

人类积极发展的资源模型 ——积极青少年发展研究的一个重要取向和领域*

常淑敏 张文新

(山东师范大学心理学院, 济南 250014)

摘要 积极青少年发展观(Positive Youth Development Perspective, PYD)自 20 世纪 90 年代出现以来迅速推动了发展心理学知识的创新与应用, 其中发展资源框架(The Developmental Assets Framework)是研究者进行深入探讨与应用研究的一个重要模型。发展资源是指一系列能够有效促进所有青少年获得健康发展结果的相关经验、关系、技能和价值观, 本文在这一概念的基础上介绍了发展资源模型的结构、构建与发展基础以及基于该模型的重要假设及实证研究, 并在综述研究的基础上探讨了资源模型的未来研究方向。

关键词 积极青少年发展; 发展的促进因素; 发展资源; 资源模型假设

分类号 B844

儿童青少年是当前及未来人类社会赖以发展的人力资本, 促进儿童青少年健康发展是各国的重要发展战略目标。对儿童实施健康养育是家庭的基本功能(Lerner & Spanier, 1980), 家庭以及学校的重要责任就是通过社会化的途径把儿童培养成为合格和胜任的社会成员。从应用的角度来说, 心理学, 特别是发展心理学的重要使命之一即在于帮助家庭或学校完成这一任务。但现代心理学, 尤其是发展心理学的主流理论和研究却把重心放在了青少年心理行为问题的成因、症状和矫治方面。自从上世纪初美国心理学家 G. Stanley Hall 创立青少年心理学以来长达半个多世纪的时间里, 青少年发展研究在很大程度上一直以有关青少年“缺陷”(deficit)观为基础。在该模型的影响之下, 直到 20 世纪 80 年代发展科学家关注的重点一直围绕在“事情是如何变坏的”(Larson, 2000)以及“如何解决青少年问题”(Benson, Scales, & Roehlkepartain, 1999)等方面。可以说, 发展心理学在某种程度上已逐渐演变为发

展心理病理学, 相应的, 儿童青少年健康发展被等同于没有问题行为发生(Benson, Scales, & Mannes, 2003; Damon, Menon, & Bronk, 2003)。修复或预防成为这一时期最常见的研究及实践模式, 其基本范式首先是对青少年问题(如学业失败、酒精滥用、暴力行为、未成年怀孕等)加以鉴别, 然后进行针对性地干预以降低其发生率或进行早期预防以避免其发生。但事实上, 这种以问题为中心的解决方法通常不能发挥预期作用, 即使在实施干预之后, 高风险行为依然有高发生率(Great Transitions: Preparing Adolescents for a New Century, Carnegie Corporation of New York, 1995)。

20 世纪七八十年代以来, 随着发展系统理论(Developmental Systems Theory)逐步成为青少年研究和实践服务领域的主导性的理论框架, 发展心理学研究开始关注人类发展潜在的可塑性(Lerner, 1998)。持积极青少年发展观(Positive Youth Development Perspective, PYD)的当代发展心理学家强调青少年自身所具备的健康发展的潜力, 主张应把青少年作为一种资源去培育, 而不是作为问题去管理(Damon, 2004; Roth & Brooks-Gunn, 2003)。青少年“优势”(strengths)观是对长久以来在发展心理学中占据主导地位的“缺陷”观的补充和平衡, 其出现迅速推动了发展心理学知识

收稿日期: 2012-04-16

* 国家自然科学基金项目(30970905)、教育部人文社会科学重点研究基地重大招标项目(08JJDXXLX270), 山东省“十二五”特色重点学科(发展与教育心理学)资助。

通讯作者: 张文新, E-mail: zhangwenxin@sdu.edu.cn

的创新与应用。作为一个跨学科的术语(Benson, Scales, Hamilton, & Sesma, 2006), PYD 包含了一系列从新的视角描述人类积极发展指标、路径和条件的概念模型和理论框架, 发展资源框架(The Developmental Assets Framework)就是其中一个重要代表。

1 发展的促进因素与发展资源

使青少年在健康的发展轨道上前行的积极因素或有利条件是什么? 为确认那些有助于个体与情境之间融合的积极发展经验, 上世纪90年代后研究者提出了多个概念模型, 由此也产生了一系列描述发展促进因素的词汇, 如: 支持(supports)、机会(opportunities)、发展的“营养素”(developmental nutrients)、发展优势(developmental strengths)以及发展资源(developmental assets)等(Benson et al., 2006)。这些模型通过对发展促进性过程的定义和理论分析, 区分出了促进人类发展的关键因素及其测量学指标。

