

中學輔導教師對霸凌受害者的輔導策略分析： 多向度 Rasch 模式

陳冠銘、陳利銘*

霸凌事件時常需要輔導教師的介入，當前研究對輔導人員如何協助受凌者關注甚少，本研究以中學輔導教師為樣本，探討輔導受凌者時常用的策略並了解輔導教師對不同策略的知覺有效性。紙本問卷採用分層隨機抽樣邀請北、中、南、東四區輔導教師進行施策，回收有效問卷 164 份，網路問卷採立意取樣，回收有效問卷 53 份，紙本與網路共計 217 份。分析採多向度 Rasch 模式，結果顯示常用且有效的策略焦點有「瞭解如何求助」、「善用肢體語言」、「練習表達想法」、「練習表達感受」、「討論應對做法」、「覺察關照情緒」、「接納情緒」；常用但無效的策略焦點有「瞭解霸凌影響」、「練習對話」、「保持身體界線」、「勇於說不」、「聚焦此時此刻」；少用但有效的策略焦點有「瞭解霸凌行為」、「瞭解霸凌成因」、「練習傾聽」、「對話保持放鬆」、「聲音宏亮堅定」、「覺察行為模式」、「肌肉放鬆訓練」；少用且無效的策略焦點有「瞭解霸凌種類」、「改變身體姿態」、「訂定改變目標」、「實踐應對做法」、「修正應對做法」、「認知調節」。本研究的結果可使不同輔導策略的成效受到更完整的評估，在實務運用方面，本研究建議輔導教師在進行受凌者輔導時充分覺察自身的輔導意圖和行動，在評估受凌者的需要後，參考本研究的結果，彈性運用不同的輔導策略。

關鍵字：Rasch 分析、受凌者、知覺有效度、校園霸凌、輔導策略

陳冠銘：國立清華大學教育心理與諮商學系博士生

*陳利銘：國立中山大學師資培育中心副教授

（通訊作者：chenlm@mail.nsysu.edu.tw）

School Counselor's Guidance Strategies for Bullying Victims in Middle Schools: A Multidimensional Rasch Model Approach

Kuan-Ming Chen & Li-Ming Chen*

The need for school counselor intervention is crucial for victims of bullying. However, few studies focus on guidance strategies used by school counselors. The present study aims to explore the frequency and perceived effectiveness of various guidance strategies from the perspective of school counselors. A total of 164 school counselors from northern, central, southern, and eastern Taiwan participated in the study by completing the paper surveys, while 53 school counselors completed online surveys. The results of multidimensional Rasch analysis identified: seven common and effective strategies, including learning to seek help, using body language, expressing thoughts and feelings, discussing problems, and recognizing and accepting emotions; five common yet ineffective strategies, including understanding the impact of bullying, practicing communication skills, maintaining physical boundaries, saying "no" to bullies, and focusing on the present; seven rare but effective strategies, including understanding definition and causes of bullying, empathic listening, staying calm, speaking assertively, recognizing behavioral pattern, and progressive muscle relaxation; six rare and ineffective strategies, such as identifying types of bullying, maintaining suitable posture, setting counseling goals, strategizing against bullying, exploring new approaches to handling bullying, and cognitive regulation. These results contribute to the evaluation of the effectiveness of different guidance strategies. For practical application, it is recommended that counselors remain conscious of their intentions and actions, tailoring their approach based on the needs of the victim. Counselors can refer to the results of this research to adapt and apply various strategies flexibly.

Keywords: *Guidance strategies, perceived effectiveness, Rasch model, school bullying, victims.*

Kuan-Ming Chen: Doctoral Student, Department of Educational Psychology and Counseling, National Tsing Hua University

*Li-Ming Chen: Associate Professor, Center for Teacher Education, National Sun Yat-sen University (corresponding author: chenlm@mail.nsysu.edu.tw)

