

校园欺凌情境中动态同伴规范对求助教师意愿的影响 ——预期遵从的中介作用*

尹军**¹ 孙鸿莉¹ 王小婷² 艾丹凤¹ 周文莹¹ 何晓燕**³

(¹ 宁波大学心理学系暨研究所, 群体行为与社会心理服务研究中心, 宁波, 315211)

(² 上海立信会计金融学院国际经贸学院, 上海, 200235)

(³ 广西师范大学教育学部心理学系, 广西认知科学与心理健康重点实验室, 桂林, 541004)

摘要 求助教师是有效阻止校园欺凌的方法, 但同伴不赞同求助教师的规范会阻碍受欺凌者求助。本研究从规范的动态性出发, 如赞同求助教师的人数由过去的 20% 逐渐增加到当前的 40%, 对校园欺凌情境故事中的不同规范类型进行操纵, 通过两个实验分别探讨了动态同伴规范对校园欺凌情境中初中生求助教师意愿的影响及其中介机制。结果发现: 相对于静态同伴规范(即仅呈现赞同求助教师的人数比例当前为 40%)和其他控制条件, 动态同伴规范可提升校园欺凌情境中初中生求助教师的意愿, 且预期遵从在其中起部分中介作用。研究揭示, 针对校园欺凌, 可呈现同伴赞同求助教师这一人数比例逐年变化(动态同伴规范)的信息, 以提高学生的求助意愿。

关键词 校园欺凌 求助教师意愿 动态同伴规范 静态同伴规范 预期遵从

1 引言

校园欺凌 (school bullying) 指在校园情境中, 单个或一群学生对另一或一群学生, 故意实施身体或心理上的攻击伤害行为 (中华人民共和国教育部, 2017; Gizzarelli et al., 2023; Olweus, 1993)。调查发现, 约 10%~25% 的中小學生曾卷入欺凌或受欺凌事件 (曾欣然等, 2019; Cho & Lee, 2018)。校园欺凌会给受欺凌者造成严重的负面影响。例如, 遭受同伴欺凌会严重降低学生的学业成绩 (Biswas et al., 2020)、学校活动参与度与出勤率 (Wójcik & Flak, 2021)、自尊 (Wójcik & Rzeńca, 2021) 和幸福感 (Card et al., 2008), 甚至会增加学生的自杀倾向 (Benatov et al., 2022)。因此, 如何及时发现和阻止校园欺凌行为备受关注。教师作为受欺凌者重要的社会支持资源, 学生求助教师可有效阻止校园欺凌的发生 (Beckman & Svensson, 2015)。然而, 实际上却少有学生采取这种方式 (Blomqvist et al., 2020), 其中原因引起了研究者的广泛关注。

以往研究发现, 个人认识层面, 诸如受欺凌学

生因害怕被欺凌者报复 (Wójcik & Rzeńca, 2021)、倾向自主解决 (Blomqvist et al., 2020)、对教师的不信任 (Shaw et al., 2019) 及缺乏自主感和控制权 (Segovia-González et al., 2023) 等因素, 使其不愿求助教师。近来研究揭示同伴群体也是影响受欺凌学生求助教师的重要原因 (Slocum et al., 2017; Wójcik & Rzeńca, 2021)。当受欺凌者感知到求助教师是不被同伴认可的行为规范, 并预期求助教师会受到同伴的消极评价时 (Schneider, 2016), 会降低求助教师的意愿。即使学生认为教师可帮助阻止同伴的欺凌行为, 他们仍不愿意向教师举报对其实施欺凌行为的同伴, 这被称为“缄默法则” (Syvertsen et al., 2009)。Boulton 等人 (2017) 研究也发现, 同伴群体不赞同求助教师的规范是青少年选择不向教师透露欺凌行为的重要原因。由此可见, 同伴规范是阻碍受欺凌者求助教师的重要群体因素。

以往关于同伴规范影响受欺凌者求助教师的研究, 主要关注当前状态下的同伴规范, 即静态同伴规范, 其指在某个特定时间点, 某一行为的流行程度或他人对某一行为的态度 (Boulton et al.,

** 本研究得到国家自然科学基金面上项目 (32371090) 的资助。

** 通讯作者: 尹军, E-mail: yinjun1@nbu.edu.cn; 何晓燕, E-mail: hxynt@outlook.com.cn

DOI:10.16719/j.cnki.1671-6981.20260113

2017)。例如，当前 40% 的学生赞同受欺凌时求助教师。然而，规范除了当前的静态规范状态，还包括从过去逐渐变化而形成的动态规范（dynamic norm），即某一行为的普遍程度或赞同认可某种行为的人数比例随时间变化的趋势（Mortensen et al., 2019; Sparkman & Walton, 2017）。例如，赞同受欺凌时求助教师的同伴比例由过去的 20% 变更为当前的 40%。研究发现，相比静态规范，动态规范更能促进个体行为改变，这一效应在亲社会，尤其是亲环境行为领域得到广泛验证（Loschelder et al., 2019; Mortensen et al., 2019; Sparkman et al., 2020, 2021）。例如，动态规范有助于减少一次性咖啡杯的使用（Loschelder et al., 2019），降低肉类消费（Aldoh et al., 2021; Sparkman & Walton, 2017）及减少牙膏用量以节约用水（Mortensen et al., 2019）。然而，校园欺凌与亲社会行为情境中行为改变所面临的风险因素不同。校园欺凌属于消极的暴力情境，受欺凌学生求助教师存在遭受报复等风险（Boulton & Underwood, 1992; Wójcik & Rzeńca, 2021）。在该情境下，个体面临更大压力和更多阻力去改变行为，故动态规范是否仍可改变学生受欺凌时求助教师的意愿有待考察。因此，本研究旨在探讨在校园欺凌情境中，动态同伴规范是否影响受欺凌学生求助教师的意愿及其内在机制。

关于动态信息的作用，心理动量理论（psychological momentum theory, PMT）提出，人们会根据信息的动态变化，推测某种变化趋势将继续朝该方向发展，进而影响个体当前的判断和行为决策（Lee & Liu, 2023; Markman & Guenther, 2007）。且人们会从行为发生的概率中推断未来行为的变化情况，并据此调整当前的行为以适应预期的行为发展趋势（Lee & Liu, 2023; Trope & Liberman, 2010）。该理论表明，人们行为的改变不仅取决于当前的行为信息，还受到对行为未来发展趋势预期的影响。该理论拓展至了动态规范如何作用于行为的研究，发现动态规范有助于行为的改变（Aldoh et al., 2021; Loschelder et al., 2019; Sparkman & Walton, 2017; Sparkman et al., 2020, 2021）。具体而言，描述一种行为规范在大多数人中普遍存在且该行为流程度会持续上升时，更容易促使行为改变（Sparkman & Walton, 2017）。研

