

培育中学生共情与道德认同：预防校园欺凌的心理发展机制

赵茜 关荐

宁夏大学教师教育学院，银川

摘要 | 为探究中学生校园欺凌行为预防的心理机制，本文采用人际反应指标量表、中文版校园欺凌问卷和青少年道德认同量表对308名中学生进行测量，从内部心理机制视角分析中学生校园欺凌与共情、道德认同之间的相互关系，进一步探测三者的作用机理，为防治校园欺凌现象提供理论依据。结果表明：中学生的共情能力对校园欺凌行为具有显著的负向效应，即共情能力较强的中学生，校园欺凌的发生概率更低；道德认同在共情能力与校园欺凌之间发挥中介作用。结论：共情能直接预测校园欺凌行为的减少，也能通过提升道德认同进一步降低校园欺凌风险。本研究结果从提高共情能力、树立正确道德观念的角度，为减少和预防校园欺凌行为提供了理论支持与实践路径。

关键词 | 校园欺凌；共情；道德认同；中学生

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

自2017年教育部等十一部门联合印发《加强中小学欺凌综合治理方案》，强调中小学生心理健康的重要作用后，从心理发展的视角预防校园欺凌的发生，逐渐受到了心理学领域研究者的关注。近年来，学生间校园欺凌事件的性质复杂程度不减，2024年河北邯郸发生的初中生被害案虽属极端个案，却也引发社会各界关注，为校园欺凌防治敲响警钟（黄金柱等，2025）。

《中华人民共和国未成年人保护法》提出，校园欺凌（School Bullying）是指发生在学生之间，一方蓄意或恶意通过肢体、语言及网络等手段实施欺压、侮辱，造成另一方人身伤害、财产损失或精神损害的行为（李子贡，2025）。中学时期作为个体成长与心理发展的关键阶段，学生展现出对构筑稳固友谊关系和感知集体荣誉的强烈需求。在这种人际互动过程中，中学生能够建立人际信任、维持人际关系，并发展出对形成社会信任的强烈诉求（顾彬彬，黄向阳，2017）。如果在此期间

基金项目：2025年宁夏大学研究生创新项目“生成性学习策略在视频学习中的应用：基于多模态的学习分析”（编号：CXXM2025033）。

通讯作者：关荐，宁夏大学教师教育学院教授，博士研究生，研究方向：教育心理学。

文章引用：赵茜, 关荐. (2025). 培育中学生共情与道德认同：预防校园欺凌的心理发展机制. *中国心理学前沿*, 7(10), 1276-1282.

<https://doi.org/10.35534/pc.0710208>

遭遇校园欺凌事件，被欺凌个体将被迫面临同伴关系边缘化，进而导致不同程度的外化问题（Wentzel K R, 1991）。受欺凌还会使学生对人际关系产生怀疑和不信任，这种负面影响甚至可能延续数十年，引发其在成年早期社会交往中产生更程度的不安和焦虑（刘致宏等，2022）。近年来，得益于家庭、学校和社会对中学生校园欺凌的关注，欺凌事件防治取得阶段性成效。

然而，外部干预也暴露了单纯依赖外界环境制约的困境：欺凌者对生命尊严的极端漠视，群体性羞辱事件中旁观者的集体沉默。对于缺乏自我成长和心理发展意识的中学生而言，仅采取制约方式无法达到防治校园欺凌的理想效果，需要融合家校社协同的所营造的外部环境和学生的内部心理机制，建立中学生对他者痛苦的共情能力和对道德准则的认同内化，从源头上遏制、从过程中防治校园欺凌。

2 情感共鸣的屏障：共情影响校园欺凌的心理发展机制

共情（Empathy）是一种维持良好人际关系的社会情感能力，指个体能够在认知和情感上深刻体会他人感受，并对他人所处情境做出恰当反应的能力（李艳兰，钟碧莲，2023），培养学生的共情能力能够帮助家校社创建更为安全、和谐的成长环境。

共情的动态模型（Dynamic Model of Empathy）强调共情是一个具有时间性的、多系统的动态过程，涉及情绪、认知和行为三方面。当个体遭遇他人的负面情绪反应或经历他人所处的逆境时，其认知加工系统和情绪加工系统将被激活，个体进而会对自身与他人共情的动因进行分析与评估。若该理由不成立，则停止共情，若该理由成立，认知系统与情绪系统结合产生的动机将驱使个体做出相应行为（刘聪慧等，2009）。

