

## 福建师范大学学位论文使用授权声明

本人（姓名）任志洪 学号 2004142 专业 发展与教育心理学 所提交的论文（论文题目）：核心自我评价、班级环境对中學生抑郁影响的多层线性模型研究是我个人在导师指导下进行的研究工作及取得的研究成果。尽我所知，除了文中特别加以标注和致谢的地方外，论文中不包含其他人已经发表或撰写过的研究成果。本人了解福建师范大学有关保留、使用学位论文的规定，即：学校有权保留送交的学位论文并允许论文被查阅和借阅；学校可以公布论文的全部或部分内容；学校可以采用影印、缩印或其他复制手段保存论文。

（保密的论文在解密后应遵守此规定）

学位论文作者签名

任志洪

指导教师签名



签名日期

2007.6.3

---

## 摘要

近年来，中学生抑郁一直呈现上升趋势，培养学生良好的心理素质已成为素质教育关注的对象。针对这一现状，本研究运用社会生态学的研究方法，探讨中学生影响抑郁的个体因素及其环境因素的作用。本研究采用计算机编程技术实现问卷调查的网络化、无纸化的数据收集。初测样本共有 806 名中学生，采用翻译的核心自我评价量表（CSES）等探讨翻译的核心自我评价量表的信度和效度，并对该量表进行修订；正式测试的样本为 69 个教学班级，共 3134 名学生，采用修订的核心自我评价量表（CSES）、《我的班级》问卷和流调中心用抑郁量表（CES—D）为研究工具。研究表明：（1）翻译及修订的核心自我评价量表在信度、结构效度、交叉效度和汇聚效度等方面都具有较高的指标。（2）在个体水平上，核心自我评价是班级环境影响中学生抑郁的中介变量，特别是班级环境中学习负担这一维度的中介效应值较大，可以说学习负担大部分是通过核心自我评价这一中介变量影响中学生抑郁。（2）在班级水平，班级环境的师生关系与学习负担对核心自我评价影响中学生抑郁具有显著的调节作用。师生关系可以增强核心自我评价和中学生抑郁间关系的负向关系，学习负担可以减弱核心自我评价和中学生抑郁间关系的负向关系。班级环境的其它三个维度（同学关系、秩序纪律和竞争）的调节作用不显著。

**关键词** 抑郁，核心自我评价，班级环境，中介效应，调节效应，多层线性模型，中学生

---

## Abstract

In recent years, middle-school students have been showing an upward trend of depression. Quality education has concerned about cultivating students' good psychological quality. In view of this situation, the study used research methods of social ecology, exploring the effect of individual factors and environmental factors affecting depression of middle-school students. The study did the survey of computer programming technology which can do data collection paperless with network. The first test samples were of 806 middle-school students. Translated Core Self-evaluation Scale (CSES) and other Scales were applied as measurement tools to explore the reliability and validity of translated core self-evaluation scale, and to revise the scale. The formal test sample was of 69 classes, with 3,134 students. Core Self-evaluation Scale (CSES), My Class Inventory, Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES—D) were used in the test. The results show as followings: At the level of individual, core self-evaluation is a mediating variable on the effect of class environment on depression of middle-school students, especially that learning burden which is one dimensions of class environment has got great the mediating effect value. It can be said learning burden mostly effects student depression through core self-evaluation which is a mediating variable. In class level, relationship between teachers and students, and learning burden of class environment have significant moderating effect on depression. Relationship between teachers and students can strengthen the negative correlation between core self-evaluation and depression, learning burden can weaken the negative correlation between core self-evaluation and depression. The other three class environment dimensions (relationship among students themselves, discipline and order, competition) haven't got significant moderating effect.

**Keywords** depression, core self-evaluation, class environment, mediating effect, moderating effect, HLM, middle-school students

---

## 中文文摘

近年来,中学生抑郁一直呈现上升趋势,培养学生良好的心理素质已成为素质教育关注的对象。针对这一现状,本研究运用社会生态学的研究方法,探讨中学生影响抑郁的个体因素及其环境因素的作用。研究的目的是为了有关中学生抑郁及其相关因素的研究提供数据参考并积累资料,进一步从社会生态学的角度扩展目前人们对中学生抑郁及其影响因素的认识,使中学生在新课程背景下能够真正做到快乐学习。

本研究采取整群抽样的方法,采用计算机编程技术实现问卷调查的网络化、无纸化的数据收集。选取样本对象为福建省内福州、泉州、三明、南平、漳州等地 6 所中学的学生。本研究为多阶段设计:初测样本共有 806 名中学生,采用翻译的核心自我评价量表(CSES)、自尊量表、一般自我效能量表、心理控制源量表、情绪稳定性量表和内控性量表等 6 个量表为测量工具,探讨翻译的核心自我评价量表的信度和效度,并对该量表进行修订;正式测试的样本为 69 个教学班级,共 3134 名学生,采用修订的核心自我评价量表(CSES)、《我的班级》问卷和流调中心用抑郁量表(CES-D)为研究工具,首先基于结构方程模型分析学生个体知觉的班级环境变量对其抑郁的影响及用 HLM 分析了班级水平的班级环境变量对抑郁的影响,主要考察核心自我评价的中介效应,接着报告了运用多层线性模型考察班级水平的班级环境对核心自我评价影响抑郁的调节作用。

研究的结果表明:

1. 翻译及修订的核心自我评价量表在信度、结构效度、交叉效度和汇聚效度等方面都具有较高的指标。核心自我评价量表在中国大陆中学生群体的测量具有良好的可靠性及稳定性。

2. 对核心自我评价对班级环境影响抑郁的中介效应检验表明:在个体水平上,核心自我评价在学生个体知觉的班级环境(5 个维度、总分)与抑郁之间的中介效应显著,并且都是属于部分中介。班级环境中的竞争在综合考察与核心自我评价和抑郁的关系后,影响并不显著,但通过 3 种检验得知竞争的中介效应同样存在;班级环境中的学习负担的中介效应与总效应的比值较大(0.69),说明在学习负担、核心自我评价与抑郁的关系中,学习负担影响抑郁的大部分可以由中介变量核心自我评价来解释。结构方程的分析还进一步显示,核心自我评价对抑郁的预测作用很大

( $t=-21.57, p<0.001$ ), 抑郁除了被个体知觉的班级环境和核心自我评价解释外, 还有一部分变异可由其它变量解释。在班级水平上, 班级环境中的师生关系、同学关系和学习负担对学生抑郁的直接作用显著; 纪律秩序和竞争对学生抑郁的直接作用不显著; 班级水平的班级环境对核心自我评价的影响均不显著。在同时考察班级环境、核心自我评价和抑郁关系的情况下, 核心自我评价对班级环境的 5 个维度和学生抑郁的中介作用均未达到显著水平。

3. 对班级水平的班级环境对核心自我评价与抑郁间关系的调节作用分析表明: 师生关系非常显著( $\beta=0.066, P<0.05$ )地增强核心自我评价与抑郁间的负向关联( $\beta=-1.127$ )。学习负担可以显著( $\beta=-0.065, P<0.01$ )地减弱核心自我评价与抑郁间的负向关联( $\beta=-1.127$ )。或者说班级的师生关系越亲密融洽, 中学生的抑郁受到核心自我评价的影响程度越强; 学习负担越重, 中学生的抑郁受到核心自我评价的影响程度越弱。另外三个班级环境变量(秩序和纪律、同学关系和竞争)对核心自我评价和抑郁间关系的影响程度都没达到显著水平。

本研究可以得出以下结论: 在个体水平上, 核心自我评价是班级环境影响中学生抑郁的中介变量, 特别是班级环境中学习负担这一维度的中介效应值较大, 可以说学习负担大部分是通过核心自我评价这一中介变量影响中学生抑郁; 在班级水平, 班级环境的师生关系与学习负担对核心自我评价影响中学生抑郁具有显著的调节作用。师生关系可以增强核心自我评价和中学生抑郁间关系的负向关系, 学习负担可以减弱核心自我评价和中学生抑郁间关系的负向关系。班级环境的其它三个维度(同学关系、秩序纪律和竞争)的调节作用不显著。此外, 本研究所修订的核心自我评价具有较高的信度和效度。

## 第1章 绪论

### 1.1 研究的理论背景

#### 1.1.1 生态心理学与班级生态环境

生态心理学是一个正在迅速发展的研究领域，是生态学和心理学联姻而产生的一门边缘学科。生态心理学的产生可以追溯到二十世纪初。在1909年，咨询心理学家 Frank Parsons 提出满意度是通过个体及环境两者的了解而获得的，而不仅仅限于对其中一者的了解。这就是人与环境心理学，后来又在交互作用的框架下发展成为生态心理学。从40年代末至70年代末，可视为生态心理学的奠基阶段。从80年代初至90年代初，是生态心理学的发展阶段。Neisser 断言“心理学基本上是一门生态的科学”，Clune 也将生态心理学称为“科学心理学的第三势力”。90年代后，生态心理学呈现多元化的状态。

生态心理观的最核心观点是在自然环境（即生态环境）中研究人的心理和行为，心理和行为是人与环境交互作用产物。但对生态心理学的研究学者观点又有些区别：

Toro 等人（1991）总结了生态心理观指导下的心理学研究的五个特征，这些特征标识着生态研究的方法论取向，即：1.强调对人生活于其中并行动于其中的环境描述；2.对生态环境作多水平分析；3.认识到看似类同的环境之间实际上存在着巨大的差异；4.个体的行为和心理是人与环境相互作用的函数，离开了行为发生的环境，就无法理解人的行为和心理；5.相应的干预措施一定要具体生态环境具体对待，量体裁衣。

Sworth和Martin（1997）认为生态心理学的基本假设是：行为是人和环境的函数，即行为= $F(\text{人} \times \text{环境})$ ，研究单位是自然的环境。他们还认为，尽管生态心理学的基础假设一直保持着它最初的含义，但是不同的理论家倾向于从不同角度研究生态问题，他们的研究角度在一个序列上变化着：从关注更主观的或心理的环境特征到关注更客观的或社会和物理的环境特征。

Hallford（2001）认为，在过去的几十年中，被越来越多的心理学家所信奉的生态心理学的基本思想是：承认背景性因素在心理现象中起着关键作用；以多元的和交互的因果性取代单一因果性和对事件的单向解释。

从上面的介绍中，我们可以初步归纳出，对于生态心理学，人们已经形成了两点共识：第一，生态心理学强调环境或背景性因素的重要性，反对脱离环境孤立地

研究有机体的心理或行为。第二，生态心理学对心理学的理论贡献主要表现在：对背景性因素或实际情境的强调；新的因果解释即多元的交互的因果解释；对应用学科具有很强的指导性。

所以说，从“生态心理学”的角度出发，要想真正研究对于中学生的抑郁，不能简单地从学生个体和简单个人行为来寻求解释原因，必须将学生所在的外在环境结合起来，在个体与环境的交互作用中探讨人与环境作用的过程和结果问题。显而易见的是，学生所在的班级是学生比较固定的学习和生活场所，教师与学生之间的一般人际交往方式，以及同学之间的互竞争、互相帮助等形式，形成不同的班级集体氛围，生活于其中的中学生通过调整自己的行为方式以更好的适应环境，维持气氛的和谐与稳定。此外，对于人与环境的考察，除了物理环境外，更为重要的是从心理学术语来描述社会环境。将客观性和主观性整合为“知觉到的环境”。因此可以说，个体如何知觉环境将会影响他们的行为。但是对于这种知觉有两种主要的分析取向，一是个体知觉，二是群体知觉，正如 Moos 与他们的同事是将群体知觉作为研究单元，而 Schneider 主要是以个体的知觉为研究单元的(与勒温的相似)。当我们把研究重点放在探讨班级环境、学生个人因素与学生抑郁的关系，应该将群体知觉和个体知觉结合起来考虑环境对人的影响，同时在个体层次和群体层次上进行分析。

### 1.1.2 “重要他人”理论

社会性是个体由于参与社会生活、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。因此，儿童社会性的发展会受社会各个方面的影响。环境对儿童的影响作用有大小之分。Sullivan (1953) 指出个体是文化价值的传播者。每个传播者对儿童的影响是不一样的，由此他提出了“重要他人”的理论。他认为在儿童发展的不同阶段，影响儿童发展的重要他人是不同的。在学前阶段影响儿童发展的重要他人主要是父母。在学龄阶段，学生与教师的关系成为学生主导的人际关系，这一时期教师是学生发展的重要他人(Staub, 1980)。

### 1.1.3 人格心理学对自我研究的不断深入

国外对自尊、一般自我效能感、神经质和心理控制源的研究已经有较长的历史了，特别是它们在人格心理学中的重要性越来越被当代心理学家所接受，也许除了行为主义者之外，从联想主义、机能主义、精神分析到人本主义，乃至作为新的新行为主义的社会学习理论，无不把自我作为一个重要的心理概念纳入自我的理论体

系之中。

现有的大量研究都分别证明了自尊、一般自我效能感、神经质和心理控制源四者对个体的行为、心理健康有着重要的影响(Kernis, 1989; Kanfer, Zeiss, 1983; 钟慧, 李鸣, 2004; Hirschfeld, Klerman, 1983, 1989)。Judge (1997)在通过对八种不同类别的文献的检索(哲学、临床心理研究、临床心理实践、工作满意度研究、压力研究、儿童发展理论、人格理论和社会心理学),提出了一个综合概念“核心评价”(Core evaluation)这一囊括了自尊、一般自我效能感、神经质和心理控制源的更高层的素质。Judge, Bono, Erez 等(2002)把“核心自我评价”定义为,一种代表个人对自我、环境以及自我与环境关系评价的更高层的人格概念。这一更简约、更高层次的人格概念在西方的相关研究中已被多次论证(Erez, Judge, 2001; Judge, Bono, Locke, 2000; Judge, Erez, Bono, 1998; Judge, Locke, Durham, et al., 1998)。具有较高的信度和效度。

人格心理学家已逐渐从把自我看作是本能的、先天的基质转变到更重视它的独立性、社会性,更强调它是在社会生活过程中逐渐形成的。毫无疑问,这些都是强调自我发展的趋势,强调自我发展的后天性。

## 1.2 研究的现实背景

### 1.2.1 素质教育中对学生心理素质的重视

鉴于应试教育的种种弊端,我国于1999年颁布了《关于深化教育改革、全面推进素质教育的决定》(中共中央,国务院,1999)。这份文件明确要求以“素质教育”来改造长期以来的“应试教育”,并且重新强调学生的全面发展。全面推进素质教育是党中央国务院从中华民族的前途和命运出发做出的一项重大决策,也是对教育提出一项战略性任务,对于提高国民整体素质,增强创新能力,落实科学发展观,加快社会主义和谐建设步伐等具有重要意义。其中,学生良好心理素质的培养成为了关注的对象,学校教育不仅要传授知识、技能,而且要培养学生良好的个性品质,使其健康快乐的成长。

在对学生心理健康的研究中,抑郁问题倍受研究者及教育工作者的重视。许多研究表明中学生抑郁问题已相当严重,且呈现上升趋势(梁巍,1992;刘德华等,1995;苏虹,王保金,陈卉鸣等,2002;刘惠军,石俊杰,2000;丁新华,王极盛,2003)。如何更好地减少中学生抑郁,使他们健康快乐成长,实现真正的素质教育,

已成为当今教育研究乃至国家教育部门迫切需要解决的问题。

### 1.2.2 新课程背景下班级管理的新要求

我国现行的班级管理研究仍停留在“工具理性”范式之中。所谓的“工具理性”是近代科技发展的产物，它追求控制、预测与效率，偏好工具性价值而不重视结果与意义，关心方法而不追问目的，把事实与价值分离，执着于计算和测量并对事物进行价值中立的分析、统计和评价。工具性理念反映在班级教育和管理上，必然追求“服从”、“控制”与“强制”。班主任强制灌输，学生被动接受。整个班级的氛围都处于被班主任“控制”的情况下，学生主体性丧失，出现抑郁也就成了必然结果。

新课程在反思批判工具理性对人性、人的主体性泯灭与戕害的同时，倡导科学教育与人文教育的融合，关注生命，关注人格，关注尊严，培养具有健全人格的公民，渴望呼唤人性的回归。新课程认为，人是交互主体性的，互为主体，而不是把他人置于客体的位置上进行控制和支配。因此，在新课程背景下，如何构建和谐、稳定有利于学生身心健康发展的班级环境，已是现实中必须面对的问题。

## 1.3 问题的提出和研究的目的

### 1.3.1 问题的提出

由前述之实践和理论背景的考虑，本研究拟以中学生的抑郁为着眼点，考察在中国大陆的教育体制下，班级环境、核心自我评价和中学生抑郁三者间的关系。

选择这一研究课题主要出于以下考虑。

第一，在青少年的发展环境中，学校环境是最重要的环境之一。并且随着年龄的增长，学校经验的影响作用和重要性也随之增加。但在研究上，相对于家庭环境，有关学校环境对青少年的影响作用的研究显得较为薄弱。所以研究学校环境在影响学生抑郁的作用有助于这方面知识的积累（江光荣，2001）。

第二，在中国大陆和其他华人社会的学校制度下，班级环境是学生学校经验的主要来源。中国中小学的组织和运作体制，是以班级为学校的基本组织单位。班级犹如一个小社会，学生在上学的的时间里，主要在班级环境中活动，所以学校经验其实主要是来自班级环境的经验（江光荣，2001）。

第三，在中国大陆学校体制下，班级环境具有重要和独特的价值。西方的很多研究已证实班级环境对学习学业成绩有重要的影响。但是在中国现推行的素质教育的背景下，要实现学生的全人发展还需侧重学生的情绪发展，而班级环境对学生抑

郁的影响研究就显得尤为重要。

第四,根据生态学的研究要求,既要反对脱离环境孤立地研究有机体的心理或行为,也要反对对背景性因素或实际情境的强调。对因果关系的解释应该是多元交互的。也就是说中学生的抑郁不仅是受个体(核心自我评价)的影响,或是单独受班级环境的影响,考虑它们之间的关系应该使用多元的交互解释,把个体因素纳入情境中综合考察。

### 1.3.2 研究的目的

具体而言,本研究具有以下几个主要目的。

#### (1) 翻译及修订核心自我评价量表及考察其在中国大陆中学生测量的信度与效度

虽然核心自我评价一词已在1997年由Judge提出,但对核心自我评价的测量一直由“自尊”、“一般自我效能感”、“神经质”和“心理控制源”这四个概念所测量的量表组成。发展一个简洁又有信度效度的测量核心自我评价的工具显得相当重要。本研究的目的一就是翻译与修订核心自我评价量表,并对其在中国大陆中学生群体的适应性进行检验。

#### (2) 考察班级环境、核心自我评价和中学生抑郁三者之间的关系

现有的研究都支持了核心自我评价(自尊、一般自我效能感、神经质和心理控制源)对抑郁产生影响(Kernis, 1989; Kanfer, Zeiss, 1983; 钟慧, 李鸣, 2004; Hirschfeld, Klerman, 1983, 1989),也有研究论证了班级环境对学生发展的作用(江光荣, 2001; 郭伯良, 2004)。但就目前来讲,综合个体因素(核心自我评价)与环境因素(班级环境)来探讨中学生抑郁的研究还没有。因此,本研究的另一个目的就在于深层次地探讨班级环境、核心自我评价和中学生抑郁三者之间的关系。特别是检验变量之间的中介效应与调节效应。此外,个体水平知觉的班级环境与班级水平的班级环境对学生抑郁的影响是否具有同等的意义也是本研究探讨的问题之一。

## 1.4 研究的理论意义和实践意义

### 1.4.1 理论意义

#### (1) 有助于探索核心自我评价在中国中学生群体的适应性

核心自我评价这一更高层次的特质在国外已得到大量研究的证实。本研究通过对核心自我评价量表的翻译及修订,在我国学校教育背景下验证核心自我评价量表

的信度及效度。

(2) 把现有的研究进一步引向深入。

本研究意图通过对影响中学生抑郁的个体因素及环境因素，应用社会生态学的研究方式，把个体纳入环境研究，并且通过中介效应与调节效应的分析，真正地解析个体与环境的相互作用对中学生抑郁的影响。

(3) 研究测量方法上的进步

本研究整个问卷调查过程实现了无纸化操作，省钱，省时，省力。避免了纸质问卷的调查方式存在的种种弊端：如，由被试填写问卷再由主试收回，把被试的回答选项录入到电脑相关数据库管理软件中，可能因主试的“转录”误差而影响数据的准确性；无法获取被试回答问卷的“反应时”，造成很多乱选乱填的数据也被当成“有效数据”作研究；大多数研究都采用多量表作为研究工具，量表的呈现的先后顺序是否会对回答产生影响，这些问题一直以来都被研究者忽略。本研究采用的计算机编程的技术进行测量的收集数据工作，有效地提高了调查的信度与效度。

(4) 研究统计方法上的进步

本研究将使用多层线性模型分析技术处理数据，以探讨不同水平上变量之间的关系。基于班级环境的特殊性，使用传统的回归方法考察班级环境因素和学生个体因素之间关系的方法存在有明显的不足之处，尽管已经有研究开始使用多水平分析技术探讨班级水平的变量对学生水平变量的作用(Chang, 2003; Goh, Fraser, 1998; 江光荣, 2002)，但迄今还没有研究同时使用结构方程与多层线性模型对中学生的抑郁、核心自我评价和班级环境进行研究，同时考察变量的中介效应及调节效应的。从资料分析方法的角度看，本研究使用新技术对中学生抑郁的数据进行处理，在该研究领域内也处于领先地位。

## 1.4.2 现实意义

(1) 为创造适宜中学生健康发展的良好班级环境提供研究结果

长期以来研究者及教育工作者较少考虑班级环境对学生身心健康的影响，大多片面地孤立了学生个体因素或班级因素对学生的影响。本研究结果将有助于学校领导和老师把握班级环境因素对学生抑郁的影响作用，从而在日常教学实践及班级管理创造有利于中学生心理健康发展的教学环境。同时本研究结果也能给中学教师的师资培训工作提供参考，掌握创建良好的班级环境的知识将有助于提高老师的班级管理水平。

(2) 增进中学生的心理健康

核心自我评价是影响学生抑郁的重要指标之一，对此的研究有利于维护和增进学生的心理健康。核心自我评价的作用决定了它在心理健康中的重要地位，良好的核心自我评价的形成是心理健康的重要保证。

(3) 有利于中学生的全面发展

核心自我评价不仅是更高层次的人格因素，也是得要的中介因素。它对个人行为起着中介的作用。实质上，一切外部影响力量内化为个人感知的情境，都要经过核心自我评价的中介。因此，对它的研究有利于人全面的发展。

## 第2章 文献综述

### 2.1 抑郁

#### 2.1.1 抑郁的界定与测量

抑郁是青少年中常见的情绪困扰，是一种感到无力应对外界压力而产生的消极情绪。人类对抑郁的探索具有漫长的历史，抑郁（Depression）一词起源于拉丁文 *Deprimere*，意指“下压”，最早被用于情绪状态是在十七世纪。抑郁的核心症状被称为“缺乏快乐”（*anhedonia*，起源于希腊文），意指丧失体验快乐的能力。早在 2400 年前，希腊著名医生希波克拉底，就已经将抑郁界定为一种气质类型，称为“忧郁质”（*melancholia*）；中国古代的医学文献中，已有“郁症”这一类别，而在现代的青少年抑郁研究文献中得到进一步的细分，其中大多根据其严重程度分为三类，即抑郁情绪（*Depressed Mood*），抑郁行为的症状（*Depressive Symptoms*）以及基于临床诊断的抑郁障碍（*Depressive disorder*）。

##### 2.1.1.1 国际学者对抑郁的界定

美国当代心理学家 Angold 对抑郁作了如下描述：（1）抑郁为正常心境向情绪低落方面的波动，即每天出现情绪恶劣的一面；（2）抑郁为不愉快、悲伤或精神痛苦，是对一些不良情景或事件的一种反应；（3）抑郁作为一种特征，是指个体持久的、相对稳定的愉快感的缺乏；（4）抑郁作为一种症状，是指心境处于病理性的低下或恶劣。Harrington 认为，抑郁是一种常见的负性情绪，会对个体的学习、工作、生活产生消极的影响。严重的抑郁不仅会损害个体的动机和情绪，甚至导致自杀行为。ICD—10 中对抑郁的描述如下：病人通常有心境低落、兴趣和愉快感丧失，导致劳累感增加和活动减少的精力降低。也很常见的症状还有稍做事情即感觉到明显的倦怠。其他常见症状是：（1）集中注意和注意的能力降低；（2）自我评价和自信降低；（3）自罪观念和无价值感（即使在轻度发作中也有）；（4）认为前途暗淡悲观；（5）自伤或自杀的观念或行为；（6）睡眠障碍；（7）食欲下降。低落的心境几乎每天一样，且一般不随环境而改变，但在一天内可显示出特征性的昼夜差异。

##### 2.1.1.2 中国学者对抑郁的界定

我国学者孟昭兰认为抑郁是一种复合性情绪体验；冯正直（2002）认为，青少年抑郁是指青少年期出现的以忧郁为主的显著而持久的悲哀、不幸和烦躁的情绪、行为和身心不适症状；刘凤瑜（1997）认为，青少年抑郁指的是他们对日常学习和

生活中的一些不良情景或事件的一种反应，是一种无愉快、悲伤或精神痛苦。根据中华医学会精神科分会 2001 年制定的中国精神障碍诊断与分类标准第三版（CCMD—3），当一个人在一定环境因素影响或无任何原因地出现以下症状，持续 2 周以上不能自行缓解，影响到个人的社会功能如工作能力和学习能力，就应当考虑是否患抑郁症。抑郁症的常见症状如下：1. 兴趣丧失、无愉快感；2. 精力减退或疲乏感；3. 精神运动性迟滞或激越；4. 自我评价过低、自责，或有内疚感；5. 联想困难或自觉思考能力下降；6. 反复出现想死的念头或有自杀、自伤行为；7. 睡眠障碍，如失眠、早醒，或睡眠过多；8. 食欲降低或体重明显减轻；9. 性欲减退。以上 9 项症状中存在 4 项即可作出诊断。

### 2.1.1.3 青少年抑郁的测量

心理测量理论中一般把抑郁量表分数获得高分的人看作是抑郁者。常用的抑郁量早期有贝克（1967）抑郁量表（BDI）、Kande 的抑郁量表、Kovacs 的儿童抑郁核查表（CDI）、Reynolds 青少年抑郁量表（Rads）等。

Lubin 在 1994 年运用抑郁形容词核对表（DACL）对青少年短期抑郁情绪进行测量工具的研究，抑郁特质形容词核对表（DACL）一套的信度和效度用于判断 7 年级到 9 年级的青少年，二套的信度和效度用于判断 8 年级到 12 年级的青少年。其内部一致性、分半信度、重测信度、复本信度和区分效度及会聚效度一样高。

对于抑郁性症状的测量各年龄层次适合的量表有所不同：父母用的抑郁测量工具有奎伊—彼得森（Quay-peterson）修订的行为问题核查表、Conners 的父母问卷和儿童行为核查表等；教师用的行为核查表有柯纳斯教师问卷、Louisville 的行为核查表；青少年自我测查的工具还较少，主要有威廉（Willian W.K. Zung, 1965）编制的自评抑郁量表和抑郁状态问卷（SDS）艾肯巴哈的青年自我报告（YSR）和 MMPI。

我国对中学生状态性抑郁测量常用的有流调中心（1977）用抑郁量表（CES-D）及王极盛 1997 年编制的中学生抑郁量表等，这些都具有较好的信、效度。

### 2.1.2 青少年抑郁的流行病学研究

抑郁的流行病学是研究是把研究流行病学的基本方法应用于抑郁研究的一门科学。研究方法原则上并没有什么特殊，流行病学的研究方法完全适合抑郁症的研究。国内外对抑郁的流行病学研究颇多，简述如下：

#### 2.1.2.1 来自国际对抑郁的流行病学研究

美国心理学家 Myers 对 1887 年—2000 年《心理学摘要》（Psychology Abstracts）

电子版的全部论文进行搜索,得出研究抑郁的篇数达到 70856 篇。在抑郁的相关研究中,不仅青少年群体相对于其他年龄段人群的发生率比较高,而且根据跨国研究组(1992; Lewinsohn, Rohde, Seeley, et al., 1993)的相关结果显示这种发生率还在不断的成长中。

卡尔森(Carlson)和卡舍尼(Kashani, 1988)收集的数据证明抑郁青少年和非抑郁青少年相比,特别容易出现自尊和自我意识水平降低。同时对抑郁研究的共同结论是:抑郁障碍在儿童中的发生率小于成人,但是在青少年时期急剧增长,这时抑郁的发生率就大于成年人了(Kashani, Hooper, Beck, et al., 1987; Lewinsohn, 1993; Petersen, Compas, Brooksgunn, et al., 1993)。而且,一些证据表明,在年幼的儿童中,心境恶劣比抑郁更为多见,但跟成人一样,青少年中抑郁比心境恶劣更多见(Kashani, 1983; Kashan, 1987)。Fleming 等人(1993)、Garber 等人(1993)、Weissman (1999)、Lewinsohn 等人(2000)的抑郁追踪研究发现青少年抑郁者基本上都持续存在严重的心理病理学问题,具有明显的社会功能损害,并且更可能发展为物质滥用或其他障碍。

Lewinsohn 等人(1993)对自杀、抑郁的研究再次敲响了预防青少年抑郁的警钟。默纳·韦斯曼和她的同事们(1989年)发表了他们对美国五个不同城市的调查结果,结果显示美国青少年患抑郁的风险大大加强了。他们的统计结果显示 1905 年以前出生的美国人,到 75 岁只有 1%的人患抑郁,1955 年出生的人,到 24 岁,就有 6%患抑郁。后来的一个相似的研究(跨国研究组,1992),取样于波多黎各、加拿大、意大利、德国、法国、台湾、黎巴嫩和新西兰等,结果进一步证实了这种风险的存在不仅仅是在美国,而且是全球性的(Durand, Barlow, 2005)。

#### 2.1.2.2 国内对抑郁的流行病学研究

在发达国家中青少年抑郁是青少年的主要心理问题之一,发生率为 25%-40%(王卫, 2000),成为美国学校心理卫生领域研究的热点话题。我国中学生抑郁发生率为 25.5%-44%,基本与西方相似。

我国各个省份的抑郁发生率差异不明显。对一些发达城市如北京、上海、深圳、南京等的相关研究得出的抑郁发生率分别为 32.9%、27%(陈家麟, 1992 年)、11%(舒明跃,王晋涛,刘仁刚等, 2006 年)、12.3%(沈涛,徐斐,池红等, 2005);对华东地区城市如山东 14.8%(刘惠军,石俊杰, 2000 年)、安徽 31.42%(崔明,敖翔, 2002), 23.5%(王极盛,丁新华, 2003)、江苏 40.78%(俞杰,徐美玉,季

建玲等, 2004); 西南地区如重庆和四川 42.3% (冯正直, 2002)、24.55% (张志群, 郭兰婷, 2004), 从现有的数据可知地区间的差异不甚明显。

但是在同一个地区的不同年级却存在明显的差异。如梁巍等人(1992)的研究显示中学生在人际关系敏感、强迫和抑郁情绪方面存在问题, 且随年级呈递增趋势(梁巍, 赵靖平, 郑延平, 1992); 刘德华, 邢玉梅等用 Reynolds Adolescent Depression Scale (RADS) 量表测查了我国上海、广州、武汉、西安、昆明、沈阳、太原等七大城市 3905 名中学生的抑郁情绪, 女生显著高于男生, 量表总分随年级增高而上升, 初中阶段增加最快(全国协作组, 1995)。苏虹等抽取安徽 1902 名高中学生进行抑郁情绪的现况调查并分析其相关因素, 发现不同性别、年级和学校类型高中学生在某些 BDI 单项分上的差异具有统计学显著性意义(苏虹, 王保金, 陈卉鸣等, 2002)。陈美英等对福建省永安市 2002 年 1470 名高考学生抽取 842 名考生进行测评, 抑郁发生率达 44.06%, 其中轻度 247 人 (29.33%), 中度 102 人 (12.11%), 重度 22 人 (2.63%) (陈美英, 魏启清, 陈玉妹, 2003)。

