

高年级小学生师生关系、学校归属感与校园受欺凌的关系：一项交叉滞后分析*

李泱中 陆增颜 郭俊俏 赵必华

(安徽师范大学教育科学学院, 芜湖 241000)

摘要:为考察师生关系、学校归属感与校园受欺凌间的纵向关系,对1536名4~6年级学生的追踪数据进行交叉滞后分析。结果发现:(1)在师生亲密维度,师生亲密与学校归属感呈双向预测关系,学校归属感与校园受欺凌呈双向预测关系,学校归属感T2在师生亲密T1和校园受欺凌T2间起完全中介作用,学校归属感T2在校园受欺凌T1和师生亲密T2间也起完全中介作用;(2)在师生冲突维度,校园受欺凌T1显著预测师生冲突T2,学校归属感与校园受欺凌呈双向预测关系。结果表明,学校归属感在师生亲密与校园受欺凌的相互影响中起着关键作用;遭受欺凌会增加师生冲突。这提示教育工作者,在关注校园欺凌的预防与干预的同时,也应重视加强师生关系和提升学生的学校归属感。

关键词:高年级小学生;师生关系;学校归属感;校园受欺凌;交叉滞后分析

分类号:B844

1 引言

近年来,校园欺凌事件层出不穷,每起恶性校园欺凌事件都得到了社会各界的密切关注。两项被试样本均超过10万人的全国中小学校园欺凌调查显示,我国校园欺凌现象主要集中在小学高年级和初中阶段,整体发生率为13.9%(赵福江等,2022),相比于初中生,校园欺凌对小学生的伤害可能更大(滕洪昌,姚建龙,2018)。一方面,高年级小学生正处于青春前期,社交能力尚不成熟,在与同伴交往时更容易发生欺凌事件(Yoon et al., 2020),并且他们的承受和解决问题能力有限,受到欺凌后更容易出现内化问题(De Sousa et al., 2021; 吴晗等, 2021)和外化问题(董及美等, 2020; 纪林芹等, 2021; 任萍等, 2021);此外,小学阶段是个体认知、情绪情感等能力快速发展的时期(田平等, 2024),遭受校园欺凌不仅会对个体当前的心理和社会适应产生消极影响,还会随着时间的推移极大地影响其成年后的心理健康和人格(Casper & Card, 2016; D'Urso & Symonds, 2022; Reijntjes et al., 2010)。另一方面,校园欺凌具有一定的稳定性,在小学时期遭受过欺凌的学生中,有43%的个体在中学阶段会再次受害(Scholte et al., 2007),针对小学高年级阶段

的预防和干预能有效阻止校园欺凌现象过渡到青春期(Bokkel et al., 2021)。因此,有必要探讨高年级小学生校园受欺凌的影响因素和消极后果。

1.1 师生关系与校园受欺凌的关系

生态系统理论指出,随着个体年龄的增长,学校开始成为除了家庭之外对个体影响最大的微观系统,教师作为学校系统中的重要人物,是影响校园欺凌的关键(Yoon et al., 2020; 赵福江等, 2022)。研究发现,教师与学生的日常互动对学生建立同伴关系有重要影响(Allen, 2010; Bokkel et al., 2021)。小学生因其社交技能尚未成熟,常常会观察并学习成年人的行为,尤其是他们的老师,他们将老师的互动模式作为模板,应用到与同学的日常交往之中。因此,当学生能够与老师建立起积极友好的互动,并与老师形成紧密的联系时,他们在同伴中的接纳度往往会更高(邓宇泽等, 2025),也就意味着更少的欺凌受害(Demol et al., 2020)。相反,如果学生与老师的互动消极甚至具有冲突意味,那么他们可能更容易与同伴发生冲突,被同伴欺凌(Forsberg et al., 2023)。

另一方面,校园欺凌也可能对师生关系产生影响。研究发现,遭遇欺凌后的学生容易产生敌意性的社会认知偏见(刘俊升, 赵燕, 2013),对老师不

* 基金项目:安徽省哲学社会科学规划重点项目(AHSKZ2021D11)。

通讯作者:赵必华, E-mail: zhaobihua1@sina.com

信任,并增加与老师的社交距离,减少和老师的沟通互动。部分学生还可能会采用敌对攻击的态度或违纪行为来和老师产生对抗,从而使得师生亲密度下降,冲突加剧(Krause & Smith, 2022; 谢家树等, 2023)。因此,本研究提出假设1:师生关系与校园受欺凌存在双向预测的作用。

目前,已有纵向研究发现了师生关系与学生校园受欺凌的相互作用(Demol et al., 2020; Krause & Smith, 2022),但这些研究中的师生关系仅指向师生亲密单一维度,而师生关系的积极和消极两个维度与校园受欺凌的关系并不相同(Bokkel et al., 2021)。因此,本研究关注师生关系的两个维度——师生亲密和师生冲突,分别探究其与校园受欺凌的双向关系。此外,现有关于高年级小学生师生关系的研究,探究的往往是一般意义上的教师与学生之间的关系(Forsberg et al., 2023; 邓宇泽等, 2025)。但是在我国,班主任是班级的主要负责者和管理者,与学生的接触往往比其他任课教师更多,对学生学习和学校适应的影响也比其他任课教师更为广泛和长远(韩立敏等, 2004)。当学生遭受校园欺凌时,往往是以班主任为主导,其他老师为辅助对卷入欺凌的学生进行干预和处理(李佳哲等, 2024)。因此,在该教育背景下,学生与班主任的“特殊”师生关系与校园受欺凌之间的联系可能更为密切。鉴于以上考量,本研究聚焦高年级小学生与班主任之间的师生关系,探讨其两个维度与校园受欺凌的双向作用,为预防校园欺凌、减少师生冲突、促进师生亲密提供参考。