已有研究发现，个体的共情能力与攻击行为之间具有显著负相关关系，当个体共情能力增强时，其展现攻击行为的倾向性会降低（孙琳丹等，2024；雷浩等，2012）。而作为攻击行为的一种，校园欺凌与共情之间的关系也逐渐受到了不同领域学者的关注。例如，吴恩慈等人通过对1903份农村中小學生调研数据的分析发现，包含共情能力的社会情感能力与校园欺凌的发生率呈显著负相关。据此，研究者提出建议：在校园欺凌防治与干预体系构建中，家庭及学校系统应着重培养学生的社会情感能力，并搭建全方位的情感支持架构。这对遏制校园欺凌行为和推动学生个体发展都有一定的益处（吴恩慈，梅雄杰，2024）。符婷婷等人以网络欺凌的一般攻击模型和线索过滤理论为基础，通过招募1556名大学生，并收集相关的调查问卷数据发现：认知共情能够负向预测网络欺凌行为的发生（符婷婷等，2020）。已有研究讨论了共情和部分欺凌行为之间的关系，却尚

未对中学生共情的内部机制进行探究，青少年时期的个体重视友情、敏感易怒，特征不同于其他发展阶段，有其独特的性质。

3 道德价值的内化：道德认同影响校园欺凌的心理路径

道德认同（Moral Identity）是指个体基于一系列道德属性所构建的自我认知，体现了个体对自身道德素养的感知与认知模式，是激发道德行为的强大动力（Aquino K & Reed A, 2002）。青少年时期是树立正确道德观念的关键期（曹文，张香兰，2024），如果不能合理约束道德规范，主动营造良好的社会氛围，不良道德氛围和暴力社会文化会对青少年形成误导，加重欺凌者的欺凌行为（冯开甫，姜茂雪，2024），最终导致违反社会公德事件的产生与犯罪率的增加。

根据道德认同调节理论（Moral Identity Regulation Theory）的观点，当个体目前所感知到的道德自我形象与理想中的道德自我形象存在差距时，个体可能会感受到心理压力，进而推动其调整自身行为，以适应内在的道德准则（Tao K, 2022）。共情是一种特殊的道德情感，良好的共情氛围能够引导个体遵守道德规范，鼓励其形成正确的道德认同（刘慧瀛等，2021）。在共情作用下，中学生的道德认同将会被激发，并做出与内在道德标准相符合的行为，以改变道德观念与个人认同的失调，达到二者的协调一致（张玥阳等，2023）。随着个体的道德认同水平的提升，其展现出亲社会行为的倾向性也会相应提升（王兴超，杨继平，2013），校园欺凌作为一种攻击行为，是否与道德认同之间存在着负相关的关系？据此，研究将道德认同作为共情和校园欺凌之间关系的中间变量，以探究三者的作用关系。

校园欺凌事件影响恶劣，不仅破坏学校与社会的和谐氛围，更损害学生心理健康发展，阻碍中学生的健康成长。因此，需从中学生个体成长和心理发展的内部机制入手，通过培养个体共情和道德认同的方式，削弱校园欺凌对中学生心理健康造成的影响。基于此，本研究从中学生心理发展机制出发，探讨共情与道德认同在校园欺凌防治中起到的重要作用。以宁夏回族自治区银川市某中学308份调研数据为基础，通过考察中学生共情对校园欺凌的积极影响及道德认同在其中的中介作用，明晰共情在校园欺凌中的作用机制，为校园欺凌防治体系的构建提供具体对策。

4 校园欺凌、共情和道德认同中介模型的调查研究方案

4.1 研究对象

本研究采用问卷调查法，由调查人员随机抽取宁

夏回族自治区银川市333名初中生，发放纸质版问卷并要求学生填写后现场回收。其中，因答题不完整等原因删除25份问卷，最终有效问卷308份，有效问卷率为92.4%。样本中，男生159名（51.6%），女生149名（48.4%）；年龄均在12~15岁，其中初一年级127名（41.2%），初二年级111名（36.1%），初三年级70名（22.7%）。