青少年的抑郁不仅在年级上存在差异, 而且在大量的青少年抑郁测查中发现女生的抑郁发生率普遍高于男生。张洪波等应用抑郁自评量表 (CES-D) 对安徽省 12430 名中学生样本进行调查, 抑郁症状发生率为 22.8%, 其中男生为 21.2%, 女生为 24.9%; 初中生抑郁症状发生率为 20.5%, 高中生为 25.8% (张洪波, 陶芳标, 曾广玉等, 2001)。以江苏省 1014 名学生为实验对象, 抑郁情绪的总阳性率为 40.78%, 其中男生阳性率为 31.04%, 女生阳性率为 53.03%, 女生抑郁情绪明显高于男生, 有极显著性差异 ( $P < 0.01$ ) (俞杰, 徐美玉, 季建玲等, 2004)。对成都市区的 1421 名中学生使用自编一般调查问卷进行评估, 24.55% 的学生 BDI 得分  $\geq 16$  分, 其中女性多于男性, 差异显著 (张志群, 郭兰婷, 2004)。冯正直等选取重庆市和四川省 25 所中学学生为研究对象共有 2634 个被试, 检出 1115 名抑郁症状者, 检出率为 42.3%, 女生发生率高于男生 (冯正直, 张大均, 汪凤, 2005)。对余姚市 6 所初一至高三 8623 名中学生进行测试, 抑郁症状发生率为 19.5%; 轻度 6.9%, 中度 6.5%, 重度 6.0%; 且不同年龄、年级抑郁症状程度存在差异; 重点中学抑郁症状学生 22.2%, 普通中学 16.5%, 抑郁症状发生率重点中学高于普通中学, 女生高于男生, 农村高于城市 (章秀娟, 邵爱银, 毛月满, 2006)。

在这些研究中, 可以发现其流行率呈上升趋势, 并且变化较大, 一方面可能是由量表使用不同; 调查时间的差别; 样本选择的不同所造成的。另一方面可能是因

为青少年所处的环境，即学校或班级环境的不同所造成的。这为我们的研究提供了探索的可能。在我们的研究中，试图运用了多层线性模型的优势，解释青少年抑郁流行率不同，由班级环境所造成的变异是多少。从国内外的研究都可以发现，其流行率比较大，但总体来说，青少年抑郁的普通性、增长趋势是明显的。

### 2.1.3 青少年抑郁的病源学研究

#### 2.1.3.1 抑郁的生物学层面研究

基因学说认为有些人天生具有抑郁的易感性，我们陷入抑郁状态是因为我们脑内神经化学物质的分泌出现异常，这种异常根源于我们的基因，即控制着大量生物化学物质的 DNA 片段。对双生子的研究表明，如果双生子中的一个患有抑郁症，另一个出现抑郁的概率则远远高于普通人群，而且，抑郁越严重（如精神性抑郁或者双向抑郁），共同患病的概率就越大，对于异卵双生，之中共同患病的概率也高于普通人群，但低于同卵双生子。

在中国，精神方面的症状比西方更易引发身体上的症状，抑郁常常伴随着心绞痛，而在美国和法国却不是这样（杨鑫辉，1994）。《素问·解精微论篇八十一》中记载“心悲名日志悲，志与心精，共凑于目也。是以俱悲则神气传于心精，上不传于志而志独悲，故泣出也”。从人体脏器探讨情感的本质，从情感的生理机制揭示情感的实质（杨鑫辉，1994），指出心和心包络（膻中）是产生喜乐情感的生理基础。进化论认为我们之所以常常陷入各种令人痛苦的心理状态，是因为我们具有“某种特定的潜能”，即抑郁状态中大脑的生物学变化是脑内潜在抑郁状态被“激活”所造成的（Paul Gilbert, 2000）。抑郁的免疫学研究表明，白细胞介质（Interleukin, IL）水平与抑郁症状的程度、疾病所处阶段等因素有关（MaesM, BosmansE, JonghR, et al., 1997）。抑郁的神经递质理论研究表明，抑郁症的发病与单胺递质有关，特别是与 5-HT 递质有关（WhaleR, Clifford EM, BhagwagarZ, et al. 2001）。此外，谢世平等从神经电生理维度（谢世平，李乐加，王建军等，1998）报道，GAD 的皮肤电反应波幅比 MD 和正常对照组显著下降，而 MD 与对照组间则无差别；伴有焦虑的 MD 皮肤电反应波幅亦低于对照组，与 GAD 差异无显著性，且皮肤电反应波幅与 Hamilton 焦虑量表评分呈显著负相关。

#### 2.1.3.2 抑郁的心理学层面研究

对于产生抑郁的原因及影响因素，诸多学者从心理学的各个层面来阐释。主要集中在心理动力学层面、行为学层面、认知学层面、自我差异层面、人格层面和社

会学层面等，以及最近比较关注的素质—应激层面。以下分别作下简述。

### (1) 心理动力学层面

心理动力学观点认为，抑郁症是一种爱与敌对两种情绪同时出现的结果。弗洛伊德认为，人的性心理发育分为口欲期、肛欲期和生殖器期，而抑郁症患者退行到了发育的早期（口欲期），并由此而发生了某种形式丧失。当爱的对象失去时，本来是指向他人的、附属于该对象上的敌对情绪后来指向内部，转向自己，进而产生抑郁。比如同伴关系中，个人被认可的期望和要求不能被满足时，他内部的真实的或符号化的损失会使敌意情结重新活跃起来，开始指向个体自身的自我，造成抑郁的特性表现-自责。

现代精神分析学派的研究者发展和修正了弗洛伊德的经典理论，他们强调自尊丧失在抑郁症发生中的重要意义，并认为自尊的形成并不限于口欲期的经历，而与后来的发育体验也有密切的关联。Raso 强调自尊的需要，他认为反应性抑郁是在丧失了他人的赞同后为了恢复自尊而进行的自我惩罚。Bibring 提出，抑郁不仅仅是由于丧失了别人的爱而造成的，还反映了控制自尊的自我机制的障碍。当个体不能达到他自己的目标是，自我机制就会发生障碍，从而导致抑郁的形成。因此，他认为，抑郁起源于自我的无助而不是超我与自我的对立。

### (2) 行为学层面

行为学派学者不是去挖掘抑郁在无意识中的根源，而是集中讨论一个人得到的正强化和惩罚的数量的效果 (Lewinsohn, 1975; Lewinsohn, 1985)。从这点看，当一个人在经历丧失或他重要的生活变更之后得到不充分的正强化而且经理很多惩罚，就会导致抑郁。缺乏充分的正性强化，一个人会感到悲哀和退缩。这种悲伤的状态被注意的增加和他人的同情所强化 (Biglan, 1991)。但是，通常的情况是最初对抑郁患者有支持反映切断了强化的另一个来源，使病人更深地陷入抑郁中。研究还表明抑郁病人倾向于低估正反馈而高估负反馈 (Kennedy, Craighead, 1988; Nelson, Craighead, 1977)。

### (3) 认知学层面

抑郁的认知观点有两种理论，一种理论提出负性认知定势，它“规定”了个体干预世界的模式，使得人们消极地认为自己对生命中的负性时间负有责任。亚伦·贝克 (Aaron Beck, 1983, 1985, 1988) 主张，抑郁病人有不同类型的消极认知，称为抑郁的认知三合一：对自己消极的看法，消极的当前体验，对未来消极的看法。

抑郁病人倾向于把他们自己看作是在某些程度上没有能力和有缺陷的，对当前的体验做负面的解释，并且相信将来会继续给他带来痛苦和困难。这种负面思维的模式使所有的体验变得阴沉暗淡，造成了抑郁的其他特征性迹象。一个总是预期负面后果的人不太可能有动机去追求任何目标，这就导致了抑郁中的主导症状-意志的瘫痪。

第二种理论，解释风格模型。马丁·塞利格曼（Martin Seligman）最先倡导的解释风格理论是由研究发展而来的，他认为抑郁病人也是处于一种习得性无助状态：他们有种做什么事情都无济于事的期望（Abramson, 1978; Pererson, Seligman, 1984; Seligman, 1975）。但是，这种状态的出现很大程度上取决于个体如何解释生活事件，解释风格包括三个维度：内部-外部；整体的-特定的以及稳定的-不稳定的。那些将失败归因为内部的、稳定的和整体性的个体对抑郁有易感性（Peterson, Seligman, 1984; Seligman, 1991）。Sweeney、Ander 和 Bailey（1986）对所有公开与未公开的相关研究（104）作了元分析，结果表明，抑郁明显地与内在性、稳定性和全面性因素相关，也与能力和运气等归因因素有关。

第三个阶段是 Abramson, Metalsky 和 Alloy（1989）明确的提出无望理论，为研究注入新的动力的阶段。Abramson, Seligman 和 Teasdale（1978）在马丁·塞利格曼（Martin Seligman）1975年研究的基础上融入归因成分，在实质上重构了习得无助假设阶段，认为无助泛化到新的情境，不是个体经历的必然结果，而是只有当他们把重要的灾难性事件归为稳定的和整体的原因时，才会发生无助泛化（Abramson LY Seligman ME, 1978）。Hankin, Abramson 和 Siler（2001）以年龄为关键变量的研究，检验了无望理论是否可以解释青春期抑郁症状的迅速增加（Abela, Sarin, 2002）。孙俊才和吉峰本以 270 名 9~12 年級的青少年为研究被试，采用了青少年知觉到的生活事件量表、修订的无望抑郁症状问卷、无望感问卷和贝克抑郁问卷作为测量工具，研究结果在总体支持了无望理论在青少年阶段的应用。

无望理论的治疗应用和认知疗法具有一致性，然而，无望理论提出了一些新的干预变量，使其和认知疗法所强调的重点不完全相同，在某种程度上改善了认知疗法（Gotlib, 1999），例如无望理论关注情境因素对无望感的诱发作用，并主张对情境的改变；无望理论没有假定抑郁倾向推理必然是不真实的或歪曲的，而这是传统认知疗法的核心概念，因此无望理论在治疗应用中关注推理的内容，而不是推理的真实性或理性，传统的认知疗法注重改正患者的认知歪曲和偏见；无望理论认为可

通过改变抑郁患者的归因以改善患者目前的情绪状态、减少患者复发的风险，特别是对早期经历的灾难性事件，从改变归因的角度对此重新解释，对患者具有潜在的好处。

#### (4) 自我差异层面

希金斯将自我界定为三个主要的领域：现实自我、理想自我和应该自我。他认为现实自我和理想自我、应该自我之间的不一致导致了自我差异的产生，现实自我与理想自我之间的差异和现实自我与应该自我之间的差异会产生特殊的情绪和行为结果，差异越大，与消极情绪状态之间的关系就越密切（Higgins, 1985, 1987）。该理论还系统地论述了抑郁情绪与自我概念以及自我导向的差异之间的关系。个体将有可能产生消极的适应，并且它往往与失败、悲观、情绪的低落以及进一步产生负性认知相联系，从而产生抑郁。

自从希金斯（Higgins）提出自我差异理论后，研究者主要考察了自我评价、自我期望、自我意识、自尊、自信等与自我有关的因素和抑郁的关系，但将自我差异理论用于对中学生的探讨还是比较少的，安德鲁斯和布朗（Andrews, Brown, 1993）研究认为青少年的自尊可以有效地预测抑郁的发展，低自信的个体抑郁水平较高（Andrews, Brown, Gender, 2003）。纳蒂新近的研究（Nadia, 2003）显示青少年的自我认知与抑郁有相关，自责和受别人责备后的自我认知方式与抑郁之间有显著相关，同时发现，青少年抑郁和认知、自责、反思、积极的重评等有高度的相关关系（Tarrier, Humphreys, 2003）。国内针对青少年的研究发现自我差异与情绪有显著的相关（刘惠军，石俊杰，2000；李晓东，张婕，2001；王颖丽，杨梦云，郭承九等，2002；张松鹤，2002；廖凤林，方平，2003；叶映华，杨宏飞，2003），最近关于初中生的自我差异与心理健康的研究（王莉爱，廖凤林，2006）表明焦虑、抑郁、敌对、精神病性和人际关系均与部分自我差异因子显著相关，这和以往研究结果（郭力平，1996；杨宏飞，吴清萍，2003；张怀春，杨昭宁，2003）相一致。

#### (5) 人格理论

人格理论观点几十年来，不同的研究者根据自己的理论提出了与抑郁有关的不同特征的人格理论。早期的观点（Michel, 1968）认为个体差异即人格特征在预测人类行为的多样性上作用甚微。但从20世纪70年代开始，不少研究（Epstein, 1979；Funder, 1983；Kendreck, 1988）反对Michel的观点，强调个体差异或人格变量的影响，其中最具有代表性的是Blatt和Beck等人（1974）提出的理论：依赖型人格和

自我批评型人格特征理论 (Tarrier, Humphreys, 2003), 相对应情感依附型 (anaclitic) 抑郁和摄取型 (introjective) 抑郁; 以及社会奖赏型 (sociotropy) 人格和自主型 (autonomous) 人格理论 (Beck, 1983)。该观点指出: 依赖型人格与社会奖赏型人格都注重自己与他人的人际关系, 当人际关系失败或被他人拒绝时, 都可能导致抑郁; 而自我批评型人格与自主型人格都注重成就及个人的独立性, 当无法控制自身所处的环境或失败时就更可能导致抑郁 (Beck, 1983)。

Epstein (1979) 的研究显示, 一定的人格特质包括对自身的赞许、对环境的积极的态度、正确的自我观念和内部控制等, 在应激事件中起积极作用 (邱炳武, 2001)。高阶人格 (情绪不稳定、易怒、焦虑、易激动、易边、冲动、乐观等特质) 和低价人格 (依赖、自责、强迫、完美主义) 等人格因素与抑郁有高相关 (Enns, 1997)。杨德华 (2004) 的研究表明人格的独立性、社交性对抑郁有重要的预测作用。

#### (5) 社会学层面

Geertz 认为“人是悬挂在由他们自己编制的意义之网上的动物” (Geertz, 1988), 许多社会学研究者发现: 外部 (社会) 因素在抑郁的形成和康复过程中扮演着重要的角色, 有些事件使我们易于罹患抑郁症, 而另一些事件会使我们陷入抑郁。当我们无法和亲近、可信赖的人建立亲密的联系, 自尊水平 (即无能感、自卑感、无价值感或劣等感) 就易于降低, 可见自尊很大程度上来源于能给我们带来价值感和成就感的角色以及那些重视我们的朋友。

中国的传统文化博大精深, 但这种传统在某些时候也变成了一种世故, 比如中国的脸面观以及倾向于肯定个人对他人的意义而不是对自己的意义等, 这种大的文化气候也给抑郁的生存留下了喘息的空间。“脸面”本身就能给其拥有者带来相当的心理满足感, 而面子的丢失往往会让人体验到如羞愧、耻辱等负面情绪, 负面情绪的量的积累可能带给不同的人不同的心理压力、甚至心理障碍。中国人较能忍受情绪上的折磨, 不将情绪低落当作病态。因此, 大多数的抑郁症患者的都试图尽可能长地躲藏在“一切正常”的表象的后面 (Ursula Nuber, 2003), 这样反而减少了他们宣泄的可能。此外, 中国传统文化的人际关系是放在伦理规范中考虑的, 不是肯定个人价值, 而是肯定个人对其他人的意义 (戴逸, 1989)。在文化心理的压力下, 二者之间的矛盾纠结势必影响弱势的个人, 形成患者所谓的“正常”自我期许与社会认同, 却加剧了患者的心理郁积。E.Goffman 认为带有心理伤痕的人会接受社会上的主流价值观, 自己感到羞耻 (E.Goffman, Stigmatized, 1975)。

Paul Kielhoiz 认为“家庭的衰落是抑郁症的主要原因，宗教联系的丧失也是如此。人群中出现的孤独化，是一个决定性的因素。”Jurg Wunderli 坚信：“单个人在集体中的根系一旦开始消失，那里的个性就会得以增长，在我代替了我们的地方，人也会特殊地感到自己的脆弱和不安。”（吴飞，2005）。国外学者的观念是一种提示，解决我国抑郁症患者的社会评判与价值认同的关键可能就是给予抑郁症患者适度的个人选择与宽厚的社会支持。

### （6）素质—应激层面

抑郁的素质—应激不是一种具体的理论，它是一种解释抑郁现象的理论框架。（邱炳武，2001）。该理论框架最早由 Bleuler 和 Kosentha（1963）的精神分裂症的素质—压力相互作用理论发展而来，他们认为精神分裂症的发病原因是由于病人本身的素质性因素与环境压力因素相互作用而引起的，但这里的素质性因素只局限于基因等生理方面的因素。后来 Monroe 和 Simons 等人也提出了抑郁障碍的社会—认知心理因素模型，认为抑郁障碍也是由于素质性因素和外在的压力的交互作用而产生的，这里的素质性因素主要是认知心理因素，如应付方式、自我概念、认知评价等；压力性因素则是各种社会刺激，如灾难性生活事件、日常生活生活事件等。

这些研究都认为抑郁是在压力因素和素质因素共同作用下发生的。如，自尊、认知方式、归因方式以及自我注意等都属于素质因素，而情感丧失及环境因素等都是压力因素的范畴。在某种程度上，素质—应激理论框架涵盖了人格、归因和自我认知理论的内容，将前三者统一到了一个理论框架中。Abramson, Beck 等人后来在对其归因和自我认知理论的修正中，也提出了抑郁障碍的社会—认知心理因素模型，认为抑郁障碍是由于素质性因素和应激的交互作用而产生的，这里的素质性因素主要是认知心理因素，如自我概念、认知评价等；应激性因素则是各种社会刺激，如灾难性生活事件、日常生活事件等。

### 2.1.3.3 中学生抑郁相关因素的综合研究

对中学生抑郁相关因素的研究集中在家庭因素、学校因素、个体发展因素等几个方面中学生抑郁家庭因素的研究如研究亲子关系、亲子依恋、亲子沟通、父母教养方式等与青少年抑郁的关系；学校因素的研究如与教师的关系、教师管理方式、学校类型、学习成绩等与青少年抑郁的关系；个体发展因素如应对方式、自主思维、人格、自我概念、青春发育等与青少年抑郁的关系。现今对中学生抑郁的研究一般

都会综合考虑这几个变量共同对抑郁的影响。

王极盛, 丁新华(2003)采用中学生抑郁量表、青少年生活事件量表、中学生父母教养方式量表、艾森克人格问卷和应对量表, 对 558 名中学生进行调查。结果表明, 中学生抑郁与生活事件、父母教养方式、人格和应对方式关系密切, 受多种因素的影响, 父母教养方式中, 父亲理解型教养方式对子女的抑郁有较强的预测作用。邓秀玉(2005)对 365 名初中二年级学生心理调查表明: 同学关系、亲子关系和师生关系是影响初中生心理健康的主要因素。

除了研究这些因素对抑郁的直接影响外, 也有研究者试图探索这些因素影响抑郁的中介变量的。李合群, 沈彬(2004)的研究结果表明, 父母养育方式对青少年心理健康的影响是通过自尊、自我效能因素中介而产生的, 父亲的过度保护限制了孩子的行为: 当孩子自己面对社会时, 体会到的是更多的自我无效能感, 很容易诱发负性的情绪和行为问题; 同时, 缺乏父亲的温暖、关怀, 得不到父亲的鼓励和支持, 父亲的严厉作风、惩罚手段, 都会给子女带来消极的心理影响。芦炎(2006)对初中生抑郁症状与依恋、一般自我效能感的关系研究中发现, 父、母亲依恋和同伴依恋通过一般自我效能感间接影响抑郁症状, 同时父、母亲依恋和同伴依恋直接作用于抑郁症状。这一研究结果并没有说明亲子关系与同伴关系对抑郁的影响哪个更大, 只是它论证了同伴关系通过一般自我效能感这一中介变量对抑郁产生影响。

对中学生抑郁影响因素研究的结果表明, 亲子关系、同伴关系、师生关系、人格、自我认知等因素对青少年抑郁的发生起着重要的作用, 并且自尊、一般自我效能感这些因素在其中起着中介的作用。但是, 中学生的大部分时间都是在学校度过, 在班级中学习, 同学关系在对其抑郁的影响上是否显得更为突出? 还有在中学生学习的班级中, 老师也是其重要的接触人群, 师生关系是否也对学生的抑郁有重要的影响, 师生关系与同学关系哪个对学生抑郁的影响更重要? 除了这些人际关系的影响外, 中学生所处的整个班级的环境对其抑郁又起着一个什么样的重要? 这些都是研究中学生情绪情感障碍中必须面对的问题, 但现有的研究都较少综合考虑。

## 2.2 核心自我评价

### 2.2.1 核心自我评价界定

“核心自我评价”一词起源于工业组织心理学的研究, Judge等(1997)为了研究影响工作满意度的准确的素质上因素, 他们通过对八种不同类别的文献的检索(哲

学、临床心理研究、临床心理实践、工作满意度研究、压力研究、儿童发展理论、人格理论和社会心理学), 提出了一个综合概念“核心评价”(Core evaluation)。Judge (1997)认为,“核心评价”(Core evaluation)是一个人对于自我、世界观及他人持有的一种基本的、基础的价值判断。按照他的说法,核心评价影响人们对于自我、世界及他人的评价,并且这种影响是潜意识的。虽然个体在多种领域中可能有多种的核心评价,例如,自我评价,他人评价,社会评价等。而早期的研究证明,核心的自我评价才是这几个评价中最重要。

Judge, Bono, Erez 和 Thoresen (2002)把“核心自我评价”定义为,一种代表个人对自我、环境以及自我与环境关系评价的更高层的人格概念。这一更宽的、潜在的、更高层次的概念通过四个特质指标来测量:自尊、情绪稳定性/神经质、心理控制源和一般自我效能感。心理控制源是后来 Judge 再加上去的构成特质。这些特质符合构成核心自我评价概念的三大标准(Judge, 1997; Judge, Bono, 2001): 自我评价(而不是仅对他人或自我的描述); 基本性(Cattell (1965)的人格理论中指出的,非一些表面特质); 范围全面(Allport(1961), 指出主要的特质比普通特质更全面并且主要的)。

### 2.2.2 核心自我评价的源起

根据上面的三条定义,这四个特质概念上是相关的。自尊是人们对于他们自己最基本的总体价值判断(Harter, 1990), 国际自尊心理协会执行理事长布兰登(Branden, 2000, 2001)认为,自尊是把自己体验为有能力应付基本的生活挑战和应付值得幸福的基本挑战的倾向性。神经质(情绪稳定性)代表缺乏情绪调节和经历如恐惧、自我怀疑和抑郁等消极情感所表示出来的趋势(Judge, 1998; Barrick, Mount, 1991); 自我效能感是一个与能力有关的概念,指个体应对和处理环境事件的有效性。作为自我的一个方面,自我效能感是个体以自身为对象的一种思维形式,是指个体对自己能否在一定水平上完成某一行为活动所具有的信念、判断或主体的自我感受(Bandura, 1986)。此概念最早由班杜拉于1977年首次提出。而最后一个特质是心理控制源(Rotter, 1966),它是指个体对自己行为的结果的感知,是个体控制自己的行为,还是由运气、机会、命运或其它力量所控制。

如Judge等(2002)所述的,这些特质在众多的研究中有涉及,从著名的心理学论文数据库检索(Judge, Erez, 2003),就有50000篇相关的文章。但一般的研究都只是把其中一个或数个特质进行独立研究,但没有研究者把它当成一个核心特质来进

行研究。甚至在人格研究中，也很少有人讨论四个特质之间的关系或者可能是共同核心(Abouserie, 1994; Hojat, 1983; Horner, 1996)。这些研究中，大多数把它们之间的关系独立开来(Abouserie, 1994; Hesketh, 1984; Hojat, 1983; Horner, 1996; Tiggeman, Winefield, 1984)，甚至把它们被当成是互不相关的变量。例如，Ghorpade, Hattrup等人(1999)研究自尊和心理控制源的跨文化差异，没有报告两者之间的不同，也没有讨论他们在概念和具体研究中的相似性。Finn, Rock(1997)在研究自尊、心理控制源对学生回应力(student resiliency)影响时发现自尊与心理控制源有较高的相关( $r=0.73$ )，然而，作者只把两者当成是自变量，并没有进一步分析两者当是之间的具体关系。也有研究者研究这些特质之间的关系。但是，有的研究把四个特质当成是自变量，有的则把它们当成因变量，也有的把它们当成是相互作用的变量。例如：Wambach, Panackal(1979)指出情绪稳定性影响心理控制源。然而，在Morelli, Krotinger和Moore(1979)的研究中却证明了心理控制源影响情绪稳定性。至今，每年平均仍然有1600篇左右的文章涉及这四个特质的，但几乎没有讨论这四者之间的相互关系的(Bono, Judge, 2003)。

Judge等(1998)通过对12个研究中15000个样本的元分析得出了这四个特质之间的关系(表2-1)。可见这四个特质间有较高的相关。

表2-1 自尊、一般自我效能感、心理控制源和神经质之间的相关

特质	1	2	3	4
自尊	1.00	.70	.44	-.51
一般自我效能感	.86	1.00	.45	-.45
心理控制源	.58	.59	1.00	-.36
神经质	-.62	-.54	-.47	1.00

(来自Judge等, 1998)

四个物质间的较高相关为核心自我评价的提出奠定了基础。后来有大量的研究还发现这四个特质负荷在一个单一的因素上(Erez, Judge, 2001; Judge, Bono, Locke, 2000; Judge, Erez, Bono, 1998; Judge, Locke, Durham, et al., 1998)，这一单一概念可能是一潜在概念。

Judge和他的同事应用进行了大量的研究，运用了探索性因素分析和验证性因素分析，都得出同一个结论：这四个特质由一个更高层次的一维因素构成。Erez, Judge(2001)使用这四个特质构建了三个模型，最后得出这四个特质组成的单因素模

型的拟合度最好，也就是说，这四个特质构成了一个更高层次的单一维度。在该模型中，自尊的因子负荷最高(0.91)；其它几个特质的负荷分别为：心理控制源(0.74)；神经质(-0.73)；一般自我效能感(0.81)。

通过一一对比，我们发现这四个概念间具有一定的相似性(Judge, Bono, 2001)，这是因为这些表层的特质它们蕴含着一个共同的核心。因为核心自我评价是这四个特质来中蕴含的更宽的、潜在的特质，所以这它们之间有较高的相关。核心自我评价高的个体也意味着很好的自我调整，积极的评价，自信，高效和相信他们自己的能力，这也代表着更高的自尊，情绪稳定性，一般自我效能感和内控性。简而言之，高自尊和其它三核心特质是由一个更宽的、一般的、积极自我注意引起的(Judge, Erez, 2003)。

当然，这也并不代表着自尊、一般自我效能感、心理控制源和神经质这四个特质是完全多余的。它们都是独一无二并且都是相当重要的。

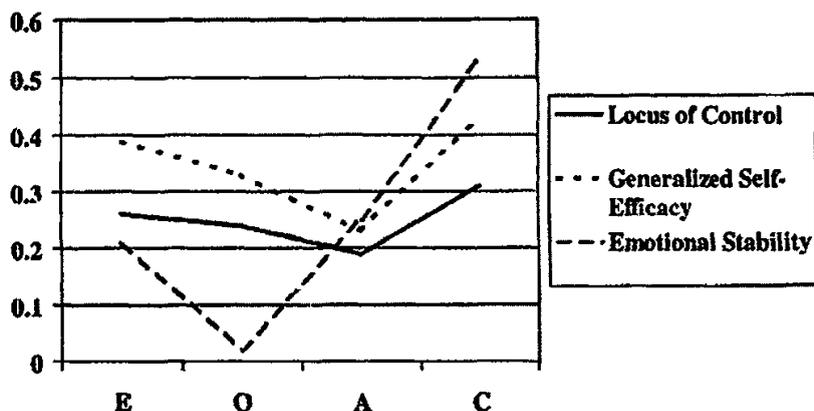
### 2.2.3 核心自我评价与“大五”人格模型

既然Judge等人(2002)把核心自我评价定义为一种代表个人对自我、环境以及自我与环境关系评价的更高层的人格概念。而“大五”人格模型被西方学者广泛采纳。因此，我们有必要梳理一下核心自我评价与“大五”人格关系的重要研究。

在2000以前，很少有研究检查自尊与“大五”人格的关系。Eysenck(1990)把自尊当成是描述神经质的九个主要特质之一。同样地，Watson, Clark(1984)认为自尊是消极情感的一个成分，这一特质与神经质有较高的相关( $r=0.59$ ) (Watson, Clark, 1992)。然而，Costa, McCrae(1992)在他们的研究中并没有涉及自尊对神经质影响的描述，在他们的模型中，也没有把自尊当成是神经质的一个方面。Hough, Ones(2001)在“工厂、工作和组织心理学手册”中按照“大五”人格的维度来对工作进行分类。虽然他们的分类中包含自尊和情感稳定性，但并没有一般的自尊测量(Coopersmith或Rosenberg)。这种情况主要是因为在实践的研究中(特别是教育心理学研究)，一般把自尊当作因变量或者是可延展性的状态，而不是一个稳定的特质。或者是因为自尊的测量并不代表“大五”人格的思想。至今，事实证明自尊与“大五”人格的相似关系，不仅重测具有稳定性(Farmer, Jarvis, Berent, et al., 2001)，而且也具有遗传性(Roy, Neale, Kendler, 1995)。

后来，也有学者报告了自尊与神经质具有高正相关；自尊与外倾性和责任心具有中等相关；而自尊与随和性、开放性具有极弱的正相关(Robins, Tracy,

Trzesniewski, et al., 2001)。而最近几年的研究已充分证明了自尊与“大五”人格的关系。在最近的一个规模巨大 ( $n=326641$ ) 的跨国研究中, Robins(2001) 等人检查了自尊与“大五”人格各个维度的关系。虽然他们的研究仅使用一题来测量自尊, 具有一定的局限性, 但从他们的研究中发现自尊与情绪稳定性(反向神经质;  $r=0.50$ ), 外倾性 ( $r=0.38$ ), 责任心 ( $r=0.24$ ), 开放性 ( $r=0.17$ ) 和随和性 ( $r=0.13$ ) 都具有相关。而且, 这些相关男女性别差异和年龄 (在Robins的研究中, 被试年龄从9—90岁) 差异不显著。说明这些相关具有一定的稳定性。在另一个研究中, 以学生作为被试, 运用Rosenberg(1965)和Coopersmith(1967)测量自尊的方法, 结果发现自尊与“大五”人格有更高的相关: 情绪稳定性 ( $r=0.69$ ), 外倾性 ( $r=0.44$ ), 责任心 ( $r=0.37$ ), 开放性 ( $r=0.24$ ) 温和性 ( $r=0.22$ )。Judge等人(2002)的研究也检查了自尊与“大五”人格的关系。就像前面所提到的, 他们运用元分析的方式展现了估计的真分数, 自尊与神经质的相关系数 $r=0.62$ 。而且, 在六个跨样本(平均被试人数 $n=1747$ , 包括学生和两个企业的员工), 他们报告了自尊与“大五”人格特质相关系数(图2-1)。图2-1显示三个使用不同的测量方法研究自尊与“大五”人格的关系, 而得出的相似的研究结论。



Note: E=Extraversion, O=Openness to Experience, A=Agreeableness, and C = Conscientiousness. Values for Locus of Control and Generalized self-efficacy are from Judge et al. (2001). Values for Emotional Stability are from the NEO manual (Neuroticism reverse scored).