究者认为，该现象的内在机制源于当某种规范流程度逐渐升高时，人们变得关注行为变化的动态增加趋势（Mortensen et al., 2019），并预期这种行为变化将持续存在而成为一种新规范，进而改变自己当前的行为以遵循该行为规范（Meleady, 2021; Sparkman & Walton, 2017），这一过程被称为预期遵从（Reynolds-Tylus et al., 2024; Sparkman & Walton, 2017; Sparkman et al., 2020）。例如，Sparkman 等（2019）呈现动态规范信息：“调查显示，许多人正在改变他们的饮食方式，避免饮用含糖饮料的人数正在增加，已超过 60% 的人避免摄入含糖饮料”，发现相较静态规范组，阅读动态规范信息的个体预期未来更多人会避免摄入含糖饮料，并更愿意饮用无糖饮料（即预期遵从）。

基于上述论述，本研究认为在校园欺凌情境中，通过描述同伴赞同求助教师从过去到现在逐渐增加的这一动态规范，可使学生形成未来赞同求助教师的趋势会持续增加的预期，从而在当下开始遵从该规范（即预期遵从），提升当下求助教师的意愿。因此，本研究假设，相对于静态同伴规范，动态同伴规范可提高校园欺凌情境中初中生求助教师的意愿，预期遵从在其中起中介作用。为检验该假设，本研究采用情境故事材料，通过两个实验探讨动态同伴规范对初中生受欺凌时求助教师意愿的影响以及其中介机制。

2 实验 1 同伴规范对求助教师意愿的影响

实验 1 旨在探讨校园欺凌情境中动态同伴规范是否可提高学生求助教师的意愿。参考以往研究（Sparkman & Walton, 2017），本实验设置了四个实验条件：动态规范条件、静态规范条件、动态无关规范条件和控制条件。其中，动态无关规范条件引入与欺凌情境中求助无关的动态规范信息（即初中生对乱扔垃圾行为进行金钱惩罚的赞同比例增长情况），以排除可能的替代解释。即任何数字上的动态变化均可能导致行为的改变，而非与求助相关规范信息的作用（比如导致个体采取更广泛的未来时间视角，激发表现与长期目标一致的行为），从而产生行为改变（Sparkman & Walton, 2017）。控制条件则不提供与欺凌相关的规范信息，但为了文字表

述上与其他条件匹配,呈现“仅有一定比例的同学赞同对乱扔垃圾行为进行金钱惩罚”,以进一步明确动态同伴规范对求助意愿的影响是否为促进作用。

2.1 方法

2.1.1 被试

根据本实验设计(单因素被试间,包括四个水平),将 α 值设置为.05, $Power$ 值设置为.80,预期效应量设置为中等水平 $f=.20$,通过软件G*Power 3.1.9.7计算所得的建议样本量为280名(Faul et al., 2009)。为了保证达到最低样本量的要求,本实验在N市某普通初中随机抽取调查了292名学生,剔除7名未按要求认真完成测试任务和22名填写有遗漏的被试,最终获得有效被试共263名(男性134名,女性129名),年龄在11~16岁之间($M=13.50$ 岁, $SD=.98$ 岁)。其中,动态同伴规范条件下67名(男性31名,女性36名),静态同伴规范条件下68名(男性35名,女性33名),动态无关规范条件下62名(男性36名,女性26名),控制条件下66名(男性32名,女性34名)。每个条件的样本量与Sparkman和Walton(2017)研究动态规范影响行为选择的样本量相当。

2.1.2 实验材料

(1) 情境材料的编制

关于校园欺凌情境的编制,鉴于高求助率(选择求助教师的人数占比)的欺凌情境下,学生求助意愿较难改变,本研究选择求助率较低的校园欺凌情境作为实验材料。参考张文新(2002)和Olweus(1993)的研究,选择了常见的8种校园欺凌行为,编制成8种校园欺凌情境故事材料。在每个情境中,被试需想象该情境真实发生在自己身上时,自己是否会选择求助教师。结果发现,散布谣言(“散布关于你的一些谣言,并试图阻止他人与你交朋友”)和群体排斥(“不让你参加某些活动,把你排斥在群体之外,或者完全不理睬你”)两种校园欺凌行为为初中生选择求助教师概率最低,分别为31%和23%。据此,实验将校园欺凌情境设置为:假如某个或某些同学通过散布关于你的一些谣言使他人不喜欢你;假如某个或某些同学通过阻止你参加某些活动,以把你排斥在群体之外。

关于同伴规范中比例的设置,参考MacEvoy和

Leff(2012)的方法调查关于受到欺凌时求助教师的同伴规范,包含四个5点计分项目,如“试想你遭受欺凌后,如果向教师寻求帮助,其他学生会认为你做了一件很糟的事”。同时参照Boulton等人(2017)研究中的分类标准(项目均分大于2表示不赞同求助教师,小于2表示赞同求助教师),发现有37.2%的学生赞同求助教师。因此,本研究取相近整数值,将静态同伴规范描述为“当前赞同向教师求助的人数比例为40%”。

针对同伴规范类型的操纵,参照前人的研究设计(Mortensen et al., 2019; Sparkman & Walton, 2017),将静态同伴规范的文字材料编制为:“最近的调查显示,当某同学遭受来自其他同学的欺凌时,赞同向教师求助的初中生人数比例当前为40%”。动态同伴规范、动态无关规范的文字材料分别为:“最近的调查显示,当某同学遭受来自其他同学的欺凌时,赞同向教师求助的初中生人数比例由过去的20%逐渐增加到当前的40%”;“最近的调查显示,当某同学在学校乱扔垃圾时,赞同对其进行金钱惩罚的初中生人数比例由过去的20%逐渐增加到当前的40%”。控制条件作为比较基线,旨在考察动态同伴规范对求助意愿是否具有促进作用,即动态同伴规范对求助意愿的影响是表现为动态同伴规范提升求助意愿,还是降低求助意愿。为保持文字表述上与其他条件匹配且尽量弱化欺凌求助相关规范的推断,呈现与动态无关规范条件类似的情境:“最近的调查显示,当某同学在学校乱扔垃圾时,有一定比例的初中生赞同对其进行金钱惩罚”。该描述方法的有效性已得到广泛验证(Loschelder et al., 2019; Reynolds-Tylus et al., 2024)。

(2) 问卷项目的设置

参考Boulton等人(2017)的研究,将两种不同校园欺凌情境中测量求助意愿的项目设定为“假如某个或某些同学通过散布关于你的一些谣言使他人不喜欢你/阻止你参加某些活动,以把你排除在群体之外,你会告诉教师吗?”。项目采用7点评分(1=肯定不会;7=肯定会),测量求助教师的意愿,其分越高说明被试求助教师的意愿越高(两情境: $r_{求助意愿}=.68, p<.001$)。