4.2 研究变量和工具

本研究选用张文新与武建芬共同修订的中文版校园欺凌问卷，对“校园欺凌”这一因变量进行评估（张文新，武建芬，1999）。该量表在国内应用广泛，分为两个版本：一个版本适用于二年级以上的儿童，另一个版本适用于初中一年级及以上的青少年，各版本问卷均包含两个分问卷：一为评估欺凌行为，另一为评估受欺凌行为。由于本研究以中学生欺凌者为研究对象，因此，在数据分析时仅采用中文版校园欺凌问卷中的初中欺凌行为问卷，以便针对中学生的校园欺凌水平进行准确测量。该部分量表采用Likert五点量表法进行计分，共包含7个项目，在本研究中的Cronbach's α 系数为0.733，信度良好，可在中学生群体中使用。

“共情”为研究的自变量，使用张凤凤等人编制的中文版人际反应指标量表进行测量（张凤凤等，2010），该量表在国内共情研究中具有广泛的适用性。该量表采用5点计分法，共22个项目，涵盖了四个维度：同情关心（empathy concern, EC）、个人痛苦（personal distress, PD）、想象（fantasy, FS）和观点采择（perspective taking, PT）。量表的Cronbach's α 系数为0.788，表明中文版人际反应指标量表具有较好的内部一致性信度，能够在中学生群体中使用。

本研究中，道德认同被视为中介变量，通过万增奎等人编订的青少年道德认同量表进行评估（万增奎，杨韶刚，2008）。量表计分方式为李克特5点计分法，分为内隐道德认知和外显道德认知两个维度，共16道题目。量表的Cronbach's α 系数为0.867，表示该量表具有良好的信度。

5 校园欺凌、共情和道德认同中介模型的调查研究结果

5.1 校园欺凌、共情和道德认同的描述性统计与相关分析

采用SPSS 28.0软件分别对校园欺凌、共情和道德认同进行描述性统计分析，并对三者进行相关分析。如表1所示，结果表明：共情与校园欺凌之间存在显著的负相关关系；道德认同与校园欺凌之间也表现出显著的负相关；此外，共情和道德认同间呈现显著的正相关。

表1 共情、道德认同和校园欺凌的平均数、标准差与相关系数（ $n=308$ ）

Table 1 Empathy, moral identification and the average, standard deviation, and correlation coefficient of school bullying ($n=308$)

变量	M	SD	共情	道德认同
共情	66.69	11.71		
道德认同	57.09	10.79	0.189**	
校园欺凌	11.23	2.11	-0.171**	-0.329**

5.2 共情对校园欺凌的预测效应

以校园欺凌作为因变量，共情作为自变量，通过回归分析检验，考察自变量对因变量的预测效应。表2结果显示，共情进入了回归方程，因此认为共情对校园欺凌的回归方程拟合结果较好。共情的回归标准系数对应 p 值小于0.05，即共情对校园欺凌具有显著的负向预测作用，共情能够解释欺凌行为变异量中的2.9%。

表2 共情影响校园欺凌的回归分析（ $n=308$ ）

Table 2 Regression analysis of the impact of empathy on school bullying ($n=308$)

自变量	B	Beta	R^2	F	p
共情	-0.031	-0.171	0.029	9.260**	0.003

5.3 道德认同的中介模型检验

研究将校园欺凌作为因变量，共情作为自变量，道德认同作为中介变量，构建了中介效应模型。通过Process 3.5插件对道德认同的中介效应进行了检验。如表3所示，结果表明，在间接路径中，95%置信区间不包含0，表明道德认同在共情与校园欺凌之间呈部分中介作用，且中介作用显著，估计值为-0.01，占共情对校园欺凌总效应的33.76%。

表3 道德认同在共情和校园欺凌关系中的中介效应检验（ $n=308$ ）

Table 3 Testing the mediating effect of moral identity in the relationship between empathy and school bullying ($n=308$)

效应	路径	估计值	效应量	95%CI	
				下限	上限
直接	共情→校园欺凌	-0.020	66.24%	-0.040	-0.001
间接	共情→道德认同→校园欺凌	-0.010	33.76%	-0.020	-0.003

6 校园欺凌、共情和道德认同中介模型的调查研究结论

研究采用心理测量的方法，系统地探讨了中学生

校园欺凌、共情及道德认同之间的相互关系，旨在揭示共情对校园欺凌行为的潜在影响机制，并考察道德认同在这一过程中所发挥的中介作用。研究结果表明，中学生的共情能力与校园欺凌行为之间存在着显著的负相关关系，具体而言，展现出更强共情能力的中学生，会表现出更少的校园欺凌行为。此外，中学生的共情能够通过提高道德认同水平，从而有效减少校园欺凌事件的发生。研究强调通过提升中学生共情能力和道德认同，能够有效减少校园欺凌的发生率，为制定有效的校园欺凌干预策略提供依据，为构建安全和谐的家校社协同体系提供实证参考和理论指导。