图2-1 神经质、心理控制源、一般自我效能感与大五人格的相关

(采自Judge等人, 2002)

Figure 2-1 Relationship between Neuroticism, locus of control, generalized self-efficacy, and the other four Big Five traits

此外，也有学者运行多重回归来分析“大五”人格对自尊的预测作用。Robins等（2001）研究说明“大五”人格可以解释自尊34%的方差。Farmer等（2001）的研究也证明了这一关系，“大五”人格可以解释自尊53%的方差。

对一般自我效能感和心理控制源与“大五”人格的关系研究相对较少。Judge（2002）的元分析中有涉及它们之间的关系。除此之外Judge和他的同事也报告了一般自我效能感，情绪稳定性，心理控制源与“大五”人格的关系。心理控制源与随和性相关系数为0.19，与责任心的相关系数为0.31，与外倾性的相关系数为0.26，与开放性的相关为0.24；而一般自我效能感与随和性相关系数为0.23，与责任心的相关系数为0.43与外倾性的相关系数为0.39，与开放性的相关为0.33。图5-2为三者与“大五”人格的相关系数图式：

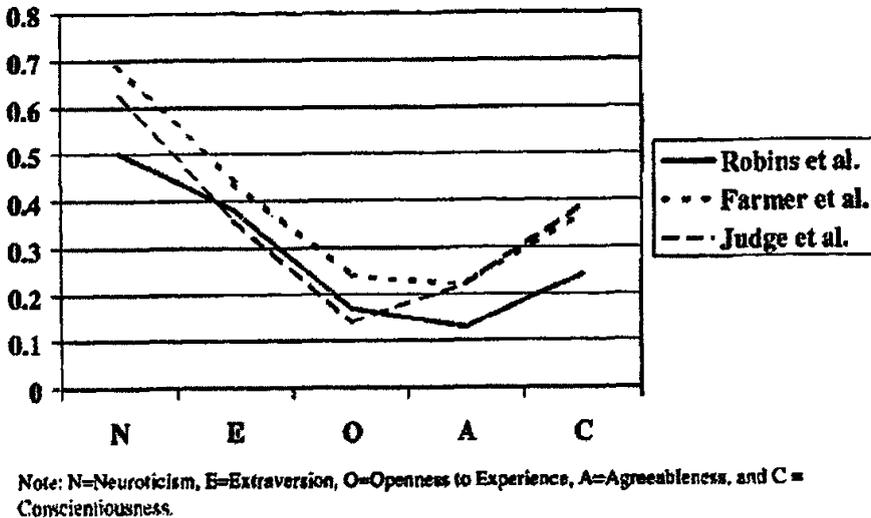


图 2-2自尊与大五人格的相关

（采自Judge等人，2002）

Figure 2-2 Relationship between self-esteem and Big Five

从图2-1与图2-2可以看出，只有开放性——情绪稳定性的关系与开放性——心理控制源、开放性——一般自我效能感的关系存在较明显的差异。两个图之间具有较大的相似性，这为核心自我评价与“大五”人格特质的关系提供了收敛效度。

综上所述，学者的这些研究发现核心自我评价与情绪稳定性有较高的相关，与“大五”人格的其它几个维度也有一定的相关。这可能存在着几种情况：一种可能是，就像Eysenck(1990a)最初所定义的概念，神经质应该是一个更宽的范围，应该

包含自尊（或是其它的特质）。Judge, Bono(2001)认为核心自我评价可以作为描述情绪稳定性的特质的一个更宽特质。考虑到核心自我评价与四个特质之间的关系，它可能描述一个更宽的、更有结构效度的测量情绪稳定性的方式。这种方式是很节俭的，因为它并不需要引入一种新的人格特质去测量情绪稳定性，只需要把握在核心自我评价上的研究，而让我们更好地去探究情绪稳定性的测量和本性。然而，这些推理描述是它们有着共同测量实践的重要开始。例如，“大五”人格中的神经质维度并没有明确包含自尊方面的测量。同样地，在测量神经质的量表中，无论是Goldberg编的20题量表或Eysenck编的12题量表，都没有详细涉及核心自我评价中的关键成分（控制源或者能力）的条目。这并不意味着自尊都没有包括在人格测量量表的维度中，在一些专门用来预测工作绩效的人格量表中明确包含了自尊这一维度。如，Hogan人格问卷（the Hogan Personality Inventory）。

另一种可能是：这四种人格特质与诸如“大五”人格之类的特质，它们之间存在着等级关系。例如，如果自尊是在高上层，那么责任心，外倾性和神经质都被囊括在它之下。另一种可能是核心自我评价是一种复合的特质，即由几个单一特质组成的特质（Hough, Schneider, 1996）。然而，Judge和他的同事已经强调，在他们看来，核心自我评价是这四个特质间潜在的特质。这与复合特质是观念是不相容的。因为核心自我评价是一个更宽的特质概念，因此有理由假设它与“大五”人格模型是有关联的（Judge, Erez等, 2003），至少它们包含着同一个维度——神经质。Judge, Bono(2001a)的研究中指出，神经质是一个较窄的特质概念，无论在概念上还是实际操作上都无法去评价自我的核心方面。就像Hogan, Roberts(2001)所说的，很多对人格特质的测量都起源于心理病理学，特别是像神经质这一特质。测量神经质的核心是焦虑。然而，焦虑只能是测量神经质的部分重要指标，自我价值的核心概念在测量焦虑相对来说比较次要。神经质的测量比核心自我评价更能预测焦虑。

“大五”人格模型中责任心和外倾性与核心自我评价的关系。一方面，核心自我评价与责任心、外倾性是相关的。Judge, Bono(2001)的研究发现，神经质和自尊与外倾性具有显著的相关（ $r=-.25, r=.32, P<0.01$ ）；两者与责任心也有显著的相关（ $r=-0.39, r=0.39, p<0.01$ ）。一些研究也发现自我效能感有时可以看作是责任心和核心自我评价的一部分（Costa, McCrae, 1992）。个体的好社交性，充分自信，活动性和乐观性（外倾性）将使个体趋向于对自我、环境和与环境之间的关系采取更积极的方式。

另一方面,研究也发现,核心自我评价与这两个行特质之间有清晰的界限。因素分析发现神经质与责任心、外倾性是相对独立的(Costa, McCrae, 1992)。因此,人格特质无论是在概念上还是具体操作上都是有关系的,就像核心自我评价与责任心、外倾性有一定的相关,但这并不代表着可以用核心自我评价来测量责任心和外倾性。

#### 2.2.4 核心自我评价的测量

虽然核心自我评价这一概念已被多方论证并接受,但测量核心自我评价却是一个关系未来研究的问题。在同时代的研究中,一般测量人格特质的量表都是相对简短,直接测量的量表。例如责任心量表只有9(Benet-Martmez, John, 1998), 10(Goldberg, 1999), 或者12(Costa, McCrae, 1992)道题目。相比较,目前对核心自我评价的测量是间接的(Judge, Locke等, 1998; Judge, 2000)。从实际应用来说,这种非直接的测量方法有诸多局限性。

首先,这种测量方式是非直接的。这就意味着必须通过对四个量表(自尊量表、一般自我效能感量表、心理控制源量表、神经质量表)进行因素分析才能显示出核心自我评价这一特质(Judge, Erez等, 1998)。而直接的测量是测量概念本身,而不是概念的指标内容,因此更准确,更有效。这种间接测量的方式在过去的研究中经常会混淆研究者,到底核心自我评价是一个潜在的更深层次的特质还是这四个特质的聚合。其次,因为目前对核心自我评价的测量是由这四个特质的测量量表累加整合在一起的,所以显得特别冗长。Judge, Locke等(1998)和Judge等(2000)测量核心自我评价所用的量表有38道题目。而在中国的研究中(吴超荣、甘怡群, 2005),所用的题目有67道题。量表的长度将直接影响它的实际应用。与其选择一个很长的测量量表,研究者将只选其中任一指标,例如神经质或情绪稳定性来作为测量指标,而忽略了确实存在的其它有效变异。最后就会限制了它的实验效度。构成核心自我评价的四个量表与效标变量的相关也有细微的差别,元分析发现(Judge, Bono, 2001):情绪稳定性对效标变量的预测力比其它三个特质低。而自尊与工作绩效的相关比其它三个特质高。这意味着这种非直接的测量将导致测量的效度偏高或偏低。最后,测量核心自我评价本身组成的四份问卷,也因研究者的研究倾向或个人偏好不同而不同。在国外的研究中,对一般自我效能感的测量一般选用Rosenberge编制的SES量表,神经质量表选用“大五”人格特质中的情绪稳定性分量表,而对心理控制源与自尊两个概念的测量所选用的量表却因人而异。而在中国仅有两个对核心自

我评价的研究中（吴超荣、甘怡群，2005），自尊采用Rosenberge编制的SES量表；一般自我效能：张建新等修订的一般自我效能量表中文版；心理控制源：王登峰修订的罗特心理控制源量表；情绪稳定性：采用了陈仲庚修订的艾森克人格问卷中的神经质维度进行测量。而在另一份研究中（程卫凯，2005）心理控制源则采用Levenson的五点控制点问卷。所使用的问卷不同，必须导致测量的信效度不一致，对核心自我评价这一概念的测量也就有失准确性。

人格结构，特别是像“大五”人格这样的人格问卷，已经被翻译成不同语言版本，在许多国家使用。这种跨文化的研究有利于验证该人格结构的稳健性。而目前为此，核心自我评价量表并没有跨文化的相关研究。仅有学者应用于西班牙与荷兰的被试，同样证明了该问卷具有较高的信度、效度。

综上所述，发展一份能测量核心自我评价的问卷就显得相当重要。因此，(Judge, Erez等，2003)就根据Judge等（1997）提出的“核心自我评价”概念及后来的相关研究，编制了“核心自我评价问卷”，该问卷由12道题目构成，相当简洁，且该问卷在西方样本的测量中具有一定的信效、效度。多样本测量中， $\alpha$ 系数从0.81-0.87，重测信度为0.81。验证性因素分析也显示该问卷具有较好的拟合度（ $\chi^2/df=2.03$ ；RMSR=0.06；RMSEA=0.08；GFI=0.92；CFI=0.92；RFI=0.79）。

该量表已经在2003的PERSONNEL PSYCHOLOGY上发表，而国内的两份关于核心自我评价的研究都是2005的，研究所使用的量表依然按Judge等（1997）提出的概念，运用四个量表去测量核心自我评价，显得过于繁杂。因此，我们有必要对该量表进行翻译及修订。

除此之外，Judge等（1997）也说明该核心自我评价量表可以用来测量情绪的稳定性。但并没有对此进一步的研究。因此，本研究中在翻译该量表及验证其信度、效度之外，还将用来影响它对学生抑郁的影响。

### 2.2.5 核心自我评价的研究现状

Judge, Locke等人(1998)在研究个人、他人、世界观的核心自我评价时也阐述了它们对工作和生活满意度的关系。核心自我评价在对工作和生活满意度中比外在的核心自我评价（世界观与他人）解释更多的方差，个体如何看待外在的世界和他人取决于个体如何评价自己。他们的研究中也发现了个体的核心自我评价直接或间接地影响着工作和生活满意度。研究发现，积极的核心自我评价通过对工作特征知觉产生影响从而对工作满意度有着稳定的影响作用，同时它独立于工作性质之外。

Judge等(2000)在探讨核心自我评价与工作满意度时做了两项的研究,第一项研究发现核心自我评价和个体知觉的工作特征、工作的复杂性、工作满意度有直接的关系。进一步研究发现,核心自我评价对复杂工作特征的知觉具有直接预测作用。因此,高核心自我评价的个体一般去选择、参与更复杂的工作;他们付出更大的努力去达到预定的目标,工作卷入程度高;当遇上失败时,他们更不容易退缩,他们有更好的应对方式。这些特征使得高核心自我评价的个体更容易去从事和完成较复杂的工作。在第二个研究中,Judge等(2000)研究表明核心自我评价对工作复杂性对工作满意度之间关系的具有稳定性。在这个纵向研究中发现,核心自我评价是一个素质上的特质。

Erez, Judge(2001)分析研究了核心自我评与目标设置、动机、工作绩效之间的关系。他们通过验证性因素分析发现自尊、一般自我效能感、心理控制源、神经质这四者之间存在着一个更高层次的负荷因素。高的核心自我评价与高水平的动机及工作绩效有显著相关。另外,动机是核心自我评价影响工作绩效的一个中介变量。在这个研究中也论证了核心自我评价的效度,当这四个特质以“核心自我评价”这一更高层次的概念来概括时,比四个特质独立出来,更能预测工作行为(Judge, Erez, 2000)。

Srivastava, Locke和Judge(2002)也调查了为何高核心自我评价的个体拥有更高的工作满意度。发现核心自我评价影响个体对复杂工作的选择性,从而影响对工作特征的知觉及工作满意度。Srivastava等人也研究也支持了这一观点。高核心自我评价的个体在实际工作中显示更多的主动性,勇于承担责任,主动寻求学习机会,从而增加工作的满意度。

Durham等人(2002)的研究也证实了Erez, Judge(2001)的研究:核心自我评价对工作行为有直接和间接的影响。它们之间的关系,可用如下的图(图2-3)来表示。

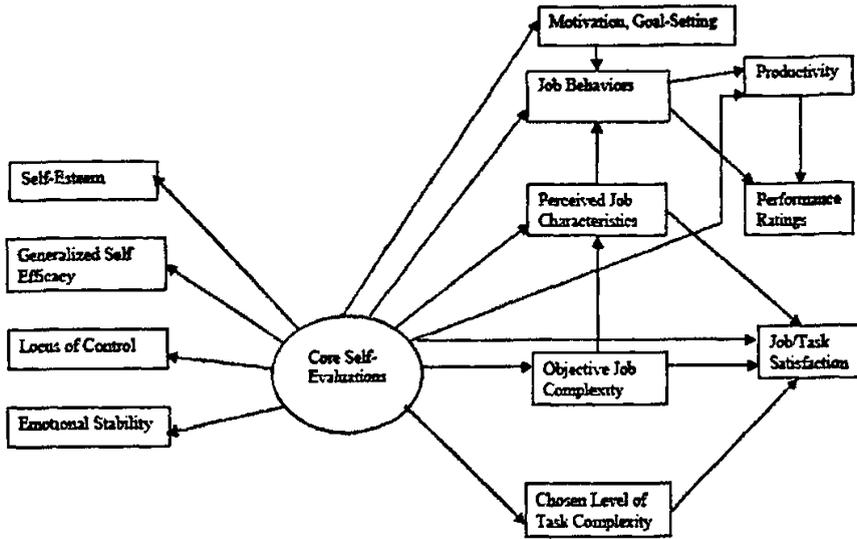


图2-3核心自我评价对工作行为的影响

(采自 Durham等人, 2002)

Figure 2-3 The effect of core self-evaluation on work behavior

## 2.2.6 核心自我评价对抑郁的影响

总的来说, 现有国外对于核心自我评价的研究一般局限于核心自我评价与工作绩效、工作动机、工作行为和工作满意度等工业心理学的研究。对于核心自我评价与个体心理健康关系的研究较少, 但核心自我评价所包含的四个概念(自尊、一般自我效能感、神经质和心理控制源)对抑郁影响的研究已有许多。

### 2.2.6.1 有关自尊与抑郁关系的研究

许多心理学家认为, 青春期是自我意识发展的第二飞跃期, 特别是由于“自我中心”的再度出现, 中学生的自尊心越来越强烈。但研究也表明, 整个中学阶段学生的自尊是不稳定的, 存在着极显著的年龄差异。这就意味着中学生将会承受着更多的情绪情感波动, 更易产生抑郁(赵庆东、朱新筱, 2004)。

自尊对抑郁影响的研究众多, 主要集中在自尊对特质性抑郁与状态性抑郁两方面影响的研究。

在自尊与抑郁的特质性研究方面: 近年来, 国内外学者围绕自尊与心理健康(尤其是情绪健康)的关系进行了大量研究。但这些研究对抑郁、焦虑等情绪的考察多以特质情绪为指标, 测量的是特质性的抑郁和焦虑。如Kernis, Broker和Frankel (1989)研究发现: 低自尊的个体也像抑郁的个体一样, 特别容易把特定的失败的

负性含义又扩大到认知的其他方面。Beck (1975) 认为, 抑郁与个体的认知密切相关, 消极自我评价是抑郁的一个重要成分, 抑郁个体对自我、现在以及未来存在一种消极认知, 在解释外界信息时通常使用一种扭曲的思维方式, 这种认知倾向与低自尊十分类似。国内学者(蔡俭华, 2003; 许韶君, 1999; 刘贤臣, 1997; 张洪波, 2001; 苏虹, 2002; 顾小扬, 1999)对大、中学生的自尊、焦虑、抑郁情绪进行了大量研究。这些研究所得结果基本一致, 即自尊与抑郁、焦虑等不良情绪呈高度负相关。周丹霞(2005)等认为: 低自尊者在失败时, 易体验到强烈的消极情绪容易放弃, 且有更多的失败预感, 容易相信符合他们消极的自我形象的反馈, 从而引起消极想法, 想起自己的缺点和弱点, 因而导致情绪上的焦虑和抑郁; 高自尊者相反。俞爱月等(2005)认为学习成绩、焦虑、抑郁、自尊四者之间关系密切、相互影响。应考虑多方面的因素如学校、家庭、社会教育, 自身个性特点、身体健康等, 情绪的调节可提高自尊水平和学习成绩, 自尊水平的提高, 有利于良好情绪的培养和学习成绩的提高。

在自尊与抑郁的状态性研究方面: 特质情绪相对稳定, 是由变化性较强的状态情绪(或情绪状态)长期积累或过于严重时量变导致质变的结果。但自尊水平和状态性的抑郁、焦虑等不良情绪之间的关系研究却相对贫乏。张向葵等(2006)针对该问题以抑郁、焦虑状态量表为测量工具探讨自尊水平与状态性抑郁、焦虑的特点及其关系, 结果发现, 自尊与状态性抑郁相关系数达0.49, 且具有非常显著的统计学意义。同时, 研究者还发现即使在控制了年龄、性别和科别之后, 自尊、抑郁和焦虑两两之间仍存在统计学上非常显著的相关。由此证明自尊与抑郁、焦虑就是息息相关的, 这种相关不仅仅体现在特质情绪上, 也体现在状态情绪上, 从而提示自尊与特质情绪之间的高相关很可能源于自尊与状态情绪之间的密切相关及其长期的量的积累上, 该结果也符合“自尊是心理健康的核心”这一论断(林崇德, 2001; 丛晓波, 2005), 从而提示自尊教育在心理健康教育中将起着非常重要的作用。

#### 2.2.6.2 一般自我效能感与抑郁

自从Bandura提出自我效能能在两个水平上影响人类健康的观点后, 国内外许多学者对个体产生抑郁原因的理论与实践进行了多方面的探索。

有研究认为低的自我效能感会导致个体的抑郁, 如果个人设定的成绩标准远远高于自我知觉的效能感所能达到的成绩时, 就会产生抑郁(Kanfer, Zeiss, 1983); 给人们生活带来满意感的社会关系的低效能感和人们对长期压力的低效能感也会引

起抑郁(Bandura, 1996)。此外, 抑郁的想法也会导致抑郁的产生。

另一方面, 实践上量的研究与上述质的研究并进的。Ehrenberg和Marion等人(1991)的研究表明, 青少年抑郁症状与一般自我效能感( $r=-0.58$ )具有较高的相关, 在一般自我效能感对青少年早期抑郁症状的回归分析中, 一般自我效能感对男生和女生标准化的回归系数分别为 $-0.19$ 和 $-0.24$ 。Comunian等人的纵向研究也表明, 自我效能感与抑郁之间呈负相关(Comunian, 1989; Ehrenberg, Cox, Koopman, 1991)。

国内学者的研究也同样证明了一般自我效能感与抑郁之间的关系。钱铭怡(1998)的相关研究显示低自我效能感将影响个体的健康功能。答会明(2000)研究表明个体低自我效能感可能会降低个体对环境的适应能力, 在面临挫折时容易形成和表现出不健康的心理行为倾向。自我效能与焦虑水平之间存在负相关关系; 自我效能与抑郁水平之间存在负相关关系。马伟娜(2006)在对中学生生活事件、自我效能感与焦虑抑郁情绪的关系研究显示, 一般自我效能感与生活事件、焦虑及抑郁呈显著负相关。多元回归分析显示, 自我效能感、生活事件中人际关系因子分进入焦虑、抑郁的回归方程,  $\beta$ 系数分别为 $-0.402$ ,  $0.178$ ,  $0.166$ 。

### 2.2.6.3 心理控制源与抑郁

心理控制源, 又分为内外控制源(internal versus external locus of control of reinforcement), 是指个体对强化物或后果究竟是由自己所控制还是由外部力量所控制的一种泛化预期。高内控者的泛化预期是, 强化物或后果主要取决于自己的行为或态度; 而高外控者的泛化预期则为; 后果主要依赖于运气、命运、机会、有影响力的人物或其他外部力量。根据罗特的行为的预期—价值模型, 在强化值一定的情况下, 内控者倾向于认为: 个人的努力对事态的结果起主要作用。因此, 更可能采取主动的态度与行为; 而外控者较多地认为: 自己的努力不会带来什么变化, 因此, 更可能表现为被动, 并在面对外界刺激时更易产生消极的预期, 从而更易产生无望和无助(hopelessness and helplessness), 而后者常常与抑郁症状相关(钟慧, 李鸣, 2004)。

国内外学者对心理控制源与抑郁的研究都表明两者之间具有一定的联系。Edward等人(1980)对中学生的心理控制源、抑郁和学习成绩的关系研究发现, 外控性与抑郁具有显著的正相关。Benassi等人(1988)对97项有关心理控制源与抑郁之间关系的研究报道作了回顾性研究, 得出心理控制源与抑郁之间的相关系数平均为 $0.31$ , 外控与抑郁呈正相关。Benson和Deeter(1992)在探讨应激与青少年抑郁

之间的中介因素时,将心理控制源作为其中一个因素进行了研究。统计结果显示:负性生活事件、心理控制源、社会支持满意度三个因素可以预测抑郁水平( $r^2=0.52$ ),其中负性生活事件、外控与抑郁呈正相关,社会支持满意度与抑郁呈负相关。国内的大多数研究的结果与Benson等人的研究一致(闻吾森,2000;赵国秋,2000;王登峰,1992)。

但个别研究却并未获得同样的结果。童辉杰以140名大学生为被试,采用Levenson的内控性、有势力的他人及机遇量表(IPC量表)测定心理控制源,贝克抑郁问卷(BDI)测定抑郁,结果发现:内控性与抑郁呈负相关( $r=-0.319$ ,  $p<0.01$ ),但有势力的他人及机遇与抑郁的相关不显著。这些研究结果除了提示在心理控制源与抑郁之间可能还存在某些中介因素,还提示心理控制源可能因样本所处的环境不同造成测量结果的差异。所以,进一步运用社会心理学观点,分析心理控制源是否受个体的所处的环境影响就显得特别重要。比如,中国的班级与国外的不同,一般较为稳定,容易形成班级气氛,会对学生的行为及发展产生影响(江光荣,2000)。

#### 2.2.6.4 神经质和抑郁

神经质是一个很主要的高阶的人格维度,这已得到许多大样本及各种临床样本研究的支持,艾森克把神经质用于描述人格的一个维度并没有认为它与精神疾病有必要的联系,而是借用了这一术语来描述人格类型中情绪不稳定、易怒、焦虑、易激动、易变、冲动、乐观等一类特质的综合,它比较有概括性和普遍性。高神经质的病人倾向于体验许多负性的情感状态(陈树林,1999)。

有许多研究表明神经质与抑郁症有密切的联系(Weissman, prusoff, Klerman, 1978; Hirschfeld, Klerman, 1983, 1989)。Taylor, Mclean(1993)考察了抑郁症的预后与神经质之间的关系,研究发现,无论采用什么治疗手段(心理治疗、放松治疗、行为治疗、阿米替林治疗),高神经质得分者预后都要很差。对抑郁症和神经质之间的关系的遗传学研究也为抑郁症和神经质的相关性提供了有利的依据:Kendler (1993)对1733对女性双胞胎(全国样本)作了一个纵向研究,结果表明:神经质对终身及一年后的抑郁症的发病是一个强有力的预测指标(易感效应),在两次评估之间的抑郁症发作增加了神经质的得分(“伤疤效应”);在第二次评估时抑郁症的发作会增加神经质的得分(光谱效应);抑郁症与神经质之间的相关性有70%应归因于它们共享有遗传学上的危险因素即二者是一个连续体模型(光谱效应),有10%的抑郁症会增加神经质的得分(“伤疤效应”)(陈朝阳,2001)。

国内学者对神经质与抑郁关系的研究结果趋于一致。王极盛, 丁新华(2003)对中学生抑郁与其相关影响因素的综合研究中发现, 中学生抑郁与人格因子有十分显著的相关, 其中抑郁与神经质的相关系数为0.664,  $p < 0.001$ 。进一步回归分析结果表明, 神经质对抑郁具有十分显著的预测作用。吴九君和汪玲(2005)采用艾森克个性问卷(少年式)和流调中心用抑郁量表(CES-D)等量表对高三学生抑郁的相关因素进行研究, 分析结果显示, 抑郁与神经质的相关系数较高( $r = 0.615, p < 0.001$ )。运用逐步回归分析发现, 神经质最先进入回归方程, 对抑郁的回归系数较高( $B = 0.576$ )。这意味着, 神经质倾向的个体抑郁程度较高, 神经质是一个预测抑郁的较好变量。

综合上面的研究, 我们可以发现, 国内外诸多学者都针对自尊、一般自我效能感、心理控制源和神经质对抑郁的影响进行研究。结论都较相似, 即自尊、一般自我效能感、内控性和神经质与抑郁具有较高的相关, 自尊以及其它3个变量可以有效地预测抑郁。但是, 这些研究大多把自尊以及其它3个变量分开来研究, 很少研究这4个变量中的两个或是三个, 甚至是4个一起对抑郁的影响作用。而核心自我评价是整合这4个变量的更高层次的概念(Judge, 1997)。因此, 本研究中, 我们试图以这一更高层次的概念来整合原有这4个变量对抑郁的影响关系。

## 2.3 班级环境

### 2.3.1 班级环境的界定

社会、家庭、学校是学生生活的主要环境, 对学生的发展均有重要的影响作用。学生主要是在学校环境下成长起来的, 但是, 他生活的具体环境却是班级。因为班级是学校教育的基本单位, 任一学生总是要属于某一班级, 学校的教育、教学活动主要是通过班级进行的(李效云, 1998)。而“班级环境”犹如一个班级之人格, 影响着一个班级的各种表现与反应, 因此对于经营班级而言, 了解班级环境确实很有必要。

关于班级环境的定义, 国内外学者有不同的看法:

- (1) Flanders(1960)认为班级环境是班级中各成员的共同心理特质。
- (2) Good(1973)认为班级环境是班级中的学习环境, 不仅包括物理环境, 且包括各种情境。
- (3) Walberg(1979)认为班级环境是一种行为互相影响的作用历程, 其影响因素

包含学生间,师生间的互动关系。

(4)Barlow(1985)认为班级环境是学生对教室运作因素所知觉到的满意程度。

(5)Zahm, Widaman(1986)认为班级环境是态度的综合、情感的反应和学生在教室历程中有关知觉。

(6)Shafritz, Koeppe, Scoper(1995)认为班级环境是教室中物质空间和人际关系的环境,此环境源自物质资源、师生情感与态度,以及班级规范的建立。

纵观学者的研究可知,班级环境一般包括班级的物理环境、社会心理环境和教育环境三个方面(Bull, Solity, 1987),物理环境主要指班级布置、座位安排、教学资源的丰富程度等。班级的教育环境主要指教材、教师的教学进度安排、学习行动计划等。班级的社会心理环境主要指师生互动而形成的社会心理环境,老师和学生的互动交往形成了不同于其它方面的社会心理氛围,其有关因素一般包括班级规章制度、老师行为、儿童间的交往行为,师生之间的交往等。

本研究将重点关注班级的社会心理环境因素。因此,本研究认为班级环境是指班级中的社会心理气氛因素,包括老师对学生的关心、同学关系、班级的秩序和纪律、竞争和学业负担(江光荣,2001)。

### 2.3.2 班级环境的理论发展

班级环境的研究,起源于“场地论”(Theory of field),其后更衍伸出许多理论,如需求—压力(Need-press)、团体动力学(Group dynamics)、班级社会体系理论(Theory of classroom social system)、社会学习论(Theory of social learning)等。

#### 2.3.2.1 Lewin 的场地论(Theory of field)

Lewin(1936)提出的场地论(Theory of field),认为预测人类行为,必须同时考虑个体和环境两种因素。个体在任何时间内的“生活空间”(life space)不仅包括外在环境的影响,也包括个体内在一切的身心变化。他将这种共同依存的整体,即“生活空间”称为“场地”(field),正如物理中的场地现象,相互作用,相互影响。他进一步用关系式 $B = f(P, E)$ 表示。行为(B)是人(P)和环境(E)二者交互作用的函数。其中,“P”(person)代表个体的内心、才能、知识,而“E”(environment)则代表物理环境、社会环境和生理环境。

#### 2.3.2.2 Murray 的“需求—压力”(Need-press)理论

Murray(1938)的“需求—压力”(Need-press)理论认为个体行为的形成有其内

在因素和外因素，内在因素是个体本身的“需求”(need)，即心理需求，能够将感觉、知觉、思维、活动以某种方式组织起来，并导向特定方向的一种组织倾向；外在因素则是环境的“压力”(press)，即环境压力，是指个体所处的环境客体的特质或属性。通过“需求”和“压力”二者的互动关系可以了解一个班级的环境。

此外，Stern(1970)亦基于上述看法，认为行为是人格需求与环境压力间趋于和谐的函数。若“需求—压力”关系保持稳定而一致的状态，则参与者会产生满足与实现的感觉；反之，若“需求—压力”间是不稳定、不一致的联结状态，则会使参与者感到不舒服、有压迫感而退缩不前。

### 2.3.2.3 Lewin 的研究—团体动力学

Lewin(1951)的研究—团体动力学(Group dynamics)延伸“场地论”的观念，将其放在班级团体内。“场地”是由班级成员和其所属的环境共同组成的；而整个班级所表现出来的行为，则与班级成员和环境成函数关系。此外，Lewin 还吸收了完形心理学“全体不等于部分的总和”的观点，他认为一个团体它自己的特性，这些特性不同于团体中各个个体，或是各个成员所具有的特性总和；团体所具有整体动力结构特性，团体是处于动态的情况，其各部分彼此交互影响，与分割后的部分(个体)不同。另外，团体结构的性质强调团体各部分，而非部分或个体本身。因此，在进行团体互动分析时，应做整体“社会场地”和“团体生活空间”的分析。

### 2.3.2.4 Getzels, Thelen 的班级社会体系理论

最早提出“社会体系”概念来研究人类社会行为的是 T. Parsons。他指出“社会体系”包括下述特性：(1)它包括两个人或两个以上人群的互动；(2)一个行动者与其他行动者处在一个「社会情境」中；(3)行动者之间有某种互相依存的一致行为表现——此种表现是由于彼此具有共同的目标导向(或共同价值观念)，以及彼此在规范与认知期望上的和谐。

而将此概念具体化，发展出一套分析人类社会互动的理论模式，并用以阐明教学情况中行为改变问题的，则当推 Getzels 和 Thelen(1960)。Getzels 和 Thelen 认为人类在社会体系中表现社会行为，通常受到两方面因素的影响：一为制度方面的因素，指制度中的角色期望，又称“团体规范”层面(nomothetic dimension)；一为个人方面的因素，指的是个人的人格特质与需要倾向，又称“个人情意”层面(idiographic dimension)。关系如图 2-4：

