

儿童友谊的发展：一项比较研究

SeonYeong Yu, Michaelene M. Ostrosky, & Susan A. Fowler
University of Illinois at Urbana-Champaign

摘要

友谊的建立是儿童早期的一个重要发展目标,但是对父母如何支持残疾儿童的友谊发展方面的研究很少。这项调查研究的目的就是探索父母可以用来促进儿童友谊发展的支持性策略。本研究中 40 位学龄前儿童的母亲参与了这项调查。无论是残疾儿童的母亲还是正常儿童的母亲,她们所讲述的支持儿童友谊发展的策略却很相似。然而残疾儿童的母亲直接参与儿童游戏的时间要远远多于正常儿童的母亲。

引言

友谊的建立是儿童早期的一个重要发展目标 (Buysse, Goldman, & Skinner, 2002)。儿童在学龄前阶段所建立的友谊能够为儿童创设一种有价值的情境,在这种情境中儿童可以学会并且练习他们的认知能力、交流能力以及情感能力发展所必须的技能(Guralnick, Neville, Hammond, & Connor, 2007)。友谊对于儿童还有其它的益处,比如让儿童产生归属感、安全感以及帮助儿童减轻压力(Geisthardt, Brotherson, & Cook, 2002; Overton & Rausch, 2002)。除此之外,儿童早期成功的友谊有助于提高他们的生活质量,并且对于儿童的生活适应也非常重要(Overton & Rausch, 2002; Richardson, & Schwartz, 1998)。

既然同伴之间的关系这么重要，国际上学前教育和学前特殊教育的知名组织——全美学前教育组织和学龄早期特殊儿童委员会(DEC)已经提出呼吁，在教育实践中把社会互动作为早期儿童教育的核心内容(Bredenkamp & Copple, 1997; Sandall, Hemmeter, Smith, & McLean, 2005)。这样的教育实践需要创设一个以儿童为中心的环境，从而培养同伴之间、儿童与保教人员之间、以及父母与保教人员之间的积极关系。

尽管交友看上去似乎是人类社交的一个自然而然的結果，但是相关调查和专业经验都表明，特殊儿童在建立同伴关系和友谊方面常常会遇到困难。交友需要许多语言与非语言的社会交流，并且需要有熟练的社会认知和自我控制技能(DeGeorge, 1998)。然而，许多特殊儿童在社会交往方面却表现出了发展的不均衡和不稳定现象，并且无法运用恰当的方式解决同伴之间的冲突(Guralnick, Hammond, Connor, & Neville, 2006)。结果，特殊儿童往往不大容易被别人接受，并且常常被那些认为他们社交能力较弱的同伴所拒绝(Geisthardt et al., 2002)。

尽管特殊儿童在发展友谊方面常常不太成功，但这并不意味着他们之间没有友谊(Freeman & Kasari, 1998)。有些研究人员已经进行了研究并描述了正常儿童与特殊儿童之间友谊的特征(Lee, Yoo, & Bak, 2003; Siperstein, Leffert, & Wenz-Gross, 1997; Staub, Schwartz, Gallucci, & Peck, 1994; Turnbull, Pereira, & Blue-Banning, 1999)。随着融合教育运动的开展，人们对于特殊儿童友谊的兴趣也逐步提高(Taylor, Peterson, McMurray-Schwarz, & Guillou, 2002)。研究人员已经相继提出了各种方法来支持儿童的社会交往，以及加强正常儿童与特殊儿童之间的友谊关系(Danko & Buysse, 2002; Gordon, Feldman, & Chiriboga, 2005)。

父母的支持在儿童友谊发展中的作用

儿童通过与他人的社会互动和关系来获得社会性与情感的发展。因而在家庭的背景下探索儿童的社会性发展也是合情合理。儿童发展方面的文献为我们理解父母与儿童以及儿童相互之间的关系提供了重要的指导(McCollum & Ostrosky, 2008)。麦柯勒姆和奥斯特罗斯基(McCollum & Ostrosky, 2008)在一篇有关家庭支持儿童的同伴关系的综述中，针对父母如何支持儿童同伴关系的发展提出了三

种方法，即父母的支持可以通过以下三种途径起作用：父母与儿童之间积极的互动；在儿童的游戏过程中，父母充当监督、指导以及引导的角色；父母为儿童提供社会交往的机会。

儿童发展的研究人员已经对儿童与其早期养育人之间依恋的安全性与他们积极的同伴关系之间的联系进行了研究(Clark & Ladd, 2000; Schneider, Atkinson, & Tardif, 2001; Youngblade & Belsky, 1992)。例如，杨伯拉德和贝尔斯基(Youngblade & Belsky, 1992) 调查了亲子关系与儿童友谊之间的联系。他们招募了 73 对打算生头胎的已婚夫妇。研究人员分别在他们的孩子 1 岁、3 岁、5 岁时收集了数据。1 岁时考察了儿童与父母之间依恋的安全性，使用了《安斯沃斯和维蒂希的陌生情境法量表》(Ainsworth & Witting, 1969)。3 岁时通过一个小时的游戏片段考察了儿童与父母之间的互动，5 岁时考察了儿童友谊的发展状况。研究结果表明，儿童与父母之间的安全型依恋关系会促成积极的友谊关系，相反不好的依恋关系会导致儿童负面的或者不成功的友谊关系。

