

初中青少年自尊发展趋势及影响因素的追踪分析*

潘颖秋

(厦门大学公共政策研究院心理学研究所, 厦门 361005)

摘要 本研究采用纵向追踪设计, 从整合的视角考察了亲子关系、师生关系、学业压力以及认知自主对初中青少年自尊发展水平和趋势的影响。结果发现: (1)从初一到初三, 青少年的自尊水平和认知自主水平呈现显著的上升趋势, 师生关系亲密度呈现显著的下降趋势, 亲子关系和学业压力没有明显变化; (2)亲子关系和认知自主对初中青少年的自尊发展有着显著的促进作用, 学业压力对初中青少年的自尊发展有着明显的抑制作用, 师生关系对初中青少年的自尊发展没有明显影响。

关键词 自尊; 亲子关系; 师生关系; 学业压力; 认知自主

分类号 B844

1 引言

自尊是个体在社会化的过程中形成的对自我价值的情感体验和评价。Huang (2010)对自尊文献的元分析结果显示, 个体的自尊水平与情绪(如焦虑)、认知(如自我效能感、学业成就)及行为表现(如问题行为)密切相关, 较高的自尊对个体的心理发展有着积极的促进作用。Mruk (2013)指出, 青少年时期是个体自我发展的重要阶段, 自尊对青少年的自我认知、自我判断及自我概念的发展有着重要影响, 并直接关系着青少年的人格塑造和心理健康水平。理解青少年的自尊发展趋势、特点及影响机制对促进青少年的自我发展有着积极的理论和现实意义。

1.1 青少年自尊发展的趋势与特点

已有研究显示, 我国青少年的自尊发展趋势呈现“U”字形特点, 然而关于青少年自尊发展“U”字形的低谷期, 不同研究之间则存在明显分歧。一些学者的研究显示, 青少年的自尊水平在初二年级显著下降, 在初一和初三年级相对较高(张文新, 1997; 张丽华, 张索玲, 侯文婷, 2009)。黄希庭、凤四海和王卫红(2003)的研究表明, 从中学到大学期间, 青少年的自我价值感总体上呈现上升趋势, 在高三

年级, 学生的自我价值感显著下降, 然后逐步提高, 到大学三年级, 学生在人际关系、家庭等维度的自尊达到最高水平。张林(2004)的研究显示, 15岁和17~18岁是青少年自尊发展的两个低谷期。不同于国内学者多采用横向研究考察青少年的自尊发展趋势, 国外学者近年来对青少年的自尊发展趋势开展了一系列的追踪研究。Erol 和 Orth (2011)对 7100 余名美国青少年整体自尊水平的追踪研究显示, 欧洲裔、非洲裔和拉丁美洲裔青少年的整体自尊水平从 14 岁至青年早期阶段呈现一致的稳中有升的增长趋势。Birkeland, Melkevik, Holsen 和 Wold (2012)对 1083 名挪威青少年的整体自尊水平做了追踪(13~30岁)分析, 结果发现绝大多数被试(87.1%)的自尊水平呈现稳定的上升趋势, 5.5%的被试自尊始终处于较低的水平, 7.4%的被试呈现下降的趋势。与上述追踪研究结果不同的是, Robin 和 Trzesniewski (2005)在总结先前自尊发展文献的基础上, 指出在 9 岁至 18 岁期间, 男女青少年的自尊水平呈现稳定的下降趋势。然而, 需要指出的是, 该研究分析的主要是未发表的论文、已发表的横向研究或同侪序列追踪研究(cohort-sequential longitudinal study)文献。

现有研究关于青少年自尊发展趋势及其特点

收稿日期: 2014-02-12

* 教育部人文社科基金(09YJCXLX014), 厦门大学繁荣哲学社会科学项目成果。

通讯作者: 潘颖秋, E-mail: ypan001@xmu.edu.cn

的分歧反映了个体自尊发展的复杂性和已有研究在研究方法上的一些特点:首先,自尊测量工具呈现多样性,如张文新(1997)使用的是 Coopersmith 自尊调查表;张丽华等人(2009)使用的是自编的《青少年自尊评定问卷》;黄希庭等人(2003)使用了自编的《青少年学生自我价值感量表》;张林(2004)则采用积极和消极属性词构建了 72 对两极对偶词表,让学生按照符合程度给出自我评价;Erol 和 Orth (2011)与 Birkeland 等人(2012)使用的是 Rosenberg 自尊量表。毋庸置疑,已有研究在自尊测量工具上的多样性在一定程度上影响了不同研究结果之间的一致性。其次,已有的青少年自尊发展研究,尤其是国内的自尊研究以横断研究为主,不同年级或年龄组的被试各不相同,使得被试差异对个体自尊发展水平的影响无法排除,限制了对青少年自尊发展趋势及特点的准确把握。

鉴于已有青少年自尊发展研究的特点与不足,本研究认为使用有着良好信效度的自尊测量工具,开展长期追踪研究,将有助于准确把握我国特定文化背景下的青少年自尊发展趋势及特点。此外,本研究试图在追踪研究的基础上,进一步分析影响青少年自尊发展的外部因素和内在需求因素,以期更深入地理解影响我国青少年自尊发展的机制。

1.2 自尊发展与社会学习

Cooley (1902)最早提出了自尊形成的镜像(self-glass)观点,即在人际互动过程中,他人或社会如同是个体的一面镜子,个体的自我判断取决于个体如何看待自己在他人或社会眼中的“我”(也就是社会镜像中的“我”)。Mead (1934)秉承了这一观点并指出,重要他人的认可是个体自尊的重要来源。沿着这一思路,后继的研究者进一步提出了自尊的社会学习观点,认为自尊是个体学习和内化他人行为、态度和观点,获得社会支持或认可的结果,其核心是自我价值感(Coopersmith, 1967; Rosenberg & Simmons, 1971)。Harter (2012)总结道,“自我”(self)是社会构建的结果,在社会化的人际互动过程中,尤其是个体与主要照顾者之间的关系以及对照顾者和重要他人评价的内化,使得个体的“自我”内容与价值逐步确定,并最终实现积极和消极自我评价之间的平衡。在自尊发展的镜像和社会学习观点的影响下,社会性因素(如社会关系与社会认可)对青少年自尊发展的影响引起了研究者的广泛重视。

