校園霸凌之三級輔導策略與處遇

撰文者：李育政、黃志傑、蔡雅芬、曹嫦倩、劉育吟

**【校園霸凌的定義與盛行率】**

依據教育部（2012）所發布的〈校園霸凌防制準則〉對霸凌的定義：「個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作或其他方式，直接或間接對他人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境，或難以抗拒，產生精神上、生理上或財產上之損害，或影響正常學習活動之進行。」在國內，Chen與Cheng（2013）從各縣市隨機取樣受測學校，共3,554名國中、高中職生學生填寫自陳問卷，以瞭解學生在霸凌事件上的經驗，結果發現：在過去六個月內每個月有2至3次霸凌他人、遭受霸凌、目睹霸凌經驗的比例，分別為10.9%、10.7%及29.9%，另有5.5%的學生兼有霸凌他人與遭受霸凌經驗。此外，在吳文琪、陸玓玲與李蘭（2013）的研究中，過去一年內有8.71%、7.01%及2.91%的學生（*n* = 3,441）每個月有2至3次霸凌他人、遭受霸凌，及兼有霸凌他人與遭受霸凌的經驗。從上述校園霸凌的盛行率數據觀之，霸凌事件其實並非單一或偶發的，實需相關教育人員與單位的重視。

**【校園霸凌的類型】**

目前，常見的校園霸凌的類型可區分為言語霸凌、肢體霸凌、關係霸凌、反擊型霸凌、性霸凌、網路霸凌（教育部，2014），茲簡要說明之：

1. 言語霸凌

是校園中最常出現，但卻最不易被發現的霸凌行為，通常會透過取綽號、嘲笑弱勢同儕、恐嚇威脅等形式，刺傷或嘲笑別人，是校園中最常出現且最不易發現的霸凌行為（兒童福利聯盟文教基金會，2004；雷新俊，2009）。

1. 肢體霸凌

以搶奪財物，或是踢、打弱勢同儕等肢體暴力行為，造成他人身體上的傷害或財物上的損失，是目前最容易辨認的霸凌行為（兒童福利聯盟文教基金會，2004；雷新俊，2009）。

1. 關係霸凌

藉由排擠弱勢同儕、散播不實謠言以中傷他人，使弱勢同儕在團體中被孤立，無法融入。因此，此類霸凌行為亦常涉及言語霸凌，且往往會造成當事人的心理疏離與創傷反應（兒童福利聯盟文教基金會，2004；雷新俊，2009）。

1. 反擊型霸凌

係指受霸凌學生於長期遭受霸凌後所產生的反擊行為，除了受霸凌時肢體與言語上的自然回擊外，有時會霸凌比自己更弱勢的人（兒童福利聯盟文教基金會，2004；雷新俊，2009）。

1. 性霸凌

透過語言、肢體或其他暴力，對於他人之性別特徵、性別特質、性傾向或性別認同進行貶抑、攻擊或威脅之行為且非屬性騷擾者（性別平等教育法，2013）。需注意的是，依據教育部104年7月15日臺教學(三)字第1040091045號函示，由於性別平等教育法之立法過程未將「長期或重複」的概念列為構成性霸凌的要件，爰若遭受性霸凌行為之當事人，倘僅有遭受一次傷害，即有可能構成性霸凌。

1. 網路霸凌

隨著資訊科技的發達，網路成為社會互動的一個媒介，然因其匿名性與缺乏監督，得以讓許多傷害性或令人不舒服的言語或行為，藉由網路媒介有意圖且重複地施加於特定他人或團體，稱之網路霸凌（吳佳儀、李明濱、張立人，2015；陳怡儒、鄭瑞隆、陳慈幸，2010；Williams & Guerra, 2007）。

**【校園霸凌的特性及對被害學生的影響】**

許多人可能會認為霸凌行為是一種同儕間嬉鬧過頭，所造成的衝突與暴力對待，僅需透過一次性的訓誡或處理，即能予以平息（施俊良、張博文、許華孚，2015），殊不知校園霸凌的成因多重和複雜，且霸凌行為的特性具有蓄意地、反覆和經常發生的，且雙方之間的權力關係是不對等的（Olweus, 1997）。若未能即時辨識並給予適當的介入，對被害學生將造成更大的傷害（邱珍琬、張麗麗，2012）。而當學生向老師告知被霸凌時，有可能意味著已經遭受長期的傷害，此時老師更應敏察並把握介入處理的機會，否則一旦學生覺知班級氛圍對霸凌的容忍程度越高時，學生就越不容易向外告知（Unnever & Cornell, 2004）。

Due等人（2005）分析28個國家的研究資料（共123,227名學生，年齡介於11～15歲），而這些研究中的樣本均有其代表性，結果發現被霸凌學生有以下顯著的生、心理上症狀：在生理症狀上，包含頭痛、胃痛、背痛、暈眩；心理症狀則包括脾氣變差、感到緊張、心情低落、難以入睡、早上起床仍感到疲倦、感到被冷落、孤單寂寞、無助感。此外，學生時期的霸凌更被許多研究發現為創傷後壓力症候群（post-traumatic stress disorder, PTSD）的高危險因子（如Idsoe, Dyregrov, & Idsoe, 2012; Nielsen, Tangen, Idsoe, Matthiesen, & Magerøy, 2015），顯示霸凌所凸顯的不僅止於人際間的權力不對等，其後續所引發的生、心理衛生議題，極需給予關懷與介入。

