

同辈守护干预课程 对预防中学生校园欺凌的效果

罗霞¹ 刘稚颖^{1,2} 苏志芳³ 孙潇颖¹

1. 苏州大学教育学院, 苏州;
2. 苏州大学大学生心理健康教育研究中心, 苏州;
3. 苏州工业园区星澜学校, 苏州

摘要 | 目的: 本研究旨在对校园欺凌中旁观者的同辈守护能力进行实验干预, 促进欺凌事件中, 旁观学生积极行为的产生, 从而达到降低校园欺凌发生率的目的。方法: 基于旁观者效应、道德认同与推脱、道德移情、自我效能感等理论, 在 STAC 课程框架的基础上设计同辈守护干预课程。采用问卷法对 623 名初二学生进行施测, 并选取 208 名学生开展为期三周的课程干预研究。结果: 实验组欺凌受害率的前测得分高于后测 ($MD=0.27$, $P=0.039$) 及追踪测试 ($MD=0.59$, $P<0.001$)。实验组保护者角色预测试得分低于干预后测试 ($MD=-4.17$, $P<0.001$) 及追踪测试 ($MD=-6.96$, $P<0.001$); 而局外人角色预测试得分则高于干预后测试 ($MD=3.02$, $P<0.001$) 及追踪测试 ($MD=5.93$, $P<0.001$)。后测 ($MD=3.02$, $P<0.001$) 和随访测试 ($MD=5.93$, $P<0.001$)。此外, 实验组同辈守护能力的预测试得分低于后测试 ($MD=-4.51$, $P<0.001$) 及随访测试 ($MD=-7.84$, $P<0.001$)。结论: 同辈守护课程干预能够显著降低学生的受欺凌率, 促使旁观者中的局外人角色向保护者角色转变, 并提升同辈守护能力评分。

关键词 | 校园欺凌; 旁观者角色; 同辈守护

Copyright © 2025 by author (s) and SciScan Publishing Limited

This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



1 引言

校园欺凌是指在校园及其辐射区域内, 于学生间发生的由欺凌者通过肢体、言语或网络等手段, 恶意、反复地对受凌者实施攻击, 造成一其定程度生理或心理损伤的行为 (郑亚楠 等, 2020)。受欺凌学生在后续生活中患创伤后应激障碍 (Nielsen et al., 2015)、抑郁 (Ttofi et al., 2011) 的风险更高, 蓄意自残的概率也更大 (Karanikola & Karali, 2016; McMahan et al., 2011)。陈纯瑾和郅庭瑾指出, 学生在青少年时期遭受校园欺凌的影响, 会持续到成年阶段 (陈纯瑾, 郅庭瑾, 2017)。

通讯作者: 刘稚颖, 苏州大学大学生心理健康教育研究中心, 副教授, 研究方向: 学校心理健康。

文章引用: 罗霞, 刘稚颖, 苏志芳, 孙潇颖. (2025). 同辈守护干预课程对预防中学生校园欺凌的效果. *心理咨询理论与实践*, 7(9), 619-630.

<https://doi.org/10.35534/tppc.0709069>

Demaray 等人将校园欺凌参与者角色明确划分为欺凌者、被欺凌者、旁观者，其中旁观者又细分为帮手、保护者和局外人：帮手会协助欺凌者实施欺凌行为或强化欺凌行为，保护者通常会尝试阻止欺凌、安慰被欺凌者，局外人则不偏袒任何一方，通常缺乏合作意识，共情能力较弱（Demaray et al., 2016）。在校园欺凌事件发生过程中，旁观者的占比远高于欺凌者和被欺凌者。宋雁慧等人的研究发现，81.4% 的学生曾在某一欺凌事件中充当旁观者，34.7% 的学生多次旁观过校园欺凌事件（宋雁慧等，2013）。当旁观者对欺凌者的暴力行为起到助推作用时，欺凌行为会进一步增加（Salmivalli & Poskiparta, 2011）。相比之下，欺凌情境下旁观者的积极行为是对抗欺凌的重要中介（Saarento et al., 2015），但能做出保护行为的旁观者占比十分有限。Evans 和 Smokowski 的研究显示，学生自我报告的“曾保护被欺凌者”的旁观者比例仅为 17%，而实际观察到的该类旁观者比例仅为 10%。若能引导旁观者中的局外人和帮手做出更多保护行为，将有助于遏制校园欺凌的恶性发展（Evans & Smokowski, 2015）。

Midgett 等人为干预校园欺凌开展的 STAC 项目，旨在将旁观欺凌的学生训练成为同伴倡导者，提高学生识别欺凌行为、理解同伴倡导策略的能力及干预信心，其核心内容包括转移注意力、寻求帮助、陪伴安慰和换位思考（Midgett et al., 2015）。研究者在美国西北地区的两所学校，选取 900 余名六年级至九年级学生实施该项目。完成培训后，学生报告显示，他们识别不同类型欺凌行为的能力、对 STAC 策略的了解程度，以及在欺凌情境自主进行干预的总体信心均有显著提升。

