

旁观者在校园欺凌中的干预问题研究

付美云¹, 吴捷², 高阳³, 陈雪亮⁴, 闫文硕⁵

¹天津职业技术师范大学职业教育学院, 天津

²天津师范大学心理与行为研究院, 天津

³南开大学滨海学院, 天津

⁴天津市朱唐庄中学, 天津

⁵天津市北辰区华辰学校, 天津

收稿日期: 2022年6月24日; 录用日期: 2022年7月19日; 发布日期: 2022年7月27日

摘要

已有关于校园欺凌行为作用机制和干预措施的研究, 大多忽略了学生旁观者这一同伴群体受到的影响及其可以发挥的干预作用。一些旁观者在校内欺凌中受到的影响不亚于受欺凌者, 同时旁观者在校内欺凌中扮演的角色又影响着欺凌事件的发展走向。为了有效减少校园欺凌行为, 鼓励旁观者积极保护受欺凌者, 文章进一步根据相关理论和研究, 剖析了影响旁观者在校内欺凌事件中干预意愿的因素, 并结合国外校园欺凌干预项目中有关旁观者干预的最新研究成果, 提出我国未来从旁观者干预角度对校园欺凌行为进行防控的实践启示。

关键词

校园欺凌, 旁观者, 干预项目

Research on the Intervention of Bystanders in School Bullying

Meiyun Fu¹, Jie Wu², Yang Gao³, Xueliang Chen⁴, Wenshuo Yan⁵

¹School of Vocational Education, Tianjin University of Technology and Education, Tianjin

²Academy of Psychology and Behavior, Tianjin Normal University, Tianjin

³Binhai College, Nankai University, Tianjin

⁴Tianjin Zhutangzhuang High School, Tianjin

⁵Tianjin Huachen School, Tianjin

Received: Jun. 24th, 2022; accepted: Jul. 19th, 2022; published: Jul. 27th, 2022

Abstract

Based on the existing literature, it can be found that the mechanism and intervention of school

文章引用: 付美云, 吴捷, 高阳, 陈雪亮, 闫文硕(2022). 旁观者在校园欺凌中的干预问题研究. *心理学进展*, 12(7), 2557-2566. DOI: 10.12677/ap.2022.127304

bullying mostly ignores the impacts of peer groups such as student bystanders and the intervention roles they can play. Some bystanders in school bullying are affected as much as those who are bullied. At the same time, the role of bystanders in school bullying affects the evolution of bullying events. In order to effectively reduce school bullying, it is necessary to encourage bystanders to actively protect the bullied. According to relevant theories and researches, this paper further analyzes the factors that affect the bystander's willingness to intervene in school bullying. Then by integrating the latest intervention effects of bystanders in foreign school bullying intervention programs, this paper puts forward the practical enlightenment of preventing and intervening school bullying from the perspective of bystander intervention in the future.

Keywords

School Bullying, Bystanders, Intervention Programs

Copyright © 2022 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

我国新修订的未成年人保护法于2021年6月1日起施行。该法指出,学生欺凌是指发生在学生之间,一方蓄意或者恶意通过肢体、语言及网络等手段实施欺压、侮辱,造成另一方人身伤害、财产损失或者精神损害的行为。学校应对教职员工、学生等开展防治学生欺凌的教育和培训;应及时制止和处理学生欺凌行为;应对相关未成年学生及时给予心理辅导、教育和引导。然而,一直以来,学校对校园欺凌所采取的干预措施,大多忽略了学生旁观者这一角色受到的影响及其可以发挥的干预作用。

校园欺凌的旁观者是指在欺凌者和受欺凌者之外,知道或目睹欺凌事件的同伴群体。随着对校园欺凌问题研究的深入,人们越来越关注作为旁观者的学生可以做什么来减少学校里的欺凌行为。一方面,人们意识到大多数欺凌行为实际上都是在学生旁观者在场的情况下发生的。有研究指出,约89%的被试报告在当前学年目睹了学校的欺凌行为(Trach & Hymel, 2020)。校园欺凌事件的“涟漪效应”也会波及到与欺凌者和受欺凌者处于同一生态系统中的旁观者,他们的身心健康也受到了影响。另一方面,校园欺凌作为一种力量强势方对弱势方实施的消极行为,当事人双方力量的对比将直接影响着欺凌事件的演化。而旁观者群体所占的人数比例往往超过了当事人双方(González-Cabrera et al., 2020),这使得旁观者在欺凌事件中的立场和所发挥的作用显得至关重要(傅纳,朱春月,解晓晨等,2022)。尤其是对于学校中的青少年而言,当有人际关系问题时,他们更可能求助于同龄人,而不是成年人。研究表明,在旁观者强化欺凌的学校,比在旁观者为受欺者辩护的学校,欺凌发生得更为频繁;被动旁观行为越多,受欺者的负面后果越严重。反之,哪怕仅有一名旁观者站出来保护受欺者,都能缓解受欺者的焦虑和绝望的情绪(Lisa et al., 2014)。