研究结果显示,来自家长、同伴和教师的肯定与支持、陪伴和亲密对初中和高中青少年在学业、

外貌等方面的自尊水平及整体自尊水平有着显著的积极影响(刘春梅,邹泓,2007)。张丽华等人(2009)分析了同伴关系和亲子关系对青少年自尊发展的作用机制,结果发现同伴关系对青少年的自尊发展有着直接的促进作用,师生关系对青少年自尊发展的影响相对较弱,其影响主要是通过同伴关系间接实现的。一些学者对同伴关系在青少年自尊发展中的作用进行了更为细致的分析,发现同伴侵害(范翠英,王明忠,周宗奎,孙晓军,2012)和同伴之间的冲突、自私行为会阻碍青少年的自尊发展,而同伴之间的友爱互助对青少年的自尊发展则起着积极的促进作用(赖建维,郑钢,刘锋,2008)。此外,研究表明良好的亲子依恋关系(Laible, Carlo, & Roesch, 2004; Parker & Benson, 2004)与教师在教室的行为对青少年的自尊水平有着显著的积极影响(Barrow, Bradshaw, & Newton, 2012)。

上述研究结果显示,来自外部的社会性支持以及亲密的社会关系是促进青少年自尊发展的重要社会性因素。遗憾的是,因追踪研究的匮乏,青少年感知到的社会性支持因素的变化趋势及其对青少年自尊影响的持续性尚不明确。

1.3 自尊发展与个体成就

与 Cooley 同时期的 James 提出了自尊发展的能力观点,认为个体在社会化过程中,在历史、文化、社会和家庭背景等因素的共同作用下,通过反复的自我认同,逐步确认出对自我有着重要价值的特定领域,如学业、运动。个体的自尊源于个人的成就与个人在特定领域期望达成的目标或抱负水平之间的匹配程度(见 Mruk, 2013)。换言之,个体所重视的特定领域的成功或失败经历是影响个体自尊水平的核心要素。与自尊发展的镜像或社会学习观点相类似,自尊的能力观点强调自尊源于个体对外部社会标准的满足,即社会认可或界定的成功标准。

与自尊发展的能力观点相一致,研究者发现为维护自己的自尊水平,青少年会选择忽视负面反馈或降低自己表现不够突出的领域的重要性(Loose, Régner, Morin, & Dumas, 2012)。对成人的自尊研究显示,大学生的状态自尊(state self-esteem)水平随着学业成绩的好坏而波动(Crocker, Karpinski, Quinn, & Chase, 2003)。Koch 和 Shepperd (2008)则同时考察了社会接受和个体能力在大学生自尊发展中的作用,指出社会接受和个体在重要领域的的能力共同影响着大学生的自尊水平,当询问被试导致

他们自尊水平下降的真实事件时, 被试更多地回忆起社会接受定向的事件; 当被问至对他们的自尊水平有提升影响的真实事件时, 被试不仅会想起社会接受定向的事件, 亦会想起能力定向的相关事件。Harter (2012)指出, 在人生发展的不同阶段, 个体所关注的重要领域会随着年龄增长而发生变化, 如学业是儿童和青少年普遍重视的个人领域, 而工作对成人的重要性更为突出, 但个体在重要领域的能力始终是影响个体自尊水平的重要变量。

综上所述, 无论是社会性因素, 如社会肯定、亲密的社会关系, 还是能力因素, 如个人在特定重要领域的应对水平或成就, 在个体一生的自尊发展中皆起着举足轻重的作用。

1.4 自尊发展与内在心理需求

社会支持和个体在特定领域的成功对个体自尊发展的重要性获得了研究者的广泛认可, 学界通常将满足这些外在标准而发展起来的自尊称为“条件自尊”(contingent self-esteem) (Harter, 2012)。然而, 当研究者试图以社会学习或能力观点解释个体的自尊发展特点时, 却遇到了困境。例如 Birkeland 等人(2012)和 Erol 和 Orth (2011)的研究一致表明, 青少年的自尊发展总体上呈现稳定的上升趋势。依据上述观点, 这意味着绝大多数青少年在十余年间持续地获得重要社会对象的认可或在重要领域内获得持续的成功, 这一解释显然过于单薄而难以令人信服。此外, 研究者还发现, 自尊的社会学习或能力观点难以解释个体追求高自尊过程中表现出来的不良社会适应性, 如低成就、较差的人际关系、自恋倾向、暴力行为、言语防御等(Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003; Crocker & Parker, 2004; Kernis, Lakey, & Heppner, 2008; Vonk & Smit, 2012)。

鉴于“条件自尊”的局限性, Deci 和 Ryan (1995)依据自我决定理论提出, 当个体的三种基本内在心理需求——社会联结(在真实自我被接受的基础上发展和形成的人际间安全可靠的社会关系)、能力(个体在活动中的自我效能感体验)、自主(行为体现个体的内在意志)得到满足时, 会获得“真实自尊”(true self-esteem), 即个体对真实自我的内在认可和接纳。依据该观点, 当个体的自尊建立在自主判断和选择的基础之上, 与真实自我相吻合而非依赖外在的评价标准时, 可降低个体的防御性或避免个体追求“条件自尊”时容易出现的不良后果(如自恋等)。基于此, 认可和接纳真实自我(authentic self)被研究者视作是最优自尊(optimal self-esteem)的核

心内容(Kernis, 2003; Ryan & Brown, 2006)。Schimel, Arndt, Pyszczynski 和 Greenberg (2001)比较了不同自我(真实自我 vs. 成就自我)被接受的条件下被试的反应。结果表明, 在真实自我被接受的情形下, 被试不易出现对较差社会比较结果的防御或抵制, 伴随的负面情绪也更少。然而, Vonk 和 Smit (2012)指出, “真实自尊”虽在概念上有着一定的优越性, 但如果一个人无论行为结果或外界评价如何, 始终保持着自尊, 则可能导致促进自我发展和自我提高诱因的缺失。因此, 他们认为“真实自尊”对个体心理发展的积极性取决于个体行为在多大程度上是以自我发展、自我联系和自主为目标的。

综合自尊发展的不同观点, 不难发现自尊不仅源于外在标准的满足, 亦源于个体内在心理需求的满足。遗憾的是, 迄今为止学界对外部社会性因素、能力和内在需求如何共同作用于个体的自尊发展并不清楚。为更深入地理解青少年自尊发展趋势及特点, 本研究试图从整合和发展的视角, 采用纵向追踪研究设计, 考察初中青少年(初一到初三)的自尊发展趋势, 分析外部因素(社会关系支持和学业压力)与内在需求因素(认知自主的发展)对初中青少年自尊发展水平和趋势的影响。此外, 已有研究发现, 性别是影响青少年自尊发展水平的重要个体因素, 但不同研究对男、女中学生的自尊差异水平存在分歧(张丽华等, 2009; 张文新, 1997)。本研究将结合追踪数据进一步分析性别和家庭背景变量(如家长受教育程度)对初中青少年自尊发展的影响。