赵福江等人的调查发现，当前我国中小学生群体中校园欺凌的发生率为 13.9%，另有 23.9% 的学生受到欺凌萌芽事件的影响（赵福江等，2022）。由此可见，我国校园欺凌现状已不容乐观，相关干预研究亟待开展。潘梅桂基于 STAC 项目框架进行本土化调整后，在我国福建省厦门市某中学开展实验干预，结果显示课程干预后学生的助人态度和助人行为均有显著提升（潘梅桂，2019）。本研究在前人研究基础上对同辈守护课程进行再设计，将欺凌事件中的旁观者作为干预重点，关注旁观者的角色行为转变情况，并引导旁观者采取正确行为，随后在江苏省 A 市某中学开展实验干预，以期在验证该项目地区有效性的同时，为后续相关研究丰富实证数据。

本研究基于美国短程校园欺凌干预项目——STAC 的四个核心策略（即“中断校园欺凌”“转变欺凌行为”“陪伴他人”“指导同情”），设计同辈守护课程作为实验干预内容，并分别在实验干预刚结束时和干预结束四个月后，对实验对象进行两次问卷调查。研究具体假设如下：假设 1：干预后，实验组被欺凌率得分显著低于对照组；假设 2：干预后，旁观者角色在实验组和对照组间存在显著差异；假设 3：干预后，实验组同辈守护能力得分显著高于对照组；假设 4：干预对被试产生的效果能保持较长时间。

2 研究方法

2.1 被试

本研究采用整群抽样法，选取江苏省 A 市某中学初二段全体学生进行问卷调查，共发放问卷 680 份，回收 670 份，其中有效问卷 623 份。随后从中抽选两组通过秩和检验、在受欺凌率上差异不显著（ $\chi^2=0.64, p>0.05$ ）的学生，分别划分为实验组（ $N=106$ ）和对照组（ $N=104$ ）。实验组发放问卷 106 份，

有效问卷 106 份, 有效率 100%; 对照组发放问卷 104 份, 有效问卷 102 份, 有效率 98.1%, 如表 1 所示。

表 1 被试情况分布表 (N=208)

Table 1 Distribution of participant characteristics (N=208)

变量	项目	人数	中位数 (四分位数)	χ^2	<i>p</i>
被欺凌率	实验组	106	2 (1, 2)	0.64	0.43
	对照组	102	1 (1, 2)		

2.2 研究工具

2.2.1 《校园欺凌情况量表》(Campus Bullying Scale)

采用 Olweus 编制 (Olweus, 1992), 潘梅桂改编修订 (潘梅桂, 2019) 的《校园欺凌情况量表》, 该量表共包含 28 个项目, 整体分为四个部分: 第一部分为学生背景信息, 涵盖性别、家庭情况、同伴交往情况、孤独感等内容; 第二部分为被欺凌情况, 包括被欺凌的频率、时间、场所、形式等维度; 第三部分为简易旁观者情况, 涉及旁观经历、对朋友的助人态度和助人行为、对陌生同学的助人态度和行为等方面; 第四部分为欺凌情况, 包含欺凌的频率、时间、涉及人数等信息。该问卷总 Cronbach's α 系数为 0.70。

2.2.2 《欺凌参与者角色行为量表》(Bullying Participant Behaviors Questionnaire, BPBQ)

《欺凌参与者角色行为量表》(BPBQ) 最早由 Demaray 等人编制 (Demaray et al., 2016), 由于旁观者角色为本研究的重点, 因此本研究在张倩和蒋曼玲修订 (张倩, 蒋曼玲, 2021) 的中文版量表基础上进行删减改编, 剔除与欺凌者、被欺凌者相关的题目, 主要包含旁观者角色中的“帮手角色”(7 题, 如“当某同学口头威胁其他同学时, 我跟着威胁”等)、“保护者角色”(9 题, 如“我鼓励某些被欺凌的同学将事情告诉大人”等)及“局外人角色”(7 题, 如“当其他同学的东西被抢走或偷走时, 我假装没注意到”等)三个维度。该量表采用 4 点计分法 (从“从未发生”到“5~6 次”, 分别记 1~4 分), 每个维度得分越高, 代表该维度对应的旁观者行为表现越突出。验证性因素分析结果显示: $\chi^2/df=2.118$, RMSEA=0.073, IFI=0.914, CFI=0.913, TLI=0.903, 表明问卷结构效度良好。本研究中, 该问卷各维度的 Cronbach's α 系数分别为 0.888、0.928、0.910, 总 Cronbach's α 系数为 0.840。

2.2.3 《同辈守护情况量表》(Student-Advocates Scale)

采用 Midgett 等人编制的《同辈守护情况量表》(Midgett, 2015), 共 11 道题目, 主要包含“中断欺凌行为”(3 题, 如“我知道校园欺凌的含义”等)、“转变欺凌行为”(3 题, 如“当欺凌发生时, 如果我不知道如何帮助受凌者时我会求助可靠的成年人”等)、“陪伴他人”(3 题, 如“我愿意花时间陪伴受凌者”等)、“指导同情”(2 题, 如“在欺凌发生后, 我不敢去告诉欺凌者他的行为是不被接受的”等)四个同辈守护维度。该量表采用 4 点计分法 (从“完全赞同”到“完全不赞同”, 分别记 1~4 分), 得分越高, 代表同辈守护能力越好。验证性因素分析发现: $\chi^2/df=1.049$, RMSEA=0.015, IFI=0.998, CFI=0.998, TLI=0.997, 表明问卷结构效度良好。本研究中, 该问卷各维度的 Cronbach's α

