;而对师生关系质量较低(低亲密、高冲突)的儿童来说,其母子关系质量能够正向预测其问题行为。

综上所述,本研究考察了早期母子关系、师生关系在我国城市儿童入园第一年的问题行为发展中的独立作用和协同作用,并探讨了在这些作用中可能存在的性别差异。

2 研究方法

2.1 被试

被试为北京市城区三所幼儿园(其中一所为一级一类园,另外两所为一级二类园)的 114 名托班幼儿。他们均为 2004 年 8~9 月份入园,第一次参加研究时儿童的平均月龄为 33.35 个月($SD = 3.05$),其中男孩 52 名(占 45.6%),女孩 62 名。母

亲的平均年龄为 31.39 岁($SD = 3.12$),受教育水平在大专以上的占 75.4%,家庭人均月收入范围为 700~15000 元($Mo = 2000$)。9 个月后,对参加过第一次研究的 102 名儿童(另外 12 名儿童因转到其他幼儿园上学而流失)进行了第二次研究,儿童平均月龄为 41.47 个月($SD = 3.03$),其中男孩 48 名(占 47.1%),女孩 52 名。102 名儿童中有 92 名都是初次入园,另外 10 名在进入目前所在幼儿园之前参加过短期的亲子班。卡方及 t 检验显示,流失的被试与继续参加研究的被试在性别比例、年龄、母亲年龄、母亲受教育水平、家庭人均月收入等人口统计学变量上均无显著差异。进入本研究数据分析的被试为参加过两次研究的 102 名幼儿。

2.2 测量工具

本研究采用了母子关系量表、师生关系量表和儿童行为核查表三个量表。前两个量表均为英文版,因此首先由笔者本人将之翻译成中文,之后由美国伊利诺伊大学香槟分校的一名中国籍在读博士生进行回译,最后经双方讨论确定了量表的中文译本。

2.2.1 母子关系量表 采用了 Pianta 的亲子关系量表^[18]。该量表共有 26 个项目,采用 Likert 五点量表形式记分,包含亲密性、冲突性和依赖性三个维度,由儿童母亲进行评价。进行该研究之前,我们在一个由 408 名幼儿与其母亲组成的样本中对该量表进行了修订。采用 Lisrel 8.70 进行验证性因素分析,根据修正指数逐步删去部分载荷小的项目,保留了亲密性的 7 个项目,冲突性的 7 个项目及依赖性的 3 个项目,得到的各项拟合指数为: $\chi^2/df = 1.72$, NNFI = 0.92, CFI = 0.93, IFI = 0.93, GFI = 0.95, RMSEA = 0.042,说明数据对模型有较好的拟合。三个维度的内部一致性信度分别为 0.69、0.67、0.15,间隔一个月的重测信度($n = 43$)分别为 0.62、0.72、0.18。考虑到依赖性维度的信度较低,本研究仅使用了亲密性和冲突性两个分量表。

2.2.2 师生关系量表 采用了 Pianta 和 Steinberg 的师生关系量表^[19]。该量表共有 28 个项目,采用 Likert 五点量表形式记分,包含亲密性、冲突性和依赖性三个维度,由对全班儿童最为熟悉的主班教师完成自己与所在班所有儿童关系的评价。进行该研究之前,在一个由 442 名幼儿与 22 名教师组成的样本中对该量表进行了修订。由于各项目的跨级相关(ICC)较高,表明可能存在教师水平的因素,所以我们按照 Muthen 和 Muthen 提供的程序^[20],采用 Mplus 2.30 对该量表进行两水平验证性因素分

析^[21]。由于组间水平的样本量较少,如果同时对三个维度进行两水平验证会导致非正定问题,所以我们参考 Heck 和 Thomas^[22] 的建议,对三个维度分别进行两水平的验证性因素分析。这种做法对各个维度的测量模型进行了严格的验证,虽然未能对结构

模型进行验证,但由于本研究并不关心量表总分,所以这种做法是可以接受的。逐步删去部分载荷小的项目,保留了亲密性的 6 个项目、冲突性的 6 个项目和依赖性的 3 个项目,各维度的拟合指数见表 1。

