

生態系統取向班級輔導活動設計 實施與成效：以建立班級友善氣氛為例

林淑君*

國立彰化師範大學輔導與諮商學系

本研究採取行動研究探討專業輔導人員運用生態系統取向班級輔導以解決學生欺凌問題。「生態系統取向班級輔導活動」是指針對班級的特別需求或問題「量身打造」可以滿足其需求、或解決其問題的輔導活動；強調評估與理解系統動力對該問題的影響，採取生態系統角度，將導師納入合作團隊，以提升輔導成效。介入前需評估班級動力，擬定介入策略，最後評鑑實施成效。反霸凌對班級欺凌問題恐怕只是治標，更重要的是重建學校或班級的正向氛圍與團體凝聚力。本研究分為五階段，（1）評估學生特別需求；（2）發展行動方案—獎勵學生利社會行為；（3）評鑑省思與回饋—對獎勵制度的反思與行動修正；（4）發展行動方案—運用繪本建立班級友善氛圍；（5）評鑑省思與回饋。研究結果發現，這二種策略都能改善班級正向互動，然而獎勵學生利社會行為雖然能夠得到成效，但卻有隱憂：學生是為了得到獎賞才表現出好行為。為了解決此隱憂，第二次介入從情意到認知，最後到行為層面，是較為完整的輔導活動歷程，不僅可收成效，亦可避免第一次行動的隱憂。這個介入方式符合以生態系統觀為核心的WISER模式之精神，亦即初級發展性輔導不僅預防問題發生，也可以運用班級層級的輔導活動來解決學生已經發生的問題。最後研究者提出對本方案的省思與未來研究與實務上的建議。

關鍵詞：反霸凌、生態系統取向、行動研究、班級友善氣氛、班級輔導活動。

* 通訊作者：林淑君，email: shuchun8@gmail.com。

DOI: 10.3966/172851862018080052004

壹、緒論

研究者曾擔任國中輔導教師，近十多年來擔任國中小駐校諮商心理師，再加上多年來督導國中小輔導教師；這些實務經驗，讓研究者深刻感受，學校專業輔導人員（包含輔導教師、駐校諮商心理師等，以下為了行文方便，皆以「輔導教師」稱之）必須具備執行「生態系統取向班級輔導活動」的能力。陶蕃瀛（2004，p. 44）認為，「助人工作者要進行行動研究，理當從日常的助人實踐工作中發覺自己關切的問題，尋找研究課題焦點」。本研究採行動研究，從實務經驗為起點，以班級欺凌問題為例，探討面臨特定班級問題，及學生特別需求時，輔導教師之思考方向與介入策略，以更有效的班級輔導活動幫助學生解決問題，進而學習與成長。

一、生態系統取向輔導活動之特性與特殊價值

Bronfenbrenner在二十世紀七十年代提出在心理學上廣被採用的生態系統理論（ecological systems theory）（Bronfenbrenner, 1979, 1994），強調生態系統環境對個人心理與行為的影響，以及個體發展是在層層環境系統的交互作用之下。有許多研究指出，環境對個體心理與行為動力的影響（Worthman, 2010）。對個體產生影響的環境包括五個系統：微系統（microsystem）、中間系統（mesosystem）、外系統（exosystem）、巨系統（macrosystem）、以及時間系統（chronosystem）（Bronfenbrenner, 1994）。其中微系統包括與個體直接接觸的家庭、學校、與同儕團體等，對個體的影響最為直接，影響力也最大（魏美惠，2009；Bronfenbrenner, 1994）。Bronfenbrenner（1994）指出，有較多研究探討家庭對發展中個體的影響，但其他關鍵的發展情境諸如學校、班級卻少有研究。對兒童青少年而言，微系統影響極大，除了個人特質與家庭外，同儕與教師對他們具有強大影響力。尤其是青少年，他們處於重視同儕甚於家庭關係的階段，且在校時間長，不能忽視學校與班級對他們的影響（吳昆壽，2004），值得更多關注與探究。

本研究「生態系統取向班級輔導活動」是指針對班級特別需求或問題「量身打造」滿足其需求、或解決其問題的輔導活動。每個班級都是獨特的，因為學生組成與學校生態系統的不同，班級動力隨之變異。強調「量身打造」在於希望透過資料蒐集與評估歷程，真正深入了解班級特性與需求，為班級設計適合的輔導活動，有效協助班級解決問題或滿足特別的成長與學習需求。

班級輔導活動採取生態系統取向，有二層意義，第一，不將班級問題視為學生個人問題，避免班級少數的「代罪羔羊」被標籤為「有問題的學生」，而強調評估與理解系統之動

力對該問題的影響，進而採取生態系統角度思考介入策略。第二，強調將導師納入合作團隊，借重導師較頻繁與學生接觸，對學生日常學習與互動狀況的瞭解，同時藉由「雙師合作」（輔導教師與導師），達到提升輔導成效的目的（王麗斐、李旻陽、羅明華，2013）。這樣的輔導活動應當是最能適切滿足學生特別的輔導需求。

二、以生態系統觀為核心之WISER模式與傳統學校輔導工作模式之差異

傳統的學校輔導工作模式，採取三級預防模式（陳玉芳，2015），將三個層級的輔導切割開來，輔導活動課程所做的初級預防，與二級和三級輔導工作互不相干，三個層級的輔導工作是截然劃分，彼此並未支援或包含。然而，隨著近十多年來，學生輔導需求日益增加，傳統的三級輔導模式恐怕無法滿足學生的輔導需求。因此，國內學者（王麗斐、杜淑芬，2013）發展出適合我國民情、以生態系統觀為核心的三級輔導體制，亦即WISER模式，其中W是指初級發展性輔導工作，以全校性（Whole school）、做得到與雙方得利（Workable and mutual benefit），以及智慧性（Wisdom）為原則。二級介入性輔導則是把握住ISE原則，亦即個別化介入（Individualized intervention）、系統合作（System collaboration）和效能評估（Evaluation）。最後的R代表資源的引入與整合（Resource integration），是三級處遇性輔導工作的核心原則（王麗斐、杜淑芬等人，2013），這個模式與傳統學校輔導模式最大的差異，在於利用初級發展性輔導來支持或支援二級介入性輔導與三級處遇性輔導。於是，初級發展性輔導不僅是預防問題發生，當學生已經發生問題，除了個別化介入之外，也可以運用班級層級的輔導活動設計來解決問題。本行動研究即是掌握這個精神，設計班級輔導活動以協助學生解決已經發生的問題。

三、欺凌問題之處理策略

已有許多研究發現，欺凌問題具有普遍性，對欺凌者與被欺凌者之身心健康與心理社會適應都有不利的影響（Cecil & Molnar-Main, 2011; Department for Education, 2017; Garandeau, Vartio, Poskiparta, & Salmivalli, 2016; Låftman, Östberg, & Modin, 2017; Midgett, 2016; Nansel et al., 2001）。依據我國兒童福利聯盟文教基金會2014年調查，發現超過四分之一（26.4%）國小到高中職學生表示從幼稚園至今曾經有被欺負的經驗，「其中目前仍身處霸凌陰影的比例，即『在過去一年內』曾被欺負過的比例為15.2%，長期霸凌有3.5%『過去一年內每個月被欺負2~3次以上』，推估下來至少四萬名以上的兒少過去一年仍深受霸凌傷害中」（兒童福利聯盟文教基金會，2014）。鄭英耀等人（2010）調查我國中學生霸凌狀況發現，「霸凌者佔施測樣本10.3%，受凌者為10.1%，旁觀霸凌者為28.6%，兼為霸凌／受凌者佔5.2%。以

言語霸凌最常見，其次是肢體霸凌、關係霸凌、網路霸凌 (p. V)。」鄭英耀等人亦發現，弱勢族群與言行失當學生是受霸凌的高危險群。依據美國教育部2015年調查發現，大約25%的12-18歲的青少年報導在學校曾被霸凌 (Midgett, 2016)，與我國的調查結果相近。數據顯示欺凌問題的普遍性與嚴重性。

有研究發現，當班級與學校有清楚明確的規則，以及成人積極介入霸凌事件與明確反霸凌，學生會報導較少的霸凌 (Låftman et al., 2017)。過去數十年已經發展出許多的反霸凌介入，鼓勵動員學校各處室與教師共同積極處理霸凌事件。大部分對反霸凌計畫效果的後設分析顯示可以降低霸凌行為 (鄭英耀等人, 2010; Garandau et al., 2016)。

研究者回顧文獻後發現，若從防制措施的層級視角觀之，霸凌事件防制可分為：(1) 霸凌事件發生後的介入，針對霸凌者、被霸凌者與旁觀者的介入；(2) 採取全面性的反霸凌措施，將焦點放置在「反霸凌」；(3) 更積極的營造班級與校園友善氛圍。

(一) 霸凌事件發生後的介入：針對霸凌者、被霸凌者與旁觀者的介入

在針對霸凌事件發生後的介入策略，例如Rigby (2010) 提出霸凌介入的六個策略：傳統的訓導 (the traditional disciplinary approach)、強化受害者 (strengthening the victim)、調解 (mediation)、恢復練習 (restorative practice)、支持團體 (the support group method)、分享關注法 (the method of shared concern)。不過Rigby所提出的介入策略僅聚焦在霸凌者與受霸凌者，似乎並未考慮生態系統對個體行為的影響。

芬蘭於2006年發展KiVa方案，介入重點放在旁觀者，訓練學生在霸凌事件發生時幫助受霸凌者，而非增強霸凌者；目的在提升同理心、自我效能以及旁觀者對霸凌事件的態度，著重培養學生的情意素養；研究發現該介入能降低霸凌發生。然而，產生最大效果的是在小學 (Salmivalli & Poskiparta, 2012)，對中學生的效果則不如小學生。

我國兒童福利聯盟文教基金會 (2014) 也提出培養與鼓勵學生的正義感以防制霸凌的建議，並發起了「反霸正義行動」活動，號召學生與教師共同參與。Midgett (2016) 則發展出具體的STAC計畫教導小學和中學生旁觀者介入策略，STAC策略包括：(1) 竊取表現 (stealing the show)，運用幽默將同學的注意力從霸凌情境中轉移。(2) 翻轉 (turning it over)，通知大人並求助。(3) 陪同 (accompanying others)，陪同被霸凌者，使之不落單，並讓他們知道，不可接受霸凌事件。(4) 教導同情心 (coaching compassion)，溫和面質霸凌者，讓霸凌者知道霸凌行為無法被接受。其研究發現，受過STAC訓練的學生對於介入霸凌情境較有自信。

