

國中輔導教師介入關係霸凌事件的輔導困境與策略*

杜淑芬

中原大學
教育研究所

鄧文章

國立臺北護理健康大學
生死與健康心理諮商系

陳亦鳳

桃園市
學生輔導諮商中心

本研究探究學校輔導教師在關係霸凌事件中的輔導困境與策略。透過團體訪談，共有 27 位專兼任輔導教師參與，包含 22 位女性、5 位男性，平均年齡 34.5 歲，教學年資 8.31 年，而平均輔導年資則為 5.59 年。資料收集階段共進行 5 次團體訪談，每次團體約為 2.5 ~ 3 小時。資料分析採用模板主題分析進行，運用第一次逐字稿建立初步分類系統，再將資料進行分類並視需要增建或修改分類系統。研究結果：輔導教師主要的困境包括（1）關係辨識困境，何謂關係霸凌難以定義，而受害者與加害者互為霸凌循環也讓辨識困難；（2）個別輔導困境包括受害者質疑與擔心被輔導、加害者否認與抗拒輔導等；而（3）系統合作困境則包括合作導師的輔導知能與抗拒合作、以及家長情緒涉入過深導致事件的複雜化等議題。在輔導策略部分，輔導教師多採用個別輔導與系統合作雙管齊下的多元介入輔導策略。首先，輔導教師需要擱置辨識、接納關係流動特性，其次，在受害者和加害者的個別輔導工作中，同理尊重當事人主觀感受，將焦點放在修復人際關係與發展關係能力；而在系統合作中，則直接入班進行旁觀者輔導及導師或家長等重要他人系統合作諮詢，以營造有利於人際修復與關係發展的人際環境。

關鍵詞：霸凌輔導、關係攻擊、關係霸凌、輔導策略、輔導困境

* 1. 本文通訊作者：杜淑芬，通訊方式：sufentu@cycu.edu.tw。

2. 本研究獲科技部補助（計畫編號：MOST101-2410-H-033-050-），特此致謝。

關係霸凌的現象普遍存在於學校的同儕互動中，研究發現國中時期關係霸凌有增加的趨勢（Weyns et al., 2017）。一項針對 11,561 位 3 到 8 年級學生所做的大型調查顯示，41% ~ 48% 的女生以及 31% ~ 42% 的男生自陳在過去 30 天當中曾經受到關係霸凌的狀況（Nishioka et al., 2011），且研究發現關係霸凌所造成的情緒傷害與壓力不亞於肢體攻擊，涉入關係霸凌的當事人，無論是加害者、受害者或旁觀者均產生顯著的社會和心理適應問題，包括被同儕拒絕、孤單、憂鬱與疏離等等（Crick & Grotpeter, 1995; Crick et al., 2006; Galen & Underwood, 1997），而青少年的憂鬱情緒與日後的偏差行為之間具有正相關存在（賴慧敏等人，2017）。此外，在沒有介入輔導的狀況下，早年受到關係霸凌的學童，青少年時期也可能持續受害（Björkqvist et al., 1992; Werner & Hill, 2010）。

對於關係霸凌的定義，許多研究者曾依據其特性，採取關係攻擊（relational aggression，例如 Crick & Grotpeter, 1995; Crick et al., 2006）、非直接攻擊（indirect aggression; Björkqvist et al., 1992）或社交攻擊（social aggression; Cairns et al., 1989）等關鍵詞加以研究。Björkqvist (2001) 認為上述三者關鍵詞雖有不同，但研究的現象並無二致。Rodkin 等人（2015）也認為關係霸凌必然包括關係攻擊，兩者具有密切的關係，在研究和實務上也難以做區分。此外，Hershcovis (2011) 運用後設分析發現，衝突、攻擊和霸凌三項概念是彼此重疊的，此三者與工作滿意、生理和心理健康、情感承諾等變項均呈現並無二致的負相關。因此，本研究融合以上特性，定義關係霸凌為涉及運用關係、非直接或操弄社交行為或社交網路，來排擠或孤立某個人的攻擊行為，涉入的雙方具有勢力的差異，且行為持續一段時間。以下整理關係霸凌的影響因素，以及輔導策略和困境之文獻探究。

（一）關係霸凌的影響因素

1. 個人與家庭因素

研究發現關係霸凌的受害者呈現較多內向性問題，較難表達生氣的情緒，也較容易衝動，這讓他們容易成為被攻擊的目標（Crick et al., 2006; Galen & Underwood, 1997）。也有研究發現，關係霸凌的加害者在社會訊息處理的能力較為受損，容易視中立的社會情境具有敵意，遇到衝突也容易採用較具攻擊性的解決策略（Leff et al., 2010）。

研究發現同儕團體外的關係霸凌，對團體內的友誼有加分作用。例如，與朋友一起背後說他人壞話（gossip）的行為具有促進友誼親密程度的效果、散播謠言和排擠可以確認團體歸屬感並形成聯盟（Owens et al., 2000; Underwood, 2003）。有些研究發現加害者擁有較多朋友（Burr et al., 2005），但也同理心較低（Björkqvist et al., 2000）。另外，林苡彤與程景琳（2010）針對 964 位我國國中生的研究卻顯示加害者與未涉入事件的學生並無顯著差異，反而關係受害者同理心得分較高、對關係霸凌信念的認同程度也較高，同時較容易採取尋求社會支持的因應策略。程景琳（2010）探究從社交計量受歡迎度與同儕知覺受歡迎度（班上喜歡的人 vs. 班上人緣好的人）與關係攻擊的關係，結果發現班上受同儕喜歡的程度與其呈現關係攻擊行為有負相關，然而同儕知覺受歡迎、人緣較佳的人反而呈現較高的關係攻擊行為。此外，因不受同學喜愛所引發的關係攻擊傾向，女生較男生來得強。

針對關係霸凌兒童的家庭研究顯示，比起一般兒童，受到父母不當對待的兒童顯著呈現較高的關係霸凌，且不當對待的形式與孩子對同儕的攻擊形式有關（Cullerton-Sen et al., 2008）。手足之間有關係霸凌的情形時，兒童在學校也容易有這類行為（Ostrov et al., 2006）。而親職與青少年關係霸凌與利社會行為的關係，例如嚴厲的親職教養與兒童關係霸凌有關，父母慣於使用心理控制的伎倆，例如愛的撤離、負面情感負載的表達方式、過多的佔有慾，都與關係霸凌的策略有關，會讓孩子在人際相處中容易使用關係霸凌的策略（Kokkinos & Voulgaridou, 2017）。

2. 學校氣氛因素

在霸凌的研究領域中，學校氣氛與學校連結等學校因素相關密切，然而 Elsaesser 等人（2013）的研究發現學校氣氛、師生連結等學校因素與關係霸凌的相關不明顯，然而個人相信攻擊是解決問題的信念與對學校安全的知覺則與關係霸凌的相關最高；Werner 與 Hill（2010）也發現學生對關係

霸凌的接受度較高時，也會傾向於運用關係攻擊行為處理爭端。

Unnever 與 Cornell (2004) 發現受害者如果感覺教師容忍霸凌行為，他們不會想要尋求教師的協助。教師班級管理與關係霸凌發生率有關，當班規結構清楚、明訂禁止欺凌行為，且教師情緒支持度較高時，會降低負面的同儕互動與示範正向關係技巧，因此班級發生關係霸凌的比率較低 (Luckner & Pianta, 2011; Onishi et al., 2011)。而 Weyns 等人 (2017) 的研究指出較常使用讚賞、善於提供學生情緒支持的教師，班級發生關係霸凌的比率較低，而教師較常使用指責的管教策略時，班級發生關係霸凌的比率較高。

(二) 關係霸凌的輔導策略與困境

1. 關係霸凌的發展性預防輔導工作

對於關係霸凌的預防輔導工作，文獻中運用全校性 / 班級性的反霸凌預防輔導方案最為普遍，也獲致較好的成效 (Bauman, 2008)。Merrell 等人 (2006) 回顧歷年來關係霸凌的文獻，他們發現沒有證據顯示直接以關係霸凌作為介入焦點能產生有意義的改變，比較好的方法是協助發展辨識和情緒管理技巧、對他人的關心、負責任的決定能力、正向的人際關係、以及有效處理挑戰性情境的能力。Leff 等人 (2010) 針對以班級或團體為單位的 16 項關係霸凌方案成效研究進行回顧檢視，在這些方案中，其中 5 項為幼稚園階段，其餘 11 項為中小學研究；多數沒有依據性別區分，但有兩項方案僅針對女性進行研究。結果顯示這些方案的介入多有助於降低關係霸凌的發生、降低敵意歸因及孤獨感、增進利他的社會行為、情緒調節能力以及解決社交情境問題的能力等等。他們建議使用關係霸凌方案需要考慮發展性、多元文化、性別和脈絡等多項因素；而針對較高年級的孩子，他們也建議納入系統取向，例如加入家長的參與。

2. 介入性輔導策略與困境

粘絢雯與程景琳 (2010) 的研究發現，第一線教師如能同時針對班級同學等同儕進行輔導的介入效果，會優於僅針對加害人進行處罰。邱珍婉 (2001) 的調查則發現，教師具備對欺凌者與受害者特性的初步認知，在策略上採取釐清事件發生始末為最多、再則與家長做聯繫、其次是處罰或警告欺凌者。然而，邱珍婉與張麗麗 (2012) 的研究卻又顯示，小學教師無法分辨霸凌與非霸凌行為，而當教師辨識情境能力不足而造成誤判時，容易誤判霸凌為較不嚴重，因此也較不會介入。研究也發現雖然多數學生仍希望教師主動介入霸凌情境 (Crothers et al., 2006)；然發現霸凌受害者多不會主動跟父母或師長求助，包括不相信求助能解決問題、不認為可以獲得支持、或害怕被笑、被懷疑、或事情變得更糟；同時，受訪者也反映老師的處遇讓他們感到被否認 (毛湘茹、簡美華, 2013; 蔡秀玲、鄧文章, 2019)。黃培淇 (2019) 也發現國中教師對學生關係霸凌的知覺、辨識與介入輔導不足，且受到和諧忍讓的人際關係文化、咎責的霸凌防制政策、學校氣氛、教師間與親師間的合作氣氛等環境因素影響。

學校輔導人員可以在關係霸凌的介入與輔導中扮演重要的角色。Bauman 與 Rigby (2006) 發現國中小學校諮商師比較會與受害者及其重要他人工作，也較不容易採用懲罰的方式對待霸凌者。Bauman 等人 (2008) 的網路調查顯示教師常用的輔導策略仍以管教為主，轉介輔導人員並非優先的選項。李英姿 (2018) 分析自身案例揭示處理霸凌事件的困境與策略，處遇困境包括霸凌者一再重複霸凌行為，家長質疑教師班級經營與學校處遇、威脅訴諸媒體、投訴縣市政府與民意代表等等是最大困境，而學校則窮盡可行的輔導策略，包括個別輔導、校內外系統合作、引進警政資源、重新編班調整霸凌者班級等策略，事件才逐漸獲得改善。江宛真 (2019) 訪談三位國中專輔教師，發現霸凌事件的輔導困境包含輔師個人的多重角色衝突、教師缺乏霸凌知能與家長親職功能不彰等因素，各困境間互相關聯牽制，以至於影響輔導成效。然而王承諺與李明憲 (2018) 發現，雖然輔師常在霸凌事件發生時實施班級輔導，然而教材內容偏重霸凌辨識、法令或同理心等預防性輔導內容而非針對事件進行處遇，並發現國內缺乏以處遇為主的霸凌防制課程。

在介入輔導策略部分，張玉珊與程景琳 (2014) 針對 12 名關係受害者的小團體輔導研究顯示，實驗組成員除了消極人際信念有追蹤輔導效果之外，其餘人際衝突、孤寂感與情緒等各層面均無立