1.1 有关发展的促进因素的概念模型

由于视角与侧重点的不同, 有关发展的促进因素的概念模型大致可以分为三类。第一类模型主要关注促进青少年发展的外部环境的积极特征。例如, Pittman, Irby, Tolman, Yohalem 和 Ferber (2001)提出了促进青少年发展的七项关键投入(key inputs): 稳定的场所; 基本关心和服务; 健康同伴及亲子关系; 高期望和标准; 角色榜样、资源与人际网络; 具有挑战性的经验和参与、贡献的机会以及高质量的指导和培训。Pittman 等尤其重视在成人的支持下让青少年通过真正参与社区生活掌握有关技能来为家庭和社区做出贡献。Gambone 和 Connell (2004)则认为成功发展与以下五项条件相关联: 充足的营养、健康和保护、成人和同伴的多种支持、在挑战性活动中学习经验、以成员身份参与活动的机会、身体和情感的安全。这两个模型均强调青少年发展的需要以及支持、机会、经验等发展的外部促进条件, 旨在确定促进青少年发展的最佳情境因素, 并假设青少年越多接触这类资源和经验, 就越有可能获得积极发展。

第二类模型以 Eccles 和 Gootman 提出的关注积极发展的个体特征为代表。Eccles 和 Gootman (2002)代表美国国家研究委员会与美国医学会(the National Research Council and Institute of

Medicine NRCIM)提交的报告《促进积极的青少年发展的社区计划》中描述了28种既能够“促进青少年时期的成功发展”, 又可以“推动个体向下一阶段——成年期实现最优化过渡”的个体资源。这些资源分为4个维度: 身体发展(如良好的健康习惯)、智力发展(如学业成功、理性思维习惯)、心理与情绪发展(如良好的情绪调节技能、个体效能信念)、社会性发展(如联系感、公民参与义务感)。他们认为, 尽管积极发展并非要求青少年拥有4个维度中的所有资源, 但同时拥有4个维度的资源是非常有益的。该模型的一个重要贡献是明确了与青少年积极发展相关联的资源的多个维度及多项指标, 但所确定的指标都是个体性质的, 对促进个体发展的家庭、学校和社区背景的特点缺乏关注。

第三类模型则同时关注健康发展的个体和环境特征以及二者之间的交互作用。Barber 和 Olsen (1997)用联结(connection)、规则(regulation)和自主性(autonomy)三类社会化经验来界定青少年与家庭、学校、同伴及邻里交互作用的特征。研究证实, 当青少年在一种背景下(如家庭)获得积极经验时, 他们也可能在另一种背景下(如同伴群体)获得积极经验。而且, 当青少年报告在一个社会化领域(如规则)有积极的交互作用时, 他们也更倾向于报告在另外两个方面具有积极的交互作用。研究还发现这三类经验能够独立预测青少年的积极发展结果。

在促进发展的有利条件方面, 平衡情境因素与个人因素的发展资源模型是第三类模型中出现较早并最具影响力的一个代表模型。

1.2 发展资源的内涵与发展资源模型

在描述青少年发展的促进因素的词汇中, 发展资源(developmental assets)一词的使用频率相当高(Benson, 2003, 2006; Eccles & Gootman, 2002; Zeldin & Price, 1995)。这一概念由明尼阿波利斯 Search 研究院(Search Institute in Minneapolis)以 Benson 博士为首的研究团队于1990年提出(Benson, 1990; Sesma, Mannes, & Scales, 2005), 是指一系列能够有效促进所有青少年获得健康发展结果的相关经验、关系、技能和价值观(Benson, Leffert, Scales, & Blyth, 1998), 是“增强儿童和青少年健康发展的社会和心理优势”(Benson, 2003)。Search 研究院最初提出的发展资源有30种, 在继续查阅大量相关文献、访谈青少年服务的实践专家以及开展实证研究的基础上,

1996年, Search 研究院重新扩充了原有的资源框架, (external assets)和内部资源(internal assets)分别有20将其包含的资源发展为40种(见表1), 外部资源 种(Benson, 2006)。

