

# 校園霸凌事件處理要素

蕭雁文

(臺北市立教育大學教師、諮商心理師)

## 壹、前言

校園霸凌事件由來已久，但處理成效一直不彰（兒童福利聯盟文教基金會，2011）。事實上，我們在處理霸凌事件上確實面臨一些困境，例如：教師與學校人員視霸凌為正常成長過程，被動處理霸凌事件(Graham, 2011)；或學校人員專業知識不足，無法判讀是學生間的嬉戲或是攻擊事件，以致延誤處理(Bauman, 2008)；其次，缺乏團隊支持與專業協助，面對霸凌事件，教師或學校人員常單打獨鬥，疲於奔命(Bauman & Rigby, 2006)；此外，處理霸凌事件程序與單位權責不清，造成學校人員面對霸凌事件時，手足無措，互推責任。針對這些困境，Allen(2010)建議視霸凌為一發展性的問題，無害的衝突仍有可能發展成為霸凌事件，因此，對於無法判斷的衝突事件仍須持續介入與追蹤。Allen亦指出霸凌是一系統性問題，成人處理霸凌的方式與態度常在無形中影響學生，形成學生的價值觀，僅提供單一面向的防制課程是無效的，必須系統性介入，並將教師、輔導老師、心理師、學校行政人員、父母及學生納入其中。另外，建議校方成立霸凌事件處理團

隊，納入校外心理、法律專家及警調單位一同處理霸凌問題。Olweus(1993)研究顯示反霸凌教育能有效降低霸凌發生率，O'Moore(2000)則建議不同對象應有不同的反霸凌教育，針對學校人員之反霸凌教育，內容應包括瞭解霸凌定義及影響因素，協助學校人員說出顧慮，提供面對學生衝突與通報的因應策略，及幫助教師瞭解不適宜的處理方式；對於學生及家長的教育，除反霸凌知能外，著重在建立關係、暢通通報管道及達成處理霸凌事件的默契。綜合以上多篇文獻，筆者認為以學校為基礎(school-based)，建立團隊合作機制，系統化教育與輔導，及持續追蹤是防制校園霸凌事件的根本之道。而這些有賴教師及行政人員清楚瞭解霸凌事件處理流程及過程中需注意的事項(Bowllan, 2011)，關於處理流程各級學校多有訂定，大致分為查察、通報及處理三個階段，然而具體注意事項則多未明確說明。本文針對處理校園霸凌事件之注意事項及具體作法，分為「接受通報」、「初步評估」、「回應」、「介入處理」、「追蹤建檔」五大要素逐一說明，期待對教師及學校行政人員有實質的助益。

## 貳、負責單位及主要處理人

在說明校園霸凌事件處理要素前，有三個問題必須先釐清，一是處理霸凌事件的負責單位為何？二是主要處理人是誰？三為處理者角色與工作包括哪些？由於校園霸凌事件可能涉及校外人士、刑法等問題，建議學校跨處室組織「防制校園霸凌因應小組」（以下簡稱霸凌因應小組），以校長或副校長為首，其他成員包括校內有意願參與之教師、行政人員、心理師及輔導教師，另納編教育局督學、心理專家、律師及警調人員協助支援。霸凌因應小組成員必需接受反霸凌專業知能訓練，組內心理師及輔導老師需能進行個別輔導及團體輔導，並擔任校內反霸凌顧問、親職教育家及提出預防教育計畫者。霸凌因應小組的職責在於整合資源，支援學校人員處理校園霸凌事件(Bauman, 2008)。其次，關於霸凌事件的主要處理人，Allen(2010)鼓勵教師及學校人員獨立處理問題。Allen認為霸凌因應小組應扮演教育者、督導及提供資源者的角色，透過交換通報資訊、追蹤霸凌問題、提供輔導策略，協助教師及學校人員成為主要處理人。不過在處理潛在的霸凌議題時，可能案情複雜，牽涉人數眾多、跨年級或牽涉校外人士，建議由霸凌因應小組確認是否由學校回應與處理，此時主要處理者則由霸凌因應小組的成員擔任。因此，視霸凌事件嚴重度而定，主要處理人可能是通報者，也可能是接受通報者或霸凌因應小組的成員。最後，主要處理者的角色類似個案管理者或事件統籌者，其工作內容包括：對疑似霸