表 1 师生关系量表各维度的两水平验证性因素分析结果(N(组间)=22·N(组内)=442)

| 维度 | χ^2 | df | χ^2/df | CFI | TLI | RMSEA | SRMR(组间) | SRMR(组内) |
|-----|----------|----|-------------|------|------|-------|----------|----------|
| 亲密性 | 39.80 | 16 | 2.49 | 0.96 | 0.92 | 0.059 | 0.038 | 0.046 |
| 冲突性 | 24.71 | 18 | 1.37 | 0.98 | 0.96 | 0.029 | 0.063 | 0.031 |
| 依赖性 | 0.000 | 0 | 0.00 | 1.00 | 1.00 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |

可见数据对测量模型有很好的拟合。亲密性、冲突性和依赖性三个维度的内部一致性信度分别为 0.61、0.51、0.41,间隔一个月的重测信度(n=43)分别为 0.72、0.59、0.55。考虑到依赖性维度的信度较低,同时为了与母子关系的测量维度保持一致,本研究仅使用了亲密性和冲突性两个分量表。

2.2.3 儿童行为核查表 采用 Achenbach 编制、陈欣银修订的儿童行为核查表(2~3 岁版)。该量表已经在国内建立了信效度^[23],问卷为 3 点量表,从 0(不符合)到 2(比较符合或非常符合)分别表示题目陈述与儿童行为的符合程度。施测时我们只保留了测量儿童焦虑、退缩、攻击和违纪四种问题行为的 41 个项目,由母亲和对全班儿童最为熟悉的主班教师进行评价,其中教师要完成对所在班所有儿童的评价。母亲评价的四种问题行为的内部一致性信度分别为 0.56、0.80、0.83、0.65,教师评价的四种问题行为的内部一致性信度分别为 0.73、0.86、0.87、0.75。

2.3 研究程序

研究分两次测查。第一次测查是在儿童入园 3 个月左右(即 04 年 11 月份),此时绝大多数儿童都度过了“新入园焦虑期”,并与教师建立了初步的师生关系。两名研究人员进入幼儿园,当面指导所有教师填写教师问卷,并对教师进行有关如何将母亲问卷转交给家长的指导语培训。之后,教师将母亲问卷转交给儿童母亲填写,并在课余时间完成所有教师问卷的填写。第二次测查是在儿童入园一年左右(即 05 年 8 月份),具体做法与第一次相同。第一次测查的工具包括母子关系量表、师生关系量表和儿童行为核查表,第二次测查的工具为儿童行为核查表。两次测查均在一个月之内完成。

3 研究结果

由于母亲和教师都报告了儿童的问题行为及自己与儿童的关系,所以在结果分析中采用二者报告的问题行为中的任何一个都可能导致潜在的方法效应(method effects)。为了减少方法效应的影响,在进行数据分析之前,我们首先对母亲和教师报告的儿童问题行为分数进行了合成,计算二者的平均值,以此作为儿童问题行为的实际分数。

3.1 母子关系、师生关系与儿童问题行为的相关分析

对母子关系、师生关系与各种问题行为的描述统计及相关分析见表 2。结果表明,师生关系亲密性与两次测查的儿童退缩、攻击和违纪问题都有显著的负相关,师生关系冲突性与第一次测查的焦虑、违纪问题以及两次测查的攻击问题都有显著的正相关;母子关系冲突性与第一次测查的退缩问题以及两次测查的焦虑、攻击问题都有显著的正相关。特别需要指出的是,母子关系亲密性与各种问题行为的相关普遍较弱,这说明,在母子关系与儿童问题行为的关系中可能存在某些调节变量(如性别、师生关系)的作用。

3.2 儿童问题行为对母子关系、师生关系的回归分析

我们采用 Frazier、Tix 和 Barron 提供的程序^[24],运用层次回归分析考察了母子关系、师生关系在预测儿童问题行为中的独立作用,以及儿童性别、师生关系在母子关系预测问题行为中的调节作用,结果见表 3(表中只列出了经统计检验显著的交互作用项)。

