

移情与后果认知训练对儿童欺负行为影响的实验研究

学科专业：发展与教育心理学

研究方向：社会性发展

指导教师：冯维副教授

研究生：杜红梅（2001091）

中文摘要

学校欺负问题是当前心理学研究中的一个国际性热点问题。近 20 年来，各国心理学家就欺负问题做了大量的研究工作，我国为此也进行了一些相应研究。但这些研究主要还停留于调查分析欺负行为现状的层面，对儿童欺负行为的干预较少。国内外的研究和实践表明，欺负行为是欺负者与受欺负者的消极人格、认知特征与特定情境相互促进的结果。因此，本研究从提高儿童的移情水平和改善儿童对欺负行为的后果认知两方面入手，进行教育干预，以减少儿童的欺负行为。

小学儿童因其身心发展的特殊性，成为欺负行为的高发人群。本研究通过问卷、访谈调查以及文献分析，探析小学儿童的移情水平和其对欺负行为后果的认知水平发展的特点，并在此基础上自编了儿童欺负行为后果认知量表，运用集体干预和个别干预相结合的自然实验对小学儿童进行教育干预。

本研究得出以下结论：

1. 小学儿童对欺负行为后果的认知来自四个方面：受欺负儿童、父母、教师和周围同学。
2. 自编的儿童欺负行为后果认知量表能较全面地反映小学儿童欺负行为后果认知的来源，并且该量表具有较高的再测信度、内部同质性信度和较好的结构效度及内容效度。
3. 经过欺负行为教育干预训练，小学儿童欺负行为总体状况得到明显改善。其中：（1）教育干预后，儿童在“喜”、“怒”、“惧”等情感上移情水平具有极其显著的改善。但在特殊移情记分系统下，儿童对“哀”这种情感的移情水平不存在显著的差异。（2）教育干预对来自“受欺负儿童”“父母”“教师”的后果认知没有显著差异，但对来自“周围同学”的后果认知差异显著。
4. 本研究表明，对小学儿童欺负行为进行综合性教育干预训练是可行的，也是有效的。

关键词：儿童；欺负行为；移情；后果认知；儿童后果认知量表；教育干预

An Experimental Study To The Influence of Cognitive Training of Empathy and Consequence on The Children-Bullying

Major: Developmental and educational psychology

Specialty: Social development

Supervisor: Vice professor Feng Wei

Graduate: Du Hong-mei (2001091)

Abstract

The bully problem in school is a hot topic worldwide in nowadays psychology study. In the recent 20 years, psychologists from many countries achieved a lot on this field, the bully problem. Depending on those findings, psychologists in our country also carried on some related studies. But it stays the descriptive level by investigating and analyzing the current situation of the bullying in our country, has a little intervention programs conducted, especially the intervention program in the characteristics of personality and cognitive of children. Therefore researches and practices have shown that, the bullying accident is a mutual consequence of negative character, cognitive and special situation of two parts in the bullying. So this study focused on the intervention programs from developing the level of the child's empathy and the improvement of bullying cognition on the children, to diminishing the bullying behavior of children.

There is high rate of bullying problem among the elementary school students because it is the special stage of their physical and mental development. This paper studies the characteristic development of children in the empathy level and the cognitive level through questionnaire, interviews and literature analysis. What is more, this paper also works out a new Bullying Behavior Scale for Elementary School Students as a measure for later study. Then this research applied the natural experiment to check the educational intervention collectively and individually.

Following tips is the conclusions we drew:

I .Consequence of bullying in the pupils' cognition mostly comes from four sides:

victim, parent, teacher, and schoolmates.

II. The new Bullying Behavior Scale for Elementary School Students can cover the sources of cognitive of the child in the bullying behavior. And it has a high testable reliability, internal homogeneity reliability, and construction and content validity.

III. After the educational intervention training, the general picture of bullying behavior get improved. Among which:

① The empathy level of the bullying children have been developed in general. After experiment, the significance exists in "happy", "angry" and "fright" by the two empathy score methods between the experimental class and the controlled class. There is no significance in "sorrow" by using the specified empathy scoring method between the experiment class and the controlled class, which there lays significance in the four emotion types by the general empathy score method. ② Consequence of bullying in the pupils' cognition, which comes mostly from victim, parent and teacher, is not so significance after the educational intervention, but the influence from schoolmates still largely unimproved.

IV. The research shows that the comprehensive educational intervention is feasible and effective in bullying behavior among elementary school students.

Key Word: child; bullying; empathy; consequence cognitive;
Bullying Behavior Scale for Elementary School Students;
educational intervention.

移情与后果认知训练对儿童欺负行为影响的实验研究

1 选题意义

学校欺负问题是当前心理学研究中的一个国际性热点问题。儿童欺负问题的探讨最早始于瑞典，时间是20世纪60年代末和70年代初期。但以实验研究为依据来对该问题进行研究的则是Olweus，他于1970年在瑞典首先发起了一项系统研究计划。之后，欧洲国家在这方面进行了很多探索，获得大量有价值的成果。到20世纪70年代以来，世界各国尤其是一些发达国家的研究者在对学校欺负发生的频率、类型及其性别、年龄、城乡差异等特点进行大量研究的同时，还考察了欺负者和受欺负者的个人特点，尤其是欺负者、受欺负者、欺负/受欺负者与一般儿童在人格特征上的差异性。

欺负行为在我国中小学也是一种常见的现象，是当前社会、学校和家庭非常关注的问题之一。据张文新的调查（2000）¹有1/5以上的儿童与1/10左右的初中生自我报告受到经常或更频繁的欺负；郑希付（2000）²发现中学生中有27%的人经常受到同学的欺负，14%的学生经常欺负同学；陈世平（2001）³的研究表明21%的儿童受到同伴的欺负。据统计，重庆市某区五所中学、四所小学一九九六年二月至一九九七年二月，共发生暴力事件1241起；受害学生1122人，占在校学生总数的10.5%，被抢夺现金12276.257元、物品175件。⁴有关媒体也报道，近年来常有因同学欺负而造成的恶性事件发生，如1995河北省某学校一年级学生无故被同学踢倒，造成肠穿孔和腹膜炎；青海省一儿童被另一同学用瓶子砸成脑震荡。这些都反应了欺负行为的发生，给中小学校园带来不安全的因素。中小学校园中这些不利于儿童身心发展的因素，严重地妨碍了学生正常的学习和生活。大量心理学研究表明，欺负行为无论是给欺负者还是受欺负者都带来一系列的心理适应问题。欺负儿童在长期内适应不良，其攻击等行为对后来的长期失业、违法犯罪等不良行为有预测作用（Olweus, 1993⁵；Rutter, 1989⁶）。受欺负者也往往产生焦虑、抑郁、退缩、孤独、学习成绩下降等一系列的心理适应问题，严重的还会导致自杀

¹张文新等. 中小学生对欺负问题中的性别差异的研究[J]. 心理科学, 2000 (4): 435—439.

²郑希付. 中学生欺负行为现状研究[J]. 心理科学, 2000 (1): 73-76.

³陈世平. 中小学欺负行为及影响因素研究[J]. 中科院心理所 2000 年博士毕业论文.

⁴李国满. 对重庆市中小学“下暴”问题的调查与思考[J]. 青少年犯罪问题, 1998 (4): 19.

⁵Olweus(1993). *Bullying at school*, Cambridge, MA: Blackwell

⁶Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

(Hodges, Malone&Perry, 1995⁷; Kochenderfer&Ladd, 1996⁸; Hawker&Boulton, 2000⁹)。另外,受欺负的儿童往往容易产生逆反心理,由受欺负者变成了欺负者,于是,形成恶性循环,影响社会治安。对欺负者而言,经常欺负他人会招致同伴群体的社会排斥,从而造成社交困难。可见,欺负行为发展状况既影响儿童人格和品德的发展,同时也是个体社会化成败的一个重要指标。面对儿童的欺负行为,学校教育工作者往往是从加强法制教育、思想品德教育、严肃学校纪律等方面进行干预。我们认为,儿童的欺负行为是多因素产生的结果。欺负事件是欺负者与受欺负者的消极人格、认知特征与特定情境相互促进的结果。¹⁰仅从上述角度研究儿童的欺负行为是远远不够的。对儿童欺负行为的研究需要多学科、多视角的深入研究。对儿童欺负行为的研究,同样是发展与教育心理学、心理健康教育的一项重要任务,是心理学领域一项极具实践意义的研究课题。

2002年教育部印发了《中小学心理健康教育指导纲要》,规定了中小学心理健康教育的目标与任务,指出心理健康教育的总目标是:提高全体学生的心理素质,充分开发他们的潜能,培养学生乐观、向上的心理品质,促进学生人格的健全发展。心理健康教育的具体目标是:使学生不断正确认识自我,增强调控自我、承受挫折、适应环境的能力;培养学生健全的人格和良好的个性心理品质;对少数有心理困扰或心理障碍的学生,给予科学有效的心理咨询和辅导,使他们尽快摆脱障碍,调节自我,提高心理健康水平,增强自我教育能力。由此可见,教育部已经把中小学心理健康的教育干预提到了学校工作的重要日程上来。

另外,2004年中共中央国务院还颁布了《关于进一步加强和改进未成年人思想道德建设的若干意见》,指出面对国际国内形势的深刻变化,在各种消极因素影响下,少数未成年人精神空虚、行为失范,有的甚至走上违法犯罪的歧途。未成年人思想道德建设既面临新的机遇,也面临严峻挑战。而未成年人思想道德建设在体制机制、思想观念、内容形式、方法手段、队伍建设、经费投入、政策措施等方面还有许多与时代要求不相适应的地方。这些问题应当引起足够重视,并采取有效措施加以解决。因此,儿童欺负行为的研究,有必要从心理学的角度,根据心理学的原理和方法,对其进行干预,以弥补现有研究视角的不足,进一步提

⁷Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

⁸Kochenderfer, B.J. & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: cause and consequence of school maladjustment, *Child Development*, 67, 1305-1317

⁹Hawker D.S.J. & Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial adjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies: *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Applied Disciplines*, 41, 441-445

¹⁰谷传华, 张文新等. 儿童欺负研究的问题与前瞻[J]. *心理发展与教育*, 2003(4): 85.

高教育干预的效果。

2 文献综述

2.1 欺负行为的界定及类型

最早专门研究欺负行为的挪威心理学家 Olweus¹¹认为,欺负是攻击的一个子集(subset),是指力量强大的儿童(the bully)经常利用言语或身体方式对弱小儿童(whipping boys)带来伤害性的行为。Perry & Willard(1989)¹²认为,学校中的攻击行为(school aggression)是一组可以识别的欺负者对另一组特定的同伴实施的经常性的伤害行为。英国的 Smith 教授(1991)¹³认为:“欺负行为与一般意义上的攻击行为一样,是有意造成受欺负者身体或心理的伤害性行为,包括打、推、勒索钱物、讲下流故事或社会拒斥等形式。主要有以下三个特征:(1)未受激惹性(有意性);(2)重复发生性;(3)欺负者和受欺负者之间力量的不均衡性。M.Elliott(1997)¹⁴把欺负行为定义为有意伤害他人的行为,它给受害者带来痛苦和伤害,通常是指与另一儿童之间的战争,但不排除偶然事件的可能。可以是身体、口头、情感和威胁等四种形式。英国的夏普和史密斯(Sharp, Smith, 1996)¹⁵等把欺负行为简明地定义为系统的权力虐待。在社会群体中总会有力量、能力、个性、等级、地位等形式的权力关系。一种行为是否构成权力虐待要看具体的社会和文化环境。系统的、重复的和故意的权力虐待就是欺负。他们提出判断一种行为是否属于欺负行为有三个标准:1.该行为不是由受害者的挑衅引起的,却具有挑衅性;2.该行为重复发生。偶尔发生的或仅发生一、两次的行为不属于欺负;3.对该行为受害者不具备有效的报复手段和条件。因为欺负者总是较强壮,或感觉较强壮。

我国如何界定欺负行为?与国外的定义有何不同?这是研究我国背景下的欺负行为必须先明确的问题,因为直接影响着研究结果的产生。我国欺负行为研究专家张文新基本趋向 Smith 的界定。郑希付(2000)认为学校欺负行为是发生在学生间的相互欺负现象,包括殴打、侮辱、敲诈勒索、哄起外号、散布谣言等。陈世平(2000)则根据调查结果聚类分析出 5 类欺负行为:直接的身体暴力型的欺负、社会排斥型的欺负、恐吓威胁型的欺负、抢夺破坏型的欺负、言语侮辱型的欺负。由此可见,即使在国内,对欺负行为的内涵和分类上也有着不同的看法。

综观国内外对欺负行为的界定,我们可以发现,所有研究者都强调欺负行为

¹¹Olweus(1993). *Bullying at school*, Cambridge, MA: Blackwell.

¹²Perry, D.G, Kusel, S.J & Perry L.C(1989). Victims of peer aggression, *Developmental Psychology*, 24, 807-814.

¹³张文新. 儿童社会化发展[M]. 北京师范大学出版社, 1999.366.

¹⁴<http://www.cycnet.org/reference/refs-bullying.html>.

¹⁵Sharp, S. & Smith, P.K.(1996). How to Tackle School Bullying. *Topic*, Autumn 1996, Issue 16.

给对方造成的伤害后果，但对于欺负行为卷入双方的力量大小问题上存在分歧，对欺负类型的划分也无统一标准。因此，不同的研究者在使用这一概念时，其内涵也就不完全一致，如有的研究者并不把取笑，甚至是恶意的取笑看作是欺负行为。在本研究中，我们认为，欺负行为是指力量较强的一方（一个或多个）对力量相对较弱的另一方（一个或多个）经常实施的有伤害性结果的行为。它有三种类型：（1）直接身体欺负，即打人、踢人、损害、抢夺别人的东西；（2）直接言语欺负，表现为骂人、侮辱人、讽刺、起外号；（3）间接欺负，即借助第三者，进行心理欺负。如散布谣言、背后说人坏话、挑拨离间、孤立某人等。

2.2 欺负行为研究现状

20世纪80年代末90年代初，中小学的欺负问题开始引起世界上许多国家的教育行政机构和心理学家、教育家的关注。日本、美国、英国、瑞典、加拿大、澳大利亚等国都开展了较大规模的研究。并在该领域取得了一系列的研究成果。国外对欺负行为的研究主要集中在三方面：一是就欺负行为发生的频率、类型、性别差异、性质等进行大规模的问卷调查；二是探索欺负者和受害者的人格特征、气质特征、人际交往特点和家庭等诸多因素的影响，以及欺负行为对个体发展的影响；三是开展对欺负行为的干预研究。

第一方面的研究：在欺负行为发生频率的研究中，国外Olweus¹⁶对挪威数万名儿童的调查研究发现，约15%的学生有时或更频繁地卷入欺负问题，其中受欺负者约占9%，欺负者约占7%。Whitney和Smith¹⁷对英格兰24所学校的6758名中小学生的调查发现，27%的儿童和10%的中学生有时或更频繁地受欺负；12%的儿童和6%的中学生有时或更频繁地欺负别人。意大利中小学校中的欺负问题更为严重：29%的儿童属于受欺负者，8%的属于欺负者，13%的儿童既欺负别人同时又受别人欺负，属于欺负/受欺负者¹⁸。其他一些国家如澳大利亚和日本等国的学校欺负问题也非常普遍。

就欺负行为的类型而言，里弗斯和史密斯(Rivers & Smith, 1994)¹⁹的调查发现，男孩主要是以直接的身体欺负居多，女孩则以间接欺负居多。这种欺负类型的差异对欺负行为发生的性别差异是否真正存在，有人提出了疑问，认为被调查者往往都倾向于把欺负行为理解为直接的身体上或言语上的欺负，多少会有意或无意

¹⁶Olweus, D. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell, 1993.

¹⁷Whitney, J. & Smith, P.K. A survey of the nature and extent of bullying in junior/ middle and secondary schools. *Educational Research*, 1993, (35).

¹⁸Genta M.L., Menesini E., Fonz A., Costabile A., Smith P.K. Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 1996, 11:97-110.

¹⁹Rivers, I. & Smith, P.K. (1994). Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive Behavior*. Volume 20, 356-368.

忽略了间接的欺负。这种偏差可能会对欺负行为发生频率的性别差异产生影响，造成女孩中欺负行为较少的假象。研究还发现，男孩主要是被某一男孩欺负(55%)，其次是受多个男孩欺负(30%)；而女孩则既可能是受一个男孩欺负(27%)，也可能是受一个女孩欺负(23%)或受多个男孩和女孩欺负(22%)。博尔顿和安德伍德(Boulton & Underwood, 1992)²⁰等发现欺负行为发生的性别差异在许多研究中都有显示：不管是欺负者还是受害者，男孩人数都高于女孩。欺负行为与儿童的年龄有关。随儿童年龄增长，受欺负的比例明显减少。但是欺负者的比例减少并不明显。一个较为合理的解释是欺负者总是较受欺负者更强壮、年龄更大。低龄儿童易成为大龄儿童欺负的对象。随着年龄增长，他们成为潜在的欺负对象的可能性逐渐减少。并且其中一部分儿童又可能成为对其他更低年龄儿童的欺负者。

第二方面的研究：对欺负行为的相关研究主要集中于探索欺负者与受害者的典型个性特征、影响欺负或受欺负行为形成的因素、以及欺负行为对欺负者和受害者所造成的长期心理效应。在个性与欺负行为的相关研究中，斯利和里格比(Slee&Rigby1993)²¹曾用艾森克个性问卷比较了正常组儿童与欺负组、受害组、欺负/受害组的儿童，发现欺负组儿童在精神质量表上的分数较高；受害组儿童在内——外倾量表上的分数较低。伯恩(Byrne1994)²²的测量除了得出与斯利和里格比相似的结果之外，还发现欺负组和受害组儿童在神经质量表上的分数普遍较高。迈纳德和约瑟夫(Mynard&Joseph1997)²³进一步测量了 179 名 8-13 岁的儿童在欺负行为量表、同伴受害量表和艾森克个性问卷各分量表上得分的相关，发现在同伴受害量表上得分高者在内——外倾量表上得分较低，在神经质量表上得分较高，而在精神质量表或效度量表上没有表现出显著相关。在欺负行为量表上得分高者在神经质量表和神经质量表上的得分均较高，但在效度量表上得分较低。未发现欺负行为量表分数与内——外倾量表分数相关。这一结果基本印证了斯利和里格比的结果，即欺负行为与精神质有关，受害行为与内倾有关。同时还显示欺负行为和受害行为均与神经质有关，揭示出高神经质得分可能是欺负/受害组儿童的一个典型特征。

²⁰Boulton, M.J. & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.

