

外化行为问题与集体道德情绪、集体责任行为之关系： 班级氛围的调节效应*

李 丹 宗利娟 刘俊升

(上海师范大学心理学系, 上海 200234)

摘 要 采用调查法, 随机选取上海市 3 所普通中小学四、六、八、十年级的 755 名学生为被试, 探讨班级氛围在外化行为问题与集体道德情绪、集体责任行为关系间的调节作用。结果表明: (1) 男生的外化行为问题显著高于女生, 其感知的班级氛围显著低于女生。而男、女生集体道德情绪与集体责任行为的性别差异不显著; (2) 学生感知的班级氛围随年龄的增长先下降再上升, 八年级时最低; 集体道德情绪和集体责任行为随着年级的增高而呈下降趋势, 小学生(四、六年级)的集体道德情绪和集体责任行为得分均比中学生(八、十年级)高, 高一(十年级)学生的得分处于最低水平; (3) 外化行为问题与集体道德情绪、集体责任行为的关系受班级氛围的调节。与消极的班级氛围相比, 积极的班级氛围能够弱化外化行为问题与集体道德情绪、集体责任行为的负向关联。结果揭示了积极的班级氛围对外化行为问题学生具有一定的保护作用, 有助于改善这些学生的社会适应能力。

关键词 外化行为问题; 班级氛围; 集体道德情绪; 集体责任行为

分类号 B849; G44

1 引言

外化行为问题(externalizing behavior problem)指的是一组表现在外的、反映儿童对外部环境消极反应的行为, 如注意力缺陷或活动过度、反抗性偏差行为、攻击和行为失常等, 主要表现为两种形式: 品行问题和活动过度(Liu, 2004; 蔡春风, 周宗奎, 2006)。外化行为问题的发生可能与信息加工过程中某个或多个阶段出现了偏差有关(Menesini, Sanchez, Fonzi, Ortega, Costabile, & Feudo, 2003; 高雯, 陈会昌, 2008; Arsenio, Gold, & Adams, 2004)。而外化行为问题儿童的道德发展则是道德心理学领域研究的重要问题。研究表明, 外化行为问题与内疚、羞愧等道德情绪以及帮助、关心等道德行为有着密切的联系。例如, 犯罪青少年体验到的内疚和羞愧情绪要远低于普通青少年, 做出的助人行为也远低于普通青少年(李娟, 2008); 违法青

少年的冲动行为与其低水平的内疚体验有关(Loper, Hoffschmidt, & Ash, 2001), 随着内疚体验的提高, 犯罪行为也会相应减少(Born, Chevalier, & Humblet, 1997)。因过错行为而体验内疚的儿童更能够控制他们的行为(Lotze, Ravindran, & Myers, 2010)。儿童攻击行为与其理解他人情绪和准确表达情绪的能力相关联(Lemerise & Arsenio, 2000)。此外, 研究显示, 关心他人的儿童具有较少的外化行为问题(Hastings, Zahn-Waxler, Robinson, Usher, & Bridges, 2000; Eisenberg et al., 2000)。以往研究揭示了外化行为问题与道德情绪和道德行为之间的关联, 但这些研究大多基于个体道德情绪和道德行为, 极少有研究涉及由群体道德事件诱发的集体道德情绪、集体道德行为与外化行为问题之间可能存在的关系。

集体道德情绪(collective moral emotion)是指集体内成员对集体中他人违背道德准则或道德规范的行为而产生的情绪。这一概念综合了集体情绪和

收稿日期: 2012-09-10

* 国家社科基金一般项目(12BSH056)、教育部人文社科规划基金一般项目(08JAXLX012)和上海师范大学校级重点学科项目资助。

通讯作者: 刘俊升, E-mail: jasonliu@yeah.net

道德情绪两方面的因素。对于集体情绪的理解目前来看主要有两种：共有情绪(collective emotions)和群体情绪(group-based emotions)。其中，前者是指在某个群体中大多数个体所共有(或者一致)的情绪；后者则指在某个群体中作为其成员的个体所体会到的情绪，更强调只有个体对所属的群体认同时才能体验到的情绪(Smith & Crandell, 1984)。本研究所关注的集体道德情绪主要是指群体情绪。根据社会认同理论(social identity theory) (Tajfel & Turner, 1986)和自我归类理论(self-categorization theory) (Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987)的观点，当个体将自己归属于某个群体时，情绪体验和对他人情绪反应的期待就会发生在群体水平上(刘晓洁, 李丹, 2011)，道德情绪也是如此。所谓道德情绪是指个体根据一定道德标准评价自己或他人的行为和思想时所产生的的一种情绪体验。道德情绪的内涵非常丰富，包括谴责别人的情绪(如蔑视、愤怒)、自我意识情绪(如羞愧、内疚)、对他人的不幸产生的情绪(如移情、同情)、与赞赏他人相关的情绪(如感激)等(Haidt, 2003)。其中，在群体层面上研究较多的是集体内疚(collective guilt)和集体羞愧(collective shame)两类自我意识道德情绪。当个体认为所属群体欺骗或伤害其他群体时所产生的情绪体验即为集体内疚(Xu, Bègue, & Shankland, 2011)，集体内疚主要指向外群体或他人，可能诱发对劣势群体的补偿行为(Brown & Čehajić, 2008; Brown, González, Zagefka, Manzi, & Čehajić, 2008; Ferguson & Branscombe, 2010)。而集体羞愧更多指向内群体，不仅源于群体荣誉的受损，也与群体的消极本质有关(Lickel, Schmader, & Barquissau, 2004)。集体羞愧通常诱发逃避或逃离行为而非补偿行为，有时也与补偿态度有关联(Brown et al., 2008)。

从个体水平的研究结果来看，伴有外化行为问题的儿童青少年体验到的内疚和羞愧水平比普通儿童青少年更低，表明其在道德情绪的发展上本身存在一定的不足。而大量研究结果也表明，外化行为问题与受同伴欺负(Rudolph, Troop-Gordon, Hessel, & Jennifer, 2011; Mitchell, Ybarra, & Finkelhor, 2007; Sullivan, Farrell, & Kliewer, 2006)、消极的师生关系(Hamre & Pianta, 2005; Wilson, Pianta, & Stuhlman, 2007)相联系。伴有外化行为问题的儿童青少年更容易受到班集体中同伴和教师的消极对待。在这种情况下，这类儿童对于班集体