1.2 学校归属感的中介作用

学校归属感指学生在学校体验到被接纳和认可的程度(Goodenow & Grady, 1993),是影响学生积极发展的重要因素之一(Morris et al., 2020; Oldfield et al., 2018)。结合学校归属感的能量池假设(Guo et al., 2024)和归属感假说(Baumeister & Leary, 1995)可知,学生的学校归属感可以被视为一个“能量池”,积极的师生关系可以为该“能量池”蓄能;消极的师生关系则可能损耗该“能量池”中的能量。具体而言,老师作为学生在校中的重要他人,其对学生的态度和行为会直接影响学生对学校的感受和认可度(郭俊俏, 赵必华, 2019)。当学生感到与老师关系亲密,被老师支持和关怀时,其归属需求得到满足,学校归属感会随之增多(乔琳琳, 2020);而当学生被老师以不公平的态度或行为对待时,就会感知到自己是被排斥、不被接纳的,从而

感知到较低的学校归属感(Jiang et al., 2023)。此外,学生学校归属感水平的高低也会密切影响其与教师之间的关系(Hwang et al., 2021; Slaton et al., 2023)。研究发现,学校归属感高的学生往往对学校的规范和纪律比较认同,并且在学业上表现优异(宋炜玲等, 2023),这类学生一般受到老师喜欢,与老师关系亲密;而学校归属感低的学生不仅学业表现较差,通常还有较多的问题行为(喻承甫等, 2011; 张樱樱等, 2021),这类学生往往与教师的冲突较多,关系疏离。因此,本研究提出假设2:师生关系与学校归属感呈双向预测关系。

此外,根据学校归属感的能量池假设(Guo et al., 2024)和归属感假说(Baumeister & Leary, 1995)可推测,该“能量池”的能量越强,即学校归属感水平越高,学生更有力量和勇气对抗学校中来自他人的侵害,从而遭遇较少的校园欺凌;反之,消极的经历如遭受校园欺凌可能损耗“能量池”中的能量,降低学生感知到的学校归属感。也就是说,学校归属感和校园受欺凌可能存在双向预测关系。大量研究也表明,学生的受欺凌频率与其学校归属感水平高低密切相关(郭俊俏, 赵必华, 2019; 黄亮, 宋萍萍, 2019)。学校归属感能显著正向预测学生的亲社会行为(Morris et al., 2020)和自我效能感(袁晓琳, 2022),学生的学校归属感越强,就越能够认同学校规范,自觉遵守学校规则,与身边同学保持良好的关系(张彩等, 2022),并在学校环境中展现出较高的自信水平和更多的积极心理品质(赵占锋等, 2017; 张晓州等, 2020),因此遭受校园欺凌的可能性较小;而学校归属感弱的学生,更愿意支持暴力(张樱樱等, 2021),经常违反校园纪律和规范,游走在集体边缘,并且通常具有更多的自卑和敏感心理,缺乏自信,因此更容易遭受校园欺凌(谢家树等, 2019)。同样,校园受欺凌也会对学校归属感产生影响(徐柱柱, 2021)。学生遭受校园欺凌后,往往会出现焦虑、抑郁等内化问题(刘艳丽, 陆桂芝, 2017)和敌对、攻击行为等外化问题(谢家树等, 2023),这些问题的出现使得学生更加不信任甚至排斥学校,从而表现出较低的学校归属感。综上,本研究提出假设3:学校归属感与校园受欺凌呈双向预测关系。

结合以上对师生关系、学校归属感和校园受欺凌三个变量两两之间双向关系的论述可以发现,学校归属感可能在师生关系与校园受欺凌间起双向中介作用,因此,本研究提出假设4:学校归属感在师

生关系对学校受欺凌的影响中起中介作用;假设 5:学校归属感在校园受欺凌对师生关系的影响中也起中介作用。

目前,已有研究者探讨了师生关系两个维度与校园欺凌的相互关联(Bokkel et al., 2021),但其中的师生关系未指向班主任与学生之间,也未进一步探究其中的作用机制。鉴于此,本研究引入学校归属感,将师生关系聚焦于班主任和学生的关系,以 4~6 年级学生为被试,采用追踪数据的交叉滞后设计,探讨(1)师生关系两个维度(师生冲突和师生亲密)与校园受欺凌的关系;(2)师生关系两个维度与学校归属感的关系;(3)学校归属感与校园受欺凌的关系;(4)学校归属感在师生关系和校园受欺凌间的纵向中介作用。

2 研究方法

2.1 研究对象

采取整群抽样,选取安徽省芜湖市四所小学的 4~6 年级学生进行团体施测。第一次施测时间(T1)为 2018 年 12 月,由统一培训的心理学专业硕士生担任主试,调查开始时,主试告知被试研究目的和数据保密性,并寻求他们的同意,第一次共调查 1780 名被试。第二次施测时间(T2)为 2019 年 5 月,施测程序如前,共调查 1748 名被试,其中 1687 名被试也参与了第一次调查。因此,以 1780 名被试为基线数量,共流失 93 名被试,流失率为 5.22%。被试流失分析结果显示,两次都参加的被试与流失被试在性别($\chi^2 = 0.08, p = 0.78 > 0.05$)、年级($\chi^2 = 0.29, p = 0.87 > 0.05$)上的分布差异不显著,表明被试流失随机。最后,剔除不符合要求的问卷(剔除标准:所有题目选项一致、多题未选)151 份,最终剩余匹配成功有效数据共 1536 份。其中男生 790 人(51.4%),女生 746 人(48.6%),被试平均年龄为 10.35 ± 0.94 岁。