表 2 母子关系、师生关系各维度及两次调查的问题行为的均值、标准差及相关系数矩阵(N = 102)

| 维度 | 男孩(n = 48) | | 女孩(n = 54) | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|--------------|------------|------|------------|------|----------|---------|---------|----------|----------|---------|---------|--------|---------|-------|-------|
| | M | SD | M | SD | | | | | | | | | | | |
| 1. T1 退缩问题 | 3.25 | 1.98 | 2.75 | 2.06 | | | | | | | | | | | |
| 2. T1 焦虑问题 | 6.52 | 2.95 | 6.39 | 3.34 | 0.47*** | | | | | | | | | | |
| 3. T1 攻击问题 | 9.03 | 3.57 | 7.24 | 3.47 | 0.34*** | 0.46*** | | | | | | | | | |
| 4. T1 违纪问题 | 3.45 | 1.90 | 2.86 | 1.64 | 0.22* | 0.14 | 0.67*** | | | | | | | | |
| 5. T2 退缩问题 | 3.36 | 1.92 | 2.49 | 1.70 | 0.56*** | 0.30** | 0.12 | 0.09 | | | | | | | |
| 6. T2 焦虑问题 | 6.85 | 2.89 | 6.17 | 3.22 | 0.44*** | 0.61*** | 0.25** | 0.06 | 0.61*** | | | | | | |
| 7. T2 攻击问题 | 8.71 | 3.27 | 7.07 | 3.08 | 0.29** | 0.23* | 0.44*** | 0.36*** | 0.38*** | 0.43*** | | | | | |
| 8. T2 违纪问题 | 2.64 | 1.52 | 2.19 | 1.29 | 0.21* | 0.05 | 0.25* | 0.51*** | 0.31*** | 0.20* | 0.58*** | | | | |
| 9. T1 母子亲密性 | 28.94 | 3.50 | 28.36 | 3.33 | -0.19 | -0.05 | -0.09 | -0.15 | -0.18 | -0.01 | -0.13 | -0.17 | | | |
| 10. T1 母子冲突性 | 15.88 | 4.44 | 16.32 | 4.86 | 0.32** | 0.38*** | 0.31** | 0.10 | 0.16 | 0.32** | 0.22* | 0.09 | -0.27** | | |
| 11. T1 师生亲密性 | 22.24 | 4.71 | 23.45 | 4.14 | -0.50*** | -0.01 | -0.26** | -0.37*** | -0.33*** | -0.03 | -0.20* | -0.21* | 0.07 | -0.05 | |
| 12. T1 师生冲突性 | 12.36 | 3.87 | 10.93 | 2.70 | 0.15 | 0.21* | 0.44*** | 0.36*** | -0.04 | 0.17 | 0.22* | 0.06 | 0.05 | 0.07 | -0.18 |

注: T1 表示第一次调查, T2 表示第二次调查(下同) * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001

由表 3 可知,母子关系亲密性和冲突性预测各种问题行为的主效应都不显著;师生关系冲突性在反向预测退缩问题和违纪问题时的主效应分别达到了显著和边缘显著水平,说明儿童与教师的冲突程度越高,入园一年时的退缩和违纪问题越少;性别在母子关系冲突性预测第二次调查的攻击问题时具有显著的调节作用,师生关系亲密性在母子关系亲密性预测第二次调查的退缩、焦虑、攻击和违纪问题时也都具有显著或极其显著的调节作用。

对性别的调节作用进一步分析发现:对男孩而言,母子关系的冲突程度不能显著预测第二次调查的攻击问题(simple slope = -0.44, $t = -1.04$, $p > 0.1$);对女孩而言,母子关系的冲突程度可以显著地正向预测第二次调查的攻击问题(simple slope = 0.83, $t = 2.00$, $p < 0.05$)。这说明,母子关系冲突程度低的女孩的攻击问题明显少于母子关系冲突程度高的女孩的攻击问题。