的认同可能会更低。根据社会认同理论和自我归类理论的观点，当个体对群体的认同水平较低时，群体内其他成员违背道德规范的行为将难以诱发个体相应的集体道德情绪。基于上述结果，我们认为伴有外化行为问题的儿童青少年其体验到的集体道德情绪水平较之普通儿童青少年更低。

责任行为是道德行为的组成部分，植根于个体和他人的关系中。责任行为可以从对待他人的态度与行为中反映出来，负责任是社会认同的一个重要组成部分(Such & Walker, 2004)。集体责任行为是与集体道德情绪相伴随的行为反应倾向。如前所述，集体道德情绪有可能诱发个体的补偿态度和补偿行为，这种由集体道德情绪所驱动的补偿态度和行为可看作是个体在意识到群体内其他成员的过失后，作为群体的一员而采取的弥补措施，即集体责任行为。与个体责任行为不同，集体责任以群体为主体，强调集体中的其他成员为某个成员的过错而共同承担责任，直接采取补偿行为或表达补偿意愿。集体责任的实质是责任的普遍化而非责任扩散(Chiu & Hong, 1992)。已有的研究表明，外化行为问题较多的儿童其道德行为水平更低的事实(Hastings et al., 2000)，以及这类儿童因受到同伴和教师的消极对待而导致较低水平班级认同的状况，我们不难推测，伴有外化行为问题的儿童青少年将会表现出更低水平的集体责任行为。

根据生态发展观和系统发展观，个体的发展嵌套在其所处的情境当中(Bronfenbrenner, 1979)，儿童的发展是个体与生态环境相互作用的结果(陈斌斌, 李丹, 2008; 陈斌斌, 李丹, 陈欣银, 陈峰, 2011)。作为儿童发展的重要微系统，班级环境不仅影响儿童青少年知识技能的获得，同时也影响他们意志品质的培养，性格与行为的塑造。班级特点受教师教学风格、班级组织管理、师生、生生互动等多方面因素的影响(Mishima & Uno, 2004; Ito, 2011; Ziv, 1979)。而班级诸多特点的融合形成了班级氛围(class climate)。所谓班级氛围是指班级的和谐稳定程度，表现为积极互动、频繁冲突等不同层次差异(Gazelle, 2006)，是学生通过班级内部的社会互动形成的对整个班级社会心理气氛的知觉(屈智勇, 邹泓, 王英春, 2004)。研究表明，教师较高的情感和教学支持，师生之间和学生之间的积极互动有利于促进学生的情感卷入，增进彼此间的情感连接(Furrer & Skinner, 2003)，从而形成良好的班级氛围。

班级氛围与儿童青少年的行为问题有着密切的联系。研究发现, 教师良好的教学组织、管理和较高的情感支持有益于降低外化行为问题发生的可能性(Thomas, Bierman, & Powers, 2011)。良好积极的班级氛围能够调节行为问题儿童的师生关系、学业成绩等, 使其朝更好的方向发展(Buyse, Verschueren, van Doumen, Damme, & Maes, 2008; Hamre & Pianta, 2005)。而师生间的冲突是促使儿童外化行为问题快速增长的一个危险因素(Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005)。师生积极情感联结的缺乏可能会增加小学生的攻击行为(Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2010)和青春初期学生的偷窃、攻击、抽烟、喝酒等冒险行为(Rudasill, Reio, Stipanovic, & Taylor, 2010)。班级氛围的影响不仅体现在对儿童青少年行为表现的“主效应”上, 同时也会影响行为表现与适应结果之间的关系。如研究发现儿童行为问题与同伴接受和学习成绩的关系在不同班级间存在显著差异。班级环境变量中的教师支持、教师训诫可改善行为问题儿童的同伴关系(郭伯良, 张雷, 2004), 减弱攻击行为与同伴接受间的负向联结(郭伯良, 王燕, 张雷, 2005)。

回到本研究关心的问题上, 研究显示, 良好的班级氛围有利于提高学生的班级认同水平和班级归属感(Sakiz, Pape, & Hoy, 2012), 伴有外化行为问题的儿童青少年如果处于班级氛围较好的集体中, 其对班集体的认同感会得到一定程度的提升。在此基础上, 针对班集体中其他成员违背道德准则或道德规范的行为, 其更容易产生诸如集体内疚、集体羞愧等道德情绪, 并产生相应的责任行为。而如果这类儿童青少年处于班级氛围较差的集体中, 那么其对班集体的认同和归属感会进一步降低, 在这种情况下, 针对班集体中其他成员违背道德准则或道德规范的行为将更加难以激发其对他人、对集体发自内心的情感体验, 也就无从探讨因为此类集体道德情绪而唤起的集体责任行为(研究基本假设如图 1 所示)。

此外, 集体道德情绪和集体责任行为的性别、年龄差异也是本研究关心的问题之一。以往研究显示, 内疚、羞愧等情绪体验存在性别差异(Fischer, Rodriguez Mosquera, van Vianen, & Manstead, 2004; Eisenberg, Martin, & Fabes, 1996)。责任心或责任行为亦存在性别差异, 女生的责任心比男生强(徐玉玲, 2008; 李丹, 刘朝燕, 朱旻斐, 2011b)。儿童自我负责的能力, 以及移情或利他等对他人的责任能力

是随着年龄增长而逐渐发展的(Hoffman, 1987)。但也有研究发现, 并非年长儿童更负责任, 小学儿童的责任行为水平甚至明显高于初中儿童(李丹等, 2011b)。因此, 本研究假设班级情境下产生的道德情绪和责任行为与个体情境中的道德情绪和责任行为相类似, 同样存在性别与年龄的差异。以往的研究显示班级氛围和外化行为均存在性别和年龄差异(陈斌斌, 李丹, 2009; 陈亮, 张文新, 纪林芹, 陈光辉, 魏星, 常淑敏, 2011), 本研究试图对此有更深入的了解。

