



## 教育简报: 营造积极的学校氛围

积极的学校氛围是由个人和环境因素共同构成的,能够促进学生之间的亲社会人际关系,并减少问题行为 (Zych, 2021)。

### 什么是积极的学校氛围?

在过去,学校几乎只关注学生学术技能和认知的提升,但如今,我们越来越认识到仅有这些技能还不够,优质教育必须能让年轻人为未来的工作和生活做好准备。

研究表明,在学校习得的关系模式往往会在以后的生活中复现。如果学生通过自己喜欢的、亲社会的行为而受到欢迎并实现其人生目标,他们就会在今后的工作环境中、在亲密关系中、在与家庭成员及其他人的相处中继续以亲社会的方式行事。在上学期学会了反社会行为的儿童往往也会在其他环境中如此行事,并且长大后参与犯罪和违规行为的风险更高。在学校受到伤害的儿童有可能受到抑郁症、自卑和社交障碍等不良后果的困扰 (Farrington, Lösel, Ttofi & Theodorakis, 2012)。

因此,营造积极的学校氛围和预防问题行为应该被纳入学校需实现的重要目标。更为关键的是,积极的学校环境与学生的学业成绩和人生成就存在重要关联。

### 营造积极的学校氛围有什么理论基础?

对积极的学校氛围的研究通常以布朗芬布伦纳 (Bronfenbrenner, 1994) 的生态系统理论为基础,该理论将个体置于不同层级的环境中进行分析,而这些环境构成了一个要素互联的系统。根据这一理论,学生能够影响近端环境(比如他们的家人或教师)和远端环境(比如他们父母的工作或政治形势)。与此同时,不同的近端和远端环境也影响着年轻人。

不同环境之间也存在互动。例如,学生会与他们的同伴、教师和家人互动;家人会与教师互动;教师之间会互动,也会与其他学校的教师甚至与当地政府互动。人际关系和社会关系构成了一个复杂的系统,系统中某个部分的微小变化可能引起另一个部分的巨大变化。因此,对于营造积极的学校氛围和预防反社会行为的认识需要从整体的、系统的、生态学的角度出发 (Ortega-Ruiz, Del Rey & Casas, 2013)。

所有这些系统和环境需要共同作用以增强亲社会性和预防反社会行为。例如,政府应发布有关营造积极的学校氛围的教育法律和指南;学校应将其纳入其校规和实践中;学校共同体的所有成员(包括教师、家长和学生)应齐心协力营造积极的学校氛围。



另一种理论方法关注当问题行为成为一种团体准则时对学校氛围有何影响。将霸凌作为一个群体过程来研究揭示了很多问题。根据这种方法,一些儿童通过实施霸凌获得较高的社会地位。霸凌是一个群体过程 (Salmivalli, 2010),旁观者可能会保护受害者,也可能支持和效仿施害者。如果旁观者支持施害者,一些学生可能会认为攻击行为是帮助他们受到欢迎或实现目标的一种方式。

此外,根据社会学习理论,在一种社会环境中习得的行为可以迁移到另一种社会环境中。比如,一个在学校实施或支持攻击行为的学生可能会在其他场合将攻击行为合理化。因此,处理问题行为需要从复杂的社会心理学角度入手,既要关注个人,也要关注群体。劝阻旁观者支持暴力和消除同伴文化中关于攻击行为的规范信念(即认为攻击行为在有些情况下是一种恰当反应)尤为重要。

### 对积极的学校氛围有负面影响的行为

有几种问题行为会对积极的学校氛围产生负面影响。研究表明,下列四种有害的问题行为在世界各地普遍存在,至少十分之一的学生,在某些情况下,甚至有三分之一的学生有过这些行为。研究发现,这些行为有一些严重的短期和长期后果,会对学生的学业成绩和身心健康产生负面影响。

#### 霸凌:

霸凌是学生之间频繁的、长期的攻击行为。施害者故意伤害无法轻易保护自己的受害者 (Smith & Brain, 2000)。关

于“霸凌”的文献中确定了几个角色: 施害者、受害者、攻击型的受害者和旁观者。霸凌的例子包括:

- 身体伤害, 如推、打、踢等
- 言语攻击, 如骂人和侮辱
- 间接攻击, 如社会排斥或散布谣言。

### 网络霸凌:

一些学生通过电子设备对受害者进行的故意的、重复的、长期的攻击行为 (Smith等人, 2008)。网络霸凌有一些独特的特征, 比如由认识和不认识的人在校内和校外实施。网络霸凌中的角色与霸凌的角色类似。网络霸凌的例子包括:

- 在社交网站上上传伤害别人的图像或视频
- 通过电子设备进行辱骂
- 网络群体中的社会排斥
- 通过电子设备散布谣言。

### 青少年约会暴力:

在青少年的早期恋爱关系中对约会伙伴表现出的身体、性或心理攻击行为。例如:

- 对关系中的另一方进行身体或言语攻击
- 即使关系中的另一方不愿意, 也坚持要发生性关系
- 性别歧视和对关系中另一方进行控制。

### 歧视性暴力:

歧视不同的少数群体, 包括种族/文化少数群体、性少数群体、有特殊需要的学生、社会经济地位不同的学生等。例如:

- 针对某些个人或团体的仇恨言论
- 网络仇恨
- 与少数群体地位有关的社会排斥
- 对少数群体的身体或言语攻击。

## 学校如何营造积极的学校氛围?

用生态的、系统的方法营造积极的学校氛围需要关注能够增加亲社会行为和减少反社会行为的个人和环境因素; 也需要在发现不良行为时实施特定方案并预防短期和长期不良影响 (Zych, Farrington, Llorent & Ttofi, 2017)。只有学校共同体的所有成员共同践行有关营造积极的学校氛围的规定, 才有可能实现上述目标。例如, 可以采取以下做法:

- 就营造积极的学校氛围所涉及的关键问题开展对话
- 教师和家庭之间交流信息
- 让学生参与推行亲社会行为
- 与学校利益相关者及外部专家合作。



社会情感能力和道德水平在保护儿童免受问题行为影响方面发挥着重要作用 (Divecha & Brackett, 2019)。具有较强的同理心、自尊心、良好的情绪管理能力、社交技能和道德品质的学生出现问题行为的几率相对较低。因此, 学校和家庭需要共同努力, 促进学生培养这些个人能力。可以采取以下做法:

- 社会情感学习项目 (见CASEL)。
- 针对问题行为的干预, 如反霸凌 (见Gaffney, Ttofi & Farrington, 2019)。
- 反网络霸凌项目 (见Gaffney, Farrington, Espelage & Ttofi, 2019)。

此外, 把对于这些能力的培养纳入学校课程也至关重要。也就是说, 规划课程时需要明确、清晰地考虑如何在开展学业课程的同时, 教授和学习这些能力。例如:

- 体育教育可以与情绪管理练习相结合
- 完成数学小组任务可以提升自尊心
- 通过语言课上的阅读鼓励同理心。

这些能力的培养也应在家里进行。根据社会学习理论, 教师和家长的榜样作用很重要, 他们可以示范亲社会行为、通过对话和平解决冲突、同理心和良好的情绪管理策略。因此, 这一领域的任何政策制定和实施有必要从一开始就让家长和看护者参与进来。

个人因素需要与鼓励亲社会行为的环境因素相结合 (Zych, Farrington & Ttofi, 2019)。环境因素包括社区和学校的安全、扶贫、学校和教室管理 (有明确的规章制度) 以及良好的人力和物质资源。

理想的师生关系和家校关系可以防止出现问题行为。理想的亲子关系也极为重要, 包括父母的温情和支持、积极沟通和合理 (而非干涉性) 监督。通过亲社会行为让自己更受欢迎、获得更多同伴支持也很关键。

与同伴合作, 并且鼓励和培养问题行为中的旁观者去劝阻霸凌者 (并保护和支持受害者) 有助于学生明白攻击行为是有害且不被允许的。帮助学生建立友谊和创造基于亲社会性的同伴文化能够增强积极的学校氛围, 也能促进全纳教育和拥抱多样性。