然而,已有关于旁观者干预效果的研究表明,尽管调查显示旁观者在态度上有意愿干预,实际行动中却未必如此。我国学者张文新等人(2002)研究指出,中小学生对欺凌问题在情感上比行为倾向上更积极,表现为在情感认知上同情较多,但在行动上未必会去帮助支持受欺者,而是采取一种默许的态度。由此可见,学校对校园欺凌所采取的干预措施应该重视特有的同辈群体相互影响的过程对于干预的价值,鼓励和训练学生旁观者采取积极的行动反对欺凌行为,进而促进全校范围内形成一种反欺凌的校园文化和安全氛围。以往旨在鼓励和训练学生旁观者积极行动的校园欺凌整体干预项目,实施起来大多需要大

量的时间投入,或需要整合较多的资源,而且没有专门针对旁观者这一群体进行课程的开发。最近以 Midgett 为代表的一些学者开发了一个简短的、基于 STAC 课程的旁观者独立干预项目(Midgett et al., 2015),并在初高中生的校园欺凌干预中取得了良好的效果(Midgett et al., 2016; Johnston et al., 2018)。这一项目优化了传统的校园干预课程,以其耗时短、见效快、占用资源少、面向学生更广泛而受到关注,对学校而言相对更具操作性。本文首先阐述了旁观者在校园欺凌中受到的影响,然后分析了旁观者在校园欺凌干预中的作用及其干预意愿和行动,进而梳理了影响旁观者干预意愿和行动的主要因素,并重点介绍了基于 STAC 课程的旁观者独立干预项目的实施情况,以期提升我国校园欺凌行为的干预效果提供参考。

2. 旁观者在校园欺凌中受到的影响及其干预作用

2.1. 旁观者在校园欺凌中受到的影响

近年来,欧美国家掀起了对校园欺凌的研究热潮,从心理学逐渐拓展到教育学、社会学乃至公共卫生等诸多学术领域。在过去的几十年里,校园欺凌事件中的欺凌者和受欺凌者的角色受到了相当多的关注,而目睹了校园欺凌事件的旁观者,却很少受到学者们的关注。校园欺凌的旁观者是指在欺凌者和受欺凌者之外,知道或目睹欺凌事件的同伴群体。Rivers 等人(2009)指出,70%的学生报告说在学校看到过欺凌事件(Rivers et al., 2009)。校园欺凌不仅对受欺凌者的身心健康造成了严重的负面影响,而且也波及到与当事人双方处于同一生态系统中的旁观者。

大多数学生作为欺凌行为旁观者时,他们会感到困惑和孤立(Hutchinson, 2012)、与焦虑相关的皮质醇水平升高,常常担惊受怕,害怕自己成为下一个被欺凌的对象,出现恐惧性焦虑和偏执(Carney et al., 2010)。目睹欺凌却没能伸出援手,会让许多旁观者深感内疚,对自己和欺凌者感到愤怒,产生诸多负面情绪(Midgett & Doumas, 2019),这些消极影响让旁观学生注意力分散,无法安心学习,甚至会持续到旁观者的成年阶段,表现出无法独断地解决问题、曲解个人的责任、出现一系列的反社会行为等(Saarento & Salmivalli, 2015)。此外,在某些问题上,旁观者报告的问题比直接卷入欺凌事件的学生更严重。例如,旁观者比受欺凌的学生有更高的药物滥用和整体心理健康问题的风险,比实施欺凌的学生有更大的焦虑和抑郁风险(Midgett & Doumas, 2019),并且与没有参与欺凌的学生相比,旁观者更可能报告无助和潜在自杀意念的症状(Rivers & Noret, 2013)。

因此本文认为,将旁观者纳入校园欺凌事件的干预体系,一方面将有助于上述身心健康受到严重影响的旁观者走出校园欺凌事件的阴影;另一方面也将有助于发挥旁观者的第三方力量,影响校园欺凌当事人双方对力量不均衡性的感知,从而达到减少校园欺凌的目的。

