

# 中小学校园欺凌高发原因与对策分析

◆ 胡学亮

[摘要] 解决校园欺凌问题探明原因是第一步,为突破主观与客观的研究视域,借鉴日本教育政策研究所的中小学校园欺凌成因假设模型,通过实地调查了解我国中小学校园欺凌的真实状况并分析其与学生心理压力的内在关联。调查结果表明,我国中小学有超过7成的学生遭遇过校园欺凌,超过半数的学生施加过欺凌行为,且孤立冷落、戏弄威胁、轻度肢体暴力是校园欺凌的主要方式。结构方程模型分析发现:心理压力对欺凌行为具有显著正向作用,而学习方面的压力源是造成学生心理压力的一个主要因素;竞争性价值观对欺凌行为产生间接正向作用;社会支持尤其是教师支持通过减轻压力感抑制欺凌行为的产生。由此认为,注重自主快乐学习、强化社会支持、淡化竞争意识、提升压力应对能力、创建满意型班级成为降低校园欺凌发生概率的有效途径。

[关键词] 校园欺凌; 校园欺凌成因; 心理压力; 社会支持; 结构方程模型

[中图分类号] G41

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2018) 01-0031-07

所谓校园欺凌,也就是发生在同学之间的一方对另一方进行身体或心理上的攻击,让受害者感受到痛苦的行为。校园欺凌不仅常发生在教室、宿舍、厕所等校园之内的场所,也出现于课外活动、放学途中等校外场合。由于校园欺凌不仅对被欺凌者而且对欺凌者本身造成长期的心理伤害,严重影响了中小學生人格发展和正常社会化进程,所以中小学教师、教育研究者开始重视研究校园欺凌的成因,以便找到防治校园欺凌的有效对策。

近几年,我国学者从主观(学生个人)和客观(家庭、学校、社会等因素)两大方面对校园欺凌行为产生的原因进行了大量探究。在客观因素方面,一些研究结果显示,具有欺凌行为的学生,其家庭常常缺乏情感温暖,父母之间的关系欠佳,经常吵架甚至发生家庭暴力;我国的一些中小学缺乏对学生进行校园欺凌方面的教育,平时也缺乏对学生的监管;另外,我国正处于社会转型期,社会中出现了种种乱象,学生只能被动地受到这些社会不良风气的影响。在主观因素方面,一些研究者试图探讨欺凌行为与学生个体性格、青春期特征、个人学习成绩之间的相关性,还有一些研究用心理学、教育学等专业理论对欺凌行为进行分析。但是这些研究仍缺乏系统性的整理和归纳,而且有的因素与校园欺凌的成因相

关并不明显,需要更严谨的实地调查。<sup>[1]</sup>

## 一、校园欺凌成因分析的国际方法借鉴

### (一) 成因假设

日本教育政策研究所泷充研究小组认为无论哪一个国家,无论什么样的学校,也无论来自什么样家庭的学生,都可能成为欺凌的加害者或受害者,校园欺凌的这种普遍性可能与学生的心理压力存在着某种必然联系。当学生积累了一定心理压力时,通常出现一些消极情绪,为了化解或缓解这些压力,一些学生容易作出过激的行为反应,对周围的同伴施加欺凌行为。所以,心理压力可能对欺凌行为产生直接的正向作用。<sup>[2]</sup>

心理压力是对压力事件的反应而形成的一种综合性心理状态,没有压力事件,个体心理压力就难以形成。<sup>[3]</sup>造成中小學生心理压力的原因(即压力源),主要是学生的学习成绩不太如意、与同学及教师之间紧张的人际关系,以及家长的过高期待,这些刺激都让学生感受到一定的心理压力,因此学生的学习成绩以及来自周围人际关系的压力源对他们的心理压力可能产生显著的正向作用。