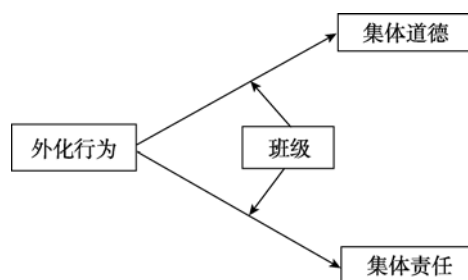


图 1 研究的基本假设

综上, 本研究试图采用多层线性模型(HLM)方法, 从整体的班级氛围出发, 探究其在外化行为问题与集体道德情绪、集体责任行为关系间的调节作用。研究具体假设如下:

(1)不同性别和年龄的学生的集体道德情绪和集体责任行为水平, 感知到的班级氛围存在显著差异, 在外化行为问题上也存在显著差异。

(2)外化行为问题与集体道德情绪、集体责任行为呈显著的负相关。

(3)外化行为问题与集体道德情绪、集体责任行为的关系受班级氛围的调节。在良好的班级氛围下, 外化行为问题对集体道德情绪和集体责任行为的负向预测关系更弱。

2 方法

2.1 被试

来自上海市 3 所普通学校的 21 个班级的四、六、八、十年级共 759 名学生, 有效被试 755 名, 其中男生 369 名, 女生 386 名, 各年级被试具体情况见表 1。

2.2 工具

2.2.1 集体道德情绪和集体责任行为问卷

集体道德情绪和集体责任行为问卷改编自 Brown 等人(2008)设计的问卷, 改编中考虑到了中

国文化背景因素。问卷第一部分测量班级情境中的集体道德情绪,包括集体内疚和集体羞愧两方面共 10 个项目,采用 7 点等级计分,从 1(非常不同意)到 7(非常同意)。在本研究中,集体内疚和集体羞愧呈高相关($r=0.88, p<0.001$)。验证性因素分析的结果表明,单因素模型的拟合指标($\chi^2/df=4.96$, CFI=0.99, GFI=0.96, RMSEA=0.07)优于双因素模型($\chi^2/df=6.42$, CFI=0.98, GFI=0.95, RMSEA=0.09)。因此将两个维度合并,形成集体道德情绪单一指标,得分越高表明青少年体验到的集体道德情绪反应越强烈。本研究中各项因素载荷均在 0.79 以上,内部一致性 α 系数为 0.96。

表 1 被试的性别和年级人数分布

年级	男	女	合计
四	92	90	182
六	90	114	204
八	95	84	179
十	92	98	190
合计	369	386	755

问卷第二部分的集体责任行为由集体补偿行为和情境移情两部分组成,共 11 个项目,同样采用 7 级计分。在本研究中,两个维度呈较高相关($r=0.65, p<0.001$)。验证性因素分析的结果表明,单因素模型的拟合指标($\chi^2/df=4.49$, CFI=0.98, GFI=0.96, RMSEA=0.07)优于双因素模型($\chi^2/df=5.98$, CFI=0.98, GFI=0.95, RMSEA=0.08)。因此将两个维度合并,形成集体责任行为单一指标,得分越高表明青少年做出集体责任行为的倾向越高。本研究中各项因素载荷均在 0.59 以上,内部一致性 α 系数为 0.90。

2.2.2 教师-儿童评定量表

采用 Hightower, Work, Cohen, Lotyczewski, Spinell, Guare 和 Rohrbeck (1986)编制,陈欣银、李伯黍和李正云(1995)修订的儿童行为教师评定量表(Teacher-Child Rating Scale, T-CRS),要求班主任老师对班级每位儿童进行 5 点等级评价,分别从 1(完全不相符)到 5(完全相符)。该量表共 52 题,涉及儿童的守纪性、亲社会性、耐挫性、社交自信心、社会交往、外化行为问题等方面。为了控制教师评价中的个体差异,教师评价得分在班级内部转换成标准分。以往的研究中已证明该量表具有较好的信效度(李丹,陈峰,陈欣银,陈斌斌,2011a)。本研究选用其中的外化行为问题共 5 题(如,“在班上调皮捣

蛋”等),内部一致性 α 系数为 0.78。

2.2.3 学生感知班级氛围问卷

采用陈斌斌和李丹(2009)编制的《学生感知班级氛围问卷》作为班级氛围的指标。该问卷共 26 题,涉及同伴关系(如,班上同学会互相支持、互相鼓励)、师生关系(如,我们和老师相处得很融洽)和班级组织(如,同学们积极参与班级事务和活动)等三个维度的内容。采用 5 级评分,从“总是如此”(5)至“从不如此”(1),得分越高表明学生感知的班级氛围越好。该问卷的总分代表班级氛围的总体表现。在以往的研究中已证明该问卷具有较高的信效度(陈斌斌,李丹,2009)。本次研究的 α 系数为 0.85。

2.3 数据处理

本研究采用 SPSS 16.0 和 HLM 处理和分析所搜集的数据,具体的数据处理方法有:描述性统计分析、多因变量方差分析、多层线性模型(HLM)分析。

3 结果

3.1 各变量的性别、年级差异比较

以集体道德情绪、集体责任行为、外化行为问题、班级氛围为因变量,年级和性别为自变量进行多元方差分析,结果表明:性别的主效应显著, $F(4, 741) = 17.10, \text{wilk's } \Lambda = 0.92, p<0.001$; 年级的主效应显著, $F(12, 1961) = 16.05, \text{wilk's } \Lambda = 0.78, p<0.001$; 性别与年级的交互作用显著, $F(12, 1961) = 3.36, \text{wilk's } \Lambda = 0.95, p<0.001$ 。

集体道德情绪的性别和年级交互作用显著, $F(3, 744) = 4.03, p<0.001$, 简单效应分析结果表明,八年级男生的集体道德情绪显著低于女生($M_{\text{男}} - M_{\text{女}} = -0.71$),其他年级的性别差异不显著;集体责任行为的性别和年级交互作用显著, $F(3, 744) = 2.97, p<0.05$, 八年级男生的集体责任行为显著低于女生($M_{\text{男}} - M_{\text{女}} = -0.48$),其他年级的性别差异不显著;外化行为问题的性别和年级交互作用显著, $F(3, 744) = 4.92, p<0.01$, 简单效应分析结果表明,四年级男女性别差异较大($M_{\text{男}} - M_{\text{女}} = 0.98$),其余年级性别差异虽然显著,但差异较小($M_{\text{男}} - M_{\text{女}}$ 分别为 0.28, 0.40, 0.45);班级氛围的性别和年级交互作用不显著, $F(3, 744) = 2.08, p>0.05$ 。