凌事件進行初步評估、約談輔導、展開調查、回應通報者、改善環境、轉介及追蹤建檔。主要處理者不一定要對每件事親力親為，而是視情況尋求外在協助，這部分可以透過霸凌因應小組獲得相關資源，例如：展開調查或提供心理諮詢的人力，最重要的是主要處理者與霸凌因應小組需達成合作的默契，資訊互通，資源共享。

## 參、校園霸凌事件處理要素

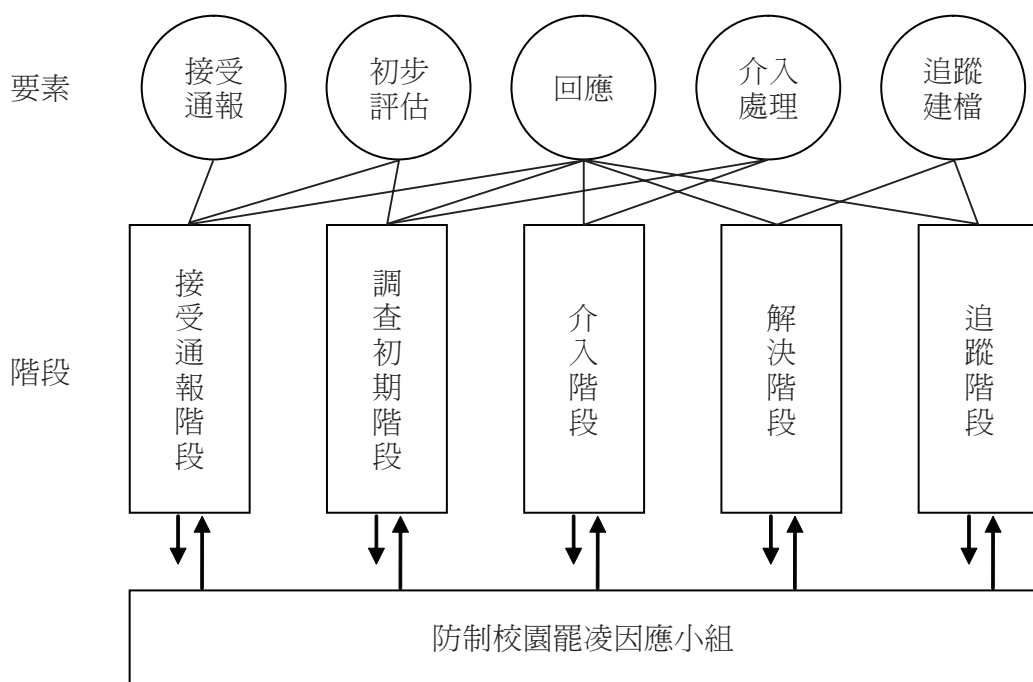
國內各級學校所訂定的霸凌事件處理流程大同小異，但多分三階段進行，過於簡化，為更清楚說明處理要素，筆者參考Allen(2010)提供之處理霸凌事件架構圖，配合國內中小學的輔導資源，將處理校園霸凌事件大致分為「接受通報」、「調查初期」、「介入」、「解決」、「追蹤」五階段，其具體實施內容必須包括「接受通報」、「初步評估」、「回應」、「介入處理」及「追蹤建檔」五要素，缺一不可，各階段包含二個以上的要素，如圖一所示。相關要素具體作法及注意事項探討如下。