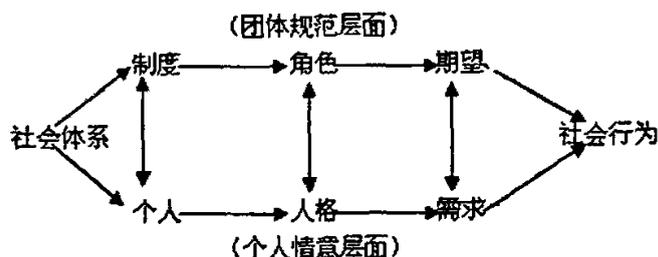


图2-4 影响人类社会行为的关系图

Figure2-4 Diagram of the relationship influenced on human beings' social behavior

为再详细探讨班级的特质, Getzels 和 Thelen(1972)以为在制度和个人间应再加一个“团体”(group)作为二者间的折冲。其详图如下(图 2-5):

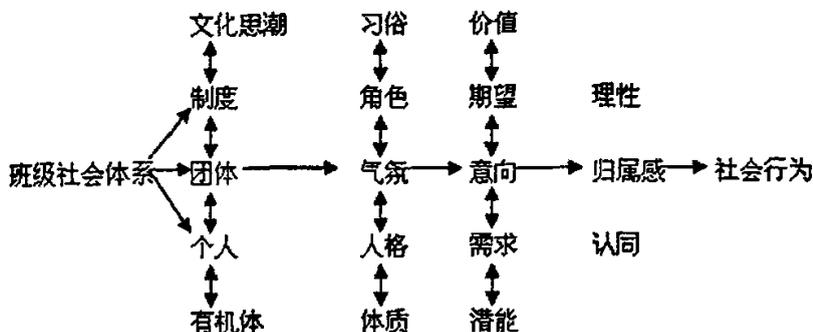


图 2-5 班级社会体系详图

Figure2-5 Diagram of classroom as a social system

由图 2-5 可知, 班级内成员的行为, 不仅是个人人格与需要倾向的表征, 而且是文化、制度、个体及有机体等潜在因素交互作用的结果。该理论模式具有三项特点: (1) 每一个体基于生理因素, 而有独特的人格需要, 但个人可以认同(identify)制度上的目标, 将这些目标当作个人的需要; (2) 制度上的需要, 应具有合理性(rationality), 才容易被个人接受, 也才有实现的可能性; (3) 个人在良好的班级环境中, 具有强烈的归属感(belongingness), 因此愿意努力工作, 一方面是为了实现个体目标, 一方面自己也在工作中获得乐趣。

### 2.3.2.5 Bandura 的社会学习论

Bandura 的社会学习论(Theory of social learning)认为学习的产生并非系于强化, 重视学习时本身的自主性, 他强调在社会情境中, 个体的行为因受别人的影响而改变, 即个体通过观察学习(observational learning)与模仿(modeling)来帮

助自己学习。

观察学习(observational learning)系指个体只以旁观者的身份,观察别人的行为表现,即可获得学习。另外,模仿(modeling)是指个体在观察学习时,向社会某个人或团体行为情境中某个人或团体行为学习的过程。这两种学习方式,皆是形成班级文化的重要因素。

综观上述班级环境理论:“场地论”强调的物理现象与心理现象都与个人的行为存在必然的联系。“压力—需求理论”强调人类的行为是个人需求与环境压力交互作用的结果。该理论弥补场地论的不足,它从个体的外在客观环境压力与个人对外在环境主观知觉出发,可以帮助我们了解班级环境、班级成员的互动情形。“团体动力学”则延伸了“场地论”的观点,强调团体行为是由团体内部结构及成员间彼此互动所产生,指出班级中每个成员原有的行为、特质与成员间互动后的行为、特质存在着明显的差异性。因此,在研究班级环境时,得兼顾考虑个体的“生活空间”和团体的“生活空间”。“社会体系理论”强调个人在团体中所表现出来的行为是来自制度与个人因素互动的结果,而在互动过程中又会形成团体气氛。“社会学习论”则提供形成班级环境的重要因素。

### 2.3.3 班级环境的测量工具

从上述班级环境的理论不断演变可以看出,学者试图以各种方法探讨班级环境,因此许多研究班级环境的工具也应运而生。以下介绍几种国内外较为常用的,用测量中学生知觉的班级环境研究工具:

#### 2.3.3.1 国外的班级环境测量工具

##### (1)Walberg 的学习环境量表

Walberg (1967)的学习环境量表(Learning Environment Inventory, 简称 LEI)系由 Walberg 依据 Getzels, Thelen 的“教室是一个社会体系”的理论模式,发展出的“教室气氛问卷”(The Classroom Climate Questionnaire),经其学生 Anderson(1968)将其改编,又经 Fraser(1981)修订而成。

LEI 主要用来评量十五个心理社会气氛,包括(1)关系层面:团结(cohesiveness)、冲突(friction)、偏爱(favoritism)、派系(clique)满意(satisfaction)、冷淡(apathy)(2)个人发展层面:进度(speed)、困难(difficulty)、竞争(competitiveness)(3)系统维持与改变层面:多样性(diversity)、班规(formality)、物质环境(material environment)目标导向(goal direction)、民

主(democracy)、组织散乱(disorganization)。

LEI 适用于初中、高中学生,共有十五个分测验,每个分测验有七个题目,总计一百零五题,施测时间约 30-40 分钟。

#### (2)Trickett, Moos 的班级环境量表

Trickett 和 Moos(1973)的班级环境量表(Classroom Environment Scale, 简称 CES)是由 Trickett 和 Moos 以 Murray(1938)的“需要—压迫”(need—press)理论为基础,深入研究教室的心理社会环境(psychosocial environment)发展而来的。Moos(1979)将社会环境分为三个层面:(1)关系层面:评量团体中个人的参与情形、彼此间的支持与合作、自由与坦率的自我表达。(2)个人发展层面:评量团体的基本目标,也就是团体中个人的发展与自我增强。(3)系统维持与改变:评量环境中的期望是否有条理而清晰、保持控制、对改变有所反应。根据这三个层面,Moos 发展出九个分测验,分别是(1)关系层面:投入(involve-ment)、亲和(affiliation)、教师支持(teacher support);(2)个人发展层面:工作导向(task orientation)、竞争(competition);(3)系统维持与改变层面:秩序与组织(order and organization)、规则澄清(rule clarity)、教师控制(teacher control)、革新(innovation)。

CES 适用于初中、高中学生,共有九个分量表,每种分量表有十题,总计有九十题,学生以“是”和“否”来回答问题,施测时间约 15-20 分钟。

#### (3)Rentoul, Fraser 的个别班级环境问卷

Rentoul 和 Fraser(1979)的个别班级环境问卷(Individualized Classroom Environment Questionnaire, 简称 ICEQ),系 Rentoul 和 Fraser 依据个别教育(individualized education)凸显教师与学生部分发展而来,以开放式教室为对象,测量四个层面:(1)学生对教室学习环境的知觉。(2)教师对教室学习环境的真正知觉。(3)学生对比较喜欢的教室环境的知觉。(4)教师对比较喜爱的教室环境的知觉。测验内容分为五个分量表,分别是:个别化、参与、独立自主、探究、个别差异。

ICEQ 适用于初中学生,共有五个量表,五十个题目,施测时间约需 20-25 分钟。

#### (4)Fraser, Mcrobbie, Fisher 的班级概况量表

Fraser, Mcrobbie 和 Fisher(1996)的班级概况量表(What Is Happening In This Class, 简称 WIHIC)。该量表分为七个分量表,分别是:亲密关系、教师支持、学

生参与、探究、工作取向、合作、平等。

WIHIC 适用于高中学生，共有七个分量表，每个分量表各含十题，总共七十个题目。施测时间约需 25~30 分。

### 2.3.3.2 国内的班级环境测量工具

#### (1) 江光荣的《我的班级》量表

江光荣(2001)从社会生态学的角度，以 Moos 的环境结构模型为依据，对学生和班主任教师进行质化调查并提取班级环境的主题，研究表明，班级环境可由 5 个重要的维度来描述，它们是师生关系、同学关系、秩序和纪律、竞争，以及学习负担。其中师生关系和同学关系维度主要反应班级中的关系状况；秩序纪律反应班级的秩序、守纪律行为，班级气氛是否安定、有序；竞争维度是指同学之间以学习成就为核心的个人竞争；学习负担维度反应学生在学习和功课上的负担是否沉重。由此五个方面描述班级环境并不是追求对班级环境作全面的描述，而是从对青少年发展的影响角度有针对性的考察学生对整个班级一般的社会心理气氛的感知。

该量表适用于小学高年级学生及中学生，包括 5 个维度，每个维度有 7~8 个条目，共 38 个条目，采用 5 点计分，施测时间约为 10~15 分钟。

#### (2) 郭伯良的班级气氛问卷

我国学者郭伯良等人(2004)修订了由 Chang 根据 Moos 和 Leary 的理论并参照 MCI (My Class Inventory)和 QTI (Questionnaire of Teacher Interaction)问卷等编制了班级气氛问卷。该量表测试的班级环境变量包括老师关爱、同学关系、训诫、秩序纪律四个方面。老师关爱是指班主任态度中亲切、关心、支援及理解的程度；学生对教师的信任、喜爱的程度。同学关系指同学之间互相关心、互相帮助、团结的程度。老师训诫表测试老师如下的一些态度或行为：生气，指责学生没有做好功课，发火，禁止，纠正，处罚，责骂，训斥，罗强调严格的纪律。秩序和纪律容指课堂活动的有序性，强调学生按要求有序行事，强调班级纪律，并且让学生知道如果违反班级纪律就会受到相应的处罚。

该量表适用于中学生，包括 4 个维度，共 22 个条目，采用 5 点计分，施测时间约需 5~10 分钟。

综观上述的班级环境研究工具，我们不难发现：班级环境的研究主要集中在中学阶段的学生，原因是小学生抽象思考和语言技巧尚未发展成熟，语言能力和阅读能力也不足，因而较难发展评估小学生知觉班级环境的测验工具(Weine, 1992)。而

国内的编制两个班级环境的量表虽然维度有些差异,但都参考了 Moos 的班级环境模型,因此在得出的维度方面有些相似。另外,两份量表的计分方式也比较一致,都是根据学生的回答结果,计算出学生感知到的班级环境。然后把学生的各个因子分在班级内进行平均,得到的各班级不同因子的平均数为班级水平的班级环境变量。鉴于《我的班级》量表涉及到“学习负担”这一维度,而早先的研究发现“学习负担”是影响中学生抑郁的一个重要因素。因此,我们选择江光荣编制的《我的班级》问卷为班级环境的研究工具。

### 2.3.4 班级社会心理环境的研究现状

目前对于班级环境的研究更多的集中在班级社会心理环境的研究上。

#### 2.3.4.1 国外对班级社会心理环境的相关研究

国外对班级环境对学生影响的研究主要集中在学习与学生学校适应两方面上。

在班级环境对学生学习方面的影响上,研究者都认同班级环境中的各因素互相作用,互相影响,共同对学生的认知、情感和社会交往产生影响。儿童对师生关系的感知影响儿童对学校生活的参与,并进而影响其成就。班级内所有成员之间的沟通和互相关系的作用是非常重要的,学生的学习活动经常与班级内部的人际互动和个体内部情感因素相连(Whitely, Doyle, 1979)。基于这样思考。很多研究者对班级气氛因素和学生学校适应之间的关系进行了探讨(Fraser, 1994, 1998), 研究结果显示,在控制了学生其它背景因素的作用后班级环境因素对学生的学校适应还有显的预期作用。Barth 和 Dunlap (2004)研究发现,不好的班级环境与学生的攻击行为、不良同伴关系和不良学业关注之间都是有关系的,一段时期内学生行为的改变可以解释为班级环境的作用。

国外在班级环境对学生学习的影响的相关研究较多。Holly 和 Steiner(2005)调查 121 名大学生对班级环境是否“安全”的感知,结果表明学生在一个有安全感的班级环境中,其学习内容和方法都会有所改变。学生认为同班同学、个人特点和班级特点都会影响班级安全空间的创建。Patrick 等人(2003)在其研究中提出,教师要在班级中确立良好的心理社会环境,因为在支持型的班级环境中比在非支持型班级中的学生,其数学学习的不适应性会降低。Dart 等人将班级环境分为班级认知因素和情感因素两个方面,研究学生概念学习、对班级环境的感知与学习策略之间的关系,结果表明,班级环境的情感因素会影响学生深层学习策略的使用,而认知因素和情感因素会共同影响定性概念学习与深层学习策略的关系(Dart 等, 2000)。

国外对班级环境的影响的结果提示, 班级环境不管是对学生的学习成就还是学校适应都有着重要的作用。但从班级环境的角度来研究学生的情绪健康问题的较少。而我国的中学生处于相对比较固定的班级环境中, 班级环境对学生学校适应的影响相比国外更显得重要(江光荣, 2001)。

#### 2.3.4.2 国内对班级社会心理环境的相关研究

江光荣(2001)从社会生态学的角度, 以 Moos 的环境结构模型为依据, 揭示了班级环境是一个多维度的结构, 这一结构包括师生关系、同学关系、秩序和纪律、竞争, 以及学习负担 5 个维度。他运用多水平分析方法, 结果显示无论是个体分析水平还是在班级分析水平, 班级环境与学生发展诸变量之间有相当肯定的关联。在班级平均水平上, 班级环境与学生变量的关联尤为密切。对于学生的生活满意感和焦虑两个变量, 学生个人对班级环境的知觉可以解释其变异量的 20%以上, 而学生对班级环境的知觉可以解释班级之间变异的 80%左右。在个体水平, 班级环境是其发展和适应的重要预测源, 而在班级水平, 班级环境是全班学生平均适应和发展状况最重要的预测源。班级环境对于学生发展和适应状况, 具有举足轻重的作用。

江光荣(2001)这一对班级环境的研究, 特别是对班级环境研究工具的编制, 给后来的研究者提供了很多便利。许多研究者采用了《我的班级》作为研究班级社会心理环境的研究工具, 得出了一些相关的结论归纳如下:

在班级环境与学生发展的关系方面: 李静(2005)对初中生的班级环境与学业求助行为的影响研究发现, 初中生班级环境中, 师生关系总体上令人满意, 同学关系比较好。大多数班级都强调秩序和纪律, 班级气氛是安定、有序的, 且同学之间竞争激烈。班级环境与学业求助行为显著相关。协方差结果模型分析显示, 班级环境直接影响学业求助行为。刘跃雄(2006)研究班级环境小学高年级学生(小学五年级、六年级)和初中生的班级环境对学习动机的影响, 结果显示, 班级中的师生关系对学生的主导学习动机成分和成绩接近目标产生显著的正向影响作用, 对成功运气归因和失败能力归因产生显著负向的影响作用。同学关系对学生的学习目标、学习自我效能、追求成功动机、成功努力归因、成功能力归因方式的影响是显著积极的, 对成绩回避目标、避免失败动机、成功运气归因、失败能力归因和失败难度归因方式的影响是显著负向的。班级中的竞争环境对学生的主导学习动机成分、成绩接近目标和成功能力归因方式均产生显著的正向影响。学习负担对主导学习动机成分的影响均不显著, 但对成绩回避目标、避免失败动机、成功能力归因、成功难度归因、

失败运气归因和失败难度归因有显著的正向影响。秩序纪律只对成功难度归因有显著的负向影响,而对其他学习动机成分的影响均不显著。田友谊(2004)用质的研究方法,论证了中小学班级环境与学生创造力培养的关系。着重说明了班级社会心理环境中的师生关系。主要从人际环境、组织环境和情感环境三方面论述班级社会心理环境对学生创造力的影响。其中人际环境包括班主任领导方式、师生关系、同伴关系;而组织环境主要是指班级的氣氛;情感环境涉及教师的态度、教师的期望、教师的课堂行为和教师的教学方法。孙亚红(2005)研究了中小学班级环境与学生学业效能感、学业成绩的关系。通过对《我的班级》问卷聚类分析,得出中小学班级环境可以分为3类,即团结向上型、一般型和问题型。从总体上看,中小学班级环境具有人际关系(包括师生关系和同学关系)良好、秩序纪律和竞争气氛较高,学习负担中等等特点。学生性别、学生所在年级、学生的学业成绩、学生是否为班干部以及学生是否在过去的1年里当选过三好学生等因素对学生所知觉到的班级环境都有显著影响。除班级环境的竞争维度以外的其他班级环境和学业效能感的6个维度能预测学生学业成绩20.0%-29.9%的变异量。班级环境和学生的学业效能感是学生学业成绩的有效预测源。

在班级环境与学生的适应的关系方面:邓晓敏(2005)对班级环境对初中生的复原力的关系进行研究,得出班级环境的五个维度跟复原力之间有不同程度的关联:在学生个体层次上,同学关系越好,学生复原力的各个方面都越强;学习负担越轻、相互之间的竞争越激烈,学生越能自信和积极地认知,越是具有良好的自我调节能力;在班级层次上,学生群体的学习负担越重,其复原力各方面的水平越低;班级的秩序纪律越好,学生群体的自我调节能力越强。

另一方面,国内也有学者对班级环境的维度进行重新的构建。郭伯良等人(2004)由Chang根据Moos和Leary的理论并参照MCI(My Class Inventory)和QTI(Questionnaire of Teacher Interaction)问卷等编制了班级气氛问卷。该量表测试的班级环境变量包括老师关爱、同学关系、训诫、秩序纪律四个方面。他进一步使用多水平分析技术研究班级环境对儿童受害和同伴接受、学习成绩关系的影响。研究表明,儿童受害状况对学习成绩和同伴接受有不利影响,这种影响作用受班级环境的影响。其中,班级环境中的同学关系能够加强受害和学习成绩之间的负向作用,班级的秩序纪律能够减弱受害对学习成绩的负向作用。

综观上述国内外对班级环境的相关研究,我们不难发现:国外的研究较前沿,

而且所涉及班级环境的研究领域较宽。而国内对班级环境的研究更多关注班级环境对学习方面的影响,涉及学生个人全面发展与学生的身心健康的研究较少,特别是对班级环境与中学生抑郁的关系影响是没有的。另一方面,对班级环境的研究工具也趋于单一,大多数研究者直接使用《我的班级》问卷作为研究班级社会心理环境的研究工具,仅有郭伯良(2004)编制了班级气氛问卷。当然,从另一个侧面也论证了《我的班级》问卷在研究班级的社会心理环境中具有良好的信度、效度。因此,这也为本研究选用《我的班级》问卷作为研究工具提供了依据。

## 2.4 以往研究的局限及本研究的思考

以往对中学生抑郁问题的研究在很多方面都存在局限,本研究将针对现存的问题,从理论研究、研究范式、测量方法和统计方法上作比较全面的改进与探索。

### 2.4.1 理论研究

对抑郁的研究大多局限于某一方面对抑郁的影响,或者是随便把可能影响抑郁的因素都归入研究的范畴,最后相关或回归分析来说明几个变量与抑郁之间的作用,而这些自变量本身可能存在较高的相关,或是概念本身就存在较高的相似性,如自尊与一般自我效能感就是两个较相近的概念,同时使用两者来研究对抑郁的影响,这样研究的结果很可能就存在共线性问题。本研究将引入“核心自我评价”这一更高层次的概念来整合自尊、一般自我效能感、神经质和心理控制源这4个概念。

### 2.4.2 研究范式

以往对中学生抑郁的没有统一范式,没有把它纳入中学生的生活情境中去考虑抑郁问题。现有的研究几乎较少考虑班级环境对中学生抑郁的影响。而社会生态学的研究观点,是要求把人纳入所生活的情境中,从个人因素与环境因素综合考虑。本研究把中学生的抑郁与他们的个人因素(核心自我评价)和所处的环境(班级环境)紧密结合在一起,运用社会生态学的观点来研究中学生的抑郁问题。

### 2.4.3 测量方法

以往的研究测量所采用的数据收集方式大多是通过纸质问卷收回,研究者再把被试的回答选项录入到电脑相关数据库管理软件中。这样很可能因研究者的“转录”误差而影响数据的准确性。并且研究者所采用的纸质问卷大多采用多量表设计,几个量表的呈现顺序是由研究者随意安排的,量表呈现的先后顺序问题是否会影响测量的信、效度,这一问题也一直被研究者忽略。此外,几乎所有的研究者对于乱选

乱答的问卷根本就束手无策。纸质问卷调查存在的这些弊端早已凸现,但因各方面的原因已成为研究者默认的“潜规则”,至今少有人去考虑解决方法。而本研究利用计算机编程,网络化调查技术,整个问卷调查过程实现了无纸化操作,省钱,省时,省力,而且避免了纸质问卷的调查方式存在的种种弊端,有效地提高了调查的信度与效度。详细的说明将在第3章的介绍。

#### 2.4.4 统计方法

##### (1) 数据的多层问题

在班级环境研究的传统中,数据的嵌套性质曾经是一个令研究者困扰的问题(Fraser, 1986; 1994)。当学生在回答有关班级环境问题时,是对他(她)们所在的班级的环境作出反应。如果我们只是对这种班级环境做描述性研究,这时应该用班级均值为分析单位,而如果是想了解班级环境与某一分析水平的变量——譬如学生抑郁——之间的关系时,就面临着分析单位的选择问题。当我们用学生个人为分析单位,忽略学生班级身份,会导致两种问题:(1)这时我们不再是用“班级均值”为班级环境的测量,而用“学生个人知觉”为班级环境的测量,这样得到的班级环境与学生变量的关系,也用班级均值为分析单位得到的关系在逻辑上性质是不同的。

(2)这样的分析忽视了“班级身份”对班级环境与学生变量间的影响,实际是把班级之间存在学生变量均值的差异歪曲成班级环境对学生变量的效应。而真实的情况可能是这种班级均值的差异系由另外的原因造成的。这就会导致对估计标准错误的低估,并增加了 $\alpha$ 错误的机会。而如果用班级为分析单位,分析以“班级均值”为单位的班级环境与同样以班级均值为单位的学生变量的关系,则要付出损失学生在班级内个别差异的信息的代价(江光荣, 2001)。

近年来“多层线性模型”(Hierarchical Linear Model, HLM)的分析方法的出现,为这个问题提供了很好的解决方法。这种分析方法不仅较好地处理了上述数据嵌套的问题,而且它允许在不同的分析水平引入不同的预测变量,从而可以处理更复杂的模型。本研究在处理学生变量(抑郁与核心自我评价)跟班级环境的关系时也将采用多层线性模型的分析方法。

##### (2) 中介效应的检验

以往研究对中介变量的检验手段单一、传统,容易出差统计上的 $\alpha$ 错误。国内对中介变量的研究很少,而且一般文章只是做定性分析,说说中介变量而已;有些虽然做了统计分析,但没有中介变量分析(温忠麟等, 2004)。只有少数几篇做了涉

及中介变量的统计分析，都使用了结构方程分析，但对中介效应的分析还是有点粗略，对中介变量的检验都直接查看影响路径的 T 值，其检验假设是：如果变量 A 对变量 B 的路径系数是显著的，并且变量 B 对变量 C 的路径是显著，那么变量 B 即为变量 A 影响变量 C 的中介变量。这种中介变量的检验方式极易出现统计上的  $\alpha$  错误。而本研究结合了温忠麟等人（2004）研究的中介变量检验程序，并且同时使用 Sobel 检验、Goodman I 检验、Goodman II 检验这三种检验方法来考虑变量的中介效应。此外，除了估计中介效应的大小外，还报告中介效应的相对大小（即中介效应占全部效应的比例）。

### （3）调节作用的分析

调节变量（moderator）和中介变量（mediator）是两个重要的统计概念，它们都与回归分析有关。相对于人们关注的自变量和因变量而言，调节变量和中介变量都是第三者，经常被人混淆。以往的研究主要存在两个比较严重的问题：（1）术语混用或换用，两个概念不加区分。例如，在描述同一个过程时，既使用调节过程的术语（interactwith），又使用中介过程的术语（mediating）（Davies & Cummings, 1995）。

（2）术语和概念不一致。如研究的是调节过程，却使用中介的术语（Ireys, 1994）。出现前面的任何一个问题都会使统计结果解释含糊不清，往往导致错误结论（温忠麟等，2005）。本研究将运用多层线性模型分析技术，可以有效地剖析变量的调节作用。

## 第3章 研究设计和方法

### 3.1 问题和研究假设

#### 3.1.1 研究问题

班级环境、核心自我评价和抑郁三者之间的关系是本研究重点关注的內容。从前面两个部分的论述可以推测：班级环境、核心自我评价与学生抑郁会有肯定的关联，且三者的关联程度会比较显著。但中学生抑郁受班级环境的不同维度影响的程度是有所区别的，甚至是以学生个体知觉的班级环境和班级水平的班级环境对中学生抑郁的影响也可能存在不同。另一方面核心自我评价对抑郁的影响关系也是较为显著的。

鉴于目前尚无人较全面地研究核心自我评价（个体）、班级环境（环境）与中学生抑郁的关系，所以，本研究运用社会生态学的研究方法对这三者的关系进行探讨，这在很大程度上还是一种探索性的研究。

以下是本研究要探讨的主要问题：

(1) 核心自我评价量表（翻译）在国内中学生群体是否适用？这个问题主要是探索核心自我评价量表的信度与效度。

(2) 核心自我评价、班级环境和抑郁三者之间的关系是怎样的？这个问题主要是探索核心自我评价在班级环境与抑郁的关系中是否起中介作用。核心自我评价对个体知觉的班级环境与班级水平的班级环境对抑郁的影响关系的中介作用是否一致。

(3) 核心自我评价影响抑郁，那么整个班级水平的班级环境是否对核心自我评价与抑郁之间关系起调节作用？研究这个问题目的是看班级水平的班级环境是否会调节核心自我评价对抑郁的影响。

#### 3.1.2 研究假设

在理论分析与前人研究的基础上，提出了本研究的基本假设：

- (1) 核心自我评价这一翻译的量表在中学生群体应用具有较高的信度与效度。
- (2) 核心自我评价在班级环境影响抑郁的关系中起着中介作用。
- (3) 班级环境对核心自我评价与抑郁间关系起着调节作用。

## 3.2 研究对象和方法

### 3.2.1 样本

本研究以福建省内，福州、泉州、三明、南平、漳州等地 6 所中学的学生为研究对象。研究中各概念和变量的测量均自这个对象人群中获得。

本研究有两个水平两种分析单位。一种分析单位是学生个体，另一处分析单位是班级。这两种分析单位属于两个水平，并且这两种水平呈现一种嵌套关系，即学生嵌套在班级水平之下。由于数据存在这二层级（水平）的结构，故对分析方法提出了特别的要求。本研究采用多层线性模型的分析方法（HLM）。

本研究有初测与正式研究两个样本，因此，样本的具体情况将在第 4 章的测量里详细说明。

### 3.2.2 研究工具

本研究分初测和正式测量两个阶段。在初测阶段，也就是量表的翻译与修订阶段，研究的工具包括翻译的一份国外量表（核心自我评价），以及根据研究的需要，选取了自尊量表、一般自我效能感量表、心理控制源量表、情绪稳定性量表和内控性量表等量表。在正式研究阶段，也就是研究核心自我评价、班级环境和抑郁三者之间关系阶段，选取了核心自我评价量表、我的班级问卷和抑郁量表。

因本研究中所涉及的量表较多，具体的研究工具介绍将在第 4 章的测量里详细说明。

### 3.2.3 施测程序

因本研究中采用无纸化问卷测量，有别于以往很多研究中一贯采用的纸质问卷测量，因此，在这里有必要对施测的程序作详细的说明。

以往纸质问卷的调查方式至少存在三个方面的弊端：一是由被试填写问卷再由主试收回，把被试的回答选项录入到电脑相关数据库管理软件中，可能因主试的“转录”误差而影响数据的准确性；二是无法获取被试回答问卷的“反应时”，造成很多乱选乱填的数据也被当成“有效数据”作研究；三是大多数研究都采用多量表作为研究工具，量表的呈现的先后顺序是否会对回答产生影响，这一问题一直以来都被研究者忽略。

计算机技术飞速发展的今天，无纸化办公已深入人心，并且在企业及政府部门的日常工作中得到很好的运用，中学生基本能掌握计算机的一般运用。鉴于以上纸

质问卷的不足以及现今良好的应用环境。本文研究者采用自己编写调查程序来实现对测量数据的收集工作。

首先,由研究者把调查问卷编写成程序(程序界面及部分源代码附后),程序采用 Browser/Server 的设计模式,asp.net 编程,使用 Access 及 SQL Server 2000 作后台数据库。然后,程序最终打包成安装文件,发放给各个学校心理健康教育老师,在服务器上安装,由各个学校心理健康教育老师统一组织学生分班到计算机教室进行在线测试。所有被试屏幕每次显示一个量表,量表显示的顺序随机,避免被试间答题相互影响,也避免在多量表测试中因固定量表顺序产生的疲劳效应及其它影响测试的无关因素。同时,程序会验证被试填写问卷的完整性,只有填写完该问卷的所有题项才可以继续下一步操作,继续填写下一份量表。此外,程序会自动记录被试填写每份问卷的操作时间,以此作为“反应时”,作为考察被试回答的有效性的参考,以此来避免像纸质问卷被试随意填写的现象。最后,等所有预选被试测试结束,由各个学校的心理健康教育老师把数据库发给研究者。

整个问卷调查过程实现了无纸化操作,省钱,省时,省力。同时也避免了一般纸质问卷“转录”数据的误差,避免了多量表的序列问题,记录了被试的“反应时”,有效地提高了调查的信度与效度。

#### 3.2.4 统计方法

本研究旨在探讨中学学校的班级环境对学生抑郁的影响,在处理数据时,要考察班级环境变量、核心自我评价变量和学生抑郁的关系。分析过程中首先对测量的工具进行了较全面的检验及修订,对学生的抑郁表现和班级环境因素进行一般的描述性统计,主要考察抑郁及核心自我评价变量在班级水平上的变异情况,然后分别建立相应的多层线性分析模型,用多层线性模型分析考察班级环境因素对核心自我评价及其与学生抑郁之间关系的影响情况。

考察班级环境对学生影响的研究中一直涉及到分析单位问题,即是以学生为测试分析的单位还是以班级为测试分析的单位。Murry (1938)的关于 alpha press 和 beta press 分类被 Stem 等人(1956)进一步推广,他们区分出个人独有的关于环境的知觉(private beta press)和群体成员共有的关于环境的知觉(consensual beta press),这两者尽管可能互不相同,但他们都与外在观察者的眼光。(alpha press)不同,在设计班级环境研究中重研究者必须决定他们的分析是仅仅包括学生个体的分数(private press)或者是包括一个自全班学生的知觉结果而来的一个综合分数(consensual press)。大量

的研究涉及到了选择分析单位的重要性和结果问题，郭伯良(2004)总结了以下几点原因：

(1) 有相同操作性定义的测量在不同的分析层面上可能有不同的解释和意义。

(2) 在一种分析单位层面上得到的关联关系结果在另外的分析层面上可能有不同数量关系或者关系的方向也可能不同。

(3) 使用一种分析单位(例如当班级是抽样单位时直接基于个体数据进行分析)可能就违背了统计检验中对观测结果独立性的要求，从而使统计检验结果有一定的问题。

(4) 不同的分析单位包括和涉及到不同的假设问题。例如在研究班级环境和学生抑郁结果间的关系时，如果使用个体作为分析单位，就是探讨在不考虑班级构成的情况下学生个体的抑郁和班级环境之间的关系，使用学生与班级平均数的离差分数作为分析单位涉及的是学生与其同班同学班级环境分数的差异量和他与班级抑郁平均数差异大小的关系，如果使用班级平均数作为分析单位，涉及到的就是班级抑郁平均数的关系是否随不同班级的平均班级环境分数而变化。

分析单位的问题一直是班级环境问题研究中首先要考虑到的问题，过去的研究中受制于统计分析技术而多采用把学生和班级分别当作分析单位而分别进行分析的方法，多水平技术的发展和运用使这种现状得到了比较合理的解决，已经有研究使用多水平数据分析技术处理测试班级环境的资料(Fraser,1998)。与以往研究中对班级环境各个变异的定义相同，本研究使用各班级环境因子的班级平均数作为每个班级环境变量的指标。在分析中既不是完全以学生为分析单位，也不是完全以班级为分析单位，而是同时考察不同分析单位变量之间的关系，即班级单位上的班级环境变量对学生单位上的核心自我评价变量和抑郁变异的影响。

