

学校环境下欺凌旁观者保护行为的塑造机制与治理路径*

李欢欢 颜开

(中国人民大学心理学系, 北京 100872)

摘要 学校氛围是塑造青少年社会行为的关键微环境, 也是欺凌治理的重要环节。以往研究表明不良同伴关系是有效预测欺凌或受害的学校环境风险因素, 而学校环境下旁观者的保护行为则是欺凌现象终止的重要因素之一。然而, 从静态视角, 采用线性分析方法探索旁观者保护行为的预测因素, 难以深入阐释“旁观者为何在现实情境中做出不同反应”的复杂心理机制。为此, 本研究尝试基于情境交互的动态视角, 侧重于构建学校与班级氛围、互动关系和旁观者个性心理特征的交互作用塑造旁观者保护行为的三阶段心理决策框架, 以期发展为科学有效的学校欺凌治理综合模式提供创新启示。

关键词 校园欺凌, 旁观者保护行为, 塑造机制, 治理路径

1 问题提出

校园欺凌是学校环境中发生的个体对力量较弱的一方反复实施的故意伤害行为, 包括身体欺凌、言语欺凌、关系欺凌和网络欺凌等多种形式 (张文新, 2023; Salmivalli & Peets, 2018)。欺凌在全球青少年群体中普遍存在, 约三分之一的青少年在过去一个月内曾遭受过来自同伴的某种形式的欺凌 (UNESCO, 2019)。在中国, 约 15%的中学生曾卷入欺凌事件 (Luo et al., 2022)。欺凌不仅会对受害者造成持续的情绪困扰与发展风险, 如抑郁、焦虑和自伤等 (郭玥言 等, 2025; Shen & Su, 2024), 也会强化欺凌者的攻击性和问题行为倾向 (Han et al., 2025), 同时使旁观者产生消极情绪体验和心理压力 (Callaghan et al., 2019)。鉴于欺凌现象的普遍性和多重危害, 如何构建科学有效的学校欺凌治理综合模式, 减少欺凌现象, 保护青少年健康成长, 已成为当前社会的核心议题。

以往研究在探讨欺凌成因与干预策略时, 主要聚焦于欺凌者与受害者的二元关系, 但

收稿日期: 2026-01-30

* 国家社会科学重点项目 (24ASH015) 资助。

通信作者: 李欢欢, E-mail: psylih@ruc.edu.cn

欺凌本质上是一种群体过程，约三分之二的欺凌事件中都有旁观者（Hamby et al., 2016）。在欺凌事件中，旁观者的行为反应在很大程度上影响着欺凌事件的发展走向。尤其是旁观者保护行为，即个体在目睹欺凌时通过制止欺凌者或支持受害者以减少伤害的行为（Salmivalli, 2010），在实际情境中能够直接改变欺凌互动进程，是遏制校园欺凌的重要行为路径。研究发现，当旁观者保护或支持受害者时，欺凌事件更可能被及时制止，受害者的身心伤害会减轻（Laninga-Wijnen, van den Berg, et al., 2023）；相反，若旁观者保持沉默或助长欺凌，则可能强化欺凌规范并加剧伤害后果。因此，相较于传统的聚焦欺凌者或受害者的干预路径，激发旁观者的保护行为正逐渐成为学校欺凌治理的重要突破口。

然而，在现实校园情境中，旁观者主动实施保护行为的发生率仍处于较低水平（Lambe et al., 2019）。虽有超过 58% 的青少年曾作为旁观者卷入欺凌（González-Cabrera et al., 2019），但仅有 40% 左右的青少年曾在欺凌事件中采取过实际干预行动（Datta et al., 2016），多数旁观者表现为消极旁观甚至协助欺凌。这一现象提示，旁观者是否采取保护行为并非基于单一动机或简单的情境判断，而是受到多重因素制约的复杂决策过程（Casey et al., 2017; Meter & Card, 2015）。一方面，个体特征（如共情、自我效能感等）是为旁观者采取保护行为提供了重要的心理基础；另一方面，旁观者处于复杂的社会网络中，其行为选择嵌入于具体的社会互动结构之中，受到欺凌卷入角色特征、同伴关系网络、班级规范和学校氛围等因素的共同影响（Garandeanu et al., 2022; Zhang et al., 2025）。然而，现有研究多从单一层面或局部关系出发，尚未系统揭示多层因素如何在动态情境中协同作用于旁观者的心理决策过程。因此，有必要在整合个体与环境因素的基础上，构建系统性的解释框架，并进一步探索具有情境针对性的学校治理路径。

2 研究现状与评述

2.1 旁观者保护行为的界定

旁观者（bystander）概念最初源于社会心理学领域，指在紧急或不公正事件中未直接卷入事件核心，但目睹事件发生或知情的第三方个体（Latané & Nida, 1981）。旁观者行为涉及从被动观察到主动干预的连续谱系，其决策过程受情境线索、个人特质和社会规范的影响（Fischer et al., 2011）。旁观者并非中立存在，而是潜在的行动者，能够通过介入来改变事件进程。

在校园欺凌情境下，旁观者是指目睹欺凌事件发生的同伴或学生。虽未直接欺凌或受

欺凌，但旁观者的存在使欺凌事件从欺凌者和受害者的双向互动演变为群体动态过程。旁观者的行为反应会对欺凌事件的发展和后果带来显著影响（Salmivalli et al., 1996）。与一般社会情境中的旁观者相比，欺凌旁观者往往处于相对稳定的同伴网络和班级结构之中，面临更复杂的同伴关系和社会压力。旁观者担心自己介入欺凌事件，会招致欺凌者报复或损害人际关系（Strindberg et al., 2020）。参与者角色模型（Salmivalli et al., 1996）将旁观者分为四种主要类型：保护者（defenders）、协助者（assistants）、强化者（reinforcers）和局外人（outsiders）。其中，保护者积极支持受害者，通过直接（如阻止或赶走欺凌者）或间接（如通知老师、安慰受害者）方式干预欺凌；协助者是直接加入欺凌者，为其提供实际援助（如参与攻击）；强化者虽不直接加入欺凌，但通过欢呼、鼓励或怂恿等方式间接助长欺凌氛围；局外人则保持距离或回避，不介入事件或假装未注意到欺凌现象，甚至通过离开现场来避免卷入。同一旁观者在不同欺凌事件中可能从局外人转变为保护者，是否发生转变取决于旁观者感知到的风险、自我效能以及与受害者的关系（Pronk et al., 2013; Tian et al., 2025）。由此可见，旁观者并非行为同质的群体，行为类型也并不固定，会受情境因素的动态影响。

虽然参与者角色模型从整体上揭示了旁观者在欺凌情境中的多元行为取向，但该框架主要停留于角色划分层面，对于保护者内部的行为模式差异关注相对不足。事实上，旁观者在实施保护行为时，并非表现出同质化的亲社会反应，而是在具体情境中采取多样化的保护策略。近年来，研究者开始对旁观者保护行为的多维结构和类型特征进行精细划分。首先，根据行为实施方式，可将旁观者保护行为区分为两种不同的类型：直接和间接保护行为。直接保护行为主要是针对欺凌者，采用对抗性的保护策略，例如积极劝说、阻止和驱赶欺凌者等；间接保护行为则以受害者为中心，采取非对抗性的策略，如安慰受害者、向老师举报欺凌事件或采取其他间接策略保护受害者（Reijntjes et al., 2016）。其次，基于行为的动机和性质，可将其分为建设型保护行为和攻击型保护行为。前者强调问题解决与情感援助，有利于促进受害者情绪恢复并减少自责；后者则是对欺凌者的反击或负面回应。攻击型保护行为虽能短期遏止欺凌，但可能引发循环冲突或群体关系紧张（Jin et al., 2024; Steinvik et al., 2025）。此外，旁观者保护行为还存在文化异质性。近期一项研究在中国青少年群体中识别出一种“策略性保护行为”，是指旁观者使用巧妙的、非对抗性策略（如分散欺凌者注意力）来化解欺凌，反映了中国文化背景下旁观者通过间接、智慧的方法避免直接冲突，有效保护受害者的行为偏好与倾向。这提示在个体主义文化背景下，旁观者更注重直接干预和个人道德责任，而在集体主义文化背景下，旁观者更倾向于采用间接策略以

维护群体和谐 (Wang et al., 2023)。

2.2 旁观者保护行为的影响因素

旁观者在欺凌情境中是否以及如何实施保护行为，会受到个体心理特征、欺凌情境中的同伴互动关系，以及学校与班级情境因素的影响。然而，不同层面的因素往往被独立考察，其作用机制及相互关系仍有待进一步整合。