（二）採取全面性的反霸凌措施，將焦點放置在「反霸凌」

有些方案則是強調反霸凌宣導，例如：挪威所發展的Olweus霸凌防制方案（Olweus Bullying Prevention Programme，簡稱OBPP），採取全面性、全校性介入降低校園霸凌。其介入分為學校層級、班級層級、個人層級、與社區層級，試圖創造系統性改變。透過這四個層級的努力宣導反霸凌、監督學生行為，研究發現可降低霸凌事件，尤其是提高學生的社會能力與自尊，以及教師的反霸凌意識；然而，也有研究發現該方案對於霸凌者與受害者的行為改變是有限的。究其原因可能是實施品質不佳、缺乏行政支持等（Cecil & Molnar-Main, 2011; Olweus & Limber, 2010）。我國鄭英耀等人（2010）則是提出整合式校園霸凌防制方案（Integrated Bullying Prevention Program, IBPP），「以不加責備、全校合作、多元整合、制訂規定及發展技巧為原則，實施步驟包括覺察與通報、問題界定、擬定方案、方案評估、方案實施、評估與調整等（p. VI）。」

Midgett（2016）指出，全面的、全校性介入計畫是霸凌介入的標準考量。然而，後設分析和效果研究整體的結果仍是混合的，亦即有些研究發現有效、有些則無效。此外，Midgett認為，要實施全面性與全校性計畫因涉及經費及時間而有困難。

（三）營造班級與校園友善氛圍

創造友善校園氛圍方面，Greene（2003）認為，學生和夫人都扮演積極或消極增強霸凌行為的角色，因此處理霸凌問題必須採取系統取向，透過全校或家庭的努力來改變規範和營造尊重氣氛。也有教育單位指出，學校應在霸凌事件發生前創造安全友善的校園環境讓學生可以表現出尊重行為，預防嚴重霸凌事件發生（Department for Education, 2017; Missouri Department of Elementary and Secondary Education, 2010）。

羅丰苓（2012）依據其研究與實務經驗提出，處理校園霸凌問題需要採取系統性的防制霸凌策略，其中並以改善學生個人及班級最為重要。然而羅丰苓所提出的解決策略卻仍是著重在霸凌者、旁觀者與被霸凌者及導師的介入，並未提出班級系統介入的具體策略。

值得注意的是，根據兒童福利聯盟文教基金會（2014）調查，過去一年內曾被霸凌的兒童青少年之中，有六成五（65.2%）表示「很少會」或「絕對不會」告訴老師或家長，尤其年紀愈大愈不想求助；旁觀同學則傾向置身事外。鄭英耀等人（2010）研究則發現，部分受凌者及旁觀者認為師長介入無效，且可能反使霸凌加劇。這個結果或許可以解釋為何青少年傾向不向師長求助。另外，根據洪福源、邱素玲、丘金蘭與郭毓珊（2012）調查發現，教師對於校園欺凌者及受害者的估計分別為13.04%、11.04%；然而，學生對於校園欺凌者及受害者的估計卻遠遠高於教師的估計，分別為48.25%、41.87%。邱珍琬與張麗麗（2012）探究中

小學教師對校園霸凌行為之辨識與嚴重性之介入評估，研究發現，中小學教師無法分辨霸凌與非霸凌行為；且當教師錯誤辨識情境時，會誤判霸凌較不嚴重，且較不會介入。這些調查研究的結果頗為一致：校園欺凌問題普遍存在，而且，當學生發生欺凌問題，有頗高比例並不會告訴老師或家長，因此老師或家長所知的欺凌事件遠比學生所實際發生的來得少。這些沒被大人知悉的欺凌事件，自然不可能進到二級介入性輔導或三級處遇性輔導，然而卻持續影響著孩子的身心健康，讓輔導工作者不能不注意並需思考該如何解決這些已被發現或未被大人發現的欺凌現象；發展性輔導或許是個可行的策略。

有許多中小學教育實務工作者與學者倡議，防制校園霸凌行為可以從建立友善校園與正向班級氣氛著手（林淑惠等人，2006；黃宛婕，2012；雷新俊，2009）。杜淑芬（2015）運用多個案研究法探究國小導師處理涉入欺凌行為兒童的輔導策略。其研究發現，對於兒童欺凌行為的輔導策略，除了個別輔導之外，班級經營與系統合作都是必須的。其中班級層面的策略包括：建立班級運作規則並一致地執行；重視正向利他的人際行為、以及善用激勵系統促進班級正向利他文化。國內外已有研究發現，教師經營正向關懷的班級氣氛可以降低欺凌行為（杜淑芬，2015；Missouri Department of Elementary and Secondary Education, 2010; Nocera, Whitbread, & Nocera, 2014）。然而，卻少有文獻針對當班級已經發生欺凌問題，輔導教師或導師要「如何」重建班級正向氣氛的具體作法。邱珍琬與張麗麗（2012）研究發現：中小學教師處置霸凌事件，多以一次介入的方式處理；且在規劃方案時，教師的考量雖多元，但仍普遍欠缺系統化的思考與設計。這也凸顯中小學教師即使發現學生霸凌問題、想要介入處理，然而，卻不知「如何」介入的窘境。謝智玲與許惠芳（2009）針對國小三年級已經出現被欺凌者之班級，以繪本進行反欺凌教學方案之個案研究，其研究發現，教師以繪本教學能引起學生以同理心對待被欺凌者，且有助於導師更積極協助學生面對及處理欺凌行為，對班級氣氛與師生關係有正向的影響。然而，青少年和國小三年級學生的身心特質差異頗大；對青少年若直接處理班級的欺凌問題，很可能反而引發青少年的防衛，而使欺凌問題更加嚴重或「地下化」（在師長無法發現的時間地點發生欺凌行為）。粘絢雯與程景琳（2010）研究即發現，國中導師「同情受害者」的態度與班級關係攻擊情況達顯著正相關，班級氣氛中的「同學支持」、「組織」、「團結」與班級關係攻擊達顯著負相關。綜合上述文獻探討，以及研究者之實務經驗發現，當中學班級已經發生欺凌事件，若教師直接對學生進行反欺凌教學或宣導，青少年對於這些課程可能會產生防衛，甚至認為教師同情被欺凌者，而對被欺凌者產生更大的憤怒，使得被欺凌者在班上的處境愈加艱難。因此介入方式勢必要針對學生的身心特質與班級動力狀態做調整。若能繞過青少年的防衛，而針對班級正向氣氛的營造著手，或許最有可能獲得成功。

本研究目的在運用行動研究探討有效的發展性輔導之介入策略，並提供「如何做」(know how)的具體說明，以及實施過程中的反思及行動修正，透過輔導教師與導師之雙師合作行動，提升班級正向友善氣氛，以解決欺凌問題。

貳、研究方法

一、研究取向與實施架構

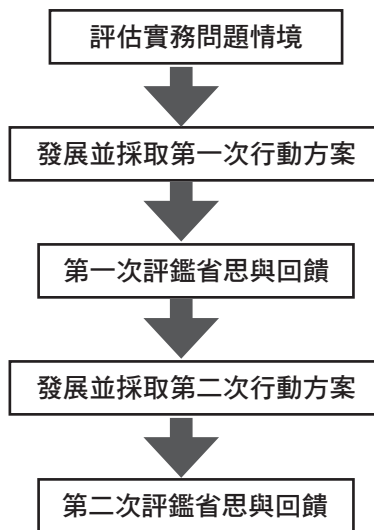
本研究採取行動研究法(action research)的視角解讀輔導教師如何從發現問題到解決問題的行動歷程。蔡清田(2015)指出，行動研究的意義在於透過反思、行動，尋找可能的問題解決方案，並以「新的視野」看世界，「反思的實務工作者，透過行動研究，結合行動與研究，願意勇敢地面對問題，培養敏於觀察搜尋(search)的研究能力與自我批判的內省反思搜尋(search)之研究(research)能力，看清楚所遭遇的問題，努力尋找可能的問題解決方案，或許真正的發現之旅，不只是在尋找新世界，更是以新的視野看世界，懂得轉換視野角度觀察事務，以看到別人或先前未發現的事物(p.5)。」

行動研究乃是在實務情境中，根據實際問題進行研究，研擬解決策略，並透過實際行動付諸實施執行，進而加以評鑑、反省、回饋、修正，以解決實際問題(蔡清田，2015)。基本步驟包括：評估問題、研擬行動方案、尋求可能的合作伙伴、採取行動實施方案、以及評鑑與回饋等五個歷程(蔡清田，2000)，但資料蒐集、觀察、反省是融於整個過程中的持續動態形式(楊馥如，2016)。本研究是從輔導實務工作中，發現學生問題，透過試驗不同取向的輔導活動，嘗試運用生態系統觀建構有效的方案，解決學生問題。

有學者提出「行動研究螺旋」(spiral of action research cycle)的概念，意指「在行動中觀察蒐集資訊、反觀照境、接著產生新的行動選擇；新行動再產生新資訊與反觀照境的螺旋循環」(陶蕃瀛，2004，p.45)。也就是說，行動研究歷程是一個持續不斷反省到行動、再反省與行動的循環(蔡清田，2015)。蔡清田(2015)將行動研究的歷程分為：「行動『前』的研究」(陳述所關注的問題、規劃可能解決上述問題的行動方案)；「行動『中』的研究」(尋求可能的行動研究合作夥伴、採取行動實施方案)；與「行動『後』的研究」(評鑑與回饋、發表與呈現行動研究證據)等三階段。本研究乃依照此精神，共執行二次的行動研究循環，實施架構分為五階段，如圖一。