在儿童发展的研究文献中，也有研究对父母如何直接管理儿童的社交生活进行了评估(Finnie & Russell, 1988; Ladd & Golter, 1988; MacDonald & Parke, 1984; Mize & Pettit, 1997)。例如，父母会决定儿童在家庭范围之外与同伴交往的社交时间和场合，也会直接或者间接地为儿童提供与同伴交往的机会或与同伴互动的社交机会。就这一点而言，莱德和高尔特(Ladd & Golter, 1988) 调查了父母对于儿童同伴交往的管理与儿童同伴关系质量之间的关系。他们使用电话调查和书面记录的方式了解 50 对父母是如何管理其学龄前子女同伴交往的。有关儿童同伴关系的数据通过观察收集，包括儿童社交能力的等级水平以及老师的评估。结果表明，为儿童发起较高水平同伴接触交往的父母，其孩子有较多稳定的玩伴。父母在支持儿童友谊发展方面的作用也体现在特殊教育中。特殊教育的研究人员主要关注父母对于儿童友谊所持的观点以及父母促进儿童社交的方式，而儿童发展研究人员的兴趣却在于父母与儿童的互动、父母对于儿童同伴交往的监督以及父母如何为儿童提供同伴交往的机会(McCollum & Ostrosky, 2008)。

有关父母对特殊儿童的友谊所持观点的研究表明，父母认为特殊儿童友谊的发展也非常重要(Guralnick, 1999; Overton & Rausch, 2002; Staub et al., 1994)。例

如，奥佛顿和劳施 (Overton & Rausch, 2002)采访了九位五岁到十一岁的特殊儿童的母亲，了解了有关他们孩子社会性发展的重要目标，她们都认为有一个最好的朋友或有一个亲密的朋友对于儿童社会性的发展和健康都非常重要。

一些调查关注残疾儿童的父母如何帮助他们的孩子获得友谊。例如，特恩布尔和同事们 (Turnbull, 1999)访谈了四位西班牙 7 至 19 岁特殊儿童的母亲，得知她们都已经积极地在帮助自己的孩子发展友谊，为了让孩子能够成功获得友谊，母亲们都在为孩子寻找交友机会、提供良好的生活环境并耐心地指导。这样的支持性策略的实例以及下面提到的策略都在母亲们之间广泛流传：如号召周围的社区学校接纳特殊儿童；创设条件帮助特殊儿童部分参与正常儿童学校的课程；支持儿童参与社区活动；鼓励其他人接受特殊儿童；帮助儿童形成一个每隔一周都能见一次面的朋友圈，从而增加社交活动。

盖斯特哈德特及他的同事 (Geisthardt, 2002) 通过家访、家庭观察及书面问卷调查了 28 名 3-10 岁特殊儿童的友谊。这些儿童的父母说他们是通过发起和指导儿童的游戏来支持其友谊发展。他们也通过让儿童去认识邻居、邀请儿童来家聚会、让儿童约同学玩、对物理环境做出一些改造、促进儿童与兄弟姐妹或表兄妹的交流以及设法使得其他同伴的父母能够以积极的态度接纳他们的孩子等方式来增加儿童游戏的机会。

麦柯勒姆和奥斯特罗斯基 (2008)在《儿童社会能力》(Brown, Odom, & McConnell, 2008)一书的章节中讨论了父母支持特殊儿童同伴关系以及友谊的方法。作者也对父母如何为特殊儿童提供社交机会提了建议，例如：父母和儿童可以组织游戏，和儿童一起去参与游戏小组，帮助儿童参加生日聚会，这些都可以作为父母与特殊儿童互动的场合。父母也可以鼓励他们的孩子参加社区的活动，如免费的音乐会、体育活动、教会活动、博物馆活动以及露营活动。

有关父母支持儿童友谊研究的局限性

特殊教育方面的研究和实践都注重特殊儿童认知和行为能力的发展，但对促进儿童友谊的发展方面的教育在教育机构中似乎并不重视(Freeman & Kasari,

1998; Richardson & Schwartz, 1998)。自上世纪 90 年代以来，特殊教育方面的研究和实践开始对正常儿童与特殊儿童之间基本的社会互动范畴之外的友谊发展日益重视(Richardson & Schwartz, 1998)。

之前一些以友谊发展为主题的研究曾认为，特殊儿童的同伴互动和友谊在综合课程或融合课程中比在专门课程中更加重视(Buysse, 1993; Guralnick, Connor, & Hammond, 1995; Stainback & Stainback, 1987)。有趣的是，许多有关儿童同伴互动和特殊儿童友谊的研究都只是在托幼机构的环境下进行的，而非更加自然的环境，如家庭、社区当中(Geisthardt et al., 2002; Guralnick, 1999; Turnbull et al., 1999)。

本研究的目的是通过深化对于父母如何促进儿童友谊的理解来扩展已有文献。本研究旨在探索父母在儿童同伴关系和友谊发展过程中所使用的支持性策略，另外，分析发展迟缓的学前儿童的父母和发展正常的学前儿童的父母所使用的支持性策略是否有所区别也在本研究考虑之列。下面是研究的具体问题：