2.2.1 个体心理特征

旁观者的情感与认知特征是保护行为发生的心理基础。其中，共情是预测旁观者保护行为的关键变量之一。共情水平较高的青少年更可能将欺凌视为需要干预的紧急事件，并与受害者产生情感联结，引发采取保护行为的更强动机 (Choi & Park, 2021)。相较于认知共情，情感共情对实际保护行为的预测更为稳定，主要是通过增强旁观者对受害者痛苦的感同身受，促进道德关切和助人倾向 (Deng et al., 2021)。

与共情对旁观者保护行为的促进作用不同，道德脱离水平较高的旁观者更容易合理化欺凌行为，弱化对受害者处境的道德评估，从而降低其干预可能性。而道德责任感和公平规范内化程度较高的青少年，更倾向于将保护受害者视为一种应当履行的道德义务 (Jiang et al., 2022)。道德脱离水平较高的学生，在面对受害者时表现出无动机状态，从而表现出更多的支持欺凌行为与更少的保护行为，而道德脱离水平较低的学生更可能具备自主动机，并进一步做出更多的保护行为和更少支持欺凌行为 (Thornberg et al., 2023)。此外，来自横断面和追踪研究的证据均表明，自我效能感是旁观者做出实际保护行为的重要前因。当旁观者相信自己有能力、有效且安全地介入欺凌事件时，更有可能做出保护行为 (Sjögren et al., 2021; Sjögren et al., 2024)。

尽管上述心理特征与旁观者保护行为之间存在密切关联，但它们属于相对稳定的静态特征，在具体欺凌情境中如何被激活、抑制或转化为实际行动尚未得到充分论证。这在一定程度上限制了对“旁观者具备亲社会动机却未采取干预行为”这一现象的解释力。

2.2.2 互动关系

实际上，旁观者保护行为并非仅由个体心理特征驱动的孤立决策，而是嵌入具体的同伴互动关系之中的行为考量。欺凌当事方与旁观者的关系、旁观者自身在同伴群体中的地位均会显著影响旁观者的行为反应。当受害者被视为脆弱、无助或与旁观者关系较为亲近时，旁观者更可能实施保护行为 (Rambaran et al., 2022)。当欺凌者在同伴群体中具有较高的社会地位时，旁观者往往因担心遭受报复或社会排斥而选择沉默 (Huitsing et al., 2014)。旁观者相对于欺凌者的同伴群体层级地位，在旁观者的社交受欢迎程度与其主动保护行为

意向间发挥调节作用。具体而言，当旁观者的同伴地位高于欺凌者时，旁观者的社交受欢迎程度与其干预意图的正向关联表现得更为显著（Zhang et al., 2025）。可能的解释是：具有较高同伴地位的旁观者，在面对欺凌时通常拥有更大的行动空间和更低的社会风险，从而更容易采取保护行为。

上述互动关系因素将旁观者的行为决策嵌入社会网络中，突出了同伴互动对旁观者保护行为的促进或抑制作用。与相对静态的个体心理特征相比，这些互动关系因素的研究发现在一定程度上揭示了旁观者保护行为背后的关系权衡过程，即旁观者并非简单地基于道德或情绪等因素做出直接行为反应，而是需要在多重社会关系中评估自身行为的潜在风险与收益，再做出行为决策。

2.2.3 班级与学校环境因素

个体心理特征和互动关系属于微观个体因素，班级与学校则是为旁观者实施保护行为提供结构性条件的微观环境因素。具体而言，班级欺凌规范、教师反欺凌态度和学校氛围为旁观者理解和评估是否实施保护行为提供了重要的社会规则框架。在青春期，青少年开始注重提升自己在同伴群体中的地位，并以此为动机去遵从同伴群体规范，以确保自身行为符合群体规则和期望（Salmivalli et al., 2021）。当班级中存在明确的反欺凌规范或同伴明确表达对保护行为的支持时，旁观者更容易将保护受害者视为一种被同伴认可和鼓励的行为，从而降低其感知的社会风险（Lucas-Molina et al., 2018）。而在纵容或默许欺凌现象的班级中，即使旁观者具备较高的亲社会动机，也可能因担心破坏群体关系或损害自身地位而选择不作为（Yun & Graham, 2018）。

教师作为学校环境中兼具权威性与社会影响力的核心成人角色，其对待欺凌事件的认知态度和实际应对方式，会对学生的欺凌相关行为产生深刻影响（Colpin et al., 2021）。教师清晰、一致且公正的欺凌干预行为，能够显著提升学生的欺凌干预效能感和责任感，而教师的消极或态度模糊的行为，则易向学生传递欺凌干预无实效或者不被学校支持的信号（Dawes et al., 2024）。一项以小学四至六年级学生为研究对象的实验研究发现，相较于教师对欺凌事件无回应的情境，教师采取积极的欺凌应对行为，不仅显著提升学生向教师报告欺凌事件的倾向，还促使学生表现出更少的支持欺凌行为和更多的保护行为，同时有助于减少校园中的受害现象（Demol et al., 2020）。

学校和班级氛围也是重要的情境因素，学校氛围反映了整个学校系统中普遍存在的社会规范和价值观，班级氛围则体现了班级内部的人际关系与互动模式。积极、温暖且充满关爱的学校氛围与较低水平的校园欺凌有关，这种积极氛围同样能够促进学生的亲社会行

为，包括积极的保护行为（Wang et al., 2013）。一项面向四至九年级学生的研究发现，在学校氛围的各维度（师生关系、同伴关系和学校安全）上得分更高的学生，会报告更少的支持欺凌行为和更多的保护行为（Cui & To, 2020）。同样，教师通过主动向学生传递尊重和倾听的姿态，能够塑造一种安全、信任的班级环境，进而增强学生在面对欺凌事件时采取保护行为的心理安全感（Thornberg et al., 2017）。支持性班级氛围能够有效提升学生的积极保护行为，减少被动和强化欺凌的旁观行为（Cheon et al., 2025）。可能的解释是：积极的班级和学校氛围往往向学生传递出公平、关怀与尊重的信号，进而在学生群体中潜移默化地强化反欺凌的集体规范，这一规范会使学生更易形成保护行为具备群体接受度和正向评价的认知，最终显著提升其实施保护行为的主观意愿。

然而，与个体心理特征和互动关系研究类似，关于班级和学校环境因素对旁观者行为的塑造更多是基于静态视角，缺乏研究系统揭示具备特定个性心理特征的旁观者，在具体欺凌情境中如何综合权衡互动关系、班级和学校环境因素，进而做出保护行为的选择和决策。有必要在现有基础上，进一步整合多层次的关键变量和动态特征，构建能够有效解释旁观者保护行为的心理决策模型。

2.3 旁观者保护行为的决策机制

如前所述，旁观者是否采取保护行为并非一种即时、直觉化的反应，而是多种因素共同作用下的复杂决策过程。旁观者在做出保护行为之前，会对事件性质、自身拥有的资源和能力、以及潜在的社会后果等进行权衡。这些心理过程并非彼此独立，而是在具体情境中动态交织，共同塑造个体的行为选择。

旁观者保护行为的形成以对欺凌事件的认知判断与意义建构为前提。根据旁观者干预模型（Bystander Intervention Model; Latané & Darley, 1970），个体必须首先注意到事件，并将其界定为“需要干预的不当行为”，这一过程受到情境线索显著性、事件模糊性和社会参照的影响。这类认知判断并非完全基于客观事实，而是通过观察他人反应来确认实际情况。当周围同伴保持沉默或表现出冷漠态度时，旁观者往往会重新解读情境，认为干预并非必要，从而中断后续的行为决策过程。当欺凌以较为隐蔽的形式出现时，旁观者更容易低估其严重性，进而削弱干预动机；而当受害者表现出明显的痛苦或无助时，旁观者更可能将事件解释为需要介入的紧急情境（Macaulay et al., 2022）。然而，欺凌事件的普遍性可能导致学生对欺凌行为的敏感性降低，难以注意到事件并做出需要干预的判断。

在对欺凌事件做出基本判断后，情绪反应在旁观者保护行为的启动中发挥着关键的推动作用。欺凌情境具有高度的情绪唤起特征，尤其是当旁观者与受害者存在情感联结或相

似性时，更容易激发同情、怜悯或愤怒等情绪体验。根据“情绪即信息”（*feelings as information*; Clore et al., 1994）的观点，个体在判断是否采取行动时，会将自身的情绪状态视为一种重要线索。强烈的负性情绪不仅使旁观者的注意力聚焦于受害者的处境，还会放大旁观者对不公正行为的感知，进而提升干预的道德紧迫性。而当旁观者缺乏情绪卷入时，其注意力更可能被欺凌行为所带来的娱乐性所吸引，将欺凌解读为一种游戏行为，进而降低保护行为的可能性。共情能力低的个体可能对自己或他人支持欺凌行为造成的伤害不敏感，随着时间的推移，会做出更多支持欺凌的旁观者行为（Choi & Park, 2021）。