6.1 校园欺凌的“长尾效应”：态势趋缓，但影响持久

通过对中学生校园欺凌行为的数据进行统计分析得出，中学生校园欺凌的得分整体较低，这一结果符合校园欺凌发生率持续走低的现状（顾彬彬，黄向阳，2017）。这反映了当前社会各界在校园欺凌的防治中所取得的进展：家校社协同合作的体系为中学生营造了一个安全、稳定的学习和成长环境（夏婷婷等，2024）。和谐的家庭氛围能够帮助学生减少卷入校园欺凌的可能性，促使家长以一种包容和理解的态度与学生交流，积极关注学生的心理变化和情绪波动（徐小冬等，2023）。开明的家长注重培养学生的共情能力，教导学生学会尊重他人和提高自身的保护意识，以防治校园欺凌的发生（李艳兰，钟碧莲，2023）。学校是中学生教育与教学的核心场所，在防治校园欺凌工作中扮演着关键角色（石丽媛，2024）。当师生关系趋于良好稳定时，中学生表现出更高的求助意愿，以获得来自教师的支持，而这种更具权威性和有效性的支持能够减少校园欺凌的发生（杨传利等，2024）。

然而，校园欺凌发生率的整体趋缓，却不能掩盖其对受欺凌者造成的深刻而持久的伤害。遭受校园欺凌会为中学生带来持续性的心理伤害，其负面影响也会持续发酵，渗透至受欺凌者学习生活的方方面面。在学业表现上，受欺凌者可能会因为持续的恐惧、焦虑和低自尊而难以集中精力，导致学习效率下降，学业成绩下滑。遭受欺凌的经历可能导致中学生对学校环境产生强烈的抵触和回避心理，情绪长期低迷、无心向学，甚至出现逃课或辍学行为，阻碍个体的教育进程和未来发展（夏婷婷等，2024）。在心理健康上，受欺凌经历是导致中学生出现外化问题行为和内化问题行为的重要诱因（刘致宏等，2022）。受欺凌者可能持续受到自卑、羞耻感甚至自杀意念的困扰，若得不到及时有效的干预，可能影响中学生成年后的心理健康状态和生活质量。在人际关系方面，受欺凌经历容易摧毁中学生对他人和社交环境的信任。受欺凌者容易在欺凌事件后展现出对建立亲密关系的恐惧，出现社交回避和社交障碍（夏婷婷等，2024）。在之后的人际互动中，受欺凌者可能表现出过

分的警惕和回避，难以发展健康的友谊和同伴关系，甚至在成年后，影响其建立稳定的社会支持网络、恋爱关系乃至家庭生活。

6.2 情感加工与抑制：共情能力越高的个体越不易做出欺凌行为

相关分析和回归分析结果显示，中学生的共情与校园欺凌之间存在显著的负相关关系。中学生的共情能力对校园欺凌行为具有显著的负向预测作用，即共情能力越强的中学生，越不易表现出校园欺凌行为。根据共情的动态模型，当出现愤怒情绪时，个体所遭受的压力事件更可能转化为攻击行为（杨传利等，2024），而在校园欺凌情境下，欺凌者常会表现出愤怒、敌意等负性情绪，而受欺凌者则更容易感受到痛苦、悲哀等情绪。从情绪加工的角度出发，如果中学生的共情能力较强，他们就能够更精准地捕捉到他人的情绪状态，尤其是负面情绪，这种能力能够使其更准确地预测他人可能产生的行为，并深入推测不同行为所产生的不同后果：共情能力较高的中学生会主动规避敌对情绪和潜在的冲突情境，从而减少校园欺凌事件的发生。从认知加工的角度出发，共情能力较强的中学生，不仅更擅长捕捉他人的情绪状态变化，还能够进行进一步的换位思考，设身处地地体会他人的情感（杜瑞，陈军，2024），并感知欺凌行为对他人带来的心理创伤。此类中学生在考虑是否采取欺凌行为时，更容易从受欺凌者的视角出发，感同身受地预测自己的欺凌行为对他人带来的负性情绪，从而抑制欺凌事件的发生。