系数分别为 0.859、0.844、0.849、0.896，总 Cronbach's α 系数为 0.713。

2.3 干预方案及实施

同辈守护干预课程分为“校园欺凌我来识”“校园欺凌不旁观”和“校园欺凌我阻止/陪伴”三个主题（如表 2 所示），分别对应 STAC 项目的“中断欺凌行为”“转变欺凌行为”“陪伴他人”和“指导同情”四个核心策略。干预课程由学校任课教师对实验组学生实施，对照组学生则由同一位任课教师开展常规心理健康课程教学。整体实验干预周期共计三周。在实施团体辅导干预前，对两组学生进行前测；干预刚结束时进行后测；干预结束 4 个月后进行追踪测，以评估干预效果的持续性。

表 2 同辈守护干预课程设计方案

Table 2 Peer guardianship intervention curriculum program

课程主题	内容设计	主要干预目标
校园欺凌我来识	热身活动——庆祝我们的不同	引导学生感悟对同学间彼此不同之处的欣赏和接纳并引出校园欺凌的主题
	小组讨论：什么是校园欺凌？	引导学生们对校园欺凌的关键特征、自己对校园欺凌的了解以及自身经历等进行讨论，并能辨析同伴矛盾和校园欺凌的区别
	校园欺凌的参与角色	明确参与角色分类，初步探讨旁观者的四种角色，及其对校园欺凌的功能（促进/阻碍），使学生们初步明确保护者角色的积极作用
校园欺凌不旁观	校园欺凌的类型	使学生能够正确辨别欺凌形式
	热身活动——课堂辩论赛	使学生了解旁观者效应和破窗效应的相关知识，引发学生对旁观者角色的深度思考
校园欺凌我阻止/陪伴	角色扮演——“别害怕！你不孤单！”	采用心理雕塑技术，引导学生亲身体验所处角色感受，培养学生的共情能力
	不旁观，我们可以做什么？	学会使用“幽默”，即智慧转换欺凌场景；学会向成年人求助；学习不同欺凌形式下直接/间接的保护方式
	陪伴安慰——我们能做什么？	使学生学会具体的对受凌者进行陪伴和安慰的方法
	我们都是同辈守护志愿者！	总结主题，鼓励学生成为校园欺凌的同辈守护者

3 研究结果

3.1 共同方法偏差检验

本研究采用 Harman 单因子检测法进行共同方法偏差检验，结果显示特征根值大于 1 的因子数总计为 7，各因子中最大的方差解释率为 18.28%，不存在显著的共同方法偏差。

3.2 同辈守护干预课程对校园欺凌率的影响

采用 2（组别：实验组、对照组） \times 2（时间：前测、后测）重复测量方差分析方法，分析不同干预组随时间变化对初中生校园欺凌率的影响，如表 3 所示。在被欺凌率上，时间的主效应显著（ $F=12.41$ ， $p<0.001$ ， $\eta^2=0.57$ ），组别的主效应显著（ $F=9.16$ ， $p<0.01$ ， $\eta^2=0.04$ ），组别与时间的交互作用显著（ $F=5.17$ ，

$p < 0.01$, $\eta^2 = 0.24$)。进一步简单效应分析发现: 实验组前测得分显著高于后测 ($MD = 0.27$, $p < 0.05$) 和追踪测 ($MD = 0.59$, $p < 0.001$), 后测的得分显著高于追踪测 ($MD = 0.31$, $p < 0.01$), 整体呈下降趋势; 对照组前测、后测、追踪测得分均无显著差异。此外, 前测时实验组和对照组无显著差异 ($MD = 0.07$, $p = 0.54$), 后测 ($MD = -0.25$, $p < 0.05$) 与追踪测 ($MD = -0.39$, $p < 0.001$) 时两组差异均显著。

表 3 实验组、对照组被欺凌率的前测、后测、追踪测比较

Table 3 Comparison of the pre-test, post-test, and follow-up test of the bullying rates between the experimental group and the control group

	组别	前测	后测	追踪测	F (时间)	F (组别)	F (交互)
被欺凌率	实验组	1.70 ± 0.83	1.43 ± 0.78	1.11 ± 0.44	12.41***	9.16**	5.17**
	对照组	1.63 ± 0.83	1.68 ± 0.88	1.50 ± 0.70			

注: *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$; “交互”指“时间”和“组别”的交互, 下同。

3.3 课程干预后对朋友与陌生人旁观态度和行为的变化

采用 2 (组别: 实验组、对照组) × 2 (时间: 前测、后测) 重复测量方差分析方法, 分析不同干预组随时间变化对朋友与陌生人的旁观态度和行为的影响, 如表 4 所示。

在对陌生同学的旁观态度上, 时间的主效应显著 ($F = 17.22$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.08$), 组别的主效应显著 ($F = 17.41$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.08$), 组别与时间的交互作用显著 ($F = 5.33$, $p < 0.01$, $\eta^2 = 0.03$), 进一步简单效应分析发现: 实验组前测得分显著低于后测 ($MD = -0.38$, $p < 0.001$) 和追踪测 ($MD = -0.57$, $p < 0.001$), 后测与追踪测得分无显著差异 ($MD = -0.19$, $p = 0.07$), 整体基本呈上升趋势; 对照组前测、后测、追踪测均无显著差异。此外, 前测时实验组和对照组无显著差异 ($MD = -0.02$, $p = 0.78$), 后测 ($MD = 0.23$, $p < 0.01$) 与追踪测 ($MD = 0.39$, $p < 0.001$) 时两组差异均显著。