然而，情绪唤起并不足以引发实际的保护行为。旁观者在做出最终行为决策前，还会进行社会情境下的风险-收益评估。由于青少年群体非常重视与同龄人建立积极关系（Poulin & Chan, 2010），社会地位、同伴接纳和关系风险就成为高度敏感的评估因素。即使旁观者已经对欺凌事件的不当性做出判断，并对受害者产生同情，但他们是否采取干预行为仍取决于对介入可能带来社会后果的评估。若欺凌发生在反欺凌规范占主导的班级环境中，保护行为更可能获得同伴支持，进而有效降低该行为的社会成本，甚至可能会让保护行为的实施者获得正向社会收益，包括社交地位的提升和同伴关注的增加（Laninga-Wijnen, Malamut, et al., 2023）。Casey等（2017）通过质性分析发现，青少年的欺凌干预意愿受到情境线索（如事件严重性、受害者反应、欺凌者权力地位）与认知因素（态度、主观规范、自我效能）的共同影响。同时，与欺凌者或受害者的关系、个体社会地位及学校氛围也会调节干预意图。由此可见，旁观者保护行为的决策机制并非单纯的利他动机，而是一种在社会目标与道德动机之间不断权衡的结果。

值得注意的是，旁观者在欺凌情境中的认知判断、情绪反应与风险-收益评估并非递进产生，而是相互作用、彼此调节。一方面，情绪反应能够强化个体对事件严重性的认知判断，并提升其承担干预责任的意愿（Menolascino & Jenkins, 2018）。另一方面，对潜在社会风险的预期可能抑制情绪驱动的行为动机，使个体选择更为间接或隐性的保护方式，如事后安慰受害者或向老师报告。尤其是在群体规范模糊或反欺凌态度不明确的班级或学校环境中，即使旁观者具备较高的保护动机，也可能因预期的社会代价而放弃做出保护行为（Yun & Graham, 2018）。这些多重因素的交互作用，揭示了旁观者保护行为在现实情境中的复杂性与不确定性。

综上所述，旁观者保护行为是一个由情境线索识别、情绪反应、风险-收益权衡共同构成的决策过程。系统分析这一决策过程在真实欺凌情境中的运作方式，不仅有助于深入理解旁观者保护行为产生的动态过程，也有助于弥合现有研究在机制整合与情境解释方面的

不足。

2.4 旁观者保护行为的干预

近年来，基于旁观者保护行为的干预策略在欺凌治理中开始受到关注，主要通过提升旁观者的保护意识和自我效能感、强调友谊和同伴支持的重要性等方式，鼓励他们积极干预欺凌（Bezerra et al., 2023）。KiVa 项目作为最具代表性项目之一，核心理念是通过学生课堂活动方式，改变旁观者在欺凌事件中的行为和态度，进而预防和制止欺凌行为（Kärnä et al., 2011）。但该项目在芬兰、意大利和英国的学校实践中，效果并不稳定（Nocentini & Menesini, 2016; Yang & Salmivalli, 2014; Axford et al., 2020）。美国的全校性责任文化转变（School-wide Transition to Accountable Culture; STAC）项目通过讲座和角色扮演向学生教授多种策略，为学生提供介入欺凌所需的知识、技能和信心（Midgett et al., 2018）。NoTrap! 反欺凌项目通过让学生参与开发反欺凌网站，提升学生的同理心和问题解决能力，引导并增强学生制止欺凌的参与感和责任感，鼓励旁观者主动介入并反对欺凌（Palladino et al., 2016）。

值得注意的是，数字技术已逐步应用于基于旁观者的反欺凌干预措施中（DeSmet et al., 2018）。例如，使用电子游戏呈现欺凌事件的场景，玩家作为旁观者做出行动选择。当选择反欺凌行为时，玩家会收到积极反馈（游戏点数奖励或声音提示），表明其做出了正确决定（Kolić-Vehovec et al., 2019）。数字干预技术为学生创建了虚拟欺凌情境中进行行动技巧和策略应对的学习机会，进而提升他们在现实生活中有效应对欺凌情境的能力和信心（Calvo-Morata et al., 2020）。

总体而言，上述干预项目通过教育提升、角色扮演、增强自我效能感等手段，在一定程度上能够引导旁观者在欺凌情境中采取积极干预行动。尽管实际干预效果并不稳定，但为欺凌治理提供了多维路径选择。基于此，如何与旁观者保护行为塑造机制的系统研究成果相整合，科学引入数字技术，研发针对性综合干预策略，提升干预效果，是未来干预研究的重要方向。

2.5 文献评述

梳理和分析既往文献可知，旁观者保护行为既是一种受到个体心理特征、互动关系、班级与学校环境因素复杂交互影响下的行为结果，也是个体在具体情境下基于认知判断、情绪反应和风险-收益评估下的复杂决策。然而，当前关于旁观者保护行为的形成机制仍存在一些亟待解决的关键问题：

首先，既往研究未对个体心理特征、互动关系、学校环境特征与个体决策过程等多层

次、多水平因素进行有机整合，不同的心理过程往往被分散讨论，较少在同一框架中比较多种因素的相对重要性及其组合方式，尤其是对于学校微环境因素与个体因素的交互作用如何塑造旁观者保护行为这一科学问题，缺乏系统论证。这在一定程度上限制了对旁观者保护行为在真实欺凌情境中复杂运作方式的整体理解。此外，现有研究多依赖既有理论预设变量关系，以量化研究为主，数据驱动和质性探索相对不足，难以深入理解个体的内在心理过程，也限制了潜在作用路径的发现。据此，本研究基于前述论证的多水平、多层次因素，首先采用机器学习算法，识别旁观者保护行为的关键变量，并结合模糊集定性比较分析方法探索旁观者保护行为的多变量组合模式，以建构旁观者保护行为的微环境特征、互动关系和个体心理特征交互的综合解释框架。其次，采用深度访谈，分析旁观者在真实情景中行为选择的内在心理过程，补充验证上述关键变量的合理性。

其次，既往研究在解释旁观者保护行为时，往往隐含一种线性假设，即一旦旁观者识别到欺凌并产生保护动机时，保护行为便会顺理成章地发生。然而，在真实的欺凌情境中，旁观者保护行为可能会给其带来显著的社会风险，如同伴排斥、地位威胁或情感冲突（Strindberg et al., 2020）。在欺凌事件中旁观者会同时面临多个相互冲突的信息，这些社会风险和心理负担会影响旁观者的行为决策过程。现有研究对于旁观者在复杂情境下如何权衡和整合上述信息，进行动态决策尚未充分论证。基于此，本研究采用一系列情境实验，操纵关键因素并考察其对于保护行为决策的动态影响，尝试构建旁观者保护行为的三阶段心理决策框架，为理解旁观者在多重心理信号的作用下做出保护行为的决策过程提供科学依据。

最后，当前旁观者保护行为干预项目主要聚焦于个体的行为改变，相对忽视学校环境塑造的核心作用，存在实施效果稳定性差、效率低等现实困境（Marsh et al., 2022）。需要认识到，欺凌主要源于问题性社会生态（如冲突性班级氛围），而非不良的个人动机（Cheon et al., 2022）。个体的亲社会行为主要源于有利的社会生态（如支持性班级氛围），而非积极的个人动机（Cheon et al., 2023）。在高度支持性、同伴关系良好的班级和学校环境中，学生们更容易达成共识，形成支持保护者、反对欺凌的集体态度，从而控制和减少欺凌的发生（Waasdorp et al., 2022）。基于此，本研究首先通过数字模拟技术，考察针对不同学校环境因素的干预模式对旁观者实施保护行为的促进效果。之后，通过准实验设计和实地研究，评估针对学校环境关键因素的优化干预方案的实践效果，尝试将计算建模和实地干预相结合，构建科学、稳定和可行的干预方案。

3 研究构想

本研究围绕学校环境中旁观者保护行为的塑造机制与治理途径这一核心科学问题，采用质性探索和量化分析相结合、适用于复杂模型构建的机器学习算法与适用于因果探索的情境实验相结合的研究策略，尝试构建旁观者保护行为的三阶段心理决策框架，系统推进对旁观者保护行为复杂成因的理解。研究 1 立足探索性取向，利用混合方法，从预测、理解与配置三个层面，系统识别旁观者保护行为的关键影响因素及其组合模式，为后续研究明确核心变量。研究 2 在此基础上，通过一系列情境实验辅以计算建模方法，构建并系统验证旁观者保护行为的三阶段心理决策框架，重点考察情境线索加工、心理计算过程及行为选择之间的因果关系，以及个体心理特征与学校环境因素在其中的调节效应。研究 3 以前述发现的重要学校环境因素为主要干预靶点，通过基于主体的建模（Agent-Based Modeling, ABM）与实地研究相结合，构建科学合理的旁观者保护行为干预方案，并评估其效果。整体研究框架见图 1。