- 根据父母的报告，儿童同伴关系的特征是什么？正常儿童与特殊儿童各自的同伴关系是否有区别？
- 父母们所讲述的支持儿童友谊发展的策略有哪些？正常儿童与特殊儿童的父母所使用的策略是否有所不同？
- 儿童的哪些特点（性别、兄弟姐妹、严重的缺陷）影响了其同伴关系，这些特点在正常儿童与发展迟缓儿童身上的体现是否有所不同？

研究方法

参加人员

本研究邀请了一些 3-6 岁儿童的母亲来参加，46 名母亲是从伊利诺埃州两所公立学前教育机构中的 5 个班级中招募(大学制度审查委员会的程序不允许研究人员自己联系公立学校的校长，但是会告知校长即将要进行的研究项目，倘若校长有兴趣参加研究项目则会主动联系研究人员。这两所学校的校长都联系了本研究的第一作者)。为了组成两个小组，从最初招募的 46 位母亲中选取了 40 位，其中的 20 位母亲的孩子有明显的残疾或是发展迟缓，并且有个别化教育计划。另外 20 名母亲的孩子则发展正常，未诊断出有残疾。研究人员依据具体的统计

信息，将两组母亲一一配对(例如：种族、年龄、婚姻状况、教育水平及（或者）家庭收入)。

两组母亲的背景统计信息呈现在表 1 中。所有的对子都是依据至少两种统计变量来配对，首先是依据种族来划分，之后则努力依据家庭收入、母亲年龄、教育水平及（或）婚姻状况来配对。每组都包括 10 个非裔美国人，1 个白种人及 1 个亚洲人。有一半的母亲年龄在 20-30 岁之间，其余则在 30 岁以上。一半多一点的母亲为已婚，大约 62% 的母亲说她们的教育水平为高中或是修过一些大学的学分，多于一半的目前的年收入低于 25,000 美元。卡方检验的结果显示，正常儿童母亲与特殊儿童母亲之间的统计变量没有显著相关。

表 1
母亲的背景统计信息*

特征	正常儿童的母亲 (<i>n</i> = 20)	发育迟缓儿童的母亲 (<i>n</i> = 20)
种族		
非裔美国人	10	10
亚洲人	1	1
白种人	9	9
年龄		
20-30 岁	11	9
31-40 岁	6	8
41-50 岁	3	2
50 岁以上	0	1
婚姻状况		
已婚	9	13
单身	10	7
(缺失数据)	(1)	
教育		
高中	3	6
一些学院	9	7
大学或者研究生程度	8	7
年收入		
低于\$25,000	12	9
\$25,000 至 \$50,000	3	4
\$51,000 至 \$75,000	1	2
\$76,000 至 \$100,000	3	1

\$100,000 以上

4

(缺失数据)

(1)

*注: 上述值代表的是频次数据。

发育正常的儿童组有 20 人, 年龄范围从 40 个月到 71 个月, 平均年龄为 52 个月其中 14 名是男孩。发育迟缓的儿童组年龄分布从 43 个月到 60 个月, 平均年龄为 50 个月, 其中有 11 名女孩。T 检验结果表明两组儿童在性别和年龄上不存在显著性差异 (具体统计结果见表 2)。

表 2
儿童的背景统计信息*

特征	正常儿童的母亲 (<i>n</i> = 20)	发育迟缓儿童的母亲 (<i>n</i> = 20)
性别		
男孩	14	11
女孩	6	9
年龄		
3 岁	8	6
4 岁	7	11
5 岁	4	2
6 岁	1	0
平均年龄	4.3 岁 (52 个月)	4.2 岁 (50 个月)

*注: 上述值代表的是频次数据。

调查

作者在对已有的关于儿童友谊发展的文献进行回顾的基础上, 制订了以“父母对于学前儿童友谊的认识”为标题的调查, 共有八页 (附录 A 中有关于该调查形成过程的研究一览表)。该调查表包括 38 个问题, 分为四个部分: (1) 儿童信息 (例如出生日期、性别); (2) 儿童的社会关系; (3) 母亲的社会关系以及母亲常用的支持儿童友谊发展的策略; (4) 家庭信息。这份调查由几种类型的问题组成, 包括多项选择、单项选择、简答、以及开放式问题。完成该调查的时间约为 20 分钟。

调查的草稿由伊利诺埃大学香槟分校儿童早期特殊教育方面的两名教职员工审核, 并请两位母亲做了预调查, 一位母亲的孩子发展正常, 而另一位母亲的

孩子则发展稍微迟缓些。之后，依据两名教职员工和两名母亲的反馈又对调查表做了修订。研究协议和调查表同时也经过了伊利诺埃大学研究机构审查委员会的修订和审核。

数据收集过程

研究人员首先通过邮件简单地与当地三所学前教育机构的负责人解释了这个研究，有两位校长答应帮忙从自己的学校招募参加研究的人。其中的一名负责人向该中心所有负责为儿童制定个别化教育计划的老师都发了邮件，询问其是否愿意帮忙招募被试，结果有四位老师答应参加。另一位负责人则推荐了一位在早教中心为儿童制定个别化教育计划的老师，这位老师同意帮忙招募参与者。最后，由这五位老师向大约一百位家长发送了调查的资料包。