中學輔導教師對霸凌受害者的輔導策略分析： 多向度 Rasch 模式

陳冠銘、陳利銘

壹、緒論

校園霸凌 (school bullying) 是不容忽視的棘手問題，需要有效的方法進行預防及後續的處遇。預防霸凌事件最好的方式是採取全校性原則 (whole-school approach)，由教師、學生、家長、行政人員、輔導人員等校園中的每一份子共同參與，方能有效抑制校園霸凌的發生 (Chan & Wong, 2015; Richard, Schneider, & Mallet, 2012)。而輔導教師的角色在霸凌事件發生之後有其特殊性及重要性，一方面，輔導教師承擔較多法理上的義務，如《學生輔導法》(2014 年 11 月 12 日公布) 第十二條明定「高級中等以下學校之輔導教師，應負責執行介入性輔導措施。」另一方面，許多研究者 (Bauman, 2008; Jacobsen & Bauman, 2007; McCormac, 2014) 也認為輔導教師相較於導師或教育行政人員受過較多的溝通訓練、同理訓練，能夠與霸凌事件的當事人建立關係、避免複雜的雙重角色，能協調其他教職員進行合作，最適合擔任霸凌介入策略的執行者，因此霸凌事件發生之後輔導老師如何進行介入性輔導是亡羊補牢的關鍵。

以受凌者的角度來看，霸凌事件通常會使受凌者有較高的憂鬱、焦慮情緒，較多行為問題、自殺意念、自殺行為及身心症狀等 (Baiden, LaBrenz, Asiedua-Baiden, & Muehlenkamp, 2020; Charoenwanit, 2019; Coelho & Romão, 2018; Herkama, Turunen, Sandman, & Salmivalli, 2019; Kim & Ko, 2021; Klomek et al., 2019; Kwan, Wong, Chen, & Yip, 2022; Reknes, Harris, & Einarsen, 2018; Zhang & Wang, 2019)，若沒有提供適當且即時的協助，可能使霸凌事件持續惡化，造成對受凌者更嚴重的負面影響；以旁觀者和霸凌者的角度觀之，若霸凌事件沒有被適當的制止、當事人沒有得到應該有的協助，將會使旁觀者和霸凌者誤以為學校對霸凌事件無能為力、受到霸凌時只能靠自身的力量解決，因此形塑負向的學校氛圍，降低求助意圖，進一步增加霸凌事件發生

的機率 (Gregus et al., 2017; Rigby, 2020); 以輔導教師的角度來看，個別輔導被視為是輔導教師最重要的工作之一，佔用了輔導教師（尤其是專任輔導教師）大多數的心力，若無法採用有效的輔導策略來協助受凌者，可能會使晤談事倍而功半，壓縮本來就不足的輔導工作時間，甚至降低輔導教師的自我效能，使輔導教師較不願意在霸凌事件發生時進行介入 (Gregus et al.; Hawley & Williford, 2015)，因此提供受凌者良好的輔導不僅止是在協助受凌者，更是在形塑良好校園氛圍，建立輔導教師的專業角色，提高所有學生對輔導工作的信任感。

雖然釐清受凌者輔導工作的內涵有其重要性，目前研究中大多聚焦於一般教師對霸凌事件的反應 (邱珍琬、張麗麗, 2012; Burger, Strohmeier, Spröber, Bauman, & Rigby, 2015; Nappa, Palladino, Menesini, & Baiocco, 2018; Rigby, 2020; Yoon, Sulkowski, & Bauman, 2016)，或是僅探討輔導教師介入霸凌事件的意願 (Jacobsen & Bauman, 2007)，對輔導教師所使用的受凌者輔導策略所知甚少。當前研究中 Sherer 與 Nickerson (2010) 整理出輔導教師在霸凌事件發生後最常用的十種策略，包括：與霸凌者談話、給予處罰、加強監控、與受凌者談話、霸凌者個別輔導、受凌者個別輔導、訂定班規、隔離霸凌者及受凌者、讓學生參與團體活動以及提早辨認高風險學生。在國內，張曉佩 (2013) 以個案研究探討輔導人員與受凌者的諮商關係，指出在諮商關係之中，真誠關懷、深度同理、平等、透明化以及倡議行動能夠促進受凌者的改變；杜淑芬、鄧文章與陳奕鳳 (2021) 則以團體形式訪談 27 位曾處理霸凌事件的輔導教師，結果指出對受凌者進行輔導時協助其覺察涉入霸凌事件的原因、提供情緒支持與問題覺察、發展建立健康人際關係的能力、同理傾聽、與疑似加害者建立正向的連結等方式，都對受凌者有所幫助。

