教育實踐與研究
研究論文 第 28 卷第 1 期，99-130，2015 年 6 月

# 國小導師成功處理兒童欺凌行為的輔導策略分析

杜淑芬*

本研究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。依立意取樣原則，透過學校輔導室的推介，選取具有輔導這類兒童的 11 位中高年級國小導師參與研究。參與導師的平均年齡為 40.14 歲（*SD*=7.60），平均教學年資為 15.45（*SD*=6.80）。資料來源有兩個管道，一是來自輔導室的推薦觀察資料，最主要是運用直接的訪談並依據半結構式訪談大綱引導訪談的進行。訪談資料係以類別分析方式分析跨個案的相似性。研究結果發現，國小導師成功處理兒童欺凌行為的輔導策略是由內而外、由個別到系統的三層面輔導策略：個別輔導、班級經營與系統合作。個別輔導層面的策略包括：導師能夠深入瞭解問題行為成因；處理兒童侵犯他人界線的行為；能支持兒童的正向行為與優勢能力；冷靜面對兒童挑釁與測試，以及運用顧及兒童需求的雙贏管教策略。班級層面的策略則包括：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、善用激勵系統促進班級正向利他文化；而在系統合作層面則主要為與兒童家長合作及與校內系統合作。本文針對導師輔導欺凌兒童的模式與策略進行討論，並從華人文化討論教師的班級經營特性，最後針對導師提升初級輔導能力以及未來研究提供建議。

**關鍵詞：初級輔導、班級經營、國小導師、欺凌行為、霸凌防治**

* 杜淑芬：中原大學教育研究所助理教授
sufentu@gmail.com

Research Article

Journal of Educational Practice and Research
Vol. 28, No. 1, 99-130, Jun. 2015

# The Elementary School Teachers' Successful Guidance Strategies for Intervening Children's Bullying Behaviors

Su-Fen Tu *

*The purpose of this study was to explore the guidance strategies adopted by elementary homeroom teachers for their interventions on children's bullying behaviors. Adopted a multiple case study approach, 11 homeroom teachers participated voluntarily through school counselors' recommendation where semi-structured interviews were conducted. Their average age was 40.14 years old (SD=7.60) and they averaged 15.45 years (SD=6.80) of teaching experience. All participants had previous experience in successfully helping children who had bullying behaviors toward classmates. The results indicated three categories of successful guidance strategies: individual guidance, class management, and systems' collaboration. Regarding individual guidance, the teachers were able (1) to understand in depth about the factors involved in bullying; (2) to set clear interpersonal boundaries with the bullies; (3) to recognize and reinforce the children's personal strengths; (4) to face the children's provoking behaviors with calm manners; (5) to adopt win-win strategies in disciplining. Regarding class management, the teachers were able (1) to set clear safety rules and execute them consistently, (2) to encourage altruistic and empathetic behaviors and to facilitate positive behaviors in class. Regarding the systems' collaboration, the teachers cooperated mainly with the parents and resources at schools. Teachers' guidance strategies and models in helping bullies, as well as the impacts of Chinese culture on the teachers' guidance strategies are discussed.*

**Keywords:** ***anti-bullying, bullying behavior, class management, elementary school teachers, guidance strategies***

* Su-Fen Tu: Assistant Professor, Graduate School of Education, Chung Yuan Christian University

# 國小導師成功處理兒童欺凌行為的輔導策略分析

杜淑芬

導師對於國小的學校三級輔導的工作而言，具有重要的初級輔導角色與功能。尤其國小校園素來仰賴導師包班制度推動教育與輔導工作，導師可說是站在發現兒童學校適應問題的第一線，扮演著初級輔導輔導的核心角色（教育部，2013a）。研究發現，當班級發生人際欺凌行為問題時，導師及早介入學生問題行為、處理高風險學生的情緒和行為偏差問題，有助於防範嚴重行為問題的發展（Greer-Chase, Rhodes, & Kellam, 2002）。可是國內外相關研究均指出，學生行為問題的管教與輔導是教師工作壓力的主要來源之一，特別是兒童的欺凌、攻擊等外向性偏差與暴力行為，是教師壓力和壓力超載的最主要來源（劉雅惠，2011；Smith & Smith, 2006）。同時，文獻卻指出許多教師缺乏適當的知識或訓練以處理教室的挑戰行為（邱珍琬、張麗麗，2012；Myers & Holland, 2000）。因此，探究導師應該如何輔導兒童的欺凌行為，是本研究的初始動機之一。再則，研究者自 2004 年起，曾經長期輔導一些具有欺凌行為問題的兒童，在實務工作中不斷發現，有些兒童在升上新的年級或更換導師之後，經導師輔導一段時間後，其欺凌他人的人際攻擊行為即得到控制、行為也趨向穩定，與這些導師談話後可以發現，他們對兒童個人、班級的管理以及與家長的工作都有其獨到之處。因此，本研究想要透過瞭解具有這類「成功」輔導經驗的導師，其處理兒童欺凌行為的初級預防輔導策略與經驗為何？例如，導師針對這些具欺凌行為的兒童進行了哪些輔導策略？對班級做哪些介入處理？以及運用哪些重要他人或資源？

## 壹、文獻探討

### 一、導師在我國學校輔導工作中的角色與功能

我國的學校輔導工作係以三級預防輔導的概念加以建構。三級預防輔導的概念首

出現於 1998 年教育部之「教訓輔三合一方案」，該方案以三級預防的概念規劃學校的輔導工作，強調以輔導理念經營學校的精神（鄭崇趁，2005）。2009 年教育部將國小的三級預防輔導體制加以明確化；而在 2011 年到 2012 年間，為了因應《國民教育法》第十條的修正，教育部乃訂定「學校三級輔導體制中教師、輔導教師及專業輔導人員之職掌功能表」，以明確教師與其他輔導人員之權責。所謂學校三級輔導體制係將學校輔導工作分為初級發展性輔導、二級介入性輔導與三級處遇性輔導等三級，依據學生適應問題行為的狀況與輔導人力的職責與專業程度，分級輔導，相輔相成。初級發展性輔導的主責人員是全體教師，特別是導師，其目標在於提升學生正向思考、情緒與壓力管理、行為調控、人際互動與生涯發展知能，以促進學生心理健康與社會適應；而二級和三級的輔導則是針對高危險群、行為偏差學生進行早期的介入輔導，其主責人員為輔導教師和專任輔導人員（教育部，2013b）。

導師在國小階段對學生的個人成長、人際關係與生活適應等發展具有重要的角色與功能。在教育部出版的「國民小學輔導參考手冊」當中，強調導師在初級發展性輔導中，是初級輔導層面最主要的執行者，在學生的生活和學習中，扮演著楷模的角色（教育部，2013a）。吳武典（1996）指出凡教育工作者，皆身負輔導之責，而與學生接觸最多的導師，更是輔導的中堅，也是決定輔導成敗的關鍵。鄭崇趁（2005）更認為「輔導學生」是教師的基本職責，強調每位老師都應該扮演「輔導老師」的角色，協助學生處理心理困擾與挫折。在 1998 年「教訓輔三合一方案」中，明訂瞭解學生生活狀況、學習情形與行為表現、初級晤談與輔導工作、處理班級學生一般性的困難為導師的基本職責。而為了確實發揮導師的功能並整合導師的角色功能，教育部更於 2012 年頒布「國民中小學聘任班級導師注意事項」，將導師之工作職責歸納和整理成為六大項，包括：(1)班務處理及班級經營；(2)學生生活、學習、生涯、品行及身心健康之教育與輔導；(3)特殊需求學生之關照及個案輔導；(4)親師溝通與家庭聯繫；(5)學生偶發事件及申訴事件處理；(6)其他有關班級學生之教學、訓輔、總務等事務處理。這些工作職責的訂定，也等於是從政策的角度上，釐清了導師在初級輔導的角色與功能。

## 二、兒童的欺凌行為

### （一）兒童欺凌行為的定義

兒童欺凌行為在校園中是個普遍存在且是學校輔導工作的重要議題。欺凌或霸凌

行為，英文均作 bullying。對於 bullying 的定義，目前廣泛採用挪威學者 Olweus（1993）的定義。Olweus 率先定義欺凌是「一個學生長時間重複地暴露在一個或多個學生主導的負向行動當中」；他進一步解釋負向行動是指一個或多個學生「意圖施予另一個人或一群人強制、傷害或不舒服的攻擊行為」（p.9），包括任何形式的肢體攻擊、語言攻擊、甚或不涉及語言或肢體的做鬼臉、排擠行為皆是。

我國教育單位對於校園的欺凌行為相當重視，從 2010 年起八德國中事件後，更是從上到下全面檢討校園霸凌的防制與處遇機制，至 2012 年加以法制化，依據教育基本法第八條第五項訂定「霸凌防制準則」，明令規範校園霸凌的防制機制、權責通報、以及調查與處遇原則。依據教育部防制校園霸凌專區（https://csrc.edu.tw/bully/bullying.asp），教育部於 2011 年明訂「校園霸凌」事件之判定必須具備欺侮行為、故意傷害意圖、造成生理或心理的傷害、雙方勢力不對等、以及經學校防制校園霸凌因應小組確認等五要件。鑑於「校園霸凌」進入法規化，對於「霸凌」的定義不僅影響學校教師與行政人員的預防和處遇，也影響校園相關人員的通報權責；因此在研究上採用「霸凌」一詞與定義就需更為謹慎，以免與法令上的「霸凌」定義相混淆。