2.2. 旁观者在校园欺凌干预中的作用

旁观者不仅在校园欺凌事件中受到影响,也会反过来影响欺凌事件的发生与维持(Saarento, Boulton, & Salmivalli, 2015)。有研究显示,旁观者对校园欺凌的干预能潜在地面向至少 60%~70%的学生(Rivers et al., 2009);当旁观者干预或保护受害者时,欺凌行为会减少(Thornberg et al., 2012);旁观者的态度类型与班级欺凌频率之间有着强相关,持协同欺凌态度的旁观者越多,班级的欺凌行为就越多;持反对欺凌态度的旁观者越多,班级中的欺凌行为就越少(Hawkins, Pepler, & Craig, 2001);哪怕仅有一名旁观者站出来,都能缓解受害者的焦虑和绝望的情绪(Salmivalli & Poskiparta, 2011)。近年来越来越多的实证研究强调旁观者在欺凌事件中的作用(Sainio et al., 2011; Gini et al., 2008)。尤其对于青少年而言,同伴群体是对其心理和行为产生重要影响的因素之一,能够满足青少年交往的需要、归属的需要和尊重的需要,进而促进青少年的身心健康发展。

对于校园欺凌的欺凌者而言,实施欺凌的动机之一便是追求在同辈群体中的存在感、权力和崇高地位(Salmivalli, Huttunen, & Lagerspetz, 2010)。大多数欺凌情况下,欺凌者选择有其他同龄人在场的时间和地点对受欺凌者进行公开辱骂或者嘲弄。许多旁观者不是阻止欺凌,而是通过语言或非语言的暗示表达了欺凌是可以接受的,甚至是有趣的、令人愉悦的,这强化了欺凌者的行为(Houghton, Nathan, & Taylor, 2012)。例如,当欺凌发生时,旁观者可能会笑或者欢呼,这让欺凌者感觉很有价值,进而很可能延长欺凌事件的持续时间。一些旁观者甚至更加积极的帮助欺凌者抓住目标儿童,防止受欺凌者逃跑。即使旁观者在一旁观看而不发声,也会使得欺凌者认为欺凌行为不仅是可以被容忍的,而且是有价值的。

对于校园欺凌的受欺凌者而言,有同班同学支持和保护的受欺凌者比没有支持和保护的受欺凌者处境要好。得到同伴保护的受欺凌者不那么沮丧和焦虑,他们有更高的自尊,比没有同伴保护的受欺凌者更少被同伴所拒绝(Sainio et al., 2011)。亲社会的朋友可以帮助受欺凌者不产生报复行为。比如,他会劝告说:“考虑下你这样做之后的结果”。同时也有助于帮助受欺凌者自我效能感的恢复,比如,通过冷嘲热讽欺凌者,传递给受欺凌者“他不值得你这样做”这样的信息,来帮助受欺凌者抑制愤怒,让受欺凌者在不能实施报复时,感觉面子上有所挽回,起到安抚受欺凌者的作用。同时,这个行为在受欺凌体验和立即反应之间起了延迟反应作用(黄妍, 王卫红, 2015)。此外,对曾在上学期间受到欺凌的成年人的访谈表明,与过去发生的欺凌有关的最痛苦的记忆往往与没有人关心的感觉有关,而不是欺凌者的攻击。所以,即使只有一个旁观者站在受欺凌儿童一边表示支持,情况就会大不相同。

旁观者对校园欺凌的应对也会对学校的安全氛围产生影响。比如,有实验研究表明,欺凌会负面地影响学生感知到的在学校的安全感,周围同伴群体的行为也会对个体感知到的安全感有一个直接的影响——当旁观者帮助受欺凌者时,被试的安全感最高(传递出这样一个观点:即欺凌在同伴群体中不被接受)。在旁观者不作为的情境下,安全感的平均得分低,这也说明了被试不把旁观者的不作为行为解读为中立反应,而当作是默许欺凌的行为(Gini et al., 2008)。

3. 旁观者对校园欺凌事件的干预意愿与行动及其影响因素

3.1. 旁观者对校园欺凌事件的干预意愿与行动

虽然旁观者对于校园欺凌事件的进展发挥着重要的作用,但目前关于旁观者的研究大多发现,校园欺凌的消极旁观者(包括置身事外者、煽风点火者和欺凌协助者)所占的比例远远高于积极旁观者(保护者)所占的比例。许多学生不赞成欺凌行为,但愿意站出来成为保护者的远比沉默者少。大多数旁观者并不寻求帮助受害者,他们只是被动地看着(Salmivalli, 1999)。

尽管调查显示旁观者在态度上有意愿干预,但实际行动中未必如此。在澳大利亚,超过一半的受访学生说他们会做些什么来帮助身体和语言上的欺凌受害者,但许多人在欺凌真正出现时却根本没有这样做。Bellmore 等人(2013)研究表明,当被问及假设有欺凌情况发生时,大多数儿童都报告表示愿意进行干预,但切实采取保护行为的报告却很少(例如,92%的受访青少年表示愿意干预,54%的受访青少年表示愿意切实采取干预措施)。Barhight, Hubbard 和 Hyde (2013)指出,当孩子们被简单地问到他们对欺凌的感受以及他们是否会干预时,他们倾向于提供社会需要的答案,但通过同伴报告和实验观察到的,倾向于对欺凌事件进行积极干预的儿童分别只占17%和25%。