### 一、接受通報

通報方式曖昧不清會降低師生通報意願，影響反霸凌成效，因此建立明確的通報系統是反霸凌的第一步。茲就通報的定義、通報的時機、接受通報者及通報格式說明如下。

#### (一)通報的定義

通報指的是針對疑似霸凌事件讓霸凌因應小組知道的動作，可以透過網路電子信箱、口頭或書面通報。而何謂霸凌事件呢？根據教育部校園霸凌的定



圖一：校園霸凌事件處理要素、階段與防制校園霸凌因應小組之關係

義，必須符合五項條件，包括：一、具有欺侮行為；二、具有故意傷害的意圖；三、造成生理或心理的傷害；四、雙方勢力（地位）不對等；五、其他經學校防制校園霸凌因應小組確認。即便判別條件只有五項，教師要在第一時間判斷是否為霸凌仍遇到幾個難題。首先，所謂「欺侮行為」常常無法確認，學生間嬉鬧、口角或肢體衝突在所難免，加害者可以辯稱是意外；其次，心理傷害常常是主觀感受，無法透過客觀資訊瞭解。2004年Twemlow、Fonagy和Sacco將旁觀者角色納入「霸凌」定義中，認為「個人直接或間接、重複經歷、一個或多個優勢者負向互動，可能直接透過身體或心理方式受傷，或間接因為旁觀者鼓動或迴避的過程而受傷」（p.221）。此定義更突顯學生可能因旁觀

者反應，主觀感到受傷的問題；另一方面，所謂「重複經歷」亦有爭議，單一次的霸凌仍有可能發生，或傷害發生在第一次時，便無法判定是否為霸凌，如此增加教師處理的困難度。因此，在此建議只要符合「故意傷害」、「雙方勢力不均」，包括一方在體型、人際或課業學習呈現弱勢，及「主觀感受受傷」，即可視為疑似霸凌事件進行通報。

## (二)通報的時機

通報的時機應視通報的目的而定，通報目的有三，包括：1.尋求更多資源協助；2.建立檔案，提供處理範例；3.方便追蹤。並非每件疑似校園霸凌事件都需要在第一時間通報，教師、學生、家長及學校人員在發現疑似霸凌事件時，應立即評估其嚴重性。情節重大，牽涉

人數眾多，或自認無法立即處理時，建議立即通報以獲得更多協助。情節輕微者，經通報者處理後，即便事件已告一段落，建議仍應於處理結束後一星期內，通報罷凌因應小組。一方面處理過程富有教育的意義，可供他人學習參考；另一方面方便後續追蹤。這裡特別將學生納入通報及處理者的角色，是因為學生對罷凌事件亦有責任，應學習主動遏止罷凌行為。

### (三)接受通報者

接受通報的受理單位應是罷凌因應小組，其通報窗口由學校人員擔任，負責接受口頭或書面的通報。但學生及家長選擇他們可以信賴的人說話，因此，學校教師及行政人員都有可能成為接受通報者。接受通報者必須做立即性的評估及處理，有些通報者不願留下個人資料，這時接受通報者必須協助完成通報表格，成為通報者的角色。儘管知道通報者姓名，比較容易展開調查，但仍要尊重通報者意願，必要時，可以詢問代理填寫通報表格的中間人，透過他瞭解霸凌事件的經過。總之，沒有經過通報者的許可，絕不可洩漏通報者的姓名。若是電子通報系統，Allen(2010)建議最好由罷凌因應小組組長或副校長擔任接受通報者，無論誰是接受通報者都必須對通報者承諾處理及給予肯定。

### (四)通報格式

嚴謹的通報格式有助於釐清罷凌事件，其內容應該包括參與者、時間、地點、事件經過、次數及處理方式。格式的設計必須允許通報者匿名，但為表示負責，建議匿名者不要用電子郵件傳

遞，而是親手交給信任的學校人員，請其轉交。另外，通報系統應該是觸手可及的，包括利用網路下載通報申請書或是學校提供通報電子信箱等。就教育的觀點，在通報格式上，建議請通報者就其主觀想法，依五點量表標示事情的嚴重度、他的角色（是參與者、旁觀者或受害者？）、他的擔心、期待及以欣賞的眼光給自己一句話，這些資訊能有效提供接受通報者瞭解事情的真相及進行評估。