如此，為有別於本研究所涉及的學生「欺凌行為」，以及必須具備五要件且經過校園霸凌因應小組確認後的「校園霸凌」行為，本研究以兒童「欺凌」行為命名之。本研究並定義兒童欺凌行為是「一個學生長時間重複地施予其他學生負向攻擊行動」，並沿用 Olweus 對於負向攻擊行動的定義。此外，本部分文獻探討則納入「bullying」、「欺凌」與「霸凌」等為關鍵字的相關研究。

### （二）兒童欺凌行為問題與特性

各國的研究均顯示，欺凌的行為議題具有相當的普遍性（如 Nansel et al., 2001）。依據我國兒童福利聯盟的調查，約有 18.8%的國中小學生表示在兩個月內被同學欺凌兩三次以上，也有 10.7%的學生坦承「會欺負、嘲笑或打同學（兒童福利聯盟文教基金會，2011）。洪福源、邱素玲、丘金蘭與郭毓珊（2012）的調查則發現，教師對校園欺凌者及受負者的估計分別為 13.04%、11.04%，結果與國內外文獻相似；而學生對於校園欺凌者及受害者的估計則高達 40%以上，無論如何均顯示校園裡欺凌問題是常見的現象。

兒童持續涉及人際間的欺凌行為可能導致長期的學校適應問題。研究顯示，無論欺凌或被欺凌兒童都呈現學業成就低落、情緒和行為問題，以及人際關係困難等負面

的影響（Blazer, 2005；Nansel et al., 2004）；魏麗敏與黃德祥（2009）發現受負者長期感受不快樂，對學校失去興趣與信任感。而欺凌問題也可能造成學校其他兒童對於學校環境不安全與不信任的負面感受（Shellard & Turner, 2004）。而另一項針對國中學生的調查顯示，長期受負者陷入憂鬱的情況是未曾受欺凌者的三倍（Gould, Klomek, Marrocco, Kleinman, & Schonfeld, 2007）。

相關研究發現，具有欺凌傾向的兒童通常呈現關係破壞的特性，在團體中容易破壞社會規範，並與人發生人際衝突，這些特性包括以欺凌為手段獲取權力，以建立或維繫其主導地位（Craig & Pepler, 2007；Nansel et al., 2001）；他們視攻擊為一種解決問題的方法，在團體中較容易採取對立反抗以及破壞規範的反社會行為（Baldry & Farrington, 2000）、甚至是犯罪的高危險群（Olweus, Limber, & Mihalic, 1999）。另外，杜淑芬（2010）針對國小欺凌兒童家長的敘事分析則顯示當兒童在校涉入欺凌行為時，容易造成親子關係與親師關係的緊張與衝突。

## 三、導師的輔導策略與欺凌行為的關係

在文獻上，教師的初級輔導工作最常被研究的是師生關係與班級經營的角色與功能。研究指出，兼具關愛和要求的老師可以促進學生對班級的凝聚力且降低教室當中的同儕衝突（Barr & Parrett, 2001；Emmett & Monsour, 1996）。檢視師生關係與欺凌的相關研究顯示，教師的正向關懷、情緒支持和師生關係可以有效防治欺凌、攻擊和暴力行為的發生（Reinke & Herman, 2002）。例如，挪威一項針對 885 位 13-15 歲青少年所做的調查顯示，教師的情緒支持有助於降低班級內的欺凌行為（Natvig, Albreksten, & Qvarnstrom, 2001）。有些研究則顯示師生關係對具有攻擊性的兒童，特別是弱勢族群的兒童而言，是重要的輔導資源，可以降低其他危險因子的效果（Meehan, Hughes, & Cavell, 2003）。Wei、Williams、Chen 與 Cheng（2010）針對我國台中地區 1172 位來自 12 所公立學校 7 年級到 9 年級的國中學生進行研究，發現導師的正向關懷，是影響欺凌行為在班級中發生的重要因素。

研究持續支持教師的班級經營是防治兒童欺凌行為的重要因素（如吳雅真，2009；Reinke & Herman, 2002）。Roland 與 Galloway（2002）針對挪威 2002 名學生與 99 名教師的研究發現，教師的班級經營與欺凌行為有顯著的負相關，班級經營有助於班級社會結構的穩定，包括班級凝聚力、對課業的專注程度和正向的班級文化。Hein（2004）以田野研究法跟隨兩位有效能的中學教師一學期，結果發現即使過去經

常因行為問題而被送交訓導的兒童，在這兩個班級中均與教師有正向的互動，也沒有欺凌問題，她歸納最重要的因素是教師致力於營造正向的教室環境，讓兒童感覺被尊重和關懷（引自 Orpinas & Horne, 2006）。其他研究發現教師若能適當的展示權力，對班級全體學生傳達他們對於禮貌和平等人際規則的期待，則欺凌行為較不會發生（Paley, 1993）。此外，當教師能夠留心衝突的早期訊號，例如言語攻擊行為增加、聲音越來越大聲，以及強烈肢體反應，也能有效防治欺凌行為（Meese, 1996）。

另外，當班級發生欺凌事件時，教師的及時輔導至為重要。教師若能以快速、明智而審慎的態度處理欺凌事件，明快的處理會向學生表達欺凌是不能被接受的，顯示他們對於防杜欺凌的決心，會保護兒童免於被欺凌，並讓他們感覺教室是安全和舒適的（Doll, Song, & Siemers, 2004；Olweus et al., 1999；Whitted & Dupper, 2005）。然而，邱珍琬與張麗麗（2012）針對中小學教師的調查發現，教師經常無法有效地分辨欺凌行為，且多以一次介入的方式處理欺凌行為問題，教師反映權責不清、時間太短、難以界定霸凌行為導致其處理的困難。此外，黏絢雯與程景琳（2010）的研究也發現，導師同情受害者的態度可能無助於班級關係攻擊狀況的減少，但學生間相互支持與團體的凝聚力可能有助於班級關係攻擊情況的減輕。從這個研究看來，似乎教師個人保護受害者是不夠的，相對地，他必須具備班級經營的初級輔導技巧，促進班級的團結與凝聚力。

雖然相關研究一再顯示教師的班級管理、師生關係與行為規範等初級輔導工作的重要性，但多數研究為量化研究；此外，過去研究多重視如何預防，但對於過去已經呈現欺凌行為的兒童，應該如何進行輔導與導正，則尚未有所研究。因此，本研究即是想要透過質性研究來探究具有成功輔導兒童欺凌行為經驗的導師，其相關初級發展性輔導策略。

# 貳、方法

## 一、研究方法

本研究採取建構取向（construct-oriented）觀點，認為人們對於現象所賦予的意義受到其情境脈絡的影響（Guba & Lincoln, 1994），因此必須從人們的主觀經驗與脈絡

中去瞭解其對事實所賦予的意義。建構取向也認為知識是透過社會中每個人的現實所建構出來的，因此也重視從多個觀點和/或多元管道建構所欲探究的現象（Yin, 2003）。

研究設計上，本研究採多個案研究法（multiple case study）。根據 Yin（2003），個案研究的研究焦點關心的是如何做的議題，例如策略或歷程；其特性在於不涉及變項操弄，並特別適用於同時探究現象與其背景脈絡，且現象和脈絡的界線難以明確劃分的議題。本研究想要以質性訪談法探究導師針對涉入欺凌行為兒童輔導策略，不涉及操弄變項，且其範圍係以導師這個角色的工作為界。再則，導師在處理兒童欺凌行為時，又與班級和系統情境脈絡是不可分割的，因此特別適用本方法。多個案研究法係運用「複製」（replication）的概念來探索或確認一組建構（Yin, 2003）；研究者關心的是跨個案的相似性和/或相異性（Baxter & Jack, 2008）。

## 二、受訪者

**表 1 本研究參與導師與目標兒童行為**

| | 年齡 | 教學年資 | 目標兒童欺凌行為簡述 |
|---|---|---|---|
| A | 40.25 | 20 | 3 年級，攻擊他人、亂發脾氣 |
| B | 53.33 | 22 | 3 年級，打人、欺負弱小、對立 |
| C | 40.58 | 11 | 5 年級，辱罵、取笑別人、欺負弱小、對立 |
| D | 31.92 | 8 | 5 年級，打人、嘲弄、捉弄他人、對立 |
| E | 34.67 | 9 | 5 年級，嘲弄、捉弄、威脅、打人、對立 |
| F | 40.67 | 18 | 6 年級，捉弄、嘲弄、欺負弱小、對立 |
| G | 38.33 | 14 | 4 年級，打人、威脅、恐嚇他人、對立 |
| H | 39.00 | 15 | 5 年級，打人、威脅、恐嚇、對立 |
| I | 43.33 | 21 | 5 年級，威脅、欺負弱小、打人、對立 |
| J | 27.67 | 5 | 6 年級，排擠他人、對立 |
| K | 51.83 | 27 | 6 年級，打人、恐嚇、對立 |
| *M* | 40.14 | 15.45 | |
| *SD* | 7.60 | 6.80 | |