经常有旁观者报告说,他们不代表受害者进行干预,而是充当强化者或局外人,是因为他们不知道怎么做才能阻止欺凌(Hutchinson, 2012)。相比之下,当旁观者作为“保护者”,帮助受欺凌的同伴进行干预时,他们对受害者的责任感增强,并且自身也能从中受益(Pozzoli & Gini, 2010)。比如,自信心增强、孤独感减少、社会支持增加、焦虑减少。

由此可见,需要进一步了解影响旁观者干预意愿的因素,进而引导旁观者在校园欺凌事件中发挥积

极的干预作用，减少校园欺凌事件的重复发生。

3.2. 影响旁观者干预意愿与行动的因素

根据 Latane 和 Darley 提出的旁观者行为模型，对于校园欺凌事件的旁观者而言，他们的行动需要迅速整合认知、情感和社会信息。研究表明，旁观者的行为，特别是保护受欺者的行为，取决于旁观者的社会能力以及与保护行为相关的自我效能感(Pozzoli, Gini, & Thornberg, 2017)。同龄人的期望(Pozzoli & Gini, 2010)、目睹欺凌时的情绪反应及个人移情能力(Pozzoli, Gini, & Thornberg, 2017)和道德推脱(Doramajian & Bukowski, 2015)等因素也会影响旁观者在校园欺凌事件中的行为。总体而言，他们与被卷入欺凌事件的人的关系(包括受欺凌者、欺凌者及其他旁观者)、他们自己的情绪状态，应对方式，以及他们能否成功解决问题的能力都会影响他们的干预意愿与行动。

一方面，根据道德人际关系规则理论，个体在相应情境中的道德决策主要受人际关系和道德动机影响，人际关系的远近程度会影响个体道德决策的结果。旁观者与欺凌者和受欺凌者的关系会影响他们的干预意愿。例如，当被问及将如何应对假设的欺凌情景时，大多数旁观者表示，他们更有可能帮助朋友(Bellmore et al., 2013)。与非朋友相比，朋友受到伤害时，旁观者更有可能采取各种形式(包括故意报复)的防卫行动；当受欺凌者不是朋友时，旁观者更有可能加入欺凌或什么也不做。而潘梅桂(2019)的研究则指出，无论是朋友还是不认识的同学，旁观学生对受欺凌者的助人行为倾向都低于助人情感态度。同样地，当被要求回忆现实生活中的欺凌事件时，与欺凌者关系密切的旁观者，试图为受欺凌者辩护的可能性显著降低。当旁观者与受害者和欺凌者都是朋友时，他们倾向于尝试扮演调停或避免欺凌发生的角色，以保护他们与双方的关系。与保护者相比，被动旁观者则不太可能报告自己是受害者或欺凌者的朋友，这样会让旁观者觉得需要介入的社会责任更小。

另一方面，根据班杜拉的社会认知代理理论，特定活动或行为的自我效能感(即，对成功行为能力的信念)与人们的动机和行为有关。如果年轻人觉得无法为脆弱的同伴挺身而出，那么他们就不太可能这样做。研究发现，旁观者的社会自我效能感(即保护自我效能感和阻止同伴攻击的集体效能感)与保护行为呈正相关，与旁观者的被动行为呈负相关。事实上，Gini 等人(2008)指出，当欺凌发生时，倾向于保护受欺凌者的旁观者与保持被动的旁观者之间，在社会自我效能感方面存在差异。可见，社会自我效能是旁观者干预欺凌的一个重要预测因子。Barhight, Hubbard 和 Hyde (2013)指出，应该进一步强调儿童对抗同伴(恃强凌弱者)的自我效能感对校园欺凌旁观者干预的正向预测作用。而 Pöyhönen, Juvonen 和 Salmivalli (2012)则根据社会认知理论和期望理论，指出保护相关的自我效能感与旁观者的保护行为呈正相关，与保持中立负相关，与强化欺凌者无关。

根据情绪利用理论，积极和消极情绪均可导致适应性行动(Izard et al., 2008)。例如，恐惧/担忧可能会导致人们采取措施确保安全，愤怒可能会让人有力量面对困难的对抗。目睹欺凌时的情绪反应是影响旁观者行为的另一重要因素。其中，愤怒是预测旁观者对受欺者进行保护的一个特别有力的因素。有研究指出，青少年在感到愤怒时，试图阻止欺凌或安慰受欺者的可能性是五倍以上(Trach & Hymel, 2020)。青少年在扮演被动旁观者的角色时，会比扮演欺凌者感到更多的羞耻和内疚(Conway et al., 2016)；青少年旁观者在目睹社会排斥时会比目睹故意伤害时感到更多悲伤，但为受害者感到难过并不一定与更大的干预可能性有关。尽管悲伤和内疚感与欺凌呈负相关，与保护受欺者呈正相关，但保护受欺者和被动旁观者都表现出对他人的高度同情。而体验到自豪感与成为欺凌者朋友的愿望正相关(Jones et al., 2009)，与为受害者感到抱歉呈负相关(Jones et al., 2011)。

