

# 应对校园欺凌:社会情绪能力的干预研究<sup>\*</sup>

时 勘<sup>1</sup>, 李晓琼<sup>1</sup>, 黄 杰<sup>2</sup>, 张 柳<sup>1</sup>

(1. 温州大学教育学院, 温州模式发展研究院, 温州 325035; 2. 温州大学教育学院, 学前教育研究中心, 温州 325035)

**摘 要:**校园欺凌现象在全球范围普遍存在,为有效解决校园欺凌问题,研究一采用《特拉华校园受欺凌量表》、《简易应对方式量表》以及《社会情绪健康量表》对416名5~6年级小学生进行了调查,结果发现,小学生消极应对方式可以显著预测校园受欺凌,社会情绪能力在消极应对方式与校园受欺凌中起调节作用。此基础上,研究二开展基于社会情绪能力的校园受欺凌团体辅导干预研究。结果表明,社会情绪能力的提升可以显著降低校园受欺凌水平。

**关键词:**小学生;校园欺凌;社会情绪能力;应对方式;干预研究

**中图分类号:**B848

**文献标识码:**A

**文章编号:**1003-5184(2022)05-0443-08

## 1 引言

校园欺凌现象超越了文化与地理边界,在全球范围的学校中普遍存在,在中小学阶段发生率尤其高。又因其严重影响青少年的身心健康发展、对学校的教学管理和社会的稳定带来一定的挑战,校园欺凌成为国内外教育学和社会心理学等领域共同关注的课题(任海涛,2017)。2022年4月,一名退伍军人“保家卫国十五年,却不能保护自己的孩子”的维权视频霸榜了各个网络平台,其孩子因拒绝向同学借用卫生纸,而遭受校园霸凌,最终失去了宝贵的生命。这一报道致使校园欺凌事件再次冲上热搜,成为大众热议的话题。2021年6月,教育部推出《未成年人学校保护规定》,规定成立学生欺凌治理组织、定期调查评估、建立对学生欺凌、性侵害、性骚扰行为的零容忍处理机制和受伤害学生的关爱、帮扶机制等等。重视制度建设以及惩戒措施,这对治理校园欺凌是非常关键的。我国社会正处在改革发展深水期,社会转型、多元价值观念的冲突,青少年学生也面临学业、就业、创业和社会交往等多重压力及由此而生的种种心理矛盾和压力。加上重视知识技能传授,轻视学习品质培养的现象仍然较为普遍,过于强调学科知识的学习,学校、家庭不注重儿童心理健康培养,造成孩子从小就不懂得如何处理负性事件,学生中出现的暴力、自杀、贩毒、犯罪等种种问题行为及自闭、焦虑、恐惧等心理问题,在很大程度上

上就是因为缺乏应有的培养而造成的。防控校园欺凌应从更积极的视角转变学生的动机、增加学生健康人际关系的内生动力等预防策略,特别是探索长效保护机制的效能。

## 2 相关理论述评

### 2.1 校园欺凌的定义及严峻形式

在孩童时代经历校园欺凌是一个古老的现象,英国作家查尔斯·狄更斯的《雾都孤儿》中也描述着一些儿童经常被其他同伴嘲笑和攻击的事实。尽管早已存在校园欺凌现象,直到上个世纪70年代才有学者开始对此进行系统研究。挪威学者丹·奥维雷斯(Dan·Olweus)将校园欺凌定义为:学生被反复地、长时间地承受一名或多名学生实施的负面行为,负面行为的实施可以通过身体接触、言语或者其他方式实现,如:暴力攻击、嘲笑、辱骂、排挤等(Olweus,1993)。Wang, Iannotti 和 Nansel(2009)强调了欺凌的意图性和反复性,认为校园欺凌是一种特殊形式的攻击,这种攻击是蓄意的、反复的,且涉及的欺凌者和被欺凌者之间存在力量差距。校园欺凌有多种类型,从直接地使用暴力造成身体伤害(身体欺凌);到口头嘲笑和威胁(言语欺凌);以及排斥、羞辱和谣言传播(关系或社会欺凌);再到使用文本、电子邮件或网络媒体的电子骚扰(网络欺凌)(Hymel & Swearer, 2015)都属于校园欺凌的范畴。我国一项针对在29个县(区)的104834名学生进

<sup>\*</sup> 基金项目:浙江省哲学社会科学新兴(交叉)重大项目“重大突发公共卫生事件下公众风险感知、行为规律及对策研究”(21XXJC04ZD),国家社会科学基金后期资助重点项目“核心胜任特征的成长评估模型研究”(19FGLA002),浙江省新苗人才计划项目“社会情绪学习:防控校园欺凌新视角”(2022R429B038)。