1.5 研究假设

在青少年早期阶段, 个体的自我意识日益增强, 家长和教师的权威性逐步降低, 但作为社会支持的重要来源, 家长和教师对青少年的自尊发展仍有着重要影响(刘春梅, 邹泓, 2007; Rueger, Malecki, & Demaray, 2010), 如良好的亲子依恋关系对青少年的自尊水平有着明显的促进作用(Laible et al., 2004; Parker & Benson, 2004), 教师在教室的行为对青少年的自尊水平亦有着显著的积极影响(Barrow et al., 2012)。基于此, 本研究假设, 随着年级增长, 初中青少年与家长和教师关系的亲密度显著下降; 较高的亲子关系和师生关系亲密度对青少年的自尊水平有显著的促进作用。

学业是初中青少年的重要发展任务, 学业成就是评价学生在校表现的重要内容。与之相应, 在众多的生活事件中, 在校青少年感知到的学业压力往

往最为突出(冯永辉, 周爱保, 2002; 李文道, 钮丽丽, 邹泓, 2000)。Mruk (2013)指出, 个体在重要领域内感受到的压力反映了个体在既定领域的应对水平或成就, 是影响初中青少年自尊发展的重要外部因素。本研究将学业压力定义为青少年在应对外部环境的学习要求(如成绩、同学竞争、家长期望等)时感知到的压力, 并假设随着年级增长, 初中青少年感知到的学业压力日渐增大, 对自尊水平有着显著的负面影响。

依据自我决定理论, 个体内在心理需求的满足是自尊的重要来源(Deci & Ryan, 1995)。在青少年阶段, 随着高级认知能力的日趋成熟, 青少年的自主意识和需求日益增强(Beckert, 2007)。基于此, 本研究假设, 青少年的认知自主水平随着年级增长稳步提高, 较高的认知自主水平对青少年的自尊发展有着显著的促进作用。综上所述, 本研究假设在家长和教师的关系支持、学业压力、认知自主发展等内外部因素的共同作用下, 初中青少年的自尊发展呈现稳定的上升趋势。

2 研究方法

2.1 被试

从某地区3所普通中学的初一年级随机抽取了7个班级(每所学校随机抽取2~3个班级)的321名学生参加了问卷调查。第二批(初二年级)和第三批(初三年级)数据的流失样本分别为34人和29人, 其中无效问卷人数分别为7人和5人, 共计258名学生(女生128人, 男生130人)参加了全部的3次问卷调查, 样本年均流失率约为8~10%。样本流失的主要原因是由于学生转学、拒绝参加问卷调查或问卷收集的时间没有出勤等。

被试在第一次填写问卷时的平均年龄为13.26岁, 标准差为0.55。学生家长中, 28%的母亲和32%的父亲受过大专或大专以上的高等教育, 家庭年收入的中位数为5~6万元。

2.2 研究程序

问卷的收集工作在每年的春季学期展开, 学生在约定的自习课时间集体参加问卷填写, 时间约为20分钟。全部问卷的施测工作由同一位研究人员监督完成。学生依据自愿原则参加问卷的填写。

2.3 研究工具

本研究使用的主要研究工具为调查问卷, 问卷题目的回答采用5点计分制, 1代表完全不符合/完全不同意, 5代表完全符合/完全同意。本研究所使

用的问卷在先前研究中都有着良好的信效度。

自尊:采用Rosenberg (1965)编写的自尊量表测量被试的整体自尊水平, 即总体上, 青少年在多大程度上接受、尊重并积极评价自己, 共计10个项目, 如“我觉得自己有许多优点”。该量表是目前使用最为广泛的测量青少年整体自尊的工具之一, 在中国青少年样本中有着良好的信效度(Zhao, Kong, & Wang, 2013)。在本研究的3次测量中, 该问卷的项目内在一致性信度系数(Cronbach α)分别为0.88, 0.89, 0.89。

亲子关系:采用家庭问卷中的亲子亲合量表(Olson, Sprenkle, & Russell, 2004), 测量青少年感知到的与家长之间的亲密与和谐程度, 共计12个项目, 如“我感觉与其他人比与父母更亲近(反向计分)”。先前研究表明, 该问卷在中国青少年样本中有着良好的信效度(张文新, 王美萍, Fuligni, 2006)。在本研究中, 该问卷在3次测量中的项目内在一致性信度系数分别为0.89, 0.90, 0.90。

师生关系:改编自郑钢(2005)编制的师生和谐关系调查表, 测量青少年感知到的教师信任及亲近程度, 共计6个项目, 如“老师很关心我”。在本研究中, 该问卷项目在3次测量中的内在一致性信度系数(Cronbach α)分别为0.89, 0.90, 0.89。

学业压力:该问卷改编自中学生学业压力问卷(陈旭, 2004), 测量学生在课业学习、同学竞争及成绩期望等方面感受到的压力, 共计15个项目, 如“我经常感到学习任务太重”。该问卷在本研究3次测量中的项目内在一致性信度系数分别为0.87, 0.90, 0.89。

认知自主:该问卷改编自Beckert (2007)编写的认知自主问卷, 通过青少年对自己独立思考、发表观点、决策能力等方面的自我感知和评估, 测量青少年的认知自主水平, 共计27个项目, 如“我喜欢评估、反省自己的行为是否成熟、妥当”。先前研究表明, 该问卷在中国青少年的样本中有着良好的信效度(Beckert, Lee, & Uaterlaus, 2012)。在本研究的3次测量中, 该问卷的项目内在一致性信度系数分别为0.88, 0.89, 0.91。

3 研究结果

在初始的数据分析中, 我们首先对流失样本是否存在系统差异进行了考察, 对第二批和第三批数据中的流失样本和追踪样本在亲子关系、师生关系、认知自主、学业压力和自尊水平等变量上的平

均数差异做了多变量方差分析(MANOVA)。结果表明, 两批数据的流失样本和追踪样本的变量平均数没有显著差异, $F(5, 289) = 1.47, p > 0.05$; $F(5, 255) = 1.06, p > 0.05$; 随后的数据分析显示, 流失样本对本研究的重复方差检验及 HLM 数据分析结果没有明显影响。之后, 我们对上述变量的被试内缺省值(within participant missing)做了 Little's MCAR (Missing Completely at Random)检验, 结果显示缺省值完全是随机的, 且各个变量的缺省数据比例较低($< 5\%$)。为减小缺省值对数据分析结果的影响, 我们使用 EM (Expectation-Maximization)算法对缺省值做了插补(Schafer & Graham, 2002)。