2.2 研究工具

2.2.1 师生关系量表

采用屈智勇(2002)修订的师生关系量表中的师生冲突和师生亲密分量表,让学生报告自己与班主任的关系,如“我与班主任很亲密”、“我觉得班主任对我不公平”等。每个分量表 5 个条目,均采用 5 点计分,1~5 分别表示从“非常不符合”到“非常符合”。得分越高,表明师生冲突或师生亲密程度越高。验证性因素分析结果显示师生冲突分量表($\chi^2 = 35.47, df = 5, RMSEA = 0.05, CFI = 0.99,$

$TLI = 0.98, SRMR = 0.01$)和师生亲密分量表($\chi^2 = 51.15, df = 5, RMSEA = 0.06, CFI = 0.99, TLI = 0.98, SRMR = 0.02$)在本研究中均表现良好。此外,本研究中两个分量表两次测量的 Cronbach's α 系数分别为 0.75 和 0.78,0.80 和 0.81,表明两个分量表在本研究中均具有良好的信效度。

2.2.2 学校归属感量表

采用经济合作与发展组织在 2015 年组织的大型国际学生评估项目(PISA 2015)中的六个题项,让学生报告在学校中的感受,如“在学校我觉得自己像个局外人”等。采用李克特 4 点评分方法,1~4 分别表示从“强烈不同意”到“强烈同意”,部分题目反向计分,将反向题目得分转化为正向后,得分越高,学生学校归属感越强。该量表被广泛使用,已经被证实有良好的信效度(Jiang et al., 2023),在本研究中该量表两次测量的 Cronbach's α 系数分别为 0.78 和 0.82。

2.2.3 校园受欺凌问卷

采用 PISA 2015 学生调查问卷中的六个题项,让学生报告近一年来每种被欺凌事件发生的频率,如“其他同学故意排挤我”等。采用四点计分,其中“没有或几乎没有”为 1;“一年几次”为 2;“一个月几次”为 3;“一周一次”为 4。得分越高,表明学生的校园受欺凌水平越高。该量表已经被证实有良好的信效度(Jiang et al., 2023),本研究中该量表两次测量的 Cronbach's α 系数为 0.85 和 0.84。

2.3 数据分析

首先,采用 SPSS 26.0 对两次测量的小学高年级师生冲突、师生亲密、学校归属感和校园受欺凌进行共同方法偏差检验、描述性统计和相关分析。其次,采用 Mplus 8.3 检验师生冲突、师生亲密、学校归属感和校园受欺凌跨时间的测量不变性;再次,分别构建师生冲突和师生亲密与学校归属感、校园受欺凌的交叉滞后模型,分析其双向关系;之后,采用跨组比较考察两个模型的性别差异;最后,采用 Bootstrap 方法($N = 5000$)检验学校归属感在师生关系与校园受欺凌间的纵向中介作用。

3 研究结果

3.1 共同方法偏差检验

本研究两次施测均采用学生自我报告的方法,因此对两次施测涉及的所有量表进行共同方法偏差检验。Harman 单因子检验(周浩,龙立荣,2004)结果表明,存在 5 个特征根大于 1 的因子,第一个因

子解释的变异量为 24.04%，即本研究不存在明显的共同方法偏差。

3.2 描述统计及相关分析

T1 和 T2 时间点的师生冲突、师生亲密、学校归属感和校园受欺凌各变量之间均存在显著相关，具体如表 1 所示。

3.3 测量不变性分析

分别建立师生冲突、师生亲密、学校归属感和校园受欺凌两次测量的形态不变性 (Configural Invariance)、单位不变性 (Metric Invariance) 和尺度不变性 (Scalar Invariance) 模型。结果如表 2 所示：各变量模型拟合指数均达到可接受的水平，且 $\Delta CFI \leq 0.01$, $\Delta RMSEA \leq 0.015$ ，可以接受测量不变性假设 (Cheung & Rensvold, 2002)。因此师生冲突、师生亲密、学校归属感和校园受欺凌均满足跨时间的形态不变性、单位不变性和尺度不变性，符合进行交叉

滞后分析的条件。

3.4 师生关系、学校归属感与校园受欺凌的关系

为探究师生冲突/亲密与学生受欺凌在纵向水平上的作用机制，本研究构建了两个交叉滞后模型，如图 1 和图 2 所示。图 1 为师生亲密与学校归属感和校园受欺凌的交叉滞后模型。结果显示该模型属于饱和模型，张莉等人 (2019) 认为这可能是由于所有待估计的参数正好等于模型协方差矩阵中的元素，自由度为 0，因此不再估计其拟合指数，关注其路径系数即可 (Steege & Gondoli, 2013)。师生亲密、学校归属感和校园受欺凌三个变量在 T1 和 T2 两个时间点的自回归路径均显著 ($\beta = 0.58, p < 0.001$; $\beta = 0.53, p < 0.001$; $\beta = 0.47, p < 0.001$)。交叉路径显示：师生亲密 T1 可以显著正向预测学校归属感 T2 ($\beta = 0.10, p < 0.001$)，不能显著预测校园受欺凌 T2 ($\beta = 0.02, p = 0.54$)；

