

教师不公正对待和同伴欺凌对青少年早期学生社会适应行为的影响:学校归属感的中介作用*

胡文馨^{1,2}, 郭俊俏², 赵必华²

(1. 黄山学院教育科学学院, 黄山 245041; 2. 安徽师范大学教育科学学院, 芜湖 241000)

摘要:本研究在芜湖市三所小学选取 822 名学生进行 3 次追踪调查, 采用电子问卷和纸质问卷结合调查的方法, 考察 T2 学校归属感在 T1 同伴欺凌和 T1 教师不公正对待与 T3 社会适应行为之间的纵向中介效应及中介模型中存在的性别差异。结果表明: (1) T2 学校归属感在 T1 同伴欺凌和 T1 教师不公正对待与 T3 亲社会行为和 T3 退缩行为间存在中介效应, T2 学校归属感在 T1 同伴欺凌和 T1 教师不公正对待与 T3 攻击行为间不存在中介效应; (2) T2 学校归属感在 T1 教师不公正对待到 T3 退缩行为这一路径中存在性别差异。具体表现为, 在女生群体中, T2 学校归属感在 T1 教师不公正对待与 T3 退缩行为间存在中介效应, 而在男生群体中不存在中介效应。研究结果对学校重视环境风险因素对青少年适应行为的持续影响, 帮助学校采取有效措施助力青少年健康成长具有指导价值。

关键词:同伴欺凌; 教师不公正对待; 学校归属感; 社会适应行为; 纵向研究

中图分类号: B848

文献标志码: A

文章编号: 1003-5184(2025)03-0257-09

1 引言

社会适应行为包含社会交往中积极主动、受同伴欢迎等积极适应行为, 也包含攻击、退缩等消极适应行为 (Chen & French, 2008)。世界卫生组织 (WHO) 把健康定义为: “心理健康和社会适应良好”, 衡量社会适应良好的标准之一就是社会适应行为。青少年早期正处于身心发展和社会关系建立的关键时期, 社会适应行为比成年人更容易受到外界的影响 (Min et al., 2019)。因此, 研究青少年社会适应行为的影响因素和内在机制, 有利于帮助青少年更好地适应环境和解决问题, 从而提高心理健康水平。

以往研究发现, 父母关系、同伴关系和师生关系都是青少年社会适应行为的显著预测因素 (王静等, 2023; 张杉, 金灿灿, 2021; Longobardi et al., 2023)。但是对早期青少年而言, 学校是除家庭外对青少年影响最大的微观系统, 学校既是青少年学习和认知发展的场所, 也是青少年培养同伴关系和师生关系的场所 (吴春琼, 2020)。学校为学生提供了提高认知和建立良好关系的机会, 但是也增加了遇到其他风险因素的可能性, 这些风险因素会对他

们的社会适应行为产生负面影响 (Gini et al., 2018)。值得指出的是, 随着青少年年龄增长和活动范围的拓展, 青少年交往空间不断扩大, 接触到负性信息不断增多。同伴群体在青少年社会化和身心健康发展中的影响也日益凸显, 越来越多的学者开始关注消极人际关系对青少年适应性问题的影响 (杨晨晨等, 2016)。学校环境中的消极人际关系不仅包括字面意义上的同伴关系, 同时也包括消极的师生关系 (Espelage, 2014; Lenzi et al., 2014)。

同伴欺凌是指个体遭受相似年龄同伴欺凌的经历, 包括身体、言语和关系欺凌以及掠夺财物等行为, 是青少年遭遇的一种消极同伴关系 (Hong & Espelage, 2016)。同伴欺凌会对青少年社会适应造成长期负性影响, 导致多种社会适应问题, 包括抑郁、焦虑、退缩等内化问题, 也会引发攻击、酗酒、犯罪等外化问题 (刘俊升, 2013; Liao et al., 2023)。同时, 同伴欺凌会让青少年在群体中遭到差别对待, 青少年在群体中位置越边缘、不受欢迎, 越可能受到同伴欺凌; 相反, 在群体中位置越中心、受欢迎, 越不可能受到同伴欺凌 (张李斌等, 2023)。研究指出, 受欢迎的青少年有较强的社会能力和积极品质, 表现出

* 基金项目: 2021 年度安徽省哲学社会科学规划重点项目 (AHSKZ2021D11)。

通信作者: 赵必华, E-mail: zhaobihua1@sina.com。

更多的亲社会行为,而不受欢迎的青少年会表现出更多的攻击行为和退缩行为(刘爱书等,2011)。

教师不公正对待是学生对师生关系质量的感知,即学生是否认为教师公平、诚实和尊重他们,是消极师生关系中一个未被充分研究的方面(Lenzi et al., 2013; Gini et al., 2018)。教师不公正对待通常包含忽视、谩骂或指责学生等行为,这些行为都是对学生人格的忽视,会严重伤害学生的自尊心,使学生产生自我否定的消极情绪,同时还会降低学生同理心和对他人的忍耐程度,导致学生对同伴和教师表现出敌对情绪,难以融入集体(明庆华,2008)。感知公平理论认为,当个体察觉到外界的不公平对待,会造成一种紧张状态,并形成一种不愉快的情绪体验,这会激发学生的利己主义,减少亲社会行为;另一方面,青少年的不公平感会产生沮丧、愤怒等消极情绪,造成个体同理心降低,促使攻击行为和退缩行为的出现(Adams, 1963; Gray et al., 2014)。