每个资料包中都有一份调查表和知情同意书，家长完成调查后需将资料完整地返还给班上的老师。当然也可以放弃填写知情同意书，因此凡是完成并返还了调查的母亲就不需要再交回知情同意书了。另外，所有完成调查的人都会得到 5 美元的礼品券，以表达对他们不惜时间来参与本研究的感谢。在将近两个月的时间里，研究人员每隔一周就会去五位老师的班上收集一次调查表，以回收来的原顺序放置，直到研究人员收集到足够数量的问卷表后，再根据至少两个统计变量来给 20 位发展正常儿童的母亲和 20 位发展迟缓儿童的母亲配对。

最初邮寄了大约 100 份调查，回收到 34 份，对其中的 24 份进行了分组配对。为了给剩余的调查找到其余配对，又联系了两个中心的三位老师来帮忙。请求他们帮忙招募更多发展正常的非裔美国儿童和亚洲儿童，以及更多发展迟缓的白种儿童。这三位老师同意将家庭材料包寄送给一些符合基本要求的儿童。最后，总共收集到 46 份调查，取其中的 40 份进行配对，则每个组均有 20 份调查。

数据分析

为了确保研究被试信息的隐秘性，对于每一份调查都进行了数据编码，再输入到 SPSS 当中。为了准确起见，一名特殊教育专业的研究生复核了数据的录入（数据录入的准确率为 100%）。通过描述性统计和卡方检验来考察了两组母亲之间的相关。为了对开放性问题的回答进行检验，所有的答案都被输进文字处理软件，三位作者则通过对这些答案进行反复阅读来分析母亲的评论。

研究结果

学前儿童同伴关系的特征

本研究的一个最有趣的发现是发展迟缓的儿童和那些被认为是发展正常儿童的友谊和游戏机会在许多方面都很相似。几乎所有的母亲都说她的孩子有玩伴（两个组都达到 90%或以上），并且有一半以上的调查对象表明她们的孩子都有一个好朋友。有关与儿童定期游戏的同伴数量，两组母亲的回答没有差异。然而，卡方检验的结果显示两组之间儿童的游戏时间存在显著的相关($\chi^2 = 10.656, p < .05$)。有趣的是，发展迟缓儿童的游戏时间比发展正常的同伴的游戏时间要多，这是两组儿童在数据上唯一有显著关联的问题。几乎所有的母亲都提到她们的孩子既有男性朋友也有女性朋友，并且多数的回答都表明玩伴的年龄一般与儿童同龄或大一些。然而，发展迟缓儿童的母亲更有可能提到儿童也与年龄比其小的玩伴一起游戏。两组中大部分父母都表示说她们的孩子不会和发展迟缓的同伴玩耍（见表 3）。

表 3
有关儿童同伴关系的频次数据

特征	正常儿童的母亲 (<i>n</i> = 20)	发育迟缓儿童的母亲 (<i>n</i> = 20)
有玩伴的儿童	18	19
有亲密朋友的儿童	13	15
玩伴的特征		
性别		
男孩	17	16
女孩	16	18
年龄		
相同年龄	17	15
大一岁	13	15
小一岁	6	12
有残疾	4	7

在开放性问题的回答中，两组中都有母亲提到了下面的一些事情会干扰游戏的时间：如繁忙的日程安排，时间的困难，根据父母或儿童的活动安排游戏时间。只有一位发展迟缓儿童的母亲提到，有的父母对于她的游戏请求不予回应。她写道：“每当我安排好游戏时间的时候，从没有得到过回应，或者他们会直接说‘不，他只在家里玩，并且经常自己玩’”。

两组中的大部分母亲都把自己的家当作供儿童与同伴游戏的最典型的环境。然而，母亲们同样也将社区中的其它环境作为儿童游戏的场所，例如同伴家中、公园、麦当劳、购物中心。两组母亲所提到的游戏地点没有显著差异。有趣的是，两组中均有将近一半的家长说她们的孩子最初遇见好朋友并不是在社区和幼儿园（而是在父母的社交圈子，家庭事件）。有关儿童社交机会的其它信息见表 4。

表 4
儿童社交机会的描述性信息

特征	正常儿童的母亲 (<i>n</i> = 20)	发育迟缓儿童的母亲 (<i>n</i> = 20)
游戏的地点		
你的家	60%	55%
玩伴的家	30%	25%
社区	10%	20%
第一次遇见玩伴或是好朋友的地方		
社区	24%	20%
学前教育机构	24%	18%
教会	3%	25%
其他	49%	37%
孩子在近 6 个月中所参与的活动		
生日聚会	80%	80%
社区游戏游乐场	75%	55%
约定的游戏	70%	80%
百乐餐	55%	40%
教会活动	55%	55%
图书馆活动	45%	40%
社区活动	20%	45%
其他	80%	70%

父母支持儿童友谊发展的策略

两组母亲都提到相似的促进儿童友谊发展的支持性策略。另外，每组均有超过一半的母亲注意到她们与孩子同伴的父母邀对方孩子游戏的次数几乎相等。大多数有一个以上孩子的母亲表示她们还会将儿童同伴的兄弟姐妹们纳入游戏当中。在两组母亲所提及的支持性策略中仅有一个差异值得注意。只有一位（5%）发展正常儿童的母亲表明，当孩子的同伴都在周围时她也会加入到孩子的游戏