為了獲取導師的成功輔導策略與經驗，故本研究採用立意取樣，選取曾經成功輔導涉入欺凌行為兒童的行為問題（以下稱目標兒童）的導師參與研究。所謂成效或成

功經驗係指目標兒童經過導師輔導一段時間後，其欺凌行為得到控制或穩定的狀況。由於研究者長期在國小提供諮商心理服務，與合作輔導室關係良好，因此當研究構想成型後，乃請素來合作良好的輔導室主任或輔導教師推薦適合的導師接受訪談。如此，本研究共邀請來自台北市與桃園市六所都會學校的 11 位中高年級國小導師為受訪者，其中 9 位女性，2 位男性，其平均年齡為 40.14 歲（*SD*=7.60），平均教學年資為 15.45（*SD*=6.80）。其中，F、G 導師所輔導的兒童為研究者早年曾經提供諮商的對象，J、K 師曾接受研究者針對目標兒童的諮詢服務，兩者均經輔導室認可具輔導成效。茲將參與導師與目標兒童的基本資料與問題行為描述於表 1。

## 三、資料收集

本研究進行初始先收集多元資訊，包括輔導室老師會先提供平日對這些參與導師與目標兒童的觀察資訊，以及會先讓研究者知曉欺凌學生的歷史、導師的帶班風格、與輔導目標兒童的軼事等；其次，研究者在一開始與參與導師會面時，會先瞭解其輔導學生狀況，確認其具有成功輔導經驗，方進行正式訪談。

在訪談歷程中，研究者事先設計半結構訪談大綱作為訪談的依據，但訪談過程中並不受限於這些問題，訪談者會依據受訪者的回答來深入問題，深究受訪者之經驗。訪談大綱內容如下：

（1）請您舉例說明這個兒童的欺凌行為或相關問題行為事件，並說明您當時的輔導策略。

（2）在處理這些問題行為中，您的想法為何？你覺得哪些方法是有幫助的？

（3）目標兒童行為如何影響班級其他同學，您又如何處理？

（4）在這個案例中，您如何與家長合作？

（5）除了家長，您還運用哪些資源來協助您輔導兒童？

訪談由研究者自行擔任，除了曾修習質性研究訓練外；研究者為資深諮商心理師，具輔導特質與技巧，並有長期為國小適應困難兒童與家庭提供諮商服務及欺凌行為研究經驗。

在個案研究的訪談中，研究者和參與導師是密切合作的，參與者透過敘事描述他們所認知的現實，如此讓研究者可以更清楚地了解受訪者的行動依據（Crabtree & Miller, 1999）。此外，建構取向也是互為主體性的，參與導師在受訪當中提供他/她的經驗，而訪談者在過程中也根據自己與導師接觸的經驗，在訪談中扮演傾聽者與「好

奇的提問者」，以更深入取得參與導師的專家知識。例如，與 A 導師訪談中，導師提到班級同儕看到 A 童的進步，也會包容他偶發的欺凌行為；訪談者依據經驗即提出「在我的經驗中，很難全班都可以做到包容，多少也會有學生會對這類兒童不斷犯錯、或老師花很多時間在這個兒童身上感到不耐煩，不知道老師的經驗為何？」A 師即深入的說到有個孩子特別對 A 童感到的不耐煩，有時也會刺激和挑釁 A 童…；但她只是讚賞願意包容助人的同學，並不會強求每個同學都這樣。然而，在這種互為主體性的訪談中，研究者也必須盡可能地注意「反身性」的議題，自省並注意自己的價值觀、經驗、多元文化和主觀性可能對受訪者的影響。

本研究陸續邀請導師進行訪談，當發現增加的訪談資料已經無法進一步提供更豐富的內容，方結束資料收集工作，共歷時兩年收集 11 位導師之訪談資料。為確保訪談關係與品質，在開始正式訪談錄音前，訪談者多半會利用一段時間與受訪者隨意聊聊其工作或生活，在確認受訪導師預備接受正式訪談時，就開始進行訪談，過程中研究者之輔導特質與適時的輔導技巧回應，有助於導師放心分享其經驗，直到導師覺得已經分享完其經驗想法後，才結束訪談。每位導師的訪談時間不一，研究者針對錄音內容擷取與主題相關的段落，平均每位導師的正式個別錄音訪談資料約 1.5-2 小時。訪談完成後，將錄音檔轉謄為逐字稿。在謄寫過程中將對話加以編號，以 A～K 代表受訪教師。編號原則為：受訪者代號－對話序，如 A-12 表示對話歷程中的第 12 句對話。

## 四、資料分析

本研究採取 Yin 所提出的平實複製（literal replication）策略，關注的是跨個案間相類似的結果（Yin, 2003），並採用多個案研究法常用的類別分析進行資料分析（Stake, 1995）。類別分析指得是在資料中尋找與議題相關且反覆出現的現象，以及可以解釋這些現象的重要概念的過程（陳向明，2004）。因此，針對每一份逐字稿，研究者先詳細閱讀訪談逐字稿，反覆閱讀以獲取整體的印象與感受。每份逐字稿進行分析時，先將逐字稿中的重要句子予以標記，找出與議題相關的重要意義單元，並以關鍵字摘述其意。如此將逐字稿資料分為不同的意義單元，並將這些意義單元賦予概念和意義，例如：「看見優勢能力」、「公開讚賞」等等。在分析 11 份逐字稿時，研究者先以兩份逐字稿作分析的基礎，接著逐步加入其他逐字稿的文本分析，在過程中反覆比對文本與意義單元，得到所有意義單元的集合。接著，研究者進行意義單元的歸納與整理，將具有相類似屬性或一起出現的屬性的資料予以統整、組織成同一類別並給

予命名（例如將「看見優勢能力」、「公開讚賞」、「私下讚賞」合併為「導師能看見並適時讚賞兒童的優勢能力與正向行為）。最後，研究者再依據工作對象將類別整合歸納於三項主要類別，一為直接與目標兒童有關的個別輔導層面，一為班級經營層面，另外研究者將家長與其他資源合作部份，參考生態理論（Bronfenbrenner, 1979）命名為系統合作層面。

本研究第一位研究者為分析者。為確保資料來源與分析的可信度，研究過程的每一步驟均有清楚、具體及詳實的說明，力求研究過程之嚴謹並避免主觀與偏頗，以符合質性研究之可信性。本研究之協同分析者為一位具有博士學位且曾擔任過導師工作的學者。在分析過程中，協同分析者協助檢核研究者的分析歷程，提供刺激思考並討論，開展與充實研究思維的廣度與深度。為了力求研究結果的信實度（trustworthiness），本研究採取三角檢證方式進行考驗，除了將整理出的研究結果交由參與導師核對與試閱並針對他們的意見作修改外，並邀請 5 位現職的國小教師試閱結果與討論內容，使結果分析更能達到質性研究確實性的要求。

# 參、研究結果與討論

本研究結果發現，這些受訪導師在談到處理涉入欺凌兒童的輔導策略時，每位教師均提到三個層面的工作，包括與目標兒童的個別輔導工作，整體的班級經營，以及與家長或校內外系統資源的合作。茲將這些輔導策略整理如圖 1，並針對各層面的主要類別，一一說明與討論。

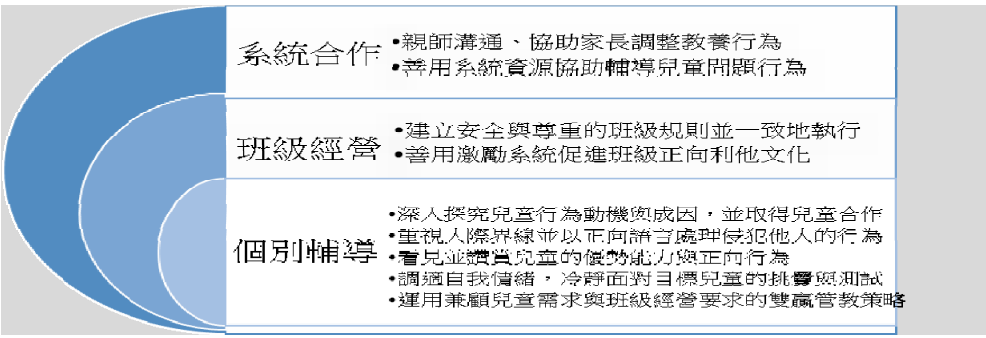


**圖 1　國小導師處理欺凌兒童的初級輔導策略分析**

## 一、個別輔導層面

在個別工作的層面，導師所提及的主要策略包括五大類別（圖１），以下針對這些主要類別說明與討論如次：

### （一）導師能深入探究兒童行為動機與成因，以取得兒童合作

多數導師表示，會盡可能抱持「不預設立場」、「跳脫過去經驗的影響」或「相信孩子有無限可能」的信念，深入瞭解孩子的行為動機與成因。受訪導師多在接觸兒童之前就已經從轉銜會議或輔導 AB 卡中瞭解兒童的欺凌行為歷史，有些老師坦言因此感到壓力。例如即便 A 師已經具有 20 年教學和帶班資歷，在得知 A 童被編入其班級後，也一些時間調適自己的心情：「大家都祈禱不要抽中這位個案…說實在我並沒有馬上的接受自己要去面對這樣的一個孩子，我花了一段時間跟自己對話。」（A-18）A 師用因緣巧合來形容其心態的轉折，數年學佛的修為與接受特殊兒童輔導訓練，讓她轉換心情接受「使命」的呼召。