二、研究參與者

本研究以七年級發生欺凌問題的班級作為研究參與者，邀請班級導師作為合作伙伴。第一次行動方案實施之後，雖然已收成效，然而研究者於省思與評鑑後發現第一次行動方案的隱憂，於是發展第二次行動方案，實施於不同屆同樣發生班級欺凌問題之七年級學生。第一次行動之參與者為七年級18位學生（13男5女）；該班導師為一名男性，年紀30-40歲。本方案之介入時間為該班七年級上學期，首先研究者與導師會談以瞭解班級狀況後，入班評估，評估後設計六週的介入方案，每週一節課。第二次行動之參與者為七年級14位學生（9男5女）；該班導師為一名男性，40-50歲。本方案之介入時間為該班七年級，評估後設計三週、每週一節課之介入方案。這二個班級都於七年級開學沒多久便發生頻繁的欺凌行為。



圖一 本研究實施架構圖

三、研究者

研究者曾任國中輔導教師，具有十多年國中小駐校諮商實務經驗，並持有中華民國諮商心理師證照與諮商心理學博士學位。研究者並具採取行動研究以解決實務困境之多年經驗，於行動研究歷程中閱讀相關文獻，並曾將行動研究之歷程與成果發表於學術研討會。本研究即為研究者從事駐校諮商工作時，服務對象遭逢班級欺凌問題困境，為協助學生解決此困境而採取的介入行動之研究。

本研究中，研究者同時也是本輔導方案的執行者，為了降低研究者個人對輔導效果之自我應驗及專家權威角色的影響，在行動研究初期對班級團體動力的評估、每次的班級輔導介入、以及每次介入之後的成效評估等，皆邀請合作伙伴—導師共同討論、對話，期待透過對話以獲得實務現場問題的多元觀點，並強化與導師的合作關係一同解決實務問題。研究者邀請導師作為合作伙伴的理念為：我們形成一個小團隊，共同討論學生的狀況，分享各自觀察到的現象，試著共同理解班級團體動力與需求，以及共同討論處理策略、分工合作等。

四、研究者對學生需求評估之理念與作法

（一）「評估先於介入」之理念

研究者認為，要進行生態系統取向班級輔導，首先必須要評估該班級的動力與學生的特別需求；亦即「評估先於介入」，沒有評估的介入可能是盲目的，無法對症下藥。接著再依據學生的特別需求擬定介入目標與設計適宜的班級輔導活動；在實施班級輔導活動後，評估介入成效，並後續追蹤該班級此需求是否獲得解決。過程中需要不斷討論、修正，採取行動研究的精神。

為何本研究所談的是重視學生的「特別」需求？何為「特別需求」？若是班級整體氣氛良好、學生也無特別的輔導需求，在台灣，國中學生每週都有「綜合活動領域輔導活動課」可以獲得發展性輔導，他們的需求便是一般青少年的「發展性需求」。然而，當班級出現某些特殊狀況，諸如：欺凌、死亡議題、班級秩序混亂、班級有特殊生等，這些特殊狀況反映學生的特別需求，此時，已經不是一般的「綜合活動領域輔導活動課」可以滿足學生的輔導需求，就需要為該班學生量身訂做特別的班級輔導活動。

（二）「評估學生需求」之方法

要如何評估學生的需求？首先需要蒐集資料，資料來源有以下幾種途徑：（1）導師，（2）班級觀察，（3）學生晤談。

首先，導師是最重要的資料來源之一，也是輔導教師最重要的合作伙伴。通常導師與學生相處時間比輔導教師長得許多，導師對學生的觀察可能也是最多的。此外，當輔導教師為該班級特別設計的生態系統取向輔導活動之後，要收到成效往往需要後續的追蹤輔導作為；若能催化導師成為合作伙伴，讓導師在班級經營與班級輔導活動相輔相成，這樣最有可能收到事半功倍之效。若是班級輔導的需求是導師所轉介與提出，輔導教師更是需要瞭解導師對於班級狀況的看法以及轉介期待，並透過此過程與導師形成伙伴關係，共同合作解決班級問題。透過雙師合作過程，也可能增進導師班級輔導與班級經營的輔導知能。

接著，輔導教師對班級的觀察是另一個資料來源。輔導教師可能在「綜合活動領域輔導活動課」中觀察到班級的動力，若是專任輔導教師未任教的班級，也可以徵求導師或任課教師同意入班觀察，或透過「綜合活動領域輔導活動課」授課教師之觀察，共同討論以形成對班級動力狀況的具體圖像與瞭解。

最後，從學生身上蒐集班級資料是最直接的方式，亦即從學生口中瞭解班級發生的事情；尤其是，當班級有事情不讓導師或其他教師知道時，或許輔導教師有機會在取得學生信任下而得知這些「秘密」。例如：在某次班級輔導中，學生揭露班上有同學因為感情困擾而自傷，學生表示，「這件事，老師們都不知道，但全班同學都知道（1000422）。」研究者曾詢問修習師資培育課程的大學生，他們在就讀國高中時班級是否有秘密是不讓教師知道的？他們的答案往往是肯定的。這種「教師不知道的班級秘密」對青少年而言恐怕並不少見。而此時，輔導教師便有機會因知悉此事而思考介入策略。

蒐集資料後，接著需要「解碼」，也就是整合所有資料，對班級動力或學生的特別需求提出綜合論述（formulation）。這個過程類似於個別諮商的個案概念化，只是我們此時的「個案」是整個班級，而非個人。從這個角度，我們試著將個案的問題拉到班級系統層面來解讀與處理，而非僅將問題視為個人問題。例如：班級欺凌問題，若僅從欺凌事件相關當事人角度思考，可能僅會針對欺凌者、被欺凌者、旁觀者提出輔導介入；然而，若從系統層面思考，我們便能開創出更巨觀的視野與思維，從班級層面甚至全校層面的介入，創造友善班級或校園氛圍，可能更有效率、也更有效能的解決問題。此即為生態系統取向之需求評估與解讀之視角。

五、資料蒐集

本研究所蒐集之資料包括：（1）研究者之反思筆記：研究者於每次班級輔導前後皆會與導師討論該班狀況與介入行動對班級的影響，並撰寫省思筆記，包括詳細的介入歷程記錄、學生之反應、與導師的互動狀況、導師的回饋與觀察、研究者之觀察及省思等。（2）於期末訪談學生及導師對於本行動方案之感受與成效之觀察與評估。

參、研究結果

本研究之結果採用蔡清田（2015）所建議之「行動『前』的研究」、「行動『中』的研究」、及「行動『後』的研究」等三部分，並將二次的行動方案分別說明，因此分為五個階段：（1）行動「前」的研究：評估學生的特別需求；（2）第一次行動「中」的研究：發展

行動方案—獎勵學生利社會行為；(3) 第一次行動「後」的研究：評鑑省思與回饋—對獎勵制度的反思與行動修正；(4) 第二次行動「中」的研究：發展行動方案—運用繪本活動建立班級友善氛圍；(5) 第二次行動「後」的研究：評鑑省思與回饋。以下分別說明。

一、行動「前」的研究：評估學生的特別需求

(一) 班級團體動力之評估與解讀

本研究秉持前述「評估先於介入」之理念，以及依據「評估學生需求」之方法進行評估。第一次與第二次行動中的七年級班級之動力評估程序相同，研究者首先與導師共同討論，請導師提供對班級的觀察與瞭解，以及個別學生之家庭背景、學校行為表現等資訊。接著研究者進入班級瞭解學生狀況，邀請學生自我介紹與同學相互介紹以幫助研究者瞭解他們，並觀察班級團體動力。

本研究中不同屆的二個班級介入時皆為七年級，學生很習慣以互嗆方式互動，或以負面方式來描述同學，例如：脾氣壞、愛打人、三八、白痴等。多位「主角」聽到了這些關於自己的負面形容或流言，便以打人、嗆人的方式回應，如此，便更驗證了同學對他們的形容（壞脾氣、愛打人），形成惡性循環。該班級甚至對較弱勢的學生有頻繁的欺凌行為（如：威脅、排擠、謠言、肢體攻擊等）。整體而言，班級在同儕互動上亂成一團，紛爭不斷。

依據生態系統取向解讀該班級動力，上述的情境中，班級氣氛與學生的行為容易相互影響。亦即，雖然個別學生的確在某些時刻會表現出「壞脾氣」的行為樣貌，然而研究者更認為，班級頻繁的負面互動方式並非僅是個別學生的個人問題之結果，而是所有團體成員受到團體氛圍與同儕壓力的影響；處於這樣的班級氣氛，學生的行為容易被激化，更容易表現出互嗆、甚至欺凌的行為。

某次因較為嚴重的衝突事件爆發，讓學校學務與輔導系統有機會可以好好的正視與處理學生之間長久以來的欺凌問題。研究者認為，學校學輔系統若能於此時好好的面對與處理，最壞的時刻有可能就是最好的機會。

(二) 介入策略之思考

在瞭解了該班級團體動力後，研究者開始構思要如何介入。若直接和學生談欺凌事件，或者進行反欺凌宣導，可能可以制止學生的欺凌行為，但也可能讓學生感到好像被指責，引發防衛。因此，研究者思考著，要如何繞過或處理學生的防衛？研究者在駐校諮商的反思筆記中曾寫到「輔導要如何與學務合作？難道除了嚴厲的管理學生以外，沒有別的方法可以讓學生遵守互動的規則或人我界線嗎？如果直接處理班級氣氛容易引發抗拒。…欺凌事件的處

理，需要教他們『怎麼做』，而不是只告訴他們『不能做什麼』。要找一些反霸凌的教材來教他們具體的作法。然而，只是『教導』，會有多大的效果？問題的癥結點究竟何在（1010511）？」

在中小學，欺凌現象並不少見（杜淑芬，2015；兒童福利聯盟文教基金會，2014；Cecil & Molnar-Main, 2011; Garandau et al., 2016; Låftman et al., 2017; Midgett, 2016; Nansel et al., 2001）。然而，學校輔導人員要如何理解這些現象呢？研究者認為，這些欺凌事件，首先，使之浮上檯面，正視之並慎重其事地好好處理，學生才有更大機會解決問題並獲得學習。欺凌事件或許反映的是學生需要學習處理人際衝突的社交技巧，以及培養同理心，並讓孩子體認到校園欺凌事件和每個人都有關。

在本研究中，當問學生為何要欺凌他人？他們的回答往往是：「因為他（被欺凌者）太白目、講了一些話或做一些事讓人很生氣所以才會去揍（或排擠）對方。」這表示我們需要協助學生學習其他方法來處理別人講或做一些讓他們感到不舒服、生氣的話或事。

