

《心理学报》审稿意见与作者回应

题目：班主任协商管理行为、师生关系与小学 4~6 年级学生外化问题行为的相互作用关系：
交叉滞后研究

作者：谢其利 郑惠珍 江光荣 任志洪 樊燕飞 刘加怀 张文

第一轮

审稿人 1 意见：

意见 1：本文的三个主要变量（班主任协商管理行为、师生关系质量、学生外化问题行为）在全文写作中要注意统一，且不要遗漏主语。因为本文测量的是班主任的协商管理行为，尤其在针对本研究问题的论述、结果的解释时，就要固定该变量的表述，而不能时而班主任，时而教师，这是不准确的。前两个关键词应加主语。

回应：感谢专家的宝贵意见！专家指出了我们初稿表述不严谨的地方，这对提高我们的文字表述的准确性有非常的重要帮助！我们对全文进行了仔细的核对、检查和修改。

因探讨班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为的关系的实证文献较少，我们在前言部分引用的文献大部分为探讨“教师”协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为的关系的实证文献，这部分表述未进行修改，但在论述本研究的问题时，均加入了“班主任”这一主语进行了限定。除前言之外，我们对摘要(含英文摘要)、研究方法、结果、讨论、结论和图表均进行了仔细的修改，将相应的表述限定为“班主任协商管理行为”和“学生外化问题行为”。因修改之处较多且分散，此处未一一列出，请专家审阅正文中的蓝色字体部分。

此外，前两个关键词分别加上了主语，修改为：“班主任协商管理行为；学生外化问题行为”，对应的英文关键词修改为：“negotiation management behavior of the class teacher; externalizing problem behavior of the students”。

意见 2：1.1 这一二级标题不能涵盖三级标题的内容，1.1 仅表达的是教师协商管理行为对师生关系和学生外化问题行为这两者的作用，但 1.1.2 是师生关系对学生外化问题行为的作用，是否将 1.1 改为三者之间的关系更为合适？请作者思考后修改。

回应：感谢专家的建设的意见！原稿的二级标题“1.1 教师协商管理行为对师生关系和学生外化问题行为的作用”确实不能涵盖下属的三级标题。我们结合另外一位审稿专家的意见，对引言的结构进行了较大的调整。本研究探讨班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为三者之间复杂的相互作用关系，变量之间的逻辑关系比较复杂。我们参考《心理学报》最近发表的类似文章(郭海英 等, 2017; 熊猛 等, 2021)和其他权威期刊上的相关文献(De Laet et al., 2016; Mejia & Hoglund, 2016; Pakarinen et al., 2017; Roorda & Koomen, 2021)，将前言的二级标题调整为 5 个，尽力理清三个变量之间复杂的关系。按照变量出现的顺序，调整后的前言部分的二级标题分别为：

1.1 教师协商管理行为与学生外化问题行为的相互作用。引出教师协商管理行为，重点论述教师协商管理行为和学生外化问题行为二者之间可能存在相互影响的关系。

1.2 师生关系与学生外化问题行为的相互作用。引出师生关系，重点论述师生关系和学生外化问题行为二者之间可能存在相互影响的关系。

1.3 教师协商管理行为与师生关系的相互作用。论述教师协商管理行为与师生关系二者之间可能存在相互影响的关系。在已有理论和相关研究证据的基础上，推论师生关系可能会影响教师的协商管理行为。

1.4 教师协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为的相互作用。在 1.1——1.3 的文献梳理的基础上,提出教师协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为三者之间的相互作用的假设。在原稿探讨“教师协商管理——师生关系——学生外化问题行为”和“学生外化问题行为——教师协商管理行为——师生关系”者两条路径的基础上,增加了“教师协商管理行为——外化问题——师生关系”和“学生外化问题行为——师生关系——教师协商管理行为”两条可能的路径。

1.5 当前研究。结合两位审稿专家的宝贵意见,在这一部分简要总结本研究的创新和意义,补充为何选择班主任作为教师代表、以及为何关注 4~6 年级学生外化问题行为的原因,交代本研究的主要目的。

因修改之处实在太多且分散,此处没有一一列出,请专家审阅正文前言的蓝色字体部分。
以上考虑是否恰当,恳请审稿专家批评指正。

意见 3: 1.1 下的三级标题内容是根据 1.1 标题中变量出现的顺序进行写作,1.2 中的三级标题是否也依据变量出现的顺序进行内容安排更具有逻辑性?即将 1.2.1 与 1.2.2 的内容顺序互换一下。请作者考虑。

回应: 感谢专家的宝贵意见!我们思考后也认为,原稿 1.2 中的三级标题依据变量出现的顺序进行内容安排更会具有逻辑性。我们结合两位专家的宝贵意见,参考《心理学报》发表的类似文章(郭海英 等, 2017; 熊猛 等, 2021)和其他权威期刊上的相关文献(De Laet et al., 2016; Ly & Zhou, 2018; Mejia & Hoglund, 2016; Pakarinen et al., 2017; Roorda & Koomen, 2021)。对前言的逻辑结构进行较大的调整(具体的调整情况请专家审阅对意见 2 的回复),原来 1.1 和 1.2 下属的三级标题的相关内容进行了重新整合和安排。因调整较大,修改之处太多,此处未一一列出,请专家审阅正文前言的蓝色字体部分。

以上考虑是否恰当,恳请审稿专家批评指正。

意见 4: 1.3 当前研究 之前的综述针对的是教师协商管理行为,而 1.3 直接表明本研究考察班主任协商管理行为与其他变量的关系,应加入班主任协商管理行为较其他教师的重要性内容进行衔接,请作者补充。

回应: 感谢专家建设性的意见!结合另外一位专家的意见,我们在这一部分增加了班主任协商管理行为较其他教师的重要性的内容,交代了为何选择班主任作为教师的代表。并简要补充了为何关注 4~6 年级学生的原因,具体修改如下,请专家审阅:

“4~6 年级学生正处于童年晚期,外化问题行为的发生率上升、程度加重(Petersen et al., 2015; Lansford et al., 2018),而且随着学生年龄的增加,4~6 年级学生对于自主的需求和对教师协商管理行为的需求也逐步增加(Ryan & Deci, 2017; 魏书生, 2014),故本研究选择 4~6 年级学生为研究对象。在中国,班级是小学生的“第二个家”,作为“家长”的班主任的重要工作之一是管理学生的外化问题行为(中华人民共和国教育部, 2009),与其他科任老师相比,班主任与小学生相处时间更长、互动更频繁,班主任协商管理行为对学生发展的影响也可能更大(江光荣, 2004; 魏书生, 2014),所以本研究以班主任作为教师的代表。”

.....
审稿人 2 意见:

总体意见: 整体写作水平不高,逻辑性不是很强,语言比较一般,引不起较大的兴趣,可读性不高。需要总体上做较大调整与修改。

回应: 感谢专家的宝贵意见!我们接受专家的批评,这确实我们原稿的缺点。专家的意见对提高我们的文本写作有重要的帮助!根据专家的意见,参考《心理学报》最近发表的类似文

章(郭海英 等, 2017; 熊猛 等, 2021)和其他权威期刊上的相关文献(Ly & Zhou, 2018; Mejia & Hoglund, 2016; Pakarinen et al., 2017; Roorda & Koomen, 2021), 结合本研究的实际情况, 我们对全文做了大规模的调整和修改。希望能提高文稿的逻辑性和可读性, 在保证科学性的同时把故事讲好。主要的调整和修改如下:

1. 对小引言进行修改。修改后的小引言第一段简要地介绍了外化问题行为的定义、4~6 年级学生外化问题行为的发生率、危害性; 第二段, 引入当前交叉滞后研究的结果带来的担忧: 当采用交叉滞后模型同时考察教师管理行为和师生关系与学生外化问题行为的关系时, 发现学生外化问题行为的负面驱动作用强大, 而教师管理行为和积极的师生关系的作用却不稳定。第三段, 引入动态相互作用模型, 推测教师协商管理行为可能会启动积极的师生互动循环, 简要提出本研究的主要目的: 在验证学生外化问题行为的负面驱动作用的同时, 期望发现班主任协商管理行为的积极驱动作用。

2. 调整大前言的逻辑框架。调整后的大引言的整体结构如下: 1.1 教师协商管理行为与学生外化问题行为的相互作用。引出教师协商管理行为, 论述教师协商管理行为和学生外化问题行为二者之间可能存在相互影响的关系。1.2 师生关系与学生外化问题行为的相互作用。引出师生关系, 论述师生关系和学生外化问题行为二者之间可能存在相互影响的关系。1.3 教师协商管理行为与师生关系的相互作用, 论述教师协商管理行为与师生关系二者之间可能存在相互影响的关系。在已有理论和相关研究证据的基础上, 推论师生关系可能会影响教师的协商管理行为。1.4 教师协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为的相互作用。在 1.1——1.3 的文献梳理的基础上, 提出教师协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为三者之间的相互作用的假设。在原稿探讨“教师协商管理——师生关系——学生外化问题行为”和“学生外化问题行为——教师协商管理行为——师生关系”者两条路径的基础上, 增加了“教师协商管理行为——外化问题——师生关系”和“学生外化问题行为——师生关系——教师协商管理行为”这两条可能的路径。1.5 当前研究。结合两位审稿专家的宝贵意见, 在这一部分简要总结本研究的创新和意义, 补充为何选择班主任作为教师代表、以及为何关注 4~6 年级学生外化问题行为的原因, 交代本研究的主要目的。

3. 修改讨论。根据引言的调整, 对讨论部分进行相应的修改, 与修改后的引言进行呼应。

因修改之处太多且分散, 此处未一一列出, 请专家审阅正文前言和讨论部分的蓝色字体部分。以上考虑是否恰当, 恳请审稿专家批评指正。

意见 1: 题目班主任协商管理, 但文中特别是引言部分都是教师协商管理, 要从教师协商管理怎么聚焦到班主任协商管理有个交待, 说明为什么选择班主任作为教师代表。

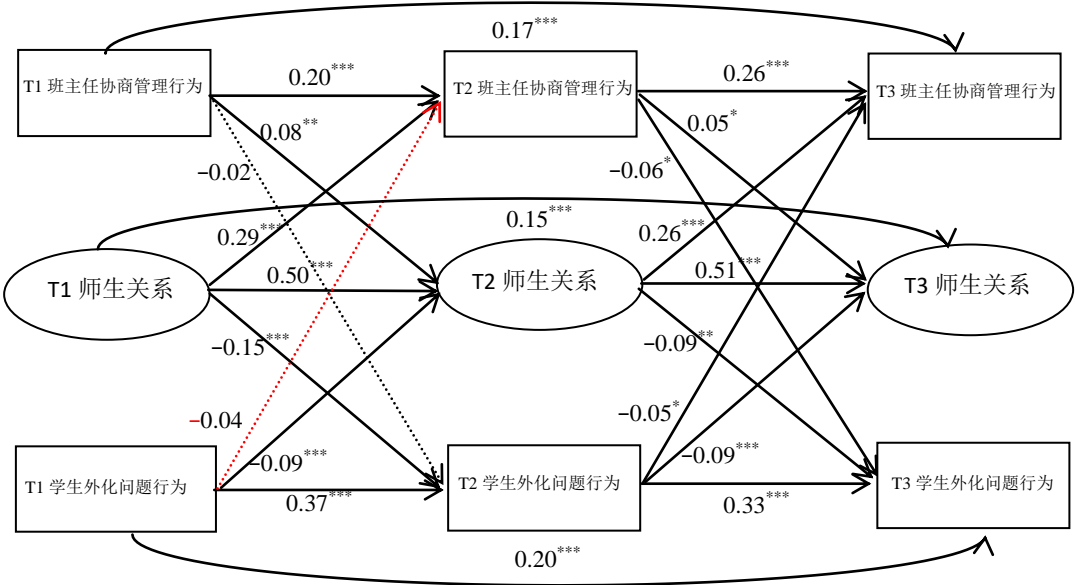
回应: 感谢专家建设性的意见! 结合另外一位专家的意见, 我们在这一部分增加了班主任协商管理行为较其他教师的重要性的内容, 交代了为何选择班主任作为教师的代表的原因。并简要补充了为何关注 4~6 年级学生外化问题行为的原因, 修改如下, 请专家审阅:

“4~6 年级学生正处于童年晚期, 外化问题行为的发生率上升、程度加重(Petersen et al., 2015; Lansford et al., 2018), 而且随着学生年龄的增加, 4~6 年级学生对于自主的需求和对教师协商管理行为的需求也逐步增加(Ryan & Deci, 2017; 魏书生, 2014), 故本研究选择 4~6 年级学生为研究对象。在中国, 班级是小学生的“第二个家”, 作为“家长”的班主任的重要工作之一是管理学生的外化问题行为(中华人民共和国教育部, 2009), 与其他科任老师相比, 班主任与小学生相处时间更长、互动更频繁, 班主任的协商管理行为对学生发展的影响也可更大(江光荣, 2004; 魏书生, 2014), 所以本研究以班主任作为教师的代表。”

意见 2: 师生关系两个维度分开处理, 是否可以合成作为潜变量来处理。

回应: 感谢专家建设性的宝贵意见! 我们的原稿参考已有的研究, 将师生关系的两个维度分

开处理 (De Laet et al., 2016; Ettekal & Shi, 2020; Koomen & Jellesma, 2015; Ly & Zhou, 2018; Roorda, & Koomen, 2021)。根据专家的建议, 我们尝试将师生关系的两个维度 (师生关系亲密和师生关系冲突) 作为潜变量合成处理, 重新构建交叉滞后模型(修改图 1)。对模型进行拟合, 结果表明模型拟合良好 [$\chi^2/df=5.67$, RMSEA=0.06 (90% CI: 0.05 ~ 0.07), SRMR = 0.02, CFI = 0.98, TLI = 0.93]。



修改图 1 班主任协商管理行为、师生关系与学生外化问题行为的交叉滞后模型图

注: 交叉滞后模型控制了学生年龄、性别、来源地和自评家庭经济状况等协变量, 但为了呈现简洁, 其回归系数未在图中标注; 同时相关均显著, 为呈现简洁, 未呈现; 图中单箭头线为预测关系, 双箭头线为相关关系; 实线为显著的路径, 虚线为不显著的路径; 图中标注的系数均为标准化系数。

模型的路径显示(修改图 1), 在控制控制协变量(年龄、性别、来源地和自评家庭经济状况)、自回归和同时相关后, T1 时的班主任协商管理行为跨时间点正向预测 T2 时的师生关系($\beta = 0.08, p = 0.002$)、不能跨时间点预测 T2 时的学生外化问题行为($\beta = -0.02, p = 0.54$), T2 时的班主任协商管理行为跨时间点正向预测 T3 时的师生关系($\beta = 0.05, p = 0.03$)、负向预测 T3 时的学生外化问题行为($\beta = -0.07, p = 0.02$); T1 时的师生关系跨时间点负向预测 T2 时的学生外化问题行为($\beta = -0.15, p < 0.001$)、正向预测 T2 时的班主任协商管理行为($\beta = 0.29, p < 0.001$), T2 时的师生关系跨时间点负向预测 T3 时的学生外化问题行为($\beta = -0.09, p = 0.002$)、正向预测 T3 时的班主任协商管理行为($\beta = 0.26, p < 0.001$); T1 时的学生外化问题行为不能跨时间点预测 T2 时的班主任协商管理行为($\beta = -0.04, p = 0.10$)、T1 时的学生外化问题行为跨时间点预测负向 T2 的师生关系($\beta = -0.09, p < 0.001$); T2 时的学生外化问题行为跨时间点预测 T3 时的班主任协商管理行为($\beta = -0.05, p = 0.03$)和 T3 时的师生关系($\beta = -0.09, p < 0.001$)。

与将师生关系的两个维度分开处理的模型结果相比, 师生关系合成后的模型结果显示, 有 1 条路径出现了实质性的改变 (在修改图 1 中用红色进行标注), T1 时的学生外化问题行为——T2 时班主任协商管理行为的路径系数由显著变为不显著: 师生关系亲密和师生关系冲突分开处理时, 这一路径的路径系数 β 分别为 -0.06 和 -0.08 , p 值均小于 0.05, 合并处理后这一路径的路径系数 β 为 -0.04 , $p = 0.10$ 。与师生关系有关的变量间的路径系数有变小的趋势, 例如, 班主任协商管理行为对师生关系的预测作用方面: 师生关系亲密和师生关系冲突分开处理的情况下, T1 时班主任协商管理行为对 T2 时师生关系冲突的路径系数 $\beta =$

-0.12, $p < 0.001$), T2 时班主任协商管理行为对 T3 时师生关系冲突的路径系数 $\beta = -0.09$, $p < 0.001$)。师生关系的两个维度合并处理后, T1 时班主任协商管理行为对 T2 时师生关系的路径系数 $\beta = 0.08$, $p = 0.002$ 、T2 时班主任协商管理行为对 T3 时师生关系的路径系数 $\beta = 0.05$, $p = 0.03$ 。这是可能是因为将师生关系的两个维度进行合并处理, 掩盖了师生关系的不同特点、损失了一些信息的原因。虽然没有进行严格的统计检验, 但从直观上看, 班主任协商管理行为对降低师生关系冲突的作用 (T1 时 $\beta = -0.12$; T2 时 $\beta = -0.09$) 略大于对提升师生关系亲密的作用 (T1 时 $\beta = 0.09$; T2 时 $\beta = 0.06$)。总体而言, 师生关系两个维度作为潜变量处理后能体现师生关系良好时的情况, 但是损失了师生关系冲突时的信息。

本研究测量师生关系采用的是学生感知师生关系量表简版 (Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale, SPARTS) (Koomen & Jellesma, 2015; Zee & de Bree, 2016), 是根据 Pianta (2001) 基于依恋理论 (Attachment Theory; Bowlby, 1969) 编制的师生关系量表 (教师报告版) 的修订, 包含三个维度: 师生关系亲密, 师生之间的关系是温暖、亲切和有效的; 师生关系冲突, 师生之间的关系是消极、紧张和无效的; 师生关系依赖, 学生过度依赖老师、与老师的界限不清晰。在理论构建上, 该师生关系量表的三个维度之间相互独立, 分别反映了师生关系的不同特点, 因此研究者经常根据研究目的选用不同的维度进行研究, 其中最常用的是师生关系亲密和师生关系冲突维度 (Koomen & Jellesma, 2015; Lei, Cui, & Chiu, 2015; Roorda, & Koomen, 2021)。

已有的探讨师生关系影响学生发展的绝大部分研究在进行数据处理时, 通常将师生关系亲密和冲突两个维度分开进行处理。例如, Lei, Cui 和 Chiu (2015) 的元分析考察了师生关系和学生外化问题的相关, 在纳入的 57 项研究中有 43 项研究测量师生关系时选用了师生关系亲密和师生关系冲突维度, 均分别计算师生关系亲密、师生关系冲突与学生外化问题行为的相关系数。而且, 该元分析的结果发现, 师生关系的两个维度与学生外化问题行为的关系存在一定的差异: 积极的师生关系指标 (如师生关系亲密, 但不仅限于师生关系亲密) 与学生外化问题行为的相关系数为 -0.26, 而消极的师生关系指标 (如师生关系冲突, 但不仅限于师生关系冲突) 与学生外化问题行为的相关系数为 0.55。在本研究中, 学生外化问题行为对师生关系冲突的长期预测作用也大于对师生关系亲密的预测作用, 例如 T1 时学生外化问题行为对 T2 时师生关系冲突的路径系数 $\beta = -0.14$ 、对 T2 时师生关系亲密的路径系数 $\beta = 0.07$ 。最近的考察师生关系与学生外化问题行为之间关系的交叉滞后研究也均是將师生关系亲密和师生关系冲突分开处理的 (De Laet et al., 2016; Ettekal & Shi, 2020; Koomen & Jellesma, 2015; Roorda, & Koomen, 2021)。而且, 最近的交叉滞后研究发现, 学生外化问题行为增加预测师生关系冲突、进而增加学生的外化问题行为; 学生外化问题行为降低师生关系亲密, 但师生关系亲密的积极作用却消失了 (Mejia & Hoglund, 2016; Roorda & Koomen, 2021; Skallick áet al., 2015)。这表明, 师生关系亲密和师生关系冲突对学生外化问题行为具有不同的作用。师生关系亲密对学生外化问题行为积极作用是否会消失也是本研究关注的重点之一。

因此, 基于以下三个方面的考虑, 我们仍将师生关系的两个维度分开构建交叉滞后模型:

(1) 师生关系亲密和冲突作为潜变量处理后的模型结果与分开构建的模型结果没有实质上的改变, 但是损失了师生关系冲突情况下的信息, 分开处理能提供更丰富的信息; (2) 在理论构建上, 本研究使用的师生关系量表中的师生关系亲密和师生关系冲突相对独立, 可分开使用, 且已有结果提示师生关系亲密和师生关系冲突与学生的外化问题的关系存在差异; (3) 已有的追踪研究在构建交叉滞后模型探讨师生关系与学生外化问题行为的关系时, 大多将师生关系亲密和师生关系冲突分开处理, 而且发现师生关系亲密和师生关系冲突与学生外化问题行为的相互关系存在差异。