学校依恋理论强调学生和学校建立紧密联结的重要性,学生与教师、同伴建立起良好的依恋关系,有助于发挥教师的指导作用和同伴的促进作用,从而帮助学生更好地融入学校(Wang & Degol, 2016)。学校归属感是学生在学校环境中所感受到被接纳、尊重、获得他人(尤其是教师和同学)支持的程度(Goodenow & Grady, 1993)。如果学生在学校当中能够获得认同,那么学校归属感也会随之增强,而学生产生认同的主要来源就是教师和同伴,所以良好的师生关系和同伴关系能够促进学校归属感的产生(Finn, 1989)。研究表明,积极的师生和同伴关系有助于学生融入班级,培养学校归属感;消极的同伴关系会导致学生被孤立,无法融入群体当中,不喜欢或逃避学校,降低学校归属感(包克冰,徐琴美,2006)。同伴欺凌和教师不公正对待是青少年在学校中遇到的消极同伴关系和师生关系,青少年遭受同伴欺凌会减少获得的安全感,对学校环境与他人持怀疑和不信任的态度,从而降低学校归属感(高峰强等,2017)。而教师对学生的态度也直接影响学生对学校的感受度与认可度,学生的心理需求之一就是他们与教师的公平关系(Cropanzano et al., 2001)。当学生感受到来自教师的尊重与接纳时,他们会接纳学校,具有较高的学校归属感,并且充分地参与到学习活动中,表现出最好的状态(吴春琼,2020)。学校归属感能为学生带来充足的社会支持和营造良好的校园环境,能够维持学生的积极情绪,增强共情能力,促使亲社会行为的出现;同时,学校

归属感让学生体验到更多地依靠,能够有效地排解情绪压力,减少攻击行为的出现(Cheng et al., 2015; Britto et al., 2018)。

男生和女生受到社会文化的影响,在各自的同伴群体中形成了不同的亚文化,而各自群体的亚文化会影响他们的行为,包括不同的行为模式和表现方式(Rose & Rudolph, 2006)。研究表明,女生的亲社会行为与同伴关系的联系比男生更密切,而男生的退缩行为和攻击行为与同伴关系的联系更密切(李庆功等,2015;孙晓军等,2013)。基于此,本文还关注模型中可能存在的性别差异。

综上,该研究构建了一个模型来检验消极人际关系对青少年早期社会适应行为的影响,并采用纵向设计,进行三次追踪调查,通过构建同伴欺凌、教师不公正对待、学校归属感与社会适应行为的纵向中介模型,重点探讨同伴欺凌和教师不公正对待对青少年早期社会适应行为的影响。结合前人理论和相关实证研究的结果,提出如下假设:(1) T2 学校归属感在 T1 同伴欺凌和 T1 教师不公正对待与 T3 亲社会行为间起中介作用;(2) T2 学校归属感在 T1 同伴欺凌和 T1 教师不公正对待与 T3 攻击行为间起中介作用;(3) T2 学校归属感在 T1 同伴欺凌和 T1 教师不公正对待与 T3 退缩行为间起中介作用;(4) T2 学校归属感在 T1 同伴欺凌和 T1 教师不公正对待与 T3 社会适应行为之间的中介作用在不同性别群体中存在差异。

2 方法

2.1 被试

采用整群抽样的方法,选取安徽省芜湖市三所小学四年级、五年级学生进行施测,共有 958 名学生参与调查。第一次调查(2017 年 11 月, T1)中有 53 名学生未成功匹配全国学籍号,故真正参与追踪调查的学生为 905 人。第二次调查(2018 年 12 月, T2)参与追踪的 905 名学生中有 96.4% (872 人)的学生参与。第三次调查(2019 年 5 月, T3)参与追踪的 872 名学生中有 94.3% (822 人)的学生参与。最终有效被试为 822 人,其中男生 430 人,女生 392 人。

2.2 研究工具

2.2.1 教师不公正量表

采用 PISA2015 (Programme for International Student Assessment 2015) 学生问卷(OECD, 2017)中教师不公正量表评估学生近 12 个月以来经历教师不公正对待行为的频率,教师不公正量表包括 6 道

题目,分别为“老师点名我的次数少于其他同学”、“老师给我打分的时候比其他同学苛刻”、“老师认为我不够聪明”、“老师对我的要求比其他同学严格”、“老师在他人面前嘲笑我”、“老师在他人面前辱骂我”,采用 4 点计分,得分越高表示学生受到教师不公正对待行为的频率越高,教师不公正量表的 Cronbach's α 系数为 0.737。

2.2.2 同伴欺凌量表

采用 PISA2015 学生问卷中同伴欺凌量表评估学生近 12 个月以来遭受同伴欺凌行为的频率,同伴欺凌量表包含 6 道题目,分别为“其他学生故意忽视我”、“其他学生嘲弄我”、“我被其他学生威胁”、“其他同学带走或损坏我的东西”、“其他学生推打我”、“其他学生散布我的谣言”,采用 4 点计分,得分越高表示学生受到同伴欺凌的频率越高,同伴欺凌量表的 Cronbach's α 系数为 0.868。