這些導師表示他們在面對兒童的問題行為時，會去觀察兒童與其他兒童、及兒童和家長的親子互動行為，來瞭解兒童問題行為的成因，據以思考如何輔導兒童。例如 A 師多年累積的教學經驗讓她理解到，深入探究兒童家庭經驗或早期的學校經驗對瞭解兒童的行為問題相當有幫助。她說：

> 孩子的行為一定有原因，我需要去探究他的前置經驗。一直處理表象的行為是幫不到他的，會覺得『教也教了、說也說了、有時候甚至罵也罵了』…得回頭去找到那個行為的起始點，他為什麼會做這件事的原因，那個地方一解開可能後面就 OK 了。（A-113）

E 師也發現如果只從行為層面來處理兒童的行為是不夠的，得瞭解兒童行為背後的動機與想法，如此才能讓孩子感受到導師願意用心瞭解，進而願意信任導師、接受導師的管教。

> 有一次我們全班都認為他是故意打人的。那時候我發現全班可能都誤會他了。我請他解釋，他說解釋沒有用。我說我會聽。他說同學就對他說「來阿！來阿！你來阿，你千萬不要霸凌我喔！」因為這句話他才揍下去。其實同學

也已經言語霸凌他了。因此，我覺得導師除了同理之外，瞭解他為什麼做這件事情也很重要。那你在說服或懲罰他的時候，他才會信服你。（E-142）

又如，C 師發現由於家長偏愛成績較為優秀的哥哥，C 童長期處在被比較、被忽略和不平的情境中。或許想要證明自己的能力，他經常藉由辱罵或嘲笑某些同學來凸顯自己。透過這樣的理解，C 師儘可能在 C 母面前讚賞 C 童的優點以取得其信任與合作。從 C 師的陳述可以發現，當導師願意深入瞭解兒童何以採用某些問題行為時，這個深入了解的本身即是「理解的歷程」，讓兒童相信導師是關注的、願意理解的。例如，當 C 師發現 C 生說謊為自己的行為開脫時，她花時間鍥而不捨的探究：

以前的老師就是直接打電話給媽媽，媽媽就過來把他拎回去，他就被打了。那我的作法是…我如果覺得有一點不對我就會一直問、一直問，問到他說…『算了不要再說謊，直接告訴你答案好了』」（C-32）

過去的研究發現，教師的正向關懷是影響欺凌行為在班級中發生的重要因素（Barr & Parrett, 2001；Emmett & Monsour, 1996；Wei et al., 2010），本研究呼應之；然而，本研究強調導師真實的關懷在於願意深入探究問題，理解兒童行為背後的想法，以取得孩子的信任與合作。依據 Teyber 與 McClure（2010/2012）的詮釋，理解是種同理的了解，它「不是一種技術，而是對案主尊重的態度與不帶偏見的立場。不同於僅表現出親切或友好的態度，而是在行為上對案主表現出真正理解或看見案主（p. 68）」。因此，深入探究兒童行為動機與成因即是理解兒童的第一步；這樣的理解是有力量的，即便仍須接受處罰，E 童在被導師理解之後，更能接受導師的處理策略。

### （二）導師重視人際界線並以正向的語言處理兒童侵犯他人的行為

多數導師提及，他們會在課業要求上給予兒童些許彈性，但在人際界線上則沒有模糊的空間。他們重視班級中的人際安全規則的界線，並且清楚執行這些規則。例如：B 師的作法是：

我有明確跟他講『以後有誰對你怎麼樣，你來告訴老師，我可以幫你處理，但是如果你出手打人，你不但你的委屈沒有得到補償，你可能還有問題』；後來他會來跟我說，那我確實有幫他處理，這時反而他會說沒關係，那我說『不錯，你還心胸很寬都會原諒同學』（B-83）

值得注意的是，這些老師處理兒童欺凌他人的行為時，即便感到生氣，仍能掌控自我的情緒，同時關照到兒童的心理狀況，在管教時給予機會陳述意見。例如，雖然 E 師非常生氣 E 童擔任風紀股長管理秩序時，動手打不聽指揮同學的行為，但她仍然給予兒童解釋空間：

> 他覺得他們就該打啊，誰叫他惹我！然後我就說，我就跟你立新規定，沒有一個人應被打，也沒有一個人可以打人…我說『你的正義感很棒，你在崗位上堅守職位。但我從來沒有打你，你何德何能可以打別人呢？』然後他就承認他打了人。他說我只是堅守崗位，我說好，『這個地方我肯定你，但你用錯方法。我還是要處罰你』（E-136）

面對兒童故意攻擊他人、缺乏同理心的製造衝突時，這些導師也得費心思考如何因應。例如 D 師所面對兒童故意捉弄他人卻又狡猾的辯解，她也得運用敏捷的心思來思考解決之道，她知道這類事情不僅是欺凌行為，也可能導致教室的安全問題。

> 他說我本來腳就在那裡，是他自己走不過的阿。我就說沒有一個人腳是在走廊上的。我們有常理的人都知道，這會害別人跌倒。我說，你有沒有因為你的**不小心**，讓同學跌倒。他就說有啦有啦！我就說，那這節課你只能坐副駕駛座（我身邊的座位），哪裡都不能去。（D-109）

有時，處理兒童問題行為時，也可能面對來自兒童童言童語的威脅，此時，這些導師選擇以理性堅定的態度執行規則，讓兒童不會從這些威脅當中得到利益。例如：當 C 師運用剝奪兒童十分鐘「快樂時間」執行管教時，C 童以口語威脅之，她仍堅定地執行管教，讓兒童清楚知道其執行規則的決心。

> 電腦課跟體育課是他喜歡的課，當他在班上搗蛋或攻擊狀況真的很糟的時候，我就會剝奪他十分鐘。…這孩子很聰明，他當時跟我講說『學生有受教權，你這樣子我要告你。』我就說沒有關係，你先聽我講，如果你還覺得我留你下來是故意為難你，你再去告。（C-57）

研究指出具有欺凌行為兒童容易破壞人際規則並頻繁地與人衝突（Craig & Pepler, 2007），因此導師對於目標兒童的欺凌行為的管教，勢必影響導師的班級經營。本節顯示導師重視人際界線的維持，讓目標兒童無法從欺凌行為中得到好處，而依據相關

學者的研究（如 Doll et al, 2004；Olweus et al, 1999 等），這就是防治欺凌行為的最重要工作。此外，透過本研究可以進一步發現導師即使在執行管教時，也給予孩子發聲的機會，傾聽其說法，並同時採用正向、不批判的語言讚賞其部分的正向行為，包括「不錯，你的心胸很寬…」、「這個地方我肯定你…」，或以不批判的「副駕駛座」進行行為限制。導師的適時讚賞恰好符合行為主義的「後效增強」原則，當兒童出現正向行為時，導師及時給予社會性增強，如此可以發揮正增強的效果；此外不批判的態度又是人本主義的先驅 Carl Rogers（1902-1987）所強調的重要輔導原則。

### （三）導師能看見並適時讚賞兒童的優勢能力與正向行為

從訪談分析可以發現，即使這些兒童常有行為問題，受訪者均能看見兒童的優勢能力，並鼓勵兒童發揮所長。他們不僅利用個別談話時給予兒童認可和鼓勵兒童的優勢能力，也會在班上公開肯定兒童的能力或進步，讓兒童感受到榮譽感，並朝著與導師和班級合作的方向去表現。例如：

> 他的狀況就是說…流氓氣息很重，而且打人力量很大…譬如說他跟人家玩的時候輸了，就會一拳揮過去，不然就是吐口水、講髒話。但是他有一點不錯就是很有禮貌，早上會講『老師早』…我先把他誇獎出來之後，他就會有一種榮譽心，有一種被肯定的感覺，然後你試著再跟他講什麼、他都會聽，啊！聽話就好辦了。（B-70）

這些導師也特別能以正向的角度看待問題行為。例如：F 師接手 F 童所在的班級時，該班已經更換過兩名導師，前兩位導師對於 F 童欺凌與挑釁行為均感到痛苦。但 F 師可以看見兒童問題的兩面，以不防衛的態度化解兒童的對立。

> 他的意見老師看起來可能是反抗的，卻可以激發別人對事情的兩面的看法，基本上是有用的。…譬如說我在黑板上做演算的時候因筆誤寫了一個錯誤的答案，他就會馬上指正說『老師那個是錯的。』…我就說『對耶，我們都沒有發現，就你發現了…。』偶爾的時候你就要誇獎他一下。（F-56）

文獻指出兒童的欺凌行為是教師壓力的最主要來源之一，然而本研究顯示，即便導師深為兒童的欺凌所苦，在輔導涉入欺凌行為兒童時，「看見」兒童的優勢，甚至能夠視兒童的「問題行為」為其優勢能力的一部分，給予讚賞、正向肯定或因勢利導，

