

青少年亲欺凌旁观行为的发展轨迹： 界定亚群组及其影响因素*

鲍振宙 杨凌青 储怡佳 于明申 徐梓唯

(赣南师范大学教育科学学院, 赣州 341000)

摘要:青少年亲欺凌旁观行为在发展过程中表现出一定的个体差异性。采用问卷法对江西省、安徽省 976 名初一及高一青少年进行了为期 18 个月的四次追踪调查(每次间隔 6 个月)。研究使用潜变量混合增长模型来考察青少年亲欺凌旁观行为的异质性发展轨迹,通过多元 Logistic 回归考察青少年亲欺凌旁观行为发展亚群组的可能预测变量(移情、道德推脱、负面同辈压力、师生关系)。结果表明:(1)青少年亲欺凌旁观行为的发展轨迹存在三种亚群组,分别为高上升组(5.54%)、中上升组(15.38%)、低下降组(79.08%);(2)高负面同辈压力的个体更可能进入高上升组,高道德推脱的个体更可能进入中上升组,高水平师生关系的个体更可能进入低下降组。本研究拓展了青少年亲欺凌旁观行为的研究视角,揭示了青少年亲欺凌旁观行为的动态变化性和个体差异性,识别出了其可能的保护、风险因子,对降低校园欺凌中青少年亲欺凌旁观行为具有一定的启示。

关键词:亲欺凌旁观行为;发展轨迹;青少年;潜变量混合增长模型

分类号:B844

1 前言

校园欺凌是指在学校中力量较强的一方蓄意伤害较弱的一方,且会给较弱一方带来伤害的行为,具有蓄意伤害性和力量不均衡性等特征(张文新, 2023)。事实上,校园欺凌不仅是欺凌者和受害者之间的二元互动(Espelage, 2014),63%~68%的青少年以旁观者的身份,通过直接或间接地方式参与校园欺凌(即旁观行为)(Smokowski & Evans, 2019; Twemlow et al., 2004)。Salmivalli 等人(1996)指出校园欺凌中存在的四种旁观行为:协助行为(帮助欺凌者折磨受害者);煽风点火行为(通过煽动性的言语或行为鼓动欺凌者);保护行为(安慰和支持受害者);局外行为(漠视、采取不介入态度对待欺凌事件发生)。以往研究发现,约有 7%~14%的青少年在目睹校园欺凌时通过抓住受害者以协助欺凌者;7~20%的青少年在目睹校园欺凌时通过嘲笑受害者,鼓掌等方式鼓动欺凌者(Pouwels et al., 2016; Salmivalli et al., 1996)。鉴于协助及煽风点火行为其主观目的都是支持和促进欺凌, Troop - Gordon 等人(2019)提出了亲欺凌旁观行为(pro -

bullying bystander behavior)的概念,将其定义为青少年目睹欺凌时通过鼓掌、嘲笑或帮助欺凌者捉弄、折磨受害者的行为(Bjärehed et al., 2020, 2021; Nocentini et al., 2013; Sjögren et al., 2021)。相关研究发现,亲欺凌旁观行为会直接增加欺凌的发生率及强度(Demaray et al., 2016; 张荣荣, 董莉, 2019)。芬兰的 KiVa 计划指出减少亲欺凌旁观行为是欺凌预防和干预计划的重点(Bjärehed et al., 2020; Salmivalli & Poskiparta, 2012)。因此,深入探究校园欺凌中亲欺凌旁观行为的发展机制具有一定的现实意义。

然而,以往研究多基于横断设计,采用变量中心的视角来考察青少年亲欺凌旁观行为的内在发生机制(Bjärehed et al., 2020, 2021; Sjögren et al., 2021),忽视了亲欺凌旁观行为的动态变化及其异质性的研究。故本研究从个体中心和变量中心相结合的视角出发,基于发展情境论和全面概念框架模型(Ettekal et al., 2015; Muuss, 1996),探索青少年亲欺凌旁观行为的不同发展轨迹,并厘清多种因素对青少年亲欺凌旁观行为发展变化的协同影响,从而为校园欺凌干预计划提供科学参考。

* 基金项目:教育部人文社会科学研究青年基金项目(21YJC190001);江西省社会科学“十四五”(2021年)基金项目(21JY48);赣南师范大学研究生创新基金项目(YCX23A022)。

通讯作者:储怡佳, E-mail: 15970459201@163.com

1.1 亲欺凌旁观行为的一般发展轨迹及其异质性

随着青少年的年龄增长,个体的认知、情绪及行为调控机能的变化可能导致其行为趋势发生改变(Ehrenreich et al., 2014)。一项研究显示,12~18岁的个体其亲欺凌旁观行为出现缓慢增加的趋势(Pouwels et al., 2018)。Salmivalli(1998)等人研究发现,6~8年级学生的协助行为出现快速增长的趋势,而煽风点火行为出现缓慢下降的趋势。可见,青少年亲欺凌旁观行为会随着年龄发展而变化,但变化方向并未取得一致性结果,其原因可能是该群体内部存在异质性发展轨迹(Monks & O'Toole, 2020)。

李小青等人(2023)指出,校园欺凌中的不同参与行为及其发展变化在各类群体内存在异质性。例如,Pepler等人(2008)对871名学生进行了一项纵向追踪调查,发现欺凌行为可分为四个亚群组,分别是高上升组(9.9%),中等下降组(13.4%),中等稳定组(35.1%)以及低稳定组(41.6%)。现有研究多聚焦于青少年亲欺凌旁观行为发展的一般趋势,较少关注其发展趋势的异质性。本研究认为青少年群体在亲欺凌旁观行为发展轨迹上的分化和差异值得进一步探讨。鉴于亲欺凌旁观行为在一定程度上表现出与欺凌行为相似的模式(Pouwels et al., 2016; Salmivalli et al., 1996),如都具有较高的攻击倾向。因此,基于Pepler等人(2008)的欺凌行为发展趋势的异质性研究,本研究提出假设1:青少年亲欺凌旁观行为发展轨迹存在不同的亚组,可能是上升组、稳定组和下降组。