當班級發生欺凌事件，學校除了反霸凌與法律宣導外，也需要輔導活動的介入。反霸凌相關宣導，例如：認識霸凌與圍觀者效應、看別人不順眼要怎麼處理情緒、區辨好的幽默與霸凌的差異、或者藉由霸凌事件調查結果改寫情境劇本，討論當遇到「白目」的同學時如何以非霸凌的方式回應等。

然而，反霸凌介入恐怕只是治標。研究者認為，更重要的，是重建學校或班級的正向氛圍與團體凝聚力。亦即，不只是教學生「不能做什麼」，更重要的是教他們「要怎麼做」。而此時正是最需要專業輔導人員發揮功能的關鍵時刻。此外，本研究第一次介入行動的班級有一位學生私下主動與研究者分享一篇文章，提醒研究者，許多老師把眼光放在搗蛋的孩子身上，但對循規蹈矩的孩子卻是不公平，他們也想要被關心。這位學生的提醒，更鼓勵研究者將注意力多放在學生的「利社會行為」，鼓勵學生的適當行為。

二、第一次行動「中」的研究：發展行動方案—獎勵學生利社會行為

在評估班級學生的需求與動力後，研究者發展第一個介入方案。考量學生的防衛，先不直接處理班級欺凌，而是採取獎勵學生利社會行為之策略，鼓勵他們友愛、團結的班級氣氛。這個策略簡單易行，幫助學生與系統中的成人（導師、輔導教師等人）將關注焦點從「錯誤行為」轉至「利社會行為」，提升同儕間的正向互動頻率。

（一）邀請導師為合作夥伴

研究者首先邀請導師共同合作，成為合作夥伴。研究者與導師交換班級資訊，討論對班

級的評估與假設。接著討論介入策略，研究者提供獎勵學生利社會行為之行動方案，獲得導師的認同，雙方進一步詳細規劃實施步驟與細節。在邀請導師共同參與初期，導師較沒信心，擔心自己沒有功能，研究者鼓勵導師：「我覺得你（導師）在班級輔導時一起進來會有功能的，因為你和學生相處的時間長，你比我清楚知道學生的狀況、發生什麼事。在輔導活動中，如果你能進來，可以就學生所談到的議題，提供你對學生的觀察與回饋，也幫助我進一步協助學生深化討論內容（1001013）。」導師受到鼓勵後願意共同參與。接著由研究者作為輔導活動的主要介入者，導師則扮演後續觀察學生進展及回饋學生之角色，讓獎勵方案可以延續執行。研究者每次入班輔導前與導師討論班級當週新進展或狀況，導師對班級的處理方式，以及研究者對該次輔導活動的設計與理念。當導師有不同想法或疑惑時，會與研究者討論與辯證，並於達成共識後修改方案以更切合班級輔導需求。班級輔導之後亦會與導師再次討論該次輔導活動進行狀況、學生反應等，以及該週後續需要導師留意觀察或處理之處。例如，某次學生於輔導活動中提到，「我們班這週一起合作除草」，研究者問他們怎麼合作，學生回應：「就是大家團結，分工合作一起完成（1001201）。」研究者當下邀請導師給予學生回饋，導師立即更具體的描述與回饋學生他們共同合作完成了一個任務的努力過程。導師的具體回饋更加肯定學生的努力與成果，也有助於師生關係的連結。

導師表示，感謝研究者介入班級的霸凌問題處理，「因為我（導師）知道很多學生的事，如果由我來上反霸凌課程，學生可能會覺得我是針對他們的這些事情，學生會很敏感（1001027）。」這也反映了對導師而言，該班級的確需要輔導教師的協助；然而，若僅有輔導教師一人單打獨鬥，恐怕也無法見效。

（二）發展介入策略與行動方案：獎勵學生利社會行為之作法

此策略主要在直接鼓勵學生表現「利社會行為」，讓他們知道「怎麼做出有助於班級正向氣氛的行為」來取代原本的「噓聲、批評、欺凌行為」。

具體作法如下：

（1）將每位學生的名字寫在紙上，一位學生一張或一格（視全班學生人數而定）。把寫好每位同學名字的紙貼在黑板上。

（2）說明獎勵規則：個人獎，包括「欣賞稱讚別人」（稱讚者和被稱讚者各得一個點數）、「幫助別人」、「關懷別人」。團體獎，亦即「共同合作解決問題」；也可以將班級需要共同解決的問題列為鼓勵行為，例如上課吵鬧的班級可以鼓勵「上課專心」等。需要注意的是，鼓勵行為要以正向語言陳述，亦即教導學生「要怎麼做」，而不是「不能做什麼」。

(3) 鼓勵與讚美時間：詢問學生，他們做到了那些被鼓勵的行為？讓學生說明自己在某一段時間內（例如：從開學到現在，或者最近一週中）做過那些幫助別人、關懷別人的事，以及對同學的欣賞稱讚。可以請一位學生當助手幫忙貼磁鐵（或其他登記點數的方式）於發言者及被稱讚者名字上作為點數計分。

(4) 每週於班級輔導活動中檢核學生當週或當天利社會行為表現。輔導教師要留意，在結束活動前是否每位學生都有一到二個點數，可以鼓勵尚未得到點數的同學發言。並在接下來每週班級輔導時先檢核學生該週值得獎勵的事蹟；也可以在下課前留五分鐘針對該堂課表現給予點數。

三、第一次行動「後」的研究：評鑑省思與回饋一對獎勵制度的反思與行動修正

(一) 獎勵學生利社會行為初收成效

在獎勵活動中，可以看到學生之間正向、友善的互動。研究者觀察到，「獎勵果然很有效，學生的反應很好，他們開始紛紛說自己從開學到現在做過那些幫助、關懷別人的事，也開始欣賞稱讚別人（1001110）。」又例如某次研究者的班級輔導介入反思筆記中寫著：「詢問學生這週值得獎勵的事蹟。學生非常踴躍。都是小事蹟（如：誰請假我幫他打掃、我做資源回收誰幫我）…某位學生說了一個全班的事蹟，就是玩團體遊戲班上同學吵架，後來他們合作解決了這個問題，我問他們怎麼解決的？學生說，他們就把事情講開，彼此原諒，這樣就和好了。我肯定他們很棒，可以合作解決這個紛爭，全班得到一個團體點數。學生們很開心的歡呼。我發現，學生對於團體點數的重視甚於個人點數（1001117）。」似乎團體獎勵啟動了他們的班級榮譽感，有助於團體凝聚力的發展。

鼓勵學生以團體力量共同解決紛爭或問題，以及鼓勵學生關注他們已經做到的利社會行為，就像焦點解決短期諮商常提到的太極圖概念：我們從原本關注學生們的黑色部分（不良行為），將焦點轉向白色部分（利社會行為），學生們開始關注到自己可以或已經做到的利社會行為；以及小改變帶來滾雪球的改變。

此外，對於常被教師指正不良行為的孩子來說，他們往往較沒信心，容易放棄，不容易看到自己的成功經驗，也容易忽略自己身上本然具有的問題解決能力。獎勵正向行為策略，也可以幫助學生標註出他們在人際關係上的成功經驗，賦權（empower）學生具有的解決問題能力。

這樣實施幾週後，研究者在反思筆記中曾寫下，「我考量到學生的防衛，對於他們班級氣氛較負面的部分，我先不直接處理，而以獎勵制度來鼓勵他們友愛、團結的班級氣氛。我

觀察到，有了獎勵制度後班級互動狀況改善很多（1001110）。」這個策略從研究者的觀察中，發現是有成效的。

從導師與研究者的互動關係中也可見方案進展之端倪。在本介入方案執行之初，導師對於處理班級欺凌問題較無自信，研究者需主動邀請導師共同討論班級狀況。歷經幾週的合作之後，研究者觀察到，導師處理學生行為問題的態度有些不同，從初期的畏縮，到中後期堅定與較有自信的態度。除此之外，在介入幾週後開始出現成果，導師會主動邀請研究者討論，並告訴研究者他所觀察到學生的進步。

（二）省思與行動調整：學生的利社會行為是內發的？或僅是為了得到獎賞？

然而，在實施獎勵制度歷程中，研究者曾經思考，「對於給獎的嚴寬程度我感到掙扎。不想給得太寬鬆，擔心養壞他們的胃口，更擔心他們這些好行為只是為了獎賞。很掙扎（1010105）。」學生如果只是為了得到獎賞而做這些好行為，若把獎勵取走，會不會他們就不願意再做出利社會行為了？這個隱憂，研究者苦思許久。

教育心理學者曾經討論過此議題。研究發現，只有在獎勵學生本來就有動機做的行為，或者不管學生表現水準如何，只要學生表現該行為就一律給予酬賞，才會降低學生的行為動機（張文哲譯，2013/2012）。我們期待學生自我增強與自我獎勵而表現利社會行為，可行的策略包括：（1）慢慢的把實物獎勵轉換為社會獎勵，朝向自我獎勵；（2）漸漸改變籌賞策略，全班都有優良事蹟才有全班的籌賞；學生要相互合作，讓每個人都做到利社會行為；（3）不定時增強：偶爾提供獎勵，而非每次都提供；獎勵向度也是不固定，有時獎勵當週優良事蹟，有時是當次上課優良表現。每次上課結束前十分鐘宣布獎勵向度，並讓學生可以表達分享他們的優良事蹟。

基於上述思考，研究者調整獎勵方式，「我重述獎勵的行為，我們會在下課前十分鐘擲銅板決定今天要獎勵的是這一週的優良事蹟，或者是今天上課表現（1001201）。」修正後的獎勵策略實施一段時間後，可以觀察到班級凝聚力、相互合作的氛圍已經形成，導師也表示「這個班越來越好（1001229）。」當研究者問學生對於目前班級狀況的評估，學生紛紛表示，「我們已經學到方法共同合作解決問題，也會相互幫助（1001229）。」研究者進一步詢問學生，他們是如何做到相互合作的？學生回答「因為我們心裡有愛，重視友誼（1001229）。」從學生的反應，推測獎勵策略已經激發了學生的正向互動氛圍。