对师生关系亲密性的调节作用进一步分析发现:对师生关系亲密程度高的儿童来说,母子关系的亲密程度可以显著地负向预测第二次调查的退缩问题(simple slope = -0.48, $t = -2.01$, $p < 0.05$)、焦虑问题(simple slope = -0.96, $t = -2.68$, $p < 0.01$)、攻击问题(simple slope = -1.03, $t = -2.35$, $p < 0.05$)和违纪问题(simple slope = -0.46, $t = -2.37$, $p < 0.05$);而对师生关系亲密程度低的儿童来说,母子关系的亲密程度可以显著地正向预测第二次调查时的焦虑问题(simple slope = 1.06, $t = 3.12$, $p < 0.01$),但不能显著预测第二次调查的退缩问题(simple slope = 0.20, $t = 0.90$, $p > 0.1$)、攻击问题(simple slope = 0.31, $t = 0.73$, $p > 0.1$)和违纪问题(simple slope = 0.23, $t = 1.25$, $p > 0.1$)。这说明,师生关系亲密度和母子关系亲密度都较高的儿童的各种问题行为都明显少于师生关系亲密度高、母子关系亲密度低的儿童,而母子关系亲密度高、师生关系亲密度低的儿童的焦虑问题甚至多于母子关系亲密度和师生关系亲密度都较低的儿童。

4 讨论

本研究通过对托班幼儿的母亲和教师间隔九个月的两次调查,考察了儿童与其母亲和教师的关系对其入园第一年中问题行为发展的影响。研究结果表明,在控制了儿童最初的问题行为之后,母子关系预测儿童入园一年时各种问题行为的主效应都不显

表 3 儿童各种问题行为对母子关系、师生关系的回归分析(N = 102)

| 步骤 | T2 退缩问题 | | T2 焦虑问题 | | T2 攻击问题 | | T2 违纪问题 | |
|--------------|---------|--------------|----------|--------------|---------|--------------|---------|--------------|
| | β | ΔR^2 | β | ΔR^2 | β | ΔR^2 | β | ΔR^2 |
| 第一步 | | 0.31*** | | 0.38*** | | 0.24*** | | 0.29*** |
| T1 对应问题行为 | 0.46*** | | 0.57*** | | 0.36*** | | 0.58*** | |
| 第二步 | | 0.06 | | 0.02 | | 0.04 | | 0.04 |
| 儿童性别 | 0.20* | | 0.10 | | 0.16* | | 0.12 | |
| 母子亲密性 | -0.08 | | 0.02 | | -0.11 | | -0.07 | |
| 母子冲突性 | 0.01 | | 0.12 | | 0.06 | | 0.04 | |
| 师生亲密性 | -0.12 | | -0.02 | | -0.08 | | -0.03 | |
| 师生冲突性 | -0.17* | | 0.00 | | 0.00 | | -0.18+ | |
| 第三步 | | 0.03* | | 0.09*** | | 0.07* | | 0.04* |
| 儿童性别* 母子冲突性 | - | | - | | -0.19* | | - | |
| 母子亲密性* 师生亲密性 | -0.16* | | -0.29*** | | -0.18* | | -0.21* | |
| 总计 | | 0.40*** | | 0.48*** | | 0.34*** | | 0.37*** |

注: + $p < 0.1$; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

著,儿童性别调节了母子关系冲突性对入园一年时攻击问题的预测;而师生关系不仅能够预测儿童入园一年时的退缩和违纪问题,而且在母子关系对儿童各种问题行为的预测中都发挥了调节作用。

