

WISER學校輔導工作模式於 關係霸凌輔導之應用¹

杜淑芬

(中原大學教育研究所助理教授)

壹、前言

小愛，五年級，有個長她五歲的哥哥。相對於哥哥，爸媽比較保護小愛，但要求孩子凡事盡心。她不是很喜歡這個新班級，但她功課很好、名列前茅。

小麗是班上的佼佼者，表達流利、個性俐落也強勢，擔任班級幹部相當稱職。有天，小麗因故要小愛不要理可欣，小愛不想這樣，她期待和每個人都成為好朋友。最後，小麗反而要告訴好朋友們不要再理小愛。

在小麗的帶領下，小愛成為班上同學捉弄的對象，鉛筆、課本、作業被藏起來、甚至有些更惡劣的行徑。當導師保護小愛時，卻讓小麗覺得老師不公平。小愛媽媽到校瞭解並求助導師，導師也很苦惱，『我經常教導同學要有同理心、但在沒有證據的情況下，也不能誣陷其他學生』，她也說，『我一定會保護她，可是這樣也不一定是幫助她。小愛也有些讓同學詬病之處，例如，動作較慢、排隊、放學都因此延誤。雖然不是大不了的事情，有些同學覺得她就是公主病。』到底要怎麼辦？令母親和

導師傷透腦筋。

相對於肢體攻擊行為受到社會與教育當局的顯著關注，關係攻擊常常被認為是成長歷程中必然的現象(Young, Boye, & Nelson, 2006)，然而事實上，關係攻擊對青少年的威脅與影響不亞於肢體攻擊，甚至被認為以一種隱微或較不明顯的方式造成了更多的傷害(Crick & Grotpeter, 1996；Xie, Farmer, & Cairns, 2003)。根據我國兒福聯盟2008年所做的兒童諮商專線年度報告，高達三分之一的孩子「擔心被同儕排擠」，已連續六年高居兒童煩惱第一名，顯見問題亟待重視(胡清暉、林曉雲，2009/11/9)。有些研究甚至發現關係攻擊比起肢體攻擊事件更容易讓學生覺得自我懷疑，對於女生的衝擊尤其來得大，她們感覺受傷的程度較高、對自我價值的衝擊更大(Paquet & Underwood, 1999)。

鑑於校園霸凌對兒童和青少年的身心健康影響深遠，我國於101年7月26日發布「校園霸凌防制準則」，將霸凌定義為「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

¹本文部分資料係行政院國家科學委員會補助「國中女生關係霸凌之探索研究」專題研究計畫之部分研究成果(編號：101-2410-H-033-050-)。

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。」並明訂發生疑似霸凌事件時，應於三日內召開防制校園霸凌因應小組會議，開始處理程序。種種作為，在在顯示教育當局重視反霸凌的決心和意志。然而，不僅防制校園霸凌是項需長期投入的工作，杜淑芬（2012）運用焦點團體訪談輔導教師的研究初步發現，相對於肢體霸凌，學校輔導教師普遍覺得關係霸凌的辨識較為困難，處理也需要更多的技巧。

WISER學校輔導工作模式（以下簡稱WISER模式）係結合我國三級學校輔導體制以及整合我國國中輔導相關人員之焦點訪談研究結果所呈現的最佳實務，所發展出來的一套學校輔導工作模式（王麗斐、杜淑芬、羅明華、楊國如、羅明華、楊國如、卓瑛、謝曜任，印刷中）。其中，「W」是指初級發展性輔導工作，主張以全校性(whole)、人人能做與雙方得利(workable and mutual benefit)和智慧性(wise)原則，由校長領導全體教師共同推動全校性的發展性輔導工作。「ISE」則是用來表示二級介入性輔導工作的三項重要元素，以I代表「個別化介入(Individualized intervention)」、S則代表在介入性輔導時「系統性介入(System intervention)」的必要性，以及以E表示在介入性輔導時，持續「效能評估(Evaluation)」的重要性。至於「R」則用來彰顯三級處遇性輔導工作的特色——資源的引入與整