## 二、初步評估

接受通報者除了給予通報者心理支持與承諾外，當務之急就是對通報事件進行初步評估。有些時候，並無法立即判斷是否為霸凌事件，但接受通報者必須對事情的嚴重程度有所瞭解，並提出可能的因應之道。整體而言，評估的內容必須瞭解過去事件、現在狀況及未來可行方案，評估的面向包括「嚴重程度」、「威脅」及「資源」三面向，嚴重程度主要是針對疑似罷凌事件的整體評估，主要目的在判讀是否為罷凌事件，瞭解需要提供的協助與資源；威脅評估則是針對加害者、受害者及旁觀者的個人評估，此部分包含自殺及生命安全評估；資源評估則是針對整體環境及學生個人，瞭解其優勢資源，以利妥善運用提升處理效率。以下列出各面向須瞭解的問題。

### (一)嚴重程度評估

- 1.衝突的形式為何？是肢體、口語、網路毀謗或人際排擠？
- 2.是單一事件或是持續進行？頻率為何及為期多久？

- 3.過去是否發生過類似的攻擊事件？
- 4.兩方是否有權力不平等的狀況？包括體型、人際劣勢及學業落差等。
- 5.是正常衝突事件或可能發展成霸凌事件？或介於兩者之間？
- 6.牽涉的人數及年級？
- 7.是否為集體暴力事件？
- 8.是校內發生的或是校外引起的？
- 9.問題是否造成當事人很大的壓力？
- 10.該事件嚴重度為輕度、中度或重度？

## (二)威脅評估

- 1.暴力是否會持續發生？
- 2.是否會危及生命安全？
- 3.是否有自殺的可能性？
- 4.通報是否會引起學生群體關係分裂？
- 5.是否會引發拒學、情緒嚴重低落、人際交往困難？

## (三)資源評估

- 1.學生的優勢特質為何？包括人格特質、挫折容忍度、對學校的感受等。
- 2.學生家長的支持系統如何？包括家長的態度、親子關係、處理問題方式等。
- 3.校內可協助的資源為何？包括同儕支持、其他家長態度、周邊教師的認知。
- 4.校外可協助的資源為何？包括警力配合、社區輔導資源、法律專家的支援。

- 5.過去有效的處理方式為何？是否可以如法炮製？

## 三、回應

Allen(2010)認為「持續回應通報者」是處理霸凌事件必要要素之一。回應通報者可以是接受通報者、瞭解狀況的學校人員及罷凌因應小組成員。其回應的內容視處理階段而定，回應者可視情況立即、合併回應，例如：有學生口頭通報霸凌，學校人員可以合併階段一～三，立即在面談中回應學生，但也可能分開於不同階段回應。這些關鍵性回應可以幫助通報者感到被重視、支持與尊重，以下列出五個處理階段的回應重點。

### (一)接受通報階段

回應重點在於安定通報者心情，取得信賴，建議溫暖、親和的回應通報者。具體說法可以是「謝謝你告訴我這件事，我們會進一步瞭解，一有消息我們會在第一時間告訴你」。此外，針對通報者的期待，提供相關資源回應，例如「看得出來你非常擔心同學的安危，你願意邀請他一起來聊聊，看看我們可以怎麼幫他嗎？」或「這裡有校安中心的電話，當你覺得不安全時，你可以打這電話求助。另外，我可以找一位大哥哥陪你一起上學嗎？」

### (二)調查初期階段

調查初期回應重點在於讓通報者瞭解他所關切的事情已經在處理了。具體說法可以是「關於你提到的事，我們正在收集資料」。在事情尚未明朗之前，不建議回應者提供太多調查的資訊或無用的保證，但是針對通報者的情緒，建

議立即同理回應，例如「聽得出來你還是不放心，這確實不容易，畢竟孩子天天要面對那些同學。我們已經請導師多加注意學生間的互動，若您的孩子有任何新的情況，也請您告訴我們，這樣會加快瞭解事情的真相」。調查初期，讓通報者知道校方正在進行的策略，也有助於降低通報者的焦慮感，例如「我們正在進行班級反霸凌課程及加強特定區域安全巡邏，校內老師也會關心孩子的情緒反應，一有情況，我們會馬上處理。」