6.3 从情感到良知：共情通过道德认同影响校园欺凌的发生

中介效应检验结果表明，道德认同在中学生共情与校园欺凌之间发挥了部分中介作用。即作为自变量的共情不仅能够直接负向预测校园欺凌行为，也能以间接的方式，通过道德认同的中介效应，对校园欺凌进行负向预测。根据道德认同调节模型，共情作为一种核心道德情感，对个体道德认同的塑造发挥着关键作用（Hart D，2005）。具体而言，共情能够激发个体内心对道德价值的认同，驱动其行为符合内在道德标准，从而调和道德认知与个人身份认同之间的潜在冲突，实现二者的和谐统一。在校园欺凌现象中，具备较高共情能力的中学生能够更敏锐地体会到同伴在欺凌事件中所承受的痛苦和困扰，这种感知并非停留于表面，而是会深入引发其产生同情、怜悯等情绪体验，这种情绪体验构成了一种内在的心理驱动力，促使中学生开始反思自己的态度和行为。在这个过程中，个体的道德认同机制被激活，在此机制的作用下，中学生倾向于重新思考自身的欺凌行为：他们会意识到欺凌行为不止会对受欺凌者带来伤害，也是与自己的内在道德标准相悖的。为避免这种认知冲突，中学生会努力调整自己的行为，避免参与校园

欺凌事件，从而有效预防欺凌事件的发生。

7 预防校园欺凌的策略启示

7.1 培育中学生共情觉察，提升社会情感素养

防治中学生校园欺凌行为，需要融合外部环境的系统性支持与学生的内部心理机制，共同培养中学生的社会情感能力，培育中学生的共情觉察。中学生应提高对情绪的觉察和调节能力，当感到被冒犯时，先暂停情绪的发泄，在情绪激动时“踩刹车”，避免情绪失控引发的攻击行为。中学生也要学会建立相互尊重的人际关系，以非暴力的方式解决冲突，主动与尊重他人、积极向上的同伴交往，建立以信任和支持为基础的友谊。

家长应营造充满关怀与支持的家庭氛围，让中学生感受到被接纳和理解，从而更愿意表达自身的情绪。同时需要鼓励中学生表达情绪，认真倾听其诉求，并引导中学生学会倾听他人感受，以培养共情能力。

对学校而言，教师可以在人文类学科（如语文、历史、思政等）教学中融入共情培养理念，结合课本具体内容引导学生进行共情思考（杨文丽，杜明峰，2020）。学校可定期策划和开展心理剧等角色扮演活动，让中学生分别从不同视角（如欺凌者、被欺凌者和旁观者）切身感受校园欺凌带来的危害，活动结束后鼓励学生积极分享情感体验，加深生生之间的深度互动与心灵交流。此外，学校还可开展合作学习小组，通过小组合作让中学生学会倾听他人意见、理解他人想法，并引导和鼓励学生关心他人、帮助他人。社区等社会机构可以与家庭、学校进行协同合作，利用社区资源开展实践活动，组织中学生参与社区志愿服务活动，使中学生与需要帮助的人进行直接接触，感受他们的生活状态和情感需求。社会机构也可以为中学生搭建特殊的社会体验平台，如模拟法庭等，以便学生从不同的角度了解社会人的情感和精神需求，感受他人的工作或生活压力，进而培养中学生对不同群体的共情能力。

7.2 帮助中学生树立正确道德观念，内化道德准则

防治校园欺凌行为，需引导中学生树立正确道德观念，将道德认知内化为行为准则，筑牢抵制欺凌、践行友善的道德根基。中学生应积极参与学校的道德课程学习，主动思考以提升对是非善恶的辨识能力，有意识地运用所学道德标准分析和评判欺凌行为，对任何形式的侮辱和排斥保持警惕；同时需培养自身的道德敏感性，关注身边同学的情绪变化与可能遭遇的困境，正确辨析威胁、排斥等言语欺凌，将道德准则融入自我身份，坚守道德底线。

家长应注重自身品德修养，以身作则，用诚实守信等传统美德为中学生树立榜样。家庭要营造良好的沟通氛围，帮助中学生树立正确的道德判断标准，在中学生面对校园欺凌事件时，引导其提高辨别能力，正确应