4.1 早期母子关系与儿童的问题行为

本研究没有发现早期母子关系对儿童问题行为的直接预测作用,这与我们的预期假设是相符的。与此形成鲜明对照的是 Pianta 等人对 4 岁儿童的母子关系、师生关系与其在园适应关系的研究^[4],该研究发现,母子关系可以显著预测幼儿一年后的问题行为。导致两项研究结果不一致的原因可能有两个。一是本研究与 Pianta 等人的研究所采用的样本有很大的差异。本研究的样本所在家庭的社会经济地位普遍中等偏上,而 Pianta 等人的样本则是极度贫困家庭的问题儿童。一项研究^[13]比较了母子互动质量对各类儿童样本问题行为的相对预测力,结果发现,母子互动质量对那些处境最为不利的儿童有着最高的预测力。根据 Howes 等人的观点^[5],相对于家庭经济状况较差的儿童而言,家庭经济状况较好的儿童一般会较早地进入托幼机构,从而很早就拥有了大量的同伴交往经验,这些同伴交往经验可能会削弱早期母子关系质量与儿童以后的社会行为之间的关联,从而使二者难以呈现出显著的相关。结合本研究来说,在进行第二次调查时,儿童已经在幼儿园中与同伴和教师相处了长达一年之久,拥有了丰富的与同伴和教师交往的经验,这些经验很可能调节了早期母子关系质量与儿童问题行为的相关,从而降低了二者间的关联程度。导致结果不一

致的第二个原因可能是 Pianta 等人的研究没有对儿童起始的问题行为进行测量和控制,一旦控制了儿童最初的问题行为对其一年后问题行为的影响,母子关系对问题行为的预测力很可能就会大大降低。

虽然母子关系质量可能无法直接预测所有儿童的问题行为,但是母子关系的冲突程度却可以正向预测女孩的攻击问题。母子间的冲突常常是与母亲对儿童的言语或身体惩罚联系在一起的,根据社会学习理论,儿童常常模仿同性别父母的行为^[25],也就是说,女孩可能比男孩更容易模仿母亲对自己的言语或身体攻击,这可能是母子冲突程度对儿童攻击问题的预测作用在女孩身上表现得更为突出的一个原因。

4.2 早期师生关系与儿童问题行为

虽然师生关系与母子关系同时进入了回归方程,但是本研究仍然发现了师生关系对问题行为的独立预测作用。这说明对于儿童的行为适应来说,师生关系具有独立于母子关系之外的贡献。但是该预测作用的方向却与我们的预期相反:师生关系冲突性对儿童退缩、违纪问题非但没有正向预测作用,反而具有负向预测作用;也就是说,儿童入园三个月时的师生关系冲突程度越高,入园一年时的退缩和违纪问题反而越少。

造成这一结果的原因可能是儿童初入园时的暂时适应问题在其中发挥了第三变量的作用,也就是说,第一次调查的师生关系冲突性对儿童退缩、违纪问题的负向预测作用可能仅仅是在第三变量影响下呈现出的一种相关关系,而非因果关系;儿童在刚入

园的头几个月中出现的暂时适应问题可能既是第一次测查的师生关系冲突性的原因,又是第二次测查的退缩和违纪问题的原因。具体来说,本研究中的绝大多数被试都是新入园幼儿,这些儿童初入幼儿园时大都会表现出短暂的适应问题,常常出现害羞焦虑、犹豫迟疑、谨慎小心等混乱行为^[1],而有混乱行为的儿童常常招致教师的惩罚和批评,从而使师生之间的冲突增加^[26]。而另一方面,儿童刚入园时暂时的行为混乱可能具有潜在的适应意义,能够在一定程度上减少儿童以后出现退缩和违纪问题的概率。Schulenberg 与 Zarrett 认为,在一些重要的发展转折期中,暂时的不适应往往能够发挥建设性作用,有助于个体成功度过这一转折期(如成年初期的抑郁能够使个体将努力方向定位于更为现实的目标),反而是那些表面上看似适应的个体其实在长远看来则是不适应的^[27]。有研究发现,许多新入园幼儿虽然表面上好像害羞似地较少参与和同伴的互动,但实际这只是一时的情景性表现,儿童其实是在观望;一旦熟悉了环境,他们马上就会表现出自己的社交能力^[1]。因此如果从长远来看,儿童在刚入园时出现的暂时行为混乱可能对他以后的问题行为具有保护作用。