通讯作者:李晓琼, E-mail: 604114924@qq.com。

行校园欺凌现状调查发现有 28.66% 的学生经历过校园欺凌,言语欺凌、身体欺凌和关系欺凌是学生经历的主要校园欺凌类型(李艳兰,缪丽珺,黄颖,2020)。大量研究表明,遭遇校园欺凌的负性事件后,个体面临着情绪和风险行为问题的增加。就被欺凌者而言,由于其对抗力量弱小而无法保护自己,若长期处在欺凌状态,将会出现躯体与心理问题(Laith & Vaillancourt,2022)。包括胃痛、头痛、疲劳和睡眠困难等生理症状,以及恐慌、社交焦虑、抑郁、孤独等负性情绪,同时受欺凌的个体自尊心受到严重的伤害,存在感和自我价值感降低(Valera - Pozo et al.,2021)。欺凌的后果可能是毁灭性的,有欺凌史的青少年在以后的生活中出现自杀意念和自杀企图的风险更高(Zhao et al.,2021)。

## 2.2 压力认知评价理论:消极应对方式对校园受欺凌的影响

应对方式(coping style)被定义为个体在压力事件发生时,为减轻压力的影响,而用来调节认知、情绪和行为的方法和策略(Skinner et al.,2003)。基于认知评价理论,个体在面对压力事件时,会通过认知评价对刺激进行反应。其中认知包括了两个评价的环节:初级评价与次级评价。初级评价是个体评估面临的情景事件压力程度以及是否威胁到个人;次级评价是个体是否具有的压力应对的相关资源与能力(Lazarus & Folkman,1984)。这些认知评估决定了个体选择应对压力源的方式:积极应对方式(以问题为中心)或者消极应对方式(情绪、回避为中心)。积极应对方式是指个体以解决问题为导向,积极寻求内外资源,构建解决问题的策略;而消极应对方式是指个体在面对问题时,更关注自身的情绪体验,采取否认、逃避、幻想等方式解决问题(袁晓娇等,2012)。以往研究揭示了消极应对方式是导致个体产生情绪障碍的中介机制,即消极应对方式(如负面思考、否认、情绪聚焦等)增加个体的负面情绪易感性,从而增大了情绪障碍发生的可能性(Sawyer, Pfeiffer, & Spence,2009)。消极应对方式除了对个体的精神面貌产生影响之外,是否会导致其他压力事件的发生?在此背景下,将探究个体消极应对方式与校园受欺凌事件之间的关系,揭示其影响机制。

社会支配理论(Social Dominance Theory)解释了群体及其成员之间争夺资源、维持支配地位与欺凌行为之间的逻辑关系。其基本假设是人们普遍鼓

励不平等的群际关系、支持特定群体的支配权力,个体有不同程度的社会支配倾向,即个体支持“优势群体”支配“弱势群体”的心理倾向(吉姆·斯达纽斯,费利西娅·普拉图,2011)。欺凌者通过欺凌能够获得物质资源以及更高层次的发展需求,例如物品、金钱、同伴认同与尊重(Reijntjes et al.,2013)。而采用消极应对方式的个体通常是退缩的、回避冲突的,并且不擅长使用沟通技巧或其他冲突管理策略来解决问题(Curle & Williams,1996),这使得他们容易处在“弱势群体”地位,成为理想的被欺凌者。综上,提出研究 1 假设 H1:消极应对方式可以显著正向预测校园受欺凌。