此外，学生在应对欺凌情景时报告的应对策略解释了他们作为旁观者的反应差异。比如，将建设性行动(例如，解决问题、寻求社会支持)作为有效应对策略的学生，在目睹同伴被欺凌时，更有可能报告愿

意进行干预,保护受欺凌者(Batanova et al., 2014);而当学生报告认为攻击有效时,他们不太可能代表受欺凌者进行干预;将自责作为有效应对策略的旁观者,更有可能表现出亲欺凌行为的增加和保护行为的减少;将忽视(情境和欺凌者)、选择逃离作为应对欺凌的有效策略的学生,在目睹同伴被欺凌时,干预意愿减少,倾向于保持被动,试图置身于欺凌情境之外(Donoghue et al., 2014)。而 Parris 等人(2020)则指出,那些倾向于将忽视(情境和欺凌者)作为有效应对策略的旁观者,可能因为不那么害怕欺凌者,从而更可能采取保护受欺凌者的行为。

4. 国外校园欺凌干预项目中的旁观者干预

4.1. 综合性干预项目中的旁观者干预

自挪威学者 Olweus 领导全国性的反欺凌运动以来,英国、美国、加拿大、西班牙、比利时等国家纷纷结合本国的实际,进行了各具特色且卓有成效的校园欺凌干预研究,形成了一些较为成熟的学校干预方案。但从干预对象来看,大多数干预方案是针对欺凌者或受欺凌者的心理与行为问题而实施的个别干预方案,比如冲突解决课程、社交技巧训练、自信心训练课程。

近年来,有些基于社会心态系统的综合性干预方案包含了教师、家长与整个班级里的学生。比如芬兰的 Kiva 项目就很重视同伴支持在校园欺凌干预中的重要作用。KiVa 项目(Kiusaamista Vastaan 的缩写,意为“反对欺凌”)将旁观者角色区分为保护者、置身事外者、欺凌协助者和煽风点火者四类,旨在减少旁观者的被动或消极行为,推动旁观者尽可能地在校园欺凌事件中发挥保护者的作用。该项目通过建立 KiVa 项目组和学校项目组网,向教师提供反欺凌培训设备和材料,改变旁观者角色;向家长提供反欺凌指导,积极协作解决欺凌问题;向包括旁观者在内的全体学生提供反欺凌课程、网络游戏和“反欺凌街道”论坛,唤起旁观者对受欺者的同情心,建立同辈守护的责任感,从而在欺凌事件中帮助和保护受欺者(Salmivalli & Poskiparta, 2012)。

在唤醒旁观者保护弱者的意识的同时,有的干预项目还关注旁观者保护弱者的能力和方式,如同伴调停训练(peer mediation training)关注的就是旁观者作为调停者在欺凌事件中的干预方式,让学生通过模拟调停和角色扮演的方式,学会调停的方法和技能;又比如“挺身而出”(Stand Up)项目,通过对旁观者进行赋权阻止欺凌,引导旁观学生掌握对被欺凌者和欺凌者双方进行有益调停的最佳时机,使得潜在的旁观者们习得恰当的方式调解欺凌现场的矛盾,达到既保护受欺者又能让保护者全身而退的效果。

4.2. 独立的旁观者干预项目

尽管有研究指出,以学校为基础的综合干预项目被认为是干预欺凌的最佳实践,改善欺凌情境中的旁观者行为是对抗欺凌的重要中介,但综合性干预项目对许多学校来说很难实施。因为需要投入大量的学校资源和时间投入,既需要教育专家(或指导教师)、管理人员、学生和家長能够长期致力于项目实施,还需要近 900 分钟的教师课堂授课,是时间密集型项目。这就使得项目的实施变得困难,尤其对于教育资源不发达的地区而言,缺少可行性和持续性。

事实上,除了上述历时较长且具有综合性质的干预方案,近期以 Midgett 为代表的一些学者,开发的一个简短的、基于 STAC 课程的旁观者干预项目备受关注,甚至出现了便利的在线课程,并在初高中生的校园欺凌干预中取得了良好的效果。