4.3 师生关系在母子关系预测儿童问题行为中的调节作用

本研究最重要的发现就是揭示了师生关系在母子关系预测儿童各种问题行为中的调节作用。研究发现,母子关系亲密性对儿童入园一年时各种问题行为的负向预测作用仅对师生关系亲密程度高的儿童成立,而对师生关系亲密程度低的儿童则不成立。这一结果说明,虽然早期亲密的母子关系在儿童的情绪和行为适应中发挥着重要而又积极的作用,但是仅有亲密的母子关系还不足以减少儿童出现各种问题行为的概率,至少还需仰赖儿童在幼儿园中良好的师生关系。这一发现印证了依恋理论中有关多重依恋具有累加作用^[16]的假设,也就是说,儿童对母亲和教师的多重安全依恋对其以后的良好适应有着重要的意义。

尤其需要强调的是师生关系在母子关系预测儿童入园一年时的焦虑问题中的调节作用。本研究的结果表明,对于师生关系亲密程度低的儿童而言,母子关系亲密性对入园一年时的焦虑问题甚至具有正向的预测作用,也就是说,早期母子关系亲密程度高而师生关系亲密程度低的儿童,其焦虑问题的严重程度甚至超过了早期母子关系和师生关系的亲密程

度都很低的儿童。这说明,在儿童入园的第一年中,亲密度低的师生关系会严重损害那些已经与母亲建立了较亲密的母子关系的儿童,导致其出现较多的焦虑问题。结合以往的研究^[17],我们认为,在入园第一年中,如果那些早期母子关系质量较好的儿童未能与教师建立起亲密的师生关系,那么儿童将会对这两种关系之间的质量差异极为敏感,这种差异会给儿童造成极大的冲击,引起儿童的混乱感和不安全感,从而导致较为严重的焦虑问题。

Pianta 等人此前的研究^[4]并没有发现师生关系在母子关系预测儿童适应状况时的调节作用。究其原因,可能有两个。一是 Pianta 等人的研究取样于极端贫困家庭儿童,由于母子关系质量对这类儿童有着极高的预测力^[13],因此母子关系的影响作用可能遍及了样本总体,从而掩盖了师生关系的调节作用。二是 Pianta 等人在测查师生关系时,被试的平均年龄已经有 4 岁 3 个月,这些儿童在幼儿园中已经与不止一位教师有过长时间的交往,师生关系与亲子关系之间的质量差异对于这些儿童来说可能已经不再敏感了,而师生关系的调节作用也会因此而降低。而本研究的被试取样于家庭社会经济地位较高的城市儿童,对这类样本而言,母子关系对儿童问题行为的预测力较低;另外,由于本研究的被试大都是初次入园、第一次接触教师,而且对师生关系进行测查时,儿童只在幼儿园中与教师接触过三个月左右的时间,这可能使得本研究中儿童所感受到的师生关系与母子关系的质量对比尤为强烈。这两点可能是导致师生关系的调节作用得到验证的重要原因。同时,本研究与 Pianta 等人研究的对比还说明,在儿童进入幼儿园的第一年中,特别是在刚入园的头几个月中,师生关系质量与母子关系质量的一致性对儿童适应的意义尤其重大;只有与母亲和教师的关系质量都很高的儿童才能够获得最佳的适应,而即使儿童与母亲建立了高质量的关系,只要未能与教师建立起亲密温暖的关系,就会对儿童的适应状况造成损害。

4.4 本研究的局限性及进一步的研究方向

本研究采用短期追踪设计,较为系统地考察了母子关系、师生关系对儿童入园第一年的各种问题行为的独立影响和交互影响,揭示了师生关系在母子关系预测儿童问题行为中的调节作用。但是,本研究还存在一些局限,需要在以后的研究中进一步完善。首先,本研究的样本量相对来说比较有限,因此在考察调节作用时我们只纳入了性别和师生关系