## 2.3 社会情绪能力对消极应对方式与校园受欺凌的调节作用

社会情绪能力的概念与早期的情绪智力发展密切相关。戈尔曼(1998)提出了情绪胜任力的概念:指体现在绩效优异者身上基于情绪智力并且能够直接影响绩效的可习得的情绪智力和社会技能。社会情绪能力(Social - emotional competence)是情绪能力和社会能力的综合概念(Denham,2006),它是指个体识别和管理情绪、理解和同情他人、通过换位思考建立和谐关系以及与他人合作有效解决问题,并做出负责任的决定的能力(Greenberg et al.,2003)。Furlong 等(2014)在进行社会情绪能力的量化研究时,强调多重积极心理指标相互作用的协同效应,并用这种协同效应来描述个体社会情绪的综合指标,并将研究结果逐渐形成了能够评估社会情绪能力的工具。积极情绪的拓展 - 建构理论认为,积极情绪通过促使个体积极地思考诸多行动的可能性,从而拓展个体的注意、认知和行动的范围。而思维 - 行动范畴的拓展给个体提供了建设个人可持续资源的机会,帮助个体建构持久的身体、智力、心理和社会资源,从而带来间接的、长远的收益(Fredrickson,2001)。大量研究表明,社会情绪能力高的个体,能够意识、管理与调节自己的情绪,并对他人的情绪做出准确识别。同时,他们善于去解决冲突,保持和谐、融洽的人际关系。因此,提出研究 1 假设 H2:消极应对方式、校园受欺凌和社会情绪能力存在显著相关。为了发展个体的社会情绪能力,国内外学者开发了社会情绪学习项目。社会情绪学习包括五项核心能力:自我意识、自我管理、社会意识、关系技能和负责任的决策(Fernandez - Martin et al.,2021)。社会情绪学习项目侧重于个人责任、同理心、友谊技

能、冲突解决技能和自我控制的教学结构与技能的培养,学习项目旨在通过提升个人的社会情绪能力,增强应对资源,以此达到减少问题行为,促进积极行为的发展目的(Kim, Jin, & An, 2022)。但在我们的文化与教育背景下,社会情绪学习项目的实践应用仍有待进一步的探索。综上,提出研究1假设 H3: 社会情绪能力在消极应对方式与校园受欺凌之间起调节作用,即低社会情绪能力下,消极应对方式正向预测校园受欺凌;高社会去情绪能力下消极应对方式正向预测校园受欺凌能力较弱。

3 研究一:消极应对方式对校园受欺凌的影响:社会情绪能力的调节作用

3.1 研究被试

采用方便取样的方式,选取浙江省某市、广西壮族自治区某市两地区某小学5~6年级学生进行问卷调查。总共发放了430份问卷,回收416份,有效回收率为96.74%。浙江地区学生262名(62.98%),广西地区学生152名(37.02%);其中,五年级学生为279名(67.07%),六年级学生137名(32.93%);男生238名( $x = 11.50, s = 0.75$ ),女生178名( $x = 11.50, s = 0.76$ )。研究获得温州大学学术伦理委员会的批准。在收集被试信息时,遵循自愿原则,在研究过程中被试可以自由退出。问卷采用匿名填写的方式,确保其隐私和个人信息得到保密。

3.2 研究工具

3.2.1 《特拉华欺负受害量表》

该量表共有18个条目,分为四个维度:言语欺负、身体欺负、社会/关系欺负和网络欺负,并采用1(从来没有)~6(每天都有)的计分方式。四个分量表Cronbach's  $\alpha$ 系数在0.69~0.77间,达到良好的

测量标准(谢家树,魏宇民,2018)。由于小学生使用电子设备进行人际交往频率较少,故去除网络欺凌维度。本次调查中该量表的Cronbach's  $\alpha$ 为0.91。

3.2.2 《社会情绪健康量表》

采用《社会情绪健康量表》对学生的社会情绪能力水平进行测量(Furlong, 2014),量表共有36个题目4个维度。均采用4点计分,“1=一点也不像我”,“4=非常像我”。得分越高,说明社会情绪能力越强。本次调查中该量表Cronbach's  $\alpha$ 系数为0.93。

3.2.3 《简易应对方式量表》

简易应对方式量表由积极应对分量表和消极应对分量表组成(解亚宁,1998),其中积极应对维度有12个题项,消极应对维度有8个题项。采用4点计分,“1=不采用”,“4=经常采用”。本次调查中,消极应对方式分量表Cronbach's  $\alpha$ 系数为0.82,积极应对方式分量表Cronbach's  $\alpha$ 数为0.81,总量表Cronbach's  $\alpha$ 系数为0.87。

3.3 研究结果

3.3.1 小学生校园受欺凌、消极应对方式与社会情绪能力的相关分析

相关分析结果表明(见表1),消极应对方式与校园受欺凌存在正相关关系( $r = 0.20, p < 0.01$ ),即消极应对方式越高,校园受欺凌程度也就越高。社会情绪能力与校园受欺凌存在显著负相关( $r = -0.25, p < 0.01$ ),社会情绪能力越低,校园受欺凌程度就会越高。社会情绪能力与消极应对方式之间的相关关系不会显著( $r = 0.09, p > 0.05$ ),假设2得到验证。