## 剑桥国际如何支持学校营造积极的学校氛围?

借助“剑桥学校自我评估”服务, 学校领导有机会发现其学校里存在的任何行为问题。这些调查通过向学生、家长和教师提问, 了解他们的看法并确定霸凌是否是个问题。

为了支持学校领导营造积极的学校环境, 剑桥国际通过学校咨询服务提供支持和指导, 经专家认证的顾问可以提供建议、举办研讨会以及直接与领导团队合作起草规章或实施新策略。请前往以下网站了解更多信息:

[www.cambridgeinternational.org/support-and-training-for-schools/school-self-evaluation](https://www.cambridgeinternational.org/support-and-training-for-schools/school-self-evaluation)

## 您还可以从哪里了解更多信息?

拓展阅读: 营造积极的校园氛围的策略

CASEL (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning): <https://casel.org>

CDC (Centers for Disease Control and Prevention): <https://www.cdc.gov/violenceprevention/intimatepartnerviolence/teendatingviolence/fastfact.html>

Divecha, D., & Brackett, M. (2019). Rethinking school-based bullying prevention through the lens of social and emotional learning: A bioecological perspective. *International Journal of Bullying Prevention*, Online First.

Espelage, D. L., Valido, A., Hatchel, T., Ingram, K. M., Huang, Y., & Torgal, C. (2019). A literature review of protective factors associated with homophobic bullying and its consequences among children & adolescents. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 98–110.

Farrington, D. P., Lösel, F., Ttofi, M. M., & Theodorakis, N. (2012). *School bullying, depression and offending behavior later in life: an updated systematic review of longitudinal studies*. Stockholm: The Swedish National Council for Crime Prevention (Brå). <https://www.bra.se/bra-in-english/home/publications/archive/publications/2012-06-11-school-bullying-depression-and-offending-behaviour-later-in-life.html>

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111–133.

Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., & Ttofi, M. M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 134–153.

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2013). La Convivencia escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6, 91–102.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376–385.

Ttofi, M. M., Bowes, L., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2014). Protective factors interrupting the continuity from school bullying to later internalizing and externalizing problems: A systematic review of prospective longitudinal studies. *Journal of School Violence*, 13, 5–38.

Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., & Ttofi, M. M. (2017). *Protecting children against bullying and its consequences* (pp. 5–22). New York: Springer.

Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4–19.

Zych, I. (2021). Comprender la Convivencia Escolar desde el marco de la Psicología Evolutiva y de la Educación. *Revista CES Psicología*, In press.

### 补充阅读:

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 1643–1647) (2nd ed.). New York: Elsevier Sciences.

Cremin, H., & Bevington, T. (2017). *Positive Peace in Schools*. Routledge.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, *140*, 1073–1137.

Manchikanti Gómez, A. (2011). Testing the Cycle of Violence Hypothesis: Child Abuse and Adolescent Dating Violence as Predictors of Intimate Partner Violence in Young Adulthood. *Youth & Society*, *43*, 171–192.

Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, *55*, 602–611.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, *15*, 112–120.

Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, *26*, 1–9.

Wincentak, K., Connolly, J., & Card, N. (2017). Teen dating violence: A meta-analytic review of prevalence rates. *Psychology of Violence*, *7*, 224–241.

了解更多信息! 前往 [www.cambridgeinternational.org/education-briefs](http://www.cambridgeinternational.org/education-briefs) 查看其他教育简报

我们致力于使我们的文件符合 Web 内容无障碍指南 (WCAG) 2.1 的要求。我们一直希望提升文件的无障碍程度。如果您发现任何问题或认为我们不符合无障碍准则, 请发送电子邮件至 [info@cambridgeinternational.org](mailto:info@cambridgeinternational.org) 邮件主题为: 数字信息无障碍。如果您需要不同格式的此文件, 请把您的要求通过电子邮件发送给我们, 我们将在15个工作日内答复。