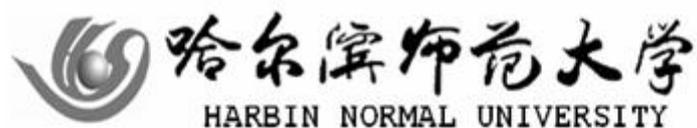


中图分类号：B849

单位代码：10231

学 号：2016300221



硕士学位论文

中学生校园欺凌及其与家庭教养方式、自尊 的关系研究

学科专业： 心理健康教育

研究方向： 心理健康教育

作者姓名： 纪艳婷

指导教师： 施长君 教授

哈尔滨师范大学

二〇一八年六月

中图分类号：B849

单位代码：10231

学 号：2016300221

硕士学位论文

中学生校园欺凌及其与家庭教养方式、自尊 的关系研究

硕 士 研 究 生：纪艳婷

导 师：施长君 教授

学 科 专 业：心理健康教育

答 辩 日 期：2018 年 6 月

授 予 学 位 单 位：哈尔滨师范大学

A Thesis Submitted for the Degree of Master

Study on the Relationship among Middle School Students' Family Education Styles, Self-Esteem and Campus Bullying

Candidate : Yanting Ji
Supervisor : Professor Changjun Shi
Speciality : Psychological Health Education
Date of Defence : June, 2018
Degree-Conferring-Institution : Harbin Normal University

目 录

摘 要.....	I
Abstract.....	II
第 1 章 引言.....	1
1.1 问题提出.....	1
1.2 有关概念的界定.....	2
1.2.1 校园欺凌.....	2
1.2.2 家庭教养方式.....	2
1.2.3 自尊.....	2
1.3 研究目的与意义.....	2
1.3.1 研究目的.....	2
1.3.2 研究意义.....	2
1.4 研究假设.....	3
第 2 章 文献综述.....	4
2.1 校园欺凌.....	4
2.1.1 校园欺凌的概念.....	4
2.1.2 校园欺凌的类型及特点.....	5
2.1.3 校园欺凌的构成和理论.....	7
2.1.4 校园欺凌的测量.....	9
2.2 家庭教养的研究综述.....	10
2.2.1 家庭教养方式的概念.....	10
2.2.2 家庭教养方式的类型.....	10
2.2.3 家庭教养方式的测量.....	11
2.3 自尊的研究综述.....	12
2.3.1 自尊的概念.....	12
2.3.2 自尊的结构.....	13
2.3.3 自尊的理论.....	14
2.3.4 自尊的测量.....	15
2.4 研究现状分析.....	16

2.4.1 校园欺凌的相关研究.....	16
2.4.2 家庭教养方式与校园欺凌.....	17
2.4.3 家庭教养方式与自尊.....	18
2.4.4 自尊与校园欺凌.....	18
2.5 当前研究中存在的问题.....	19
第 3 章 研究过程.....	20
3.1 研究对象.....	20
3.2 研究工具.....	21
3.2.1 被试个人情况调查表.....	21
3.2.2 《中学生校园欺凌问卷》的编制.....	21
3.2.3 家庭教养方式量表.....	34
3.2.4 自尊量表.....	36
3.3 数据处理.....	37
第 4 章 研究结果.....	38
4.1 研究变量基本情况.....	38
4.2 家庭教养方式、自尊、校园欺凌的人口学变量差异分析.....	38
4.2.1 家庭教养方式.....	38
4.2.2 自尊.....	43
4.2.3 校园欺凌.....	46
4.3 家庭教养方式、自尊、校园欺凌的相关关系.....	48
4.3.1 家庭教养方式和校园欺凌.....	48
4.3.2 家庭教养方式和自尊.....	49
4.3.3 自尊和中学生校园欺凌.....	49
4.4 家庭教养方式、自尊对中学生校园欺凌的影响.....	50
4.4.1 家庭教养方式、自尊对校园欺凌的回归分析.....	50
4.4.2 中介效应检验.....	51
4.4.3 共同方法偏差检验.....	55
第 5 章 讨论.....	57
5.1 研究的基本现状.....	57
5.1.1 家庭教养方式的现状分析.....	57
5.1.2 自尊的现状分析.....	58
5.1.3 中学生校园欺凌的现状分析.....	58

5.2 家庭教养方式、自尊和校园欺凌的相关分析.....	59
5.3 自尊作为家庭教养方式和校园欺凌的中介效应分析.....	60
5.4 研究的创新与不足.....	61
第 6 章 教育建议	62
6.1 学生应该学会识别欺凌和学会求助.....	62
6.2 家长要承担教育责任，给予情感关怀.....	63
6.3 学校要重视心理健康教育，及时止损.....	63
6.4 构建和谐社会，政府完善法律法规.....	64
结 论	66
参考文献	67
附 录	73
攻读硕士期间发表的学术论文.....	78
原创性声明、使用授权书.....	79
致 谢	80

摘 要

本研究主要关注影响欺凌行为发生的家庭因素之家庭教养方式和个体人格因素自尊来进行深入研究,以探求两者对校园欺凌行为的影响。研究中通过采用《中学生校园欺凌问卷》、家庭教养方式量表及自尊量表,对806名初高中生进行问卷调查,研究主要得到的结论有:

1. 中学生校园欺凌问卷中除网络欺凌外,其余维度均存在显著的性别差异。仅身体欺凌在父母是否离异上存在差异。年级之间只有语言欺凌存在显著差异。

2. 家庭教养方式量表中父亲拒绝和父亲过度保护在性别上存在显著差异,是否独生上只有父亲情感温暖差异显著,父亲拒绝和父亲情感温暖在生源地和父亲受教育程度上存下差异显著且母亲情感温暖在母亲受教育程度上也存在显著异。

3. 数据分析显示自尊在性别、年级及是否独生上均不存在显著差异,在人口学变量父母是否离异、是否外出务工及父母受教育程度上均有显著差异。

4. 自尊与父、母拒绝呈显著负相关,与父、母情感温暖呈显著正相关,另外自尊与受欺凌所有维度及网络欺凌为显著负相关。受欺凌分量表的所有维度均与父亲拒绝、父母过度保护呈显著正相关,欺凌分量表所有维度均与父、母拒绝为显著正相关。

5. 根据回归方程可知,自尊、父母拒绝可以预测校园欺凌行为的发生。家庭教养方式可以通过自尊影响学生受欺凌行为的程度,自尊在家庭教养方式和受欺凌之间起部分中介作用。

关键词 中学生; 校园欺凌; 家庭教养方式; 自尊

Abstract

This article focuses on in-depth research on family education styles and self-esteem of individual personality factors affecting the occurrence of bullying behavior, in order to explore the impact of the two on the bullying behavior of the school. In the study, 806 junior high school students were surveyed by using the self-compiled "School Student Bullying Questionnaire", the Family Parenting Styles Scale and the Self-Esteem Scale. The main conclusions of the study were:

1. In addition to cyberbullying, the secondary school students' bullying questionnaire has significant gender differences in other dimensions. Only physical bullying differs in whether parents are divorced or not. There are only significant differences in language bullying between grades.

2. There is a significant gender difference between father's refusal and father's overprotection in the parenting methods scale. Whether there is only father's emotional warmth differs significantly in only childbirth. There is also a significant difference in the emotional warmth of mothers in the level of education of mothers.

3. Data analysis showed that there was no significant difference in self-esteem between gender, grade level and whether or not there was only one child. There were significant differences in demographic variables such as whether parents were divorced, whether they were migrant workers, and whether their parents had received education.

4. Self-esteem is significantly negatively related to parental and parental rejections, positively related to the emotional warmth of fathers and mothers. All dimensions of the bullying subscale were positively correlated with father's refusal and parental overprotection. All dimensions of the bullying subscale were significantly positively related to parental and parental rejections.

5. According to the regression equation, self-esteem and parental rejection can predict the occurrence of campus bullying. Family education can affect bullying behavior on campus through self-esteem. Self-esteem plays a partial intermediary role between family education and bullying.

Key words middle school students; campus bullying; family rearing style; self-esteem

第1章 引言

1.1 问题提出

近来,频繁发生的校园欺凌事件引起社会各界的广泛关注,学生的心理健康、学业发展均深受影响。中国青年报社社会调查中心于2018年1月对2022名受访者进行的一项调查显示,59.4%的受访者都经历或目睹过中小学生欺凌事件,且男性(66.0%)明显高于女性(52.0%),90后群体比例(67.9%)显著高于平均水平,且男性(66.0%)明显高于女性(52.0%)。(来源:新华网2018-01-19 10:43)存在于学校中的欺凌行为在许多国家的校园中都是普遍存在的,欺凌是一种攻击性行为的表现形式,对卷入学生的人际交往、学业成就以及情绪适应都会产生很大的影响,成为影响学生心理健康的一个潜在威胁因素。研究发现欺凌行为不论对欺凌者还是受欺凌者,其身心健康都会受到很大的影响。经常受欺凌会让学生产生抑郁、焦虑、孤独、学校适应不良等问题,严重者甚至导致自杀;对于欺凌者,长期欺凌他人则可能是日后暴力犯罪和行为失调的征兆。

欺凌通常被认为是一种相对稳定的现象,同时作为一种社会性行为,是个体、家庭、学校交互作用的产物,是个体某种心理倾向与特定情境的整合作用。校园欺凌行为的产生、维持和终止是个体和环境以及环境中的他人之间复杂相互作用的结果,欺凌者、被欺凌者和旁观者都是欺凌事件的参与则,同时欺凌现象也是一个过程性现象,经历了从诱发到发生再到产生结果这样的一个动态过程。而个体从出生之后就生活在相对稳定的家庭环境之中,也就说父母对孩子的养育方式深深影响着儿童适应环境的方式,同时对儿童社会性发展和问题行为的发生均具有相应的影响。而自尊是个体在特定时期对自我的评价结果,反映了儿童对待自身的特定倾向,对青少年学生整个人格和行为发展都有着重要的影响。有研究发现,欺凌事件的发生于欺凌者盲目的自我评价和自尊、自信密切相关(Smith, 1989)。最近性质恶劣的校园欺凌事件在网络上频频被曝光,欺凌行为的残暴和恶劣程度超出了人们的心理和道德良知的底线,这才引起家长和学校的重视和关注。中小学生学习欺凌不仅是学校问题,更是社会问题,不仅影响学生身心的健康发展,还影响社会道德和法制环境。党中央、国务院对此高度重视,李克强总理专门作出批示,要求加强中小学生学习欺凌预防和治理,坚决遏制伤害未成年人身心健康的行为。

1.2 有关概念的界定

1.2.1 校园欺凌

本研究综合国内外学者的研究从构成校园欺凌的要素欺凌主体（欺凌者、被欺凌者、旁观者）、场所（学校及周边）、欺凌行为（意图、手段、结果）的要素入手，将校园欺凌定义为：在校园及周边强势学生持续对弱势学生的身体和心理进行的持续性故意侵害。

1.2.2 家庭教养方式

本研究中家庭教养方式是指抚养者（一般是指父母）在抚养和教育孩子的过程中，通过自己的教养态度、教养行为、言语和非语言的表达，所传达出的家庭的整体气氛。

1.2.3 自尊

本研究中自尊沿用 Rosenberg 定义，即个体对个人价值的自我评判以及对自我能力和自我接纳的整体性情感体验。

1.3 研究目的与意义

1.3.1 研究目的

在校园欺凌问题的研究中，编制中学生校园欺凌问卷，为明确校园欺凌现状作出科学的测量，以及父母作为儿童的重要他人对学生的影响极为深远，探讨父母教养方式和自尊对学生校园欺凌的影响，为降低校园欺凌的发生率或解决校园欺凌问题从个人、家庭及学校的角度提出切实有效干预措施。

1.3.2 研究意义

根据国内外的相关研究基础，结合中国教育现状和中学生心理发展特点，编制信效度良好的中学生校园欺凌问卷，为后续的研究提供新的依据和测量工具。深入分析中学生校园欺凌现状，采用自编调查问卷进行科学的测量研究，进一步探讨家庭教养方式、自尊和校园欺凌三者之间具体的相关关系和相互影响，从理论意义上来看能够丰富研究资料为有效解决校园欺凌问题、促进中学生身心健康成长建言献策。

本研究对于家庭教养方式、自尊和中学生校园欺凌三者之间深层关系的研究，有助于家庭和学校在此研究基础上采取相应的措施有效的预防校园欺凌行为的发生。首先家庭中父母对孩子的教养方式应该尽可能采取温暖民主理解的方式，培养儿童自尊自信的人格特点。其次学校通过研究中学生校园欺凌现状，能够把握

中学生的心理状态，从而有的放矢地开展中学生心理健康教育工作，提高学生自尊水平，建立和谐友爱的人际关系，促进儿童身心健康发展，这对于中学生形成正确的行为模式，构建和谐校园，提高学生心理健康水平，有效遏制校园欺凌现象和暴力犯罪具有十分重要的现实意义。

1.4 研究假设

假设 1：自编中学生校园欺凌问卷具有良好的信效度，通过测量能够有效测量校园欺凌行为。

假设 2：家庭教养方式、自尊和中学生校园欺凌在人口学变量（性别，年级，生源地等）上存在差异。

假设 3：家庭教养方式、自尊和中学生校园欺凌之间存在显著的相关关系。

假设 4：家庭教养方式和自尊对中学生校园欺凌行为的发生具有预测作用。

假设 5：自尊在家庭教养方式与中学生校园欺凌之间起中介作用。

第 2 章 文献综述

2.1 校园欺凌

2.1.1 校园欺凌的概念

欺凌 (bullying) 意为 “a person who deliberately intimidates or persecutes those who are weaker” (某人故意威胁或伤害弱者)。国内许多学者在研究时也将其翻译为“霸凌”或者“欺负”，究其词源三者含义完全相同，但中文意思中的欺负、欺凌、霸凌在程度上有所不同。本文中取用“欺凌”。

最早对校园欺凌进行研究的是挪威心理学家奥维斯 (Dan Olweus, 1993)，他将校园欺凌定义为：一名学生长时间并且重复地暴露于一个或多个学生主导的负面行为之下。美国学者克洛鲁索 (Barnara Coloroso) 2004 年她的在著作《欺凌者、受欺凌者和旁观者》中作出的有关欺凌的解释为“有意识地、故意主观的意愿驱使，通过攻击伤害他人，使他人产生畏惧的行为”。

英国伦敦大学教授史密斯 (Smith, 2000) 认为，欺凌行为是攻击行为的一个子集或一种子类型，也就是说欺凌行为具有攻击的基本特征，他总结出欺凌具有的三个特征：第一是故意性，在未受激惹的情况下，欺凌者主动对受害者进行挑衅和采取有伤害目的的攻击行为；第二是力量的非均衡性，通常情况下表现为力量较强的一方对力量较弱方的攻击；第三是重复发生，欺凌与被欺凌的关系在一段时间里是稳定存在的。然而有的方案中之处，并非满足所有特征才构成欺凌。比如，在加拿大的《公里学校法案》当中，只要求“通常情况下 (typically)” 而非“必需 (but need not be)” 就可以判断为欺凌 (Kathleen Conn, 2004)。

前面的观点都是国外学者们从客观行为角度来对校园欺凌进行定义。黄向阳教授 (2016) 提出观点“从当事人的立场出发去识别和界定欺凌”，他认为欺凌行为既有客观的一面同时也存在主观的一面。我们可以理解为，客观指的是事实上已经发生了的行为和伤害，并且是强对弱作出的；主观则是指伤害是强者对弱者的有意而为并使之感知其恶意。

我国学者们对校园欺凌概念的界定主要有两种模式：“校园中心”和“师生主体中心”。

“校园中心”的模式强调，欺凌行为是发生在学校内或者学校周边，由教师、

学生或者校外社会人员对受害者学生造成的身体或精神伤害。台湾学者林进财（2017）将其定义为，欺凌是一种刻意的暴露出某固定学生，使之长期的，再三的在口头、财务、感情、生理和心理上被其他同学拒绝，意图伤害他而造成其直接或间接的人际关系疏离的行为。中国青少年法律援助与研究中心主任修丽华认为，校园欺凌是发生在校园内的针对学生身体和精神实施的达到某种严重程度的侵害行为（欧伟，2002）。在此模式中教师、同学以及校外人员都有可能是欺凌行为的实施者，因此我们可以广义的理解为：校园欺凌是在校园背景下发生的一方对另一方实施的蓄意重复的侵害和攻击，包括语言、身体、关系、网络各层面。

“师生主体中心”的模式强调，发生的地点不分校园内和校园外，欺凌行为的受害者为教师或者学生，会使之感受到身体或精神上的痛苦。中国人民大学教授杨立新（2013）认为，校园欺凌指的是一个或多个学生，倚强凌弱或以众欺寡，持续集中地蓄意伤害或欺压其他学生，造成受害的学精神或肉体上痛苦的行为。刘天娥（2009）对校园欺凌的界定为：校园欺凌是指中小學生间发生的一种力量不均衡的特殊攻击性行为，通常表现为以打、推、孤立、勒索、嘲笑和辱骂等方式有意地伤害别人，既包括身体上的也包括心理上的。

除以上国内外的学者们的观点之外，还有研究者认为，校园欺凌是青少年之间的一种问题行为，它经常被定义为一种蓄意的、重复的特殊的攻击性行为，这种行为往往会影响欺凌者与被欺凌者的学业成绩、亲社会技能和心理健康（Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R., 2009）。因此综合各学者的观点，本研究从构成校园欺凌的要素欺凌主体（欺凌者、被欺凌者、旁观者）、场所（学校及周边）、欺凌行为（意图、手段、结果）的要素入手，将校园欺凌定义为：在校园及周边强势学生持续对弱势学生的身体和心理进行的持续性故意侵害。校园欺凌的操作性定义除了包含传统的校园欺凌方式外还包含有网络欺凌。

2.1.2 校园欺凌的类型及特点

2.1.2.1 校园欺凌的分类

校园欺凌本身就是一种心理的伤害行为，表现有多种形式。根据欺凌的对象和媒介可以把校园欺凌做如下分类：

1. 言语欺凌。通过口头语言对被欺凌者的身体、外貌、人格、背景等缺陷和不足进行嘲讽、侮辱、谩骂甚至威胁、恐吓。有时言语欺凌所造成的心理伤害比肢体伤害更严重。此行为通常伴随着关系欺凌。

2. 关系欺凌。通过拉拢他人对被欺凌者进行人际冷落、孤立、排挤、造谣等对其心理造成伤害。关系欺凌主要表现为操弄人际关系，往往与语言欺凌一起发

生。

3. 身体欺凌。欺凌者侵害被欺凌者的身体，对其造成身心痛苦。这是在现实生活中最容易辨认的一种欺凌形态，也是教育工作者和家长最常关注和能够轻易发现的一种形态。

4. 性欺凌。主要是指被欺凌者用与性有关的有害语言、行为或影像等对被欺凌者的身体、性别、性征、性取向等实施的侵犯。这是一种极端行为的欺凌。

根据欺凌发生的形式可以把校园欺凌做如下分类：

1. 直接欺凌。欺凌者对被欺凌者进行直接的面对面的欺凌。

2. 间接欺凌。主要指的是网络欺凌。欺凌者通过网络对被欺凌者进行的欺凌。这种方式不受任何的限制，导致的伤害更大影响更远。

校园欺凌的形式在事件发生时不是单一存在的，一般由身体欺凌慢慢发展成为语言或社会控制的欺凌方式。随着家长和老师对肢体欺凌的制止，年龄越大的学生使用的欺凌方式会转化为言语伤害或者对受害者的关系疏离和冷暴力处理。

2.1.2.2 校园欺凌的特点

挪威心理学家欧维斯（Olweus，2011）提出，欺凌行为具备有三个关键特征性要素：欺凌者有主观的恶意和攻击性、欺凌者与被欺凌者力量的不均衡及恶意行为具有重复性。Meyer 和 Elizabeth（2009）认为，校园欺凌的特征有：真实的具备威胁的暴力；财物被勒索或抢夺、或被偷；强制一个孩子做违反意愿的事情；一个孩子在友谊团体中被要求闭嘴或备忽视；被羞辱与嘲弄；取绰号或贴标签；对不同的孩子进行责骂或传递攻击性的讯息；散播不实的谣言；传送侮辱性的电子邮件等。国内学者林进财（2017）认为欺凌要具有以下特征：第一，欺凌行为是有意的、长期的、反复的，受害者是固定、孤独的，易被标签化；第二，口语、肢体、关系、性取向上作为欺凌的主要内容，欺凌行为的背后是在口头、感情、生理或是心理上让其他同学不舒服；第三，欺凌行为的特点是欺凌者被欺凌者故意暴露出来，被拒绝融入友谊中，不能防卫自己；第四，欺凌是大欺小、强欺弱的权力关系，欺凌行为的模式是要施加伤害、欺压、暴力、攻击等行为在他人身上。人大法学院教授杨立新（2013）认为校园欺凌存在以下 4 项特征：第一，行为主体为一个或多个处于强势的学生；第二，欺凌行为包括对被欺凌学生进行精神上或肉体上的侵害；第三，校园欺凌行为通常呈持续性状态；第四，在欺凌者与被欺凌者之间形成支配和被支配关系。郭丰波和覃伟（2011）的研究中提出，校园欺凌有以下特征：欺凌是一种攻击行为，欺凌者强加伤害、压力和威胁于受害者；欺凌行为具有感知和实际权力，即欺凌行为中的欺凌者和受害者中通常有

一方能够感知和权力的区别；欺凌行为是一种主动侵犯的行为，即欺凌行为主要被认为是一种主动侵犯行为，而非受挑衅；欺凌行为是一种长期存在的重复行为，大部分欺凌会重复出现，不会只有单一实例；随着年龄增长身体攻击的欺凌行为减少，但是言语欺凌行为随着年龄的增长而增加；女生倾向用非直接语言例如群体排斥，散布流言，而男生倾向用直接方式攻击。

综合上述观点，笔者认为，校园欺凌有以下特征：1. 发生在校园及周边的，行为主体相对固定的，以大欺小，倚强凌弱；2. 长期的、有意的、反复的直接或间接攻击性行为；3. 以被欺凌者的身体、财务、关系、性为欺凌目标；4. 通过言语、身体接触等直接攻击或通过语言、忽略、孤立、网络等间接攻击对被欺凌者的身心进行伤害。

2.1.3 校园欺凌的构成和理论

2.1.3.1 校园欺凌的构成

张文新和纪林芹（2005）认为构成校园欺凌的要素有涉事主体（起哄者）、场所、发生频率、影响以及“路人”。Gumpel（2008）认为，欺凌中4个基本角色包括：纯施暴者、纯受害者、施暴—受害者、旁观者。而Salmivalli（2014）提出了欺凌事件中的6种角色：施暴者（积极主动施暴）、帮凶者（跟随或者助攻施暴者）、强化者（怂恿施暴者）、受害者（欺凌的目标对象）、保卫者（帮助或站在受害者的一边）以及旁观者（什么也不做，不牵涉，或者不知道）。在学校欺凌事件中，涉事主体一般主要有欺凌者、受害者以及起哄者，欺凌者的数量是不固定的，可以是一个也可以是多个，起哄者则对事件具有助长作用。三个主要涉事主体间存在三维的人际互动关系，对应的构成了三种行为倾向即欺凌他人、被他人欺凌以及以合作、认同的方式参与欺凌行为（合作认同的含义有多种，可以是默认参与欺凌如协同欺凌及煽风点火，也可以是反对欺凌如保护或旁观）。Gumpel等（2014）的研究表明，角色具有流动性，不同的牵涉者在不同的时间实现不同的角色，这种流动性会影响施暴者或受害者的遭遇和结果。在校园欺凌行为的干预中，欺凌者、被欺凌者和旁观者这三种重要角色被研究者广泛关注，但是校园欺凌行为的出现是欺凌情境中各个角色相互作用后的结果，因此不论是干预策略的制定还是学校教育者在处理校园欺凌问题时，都应该进行多层次多角度的考虑。