在对陌生同学的旁观行为上, 时间的主效应显著 ($F = 13.73$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.06$), 组别的主效应显著 ($F = 16.78$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.08$), 组别与时间的交互作用显著 ($F = 3.82$, $p < 0.05$, $\eta^2 = 0.02$)。进一步简单效应分析发现: 实验组前测得分显著低于后测 ($MD = -0.40$, $p < 0.001$) 和追踪测 ($MD = -0.44$, $p < 0.001$), 后测与追踪测无显著差异 ($MD = -0.05$, $p = 0.92$), 整体基本呈上升趋势; 对照组前测、后测、追踪测得分均无显著差异。此外, 前测实验组和对照组无显著差异 ($MD = -0.01$, $p = 0.96$), 后测 ($MD = 0.30$, $p < 0.001$) 与追踪测 ($MD = 0.29$, $p < 0.01$) 时两组差异均显著。

在对朋友的旁观态度与行为上, 时间、组别的主效应均不显著, 二者的交互作用也不显著。

表 4 实验组、对照组对朋友与陌生人旁观态度和行为的前测、后测、追踪测比较

Table 4 Comparison of pre-test, post-test, and follow-up test of the attitudes and behaviors of the experimental group and the control group towards the presence of friends and strangers

	组别	前测	后测	追踪测	F (时间)	F (组别)	F (交互)
对朋友的旁观态度	实验组	2.93 ± 0.30	2.89 ± 0.40	2.87 ± 0.34	0.01	0.53	1.23
	对照组	2.84 ± 0.42	2.87 ± 0.41	2.90 ± 0.33			

续表

	组别	前测	后测	追踪测	<i>F</i> (时间)	<i>F</i> (组别)	<i>F</i> (交互)
对朋友的旁观行为	实验组	2.86 ± 0.38	2.85 ± 0.41	2.86 ± 0.38	0.12	0.84	0.42
	对照组	2.82 ± 0.41	2.81 ± 0.42	2.84 ± 0.39			
对陌生同学的旁观态度	实验组	2.12 ± 0.69	2.50 ± 0.61	2.69 ± 0.52	17.22***	17.41***	5.33**
	对照组	2.15 ± 0.59	2.28 ± 0.60	2.30 ± 0.73			
对陌生同学的旁观行为	实验组	2.13 ± 0.66	2.53 ± 0.52	2.58 ± 0.62	13.73***	16.78***	3.82*
	对照组	2.13 ± 0.57	2.23 ± 0.58	2.28 ± 0.74			

3.4 课程干预后旁观者角色中局外人向保护者转换

采用 2 (组别: 实验组、对照组) × 2 (时间: 前测和后测) 重复测量方差分析方法, 分析不同干预组随时间变化对初中生旁观者角色情况的影响, 如表 5 所示。

在保护者角色上, 时间的主效应显著 ($F=12.11, p<0.001, \eta^2=0.06$), 组别的主效应显著 ($F=23.10, p<0.001, \eta^2=0.10$), 组别与时间的交互作用显著 ($F=7.71, p<0.01, \eta^2=0.04$)。进一步简单效应分析发现: 实验组前测得分显著低于后测 ($MD=-4.17, p<0.001$) 和追踪测 ($MD=-6.96, p<0.001$), 后测与追踪测无显著差异 ($MD=-2.79, p=0.07$), 整体基本呈上升趋势; 对照组前测、后测、追踪测得分均无显著差异。此外, 前测时实验组和对照组无显著差异 ($MD=-0.25, p=0.80$), 后测 ($MD=4.14, p<0.001$) 与追踪测 ($MD=5.83, p<0.001$) 时两组差异均显著。

在局外人角色上, 时间的主效应显著 ($F=32.97, p<0.001, \eta^2=0.14$), 组别的主效应显著 ($F=96.09, p<0.001, \eta^2=0.32$), 组别与时间的交互作用显著 ($F=24.31, p<0.001, \eta^2=0.11$)。进一步简单效应分析发现: 实验组前测得分显著高于后测 ($MD=3.02, p<0.001$) 和追踪测 ($MD=5.93, p<0.001$), 后测得分显著高于追踪测 ($MD=2.91, p<0.001$), 整体基本呈下降趋势; 对照组前测、后测、追踪测得分均无显著差异。此外, 前测时实验组和对照组无显著差异 ($MD=-0.95, p=0.15$), 后测 ($MD=-2.95, p<0.001$) 与追踪测 ($MD=-6.42, p<0.001$) 时两组差异均显著。

在帮手角色上, 时间、组别的主效应均不显著, 二者的交互作用也不显著。

表 5 实验组、对照组旁观者角色情况的前测、后测、追踪测比较

Table 5 Comparison of pre-test, post-test, and follow-up test of bystander roles in the experimental group and the control group