²¹Slee, P.T. & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factor and self-esteem to bully/victim behavior in Australian school boys. *Personality and Individual Differences*, 14, 371-373.

²²Byrne, B.J. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *The Irish Journal of Psychology*, 15, 574-586.

²³Mynard, H. & Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51-54.

在对欺负者的自我概念的研究中, Bjorkqvist 等(1982)²⁴的研究发现, 典型欺负者有相对积极的自我概念。Johnson & Lewis(1999)²⁵对欺负者自我概念的三个方面(学业领域, 社交领域, 自尊)的研究表明, 典型欺负者除了学业领域外, 在社交领域和自尊方面有相对积极自我概念。Olweus (1991)²⁶在相关研究中发现, 欺负者在以后的生活中其酗酒、家庭暴力、犯罪等行为的比率比正常者明显增加; 而受害者则较多形成缺乏信心、自尊低下等稳定的特征。特洛伊和斯罗夫(Troy & Sroufe, 1987)²⁷曾观察了具有不同依恋(attachment)史的 4-5 岁儿童, 发现他们已经能够明显表现出欺负或受欺负倾向。他们按照儿童在婴儿期与母亲的依恋类型, 把儿童分为安全、依恋、回避依恋和焦虑依恋三组。其中后两组均属不安全依恋。他们观察到具有回避依恋史的儿童在与其他儿童的游戏更多地表现出欺负行为, 而具有焦虑依恋史的儿童则经常成为欺负的对象或受害者。大多数具有安全依恋史的儿童能够与其他儿童和平相处, 也能够使自己远离或避免欺负行为。伦肯(Renken, 1989)²⁸等指出, 回避——不安全依恋的儿童由于早期实际上并未真正形成对人的依恋, 其母亲在场与离开对其活动的影响均不大, 也没有紧张或焦虑的表现。对陌生人的安慰也同对母亲的安慰一样。这类儿童缺乏信任, 与人交往更多地预期对方的敌意。他们与同伴交往中更容易发展成具有侵犯模式的交往形式。而焦虑——不安全依恋的儿童, 早期即表现出矛盾的情绪。对母亲的离开总是表现得焦虑。一旦母亲回来, 立即寻求接触。但同时又反抗与母亲接触, 甚至发怒。例如要母亲抱, 但当母亲抱着时又要下来。这类儿童由于早期的照顾没有规律, 他们不能预期, 常怀疑自己对照顾者的影响力。同时仍具有一定程度的依赖性, 常常缺乏自尊, 对自己的价值缺乏自信, 与同伴交往中易成为同伴的侵犯或欺负的对象。根据洛伯和迪辛 (Loeber & Dishion, 1984)²⁹的报告, 父母的教育方式与欺负行为有关, 父母的教育不一致以及经常使用身体惩罚手段与儿童的侵犯行为呈较高相关。研究还发现, 学校的规模、班级的大小、学生的来源和种族等因素对欺负行为没有影响。学校、同伴群体影响着欺负行为的产生 (Olweus, 1993; Smith, 1991)。

第三方面的研究: 近年来, 儿童欺负方面的应用性研究引起人们极大的兴趣。

²⁴Bjorkqvist K, Ekman, Lagerspetz. Bullies and victims; their ego picture, ideal ego picture and non motive ego picture. *Scandinavian journal of Psychology*, 1982, 23: 307~313.

²⁵David Johnson, Geraldine Lewis. Do you like what you see? Self-perceptions of adolescent bullies [J]. *British Educational Research Journal*. 1999.

²⁶P. K. The silent nightmare: bullying and victimization in school peer groups. *The Psychologist*, 1991, 4, 243 - 248.

²⁷Troy, M. & Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschools: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26: 162-172.

²⁸Renken, B. et al. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-with drawl in early elementary school. *Journal of Personality*, 57: 257-281.

²⁹Loeber, R. & Dishion, T. J. (1984). Boys who fight at home and school family conditions influencing cross-setting consistency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52: 759-768.

研究中通用的标准,近1/5(19%)的被调查儿童卷入欺负问题。其中,14.9%的儿童可被看作受欺负者,2.5%属于欺负者,1.6%属于欺负/受欺负者。尽管不同文化中欺负/受欺负的具体发生率不尽相同,但欺负在各种文化背景的学校中都是一个普遍存在的问题。郑希付(2000)等也对欺负行为进行了较大规模的调查研究。他们调查了我国中小学欺负行为发生的比率,不同年级、不同性别儿童卷入欺负行为的特点及儿童对待欺负问题的态度。结果发现,小学欺负行为发生率高于中学,欺负发生率、欺负方式及对待欺负的态度上存在年级和性别的差异。

雷雳、张雷(2002)³⁵通过问卷法和同伴提名法考察了3061名初中生在校受同伴欺负状况的特点,结果发现初中男生受欺负状况比初中女生严重,并且整个初中阶段男生的状况没有减缓的趋势,初中女生的受欺负状况随年级增长明显减少。同时,通过逐步回归分析发现,羞怯、坏学生、老师不喜欢、同伴关系不良、欺负人等变量对初中生的受欺负状况有明显的预测作用。丁云霞、周海咏(2002)³⁶自制调查表对学校欺负行为产生的原因进行了调查。张文新、王丽萍(2002)³⁷也对学校欺负问题给儿童在学校适应所造成的消极影响,以及在这一过程中可能存在的中介变量进行系统、深入的探讨。

随着国内对欺负问题的重视,欺负研究也逐渐深入。针对欺负行为卷入者的研究逐渐开展起来。陈世平(2000)³⁸从欺负者、受欺负者的人格特征、人际冲突解决策略等内部因素和家庭环境等外部因素入手,探讨了中小学影响欺负行为形成的因素。王美芳、张文新(2002)³⁹对中小学欺负者、受欺负者与欺负/受欺负者的社交地位进行了考察,发现欺负者的同伴拒绝水平高于其他类型儿童,其同伴接纳水平与一般儿童无显著差异;受欺负儿童、欺负/受欺负儿童的同伴拒绝水平高于一般儿童,同伴接纳水平低于一般儿童。谷传华、张文新(2003)⁴⁰运用匿名问卷法考察了小学儿童欺负行为与人格之间的关系。研究发现,小学儿童欺负他人、受欺负的发生频率与神经质水平、外向和自尊水平均存在显著相关,同时欺负他人的发生频率和精神质水平相关显著;精神质、性别可以显著预测儿童欺负他人的概率,而年级、神经质、自尊和精神质可以显著预测儿童受欺负的概率。

周海咏、丁云霞、郑希付(2003)⁴¹考察了欺负类儿童的自我概念。结果表明:

³⁵雷雳,张雷.初中生受欺负状况的某些预测变量[J].心理学探新,2002.4.

³⁶丁云霞,周海咏等.学校欺侮原因的调查研究[J].社会心理科学,2002.3.

³⁷张文新,王丽萍等.儿童对待欺负问题态度的研究[J].心理科学,2002.2.

³⁸陈世平.中小学欺负行为及影响因素研究[J].中科院心理所2000年博士毕业论文.

³⁹王美芳,张文新.中小学中欺负者、受欺负者与欺负/受欺负者的同伴关系[J].心理发展与教育,2002.2.

⁴⁰谷传华,张文新.小学儿童欺负与人格倾向的关系[J].心理学报,2003.1.

⁴¹周海咏,丁云霞,郑希付.关于欺负类儿童自我概念的研究[J].心理学探新,2003.1.

欺负类儿童与非卷入类儿童在自我概念的各方面均没有显著差异；而欺负/受害类儿童与非卷入类儿童除社交认知外，在学业认知、自尊方面均存在显著差异。欺负/受害类儿童具有较低的学业认知和自尊。欺负类儿童与欺负/受害类儿童在自我概念的各方面均存在显著差异，欺负类儿童具有较高的自我概念。魏晓娟（2003）⁴²研究了欺负卷入儿童的自我概念及人际冲突的解决策略。在模糊和故意伤害情境中，高自我概念儿童多采用攻击、求助策略，低自我概念儿童的退缩、不良情绪较多。自我概念高低不同的儿童，对冲突策略的解释也不相同；轻微冲突情境下儿童的人际冲突解决策略不存在自我概念水平的差异。陈世平（2003）⁴³考察了儿童欺负行为与个性及心理问题倾向之间的关系。结果表明：欺负组被试在个性特征上以高精神质和相对外倾型为典型特征；受害组被试以高神经质和内倾型为典型特征。在心理问题倾向上欺负组被试更多地表现出冲动倾向、学习问题、师生关系紧张等问题倾向；受害组被试更多地表现出孤独倾向、缺乏自信、学习问题、同伴关系紧张等问题。

在上述研究的基础上，我国初步建立了一套对学校欺负进行干预的方案，如张文新（2001）⁴⁴为了探索适合我国实际的儿童欺负干预模式和干预策略，曾采用行动研究法(Action Research) 在济南市一所小学进行了为期5 周的干预实验。在这项研究中把减少学生上学和放学路上发生的欺负确定为要解决的问题。采用的干预策略主要包括质量环(Quality Circle)、自信心训练、头脑风暴法、角色扮演技术和需求表达训练。该项研究在减少欺负的发生方面取得了较好的效果。

2.3 移情的界定及类型

移情(empathy)的概念，最早是由铁钦纳(Titchener)于1909年提出来的。他认为人不仅能看到他人的情感，而且也能用心灵感受到他人的情感，他把这种情形称之为移情。此后，不同的学者有各自不同的界说和阐述。有的从文史典籍中进行考证，认为其涵义与同情、通情、入情、同理性、感情移入、情感共鸣等相似。有的从心理功能的角度认为其含义是使人能够觉知、体验、分享他人的情感，使人能够对他人的情感变得敏感。放在某种意义上它是无须公开说明就能在人际之间传递态度、情感和判断的一种非语言化的内隐的交往过程。有的从移情在心理治疗中的运用来阐明，认为其涵义是把自身投射到他人的心理活动中去，并分享他人的情感，也是在心理活动方面跟随他人的一种能力，而不管他人情感

⁴²魏晓娟. 欺负卷入儿童的自我概念及人际冲突解决策略研究[J]. 西南师范大学教育科学院 2003 年硕士毕业论文.

⁴³陈世平. 小学儿童欺负行为与个性特点和心理问题倾向的关系[J]. 心理学探新, 2003.1.

⁴⁴张文新. 学校中的欺负问题——我们所知道的一些基本事实[J]. 山东师大学报(社科版), 2001.3.

之性质正常与否及其强烈的程度，这是从事心理咨询和治疗工作所特别需要的一种心理品质。虽然出于不同的认识角度和侧重点，不同的心理学家对移情的涵义有不同的界定，但概括起来主要有两种倾向：一种是强调移情的情绪反应特征，如 Jacobson 认为，移情是一种通过临时对他人情绪的认同而获得的情绪知识；Fenichel 也认为移情是认同的情绪结果，但移情与一般认同不同的是，移情似乎包含了一个系统转换过程，即从参与他人的情绪体验回到对这种情绪的观察和反应过程。⁴⁵另一种强调移情的认知反应特征，如 Eisenberg 和 Fabes⁴⁶认为，移情是一种与他人的感受相同或相近的情绪反应，这种情绪性反应来自对他人的情绪状态或情境的认知。Grutchfield 和 Loril⁴⁷也指出，移情是对他人的情感的感受和对情感所发的经历和行为的认知。Mead⁴⁸认为，移情是通过角色承担行为而获得的，是个体通过把自身置于他人情境而采纳不同角色的能力。Feshbach⁴⁹认为，移情包括两种认知成分和一种情感成分。两种认知成分分别是辨别、命名他人情感状态的能力和采择他人观点的能力；情感成分是移情反应能力。目前比较一致看法是：在移情的产生过程中，认知成分和情绪成分实际是相互作用、密不可分的，二者互为基础，互为条件，认知水平和情绪唤醒共同决定着移情的性质、强度、方式和内容。一方面，对他人设身处地的情感反应往往建立在能推断他人情绪状态的认知能力的基础上；另一方面，设身处地的情绪唤醒为观察者提供了推断他人情绪意义的内部线索。例如：Bengtsson、Hans、Johanson 和 Lena 等⁵⁰认为，移情是对他人情绪状态或情绪条件的反应，情绪体验的核心是他人相一致的情绪状态，而认知过程调节移情唤醒和影响移情体验的强度和性质。

移情研究的代表人物是 Hoffman。他从个体情感发展以及它作用于个体使之产生具有道德意义的行为动机的角度，去探讨移情问题。把移情界定为知觉到他人情绪体验的一种设身处地的情绪反应，或认为移情是由于从他人的立场出发对他人内在状态的认知而产生的一种对他人的情绪体验。他称之为移情性道德(empathic moral affect)。并在大量研究基础上勾画了道德移情发展的四个阶段：1.普遍移情(globe empathy)：约在个体出生后第一年的婴儿期。个体不能意识到别人是完全

⁴⁵Pecukonis,Edward V A Cognitive/Affective Empathy Training Program As A Function Of Ego Development In Aggressive Adolescent Females.Adolence,Spring90,Vol.25 Issue 97,p59-75.

⁴⁶Bengtsson, Hans; Johanson, Lena Perspective Taking, Empathy, And Personal Behavior In Late Childhood Child Study Journal, Mar 92,Vol.22 Issue1,p11-22.

⁴⁷Grutchfield, Lori B et al, Journal of Humanistic Counseling, Education & Development, Mar, 2000, Vol.38:p162-170.

⁴⁸Pecukonis,Edward V A Cognitive/Affective Empathy Training Program As A Function Of Ego envelopment In Aggressive Adolescent Females.Adolence,Spring90,Vol.25 Issue 97,p59-75.

⁴⁹Rose AM, Feshbach N.D. Empathy and aggression resisted: The effects of context [J].Aggressive Behavior, 991,17[Abstract]:93-94.

⁵⁰Martin.L. Hoffman. Empathy and Moral Development, Cambridge University Press 2000,p4.

不同于自己的一个人，但通过最简单的情绪唤起方式仍能体验到他人正在遭遇的不幸；2.自我中心移情 (egocentric empathy)：2岁左右的儿童已能意识到他人的存在，意识到他人而不是自己遭遇到了不幸，但对他人的内在心理状态却不清楚。3.对他人情感的移情 (empathy for another's feeling)：2-3岁的儿童开始能意识到别人具有与自己不同的情感、需要、以及对事物的理解；4.对他人生活状况的移情 (empathy for another's life condition)：个体进入童年晚期，认识到自己和他人各有自己的历史和个性，不仅能从当前情境，而且能从更广阔的生活经历来看待他人所感受的愉悦和痛苦。⁵¹Davis 也在一篇介绍各种移情测量和操纵的文章中界定了移情的四种成份，其中两个是人们最常提到的观点采择和移情关怀。观点采择 (perspective-taking) 即“一个人能采择他人观点的能力”，是移情的认知成份，表现为儿童判断他人的动机、社会观点并表现出相应行为的能力；移情关怀 (empathy concerning) 是“以他人为导向的同情感和能考虑他人不幸的能力”，是移情的情感成份。⁵²Flavell 认为儿童对他人情绪的移情反应可能有三种。1.非推断的或非认知的移情。指他人的情感表现在儿童身上引起相似的情感反应，但这种反应并不伴随相应的社会认知过程。2.移情的推断。理解他人的情感并在自身激起相同的情感反应。3.非移情推断。能够认知他人的情感，但自己并不产生相应的情感。⁵³根据性质的不同，Hogan 等人 (Hogan, 1969; Mehrabian—Epstein, 1972; Chlopan et al, 1985) 把移情分为认知性移情 (cognitive empathy) 和情绪性移情 (emotional empathy)，前者指准确认知他人关于某种事物的观点的能力，后者指替代性体验他人情绪、情感的倾向。⁵⁴

在移情的研究中，国内的心理学家同样对移情也有不同的看法。有人认为，移情是在人际交往中，人们彼此的感情相互作用。当一个人感知到对方的某种情绪时，他自己也能体验到相应的情绪，即由于对别人的情绪的觉察而导致自己情绪的唤起。也有人认为，移情就是把自己置于另一个人的位置上去的能力。⁵⁵大多数的心理学家把移情理解为一种替代性的情绪反应能力，是既能分享他人情感，对他人的处境感同身受，又能客观理解、分析他人情感的能力，是个体内真实或想象中的他人的情绪状态。在本研究中，我们认为移情 (empathy) 是指个体由真实或想象中的他人的情绪情感状态引起的并与之相同或相似的情绪情感体验，是

⁵¹Martin, L. Hoffman. The contribution of empathy to justice and moral judgment In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds). *Empathy and development*. New York: Cambridge University Press, 1987.

⁵²Davis MH. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach[J]. *Journal of personality and social psychology*, 1983, 44: 113-126.

⁵³Flavell, J.H. *Cognitive Development*, Prentice Hall, 1985.

⁵⁴Hogan, R.T. & Emler, N.P. *The biases in Contemporary Social Psychology Research*[M]. 1978.

⁵⁵朱智贤. *心理学大辞典*[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 1998. 845.