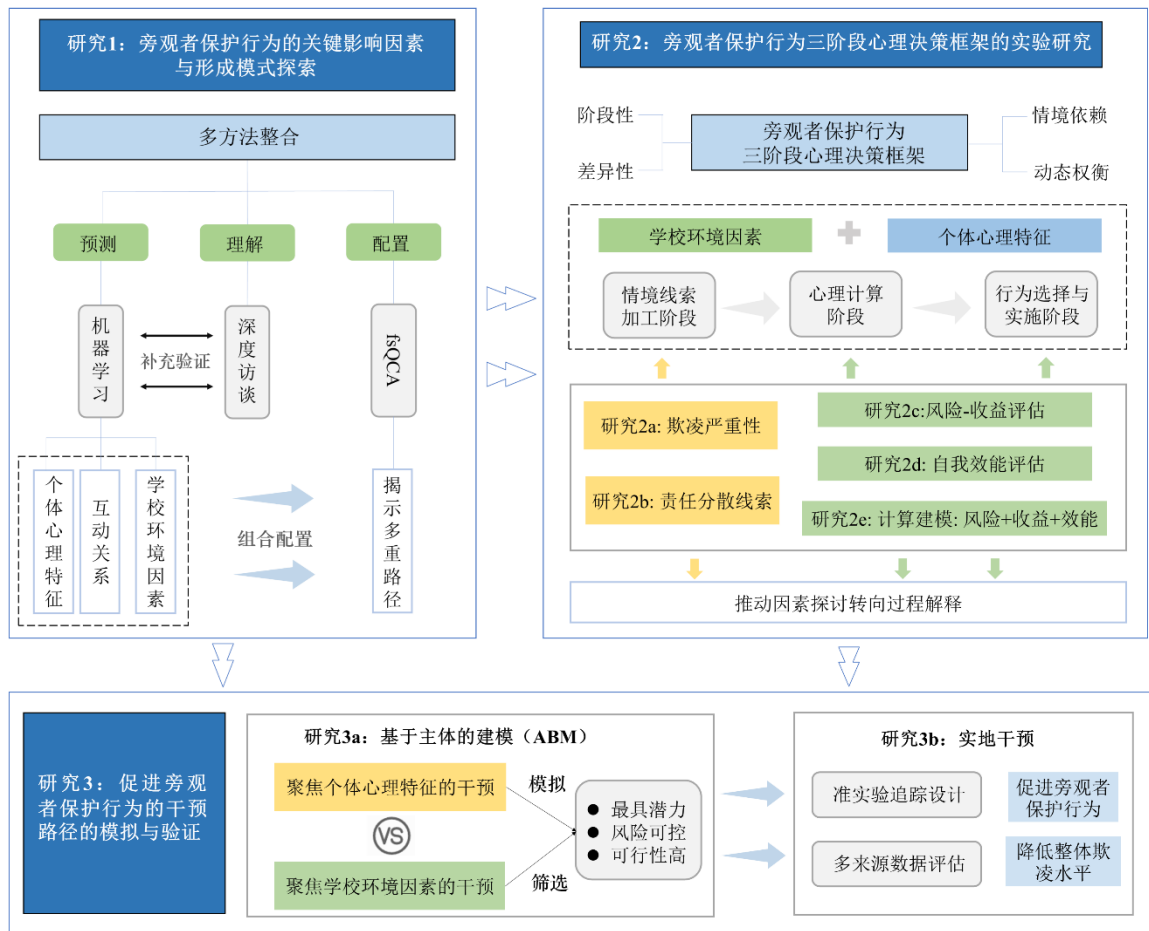


图 1 研究总体框架图

3.1 研究 1：旁观者保护行为的关键影响因素与形成模式探索

ChinaXiv:202605.00117v1

作为本研究整体构想的基础，研究 1 旨在准确识别欺凌旁观者实施保护行为的关键影响因素，并揭示其形成机制的多重路径，为后续机制检验与干预设计提供初步线索。研究 1 通过多方法整合，来回答以下两个核心科学问题：（1）在多种潜在影响因素中，哪些因素对旁观者保护行为最为关键？（2）这些因素是否以不同组合，形成塑造旁观者保护行为的多路径模式？为此，研究 1 设计了三个相互衔接、功能互补的子研究。

研究 1a 将基于大样本、异质性问卷数据，采用支持向量机、随机森林、XGBoost 等机器学习方法和 SHAP 值分析，构建旁观者保护行为的识别模型，获得各关键特征的平均边际贡献。其中，个体心理特征（如攻击性等特质、风险预期、自我效能等）、互动关系（如欺凌卷入角色的受欢迎程度、地位差异、相互关系等）和班级-学校环境因素（班级欺凌规范、教师支持、学校氛围等）等均作为纳入特征。研究 1b 通过半结构式访谈，探索旁观者实施保护行为的内在心理过程。通过对文本编码和主题分析，提炼旁观者在实际保护行为决策中的核心考量要素，与研究 1a 的结果互为补充验证。研究 1c 将采用非对称方法—模糊集定性比较分析（fuzzy-set Qualitative Comparative Analysis; fsQCA, Ragin, 2009），系统探索不同因素组合塑造旁观者保护行为的多重路径。该方法基于配置理论，从集合论视角探索条件组合与结果之间的关系（Yu et al., 2025），可以揭示某一变量的效应是否依赖于其他条件的存在。本研究重点考察旁观者的个体心理特征、互动关系与学校环境因素在不同配置下如何共同作用，识别出若干具有代表性的保护行为塑造路径。

总体而言，研究 1 通过机器学习、质性访谈与 fsQCA 的方法整合，从预测、理解与配置三个层面系统刻画旁观者保护行为的关键影响因素及其多重塑造路径。有助于突破以往研究中变量孤立、路径单一的局限，也为后续研究进一步检验旁观者保护行为的内在机制提供明确方向和线索。

3.2 研究 2：旁观者保护行为三阶段心理决策框架的实验研究

本研究尝试构建旁观者保护行为的三阶段心理决策框架，提出旁观者是否以及如何采取保护行为，源于其对欺凌情境的线索加工、对介入后果与自身能力的权衡计算，且在这一过程中，个体心理特征与学校环境因素通过改变心理计算中不同信息的权重，影响个体行为决策。通过明确这一阶段性决策过程，促进对旁观者保护行为选择的充分理解，从内在动态心理过程视角，揭示旁观者行为选择的差异性与可干预性。研究 2 在传统实验范式基础上，引入计算建模方法，将心理计算阶段涉及的决策信息（如风险、收益和自我效能）作为可量化的输入维度，并在后续研究中对其在决策中的相对权重进行估计，从而实现心理计算过程的清晰刻画。

研究 2a 和 2b 聚焦于三阶段心理决策框架的第一阶段：情境线索加工阶段。旨在检验不同类型的欺凌情境线索如何作为输入信息，影响旁观者后续的心理计算过程。重点关注事件严重性、责任分散等线索如何影响旁观者的初始认知判断。同时，测量研究 1 中发现的关键个体心理特征和学校环境因素，用于检验这些因素的潜在调节效应。研究 2a 采用单因素被试间实验设计，自变量为欺凌严重性（低 vs. 高），因变量包括介入欺凌的必要性和旁观者保护行为意向。研究 2a 假设：（1）与低严重性情境相比，高严重性情境中的旁观者对介入必要性的判断及其保护行为意向更高；（2）参与者的个体心理特征（如道德脱离）调节欺凌严重性对旁观者初始认知判断和保护行为意向的影响，该效应在低道德脱离的旁观者中更强；（3）学校环境因素（如支持性班级氛围）调节欺凌严重性对旁观者初始认知判断和保护行为意向的影响。在支持性更高的班级中，该促进效应更为显著。

研究 2b 采用 2 （旁观者数量：无旁观者 vs. 多名旁观者） $\times 2$ （教师是否在场：无教师在场 vs. 有教师在场）被试间实验设计，因变量包括介入欺凌的必要性和旁观者保护行为意向。同时检验个体心理特征和学校环境因素是否具有调节效应。研究 2b 假设：（1）与无其他旁观者情境相比，多名旁观者情境将降低个体对介入必要性的判断和保护行为意向；（2）与无教师在场情境相比，教师在场情境将降低旁观者对介入必要性的判断和保护行为意向；（3）旁观者数量与教师是否在场存在显著交互作用。在多名旁观者且教师在场的情境下，个体的介入必要性判断和保护行为意向最低；（4）个体心理特征（如道德脱离）调节旁观者数量和教师在场对旁观者的介入必要性判断和保护行为意向的影响，即责任分散效应在低道德脱离个体中较弱；（5）学校环境因素（如支持性班级氛围）调节旁观者数量和教师在场对旁观者的介入必要性判断和保护行为意向的影响，在支持性氛围更高的班级中，该效应较弱。