然而，在 Sherer 與 Nickerson (2010) 的研究中也調查輔導教師認為最有效及最無效的處遇策略，其中有效與無效的界定為「是否能夠停止霸凌事件持續發生」，而針對受凌者進行個別輔導一項呈現矛盾的結果，部分受試者認為輔導受凌者對於解決霸凌事件十分有效，卻也有為數不少的受試者認為該作法徒勞無功，可惜該研究僅呈現輔導沒有成效的結果，並未調查輔導教師在輔導受凌者時所使用的策略為何，因此無法探討在輔導過程中諸多策略對於輔導成效的影響。張玉珊與程景琳 (2014) 以小團體的方式進行受凌者輔導，在進行八週的介入後，結果也顯示實驗組在情緒和行為的反應上都沒有立即的顯著效果。杜淑芬等人 (2021) 指出在受凌者輔導的過程中有兩項困境，第一項為受凌者人際能力缺損，無力改變自己與環境，第二項為受凌者質

疑並抗拒輔導的介入，此結果呈現了部分受凌者輔導困境，然而研究方式採質性的方式進行有樣本數較少的限制，對於「大多數輔導教師面對受凌者時如何進行輔導」以及「為何許多輔導教師認為受凌者輔導沒有成效」的問題較難直接回答。

綜觀國內外的文獻，尚未有研究能回答上述兩項問題，也未有研究探討輔導教師進行受凌者輔導時對不同策略的使用頻率（frequency）及知覺有效性（perceived effectiveness）為何。若能探究不同策略的使用頻率，便可了解大多數輔導教師在面對受霸凌當事人時通常使用哪些策略，若能探究輔導教師對不同輔導策略的知覺有效性，則可了解不同輔導策略在實務工作者心中的成效，將之與當前研究所呈現的成效進行討論比較，將會使各種輔導策略的成效受到更完整的評估，能補充過去研究之不足。

除了分別探討輔導策略的使用頻率與知覺有效性外，將兩者合併觀之更可進一步歸納出「常用且有效」、「常用但無效」、「少用但有效」及「少用且無效」的輔導策略，透過此四向度的歸納整理，可以將常用且有效的策略作為實務工作的建議，將常用但無效、少用但有效的策略進行探討，進一步回答「為何受凌者者輔導沒有成效」的問題，並提供改善實務工作的可能方向。

為探討不同輔導策略的使用頻率及知覺有效性，須先歸納出有哪些策略可能被使用於受凌者輔導之中，然而其歸納的過程並非將所有輔導策略都納入，如此既會造成受試者認知負荷過大，也難以對受凌者輔導提供具體建議。Carey 與 Dimmitt（2008）建議輔導工作者應秉持證據導向實踐（Evidence-based practice, EBP）的原則，不僅要知道什麼樣的行為需要被關注，更該使用科學研究的結果來知道什麼樣的介入策略會使結果有所不同；孫頌賢、劉淑慧、王智弘與夏允中（2018）也指出輔導專業的發展中常有理論知識與實務經驗的混亂，需要被科學研究給整理、理解和驗證；Lund、Blake、Ewing 與 Banks（2012）更曾調查 560 位學校心理師及輔導教師，發現輔導人員在輔導霸凌者及受凌者時大多使用基礎的諮商技巧，僅有 19% 使用具有證據支持的介入策略，因此本研究在歸納受凌者輔導策略的過程秉持 EBP 的原則，以科學實事求是的精神，僅納入曾在研究中被證明過成效的策略來進一步檢驗其在實務上的運用情況。

在歸納策略的過程中，筆者從 PsycINFO、Web of Science 等較具權威性的學術資料庫中搜集國外文獻、以華藝搜集國內文獻，從不同的文獻中歸納出五種反覆出現、具有實證成效的策略，分別為「提供資訊策略」、「果敢訓練策略」、「社交技巧策略」、