合(Resource integration)的概念。有關WISER模式完整的概念，請參考教育部（印刷中）編製之「國中輔導參考手冊」。

本文將探究WISER模式於關係霸凌輔導之應用。藉由小愛這個案例的引導，我們將探究如何運用WISER學校輔導工作模式，針對這類當事人進行關係霸凌的防範、介入和處遇的三級預防輔導工作。

貳、WISER模式之初級發展性輔導

WISER模式的初級發展性輔導工作是以「W」全校(Whole School)取向，重視全體學校教職員生與家長的參與。WISER模式的全校性霸凌輔導可以分為三個層級：全校層級、班級層級和支援層級。以下簡介此三層級的輔導工作重點：

一、全校層級

在全校性層級，其重點是由校長經營一個重視正向行為和友善校園文化的團隊，成立霸凌防治與因應小組，訂定校園的反霸凌政策、並領導實施。以全校為單位進行霸凌防治工作，首推美國正向行為支持方案（Positive Behavior Intervention and Supports，簡稱PBIS）。PBIS是美國一項全校性的反霸凌政策和計畫，除了成立霸凌防治與因應小組外，重點工作在於推動並落實執行全校性（從校園到班級）的正向行為支持計畫，此外並定期進行全校性的霸凌調查、針對校園死角進行監控等等。該方案被認為是防範校園霸凌最有效能

的方案，不僅有效降低校園的霸凌行為問題且可促進學生的學業成就(Chitiyo, May,& Chitiyo, 2012)。

WISER模式認為每個處室在關係霸凌輔導中均佔有重要的角色與功能，本文作者就目前思考所及的部分暫列於表一，並相信智慧藏於在地各學校的輔導室中，邀請大家集思廣益，發展具有在地特色的發展性輔導工作。

二、班級層級

關係霸凌發生在班級互動當中。根據研究，師生關係不佳、班級運作規則不清、結交行為偏差同儕是發生霸凌事件的學校危險因子，而良好的師生關係

則是關鍵保護因子(Chen & Astor, 2011)。因此，在WISER模式的初級輔導工作中，特別重視教師班級的經營與管理、人際衝突的解決、以及霸凌的覺察與辨識（參閱表一）。

導師用心經營師生關係、發展教室規則、以及創造同理利他的正向班級支持環境，讓霸凌事件無法滋生，是班級層級防治霸凌的最重要工作。在世界各國的霸凌防治工作中，芬蘭政府所支持的一個方案—KIVA，即是增能教師、促進教師運用班級經營與管理，並藉助同學的正向力量來削弱霸凌者動機的一項方案，經實徵研究證明有顯著降低霸

表一：WISER模式的初級發展性輔導

初級發展性輔導	WISER輔導模式的作法	執行者
全校性層級	<ul style="list-style-type: none"> • 由校長領航，經營友善校園 • 成立霸凌防治與因應小組 	校長與各處室
	<ul style="list-style-type: none"> • 訂定與執行能讓學生信服的正向管教辦法與策略 • 走動式生活管理 • 進行法治教育和相關宣導 	學務處
	<ul style="list-style-type: none"> • 強化全體教師霸凌防治知能 • 霸凌防治教育融入教學 • 資訊組協助網路監控、及時反應 	教務處
	<ul style="list-style-type: none"> • 針對校園死角進行監控 	總務處
班級層級	<ul style="list-style-type: none"> • 教師對於霸凌行為的辨識與宣導 • 融入教學（同理心、情緒管理等） • 師生關係與班級經營 • 人際衝突的處理 • 辨識高風險學生，轉介二級輔導 	全體教師 導師
支援層級	<ul style="list-style-type: none"> • 與綜合活動學習領域輔導專長教師合作進行 • 霸凌防治教育 • 提供班級輔導課程 • 組成教師支持團體 • 家長志工團 • 培訓認輔教師 	輔導處（室）