基于 STAC 课程的旁观者干预项目专门关注旁观者的心理教育,教会学生分辨欺凌行为,转变对于欺凌者与受凌者的观念,提高旁观学生干预欺凌行为的自我效能感,并以受欺凌者的“同辈守护者”身份对欺凌行为进行干预。该课程由四个干预策略构成,分别为“中断欺凌行为”、“转变欺凌行为”、“陪伴受欺者”和“引导欺凌者的同情心”。

“中断欺凌行为”(Stealing the Show)指的是“同辈守护者”能够认识欺凌的含义(包括分类和角色),辨认欺凌情景,并明白其危害性,愿意制止。比如,让“同辈守护者”在遇到欺凌情景时,可以用幽默的笑话或哪怕看起来愚蠢的行为(装傻假装绊倒,等等),转移在场学生的注意力,中断原本要发生的欺凌行为。

“转变欺凌行为”(Turning it Over)指的是教“同辈守护者”学会辨认可靠的成年人。比如,当欺凌事件是身体上的欺凌时,或者“同辈守护者”不知道应该如何干预时,可以及时告知并求助成年人。

“陪伴受欺凌者”(Accompany Others)指的是指“同辈守护者”可以给予受凌者陪伴,让受凌者慢慢走出被欺凌经历造成的痛苦,感觉自己并不孤独,至少还有“同辈守护者”关注他们。比如,花时间和受欺凌的同学在一起,邀请他们参加一个共同的活动(如打篮球或散步等)。

“引导欺凌者的同情心”(Coaching Compassion)指的是“同辈守护者”可以在欺凌发生期间或之后告诉欺凌者他(或他们)的行为是不被接受的,让欺凌者换位思考去理解被欺凌学生的感受,培养其对被欺凌者的同情心。比如,“同辈守护者”者可以尝试和欺凌者建立良好的关系或者寻找低年级的欺凌者(会对高年级的旁观者表现出尊敬)培养其对受欺者的同情心。

具体课程形式可分为教授法和角色扮演法,教授法的教学组成包括一份有关欺凌的视听材料和让学生进行“STAC”策略的小组练习,角色扮演包括让学生以年级单位划分小组,每个小组由培训者带领着进行角色扮演。课程内容包括教授学生辨认不同的欺凌情景、提高干预欺凌的策略认知,并且拥有干预欺凌情景的信心。所有项目结束后每位学生分享自己最喜欢的一个“STAC”策略,签订“拒绝欺凌,从我做起”的志愿书。干预过后,培训人员每个月会定期与“同辈守护者”相见,确保他们的情况、提供一定的帮助,并采用头脑风暴法优化“STAC”策略的使用。

5. 对我国未来针对校园欺凌进行干预的启示

2016年4月,国务院教育督导委员会办公室发布《关于开展校园欺凌专项治理的通知》,首次从国家层面提出对校园欺凌进行专项治理的要求。2018年4月,国务院教育督导委员会办公室发布《关于开展中小学生欺凌防治落实年行动的通知》,明确提出要建立健全五级学生欺凌防治工作责任体系和制度体系。2020年10月17日,我国未成年人保护法修订案经十三届全国人大常委会第二十二次会议表决通过,该法于2021年6月1日起施行。这充分体现了我国对校园安全的重视,同时也反映了校园欺凌问题防治的迫切性。

如同国外早期的干预方案,目前我国在国家 and 地方政府层面上,正积极通过立法和舆论引导等方式来明确校园欺凌中各方的责任和义务;在学校层面上,正努力通过各项制度的建立与完善以及校园氛围和文化的改变等方式来净化校园欺凌赖以滋生的土壤。然而与国外一些成功的干预经验相比,我国当前对于校园欺凌的干预对策,大多从教育改变欺凌者或者受欺凌者的角度着手,或从国家、学校、家庭等方面寻找合理对策,却很少将校园欺凌事件看作一个具有群体特性的过程。国外一些研究表明,与不涉及团体互相影响过程的项目相比,将团体互相影响过程考虑进来的项目(例如,关于欺凌的同伴咨询、KiVa项目、STAC课程)已显示出欺凌显著的减少了(Lee, Kim, & Kim, 2015),体现了通过特有的同辈群体互相影响过程进行干预的价值。

今后我国对于校园欺凌事件的干预实践需要进一步关注旁观者在校园欺凌事件中身心健康受到的影响,并尝试引导学生旁观者发挥他们“同伴影响”的作用,由“被动旁观”转变为“站出来者”,在目睹欺凌时进行一些亲社会的保护行为,积极干预校园欺凌行为。比如,学校可以在注重德育教育、树立道德责任感和正确的道德价值导向、强化公民正义感的基础上,侧重培养学生旁观者成为行动型的道德主体,尝试借鉴国外近期开发的基于STAC课程的旁观者干预项目,通过参与系统课程的培训、角色扮