表1 校园受欺凌、消极应对方式以及社会情绪能力描述性统计与相关分析的结果( $n = 416$ )

|        | $x$   | $s$   | 1        | 2        | 3        | 4        | 5     | 6 |
|--------|-------|-------|----------|----------|----------|----------|-------|---|
| 校园欺凌   | 8.94  | 10.40 | 1        |          |          |          |       |   |
| 言语欺凌   | 3.50  | 4.23  | 0.916**  | 1        |          |          |       |   |
| 身体欺凌   | 2.96  | 3.44  | 0.907**  | 0.731**  | 1        |          |       |   |
| 关系欺凌   | 2.48  | 3.69  | 0.922**  | 0.755**  | 0.784**  | 1        |       |   |
| 社会情绪能力 | 48.22 | 12.10 | -0.250** | -0.231** | -0.179** | -0.213** | 1     |   |
| 消极应对方式 | 8.93  | 6.17  | 0.203**  | 0.225**  | 0.206**  | 0.209**  | 0.095 | 1 |

注:\*\* $p < 0.01$

3.3.2 社会情绪能力在消极应对方式与校园受欺凌之间的调节作用分析

根据温忠麟和叶宝娟(2014)的检验方法,对调节作用进行检验。首先对自变量消极应对方式和调节变量社会情绪能力进行中心化处理。然后,采用

分层回归分析,在控制了年级、性别、区域等人口统计学变量后,考察消极应对方式对校园受欺凌的影响以及社会情绪能力的调节作用。如表2所示,第一层放入性别、年级以及区域。第二层放入消极应对方式与社会情绪能力,发现消极应对方式( $\beta =$

0.23,  $p < 0.001$ ) 和社会情绪能力 ( $\beta = -0.27, p < 0.001$ ) 对校园受欺凌有显著预测作用, 假设 1 得到验证。第三层放入消极应对方式与社会情绪能力的交互项, 发现交互项对校园受欺凌的预测作用显著

( $\beta = -0.11, p = 0.02$ )。结果表明, 社会情绪能力对于消极应对方式和校园受欺凌之间的调节作用显著。

表 2 校园受欺凌为因变量的回归分析 ( $n = 416$ )

|                        | 第一层     |          | 第二层      |          | 第三层     |          |
|------------------------|---------|----------|----------|----------|---------|----------|
|                        | $\beta$ | $t$      | $\beta$  | $t$      | $\beta$ | $t$      |
| 常数                     | 12.64   |          | 12.02    |          | 11.96   |          |
| 性别                     | 0.85    | 1.04     | 1.41     | 1.85     | 1.35    | 1.79     |
| 年级                     | -0.13   | -0.81    | -0.36    | -2.31    | -0.36   | -2.31    |
| 区域                     | -0.52   | -1.25    | -0.50    | -1.26    | -0.48   | -1.22    |
| 消极应对方式                 |         |          | 0.21     | 6.31***  | 0.22    | 6.63***  |
| 社会情绪能力                 |         |          | -0.31    | -4.97*** | -0.33   | -5.32*** |
| 消极应对方式 $\times$ 社会情绪能力 |         |          |          |          | -0.01   | -2.24*** |
| $R^2$                  | 0.009   | 0.142    | 0.152    |          |         |          |
| $\Delta R$             | 0.002   | 0.131    | 0.139    |          |         |          |
| $F$                    | 1.24    | 13.00*** | 11.78*** |          |         |          |

注: \*\*\*  $p < 0.001$

为进一步揭示社会情绪能力在消极应对方式与校园受欺凌之间的调节作用, 采用简单斜率分析对调节效应进行分析。将社会情绪能力按照正负一个标准差分高、低两组, 基于回归方程计算高、低社会情绪能力下小学生消极应对方式对校园受欺凌的效应值。简单斜率表明 (见图 1), 在低社会情绪能力水平下, 小学生消极应对方式对校园受欺凌有显著正向预测作用 ( $B = 0.44, t = 5.41, p < 0.001, 95\% \text{ CI} [0.28, 0.61]$ ); 高社会情绪能力下, 消极应对方式对校园受欺凌的负向预测作用减弱 ( $B = 0.20, t = 2.77, p = 0.006, 95\% \text{ CI} [0.06, 0.34]$ ), 假设 3 得到验证。