於期末，研究者訪談導師與學生評估成效；導師表示：「獎賞是有用的，學生會比較願意參與課程、回答問題（1010112）。」導師也發現「他們開始學會對自己有所期望、懂得感謝別人，在表達對別人的感謝時言之有物，眼神也柔和許多。這個班越來越好

(1010112)！」學生亦感受到班級凝聚力提升，同學之間能夠相互幫助，欺凌狀況也顯著地獲得改善。學生表達：「我覺得我們班上了輔導老師（研究者）的課之後，就是變比較團結，因為我們班以前是那種很不合群的，就搞小團體阿，可是…我們現在每一件事就是團結，就是團體一起去解決（1010601）」，「班上變得更團結（1010601）」，「我們現在會關懷同學、幫助同學（1010601）。」整體而言，行為獎勵制度對於塑造學生的正向、利社會行為具有效果，可以有效降低班級學生欺凌事件發生。

雖然介入行動已有成效，然而，有少數學生有時會出現「沒有獎賞，所以不想表現利社會行為」的現象。雖然每次發現這現象，研究者會立即與學生澄清，「給予你們獎賞是因為你們表現好，想要鼓勵你們的好行為，但是不希望你們是為了得到獎賞才做出好行為（1001229）。」學生雖紛紛表示他們不會這樣，但研究者仍舊擔心，雖然獎勵制度有成效，但也懷疑，這個外控的策略能否幫助學生內化、內控？有部分學生表現好行為很可能是為了獎賞。例如，某次A生撿到同學的五元，並且還給該同學。這位A生便於下課時間以此事跟研究者要點數，因為他幫忙同學撿回錢。研究者於反思筆記中紀錄，「我心裡很掙扎。如果他們做的這些『好行為』都只是為了得到點數，很功利，這不是我希望孩子學到的。要怎麼辦呢？我與A生討論我的掙扎、兩難，表達我一方面欣賞他的好行為，但另一方面又有擔憂（1001229）。」「為了獎賞而表現好行為」並非研究者最終想要達到的目標。因此研究者繼續思考著，是否有其他的介入方式可以幫助班級建立正向友善氣氛？於是發展運用繪本活動建立班級友善氛圍的輔導活動，進入第二次的行動研究循環。

四、第二次行動「中」的研究：發展行動方案—運用繪本活動建立班級友善氛圍

（一）邀請導師為合作伙伴，建立合作關係

在第二次行動方案中，與第一次行動方案一樣，邀請導師共同合作，一起參與，採取雙師合作模式進行班級介入。

（二）發展介入策略與行動方案：繪本的運用

接下來說明研究者如何透過一系列的輔導活動，幫助學生重建團體凝聚力與友善班級氛圍，改善學生互動關係。

1. 第一堂課：Line game

所謂的Line game，雛形來自「自由寫手」（the freedom writers）的作法（The Freedom Writers Foundation, 2007）。目的在協助學生們看到他們之間共同點，增進彼此的瞭解，進

而產生普同感與一體感。具體的作法如下：

(1) 設計題目：與導師討論共同設計題目，一方面藉由導師對學生背景的瞭解，大部分學生共通經驗；另一方面，此過程也促進導師與輔導教師合作關係。題目之目的在幫助學生看到他們之間共同點。題目如：喜歡來上學、曾經感受到被愛、曾經經驗過親人過世、曾經被欺負、曾經因為生氣或傷心而故意做讓大人生氣的事、家裡有人喝酒喝很多、曾被家人打等。題目的排序要先從簡單、沒有威脅性的經驗開始，也要有正向經驗，例如：「感受到被愛」等。

(2) 帶學生到一個空曠、適合活動的場地，或者在教室中將桌椅撤到牆邊，空出大的空間。

(3) 在大的空間的中央畫出一條線（可以粉筆或亮色膠帶畫線），或者就地取材。例如：研究者曾經將學生帶到無其他班級上課的操場籃球場，直接運用籃球場上的白線做為中線。

(4) 以隨機方式將學生分為二組，分別站在中線二旁約一公尺距離。

(5) 說明遊戲規則：不說話、不玩笑、不嘲笑；若他們對某個問題的答案是「是」請站到線上來，若為「否」則不需移動。

(6) 進行遊戲。由輔導教師說出題目，學生依據他們的經驗選擇站在線上或不需移動，完成一題的選擇後，可以請學生觀看一下那些人站在線上。接著請站在線上的學生回到原來位置，進行第二題，同樣的程序直至題目完成。建議題目進行10-15題。題目若太少，學生的體驗可能還不夠，若題目太多，則學生可能感到疲乏。

(7) 請學生圍成圓，分享感受與心得；或者請學生先寫下來再分享。例如，有學生分享，「能夠把經驗說出來比較放鬆，這些題目都是我們有過的經驗（1020314）」，「大家都是一家人，因為經驗都是很相似的（1020314）。」口頭分享時，善用團體輔導的連結技巧，連結學生彼此間的關連或相似之處；若是書寫方式，可以回收閱讀，並給予學生書面上的回饋。

2. 第二堂課：暖毛球與冰刺球

連結上週的活動，輔導教師指出有同學提到「我們是一個大家庭，大家都希望能夠有好的互動（1020321）。」這堂課的主要目的在引導學生體會溫暖與冰刺互動所帶來的感受之反差，進而產生願意表現出友愛互動的情意與行為。具體的進行方式如下：

(1) 暖身：拿出劍龍（觸感尖刺的恐龍）和絨毛布偶，請學生輪流握著恐龍，感受手心的感覺。學生說「劍龍刺刺的，不舒服，會痛（1020321）」。再拿絨毛布偶讓學生握握

看，「溫暖的、舒服的（1020321）」。問他們喜歡那一個？學生皆表示喜歡絨毛布偶。

(2) 閱讀繪本「暖毛球與冰刺球」（王乙徹譯，2003/1969）。這本繪本文字較長，若逐字念，學生容易感到不耐煩。因此輔導教師讓學生看圖片，由輔導教師講出故事大意。

(3) 閱讀繪本後，輔導教師列出四個題目請學生寫下來或口頭分享。(a) 你喜歡生活在無限供應暖毛球還是冰刺球的環境？為何？（此題為繪本中的內容）(b) 在現實生活中，暖毛球代表什麼？冰刺球代表什麼？（與學生的生活經驗聯結）(c) 要怎麼做才能創造你想要的環境？（鼓勵學生思考策略，同時也暗示：學生有能力創造或影響自己的生活環境）(d) 實踐題：請在接下來一週，每天至少送一顆暖毛球給同學或老師。當接收到別人的暖毛球，你要如何回應？若有同學不小心送出冰刺球，你可以如何反應？（輔導教師要有心理準備，在進行活動後，雖然學生可能會產生「我要送別人暖毛球」的情意態度，但是，他們還是可能不小心犯錯，而送出冰刺球。因此，與學生討論「如果有同學不小心送出冰刺球，你可以如何反應？」是重要的，可避免學生太過挫折，也可以學習當別人對自己不友善時，如何採取正向、較佳的人際回應技巧。）

(5) 視時間及學生的反應決定口頭分享或書寫。若為書寫，收回批閱，並給予學生書面上的回饋。

3. 第三堂課：暖毛球與冰刺球之延伸活動

若於第二堂課是讓學生書寫，則將學生的學習單發回，並可書面與口頭鼓勵認真書寫的學生。這堂課的活動，將延伸第二堂活動，幫助班級具體討論可促進班級正向氣氛的行為。具體作法如下：

(1) 如何創造他們想要的暖毛球班級環境？以腦力激盪法，將具體的做法，寫在黑板上。

(2) 觀看「七種不需本錢的布施」網路文章，增加學生對「送出暖毛球」有更多具體的做法。

(3) 實作練習時間：讓每個人都站起來，輪流送給每位同學和老師（包括導師、輔導教師）一個和顏悅色、慈悲眼神的「暖毛球」，並且要告訴對方「我對你的欣賞、感謝或稱讚」。輔導教師與導師也和每個孩子都有眼神接觸和表達欣賞、感謝或稱讚。

(4) 討論建立班級相互提醒的機制，例如：當有人送溫暖給我時，我要說「暖毛球好舒服，謝謝你」，當有人不小心說話嗆我、刺傷我時，我還是可以給對方一個暖毛球，然後說「我想要暖毛球」。

學生對這一系列的活動反應很好，他們都表示很喜歡這些活動。接下來，每週可以由輔

導教師或導師在固定的課堂時間與學生檢核他們當週彼此送暖毛球的行為與感受，如果他們可以持續彼此送暖毛球則鼓勵他們；如果他們有困難，則與學生討論其困難之處，以及解決方法。

五、第二次行動「後」的研究：評鑑省思與回饋

在實施上述輔導活動之後，於該學期期末研究者訪談導師，導師認為研究者依據班級特性與需要設計輔導活動，對班級氣氛的改善幫助很大，導師也認為透過輔導活動的雙師合作，有助於班級改善互動關係，「上輔導活動的時候，輔導老師一直是配合我們班上的特性，來設計我們班上的課程，我們班上因為有跟其他班不太一樣的同學，有比較特殊的學生，那我們跟輔導老師在每次上課前都會先討論，這堂課要上甚麼比較好，適合在我們班級上，經過討論，如果這週我們班上發生一些比較特殊的事情的時候，那就針對這個事情來設計一個課程，讓他們在這個課程中可以學習怎麼樣互相尊重，怎麼樣維持我們班上的和平、秩序。我覺得班上的這些需要，輔導活動課程在我們這學期和輔導老師的合作當中，非常好（1020523）。」導師看到班級氣氛和學生的互動關係「變得非常的好，有很大的改變，就是我們班上有一些比較不一樣的學生在裡面，剛開始的時候他們沒有辦法，都是格格不入。不願意去接納他，或者是說他不願意跟我們班上的學生融在一起。輔導老師在課程上的設計，比如上『暖毛球與冰刺球』的活動，這個用一個學習的心得，然後每一個班上的同學都要釋放暖毛球，就可以發覺到，其實我們班上的同學可以互相的接受、也可以互相的融合。也很想接納這個同學、這個同學也很想跟他們在一起，也很想是一個暖毛球留給班上的同學的。從這個課程當中，我是覺得這個非常好，這個課堂設計非常的好。所以我們班上這段時間發生衝突的頻率就非常少（1020523）。」甚至，「暖毛球」成為這個班級的共同語言，有助於班級凝聚力與默契的提升。