表 1 各变量描述统计和相关分析结果

变量	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 师生冲突 T1	1							
2. 师生亲密 T1	-0.43***	1						
3. 学校归属感 T1	-0.39***	0.52***	1					
4. 校园受欺凌 T1	0.37***	-0.24***	-0.44***	1				
5. 师生冲突 T2	0.49***	-0.32***	-0.25***	0.26***	1			
6. 师生亲密 T2	-0.33***	0.61***	0.37***	-0.17***	-0.47***	1		
7. 学校归属感 T2	-0.24***	0.39***	0.61***	-0.32***	0.44***	0.44***	1	
8. 校园受欺凌 T2	0.24***	-0.17***	-0.33***	0.52***	0.29***	-0.18***	-0.42***	1
<i>M</i>	1.89	3.12	3.17	1.62	1.89	2.99	3.19	1.71
<i>SD</i>	0.77	1.01	0.61	0.74	0.81	1.03	0.63	0.76

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

表 2 各变量纵向测量不变性检验结果

变量	MODEL	χ^2	<i>df</i>	CFI	RMSEA	SRMR	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
师生冲突	M0 (CONFIGURAL)	53.514***	10	0.988	0.053	0.017		
	M1 (METRIC)	82.745***	14	0.980	0.057	0.033	-0.008	0.004
	M2 (SCALAR)	89.552***	18	0.980	0.051	0.031	0.000	-0.006
师生亲密	M0 (CONFIGURAL)	57.909***	10	0.989	0.056	0.017		
	M1 (METRIC)	62.547***	14	0.989	0.048	0.021	0.000	-0.008
	M2 (SCALAR)	77.890***	18	0.986	0.047	0.025	-0.003	-0.001
学校归属感	M0 (CONFIGURAL)	261.362***	18	0.951	0.094	0.034		
	M1 (METRIC)	268.035***	23	0.951	0.083	0.036	0.000	-0.009
	M2 (SCALAR)	279.533***	28	0.949	0.076	0.038	-0.002	-0.007
校园受欺凌	M0 (CONFIGURAL)	218.463***	18	0.970	0.085	0.026		
	M1 (METRIC)	222.612***	23	0.970	0.075	0.028	0.000	-0.010
	M2 (SCALAR)	251.790***	28	0.966	0.072	0.030	-0.004	-0.003

学校归属感 T1 可以显著预测师生亲密 T2 ($\beta = 0.07, p = 0.009 < 0.01$) 和校园受欺凌 T2 ($\beta = -0.14, p < 0.001$); 校园受欺凌 T1 不能显著预测师生亲密 T2 ($\beta = -0.001, p = 0.97$), 可以显著预测学校归属感 T2 ($\beta = -0.06, p = 0.006 < 0.01$)。进一步通过性别多群组分析检验交叉滞后模型是否存在性别差异, 结果发现, 模型具有恒定性 ($p = 0.65 > 0.05$), 说明小学高年级学生师生亲密、学校归属感和校园受欺凌的交叉滞后模型不存在显著性别差异。

图 2 为师生冲突与学校归属感和校园受欺凌的交叉滞后模型。结果显示该模型同样属于饱和模型, 因此也只关注其路径系数。师生冲突、学校归属感和校园受欺凌三个变量在 T1 和 T2 两个时间点的自回归路径均显著 ($\beta = 0.44, p < 0.001$; $\beta = 0.59, p < 0.001$; $\beta = 0.46, p < 0.001$)。交叉路径显示: 师生冲突 T1 不能显著预测学校归属感 T2 ($\beta = 0.02, p = 0.49$) 和校园受欺凌 T2 ($\beta = 0.02, p = 0.41$); 学校归属感 T1 不能显著预测师生冲突 T2 ($\beta = -0.05, p = 0.06$), 但能显著预测校园受欺凌 T2 ($\beta = -0.12, p = 0.004 < 0.01$); 校园受欺凌 T1 显著预测师生冲突 T2 ($\beta = 0.08, p = 0.002 < 0.01$) 和学校归属感 T2 ($\beta = -0.07, p = 0.004 < 0.01$)。进一步通过性别多群组分析检验交叉滞后模型是否存在性别差异, 结果发现, 模型具有恒定性 ($p = 0.19 > 0.05$), 说明该交叉滞后模型同样不存在显著性别差异。

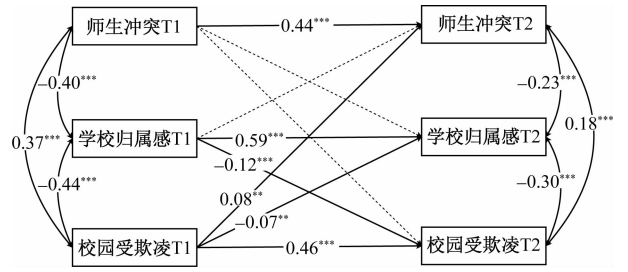


图 2 师生冲突、学校归属感和校园受欺凌的交叉滞后模型

间点的校园受欺凌水平后, 师生亲密 T1→学校归属感 T2 路径系数为 $a = 0.10$, 95% 的置信区间 $[0.06, 0.15]$, 学校归属感 T1→校园受欺凌 T2 路径系数为 $b = -0.14$, 95% 的置信区间 $[-0.19, -0.08]$, 师生亲密 T1→校园受欺凌 T2 路径系数为 $c' = 0.02$, 95% 的置信区间 $[-0.04, 0.07]$, 纵向中介效应 $a * b = -0.014$, 95% 的置信区间 $[-0.03, -0.01]$, 说明纵向中介效应显著, 且该中介效应为完全中介效应。此外, 在控制 T1 时间点的师生亲密水平后, 校园受欺凌 T1→学校归属感 T2 路径系数为 $a = -0.06$, 95% 的置信区间 $[-0.10, -0.02]$, 学校归属感 T1→师生亲密 T2 路径系数为 $b = 0.07$, 95% 的置信区间 $[0.02, 0.12]$, 校园受欺凌 T1→师生亲密 T2 路径系数为 $c' = -0.001$, 95% 的置信区间 $[-0.05, 0.04]$, 纵向中介效应 $a * b = -0.004$, 95% 的置信区间 $[-0.01, -0.001]$, 说明纵向中介效应显著, 且为完全中介效应。

