

# 校园欺凌防治的理论对策

邓卓沛 施长君 闫美任  
哈尔滨师范大学教育科学学院  
DOI:10.12238/er.v4i2.3655

**[摘要]** 近年来以中学生群体为主的校园欺凌事件频频发生,并造成学生抑郁、自杀等严重后果。这时期的中学生具有情绪冲动、心理敏感、自我意识强等心理特点,正处于心理半成熟时期。校园欺凌事件既有个体心理原因,也受社会环境和他人影响。因此本文结合前人研究,在中学生心理特点基础之上,重点从个体心理理论和社会、学校、家庭等系统论的角度进行中学校园欺凌的成因分析,为学校心理健康教育教师预防及干预中学校园欺凌的频发提供理论依据。

**[关键词]** 校园欺凌; 理论; 对策

**中图分类号:** G44 **文献标识码:** A

## 引言

校园欺凌事件的发生在初中阶段达到顶峰<sup>[1]</sup>。对我国18省市初、高中学生调查结果显示,有66.1%的男生和48.8%的女生遭受过1种及以上的校园欺凌<sup>[2]</sup>,这表明中学生群体内发生校园欺凌的比例非常高。文献统计显示:80%以上中学校园欺凌的产生源于青少年情绪的不稳定。目前许多学者对校园欺凌的概念发展、现状分析等进行了大量研究,在前人研究基础之上,本文基于青少年心理特点,重点从理论角度对中学校园欺凌的成因进行分析,为预防及干预校园欺凌问题对策及措施提供理论依据。

## 1 校园欺凌的内涵

### 1.1 校园欺凌的定义

许多学者对校园欺凌做过研究,挪威Dan Olweus定义校园欺凌为“受欺凌者被一个或多个学生故意、持续反复地进行负面行为,伤害被欺凌者的心理及身体。”<sup>[3]</sup>。英国学者Peter Smith认为“欺凌是系统、重复、故意虐待,欺凌行为是处于优势一方对另一方,故意并重复地进行心理和物理上的攻击,使对方感受到精神痛苦的行为。”<sup>[3]</sup>

我国陈世平教授是较早研究校园欺凌的,他从校园欺凌主观故意性和恃强凌弱性角度出发,定义校园欺凌为“学生间一种恃强凌弱地故意伤害行为,校园

欺凌主要特征是双方力量不对等性、故意性和伤害性。”<sup>[4]</sup>刘天娥则将校园欺凌定义为,“中小学间发生的一种力量不均衡的攻击行为,以打、孤立、辱骂等手段,故意伤害别人心理和身体”<sup>[5]</sup>。