「問題解決策略」以及「情緒調節策略」。以 PsycINFO 為例，研究者以「victim of bullying」作為第一關鍵字，以「assertive training」、「social skill training」、「problem solving strategies」、「emotion regulation」作為第二關鍵字，在 2003 至 2023 的 20 年間分別可以得到 20 篇、116 篇、40 篇、200 篇研究成果，顯示這些策略的效用受到一定程度的證實，而「提供資訊策略」雖然在過去文獻中缺少明確命名，但其策略焦點與上述四者有所不同，在不同文獻中又經常可見相關做法，因此在本文中將其作為獨立一項策略進行討論。這五項策略分別由受凌者的認知、情意、行為，不同層面進行介入，相關資訊整理於下表 1，並在表格後詳細說明其定義及做法。

表 1 五項策略簡要說明

策略名稱	介入層面	簡要說明	文獻數量	主要參考文獻
提供資訊	認知	提供受凌者處理霸凌事件的相關知能	x	Yan、Chen 與 Huang (2019) 杜淑芬等人 (2021)
果敢訓練	行為	以直接、適當的方式表達感受、情緒和需要	20	Avşar 與 Alkaya (2017) Najafabadi、Meshkati 與 Badami (2020) Nwadinobi、Akunne 與 Etele (2021) Sudha (2019)
社交技巧	行為	改善人際溝通和社交互動的技巧	116	DeRosier (2004) Fox 與 Boulton (2003a, 2003b)
問題解決	認知、行為	探索可行的問題解決策略並實際運用於生活	40	Hall (2006) Paolini (2016)
情緒調節	情意	情緒的觀照、覺察、接納、監控及調整	200	Da Silva 等人 (2016) Rajabi、Bakhshani、Saravani、Khanjani 與 Bagian (2017)

一、提供資訊：提供資訊策略著重在認知層面的改變，利用口頭、媒材或其他呈現方式，提供受凌者在認知上獲取正確的霸凌知能，了解霸凌定義、自身所處之霸凌情境、霸凌議題的嚴重性、各種霸凌的行為類型、認識霸凌行為的相關法律責任以及求助的方式，藉此提高受凌者求助動機以及改善問題的意願。在實際操作層面，Yan、Chen 與 Huang (2019) 以藝術治療的形式進行，邀請涉入霸凌事件的學生畫下自己的故事，透過分享故事、討論故事，從中學習霸凌事件的相關定義與知能；杜淑芬等人

(2021) 訪談具有介入霸凌事件經驗的輔導老師，受訪者則提到會在輔導過程中謹慎地和學生討論關係霸凌的定義，並說明攻擊行為是構成霸凌事件的要件。

二、果敢訓練：果敢訓練策略著重在行為層面的改變，旨在協助受凌者意識到自己有權力以及能力去保護自己不受霸凌事件的影響，以行為訓練的方式協助當事人以直接、適當的方式表達自己的想法、感受、需要以及權利，且在表達想法、需要及感受的過程中不感到羞愧、壓力、焦慮或生氣。在實際操作層面，Avşar 與 Alkaya (2017)、Najafabadi、Meshkati 與 Badami (2020) 都將果敢訓練分為八週進行，每一週包含有不同的學習目標，例如表達自我、勇於說「不」、分辨攻擊行為／果敢行為／消極行為為三者的不同等；Nwadinobi、Akunne 與 Etele (2021) 則是對受言語霸凌的學生進行每週兩次、連續八週的果敢訓練和諮商；Sudha (2019) 則是每週一次、進行一年，其學習目標皆與前述方案大同小異。

三、社交技巧：社交技巧策略著重在行為層面的改變，其訓練以行為理論為基礎，由輔導教師選擇數項受凌者較缺乏的社交技巧，例如傾聽、維持對話、分享等，透過說明、示範、角色扮演等方式，陪同受凌者練習，透過逐步訓練使受凌者能漸漸適應社交情境。在實務操作層面，Fox 與 Boulton (2003a, 2003b) 以模仿、角色扮演、給予回饋、增強、一般化等技術，在八週的時間讓受凌者能學會如何維持一段對話、如何加入同儕的活動以及如何讚美與分享；DeRosier (2004) 則是以認知行為治療為理論背景，透過角色扮演、模仿和真實體驗在八週內讓受凌者學會能用來因應霸凌情境的社交技巧。