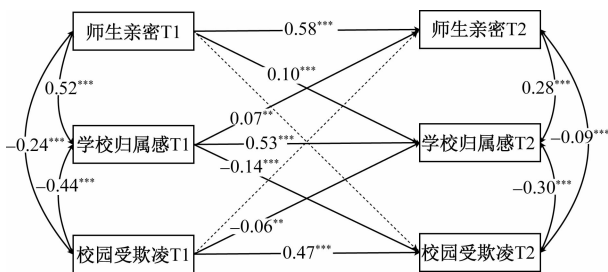


图 1 师生亲密、学校归属感和校园受欺凌的交叉滞后模型 (实线所标路径系数均为显著的标准化的路径系数, 虚线代表该路径系数不显著。该模型为简化模型, 未将不显著路径系数显示在模型中, 下同)

3.5 学校归属感在师生关系与校园受欺凌间的纵向中介作用

采用 Bootstrap 方法 ($N = 5000$) 检验学校归属感在小学高年级师生关系和校园受欺凌间的纵向中介作用 (方杰等, 2021)。师生亲密、学校归属感和校园受欺凌的交叉滞后模型结果显示, 在控制 T1 时

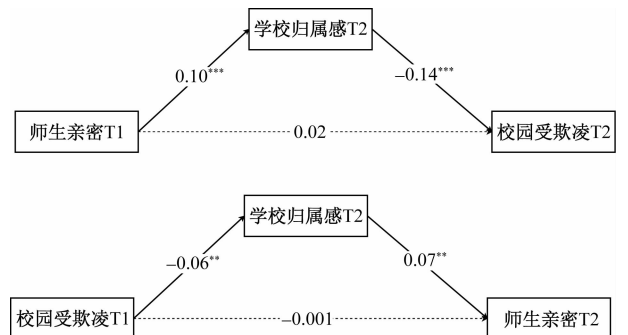


图 3 学校归属感在师生亲密和校园受欺凌间的中介作用图

4 讨论

本研究通过两个时间点的纵向设计, 分别考察了高年级小学生师生亲密和师生冲突与学校归属感、校园受欺凌的纵向关系, 以及学校归属感在其中的纵向中介作用。研究结果表明: (1) 师生亲密/冲突 T1 不能预测校园受欺凌 T2, 校园受欺凌 T1 可以显著预测师生冲突 T2, 不能显著预测师生亲密 T2;

(2) 师生亲密与学校归属感呈双向预测关系,而师生冲突与学校归属感未表现出双向预测关系;(3) 学校归属感与校园受欺凌呈双向预测关系;(4) 学校归属感在师生亲密与校园受欺凌双向关系间均起完全中介作用。

4.1 师生关系两维度与校园受欺凌的不同关系

结果显示,在师生亲密维度,师生亲密与校园受欺凌之间没有显著的预测关系,与假设1不符。这可能表明,校园欺凌现象的预防需要学校、家庭、和社会等多方面的力量共同作用,只有教师一方面的参与不能有效地使学生避免被欺凌(Fekkes et al., 2004; 李妍等, 2024)。因此,班主任在教育学生的过程中要联合家长、其他任课老师及学校相关部门等,健全学生欺凌治理委员会(张倩等, 2024),对校园欺凌做出提早预防和及时干预。另外,有研究者认为,随着时间的推移,教师和同伴可能在个体青春期早期表现为两个“独立的世界”(Engels et al., 2021)。因此,欺凌是发生在同伴之间的,被欺凌学生所产生的敌对攻击的态度更指向欺凌者,对老师的不满情绪或冲突行为不足以直接显著影响先前与老师建立的亲密关系。

在师生冲突维度,师生冲突 T1 不能显著正向预测校园受欺凌 T2,该结果与假设1不一致。有研究也得出类似结果(马敏等, 2025),可能是当学生感受到与老师关系消极时,往往会在心理和行为上与老师疏离,那么老师的作用就会因为距离的增加而降低,因此师生冲突对校园受欺凌的延时影响不显著。而校园受欺凌 T1 可以显著预测师生冲突 T2,与前人研究结果一致(Arslan & Allen, 2021; Forsberg et al., 2023),遭受校园欺凌的学生更倾向于采用敌对和攻击的态度面对老师,导致师生冲突加剧,说明校园受欺凌对师生关系的破坏作用具有稳定性。

以上结果提示,校园欺凌可能在小学高年级时已经相对稳定地存在,遭受校园欺凌会增加学生与老师之间的冲突行为,虽然这些冲突不足以直接降低师生亲密,但教育工作者仍需“防患于未然”,可以从小学低年级开始,密切关注班级氛围和学生交往,及时发现和解决学生之间可预见的冲突矛盾,防止欺凌萌芽。