同时,心理压力是意识产物,对于同样的压力源,不同的学生感受到的压力强度不尽相同。在期末考试中同样考了80分,有的学生喜欢与其

胡学亮/北京师范大学珠海分校教育学院教授,博士,硕士生导师(广东珠海 519085)。

他同学进行比较,因而感到焦虑、后悔、不服气、不甘心,相反有的同学不屑与他人竞争,其消极情绪会大大降低。所以竞争意识越强烈的学生,对压力源的感受也越大。当中小学生遇到压力事件(压力源)困扰时,如果其能获得他人的帮助,也就是个人需求获得同学、教师、家人的回应和接纳(即社会支持),其就能更好地减轻压力、应对压力。所以社会支持对应对压力有相当大的帮助,能够有效地减轻学生对压力源的压力感受。

基于上述理由,日本国立教育政策研究所研究小组构建了如图1所示的中小学校园欺凌成因假设模型。<sup>[4]</sup>该模型建立在以下几个基本假设的基础上:第一,学生的心理压力对欺凌行为产生正向作用;第二,在学习以及来自同学、教师、家人的人际关系的压力源对心理压力产生正向作用;第三,竞争意识对压力源产生正向影响;第四,来自同学、教师、家人的社会支持对压力源产生负面影响。

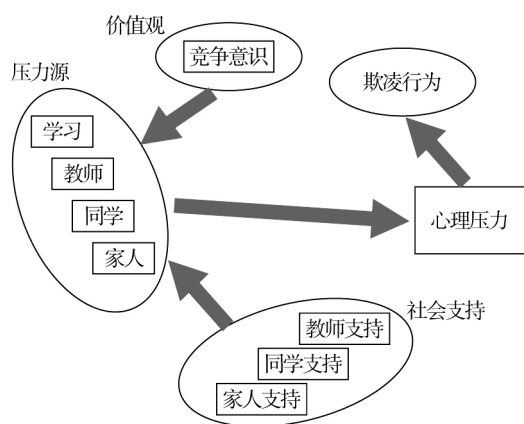


图1 校园欺凌成因的假设模型

本研究以我国中小学学生为研究对象,通过对问卷调查的统计和分析,检验上述4个假设是否成立,即弄清校园欺凌与心理压力、压力源、竞争性价值观、社会支持之间的关系,从而揭示我国中小学校园欺凌的机制,并由此提出若干预防和控制校园欺凌的建议与对策。

## (二) 研究设计

本研究以小学4年级和初中1年级学生为被试对象,于2016年11—12月,先后调查了广东省珠海市、广州市、梅州市、惠州市、肇庆市以及韶关市的6所小学和6所初中,分发和回收问卷1561份,剔除无效问卷后,实得有效问卷1346份。在全部被试对象中,男生718人(53.3%),

女生628人(46.7%),小学生535人(39.7%),初中生811人(60.3%)。

问卷采用了日本教育政策研究所设计的日文“学校生活及同伴关系的调查问卷”<sup>[5]</sup>,翻译成中文之后,对小学4年级的一个教学班进行了试调查,修改了部分词语及表达方式,并对一些较难的汉字标注了拼音。

欺凌行为(对同学施加欺凌)与遭遇欺凌(被其他同学欺凌)的量表各由6个条目构成,分别为“孤立冷落”“戏弄威胁”“轻度肢体暴力”“重度肢体暴力”“损坏财物”以及“网络攻击”。遭遇欺凌的量表内容与此相同,采用了被动语态要求被试回答,选项分别为“每周多次”“每周1次”“每月2到3次”“本学期1到2次”“一次都没有”(5代表“每周多次”,1代表“一次都没有”)。

心理力量表分为“身体疲惫”“精神疲惫”“抑郁不安”“焦躁易怒”4个维度,每个维度3个项目,合计12个项目。压力源量表包括“学习方面”“教师方面”“同学方面”“家庭方面”4个维度,每个维度由3个项目组成。社会支持量表包括“教师支持”“同学支持”“家人支持”3个维度,每个维度由3个项目组成。竞争性价值观量表由3个项目组成,分别测量学生在学习成绩、特长、身材长相方面的竞争意识。这些量表均采用四点量表方式,要求被试从1(完全不符合)到4(完全符合)进行评定。