随后的数据分析主要包括两个部分: 使用 2×3 (性别 $\times$ 年级)重复方差检验分析因变量青少年自尊发展水平及自变量青少年感知到的社会关系支持(包括亲子关系和师生关系)、学业压力、认知自主的变化趋势及性别差异; 对上述变量进行相关分析, 使用多层线性模式(Hierarchical Linear Modeling, HLM)分析自变量对因变量的预测效应。

3.1 青少年自尊水平、关系支持、认知自主和学业压力的变化趋势

如表 1 所示, 青少年在初一、初二和初三年级的自尊水平均值分别为 $M_1 = 3.89, M_2 = 3.95, M_3 = 4.09$ 。重复方差检验的分析结果表明, 青少年的自尊水平存在显著的年级差异, $F(2, 512) = 15.48, p < 0.001$; 对不同年级自尊水平的线性关系检验结果显示, $F(1, 256) = 26.47, p < 0.001$ 。随后的 Bonferroni t 检验结果表明, 青少年在初三年级的自尊水平显著高于初二年级, $t = 4.36, p < 0.001$; 在初一、初二年级的自尊水平没有显著差异, $t = 1.50, p > 0.05$ 。由上述分析结果可知, 初中青少年的自尊发展总体上呈现稳中有升的趋势。男、女生的自尊水平没有显著差异, $F(2, 512) = 0.19, p > 0.05$ 。

青少年感知到的亲子关系亲密程度在初中三年相对稳定, 在初一、初二和初三年级的均值分别为 $M_1 = 3.53, M_2 = 3.53, M_3 = 3.59, F(2, 512) = 1.48, p > 0.05$ 。被试间性别差异检验结果表明, 女生感知到的亲子关系亲密程度显著高于男生, $F(1, 256) = 5.82, p < 0.05$ 。青少年感知到的师生关系亲密度存在显著的年级差异, 在初一、初二、初三年级的平均值分别为 $M_1 = 3.80, M_2 = 3.65, M_3 = 3.57, F(2, 512) = 10.61, p < 0.001$ 。随后的 Bonferroni t 检验结果表明, 青少年在初一年级感知到的师生关系亲密度显著高于初二年级, $t = 3.08, p < 0.01$; 在初二

和初三年级之间没有明显差异, $t = 1.61, p > 0.05$ 。男、女学生感知到的师生关系亲密度没有显著差异, $F(1, 256) = 0.23, p > 0.05$ 。

青少年感知到的学业压力从初一到初三年级相对稳定, $M_1 = 3.16, M_2 = 3.14, M_3 = 3.12, F(2, 512) = 0.54, p > 0.05$ 。男、女初中生感知到的学业压力没有显著差异, $F(1, 256) = 0.01, p > 0.05$ 。青少年的认知自主水平存在显著的年级差异, 在初一、初二和初三年级的均值分别为 $M_1 = 3.51, M_2 = 3.78, M_3 = 3.85, F(2, 512) = 72.16, p < 0.001$ 。Bonferroni t 检验结果显示, 青少年在初二年级的认知自主水平显著高于初一年级, $t = 8.97, p < 0.001$; 在初三年级的认知自主水平显著高于初二年级, $t = 2.60, p < 0.05$ 。由此可见, 初中青少年的认知自主水平呈现随着年级增长稳步提高的趋势。男、女初中生的认知自主水平没有显著差异, $F(1, 256) = 1.39, p > 0.05$ 。

3.2 关系支持、学业压力及认知自主对青少年自尊水平的影响

相关分析的结果显示, 从初一到初三年级, 青少年感知到的关系支持、认知自主、学业压力和自尊水平总体上彼此显著相关(见表 2)。在此基础上, 本研究使用 HLM 进一步分析了被试内变量(年级、亲子关系、师生关系、认知自主、学业压力)和被试间变量(性别、母亲受教育程度)对青少年自尊发展水平和趋势的影响。

在进行 HLM 分析之前, 首先依据零模型的残差方差计算了组内相关系数, $ICC = \tau_{00}/(\tau_{00} + \sigma^2) = 0.29/(0.29+0.20) = 0.59$ 。这表明, 本研究中因变量青少年自尊水平的 59% 的方差可由被试间变量所解释, 41% 的方差可由被试内变量所解释, 使用多层线性模型分析青少年自尊发展趋势是合适的。

如回归方程(1)所示, HLM 的第一层模型着重分析被试内自变量(年级、亲子关系、师生关系、认知自主、学业压力)对因变量青少年自尊发展水平的影响, 自变量和因变量皆为时间变化变量, 包括 3 个不同测验时间点的数据。年级变量包括 3 个水平, 即初一、初二、初三年级, 分别用 1、2、3 代替。为使得截距 B_{0i} 的解释更为合理, 我们对年级变量进行了去中心化处理, 即将原先的年级数值分别减去 1, 转变为 0、1、2。转换后, B_{0i} 代表青少年在初一时的自尊发展水平。

$$Y_{it} = B_{0i} + \beta_{1i}(\text{年级}-1) + \beta_{2i}(\text{亲子关系}) + \beta_{3i}(\text{师生关系}) + \beta_{4i}(\text{认知自主}) + \beta_{5i}(\text{学业压力}) + r_{it} \quad (1)$$