2.2.3 学校归属感量表

采用 PISA2015 学生问卷中学校归属感量表评估学生近 12 个月以来感受到的学校归属感,学校归属感量表包含三道正向计分题目,分别为“我在学校容易结交朋友”、“我觉得在学校有归属感”、“同学似乎都喜欢我”;三道反向计分题目,分别为“在学校我觉得自己像个局外人”、“我在学校感觉很糟总觉得无所适从”、“我在学校感觉孤单”,采用 4 点计分,对反向题目反向计分后得分越高表示学生的学校归属感越高,学校归属感量表的 Cronbach's α 系数为 0.786。

2.2.4 班级戏剧量表

采用 Maslen 等人编制,陈欣银等人(1992)修订的“班级戏剧”量表测量儿童的社会行为。该量表采用同伴提名的方式,通过同伴的视角相对客观地测评儿童的社会行为,是国内较为广泛的儿童行为量表之一。该量表共 18 个项目,包含亲社会行为、攻击行为和退缩行为三个维度,亲社会行为维度主要包括“别人愿意一起玩”、“遵守规则”等,攻击性行为维度主要包括“经常和别人打架”、“容易发脾气”等,退缩行为维度主要包括“不会和别人交朋友”、“非常害羞”等。将每个维度所有项目得分的均值作为维度的得分。具体要求被试在每个项目后

选择同班同学中最符合此项目特点的人,每个项目为多选,最后将被提名次数以班级为单位进行标准化作为被试在该项目的得分。三个分量表的 Cronbach's α 系数分别为 0.913、0.941 和 0.856。

2.3 施测程序

采用随机整群抽样的方法,选取安徽省芜湖市三所小学四五年级的学生进行团体施测。第一次调查时间在 2017 年 11 月,由经过统一培训的心理学专业硕士研究生担任主试,施测地点在各个学校的机房,每个机房由三名主试 A/B/C 负责。在学生进行正式填答前,主试 A 宣读统一的指导语,主试 B 和 C 协助维护现场秩序和回答学生疑问。学生填答完毕后举手示意,主试则前往学生电脑端确认学生已成功提交问卷。第二次调查和第三次调查时间分别在 2018 年 12 月和 2019 年 5 月,由经过统一培训的心理学专业硕士研究生担任主试,施测地点在各个班级,一名主试负责掌控全场并适时宣读指导语,另一名主试负责分发纸质问卷。研究中所有调查程序均符合科学研究的伦理要求规范。

2.4 数据处理

采用 SPSS 21.0 对数据进行录入、整理和相关分析。使用 AMOS 23.0 进行中介模型分析、非参数百分位 Bootstrap 检验和多群组比较分析。

2.5 共同方法偏差检验

采用 Harman 单因素检验对共同方法偏差进行了统计确认,探索性因素分析结果表明,共有 7 个特征值大于 1 的公共因子被析出,能解释总方差的 65.06%,且第一个主因子解释的变异量只有 19.01%,小于 40% 的临界标准(周浩,龙立荣,2004)。因此,不存在严重的共同方法偏差问题。

3 结果与分析

3.1 青少年早期各变量的描述统计与相关分析

表 1 相关分析的结果表明,T1 同伴欺凌与 T1 教师不公正对待和 T3 退缩行为呈显著正相关($p < 0.01$),与 T2 学校归属感和 T3 亲社会行为呈显著负相关($p < 0.001$);T1 教师不公正对待与 T3 退缩行为和 T3 攻击行为呈显著正相关($p < 0.05$),与 T3 亲社会行为和 T2 学校归属感呈显著负相关($p < 0.001$)。

表 1 所有变量之间的平均数、标准差和相关系数

| 变量 | <i>M</i> | <i>SD</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------------|----------|-----------|---------|---|---|---|---|---|
| 1. T1 同伴欺凌 | 1.60 | 0.77 | 1 | | | | | |
| 2. T1 教师不公正对待 | 1.59 | 0.65 | 0.38*** | 1 | | | | |

续表 1

| 变量 | <i>M</i> | <i>SD</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------------|----------|-----------|----------|---------|----------|----------|---------|---|
| 3. T2 学校归属感 | 3.23 | 0.59 | -0.27*** | -0.20** | 1 | | | |
| 4. T3 亲社会行为 | 0.00 | 0.81 | -0.15*** | -0.11** | 0.20*** | 1 | | |
| 5. T3 攻击行为 | 0.00 | 0.84 | 0.04 | 0.10* | -0.05 | -0.07* | 1 | |
| 6. T3 退缩行为 | 0.00 | 0.73 | 0.11** | 0.13** | -0.27*** | -0.14*** | 0.27*** | 1 |

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

3.2 中介效应检验

以 T1 阶段的同伴欺凌和教师不公正对待作为自变量,以 T2 阶段的学校归属感作为中介变量,以 T3 阶段社会适应行为作为因变量进行路径分析,各路径系数如图 1 所示。结果发现,模型拟合良好, $\chi^2/df = 3.78, p < 0.001, RMSEA = 0.06, CFI = 0.89, TLI = 0.88$ 。表 2 和图 1 的结果表明, T1 阶段的同