采用皮尔逊积差相关探究集体道德情绪、集体责任行为、外化行为问题与班级氛围的相关关系,结果表明(见表 3),外化行为问题与班级氛围、集体

表 2 不同性别、年级被试各变量的均值、标准差及 F 检验结果

变量	四年级		六年级		八年级		十年级		性别 <i>F</i>	年级 <i>F</i>	性别×年级 <i>F</i>
	男	女	男	女	男	女	男	女			
集体道德情绪	6.38 (0.75)	6.39 (0.88)	6.06 (1.10)	6.03 (1.13)	5.04 (1.72)	5.75 (1.20)	5.00 (1.54)	4.84 (1.65)	2.08	47.87***	4.03**
集体责任行为	6.31 (0.83)	6.25 (0.91)	6.22 (0.68)	6.16 (0.84)	5.35 (1.34)	5.83 (0.85)	5.25 (1.21)	5.41 (1.07)	3.19	39.26***	2.97*
外化行为问题	0.49 (1.08)	-0.49 (0.56)	0.16 (1.11)	-0.12 (0.87)	0.18 (1.15)	-0.21 (0.73)	0.23 (1.11)	-0.22 (0.80)	57.86***	0.04	4.92**
班级氛围	4.17 (0.72)	4.51 (0.53)	4.17 (0.68)	4.32 (0.71)	3.75 (0.63)	4.00 (0.56)	4.13 (0.54)	4.16 (0.54)	17.93***	18.80***	2.08

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

表 3 外化行为问题、班级氛围、集体道德情绪与集体责任行为的相关分析

变量	外化行为问题	班级氛围	集体道德情绪	集体责任行为
外化行为问题	1			
班级氛围	-0.17***	1		
集体道德情绪	-0.11**	0.37***	1	
集体责任行为	-0.16**	0.40***	0.76***	1

道德情绪以及集体责任行为呈显著的负相关, 班级氛围与集体道德情绪、集体责任行为呈显著的正相关; 集体道德情绪与集体责任行为呈显著的正相关。

3.2 外化行为问题与集体道德情绪、集体责任行为的关系

布郎芬布伦纳(Bronfenbrenner, 1979)的生态系统理论指出个体的发展是受所处环境的影响, 班级是学生学习的较为直接的环境, 其班级质量、班级特点影响学生的情绪和行为。但传统的线性回归分析无法有效剥离个体效应与嵌套情境效应。为避免这一问题, 本研究采用多层线性模型方法(HLM), 综合考虑个体外化行为问题、班级氛围以及二者的交互作用对集体道德情绪、集体责任行为的影响, 即探究班级氛围在个体外化行为问题与集体道德情绪、集体责任行为关系间的调节作用。

在本研究中, 学生个体(第一层)的外化行为问题嵌套于班级氛围(第二层)中, 是二层次结构模型。学生感知的班级氛围标准分的平均分, 作为第二层(班级水平)的班级氛围指标。分别以集体道德情绪、集体责任行为为因变量, 以个体外化行为问题为自变量进行二层线性模型分析, 具体的回归方程建构如下:

第一层(个体水平): Y_{ij} (集体道德情绪/集体责任行为) $=\beta_{0j}+\beta_{1j}$ (个体外化行为问题 ij) $+r_{ij}$

第二层(班级水平): β_{0j} (第一层的截距) $=\gamma_{00}+$

γ_{01} (班级氛围) $+u_{0j}$;

β_{1j} (第一层的斜率) $=\gamma_{10}+\gamma_{11}$ (班级氛围) $+u_{1j}$

3.2.1 班级内个体水平的分析

组内模型(个体水平)分析结果表明: 外化行为问题显著地负向预测集体道德情绪和集体责任行为, 回归系数分别为 $\beta=-0.11$, $SE=0.03$, $t=-3.22$, $p<0.01$; $\beta=-0.12$, $SE=0.03$, $t=-3.59$, $p<0.01$ 。这表明个体的外化行为问题越严重, 其所体验到的集体道德情绪越低、所实施的集体责任行为则越少。

3.2.2 班级氛围的主效应

组间模型(班级水平)的主效应分析结果表明: 班级氛围显著地正向预测集体道德情绪、集体责任行为的截距(intercepts), $\beta=0.71$, $SE=0.12$, $t=5.96$, $p<0.001$; $\beta=0.80$, $SE=0.11$, $t=7.14$, $p<0.001$ 。这表明班级氛围越积极, 班级整体的道德情绪水平越高, 所表现的集体责任行为也越多。

3.2.3 班级氛围对外化行为问题与集体道德情绪、集体责任行为关系的调节效应

组间模型(班级水平)班级氛围的调节效应分析结果表明, 班级氛围能够调节外化行为对集体道德情绪和集体责任行为的预测关系(slopes), $\beta=0.29$, $SE=0.11$, $t=2.54$, $p<0.05$; $\beta=0.27$, $SE=0.10$, $t=2.65$, $p<0.05$ 。

组内模型中变量的系数符号与组间模型中变量的系数符号相反, 表明该第二层变量削弱影响第一层上该系数所示的关联强度(张雷, 雷雳, 郭伯

良, 2003), 即班级氛围削弱了外化行为问题与集体道德情绪、集体责任行为间的关系。进一步进行简单斜率分析, 将班级氛围按一个标准差分为积极和消极两组, 根据回归方程分别分析在不同班级氛围下外化行为问题对集体道德情绪和集体责任行为的预测作用。结果表明: 在积极的班级氛围中外化行为问题对集体道德情绪、集体责任行为的预测作用均不显著, $\beta = -0.01$, $p > 0.05$, $\beta = -0.02$, $p > 0.05$; 而在消极的班级氛围中外化行为问题对集体道德情绪、集体责任行为有显著的负向预测作用, $\beta = -0.21$, $p < 0.01$, $\beta = -0.21$, $p < 0.01$ 。具体的调节作用见图 2, 3。