4.2 学校归属感在师生关系两维度与校园受欺凌间的不同作用

交叉滞后结果显示,师生亲密与学校归属感呈双向预测的关系。老师给予学生积极的情感支持,和学生保持良好互动,有利于提升学生的学校归属

感(郭俊俏, 赵必华, 2019),而学校归属感高、认为自己是学校一份子的学生,也往往更容易、更愿意与老师形成亲密的关系(Slaton et al., 2023),二者具有互惠性。但师生冲突与学校归属感之间没有显著的预测关系,该结果与假设2不一致。生态系统理论认为个体的成长发展受到多种因素的共同作用,因此即使学生体验到了消极的师生关系,但来自学生个体、同伴和家庭等的积极因素也可能会充当保护因素减少消极师生关系带来的负面作用,所以师生冲突未能显著预测学校归属感。而学校归属感不能显著预测师生冲突,可能是因为对学校认同感和归属感不高的学生会避免与学校他人建立情感联系,减少互动(吴晗等, 2021),因此较少体验到与老师在情绪上和行为上的冲突。

交叉滞后结果还显示学校归属感与校园受欺凌呈双向预测关系,与前人研究结果一致(黄亮, 宋萍萍, 2019; 徐柱柱, 2021)。学校归属感低的学生常常处于集体边缘,缺乏良好的社会支持资源(张晓州等, 2020),由于存在感低而更容易发展为校园欺凌的受害者。而校园受欺凌属于不良外部社会关系事件,妨碍了学生归属需求的满足,因此会导致学校归属感水平下降。以上结果证明了关于学校归属感与校园受欺凌的假设,即二者是相互预测的关系。此外,值得注意的是,相对于师生关系,学校归属感与校园受欺凌的关系更为显著和紧密。

综合上述交叉滞后分析结果和纵向中介检验结果可以发现,学校归属感 T2 在师生亲密 T1 与校园受欺凌 T2 间起完全纵向中介作用,该结果与前人前人研究结果一致(Jiang et al., 2023; 乔琳琳, 2020),也为归属感需求假说提供了纵向研究的证据。师生间良好的关怀互动让学生体验到被接纳和认可,提高了他们的学校归属感水平,使其感受到自己是集体的一份子,并自觉与学校建立良好的情感联结,从而预防和减少校园欺凌事件。此外,学校归属感 T2 还在校园受欺凌 T1 与师生亲密 T2 间起完全纵向中介作用,该结果与假设5一致,并支持了学校归属感的能量池假设。校园受欺凌能够通过降低学生学校归属感影响师生亲密,那么学生学校归属感的提升将能够有效抵御校园受欺凌对于师生关系的危害。前人研究发现,归属感不仅是个体成长和发展的基本需求,它在抵御外界不良影响、保障个体心理健康方面也具有积极影响(Goodenow & Grady, 1993)。而在我国集体主义文化背景下,学校归属感对于学生的成长和发展可能发挥着更加重要的作

用(黄亮,宋萍萍,2019)。因此,可以将学校归属感作为学生可培养的心理资源之一,而不只是一种被动满足的基本需求,把其视为一个“蓄能池”,可以主动地“充电”和利用,师生间的亲密互动为其输送“能量”,当“蓄能池”拥有一定的“能量”时,就能自主预防和抵御不良侵害,为学生的发展提供支持和保障。

以上结果提醒教育工作者要重视提高学生的学校归属感水平。首先,教师要主动向学生提供关怀,与学生形成良好的互动关系,为学生学校归属感持续“充电”,实现师生亲密与学校归属感的良性循环;其次,要关注学生对学校的感受,不仅要自发为学生创设和谐温暖、团结友爱的班级环境,加强师生之间的亲密关系(Engels et al., 2021)。还可以让学生参与到班级建设中,使其感受到自己是集体的重要一员,提高集体责任意识,加强与其他同学的合作,从而有效预防和干预校园欺凌(何二林等, 2022)。

4.3 研究不足与展望

研究仍存在一些局限:第一,本研究只有两个时间点的数据收集,不能发现变量随时间变化的趋势,未来可以考虑收集三次以上的时间点的数据以获得变量以及变量间更多的信息;第二,本研究只探究了教师方面与学生学校归属感和校园受欺凌的关系,未来可以考虑父母和同伴以及其他方面的影响;第三,本研究虽然考虑了师生关系的两个维度,但未来研究可以继续深入探索师生关系其他维度的作用。

5 结论

本研究通过两个时间点的纵向设计,分别考察了小学高年级阶段两种师生关系与学校归属感和校园受欺凌的纵向关系,并检验了学校归属感在其中的纵向中介作用,得到以下结论:(1)师生冲突和师生亲密均不能显著预测半年后的校园受欺凌,校园受欺凌能显著预测半年后的师生冲突,但不能显著预测半年后的师生亲密;(2)师生亲密与学校归属感呈相互预测关系,而师生冲突与学校归属感均不能相互预测;(3)学校归属感与校园受欺凌呈双向预测关系;(4)学校归属感在师生亲密与校园受欺凌双向关系中均起完全纵向中介作用。

参考文献:

Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *Professional Educator*, 34(1), 1-15.

Arslan, G., & Allen, K. (2021). School victimization, school belongingness, psychological well-being, and emotional problems in adolescents. *Child Indicators Research*, 14(4), 1501-1517.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.

Bokkel, I. M. T., Verschuere, K., Demol, K., Van Gils, F. E., & Colpin, H. (2021). Reciprocal links between teacher-student relationships and peer victimization: A three-wave longitudinal study in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(11), 2166-2180.

Casper, D. M., & Card, N. A. (2016). Overt and relational victimization: A meta-analytic review of their overlap and associations with social-psychological adjustment. *Child Development*, 88(2), 466-483.

Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255.

D'Urso, G., & Symonds, J. (2022). Developmental cascades of internalizing and externalizing problems from infancy to middle childhood: Longitudinal associations with bullying and victimization. *Journal of School Violence*, 21(3), 294-311.