伴欺凌对 T3 阶段的亲社会行为直接效应显著,对攻击行为和退缩行为的直接效应不显著; T1 阶段的教师不公正对待对 T3 阶段的攻击行为直接效应显著,对亲社会行为和退缩行为的直接效应不显著。其中学校归属感在同伴欺凌、教师不公正对待与亲社会行为、退缩行为中起中介作用。

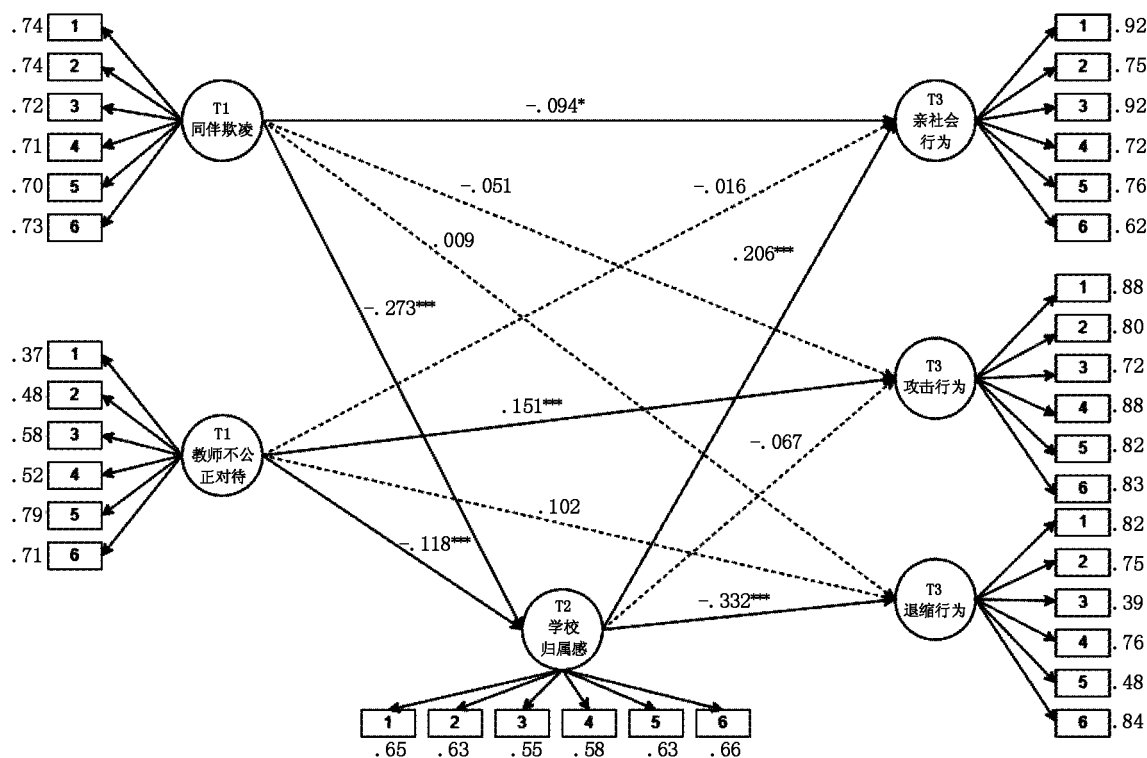


图 1 同伴欺凌、教师不公正对待与社会适应的纵向中介模型

另外,采用偏差校正非参数百分比 Bootstrap 检验,重复取样 1000 次,对中介路径进行显著性检验。表 2 的结果表明: T1 同伴欺凌→T2 学校归属感→T3 亲社会行为的中介效应为 -0.10, 95% 偏差校正置信区间为 (-0.15, -0.03), 中介效应显著; T1 同伴欺凌→T2 学校归属感→T3 退缩行为的中介效应为 0.09, 95% 偏差校正置信区间为 (0.05, 0.14), 中

介效应显著; T1 教师不公正对待→T2 学校归属感→T3 亲社会行为的中介效应为 -0.02, 95% 偏差校正置信区间为 (-0.05, -0.01), 中介效应显著; T1 教师不公正对待→T2 学校归属感→T3 退缩行为的中介效应为 0.04, 95% 偏差校正置信区间为 (0.01, 0.08), 中介效应显著。

表 2 中介效应显著性检验的 bootstrap 分析

| 中介路径 | 效应值 | 95% 的置信区间 | |
|------------------------------------|-------|-----------|-------|
| | | 下限 | 上限 |
| 直接效应(T1 同伴欺凌→T3 亲社会行为) | -0.10 | -0.15 | -0.03 |
| 中介效应(T1 同伴欺凌→T2 学校归属感→T3 亲社会行为) | -0.06 | -0.09 | -0.03 |
| 直接效应(T1 同伴欺凌→T3 攻击行为) | -0.05 | -0.14 | 0.05 |
| 中介效应(T1 同伴欺凌→T2 学校归属感→T3 攻击行为) | 0.02 | -0.01 | 0.05 |
| 直接效应(T1 同伴欺凌→T3 退缩行为) | 0.01 | -0.10 | 0.12 |
| 中介效应(T1 同伴欺凌→T2 学校归属感→T3 退缩行为) | 0.09 | 0.05 | 0.14 |
| 直接效应(T1 教师不公正对待→T3 亲社会行为) | -0.02 | -0.11 | 0.08 |
| 中介效应(T1 教师不公正对待→T2 学校归属感→T3 亲社会行为) | -0.02 | -0.05 | -0.01 |
| 直接效应(T1 教师不公正对待→T3 攻击行为) | 0.15 | 0.03 | 0.27 |
| 中介效应(T1 教师不公正对待→T2 学校归属感→T3 攻击行为) | 0.01 | -0.01 | 0.03 |
| 直接效应(T1 教师不公正对待→T3 退缩行为) | 0.10 | -0.01 | 0.23 |
| 中介效应(T1 教师不公正对待→T2 学校归属感→T3 退缩行为) | 0.04 | 0.01 | 0.08 |