表1 青少年的40种发展资源

类别	外部资源	定义
支持	1. 家庭支持	家庭生活给青少年提供高水平的爱与支持。
	2. 积极的家庭沟通	青少年与父母进行积极沟通, 愿意从父母那里获得建议和忠告。
	3. 与其他长者建立良好关系	青少年从三个或更多长者(非父母)那里得到支持。
	4. 关怀的邻居	青少年得到邻居的关照与爱护。
	5. 关爱的学校氛围	学校提供关心的、鼓励的环境。
授权	6. 父母参与学校生活	父母积极参与, 帮助青少年取得学业成功。
	7. 社区重视青少年	青少年感受到社区成人重视他们。
	8. 青少年是一种资源	青少年在社区里被委以重任。
	9. 为他人服务	青少年每星期参与社区服务1小时或更多。
	10. 安全	青少年在家里、学校和邻舍中感到安全。
规范及期望	11. 家庭规范	家庭有明确的纪律和奖惩办法, 并监控青少年的行踪。
	12. 学校规范	学校有明确的纪律和奖惩办法。
	13. 邻里规范	邻居有责任监控青少年在社区内的所作所为。
	14. 成人角色示范	父母和其他成人做出积极的、负责任的行为。
	15. 积极的同伴影响	青少年最好的朋友表现出积极的、负责任的行为。
有效利用时间	16. 高期望	父母和老师都鼓励青少年凡事要尽其所能去做好。
	17. 创意活动	青少年每星期至少花3小时用于音乐、戏剧或其他艺术形式的课程或实践活动。
	18. 青少年项目	青少年每星期至少花3小时参加体育、会社或学校、社区组织的集体活动。
	19. 宗教社团	青少年每星期至少花1小时参加宗教团体活动。
	20. 留在家中	青少年每星期与朋友外出“游荡”少于两个晚上。
类别	内部资源	定义
投身于学习	21. 成就动机	青少年力求学业有良好表现。
	22. 学校参与	青少年积极投入学习。
	23. 家庭作业	青少年每个学日至少做1小时的家庭作业。
	24. 关心学校	青少年关心自己的学校。
	25. 阅读乐趣	青少年每星期至少花3小时为乐趣而读书。
积极价值观	26. 关爱	青少年看重助人品行。
	27. 平等与社会公正	青少年以提倡平等、减少饥饿和贫穷为己任。
	28. 正直	青少年按照信念行事并坚持信仰。
	29. 诚实	青少年“即使在困难的情况下仍选择说实话”。
	30. 责任感	青少年接受和履行个人责任。
社会能力	31. 克制	青少年认为不纵欲、不滥用酒精和药物很重要。
	32. 制订计划和决策能力	青少年知道怎样制订计划及作出明智选择。
	33. 交往能力	青少年具备同情心、敏感性和交友技巧。
	34. 文化的能力	青少年对不同文化、种族、民族的人有所了解, 并能和他们安然共处。
	35. 抵制技巧	青少年能够抵制不良同伴压力和应对危险的处境。
自我肯定	36. 和平解决冲突	青少年寻求通过非暴力的方式解决冲突。
	37. 个人潜能	青少年感到自己有能力控制“发生在自己身上的事情”。
	38. 自尊	青少年拥有高自尊水平。
	39. 目标感	青少年意识到“我的人生有目标”。
	40. 积极看待未来	青少年对自己的未来持乐观态度。

资料来源: Benson (2006)

外部资源代表了能够促进青少年健康发展的环境特征,又称为生态资源。主要指成人通过加强联系以及提供机会使青少年获得积极的发展经验(Benson, 2002)。具体说来,外部资源可以分为四类:支持(support)、授权(empowerment)、规范及期望(boundary-and-expectation)和有效利用时间(constructive-use-of-time)。支持包括来自家庭、邻里和学校等多重环境的肯定、赞成和接受,它使青少年在良好的人际关系中体验到温馨、关爱的氛围。授权是指鼓励儿童和青少年参与社区团体活动,感受到自身的价值和社会人士的重视,其中安全感是一个重要的潜在资源(Zeldin & Price, 1995)。规范和期望表达了一种来自多重背景的明确一致的信息,即家庭、学校和邻里都有责任规范青少年的行为,成人和同伴在积极的负责任的行为方面以身作则。有效利用时间指为所有青少年特别是10到18岁的青少年创造条件以保证他们有时间参加学校或社区组织的各项创造性活动。这些创造性活动类似Bronfenbrenner所提倡的对青少年更具激励作用的适宜发展的活动(Bronfenbrenner & Morris, 1998)。

内部资源代表了青少年个体具有的引导其行为的价值标准、胜任特征和技能等(Benson, 2002)。内部资源也划分为四类:投身于学习(commitment-to-learning)、积极价值观(positive-value)、社会能力(social-competency)和自我肯定(positive-identity)。其中,投身于学习综合了促进学业成功的个人信念、价值观和技能,包括学校归属感、参与学习活动并期望获得成功等。积极价值观代表了亲社会的价值观念和个人的品格,如诚信、正直、有责任感等,有证据表明这些价值观念和品格反映了社会大众的价值标准,非常接近当今科技发达社会的核心价值观念(Benson, 2002)。社会能力主要是指对待多重选择、挑战和机遇的个人综合素质,如计划和决策能力、和平化解纷争及文化沟通能力等,它们通常反映了个人的良好适应状况。自我肯定是指年轻人关于未来和人生目标等方面的积极看法以及较高的自我价值感,它反映了青少年期的关键发展任务——同一性的形成。如果没有这类资源,青少年将失去发展的动力、方向或目的。