以上考虑是否恰当, 恳请审稿专家批评指正。

意见 3: 这个研究的最大创新是什么？你的结论即使没有这个研究大家也知晓很显而易见。

回应: 感谢专家建设性的意见！专家的意见一针见血地指出了我们初稿的不足，促进我们进一步对本研究的创新和意义进行思考！专家的批评“*你的结论即使没有这个研究大家也知晓很显而易见*”很可能是因为我们原稿对本研究的创新和意义阐述不清晰而导致的，我们做如下的解释和说明，并在文章中引言、讨论部分进行相应修改。

首先，根据我们的文献积累，本研究是第一个探讨学生外化问题行为对班主任协商管理行为的影响的追踪研究。长久以来，在预防和干预学生外化问题的过程中，教师采用不同的方法进行管理是很自然的事情（Evertson & Weinstein, 2013）。尽管很早研究者就意识到，学生的外化问题行为其实是会影响教师的管理行为的（Kounin, 1970; Skinner & Belmont, 1993），探讨学生外化问题行为对教师管理行为的影响，有助于理解教师的管理行为、帮助教师觉察并调整自己的管理行为，进而有效预防和干预学生的外化问题行为（McGrath & Bergen, 2015）。然而，遗憾是，探讨学生外化问题行为对教师管理行为的影响的追踪研究极少。最近的一项交叉滞后研究的结果表明，学生的外化问题行为影响教师的管理行为的整体质量，而教师的教师的管理行为却不能预测学生的外化问题（Williford & Vitiello, 2020）。这一交叉滞后研究的结果有一些颠覆我们一贯的认知。因此，需要更多的研究探讨学生外化问题行为对教师的不同的管理行为（例如，协商管理、表扬、惩罚）的影响。

第二，据我们所知，本研究是第一个综合探讨班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为三者之间相互作用关系的交叉滞后研究。目前已有的研究大都探讨师生关系和学生外化问题行为两者之间的关系（Crockett et al., 2017; De Laet et al., 2016; Ettekal & Shi, 2020），探讨教师管理行为与学生外化问题行为两者之间关系的研究极少（Williford & Vitiello, 2020）。事实上，教师协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为三者之间存在密切的关系，在教师管理学生问题行为的互动过程中，可将师生关系视为教师协商管理行为和学生外化问题行为的共同作用的结果（Mejia & Hoglund, 2016）。因此，探讨教师协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为三者之间复杂的相互作用关系，更贴近实际的教育实践，也能提供更多的信息。

第三，本研究也是第一个探讨师生关系对班主任协商管理行为的影响的实证研究。已有研究大多关注师生关系对学生的影响（Crockett et al., 2017; De Laet et al., 2016; Ettekal & Shi, 2020; Lei et al., 2016; Pakarinen et al., 2017; Pianta, 2001），较少注师生关系对教师的职业发展的影响（Spilt et al., 2011; Zee et al., 2017）。教师发展的“压力和应对动态相互作用模型”（Transactional Model of Stress and Coping; Lazarus, 1991）指出，积极的师生关系可能会有利于教师的职业发展和职业幸福感、而冲突的师生关系则会导致教师的职业压力、提高其职业倦怠、甚至导致其离职行为（Spilt et al., 2011），并影响师生互动行为（Spilt et al., 2011; Zee et al., 2017），但是相关的实证研究很少。本研究探索师生关系对班主任协商管理行为的影响，可为上述的理论假设提供可靠的证据（Lazarus, 1991; Spilt et al., 2011）。

第四，已有的探讨教师管理行为和师生关系与学生外化问题行为两者间相互关系的研究大都是现象描述的研究（即，描述两者间存在相互影响），对相互影响的机制（尤其是学生的外化问题行为影响教师管理行为和师生关系的机制）的探索极少，本研究在这一点上有所拓展。在将师生关系视为教师和学生行为的结果的情况下（Mejia & Hoglund, 2016），本研究探讨三者间四条可能的相互影响路径：“教师协商管理——师生关系——学生外化问题行为”；“学生外化问题行为——师生关系——教师协商管理行为”；“教师协商管理行为——外化问题——师生关系”；“学生外化问题行为——教师协商管理行为——师生关系”。这有助于进一步理解三者间相互影响的机制。例如，最近的追踪研究表明学生的外化问题行为对师生关系的作用非常稳定（Crockett et al., 2017; De Laet et al., 2016; Ettekal & Shi, 2020），从一个侧面说明学生的外化问题行为的减少其实是可以促进积极的师生关系的。因此，教师的积

极、有效的管理行为在减少学生外化问题的同时，还可能通过减少学生的外化问题而促进积极的师生关系的发展，但是目前缺乏追踪研究探讨这一假设（以及上述的另外 3 个假设）。

第五，本研究丰富了师生关系和学生外化问题的相互关系的研究。一直以来，研究者均认为，积极的师生关系能促进学生的发展（包括减少学生的外化问题行为）（Crockett et al., 2017; De Laet et al., 2016; Ettekal & Shi, 2020）。然而，最近的交叉滞后研究却对这一结论提出了挑战。最近的交叉滞后研究发现，学生的外化问题引起师生关系冲突、降低师生关系亲密，师生关系冲突进一步增加学生的外化问题行为，但是师生关系亲密却不一定降低学生的外化问题行为（Mejia & Hoglund, 2016; Roorda & Koomen, 2021; Skalick áet al., 2015）。研究者认为，这可能受到学生所处的学段（师生关系对学生的影响随年级的升高而降低，小学升入初中是一个非常明显的分界线）、与特定的教师的关系（国外的学前阶段基本为包班制，教师比较稳定，教师对学生的影响比较稳定；而升入初中后的选课制则导致学生和教师的联结的紧密度降低，师生关系的影响可能也会降低）等因素的影响（Roorda & Koomen, 2021; Skalick áet al., 2015）。总体而言，目前这一领域的研究结论并不一致，需要更多的研究探讨师生关系和学生外化问题行为之间的相互关系。

总体而言，本研究在动态相互作用模型的理论视角下（Sameroff, 2009），首次探讨班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为三者间复杂的相互作用关系，发现了教师协商管理行为与学生外化问题行为之间的循环作用关系，证实了教师协商管理与师生关系之间的循环作用关系，并探讨了班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题三者间相互影响的机制，丰富了探讨师生关系与学生外化问题行为相互关系的已有研究。是对已有研究的重要拓展，可以为“动态相互作用模型”、教师发展的“压力和应对动态相互作用模型”等理论假设补充证据，并能为实践工作提供启示。

发现班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为三者间的循环作用关系不是本研究的最终目的，本研究的最终目的是为了帮助教师（班主任）和实务工作者更好地理解三者之间的相互关系，帮助班主任打破由学生外化问题行为驱动的消极师生互动循环、构建积极的师生互动循环。本研究结果提示，班主任(或其他教师)作为师生互动中处于优势地位的一方，在觉察到学生外化问题行为的负面作用的情况下，有意识地、主动地增加自己的协商管理行为，可能有助于打破学生外化问题启动的消极师生互动循环。

我们在前言和讨论对应的地方进行了修改，因为修改之处太多且比较分散，此处未一一列出，请专家审阅正文的前言和讨论部分的蓝色字体部分。

以上考虑和修改是否恰当，恳请审稿专家批评指正。

意见 4: 对被试的信息交待不够、无法体现他的代表性。这些小学的特点如何？是否具有代表性？为什么都是 XX 省？笔误？可以直接说选取三个省市地区，分别....

回应: 感谢专家的宝贵意见！我们首先向专家表达我们的歉意，在投稿时，我们没有准确理解《心理学报》对稿件匿名的要求，按照自己的理解，对被试的来源进行了技术处理，具体的省市地区用“XXX”代替（因为在有些情况下，被试的来源信息可能泄露作者的单位），导致专家不能了解被试的具体的来源信息，无法判断样本的代表性。经过与《心理学报》编辑部沟通，编辑部认为，本研究的被试来源不会暗示作者的单位，可以在稿件中提供具体的被试来源。因此，根据专家的建议，我们在研究对象部分补充了被试的具体来源信息。具体修改为：“采用方便整群抽样的方式，选取三个省市地区 7 所小学 39 个班的 4~6 年级学生为研究对象，分别是：湖北省武汉市 2 所城区小学、贵州省黔南州 3 所农村小学、贵州省遵义市 1 所农村小学和四川省攀枝花市 1 所农村小学。”

本研究的被试来自中、西部的三个省，包含城市和农村学校，样本量较大，具有一定的

代表性。然而，尽管我们在取样时尽最大的努力获取不同地区、不同特点的学校的样本，但是因为人力和物力限制，我们仍然没有办法获得严格的随机抽样的大样本，样本的代表性存在一定的局限。因为追踪研究的样本不易获得，较多追踪研究均存在样本代表性不足的问题，《心理学报》和其他权威期刊如《Child Development》、《Journal of School Psychology》上最近发表的追踪研究也不同程度地存在样本代表性不够的问题（Crockett et al., 2017; Ettekal & Shi, 2020; 郭海英 等, 2017; 熊猛 等, 2021）。

我们参考已有的研究（Crockett et al., 2017; Ettekal & Shi, 2020; 郭海英 等, 2017; 熊猛 等, 2021），将被试的人口学特征（本研究中为性别、年龄、自评家庭经济状况和来源地）作为协变量纳入交叉滞后模型进行统计控制（被试来源的差异检验及虚拟编码过程请详见后面的说明），从而尽量排除人口学因素对主要变量之间的关系的的影响。同时，在讨论中的研究局限部分进行说明：“最后，本研究的样本是中、西部三个省份的 4~6 年级学生，样本的代表性存在一定的局限，将研究结果推广到其他地区和年级的学生时应持谨慎态度。”敬请专家谅解。

在原稿中，我们没有将被试的来源作为协变量纳入交叉滞后模型进行控制，在本次修改中，我们检验了主要研究变量在被试来源地上的差异，结果发现存在显著差异，我们将被试的来源地作为协变量（进行虚拟编码）纳入模型进行统计控制。纳入被试的来源信息后，三个交叉滞后模型的拟合指数及三个主要变量（班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为）之间的相互关系没有显著改变。因为纳入被试来源信息而导致的模型拟合指数和路径系数的轻微变化均已经在结果呈现部分进行了全部修改（包括相关系数统计表），因修改之处较多且变化轻微，请专家审阅结果部分的蓝色字体部分（含模型图中的蓝色字体部分）。

以上修改和考虑是否恰当，恳请审稿专家进一步批评指正。

我们将被试来源的差异检验和虚拟编码的过程报告如下：

首先，采用单因素方差分析检验来自湖北、贵州和四川的 4~6 年级学生三个时间点上班主任协商管理、师生关系和外化问题行为的差异。结果（表 1）表明，来自湖北、贵州和四川的 4~6 年级学生三个时间点上班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为的得分存在显著差异。进一步采用 LSD 法进行事后检验，结果发现（表 1），差异主要集中在来自湖北省的被试与来自贵州和四川的被试上（来自贵州与来自四川的被试在 T1 时的班主任协商管理行为、T1 时的师生关系、T1 时的师生冲突和 T3 时的外化问题行为上存在差异，但差异较小）。

表 1 不同来源地 4~6 年级学生三个时间点上班主任协商管理、师生关系和外化问题行为的差异

变量	1.湖北省 (n=703)	2.贵州省 (n=511)	3.四川省 (n=193)	F 值	η^2	事后比较
T1 协商管理行为	4.58 ± 0.59	4.37 ± 0.67	4.15 ± 0.66	38.77***	0.05	1>2, 1>3, 2>3
T2 协商管理行为	4.59 ± 0.65	4.38 ± 0.67	4.33 ± 0.66	20.00***	0.03	1>2, 1>3
T3 协商管理行为	4.57 ± 0.71	4.32 ± 0.74	4.26 ± 0.72	23.61***	0.03	1>2, 1>3
T1 师生关系亲密	5.64 ± 1.37	5.00 ± 1.27	4.75 ± 1.01	55.91***	0.07	1>2, 1>3, 2>3
T2 师生关系亲密	5.67 ± 1.34	4.98 ± 1.28	4.90 ± 1.51	49.20***	0.07	1>2, 1>3
T3 师生关系亲密	5.74 ± 1.32	4.90 ± 1.42	4.93 ± 1.24	66.53***	0.09	1>2, 1>3
T1 师生关系冲突	1.97 ± 1.11	2.28 ± 1.09	2.75 ± 1.18	40.26***	0.05	1<2, 1<3, 2<3
T2 师生关系冲突	1.81 ± 1.05	2.42 ± 1.20	2.57 ± 1.17	59.04***	0.08	1<2, 1<3
T3 师生关系冲突	1.90 ± 1.14	2.41 ± 1.15	2.36 ± 1.14	32.69***	0.04	1<2, 1<3
T1 外化问题行为	1.44 ± 0.49	1.67 ± 0.47	1.64 ± 0.60	32.64***	0.05	1<2, 1<3
T2 外化问题行为	1.38 ± 0.45	1.63 ± 0.52	1.67 ± 0.61	49.55***	0.07	1<2, 1<3
T3 外化问题行为	1.41 ± 0.50	1.61 ± 0.48	1.52 ± 0.47	25.38***	0.04	1<2, 1<3, 2<3

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

为了在正文中呈现相关分析的统计结果时的表格简洁,我们考虑将来自贵州和四川的被试合并为一类,将被试来源分为两个地区:湖北、湖北以外地区(如果按被试的3个来源地进行虚拟编码的话,会有两个虚拟编码,呈现时略显复杂。但我们在进行初步分析时也按照3分类对被试来源进行了虚拟编码,纳入了交叉滞后模型进行试运算,运算的结果显示,模型的拟合指数和各路径的路径系数和按照下述的2类编码时基本没有区别)。并进一步采用独立样本 *t* 检验考察两类地区4~6年级学生三个时间点上班主任协商管理、师生关系和外化问题行为的差异,结果表明(表2),两类地区(湖北;湖北以外地区)的4~6年级学生在三个时间点上班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为的得分存在显著差异。因此,我们将被试来源分为两类地区(湖北;湖北以外地区)进行虚拟编码,纳入交叉滞后模型进行统计控制。

表2 来源地合并后4~6年级学生三个时间点上班主任协商管理、师生关系和外化问题行为的差异

变量	1.湖北省 (<i>n</i> =703)	2.湖北省以外地区 (<i>n</i> =704)	<i>t</i> 值	Cohen's <i>d</i>	95%置信区间	
T1 协商管理行为	4.58 ± 0.59	4.31 ± 0.68	7.77***	0.42	0.20	0.34
T2 协商管理行为	4.59 ± 0.65	4.37 ± 0.67	6.28***	0.33	0.15	0.29
T3 协商管理行为	4.57 ± 0.71	4.31 ± 0.74	6.81***	0.36	0.19	0.34
T1 师生关系亲密	5.64 ± 1.37	4.92 ± 1.23	10.33***	0.53	0.58	0.85
T2 师生关系亲密	5.67 ± 1.34	4.96 ± 1.35	9.90***	0.53	0.57	0.85
T3 师生关系亲密	5.74 ± 1.32	4.91 ± 1.37	11.53***	0.62	0.68	0.96
T1 师生关系冲突	1.97 ± 1.11	2.41 ± 1.13	-7.41***	0.40	-0.56	-0.33
T2 师生关系冲突	1.81 ± 1.05	2.46 ± 1.20	-10.74***	0.58	-0.76	-0.53
T3 师生关系冲突	1.90 ± 1.14	2.40 ± 1.15	-8.07***	0.43	-0.61	-0.37
T1 外化问题行为	1.44 ± 0.49	1.66 ± 0.51	-8.05***	0.42	-0.27	-0.16
T2 外化问题行为	1.38 ± 0.45	1.64 ± 0.55	-9.89***	0.53	-0.32	-0.21
T3 外化问题行为	1.41 ± 0.50	1.58 ± 0.48	-6.78***	0.37	-0.23	-0.13

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

意见 5: 有些文献太早远, 建议更新。例如, “我国 53.00% 的中小學生存在不同程度的外化问题行为(陈汉红, 2005)”, 有没有最新的调查数据, 请作者查阅文献进行更新。

回应: 感谢专家的宝贵建议! 我们仔细对全部参考文献进行了核查, 除了部分重要文献不便更新外, 其他参考文献我们尽量更新为近 5 年的文献, 更新后近 5 年的参考文献为 36 篇, 占总参考文献(53 篇)的 67.92%。对专家指出的“我国 53.00% 的中小學生存在不同程度的外化问题行为(陈汉红, 2005)”这一文献, 我们更新为 2020 年的文献, 此处修改为: “4~6 年级学生处于童年晚期、外化问题行为的发生频率和严重程度均显著增加(Lansford et al., 2018; Petersen et al., 2015), 例如, 有调查表明我国 41.50% 的五年级学生存在注意力缺乏的外化问题行为(梁新浩, 2020)。”

意见 6: 题目范围太大, 是否应该限定与“小学生四一六年级”?

回应: 感谢专家的宝贵建议, 原稿题目的范围确实过大。已有文献提示, 教师的协商管理行为、师生关系和外化问题行为之间的关系可能会受到学生所处年级的影响(Ettekal & Shi, 2020; Mcgrath & Bergen, 2015), 因而初稿的题目不太合适。我们接受专家的建议, 修改题目并在小引言和“1.5 当前研究”部分增加选择 4~6 年级学生为研究对象的原因。

题目修改为: 班主任协商管理行为、师生关系与 4~6 年级学生外化问题行为的循环作用

关系：一项追踪研究。

小引言部分对应修改为：“4~6 年级学生处于童年晚期、外化问题行为的发生频率和严重程度均显著增加(Lansford et al., 2018; Petersen et al., 2015)”

“1.5 当前研究”部分对应修改为：“4~6 年级学生正处于童年晚期，外化问题行为的发生率上升、程度加重(Lansford et al., 2018; Petersen et al., 2015)，而且随着学生年龄的增加，4~6 年级学生对于自主的需求和对教师协商管理行为的需求也逐步增加(Ryan & Deci, 2017; 魏书生, 2014)，故本研究选择 4~6 年级学生为研究对象。”

意见 7：“学生的外化问题行为对自身、同学和教师均存在全面长期的负面影响(Aloe et al., 2014; Collins et al., 2016; Malinen & Savolainen, 2016)。”这里提出长期的影响，当下短期的影响呢？

回应：感谢专家的宝贵意见！感谢专家指出了我们原稿表述不严谨的地方。事实上，学生的外化问题行为既有短期影响，例如扰乱课堂教学秩序，从而影响同学的学习和教师的教学工作（张彩云, 2015），也有长期影响，例如降低自身的学业成绩（Zhang et al., 2018）。我们将此处的表述修改为：“学生的外化问题行为危害自身、同学和教师的当前及未来发展(Aloe et al., 2014; Collins et al., 2016; Malinen & Savolainen, 2016; Zhang et al., 2018; 张彩云, 2015)。”

意见 8：家庭经济状况采用自评有些不科学。

回应：感谢专家的宝贵意见！对专家的这一意见我们做如下解释和说明。

家庭经济状况对学生感知的师生关系（Jiang, Li, & Fang, 2018）、学生的外化问题行为（Devenish et al., 2017）有一定的影响，我们的研究将其作为控制变量。原计划采用学生自我报告的家庭月收入这一客观指标衡量学生的家庭经济状况（Devenish et al., 2017; Quon & McGrath, 2014），但是在进行预调查的时候，很多学生不知道自己家庭的月收入（有学生当场打手表电话问父母相关问题，测量时情况比较混乱），家庭经济状况的信息缺失比较多。因相关文献表明自评的方式收集家庭经济状况也是比较可靠的方式之一（Devenish et al., 2017; Quon & McGrath, 2014），所以我们采用自评的方式收集家庭经济状况（你家当前的经济状况如何？5 级计分，贫困=1，富裕=5）。本研究不探讨家庭经济状况对班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为的影响，将自评家庭经济状况作为控制变量，采用自评的方式收集家庭经济状况是勉强可以接受的。

以上考虑是否恰当，恳请审稿专家批评指正。

意见 9：注意表述规范的问题，详见批注。

回应：感谢专家的细致地指出我们表述存在的问题并进行了修改批注！我们根据专家的批注对表述规范的问题进行了仔细修改并反复检查。因修改之处较多且分散，此处未一一列出，请专家审阅正文蓝色字体部分。

最后，再次感谢两位审稿专家的悉心审阅和专业建议！

回应涉及的参考文献：

郭海英, 陈丽华, 叶枝, 潘瑾, 林丹华. (2017). 流动儿童同伴侵害的特点及与内化问题的循环作用关系：一项追踪研究. *心理学报*, 49(3), 336–348.

江光荣. (2004). 中小学班级环境:结构与测量. *心理科学*, 27(4), 839–843.

梁新浩. (2020). 小学生课堂问题行为现状及对策研究——以 S 小学五年级为例(硕士学位论文). 沈阳师范大学.