才有機會輔導兒童調控其問題行為。此結果呼應 Reinke、Herman 與 Stormont（2013）對於讚賞效能的研究結果，兩者均認同教師如果能夠在教室中經常運用正向的語言讚賞學生，即能對教室互動產生正向的循環影響，進而防治欺凌行為的發生。

### （四）導師能調適自身情緒、冷靜面對目標兒童的挑釁與測試

涉入欺凌行為兒童往往同時兼有挑釁和對立行為，而面對兒童上課與互動時的挑釁與測試，導師也會有壓力與情緒；多位導師提及他們會覺察可能引發自己情緒的壓力事件，並事先思考可能的處遇之道。例如：D 師瞭解哪些兒童行為足以影響自己的情緒，因此她會斟酌處理兒童行為問題的時機與時間，以有效管理自己的情緒。

> 有時候在上課時他可能就直接開始挑戰你了…如果是在課堂上，我不會當下跟他你一句我一句…我的理念是上課進度不能 delay（拖延），delay 會有壓力，火氣就上來。因此我會當下制止或開放一些彈性，例如，我會到旁邊跟他說你可以做你自己的事情，但是現在這個狀況你不能影響我上課，你不能影響其他同學…這樣他能接受。（D-20）

E 童不只言語攻擊同學，對老師也會出言挑釁、甚至會爆粗口。E 師自述原則是「當我不被激怒時，他就拿我沒輒」。她說：

> 他說我是老太婆，一直碎碎唸、老古板等等。我就說…如果我已經不在乎你了，我大可以不要念。他也罵過我三字經…我告訴他們老師不會因為你講這種髒話而生氣。當我不被激怒時，他就拿我沒輒。（E-76）

I 師認為教師怎麼看待孩子的問題行為，決定了「解決」問題的態度和後果：

> 如果把他們的挑釁的話語，當作說他真的不知道怎麼去處理自己的情緒、人際關係，那我是老師，我要示範、甚至會教導孩子處理自己情緒的方法，教他跟人家說話的方式、去幫助他這方面的能力，那其實就可以解決了。如果你當學生是故意搗蛋的，這樣是解決不了的。（I-45）

多位老師瞭解到教師的情緒管理對兒童與班級氣氛有很大的影響，他們儘可能讓自己情緒干擾到課堂與其他同學的可能性降低。因此，適當的情緒宣洩和自我激勵，找到自己情緒調適的方法，也是這些導師能夠維持冷靜的重要心法。

Jeloudar（2011）指出教師的情緒管理與管教效能有正向的關係。然而不僅過去研究發現欺凌兒童在團體中較容易採取對立反抗的行為，本研究目標兒童也普遍呈現透過「問題行為」或「言語」挑戰或測試教師底線的對立反抗問題（表 1）。而本節顯示導師咸認為穩定自己的情緒，不隨著兒童的挑釁或測試語言或行為起舞，才能穩定地處理兒童造成的問題情境，例如即使生氣也不使用「情緒性」或辱罵性的字眼；研究者認為導師的情緒節制，給予目標兒童情緒調節空間，如此而同的情緒和行為也能隨之穩定。

### （五）導師能兼顧兒童需求和班級經營要求的雙贏的管教策略

當班上有個經常出現欺凌行為的兒童，導師們經常性的挑戰是如何既能控制兒童人際攻擊行為，又要兼顧兒童需求以維繫關係，此時如何找到與兒童共處的雙贏管教策略是多數導師關心的問題。例如，C 師發現 C 童的英文具有優勢，然由於 C 童的人際嘲弄、攻擊和對老師的挑釁行為，讓主責的科任教師不願意選擇目標兒童為班級代表，擔心兒童破壞團體秩序。在了解狀況後，C 師與科任教師溝通後，決定與兒童協商，在有條件的狀況下，給孩子一個可以有所成就的機會。在協商之後，兒童果然應允「好啦！我如果搗蛋、你可以罰我不參加…。」這個故事有好的結局，C 師表示「他很棒，他就真的有控制。」（C-48）

在校園中，導師經常需要同時處理兒童課業學習與行為問題，多數導師在處理目標兒童的行為問題時，會對兒童的學業要求有所彈性，而會選擇優先輔導兒童的欺凌行為問題。例如：B 生常因為課業書寫問題而大發脾氣、甚或攻擊同學以洩憤。B 師深入觀察後與 B 生協商，允許其因特殊情形到校完成功課，但 B 生必須控制自己的脾氣與攻擊行為，否則剝奪下課時間。她說：

> 這樣做之後，遷怒同學的狀況就慢慢消失。他後來有改變喔，他就會變成說不想讓我覺得他沒有寫完功課。如果前一天沒寫完功課，他會很早到學校來把它寫完。（B-35）

這些導師在執行管教時，往往很清楚管教只是手段；他們真正的目的是幫助兒童調整問題行為，而不是懲罰兒童。例如：F 師在處理兒童欺凌他人時，不僅要讓學生知道欺凌行為會面臨的懲罰，他認為重點是在於讓學生能夠反省自己的行為。他以植物栽培說明他對輔導這類兒童的信念：對於不如導師期待、但有其特點的兒童，應該因勢利導，而非強迫其改變。

> 我覺得不好就把他剪掉，如果剪到生長的部位那就完蛋了。真正要做的事情是，我要小心不要剪到會發芽的！如果我壓迫他、不能壓到他全部壞掉。雖然我有我的理想，但是你要長你的東西，我也不能勉強。（F-70）

本部份研究顯示在處理涉入欺凌行為兒童的問題行為時，必須因勢利導、循序漸進地，尋找兼顧兒童需求與班級管理要求的雙贏管教策略，以達成協助兒童行為調控的目標。雙贏管教策略的機制與 Tomal（1999）提出的協商式管教（discipline by negotiation）有異曲同工之妙，Tomal 在書中建議輔導具有攻擊行為的兒童時，應探究兒童的行為需求與功能，利用協商方式與兒童對話，引導其透過適當行為滿足其需求。輔導兒童時，兼顧兒童需求與教師要求即是種「協商」態度，不是以教師為主、上對下的管教，這是現代教師常需面臨的挑戰。

## 二、班級經營層面

在訪談過程中，每位導師都提到，他們不只與目標兒童工作，他們更看重班級的經營，例如 A 老師表示「每個孩子都重視人際關係」，因此將班級經營作好，讓目標兒童融入班級的團體動力，比做個別介入有成效；F 師也直言，欺凌兒童往往因為他們的行為問題被視為「明星學生」，他在帶班時特別注意不要將焦點只放在這些學生身上，免得讓他們以為他們是班級運作的中心。本研究結果將導師在處理欺凌兒童時所一致強調的班級環境脈絡，歸納出有關班級規則與正向利他環境等兩項主要類別，以下分別說明並進行討論。

### （一）建立「安全」與「尊重」的班級規則並一致地執行

所有受訪導師均提到建立班級運作規則很重要，可讓學生有可遵循的人際規則與秩序，對於防範欺凌行為的發生相當重要。D 師表示她在建立班級規則時，總是納入學生意見並讓學生充分理解規則的內容。「更重要的是…」，在處理兒童的衝突行為中，清楚傳達安全和尊重等人際界線的重要性。

> 我對班級的規範要求就是兩個，就是安全跟尊重。…有任何人踰越過那個界線，那就沒有開玩笑了，就沒有幽默了，我就非常的嚴厲，但是事後我還是有告訴他，我不允許這個行為的原因。（D-63）

F 師認為導師要抓住一些基本原則，否則很容易因擔心發生衝突事件而感到焦

慮，如此也容易耗損教師的資源，他認為班級管理是首要的安全原則。他觀察 F 童的欺凌行為發現，F 童期待別人遵循他的規則，因此，班規的建立與執行正是讓 F 童學習看見別人的規則，學習與他人相處。

> 講難聽一點他喜歡耍霸王，他就是自我中心，認為大家都要呼應他的規則才對，所以我們得三不五時要告訴他說，這世界不是只有你才有規則，我們也有。（F-68）

班級規則在班級管理中的重要性，已經在班級管理的理論與實務中不斷被強調。然而，針對欺凌行為的防範，這些導師舉出「安全」和「尊重」兩項核心原則，並建議真正重點是規則的運作與執行，讓班級所有學生瞭解班規的內涵，且相信導師言出必行。此外，對於較為自我中心的欺凌兒童，班規有助於其學習團體的運作方式，了解適當的人際運作的規則，對他們的社會技巧學習和團體適應均有所助益，而安全與尊重原則也是 Orpinas 與 Horne（2006）所強調輔導欺凌兒童的重點工作。

### （二）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

此外，這些導師在班級經營時，均重視創造正向利他的班級環境，包括包容、助人、尊重等重要的人際價值與品德教育。例如，A 師在輔導 A 童時發現，雖然 A 童我行我素、不順我意即攻擊他人的行為看似欺凌別人，但其實他也因多重障礙被少數同學排擠，甚至挑釁和激怒他。A 師運用選擇性注意，關注多數同學的正向行為來激勵班級的接納氛圍，而非處罰這些少數同學的言語或關係排擠行為。她說：