发展资源模型是一个相对较新的关于人类积极发展的理论模型,它代表了所有青少年健康发

展的必要的社会化经验。该模型具有几个鲜明的特点:一是建立了一个平衡的理论框架。它将生态环境特征与个体技能联系起来(Benson, 2006),既关注青少年自身拥有的天赋、能力、优势,同时又包括了支持、机会等来自于社会环境的“优质营养”,认为这二者的交互作用构成了青少年健康发展的坚固基石;二是可以应用于所有青少年。它尽量把那些与特定文化和背景下与青少年发展相关的积极经验排除在模型之外,努力构建一组对所有青少年都具重要意义的共同的核心资源因素;三是具有坚实文献和研究基础。该框架在综述了800多篇研究报告以及访谈的基础上总结提炼而成,构成发展资源框架的8个类别以及40种“资源”中的每一种都有其研究基础或理论支撑(Scales & Leffert, 2004)。四是明确了青少年的日常生活环境影响发展资源的获得。模型所涉及的关系类型、社会经验、社会环境及互动方式都在社区居民的基本控制范围之内,即社区及其居民能够通过儿童青少年社会化过程来促进其积极发展(Benson, 2006)。

另外,虽然发展资源的概念不是专门针对青少年而言的,但从当前发展资源框架或模型的应用来看,其主要适用于处于人生发展第二个十年的青少年期。

2 发展资源模型提出的理论基础和背景

过去几十年间,发展心理学家在家庭、学校、社区等影响个体发展的背景因素方面开展了大量研究并获得了有意义的研究成果,但已有研究的缺陷之一是彼此间相互分离,以至于不能充分考察个体与多样化的生态背景之间的相互作用,难以真正揭示儿童青少年健康发展的心理机制。发展资源模型试图从整体或关系的视角出发考虑影响青少年健康成长的综合因素。除了受到已有青少年发展研究的影响之外,该模型提出的重要理论基础和背景主要涉及人类发展的生态学理论、积极青少年发展观以及心理韧性和预防干预领域的应用研究(Benson et al., 1999)。

2.1 人类发展的生态学理论

人类发展生态学理论旨在揭示个体发展与其所处的情境特征之间的动态关系(Bronfenbrenner, 1979)。Bronfenbrenner强调发展中的个体与其所处的各种系统(微系统、中间系统、外层系统和宏

系统)之间存在一种相互作用的关系,成功的发展是主动的个体与多重支持性的生态背景持续的互惠性交互作用的结果(Sesma et al., 2005)。在这一思想影响下,越来越多的概念模型将发展情境看作是积极青少年发展的潜在来源,并更加重视个体自身的特征和功能水平在发展中的重要作用。发展资源框架对资源的内外分类也反映了这一认识,建构该框架的主要目的之一就是鉴别出那些关联和预测人类短期和长期积极发展结果的因素。该模型的指导性假设是,外部资源与内部资源就像一些动态链上的“建筑模块”(building blocks),它们共同预防高风险行为的发生并促进多种形式的成功发展(Benson et al., 2006)。

2.2 积极青少年发展观

发展资源模型是PYD这个快速发展领域中应用最为广泛的概念框架之一,有关PYD的理论探讨与实践应用与发展资源框架的提出及完善相辅相成。首先,作为一个上位概念,PYD的核心观点包括:1、将优势视为发展的基础,强调阐释促进最佳发展的因素而不是与问题行为有关的因素;2、强调儿童在家庭、学校、邻里等多重背景中发展,任何试图描述发展的研究都必须反映各种各样的发展背景。3、重视关系,认为积极发展是青少年意向性和有意义的关系的作用结果。发展资源框架力图在其模型中充分反映以上观点,从发展资源内涵的界定到资源的分类与选取都与PYD的核心理念及假设密切相关。其次,PYD取向的研究者以新的视角进行积极青少年发展研究时需要相应的实证研究指导模型,这也有力地推动了发展资源框架的构建与应用。

2.3 心理韧性研究与预防干预计划的实施

发展资源框架形成的另一重要基础是心理韧性(resilience)的研究。心理韧性研究始于20世纪60到70年代,其所关注的核心问题是个体如何在逆境中保持良好的心理机能以及相关的保护性因素(Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000)。心理学家和精神病学家关于处境不利儿童群体内部发展结果的变异性问题研究揭示,心理韧性并非儿童固有的特质,而是儿童与环境相互影响的结果。研究表明如下三类因素对儿童具有保护性作用:儿童已有的个体因素(如婴儿期气质良好、社会技能高等)、家庭因素(父母关系和谐、亲子关系良好等)和更广泛的社会生态因素(社会支持网络、积极的

学校经验等)(Benson et al., 2003; Garmezy, 1985)。

在心理韧性研究基础上,鉴别危险因素和保护因素并据此设计实施相应的干预项目成为预防干预研究的重点(Jessor, Turbin, & Costa, 1998)。对一些有代表性的干预项目评估研究发现,良好的社会与认知能力、主动参与家庭、学校和社区的机会、积极的社会和家庭联系等保护因素能够增强青少年的心理韧性、促进他们的心理健康发展(Catalano et al., 2003; Grotber, 1998; Weissberg, Kumpfer, & Seligman, 2003)。心理韧性研究与预防干预计划中的这些保护因素在某种程度上成为“发展资源”框架的基础之一,并与当前的发展资源概念及种类有所交叠(Benson et al., 2003)。需要指出的是,尽管保护因素和发展资源两种观点都关注减少问题行为和促进成功发展结果,但前者关注的对象主要是那些处境不利的儿童青少年,而发展资源框架的提出则面向所有青少年,其涉及的发展性资源在范围、种类上也远远超出了保护因素的传统研究。