3.3 中介模型在男生与女生群体间的跨组比较

分别检验男生和女生的中介效应模型,结果如表 3 显示,男生的模型各项拟合指标为 $\chi^2/df = 2.46, p < 0.001, RMSEA = 0.06, CFI = 0.89, TLI = 0.88$;女生的模型各项拟合指标为 $\chi^2/df = 2.50, p < 0.001, RMSEA = 0.06, CFI = 0.88, TLI = 0.87$ 。总体来说,各项拟合指标均在可接受范围,可进行跨组比较。

在此基础上,采用结构方程模型中多组比较的方法设定等值模型(吴明隆,2009)。首先,构建未

经任何限定的模型 M1,并在 M1 的基础上构建限定测量权重后的模型 M2,最后在 M2 的基础上构建限定结构权重的模型 M3,各模型的拟合结果如表 3 所示。由于后续模型是嵌套于前一模型,故采用嵌套模型比较方法(柳恒超等,2007),结果发现,模型 M1 和 M2 间 $\Delta\chi^2/df = 8.39, p < 0.001$,模型 M2 和 M3 间 $\Delta\chi^2/df = 7.24, p < 0.001$,说明限定结构权重后的模型的 $\Delta\chi^2/df$ 存在显著差异,即模型在男女生之间存在显著差异。

表 3 中介模型两组等值性拟合指数

| Model | χ^2 | df | TLI | CFI | RMSEA | $\Delta\chi^2(\Delta df)$ |
|----------------|----------|------|------|------|-------|---------------------------|
| M _男 | 1434.04 | 582 | 0.88 | 0.89 | 0.06 | - - - |
| M _女 | 1455.62 | 582 | 0.87 | 0.88 | 0.06 | - - - |
| M1 | 2889.68 | 1164 | 0.87 | 0.88 | 0.04 | - - - |
| M2 | 3141.25 | 1194 | 0.86 | 0.87 | 0.05 | 251.57(30) |
| M3 | 3481.55 | 1241 | 0.84 | 0.86 | 0.05 | 340.30(47) |

注:M1 为未经任何限定的模型,M2 为限定测量权重后的模型,M3 为限定结构权重后的模型。

进一步分析表明(如表 4 所示),性别仅在在不公正对待到退缩行为这条路径上存在差异,路径系数分别为 0.03($p > 0.05$)和 0.20($p < 0.001$),参数间差异的临界比值(CRD)为 2.06,其绝对值大于

1.96(Arbuckle,2003),说明男生和女生在这条路径上存在调节作用。即在女生群体中 T1 教师不公正对待到 T3 退缩行为路径效应显著,而在男生群体中路径效应不显著。

表 4 中介模型在男生与女生之间的路径系数差异比较

| | 男生 | | 女生 | | 比较结果 |
|-------------|---------|------|---------|------|-------|
| | β | p | β | p | |
| 同伴欺凌→学校归属感 | -0.31 | 0.00 | -0.23 | 0.00 | 0.76 |
| 不公正对待→学校归属感 | -0.08 | 0.23 | -0.17 | 0.02 | -1.30 |
| 学校归属感→亲社会行为 | 0.18 | 0.01 | 0.24 | 0.00 | 1.48 |
| 学校归属感→攻击行为 | -0.10 | 0.20 | -0.09 | 0.17 | 0.57 |
| 学校归属感→退缩行为 | -0.34 | 0.00 | -0.31 | 0.00 | 0.11 |
| 同伴欺凌→亲社会行为 | -0.11 | 0.12 | -0.07 | 0.31 | 0.07 |

续表 4

| | 男生 | | 女生 | | 比较结果 |
|-------------|---------|------|---------|------|-------|
| | β | p | β | p | |
| 同伴欺凌→攻击行为 | -0.07 | 0.34 | -0.08 | 0.21 | 0.23 |
| 同伴欺凌→退缩行为 | 0.06 | 0.35 | -0.05 | 0.41 | -1.30 |
| 不公正对待→亲社会行为 | 0.05 | 0.46 | -0.08 | 0.21 | -1.32 |
| 不公正对待→攻击行为 | 0.14 | 0.04 | 0.05 | 0.51 | -1.38 |
| 不公正对待→退缩行为 | 0.03 | 0.66 | 0.19 | 0.01 | 2.06* |