> 我很珍惜他們願意助人並接納 A 生，我會跟他們說老師看到誰幫忙了 A 生，老師覺得好感動喔。但當然班上也有人就是討厭他…只要他動他一下、就動輒得咎…我不會特別說怎樣，我只會鼓勵好行為。因為特別去說這個同學的時候他也會難受，其它同學也會覺得他怎麼這樣，這樣好像老師就給這個孩子貼標籤。這不是我的目的，我要當每個孩子之間的橋樑和協助者的角色，所以我只去講好行為。（A-134）

此外，導師在輔導目標兒童時，不僅經營與他的關係、也催化他與同學間的關係。C 師進一步說明她如何設計個人獎賞和團體獎賞，藉由獎賞系統來彰顯班級經營的目標，以及促進團體的正向利他行為。

> 我讓孩子慢慢去瞭解，分數不是一個人的價值，而是你所展現出來那個正向的、幫助別人的能力有多少。所以剛開始的時候我會隱惡揚善，有誰做了什麼我就會說，○○吃完飯後會去幫忙收拾，好棒喔！只要他們做一些對公共有幫助的事，我都會大肆的宣傳，當著大家的面給他讚賞，給他們那一組加分，也給他個人加分。我覺得孩子他是很容易被暗示的，他會覺得原來這種行為是老師喜歡的。（C-84）

這些導師均注重增強正向行為，而非懲罰負向行為。約有一半的老師會運用獎勵系統鼓勵學生的正向利他行為，而獎賞則包括學生喜愛的飲品、玩具或遊戲等。其中，D 師精心設計一套班級的獎勵系統，從中獎勵問早道好、主動助人等品德與正向利他行為，對於獎賞，她也「投學生所好」，將免午睡和自由時間當成一部份的獎賞。她的作法是：

> 我們班的利他行為是用獎勵的、好的行為會得到額外獎勵。我會鼓勵跟老師問早道好，哪個老師都 OK，自由心證，我會每天都問，有就舉手，我就給點數。集到十點可以換中午不用午休….。最特別的是，全班可以一起集點以換取一節自由時間。聽起來很多，但我要求每個人都要貢獻…。我刻意設計這個獎勵是希望能促進班級的凝聚力。（D-146）

D 老師分享她也曾經因班上的欺凌問題而苦惱，雖然她努力協助被排擠同學改善人際技巧，但全班同學反而因導師常糾正該生而更排斥之，D 師因此特別用心設計獎勵制度，並將焦點放在班級的關係營造，如此也有效改善班級氣氛。

數個導師也提到，即使班級中有個特殊困難的學生需要特別的關注，班級經營的重點仍是整個班級，而不是將焦點放在目標兒童身上。例如，B 老師雖然用意是想要鼓勵 B 童並營造班級同學對 B 童的正向感受，但在進行「正增強」時，仍以班級多數同學為關注的焦點：

> 他從三上每天都對人發脾氣、攻擊別人，慢慢處理後越來越好。我會定期再給他鼓勵一下。譬如說在彈性課程的時候、我會跟所有小朋友說，老師來看看最近誰有進步。這時候一定要全班一起。我就從第一號掃視過去，我就說 OO 最近字寫很漂亮喔，OO 今天小記也寫的很棒喔！然後那我也會說他最近都表現非常和善，老師覺得他的脾氣越來越好，老師都不用生氣了，很棒！（B-45）

本部分研究顯示，當導師持續關注班級的正向行為，有意識的經營班級中的正向利他文化，原本具有欺凌行為的兒童也會導向被讚許的正向行為，而逐漸減少欺凌行為。這樣的概念和做法與美國盛行的全校性正向行為支持方案（School-wide Positive Behavior Support；簡稱 SWPBS）是一致的。SWPBS 強調經營社會文化環境對個人的影響，重視將學校經營成為一個支持學生正向行為的環境，Sugai、Horner 與 Lewis（2009）回顧 SWPBS 的相關研究發現，推動 SWPBS 對於欺凌行為的防治具有顯著的效果。同樣地，本研究結果亦發現，教師在輔導欺凌兒童時，也重視將班級經營成為支持學生正向利他行為的社會環境。這種班級正向行為支持方案應可成為我國推動反欺凌工作的重要推動方向。另外，本研究發現之初級輔導策略之特性頗符合華人文化特色，例如特別重視關係的經營、及在班級經營中培養兒童助人利他與寬容的人際價值。這樣的傾向可能受到華人集體主義和關係取向文化所影響，值得繼續探究。

## 三、系統合作層面

最後，導師在輔導這類學生時，也多管齊下地與家長和校內其他系統的合作，創造有利於兒童行為改變的正向環境。以下分述之：

### （一）親師溝通、協助家長調整教養行為

多位導師們均提到他們與家長合作一起協助受輔學生。A 師透過觀察目標兒童與母親的親子互動，發現到兒童的行為問題與母親處理態度有直接的相關，因此她決定協助母親調整她的教養行為。她說：

> 家長每一天會帶這個孩子來上學，有幾個情況是，譬如說他喝了別人的飲料，他就直接喝一口，他媽媽就直接跟同學說，『沒關係、沒關係，阿姨給你錢』然後那一罐就給她的孩子了。這個地方我會覺得說，我也得讓家長知道怎麼去教他孩子這個行為。」（A-30）

B 師也發現母親對兒童發生重大違規行為時的處理態度相當不嚴謹，她向母親說明自己的觀察，建議母親如何扮演母職，讓兒童感覺到母親對其行為的重視。她描述該情境：

> 『老師那你要處罰他啊，他都不聽』她（B 母）一邊講一邊笑，讓我感覺這樣的態度是不對的。我就跟他媽說：今天請你來是不得已，可是你說『他都

> 這樣，在家也打姊姊』，我覺得你這樣會讓他感覺打人這個事情沒什麼。…這樣小孩怎麼會變好？他媽媽才開始調整。（B-75）

然而，有些家長並不容易合作，有些家長難以接納孩子的問題行為，有些家長會質疑導師不夠包容、缺乏管教技巧等等。因此，有時與家長合作時，得費心思考如何讓家長卸下心防，理解導師的善意與找到幫忙孩子的方法。例如，K 導師分享與兒童家長的工作。

> 怎麼去跟家長說孩子的問題是我們的困境…我覺得這個家長也不是不信任我，他也承受其他家長的壓力。我發現我不要做負面的陳述，因為我之前寫他勒同學脖子、頂撞師長，個案就把聯絡簿撕掉。現在我學習在寫完他的負向行為之後，一定也寫請他改過的話語，這樣家長也比較知道可以怎麼做。（K-185）

雖然親師溝通很重要，但趙曉美、王麗斐與楊國如（2006）的研究中卻發現，家長是教育輔導體系中最難工作、與配合度最低的對象之一。本研究這些有效能的導師呈現了與家長溝通的典範，他們不躁進，面對可以合作的家長，導師會嘗試協助家長調整教養行為，讓兒童行為問題的輔導更具有成效；而面對不易合作的家長，導師則盡力讓家長感受教師的善意，讓家長進來幫忙。研究者認為，這些教師不僅具備的是溝通的技巧，而是華人所謂「以柔克剛」、「知所進退」的「柔軟」特質與人際技巧。未來的導師如能配備這些特質和技巧，對於與家長合作必然有相當大的幫助。

### （二）善用系統資源協助輔導兒童問題行為

有幾位導師也提到他們與校內系統合作協助欺凌兒童改善他們的行為，特別是與訓導處與輔導室的合作。例如學生出現問題時，多位導師均提及訓導處的角色即對班級經營有所助益，他們在設定班級規則時即讓學生知道訓導處所扮演的角色，如 E 和 F 師的教室規則均包括送交訓導處接受懲戒的規定。但是，導師也提及「送交訓導處」應採備而不用的原則，盡量減少使用外力處理教師可以處理的問題。輔導處室是學校的二級輔導單位，數位導師提及他們除了會與輔導老師或心理師討論兒童輔導策略外，當導師壓力過大時，輔導老師也成為很重要的合作支援伙伴。例如：J 師就表示「輔導室這邊幫了我很多忙。當我有問題的時候，就去輔導室尋求協助。」（J-96）而當 G 師覺察到個案的問題已經引發她的情緒壓力時，她也適度地尋求輔導室的資源介入。

此外，有些導師也提到會運用同年級教師的力量協助處理問題，例如，E 師發現 E 生對隔壁般的男性導師既畏懼又崇拜，因此當 E 生過度失控時，E 師會將「去隔壁班上課」成為管教的選項之一。有幾位導師則善用其他家長的影響力，來協助班級的經營與目標兒童的管教。例如，E 師藉助一位任職於法院家長的力量，安排學生參觀法庭，透過法治教育協助學生了解行為的可能後果。而 F 師則充分運用過去合作過的家長在學校的影響力，以協助他經營班級家長對 F 生的負面標籤。他的作法如下：

> 我過去帶的班有些關係比較好的家長，他們相信我帶班一定會有希望…透過這個家長的聯繫…一個月左右人家就會認為這個班已經有所改善，包括對 F 生的表現也是好的。這時你就看到一股正向力量的循環。（F-110）