研究 2c 聚焦于三阶段心理决策框架的第二阶段：心理计算阶段中风险-收益评估的作用。通过操纵情境线索诱发旁观者对介入欺凌时所面临的社会风险与潜在收益的不同感知，检验风险-收益权衡在心理计算阶段对保护行为决策的影响。采用 2 （感知社会风险：低 vs. 高） $\times 2$ （感知潜在收益：低 vs. 高）的被试间实验设计，因变量为不同类型保护行为倾向。同时考察个体心理特征和学校环境因素的调节效应。研究 2c 假设：（1）感知社会风险与潜在收益分别对旁观者的稳定保护行为意向和保护行为选择产生显著主效应：高风险组的个体保护行为意向较低且更可能选择间接保护行为或不作为，高收益组个体保护行为意向较强并更可能选择直接保护行为；（2）感知社会风险与感知潜在收益存在显著交互作用。高收益情境下，风险对保护行为的抑制作用减弱；不同风险-收益组合将影响行为选择类型；

(3) 个体心理特征（如道德脱离）调节上述关系，在高道德脱离个体中，风险抑制效应增强、收益促进效应减弱；(5) 学校环境因素（如支持性班级氛围）调节上述关系，在支持性氛围更高的班级环境中，风险抑制效应减弱、收益促进效应增强。

研究 2d 聚焦心理计算阶段中自我效能评估的作用。采用单因素被试间实验设计，通过操纵旁观者在欺凌情境中对自身介入能力的感知（低 vs. 高），检验自我效能评估在心理计算阶段对旁观者保护行为决策的影响，同时考察个体心理特征与学校环境因素的调节效应。研究 2d 假设：(1) 与低自我效能感条件相比，在高自我效能感条件下，个体表现出更高水平的保护行为意向，并更可能做出直接保护行为；(2) 参与者的个体心理特征（如道德脱离）调节感知自我效能对保护行为意向的影响，该正向效应在低道德脱离个体中更强；(3) 学校环境因素（如支持性班级氛围）调节感知自我效能与保护行为意向之间的关系，在支持性氛围更高的班级环境中，感知自我效能更易转化为保护行为意向。

研究 2e 在前述研究的基础上，进一步整合风险-收益评估与自我效能评估，聚焦于三阶段心理决策框架第二阶段中多源信息的联合心理计算过程。前述研究通过对关键决策维度进行逐一拆解检验，为整合性计算建模提供了必要的参数识别基础。相较于研究 2c 和 2d 分别考察单一信息的影响，研究 2e 通过同时操纵感知社会风险、感知潜在收益和自我效能，探讨旁观者在面对欺凌情境时如何对多种决策信息进行综合权衡，并进一步检验该权衡过程如何共同影响其保护行为决策。采用 2（感知社会风险：低 vs. 高）× 2（感知潜在收益：低 vs. 高）× 2（自我效能：低 vs. 高）的三因素被试内实验设计。因变量为两个决策结果：(1) 保护行为意向，反映个体在欺凌情境中的总体性行动倾向；(2) 保护行为选择，反映个体在多种保护行为策略之间的具体决策取向。同时，继续考察个体心理特征与学校环境因素的调节作用。

研究 2e 引入计算建模方法，对心理计算阶段中多信息权衡和计算过程进行系统刻画。具体而言，假定个体在面对不同欺凌情境时，会基于感知社会风险（ R ）、潜在收益（ G ）与自我效能（ E ）对做出不同保护行为选项 k （如制止欺凌者、安慰受害者、向老师报告等）进行主观价值计算，其函数可表示为：

$$U_i^{(k)} = \omega_r^{(k)} R_i + \omega_g^{(k)} G_i + \omega_e^{(k)} E_i + \omega_{rg}^{(k)} (R_i \times G_i) + \omega_{re}^{(k)} (R_i \times E_i) + \omega_{ge}^{(k)} (G_i \times E_i) + \epsilon_i^{(k)}$$

其中， $U_i^{(k)}$ 表示个体 i 对行为选项 k 的主观价值， $\omega_r^{(k)}$ 、 $\omega_g^{(k)}$ 和 $\omega_e^{(k)}$ 分别表示风险、收益和自我效能在决策中的权重参数，交互项系数用于刻画不同权衡信息之间的联合作用。在此基础上，对个体在不同行为选项之间的选择概率采用多项 Logit 模型（softmax 函数）

进行建模：

$$P(\text{choice}_i = k) = \frac{\exp(U_i^{(k)})}{\sum_j \exp(U_i^{(j)})}$$

该模型假定个体更可能选择主观价值更高的行为选项，从而将心理计算结果映射为可观测的行为选择数据。对于连续因变量保护行为意向，则将其建模为各保护行为价值的函数，具体表示为：

$$I_i = \lambda_0 + \lambda_1 + \max_k U_i^{(k)} + \lambda_2 \bar{U}_i + \epsilon_i$$

其中， $\max_k U_i^{(k)}$ 表示个体对最优行为选项的价值评估， \bar{U}_i 表示对所有行为选项的平均价值，用以刻画整体行为意向。

在参数估计方面，本研究首先采用多项 Logistic 回归对行为选择数据进行拟合，以估计各信息维度对不同选项的影响；在此基础上，进一步采用分层建模方法引入个体差异变量，对权重参数进行建模，以感知风险为例：

$$w_{r,i} = \beta_{r0} + \beta_{r1} P_i + \beta_{r2} S_i + \mu_{r,i}$$

其中， P_i 表示个体因素， S_i 表示学校因素。类似地，对感知潜在收益和自我效能的权重系数进行建模，从而检验不同层面因素如何通过改变信息权重影响决策过程。通过上述建模策略，研究 2e 不仅能够检验风险、收益和自我效能对旁观者保护行为的主效应和交互效应，还能进一步量化不同信息在决策过程中的相对权重，并揭示个体因素和学校因素如何作用于心理计算过程。

研究 2e 假设：（1）感知社会风险的权重参数 w_r 大于 0，感知潜在收益与自我效能的权重参数 w_g 和 w_e 均大于 0；（2）风险与收益之间存在显著交互权重 w_{rg} ，在高收益条件下，风险的负向权重减弱；（3）自我效能通过交互项 w_{re} 和 w_{ge} 调节风险与收益的作用。在高自我效能条件下，个体对风险的敏感性降低、对收益的敏感性增强；（4）高风险-低收益-低效能条件下个体保护行为意向最低，且更倾向于选择间接保护行为或被动旁观行为，而低风险-高收益-高效能条件下个体的保护行为意向最高，并更倾向于选择直接保护行为；（5）个体因素和学校因素通过改变权重参数（如提高或降低风险权重、收益与效能权重）来影响保护行为意向和选择。

3.3 研究 3：促进旁观者保护行为的干预路径的模拟与验证

研究 3 聚焦于计算建模和实地研究的两阶段干预，共包含两个子研究。研究 3a 采用基于主体的建模（Agent-Based Modeling, ABM）方法，以刻画真实校园情境中个体之间的动

态互动过程。在该模型中，每个学生都被视为一个具有异质性的决策主体，其行为由个体心理特征和情境因素共同决定。个体层变量将以参数形式赋值（如共情能力），学校环境变量则体现为共享的情境参数（如班级氛围）。在模拟过程中，通过构建虚拟班级情境并随机生成欺凌事件，触发旁观者的行为决策。具体而言，旁观者的行为并非随机产生，而是遵循预设的行为决策规则：首先，个体基于情境信息对潜在行为进行心理计算，综合考虑行为的潜在收益、风险以及自身效能感，从而分别形成对不同行为选项的主观效用评估；其次，不同行为选项对应的效用值经由概率映射函数转化为行为选择概率，从而在不同的保护行为策略之间进行选择。基于该决策机制，每一轮模拟中所有旁观者均独立做出行为选择，并汇总为群体层面的保护行为表现。研究 3a 通过系统性操纵个体层变量与环境层变量，比较不同干预路径下保护行为水平的变化，从而评估各类干预策略的潜在效果，筛选出在理论上最具潜力且风险可控的干预路径，为后续实地干预提供依据，减少现实试错成本。