	组别	前测	后测	追踪测	<i>F</i> (时间)	<i>F</i> (组别)	<i>F</i> (交互)
帮手	实验组	10.57 ± 4.29	10.08 ± 3.27	9.74 ± 2.88	2.28	1.88	0.01
	对照组	10.91 ± 3.89	10.46 ± 4.07	10.18 ± 3.60			
保护者	实验组	20.76 ± 6.54	24.92 ± 8.17	27.72 ± 8.43	12.11***	23.10***	7.71**
	对照组	21.00 ± 7.04	20.78 ± 8.40	21.89 ± 10.34			
局外人	实验组	13.96 ± 4.84	10.94 ± 4.25	8.04 ± 2.76	32.97***	96.09***	24.31***
	对照组	14.91 ± 4.51	13.89 ± 4.42	14.46 ± 3.90			

3.5 课程干预后同辈守护能力提升

采用2（组别：实验组、对照组）×2（时间：前测、后测）重复测量方差分析方法，分析不同干预组随时间变化对初中生同辈守护情况的影响，如表6所示。

在同辈守护总分上，时间的主效应显著（ $F=53.94, p<0.001, \eta^2=0.21$ ），组别的主效应显著（ $F=9.16, p<0.01, \eta^2=0.04$ ），组别与时间的交互作用显著（ $F=32.91, p<0.01, \eta^2=0.14$ ）。进一步简单效应分析发现：实验组前测得分显著低于后测（ $MD=-4.51, p<0.001$ ）和追踪测（ $MD=-7.84, p<0.001$ ），后测得分显著低于追踪测（ $MD=-3.33, p<0.001$ ），整体呈上升趋势；对照组前测、后测、追踪测得分均无显著差异。此外，前测时实验组和对照组无显著差异（ $MD=-1.36, p=0.08$ ），后测（ $MD=3.75, p<0.001$ ）与追踪测（ $MD=7.22, p<0.001$ ）时两组差异均显著。

在中断欺凌行为维度上，时间的主效应显著（ $F=33.82, p<0.001, \eta^2=0.14$ ），组别的主效应显著（ $F=44.34, p<0.001, \eta^2=0.18$ ），组别与时间的交互作用显著（ $F=14.84, p<0.001, \eta^2=0.07$ ）。进一步简单效应分析发现：实验组前测得分显著低于后测（ $MD=-1.68, p<0.001$ ）和追踪测（ $MD=-3.02, p<0.001$ ），后测得分显著低于追踪测（ $MD=-3.02, p<0.001$ ），整体基本呈上升趋势；对照组前测、后测、追踪测得分均无显著差异。此外，前测时实验组和对照组无显著差异（ $MD=0.18, p=0.62$ ），后测（ $MD=1.17, p<0.01$ ）与追踪测（ $MD=2.60, p<0.001$ ）时两组差异均显著。

在转变欺凌行为维度上，时间的主效应显著（ $F=25.70, p<0.001, \eta^2=0.11$ ），组别的主效应显著（ $F=27.55, p<0.001, \eta^2=0.12$ ），组别与时间的交互作用显著（ $F=16.97, p<0.001, \eta^2=0.08$ ）。进一步简单效应分析发现：实验组前测得分显著低于后测（ $MD=-2.04, p<0.001$ ）和追踪测（ $MD=-3.24, p<0.001$ ），后测得分显著低于追踪测（ $MD=-1.20, p<0.001$ ），整体基本呈上升趋势；对照组前测、后测、追踪测得分均无显著差异。此外，前测实验组和对照组无显著差异（ $MD=-0.45, p=0.26$ ），后测（ $MD=1.26, p<0.01$ ）与追踪测（ $MD=2.47, p<0.001$ ）时两组差异均显著。

在陪伴他人维度上，时间的主效应显著（ $F=44.76, p<0.001, \eta^2=0.18$ ），组别的主效应显著（ $F=30.34, p<0.001, \eta^2=0.13$ ），组别与时间的交互作用显著（ $F=26.25, p<0.001, \eta^2=0.11$ ）。进一步简单效应分析发现：实验组前测得分显著低于后测（ $MD=-1.50, p<0.001$ ）和追踪测（ $MD=-2.95, p<0.001$ ），后测得分显著低于追踪测（ $MD=-1.45, p<0.001$ ），整体基本呈上升趋势；对照组前测、后测、追踪测得分均无显著差异。此外，前测时实验组和对照组无显著差异（ $MD=-0.28, p=0.33$ ），后测（ $MD=0.81, p<0.01$ ）与追踪测（ $MD=2.28, p<0.001$ ）时两组差异均显著。

在指导同情维度上，时间、组别的主效应均不显著，二者的交互作用也不显著。

表6 实验组、对照组同辈守护情况的前测、后测、追踪测比较

Table 6 Comparison of peer guardianship status between the experimental group and the control

group in the pre-test, post-test, and follow-up test

	组别	前测	后测	追踪测	F (时间)	F (组别)	F (交互)
同辈守护总体	实验组	31.58 ± 5.72	36.08 ± 6.56	39.42 ± 3.76	22.39***	53.94***	32.91***
	对照组	32.93 ± 5.28	32.33 ± 5.70	32.20 ± 5.16			