综合文献,本研究认为校园欺凌是发生在校内外、学生之间强势一方蓄意或恶意通过肢体、语言及网络对弱势一方的身体、财物或心理造成伤害的攻击行为。

### 1.2 校园欺凌的类型

1.2.1 校园欺凌以实施形式分为四种:肢体欺凌,言语欺凌,关系欺凌(社交欺凌),网络欺凌,财物欺凌,性欺凌。

(1) 肢体欺凌。即对被欺凌者进行身体攻击,包括拳打脚踢、掌掴、用硬物锐器攻击、拉扯头发等。

(2) 言语欺凌。即对被欺凌者嘲讽、谩骂,包括起侮辱性绰号,贬损、讥笑他人外貌等。

(3) 关系欺凌。即在人际交往中,拉拢他人,故意排斥、孤立被欺凌者,不让其加入某一群体或组织,或阻止他人与被欺凌者交往等,对被欺凌者造成心理伤害。

(4) 网络欺凌。即在网络社交媒体上,以文字图片、音频视频等形式,对被欺凌者造谣、诽谤、侮辱谩骂等间接攻击行为。

(5) 财物欺凌。即敲诈、勒索、抢劫、收保护费等恶意占有他人财物等。

(6) 性欺凌。即对性或身体相关部位进行嘲弄、取笑,或拍摄和散播被欺凌者与性相关的文字、图片及录像等,使被欺凌者感到精神痛苦的行为。

1.2.2 校园欺凌按角色类型分为三种:欺凌者、被欺凌者和旁观者。

(1) 欺凌者指校园欺凌行为中,对他人实施欺凌行为的主体,是攻击伤害行为的发起者。

(2) 被欺凌者指在校园欺凌行为中,受到他人伤害的个体。被欺凌者往往不被其他同学接纳,当自身被攻击伤害时,没有信心和勇气及时反击。

(3) 旁观者指在校园欺凌行为中,没有直接参与到欺凌事件,但目睹了欺凌行为的发生。旁观者包括协助者、起哄者,局外人和保护者。其中协助者和起哄者,通常助长欺凌,保护者则制止欺凌保护被欺凌者,局外人以抽离视角目睹事件<sup>[6]</sup>。

欺凌主体的角色会随条件发生转化,被欺凌者也有可能转化为欺凌者<sup>[6]</sup>。

## 2 校园欺凌主体中学生的心理特点

中学生处于“心理断乳期”和情绪“疾风骤雨期”。此时期的中学生,生理机能日趋成熟,但心理在半成熟阶段,对

父母、老师等长辈心理闭锁,叛逆逆反,对同龄人则显露出以自我为中心的心理。他们敏感,情绪冲动且不稳定,自我意识强、渴望受尊重,有独立的需要,但自身思维发展不平衡,道德观尚未健全,容易受社会不良影响。

### 2.1 欺凌者心理特征

欺凌者精神质倾向往往较高,情绪常不稳定,遇到事情容易冲动生气,对外界刺激反应强烈,做事鲁莽,常有冒失行为。欺凌者的人格倾向为敌意、攻击、外向,报复心强,无同情心,以伤害他人之乐,并且控制欲强,喜欢掌控和支配他人,喜欢与别人争强斗胜,常常炫耀自己,刻意引起长辈或同伴关注。

### 2.2 被欺凌者心理特征

被欺凌者一般具有自卑、敏感性、孤独性、悲观性、低自尊、低自信的心理特征。具有焦虑、抑郁、内向性、神经质的人格特质。往往比较安静、胆小害羞、懦弱无助,遇事小心谨慎,胆怯退缩,反应迟缓,处理问题时表现出能力低下,缺乏果断的特点,应对欺负攻击时被动、消极,人际交往不良,往往心理适应力存在问题。

## 3 校园欺凌成因理论

### 3.1 学生欺凌的心理分析

3.1.1 本能理论。精神分析学派的弗洛伊德提出本能理论,认为人具有死本能,产生攻击行为,且本能的破坏欲望和不良精神力量只有通过某种方式宣泄出来后,才能减少驱使人产生侵犯攻击行为的内驱动力。因此,人格结构中自我如果相对弱小,自控能力较差,更可能以欺凌他人的方式降低本能内驱力,使得校园欺凌发生。

3.1.2 挫折—攻击理论。挫折—攻击理论是由耶鲁大学研究者在1939年提出,他认为当个体在追求目标的过程中,无法获得需求满足时,便会引发挫折情绪,挫折感会引起愤怒,从而引发攻击性反应和敌对行为。众多研究者已经论证了此理论的有效性,例如伯科维茨之后提出“目标导向活动的阻碍会导致攻击行为的激活”,即各种形式的目标阻碍可能导致攻击产生<sup>[7]</sup>。并且有挫败感时,欺凌

者往往不知道可以采用其他哪些理性非暴力的选择来宣泄<sup>[8]</sup>。因此,校园欺凌中的欺凌者可能正是某一方面受到挫败,通过攻击性的欺凌行为来减少愤怒沮丧感。

3.1.3 一般应变理论。一般应变理论(GST)是Agnew在2001年提出,与挫折—攻击理论相类似,认为压力的生活事件会产生负性情绪,如愤怒,悲伤,挫败感,这些压力负性情绪导致不良的应对方式<sup>[9]</sup>。当校园欺凌中的欺凌者,欠缺应对压力事件的技能资源,缺乏社会支持,且自控能力较低时,欺凌行为作为减轻压力,寻求报复感,削弱负性情绪的方式就产生了。Tam和Taki也曾指出,欺凌行为可能是外部压力源产生,用来减轻焦虑的心理防御<sup>[10]</sup>。因此,校园欺凌中的被欺凌者遭受欺凌后,也可能会转化为欺凌者角色,将欺凌攻击行为作为解决问题的方式,转而欺凌其他人。