凌的成效(Ka "rna", et al., 2011)。該方案透過對教師和家長的增能訓練，協助教師增進對霸凌的覺察與處理的能力、協助教師發展教室規則、提供教師和家長諮詢、以及邀請家長加入反霸凌的工作。

處理人際衝突是班級經營的一部分，妥善處理人際衝突則可以減少霸凌事件的發生(Scarpaci, 2006)。衝突是人際相處的必然產物，學習處理人際衝突是個體成長重要的學習之一。透過衝突的處理，可以學習尊重彼此的界線（規則、痛處、情緒按鈕）、與不同特性的人相處，並可以避免衍生更為緊張的人際對立與更嚴重的霸凌問題。

另外，導師和任課教師與學生的接觸最為頻繁，如能及早發現適應不良和具有高風險的學生，及早轉介輔導室進行二級的介入性輔導，這樣高敏感度的教師團隊，無疑是防治關係霸凌的最佳利器。涉入關係霸凌的班級或學生具有哪些徵兆呢？

- 被霸凌者重複抱怨被排擠，導師已經介入卻未見改善。
- 同學在週記或對你有意無意地表達「不喜歡班級的氣氛」、「某某人很可憐」、「敢怒不敢言」、「討厭分組」等類似排擠的語言。
- 分組是發現關係霸凌徵兆好方法。當進行班級分組教學或活動時，重複發現沒人願意和某（幾）位同學同一組，你可能要懷疑是否有同學被排擠的可能性。
- 當學生出現畏懼，甚至拒絕進入班級的狀況，也可能要懷疑有沒有人際問

題的可能性。

三、支援層級

輔導室在WISER模式的初級發展性霸凌輔導扮演支援層級的工作。雖然輔導室專兼任輔導教師並不一定與學生直接接觸，但是輔導室扮演支援全體教師的班級輔導及與行政各處室合作的角色。這些合作的智慧包括：

- 與活動學習領域輔導專長教師以及導師合作進行霸凌防治教育和人際關係教育²，例如：有個學校的輔導室每學年均針對不同年級學生安排有關霸凌相關的影片，並製作共同的討論題綱與工作單以利霸凌防治教育的進行。
- 當導師覺得班上人際衝突事件增多時，輔導室與導師合作進行預防性的班級輔導，重點在於影響班級同學，讓他們不要成為助長霸凌行為的人，藉由討論同理心、人際關係和尊重差異的議題，以防微杜漸、及早預防霸凌事件的發展。
- 協同學務處生教組一起辦理霸凌防治預防輔導工作。生教組可以協助宣導霸凌的法治面和學校規範面，而輔導室可以注重人際層面與心理適應層面的初級預防資訊。
- 以讀書會形式組成教師支持團體，一起閱讀、一起分享學生問題、提供彼此情緒支持等，不僅如此可以幫助教師專業成長，當有任何霸凌事件發生時，這些教師也可以彼此支援，不至於孤軍奮戰、怯於求救。

²有關班級輔導方案資料可以參考桃園縣諮商心理師公會（2011）主編之「因應霸凌行為輔導手冊～初級預防班級輔導方案」。

WISER模式的初級輔導工作，強調校長是全校的領導者，導師與全體教師都是初級發展性輔導的重要輔導人力，並鼓勵輔導教師透過連結、支援、協力，支援導師、任課教師和其他處（室）的工作，把餅作大，讓全校成為一個彼此支援的輔導系統，共同營造友善的校園環境。

參、WISER模式之二級介入性輔導

當類似本文案例小愛被霸凌的事件被揭露時，除依據「校園霸凌防制準則」進行調查和處理外，輔導室的角色與功能在於提供當事人（包括霸凌者、被霸凌者、旁觀者和各相關人等）介入性的諮商輔導與諮詢。

WISER模式介入性輔導的重點在於個別化介入（I）、系統性介入（S）、以及效能評估（E）。在這裡，茲以小愛為案例，說明ISE的介入對象與輔導重點，表二是針對小愛受霸凌事件介入輔導的摘要表。