为排除人们在动态规范条件下推断出更高的静

态规范这一可能性解释,参照 Mortensen 等人(2019)在问卷中增加以下问题“根据你平时的观察和感受,在有人遭受他人欺凌时,你认为现在有多少比例的初中生会赞同向教师求助?”被试同时需要填写具体的人数百分比,以此调查被试对静态同伴规范的感知(两情境: $r_{\text{静态规范}} = .67, p < .001$)。问卷最后询问被试“本学期开学以来,你受到来自他人的欺凌吗?”采用5点计分(1 = 从来没有, 5 = 每周发生大于2次),以调查实际受欺凌水平。

2.1.3 设计与程序

实验采用单因素被试间设计,自变量为同伴规范类型,包括动态同伴规范、静态同伴规范、动态无关规范和控制条件四种实验条件,因变量为求助意愿评分。被试被随机分配到其中一种实验条件,在主试讲解指导语和校园欺凌定义后,被试阅读规范类型材料,并想象自己处于该校园欺凌情境下回答求助意愿和静态规范估计的项目。

2.2 结果

对静态同伴规范感知评分进行单因素方差分析,结果显示,不同同伴规范类型条件下静态同伴规范感知不存在显著差异, $F(3, 259) = .82, p > .05$ 。该结果表明,不同同伴规范类型条件下感知到的静态同伴规范相似。

不同同伴规范类型条件下,被试求助教师的意愿见图1。单因素方差分析结果显示,不同同伴规范条件下求助教师意愿存在显著差异, $F(3, 259) = 5.22, p < .01, \eta_p^2 = .06$ 。事后多重比较(Bonferroni校正,下同)结果表明,动态同伴规范条件下被试的求助意愿($M = 5.16, SD = 1.53$)显著高于静态同伴规范条件($M = 4.29, SD = 1.54$), $t(133) = 3.27, p < .01, \text{Cohen's } d = .56, 95\% \text{ CI} = [.18, 1.54]$;且显著高于动态无关规范条件($M = 4.39, SD = 1.63$), $t(127) = 2.85, p < .05, \text{Cohen's } d = .49, 95\% \text{ CI} = [.07, 1.47]$,和控制条件($M = 4.24, SD = 1.44$), $t(131) = 3.44, p < .01, \text{Cohen's } d = .62, 95\% \text{ CI} = [.23, 1.60]$;后三种同伴规范条件下被试求助教师意愿无显著差异($ts < .54, ps > .05, ds < .10$)。将被试实际报告的受欺凌水平作为控制变量纳入分析后,依然可得到相同结果,且性别并不影响实验结果(下同)。实验1的结果表明,当遭受校园欺凌时,动态同伴规范可提升初

中生求助教师的意愿。

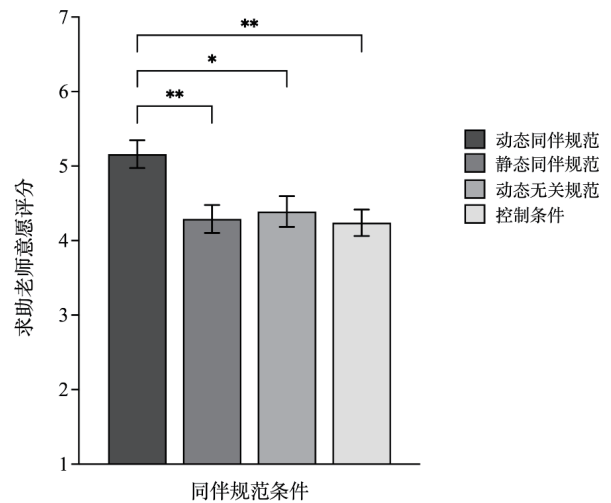


图1 不同规范类型下被试求助教师意愿的评分分数 ($M \pm SE$)

注: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$,下同。

3 实验2 预期遵从在同伴规范影响求助教师意愿中的作用

实验2进一步考察预期遵从在动态同伴规范影响学生求助教师意愿中的作用。鉴于仅测量预期遵从进行中介效应分析难以说明预期遵从影响求助教师意愿的因果关系(Pirlott & MacKinnon, 2016),故实验2参考以往研究(Han & Laurent, 2023; Oc et al., 2021; Wei et al., 2023),结合操纵中介变量的方法从因果层面逐步检验预期遵从的中介机制,共包含三个子实验。其中,实验2a考察动态同伴规范能否促进预期遵从;实验2b进一步操纵预期遵从,为中介变量预期遵从影响求助教师意愿这一关系提供因果证据;实验2c则通过统计上的中介分析考察预期遵从在动态同伴规范促进求助教师意愿中的中介作用,并再次验证实验1和2a发现,以检验结论的稳健性。

3.1 实验2a 同伴规范对预期遵从的影响

3.1.1 被试

本实验设计与实验1类似,主要关注动态同伴规范相比其他条件对因变量的影响差异,故保持与实验1每个条件相当的样本量(每个条件不低于60名被试,下同)。在N市某普通初中随机抽取调查了189名学生,剔除7名未认真完成测试任务和2名填写有遗漏的被试,最终获得有效被试180名(男性94名,女性86名),年龄在11~16岁之间(M

= 13.48 岁, $SD = .99$ 岁)。其中, 动态同伴规范条件下 60 名 (男性 29 名, 女性 31 名), 静态同伴规范条件下 60 名 (男性 29 名, 女性 31 名), 动态无关规范条件下 60 名 (男性 36 名, 女性 24 名)。

3.1.2 实验材料与流程

鉴于实验 1 已经验证动态同伴规范对求助教师意愿的影响是促进作用, 为简化实验设计, 实验 2 未包含无规范条件, 其他情境材料与流程同实验 1, 除了将求助意愿的测量项目替换为对预期遵从的测量。参考 Sparkman 和 Walton (2017) 以及 Mortensen 等人 (2019) 研究, 预期遵从项目设置为: “如果让你做个预测的话, 你认为在未来的两三年内, 如果有人遭到他人的欺凌, 会有多少初中生会赞同受害者向教师求助?”。被试进行 7 点评分 (1 = 几乎没有, 7 = 非常多), 并就该问题填写预测的百分比估计值 (即预测未来会有多少人赞同受欺凌者求助教师, 两情境: $r_{\text{预期遵从评分}} = .72, p < .001$; $r_{\text{预期遵从百分比估计}} = .72, p < .001$)。