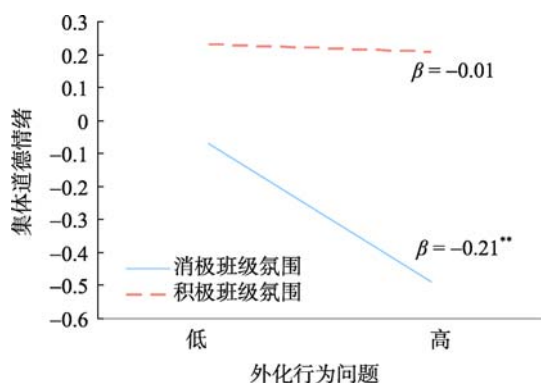


图 2 不同班级氛围下外化行为问题与集体道德情绪的关系

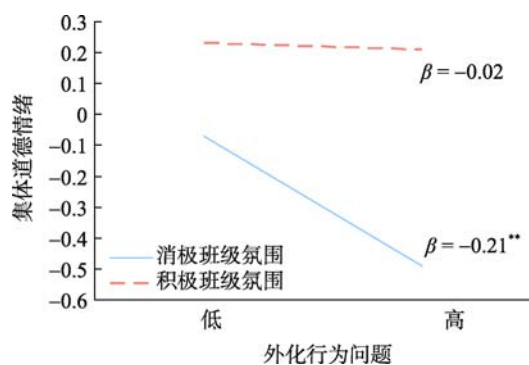


图 3 不同班级氛围下外化行为问题与集体责任行为的关系

4 分析与讨论

4.1 各变量在性别和年级上的差异分析

本研究结果显示, 男生的外化行为问题显著高于女生, 其感知的班级氛围显著低于女生。男生存在的先天风险因素, 诸如雄性激素、高大威猛的身体结构特征等, 决定了他们更愿意借助身体力量解决问题。与女性相比, 男性还存在诸多后天的风险

因素, 如神经系统功能障碍、困难型气质、冲动性以及学习障碍(陈亮等, 2011)。这些先天、后天因素的作用使得现实生活中男生更容易表现出吸烟、违纪、攻击等外化行为问题。陈亮等(2011)关于童年中晚期攻击发展的研究也发现显著的性别差异。学生感知的班级氛围与客观存在的班级氛围有一定区别。女生之所以能积极知觉班级氛围可能与其对关系的重视有关。女生更愿意接纳同学, 更善于与同学、老师交往并建立融洽的关系, 而男生更倾向于独立自主, 将同学关系视为一种竞争关系。其他一些研究也得出了类似的结果(例如, 陈斌斌, 李丹, 2009; 李璠, 2011; 屈智勇等, 2004)。

研究显示, 集体道德情绪和集体责任行为随着年级的增高而呈下降趋势, 十年级, 也就是高一学生在两方面均处于最低水平。以往有关个体责任行为的研究结果亦显示, 小学阶段(一到六年级)的儿童在个体责任行为水平上明显高于初中儿童, 随着儿童进入初中阶段, 个体责任行为的发展呈现出随着年级的增长而逐渐下降的趋势(李丹等, 2011b)。这样的研究结果与小学儿童的道德认知发展处于“好孩子”阶段有一定关联。小学儿童对老师有较强依赖和服从, 教师的正面引导, 再加上良好的师生关系, 可能会对儿童的道德情绪和行为起到积极的作用。低年级学生体验较高的集体道德情绪, 表现出较高的集体责任行为可能只是出于对成人权威和群体秩序的考虑(王丽, 2003)。而到了初中阶段(七到九年级), 学生的自我意识开始增强, 抽象批判思维也得到较好发展, 教师的形象、威严再不如从前, 再加上人生第二个叛逆期的到来, 教师的正面引导的作用可能减弱。同时, 由于初中生一直以来被家长和教师视为中考成功的关键期, 尤其是近些年家长对教育愈加重视, 学生背负的不仅是自己的未来, 更是家族使命。沉重的学业、升学的压力令许多学生无暇顾及班级氛围、同伴关系或师生关系, 相应地, 亦削弱了集体道德情绪和集体责任行为水平。从“学生感知的班级氛围随年龄的增长先下降再上升, 八年级时最低”这一结果, 也可说明这一点。进入高一之后, 青少年开始了新一轮的为高考而奋斗的学习生活, 面临着更多现实自我与理想自我难以统一的问题(桑标, 2009), 对自我的未来发展关注更多, 对集体或他人的关注相对减少。此外, 随着年级的增高, 学生对道德是非的判断更多依据自己内心的准则。这些或许都是高一学生在集体道德情绪和集体责任行为方面得分最低的原

因。

4.2 班级氛围对外化行为问题与集体道德情绪、集体责任行为关系的调节作用

多层线性回归模型结果表明个体水平的外化行为问题能显著地负向预测集体道德情绪和集体责任行为。个体的外化行为问题越严重, 其所体验到的集体道德情绪越低, 所实施的集体责任行为则越少。这与相关研究结果一致(Olthof, 2012), 无论对于攻击儿童或是普通儿童而言, 外化行为问题与道德情绪期望有较高的负向关联(Arsenio et al., 2004; Johnston & Krettenauer, 2011)。具有外化行为问题的儿童可能更容易误解他人的意图, 对攻击、欺负等行为所产生的后果缺乏正确的认知, 有些儿童可能倾向于通过攻击他人而保持自己的优越地位。诸多原因可能使外化行为问题儿童对他人有较少的同情和移情情绪(李娟, 2008; Loper et al., 2001), 体验较少的内疚、自责等负面情绪, 集体责任行为自然也更少。