综上所述,发展资源框架这一模型的构建是在综合相关理论及应用研究的基础上,整合已经得到确认的对青少年具有保护、增强和复原作用的发展促进因素(Benson et al., 1999),以达到预防高危行为、增强成功发展结果及培养心理韧性的目的。

3 发展资源模型的重要理论假设及研究证据

在发展资源框架的理论研究与实践探索中,Search 研究院提出了几个重要的理论假设,这些假设都获得了一系列实证研究结果的支持。

3.1 假设1:堆积效应

堆积效应(Cumulative Impact)可以简单表述为资源越多越好。Benson 在多篇文献中(2003, 2006, 2007)描述过资源的堆积效应,并提出了垂直堆积(vertical pileup)与水平堆积(horizontal pileup)两个概念。垂直堆积效应主要表现为在任一时间点上青少年获得的资源总数与当前及今后发展结果的关系。一些研究发现,在青少年获得的资源四分位水平上,从资源贫乏(0~10个资源)到资源富足(31~40个资源)的每一个连续增长(如当青少年获得的资源数由0~10个增加到10~20个时)都与青少年积极发展结果的增加和危

险行为的减少显著相关(Benson et al., 1999; Scales, Sesma, & Bolstrom, 2004; Theokas & Lerner, 2006)。且研究还发现, 资源富足水平与发展结果的这种关系适用于不同性别、种族、城乡、社会经济地位的青少年群体(Benson, Scales, & Syvertsen, 2011)。同时, 大量研究还发现, 发展资源对于青少年积极发展结果的影响不仅限于当前, 还包括将来。Scales 和 Leffert (2004)回顾了有关青少年与儿童中期发展资源研究的全面文献, 发现发展资源的经验显著影响随后对危险行为的预防和对积极发展的促进。Moore 和 Glei (1995)也发现那些在儿童和青少年时期明显比其他同伴参加更多学校社团活动的年轻人更可能在成年早期(18~22岁)报告更多的积极结果, 如与父母更亲密的关系和参与更多的社区事物或志愿者工作。因此, 更多的发展资源有助于青少年发展重要的能力、技能和价值观, 而随着时间的推移, 这些资源可以使个体对自身的需求进行适应性的自我调节, 以成功塑造和驾驭生活(Benson et al., 2006)。

水平堆积主要指青少年获得更多相关资源的体验能增加资源与发展结果在某一时间点上的联系(Benson et al., 2006), 换言之, 水平堆积表现了资源的情境宽度效应, 即比起单一情境中的资源, 在多个生态情境中(如家庭、学校、邻里/社区、同伴和校外项目)体验到的资源的累积与积极发展结果的相关更高。Gutman 和 Midgely (2000)对非裔美籍贫困小学毕业生的研究发现, 那些同时拥有家庭和学校资源的学生比仅拥有其中一种情境资源的学生的学业成就更高。Scales, Benson, Leffert 和 Blyth (2000)对欧裔美籍 6~12 年级学生的研究发现, 成就动机单独解释了这些学生学业成功中 19%的变异, 而学校参与、参与青少年项目的时间、计划与决策、父母参与学校等则解释了另外 12%的变异。Eccles 等(1997)也发现, 当所有情境变量(家庭、学校和同伴)都被放入回归方程时, 青少年发展结果中能被解释的变异“显著增加”。这一结果表明, 跨情境的积极经验对于积极发展的影响是“线性且独立的”。因此, 个别情境对发展的影响一般是相当有限的, 而青少年的多个积极情境的累积影响则是巨大的(Cook, Herman, Phillips, & Settersten, 2002)。

以上研究结果表明, 个体生活于其中的每一生态背景中的促进因素对人的发展都有重要影响,

但当不同生态领域中的背景相互融合而产生资源提升时, 单一情境中积极经验的促进或保护效应会被扩大。正如 Benson 等(2003)所总结的: 与极具发展性的生态环境进行多层面、大量的接触, 可以增加年轻人的安全感、被支持感以及胜任感。经验到这种资源冗余的年轻人应该比没有经验这种资源“水平堆积”的年轻人更可能避免风险, 实现充分发展。

3.2 假设 2: 共同愿景, 多种路径

构建发展资源框架的目的之一在于为理解个体与情境之间的交互作用如何促进积极青少年发展提供理论基础, 同时, 通过发展资源的分类法也创造了一个实践的愿景, 即为了一个共同目的(积极的青少年发展)把社区乃至城市的公民联合起来, 使这一共同愿景在催化社区和社会改变方面发挥重要作用(Benson, 2007)。虽然来自美国文化背景的相关研究证实了发展资源分类的有效性, 但 Benson 进一步指出要关注文化多样性以及考虑文化价值观和发展资源框架之间的“拟合优度”。