就本研究的数据结构来说，同一班级学生的班级水平变量是完全相同的，在考察班级水平变量对学生水平变量的影响，或者对学生水平变异之间的关系的影晌时，使用普通回归分析方法也存在一定的问题。普通回归分析技术要求数据中自变量之间取任意不同值时，误差项之间互相独立，自变量的变化与误差项无关，但因为同一班级学生具有相同的班级环境因素，因此上述条件就不能满足，而使用多水平分析技术则能够很好地解决这样的研究问题(张雷，雷雳&郭伯良，2003)，Chang (2003)已经使用多层线性模型分析技术探讨了班级老师的管理方式对学生社会行为和同伴接受之间关系的作用。本研究中的分析就主要以多层线性模型分析为主，分析中首

先考察中学生抑郁在班级之间的变异情况，然后考察班级环境因素对中学生核心自我评价、抑郁的直接影响作用（中介检验），最后再考察班级环境因素对核心自我评价和抑郁之间关系的影响作用（调节检验）。具体的分析内容和所建立的模型如下：

(1) 核心自我评价量表、我的班级量表和抑郁量表的信度、效度分析。其中核心自我评价量表进行了项目区分度、内部一致性信度、结构效度、交叉效度和汇聚效度等方面的分析，我的班级量表进行了内部一致性信度、结构效度分析。

(2) 班级环境对中学生核心自我评价和抑郁的影响——核心自我评价中介作用  
与以往分别考察班级环境对核心自我评价和学生抑郁的影响不同，本研究将使用多层线性模型分析技术分别考察班级水平及个体水平的环境变量、核心自我评价和学生抑郁之间的关系。班级水平具体的分析思路如图 3-1 所示。然后通过三个中介效应的检验程序检验核心自我评价的中介作用。

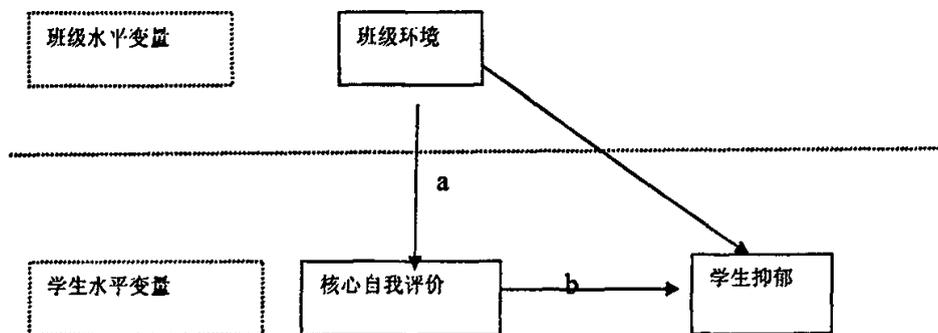


图 3-1 考察班级环境、核心自我评价和学生抑郁间关系的多水平路径分析图

Figure 3-1 The diagram of multi-level path analysis of the relationship among classroom environment, core self-evaluation and depression

图 3-1 中的  $a$  是班级环境对核心自我评价的影响作用， $b$  是核心自我评价对学生抑郁的影响作用。 $axb$  是核心自我评价在班级环境和学生抑郁之间的中介(mediating)作用，即班级环境对核心自我评价影响作用和核心自我评价对学生抑郁影响作用之乘积(Krull, MacKinnon, 1999, 2001)。

(3) 班级环境对中学生核心自我评价与抑郁间关系的影响——班级环境调节作用分析

采用多层线性模型(HLM)的分析方法。在本研究中，只涉及两个水平(二层级)：第一层级的分析单位是学生个体，第二层级的分析单位是班级。基本分析逻辑是，以每一个学生的抑郁变量为第一层级的因变量，以学生的核心自我评价为第一

层级的预测变量，以班级“平均知觉”的班级环境为预测变量，以学生的核心自我评价为第二层的因变量，进行二层级多元线性回归分析。以此检验班级水平的班级环境五个维度对核心自我评价影响的调节作用是否显著。

具体的分析模型示意图如下(图 3 - 2)：

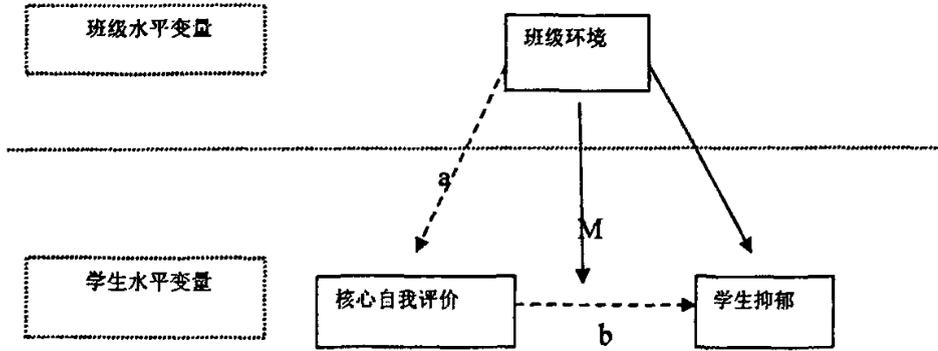


图 3-2 包含班级环境调节作用的班级环境、核心自我评价和学生抑郁间关系的多水平路径分析

图

Figure 3-2 The diagram multi-level path analysis of the relationship among classroom environment, core self-evaluation and depression while classroom environment is a moderator

图 3-2 中的 M 是调节(moderating)作用，即班级环境对核心自我评价和学生抑郁之间关系的影响作用。分析中将使用多水平路径分析考察班级环境的调节作用(Krull, MacKinnon, 1999, 2001; 温忠麟, 侯杰泰, 马什赫伯特, 2004, 2003)。

### 3.2.5 数据处理

本研究采用 SQL server 2005 的 SQL 语句进行数据储存及提取，运用 SPSS12.0、LISREL8.7 和 HLM 6.02 软件进行所有的统计分析。

## 第4章 测量

### 4.1 核心自我评价量表的修订及预测

#### 4.1.1 样本

选取样本对象为福建省内，福州、泉州、三明、南平、漳州等地中学学生。本研究为多阶段设计，用到的各个被试样本，分述如下。

被试样本 1, 该样本用作结构验证。回收问卷 656 份, 选高二、初二两个年级各 7 个班级, 其中高二年级共有 368 人, 初二年级共有 288, 男生人数 297, 女生人数 359, 年龄为  $15.50 \pm 1.30$ 。

邀请 5 名心理学专业的研究生填写该问卷, 记录下认真填写该问卷所需时间, 设为该写该问卷所需花费的时少时间。核心自我评价量表的平均测试时间为 36 秒。然后从样本 1 中删除填写时间低于此最少填写时间的数据。删除无效问卷份, 得到有效问卷 598 份, 高二年级人 360, 初二年级 238 人, 男生人数 251, 女生人数 347, 年龄为  $15.58 \pm 1.29$ 。

被试样本 2, 该样本用作效标验证。回收问卷 150 份, 初一年级, 男生人数 108, 女生数 41, 年龄  $14.09 \pm 0.58$ 。主要用来做量表的效标验证。

邀请 5 名心理学专业的研究生填写该问卷, 记录下认真填写该问卷所需时间, 设为该写该问卷所需花费的时少时间。核心自我评价量表的平均测试时间为 36 秒。然后从样本 2 中删除填写时间低于此最少填写时间的数据。删除无效数据 29 人, 得到有效数据 121 人, 男生人数为 81, 女生数为 40, 年龄  $14.09 \pm 0.621$ 。

#### 4.1.2 工具

##### 4.1.2.1 核心自我评价量表

修订 Judge 等编制的英文版核心自我评价量表 (Core Self-Evaluations Scale, 简称 CSES)。具体翻译、修订过程如下: 先由 3 名心理学研究生将问卷独立翻译成中文, 讨论暂定中文稿。然后, 请有英文专业背景的心理研究生和一名外语系副教授分别独立将问卷进行回译, 并根据回译结果再次对问卷进行修改。请 3 名来自不同学校的中学心理健康教育专职老师 (男性 1 人, 女性 2 人) 实际填写问卷, 并对他们进行访谈, 确认对项目的理解不存在歧义。项目采用 Likert5 点记分, 分别表示“完全不同意”、“不同意”、“不能确定”、“同意”及“完全同意”。问卷共包含 12 个项目 (附录中)。

#### 4.1.2.2 自尊量表

采用 Rosenberg 编制的自尊量表 (SES)。这个量表包含 10 个题目, 是一个对个人总体自尊状况的自我报告测量工具, 采用 1-4 点评分, 从“1”代表“完全不同意”到“4”代表“完全同意”。在自尊量表 SES 中, 第 8 项(我希望我能为自己赢得更多尊重)在原量表中注明应为反向计分, 但是很多研究都表明, 对于中文版自尊量表的这个题目, 被试很难正确理解虚拟语气的含义, 因此建议正向计分。故第 8 项在本研究中为正向计分。SES 量表的中文版在本研究中的内部一致性系数为 0.79。

#### 4.1.2.3 一般自我效能量表

采用张建新等修订的一般自我效能量表中文版。量表共 10 题, 采用 1-4 点评分。在本研究中的内部一致性系数为 0.78。

#### 4.1.2.4 心理控制源量表

采用王登峰修订的罗特心理控制源量表。量表每项各有两个句子供选择, 一个为外控, 一个为内控, 要求被试在每一项中选择一个自己更相信的句子。选中外控方向的句子记 1 分, 否则记 0 分。量表共 23 题, 有 19 个计分项。量表的分半信度和内部一致性信度分别为 0.78 和 0.81, 间隔三周后的重测信度为 0.94。在本研究中的内部一致性系数为 0.62。

#### 4.1.2.5 情绪稳定性量表

采用陈仲庚修订的艾森克人格问卷(少年式)中的神经质维度进行测量。问卷题目数为 18 个, 要求被试根据自己的个人情况针对每个题目选择“是”或者“否”, 选择“是”记 1 分, 选择“否”记 0 分。高分表示高神经质, 低分表示低神经质。艾森克人格问卷中文版在国内得到了广泛应用, 具有较好的信度和效度。在本研究中的内部一致性系数为 0.85。

#### 4.1.2.6 内控性量表

采用 Levenson 编制的内控性、有势力的他人及机遇量表中的内控性这一维度。该维度的题目数为 8 个, 采用-3(很不同意)至+3(很同意)计分, 计算总分时加上 24 分以抵消负分, 因此, 该量表的分值范围是 0-48。量表的分半信度和内部一致性信度分别为 0.64 和 0.62, 间隔一周后的重测信度为 0.60。在本研究中的内部一致性系数为 0.61。

### 4.1.3 施测程序

已在第 3 部分的研究设计里作详细说明。

在这里,本研究也考察了加入被试填写问卷“反应时”这一变量后,对问卷的信度的影响。

#### 4.1.4 统计分析

参见本研究第3部分研究设计和方法说明。这该部分,主要包括:信度分析、相关分析、探索性因素分析和验证性因素分析、交叉效度分析和汇聚效度分析。

#### 4.1.5 结果

##### 4.1.5.1 项目的区分度

以每个项目和量表总分之间的相关系数作为项目区分度指标,结果见表1。

表 4-1 项目区分度  
Table 4-1 Item discrimination

项目	与总分的相关系	与总分的相关系
	数	数(删除后)
A1	0.447	0.459
A2	0.514	0.551
A3	0.525	0.516
A4	0.634	0.656
A5	0.522	0.539
A6	0.477	0.501
A7	0.533	0.578
A8	0.653	0.651
A9	0.495	0.483
A10	0.599	0.605
A11	0.531	0.543
A12	0.653	0.668

由表 4-1 可见,所有量表项目都具有很好的区分度,与量表总分的相关都极显著 ( $p < 0.001$ )。删除无效问卷后,除项目 A3、A8 和 A9 降低极少的系数,其它各个题目的区分度都有较明显的提高。除项目 A1 和 A9 之外,其它项目与量表总分的相关系数均在 0.50 以上。

##### 4.1.5.2 探索性因素的结果

把样本一删除无效问卷剩下的 598 份随机对半分成两份数据,择取其中一份作

探索性因素分析，另一半作验证性因素分析。

299 份有效样本的 KMO 值为 0.859，Bartlett 检验的显著性水平为 0.000，说明该样本数据可用于进行探索性因素分析。

采用主成分分析法抽取因素，特征根大于 1 的因素有 2 个，累计方差解释量为 43.370%。但第 2 个因素的特征根比较接近于 1 (特征根 1.256)，并且从碎石图可见，第 2 个因素及以后的因素特征根呈平缓下降趋势 (见图 4-1)。

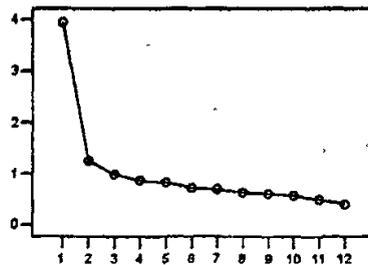


图 4-1 核心自我评价量表 12 个项目的因素分析碎石图

Figure 4-1 The factor analysis scree plot of 12 items of Core Self-evaluation Scale

因素分析的项目负荷值如表 4-2 所示:

表 4-2 12 个项目的因素负荷  
Table 4-2 Factor loadings of 12 items

项目	因素 1	因素 2
A12	.692	-.321
A4	.671	-.253
A8	.624	-.328
A7	.606	.295
A10	.594	-.209
A3	.573	.405
A11	.567	.229
A5	.553	.349
A2	.524	-.395
A9	.504	.263
A6	.481	-.289
A1	.443	.452

从表 4-2 各个项目的因素负荷来看，项目 A1 同时在 2 个因素上具有相近的负荷

值 $\left(\frac{a_1^2 - a_2^2}{h^2} \leq 0.25\right)$ ，其他项目在第1因素上均有较高的因素负荷。我们尝试删除项目 A1 再进行探索性因素分析，结果抽取了2个特征根大于1的因素（第2因素的特征根为1.188），第1因素的方差解释量也有所提高。此时，项目 A9 的因素负荷小于0.5且在2个因素上都有相近的负荷值（判断负荷值接近的标准见 A3），因此我们尝试删除项目 A9 再次进行探索性因素分析。按照项目在因素负荷小于0.5及在另一因素上是否有相近的负荷值这一标准，我们依次再删除了 A5、A3 两个项目。结果只抽取了1个特征根大于1的因素，方差解释量为39.402%。剩余8个项目的因素负荷如表3所示。

表 4-3 8 个项目在第 1 因素上的因素负荷  
Table 4-3 Factor loadings of 8 items on the first factor

项目	因素 1
A2	.590
A4	.711
A6	.524
A7	.563
A8	.681
A10	.624
A11	.528
A12	.758

#### 4.1.5.3 验证性分析结果

根据探索性因素分析的结果，我们采用 Lisrel 8.7 软件对样本 1 的另一半，即 299 份问卷进行验证性因素分析，以极大似然估计法（Maximum likelihood estimation）检验模型的拟合程度。

模型一是单因素模型，即该问卷的 12 个项目负荷在单一的因素上。另外，我们依据核心自我评价理论（Judge, Amir, Erez, et al., 2003）和探索性因素分析的结果，提出了一些可能的替代性模型：模型二是二因素模型，其中项目 A1、A3、A5、A9 负荷在 1 个因素上，而其他项目则在另一因素上；模型三是一阶四因素二阶一因素模型，即 12 个项目负荷在 4 个因素上，4 因素又构成一个高阶因素；模型四是单因素模型，但只有删除项目 A1、A3、A5、A9 后的 8 个项目负荷在单一因素上。

本研究采用 SEM 对模型分析的指标作为评价整体拟合度的指标。如，卡方( $\chi^2$ )、

P值(概率水平)、拟合优度指数(GFI)、比较拟合指数(CFI)、非正态拟合指数(NNFI), 增长性拟合指数(IFI), RMSEA等指标。在这些指标中, 卡方( $\chi^2$ )的检验, 有一个直接与卡方相联系的粗略常规, 即如果卡方值与自由度之比小于 2, 则可以认为模型拟合较好, 若二者之比大于 3 则表明整体拟合不太好(郭志刚, 2001); GFI、AGFI、NFI、NNFI、CFI、IFI 的取值均在 0-1 之间, 越接近 1 表示整体模型拟合越好, 一般要求它们的值大于 0.90; 至于 RMSEA, 一般认可的标准是低于 0.08。具体拟合结果如下表 4-4。

表 4-4 核心自我评价模型的拟合指数

Table 4-4 Fit indexes of the model of core self-evaluation

模型	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	NNFI	CFI	IFI
模型一	170.71	54	3.161	0.085	0.91	0.87	0.89	0.91	0.93	0.93
模型二	170.71	53	3.220	0.075	0.93	0.89	0.91	0.93	0.94	0.94
模型三	166.36	50	3.327	0.088	0.91	0.87	0.90	0.91	0.93	0.93
模型四	49.34	20	2.467	0.070	0.96	0.93	0.94	0.95	0.97	0.97

进行模型比较时, 应该综合考察模型的拟合指数。当几个模型的拟合指数相近时, 越简约的模型越好 (Bollen, 1989)。从表 4 验证性因素分析的结果来看, 模型二和模型三的拟合指数与模型一的拟合指数基本一致, 但从拟合指数的各个指标综合来考虑, 模型二要优于模型一和模型三; 模型四只有 8 个项目, 且整个模型的拟合指数要明显优于其它模型。因此, 我们选择模型四作为核心自我评价量表的最终模型。图 4-2 是模型四的标准化路径图解。

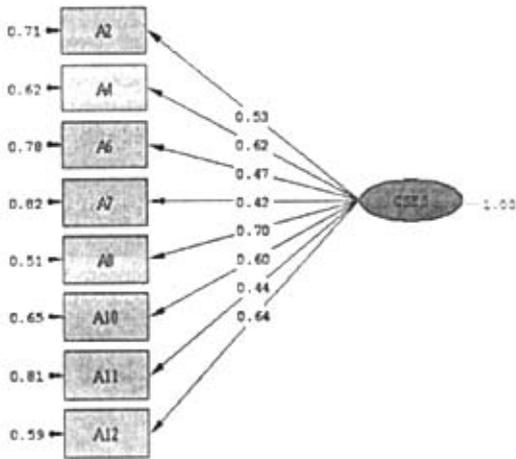


图 4-2 8 项目问卷的验证性因素分析标准化路径图

Figure 4-2 Standardized path diagram of confirmatory factor analysis of 8 items scale

#### 4.1.5.4 问卷的信度检验

对问卷进行了内部一致性信度检验，结果表明该问卷的克隆巴赫  $\alpha$  系数为 0.779，分半信度为 0.769，说明该问卷具有较好的内部一致性信度。

#### 4.1.5.5 交叉效度分析

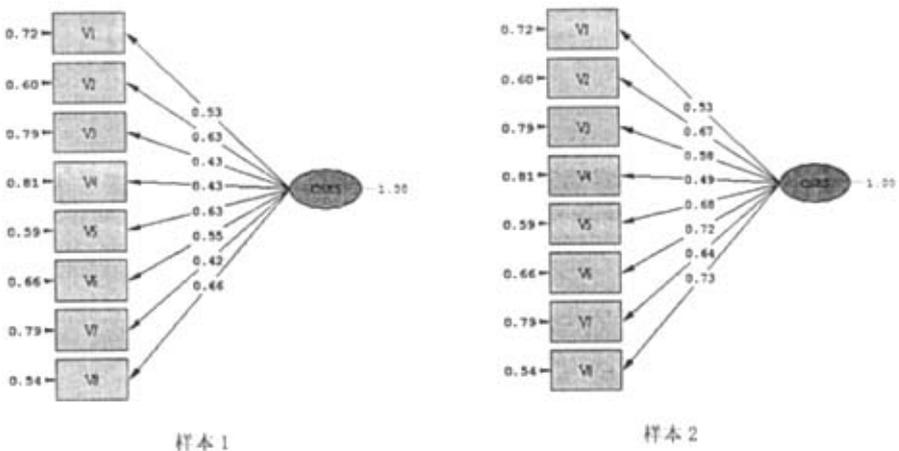


图 4-3 核心自我评价量表交叉效度验证分析负荷图

Figure 4-3 Loading diagram of cross validation test of Core Self-evaluation Scale

为检验核心自我评价量表具有跨样本的有效性,采用结构方程模式来评估理论模型对不同样本数据的拟合程度。根据数据的特征,采用极大似然估计法(Maximum likelihood estimation)对模型进行拟合估计。两个样本的验证性因子负荷见图4-3,主要拟合指标为 $\chi^2/df=3.196$ 、 $p=0.000$ 、 $GFI=0.97$ 、 $NFI=0.93$ 、 $NNFI=0.95$ 、 $CFI=0.95$ 、 $IFI=0.95$ 、 $RMSEA=0.078$ 。从因子负荷模式和模型拟合指标来看,该模型对数据拟合是合理的。即核心自我评价量表具有跨样本的有效性。

#### 4.1.5.6 汇聚效度分析

汇聚效度是检验核心自我评价是否与性质相近的概念间具有显著的正相关。因核心自我评价是由自尊、一般自我效能感、心理控制源、神经质这四个概念发展而来(Judge, 1997)。因此核心自我评价量表应该与这四个量表之间存在正相关。相关检验显示(表4-6),核心自我评价与一般自我效能感、自尊和内控性之间呈现较高的正相关( $p<0.01$ ),与心理控制源的外控性和情绪稳定性(神经质)之间呈现较高的负相关( $p<0.01$ ),说明本研究核心自我评价与这些性质接近的构念之间具有较高的相容性。

表 4-5 核心自我评价及各效标变量的平均数和标准差

Table 4-5 Mean and standard deviation of CSES and its evaluative standards

	核心自我评价	自尊	一般自我效能	心理控制源	情绪稳定性	内控性
<i>M</i>	28.00	29.89	28.86	6.21	8.45	34.99
<i>SD</i>	5.75	4.45	4.52	2.97	4.62	5.38

表 4-6 核心自我评价与各效标变量之间的 Pearson 相关矩阵

Table 4-6 Pearson correlation matrix between CSES and its evaluative standards

	1	2	3	4	5	6
1. 核心自我评价	—					
2. 心理控制源	-0.31**	—				
3. 一般自我效能感	0.39**	-0.03	—			
4. 自尊	0.65**	-0.17	0.42**	—		
5. 情绪稳定性	-0.62**	0.29**	-0.28**	-0.38**	—	
6. 内控性	0.39**	0.28**	0.48**	0.35**	-0.19*	—

注: \*表示在 0.05 水平上显著, \*\*表示在 0.01 水平上显著。

## 4.2 正式测量工具的检验

### 4.2.1 样本

本研究以福建省初中、高中学生为研究对象。研究中各概念和变量的测量均来自这个对象人群中获得。

本研究有两个水平三种分析单位。一种分析单位是学生个体，另一种分析单位是班级。这两种分析单位属于两个水平，班级是一个水平，学生是另一个水平。这两个水平呈现一种嵌套关系，即学生嵌套在班级水平之下。由于数据存在这二层级(水平)的结构，故对分析方法提出了特别的要求。本研究采用多层线性模型的分析方法(HLM)。

样本包括福州市、三明市、南平市、泉州市、漳州市 6 所中学的初一、初二、初三、高一和高二年级，共 69 个教学班。在个体分析水平，共有 3634 名学生。

删除无效问卷，实得有效问卷 3134。其中初一年级 17 个班，初二年级 15 个班，初三年级 8 个班，高一年级 16 个班，高二年级 13 个班。其中女生占 62.9%。

### 4.2.2 工具

#### 4.2.2.1 核心自我评价量表 (CSES)

采用本文研者修订 Judge 等编制的核心自我评价量表 (Core Self-Evaluations Scale, 简称 CSES)。经过初测的翻译及信度、效度检验，最终保留 8 道题目作为正式测试量表。项目保留原作者 Likert5 点记分方式，分别表示“完全不同意”、“不同意”、“不能确定”、“同意”及“完全同意”。在初测中，该问卷的克隆巴赫  $\alpha$  系数为 0.779，分半信度为 0.769。

#### 4.2.2.2 我的班级问卷

采用江光荣(2001)编制的《我的班级问卷》，共有 38 个项目，分为师生关系、同学关系、秩序和纪律、竞争和学习负担 5 个维度。原问卷要求被试在一个 5 点 Likert 量表上做出反应，从“从不如此”到“总是如此”依次记 0-4 分。《我的班级问卷》的原作者分别以个体和班级为分析单位，对该问卷 5 个维度的内部一致性系数 (Cronbach's  $\alpha$  系数) 分别进行了计算。当以个体为分析单位时，各维度的克隆巴赫  $\alpha$  系数在 0.79-0.93 之间；当以班级为分析单位时，各维度的克隆巴赫  $\alpha$  系数则在 0.92-0.98 之间。

#### 4.2.2.3 流调中心用抑郁量表

本研究选用了流调中心用抑郁量表(CES-D, Radloff, 1977)。这个量表是专门为评价当前抑郁症状的频度而设计的, 着重于抑郁情感或心境。该量表共有20个项目, 是一种自我报告式的测量工具。从0-3计分, 总分范围为0-60。CES-D与BDI、SDS相关显著, 但更适用于一般人群调查而不是病人, 因为它评价抑郁心情而不是整个抑郁症候群(汪向东, 1999)。本研究中其克隆巴赫 $\alpha$ 系数为0.87。

#### 4.2.3 施测程序

已在第3部分的研究设计里作详细说明。

学生答完所有测量题目所用时间约为20-30分钟。问卷调查在2006年11-12月份进行。

#### 4.2.4 统计分析

参见本研究第3部分研究设计和方法说明。

#### 4.2.5 结果

因流调中心用抑郁量表已开发很久(1977), 已得到广泛的使用, 其信度、效度都得到认同。在本研究中, 就不对该量表进行信度、效度的检验。以下只对《核心自我评价》和《我的班级》问卷的信度、效度进行检验。

##### 4.2.5.1 《核心自我评价》量表的检验

因在初测中, 已对核心自我评价量表的信度、效度作了比较全面的检验。结果显示核心自我评价量表的各方面信效、效度都较好。在此, 我们仅对该量表的内部一致性系数(Cronbach's  $\alpha$ )及结构效度再作一下检验。

##### (1) 《核心自我评价》量表的信度

对《核心自我评价》问卷的内部一致性系数(Cronbach's  $\alpha$ )进行检验, 分别计算其在学生样本及班主任样本中的信度, 以了解这两个群体测量是否都是可靠的。计算结果见4-7:

表4-7 《核心自我评价》量表的内部一致性信度及分半信度

Table 4-7 Consistency reliability and split-half reliability of Core

Self-evaluation Scale	
信度	系数
Cronbach 系数 ( $\alpha$ )	0.78
分半信度	0.79

从表 4-7 可以看出, 该问卷具有较好的内部一致性信度。

#### (2) 《核心自我评价》量表的效度

对《核心自我评价》量表做结构效度的检验。

表 4-8 《核心自我评价》量表验证性因素分析结果指标

Table 4-8 Indexes of the result of confirmatory factor analysis of Core Self-evaluation Scale

指标	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	NNFI	CFI	IFI
	55.32	20	2.77	0.075	0.96	0.93	0.95	0.95	0.96	0.96

表 4-8 结果显示, 模型的各个指标都较好。因此, 该问卷的结构效度较好。

#### 4.2.5.2 《我的班级》问卷的检验

##### (1) 《我的班级》问卷的信度

对《我的班级》问卷的 5 个维度分别计算了内部一致性系数(Cronbach's  $\alpha$ )。计算在学生水平和班级水平分别进行, 以了解这两个水平的测量是否都是可靠的。计算结果见表 4-9

表 4-9 《我的班级》问卷的内部一致性信度

Table 4-9 Consistency reliability of My Class Scale

维度	条目数	Cronbach 系数 ( $\alpha$ )	
		个体水平 (n=3134)	班级水平 (n=69)
师生关系	8	0.93	0.98
同学关系	8	0.76	0.85
秩序和纪律	8	0.85	0.96
竞争	7	0.81	0.91
学习负担	7	0.70	0.73

从表 4-9 可以看出, 《我的班级》问卷各维度的信度在以个体为分析单位时, 各维度  $\alpha$  系数在 0.70~0.93 之间; 以班级为分析单位时, 各维度的克隆巴赫  $\alpha$  系数在 0.73~0.98 之间。按照通行的可接受标准(Kaplan, Saccuzzo, 1997), 当信度在 0.70~0.80 时, 量表可以满足研究的要求。无论是以个体为分析单位还是以班级为分析单位, 《我的班级》问卷的信度都充分满足研究的要求。

##### (2) 《我的班级》问卷的效度

对《我的班级》问卷做了两项效度检验。其一是检查其结构效度，其二是检查其对不同班级的区分能力。

该问卷的原作者（江光荣，2001）仅对《我的班级》问卷进行探索性因素分析，以探索因素分析的因子负荷值（>0.3）来说明量表的结构效度。从理论上讲，这种方式无法得知整份问卷的结构是否良好。相对来说，用验证性因素分析可以更好地通过拟合指数估计整份问卷结构效度。结果如表 4-10。

表 4-10 《我的班级》问卷验证性因素分析结果指标

Table 4-10 Indexes of the result of confirmatory factor analysis of My Class Scale

指标	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	NNFI	CFI	IFI
	1339.99	655	2.05	0.057	0.82	0.80	0.93	0.96	0.97	0.97

结果显示，除 GFI，AGFI 两个指标低于好模型标准之外，其它的几个指标都较好。可以认为该模型整体的拟合较好。因此，该问卷的结构效度是可以接受的。

除上述的理论结构的检查外，《我的班级》问卷是否能将不同的班级的差异作出有效的鉴别，也是一个重要的问题。因此，须对问卷的区分能力进行检验。用方差分析(analysis of variances)的概念来表达，就是组间方差应该大于组内方差。故用班级为分组变量，对 5 个维度做单因素方差分析。所得的结果如表 4-11。

表 4-11 《我的班级》问卷的区分能力——5 个维度的方差分析结果

Table 4-11 Results of analysis of variance of 5 components of my class

维度	方差来源	方差	df	均值	F	Sig.	$\omega^2$
G1	组间	32974.633	68	484.921	8.456	.000	13.9%
	组内	175775.941	3065	57.349			
	总方差	208750.575	3133				
G2	组间	11946.423	68	175.683	5.682	.000	9.2%
	组内	94766.397	3065	30.919			
	总方差	106712.821	3133				
G3	组间	25467.625	68	374.524	11.437	.000	18.5%
	组内	100369.694	3065	32.747			
	总方差	125837.318	3133				
G4	组间	11547.020	68	169.809	5.255	.000	8.5%
	组内	99038.098	3065	32.313			
	总方差	110585.118	3133				
G5	组间	5921.559	68	87.082	4.092	.000	6.3%
	组内	65219.562	3065	21.279			
	总方差	71141.122	3133				

注：Scale栏中，1=师生关系，2=同学关系，3=秩序和纪律，4=竞争，5=学习负担。

从表 4-11 中可以看出，5 个维度都能有效地对不同班级的学生做出区分。第 8 栏列出了对“关联强度”（strength of association,  $\omega^2$ ）的估计，以补充说明假设检验的结果，并了解变量间的关系程度。关联强度是因变量总变异量可以由自变量解释的百分比。在关联强度指数高低判断方面，依 Cohen 所提标准，解释变异量在 6% 以下者显示变量间关系微弱；解释变异量在 6%-16% 之间者，显示变量中度关系解释变异量在 16% 以上者，显示变量间具有强度关系（吴明隆，2000）。