本部分研究顯示在輔導欺凌兒童時，有效能的導師會依據目標兒童的狀況，運用多種校內外系統的資源來協助兒童行為問題的管控或提供導師建議。這個精神恰如西諺所云「It takes a village to raise a child」（栽培孩子成長需要社區的參與），而本研究也說明輔導欺凌兒童需要納入班級同學、學校、甚至社區系統的參與，包括校內各處室、學生家長、甚至法院等等。這樣的理念與生態輔導理論的觀點（ecological counseling；Conyne & Cook, 2004）不謀而合，均強調在輔導兒童時，需要納入兒童週遭的家庭與社會文化系統來幫助兒童的成長。

# 肆、綜合討論與建議

## 一、 綜合討論

導師在國小輔導工作中是初級輔導的重要執行者。本研究探究導師在班級情境中，如何有效輔導具欺凌行為的兒童，對校園輔導工作具有重要的意義。本研究有幾項重要的發現：首先，本研究的發現國小中高年級導師在輔導具有欺凌行為的兒童時，需要同時兼顧與個別、班級與系統等三層面的工作，如圖一所示，係從個別的點（學生）到教室面、到家庭和學校面的輔導工作，彼此相輔相成。最內層是與目標兒童的個別輔導，導師係與兒童直接互動，直接與兒童工作；中間層是班級經營層面，導師透過班級經營，藉由社會文化環境影響兒童；最外層則是系統合作層面，導師係

透過影響的家長和教室情境外圍的系統合作，間接影響兒童的行為調控。

其次，本研究也凸顯出導師面對兒童的欺凌行為需要經常性的準備好自己的身心狀況，保持情緒的穩定性以因應兒童突如其來的挑釁或衝突行為。除了探究理解問題行為的成因動機以外，在平日與兒童個別輔導時，則需要剛柔並濟、恩威並施地一面限制兒童侵犯他人的行為、協助兒童學習人際規則，一面關懷與支持兒童的正向行為與優勢能力；而在進行管教時，則需因勢利導找到可以兼顧兒童的需求的雙贏策略，如此才能有效的輔導兒童，讓兒童願意與導師合作，達到行為改善的目標。此外，本研究也發現導師在輔導兒童的欺凌行為時，得到家長的合作將有助於協助兒童的行為改善。導師需要具備人際特質與溝通技巧，善用同理心與家長溝通，而最佳狀態則是協助家長調整教養行為。另外，善用校內外的系統資源，包括校內各處室、家長志工等等，也可以成為輔導欺凌兒童的助力，幫助達成管教與輔導的目的。

值得注意的是，本研究發現我國導師的初級輔策略具有相當的在地化特性，處處可見華人文化影響的軌跡。例如：參與導師一致地提出，相較於個別輔導問題兒童行為，班級層面的經營更為重要，這樣的想法本身即與華人文化團體大於個人的概念不謀而合。再則，國外文獻在提及防治欺凌的班級經營時，特別注重教師的關懷、支持與班級規則的制訂與執行（Natvig et al., 2001；Reinke & Herman, 2002；Wei et al., 2010）。然而本研究導師除了重視班級規則之外，特別強調促進班級的凝聚力，藉由同儕間人際關係的深化以減少欺凌行為的發生。這種重視班級關係經營的概念，似乎與華人重視「關係取向」的文化特性相符合。何友暉（Ho, 1995）認為華人的社會行為受到儒家文化的影響很深，而儒家文化是個關係取向為主導的社會型態，華人的自我是種在社會關係中的自我，在涉及道德與社會關係有關的判斷或決策時，深受關係脈絡中與他人的關係影響。

另外，這些導師也重視在班級經營中傳遞助人利他與寬容的人際價值，例如幫助他人、寬容、原諒等等，透過正向利他班級文化的營造影響個體的行為。這些價值同時也是華人文化所重視的品德。Hofstede（1980）與 Kim、Triandis、Kagitcibasi、Choi 與 Yoon 等人（1994）提出個人主義與集體主義的連續譜概念，並主張華人偏向集體主義文化，強調個人與團體之間相互依賴、且緊密連結；在團體中重視歸屬感，在團體中的角色與任務，並以品德作為道德約束的力量等等（引自齊力，2003）。馬慶強（1997）也主張在華人的道德發展中，特別注意社會人際關係與利他行為。從本研究看來，我國導師在班級經營時，頗為符合這些華人文化的特性。然而，到底華人文化

對我國教師班級經營的影響為何？再者，集體主義與關係取向的班級經營如何預防與降低兒童欺凌行為？上述議題均值得持續探究。

最後，本研究採用多個案研究法。從研究法來看，個案研究法重視多元資訊與多次資料的收集以深入個案的經驗，本研究雖透過輔導室教師提供欺凌兒童行為進展的佐證資訊，但每位導師僅進行一次性訪談，在資料的深度上仍可能有所不足。因此，本研究採取多個案研究法收集 11 位多位中高年級導師的輔導經驗，藉由多個案探究跨個案的共通經驗以彌補資料的可能限制。雖然多個案研究法目前也漸漸受到重視（Yin, 2003），惟個案研究的深度是否因此而有所妥協，未來仍可持續關注。

## 二、 建議

從本研究的結果，我們針對導師欺凌兒童輔導的實務工作與未來研究提出以下建議：

### （一）導師輔導實務部分

（1）協助導師增加個別輔導、班級經營和系統合作等三層面的輔導工作能力，以增進導師輔導兒童欺凌行為的效能：本研究發現導師在輔導欺凌兒童時，需要見樹又見林，同時運用個別輔導、班級經營與系統合作等三層面的工作來協助之，如此才能有效的輔導兒童，降低其欺凌行為，讓其問題行為得到控制。隨著國小階段兒童欺凌行為問題的日益複雜化與受到重視，學校和教學實務現場對於國小導師在兒童行為輔導方面的專業度也日益加重其要求，建議教育相關單位未來在導師的教、考、訓、用等部分，協助導師強化這三層面的輔導知能，並且以這三主軸提供持續之系統性進修，深化導師輔導實務能力，協助導師在輔導學生欺凌行為中得力。

（2）善用資深導師的實踐性知識，協助新手或陷入輔導困境的導師輔導欺凌兒童：許多教師的輔導增能研習多聘請校外專家學者，相信「他山之石」的智慧來處理班級學生的欺凌輔導議題；然而本研究結果也發現資深導師兼具個別輔導與系統合作且側重班級經營的輔導模式，不僅與其他助人專業模式有相當的差異，也具有導師工作的獨特性。這些都是導師從多年經驗與輔導欺凌學生當中，歷經摸索、省思、挫折與嘗試所淬練出來之重要實踐性知識，研究者以為這種從工作中發展出的在地智慧更貼進教學輔導現場。因此，日後可以透過講座、小組分享、實務演練與研討等模式，傳遞這些導師的工作經驗與輔導策略，當能更貼近新手導師或導師在班級輔導現場的

困境，協助導師有效輔導具有欺凌行為的兒童，也減輕導師工作的負擔與壓力。

### （二）研究部分

（1）針對不同年級的欺凌兒童輔導工作進行探究：本研究以國小中高年級導師為個案，對於低年級或國中階段學生的欺凌行為輔導，可能未必適用。將來可針對國小低年級與國中學生欺凌行為的輔導策略進行探究。

（2）針對導師輔導欺凌兒童的困境與轉化歷程進行研究：本研究運用多個案研究，係從橫軸面探究 11 位導師的共通輔導策略，然而從幾位教師所分享的心理轉折，讓我們看到導師對於這類兒童的輔導，其實往往必須克服很多個人情緒、班級管理或家長工作的困難，因此研究者認為未來如能從時間軸面向（縱軸面）探究教師輔導這類兒童的困境與心理轉折歷程，對於導師的實務工作與學術研究均有其意義。

（3）探究華人文化脈絡對導師推動欺凌輔導的意義與影響：本研究從具有成效的導師經驗中發現，華人文化重視關係的經營，以及助人、利他與包容等人際價值，影響導師對於欺凌兒童的輔導、班級經營與系統合作。因此，建議未來可以針對華人關係取向、儒家文化或集體主義文化對於導師班級經營與初級輔導工作的意義與影響進行探究，以瞭解在我國文化中導師工作的特色，此外亦有助於瞭解在華人文化脈絡中，如何協助導師的欺凌輔導工作。

## 三、 結論

本研究擷取 11 位具有輔導兒童欺凌行為經驗與成效的導師，以多個案研究法瞭解他們成功輔導兒童行為改善的策略。針對是項研究目的，本研究整理出個別輔導、班級經營與系統合作等三層面共九項主要輔導策略。這些輔導策略顯示出導師的工作需要經常性地面對來自個別學生、家長或班級的挑戰，也說明導師輔導欺凌兒童的複雜度與困難性。導師除了教學之外，需要準備好自己的狀態以面對和迎接這些輔導工作的挑戰，積極思考解決策略、強化輔導知能，才能因應日益複雜的兒童欺凌行為問題。值得注意的是，這些輔導策略多是導師從實務工作中發展出來的實踐性知識，是導師累積經驗、內省與問題解決的精華，未來可以作為師資培育或教師在職進修的重要參考。此外，本研究也發現這些導師發展出來的輔導策略與班級經營實務技巧，具有華人重視集體主義與關係取向的在地文化意涵，值得我們持續探究，以發展符合我國國情與學童特性的初級輔導模式，強化欺凌輔導工作，以達成友善校園的輔導目標。

# 誌　　謝

本文為稻江科技暨管理學院新進人員研究計畫，並承科技部研究計畫補助部分經費（計畫編號：NSC 101-2410-H-033-050-）。感謝中原大學師資培育中心蔡秀玲副教授協助資料分析、多次審閱與潤飾稿件，楊梅高中曾素梅主任提供寶貴意見。此外，本期刊之編輯與審查委員，秉持嚴謹與專業學術涵養，在審查歷程中協助研究者釐清可能盲點並強化論文的特色，特此致謝。

# 參考文獻

吳武典（1996）。**國小怎樣實施輔導工作**。臺北市：心理。

[Wu, W. -D. (1996). *How to implement the guidance work in elementary schools*. Taipei: Psychological Publishing Co.]