1.2 不同亲欺凌旁观行为发展轨迹的可能预测因素

发展情境论(Muuss, 1996)强调个体发展的多因素协同作用对其行为的影响,尤其是正处于疾风骤雨的青春期的青少年自身(如认知、情绪等)和环境(如同伴、学校等)等多种因素的变化会共同导致其行为发展趋势发生改变,甚至可能会使得个体进入不同的发展轨迹(Ehrenreich et al., 2014; Lerner & Miller, 1993)。以往研究多从单一方面揭示青少年亲欺凌旁观行为产生的机制(Bjärehed et al., 2020, 2021; Sjögren et al., 2021),忽视了个体发展的多因素协同作用。因此,Ettekal等人(2015)提出了旁观行为的全面概念框架模型,强调情感过程、道德过程和关系体验在旁观行为中的协同作用。基于此,本研究将同时引入移情(情感过程)、道德推脱(道德过程)及负面同辈压力和师生关系(关系体

验)来阐明校园欺凌中青少年亲欺凌旁观行为是如何发展变化的。

研究表明,移情是影响青少年旁观行为的重要情感因素(丁凤琴,陆朝晖,2016)。根据Batson(1987)的移情-利他假说,当他人处于困境时,高水平的移情使青少年将关注点转向受害者,进而增强其帮助受害者的动机,因此个体在目睹欺凌时倾向于采取保护行为。此外,大量研究发现低水平的移情会增加个体的亲欺凌旁观行为(Demaray et al., 2016; Van Cleemput et al., 2014)。在缺乏移情唤醒的情况下,青少年更可能会关注欺凌者所传达的娱乐和享受(Troop-Gordon et al., 2019),并将欺凌解释为一种游戏形式(Meter & Card, 2015)。这使得青少年无法意识到受害者的痛苦,最终表现出亲欺凌旁观行为。

进入青春期后,个体的道德思维和道德判断不断发展成熟,并影响着他们的行为方式(Zhang et al., 2020)。社会认知理论(Bandura et al., 1996)指出,道德推脱是青少年采取亲欺凌旁观行为的重要风险因子(Zhang et al., 2021; 张荣荣,董莉,2019)。在目睹校园欺凌时,道德推脱机制使得青少年降低对受害者的认同,因而其内部的道德标准及自责情绪不被激活,最终“心安理得”帮助欺凌者实施欺凌行为(Bjärehed et al., 2020)。

青春期,同伴是比父母更重要的影响青少年行为的外部因素(曾欣然等,2019)。社会生态框架理论(Hong & Espelage, 2012)强调环境因素对个体旁观行为的重要作用。其中,同伴作为近端环境因素,个体与同伴的关系体验可能影响其旁观行为(Ettekal et al., 2015)。例如Cho和Chung(2012)指出,青少年会迫于负面同辈压力做出协助欺凌行为。Evans和Smokowski(2017)在11~19岁的青少年样本中证实了这一观点,较高的群体欺凌水平会使青少年体验到较大的负面同辈压力,进而表现出更多的协助欺凌和煽风点火行为。

对青少年而言,老师是除同伴外的重要他人,也是青少年在学校中的重要依恋对象。师生关系是影响个体发展的重要因素。有研究认为,学生更可能内化与之保持积极联系的社会群体的价值观(鲍振宙等,2023)。当学生与老师建立积极和温暖的关系时,他们更有可能内化老师的价值观,从而促进其积极旁观行为(如在欺凌中保护受害者)。相反,师生关系不和谐可能导致青少年在目睹欺凌时不愿向老师求助(Eliot et al., 2010),并采取消极旁观行为

(Thornberg et al., 2017)。为了引起老师的关注,他们甚至会表现出更多的亲欺凌旁观行为(Jungert et al., 2016; Wood et al., 2017)。

基于以上,本研究提出假设2:高移情和良好的师生关系可能是青少年进入亲欺凌旁观行为下降亚组的保护因素,而高道德推脱和负面同辈压力可能是导致青少年进入亲欺凌旁观行为上升亚组的风险因素。

2 研究方法

2.1 被试

采取方便抽样的方法,在江西省、安徽省抽取了多所普通中学、高中进行调查。本研究是一项为期18个月的追踪调查,每次间隔半年,一共调查4次。第一次测量时间为2021年5月(学期中)。经过学生及其监护人的知情同意后,共有1265名被试参加了第一次测量,其中男生占47.7%,女生占49.0%,缺失值为3.3%,被试的平均年龄为14.45岁($SD = 1.33$),初中生占总人数的78.7%。6个月后(2021年11月)进行了第二次测量,参与调查的被试人数为1179名,其中男生占47.8%,女生占47.6%,缺失值为4.6%。被试的平均年龄为14.39岁($SD = 1.28$),初中生占总人数的79.9%。2022年5月进行了第三次测量,此次参与调查的被试人数为1049,其中男生占总人数的45.7%,女生占50.00%,缺失值为4.3%。被试的平均年龄为15.41岁($SD = 1.37$),初中生占总人数的78.9%。第四次测量的时间为2022年11月,参与此次调查的被试人数为976人,其中男生占总人数的45.6%,女生占50.5%,缺失值为3.9%。被试的平均年龄为15.34岁($SD = 1.30$),初中生占总人数的81.4%。每次测量被试的流失率分别为6.80%,11.03%以及6.96%,四次测量共流失289名被试。将流失的被试与四次都参与测量的被试进行人口学变量的 t 检验或卡方检验,发现二者的年龄差异不显著 $[\chi^2(1) = 1.31, p = 0.25]$,性别差异显著 $[V^2(1) = 20.89, p < 0.001]$,即男生更可能流失。

2.2 研究工具

亲欺凌旁观行为:采用Salmivalli等人(1996)编制、Yun(2019)修订的校园欺凌的亲欺凌旁观行为问卷进行测量。该问卷包含6个项目,例如,“当有同学欺负别人时,你也跟着他/她一块欺负人”。采用5点计分法(“完全不符合”到“完全符合”,分别

记1~5分)。计算所有项目的平均分,得分越高,表示个体越可能在校内欺凌中表现出亲欺凌旁观行为。在四次测量中,问卷的Cronbach's α 系数为0.77、0.81、0.83、0.84。