中，然而，35%的特殊儿童母亲则会加入孩子游戏，这一发现值得进一步调查，尤其是母亲们对于参加儿童游戏的态度和愿望。其余有关母亲支持性策略的信息见表5。

Table 5
母亲使用促进儿童友谊发展的支持性策略的百分比

支持性策略	正常儿童	发育迟缓儿童
经常使用的支持性策略		
当孩子之间意见不一致或争吵时跟孩子和他（她）的玩伴谈话	95%	90%
教孩子一些社会性行为，如发起游戏、分享玩具、及解决问题	95%	90%
看着孩子与同伴玩耍	95%	85%
帮助孩子学会和同伴轮流玩、分享以及互相帮助。	65%	75%
兄弟姐妹也加入孩子的游戏	60%	50%
很少使用的支持性策略		
向孩子及其玩伴提议一些活动或者是组织游戏活动	30%	30%
帮助其他孩子了解自己孩子的喜好	20%	30%
帮助其他孩子理解孩子的能力和需要	15%	20%
当孩子与玩伴玩耍的时候加入他们的游戏	5%	35%
两组之间的支持性策略略微有些不同		
提供非正式的游戏机会	60%	30%
和孩子一起讨论感受，如骄傲、兴奋、沮丧等	55%	70%
帮助孩子理解其同伴发出的非语言的信息	55%	25%

儿童的特征与友谊之间的关系

卡方检验结果表明，40个儿童中，儿童的性别、年龄等特征与父母报告的拥有好朋友、玩伴的数量等结果没有相关。似乎影响儿童游戏时间的唯一因素是兄弟姐妹的缺失。在这个研究中，大多数儿童（85%正常儿童和75%特殊儿童）至少有一个兄弟姐妹。卡方检验结果显示，没有兄弟姐妹的儿童比有兄弟姐妹的儿童有更多的游戏时间($\chi^2 = 24.150, p < .01$)。

对于为儿童提供的个别化课程的数量是否与其友谊特征相关同样也进行了分析。根据个人的背景信息，20名发展迟缓的儿童被分成了两组，一组是只接受语音和语言治疗的11名儿童，另一组是参与了一种以上形式治疗的9名儿童，如物理治疗、职能治疗、听力训练、特殊教育以及行为支持等。卡方检验的结果表明，参与了一种以上形式治疗儿童的母亲比只接受语音和语言治疗儿童的母亲更倾向于表现出帮助其他儿童来理解她们自己孩子喜好的需要($\chi^2 = 12.208, p$

< .05)。两组母亲之间的另一个差异是她们提及自己的孩子参加教会活动的频率。参与了一种以上形式治疗的儿童几乎不参与跟教会相关的活动($\chi^2 = 12.735, p < .01$)。

方差分析表明，家庭的一些背景信息，如母亲的种族、年龄、教育水平以及家庭的收入与支持儿童友谊发展所使用的策略有关。例如，40位母亲中，白种人母亲比非裔美国和亚洲人母亲在儿童游戏时加入儿童游戏的可能性更大($\chi^2 = 20.655, p < .01$)。儿童玩伴的数量与母亲的年龄之间也有显著相关，母亲年龄在20-30岁之间儿童拥有玩伴的数量要远远多于母亲年龄在30岁之上的儿童的玩伴数量($\chi^2 = 15.084, p < .01$)。有关家庭收入的情况则是，家庭收入在\$25,000以下的母亲要比家庭收入在\$25,000以上的母亲更多地关注儿童的游戏($\chi^2 = 16.951, p < .05$)。此外，那些母亲最高学历水平为高中的儿童比母亲最高学历水平为本科的儿童拥有更多的游戏时间($\chi^2 = 21.770, p < .05$)。同样，母亲最高学历水平达到大学的儿童比母亲最高学历水平为修过一些研究生课程的儿童有更多的玩伴。然而，家庭的婚姻状况（例如，已婚或是单亲）与儿童的友谊之间没有显著的相关。

总之，这篇研究的结果表明，两组母亲报告她们为孩子提供了类似的交友和游戏的机会。两组母亲均称使用了相似的策略来支持儿童友谊的发展，唯一的差别在于两组母亲参与儿童同伴游戏的频率不同。数据同样也表明，发展正常的儿童与发展迟缓的儿童的游戏时间很相近。对数据的进一步检验显示，其孩子接受了一种以上类型个别化干预疗法的母亲比其孩子仅接受语音与语言干预的母亲更倾向于认为他们需要帮助其他儿童来理解他们孩子的喜好。另外，分析表明，家庭的背景信息，如母亲的年龄、教育水平、种族以及家庭收入可能会影响儿童的同伴关系。

讨论

本研究旨在探索儿童同伴关系的本质以及父母在支持儿童的友谊发展过程中所使用的支持性策略。从对两组母亲的调查反馈中发现，本研究中的大部分儿童都至少有一个玩伴(92.5%, $n = 37/40$)或是亲密的朋友(70%, $n = 28/40$)。这个结果与之前所报告的研究结果相同(Buysse, 1993; Guralnick, 1997)。在布莱森的研究中，80%的父母被试都报告说，他们患有残疾的孩子至少都有一个同样也是特殊儿童的玩伴。古纳尔尼克(Guralnick)也发现，大约70%的残疾儿童($n = 100/144$)都有一个身心发展正常的好朋友。