### (三)介入階段

介入期必須讓通報者瞭解我們處理的進度。具體說法可以是「我們正在處理」。在此階段，通報者可能納入介入處理的系統中，包括成為個案、成為個案的輔導者，或完全置身事外。不同的對象給予的回應必然不同，但重點都是要讓通報者感到被重視，並瞭解事情持續進展中。針對成為個案的通報者，回應需兼顧教育的意涵，提升通報者的自信與自尊，加強溝通技巧與解決問題能力，例如「我很欣賞你願意為自己站出來說話，你真棒！告訴我你是如何面對這一切困難的？可以多說說你是怎麼辦到的嗎？」或「聽起來你的辦法蠻有效的，你願意多試看看嗎？」若通報者身份轉成輔導者的角色，此時通報者可能是校內教師、學校行政人員或是家長，回應需以提供心理支持與資源援助為主，例如「謝謝您擔任孩子的輔導者，學校可提供督導，供您直接諮詢，另外，心理師可偕同你進入班級，帶領團體輔導活動」或「可以說說看擔任輔導

者，你是否有些擔心的事？你希望校方可以提供哪些援助？」

### (四)解決階段

當事情處理告一段落，必須讓通報者瞭解問題已被解決。具體說法可以是「你所擔心的事情已經被解決」。有時候，要通報者馬上卸下擔心是不可能的，此時可以讓通報者說說目前的心情，確認通報者的疑慮，並承諾持續追蹤，例如「聽到這個消息，你的感覺是？有沒有任何想法願意跟我分享的？」或「我知道要把擔心這麼久的事情放下，確實不容易，不過，事情真的告一段落了，可以試著展開新生活。此外，我也跟你保證，我們會持續追蹤，確保事情真的結束了。」

### (五)追蹤階段

追蹤階段的回應重點在於讓通報者瞭解即使問題解決，仍有人持續關心後續情況，並願意讓他知道。具體說法可以是「我們正在確認後續情形，有新的狀況會立即告訴你」。此外，針對通報者的生活適應及情緒起伏亦應多加關心，例如「事情已經過了半年，這段日子過得還好嗎？還會擔心事情沒結束嗎？」若通報者一直無法走出事件的陰霾，建議轉介心理師做深度心理諮商。關於追蹤期的回應頻率，建議情節輕微者，事件結束後一個月內，追蹤並回應一次即可；情節重大的霸凌事件，結案初期，每個月回應一次，半年後，改三個月回應一次，若確實無再犯情形，一年後可終止回應。

## 四、介入處理

負責介入處理者，原則上應該是罷

凌事件的主要處理者，因此，他可能是通報者，也可能是接受通報者或罷凌因應小組的成員。在某些狀況下，必須將課堂教師、導師或家長列入參與處理的角色，此時必須特別注意提供通報資訊時必須保密，儘量口頭告知，減少紙張或是電子文件流入霸凌者手中。主要處理者工作涵蓋各個處理階段，在「介入處理」要素中，主要工作為約談輔導、展開調查及改善環境，說明如下。

### (一)約談輔導

根據Fris'en及Holmqvist(2010)對青少年罷凌事件的調查，發現慎重約談涉案學生(serious talks with the student involved)是防制罷凌最有效的策略。約談的目的在於幫助學生及家長面對罷凌事件，進行初級輔導。對於嚴重行為偏差及創傷的學生，則建議約談後轉介心理師諮商，進行深入個人或團體諮商輔導。約談的時機應該在初步評估之後，介入處理的初期，建議這樣的約談由主要處理人、關心的老師或罷凌因應小組的成員主導。約談的對象主要為加害者、受害者、旁觀者及他們的家長，以下依約談對象，說明必須注意的事項。

#### 1.加害者

McAdams & Schmidt(2007)認為要停止罷凌行為，輔導者必須瞭解加害行為背後的需求及動機。對於加害者的約談輔導，應聚焦在解決問題，氣氛是正向、非懲罰，亦非以收集罪證為目的。初次約談需表達對學生不適當言行的擔心及關心，例如「我聽說你和大野吵架，說說看你們發生什麼事了？我很擔心你，希望我可以幫上忙」或「有沒有