移情:采用基本移情量表中文版(BES-C)(夏丹,2011)进行测量。该量表共包含15个项目,例如,“我很容易受别人情绪的感染”。采用5点计分法(“完全不符合”到“完全符合”分别计1~5分)。将有关负向表述反向计分后,计算所有项目的平均分,分数越高表示个体的移情水平越高。在第一次测量中,问卷的Cronbach's α 系数为0.77。

校园欺凌中的道德推脱:采用Thornberg和Jungert(2013)修订的校园欺凌中的道德推脱量表。该量表共包含6个项目,例如,“在某些情况下,欺负别人是可以的”。采用7点计分法(“完全不同意”到“完全同意”,分别记1~7分)。计算所有项目的平均分,得分越高,表示个体的道德推脱水平越高。在第一次测量中,问卷的Cronbach's α 系数为0.81。

负面同辈压力:采用曾欣然等人(2019)编制的同辈力量表。该量表共包含5个项目,例如,“有的时候,当其他人强烈要求我去欺负一些同学,我会去欺负他/她”。采用5点计分法(“完全不同意”到“完全同意”分别计1~5分)。计算所有项目的平均分,分数越高表示个体越容易受到负面同辈压力的影响。在第一次测量中,问卷的Cronbach's α 系数为0.70。

师生关系:采用马坤(2015)修订的特拉华州校园氛围调查中量表中的师生关系分量表加以测量。该量表共包含5个项目,例如,“在学校里工作的成人关心学生”。采用4点计分(“非常不符合”到“非常符合”,分别记1~4分)。计算所有项目的平均分,得分越高,表示师生关系越好。在第一次测量中,问卷的Cronbach's α 系数为0.86。

2.3 施测过程

在征得学生及其监护人的知情同意后,以班级为单位进行施测。每班都配1~2名主试,主试为经过专门培训的心理学专业学生,在施测前经过数据收集的相关培训。施测前由主试详细讲解指导语和例题,向学生说明此次调查的意义,要求他们依据自身的实际情况进行作答,并强调问卷结果的保密性与匿名性。如果在答题过程中遇到任何让他们感觉不舒服的题目可以忽略不答,同时他们有权在任何时候退出此次调查。学生作答完毕后,所有问卷

当场回收,要求被试在 30 分钟左右完成问卷中的所有题目。

2.4 数据处理

采用 SPSS 26.0 进行描述统计分析,采用 Mplus 8.3 进行数据处理。本研究的缺失数据采用极大似然估计法(maximum likelihood method)进行处理。具体而言,本研究(1)首先使用 SPSS 26.0 对数据进行描述性统计分析;(2)其次使用 Mplus 8.3 通过个体中心的研究方法(潜变量混合增长模型)辨别出青少年亲欺凌旁观行为的异质性发展轨迹;(3)最后通过多元 Logistic 回归分析移情、道德推脱、负面同辈压力、师生关系对青少年亲欺凌旁观行为不同发展亚组的预测作用。

3 结果与分析

3.1 共同方法偏差检验

本研究的数据收集方法为自我报告,结果可能受共同方法偏差的影响。为减少共同方法偏差的影响,通过匿名方式和强调问卷的保密性等方法进行程序控制。并在事后采用 Harman 单因素法进行共同方法偏差的检验(周浩,龙立荣,2004)。结果显示:特征根大于 1 的因素有 23 个,其中第一个因素解释的变异量为 13.30%,远小于 40% 临界值。故本研究不存在严重的共同方法偏差。

3.2 描述性统计

表 1 中列出了描述性统计分析的结果。相关分析的结果表明:亲欺凌旁观行为在四次测量都具有中等程度正相关($r = 0.29 \sim 0.41, p < 0.01$)。道德推脱与四次测量的青少年亲欺凌旁观行为呈显著正相关($r = 0.20 \sim 0.32, p < 0.01$)。负面同

辈压力与四次测量的青少年亲欺凌旁观行为呈显著正相关($r = 0.10 \sim 0.17, p < 0.01$)。此外,移情、师生关系与青少年的亲欺凌旁观行为呈现不同水平的负相关($r = -0.08 \sim -0.19, p < 0.05$)。最后,不同的预测因子之间也存在复杂的相关关系,详见表 1。

3.3 青少年亲欺凌旁观行为的变化趋势:无条件潜变量增长模型

对青少年亲欺凌旁观行为构建线性无条件潜变量增长模型(latent growth models, LGM),检验其是否呈线性的变化规律。研究结果表明:模型的拟合指数分别为: $\chi^2(5) = 2.62, CFI = 0.99, TLI = 0.99, RMSEA = 0.04, SRMR = 0.02$ 。此外,模型中的截距均值(即青少年亲欺凌旁观行为的初始平均水平)为 1.58 ($p < 0.001$),且线性斜率为 -0.02 ($p < 0.05$)。该结果表明:青少年亲欺凌旁观行为的一般发展轨迹在 18 个月间呈线性下降趋势。结果还发现,截距的方差为 0.22 ($p < 0.001$),线性斜率的方差为 0.02 ($p < 0.001$),表明亲欺凌旁观行为的起始水平及变化速度均存在个体差异。

3.4 青少年亲欺凌旁观行为发展变化的亚群组:潜变量混合增长模型

研究采用潜变量混合增长模型(latent growth mixed model)来区分不同类别的青少年亲欺凌旁观行为发展轨迹。由于潜类别的个数未知,需要比较不同类别模型的拟合指数从而确定最优拟合模型,包括 BIC 值, AIC 值, aBIC 值, VLMRT 的 p 值, LoMR 的 p 值, BLRT 的 p 值, Entropy 以及最小组的人数百分比不低于 5%。本研究分别计算 2 类至 5 类混合