此外，在雙師合作關係上，導師認為與輔導教師合作班級輔導有助於導師更了解學生的互動關係，且希望這樣的合作可以繼續下去，「（導師）跟輔導老師一起上班級輔導課的結果，我非常的感謝輔導老師，各種課堂上的活動跟設計都非常的精緻喔！那很多說比方說對每一個同學的回饋，這一類的活動喔，可以從他們這個課程當中我可以了解我班上每一位同學，到底在他們心裡在想什麼。對於班上互動的情形，在這個課堂上我就可以特別的了解」，這個合作讓導師更了解「班上的學生，他們之間的互動關係，幫忙很大（1020523）。」該導師希望這樣的雙師合作模式「可以繼續下去（1020523）。」

以上以繪本故事為主軸所設計的三堂課，首先利用Line game破冰、減少學生之間不友善的態度，引發學生「普同感」經驗；接著透過尖刺觸感的恐龍與柔軟溫暖的絨毛布偶讓學

生體驗二種不同觸感帶來的不同感覺作為暖身，帶入繪本故事，並進行討論。最後則是將學生所獲得的體驗設計行動計畫，先讓學生在課堂上練習友善行為，進一步鼓勵學生將他們所獲得的學習於日常中付諸行動，並催化班級生態系統的正向氛圍，讓學生更容易表現出友善關懷之互動，不僅解決班級原先的欺凌問題，也建立了班級正向互動的行為模式。

總之，雙師合作模式的生態系統取向班級輔導不僅有效改善班級互動，也幫助導師更加瞭解學生，對於導師班級經營有所助益。本研究強調依據班級特別需要，從班級層次介入處理學生的問題，並採取雙師合作，在本行動研究中獲得良好成效。

肆、討論與建議

一、討論

(一) 班級輔導活動與生態觀點之WISER模式的連結：善用雙師合作以達事半功倍之輔導成效

本研究設計解決班級欺凌問題的輔導活動，邀請導師為合作伙伴，共同解決班級問題，塑造班級友善氛圍。本研究發現，雙師合作模式可以事半功倍地收到輔導之效。本研究所設計之方案正符合國內學者王麗斐與杜淑芬（2013）所發展的WISER模式精神：輔導教師扮演「輔導知能加油站」的支援功能，並結合輔導活動課，有助於導師班級經營，落實執行班級層級的發展性輔導。本研究所設計之方案雖然是「發展性輔導」層級，卻可以進一步解決介入性輔導層級的學生欺凌問題。本行動介入策略符合WISER模式中發展性輔導、介入性輔導、處遇性輔導並非相互切割不相干，而是相互涵蓋其中之精神。

班級導師對輔導效能的發揮具有關鍵性影響（王麗斐、李旻陽等人，2013），也有許多學者提倡輔導教師與導師合作的重要性（Calvery & Hyun, 2013; Clark & Breman, 2009; Marlow, Bloss, & Bloss, 2000）。劉宜佩（2014）針對新北市國中進行研究，研究發現，國中學生對導師班級經營策略覺知愈傾向良好，校園霸凌行為覺知也越不普遍，尤其是人際關係經營與校園霸凌行為的關係最為明顯。因此，在處理班級問題，將導師納入合作團體，當是最能達事半功倍之策。本行動研究不僅針對班級動力評估與研擬解決策略，也透過雙師合作，催化導師輔導知能與班級經營成功經驗，有助於導師瞭解學生需求，更有助於提升班級正向氛圍。或許這也是本方案得以產生成效的重要因素之一。

王麗斐與李旻陽等人（2013）整理雙師合作模式，包括：融入式（inclusion）模式、教

師諮詢模式、與合作諮詢模式。本行動研究採取的是融入模式，輔導教師進入班級與導師合作，由輔導教師提供全班性的輔導活動，活動進行時導師協同教學。有其他研究發現，融入式的雙師合作模式成效良好，能有效改善學生的學業與社會情緒表現（Calvery & Hyun, 2013; Clark & Breman, 2009），此介入模式值得推廣運用。然而也有學者提醒，融入式合作模式可能會因為雙師的合作態度與教學理念差異而致合作產生困難（王麗斐、李旻陽等人，2013）。在本研究中，研究者於每次班級輔導介入前後都花時間與導師充分討論；並且可能由於研究者以駐校諮商心理師的身份進入研究場域，導師尊敬研究者「專家」的角色，這個困難並未發生。然而若介入者為學校編制內的輔導教師，與導師為同事關係，雙師的合作態度與理念差異將是輔導教師需要留意與克服的挑戰。

（二）提升班級正向友善氛圍可作為防制欺凌問題之治本策略

本研究發現，二種生態系統取向輔導活動介入策略都可以有效改善班級欺凌行為，並提升正向友善氛圍。Nocera等人（2014）研究發現，當老師將關注焦點放置在學生的正向行為上，學生會感受得到更多的認可以及老師喜歡和關懷他們。杜淑芬（2015）研究發現，有成功處理兒童欺凌行為經驗的國小導師，其輔導策略包括將班級經營做好，讓出現欺凌行為的目標兒童融入班級的團體動力，比個別介入有成效；提升班級正向氣氛包括建立「安全」與「尊重」的班級規則並一致地執行，以及重視正向利他的人際行為、善用激勵系統形塑班級的正向利他環境。雖然杜淑芬（2015）的研究是以國小導師為研究對象，與本研究案例的中學階段略有不同，然而，其發現與本研究頗為一致：提升班級的正向氣氛，比個別處理欺凌者效果好。兒童福利聯盟文教基金會（2014）調查發現，年齡越大的青少年當遭遇欺凌，越傾向不會報告老師，且年齡越大的青少年正義感也越來越低，旁觀者越會置身事外、袖手旁觀。這些被隱忍的欺凌事件，老師無從介入，年齡越大的被欺凌者的處境也就越艱難。此外，教師若僅是針對欺凌行為進行處理，往往僅是治標，並無法真正解決問題，且欺凌者可能會在教師看不到的地方變本加厲的「報復」被欺凌者，並無法真正解決欺凌問題（黃宛婕，2012；謝智玲、許惠芳，2009）。這些研究發現與本研究頗有呼應，本研究設計的生態取向輔導活動不僅可以預防問題於未然，也可以在欺凌問題發生時作為治本的解決策略。

然而本研究同時也發現，獎勵學生利社會行為雖然能夠得到成效，但同時卻含有隱憂：學生是為了得到獎賞才表現好行為。本研究由此反思修正行動，設計運用繪本建立班級友善氛圍的輔導活動。「普同感」在團體諮商中是促進團體凝聚力的重要因子（方紫薇等譯，2003/1995），本研究發現，第二種方案先透過Line game活動，從「情意」層次上讓學生體驗與同學之間的普同感與一體感，接著透過體驗性的暖身活動，讓學生覺察自己喜歡處於溫

暖互動的環境，再從繪本閱讀與討論中，「認知」到現實生活中「暖毛球」代表什麼，與學生的生活經驗連結，將「暖毛球」作為一個隱喻，並思考如何創造自己想要的環境；最後進入「行為」層次，讓學生練習送出暖毛球的行動。第二次的行動方案從「情意」到「認知」層面，最後到「行為」層面，是較為完整的輔導活動設計，成效也是顯而易見。

（三）預防勝於治療：防範於未然之「小而美」的方案，從班級經營做起

有許多研究指出全面性、全校性的霸凌防制方案可有效降低霸凌（Olweus & Limber, 2010），然而，在實施上卻因經費與時間成本很高而容易導致困難（Midgett, 2016），且若欠缺行政支持往往難以收效（Cecil & Molnar-Main, 2011; McIntosh et al., 2014）。有研究發現，全校性的方案要獲致成功的因素包括：要將學校、社區與家庭都納入方案中；為特定情境設計活動與評估方式；足夠的監控方案實施之機制與多元的資料來源；學校教職員持續的訓練；教育家長霸凌的知識並將之納入方案中；清楚的訓導；足夠的方案執行期間等（Cecil & Molnar-Main, 2011; Fallon, McCarthy, & Sanetti, 2014; McIntosh et al., 2014; Missouri Department of Elementary and Secondary Education, 2010）。由此可知，要實施全校性反霸凌方案成本之高，實屬不易。此外，也有研究指出，當霸凌事件已經發生，即使學校教職人員採取積極介入霸凌事件，也僅能降低約20%的霸凌事件（Garandeau et al., 2016）。研究者以為，「預防勝於治療」的黃金定律應被重視，在尚未發生霸凌事件前，積極的營造正向溫暖支持的班級氣氛，不僅更有效也更經濟。

我國也有學者於中小學嘗試實施全校性正向行為支持方案（林淑君、王麗斐，2013；李淑惠，2010），雖然研究結果發現具有成效（李淑惠，2010），但不可諱言，當時能夠實施乃是天時地利人和之助（林淑君、王麗斐，2013），我國中小學教師承擔太多額外任務，實施全校性方案往往困難重重。因此，或許更務實且可行的方式，便是採取「小而美」的方案，亦即在班級中營造正向氛圍，支持鼓勵孩子的正向行為。或許輔導教師可以提供導師有助於建立班級友善氛圍的輔導活動方案，協助導師在新生剛入學時便能透過班級經營防範於未然，真正落實「預防勝於治療」之精神。

（四）霸凌介入面質取向與非面質取向：學務輔導合作可能創造最大成效

有學者指出，1970和1980年代對霸凌的介入是採取面質取向，亦即直接開放的討論霸凌，告訴學生他的行為必須立刻停止，也是傳統處理霸凌事件的方法（Garandeau, Poskiparta, & Salmivalli, 2014）。然而，卻有研究發現，學校採取零容忍的管教哲學，嚴格制裁犯錯的孩子，並無法導正學生的不適當行為，也無法創造更安全的校園（Nocera et al., 2014）。此