由上表 4-11 可见，《我的班级》问卷的 5 个维度的  $\omega^2$  值在 6.3% 到 18.5% 之间，可见由班级变量对我的班级解释的变异量较大。所以该问卷具有较好的区分效度。并且，在此方差分析的处理中，系以自然班级为分组变量，而不是根据某种已知班级类型为分组变量，这等于把有些同质的组（班级）当成了异质的组来处理。这肯定会导致对组间差异的低估。因此可认为这里的关联强度是低估了的（江光荣，2001）。

## 第5章 结果

本章报告本研究对数据分析所得到的结果，首先报告班级环境测试的结果以及中学生核心自我评价测试结果和学生抑郁在班级之间的变异情况，接着报告基于结构方程模型路径分析学生个体知觉的班级环境变量对其抑郁的影响及用 HLM 分析了班级水平的班级环境变量对抑郁的影响，主要考察核心自我评价的中介效应。最后报告运用多层线性模型考察班级水平的班级环境对核心自我评价影响抑郁的调节作用。除了对班级环境测试的描述性结果外，中介效应的分析通过 Lisrel 结构方程分析(个体水平)和 HLM 分析(班级水平)得到，调节效应的分析通过使用 HLM 进行多层线性模型技术分析得到(Muthen, Muthen, 2004; 张雷, 雷雳, 郭伯良, 2003)。考察核心自我评价对个体知觉的班级环境与抑郁关系的中介效应以及班级水平的班级环境对核心自我评价影响学生抑郁的调节效应是本研究的重点内容。

### 5.1 班级环境测试结果及核心自我评价和学生抑郁在班级间的变异

这里我们主要报告中学的班级环境测试情况以及中学生核心自我评价测试结果在班级间的变异情况，同时也报告中学生抑郁结果在班级间的变异。

#### 5.1.1 班级环境变量的测试结果

本研究中，中学生班级环境中的师生关系、同学关系、秩序和纪律、竞争和学习负担的测试结果见表 5-1。

表 5-1 班级环境的测试结果

Table 5-1 Test result of classroom environment

班级环境	平均数	SD
师生关系	3.64	1.02
同学关系	3.26	0.73
秩序和纪律	3.10	0.79
竞争	3.24	0.85
学习负担	2.95	0.68

#### 5.1.2 中学生核心自我评价测试结果和抑郁测试结果在班级间的变异

考察中学生核心自我评价、抑郁在班级之间的变异情况时我们分别以核心自我评价和抑郁为因变量建立多水平方程的零模型进行分析(张雷, 雷雳, 郭伯良, 2003),

计算核心自我评价及抑郁的测试结果在班级之间的变异程度，即对核心自我评价变量、抑郁在水平2的方差进行检验，以此考察核心自我评价变量及抑郁变量在班级之间的变异情况，同时也计算核心自我评价变量和抑郁变量在水平2上的方差在总方差中所占的比例(intra-class correlation, ICC)，结果见表5-2。ICC的计算公式如下(张雷，雷雳，郭伯良，2003)：

$$ICC = (\text{班级水平方差}) / (\text{学生水平方差} + \text{班级水平方差})$$

表 5-2 结果显示中学生的核心自我评价变量和抑郁变量在各个班级之间的变异显著，核心自我评价和抑郁的方差占总方差的比例分别为 5.6%和 8.9%。核心自我评价和抑郁变量在水平 2 上的显著变异说明存在有班级水平的变量能解释这种变异，也就是说有班级水平的变量能对学生水平的核心自我评价和抑郁产生影响。

表 5-2 中学生核心自我评价、抑郁在班级之间的变异情况

Table 5-2 The change of middle school students' core self-evaluation and deoression on the level of class

行为变量	班级水平方差	Se	t 值	ICC
核心自我评价	0.90	0.15	175.87***	5.6%
抑郁	4.86	0.32	47.718***	8.9%

\* $P < 0.05$ , \*\* $P < 0.01$ , \*\*\* $P < 0.001$ , (下同)

## 5.2 班级环境对中学生核心自我评价和抑郁的影响

有研究发现学生个体水平知觉的班级环境与班级水平的班级环境具有不同的意义(江光荣，2001；郭伯良，2004)。因此，本研究将分别从个体水平与班级水平两个方面考虑班级环境对中学生核心自我评价和抑郁的影响。

### 5.2.1 学生个体知觉的班级环境对中学生核心自我评价和抑郁的影响(个体水平)

如果自变量 X 通过影响变量 M 来影响 Y，则我们就称 M 为中介变量(温忠麟等，2004)。本研究中，我们假设核心自我评价是学生个体知觉的班级环境和学生抑郁间的中介变量(如图 5-1 所示)，其中，班级环境包括师生关系、同学关系、秩序和纪律、竞争和学习负担 5 个维度。图中 a、b、c、c'均表示相应的标准回归系数。

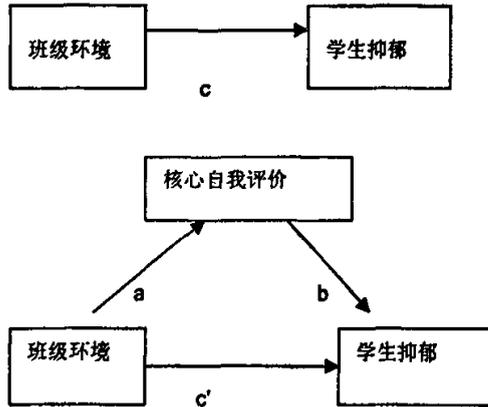


图 5-1 核心自我评价在班级环境和学生抑郁间的中介作用模式图

Figure 5-1 Diagram of mediating effect pattern of core self-evalutaion in classroom environment and depression

我们通过结构方程分析，分别求得学生个体知觉的班级环境的 5 个方面与核心自我评价及抑郁的回归系数及标准误(表 5-3)。同时，也得到 5 个维度结构模型各个拟合指数(表 5-4)。班级环境 5 个维度（分别为师生关系、同学关系、秩序和纪律、竞争和学习负担）分别与核心自我评价和学生抑郁构建 5 个模型，依次为模型一、模型二、模型三、模型四和模型五，以详细说明班级环境的 5 个维度与核心自我评价和抑郁之间的关系。而总模型是以班级环境的 5 个维度为指标，以班级环境为外因潜变量，以核心自我评价和抑郁为内源潜变量所构建的结构模型，以评价整个班级环境（包含 5 个指标）与核心自我评价和抑郁之间的关系。

表 5-3 核心自我评价在班级环境和学生抑郁间的中介作用检验(个体水平)

Table 5-3 Test of the mediating effect of core self-evaluation in classroom environment and depression (based on individual level)

中介作用的路径	模型1	模型2	模型3	模型4	模型5	总模型
a(S <sub>a</sub> )	0.11*** (0.020)	0.17*** (0.021)	0.11*** (0.021)	0.014 (0.022)	-0.40*** (0.023)	0.16*** (0.020)
b(S <sub>b</sub> )	-0.59*** (0.027)	-0.58*** (0.027)	-0.59*** (0.027)	-0.80*** (0.027)	-0.56*** (0.028)	-0.58*** (0.03)
c'(S <sub>c</sub> )	-0.11*** (0.017)	-0.11*** (0.018)	-0.076*** (0.017)	0.011 (0.018)	0.10*** (0.021)	-0.11*** (0.02)
中介效应/总效应	0.371	0.473	0.461	0.433	0.691	0.458
Sobel检验(Z)	5.334***	7.575***	5.094***	6.118***	13.124***	7.392***
Goodman I 检验(Z)	5.328***	7.568***	5.089***	6.112***	13.114***	7.384***
Goodman II 检验(Z)	5.339***	7.582***	5.099***	6.123***	13.133***	7.401***

\* $P < 0.05$ , \*\* $P < 0.01$ , \*\*\* $P < 0.001$ , (下同); 上表中的 Sobel 检验、Goodman I 检验、Goodman II 检验因计算较繁杂, 手工计算较易出错, 本文研究者已把它写成程序, 输入 a、b、c 值, 即可得出上述三个检验值, 如有同类研究需要, 可向本文研究者索取计算程序。

研究者对中介效应进行检验时较多地运用了 3 种方法:

$$\text{Sobel 检验: } Z = ab / \sqrt{b^2 S_a^2 + a^2 S_b^2}$$

$$\text{Goodman I 检验: } Z = ab / \sqrt{b^2 S_a^2 + a^2 S_b^2 + S_a^2 S_b^2}$$

$$\text{Goodman II 检验: } Z = ab / \sqrt{b^2 S_a^2 + a^2 S_b^2 - S_a^2 S_b^2}$$

本研究中, 样本容量较大( $N=3134$ ), 因此, 3 种方法的检验功效差别不大(温忠麟等, 2004)。

由表 5-3 可知, 各种检验的结果都表明了中介变量的显著作用。即师生关系、同学关系、秩序和纪律、竞争和学习负担以及由这 5 个维度构成的班级环境都通过核心自我评价的中介作用与抑郁发生间接联系。5 个维度的中介效应( $a \cdot b$ , 下同)与总效应( $a \cdot b + c'$ , 下同)的比值在 0.37—0.69 之间, 5 个维度组成的班级环境变量的中介效应与总效应的比值为 0.46。而核心自我评价在学习负担与抑郁间的中介效应的相对作用较大(0.69), 因此这一中介作用的发现更具有重要意义。

上述的 3 种检验证实了核心自我评价在师生关系、同学关系、秩序和纪律、竞争和学习负担以及由这 5 个维度构成的班级环境间的中介作用的存在。同时, 结构方程模型的结果(表 5-4)表明, 对于师生关系、同学关系、秩序和纪律、学习负担和班级环境潜变量,  $c'$  均达到显著水平, 根据温忠麟等人(2004)研究的中介变量检验程序, 我们可以进一步判断, 核心自我评价在师生关系、同学关系、秩序和纪律、学习负担和班级环境潜变量与抑郁间存在部分中介作用。

同时, 竞争对核心自我评价的影响并不显著( $t=-0.66, p>0.05$ ), 综合考察竞争、核心自我评价和抑郁的关系后,  $c'$  也不显著( $t=0.61, p>0.05$ ), 即竞争直接影响抑郁路径系数不显著, 竞争是通过核心自我评价这一中介变量对抑郁起作用的。虽然竞争对核心自我评价的影响系数不显著, 但根据上述的 3 种检验, 证实核心自我评价对竞争与抑郁间的中介作用依然存在。

表 5-4 班级环境、核心自我评价和抑郁的结构方程各项拟合指数

Table 5-4 Fit indexes of structural model of classroom environment, core self-evaluation and depression

模型	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	NNFI	CFI	IFI
模型一	6160.65	586	10.513	0.055	0.90	0.89	0.96	0.96	0.97	0.97
模型二	6722.07	585	11.491	0.058	0.89	0.88	0.95	0.95	0.96	0.96
模型三	7309.43	586	12.473	0.061	0.89	0.87	0.95	0.95	0.95	0.95
模型四	6130.78	552	11.106	0.057	0.90	0.89	0.95	0.95	0.96	0.96
模型五	5760.04	553	10.416	0.055	0.90	0.89	0.95	0.95	0.96	0.96
总模型	6834.27	487	14.033	0.064	0.88	0.87	0.94	0.94	0.95	0.95

由表 5-4 可知, 无论是以班级环境的 5 个维度作为外因潜变量, 还是以 5 个维度所构成的班级环境潜变量作外因潜变量, 班级环境、核心自我评价和抑郁三者所构成的结构模型的拟合指数都较好。本研究中样本容量较大( $N=3134$ ),  $\chi^2$  值检验容易拒绝模型(黄芳铭, 2005), 因此, 本研究综合参照其它几个重要拟合指数, 认为表 5-4 所列的几个模型都达到较好的拟合指数。另外, 在研究中, 模型一、模型二和模型三的外源潜变量(师生关系、同学关系、秩序和纪律)都有 8 个指标, 理论上自由度(df)应该是相同的。而在本研究中, 因直接设定的原始模型 Lisrel 无法正常运算, 分析输出的拟合指数发现, 这与外源潜变量(班级环境)与内源潜变量(核心自我评价和抑郁)的测量指标有关。因此, 根据修正指数, 依次设定了三个潜变量中部分

指标的误差相关。最终得到图 5-2 的结构模型。

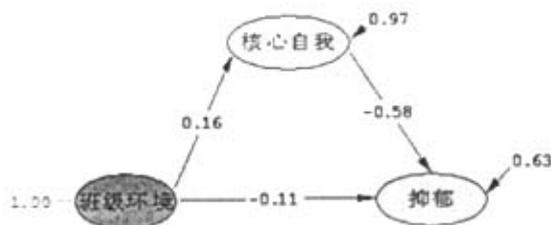


图 5-2 班级环境、核心自我评价和抑郁关系模型

Figure 5-2 Model of the relationship among classroom environment, core self-evaluation and depression

从图 5-2 可以得知, 班级环境和核心自我评价都对学生抑郁具有负向预测作用 ( $t=-6.16, p<0.001$ ;  $t=-21.57, p<0.001$ ), 核心自我评价对抑郁的直接预测作用较大 ( $\beta=-0.58, P<0.001$ )。同时, 抑郁的残差较大( $r=0.63$ ), 说明除了个体知觉的班级环境和核心自我评价对抑郁产生影响外, 还有部分变异可供其它变量解释。

### 5.2.2 班级水平的班级环境对中学生核心自我评价和抑郁的影响(班级水平)

前面的分析结果显示核心自我评价在学生个体知觉的班级环境(5个维度、总分)与抑郁之间的中介效应显著, 并且都是属于部分中介。这里我们就分析本研究中涉及到的班级环境对中学生核心自我评价和抑郁的影响, 即班级水平上的师生关系、同学关系、秩序和纪律、竞争和学习负担对中学生核心自我评价和抑郁的影响。本研究在分析中将同时考察班级环境变量、核心自我评价变量和抑郁变量的关系, 使用多层线性模型分析技术, 同时考察班级水平上的班级环境变量和学生水平上的核心自我评价以及抑郁之间的关系。分析中既考察班级环境变量对核心自我评价的影响, 也考察了班级环境对抑郁的影响, 同时也考察了中学生的核心自我评价对抑郁的影响作用, 通过这样的分析我们也能够探讨中学生核心自我评价对班级环境和抑郁的中介作用大小。

班级环境 5 个维度(分别为师生关系、同学关系、秩序和纪律、竞争和学习负担)分别与核心自我评价和学生抑郁构建 5 个模型, 依次为模型一、模型二、模型三、模型四和模型五。同时考虑班级环境、核心自我评价和学生抑郁关系的多水平路径分析图见图 5-3, 分析结果列于表 5-5。

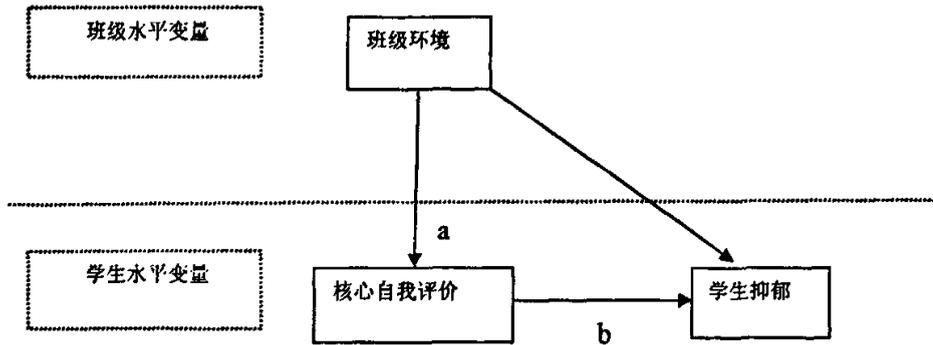


图 5-3 核心自我评价对班级环境和学生抑郁关系的中介作用(班级水平)

Figure 5-3 Test of the mediating effect of core self-evalutaion in classroom environment and depression (based on class level)

就班级水平的班级环境和学生抑郁的直接作用来说,分析结果显示,师生关系、同学关系和学习负担对学生抑郁的直接影响作用显著( $t=-3.386, p<0.01$ ;  $t=-2.221, p<0.05$ ;  $t=2.620, p<0.05$ );纪律秩序和竞争对学生抑郁的直接影响作用不显著。另一方面,班级水平的班级环境对核心自我评价的影响均不显著。

在同时考察班级环境、核心自我评价和抑郁关系的情况下,通过上述的 3 种中介效应检验(Sobel 检验、Goodman I 检验、Goodman II 检验),结果显示(表 5-5)核心自我评价对班级环境的 5 个维度和学生抑郁的中介作用均未达到显著水平。

表 5-5 核心自我评价在班级环境和学生抑郁间的中介作用检验(班级水平)

Table 5-5 Test of the mediating effect of core self-evalutaion in classroom environment and depression (based on class level)

中介作用的路径	模型1	模型2	模型3	模型4	模型5
a( $S_a$ )	0.723 (0.413)	1.359 (0.744)	0.881 (0.449)	-0.102 (0.841)	-1.067 (0.688)
b( $S_b$ )	-1.557** (0.478)	-1.289 (0.910)	-0.336 (0.670)	0.306 (0.681)	1.847* (0.904)
c'( $S_c$ )	-1.034*** (0.033)	-1.035*** (0.033)	-1.036*** (0.034)	-1.037*** (0.034)	-1.036*** (0.034)
Sobel检验(Z)	1.542	1.119	0.486	0.15	1.238
Goodman I 检验(Z)	1.489	1.027	0.438	0.065	1.153
Goodman II 检验(Z)	1.602	1.242	0.559	0.001	1.344

总得来说,在个体水平上,核心自我评价在学生个体知觉的班级环境(5个维度、总分)与抑郁之间的中介效应显著,并且都是属于部分中介。班级环境中的竞争在综合考察与核心自我评价和抑郁的关系后,影响并不显著,但通过3种检验得知竞争的中介效应同样存在;班级环境中的学习负担的中介效应与总效应的比值较大(0.69),说明在学习负担、核心自我评价与抑郁的关系中,学习负担影响抑郁的大部分可以由中介变量核心自我评价来解释。另外,结构方程的分析还进一步显示,核心自我评价对抑郁的预测作用很大( $t=-21.57, p<0.001$ ),抑郁除了被个体知觉的班级环境和核心自我评价解释外,还有一部分变异可由其它变量解释。这为我们进一步分析整体水平的班级环境对核心自我评价影响抑郁的调节作用提供了依据。

在班级水平上,班级环境中的师生关系、同学关系和学习负担对学生抑郁的直接影响作用显著;纪律秩序和竞争对学生抑郁的直接影响作用不显著;班级水平的班级环境对核心自我评价的影响均不显著。在同时考察班级环境、核心自我评价和抑郁关系的情况下,核心自我评价对班级环境的5个维度和学生抑郁的中介作用均未达到显著水平。

### 5.3 班级环境对中学生核心自我评价与抑郁间关系的影响

#### 5.3.1 核心自我评价和学生抑郁的关系

由于数据的嵌套性质,采用二层线性模型(HLM/2L; Bryk, Raudenbush, 1992)作为基本分析工具。第一层分析单位为学生个体,第二层为班级水平。以学生抑郁为因变量,以核心自我评价为自变量,构成以下二层级HLM随机回归模型,主要为了考察核心自我评价对抑郁影响在班级之间的变异情况。

第一层(学生个体水平)方程:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{核心自我评价}) + \gamma_{ij} \quad (1)$$

第二层(班级水平)方程:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \mu_{0j} \quad (2)$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \mu_{1j} \quad (3)$$

下标“j”为班级标号,“i”为学生标号,“ij”代表第j个班级第i名学生; $Y_{ij}$ 代表学生抑郁因变量。

表 5-6 核心自我评价对抑郁的影响：随机回归模型结果

Table 5-6 The effect of core self-evaluation on depression: results of random regression model

变量	回归系数和t检验			方差和 $\chi^2$ 检验
	回归系数	Se	t值	方差
评价-抑郁斜率	-1.037	0.034	-30.856***	0.027***

从表 5-6 可以看出，核心自我评价对抑郁具有负向预测效果。进一步分析表明，核心自我评价对抑郁的影响在班级之间的变异显著( $\chi^2=-21.57$ ,  $p<0.001$ )。由此可知班级水平上的变量将会对中学生核心自我评价与抑郁之间的关系产生显著影响。

### 5.3.2 班级环境变量对核心自我评价与学生抑郁间关系的影响

在前一部分核心自我评价和学生抑郁关系分析的基础上，第一层以学生抑郁为因变量，以核心自我评价为自变量；第二层以核心自我评价为因变量，以班级环境 5 个维度作为自变量，构成以下二层级 HLM 随机回归模型，主要为了考察班级水平的班级环境对核心自我评价与学生抑郁之间关系的影响（图 3-2）。

第一层（学生个体水平）方程：

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{核心自我评价}) + \gamma_{ij} \quad (1)$$

第二层（班级水平）方程：

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \mu_{0j} \quad (2)$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11}(x_{1j}) + \gamma_{12}(x_{2j}) + \gamma_{13}(x_{3j}) + \gamma_{14}(x_{4j}) + \gamma_{15}(x_{5j}) + \mu_{1j} \quad (3)$$

下标“j”为班级标号，“i”为学生标号，“ij”代表第j个班级第i名学生； $Y_{ij}$ 代表学生抑郁因变量；x 代表班级平均的班级环境分数。x 所代表的班级环境维度是：x1—师生关系；x2—同学关系；x3—秩序纪律；x4—竞争；x5—学习负担。方程(1)中的 $\beta_{1j}$ 由方程(3)来估计。即核心自我评价对抑郁影响的斜率由方程(3)来估计，以考察班级水平的班级环境对核心自我评价与学生抑郁之间关系的影响(表 5-7)。

表 5-7 班级环境变量对核心自我评价与抑郁间关系的影响(班级水平)

Table 5-7 The influence of classroom environment on the relationship between core self-evalutaion and depression( based on class level)

变量	回归系数	Se	t值
抑郁为因变量			
核心自我评价—抑郁斜率	-1.127		
师生关系	-0.065	0.020	-3.212**
同学关系	0.008	0.044	0.191
秩序和纪律	-0.002	0.032	-0.050
竞争	0.035	0.025	1.414
学习负担	0.066	0.032	2.096*

一个简单而实用的解释两层模型结果的方法是，当第二层变量的系数符号与第一层相应变量的系数符号相同时，第二层变量则加强了第一层系数所表示的关联强度；当两者的符号相反时，第二层变量会减弱第一层系数所表示的关联强度(张雷，雷雳&郭伯良，2003)。从表 5-7 可以看出，师生关系非常显著( $\beta = 0.066$ ,  $P < 0.05$ )地增强核心自我评价与抑郁间的负向关联( $\beta = -1.127$ )。学习负担可以显著( $\beta = -0.065$ ,  $P < 0.01$ )地减弱核心自我评价与抑郁间的负向关联( $\beta = -1.127$ )。或者说班级的师生关系越亲密融洽，中学生的抑郁受到核心自我评价的影响程度越强；学习负担越重，中学生的抑郁受到核心自我评价的影响程度越弱。另外三个班级环境变量(秩序和纪律、同学关系和竞争)对核心自我评价和抑郁间关系的影响程度都没达到显著水平。

### 5.3.3 班级环境变量对核心自我评价与学生抑郁间关系变异的解释

HLM 也能够计算出整个模型对于因变量解释力的估计，即因变量的方差中可以从模型的预测变量得到解释的部分所占的比例。HLM 进行这种估计的逻辑是，首先求出没有加入此预测变量，因变量的方差，然后用正式模型（加入了此预测变量的模型）中的剩余方差，根据以下公式求出被解释的方差比例：

被解释的方差比例=(原始方差—残差方差)/原始方差

表 5-8 班级环境变量解释的方差比例

Table 5-8 Proportion of explained variance of classroom environment

变量	原始方差	残差方差	方差被解释比例(%)
抑郁为因变量			
评价- 抑郁	0.027	0.023***	14.81%

表 5-8 对模型中加入班级环境前后, 核心自我评价对抑郁影响在班级之间变异的减少情况进行了比较。从表 5-8 可以看出, 现有班级环境变量在一定程度上解释了核心自我评价和抑郁之间关系的班级变异, 解释率为 14.81%。

此外, 在考虑现有班级环境变量之后, 中学生核心自我评价与抑郁间的关系在班级水平上仍存在显著的变异, 由此可以推测, 在班级水平上, 还有其他环境变量能够影响中学生核心自我评价与抑郁之间的关系。

## 第6章 讨论

上一部分报告了本研究所取得的结果。在这一部分，将对其中的结果进一步的阐释和探讨。

### 6.1 测量工具的可靠性和有效性问题

鉴于本研究所使用的测量工具《核心自我评价》是由国外问卷修订而来，可能存在跨文化的差异，因此，本研究有必要对该问卷的翻译以及信度、效度进行检验。《我的班级》问卷的编者在调查取样群体是小学高年级及初中一、二年级，对于整个中学阶段（初中和高中）是否同样有效也值得考虑。本研究结果显示，修订的《核心自我评价》量表具有较高的信度、效度，作为研究工具的《我的班级》问卷也具有可接受的信度与效度。下面对这结果进行具体说明。

#### 6.1.1 核心自我评价量表的修订

从翻译的《核心自我评价》量表所表现出来的测量学性能来看，问卷的信度与效度都令人满意。

核心自我评价量表 12 道项目都具有良好的区分度，与量表总分的相关都极显著 ( $p < 0.001$ )。运用本研究中的“反应时”进行无效问卷剔除，除个别项目 (A3、A8 和 A9) 外，其它每个题目的区分度都有较明显的提高，且其它项目与量表总分的相关系数都较高 (0.50 以上)。

为了考虑量表的结构效度，本研究把样本分半，分别用探索性因素分析与验证性因素分析两种方法。从探索性因素分析（主成分抽取因素）的结果来看，特征根大于 1 的因素有 2 个，累计方差解释量为 43.370%。但第 2 个因素的特征根比较接近于 1 (特征根 1.256)，且项目 A1 同时在 2 个因素上具有相近的负荷值，因此删除了 A1，根据这一标准，再经过几次的探索分析，先后删除了 A9、A5 和 A3。最终保留 8 道题目，这 8 道题目负荷在一个维度上，方差解释量为 39.402%。

在验证性因素分析中，本研究根据核心自我评价的相关研究理论以及上面探索性因素分析的结果，同时考虑了四个模型备选模型。研究结果显示：模型一，即国外核心自我评价的最初模型，该模型在本研究中的 RMSEA 值未能满足 (小于 0.08) 要求，AGFI 和 NFI 未能大于 0.90；模型二，即二因素模型，把在探索性因素分析中删除的四道题目负荷在一个因素上，其它保留下来的题目则负荷在另一因素上，该模型在本研究中的简洁性并不太理想 ( $\chi^2/df > 3$ )，并且 AGFI 也未达到要求 (大于

0.90); 模型三, 即根据核心自我评价的来源, 构建一个二阶一因素模型, 该模型的拟合指数显示, 其简洁性也不太理想 ( $X^2/df>3$ ), AGFI 值也较小; 模型四即本研究中的最终模型, 也就是删除 4 道探索性因素分析后所保留的题目负荷在单一因素上的模型。各方面的拟合指数都显示, 该模型是个好模型。因此, 本研究以这 8 道题目组成的核心自我评价量表为最终的研究工具。

在此基础上, 本研究也进行了最终的核心自我评价量表的交叉效度分析, 以考察该量表是否具有跨样本的有效性。分析采用结构方程的多组验证方法。最终考察拟合指数来评价是否具有较好的交叉效度。研究结果显示, 该模型的各方面拟合指数都较好, 该模型对数据拟合是合理的 ( $\chi^2/df=3.196$ 、 $p=0.000$ 、 $GFI=0.97$ 、 $NFI=0.93$ 、 $NNFI=0.95$ 、 $CFI=0.95$ 、 $IFI=0.95$ 、 $RMSEA=0.078$ )。即核心自我评价量表具有跨样本的有效性。

在考察核心自我评价的汇聚效度时, 运用了自尊、一般自我效能感、心理控制源(外控性)、情绪稳定性(神经质)和内控性等量表, 考察与性质相近的概念间具有显著的正相关。研究结果显示核心自我评价与一般自我效能感、自尊和内控性之间呈现较高的正相关 ( $p<0.01$ ), 而与心理控制源的外控性和情绪稳定性(神经质)之间呈现较高的负相关 ( $p<0.01$ )。因为外控性与内控性是相对的, 而情绪越稳定意味着神经质的测量得分越低, 所以反过来说, 核心自我评价与一般自我效能感、内控性、自尊、低神经质存在正相关, 这一结果与量表的原作者(Judge, 2003)的研究是一致的。

在正式的研究中, 由量表的内部一致性信度和分半信度可知, 该量表的具有较高的信度(都在 0.75 以上)。对量表进行验证性因素分析, 发现该量表的各个拟合指数都较好(表 4-8), 说明该量表的结构效度较好。

因此, 本研究所修订的《核心自我评价》量表有较好的信度和效度, 保证了在正式研究研究中采用此问卷的可靠性和有效性。

### 6.1.2 我的班级问卷的信度、效度

调查所采用的《我的班级》问卷不管是班级水平还是个体水平的信度都较令人满意。特别是班级水平的信度都比个体水平的信度高。《我的班级》问卷中的师生关系、秩序和纪律、同学关系和竞争这 4 个维度无论是班级水平还是个体水平的信度都在 0.80 以上, 而学习负担这一维度的信度低于 0.80。这与量表原作者(江光荣, 2000)所报告的系数有些差距。在江光荣的研究中, 学习负担这一维度在个体水平

的信度系数也是所有维度中最低的(0.80),但在班级水平上,学习负担的系数却达到0.92。

之所以存在学习负担这一维度信度系数的差距,本研究认为很可能是由样本差异造成的,在江光荣(2000)的研究中,选择的被试是小学高年级及初一、初二年级的学生,而本研究所选择的样本是初中(包括初三年级)、高中学生。在中学阶段,一般来说越高年级的学生学习分化的程度越严重,即对学习负担的看法产生较高的不一致性。当然,按照通行的可接受标准(Kaplan & Saccuzzo,1997),当信度在0.70~0.80时,量表可以满足研究的要求。无论是以个体为分析单位还是以班级为分析单位,《我的班级》问卷的信度都充分满足研究的要求。

对该问卷的验证性因素分析发现,该问卷的GFI(0.82)和AGFI(0.80)两个拟合指数没有达到要求(大于0.90),其它几个拟合指数都较好。量表的原作者(江光荣,2000)并没有对该量表进行验证性的因素分析,只是用探索性因素分析来说明量表的结构效度。一般来说,探索性因素分析属于数据驱动,而验证性因素分析属于理论驱动。当然,从整体来说,该问卷的结构效度还是较好的,对于GFI与AGFI两个拟合指数未达到要求的原因,还有待进一步研究。也有我们学者郭伯良等人(2004)修订了由Chang根据Moos和Leary的理论并参照MCI(My Class Inventory)和QTI(Questionnaire of Teacher Interaction)问卷等编制了班级气氛问卷。该量表测试的班级环境变量包括老师关爱、同学关系、训诫、秩序纪律四个方面。验证性因素分析显示,各个拟合指标都较好。但是,该量表目前仅在郭伯良(2004)的研究中使用过,没有其他研究应用的范例,跨样本的有效性还值得进一步探讨。

从样本的区分度来说《我的班级》问卷的5个维度的解释值在6.3%到18.5%之间,可见由班级变量对我的班级解释的变异量较大(吴明隆,2000)。所以该问卷具有较好的区分效度。

因此,从总得来说,《我的班级》问卷具有较好的信度、较令人满意的效度和比较好的区分度。因此,该问卷完全可用来测量我国中学生的班级环境。

## 6.2 核心自我评价和学生抑郁在班级间的变异

用多层线性模型检验中学生的核心自我评价和抑郁两个变量在班级间是否存在变异是进行进一步分析班级环境的调节作用的基础。因此,本研究中对这两个变量在班级间的变异情况进行了分析。得出的结果说明,核心自我评价与抑郁这两个变