表 1 描述性统计分析表

变量	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. 性别	0.48	0.50	1.00									
2. T1 年龄	14.36	1.26	-0.04	1.00								
3. T1 移情	1.82	1.03	-0.03	-0.06	1.00							
4. T1 道德推脱	3.85	0.83	0.09**	0.05	-0.17**	1.00						
5. T1 负面同辈压力	2.74	0.97	-0.07	0.08*	0.20**	-0.05	1.00					
6. T1 师生关系	3.02	0.67	-0.02	-0.23**	-0.28**	0.16**	-0.20**	1.00				
7. T1 亲欺凌旁观行为	1.41	0.66	0.17**	-0.05	-0.10**	0.32**	0.10**	-0.17**	1.00			
8. T2 亲欺凌旁观行为	1.40	0.69	0.19**	-0.09**	-0.08*	0.26**	0.10**	-0.19**	0.29**	1.00		
9. T3 亲欺凌旁观行为	1.32	0.63	0.22**	-0.03	-0.06	0.26**	0.17**	-0.17**	0.34**	0.32**	1.00	
10. T4 亲欺凌旁观行为	1.35	0.66	0.22**	-0.05	-0.02	0.20**	0.13**	-0.18**	0.29**	0.33**	0.41**	1.00

注:性别为虚拟变量,女生 = 0,男生 = 1;* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$,下同。

表 2 混合增长模型不同类别的拟合指数比较

模型	AIC	BIC	aBIC	VLMRT(p)	LoMR(p)	BLRT(p)	Entropy	轨迹人数及百分比	
								Min	Max
2 类别	6742.64	6800.99	6762.88	= 0.05	> 0.05	< 0.001	0.93	144 (15.06%)	812 (84.94%)
3 类别	6324.71	6397.65	6350.01	> 0.05	> 0.05	< 0.001	0.99	53 (5.54%)	756 (79.08%)
4 类别	6264.26	6351.79	6294.62	> 0.05	> 0.05	< 0.001	0.95	41 (4.29%)	716 (74.90%)
5 类别	6228.49	6330.61	6263.92	> 0.05	> 0.05	< 0.001	0.95	41 (4.29%)	650 (68.40%)

表 3 青少年亲欺凌旁观行为发展趋势的 3 类别模型估计

类别	N	百分比	截距均值		线性斜率均值		截距方差		线性斜率方差	
			B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
第 1 类	53	5.54%	1.62***	0.13	0.55***	0.05	0.15***	0.02	0.01***	0.004
第 2 类	147	15.38%	1.59***	0.06	0.19***	0.02	0.15***	0.02	0.01***	0.004
第 3 类	756	79.08%	1.35***	0.02	-0.10***	0.01	0.15***	0.02	0.01***	0.004

增长模型的拟合指数,具体拟合指数见表 2。

结果表明:3 类别分类准确性最高 (Entropy = 0.99)。虽然 4 类别和 5 类别分类的 BIC 值, AIC 值, aBIC 值较 3 类别有所下降,但其分类准确性的指数有所下降 (Entropy = 0.95),且轨迹最小组的人数均小于 5%。因此,综合考虑本研究选取了亲欺凌旁观行为发展趋势的 3 类别作为最优拟合模型。

如图 1 所示,第一亚组 ($n = 53, 5.54%$) 其亲欺凌旁观行为初始水平最高,随后亲欺凌旁观行为出现快速上升,所以该类别命名为“高上升组”。第二亚组 ($n = 147, 15.38%$) 其亲欺凌旁观行为初始水平处于中等水平,随后亲欺凌旁观行为出现缓慢上升,因此该类别命名为“中上升组”。第三亚组 ($n = 756, 79.08%$) 相较于前两组其亲欺凌旁观行为初始水平处于较低水平,且亲欺凌旁观行为出现缓慢下降,所以该类别命名为“低下降组”。各轨迹的截距和斜率可见表 3。

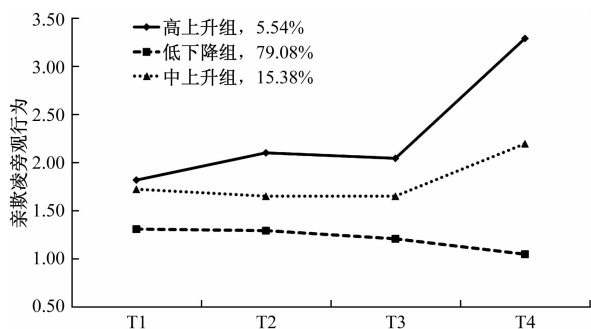


图 1 青少年亲欺凌旁观行为发展趋势的 3 类别模型 (T1 为第一次测量, T2 为第二次测量, T3 为第三次测量, T4 为第四次测量,下同)

3.5 青少年亲欺凌旁观行为不同发展轨迹的前因变量分析

考虑到青少年亲欺凌旁观行为不同发展趋势为类别变量,本研究将采用多元 Logistic 回归来考察协变量(性别和年龄)和不同的预测变量(移情、道德推脱、负面同辈压力、师生关系)对青少年亲欺凌旁观行为发展亚组的预测作用。本研究将第三组(低下降组)作为参考组来进行多元 Logistic 回归。负向的回归系数表明个体有更大可能属于参考组(低下降组),而正向的回归系数表明其有更大可能属于对比组(高上升组或中上升组)。OR 是多元 Logistic 回归结果的优势比。

如表 4,将协变量和所有预测变量同时放入多元 Logistic 回归方程,结果发现:负面同辈压力每增加一个单位,青少年出现在高上升组的概率是低下降组的 1.50 倍 ($p < 0.05$);道德推脱每增加一个单位,青少年出现在中上升组的概率是低下降组的 1.43 倍 ($p < 0.001$);师生关系每增加一个单位,青少年出现在高上升组的概率是低下降组的 0.44 倍 ($p < 0.01$),青少年出现在中上升组的概率是低下降组的 0.60 倍 ($p < 0.01$)。

结果表明:师生关系是青少年处于亲欺凌旁观行为低下降组的重要保护因素。而个体的道德推脱水平及负面同辈压力越高是青少年处于亲欺凌旁观行为上升组的重要风险因子。

3.6 补充分析

已有研究指出,青少年亲欺凌旁观行为存在性别差异 (Andreou & Metallidou, 2004; Salmivalli et al., 1996),具体表现为,男生会比女生出现更多的亲欺凌旁观行为。此外,不同学段青少年的亲欺