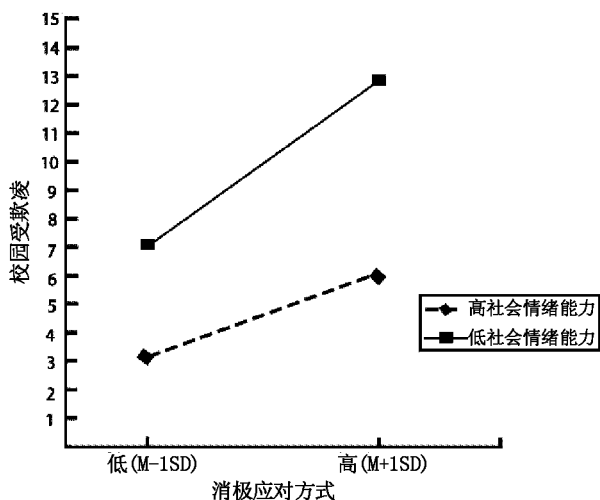


图 1 社会情绪能力对消极应对方式与校园受欺凌之间的调节作用

## 4 研究二: 基于社会情绪能力的校园受欺凌干预研究

### 4.1 研究目的

结合小学五年级学生的发展特点, 参照社会情感学习项目, 开发设计团体辅导干预方案, 以提升学生社会情绪能力, 并使之有效应对校园受欺凌。旨在通过具体的实践, 验证干预课程的科学性与有效性, 为应对校园欺凌提供切实可行的实践方案。

### 4.2 研究假设

H1: 经过团体辅导的实验组, 相较于控制组, 其社会情绪能力得分显著提升; H2: 经过团体辅导的实验组, 相较于控制组, 其校园受欺凌得分显著降低; H3: 社会情绪能力中介了团体辅导干预对校园受欺凌的影响。

### 4.3 研究被试

采取方便取样的方式选取广西某市某小学 5 年级两个班学生进行干预实验。被试在性别、课程设计、学业成绩上均无显著差异。其中, 实验组 46 人 ( $x = 11.09, s = 0.62$ ), 男生 25 名 (54.35%)。控制组 47 人 ( $x = 11.19, s = 0.61$ ), 男生 24 名 (52.17%)。实验组剔除 1 份后测均匀选“选项为 1”的数据, 最终保留 46 名被试的数据。控制组剔除 2 份后测中均匀选“选项为 3”的数据, 最终保留 47 名被试的数据。

### 4.4 干预方案及实施

团体辅导干预的主题为社会情绪学习的五大核

心主题。本次团体干预共分为5个单元8项内容(详见表3)。团体干预活动在某市某校团体辅导室开展,每周2次,一次团体干预时间持续40分钟。

实施团体辅导干预前进行前测,干预结束后第8周进行后测。

表3 团体辅导干预设计方案

| 单元     | 内容      | 主要干预目标                          |
|--------|---------|---------------------------------|
| 自我意识   | 认识情绪    | 学会接纳情绪和合理表达情绪                   |
| 自我管理   | 情绪管理    | 学会调节不合理信念,掌握情绪管理的小技巧            |
| 社会意识   | 换位思考    | 能够识别和理解他人的态度、情感和情绪,并站在他人的立场看待问题 |
|        | 团队合作    | 有效协调合作的能力                       |
| 关系管理   | 认识欺凌    | 认识不同类型的欺凌行为,学会正确地对校园欺凌说“不”      |
|        | 有效沟通    | 能够积极友善地处理并维持健康有益的人际关系的能力        |
| 负责任的决策 | 解决冲突    | 掌握有效应对冲突的方法                     |
|        | 做出明智的选择 | 理解在面临难题情境时如何通过理智思考做出明智的选择       |

4.5 研究结果

4.5.1 实验组、控制组社会情绪能力和校园受欺凌的前后测比较

采用2(组别:实验组和控制组)×2(时间:前测和后测)重复测量方差分析方法,判断不同干预组别随时间变化对五年级学生社会情绪能力的影响。结果显示,组别的主效应显著( $F = 5.46, p = 0.02, \eta^2 = 0.06$ ),实验组得分显著高于控制组;时间的主效应不显著( $F = 1.60, p = 0.21, \eta^2 = 0.02$ );组别×时间的交互作用显著( $F = 20.31, p < 0.001, \eta^2 = 0.18$ ),实验组学生经过团体辅导干预后,社会情绪能力得分显著得到提高( $t = 4.10, p < 0.001, d = 0.92$ ),而控制组学生社会情绪能力前后测得分存在显著差异,但后测得分显著低于前测得分( $t =$