一种替代性情绪情感反应的能力。

2.4 移情与欺负行为

移情和欺负行为的关系长期以来一直吸引着人们极大的研究兴趣。研究发现,在攻击行为系统中扮演不同角色、处在不同地位的儿童具有不同的移情能力和移情倾向。Miller 与 Eisenberg (1988)⁵⁶指出,大量研究结果都显示了攻击性与情绪性移情而非认知性移情之间的相关;尽管对年龄较小的学前儿童而言,研究结果缺乏某种一致性,但有关儿童移情与攻击关系的研究在总体上确证了情绪性移情倾向与攻击性及外显的反社会行为之间的显著负相关。Kaukiainen⁵⁷等人(Kaukiainen et al, 1999)的研究也发现,儿童的移情能力与其不同的攻击形式存在着不同的关系模式,它与直接的身体攻击和言语攻击具有显著负相关,而与间接攻击之间几乎不存在相关。Feshbach⁵⁸发现 6-7 岁儿童中,移情得分较低的儿童比移情得分较高的儿童表现出更多的攻击性。Huckabay 和 Mehrabian & Epstein⁵⁹揭示了攻击性与低移情间的高相关关系。Burka & Glenwick 和 Kurdek⁶⁰也发现了移情的两个成份——角色采择和观点采择与攻击行为、偏离行为间的逆反关系。Eisenberg 和 Miller⁶¹指出移情能降低侵犯等反社会行为。Olweus (1993)对挪威和瑞典中小学儿童欺侮行为的研究表明,在中小学,随着年龄的增长,儿童间的欺侮和被欺侮率呈下降趋势。Ahmad Y 和 Smith P.K.(1993)⁶²认为导致这一结果的一个重要原因是,随着年龄的增长,儿童逐渐社会化,他们比以前更清楚什么行为是可接受的,而且更能体会到别人被欺侮的感情。Smith (1997)还发现,欺负他人的儿童在欺负情境中知道如何去伤害对方,如何选择逃跑的机会,也就是说这些儿童对对方的心理有较好的把握。一些欺负他人的儿童首领在“心理能力”上得分较高,他们能较好地认识到自己行为的后果,但却喜欢给别人造成痛苦,即缺乏移情能力。于是,心理学家把缺乏移情能力的现象称为“冷认知”(cold cognition)⁶³。在英国、澳大利亚等国进行的研究发现了欺负的发生与儿童的某些气质及情绪特点之间的

⁵⁶Miller PA, Eisenberg N. Relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior[J]. Psychological Bulletin, 1988, 103: 325-344.

⁵⁷Bjorkqvist, K.L., Lagerspetz, K.M.J., & Kaukiainen, A.: Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. Aggressive Behavior, 1992; 18: 117-127.

⁵⁸Rose AM, Feshbach N D. Empathy and aggression revisited: The effects of context[J]. Aggressive Behavior, 1991, 17[Abstract]: 93-94.

⁵⁹任朝霞. 浅谈移情对儿童攻击性行为的影响[J]. 山东大学学报(哲社版), 2002(4): 73-77.

⁶⁰任朝霞. 浅谈移情对儿童攻击性行为的影响[J]. 山东大学学报(哲社版), 2002(4): 73-77.

⁶¹Miller PA, Eisenberg N. Relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior[J]. Psychological Bulletin, 1988, 103: 325-344.

⁶²张文新, 武建芬, 程学超. 儿童欺侮问题研究综述[J]. 心理学动态, 1999, (3): 37-42.

⁶³张文新, 武建芬, 程学超. 儿童欺侮问题研究综述[J]. 心理学动态, 1999, (3): 37-42.

关系。⁶⁴这些研究指出，与一般儿童相比，欺负者通常具有较高的精神质倾向，感情冷漠；情绪不稳定，容易冲动和生气；对外界刺激反应强烈，该结论得到后来有关研究的进一步证实。张文新⁶⁵（2002）研究发现，儿童对欺负问题的态度存在显著的性别和年级差异。女孩比男孩更为同情和支持受欺负者；低年级儿童比高年级儿童更为同情和支持受欺负者。对于受欺负者，未参与儿童和受欺负者比欺负者表现出更多的同情和支持行为。

那么，如何提高儿童的移情能力呢？对于这个问题，霍夫曼认为社会化有很多方式促进移情。首先，为许多情绪体验提供机会的社会化实践会提高移情能力；其次，移情的发展是通过进入他人的情绪产生移情的；第三，角色扮演逐渐增加了儿童的对他人的注意，并因此提高了他们的移情能力。第四，自己受到相当多注意的儿童能够更多地涉及他人的需要而不是他们自己的需要。最后，移情性响应是通过有亲社会行为和将其移情性情感言语化的榜样来培养的。因此，国外许多心理学家根据移情发生的特点及其与欺负行为的关系特点，有针对性地对有欺负行为的儿童进行移情训练，以期减少其攻击性行为。Chandler 和 Chandler, Greens, Pan & Barenboim⁶⁶报告说，犯罪少年与情感错乱男孩、攻击性男孩在观点采择能力上表现有明显的缺陷，而通过观点采择能力的训练可以减少他们的偏离行为。这是因为拥有观点采择特质的个体能够在威胁情形下保持较高水平的认知能力，并进而强化了攻击性抑制的可能。Richardson⁶⁷利用实验中的移情操作来实现观点采择。这样，对儿童而言，不论是特质移情还是通过观点采择指令产生的高移情水平都会加强攻击性抑制，降低攻击性反应。Feshbach 所完善的一个移情训练程序是以他的移情三成份模型为基础的。他认为移情本身具有多项功能，可以加深个体的自我了解；提高儿童的社会理解力；使个体具有更强的情感反应力，更丰富的同情心；促使个体表现出更多的关怀行为，强化儿童的交流技能，密切认知、情感和人际行为的关系。其中，最后一项对抑制攻击行为最有针对性。Feshbach 就是通过对儿童的三项移情能力分别予以训练来实现提高其移情水平这个目标。首先，增强儿童的情绪情感确认能力。Feshbach 建议多给予儿童识别表情的机会，如通过不同表情的“脸谱图”训练。其次，儿童采择他人观点的能力。向儿童讲述一系列故事并让儿童回答故事中人物的感觉，或者让儿童设想不同人的偏好及

⁶⁴谷传华，张文新. 小学儿童欺负与人格倾向的关系[J]. 心理学报, 2003.1.

⁶⁵张文新，王丽萍等. 儿童对待欺负问题态度的研究[J]. 心理科学, 2002.2.

⁶⁶任朝霞. 浅谈移情对儿童攻击性行为的影响[J]. 山东大学学报(哲社版), 2002.4.73-77.

⁶⁷Deborah R. Richardson et al. Empathy as a cognitive inhibitor of inter personal aggression [J]. aggression Behavior, 1994, Vol, 20, 275-289.

可能行为。如“情景描绘”，设置某种被攻击的情景，然后对被攻击的伤害情景予以渲染式的描绘，从而让攻击者目睹攻击情景，体会被攻击者被伤害所造成的痛苦，唤起他们的痛苦情绪，从而使攻击者在思想上形成“伤害他人不对”的观念，形成贬低攻击行为的价值观，在心理上产生施行攻击行为的内疚感，以此来抑制自己的攻击行为。最后，增加儿童的情感反应能力。通过有目的的组织多种游戏活动，让儿童在游戏中扮演不同角色。如设置某种攻击情景，让攻击者扮演被攻击者，使其亲身体会被攻击时的恐惧、痛苦、厌恶和愤怒等心理感受。一个攻击者当他真正体验到被攻击的痛苦滋味，再对别人施以攻击时，原来体验过的被攻击的痛苦等心理反应就会重现，这时他就会自觉不自觉地抑制自己的攻击行为。在游戏结束后要求他们对故事情节进行讨论以确定所扮演角色情感的准确性。正如 Feshbach 所说，“我们目前的一个主要的理论和实践问题是如何降低、纠正或控制儿童的攻击和暴力行为，毫不意外，我们选择了移情作为重要的调节策略。”⁶⁸

2.5 后果认知的界定

早在十八世纪，法国资产阶级思想家、教育家让·雅克·卢梭（Rousseau, Jean-Jacques）就提出儿童期正处于“理性的睡眠”期，如果儿童有冒失的行为，不宜对他进行道德的训诫，因为他们还不能理解抽象的道德观念，也不要惩罚他们，他们同样也不懂得过失，对他们惩罚应该是他的过失所招来的自然后果。即让儿童从自身的错误行为所引起的不良后果中吸取经验教训，引以为戒。这种建立在儿童经验基础上的“自然后果法”的教育是深刻而牢固的。准确地说，“自然后果法”就是指让儿童从自身错误行为所产生的不良后果中，认识错误，吸取教训，学会服从“自然法则”。⁶⁹卢梭认为这种道德教育的方法适合十二岁以前的儿童。

英国教育家赫尔伯·斯宾塞（Herbt Spencer）提出“自然惩罚”论，基本上就是卢梭‘自然后果’法的应用。但斯宾塞对卢梭自然惩罚理论的继承并非是凝固不变地搬用，而是对卢梭的理论进行了发展。这种发展体现在他把只适用于十二岁以前的身体教育的自然惩罚进而推广到人的整个教育过程之中，认为在人类的道德教育中同样可以运用自然惩罚。斯宾塞曾指出：“一切道德的理论都公认：一种行为，如果它当时的和日后的整个结果是有益的，就是良好的行为；而一种当时和日后的整个结果是有害的行为就是坏行为。归根结底，人们是以结果的愉快

⁶⁸Rose AM, Feshbach N D. E mpathy and aggression resisited:Theeffects of context[J].Aggressive Behavior, 991,17[Abstract]:93-94.

⁶⁹杭州大学教育系编.教育辞典[M].南昌：江西教育出版社，1988.263.

或痛苦来判断行为的好坏。”⁷⁰有了这一点作为立论基础，道德教育就完全没有必要诉诸一种外在的干预与制裁，只需让事物按其本性自然地发展。当儿童行为不端时，就必然会有一种不愉快的结果来否定该行为的道德性。这样，自然惩罚同样能在道德教育中发挥作用，而无须以人为惩罚来彰明儿童行为的非道德性。

我们根据上述理论，提出后果认知的概念。所谓后果认知就是指儿童对其行为所带来的直接后果和社会后果的知觉。在本研究中，包括以下两方面的含义：1. 欺负儿童在欺负行为实施后，对给受欺负儿童带来的后果认知，包括对受欺负儿童的肉体、精神、经济、学习等后果的认知。2. 欺负儿童在欺负行为实施后，对给自身所带来的后果认知，包括对被他人报复、被成人惩罚、被同伴孤立等后果的认知。

2.6 后果认知与欺负行为

随着实验心理学、认知科学的进展，以认知过程为基础解释人类行为的产生已成为心理学研究的重要方向。20世纪80年代以来，对于欺负行为的研究也着重于认知机制的探讨。其中以社会信息加工理论的影响最大。社会信息加工理论以认知信息加工理论为基础，认为个体是通过社会认知过程引发行为的。对于攻击行为来说，个体所面临的社会情境的认知过程是攻击行为产生的基础。高攻击性儿童之所以攻击他人或采用攻击的方式来处理人际问题，是因为他对环境信息的认知加工存在偏差，或者是由于社会认知能力和社交技能的低下造成的。Dodge⁷¹等人（1982）将行为的认知加工过程分为线索译码、线索解释或表征、选择目标、搜寻或建构新反应、评估与决定行为反应、启动反应等六阶段。儿童之所以经常做出攻击行为，与其对外界情境的信息加工过程中的某一阶段发生认知偏差有关，或者说是因其社会认知能力和社会技能的低下。许多的研究表明，在决定行为反应阶段，攻击性儿童在考虑攻击行为可能导致的结果时，大多倾向于做出正向的评估。他们认为攻击反应可带来物质酬赏、获得同伴认同、减少负面结果、提高自尊和正向情绪感受等积极结果。

在探讨认知—唤醒模型与攻击性行为的相互作用过程中，Zillmann⁷²总结性地指出：在攻击行为过程中，与高唤醒水平相联结的认知错乱将降低抑制攻击性行为的可能。攻击行为是一种已经形成的行为习惯，因此个体的认知抑制一旦受到破坏，个体就会诉诸于攻击。这里的抑制性认知主要指对攻击性所带来的消极后

⁷⁰[英]赫·斯宾塞，斯宾塞教育论著选[M]，胡毅等译，北京：人民教育出版社1997. 138.

⁷¹Dodge K A, Pettit G. S, Macleskey C.L, Brown M.M. Social competence in children[A]. Monographs of the society for research in children development[C]. 1986, 51(2):1-85.

⁷²Zillmann D. Cognition excitation inter dependencies in aggressive behavior[J]. Aggressive Behavior, 1988, 14:51-64.

果的认知,如社会舆论的谴责、受伤害者的报复性攻击等。因此 Zillmann 声明,“抑制性认知是一种复杂的认知操作,当个体的唤醒程度增加时,就极有可能导致操作失败。”先前的有关移情与身体攻击的实验研究也证明了这一结论。Baron 和 Green⁷³在实验中以靶目标所遭受的痛苦反应为指标对移情进行操纵。结果发现,来自受伤害者的痛苦线索会降低个体的攻击性。由上述研究可见,提高儿童对欺负行为的认知水平,是降低儿童的欺负行为的关键之一。斯宾塞认为“人们是由于从实验中得到了关于自然后果的知识才能够使自己不走错路。”⁷⁴儿童之所以不再去实践曾经给他带来痛苦的不端行为,是因为他通过“惨痛的经验”理解了该行为所产生的好坏结果。这种经过“下了本钱的经验”而放弃某些坏的或愚蠢的行为方式要比人为惩罚中儿童为避免成人的惩罚而不去行动具有更大的真实性。

然而,由于儿童年龄尚幼,知识经验并不丰富,因此儿童很难一眼就看得出行为与结果之间的因果联系。正如涂尔干(E. Durkheim)所言:只有当人们在智力上老练到一定程度时,这才是可能的。⁷⁵我们之所以对儿童欺负行为的后果认知进行教育干预,就是帮助儿童认识欺负行为与结果之间的因果关系,引起儿童的醒悟,从而改善其不良行为。

2.7 现有研究存在的不足

综观现有对欺负行为的有关研究,可知国内外心理学家在这一研究领域取得了许多有价值的研究结果,这些研究深化了人们对儿童欺负行为的理解。但总的说来,欺负行为的研究仍存在一些亟待解决的问题。这些问题如下:

1. 我国对欺负行为的研究有待深入

欺负事件是欺负者与受欺负者的消极人格、认知特征与特定情境相互促动的结果,具有“系统发生”的特点,任何一个因素都不能脱离其他因素而孤立地发挥影响。但是,迄今开展的许多研究并未涉及欺负行为系统中诸因素之间的互动和整合,对欺负的社会互动本质也缺少系统而深入的讨论。这主要表现在以下几个方面。首先,有关研究很少顾及欺负发生的“系统”特点,研究者大多只选取某一或某些方面进行考察,如单方面考察欺负与儿童气质或父母教养行为对欺负的影响,缺乏对整体性环境(包括学校、家庭、社会等多层环境)和整体性人格(包括气质、性格、能力、自我)的考察。同时,对欺负的生理机制的考察也极少。“欺负人格”与“受欺负人格”(尤其是气质特征)的相对稳定性说明,生理机制尤其

⁷³Baron RA. Aggression as function of victim's pain cues, level of prior anger arousal, and exposure to aggressive model[J]. Journal of personality and social psychology, 1974, (29): 117-124.

⁷⁴[英]赫·斯宾塞. 斯宾塞教育论著选[M]. 胡毅等译. 北京:人民教育出版社, 1997. 139.

⁷⁵[法]爱弥尔·涂尔干. 道德教育[M]. 陈光金等译. 上海人民教育出版社, 2001. 166.

是高级神经类型可从某个角度解释儿童的欺负。欺负的系统发生性意味着，对欺负问题及其影响因素进行的研究应在系统和整体意义上进行，既要顾及欺负者，又要考虑受欺负者；既要考察人的作用，又要探讨环境或情境的影响。⁷⁶

其次，有关研究大多停留在对诸变量的静止考察上，而很少对欺负行为系统中诸要素之间的互动过程进行动态的考察。欺负事件是在欺负者与受欺负者的互动过程中发生的，欺负者与受欺负者的人格也是在他们的互动过程中，在他们与成人及同伴的互动过程中形成和发展起来的。只有在人际互动意义上进行研究，才能真正揭示欺负这种特殊攻击的社会本质。

国内欺负行为的研究大多是针对欺负行为发生特点而进行的调查描述分析，仍主要停留在科学研究的描述阶段。儿童欺负方面的应用性研究还非常少，尤其是针对欺负儿童人格特征和认知特征进行教育干预的实验更少。这不能不说是我国在这个研究领域中的一大缺憾。本研究则尝试从儿童的情感和认知两方面进行教育干预实验。

(2) 国外欺负干预的研究有待丰富。虽然，国外关于儿童欺负的应用已收到了良好的效果。但在针对欺负儿童的教育干预中，研究者大多采用了单因子的行为干预法，而本研究又增加了一个实验因子。通过两个因子即移情和后果认知进行同时干预，以期增加干预的效果。

3 本研究的理论基础及被试选择的理由

3.1 本研究的理论基础和假设

心理学的整体观点认为，人的心理是一个有机的整体。因此，对儿童欺负行为的教育干预不能只从一个因素考虑，必须从多因素考虑。从教育心理学的角度看，减少儿童的欺负行为实际上是改变欺负儿童的品德态度问题。“在品德态度结构中，道德认识、道德情感与行为倾向三种因素有机结合、缺一不可。其中某个因素发生了变化，其它因素也有随之发生变化。”⁷⁷有的学生之所以品德不良，是由于“道德认识上的无知，行动盲目；缺乏道德情感，情绪消极多变；道德意志薄弱；行为习惯不良”而造成的。所以，我们有必要从儿童的道德认识、道德情感入手，以减少儿童的欺负行为的发生。因为“完全排除了情感影响的认知实际是不存在的，当然也不可能有不受认知影响的情感，更不存在丝毫不受认知和情

⁷⁶谷传华，张文新等，儿童欺负研究的问题与前瞻[J]，心理发展与教育，2003.1.

⁷⁷张大均，教育心理学[M]，北京：人民教育出版社，1999.229.