**【校園霸凌輔導分工與處遇策略】**

Ttofi與Farrington（2011）針對44份有關預防霸凌方案的成效評估報告進行後設分析，結果發現，在減少霸凌上最有效的介入策略包含：約談家長（parent meeting）、加強巡視操場（playground supervision）、訂定嚴謹的班級與校園規範（disciplinary methods）（如訓話、送至學務處處理、將行為人學生的位置調整成靠近老師、剝奪行為人學生某些權利），且若能加強執行，則成效越好。以下，本文進一步從WISER的輔導工作模式架構（王麗斐等人，2013），進一步說明如何執行上述研究所發現的有效介入霸凌的策略，並簡要繪製校園霸凌事件三級預防分工示意圖（如圖）。

1. **初級發展性輔導**

WISER模式的W，係指全校性（whole school）、做得到且雙方均能獲益（workable & mutual benefit）及智慧（wisdom）等原則，由校長領導全校各層級處室（包含學務處、輔導室及導師），彼此共同支援合作，以建構友善的校園環境。此階段，主要係以發展性輔導工作為主，因此班級的師生與親師關係經營、訂定班級規則，以及建立全校性的學生生活教育管理均是重點項目。

1. 導師的角色

導師可以透過不定期的示範與演練，鼓勵學生在平常的人際互動中，勇敢把自己的不舒服堅定而嚴肅地表達出來，讓同學知道彼此的人際界線，強化學生對尊重他人的觀念與行為展現，增進班級正向氣氛。另一方面，透過每學期舉辦的親師座談會，導師可向班級學生家長宣導並教育反霸凌的觀念（如協助家長注意霸凌持續發生的警訊），讓家長也能透過家庭教育給予學生正確的人際相處觀念。

1. 學務處的角色

學務處應依據校規執行學生的生活教育管理，培養學生遵守校園規範，提升其法治觀念。此外，學務處可以加強巡視操場，瞭解學生下課後的嬉戲情形，從中瞭解是否有過當的互動，並加以制止與勸導。

1. 輔導室的角色

輔導室在此階段主要扮演提升第一線教師的輔導知能的支援性角色。

二、**二級介入性輔導**

在二級介入性輔導工作上，則是採取個別化（I代表individual）、系統合作（S代表system collaboration）及歷程評估（E代表on-going evaluation）。由於導師的輔導知能可能不足以處理學生霸凌相關的問題，因此轉介由輔導室主責。此階段應從生態系統觀點瞭解霸凌事件當事人雙方的需求（如個案會議、班級輔導、小團體輔導等），以訂定處遇計畫。

1. 導師/學務處的角色與合作

當導師發現霸凌事件時，可尋求學務處的協助，請學務處人員一同瞭解霸凌事件發生的脈絡，當確認行為人學生後，導師與學務處可共同討論並執行處罰與管教措施，例如：給予明確的懲戒（如記過、罰站、勞動服務）、調整座位、限制下課時間外，亦應通知行為人學生的家長，請其到校處理，讓學生及家長雙方均知道學校對於霸凌事件的重視，且讓被害學生感受到學校有採取積極的作為來保護他／她，而不是加以漠視。事實上，這些處罰與管教措施係具有教育意義的，讓行為人學生為自己的不當行為負起責任，並接受相對應的後果。

1. 輔導室的角色

傳統上，輔導工作常專注於被害學生的心理與生活適應，但行為人學生在施加霸凌行為時，亦有其內在的心理需求，且需要跨處室合作以對行為人進行處遇（邱獻輝，2012；邱獻輝，2014）。因此，除了被害學生的輔導外，在行為人學生輔導的過程中，輔導老師應讓其知道學校所施加的處罰是因為「霸凌行為」，而非「學生本身」，並進一步引導行為人學生覺察霸凌行為背後的價值觀，並同理其生命經驗，讓行為人學生能真實地感到被理解。此外，輔導老師應隨時評量行為人學生的狀態，與導師、班級科任老師及學務處彼此交換行為人學生在班級的人際互動狀況，藉此評估處遇策略的合適性，作為調整輔導策略的依據。

三、**三級處遇性輔導**

而當學校輔導老師在處遇霸凌行為人學生或被行為人學生時，若發現仍無法有效協助時，則需三級處遇性輔導工作在資源上的引進，亦即資源整合（R代表resource integration）。在此階段，則由各縣市的學生輔導諮商中心協助學校處理嚴重問題的個案，透過引進專業輔導人力（心理師、社工師）或其他校外資源（少年隊、少輔會、社會局），形成跨專業的處遇團隊。