- 魏书生. (2014). *班主任工作漫谈*. 广西. 漓江出版社.
- 熊猛, 刘若瑾, 叶一舵. (2021). 单亲家庭儿童相对剥夺感与心理适应的循环作用关系: 一项追踪研究. *心理学报*, 53(1), 67–80.
- 中华人民共和国教育部. (2009). *教育部关于印发《中小学班主任工作规定》的通知*. 2020-07-07 取自 <http://edu.sina.com.cn/1/2009-08-24/1013176372.shtml>.
- 张彩云. (2015). 中学生课堂问题行为的调查研究. *教育理论与实践*, (8), 56–60.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30–44.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Collins, B. A., O'Connor, E. E., Supplee, L., & Shaw, D. S. (2016). Behavior problems in elementary school among low-income boys: The role of teacher-child relationships. *The Journal of Educational Research*, 110(1), 72–84.
- Crockett, L. J., Wasserman, A. M., Rudasill, K. M., Hoffman, L., & Kalutskaya, I. (2017). Temperamental anger and effortful control, teacher-child conflict, and externalizing behavior across the elementary school years. *Child Development*, 89(6), 2176–2195.
- De Laet, S., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Van den Noortgate, W., Claes, S., Janssens, A., ... Verschueren, K. (2016). Transactional links between teacher-student relationships and adolescent rule-breaking behavior and behavioral school engagement: Moderating role of a dopaminergic genetic profile score. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1226–1244.
- Devenish, B., Hooley, M., & Mellor, D. (2017). The Pathways Between Socioeconomic Status and Adolescent Outcomes: A Systematic Review. *Am J Community Psychol*, 59(1–2), 219–238.
- Ettekal, I., & Shi, Q. (2020). Developmental trajectories of teacher-student relationships and longitudinal associations with children's conduct problems from grades 1 to 12. *Journal of School Psychology*, 82, 17–35.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2013). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jiang, S., Li, C., & Fang, X. (2018). Socioeconomic status and children's mental health: understanding the mediating effect of social relations in mainland china. *Journal of Community Psychology*, 46(2), 213–223.
- Koomen, H. M. Y., & Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 479–497.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lansford, J. E., Godwin, J., Bornstein, M. H., Chang, L., Deater-Deckard, K., Bacchini, D. (2018). Parenting, culture, and the development of externalizing behaviors from age 7 to 14 in nine countries. *Development and Psychopathology*, 30(5), 1937–1958.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive - motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819–834.
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2016). Affective teacher-student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–12.
- Ly, J., & Zhou, Q. (2018). Bidirectional associations between teacher-child relationship quality and chinese american immigrant children's behavior problems. *Journal of Clinical Child And Adolescent Psychology*, 47(6), 954–966.
- Mcgrath, K. F., & Bergen, P. V. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17.
- Mejia, T. M., & Hoglund, W. L. (2016). Do children's adjustment problems contribute to teacher-child relationship

- quality? Support for a child-driven model. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 13–26.
- Pakarinen, E., Silinskas, G., Hamre, B. K., Metsäpelto, R. L., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2017). Cross-lagged associations between problem behaviors and teacher-student relationships in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1100–1141.
- Petersen, I. T., Bates, J. E., Dodge, K. A., Lansford, J. E., & Pettit, G. S. (2015). Describing and predicting developmental profiles of externalizing problems from childhood to adulthood. *Development and Psychopathology*, 27(3), 791–818.
- Quon, E. C., & McGrath, J. J. (2014). Subjective socioeconomic status and adolescent health: A meta-analysis. *Health Psychology*, 33(5), 433–447.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Roorda, D. L., & Koomen, H. M. Y. (2021). Student-Teacher Relationships and Students' Externalizing and Internalizing Behaviors: A Cross-Lagged Study in Secondary Education. *Child Development*, 92(1), 174–188.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Sameroff, A. J. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Skaliká V., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student-teacher conflict, children's social skills and externalizing behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 413–425.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: the importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477.
- Williford, A. P., & Vitiello, V. E. (2020). Who's in charge? Child behavior predicts teacher subsequent classroom management practice for preschoolers reported to display disruptive behavior. *School Psychology*, 35(5), 299–310.
- Zhang, W., Zhang, L., Chen, L., Ji, L., & Deater-Deckard, K. (2018). Developmental changes in longitudinal associations between academic achievement and psychopathological symptoms from late childhood to middle adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(2), 178–188.
- Zee, M., & De Bree, E. (2016). Students' self-regulation and achievement in basic reading and math skills: the role of student-teacher relationships in middle childhood. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 265–280.

第二轮

审稿人 1 意见：

总体意见：总体上，作者对第一轮的问题进行了回应与修改，文章和上次相比有一定的提升，但仔细阅读后，发现仍存在问题。如在第一轮的意见中提出文章格式和参考文献等一些问题，作者没有仔细修改。

回应：感谢专家对我们修改工作的认可和继续提出的宝贵修改意见！我们按照您和另一位专家提出的意见对稿件进行了进一步的修改，本轮修改在正文中用红色字体标注。

关于专家提及的“如在第一轮的意见中提出文章格式和参考文献等一些问题，作者没有仔细修改”这一问题，请允许我们向专家做一点解释。上一轮两位专家提出宝贵的修改意见后，我们对专家提出的每一条意见均进行了仔细学习、并按照专家的意见进行了逐一修改。

但投稿系统反馈给我们的修改意见（含附件中的批注）中没有专家对文章格式和参考文献的修改意见，我们在修改过程中疏忽了对文章格式和参考文献的修改，导致了这些问题仍然存在，这反映出了我们第一轮修改工作的不细致和不严谨，恳请专家原谅。非常感谢专家继续指出文章格式和参考文献的问题，并给予了我们的宝贵修改机会，这对我们完善稿件有重要的帮助！

在本轮修改中，我们仔细学习了《心理学报》对于参考文献的要求、并参考《心理学报》已经发表的类似的文章，对文章的格式和参考文献进行了逐一检查和修改，具体的修改情况请专家审阅我们对您的第 5 和第 6 条意见的修改。

意见 1：文章题目修改为《班主任协商管理行为、师生关系与 4~6 年级学生外化问题行为的循环作用关系：一项追踪研究》。尤其突出了三个变量间的循环作用关系，但依据作者对第二位审稿专家 意见 3 的第四条回复（P9）所述：本研究探讨三者间四条可能的相互影响路径：“教师协商管理——师生关系——学生外化问题行为”；“学生外化问题行为——师生关系——教师协商管理行为”；“教师协商管理行为——外化问题——师生关系”；“学生外化问题行为——教师协商管理行为——师生关系”以及本研究的结果可知，本文探讨的关系并不仅是三个变量间的循环作用，而是相互作用关系，因此题目及结果分析中使用“循环作用关系”是否不太恰当，而“相互作用关系”是否更合适？请作者对此进行思考。五个关键词的选取需再斟酌，增加描述变量间关系的一词以及“追踪研究”和“交叉滞后”二者取其一是不是更为恰当？

回应：感谢专家建设性的宝贵意见！另一位专家也提出了相同的意见，我们认真思考了两位专家的意见，第一轮修改稿中的“循环作用关系”的表述确实不恰当，我们接受两位专家的建议，将题目及正文（前言、结果分析、讨论和结论部分）的“循环作用关系”均修改为“相互作用关系”或“相互作用过程”。题目修改为：“班主任协商管理行为、师生关系与小学 4~6 年级学生外化问题行为的相互作用关系：一项追踪研究”。正文修改之处较多且比较分散，此处未一一列出，请专家审阅正文结果呈现、讨论和结论部分的红色字体部分。

关键词删除了“交叉滞后”一词，增加了“相关作用关系”一词。修改后的关键词为：“班主任协商管理行为；学生外化问题行为；师生关系；相互作用关系；追踪研究”。

以上修改是否妥当，恳请专家批评指正。

意见 2：在“被试来源的差异检验和虚拟编码的过程报告如下”部分，结果发现“差异主要集中在来自湖北省的被试与来自贵州和四川的被试上”，以此后面将被试来源分为两个地区：湖北、湖北以外地区，据文中交代，湖北选择的是城区学校，贵州和四川均是农村学校，请问是否考虑分组之后两个地区的经济状况，这两个分组的背后是被试的来源差异还是他们的经济状况的差异？

回应：感谢专家的宝贵意见！我们对专家的这一疑问做如下说明。

从相关分析的结果看，T1 时的被试来源和 T1 时自评家庭经济状况呈中等程度的正向相关（相关系数为 0.40， $p < 0.001$ ），来自湖北的被试的自评家庭经济状况显著优于来自贵州和四川的被试。这提示，不同来源地被试在 3 个时间点上的班主任协商管理行为、师生关系和外化问题行为的差异也许是其家庭经济状况的差异造成的。

我们采用多元线性回归的方法，将自评家庭经济状况和虚拟编码后的被试来源地同时纳入回归方程、以考察差异是否主要由被试的经济状况差异造成的，如果被试来源的差异主要是由于其经济状况的差异造成的，则虚拟编码后的被试来源对因变量（3 个时间点上的班主任协商管理行为、师生关系和外化问题行为）的预测作用不会显著。表 1 的结果表明，在同时纳入被试来源和自评家庭经济状况的情况下，T1 时的被试来源对 3 个时间点上的班主任

协商管理行为、师生关系和外化问题行为的预测作用均显著，T1 时的自评家庭经济状况对除了 T2 时的学生外化问题行为和 T3 时的班主任协商管理行为外其他主要变量的预测作用显著。而且，从路径系数的绝对值来看，被试来源对 3 个时间点上的班主任协商管理行为、师生关系和外化问题行为的预测作用大于自评家庭经济状况的预测作用（具体结果请见表 1）。这提示，被试来源的差异不仅包含了家庭经济状况的差异，还包含了其方面的重要差异（如，其就读学校教师/班主任的专业素养、学校办学水平等）。

表 1 被试来源和自评家庭经济状况对 3 个时间点上的班主任协商管理行为、师生关系和外化问题行为的回归分析

	T1 被试来源 (β)	T1 自评家庭经济状况 (β)	调整 R^2
T1 班主任协商管理行为	0.16***	0.10***	0.05
T1 师生关系亲密	0.23***	0.09***	0.07
T1 师生关系冲突	-0.17***	-0.06*	0.04
T1 学生外化问题行为	-0.18***	-0.06*	0.05
T2 班主任协商管理行为	0.13***	0.09**	0.03
T2 师生关系亲密	0.23***	0.06*	0.07
T2 师生关系冲突	-0.25***	-0.07*	0.08
T2 学生外化问题行为	-0.24***	-0.05	0.07
T3 班主任协商管理行为	0.16***	0.05	0.03
T3 师生关系亲密	0.26***	0.09**	0.09
T3 师生关系冲突	-0.19***	-0.06*	0.05
T3 学生外化问题行为	-0.14***	-0.10**	0.04

注：被试来源为虚拟编码，湖北=1，贵州和四川=0。

我们将被试的来源地和自评家庭经济状况同时纳入本研究最终的交叉滞后模型（在上一轮修改时已经完成了这一工作），结果发现，在纳入本研究的主要研究变量的情况下，T1 时的被试来源对师生关系存在显著的纵向预测作用，T1 时的自评家庭经济状况对 3 个主要变量的纵向预测作用均不显著。例如，T1 时的被试来源地不能显著预测 T3 时的班主任协商管理行为($\beta = 0.03, p > 0.05$)、显著正向预测 T3 时的师生关系亲密($\beta = 0.10, p < 0.001$)、显著负向预测 T3 时的师生关系冲突($\beta = -0.07, p < 0.05$)、不能显著预测 T3 时的学生外化问题行为($\beta = -0.01, p > 0.05$)；T1 时的自评家庭经济状况不能显著预测 T3 时的班主任协商管理行为($\beta = -0.02, p > 0.05$)、不能显著预测 T3 时的师生关系亲密($\beta = 0.03, p > 0.05$)、不能显著预测 T3 时的师生关系冲突($\beta = -0.02, p > 0.05$)、不能显著预测 T3 时的学生外化问题行为($\beta = 0.5, p = 0.06$)。这一结果进一步提示，被试来源的两个分组背后的差异不仅仅是家庭经济状况的差异。因本研究重点探讨班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为之间的相互关系，不探讨被试来源和家庭经济状况对班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题的影响，故我们将被试来源和自评家庭经济状况等人口学变量作为协变量同时纳入交叉滞后模型进行统计控制。

两位专家的意见非常敏锐地指出了被试来源的重要性，根据专家的意见，我们发现不同来源的被试在班主任协商管理行为、师生关系和外化问题行为上存在显著差异，这一结果不但提醒我们在数据分析时需将被试来源作为重要的协变量，提升了数据分析的可靠性，还提醒我们在后续的研究（尤其是在干预研究）中，需要考虑不同地区的班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题的实际情况。而且，专家的意见也启发我们在后续的研究中进一步探讨被试来源方面影响班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题的原因。

以上考虑是否妥当，恳请专家批评指正。

意见 3: 作者修改新增的“4~6 年级学生处于童年晚期、外化问题行为的发生频率和严重程度均显著增加(Lansford et al., 2018; Petersen et al., 2015)”直接放在外化问题行为定义之后, 语言显得生硬。如何定位到 4~6 年级学生? 首先要先由小学生的相关问题进行过渡, 再细化到本研究的研究对象。此外, 突出研究对象的语句放在引言的一开始就不太恰当, 通常在引言的最后探讨本研究选取 4~6 年级学生的原因和意义即可。

回应: 感谢专家建设性的宝贵意见! 我们仔细学习了心理学报上最近发表的相似文章(常淑敏, 张丽娅, 王玲晓, 2019), 对前言的表述进行了调整和修改, 由中小学生的外化问题行为过渡到小学 4~6 年级学生(童年晚期)的外化问题行为。经过我们的反复思考和多次修改, 小引言第一段及第二段修改为:

一直以来, 外化问题行为(externalizing behaviors)作为中小學生普遍而持久的学校适应不良形式之一受到研究者和实务工作者的广泛关注(Lansford et al., 2018; 张彩云, 2015)。随着学生进入童年晚期(小学 4~6 年级), 其打架、撒谎、偷窃、多动、不服从等外化问题行为显著增加(Lansford et al., 2018; Petersen et al., 2015)。学生童年晚期的外化问题行为危害自身、同学和教师的当前及未来发展, 例如, 学生的外化问题行为与自身的低学业成就和心理健康问题紧密相关(Collins et al., 2016; Lanás & Brunila, 2019; Zhang et al., 2018)、负面影响同学的学习和生活(Lanas & Brunila, 2019; 张彩云, 2015)、导致教师较高的职业压力和职业倦怠等(Aloe et al., 2014; Malinen & Savolainen, 2016)。教师对小学 4~6 年级学生的外化问题行为进行有效管理不但有利于学生的发展, 而且还有利于教师的职业发展。

在教师管理学生外化问题行为的众多方法中, 协商管理(Cheon et al., 2020; Lewis et al., 2005)和构建积极的师生关系(Lei et al., 2016; Pakarinen et al., 2017)因其良好的效果而受到了广泛的关注和运用。.....。

以上修改是否妥当, 恳请专家批评指正。

意见 4: 作者解释“因探讨班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为的关系的实证文献较少,” 故引言中陈述均为“教师协商管理行为”, 但是作者的研究的是“班主任协商管理行为”, 以及在“当前研究部分”直接陈述“作为“家长”的班主任的重要工作之一是管理学生的外化问题行为”, 由教师直接到班主任, 略显突兀, 建议还是要在在引言部分适当陈述。以便文章的前后连贯。

回应: 感谢专家建设性的宝贵意见! 原稿和第一轮修改稿中由教师直接到班主任确实让人感觉比较突兀, 我们仔细思考后, 做了两个方面的调整和修改。首先, 在小引言的末尾部分增加关注班主任协商管理行为和班主任与学生的关系与学生外化问题行为的关系的原因; 其次, 对前言的文献综述部分的表述进行调整, 将有文献支持的部分表述由“教师”调整为“班主任”或“班主任/教师”, 以降低由“教师”直接到“班主任”的突兀感。

小引言部分(正文第三段)具体修改为:在中国, 班主任是管理中小學生在校期间的外化问题行为的第一责任人(中华人民共和国教育部, 2009), 班主任的管理行为对学生的外化问题行为的影响较其他老师更大(江光荣, 2004; 魏书生, 2014), 探讨班主任的协商管理行为、班主任与学生的关系和学生外化问题行为间的相互作用关系更有代表性。.....。

文献综述部分修改之处较多且比较分散, 此处未一一列出, 请专家审阅正文前言部分的红色字体部分。

以上考虑和修改是否妥当, 恳请专家批评指正。

意见 5: 个别句子不流畅不通顺、格式表述不规范。(1) 如 1.5 当前研究, 第四、五行“但目前缺乏多次测量的追踪研究对教师协商管理行为、师生关系和学生外化问题三者间的相互

作用关系进行探讨”、“4~6 年级学生正处于童年晚期，外化问题行为的发生率上升、程度加重(Lansford et al., 2018; Petersen et al., 2015)”。(2) 2.1 研究对象部分，第七、八、九行括号内的内容请检查；3.2.2 班主任协商管理行为、师生关系亲密与学生外化问题行为的交叉滞后分析中第一段最后一行、3.2.3 班主任协商管理行为、师生关系冲突与学生外化问题行为的交叉滞后分析第一段最后一行请检查。(这个问题在第一次意见中就提出)。

回应：感谢专家的宝贵意见！非常感谢专家细致地指出我们稿件表述不规范之处，根据专家的意见，我们对稿件做了如下修改。

(1) “但目前缺乏多次测量的追踪研究对教师协商管理行为、师生关系和学生外化问题三者间的相互作用关系进行探讨”修改为“但目前缺乏多次测量的追踪研究探讨教师协商管理行为、师生关系和学生外化问题三者间的相互作用关系”；“4~6 年级学生正处于童年晚期，外化问题行为的发生率上升、程度加重(Lansford et al., 2018; Petersen et al., 2015)”修改为“4~6 年级学生正处于童年晚期，外化问题行为的发生率和严重程度均显著增加(Lansford et al., 2018; Petersen et al., 2015)”。但因为修改过程中对“1.5 当前研究”部分有较大调整，这两句话均已经删除。

(2) 我们仔细检查了专家指出的“2.1 研究对象部分，第七、八、九行括号内的内容；3.2.2 班主任协商管理行为、师生关系亲密与学生外化问题行为的交叉滞后分析中第一段最后一行、3.2.3 班主任协商管理行为、师生关系冲突与学生外化问题行为的交叉滞后分析第一段最后一行。”发现原稿对数据的报告存在较多不规范的地方，我们参考心理学报最新发表的类似文章（陈红君 等, 2019），对相关的表述进行了修改。

“2.1 研究对象部分，第七、八、九行括号内的内容”部分没有报告差异检验（独立样本 t 检验）的自由度，我们进行了补充报告。具体修改为：对流失被试的分析结果显示，参加全部 3 次调查的被试与流失的被试在性别[$\chi^2(1) = 0.65, p = 0.42$]、年龄[$(t(1585) = -1.32, p = 0.19)$]及 T1 时的班主任协商管理行为[$(t(1585) = -0.96, p = 0.33)$]、师生关系亲密[$(t(1585) = -1.16, p = 0.25)$]、师生关系冲突[$(t(1585) = -0.12, p = 0.91)$]和学生外化问题行为[$(t(1585) = 0.90, p = 0.37)$]上均未发现显著差异，表明被试为随机流失。

“3.2.2 班主任协商管理行为、师生关系亲密与学生外化问题行为的交叉滞后分析中第一段最后一行、3.2.3 班主任协商管理行为、师生关系冲突与学生外化问题行为的交叉滞后分析第一段最后一行”。这两个地方对交叉滞后模型拟合指数的报告不规范：缺自由度、显著性，拟合指标报告的顺序不符合规范。

“3.2.2”对应的部分具体修改为：对图 2 的模型进行拟合，结果表明拟合良好， $\chi^2(18) = 79.64, p < 0.001, CFI = 0.98, TLI = 0.95, RMSEA = 0.05(90\% CI = 0.04-0.06), SRMR = 0.02$ 。

“3.2.3”对应部分修改为：对图 3 的模型进行拟合，结果发现拟合良好， $\chi^2(18) = 88.03, p < 0.001, CFI = 0.97, TLI = 0.92, RMSEA = 0.05(90\% CI = 0.04-0.06), SRMR = 0.03$ 。

此外，我们将“3.2.1”对应的不规范的地方修改为：对图 1 的模型进行拟合，结果发现拟合良好， $\chi^2(10) = 41.83, p < 0.001, CFI = 0.98, TLI = 0.94, RMSEA = 0.05(90\% CI = 0.04-0.06), SRMR = 0.02$ 。

以上修改是否妥当，请专家批评指正。

意见 6：参考文献格式存在不规范之处：这个问题在第一次审稿中提出，但仍存在不规范之处，如页码范围符号和页码之间应无空格、页码范围符号的书写，如第 11 条和 12 条的页码范围符号需更正（“页码范围符号是“-”，不是“-”，注意两者的区别”。此为学报的参考文献格式要求原文），请去官网下载《心理学报》参考文献著录格式（著者—出版年制）详细要求，逐一检查参考文献。

回应：感谢专家的批评！我们仔细学习了《心理学报》对于参考文献的要求、并参考《心理

学报》最近发表的文章，对参考文献进行了逐一检查和修改。除专家指出的 2 篇参考文献的格式错误外，另对 4 篇文献的页码范围符号错误和 27 篇文献的范围符号和页码之间存在空格的情况进行了修改。

.....