感影响的行为。”⁷⁸鉴于此，本研究着重对欺负儿童的移情和认知进行教育干预。

问题行为教育干预是指在心理学和教育学有关理论指导下，对个体或群体的问题行为施加策略性影响，使之发生指向预期目标的变化。所谓策略性影响是指这种影响与那些自发的、随意的影响不同，而是有着明确的目的指向性（为了解决个体或群体的问题行为），遵循一定理论原则（如关于人类心理和行为发展的理论），采取一定的科学方法和技术（如关于行为矫正的方法和技术）的有计划、有步骤的行为系列。欺负行为是学校较为严重的问题行为，对其进行教育干预，是教育工作者义不容辞的责任。教育部颁布的《中小学心理健康教育指导纲要》（2002）明确提出，开展中小学心理健康教育工作，必须坚持以育人为本，根据学生心理发展特点和身心发展规律，有针对性地实施教育。因此，对欺负行为进行教育干预，从本质上讲，是学校心理健康教育的重要内容，适用学校心理健康教育的原理和方法。

国外二十世纪 50 年代开始研究和实践心理健康教育，至今已形成较为完善的学校心理健康教育系统，积累了大量的经验，形成了大量的理论。随着社会的发展逐渐表现出，教育重点由原来注重于心理咨询与心理治疗等矫治性层面向预防性和发展性层面推进；教育形式由原来的个别咨询向团体辅导和个别辅导相结合发展，并为学生开始提供相关课程；教育理论倾向于对各家理论兼收并蓄，整合优势。

基于上述理由，我们着重对欺负儿童的移情和后果认知进行教育干预研究。本研究的预期结论是：1. 将欺负儿童对欺负行为的后果认知归纳为几种类型；2. 根据归纳的类型研制具有较好信度和效度的后果认知测量工具；3. 通过对欺负儿童的教育干预，提高欺负儿童的移情水平和对欺负行为的后果认知水平，减少其欺负行为。

3.2 选择 3-5 年级儿童为被试的理由

惠特尼和史密斯（Whitney & Smith, 1993）⁷⁹发现，在英国有 27% 的小学生报告时常受欺负，10% 的学生报告每周至少受欺负一次。博尔顿(Boulton 1994)⁸⁰等用同伴提名的方法报告，8-9 岁儿童中欺负者占 13%，受欺负者或受害者占 17%。中学生的数字略低于小学生。在意大利，梅尼辛(E. Menesin 1997)等⁸¹发现 40% 的小学生和 28% 的中学生报告有时或经常欺负。小学和中学的欺负者分别为 20% 和 15%，

⁷⁸李伯黍，燕国材. 教育心理学[M]. 上海：华东师范大学出版社，2001.2.14.

⁷⁹Whitney, I & Smith, P.K. (1993). A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/Middle and Secondary Schools. Educational Research, Vol.35, Number 1.

⁸⁰Boulton, M & Smith, P.K. (1994). Bully/victim Problems in Middle-school Children: Stability, Self-perceived Competence, Peer Precipitous and Peer Acceptance. British Journal of Developmental Psychology, 12, 315-329.

⁸¹陈世平，乐国安. 国外关于学校情境中欺负行为的研究进展[J]. 天津师大学报，1999（4）32.

约高出英国的统计数字的一倍。

张文新⁸²曾对9235名小学二年级至初中三年级学生的研究发现：受欺负发生率随年级(年龄)而呈现下降趋势。小学阶段，儿童受欺负的比例从二年级的25.1%逐步下降到六年级的17.5%；儿童中欺负行为发生的比率远多于中学生。郑希付⁸³对我国中儿童欺负现象所做的调查也发现了这一特点。小学欺负行为发生频率高于中学，小学平均发生频率在20%-35%之间，中学在10%-20%之间；由此可见，小学生的欺负问题比较严重，更值得我们关注和研究。

从小学生的移情特点看，小学阶段儿童的道德移情已经发展到了第三和第四阶段，即对他人情感的移情和对他人生活状况的移情。在此阶段的儿童能够想象出另一个人的苦恼水平和丧失(deprivation)水平，并因此能形成有关团体或人的阶级的社会概念，诸如贫困、残废、弱势和无家可归的概念。⁸⁴因此，如果我们对这个阶段的儿童进行移情训练，是可以提高儿童的移情水平的，进而达到影响儿童行为的目的：提高其移情能力，减少欺负行为的产生。

从小学生的社会性认知特点看，随着儿童认知中的自我中心成分的逐渐减少，儿童对他人的认识也逐渐趋于客观和深刻。⁸⁵另外，小学生的年龄较小，行为发展处于养成阶段，更具有可塑性。⁸⁶因此，对小学生的欺负行为进行干预和矫正尤为重要。

4 研究方法

本研究主要采用调查问卷法和自然实验法。

4.1 研究一 儿童欺负行为现状的研究

4.1.1 研究目的

本研究旨在调查实验前儿童欺负行为状况，筛选出欺负与受欺负儿童若干，作为进一步研究的被试。

4.1.2 研究对象

重庆北碚区梨园小学3-5年级儿童共233人，其中三、四、五年级学生分别为88名、68名、77名。共发放问卷233份，其中5份问卷因回答前后不一致被去除，有效问卷228份。其中男生119名，女生114名，平均年龄9岁半。被试分布情

⁸²张文新.中小學生欺负/受欺负的普遍性与基本特点[J].心理学报, 2002(4):387-394.

⁸³郑希付.中学生欺负行为现状研究.心理科学, 2000(1), 73-76.

⁸⁴[美]约翰·马丁·里奇约瑟佛.L.戴维提斯.道德发展的理论[M].哈尔滨:黑龙江人民教育出版社, 2003.74.

⁸⁵林崇德.发展心理学[M].北京:人民教育出版社, 1999.316.

⁸⁶林崇德.学习与发展[M].北京:北京师范大学出版社, 1999.196.

况见表 1。

表 1 两所小学各年级有效样本分布 (人)

年 级	男	女	总人数
三年级	53	35	88
四年级	34	34	68
五年级	32	35	77
总人数	119	114	233

4.1.3 研究方法

本研究主要采取了以下三种方法:

1. 问卷调查法

调查问卷采用陈世平(2001)修订的 Smith 版欺负行为问卷(小学版),共 22 个项目,可分为四个维度。维度 I,关于朋友,含 2 个项目;维度 II,关于受欺负,含 6 个项目;维度 III,关于欺负,含 6 个项目,维度 IV,关于旁观,含 6 个项目。问卷还包括一些其他项目,如“你是否喜欢课间休息时间?”等。问卷各维度的内部一致性系数(Cronbach α)分别为.7943、.5619、.5103、.7618,重测信度系数 $r=.7823$ 。(问卷见附录 1)

主试由心理学研究生担任。测试以匿名形式进行,但需要写上编号(以便进一步的研究)。

为提高研究的有效性,保证使被试正确理解欺负的定义。在学生回答“关于受欺负”的问题前,主试需要先给学生大声宣读“欺负”的定义:

“这里所说的一个小朋友受欺负,是指当另外一个小朋友、或一群小朋友对这个小朋友说脏话或难听的话;或对这个小朋友进行恶意取笑;或故意排斥这个小朋友,不让这个小朋友参加游戏和活动;或对这个小朋友进行拳打脚踢;或进行威胁吓唬;或故意毁坏这个小朋友的物品;或在背后说这个小朋友的坏话,使其他小朋友都不喜欢这个小朋友。当这些情况发生时,这个小朋友很难进行自卫或反击。但是,小朋友之间相互开玩笑不叫欺负,两个力量均等的小朋友之间打架或争吵也不叫欺负。”

然后主试逐个念题及选项,被试作答。全部做完后由主试统一回收。

采用上述问卷,评定“受欺负儿童”的标准是:以问卷中的第 5 题为例:“这个学期你在学校里是否被别的小朋友欺负过吗?”其选项是:(1)没有;(2)偶尔;(3)有时或经常;(4)每周一次;(5)每周数次。如果被试的答案为 3 以上,则定为受欺负儿童。同时,评定被试所在的班级存在受欺负状况,记为“有”,反

之，记为“无”。评定“欺负儿童”的标准是：以问卷中的第 16 题为例：“这学期你是否欺负过或参与欺负过别的小朋友？” 各选项是：（1）没有；（2）偶尔；（3）有时或经常；（4）每周一次；（5）每周数次。如果被试的答案为 3 以上，则定为欺负儿童。同时，评定被试所在的班级存在欺负状况，记为“有”。反之，记为“无”。然后把筛选出来的所有被试和同伴提名进行对照，最后让班主任进行评定。如果被试在三种评定中的同一类别占了两次，就认为该被试是欺负或受欺负儿童。另外，根据每个班欺负和受欺负儿童的百分比，来评定该班欺负和受欺负的状况。

2. 同伴提名

要求儿童依据前面所确定的评定标准，分别对全班同学按：欺负类、受欺负类和无关类 3 个类别进行归类。研究者通过呈现名单要求儿童将同学归入合适的类别。测量规定：凡得到 50%或以上的同学提名为欺负者，33%以下的同学提名为受害者的儿童归于欺负类；凡得到 50%或以上提名为受害者，33%以下提名为欺负者的儿童归于受欺负类；被提名为欺负者和受害者各有 33%以上者归为欺负/受欺负类；那些被提名为欺负者和受害者均在 33%以下者归为无关类。

3. 教师评定

主试将评定标准解释给教师，然后呈现名单要求教师将儿童归入合适的类别，筛选出本班的欺负儿童和受欺负儿童。并对本班在校园情境下欺负行为的发生率做出初步的评定，即评定出欺负行为每周的发生率。

本次调查得出欺负儿童 34 名，其余 151 名为一般儿童（见表 2），由表 2 可见，在梨园小学 3-5 年级共 233 人中，约 15%的儿童卷入到欺负问题，受欺负的比例占总人数的 19%。

表 2 欺负儿童分布表（人）

	三年级	四年级	五年级	总计
欺负儿童	13	9	12	34
受欺负儿童	10	13	20	43
一般儿童	62	45	49	151

4.2 研究二 儿童移情水平的研究

4.2.1 研究目的

了解欺负儿童四种基本情感移情水平的发展现状。

4.2.2 研究对象

本研究以在研究一中筛选出来的欺负儿童共 34 名儿童为被试, 考察这些欺负儿童不同类型情感的移情水平。

4.2.3 研究材料及方法

本研究采用 Feshbach 和 Roe(1968)⁸⁷ 提出的移情情感测验的简化形式。原测验以八个故事分别描述了愉快、悲伤、恐惧、愤怒四种情感。本研究也对每种情感使用两个故事, 进行投射测验。

4.2.4 研究程序

1. 主试由经过培训过的心理学专业的研究生担任
2. 采用集体施测方式。向儿童讲述故事内容后, 要求儿童用书面方式报告自己的情感体验。整个测验持续 30 分钟, 每两个故事之间有短暂休息, 以避免不同情感之间转换过快, 产生干扰。
3. 按照两种记分系统进行评定。采用了 Feshbach & Roe(1968)提出的移情测量方法, 从特殊移情记分系统和一般移情记分系统两方面考察了儿童对喜、怒、哀、惧四种情感的移情水平的发展。特殊移情记分系统, 它要求儿童所报告的情感必须同故事中主人公的情感一样时, 才记为产生了移情, 即“有”。例如: 主人公高兴, 儿童也要报告高兴。反之记为“无”; 另一种是一般移情记分系统。它规定只要儿童所报告的情感在性质、类型上与主人公的情感相似, 就可记为产生了移情, 即“有”, 反之记为“无”。结果见表 7、表 8、表 9。

4.3 研究三 儿童欺负行为后果认知的研究

4.3.1 研究目的

1. 通过对儿童的欺负行为的开放式问卷调查以及对有教学经验的小学班主任和心理辅导老师、教育心理学专家的访谈, 了解儿童对欺负行为后果认知状况, 从而确立儿童欺负行为后果认知量表的纬度, 提高教育干预实验的针对性。
2. 通过对量表初稿的分析, 编制出具有良好信度和效度的使用于儿童欺负后果认知调查量表。

4.3.2 研究对象

1. 开放式问卷调查对象: 重庆市北碚区的梨园、天生桥两所小学 3-6 年级小

⁸⁷王景英, 盖笑松. 小学生对不同类型情感的移情水平发展的研究[J]. 心理发展与教育, 1998(3): 19.

学生为被试，其中三、四、五、六年级学生分别为 48 名、55 名、42 名、44 名，共 189 名。

2. 访谈对象：9 名有丰富教学和管理经验的小学班主任、教导处主任和心理辅导老师以及 2 名教育心理学专家，共 11 人（访谈内容见附录 2）。

4.3.3 研究材料及方法

1. 自编儿童后果认知开放式调查问卷（见附录 2）。
2. 自编儿童后果认知初测量表。

4.3.4 研究程序

1. 对 3-5 年级儿童进行调查和访谈。主试由培训过的心理学专业的研究生担任。
2. 对调查及访谈结果进行分析归类，分析儿童对欺负行为后果认知的状况。
3. 根据分析出的儿童对欺负行为的后果认知状况，进行归类整理，编制初测量表，并对所选对象进行初测，主试由受过培训的心理学专业的研究生担任。

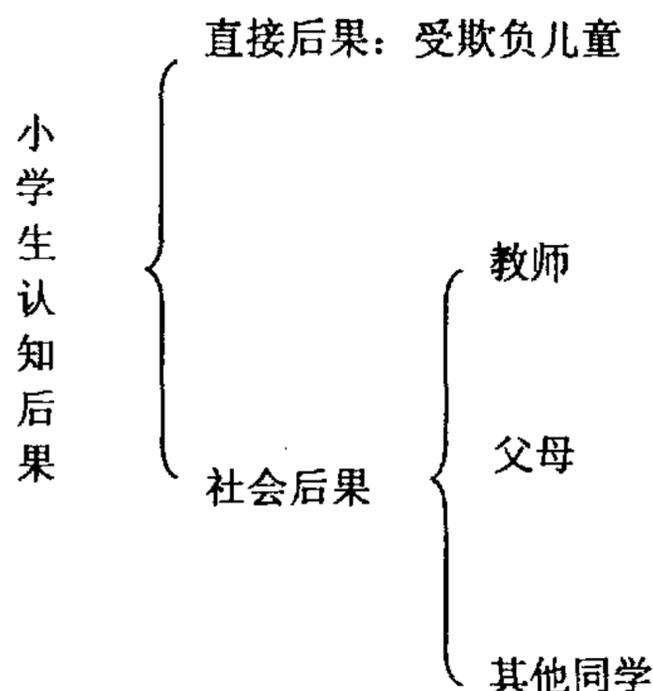
在已确立的初始纬度基础上，我们编制了量表的具体项目，形成了初始量表。为了使量表通俗易懂，不至于造成误读，先请心理专家对量表进行修改，并在小学进行团体施测，要求被试在不改动项目内容基础上对题目进行修改，找出表述不清、难于理解或有其他疑问的项目，再加以修改或删除，最后选出符合本研究的项目组成初测量表。

儿童后果认知量表初测量表由 24 个题项组成，分为 2 个部分 4 个纬度（见图 1），其中关于受欺负儿童 8 个、关于老师 5 个、关于自己的父母 5 个、关于其他同学 6 个。所有项目采用自陈测验（选择式），每个测题有五个备选答案，“完全不符合、基本不符合、说不清楚、基本符合、完全符合”，按五点记分。为了避免选择的定势，采用了反向记分的技术。

4. 对初测结果进行分析，最后形成正式量表（见附录 3）。

4.3.5 研究结果及分析

依据开放式调查和访谈搜集的资料分析，结果发现，儿童对欺负行为的后果认知主要集中在以下几个方面：受欺负儿童、老师、自己的父母、其他同学，并以此作为儿童认知后果量表的初始纬度，见图 1。



4.3.6 认知后果量表分析

1. 项目分析

本研究采用区分度对量表的项目进行鉴定。区分度是指测验项目对所测量的心理特性的区分程度或鉴别能力⁸⁸。本研究采用各项目与量表总分的相关系数作为区分度的指标。凡是相关系数的显著性水平低于 0.05 的予以删除。

表 3 儿童认知后果量表各题项与全量表的相关系数

题项	全量表	题项	全量表	题项	全量表
1	.148	9	.437	17	.528
2	.432	10	.228	18	.550
3	.490	11	.461	19	.375
4	.198	12	.632	20	.567
5	.058	13	.407	21	.030
6	.560	14	.534	22	.310
7	.472	15	.487	23	.517
8	.397	17	.524	24	.485

从表 3 中我们可以看出，根据检验结果知：题项 5、21 与全量表的相关不显著，去掉。其余的题项与全量表的相关系数最低的是 0.148，最高的是 0.632，均达到显著性水平。而且除了题项 1、4 的显著性水平为 0.05 外，其余题项的显著性水平达到了 0.01 或 0.001，说明修改后的量表具有较高的鉴别力。

2. 量表的信度分析

⁸⁸郑日昌等.心理测量学[M].北京：人民教育出版社，1999.

本研究采用稳定性系数（重测信度）和内在一致性系数的同质信度，又称 cronbach a 系数。考察总量表和各项目的信度。

表 4 儿童后果认知量表系数

量表	内部一致性系数	稳定性系数
受欺负儿童	0.9240	0.896
教师	0.8872	0.7045
父母	0.7841	0.8942
其他同学	0.9157	0.8216
总量表	0.9322	0.8674

表 4 显示，儿童后果认知量表各分量表、总量表的同质信度和重测信度都达到了 0.01 的显著性水平，这说明认知后果量表的内部一致性和再测稳定性都较好，符合心理测量学的要求，可以用作调查儿童认知后果的量表。

3. 量表效度的考察

我们以内容效度和结构效度这两个指标来考察量表的效度。

(1) 量表的内容效度

儿童后果认知量表有较好的内容效度。如前所述，在开放式调查和参考众多教育工作者的建议，并与专家的多次讨论，最终确定量表的纬度，所以该量表的测验项目与所涉及的内容范围比较符合。进而确定初测量表的具体题项及指导语等具体内容。各题项经过学生和教师的修改，表述正确可靠、通俗易懂，符合调查对象的年龄水平，最后形成正式量表。

(2) 量表的结构效度

为了考察量表的结构是否合理，以初测被试在后果认知量表各纬度间及各纬度与总量表之间相关系数检验结构效度，结果见表 5。从表 5 可看出，后果认知量表各纬度之间的相关系数在 0.478-0.684 之间，均达到了 0.05 的显著性水平，其相关情形应属于中度正相关，显示本量表各纬度的方向一致，但彼此基本独立。而总量表与各纬度之间的相关在 0.731-0.854 之间，都达到了 0.001 的显著性水平，呈高度正相关，说明各纬度都能较好的结构效度。

表 5 后果认知量表各纬度间及各纬度与总量表之间相关系数

	受欺负儿童	教师	父母	其他同学	总量表
受欺负儿童	1				
教师	0.558	1			
父母	0.624	0.425	1		
其他同学	0.684	0.478	0.471	1	
总量表	0.821	0.731	0.756	0.854	1

4.4 研究四 教育干预实验

4.4.1 实验目的

1. 提高欺负儿童的移情水平
2. 提高欺负儿童对其欺负行为所带来的各种后果的认知。
3. 预防和减少儿童的欺负行为，提高儿童的心理健康水平

4.4.2 实验对象

实验是在重庆市北碚区梨园小学 3-5 年级 6 个班上进行的。被试是研究一从这 6 个班筛选出的欺负儿童共 33 人。实验班为 18 人，对照班为 15 人。

4.4.3 实验材料

专门编写的《实验教程（教师用书）》为实验用书。该教材在调查的基础上编写。教材的内容共分为两大部分：第一部分的内容是训练儿童移情能力的；第二部分的内容是强化儿童对欺负行为可能产生的后果的认知。教材故事取自儿童日常交往的生活实际，并参考了《小学儿童心理素质培养（教师用书）》⁸⁹、《小学儿童心理手册》⁹⁰、《学校心理辅导活动指南（教案集）》⁹¹。（教程形式见附录 4）

4.4.4 实验设计

本实验采用实验班和对照班前后测的等组实验设计。自变量是提高移情水平的矫正训练和后果认知矫正训练，因变量是欺负儿童的欺负行为状况。实验处理见表 6。

⁸⁹吴增强.学校心理辅导活动指南[M].上海:上海教育科技文献出版社,1998(9):7-175.