调查结果使用SPSS22.0进行描述性统计、相关分析及回归分析等,使用AMOS24.0软件进行校园欺凌成因的结构方程模型(SEM)的建立和检验。通过SPSS的信度分析,发现问卷总体的信度系数(克隆巴赫的 $\alpha$ 系数)为0.890,各量表的信度系数在0.672至0.905之间,说明该问卷内部各项目之间的一致性良好,各量表题项设计比较合理。采用探索性因子分析,发现KMO的统计量为0.849,Bartlett球形度检验结果差异显著, $p < 0.001$ ,说明该问卷结构效度良好。

## 二、我国中小学校园欺凌的总体态势

通过对欺凌与遭遇欺凌行为的统计分析,发现我国中小学校园欺凌具有如下几个特征。

### (一) 中小学校园欺凌行为发生率远超其他调查结果

调查发现,本学期(2016—2017学年度第一学期)开学以来2个多月里,至少有一次遭遇

“孤立冷落”“戏弄威胁”“轻度肢体暴力”“重度肢体暴力”“损坏财物”“网络攻击”的学生比例分别为 59.5%、50.1%、47.5%、19.6%、14.0%、16.7%，在本学期开学以来 2 个多月里至少一次曾受到过这 6 种欺凌中一种的学生比例高达 73.8%（其中男生 77.4%，女生 69.7%；小学生 70.8%，初中生 75.8%）。在实施欺凌行为方面，至少有一次对同学进行“孤立冷落”“戏弄威胁”“轻度肢体暴力”“重度肢体暴力”“损坏财物”“网络攻击”的学生比例分别为 36.2%、22.6%、28.0%、11.0%、4.8%、9.3%，至少曾用这 6 种方式中的一种方式欺凌过同学的比例也高达 51.6%（其中男生 57.74%，女生 44.7%；小学生 48.0%，初中生 53.4%）。也就是说，在我国中小学，有超过一半的学生曾欺凌过其他同学，有近四分之三的学生曾遭遇同学欺凌。

本调查的校园欺凌发生率远高出国内其他的调查结果。<sup>①</sup>首先，这是由于本调查对校园欺凌的认定以受害者的感受为主要指标，也就是说尊重受害者的感受，受害者认为受到了同学欺凌就认定为欺凌行为，而不是以加害者、第三者的意见和看法作为认定条件。其次，本调查对欺凌行为的认定，将加害者的欺凌意图、目的作为其中的一个重要判断标准，强调了加害者欺凌是一种故意的、具有一定意图和目的的行为。再次，本研究主张欺凌行为产生于同学之间这一范畴之内，这为学生在规避欺凌方面带来了心理上、制度上的困难。另外，本研究认为哪怕是一次但它只要给对方造成了心灵上的伤害，也应属于欺凌行为，

欺凌次数的多少并不能改变校园欺凌的本质。因此，本调查的结果是对这种欺凌行为界定的反映。

### （二）欺凌者与被欺凌者集于一身的比例甚高

经统计发现，994 名曾遭遇过欺凌的学生中，大约 64.2%（638 名）的学生曾欺凌过他人，相反，638 名曾有欺凌行为的学生中，大约 91.8%（695 名）的学生遭遇过他人欺凌。也就是说，参与校园欺凌的大部分学生，既是欺凌者又是被欺凌者，两者的重合程度相当之大。

对欺凌经历与被欺凌经历进行相关分析，结果发现两者之间存在着显著的正相关关系，其相关系数为 0.533， $p = 0.000 < 0.01$ 。由此可以看出，校园欺凌之所以难以杜绝，一个重要原因是校园欺凌的受害者往往转化为校园欺凌的加害者，反之亦然。遭受过校园欺凌的一些学生，常常产生下次再也不能让别人欺负自己的想法，容易加入欺负别人的行列，成为校园欺凌的加害者。以欺凌他人阻止自己再次遭受别人欺凌，并且从中获得心理平衡及心灵安慰，这或许是一些中小学生学习欺凌者与被欺凌者于一身的重要缘由。

### （三）孤立冷落、戏弄威胁、轻度肢体暴力是校园欺凌的主要方式

在中小学校园欺凌行为的 6 种类型中，“孤立冷落”“戏弄威胁”“轻度肢体暴力”发生率远远高于其他 3 种类型。如表 1 所示，“孤立冷落”“戏弄威胁”“轻度肢体暴力”的均值明显高于其他 3 种欺凌行为，并且经常（包括每周一次以及每周数次）使用这 3 种方式欺凌其他同学的比例分别为 7.0%、4.2% 及 7.1%，而其他欺凌方式的比例均低于 2.0%。