演等方式来增强旁观者对校园欺凌的警觉意识,同时提高旁观者保护受欺者的自我效能感和应对技能(用幽默转移当事人双方注意力、有效陪伴受欺者、寻求可靠的成人帮忙、引导欺凌者对受欺者的同情心,等等),并引导学生旁观者在面对校园欺凌事件时,采取建设性行动(例如,解决问题、寻求社会支持)作为有效应对策略。

此外,可借鉴近期校园欺凌防治方面的新思路,重视低龄儿童旁观者的社会情感能力的培养。经济合作与发展组织报告指出,社会情感能力是识别情感和管理情感的能力,社会情感学习能够增加学生的亲社会行为,减少诸如欺凌的问题行为。近期我国已有部分学者开始从社会情感学习的视角探索预防校园欺凌的长效机制和溯源性举措(何二林等,2019)。未来研究可进一步探索低龄儿童旁观者的社会情感学习能力对其在校园欺凌事件中干预效果的影响。

基金项目

天津市学生心理健康教育发展中心课题(XLZX-G201924)。

参考文献

- 傅纳,朱春月,解晓晨,周玉莹,杨柳(2022). 中学生校园欺凌旁观者角色及其同伴地位现状. *中国学校卫生*, 43(1), 87-91.
- 何二林,叶晓梅,潘坤坤,毛亚庆(2019). 小学生社会情感学习能力对校园欺凌的影响:学校归属感的调节作用. *现代教育管理*, (8), 99-105.
- 黄妍,王卫红(2015). 校园欺负旁观者研究述评. *心理学进展*, 5(10), 549-554.
- 潘梅桂(2019). *中学生校园霸凌的干预研究*. 博士学位论文. 厦门:厦门大学.
- 张文新,王丽萍,宫秀丽,武建芬,张坤(2002). 儿童对待欺负问题态度的研究. *心理科学*, 25(2), 226-227.
- Barhight, L. R., Hubbard, J. A., & Hyde, C. T. (2013). Children's Physiological and Emotional Reactions to Witnessing Bullying Predict Bystander Intervention. *Child Development*, 84, 375-390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01839.x>
- Batanova, M., Espelage, D. L., & Rao, M. A. (2014). Early Adolescents' Willingness to Intervene: What Roles Do Attributions, Affect, Coping, and Self-Reported Victimization Play? *Journal of School Psychology*, 52, 279-293. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.02.001>
- Bellmore, A., Chen, W. T., & Rischall, E. (2013). The Reasons behind Early Adolescents' Responses to Peer Victimization. *Journal of Youth & Adolescence*, 42, 275-284. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9825-0>
- Carney, J.-L., Hazler, R. J., Oh, I., Hibell, L. C., & Granger, D. A. (2010). The Relationships between Bullying Exposures in Middle Childhood, Anxiety, and Adrenocortical Activity. *Journal of School Violence*, 9, 194-211. <https://doi.org/10.1080/15388220903479602>
- Conway, L., Gomez-Garibello, C., Talwar, V., & Shariff, S. (2016). Face-To-Face and Online: An Investigation of Children's and Adolescents' Bullying Behavior through the Lens of Moral Emotions and Judgments. *Journal of School Violence*, 15, 503-522. <https://doi.org/10.1080/15388220.2015.1112805>
- Donoghue, C., Almeida, A., Brandwein, D., Rocha, G., & Callahan, I. (2014). Coping with Verbal and Social Bullying in Middle School. *The International Journal of Emotional Education*, 6, 40-53.
- Doramajian, C., & Bukowski, W. M. (2015). A Longitudinal Study of the Associations between Moral Disengagement and Active Defending versus Passive Bystanding during Bullying Situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61, 144-172. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0144>
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of Adolescents' Active Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93-105. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.05.002>
- González-Cabrera, J., Sánchez-Álvarez, N., Calvete, E., León-Mejía, A., Orue, I., & Machimbarrena, J. M. (2020). Psychometric Properties of the Triangulated Version of the European Bullying Intervention Project Questionnaire: Prevalence across Seven Roles. *Psychology in the Schools*, 57, 78-90. <https://doi.org/10.1002/pits.22320>
- Hawkins, D. L., Pepler, D., & Craig, W. (2001). Peer Interventions in Playground Bullying. *Review of Social Development*, 10, 512-527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Houghton, S. J., Nathan, E., & Taylor, M. (2012). To Bully or Not to Bully, That Is Not the Question: Western Australian