⁹⁰中小学心理健康教育课题组、心理素质教育研究中心.小学儿童心理素质培养[M].北京:开明出版社,2000(10):39-70.

⁹¹郑雪.小学儿童心理手册[M].济南:暨南大学出版社,1999(7):101-129.

表 6 移情水平和后果认知教育干预训练实验处理

分 班	前 测	实验处理	后 测
实验班	①移情水平测量	①移情水平专题辅导班 ②个别咨询辅导	同前测
	②后果认知测量	①后果认知专题辅导班 ②个别咨询辅导	同前测
对照班	①移情水平测量	日常教学	同前测
	②后果认知测量	日常教学	同前测

4.4.5 实验程序

第一阶段：前实验

实验组和控制组的儿童均参加前测。本研究以《儿童后果认知量表》和《儿童移情量表 1》（见附录 5）的测量结果作为前测数据。

第二阶段：教育干预

实验组先后接受后果认知和移情能力的训练，对控制组不干预。为了避免期望效应的影响，实验者也定期与控制组儿童接触，但不指导。

对实验班的教育干预主要是按照既定的训练程序，采用一系列的方法，在教育、教学活动中有目的、有计划、有针对性的进行。有些教学内容也随实验中发现的问题和同学的实际情况进行部分修改。

第三阶段：后测验

实验组和控制组均参加后测验，后测验的方法和前测相同，但移情量表前后略有差异。

4.4.6 实验方法

本研究采用心理测量和教育实验相结合的方法。心理测量主要由自编的《儿童后果认知量表》（见附录 4）对欺负儿童的后果认知进行测量，另采用改编的《儿童移情量表 1》和《儿童移情量表 2》（见附录 6）对欺负儿童的移情水平进行测量；教育干预实验分为两部分：第一部分是欺负儿童进行提高移情水平的矫正训练课为主，个别咨询辅导为辅；第二部分是欺负儿童进行后果认知的矫正训练课为主，个别咨询辅导为辅。

整个教育干预过程，我们主要采用集体干预和个别干预两种方式。

1. 集体干预

集体干预也称团体干预，即对团体进行干预，或者通过团体对其成员进行的干预。本研究中的团体是指整个实验班。

(1) 移情训练步骤与方法

我们主要采用了以下步骤与方法进行。

第一步：认识表情

采用表情识别法。即将画有不同表情的脸谱（高兴、伤心、生气、难为情等），逐一向儿童呈示，让他们命名脸谱的不同情绪状态；按脸谱的不同情绪状态追忆各自的生活经验，进行情感匹配，设想在什么情境下会产生什么样的情感；根据不同情绪体验，说说各自心理的感受。

第二步：学会移情

情境讨论法。即通过讲授情境故事向儿童描述有关欺负的情境，然后在老师的引导下展开讨论，让儿童感受受欺负儿童的内心体验。例如：

（故事 1）小刚把小同学给故意绊倒了，小同学的腿流出了血，疼得直哭。小刚哈哈大笑，而小红却上前把小同学扶起来，送到医务室去了。这时对被试进行引导：“你们看那位小同学跌破了腿，多痛呀！如果是你，你会有什么感觉？”“你觉得谁做的对？”“如果换成你，你会怎样做？为什么？”让被试体验到小同学的情感。讨论过程中主试指出被试所选的办法对别人的积极或消极的影响，并对被试的积极行为进行评价和鼓励。

榜样干预法。即根据个体通过模仿获得新行为反应倾向的原理，帮助具有欺负行为的学生通过观察学习，以良好的行为取代其不良行为，或帮助缺乏某些良好行为的学生学习这些行为。该原理来自班杜拉的社会学习理论。在干预中我们主要提供了以下两种榜样：一是学生中的反面典型人物。如经常有欺负行为的儿童所受到的各种惩罚，给儿童警示。二是学生中的模范人物，给欺负儿童一个正确处理冲突的好榜样，鼓励欺负儿童学习其行为。

角色扮演法。角色扮演法是一种通过行为模仿或行为替代来影响个体心理的方法，在角色扮演过程中，儿童可以改变自己的旧有行为并学习到新行为，进而改变自己对某一事物的看法。角色扮演的基本原理是利用社会模仿、角色体验、团体互动、积极强化等效应，促使学生用积极的心理体验战胜消极的心理体验，并努力在

实验中促使这种新的心理体验和行为方式巩固与迁移。角色扮演主要采用下列方法实施采用角色互换等方式来实施。即设置欺负情境，让欺负者扮演受欺负者的角色，亲身体会受欺负时的恐惧、痛苦、厌恶和愤怒等心理感受。在某个儿童进行角色示范时，让其他儿童仔细观察：①当别人欺负一个人是何种表现？何种情绪？而别人有了这种情绪表现时，自己又是怎样的情绪体验？②当别人欺负自己时，自己是何种心情？以此让被试学会站在别人的角度去考虑问题。

第三步：现身说法

让受欺负儿童讲述自己受欺负时的感受，引起欺负儿童情感上的共鸣。

第四步：总结性讲授

教师总结每种情景下，儿童应该具有的情感反应。

（2）后果认知的训练步骤与方法

我们一般按以下的步骤与进行。

第一步：初步认知后果

引导儿童针对某些欺负行为展开讨论，通过讨论相互之间交流感受、相互启发、沟通感情、集思广益，解决问题。例：小琴和几个女生在小红的背后说小红的坏话，被有的同学告诉了小红，这件事会给小琴和小红带来什么样的后果？谈谈你的看法。

第二步：认知改变

指改变儿童的不良认知，形成正确观点的方法。要使儿童积极主动地参与欺负行为矫正训练，必须改变他们的一些错误认知。通过对儿童欺负行为所产生的后果的认知改变，使其能够正确认识到欺负行为后果的危害性，减少其欺负行为。我们主要是通过语言讲授的形式，把欺负行为的种类及危害性传授给学生。例如：我以前辱骂或打了同学的时候，我的父母、老师、和周围的同学的反应有哪些？请学生一一列出。又如：我的父母都说了什么？是什么样的态度、情绪？都做了什么？我的感觉是什么？

第三步：后果想象

儿童通过对自己欺负性行为后果的想象，认识到欺负后果的严重性。例：以前我辱骂或打了同学的时候，被我的父母、老师、和周围的同学知道了，他们的反应有哪些？请学生闭上眼睛想象后果，体验后果所带来的不良情绪。

第四步：后果总结性讲授

教师总结欺负行为给欺负者和受欺负者所带来的不良后果，使儿童更全面和清醒地认识到欺负行为的危害，从而减少欺负行为的产生。

2. 个别干预

个别干预是由干预者对儿童进行一对一地干预。集体干预关注辅导对象的一般性问题，具有经济简便的显著特点，但它容易忽视个别性问题。因此，在开展集体干预的同时还应配合个别咨询辅导。在个别干预过程中，我们主要采用面对面直接咨询辅导的方式。

在个别干预过程中，我们除了运用团体干预中所使用的认知改变法、强化干预法外，还运用了以下的方法：

(1) 放松干预法

放松干预主要用于解决学生的紧张、焦虑、不安、冲动等不良情绪。帮助他们振作精神、抑制冲动、缓解紧张情绪。我们主要采用想象性放松法、深呼吸放松法、渐进肌肉松弛法。如：我们教给欺负儿童，当他们感到愤怒的时候，就深呼吸三下，自我想象一下欺负别人的后果，以此缓解自我冲动，防止欺负行为的发生。

(2) 支持性干预法

支持性干预是指以提供支持为主要内容的心理干预方法。我们在详细了解儿童欺负行为的具体情况和原因的基础上，给儿童以安慰、鼓励、解释、指导、疏通感情。使他们看到自己的行为给他人和自己带来的不良后果，进而学会控制自己的行为。

(3) 强化干预法

强化干预法指系统地应用强化手段去增加某些适应性行为，减弱、消除某些不适应行为的方法。如：一个喜欢动手打人的欺负儿童，如果他一天之内没有打别人，我们就给予他及时的表扬和鼓励，强化其正确的行为。强化的方式有：一是口头公开表扬；二是书面评语中表扬；三是实物奖赏。

4.5 实验结果与分析

4.5.1 实验班与对照班在儿童移情量表上得分前后测的比较

实验班和对照班儿童在儿童移情量表上前后测比较，见表7。

表 7 实验班与对照班儿童移情水平前后测比较 (%)

	特殊移情记分系统								一般移情记分系统							
	喜		怒		哀		惧		喜		怒		哀		惧	
	无	有	无	有	无	有	无	有	无	有	无	有	无	有	无	有
前测 对照组	33.3	66.7	60.0	40.0	53.3	46.7	60.0	40.0	20.0	80.0	46.7	53.3	46.0	53.0	53.3	46.7
前测 实验组	35.3	64.7	70.6	29.4	63.7	35.3	64.7	35.3	19.2	80.8	53.0	47.0	35.3	64.7	47.1	52.9
χ^2	0.07	0.86	0.92	0.18	0.02	0.54	1.41	0.38								
后测 对照组	29.3	70.7	60.0	40.0	49.7	51.3	80.0	20.0	13.3	86.7	53.3	46.7	40.0	60.0	50.0	50.0
后测 实验组	2.3	97.7	22.9	77.1	48.3	64.7	35.3	64.7	0	100	5.7	94.2	3.3	96.7	17.6	82.3
χ^2	23.07***	16.79***	0.02	17.33***	13.3***	38.40***	31.11***	15.53***								

注: ***表示 $p < 0.001$

由表 7 可见, 在实验前, 无论在何种计分系统下, 实验班和对照班儿童对四种情感的移情水平都不存在显著的差异 ($p > 0.05$)。但在实验后, 从两种移情记分系统下能观察到实验班的儿童和对照班的儿童在“喜”、“怒”、“惧”三种情感移情水平上有极其显著的差异 ($p < 0.001$)。同时在特殊移情记分系统下, 可观察到实验班儿童对“哀”这种情感的移情水平不存在显著的差异。而在一般移情记分系统下, 实验班的儿童与对照班儿童对四种情感的移情水平都存在极其显著的性别差异 ($p < 0.001$)。

4.5.2 实验班儿童移情水平前后测比较

表 8 实验班儿童移情水平前后测比较 (%)

	特殊移情记分系统								一般移情记分系统							
	喜		怒		哀		惧		喜		怒		哀		惧	
	无	有	无	有	无	有	无	有	无	有	无	有	无	有	无	有
前测	35.3	64.7	70.6	29.4	63.7	35.3	64.7	35.3	19.2	80.8	53.0	47.0	35.3	64.7	47.1	52.9
后测	2.3	97.7	22.9	77.1	48.3	64.7	35.3	64.7	0	100	5.7	94.2	3.3	96.7	17.6	82.3
χ^2	28.96***	24.33***	2.12	8.64**	19.2***	38.11***	17.45***	13.45***								

注: **表示 $p < 0.01$; ***表示 $p < 0.001$

由表 8 可见, 实验班儿童的移情水平前后测比较中, 在特殊移情记分系统下, 可观察到实验班儿童除了对“哀”这种情感的移情水平不存在显著的差异, 在其他三种情感的移情水平均存在极其差异。但在一般移情记分系统下, 实验班的儿

童与对照班学对四种情感的移情水平都存在极其显著的性别差异 ($p<0.001$)。

4.5.3 对照班儿童移情水平前后测比较

表 9 对照班儿童移情水平前后测比较 (%)

	特殊移情记分系统				一般移情记分系统											
	喜	怒	哀	惧	喜	怒	哀	惧								
	无	有	无	有	无	有	无	有								
前测	33.3	66.7	60.0	40.0	53.3	46.7	60.0	40.0	20.0	80.0	46.7	53.3	46.0	53.0	53.3	46.7
后测	29.3	70.7	60.0	40.0	49.7	51.3	80.0	20.0	13.3	86.7	53.3	46.7	40.0	60.0	50.0	50.0
χ^2	0.26	0.00	0.04	0.21	1.34	0.44	0.42	0.11								

表 9 表明,无论在何种计分系统下,对照班的儿童对四种情感的移情都不存在显著的性别差异 ($p>0.05$)。

4.5.4 实验班和对照班后果认知前后测得分比较

实验班和对照班儿童在儿童后果认知全量表及其项目上前后测得分比较见表 10。

表 10 实验班和对照班后果认知前后测得分比较 ($M\pm SD$)

		对照班 (N=29)	实验班 (N=33)	t 值
		M \pm SD	M \pm SD	
前测	受欺负儿童	3.12 \pm 0.43	3.59 \pm 0.49	-1.81
	教师	3.78 \pm 0.61	3.41 \pm 0.21	0.98
	父母	3.67 \pm 0.66	3.89 \pm 0.21	0.46
	其他同学	3.21 \pm 0.39	3.09 \pm 0.17	0.98
	总分	13.78 \pm 0.53	13.99 \pm 0.37	-0.33
后测	受欺负儿童	3.02 \pm 0.63	3.57 \pm 0.31	-1.71
	教师	3.49 \pm 0.25	4.88 \pm 1.28	-1.58
	父母	3.03 \pm 0.14	3.30 \pm 0.08	-1.71
	其他同学	3.13 \pm 0.44	3.92 \pm 0.23	-4.42 **
	总分	12.67 \pm 0.41	15.68 \pm 0.99	-3.36 **

注: **表示 $p<0.01$

表 10 显示,在实验前实验班和对照班儿童的后果认知状况在总量表和各项目上的得分均没有显著性差异 ($p>0.05$)。这说明我们选择的这两个班级是随机选择

的平行班，符合平衡组实验设计的要求。但在实验后测的比较中，实验班儿童在总量表的得分显著高于对照班 ($p<0.01$)，并且，在“其他同学”这个项目上的得分实验班与对照班存在着显著的差异 ($p<0.01$)。说明通过我们的教育干预，使儿童在对欺负行为发生后，对来自“其他同学”的后果认知水平有了很大的提高。

4.5.5 实验班儿童后果认知前后测得分比较

实验班儿童后果认知前后测得分比较，见表 11。

表 11 实验班儿童后果认知前后测得分比较

	前 测 M±SD	后 测 M±SD	t 值
受欺负儿童	3.59±0.49	3.57±0.31	0.11
教 师	3.41±0.21	4.88±1.28	-1.85
父 母	3.89±0.21	3.30±0.08	1.00
其他同学	3.09±0.17	3.92±0.23	-9.66***
总 分	13.99±0.37	15.68±0.99	-2.85**

注： **表示 $p<0.01$ ； ***表示 $p<0.001$

表 11 显示，在实验班前后测的比较中，实验班儿童后测在总量表的得分显著高于前测 ($p<0.01$)；并且，实验班学生在“其他同学”这个项目上的后测得分与其前测得分有极其显著的差异 ($p<0.001$)。但在其他的项目上的得分两者没有显著差异 ($p>0.05$)。

4.5.6 对照班儿童后果认知前后测得分比较

应平衡组实验设计的要求，我们也分析了对照班儿童在儿童后果认知前后得分的变化情况，见表 12。

表 12 对照班后果认知前后测得分比较

	前 测 M±SD	后 测 M±SD	t 值
受欺负儿童	3.12±0.43	3.02±0.63	0.55
教 师	3.78±0.61	3.49±0.25	0.63
父 母	3.67±0.66	3.03±0.14	1.74
其他同学	3.21±0.39	3.13±0.44	0.29
总 分	13.78±0.53	12.67±0.41	1.359

由表 12 可知，对照班儿童在儿童后果认知全量表和项目上的前后测得分之间都没有显著差异 ($p>0.05$)。

4.5.7 实验班和对照班儿童欺负状况前后测比较

表 13 实验班和对照班儿童欺负状况前后测比较 (%)

		欺负行为发生率		受欺负行为发生率	
		无	有	无	有
前	对照班	53.2	46.8	50.0	50.0
测	实验班	56.7	43.3	51.4	48.6
	χ^2	0.12		0.02	
后	对照班	54.5	45.5	52.7	47.3
测	实验班	84.0	16.0	75.0	25.0
	χ^2	6.28*		4.04*	

注：*表示 $p<0.05$ ；**表示 $p<0.01$ ；

表 13 显示，在实验前，实验班和对照班儿童的欺负行为量表得分百分比均没有显著性差异 ($p>0.05$)。但在实验后测的比较中，实验班儿童的量表得分无论是“欺负行为”还是“受欺负行为”显著低于对照班 ($p<0.05$)，说明通过我们的教育干预，儿童的欺负行为有了一定程度的减少。

4.5.8 实验班儿童欺负状况前后测比较

表 14 实验班儿童欺负状况前后测比较 (%)

	欺负行为发生率		受欺负行为发生率	
	无	有	无	有
前测	56.7	43.3	51.4	48.6
后测	84.0	16.0	75.0	25.0
	χ^2 5.30*		4.40*	

注：*表示 $p<0.05$ ；**表示 $p<0.01$ ；

表 14 显示，实验班儿童在实验前后测的比较中，量表得分百分比无论是“欺负行为”还是“受欺负行为”都有显著的差异 ($p<0.05$)。

4.5.9 对照班儿童欺负状况前后测比较

表 15 对照班儿童欺负状况前后测比较 (%)

	欺负行为发生率		受欺负行为发生率	
	无	有	无	有
前测	53.2	46.8	50.0	50.0
后测	54.5	45.5	52.7	47.3
χ^2	0.01		0.07	