$4.10, p < 0.001, d = 0.49$ )。研究二假设1得到验证。

采用2(组别:实验组和控制组)×2(时间:前测和后测)重复测量方差分析方法,判断不同干预组别随时间变化对五年级学生校园受欺凌的影响。结果显示,组别的主效应显著( $F = 5.46, p = 0.02, \eta^2 = 0.06$ ),实验组得分显著低于控制组;时间的主效应显著( $F = 10.30, p = 0.002, \eta^2 = 0.10$ ),后测得分显著低于前测得分;组别×时间的交互作用显著( $F = 16.16, p < 0.001, \eta^2 = 0.15$ ),实验组学生在测试后,校园受欺凌得分显著降低( $t = 4.70, p < 0.001, d = 0.94$ ),而控制组校园受欺凌得分前后测得分不存在显著差异( $t = 0.64, p = 0.53, d = 0.12$ )。研究二假设2得到验证。见表4。

表4 实验组控制组研究变量的前后测描述性统计

|        | 实验组( $n = 46$ ) |             | 控制组( $n = 47$ ) |             |
|--------|-----------------|-------------|-----------------|-------------|
|        | 前测 $x(s)$       | 后测 $x(s)$   | 前测 $x(s)$       | 后测 $x(s)$   |
| 社会情绪能力 | 42.32(8.03)     | 49.55(7.75) | 45.39(7.34)     | 41.33(8.99) |
| 校园受欺凌  | 9.34(5.92)      | 3.72(6.03)  | 8.65(4.40)      | 9.28(5.97)  |

4.5.2 团体辅导干预对校园受欺凌的影响:社会情绪能力的中介效应

为了进一步探索团体辅导干预设计对社会情绪能力和校园受欺凌的作用,以组别为自变量,社会情绪能力为中介变量,校园受欺凌为因变量进行中介效应分析。中介效应使用Hayes提出的Bootstrap方法,将二分自变量进行虚拟化,对连续变量进行标准化处理,样本量采用2000,Bootstrap CI采用偏差校正法。中介效应分析的结果表明(见图2),组别对社会情绪能力( $\beta = -0.30, p = 0.04$ )和校园受欺凌( $\beta = 0.31, p = 0.02$ )的效应显著,同时,组别通过社会情绪能力的中介作用影响校园受欺凌水平( $ab =$

$0.11, 95\% CI [0.00, 0.22]$ ),中介效应占比为26.83%。研究二假设3得到验证。结果表明,在应对校园受欺凌的过程中,社会情绪能力是中介变量。

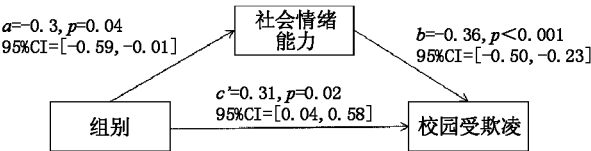


图2 团体干预对校园受欺凌的影响:社会情绪能力的中介作用

5 讨论

5.1 关于消极应对方式对校园受欺凌的影响

研究一发现,小学生习惯于采用消极应对方式

时,一定程度上会导致校园欺凌的发生。加上校园欺凌具有蓄意性、反复性和力量不均衡的特征(魏重政,刘文利,2015),受欺凌者一直置于欺凌的困境中,若仍然采取消极应对方式,将被动且持续承受着校园受欺凌带来的负面伤害。回到压力认知评价理论(Lazarus & Folkman,1984),该理论阐述了个体在面对负性生活事件时,如何通过自身资源采取积极或消极的应对方式,从而决定个体能否做出有效或无效应对。倘若采取消极应对方式,可能会产生情绪障碍或不良行为问题。但是压力认知评价理论并没有进一步阐述个体采取无效应对后,周围的环境事件会如何作用在个体身上。研究一结果发现,消极应对方式与校园受欺凌之间存在一定的关联。未来的研究中可采用纵向研究方法进一步探讨消极应对方式与校园受欺凌等负性事件的因果关系。同时,压力的认知评价理论或许仍可进一步拓展产生应对行为后,外界环境如何以及何时作用于个体。此外,研究还发现,就应对方式的测量维度来说,接受现实和自我安慰也被纳入消极应对方式之中,其实,这种消极应对方式(如,接受现实和自我安慰)对不同的个体与时间会产生不同的效果。由此可知,在考察应对方式与校园欺凌时,区分消极应对方式与积极应对方式是重要且必要的,但需明确消极应对方式和积极应对方式二者并非此消彼长、二元对立,而是存在交叉重叠的效应。