3.1.3 结果

不同同伴规范类型条件下, 被试的预期遵从 (7 点评分和百分比估计) 见图 2。单因素方差分析结果显示, 不同同伴规范类型条件下的预期遵从评分存在显著差异, $F(2, 177) = 8.90, p < .001, \eta_p^2 = .09$ 。事后多重比较结果表明, 动态同伴规范条件下被试的预期遵从评分 ($M = 5.57, SD = .97$) 显著高于静态同伴规范条件 ($M = 4.63, SD = 1.41$), $t(118) = 4.04, p < .001, \text{Cohen's } d = .77, 95\% \text{ CI} = [.39, 1.48]$, 且显

著高于动态无关规范条件 ($M = 4.86, SD = 1.37$), $t(118) = 3.07, p < .01, \text{Cohen's } d = .60, 95\% \text{ CI} = [.16, 1.25]$; 后两种同伴规范条件下被试的预期遵从评分无显著差异, $t(118) = .97, p > .05$ 。

针对预期遵从百分比估计, 单因素方差分析显示不同规范类型下差异显著, $F(2, 177) = 8.60, p < .001, \eta_p^2 = .09$ 。多重事后比较结果表明, 动态同伴规范条件下被试的预期遵从百分比估计 ($M = 73.07\%, SD = 15.59\%$) 显著高于静态同伴规范条件 ($M = 58.07\%, SD = 21.94\%$), $t(118) = 4.03, p < .001, \text{Cohen's } d = .79, 95\% \text{ CI} = [6.20, 23.79]$, 且显著高于动态无关规范条件 ($M = 62.43\%, SD = 22.84\%$), $t(118) = 2.86, p < .05, \text{Cohen's } d = .54, 95\% \text{ CI} = [1.84, 19.43]$; 后两种同伴规范条件下被试的预期遵从百分比估计无显著差异, $t(118) = 1.17, p > .05$ 。

以上结果表明, 动态同伴规范能显著提高初中生的预期遵从。

3.2 实验 2b 预期遵从对求助教师意愿的影响

3.2.1 被试

实验测试了 N 市某普通初中 192 名学生 (男性 102 名, 女性 90 名), 剔除 6 名未按要求认真完成测试任务和 3 名填写有遗漏的被试, 最终获得有效被试 183 名 (男性 98 名, 女性 85 名), 年龄在 11~16 岁之间 ($M = 13.45$ 岁, $SD = 1.02$ 岁)。其中, 隐含预期遵从的动态同伴规范条件下 62 名 (男性 35 名, 女性 27 名), 无预期遵从的动态同伴规范条件下 62 名 (男性 29 名, 女性 33 名), 静态同

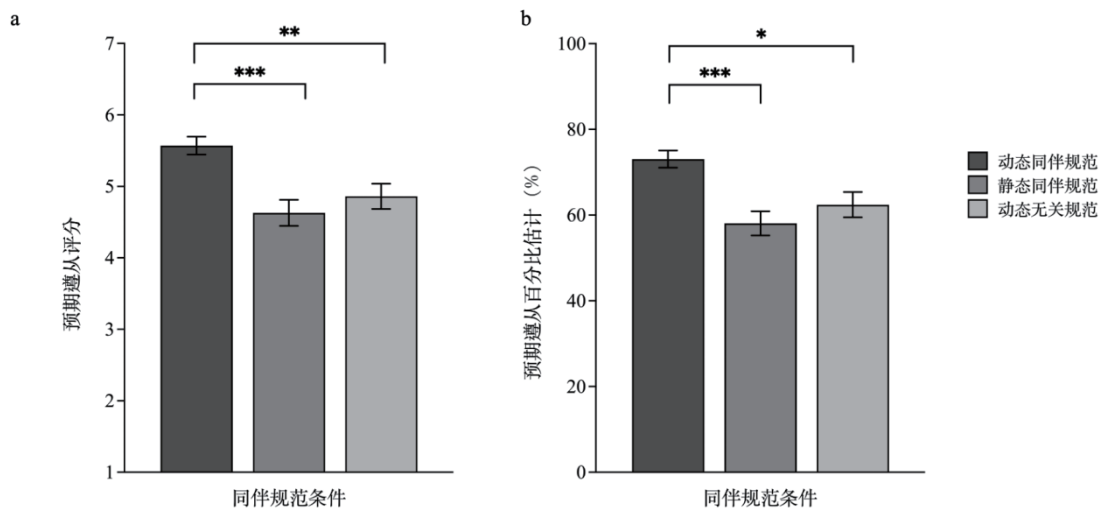


图 2 不同规范类型下被试的预期遵从评分 (a) 和预期遵从百分比估计 (b) ($M \pm SE$)

伴规范条件下 59 名（男性 34 名，女性 25 名）。

3.2.2 实验材料和设计

材料与流程同实验 1（两情境： $r_{\text{求助意愿}} = .71, p < .001$ ），除了在规范中增加预期遵从信息的操纵，其包含隐含预期遵从的动态同伴规范、无预期遵从的动态同伴规范和静态同伴规范 3 种条件，参照 Sparkman 和 Walton（2017）的研究，在实验 1 文字描述的基础上加入未来规范变化的信息，并呈现相应的图片，具体内容如下：

隐含预期遵从的动态同伴规范。最近的调查显示，当某同学遭受来自其他同学的欺凌时，赞同向教师求助的初中生人数比例由过去的 20% 逐渐增加到当前的 40%。研究专家预计，这种增长趋势在未来几年也会持续增长，如下图所示。

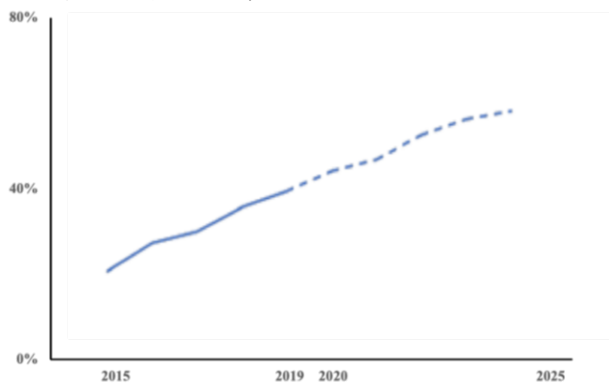


图 3a 隐含预期遵从的动态同伴规范

无预期遵从的动态同伴规范。最近的调查显示，当某同学遭受来自其他同学的欺凌时，赞同向教师求助的初中生人数比例由过去的 20% 逐渐增加到当前的 40%。研究专家预计，这种增长趋势在未来几年不会继续，并可能放缓甚至下降，如下图所示。