De Sousa, M. L., Peixoto, M. M., & Cruz, S. (2021). The association between externalizing and internalizing problems with bullying engagement in adolescents: The mediating role of social skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 10444. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910444>

Demol, K., Leflot, G., Verschuere, K., & Colpin, H. (2020). Revealing the transactional associations among teacher-child relationships, peer rejection and peer victimization in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(11), 2311-2326.

Engels, M., Spilt, J. L., Denies, K., & Verschuere, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction*, 75, 101485. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485>

Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. (2004). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.

Forsberg, C., Sjögren, B., Thornberg, R., Hong, J. S., & Longobardi, C. (2023). Longitudinal reciprocal associations between student-teacher relationship quality and verbal and relational bullying victimization. *Social Psychology of Education*, 27, 151-173.

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education/the Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.

Guo, J., Zhao, B., Jiang, L., & Pan, J. (2024). Associations between teacher support, school belonging, and school bullying victimization among Chinese upper elementary school students: A multi-group analysis based on gender. *Current Psychology*, 43(41), 32114

- 32127.

- Hwang, S., Waller, R., Hawes, D. J., & Allen, J. L. (2021). Longitudinal associations between callous - unemotional (CU) traits and school - based affiliative relationships among south Korean children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 51*(4), 556 - 565.
- Jiang, L., Zhao, B., Guo, J., Sun, W., & Hu, W. (2023). Perceived teacher unfairness and school bullying victimization of senior - grade pupils: The mediating effect and gender difference of the sense of school belonging. *Social Psychology of Education, 27*, 1337 - 1356.
- Krause, A., & Smith, J. D. (2022). Peer aggression and conflictual teacher - student relationships: A meta - analysis. *School Mental Health, 14*(2), 306 - 327.
- Morris, K. S., Seaton, E. K., Iida, M., & Johnson, S. L. (2020). Racial discrimination stress, school belonging, and school racial composition on academic attitudes and beliefs among black youth. *Social Sciences, 9*(11), 191. <https://doi.org/10.3390/socsci9110191>
- Oldfield, J., Stevenson, A., Ortiz, E., & Haley, B. (2018). Promoting or suppressing resilience to mental health outcomes in at risk young people: The role of parental and peer attachment and school connectedness. *Journal of Adolescence, 64*(1), 13 - 22.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta - analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect, 34*(4), 244 - 252.
- Scholte, R. H. J., Engels, R. C. M. E., Overbeek, G., De Kemp, R. A. T., & Haselager, G. J. T. (2007). Stability in bullying and victimization and its association with social adjustment in childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*(2), 217 - 228.
- Slaton, C. R., Lammers, W. J., & Park, A. (2023). How school belongingness in diverse students moderates student perceptions of teachers' cultural humility in predicting student - teacher working alliance. *Psychology in the Schools, 60*(7), 2360 - 2372.
- Steege, C. M., & Gondoli, D. M. (2013). Mother - adolescent conflict as a mediator between adolescent problem behaviors and maternal psychological control. *Developmental Psychology, 49*(4), 804 - 814.
- Yoon, J., Bauman, S., & Corcoran, C. (2020). Role of adults in prevention and intervention of peer victimization. In *Bullies, Victims, and Bystanders* (pp. 179 - 212). Switzerland, Cham: Palgrave Macmillan.
- 邓宇泽, 杨佳奇, 朱芷滢, 王焯晖. (2025). 小学生社会情感能力、师生关系和同伴关系: 一项交叉滞后研究. *心理发展与教育, 41*(3), 322 - 331.
- 董及美, 周晨, 侯亚楠, 赵蕾, 魏淑华. (2020). 留守初中生同伴侵害与攻击性的关系: 链式多重中介模型. *心理发展与教育, 36*(5), 615 - 623.
- 方杰, 温志麟, 邱皓政. (2021). 纵向数据的中介效应分析. *心理科学, 44*(04), 989 - 996.
- 郭俊俏, 赵必华. (2019). 教师支持对 4~9 年级学生遭受校园欺凌的影响: 学校归属感的中介作用. *中国特殊教育, 223*(01), 72 - 76.
- 韩立敏, 卢谢峰, 江光荣. (2004). 班主任互动风格与小学生自我概念的关系研究. *心理发展与教育, 20*(4), 61 - 65.
- 何二林, 叶晓梅, 毛亚庆. (2022). 学校氛围对留守儿童校园欺凌的影响机制研究. *教育学报, 18*(03), 144 - 158.
- 黄亮, 宋萍萍. (2019). 教师不公正和同伴欺凌对学生生活满意度的影响——学校归属感的弥补和抵御作用. *教育科学研究, 297*(12), 46 - 52.
- 纪林芹, 张蒙, 董美慧, 潘斌, 张文新. (2021). 童年晚期至青少年早期攻击和同伴侵害的关系: 交叉滞后研究. *心理发展与教育, 37*(5), 701 - 709.
- 李佳哲, 生沁霖, 姚继军. (2024). 如何防治城市小学流动儿童的校园欺凌? ——基于流动儿童和本地儿童遭受校园欺凌的影响因素差异分析. *教育与经济, 40*(1), 30 - 39.
- 李妍, 梁丽婵, 周欣然, 边玉芳. (2024). 家师关系与小学生的态度: 师生关系的中介作用及父母差异. *心理发展与教育, 40*(1), 74 - 82.
- 刘俊升, 赵燕. (2013). 童年中期受欺负与问题行为之关系: 一项两年纵向研究. *心理科学, 36*(03), 632 - 637.
- 刘艳丽, 陆桂芝. (2017). 校园欺凌行为中受欺凌者的心理适应与问题行为及干预策略. *教育科学研究, 266*(05), 60 - 66 + 95.
- 马敏, 雷媛, 张丽. (2025). 师生关系与儿童数学焦虑的双向关系: 一项纵向研究. *心理发展与教育, 41*(3), 377 - 385.
- 乔琳琳. (2020). 初中生学校人际关系与欺凌行为——学校归属感与自尊的中介作用(硕士学位论文). 河北师范大学, 石家庄.
- 屈智勇. (2002). 中小学班级环境的特点及其与学生学校适应的关系(硕士学位论文). 北京师范大学.
- 任萍, 魏一, 孟晓哲, 秦幸娜, 王璇. (2021). 受欺负对抑郁情绪的影响: 悲伤、愤怒反刍的中介作用及性别差异. *心理发展与教育, 37*(6), 873 - 881.
- 宋炜玲, 刘玉林, 周春燕. (2023). 教育价值观对农村留守儿童学业成绩的影响: 自我控制和学校归属感的作用. *中国健康心理学杂志, 31*(02), 275 - 281.
- 滕洪昌, 姚建龙. (2018). 中小校园欺凌的影响因素研究——基于对全国 10 万余名中小学生的调查. *教育科学研究, 276*(03), 5 - 11, 23.
- 田平, 邢惠子, 夏炜妍, 翟春晓. (2024). 信阳市小学 4~6 年级儿童心理健康状况与校园欺凌、学业压力的关系. *中国健康心理学杂志, 32*(03), 455 - 460.
- 吴晗, 魏昶, 陆惠诗, 赖伟平, 邢锦涛, 喻承甫, 张卫. (2021). 同伴侵害与青少年抑郁: 社会退缩的中介作用与师生关系的调节作用. *心理发展与教育, 37*(2), 249 - 256.
- 谢家树, 魏宇民, ZHU Zhuorong. (2019). 当代中国青少年校园欺凌受害模式探索: 基于潜在剖面分析. *心理发展与教育, 35*(1), 95 - 102.
- 谢家树, 卓杨雪子, 程明, 王涛, 王小凤. (2023). 特拉华欺凌受害量表(回溯版)在大学生群体中的信效度检验. *中国临床心理学杂志, 31*(04), 843 - 848.
- 徐柱柱. (2021). 校园欺凌: 提升抑或降低中学生学校归属感. *当代青年研究, 374*(05), 89 - 95.
- 喻承甫, 张卫, 曾毅茵, 叶婷, 李月明, 王妹君. (2011). 青少年感恩与问题行为的关系: 学校联结的中介作用. *心理发展与教育, 27*(4), 425 - 433.
- 袁晓琳. (2022). 留守儿童的自我效能感与学校归属感的关系. 教