审稿人 2 意见：

总体意见：经过一轮修改，有很大程度提高，但还有一些方面需要修改。

回应：感谢审稿专家对我们修改工作的认可！非常感谢审稿专家对稿件的细心审读和提出的建设性修改意见！我们将专家提出的修改意见（含批注中的修改意见）整理如下，逐一进行修改和回应，本轮修改在正文中用红色字体进行标注。

意见 1：问题提出部分，对于为什么考察这个研究问题阐述不够，让人突兀。

我们将涉及这一意见的专家批注整理如下：“已有研究表明，教师的协商管理行为 (Cheon et al., 2020; Evertson & Weinstein, 2013; Lewis et al., 2005) 和积极的师生关系 (Crockett et al., 2017; Lee & Bierman, 2018; Lei et al., 2016; Pakarinen et al., 2017) 可以预防和减少学生的外化问题行为”句。你的研究为什么要关注教师的协商管理？就是这些变量出来很突兀，没有很好地文献引入或问题提出？马上出来这么一个概念。也就是你的研究的缘起是什么？意义是什么还比较缺乏，要补充。

回应：感谢专家建设性的宝贵意见！第一轮修改稿对本文的主要变量“班主任的协商管理”和“师生关系”的引入确实显得比较突兀。我们首先向专家简要报告我们关注班主任的协商管理和师生关系的原因，然后对相应内容进行修改。

因为学生的外化问题行为对自身、同学和教师存在较大的危害，所以如何管理学生的问题行为一直是研究者和实务工作者关注的焦点问题。为此，研究者、学校心理学家和一线教师开发了无数的技术、策略、课程和干预项目用于干预学生的外化问题行为 (Evertson & Weinstein, 2013; Lanas & Brunila, 2019)。这些技术和策略干预的对象存在差异，有的直接干预存在外化问题行为的学生、有的通过干预家长间接干预学生的外化问题行为、有的通过干预教师间接干预学生的外化问题行为 (e.g. Evertson & Weinstein, 2013; Lanas & Brunila, 2019; Reeve, 2009; Sutherland, 2020)；各个干预策略背后所依据的理论也各有差异，如基于行为主义的表扬、忽视、逻辑后果等 (Lanas & Brunila, 2019; Sun, 2014)，基于人本主义的积极关注、温暖等 (Cornelius-White, 2007; Lei et al., 2016)，基于自我决定理论的学生自我管理 (Lewis et al., 2005; Reeve, 2009; 魏书生, 2014)。在众多的技术和策略中，教师的协商管理 (Cheon et al., 2020; Lewis et al., 2005) 和积极的师生关系 (Lei et al., 2016; Pakarinen et al., 2017) 因其对干预学生的外化问题行为具有良好的效果 (短期和长期效果均较好) 而受到了广泛的关注和运用。

但是，我们在文献梳理的过程和实践工作中发现，教师是否采用协商管理和构建积极的师生关系去干预学生外化问题行为并不完全由教师决定的。在面对学生的外化问题行为（尤其是比较严重和反复出现的外化问题行为）时，教师的负面情绪和消极管理行为被激发是比较自然 (De Ruiter, Poorthuis, Aldrup, & Koomen, 2020; Ettekal & Shi, 2020; 魏书生, 2014; Williford et al., 2020)。教师及时觉察学生外化问题行为对自己的情绪和管理行为的影响，有助于教师及时调整自己的管理行为，更加有效地管理学生的外化问题行为。而且，在设计教师专业发展项目时，如果一味地苛求教师必须采用积极的管理策略 (如，协商管理) 或者与存在外化问题行为的学生构建积极的师生关系，教师可能会对干预项目产生抵触心理。如果有实证研究证明学生外化问题行为对教师管理行为本身存在负面影响，不但可以提醒教师及时注意学生外化问题行为的负面作用，还可以让教师觉得自己是被理解而不是苛求的，教师会

更加有效、合理地管理学生的外化问题行为 (Kennedy, 2016; Williford et al., 2020)。

最近的交叉滞后研究对学生外化问题行为对师生关系的负面影响的探讨较多,但还没有交叉滞后研究探讨学生外化问题行为对教师协商管理行为的影响。目前还不清楚在采用交叉滞后模型同时考察学生的外化问题行为和教师协商管理行为时,教师的协商管理行为的积极作用是会消失、还是展现出稳定的积极作用?基于动态相互作用模型,教师的协商管理行为、师生关系和学生的外化问题行为三者可能相互影响,任何一方的改变均可能导致师生互动循环的改变(Sameroff, 2009)。然而,已有研究提示,师生关系是师生间互动行为的结果(Mejia & Hoglund, 2016)、学生的外化问题行为在自然情况下减少的可能性较小(De Laet et al., 2016; Ettekal & Shi, 2020)。由此推测,教师的协商管理行为可能是打破由学生外化问题启动的消极的师生互动循环、启动积极的师生互动循环的关键,但目前没有实证研究进行验证。

综上,鉴于教师协商管理和师生关系对于干预学生外化问题行为的重要作用、以及探讨学生外化问题行为对教师的协商管理行为和师生关系的负面影响的意义的意义,我们采用交叉滞后研究设计,考察三者之间的相互作用关系。

限于篇幅,我们在小前言部分简要地交待了我们关注教师协商管理和师生关系的原因,简要介绍了研究的意义和缘起。具体修改如下,请专家审阅:

.....教师对小学 4~6 年级学生的外化问题行为进行有效管理不但有利于学生的发展,而且还有利于教师的职业发展。

在教师管理学生外化问题行为的众多方法中,协商管理(Cheon et al., 2020; Lewis et al., 2005)和构建积极的师生关系(Lei et al., 2016; Pakarinen et al., 2017)因其良好的效果而受到了广泛的关注和运用。然而,最近的交叉滞后研究的结果却为教师采用协商管理和构建积极的师生关系的方法管理学生的外化问题行为蒙上了一层阴影。一项基于课堂观察的交叉滞后研究发现,学生的外化问题行为会降低教师管理行为的整体质量,但是教师的管理行为却不能预测学生的外化问题行为 (Williford & Vitiello, 2020)。多项交叉滞后研究发现,学生的外化问题行为能预测师生关系冲突的增加、进而预测学生外化问题行为的增加,学生外化问题行为能预测师生关系亲密的降低、但师生关系亲密却不能预测学生外化问题行为的减少(Mejia & Hoglund, 2016; Roorda & Koomen, 2021; Skalick áet al., 2015)。这些结果提示,学生的外化问题行为可能会负面影响教师的协商管理行为和师生关系,驱动消极的相互作用过程。

与验证学生外化问题行为的消极驱动作用相比,研究者和实务工作者更关心如何终止并扭转由学生外化问题行为驱动的消极的相互作用过程。发展心理学的动态相互作用模型(Transactional Model; Sameroff, 2009)认为,个体的发展是个体与环境之间持续、动态相互作用的结果,在环境影响个体的同时、个体的特点和行为也会反作用于环境。基于该理论,教师协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为三者相互影响,任何一方的改变均可能导致相互作用过程的变化(Sameroff, 2009)。然而,师生关系是师生间行为的结果(Mejia & Hoglund, 2016)、学生的外化问题行为在自然情况下减少的可能性较小(De Laet et al., 2016; Ettekal & Shi, 2020)。因此,教师的协商管理行为可能是终止由学生外化问题驱动的消极相互作用过程、启动积极的相互作用过程的关键,但尚需追踪研究对此进行验证。在中国,班主任是管理中小学生在期间的外化问题行为的第一责任人(中华人民共和国教育部, 2009),班主任的管理行为对学生的外化问题行为的影响较其他老师更大(江光荣, 2004; 魏书生, 2014),探讨班主任的协商管理行为、班主任与学生的关系和学生外化问题行为间的相互作用关系更有代表性。因此,本研究将以动态相互作用模型为理论基础,关注班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为三者间的相互作用关系。

以上考虑和修改是否妥当,恳请专家批评指正。

意见 2: 英文大摘要要逐字逐句认真修改。

我们将涉及英文大摘要的专家批注整理如下：(1)“reciprocal”，若是这个英文不能翻译成循环，题目用“相互”更好。(2)英文摘要部分。英文摘要时态注意！一般结果都用过去式。仔细看下 APA 英文摘要撰写要求，要注意一些时态。(3)班主任翻译成什么？应该是 header teacher 吧？这个单词一放，把你整个英语水平都拉低了，英语大摘要还要花功夫好好改。

回应：感谢专家对英文摘要的细致审读和提出的宝贵的修改意见！我们对英文大摘要进行了逐字逐句的修改，并请英语专业人士对修改后的英文大摘要进行了再次修改和把关。

对专家批注中提出的 3 个具体意见回应如下：

(1) 最近发表在权威期刊如《Child Development》上的与本研究相似的交叉滞后研究均采用的是“reciprocal”一词 (Crockett et al., 2017; Roorda & Koomen, 2021)。且“reciprocal”一词翻译为“循环”确实不太合适，我们将对应的中文题目中的“循环作用”修改为“相互作用”；

(2) 我们按照 APA 的英文摘要撰写要求，对整个英文大摘要的时态进行了仔细修改，并请英语专业人士进行了把关；

(3) 我们查阅了国内《心理学报》和《心理科学》的文献对于班主任一词的翻译，发现国内有学者将其翻译为“class teacher” (卢家楣, 王俊山, 刘伟, 2014; 王俊山, 卢家楣, 2015)，也有学者将其翻译为“header teacher” (李若璇, 刘红瑞, 姚梅林, 2019; 石雷山, 高峰强, 2020)，但近年来的文献大多将“班主任”翻译为“header teacher”。我们接受专家的宝贵建议，我们将“班主任”翻译为“header teacher”。

英文大摘要修改之处较多，此处未一一列出，请专家审阅正文中英文摘要中的红色字体部分 (稿件倒数第 3 页和倒数第 2 页)。

以上修改是否妥当，恳请专家批评指正。

意见 3：题目，指明小学生或在“4—6 年级”前面加小学；用“循环”作用是否合适？相互？交互？心理学中有这种说法吗？再确认。

回应：感谢专家的宝贵建议！我们根据专家的意见，做了如下修改：

(1) 在题目“4—6 年级”前面增加了“小学”，修改为“小学 4~6 年级”；题目中的“循环作用关系”修改为“相互作用关系”。题目修改为：“班主任协商管理行为、师生关系与小学 4~6 年级学生外化问题行为的相互作用关系：一项追踪研究”。

(2) 正文中涉及的“循环作用关系”的相关表述修改为“相互作用关系”或者“相互作用过程”；正文中“4~6 年级”修改为“小学 4~6 年级”。因正文中修改的地方较多且比较分散，此处未一一列出，请专家审阅正文中的红色字体部分。

以上修改是否妥当，恳请专家批评指正。

意见 4：摘要，“可为班级管理实践工作提供启示 ” 句，什么启示可简短概括，否则很空，说了等于没说。

回应：感谢专家的宝贵建议！我们对“可为班级管理实践工作提供启示”句进行了修改，简短概括了研究结果对班级实践工作的启示，具体修改为：研究结果支持动态相互作用模型，提示班主任在警醒学生外化问题行为的负面驱动作用的同时、可有意识地利用协商管理行为的积极驱动作用干预学生的外化问题行为。

以上修改是否妥当，恳请专家批评指正。

意见 5：开篇即介绍什么是外化问题行为，你这里是专指学习上的外化问题行为？你的定义里是违反教学要求。若是这样要突出学习上，这块我不是很了解，总感觉和我们一般理解的外化问题行为的界定是不大一致的，若你的研究聚焦学业上的外化问题，这里更要突出明确，

否则读者会理解为一般的外化问题行为。

回应：感谢专家建设性的宝贵意见！首先，我们为原稿表述不严谨向专家致歉。我们的研究关注的是学生的一般性的外化问题行为，采用的测量工具也测量的是学生的打架、撒谎、欺骗、偷窃、不服从、多动等一般性的外化问题行为(Goodman, 2001; Lansford et al., 2018)。但是我们在对外化问题行为进行说明时所举的例子不恰当，容易让人误解，容易让人以为我们关注的是学生的学业上的外化问题行为。我们重新引用权威的文献举例说明外化问题行为(Goodman, 2001; Lansford et al., 2018)，研究工具部分也增加了示例。

小引言第一段对应修改为：一直以来，外化问题行为(externalizing behaviors)作为中小學生普遍而持久的学校适应不良形式之一受到研究者和实务工作者的广泛关注(Lansford et al., 2018; 张彩云, 2015)。随着学生进入童年晚期(小学 4~6 年级)，其打架、撒谎、偷窃、多动、不服从等外化问题行为显著增加(Lansford et al., 2018; Petersen et al., 2015)。

测量工具相应部分修改为：采用 Goodman(2001)编制的困难与长处问卷(Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ)中文版(许文兵 等, 2019)的品行问题(Conduct Problems)和多动——注意不能(Hyperactivity–Inattention)分问卷测量学生自我报告的外化问题行为(例如，打架、说谎、偷窃、多动等)。

以上修改是否妥当，恳请专家批评指正。

意见 6：“有调查表明我国 41.50%的五年级学生存在注意力缺乏的外化问题行为(梁新浩, 2020)”句。“注意力缺乏”这一外化问题行为不是太典型，如攻击行为、欺凌行为、自杀自伤行为等才是学生中关注比较多的外化问题行为。你这里是指一般的外化问题行为还是特指学业上的？

回应：感谢专家的宝贵意见！专家指出了我们初稿表述不严谨的地方，我们的研究关注的是学生的一般性的外化问题行为，不是特指学业上的外化问题行为。采用的测量工具也测量的是学生的打架、撒谎、欺骗、偷窃、不服从、多动等一般性的外化问题行为(Goodman, 2001; Lansford et al., 2018)。但是我们在对外化问题行为进行说明时所举的例子不恰当，容易让人误解，认为我们关注的是学生学业上的外化问题行为。我们重新引用权威的文献举例说明外化问题行为(Goodman, 2001; Lansford et al., 2018)，删除了注意力缺乏的例子，研究工具部分也增加了示例。

引言部分具体修改为：：一直以来，外化问题行为(externalizing behaviors)作为中小學生普遍而持久的学校适应不良形式之一受到研究者和实务工作者的广泛关注(Lansford et al., 2018; 张彩云, 2015)。随着学生进入童年晚期(小学 4~6 年级)，其打架、撒谎、偷窃、多动、不服从等外化问题行为显著增加(Lansford et al., 2018; Petersen et al., 2015)。

测量工具相应部分修改为：采用 Goodman(2001)编制的困难与长处问卷(Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ)中文版(许文兵 等, 2019)的品行问题(Conduct Problems)和多动——注意不能(Hyperactivity–Inattention)分问卷测量学生自我报告的外化问题行为(例如，打架、说谎、偷窃、多动等)。

以上考虑和修改是否妥当，恳请专家批评指正。

意见 7：“学生的外化问题行为危害自身、同学和教师的当前及未来发展”句。如何影响，有什么危害，我们为什么要关注，还需稍微花些笔墨阐述一下，突出你的研究意义和价值，比如你为什么关注内化问题而是外化问题？

回应：感谢专家的宝贵建议！原稿的“学生的外化问题行为危害自身、同学和教师的当前及未来发展”的描述确实比较空洞，我们对这一描述进行了适当的扩展。

外化问题行为是指儿童青少年外在表现出来的不受控制的行为，例如打架、撒谎、欺骗、

偷窃、多动等，而内化问题行为是指个体内在感受的不良行为，例如，焦虑、社会退缩、抑郁症状（Goodman, 2001; Lansford et al., 2018）。两者均对个体的当前及长期发展有负面影响（Roorda & Koomen, 2021），但相比而言，外化问题行为对他人的影响更大一些，例如，学生的外化问题行为不但会影响自身发展，还会影响班级中其他同学的学习（张彩云, 2015）和教师的教育教学活动（Aloe et al., 2014; Malinen & Savolainen, 2016）。因此我们选择学生的外化问题行为而不是内化问题行为作为我们的关注对象，但专家的建议给了我们很好的启发，我们在下一步的研究中会关注教师管理行为（不限于协商管理）与学生内化问题行为的相互作用，而且，教师管理行为与内化问题行为和外化问题行为的相互作用是否存在差异也是一个有趣的问题。但限于篇幅，我们在修改稿中直接阐述外化问题行为的危害性，没有展开论述我们为什么没有关注外化问题行为的原因，请专家谅解。

小引言对应修改为：一直以来，外化问题行为(externalizing behaviors)作为中小學生普遍而持久的学校适应不良形式之一受到研究者和实务工作者的广泛关注(Lansford et al., 2018; 张彩云, 2015)。随着学生进入童年晚期(小学 4~6 年级)，其打架、撒谎、偷窃、多动、不服从等外化问题行为显著增加(Lansford et al., 2018; Petersen et al., 2015)。学生童年晚期的外化问题行为危害自身、同学和教师的当前及未来发展，例如，学生的外化问题行为与自身的低学业成就和心理健康问题紧密相关(Collins et al., 2016; Lanan & Brunila, 2019; Zhang et al., 2018)、负面影响同学的学习和生活(Lanan & Brunila, 2019; 张彩云, 2015)、导致教师较高的职业压力和职业倦怠等(Aloe et al., 2014; Malinen & Savolainen, 2016)。教师对小学 4~6 年级学生的外化问题行为进行有效管理不但有利于学生的发展，而且还有利于教师的职业发展。

以上考虑和修改是否妥当，恳请专家批评指正。

意见 8：建议将研究意义单独成段为 4.3，局限和展望单独成段为 4.4，稍微扩展，因为这个也是本文结果在以后的教育中推广的一个很重要的启示。

回应：感谢专家建设性的宝贵意见！我们将研究意义单独成段为 4.3，局限和展望单独成段为 4.4，并对研究的实践意义进行了适度扩展，具体修改如下，请专家审阅：

本研究的结果对于学生外化问题行为的预防和干预具有一定的实践意义。首先，班主任在管理学生外化问题行为的过程中，敏锐地觉察到学生外化问题行为对自己的协商管理行为的负面“驱动”作用，可帮助班主任及时调整自己的协商管理行为、终止由学生外化问题行为驱动的消极相互作用过程；更重要的是，班主任可有意识地利用协商管理行为的积极驱动作用，启动积极的相互作用过程，从而有效干预学生的外化问题行为。其次，在设计班主任专业发展干预项目时，一方面可以推荐班主任采用协商管理的策略管理学生的外化问题行为；另一方面，意识到学生外化问题行为会负面影响班主任的协商管理行为和师生关系，可以同感、共情班主任、让班主任觉得自己是被理解而不是苛求的，有助于提升班主任对干预项目的认可度和接受度，进而有效促进班主任的协商管理行为。

以上考虑和修改是否妥当，恳请专家批评指正。

意见 9：其他文字表述规范的问题，详见批注。

回应：感谢专家的对稿件文字表述的细致修改！我们对批注中专家修改的文字表述进行了认真学习和修改。因修改之处较多且分散，此处未一一列出，请专家审阅正文红色字体部分。

最后，再次感谢两位审稿专家的悉心审阅和专业建议。

回应涉及的参考文献：

常淑敏, 张丽娅, 王玲晓. (2019). 发展资源在减少青少年外化问题行为中的累积效应及关系模式. *心理学*

报,51(11),1244–1255.

陈红君, 赵英, 伍新春, 孙鹏, 谢瑞波, 冯杰. (2019). 小学儿童词汇知识与阅读理解的关系:交叉滞后研究. *心理学报*, 51(8), 924–934.

李若璇, 刘红瑞, 姚梅林. (2019). 父母和班主任自主支持对青少年幸福感和孤独感的影响:个体为中心的视角. *心理科学*, 42(4), 827–833.

卢家楣, 王俊山, 刘伟. (2014). 中小学班级氛围、班主任情感素质对青少年学生情感素质的影响:基于多层线性分析. *心理科学*, 37(5), 1174–1179.

石雷山, 高峰强. (2020). 班主任变革型领导行为对初中生学校适应的影响:一个多水平的结构方程分析. *心理科学*, 43(4), 864–870.

王俊山, 卢家楣. (2015). 中小学班主任情感素质的调查研究. *心理与行为研究*, 13(1), 52–58.

魏书生. (2014). *班主任工作漫谈*. 广西:漓江出版社.

Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*. doi:10.1016/j.tate.2019.103004. (Advance online publication).

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.

Crockett, L. J., Wasserman, A. M., Rudasill, K. M., Hoffman, L., & Kalutskaya, I. (2017). Temperamental anger and effortful control, teacher-child conflict, and externalizing behavior across the elementary school years. *Child Development*, 89(6), 2176–2195.

De Laet, S., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Van den Noortgate, W., Claes, S., Janssens, A., ... Verschueren, K. (2016). Transactional links between teacher-student relationships and adolescent rule-breaking behavior and behavioral school engagement: Moderating role of a dopaminergic genetic profile score. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1226–1244.

De Ruiter, J. A., Poorthuis, A. M. G., Aldrup, K., & Koomen, H. M. Y. (2020). Teachers' emotional experiences in response to daily events with individual students varying in perceived past disruptive behavior. *Journal of School Psychology*, 82, 85–102.

Dunkake, I., & Schuchart, C. (2015). Stereotypes and teacher characteristics as an explanation for the class-specific disciplinary practices of pre-service teachers. *Teaching & Teacher Education*, 50, 56–69.