本研究的结果也表明,两组母亲中的大多数人都会通过为儿童提供一些社交的机会来支持他们的同伴关系和友谊的发展,比如百乐餐、家庭聚会、生日聚会等场所,以及在社区中的非正式的游戏机会。与之前的研究(e.g., Guralnick, 1997)相一致的是,除了游戏时间的数量,两组儿童之间的社交机会并不存在显著差异。

与游戏时间相关的研究结果也值得进一步讨论。依据卡方分析的结果来看,发展迟缓的儿童比他们发展正常的同伴的游戏时间要多。没有兄弟姐妹的儿童比有兄弟姐妹的儿童的游戏时间要多。其母亲最高学历为高中的儿童比母亲最高学历为修过研究生课程的儿童的游戏时间要多,有可能那些父母学历较高的儿童常常忙于组织化程度更高的一些课程,如舞蹈课、运动课或者音乐课之类。然而,在未来的研究中,这些有关游戏时间的研究结果以及与之相对应的教育(以及其他的一些家庭特征)仍然需要在更大的样本群体中进行检验。

有趣的是,每一组中大约有 40% 的母亲都说到,她们的孩子一般不是在学校或者社区情境中遇见他(她)的好朋友,而是在其他场所(如父母的社交团体、家庭聚会)。这一发现与之前的一些声称父母的社交网络是如何影响儿童的同伴关系和友谊的研究有关联,同时也是对这些研究的扩展。莱德和高尔特(Ladd and Golter, 1988)报告说,那些父母能够发起较多的与同伴接触机会的儿童,他们会有更多的联系同伴,这从他们在社区中的同伴接触次数以及玩伴的数量就能反应出来。特恩布尔(Turnbull, 1999)在一项质的研究报告中指出,父母会通过有意地安排一些与其他家庭成员或是朋友接触的机会来为他们的孩子提供社交机会以促进儿童友谊的发展。理查森和施瓦兹(Richardson and Schwartz, 1998)也注意到父母的社交网络能够直接或间接地影响儿童的同伴关系。直接影响包括儿童与父母的朋友之间的多种社会性互动,而间接的影响则包括他们为父母所提供的支持(如父母的社交团体、家庭聚会、参与社区活动)。这一发现表明,仍需要有更多的研究来更好地理解父母亲具体的社交网络对于儿童友谊形成的影响。

参与本研究的母亲们声称,与其他支持性策略相比,她们不太使用诸如向孩子或她(他)的玩伴提出一些活动建议或组织一些儿童游戏之类的支持性策略。母亲们也很少加入到儿童与其同伴的游戏中去,也就是说,研究被试都支持了儿童的友谊发展,但是仅有少数母亲使用了多种指导性策略,比如提议儿童玩某种游戏活动或者是加入儿童的游戏,而且大多数是特殊儿童的母亲。麦科勒姆和奥斯特罗斯(McCollum and Ostrosky, 2008)认为,这些策略是通过“有指导地监督”来促进儿童友谊的发展。考虑到特殊儿童可能会有社交障碍,这种间接性的

监督也许并不是父母支持儿童友谊最有效的方法，在儿童的游戏过程中，父母们也许更需要担负起一种交互式的以及指导性的角色。相比年龄较大些的儿童，低年龄的学前儿童可能会从这种直接性的监督中获得更多的益处(Bhavnagri & Parke, 1991)。

本研究的局限性以及对未来研究的建议

当我们在评估本研究所获得的一些调查结果时需考虑以下几个方面的局限性：首先，这些调查结果仅仅依据父母的报告而来，数据中没有包括对于儿童友谊的质量和父母的促进性作用的分析。例如，研究的大多数被试都说到他们的孩子至少有一个玩伴或是关系亲密的朋友。然而有一个关系亲密的朋友或是一个玩伴并不能保证孩子之间存在“真正的友谊”。社会测量、行为观察以及访谈都没有被用来分析儿童对于友谊的认知。这些测量方法的使用本该可以使得有关儿童同伴关系特征的描述更具有宽度和深度。

第二，在这项研究中并没有试图控制残疾的严重程度。不过接受个别化教育的大部分儿童都只是具有轻微的发展迟缓。因此，研究结果对于那些残疾程度较重的儿童便不具有普适性。未来研究的一个挑战将是对那些与年幼儿童友谊的本质以及父母如何支持残疾程度更加严重儿童的友谊发展的问题进行探索。

第三，这项研究只是一个对小样本母亲的调查，因此研究结果对于其他学前儿童的父母的普适性比较有限。这种小样本被试数量不适合进行多种卡方检验，即使有显著的小组差异，也难于概括出一个群体的特征。例如，这项研究表明，有好几个家庭的背景信息与儿童的同伴关系有关，但是查明变量之间的具体关系并将这一结果推广到其他有学前儿童的家庭却比较困难。因此，未来的研究需要更大的样本量。

迄今为止，尽管特殊儿童的友谊发展已经越来越被认为是一个重要的研究领域，但有关父母支持儿童友谊发展的策略的研究并不多。因此，研究人员需要通过探索父母的社交网络与儿童友谊发展之间的关系来延伸这一重要的研究领域。也需要调查亲子关系与特殊儿童的同伴关系之间可能存在的联系，类似的研究已经有人在正常儿童样本中做过(Clark & Ladd, 2000; Youngblade & Belsky, 1992)。这一类的研究可能会为在儿童生命的早期如何促进其同伴关系提供较深刻的理解。