四、問題解決：問題解決策略著重在認知和行為層面的改變，旨在協助受凌者針對眼前的霸凌事件進行合理的判斷與評估，透過腦力激盪、創意思考、批判性思考等方式大量探索可行的問題解決策略，進行詳細的規劃後在諮商中練習，嘗試將之運用到真實的生活情境之中，並帶著生活情境中的經驗再次回到諮商中進行修正與調整。在實務運用方面，Hall (2006) 對受凌者進行每次 45 分鐘、連續八週的問題解決式輔導，受凌者需先界定問題、列出事件中的事實，接著回答關於每一項事實中的「Who」、「What」、「When」、「Where」、「Why」和「How」，最後受凌者提出問題的假設、列舉出各種可能的解決方法並嘗試練習；Paolini (2016) 則是結合焦點解決短期諮商的概念，請受凌者想像理想中的未來圖像，列出具體、可達成的改變目標，並在輔導過程中聚焦於受凌者本身的優勢，透過優勢的探索找到解決問題的方法。

五、情緒調節：情緒調節策略著重在情意層面的改變，引導受凌者觀照、覺察、

接納、監控自己的情緒、降低情緒脆弱性、增進正向情緒發生並改變原有的負面情緒。實務運用上，Da Silva 等人（2016）請臨床心理師進入校園對受凌者進行八次認知行為取向的介入，介入焦點在學習情緒調節技巧並用回家作業的方式讓受凌者將習得的技巧應用在生活之中，每一週都會針對運用的情況進行討論並修正；Rajabi、Bakhshani、Saravani、Khanjani 與 Bagian（2017）也是以認知行為論作為基礎進行十二週的介入，內容則包含情緒的基本介紹、ABC 理論、辨識自動化思考、替換非理性信念等，受凌者也被鼓勵進行自我酬賞來增強學習。

如同 Carey 與 Dimmitt（2008）所言，證據導向實踐不僅僅是要知道什麼樣的介入策略會使結果不同，更要知道介入策略中能夠改善問題的元素。上述五類策略不僅在研究中被證實具有改善受凌者狀況的效益，更對其改善的機制提供合理的解釋。以提供資訊策略而言，缺乏對霸凌的相關知識可能使受凌者未能認知到自己身處霸凌的情境，不知該如何求助，以致霸凌事件持續發生及惡化。以果敢訓練策略而言，Espelage 與 Holt（2013）、Wu、Qi 與 Zhen（2021）指出典型的受凌者有軟弱、敏感、害羞、畏縮、低自尊、易焦慮等特質，展現果敢行為則能建立較有尊嚴的人際關係，充分解釋了果敢訓練有所成效的原因。以社交訓練策略而言，Camodeca、Caravita 與 Coppola（2015）、Jenkins、Demaray、Fredrick 與 Summers（2016）指出人際社交能力較好的學生能夠組織較綿密的社會支持網絡，因此較不容易成為受霸凌的目標，可與社交技巧訓練的成效結果相呼應。以問題解決策略而言，Biggam 與 Power（1999）、Cassidy（2009）指出受凌者通常有較差的問題解決能力，觀其行為目的與手段間的連結會發現受凌者使用較少主動的問題解決手段，較多和行為目的無關的作法，此外受凌者還認為解決問題需要較長的時間、心力，較難解決在生活中所遇到的各種人際問題，因此在霸凌事件發生的當下無法成功因應，說明了問題解決訓練如何能幫助受凌者。最後，以情緒調節策略而言，Kokkinos 與 Kipritsi（2012）發現學生的情緒智商與其受到霸凌的機率有顯著的負向相關，當學生較難以控制自身的情緒時，容易使自己被孤立、成為霸凌者攻擊的目標，此可與情緒調節技巧的成效相互對照。

綜上所述，校園霸凌乃一種校園中十分常見同時也對當事人影響深遠的重要議題，輔導教師在介入性輔導中扮演重要角色，需要在霸凌事件發生後提供受凌者適當的協助，然而許多輔導教師點出受凌者輔導的困境，而研究中對於輔導的成效也有待商榷。因此本研究將五類成效曾受到驗證的受凌者輔導策略（包括：提供資訊、果敢訓練、社交技巧、問題解決、情緒調解）進一步細分為二十五項策略焦點，並以輔導