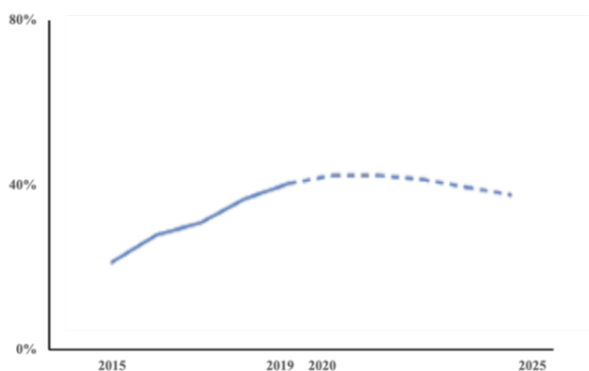


图 3b 无预期遵从的动态同伴规范

静态同伴规范。最近的调查显示，当某同学遭受来自其他同学的欺凌时，赞同向教师求助的初中生人数比例当前为 40%，如下图所示。

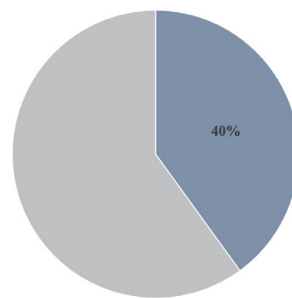


图 3c 静态同伴规范

3.2.3 结果

不同同伴规范类型条件下，被试求助教师的意愿见图 4。单因素方差分析结果显示，不同同伴规范下求助教师的意愿存在显著差异， $F(2, 180) = 11.83, p < .001, \eta_p^2 = .12$ 。事后多重比较结果表明，隐含预期遵从的动态同伴规范条件下初中生的求助意愿评定分数 ($M = 6.04, SD = 1.26$) 显著高于无预期遵从的动态同伴规范条件 ($M = 4.94, SD = 1.91$)， $t(122) = 3.47, p < .01, \text{Cohen's } d = .68, 95\% \text{ CI} = [.35, 1.84]$ ，且显著高于静态同伴规范条件 ($M = 4.54, SD = 2.03$)， $t(119) = 4.68, p < .001, \text{Cohen's } d = .89, 95\% \text{ CI} = [.74, 2.25]$ ；后两种同伴规范条件下求助教师意愿无显著差异， $t(119) = 1.25, p > .05$ 。

实验 2b 的结果表明，当遭受校园欺凌时，隐含预期遵从的动态同伴规范可提高初中生求助教师的意愿。该结果提示，预期遵从是影响校园欺凌情境中求助教师的重要中介机制。

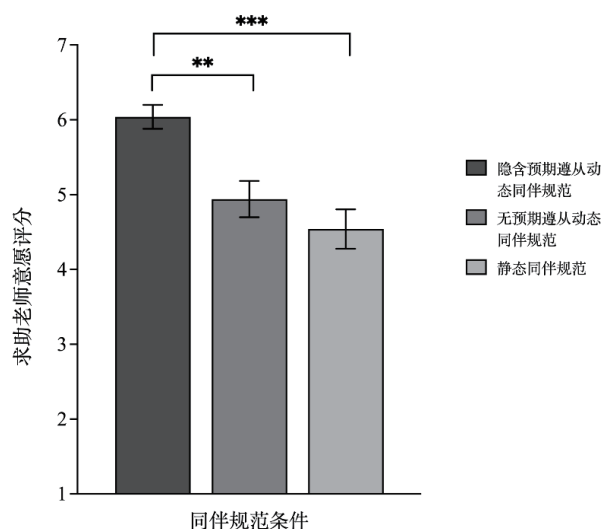


图 4 不同规范类型下被试求助教师意愿的评定分数 ($M \pm SE$)

3.3 实验 2c 预期遵从的中介作用

3.3.1 被试

实验测试了 N 市某普通初中 127 名学生（男性 60 名，女性 67 名），剔除 6 名未按要求认真完成测试任务的被试和 1 名填写有遗漏的被试，最终有效被试 120 名（男性 56 名，女性 64 名），年龄在 11~16 岁之间（ $M = 13.50$ 岁， $SD = .99$ 岁）。其中，动态同伴规范条件下 60 名（男性 26 名，女性 34 名），静态同伴规范条件下 60 名（男性 30 名，女性 30 名）。

3.3.2 实验材料与流程

鉴于前述实验表明动态无关规范与静态同伴规范对求助意愿的影响相当，本实验仅包括动态同伴规范和静态同伴规范两个条件。材料与流程同实验 1，除了加入预期遵从项目的测量（两情境： $r_{\text{求助意愿}} = .69, p < .01$ ； $r_{\text{预期遵从评分}} = .72, p < .001$ ； $r_{\text{预期遵从百分比估计}} = .72, p < .001$ ）。

3.3.3 结果

(1) 同伴规范对预期遵从和求助教师意愿的影响

对不同条件下被试预期遵从（评分和百分比估计）进行独立样本 t 检验，结果显示，动态同伴规范条件下被试的预期遵从评分（ $M = 5.57, SD = 1.01$ ）显著高于静态同伴规范条件（ $M = 4.93, SD = 1.39$ ）， $t(118) = 2.86, p < .01, \text{Cohen's } d = .52, 95\% \text{ CI} = [.16, .89]$ ，且动态同伴规范条件下的预期遵从百分比估计（ $M = 72.57\%, SD = 17.60\%$ ）也显著高于静态同伴规范条件（ $M = 62.66\%, SD = 22.17\%$ ）， $t(118) = 2.71, p < .01, \text{Cohen's } d = .49, 95\% \text{ CI} = [.13, .86]$ 。对于求助意愿，动态同伴规范条件下评分（ $M = 5.24, SD = 1.50$ ）显著高于静态同伴规范条件（ $M = 4.20, SD = 1.44$ ）， $t(118) = 3.89, p < .001, \text{Cohen's } d = .71, 95\%$

$\text{CI} = [.34, 1.08]$ 。该实验重复了前述实验结果。

(2) 预期遵从的中介作用

为检验预期遵从的中介效应，对同伴规范类型进行虚拟编码（静态规范组 = 0，动态规范组 = 1），采用 SPSS 宏 PROCESS 3.1 的 Model 4 (Hayes, 2017)，设置 Bootstrap 重复抽样 5000 次以估计中介效应的 95% 的偏差校正置信区间。所有连续变量在分析前均进行了标准化处理。结果如图 5a 和 5b 所示，同伴规范对求助教师意愿影响的直接效应显著， $\beta_{\text{评分}} = .51, SE = .17; p < .01$ ； $\beta_{\text{百分比估计}} = .55, SE = .17; p < .01$ ；同伴规范对预期遵从的预测作用显著， $\beta_{\text{评分}} = .51, SE = .18; p < .01$ ； $\beta_{\text{百分比估计}} = .48, SE = .18, p < .01$ ；且预期遵从对求助教师意愿的预测作用显著， $\beta_{\text{评分}} = .31, SE = .09; p < .001$ ； $\beta_{\text{百分比估计}} = .25, SE = .09, p < .01$ 。预期遵从在同伴规范类型影响求助教师意愿中起部分中介作用， $\text{indirect effect}_{\text{评分}} = .16, 95\% \text{ CI} = [.03, .34]$ ； $\text{indirect effect}_{\text{百分比估计}} = .12, 95\% \text{ CI} = [.02, .28]$ 。