综合上述研究，我们可以认为，欺凌主体主要包含有执行欺凌行为的欺凌者、受害者（被欺凌者）、处于欺凌行为中却非欺凌者也非受害者的旁观者。以上三种角色的并存，才能产生一个完整的欺凌行为，也才能够在校园中上演欺凌。校园欺凌是由欺凌主体（欺凌者、被欺凌者、旁观者）、场所（学校及周边）、欺

凌行为（意图、手段、结果）构成的。其中旁观者又可分为协助者、起哄者，局外人和保护者。协助者和起哄者，会激励和助长欺凌行为，保护者会保护、协助被欺凌者，同时削弱欺凌行为；局外人会因情境向协助者和起哄者或保护者转化。被欺凌者对欺凌行为的反应会进一步影响欺凌行为。具体结构和机制见下图 1-1：

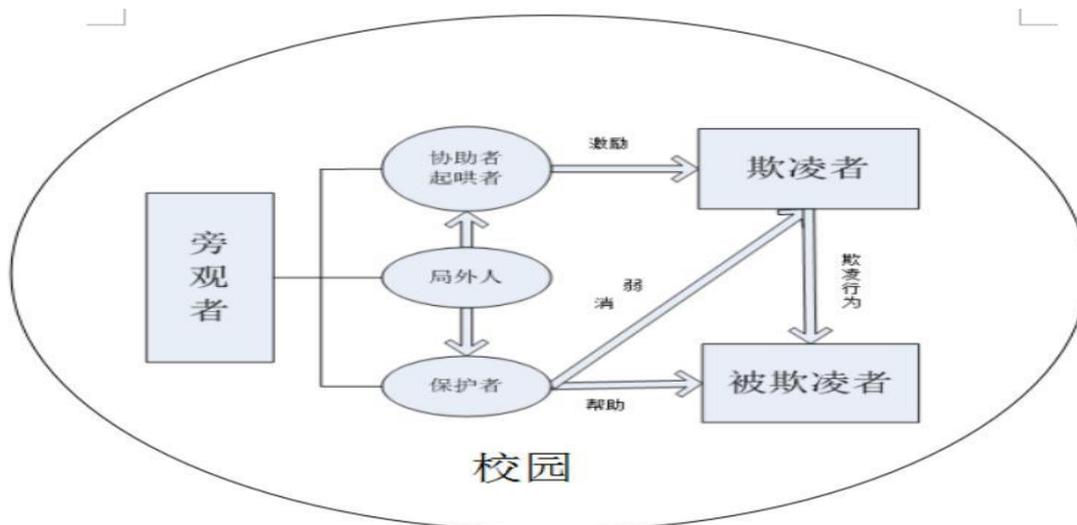


图 1-1 校园欺凌结构图

2.1.3.1 校园欺凌的理论

关于校园欺凌的理论假设有很多，在心理学方面研究理论主要有以下几种：

首先是依恋理论假设。Johnd·Bowlby 最早提出了依恋理论，她认为在出生的前几年里，照顾者和儿童之间的亲子依恋及亲子之间的互动模式会内化形成儿童人际交往的内部工作模式。如果在婴儿期形成不安全的“内部工作模式”，可能会造成儿童以后在学校里产生不安全和焦虑的行为，从而导致欺凌的发生（Smith，1997）。Berkowitz（1989）的研究发现，在童年早期有着“非安全型依恋”和家庭虐待史的儿童比一般儿童更容易成为被欺凌者。换言之，有着安全依恋的儿童，更容易做出安慰、照顾幼小的行为，如果新生儿与母亲建立了不安全的依恋关系，则他们在以后与其他同伴的交往中更容易出现攻击性的行为。

其次是挫折-攻击假说。挫折-攻击假说理论内涵的出发点是“驱力”，假说认为个体攻击行为的动机并不是天生的，而是由其内在驱力受到外界挫折的刺激后所引起的。个体追求目标的过程中，如果无法获得需求的满足，这事会引发挫折情绪，产生焦虑或者愤怒，个体为减轻负面情绪的影响，就会通过攻击性的暴力行为来缓解。当然，并不是所有的挫折都可以导致攻击行为，有学者对该理论进一步作出修正，提出归因在假说中扮演的角色：即个体对挫折情境的归因及

对结果的预期会影响挫折与攻击之间的关系；若是个体倾向于将挫折经验作为内归因，或预期采用攻击行为后要付出较大的社会代价，则他会修饰或抑制攻击行为的表现。波克威茨（L.Berkowitz）的“线索唤起理论”也进一步修正了“挫折-攻击”假设。他认为挫折所引起的只是一种未分化的唤起状态，如果在个体所处的环境内，没有给予引导的线索，则不会朝向特定的反应模式。这也就是说，个体遭遇挫折经验后，进入一种准备行动激动状态，他将采取什么行动，视当时环境中占优势的反应而定，若环境中提示攻击的线索存在，那么个体就有可能采取攻击行为；若有线索提示攻击行为将不容于社会，则个体便会抑制公然的攻击行为（Darling, 1993）。“挫折-攻击”假说为欺凌行为提供了初始唤醒状态的情境，但却未必是欺凌行为的充分条件，该理论告诉我们，如果能够在环境中提供正向的引导线索，将有利于减少欺凌行为的发生。

最后是社会学习理论。此理论起源于行为主义学派的强化学习理论，由美国心理学家班杜拉（Bandura）提出。班杜拉认为人在社会化过程中最重要的一个社会能力就是模仿，通过模仿获得知识和能力，进而实现社会化。在模仿学习的过程中通过积极强化、消极强化、无强化、惩罚等方式影响，进而促使行为主体改变行为发生的概率。该理论进一步认为，影响个体获得或失去某种物品的不仅仅是外在的刺激物，通过观察别的个体的社交化学习过程也可以获得同样的效果，班杜拉将这种通过他人得到强化而影响自身学习的行为称之为“替代强化”，如角色扮演就是这一理论很好的表现方式。从欺凌行为本身出发，欺凌者主要分为两大类：一类是积极主动的欺凌者，即是欺凌行为的发起者；另一类是被动的欺凌者，被动型的欺凌者其欺凌行为在很大程度上是通过模仿学习。这类被动的欺凌者在成为欺凌者的角色前处于观望和模仿阶段，当他们发现对别人施加一些肢体的或言语方面的攻击行为时并不会受到来自“权威方”（家长、学校）的惩罚或指责，便在无形中促使其模仿到的欺凌行为进一步社会化。另一方面，社会学习理论除了解释一部分被动欺凌者欺凌行为的形成相关因素之外，该理论也认为影响个体获得或失去某种物品的不仅仅是外在的刺激物，观察别的个体的社交化学习过程也可以获得同样的效果。被欺凌者的一个共性就是当他们面对欺凌时往往都是逃避、沉默，他们不知如何正确和有效地去面对欺凌行为。

2.1.4 校园欺凌的测量

关于校园欺凌的研究，研究者主要采用的方式为自我报告式的匿名问卷调查。目前自我报告式的测量应用较为广泛的有同伴关系问卷（PRQ）、同伴关系评价问卷（PRAQ），PRAQ是PRQ的简编版，问卷包括学生、教师以及同伴三个版

本，内容涉及校园欺凌发生的地点、是否向家长或教师报告了欺凌行为以及教师卷入程度等。Olweus 于 1986 年编制、1996 年修订的欺凌/受害者问卷（BVQ），测量时间段为一个月前的欺凌或者受欺凌行为，内容涉及身体、语言、种族、性别方面等方面，也包括地点以及卷入者的态度，具有良好的信效度，被广泛使用。匿名形式的问卷对于卷入校园欺凌学生的后期干预工作和欺凌内在发生机制的探索具有一定的局限性，同时自我报告法也很容易受到“社会赞许性”的影响。

另外也有一些研究者采用同伴提名法、教师报告甚至直接观察的形式，这样的方法可以提供较为真实的校园欺凌情况，但是因欺凌行为的隐蔽性和不易察觉性以及学生不愿意将遭遇告知同学或老师，导致研究具有较大的局限性，且直接观察耗时耗力不宜采用。本研究在对以往研究论文的分析中发现，随着时代和科技的进步发展，除传统欺凌方式外，新兴欺凌方式逐步出现，例如网络欺凌等，前学者们的方法和量表较少涉及，因此本研究将自行编制中学生校园欺凌问卷，以便对要研究的内容进行更好的测量。

2.2 家庭教养的研究综述

2.2.1 家庭教养方式的概念

家庭教养方式（Parenting Style），又叫做“父母教养方式”，两名词的内涵和外延完全相同，在本研究中主要采用“家庭教养方式”一词。众所周知，家庭教养方式是青少年儿童人格形成、心理发展以及心理防御机制建立的首要途径。最早对家庭教养方式进行研究的学者是 Baumrind，此后国内外的学者对家庭教养方式进行了大量的系统的研究。家庭教养方式的概念被引用最广的是 Lawrence steinberg 提出的，家庭教养方式指的是父母传递的对子女的态度和自身行为表达的情感的集合体。Darling（1993）认为家庭教养方式反映了亲子互动的性质，具有跨情境的稳定性。张文新（1999）把家庭教养方式定义为父母对子女抚养教育过程中所表现出来的一种稳定的行为方式。徐慧等（2008）认为家庭教养方式是父母对子女的教养态度和情感，反映了亲子互动的性质，是各种教养行为的特征概括；会表现出稳定的言谈、举止和态度的行为风格；会反映在家庭情感氛围中。

随后学者们对家庭教养方式的概念进行了整合，即认为家庭教养方式是指抚养者（一般是父母）在抚养和教育孩子过程中，通过自己的态度、行为、言语以及非语言的表达，所传达出的家庭的整体气氛（程灶火，2016）。

2.2.2 家庭教养方式的类型

美国心理学家西蒙兹是最早研究家庭教养方式对儿童社会化影响的学者，他

提出了亲子关系的两个基本维度：接受-拒绝和支配-服从。鲍德温（A.L.Baldwin, 1955）则把维度划分为：情感温暖-敌意，依恋-干涉。目前关于家庭教养方式最为著名的分类方法是鲍姆林德（D.Baumrind, 1967），他从控制成熟的要求、父母与儿童交往的清晰度以及父母的教养四个方面来评定父母的教养行为，将父母的教养方式分为权威型、宽容型和专制型三种。在修订 C. Perris 等人编制的家庭教养方式量表(EMBU)时，父亲教养方式被划分为“情感温暖理解”、“惩罚严厉”、“过度干涉”、“偏爱被试”、“拒绝否认”、“过度保护”六个维度；母亲的教养方式被划分为“情感温暖与理解”、“惩罚严厉”、“过度干涉与保护”、“偏爱被试”和“拒绝否认”五个维度。

国内很多研究者也对家庭教养方式的类型进行了划分，比如关颖（1994）将家庭教养方式划分为溺爱型、启发引导型、因材施教型、放任自流型、简单粗暴型。林磊、董奇等（1996）采用聚类分析的方法将母亲教养方式分为极端型、严厉型、溺爱型、成就压力型和积极型五种类型。在张文新（1999）出版的《儿童社会性发展》一书中，淘沙将家庭教养方式归类为忽视型、专制型、惩罚型、溺爱型、民主型、成就要求和教育不一致型；刘金花将家庭教养方式归类为：严厉型、期待型、溺爱型、拒绝型、分歧型、矛盾型等等。

2.2.3 家庭教养方式的测量

2.2.3.1 国外测量工具的发展

20世纪五六十年代国外对于家庭教养方式的测量使用的工具是由 Schaefer 在 1959 年编制的家庭教养方式子女评价量表，量表共有三个维度，分别是接纳-拒绝、心理自主-心理自控和严厉-放纵。1975 年瑞典心理学家 Perris 在总结前人研究成果的基础上，编制出一套全面测量家庭教养方式的问卷，也就是现在仍较为流行使用的家庭教养方式评价量表（EMBU），EMBU 可以测量近 15 种教养行为，如过分保护、干涉、辱骂、惩罚、剥夺、拒绝、羞辱、鼓励、归罪、情感、宽容、偏爱同胞、偏爱被试和非特异性行为等等。1983 年 Arrindell 等对 EMBU 测量的心理特征进行了进一步验证，结果表明其信效度良好，并且进一步总结出家庭教养方式主要的四个影响因子，即过度保护、拒绝、情感温暖和偏爱被试。

另外，澳大利亚的心理学家 Parker 依据 Bowlby 提出的依恋理论编制了家庭教养方式问卷—PBI（Parental Bonding Instrument），包含两个维度：关怀和过度保护。学者们在进一步的研究中发现，原有的家庭教养方式问卷中的题目过多，使用起来十分不便。因此 Arrindell 等人在 1999 年根据内容需要和心理学测量标准从原来的标准版本 EMBU 中抽取 46 条项目，修订了简式量表 s-EMBU。经过修订后

的 s-EMBU 仅包含拒绝、情感温暖和过度保护三个维度，经检验其信效度良好且操作简便，目前 s-EMBU 已经被翻译成多种文字广泛应用（Arrindell et al., 2005）。

2.2.3.2 国内测量工具的发展

我国对于家庭教养方式的研究比外国晚些，很多研究也主要是通过翻译修订国外的量表来开展研究。所有翻译的量表中，由岳冬梅等翻译修订的 C.Perris 编制的 EMBU 影响最大，使用最广泛。岳冬梅（1993）修订的家庭教养方式问卷共有 66 个项目，量表分为两部分：父亲教养方式和母亲教养方式。其中父亲分量表由情感温暖与理解、过度保护、拒绝否认、惩罚与严厉、过度干涉和偏爱被试 6 个维度构成；母亲分量表由情感温暖理解、过度干涉和保护、拒绝否认、惩罚与严厉和偏爱被试 5 个维度构成。后来，谷传华等（2003）人在 Simonton 量表的基础上编制出家庭教养方式的简式评价量表，量表从情感温暖理解、拒绝与否认、过分干涉和保护、偏爱和惩罚与严厉这五个方面来对父亲和母亲的教养方式进行评价。蒋奖等（2009）人对 s-EMBU 进行了修订，编制出使用于我国国情的简式家庭教养方式量表，量表有三个维度构成：父母情感温暖、父母过度保护、父母拒绝。量表共包含有 42 个项目，采用的是 4 点计分。

本研究在考虑实施的可能和便利性之后，采用蒋奖修订的简式家庭教养方式问卷（s-EMBU-C）。

2.3 自尊的研究综述

2.3.1 自尊的概念

自尊翻译自英文单词“self-esteem”。在心理学中，自尊被认为是个体自我系统的重要成分之一，自尊的发展不仅和个体的心理健康水平有着直接的联系，而且对个体人格发展有重要的影响，同时研究者们也认为自尊作为一个中介的人格变量，对个体的社会行为、情感和认知均有重要的影响。同样的，在心理学界，不同的研究者对自尊有着不同的理解，因此自尊的定义和内涵也有许多的解释。在以往研究者的观点中，我们可以总结出自尊概念的四种价值取向。第一，情感价值取向的研究者认为自尊就是自我的体验，是个人对自己以及自我情绪的感觉，是对自己作为一个总体的肯定和喜爱。比如黄希庭（2004）将自尊与自我价值感等同起来，认为自尊是个人对自己的一种正向的、积极的自我情感体验，是在社会生活中，从对作为客体的自身和作为主体的自身的认知和评价而来。第二，评价价值取向的学者们认为自尊是一种社会评价系统。S.Coppersm 认为，自尊是个体对自己做出的并经常持有的评价，它表达了一种肯定或否定的态度，表明了个

体在多大程度上相信自己是有能力的、重要的、成功的、有价值（张静，2002）。国内学者林崇德（1995）认为，自尊是具有评价作用的自我意识中的内容。第三，差距价值取向的研究者们主要观点是：个体的自尊是由真是我和理想我之间的差距决定，真实我是自我中成功的、已经实现的那一部分，而理想我是个人期望达到的、抱负的那一部分。Rosenberg（1965）表明个体对自己有两种看法，一种是理想化的，认为自己应该是怎样的；还有一种是客观的，对自己实际状态的评价，而自尊就是表现在现实自我状态与理想自我状态之间一种差异。第四种，总和和价值取向认为，自尊是个体对自己的整体感觉。Steffenhagen（1983）提出自尊是个体感受到的自我概念、自我意向和社会概念的总和。N·Branden（1998）提出，自尊是人们在面临社会生活中的各项挑战时的正向自信感受和相信自身有权利获得美好生活的意念，包括自我效能和自爱。

据以上所述，笔者可以得出自尊是包含个人对自我的价值和能力的评价和由此产生的情感体验，它涉及到一个人对自己整体的感觉，属于自我系统中的情感部分，同时也具有评价的意义。本研究中采用 Rosenberg 关于自尊的定义，即自尊就是个体对个人价值的自我评判以及对自我能力和自我接纳的整体性情感体验。

2.3.2 自尊的结构

如果要进行对自尊准确的测量，则需要研究者在熟悉自尊概念以及结构的基础上来进行。从学者们对自尊进行系统的研究以来，不同的研究者提出了不同的观点和自尊的结构模型，整理如下表 2-1 所示：

表 2-1 自尊的结构模型

模型结构	模型创建者	构成因素/组成结构
单维	James（1890）	自尊=成功/抱负水平
二维	Pope&McHale（1988）	知觉自我和理想自我是否一致
三因素	Steffenhagen & Bums（1990）	超然/建构、物质/情境和自我意识力量 整合三个相互联系的亚模型构成
四因素	Coopersmith（1967）	能力、重要性、权利和品德
六因素	贝蒂·B·杨斯	生理上的安全、情感上的安全、胜任感、 自我认同感、意义感和归属感
八因素	魏运华（1997）	外貌、体能、能力、成就感、纪律、公德心与助人
外显和内隐双重	Mboya（1995）	生理能力、外貌、健康、情绪稳定性、 家庭关系、学校、同伴关系和音乐能力
多层次多维度	Greenwald & Farnham（2000） 蔡华俭（2003）验证	外显自尊和内隐自尊相对独立的不同特质，有存在较低的正相关
倒金字塔	黄希庭（1998；1999；2002） 张向葵、张林（2003；2004）	总体自我价值感、一般自我价值感和特殊自我价值感。如图 2-1 潜在自尊、社会自尊和元自尊三个元素。 如图 2-2

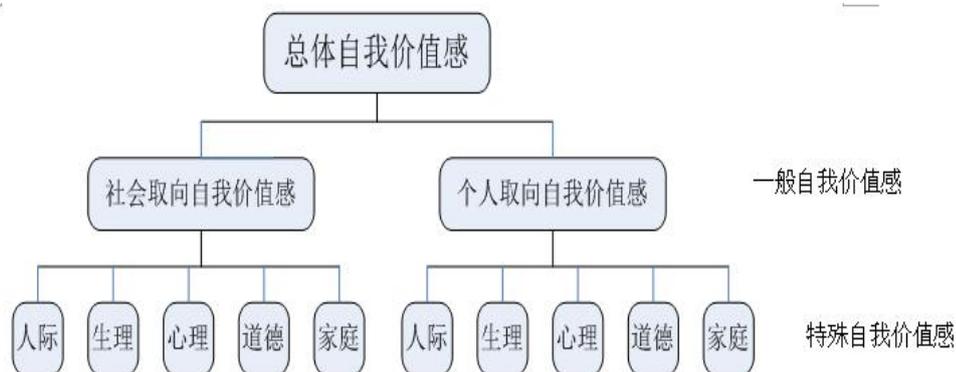


图 2-1 黄希庭自我价值感结构

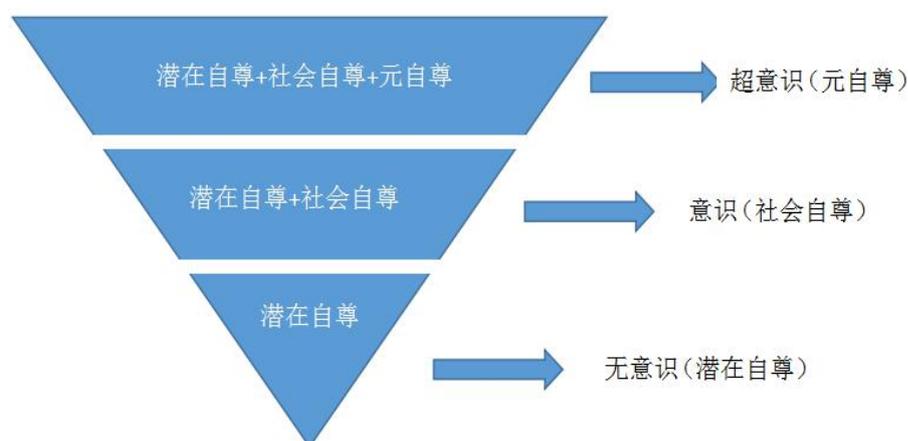


图 2-2 张向葵等的“倒金字塔”自尊结构

2.3.3 自尊的理论

关于自尊的理论有很多，综合各大学者们的研究笔者得出以下三种主要理论：情感理论模型、认知理论模型以及社会学理论模型。

(1) 情感理论模型

情感模型中主要涉及自尊的组成要素和自尊的来源。该模型的前提假设是个体在早期所形成的自尊，换言之，个体的自尊在婴儿阶段得到发展，但是在之后个体的发展成长过程中，自尊不是一成不变的，这时候归属感和操控感变为自尊重要的成分。在前学者们的研究中得出，幼儿园和学前儿童的自尊水平与早期儿童建立的依恋类型紧密相关，安全型依恋的儿童，自尊水平都比较高，后来发现，这种现状在青少年群体中也存在。

(2) 认知理论模型

该理论模型强调，自尊是个体有意识的对自己进行的价值评价。在此基础上，

认知模型被细分为三大类：逐项相加、重要性加权、自我理想。逐项相加模型认为，自尊是整体自尊，是个体具体品质评价的相加总和。重要性加权模型认为，两方面的因素会影响自尊，首先你是如何对自己的每一项品质进行评价的，其次是你对自己能够完成某一件重要事情的看法是什么。这主要是源于詹姆斯的自尊公式，也就是说对个体来说比较重要的方面对自尊的影响更大。自我理想模型则是差异价值取向的理论，自尊取决于现实自我和理想自我之间的差异。

(3) 自尊的社会学模型

社会学模型是基于库里“镜像自我”和 Mead 观点采择的理论，该理论的前提假设是社会自身的因素会影响自尊。在这其中，贝克尔的恐惧管理理论具有很大的影响力，贝克尔的观点认为，人类区别于动物的显著特征是思考死亡的本质，而对死亡的害怕导致了人们恐惧和焦虑的产生，文化则是指路引导者，能够对人们的价值观具有指导作用。人们活着的希望在于社会存在文化。其中欧内斯特·贝克尔的恐惧管理理论最具有影响力。贝克尔认为，思考死亡的本质是人类区别于动物的显著特征对死亡的害怕导致了焦虑和恐惧的产生，文化具有指导人们价值观的作用，有了文化，人们活着就会充满希望。

2.3.4 自尊的测量

自尊的测量方式最主要的有两种，分别是对外显自尊和内隐自尊的测量。下面进行分类阐述：

(1) 外显自尊的测量

自尊是一种主观性的情感体验，因此在对于外显自尊主要会通过自陈式量表进行测量。现有的测量自尊的工具十分之多，下面简略介绍几种。

首先是 Rosenberg 编制的自尊量表 (SES)，它是目前为止使用最广泛的量表，该量表主要是评估青少年儿童对于自我价值感和自我接纳的总体感受，量表共有 10 个项目，采用四点计分。该量表简单明了，易于施测和评分，且其信效度均良好。其次是 Cooper 和 Smith 的自尊调查问卷 (The self-esteem inventory, SEI)，该量表主要是测试个体在不同的方面对自己的态度，由一般自我 (GEN)、社会自我 (SOC)、家庭自我 (H)、学校自我 (SCH) 和测谎 (L) 五个分量表组成。量表题项共 58 个，根据测量的对象可以分为：学校版、学校缩写版和成人版三种模式。但是 SEI 主要还是将对象集中在了在校的儿童和青少年这个群体中。最后，除了普遍应用的 SES、SEI 外，对于外显自尊的测量还有最初由 Janis 和 Field 编制，Fleming 和 Courtney 修订的缺陷感量表 (The Feelings of Inadequacy Scale, FIS) 以及 Marsh 在 1984 年发表的自我描述问卷 (Self Description Questionnaire,