- 育观察, 11(09), 31-33.
- 张彩, 江伊茹, 朱成伟, 邵婷婷, 王海涛, 陈福美. (2022). 学校归属感与青少年手机依赖的关系:学习焦虑的中介效应与同伴关系的调节效应. *心理发展与教育*, 38(6), 848-858.
- 张莉, 薛香娟, 赵景欣. (2019). 歧视知觉、抑郁和农村留守儿童的学业成绩:纵向中介模型. *心理科学*, 42(03), 584-590.
- 张倩, 程乐, 田甜, 郭燕楠. (2024). 学生欺凌防治中的教师实践困境:何以成困及如何解困. *教育发展研究*, 44(10), 60-69.
- 张晓州, 彭婷, 罗杰, 洪鈺. (2020). 农村初中生感恩对学校归属感的影响:领悟社会支持和自尊的链式中介作用. *中国特殊教育*, 239(05), 76-83.
- 张樱樱, 叶海, 叶一舵, 熊猛. (2021). 流动儿童学校归属感、相对剥夺感与其攻击行为之间的关系. *中国临床心理学杂志*, 29(05), 986-990.
- 赵福江, 刘京翠, 周镭. (2022). 全国中小学生学习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*, 326(05), 32-39, 55.
- 赵占锋, 张大均, 刘广增, 李冰冰, 潘彦谷. (2017). 小学生家庭亲密度与学校归属感:心理素质和自我概念的链式中介作用. *中国临床心理学杂志*, 25(06), 1143-1146, 1151.
- 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*, 145(06), 942-950.

An Analysis of Cross-lagged on the Relationships between Teacher-student Relationships, School Belonging and Bullied of Senior-grade Pupils

LI Yangjin LU Zengyan GUO Junqiao ZHAO Bihua

(School of Educational Science, Anhui Normal University, Wuhu 241000)

Abstract: To investigate the longitudinal relationships among teacher-student relationships, school belonging, and campus bullying, cross-lagged analysis was conducted on the tracking data of 1536 students from grades 4 to 6. The results revealed that: (1) In the dimension of teacher-student intimacy, there was a bidirectional predictive relationship between teacher-student intimacy and school belonging, as well as between school belonging and campus bullying. School belonging T2 played a full mediating role between teacher-student intimacy T1 and campus bullying T2. Similarly, school belonging T2 also served as a full mediator between campus bullying T1 and teacher-student intimacy T2; (2) In the dimension of teacher-student conflict, campus bullying T1 significantly predicts teacher-student conflict T2, and there is a bidirectional predictive relationship between school belonging and campus bullying. The results indicate that school belonging plays a crucial role in the interaction between teacher-student intimacy and campus bullying; experiencing bullying increases teacher-student conflicts. This suggests that educators should not only focus on the prevention and intervention of campus bullying but also pay attention to strengthening teacher-student relationships and enhancing students' school belonging.

Key words: senior-grade pupils; teacher-student relationships; school belonging; campus bullying; cross-lagged analysis