表 1 初中青少年的自尊水平、亲子关系、师生关系、认知自主、学业压力的平均数、标准差及重复方差检验结果

年级	自尊水平		亲子关系		师生关系		认知自主		学业压力	
	男 <i>M</i> (<i>SD</i>)	女 <i>M</i> (<i>SD</i>)	男 <i>M</i> (<i>SD</i>)	女 <i>M</i> (<i>SD</i>)	男 <i>M</i> (<i>SD</i>)	女 <i>M</i> (<i>SD</i>)	男 <i>M</i> (<i>SD</i>)	女 <i>M</i> (<i>SD</i>)	男 <i>M</i> (<i>SD</i>)	女 <i>M</i> (<i>SD</i>)
初一	3.88 (0.69)	3.89 (0.71)	3.48 (0.71)	3.57 (0.73)	3.79 (0.81)	3.82 (0.76)	3.52 (0.49)	3.50 (0.56)	3.17 (0.71)	3.16 (0.73)
初二	3.91 (0.79)	3.99 (0.63)	3.43 (0.71)	3.63 (0.70)	3.63 (0.79)	3.67 (0.86)	3.76 (0.53)	3.80 (0.48)	3.14 (0.84)	3.14 (0.74)
初三	4.10 (0.69)	4.08 (0.63)	3.46 (0.72)	3.71 (0.66)	3.55 (0.81)	3.62 (0.84)	3.81 (0.53)	3.88 (0.49)	3.12 (0.75)	3.12 (0.73)
<i>F</i> 值	<i>F</i> _{自尊} (2,512) = 15.48***		<i>F</i> _{亲子关系} (2, 512) = 1.48		<i>F</i> _{师生关系} (2, 512) = 10.61***		<i>F</i> _{认知自主} (2, 512) = 72.16***		<i>F</i> _{学业压力} (2, 512) = 0.54	
	<i>F</i> _{性别} (1,256) = 1.14		<i>F</i> _{性别} (1,256) = 5.82*		<i>F</i> _{性别} (1,256) = 0.23		<i>F</i> _{性别} (1,256) = 0.27		<i>F</i> _{性别} (1,256) = 0.01	

注：* *p* < 0.05, ** *p* < 0.01, *** *p* < 0.001.

表 2 初中青少年在不同年级的自尊水平、亲子关系、师生关系、认知自主和学业压力的相关系数

变量	<i>M</i> (<i>SD</i>)	自尊 1	自尊 2	自尊 3	亲子关系 1	亲子关系 2	亲子关系 3	师生关系 1	师生关系 2	师生关系 3	认知自主 1	认知自主 2	认知自主 3	学业压力 1	学业压力 2
自尊 1	3.89 (0.71)														
自尊 2	3.95 (0.72)	0.59***													
自尊 3	4.09 (0.66)	0.56***	0.70***												
亲子关系 1	3.53 (0.72)	0.46***	0.39***	0.35***											
亲子关系 2	3.53 (0.71)	0.30***	0.52***	0.36***	0.58***										
亲子关系 3	3.59 (0.70)	0.33***	0.47***	0.51***	0.53***	0.70***									
师生关系 1	3.80 (0.79)	0.36***	0.28***	0.21***	0.41***	0.32***	0.35***								
师生关系 2	3.65 (0.83)	0.20***	0.25***	0.16***	0.22***	0.35***	0.35***	0.50***							
师生关系 3	3.57 (0.82)	0.19**	0.25***	0.32***	0.21***	0.31***	0.48***	0.48***	0.58***						
认知自主 1	3.51 (0.53)	0.59***	0.38***	0.44***	0.34***	0.23***	0.37***	0.43***	0.25***	0.30***					
认知自主 2	3.78 (0.51)	0.35***	0.46***	0.36***	0.21***	0.35***	0.41***	0.30***	0.35***	0.42***	0.51***				
认知自主 3	3.85 (0.51)	0.37***	0.43***	0.52***	0.22***	0.23***	0.48***	0.26***	0.20***	0.43***	0.52***	0.70***			
学业压力 1	3.16 (0.72)	-0.40***	-0.35***	-0.29***	-0.27***	-0.19***	-0.18***	-0.13*	0.07	-0.12*	-0.18**	-0.11	-0.09		
学业压力 2	3.14 (0.79)	-0.26***	-0.43***	-0.38***	-0.20***	-0.20***	-0.19**	-0.10	-0.15*	-0.17**	-0.07	-0.03	-0.07	0.56***	
学业压力 3	3.12 (0.74)	-0.31***	-0.34***	-0.39***	-0.10	-0.12	-0.23***	-0.14*	-0.09	-0.20***	-0.18**	-0.11	-0.13*	0.46***	0.68***

注：* *p* < 0.05, ** *p* < 0.01, *** *p* < 0.001.

在第二层模型中，以第一层模型中的截距(B_{0i})以及各自变量的斜率为因变量,考察被试间变量性别和母亲受教育程度对青少年自尊变化趋势的影响，方程如下(2~7)：

$$B_{0i} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{性别}) + \gamma_{02}(\text{母亲受教育程度}) + \mu_{0i} \quad (2)$$

$$B_{1i} = \gamma_{10} + \gamma_{11}(\text{性别}) + \gamma_{12}(\text{母亲受教育程度}) + \mu_{1i} \quad (3)$$

$$B_{2i} = \gamma_{20} \quad (4)$$

$$B_{3i} = \gamma_{30} \quad (5)$$

$$B_{4i} = \gamma_{40} \quad (6)$$

$$B_{5i} = \gamma_{50} \quad (7)$$

多层线性模型的分析结果如表 3 所示，亲子关系(γ_{20})和认知自主(γ_{40})对青少年的自尊发展水平有着积极的促进作用，回归系数分别为 0.26 和 0.40；学业压力(γ_{50})对青少年的自尊发展水平有着显著的抑制作用，回归系数为-0.23。师生关系(γ_{30})对青少年自尊发展水平没有显著影响。母亲受教育程度较高的青少年相对于母亲受教育程度较低的青少年，在初一时的自尊水平较高($\gamma_{02} = 0.05$)，但母亲的受教育程度对青少年初中三年的自尊发展趋势有着

表 3 内外部因素影响青少年自尊水平和变化趋势的 HLM 分析结果

变量	回归系数	标准误
第一层模型：被试内变量斜率估计		
亲子关系(γ_{20})	0.26***	0.04
师生关系(γ_{30})	0.02	0.03
认知自主(γ_{40})	0.40***	0.05
学业压力(γ_{50})	-0.23***	0.03
第二层模型：对第一层模型截距和斜率估计		
对第一层模型的截距估计		
均值(γ_{00})	3.79***	0.08
性别(γ_{01})	-0.04	0.06
母亲受教育程度(γ_{02})	0.05**	0.02
对第一层模型的年级斜率估计均值(γ_{10})		
性别(γ_{11})	0.05	0.04
母亲受教育程度(γ_{12})	-0.02*	0.01
残差平方：		
被试内残差(r_{it}^2)	0.14	
被试间残差(u_{0i}^2)	0.13	
(u_{1i}^2)	0.02	

注：* *p* < 0.05, ** *p* < 0.01, *** *p* < 0.001

负向影响($\gamma_{12} = -0.02$)。男、女生初中三年的自尊变化趋势($\gamma_{11} = 0.05$)没有明显差异。

4 讨论

为更深入地理解我国青少年的自尊发展趋势和特点,探讨影响青少年自尊发展的内在机制,本研究对初中青少年的自尊发展趋势进行了追踪研究,并从整合的视角重点考察了外部因素(关系支持和学业压力)和内在需求因素(认知自主)对初中青少年自尊发展水平和趋势的影响。