Ettekal, I., & Shi, Q. (2020). Developmental trajectories of teacher-student relationships and longitudinal associations with children's conduct problems from grades 1 to 12. *Journal of School Psychology*, 82, 17–35.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2013). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Freiberg, H. J., Huzinec C., & Templeton S. (2009). Classroom management—a pathway to student achievement: A study of fourteen inner-city elementary schools. *Elementary School Journal*, 110(1), 63–80.

Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal Of The American Academy Of Child And Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337–1345.

Lanas, M., & Brunila, K. (2019). Bad behaviour in school: A discursive approach. *British Journal of Sociology of Education*, 40(5), 682–695.

Lansford, J. E., Godwin, J., Bornstein, M. H., Chang, L., Deater-Deckard, K., Bacchini, D. (2018). Parenting, culture, and the development of externalizing behaviors from age 7 to 14 in nine countries. *Development and Psychopathology*, 30(5), 1937–1958.

Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2016). Affective teacher-student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–12.

Kennedy, M., M. . (2016). How does professional development improve teaching?. *Review of Educational*

- Research, 86(4),945–980.
- Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-Analysis and common practice elements of universal approaches to improving student -teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710–748.
- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144–152.
- Mejia, T. M., & Hoglund, W. L. (2016). Do children’s adjustment problems contribute to teacher–child relationship quality? Support for a child–driven model. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 13–26.
- Pakarinen, E., Silinskas, G., Hamre, B. K., Metsäpelto, R. L., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2017). Cross-lagged associations between problem behaviors and teacher-student relationships in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1100–1141.
- Petersen, I. T., Bates, J. E., Dodge, K. A., Lansford, J. E., & Pettit, G. S. (2015). Describing and predicting developmental profiles of externalizing problems from childhood to adulthood. *Development and Psychopathology*, 27(3), 791–818.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159–178.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). New York: Merrill.
- Roorda, D. L., & Koomen, H. M. Y. (2021). Student-Teacher Relationships and Students’ Externalizing and Internalizing Behaviors: A Cross-Lagged Study in Secondary Education. *Child Development*, 92(1), 174–188.
- Sameroff, A. J. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sun, R. C. F. (2014). Teachers’ and students’ causal explanations for classroom misbehavior: Similarities and differences. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 8(2), 409–415.
- Sutherland, K. S., Conroy, M. A., McLeod, B. D., Granger, K., Broda, M., & Kunemund, R. (2020). Preliminary Study of the Effects of BEST in CLASS-Elementary on Outcomes of Elementary Students With Problem Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(4), 220–233.
- Williford, A. P., & Vitiello, V. E. (2020). Who’s in charge? Child behavior predicts teacher subsequent classroom management practice for preschoolers reported to display disruptive behavior. *School Psychology*, 35(5), 299–310.

第三轮

审稿人 1 意见：

总体意见：“班主任协商管理行为、师生关系与小学 4~6 年级学生外化问题行为的相互作用关系：一项追踪研究”总体上，作者对两轮的问题进行了回应与修改，文章较之前相比有很大的提升。根据作者的回应与文章内容，仔细阅读后，提出一些疑问：

回应：感谢专家对我们修改工作的认可和继续提出的宝贵修改意见！我们仔细学习和思考了您和另外一位专家提出的宝贵意见，对稿件进行了进一步的修改和完善，本轮修改在正文中用绿色字体标注。

意见 1：根据作者对审稿专家 1 中第二条意见的回应，“被试来源对 3 个时间点上的班主任协商管理行为、师生关系和外化问题行为的预测作用大于自评家庭经济状况的预测作用”是否可以理解为被试来源对于班主任协商管理行为、师生关系和外化问题行为三个变量的影响

更大?在最新一稿的修改中,“图1 班主任协商管理行为与学生外化问题行为的交叉滞后模型图”,在控制被试来源之后,路径系数相较于第一稿并没有发生很大的变化,对此可否解释?(左图是作者最新一次的修改,右图是作者原稿)(同样的疑问也存在图2和图3中)。**回应:**感谢专家的细致审读和建设性的意见!我们对专家这一疑问的理解是,既然被试来源对班主任协商管理、师生关系和学生外化问题行为的影响较自评家庭经济状况大,那么在将被试来源加入交叉滞后模型后,与原模型相比,班主任协商管理、师生关系和学生外化问题行为三者间的多数路径系数的值应该要发生变化(从逻辑上讲,路径系数的值应该要变小)。专家的意见敏锐而专业!我们仔细核对了原稿和第一轮修改后的3个交叉滞后模型的路径系数,发现在第一轮修改控制被试来源后,3个交叉滞后模型的路径系数有一些变化,但是变化不大(路径系数值的变化不大,发生变化的路径系数的数量也不多),且变化主要集中在时间2的主要变量对时间3的主要变量的路径系数上。这提示,第一轮修改时,在将被试来源纳入交叉滞后模型进行分析的过程中可能存在统计上的错误(或疏漏)。

我们向专家诚实地报告,经过对原始数据、交叉滞后模型构建和检验的过程的仔细核查,我们发现,我们在第一轮修改的过程中确实存在的统计上的疏漏(错误)。在第一轮修改时,因为修改Mplus语句时的粗心,在修改模型1时,我们控制了被试来源对时间点1和时间点3上的班主任协商管理行为、师生关系亲密/师生关系冲突和学生外化问题行为的影响,但没有控制被试来源对时间点2上的班主任协商管理行为、师生关系亲密/师生关系冲突和学生外化问题行为的影响。而且,因为模型2和模型3的语句是在模型1的语句的基础上复制修改的,导致了3个模型均存在同样的错误。在模型运行出结果后,因为在正文中未报告协变量(性别、年龄、家庭经济状况和被试来源)预测主要变量的路径系数,我们只查看了修改后的模型的拟合情况和主要变量之间的路径系数,并据此对稿件进行了相应的修改,没有仔细检查修改后的交叉滞后模型的全部运算结果,导致我们没有发现这一统计错误。

在第二轮修改时,在回复审稿专家1关于“两个分组的背后是被试的来源差异还是他们的经济状况的差异”这一意见的过程中,我们所做的简单线性回归的结果表明,被试来源对3个时间点上的班主任协商管理行为、师生关系和外化问题行为的预测作用大于自评家庭经济状况的预测作用。但是我们没有深入思考这一结果的潜在意义:即,既然被试来源对3个时间点上的班主任协商管理行为、师生关系和外化问题行为的影响大于自评家庭经济状况,那么在将被试来源纳入交叉滞后模型时后,与未纳入被试来源时相比,模型中主要变量间的路径系数应该要发生较大的变化。我们再次疏忽了对交叉滞后模型全部分析结果的检查,导致了第一轮修改时的统计错误仍然存在。

专家的意见敏锐地指出了我们修改之后的交叉滞后模型的不合理之处,在专家的这一宝贵意见的提醒下,我们发现了第一轮修改过程中的统计错误(疏漏)。在感到深深后怕的同时,我们感到万分庆幸,庆幸专家敏锐而专业的质疑让我们及时发现了错误、没有让错误继续!非常感谢专家的专业意见!我们深刻地认识到了前两轮修改过程中的统计疏漏和错误,我们为此深感抱歉!“亡羊补牢、为时未晚”!我们重新对3个交叉滞后模型进行了修改和完善,控制了被试来源对全部3个时间点上的班主任协商管理行为、师生关系亲密/师生关系冲突和学生外化问题行为的影响。我们对修改后的模型的Mplus语句和全部计算结果进行了全面检查,并根据重新计算的结果对正文(主要是结果呈现和讨论部分)进行了修改。希望我们的修改能得到专家的原谅!我们首先将重新计算后的全部结果及其与初稿结果的对比情况详细报告如下。

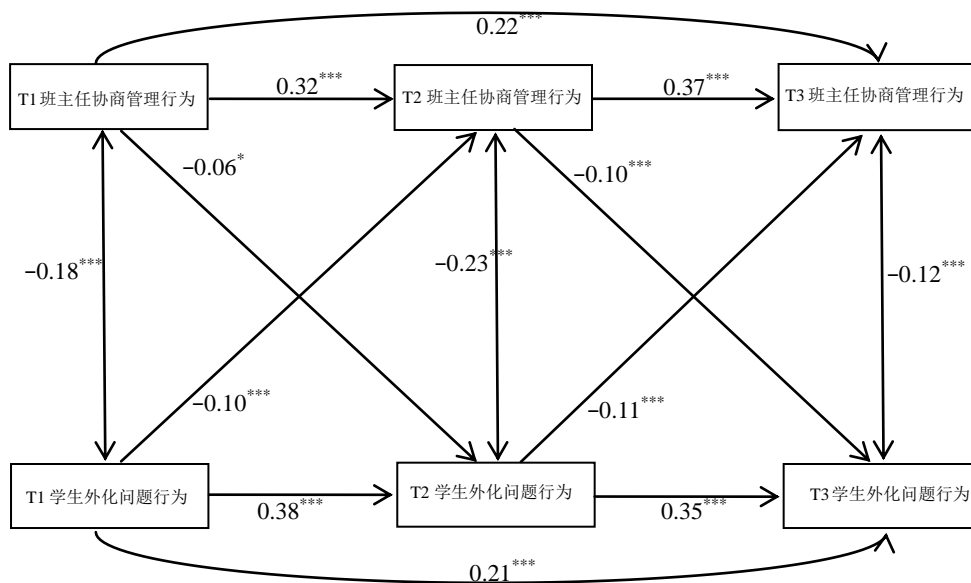
3.2.1 班主任协商管理行为与学生外化问题行为的交叉滞后分析

修改后的交叉滞后模型的拟合情况及主要变量之间的路径系数:.....构建如图1所示的假设模型,对图1的模型进行拟合,结果发现拟合良好, $\chi^2(2) = 4.66, p = 0.09, CFI = 0.99, TLI = 0.98, RMSEA = 0.03 (90\% CI = 0.00-0.07), SRMR = 0.01$ 。模型路径显示,在控制协变量(学

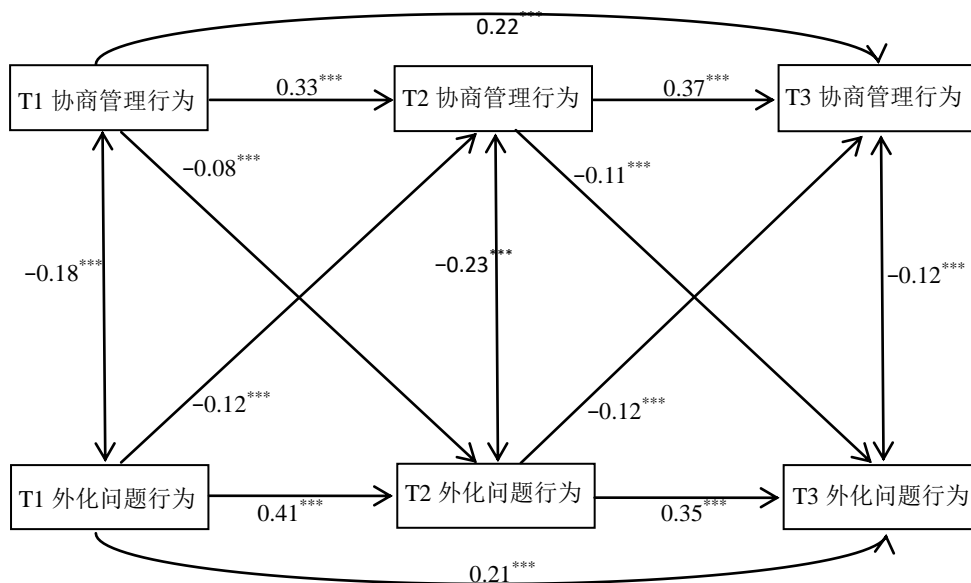
生年龄、性别、自评家庭经济状况和来源地)、自回归和同时相关后, T1 时的班主任协商管理行为跨时间点负向预测 T2 时的学生外化问题行为($\beta = -0.06, p = 0.01$), T2 时的学生外化问题行为跨时间点负向预测 T3 时的班主任协商管理行为($\beta = -0.11, p < 0.001$); T1 时的学生外化问题行为跨时间点负向预测 T2 时的班主任协商管理行为($\beta = -0.10, p < 0.001$), T2 时的班主任协商管理行为跨时间点负向预测 T3 时的学生外化问题行为($\beta = -0.10, p < 0.001$)。

4 个协变量对班主任协商管理行为和学生外化问题行为的纵向预测情况: (1) 年龄不能预测 T2 时的班主任协商管理行为($\beta = 0.03, p = 0.29$)、不能预测 T2 时的学生外化问题行为($\beta = 0.037, p = 0.12$)、不能预测 T3 时的班主任协商管理行为($\beta = -0.04, p = 0.053$)、显著预测 T3 时的学生外化问题行为($\beta = 0.09, p < 0.001$); (2) 性别不能预测 T2 时的班主任协商管理行为($\beta = -0.04, p = 0.11$)、不能预测 T2 时的学生外化问题行为($\beta = 0.02, p = 0.33$)、不能预测 T3 时的班主任协商管理行为($\beta = 0.003, p = 0.89$)、不能预测 T3 时的学生外化问题行为($\beta = 0.02, p = 0.33$); (3) 自评家庭经济状况显著预测 T2 时的班主任协商管理行为($\beta = 0.07, p = 0.02$)、不能预测 T2 时的学生外化问题行为($\beta = -0.02, p = 0.58$)、不能预测 T3 时的班主任协商管理行为($\beta = -0.02, p = 0.49$)、不能预测 T3 时的学生外化问题行为($\beta = -0.04, p = 0.07$); (4) 被试来源不能预测 T2 时的班主任协商管理行为($\beta = 0.03, p = 0.25$)、显著预测 T2 时的学生外化问题行为($\beta = -0.12, p < 0.001$)、显著预测 T3 时的班主任协商管理行为($\beta = 0.07, p = 0.009$)、不能预测 T3 时的学生外化问题行为($\beta = -0.02, p = 0.38$)。因本研究的主要目的是探讨班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为之间的相互作用关系, 为了呈现简洁, 我们参考《心理学报》和其他权威期刊如《*Child Development*》上发表的类似文章(Roorda & Koomen, 2021; 熊猛, 刘若瑾, 叶一舵, 2021), 在正文中没有报告协变量预测主要变量的路径系数。

主要变量之间路径系数的变化情况: (1) T1 时的班主任协商管理行为对 T2 时的学生外化问题行为的路径系数由-0.08 变为-0.06 (变化值为 0.02); (2) T1 时的学生外化问题行为对 T2 时的班主任协商管理行为的路径系数由-0.12 变为-0.10 (变化值为 0.02); (3) T2 时的班主任协商管理行为对 T3 时学生外化问题行为的路径系数由-0.11 变为-0.10 (变化值为 0.01); (4) T2 时的学生外化问题行为对 T2 时的班主任协商管理行为的路径系数由-0.12 变为-0.11 (变化值为 0.01)。主要变量间路径系数变化情况专家还可审阅修改后图 1 和原稿图 1 (图中的蓝色字体为第一轮修改时发生变化的路径系数, 绿色字体为本次修改时发生变化的系数, 下同)。总体而言, 与原稿相比, 模型 1 (图 1) 中的班主任协商管理行为与学生外化问题行为之间的路径系数的显著性没有发生实质性的变化 (即, 没有路径系数由显著变为不显著、也没有路径系数由不显著变为显著)。



修改后图 1 班主任协商管理行为与学生外化问题行为的交叉滞后模型图



原稿图 1 班主任协商管理行为与学生外化问题行为的交叉滞后模型图

3.2.2 班主任协商管理行为、师生关系亲密与学生外化问题行为的交叉滞后分析

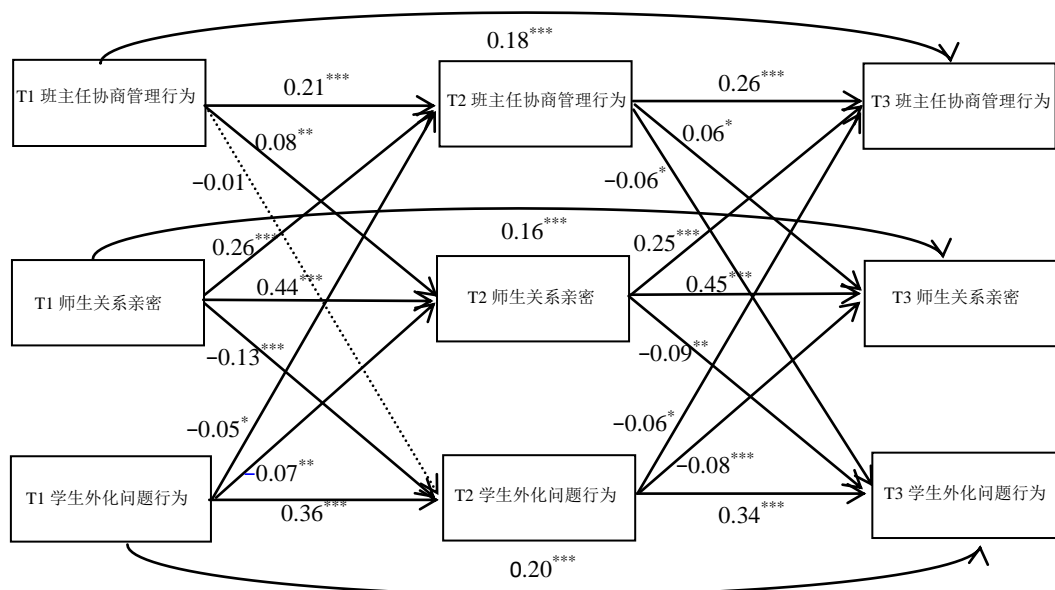
修改后的交叉滞后模型的拟合情况及主要变量之间的路径系数：.....对图 2 的模型进行拟合,结果表明拟合良好, $\chi^2(6) = 22.78, p < 0.001, CFI = 0.99, TLI = 0.96, RMSEA = 0.05$ (90% CI = 0.03–0.06), SRMR = 0.01。模型路径显示,在控制协变量(学生年龄、性别、自评家庭经济状况和来源地)、自回归和同时相关后,T1 时的班主任协商管理行为跨时间点正向预测 T2 时的师生关系亲密($\beta = 0.08, p = 0.002$)、不能跨时间点预测 T2 时的学生外化问题行为($\beta = -0.01, p = 0.81$), T2 时的班主任协商管理行为跨时间点正向预测 T3 时的师生关系亲密($\beta = 0.06, p = 0.01$)、负向预测 T3 的学生外化问题行为($\beta = -0.06, p = 0.02$); T1 时的师生关系亲

密跨时间点负向预测 T2 时的学生外化问题行为($\beta = -0.13, p < 0.001$)、正向预测 T2 时的班主任协商管理行为($\beta = 0.26, p < 0.001$)、T2 时的师生关系亲密跨时间点负向预测 T3 时的学生外化问题行为($\beta = -0.09, p = 0.002$)、正向预测 T3 时的班主任协商管理行为($\beta = 0.25, p < 0.001$)；T1 时的学生外化问题行为跨时间点负向预测 T2 时的班主任协商管理行为($\beta = -0.05, p = 0.04$)和 T2 时的师生关系亲密($\beta = -0.07, p = 0.003$)；T2 时的学生外化问题行为跨时间点负向预测 T3 时的班主任协商管理行为($\beta = -0.06, p = 0.01$)和 T3 时的师生关系亲密($\beta = -0.08, p < 0.001$)。