即輔導或追蹤輔導效果。曾婉雅與張高賓（2011）針對 20 名因被霸凌而致憂鬱之青少年進行現實治療團體，結果顯示團體對於青少年的憂鬱煩躁情緒、無望感、自尊與認知功能及人際問題有立即性的輔導效果。張曉佩（2013）深入探究一位遭受霸凌經驗國中生的諮商歷程，結果發現諮商輔導人員的真誠關心與深度同理，諮商歷程中的平等關係、協助當事人清楚自身的意圖與感受、提升其自我控制感，並倡導系統的改變，是促使當事人改變以自我傷害做為因應模式的關鍵因素。

針對霸凌者的諮商輔導方面，陳祥美等人（2018）建議善用「修復性正義」在校園霸凌事件的防制與輔導管教上，比起懲罰錯誤，更應關心如何修補已經造成的傷害與未來的關係，在事件中促進犯錯學生針對錯誤行為所造成的傷害進行彌補，並鼓勵積極地承擔責任。施俊良等人（2017）訪談四位輔導人員，他們均肯定運用修復性正義介入霸凌事件，加上合宜諮商輔導技巧，可以收到良好的效果。邱獻輝（2012b）認為霸凌行為滿足霸凌者的心理需求，因此少有需求接受諮商輔導的介入，此時需要在校規中將矯正諮商納入規範的選項。他訪談 10 位具有在校園中輔導霸凌者經驗的諮商輔導相關人員，結果發現是項工作的挑戰包括霸凌者抗拒諮商也難以建立關係、部分教師輔導霸凌者的知能不足、行政主管息事寧人或要求短期成效等等問題，而諮商霸凌者的專業突破在於深度理解霸凌的心理機制，協助案主覺察行為的需求與替代性滿足之道，兼之長期真誠與深切的陪伴，如此較能克服霸凌者諮商的挑戰（邱獻輝，2012a）。

與家長和導師的雙師合作是系統化介入輔導的工作重點，也是專業輔導教師被期待的校園輔導工作內涵（杜淑芬，2013）。邱獻輝（2012b）建議在諮商霸凌者時，邀請家長與教師的合作，共同監控霸凌行為，而提供有效能的家長與教師諮詢，也是輔導霸凌者過程中有效突破困境的行動。杜淑芬（2018）以心理師身份，提供一位初任教師十週五次的諮詢，透過協助教師發展正向輔導策略的介入，有效幫助在班級中疑似被霸凌當事人發展融入班級的人際技巧並緩和班級氣氛。另外，林淑君（2018）以專業輔導人員的角色介入班級人際衝突問題的解決，與導師合作「量身打造」可以滿足班級需求、並解決班級問題的輔導活動，如此有效地提升班級凝聚力並建立正向氣氛。兩位研究者雖然介入的形式不同，但均透過輔導人員與教師的雙師合作，有效地發展正向的班級輔導策略與營造正向的班級氣氛。

我國教育當局對校園霸凌議題相當重視，2012 年完成校園霸凌防制準則的立法，將霸凌行為納入強制通報，以確保校園的安全，其中亦將間接攻擊的關係霸凌行為納入。研究者以為，雖然建立從上而下的反霸凌政策有助於提高學校教職員的覺察與認識，也可能有助於降低校園霸凌的發生率，但是學校教育與輔導人員積極介入霸凌的防治和輔導，才能真正營造友善的校園環境（Bauman, 2008）。從上述相關研究可以發現影響關係霸凌的個人與家庭因素相當多元，而對學校影響因素的探究則一再發現：教師對於班級的管理、對學生的正向鼓勵、讚賞、與情緒支持等，都與關係霸凌的發生有著密切的關係（Luckner & Pianta, 2011; Onishi et al., 2011; Unnever & Cornell, 2004; Weynes et al., 2011）。而在關係霸凌的介入輔導部分，國外多以全校性或班級性的預防輔導方案為主，強調同理利社會行為的發展、情緒管理與發展社交技巧（Leff et al., 2010; Merrell et al., 2006）；而國內霸凌輔導相關研究參與者人數相當有限（例如：李英姿，2018；張玉珊、程景琳，2014；張曉佩，2013；蔡秀玲、鄧文章，2019 等等），也多數不是依據關係霸凌事件進行探究。鑑於國中時期是關係霸凌發生頻率最高的階段（Weynes et al., 2017），而關係霸凌的性質在霸凌的分類中亦有其非直接與操弄社交關係的獨特性；是故，本研究特別想要探究學校輔導教師處理這類關係霸凌事件的輔導策略與困境；並期待透過這項研究，對於目前校園中的輔導教師面對關係霸凌的介入輔導策略，以及他們在介入輔導時所遇到的困境有所瞭解，藉以深化學校霸凌輔導的本土化知識，協助學校輔導工作的專業化更上層樓。

方法

（一）質性研究取向

本研究採用質性研究來探究學校輔導教師（以下簡稱輔師）處理關係霸凌事件的經驗。Maxwell（2012）認為質性研究特別適用於了解非預期事件及其影響、事件參與者的意義與觀點、事件與脈絡的關係、貼近行動與歷程的經驗、或探究當事人對於行動的詮釋。同樣的，本研究關注

的是輔導教師在學校這個場域脈絡中，當他們遇到學生霸凌這個非預期事件時，他們如何與「關係霸凌」這個符號互動？在輔導歷程中，他們的輔導行動策略與意義為何？在進行輔導工作中遇到了什麼困境？此外，研究者擔任心理師多年，接觸許多關係霸凌的案例，在經驗中發現每個學校基於在地性文化的差異，每個事件、每個輔導人員對於事件的處遇均有特殊性，因此本研究採用建構主義的典範（潘慧玲，2003），期待盡可能蒐集來自不同學校、同一學校專兼輔教師、以及不同案例的經驗，藉以建構出學校輔導人員進行關係霸凌輔導的困境與策略經驗。

（二）研究參與者

本研究參與者為 27 位具備輔導專長教師且均有過處理關係霸凌經驗的桃園市學校專兼任輔導教師（以下簡稱輔師），包含女性 22 位，男性則為 5 位；其中 13 位現職為專任輔導教師、14 位目前擔任或曾任兼任輔導教師。全體參與教師的平均年齡為 34.5 歲，平均教學年資 8.31 年，而平均輔導年資則為 5.59 年。全體輔師均有處理關係霸凌事件的經驗，其中平均處理 1 次者佔 11.1%，2 次者佔 18.9%，3 次者約佔 51.8%，而處理 4 次以上者約為 14.8%。

本研究透過兩種管道招募自願性受訪者，一種是行文各校招募受訪者，一種是透過研究者的人際網絡進行邀訪；除了第二次係透過研究者人際網絡，取得一所大型都會學校專兼輔教師共 9 位參與之外，其餘四次團體 17 人係透過行文各校募集來自各市區與鄉鎮學校的自願受訪者，在研究者所在學校會議室舉行團體訪談，如此共舉行五次團體訪談。

（三）研究程序

本研究想要運用焦點訪談的方式，以團體的形式邀請曾經輔導過霸凌事件當事人的教師從事件談起，從一個個霸凌事件輔導的經驗中，了解輔師的輔導策略與困境。本研究由第一研究者自任團體的主持人，負責引導團體的進行，研究者 / 主持人具備諮商心理學博士與 10 年以上的質性與霸凌研究相關訓練，曾主持團體訪談之相關研究，長期關注學校霸凌輔導的相關議題。在團體訪談進行時，主持人說明研究計畫後，即邀請參與者針對議題進行討論。訪談大綱的編製，係參考研究目標與文獻草擬訪談大綱，並邀請四位專家進行審核，包括與具有學校輔導與質性研究經驗之一位博士級學者、兩位諮商心理師與一位輔導主任；接著，第一研究者先針對志願參與的七名碩班研究生進行先導性團體訪談，收集學生對訪談問題的看法和經驗，試訪後發現以一件印象深刻的霸凌事件作為分享的起點，較有助於輔導策略和困境的具體化。因此，乃決定以下訪談大綱。大綱內容包括

- （1）關係霸凌的輔導經驗：請您分享一個自身輔導關係霸凌事件的經驗。
- （2）在這個事件中，您如何辨識或確認是關係霸凌？從哪些資訊中判斷？
- （3）針對該事件中的當事人，受害者、加害者、或旁觀者，您使用了哪些輔導策略？包括個別的或是系統的合作策略等等。
- （4）在輔導進行過程中，您感受到的困境為何？又如何突破困境？

運用團體訪談的優勢在於成員間互相激盪，可以產出更多元的訪談內容與觀點（章美英、許麗齡，2006），然而本研究發現在訪談過程中，每次訪談的經驗隨著參與者的經驗不同，往往帶出不同的訪談焦點，有的團體聚焦在受害者或加害者，有的聚焦在家長或導師的困境與因應策略；在討論時，困境和策略常是交錯進行的，有時候困境被呈現出來時，另一位參與者會提出他常用的因應策略；有些時候參與者提出策略後，成員又提出困境。主持人在過程中盡可能遵循訪談原則，營造安全、不批判的氣氛，讓成員可以自在的思考與表達，以獲取最為真實的意見與反應（章美英、許麗齡，2006）。如此共進行五次團體訪談，每次團體大約歷時 2～3 小時不等，訪談歷程在參與者的同意下全程錄音。

（四）資料分析

本研究之資料分析由研究者和兩位助理研究員協同進行。第一位助理研究員為大學相關科系畢業，全程參與團體訪談與資料分析；第二位為協同分析員，具諮商心理師證照與霸凌輔導實務經驗，曾參與質性研究工作。本研究依據 Brooks 等人（2015）所建議的模版式分析（template analysis）步

驟進行；模板分析是種主題分析，但在歷程中較為彈性開放的允許資料與分析架構對話，通常由研究者先從資料中產生一套暫行的預建分類系統，然後半開放地對文字資料進行歸類，視需要時再調整分類系統，並完成資料分類的歷程。具體分析程序如次：

1. 編碼與語意摘述

在資料分析以前，先將焦點訪談的錄音資料整理成逐字稿，接著將對話予以編碼並摘述語意。每筆資料採用三段式編碼「教師-團體訪談場次-對話欄位」，例如 T05-1-121 代表編號第五位輔師，第一次團體訪談，第 121 欄位。

2. 建立初步分類系統，進行資料分類

三位分析者先依據第一次團體訪談建立初步分類系統，此時分類包括輔導困境與策略兩大主類別，在兩大主類別之下，均可以找出關係辨識、個別輔導（受害者、加害者、其他）、與系統合作（導師、家長、其他）等次類別與子類別。接著，兩位助理研究員先針對第一次團體訪談稿進行分類，初步 Kappa 編碼一致性係數為 .65，經過主持人檢覈、討論差異、建立共識之後，Kappa 編碼一致性分析係數達到 .84 ($p < .01$)。接著由兩位助理研究員分別進行資料分類，完成後再進行交叉檢核，最後由研究者進行覆核與針對差異進行討論，並決定適合的類別。

3. 資料與分析系統的對話與調整

在資料分析過程中，研究者發現資料量龐雜，因此需要更精細的類別，再次增加更為細緻的類別—小類別，例如「困境—個別輔導—受害者」類別中，再次細分為「受害者人際缺損議題」、「受害者質疑輔導介入」、與「輔導受害者引發反移情議題」等等，如此透過資料與分析系統的對話，修改並調整出圖 1 的分類系統。

圖 1
輔導教師遭遇關係霸凌事件之輔導困境與策略分類系統



(五) 信實度

對於本研究的信實度，本研究採取三角檢證法進行（潘慧玲，2003；Linclon & Guba, 1985）。首先，在逐字稿完成後，邀請參與者檢視逐字稿的內容，以確保資料的正確性。其次，在資料分析時，由主持人和兩位助理研究員組成團隊來進行資料分析，過程中針對兩份逐字稿進行 Kappa 一致性分析，藉以形成分析者之間對資料分析的共識。此外，也在完成初稿後，另外邀請未參與研究訪談的十位專兼任輔導教師進行同儕審視，針對研究初稿的深入性、完整性、實用性等簡易評量與回饋（潘慧玲，2003）。閱讀者在七點量表中給予平均 6.33 ~ 6.67 的評量，惟經驗回饋多已涵蓋在原有分類中，因此仍以原團體訪談的訪談內容為主。