表 4 预测变量对青少年亲欺凌旁观行为发展轨迹不同分类的 Logistic 回归

类别	预测变量	Logit	SE	Walds	OR	CI (95%)
第一组 (高上升组)	性别	-1.53***	0.37	16.64	4.60	[2.21, 9.85]
	年龄	-0.29*	0.15	3.73	0.75	[0.56, 1.00]
	T1 道德推脱	0.24	0.15	2.63	1.27	[0.95, 1.69]
	T1 移情	-0.001	0.19	0.00	1.00	[0.69, 1.45]
	T1 负面同辈压力	0.41*	0.18	5.41	1.50	[1.07, 2.11]
第二组 (中上升组)	T1 师生关系	-0.82**	0.24	11.73	0.44	[0.28, 0.71]
	性别	-0.79***	0.20	15.13	2.21	[1.56, 3.46]
	年龄	-0.12	0.08	2.08	0.89	[0.76, 1.06]
	T1 道德推脱	0.36***	0.09	15.44	1.43	[1.22, 1.74]
	T1 移情	0.05	0.12	0.17	1.05	[0.81, 1.31]
T1 负面同辈压力	0.15	0.11	1.85	1.16	[0.95, 1.44]	
	T1 师生关系	-0.51**	0.16	10.61	0.60	[0.72, 0.98]

注：性别为虚拟变量，女生 = 0，男生 = 1；以低下降组为参考组别。

凌旁观行为也可能存在差异(Goossens et al., 2006; Pouwels et al., 2016; 王小凤等, 2022)。故为阐明亲欺凌旁观行为的一般发展轨迹是否存在不同性别和学段的群体差异,本研究采用多组潜增长模型(multi-group LGM)进行补充分析。

首先,构建性别的虚拟变量(女 = 0,男 = 1),来检验不同性别青少年亲欺凌旁观行为的发展轨迹是否存在差异。结果表明(见图 2a 性别差异):该模型拟合指数分别为: $\chi^2(10) = 1.05$, CFI = 1.00, TLI = 1.00, RMSEA = 0.01, SRMR = 0.03, 拟合较好。青少年亲欺凌旁观行为的截距存在显著性别差异($B = 0.24, p < 0.001$),即男生的亲欺凌旁观行为初始水平要显著高于女生($M_{男生} = 1.52; M_{女生} = 1.28$),而斜率不存在显著的性别差异($B = 0.02, p = 0.16$)。综上,男、女生的亲欺凌旁观行为一般发展轨迹的初始水平存在差异,但二者的发展轨迹是相同的,均呈线性下降趋势。

其次,构建学段的虚拟变量(初中 = 0,高中 = 1),来检验不同学段青少年亲欺凌旁观行为的发展轨迹是否存在差异。结果表明(见图 2b 学段差异):该模型拟合指数分别为: $\chi^2(10) = 2.23$, CFI = 0.97, TLI = 0.97, RMSEA = 0.05, SRMR = 0.04, 拟合良好。青少年亲欺凌旁观行为的截距存在显著学段差异($B = 0.16, p < 0.001$),即初中生的亲欺凌旁观行为初始水平要显著高于高中生($M_{初中} = 1.43; M_{高中} = 1.27$),而斜率不存在显著的学段差异($B = -0.02, p = 0.30$)。综上,初、高中生的亲欺凌旁观行为一般发

展轨迹的初始水平存在差异,但二者的发展轨迹是相同的,均呈线性下降趋势。

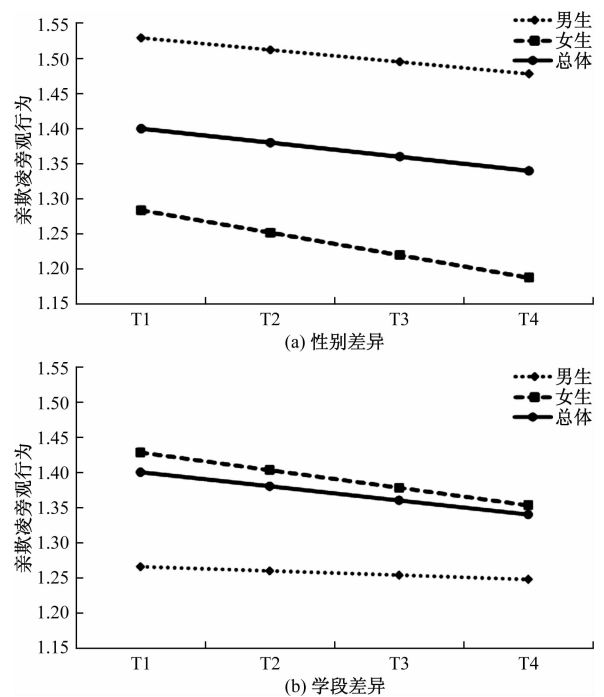


图 2 青少年亲欺凌旁观行为发展趋势的群体差异

4 讨论

本研究基于个体中心和变量中心相结合的视角,通过为期 18 个月共四次的追踪调查来探索青少年亲欺凌旁观行为发展轨迹的异质性,并结合发展情境论和全面概念框架模型(Ettekal et al., 2015; Muuss, 1996)来揭示亲欺凌旁观行为发展异质性可能受到个体因素(移情、道德推脱)和环境因素(负

面同辈压力、师生关系)的协同影响,从而系统的解释亲欺凌旁观行为的产生机制。结果发现,存在三种青少年亲欺凌旁观行为发展轨迹,分别为高上升组、中上升组以及低下降组。此外,以低下降组为参考组别,高负面同辈压力的个体更可能进入高上升组,高道德推脱的个体更可能进入中上升组,表明负面同辈压力和道德推脱是减少亲欺凌旁观行为的风险因素。同时,良好的师生关系是亲欺凌旁观行为的重要保护因素。研究结果一定程度上佐证了道德过程(道德推脱)和关系体验(负面同辈压力和师生关系)对于青少年亲欺凌旁观行为发展轨迹的区分发挥着不同作用。因此,在实践工作中可以采用多模块相结合的方法来干预青少年亲欺凌旁观行为,从个体及环境层面等多因素着手降低青少年的亲欺凌旁观行为。