对欺凌行为。学校是道德教育的主阵地（王小凤等，2023），应为中学生提供全面的道德知识和规范教育。除了设置思想品德课程外，学校需将道德教育贯穿于其他各学科的常规教学里。学校也应组织多样化的道德实践行动，借助道德楷模的榜样效应，培育中学生的道德认同及社会责任意识。社会各方应共同努力，健全道德激励机制，为中学生营造良好的道德氛围，激发其道德积极性。政府部门应加强对文化市场的监管，净化网络环境，打击不良文化产品，为中学生提供健康的精神食粮；媒体应利用其舆论影响力，传播道德模范事迹，帮助中学生树立正确的价值观念；社区则需主动组织中学生投身公益事业，让他们在实践中体会道德的力量，从而提升社会责任感。

7.3 关注中学生心理发展，促进身心和谐健康

防治校园欺凌行为，需要多方联动，共同守护青少年的健康发展。中学生应夯实自身生理健康基础，增强体魄与体力，提高面对压力事件的应对能力；在遭遇欺凌事件时，及时调整心理状态，必要时主动寻求家长和老师的帮助。

家长应营造温馨和谐的家庭氛围，让中学生感受到接纳与关爱。在面对欺凌事件时，家长要给予中学生支持，并采取适当措施制止欺凌事件的发生，若已遭受欺凌，家长需及时对中学生进行引导和干预，若情况需要，应积极主动地向专业的心理咨询机构寻求支持与帮助。同时，家长也应注重自身的心理健康，提高自身的心理素质，通过榜样作用矫正中学生的不合理信念。学校肩负心理健康教育的重要责任，应将心理健康教育纳入整体教育教学体系，开设心理健康课程，教授心理健康知识与技能，帮助学生应对欺凌问题。学校应部署专业的心理辅导师资队伍，为中学生提供针对性的个性化辅导方案，密切监测学生的心理健康状况，间接减轻校园欺凌带来的影响；此外，学校还应积极开展心理健康宣讲活动，激发学生参与积极性，培育其心理韧性 with 适应能力。

社会需营造纯净健康的成长环境。互联网媒体应发挥正确的舆论导向作用，传播积极的社会风尚和榜样事迹，助力中学生形成正确的人生观与价值观。

参考文献

- [1] 黄金柱, 杨云飞, 周丹萍, 等. (2025). 融合文本分析和 CNN-BiLSTM 模型的校园霸凌舆情分析——以邯郸初中生被害案为例. *情报探索*, (1), 64-71.
- [2] 李子贡. (2025). 反思《未成年人保护法》的功能与定位——以校园欺凌中的受害人保护为视角. *重庆大学学报* (社会科学版), (1).
- [3] 顾彬彬, 黄向阳. (2017). 校园欺凌的真相——基于学龄儿童健康行为国际调查报告的分析. *教育发展研究*,