在本研究中并没有发现儿童自身的特征（如性别、年龄）与他们的友谊之间的关系。未来的研究应该进一步调查儿童自身的特征，如性别、年龄、残疾、行为特征，看这些因素是否会影响儿童友谊的发展。此外，家庭的背景信息，如母亲的年龄、教育水平、亲戚中有人患有残疾、社会经济地位等的影响应该在更大的样本量中来研究。

对于实践的意义

本研究的结果也表明，还是有些儿童一个玩伴或好朋友都没有。尽管参与这项研究的大部分母亲都通过各种支持性策略促进儿童友谊的发展，但是其中只有少部分的母亲扮演了一种比较积极的角色，如提出一些游戏活动的建议或是加入儿童的游戏。因此，为父母们提供一些其他的信息并且指导他们如何成功地支持儿童的同伴互动也许是一些家庭需要的帮助。

幼儿教师有责任站在父母的角来理解友谊的发展并且支持父母来帮助他们的孩子发展一种积极的同伴关系。老师和父母可以通过合作来共同寻找哪些情境可能有助于儿童之间形成一种关系，以及哪些策略可能会促进儿童的社交技能，从而使所有儿童都能享受到拥有朋友所带来的益处。

References

Ainsworth, Mary D. Salter, & Wittig, Barbara A. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In B. M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behaviour* (Vol. 4, pp. 111-136). London: Methuen.

Bhavnagri, Navaz P., & Parke, Ross D. (1991). Parents as direct facilitators of children's peer relationships: Effects of age of child and sex of parent. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8(3), 423-440.

Bredekamp, Sue, & Copple, Carol (Eds.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Rev. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Brown, William H.; Odom, Samuel L.; & McConnell, Scott R. (2008). *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Buysse, Virginia. (1993). Friendships of preschoolers with disabilities in community-based child care settings. *Journal of Early Intervention*, 17(4), 380-395.

- Buysse, Virginia; Goldman, Barbara Davis; & Skinner, Martie L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children, 68*(4), 503-517.
- Clark, Karen E., & Ladd, Gary W. (2000). Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships. *Developmental Psychology, 36*(4), 485-498.
- Danko, Cassandra D., & Buysse, Virginia. (2002). Thank you for being a friend: Fostering friendships for children with Autism Spectrum Disorder in inclusive environments. *Young Exceptional Children, 6*(1), 2-9.
- DeGeorge, Katherine L. (1998). Friendship and stories: Using children's literature to teach friendship skills to children with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic, 33*(3), 157-162.
- Finnie, Victoria, & Russell, Alan. (1988). Preschool children's social status and their mothers' behavior and knowledge in the supervisory role. *Developmental Psychology, 24*(6), 789-801.
- Freeman, Stephanny F. N., & Kasari, Connie. (1998). Friendships in children with developmental disabilities. *Early Education and Development, 9*(4), 341-355.
- Geisthardt, Cheryl L.; Brotherson, Mary Jane; & Cook, Christine C. (2002). Friendships of children with disabilities in the home environment. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37*(3), 235-252.
- Gordon, Phyllis A.; Feldman, David; & Chiriboga, Jennifer. (2005). Helping children with disabilities develop and maintain friendships. *Teacher Education and Special Education, 28*(1), 1-9.
- Guralnick, Michael J. (1997). Peer social networks of young boys with developmental delays. *American Journal on Mental Retardation, 101*(6), 595-612.
- Guralnick, Michael J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 5*(1), 21-29.
- Guralnick, Michael J.; Connor, Robert T.; & Hammond, Mary. (1995). Parent perspectives of peer relationships and friendships in integrated and specialized programs. *American Journal on Mental Retardation, 99*(5), 457-476.
- Guralnick, Michael J.; Hammond, Mary A.; Connor, Robert T.; & Neville, Brian. (2006). Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays. *Child Development, 77*(2), 312-324.

Guralnick, Michael J.; Neville, Brian; Hammond, Mary A.; & Connor, Robert T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*(1),64-79.

Ladd, Gary W., & Golter, Beckie S. (1988). Parents' management of preschooler's peer relations: Is it related to children's social competence? *Developmental Psychology, 24*(1), 109-117.

Lee, SoHyun; Yoo, Sun Young; & Bak, SunHi. (2003). Characteristics of friendships between children with and without mild disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 38*(2), 157-166.

MacDonald, Kevin, & Parke, Ross D. (1984). Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development, 55*(4), 1265-1277.

McCollum, Jeanette A., & Ostrosky, Michaelene M. (2008). Family roles in young children's emerging peer-related social competence. In William H. Brown, Samuel L. Odom, & Scott R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention* (pp. 31-60). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Mize, Jacquelyn, & Pettit, Gregory S. (1997). Mothers' social coaching, mother-child relationship style, and children's peer competence: Is the medium the message? *Child Development, 68*(2), 312-332.

Overton, Sheri, & Rausch, John L. (2002). Peer relationships as support for children with disabilities: An analysis of mothers' goals and indicators for friendship. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 17*(1), 11-29.