3.1.4 社会学习理论。社会学习理论认为,个人认知在影响人类学习历程的同时,与个体所接触的环境不断地相互作用,而相互作用的结果由于交互方式的不同而具有不定性,最终,不同的交互结果对个体在行为和态度上产生不同的影响。班杜拉的波波玩偶实验证明,儿童能够模仿成年人的攻击性言语和行为。班杜拉所提出的社会学习理论认为,人的许多知识、技能、社会规范等的学习都来自间接经验,通过观察他人行为及行为后果而间接习得<sup>[11]</sup>。个体成长环境(比如家庭)中的暴力行为具有示范和传递效应。研究发现,青少年会模拟父母或朋友的攻击性行为<sup>[12,13]</sup>,如果儿童和青少年长期目睹暴力行为,那么他们往往会模仿并认同暴力行为,在特定外界条件的刺激下,自然地激发起欺凌行为。如果观察者对模仿效果产生积极评价,例如,认为自己是无所畏惧和坚韧的,那么模仿的行为效果会增强,同时减少对攻击性行为的抑制<sup>[14]</sup>。Hazier的研究表明,欺凌者观察习得的行为模式大多源自于家庭,家庭中表现出攻击性行为的成年人,他们的孩子在学校内也呈现出与父母极为相似的攻击行为<sup>[15,16]</sup>,因此,校园

欺凌中的欺凌者可能是模仿了从父母身上观察习得的攻击性行为,并且向同龄群体扩大化,再加上社会不良风气和社会媒体传播,即暴力文化侵蚀和社会负面舆论误导的不良影响,导致校园欺凌频发不尽。

3.1.5 支配优势理论。从进化角度分析,欺凌行为可能是青少年获得同伴群体内地位与资源的方式。欺凌能满足欺凌者的控制感和权力欲望,通过对弱小同伴的攻击,迫使他们处于顺从地位<sup>[17]</sup>,从而获得地位和金钱等资源<sup>[18]</sup>。这种对他人的支配感使得恃强凌弱者获得威望,满足了其受尊重的需要,因而奖励强化了他们的校园欺凌行为<sup>[19]</sup>。这些欺凌者往往表露出对暴力的积极态度,对被欺凌者几乎没有同情心,日常冲动易发脾气,且崇尚武力解决问题<sup>[20]</sup>。另外中学生自尊心强,当欺凌者侵害到被欺凌者强烈的自尊心时,被欺凌者容易产生不良心理,这些被欺凌者也可能会加入到欺凌队伍中,转而欺凌其他年龄较小、实力相差悬殊的弱者,被欺凌者转变为欺凌者,形成恶性循环。总之,校园欺凌可能是欺凌者谋求地位认同,心理满足的一种策略选择。

3.1.6 社会信息加工理论。社会信息加工理论认为,个体的攻击行为是和个体的信息加工能力密不可分的,认为攻击行为和其他行为障碍一样,都是大脑认知活动的直接结果。由此,提出攻击行为发生的社会信息加工模型观点,该观点认为行为的社会信息加工包括“评价—解释—寻找反应—决定反应—做出反应”五个过程。从环境中输入的信息要依次经过上述五个阶段的加工最后做出行为反应。研究发现,欺凌者通常在社会信息加工的一个或多个阶段产生了偏差<sup>[21]</sup>,校园欺凌者可能具有认知缺陷,难以准确判断他人意图情感的问题,致使校园欺凌的发生。

3.1.7 行为归因理论。研究发现,欺凌者往往产生敌意归因,即在模糊社会情境下,欺凌者易把他人意图知觉为敌意性倾向,是诱发攻击性行为的危险因素<sup>[22]</sup>。且敌意归因差异会引发攻击行为