布朗芬布伦纳的生态系统理论揭示个体的发展是个体与环境相互作用的结果。勒温也认为个体的行为发生在人和环境所构成的生活空间, 行为是人与环境的函数。人与环境是一个共同的整体, 其中任何一部分的变化都必将引起其他部分的变化。尽管个体的外化行为问题容易导致较低的集体道德情绪和集体责任行为, 但这种负向作用并不是一成不变的, 可能会随着其所处环境的改变而变化。班级是学生接触的主要环境, 班级的和谐稳定程度或许可以作为个体外化行为问题的保护因素, 在一定程度上改善行为问题与集体道德情绪、集体责任行为间的关系。本研究在进行数据处理时将个体的外化行为问题作为第一层变量, 同时考虑到个体所处班级氛围的作用, 将其作为第二层变量进行多层线性模型分析, 结果发现个体的外化行为问题×班级氛围对集体道德情绪、集体责任行为的正向预测作用显著, 这表明班级氛围可以作为个体外化行为问题与集体道德情绪、集体责任行为间的调节变量。在消极的班级氛围中, 外化行为问题与集体道德情绪、集体责任行为的负向关联较为紧密; 而在积极的班级氛围中, 这种负向关联并不显著。

班级氛围之所以能调节个体外化行为问题与集体道德情绪、集体责任行为之间的关系, 是由于在消极的班级氛围中, 教师可能对外化行为问题学生严加斥责并给予较强烈的负面评价, 周围同学在教师的影响下, 更有可能疏远、排斥这些学生, 使

他们处于人际孤立状态, 无法形成对班级集体的认同感和归属感, 从而降低集体道德情绪表达或集体责任行为反应。内化行为问题和外化行为问题存在并发或共生关系(张光珍, 梁宗保, 陈会昌, 张萍, 2008), 教师的态度、学生的反应使这些孩子感到孤独无助, 也有可能发展出社会退缩行为, 不利于其集体意识的发展。

而良好的班级氛围如高秩序的教学组织和管理、教师积极的情感支持等为学生的学习提供了一个和谐友好的环境, 这在一定程度上降低外化行为问题发生的可能性(Thomas et al., 2011), 有利于改善师生、生生关系(Buyse et al., 2008; Hamre & Pianta, 2005), 有助于提高学生的班级认同水平和归属感(Sakiz et al., 2012)。具有良好氛围的班级中, 教师通常实施更为民主的班级管理, 赋予学生一定的自主管理班级、组织活动的权利, 这些做法有助于学生集体责任意识和集体责任行为的培养。在积极的班级氛围作用下, 即使学生存在某些外化行为问题, 依旧能感受到更多的同伴接纳和集体温暖, 对班级存在一定程度的认同感, 对于班集体中发生的某些道德事件也更愿意表达自己的情绪内疚或羞愧情绪, 并实施相应的责任行为。

尽管学生的外化行为问题有轻重程度之别, 在体验集体层面的道德情绪或表现出集体责任行为方面可能存在个体差异。但从我们的研究结果可以看出, 积极的班级氛围对有外化行为问题学生而言有一定的保护作用, 有利于其积极的社会化情绪、行为的培养和发展。因此, 如何更好地营造良好的班级氛围, 使其成为所有学生健康成长的乐园, 将是我们未来研究的驱力之所在。已有的研究表明集体内疚和集体羞愧均可以诱发个体的补偿行为(或责任行为), 外化行为问题对集体责任的影响可能部分通过集体道德情绪而发挥作用, 这有待进一步的分析研究。

5 结论

本研究运用多层线性模型方法, 从整体的班级氛围出发, 探究其在外化行为问题与集体道德情绪、集体责任行为关系间的调节作用, 得到了以下结论。

(1) 男生的外化行为问题显著高于女生, 其感知的班级氛围显著低于女生。而男、女生的集体道德情绪与集体责任行为的性别差异不显著。

(2) 学生感知的班级氛围随年龄的增长先下降

再上升, 八年级时最低; 集体道德情绪和集体责任行为随着年级的增高而呈下降趋势, 小学生(四、六年级)的集体道德情绪和集体责任行为得分均比中学生(八、十年级)高, 高一(十年级)学生的得分处于最低水平。

(3)班级氛围是外化行为问题与集体道德情绪、集体责任行为间的调节变量。与消极的班级氛围相比, 积极的班级氛围能够弱化外化行为问题与集体道德情绪、集体责任行为的负向关联。