表 15 显示，对照班儿童在实验前后测的比较中，量表得分百分比无论是“欺负行为”还是“受欺负行为”都没有有显著的差异 ($p>0.05$)。

4.5.10 实验班和对照班欺负儿童欺负状况前后测比较

表 16 实验班和对照班欺负儿童欺负状况前后测比较 (%)

	欺负行为发生率		受欺负行为发生率	
	无	有	无	有
前 对照班	0	100	31.3	68.7
测 实验班	0	100	22.2	77.8
χ^2	0		2.30	
后 对照班	3.5	96.5	43.8	47.3
测 实验班	62.5	37.5	75.0	25.0
χ^2	52.74***		8.19***	

注： **表示 $p<0.01$ ； ***表示 $p<0.001$

表 16 显示，在实验前，实验班和对照班欺负儿童的欺负行为的量表得分百分比均没有显著性差异 ($p>0.05$)。但在实验后测的比较中，实验班儿童量表得分无论是“欺负行为”还是“受欺负行为”显著低于对照班 ($p<0.05$)，说明通过我们的教育干预，欺负儿童的欺负行为有了一定程度的减少。

4.5.11 实验班欺负儿童欺负状况前后测比较

表 17 实验班欺负儿童欺负状况前后测比较 (%)

	欺负行为发生率		受欺负行为发生率	
	无	有	无	有
前测	0	100	22.2	77.8
后测	62.5	37.5	75.0	25.0
χ^2	62.5 ***		29.12***	

注： ***表示 $p<0.001$ ；

表 17 显示, 实验班欺负儿童在实验前后测的比较中, 量表得分百分比无论是“欺负行为”还是“受欺负行为”都有显著的差异 ($p < 0.05$)。

4.5.12 对照班欺负儿童欺负状况前后测比较

表 18 对照班欺负儿童欺负状况前后测比较 (%)

	欺负行为发生率		受欺负行为发生率	
	无	有	无	有
前测	0	100	31.3	68.7
后测	3.5	83.7	43.8	47.3
χ^2	3.5		0.07	

表 18 显示, 对照班欺负儿童在实验前后测的比较中, 量表得分百分比无论是“欺负行为”还是“受欺负行为”都没有有显著的差异 ($p > 0.05$)。

4.5.13 教师评定本班欺负行为发生率结果

对照班欺负儿童欺负次数在实验前平均每周为 8 次, 实验后为 9 次; 而实验班欺负儿童欺负次数平均每周实验前为 9 次, 实验后为 3 次。

5 讨论

5.1 关于欺负儿童(被试)的筛选

欺负儿童的筛选, 关系到本研究的成败。长期以来, 问卷法是欺负研究中运用最普遍的方法之一, 其中匿名的自我报告被作为有效而方便易行的欺负调查方法而受到广泛的运用, 尽管它并不能在较短时间内获取儿童群体中关于欺负与受欺负的总体信息, 但它能有效地降低社会赞许(期望)效应。因此, Smith 指出, 匿名的问卷法是迄今研究儿童欺负问题的一种最有效的、切实可行的方法⁹²。事实上关于欺负的大量的研究, 迄今为止都是采用匿名的问卷法进行的。单一的匿名问卷法常常不能在个体水平上对欺负与受欺负发生的内在机制进行详细的考察。尽管它能在短时间内获取儿童欺负与受欺负的一般信息, 但仍然容易受到各种因素的影响, 其中最大的问题是难以消除测查的“社会赞许效应”。

直接询问式整套欺负问卷容易引起儿童对违犯社会道德标准的欺负行为的敏感和防御心理, 而导致“露报”问题。同时, 受欺负者则往往希望他人能帮助自己摆脱受欺负的地位, 而出现夸张性的“多报”问题。另外, 同伴提名、同伴或

⁹²Smith P K. The silent nightmare: bullying and victimization in school peer groups. *The Psychologist*, 1991, 4, 243 - 2481.

教师评定、直接观察等方法的先天不足同样鲜明地体现于欺负这一研究领域。⁹³同伴提名、同伴评定可以筛选那些在学校内外表现出明显的欺负和受欺负行为特征的孩子，即欺负者和受欺负者，但无法精确反映儿童某类行为发生的频率或攻击性强度⁹⁴；而教师评定将欺负的评定局限于校园范围内，而校园内的欺负行为往往并不能全面反映儿童日常的欺负和受欺负情况。直接观察法虽然比较准确客观，但难以避免观察者效应和研究伦理问题。面对面的访谈则难以消除被试心理的防御性。

由此可见，研究欺负问题学术界尚未发现最行之有效的办法，任何研究方法都有一定的优点，同时也存在一定的缺点。在理论上，上述所有方法都可以用来研究欺负问题。关键在于如何通过各种方法扬长避短，降低乃至消除孩子的社会赞许效应。我们认为，只有综合运用各种方法才能更好地保证欺负研究的有效性。一些研究也确实表明，在欺负研究中，综合使用各种方法较单纯使用一种方法的效果会更好⁹⁵。鉴于此，我们在研究孩子的欺负行为时，将欺负与受欺负问题由直接的询问变为匿名的自我报告，由专门的欺负问卷改为嵌入式的欺负问题，即将敏感的欺负问题嵌入众多不敏感的问题，以掩饰欺负报告的意图。同时，还采用了教师评定、同伴提名以增加研究的可靠性。结果表明，这种做法能够降低报告中的社会赞许效应，进一步提高研究的客观性和真实性。

5.2 关于儿童移情能力的发展

5.2.1 移情能力的测量方法

本研究对移情的测量方法，存在着两种不同的记分系统。结果表明，在使用中应该注意两种记分系统的以下特点：第一，在特殊移情记分系统下观察到的移情人数相对较少；在一般移情记分系统下观察到的移情人数相对较多。第二，在对不同情感类型的移情测量中，两种记分系统间的差异也有所不同⁹⁶。

5.2.2 移情水平教育干预实验的总体效应

通过我们的教育干预实验，改善了实验班孩子移情水平的总体状况（见表 7、表 8、表 9）。在实验前，实验班和对照班孩子的移情水平状况不存在显著差异。

⁹³谷传华，张文新等。儿童欺负研究的问题与前瞻[J]。心理发展与教育，2003.86。

⁹⁴Smith P K, Levan S. Perceptions and experiences of bullying in younger pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 1995, 65, 489-500.

⁹⁵Smith P K. The silent nightmare: bullying and victimization in school peer groups. *The Psychologist*, 1991, 4, 243 - 2481.

⁹⁶王景英，盖笑松。小学生对不同类型情感的移情水平发展的研究[J]。心理发展与教育，1998.3.19

经过教育干预训练之后，实验班儿童的移情水平大大提高。具体结果如下：（1）实验前，无论在何种计分系统下，实验班和对照班儿童对四种情感的移情水平都不存在显著差异。但在实验后，从两种移情记分系统下能观察到实验班的儿童和对照班的儿童在“喜”、“怒”、“惧”三种情感移情水平上有极其显著的差异。同时在特殊移情记分系统下，可观察到实验班儿童对“哀”这种情感的移情水平不存在显著的差异。而在一般移情记分系统下，实验班儿童与对照班儿童对四种情感的移情水平都存在极其显著的差异。（2）实验班儿童的移情水平前后测比较中，在特殊移情记分系统下，可观察到实验班儿童除了对“哀”这种情感的移情水平不存在显著的差异，在其他三种情感的移情水平均存在极其显著的差异。但在一般移情记分系统下，实验班儿童与对照班儿童对四种情感的移情水平都存在极其显著的差异。

5.2.3 儿童移情能力的发展特点

通过本研究发现两点：第一，欺负儿童的移情水平普遍较低。经过我们的教育干预后，其移情水平有所提高。可见移情水平是可以通过教育干预的手段加以培养的。第二，在“哀”这个情感上，特殊移情记分系统下观察，发现实验后实验班与对照班没有什么显著的差异；实验班在干预的前后也没有显著的差异。但在一般移情记分系统下观察，可发现实验后实验班与对照班有显著的差异；实验班在干预的前后也差异显著。

之所以出现上述情况，我们认为，情绪识别的准确度受多种因素的影响。一般说来，快乐和愤怒最容易识别，而对恐惧、哀痛、厌恶等的识别较困难。儿童对情绪的识别，准确度不及成人，随年龄增长，准确度提高。⁹⁷可能儿童的阅历太浅，对“哀”的体验太少，所以不能精确描述这种情绪，大多以“难过”代替“哀”，导致对“哀”的移情体验不明显。

5.3 儿童欺负行为后果认知的发展

5.3.1 儿童欺负行为后果的类型分析

瑞士心理学家皮亚杰（J. Piaget）认为，8—12岁的儿童虽然具备一定的非辨别能力，却仅限于知道自己的行为是否正确，而忽略了比错误行为本身更严重的后果。由于他们认识上的片面性与偏激性，使其看不到问题的本质与主流，加之感情上的冲动性，使其容易感情用事，做事不计行为后果；这个年龄阶段的

⁹⁷黄希庭.心理学导论[M].北京：人民教育出版社，1991.520.

儿童处于可逆性阶段（又称自律阶段）和公正阶段，在这可逆性阶段的儿童，儿童已经形成了的道德认识，有了一定程度的自律。我们通过个别访谈和开放性问卷调查，从儿童对其欺负行为所产生后果的认知中，可以看到儿童在这个阶段上道德发展的基本特点。经过归类分析，发现儿童对其欺负行为带来的后果的认知主要来自以下四个方面：

1. 直接后果

受欺负儿童：受欺负儿童是欺负儿童的欺负行为的直接后果承受者。有移情能力的儿童，看到自己行为对受欺负儿童造成的伤害后果会产生内疚感，因而减少欺负行为的再次发生率。

2. 社会后果

（1）教师：欺负儿童的欺负行为通常会招致教师的批评，甚至是惩罚，引起欺负儿童在心理上的畏惧体验，从而起到抑制其不良行为产生的作用。

（2）父母：欺负儿童的欺负行为通常也会受到来自父母方面的干预。被父母训斥、责打等身体上的惩罚，能在一定程度上引起儿童害怕或恐惧的情绪体验，从而在一定程度上制止欺负儿童的欺负行为的发生。

（3）其他同学：欺负儿童对自己的欺负行为在周围其他同学中所产生的影响。同伴关系(peerrelationships)在儿童的社会化过程中作用重大，它可以帮助儿童获得成功的社交技巧，使儿童具有安全感和归属感，有利于儿童自我概念和人格的发展。被同伴拒绝的儿童，往往会产生自卑感。所以，对来自同伴的后果也会在一定程度上抑制欺负儿童的欺负行为。

因此，我们主要从上述四个方面，考察儿童对欺负行为的后果认知和对其进行教育干预。

5.3.2 后果认知教育干预实验的总体效应

对实验班儿童后果认知前后测得分的横向和纵向比较（分别见表 10、表 11、表 12）结果显示：（1）教育干预显著改善了实验班儿童后果认知的总体状况。在实验前，实验班和对照班儿童的后果认知状况不存在显著差异。经过为期三个月的教育干预训练之后，实验班儿童的后果认知后测总分显著高于对照班后测和自身前测。这表明，无论是从横向还是从纵向比较上看，实验班儿童的后果认知水平显著提高。（2）教育干预对儿童欺负行为后果认知的影响不同：如表 10 和表 11 所显示，教育干预对来自“受欺负儿童”“父母”“教师”后果认知的影响不太

显著，但对来自“周围同学”的后果认知影响显著。研究的结果也表明，在经过教育干预之后，实验班的欺负儿童对来自“其他同学”的后果前后认知得分有显著的差异。说明，后果认知教育干预后，儿童对来自这个因素后果的认知有了大大的提高。

5.3.3 儿童对欺负行为的后果认知的发展特点

本研究的结果显示，儿童在欺负行为的后果认知中，具有以下的特点：

1. 对来自受欺负儿童的后果认知：欺负儿童在欺负其他儿童时，也知道欺负行为是不对的，会给受欺负者带来肉体、物质，精神上的伤害，这种伤害甚至可以直接看到或观察得到。因此，无论实验前后对欺负儿童而言，对来自受欺负儿童的后果认知都没有显著变化。

2. 对来自父母的后果认知：欺负儿童虽然对来自父母的后果，也有一些认识，但由于有的父母自身的粗暴行为为欺负儿童树立了一个反面的榜样；有的父母对儿童的欺负行为放任自流，不管不问，持赞赏的态度，所以，形成有些欺负儿童对来自父母的后果有认知不足的现象。虽然实验前后有一点差异，但不显著。例如：题项 6“我在学校打骂了同学，我的父母是不会知道。”的得分上，选 3 分（包括 3 分）以上的对照班儿童是 37.9%，实验班儿童是 25.2%。有如，题项 11“我与同学闹矛盾而打骂，和我的父母没有关系”的得分上，选 3 分（包括 3 分）以上的对照班儿童是 36.7%，实验班儿童是 23.5%。

3. 对来自教师的后果认知：欺负儿童对来自教师的后果有一定认识。但由于学校中，儿童欺负行为发生的场所往往是脱离了教师监控的操场、教室和走廊（惠特尼和史密，1993），所以，有的儿童对来自教师的惩罚认知不足。因此，实验前后、实验班和对照班有差异，但不显著。例如：题项 12“我觉得抢夺同学的东西，老师是不会知道。”的得分上，选 3 分（包括 3 分）以上的对照班儿童是 36.8%，实验班儿童是 28.1%。又如，题项 16“我如果欺负了同学，老师是会批评我的”的得分上，选 3 分（包括 3 分）以下的对照班儿童是 32.7%，实验班儿童是 24.5%。

4. 对来自周围同学的后果认知：欺负儿童一般认为，有能力欺负别人的人是强者，会得到别人的崇拜和羡慕；或者就根本不在乎或不知道周围的同学会怎样地看待自己的欺负行为，更不知道由此会给自己带来什么样的后果。要么错误认知，要么就意识不到。

究其原因，小学儿童虽已初步掌握了道德认识范畴，不过对不同道德认识范

畴的理解有不同的水平。根据皮亚杰的儿童道德判断理论，儿童的道德认识是从“自律”发展到“他律”。儿童在对他人、对自己、对社会三方面关系的道德认识上，发展得比较快的是对自己的道德认识，发展得比较慢的是对他人的道德认识，由此造成欺负儿童对周围同学的后果认知的缺乏。也有人认为，儿童的道德判断是从行为的直接后果向行为的长远后果过渡，从行为的个人后果向行为的社会后果过渡⁹⁸。一些实证研究支持了这种观点。如陈欣银等（1994）的研究发现，被同伴拒绝的儿童清楚地表现出外显性行为问题，这些儿童具有攻击性和破坏性⁹⁹。郭伯良、张雷（2002）的研究发现，攻击性儿童的同伴关系比正常儿童差，有较多的退缩表现，被同伴拒绝的比例比较大¹⁰⁰。由于欺负儿童不善于从自己的欺负行为中，发现自己与他人的关系，导致欺负儿童对周围同学的后果认知极度的缺乏。从实验中，我们也可以看到，实验前后、实验班和对照班在这个项目上存在着极其显著的差异。

5.4 关于儿童后果认知量表的研制

5.4.1 量表的项目分析

对量表项目的分析主要采用区分度进行鉴别。每个项目的区分度是求个项目与量表总分的相关，依据分析标准，相关系数的显著性水平低于 0.05 者予以删除。经分析项目 1、5、21、22 与总量表的相关系数未达到 0.05 显著性水平，因此删除。

5.4.2 量表的信度

如前所述，我们采用稳定性系数和内部一致性系数考察总量表及各项目的信度，由分析结果可见，总量表及各项目的稳定性系数最低为 0.7045，最高为 0.896。均达到显著性水平（ $p < 0.01$ ）；内部一致性系数最低为 0.7841，最高为 0.9240，也都达到了显著性水平（ $p < 0.01$ ）。这说明后果认知总量表及各项目在时间上的稳定性和内部同质性都较好，用该量表施测，所得到的结果是可信的。

5.4.3 量表的信度

对量表的效度的检验一般采用结构效度和内容效度。（1）结构效度。由于没有现成的儿童后果认知测验量表作参照，所以我们以各项目之间的相关、各项目与全量表的相关估计量表的结构效度。如果各个项目之间相关太低，说明量表测量的是一些完全不同的因素，而不是围绕着我们所关心的小学的后果认知；如果

⁹⁸林崇德.发展心理学[M].北京：人民教育出版社，2001.330-344.

⁹⁹陈欣银.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[J].心理科学，1994(4)：198-203.

¹⁰⁰郭伯良，张雷.不同攻击受害类型农村儿童的社交行为和同伴关系[J].中国临床心理学杂志，2002.4.

相关太高，则表明各纬度所测量的因素互相重合，有些因素可能并非必要，或者说这个测验的能力覆盖面不够宽。由统计结果可见，我们的量表各纬度之间的相关系数最高为 0.684，最低为 0.425，说明各纬度之间具有中低度相关。而项目与总量表的相关则在 0.731-0.854 之间，属于高相关，显著高于各项目的关系，由此说明该量表有很好的结构效度。(2) 内容效度。经过多位心理学专家的评定，一致认为该量表的结构较好，项目内容及表述符合调查对象，用该量表能够测出本研究要调查的内容。

5.5 儿童欺负行为教育干预的效应

5.5.1 儿童欺负行为教育干预的可行性

发展背景论(developmental contextualism)提出，个体发展是在一个多层次水平的系统中进行的，多层次水平上的变量间存在交互影响，决定个体发展状况的是个体所处的具体历史时刻的系统结构类型，这种结构关系的变化才是个体发展的原因。就儿童在校受欺负的状况来讲，除了文化、社会、社区这些较高层次上的、宏观的变量可能影响其发展外，学生自身特点所构成的系统结构关系是另一因素，它与相应的学校网络(包括教师、同学)有着交互作用，其它还包括社会网络(父母的朋友、学生自己的课外伙伴)、父母本身的特征系统等。因此，在对欺负儿童的后果认知教育干预中，我们尽可能多的考虑了儿童的社会网络的影响。但是，正是由于儿童的身心发展受很多因素的影响，所以要想在短期中取得非常理想的干预效果，也是不太现实的。

就移情能力的培养而言，霍夫曼认为一旦儿童把他人当作独特的个体，当他们意识到他们伤害了他人时，其移情性苦恼就可转化为内疚。并且，当儿童认识到他人有自己的内心状态时，就体验到移情性苦恼，此时承认另一个人有痛苦的内心状态，那么无论何时，就个人而言，都会把个人行为解释为应该对那些状态负责任。

许多的心理实验也表明，移情可增加儿童的亲社会行为。李福芹等¹⁰¹ (1994)、张莉¹⁰² (1998) 采用移情训练对幼儿分享行为的影响的实验研究中发现，运用适合儿童心理特点的方法，从培养他们的移情能力入手，有助于促进儿童行为的发展。丁芳¹⁰³ (2000) 在儿童的道德判断、移情与亲社会行为的关系研究中发现，儿童的

¹⁰¹李福芹等.移情训练对幼儿分享行为的影响的实验研究[J].心理科学, 1994(3):150.