的不同程度。在高度不确定、模糊情境中,敌意归因倾向个体表现出了对他人更多的攻击行为<sup>[23]</sup>。

被欺凌者产生自我惩罚归因,分为特质自我惩罚与行为自我惩罚归因。特质自我惩罚归因指将消极事件归为内部的、稳定的、不可控的原因,行为自我惩罚归因指将消极事件归为内部的、不稳定的、可控的原因<sup>[24]</sup>。这些消极的内部归因导致个体受欺凌频率增加<sup>[25]</sup>。被欺凌者长期重复遭受欺凌,缺乏应对策略方式,消极被动应对,悲观接受,表现出习得性无助<sup>[26]</sup>。这是校园欺凌中,被欺凌者长期反复被欺凌的可能原因。

3.1.8去抑制理论。去抑制作用往往由去个性化所引起<sup>[27]</sup>。当问责线索缺乏时,可能会出现去个性化现象,即匿名减少对他人的反应担忧<sup>[27]</sup>。在面对面互动中,人们观察他人情绪反应并根据后果调整自己行为<sup>[28]</sup>,即人类行为受到社会环境和公众评价的抑制<sup>[27]</sup>。但在网络中,人们社交的情感信号少,因此在网络欺凌中,欺凌者没有因欺凌他人受到社会直接反对和惩罚,也没有看到被欺凌者遭受痛苦,导致他们的行为变得更粗暴,且更难控制<sup>[29]</sup>。

### 3.2学生欺凌的环境分析

3.2.1社会生态系统理论。布朗芬·布伦纳的社会生态理论,强调人与微系统、中系统、外系统和宏观系统相互作用,即个人受家庭、学校及社会等相互作用共同影响。微观系统指青少年直接受影响的环境<sup>[30]</sup>,包括家庭环境、父母教养方式等。研究表明,缺乏父母支持、不和谐的家庭氛围等都与欺凌相关。在家中受到父母暴力对待的青少年在学校很可能受到欺凌,或成为欺凌者<sup>[31]</sup>。中间系统是指两个或多个微系统间的相互关系。研究表明,学校教师积极干预学生间冲突后,学生被欺负时更愿意向老师寻求帮助。良好的师生关系能够降低发生校园欺凌的可能性。<sup>[32]</sup>外层系统指个体虽然不直接参与,但却对个体产生影响的环境。例如媒体和社区环境。有研究显示,居住在较低安全性社区里的青少年更有可能遭受欺凌<sup>[33]</sup>。宏观系

统指个体生活环境的最外层,包括文化信仰等<sup>[34]</sup>。社会文化对青少年的影响是广泛而复杂的。由此可见,校园欺凌的成因是多层次、多主体、多方面、复杂地交互作用,预防解决欺凌问题时,也需构建多层次地联动干预机制。

3.2.2学校系统理论。从学校系统来看,学生欺凌的问题在于学生与学校间的特定空间关系。学校的数学和文学等学科教育都存在于明确的系统和知识体系中,这种确定性的学习空间形成了对个体“预设性”理解,从而产生支配思想。<sup>[35]</sup>加上施行学生成绩排名等为达到教学目标为学校举措,更创设激发了学生支配性的欺凌空间,使得校园欺凌发生。

在学校系统中,学校综合氛围、班级群体规范和运行机制等对校园欺凌有重要影响。学校综合情况越好,学校越重视对校园欺凌的约束和适度的惩治规范,那么校园欺凌发生的频率越低。此外同学间人际关系和互动也是影响欺凌事件发生频率的重要影响因素。来自同辈群体的信息(尤其是在中学生之间)显示,告密是不受欢迎的。如果发生欺凌事件且告知老师后,欺凌者往往会报复告密人。即便是遇到过分的欺凌,学生也通常不会报告自己的欺凌遭遇。阿代尔等人以新西兰为基础的研究发现,尽管81%的孩子发现了欺凌,但只有21%的孩子会向大人报告。一项在英国25所中学所做的研究表明,8%的学生相信,如果他们欺凌报告给老师,他们可能会被告知“不要搬弄是非”。13%的学生认为“老师可能对此不感兴趣”总体而言,在受访的115名学生中,只有14名学生认为干预欺凌会对事情有所改善,41名学生认为事情可能会变得更加糟糕,因为他们认为老师们可能会危及、妨碍和破坏被欺凌者所受到伤害的隐秘性。因此,如果学生不相信学校老师们具有有效干预欺凌的技能,通常遭遇欺凌后不会向学校教师告知求助。由此可见,学校系统中学校的氛围规范等,以及教师对校园欺凌发生的敏感性、处理欺凌事件的态度举措都将影响校园欺凌的发生频率。