参 考 文 献

- Arsenio, W. F., Gold, J., & Adams, E. (2004). Adolescents' emotion expectancies regarding aggressive and nonaggressive events: Connections with behavior problems. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89, 338–355.
- Born, M., Chevalier, V., & Humblet, I. (1997). Resilience, desistance and delinquent career of adolescent offenders. *Journal of Adolescence*, 20, 679–694.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, R., & Čehajić, S. (2008). Dealing with the past and facing the future: Mediators of the effects of collective guilt and shame in Bosnia and Herzegovina. *European Journal of Social Psychology*, 38, 669–684.
- Brown, R., González, R., Zagefka, H., Manzi, J., & Čehajić, S. (2008). Nuestra culpa: Collective guilt and shame as predictors of reparation for historical wrongdoing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 75–90.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46, 367–391.
- Cai, C. F., & Zhou, Z. K. (2006). Stability of childhood externalizing problem behaviors. *Advances in Psychological Science*, 14, 66–72.
- [蔡春风, 周宗奎. (2006). 儿童外部问题行为稳定性的研究. *心理科学进展*, 14, 66–72.]
- Chang, L., Lei, L., & Guo, B. L. (2003). *Applied multilevel data analysis*. Beijing: Educational Science Publishing House.
- [张雷, 雷雳, 郭伯良. (2003). *多层线性模型应用*. 北京: 教育科学出版社.]
- Chen, B. -B., & Li, D. (2008). Effect of classroom ecosystem on children's prosocial behavior. *Advances in Psychological Science*, 16, 733–739.
- [陈斌斌, 李丹. (2008). 班级生态系统对儿童亲社会行为影响的研究述评. *心理科学进展*, 16, 733–739.]
- Chen, B. -B., & Li, D. (2009). Student perceived interpersonal harmony in class and its relationship with social behavior. *Psychological Development and Education*, 25(2), 41–46.
- [陈斌斌, 李丹. (2009). 学生感知的班级人际和谐及其与社会行为的关系. *心理发展与教育*, 25(2), 41–46.]
- Chen, B. -B., Li, D., Chen, X. Y., & Chen, F. (2011). The peer group as a social and cultural context: Influence on socioemotional functioning in Chinese children. *Acta Psychologica Sinica*, 43, 74–91.
- [陈斌斌, 李丹, 陈欣银, 陈峰. (2011). 作为社会和文化情境的同伴圈子对儿童社会能力发展的影响. *心理学报*, 43, 74–91.]
- Chen, L., Zhang, W. -X., Ji, L. -Q., Chen, G. -H., Wei, X., & Chang, S. -M. (2011). Developmental trajectories and gender differences of aggression during middle and late childhood. *Acta Psychologica Sinica*, 43, 629–638.
- [陈亮, 张文新, 纪林芹, 陈光辉, 魏星, 常淑敏. (2011). 童年中晚期攻击的发展轨迹和性别差异: 基于母亲报告的分析. *心理学报*, 43, 629–638.]
- Chen, X. Y., Li, B. S., & Li, Z. Y. (1995). Mother-child relationship, social behavior and peer acceptance in Chinese children. *Acta Psychologica Sinica*, 27, 329–336.
- [陈欣银, 李伯黍, 李正云. (1995). 中国儿童的亲子关系、社会行为及同伴接受性的研究. *心理学报*, 27, 329–336.]
- Chiu, C. -Y., & Hong, Y. -Y. (1992). The effects of intentionality and validation on individual and collective responsibility attribution among Hong Kong Chinese. *the Journal of Psychology*, 126, 291–300.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Shepard, S., Losoya, S., Murphy, B. C., . . . Reiser, M. (2000). Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attentional and behavioral regulation and negative emotionality. *Child Development*, 71(5), 1367–1382.
- Eisenberg, N., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (1996). Gender development and gender effects. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 358–396). New York: Prentice-Hall International.
- Ferguson, M. A., & Branscombe, N. R. (2010). Collective guilt mediates the effect of beliefs about global warming on willingness to engage in mitigation behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 135–142.
- Fischer, A. H., Rodriguez Mosquera, P. M., van Vianen, A. E., & Manstead, A. S. (2004). Gender and culture differences in emotion. *Emotion*, 4, 87–94.
- Furrer, C., Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.
- Gao, W., & Chen, H. -C. (2008). An integration of social information processing modal on aggression and moral domain theory. *Advances in Psychological Science*, 16, 91–97.
- [高雯, 陈会昌. (2008). 攻击行为社会信息加工模型与道德领域理论的整合. *心理科学进展*, 16(1), 91–97.]
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child×environment model. *Developmental Psychology*, 42(6), 1179–1192.
- Guo, B. L., Wang, Y., & Zhang, L. (2005). Classroom effects on the relations between children's social behaviors and school adjustment. *Acta Psychologica Sinica*, 37, 233–239.
- [郭伯良, 王燕, 张雷. (2005). 班级环境变量对儿童社会行为与学校适应间关系的影响. *心理学报*, 37, 233–239.]
- Guo, B. L., & Zhang, L. (2004). Variable effects of classroom environment on children's delinquency. *Chinese Mental Health Journal*, 18, 708–710.
- [郭伯良, 张雷. (2004). 儿童问题行为和学校顺应的关系: 班级环境的作用. *中国心理卫生杂志*, 18, 708–710.]

- Haidt, J. (2003). The moral emotions. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 852–870). Oxford: Oxford University Press.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949–967.
- Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B., & Bridges, D. (2000). The development of concern for others in children with behavior problems. *Developmental Psychology*, 36, 531–546.
- Hightower, A. D., Work, W. C., Cohen, E. L., Lotyczewski, B. S., Spinell, A. P., Guare, J. C., & Rohrbeck, C. A. (1986). The Teacher-Child Rating Scale: A brief objective measure of elementary children's school problem behaviors and competencies. *School Psychology Review*, 15, 393–409.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its Development* (pp. 47–80). New York: Cambridge University Press.
- Ito, A. (2011). Enhancing school connectedness in Japan: The role of homeroom teachers in establishing a positive classroom climate. *Asian Journal of Counselling*, 18, 41–62.
- Johnston, M., & Krettenauer, T. (2011). Moral self and moral emotion expectancies as predictors of anti- and prosocial behaviour in adolescence: A case for mediation? *European Journal of Developmental Psychology*, 8, 228–243.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107–118.
- Li, D., Chen, F., Chen, X. Y., & Chen, B. -B. (2011a). Social functioning and adjustment in urban, rural, and migrant children in China. *Psychological Science*, 34, 93–101.
- [李丹, 陈峰, 陈欣银, 陈斌斌. (2011a). 文化背景与社会行为和适应: 城市、农村和流动三类儿童的比较研究. *心理科学*, 34, 93–101.]
- Li, D., Liu, C. Y., & Zhu, M. F. (2011b). The developmental research of children's responsible behavior in the viewpoint of the relationship of responsibility. *Chinese Journal of Applied Psychology*, 17, 108–115.
- [李丹, 刘朝燕, 朱旻斐. (2011b). 责任关系视角下的儿童责任行为发展研究. *应用心理学*, 17, 108–115.]
- Li, F. (2011). *The relationship of class environment perceived by middle school students, interpersonal trust and academic-sharing behavior*. Unpublished master's thesis, Sichuan Normal University.
- [李璠. (2011). 中学生对班级环境的知觉、人际信任与学习分享行为的关系. 硕士学位论文. 四川师范大学.]
- Li, J. (2008). *The relationship of moral emotion and social behavior on adolescent offenders*. Unpublished master's thesis, Shangdong Normal University.
- [李娟. (2008). 犯罪青少年的道德情绪及其与社会行为的关系. 硕士学位论文. 山东师范大学.]
- Lickel, B., Schmader, T., & Barquissau, M. (2004). The evocation of moral emotions in intergroup contexts: The distinction between collective guilt and collective shame. In N. R. Branscombe, & B. Doosje (Eds.), *Collective guilt: International perspectives* (pp. 35–35). New York: Cambridge University Press.
- Liu, J. H. (2004). Childhood externalizing behavior: Theory and implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 17, 93–103.
- Liu, X. J., & Li, D. (2011). A review of research on collective emotions in moral events. *Journal of Psychological Science*, 34, 393–397.
- [刘晓洁, 李丹. (2011). 集体道德情绪研究述评. *心理科学*, 34, 393–397.]
- Loper, A. B., Hoffschmidt, S. J., & Ash, E. (2001). Personality features and characteristics of violent events committed by juvenile offenders. *Behavioral Sciences and the Law*, 19, 81–96.
- Lotze, G. M., Ravindran, N., Myers, B. J. (2010). Moral emotions, emotion self-regulation, callous-unemotional traits, and problem behavior in children of incarcerated mothers. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 702–713.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Feudo, G. L. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515–530.
- Mishima, M., & Uno, H. (2004). Teachers' influence on classroom atmosphere. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 52, 414–425.
- Mitchell, K. J., Ybarra, M., & Finkelhor, D. (2007). The relative importance of online victimization in understanding depression, delinquency, and substance use. *Child Maltreatment*, 12, 314–324.
- Olthof, T. (2012). Anticipated feelings of guilt and shame as predictors of early adolescents' antisocial and prosocial interpersonal behaviour. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 371–388.
- Qu, Z. Y., Zou, H., & Wang, Y. C. (2004). Class environment: types and its prediction on students' school adjustment. *Psychological Science*, 27, 207–211.
- [屈智勇, 邹泓, 王英春. (2004). 不同班级环境类型对学生学校适应的影响. *心理科学*, 27, 207–211.]
- Rudasill, K. M., Reio, T. G., Stipanovic, N., & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48, 389–412.
- Rudolph, K. D., Troop-Gordon, W., Hessel, E. T., & Schmidt, J. D. (2011). A latent growth curve analysis of early and increasing peer victimization as predictors of mental health across elementary school. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(1), 111–122.
- Sakiz, G., Pape, S. J., & Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology*, 50, 235–255.
- Sang, B. (2009). *Child development psychology*. Beijing: Higher Education Press.
- [桑标. (2009). *儿童发展心理学*. 北京: 高等教育出版社.]
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39–60.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2010). The impact of parents, child care providers, teachers, and peers on early externalizing trajectories. *Journal of School Psychology*, 48, 555–583.
- Smith, K. K., & Crandell, S. D. (1984). Exploring collective emotion. *American Behavioral Scientist*, 27, 813–829.
- Such, E., & Walker, R. (2004). Being responsible and