1. 導師的角色

在此階段，導師在班上仍應對班級進行經營與管理（即發展性輔導），持續關懷並提供被害學生的人際與在校適應及行為人學生在班上的行為表現給予輔導室作為參考，以協助輔導室制訂合宜的處遇計畫。

1. 學務處的角色

有些行為人學生的霸凌行為背後可能涉及幫派組織，此時即需外部資源（如少年隊、教育局軍訓室）的引進與整合。而學務處因平時即扮演學校與上述兩個外部單位間的窗口，故由學務處擔任行為人學生涉及幫派組織時的對外角色，應能降低彼此的陌生感，促進系統合作。

1. 輔導室的角色

有些霸凌事件的被行為人學生心理受創嚴重，需長期給予輔導諮商，以重建其人際界線與安全感；又或行為人觀念與行為嚴重偏差，需加以矯正，而輔導室專業人力不足以因應時，可評估後轉介學生輔導諮商中心，協助行為人與被行為人學生獲取更適切的處遇資源。但必須注意的是，轉介不代表將個案的問題丟出去，而是以學生的需求為出發點，適配相應的輔導資源。因此，輔導室仍應擔任個案管理的角色，隨時掌握行為人與被行為人學生的處遇進度。

校園霸凌的發生型態與成因多元且複雜，不僅只有對霸凌事件雙方當事人學生進行輔導而已，更需從生態取向的觀點去理解事件的脈絡，各處室間亦應彼此交換訊息，進而制訂具有系統觀的處遇策略。尤其，如何讓霸凌在校園內成為真正的「零容忍」，相當程度仰賴親、師、生三方的合作，以建構正向、友善且具支持性的校園氛圍與環境。

導師：持續進行初級預防工作

學務處：行為人涉及幫派、犯罪等對外聯繫窗口

輔導室：行為人與被行為人學生處遇之個案管理

行為人、被行為人輔導（輔導室）

三

級

預

防

二

級

預

防

初

級

預

防

嚴重個案轉介

班級經營、親師溝通（導師）

全校生活教育規範與管理（學務處）

教師諮詢（輔導室）

具教育性的處罰（導師、學務處）

行為人、被行為人輔導（輔導室）

　圖　校園霸凌事件三級預防分工示意圖

學 校 全 體 教 師 均 負 輔 導 之 責

【參考文獻】

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。

吳文琪、陸玓玲、李蘭（2013）。台灣地區國中學生霸凌角色之分佈及其與個人和家庭因素之分析。**臺灣公共衛生雜誌，32**（4），372-381。

吳佳儀、李明濱、張立人（2015）。網路霸凌之身心反應與防治。**臺灣醫界，58**（6），9-13。

兒童福利聯盟文教基金會（2004）。**2004年國小兒童校園霸凌（bully）現象調查報告**。2016年3月18日，取自http://www.children.org.tw/uploads/files/researcher/report/042.pdf

性別平等教育法（2013）。2016年4月24日，取自http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080067

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。

邱獻輝（2012）。校園霸凌者諮商介入的挑戰與突破。**青少年犯罪防治研究期刊，4**（2），29-68。

邱獻輝（2014）。建構霸凌行為之需求類型研究。**青少年犯罪防治研究期刊，6**（1），1-32。

施俊良、張博文、許華孚（2015）。國小校園學童霸凌行為之研究─以某國小中、高年級學童為例。**青少年犯罪防治研究期刊，7**（1），141-205。

教育部（2012）。**校園霸凌防制準則**。2016年4月23日，取自http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020081

教育部（2014）。**校安通報事件類別、名稱、屬性及等級一覽表**。2016年4月24日，取自http://edu.law.moe.gov.tw/inc/GetFile.ashx?FileId=7533

陳怡儒、鄭瑞隆、陳慈幸（2010）。少年網路霸凌被害因素研究-以日常活動被害理論分析。**青少年犯罪防治研究期刊，2**（2），101-139。

雷新俊（2009）。校園霸凌事件的防治與輔導。**國教之友，60**（4），33-41。

Chen, L.-M., & Cheng, Y.-Y. (2013). Prevalence of school bullying among secondary students in Taiwan: Measurements with and without a specific definition of bullying. *School Psychology International, 34*, 707-720. doi:10.1177/0143034313479694

Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Nic Gabhain, S., Scheidt, P., & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health, 15*(2), 128–132. doi:10.1093/eurpub/cki105

Idsoe, T., Dyregrov, A., & Idsoe, E. C. (2012). Bullying and PTSD symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40*, 901-911. doi:10.1007/s10802-012-9620-0

Nielsen, M. B., Tangen, T., Idsoe, T., Matthiesen, S. B., & Magerøy, N. (2015). Post-traumatic stress disorder as a consequence of bullying at work and at school: A literature review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 21*, 17-24. doi:10.1016/j.avb.2015.01.001

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*, 495-510. doi:10.1007/BF03172807

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*, 27-56. doi:10.1007/s11292-010-9109-1

Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior, 30*(5), 373-388. doi: 10.1002/ab.20030

Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*, S14-S21. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.08.018