续表

	组别	前测	后测	追踪测	<i>F</i> (时间)	<i>F</i> (组别)	<i>F</i> (交互)
中断欺凌行为	实验组	8.38 ± 2.76	10.06 ± 2.50	11.40 ± 1.11	33.82***	44.34***	14.84***
	对照组	8.20 ± 2.49	8.88 ± 2.34	8.79 ± 2.50			
转变欺凌行为	实验组	7.83 ± 2.88	9.87 ± 2.68	11.07 ± 1.51	25.70***	27.55***	16.97***
	对照组	8.28 ± 2.93	8.61 ± 2.55	8.60 ± 2.68			
陪伴他人	实验组	8.23 ± 2.11	9.73 ± 2.05	11.18 ± 1.53	44.76***	30.34***	26.25***
	对照组	8.51 ± 2.08	8.92 ± 1.57	8.9 ± 2.06			
指导同情	实验组	6.14 ± 1.97	6.43 ± 1.58	5.77 ± 1.62	1.88	1.77	1.65
	对照组	5.94 ± 1.93	5.92 ± 1.98	5.90 ± 1.74			

4 讨论

4.1 同辈守护干预课程对校园欺凌率的影响

课程干预后, 实验组学生被欺凌率明显下降, 对照组无显著变化, 这一结果与国内外相关研究结论一致, 证实了同辈守护干预课程的有效性; 追踪测结果表明, 同辈守护干预课程的效果在至少四个月内保持情况较为理想。校园欺凌中的保护者行为属于助人行为范畴, 受包含情境因素在内的多种因素影响。旁观者效应指目睹事件发生的非当事人在紧急情况下, 当有除自己以外的其他人在场时, 往往不愿意采取干预行动 (Darley & Latane, 1968), 这种现象主要由责任扩散、情境的不明确性和评价恐惧共同导致。

本实验课程从校园欺凌旁观者视角切入, 验证了旁观者的积极干预能有效减少欺凌行为。干预后, 学生识别欺凌场景的能力显著增强, 干预技能得到提升, 这进一步增加了他们援助受害者的意愿和能力; 同时, 课堂教育也提高了欺凌者的心理阻力, 在一定程度上减少了欺凌行为的发生。此外, 部分学生对欺凌的态度发生积极转变, 从最初的漠不关心转变为主动关心并帮助受欺凌者, 且这种积极行为在学生群体中产生“扩散效应”, 进一步降低了校园欺凌率的发生率。

4.2 课程干预后对朋友与陌生人旁观态度和行为的变化

干预后, 学生在对待陌生同学时的助人态度和行为均变得更加积极, 而对朋友的帮助行为则相对稳定, 且这种积极影响在干预结束四个月后仍能发挥作用。有学者研究证实, 旁观者与受凌者的关系越亲近, 越有可能伸出援手 (Robert et al., 2012), 而良好的校园氛围和学校联结则有助于拉近学生之间的关系。校园氛围是个体在校园内体验到的、对自身行为产生影响相对稳定且持久的环境特征 (Hoy & Hannum, 1997), 依据学生的安全感、秩序性、关怀感与赋权性, 可将其划分为放任型、专制型和有凝聚力型三种类型 (Ferrás & Selman, 2014)。在放任型校园氛围中, 旁观者中会出现更多“帮手”, 其中“以暴制暴”的错误手段, 可能被学生用作保护自己或他人的方式; 在专制型校园氛围中, 旁观者更倾向于“免除自身麻烦”为原则行事, “局外人”偏多; 在有凝聚力型校园氛围中, 学生之间彼此关心、相互支持, 主动挺身而出的“保护者”会更多 (何树彬, 2022)。学校联结指个体对学校的情感联系, 反映了学生对学校的喜爱程度、归属感和认同感 (Wilson, 2010)。已有研究表明, 积极的校园氛围能正向预测青少年的学校联结, 而学校联结负向预测局外人行行为 (鲍振宙等, 2013; 储怡佳等, 2022)。由此可见, 构建积极的学校联结和校园氛围, 将有助于减少校园欺凌行为的发生。

同辈守护干预课程通过鼓励学生在讨论中表达自身情感、学会倾听与理解他人，同时教授学生陪伴、安慰与支持受欺凌者的具体方法，有效增强了学生之间的情感联结。学生对陌生同学的积极态度，进一步促进了更广泛的正面校园氛围形成；尤其对于那些朋友较少、易受欺凌的学生而言，获得帮助的机会明显增加。因此，本课程干预不仅提升了学生的反欺凌能力，还推动了校园环境的正向转变。

4.3 课程干预后旁观者角色中局外人向保护者转换

课程干预后，实验组学生显著向“保护者”角色转变，对受欺凌者表现出的助人态度和行为均明显增强，同时“局外人”角色的冷漠旁观行为显著减少；对照组则未出现显著变化。这一角色转变充分凸显了干预课程的有效性，促使学生从“局外人”转变为主动的“保护者”。

这种积极变化的产生，根植于课程设计所依据的道德移情理论。在校园欺凌事件中，旁观者的不作为往往反映出道德冷漠现象，而这种现象的根源之一便是移情能力的缺失。已有研究表明，情感移情与认知移情在校园欺凌情境中，均能促进保护行为、抑制欺凌行为（李孟儒等，2021）。移情能力不仅能激发青少年的亲社会行为，还能推动其道德内化（马小又，廖韦韦，2015）。本课程通过视频材料让学生“亲历”受欺凌情境，借助视觉与听觉的双重刺激，强化“间接联想”的移情效果，使学生深刻认识到欺凌行为的严重性，为后续态度与行为转变奠定认知基础。随后，课程采用角色扮演与心理雕塑技术，将移情唤醒机制中的“模拟状态”与“直接联想”有机结合，让表演者和观众共同经历情感体验、深化同理心，最终实现移情能力的全面唤醒与提升。