表 1 中小学校园欺凌行为现状及年级、性别差异

欺凌行为	数字	最小值	最大值	均值	标准偏差	性别 ( $p$ )	年级 ( $p$ )
孤立冷落	1346	1	5	1.57	.948	.155	.234
戏弄威胁	1346	1	5	1.36	.801	.000***	.048*
轻度肢体暴力	1346	1	5	1.49	.956	.000***	.000***
重度肢体暴力	1346	1	5	1.18	.618	.003**	.000***
损坏财物	1346	1	5	1.09	.470	.004**	.326
网络攻击	1346	1	5	1.15	.559	.014*	.030*
有效 $N$ (成列)	1346						

注：\* 表示  $p < 0.05$ ，\*\* 表示  $p < 0.01$ ，\*\*\* 表示  $p < 0.001$ 。

<sup>①</sup> 如张文新等调查结果表明，小学生中被欺凌者和欺凌者的比例分别为 22.2% 和 6.2%，初中生中为 13.4% 和 4.22%，详见：中小学生学习欺负/受欺负的普遍性与基本特点[J]. 心理学报, 2002 (4); 李芳霞的调查显示，初中生遭遇欺凌的比例为 45.2%，实施欺凌的比例为 17.4%，详见：校园欺凌行为状况调查及干预策略研究[J]. 宁夏社会科学, 2017 (3)。

从性别方面看,在上述的6种欺凌行为当中,男生的均值都高于女生,通过独立样本T检验分析,除了“孤立冷落”之外,其他5种欺凌行为在性别上均存在显著差异(参见表1)。其中,“戏弄威胁”“轻度肢体暴力”“重度肢体暴力”“网络攻击”的男女学生之间的差异尤为显著,比如男生曾施加“戏弄威胁”欺凌行为的比例为27.7%,而女生为16.7%;曾施加过“轻度肢体暴力”的男同学比例为35.5%,为女生的两倍多。

另外,从年级方面看,小学生的“戏弄威胁”“重度肢体暴力”欺凌行为的均值明显高于初中生,并且通过独立样本T检验发现,两者均存在差异。相反,在“轻度肢体暴力”和“网络攻击”方面,初中生的均值高于小学生,且其差别具有统计学上的意义。但在“孤立冷落”和“损坏财物”方面,小学生和初中生的均值相差较小,通过独立样本T检验也发现两者没有明显差异(参见表1)。

### 三、校园欺凌成因的因果模型验证

首先,为了检验心理压力的各个维度是否都与欺凌行为之间存在显著关系,这里将“身体疲惫”“精神疲惫”“抑郁不安”“焦躁易怒”4个维度心理压力各自得分作为自变量,以“孤立冷落”“戏弄威胁”“轻度肢体暴力”等3种校园欺凌行为主要方式的总得分作为因变量,进行逐步回归分析,发现进入欺凌行为回归方程的心理压力维度依次为“焦躁易怒”和“精神疲惫”,两者对欺凌行为造成了正向作用,而“身体疲惫”及“抑郁不安”两个维度没有进入回归方程模型,它们对欺凌行为没有产生显著影响。

其次,为了验证图1的中小学校园欺凌成因中的变量之间的假设关系,本研究使用AMOS24.0对路径进行分析,检验模型适配度并对模型进行修正。这里将价值观的“竞争意识”以及社会支持的“教师支持”“同学支持”“家庭支持”作为外衍变量,将心理压力及其在“学习方面”“教师方面”“同学方面”“家庭方面”的压力源作为中介变量,实施的“欺凌行为”作为内衍变量。在心理压力变量中,由于影响欺凌行为的主要因素是“焦躁易怒”与“精神疲惫”,所以这里将其作为心理压力变量,简称“焦躁及精神疲惫”。