什麼辦法可以改善這個狀況呢？」

進一步的輔導目標則要視加害者類型而定。加害者類型分為反應型(reactive)及激進型(proactive)加害者(McAdams & Schmidt, 2007)。反應型加害者易被激怒、無意識立即防衛反應及對威脅知覺錯誤。可能是過去被拒絕或創傷經驗，使反應型加害者保持高度的警覺、缺乏安全感，以致非常情緒化的反應。但等威脅解除，他們又會極懊悔過渡反應所造成的傷害。此時輔導的重點應教導辨識威脅及衝動控制的技巧。另外，這類型的學生挫折容忍度較低，對害怕及壓力過渡反應，因此提供壓力及情緒管理課程亦有所幫助。

激進型加害者不會情緒性的立即反擊，而會精密計畫、有意的反擊。此型加害者能延緩衝動，有效自我控制，其敵意和反社會行為顯示在：(1)為了掩人耳目，公開顯示內在的憤慨及生氣；(2)與別人保持距離，讓自己的自主性不受傷害及有足夠的自我。通常這類型的加害者背後需求都是為獲得地位、控制他人、肯定及滿足自我，外在表現常讓人覺得他冷酷、不知悔改。McAdams & Schmidt(2007)特別指出，除非激進型加害者發展出對他人的同理心、獲得更多的滿足感、更社交化及更多維持正向自尊的方法，否則罷凌行為會持續發生。針對激進型加害者，以發展其同理心為主要目標，輔導者必須先說服他們，將改變視為他們最重要的事。在這過程中，輔導者要小心避免成為激進加害者操控的對象。輔導這類個案的建議包括：(1)提供清楚的行為規範，避免模擬兩可；(2)避免與個案爭論是非對錯；(3)

避免重複或標準化回應，易使個案更想以身試法；(4)強化正向成就，但小心個案的操弄行為；(5)要持續追蹤觀察、監督，不能中途棄守；(6)聚焦在感覺，而非事實對錯；(7)教導其他社交方式，滿足其個人需要。(McAdams & Schmidt, 2007)

## 2. 受害者及旁觀者

針對受害者及旁觀者，約談初期目標在於瞭解其學校適應，包括課業學習、人際交往及個人身心調適。另外輔導者應與受害者或旁觀者討論對霸凌的想法感受及可行的解決方案，給予同理支持。進一步的輔導則需視學生需求而定，旁觀者的輔導目標與受害者相似，但應多同理其未能出面遏止的矛盾情緒，提升對公平正義的推理能力及教導其幫助別人，又能保護自己的方法。針對受害者及旁觀者可能的幫助包括：教導面對攻擊及負向行為的應對技巧；加強同儕關係，發展更有效的社交技巧；提升受害者安全感、自尊、價質感及能力(Omizo, Omizo, Baxa, & Miyose, 2006)；最後，Olweus(1991)發現很多經驗霸凌的學生傾向將問題內化，認為自己罪有應得及應該獨自承受，因此幫助學生不要將負向情境內化，學習情緒調適技巧亦非常重要。

## 3. 家長

與涉案學生家長初次約談，最重要的是與家長建立合作關係(Smith & Sandhu, 2004)，給予親職教育。其次，協助家長正向支持學生面對問題，約談內容必須說明後續處理行動及學校相關政策(Allen, 2010)。

進一步的輔導則需評估家庭氣氛、

親子關係及父母配合度而定。加害者可能來自衝突、家暴、社交隔離、不當管教、情緒疏離的家庭。針對加害者家長，Oliver和Oaks(1994)建議先協助家長提升家庭成員間親密與歸屬感，鼓勵家人彼此分享正向相處經驗，營造溫暖的家庭環境；其次建立有結構、清楚、一致及可觀察的家規。在此輔導者需扮演催化者及督導角色，協助家長訂定明確可行的規範及彼此合作的機制，持續追蹤執行成效，確保父母執行有效的管教方式。

受害者家庭與加害者家庭有許多相似之處(Munthe, 1989; Stephenson & Smith, 1989)，但受害者家庭呈現更多關係與情緒糾結情形。針對受害者家長，Oliver和Oaks(1994)建議幫助家庭成員辨識彼此相異之處，學習尊重彼此的決定。另外，邀請家庭成員各自參加其所屬同儕活動，例如：社區媽媽志工隊等，亦有助於彼此學習獨立。輔導者需協助家長提供機會，讓受害者自己解決問題，而非提供完全的協助。