3.2.3家庭系统理论。从家庭系统来

看,家庭结构和关系等是影响欺凌的家庭因素。研究表明,具有高度凝聚力(温暖和低水平敌意)的家庭有较低可能产生欺凌或被欺凌的孩子。凝聚力与最佳家庭功能相关。恃强凌弱者可能更常出现在脱离家庭的体系中,而被欺凌者则往往生活在家庭关系过于紧密的家庭中,母亲可能“焦虑过度地参与”了孩子的生活,被欺凌者投入了更多时间与父母在一起,过分依赖他们,因此增加了与同龄人的社会隔离。此外,父母的教养方式与家庭内部的权力结构密切相关。用严厉的体罚来管教孩子的父亲通常被认为在家庭结构中占有重要地位。Patterson(1982)认为,生活在这样凝聚力和权力结构家庭中的学生更容易产生攻击性行为。由此可见,预防与干预校园欺凌事件的发生,我们期望学生的家庭具有高度的家庭内部凝聚力。

总之,校园欺凌的发生不仅有个体自身心理因素,也有学校、家庭和社会因素所影响,并且当校园欺凌事件发生时也将造成种种不良后果,这就像被扔进湖中央的一块石头泛起涟漪,由湖心向边缘扩散。

第一层(核心)被欺凌者是校园欺凌事件下影响最深刻的群体,尤其是被欺凌者如果遭受了身体的攻击,不仅可能导致身体残疾,出现慢性疾病,甚至危害生命安全,而被欺凌者心理上则可能无助恐慌,甚至绝望,产生抑郁等负性情绪。

第二层家长及家庭成员。被欺凌学生的家长,得知自己孩子遭受欺凌后,往往可能感受到从无助感到愤怒感,再到想要报复的心理。

第三层旁观者会受到欺凌影响。旁观者可能会感到害怕和不安全,对于自己没能阻止欺凌而感到愧疚,或者因为欺凌的恶毒和残忍而变得恐慌,出现种种心理问题。

第四层学校的氛围校风也将受到影响。当学校频繁发生校园欺凌时,学校的文化与氛围也将受到侵害,学校的安全性降低,如果学校放任不作为,将成为欺凌文化的直接推动者。

第五层更广泛的社会共同体。如果欺凌没有被发现,或是没有被有效地处理,那么欺凌者可能在任何地方实施欺凌,例如往返学校的途中、街道上、俱乐部里或商场等,从而造成诸多不良社会影响。

#### 4 建议措施

通过上述校园欺凌心理理论成因分析,提出以下建议:

##### 4.1 构建良好学校文化

首先加强学校物质设施。校园欺凌常发生在厕所、楼梯等地方,因此学校的走廊转角和楼梯等地方的设计需重点关注,在适当地方安置监控器,铲除滋生校园欺凌的土壤。其次构建学校制度文化,完善学生行为规范制度,制定校园欺凌惩治措施,加大对校园欺凌事件的干预处理。最后学校要注重心理健康教育教师的培养和培训,及时觉察甄别欺凌,以此有效预防校园欺凌问题。

##### 4.2 加强心理健康教育

学校应重视心理健康教育,心理健康教育课程应依据科学的心理理论,结合学生的心理特点和需求,针对预防校园欺凌事件进行学生心理健康发展教育。例如,定期开展心理团体辅导活动,进行人际交往训练,帮助学生建立和谐人际关系,提高学生移情共情能力。开展心理健康教育讲座,通过情绪管理策略的学习,帮助学生学会控制和调节自己的情绪,合理宣泄压力。通过挫折教育,帮助学生合理归因,提高心理健康水平。