4 讨论

本文以青少年早期学生作为研究对象,采用纵向追踪设计,考察同伴欺凌、教师不公正对待与社会适应行为之间的关系,以及学校归属感的中介作用。结果发现,T1 同伴欺凌负向预测 T3 亲社会行为;T1 教师不公正对待正向预测 T3 攻击行为和退缩行为;T2 学校归属感在 T1 同伴欺凌与 T3 亲社会行为和退缩行为之间存在中介作用;T2 学校归属感在 T1 教师不公正对待与 T3 亲社会行为和退缩行为之间存在中介作用;不同性别群体在 T1 教师不公正对待到 T3 退缩行为这一路径上存在差异。

4.1 学校归属感在同伴欺凌和教师不公正对待与社会适应间的中介效应讨论

首先,学校归属感在同伴欺凌与亲社会行为之间起部分中介作用,在教师不公正对待与亲社会行为之间起完全中介作用。这与已有研究结果一致(李温平等,2019),即同伴欺凌和教师不公正对待会影响青少年的学校归属感,进而影响亲社会行为,假设 1 成立。学校依恋理论认为学生和学校之间建立紧密的关系十分重要,当青少年拥有良好的人际关系和密切的组织关系时,在学校环境中能得到更多来自同学和教师的支持,这会使学生产生强烈的学校归属感,促使亲社会行为出现(Bos et al., 2018)。在人际和谐的环境中,更容易产生积极情绪,增加个体的同理心,从而更容易激发亲社会行为(Telle & Pfister, 2015)。而同伴欺凌和教师不公正对待都是青少年在学校遭遇的区别对待,这种经历会引起青少年的消极情绪反应,产生沮丧、难过等消极情绪;另一方面,遭受这种经历意味着青少年丧失来自同伴和教师的支持,从而难以融入学校环境,体验到更少的安全感和归属感,进而减少青少年的亲社会行为。

其次,学校归属感在同伴欺凌和教师不公正对待与退缩行为间起完全中介作用,假设 3 成立。个体-群体相似性和社会不匹配模型(Individual - Group Similarity and the Social Misfit Model)认为难

以融入学校的学生往往被同龄人认为是“不适应环境”的,他们更容易在学校中受到排斥以及不受欢迎(Wright et al., 1986)。拥有消极同伴关系的学生(比如遭受同伴欺凌)会引起青少年消极的心理状态,出现安全感、归属感降低甚至恐惧、抑郁等负面情绪,从而导致退缩行为(郭伯良,张雷,2004);另一方面,受到教师信任、公平对待的学生,与教师的积极情感交流更多,社会交往能力更强,更加自信,而被教师不公正对待的学生往往会经历教师的忽视和拒绝,这些被忽视和拒绝的学生缺乏与教师的交流,对班级同学和活动也缺乏兴趣,感到一切都没有意义,从而表现出退缩行为(于增艳等,2006)。在社会化的过程中,同伴关系和师生关系能给学生带来鼓励和支持,从而帮助学生形成学校归属感,而同伴欺凌和教师不公正对待使得学生遭受区别对待,学生害怕校园中遭受的负面对待而不愿上学,逐渐脱离群体,学生在学校中寻找不到归属感,更容易陷入孤立的境地,也会表现出更多的退缩行为(丁雪辰等,2015;苑春勇等,2014)。

最后,学校归属感在同伴欺凌和攻击行为之间不存在中介作用,其原因是学校归属感无法显著预测攻击行为,这一结果与假设 2 不符。学校归属感高的儿童,对学校有积极情感联系,更愿意参加学校活动与他人交往,对个人行为有正向引导,能有效减少问题行为的出现(张樱樱等,2021)。研究中未发现学校归属感能显著预测攻击行为的原因可能如下:本文采用“班级戏剧量表”使用他人评价的方式对攻击行为进行测量,一方面,得益于学校为构建良好的校园文化环境,对欺凌行为严格监控,这在很大程度上减少了欺凌行为的出现;另一方面,采用班级提名的方法,学生为了维护与他人之间的关系,会隐藏真实发生的攻击行为。结合上述内容,所以本文未发现学校归属感与攻击行为之间的关系。

4.2 中介模型在男生和女生群体间的跨组比较讨论
多群组路径分析发现,男生和女生在教师不公正对待到退缩行为这一路径上存在调节作用。究其

原因,教师对学生的行为反馈、情绪反应和行为表现会影响学生的自我评价和内在归因(李小青,2008)。小学阶段学生认知发展水平有限,各种经历相对贫乏,对事件只能进行简单的认识和解释(贾文静等,2014),特别是相较于男生来说,女生更加感性、敏感和脆弱,当她们遭受负面事件时更倾向做内部归因,会采用否定和逃避等消极的应对策略(李庆功等,2015)。女生受到教师不公正对待时会降低学习动机和学校参与度,增加在学校中感受到的压力(Danielsen et al., 2010),同时会贬低自己和陷入内耗当中,不愿意向他人寻求帮助,只能采取逃避的方式面对一切,故而表现出更高的退缩行为。

4.3 研究价值和展望

本文揭示了同伴欺凌和教师不公正对待对早期青少年社会适应行为的影响,以及学校归属感的中介作用,并进一步研究了其中的性别差异,更加清晰地描述了同伴欺凌和教师不公正对待对社会适应行为的影响机制。这一发现有助于了解学校环境中学生可能面对的多种负面关系对青少年成长的影响,便于其他学者从学生在学校中建立的不同亲密关系入手。同时,不同性别在社会适应行为中表现出的差异也需要引起重视。学校要关注环境中的风险因素对青少年适应行为的持续影响,采用针对性、有效性和及时性的措施帮助青少年健康成长,培养社会适应能力。