結果

研究結果依據行文的流暢性，第一部分先呈現關係霸凌事件的介入性輔導困境，第二部分再書寫介入性輔導策略。在困境和策略之下，又包括關係霸凌辨識、個別輔導與系統合作等次分類（圖 1）。以下說明之：

(一) 關係霸凌的介入性輔導困境

1. 關係霸凌辨識困難，難以辨識受害者與加害者

(1) 關係霸凌定義與辨識困難。許多輔師提到關係是流動的，不斷行進並持續互動，經常受害者哭訴被同學排擠，教師介入了解後可能發現兩方已經恢復互動。也有輔師提及，關係霸凌事件缺乏外顯的攻擊行為，難有明確事證，因此辨識相當困難。例如：

很難定義什麼叫霸凌，我這個受害者常常說「我被霸凌了」……當你仔細再跟導師了解當時的狀況，其實可能是他個人的感受……。同學也會跟老師說「我們並沒有要罵他，只是不想跟他講話，這樣也叫霸凌嗎？」（T01-1-223）

這種「不主動和不喜歡的人當朋友，這是霸凌嗎？」非常令人困惑。T12 揭露在大學時收到不熟悉的同學來信，指控在學生時代受到 T12 與同儕的集體霸凌，但她毫無所悉、也全無惡意。因此，面臨關係霸凌的討論，她困惑「像這樣子的情況，算是關係霸凌嗎？我覺得我不太會定義。」（T12-2-165）

(2) 受害者與加害者互為霸凌循環，難以釐清誰是受害者。其次，輔師指出關係霸凌輔導時，也常發現：在霸凌事件持續發展下，受害者可能是加害者，而疑似加害者同時可能也是受害者，兩方相互折磨，也同感痛苦，互為霸凌循環。例如：T01 的當事人感受到班級排擠而懼學，家長申訴訓導處控訴全班霸凌，校方啟動霸凌調查，讓同班同學也感覺受到來自受害者家長和訓導處的壓迫與攻擊，情感上再無法靠近受害者，以至於受害者申訴後感覺更為孤單。

「在這個衝突當中，媽媽申訴訓導處，訓導處就集合相關的學生予以告誡懲處，處理完之後這群孩子跟個案有心結了。這群孩子（疑似加害者）也覺得自己很無辜，只要與個案（受害者）溝通她的問題，她都覺得是別人在欺負她。……受害者感覺被班上的同學關係霸凌，但她也帶給班上很大的壓力，包括導師經常很焦慮地來找我，畏懼媽媽隨時又來學校告狀。」（T01-1-28）

T13 師的當事人也自覺是受害者，宣稱受到排擠和霸凌，但沒有覺察自己語言攻擊他人的人際議題，僅歸責他人霸凌她，卻看不到她自身所造成的困擾：

「……這女生（受害者）本來也是個『小辣椒』，人家罵她、她就罵回去，所以跟班上男生就很多你來我往的衝突，跟女生也不合……她也不會察覺自己的問題，她認為都是別人的問題，從不覺得自己做的事情造成別人的困擾。可是她總是說她被霸凌了！」（T02-1-41）

2. 個別輔導困境

（1）受害者關係能力受限，輔導介入難以施力。與會輔師提到多種輔導關係霸凌受害者的議題，茲歸類如次：

a. 受害者人際能力缺損，無力改變自己與因應環境。許多關係霸凌的受害者缺乏人際能力，對自身破壞人際關係的問題缺乏覺察，他們可能是資源班或特教班的身心弱勢的學生，有時成為被攻擊的焦點。T16 師直言，身心弱勢學生往往因能力不足，以至於受到關係霸凌時無法產生較佳的因應策略，又因其對自己的內在心理缺乏覺察，導致充滿負面情緒，卻無力改變自己或環境的困境，讓人既擔心不捨又難以施力。

另一些關係霸凌的受害者傾向將人際互動的挫折歸咎於加害者，卻對自身的行為缺乏覺察，這些受害者在人際中往往缺少彈性、界線以及社交應變能力，因此長期的處在受害者的位置而不自知。例如：

「受害者的價值是很單一的……他附和老師，做老師交代的事情是沒有錯的，可是他對同學是命令式的，就覺得『我就是比你厲害，你就是要聽我的。』他的態度和方式是比較不受歡迎的。」（T07-2-136）

「我請導師安排小天使，剛開始非常好，可是不知道幹嘛，小天使開始又使喚他（受害者），或不跟他玩。我發現我這個受害者本身有一些不討人喜歡的特質，例如：講話的語氣太直接。」（T19-4-38）

b. 受害者質疑並抗拒輔導介入。依據目前校內合作的輔導機制，導師依據程序會先轉介受害者到輔導處室接受輔導，可是這樣的轉介方式也讓受害者感覺不舒服，認為此舉是責備受害者：

「受害者會說『為什麼是我來？那些欺負我的人為什麼不需要來輔導室？』我當下會有點啞口無言，我總不能說他們沒有被轉介出來。」（T02-171）

輔導受害者的另一困境是受害學生不願意導師、輔導教師或家長介入處理其被攻擊甚至霸凌的狀況，擔心越多「大人」進入，越可能造成反效果：

「受害者不願意讓家長知道，也不願意我們介入處理，他的認知就是，老師進去處理只會讓狀況越糟糕，……就會覺得說，輔導教師特意進去班級做班級輔導，又講這個議題，那不是代表了什麼？」（T14-3-48）

T22、T25 兩位輔師均陳述，當他們發現當事人被霸凌想要介入輔導時，孩子卻已經轉學了。

c. 輔導受害者引發輔師的反移情議題。在輔導關係霸凌事件當事人時，輔師也覺察到自身反移情的影響，例如輔導加害者時，會感受到自身的生氣情緒。而輔導受害者時，輔師有時也會因為感覺焦慮、不平、無助，急於解決受害者困境，不自覺的驅使受害者改變因應模式，此時反而讓受害者更無助，形成責備受害者的狀況。例如：

「其實那個被欺負的受害男生，到最後我們反而會對那個男生生氣，今天你已經被人家欺負成這樣，你卻還默不吭聲……。」（T04-1-20）

(2) 疑似加害者否認又防衛，難以靠近的輔導困境

a. 具有人際優勢的疑似加害者，否認到底難以討論。多位輔師表示他們較少直接輔導具有明顯攻擊行為的加害者，這些加害者多被直接送訓導處作行為懲處，以收嚇阻之效。然而，有些具有人際優勢卻被指涉為加害者的當事人，在被指控時採取否認到底的態度，指責輔師無的放矢、無端介入。例如：T03 表示「加害者經常都是班上的開心果、領導人物，叫他進輔導處，他會覺得說『我為什麼要被轉介？』（T03-1-161）」T5 教師分享處理某一事件的無力感：兩位女同學吵架，同班許多男生因喜歡加害女生而集體排擠另一位，她與加害者討論時即遇到困難：

「她（加害者）在我面前就表現出一個很清純、可愛、無辜的樣子，說『我沒有呀。』她說她人緣本來就這麼好，男生喜歡她也沒辦法，她沒有叫男生不要理她（受害者），不是她指使的。講過一兩次之後，我發覺她（加害者）沒有辦法藉由個別輔導來改變她的。」（T5-2161）

b. 被指控加害而感覺委屈受傷，升高防衛，拒絕輔導介入。此外，疑似加害者也往往在被指控時感到受傷，因此升高防衛以保護內在自我，變得防衛、冷漠、拒絕接觸，甚至因此與教師或受害者的關係變得劍拔弩張，更難介入輔導（例如：T5、T16、T6、T19）。T6 教師描述，當她找加害者來談時的尷尬情境：

「她（加害者）一節課都不願意講話……從頭到尾都很冷。她跟我說『老師已經跟我講過了，沒什麼好講的。』我試著說『我不是要責備你，只是想要了解這事情的經過。』他就覺得說『沒什麼，事情就這樣，過了就好了。』這種態度，我就說『你現在不想講就不要講，等你想講的時候，再跟我講。』他從頭到尾一節課都沒有講話。」（T6-2-21）

T27 也直陳，霸凌事件發生後每個處室均介入，造成加害者更加排斥：

「我有找他們的領導者來聊，他（帶頭的加害者）說「老師你幹嘛找我來？」「又聊？訓導主任也聊，導師也聊，每個老師都聊，到底有什麼好講的？」就是彼此間的關係，會變得很排斥。」（T27-5-76）

綜上所述，輔師個別輔導的困境包括無論加害者或受害者，在接受輔導時的防衛態度，輔導受害者與疑似加害者的困難，以及有時受害者即加害者的雙重角色，難以介入輔導。

3. 系統合作困境

輔師在團體訪談過程中，提及多種系統合作困境，個別經驗包括與導師、家長、學務處室、特教等等，限於篇幅，本研究針對較多人提及之與導師和家長的合作困境進行討論。

(1) 非授課教師入班輔導的困境。當關係霸凌事件發生時，輔師經常需要進一步瞭解班級狀況或直接入班進行輔導，然而對於非擔任導師的輔師而言，卻坦言因無法掌握班級動態，貿然介入也可能造成反效果。例如，T04 表示在不明確的狀況下與導師合作介入班級，會讓班級同學更生氣，覺得「我又沒怎樣，你幹嘛跟老師說」。（T04-2-18）

入班輔導時，許多輔師會讓當事人離開班級，以避免當事人在心理準備不足之下，無法面對班級同學的意見。T13 教師表示「課堂上處理也會有困難，因為當事人在場也不能明講。擔心介入造成反效果，反而讓受害者處境更難為。」（T13-2-17）

T14 直言擔任專輔不授課之後，她覺得反而失去了解學生文化的機會。T16 也附和這個想法，直言授課確實較能拉近與學生的距離，也有助於關係霸凌事件的處遇。

「我真的覺得有上課會有差，就是會跟學生關係比較好，又因為我們是小校，所以基本上我全部的班都有上過，所以你會知道每一個學生的特質，每一個班的氣氛，我覺得就會比較好處理。」(T16-3-313)

(2) 合作導師霸凌覺察與輔導知能不足的困境。以下說明之：

a. 導師對關係霸凌的覺察不力，錯失輔導介入良機。輔師認同導師的初級輔導對於遏止關係霸凌的發生具有關鍵的重要性；然而實務工作中，導師對於霸凌的認識、個性特質、輔導知能、與班級管理技巧呈現極大的差異，也造成關係霸凌事件的介入困難。例如，T01 發現有些導師無法理解關係霸凌的複雜性；T26 碰到班級管理混亂的導師；T6 的合作導師輔導知能不足，縱容加害者。

「導師一直說他有看到、他知道，但是這位男導師會覺得『就這樣呀!』或者是『沒有跟你一起玩，就找別人，你為什麼一定要找他?』」(T12-2-187)

「導師對加害者就有點滿消極的，只要她不違反校規、不太過份，什麼事都讓她去弄。」(T18-4-16)

「這位男老師在處理女生關係排擠時，好像有點不知道從何下手，他只會說『你們不可以再做這個事情。』可是他不會問『你們為什麼討厭她(受害者)?』老師不會探討學生心裡的想法，變成說，老師在的時候學生乖乖的，可是只要老師不在，學生就加倍的奉還。」(T23-4-111)

b. 合作導師輔導知能不足，甚至提油救火，造成問題更形惡化。有些合作導師輔導知能不足，其所執行的初級輔導策略可謂提油救火、二度霸凌學生，甚至導師本身就是加害者：

「這個導師加深霸凌事件，運用人際壓力要逼迫受害者成長，『他(受害者)作業不交，我就是要他交』。」(T14-3-253)

「老師也是幫兇。受害者開始只是犯了點小錯誤，這個導師就把這個錯誤放很大、非常大，一直針對他、每天叫他出來罰站。另外一位同學跟我說『他完蛋了，我們班導好討厭他。』然後這孩子越來越有狀況，開始偷錢、行為崩壞。我覺得這個劇本是演出來的，導師在轉介單上面寫說『請輔導老師確認這孩子腦袋有沒有問題。』可是我跟他談話的時候，發現他其實是好可愛的一個小男生。」(T07-2-193)

c. 其他導師抗拒因素。此外，部分導師對輔導老師並不友善，期待輔導老師解決班級學生的問題，卻經常貶低輔導老師的功能。

「有些老師對輔師不是很友善，覺得輔師講的也沒有用。」(T15-3-254)