这两个调节变量。而有研究者^[5]认为,代表家庭经济地位的父母受教育水平、家庭人均收入等变量也可能在母子关系预测儿童问题行为中发挥调节作用。而且,由于师生关系的测量仅基于 6 名教师的报告,我们无法考察教师水平的变量可能存在的预测作用。如果在进一步的研究中能够扩大样本量,纳入教师水平的变量以及更多的调节变量,那么将会得到更有价值的结果。其次,本研究的所有数据都由母亲和教师报告,可能存在一定的方法效应,正是基于这一考虑,我们对母亲和教师报告的问题行为分数进行了合成,从而在一定程度上减少了方法效应的影响。以后的研究中可以考虑采用多种手段收集数据,如采用依恋 Q 分类卡片或观察法收集有关母子关系质量和师生关系质量的数据等,从而减小方法效应的影响,使得到的结果更加可靠。另外,在改善上述取样和测量问题的基础上,进一步的研究还可以延长追踪时间,考察母子关系、师生关系对儿童问题行为发展的长期协同影响。

致谢:感谢参加该研究的幼儿及其父母、教师,感谢夏美萍及美国伊利诺伊大学香槟分校的王茜博士在量表翻译、回译过程中,以及吴巍、周博芳在数据收集、录入过程中提供的帮助,同时感谢两位匿名审稿人在审稿过程中提出的宝贵意见。

参 考 文 献

- 1 Feldbaum C L, Cristenson T E, O'Neal E C. An observational study of the assimilation of the newcomer to the preschool. *Child Development*, 1980, 51: 497 ~ 507
- 2 Lv Qin, Chen Huichang, Wang Li. Review of children's problem behavior and relevant parents' child-rearing factors (in Chinese). *Psychological Science*, 2003, 26(1): 130 ~ 132 (吕勤,陈会昌,王莉. 儿童问题行为及其相关父母教养因素研究综述. *心理科学*, 2003, 26(1): 130 ~ 132)
- 3 Masten A S, Garmezy N. Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychology. In: Lahey B B, Kazdin A E. *Advances in Clinical Child Psychology (Volume 8)*, New York: Plenum, 1985. 1 ~ 52
- 4 Pianta R C, Niemtz S L, Bennett E. Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 1997, 12: 263 ~ 280
- 5 Howes C, Matheson C C, Hamilton C E. Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 1994, 65: 264 ~ 273
- 6 Pianta R C, Steinberg M, Rollins K. The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 1995, 7: 295 ~ 312
- 7 Birch S H, Ladd G W. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 1997, 35: 61 ~ 79
- 8 Hughes J N, Cavell T A, Jackson T. Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problem: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 1999, 28: 173 ~ 184
- 9 Birch S H, Ladd G W. Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 1998, 35: 61 ~ 79
- 10 Pianta R C, Nimetz S L. Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1991, 12: 379 ~ 393
- 11 Zhang Xiao, Chen Huichang. Review of studies on children's early teacher-child relationships (in Chinese). *Psychological Development and Education*, 2006, 22(2): 120 ~ 124 (张晓,陈会昌. 儿童早期师生关系的研究概述. *心理发展与教育*, 2006, 22(2): 120 ~ 124)
- 12 LaFreniere P J, Provost M A, Dubeau D. From an insecure base: Parent-child relations and internalizing behavior in the preschool. *Early Development and Parenting*, 1992, 1(3): 137 ~ 148
- 13 Pianta R C, Ferguson J. Prediction of behavior problems in children from mother-child interaction. Unpublished manuscript, University of Virginia, 1993
- 14 Pianta R C, Harbers K. Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with academic achievement. *Journal of School Psychology*, 1996, 34: 307 ~ 322
- 15 Jacobson J L, Wille D E. The influence of attachment pattern on developmental changes in peer interaction from toddler to the preschool period. *Child Development*, 1986, 57: 338 ~ 347
- 16 Goossens F A, van IJendoorn M H. Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 1990, 61: 832 ~ 837
- 17 van IJendoorn M H, Tavecchio L W C, Stams G-J, et al. Attunement between parents and professional caregivers: A comparison of childrearing attitudes in different child-care settings. *Journal of Marriage and the Family*, 1998, 60: 771 ~ 781
- 18 Pianta R C. Child-Parent Relationship Scale. 1992, University of Virginia
- 19 Pianta R C, Steinberg M. Student-Teacher Relationship Scale. 1992, University of Virginia
- 20 Muthen L K, Muthen B O. *Mplus user's guide (3rd ed.)*, Los Angeles: Muthen & Muthen, 2004
- 21 Meng Qingmao. User's guide of Lisrel, Amos, Mplus, HLM, and MLwin (in Chinese). Unpublished materials, The Unit of Psychological Application in School of Psychology, Beijing Normal University, 2004. 296 ~ 539