¹⁰²张莉.榜样和移情对幼儿分享行为影响的实验研究[J].心理发展与教育, 1998(1):26

¹⁰³丁芳.儿童的道德判断、移情与亲社会行为的关系研究[J].山东师大学报(社科版), 2000.77.

道德判断与移情对其亲社会行为的影响有明显的交互作用。魏玉桂等¹⁰⁴（2001）在不同移情训练法对儿童分享行为影响的实验研究中证明：情境讨论法和角色扮演法均可有效促进儿童分享行为的发展。

我们的研究表明，在接受教育干预后，实验班儿童的欺负行为总体状况明显地得到改善，说明我们的教育干预实验效果显著。由此可以看出，在日常教学中利用德育课和心理健康课的方式预防和矫正儿童的欺负行为是切实可行、有一定效果的。

5.5.2 欺负行为教育干预实验的总体效应

结果显示：教育干预显著改善了实验班儿童欺负行为的总体状况。表现为两方面：（1）对实验班儿童欺负行为前后测得分的横向和纵向比较（分别见表 13、表 14、表 15）发现，在实验前，实验班和对照班儿童的欺负行为和受欺负行为都状况不存在显著差异。在经过我们为教育干预训练之后，实验班儿童的欺负行为和受欺负行为后测得分都显著低于对照班后测和自身前测，都存在显著差异。这表明，无论是从横向还是从纵向比较上看，实验班儿童的欺负行为大大减少。并且通过访谈，班主任和任课教师均反映实验班的欺负行为有了改善，而对照班变化却不大。（2）对实验班学生欺负儿童的欺负行为前后测得分的横向和纵向比较发现，（分别见表 16、表 17、表 18）经过教育干预训练之后，实验班欺负儿童的欺负行为和受欺负行为后测得分都显著低于对照班后测和自身前测，都存在显著差异。

在教师的评定中，我们也发现对照班的欺负行为发生率在实验前后没有什么改变；实验后，对照班的发生率却大大高于实验班；实验班的欺负行为的发生率，通过实验有所减少。

为什么欺负行为的教育会出现上述总体效应？究其原因主要有以下几点：

1. 教育干预有效地提高了欺负儿童的移情水平，导致欺负行为相应地减少。

在移情训练中，我们通过“脸谱图”训练欺负儿童辨别不同表情的能力；通过角色扮演法，让欺负儿童亲身体会被攻击时的恐惧、痛苦、厌恶和愤怒等心理感受，当他们对别人施以攻击时，原来体验过的被攻击的痛苦心理反应就会被重新唤起使其在思想上形成“伤害他人不对”的观念，产生内疚感，自觉抑制自己的欺负行为，进而减少了欺负行为的发生。

2. 教育干预有效地加强了欺负儿童对其欺负行为的后果认知水平，从而使欺

¹⁰⁴魏玉桂，李幼穗.不同移情训练法对儿童分享行为影响的实验研究[J].心理科学，2001(5): 755.

负行为减少。

社会认知研究结果表明，若要使个体的行为发生改变，关键在于个体认知的改变。当儿童对自己的欺负行为所产生的后果有了足够的认识后，可以增强其情绪的自控能力，进而遏止欺负行为的产生。同时，儿童后果认知水平的提高，使儿童能从自身的错误行为所引起的不良后果中吸取经验教训，引以为戒，不再重犯同样的错误。

6 本研究的主要不足

因受时间、人力和物力等诸因素的影响和限制，本研究尚存在以下主要不足：

6.1 自编测量工具有待完善

由于编制时间较短，缺乏大范围测试。因而后果认知量表尚显粗糙，量表的纬度仍须进一步地改进，具体项目的表述有待进一步斟酌。

6.2 教育干预实验需要进一步改进

首先本实验是在自然条件下进行的，虽然进行了平衡组实验设计，但仍然不能严格控制无关变量。其次，实验时间较短。实验主要利用的是班会课的时间，加之实验学校的一些重要活动的干扰，影响了教育和训练的时间，制约了实验的效果。最后，缺乏对实验延迟性效果的探讨，不能提供事实依据，证明实验效果的保持性。

上述不足有待在以后的研究中加以克服。

7 结论

7.1 儿童的移情水平可以通过移情训练得到提高，从而减少其欺负行为产生的可能性。。

7.2 儿童对其欺负行为的后果的认知，主要来自受欺负儿童、父母、老师和周围同学。自编的儿童后果认知量表能较好地反映儿童对后果的认知，并且该量表具有较高的再测信度、内部同质性信度和较好的结构效度和内容效度。通过对儿童进行后果认知的训练可以提高其对欺负行为产生的后果的认知，对欺负行为的改善有一定的功效。

7.3 本研究表明，对儿童同时进行提高其移情水平和增强对行为后果的认知的训练，可以减少儿童的欺负行为。

参考文献

1. [法] 爱弥尔·涂尔干, 道德教育[M], 陈光金等译, 上海人民教育出版社, 2001.166.
2. 班华.现代德育论[M].合肥: 安徽人民出版社, 2001.
3. 陈琦, 刘儒德.当代教育心理学[M].北京: 北京师范大学出版社, 1997.
4. 陈旭, 曾欣然. 现代品质情境测评与德育实验研究[M]. 重庆: 西南师范大学出版社, 2000.
5. 黄希庭.心理学导论[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 1991.
6. 金盛华, 张杰. 社会心理学导论[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 1995.
7. [英]赫·斯宾塞, 斯宾塞教育论著选[M], 胡毅等译, 北京: 人民教育出版社, 1997.138.
8. 林崇德. 发展心理学[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001.
9. 林崇德. 学习与发展[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 1999.
10. 刘金花.儿童发展心理学. [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1997.
11. 刘电芝. 教育与心理研究方法[M]. 重庆: 西南师范大学出版社, 1997.
12. 刘守旗. 当代青少年心理行为透视[M]. 合肥: 安徽人民出版社, 1997.
13. 刘翔平.学校心理学[M].北京: 世界图书出版公司, 1996.
14. 李国满. 对重庆市中小学“下暴”问题的调查与研究[J].
15. 李伯黍, 燕国材. 教育心理学[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2001.
16. 吕静. 儿童行为矫正[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 1992.
17. [美]马丁.L.霍夫曼.移情与道德发展[M].哈尔滨: 黑龙江人民教育出版社, 2003.
18. 吴增强.学校心理辅导活动指南[M].上海: 上海教育科技文献出版社, 1998.
19. 韦有华. 人格心理辅导[M]. 上海: 上海教育出版社, 2000.
20. 王耘, 叶忠根, 林崇德. 小学生心理学[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 1993.
21. 王振宇等. 儿童社会化与教育[M]. 北京: 人民教育出版社, 2000.
22. 王孝玲. 教育统计学[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1986.
23. 王丕.学校教育心理学[M].郑州: 河南大学出版社, 1988.186.
24. 俞文钊. 管理心理学[M]. 兰州: 甘肃人民出版社, 1989.
25. [美]约翰.马丁.里奇约瑟佛.L.戴维提斯.道德发展的理论[M].哈尔滨: 黑龙江人民教育出版社, 2003.
26. 郑日昌等.心理测量学[M].北京: 人民教育出版社, 1999.
27. 周晓虹. 现代社会心理学[M]. 上海: 上海人民出版社, 1997
28. 周宗奎. 现代儿童发展心理学[M]. 合肥: 安徽人民出版社, 1999.
29. 张文新. 儿童社会性发展[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 1999.
30. 郑雪.小学儿童心理手册[M].济南: 暨南大学出版社, 1999.
31. 章志光, 金盛华. 社会心理学[M]. 人民教育出版社, 1998.
32. [英]朱莉娅.贝里曼等著, 陈萍等译. 发展心理学与你[M]. 北京: 北京大学出版社, 2000.
33. 张春兴.教育心理学[M].杭州: 浙江教育出版社, 1998.
34. 朱智贤.心理学大辞典.北京: 北京师范大学出版社, 1998.
35. 中小学心理健康教育课题组、心理素质教育研究中心. 小学儿童心理素质培养[M].北京:

- 开明出版社, 2000.
36. 2002.4.谷传华, 张文新等. 儿童欺负研究的问题与前瞻[J]. 心理发展与教育, 2003.4.
 37. 陈世平, 乐国安. 国外关于学校情境中欺负行为的研究进展[J]. 天津师大学报, 1999.4.
 38. 陈世平. 小学儿童欺负行为与个性特点和心理问题倾向的关系[J]. 心理学探新, 2003.1.
 39. 陈世平. 中小学欺负行为及影响因素研究[J]. 中科院心理所 2000 年博士毕业论文.
 40. 陈欣银. 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[J]. 心理科学, 1994.4.
 41. 丁芳. 儿童的道德判断、移情与亲社会行为的关系研究[J]. 山东师大学报(社科版), 2000.5.77.
 42. 丁云霞, 周海咏等. 学校欺侮原因的调查研究[J]. 社会心理科学, 2002.3.
 43. 郭伯良, 张雷. 不同攻击受害类型农村儿童的社交行为和同伴关系[J]. 中国临床心理学杂志 2002.4.
 44. 谷传华, 张文新等. 儿童欺负研究的问题与前瞻[J]. 心理发展与教育, 2003.4.
 45. 谷传华, 张文新. 小学儿童欺负与人格倾向的关系[J]. 心理学报, 2003.1.
 46. 姬慧. 移情在道德行为中的作用机制及其德育价值研究[J]. 南京师范大学 2002 硕士论文.
 47. 雷雳, 张雷. 初中生受欺负状况的某些预测变量[J]. 心理学探新, 2002.4.
 48. 李福芹等. 移情训练对幼儿分享行为的影响的实验研究[J]. 心理科学, 1994(3):150.
 49. 李国满. 对重庆市中小学“下暴”问题的调查与思考[J]. 青少年犯罪问题, 1998(4): 19
 50. 祁丹凤. “校园暴力”现象透析[J]. 教育革新, 1998(2).
 51. 任朝霞. 浅谈移情对儿童攻击性行为的影响[J]. 山东大学学报(哲社版), 2002(4):73-77.
 52. 王景英, 盖笑松. 小学生对不同类型情感的移情水平发展的研究[J]. 心理发展与教育, 1998.3.19.
 53. 王美芳, 张文新. 中小学中欺负者、受欺负者与欺负/受欺负者的同伴关系[J]. 心理发展与教育, 2002.2.
 54. 魏晓娟. 欺负卷入儿童的自我概念及人际冲突解决策略研究[J]. 西南师范大学教育科学院 2003 年硕士毕业论文.
 55. 魏玉桂, 李幼穗. 不同移情训练法对儿童分享行为影响的实验研究[J]. 心理科学, 2001(5): 755.
 56. 杨慧芳. 攻击行为的社会信息加工模式研究述评[J]. 心理科学, 2002(2): 244-245.
 57. 张莉. 榜样和移情对幼儿分享行为影响的实验研究[J]. 心理发展与教育, 1998(1):26.
 58. 张文新, 王丽萍等. 儿童对待欺负问题态度的研究[J]. 心理科学, 2002.2.
 59. 张文新, 王丽萍等. 儿童对待欺负问题态度的研究[J]. 心理科学, 2002.2.
 60. 张文新, 王益文等. 儿童欺负行为的类型及其相关因素[J]. 心理发展与教育, 2001.1.
 61. 张文新, 武建芬, 程学超. 儿童欺侮问题研究综述[J]. 心理学动态, 1999(3): 37-42.
 62. 张文新, 武建芬, 程学超. 儿童欺侮问题研究综述[J]. 心理学动态, 1999(3): 37-42.
 63. 张文新, 武建芬等. Olweus 儿童欺负问卷中文版的修订[J]. 心理发展与教育, 1999.2.
 64. 张文新. 儿童对待欺负问题态度的研究[J]. 心理科学, 2002.2.
 65. 张文新. 学校中的欺负问题——我们所知道的一些基本事实[J]. 山东师大学报(社科版), 2001.3.
 66. 张文新. 中小学生对欺负/受欺负的普遍性与基本特点[J]. 心理学报, 2002.4.
 67. 张文新. 中小学生对欺负/受欺负的普遍性与基本特点[J]. 心理学报, 2002,34(4):387~394
 68. 张文新等. 中小学生对欺负/受欺负的普遍性与基本特点[J]. 心理学报, 2002.4.

69. 张文新等. 中小學生欺負問題中的性別差異的研究[J]. 心理科學, 2000(4):435—439.
70. 鄭希付. 中學生欺負行為現狀研究[J]. 心理科學, 2000(1):73-76.
71. 周海詠, 丁雲霞, 鄭希付. 關於欺負類兒童自我概念的研究[J]. 心理學探新, 2003.1.
72. Bengtsson, Hans; Johanson, Lena Perspective Taking, Empathy, And Prosaic Behavior In Late Childhood Child Study Journal, Mar 92, Vol.22 Issue1, p11-22.
73. Approach [J], Journal of personality and social psychology, 1983,44:113-126.
74. Baron RA. Aggression as function of victim's pains cues, level of prior anger arousal, and exposure to aggressive model [J]. Journal of personality and social psychology, 1974 (29): 117-124.
75. Bjorkqvist, KL, Lagerspetz, KMJ, & Kaukiainen, A: Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. Aggressive Behavior, 1992; 18:117-127.
76. BjorkqvistK, Ekman, L, LagerspetzK. Bullies and victims; their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. Scandinavian journal of Psychology, 1982,23:307~313.
77. Boulton, M& Smith, P.K. (1994). Bully/victim Problems in Middle school Children: Stability, Self-perceived Competence, Peer Precipitous and Peer Acceptance. British Journal of Developmental Psychology, 12,315-329.
78. Boulton, M.J.& Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. British Journal of Educational Psychology, 62,73-87.
79. Byrne, B.J. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. The Irish Journal of Psychology, 15,574-586.
80. David Johnson, Geraldine Lewis. Do you like what you see? Self-perceptions of adolescent bullies [J]. British Educational Research Journal. 1999.
81. Davis MH. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional Deborah.
82. R.Richardson et al. Empathy as a Cognitive heritor of inters personal aggression [J]. Aggression Behavior,1994, V o l ,20,275-289.
83. Dodge K A, Pettit G. S, MacIskey C.L, Brown MM. Social competence in children [A]. Monographs of the society for research in children development[C]. 1986,51(2): 1-85.
84. Envelopment In Aggressive Adolescent Females. Adolescence, Spring90, Vol.25 Issue 97,p59-75
85. Flavell, J.H. Cognitive Development, Pretence Hall, 1985.
86. GentaML, MenesiniE, Fonza, CostabileA, SmithPK. Bullies and victims in schools in central and southern Italy. European Journal of Psychology of Education, 1996, 11:97~110.
87. Grutchfield, Lori B et al, Journal of Humanistic Counseling, Education & Development, Mar, 2000, Vol.38:p162-170.
88. Hawker D.S.J& Boulton. M.J (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial adjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies: Journal of Child Psychology and Psychiatry and Applied Disciplines, 41,441-445.
89. Hogan, R.T. &Elmer, N.P. The biases in Contemporary Social Psychology Research [M]. 1978.
90. Kochenderfer, B.J& Ladd, G. W (1996). Peer victimization: cause and consequence of school

- maladjustment, *Child Development*, 67,1305-1317.
91. Lobber, R. & Dishion, T.J. (1984). Boys who fight at home and school family conditions influencing cross-setting consistency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52:759-768.
 92. Martin. L. Hoffman. The contribution of empathy to justice and moral judgment In N. Eisenberg & J.Strayer (Eds). *Empathy and development*. New York: Cambridge University Press, 1987.
 93. Martin.L.Hoffman. *Empathy and Moral Development*, Cambridge University Press 2000,p4.
 94. Miller PA, Eisenberg N. The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior[J].*Psychological Bulletin*, 1988,103:325-344.
 95. Mynard, H. &Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck' s personality dimensions 8 to13 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67,51-54.
 96. Olweus, D. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell, 1993.
 97. Olweus (1993). *Bullying at school*, Cambridge, MA: Blackwell.
 98. P K. The silent nightmare: bullying and victimization in school peer groups. *The Psychologist*, 1991, 4, 243 – 2481.
 99. Pecukonis, Edward V A Cognitive/Affective Empathy Training Program As A Function Of Ego Development In Aggressive Adolescent Females. *Adolescence*, Spring90, Vol.25 Issue 97,p59-75.
 100. Pecukonis, Edward V A Cognitive/Affective Empathy Training Program As A Function Of Ego
 101. Perry. D.G, Kusel.S.J&Perry L.C (1989). Victims of peer aggression, *Developmental Psychology*, 24,807-814.
 102. Renken, B, et al (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-with drawl in early elementary school. *Journal of Personality*.57: 257-281.
 103. Rivers, I. &Smith, P.K. (1994). Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive is heavier*. Volume 20,356-368.
 104. Rose AM, Feshbach ND.Empathy and aggression resisted: The effects of context [J]. *Aggressive Behavior*, 991,17[Abstract]: 93-94.
 105. Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
 106. Sharp, S. &Smith, P.K. (1996). How toTackle School Bullying.Topic.Autumn1996.Issue16.
 107. Slee, P.T.&Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck' personality factor and self-esteem to bully/victim behavior in Australian school boys. *Personality and Individual Differences*, 14,371-373.
 108. Troy.M&Sroufe.L.A (1987) . Victimization among preschools: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26:162-172.
 109. Whitney, I. &Smith, PK.A survey of the nature and extent of bullying in junior/ middle and secondary schools. *Educational Research*, 1993, (35).
 110. Whitney, I&Smith, P.K. (1993). A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/Middle and Secondary Schools. *Educational Research*, Vol.35, Number1.
 111. Zillmann D. Cognition excitations inter dependencies in aggressive behavior [J]. *Aggressive Behavior*, 1988,14:51-64.
 112. <http://www.cycnet.org/reference/refs-bullying.html>.