「我跟老師講話時，那個老師隱隱約約在透露一個訊息是『你那麼資淺，你還跟我講這些?』的那種感覺。」(T13-3-207)

有幾位輔師分享，學校主管會希望輔師本於專業協助導師提升班級經營能力或輔導知能，然而受限於角色、合作意願、與校園倫理等因素，要介入導師的班級經營仍有其困難性。

「每個老師的人格特質都不一樣，我能用的，老師不見得能用……除非老師主動來跟我諮商，我才可以跟他討論，但是如果老師不主動……會不會我太干涉老師的班級經營?因為言不正名不順。」(T05-2-210)

「我們現在有個難度是，他是資深老師，然後主任、組長都覺得老師需要找心理師聊一聊，可是問題是，我們擔心那老師面子可能掛不住，會覺得說『我有問題嗎？』。」(T18-4-219)

(3) 家長缺乏知能或因過度情緒涉入，造成輔導介入的阻礙。

a. 家長過度保護阻礙輔導介入。發生霸凌事件時，輔師會期待能與家長合作幫助學生，然而家長成為阻礙輔導介入的因素。T1 的當事人在感受到自己被班級排擠後，即藉故請假在家，而家長也順應要求、未覺察有異，直到數週後發覺。T16 家長是外籍配偶，無力輔導孩子的人際關係；而 T18 告知家長孩子在校霸凌其他同學時，「家長覺得學校在找碴，不願意跟學校合作，處理起來我覺得滿棘手的。」(T18-4-10)

「媽媽都護著她（加害者）、覺得女兒並沒有錯，是老師針對她女兒，變成我們很難處理……媽媽覺得學校在找碴，不願意跟學校合作……一旦出事，她就會說『那我叫我媽來，我媽一定挺我。』小孩也知道媽媽會站在他那邊。」(T18-1-12)

b. 家長情緒與行為涉入，聚焦調查咎責造成輔導失焦。家長知悉關係霸凌事件時，不同位置的家長具有完全不同的觀點，例如：受害者家長憤怒、指責以及要求校方懲處加害者「還其公道」；同時，加害者家長卻陳述完全不同的視角，例如：質疑校方介入時沒有兼顧公平原則，「我女兒沒有錯，是學校針對她。」(T18-4-18) 或者指責受害者是害群之馬、造成班級教學停滯等等。這些情緒過激的家長往往因此造成輔師介入的困境：

「媽媽不願意跟我們合作，她堅持『孩子不能利用正課約談，午休他要睡覺。』……爸爸來到學校，就去拍桌說『你們班怎麼可以這樣對我女兒。』，結果該班學生後來也討厭這個受害女生，父母親都捲進去小孩子的事情裡，就變得很複雜。」(T19-4-280)

此外，家長遇到關係霸凌事件時，往往焦點糾纏於「討公道」和「誰對誰錯」，如此一來，孩子需要在這個人際事件中學習成長的議題反而被忽略了！T18 分享一件她覺得不妥卻身不由己的對話情境：

「那個會議滿尷尬的，受害者的母親要求跟加害者與她母親，當面一起聊說要對質，我們主任只好叫我請學生進來，我說『這樣好嗎？』主任說『不然也有點羅生門，因為兩方各說各話』。」(T18-4-22)

綜上所述，專兼任輔導教師在關係霸凌事件中所呈現的系統合作輔導困境包括與無法敏察狀況、或過度涉入提油救火的導師和過度情緒涉入的家長，都是輔師在霸凌輔導中常見的困境。

(二) 關係霸凌事件介入性輔導策略

1. 接納人際關係的流動特性，謹慎定義「關係霸凌」

數位輔師認為關係霸凌的本質是人際關係，需要注意人際關係本來就是流動的，因此難以辨識也是正常的。例如 T14 認為關係霸凌的本質是關係，而人際關係「它其實是不斷的一直在變動，組合再拆開、拆開再組合。」(T14-2-63) T21 也建議介入關係霸凌時，不要急於認定或論斷對錯：

「有一個困難是說，人際互動那真的是一來一往的，所以的確在一個事件裡面，很難去切割誰是對的，誰是錯的。」(T21-4-294)

T5 也提到類似的觀點，他認為關係霸凌很難明確舉證，被指涉的加害者可能並不知道他的行為

對他人所造成的影響，因此介入時宜採取不批判的態度。T19 也認為使用「關係霸凌」一詞，需要謹慎為之；他認為如果定義為關係霸凌，應該具有攻擊行為，否則應該定義為「關係排擠」。T22 師覺得「關係霸凌不像揍人家一拳，你必須抓很多證據，不然對方會說『我只是……，不想跟他玩。』」（T22-4-274）

2. 個別化輔導策略

(1) 以發展觀點提升受害者人際覺察能力。具體策略如下：

a. 協助受害者情緒支持與問題覺察。所有輔導師均表示會針對受害者進行個別諮商。在對受害者進行個別輔導時，多幫忙受害者了解涉入霸凌事件的原因，提供情緒宣洩與支持，覺察自身的人際議題；他們協助受害者覺察自身行為如何在關係中引發他人的攻擊，以避免他們在人際關係中可能成為長期的受害者。

「受害者沒有發現到自己的問題到底是什麼？同學也不願意告訴他，只是不和他互動……透過我這邊去跟他討論，他才比較了解問題是出在自己的態度、語氣。」(T02-1-48)「……他從小到大被霸凌、可能將來到大還是會……所以我覺得要讓他知道問題在哪，避免再發生同樣的狀況。」(T02-1-328)

「我提供一個抱怨的管道，聽受害者說老師怎樣無能、同學怎樣對她。那段時間全班幾乎都排擠她……我觀察到她的模式。就點她說『這樣的關係是你喜歡的嗎？想繼續保持的嗎？有沒有其他選擇？』」（T05-2-155）

b. 發展健康人際關係的能力。輔導師也在諮商關係中提供正向的經驗，幫助當事人提升自我概念，發展關係的技巧和能力，以獲取較為健康的人際關係。例如：

「我希望可以提升他（受害者）的自我概念，在跟他晤談的時候讓他感覺其實他是有能力跟別人相處的、互動的，目標是希望他可以主動地跟人建立關係。」(T13-3-211)

T01 的當事人因被集體排擠而憤怒受傷，但她也多方攻擊同學，造成同學的憤怒嫌惡。輔導師在提供個別輔導時，則協助她思考反擊行為的後果並修改表達方式：

「除了傾聽，我也會問受害者『還可以怎麼做？』、『你覺得這樣做好嗎？』然後我就慢慢訓練他『你每次要寫信去罵人的時候，可不可以先拿來給老師看看呀！我幫你修改。』」（T01-1-114）

然而 T25 也提醒與會輔導師，帶著幫助受害當事人發展關係能力的目的介入時，需要保持對自身反移情的覺察，以避免造成責難受害者效應：

「我們在做個別諮商的時候，會很希望受害者能為自己的行為負起責任。這一塊要處理的很細緻，不然的話，這一個要為自己負起責任的想法，會不小心弄巧成拙變成都是受害者的錯。」(T25-6-296)

(2) 與疑似加害者建立正向關係，同理動機、鼓勵善用影響力。

a. 同理傾聽，與疑似加害者建立正向連結的關係。數位輔導師（例如，T1、T3、T4、T6、T7、T15、T16、T18、T19）表示，對於這些疑似加害者，輔導師的作法是先同理情緒後，再幫助當事人釐清霸凌行為的界線。例如：

「我會請學務處先處理過後再請加害者過來，我會先同理加害同學們的情緒，了解他們的想法？觀念上的教育是重要的，讓他們知道這樣子是不對的。」(T07-2-60)

對於難以介入的疑似加害者，有些輔師會透過看見學生的特性與需求，與學生慢慢建立起正向的連結關係。T27 表示他會先同理加害者的動機與想法，例如，她的當事人是班長，他就同理他為了班級盡心盡力，以至於對受害者較為嚴厲，如此化解加害者的防衛。因此他認為在介入時，輔師的角色需要站在一個中立的立場，期待聆聽其內在的想法，如此才能與其工作。例如：

「導師覺得這個加害學生的問題很大，但我就是比較正向的，好好跟他講，例如說他坐在窗台，我就會好好跟他說『這樣不太好』。你這樣正向對待他，就像是假戲真做，好像慢慢變得跟真的一樣。」(T27-4-78)

T17 輔師分享她如何運用「愛」收服了一位霸凌加害者，這個過程讓她體驗到「關係」對於輔導的重要性。而與疑似加害者建立正向關係，他也會因為這個正向關係而尊重輔師對於行為界線的要求。

b. 借力使力，善用疑似加害者之人際影響力。T11、T13、T17 等輔師都分享了善用疑似加害者的人際影響力，讓他們在班級中扮演正向的人際角色，從中化解加害者與受害者的緊張關係。例如 T11 師發現某個學生受到排擠之後，她主動約談加害者，邀請扮演協助受害者轉學適應的角色；T17 則一句話讓同儕動力改變。

「加害者會問我『為什麼找他？』我就說『因為你很有影響力，在班上很棒。』讓他覺得說，自己是有能力的，可以去幫助別人，我覺得通常這樣講過之後，他們都蠻願意去這樣做的。」(T11-2-155)

「我們班上有個關係霸凌，有個女生很喜歡模仿另一位女生的裝扮，那個女生就生氣她一直在模仿她，因此一直整她，把她的講義丟出窗戶外面……我跟她講說『你表現得太好了，讓大家想要把你當偶像一樣崇拜。』從此以後，她就沒有再去盯那一個同學。」(T17-5-213)

(3) 在注意權力差異下進行相關人的關係調解與修復。在關係霸凌的當事人同意的狀況下，輔師也會協助兩方溝通，以修復關係為前提幫助兩方針對誤解或歧見進行協調。例如 T3 輔師曾經處理過兩造通過網路相互攻擊，互相排擠的狀況，她將兩人找過來，釐清事件、化解爭端。但有些時候，事件的影響可能相當棘手，例如 T2 輔師的案例中，受害者因此懼學、時輟時復但無人知曉，直到家長發現才經由輔師協助兩人進行溝通並化解僵局。

「受害者都沒講，直到她哭著說不進學校，老師們才知道她在班上的狀況，同學在她桌上亂寫、故意罵她……。原來她因為和原本的好朋友吵架，好友號召同學們不理她……。可是後來介入之後，不是很難處理，因為好朋友來談一談，哭一哭之後就好了。」(T2-2-233)

「我會同時幫助是加害者跟被害人去理解、去釐清人際之間的狀況，去告訴他們遇到這種狀況要怎樣處理，其實我相信表象上是會和解的，至少不會造成日後的延續。」(T6-2-120)

T6 案例中，受排擠的當事人對同學漫天扯謊，讓同學很生氣卻又逃避道歉。該事件在班級造成連鎖效應，班級同學覺得被欺騙，無法原諒不認錯的她。T6 鼓勵當事人與班級同學對話，協助彼此釐清想法，並鼓勵當事人勇敢認錯。T12 提醒公開處理之前需要事先做沙盤推演，私底下先跟各方工作過才能公開討論，可以先在班級找些比較友善的同學擔任「暗樁」，以避免情況失去控制；此外，如果進行一對多公開對話調解時，應謹慎評估兩方權力的差異，避免二度傷害。

3. 系統合作輔導策略

(1) 教訓輔特多方分工合作，讓霸凌止步。在介入關係霸凌事件時，輔師與訓導、導師和特教老師的分工合作最為頻繁。例如：當關係霸凌事件白熱化，學務處介入可以釐清與調查事件真相，針對加害者或附勢者進行懲處或法治教育。T16 師就明確指出訓導處的處罰對於附勢者是有效的，因為「附勢者擔心被排擠，因此跟著排擠。看見老師介入會有所節制。」(T16-3-195)