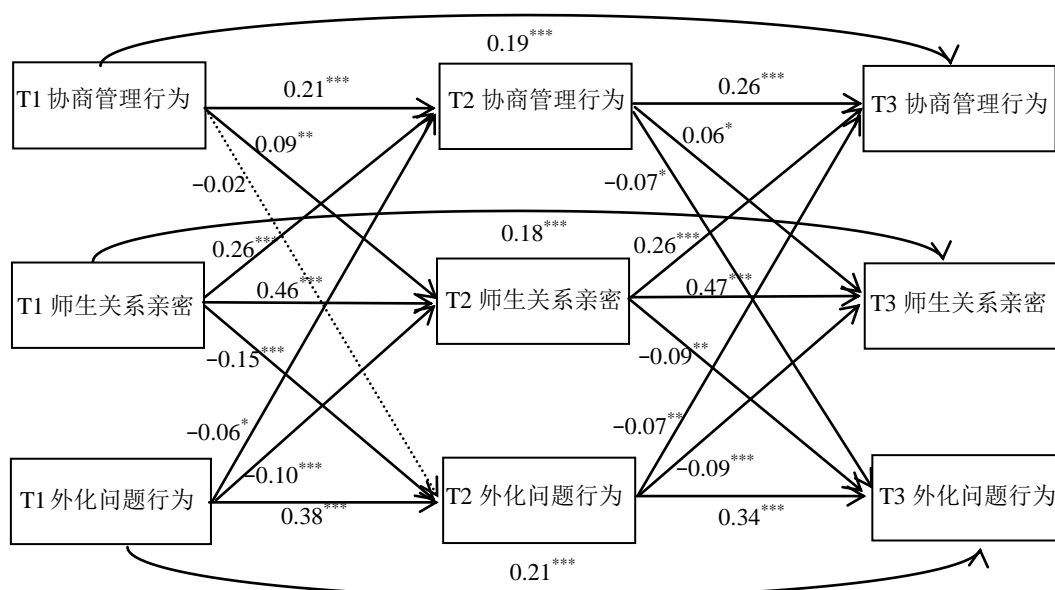
4 个协变量对班主任协商管理行为、师生关系亲密和学生外化问题行为的纵向预测情况：（1）年龄不能预测 T2 时的班主任协商管理行为($\beta = 0.033, p = 0.17$)、不能预测 T2 时的学生外化问题行为($\beta = 0.034, p = 0.16$)、不能预测 T2 时的师生关系亲密($\beta = -0.02, p = 0.41$)、不能预测 T3 时的班主任协商管理行为($\beta = -0.035, p = 0.12$)、显著预测 T3 时的学生外化问题行为($\beta = 0.09, p < 0.001$)、不能预测 T3 时的师生关系亲密($\beta = 0.01, p = 0.67$)；（2）性别不能预测 T2 时的班主任协商管理行为($\beta = -0.043, p = 0.07$)、不能预测 T2 时的学生外化问题行为($\beta = 0.02, p = 0.36$)、不能预测 T2 时的师生关系亲密($\beta = 0.042, p = 0.07$)、不能预测 T3 时的班主任协商管理行为($\beta = -0.01, p = 0.58$)、不能预测 T3 时的学生外化问题行为($\beta = 0.03, p = 0.21$)、不能预测 T3 时的师生关系亲密($\beta = 0.02, p = 0.26$)；（3）自评家庭经济状况显著预测 T2 时的班主任协商管理行为($\beta = 0.06, p = 0.03$)、不能预测 T2 时的学生外化问题行为($\beta = -0.01, p = 0.71$)、不能预测 T2 时的师生关系亲密($\beta = 0.004, p = 0.87$)、不能预测 T3 时的班主任协商管理行为($\beta = -0.02, p = 0.54$)、不能预测 T3 时的学生外化问题行为($\beta = -0.05, p = 0.07$)、不能预测 T3 时的师生关系亲密($\beta = 0.034, p = 0.13$)；（4）被试来源不能预测 T2 时的班主任协商管理行为($\beta = 0.001, p = 0.99$)、显著预测 T2 时的学生外化问题行为($\beta = -0.10, p < 0.001$)、显著预测 T2 时的师生关系亲密($\beta = 0.11, p < 0.001$)、不能预测 T3 时的班主任协商管理行为($\beta = 0.03, p = 0.20$)、不能预测 T3 时的学生外化问题行为($\beta = -0.01, p = 0.72$)、显著预测 T3 时的师生关系亲密($\beta = 0.10, p < 0.001$)。

主要变量之间路径系数的变化情况：（1）T1 时的班主任协商管理行为对 T2 时师生关系亲密的路径系数由 0.09 变为 0.08（变化值为 0.01）、对 T2 时学生外化问题行为的路径系数由 -0.02 变为 -0.01（变化值为 0.01），T2 时的班主任协商管理行为对 T3 时师生关系亲密的路径系数无变化（均为 0.06）、对 T3 时学生外化问题行为的路径系数由 -0.07 变为 -0.06（变化值为 0.01）；（2）T1 时的师生关系亲密对 T2 时学生外化问题行为的路径系数由 -0.15 变为 -0.13（变化值为 0.02）、对 T2 时的班主任协商管理行为的路径系数不变（均为 0.26），T2 时的师生关系亲密对 T3 时学生外化问题行为的路径系数不变（均为 -0.09）、对 T3 时的班主任协商管理行为的路径系数由 0.26 变为 0.25（变化值为 0.01）；（3）T1 时的学生外化问题行为对 T2 时的班主任协商管理行为的路径系数由 -0.06 变为 -0.05（变化值为 0.01）、对 T2 时的师生关系亲密的路径系数由 -0.10 变为 -0.07（变化值为 0.03），T2 时的学生外化问题行为对 T3 时的班主任协商管理行为的路径系数由 -0.07 变为 -0.06（变化值为 0.01）、对 T3 时的师生关系亲密的路径系数由 -0.09 变为 -0.08（变化值为 0.01）。主要变量间路径系数变化情况专家还可审阅修改后图 2 和原稿图 2。

整体而言，与原稿相比，模型 2（图 2）中的班主任协商管理行为、师生关系亲密和学生外化问题行为之间的路径系数的显著性没有发生实质性的变化（即，没有路径系数由显著变为不显著、也没有路径系数由不显著变为显著）。



修改后图 2 班主任协商管理行为、师生关系亲密与学生外化问题行为的交叉滞后模型图



原稿图 2 班主任协商管理行为、师生关系亲密与学生问题行为的交叉滞后模型图

3.2.3 班主任协商管理行为、师生关系冲突与学生外化问题行为的交叉滞后分析

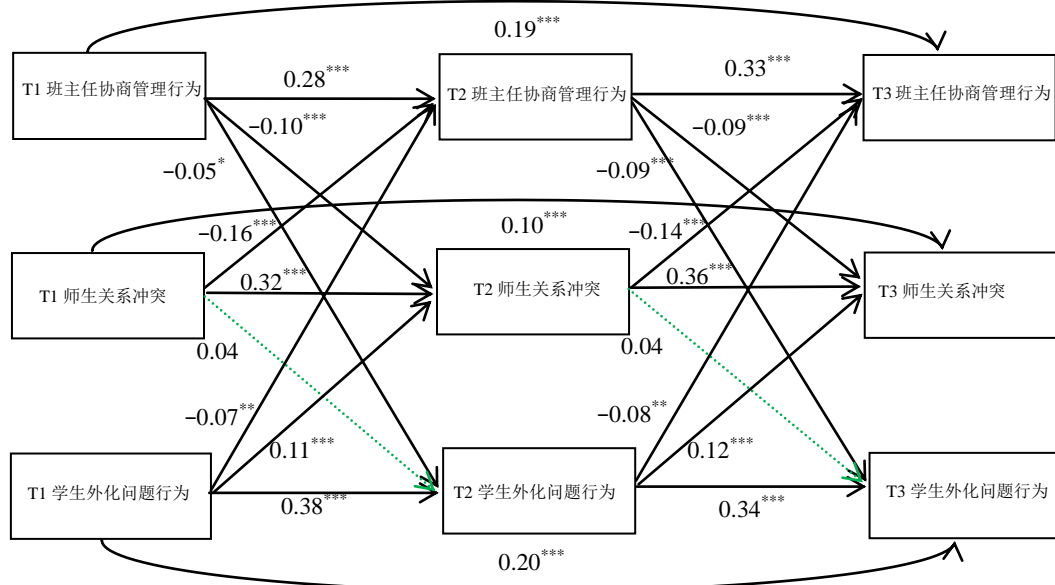
修改后的交叉滞后模型的拟合情况及主要变量之间的路径系数：.....对图 3 的模型进行拟合，结果表明拟合良好， $\chi^2(6) = 16.90, p = 0.009, CFI = 0.99, TLI = 0.96, RMSEA = 0.04$ (90% CI = 0.02–0.06), SRMR = 0.01。模型路径显示，在控制协变量(学生年龄、性别、自评家庭经济状况和来源地)、自回归和同时相关后，T1 时的班主任协商管理行为跨时间点负向预测 T2 时的师生关系冲突($\beta = -0.10, p < 0.001$)和 T2 时的学生外化问题行为($\beta = -0.07, p = 0.01$)，T2 时的班主任协商管理行为跨时间点负向预测 T3 时的师生关系冲突($\beta = -0.10, p < 0.001$)和 T3 时的学生外化问题行为($\beta = -0.09, p < 0.001$)；T1 时的师生关系冲突不能跨时间点预测 T2 时的学生外化问题行为($\beta = 0.042, p = 0.11$)、能负向预测 T2 时的班主任协商管理行为($\beta = -0.16, p < 0.001$)，T2 时的师生关系冲突不能跨时间点预测 T3 时的学生外化问题行为($\beta =$

0.043, $p = 0.096$)、能负向预测 T3 时的班主任协商管理行为($\beta = -0.14, p < 0.001$)；T1 时的外化问题行为跨时间点负向预测 T2 时的班主任协商管理行为($\beta = -0.07, p = 0.001$)、正向预测 T2 时的师生关系冲突($\beta = 0.11, p < 0.001$)，T2 时的外化问题行为跨时间点负向预测 T3 时的班主任协商管理行为($\beta = -0.08, p = 0.001$)、正向预测 T3 时的师生关系冲突($\beta = 0.12, p < 0.001$)。

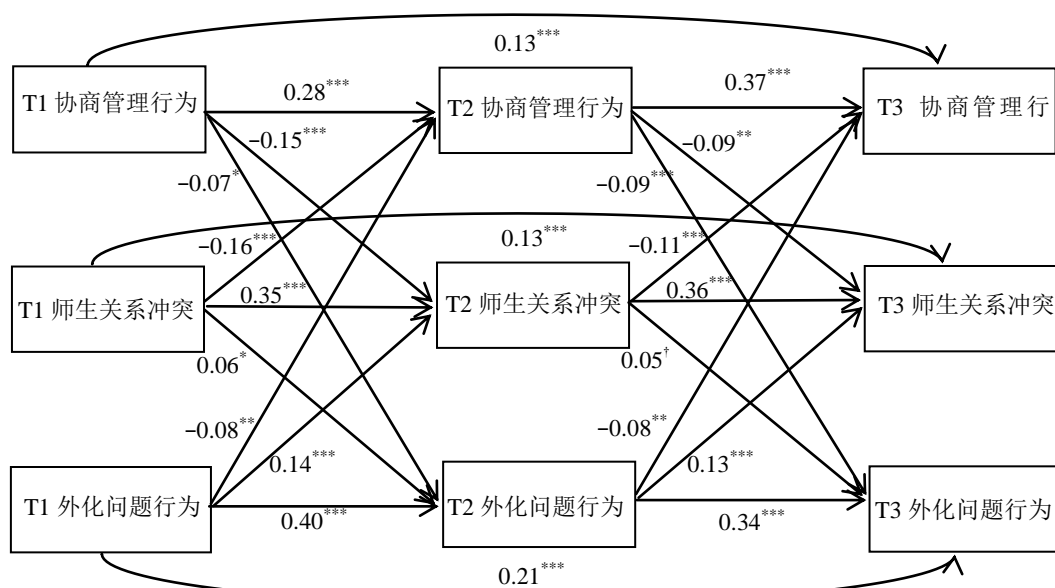
4 个协变量对班主任协商管理行为、师生关系冲突和学生外化问题行为的纵向预测情况：(1) 年龄不能预测 T2 时的班主任协商管理行为($\beta = 0.03, p = 0.22$)、不能预测 T2 时的学生外化问题行为($\beta = 0.036, p = 0.13$)、不能预测 T2 时的师生关系冲突($\beta = 0.34, p = 0.15$)、不能预测 T3 时的班主任协商管理行为($\beta = -0.037, p = 0.10$)、显著预测 T3 时的学生外化问题行为($\beta = 0.09, p < 0.001$)、不能预测 T3 时的师生关系冲突($\beta = -0.01, p = 0.79$)；(2) 性别不能预测 T2 时的班主任协商管理行为($\beta = -0.03, p = 0.27$)、不能预测 T2 时的学生外化问题行为($\beta = 0.02, p = 0.48$)、不能预测 T2 时的师生关系冲突($\beta = 0.02, p = 0.47$)、不能预测 T3 时的班主任协商管理行为($\beta = 0.01, p = 0.69$)、不能预测 T3 时的学生外化问题行为($\beta = 0.02, p = 0.36$)、显著正向预测 T3 时的师生关系冲突($\beta = 0.05, p = 0.03$)；(3) 自评家庭经济状况显著预测 T2 时的班主任协商管理行为($\beta = 0.06, p = 0.02$)、不能预测 T2 时的学生外化问题行为($\beta = -0.01, p = 0.59$)、不能预测 T2 时的师生关系冲突($\beta = 0.02, p = 0.43$)、不能预测 T3 时的班主任协商管理行为($\beta = 0.01, p = 0.69$)、不能预测 T3 时的学生外化问题行为($\beta = -0.04, p = 0.08$)、不能预测 T3 时的师生关系冲突($\beta = -0.01, p = 0.61$)；(4) 被试来源不能预测 T2 时的班主任协商管理行为($\beta = 0.02, p = 0.57$)、显著预测 T2 时的学生外化问题行为($\beta = -0.11, p < 0.001$)、显著预测 T2 时的师生关系冲突($\beta = -0.16, p < 0.001$)、不能显著预测 T3 时的班主任协商管理行为($\beta = 0.04, p = 0.09$)、不能预测 T3 时的学生外化问题行为($\beta = -0.01, p = 0.57$)、显著预测 T3 时的师生关系冲突($\beta = -0.07, p = 0.01$)。

主要变量之间路径系数的变化情况：(1) T1 时的班主任协商管理行为对 T2 时师生关系冲突的路径系数由 -0.15 变为 -0.10 (变化值为 0.05)、对 T2 时学生外化问题行为的路径系数由 -0.07 变为 -0.05 (变化值为 0.02)，T2 时的班主任协商管理行为对 T3 时师生关系冲突的路径系数无变化 (均为 -0.09)、对 T3 时学生外化问题行为的路径系数无变化 (均为 -0.09)；(2) T1 时的师生关系冲突对 T2 时学生外化问题行为的路径系数由 0.06 变为 0.04 (变化值为 0.02)、对 T2 时的班主任协商管理行为的路径系数不变 (均为 -0.16)，T2 时的师生关系冲突对 T3 时学生外化问题行为的路径系数由 0.05 变为 0.04 (变化值为 0.01)、对 T3 时的班主任协商管理行为的路径系数由 -0.11 变为 -0.14 (变化值为 0.03)；(3) T1 时的学生外化问题行为对 T2 时的班主任协商管理行为的路径系数由 -0.08 变为 -0.07 (变化值为 0.01)、对 T2 时的师生关系冲突的路径系数由 0.14 变为 0.11 (变化值为 0.03)，T2 时的学生外化问题行为对 T3 时的班主任协商管理行为的路径系数不变 (均为 -0.08)、对 T3 时的师生关系冲突的路径系数由 0.13 变为 0.12 (变化值为 0.01)。主要变量间路径系数的变化情况专家还可审阅修改后图 3 和原稿图 3。

整体而言，与原稿相比，模型 3 中的有两条路径系数的显著性发生了实质性的变化：T1 时的师生关系冲突对 T2 时学生外化问题行为的路径系数由 0.06 变为 0.042、显著性由 $p = 0.02$ 变为 $p = 0.11$ 、路径系数由显著变为了不显著；T2 时的师生关系冲突对 T3 时学生外化问题行为的路径系数由 0.05 变为 0.043，显著性由 $p = 0.08$ 变为 $p = 0.096$ ，路径系数由显著变为了不显著。



修改后图3 班主任协商管理行为、师生关系冲突与学生外化问题行为的交叉滞后模型图



原稿图3 班主任协商管理行为、师生关系冲突与学生问题行为的交叉滞后模型图

综合 3 个模型重新计算后的结果来看，在纳入学生来源这一重要的协变量后，全部 3 个模型共 28 条交叉滞后路径系数（模型 1 共 4 条、模型 2 和模型 3 各 12 条）中，有 21 条路径系数的值发生了变化（其中，1 条路径系数的变化值为 0.05、3 条路径系数的变化值为 0.03、5 条路径系数的变化值为 0.02、12 条路径系数的变化值为 0.01）、7 条路径系数没有变化。模型 1（图 1）和模型 2（图 2）中的路径系数的显著性均没有发生实质性的改变。模型 3（图 3）中师生关系冲突对学生外化问题行为的路径系数由显著变为不显著，显著性发生了实质性的改变（虽然其变化值分别仅为 0.02 和 0.01，但因为在没有纳入被试来源前，这一路径系数的值就比较小，处于显著的边缘，所以这两条路径系数变为不显著了）。经过本轮的修改后，本研究的主要研究结论基本没有发生实质性的变化。唯一的变化是，在原稿的模型 3 中，师生关系冲突能纵向预测学生的外化问题行为（其中一条路径系数为边缘显著），

而在修改后的模型 3 中，师生关系冲突不能纵向预测学生的外化问题行为，但研究的结果更加可靠了。

经过重新计算和仔细核查后，我们再来回答专家的问题：“在控制被试来源之后，路径系数相较于第一稿并没有发生很大的变化，对此可否解释？”我们尝试做以下解释。

首先，“在控制被试来源之后，路径系数相较于第一稿并没有发生很大的变化”的根本原因是我们第一轮修改时出现了统计错误。从重新计算后的结果看，在控制被试来源对 3 个时间点上主要变量的影响后，3 个模型的拟合结果均良好（甚至略有优化），3 个模型中主要变量（班主任协商管理行为、师生关系亲密/冲突、学生外化问题行为）间的全部 28 条交叉滞后路径系数中，有 21 条路径系数发生了变化（其中，1 条路径系数的变化值为 0.05、3 条路径系数的变化值为 0.03、5 条路径系数的变化值为 0.02、12 条路径系数的变化值为 0.01）。21 条路径系数的值发生变化，表明在控制被试来源对 3 个时间点上主要变量的影响后，主要变量间的路径系数较原稿发生了较大变化（即，发生变化的路径系数的数量较多）。其次，一般而言，除了研究目的是探讨人口学变量的影响的研究外，人口学变量的影响是小于研究拟考察的主要变量的影响的。在本研究中，在控制被试来源对 3 个时间点上主要变量的影响后，模型的多数路径系数发生变化是应该的，但是路径系数的值也不宜发生很大的变化。如果控制被试来源后，大部分路径系数的值发生很大的变化（如，值大幅度减小）或实质性的变化（如，路径系数由显著变为不显著），则表示被试来源对班主任协商管理行为、师生关系和外化问题行为的影响是决定性的，甚至大于三个主要变量间的相互影响。本轮修改后的模型分析结果及路径系数的变化情况表明，被试来源对班主任协商管理行为、师生关系和外化问题行为确实存在一定的影响。但同时结果也表明，班主任协商管理行为、师生关系和外化问题行为三者之间的相互关系主要还是受三者之间的相互影响。总体而言，在控制被试来源对 3 个时间上班主任协商管理行为、师生关系和外化问题行为等三个主要变量的影响后，三个主要变量间的大多数路径系数发生了变化、同时路径系数的值的变化又不是很大是比较合理的。不知道我们的修改和解释是否可以回答专家的疑问。

专家敏锐而专业的质疑对我们有重要帮助！首先，专家的质疑让我们发现了修改过程中的统计错误，我们根据专家的意见对数据进行重新分析并对错误进行了修改、避免了错误的继续，提高了我的研究结论的可靠程度。其次，专家的意见帮助我们进一步学习和思考了相关的统计学知识。第三，根据专家的这一意见得出的数据分析结果也提醒我们在后续的研究中，需要重视被试来源对班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题的影响。最后，最重要的是，专家的这一意见让我们深刻地认识到，在科学研究中，一个细微的疏漏或错误有可能会严重影响科学研究的最终结果，在科学研究的过程应该要时刻保持谨慎和细心，这对我们以后的研究和学习是重要的警醒和鞭策！

根据重新计算的结果，我们对“3.2 交叉滞后模型的构建及检验”部分及讨论部分的相应内容进行了修改。

“3.2 交叉滞后模型的构建及检验”部分（含模型图）修改之处较多且分散，此处未一一列出，请专家审阅正文第 54-57 页的绿色字体部分。

讨论部分的主要修改之处为：

第 59 页：此外，本研究的结果表明，T1 时的班主任协商管理行为提升 T2 时的师生关系亲密、降低 T2 时的师生关系冲突，并通过师生关系亲密减少 T3 时的学生外化问题行为。表明班主任的协商管理行为可通过师生关系亲密间接影响学生的外化问题行为(Crockett et al., 2017; De Lee & Bierman, 2018)。

第 59 页：本研究发现，T1 时的学生的外化问题行为会降低 T2 时的师生关系亲密、增加 T2 时的师生关系冲突，并通过师生关系亲密间接影响 T3 时的学生外化问题行为。

以上解释和修改是否妥当，恳请专家批评指正。

意见 2: 文中个别长句,读起来拗口,如“与 Williford 和 Vitiello(2020)的交叉滞后研究认为教师管理行为不能预测学生外化问题行为的结果不一致。”

回应: 感谢专家的细致审读和宝贵建议!我们将这句话修改为“与已有研究认为教师的管理行为不能预测学生外化问题行为的结果不一致(Williford & Vitiello, 2020)”。同时,我们对全文进行了多次出声阅读和修改,尽力避免拗口的长句。

如仍有不当之处,恳请专家继续批评指正。

意见 3: 请作者检查文中的表述和空格问题,如“在控制控制协变量(年龄、性别、自评家庭经济状况和来源地)”、“2.1 研究对象部分被试在性别 $[\chi^2(1) = 0.65, p = 0.42]$ 、年龄 $[(t(1585) = ?1.32, p = 0.19)]$ 及 T1 时的班主任协商管理行为 $[(t(1585) = ?0.96, p = 0.33)]$ ”。

回应: 感谢专家的细致审读和宝贵建议!我们仔细阅读了全文,除对专家指出的句子中的重字问题进行修改外,我们还对全文 30 余处语言表述方面的问题(重字、多字、少字、概念表述前后不统一等)进行了修改。并对文中的空格进行了规范,删除等号前多余的空格、保持等号前后均一个空格(共对全文 20 余处空格问题进行了规范)。

如仍有不当之处,恳请专家继续批评指正。

..... 审稿人 2 意见:

意见 1: 这次修改后进步很大,基本没什么其它意见了,觉得可以发表了,但建议把纵向研究改成交叉滞后研究,因为虽然你的研究数据追踪了三次,但你只是用了交叉滞后来分析,没有用到纵向研究经典的潜变量增长模型等来处理,所以还是用交叉滞后分析更明确。

回应: 非常感谢专家对我们修改工作的认可和继续提出的宝贵建议!