外，面質取向對短期發生的霸凌事件有效，但是對於長期霸凌卻無效（Garandean et al., 2014）。到1990年代發展出非面質取向，強調激發霸凌者對受害者的同理心，幫助他們培養能夠感受受害者情緒的能力（Garandean et al., 2016）。有研究發現，教師清楚的譴責霸凌行為，而非譴責霸凌者個人，並且激發學生的同理心最能引發學生改變動機；相反的，若學生感受到個人被責備，則無法產生效果（Garandean et al., 2016）。因此，即使採取堅定的立場反霸凌，在表達時如何讓學生感受到「行為是錯誤的」，而非「我是錯誤的」，攸關成效。而這似乎涉及教師的溝通技巧與管教哲學（錯誤的是「行為」，而不是「人」）。

霸凌問題的處理，面質取向與非面質取向或許都有需要，學務人員（包括導師）清楚堅定的管教對於處理霸凌問題仍是重要的部分。本研究也有類似的發現，輔導教師採取繞過學生防衛的介入策略，協助學生表現利社會行為；然而，同時也需要導師共同合作，當學生出現欺凌的不適當行為時，立即制止。學務與輔導人員的合作或許提供雙效合一的解決之道。亦即，堅定清楚的讓學生知道「霸凌行為」是被制止的；另一方面，透過輔導活動激發學生的同理心，並學習解決同儕紛爭的社會技巧。此外，在學輔合作過程中，輔導教師也可直接或間接（示範）協助學務人員（導師）發展對不適當行為的設限（set limit）技巧，讓學生清楚瞭解「行為不對」，而非「我這個人是錯誤」的感受。本研究發現，透過學輔／雙師合作，可賦權導師，提高處理學生不適當行為的信心。

二、結論

本研究從實務經驗出發，以行動研究取向視角探討輔導教師運用生態系統觀點，評估、思考與擬定班級層面的介入策略，設計解決班級欺凌問題、提升學生成長的輔導活動。首先需要蒐集資料以形成對班級特別需求的理解，資料來源包括導師、班級觀察與學生晤談。本研究以行動研究法先後採取了二種有助於建立班級友善氣氛之策略：第一個介入策略，是採取行為學派的觀點與作法，教導並獎勵學生「被期待的行為」，幫助學生學習並表現利社會行為。這個策略雖然有效，但卻有隱憂，部分學生可能會因為獎勵才表現利社會行為。因此研究者發展第二個介入策略，運用「普同感」療效因子，幫助學生透過活動覺察他們彼此相似經驗，並透過後續系列活動從「情感覺察」（「我們是一家人」、願意彼此善待的情意）到「認知獲得」（知道要如何送出暖毛球），再到「行動層次」（具體行為演練與後續不斷檢核），提升班級凝聚力建立正向氣氛。研究發現，這二種策略皆能有效改善班級欺凌行為，並且促進班級正向氛圍與學生利社會行為。第二種策略不僅有效，也可以解決第一種策略所帶來的隱憂，效果更甚於獎勵行為策略。輔導教師從生態系統層面思考，善用輔導活動設計與實施，從班級層面的介入，創造友善班級氛圍，而能更有效率、也更有效能的解決

問題。本研究提供具體的介入策略，可供學校輔導人員參考。

三、研究限制

本方案在發展輔導策略前，未能先擬定評估本方案輔導成效的量化指標，故僅能以學生與導師對本方案之心得與回饋等質性資料做為成效評估之資料來源。此為本研究之限制。

四、建議

(一) 對未來研究的建議

(1) 本研究僅以「建立班級友善氣氛來解決班級的欺凌問題」為例，建議未來研究可以探討班級的其他問題，如何以生態系統取向輔導活動來解決。此外，本研究亦僅提出二種介入策略，未來可以開發更多的介入策略，並研究或比較其成效，或探究在何種情境下以何種策略可以獲致較佳之成效。

(2) 依據上述研究限制，建議未來行動研究於發展輔導介入方案前，先擬定量化與質性之成效評估指標。

(二) 對輔導實務訓練上的建議

(1) 建議未來對輔導教師師資培育，強調：(a) 評估班級動力與問題，並據此評估結果來設計生態系統取向輔導活動之能力；(b) 雙師合作之態度與能力。

(2) 建議未來輔導教師可更主動設計（尤其是七年級新生之班級）正向班級氣氛營造之輔導活動方案供導師參考，積極發揮支持層級發展性輔導之功能，對學生的欺凌問題防範於未然。

參考文獻

- 方紫薇、馬宗潔譯（2003）：團體心理治療的理論與實務。台北：桂冠。Yalom, I. D.(1995). *Theory and Pracice of Group Psychotherapy*. New York, NY: Basic Books.
- 王乙徹譯（2003）：暖毛球與冰刺球。台中：晨星出版社。Steiner, C.(1969). *The Original Warm Fuzzy Tale*. CA: Jalmar Press.
- 王麗斐、杜淑芬（2013）：國民中學學校輔導工作參考手冊。台北市：教育部。[Wang, L. F. & Tu, S. F. (2013). *High school guidance work refernce manual*. Taipei: Ministry of Education.]
- 王麗斐、李旻陽、羅明華（2013）：WISER生態系統合作觀的雙師合作策略。輔導季刊，49（3），2-12。[Wang, L. F., Li, M. Y., & Lo, M. W. (2013). WISER dual-team cooperation

- strategy of ecological system cooperation. *Guidance Quarterly*, 49(3), 2-12.]
- 王麗斐、杜淑芬、羅明華、楊國如、卓瑛、謝曜任（2013）：生態合作取向的學校三級輔導體制：WISER模式介紹。輔導季刊，49（2），4-11。[Wang, L. F., Tu, S. F., Lo, M. W., Yang, G. R., Zhuo, Y., & Xie, J. R. (2013). Ecological cooperative oriented school three-level guidance system: WISER model introduction. *Guidance Quarterly*, 49(2), 4-11.]
- 杜淑芬（2015）：國小導師成功處理兒童欺凌行為的輔導策略分析。教育實踐與研究，28（1），99-130。[Tu, S. F. (2015). The elementary school teachers' successful guidance strategies for intervening children;s bullying behaviors. *Journal of Educational Practice and Research*, 28(1), 99-130.]
- 李淑惠（2010）：全校性正向行為支持方案對國小學生學業適應行為的影響之研究—以嘉義縣梅山國小為例。國立高雄師範大學特殊教育學系博士論文，未出版，高雄。[Li, S. H. (2010). *The effect research of school-wide positive behavior support program for elementary school students' academic adaptation behavior: A case study of Jiayi Municipal Mei-Shan elementary school. Unpublished doctoral dissertation*. National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung, Taiwan. doi: 10.6251/BEP.20070821.1]
- 吳昆壽（2004）：資優障礙學生學校生態系統研究。特殊教育與復健學報，12，81-97。[Wu, K. S. (2004). School-based ecosystem of the gifted with disabilities. *Bulletin of Special Education and Rehabilitation*, 12, 81-97.]
- 林淑君、王麗斐（2013）：君子不器：諮商心理師與校長合作推動初級發展性輔導工作的經驗分享。輔導季刊，49（3），19-27。[Lin, S. C., & Wang, L. F. (2013). A counseling psychologist cooperated with a principal to get development guidance work moving. *Guidance Quarterly*, 49(3), 19-27. doi: 10.6506/SAGC.2015.5401.02]
- 林淑惠、陳蕙安、張玲瑜、吳紋如、蔡育穗、陳細珍（2006）：探究受霸凌國小學童之處理策略。104期候用主任專題研究集。新北市：國家教育研究院。[Lin, S. H., Chen, I. A., Chang, L. Y., Wu, W. R., Tsai, Y. S., & Chen, S. J. (2006). *Explore the intervention strategies of being bullied elementary children*. Waiting Director Special Study Collection. New Taipei: National Academy for Educational Research.]
- 兒童福利聯盟文教基金會（2014）：2014年臺灣校園霸凌狀況調查報告。下載自兒童福利聯盟網站：http://www.children.org.tw/news/advocacy_detail/1174，下載日期：2017年5月17日。[Child Welfare League Foundation (2014). *2014 Bullying survey report on Taiwan campus*. Retived from: http://www.children.org.tw/news/advocacy_detail/1174]

- 邱珍琬、張麗麗（2012）：中小學教師之校園霸凌行為辨識、嚴重性與介入評估之研究。應用心理研究，**54**，203-250。[Chiu, J., & Chang, L. L. (2012). Identification, evaluation, and intervention of bullying behaviors in secondary and elementary school teachers. *Research in Applied Psychology, 54*, 203-250.]
- 洪福源、邱素玲、丘金蘭、郭毓珊（2012）：國中小學生、教師對校園欺凌行為之認知與態度研究。台北海洋技術學院學報，**5**（1），158-198。[Hong, F. Y., Chiu, S. L., Chiou, J. L., & Kuo, Y. S. (2012). Research on bullying cognition, attitude of junior high and elementary school students and teachers. *Journal of Taipei College of Maritime Technology, 5*(1), 158-198. doi:10.29770/JTCMT.201203.0009]
- 陳玉芳（2015）：三級預防的輔導模式。載於黃政昌（主編），輔導原理與實務（第二版）（頁127-161）。台北：心理。[Chen, F. Y. (2015). *Three-level prevention guidance model*. In C. C. Huang (Eds). *The Principle and Practice of Guidance* (2nd ed., pp.127-161). Taipei: Psychological Publishing Co., Ltd.]
- 陶蕃瀛（2004）：行動研究：一種增強權能的助人工作方法。應用心理研究，**23**，33-48。[Tao, F. Z. (2004). An Empowering Way of Doing Research and Helping people. *Research in Applied Psychology, 23*, 33-48.]
- 粘絢雯、程景琳（2010）：國中班級經營與班級氣氛相關因素之探討：關係攻擊與關係受害。教育實踐與研究，**23**（1），57-84。[Nien, H. W., & Cheng, C. L. (2010). Exploring the factors of classroom management and classroom climate in junior high schools: Relational aggression and relational victimization. *Journal of Education Practice and Research, 23*(1), 57-84.]
- 張文哲譯（2013）：教育心理學。台北：學富出版社。Slavin, R. E. (2012). *Educational Psychology*. Cambridge, UK: Pearson.
- 黃宛婕（2012）：扭曲的正義：談校園「關係霸凌」之輔導策略。中等教育，**63**（3），163-165。[Huang, W. C. (2010). Distorted justice-counseling strategies of school bullying. *Secondary Education, 63*(3), 163-165.]
- 雷新俊（2009）：校園霸凌事件的防治與輔導。國教之友，**60**（4），33-41。[Lei, X. J. (2009). School bullying prevention and guidance. *The Friends of National Education, 60*(4), 33-41.]
- 楊馥如（2016）：大學影片鑑賞教學模式之發展與效果—以女性主義及生命教育為影片議題。教育實踐與研究，**29**（2），173-208。[Yang, Y. R. (2016). Developing and refining