本文的研究仍存在不足,今后的研究可以从以下两个方向展开:

其一,本文虽然采取纵向研究设计,但是没有严格控制纵向设计的调查时间和变量的前后测量误差。比如,第一次测量与第二次测量间隔时间为一年,第二次测量和第三次测量之间间隔六个月,而时间对于纵向设计十分重要,时间太长,效应可能衰减;时间太短,测不到效应的发生。今后的研究应当严格控制测量的间隔时间,提出更理想的纵向设计。

其二,本文虽然发现学校归属感对攻击行为存在负向预测关系,但是并没有发现学校归属感的中介效应。这可能是因为对攻击行为进行进一步的区分。根据 Dodge 等人(1996)对攻击行为的分类,攻击行为可以分成主动性攻击和反应性攻击,主动性攻击是个体并未受到他人的影响而表现出的攻击行为,反应性攻击则是个体受到他人影响后表现出的攻击行为。同伴欺凌和教师不公正对待引起的攻击行为应当是反应性攻击,而在本文的研究中并

没有对攻击行为进行进一步的区分,所以同伴欺凌、教师不公正对待和学校归属感和攻击行为的关系并没有那么密切。在今后的研究中,可以对攻击行为进行区分,并考察变量之间的相关关系和影响机制。

参考文献

- 包克冰,徐琴美.(2006).学校归属感与学生发展的探索研究.《心理学探新》,26(2),51-54.
- 陈欣银,李正云,李伯黍.(1994).同伴关系与社会行为:社会测量学分类方法在中国儿童中的适用性研究.《心理科学》,17(1),198-204,254.
- 丁雪辰,张田,邓欣媚,桑标,方力,程琛.(2015).“孤芳自赏”还是“茕茕孑立”:儿童社交淡漠适应功能的文化差异.《心理科学进展》,23(3),439-447.
- 郭伯良,张雷.(2004).儿童退缩和同伴关系的相关.《中国临床心理学杂志》,12(2),137-139,141.
- 高峰强,耿靖宇,杨华勇,韩磊.(2017).受欺负对偏执的影响:安全感和相对剥夺感的多重中介模型.《中国特殊教育》,(3),91-96.
- 贾文静,郑维廉,冯胜闯.(2014).8~13岁儿童的归因风格特点初探.《中国健康心理学杂志》,22(12),1884-1887.
- 李小青,邹泓,王瑞敏,窦东徽.(2008).北京市流动儿童自尊的发展特点及其与学业行为、师生关系的相关研究.《心理科学》,31(4),909-913.
- 刘爱书,于增艳,杨飞龙,裴亮.(2011).儿童社交退缩、同伴关系和社会信息加工特点的关系.《心理科学》,34(5),1113-1119.
- 柳恒超,许燕,王力.(2007).结构方程模型应用中模型选择的原理和方法.《心理学探新》,27(1),75-78.
- 刘俊升,赵燕.(2013).童年中期受欺负与问题行为之关系:一项两年纵向研究.《心理科学》,36(3),632-637.
- 李庆功,吴素芳,傅根跃.(2015).儿童同伴信任和同伴接纳的关系:社会行为的中介效应及其性别差异.《心理发展与教育》,31(3),303-310.
- 明庆华.(2008).教师公正与学生发展的现实思考.《教育发展研究》,22,87-91.
- 孙晓军,张永欣,周宗奎.(2013).攻击行为对儿童受欺负的预测:社会喜好的中介效应及性别差异.《心理科学》,36(2),383-389.
- 吴春琼.(2020).教师支持方式对15岁学生积极情绪的影响:学校归属感的中介作用.《上海教育科研》,(7),28-33,92.
- 王静,郭菲,陈祉妍.(2023).父亲共同养育对子女学校适应的影响:儿童亲社会行为与师生关系的多重中介作用.《中国健康心理学杂志》,31(3),336-342.
- 吴明隆.(2009).《结构方程模型:AMOS的操作与应用》.重庆大学出版社.