SDQ), Shrauger(1995)的个人评价问卷(Personal Evaluation Inventory, PEI)等等。

(2) 内隐自尊的测量方法

与外显自尊多元化的测量方法不同,内隐自尊主要通过实验方法来测量。使用较为普遍,操作较为简单的有启动效应和反应时范式。除此之外,还有一些方法与范式,如 Stroop 颜色命名任务、阈上/阈下语义启动、字母与生日数字偏爱测验、内隐联想测验以及外部情绪性 Simon 任务等。

在本研究中,笔者采用的是 Rosenberg 的自尊量表(SES)。

2.4 研究现状分析

2.4.1 校园欺凌的相关研究

学者们对校园欺凌的研究重点集中于现状调查、成因等方面。最先注意到学校中的欺凌现象的是学者欧维斯(Olweus)。20世纪70年代,他开始对挪威与瑞典的大部分学校做系统的研究调查,接着英格兰的惠特尼(Whitney)、史密斯(Smith)等学者也分别对英国的多所学校进行了调查研究,发现都存在不同程度的学生欺凌现象。接着在20世纪80和90年代,美国学者的调查发现,在美国的学校中同样也存在着欺凌的现象。尤其需要注意的是,在80年代,美国、挪威和加拿大等部分国家都发生了青少年因受到校园欺凌而导致自杀的事件。由此可知,在国外很多国家都存在不同程度的校园欺凌现象,随着研究的深入及欺凌问题的严重危害性,视角也逐渐从心理学扩展到教育学、法学、社会学等领域。

对于校园欺凌的研究,较之于国外,我国起步较晚。Solving Ekblad(1990)的研究结果表明,尽管中国社会反对攻击行为和控制攻击的力量很强,但是在学龄儿童中,欺凌他人的行为以及被欺凌者仍很容易见到。但在当时,这个问题并没有吸引研究者的注意。20世纪90年代末,系统的欺凌行为才开始进行。首先,张文新(1999)等利用修订的Olweus欺凌问卷,通过使用分层整体抽样法对9205名中小學生进行调查研究,研究发现22%和6.2%的小学生“时常”或更频繁的被霸凌、或霸凌别人,12.4%和2.6%的初中生“时常”或更频繁的被霸凌或霸凌别人。这项研究在国内掀起轩然大波,引起了国内各领域的研究者以及相关部门对校园霸凌行为的关注。陈世平与乐国安(2002)对天津市的4所中学和4所小学进行调查,其中包括中学生2147名,小学生1185名。调查结果发现在小学生中经常被欺凌的比率约为20.3%,每周至少一次被欺负的比率为7.2%;初中生分别为11.8%和2.7%;高中生分别为4.0%和1.5%。

针对发生校园欺凌的原因探索,学者们主要从个体人格发展、家庭教养方式

以及同伴关系影响等方面进行了深入探索。谷传华和张文新（2003）以小学生为对象，研究了人格特质和校园欺凌行为之间的关系，结果表明：小学儿童欺凌他人、受欺凌的发生频率与神经质水平、外向性和自尊水平均存在显著相关。董会芹（2005）认为，欺凌行为受多种因素的影响，其中家庭因素是最为重要的一种。在不同的家庭环境中，父母采用的养育方式以及各自的人格特点都有很大的差异，这些潜移默化的影响会传递到子女身上。同辈群体对个体社会化的影响很大，朋友关系是同伴关系中最重要的重要组成部分。有研究表明，好朋友之间不仅可以相互支持以免遭他人欺负，也可以相互影响改变对待受欺凌者的方式（Kendrick, Jutengren, Stattin, 2012）。另外，高质量的友谊关系不仅能够减少朋友之间的欺凌行为，而且能够降低朋友为欺凌者的拒绝程度（Bollmer, Maras, 2005）。

2.4.2 家庭教养方式与校园欺凌

人从一开始就生活在家庭环境中，父母是其成长过程中最为重要的他人。换言之，儿童的社会化发展和行为养成首先也是在家庭系统中开始。陈会昌和王莉（1997）的研究表明，青少年儿童的行为习惯、个性发展、心理品质等等都与家庭因素有着密不可分的联系。在家庭环境中，儿童早期生活经验的直接学习来源于父母的言行，且在儿童成年后依然潜移默化的受到影响。Hazler（2001）认为，儿童在学校所表现出的攻击行为或欺凌行为往往是不良家庭环境和不良养育方式的结果。教养方式是父母在养育儿童过程中所表现出的一种稳定的行为和语言特征。有研究表明，父母的教养方式是导致儿童欺负行为发生的重要诱因。欺凌者把他们的家庭描述为较少亲密、较多冲突和较少组织，而把父母感知为权威型的儿童较少可能参与（Richan et al, 1993）。Espetage, Simmon（2000）发现欺凌他人的儿童更可能来自父母亲使用专制型、严厉型和惩罚型的教养方式的家庭。在国内，马晓丽认为，受欺凌行为与父母的溺爱、对子女的期望性显著相关，由于父母的专制以及与期待发生偏离，因此导致了儿童的欺凌行为。

Olweus 的研究发现，母亲的过度保护、父亲的严厉与疏远极易使谨慎、敏感的男孩在同伴交往中成为受欺负者；母亲的拒绝和敌意则与女孩的被欺负角色地位存在较高相关。这同样表明受欺凌也与家庭及家庭特征有关。有证据显示与非受欺负儿童相比，经历受欺凌问题的儿童更有可能来自儿童受虐待、不安全依恋的家庭（Perry & Kennedy, 1992）。一些研究考察了受欺凌行为与父母教养方式的关系，过多的保护以及对父母较差的认同影响这受欺凌行为的程度（Bowers, Smith & Binney, 1994）。傅成仕（2009）研究发现，欺凌行为与父母教养方式之间关系密切。不同欺凌身份的学生在父亲的情感温暖、理解，惩罚严厉，拒绝、否认和过分干

涉因子上差异显著；在母亲教养方式所有因子上存在显著或极其显著的差异。

综上所述，很多研究都表明，家庭在儿童的社会化过程中扮演着重要的导向角色，它是儿童社会化发展的直接诱因，家庭教养方式中父母的关爱理解、惩罚严厉的程度、拒绝的频繁程度都与儿童欺凌行为存在着高度相关。很多研究已经显示父母教养方式与儿童的欺凌和受欺凌行为相关。这些教养方式包括：严厉和不一致的惩罚、太少或太多的干涉（过多保护）和对攻击的纵容。

2.4.3 家庭教养方式与自尊

通过对文献的分析总结发现，关于自尊与家庭教养方式的相关关系，我们可以知道一般情况下，父母可以透过教养方式以及家庭所形成的氛围，将本身的价值感、信念以及兴趣传递到孩子的身上，从而能够影响孩子的自尊。Cooper smith（1975）对自尊的起源进行研究时发现父母的教养方式对儿童自尊形成和发展有重要影响作用。Soars 和 maccoby 的研究表明，与其他社会关系相比，孩子的自尊水平受亲密的家庭环境的影响更大（张涌静，2002）。Kawash 等人在研究中发现，父母对子女在接受有益于儿童青少年自尊的正向发展，而父母对子女的控制则对儿童青少年的自尊有消极作用。

我国的研究者们也同样发现，自尊与积极的家庭教养方式呈正相关，与消极的教养方式呈负相关（韩娟，2004）。在对中学生群体的研究中，张巧明和张美峰（2005）发现，父母的教养方式对中学生的自尊发展有显著的影响，这也就是说，父母的温暖理解会促进青少年自尊的发展，如果父母在养育过程中较多采用拒绝否认、惩罚严厉等教养方式，则会不同程度的阻碍自尊的发展，从而降低青少年学生的自尊水平。

2.4.4 自尊与校园欺凌

在有关校园欺凌行为与青少年自尊之间的关系研究中，出现了不同的观点。有的学者认为，受害者具有较低的自尊水平，而欺凌者具有较高的自尊水平。受欺凌者因为受到侵害且没有得到同伴朋友的支持，自我价值感会降低，进而影响其自尊水平，使之降低且伴有强烈的自卑感。例如，Delfabbro（2006）等人研究发现，澳大利亚的中学中有 40%-50% 的学生报告自己受过欺凌，并且受欺凌学生的自尊明显低于未受欺凌学生的自尊。通常情况下，经常欺负他人的同学通常拥有一种盲目的优越感，自尊水平比较高。欺凌者在实施欺凌行为的时候需要进行选择合适的地点和时间，以避免自己行为被他人发觉，这也就是说明欺凌者需要具备有较强的社会认知能力以及比较高的自我概念（李小玲，2006）。这从侧面也能够表明这个观点即欺凌者一般具有比较高的自尊水平。

还有一些学者认为，不管是欺凌者还是被欺凌者都存在较低的自尊水平。欺凌和受欺凌行为的发生对于当事人来说都是一个痛苦的经历，被卷入欺凌事件中的儿童会表现出许多生理上的症状，比如恐惧、焦虑、压抑等等。比如，陈世平（2012）的研究发现，欺凌组被试和被欺凌组的被试在缺乏自信这个特征上面明显高于无关组被试。有研究表明，低自尊的人成为欺凌者是因为需要通过暴力行为的方式来提高自尊。谷传华，张文新（2003）对我国的青少年儿童的EPQ、自尊和欺凌情况作出研究调查发现，自尊和欺凌行为存在显著的负相关。究其原因，可能是由于在我国青少年儿童在学习以及生活上受到挫折后自尊降低从而导致郁闷愤怒的情绪引发。

2.5 当前研究中存在的问题

从前期的文献分析和以上综述可知，当前的研究存在以下问题：

第一，目前虽然已经存在能够对校园欺凌进行评定和测量的问卷，但是在使用 的过程中均存在一定的局限性，因此本文在前人研究的基础上，尝试对中学生校园欺凌问卷进行编制。

第二，在对以往研究的分析中，笔者发现，近年针对校园欺凌主要是进行现状、原因等理论分析，针对性的关于家庭教养和自尊在对校园欺凌行为的发生中所起的作用还需要进一步的探索。

第三，针对目前我国校园欺凌问题，国内缺乏针对性的中小学校园欺凌行为问题的评估体系以及无法及时识别和预警潜在问题，尤其在青少年欺凌行为问题的干预方面，国内外仅有零散的小样本研究。因此笔者希望在本研究中能够为校园欺凌问题的干预和治理提出合理的实用性建议。

第 3 章 研究过程

3.1 研究对象

样本 1: 随机选取哈尔滨市某中学 8 位学生、2 位老师和 2 位家长进行访谈, 根据访谈条目和结果, 初步确定中学生校园欺凌开放式问卷条目, 对 80 名中学生进行开放式问卷调查, 发放问卷 80 份, 回收有效开放式问卷 60 份。

样本 2: 采用随机抽样的方法, 随机抽取哈尔滨市某中学学生 400 名, 发放《中学生校园欺凌预测问卷》400 份, 回收问卷 350 份, 最后获取有效问卷 303 份, 有效率 86.6%, 被试基本情况见下表 3-1。

表 3-1 被试基本情况 (n=303)

变量	人数	百分比	
性别	男	146	48.2%
	女	157	51.8%
年级	初一	36	11.9%
	初二	78	25.7%
	初三	26	8.6%
	高一	163	53.8%
生源地	农村	144	47.5%
	城镇	99	32.7%
	城市	60	19.8%
独生子女	是	246	81.2%
	否	57	18.8%
父母离异	是	46	15.2%
	否	257	84.4%
父母在外务工	是	31	10.2%
	否	272	89.8%

样本 3: 在哈尔滨市某中学和双鸭山市四所中学随机抽取被试 900 名 (与样本 1、样本 2 不重复), 共发放正式问卷 900 份, 回收有效问卷 806 份, 回收有效率 89.5%, 被试具体分布情况如下表 3-2:

表 3-2 被试基本情况 (n=806)

变量		人数	百分比
性别	男	377	46.8%
	女	429	53.2%
年级	初一	91	11.3%
	初二	209	25.9%
	初三	72	8.9%
	高一	434	53.8%
生源地	农村	386	47.9%
	城镇	264	32.8%
	城市	156	19.4%
独生子女	是	630	78.2%
	否	176	21.8%
父母离异	是	123	15.3%
	否	683	84.7%
父母在外务工	是	93	11.8%
	否	712	88.2%

3.2 研究工具

3.2.1 被试个人情况调查表

自编个人情况调查表, 主要用以收集被试的基本情况, 其中包括年级、性别、是否独生等项目, 为保护被试的隐私和降低社会赞许性导致的不真实作答, 问卷中强调保密原则并进行匿名作答。

3.2.2 《中学生校园欺凌问卷》的编制

在前期的文献分析过程中发现, 因欺凌行为的隐蔽性和不易察觉性以及学生不愿意将遭遇告知同学或老师, 导致研究中采用同伴提名或直接观察具有较大的局限性, 并且耗时耗力不宜采用。随着时代和科技的进步发展, 除传统欺凌方式外, 新兴欺凌方式逐步出现, 例如网络欺凌等, 前学者们的方法和量表中较少涉及网络欺凌这一维度, 因此本研究将编制中学生校园欺凌问卷, 以便对要研究的内容进行更好的测量。

3.2.2.1 前期访谈和开放式问卷

欺凌行为的访谈提纲在文献研究的基础上设计, 抽取部分被试进行访谈, 并

在访谈的过程中根据被试的回答对访谈内容进行修改和补充。访谈前向访谈对象声明访谈内容的保密性原则，鼓励被试根据自己的实际情况和所谈问题作出真实回答，以期通过言语交谈来获取更多有价值的信息。访谈控制在 30 分钟之内。访谈内容包括：校园欺凌的内涵、表现形式、对欺凌的态度以及不同行为背后的原因探讨等。本研究中共访谈 8 位学生、2 位老师和 1 位家长。最后根据访谈条目和结果，初步确定了中学生校园欺凌开放式问卷的条目，对 80 名中学生进行问卷调查，调查内容如下：“你周围有出现过校园欺凌的现象吗？是什么形式的欺凌呢？如果发生在你的身上你会如何解决？你对校园欺凌有什么看法？”最后根据学生列出的条目和文献查阅确定初测问卷条目。根据以往研究得出，校园欺凌分为欺凌行为和受欺凌行为，因此构想问卷中包括两量表：欺凌量表和受欺凌量表，并分为分别含有四个因子，分别身体（受）欺凌、语言（受）欺凌、关系（受）欺凌、网络（受）欺凌。问卷结构构想图如下图 3-1：

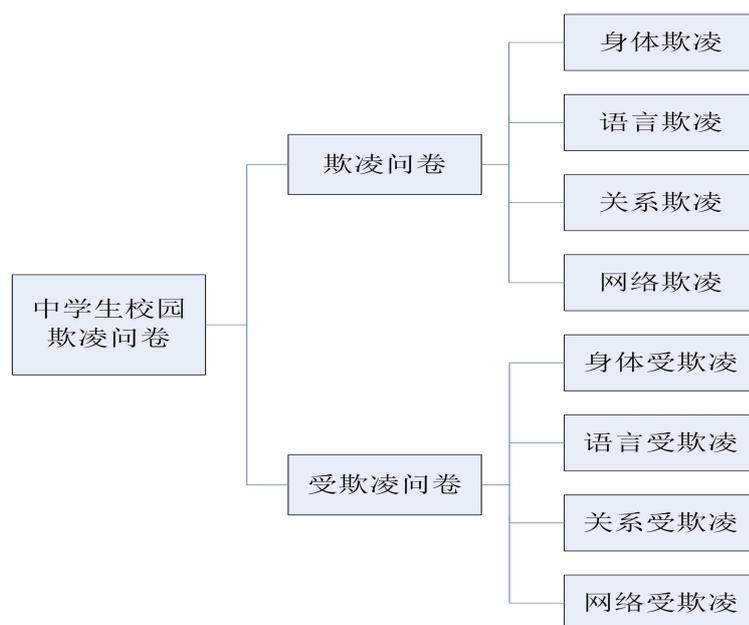


图 3-1 中学生校园欺凌问卷结构构想

3.2.2.2 《中学生校园欺凌问卷》初稿的编制与修订

本研究通过个别访谈和发放开放式问卷来编制初稿题目，根据访谈结果和问卷分析，问卷预设了 42 个项目，分问卷各 21 个项目，在经过 1 名心理学专家和 5 位心理学硕士研究生对项目的评估，再做修改，尽量做到使问卷题目简明易懂，保证问卷的内容效度，由此共确定 36 个项目，分问卷各 18 题，形成预测问卷。要求被试采用 4 点计分法（从来没有，一周一次，一周数次，总是）进行评定。

随后对《中学生校园欺凌问卷》的初始问卷进行修订，施测样本为被试样本2。问卷实施方法采取自评式，由研究者将问卷发放给被试，请他们按照指导语进行答卷，答卷结束后立即收回。录入数据之后对数据进行处理步骤如下：

首先对问卷进行项目分析。依据心理测量学的基本原理，研究中需将反向计分题目进行重新编码，然后计算总分和每个项目的鉴别指数，根据项目鉴别指数的分类标准（顾海根，1999），本问卷保留与总分相关大于0.3的项目，见下表3-3：

表 3-3 中学生校园欺凌问卷项目分析结果

题目	r
问卷一：自上中学以来，你遇到过如下情况吗？	
1 同学当众说我的坏话	0.510
2 因自己的体型、长相、口音等被同学嘲笑讽刺	0.461
3 同学给我起侮辱性的外号	0.489
4 同学用脏话骂我	0.541
5 同学故意推挤或者将我绊倒	0.589
6 自己的书或其他私人物品被破坏	0.554
7 同学打骂或者扯我头发等	0.542
8 同学排挤或者孤立我，限制我参加活动	0.592
9 同学故意使我遭遇麻烦或招致处分	0.592
10 他人威胁我做不愿意做的事情，被迫听从他人命令	0.607
11 同学造谣或者传播我的消极信息	0.673
12 他人阻挠我与同学的正常交往	0.686
13 同学打小报告使我难堪	0.671
14 我曾收到匿名的恐吓短信或消息	0.603
15 曾有人未经我的允许将我发给他的短信或者留言公开	0.611
16 我曾被“踢出”聊天室、QQ群或者微信群	0.615
17 曾有人在网上散布关于我的谣言	0.614
18 我曾在聊天室、QQ群或者微信群里被辱骂	0.688
问卷二：自上中学以来，你有过如下行为吗？	
1 当众说同学的坏话	0.624
2 嘲笑或讽刺其他同学的体型、长相、口音等	0.628
3 给其他同学起侮辱性的绰号	0.635

4	用脏话骂过其他同学	0.472
5	故意推挤或者绊倒其他同学	0.592
6	破坏同学的书或其他私人物品	0.697
7	对他人进行拳打脚踢或拉扯头发等肢体行为	0.667
8	结合其他同学排挤或者孤立别人，不允许他参加活动	0.731
9	故意使其他同学遭遇麻烦或者招致处分	0.694
10	威胁他人做自己不愿做的事情，使他人听从自己命令	0.662
11	造谣或者传播同学的消极信息	0.675
12	破坏他人友谊	0.655
13	向老师打小报告使同学难堪	0.541
14	我曾发送匿名短信恐吓或威胁别人	0.720
15	未经允许公开对方发送的短信或留言	0.715
16	将某人“踢出”聊天室、QQ群或者微信群	0.533
17	我曾在网上散布某人的谣言	0.643
18	在聊天室、QQ群或者微信群里辱骂某人	0.530

分析数据表明，问卷中的题目均具有较好的代表性，可以做进一步分析。

接着计算问卷中项目的“临界比率 CR”。首先计算每个被试在问卷题目上的总分，然后进行排序，将得分大于 27%的编码为高分组，得分小于 27%的编码为低分组，再对高低分组做独立样本 t 检验。如果临界比率值没有达到显著水平，说明该题鉴别指数低，需要删除。详情见下表 3-4：

表 3-4 高低二组独立样本 T 检验结果 (n=303)

项目	t	p
问卷一：自上中学以来，你遇到过如下情况吗？		
1 同学当众说我的坏话	-17.473	.000
2 因自己的体型、长相、口音等被同学嘲笑讽刺	-10.033	.000
3 同学给我起侮辱性的外号	-8.426	.000
4 同学用脏话骂我	-11.965	.000
5 同学故意推挤或者将我绊倒	-8.063	.000
6 自己的书或其他私人物品被破坏	-7.729	.000
7 同学打骂或者扯我头发等	-4.221	.000
8 同学排挤或者孤立我，限制我参加活动	-3.648	.000
9 同学故意使我遭遇麻烦或招致处分	-3.626	.000

10	他人威胁我做不愿意做的事情，被迫听从他人命令	-5.498	.000
11	同学造谣或者传播我的消极信息	-8.307	.000
12	他人阻挠我与同学的正常交往	-6.959	.000
13	同学打小报告使我难堪	-8.563	.000
14	我曾收到匿名的恐吓短信或消息	-3.500	.001
15	曾有人未经我的允许将我发给他的短信或者留言公开	-6.272	.000
16	我曾被“踢出”聊天室、QQ群或者微信群	-7.079	.000
17	曾有人在网上散布关于我的谣言	-5.788	.000
18	我曾在聊天室、QQ群或者微信群里被辱骂	-6.495	.000
问卷二：自上中学以来，你有过如下行为吗？			
1	当众说同学的坏话	-9.723	.000
2	嘲笑或讽刺其他同学的体型、长相、口音等	-10.941	.000
3	给其他同学起侮辱性的绰号	-7.649	.000
4	用脏话骂过其他同学	-11.326	.000
5	故意推挤或者绊倒其他同学	-4.084	.000
6	破坏同学的书或其他私人物品	-3.838	.000
7	对他人进行拳打脚踢或拉扯头发等肢体行为	-4.906	.000
8	结合其他同学排挤或者孤立别人，不允许他参加活动	-3.304	.001
9	故意使其他同学遭遇麻烦或者招致处分	-2.641	.000
10	威胁他人做自己不愿做的事情，使他人听从自己命令	-3.125	.002
11	造谣或者传播同学的消极信息	-3.143	.002
12	破坏他人友谊	-2.230	.000
13	向老师打小报告使同学难堪	-3.566	.001
14	我曾发送匿名短信恐吓或威胁别人	-2.103	.038
15	未经允许公开对方发送的短信或留言	-3.143	.002
16	将某人“踢出”聊天室、QQ群或者微信群	-5.917	.000
17	我曾在网上散布某人的谣言	-2.367	.000
18	在聊天室、QQ群或者微信群里辱骂某人	-4.083	.000

分析结果表明，受欺凌问卷的18各题目高低分组存在显著差异，欺凌问卷中第14题在高低分组上的差异不显著，该题鉴别指数低，删除。

然后通过进行信度检验，将删除题目后信度高于问卷信度的题目删除，则受欺凌问卷删除第2题，欺凌问卷删除第4题。

最后对问卷进行效度评估。采用探索性因素分析（Exploratory Factor Analysis, 简称“EFA”）来探求量表的结构效度，分别对受欺凌和欺凌两个分问卷进行探索性因素分析。具体结果可知受欺凌问卷的 KMO=0.891，Bartlett 球形检验的 $\chi^2=2251.623$ ，df=153；欺凌问卷的 KMO=0.868，Bartlett 球形检验的 $\chi^2=2579.787$ ，df=105，且均达到 P<0.001 的显著水平，这表明题目之间存在共同因子，根据 Kaiser（1970）给出的标准，两问卷均适合做因素分析。

探索性因素分析主要采用主成分分析法、最大方差法进行因子旋转，抽取特征值大于 1 的因素，为进一步确定问卷结构，对分问卷中的题目进行筛选，删除因素负荷量小于 0.4 的题目，删除在两个及两个以上的因子上都有负荷且高低因子负荷差小于 0.20 的题目，按照高低因子负荷差由小到大的顺序依次删除（吴明隆，2009）。