研究 3b 将采用准实验追踪设计在学校中开展实地研究，检验模拟干预优化方案的实践效果。以班级或学校为干预单元，建立对照组与干预组，重点关注学校环境特征的优化干预方案可行性。干预效果通过多来源数据进行评估，包括学生自我报告、同伴提名、教师提名的旁观者保护行为和班级整体欺凌水平，并同时评估研究 1 和研究 2 中确定的关键变量，以检验干预是否通过预期的心理路径发挥作用。

4 理论建构

校园欺凌是一种发生于特定社会情境中的独特而复杂的人际攻击形式，并非只是欺凌者与受害者之间的双向互动，而应被视为一种群体现象（Olweus, 2001; Salmivalli, 2001）。在这一过程中，旁观者作为数量庞大、行为选择多样的群体，其反应方式在很大程度上决定了欺凌现象是否持续、升级或被及时制止。因此，构建旁观者在欺凌情境下的行为选择差异的整合解释框架，为促进旁观者保护行为提供创新思路，是欺凌治理的重要环节之一，应受到研究者的重视。

本研究聚焦旁观者保护行为，以旁观者干预模型（Latané & Darley, 1970）、计划行为理论（Ajzen, 1985）与目标框架理论（Lindenberg, 2008）为基础，构建了创新性的旁观者保护行为三阶段心理决策框架（见图 2）。该框架强调三点核心主张：第一，情境线索本身并不直接决定行为，而是作为心理计算的输入信息；第二，风险-收益与自我效能评估构成旁观者决策的核心计算模块；第三，个体心理特征与学校环境因素并不直接触发保护行为，

而是通过改变心理计算中不同信息的权重，调节行为决策路径。

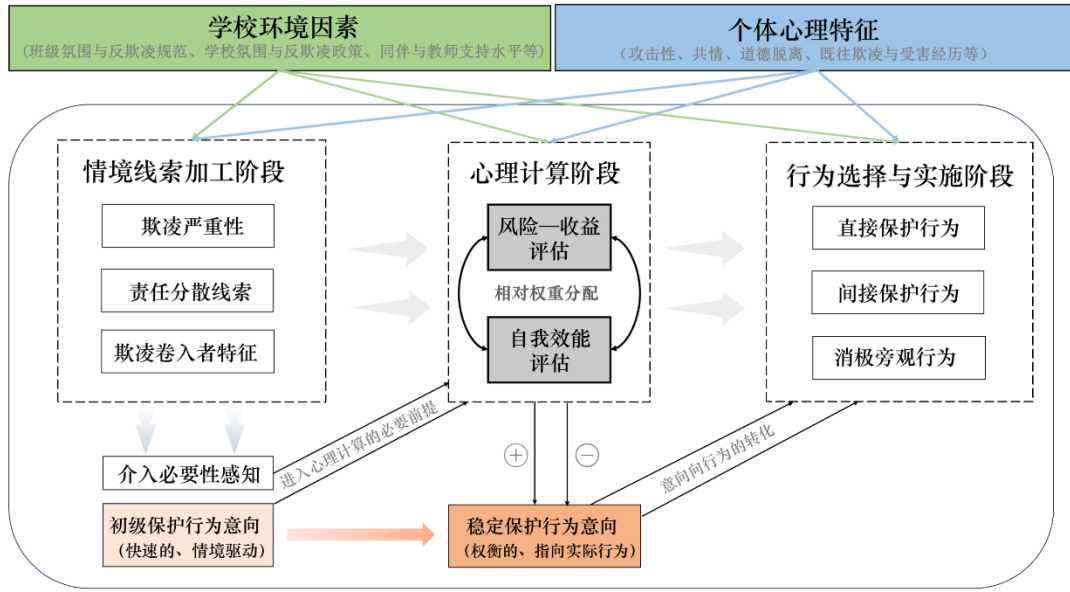


图2 旁观者保护行为三阶段心理决策框架

情境线索加工阶段。 三阶段心理决策框架的起点是旁观者对欺凌情境的认知加工，其核心问题是“我正面临的是不是一个需要干预的事件”。这一阶段与经典的旁观者干预模型（Latané & Darley, 1970）相契合，该模型指出，个体只有在注意到事件并将其界定为紧急或不当情境时，后续的责任感与行动意向才可能被激活。本研究进一步指出，情境线索本身并不直接触发保护行为，而是通过影响旁观者对介入必要性的判断，并进一步诱发基于直觉和规范判断的初级保护行为意向，为后续的心理权衡提供前提条件。换言之，这一阶段的核心作用在于完成对是否应当介入的快速评估，从而决定个体是否进入更深层次的决策加工过程。在校园欺凌情境中，这一情境线索的加工过程尤为关键。相较于突发性、显性的暴力事件，校园欺凌事件发生时，旁观者往往容易低估其严重性或将其合理化为“开玩笑”或小打小闹。因此，是否进入后续决策阶段，首先取决于旁观者对于介入事件的必要性认知，并在此基础上产生初步的保护倾向，这一过程构成了后续决策重要前提和基础。

心理计算阶段。 在完成对欺凌情境的初步判断之后，仅在旁观者感知到介入欺凌是必要的且形成了初级保护意向的前提下，才进一步进入心理计算阶段。在这一阶段，旁观者是否采取保护行为取决于其对于做出保护行为的成本和收益以及可行性的心理计算。计划行为理论强调个体的行为意向由三类判断共同决定：行为态度、主观规范与知觉行为控制（Ajzen, 1985）。本研究在此基础上进一步区分了基于情境快速评估形成的初级行为意向与经由多重权衡形成的稳定行为意向，并认为心理计算阶段的关键功能在于对前一阶段产生的初级行为意向进行修正、抑制或强化，从而影响指向真实行为的稳定行为意向的形成。

具体而言，在心理计算阶段，旁观者会对介入欺凌的潜在后果进行综合评估，即旁观者在面对欺凌情境时，会同时考虑保护行为可能带来的积极结果（如维护公平、减少他人伤害、提升自身地位）与潜在成本（如社会排斥或引发欺凌者报复）。这种权衡并非道德冷漠的体现，而是社会情境中普遍存在的适应性判断机制。正如目标框架理论中所提到的，个体在具体情境中往往受到多重目标的同时驱动，其中规范性目标（做正确的事）与享乐性或资源保护目标（避免自身受损）之间可能共存或竞争（Lindenberg, 2008）。因此，本研究认为旁观者的保护意向取决于其在特定情境下对收益和风险的主观权重配置。当规范性目标或道德目标占据优势时，保护行为更可能被视为合适的选择；反之，当自我保护或风险规避目标更为突出时，保护意向和行为则容易被抑制。

此外，自我效能评估构成这一阶段的另一核心计算维度。在判断自身能力时，个体可能会存在高估或低估的情况（Goddard et al., 2004），进而直接影响其行为意向和最终选择。若个体的干预自我效能感偏低，即便已经认识到介入的正当性，也难以将其转化为实际行动（Sjögren et al., 2024）。本研究进一步提出，自我效能不仅影响个体是否介入欺凌，还会影响旁观者对不同保护行为路径的选择，进一步拓展了自我效能在旁观者保护行为选择中的功能边界。

本研究进一步指出：风险-收益评估与自我效能评估这两大模块并非彼此独立发挥作用，而是在决策过程中以不同权重被个体整合，并由此形成多种可能的心理计算路径。在某些情境中，旁观者对潜在风险与收益的权重分配占据主导地位，即便自我效能感较低，只要其认为介入所带来的道德或规范性收益显著高于潜在风险，仍可能形成较强的保护行为意向。相反，在另一些情境中，自我效能评估也可能成为更具决定性的因素。不同个体在面对不同情境时，这一系统中各成分的相对权重可能发生显著变化，从而导致相同情境判断下出现截然不同的行为意向结果。因此，这一框架并不假定存在单一、固定的决策路径，而是强调旁观者保护行为意向的形成，源于风险-收益与自我效能两类判断在特定权重配置下的动态整合。需要强调的是，心理计算阶段并不必然强化初级保护行为意向，其结果既可能促进行为意向的稳定和加强，也可能抑制或修正初级意向，从而解释了现实情境中普遍存在的“想保护但未保护”的现象。

行为选择与实施阶段。在经过情境线索加工与心理权衡后，旁观者进入最终的行为选择阶段。此时，个体基于心理计算形成的稳定行为意向，进一步转化为具体的行为策略选择与实施。直接制止欺凌行为往往需要较高的自我效能与较低的风险感知，而寻求成人帮助或事后安慰受害者则被视为风险相对较低的替代路径（Pronk et al., 2013）。相反，若旁观

者在前一阶段中并未产生稳定的行为意向，则可能出现被动旁观的行为。本研究指出，该阶段是前两个阶段决策结果的自然延伸。旁观者行为在准备介入时会在多种可行的保护行为中进行考量，即旁观者在既定的心理评估基础上，选择其认为最可行、最安全、也最符合自身处境的保护行为方式。