如果涉入攻擊事件的學生身份是特教或資源班生，那麼輔師與學校特殊教育教師的合作可以提升輔導的效能。T2 和 T15 輔師均提到這個經驗：

「如果受害者比較弱勢的，就會請資源班的老師協助，有些真的是行為、衛生習慣的問題，先改善本身的問題，再找會攻擊他的同學，再加以訓誡。」(T2-1-58)

(2) 提供導師情緒支持，建立諮詢合作關係。與導師的雙師合作是學校輔導工作重要的一環，當發生關係霸凌事件，導師敏感的覺察與明快的處理，可以有效阻斷關係霸凌的發展。T19 輔師形容他與導師如協力廠商的關係，平時他會與導師建立聊天的關係，從中觀察導師的個人與帶班風格，當班級發生事件時，他可以很快地提供教師諮詢合作，分享對於學生的觀點或提供介入的策略：

「我會請導師改天撥電話給家長……我也會去跟導師分享說『OO(當事人)在團體裏面有不同的面貌，跟在個別輔導不同的面貌，我們可以怎麼去切入。』我會試著把導師當作是我的協力廠商，一起去做，因為光靠一個人的力量，其實很有限。」(T19-4-108)

有時遇到難以工作的導師，輔師需要同理與支持導師情緒，並提升系統合作技巧，讓雙師合作更為流暢。例如：許多導師非主科，對班級了解較少，確實也難以即時處理學生之間的關係排擠、甚至霸凌問題。T2 認為班級出現關係霸凌事件時，導師的角色是衝突的，「要扮黑臉，同時要扮白臉」，帶著這樣的角度進入合作，會有助於合作；而輔導也認為如果導師層級的初級發展性輔導工作可以落實，有品質的二級輔導工作方能進展。T16 教師分享了他與導師工作的心得，透過看見導師的工作，讓導師與他同一陣線：

「當導師已經對某個學生有情緒，或是他覺得對這些學生很無力，我們可以說『老師真的非常的辛苦，如果沒有你的話，他(當事人)現在一定更糟糕，老師要不要稍微簡述一下，你在他身上做了哪些事情？』然後他就會劈哩啪啦跟你說……他就會覺得，你跟他站在同一陣線。」(T16-3-259)

如果導師可以接收到輔師的肯定，並從中整理導師對學生工作中的亮點，這樣的溝通就不僅僅是幫助了導師的工作，也間接幫助了學生。

(3) 入班進行旁觀者輔導，促進情緒宣洩與同儕間的正向互動。當班級發生關係霸凌事件時，多數輔師也會與導師合作同時進行入班輔導(例如，T1、T2、T6、T7、T9、T13、T14、T15、T21、T22、T27)，從霸凌行為的辨識、法治的宣導、同理心等角度，協助學生同理被排擠的感受，以及瞭解霸凌他人的可能後果，此外鼓勵同儕從旁觀者介入角度，及時阻止霸凌的惡化。例如：

「我的對象是七年級，比較可以教導，所以先進去班上做班級輔導，以及同理心的宣導，再依當事人狀況個別輔導。」(T27-5-78)

此外，對於普遍受到班級排擠的當事人，許多輔師(例如，T6、T7、T15、T17、T26 等等)會在入班輔導中進行團體輔導工作。例如，運用匿名分享活動讓同儕書寫當事人的優缺點，一方面幫忙當事人了解同學的感受，讓當事人看見仍有同學看見其優勢；一方面也讓班級同學有機會宣洩情緒。例如：

「我跟班級同學說『其實我們可以幫助他，讓他變好一點。』我讓班級同學寫下他（受害者）的缺點跟優點，我看過了之後，有挑幾張去給那個孩子看。」（T15-3-185）

「有些同學會具體說明為什麼不喜歡她（受害者），比如說，同學寫到說她戴耳環感覺很做作，再來有時候她會罵髒話，其他其實寫的都還不錯。我就告訴她班上還是有同學喜歡你的。我覺得旁觀者寫的對個案有正面的力量。」（T27-5-84）

T17 教師提醒運用上述策略時，有效的關鍵在於事前針對狀況做些設想，如果當事人被全班所討厭，輔師需要隨機應變，例如自行填入當事人的正向特質，以避免受害者感到更孤單。此外，她強調借用三級預防的霸凌輔導概念，結合綜合領域輔導科教師或由專輔針對霸凌主題進行巡迴式班級輔導，平時即強化對弱勢族群的瞭解與同理，如此當有關係霸凌事件發生時，輔師介入時較為順暢。

（4）強化家長親職功能，保持家校合作管道暢通。具體策略如次：

a. 提供家長心理諮詢或連結資源，強化親職功能。在處理關係霸凌事件時，同時納入家長諮詢、與家長親師合作也是重要的一環。例如：安排家長接受諮詢，納入家長合作修正孩子的人際行為問題。

「這學期我們安排家長接受心理師諮詢。在心理師幫忙下，家長也開始有一些配合，媽媽也有察覺到是自己女兒的問題，但是他不知道要怎樣教這個孩子，媽媽還有部分的自責，他覺得是自己以前管教這個孩子太過嚴厲，造成孩子很容易因為自卑然後有一些挑剔的行為。」（T1-1-42）

b. 保持家校聯繫管道暢通，化解可能阻力。T10 認為關係霸凌事件中，孩子多僅陳述部分事實，家長就用自己的方式去拼湊「真實」，如果師長沒有即時溝通，很容易節外生枝，因此輔師可以幫忙化解家長疑慮，協助家長了解學校輔導工作的目標和進展。

「家長為什麼會這樣？其實孩子在告訴他的時候，只有告訴家長部份的事實，所以家長不能理解，這樣家長就會想辦法到學校來，或是聯絡其他的家長去搞事情，可是他們看到的都是片段的。」（T10-2-150）

其他輔師提到在處理關係霸凌事件時，保持家庭與學校聯繫管道的順暢，才能逐步化解可能的阻力。例如：

「整個的處理方式也讓家長能夠放心，我們是不厭其煩地跟家長說明處理的狀況，隨時報告，家長跟得到就覺得能夠比較放心。」（T6-2-214）

綜上所述，輔師的系統化介入輔導包括教訓輔三方合作，遏止進一步的霸凌行為，雙師合作讓導師成為助力，進入班級現場進行全班性質的輔導，以及與家長系統合作等等。

討論

（一）關係霸凌的辨識不易的困境與策略議題

與 Rodkin 等人（2015）發現關係攻擊與霸凌在研究和實務上難以截然區分的觀點一致，本研究輔師咸認為「關係霸凌辨識不易」是輔師最顯著的困境之一，介入關係霸凌的輔師經驗中，不僅遭受關係霸凌與否常取決於受害者與加害者的主觀知覺，就連輔師本身對於「關係霸凌」都難以清楚界定與辨識。同時，難以辨識的還有加害者和受害者，有時候發現尋求支持和協助的受害者，深

入了解之後才發現現在互動中可能造成同儕的身心痛苦；有時候發現受害者指證歷歷的加害者，可能在受害者指證後成為對方家長緊盯不放卻也深感委屈的受害者。如同參與訪談的 T14 輔師所言，關係霸凌的問題其實是人際關係的問題，而人際關係往往是流動的，而在班級這個互動頻繁、持續變動又相互影響的人際關係動態脈絡中，似乎很難一刀兩斷地切截成單純的受害者或加害者。

這樣的人際關係現象加上人際關係脈絡，譬如第一線教師辨識能力不足或是「提油救火」讓同儕的關係更形惡化，抑或是遇到過度情緒涉入、聚焦於調查咎責的家長，這個人際關係的相互拉扯就可能越加劇烈，相關涉入者都擺盪加害者和受害者的雙重身份角色，受困於人際撕裂與身心痛苦，甚或造成更嚴重的身心適應問題，從而發生懼學或拒學等人際疏離之途。這樣的現象與過去研究發現相呼應，涉入關係霸凌的當事人無論是加害者、受害者或旁觀者均承受身心的傷害與壓力，甚至發生社會和心理適應問題（Crick & Grotpeter, 1995; Crick et al., 2006; Galen & Underwood, 1997; Leff et al., 2010）。此外，王櫻芬（2020）的研究也發現，如果青少年對於和同儕的人際關係感到焦慮，可以預測其學校生活困擾。

然而，從實務工作現場來看，「辨識關係霸凌」似乎較依循傳統問題解決的線性思維，意圖依據「主觀感受」來定義關係霸凌，或在關係攻擊事件中聚焦於找出所謂的加害與被害者；然而這種線性的思維，或許有助於決定懲處、「管教」、或依法通報，但對於學生人際關係能力的學習、發展與輔導上的助益卻極為有限（邱獻輝，2012a；陳祥美等人，2018）。尤其，依據校園霸凌防制準則（2020），輔師與教職員一樣，在知悉疑似霸凌行為需要進行通報，這樣的規範也使得某些輔導教師得聚焦於「辨識關係霸凌」，糾結於探究或「調查」誰是加害者誰是受害者，而框限了輔師的輔導與諮商角色的發揮。再則，依據 Hershcovis（2011）的研究，人際衝突、攻擊和霸凌等行為雖有嚴重程度的差異，但對於個體身心健康的影響卻是一樣的。因此，研究者認為輔師在面對關係霸凌事件時，如果能擺脫關係霸凌辨識的糾結，不執著於誰對誰錯、是不是關係霸凌？或是誰是受害者或加害者，而是回到輔導本質，接納人際關係的流動性，回到涉入者本身的人際關係議題，協助涉入者發展人際關係的能力與協助他們修復人際關係，那麼當能更妥為發揮輔導者的角色與功能。

（二）從關係能力發展與修復觀點介入個別化輔導議題

本研究結果發現缺乏關係基礎的輔導教師，因為缺乏與學生互動的關係歷史，在介入關係霸凌時，遇到較多的困境；而與邱獻輝（2012b）的發現一致，疑似加害者在關係霸凌事件中，傾向於自我保護因此抗拒輔導的介入；此外，霸凌受害者也質疑輔師介入輔導，感覺尋求協助代表自己在事件中「有問題」的狀況，也與蔡秀玲與鄧文章（2019）對受害者的研究一致。推估這個現象可能代表，許多學生擔心自身具有「人際關係問題」，或是過去經驗的創傷，讓他們不再信任家長或學校教師介入其人際關係，而發現自身或被指稱涉入霸凌行為，可能引發青少年自身的羞愧反應（Gilbert, 1997），可能是青少年不願意求助的因素之一。

與霸凌輔導的經驗一致（邱獻輝，2012b），本研究也認為輔導教師在輔導霸凌行為人時，需要運用輔導知能卸除疑似加害者霸凌角色的負向標籤、或重新框架兩造的內在正向人際能力、或理解並接納家長與導師位置，使之轉化為同盟夥伴等，從建立關係開始才能開啟輔導的關係。當處於衝突關係的當事人都得以不再被框限於既有的「加害－受害」腳本之中，而在被理解當中卸下防衛，進而增加修復彼此關係的可能性，也因此消解了關係霸凌這個事件的心理衝擊。例如，T16、T2 針對疑似加害者在事件發展之初，即運用關係的技巧，引導其發揮人際影響力促進班級和諧，或者重新框架受害者與加害者的關係，改變加害者對事件的看法，則可能防範於先，將事件導入正面的方向。

而在受害者個別諮商的部分，本研究與張曉佩（2013）、王櫻芬等人（2019）均發現：在諮商中對案主的傾聽、尊重、情緒支持和同理是建立關係的基礎；此外，協助案主修正和瞭解互動中他人的觀點、助其發展人際技巧、改善生活習慣、重建人際關係等等均為具有成效的策略。而王櫻芬等人（2019）也發現當青少年案主能體驗到對輔導人員的信任和親密感，在諮商中的行為表現也會有所改變，並調整在諮商室外與其他人的互動方式。值得注意的是，這些策略都著重在人際關係能力的發展與修復，這種輔導取向與 Putallaz 等人（2007）、Merrell 等人（2006）、以及 Leff 等人（2010）