受欺凌问卷中，根据标准，删除 15 和 13 题，共剩余 15 题，由碎石图（图 3-2）可以看出，从第四个因素以后坡度趋于平缓，而且特征值大于 1，四个因素可解释总变异为 60.121%，因此选取四个因素比较合适。具体分析结果见下表 3-4、表 3-5。

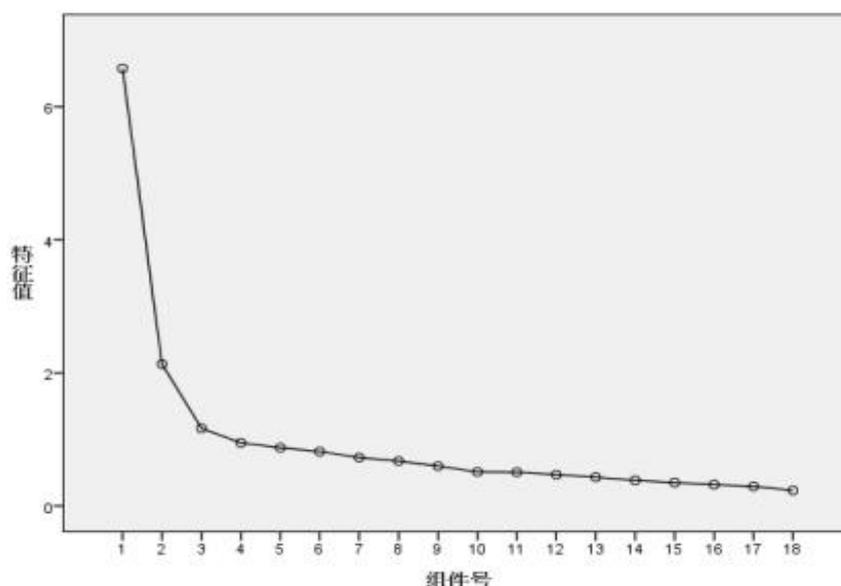


图 3-2 碎石图

表 3-5 KMO 和 Bartlett 检验

KMO 和 Bartlett 检验		
KMO 取样适切性量数		.891
	近似卡方	2251.623
Bartlett 球形度检验	自由度	153
	显著性	.000

表 3-6 结构矩阵

	解释变 量	累积解 释变 异量	Component			
			1	2	3	4
S1q9			.802			
S1q8			.784			
S1q12	36.539	38.539	.758			
S1q11			.753			
S1q10			.718			
S1q13			.650			
S1q18				.877		
S1q16				.783		
S1q14	11.841	48.379		.758		
S1q17				.753		
S1q15				.619		
S1q4					.829	
S1q1	6.478	54.857			.732	
S1q3					.670	
S1q2					.634	
S1q7						.763
S1q6	5.263	60.121				.763
S1q5						.686
特征值			6.577	2.131	1.166	0.947

欺凌问卷中，根据标准可删除题目 5 和 8 题，共剩余 14 题，由碎石图（图 3-3）可以看出，从第四个因素以后坡度趋于平缓，而且特征值大于 1，四个因素可解释总变异为 60.121%，因此选取四个因素比较合适。具体结果详见下表 3-7、表 3-8。

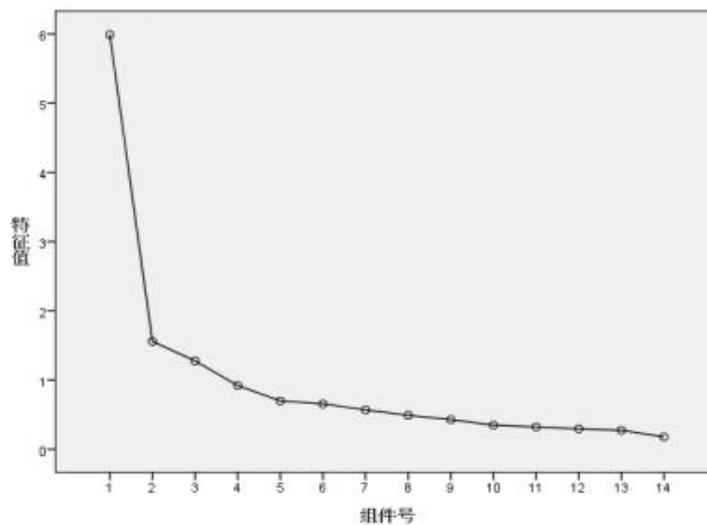


图 3-3 碎石图

表 3-7 KMO 和巴特利检验

KMO 和巴特利检验		
KMO 取样适切性量数		.868
	近似卡方	2579.781
巴特利特球形度检验	自由度	105
	显著性	.000

表 3-8 结构矩阵

解释变 异量(%)	累积解释 变异量(%)	Component			
		1	2	3	4
s2q17		.821			
s2q18		.809			
s2q15	44.115	.784			
s2q16		.694			
s2q9			.785		
s2q6			.757		
s2q7	10.696	54.811	.736		
s2q13			.688		
s2q10				.903	
s2q11	9.365	64.176		.876	
s2q12				.789	
s2q2					.856
s2q1	6.358	70.534			.799
s2q3					.741
特征值		6.617	1.604	1.405	0.954

3.2.2.3 《中学生校园欺凌问卷》的信效度评估

在设计、评价量表的过程中，必须保证研究工具具有较高的信度和效度，也就是说，只有具备较高的信度和效度的研究工具才能被用于科学研究。因此为进一步确定该问卷的结构和信效度，施测群体为样本 3，再次进行问卷分析。将回收的有效问卷随机均分成两份，其中一份（406）作探索性因素分析，另一份（400）作验证性因素分析。

受欺凌问卷在预测之后，共剩余 15 个项目。对问卷中的 15 个项目进行探索性因素分析。详细结果如下表 3-9、表 3-10。

表 3-9 KMO 和巴特利检验

KMO 和巴特利检验		
KMO 取样适切性量数		.913
	近似卡方	3123.194
巴特利特球形度检验	自由度	105
	显著性	.000

表 3-10 结构矩阵

	解释变异 量 (%)	累积解释 变量量 (%)	Component			
			1	2	3	4
S1q12			.854			
S1q11			.843			
S1q8	46.644	46.644	.809			
S1q9			.796			
S1q10			.677			
S1q18				.835		
S1q16				.788		
S1q14	10.533	10.533		.773		
S1q17				.694		
S1q4					.854	
S1q1	6.075	6.075			.789	
S1q3					.787	
S1q6						.799
S1q5	4.849	4.849				.797
S1q7						.795
特征值			6.977	1.580	0.911	0.927

欺凌问卷正式施测项目为 14 题，对正式施测的问卷进行探索性因素分析，根据删题标准，删除 13、15 题，问卷题目确定为 12 项。详细结果如下表 3-11、表 3-12。

表 3-11 KMO 和巴特利检验

KMO 和巴特利检验		
KMO 取样适切性量数		.833
	近似卡方	1676.698
巴特利特球形度检验	自由度	66
	显著性	.000

表 3-12 结构矩阵

	解释变异 量 (%)	累积解释 变异量 (%)	Component			
			1	2	3	4
s2q10			.919			
s2q11	42.890	42.890	.881			
s2q12			.812			
s2q2				.860		
s2q1	12.853	55.742		.802		
s2q3				.739		
s2q6					.812	
s2q7	9.831	65.573			.776	
s2q9					.769	
s2q18						.857
s2q17	6.986	72.559				.766
s2q16						.753
特征值			5.147	1.542	1.180	0.838

根据探索性因素分析最后结果可知，受欺凌问卷和欺凌问卷均可分为四个维度。受欺凌问卷维度一包含 8、9、10、11、12，共有五个题目，题目中问题均涉及对于欺凌事件中被散布谣言、挑拨关系等等，因此可将其命名为关系受欺凌；维度二包含 14、16、17、18 四个题目，主要问题为通过网络手段或者在网络上被欺凌，因此命名为网络受欺凌；维度三包含 1、3、4 三个题目，主要涉及口头的嘲讽侮辱等，因此命名为语言受欺凌；维度四包含 5、6、7 三个题目，主要问题涉及对受害者进行身体和物品的伤害，可命名为身体受欺凌。欺凌问卷中维度一包含 10、11、12 三个题目，主要是施暴者通过排挤破坏他人友谊来侵害受害者，因此命名为关系欺凌；维度二包含 1、2、3 三个题目，主要是通过口头对受害者进行嘲笑、恐吓等，可命名为语言欺凌；维度三包含 6、7、9 三个题目，题目中主要涉及施暴者对受害者进行身体和物体的伤害，可命名为身体欺凌；维度四主要包含 16、17、18 三个题目，主要是施暴者通过网络手段对受害者进行伤害，可命名为网络欺凌。

根据前面的探索性因素分析结果，将问卷分为受欺凌问卷和欺凌问卷，并分别包含四个维度。接下来对另外正式施测的 400 份问卷进行验证性因素分析，对受欺凌和欺凌问卷做进一步的检验，验证结构是否合理。结果显示受欺凌问卷的 $\chi^2/df=3.749$ ，欺凌问卷的 $\chi^2/df=4.066$ ，有学者认为 χ^2/df 在 2.0 至 5.0 之间时可以接受模型，这表明本研究的两个模型是可以接受的（侯杰泰，2004）。RSMEA 作为评价模型是否拟合的判断标准，侯杰泰认为如果接近 0 说明模型拟合度好，小于等

于 0.05 说明模型拟合度较好，小于等于 0.08 说明该模型比较合理（温忠麟，2004）；Steiger（1990）认为 RMSEA 小于等于 0.1 表示好的拟合，小于等于 0.05 表示非常好的拟合，低于 0.01 表示非常出色的拟合；本研究中受欺凌问卷 RMSEA=0.083，欺凌问卷 RMSEA=0.088，表示该模型有好的拟合。Bentler（1999）认为近似误差平方根（SRMR）适配指标值为小于 0.08，研究中受欺凌问卷 SRMR=0.0522，欺凌问卷 SRMR=0.0383。CFI、TLI、GFI 等拟合指数理论上要求大于 0.9 才能够支持构念假设，其值越接近 1 越好（张卫东，2001），受欺凌问卷 CFI=0.910、TLI=0.878、GFI=0.916 欺凌问卷 CFI=0.952、TLI=0.929、GFI=0.934。因此，经过路径修正后的模型是可以接受的，见表 3-13、图 3-4 和图 3-5：

表 3-13 中学生校园欺凌问卷的整体拟合度检验结果

	χ^2	p	df	χ^2/df	TLI	CFI	GFI	SRMR	RMSEA
受欺凌	288.560	.000	77	3.749	0.878	0.910	0.916	0.0522	0.083
欺凌	182.991	.000	45	4.066	0.929	0.952	0.934	0.0383	0.088

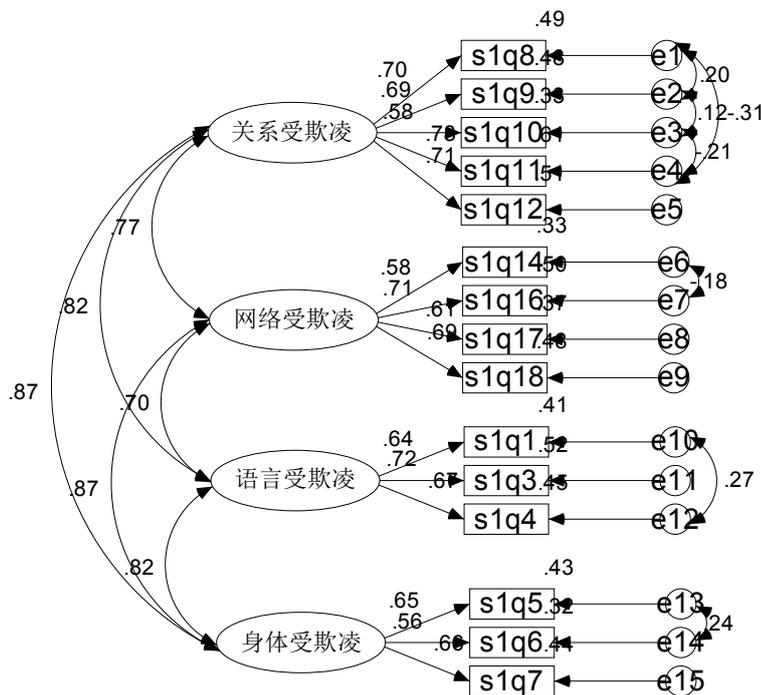


图 3-4 受欺凌问卷验证模型（标准化路径系数）

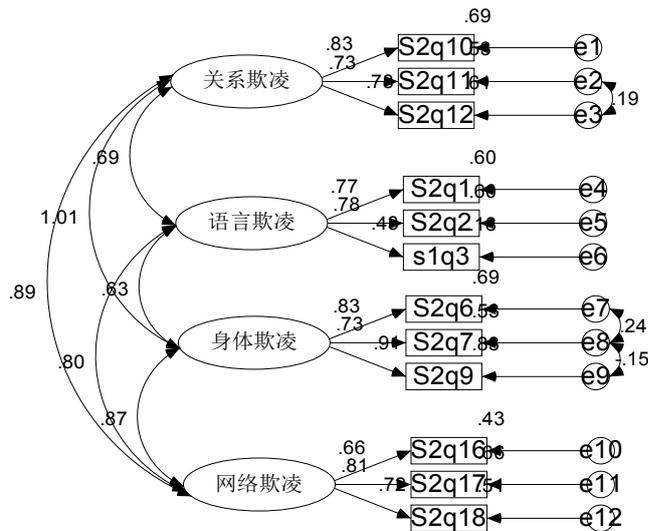


图 3-5 欺凌问卷验证模型（标准化路径系数）

在测量过程中，测量相同潜在构念的观察变量会位于相同的因素层面中，此时该观察变量在此因素构念上会有较高的因素负荷量，这些测量观察变量间会存在高度的相关，表示这些测量观察变量反映的潜在构念效度良好（吴明隆，2013）。模型的聚敛效度可以从因素负荷量、平均方差抽取量、信度等三个方面来检验（吴明隆，2009，2013）。检验标准如下：

- (1) 当因素负荷量路径系数均达到显著性，且因素负荷量的数值高于 0.50，理想状态是高于 0.70 时，表示因素构念的聚敛效度良好；
- (2) 当平均方差抽取量大于 0.50 时，表示此因素构念具有良好的聚敛效度，即观察变量所反映的共同因素效度佳；
- (3) 当潜在变量的构念信度指标大于 0.70 时，表示具有良好的聚敛效度或内部一致性。

从修订后的两个模型中可以看出，受欺凌量表中的第 3、8、11、12、16 题均达到 0.70 的理想标准，其余均达到 0.50 的标准；欺凌量表中除第 3 题未达到 0.50 的标准外，其他题目均达到 0.70 的理想标准，这表明这些因素概念的聚敛效度良好。计算得到两个分量表下每个因素的平均方差抽取量和组合信度，如下表 3-14：

表 3-14 每个因素的平均方差抽取量和组合信度

分量表	因素	平均方差抽取量	组合信度
受欺凌问卷	关系受欺凌	0.4830	0.8244
	网络受欺凌	0.4222	0.7437
	语言受欺凌	0.4590	0.7174
	身体受欺凌	0.3906	0.6567

欺凌问卷	关系欺凌	0.6101	0.8240
	语言欺凌	0.4621	0.7084
	身体欺凌	0.6833	0.8653
	网络欺凌	0.5367	0.7753

由上表可以看出，受欺凌问卷的平均方差抽取量均接近 0.5，欺凌问卷的平均方差抽取量除语言欺凌为 0.4621 外，其他因素均大于 0.5，表示测量模型的聚敛效率良好，分量问卷中的组合信度指标值除身体受欺凌为 0.6567 接近 0.7 外，其他因素均大于 0.7，这表示测量模型的聚敛效率良好。

表 3-15 受欺凌问卷因素 AVE 与 R²因素间的比较

			Estimate	R ²	AVE 与 R ² 大小
关系受欺凌	<-->	网络受欺凌	0.771	0.594	AVE1<R ² ; AVE2<R ²
网络受欺凌	<-->	语言受欺凌	0.699	0.487	AVE1<R ² ; AVE2<R ²
语言受欺凌	<-->	身体受欺凌	0.820	0.672	AVE1<R ² ; AVE2<R ²
关系受欺凌	<-->	语言受欺凌	0.821	0.674	AVE1<R ² ; AVE2<R ²
网络受欺凌	<-->	身体受欺凌	0.874	0.764	AVE1<R ² ; AVE2<R ²
关系受欺凌	<-->	身体受欺凌	0.869	0.755	AVE1<R ² ; AVE2<R ²

表 3-16 欺凌问卷因素 AVE 与 R²因素间的比较

			Estimate	R ²	AVE 与 R ² 大小
身体欺凌	<-->	网络欺凌	0.869	0.755	AVE1<R ² ; AVE2<R ²
关系欺凌	<-->	语言欺凌	0.688	0.473	AVE1>R ² ; AVE2<R ²
身体欺凌	<-->	语言欺凌	0.634	0.402	AVE1>R ² ; AVE2>R ²
身体欺凌	<-->	关系欺凌	1.009	1.018	AVE1<R ² ; AVE2<R ²
网络欺凌	<-->	语言欺凌	0.802	0.643	AVE1<R ² ; AVE2<R ²
网络欺凌	<-->	关系欺凌	0.892	0.795	AVE1<R ² ; AVE2<R ²

通过对探索性因素分析所抽取的因素和模型进行验证性因素分析可知，两个模型均具有良好的拟合指数，修正后的两个模型与数据可以契合，通过因素负荷量、方差抽取量和组合信度可以看出两个量表的各个维度具有良好的聚敛效率，但是在 AVE 与 R² 的比较中可知（见表 3-15，表 3-16），只有欺凌问卷中的身体欺凌和语言欺凌因子具有较好的区别效率，其他因子区分效率欠佳。综合可得出，本研究中所提出的理论模型及编制的相关量表具有良好的结构效率。

3.2.3 家庭教养方式量表

家庭教养方式量表是由蒋奖、鲁崎嵘等人（2010）修订的。整个问卷共可分为父亲和母亲两项调查，均包含有 21 个题目，各有三个维度，分别是拒绝 6 项，情感温暖 7 项，过度保护 8 项。采用 4 点评分，1 表示“从不”，4 表示“总是”。本研究在收集整理数据之后，使用 SPSS24.0 对问卷进行信效度的检验，经过分析处理数据，结果得出父亲和母亲分量表的 Cronbach α 信度系数分别为 0.723 和 0.696。

采用 AMOS17.0 对家庭教养方式量表进行分析，由下表 3-17、图 3-6 和图 3-7 显示的结果可知，父亲分量表中的 $\chi^2/df=3.315$, CFI=0.901、TLI=0.886、GFI=0.932，母亲分量表 $\chi^2/df=3.347$, CFI=0.900、TLI=0.884、GFI=0.933，根据数值可以判断出，模型拟合指数均达到标准，表明模型拟合尚可。

表 3-17 《简式家庭教养方式量表》的整体拟合度检验结果

	χ^2	p	df	χ^2/df	TLI	CFI	GFI	SRMR	RMSEA
父亲教养方式	606.704	.000	183	3.315	0.886	0.901	0.932	0.0680	0.054
母亲教养方式	602.413	.000	180	3.347	0.884	0.900	0.933	0.0675	0.055

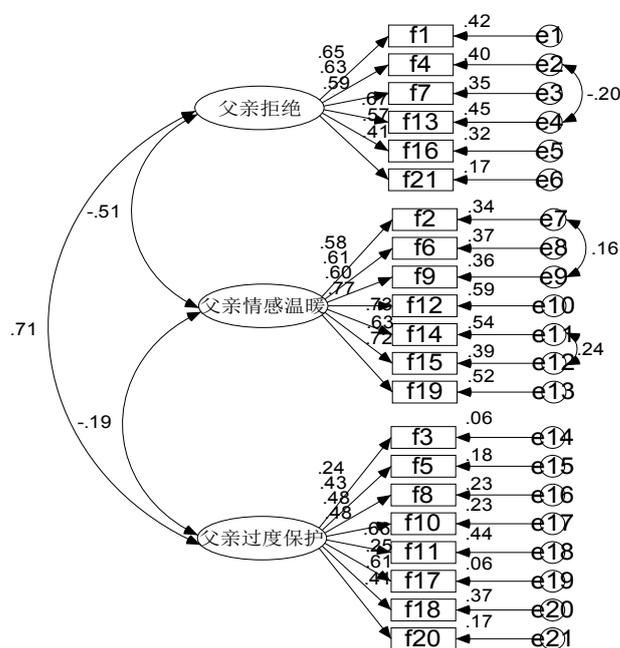


图 3-6 父亲教养方式问卷验证模型（标准化路径系数）

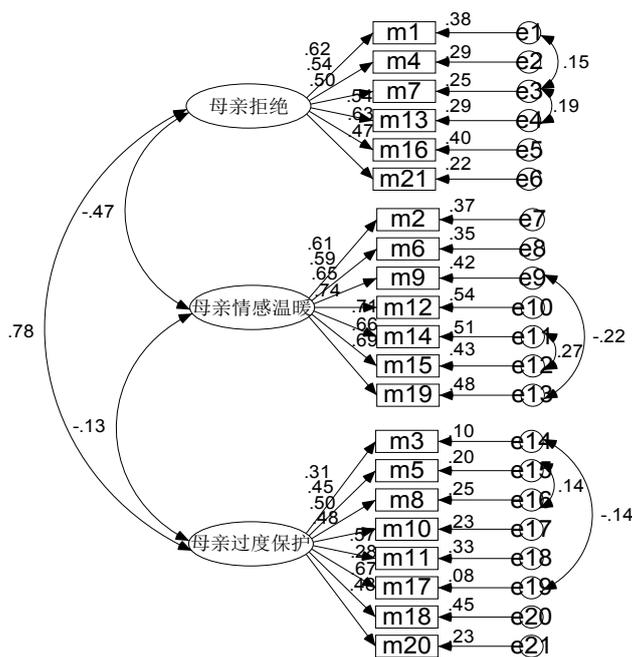


图 3-7 母亲教养方式问卷验证模型（标准化路径系数）

有下表 3-18 可知，分量表各维度组合信度除父亲过度保护和母亲过度保护接近标准外，其余均大于 0.7，说明该量表聚敛效度良好。

表 3-18 各量表维度的平均方差抽取量和组合信度

分量表	因素	平均方差抽取量	组合信度
父亲教养方式	父亲拒绝	0.3516	0.7610
	父亲情感温暖	0.4442	0.8470
	父亲过度保护	0.2209	0.6740
母亲教养方式	母亲拒绝	0.3059	0.7234
	母亲情感温暖	0.4437	0.8474
	母亲过度保护	0.6950	0.6950

从下表 3-19 和表 3-20 可知，父亲教养方式量表中父亲拒绝、父亲情感温暖和母亲教养方式量表中母亲拒绝、母亲情感温暖和母亲过度保护的 AVE 大于 R^2 ，说明这些维度之间的区别效度较好。

表 3-19 父亲教养方式分量表 AVE 与 R^2 因素间的比较

	Estimate	R^2	AVE 与 R^2 大小
父亲拒绝 <--> 父亲情感温暖	-0.515	0.265	AVE1> R^2 ; AVE2> R^2
父亲情感温暖<-->父亲过度保护	-0.194	0.037	AVE1> R^2 ; AVE2> R^2
父亲拒绝<-->父亲过度保护	0.706	0.498	AVE1< R^2 ; AVE2< R^2

表 3-20 母亲教养方式分量表 AVE 与 R²因素间的比较

	Estimate	R ²	AVE 与 R ² 大小
母亲拒绝 <--> 母亲情感温暖	-0.471	0.222	AVE1>R ² ; AVE2>R ²
母亲情感温暖<-->母亲过度保护	-0.125	0.016	AVE1>R ² ; AVE2>R ²
母亲拒绝<--> 母亲过度保护	0.780	0.608	AVE1<R ² ; AVE2>R ²

3.2.4 自尊量表

由 Rosenberg 编制，该量表共 10 个题项，采用 4 级评分，该量表有 5 个正向计分和 5 个反向计分的条目组成，其中第八题因中西方差异算作正向计分，故 6 个正向 4 个反向。被试根据项目描述与自身情况的符合程度，回答从“非常不符合”到“非常符合”，得分范围 10-40 分，得分越高表明自尊水平越高。本研究使用 SPSS24.0 分析量表，得出 Cronbach α 信度系数为 0.817。