根据上述路径对假设模型进行参数估计,发现卡方值过大,显著性概率值 $p < 0.05$ ,达到显著

水平,拒绝虚无假设,即假设模型图与观察数据无法适配。为此,笔者根据初始模型的参数显著性结果以及AMOS提供的模型修正指标,先后3次对模型进行了修正,最终获得了如图2所示的校园欺凌成因的结构方程模型。

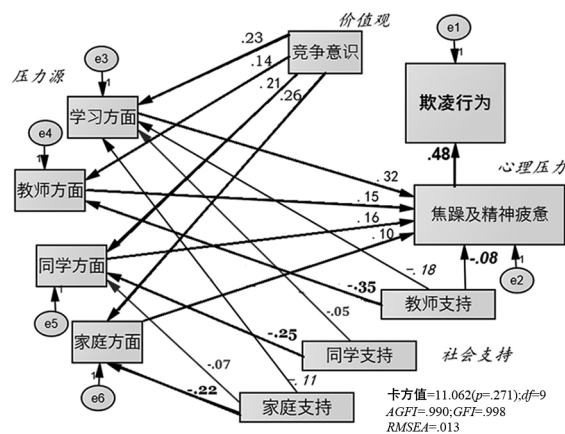


图2 中小学校园欺凌成因的因果模型

图2的标准化估计值模型图的整体模型适配度的卡方值为11.062,自由度等于9,显著性概率值 $p = 0.271 > 0.05$ ,接受虚无假设,说明假设模型与观察数据可以契合。同时,近似均方根残差 $RMSEA = 0.990 < 0.05$ ;模型拟合优度指数 $AGFI = 0.990$ ,相对拟合指数 $GFI = 0.999$ ,均大于0.900,达到了可以适配的标准,模型的整体适配度良好。在模型的内在结构适配度方面,图2中17条路径的临界比(critical ratio; C.R.)都大于1.96,均达到了0.05显著水平(参见表2),说明这些路径皆为重要路径,实证结果具有统计意义。

图2的各路径系数为表2所示的标准化路径系数的估计值,即标准化回归系数。从图2和表2中可以得出有关中小学校园欺凌成因的几个结论。

#### (一) 心理压力对欺凌行为具有显著正向作用

中小学生对焦躁易怒及精神疲惫等心理压力对欺凌行为产生的直接效应最大,达到了0.48,也就是其他条件不变时,心理压力每提升1个单位,欺凌行为将提升0.48个单位,说明心理压力是诱发欺凌行为的一个重要因素。之所以如此,是因为学生积累了大量心理压力,就必然引发行行为反应,其中的一部分学生为了释放在学习上、人际关系上积累起来的身心疲惫、焦躁易怒等心理压力,就对弱小的同学实施欺凌,从中找到快感,缓解其心理压力。

表2 校园欺凌成因模型的参数估计结果

路径	未标准化路径系数	S. E.	C. R.	p	标准化路径系数
学习方面 ← 竞争	0.213	0.024	8.915	***	0.228
教师方面 ← 竞争	0.119	0.021	5.602	***	0.142
同学方面 ← 竞争	0.198	0.024	8.219	***	0.209
家庭方面 ← 竞争	0.307	0.031	10.007	***	0.256
家庭方面 ← 家庭支持	-0.275	0.031	-8.968	***	-0.224
同学方面 ← 同学支持	-0.225	0.020	-11.084	***	-0.254
教师方面 ← 教师支持	-0.302	0.021	-14.666	***	-0.347
学习方面 ← 教师支持	-0.172	0.029	-6.035	***	-0.177
学习方面 ← 同学支持	-0.041	0.026	-1.982	0.047	-0.046
学习方面 ← 家庭支持	-0.100	0.026	-3.78	***	-0.105
同学方面 ← 家庭支持	-0.068	0.023	-2.929	0.003	-0.070
焦躁及精神疲惫 ← 同学方面	0.321	0.051	6.301	***	0.159
焦躁及精神疲惫 ← 学习方面	0.665	0.054	12.265	***	0.324
焦躁及精神疲惫 ← 教师方面	0.332	0.060	5.499	***	0.145
焦躁及精神疲惫 ← 家庭方面	0.165	0.039	4.276	***	0.103
焦躁及精神疲惫 ← 教师支持	-0.151	0.045	-3.376	***	-0.076
欺凌行为 ← 焦躁及精神疲惫	0.255	0.023	11.055	***	0.480