4.1 青少年亲欺凌旁观行为的异质性发展轨迹

本研究发现,大部分青少年都属于亲欺凌旁观行为的低下降组,但仍有超过 20% 的青少年属于亲欺凌旁观行为的高上升组或中上升组。研究结果证实了亲欺凌旁观行为发展轨迹的异质性。

一方面,79.08% 的青少年其亲欺凌旁观行为的起始水平较低,四次测量过程中亲欺凌旁观行为表现出缓慢下降的趋势。这很大程度上反映了这一阶段个体的认知、情绪及行为调控的变化。随年龄的增长,青少年的前额叶系统发育成熟,其自我调节和社会认知能力增长(Winter et al., 2017),认知加工的发展是抑制攻击性和破坏性行为的调节器,所以这类青少年在目睹欺凌时可能会降低采取激进策略的可能,抑制亲欺凌旁观行为的出现。此外,随着青少年的年龄增长,他们对社会规则的掌握程度也有所提高,这使得其意识到亲欺凌旁观行为通常不被社会所接纳(Ehrenreich et al., 2014)。因此,本研究中的多数青少年的亲欺凌旁观行为呈现从较低初始水平逐步下降的趋势。

另一方面,研究还发现了两组青少年亲欺凌旁观行为存在上升趋势。具体而言,高上升组和中上升组的青少年在 T1 ~ T2 的发展趋势都较为稳定,但在 T3 和 T4(初二和高二)时亲欺凌旁观行为表现出现了较大幅度的上升。宋仕婕等人(2020)指出,群体认同可能对青少年的行为产生重要影响。特别是当青少年处于稳定的年级(如初二、高二),为了在群体内获得更多的认同,他们会接受内群体成员观点,做出更多与群体相似的行为。如在行为方面更偏爱欺凌者群体,并不断内化欺凌者群体的行为,

表现出更多的亲欺凌旁观行为(张莹瑞,佐斌,2006)。高上升组和中上升组的出现提示我们应当关注青少年亲欺凌旁观行为发展的“个性”这一问题,识别亲欺凌旁观行为的高风险群体以便针对性的干预。

4.2 青少年亲欺凌旁观行为异质性的预测变量

本研究综合考察了青少年早期(T1)的情感过程(移情)、道德过程(道德推脱)和关系体验(负面同辈压力和师生关系)对亲欺凌旁观行为发展轨迹的预测作用,识别了亲欺凌旁观行为发展轨迹的风险及保护因子。

研究表明,较高的道德推脱水平增加了青少年进入中上升组的概率。道德推脱是青少年产生不道德行为(如亲欺凌旁观行为)的重要预测因素(Bjarehed et al., 2020)。事实上,青少年的认知发展使其能够对欺凌行为进行判断、识别,并明确意识到欺凌行为是错误的(叶婷,2020)。但是出于害怕欺凌者报复等原因,目睹欺凌的青少年更可能为了保护自己而协助欺凌。这种认知与行为的不一致使得目睹欺凌的青少年内心的道德准则受到挑战,从而产生内疚等消极情绪。为了缓解这种痛苦,个体会激发内心的道德推脱机制,通过将亲欺凌的旁观行为归因于“权威”欺凌者的要求,或否认责任等方式使亲欺凌旁观行为合理化,最终达到知行和解。

研究结果发现负面同辈压力对高上升组的预测作用显著。即负面同辈压力得分更高,青少年更有可能进入高上升组。有研究指出,青少年对负面同辈压力的抵抗力和自我控制能力较低,导致其做出更多的服从行为(Cho & Chung, 2012; Loke et al., 2016)。当同伴群体做出欺凌行为,个体会迫于负面同辈压力参与其中(如协助欺凌)。此外,高上升组的青少年可能与欺凌者群体关系更为亲近,其在互动过程中通过观察模仿或行为强化来学习越轨同伴的态度和行为(Bandura, 1978; Nivette et al., 2017)。因此,高上升组的青少年亲欺凌旁观行为不仅初始水平高,同时还会出现快速上升的情况。

研究还发现相较于低下降组,高上升组以及中上升组的青少年与教师的关系并不融洽。以往相关研究发现,良好的师生关系能够降低个体参与亲欺凌旁观行为的可能(Jungert et al., 2016; Wood et al., 2017)。相反,不良的师生关系会导致青少年对教师、同学甚至是学校都产生抵触情绪。这种消极情感体验使得个体更易表现出消极行为(郭素然,吕少博,2022),如在目睹欺凌时采取亲欺凌旁

观行为。

大量研究发现移情是降低青少年消极旁观行为的重要因素(Saarento & Salmivalli, 2015),但本研究并未发现移情对青少年亲欺凌旁观行为亚组的预测作用。这或许是因为自我意识的高涨以及独立意识的发展等因素使青少年对待人和事物漠不关心、冷淡以待,从而无法关注到受害者的需求。此外,青少年由于情绪调节困难,在目睹欺凌事件时无法激活自己对受害者的同情(Crone & Dahl, 2012)。未来的研究需进一步检验移情对青少年亲欺凌旁观行为发展的预测作用。

4.3 研究局限与未来研究方向

同时,本研究存在一定的局限需要在未来的研究中加以克服与改进。首先,本研究的数据来源于青少年自我报告的方法,可能存在共同方法偏差的问题。未来的研究中可结合不同的数据收集方法,如采用多信息源(老师、家长)、多方法进行数据收集,以避免可能存在的共同方法偏差和社会赞许性效应。其次,本次研究虽然采用了追踪研究设计,分别测量了四个时间段,但测量的前因变量与亲欺凌旁观行为的发展轨迹存在时间上的重叠,一定程度上限制了本研究得出因果关系。未来研究需要采用更加严格的实验设计方案,以增强因果关系的推论。最后,本研究仅对初一和高一学生进行了四次追踪,无法考察完整年龄段的亲欺凌旁观行为的发展趋势及其异质性。未来仍需采用完整年龄段的追踪研究进一步探讨亲欺凌旁观行为长期的变化轨迹及其可能的预测变量。