一、個別化介入

個別化輔導（「I」）係指在介入霸凌事件時，針對當事人進行個別化輔導，這也是專兼任輔導教師的主要任務，其具體諮商輔導模式為個別諮商或小團體諮商。

在霸凌事件後，針對被霸凌者進行心理輔導是最常見的作法（Sherer & Nickerson, 2010）。在處理小愛被關係霸凌的事件時，輔導教師首先針對小愛進

行個別性的諮商介入。在與小愛、母親和導師進行仔細進行個別和系統評估晤談後³，輔導教師發現在受霸凌的事件中，涉入霸凌同學以捉弄小愛為樂的行為偏差問題固然最為嚴重，小愛處理霸凌事件的方式和人際關係的技巧也有待提升。例如，她將與小麗有互動的同學均視為「同夥者」，似乎讓她陷入孤立的人際困境，而她在收拾書包、抄寫回家功課等事務顯得較為緩慢，也讓她在團體被視為不合群。因此，輔導教師將輔導重點放在情緒覺察與表達、加強當事人自我保護和自我肯定的能力、強化與同學的人際互動關係（避免孤立）、以及團隊合作技巧，據以協助小愛長出自我、也長出人際關係能力（Sherer & Nickerson, 2010）。此外，輔導教師也決定針對重要他人進行介入性輔導。

針對霸凌者的個別或小團體諮商，也是輔導的重點。比較起肢體霸凌的霸凌者，由於關係霸凌的霸凌者並沒有具體的肢體霸凌行為，因此往往因沒有具體的事證以致於難以介入，也是處理關係霸凌的困境之一（Young, Boye, & Nelson, 2006）。在針對霸凌者進行介入時，Sherer與Nickerson(2010)歸納目前常用與霸凌者的諮商策略包括衝突解決、同理心、認知治療、社交技巧和憤怒管理等。

在處理本案例小麗的事件中，經過評估，小麗具有相當的學業能力與人際影響力，但高度的自我中心讓她無法忍受被挑戰和被質疑的挫折，對人際競爭也感到不安與敵意。因此，在與小麗的

³詳細的個別和系統評估，請參考教育部（印刷中）國中輔導參考手冊第五章。

表二：針對小愛被霸凌事件的介入性輔導策略

	受輔對象	輔導重點	執行者
I 個別介入性輔導	被霸凌者個別諮商	<ul style="list-style-type: none"> • 情緒覺察和表達 • 自我保護、強化與同學的互動關係 • 處理人際衝突與複雜關係技巧 • 團隊合作技巧 • 自我肯定和做決定的技巧 	專兼任輔導教師
	霸凌者個別諮商（模擬）	<ul style="list-style-type: none"> • 處理不公平的議題 • 協助當事人發展領導能力。 • 協助案主發展對人際差異的容忍度 	專兼任輔導教師
	霸凌涉入者小團體諮商	<ul style="list-style-type: none"> • 人際關係技巧 • 人際衝突處理技巧 • 團隊合作技巧 	專兼任輔導教師
S 系統介入輔導	個案研討會議	<ul style="list-style-type: none"> • 討論現況與後續輔導策略 	校內相關人員或與校外專業人員
	旁觀者（班級輔導）	<ul style="list-style-type: none"> • 學務處：霸凌辨識與宣導、法治教育 • 導師：宣導反霸凌、旁觀者行動方案 • 輔導教師：入班輔導，進行旁觀者教育與輔導 	學務、輔導專兼任教師、導師
	雙師合作（親師師合作）	<ul style="list-style-type: none"> • 協助家長與導師的彼此溝通與相互瞭解 • 協助找出對於處理事件、幫助當事人的共識 	導師和/或輔導教師
	家長諮詢	<ul style="list-style-type: none"> • 傾聽和提供家長同理、情緒支持 • 協助家長提供孩子傾聽和情緒支持 • 協助家長幫助孩子修正孩子的人際行為問題 • 協助家長修正教養策略 	（由輔導主任、專兼任輔導教師、專任專業輔導人員或其他社區資源進行）
	教師諮詢	<ul style="list-style-type: none"> • 提供教師傾聽、同理和情緒支持 • 瞭解教師班級經營和處理霸凌事件的困境 • 依據教師特性、提供可行的正向管教策略 	• 可由教務主任、資深教師、輔導室主管輔導教師或外聘專家
E 持續評估成效	當事人/導師/專兼任輔導教師、專任專業輔導人員或外聘心理師/家長評估	<ul style="list-style-type: none"> • 班級霸凌事件是否已經停止？ • 當事人自評霸凌狀況如何？人際關係是否有所增進？ • 是否達成預期的輔導目標？ • 家長評估孩子的學校參與度、人際關係狀況、自我概念等 	主責輔導教師