虽然跨文化背景的研究都验证了资源越多越好的堆积效应, 但随着青少年所处情境与发展历史的不同, 发展资源对特定发展结果的解释程度却存在着差异性。Sesma 和 Roehlkepartain (2003)在对 217277 名(包括 69731 名有色人种青少年)6~12 年级学生的发展资源与发展结果关系的考察中发现了种族差异, 例如, 限制与期望这一资源在帮助避免反社会行为方面对所有青少年来说都很重要, 但它们对美国印第安人、多种族混血儿及欧裔美籍的青少年具有更强的预防作用。在另一个包含多个种族的 6000 名青少年的积极发展研究中, Scales 等(2000)发现了发展资源作用的种族间差异, 如与非父母成人的支持性关系对多种族、美国印第安、欧裔美籍青少年的充分发展指标有重要影响, 而“阅读乐趣”则对非裔美籍和西班牙籍青少年的充分发展指标影响更大。

共同愿景、多种路径(Shared Vision, Many Pathways)的假设及相关实证研究结果表明, 在为积极青少年发展提供资源及构建资源结构时要考虑文化变量, 把对不同民族优良文化传统的继承与创新结合起来。

3.3 假设 3: 社区改变

社区是一个宽泛的概念, 是由那些对发展有

调节作用的情境、生态和设施所构成的连锁系统。在这个系统中包含了大量影响青少年发展的因素,如家庭、邻里、学校、运动场所与各种集会(如教会)等,此外还包括这些因素之内和之间的关系以及一个社区的政治、商业和经济基础(Benson et al., 2006)。“社区改变(Transforming Communities)假设”强调,社区是一个重要场所,通过社区水平上各种资源的激活、改变和联合而实现的资源建构,可以最大程度增加生态发展资源和个体发展资源的融合。因此,社区水平的资源建构与个体水平的资源同样重要,积极的青少年发展会随那些社区改变取向的干预或预防计划而得到最大的改善。

社区资源对于个体发展的重要作用已经得到实证研究的支持。例如, Scales 和 Roehlkepartain (2003)发现,青少年在 1998 年时拥有的社区发展资源状况(包括青少年计划、宗教服务、服务他人和其他成人关系和成人角色榜样)的得分每高 1 分,他们 2001 年时的学业成绩处于高分组(B+及以上)的可能性就比其他学生高 3 倍。青少年一周花 3 个小时或更多时间参加体育运动、俱乐部或学校及社区的组织与其积极发展的结果联系最密切(Scales et al., 2000)。著名发展心理学家 Lerner (2004)认为,这些结果的存在可归因于最佳“青少年发展项目”(YD 项目)所具有的“三大”特征,即积极的、持续的成人—青少年关系(至少要 1 年)、培养技能的活动,以及青少年有机会使用这些技能参加和领导基于社区的活动。目前,几乎所有学者都认同社区水平上开展的课外活动对促进典型的积极发展是至关重要的(Larson & Hansen, 2005; Roth & Brooks-Gunn, 2003; Theokas, Lerner, Lerner, & Phelps, 2006)。

Greenberg 等(2003)对相关研究的综述也表明,通过综合性计划(同时关注学生健康、性格、学业表现、公民权利义务与社区联系、学校定位等)可以改变青少年的生活情境,而青少年会因这些情境的改变而改变。为了促进积极的青少年发展,社区水平的资源建构不仅应包括正规的组织和计划,还应包括非正式的规范和关系。研究表明,如果在青少年所处的社区中,成年人对一些基本价值、规范和期望持有共识,则青少年会发展得更好(Damon, 2004)。Scales 和 Benson (2000)指出,优秀的儿童青少年项目为青年人提供了接近有爱心

的成人、有责任感的同伴以及发展技能活动的机会,从而进一步增强了他们在学校中取得好成绩和保持健康体魄的技能和价值观。近年来, Search 研究院已在美国、加拿大等国家发动了全国范围的“健康社区、健康青年”社区改变运动,此项改变策略动员了 600 个社区通过各种创新型“试验”来改变情境和生态环境,尤其重视对具有资源创造性的成人和同伴关系的构建。

4 有待解决的问题

作为理解和加强 PYD 的一个重要方向或者范例,资源模型已成为影响最为广泛的一个框架。过去的 10 多年中,研究者在有关发展的促进因素,尤其是资源框架及其效果方面做了大量的理论建构及验证工作,但正如 Benson 等(2006)所指出的,在这一领域“比起我们所未知的,我们所知道的还太少”,该领域的研究面临着一些亟待解决的问题:

4.1 发展资源与发展结果的概念区分

关于发展资源与发展结果的概念区分涉及到几个方面的问题:一是已有研究者指出发展资源尤其是内部资源与积极发展结果的概念之间尚未有科学严格的区分,因为从某种角度来看,内部资源(如积极的价值观、社会能力等)也可以被看作是发展结果的指标。那么发展资源到底是预测因素还是结果变量?与之相关的一个问题是“年轻人拥有足够的支持和机会”是否既能促进积极的青少年发展,同时也是积极的青少年发展的体现?这两个问题都涉及到能否从理论和实际两个层面把个体的发展资源和积极发展指标有关的结构区别开来。二是有研究指出区分纯个体和环境资源的困难,因为二者往往交织在一起。最后,在个体发展的不同阶段,资源及其结构是否是同样的?譬如,现有的资源框架(8 类 40 种资源)对于小学、初中和高中学生能否通用?