##### 4.3 个别化心理咨询辅导

结合中学生阶段的身心发展特征和学生个性化特点来进行心理咨询与辅导,如借助沙盘和绘画疗法、游戏疗法、家庭疗法等方式,使学生能够倾诉压力烦恼,并且使学生的个性化问题得以解惑,以此降低校园欺凌的可能发生率。

##### 4.4 家校联动

学校加强与家长的沟通与合作,通过家长会或讲座等方式,向家长介绍校园欺凌的成因、危害及甄别孩子是否遭受或实施欺凌等知识,为家长提供预防孩子欺凌的方法,以及当孩子欺凌时如何做的措施。例如,父母应采用民主型家

庭教养方式,培养孩子优良品质,不退缩、不霸道,营造温暖良好的家庭氛围和和谐的亲子关系,增强家庭凝聚力,并在家庭中为孩子树立良好榜样示范。通过改善家庭环境和家庭关系,使学生各方面受到良好影响和熏陶。学生在校时,教师应为学生负起责任,离校后,家长也要关注孩子,主动向教师了解孩子在校表现,教师也通过家访和微信沟通等方式,建立起家校联动共同体。

##### 4.5 社会治理

校园欺凌事件的预防也需社会参与。传播正面的社会文化,例如媒体宣传正向价值观,对中学生限制暴力游戏及暴力影像内容,限制中学生出入网吧酒吧不良场所等。良好的社会风气将对中学生心理健康发展产生深远影响。

我们期待通过共同努力,有效预防和干预中学校园欺凌问题。

#### [基金项目]

大数据驱动下中小学生学习欺凌的预测甄别与精准干预研究2018国家社会科学基金教育学一般项目(BHA180147)。

#### [参考文献]

- [1] R LGBY K, SMLTH PK. Is school bullying really on the rise? [J]. *Social Psychol Edu*, 2011, 14(4): 441-455.
- [2] 乔毅娟, 周一, 季成叶, 等. 中国18省市城市中学生欺凌行为流行现状分析 [J]. *中华流行病学杂志*, 2009, 30(5): 444-447.
- [3] Olweus, D. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do* [M]. Oxford: Blackwell, 1993. 125-127.
- [4] Smith, P.K. *The Silent Nightmare: Bullying and Victimization in School* [J]. *The Psychologist*, 1991, 243-248.
- [5] 刘天娥, 龚伦军. 当前校园欺凌行为的特征、成因与对策 [J]. *山东省青年管理干部学院学报: 青年工作论坛*, 2009, (04): 80-83.
- [6] 施长君, 纪艳婷, 刘凤权, 等. 校园欺凌的心理成因及干预策略 [J]. *当代教师教育*, 2018, 11(02): 20-25.
- [7] Berkowitz, L. (1989). Frustration

-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59-73.

[8] Greenbaum, S., Turner, B., & Stephens, R. (1989). *Set straight on bullies*. Malibu, CA: National School Safety Ce.

[9] Agnew, R. (2001). Building on the foundation of general strain theory: Specifying the types of strain most likely to lead to crime and delinquency. *Journal of Research in Crime & Delinquency*, 38, 319-362.

[10] Tam, F., & Taki, M. (2007). Bullying among girls in Japan and Hong Kong: An examination of the frustration-aggression model. *Educational Research & Evaluation*, 13, 373-399.

[11] Bandura, A., Ross, D., & Ross, S.A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-585.

[12] Duncan, R.D. (2004). The impact of family relationships on school bullies and victims. In D.L. Espelage & S.M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools*. (pp. 227-244). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

[13] Mouttapa, M., Valente, T., Gallaheer, P., Rohrbach, L.A., & Unger, J.B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence*, 39, 315-335.

[14] Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

[15] Lefkowitz, M.M., Eron, L.D., Walder, L.O., & Huesmann, L.R. (1977). *Growing up violent: A longitudinal study of the development of aggression*. New York: Pergam.