我们将中文题目修改为:班主任协商管理行为、师生关系与小学 4~6 年级学生外化问题行为的相互作用关系:交叉滞后研究。英文题目对应修改为: The reciprocal relations among header teacher's negotiation management behavior, teacher-student relationship and primary school students' externalizing problem behaviors from grade 4 to 6 : A cross-lagged study.

中文关键词“追踪研究”修改为“交叉滞后研究”,对应的英文关键词修改为“Cross-lagged study”。

以上修改是否妥当,恳请专家批评指正。

意见 2: 摘要部分:“在 1 个学年中,采用问卷对 1407 名小学 4~6 年级学生进行了 3 次追踪测量”中的“问卷”应为“问卷法”。

回应: 感谢专家的细心审读和宝贵建议!我们将这句话修改为:在 1 个学年中,采用问卷法对 1407 名小学 4~6 年级学生进行了 3 次追踪测量。

最后,再次感谢两位审稿专家的悉心审阅和专业建议!

回应涉及的参考文献:

熊猛,刘若瑾,叶一舵. (2021). 单亲家庭儿童相对剥夺感与心理适应的循环作用关系:一项追踪研究. *心理学报*, 53(1), 67-80.

Roorda, D. L., & Koomen, H. M. Y. (2021). Student-Teacher Relationships and Students' Externalizing and Internalizing Behaviors: A Cross-Lagged Study in Secondary Education. *Child Development*, 92(1), 174-188.

第四轮

审稿人1意见:

作者进行了认真修改,最后可以提交编委会,建议发表!

回应:感谢专家对我们的工作的积极肯定!

编委专家意见:

总体意见:作者根据审稿专家的意见对论文进行了多次修改,论文质量有所提升,但仍存在一些问题。

回应:感谢编委专家对我们修改工作的认可和提出的宝贵的专业意见!我们仔细学习和思考了您提出的宝贵意见,对稿件进行了进一步修改和完善(对少数无法修改的地方进行了解释)。本轮修改在正文中用紫色字体标注。

意见1:引言部分:将小学4-6年级称为童年晚期,不严谨。目前国内外发展心理学一般将小学阶段称为童年中期或学龄初期或小学期,小学4-6年级,一般称为小学中高年级即可;班主任协商管理行为是否存在文化差异?国外似乎没有班主任,国内有多少班主任采用了这种协商管理模式?研究文献中未见国内专家对此问题的实证研究;1.5当前研究,不必特意加这个小标题。

回应:感谢专家的悉心审读和宝贵的专业建议!专家的这一意见涉及几个不同方面的问题,请允许我们分别进行回应和修改(我们用楷体字标注专家的意见原文,以便与回应区别)。

(1)“将小学4-6年级称为童年晚期,不严谨。目前国内外发展心理学一般将小学阶段称为童年中期或学龄初期或小学期,小学4-6年级,一般称为小学中高年级即可”。感谢专家的宝贵意见,我们接受专家的批评!原稿将小学4-6年级称为童年晚期,确实不严谨,我们将“童年晚期”这一表述修改为“小学中高年级”。引言对应的部分修改为:“随着学生进入小学中高年级(小学4~6年级),其多动、不服从、撒谎、打架等外化问题行为显著增加(Lansford et al., 2018; Petersen et al., 2015)。”

(2)“班主任协商管理行为是否存在文化差异?国外似乎没有班主任,国内有多少班主任采用了这种协商管理模式?研究文献中未见国内专家对此问题的实证研究”。感谢专家的宝贵意见!我们先总体回答专家的这一问题:班主任(教师)的协商管理行为确实存在文化差异;国外(尤其是西方教育制度下)没有班主任;一线班主任的经验介绍、专著等资料提示,国内较多班主任使用了协商管理这一策略;经过详细的文献检索(并根据我们的文献积累),目前没有实证研究考察班主任协商管理行为的使用频率、效果及影响因素。然后分别详细说明如下(回答的顺序有所调整)。

① 国外(尤其是西方教育制度下)确实没有班主任。以美国为例,美国小学的主流学制是包班制(李怡明, 2009),一位教师教授全部课程(有的学校把体育、音乐等分出来分科授课),而且,低年级的包班教师往往还扮演着生活照料的保姆角色(江光荣, 2002;李怡明, 2009)。在小学阶段,美国的包班教师不但负责教学,还负责管理学生的行为,在这一点上,与国内的班主任负责经营班级、全面管理学生有一定的相似之处(江光荣, 2002;李怡明, 2009)。美国的中学的主流则是选科制,学生虽然编班(如果年级人数不多也就是一个年级一起),但只是早上上学时去班(级)上报个到,午后也去半小时听取一些通知事项等,上课是按各人的课表在不同教室间“跑课”。班上也有一位教师,称为 homeroom teacher,由学科或非学科教师兼任,但 homeroom teacher 只是一个召集人的角色,并不实际从事教育工作(黄小莲, 刘力, 2010)。

② 国外教师的协商管理行为和国内班主任协商管理行为确实存在一定的文化差异。如上所述,国外没有班级这一设置,只有课堂,因此,国外教师的协商管理行为(以及其他管理行为)主要发生在课堂上(Evertson & Weinstein, 2013)。而中国的班主任除了管理自己所任教科目的课堂上的学生行为外,还要负责管理所担任班级的学生课堂外(校园内)的行为(中华人民共和国教育部, 2009)。中小学的班级就像是中国中小学生的“第二个家”,班主任就像是这个家的“家长”(江光荣, 2002; 江光荣, 2004)。少量跨文化研究证实,中外教师和管理学生(含管理外化问题行为)的过程中,与学生进行协商讨论、让学生参与管理的行为存在一定的差异。例如, Lewis 等(2005)的跨文化研究比较了澳大利亚、中国和以色列的教师与学生协商讨论、学生参与管理外化问题行为的教师行为。被试包含 4183 名澳大利亚学生和 491 名教师、836 以色列学生和 91 名教师、502 名中国大陆学生和 159 名教师。结果表明,中国教师的平均得分为 4.35 分、以色列教师的平均得分为 3.36 分、澳大利亚教师的平均得分为 3.28 分,方差分析结果表明,中国教师与学生协商讨论的行为的得分显著高于以色列教师和澳大利亚教师($F = 71.92, p < 0.001$)。但是,遗憾的是,这项实证研究中并没有明确中国大陆的教师被试是否为班主任。

③ 国内班主任的经验总结提示,较多的班主任在班级管理(含管理学生外化问题行为)的过程中采用了协商管理的方式。例如,具有广泛影响力的优秀班主任魏书生在其著作《班主任工作漫谈》、李镇西在其著作《做最好的班主任》中均重点突出民主治班(李镇西, 2014; 魏书生, 2014),民主治班这一班级管理思想的重要表现形式即“协商”,班主任就班级管理中的各种事务(含学生的各种问题行为)与学生进行协商、讨论,听取学生的声音、尊重学生的意见、让学生参与到班级管理中。例如,有研究者在分析魏书生和李镇西的班级管理思想时总结道:在班级管理方面,他们(指魏书生和李镇西)的共同之处就是“充分放权,民主协商”……在中国传统教育中,……教师始终处于“传道、授业、解惑”的思想主宰地位和管理上的统治地位,学生虚心领悟、谦恭求教、接受管理,在师生之间的这种“授受”、“管制”关系中,根本谈不到自由思考空间和协商讨论。……而在魏书生和李镇西的民主教学实践中,正是对这一传统弊端进行了根本性的修正,使师生的身心和情智都得到了充分的自由发展和个性解放。……在班级管理中通过平等交流、自由讨论、民主协商的方式,实现了“人人都是自己学习的主人”、“人人是班集体的主人”、“个个是班主任的得力助手”……(武松, 2014)。在我们的前期工作及现在进行的干预研究中,我们了解到,以魏书生、李镇西为代表的优秀班主任的班级管理思想和事例对诸多一线班主任产生了较大的影响。例如,在中国知网进行检索,有数十篇北大核心以上的文献提倡班级管理过程中需要和学生进行协商、或介绍如何与学生进行协商(讨论、商量)。

④ 据我们详细的文献检索及文献积累(我们的小组关照班主任的班级管理已有近 6 年的时间),目前没有国内专家的实证研究表明有多少比例的班主任采用了协商管理行为(或协商管理模式),考察班主任协商管理行为对学生发展(含外化问题行为)的影响的研究也十分缺乏。但一些相似的实证研究可提供一些间接的证据(李若璇, 刘红瑞, 姚梅林, 2019)。例如,一项包含了 2941 名青少年被试的实证研究考察了班主任的自主支持行为(协商管理行为和自主支持行为虽然存在一定差异,但是均是班主任民主管理思想重要的外在行为表现形式),结果表明,56.21%的班主任为较高的自主支持(划界分为 3.42 分)、32.91%的班主任为高自主支持行为(划界分为 4.47 分),即,总体上 89.12%的学生认为班主任的自主支持行为较多(李若璇, 刘红瑞, 姚梅林, 2019)。本研究的结果也发现,学生感知的班主任协商管理行为在 3 个时间点上的得分情况分别为 4.45 分($SD = 0.66$)、4.48 分($SD = 0.67$)和 4.44 分($SD = 0.73$),这表明学生感知的班主任的协商管理行为程度整体上是偏高的(本研究中班主任协商管理行为量表采用李克特 5 点计分)。专家的意见提及了一个非常重要的问题,我们会在下一步的研究中,从班主任和学生两个视角调查班主任使用协商管理行为的情

况，进行聚类分析或者潜在剖面分析，从而确定中国班主任使用协商管理行为的比例。

⑤ 国内班主任的实践经验（李镇西, 2014; 魏书生, 2014）及国外教师课堂管理的实证研究表明（Cheon et al., 2020; Freiberg et al., 2009; Lewis et al., 2005），教师/班主任的协商管理行为有利于学生的发展（不仅可以减少问题行为，还可培养学生的责任心、自主能力等）。而且，班主任的经验介绍文章及少量相似的实证研究提示，国内班主任在班级管理过程中比较普遍地使用了协商管理的策略（李若璇, 刘红瑞, 姚梅林, 2019; 李镇西, 2014; 魏书生, 2014）。但是，班主任协商管理策略的实践运用与实证研究严重脱节，实证研究极为缺乏，这是国内班主任研究领域“重实践、轻研究”的现状的一个缩影。国内班主任自发地使用了很多很有效的策略和技术经营班级、管理学生，这些技术策略的效果并不比国外经过实证检验的课堂管理策略和技术差，但极少有实证研究考察这些方法的效果及影响因素（此外，国内班主任自发地借鉴了国外很多优秀的课堂管理策略用于班级管理，但是没有实证研究考察这些策略在中国教育背景下的有效性）。而且，令人惊讶的是，尽管国家政策、班主任实践经验及少量实证研究一再表明，班级管理（学生行为管理）能力是班主任及一般科任教师重要的教育教学基本功，但是师范生教育及教师继续培训项目中，有关班级管理（学生问题行为管理）的知识和技能培训却极少，绝大部分教师或无师自通、或通过老班主任“师徒式”带领、或通过自学的方式学习班级管理（学生管理）。在此背景下，我们的小组关注中国的班主任的班级管理及其对学生发展的影响，希望为改变这一现状做一点工作。在本研究中，我们通过追踪研究探讨班主任协商管理行为对学生外化问题行为的影响，除了理论探讨方面的考虑外，一个重要的考虑是希望为班主任采用协商的方式管理学生外化问题行为、以及推广协商管理这一积极的班级管理策略提供可靠的实证证据；同时，考察学生外化问题行为是否会对班主任的协商管理行为产生负面影响，目的是希望深入地理解影响班主任协商管理行为的原因，助推班主任协商管理行为。

我们再简要地向专家汇报一下我们考察学生外化问题行为是否会对班主任的协商管理行为产生负面影响的原因。在前期的文献梳理及班主任访谈中发现，班主任均非常清楚采用协商管理策略是有利于班级经营和学生管理的，但是在实际的教育环境中，班主任是否采用协商管理策略可能会受到来自学校外化环境（如，学校的整体氛围、领导支持力度等）、自身因素（如，事务繁忙、情绪状态等）等多方面因素的影响（Reeve, 2009），其中，学生的外化问题行为可能也是影响教师管理行为（如，协商管理行为）的重要因素之一。在面对学生的外化问题行为（尤其是比较严重和反复出现的外化问题行为）时，教师的负面情绪和消极的管理行为被激发是比较自然（De Ruiter et al., 2020; 魏书生, 2014; Williford et al., 2020）。教师及时觉察学生外化问题行为对自己的情绪和管理行为的影响，是教师及时调整自己的管理行为的非常重要的第一步。而且，在设计教师专业发展项目时，如果一味地苛求教师必须采用积极的方法（如，协商管理）管理外化问题行为频繁的学生，教师可能会对干预项目产生抵触心理。因此，通过实证研究证明学生外化问题行为对教师管理行为本身存在负面影响，可以让教师觉得自己是被理解而不是苛求的，教师可能会更容易接纳干预项目、使用干预项目所推荐的积极的管理学生外化问题行为的策略和方法（Kennedy, 2016）。

⑥ 我们将小引言对应的部分修改为：在中国，班主任是管理小学生在校期间的外化问题行为的第一责任人（中华人民共和国教育部, 2009），其管理行为对学生外化问题行为的影响较其他老师更大，协商管理是班主任常用的管理学生外化问题行为的策略之一（Lewis et al., 2005; 魏书生, 2014），但鲜有实证研究考察其效果。探讨班主任协商管理行为、师生关系与学生外化问题行为的相互作用关系既有理论和现实意义，亦有代表性。因此，本研究将以动态相互作用模型为理论基础，关注班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为三者间的相互作用关系。

（3）“1.5 当前研究，不必特意加这个小标题”。感谢专家的宝贵建议，我们删除了这一

小标题。

以上考虑和修改是否妥当，恳请专家批评指正。

意见 2：研究方法：研究对象在心理学研究中一般称为被试；被试取自不同地区、农村和城市，经济和教育水平有差异，4 年级被试人数不到 6 年级人数的一半，为什么没有尽可能控制这样的取样误差？为什么三次测量的间隔时间分别为 6 个月和 3 个月？研究设计时是如何考虑的？表 1 的表头有误，表内的总应为总计，一般先呈现男、女，再总计，顺序不规范；两个工具的回译由谁完成，如何判断翻译的可靠性？学生仅报告过去 1-2 周内的情况，从题目看，有些情况不一定会发生，是否能准确测量相关变量？2.5 数据分析策略，策略二字可删。

回应：感谢专家的悉心审读和专业建议！专家的这一意见涉及几个不同方面的问题，请允许我们分别进行回应和修改（我们用楷体字标注专家的意见原文，以便与回应区别）。

（1）研究对象在心理学研究中一般称为被试。感谢专家的宝贵建议，我们将“2.1 研究对象”修改为“2.1 被试”，并将该标题下的“研究对象”修改为“被试”。

（2）被试取自不同地区、农村和城市，经济和教育水平有差异，4 年级被试人数不到 6 年级人数的一半，为什么没有尽可能控制这样的取样误差？对于专家的这一问题，我们做如下说明：

① 本研究取样选取了不同地区、农村和城市的 4-6 年级学生的初衷是为了保证研究对象具有一定的代表性，希望提高研究结果的适用性。但随着样本量的扩大，被试的人口学差异难以避免。例如，即使在同一个学校内部，学生的家庭经济状况也会存在一定的差异。

② 我们在抽样时尽力保证了城市被试与农村被试人数大致相同（最终的有效被试中，城市被试为 703 人、农村被试为 704 人）。但诚如专家所指出，我们研究中的被试在来源上确实存在取样方面的不足。即，我们应该同时选择湖北、贵州和四川的城市和农村学校的学生作为被试，而不是湖北仅选择了城市学校，贵州和四川仅选了农村学校。对这一不足，请允许我们向专家稍作一点解释，造成这一取样误差的原因是，现在的中小学管理普遍比较严格，校外的研究者进入校园进行调查比较困难（而且我们研究要进行 3 次测量），尽管我们的研究得到国家社科基金重大项目和省级教育科学规划重点项目的支持，但要获得比较理想的样本仍然十分困难，经过多方努力，我们获得了我们研究中最终的样本学校的支持，因此抽样存在一些不足。专家提出的专业的意见对我们后续的研究具有重要的指导价值！我们在后续的研究中会尽力克服各种困难，尽量控制取样误差。

③ 调查正式开始后，调查前联系的同一所学校的 3 个 4 年级班级因故无法参加调查，而重新联系新的学校则涉及对问卷进行编码（为了提高问卷应答的可信度，我们事先根据学生的花名册、在问卷上填写每个学生的唯一编码，从而达到匿名的目的）、邮寄问卷、联系具有心理测量学背景的主试等多项工作，调查的时间会与已经开始调查的样本的时间不一致，为了保持调查时间一致，我们只调查了目前研究中的 4 年级学生，导致 4 年级被试人数确实较 5 年级和 6 年级人数少。我们在数据分析之初也曾考虑删除 4 年级被试的数据、从而减小取样误差，但出于遵从研究规范的原因（《心理学报》及其他知名心理学期刊均禁止随意删除样本）和为了增加样本的代表性，我们最终纳入了 4 年级被试的数据。无论如何，4 年级被试样本较少确实是本研究的一个不足，恳请专家原谅。

④ 为了弥补和控制抽样误差的影响，我们进行了相应的统计控制。经查阅相关文献以及在两位外审专家的专业建议下，我们进行了初步分析，结果发现人口学变量（尤其是被试来源）对班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为存在一定的影响。为了避免被试的人口学变量对主要变量间相互关系的影响，我们将被试的年龄、性别、自评家庭经济状况和来源作为控制变量（因年龄和年级具有较高的一致性，我们仅将年龄作为控制变量）

纳入交叉滞后模型进行统计控制。

⑤在本研究涉及的人口学变量中，被试来源（本研究根据初步分析的结果划分为湖北及湖北以外地区两类，事实上表现为城市和农村的差异、或者教育水平的差异）对班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为的影响是最大的。虽然城市学生和农村学生的班主任协商管理行为、师生关系和外化问题行为存在显著差异，但城市学生和农村学生的班主任协商管理行为、师生关系和外化问题行为的水平均表现为一个由低到高的连续体，即，无论城市被试还是农村被试的内部均存在个体差异。

⑥ 本研究是以变量为中心的、并不是以个体为中心的研究，在控制了被试来源及其他人口学因素的影响后，本研究所得结论对不同人口学背景（例如，城市和农村）的被试同样适用。

（3）为什么三次测量的间隔时间分别为6个月和3个月？研究设计是如何考虑的

我们再次仔细进行了检查，三次测量的间隔时间分别是5个月（新学年的10月中旬至次年3月中旬）和3个月（次年3月中旬至次年6月中旬）。我们对此做以下解释：

① Ployhart 和 Vandenberg (2010)将追踪研究定义为研究变化的研究，其至少包含三个重复观察结果(三个以上更好)，后来的大部分研究者都认可这一定义。因此，我们首先确定我们的研究要在3个时间点上收集数据。

② 由于追踪研究要求重复测量不少于3次，因此，间隔多久进行测量是研究者进行追踪研究设计时要考虑的关键问题。具体的时间间隔长度，取决于研究所涉及变量的特征、变量可能发生变化的时机以及变量变化可能的持续时间（Ployhart & Vandenberg, 2010）。如果研究拟考察的是个体的能力发展或行为变化等，可以选择适中时间间隔的设计。间隔一般大于1周且小于1年（Ployhart & Vandenberg, 2010; 胥彦, 李超平, 2019）。我们的研究考察班主任的协商管理行为和学生外化问题行为的变化，因此我们确定采用中时间间隔设计。同时，因为我们的研究采用问卷收集数据，为了降低练习效应的影响，我们尽量拉长时间间隔，保证任何两次测量之间的间隔至少在3个月以上（刘红云, 张雷, 2005）。

③ 有一个重要的考虑让我们决定在1个学年中完成追踪调查：我们的研究拟考察的核心变量中，班主任协商管理行为以及学生和班主任的关系均涉及班主任，在教育实际中，虽然多数班主任会连续多年担任同一个班级的班主任，但是因为各种原因，不少的班级会在1个学年结束后调换班主任，如果出现这种情况，班主任的管理行为及学生与班主任的关系可能出现变化。但在完成本研究的过程中及本文的写作和修改过程中，我们通过持续思考及查阅相关文献发现，在更长的追踪持续时间上考察班主任（教师）管理行为与学生外化问题行为的相互关系也是可行的（甚至更有现实意义）。即，既然班主任（教师）的管理行为（包括但不限于协商管理行为）和学生的外化问题行为（或内化问题行为）可能存在相互作用关系，那么在更换班主任后，学生的外化问题行为仍然可能会影响新班主任的管理行为，新班主任的新的管理方式也可能会影响学生的外化问题行为。我们会在后续的研究中进行跨年度的长期追踪，考察班主任管理行为与学生外化问题行为的相互关系。