4.2 发展资源的一般性作用与特殊性作用问题

发展资源是否在多样化的文化背景中起同样的作用?或者有些发展资源的作用是普遍性的,而有些则根据特定发展结果而有所不同?如果现有资源对青少年发展的促进效价和保护效价是不相等的,那么究竟是什么原因使得某些资源在某些情境中对某些青少年来说在促进积极结果方面比另外一些资源更重要?另外,某些资源在某些

发展阶段是否对健康发展更重要以及它们在人生发展转折点(小升初、初升高)上的作用是否更突出?目前的实证文献对以上问题提供的答案极为有限。最后,依据发展系统论的观点,青少年成功发展的道路应该是多样化的,那么研究者还需要进一步细致探讨针对不同文化背景下个体积极发展所需要的个体、家庭、社区资源的最佳组合。

4.3 发展资源的基础与个体资源与生态资源相互作用的机制问题

除了当前已知的发展资源的一些基础和来源外,未来研究要对内部资源的来源基础,包括它们的遗传和脑机制问题进行深入考察。同时,在青少年发展过程中个体资源与生态资源到底是如何相互作用以促进积极结果的出现也是一个有待深入探讨的十分重要的理论问题。而对这一问题的研究不仅需要严密的纵向设计,同时还需要有更具解释力的理论模型的指导。

4.4 积极行为与消极行为共同存在的问题

虽然众多研究揭示了积极行为的发展将导致消极行为的减少,但也有研究表明,积极发展的青少年也会参与一定水平的危险行为(Lerner, Phelps, Forman, & Bowers, 2008)。这意味着在研究积极行为的同时也需要对消极行为进行研究,尤其是青少年发展的不同轨迹及导致个体差异的因素。显然,减少危险和增加资源是促进积极发展结果的相互补充的策略,而在这方面还需要更多的理论探讨与实证研究以更好地理解风险与资源之间的相互作用。

参考文献

- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (1997). Socialization in context: Connection, regulation, and autonomy in the family, school, and neighborhood, and with peers. *Journal of Adolescent Research*, 12(2), 287-315.
- Benson, P. L. (1990). *The troubled journey: A portrait of 6th-12th grade youth*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Benson, P. L. (2002). Adolescent development in social and community context: A program of research. *New Directions for Youth Development*, 2002, 123-147.
- Benson, P. L. (2003). Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations. In R. M. Lerner & P. L. Benson (Eds.), *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice* (pp.19-43). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Benson, P. L. (2006). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Benson, P. L. (2007). Developmental Assets: An overview of theory, research, and practice. In R. K. Silbereisen & R. M. Lerner (Eds.), *Approaches to positive youth development* (pp. 33-58). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Benson, P. L., Leffert, N., Scales, P. C., & Blyth, D. A. (1998). Beyond the "village" rhetoric: Creating healthy communities for children and adolescents. *Applied Developmental Science*, 2(3), 138-159.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A., Jr. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology*. (6th ed., pp. 894-941). Editors-in-chief: W. Damon & R. M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.
- Benson, P. L., Scales, P. C., & Mannes, M. (2003). Developmental strengths and their sources: Implications for the study and practice of community building. In R. M. Lerner, F. Jacobs, & D. Wertlieb (Eds.), *Handbook of applied developmental science: Applying developmental science for youth and families: Historical and theoretical foundations* (Vol. 1, pp. 369-406). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Benson, P. L., Scales, P., & Roehlkepartain, E.C. (1999). *A fragile foundation: The state of developmental assets among American youth*. Minneapolis: Search Institute.
- Benson, P. L., Scales, P. C., & Syvertsen, A.K. (2011) The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. *Advances in Child Development and Behavior*, 41, 197-230.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of development processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbooks of Child Psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Carnegie Corporation of New York. (1995). *Great transitions: Preparing adolescents for a New Century*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Catalano, R. F., Mazza, J. J., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Haggerty, K. P., & Fleming, C. B. (2003). Raising healthy children through enhancing social development in elementary school: Results after 1.5 years. *Journal of School Psychology*, 41(2), 143-164.
- Cook, T. D., Herman, M. R., Phillips, M., & Setterston, R. A., Jr. (2002). Some ways in which neighborhoods, nuclear