[16] Huesmann, L.R., Eron, L.D., Lefkowitz, M.M., & Walder, L.O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120-1130.

[17] Beran, T., & Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of Educational*

Computing Research,32,265-277.

[18]Mouttapa,M,Valente,T,Gallagher,P,Rohrbach,L.A & Unger,J.B.(2004).Social network predictors of bullying and victimization.*Adolescence*,39,315-335.

[19]Olweus,D.(1993).*Bullying at school. What we know and what we can do.* Malden, MA: Blackwell Publishing.

[20]Greenbaum,S,Turner,B,&Stephens,R.(1989).*Set straight on bullies.* Malibu, CA:National School Safety Ce.

[21]Camodeca M, Goossens F A, Schuengel C, Terwogt M M.Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying[J].*Aggressive Behavior*,2003,(29):116-127.

[22]DE OROBIO C B,VEERMAN J W,KOOPS W,etal.Hostile Attribution of Intent and Aggressive Behavior:A Meta-Analysis[J].*Child Development*,2002,73(3):916-934.

[23]DODGE K A.Translational Science in Action:Hostile Attributional Style and the Development of Aggressive Behavior Problems[J].*Development and Psychopathology*,2006,18(3):791-814.

[24]SCHACTER H L, JUVONEN J.The Effects of School-level Victimization on Self-blame:Evidence for Contextualized Social Cognitions[J].*Developmental Psychology*,2015,51(6):841-847.

[25]PERREN S,ETTEKAL I,LADD G.The Impact of Peer Victimization on Later

Maladjustment:Mediating and Moderating Effects of Hostile and Self-blaming Attributions[J].*Journal of Child Psychology and Psychiatry*,2013,54(1):46-55.

[26]ELLEDEGE L C,CAVELL T A, OGLE N T,etal.History of Peer Victimization and Children,s Response to School Bullying[J].*School Psychology Quarterly*,2010,25(2):129-141.

[27]Joinson,A.(1998).Causes and implications of behavior on the Internet. In Gackenbach,J.(Ed);*Psychology and the Internet:Intrapersonal,interpersonal, and transpersonal implications*(pp.43-60).San Diego,CA US:Academic Press.

[28]Kowalski,R.,Limber,P.S.& Agatston,W.P.(2008). *Cyberbullying:Bullying in the digital age.* Malden, MA:Blackwell Publishing.

[29]Hinduja,S.&Patchin,J.W.(2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying.* Thousand Oaks,CA:Crown Press.

[30]GEST S D,RODKIN P C.Teaching practices and elementary classroom peer ecologies[J].*Journal of Applied Developmental Psychology*,2011,(5):288-296.

[31]CORVO K,DELARA E.Towards an integrated theory of relational violence:Is bullying a risk factor for domestic violence?[J].*Aggression & Violent Behavior*,2010,(3):181-190.

[32]CRAIG W M,HENDERSON K, MURPHY J G.Prospective teachers'attitudes toward bullying and victimization[J].*School Psychology International*,2000,(1):5-21.

[33]KHOURYKASSABRI M, BENBENISHTY R,ASTOR R A,et al.The contributions of community,family,and school variables to student victimization[J].*American Journal of Community Psychology*,2004,(3-4):187-204.

[34]FIONA LEACH.Learning to be violent:The role of the school in developing adolescent gendered behaviour [J].*Compare A Journal of Comparative & International Education*,2003,(3):385-400.

[35]Jacobson R B.A lost horizon: The experience of an other and school bullying[J].*Studies in Philosophy and Education*,2007,26(4):297-317.

#### 作者简介:

邓卓沛(1996--),女,汉族,山西省运城市人,学生,教育学硕士,单位:哈尔滨师范大学教育科学学院,研究方向:心理健康教育。

#### 通讯作者:

施长君(1964--),男,汉族,黑龙江省哈尔滨市人,硕士生导师,教授,哈尔滨师范大学教育科学学院,研究方向:校园欺凌。

闫美任(1997--),女,汉族,吉林省四平市人,教育学硕士,学生,哈尔滨师范大学教育科学学院,研究方向:心理健康教育。