用 AMOS 17.0 对自尊量表进行分析。由下表 3-21 和图 3-8 可知，自尊量表模型拟合指数达到标准，表明该模型拟合尚好。

表 3-21 SES 的整体拟合度检验结果

	χ^2	p	df	χ^2/df	TLI	CFI	GFI	SRMR	RMSEA
自尊量表	120.560	.000	30	4.019	0.936	0.957	0.969	0.0404	0.062

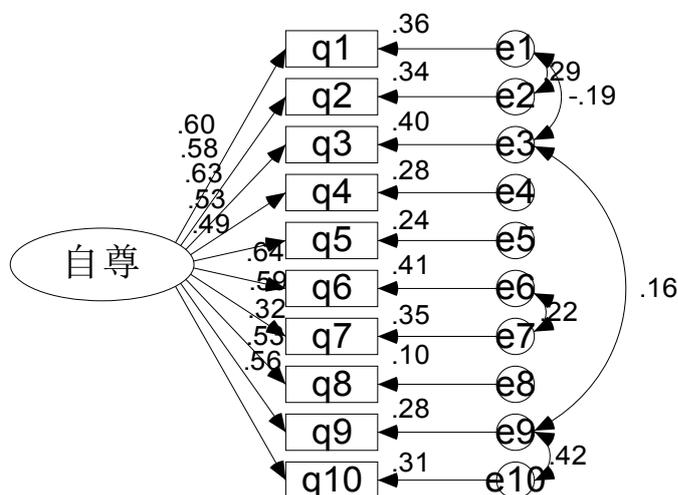


图 3-8 自尊问卷验证模型（标准化路径系数）

表 3-22 每个因素的平均方差抽去量和组合信度

量表	因素	平均方差抽取量	组合信度
自尊量表	自尊	0.3067	0.8119

由上表 3-22 可知，自尊量表中项目因素负荷量除 5、8 两题没有达到 0.50 之外，其他项目均大于 0.50，且组合信度为 0.8119，大于 0.70，说明聚敛效度良好。

3.3 数据处理

本研究中采用 SPSS24.0、AMOS17.0、MPLUS7.0 进行数据处理与分析，统计方法主要包括 t 检验、方差分析、事后检验、相关分析、回归分析、结构方程模型、中介效应检验等。

第 4 章 研究结果

4.1 研究变量基本情况

对家庭教养方式、自尊、校园欺凌的基本变量进行考察，并对各量表在各个维度上的均值（M）和标准差（SD）进行统计，经过描述分析，结果如下表 4-1：

表 4-1 中学生在研究变量及各个维度上的分布情况（n=806）

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
父亲拒绝	797	6.00	24.00	8.5157	2.96272
父亲情感温暖	797	7.00	28.00	20.3915	5.08173
父亲过度保护	797	8.00	30.00	16.3890	3.84457
母亲拒绝	800	6.00	24.00	8.7888	2.99547
母亲情感温暖	800	7.00	28.00	21.3138	4.81111
母亲过度保护	800	8.00	31.00	17.6338	4.18766
自尊	806	12.00	40.00	26.7370	2.64040
关系受欺凌	806	5.00	20.00	5.7382	1.84484
网络受欺凌	806	4.00	16.00	4.5695	1.37394
语言受欺凌	806	3.00	12.00	4.1476	1.60257
身体受欺凌	806	3.00	12.00	3.5149	1.16753
关系欺凌	806	3.00	12.00	3.1712	.75951
语言欺凌	806	3.00	12.00	3.5347	1.11262
身体欺凌	806	3.00	12.00	3.1675	.69995
网络欺凌	806	3.00	12.00	3.2531	.82082

注：家庭教养方式中，离异家庭学生可只填父亲或母亲的教养方式

4.2 家庭教养方式、自尊、校园欺凌的人口学变量差异分析

4.2.1 家庭教养方式

独立样本 T 检验结果分析得出，家庭教养方式量表中只有父亲拒绝和父亲过度保护两维度在男女生之间存在显著差异。结果见表 4-2：

表 4-2 家庭教养方式在性别上的差异

变量	男生	女生	t	p	偏 η^2	power
父亲拒绝	9.13±3.34	7.97±2.46	5.498 ***	0.000	0.038	0.896
父亲情感温暖	20.36±4.99	20.42±5.17	-0.184	0.854	0.034	0.054
父亲过度保护	16.86±4.00	15.97±3.65	3.263 ***	0.001	0.013	0.903
母亲拒绝	9.09±3.09	8.53±2.89	2.654 **	0.008	0.009	0.752
母亲情感温暖	21.40±4.74	21.23±4.87	0.501	0.617	0.000	0.079
母亲过度保护	18.05±4.26	17.26±4.09	2.661 **	0.008	0.009	0.757

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$ *** $P < 0.001$

经过独立样本 T 检验结果得出, 父母情感温暖在独生非独生之间存在显著差异。结果如表 4-3:

表 4-3 家庭教养方式在是否独生上的差异

变量	独生	非独生	t	p	偏 η^2	power
父亲拒绝	8.42±2.90	8.86±3.15	-1.77	0.078	0.004	0.423
父亲情感温暖	20.72±5.02	19.25±5.14	3.40**	0.001	0.014	0.924
父亲过度保护	16.36±3.82	16.51±3.94	-0.456	0.648	0.000	0.074
母亲拒绝	8.75±2.98	8.94±3.04	-0.770	0.442	0.001	0.120
母亲情感温暖	21.56±4.73	20.43±5.00	2.75**	0.006	0.009	0.783
母亲过度保护	17.62±4.24	17.69±4.02	-0.206	0.837	0.000	0.055

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$ *** $P < 0.001$

采用 F 检验分析得出, 家庭教养方式中父亲拒绝和父亲情感温暖在生源地之间存在差异显著, 如下表 4-4、表 4-5:

表 4-4 家庭教养方式在生源地上的差异

变量	农村	县城	城市	F	P	偏 η^2	power
父亲拒绝	8.61±2.85	8.71±2.95	7.59±3.20	3.607*	0.028	0.009	0.668
父亲情感温暖	19.9±5.04	20.5±5.33	21.1±4.62	3.425*	0.033	0.009	0.644
父亲过度保护	16.4±3.73	16.5±4.26	15.9±3.32	1.243	0.289	0.003	0.271
母亲拒绝	8.78±2.96	9.02±2.94	8.39±3.15	2.109	0.122	0.005	0.434
母亲情感温暖	21.0±4.82	21.2±5.13	22.0±4.11	2.507	0.082	0.006	0.503
母亲过度保护	17.7±4.19	17.4±4.36	17.6±3.88	0.301	0.740	0.001	0.098

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$ *** $P < 0.001$

表 4-5 父亲拒绝和父亲情感温暖在生源地上的事后检验分析

	(I) 生源地	(J) 生源地	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
父亲拒绝	农村	县城	-.10861	.23717	.647	-.5742	.3569
		城市	.65906*	.28232	.020	.1049	1.2132
	县城	农村	.10861	.23717	.647	-.3569	.5742
		城市	.76767*	.30090	.011	.1770	1.3583
	城市	农村	-.65906*	.28232	.020	-1.2132	-.1049
		县城	-.76767*	.30090	.011	-1.3583	-.1770
父亲情感温暖	农村	县城	-.62764	.40690	.123	-1.4264	.1711
		城市	-1.21681*	.48436	.012	-2.1676	-.2660
	县城	农村	.62764	.40690	.123	-.1711	1.4264
		城市	-.58917	.51622	.254	-1.6025	.4242
	城市	农村	1.21681*	.48436	.012	.2660	2.1676
		县城	.58917	.51622	.254	-.4242	1.6025

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$ *** $P < 0.001$

采用 F 检验分析父亲教养方式在父亲受教育程度上的结果得出，父亲拒绝和父亲情感温暖在父亲受教育程度上存在差异显著，详细结果见下表 4-6、表 4-7：

表 4-6 父亲教养方式在受教育程度上的差异

变量	初中	高中	大专	本科	研究生	F	p	偏 η^2	power
FJ	8.74±3.06	8.63±2.94	8.25±2.97	7.88±2.79	7.41±2.06	2.705	0.029	0.013	0.752
FW	19.34±5.16	20.65±4.91	20.72±5.34	21.98±4.56	22.87±4.49	7.584	0.000	0.037	0.997
FB	16.07±3.93	16.78±3.78	16.19±4.03	16.35±3.80	15.90±3.01	1.544	0.188	0.008	0.480

注：FJ 父亲拒绝 FW 父亲情感温暖 FB 父亲过度保护

表 4-7 父亲拒绝和父亲情感温暖在父亲受教育程度上的事后检验分析

Dependent Variable	(I) 父亲受教育程度	(J) 父亲受教育程度	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound

第4章 研究结果

		高中/中专/职高	.10657	.23726	.653	-.3592	.5723
	初中及以下	大专	.47909	.40109	.233	-.3082	1.2664
		本科	.84917*	.37121	.022	.1205	1.5778
		硕士及以上	1.33042*	.54862	.016	.2535	2.4073
	高中/中专/职高	初中及以下	-.10657	.23726	.653	-.5723	.3592
		大专	.37252	.39893	.351	-.4106	1.1556
	高	本科	.74259*	.36888	.044	.0185	1.4667
		硕士及以上	1.22384*	.54704	.026	.1500	2.2977
	父亲拒绝	初中及以下	-.47909	.40109	.233	-1.2664	.3082
		高中/中专/职高	-.37252	.39893	.351	-1.1556	.4106
	大专	本科	.37008	.49057	.451	-.5929	1.3330
		硕士及以上	.85133	.63548	.181	-.3961	2.0988
		初中及以下	-.84917*	.37121	.022	-1.5778	-.1205
	本科	高中/中专/职高	-.74259*	.36888	.044	-1.4667	-.0185
		大专	-.37008	.49057	.451	-1.3330	.5929
		硕士及以上	.48125	.61706	.436	-.7300	1.6925
		初中及以下	-1.33042*	.54862	.016	-2.4073	-.2535
	硕士及以上	高中/中专/职高	-1.22384*	.54704	.026	-2.2977	-.1500
		大专	-.85133	.63548	.181	-2.0988	.3961
		本科	-.48125	.61706	.436	-1.6925	.7300
	初中及以下	高中/中专/职高	-1.30851*	.40210	.001	-2.0978	-.5192
		大专	-1.38061*	.67975	.043	-2.7149	-.0463
		本科	-2.64083*	.62911	.000	-3.8758	-1.4059
		硕士及以上	-3.52833*	.92977	.000	-5.3534	-1.7032
	父亲情感	初中及以下	1.30851*	.40210	.001	.5192	2.0978
	温暖	高中/中专/职高	-.07210	.67609	.915	-1.3992	1.2550
		大专	-.07210	.67609	.915	-1.2550	1.3992
		本科	-1.33233*	.62516	.033	-2.5595	-.1052
		硕士及以上	-2.21983*	.92710	.017	-4.0397	-.4000
		初中及以下	1.38061*	.67975	.043	.0463	2.7149
	大专	高中/中专/职高	.07210	.67609	.915	-1.2550	1.3992
		本科	-1.26023	.83139	.130	-2.8922	.3718
		硕士及以上	-2.14773*	1.07699	.046	-4.2618	-.0336

	初中及以下	2.64083*	.62911	.000	1.4059	3.8758
本科	高中/中专/职高	1.33233*	.62516	.033	.1052	2.5595
	大专	1.26023	.83139	.130	-.3718	2.8922
	硕士及以上	-.88750	1.04576	.396	-2.9403	1.1653
硕士及以上	初中及以下	3.52833*	.92977	.000	1.7032	5.3534
	高中/中专/职高	2.21983*	.92710	.017	.4000	4.0397
	大专	2.14773*	1.07699	.046	.0336	4.2618
	本科	.88750	1.04576	.396	-1.1653	2.9403

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$ *** $P < 0.001$

采用 F 检验分析母亲教养方式在母亲受教育程度上的结果得出，母亲情感温暖在母亲受教育程度上存在差异显著，如下表 4-8 和表 4-9。

表 4-8 母亲教养方式在受教育程度上的差异

变量	初中	高中	大专	本科	研究生	F	p	偏 η^2	power
MJ	8.83±2.88	9.02±3.18	8.68±2.92	8.32±2.97	7.51±2.09	2.353	0.053	0.053	0.683
MW	20.61±4.99	21.37±4.65	21.98±4.83	22.92±4.18	22.83±4.39	5.203	0.000	0.026	0.969
MB	17.28±4.17	19.98±4.31	17.79±3.75	18.15±4.38	16.51±2.97	1.997	0.093	0.010	0.601

注：MJ 母亲拒绝 MW 母亲情感温暖 MB 母亲过度保护

表 4-9 母亲情感温暖在母亲受教育程度上的事后差异检验

Dependent Variable	(I) 母亲受教育程度	(J) 母亲受教育程度	Mean	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
			Difference (I-J)			Lower Bound	Upper Bound
母亲情感温暖	初中及以下	高中/中专/职高	-.76251*	.38146	.046	-1.5113	-.0137
		大专	-1.37360*	.64968	.035	-2.6489	-.0983
		本科	-2.31327*	.59568	.000	-3.4826	-1.1440
		硕士及以上	-2.22793*	.89395	.013	-3.9827	-.4731
	高中/中专/职高	初中及以下	.76251*	.38146	.046	.0137	1.5113
		大专	-.61109	.65715	.353	-1.9010	.6789
		本科	-1.55076*	.60382	.010	-2.7360	-.3655
		硕士及以上	-1.46542	.89940	.104	-3.2309	.3001
大专	初中及以下	1.37360*	.64968	.035	.0983	2.6489	

	高中/中专/职高	.61109	.65715	.353	-.6789	1.9010
	本科	-.93968	.80073	.241	-2.5115	.6321
	硕士及以上	-.85433	1.04187	.412	-2.8995	1.1908
	初中及以下	2.31327*	.59568	.000	1.1440	3.4826
本科	高中/中专/职高	1.55076*	.60382	.010	.3655	2.7360
	大专	.93968	.80073	.241	-.6321	2.5115
	硕士及以上	.08534	1.00908	.933	-1.8954	2.0661
	初中及以下	2.22793*	.89395	.013	.4731	3.9827
硕士及以上	高中/中专/职高	1.46542	.89940	.104	-.3001	3.2309
	大专	.85433	1.04187	.412	-1.1908	2.8995
	本科	-.08534	1.00908	.933	-2.0661	1.8954

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$ *** $P < 0.001$

4.2.2 自尊

独立样本 T 检验结果分析得出, 自尊在学生性别之间不存在显著差异。结果见下表 4-10:

表 4-10 自尊在性别上的差异

变量	男生	女生	t	p	偏 η^2	power
自尊	30.66±4.84	30.43±4.55	0.676	0.499	0.001	0.104

独立样本 T 检验结果分析得出, 自尊在独生与否上差异结果不显著。结果见下表 4-11:

表 4-11 自尊在是否独生上的差异

变量	独生	非独生	t	p	偏 η^2	power
自尊	30.56±4.67	30.45±4.76	0.279	0.781	0.000	0.059

独立样本 T 检验结果分析得出, 自尊在父母是否离异之间存在显著差异。结果见下表 4-12:

表 4-12 自尊在父母是否离异上的差异

变量	父母离异	非父母离异	t	p	偏 η^2	power
自尊	29.50±4.47	30.72±4.71	-2.662**	0.008	0.009	0.758

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$ *** $P < 0.001$

独立样本 T 检验结果分析得出, 自尊在父母是否在外务工之间存在显著差异。

结果见下表 4-13:

表 4-13 自尊在父母是否在外务工上的差异

变量	在外务工	不在外务工	t	p	偏 η^2	power
自尊	29.59±4.25	30.67±4.73	-2.093*	0.037	0.008	0.607

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$ *** $P < 0.001$

F 检验分析自尊在年级上的结果显示,自尊在年级之间不存在显著差异。如下表 4-14:

表 4-14 自尊在年级上的差异

变量	初一	初二	初三	高一	t	p	偏 η^2	power
自尊	30.34±5.11	30.26±4.18	31.82±4.05	30.49±4.89	2.107	0.098	0.008	0.540

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$ *** $P < 0.001$

采用 F 检验分析得出,自尊在父亲受教育程度和母亲受教育程度上均存在显著差异。结果如下表 4-15、表 4-16 和表 4-17 所示:

表 4-15 自尊在父母受教育程度上的差异

变量	初中	高中	大专	本科	研究生	t	p	偏 η^2	power
父亲	29.62±5.04	30.89±4.33	30.94±4.84	31.50±3.96	32.31±4.66	5.641	0.000	0.027	0.980
母亲	29.80±4.79	30.58±4.63	31.98±4.19	31.55±4.16	32.39±4.86	5.895	0.000	0.029	0.984

表 4-16 自尊在父亲受教育程度上的事后差异检验

(I) 父亲受教育程度	(J) 父亲受教育程度	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
初中及以下	高中/中专/职高	-1.27541*	.37126	.001	-2.0042	-.5466
	大专	-1.32528*	.62211	.033	-2.5464	-.1041
	本科	-1.88411*	.57713	.001	-3.0170	-.7512
	硕士及以上	-2.69661*	.86162	.002	-4.3879	-1.0053
高中/中专/职高	初中及以下	1.27541*	.37126	.001	.5466	2.0042
	大专	-.04987	.61854	.936	-1.2640	1.1643
	本科	-.60870	.57329	.289	-1.7340	.5166
	硕士及以上	-1.42120	.85905	.098	-3.1075	.2651
大专	初中及以下	1.32528*	.62211	.033	.1041	2.5464
	高中/中专/职高	.04987	.61854	.936	-1.1643	1.2640

	本科	-.55882	.76016	.462	-2.0510	.9333
	硕士及以上	-1.37132	.99355	.168	-3.3216	.5790
本科	初中及以下	1.88411*	.57713	.001	.7512	3.0170
	高中/中专/职高	.60870	.57329	.289	-.5166	1.7340
	大专	.55882	.76016	.462	-.9333	2.0510
	硕士及以上	-.81250	.96603	.401	-2.7088	1.0838
硕士及以上	初中及以下	2.69661*	.86162	.002	1.0053	4.3879
	高中/中专/职高	1.42120	.85905	.098	-.2651	3.1075
	大专	1.37132	.99355	.168	-.5790	3.3216
	本科	.81250	.96603	.401	-1.0838	2.7088

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

表 4-17 自尊在母亲受教育程度上的事后差异检验

(I) 母亲受教育程度	(J) 母亲受教育程度	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
初中及以下	高中/中专/职高	-.77948*	.36956	.035	-1.5049	-.0541
	大专	-2.18104*	.62762	.001	-3.4130	-.9491
	本科	-1.75339*	.57915	.003	-2.8902	-.6166
	硕士及以上	-2.58353*	.86943	.003	-4.2902	-.8769
高中/中专/职高	初中及以下	.77948*	.36956	.035	.0541	1.5049
	大专	-1.40156*	.63465	.027	-2.6473	-.1558
	本科	-.97391	.58677	.097	-2.1257	.1779
	硕士及以上	-1.80405*	.87452	.039	-3.5207	-.0874
大专	初中及以下	2.18104*	.62762	.001	.9491	3.4130
	高中/中专/职高	1.40156*	.63465	.027	.1558	2.6473
	本科	.42765	.77565	.582	-1.0949	1.9502
	硕士及以上	-.40248	1.01100	.691	-2.3870	1.5820

本科	初中及以下	1.75339*	.57915	.003	.6166	2.8902
	高中/中专/职高	.97391	.58677	.097	-.1779	2.1257
	大专	-.42765	.77565	.582	-1.9502	1.0949
	硕士及以上	-.83013	.98165	.398	-2.7570	1.0968
硕士及以上	初中及以下	2.58353*	.86943	.003	.8769	4.2902
	高中/中专/职高	1.80405*	.87452	.039	.0874	3.5207
	大专	.40248	1.01100	.691	-1.5820	2.3870
	本科	.83013	.98165	.398	-1.0968	2.7570

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

4.2.3 校园欺凌

独立样本 T 检验结果可知，编制的中学生校园欺凌问卷中除欺凌分问卷中的网络欺凌维度外，其余维度均在性别上存在显著差异，结果如下表 4-18：

表 4-18 校园欺凌问卷各维度在性别上的差异

变量	男生	女生	t	p	偏 η^2	power
关系受欺凌	6.05±2.27	5.46±1.31	4.491***	0.000	0.026	0.996
网络受欺凌	4.82±1.79	4.35±0.79	4.654***	0.000	0.029	0.998
语言受欺凌	4.59±1.83	3.75±1.24	7.545***	0.000	0.069	1.000
身体受欺凌	3.77±1.44	3.28±0.79	5.779***	0.000	0.043	1.000
关系欺凌	3.24±1.00	3.10±0.44	2.631**	0.009	0.009	0.784
语言欺凌	3.72±1.28	3.36±0.89	4.485***	0.000	0.025	0.996
身体欺凌	3.28±0.95	3.06±0.32	4.349***	0.000	0.025	0.996
网络欺凌	3.31±0.95	3.20±0.67	1.735	0.083	0.004	0.425

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$ *** $P < 0.001$

独立样本 T 检验分析可知中学生校园欺凌问卷在是否独生之间不存在显著差异，结果如下表 4-19：

表 4-19 校园欺凌问卷各维度在是否独生上的差异

变量	独生子女	非独生子女	t	p	偏 η^2	power
关系受欺凌	5.76±1.95	5.65±1.40	0.690	0.491	0.001	0.106
网络受欺凌	4.56±1.39	4.59±1.29	-0.234	0.815	0.000	0.056

语言受欺凌	4.16±1.65	4.08±1.40	0.584	0.559	0.000	0.090
身体受欺凌	3.51±1.19	3.52±1.10	-0.028	0.978	0.000	0.050
关系欺凌	3.17±0.79	3.16±0.65	0.239	0.811	0.000	0.057
语言欺凌	3.54±1.13	3.51±1.05	0.238	0.812	0.000	0.057
身体欺凌	3.16±0.69	3.18±0.71	-0.429	0.668	0.000	0.071
网络欺凌	3.24±0.82	3.28±0.82	-0.566	0.571	0.000	0.087

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$ *** $P < 0.001$

独立样本 T 检验结果分析得出, 中学生校园欺凌问卷只有欺凌分问卷中的身体欺凌维度在父母是否离异之间存在显著差异, 结果如下表 4-20:

表 4-20 校园欺凌问卷各维度在父母是否离异上的差异

变量	父母未离异	父母离异	t	p	偏 η^2	power
关系受欺凌	5.74±1.91	5.74±1.83	0.011	0.992	0.000	0.050
网络受欺凌	4.55±1.28	4.57±1.39	-0.146	0.884	0.000	0.052
语言受欺凌	4.06±1.54	4.16±1.60	-0.621	0.535	0.000	0.095
身体受欺凌	3.49±1.20	3.51±1.16	-0.195	0.845	0.000	0.054
关系欺凌	3.18±0.69	3.17±0.77	0.121	0.904	0.000	0.052
语言欺凌	3.39±0.90	3.56±1.14	-1.841	0.066	0.003	0.346
身体欺凌	3.06±0.33	3.18±0.75	-2.921**	0.004	0.004	0.422
网络欺凌	3.24±0.80	3.25±0.82	-0.254	0.799	0.000	0.057

采用 F 检验分析得出, 中学生校园欺凌问卷在年级之间只有欺凌分问卷中的语言欺凌存在显著差异, 详细结果下表 4-21:

表 4-21 校园欺凌问卷各维度在年级上的差异

变量	初一	初二	初三	高一	t	p	偏 η^2	power
关系受欺凌	5.81±2.06	5.69±1.93	6.02±2.45	5.69±1.62	0.757	0.518	0.003	0.213
网络受欺凌	4.39±1.21	4.66±1.54	4.68±1.81	4.54±1.23	0.998	0.393	0.004	0.273
语言受欺凌	4.07±1.47	4.14±1.86	4.18±1.49	4.15±1.51	0.074	0.974	0.000	0.063
身体受欺凌	3.52±1.11	3.55±1.27	3.54±1.41	3.48±1.08	0.206	0.892	0.001	0.089
关系欺凌	3.07±0.37	3.18±0.92	3.25±0.85	3.17±0.71	0.739	0.529	0.003	0.993
语言欺凌	3.27±0.66	3.41±1.25	3.61±1.22	3.63±1.08	3.740*	0.011	0.014	0.810
身体欺凌	3.09±0.49	3.19±0.90	3.22±0.65	3.15±0.63	0.575	0.631	0.002	0.170
网络欺凌	3.09±0.33	3.35±1.22	3.19±0.55	3.24±0.67	2.267	0.079	0.008	0.574

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$ *** $P < 0.001$

4.3 家庭教养方式、自尊、校园欺凌的相关关系

4.3.1 家庭教养方式和校园欺凌

通过简式家庭教养方式与受欺凌分问卷之间的相关分析可知，关系受欺凌、网络受欺凌、语言受欺凌、身体受欺凌均与父亲拒绝、父亲过度保护、母亲过度保护呈显著正相关，除语言受欺凌只与父亲情感温暖呈显著负相关外，其余均与父亲情感温暖、母亲情感温暖呈显著负相关。结果如下表 4-22 所示：

表 4-22 家庭教养方式和受欺凌的相关关系

	FJ	FW	FB	MJ	MW	MB	GSQ	WSQ	YSQ	SSQ
FJ	1									
FW	-.391**	1								
FB	.450**	.057	1							
MJ	.742**	-.309**	.393**	1						
MW	-.311**	.855**	.041	-.362**	1					
MB	.376**	.038	.817**	.472**	.075*	1				
GSQ	.287**	-.129**	.142**	.252**	-.123**	.128**	1			
WSQ	.262**	-.113**	.137**	.197**	-.111**	.114**	.658**	1		
YSQ	.278**	-.092**	.176**	.245**	-.069	.198**	.557**	.457**	1	
SSQ	.258**	-.099**	.106**	.225**	-.090*	.104**	.667**	.584**	.590**	1

注：*P<0.05 **P<0.01 ***P<0.001

FJ 父亲拒绝 FW 父亲情感温暖 FB 父亲过度保护 MJ 母亲拒绝 MW 母亲情感温暖 MB 母亲过度保护
GSQ 关系受欺凌 WSQ 网络受欺凌 YSQ 语言受欺凌 SSQ 身体受欺凌

由下表 4-23 中家庭教养方式与欺凌分问卷之间的相关分析可知，关系欺凌、语言欺凌、身体欺凌、网络欺凌均与父亲拒绝、母亲拒绝呈显著正相关，关系欺凌、身体欺凌、网络欺凌与父亲情感温暖、母亲情感温暖呈显著负相关，语言欺凌、网络欺凌与父亲过度保护、母亲过度保护呈显著正相关。

表 4-23 家庭教养方式和欺凌的相关关系

	FJ	FW	FB	MJ	MW	MB	GQ	YQ	SQ	WQ
FJ	1									
FW	-.391**	1								
FB	.450**	.057	1							
MJ	.742**	-.309**	.393**	1						
MW	-.311**	.855**	.041	-.362**	1					

MB	.376**	.038	.817**	.472**	.075*	1				
GQ	.131**	-.087*	.039	.157**	-.107**	.035	1			
YQ	.210**	-.058	.115**	.195**	-.057	.144**	.471**	1		
SQ	.145**	-.079*	.029	.135**	-.096**	.045	.712**	.552**	1	
WQ	.182**	-.070*	.081*	.162**	-.078*	.088*	.574**	.503**	.557**	1

注: *P<0.05 **P<0.01 ***P<0.001

FJ 父亲拒绝 FW 父亲情感温暖 FB 父亲过度保护 MJ 母亲拒绝 MW 母亲情感温暖 MB 母亲过度保护

GQ 关系欺凌 YQ 语言欺凌 SQ 身体欺凌 WQ 网络欺凌

4.3.2 家庭教养方式和自尊

自尊和家庭教养方式相关分析见下表 4-24, 可知, 自尊与父亲拒绝、母亲拒绝呈显著负相关, 与父亲情感温暖、母亲情感温暖呈显著正相关。

表 4-24 家庭教养方式和自尊的相关关系

	自尊	父亲拒绝	父亲情感温暖	父亲过度保护	母亲拒绝	母亲情感温暖	母亲过度保护
自尊	1						
父亲拒绝	-.159**	1					
父亲情感温暖	.352**	-.391**	1				
父亲过度保护	-.018	.450**	.057	1			
母亲拒绝	-.161**	.742**	-.309**	.393**	1		
母亲情感温暖	.370**	-.311**	.855**	.041	-.362**	1	
母亲过度保护	.003	.376**	.038	.817**	.472**	.075*	1

*P<0.05 **P<0.01 ***P<0.001

4.3.3 自尊和中学生校园欺凌

由自尊和中学生校园欺凌之间的相关分析可知, 自尊与关系受欺凌、语言受欺凌、身体受欺凌以及网络欺凌呈显著负相关。结果如下表 4-25:

表 4-25 自尊和校园欺凌的相关关系

	ZZ	GSQ	WSQ	YSQ	SSQ	GQ	YQ	SQ	WQ
ZZ	1								
GSQ	-.137**	1							
WSQ	-.067	.658**	1						

YSQ	-.162**	.557**	.457**	1					
SSQ	-.107**	.667**	.584**	.590**	1				
GQ	-.043	.396**	.450**	.279**	.441**	1			
YQ	-.048	.358**	.455**	.390**	.385**	.471**	1		
SQ	-.049	.393**	.477**	.302**	.407**	.712**	.552**	1	
WQ	-.070*	.449**	.586**	.391**	.477**	.574**	.503**	.557**	1

注: *P<0.05 **P<0.01 ***P<0.001

GSQ 关系受欺凌 WSQ 网络受欺凌 YSQ 语言受欺凌 SSQ 身体受欺凌

GQ 关系欺凌 YQ 语言欺凌 SQ 身体欺凌 WQ 网络欺凌 ZZ 自尊

4.4 家庭教养方式、自尊对中学生校园欺凌的影响

4.4.1 家庭教养方式、自尊对校园欺凌的回归分析

以家庭教养方式和自尊各因子为自变量，中学生校园欺凌为因变量进行逐步回归分析，以校园欺凌为因变量的回归分析结果表明依次进入方程变量为自尊、父亲拒绝和母亲拒绝，回归分析结果显示只有自尊、父亲拒绝和母亲拒绝进入回归方程，标准化回归方程是： $校园欺凌=4.869-0.432 \times ZZ+0.636 \times FJ+0.342 \times MJ$ 。回归方程显著（ $F=33.646, P<0.01$ ），三个因子对校园欺凌的解释量为 14.0%。回归分析结果见下表 4-26、表 4-27。

表 4-26 家庭教养方式、自尊各维度对校园欺凌的回归分析

模型		非标准化系数		标准系数	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	6.842	.377		18.162	.000
	ZZ	-.617	.120	-.202	-5.146	.000
2	(Constant)	5.075	.420		12.092	.000
	ZZ	-.447	.116	-.146	-3.856	.000
	FJ	.878	.108	.308	8.102	.000
3	(Constant)	4.869	.427		11.392	.000
	ZZ	-.432	.116	-.141	-3.726	.000
	FJ	.636	.150	.223	4.245	.000
	MJ	.342	.147	.122	2.324	.000

a. Dependent Variable: 校园欺凌

表 4-27 不同模型之间的比较

模型	R	R ²	调整 R ²	F	标准估计的误差
1	.202 ^a	.041	.039	26.479	1.36626
2	.364 ^b	.132	.130	65.636	1.30046
3	.374 ^c	.140	.136	5.403	1.29588

a. Predictors: (Constant), ZZ

b. Predictors: (Constant), ZZ, FJ

c. Predictors: (Constant), ZZ, FJ, MJ

根据以上回归方程，我们可以看出，自尊、父亲拒绝和母亲拒绝可以预测校园欺凌的发生，预测率为 14%，虽然系数并不是很高，但是依然表明，这三者一定程度上也会影响校园欺凌行为的发生。

4.4.2 中介效应检验

本研究根据相关分析可知，假设自尊为中介变量，图 4-1 中 a、b、c' 均表示相应的回归系数，如图：

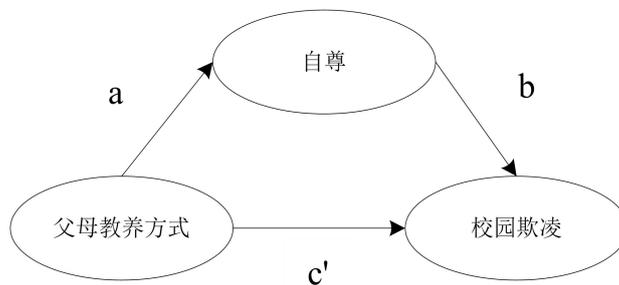
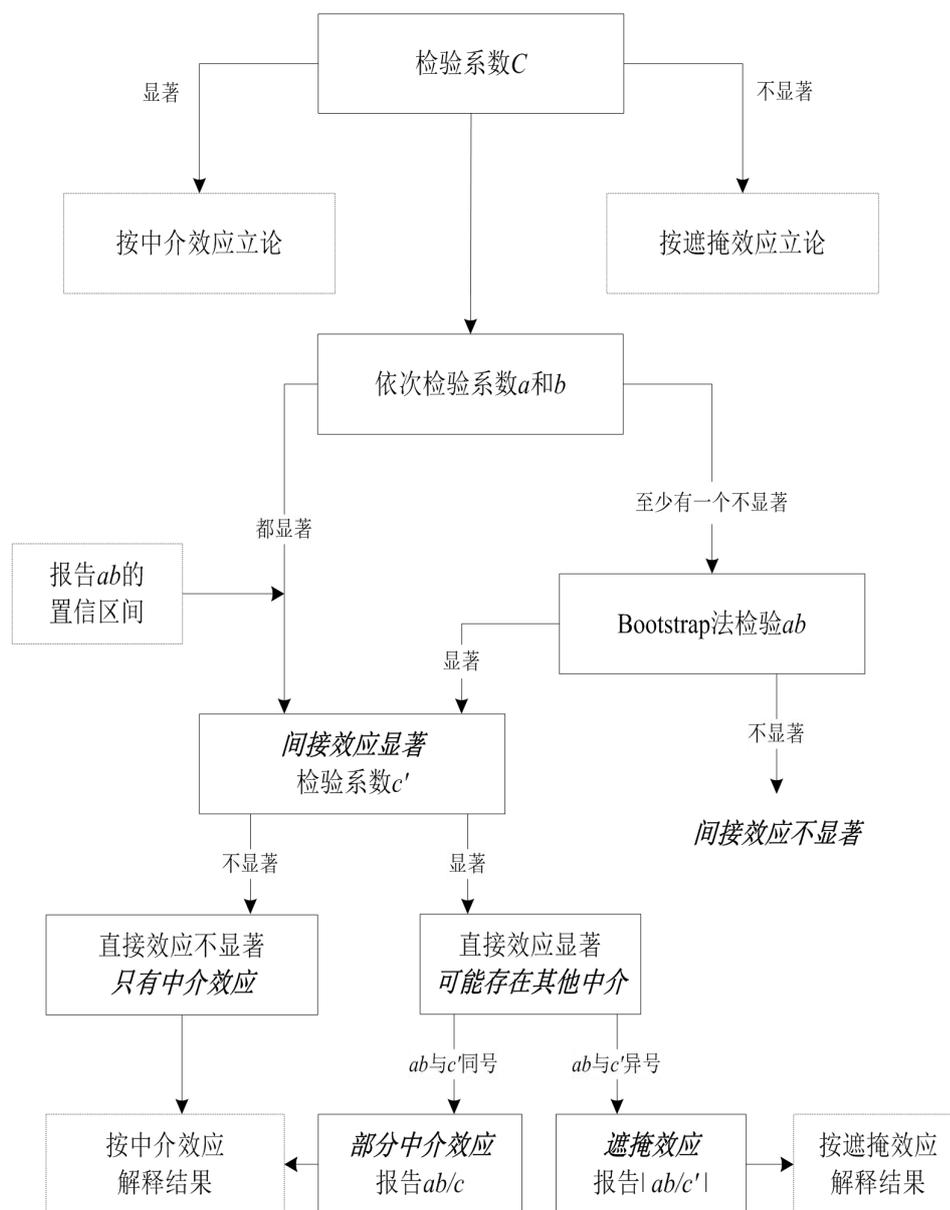


图 4-1 假设中介模型

由以上分析可知，家庭教养方式、自尊与校园欺凌之间存在显著的相关关系，但是父亲家养、母亲教养以及自尊是通过怎样的路径来影响受欺凌与欺凌行为的，还需要进一步的探讨。本研究主要是家庭教养方式会影响学生自尊的高低，进而影响学生欺凌及受欺凌的程度。因此，研究以家庭教养方式为自变量，校园欺凌为因变量，自尊为中介变量，根据中介效果检验程序见下图 4-2（温忠麟，2014），建立中介模型。以下中介模型采用 Mplus7.0 软件进行验证，同时采用 bootstrap 法，迭代 1000 次。



4-2 中介效应检验程序图

运用 Mplus7.0 进行数据分析，按照中介检验模型的程序，首先检验 c ，即家庭教养方式对校园欺凌的直接效应，如下图所示， χ^2/df 分别为 3.103 和 2.949，RMSEA 的值为 0.073 和 0.071（小于 0.08）；CFI 分别为 0.956 和 0.966，TLI 分别为 0.928 和 0.942，SRMR 为 0.037 和 0.040（小于 0.08），统计学指标良好。并且家庭教养方式对受欺凌和欺凌的直接作用路径系数均显著，结果见图 4-3、图 4-4、表 4-28 和表 4-29：

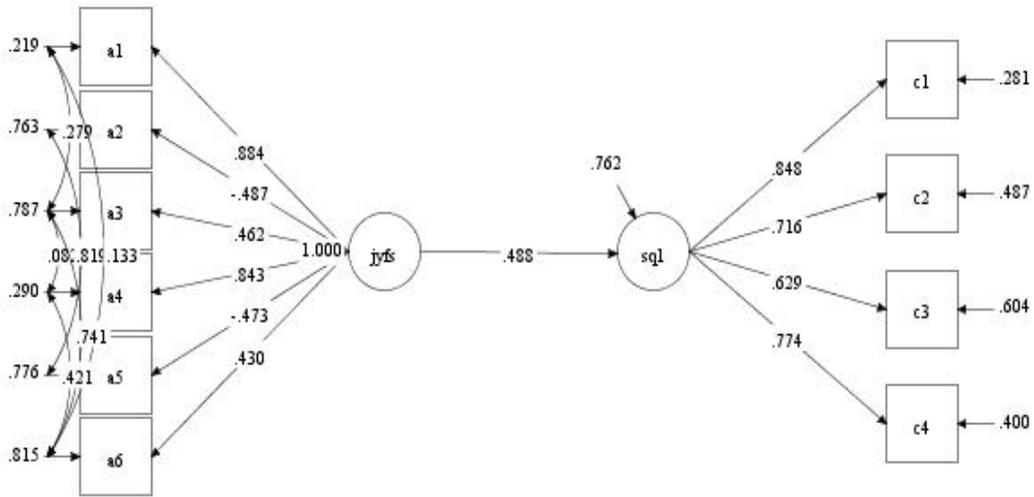


图 4-3 家庭教养方式对受欺凌的回归模型

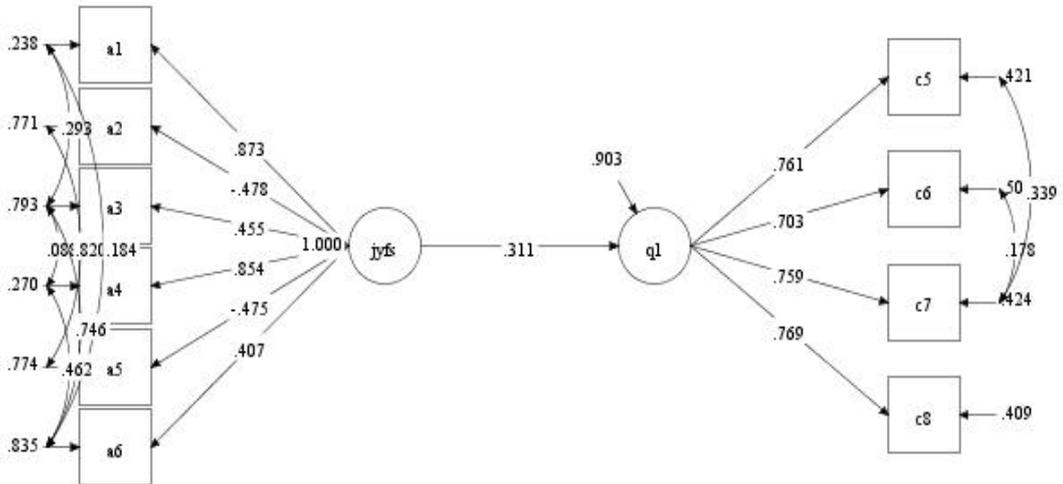


图 4-4 家庭教养方式对欺凌的回归模型

表 4-28 家庭教养方式与校园欺凌的模型拟合指标 (n=806)

	χ^2	df	χ^2/df	RMSEA	SRMR	CFI	TLI
受欺凌	86.884	28	3.103	0.073	0.037	0.956	0.928
欺凌	76.673	26	2.949	0.071	0.040	0.966	0.942

表 4-29 家庭教养方式对校园欺凌的标准化路径系数

	Estimate	S.E.	Estimate/S.E.	P
受欺凌←家庭教养方式	0.488	0.067	7.296	0.000
欺凌←家庭教养方式	0.311	0.097	3.198	0.001

通过 Mplus7.0, 运用 bootstrap 的方法, 对中介模型进行检验, 共有两个模型, 首先在家庭教养方式和受欺凌之间加入自尊这一假设中介变量, 检验 a, b, c', 在验证数据与模型建构拟合是否良好时, 要以拟合指数的优劣作为判定标准。本研究的模型拟合指数为下表, $\chi^2/df=4.890$, RMSEA 的值为 0.070; SRMR 为 0.056, CFI、TLI 分别为 0.942 和 0.911, 都是在 0.90 之上, 各项值基本达到统计学标准, 在 bootstrap 置信区间中, 如果置信区间包括 0 则说明系数不显著, 如果置信区间不包括 0 则说明系数显著。即家庭教养方式通过自尊作用于校园欺凌这条路径极其显著, 95%的置信区间的下限到上限之间的数值不包含 0, 因此自尊作为家庭教养方式和受欺凌的中介变量, 中介作用显著, 效应大小为 0.056, 中介效应占总效应的比为 13%, 考虑自尊后家庭教养方式对校园欺凌的直接效应显著为 0.433。其次在家庭教养方式和欺凌之间加入自尊中介变量, 进行模型拟合, 可知 $\chi^2/df=4.249$, RMSEA 的值为 0.091; SRMR 为 0.057, CFI、TLI 分别为 0.955 和 0.907, 都是在 0.90 之上, 拟合指标基本达到标准, 但是在 bootstrap 置信区间里包含零说明自尊作为家庭教养方式和欺凌之间的中介变量, 中介作用不显著, 中介结构模型不成立。从上述数据中可见模型为中介模型, 结果如下图 4-5、图 4-6、表 4-30 和表 4-31:

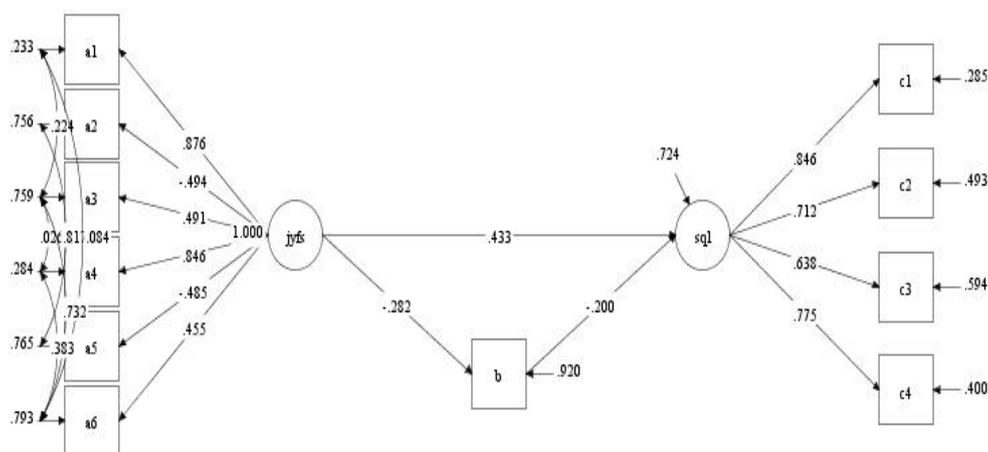


图 4-5 自尊在家庭教养方式和受欺凌之间的标准化中介模型

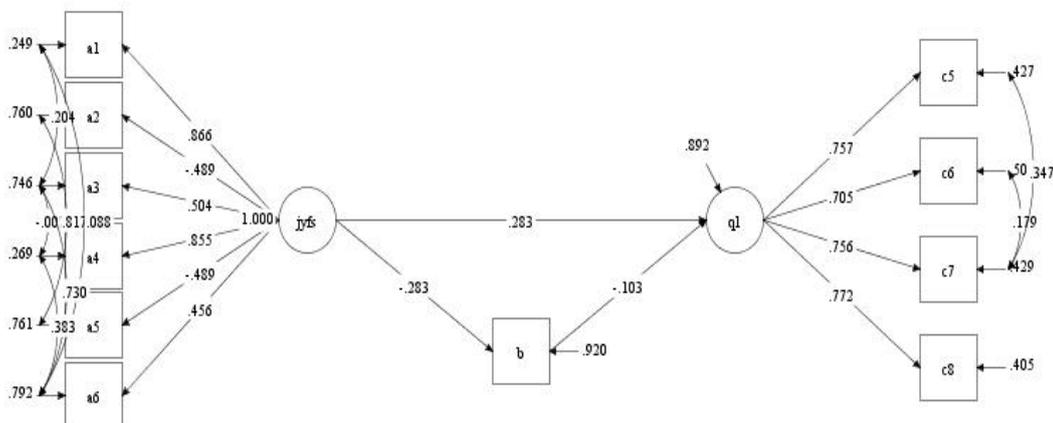


图 4-6 自尊在家庭教养方式和欺凌之间的标准化中介模型

表 4-30 自尊作为家庭教养方式与校园欺凌的中介模型拟合指标 (n=806)

	χ^2	df	χ^2/df	RMSEA	SRMR	CFI	TLI
受欺凌	176.041	36	4.890	0.070	0.056	0.942	0.911
欺凌	144.486	34	4.249	0.091	0.057	0.955	0.907

表 4-31 自尊作为家庭教养方式对校园欺凌的中介标准化路径系数

	Estimate	S.E.	Estimate/S.E.	P	95%置信区间	
					下限	上限
受欺凌						
←自尊←家庭教养方式	0.056	0.021	2.727	0.000	0.016	0.097
欺凌						
←自尊←家庭教养方式	0.029	0.017	1.681	0.093	-0.010	0.069

4.4.3 共同方法偏差检验

在数据分析之前有必要对其共同方法偏差进行考察和验证。程序控制上,本研究采用的是问卷测量的方式,问卷设置强调保密性原则、匿名性以及数据仅使用于科学研究的原则,问卷发放中主试为经过同意培训的同质心理学研究生,数据收集之后,剔除无效问卷以减少共同方法偏差来源,根据 Podsakoff (2003) 的建议使用 Harman 单因子检验,结果得出 21 个因子,其中第一个因子仅仅解释了总方差 15.972% 的变异,小于百分之四十, Hair, Anderson, Tatham 和 Black (1998) 推荐的判断标准,即存在多个公因子,即本研究共同方差偏差问题并不明显,结果如下表 4-32:

表 4-32 家庭教养方式、自尊和校园欺凌的探索性因素分析

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loading		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	12.618	15.972	15.972	12.618	15.972	15.972
2	7.866	9.957	25.929	7.866	9.957	25.929
3	5.566	7.045	32.974	5.566	7.045	32.974
4	3.212	4.065	37.040	3.212	4.065	37.040
5	2.674	3.385	40.425	2.674	3.385	40.425
6	2.189	2.771	43.196	2.189	2.771	43.196
7	1.936	2.451	45.647	1.936	2.451	45.647
8	1.826	2.311	47.958	1.826	2.311	47.958
9	1.600	2.026	49.984	1.600	2.026	49.984
10	1.480	1.873	51.857	1.480	1.873	51.857
...
17	1.149	1.454	63.410	1.149	1.454	63.410
18	1.108	1.402	64.812	1.108	1.402	64.812
19	1.076	1.362	66.174	1.076	1.362	66.174
20	1.044	1.321	67.495	1.044	1.321	67.495
21	1.023	1.295	68.790	1.023	1.295	68.790
22	.975	1.234	70.024			
23	.943	1.193	71.217			
79	.063	.080	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

第5章 讨论

5.1 研究的基本现状

5.1.1 家庭教养方式的现状分析

研究经分析发现，父母教养方式上的得分顺序分别为母亲情感温暖、父亲情感温暖、母亲过度保护、母亲过度保护、母亲拒绝和父亲拒绝。由此可见，在同样的教养方式上，母亲得分高于父亲，这主要与家庭责任的分工有关，日常生活中，母亲在生活中是孩子的主要照料者，肩负照料日常起居及教育孩子的重任，在孩子身上花费的时间和精力远远多于父亲。

研究结果表明，中学生父母教养方式中父亲拒绝和父亲过度保护在性别上存在显著差异，且男生得分高于女生，即与女生相比，父母对男生的教育多为惩罚严厉或过度干涉保护的方式，这与中国家庭传统的教育模式“棍棒之下出孝子”相契合。男生更多的感受到父亲的拒绝否认，而且男生报告父亲拒绝与过度保护均显著高于女生。这与张文新（1998）和何汪玲（2000）等人的研究一致。一般来说，女生较为文静和温顺，大多数情况下得到的赞许和鼓励会多一些，男生生性好动，自主性、独立性和反抗性都强于女生。因而更容易触犯父母而遭到严厉的惩罚。此外，社会对于男生的期望值要高于女性，男生一般是家庭较为关注的对象和希望，父母对男生的希冀迫使必须采用更严格的教养方式。

父亲情感温暖在独生与否之间存在显著差异，独生子女的家庭中，父母的全部希望和心血都放在孩子身上，相应的，父亲也会投入更多的情感在孩子身上，另外，独生子女缺乏兄弟姐妹之间的交往经验，父母便会与孩子进行更多的交流互动，力图使子女能更好的适应社会。

生源地上，父亲拒绝和父亲情感温暖存在显著差异，生源地为县城的学生在父亲拒绝上最高，城市最低。父亲情感温暖城市最高，农村最低。具体表现为：城市和县城的初中生比农村的初中生感受到更多的父亲情感温暖和理解。原因可能是由于在农村，父亲是家庭经济的主要来源者，外出劳作，生存压力之下，只能将教育子女的责任交给学生，从而忽视与孩子的沟通与交流，而城市的父亲，一般工作在本市中，工作相对轻松和正规，会相对重视与孩子的交流，给予更多的情感温暖。这也说明父亲对待子女的态度与其所生活的社会文化环境有关。

在父亲受教育程度上，父亲拒绝和父亲情感温暖存在显著差异，父亲学历越低，采用拒绝的教养方式越高，父亲学历越高，越容易采用情感温暖的教养方式，结果与王秋英（1998）访谈的结果较为一致，父亲文化水平越高，对子女的尊重越多越趋于使用民主、理解的方式来沟通交流。这表明，父亲的学历一部分能够表示在生活中的教育态度。母亲情感温暖在母亲受教育程度上也存在显著差异，母亲学历越高越多的采用情感温暖的教养方式，且学历为本科的母亲最高。此结果与李彦章（2001）研究结果有一致之处。可能与文化水平较低的家庭经济状况相对较差有关，母亲心情紧张易激惹，有时难以遏制自己的冲动，情绪不稳定。正如张文新（1997）的研究，“与农村父母相比，城市父母在文化程度、工作性质和经济收入上都更占优势，他们对于子女的教育就更自觉、更科学，其情感物质的投入就更大”。

5.1.2 自尊的现状分析

本研究结果发现，自尊的高低在性别上不存在显著差异，关于不存在性别差异的原因有人提出可能是在于“男女在自尊上的因素结果是相似的”。在是否独生以及年级上均不存在显著差异，这与张文新（1997）的研究结果略有出入，随着时代的发展及经济的增长，二胎政策的放开和家庭思想的进步，独生与非独生父母给予的照顾和关心几乎相同，独生子女身份不再具有特殊性。而在父母是否离异、父母是否在外务工以及父母亲的受教育程度上均存在显著差异。父母未离异以及父母未外出务工的中学生的自尊水平明显高于父母离异和外出务工的。这可能是由于双亲家庭的孩子得到了更多的关注和保护，而离异或外出打工的家庭却在很多方面有所缺失所致。这表明父母的陪伴及教育在形成儿童自尊上显示出重要性，在父母受教育程度上，父母学历越高，学生自尊越高。受教育程度较高的父母在对儿童的照顾以及教育上都会倾注更多的心血以及成熟科学的教育理念的使用，且一般学历越高家庭经济水平及社会地位越高，生长于此环境下的儿童自尊自信程度必然将会高于其他。

5.1.3 中学生校园欺凌的现状分析

中学生校园欺凌各维度除网络欺凌外，其余维度均在性别上存在显著差异，且均是男生大于女生。出现这种结果得因素可能与初中男女生的心理特点有关，处于青春期的男生，心理发展还不成熟，敏感，易冲动，情绪起伏较大，比女生具有更多的攻击性。学生特点也会出现两极分化状态，一部分学生为博取关注，张扬高调，而另一部分学生敏感、缺乏自信心，因而欺凌行为以及被欺凌行为都较多的发生在男生身上。网络欺凌维度不存在显著差异的原因可能是因为网络的

虚拟性弱化了性别。身体欺凌在父母离异之间存在显著差异，即父母离异的学生在遇到问题时会更多的使用身体欺凌的方式对待同学。离异的家庭对孩子的教育的缺失不仅仅表现在关注和爱护上，更多是对孩子心理和情感发展的危害。单亲家庭的孩子，由于家庭结构的不完整，导致学生在情感链接上的阻断，会使大部分的孩子在关心同情他人上存在问题，在遇到问题解决问题的时候会更多的采用暴力手段进行处理，从而导致出现欺凌行为的出现。在量表所有维度上，只有语言欺凌在年级上存在差异，随着年级的增长，语言欺凌的程度增长。随着年级的增长以及知识的获取，学生身体的成熟、思想的成熟，学生们不再崇尚暴力解决问题，更多的会进行语言的沟通与交流，这也就导致在无法解决问题的时候，语言欺凌会逐渐上升。

5.2 家庭教养方式、自尊和校园欺凌的相关分析

本研究结果分析显示，教养方式、自尊与校园欺凌之间存在显著的相关关系。家庭教养方式和自尊之间的关系可知，父亲拒绝、母亲拒绝与自尊存在显著的负相关，父亲情感温暖、母亲情感温暖和自尊存在显著的正相关。这与宋耀武（2005）和杨美荣（2010）的研究结果相一致，这也就是表明，父母的养育方式对自尊的发展具有重要作用，温暖的、民主的家庭教育方式会促进中学生自尊的良好发展，而拒绝、严厉、冷漠否认等态度下的教育方式会阻碍子女自尊的发展，形成较低的自尊。

自尊和中学生校园欺凌之间的相关结果可知，自尊与关系受欺凌、网络受欺凌、身体受欺凌以及网络欺凌存在显著的负相关，这也就是说自尊越低，学生受关系、网络以及身体欺凌越多，并且，大多数情况下，第一次的欺凌事件发生时，若被欺凌者因力量弱小而不能进行反抗或反抗无效，任由他人欺凌，则欺凌者会形成一种观念，即被欺凌者懦弱无能，从而进行长期的欺凌。而自尊低的学生群体中，有部分学生会倾向于网络欺凌他人，现实生活中的遭遇可能会形成相反的作用，使之在网络的虚拟世界中进行宣泄，从而对他人进行语言欺凌。

家庭教养方式与校园欺凌之间的相关关系表明，受欺凌的所有形式均与父亲拒绝、父亲过度保护及母亲过度保护呈现显著正相关，这表明，家庭教育方式中，拒绝否认和溺爱保护均会是孩子在关系中处于受欺凌的地位。且除语言受欺凌只与父亲情感温暖呈显著负相关外，其余均与父亲情感温暖、母亲情感温暖呈现显著负相关。即是父母情感温暖和理解民主的态度在孩子成长的过程中起正向积极的作用，能够使孩子较少的受到他人的欺凌，甚至能够在遭遇欺凌现象的时候

采取积极的应对方式来处理。

欺凌行为的所有维度均与父母亲拒绝呈显著正相关，这说明，生活中采取严厉惩罚、拒绝否认方式来教育子女，子女则很大可能会出现欺凌他人的行为。尤其是使用暴力行为教育易使孩子产生攻击性行为，父母的教养方式以及语言行为是孩子模仿的对象，往往儿童是学会了如何使用攻击行为来解决问题和宣泄情绪。相反的，父母情感温暖的教养方式与关系欺凌、身体欺凌以及网络欺凌存在显著负相关，也就是说，温暖和谐教养方式中成长的孩子，会更少的参与欺凌行为。父母的过度保护也为孩子卷入欺凌竖起一面屏障，与语言欺凌、网络欺凌呈现正相关，父母对孩子的过度关注和保护会使孩子的亲密关系良好发展，且父母会干涉孩子的学习生活减少其不良习惯尤其是礼貌用语和上网时间，这一定程度上减少了欺凌行为的产生。

5.3 自尊作为家庭教养方式和校园欺凌的中介效应分析

本研究自尊作为家庭教养方式和校园欺凌之间的中介变量建立结构方程模型。中介效应检验模型的结果表明，自尊在教养方式和受欺凌之间中介效应显著，在教养方式和欺凌行为之间的中介效应不显著。这表明，家庭教养方式能够直接预测学生受欺凌，亦可通过自尊间接的影响学生受欺凌的程度。

在相关分析中可知，拒绝和过度保护等消极的家庭教养方式能够显著负向预测青少年的自尊，情感温暖的教养方式显著正向预测青少年自尊。父母亲对孩子的溺爱和过度保护，极易导致子女独立性较差，遇到事情的时候采取逃避忽略的应对方式，自尊较低；反之，父母拒绝的教养方式则会形成子女自卑、自责、无助等特质，遇事懦弱、优柔寡断，这两种家庭教养方式都不利于孩子人格发展。在家庭环境中，子女感受到的肯定和理解越多，越容易形成自信、自尊、独立的人格特点。自尊程度越高的青少年，个体的自信心越强，也越能够处理好人际关系。辛自强、郭素然和池丽萍（2007）的研究也认为低自尊的个体与社会联系较少，对社会规范的认识以及掌握比较滞后，移情能力以及社会问题解决能力不够充分，解决问题的方式比较单一，因此更倾向于表现出攻击行为。低自尊的个体自我意识比较模糊，自我评价较低，很容易受到外界干扰因素的影响，这类人群往往对他人的消极反馈比较敏感，根据挫折—攻击理论，在遭遇负性事件的时候，他们往往会夸大自身所遭遇的挫折，甚至可能因为反复的挫折形成习得性无助，从而表现出攻击行为。

自尊作为个体自我系统的核心成分之一，其发展状况不仅与青少年的心理健

康直接联系，而且作为一个中介作用的人格变量，对青少年的认知、动机、情感和社会行为均有广泛的影响（李相南，2017）。儿童在社会化的过程中不断接受成人社会的价值标准，领悟着重要他人依据这些价值标准连同重要他人的看法和评价，并将这些评价标准连同重要他人的看法与评价、赞许与谴责加以内化，而形成自尊（Connelly, 1998）。

拒绝型的父母往往对孩子的关注较少，对孩子的行为缺乏有效的监督管理（Georgiou S N, 2008），不能够对孩子的行为进行及时的了解以及正确的引领与指导，孩子因此被卷入校园欺凌的可能性也因此较大。过度保护的教养方式下，青少年往往享受来自父母过度的纵容与溺爱，更容易参与到欺负行为中（Flouri E, 2003），这两种消极的教养方式均不能够及时发现并采取有效的措施制止青少年校园欺凌行为。在情感温暖型的父母教养方式下，孩子感受到来自父母的关爱与支持，使子女产生温暖、信任和安全感，可能会更加愿意与父母分享交流自己在学校的所见所闻，减少自己卷入欺凌行为的风险，从而降低校园欺凌行为发生的可能。另外，父母对孩子的情感温暖、关怀与积极回应，能够让子女逐渐习得这样的人际交往模式，往往能够使之在校建立良好的人际关系，对他人友好和善，因而实施欺凌和被欺凌的可能性也就越小（汪玲，2005）。

5.4 研究的创新与不足

在前期文献分析过程中可以看到对于校园欺凌的研究大多数处于理论讨论的层面，我国现有的关于校园欺凌的文献仅仅在现状分析上，相比之下专业的测量工具较为欠缺，因此编制一套符合心理测量学要求，专门的中学生校园欺凌问卷是必要的。以往研究都是家庭教养方式与自尊的研究，或者家庭教养方式与校园欺凌的研究，三者之间的深入研究则较少。本研究将校园欺凌分为受欺凌行为和欺凌行为两大方面，探求家庭教养方式、自尊对其的影响。这为校园欺凌行为的干预措施提供了参考依据。

在研究过程中发现，本研究总结以下几点不足：首先是被试选择的问题，因自身能力的限制，在选择样本的过程中，设计区域范围较小。在以后的研究中，应该扩大范围来选取被试以减少区域特色的限制。其次，研究方法的单一性，在整个研究过程中，主要采取问卷调查的方式，未能设计个案研究、干预实验的研究。今后研究中，应采取多种研究手段与方法，全面客观的深入解决问题。最后，研究内容未深入。如果继续研究可从欺凌行为过程中情绪发生机制以及易受欺凌青少年预警系统的角度进行研究。

第6章 教育建议

通过对本研究分析可知，在减少校园欺凌的发生及降低欺凌对学生造成的负面影响上，作者思考主要有四个方面。

6.1 学生应该学会识别欺凌和学会求助

在面对校园欺凌问题的时候，学生能够做什么？在对校园欺凌的研究中，我们发现预防和治理更应该由内而外，从内部开始抓起，即是从中小学生自身开始，让学生拥有预防和自我保护的意识，才是最根本性的措施。首先，第一件事情就是学生要学会识别欺凌。十三届全国人大会议人民代表、江西师范大学附属中学校长张国新建议对中小学生校园欺凌进行详细的定义，让广大家长和师生知晓，校园欺凌具体包括哪些方面，这样才能够区别开玩笑、闹着玩和欺凌行为。学生应该明白当遭遇身体伤害的暴力事件、精神上的贬低行为（如吐口水等）、言语暴力行为（如辱骂、口头威胁等）以及网络上辱骂、攻击或披露同学隐私等行为的时候，即可确定为发生了校园欺凌行为。第二，学生在学校生活中要尽量远离冲突和矛盾。作为老师也不愿意将学生人为的划分为好学生和坏学生，但是在学校中，不免就有一些学生喜欢挑事儿、找麻烦。学生尽量不与这样的人走太近，避免与他们产生冲突和矛盾。青春期的学生需要融入同伴群体，形成友谊，但是一定要避免交往不良团体，不能凡事只讲哥们义气。与朋友同学产生摩擦时，要学生控制自己的情绪，凡事不要斤斤计较，友爱相处。第三，如果遭遇校园欺凌，学生应该怎么做？在遭遇到校园欺凌行为的时候，一定要保持镇定，沉着冷静，保证人身安全。对于青春期的学生不要试图通过以暴制暴的手段来消除欺凌，有句话说，与恶龙缠斗过久，自身亦成为恶龙。学会求救，首先不管遭遇怎样的恐吓，遇到这样的事情都要告诉家长或者老师，想权威人士寻求帮助，以免承受更严重的身体和心理的创伤。最后，学生应该提高自身道德素养，树立法律意识保护自己。正如本研究中笔者发现，自尊水平越高的学生，受欺凌的行为越少。自尊意识指的是能够对自我具有积极的自我尊重，因此在学生学习生活过程中，要加强对优秀品质如友爱、善良等的培养，对人热情，待人真诚。树立法律意识，强化法律知识，必要时，拿起法律武器保护自己。

6.2 家长要承担教育责任，给予情感关怀

在面对校园欺凌现象时候，家长能够做什么？同样正如在本研究中我们发现的，在家庭教养方式中，采取父母情感温暖方式的家庭，子女的自尊程度越高，受欺凌的可能性就越小。都说家长是孩子的第一任老师，但是现实生活中，却有很多的家长没有尽到教育的责任，很多家长以为给孩子提供物质条件就可以了，而忽略了子女的情感需求。首先，承担起教育的责任，选择正确的教养方式。民主尊重、彼此平等的教育方式能够培养孩子高自尊、高自信的品格，是孩子更为友爱和宽容，从而引导孩子往积极的方面发展。家长作为学生生活中的重要他人和成长过程中的引路人，潜移默化的影响和正确的指导必不可少。家长以身作责，做出良好的示范，帮助孩子形成良好的习惯。比如，家庭生活中，夫妻之间处理问题，不说脏话不使用暴力等。其次，给予孩子足够的关怀和爱护。“丧偶式育儿”的弊端已经显露，很多家庭中，父母亲任何一方在养育孩子过程中缺位，都会导致子女性格上有所缺陷，正如网络上曝出越来越多的“娘娘腔”、“女汉子”一样，这样的学生在学生中更容易遭受欺凌行为。家长在工作之余，更应该投入一些时间与孩子进行互动交流，给予足够的情感关怀，让孩子感受家庭的温暖和情感需求的满足。最后，家长应该关注孩子的日常行为和心理异常。当父母发现孩子遭遇欺凌行为时，家长要稳定孩子的情绪，理解和同情孩子，陪伴孩子给予孩子足够的安全感。如果孩子出现害怕上学、交友焦虑等较为严重的情况时候，家长可以借助专业人士，给予心理层面的帮助。并且同时在第一时间与学校取得联系，进行沟通，必要时候拿起法律武器保护孩子。

6.3 学校要重视心理健康教育，及时止损

学校能够做什么？首先是对于学校来说，需要做出大量的努力来进行前中后期的干预。第一，前期干预。学校需要重视德育教育和心理健康教育。综合我国的国情，在九年义务教育中，应该对每个踏入学校的孩子开展针对性的德育课程，结合中华民族优秀的传统文化，引导学生学会与人为善、助人为乐等美德。目前来说很多中小学已经将心理健康教育课程纳入教学体系，但是由于课程设计和教师安排等问题的存在，使得心理健康教育仅仅存在表象，更深层次意义上的知识课程相对匮乏，导致在学生遭遇不良刺激时得不到有效的调节，仍会导致极端欺凌行为的产生。因此，开设心理健康教育的课程，给予学生相应的心理训练和指导对于逐步消除极端心理和行为的产生具有一定的指导意义。第二，中期干预。

欺凌行为一旦发生，及时止损才是最明智的方式。当发生校园欺凌事件的时候，不能单纯的以小孩子“开玩笑闹着玩”或“孩子小不懂事”为理由进行模糊处理，家长和学校应该重视校园欺凌行为对孩子产生的负面影响和心理创伤，给予欺凌者应有的教育和处罚，给予被欺凌者相应的关注和支持安慰。学校要承担起责任，加强家校合作，与家长进行沟通交流，使家长能够对孩子的学习、生活等各方面予以关注，及时了解孩子情况。第三，后期干预。学校应该制定完善的处理制度和措施，建立校园欺凌事件应急处理预案；公布学生救助或校园欺凌治理的紧急联系负责人，及时发现处理事件，如若设计违法犯罪，及时向公安部门报案。发现校园欺凌行为之后，家长和老师要能够及时对卷入欺凌行为的学生进行干预，将伤害降到最低。在研究中我们发现，学校对于学生的心理辅导工作是欠缺的。虽然有部分学校建有心理咨询中心、情绪发泄室等，却在行使中存在欠缺，有的是缺少专业的心理辅导教师，有的是开放时间较短，这些都可能导致遭遇欺凌事件的同学无法在有效事件内得到相应的帮助和心理支持。有研究证明，个案干预对于受欺凌者的心理健康水平和减少欺凌行为的发生是有一定的积极作用的，所以建议中小学校能够做好对卷入欺凌行为学生的心理辅导工作，充分利用校内外优质资源对学生进行心理健康教育和咨询工作。

6.4 构建和谐社会，政府完善法律法规

面对频发的校园欺凌现象，社会能够做什么？相关研究表明，校园欺凌问题不仅要从个体角度入手，还要改善或者改变其发生的背景(陈婷婷,康丽颖,2007)。孩子是成人世界的反应，减少全社会的暴戾之气，也需要举全社会之力来改善环境。比校园欺凌更可怕的是对校园欺凌的漠视。在信息化的现代社会中，大众传媒在个体社会化过程中的作用越来越重要，尤其现在互联网、自媒体的发展对一个人形成社会规范和准则起着非同小可的作用。网络上大量的不良信息，滋养了“隐性暴力”。网络上，学生将欺凌行为的活动当做炫耀和“警示”在朋友圈和社交媒体上的传播就是最为典型的案例。对网络信息的健康治理十分必要。其次政府应该加强立法力度，目前正在进行的全国两会也提出，建议在国家有关法律和法规的基础上，尽快出台一些惩治未成年人欺凌暴力等未发现现象的地方性法律法规，以加强法律干预。这表明校园欺凌的治理已经上升至国家层面。防范校园欺凌的目的是为了保护未成年人，构建完备的预警、教育、保护等机制，比单纯的入刑惩罚更为有效，因此，对专门法律的修订，应该尽快提上日程，为孩子们塑造一方净土。

校园暴力和校园欺凌各地都有发生，有些行为十分恶劣，对这个问题国家和有关部门高度重视，社会上也广泛关注，一件事情大家都重视了，离解决问题也就不远了。十年树木，百年树人。解决校园不良现象，非一日之功，需要家庭和学校共同发力，形成以建立和谐校园为中心，家庭社会为辅助的反欺凌体系，这样才能够确保学生安全健康快乐的成长。

结 论

本研究主要包括以下两大方面：《中学生校园欺凌调查问卷》的编制和家庭教养方式、自尊与校园欺凌三者之间的关系研究。通过分析及数据处理得出以下结论：

1. 编制的《中学生校园欺凌调查问卷》具有较好的信效度，可以进行科学的调查与测量。

2. 中学生校园欺凌问卷中除网络欺凌外，其余维度均存在显著的性别差异。仅身体欺凌在父母是否离异上存在差异。年级之间只有语言欺凌存在显著差异。

3. 家庭教养方式量表中父亲拒绝和父亲过度保护在性别上存在显著差异，是否独生上只有父亲情感温暖差异显著，父亲拒绝和父亲情感温暖在生源地和父亲受教育程度上存下差异显著且母亲情感温暖在母亲受教育程度上也存在显著差异。

4. 数据分析显示自尊在性别、年级及是否独生上均不存在显著差异，在人口学变量父母是否离异、是否外出务工及父母受教育程度上均有显著差异。

5. 自尊与父、母拒绝呈显著负相关，与父、母情感温暖呈显著正相关，另外自尊与受欺凌所有维度及网络欺凌为显著负相关。受欺凌分量表的所有维度均与父亲拒绝、父母过度保护呈显著正相关，欺凌分量表所有维度均与父、母拒绝为显著正相关。

6. 根据回归方程可知，自尊、父母拒绝可以预测校园欺凌行为的发生。家庭教养方式可以通过自尊影响学生受欺凌行为的程度，自尊在家庭教养方式和受欺凌之间起部分中介作用。

参考文献

- Adams, D., & Lorbach, C. (2017). Improved cyberbullying detection using gender information. *-Dutch-Belgian Information Retrieval Workshop*(Vol.19, pp.23-25).
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(1), 59-73.
- Bevilacqua, L., Shackleton, N., Hale, D., Allen, E., Bond, L., & Christie, D., et al. (2017). The role of family and school-level factors in bullying and cyberbullying: a cross-sectional study. *Bmc Pediatrics*, 17(1), 160.
- Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005). A friend in need: the role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(6), 701.
- Chen, L. M., & Cheng, Y. Y. (2017). Perceived severity of cyberbullying behaviour: differences between genders, grades and participant roles. *Educational Psychology*, 37, 1-12.
- Conn, K. (2004). Bullying and harassment: a legal guide for educators. *Association for Supervision & Curriculum Development*, 333, 218.
- Connelly, C. D. (1998). Hopefulness, self-esteem, and perceived social support among pregnant and nonpregnant adolescents. *Western Journal of Nursing Research*, 20(2), 195-209.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., & Metzger, J., et al. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of south australian secondary school students: prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 71-90.
- Georgiou, S. N. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11(3), 213-227.
- Gumpel, T. P. (2008). Behavioral disorders in the school: participant roles and sub-roles in three types of school violence. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 16(3), 145-162.