- 539)
- 22 Heck R H, Thomas S L. An Introduction to Multilevel Modeling Techniques. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000: 112 ~ 153
- 23 Chen X, Chen H, Kaspar V. Group social functioning and individual socio-emotional and school adjustment in Chinese children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 2001, 47: 264 ~ 299
- 24 Frazier P A, Tix A P, Barron K E. Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 2004, 51(1): 115 ~ 134
- 25 Zhou Zongkui. Children's Socialization (in Chinese). Children's Publishing House of Hubei Province, 1995. 133 ~ 134
(周宗奎. 儿童社会化. 武汉: 湖北少年儿童出版社, 1995. 133 ~ 134)
- 26 Wilson J A. Developing preliminary profiles of early teacher-child relationships: Teacher and child characteristics. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, 2002
- 27 Schulenberg J E, Zarrett N R. Mental health during emerging adulthood: Continuity and discontinuity in courses, causes, and functions. Unpublished manuscript, University of Michigan, 2004

Children's Relationships with Mothers and Teachers : Linkages to Problem Behavior in Their First Preschool Years

ZHANG Xiao^{1,2}, CHEN Hui-Chang², ZHANG Gui-Fang²

(¹Department of Psychology, The University of Hong Kong, Hong Kong, China)

(²School of Psychology, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract

A majority of developmental psychologists have recognized that early adult-child relationship plays an important role in children's social development. Previous research on developmental psychopathology indicated that the mother-child relationship and teacher-child relationship both separately served as protective as well as risk factors in children's externalizing and internalizing problems. However, less attention has been given to how the mother-child and teacher-child relationships combine to influence children's emotional and behavioral adjustment. The aim of the present study was to investigate the separate as well as joint contributions of mother-child relationship and teacher-child relationship to children's internalizing and externalizing problems. Furthermore, since the present study focuses on preschool beginners, it also represents a specific program to identify the possible risk and protective factors that affect children's social adjustment during the transition from home to preschool.

Based on a sample of 102 preschoolers aged 2 to 3 years and their mothers and teachers, the present study examined mother-child and teacher-child relationships in relation to these children's internalizing and externalizing problems in their first preschool years. Hierarchical regression analysis was applied to detect the separate effects of mother-child and teacher-child relationships on children's behavior problems as well as the moderation effect of teacher-child relationship on the relation of mother-child relationship to behavior problems.

The results indicated that after controlling the effects of children's Time 1 behavior problems, the mother-child relationship was not a significant predictor of their Time 2 behavior problems, while teacher-child conflict could negatively predict children's Time 2 withdrawal and delinquency problems. The teacher-child relationship and child gender served to moderate the association between mother-child relationship and children's externalizing and internalizing problems, in that a positive association between mother-child conflict and children's aggression was found only in girls (simple slope = 0.83, $t = 2.00$, $p < 0.05$) but not in boys. A high-quality teacher-child relationship predicted negative associations between mother-child closeness and children's withdrawal (simple slope = -0.48, $t = 2.01$, $p < 0.05$), anxiety (simple slope = -0.96, $t = 2.68$, $p < 0.01$), aggression (simple slope = -1.03, $t = 2.35$, $p < 0.05$), and delinquency (simple slope = -0.46, $t = 2.37$, $p < 0.05$) problems, while a low-quality teacher-child relationship predicted no significant associations between mother-child closeness and children's withdrawal, aggression, and delinquency problems and a positive association between mother-child closeness and children's anxiety problem (simple slope = 1.06, $t = 3.12$, $p < 0.01$).

These findings highlight the importance of examining the continuity of adult-child relationship at home and at preschool in order to best understand children's emotional and behavioral adjustment and of expanding the existing research on parent-child relationship by underlying the importance of teacher's influence in the socialization process.

Key words mother-child relationship, teacher-child relationship, problem behavior, moderation.