## (二) 展開調查

調查是指針對初步評估有疑慮的地方進一步瞭解，並不是所有的通報事件都需要展開調查的。調查者可以是接受通報者、關心的老師、與事件相關的學校人員或是罷凌因應小組成員，調查的最終目的也不在於懲處，而在於解決問題，提供成長學習的機會。調查的方式可以結合約談輔導，綜合多位學者意見(Cowie, 2004; Maines & Robinson, 1997; Pikas, 2002; Young, 1998)，調查時必須站在輔導的角色，秉持三大原

則：(1)不責怪，避免學生產生防衛，不願正視自己的問題與責任；(2)同理學生的處境，分享顧忌與擔心；(3)與學生同一陣線，一起找到解決方案。例如「我注意到你和小野間氣氛有些奇怪，你願意說說看發生什麼事了嗎？我擔心如果不處理，會有其他問題產生，想想看我們可以一起做些什麼改善這個狀況？」另外，教師亦可利用課堂時間，發下匿名小紙條，請班上學生填寫需特別協助的學生（受害者）及行為不恰當學生（加害者）名單。另外，透過觀察釐清真相，觀察的重點包括：學生間的互動是否不自然或刻意集黨結社、刻意避免接觸某人、身體明顯外傷、拒學逃學、人際退縮、學業退步、向大人要求額外金錢等。

### (三)改善環境

營造校園友善環境需結合三級預防計畫，在介入與處理要素中，主要針對已發生的罷凌事件進行環境改善。學校人員可以用一些技巧減少霸凌發生的機會，具體作法如下，可視情況彈性運用。

- 1.尋求支持者安置在受害者身邊，給予支持。
- 2.改變學生座位或將學生分開在不同合作團隊學習。
- 3.給加害者一些任務或責任，讓他遠離被害人。
- 4.給加害者一個主動、正向、善用他權力的角色，轉移加害者的注意力。
- 5.提供改善班級氣氛的輔導活動，例如：推動小天使小主人活動。

6.加強校園環境巡邏及隨時求助電話。

7.提供志工媽媽陪伴與關懷。

## 五、追蹤建檔

多位學者(Allen, 2010；McAdams & Schmidt, 2007；Olweus, 1993)建議將追蹤放入處理流程中。追蹤必須以文件紀錄為依據，瞭解事件真的發生過，而非道聽途說而來。負責提出報告者應為罷凌事件主要處理人，因其最瞭解整個事件發展脈絡，並掌握介入處理的進度。而負責保管這些文件的單位應為罷凌因應小組，至於文件建檔的時程並沒有一定的規定，最主要是不希望造成主要處理者的壓力。即便如此，Allen(2010)仍訂出三個完成追蹤表階段，首先是臨時性報告階段，臨時性報告主要是現況報告，包括發生什麼事、處理者做了什麼、或計畫作什麼、及做完後成效如何。建議主要處理者應隨時重點式紀錄，並注意保密原則；其次是結案報告階段，當事情解決時，給予罷凌因應小組結案報告，結案報告的重點應說明如何判斷事件已告一段落，包括學生的表現、家長的陳述及教師的主客觀觀察。另外，應邀請主要處理者就其經驗，提出省思及對未來的建議；最後是追蹤報告階段，追蹤是處理過程的一部份，追蹤確認事情真的解決，霸凌不再發生或是走向另類的報復，追蹤報告必須完整記錄並保存，以利評估介入處理的有效性，並提出未來預防處理的藍圖。