注释: \*\*\*表示  $p < 0.001$ 。

中小学学生心理压力的产生与他们在教师、同学、家庭4个方面的压力源有紧密的相关性,学生越强烈地感受到学习、人际关系等方面的压力诱因,就越容易造成他们的心理压力。在学习、教师、同学、家庭4个方面的压力源当中,学习方面的压力源对心理压力的影响最大,路径系数达到了0.324,其次是同学方面、教师方面,路径系数分别为0.16、0.15,家庭方面则最小(0.10)。这说明与家庭方面的压力源相比,学习及与同学、教师的人际关系方面的压力源更容易转化为心理压力。究其原因,或许是由于中小学生对家庭方面的压力源看得比较平淡,或应对方式比较适当,但不太善于处理或应对来自学习以及与同学、教师人际关系上的压力源。

我国是一个非常重视学生学习成绩的国家,家长、教师、同学常常以学习成绩的优劣作为判断一个学生好坏的标准。与国外相比,我国中小学课程内容多、学习难度大,教师要传授这么繁杂的学习内容,只能采取“填鸭式”教学方法。<sup>[6]</sup>这就让经常听不懂教师上课的学生比例达到41.2%,课堂上经常回答不出来教师提问的学生比例为38.3%,考

试的成绩比自己预想的要差的学生比例高达81.9%,这自然让许多学生感受到较大的心理压力。

当代的中小學生大都为独生子女,容易形成自我中心的心态,缺乏对他人的理解及与他人沟通、交流的能力,与同学、教师的交流也仅停留在表面上,很难与他人形成真挚的友谊,从而在精神上感到孤单和压力。本次的调查显示,经常感觉到“老师不听我的解释,让我很不爽”的中小學生比例为51.8%,经常感觉到“老师不理睬我”的比例为73.0%,经常感觉到“老师偏心”的比例高达72.1%,它们与心理压力的各维度都有低度正相关性,也就是说学生在人际关系上产生的困难和摩擦,让他们感到不安和焦躁,使他们身心俱疲,从而形成了比较大的心理压力,进而诱发欺凌行为。

#### (二) 竞争性价值观对欺凌行为产生间接正向作用

如图2的因果模型所显示的那样,竞争意识对4个方面的压力源都具有正向影响,其中竞争性价值观对学生的家庭方面的压力源影响最大,路径系数为0.256,其次依次是对学习方面、同学方面、教师方面压力源的影响,路径系数分别为0.228、0.209和0.142。竞争性价值观虽然对欺凌

行为的标准化总效应值仅为 0.07,但对心理压力的效应值达到了 0.15,是影响学生心理压力的一个重要因素。

也就是说学生的竞争意识越强烈,就越容易感受到学习方面、教师方面、同学方面、家庭方面的压力源,表现出来的心理压力也就越大,对学生的欺凌行为产生了间接的正向作用。学生如果把强烈的竞争意识带入他们的学习、生活与交友中,就容易产生攀比意识,希望自己的学习成绩比同学优秀,自己衣着打扮比同学漂亮,自己更能得到同学、教师的重视和赞赏,也就是希望自己在各个方面处于优势地位。因而,当竞争失败的时候,比如考试成绩不如他人,或其他同学更受到教师的喜爱,他们就会感到不安焦躁,容易产生嫉妒心理,由此迁怒其他同学,发生欺凌行为的概率随之增大。