對於關係霸凌的觀點雷同，均認為輔導重點在於發展學生利他關懷、正向的人際關係、有效處理衝突與情緒管理等關係能力。

我們也發現，少數輔師會在當事人同意下，採用同儕調解的方式讓涉入關係霸凌輔導的雙方進行對話，從他們的經驗中可以發現，即時對話溝通兩造的想法與感受，常能有助於當事人的關係的修復。這種鼓勵涉入當事人和同儕彼此「對話」以促進相互了解與學習的輔導策略，與運用修復式正義取向介入霸凌行為的精神相仿（施俊良等人，2017；陳祥美等人，2018；Stinchcomb et al., 2006），均主張運用修復式實踐（restorative practice）或修復式取向（restorative approach）協助解決教育現場的人際衝突，呼籲運用對話、和解、關係修復取向，修復關係的衝突或傷害；也呼應杜淑芬（2017）的主張，人際衝突的調解與修復可以促進人際關係的學習，並預防更嚴重的人際霸凌議題，因此學校教師與家長宜看重班級或學校內發生關係衝突或關係霸凌，並視之為「教育」實踐的機會，以幫助辨識孩子的發展議題，得以協助其發展人生所需的能力。

（三）雙師合作與班級輔導困境與策略議題

關係霸凌發生的學校場域多在班級當中，因此與教師和班級同儕的合作，營造班級成為友善的人際環境，讓關係霸凌無法在環境中繼續滋長，是防制關係霸凌最重要的工作之一（杜淑芬，2013）。不僅加入教師／導師在輔導工作中是我國學校三級輔導 WISER 模式的特色（王麗斐、杜淑芬，2017；杜淑芬，2013）；過去的研究也一再地發現，學校氣氛、師生連結與關係霸凌事件的發生與處理具有密切的關係（Elsaesser et al., 2013; Luckner & Pianta, 2011; Weyns et al., 2017）。然而，從本研究與邱珍婉與張麗麗（2012）、邱獻輝（2012b）、江宛真（2019）等人的研究結果相仿，均發現與導師系統合作進行關係霸凌輔導時，卻是重重困境。本研究的合作困境包括導師輔導知能不足，無法及時辨識霸凌行為的發生；導師提油救火，涉入學生間的霸凌行為，或是遭遇對輔導沒有信心、卻不願意接受輔師諮詢的教師等等都是。

本研究部分輔師也分享他們與導師的正向合作經驗，透過同理導師在班級中「既扮白臉、又要扮黑臉」的困境，適時肯定導師在學生輔導中的角色，從旁提供教師可行的策略，並與導師合作進行入班的班級輔導，這些工作經驗也提供輔師如何納入教師／導師於關係霸凌輔導工作、幫助學生的有效策略。這與 Borow（1966）倡議學校輔導人員不宜過度重視在諮商室中的個別輔導工作，而需要瞭解自身的工作可以成為「環境和人類情境的催化者」的觀點一致。其中一項倡議工作即是透過教師諮詢來協助學校輔導工作團隊，特別是導師，消極層次是解決現有問題與預防未來問題，而積極層次在於創造友善的環境，協助學生關係能力的發展（杜淑芬，2018；邱獻輝，2012b；曾雅蘋、杜淑芬，2020）。從上述研究可以發現，學校輔導生態系統的合作良莠，必然影響關係霸凌的介入輔導成效，這也是未來可行的研究方向。

此外，本研究輔師遇到關係霸凌事件時，也經常採用入班針對同儕旁觀者進行輔導，這個取向與關係霸凌輔導重視旁觀者介入的方向相似（杜淑芬，2013），他們在班級輔導中，幫助同儕宣洩情緒、降低對當事人的敵意、激發同儕對當事人的同理心與利他行為，這樣的介入方向也與西方的預防性輔導方案的方向一致，都強調發展對人的關心與正向人際關係（Leff et al., 2010; Merrell et al., 2006）。本研究輔師也提及，入班輔導的困境在於輔師需在沒有關係基礎的狀況下進入不熟悉的班級進行旁觀者輔導，有時可能引發學生的排拒。因此，他們建議入班輔導的重點仍在於初級預防的宣導，以與班級建立關係，並藉以阻止霸凌的惡化。本研究也發現曾經或目前授課的兼任輔導教師，反而透過結合輔導活動課程或已經建立的關係基礎悄然的進行人際輔導，並達到一定的成效。這樣的結果說明「信任的關係」仍是介入關係霸凌輔導工作的基礎（張曉佩，2013）。此外，在我國輔導系統趨向於專業化，兼任輔導教師逐步退場並以專任輔導教師取代之的趨勢之下，專輔教師如何有效超越限制，推動關係霸凌的輔導工作，是專業化進程必須面對的挑戰。研究者認為在這個狀況下，學校輔導室可以積極整合專任輔導教師、導師和授課的輔導活動科課程，推動全校性的關係霸凌輔導工作網絡，讓三級輔導工作互相銜接、相輔相成（王麗斐、杜淑芬，2017）。

(四) 家校溝通合作困境與策略議題

本研究發現在關係霸凌事件中，面對學生家長的情緒與行為涉入是系統合作另一大困境，這與江宛真（2019）、李英姿（2019）、與邱獻輝（2012b）等人對於霸凌事件的研究一致。此外，過去研究一再顯示親職教養、手足競爭與兒童青少年關係霸凌的關係（Cullerton-Sen et al., 2008; Kokkinos & Voulgaridou, 2017; Ostrov et al., 2006），這些研究提醒輔師在與家長工作時，需要注意家長與涉入者的親子關係與孩子在學校涉入霸凌行為的關係。在關係霸凌事件時，家長通常從片面資訊中論斷他人與教師，若干家長在情緒涉入下施壓學校、教師和同學，而學校各處室的做法也常不一致，輔師需要在這些狀況下找出可以工作的途徑，殊為不易。對於家長干預涉入霸凌孩子接受進一步輔導的現象，目前法令仍有許多模糊的空間，雖然學生輔導法（2014）第六條明示學校應視學生身心需要提供三級輔導，同時第 21 條規定家長應負相對應參與輔導之責任，學校也應知會相關輔導訊息。也就是說，當學生涉入關係霸凌而致可能的身心危機時，學校需要提供心理輔導，但同時需要在知會家長的情況下進行。由於這樣的模糊性，邱獻輝（2012b）與陳祥美等人（2018）均建議在校規中加入矯正諮商作為懲處的規範之一，以便在專業與家長干預之間找到可以支撐的法理依據。即便有法律的支撐，在家長不同意下提供學生心理輔導，不僅有違學生輔導工作倫理守則（台灣輔導與諮商學會，2015），也造成學生的抗拒與日後與家長系統合作的困境。豈此，研究者建議學校輔導團隊仍需要排除萬難，一如本研究輔師分享的策略，當輔師可以理解家長遭遇孩子霸凌問題時內心的衝擊，同理家長、給予其情緒支持，並在事件處理過程中與家長保持聯繫，保持家校合作的暢通，提供家長諮詢以協助親職教養功能等等；即使對於情緒過度涉入的家長，這些工作都能讓輔導工作的衝擊減到最小，提高家校合作的可能性，並發揮最大的輔導效能（杜淑芬，2013）。

結論與建議

(一) 結論

本研究針對關係霸凌這一項特定的霸凌行為進行探究，了解在關係霸凌事件的輔導工作中，輔導教師經常遇見的困境與策略。研究結果發現，關係霸凌的辨識問題，即是影響輔導教師進入輔導現場的第一道關卡。不僅關係衝突或霸凌難以區分，事件中的當事人經常互為加害者或受害人，或陷入霸凌循環難以釐清的議題。在當事人的輔導部分，受害者本身人際關係能力不足、質疑或抗拒輔導介入或改變不僅造成介入困境也引發輔師反移情情緒議題，而有人際優勢的加害者否認到底、或疑似加害者升高防衛抗拒輔導，以及「受害者即加害者」的雙重角色等議題都是輔導介入的障礙；此外，在與系統合作時，合作導師對於關係霸凌的覺察低、對於解決學生關係衝突的輔導知能不足、及許多導師抗拒被協助等，都是雙師合作的障礙；而家長過度情緒介入導致事件的複雜化，則是本研究與其他霸凌研究一致的發現。然而，本研究也發現，輔師面對關係霸凌時，首要態度是接納人際關係流動的特性，捐棄辨識調查角色，回歸輔導本質。在個別輔導時，無論針對加害者或受害者，重要策略包括提供當事人理解與情緒支持，與之建立情感的連結，使處於衝突關係的角色都需在被理解當中卸下防衛，進而增加修復彼此關係的可能性，這種人際修復觀點與近年來呼籲修復性正義的精神相仿。而在系統合作時，採取教訓輔特多方合作、入班進行旁觀者輔導、並與導師和家長合作，理解並接納家長與導師的位置，提供合作諮詢，以達到幫助涉入霸凌事件學生的目標，則與我國推動學校輔導系統 WISER 的模式一致，透過系統合作達成介入性輔導的目標。

(二) 建議

1. 擱置辨識觀點，接納人際關係流動特性，回歸輔導本質

本研究發現輔師在關係霸凌事件中，常受困於辨識的困境，使得輔導工作失焦；因此建議輔師在進行關係霸凌輔導時，接納班級學生人際關係變動特性，回歸輔導本質，堅守學校輔導教師的本職，將焦點放在學生的關係困境，幫助他們發展或修復人際關係。

2. 從能力發展與關係修復取向介入的關係霸凌輔導

輔導關係霸凌的當事人時，無論受害者或加害者，都呈現難以信任他人或人際能力不足的人際關係困境，因此本研究建議輔師在進行關係霸凌輔導時，能秉持能力發展與關係修復的取向，將重點放在促進當事人人際關係的發展，或催化人際對話、衝突解決、關係修復等方向，不僅有助於同儕與班級發生衝突時的關係修復工作，也有助於相關當事人與班級發展人際關係的能力，而這恰好是青少年人格與人際關係發展不可或缺的能力。

3. 強化輔師系統合作諮詢能力

本研究顯示在關係霸凌的輔導中，與導師或家長合作或提供諮詢，是關係霸凌輔導必要的策略之一，當然也是輔師的困境。因此，輔師若能發揮學校諮詢的功能，協助導師或家長發揮其角色或功能，當能更有效的幫助涉入關係霸凌事件的當事人與旁觀的班級同儕。因此，研究者建議在專業培育或訓練中，強化輔師學校系統合作與學校諮詢能力，包括針對教師，提升其霸凌辨識、班級經營、與霸凌輔導能力，以營造支持性的人際環境，藉以避免關係霸凌的滋生（杜淑芬，2013）。而對於家長，可以強化輔師與家長的溝通協調能力，轉介家長接受親職諮詢或必要時提供家長親職諮詢的能力，這些都是關係霸凌輔導之系統合作不可或缺的能力。

4. 設立區域性關係霸凌輔導資源與諮詢中心

從本研究中可以發現，輔師有時會卡在關係霸凌辨識的困境中，或者與教師系統合作時（例如T05、T22），即使學校主管期待輔師提供教師諮詢，輔師也因考量教師意願與資歷而無法介入。上述研究結果顯示，關係霸凌的辨識有其困難，即使受過相當訓練的學校輔導人員也可能陷入辨識的困局，因此，教育當局如能成立區域性的霸凌輔導諮詢與諮詢中心，延攬專家學者提供學校霸凌輔導的諮詢，當有助於累積霸凌輔導的本土化知識，並提供學校輔導即時的援助。

最後，研究者認為本研究有以下限制：首先，本研究係透過團體訪談了解國中關係霸凌輔導現況，基於每個團體參與者個人經驗的差異，團體訪談的焦點和訪談時間受到限縮，因此難以深入個別的議題，未來可以針對某些特定議題作較為深入的探究。例如，本研究發現學校輔導生態系統的合作氛圍、輔師與班級的熟悉程度均會影響關係霸凌的介入，未來可以進一步加以檢視；其次，本次單一學校有九位輔師參與訪談，類似這樣個經驗實屬難得，可以深入分析此一學校輔師與他校輔師關係霸凌輔導經驗的差異情形為何？另外，鑑於關係霸凌的影響深遠、辨識與介入不易之特性，未來可以針對具成效關係霸凌輔導成功經驗的探究，透過成功經驗的分享，讓輔導教師得以增能，而關係霸凌的學校輔導工作可以更上層樓。