- responsible beings: Children's understanding of responsibility. *Children & Society*, 18, 231–242.
- Sullivan, T. N., Farrell, A. D., & Klierer, W. (2006). Peer victimization in early adolescence: Association between physical and relational victimization and drug use, aggression, and delinquent behaviors among urban middle school students. *Development and Psychopathology*, 18, 119–137.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel, & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed., pp. 7–24). Chicago: Nelson-Hall.
- Thomas, D. E., Bierman, K. L., & Powers, C. J. (2011). The influence of classroom aggression and classroom climate on aggressive-disruptive behavior. *Child Development*, 82, 751–757.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wang, L. (2003). *Research on the collective responsibility from 7 to 15 year-old children*. Unpublished master's thesis, Shanghai Normal University.
- [王丽. (2003). 7-15 岁儿童集体责任观的研究. 硕士学位论文, 上海师范大学.]
- Wilson, H. K., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal*, 108, 81–96.
- Xu, H. Y., Bègue, L., & Shankland, R. (2011). Guilt and guiltlessness: An integrative review. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 440–457.
- Xu, Y. L. (2008). *On study of collective responsibility of junior middle school students*. Unpublished master's thesis, Nanjing Normal University.
- [徐玉玲. (2008). 初中生集体责任心研究. 硕士学位论文, 南京师范大学.]
- Zhang, G. Z., Liang, Z. B., Chen, H. C., & Zhang, P. (2008). The stability of children's behavior problem from 2 to 11 years old. *Psychological Development and Education*, (2), 1–5.
- [张光珍, 梁宗保, 陈会昌, 张萍. (2008). 2~11 岁儿童问题行为的稳定性与变化. 心理发展与教育, (2), 1–5.]
- Ziv, A. (1979). The teacher's sense of humour and the atmosphere in the classroom. *School Psychology International*, 1, 21–23.

The Relationship between Externalizing Behavior Problem and Collective Moral Emotion and Responsibility: The Moderate Effects of Class Climate

LI Dan; ZONG Lijuan; LIU Junsheng

(Department of Psychology, Shanghai Normal University, Shanghai 200234, China)

Abstract

Externalizing behavior problem is a set of behaviors that represent negative response to the social environment. Externalizing behavior problems are moderately stable, yet changeable. Researchers and professionals have considered how parenting styles, parent involvement, and children's social skills and peer relationships are associated with externalizing problems, but little is known about the relations between children's academic environment – class climate – and externalizing problems. According to Bronfenbrenner's ecological system theory, positive class climate may help reduce children's behavior problems. Class is an important environment for students' social and academic activities. Class climate influences not only students' academic achievement, but also their social attitudes and functioning including behaviors, moral emotions, social responsibility, and their relations.

The purpose of the study was to examine the moderating effect of class climate on the relations between externalizing behavior problem and collective moral emotion and collective responsibility. Participants included 755 students sampled from 4th, 6th, 8th and 10th grade of three schools in Shanghai. The students were asked to fill several questionnaires concerning the perceptions of class climate, collective moral emotions, and collective responsibility. In this study, class climate was a group-level variable, indexed by standardized total scores of the scale. Students' externalizing behavior problems were rated, on a 5-point scale, by their head teacher, the scores

were standardized within the class to allow for appropriate comparisons.

The results first indicated that boys had higher scores than girls on the measure of externalizing behavior problems, but lower scores than girls on perceived classroom climate. No significant gender differences were found on either collective moral emotion or collective responsibility. Second, externalizing behavior problems were moderately stable. No significant grade differences were found. Students in 8th grade had the lowest scores on perceived class climate. Scores on collective moral emotion and collective responsibility decreased with age. Third, class climate moderated the relations between externalizing behavior problems and collective moral emotion and collective responsibility. Positive class climate weakened the negative relations between externalizing behavior problem and collective moral emotion and collective responsibility.

The results indicate that positive class climate is a protective factor for children who have externalizing behavior problems. Developing a positive class climate helps children to experience collective moral emotion and display responsible behavior, which in turn may improve their social functioning in school.

Key words externalizing behavior problem; class climate; collective moral emotion; collective responsibility