4.1 青少年自尊水平、关系支持、学业压力及认知自主的变化趋势

结果显示,在青少年早期阶段,个体的整体自尊水平总体上呈现稳中有升的趋势。这表明,尽管初中青少年面临环境适应和课业难度加大等方面的挑战,但大多数青少年整体上的自我评价仍朝着积极的方向发展。这一研究结果与黄希庭等人(2003)关于青少年自尊水平的全国大规模横向调查结果基本一致,与国外学者关于青少年自尊发展趋势的长期追踪研究结果亦一致(Birkeland et al., 2012; Erol & Orth, 2011)。然而,需要指出的是,本研究结果与张文新(1997)和张丽华等人(2009)的横向研究结果不同,他们发现初中青少年的自尊水平在初二年级显著下降。既有研究对青少年自尊发展趋势的分歧,在一定程度上反映了青少年自尊发展趋势的复杂性和多样性,而不同研究使用的自尊测量工具的差异以及不同研究设计(如横向与纵向研究设计)对研究结果的影响则进一步增加了不同研究之间的分歧。我们认为,在未来开展更多的长期追踪研究,使用稳定、可靠的自尊测量工具以及对自尊发展趋势个体差异的关注将有助于进一步准确把握我国青少年自尊的发展趋势和特点。

就关系支持而言,亲子关系在初中阶段相对稳定,这表明尽管在青少年阶段家长的权威性日趋下降(陈会昌,辛浩力,叶子,1998),但相对稳定的家庭环境及基于血缘关系的情感纽带使得青少年与家长之间仍旧能保持一定的亲密关系。而女生与家长之间更为亲密的亲子关系可能得益于女生比男生更注重和擅长与家长的语言沟通,有利于亲子关系的改善。初中青少年的师生关系亲密程度呈现随着年级增长而下降的趋势,这可能是因为在这一阶段青少年的自我意识日益增强,对教师的认同感受到挑战,又缺乏类似于亲子之间基于血缘关系的情感维系,师生关系的亲密度相应下降。

与研究假设相反,初中青少年感知到的学业压力保持在一个相对稳定的状态。在高考指挥棒下,国内孩子在开始正式的学校教育以后,就承受着相对激烈的学业竞争和家庭期望,学业压力已成为一种常态;而日常的作业、考试成绩、同伴比较及教师评价,使得青少年对自己的学业状况有着较为清晰和稳定的认识,学业压力不易出现显著波动。此外,与研究假设一致,初中青少年的认知自主水平随着年级增长显著提升。Beckert (2007)指出,青少年时期个体的高级认知能力日趋成熟,使得个体行为更可能成为个人内任意志的体现,是自主发展的关键期。本研究结果为该观点提供了支持性证据。依据自我决定理论,自主需求的满足是个体自尊的重要来源(Deci & Ryan, 1995),在这一意义上,稳定提升的认知自主水平是促进青少年自尊发展的重要潜在推动力。

4.2 关系支持、学业压力和认知自主对青少年自尊发展水平和趋势的影响

与先前研究结果一致(Laible et al., 2004; Parker & Benson, 2004),亲子关系对初中青少年的自尊发展有着显著的促进作用。这表明尽管青少年的自我意识日趋增强,但在长期的潜移默化过程中,青少年形成的对父母的信任、认同及家庭归属感使得家长在他们的自我探索和自我价值感的评价中依旧起着举足轻重的作用。结合上文初中阶段亲子关系相对稳定这一研究结果,可以得知亲子关系支持对青少年自尊发展的积极影响在初中三年相对稳定。值得关注的是,在初一年级,母亲受教育程度较高的青少年与母亲受教育程度较低的青少年相比,自尊水平更高;然而,随着孩子年级的增长,母亲受教育程度对青少年自尊的发展趋势却呈现负向影响。我们认为这可能是因为随着升学时间的迫近,受教育程度较高的家长与受教育程度较低的家长相比,对孩子的期望值更高,使得孩子更容易感受到压力,进而不利于孩子积极自我评价的发展。

与研究假设不一致,师生关系对初中青少年的自尊发展水平没有明显影响。教师在初中青少年的生活中,承担着传授知识,指导和监督行为规范的职责,并在特定体制下对青少年的学业和行为等方面的表现进行评价。然而,随着青少年自主意识的增强,教师的权威性随之下降,在一定程度上可能弱化了师生关系对青少年自尊水平的影响。需要指出的是,先前研究表明,教师在教室的行为或对学生的肯定与青少年的自尊发展密切相关(Barrow et

al., 2012; 刘春梅, 邹泓, 2007)。这表明, 尽管师生的关系支持对初中青少年的自尊发展水平没有明显影响, 但教师的积极行为和对学生的肯定对初中青少年的自尊发展仍旧重要。结合亲子关系支持对青少年自尊发展有着积极影响这一结果, 本研究认为重要社会关系对个体自尊发展的影响与个体的成长阶段有着密切关系。在未来的研究中, 研究者在探讨外部支持与个体自尊发展之间的关系时, 需对来自不同对象及不同类型的支持进行更为细致地考察。

在影响青少年自尊发展的外部因素中, 学业压力对初中青少年的自尊水平有着显著的负面影响。这一结果与自尊研究先驱 James 在一个世纪以前所提出的自尊能力观点一致, 个体的自尊水平随着个体在重要领域的成功与失败而起伏。对在校青少年而言, 课业内容的挑战, 同学之间的激烈竞争以及家长和教师的期望使得学业成为学生感受到的压力最为突出的生活事件(冯永辉, 周爱保, 2002)。学业压力反映了青少年对外部环境要求的应对困难, 即感知到学业表现低于外界要求或预期, 降低了青少年在学业领域的成功体验, 因而不利于青少年的自尊发展。基于此, 本研究认为在家庭和学校教育中, 引导青少年正确地看待自己的学业表现, 对青少年的自尊发展将有着积极影响。