- Early Adolescents' in Search of a Reputation. *Journal of Adolescent Research*, 27, 498-522. <https://doi.org/10.1177/0743558411432638>
- Hutchinson, M. (2012). Exploring the Impact of Bullying on Young Bystanders. *Educational Psychology in Practice*, 28, 425-442. <https://doi.org/10.1080/02667363.2012.727785>
- Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond Emotion Regulation: Emotion Utilization and Adaptive Functioning. *Child Development Perspectives*, 2, 156-163. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00058.x>
- Johnston, A. D., Midgett, A., Doumas, D. M., & Moody, S. (2018). A Mixed Methods Evaluation of the "Aged-Up" STAC Bullying Bystander Intervention for High School Students. *The Professional Counselor*, 8, 73-87.
- Jones, S. E., Manstead, A., & Livingstone, A. (2009). Birds of a Feather Bully Together: Group Processes and Children's Responses to Bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 853-873. <https://doi.org/10.1348/026151008X390267>
- Jones, S. E., Manstead, A., & Livingstone, A. G. (2011). Ganging Up or Sticking Together? Group Processes and Children's Responses to Text-Message Bullying. *British Journal of Psychology*, 102, 71-96.
- Lee, S., Kim, C. J., & Kim, D. H. (2015). A Meta-Analysis of the Effect of School-Based Anti-Bullying Programs. *Journal of Child Health Care*, 19, 136-153. <https://doi.org/10.1177/1367493513503581>
- Lisa, D., Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2014). School-Based Interventions to Reduce Dating and Sexual Violence: A Systematic Review. *Campbell Systematic Reviews*, 9, 1-43. <https://doi.org/10.1002/CL2.106>
- Midgett, A., Doumas, D., Sears, D., Lundquist, A., & Hausheer, R. (2015). A Bystander Bullying Psychoeducation Program with Middle School Students: A Preliminary Report. *The Professional Counselor*, 5, 486-500.
- Midgett, A., Doumas, D. M., Trull, R., & Johnston, A. D. (2016). A Randomized Controlled Study Evaluating a Brief, Bystander Bullying Intervention with Junior High School Students. *Journal of School Counseling*, 15, 1-34.
- Midgett, A., & Doumas, D. M. (2019). Witnessing Bullying at School: The Association between Being a Bystander and Anxiety and Depressive Symptoms. *School Mental Health*, 11, 454-463. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09312-6>
- Parris, L., Jungert, T., Thornberg, R., Varjas, K., Meyers, J., Grunewald, S. et al. (2020). Bullying Bystander Behaviors: The Role of Coping Effectiveness and the Moderating Effect of Gender. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61, 38-46. <https://doi.org/10.1111/sjop.12564>
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing Up for the Victim, Siding with the Bully or Standing by? Bystander Responses in Bullying Situations. *Social Development*, 21, 722-741. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00662.x>
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: The Role of Personal Characteristics and Perceived Peer Pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 815-827. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9399-9>
- Pozzoli, T., Gini, G., & Thornberg, R. (2017). Getting Angry Matters: Going Beyond Perspective Taking and Empathic Concern to Understand Bystanders' Behavior in Bullying. *Journal of Adolescence*, 61, 87-95. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.09.011>
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing Bullying at School: The Mental Health Implications of Witness Status. *School Psychology Quarterly*, 24, 211-223. <https://doi.org/10.1037/a0018164>
- Rivers, I., & Noret, N. (2013). Potential Suicide Ideation and Its Association with Observing Bullying at School. *Journal of Adolescent Health Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 53, S32-S36. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.10.279>
- Saarento, S., & Salmivalli, C. (2015). The Role of Classroom Peer Ecology and Bystanders' Responses in Bullying. *Child Development Perspectives*, 9, 201-205. <https://doi.org/10.1111/cdep.12140>
- Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2015). Reducing Bullying and Victimization: Student-And Classroom-Level Mechanisms of Change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 61-76. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9841-x>
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and Their Defenders: A Dyadic Approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 144-151. <https://doi.org/10.1177/0165025410378068>
- Salmivalli, C. (1999). Participant Role Approach to School Bullying: Implications for Interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. (2010). Peer Networks and Bullying in Schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00040>
- Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). KiVa Antibullying Program: Overview of Evaluation Studies Based on a Randomized Controlled Trial and National Rollout in Finland. *International Journal of Conflict & Violence*, 6, 294-302.
- Salmivalli, C., & Poskiparta, M. (2011). Bystanders Matter: Associations between Reinforcing, Defending, and the Fre-

quency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, 668-676. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>

Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander Motivation in Bullying Incidents: To Intervene or Not to Intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*, 13, 247-252. <https://doi.org/10.5811/westjem.2012.3.11792>

Trach, J., & Hymel, S. (2020). Bystanders' Affect toward Bully and Victim as Predictors of Helping and Non-Helping Behaviour. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61, 30-37. <https://doi.org/10.1111/sjop.12516>