工作中，輔導教師除了肯定小麗的優勢能力外，重點在於協助當事人情緒疏導與覺察、發展同理心與人際覺察、尊重差異、並發展領導能力等等，讓小麗善用自己的優勢能力追求團隊的成長。

值得注意的是，許多輔導教師在介入處理霸凌事件時多發現，過度保護受害者、單刀直入的面質或指責霸凌者，往往不僅沒有達成目標，反而造成關係霸凌的受害者成為眾矢之的、主導者更為防衛並採取拒絕輔導人員介入的防衛機轉，甚至引發親師衝突，不可不慎。

二、系統性介入

WISER模式的系統性介入強調針對當事人的困難，在諮商輔導中，加入生態系統重要他人的合作，一起幫助當事人重新得到適應。依據Bronfenbrenner的生態理論(1979)，學生的生態系統最近端的重要他人包括家庭系統中的父母或主要照顧者、以及學校系統的教師和同學。在本文案例中，輔導教師除針對小愛與涉入霸凌的其餘當事人進行介入外，也針對小愛的重要他人系統進行介入。這些介入包括：個案會議、入班輔導、家長諮詢、與導師諮詢、與親師師合作（表二）。茲說明如下：

(一)個案會議

校內個案會議的目標，乃透過直接與當事人生態系統的重要他人面對面溝通的機會，凝聚共識形成一致的輔導目標、引進更多校內人力資源、並藉由會議進行資源整合與分工。在小愛的事件中，輔導室馬上邀集家長、導師、與相關處室一起參與個案會議，商議相關處遇計畫以及針對對防制霸凌行為的擴散

作了適切的回應，包括學年會議宣導、全校性宣導和進一步的教師增能訓練。

(二)入班輔導

針對班級同學進行旁觀者輔導，是防治霸凌行為惡化的重要步驟。依據Ka"rna"等人(2011)，KiVa方案特別強調透過教師增進旁觀者的同理心、自我效能和反霸凌的態度，主要目標在於讓旁觀者來反對霸凌、支持被霸凌者而非鼓勵霸凌者。因此，在小愛的案例中，除了與學務處一起研擬霸凌辨識與宣導、法治教育等入班輔導策略外，專輔教師與導師或任課教師合作，透過繪本和多元媒材、團體輔導活動和遊戲等，進行主題性的輔導活動，傳遞反霸凌的理念和人際相處和衝突解決之道。

(三)家長諮詢

提供霸凌者、被霸凌者或對霸凌行為有所疑慮的家長諮詢是介入性輔導的重點之一。當孩子成為被霸凌者，很多父母除了感覺氣憤與難過之外，可能因為感覺自己沒有保護好孩子、讓孩子身心受到傷害而有罪惡感和自責；霸凌者的家長也有一樣的困境，他們瞭解的是另一個故事，包括老師不公平、被霸凌者總是造成班級困擾、孩子們只是仗義執言而已等等，被指為霸凌者對他們來說，引發他們的憤怒與羞愧情緒。因此，在提供家長諮詢時，涵容和同理家長的情緒，是建立關係及與生態系統合作輔導的不二法門（王麗斐、杜淑芬、趙曉美，2008）。雖然家長諮詢很難有標準程序，然以下是基本的處理原則，包括：