- 杨晨晨,边玉芳,陈欣银,王莉.(2016).初中生同伴侵害、同伴拒绝与问题行为关系的性别差异:交叉滞后分析. *中国临床心理学杂志*,24(4),631-635,694.
- 于增艳,刘爱书,张修竹.(2006).儿童期社交退缩与人际关系的研究综述. *中国健康心理学杂志*,14(3),358-360.
- 周浩,龙立荣.(2004).共同方法偏差的统计检验与控制方法. *心理科学进展*,12(6),942-942.
- 张李斌,张其文,王晨旭,张云运.(2023).社会网络视角下儿童青少年同伴关系网络与欺凌相关行为的共同变化关系. *心理科学进展*,31(3),416-427.
- 张杉,金灿灿.(2021).父母消极控制与反馈对青少年社会适应的影响:黑暗人格与同伴关系的链式中介作用. *中国特殊教育*, (2),83-89.
- 张樱樱,叶海,叶一舵,熊猛.(2021).流动儿童学校归属感和相对剥夺感与其攻击行为之间的关系. *中国临床心理学杂志*,29(5),986-990.
- Adams, J. S. (1963). Towards an understanding of inequity. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*,67(5),422.
- Arbuckle, J. L. (2003). *AMOS 5.0 update to the AMOS user's guide*. Chicago, IL: Smallwaters.
- Britto, C. D., Wong, V. K., Dougan, G., & Pollard, A. J. (2018). A systematic review of antimicrobial resistance in *Salmonella enterica* serovar Typhi, the etiological agent of typhoid. *PLoS Neglected Tropical Diseases*,12(10), e0006779.
- Bos, W., Crone, E. A., Meuwese, R., & Güroglu, B. (2018). Social network cohesion in school classes promotes prosocial behavior. *PLoS ONE*,13(4), e0194656.
- Chen, X., & French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology*,59, 591-616.
- Cheng, M. W., Lee, C. M., Wang, N. Y., Wu, A. Y., Lin, C. C., Weng, L. C., ... Shih, S. C. (2015). Clinical characteristics in adult patients with *Salmonella* bacteremia and analysis of ciprofloxacin - nonsusceptible isolates. *Journal of Microbiology, Immunology and Infection*,48(6),692-698.
- Cropanzano, R., Byrne, Z. S., Bobocel, D. R., & Rupp, D. E. (2001). Moral virtues, fairness heuristics, social entities, and other denizens of organizational justice. *Journal of Vocational Behavior*,58(2),164-209.
- Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U., & Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*,48(3),247-267.
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice*,53(4),257-264.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*,59(2),117-142.
- Gini, G., Marino, C., Pozzoli, T., & Holt, M. (2018). Associations between peer victimization, perceived teacher unfairness, and adolescents' adjustment and well-being. *Journal of School Psychology*,67,56-68.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*,62(1),60-71.
- Gray, K., Ward, A. F., & Norton, M. I. (2014). Paying it forward: generalized reciprocity and the limits of generosity. *Journal of Experimental Psychology: General*,143(1),247-254.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression & Violent Behavior*,17(4),311-322.
- Liao, Y., Chen, J., Zhang, Y., & Peng, C. (2023). The reciprocal relationship between peer victimization and internalizing problems in children and adolescents: A meta-analysis of longitudinal studies. *Acta Psychologica Sinica*,54(7),828-849.
- Lenzi, M., Vieno, A., De Vogli, R., Santinello, M., Ottova, V., Baška, T., ... De Matos, M. G. (2013). Perceived teacher unfairness and headache in adolescence: A cross-national comparison. *International Journal of Public Health*,58(2),227-235.
- Lenzi, M., Vieno, A., Gini, G., Pozzoli, T., Pastore, M., Santinello, M., & Elgar, F. J. (2014). Perceived teacher unfairness, instrumental goals, and bullying behavior in early adolescence. *Journal of Interpersonal Violence*,29(10),1834-1849.
- Longobardi, C., Settanni, M., Berchiatti, M., Mastrokukou, S., & Marengo, D. (2023). Teachers' sentiment about physical appearance of primary school students: Associations with student-teacher relationship quality and student popularity among classroom peers. *Social Psychology of Education*,26(2),383-403.
- Min, M. O., Yoon, D., Minnes, S., Ridenour, T., & Singer, L. T. (2019). Profiles of individual assets and mental health symptoms in at-risk early adolescents. *Journal of Adolescence*,75,1-11.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*. PISA, OECD Publishing, Paris.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*,132(1),98.

- Telle, N. T. , & Pfister, H. R. (2016). Positive empathy and prosocial behavior: A neglected link. *Emotion Review*, 8(2), 154 – 163.
- Wang, M. T. , & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315 – 352.
- Wright, J. , Giammarino, M. D. , & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual – group similarity and the social “misfit”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 523 – 536.

The Effect of Peer Bullying and Perceived Teacher Unfairness on Social Adaptive Behavior of Early Adolescent Students: The Mediating Role of School Belonging

Hu Wenxin^{1,2}, Guo Junqiao², Zhao Bihua²

(1. School of Educational Science, Huangshan University, Huangshan 245041;

2. School of Educational Science, Anhui Normal University, Wuhu 241000)

Abstract: A total of 822 students from three primary schools in Wuhu City were selected to participate in a three – time – follow – up study which combined both online and offline questionnaires to investigate the longitudinal mediating effects of T2 school belonging on the relationship between T1 peer bullying, T1 perceived teacher unfairness and T3 social adaptive behavior. Additionally, the study examined gender differences in these effects. Results showed that: (1) T2 school belonging mediated the relationship between T1 peer bullying and T1 perceived teacher unfairness, and T3 prosocial behavior and T3 withdrawal behavior, T2 school belonging did not mediate the relationship between T1 peer bullying and T1 perceived teacher unfairness, and T3 aggressive behavior. (2) There were gender differences in the mediating effect of T2 school belonging from T1 perceived teacher unfairness to T3 withdrawal behavior. Specifically, T2 school belonging mediated the relationship between T1 perceived teacher unfairness and T3 withdrawal behavior in the female group, but not in the male group. The research findings hold instructive value for schools to emphasize the ongoing impact of environmental risk factors on adolescents' adaptive behaviors and helping schools take effective measures to promote the healthy growth of teenagers.

Key words: peer bullying; perceived teacher unfairness; school belonging; social adaptive behavior; longitudinal study