此外, 研究结果显示, 认知自主的发展对青少年的自尊发展有着非常显著的促进作用。依据自我决定理论, 自主是个体内在心理需求的核心构成, 与社会联结和能力一起被视为个体的三大基本心理需求。这些心理需求的满足是个体自尊, 尤其是真实自尊的重要来源(Deci & Ryan, 1995)。认知自主对初中青少年整体自尊的显著促进作用, 一方面为自尊发展的内在需求观点提供了支持性证据; 另一方面, 该结果为先前研究(Birkeland et al., 2012; Erol & Orth, 2011; 黄希庭等, 2003)和本研究发现的青少年稳中有升的自尊发展趋势提供了良好的注解, 即尽管初中青少年面临着学业压力等不利因素, 但受益于内在认知自主水平的显著提升, 使得大多数个体在青少年阶段自尊水平的提高成为可能。换言之, 自主内在需求的满足在青少年自尊发展的过程中可能发挥着“稳定器”和“推进器”的作用。这在一定层面上弥补了自尊的社会镜像观点和能力观点在解释个体自尊发展趋势时的不足。

本研究与大多数研究一样, 存在一些局限性。首先, 本研究对青少年自尊水平的三次追踪数据显

示, 在青少年早期阶段, 个体的自尊水平呈现稳定的线性增长趋势, 但需要指出的是, 三次追踪数据不足以考察青少年自尊发展趋势是否存在更为复杂的变化趋势, 如 U 型变化趋势。其次, 本研究的样本以城市青少年为主, 其结果是否适用于农村青少年, 有待于进一步研究。

5 结论

本研究的主要结论如下: (1)总体上, 初中青少年的自尊发展呈现稳中有升的趋势; (2)初中三年, 青少年的亲子关系相对稳定, 对青少年的自尊发展有着积极的促进作用; 师生关系呈现下降趋势, 对青少年的自尊发展没有明显影响; (3)初中青少年感知到的学业压力相对稳定, 对自尊发展有着明显的抑制作用; 认知自主水平逐年提高, 对自尊水平有着显著的促进作用。

简言之, 本研究认为外部社会关系支持、学业压力和内在自主发展需求共同影响着初中青少年稳步上升的自尊发展轨迹。其中, 内在的自主发展需求在初中青少年的自尊发展中发挥着“稳定器”和“推进器”的作用; 而外在因素, 如亲子关系、学业压力和师生关系, 则分别起着促进、抑制作用或无显著影响。

参 考 文 献

- Barrow, G., Bradshaw, E., & Newton, T. (2012). *Improving behaviour and raising self-esteem in the classroom: A practical guide to using transactional analysis*. New York, NY: Routledge.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- Beckert, T. E. (2007). Cognitive autonomy and self-evaluation in adolescence: A conceptual investigation and instrument development. *North American Journal of Psychology*, 9(3), 579-594.
- Beckert, T. E., Lee, C., & Uaterlaus, J. M. (2012). Cognitive autonomy in adolescence: A cross-cultural comparison of American and Taiwanese high school students. *Survey Research-Method and Application*, 10, 7-45.
- Birkeland, M. S., Melkevik, O., Holsen, I., & Wold, B. (2012). Trajectories of global self-esteem development during adolescence. *Journal of Adolescence*, 35, 43-54.
- Chen, H. C., Xin, H. L., & Ye, Z. (1998). Adolescents' acceptance to family and peer influence. *Psychological Science*, 21, 261-265.
- [陈会昌, 辛浩力, 叶子. (1998). 青少年对家庭影响和同伴群体影响的接受性. *心理科学*, 21, 261-265.]
- Chen, X. (2004). *Research on middle students academic stresses, coping strategies and coping psychological mechanisms* (Unpublished doctoral dissertation). Southwest China Normal University.

- [陈旭. (2004). 中学生学业压力、应对策略及应对的心理机制研究 (博士学位论文). 西南师范大学.]
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: C. Scribner's Sons.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem* (Vol. 23). San Francisco: W.H. Freeman & Co..
- Crocker, J., Karpinski, A., Quinn, D. M., & Chase, S. K. (2003). When grades determine self-worth: Consequences of contingent self-worth for male and female engineering and psychology majors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 507–516.
- Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130(3), 392–414.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31–49). New York: Plenum Press.
- Erol, R. Y., & Orth, U. (2011). Self-esteem development from age 14 to 30 years: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3), 607–619.
- Fan, C. Y., Wang, M. Z., Zhou, Z. K., & Sun, X. J. (2012). An analysis of mediator variables between peer victimization and children's loneliness in middle childhood. *Journal of Psychological Science*, 35(3), 636–641.
- [范翠英, 王明忠, 周宗奎, 孙晓军. (2012). 童年中期同伴侵害影响孤独感的中介变量分析. *心理科学*, 35(3), 636–641.]
- Feng, Y. H., & Zhou, A. B. (2002). Relational research of middle school students' life events and coping styles and anxiety. *Psychological Development and Education*, 18, 71–74.
- [冯永辉, 周爱保. (2002). 中学生生活事件、应对方式及焦虑的关系研究. *心理发展与教育*, 18, 71–74.]
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: A developmental perspective* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Huang, C. (2010). Mean-Level change in self-esteem from childhood through adulthood: Meta-analysis of longitudinal studies. *Review of General Psychology*, 14(3), 251–260.
- Huang, X. T., Feng, S. H., & Wang, W. H. (2003). The making of the national norm of adolescent students' self-worth. *Psychological Science*, 26(2), 194–197.
- [黄希庭, 凤四海, 王卫红. (2003). 青少年学生自我价值感全国常模的制定. *心理科学*, 26(2), 194–197.]
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 14(1), 1–26.
- Kernis, M. H., Lakey, C. E., & Heppner, W. L. (2008). Secure versus fragile high self-esteem as a predictor of verbal defensiveness: Converging findings across three different markers. *Journal of Personality*, 76, 477–512.
- Koch, E. J., & Shepperd, J. A. (2008). Testing competence and acceptance explanations of self-esteem. *Self and Identity*, 7(1), 54–74.
- Lai, J. W., Zheng, G., & Liu, F. (2008). The effect of peer relationship on self-esteem of middle school students. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 16(1), 74–76.
- [赖建维, 郑钢, 刘锋. (2008). 中学生同伴关系对自尊影响的研究. *中国临床心理学杂志*, 16(1), 74–76.]
- Laible, D. J., Carlo, G., & Roesch, S. C. (2004). Pathways to self-esteem in late adolescence: The role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviours. *Journal of Adolescence*, 27(6), 703–716.
- Li, W. D., Niu, L. L., & Zou, H. (2000). The influence of stressful life events, personality on the middle school students' coping styles. *Psychological Development and Education*, 16, 8–13.
- [李文道, 钮丽丽, 邹泓. (2000). 中学生压力生活事件、人格特点对压力应对的影响. *心理发展与教育*, 16, 8–13.]
- Liu, C. M., & Zou, H. (2007). Relationships among perceived social support system and various dimensions of self-esteem in adolescence. *Psychological Science*, 30(3), 609–612.
- [刘春梅, 邹泓. (2007). 青少年的社会支持系统与自尊的关系. *心理科学*, 30(3), 609–612.]
- Loose, F., Régner, I., Morin, A. J. S., & Dumas, F. (2012). Are academic discounting and devaluing double-edged swords? Their relations to global self-esteem, achievement goals, and performance among stigmatized students. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 713–725.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mruk, C. J. (2013). *Self-esteem and positive psychology: Research, theory, and practice* (4th ed.). New York: NY: Springer Publishing Company.
- Olson, D. H., Sprenkle, D. H., & Russell, C. S. (2004). Circumplex model of marital and family systems: I. Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. *Family Process*, 18(1), 3–28.
- Parker, J. S., & Benson, M. J. (2004). Parent-adolescent relations and adolescent functioning: Self-esteem, substance abuse, and delinquency. *Adolescence*, 39(155), 519–530.
- Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 158–162.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., & Simmons, R. G. (1971). *Black and white self-esteem: The urban school child*. Washington, DC: American Sociological Association.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47–61.
- Ryan, R. M., & Brown, K. W. (2006). What is optimal self-esteem? The cultivation and consequences of contingent versus true self-esteem as viewed from the self-determination theory perspective. In M. H. Kernis (Ed), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook on current perspective* (pp. 125–131). New York: Psychology Press.
- Schafer, J. L., & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7(2), 147–177.
- Schimmel, J., Arndt, J., Pyszczynski, T., & Greenberg, J. (2001). Being accepted for who we are: Evidence that social validation of the intrinsic self reduces general defensiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 35–52.
- Vonk, R., & Smit, H. (2012). Optimal self-esteem is contingent: Intrinsic versus extrinsic and upward versus downward contingencies. *European Journal of Personality*, 26, 182–193.
- Zhang, L. H., Zhang, S. L., & Hou, W. T. (2009). Research on the developmental characteristics of adolescents' self-esteem. *Journal of Liaoning Normal University(Social Science Edition)*, 32(2), 56–58.
- [张丽华, 张素玲, 侯文婷. (2009). 青少年自尊发展特点研究. *辽宁师范大学学报(社会科学版)*, 32(2), 56–58.]
- Zhang, L. (2004). Research on adolescents' self-esteem construct, developmental characteristics, and relevant factors (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from national dissertation database.
- [张林. (2004). 青少年自尊结构、发展特点及其影响因素的研究 (博士学位论文). Northeast Normal University.]