## 5.2 关于社会情绪能力在消极应对方式与校园受欺凌的调节效应

从研究一的结果来看,小学生消极应对方式能够通过社会情绪能力调节作用于校园受欺凌。能否打破校园受欺凌的恶性循环模式,则在于个体的社会情绪能力。一方面,从压力应对的评价过程来说,社会情绪能力较强的个体,在经历负性生活事件时,压力感知的阈限提升,这在一定程度上减缓了初次评估负性事件的焦虑;次级评估启动后,社会情绪能力作为一种积极的应对资源与能力,可帮助个体有效应对压力事件,从中阻断由负性生活事件源带来的恶性循环模式。另一方面,社会情绪能力直接赋予了受欺凌者解决欺凌的资源与能力(杜芳芳,李梦,2019),小学生具体地掌握了解决校园欺凌的方法、策略,并顺利解决欺凌事件,从而阻止了校园欺凌进一步带来的伤害。由此可见,社会情绪能力作为一个关键调节变量、作为有效应对校园受欺凌的防控机制,可在此基础上开发干预课程,提升学生社

会情绪能力,进而有效解决校园欺凌事件。

## 5.3 关于社会情绪能力在校园受欺凌干预的效果问题

经过团体辅导干预后,实验组社会情绪能力的后测得分显著高于前测得分,控制组后测得分显著低于前测得分;校园受欺凌水平上,实验组后测得分显著低于前测得分,而控制组差异不显著。这说明,基于社会情绪能力的团体辅导干预对学生应对校园受欺凌问题有显著效果,团体辅导干预通过社会情绪能力的中介作用对校园受欺凌水平产生影响。究其根源,社会情绪学习是一个以发展理论为基础的研究架构,它着重强调个体资源,并认为社会情绪学习可以加强学生的保护因素、支持受欺凌的学生,以及建设良好校园氛围(Nickerson et al.,2019)。大量的研究表明,接受过社会情绪学习项目的学生表现出对学校、自我和他人社会情绪技能和态度的改善,在同伴交往中产生积极的社会行为,减少了行为问题和情绪困扰(Guo et al.,2022)。社会情绪学习通过提高社会交往技能和情绪调节能力发挥作用,显著减少了学生欺凌与受害。

基于防控校园欺凌的现实视角,从制度上颁布行为准则,采取强制性、惩罚性的措施与手段,是治理校园欺凌事件的底线保障。值得一提的是,校园欺凌与校园暴力不同,校园暴力极可能导致明显的躯体伤害,并涉及违法犯罪,此时法律可及时给予施暴者惩戒。而校园欺凌具有隐蔽性和恃强凌弱的特征,不易被同学、家长和老师识别,其侵害程度远高于学生之间一般的矛盾和打闹,更多给个体带来情感和心灵的伤害,从而引发一系列的情绪障碍和不良行为(王大伟,2017)。针对小学五年级学生的发展特点,研究开展社会情绪学习团体辅导干预,通过具体化校园欺凌情境,传授解决问题和冲突的方法与技巧,引导学生看到积极应对的力量。从根本上为学生提供了解决校园欺凌事件的具体操作方法和策略,使之能有效解决校园欺凌事件,并最大限度缓冲校园欺凌带来的身心伤害。可以说,本次干预研究开发设计的8次课程,可为家长、教师与学校教育工作者开展防控校园欺凌社会情绪学习的实践活动提供依据。

## 6 结论

第一,小学生消极应对方式能够正向预测校园受欺凌水平,社会情绪能力在消极应对方式与校园受欺凌之间起调节作用,即在低社会情绪能力下,消

积极应对方式正向预测校园受欺凌水平强烈,在高社会情绪能力下,消极应对方式预测校园受欺凌能力较弱;