- film appreciation instruction for feminist and life education films. *Journal of Education Practice and Research*, 29(2), 173-208.]
- 蔡清田（2000）：行動研究及其在教育研究上的應用。載於中正大學教育學研究所（主編），質的研究方法（頁53-76）。高雄：麗文文化。[Tsai, C. T. (2000). *Action research and the application in education research*. In National Chung Cheng University Graduate Institute of Education (Eds.), *Qualitative Research* (pp.53-76). Kaohsiung: Liwen Publishing Group.]
- 蔡清田（2015）：行動研究的功能限制與關鍵條件。*T&D飛訊*，209，1-19。[Tsai, C. T. (2015). Function, limitation and conditions of action research. *T&D Fashion*, 209, 1-19.]
- 劉宜佩（2014）：新北市國中導師班級經營策略與校園霸凌行為關係之研究。淡江大學教育政策與領導研究所碩士在職專班碩士論文。未出版，新北。[Liu, Y. P. (2014). *A Study on the relationship between homeroom teacher's classroom management strategies and school bullying in New Taipei City junior high schools*. Unpublished master's thesis. Tamkung University Graduate Institute of Educational Policy and Leadership. New Taipei City.]
- 鄭英耀、黃正鵠、陳利銘、薛靜雯、劉昆夏、黃國彰（2010）：教育部校園霸凌現況調查與改進策略研究計畫研究報告。教育部委託研究計畫報告。[Cheng, Y. Y., Huang, C. K., Chen, L. M., Hsueh, C. W., Liu, K. S., & Huang, K. C. (2010). *Ministry of education school bullying status survey and improvement strategy research plan report*. Ministry of Education Ministry of Education Commissioned Research Plan Report.]
- 謝智玲、許惠芳（2009，12月）：一位國小教師以繪本進行反欺凌方案之個案研究。「臺灣教育學術研討會」發表之論文，高雄市。[Xie, Z. L. (2009). *A case study of an anti-bullying program with the use of picture books by an elementary school teacher*. Paper presented in the Conference on Taiwan Education. Kaohsiung.]
- 魏美惠（2009）：新臺灣之子的能力較差嗎？從多元能力與生態系統理論剖析。臺灣圖書館管理季刊，5（4），47-57。[Wei, M. H. (2009). Do the New Taiwanese children's abilities worse? Analyzing from the broader views of intelligence and ecological systems theory. *Interdisciplinary Journal of Taiwan Library Administration*, 5(4), 47-57.]
- 羅丰苓（2012）：談有效改善校園霸凌的策略。學生事務理論與實務，51（1），41-54。[Luo, F. L. (2012). The strategies to effectively improve school bullying. *Student Affairs and Guidance Counselling*, 51(1), 41-54.]
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and*

- Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643-1647). Oxford, England: Pergamon Press/Elsevier Science.
- Calvery, S. V., & Hyun, J. H. (2013). Sustaining education through enhanced collaboration between teachers and school counselors. *Educational Research Journal*, 28(1), 125-144.
- Cecil, H., & Molnar-Main, S. (2011). *Olweus bullying prevention program in high schools: A review of literature*. Center for Schools and Communities: Research Brief, 5. Retrieved from: http://www.safeschools.info/images/stories/CSC_Research_Brief_5_Aug_2011.pdf
- Clark, M. A., & Breman, J. C. (2009). School counselor inclusion: A collaborative model to provide academic and social-emotional support in the classroom setting. *Journal of Counseling & Development*, 87(1), 6-11.
- Department for Education (2017). *Preventing and tackling bullying advice for headteachers, staff and governing bodies*. Retrieved from: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/623895/Preventing_and_tackling_bullying_advice.pdf
- Fallon, L. M., McCarthy, S. R., & Sanetti, L. M. (2014). School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) in the classroom: Assessing perceived challenges to consistent implementation in Connecticut schools. *Education & Treatment of Children*, 37(1), 1-24. doi: 10.1353/etc.2014.0001
- Garandeau, C. F., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: A comparison of two approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(6), 981-991. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9861-1>
- Garandeau, C. F., Vartio, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2016). School bullies' intention to change behavior following teacher interventions: Effects of empathy arousal, condemning of bullying, and blaming of the Perpetrator. *Prevention Science*, 17(8), 1034-1043. <http://doi.org/10.1007/s11121-016-0712-x>
- Greene, M. B. (2003). Counseling and climate change as treatment modalities for bullying in school. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 25(4), 293-302. Retrieved from: <https://doi.org/10.1023/B:ADCO.0000005528.59128.32>
- Låftman, S. B., Östberg, V., & Modin, B. (2017). School climate and exposure to bullying: A multilevel study. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 153-164. doi:

- 10.1080/09243453.2016.1253591
- Marlow, D. L., Bloss, D. K., & Bloss, D. D. (2000). Promoting social and emotional competence through teacher/counselor collaboration. *Education, 120*, 668-674.
- McIntosh, K., Predy, L. K., Upreti, G., Hume, A. E., Turri, M. G., & Mathews, S. (2014). Perceptions of contextual features related to implementation and sustainability of school-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions, 16*(1), 31-43.
- Midgett, A. (2016). *Bullying: How counselors can intervene*. Counseling Today. Retrieved from: <http://ct.counseling.org/2016/06/bullying-counselors-can-intervene/>
- Missouri Department of Elementary and Secondary Education (2010). *School-wide positive behavior support team workbook*. Jefferson City, MO: Missouri Department of Elementary and Secondary Education.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simmons-Morton, B., & Schmidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of American Medical Association, 285*(16), 2094-2100.
- Nocera, E. J., Whitbread, K. M., & Nocera, G. P. (2014). Impact of School-wide Positive Behavior Supports on student behavior in the middle grades. *Research in Middle Level Education Online, 37*(8), 1-14.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(1), 124-134. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Rigby, K. (2010). *Bullying in schools: six methods of intervention*. Retrieved from: http://www.loggerheadfilms.co.uk/productspage/?category=1&product_id=4
- Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence, 6*(2), 294-302.
- The Freedom Writers Foundation (2007). *The Freedom Writers' Diary Teachers' Guide*. New York, NY: Broadway Books.
- Worthman, C. M. (2010). The Ecology of Human Development: Evolving Models for Cultural Psychology. *Research Article, 41*(4), 546-562. Article first published online: April 8, 2010; Issue published: July 1, 2010, <https://doi.org/10.1177/0022022110362627>

收件日期：106年09月03日

複審一日期：106年12月28日

複審二日期：107年03月17日

通過日期：107年04月04日

An Action Research on Ecological System Approach Guidance Activities Applying to Rebuild Class Friendly Atmosphere

Shu-Chun Lin *

National Changhua University of Education

The study adopted action research to treat bully problems in junior high school classes. The purpose of this study was to explore a school counselor or counseling psychologist how to deal with students' bully problems, by ecological system approach guidance activities. "Ecological approach guidance activities" meant to evaluate and understand students' needs and problems before intervention, then design guidance activities to meet students' needs and solve their problems. The ecological system approach guidance activities emphasized evaluating and understanding the class and students' interaction dynamic, instead of treating one or few of the students as a "problem student" or "trouble maker". After understanding the class dynamic, the next step was adopting ecological system approach intervention strategies, and facilitating the teacher/mentor to collaborate with the school counselor. In simple terms, the school counselor had to evaluate class dynamic at first, then drew up intervention strategies, carried out the intervention, and assessed the outcome after implementing. There were three data resources evaluating class dynamic: (1) discussed with the teacher or mentor, (2) observed the group interaction, and (3) interviewed students. To resolve bully problems in class, anti-bully activities could only treat the symptoms but not the root cause. The most important was rebuilding school or class positive and friendly atmosphere, and enhancing group cohesion. The action research process had five stages: (1) Before action: evaluated students' and group's specific needs and problems. This was a 7th grade class, in the beginning of the first semester, the students often treated others in a mean way, for example: to irritate each other, describe others in a negative way, supplant some disadvantaged students, threaten, rumor, and physical aggression, etc. In this situation, if the school counselor discussed anti-bully directly, the adolescents may feel be blamed, and arouse their defense. The students needed to learn how to treat others friendly, not only be requested to stop improper behavior, and the class had to rebuild positive and friendly atmosphere, and support students' proper

* Corresponding author: Shu-Chun Lin, email: shuchun8@gmail.com

doi: 10.3966/172851862018080052004

interpersonal behavior. (2) The first action: adopted encouraging altruistic behavior strategy to solve students' and group's problems. In this stage, the researcher invited the class mentor as a partner to carry out the guidance activities together, and applied encouraging system to inspire students' altruistic behavior. The strategy transferred the negative focus (students' improper behavior) to positive focus (altruistic behavior). (3) After the first action: evaluation and feedback - to think back over the encouraging system, and revise the action. Encouraging students' altruistic behavior was effective. But it seemed to occur together with a secret concern: students' altruistic behavior was from internal? Or just for reward? If we take the reward away, the students would continue their altruistic behavior? To solve the concern, the researcher developed the next action. (4) The second action: applying a picture book and series activities to rebuild class positive and friendly atmosphere, and enhance their cohesion. The action implemented in another year, a new 7th grade class which also had bully behavior. The researcher invited the class mentor for cooperation to resolve the problem. There were series guidance activities, including: (a) Line game: helped students finding their common ground, (b) read the picture book "The Original Warm Fuzzy Tale", (c) discussed and created class "warm fuzzy" environment. (5) After the second action: evaluation and feedback. The action research found the strategy improving group's positive and friendly interaction effectively. This intervention matched WISER model which based on ecological system approach: primary and developmental guidance activities not only prevent problems, but also resolve the occurred problems.

Keywords: Action research, anti-bully, class guidance activities, class positive/friendly atmosphere, ecological system approach.