追踪测结果显示，课程干预在提升学生积极旁观行为方面取得一定成效，尤其在促进保护者行为、减少局外人行为方面效果显著，且干预效果具有持久性；同时，干预还推动受凌者向保护者角色转化，形成减少校园欺凌的良性循环。值得注意的是，帮手角色的得分在后测和追踪测中均无显著差异，这可能是受社会赞许效应影响，部分学生未按真实情况作答；但追踪测结果也显示，帮手维度得分存在小幅度下降，表明该角色也在向积极方向转变。

4.4 课程干预后同辈守护能力提升

本研究通过课程干预，显著提升了实验组学生在“中断欺凌行为”“转变欺凌行为”“陪伴他人”维度的能力，但“指导同情”的能力未出现显著提高。

当旁观者目睹校园欺凌事件发生时，会根据对自身能力的预判做出行为反应：若个人能力突出或可利用资源充足，则更易做出保护行为。王庆林等人的研究表明，在高自我效能条件下，高移情能力水平的学生更易表现出保护者行为，更少做出助推欺凌者的行为（王庆林等，2021）；李孟儒等人也发现，保护者行为与自我效能感存在显著正相关（李孟儒等，2021）。基于此，本研究通过小组讨论和头脑风暴，引导学生思考与总结打断校园欺凌的具体方法，同时教授学生采用“智慧干预”而非“直接冲突”的方式保护受凌者，以此增强学生面临校园欺凌时的干预信心，提升其“转变行为”和“中断校园欺凌”的能力。此外，学生还通过角色扮演，亲身体验陪伴、倾听、安慰等具体行为，学习如何帮助受害者处理伤害、调节情绪及规避再次伤害。课程注重情感共鸣与实际行动的结合，有效提升了学生的共情能力与陪伴能力。

课程中“校园欺凌不旁观”模块对应“指导同情”维度：通过短片讲解旁观者效应与破窗效应，引发学生对助人行为的思考；借助辩论赛形式，探讨保护行为与冷漠旁观的成因，激发学生的社会责任感；运用心理雕塑技术，让学生亲身体验欺凌情境中不同角色的感受，培养共情能力，引导学生树立正确的道德观，高道德认同者更能发挥道德标准的积极作用，促使个体做出亲社会行为（Aquino & Reed, 2002）。然而，该维度在实验组和对照组间未呈现显著差异，这可能是因为在课堂辩论环节中，无意间为欺凌者提供了道德推脱的借口。Bandura 等人认为，当道德推脱机制发挥作用时，个体的道德标准会失效，允许自身做出不道德行为，同时弱化自我调节机制，进而降低羞耻感和内疚感，将不当行为合理化（Bandura et al., 1996）。

总体而言，在间隔4个月的追踪测中，学生总体同辈守护能力仍处于较为良好的水平。本课程设计紧密围绕“STAC”四项核心维度，通过多样化的教学活动与情感共鸣机制，有效提升了学生的校园欺凌干预能力。

4.5 不足与展望

第一，本研究无法开展不同年龄段的横向对比研究。后续研究可结合其他年龄段学生的特点，设计并实施针对不同年龄段的校园欺凌防治干预课程。第二，尽管本研究样本量较先前实验有所扩充，但受资源条件限制，样本量仍不够充足。未来研究应进一步扩大样本量，并将地域差异纳入研究考量范围。第三，课程设计虽结合本土文化背景，但互动形式存在局限，这可能在一定程度上削弱了原项目的干预效果。第四，本研究虽尝试进行纵向追踪，但受限于单次追踪的时间跨度和间隔设置，难以充分评估课程效果的长期持久性。从追踪结果来看，同辈守护能力的部分维度（如“指导同情”）未能实现持续改善，甚至出现得分倒退的情况，具体原因有待后续深入探究。第五，本研究重点针对学生肢体欺凌、言语欺凌、关系欺凌三种校园欺凌形式开展干预，未来研究可进一步丰富欺凌类型的覆盖范围，增加网络欺凌等相关内容的干预与探讨。

参考文献

- [1] Aquino, K., & Reed, A. (2002). The self-importance of moral identity. *American Psychologist*, 83(6), 1423–1440.
- [2] Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364–374.
- [3] Darley, J. M., & Latane, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4, Pt.1), 377–383.
- [4] Demaray, M. K., Summers, K. A., Jenkins, L. N., & Becker, B. E. (2016). Bullying participant behaviors questionnaire (BPBQ): Establishing a reliable and valid measure. *Journal of School Violence*, 15(2), 158–188.
- [5] Evans, C. B., & Smokowski, P. R. (2015). Prosocial bystander behavior in bullying dynamics: Assessing the impact of social capital. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(12), 2289–2307.
- [6] Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290–311.
- [7] Karanikola, L., & Karali, I. (2016). A fuzzy logic approach for reasoning under uncertainty and vagueness – a