- 不批評、不責備。
- 將注意力放在幫助孩子成長的議題上。
- 協助家長瞭解目前學校的整體輔導策略，傾聽家長的情緒與焦慮，取得家長的支持和合作。
- 協助家長注意霸凌持續發生的警訊，並提供家長有關如何進行孩子心理評估的資訊。
- 協助家長傾聽和支持孩子的困境，並協助家長掌握處理孩子情緒的方法。

(四)導師諮詢

導師在處理霸凌事件時，也可能亟需資深教師與校內輔導人力的支持與協助。這些諮詢包括情緒的抒解、對參與學生心理議題的理解、合作輔導策略的討論等等均是。然而有時，提供導師諮詢並非容易的事情，一則關係霸凌事件通常牽涉到班級人際關係的角力，即使是思考周密謹慎的老師也可能被捲入班級動力當中，因此，導師保護或斥責任一方都可能引發連鎖效應。此外，校內輔導人員也可能囿於資歷不足、班級經營的專業不足、角色不適合、或其他種種因素，難以提供導師適當的諮詢（杜淑芬，2012）。此時，與教務處或校內資深教師合作，透過資深具專業的教師提供教師支援或經驗分享，甚至引進校外專家都是可行的策略之一。

(五)親師師合作

所謂「親師師合作」是指家長、導師與輔導教師三方共同合作，形成共識與合作團隊一起協助當事人，以有效提升當事人問題解決的效能與效率（教育部，印刷中）。在協助適應困難的學生

時，納入家長和或導師等生態系統重要他人一起合作的生態諮商模式，已經被認為是有效處理學生學業、人際和行為等問題的有效工作模式（王麗斐，2008；Sheridan, Warnes & Dowd, 2004），而親師師合作也是類似的概念。在協助小愛和小麗的歷程中，輔導教師如何隨時與家長和導師保持合作，透過不定期的聯繫或會面，形成共識與分工合作策略，必能有效協助孩子在學校適應和人際關係的進展。

三、效能評估

WISER 模式重視以實證為本 (evidence-based) 的介入性輔導。有效的輔導策略是有目標和方向的，也許速度慢但可以看見逐步緩解的徵兆，也就是說，當介入性輔導策略沒有停止或緩解霸凌行為，反而使得狀況越演越烈，這可能表示我們必須思考是否需要調整策略。

在評估輔導策略是否達成預期成效時，除了輔導教師與當事人之外，也應適當的納入家長、導師、任課教師或其他處室相關人員的意見，以作為評估的依據。例如，在小愛的案例當中，這些症狀緩解資訊可以是：

- 當小愛告訴輔導老師，她和某位過去不常往來的同學一起去圖書館還書時（或下課一起進行活動、講話等等人際互動行為）。
- 母親表示孩子最近比較少抱怨不想上學、比較開心。
- 老師反映被霸凌行為不再持續、小愛人際關係改善時（雖然還是偶有吵架）。

肆、WISER模式之三級處遇性輔導

WISER模式的霸凌三級輔導是引進校外資源(Resources integration, R)，並整合已有的校內資源以及校外資源共同合作，達成協助當事人重新適應的目標。一般而言，目前教育部規劃的三級處遇性輔導工作，主要執行者是各縣市輔諮中心的專任專業輔導人員（以下簡稱輔諮中心專輔人員）。

就學校輔導室來說，當發生關係霸凌事件時，引進輔諮中心專輔人員或校外專家的時機可以是：

- 在發生關係霸凌事件時，當學校專業校內輔導室人力不足以因應該事件所引發的全面性輔導需求時，此時，輔導室可申請輔諮中心的支援。
- 同一位輔導教師「既輔導被霸凌者，又輔導霸凌者」，可能難以避免陷入「誰對誰錯」、「對誰比較好」的關係拉扯，這往往是涉入關係霸凌者的核心議題，因此，引進專輔人員協助輔導另一位當事人為可行的作法；
- 有時候，關係霸凌事件的當事人或家長可能因種種因素，對學校的介入輔導有所抗拒或不信任，此時，輔諮中心或外聘的諮商心理專業人員可以減少相關疑慮。