- 37(20), 23–30.
- [4] Wentzel K R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62(5), 1066–1076.
- [5] 刘致宏, 张珊珊, 孙瑞悦, 等. (2022). 校园欺凌与外化问题行为的关系: 冷酷无情特质和亲子亲合的作用. *杭州师范大学学报(自然科学版)*, 21(4), 381–387.
- [6] 李艳兰, 钟碧莲. (2023). 共情、受虐待经历对校园欺凌的影响. *宜春学院学报*, 45(10), 101–105.
- [7] 刘聪慧, 王永梅, 俞国良, 等. (2009). 共情的相关理论评述及动态模型探新. *心理科学进展*, 17(5), 964–972.
- [8] 孙琳丹, 田雪, 杨莲莲, 等. (2024). 受欺凌对主动性攻击和反应性攻击的影响: 暴力态度和共情的中介作用. *中国临床心理学杂志*, 32(2), 360, 400–404.
- [9] 雷浩, 刘衍玲, 郭成, 等. (2012). 班级环境和攻击行为的关系: 暴力态度的中介作用. *中国特殊教育*, (11), 65–72.
- [10] 吴恩慈, 梅雄杰. (2024). 农村中小学生学习情感能力对校园欺凌的影响. *少年儿童研究*, (4), 51–60.
- [11] 符婷婷, 李鹏, 叶婷. (2020). 共情和网络欺凌: 一个链式中介模型. *心理技术与应用*, 8(2), 104–113.
- [12] Aquino K, Reed A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1423–1440.
- [13] 曹文, 张香兰. (2024). 校园欺凌形成机理的社会学解读及防治之道——基于41名欺凌卷入者的访谈调查. *重庆科技学院学报(社会科学版)*, (3), 1–11.
- [14] 冯开甫, 姜茂雪. (2024). 对校园欺凌旁观者现象的道德审视. *菏泽学院学报*, 46(1), 46–50+55.
- [15] Tao K. (2022). From making “tools” to becoming “people”—The transformation and experience of American educational punishment governance. *Journal of Educational Research and Policies*, 4(10).
- [16] 刘慧瀛, 杨静怡, 王婉, 等. (2021). 道德自我认同、自尊和网络匿名性对网络利他行为的影响: 一个有调节的中介模型. *中国特殊教育*, (1), 83–89.
- [17] 张玥阳, 张雪, 徐伟. (2023). 共情对青少年旁观者保护行为的影响: 道德认同的中介作用和社会自我效能感的调节作用. *中国临床心理学杂志*, 31(5), 1189–1193.
- [18] 王兴超, 杨继平. (2013). 道德推脱与大学生亲社会行为: 道德认同的调节效应. *心理科学*, 36(4), 904–909.
- [19] 张文新, 武建芬. (1999). Olweus 儿童欺负问卷中文版的修订. *心理发展与教育*, (2), 8–12.
- [20] 张凤凤, 董毅, 汪凯, 等. (2010). 中文版人际反应指针量表 (IRI-C) 的信度及效度研究. *中国临床心理学杂志*, 18(2), 155–157.
- [21] 万增奎, 杨韶刚. (2008). 青少年道德自我认同问卷的修订. *社会心理科学*, 23(5), 41–45.
- [22] 夏婷婷, 周扬, 梁颖, 等. (2024). 校园欺凌行为的影响因素与解决策略研究. *统计与管理*, 39(4), 56–64.
- [23] 徐小冬, 王润南, 安庆玉, 等. (2023). 中学生校园欺凌现状及其与家庭因素的关联性分析. *预防医学论坛*, 29(11), 831–835.
- [24] 石丽媛. (2024). 校园欺凌的心理诱因与学校作为. *教学与管理*, (23), 10–13.
- [25] 杨传利, 青晨, 毛亚庆, 等. (2024). 学校氛围对西部农村学生校园欺凌的影响机制研究——一项有中介的调节模型. *教育学报*, 20(5), 167–182.
- [26] Thaxton S, Agnew R. (2018). When criminal coping is likely: An examination of conditioning effects in general strain theory. *Journal of Quantitative Criminology*, 34(4), 887–920.
- [27] 杜瑞, 陈军. (2024). 共情与社会行为: 疼痛与恐惧感知对人际互动的影响. *空军军医大学学报*, 45(12), 1347–1352.
- [28] Hart D. (2005). The development of moral identity. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 51, pp. 165–196). University of Nebraska Press.
- [29] 杨文丽, 杜明峰. (2020). 走向关怀: 防范校园欺凌的教师行动. *中国德育*, (10), 15–20.
- [30] 王小凤, 燕良轼, 丁道群, 等. (2023). 学校道德氛围感知对中学生冷漠旁观行为的影响: 一个有调节的中介模型. *中国临床心理学杂志*, 31(2), 396–401.

Cultivating Empathy and Moral Identity in Middle School Students: The Psychological Development Mechanism for Preventing School Bullying

Zhao Xi Guan Jian

College of Teacher Education, Ningxia University, Yinchuan

Abstract: To explore the psychological mechanism underlying the prevention of school bullying among middle school students, this study measured 308 middle school students using the Interpersonal Reactivity Index, the Chinese Version of the School Bullying Questionnaire, and the Adolescent Moral Identity Scale. From the perspective of internal psychological mechanisms, the study analyzed the interrelationships among school bullying, empathy, and moral identity among middle school students, and further explored the mechanism of their interactions, providing a theoretical basis for the prevention and control of school bullying. The results showed that the empathy ability of middle school students had a significant negative effect on school bullying behavior, meaning that middle school students with stronger empathy abilities had a lower probability of engaging in school bullying. Moral identity played a mediating role between empathy ability and school bullying. The conclusion was that empathy could directly predict the reduction of school bullying behavior and could further reduce the risk of school bullying by enhancing moral identity. The results provided theoretical support and practical paths for reducing and preventing school bullying by improving empathy ability and establishing correct moral concepts.

Key words: School bullying; Empathy; Moral identity; Middle school students