- Gumpel, T. P., Zioni-Koren, V., & Bekerman, Z. (2014). An ethnographic study of participant roles in school bullying. *Aggressive Behavior, 40*(3), 214-228.
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. L. V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research, 43*(2), 133-146.
- James, W. (1999). *The principles of psychology*. China Social Sciences Publishing House.
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika, 35*(4), 401-415.
- Kavas, A. B. (2009). Self-esteem and health-risk behaviors among turkish late adolescents. *Adolescence, 44*(173), 187-198.
- Kelly, E. P. (1999). Self-esteem at work: how confident people make powerful companies. *Academy of Management Executive, 13*(1), 115-117.
- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence, 35*(4), 1069-1080.
- Parada, R. H. (2016). School bullying: psychosocial determinants and effective intervention volume i.
- Purdy, N., & Smith, P. K. (2016). A content analysis of school anti-bullying policies in northern ireland. *Educational Psychology in Practice, 32*(3), 1-15.
- Rey, R. D., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship?. *Learning & Individual Differences, 45*, 275-281.
- Smith, P. K. (1997). Bullying in schools: the uk experience and the sheffield anti-bullying project. *Irish Journal of Psychology, 18*(2), 191-201.
- Smith, P. K., & Paul, B. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior, 26*(1), 1-9.
- Smith, P. K., Morita, Y. E., & Junger, J. E. (1999). The nature of school bullying: a cross national perspective. *Tas*.
- Steffenhagen, R., Maurer, R., Kumar, V. K., Elliott, N. C., Masten, E., & Moon, E., et al. (2004). Self-hypnosis relapse prevention training with chronic drug/alcohol users: effects on self-esteem, affect, and relapse. *American Journal of Clinical Hypnosis, 46*(4), 281.

- Stephens, M. M., Cook-Fasano, H. T., & Sibbaluca, K. (2018). Childhood bullying: implications for physicians. *American Family Physician*, 97(3), 187-192.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the united states: physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375.
- Wright, M. F. (2016). Bullying among adolescents in residential programs and in public school: the role of individual and contextual predictors. *Journal of Aggression Conflict & Peace Research*, 8(2), 1838-1847.
- Solvig Ekblad, & 李永彤. (1990). 中国小学生欺侮行为和受欺侮者的发生率. *中国心理卫生杂志*(6), 9-11+36+49.
- 陈世平, & 乐国安. (2002). 中小小学生校园欺负行为的调查研究. *心理科学*, 25(3), 355-356.
- 程灶火, 金凤仙, 王国强, 张嫚茹, & 刘新民. (2016). 家庭环境、教养方式和人格对青少年违法的影响及影响路径. *中国临床心理学杂志*, 24(2), 287-292.
- 丁一杰. (2015). 青少年校园欺凌现象及应对策略研究. *中小学心理健康教育*(15), 33-34.
- 董会芹, & 张文新. (2005). 家庭对儿童欺负受欺负的影响. *山东师范大学学报(人文社会科学版)*, 50(3), 127-131.
- 傅成仕. (2009). 农村初中生欺负行为与父母教养方式、自尊的关系研究. (Doctoral dissertation, 四川师范大学).
- 谷传华, & 张文新. (2003). 小学儿童欺负与人格倾向的关系. *心理学报*, 35(1), 101-105.
- 顾海根. (1999). *学校心理测量学*. 广西教育出版社.
- 关颖. (1994). 家庭教育方式与儿童社会化. *天津社会科学*(4), 107-110.
- 郭丰波, & 覃伟. (2011). 校园霸凌行为中的心理因素及其干预. *科教文汇*(31), 165-165.
- 韩娟, 余毅震, 杨森焙, & 李武. (2004). 356 名医学生的父母教养方式与其心理健康关系的研究. *中国学校卫生*, 25(5), 524-526.
- 何丹, 申曦, 杨欢, & 范翠英. (2017). 父母教养方式与青少年网络欺负:移情的作用. *中国健康心理学杂志*, 25(3), 403-407.
- 侯杰泰. (2004). *结构方程模型及其应用*. 经济科学出版社.
- 黄希庭, 毕重增, & 夏崇德. (2004). 国家青年排球队员时间管理倾向与自我价值感的相关研究. *心理科学*, 27(6), 1296-1299.

- 黄向阳, 顾彬彬, & 赵东倩. (2016). 孩子心目中的欺负. *教育科学研究*(2), 12-19.
- 纪艳婷, & 施长君. (2017). 校园欺凌现状及预防策略. *教育教学论坛*(48), 70-71.
- 姜辰颖. (2016). 校园暴力现象现状分析. *社会心理科学*(9), 49-51.
- 孔艳红, & 陈光辉. (2017). 儿童受欺负与急性社会应激中应激反应的关系. *心理科学*(3), 734-740.
- 黎亚军. (2016). 青少年受欺负与自杀:抑郁的中介作用及性别差异. *中国临床心理学杂志*, 24(2), 282-286.
- 李丹, 徐刚敏, 刘世宏, & 郁丹蓉. (2017). 母亲拒绝惩罚与6~9年级学生受欺负、社会能力的关系:性别角色类型的调节作用. *心理科学*(2), 360-366.
- 李相南, 李志勇, & 张丽. (2017). 青少年社会支持与攻击的关系:自尊、自我控制的链式中介作用. *心理发展与教育*, 33(2), 240-248.
- 李彦章. (2001). 父母教养方式影响因素的研究. *中国健康心理学杂志*, 9(2), 106-108.
- 廖雯娟. (2017). 校园霸凌现象的社会心理学分析. *校园心理*, 15(3), 202-203.
- 林崇德, & 辛自强. (2010). 发展心理学的现实转向. *心理发展与教育*, 26(1), 1-8.
- 林崇德. (2009). *发展心理学*. 第2版. 人民教育出版社.
- 林进材. (2017). 校园欺凌行为的类型与形成及因应策略之探析. *湖南师范大学教育科学学报*, 16(1), 1-6.
- 刘琳. (2014). *中学生传统欺凌、网络欺凌及其与自尊的关系*. (Doctoral dissertation, 沈阳师范大学).
- 刘天娥, & 龚伦军. (2009). 当前校园欺凌行为的特征、成因与对策. *山东青年政治学院学报*(4), 80-83.
- 刘小群, 杨新华, 周丽华, 王立军, & 苏林雁. (2012). 小学高年级儿童亲子依恋与欺负、受欺负行为的关系. *中国临床心理学杂志*, 20(2), 246-248.
- 欧伟. (2002). 让暴力远离校园. *青年教师*(6), 44-46.
- 任萍, 张云运, & 周艳云. (2018). 校园欺负中的积极参与角色:保护者. *心理科学进展*(1), 98-106.
- 宋耀武, & 李宝芬. (2005). 父母教养方式与中学生自尊的相关研究. *河北大学学报(哲学社会科学版)*, 30(2), 69-72.
- 孙春晖, & 郑日昌. (2001). 《学习适应量表》的验证性因素分析. *心理学探新*, 21(2), 59-64.
- 孙时进, & 施泽艺. (2017). 校园欺凌的心理因素和治理方法:心理学的视角. *华东师范大学学报(教育科学版)*, 35(2), 51-56.

- 汪玲, & 席蓉蓉. (2004). 初中生创造个性、父母教养方式及其关系的研究. *首都师范大学学报(社会科学版)*(5), 102-108.
- 王秋英. (1998). 家庭养育方式与中学生心理健康水平的相关研究. *中国心理卫生杂志*(5), 276-277.
- 魏叶美, & 范国睿. (2016). 社会学理论视域下的校园欺凌现象分析. *教育科学*(2), 43-43.
- 魏重政, & 刘文利. (2015). 性少数学生心理健康与遭受校园欺凌之间关系研究. *中国临床心理学杂志*, 23(4), 701-705.
- 温忠麟, & 叶宝娟. (2014). 中介效应分析:方法和模型发展. *心理科学进展*, 22(5), 731-745.
- 温忠麟, 侯杰泰, & 马什赫伯特. (2004). 结构方程模型检验:拟合指数与卡方准则. *心理学报*, 36(2), 186-194.
- 吴明隆. (2013). *结构方程模型:Amos 实务进阶*. 重庆大学出版社.
- 谢家树, 谢璐, Chunyan Yang, George G.Bear, & 凌宇. (2016). 中美青少年校园欺负受害问题的比较研究. *中国临床心理学杂志*, 24(4), 706-709.
- 辛自强, 郭素然, & 池丽萍. (2007). 青少年自尊与攻击的关系:中介变量和调节变量的作用. *心理学报*, 39(5), 845-851.
- 徐慧, 张建新, & 张梅玲. (2008). 家庭教养方式对儿童社会化发展影响的研究综述. *心理科学*, 31(4), 940-942.
- 许秀芬, 马伟娜, & 曹亮. (2008). 自尊研究进展. *健康研究*, 28(3), 192-196.
- 闫会莉. (2012). *初中校园欺侮现象研究——以重庆某中学为个案*. (Doctoral dissertation, 西南大学).
- 杨立新, & 陶盈. (2013). 校园欺凌行为的侵权责任研究. *福建论坛(人文社会科学版)*(8), 177-182.
- 张彩, 柯李, 张兴慧, & 陈福美. (2016). 家庭社会经济地位处境不利初中生校园受欺负潜在类别及其与情绪适应的关系. *中国心理卫生杂志*, 30(9), 694-699.
- 张静. (2002). 自尊问题研究综述. *南京航空航天大学学报(社会科学版)*, 4(2), 82-86.
- 张蕾蕾, 朱琳, 荣峰, 陶磊, 张静, & 贾晓敏等. (2015). 高职学生网络欺凌与睡眠障碍的关联. *中国学校卫生*, 36(2), 281-284.
- 张明月. (2009). *初中生外显自尊、内隐自尊与社交焦虑的关系研究*. (Doctoral dissertation, 内蒙古师范大学).
- 张巧明, & 张美峰. (2005). 青少年自尊与父母教养方式关系的研究. *青少年学刊*(3), 9-11.

- 张庆辞, 栾国霞, & 李建伟. (2006). 初中生成就动机与自尊、父母教养方式关系研究. *中国健康心理学杂志*, 14(6), 621-623.
- 张卫东. (2001). 应对量表(cope)测评维度结构研究. *心理学报*, 33(1), 55-62.
- 张文新, & 纪林芹. (2006). *中小学生的欺负问题与干预*. 山东人民出版社.
- 张文新, & 林崇德. (1998). 青少年的自尊与父母教育方式的关系——不同群体间的一致性 & 差异性. *心理科学*(6), 489-493.
- 张文新, 武建芬, & 程学超. (1999). 儿童欺侮问题研究综述. *心理科学进展*, 17(3), 37-42.
- 张文新. (1999). *儿童社会性发展*. 北京师范大学出版社.
- 张野, 张珊珊, 徐闻文, & 刘琳. (2014). 中学生传统欺凌与网络欺凌发生特点比较分析. *中小学心理健康教育*(17), 10-13.
- 张涌静, 张金梅, & 李玲军. (2002). 父母教育方式与儿童气质关系的研究. *中国临床心理学杂志*, 10(2), 145-147.
- 章恩友, & 陈胜. (2016). 中小学校园欺凌现象的心理学思考. *中国教育学刊*(11), 13-17.

附 录

附录 1 访谈提纲

学生访谈提纲如下：

- 1、同学你好，你遇见过校园欺凌现象吗？
- 2、（1）如果没有遇见过，假如你在上学或者放学途中或者校园里遇见了欺凌行为，你会怎么做？为什么？
（2）如果见过，你能描述一下当时的情景吗？具体包括时间、地点、人物、是什么欺凌形式？旁边有多少人？他们的反应是什么？你当时是怎么做的？能说一下理由吗？
- 3、你会把看到的欺凌现象报告给老师吗？为什么？
- 4、你和父母谈论过欺凌现象吗？为什么？
- 5、假如你发现欺凌者是你的朋友，你会怎么做？为什么？
- 6、假如你发现你的朋友被其他同学欺凌，你会怎么做？为什么？
- 7、假如你自己被欺凌了，你会怎么做？
- 8、如果你的朋友让你一起去欺凌某人，你会怎么做？
- 9、你对校园欺凌有什么看法？
- 10、你觉得需要什么样的措施才能减少欺凌现象？

家长、教师访谈提纲

- 1、您和学生谈论过校园欺凌现象吗？您的学生（孩子）出现过欺凌现象吗？
- 2、您对校园欺凌有什么看法？

附录 2 问卷

中学生生活问卷调查

同学你好！非常感谢你利用课余时间参与我们的问卷调查，这是哈尔滨师范大学心理调研组所做的关于中学生生活的调查问卷。这份问卷**不记名、答案无对错之分**，只用于研究，**按照自己的真实情况填写即可**。感谢你的配合！

- 一、你的性别：男 女
- 二、你的年级：初一 初二 初三 高一 高二 高三
- 三、你的生源地：农村 城镇 城市
- 四、你是否独生：是 否
- 五、父母是否离异：是 否
- 六、是否父母在外务工：是 否

七、你的父亲受教育程度：初中及以下 高中/中专/职高 大专 本科 硕士以上

八、你的母亲受教育程度：初中及以下 高中/中专/职高 大专 本科 硕士以上

问卷一：以下是自我评价题项，请仔细阅读，选择适合你的选项。**请注意要保证每一题都做选择，且只选一个选项，在你选择的选项上画“√”。** 1=很不符合，2=不符合，3=符合，4=非常符合

序号	题项	很不符合	不符合	符合	非常符合
1	我感到自己是一个有价值的人，至少与其他人在同一水平上。	1	2	3	4
2	我感到自己有许多好的品质。	1	2	3	4
3	归根到底，我倾向于认为自己是一个失败者。	1	2	3	4
4	我能像大多数人一样把事情做好。	1	2	3	4
5	我感到自己值得骄傲的地方不多。	1	2	3	4
6	我对自己持肯定态度。	1	2	3	4
7	我总的来说，对自己是满意的。	1	2	3	4
8	我希望能为自己赢得更多尊重。	1	2	3	4
9	我确实是时常感到毫无用处。	1	2	3	4
10	我时常否定自己，认为自己一无是处。	1	2	3	4

问卷二：请结合你的成长经历，回答如下题项。父亲和母亲对你的教育方式可能是相同的也可能是不同的，请你如实分别回答。每题只准选择一个答案。在你选择的答案上画“√”。

1=从不，2=偶尔，3=经常，4=总是

序号	题项		从不	偶尔	经常	总是
1	父/母常常在我不知道原因的情况下对我大发脾气。	父	1	2	3	4
		母	1	2	3	4
2	父/母赞美我。	父	1	2	3	4
		母	1	2	3	4
3	我希望父/母对我正在做的事不要过分担心。	父	1	2	3	4
		母	1	2	3	4
4	父/母对我的惩罚往往超过我应受的程度。	父	1	2	3	4

附 录

		母	1	2	3	4
5	父/母要求我回到家里必须得向他说明我在外面做了什么事。	父	1	2	3	4
		母	1	2	3	4
6	我觉得父/母尽量使我的青少年时期的生活更有意义和丰富多彩。	父	1	2	3	4
		母	1	2	3	4
7	父/母经常当看别人的面批评我懒惰又无用。	父	1	2	3	4
		母	1	2	3	4
8	父/母不允许我做一些其他孩子可以做的事情，因为他害怕我出事。	父	1	2	3	4
		母	1	2	3	4
9	父/母总是试图鼓励我，使我成为佼佼者。	父	1	2	3	4
		母	1	2	3	4
10	父/母总是左右我该穿什么衣服或该打扮成什么样子。	父	1	2	3	4
		母	1	2	3	4
11	我觉得父/母对我可能出事的担心是夸大的，过分的。	父	1	2	3	4
		母	1	2	3	4
12	当遇到不顺心的事时，我能感到父/母在尽量鼓励我，使我得到安慰。	父	1	2	3	4
		母	1	2	3	4
13	我在家里往往被父/母当作“替罪羊”或“害群之马”。	父	1	2	3	4
		母	1	2	3	4
14	我能通过父/母的言谈、表情感受到他们喜欢我。	父	1	2	3	4
		母	1	2	3	4
15	当我做的事情取得成功时，我觉得父/母很为我自豪。	父	1	2	3	4
		母	1	2	3	4
16	父/母常以一种很难堪的方式对待我	父	1	2	3	4
		母	1	2	3	4
17	父/母常常允许我到我喜欢去的地方，而又不会过分担心。	父	1	2	3	4
		母	1	2	3	4
18	我觉得父/母干涉我做的任何一件事。	父	1	2	3	4
		母	1	2	3	4

19	我觉得与父/母之间存在一种温暖体贴和亲热的感觉。	父	1	2	3	4
		母	1	2	3	4
20	父/母对我该做什么, 不该做什么都有严格的限制且决不让步。	父	1	2	3	4
		母	1	2	3	4
21	即使是很小的过错, 父/母也惩罚我。	父	1	2	3	4
		母	1	2	3	4

问卷三: 这是一个了解大家学校生活状况的问卷, 请结合自身的实际情况, 仔细阅读每一条目, 在符合自己的程度分数下打“√”。1=从来没有, 2=一周一次, 3=一周数次, 4=总是

序号	自上中学以来, 你遇到过如下情况吗?	从来没有	一周一次	一周数次	总是
1	同学当众说我的坏话	1	2	3	4
2	因自己的体型、长相、口音等被同学嘲笑讽刺	1	2	3	4
3	同学给我起侮辱性的外号	1	2	3	4
4	同学用脏话骂我	1	2	3	4
5	同学故意推挤或者将我绊倒	1	2	3	4
6	自己的书或其他私人物品被破坏	1	2	3	4
7	同学打骂或者扯我头发等	1	2	3	4
8	同学排挤或者孤立我, 限制我参加活动	1	2	3	4
9	同学故意使我遭遇麻烦或招致处分	1	2	3	4
10	他人威胁我做不愿意做的事情, 被迫听从他人命令	1	2	3	4
11	同学造谣或者传播我的消极信息	1	2	3	4
12	他人阻挠我与同学的正常交往	1	2	3	4
13	同学打小报告使我难堪	1	2	3	4
14	我曾收到匿名的恐吓短信或消息	1	2	3	4
15	曾有人未经我的允许将我发给他的短信或留言公开	1	2	3	4
16	我曾被“踢出”聊天室、QQ群或者微信群	1	2	3	4
17	曾有人在网上散布关于我的谣言	1	2	3	4
18	我曾在聊天室、QQ群或者微信群里被辱骂	1	2	3	4
序号	自上中学以来, 你有过如下行为吗?	从来没有	一周一次	一周数次	总是
1	当众说同学的坏话	1	2	3	4

附 录

2	嘲笑或讽刺其他同学的体型、长相、口音等	1	2	3	4
3	给其他同学起侮辱性的绰号	1	2	3	4
4	用脏话骂过其他同学	1	2	3	4
5	故意推挤或者绊倒其他同学	1	2	3	4
6	破坏同学的书或其他私人物品	1	2	3	4
7	对他人进行拳打脚踢或拉扯头发等肢体行为	1	2	3	4
8	结合其他同学排挤或者孤立别人，不允许他参加活动	1	2	3	4
9	故意使其他同学遭遇麻烦或者招致处分	1	2	3	4
10	威胁他人做自己不愿做的事情，使他人听从自己命令	1	2	3	4
11	造谣或者传播同学的消极信息	1	2	3	4
12	破坏他人友谊	1	2	3	4
13	向老师打小报告使同学难堪	1	2	3	4
14	我曾发送匿名短信恐吓或威胁别人	1	2	3	4
15	未经允许公开对方发送的短信或留言	1	2	3	4
16	将某人“踢出”聊天室、QQ群或者微信群	1	2	3	4
17	我曾在网上散布某人的谣言	1	2	3	4
18	在聊天室、QQ群或者微信群里辱骂某人	1	2	3	4

攻读硕士期间发表的学术论文

纪艳婷,施长君.校园欺凌现状及预防策略[J].教育教学论坛,2017(48):70-71.

致 谢

时光匆匆如流水，转眼已到论文完成时，春秋梦云，聚散真容易。感谢一场美丽的意外，才能使我来到美丽的哈尔滨，圆了我未了的一个梦。回首过去，犹然记得，初来师大时候，我的懵懂与羞涩。两年，不短不长，却足以成长。

论文即将画上圆满的句号，也让我开始冷静思考，回首两年的历程，对那些引导我、帮助我、激励我的人，我的心中充满了感激。首先要特别感谢我的导师施长君教授。施老师严谨治学的态度、渊博的学识以及诲人不倦的高尚师德深深的影响着我，不仅让我养成了凡事预先准备，做好计划的习惯，更让学会钻研精神，对待学术严肃认真的态度。从论文选题到论文写作结束，倾注了老师大量的心血和时间。施老师每次都对我所写的论文进行认真的审阅并指导我进行修改，从而保证了课题顺利进行。他是老师，点拨迷津，让人如沐春风；他是长辈，关心学生，让人感念致深；他也是朋友，幽默逗趣，平易近人。两年的硕士生涯中，施老师对我的帮助和启发必将使我受益一生，衷心感谢老师的鼓励和教导。

其次要感谢李英老师，十分荣幸能够跟着李英老师学习，老师的专业和高屋建瓴深深折服了我，也让我感受到心理咨询的魅力和沙游的神奇。感谢可爱的崔老师给予我们机会去旁听，才能保证我们论文数据处理的完成，更让我知道一生能够做好一件事是多么的伟大！感谢刘爱书老师、刘丽红老师、陆桂芝老师、王佳宁老师、蔡迎春老师等老师们对我们的教育和培养，让我在课堂上感受知识的浩瀚和专业的力量。

最后要感谢我的室友以及我们专业的其他同学，感谢大家的悉心照顾和帮助，才能够让我的研究生生涯过得丰富多彩。感谢能够和惠惠雅雅在一起的时光，不论是学术探讨还是生活卧谈都让我受益匪浅；感谢同学们对生活的热爱和对学习的认真，促使我努力和进步，争取成为和大家一样优秀的人。另外还要感谢我的闺蜜晓娟、杨婷和好友赵琨、胡磊等，感谢时光未老，我们未散。特别要感谢我的父母对我的关心和支持，焉得艾草，言树之心，养育之恩，无以为报，惟愿父母能够健康快乐！感谢李先森，感谢这八年里的爱护和理解，尤其是读研期间你的支持和付出，只为一入，终其一生，天涯海角，唯愿君安。

求学生涯将暂告段落，求知的路却永不停滞。最后，再次向良师益友们致以我最真挚的感谢！

2018年3月22日于哈师大行知楼