吳雅真（2009）。**校園欺凌現況調查與介入措施之個案研究**（未出版之碩士論文）。東海大學公共事務研究所，台中市。

[Wu, Y. -J. (2009). *The school bullying phenomenon and a case study of intervention* (Unpublished master's thesis). Tung-Hai University, Tai-Chung.]

杜淑芬（2010）。**涉入霸凌行為兒童家長之敘事研究**（未出版之博士論文）。台灣師範大學教育心理與輔導研究所，台北市。

[Tu, S. -F. (2010). *The experience of parenting the bullies: A narrative research of three mothers* (Unpublished Doctoral dissertation). National Taiwan Normal University, Taipei.]

兒童福利聯盟文教基金會（2011）。**台灣校園霸凌現象調查報告發表記者會新聞稿**。取自 http://www.children.org.tw/news/advocacy_detail/324

[Child Welfare League Foundation (2011). *Press release: The report of school bullying in Taiwan.* Retrieved from http://www.children.org.tw/news/advocacy_detail/324]

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. -W., & 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.]

馬慶強（1997）。中國人之感性與認知方面的道德發展：一個七階段發展理論。**本土心理學研究，7**，166-212。

[Ma, C. C. (1997). The affective and cognitive aspects of moral development in Chinese. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies, 7,* 166-212.]

教育部（2013a）。**國民小學學校輔導工作參考手冊**。台北：教育部學生事務及特殊教育司。

[Ministry of Education, R.O.C. (2013a). *Guide for the elementary schools' counseling work.* Taipei: Author]

教育部（2013b）。**國民中學學校輔導工作參考手冊**。台北：教育部學生事務及特殊教育司。

[Ministry of Education, R.O.C. (2013b). *Guide for the middle schools' counseling work.* Taipei: Author]

陳向明（2004）。**教師如何作質性研究**。台北：洪葉文化。

[Chen, S. -M. (2004). *How teachers do the qualitative research.* Taipei: Hung-Yeh.]

趙曉美、王麗斐、楊國如（2006）。臺北市諮商心理師國小校園服務方案之實施評估。**教育心理學報，37**（4），345-365。

[Chao, H, -M., Wang, L. -F., & Yang, K. -J. (2006). Program evaluation of counseling psychology services in elementary schools. *Journal of Educational Psychology, 37* (4), 345-365.]

齊力（2003）。個人主義、集體主義與家族主義：三角關係的概念格局。**市師學報，2**，115-145。

[Chi, L. (2003). Individualism, collectivism, and familism: The conceptual framework of triangulation. *Journal of Taipei Municipal Teachers College, 2*, 11-145. ]

劉雅惠（2011）。中小學教師工作壓力之探究。**學校行政雙月刊，72**，77-98。

[Liu, Y. -H. (2011). The work stress of elementary and middle school teachers. *The Bi-monthly Journal of School Administrators, 72,* 77-98. ]

鄭崇趁（2005）。從學校組織再造的需求探討教訓輔三合一方案在教育改革中的角色功能。**國立臺北教育大學學報：教育類，18**（2），75-100。

[Cheng, C. -C. (2005). Investigating the role of "the Integrated Assistance System for Instruction, Discipline and Guidance" played in educational reform from the demands for school restructuring. *Journal of National Taipei University of Education, 18*(2), 75-100]

黏絢雯、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, S. -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 Educational Practice and Research, 23*(1), 57-84. ]

魏麗敏、黃德祥（2009）。臺灣校園欺凌行為受害學生特質之分析研究。**台中教育大學學報：教育類，23**（1），175-196。

[Wei, L. -M., & Huang, D. -S. (2009). The characteristics of victims of bullying behaviors in Taiwanese students. *Journal of National TaiChung University of Education, 23*(1), 175-196]

Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 10*, 17-31.

Barr, R. D., & Parrett, W. H. (2001). *Hope fulfilled for at-risk and violent youth.* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report, 13*(4), 544-559. Retrieved from http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf

Blazer C. (2005). *Literature review on bullying*. Retrieved from http://drs.dadeschools.net/Reports/Bullying.pdf

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Conyne, R. K., & Cook, E. P. (2004). *Ecological counseling: An innovative approach to conceptualizing person-environment interaction.* Alexandria, VA: American Counseling Association.

Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (Eds.). (1999). *Doing qualitative research* (2nd ed.). London, UK: Sage

Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology*, *48*(2), 86-93.

Doll, B., Song, S., & Siemers, E. (2004). Classroom ecologies that support or discourage bullying. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 161-183). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Emmett, J. D., & Monsour, F. (1996). Open classroom meetings: Promoting peaceful schools. *Elementary School Guidance & Counseling*, *31*(1), 3-11.

Gould, M. S., Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., & Schonfeld, I. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *46*, 40-49.

Greer-Chase, M., Rhodes, W. A., & Kellam, S. G. (2002). Why the prevention of aggressive disruptive behaviors in middle school must begin in elementary school. *The Clearing House*, *75*(5), 242-245.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London, UK: Sage.

Hein, K. (2004). *Preventing aggression in the classroom: A case study of extraordinary teachers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Georgia, Athens, Georgia, as cited in Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence.* Washington, DC: American Psychological Association.

Ho, D. Y. F. (1995). Selfhood and identity in Confucianism, Taoism, Buddhism, and Hinduism: Constructs with the West. *Journal for the Theory of Social Behavior, 25,* 115-139.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequence: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.

Jeloudar, S. (2011). Exploring the relationship between teachers' social intelligence and classroom discipline strategies. *International Journal of Psychological Studies, 3*(2), 149-155.

Kim, U., Triandis, H., Kagitcibasi, C., Choi, S., & Yoon, G. (Eds.), (1994). *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage, as cited in 齊力（2003）。個人主義、集體主義與家族主義：三角關係的概念格局。**市師學報，2**，115-145。

Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, *74*, 1145-1157.

Meese, R. L. (1996). *Strategies for teaching students with emotional and behavioral disorders.* Pacific Grove, CA: Brooks/Code Publishing Company.

Myers, C. L., & Holland, K. L. (2000). Classroom behavioral interventions: Do teachers consider the function of the behavior？*Psychology in the Schools, 37*(3), 271-280.

Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J., & the Health Behaviour in School-aged Children Bullying Analyses Working Group (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 158*, 730-736.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simmons-Morton, B., & Schmidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. *Journal of American Medical Association*, *285*, 2094-2100.

Natvig, G. K., Albreksten, G., & Qvarnstrom, U. (2001). Psychosomatic symptoms among victims of school bullying. *Journal of Health Psychology*, *6*, 365-377.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.* Oxford, UK: Blackwell.

Olweus, D., Limber, S. P., & Mihalic, S. (1999). *The bullying prevention program: Blueprints for violence prevention* (Vol.9). Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.

Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence.* Washington, DC: American Psychological Association.

Paley, V. G. (1993). *You can't say you can't play*. London, UK: Harvard University Press.

Reinke, W. M., & Herman, K. C. (2002). Creating school environment that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools, 39*, 549-559.

Reinke, W. M., Herman, K. C., & Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior

supports in schools implementing SW-PBIS: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions, 15*(1), 39-50. doi: 10.1177/1098300712459079

Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, *44*, 299-313.

Shellard, E., & Turner, J. R. (2004). *ERS focus on: Safe and secure schools.* Arlington, VA: Educational Research Service.

Smith, D. L., & Smith, B. J. (2006). Perceptions of violence: The views of teachers who left urban schools. *The High School Journal, 89,* 34-42.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sugai, G., Horner, R., & Lewis, T. (2009). *School-wide positive behavior support implementers' blueprint and self-assessment.* Eugene, OR: OSEP TA-Center on Positive Behavioral Interventions and Supports.

Tomal, D. (1999). *Discipline by negotiation: Methods for managing student behavior.* Lancaster, PA: Technomic.

Teyber, E., & McClure, F. H.（2012）。**人際歷程取向治療—整合模式**（吳麗娟、蔡秀玲、杜淑芬、方格正、陳品惠譯）。臺北市：新加坡商聖智學習。（原著出版於 2010）

[Teyber, E., & McClure, F. H. (2010). Interpersonal process in therapy: An integrative model (6th ed.). Independence, KY: Cengage Learning.]

Wei, H., Williams, J. H., Chen, J., & Cheng, H. (2010). The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' bullying: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan. *Children and Youth Services Review, 32*, 137-143.

Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children and Schools*, *27*(3), 167-175.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and method*s (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

投稿收件日：2014 年 2 月 23 日

接受日：2015 年 5 月 11 日