4.4 教育启示

本研究对青少年亲欺凌旁观行为的干预具有实践意义。在学校环境中,可结合道德与法治课程融入道德教育,通过举办小组道德讨论等活动帮助青少年意识到亲欺凌旁观行为是违反道德标准的,通过抑制个体的道德推脱达到减少亲欺凌旁观行为的目的(Zhang et al., 2020)。此外,学校层面应当加强同辈群体中“领导者”的教育和引导,以此带动群体中的同学建立良好的行为规范,降低群体中的亲欺凌旁观行为(张云运等, 2018)。教师层面可以通过教授学生抵抗负面同辈压力的方法(如转移注意力法、肯定友谊法等),帮助其向欺凌者说“不”,最终减少个体的亲欺凌旁观行为。最后,杜建军(2018)指出互动合作教学模式能够帮助教师和学生建立一种平等、尊重的多向互动模式,故未来学校可以采取此种方式以促进师生关系,进而降低个体

的亲欺凌旁观行为。

5 结论

本研究考察了青少年亲欺凌旁观行为的异质性发展轨迹及其预测因素。研究表明:(1)青少年的亲欺凌旁观行为发展轨迹主要分为3个不同的亚群组,分别为高上升组(5.54%)、中上升组(15.38%)和低下降组(79.08%);(2)负面同辈压力、道德推脱和师生关系是影响青少年亲欺凌旁观行为发展轨迹亚群组的预测因素。

参考文献:

- Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology, 24*(1), 27-41.
- 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.
- Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of Communication, 28*(3), 12-29.
- Batson, C. D. (1987). Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic? *Social Psychology, 20*, 65-122.
- Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2020). Mechanisms of moral disengagement and their associations with indirect bullying, direct bullying, and pro-aggressive bystander behavior. *The Journal of Early Adolescence, 40*(1), 28-55.
- Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2021). Individual moral disengagement and bullying among Swedish fifth graders: The role of collective moral disengagement and pro-bullying behavior within classrooms. *Journal of Interpersonal Violence, 36*(17-18), NP9576-NP9600.
- Cho, Y., & Chung, O.-B. (2012). A mediated moderation model of conformative peer bullying. *Journal of Child and Family Studies, 21*(3), 520-529.
- Crone, E. A., & Dahl, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience, 13*, 636-650.
- Demaray, M. K., Summers, K. H., Jenkins, L. N., & Becker, L. D. (2016). Bullying participant behaviors questionnaire (BPBQ): Establishing a reliable and valid measure. *Journal of School Violence, 15*(2), 158-188.
- Ehrenreich, S. E., Beron, K. J., Brinkley, D. Y., & Underwood, M. K. (2014). Family predictors of continuity and change in social and physical aggression from ages 9 to 18. *Aggressive Behavior, 40*(5), 421-439.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology, 48*(6), 533-553.
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying,

- aggression, and victimization. *Theory into Practice*, 53(4), 257–264.
- Ettekal, I., Kochenderfer-Ladd, B., & Ladd, G. W. (2015). A synthesis of person- and relational-level factors that influence bullying and bystander behaviors: Toward an integrative framework. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 75–86.
- Evans, C. B., & Smokowski, P. R. (2017). Negative bystander behavior in bullying dynamics: Assessing the impact of social capital deprivation and anti-social capital. *Child Psychiatry and Human Development*, 48, 120–135.
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32(4), 343–357.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311–322.
- Jungert, T., Piroddi, B., & Thornberg, R. (2016). Early adolescents' motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student-teacher relationships: A self-determination theory approach. *Journal of Adolescence*, 53(1), 75–90.
- Lerner, R. M., & Miller, J. R. (1993). Integrating human development research and intervention for America's children: The Michigan State University model. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 347–364.
- Loke, A. Y., Mak, Y. W., & Wu, C. S. T. (2016). The association of peer pressure and peer affiliation with the health risk behaviors of secondary school students in Hong Kong. *Public Health*, 137, 113–123.
- Meter, D. J., & Card, N. A. (2015). Defenders of victims of peer aggression: Interdependence theory and an exploration of individual, interpersonal, and contextual effect on the defender participant role. *Developmental Review*, 38, 222–240.
- Monks, C. P., & O'Toole, S. E. (2020). The vantage points of assistants and reinforcers. In L. H. Rosen, S. R. Scott, & S. Y. Kim (Eds.), *Bullies, Victims, and Bystanders* (pp. 45–77). Springer International Publishing.
- Muuss, R. E. (1996). *Theories of adolescence* (sixth edition). New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Nivette, A., Eisner, M., & Ribeaud, D. (2017). Developmental predictors of violent extremist attitudes: A test of general strain theory. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 54(6), 755–790.
- Nocontentini, A., Menesini, E., & Salmivalli, C. (2013). Level and change of bullying behavior during high school: A multilevel growth curve analysis. *Journal of Adolescence*, 36(3), 495–505.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79(2), 325–338.
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2016). Participant roles of bullying in adolescence: Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive Behavior*, 42(3), 239–253.
- Pouwels, J. L., van Noorden, T. H. J., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2018). The participant roles of bullying in different grades: Prevalence and social status profiles. *Social Development*, 27, 732–747.
- Saarento, S., & Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives*, 9(4), 201–205.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205–218.
- Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). Making bullying prevention a priority in Finnish schools: The KiVa antibullying program. *New Directions for Youth Development*, 133, 41–53.
- Sjögren, B., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2021). Associations between students' bystander behavior and individual and classroom collective moral disengagement. *Educational Psychology*, 41(3), 264–281.
- Smokowski, P. R., & Evans, C. B. R. (2019). To intervene or not intervene? That is the question: Bystanders in the bullying dynamic. In P. R. Smokowski & C. B. R. Evans (Eds.), *Bullying and victimization across the lifespan: Playground politics and power* (pp. 87–106). Springer, Cham.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(3), 457–483.
- Thornberg, R., Wänström, L., Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2017). Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 63, 49–62.
- Troop-Gordon, W., Frosch, C. A., Wienke Totura, C. M., Bailey, A. N., Jackson, J. D., & Dvorak, R. D. (2019). Predicting the development of pro-bullying bystander behavior: A short-term longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 77, 77–89.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1036(1), 215–232.
- Van Cleemput, K., Vandebosch, H., & Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine “helping”, “joining in”, and “doing nothing” when witnessing cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 40(5), 383–396.
- Winter, K., Spengler, S., Bempohl, F., Singer, T., & Kanske, P. (2017). Social cognition in aggressive offenders: Impaired empathy, but intact theory of mind. *Scientific Reports*, 7(1), 670. <https://doi.org/10.1038/s41598-017-00745-0>
- Wood, L., Smith, J., Varjas, K., & Meyers, J. (2017). School personnel social support and nonsupport for bystanders of bullying: Exploring student perspectives. *Journal of School Psychology*, 61, 1–17.