參考文獻

- 毛湘茹、簡美華（2013）：〈霸凌受害、霸凌他人至充權：大學女性年少時期言語或關係霸凌經驗探究〉。《青少年犯罪防治研究期刊》，5（2），1-40。[Mao, H.-J., & Chien, M.-H. (2013). From victim, to bully, to empowerment: College women's narration about processes of empowerment. *Journal of Research in Delinquency and Prevention*, 5(2), 1-40.] [https://doi.org/10.29751/JRDP.201312_5\(2\).0001](https://doi.org/10.29751/JRDP.201312_5(2).0001)
- 王承諺、李明憲（2018）：〈國小輔導教師實施防制霸凌課程之個案研究〉。《學校衛生》，72，15-28。[Wang, C.-Y., & Lee, M.-S. A. (2018). Case study of the anti-bullying courses for elementary school counseling teacher. *School Health*, 72, 15-28.] [https://doi.org/10.30026/CJSH.201806_\(72\).0002](https://doi.org/10.30026/CJSH.201806_(72).0002)
- 王麗斐、杜淑芬（2017）：〈Working WISER：臺灣學校輔導工作模式之本土化發展與建置〉。

- 見陳秉華（主編），《多元文化諮商在臺灣》，頁 613–648。心理出版社。[Wang, L.-F., & Tu, S.-F. (2017). Working WISER: The localized development and construct of Taiwan school counseling working model. In P.-H. Chen (Ed.), *Multicultural counseling in Taiwan* (pp. 613–648). Psychology publishing.]
- 王櫻芬（2020）：〈依附、憂鬱和積極因應對青少年學校生活困擾之影響性研究〉。《教育心理學報》，52（1），191–217。[Wang, Y.-F. (2020). Impacts of attachment, depression, and active coping on adolescent school life disturbance. *Bulletin of Educational Psychology*, 52(1), 191–217.] [https://doi.org/10.6251/BEP.202009_52\(1\).0008](https://doi.org/10.6251/BEP.202009_52(1).0008)
- 王櫻芬、黃瑛琪、陳宛宜（2019）：〈青少年案主觀點的諮商關係體驗～初探性研究〉。《教育心理學報》，50（4），659–683。[Wang, Y.-F., Huang, Y.-C., & Chen, W.-Y. (2019). Adolescent clients' perception of the counseling relationship: An initial qualitative analysis from the client perspective. *Bulletin of Educational Psychology*, 50(4), 659–683.] [https://doi.org/10.6251/BEP.201906_50\(4\).0005](https://doi.org/10.6251/BEP.201906_50(4).0005)
- 台灣輔導與諮商學會（2015年10月31日）：〈學生輔導工作倫理守則〉。[Taiwan Guidance and Counseling Association. (2015, October 31). *The ethical standards of Student guidance work.* http://www.guidance.org.tw/school_rules/content.html
- 全國法規資料庫（2020年7月21日）：〈校園霸凌防治準則〉。 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0020081> [*The Regulation on the prevention of school bullying.* (2020, July 21). Laws & Regulations Database of The Republic of China. <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0020081>]
- 全國法規資料庫（2014年11月12日）：〈學生輔導法〉。 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070058> [*Student Guidance and Counseling Act.* (2014, November 12). Laws & Regulations Database of The Republic of China. <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070058>]
- 江宛真（2019）：《國中專任輔導教師於輔導霸凌案例之復原力研究》（未出版碩士論文），國立台中教育大學。[Chiang, W.-C. (2019). *The resilience of the junior high school guidance teacher who work on bullying case* (Unpublished master's thesis). National Taichung University of Education.]
- 李英姿（2018）：〈校園霸凌事件處置歷程與困境之案例分析〉。《青少年犯罪防治研究期刊》，9（2），118–171。[Li, Y.-Z. (2018). Bullying incidents study case process and predicament of treatment. *Journal of Research in Delinquency and Prevention*, 9(2), 118–171.] [https://doi.org/10.29751/JRDP.201801_9\(2\).0003](https://doi.org/10.29751/JRDP.201801_9(2).0003)
- 杜淑芬（2013）：〈WISER 學校輔導工作模式於關係霸凌輔導之應用〉。《輔導季刊》，49（2），17–26。[Tu, S.-F. (2013). The application of WISER school guidance model on relational bullying guidance. *Guidance Quarterly*, 49(2), 17–26.]
- 杜淑芬（2017）：〈人際衝突的調解與修復～正向心理學觀點〉。見周素嫻、林育聖（主編），《再話橄欖枝：校園霸凌及其防制對策》，頁 93–108。白象文化。[Tu, S.-F. (2017). The mediation

- and restoration of interpersonal conflicts – from the perspectives of positive psychology. In Y.-Y. Lin (Ed.), *Revisit olive branch: School bullying and prevention strategies* (pp. 93–108). White Elephant.]
- 杜淑芬 (2018) : 〈諮商師透過諮詢與教師合作處理學生問題行為之行動研究〉。《教育實踐與研究》, 31 (1) , 39–70。 [Tu, S.-F. (2018). Consultation and cross-professional collaboration to resolve students' problem behaviors: An action research. *Journal of Educational Practice and Research*, 31(1), 39–70.]
- 林苡彤、程景琳 (2010) : 〈國中生關係霸凌加害者與受害者之規範信念、同理心與因應策略〉。《台東大學教育學報》, 21 (2) , 1–28。 [Lin, Y.-T., & Cheng, C.-L. (2010). The normative beliefs, empathy, and interpersonal coping strategies of relationally aggressive perpetrators and victims in Junior high schools. *NTTU Educational Research Journal*, 21(2), 1–28.]
- 林淑君 (2018) : 〈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〉。《中華輔導與諮商學報》, 52 , 81–112。 [Lin, S.-C. (2018). An action research on ecological system approach guidance activities applying to rebuild class friendly atmosphere. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 52, 81–112.] <https://doi.org/10.3966/172851862018080052004>
- 邱珍婉 (2001) : 〈國小校園欺凌行為與教師對應策略〉。《屏東師院學報》, 15 , 41–80。 [Chiu, J. (2001). Bullying behavior and teachers' dealing strategies at elementary school level. *Journal of Pingtung Teachers College*, 15, 41–80.]
- 邱珍婉、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.]
- 邱獻輝 (2012a) : 〈霸凌者的心理需求與諮商介入〉。《應用心理研究》, 56 , 165–189。 [Chiou, H.-H. (2012a). The psychological needs of bullying and possible interventions. *Research in Applied Psychology*, 56, 165–189.]
- 邱獻輝 (2012b) : 〈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) , 29–67。 [Chiou, H.-H. (2012b). Challenges and solutions in counseling the bully. *Journal of Research in Delinquency and Prevention*, 4(2), 29–67.] <https://doi.org/10.29751/JRDP.201212.0002>
- 施俊良、劉育偉、許華孚 (2017) : 〈修復式正義於校園霸凌事件之運用模式－以個案敘事經驗為例〉。《青少年犯罪防治研究期刊》, 9 (1) , 97–121。 [Shi, J.-L., Liu, Y.-W., & Hsu, H.-F. (2017). Restorative justice applied in the model of campus bullying - A case study of experience by narrative research method. *Journal of Research in Delinquency and Prevention*, 9(1), 97–121.] [https://doi.org/10.29751/JRDP.201706_9\(1\).0003](https://doi.org/10.29751/JRDP.201706_9(1).0003)
- 張玉珊、程景琳 (2014) : 〈小團體輔導對遭遇關係霸凌之國中女生的輔導成效〉。《中等教育》, 65 (2) , 63–85。 [Chang, Y.-S., & Cheng, C.-L. (2014). The effects of group counseling on relationally victimized eighth-grade girls. *Secondary Education*, 65(2), 63–85.] <https://doi.org/10.6249/SE.2014.65.2.05>

- 張曉佩 (2013) : 〈治療關係對學校霸凌受害者諮商效果之個案研究〉。《中華輔導與諮商學報》, 38, 29–55。[Chang, H.-P. (2013). The effects of therapeutic relationship on an adolescent victim of bullying: A case study. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 38, 29–55.]
- 章美英、許麗齡 (2006) : 〈質性研究—焦點團體訪談法之簡介與應用〉。《護理雜誌》, 53 (2), 67–72。[Chang, M.-Y., & Hsu, L.-L. (2006). Qualitative research: An introduction to focus group methodology and its application. *Nurse Magazine*, 53(2), 67–72.] <https://doi.org/0.6224/JN.53.2.67>
- 陳祥美、洪雅琴、柴漢熙、蔣大偉 (2018) : 〈修復式正義應用於校園衝突事件之實踐〉。《輔導季刊》, 54 (3), 1–10。[Chen, H.-M., Hung, Y.-C., Chai, H.-H., & Chiang, T.-W. (2018). The application of restorative justice in campus conflicts. *Guidance Quarterly*, 54(3), 1–10.]
- 曾婉雅、張高賓 (2011) : 〈現實治療團體對受霸凌青少年憂鬱之輔導效果—以臺灣某初中為例〉。《家庭教育與諮商學刊》, 11, 105–131。[Tseng, W.-Y., & Chang, K.-P. (2011). The study of bullied teenage self-concept and depressive mood with reality therapy group counseling. *Journal of Family Education and Counseling*, 11, 105–131.]
- 曾雅蘋、杜淑芬 (2020) : 〈以人際歷程理論分析教師接受諮詢之人際經驗〉。《教育心理學報》, 52 (1), 113–138。[Tseng, Y.-P., & Tu, S.-F. (2020). The interpersonal experience of teachers' receiving consultation from the perspectives of interpersonal process theory. *Bulletin of Educational Psychology*, 52(1), 113–138.] [https://doi.org/10.6251/BEP.202009_52\(1\).0005](https://doi.org/10.6251/BEP.202009_52(1).0005)
- 程景琳 (2010) : 〈社交計量及同儕知覺受歡迎度與青少年關係攻擊及孤寂感之相關研究〉。《教育心理學報》, 42 (1), 143–162。[Cheng, C.-L. (2010). Sociometric and perceived popularity in adolescence: Links to relational aggression and loneliness. *Bulletin of Educational Psychology*, 42(1), 143–162.] <http://doi.org/10.6251/BEP.20100323.2>
- 黃培淇 (2019) : 《在辨識與介入之間：國中教師知覺學生關係霸凌之內在經驗探究》(未出版碩士論文), 淡江大學。[Huang, P.-C. (2019). *Between identification and intervention: A exploratory study of the inner experience of high school teachers' perception of relationship bullying among students* (Unpublished master's thesis). Tamkang University.]
- 潘慧玲 (2003) : 〈社會科學典範的流變〉。《教育研究資訊》, 11 (1), 115–143。[Pan, H.-L. (2003). The transformation of social science models. *Educational Research Information*, 11(1), 115–143.]
- 蔡秀玲、鄧文章 (2019) : 〈關係霸凌受害者之經驗與後續效應之質性探究〉。《輔導季刊》, 55 (2), 11–23。[Tsai, S.-L., & Teng, W.-C. (2019). A qualitative study of the recalled relational victimization and the long-term outcomes. *Guidance Quarterly*, 55(2), 11–23.]
- 賴慧敏、鄭博文、陳清楨 (2017) : 〈臺灣青少年憂鬱情緒與偏差行為之縱貫性研究〉。《教育心理學報》, 48 (3), 399–426。[Lai, H.-M., Cheng, P.-W., & Chen, C.-P. (2017). A longitudinal study of depressive mood and deviant behavior in Taiwanese adolescents. *Bulletin of Educational Psychology*, 48(3), 399–426.] <http://doi.org/10.6251/BEP.20160308>
- 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：關係霸凌與關係受害〉。《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.]
- Bauman, S. (2008). The role of elementary school counselors in reducing school bullying. *The Elementary School Journal*, 108(5), 362–375. <https://doi.org/0013-5984/2008/10805-0002>
- Bauman, S. A., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837–856. <https://doi.org/10.1080/01443410802379085>
- Bauman, S., & Rigby, K. (2006, July 6). *Educator responses to student bullying* [Poster presentation]. The biannual conference of the International Society for Social and Behavioral Development, Melbourne, Victoria, Australia.
- Björkqvist, K. (2001). Different names, same issue. *Social Development*, 2, 272–274. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00164>
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117–127. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1992\)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1992)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3)
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence-empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 2, 191–200. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(98\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(98)00029-9)
- Borow, H. (1966). Research in vocational development: Implications for the vocational aspects of counselor education. In C. McDaniel (Ed.), *Vocational aspects of counselor education* (pp.70–92). George Washington University.
- Brooks, J., McCluskey, S., Turley, E., & King, N. (2015). The utility of template analysis in qualitative psychology research. *Qualitative Research in Psychology*, 12, 202–222. <https://doi.org/10.1080/14780887.2014.955224>
- Burr, J. E., Ostrov, J. M., Jansen, E. A., Cullerton-Sen, C., & Crick, N. R. (2005). Relational aggression and friendship during early childhood: “I won’t be your friend!”. *Early Education and Development*, 16, 161–183. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1602_4
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L., & Gariépy, J.-L. (1989). Growth and aggression: I. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25(2), 320–330. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.2.320>
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710–722. <https://doi.org/10.2307/1131945>
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., & Werner, N. E. (2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children’s social-psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 131–142. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9009-4>
- Crothers, L. M., Kolbert, J. B., & Barker, W. F. (2006). Middle school students’ preferences for anti-bullying interventions. *School Psychology International*, 27(4), 475–487. <https://doi.org/10.1177/0143034306070435>
- Cullerton-Sen, C., Cassidy, A. R., Murray-Close, D., Cicchetti, D., & Crick, N. R. (2008). Childhood