量在班级之间存在不同程度的变异。下面对这两变量在班级间的具体变异进行分别说明。

### 6.2.1 中学生抑郁在班级间的变异

对中学生抑郁在班级之间的变异情况进行分析结果显示,中学生抑郁在班级之间有显著程度的变异,抑郁在班级水平上的变异占总变异的 8.9%。中学生抑郁在班级之间的变异提示我们在探讨中学生抑郁时要考虑到不同班级之间抑郁情况的不同。

现有研究中直接比较不同班级间中学生抑郁差异的研究还不多,但有部分研究比较了较大单位之间,如不同年级(梁巍,1992;刘德华,邢玉梅,张克让等,1995;苏虹,王保金,陈卉鸣等,2002)之间中学生的抑郁差异。特别是不同研究之间有关中学生抑郁的差异可以间接被用来说明不同班级之间抑郁的不同。就中学生抑郁的流行性调查来说,对保定初一—高二的 398 名被试中检出存在抑郁状态者 59 人,无抑郁者 339 人,检出率达 14.8% (刘惠军,石俊杰,2000)。安徽省中学生样本人群共 12430 人的抑郁症状及其相关因素进行问卷调查,应用抑郁自评量表(CES-D)进行抑郁症状评定,抑郁症状发生率为 22.8%,其中男生为 21.2%,女生为 24.9%;初中生抑郁症状发生率为 20.5%,高中生为 25.8% (张洪波,陶芳标,曾广玉等,2001)。梁巍的研究显示中学生在人际关系敏感、强迫和抑郁情绪方面存在问题,且随年级呈递增趋势。选取合肥一所普通中学,以 331 名初三毕业生为调查对象,抑郁状态发生率为 31.42% (刘惠军,石俊杰,2002)。冯正直(2002)对重庆市和四川省抽样调查的结果显示,中学生有抑郁症状的达 42.3%。丁新华和王极盛(2003)在北京市和河北省取样调查的资料表明,出现抑郁症状中学生的比例为 32.9%。这些都显示了不同样本之间抑郁症状的检出率存在很明显的差异。也有学者对抑郁的年级差异进行了研究,如苏虹等(2002)对安徽 2 所中学的 1902 名高中学生进行抑郁情绪的现况调查并分析其相关因素,结果显示不同性别、年级和学校类型高中学生在某些 BDI 单项分上的差异具有统计学显著性意义。

尽管大量的研究结果没有直接显示青少年抑郁的发生在班级之间的不同,但不同研究有关中学生抑郁的不同发生率和不同年级之间的抑郁发生率不同间接说明了中学生抑郁在班级之间也存在差异。本研究在处理数据时就直接比较了抑郁在不同班级之间的不同。

### 6.2.2 核心自我评价在班级间的变异

虽然核心自我评价的研究刚起步，但它的内在四个结构：自尊、一般自我效能感、心理控制源和神经质的相关研究较多，在这里我们探讨这四个结构相关研究得出的不同结果，以此来说明核心自我评价在班级之间的差异。如同对抑郁在班级之间的比较类似，既往研究一般从较大的范围内对中学生的自尊、一般自我效能感、心理控制源和神经质进行比较（蔡俭华，2003；许韶君，1999；刘贤臣，1997；Ehrenberg, Marion, 1991；Benson, Deeter, 1992；王极盛，丁新华，2003）。尽管这些研究没有直接比较班级之间自尊、一般自我效能感、心理控制源和神经质的不同，但其调查结果说明了不同样本中中学生的自尊、一般自我效能感、心理控制源和神经质存在差异。

因为多数研究基于其研究目的没有直接探讨中学生的核心自我评价在班级间的变异情况，一般是多数班级抽样后再比较较大单位间中学生核心自我评价的差异，因此其研究结果可作为考察班级间中学生抑郁差异的参照结果，具体到班级之间，我们也可以依据这些研究结果进一步推论到不同班级间中学生的核心自我评价的高低存在差异，这当然还需要具体的研究结果支持。而本研究是直接探讨中学生核心自我评价在不同班级间的变异情况的，研究结果显示，班级水平的变异占总变异的相对较小（ $ICC=5.6\%$ ），但显著性检验班级水平的变异是显著的（ $t=175.87$ ， $P<0.001$ ），这提示未来探讨中学生的核心自我评价应该考虑到不同班级间的不同，即班级因素对中学生核心自我评价的影响作用应该考虑到。

### 6.3 班级环境对中学生核心自我评价和抑郁的影响——核心自我评价中介作用

本研究的一处基本假定为：抑郁是一个受多因素影响的因变量，环境因素（班级环境）与个人因素（核心自我评价）是重要的影响源之一，而班级环境与核心自我评价这两因素如何影响抑郁，是双路径，单路径，还是某个变量起着中介效应？根据这一研究思想，我们着重考虑这三者关系某个变量处于中介作用的模型。因为在已有的大量研究中都指出，环境（刺激）影响个人行为，不同的人可能出现不同的结果，这种同样刺激在不同人身上出现不同结果的原因，很可能是由个人因素造成的，比如说个人对自己的核心自我评价。因此，研究结果是否能肯定核心自我评在班级环境影响学生抑郁中起中介效应就构成了对这个基本假定的检验。

所得的结果表明：在个体水平，核心自我评价在班级环境的 5 个维度影响抑郁的中介效应显著，班级环境 5 个维度分别与核心自我评价和抑郁所构建的 5 个结构模型的各项拟合指数都达到较令人满意的要求，即班级环境除了直接影响抑郁之外，还通过核心自我评价这一中介变量影响抑郁，属于部分中介。特别应该注意的是核心自我评价在学习负担与抑郁间的中介效应相对较大 (0.69)，因此，这一中介作用的发现更具有重要的意义。另外，竞争对核心自我评价的影响并不显著 ( $r=-0.66, p>0.05$ )，综合考察竞争、核心自我评价和抑郁的关系后， $c'$  也不显著 ( $r=0.61, p>0.05$ )，即竞争直接影响抑郁路径系数不显著，竞争是通过核心自我评价这一中介变量对抑郁起作用的。虽然竞争对核心自我评价的影响系数不显著，但核心自我评价对竞争与抑郁间的中介作用依然存在。

在班级水平上，班级环境中的师生关系、同学关系和学习负担对学生抑郁的直接影响作用显著；纪律秩序和竞争对学生抑郁的直接影响作用不显著；班级水平的班级环境对核心自我评价的影响均不显著。在同时考察班级环境、核心自我评价和抑郁关系的情况下，核心自我评价对班级环境的 5 个维度和学生抑郁的中介作用均未达到显著水平。

所以，可以得出这样的结论：研究结果对本研究的基本假定构成了较有力的支持。但个体水平知觉的班级环境与班级水平的班级环境对核心自我评价和抑郁的影响有着较大的差异。从个体水平来说，核心自我评价在班级环境影响抑郁中起着部分中介作用；而从班级水平来说，这一中介作用并不显著。

这一结论对于本研究的目的来说，有着十分重要的意义。这个意义主要体现在对学生抑郁的内外因素影响的贡献上。本研究利用多层线性模型的分析方法分别获得班级水平和学生个体两个水平的作用。个体知觉的班级环境（主观）会通过对自己的核心自我评价来影响抑郁；班级水平的环境（客观）对抑郁产生直接的影响作用，这也进一步地丰富了江光荣（2001）所提出的“班级为本”的学校辅导模式，学校及班级管理（一般为班主任）可以通过确实地改善班级环境来减少学生的抑郁。

下面对所获之结果予以具体的讨论。

(1) 考察在个体水平上，班级环境对核心自我评价和抑郁的影响，发现核心自我评价在班级环境影响抑郁起着中介作用。

从师生关系、同学关系、秩序和纪律、核心自我评价和抑郁间的关系来看，师

生关系、同学关系、秩序和纪律显著影响抑郁，这三者也显著影响核心自我评价，核心自我评价的中介效应显著。这一结果说明了学生个体知觉的师生关系、同学关系、秩序和纪律会影响学生的抑郁水平，而个体知觉到的师生关系、同学关系、秩序和纪律对抑郁的影响有一部分是通过核心自我评价这一中介作用来实现的。三者之间所构成的结构模型的各方面拟合指数还是较令人满意的， $X^2/df$ 这一指标因受到样本的影响( $N=3134$ )未能达到可接受的范围，但综合考察其它几个拟合指标，我们认为该模型还是个较好的模型。这一结果的发现提示，在学生个体水平上，学生知觉到的师生关系、同学关系、秩序和纪律会影响他的抑郁，老师越对学生不理睬或是过于严厉等行为、同学之间人际关系不融洽、过严格的秩序与纪律都会让学生知觉到不好的师生关系、同学关系和较令人不舒服的班级秩序，从而影响学生抑郁水平。另一方面，学生个体知觉到的师生关系、同学关系、秩序和纪律也会通过他对自己的核心自我评价来影响抑郁水平，师生关系越紧张，同学之间人际关系越不好，班级秩序纪律越严格，学生的核心自我评价越低的，抑郁越严重。学生个体抑郁的产生由感知的师生关系、同学关系、秩序和纪律，经由个体的因素（核心自我评价），再产生抑郁。

从学习负担、核心自我评价和抑郁间的关系来看，核心自我评价在学习负担与抑郁间的中间效应显著，并且中介效应的相对作用较大(0.69)。这一结果说明了学习负担影响抑郁，由大部分是因学生个体的核心自我评价高低引起的，学习负担虽然也显著影响着抑郁。但考虑到个体因素（核心自我评价），那么外在的学习负担对抑郁的影响程度就相对较小，学习负担对抑郁造成的影响，大部分是由核心自我评价这一中介作用决定的。这一结果的发现有着重要的意义，这意味着，我们所说的为了减轻学生的抑郁所采用的“减负”并不是很科学的做法，因为学习负担本身对抑郁的影响程度较少，要减轻学生的抑郁，最重要的是提高学生个体对自己的核心自我评价，高核心自我评价的学生可以承受较高的学习负担而产生较小的抑郁。

进一步用紧张环的原理来解释学习负担对抑郁的影响。紧张环是从社会物理环境或某种条件中的情境开始，经过评价过程被当事人感知，然后经过决策过程选择反应，通过作业过程执行其选择的反应（主要指行为反应），以便改变其与情境的关系，这些反应通过输出过程对当事人和情境都产生一些后果，从而形成一个封闭的紧张环（阴国恩，李勇，2004）。学生的学习负担是由压力情境——学生角色、学习任务、学习的行为环境、学习的物理技术环境、学习的社会人际关系环境和自我系

统开始的。对这些情境的知觉和对自己应付这些情境的能力的认识决定了评价过程。学生对客观情境的评价过程是其产生学习负担的重要过程之一，学生对情境的主观体验则表现为学习负担。评价过程是客观情境与学习负担的中介。客观情境若未经过评价，就不可能产生学习负担，即使是一个客观情境经过评价过程，产生什么样的学习负担，还要取决于对情境的知觉和对自己能力的主观认知。这就是说，评价过程产生的学习负担，是客观情境与个体智力因素、非智力因素相互作用的结果。由于个体的智力因素、非智力因素的差异，同样的情境可能使不同学生产生的学习负担千差万别。因此，同样的学习负担，对于核心自我评价高和低的中学生就会产生不同的程度的抑郁。对于高核心自我评价的学生产生低的抑郁，而对于低核心自我评价的学生就会产生高的抑郁水平。因此，核心自我评价对学习负担和抑郁的中介作用的发现，对于现实的教育教学有着比较重要的意义。

从竞争、核心自我评价和抑郁间的关系来看，竞争对核心自我评价的影响不显著( $t=-0.66, p>0.05$ )，综合考察竞争、核心自我评价和抑郁的关系后， $c'$ 也不显著( $t=0.61, p>0.05$ )，即竞争直接影响抑郁路径系数不显著。虽然竞争对核心自我评价的影响系数不显著，但根据 Sobel 检验、Goodman I 检验和 Goodman II 检验这 3 种中介效应检验程序的检验，证实核心自我评价对竞争与抑郁间的中介作用依然存在。这一结果说明了，竞争不会影响学生个体的核心自我评价，在同时考察竞争、核心自我评价和抑郁关系中，竞争也不会影响学生的抑郁，竞争主要是经由核心自我评价这一中介变量来影响抑郁的。这一结果的发现，同样有着比较重要的意义，这意味着，如果综合考虑个体因素（核心自我评价），那么竞争就不会影响抑郁，竞争对抑郁造成的影响主要是由核心自我评价这一个人因素引起的。班级管理者只要提高学生个体对自我的核心自我评价，学生之间的竞争就不会造成抑郁。

(2) 考察在班级水平上，班级环境对核心自我评价和抑郁的影响，发现核心自我评价在班级环境影响抑郁的中介作用不显著。

在班级水平上，班级环境中的师生关系、同学关系和学习负担对学生抑郁的直接影响作用显著，这一结果提示整个班级中的师生关系、同学关系和学习负担对中学生的抑郁有着重要的影响，班主任可以通过改善整个班级的师生关系，增强同学的沟通，减少学习负担来达到减少学生抑郁的目的。而纪律秩序和竞争对学生抑郁的直接影响作用不显著，这说明一个班级的纪律秩序和竞争的氛围，对中学生抑郁的影响并不显著。通过在个体水平的分析，可以得知，只有个体感知的竞争才会影

响抑郁，这一结果在教育中也有比较大的现实意义。班主任可以通过构建良好的班级秩序，创建一定的班级竞争氛围，这不但有利于提高学生的学业成绩，还不会导致学生的抑郁情绪。

在同时考察班级环境、核心自我评价和抑郁关系的情况下，核心自我评价对班级环境的5个维度和学生抑郁的中介作用均未达到显著水平。因此，在下面的分析讨论中，本研究对班级水平的班级环境在核心自我评价与抑郁间关系的调节作用进行检验。

#### 6.4 班级环境对中学生核心自我评价与抑郁间关系的影响——班级环境调节作用

中学生核心自我评价和抑郁之间的关系在班级水平存在显著程度的变异提示我们这种关系将会受到班级水平的班级环境的影响（Chang, 2003; Stormshak, et al., 1999）。本研究中我们除了同时班级环境、核心自我评价和中学生抑郁间的关系外，在分析中还同时考察了班级水平的班级环境对核心自我评价和中学生抑郁间关系的影响作用。具体各种班级水平的班级环境对核心自我评价和中学生抑郁间的影响可归结如下：

秩序和纪律、同学关系和竞争三者对核心自我评价与中学生抑郁间的关系的调节作用不显著。

师生关系对核心自我评价与中学生抑郁间的关系有显著的调节作用，表现为师生关系可以增强核心自我评价和中学生抑郁间关系的负向关系。

学习负担对核心自我评价与中学生抑郁间的关系的调节作用也显著，表现为学习负担可以减弱核心自我评价和中学生抑郁间关系的负向关系。

就师生关系对核心自我评价与中学生抑郁间的关系的调节作用来说。师生关系越融洽的，核心自我评价影响抑郁越明显，师生关系可以增强核心自我评价对抑郁影响的斜率为 0.065 ( $t=-3.212, P<0.01$ )，也就是说师生关系每增强一个单位，核心自我评价影响抑郁的程度就会增加 0.065 个单位。在这里我们需要提到另一个有关多层模型运算结果的技术问题是回归系数和方差成分的最后估计结果的数值，特别是第二层参数估计结果，有时尽管其显著性具有实际意义，但具体数值看起来非常小，这是由于不同变量的测量单位不同所致。第二层的某个变量每变化一个单位，在其他变量恒定的情况下，第一层上相应的回归斜率就变化“该第二层变量的系数

值”个单位(张雷, 雷雳, 郭伯良, 2003)。这一结果显示了师生关系对学生的核心自我评价影响抑郁起着相当重要的调节作用。

关于师生关系对学生学校适应和行为适应的影响, 国外从 20 世纪 60 年代就开始从心理学角度对师生关系进行了广泛的实证研究, 结果也显示了师生关系对学生的学校适应和行为适应有重要的影响(Baker 等, 1997)。因为中学阶段的学生由于缺乏完善的自我概念系统和自我评价能力, 他们对自己的评价, 在相当大程度上依赖于对他们生活产生充分影响的重要他人。进入学龄期后, 教师成为继父母之后, 儿童发展的又一重要他人。一方面, 教师作为社会规范的直接体现者和传递者, 他们通过各种手段和途径把这些价值标准和行为规范传递给学生, 另一方面, 因为教师是学生模仿的榜样, 教师的话可能比家长的话更权威, 因此对学生的个性和社会性产生重要的影响。中学生对自身、对社会和学习的情感体验在相当大程度上受到其与教师关系的影响(Valeski, Stipek, 2001) 教师对待学生的态度、方式和行为是儿童感知自身价值、评价自身发展水平和重要性的重要线索, 并影响其核心自我评价的形成。通常, 儿童对教师教育行为知觉的内容主要包括三个维度: (1) 期望; (2) 支持、兴趣和鼓励; (3) 关心与参与(陈仲庚, 张雨青, 1987)。那些感受到教师关怀和高期望的学生更可能具有高水平的核心自我评价, 中学生核心自我的评价又直接影响其对情绪体验, 核心自我评价水平高的学生就更不容易抑郁。相反, 教师的低期望和与之相对应的消极对待, 则会导致学生形成消极的自我评价和自我概念, 进而提高其抑郁水平。

就学习负担对核心自我评价与中学生抑郁间的关系的调节作用来说。学习负担越重的, 核心自我评价对抑郁的影响就越减弱。也就是说, 当学习负担加重时, 不管是核心自我评价高和低的学生, 都会感觉到抑郁。当前我国中小学生学习负担过重已成为一个不争的事实(扈中平, 2002)。本研究的结果再一次论证了学习负担对中学生抑郁的影响, 学习负担削弱了核心自我评价对抑郁的负向联系。

就秩序和纪律、同学关系和竞争三者对核心自我评价与中学生抑郁间的关系的影响来说, 三者对核心自我评价影响抑郁的调节作用不显著。对于同伴关系的调节作用不显著, 在这里有必要做个比较详细的探讨。因为一般学者都把师生关系与同伴关系放在同等重要的地位来研究对学生的影响, 有研究(沃建中, 2001)显示, 中学生与同伴的关系要好于与父母与教师的关系。但也有研究(陈仙梅, 1989)通过调查初中生人际选择的特点发现, 对于课余时间的交往选择初中生对老师和父母

的选择水平相当，当初中生在学习上遇到困难时他们更多的选择教师为求助对象而不是选择父母。国外的研究倾向于把这种影响作用细化，相对而言，亲子关系对儿童的安全感，对外界事物的探究心等的影响更大（Hartup, 1986），师生关系对儿童的学校适应影响最大（Pianta, 1997），而同伴关系则是影响儿童交往能力与侵犯行为的重要因素（Mussen, 1989）。而在国内一个比较大范围的调查师生和亲子关系对青少年发展的影响（如学生成绩，心理健康，利他行为和问题行为），结果发现师生关系与青少年发展有很高的相关，甚至超过亲子关系与青少年发展的相关。另外，师生关系等与青少年发展的相关程度不受性别及年龄的影响。这些研究都从各个方面地肯定了本研究的结论，即在中学阶段，师生关系相对同学关系来说，对中學生核心自我评价影响抑郁起着更重要的调节作用。同学关系的对核心自我评价影响抑郁的调节作用不显著是可理解的。

总之，现有班级环境变量在一定程度上解释了核心自我评价和抑郁之间关系的班级变异，在本研究中解释率为 14.81%。但在考虑现有班级环境变量之后，中学生核心自我评价与抑郁间的关系在班级水平上仍存在显著的变异，由此可以推测，在班级水平上，还有其他环境变量能够影响中学生核心自我评价与抑郁之间的关系，这还需进一步进行研究。

## 第7章 结论与建议

### 7.1 结论

如前所述,本研究主要为了考察班级环境、核心自我评价和中学生抑郁三者之间的关系。运用多层线性模型技术对三者的关系进行分析结果显示:在个体水平上,核心自我评价是班级环境影响中学生抑郁的中介变量,特别是班级环境中学习负担这一维度的中介效应值较大,可以说学习负担大部分是通过核心自我评价这一中介变量影响中学生抑郁;在班级水平,班级环境的师生关系与学习负担对核心自我评价影响中学生抑郁具有显著的调节作用。师生关系可以增强核心自我评价和中学生抑郁间关系的负向关系,学习负担可以减弱核心自我评价和中学生抑郁间关系的负向关系。班级环境的其它三个维度(同学关系、秩序纪律和竞争)的调节作用不显著。此外,本研究所修订的核心自我评价具有较高的信度和效度。

### 7.2 研究的局限与进一步研究的建议

从本研究问题、样本、测量和分析方法来看,本研究存在着不少的优势。在研究问题方面,本研究同时考察班级环境、核心自我评价和中学生抑郁之间的关系,把核心自我评价对中学生抑郁的影响放在中学生的班级环境下面考虑,这样的研究避免了过去常见的只考察学生个体因素对抑郁的影响作用,也避免了只考察环境作用而没有同时兼顾中学生的本身因素的做法。同时,本研究直接结合教学实际进行,以自然班和学生在日常学校生活中的表现为研究对象,除了有理论意义外,其教学实践意义更强。而本研究的样本相对来说较大,这一“大样本”主要是因为测量中数据收集方面的革新带来的,整个问卷调查过程实现了无纸化操作,省钱,省时,省力。同时也避免了一般纸质问卷“转录”数据的误差,避免了多量表的序列问题,记录了被试的“反应时”,有效地提高了调查的信度与效度。从分析方法来看,本研究以最近发展起来的多层线性模型分析技术为主要分析方法,使用多层线性模型技术同时考察班级环境、核心自我评价和中学生抑郁之间的关系,比单个的多水平回归在统计手段上更进一步,本研究在处理数据时不仅仅考虑了数据的层次结构,也同时兼顾了不同变量之间的互相关系,结合结构方程建模,更全面地解析了三者之间的内在关系。尽管本研究存在上述优点,但本研究也存在着一些不足之处。主要表现为取样的班级个数偏少和对班级环境的界定没有考虑到老师的观点、测量量表的“反应时”界定较为主观等。

### 7.2.1 大的“小样本”

本研究探讨的是班级水平与学生个体水平的变量的影响作用，基本研究的目的和研究中变量的界定，对数据的分析时我们采用了二层的线性模型分析方法。尽管本研究的样本有3000多个学生，但这些学生来自69班级，从班级水平的单位来说，水平2的研究单位个数相对偏少，因此本研究样本又可被看作一个“小样本”。有关教育研究中使用多水平分析时的样本量问题，Mok（1999）的研究结果显示，在实际样本量固定的情况下，抽样时如果抽取多个水平2单位，每个水平2单位包括较少的学生，相对于抽样时抽取较少的水平2单位但每个水平2单位包括较多的学生来说，第一种研究设计在进行多层线性模型分析时对参数特别是水平2参数的估计有较少的误差和较高的效果。此外，本研究因水平2的样本较少问题，研究使用观测变量进行分析。如果样本量增加后也可考虑在分析技术上做适当的调整，可以直接使用潜变量模型考察班级环境、核心自我评价与中学生抑郁的关系，即使用多水平结构方程技术对数据进行分析（郭伯良，2004）。

### 7.2.2 班级环境变量的界定

本研究中使用全体学生对班级环境感受结果的平均数作为各个班级环境变量的结果，这样计算各个班级环境因素的方法也与现有研究中的通行方法一致并且具有客观性高、真实程度大并易于大规模操作等优点（Fraser, Walberg, 1981；江光荣，2002；郭伯良，2004），但对班级环境的感知应该是师生共同感知的结果（Fraser, 1994），应该用师生对班级环境的共同感知来界定班级环境变量（郭伯良，2004）。本研究中对班级环境的测量还仅仅考虑了学生感知结果，尚未把教师知觉因素的作用考虑进来，未来的研究将考虑用同时包括教师和学生感知的结果作为班级环境的测量指标。

### 7.2.3 测量量表的“反应时”界定

本研究使用计算机编程的方式来获取测量数据，并且引入了实验心理学中的“反应时”来删除无效问卷，提高研究效度问题。虽然此法具有诸多优点，但对每个量表“反应时”的最低阈限的界定是由心理学的研究生试测的平均反应时获得，以此为量表完成时间的最低阈限值，低于此标准的学生测量数据视为无效问卷，这一判定标准具有一定的主观性。首先是心理学的研究生与中学生因各方面的差异，对测量量表的“反应时”可能存在较大的差异，常理来说，心理学研究生试测的反应时

肯定会低于中学生正常测试的反应时，这就造成了一部分不是很认真回答的问卷没有被正常删除。另一方面，也可能因测试时网络环境的不同，造成获取的“反应时”与实际反应时有差异。在以后的研究中，特别是采用计算机编程来获取测量数据时，应该慎重考虑测量量表“反应时”最低阈限的界定，以确实提高获取数据的有效性、准确性。

## 附录 1

## 测试总说明

亲爱的同学：

感谢你参加我们的调查。

这是一个有关中学生抑郁、班级环境的调查，目的在于了解我国中学生抑郁及班级环境的情况所提供的信息对我们的研究将非常有价值。

以下共有4份问卷，总题目有77题，每题只需要你点一下鼠标选择即可。回答完大约需要35分钟，每份问卷都有回答的说明。请你认真阅读每个问卷的说明，按照要求作出回答。

你所选择的答案都没有好坏之分，且不记名的。当然，也不会交给班级老师（无记名的）会留在学校；所以请你不要有任何的顾虑。在开始答题之前，请你如实填写下页的各项资料，当然这些资料只是一般的东西，没有要求填写你的姓名。

非常感谢你的协助。在认真答完之后会显示一个编码，你以后可以在我们的网站上查询测评解

福建师范大学心理学系

2006-10

## 开始

按“开始”后，自动关闭原窗口，打开一个全屏窗口，并且锁住用户强行退出的程序代码：

```
<script>
    function openwin(url){
        pp=window.open(url,"", "toolbar=no,location=no,status=no,directories=no,menubar=
no,scrollbars=yes,resizable=no,fullscreen=yes");
    }
</script>
<script language = "javascript" >
    function document.oncontextmenu(){event.returnValue=false;}
    function window.onhelp(){return false}
    function document.onkeydown()
    {
        if ((window.event.altKey)&&
            ((window.event.keyCode==37)||
            (window.event.keyCode==39))){
```

```
    alert("!!");
    event.returnValue=false;
}
if ((event.keyCode==8) ||
    (event.keyCode==116)||
    (event.ctrlKey && event.keyCode==82)){
    event.keyCode=0;
    event.returnValue=false;
}
if (event.keyCode==122){event.keyCode=0;event.returnValue=false;}
if ((event.ctrlKey)&&(event.keyCode==78))
    event.returnValue=false;
if ((event.shiftKey)&&(event.keyCode==121))
    event.returnValue=false;
if (window.event.srcElement.tagName == "A" && window.event.shiftKey)
    window.event.returnValue = false;
if ((window.event.altKey)&&(window.event.keyCode==115)){

window.showModelessDialog("about:blank", "", "dialogWidth:1px;dialogheight:1px");
    return false;}
}
</script>
```

## 附录 2

你的个人资料

请在下面填上你的一些资料。这些资料不记名，只供研究人员参考。

性别:  年龄:  年级:

班级:  父亲文化:  母亲文化:

你们家平均一个月的收入大约是:

按下“下一步”后执行生成用户唯一随机识别码，并且随机跳转到任一测试量表的程序源码：

```
Protected Sub Button2_Click(ByVal sender As Object, ByVal e As System.EventArgs) Handles Button2.Click
```

```
    '取得当下时间到秒，后加一个 1-1000 的随机数，写入一个随机序号
```

```
    Dim TA As String = System.DateTime.Now()
```

```
    TA = Replace(TA, "2006", "")
```

```
    TA = Replace(TA, "-", "")
```

```
    TA = Replace(TA, ":", "")
```

```
    TA = Replace(TA, " ", "")
```

```
    Dim rol As New Random()
```

```
    Dim iResult1 As Integer
```

```
    Dim iUp1 As Integer = 1000
```

```
    iResult1 = rol.Next(iUp1)
```

```
    '写入隐藏变量，计算做了几个量表
```

```
    Dim myCookie As HttpCookie = New HttpCookie("CookieName")
```

```
    myCookie.Values("TempID") = "LD" & TA.ToString & iResult1.ToString
```

```
    myCookie.Values("HaveTesting") = 1
```

```
    myCookie.Values("startTime") = System.DateTime.Now()
```

```
    Response.Cookies.Add(myCookie)
```

```

Dim Sex As String = DropDownList1.SelectedValue
Dim Age As Integer = DropDownList2.SelectedValue
Dim Jibie As String = DropDownList3.SelectedValue
Dim Sclass As String = DropDownList4.SelectedValue
Dim Fwh As String = DropDownList5.SelectedValue
Dim Mwh As String = DropDownList6.SelectedValue
Dim FIncome As String = DropDownList7.SelectedValue
Dim JandC As String = Label1.Text.ToString.Trim & Jibie &
Sclass.ToString.Trim
Dim TempID As String =
Request.Cookies("CookieName").Values("TempID")
Dim CookieID As Integer = CInt(myCookie.Values("HaveTesting"))
CookieID = CookieID + 1
Response.Cookies.Item("CookieName").Values("HaveTesting") =
CookieID
Sclass = CInt(Sclass)
'插入数据
InsertDATA(TempID, JandC, Sex, Age, Jibie, Sclass, Fwh, Mwh,
FIncome)
'随机跳到任一量表中，使所有测试的量表顺序随机化
Dim ro As New Random()
Dim iResult As Integer
Dim iUp As Integer = 7
Dim iDown As Integer = 3
iResult = ro.Next(iDown, iUp)
Response.Cookies.Item("CookieName").Values("panelconut") = iResult
Dim t As String = "Panel" & iResult
Dim p As Panel = CType(FindControl(t), Panel)
p.Visible = True
Panel2.Visible = False

```

End Sub

‘每次页面加载, 判断显示 panel 的程序源码:

```
Protected Sub Page_LoadComplete(ByVal sender As Object, ByVal e As System.EventArgs) Handles Me.LoadComplete
```

```
    If Request.Cookies("CookieName") IsNot Nothing Then
```

```
        Dim mycookie As HttpCookie = Request.Cookies("CookieName")
```

```
        If mycookie.Values("HaveTesting") < 6 Then
```

```
            If mycookie.Values("PanelID") = "A" Then
```

```
                Panel2.Visible = False
```

```
                Panel3.Visible = False
```

```
                Panel4.Visible = True
```

```
                Panel5.Visible = False
```

```
                Panel6.Visible = False
```

```
                Panel6.Visible = False
```

```
                Panel7.Visible = False
```

```
            ElseIf mycookie.Values("PanelID") = "B" Then
```

```
                Panel2.Visible = False
```

```
                Panel3.Visible = False
```

```
                Panel4.Visible = False
```

```
                Panel5.Visible = True
```

```
                Panel6.Visible = False
```

```
                Panel6.Visible = False
```

```
                Panel7.Visible = False
```

```
            ElseIf mycookie.Values("PanelID") = "C" Then
```

```
                Panel2.Visible = False
```

```
                Panel3.Visible = False
```

```
                Panel4.Visible = False
```

```
                Panel5.Visible = False
```

```
                Panel6.Visible = True
```

```
                Panel7.Visible = False
```

```
ElseIf mycookie.Values("PanelID") = "D" Then  
    Panel2.Visible = False  
    Panel3.Visible = True  
    Panel4.Visible = False  
    Panel5.Visible = False  
    Panel6.Visible = False  
    Panel6.Visible = False  
    Panel7.Visible = False  
End If
```

‘如被试完成所有测试量表，清除 cookie 信息

```
ElseIf mycookie.Values("HaveTesting") >= 6 Then  
    Panel2.Visible = False  
    Panel3.Visible = False  
    Panel4.Visible = False  
    Panel5.Visible = False  
    Panel6.Visible = False  
    Panel6.Visible = False  
    Panel7.Visible = True  
    Label2.Text = mycookie.Values("TempID")  
    mycookie.Values.Clear()  
End If
```

Else

```
    Panel2.Visible = True
```

End If

## 附录 3

**核心自我评价量表**

下面是一些对你情况描述的句子，请根据自己的实际情况在题目后面相应的“口”上。  
\*\*请记住下面数字代表的程度：

	1	2	3	4	5
	强烈反对	不赞成	中立	赞成	坚决赞成
描述	1	2	3	4	5
1. 我相信我可以取得了人生中应有的成就。	<input type="radio"/>				
2. 我有时候感到抑郁。	<input type="radio"/>				
3. 只要我努力，通常我会成功。	<input type="radio"/>				
4. 有时候失败使我觉得自己一无是处。	<input type="radio"/>				
5. 我能成功地完成任务。	<input type="radio"/>				
6. 有时候，我感觉无法掌控我的工作。	<input type="radio"/>				
7. 总体上说，我对自己感到满意。	<input type="radio"/>				
8. 我怀疑自己的能力。	<input type="radio"/>				
9. 我可以主宰我的人生。	<input type="radio"/>				
10. 事业能否成功我没有把握。	<input type="radio"/>				
11. 我能够解决我碰到的大部分问题。	<input type="radio"/>				
12. 我时常感到一切都很难淡且毫无希望。	<input type="radio"/>				

按下“下一步”，程序所执行的把收集的测试选项和测试反应时写入数据库的程序源代码：

用户表示层：

```
Protected Sub Button4_Click(ByVal sender As Object, ByVal e As
System.EventArgs) Handles Button4.Click
```

```
Dim B1 As Integer = RadioButtonList39.SelectedVale
```

```
Dim B2 As Integer = RadioButtonList40.SelectedVale
```

```

Dim B3 As Integer = RadioButtonList41.SelectedVAlue
Dim B4 As Integer = RadioButtonList42.SelectedVAlue
Dim B5 As Integer = RadioButtonList43.SelectedVAlue
Dim B6 As Integer = RadioButtonList44.SelectedVAlue
Dim B7 As Integer = RadioButtonList45.SelectedVAlue
Dim B8 As Integer = RadioButtonList46.SelectedVAlue
Dim B9 As Integer = RadioButtonList47.SelectedVAlue
Dim B10 As Integer = RadioButtonList48.SelectedVAlue
Dim B11 As Integer = RadioButtonList49.SelectedVAlue
Dim B12 As Integer = RadioButtonList50.SelectedVAlue

```

```

Dim TempID As String =
Request.Cookies("CookieName").Values("TempID")
UpdataS(TempID, B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12)
Testlength("Btestleng")
Dim myCookie As HttpCookie = Request.Cookies("CookieName")
myCookie.Values("HaveTesting") =
CInt(myCookie.Values("HaveTesting")) + 1
myCookie.Values("PanelID") = "B"
myCookie.Values("startTime") = System.DateTime.Now()
Response.Cookies.Add(myCookie)
End Sub

```

数据访问层:

插入人口学变量及 TempID,即唯一随机数。

```

Public Shared Sub InsertDATA(ByVal TempID As String, ByVal JandC As
String, ByVal Sex As String, ByVal Age As Integer, ByVal Jibie As String, ByVal Sclass
As Integer, ByVal Fwh As String, ByVal Mwh As String, ByVal FIncome As String)

```

```

Dim conn As New OleDbConnection()

```

```

Dim sqlString As String

```

```

Dim connOleDb As String = [String] .Format (System. Configuration.