### (三) 社会支持通过减轻压力感抑制欺凌行为的产生

调查还发现来自家庭、同学、教师的社会支持能缓解学生对压力源的感知。相关分析的结果显示,家庭支持与家庭方面、同学支持与同学方面、教师支持与教师方面的压力源之间存在显著的负相关性。图 2 的路径分析模型结果也显示,上述三者的路径系数依次分别为 -0.22、-0.25、-0.35,这些都说明学生获得的社会支持水平越高,对压力源的负向影响也越大。其中来自教师支持的缓冲效应最大,它既能缓冲学生在教师方面的压力源,又能缓冲学生在学习方面的压力源,两者之和(即总效应)为 0.524,另外教师支持还能直接缓解学生的焦躁易怒、精神疲惫等方面的心理压力(路径系数为 -0.076)。其次是来自家庭方面的社会支持,它对学生在家庭方面、学习方面、同学方面的压力源都具有缓冲作用,总效应为 0.399。来自同学方面的社会支持除了对同学方面的压力源产生负向影响之外,还对学习方面的压力源产生缓冲作用,其总效应达到了 0.300。

也就是说,中小学生在获得的社会支持越大,他们就越来越不容易感知这些压力源。这一结论与国内外许多研究结果相一致。<sup>[7]</sup>有研究表明,社会支持的缓冲作用经常通过人的内部认知系统发生作用。它可以作用于压力事件与主观评价的中间环节。如果个体得到社会支持,将会低估压力情景的伤害性,并通过提高主观感知自我应付能力,来减少对压力事件严重性的评价。<sup>[8]</sup>本研究也显

示,这些社会支持通过低估压力事件,降低心理压力感知,对抑制校园欺凌行为的间接总效应达到了 0.15,即三种社会支持的合力每提升 1 个单位,将间接引起欺凌行为下降 0.15 个单位。

## 四、降低校园欺凌发生概率的对策建议

从本研究的结果看,中小校园欺凌成因的因果模型将欺凌行为、心理压力、压力源、竞争性价值观以及社会支持等变量整合在一个结构模型当中,不仅可以解释校园欺凌的成因,而且也对我们的干预和预防校园欺凌提供了比较完整的指导框架。根据这些研究结果,我们可以推导出一些降低校园欺凌发生概率的对策。

### (一) 注重自主学习、快乐学习,降低和缓解学生心理压力

首先,虽然我们不能断言心理压力大的学生就一定会实施欺凌行为,但我们可以说心理压力越大的学生,其施加欺凌行为的可能性越高,因此降低学生的心理压力就成为减少校园欺凌的一个重要方法和途径。我国中小学生的心理压力主要来自学习上,因而有必要采取措施减轻学生的学习压力。相应的措施有:一是削减繁杂的学习内容、降低学习难度,使学习与学生的能力相匹配;二是变革教学方法,将填鸭式教学转变为以学生为主体的教学(如导入合作学习、对话学习、体验学习、探究学习等),让学生自主地学习、快乐地学习,从学习中获得喜悦和满足。

### (二) 强化社会支持,减少学生的压力情景伤害

既然社会支持尤其是教师支持能有效地缓冲心理压力对欺凌行为的影响,那么加强包括教师支持在内的社会支持就成为减少校园欺凌的另一个有效途径。这方面的相应措施包括:在教育过程中,教师尊重学生个性,公平对待每个学生;教师关注每个学生,对学生在情感和学业上出现的问题能及时提供反馈;建立一个让学生备感温暖的、和谐的、充满社会情感的师生关系;教师给学生提供更多回答问题、提出问题的机会;注重师生互动,让学生能感知包括教师支持在内的各种社会支持。总之,在校内、校外,加强中小学生在家人、亲属、同学、教师之间的沟通,建立良好的人际关系,促进人际关系压力源的有效控制和缓解,是减轻学生压力感的重要举措,从而可以降低校园欺凌的发生风险。

### (三) 淡化竞争意识,减少学生的压力感

既然竞争性价值观能增大心理压力对欺凌行为的影响,那么淡化学生的竞争意识就成为减少校园欺凌的一种有效途径。这方面的相应措施有:一是废除学生间过度竞争的方法和制度,铲除学生与他人攀比的土壤,如废除学习成绩排名,取消三好学生、先进个人评比,即废除人为地设置有限资源让学生相互争夺的政策、制度;二是激发和培养学生的内部学习动机,让每个学生调动自己的全部潜力去占有更多的知识,因为知识资源是无限且不具排他性的,不用害怕别人独占,因而不需要与别人进行竞争,也无须与同学对抗,只要学生自己具有很强的求知欲,就能沉浸在学习当中;三是在教育评价当中,尽量避免采用相对评价,更多地导入绝对评价、合作性评价体系。