个体心理特征与学校环境因素在决策不同阶段的作用。 在旁观者决策的三个阶段中，个体心理特征与学校环境因素均能发挥重要作用，系统性影响旁观者的行为决策走向。本研究提出，个体的共情能力、道德脱离水平、攻击性等心理特征，会影响旁观者在多个阶段中的信息加工与判断方式，改变风险-收益评估的权重结构。而学校与班级环境构成了旁观者保护行为决策的重要背景条件，会重塑其对心理计算过程中风险与收益以及自我效能的主观权重分配。由此可见，个体心理特征与学校环境并非孤立作用，而是在三阶段决策过程中形成持续交互，共同塑造旁观者保护行为的发生概率与具体形式。

综上所述，本研究的理论和实践贡献如下：第一，提出旁观者保护行为的三阶段心理决策框架，在理论上推动了欺凌旁观者保护行为的研究从因素探讨向过程解释的转向。该框架将旁观者保护行为明确界定为一种基于情境的、动态变化、具有可塑性的心理决策结果，为解释旁观者行为的差异性和情境依赖性提供了创新思路。其次，通过区分决策阶段与影响条件，澄清了个体心理特征与学校环境因素在旁观者行为选择中的作用路径和交互模式，克服了将其简单视为直接预测变量的局限。最后，为校园欺凌治理模式的发展与完善提供新的启示。一方面，仅聚焦个体态度和行为矫正或共情训练的传统干预路径，可能不足以稳定促进旁观者的保护行为。相较之下，旨在优化学校环境因素的干预措施，如明确反欺凌规范、增强教师对保护行为的支持性反馈、降低旁观者感知风险等，更有可能在群体层面对旁观者保护行为产生持续的促进效果。另一方面，以基于主体的建模技术作为干预模拟和优化工具，提供了一种兼顾理论精准性与现实可行性的范式，有助于降低现实干预的试错成本，提高资源配置效率。

参考文献

- 郭玥言, 李欢欢, 孙芳, 魏诗洁. (2025). 中学生校园人际冲突的潜在类别与心理危机的关系: 心理痛苦的中介作用. *心理科学*, 48(01), 242–251.
- 张文新. (2023). 欺凌的界定: 文化和发展的视角. *心理发展与教育*, 39(04), 590–598.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 11–39). Springer.
- Axford, N., Bjornstad, G., Clarkson, S., Ukoumunne, O. C., Wrigley, Z., Matthews, J., ... Hutchings, J. (2020). The effectiveness of the KiVa bullying prevention program in Wales, UK: Results from a pragmatic cluster randomized controlled trial. *Prevention Science*, 21(5), 615–626.
- Bezerra, L. L. A. L., Alves, D. L. G., Nunes, B. R., Stelko-Pereira, A. C., Florêncio, R. S., & Gomes, I. L. V. (2023). Anti-bullying interventions with an emphasis on bystanders: A scoping review. *The Journal of School Health*, 93(11), 1036–1044.
- Callaghan, M., Kelly, C., & Molcho, M. (2019). Bullying and bystander behaviour and health outcomes among adolescents in Ireland. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 73, 416–421.
- Calvo-Morata, A., Alonso-Fernández, C., Freire, M., Martínez-Ortiz, I., & Fernández-Manjón, B. (2020). Serious games to prevent and detect bullying and cyberbullying: A systematic serious games and literature review. *Computers & Education*, 157, 103958.
- Casey, E. A., Lindhorst, T., & Storer, H. L. (2017). The situational-cognitive model of adolescent bystander behavior: Modeling bystander decision-making in the context of bullying and teen dating violence. *Psychology of Violence*, 7(1), 33–44.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Marsh, H. W., & Jang, H.-R. (2023). Cluster randomized control trial to reduce peer victimization: An autonomy-supportive teaching intervention changes the classroom ethos to support defending bystanders. *American Psychologist*, 78(7), 856–872.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Marsh, H. W., & Song, Y.-G. (2022). Intervention-enabled autonomy-supportive teaching improves the PE classroom climate to reduce antisocial behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 60(1), 102174.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yoo, K. E., Song, Y. G., Marsh, H. W., Jang, H. R., & Lee, Y. (2025). Bystanders tend to defend victims in a supportive classroom climate: A cluster randomized control trial and an observational study. *Journal of School Psychology*, 110, 101431.

- Choi, B., & Park, S. (2021). When empathy leads to passive bystanding or defending of the victim in a bullying situation: Interaction with the perceived popularity of the bully. *Educational Researcher*, 50(5), 276–289.
- Clore, G. L., Schwarz, N., & Conway, M. (1994). Affective causes and consequences of social information processing. In R. S. Wyer Jr. & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition: Basic processes; applications* (2nd ed., pp. 323–417). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Colpin, H., Bauman, S., & Menesini, E. (2021). Teachers' responses to bullying: Unravelling their consequences and antecedents. Introduction to the special issue. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 781–797.
- Cui, K., & To, S. ming. (2020). School climate, bystanders' responses, and bullying perpetration in the context of rural-to-urban migration in China. *Deviant Behavior*, 42(11), 1416–1435.
- Datta, P., Cornell, D., & Huang, F. (2016). Aggressive attitudes and prevalence of bullying bystander behavior in middle school. *Psychology in the Schools*, 53(8), 804–816.
- Dawes, M., Malamut, S. T., Guess, H., & Lohrbach, E. (2024). Teachers' attitudes toward bullying and intervention responses: A systematic and meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 36(4), 122.
- Demol, K., Verschueren, K., Salmivalli, C., & Colpin, H. (2020). Perceived teacher responses to bullying influence students' social cognitions. *Frontiers in Psychology*, 11, 592582.
- Deng, X., Yang, J., & Wu, Y. (2021). Adolescent empathy influences bystander defending in school bullying: A three-level meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 690898.
- DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Deboutte, G., ... De Bourdeaudhuij, I. (2018). The efficacy of the Friendly Attac serious digital game to promote prosocial bystander behavior in cyberbullying among young adolescents: A cluster-randomized controlled trial. *Computers in Human Behavior*, 78, 336–347.
- Fischer, P., Krueger, J. I., Greitemeyer, T., Vogrinic, C., Kastenmüller, A., Frey, D., ... Kainbacher, M. (2011). The bystander-effect: A meta-analytic review on bystander intervention in dangerous and non-dangerous emergencies. *Psychological Bulletin*, 137(4), 517–537.
- Garandau, C. F., Vermande, M. M., Reijntjes, A. H. A., & Aarts, E. (2022). Classroom bullying norms and peer status: Effects on victim-oriented and bully-oriented defending. *International Journal of Behavioral Development*, 46(5), 401–410.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13.

- González-Cabrera, J., Sánchez-Álvarez, N., Calvete, E., Mejía, A. L., Orue, I., & Machimbarrena, J. M. (2019). Psychometric properties of the triangulated version of the European Bullying Intervention Project Questionnaire: Prevalence across seven roles. *Psychology in the Schools, 57*(1), 78–90.
- Hamby, S., Weber, M. C., Grych, J., & Banyard, V. (2016). What difference do bystanders make? The association of bystander involvement with victim outcomes in a community sample. *Psychology of Violence, 6*(1), 91–102.
- Han, Z. Y., Ye, Z. Y., & Zhong, B. L. (2025). School bullying and mental health among adolescents: A narrative review. *Translational Pediatrics, 14*(3), 463–472.
- Huitsing, G., Snijders, T. A., Van Duijn, M. A., & Veenstra, R. (2014). Victims, bullies, and their defenders: A longitudinal study of the coevolution of positive and negative networks. *Development and Psychopathology, 26*(3), 645–659.
- Jiang, S., Liu, R. D., Ding, Y., Jiang, R., Fu, X., & Hong, W. (2022). Why the victims of bullying are more likely to avoid involvement when witnessing bullying situations: The role of bullying sensitivity and moral disengagement. *Journal of Interpersonal Violence, 37*(5-6), NP3062–NP3083.
- Jin, G., Bian, X., Zhou, T., & Liu, J. (2024). Different ways to defend victims of bullying: Defending profiles and their associations with adolescents' victimization experiences and depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence, 53*(3), 621–631.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6. *Child Development, 82*(1), 311–330.
- Kolić-Vehovec, S., Smojver-Ažić, S., Martinac Dorčić, T., & Rončević Zubković, B. (2019). Evaluation of serious game for changing students' behaviour in bullying situation. *Journal of Computer Assisted Learning, 36*, 323–334.
- Lambe, L. J., Della Cioppa, V., Hong, I. K., & Craig, W. M. (2019). Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 51–74.
- Laninga-Wijnen, L., Malamut, S. T., Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2023). Does defending affect adolescents' peer status, or vice versa? Testing the moderating effects of empathy, gender, and anti-bullying norms. *Journal of Research on Adolescence, 33*(3), 913–930.
- Laninga-Wijnen, L., van den Berg, Y. H. M., Garandeau, C. F., Mulder, S., & de Castro, B. O. (2023). Does being defended relate to decreases in victimization and improved psychosocial adjustment among victims?. *Journal of Educational Psychology, 115*(2), 363–377.
- Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* Appleton-Century Crofts.