第二,基于社会情绪能力的干预可以有效地防控小学生的校园受欺凌,因此,开展团体辅导干预,将社会情绪能力学习运用于校园欺凌的预防,具有理论价值和现实意义。

### 参考文献

- 杜芳芳,李梦. (2019). 社会情绪学习:校园欺凌预防的一种可能路径. *济南大学学报(社会科学版)*, 5, 149 - 156 + 160.
- 吉姆·斯达纽斯,费利西娅·普拉图. (2011). *社会支配论* (刘爽,罗涛译,方文校). 北京:中国人民大学出版社.
- 解亚宁. (1998). 简易应对方式量表信度和效度的初步研究. *中国临床心理学杂志*, 6(2), 114 - 115.
- 李艳兰,缪丽珺,黄颖. (2020). 中学校园受欺凌者特征分析. *宜春学院学报*, 10, 103 - 107.
- 任海涛. (2017). “校园欺凌”的概念界定及其法律责任. *华东师范大学学报(教育科学版)*, 35(2), 43 - 50.
- 王大伟. (2017). *校园欺凌:问题与对策*. 北京:中国国际广播出版社.
- 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.
- 谢家树,魏宇民. (2018). 特拉华欺凌受害量表(学生卷)中文版再修订及初步应用. *中国临床心理学杂志*, 26(2), 259 - 263.
- 袁晓娇,方晓义,刘杨,蔺秀云. (2012). 流动儿童压力应对方式与抑郁感、社交焦虑的关系:一项追踪研究. *心理发展与教育*, 3, 283 - 291.
- Curle, C. E., & Williams, C. (1996). Post-traumatic stress reactions in children: Gender differences in the incidence of trauma reactions at two years and examination of factors influencing adjustment. *British Journal of Clinical Psychology*, 35(2), 297 - 309.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17, 57 - 89.
- Fernandez - Martin, F. D., Romero - Rodriguez, J. M., Marin - Marin, J. A., & Gomez - Garcia, G. (2021). Social and emotional learning in the Ibero - American context: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 738501.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden - and - build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218 - 226.
- Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., Smith, D. C., & O'Malley, M. D. (2014). Preliminary development and validation of the social and emotional health survey for secondary school students. *Social Indicators Research*, 117(3), 1011 - 1032.
- Goleman, D. (1998). The emotionally competent leader. *The Healthcare Forum Journal*, 41(2), 36 - 38.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredricks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466 - 474.
- Guo, J., Tang, X., Marsh, H. W., Parker, P., Basarkod, G., Sahdra, B., Ranta, M., & Salmela - Aro, K. (2022). The roles of social-emotional skills in students' academic and life success: A multi-informant and multicohort perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication.
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293.
- Kim, D., Jin, H. L., & An, J. (2022). The quality and effectiveness of social-emotional learning(sel) intervention studies in Korea: A meta-analysis. *PloS One*, 17(6), e0269996.
- Laith, R., & Vaillancourt, T. (2022). The temporal sequence of bullying victimization, academic achievement, and school attendance: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 64, 1 - 12.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.
- Nickerson, A. B., Fredrick, S. S., Allen, K. P., & Jenkins, L. N. (2019). Social emotional learning(sel) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization. *Journal of School Psychology*, 73, 74 - 88.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Reijntjes, A., Vermande, M., Goossens, F. A., Olthof, T., van de Schoot, R., Aleva, L., & van der Meulen, M. (2013). Developmental trajectories of bullying and social dominance in youth. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 224 - 234.
- Sawyer, M. G., Pfeiffer, S., & Spence, S. H. (2009). Life events, coping and depressive symptoms among young adolescents: A one-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 117(1-2), 48 - 54.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological*

- Bulletin, 129(2), 216–269.
- Valera – Pozo, M., Flexas, A., Servera, M., Aguilar – Mediavilla, E., & Adrover – Roig, D. (2021). Long – term profiles of bullying victims and aggressors: A retrospective study. *Frontiers in Psychology*, 12, 631276.
- Wang, W., 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.
- Zhao, Z., Liu, G., Nie, Q., Teng, Z., Cheng, G., & Zhang, D. (2021). School climate and bullying victimization among adolescents: A moderated mediation model. *Children and Youth Services Review*, 131, 106218.

## Coping with School Bullying: An Intervention Study on Social and Emotional Competence

Shi Kan<sup>1</sup>, Li Xiaoqiong<sup>1</sup>, Huang Jie<sup>2</sup>, Zhang Liu<sup>1</sup>

(1. Educational School, Academy of Wenzhou Model Development, Wenzhou University, Wenzhou 325035;

2. Educational School, Wenzhou University, Wenzhou 325035)

**Abstract:** The phenomenon of school bullying is widespread in the world, in order to effectively solve the problem of school bullying. In study 1, 416 students in grades 5 and 6 were investigated by using the Delaware School Bullying Scale, the Simple Coping Style Scale, and the Social Emotional Health Scale. The results showed that the negative coping style of primary school students could significantly predict school bullying victimization, and Social – emotional competence played a moderating role in negative coping style and school bullying victimization. In study 2, a school bullying intervention study based on social – emotional competence was designed. Studies have shown that the cultivation of social – emotional competence has a significant effect on reducing the occurrence of school bullying victimization.

**Key words:** primary school students; school bullying; social – emotional competence; coping style; intervention study