- matchmaking case study. *2016 2nd International Conference on Information Management (ICIM)*, 52–56.
- [8] McMahon, E. M., Reulbach, U., Keeley, H., Perry, I. J., Arensman, E., & Kawachi, I. (2011). Reprint of: Bullying victimisation, self-harm and associated factors in Irish adolescent boys. *Social Science & Medicine*, 74(4), 490–497.
- [9] Midgett, A., Doumas, D., Sears, D., Lundquist, A., & Hausheer, R. (2015). A bystander bullying psychoeducation program with middle school students: A preliminary report. *Professional Counselor*, 5(4), 486–500.
- [10] Nielsen, M. B., Tangen, T., Idsoe, T., Matthiesen, S. B., & Mager, Y. N. (2015). Post-traumatic stress disorder as a consequence of bullying at work and at school: A literature review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 17–24.
- [11] Olweus, D. (1992). Bullying among schoolchildren: Intervention and prevention. *Aggression and Violence Throughout the Life Span*, 5(12), 100–125.
- [12] Robert, T., Laura, T., Kris, V., Joel, M., Tomas, J., & Gina, V. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *The Western Journal of Emergency Medicine*, 13(3), 247–252.
- [13] 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(1), 61–76.
- [14] Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(6), 668–676.
- [15] Ferrás, S. D. & Selman, R. (2014). How students' perceptions of the school climate influence their choice to uphold, bystander, or join perpetrators of bullying. *Harvard Educational Review*, 84(2), 162–187.
- [16] Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 63–73.
- [17] Wilson, D. (2010). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74(7), 293–299.
- [18] 鲍振宙, 张卫, 李董平, 李丹黎, 王艳辉. (2013). 校园氛围与青少年学业成就的关系: 一个有调节的中介模型. *心理发展与教育*, 29(1), 61–70.
- [19] 陈纯瑾, 郅庭瑾. (2017). 校园欺凌的影响因素及其长效防治机制构建——基于2015青少年校园欺凌行为测量数据的分析. *教育发展研究*, 37(20), 31–41.
- [20] 储怡佳, 王帆, 柳希希, 鲍振宙. (2022). 校园欺凌中的“袖手旁观”: 校园氛围、学校联结和道德推脱的作用. *心理发展与教育*, 39(4), 580–589.
- [21] 何树彬. (2022). 不做欺凌“剧场”的观众——国际视阈下校园欺凌中的旁观者群体研究. *外国教育研究*, 4(49), 3–18.
- [22] 李孟儒, 肖迪, 彭涛. (2021). 共情和自我效能在欺凌态度与旁观者行为反应之间的中介效应分析. *哈尔滨医科大学学报*, 55(1), 101–105.
- [23] 马小又, 廖韦韦. (2015). 试论移情在青少年德育中的功能及培养. *吉林教育学院学报(中旬)*, 31(6), 7–8.
- [24] 潘梅桂. (2019). *中学生校园霸凌的干预研究*(硕士学位论文). 厦门大学.
- [25] 宋雁慧, 卜志君, 秦颖雪. (2013). 校园暴力旁观者的调查研究. *中国教师*, 5(15), 46–50.
- [26] 王庆林, 武晨阳, 宫火良, 王明辉. (2021). 初中生校园欺凌旁观者行为及其与共情和自我效能的关系. *中国心理卫生杂志*, 35(12), 1013–1018.
- [27] 张倩, 蒋曼玲. (2021). 欺凌参与者角色行为量表中国初中生版的修订. *内江师范学院学报*, 36(4), 1–7.

- [28] 赵福江, 刘京翠, 周镭. (2022). 全国中小学生欺凌现状调查与分析——基于对全国11万余名学生和6千余名教师的问卷调查. *教育科学研究*, (5), 32-39, 55.
- [29] 郑亚楠, 常春英, 廖慧云. (2020). 我国校园欺凌研究述评. *校园心理*, 18(4), 2-4.

Effectiveness of Peer Guardianship Intervention Program on the Prevention of School Bullying Among Middle School Students

Luo Xia¹ Liu Zhiying^{1,2} Su Zhifang³ Sun Xiaoying¹

1. School of Education, Soochow University, Suzhou;

2. Soochow University Mental Health Education & Research Center of University Students, Suzhou;

3. Suzhou Industrial Park Xinglan School, Suzhou

Abstract: Objective: To conduct an experimental intervention on the peer guardianship ability of bystanders in school bullying, promote the development of positive behaviors among bystander students in bullying incidents, and thereby achieve the goal of reducing the incidence of school bullying. Methods: Based on theories including the bystander effect, moral identity and disengagement, moral empathy, and self-efficacy, this study designed a peer guardianship intervention program using the STAC program framework as a basis. A questionnaire survey was administered to 623 second-year junior high school students, and 208 students were selected for a three-week intervention program. Result: For the experimental group, the pre-test score of bullying victimization rate was higher than both the post-test (MD=0.27, $P=0.039$) and the follow-up test (MD=0.59, $P<0.001$). The pre-test score of protector role in the experimental group was lower than both the post-test (MD=-4.17, $P<0.001$) and the follow-up test (MD=-6.96, $P<0.001$), while the pre-test score of the outsider role was higher than both the post-test (MD=3.02, $P<0.001$) and the follow-up test (MD=5.93, $P<0.001$). Additionally, the pre-test score of peer guardianship ability in the experimental group was lower than both the post-test (MD=-4.51, $P<0.001$) and the follow-up test (MD=-7.84, $P<0.001$). Conclusions: The peer guardianship intervention program can significantly reduce the rate of students being bullied, promote the transformation of the bystander's outsider role to the protector role, and improve the scores of peer guardianship ability.

Key words: Campus bullying; Bystander role; Peer guardianship