- Latané, B., & Nida, S. (1981). Ten years of research on group size and helping. *Psychological Bulletin*, *89*(2), 308–324.
- Lindenberg, S. (2008). Social rationality, semi-modularity and goal-framing: What is it all about?. *Analyse & Kritik*, *30*(2), 669-687.
- Lucas-Molina, B., Giménez-Dasí, M., Fonseca-Pedrero, E., & Pérez-Albéniz, A. (2018). What makes a defender? A multilevel study of individual correlates and classroom norms in explaining defending behaviors. *School Psychology Review*, *47*(1), 34–44.
- Luo, X., Zheng, R., Xiao, P., Xie, X., Liu, Q., Zhu, K., ... Song, R. (2022). Relationship between school bullying and mental health status of adolescent students in China: A nationwide cross-sectional study. *Asian Journal of Psychiatry*, *70*, 103043.
- Macaulay, P. J. R., Betts, L. R., St James, J., & McMullan, H. (2022). Bystander responses to cyberbullying: The role of perceived severity, publicity, anonymity, type of bullying, and victim response. *Computers in Human Behavior*, *131*, 107238.
- Marsh, H. W., Reeve, J., Guo, J., Pekrun, R., Parada, R. H., Parker, P. D., Basarkod, G., ... Cheon, S. H. (2022). Overcoming limitations in peer-victimization research that impede successful intervention: Challenges and new directions. *Perspectives on Psychological Science*, *18*(4), 812–828.
- Menolascino, N., & Jenkins, L. N. (2018). Predicting bystander intervention among middle school students. *School Psychology Quarterly*, *33*(2), 305–313.
- Meter, D. J., & Card, N. A. (2015). Defenders of victims of peer aggression: Interdependence theory and an exploration of individual, interpersonal, and contextual effects on the defender participant role. *Developmental Review*, *38*, 222–240.
- Midgett, A., Dumas, D., & Trull, R. (2018). Evaluation of a brief, school-based bullying bystander intervention for elementary school students. *Professional School Counseling*, *20*(1), 172–183.
- Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). KiVa anti-bullying program in Italy: Evidence of effectiveness in a randomized control trial. *Prevention Science*, *17*(8), 1012–1023.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important questions. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3–20). The Guilford Press.
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials. *Aggressive Behavior*, *42*(2), 194–206.

- Poulin, F., & Chan, A. (2010). Friendship stability and change in childhood and adolescence. *Developmental Review, 30*(3), 257–272.
- Pronk, J., Goossens, F. A., Olthof, T., de Mey, L., & Willemsen, A. M. (2013). Children's intervention strategies in situations of victimization by bullying: Social cognitions of outsiders versus defenders. *Journal of School Psychology, 51*(6), 669–682.
- Ragin, C. C. (2009). *Redesigning social inquiry: Fuzzy sets and beyond*. University of Chicago Press.
- Rambaran, J. A., van Duijn, M. A. J., Dijkstra, J. K., & Veenstra, R. (2022). The relation between defending, (dis)liking, and the classroom bullying norm: A cross-sectional social network approach in late childhood. *International Journal of Behavioral Development, 46*(5), 420–431.
- Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., Aleva, L., & van der Meulen, M. (2016). Defending victimized peers: Opposing the bully, supporting the victim, or both?. *Aggressive Behavior, 42*(6), 585–597.
- Salmivalli, C. (2001). Group view on victimization: Empirical findings and their implications. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 398–419). The Guilford Press.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112–120.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*(1), 1–15.
- Salmivalli, C., Laninga-Wijnen, L., Malamut, S. T., & Garandeau, C. F. (2021). Bullying prevention in adolescence: Solutions and new challenges from the past decade. *Journal of Research on Adolescence, 31*(4), 1023–1046.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2018). Bullying and victimization. In K. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. The Guilford Press.
- Shen, W., & Su, R. (2024). Bullying victimization and its life-course shadows: Evidence from China. *Chinese Sociological Review, 56*(5), 586–615.
- Sjögren, B., Thornberg, R., & Pozzoli, T. (2024). Reciprocal longitudinal associations of defender self-efficacy with defending and passive bystanding in peer victimization. *Psychology in the Schools, 61*(5), 1766–1788.
- Sjögren, B., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2021). Associations between students' bystander behavior and individual and classroom collective moral disengagement. *Educational Psychology, 41*(3), 264–281.
- Steinvik, H. R., Duffy, A. L., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2025). Adolescents' compassion is distinctively associated with more prosocial and less aggressive defending against bullying when considering empathic emotions and costs. *Journal of Adolescence, 97*(6), 1494–1506.

- Strindberg, J., Horton, P., & Thornberg, R. (2020). The fear of being singled out: Pupils' perspectives on victimisation and bystanding in bullying situations. *British Journal of Sociology of Education, 41*(7), 942–957.
- Thornberg, R., Jungert, T., & Hong, J. S. (2023). The indirect association between moral disengagement and bystander behaviors in school bullying through motivation: Structural equation modelling and mediation analysis. *Social Psychology of Education, 26*(2), 533–556.
- Thornberg, R., Wänström, L., Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2017). Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology, 63*, 49–62.
- Tian, X., Huebner, E.S., & Tian, L. (2025). Bystander behavior in traditional and cyberbullying in late childhood: Profiles, developmental paths, and their associations with psychosocial adjustment. *Computers in Human Behavior, 173*, 108791.
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO.
- Waasdorp, T. E., Fu, R., Clary, L. K., & Bradshaw, C. P. (2022). School climate and bullying bystander responses in middle and high school. *Journal of Applied Developmental Psychology, 80*, 101412.
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory into Practice, 52*(4), 296–302.
- Wang, Z., Laninga-Wijnen, L., Garandeau, C. F., & Liu, J. (2023). Development and validation of the adolescent defending behaviors questionnaire among Chinese early adolescents. *Assessment, 30*(7), 2258–2275.
- Yang, A., & Salmivalli, C. (2014). Effectiveness of the KiVa antibullying programme on bully-victims, bullies and victims. *Educational Research, 57*(1), 80–90.
- Yu, T., Dai, J., Chen, X., & Wang, C. (2025). Factors influencing continuance intention in blended learning among business school students in China: Based on grounded theory and FsQCA. *Interactive Learning Environments, 33*(2), 1339–1366.
- Yun, H. Y., & Graham, S. (2018). Defending victims of bullying in early adolescence: A multilevel analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 47*(9), 1926–1937.
- Zhang, Y., Zhou, H., Jia, J., Shen, J., Fang, X. (2025). The moderating role of bystanders' peer status relative to the bullies in the relationship between bystander popularity and bullying bystander behavioral intentions across bullying situations. *Current Psychology, 44*, 9825–9845.

Shaping mechanisms and evidence-based governance pathways of bystander defending behaviors in school bullying

LI Huanhuan, YAN Kai

(Department of Psychology, Renmin University of China, Beijing 100872, China)

Abstract: The school climate serves as a pivotal microenvironment for the development of adolescents' social behaviors and constitutes a critical component of school bullying intervention and governance. Previous research has indicated that adverse peer relationships are a key school environmental risk factor for predicting bullying and victimization, whereas bystander defending behaviors constitute one of the critical school environmental protective factors in terminating bullying events. However, traditional studies have mostly adopted a static perspective to focus on the predictive effects of a limited number of variables on bystander defending behaviors, thus failing to address the scientific question regarding the complex psychological mechanisms underlying why bystanders make divergent behavioral choices in real-world contexts. Furthermore, theoretically-driven variable selection and linear analytic approaches have also constrained the discovery of potential pathways, failing to illuminate the intrinsic psychological processes underlying the bystanders' behavioral decision-making. To address these gaps, the present study attempts to adopt a dynamic perspective of situational interactions, focusing on constructing a three-stage psychological decision-making framework that illustrates how school climate, interpersonal interactions, and bystanders' personal traits shape bystander defending behaviors through the psychological processes of event identification, emotional experience, and risk-benefit trade offs. These results may provide innovative insights for developing a scientifically sound and comprehensive model of school bullying governance.

Keywords: school bullying, bystander defending behavior, shaping mechanisms, governance pathways