- <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.12.003>
- Yun, H. Y. (2019). New approaches to defender and outsider roles in school bullying. *Child Development*, 91(4), 814 - 832.
- Zhang, J., Li, D., Ahemaitijiang, N., Peng, W., Zhai, B., & Wang, Y. (2020). Perceived school climate and delinquency among Chinese adolescents: A moderated mediation analysis of moral disengagement and effortful control. *Children and Youth Services Review*, 116, 105253. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105253>
- Zhang, M. C., Wang, L., Dou, K., & Liang, Y. (2021). Why victimized by peers promote cyberbullying in college students? Testing a moderated mediation model in a three - wave longitudinal study. *Current Psychology*, (3), 1 - 11. <https://doi.org/10.1007/S12144-021-02047-1>
- 鲍振宙, 储怡佳, 王帆, 柳希希. (2023). 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.
- 丁凤琴, 陆朝晖. (2016). 共情与亲社会行为关系的元分析. *心理科学进展*, 24(8), 1159 - 1174.
- 杜建军. (2018). 论新型师生关系的构建——基于哈贝马斯交往行为理论的研究. *河南大学学报*, 58(4), 129 - 135.
- 郭素然, 吕少博. (2022). 学校氛围与青少年欺凌行为的关系. *中国健康心理学杂志*, 30(10), 1590 - 1594.
- 李小青, 刘银章, 汪玥, 蒋索. (2023). 暴力暴露对不同性别青少年早期校园欺凌的影响: 基于潜在剖面分析. *心理发展与教育*, 39(2), 255 - 265.
- 马坤. (2015). 特拉华州校园氛围量表中文版用于高中生的信效度研究(硕士学位论文). 湖南师范大学, 长沙.
- 宋仕婕, 佐斌, 温芳芳, 谭潇. (2020). 群体认同对群际敏感效应及其行为表现的影响. *心理学报*, 52(8), 993 - 1003.
- 王小凤, 丁道群, 龙耀华, 龚小梅, 邱小艳. (2022). 中学生校园欺凌道德推脱特点及其与欺凌参与行为的关系. *中国临床心理学杂志*, 30(02), 360 - 365.
- 夏丹. (2011). 基于移情量表(BES)中文版的信效度及初步应用研究(硕士学位论文). 郑州大学.
- 叶婷. (2020). 不同欺凌受害反应情境下共情、道德敏感性对初中生旁观行为的影响(硕士学位论文). 云南师范大学, 昆明.
- 曾欣然, 汪玥, 丁俊浩, 周晖. (2019). 班级欺凌规范与欺凌行为: 群体害怕与同辈压力的中介作用. *心理学报*, 51(8), 935 - 944.
- 张荣荣, 董莉. (2019). 校园欺凌中旁观者行为的作用机制. *心理技术与应用*, 7(2), 118 - 128.
- 张文新. (2023). 欺凌的界定: 文化和发展的视角. *心理发展与教育*, 39(4), 590 - 598.
- 张莹瑞, 佐斌. (2006). 社会认同理论及其发展. *心理科学进展*, 14(3), 475 - 480.
- 张云运, 牛丽丽, 任萍, 秦幸娜. (2018). 同伴地位对青少年早期不同类型攻击行为发展的影响: 性别与班级规范的调节作用. *心理发展与教育*, 34(1), 38 - 48.
- 周浩, 龙立荣. (2004). 共同方法偏差的统计检验与控制方法. *心理科学进展*, 22(12), 942 - 950.

The Trajectories of Adolescents' Pro-bullying Bystander Behavior: Identifying Latent Subgroups and Influence Factors

BAO Zhenzhou YANG Lingqing CHU Yijia YU Mingshen XU Ziwei

(School of Educational Science, Gannan Normal University, Ganzhou 341000)

Abstract: There are individual differences in the developmental trajectories of adolescents' pro-bullying bystander behavior. In this study, a total of 976 junior and senior high school adolescents from Jiangxi and Anhui Province were selected and tracked in an 18-month longitudinal survey, being evaluated once in six months. We aimed to investigate the developmental trajectories of adolescents' pro-bullying bystander behavior and to identify latent subgroups. In addition, the developmental trajectories of adolescents' pro-bullying bystander behavior were influenced by several factors (empathy, moral disengagement, peer pressure, and teacher-student relationship). The results showed that: (1) There were three types of adolescent's pro-bullying bystander behavior trajectories, namely high increasing group (5.54%), moderate increasing group (15.38%), and low descending group (79.08%); (2) Compared with adolescents in low descending group, adolescents with high levels of negative peer pressure as well as with low levels of teacher-student relationship were more likely to be in the high increasing group; (3) Adolescents with high levels of moral disengagement as well as with low levels of teacher-student relationship were more likely to be in the moderate increasing group rather than low descending group. Thus, moral disengagement and negative peer pressure were risks factors for the development of pro-bullying bystander behavior. However, good teacher-student relationship was the protective factor of pro-bullying bystander behavior. In general, the present study revealed the dynamic changes and individual differences of adolescents' pro-bullying bystander behavior. Besides, the present research identified the protective and risk factors associated with adolescents' pro-bullying bystander behavior. These results provided suggestions for future pro-bullying bystander behavior intervention.

Key words: pro-bullying bystander behavior; developmental trajectories; adolescence; latent growth mixed model