- maltreatment and the development of relational and physical aggression: The importance of a gender-informed approach. *Child Development*, 79(6), 1736–1751. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01222.x>
- Elsaesser, G., Gorman-Smith, D., Henry, D. (2013). The role of the school environment in relational aggression and victimization. *Journal of Youth Adolescence*. 42(2), 235–249. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9839-7>
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 589–600. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.589>
- Gilbert, P. (1997). The evolution of social attractiveness and its role in shame, humiliating, guilt and therapy. *British Journal of Medical Psychology*, 70(2), 113–147. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1997.tb01893.x>
- Grotper, J. K., & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, 67, 2328–2338. <https://doi.org/10.2307/1131626>
- Hershcovis, S. M. (2011). “Incivility, social undermining, bullying... oh my!”: a call to reconcile constructs within workplace aggression research. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 499–519. <https://doi.org/10.1002/job.689>
- Kokkinos, C. M., & Voulgaridou, I. (2017). Relational and cyber aggression among adolescents: Personality and emotion regulation as moderators. *Computers in Human Behavior*, 68, 528–537. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.046>
- Leff, S. S., Waasdrop, T. E., & Crick, N. R. (2010). A review of existing relational aggression programs: Strengths, limitations and future directions. *School Psychology Review*, 39(4), 508–535. <https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087739>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Luckner, A., & Pianta, R. (2011). Teacher-student interactions in fifth-grade classrooms: Relations with children’s peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 266–275. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE.
- Merrell, K. W., Buchanan, R., & Tran, O. (2006). Relational aggression in children and adolescents: A review with implications for school setting. *Psychology in the Schools*, 43(3), 345–360. <https://doi.org/10.1002/pits/20145>
- Nishioka, V., Coe, M., Burke, A., Hanita, M., & Sprague, J. (2011). *Student-reported overt and relational aggression and victimization in grades 3-8* (Issues & Answers Report, RES 2011-No. 114). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Education Laboratory at Education Northwest. https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northwest/pdf/REL_2011114.pdf
- Onishi, A., Kawabata, Y., Kurokawa, M., & Yoshida, T. (2011). A mediating model of relational aggression, narcissistic orientations, guilt feelings, and perceived classroom norms. *School Psychology*

- International*, 33, 367–390. <https://doi.org/10.1177/0143034311421433>
- Ostrov, J. M., Crick, N. R., & Stauffacher, K. (2006). Relational aggression in sibling and peer relationships during early childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(3), 241–253. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.02.005>
- Owens, L., Shute, R., Slee, P. (2000). Guess what I just heard! Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, 67–83. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<67::AID-AB6>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<67::AID-AB6>3.0.CO;2-C)
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology*, 45(5), 523–547. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.003>
- Rodkin, P. C., Espelage, D. L., & Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311–321. <https://doi.org/10.1037/a0038658>
- Stinchcomb, J. B., Bazemore, G., & Riestenberg, N. (2006). Beyond zero tolerance: Restoring justice in secondary schools. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 123–147. <https://doi.org/10.1177/1541204006286287>
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. Guilford Press.
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior*, 30(5), 373–388. <https://doi.org/10.1002/ab.20030>
- Werner, N. E., & Hill, L. G. (2010). Individual and peer group normative beliefs about relational aggression. *Child Development*, 81(3), 126–836. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01436.x>
- Weyns, T., Verschueren, K., Leflot, G., Onghena, P., Wouters, S., Colpin, H. (2017). The role of teacher behavior in children’s relational aggression development: A five-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 64, 17–27. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.008>

收稿日期：2020年08月31日

一稿修訂日期：2020年09月02日

二稿修訂日期：2021年01月12日

三稿修訂日期：2021年01月27日

接受刊登日期：2021年01月29日

Bulletin of Educational Psychology, 2021, 53(1), 223–250
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R. O. C.

Counselors' Difficulties and Strategies When Intervening in Relational Bullying Incidents

Su-Fen Tu

Graduate School of Education
Chung Yuan Christian University

Wen-Chang Teng

Department of
Thanatology and Health
Counseling
National Taipei University of
Nursing and Health Sciences

Yi-Feng Chen

Taoyuan City Student Guidance
& Counseling Center

Relational bullying is a prevalent phenomenon that is commonly observed among peers in schools, particularly middle schools. The victims of relational bullying are affected by severe social and psychological adjustment problems; moreover, these interpersonal adjustment problems continue to affect them in subsequent phases of their lives. Studies have revealed an association between reductions in school bullying incidents and the presence of teachers who are sensitive to relational problems and capable of providing competent class management as well as positive behavioral and emotional support and praise to students. Preventive programs that emphasize the development of students' empathy, prosocial behaviors, emotional management, and interpersonal social skills were demonstrated to be effective in reducing relational aggression. Studies have examined the interventions and counseling provided after the occurrence of bullying events and discovered that school counselors mostly worked with victims through individual and group counseling; however, these studies have also suggested the establishment of teacher–parent collaborations to stop bullying. Purpose: This study explored counselors' difficulties and strategies when they intervene in relational bullying incidents in schools. Method: In total, 27 school counselors (comprising 22 females and 5 male counselors) were interviewed in a group setting. The participants had an average age of 34.5 years and an average of 8.31 and 5.59 years of teaching and counseling experience, respectively. They all had experiences of intervening in relational bullying incidents, with 11.1%, 18.9%, 51.8%, and 14.8% of them having intervened in one, two, three, and four incidents, respectively. The participants were divided into five groups, and a group interview lasting 2 to 3 h was conducted for each group. The guidelines for the group interviews comprised four items, namely (i) relational intervention experience (i.e., sharing of experiences in intervening in students' relational bullying incidents), (ii) identification experience (i.e., how incidents were identified or confirmed as relational bullying incidents), (iii) strategies (i.e., sharing of intervening strategies applied to involved students [instigators and victims], bystanders, and other individuals in response to the occurrence of incidents), and (iv) difficulties (i.e., sharing of difficulties encountered when intervening in incidents and the methods used to overcome these difficulties). Data analysis was conducted in the form of template analysis, and the draft of the first group was used to establish the initial category template, after which the categories were amended or revised per the data generated during the analysis. The kappa coefficient for the raters was determined to be .84 after two rounds of adjustments. A group of 10 school counselors were invited to evaluate the draft's credibility, completeness, closeness, and applicability; on a 7-point scale, the raters gave scores ranging from 6.33 to 6.67. Results: The difficulties encountered by counselors who intervened in relational aggression incidents were as follows: (i) Difficulties in identifying relational bullying: The counselors reported that they felt constrained and confused when they had to identify the roles of the individuals involved in relational bullying incidents. An involved student might claim that he or she felt ostracized by his or her classmates even though no one had acted aggressively against them, or

they might have been the instigator. In other cases, students might have repeatedly acted aggressively against each other but still claim that they were bullied. (ii) Difficulties in conducting individual counseling: The counselors experienced difficulties in aiding victims, particularly those who lacked social skills and were resistant to change and those who resisted counseling because they felt that they were being blamed. Furthermore, a few counselors were also concerned that their countertransference might hurt the involved students because of the frustrations that they experienced when interacting with stubborn victims. Another challenge was counseling bullies; these instigators had interpersonal advantages and general adopted the avoidant strategy of denial. Some accused instigators also claimed that they felt hurt and became defensive during counseling sessions. (iii) Difficulties in establishing systematic collaboration: First, the counselors reported that they conducted group counseling with the involved classes but encountered difficulties because they had no previous experiences of interacting with these classes. Second, collaboration with homeroom teachers was another challenge because many of these teachers lacked the skills to identify relational bullying in their classes and provide guidance in response to relational bullying incidents; in some cases, the situation was made worse by the use of inappropriate interventional strategies. Moreover, working with parents could be a complex matter; occasionally, these parents were overprotective or too emotional involved in their children's relational problems. Some parents also insisted on verifying the actual roles of the individuals involved in an incident; thus, they neglected the psychological well-being of the involved students. The strategic component of the results indicated that an integrated interventional strategy that incorporated both individual and systematic interventions was optimal for addressing relational aggression events involving relational bullying incidents. The counselors reported that they were able to alleviate the students' trauma when they set aside the concept of identifying the instigator or investigating the incident and accepted the volatile nature of interpersonal relationships among adolescents. When providing counseling to clients who were victims, a counselor empathized and respected a client's subjective perception of the incidents and devoted their efforts toward assisting client's interpersonal skills' development and relational restoration with peers. The counselors revealed that empathic listening and rapport relationships were especially important when working with aggressors; also, if a teacher, possibly with the help of a counselor, could make good use of aggressors' interpersonal power, the whole class would have benefited from this effort. In addition, a counselor could apply mediation to resolve conflicts if agreement could be reached between both parties. When intervening in bullying incidents, counselors reported that the most frequently used strategy was a team-based one that involved homeroom teachers, heads of discipline, and special education teachers. Counselors could establish collaborative relationships with homeroom teachers when they could provide emotional support to these teachers who were coping with problematic relational bullying incidents in their classes. Most counselors conducted group counseling to release tension in a class, implementing antibullying psychoeducation programs, and promoting empathic understanding for victims with special needs (such as autistic or hyperactive students). When working with difficult parents in relational bullying incidents, the counselors revealed that empathizing with parents was the general practice because these parents often received biased information from their children. The counselors worked with parents by maintaining continual home-school communication, providing the parents with consultation services using multiple resources, or implementing these two measures simultaneously. Although enforced counseling was recommended for inclusion in school rules as a legislative means of ensuring involved students' have access to counseling when their parents or guardians are resistant to providing consent, the present study indicated that counselors must overcome multiple types of difficulties and gain the support of parents or guardians to achieve optimal counseling effectiveness. Conclusion/Suggestion: First, both individualized and systematic interventional strategies must be applied for relational bullying incidents. Second, although role identification is essential for preparing mandatory reports, school counselors should focus on the humane roles and functions of a counselor rather than those of an investigator when intervening in bullying incidents. Therefore, we recommend that school counselors concentrate on the relationship traumas of the involved students and aid them in developing their interpersonal skills and restoring their relationships. Furthermore, school counselors must improve their systematic collaboration and consultation abilities to work with teachers and parents when intervening in such incidents. Finally, we recommend the establishment of a community resource center to provide consultation services to school counselors and staff when they encounter relational bullying incidents because they often consider identification and intervention as problems.

Keywords: bullying intervention, relational aggression, relational bullying, counseling strategies, counseling difficulties