④ 在实际的研究中，为了方便调查、也为了控制测量间隔时间不等对研究变量可能的影响，研究者们通常选择固定的时间间隔（胥彦, 李超平, 2019），我们最初的研究设计是1个学年中3次测量的间隔时间相等。但因我们的研究的总的追踪时间为一个学年，一个自然的学年一般开始于9月1日，于次年的7月1日结束，总的时间长度大约为10个月（未扣除寒假的时间），那么3次测量的两次间隔应在5个月左右。因此，理想的状态是新学年9月进行第一次测量，次年2月进行第二次测量，次年7月进行第三次测量。但是，2月份是寒假时间，学生均已经放假，进行测量不太现实，所以3次测量必然有两次测量在同一个学期进行，这导致必然有1个时间间隔最多只有4个月（即，学期初和学期末进行测量）。

⑤ 最终，我们研究的测量间隔时间分别为5个月和3个月，还有以下三个方面的原因。

第一，我们的研究考察的一个重要变量是班主任的协商管理行为，我们选取的班级中有少部分班主任为新接手所在班级的班主任工作，学生熟悉、了解班主任的管理行为需要一定的时间，因此我们将首次调查的时间设计为新学期开学后 1 个月左右，同时因为国庆节放假，所以第一次测量在新学年 10 月中旬进行。第二，在第一次测量完成后，为了保证至少间隔 3 个月，第二次测量至少要在次年 1 月中旬后进行，但 1 月中旬绝大部分的学校均已经放寒假（或正在准备期末考试），这个时候进行测量难度极大，所以我们的第二次测量在春季学期开学 2 周后进行，导致第一次和第二次测量的间隔时间为 5 个月。第三，在间隔 3 个月后（次年 6 月中旬）进行了第 3 次测量，如果测量时间再向后推移（即尽量拉大测量的时间间隔），因临近期末考试，学生本人、所在班级的教师和学校均不太愿意配合进行测量（而且考前的特殊阶段可能对研究的各个变量也有影响）。扣除寒假的时间，测量的间隔时间均为 3 个月作用。

⑥ 从我们的研究结果看，虽然测量间隔时间不一致，但是各个主要变量在 3 个时间点上的得分没有出现剧烈的波动（主要变量在 3 个时间点上的得分情况：T1 协商管理行为 4.45 ± 0.66 ，T2 协商管理行为 4.48 ± 0.67 ，T3 协商管理行为 4.44 ± 0.73 ；T1 师生关系亲密 5.28 ± 1.35 ，T2 师生关系亲密 5.31 ± 1.39 ，T3 师生关系亲密 5.33 ± 1.40 ；T1 师生关系冲突 2.19 ± 1.15 ，T2 师生关系冲突 2.14 ± 1.17 ，T3 师生关系冲突 2.15 ± 1.17 ；T1 外化问题行为 1.56 ± 0.51 ；T2 外化问题行为 1.51 ± 0.52 ；T3 外化问题行为 1.49 ± 0.49 ）。以往的追踪研究也有测量间隔不一致的情况。例如，唐文清，方杰，蒋香梅和张敏强（2014）的综述文章表明，1982～2012 年间中国期刊网收录的 88 例追踪研究中，有 16 例（18.18%）追踪研究的测量间隔是不相等。

⑦ 尽管研究结果显示测量间隔不相同对本研究的结果没有显著的不良影响，但这确实是本研究设计上的不足，我们在研究的局限部分对此进行了补充，研究局限部分对应的地方修改为：“其次，追踪持续时间较短、追踪次数较少、测量的间隔时间不一致，未来可增加追踪的持续时间和测量次数、固定测量的间隔时间，采用潜变量增长模型考察班主任协商管理行为对师生关系和学生外化问题行为的影响”。

（4）表 1 的表头有误，表内的总应为总计，一般先呈现男、女，再总计，顺序不规范。感谢专家的细心审阅并指出稿件中的低级错误。我们为稿件中的低级错误专家郑重道歉，我们对表 1 进行了修改，并仔细检查了全文。表 1 修改如下：

表 1 被试年级、性别、年龄等人口学信息

年级	男	女	总计	年龄($M \pm SD$)
四	142	143	285	9.76 ± 0.69
五	274	235	509	10.59 ± 0.64
六	314	299	643	11.55 ± 0.76
总计	730	677	1407	10.84 ± 0.99

（5）两个工具的回译由谁完成，如何判断翻译的可靠性？感谢专家的宝贵意见！我们在稿件中没有报告班主任协商管理行为问卷和师生关系问卷的翻译和回译过程，对此我们深感抱歉。我们对研究工具的翻译和回译情况进行了补充报告，具体补充内容为：研究团队中心理学专业的 2 名博士生和 2 名硕士生对量表进行了多轮翻译，然后请 1 位持有英语一级翻译证书的高校外语教师对问卷进行回译、并对翻译的质量进行把关。

（6）学生仅报告过去 1-2 周内的情况，从题目看，有些情况不一定会发生，是否能准确测量相关变量？感谢专家的细心审读和专业意见！我们在进行研究设计时，为了考察班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为在 3 个时间点上的实际情况以及有无变化，将测量的时间设定为“过去 1-2 周”（同时，第二次测量时，刚开学 2 周也是做这一时间限定的原因）。但诚如专家所指出，部分情况在 1-2 周内确实可能不一定会发生。例如，班主任

任与全班同学共同讨论制定奖励良好行为的班规（一般情况下，班规是在学期初进行讨论，但是我们在现在进行的干预研究中了解到，在班规的执行过程中，班主任会随时根据实际情况组织全班同学进行讨论、对班规进行修改，并不一定限于学年或学期初讨论制定班规）；我会与其他人打架（这一外化问题行为是比较严重的外化问题行为，可能不会每2周发生1次）；我会从家里、学校或者其他地方拿走不属于我的东西等（这是极为严重的外化问题行为，出现的频率应该极低，2周内出现的概率确实不大，但也有可能1个学期都不会出现）。

为了确定测量的条目是否准确地测量了相关变量，我们核查了原始数据，仔细核查了在1-2周内可能不一定会发生的情况的条目的得分情况（如，班主任与全班同学共同讨论制定奖励良好行为的班规；我会与其他人打架；我会从家里、学校或者其他地方拿走不属于我的东西等）。上述3个条目的得分如下：班主任与全班同学共同讨论制定奖励良好行为的班规，T1时得分 4.40 ± 1.03 、T2时得分 4.43 ± 0.99 、T3时得分 4.39 ± 0.95 ；我会与其他人打架，T1时得分 1.34 ± 0.73 、T2时得分 1.32 ± 0.71 、T3时得分 1.30 ± 0.66 ；我会从家里、学校或者其他地方拿走不属于我的东西，T1时得分 1.18 ± 0.73 、T2时得分 1.12 ± 0.71 、T3时得分 1.10 ± 0.66 。上述结果表明，被试对测量严重外化问题行为（如打架、偷窃）的条目也出现了一定的应答，1-2周内出现严重外化问题的频率并不完全为零（本研究中，某个外化问题行为完全没有出现记为“1”分），这说明本研究中的条目较好地测量了相关变量。

（7）2.5 数据分析策略，策略二字可删。感谢专家的宝贵意见，我们删除了策略二字，修改为：“2.5 数据分析”。

以上解释、修改是否妥当，恳请专家批评指正。

意见3：结果中表2的表头结果二字可删，表中呈现的都是结果。

回应：感谢专家的细心审阅和宝贵意见，我们删除了表2表头中的“结果”二字。修改为：“表2 班主任协商管理行为、师生关系和小学4~6年级学生外化问题行为之间的相关分析”。

意见4：讨论中4.1之前的内容与下面的内容有重复；修改后的文字超出本刊的字数要求，请精简。

回应：感谢专家的细心审阅和专业建议！

（1）讨论中4.1之前的内容与下面的内容有重复。为了表述的完整性，我们保留了4.1之前的内容，删除了4.1之后的讨论中与4.1之前重复的内容。同时修改了讨论每段开始时的表述，避免每段都以“本研究发现”这样重复的句子开头。因修改之处较多，此处未一一列出，请专家审阅正文讨论部分的紫色字体（第68页至第71页）。

（2）修改后的文字超出本刊的字数要求，请精简。我们按照《心理学报》的投稿要求，在不改变主要内容的前提下，对前言和讨论进行了精简，前言由4002个字精简为3490字、讨论（不含结论）由4240字精简为不含结论3411字。参考文献由52条精简为49条。

以上修改是否妥当，恳请专家批评指正。

最后，再次感谢两位专家的悉心审阅和专业建议！

回应涉及的参考文献：

黄小莲，刘力. (2010). 多元文化背景下的当代班级教育研究比较. *全球教育展望*, 7, 42-47.

江光荣. (2004). 中小学班级环境:结构与测量. *心理科学*, 27(4), 839-843.

江光荣. (2002). *班级社会生态环境研究*. 武汉: 华中师范大学出版社.

李怡明. (2009). *美国小学课堂生态研究*. 博士毕业论文. 西南大学.

刘红云，张雷. (2005). *追踪数据分析方法及其应用*. 北京: 教育科学出版社.

李若璇，刘红瑞，姚梅林. (2019). 父母和班主任自主支持对青少年幸福感和孤独感的影响:个体为中心的视

- 角. *心理科学*, 42(4), 827-833.
- 李镇西. (2014). *做最好的班主任*. 广西: 漓江出版社.
- 唐文清, 方杰, 蒋香梅, 张敏强. (2014). 追踪研究方法在国内心理研究中的应用述评. *心理发展与教育*, 2, 216-224.
- 胥彦, 李超平. (2019). 追踪研究在组织行为学中的应用. *心理科学进展*, 27(4), 34-44.
- 中华人民共和国教育部. (2009). 教育部关于印发《中小学班主任工作规定》的通知. [2020-07-07 取自网络]. <http://edu.sina.com.cn/1/2009-08-24/1013176372.shtml>.
- 魏书生. (2014). *班主任工作漫谈*. 广西: 漓江出版社.
- 武松. (2014). 魏书生和李镇西的教育思想分析. *教育理论与实践: 中小学教育教学版*, 1, 23-25.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Ntoumanis, N. (2019). An intervention to help teachers establish a prosocial peer climate in physical education. *Learning and Instruction*, 64, 101223. doi: 10.1016/j.learninstruc.2019.101223
- De Ruiter, J. A., Poorthuis, A. M. G., Aldrup, K., & Koomen, H. M. Y. (2020). Teachers' emotional experiences in response to daily events with individual students varying in perceived past disruptive behavior. *Journal of School Psychology*, 82, 85-102.
- Ettekal, I., & Shi, Q. (2020). Developmental trajectories of teacher-student relationships and longitudinal associations with children's conduct problems from grades 1 to 12. *Journal of School Psychology*, 82, 17-35.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2013). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Freiberg, H. J., Huzinec C., & Templeton S. (2009). Classroom management—a pathway to student achievement: A study of fourteen inner-city elementary schools. *Elementary School Journal*, 110(1), 63-80.
- Kennedy, M., M. . (2016). How does professional development improve teaching?. *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980.
- Lansford, J. E., Godwin, J., Bornstein, M. H., Chang, L., Deater-Deckard, K., Bacchini, D. (2018). Parenting, culture, and the development of externalizing behaviors from age 7 to 14 in nine countries. *Development and Psychopathology*, 30(5), 1937-1958.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in australia, china and israel. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 729-741.
- Petersen, I. T., Bates, J. E., Dodge, K. A., Lansford, J. E., & Pettit, G. S. (2015). Describing and predicting developmental profiles of externalizing problems from childhood to adulthood. *Development and Psychopathology*, 27(3), 791-818.
- Ployhart, R. E., & Vandenberg, R. J. (2010). Longitudinal research: The theory, design, and analysis of change. *Journal of Management*, 36(1), 94-120.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-178.
- Williford, A. P., & Vitiello, V. E. (2020). Who's in charge? Child behavior predicts teacher subsequent classroom management practice for preschoolers reported to display disruptive behavior. *School Psychology*, 35(5), 299-310.

第五轮

审稿人 1 意见:

作者做了认真修改, 还有些格式上的小错误, 请自查后提交编委会!

回应: 非常感谢您对我们修改工作的认可和继续提出的宝贵修改意见! 我们按照您和另外两位专家提出的意见对稿件进行了进一步修改。本轮修改在正文中用橙色字体标注。

感谢您指出我们的稿件格式上的错误。在上一轮修改过程中，我们根据编委专家的意见对前言和讨论的字数进行了压缩。在多次修改的过程中，因为我们工作的不细致，出现了一些格式上的错误，对此我们深表歉意。我们仔细检查了全文，并将稿件打印后进行了多遍出声阅读。共发现 4 处格式错误，具体如下：

(1) 第 64 页最后一段，“师生关系是在教师和学生相遇之后逐渐发展起来的 (Socialization Theory ; Mejia & Hoglund, 2016)”。参考文献引用格式错误。修改为：“师生关系是在教师和学生相遇之后逐渐发展起来的 (Mejia & Hoglund, 2016), ”。

(2) 第 65 页第二段，“同时，师生关系可能会影响班主任协商管理行为。教师发展的“压力和应对动态相互作用模型”(Transactional Model of Stress and Coping)指出，师生关系可能会影响师生互动行为(Lazarus, 1991; Spilt et al., 2011)”。参考文献引用格式错误。修改为：“同时，师生关系可能会影响班主任协商管理行为。教师发展的“压力和应对动态相互作用模型”(Transactional Model of Stress and Coping; Lazarus, 1991; Spilt et al., 2011)指出，师生关系可能会影响师生互动行为。”(补充说明：最后，编辑部老师指出，这里修改后的格式是错误的，原来的文献引用格式是正确的，感谢编辑部老师的宝贵意见！我们根据编辑部老师的意见，对全文中其他类似错误进行了修改)

(3) 第 76 页，参考文献 “Cheon, S. H., Reeve, J., & Ntoumanis, N. (2019). An intervention to help teachers establish a prosocial peer climate in physical education. *Learning and Instruction*, 64,101223. doi: 10.1016/j.learninstruc.2019.101223”。DOI 号后的“: ”是中文字符，应该为英文字符。修改为：“Cheon, S. H., Reeve, J., & Ntoumanis, N. (2019). An intervention to help teachers establish a prosocial peer climate in physical education. *Learning and Instruction*, 64,101223. doi:10.1016/j.learninstruc.2019.101223”。

(4) 第 76 页，参考文献 “Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*. doi:10.1016/j.tate.2019.103004. (Advance online publication).”参考文献的期卷号格式错误，修改为：“Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103004. doi:10.1016/j.tate.2019.103004.”

以上修改是否妥当，恳请您批评指正，如仍有错误之处，我们一定进一步修改。

审稿人 2 意见：

这篇文章总体写作还是严谨认真的，也做了多轮修改，但确实研究设计上有些不足，研究的价值或创新新意上确实不是特别突出，能否发表由责编决定吧。

回应：非常感谢您对我们工作的认可和提出的批评！

因为一些现实的原因，我们的研究设计确实存在一些不足，但这一不足并未对研究结果和结论造成不良影响（请详见上一轮对编委专家意见 2 的回应）。我们在正文中讨论部分的研究局限部分进行了补充。您和编委专家对我们在研究设计方面的批评对我们有重要的帮助，我们在后续的追踪研究中，一定会按照您的意见完善研究设计。

关于您的“研究的价值或创新新意上确实不是特别突出”这一意见，请允许我们再做一点解释。我们的研究立足于中国的教育实际，聚焦中国特有的班主任，探讨班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为的相互作用关系，“将论文写在祖国的大地上”。研究具有一定的理论意义和现实意义（也许确实不是“特别突出”）。

本研究的理论意义在于：第一，揭示了班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题

行为间的相互作用关系，为“动态相互作用模型”补充了证据。第二，发现班主任协商管理行为通过师生关系亲密间接影响学生的外化问题行为，有助于从“自我决定理论”的角度理解班主任协商管理行为影响学生外化问题行为的机制。第三，证实师生关系影响班主任协商管理行为，为教师发展的“压力和应对动态相互作用模型”提供了证据。第四，发现学生外化问题行为通过师生关系间接影响班主任的协商管理行为，有助于理解学生外化问题行为影响教师管理行为的机制；发现学生外化问题行为通过班主任协商管理行为间接影响师生关系，拓展了学生外化问题行为影响师生关系的已有研究。

本研究的结果对于干预学生外化问题行为有一定的启示意义。首先，班主任在管理学生外化问题行为的过程中，觉察到学生外化问题行为对自己的协商管理行为的负面“驱动”作用，可帮助班主任及时调整自己、终止由学生外化问题行为驱动的消极相互作用过程；更重要的是，班主任可有意识地利用协商管理的积极作用、启动积极的相互作用过程，有效干预学生的外化问题行为。其次，在设计班主任专业发展干预项目时，一方面可以推荐班主任采用协商的方法管理学生的外化问题行为；另一方面，意识到学生外化问题行为负面影响班主任协商管理行为和师生关系，可以同感、共情班主任，让班主任觉得自己是被理解而不是苛求的，有助于提升班主任对干预项目的认可度和接受度。

而且，如果我们的研究有幸得以发表，将是对“本土化”的班主任领域的实证研究的莫大鼓励！

以上考虑是否妥当，恳请您批评指正！

意见 1：这个回复没有回复好。记得作者的思路国外主要是教师协商管理，而由于中国国情作者聚焦班主任协商管理，我们之前就让作者着重引出从教师到班主任的思路转变，作者这里回应自己把自己带沟里了（审改附件意见 1）。

回应：您的这一意见对应我们对上一轮编委专家意见 1 中的意见“班主任协商管理行为是否存在文化差异？国外似乎没有班主任，国内有多少班主任采用了这种协商管理模式？研究文献中未见国内专家对此问题的实证研究”的回应（在对您上传的审改附件中的意见的回应过程中，为方便区别，我们用楷体字标注上一轮编委专家的意见原文）。

非常感谢您指出我们的回复的不妥之处！在上一轮修改中，我们查阅了相关文献、并根据我们的文献积累，诚实地回答了编委专家的疑问。我们的回复尝试说明：尽管因为文化的差异，班主任的协商管理行为和国外教师的协商管理行为可能存在一定的差异，但是已有文献表明其对学生的影响是相似的（均是积极的）。而且，中国的班主任较多地使用了协商管理，但是实证研究却很少，我们的研究能一定程度上弥补实证研究的不足。

您的意见对我们完善稿件的写作思路有重要价值！我们回顾了您和另外一位外审专家关于这一点的修改意见，尤其是“我们之前就让作者着重引出从教师到班主任的思路转变”这一重要意见。我们仔细思考后认为，在前言部分确实应该要强调“从教师到班主任的思路转变”，这样文章的过渡更为合理，也更能凸显我们的研究关注班主任协商管理行为的意义。我们对小前言的第四段进行了再次修改，修改后的前言强调：因为中国的国情，与一般科任教师相比，班主任的协商管理行为对学生外化问题行为的影响可能更大，因此我们的研究关注班主任的协商管理行为。具体修改如下：

在中国，班主任是管理中小学生在期间的外化问题行为的第一责任人(中华人民共和国教育部, 2009)。班主任与学生相处时间长、互动频繁，其管理行为(如，协商管理行为)对学生外化问题行为的影响较一般科任教师可能更大(江光荣, 2004; 魏书生, 2014)。探讨班主任协商管理行为、班主任与学生的关系和学生外化问题行为间的相互作用关系更符合中国的教育实际。因此，本研究将以动态相互作用模型为理论基础，关注班主任协商管理行为、师生关系和学生外化问题行为三者间的相互作用关系。

以上修改是否妥当，恳请您批评指正！

意见 2：这个问题不大，不过更严谨的话，APA6 里已指出最好用参与者，更能体现研究对象的主动性和自愿性（审改附件意见 2）。

回应：您的这一意见对应我们对上一轮编委专家意见 2 中的意见“研究对象在心理学研究中一般称为被试”的回应。

非常感谢您的宝贵意见！我们接受您的建议，将“2.1 被试”修改为“2.1 研究参与者”。并将全文中所有的“被试”均相应地修改为“参与者”。

以上修改是否妥当，恳请您批评指正！

意见 3：这个确实是个硬伤，最好间隔一致，我之前没发现，不过按作者回复也有些现实原因（审改附件意见 3）。

回应：您的这一意见对应我们对上一轮编委专家意见 2 中的意见“为什么三次测量的间隔时间分别为 5 个月和 3 个月？”的回应。

我们接受您的批评，并非常感谢您的谅解！这确实是我们的研究的不足，造成这一不足也确实有一定的现实原因。在上一轮修改过程中，我们在研究不足部分补充了这一点。非常感谢您和编委专家指出我们研究设计上的不足，我们在后续的追踪研究中一定会克服各种困难、尽力完善研究设计。

编委专家意见：

作者对论文进行了多轮修改，质量有所提升。对审稿人的意见也进行了认真的回应。建议发表。

回应：非常感谢您对我们的工作的积极肯定！您的肯定对我们而言是莫大的鼓励！

最后，再次感谢三位专家的悉心审阅和专业建议！

第六轮

主编意见：同意外审和编委意见，建议录用。

回应：非常感谢您对我们的工作的肯定！您的肯定对我们而言是莫大的鼓励！