实验 2c 结果表明，动态同伴规范可通过提高初中生的预期遵从而提高校园欺凌情境中初中生求助教师的意愿。

4 讨论

本研究探讨了校园欺凌情境中同伴规范对初中生求助教师意愿的影响及其中介机制。结果发现，相比于静态同伴规范和其他控制条件，动态同伴规范可提高校园欺凌情境中初中生求助教师的意愿，且预期遵从在其中起中介作用。

以往关于同伴规范如何影响求助教师研究较多关注静态规范的作用，但规范除了静态形式，还包含动态形式 (Loschelder et al., 2019)。研究发

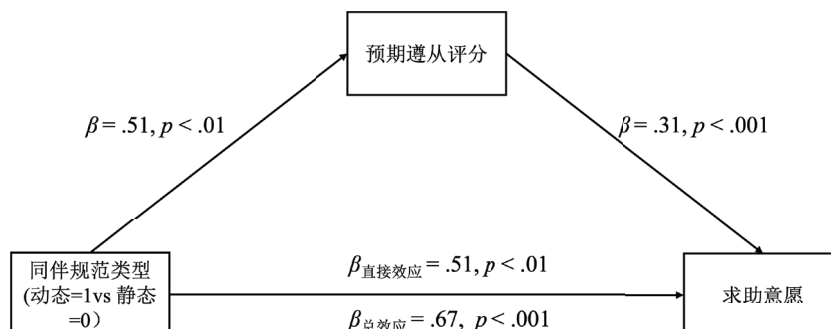


图 5a 预期遵从评分在同伴规范类型与求助教师意愿之间的中介效应

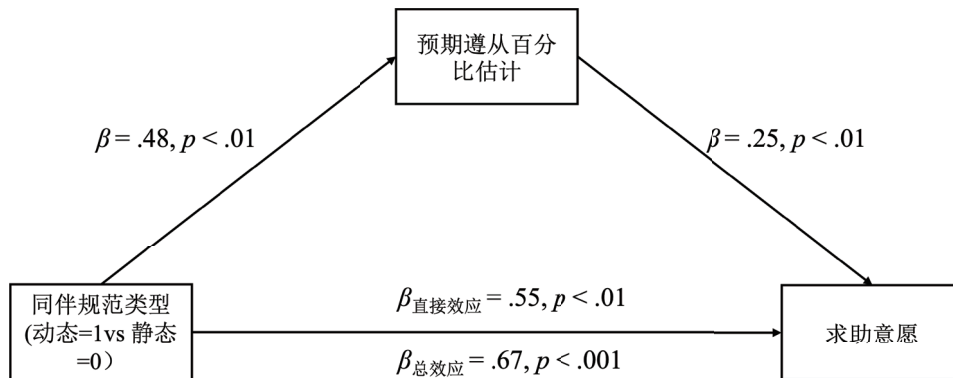


图 5b 预期遵从百分比估计在同伴规范类型与求助教师意愿之间的中介效应

现,虽然两类规范信息均可改变人们的行为,但动态规范对人们行为改变作用更大(Mortensen et al., 2019)。例如,在戒烟行为、减少摄入含糖饮料、减少屏幕使用等领域均发现,相比静态规范,动态规范会促进人们向规范引导的方向改变自己的行为(Reynolds-Tylus et al., 2024; Sparkman & Walton, 2019)。本研究也发现,相比静态同伴规范,动态同伴规范可提高校园欺凌情境中初中生求助教师的意愿,将动态规范的作用拓展至存在伤害风险的校园欺凌情境。且本文进一步揭示,动态同伴规范对求助教师意愿的影响由与欺凌行为相关的规范所致,而非行为发生率的增长趋势(即动态无关规范条件)所解释。

研究发现,相较控制条件,静态同伴规范并未显著提升初中生求助教师的意愿,这一结果与以往研究发现存在不一致(Boulton et al., 2017; Brank et al., 2007)。究其原因,笔者认为可能与本研究对静态同伴规范的比例设置有关。具体而言,本研究使用的比例是基于初中生受到校园欺凌时求助教师的实际比例,而以往研究设置的比例通常高于实际比例。尽管控制条件下未直接呈现欺凌情境中求助教师的人数比例,学生在日常生活中也可感知到在面对欺凌时其他同伴选择求助教师的人数情况。因此,在静态同伴规范条件下和控制条件下感知到的求助教师人数比例相当,导致求助意愿在两条件间无显著差异。该发现也说明当前只有少数人表现出的积极行为并不能有效促进人们遵从该行为,与其他发现一致(Cialdini et al., 2006)。

与以往发现受欺凌学生较少求助教师的现象略微不同(Boulton et al., 2017),本研究发现被试在

所有欺凌情境下求助意愿的得分均高于4分,即表现出受欺凌后求助教师的态度倾向。该不一致一方面可能是被试在假想校园欺凌情境下求助教师意愿普遍高于实际情境,另一方面可能受到实验材料表述的框架效应影响。框架效应表明,以不同的视角或方式对相同的内容进行描述会影响人们对信息的认知加工,从而导致不同的行为选择(De Martino et al., 2006; Dietze & Craig, 2021)。本材料均以“赞同求助”来描述规范信息,提供了相较于“不赞同求助”而言,更易获得“赞同求助”的判断标准,进而在求助意愿评分时,偏向求助教师。虽存在框架效应,但不同条件均采用“赞同求助”的框架来描述规范,其影响具有一致性,并不影响研究结论的获得。后续研究可进一步探究前述不同框架如何发挥作用。

规范焦点理论广泛用于解释规范的作用,尤其是解释描述性规范和强制性规范如何影响行为,认为人们更有可能遵守凸显的规范(Cialdini et al., 1991)。虽然该理论并未对规范的动态性进行区分,但可在一定程度上对本研究的结果进行解释。与静态规范相比,动态规范通过强调规范信息的变化幅度和速度,使其成为人们关注的焦点,产生大家都会遵从该规范的预期,进而增强对这一焦点动态规范的遵守(Boenke et al., 2022; Cialdini et al., 1991; Mortensen et al., 2019)。例如,当人们观察到执行某一行为的人数比例增加(如寻求帮助的人数从20%增加到40%),他们也会预期并重点关注该行为执行的人数会继续增加(即越来越多的人寻求帮助;Maglio & Polman, 2016),从而改变当前的行为,开始遵循这种当前少数人遵从的规范。可见,相较静态规范,动态规范在改变人们行为方面具独