- families, friendship groups, and schools jointly affect changes in early adolescent development. *Child Development*, 73, 1283–1309.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13–24.
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119–128.
- Eccles, J. S., Early, D., Frasier, K., Belansky, E., & McCarthy, K. (1997). The relation of connection, regulation, and support for autonomy to adolescents' functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12(2), 263–286.
- Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Gambone, M. A., & Connell, J. P. (2004). The community action framework for youth development. *The Prevention Researcher*, 11(2), 6–10.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In J. E. Stevenson (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology. Journal of Child Psychology and Psychiatry* (Book Supplement, Number 4, pp. 213–233). Oxford: Pergamon Press.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466–474.
- Grotber, E. (1998). I am, I have, I can: What families worldwide taught us about resilience. *Reaching Today's Youth*, 1(4), 36–39.
- Gutman, L. M., & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the Middle School Transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 223–249.
- Jessor, R., Turbin, M. S., & Costa, F.M. (1998). Risk and protection in successful outcomes among disadvantaged adolescents. *Applied Developmental Science*, 2(4), 194–208.
- Larson, R., & Hansen, D. (2005). The development of strategic thinking: Learning to impact human systems in a youth activism program. *Human Development*, 48, 327–349.
- Larson, R. M. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170–183.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2008). Positive youth development. In R. M. Lerner & D. L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (3rd ed., pp. 524–554). New York: Wiley.
- Lerner, R. M. (1998). Theories of human development: Contemporary perspectives. In R. M. Lerner (Ed.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed.). New York: Wiley.
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among America's Youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lerner, R. M., & Spanier, G. B. (1980). A dynamic interactional view of child and family development. In R. M. Lerner & G. B. Spanier (Eds.), *Child Influences on Marital and Family Interaction: A Life-Span Perspective* (pp. 1–20). New York: Academic.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562.
- Moore, K.A., & D.A. Glei. (1995). Taking the plunge: An examination of positive youth development. *Journal of Adolescent Research*, 10(1), 15–40.
- Pittman, K. J., Irby M., Tolman, J., Yohalem, N., & Ferber, T. (2001). Preventing problems, promoting development, encouraging engagement: Competing priorities or inseparable goals? Retrieved on October 27, 2010, from www.forumforyouthinvestment.org
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7(2), 94–111.
- Scales, P. C., Benson, P., Leffert, N., & Blyth, D. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4(1), 27–46.
- Scales, P. C., & Leffert, N. (2004). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development* (2nd ed.). Minneapolis: Search Institute.
- Scales, P. C., & Roehlkepartain, E. C. (2003). Boosting student achievement: New research on the power of developmental assets. *Search Institute Insights & Evidence*, 1(1), 1–10.
- Scales, P. C., Sesma, A., Jr., & Bolstrom, B. (2004). *Coming into their own: How developmental assets help promote positive growth in middle childhood*. Minneapolis: Search Institute.
- Sesma, A., Jr., Mannes, M., & Scales, P. C. (2005). Positive adaptation, resilience, and the developmental asset framework. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 281–296). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Sesma, A., Jr., & Roehlkepartain, E. C. (2003). Unique strengths, shared strengths: Developmental assets among youth of color. *Search Institute Insights & Evidence*, 1(2), 1–13.
- Theokas, C., & Lerner, R. M. (2006). Observed ecological assets in families, schools, and neighborhoods: Conceptualization, measurement and relations with positive and negative developmental outcomes. *Applied Developmental Science*, 10(2), 61–74.
- Theokas, C., Lerner, J. V., Lerner, R. M., & Phelps, E. (2006). Cacophony and change in youth after school activities: Implications for development and practice from the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Youth Development: Bridging Research and Practice*, 1, 0601FA001.
- Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., & Seligman, M. E. P. (2003). Prevention that works for children and youth. *American Psychologist*, 58(6-7), 425–432.
- Zeldin, S., & Price, L. A. (1995). Creating supportive communities for adolescent development: Challenges to scholars-an introduction. *Journal of Adolescent Research*, 10, 6–14.

The Developmental Assets Framework of Positive Human Development: An Important Approach and Field in Positive Youth Development Study

CHANG Shumin; ZHANG Wenxin

(School of Psychology, Shandong Normal University, Jinan 250014, China)

Abstract: Since its emergence in 1990s, the Positive youth development (PYD) perspective has promoted the innovation and application of developmental psychology to a large extent. The developmental assets approach has become acknowledged as one of the most widespread and influential frameworks for understanding and strengthening positive youth development. Developmental assets are defined as a set of interrelated experiences, relationships, skills, and values that are known to enhance a broad range of youth outcomes, and are assumed to operate similarly for all youth. Under the framework of the developmental assets (DAF), this article introduces: 1) the concept of developmental assets and the construction of the DAF; 2) the foundation of construction and development of this model; 3) major hypothesis of this framework and corresponding research evidence; 4) future research directions and potential application of this model.

Key words: Positive youth development; promoting factors of development; developmental assets; hypothesis based on the framework of developmental assets