## 肆、結語

為避免校園罷凌事件持續擴大，教

育部推動一連串反霸凌策略，包括督促各校研訂「防制校園霸凌執行計畫」、設立反霸凌申訴專線、建置防制校園霸凌專區網頁、動用警力、增加中小學教育經費、增聘輔導和社工人力進駐校園，及納編教育局督學、律師及法界人士協助支援（周矜敏，2011；趙麗雲，2011）。然而這一連串的措施與援助如何與學校需求接軌，缺乏清楚可行之圖像。本文僅就霸凌事件的處理要素提出具體作法及注意事項，期能落實校園零霸凌政策。最後，誠如Allen(2010)所說，解決霸凌問題沒有神奇的訣竅。霸凌是文化問題，改變文化必須先改善環境，而改善環境不僅需要透過教育改變學生行為，也需要學校人員及家長不斷的覺察，以身作則，加入反霸凌行列。當然，文化的改革需要一段歷程，不可能立即見效，然而每一次成功的介入等同預防，提醒教師及學校人員在處理霸凌事件需掌握四大要點，一、保持警覺，隨時出手相助；二、仔細評估，立即同理支持；三、追蹤介入，時時不忘回應；四、報告建檔，持續多方確認，系統化的處理霸凌事件需要大家一起確切執行。

## 參考文獻

- 周矜敏（2011）。台灣地區校園霸凌的處理機制與經驗。《山西警官高等專科學校學報》，19(4)，52-55。
- 兒童福利聯盟文教基金會（2011）。2011年台灣校園霸凌現象調查報告。線上檢索日期：2012年4月15日。取自：[http://www.children.org.tw/database\\_report](http://www.children.org.tw/database_report)
- 趙麗雲（2011）。積極規範霸凌行為促進友善校園。《台灣教育》，668，20-21。
- Allen, K. P. (2010). A bullying intervention system: Reducing risk and creating support for aggressive students. *Preventing School Failure, 54*(3), 199-209.
- Bauman, S. (2008). The role of elementary school counselors in reducing school bullying. *The Elementary School Journal, 108*(5), 362-375.
- Bauman, S., & Rigby, K. (2006, July). *Educator responses to student bullying*. Paper presented at the biannual conference of the International Society for Social and Behavioral Development, Melbourne, Australia.
- Bowllan, N. M. (2011). Implementation and evaluation of a comprehensive, school-wide bullying prevention program in an urban/suburban middle school. *Journal of school health, 81*(4), 167-173.
- Cowie, H. (2004). Peer influences. In C. E. Sanders & G. D. Phye (Eds.), *Bullying: Implications for the classroom* (pp.137-158). London: Elsevier.
- Fris`en, A. & Holmqvist, K. (2010). Adolescents'own suggestions for bullying interventions at age 13 and 16. *Scandinavian Journal of Psychology, 51*, 123-131.
- Graham, S. (2011). What educators need to know about bullying. *Educational Horizons, 89*(2), 12-15.
- Maines, b. & Robinson, G. (1997). *Crying for help: The no blame approach to bullying*. Bristol, England: Lucky Duck.
- McAdams, C., & Schmidt, C. D. (2007). How to help a bully: Recommendations for counseling the proactive aggressor. *Professional School Counseling, 11*(2), 121-128.
- Munthe, E. (1989). *Bullying in Scandinavia*. In D. A. Lane (Ed.), *Bullying: An international perspective* (pp.66-78). London, England: Professional Development Foundation.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teaching training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior, 26*, 99-111.
- Oliver, R. & Oaks, I. N. (1994). Family issues and interventions in bully and victim relationships. *School Counselor, 41*(3), 199-202.
- Olweus, D. (1991). Bully/ victim problems among school children. Basic facts and effects of a school based intervention program. In D.

- Pepler & K. Rubin (Ed.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Omizo, M. M., Omizo, S. A., Baxa, G. C. O., & Miyose, R. J. (2006). Bullies and victims: A phenomenological study. *Journal of School Violence, 5*(3), 89-105.
- Pikas, A. (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International, 23*, 307-326.
- Smith, D. C., & Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive perspective on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseling and Development, 82*(3), 287-293.
- Stephenson, P., & Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. In D. P. Tatum & D. A. Lane (Ed.), *Bullying in school*. (pp.45-57). Stoke-on-Trent, England: Trentham Books.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Science, 1036*, 215-232.
- Young, S. (1998). The support group approach to bullying. *Educational Psychology in Practice, 14*(1), 32-39.