- Zhang, W. X. (1997). The self-esteem of junior high school students. *Psychological Science*, 20(6), 504–508.
[张文新. (1997). 初中学生自尊特点的初步研究. *心理科学*, 20(6), 504–508.]
- Zhang, W. X., Wang, M. P., & Fuligni, A. (2006). Expectations for autonomy, beliefs about parental authority, and parent-adolescent conflict and cohesion. *Acta Psychologica Sinica*, 38(6), 868–876.
- [张文新, 王美萍, Fuligni, A. (2006). 青少年的自主期望、对父母权威的态度与亲子冲突和亲合. *心理学报*, 38(6), 868–876.]
- Zhao, J. J., Kong, F., & Wang, Y. H. (2013). The role of social support and self-esteem in the relationship between shyness and loneliness. *Personality and Individual Differences*, 54(5), 577–581.
- Zheng, G. (2005). *United investigation on the development of teenagers in five Chinese cities: A report on developmental status middle and high school students*. Cheung Kong Center for Creative Industries.
- [郑钢. (2005). 国内五城市未成年人发展联合调查: 中学阶段青少年发展状况报告. 长江创业产业研究中心.]

Development of Young Adolescents' Self-esteem and Influencing Factors: A Longitudinal Analysis

PAN Yingqiu

(Institute of Psychology, School of Public Policy, Xiamen University, Xiamen 361005, China)

Abstract

The concept of “contingent self-esteem” emphasizes that self-esteem derives from living up to external standards, such as interpersonal expectations and achievement in a perceived important field. The concept of “true self-esteem” argues that self-esteem derives from the satisfaction of fundamental human needs, such as autonomy and relatedness. To understand how external factors and internal needs work together and shape the development of self-esteem among Chinese young adolescents, a three-year longitudinal study was conducted to investigate the role of external factors, including adolescents’ perceived parent-child relationship, teacher-student relationship, and academic pressure, and the internal need of cognitive autonomy in the development of adolescents’ self-esteem.

A total of 321 seventh-grade adolescents were recruited from three public middle schools and participated in the study. 258 adolescents (128 females and 130 males) participated in three consecutive years. The average age for the adolescents was 13.26 years ($SD = 0.55$). Sample attrition was primarily because students were not available at the time when the questionnaires were administered. To check whether the attrition was selective and affected the results, mean differences in adolescents’ perceived parent-child relationship, teacher-student relationship, academic pressure, cognitive autonomy, and self-esteem were examined between the attrition sample and the longitudinal sample. No significant differences were found. Participants who attended all the three waves of data collection were included in the further data analysis.

Repeated Measures Analysis of Variance was used to examine the developmental patterns of independent variables of adolescents’ perceived parent-child relationship, teacher-student relationship, academic pressure, cognitive autonomy, and the dependent variable of self-esteem. Hierarchical Linear Modeling (HLM) was used to analyze the prediction of independent variables (e.g., perceived parent-child relationship) to the dependent variable of self-esteem. Results showed that adolescents’ perceived parent-child relationship and academic pressure were overall stable across the three years of middle school and showed a positive and negative prediction to the development of self-esteem, respectively. Adolescents’ perceived teacher-student relationship declined with grade and had no impact on the development of self-esteem. Adolescents’ self-esteem and cognitive autonomy significantly increased with grade and cognitive autonomy had a significant and positive prediction to the development of self-esteem. No gender difference was found in the development of self-esteem.

The findings of the present study provided empirical support for both the concept of “contingent self-esteem” and “true self-esteem”. Self-esteem is not only contingent on the external factors of adolescents’ perceived parent-child relationship and academic pressure but also dependent on satisfactions of internal psychological needs, such as cognitive autonomy. Specifically, the internal need of cognitive autonomy stabilizes and promotes the development of young adolescents’ self-esteem while the external factors of adolescents’ perceived parent-child relationship and academic pressure play a role of facilitator and inhibitor in the process, respectively.

Key words self-esteem; parent-child relationship; teacher-student relationship; academic pressure; cognitive autonomy