```

```

ConfigurationManager.AppSettings("Conn"),
System.Web.HttpContext.Current.Server.MapPath(".")
    conn.ConnectionString = connOleDb
    sqlString = "insert into
renyuTest1(TempID,JandC,Sex,Age,Jibie,Sclass,Fwh,Mwh,FIncome) values('" &
TempID & "','" & JandC & "','" & Sex & "','" & Age & "','" & Jibie & "','" & Sclass & "','"
& Fwh & "','" & Mwh & "','" & FIncome & "')"
    Dim objcmd As New OleDbCommand(sqlString, conn)
    conn.Open()
    objcmd.ExecuteNonQuery()
    conn.Close()
End Sub
'写入 B 量表数据库测试数据

```

```

Public Shared Sub UpdataS(ByVal TempID As String, ByVal B1 As Integer,
ByVal B2 As Integer, ByVal B3 As Integer, ByVal B4 As Integer, ByVal B5 As Integer,
ByVal B6 As Integer, ByVal B7 As Integer, ByVal B8 As Integer, ByVal B9 As Integer,
ByVal B10 As Integer, ByVal B11 As Integer, ByVal B12 As Integer)
    Dim conn As New OleDbConnection()
    Dim sqlString As String
    Dim connOleDb As String =
[String].Format(System.Configuration.ConfigurationManager.AppSettings("Conn"),
System.Web.HttpContext.Current.Server.MapPath("."))
    conn.ConnectionString = connOleDb
    sqlString = "update renyuTest1 set B1=" & B1 & "',B2=" & B2 & "',B3=" &
& B3 & "',B4=" & B4 & "',B5=" & B5 & "',B6=" & B6 & "',B7=" & B7 & "',B8=" &
B8 & "',B9=" & B9 & "',B10=" & B10 & "',B11=" & B11 & "',B12=" & B12 & "'
where TempID=" & TempID & "'"
    Dim objcmd As New OleDbCommand(sqlString, conn)
    conn.Open()
    objcmd.ExecuteNonQuery()

```

```

conn.Close()
End Sub
'插入每个量表的测评时间，tablename 为量表时间在数据库中的字段。
Public Shared Sub Testlength(ByVal tablename As String)
    Dim testTime As String
    Dim          startTime          As          DateTime          =
HttpContext.Current.Request.Cookies("CookieName").Values("startTime")
    testTime          =          DateDiff(DateInterval.Second,          startTime,
System.DateTime.Now()).ToString
    Dim updateCounttconn As New OleDbConnection()
    updateCounttconn.ConnectionString          =
[String].Format(System.Configuration.ConfigurationManager.AppSettings("Conn"),
System.Web.HttpContext.Current.Server.MapPath("."))
    Dim objcmd As New OleDbCommand("UPDATE renyuTest1 SET " &
tablename & "=" & testTime.ToString.Trim & " WHERE TempID=" &
HttpContext.Current.Request.Cookies("CookieName").Values("TempID") & "",
updateCounttconn)
    updateCounttconn.Open()
    objcmd.ExecuteNonQuery()
    updateCounttconn.Close()
End Sub

```

结束界面及产生的随机码样式：

以上附录只是摘取整个测试过程中关键的程序界面及源码，如有类似研究需要

本次问卷调查结束，再次感谢你的细心回答。  
如果您想知道本次测评的详细文字解释，请住您的查询编码：

LD2007221152658929

请在2007年1月1日之后，登陆[www.yeyiduo.com](http://www.yeyiduo.com)查询。

**【关闭窗口】**

整个程序源代码的，可以发电子邮件到 [myxl@vip.sina.com](mailto:myxl@vip.sina.com) 索取。

## 中文参考文献

1. [德]乌尔苏拉·努贝尔. 不要恐惧抑郁症[M]. 王泰智, 沈惠珠译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2003. 1:27.
2. [法]菲力普·亚当, (法) 迪娜·赫尔兹里奇. 疾病与医学社会学[M]. 王吉会译. 天津人民出版社, 2005. 9.
3. Paul Gilbert 著. 《走出抑郁》(overcoming depression) [M]. 宫宇轩、施承孙译. 中国轻工业出版社, 2000 年版. P19~24.
4. V. Mark Durand David H. Barlow/著 张宁译. 异常心理学基础第三版. 陕西师范大学出版社, 2005 年 10 月.
5. 蔡俭华. 外显自尊、内隐自尊与抑郁的关系[J]. 中国心理卫生杂志, 2003, 17 (5) : 331.
6. 陈朝阳. 人格因素与抑郁症[J]. 中国行为医学科学, 10 (4) , 2001.
7. 陈家麟. 学校心理卫生学当议[J]. 教育评论, 1992, 4.
8. 陈美英, 魏启清, 陈玉妹. 中学生高考前焦虑、抑郁情绪调查[J]. 中国心理卫生杂志, 2003, 10.
9. 陈树林. 人格因素与抑郁症[J]. 心理学探新, 1999, 19 (4).
10. 陈振华. 大学生心理障碍病理因素的思考[J]. 青年心理与咨询, 1992, 5.
11. 丛晓波, 田录梅, 张向葵. 自尊: 心理健康的核心—兼谈自尊的教育意境[J]. 东北师大学报, 2005, (1) : 144~148.
12. 崔明, 敖翔. 中学生焦虑、抑郁与生活事件和应对方式研究[J]. 中国临床心理学杂志, 2002, 2.
13. 答会明. 大学生自信、自尊、自我效能感与心理健康的相关研究[J]. 中国临床心理学杂志, 2000, 8 (4) : 227~228.
14. 戴逸. 关于中国传统文化的几个问题[A]. 北京: 中国人民大学出版社, 1989, 7.
15. 邓晓敏. 教师领导方式、班级环境和初中生复原力的关系研究[D]. 北京师范大学, 2005.
16. 范华锋, 蒋廷玉. 对南京地区 7000 多名在校初高中生调查显示: 近 15% 的中学生患抑郁障碍, 孩子“不快”最主要的因素是学习和家庭环境压力[N]. 新华日报, 2006, 6.
17. 冯正直, 张大均, 汪凤. 中学生抑郁症状的影响因素分析[J]. 中国临床心理学杂志, 2005, 8.
18. 冯正直. 中学生抑郁症状的社会信息加工方式研究[D]. 西南师范大学博士学位论文, 2002.
19. 格尔茨. 文化的解释[M]. 韩莉译. 上海: 上海人民出版社, 1988, 5.

20. 顾小扬. 中学生心理卫生状况与学业成绩的相关分析[J]. 职业与健康, 1999, 15 (11) :18~20.
21. 郭伯良, 王燕, 张雷. 班级环境变量对儿童社会行为与学校适应间关系的影响[J]. 心理学报, 2005, 37 (2) :233~239 .
22. 郭伯良, 张雷. 班级环境对儿童受害和同伴接受、学习成绩关系的影响[J]. 中国临床心理学杂志, 2004.
23. 郭伯良, 张雷. 儿童问题行为和学校顺应的关系: 班级环境的作用[J]. 中国心理卫生杂志, 2004.
24. 郭伯良. 班级气氛对农村儿童社会行为及其与学校适应关系[D]. 香港中文大学, 2004.
25. 郭志刚. 社会统计分析方法—SPSS 软件应用[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2001:350.
26. 何颖. 人类困境与终极关怀——蒂利希文化神学导论[D]. 黑龙江大学博士学位论文, 2003.
27. 江光荣, 林孟平. 班级环境与学生适应性的多层线性模型[J]. 心理科学 2005, 28 (6) :1443~1448.
28. 江光荣. 班级环境及其与教师风格和学生发展之关系[D]. 香港: 香港中文大学, 2001.
29. 江光荣. 班级社会生态环境研究[M]. 武汉: 华中师范大学出版社, 2002.
30. 江光荣. 班级环境及其与教师风格和学生发展之关系[D]. 香港中文大学, 2001.
31. 江光荣. 中小学班级环境: 结构与测量[J]. 心理科学, 2004, 27 (4) :839~843.
32. 李静. 初中生的班级环境、成就目标定向对其学业求助行为的影响研究[D]. 河北师范大学, 2005.
33. 梁巍, 赵靖平, 郑延平. 中学生心理卫生调查仁[J]. 中国心理卫生杂志, 1992, 6 (3) :100~102.
34. 林崇德. 心理健康教育路一定要走正[N]. 中国教育报, 2001, 11.
35. 林宪. 文化与精神病理[M]. 台北: 水牛出版社, 1980, 7.
36. 刘德华, 邢玉梅, 张克让, 王芳芳, 孙茂森, 全国协作组. 我国七大城市中学生情绪抑郁的现状[J]. 中国学校卫生, 1995, 5.
37. 刘惠军, 石俊杰. 抑郁情绪与中学生的自我概念初探[J]. 中国心理卫生杂志, 2000, 3.
38. 刘贤臣. 2462 名青少年焦虑自评量表调查结果分析[J]. 中国心理卫生杂志, 1997, 11 (2) : 75.
39. 刘跃雄. 11-15 岁儿童学习动机发展特点及班级环境对其影响的研究[D]. 首都师范大学, 2006.

40. 卢世臣, 翟金国. 中学生抑郁情绪及其相关因素的调查[J]. 四川精神卫生, 1999, 3.
41. 马伟娜, 徐华. 中学生生活事件、自我效能与焦虑抑郁情绪的关系[J]. 中国临床心理学杂志, 2006, 14(3).
42. 钱铭怡. 青少年心理健康水平、自我效能、自尊与父母养育方式的相关研究[J]. 心理科学, 1998, 21(6): 553~555.
43. 邱炳武. 中学生抑郁和素质、压力、环境因素的关系及整合模型的研究[D]. 中国科学院研究所, 2001.
44. 沈涛, 徐斐, 池红, 王晨阳, 梁亚琼, 王志勇. 南京市白下区中学生人群中抑郁障碍的流行病学调查[J]. 中国厂矿医学, 2005, 12.
45. 舒明跃等. 初一学生抑郁情绪影响因素调查[J]. 中国心理卫生杂志, 2006, 7.
46. 似假. 精神病学[M]. 北京: 中国中医药出版社, 2000:111~112.
47. 苏虹, 王保金, 陈卉鸣, 程慧, 张秀军, 朱越友, 王敏, 王计争. 中学生抑郁、焦虑情绪的流行特征及相关因素分析[J]. 中国行为医学科学, 2002, 2.
48. 苏虹, 王葆金. 中学生焦虑、抑郁情绪的流行特征及相关因素分析[J]. 中国行为医学科学, 2002, 11(02): 196~198.
49. 孙亚红. 中小学班级环境与学生学习效能感、学业成绩的关系研究[D]. 河北师范大学, 2005.
50. 田旭升, 程伟. 医学社会学视野下的抑郁症变奏[J]. 医学与哲学(人文社会医学版), 2006, 7.
51. 田友谊. 中小学班级环境与学生创造力培养研究[D]. 华中师范大学, 2004.
52. 汪凤炎, 郑红. 中国文化心理学[M]. 广州: 暨南大学出版社, 2004, 11.
53. 王登峰等. 心理控制源倾向与抑郁、羞耻、及自尊的关系初探[J]. 中国心理卫生杂志, 1992, 5: 207~210.
54. 王极盛, 丁新华. 中学生抑郁与其相关影响因素的综合研究[J]. 中国学校卫生 2003. 24(4).
55. 王极盛, 丁新华. 中学生抑郁与其相关影响因素的综合研究[J]. 中国学校卫生, 2003.
56. 王卫. 青少年抑郁的预防. 青少年应变力辅导计划简介[J]. 心理科学, 2000, 4.
57. 温忠麟, 侯杰泰, 马什赫伯特. 结构方程模型检验: 拟合指数与卡方准则[J]. 心理学报, 2004, 36: 186~194.
58. 闻吾森等. 社会支持、心理控制感和心理健康的关系研究[J]. 中国心理卫生杂志, 2000, 14(4).
59. 吴飞. 无言的游魂——“理解自杀”札记之一[J]. 读书, 2005, 7: 3.

60. 吴超荣, 甘怡群. 核心自我评价: 一个验证性因素分析[J]. 北京大学学报(自然科学版) 2005, 41(4).
61. 谢世平, 李乐加, 王建军, 等. 抑郁症和焦虑症的听觉事件相关电位和皮肤电反应研究[J]. 中华精神科杂志, 1998:31~53.
62. 徐斐, 王晨阳, 李解权, 王民洁, 徐斌, 梁亚琼, 王志勇, 柯晓燕, 刘辉. 南京地区中学生抑郁障碍及其影响因素的流行病学研究[J]. 中华流行病学杂志, 2006, 4.
63. 许韶君, 陶芳标, 张洪波, 等. 大学生抑郁、焦虑症状及其影响因素的分析[J]. 安徽预防医学杂志, 1999, 5(2): 121.
64. 杨鑫辉. 中国心理学思想史[M]. 南昌:江西教育出版社, 1994:1.
65. 俞爱月, 俞玲珍, 周丹霞等. 中学生焦虑、抑郁、自尊水平与学习成绩的相关性研究[J]. 山东精神医学, 2005, 18(4).
66. 俞杰, 徐美玉, 季建玲, 顾建辉, 张建忠, 王平. 农村中学生抑郁和焦虑状态与应激源的相关性分析[J]. 中国行为医学科学, 2004, 1.
67. 张洪波, 陶芳标, 曾广玉, 等. 安徽省中学生焦虑心理症状流行特征研究[J]. 中国校医, 2001, 15(1): 10.
68. 张洪波, 陶芳标, 曾广玉, 曹秀菁, 许韶君, 余霞玲. 安徽省中学生抑郁心理症状及其相关因素[J]. 中国学校卫生, 2001, 12.
69. 张文新. 青少年发展心理学[M]. 山东人民出版社, 2002:324~325.
70. 张向葵, 田录梅. 大学生自尊水平、抑郁状态与状态焦虑的关系[J]. 中国健康心理学杂志. 2006, 14(2).
71. 张志群, 郭兰婷. 成都市区中学生抑郁症状及其相关因素研究[J]. 中国公共卫生, 2004, 3.
72. 章秀娟, 邵爱银, 毛月满, 余姚市中学生抑郁症状的流行病学特征[J]. 安徽医药, 2006, 3.
73. 赵国秋等. 心理控制感对心理健康水平的影响[J]. 中国心理卫生杂志, 2000, 14(6).
74. 赵庆东, 朱新筱. 影响中学生抑郁的认知因素及其预防[J]. 济宁师范专科学校学报, 2004. 125(13).
75. 钟慧, 李鸣. 大学生的心理控制源、社交能力及其与情绪的关系[J]. 上海精神医学, 2004, 16(1).
76. 周丹霞, 王国松, 赵红红等. 大、中学生焦虑、抑郁、自尊水平测值比较及相关性研究[J]. 中国健康心理学杂志, 2005, 13(2).

## 英文参考文献

1. Abela RZ, Sarin S. (2002). Cognitive vulner ability to hopelessness depression: a chain is only as strong as its weakest link. *Cognitive Therapy and Research*, 26 (6) :811~829.
2. Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students. *Educational Psychology*, 14, 323~330.
3. Abramson LY Seligman ME, Teasdale JD. (1978). Learned helplessness in hu mans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology* , 87:49.
4. Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart, &Winston.
5. Bandura, A., Barbaranelli, C, Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996a). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364~374.
6. Bandura, A., Barbaranelli, C, Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996b). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206~1222.
7. Barrick, M. R., Mount, M. K., Judge, T. A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millenium: What do we know and where do we go next. *International Journal of Selection and Assessment*, 9, 9~30.
8. Benassi, V. A. (1985). [A multidimensional examination of the locus of control and depression relationship]. Unpublished data, University of New Hampshire, Durham.
9. Benet~Martnez V, John OP. (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait-multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 729~750.
10. Benson Lauie T, Deeter Thomas E. (1992). Moderators of the relation between stress and depression in adolescents features. *School Counselor* , 39 (3)
11. Bono, J. E. , & Judge, T. A. (2003). Self-concordance at work: Toward understanding the motivational effects of transformational leaders. *Academy of Management*

- Journal, 46, 554~571.
12. Brawman Minzer O, Lydiard RB. (1997). Biological basis of generalized anxiety disorder, *J Clin Psychiatry*, 58(3):16~25
  13. Bull, S., & Solity, J. (1987). *Classroom management : principles to practice*. Croom Helm: New York.
  14. Cattell, R.B. (1965). *The scientific analysis of personality*. Baltimore, MD: Penguin. Chan, D. (1998). Functional relations among constructs in the same content domain at different levels of analysis: A typology of composition models. *Journal of Applied Psychology*, 83, 234~246.
  15. EATON, J. w. & WELL, R. J. (1953). Some Epidemiological Findings in the Hutterite Mental Health Study[A]. Interrelations between the Social Environment and Psychiatric Disorders[M]. New York:Milband Memorial Fund:222.
  16. Erez, A. and Judge, T.A. (2001). "Relationship of core-self-evaluations to goal setting, motivation and performance", *Journal of Applied Psychology*, 86, 1270~1279. Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1~26.
  17. Eysenck HJ. (1990). Biological dimensions of personality. In Pervin LA (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 244~276). New York: Guilford Press.
  18. Fraser B. J. , Anderson G. J. , &Walberg H. J. (1982). *Assessment of learning environments : Manual for Learning Environment Inventory(LEI) and My Class Inventory(MCI)* . Perth : Western Australia Institute of Technology.
  19. Fraser B. J . *Research on classroom and school climate*. In : D.L. Gabel . (1994). *Handbook of research on science teaching and learning*. New York : Macmillan : 493~541
  20. Fraser, B. J. & Walberg, H. J. (1981). Psychological learning environment in science classrooms: A review of research. *Studies in Science Education*, 8, 67~92.
  21. Fraser, B. J. (1991). Two decades of classroom environment reseach. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds). *Educational Environments, Evaluation,*

- antecedents and consequences (pp.3~27). London: Pergamon
22. Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D Gabel (Eds). Handbook of Research on Science Teaching and Learning, Macmillan, New York, 493~541.
  23. Fraser, B. J. (1998). Science learning environments: Assessment, effects and determinants. In Fraser & Tobin (Eds). International Handbook of Science Education , Kluwer Academic Publisher, London.
  24. Fraser, M. W. (1996). Aggressive behavior in childhood and early adolescence: An ecological developmental perspective on youth violence. Social Work, 41, 347~361 .
  25. Goldberg LR. (1999). A broad-bandwidth, public-domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. In Mervielde I, Deary IJ, De Fruyt F, Ostendorf F (Eds.), Personality psychology in Europe (Vol. 7, pp. 7~28).
  26. Gotlib LH, Abramson LY. Attributional theories of emotion. In Handbook of Cognition and emotion. Edited by Dalglish T and Power M. John Wiley and Sons, 1999 614 635.
  27. Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of self-worth: A life-span perspective. In R. J. Steinberg and J. Kolligian, (eds.), Competence Considered. Yale: New Haven, CT: Yale University Press.
  28. Hesketh B. (1984). Attribution theory and unemployment: Keiley's covariation model, self-esteem, and locus of control. Journal of Vocational Behavior, 24, 94~109.
  29. Hirschfeld RMA ,Klerman GL.(1983). Personality and depression :empirical findings . Archives General Psychiatry , 40 : 993~998.
  30. Hirschfeld RMA ,Klerman GL. Premorbid personality assessments of first onset of major depression. Archives General Psychiatry ,1989 ,46 :345~350.
  31. Hogan RT, Roberts BW. (2001). Introduction: Personality and industrial and organizational psychology. In Roberts BW, Hogan R (Eds.), Personality psychology in the workplace (pp. 3 ~ 16). Washington, DC: American Psychological

- Association.
32. Hojat M. (1983). Comparison of transitory and chronic loners on selected personality variables. *British Journal of Psychology*, 74:199~202.
  33. Horner, K. L. (1996). Locus of control, neuroticism, and stressors: Combined influences on reported physical illness. *Personality and Individual Differences*, 21, 195~204.
  34. Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001b). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80~92.
  35. Judge, T. A., Bono, J. E., & Locke, E. A. (2000). Personality and job satisfaction: The mediating role of job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 85, 751~765.
  36. Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2002). Do the traits self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicate a common core construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 693 - 710.
  37. Judge, T. A., Locke, E. A., & Durham, C. C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*, 19, 151~188.
  38. Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C., & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83, 17~34.
  39. Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., Thoreson, C. J. (2003). The core self-evaluations scale: Development of a measure. *Personnel Psychology*, 56, 303~332.
  40. Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C., & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83, 17~34.
  41. Kaschka W, Feistel H. (1995). Ebert D Reduced benzodiazepine receptor binding in

- panic disorders measured by iomazenil Spect, *J Psychiatry Res*, 29:427~434.
42. Kendler KS , Neale MC. (1993). A longitudinal twin study of personality and major depression in women[J] . *Archives General Psychiatry* , 50 :853~862.
  43. Lesser IM, Mena I, Boone KB. (1994). Reduction of cerebral blood flow in older depressed patients, *Arch Gen Psychiatry*, 51:677~683.
  44. Lewin, K. (1936). *Principals of topological psychology*. New York: McGraw.
  45. Moos, R. H. (1979). *Evaluating education Environment*. London: Jossey Bass.
  46. Moos, R. H. , & Trickett, E. J. (1987). *Classroom Environment Scale manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
  47. Morelli, G., Krotinger, H., & Moore, S. (1979). Neuroticism and Levenson' s locus of control scale. *Psychological Reports*, 44, 153~154.
  48. Robins, R. W., Tracy, J. D., Trzesniewski, K., Potter, J., & Gosling, S. D. (2001). Personality correlates of self-esteem. *Journal of Research in Personality*, 35, 463~482.
  49. Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1, Whole No.609).
  50. Roy, M., Neale, M. C., & Kendler, K. S. (1995). The genetic epidemiology of self-esteem. *British Journal of Psychiatry*, 66:813~820.
  51. Schneider, R. J., Hough, L. M. & Dunnette, M. D. (1996). Broad-sided by broad traits: How to sink science in five dimensions or less. *Journal of Organizational behavior*, 17:634~655.
  52. Stahl S.M. (1997). Mixde depression and anxiety: serotoninl A receptors as risk to common pharmacologic link, *J Clin Psychiatry*, 58 Suppl8:20~26.
  53. Taylor S. Mclean P. (1993). Outcome profiles in the treatment of unipolar depression[J] . *Behavior Research and Therapy* , 31 : 325~330.
  54. Tiggemann M, Winefield AH. (1984). The effects of unemployment on the mood, selfesteem, locus of control, and depressive affect of school-leavers. *Joumal of Occupational Psychology*, 57, 33~42.
  55. Tiggemann, M., & Winefield, A. H. (1984). The effects of unemployment on the mood, self-esteem, locus of control, and depressive affect of school-leavers. *Journal*

- of Occupational Psychology, 57, 33~42.
56. Wambach, R. L., & Panackal, A. A. (1979). Age, sex, neuroticism, and locus of control. *Psychological Reports*, 44, 1055~1058.
57. Watson, D., & Clark, L. A. (1984). Negative Affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 465~490.
58. Watson, D., & Clark, L. A. (1992). On traits & temperament: General & specific factors of emotional experience & their relation to the five-factor model. *Journal of Personality*, 60, 441~476.
59. Weissman MM , Prusoff BA , Klerman GL. (1978). Personality and prediction of long2termoutcome of depression. *America Journal of Psychiatry* , 135 :797~800.
60. Whitely, S. E. , & Doyle, K. O. (1979). Validity and generalizability of student ratings from between-classes and within-class data. *Journal of Educational Psychology*, 71, 117~124.

## 攻读学位期间承担的科研任务与主要成果

1. 2005—2007, 开发《中小学心理健康教育测评与管理系统》网络版, 已参加全国“挑战杯”课外科技作品大赛(目前正在评选中)
2. 《中小学心理测评与档案管理》, 福建教育出版社, 2007.10, 主编, 待出版
3. 《高考心动力》, 开明出版社, 2005.3, 主编
4. 中学生心理健康教材, 福建教育出版社, 2005.8, 参编
5. 国内外关于主观幸福感影响因素研究述评, 《福建师范大学学报》, 2006.7
6. 中学生责任感弱化的现状及成因剖析, 《湖南文理学院学报》, 2006.5
7. 用元分析考查认知风格对理科学业成就的影响, 《南通大学学报》, 2006.6
8. 台湾中小学辅导工作的目标与内容, 《中小学心理健康教育》, 2006.2
9. 台湾中小学辅导的法规建设述评, 《中小学心理健康教育》, 2006.5
10. 2004-2005年, 获院科讨会征文三等奖
11. 2005-2006年, 获院科讨会征文一等奖
12. 2005-2006年, 获校一等奖学金
13. 2005-2006年, 获校科研三等奖

## 致谢

三年来，幸得叶一舵教授（舵哥）的精心培养，时常点拨，常使学生豁然开朗，茅塞顿开，耳提面命，醍醐灌顶。舵哥那严谨治学、轻松生活、平易近人的为人，那是学生终身受用不尽的财富。人在向前发展过程中总会遭遇逆境，从平衡走向不平衡，舵哥那乐观向上的作风，让学生每次都能走出人生阴霾，坚信人生“nothing is impossible”，并在统计、测量、计算机程序设计等多方面取得和谐发展。“心有多大，人生的舞台就有多大。”是的，在舵哥的教诲下，相信学生会有更大的人生舞台。

俗话说，每一个成功的男人背后都有一个伟大的女人。三年来，师母林莺莺老师对舵哥无微不至的照顾和辅助，让舵哥能有更多的时间与精力投入对学生学习上指导和生活上如子般的关照，理应重谢师母。

学生的成长过程中深得益于连榕教授、程利国教授、王东宇教授、严由伟教授、黄爱玲教授、宋兴川教授、董书章、刘建榕等各位导师的辛勤培养。各位老师的谆谆教诲，学生将永远铭记在心，并深知只有象各位老师那样，专注于学问，心无旁骛，学生才能学有所成。

论文写作期间，多次在选题、研究设计、HLM 技术应用等方面求教于华中师范大学的江光荣教授、首都师范大学的雷雳教授、香港中文大学郭伯良教授。你们不嫌弃学生愚笨，耐心指导，让学生感触良深，受益匪浅。在此深表谢意。

三年来，在学暇之余，能与叶剑辉、邓胜柱、吴怡龙几位舍友在一起共同探讨，相互砥砺，那是增长才干，激发灵感的温床。此外，论文虽采用了“无纸化”数据收集，但也离不开傅燕鸣、杨朝贤、李娜、吴叶燕等几位老师的费心帮忙组织学生施测。你们的支持与帮助，小任会铭记于心。

家，是心的港湾。感谢我亲爱的爸妈，养育之恩，无以回报，你们永远健康快乐是我最大的心愿。

在论文已完成，即将离校之际，静心回想，有多少可敬的师长、同学、朋友给了我无言的帮助，在这里请接受我诚挚的谢意！

## 个人简历

- 姓名：任志洪
- 性别：男
- 民族：汉族
- 出生年月：1982.05
- 籍贯：福建惠安
- 现住地址：福州仓山区
- 2004年7月毕业于福建师范大学教育科学与技术学院公共事业管理专业，获管理学学士学位
- 2004年9月开始就读于福建师范大学心理学系，攻读发展与教育心理学专业硕士学位，研究方向为学校心理健康教育，指导教师为叶一舵教授，毕业时间为2007年7月
- 2005—2007，开发《中小学心理健康教育测评与管理系统》网络版，已参加全国“挑战杯”课外科技作品大赛（目前正在评选中）。
- 研究生期间兼任“福建省中小学心理健康教育师资培训中心”秘书一职，在2004.6月、2004年11月、2005年7月，组织、参与“福建省中小学心理健康教育师资培训”（第一期、第二期、第三期）
- 在2004.6月、2004年11月、2005年7月，为福建省中小学心理健康教育师资培训讲授“心理测评与心理档案管理”课程
- 2005年9月—2006年1月，在闽江学院软件基地教授计算机课程
- 2005年11月、2006年10月，给在读心理学研究生开设结构方程建模讲座
- 2005—2007，在福建省内的心理健康实验基地做心理测评的专业指导
- 2006年7月，参加在厦门举办的海峡两岸心理学会议
- 2006年8月，参加上海师范大学主办的结构方程建模及多层线性模型培训