### (四) 提升学生压力应对能力,减轻压力的不良影响

中小学生在释放压力而欺凌同学是一种消极的、非理性的压力应对方式,所以让学生学会合理地应对压力,培养学生的“抗压”能力,就成为降低校园欺凌发生概率的重要方法和手段。这方面的相应措施有:一是指导学生正确对待和评价各种压力事件,从有利方面看待压力,学习和借鉴别人有效处理压力的方法,让学生最大限度地将压力转化为动力;二是健全心理辅导机制,教师创造各种压力情景,让学生在压力情景的“模拟”应对演习中,学习采用积极主动、适应性的策略应对压力,比如,学习如何解决各种人际关系的纠葛与矛盾,遇到困难和压力时如何敞开心扉向亲友倾诉等;<sup>[9]</sup>三是建立情绪宣泄渠道,当心理压力累积严重时,通过情绪宣泄室等帮助他们释放郁闷情绪,发挥“出气阀”的功能。总之,通过教育和训练,提高学生压力认知评价水平,学会压力应对策略,能够有效地抑制校园欺凌的产生。

### (五) 创建“满意型班级”,铲除校园欺凌产生的土壤

有学者调查发现,中小学存在“管理型”

“结伙型”和“满意型”等3种类型的班级。<sup>①</sup>“管理型班级”和“结伙型班级”容易产生人际关系方面的压力源,加之学生之间常陷于竞争,难以获得来自教师、同学方面的社会支持,因而遭到压力事件的伤害比较严重,容易产生同学之间欺凌现象。与此相反,“满意型班级”充满着民主气氛,每个学生都是班级的主人公,师生之间、同学之间相处融洽,彼此相互尊重、平等相待,学生遇到困难也容易获得教师和同学的支持、鼓励和帮助,促进了压力源的缓解,认知到的压力也较小,这样就在一定程度上铲除了校园欺凌产生的土壤。所以,消除“管理型班级”“结伙型班级”,建设一个让学生充满荣誉感、归属感的“满意型班级”,是降低校园欺凌发生概率的一个重要而有效的途径。

### [参考文献]

- [1]冯帮,李璇.我国近十年校园欺凌问题研究述评[J].上海教育科研,2017(4):10-15.
- [2]滝充.いじめ問題の原点をふりかえる[J].教育デザイン研究,2013(4):1-11.
- [3]刘克善.心理压力的涵义与特性[J].衡阳师范学院学报:社会科学,2003(1):102-106.
- [4]国立教育政策研究所.いじめ追跡調査(2007-2009)[R].東京:日本国立教育研究所生徒指導研究センター,2010:10.
- [5]国立教育政策研究所.問題事象の未然防止に向けた生徒指導の取り組み方[R].東京:日本国立教育研究所生徒指導研究センター,2010:18-21.
- [6]胡学亮.建构主义学习理论及其对我国科学教育的启示[G]//朱浩东.教育改革的动向和课题.东京:三三出版社,2001:93-94.
- [7]李金钊.应对方式、社会支持和心理压力对中学生心理健康的影响研究[J].心理科学,2004(4):980-982.
- [8]王雁飞.社会支持与身心健康关系研究述评[J].心理科学,2004(5):1175-1177.
- [9]刘杰.论青少年学生的压力应对教育[J].山东农业大学学报:社会科学版,2004(2):116-118.

(责任编辑 吕允英)

<sup>①</sup>“管理型班级”采取高压管理,班级容易出现分层,形成了受教师青睐与不讨教师喜欢的两个不同阶层的学生,为了获得教师喜欢,一些学生逐渐积累了欲求不满的消极情绪。“结伙型班级”容易形成众多小帮派,帮派之间相互歧视和对立,班级规范薄弱,大部分学生缺乏班级群体的归属感。“满意型班级”充满着民主气氛,学生生动活泼,班级规范能被大多数同学理解和遵守,同学之间互动频繁、交往亲密。(福岡県教育センター.いじめのメカニズムとその対応[R].福岡:福岡県教育センター,2010:13-14.)