關係霸凌通常不若肢體霸凌、性霸凌等霸凌事件會傷害被霸凌者的身體安全，因此，可能並不需要常與社政系統的社工師和警政系統的少年隊、少年輔導員密切合作，但是，關係霸凌對於被霸凌者的心理傷害往往更甚於肢體霸凌且造成人際更為複雜而長遠的影響，因

此學校輔導人員需要更細膩的介入與處理，善用相關校內外資源的協助，讓輔導的介入更有成效。

伍、結語

關係霸凌是影響青少年成長與發展的一大挑戰，也是國中小輔導工作的重要議題。運用WISER學校輔導工作模式於關係霸凌的輔導，在初級發展性輔導是由校長領導各處室全體教師營造友善的校園環境，建立霸凌防治體系；在班級層級由導師營造安全、尊重和同理利他的班級環境；而輔導室則扮演有效能地支援各處室和導師的工作。WISER模式的二級介入性輔導工作，重視「個別化介入」和「系統性介入」、以及以實證為本的「效能評估」的介入輔導策略，而三級處遇性輔導的重點則是引進校外資源共同合作，讓涉入關係霸凌學生得到最佳的協助。WISER模式其實並不是一個新的模式，而是一套整合目前輔導工作「最佳實務」的模式，藉由WISER易懂、朗朗上口的特性協助我們更容易觀照輔導工作的諸多面向，也「更有智慧」(wiser)的推動和執行關係霸凌的輔導工作。

參考文獻

- 王麗斐、杜淑芬、趙曉美（2008）。國小駐校諮商心理師有效諮商策略之探索研究。**教育心理學報**，39，413-434。
- 王麗斐、杜淑芬、羅明華、楊國如、羅明華、楊國如、卓瑛、謝曜任（印刷中）。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)。
- 杜淑芬（2012）。國中女生關係霸凌的探索研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫（編號：101-2410-H-033-050-），執行

- 中。
- 胡清暉、林曉雲（2009年11月9日）。「同儕排擠」學童連六年最煩惱的事。自由時報。檢索自<http://www.libertytimes.com.tw/2009/new/nov/9/today-education4.htm>
- 校園霸凌防制準則（2012年7月26日）。
- 桃園縣諮商心理師公會（2011）。因應霸凌行為輔導手冊～初級預防班級輔導方案。教育部（印刷中）。國民中學輔導工作參考手冊。
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chen, J. K. & Astor, R.A. (2011). School Violence in Taiwan: Examining How Western Risk Factors Predict School Violence in an Asian Culture. *Journal of Interpersonal Violence, 25*(8), 1388-1410.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: from research to practice. *Canadian Psychology, 48*, 2, 86-93.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology, 8*, 367-380.
- Ka "rna", A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6. *Child Development, 82*(1), 311-330.
- Paquette, J. A., & Underwood, M. K. (1999). Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*, 242-266.
- Scarpaci, R. T. (2006). Bullying: Effective strategies for its prevention. *Kappa Delta Pi Record, 42*(4), 170-174.
- Sherer, Y. C., & Nickerson, A. B. (2010). Anti-bullying practices in practices in American Schools: Perspectives of School Psychologists. *Psychology in the Schools, 47*(3), 217-229.
- Sheridan, S. M., Warnes, E. D., & Dowd, S. (2004). Home-school collaboration and bullying: An ecological approach to increase social competence in children and youth. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (2004). *Bullying in American Schools*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Xie, H., Farmer, T.W., & Cairns, B.D. (2003). Different forms of aggression among inner-city African American children: Gender, configurations, and school social networks. *Journal of School Psychology, 41*, 355-371.
- Young, E. L., Boye, A. E., & Nelson, D. A. (2006). Relational aggression: understanding, identifying, and responding in schools. *Psychology in the Schools, 43*(3), 297-312.