附录一 欺负行为调查问卷

亲爱的同学：

你好！为了研究小学生的在校状况，我们开展了这次调查。本调查结果仅为研究所用，不会提供给任何一个老师和家长，也不会让其他人看到，而是将受到我们严格的保密，因此请你根据自己的情况真实地回答下列问题。你真实的回答对我们的科学研究十分重要。谢谢你的合作！

西南师范大学教科院课题组

学校-----班级-----姓名-----年龄-----

1. 你是否喜欢你所在的班？
(1) 不喜欢 (2) 有点喜欢 (3) 非常喜欢
2. 你觉得学校的生活有趣吗？
(1) 很有趣 (2) 有趣 (3) 没多大意思 (4) 枯燥 (5) 很枯燥
3. 你在班上有没有特别要好的朋友？
(1) 没有 (2) 有一个 (3) 有两、三个 (4) 有许多
4. 你是否有过这种经历：课间休息时别的小朋友都不想跟你玩，你只好一个人玩？
(1) 没有过 (2) 有过一、两次 (3) 时有发生 (4) 大约每周一次 (5) 每周数次
5. 这个学期你在学校里被别的小朋友欺负过吗？
(1) 没有 (2) 有一、两次 (3) 有几次 (4) 大约每周一次
(5) 大约每周数次

以下是关于小学生受欺负的问题。这里说的一个小朋友受欺负是指当另外一个小朋友、或一群小朋友对这个小朋友说脏话或难听的话；或对这个小朋友进行恶意地取笑；或故意排斥这个小朋友，不让这个小朋友参加游戏和活动；或对这个小朋友进行拳打脚踢；或进行威胁吓唬；或故意毁坏这个小朋友的物品；或在背后说这个小朋友的坏话，使其他小朋友都不喜欢这个小朋友。当这种情况发生时，这个小朋友很难进行自卫或反击。但是，小朋友之间相互开玩笑不叫欺负，两个力量均等的小朋友之间打架或争吵也不叫欺负。

6. 别的小朋友是怎么欺负你的？（可以选多个答案）
(1) 我没有受欺负过 (2) 骂我 (3) 踢我、打我或推我、撞我 (4) 威胁我
(5) 抢夺或毁坏我的东西 (6) 不让我参加任何活动和游戏
(7) 说我的坏话，使其他小朋友都不跟我玩 (8) 其他方式，如：-----
7. 你是在哪里受欺负过的？（可选多个答案）
(1) 我没有受欺负过 (2) 在走廊或大厅 (3) 在操场 (4) 在教室 (5) 在学校其他地方
8. 欺负你的小朋友是哪个班的？（可选多个答案）
(1) 我没有受欺负过 (2) 同班的 (3) 同年级别的班的 (4) 高年级班的
(5) 低年级班的

以下问题请只选择一个答案：

9. 你是被一个小朋友欺负，还是被几个小朋友欺负？
(1) 我没有受欺负过 (2) 被一个男孩 (3) 被几个男孩 (4) 被一个女孩
(5) 被几个女孩 (6) 男、女孩都有

10. 当一个小朋友在学校里受欺负时，其他小朋友是否站出来制止？
 (1) 不知道 (2) 几乎从不制止 (3) 有时制止 (4) 总是制止
11. 你是否把你在这个学期里被别的小朋友欺负的事告诉过老师？
 (1) 我没有受欺负过 (2) 告诉过老师 (3) 没告诉老师
12. 你是否把你在这个学期里被别的小朋友欺负的事告诉过父母？
 (1) 我没有受欺负过 (2) 告诉过父母 (3) 没告诉父母
13. 你是否把你在这个学期里被别的小朋友欺负的事告诉过朋友？
 (1) 我没有受欺负过 (2) 告诉过朋友 (3) 没告诉朋友
14. 你在上学和放学的路上被别的小朋友欺负过吗？
 (1) 我没有受欺负过 (2) 仅一、两次 (3) 有过几次 (4) 约每周一次 (5) 每周数次
15. 如果你看到一个小朋友在学校里受欺负，你会怎么办？
 (1) 看热闹 (2) 走开 (3) 只管做自己的事 (4) 帮助受欺负的小朋友
 (5) 报告老师 (6) 也跟着欺负这个小朋友
16. 这个学期以来你是否欺负过或参与欺负过别的小朋友？
 (1) 我没有欺负过别的小朋友 (2) 仅一、两次 (3) 有几次
 (4) 约每周一次 (5) 每周数次
17. 当你欺负别的小朋友时，你通常是独自一人，还是与其他小朋友一起？
 (1) 我没有欺负过别的小朋友 (2) 独自一人 (3) 与另一个小朋友 (4) 与几个小朋友
18. 你通常是怎么欺负别的小朋友的？
 (1) 我没有欺负过别的小朋友 (2) 辱骂 (3) 踢打、推撞 (4) 威胁
 (5) 抢夺或毁坏小朋友的东西 (6) 不让小朋友参加任何活动和游戏
 (7) 说小朋友的坏话，使其他小朋友都不跟他玩
19. 老师有没有因你欺负别的小朋友而批评你？
 (1) 我没有欺负过别的小朋友 (2) 欺负过，但没挨老师批评 (3) 挨过批评
20. 你的爸爸、妈妈有没有因你欺负别的小朋友而批评你？
 (1) 我没有欺负过别的小朋友 (2) 欺负过，但没挨家长的批评 (3) 挨过批评
21. 你是否在上学和放学的路上欺负过别的小朋友？
 (1) 我没有欺负过 (2) 仅一、两次 (3) 有过几次 (4) 约每周一次 (5) 每周数次
22. 你会参与欺负一个你所不喜欢的小朋友吗？
 (1) 会 (2) 也许会 (3) 不知道 (4) 我想不会 (5) 绝对不会

附录二 开放式问卷和访谈提纲

学生用：

同学，你好！我们是西南师范大学教育科学院的研究人员。特邀你参加这次调查。问卷采用不记名的方式，所得到的信息仅供科研使用，因此，请你不要有任何担心和忧虑，如实地回答问题，谢谢合作！

1. 当一个同学骂了别人，会有什么后果？
 (1) 老师会怎样：
 (2) 其他同学会怎样：
 (3) 被骂的同学会怎样：

- (4) 他的父母会怎样:
2. 当一个同学打了别人, 会有什么后果?
- (1) 老师会怎样:
- (2) 其他同学会怎样:
- (3) 被打的同学会怎样:
- (4) 他的父母会怎样:
3. 当一个同学敲诈勒索了别人, 会有什么后果?
- (1) 老师会怎样:
- (2) 其他同学会怎样:
- (3) 被骂的同学会怎样:
- (4) 他的父母会怎样:

教师用:

1. 你认为当儿童之间发生欺负行为会有什么样的后果?
- (1) 受欺负儿童会怎样:
- (2) 他的父母会怎样:
- (3) 一般老师会怎样:
- (4) 周围的学生会怎样:

附录三 儿童后果认知量表

亲爱的同学:

你好! 我们是西南师范大学教科院的研究人员, 为了了解小学生的想法, 特邀你们参加这次调查。请你仔细阅读下面的每一题, 并将你最近半年来的实际做法与题目所描述的做法相对照, 然后选择一个最符合你的答案, 填在题目前面的括号内。

问卷中的题目是为了科学研究而设计的, 请你凭第一印象实事求是地回答, 即不夸大, 也不掩饰, 你不用反复考虑推敲。回答的结果不作为对每个同学评价的依据, 回答没有对错之分, 也不需要你的姓名, 你的回答我们将严格保密。请注意不要漏题!

衷心感谢你的支持和合作!

调查项目分为以下五种情况:

完全不符合	基本不符合	说不清楚	基本符合	完全符合
1	2	3	4	5

例如: () 吃东西之前我总要洗手。

如果你吃东西前大多数情况下都洗手, 那么你的选择就是“基本符合”, 你就该把数字 4 填到题目前的括号内, 成为: (4) 吃东西之前我总要洗手。

一、你的基本情况

年级_____ 班级_____ 性别_____

二、题目正文 (以下各题, 请选择最符合你实际情况的一项, 并把相应的数字填在题目前面的括号里)

- () 1. 我觉得经常叫同学不喜欢的外号很有意思, 并没有什么不好。
- () 2. 我认为对同学说脏话会伤害同学的自尊。
- () 3. 我觉得打比自己小的同学没有什么不好的后果

- () 4.我认为同学之间互相对骂不会影响同学之间的感情。
- () 5.我如果嘲笑挖苦了同学，老师一般不会追究。。
- () 6.我在学校打骂了同学，我的父母是不会知道的。
- () 7.我一般不讽刺挖苦同学，怕伤害同学的自尊。
- () 8.我经常打骂看着不顺眼的同学，其他同学也不会讨厌我
- () 9.我不轻易打骂同学，害怕受到同学的惩罚。
- () 10.我觉得在背后说我不喜欢的同学的坏话，没有什么了不起。
- () 11.我与同学闹矛盾而打骂，和我的父母没有关系。
- () 12.我觉得抢夺同学的东西，老师是不会知道的。
- () 13.我喜欢在班上称王称霸，让同学们都怕我。
- () 14.我如果因一时气愤打骂了同学，过后我会害怕并后悔的。
- () 15.我向同学索要东西，不会有什么后果。
- () 16.我如果欺负了同学，老师会批评我的。
- () 17.我不喜欢的人我就会打骂他，不想考虑太多。
- () 18.别人欺负了我，我也要同样欺负别人，这很公平。
- () 19.我认为被我打骂的同学是活该自找的，不会给我带来不好的影响。
- () 20.我觉得如果老欺负同学，同学们会拒绝和我交朋友。

附录四 教育干预实验训练教程（样例）

认识表情

活动目的：1. 通过表情脸谱训练，认识各个不同的表情。
2. 学会通过表情准确地表达自己的情感。
3. 准确地快速地辨别别人的表情

活动形式：游戏、讨论、评论

重点难点：1.重点是准确辨别各种基本的表情。
2.难点是准确地用表情表达出内心的情感和辨别别人的表情。

活动准备：1.准备不同表情的脸谱（高兴、伤心、生气、难为情等）若干张。
2.准备铅笔若干根，手表一只。

活动过程

1. 导入

动手操作：观看不同表情的脸谱。提示：同学们，挑一个自己最喜欢的脸谱拿在手中，想想脸谱上是什么表情。

启发：看看脸谱上一共有几种表情？举手回答

2. 揭示课题：今天，我们就来认识表情。

3. 活动和训练

(1) 集体游戏：找朋友

游戏规则：找出和自己脸谱上表情一致的同学，站在一起，成为好朋友。

(2) 小组游戏：抢答

游戏规则：把儿童分为两组。1.根据教师的要求，准确的找出脸谱。2.请一名儿童做模特，任意做出一种表情，请其他的儿童猜。教师为主持，答对者记一分，分数累计多的一组，为优

胜组。发给铅笔各一只。

(3) 沉思默想：根据脸谱的不同情绪状态追忆各自的生活经验，进行情感匹配，设想在什么情境下会产生什么样的情感。请儿童发言。

(4) 讲故事：根据不同情绪体验，说说各自心理的感受，讲一个自己难忘的故事。引导儿童讨论，评论故事所表达的情绪。

4. 总结

我们人的表情很丰富，表情是我们内心情感的真实表露。不同的人会有相同的表情，不同的表情代表人们不同的心里感受。今天脸谱上的表情就是我们常见的几种表情，有高兴、伤心、生气、难为情……大家要记住这些表情，以后在和同学交往时，要注意识别同学的表情。根据同学的不同表情来决定自己的行为，这样同学才会喜欢你，和你交朋友。

今天大家都学得很认真，老师很高兴。

附录五 儿童移情量表 1

亲爱的同学：

你好！欢迎你参加我们的问卷调查。此问卷仅供我们研究所用，不会提供给任何的家长和教师，也不会让其他人看见。因此请你如实认真地回答，这对我们的科学研究十分重要。谢谢合作！

西南师范大学教科院课题组

班级_____姓名_____性别_____

以下的题目只选一个答案，在题号上打√。

1. 小翔过生日，得到了渴望已久的足球，他的心情是怎样的？
1.高兴 2.轻松 3. 悲伤 4.难过 5. 恐惧 6.害怕 7.愤怒 8.生气
2. 小红花费了很多时间，终于帮助迷路的小弟弟找到了家，此时小红的心情是怎样的？
1.高兴 2.轻松 3. 悲伤 4.难过 5. 恐惧 6.害怕 7.愤怒 8.生气
3. 最疼爱小明的奶奶得病去世了。此时，小明的心情是怎样的？
1.高兴 2.轻松 3. 悲伤 4.难过 5. 恐惧 6.害怕 7.愤怒 8.生气
4. 小晴最好的朋友得了难以医治的重病，小晴知道后，她的心情是怎样的？
1.高兴 2.轻松 3. 悲伤 4.难过 5. 恐惧 6.害怕 7.愤怒 8.生气
5. 小亮期末考试时，数学不及格，当他听到老师叫他到办公室去的消息时，他的心情是怎么样的？
1.高兴 2.轻松 3. 悲伤 4.难过 5. 恐惧 6.害怕 7.愤怒 8.生气
6. 每当小芳的爸爸喝醉了酒就会狠打小芳，今天小芳的爸爸又喝醉了酒，小芳会感到？
1.高兴 2.轻松 3. 悲伤 4.难过 5. 恐惧 6.害怕 7.愤怒 8.生气
7. 小红最心爱的铅笔被小勇给故意折断，此时，小红的心情是怎么样的？
1.高兴 2.轻松 3. 悲伤 4.难过 5. 恐惧 6.害怕 7.愤怒 8.生气
8. 小勇看到有人在打他家里饲养的最喜欢的小狗，他此时的心情是怎样的？
1.高兴 2.轻松 3. 悲伤 4.难过 5. 恐惧 6.害怕 7.愤怒 8.生气

附录六 儿童移情量表 2

亲爱的同学：

你好！欢迎你参加我们的问卷调查。此问卷仅供我们研究所用，不会提供给任何的家长和老师，也不会让其他人看见。因此请你如实认真地回答，这对我们的科学研究十分重要。谢谢合作！

西南师范大学教科院课题组

班级_____姓名_____性别_____

以下的题目只选一个答案，在题号上打√。

1. 小燕的爸爸妈妈送给她一本她渴望已久的故事书，她的心情是怎样的？
1.高兴 2.轻松 3.悲伤 4.难过 5.恐惧 6.害怕 7.愤怒 8.生气
2. 小红把捡到的书包还给了同学，此时小红的心情是怎样的？
1.高兴 2.轻松 3.悲伤 4.难过 5.恐惧 6.害怕 7.愤怒 8.生气
3. 小明的最喜欢的小狗死了。此时，小明的心情是怎样的？
1.高兴 2.轻松 3.悲伤 4.难过 5.恐惧 6.害怕 7.愤怒 8.生气
4. 小晴的妈妈得了难以医治的重病，她知道后，她的心情是怎样的？
1.高兴 2.轻松 3.悲伤 4.难过 5.恐惧 6.害怕 7.愤怒 8.生气
5. 小亮总是被高大的小刚欺负，经常被打的鼻青脸肿，所以小亮一看到小刚就会感到？
1.高兴 2.轻松 3.悲伤 4.难过 5.恐惧 6.害怕 7.愤怒 8.生气
6. 当小芳考试不及格，他的爸爸就要打她，这次小芳又没有考及格，小芳的心情是怎样的？
1.高兴 2.轻松 3.悲伤 4.难过 5.恐惧 6.害怕 7.愤怒 8.生气
7. 小勇无缘无故打了小红的头，此时，小红的心情是怎么样的？
1.高兴 2.轻松 3.悲伤 4.难过 5.恐惧 6.害怕 7.愤怒 8.生气
8. 小琴看到自己的课本被人乱画一气，她此时的心情是怎样的？
1.高兴 2.轻松 3.悲伤 4.难过 5.恐惧 6.害怕 7.愤怒 8.生气

后 记

一个人在路上行走，不知道未来的路旁会有怎样的景致，更不知道走到了终点又会有怎样的结果。当我即将走完三年研究生旅程时，才知道，这一路行来，真是精彩纷呈，风光无限。有太多的人和情怀，让我难以割舍！

想起了导师冯维副教授在这三年来对我的点滴教诲，不由地感慨万分！导师以其博学和睿智、严谨和执着、勤勉与坚韧……时时鞭策着我，使我从茫然中惊醒，从懈怠中奋起，从愚钝中觉悟。忘不了导师是怎样用她广博的知识和经验，引领我迈进了心理学的大门；忘不了导师及其家人亲人般地关怀；更忘不了导师在论文的写作过程中是如何地呕心沥血。师恩绵长，莫齿难忘！

感谢三年来在学习中给予我教诲和帮助的黄希庭教授、曾欣然教授、刘电芝教授、张大均教授、刘云燕教授、赵伶俐教授、王卫红副教授、陈红博士……他们广博的学识熏陶了我，严谨的治学精神感染了我。感谢张进辅教授、李红教授、朱德全教授、郭成副教授在我论文开题时给予的宝贵意见，使我的论文质量有了一个较高的起点。感谢龚自芳副教授百忙之中对论文给予的指导。感谢邹尚智教授及其家人给我的关心和帮助。

同时我也对重庆北碚梨园小学和天生桥小学的领导及师生表示感谢，感谢你们曾给予的大力支持！

感谢师兄师姐魏晓娟、张美峰、赵海钧、杨萍、赵斌的关心和帮助。感谢陈秀丽、于志涛、冯春、魏然、王梅、陈铮、王葵、彭杜宏、宋东清、葛纓、王飞飞、杨兢等师弟师妹在访谈和论文写作过程中给予的建议和帮助；感谢陈亮、张燕萍、陈妙娥等诸位好友的真挚友情；感谢在西师给予过我关心和帮助的每一位朋友！

最后感谢我的丈夫史可测、女儿史书姝、我的父母以及公婆，是他们在我的身后为我撑起了一片天空，让我自由飞翔，得以顺利完成三年的研究生学习。

“白云奉献给蓝天，江河奉献给海洋……”而我能奉献给那些关心和爱着我的人们的，就只有这本拙作。希望借此能聊补一下我的愧疚之心，表达我没有言尽的无限感激之情。

杜红梅

2004年4月4日于西师杏园