Richardson, P., & Schwartz, Ilene. (1998). Making friends in preschool: Friendship patterns of young children with disabilities. In Luanna H. Meyer, Hyun-Sook Park, Marquita. Grenot-Scheyer, Ilene S. Schwartz, & Beth Harry (Eds.), *Making friends: The influences of culture and development* (pp. 65-80). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Sandall, Susan; Hemmeter, Mary Louise; Smith, Barbara J.; & McLean, Mary E. (2005). *DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical application*. Longmont, CO: Sopris West.

Schneider, Barry H.; Atkinson, Leslie; & Tardif, Christine. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology, 37*(1), 86-100.

Siperstein, Gary N.; Leffert, James S.; & Wenz-Gross, Melodie. (1997). The quality of friendships between children with and without learning problems. *American Journal on Mental Retardation, 102*(2), 111-125.

Stainback, William, & Stainback, Susan. (1987). Facilitating friendships. *Education and Training in Mental Retardation*, 22(1), 18-25.

Staub, Debbie; Schwartz, Ilene S.; Gallucci, Chrysan; & Peck, Charles A. (1994). Four portraits of friendships at an inclusive school. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(2), 314-325.

Taylor, A. Sean; Peterson, Carla A.; McMurray-Schwarz, Paula; & Guillou, Terrie Sue. (2002). Social skills interventions: Not just for children with special needs. *Young Exceptional Children*, 5(4), 19-26.

Turnbull, Ann P.; Pereira, Lourdes; & Blue-Banning, Martha J. (1999). Parents' facilitation of friendships between their children with a disability and friends without a disability. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(2), 85-99.

Youngblade, Lise M., & Belsky, Jay. (1992). Parent-child antecedents of 5-year-olds' close friendships: A longitudinal analysis. *Developmental Psychology*, 28(4), 700-713.

作者信息

SeongYeung Yu 在读博士学位之前是韩国一名早期特殊儿童的教师。目前她在伊利诺埃香槟分校特殊教育系攻读博士学位，研究方向为早期儿童特殊教育。她的研究兴趣包括儿童的友谊和与特殊儿童对同伴的积极态度的发展。

SeonYeong Yu
College of Education
University of Illinois
1310 South Sixth Street
Champaign, IL 61820
Email: yu20@illinois.edu

Michaelene M. Ostrosky 博士为伊利诺埃香槟分校的系主任及在特殊教育方面拥有以 Goldstick Family 名义的学者。Ostrosky 博士一直从事与社会交往干预、社会情感能力、挑战性行为以及幼小衔接方面的研究和信息的传播。目前，她是 IES 基金资助的一个项目的课题负责人之一，这项研究主要关注幼儿园孩子对于那些有身心发展障碍的同伴的态度。Ostrosky 博士还是《特殊儿童》杂志的前任编辑。

Susan Fowler 的研究主要聚焦于 0-8 岁幼儿的生活和他们的家庭。她已经调查了在为发展迟缓儿童提供机构教育过程中父母参与的计划性和政策性影响因素，以及影响专业人员从事这种服务和与家长合作的影响因素。她的研究包含了以下三

块：制订指南和实践方法来帮助社区和机构协调为儿童提供的教育以及家园合作，特别关注当儿童要离开幼教机构进入小学时的衔接；研究和开发干预策略来增强学前儿童的语言、社会以及认知能力；提高我们对于文化和语言的多样性在家庭参与机构教育过程中所扮演的角色的理解。

附录 A

本研究中每一个调查问题的研究依据

调查问题的主题	Buysse, 1993	Geisthardt et al., 2002	Guralnick, 1997	McCollum & Ostrosky, 2008	Ladd & Golter, 1988	Turnbull et al., 1999
儿童的社交网络						
3. 拥有玩伴			✓			
4. 玩伴的数量			✓		✓	
5. 游戏的数量		✓	✓		✓	
6. 和玩伴一起度过的时间	✓		✓		✓	
7. 玩伴的特征(如性别、年龄、是否有残疾)	✓		✓			
8. 经常游戏的地方	✓		✓		✓	
9. 拥有一个亲密的朋友	✓		✓			✓
10. 亲密的朋友(如性别、年龄)	✓		✓			
11. 和朋友关系的质量			✓			✓
12. 何时第一次遇见好朋友			✓			
13. 认识好朋友多久了			✓			

14. 好朋友有
残疾



母亲的社会关系网络和对于儿童友谊的支持

5. 儿童近 6 个
月参加的活动



16. 邀请参加
游戏



17. 兄弟姐妹
是否在场



18. 兄弟姐妹
加入儿童的游
戏



19. 确定游戏
时间的困难



20. 经历的困难



21. 非正式的游
戏机会



22. 观看孩子
的游戏



23. 提议活动
或者组织游戏



24. 帮助儿童
轮流、分享以
及互助



25. 当儿童与同
伴有冲突或不
一致时及时谈
话



26. 加入儿童
与同伴的游戏



27. 讨论感受,
如骄傲, 兴奋,
沮丧



28. 帮助其他
儿童理解自己
孩子的喜好



29. 帮助其他
孩子理解自己
孩子的能力和
需要



30. 教给孩子一些行为，如发起游戏，分享玩具，解决冲突



31. 帮助孩子理解一些非语言的线索，如面部表情，肢体动作以及用手指