特优势,其可提高人们对未来行为流程度度的感知,从而促进个体的行为朝期望的方向改变(Lee & Liu, 2023)。预期遵从只是动态规范提升行为改变的部分中介机制(即部分中介作用),提示可能还存在其他中介变量的作用。Sparkman 和 Walton (2019)发现,动态规范可通过影响个体自我效能感,进而促进行为改变。后续研究可进一步探讨校园欺凌情境中,其他中介变量在动态同伴规范提升求助意愿中的作用。

基于本研究结果,提示教师及学校管理者在制定相关措施鼓励被欺凌学生求助教师时,可通过宣传板报或向学生发放宣传手册等方式,向学生传达赞同被欺凌时求助教师的同伴人数在逐年增加的动态规范信息,以提高学生的求助意愿。为提高数据的可信度,该变化趋势信息可依据往年赞同求助教师的调查数据获得。本研究通过呈现情境相关的文字材料操纵欺凌情境和规范信息,虽然该方法可严格控制额外变量的影响且有助于检验变量之间的因果关系,但同时也缺乏一定的生态效度。未来研究可使用更加贴近实际校园欺凌情境的方法验证动态同伴规范对求助的影响,如可通过学校具体操作规范,观察学生在实际情况下求助教师的情况,以获得更具生态效度的研究结果。

5 结论

本研究从规范的动态性视角出发,考察了校园欺凌情境中动态同伴规范对初中生求助教师意愿的影响及其机制,获得以下结论:

(1) 相比静态同伴规范,动态同伴规范可提高初中生求助教师的意愿;

(2) 预期遵从在动态同伴规范影响初中生求助教师意愿中起部分中介作用,即动态同伴规范可通过提高初中生的预期遵从,进而提升其在校园欺凌情境中求助教师的意愿。

参考文献

- 张文新. (2002). 中小学生学习欺凌/受欺负的普遍性与基本特点. *心理学报*, 34(4), 57-64.
- 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.
- 中华人民共和国教育部. (2017). 《加强中小学欺凌综合治理方案》. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s271/201712/t20171227_322965.html.
- Aldoh, A., Sparks, P., & Harris, P. R. (2021). Dynamic norms and food choice: Reflections on a failure of minority norm information to influence motivation to reduce meat consumption. *Sustainability*, 13(15), 8315.
- Beckman, L., & Svensson, M. (2015). The cost-effectiveness of the Olweus bullying prevention Program: Results from a modelling study. *Journal of Adolescence*, 45, 127-137.
- Benatov, J., Brunstein Klomek, A., & Chen-Gal, S. (2022). Bullying perpetration and victimization associations to suicide behavior: A longitudinal study. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 31(9), 1353-1360.
- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. M., David de Vries, T., Baxter, J., & Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinicalMedicine*, 20, 100276.
- Blomqvist, K., Saarento-Zaprudin, S., & Salmivalli, C. (2020). Telling adults about one's plight as a victim of bullying: Student- and context-related factors predicting disclosure. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 151-159.
- Boulton, M. J., Boulton, L., Down, J., Sanders, J., & Craddock, H. (2017). Perceived barriers that prevent high school students seeking help from teachers for bullying and their effects on disclosure intentions. *Journal of Adolescence*, 56(1), 40-51.
- Boenke, L., Panning, M., Thurow, A., Hörisch, J., & Loschelder, D. D. (2022). Who can nudge for sustainable development? How nudge source renders dynamic norms (in-) effective in eliciting sustainable behavior. *Journal of Cleaner Production*, 368, 133246.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bullying/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 73-87.
- Brank, E. M., Woolard, J. L., Brown, V. E., Fondacaro, M., Luescher, J. L., Chinn, R. G., & Miller, S. A. (2007). Will they tell? Weapons reporting by middle-school youth. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 5(2), 125-146.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229.
- Cho, S., & Lee, J. M. (2018). Explaining physical, verbal, and social bullying among bullies, victims of bullying, and bully-victims: Assessing the integrated approach between social control and lifestyles-routine activities theories. *Children and Youth Services Review*, 91, 372-382.
- Cialdini, R. B., Demaine, L. J., Sagarin, B. J., Barrett, D. W., Rhoads, K., & Winter, P. L. (2006). Managing social norms for persuasive impact. *Social Influence*, 1(1), 3-15.
- Cialdini, R. B., Kallgren, C. A., & Reno, R. R. (1991). A focus theory of normative conduct: A theoretical refinement and reevaluation of the role of norms in human behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 24, 201-234.
- De Martino, B., Kumaran, D., Seymour, B., & Dolan, R. J. (2006). Frames, biases, and rational decision-making in the human brain. *Science*, 313(5787), 684-687.
- Dietze, P., & Craig, M. A. (2021). Framing economic inequality and policy as group disadvantages (versus group advantages) spurs support for action. *Nature Human Behaviour*, 5(3), 349-360.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power

- analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149–1160.
- Gizzarelli, E., Burns, S., & Francis, J. (2023). School staff responses to student reports of bullying: A scoping review. *Health Promotion Journal of Australia*, 34(2), 508–517.
- Han, D. E., & Laurent, S. M. (2023). Beautiful seems good, but perhaps not in every way: Linking attractiveness to moral evaluation through perceived vanity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124(2), 264–286.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.
- Lee, S. J., & Liu, J. (2023). Leveraging dynamic norm messages to promote counter-normative health behaviors: The moderating role of current and future injunctive norms, attitude and self-efficacy. *Health Communication*, 38(6), 1071–1079.
- Loschelder, D. D., Siepelmeyer, H., Fischer, D., & Rubel, J. A. (2019). Dynamic norms drive sustainable consumption: Norm-based nudging helps café customers to avoid disposable-to-go-cups. *Journal of Economic Psychology*, 75, 102146.
- MacEvoy, J. P., & Leff, S. S. (2012). Children's sympathy for peers who are the targets of peer aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(7), 1137–1148.
- Maglio, S. J., & Polman, E. (2016). Revising probability estimates: Why increasing likelihood means increasing impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(2), 141–158.
- Markman, K. D., & Guenther, C. L. (2007). Psychological momentum: Intuitive physics and naive beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 800–812.
- Meleady, R. (2021). "Nudging" intergroup contact: Normative social influences on intergroup contact engagement. *Group Processes and Intergroup Relations*, 24(7), 1180–1199.
- Mortensen, C. R., Neel, R., Cialdini, R. B., Jaeger, C. M., Jacobson, R. P., & Ringel, M. M. (2019). Trending norms: A lever for encouraging behaviors performed by the minority. *Social Psychological and Personality Science*, 10(2), 201–210.
- Oc, B., Netchaeva, E., & Kouchaki, M. (2021). It's a man's world! The role of political ideology in the early stages of leader recruitment. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 162, 24–41.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Pirlott, A. G., & MacKinnon, D. P. (2016). Design approaches to experimental mediation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 66, 29–38.
- Reynolds-Tylus, T., Martinez Gonzalez, A., & Skurka, C. (2024). Leveraging dynamic norms to reduce college student alcohol use: A test of four mediators. *Health Communication*, 39(7), 1371–1382.
- Schneider, B. (2016). *Childhood friendships and peer relations: Friends and enemies*. Routledge.
- Segovia-González, M. M., Ramírez-Hurtado, J. M., & Contreras, I. (2023). Analyzing the risk of being a victim of school bullying. The relevance of students' self-perceptions. *Child Indicators Research*, 16, 2141–2163.
- Shaw, T., Campbell, M. A., Eastham, J., Runions, K. C., Salmivalli, C., & Cross, D. (2019). Telling an adult at school about bullying: Subsequent victimization and internalizing problems. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2594–2605.
- Slocum, L. A., Esbensen, F. A., & Taylor, T. J. (2017). The code of silence in schools: An assessment of a socio-ecological model of youth's willingness to report school misbehavior. *Youth and Society*, 49(2), 123–149.
- Sparkman, G., Macdonald, B. N. J., Caldwell, K. D., Kateman, B., & Boese, G. D. (2021). Cut back or give it up? The effectiveness of reduce and eliminate appeals and dynamic norm messaging to curb meat consumption. *Journal of Environmental Psychology*, 75, 1015921.
- Sparkman, G., & Walton, G. M. (2017). Dynamic peer norms promote sustainable behavior, even if it is counter normative. *Psychological Science*, 28(11), 1663–1674.
- Sparkman, G., & Walton, G. M. (2019). Witnessing change: Dynamic norms help resolve diverse barriers to personal change. *Journal of Experimental Social Psychology*, 82, 238–252.
- Sparkman, G., Weitz, E., Robinson, T. N., Malhotra, N., & Walton, G. M. (2020). Developing a scalable dynamic norm menu-based intervention to reduce meat consumption. *Sustainability*, 12(6), 2453.
- Syvrtsen, A. K., Flanagan, C. A., & Stout, M. D. (2009). Code of silence: Students' perceptions of school climate and willingness to intervene in a peer's dangerous plan. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 219–232.
- Trope, Y., & Liberman, N. (2010). Construal-level theory of psychological distance. *Psychological Review*, 117(2), 440–463.
- Wei, C., Dang, J., Liu, L., Li, C., Tan, X., & Gu, Z. (2023). Economic inequality breeds corrupt behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 62(2), 949–971.
- Wójcik, M., & Flak, W. (2021). Frenemy: A new addition to the bullying circle. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(19–20), NP11131–NP11154.
- Wójcik, M., & Rzeńca, K. (2021). Disclosing or hiding bullying victimization: A grounded theory study from former victims' point of view. *School Mental Health*, 13(4), 808–818.

The Influence of Dynamic Peer Norms on Students' Willingness to Seek Help from Teachers in School Bullying: The Mediating Role of Preconformity

Yin Jun¹, Sun Hongli¹, Wang Xiaoting², Ai Dangfeng¹, Zhou Wenying¹, He Xiaoyan³

(¹Department of Psychology, Ningbo University, Ningbo, 315211)

(² School of International Business and Economics, Shanghai Lixin University of Accounting and Finance, Shanghai, 200235)

(³Department of psychology, Faculty of Education, Guangxi Normal University, Guilin, 541004)

Abstract School bullying poses serious risks to the students' physical and mental health. As an important source of social support for victims, teachers can play a crucial role in stopping bullying when students reach out for help. Despite the proven effectiveness of seeking help from teachers, few students choose this option. Research has found that peer norms are a major barrier, especially the norm that peers disapprove of seeking help from teachers, which strongly affects students' willingness to ask for assistance. A large body of research focuses on static peer norms—those that reflect how common a behavior or attitude is at a specific moment in time. However, peer norms can also be dynamic, reflecting changes in behaviors and attitudes over time. Dynamic peer norms are more effective in promoting behavioral change, as they encourage individuals to anticipate future normative shifts and motivate them to adjust their actions accordingly.

In this study, we aim to investigate whether and how dynamic peer norms enhance students' willingness to seek help from teachers in bullying situations. We hypothesize that dynamic peer norms, characterized by an increasing trend in help-seeking behavior from the past to the present, will lead students to anticipate a continued upward trend in the future (i.e., preconformity). This anticipation is expected to encourage alignment with the dynamic norms, thereby increasing their willingness to seek help. To examine this hypothesis, we conducted two experiments. Experiment 1 examined whether dynamic peer norms enhance students' willingness to seek help compared to static peer norms, dynamic unrelated norms, and control conditions. Experiment 2, consisting of three sub-experiments (2a, 2b, and 2c), aimed to replicate these effects and examine the mediating role of anticipated increases in future help-seeking behavior (i.e., preconformity).

The results showed that: (1) students in the dynamic peer norms condition ($M = 5.16$, $SD = 1.53$) reported a greater willingness to seek help from teachers than those in the static peer norms condition ($M = 4.29$, $SD = 1.54$), the dynamic unrelated norms condition ($M = 4.39$, $SD = 1.63$), and the control condition ($M = 4.24$, $SD = 1.44$; Experiment 1). (2) Students in the dynamic peer norms condition ($M = 5.57$, $SD = .97$; $M = 73.07\%$, $SD = 15.59\%$) reported greater anticipation of future help-seeking behavior from teachers than those in the static peer norms condition ($M = 4.63$, $SD = 1.41$; $M = 58.07\%$, $SD = 21.94\%$), and the dynamic irrelevant norms condition ($M = 4.86$, $SD = 1.37$; $M = 62.43\%$, $SD = 22.84\%$; Experiment 2a). (3) Students in the future growth dynamic peer norms condition ($M = 6.04$, $SD = 1.26$) reported a higher willingness to seek help from teachers than those in the static peer norm condition ($M = 4.54$, $SD = 2.03$) and the no future-growth dynamic peer norms condition ($M = 4.94$, $SD = 1.91$; Experiment 2b). (4) Preconformity partially mediates the relationship between dynamic peer norms and students' willingness to seek help from teachers, indirect effect scores = .16, 95% CI = [.03, .34]; indirect effect percentages = .12, 95% CI = [.02, .28] (Experiment 2c).

Our findings suggest that dynamic peer norms can increase students' willingness to seek teacher intervention in bullying situations by fostering preconformity. To reduce the prevalence of school bullying, schools and educators are encouraged to implement strategies that motivate victims to seek help from teachers. For example, educators could highlight dynamic peer norms by showing the growing number of students who support seeking teacher assistance when bullied, thereby empowering victims to take action.

Key words school bullying, seeking help from teachers, dynamic peer norms, static peer norms, preconformity