教師作為研究對象，探討在其實務工作經驗中對二十五項策略焦點的使用頻率以及知覺成效。研究問題可具體歸納為以下三點：

問題一：探討輔導教師對不同策略焦點的使用頻率，最常用及最少用的策略焦點分別為何？

問題二：探討輔導教師對不同策略焦點的知覺有效性，知覺最有效及最無效的策略焦點分別為何？

問題三：找出「常用且有效」、「常用但無效」、「少用但有效」及「少用且無效」的策略焦點分別為何？

貳、研究方法

一、研究對象

本研究以曾有輔導受凌者經驗的中學輔導教師（含國中專任輔導教師、兼任輔導教師、高中職輔導教師）為研究對象，以中學輔導教師為受試對象是因為霸凌事件的發生以中學階段最為盛行（Mok, Wang, Cheng, Leung, & Chen, 2014），在台灣，國中學生回報受到霸凌的比率為 24.6%，高中職回報受到霸凌的比例為 20.2%（國立臺北大學，2018），幾乎每五人便有一人疑似受到霸凌，也因此中學輔導教師對於霸凌事件的處理應有較豐富經驗，有助於回答本研究欲探討之問題。為確保受試者的填答是依照自身的工作經驗而非憑空臆測，研究者請受試者在問卷第一部分勾選是否具有輔導受凌者的經驗，將未有輔導受凌者經驗的問卷剔除，以確保受試者都有相關的經驗。

本研究共招募參與者 217 人，其中男性 41 人（18.9%），女性 176 人（81.8%），與行政院主計總處（2022）公布的輔導教師性別比相近（男 16.8%；女 83.2%），具有一定的樣本代表性，抽樣方式採分層隨機抽樣法和便利取樣，詳細抽樣程序見本章第二節，參與者背景資料如下表 2。

表 2 研究樣本背景資料

	類別	人數	百分比
性別	男	41	18.9
	女	176	81.8
	其他	0	0
學歷	學士	95	43.8
	碩士	121	55.8
	博士	1	0.5
求學時是否有受霸凌經驗	是	80	36.9
	否	135	62.2
	遺漏值	2	0.9

二、研究程序

本研究採問卷調查的方式進行，研究程序經國立成功大學倫審會進行審閱建議後進行施測，抽樣方式有二，一為分層隨機抽樣（stratified sampling），將教育部所提供的全國中學名錄區分為北、中、南、東四區，從中隨機抽出施測學校，由研究者向該校輔導室致電，向受試者說明測驗內容、利益及風險，並取得受試者口頭同意後，將紙本問卷、回郵信封及禮品（原子筆一隻）寄與受試者，由受試者依照其自由意願填答，填答後由受試者將問卷放入回郵信封，寄回給研究者，再由研究者將其轉換為電子資料。二為網路問卷便利取樣（convenience sampling），因研究執行後期受疫情影響，教師多採線上教學，難以發放紙本問卷，遂將相同的研究工具改為電子問卷，透過社群媒體平台招募受試者，雖余民寧與李仁豪（2006）指出網路問卷會對受試者的認知負荷較大，也會有回收率較低的問題，但也指出在進行一般事實性問題的調查，或是進行態度性的測量時，紙本問卷及網路問卷的結果並不會有顯著差異存在，因此本研究合併兩種抽樣方式得到的結果進行分析。

三、研究工具

本研究自編《受凌者輔導策略問卷》作為研究工具。該問卷包含兩部分，第一部

分測量「使用頻率」，第二部分測量「知覺有效性」，兩部分的題目敘述相同，皆由「提供資訊」、「果敢訓練」、「社交技巧」、「問題解決」、「情緒調節」五類策略組成，每一類各有 5 題具體的策略焦點，一共 25 題。量表題項之編製乃依據前段文獻探討而來，例如提供資訊的題項有「讓受凌者了解受到霸凌對身心可能產生的影響」、社交技巧訓練的題項有「引導受凌者練習對話的技巧」等。選項採李克特式四點量表，第一部分的 1 到 4 分依序為「幾乎不使用」、「很少使用」、「偶爾使用」、「經常使用」，各題項的分數越高代表受試者在該類策略焦點的使用頻率也越高。第二部分的選項由 1 到 4 分依序為「完全無效」、「較為無效」、「較為有效」、「非常有效」，各題項的分數越高代表受試者對該策略焦點的知覺有效度也越高。為確認測量工具之信效度，在問卷發展的過程中邀請一位教育領域及一位心理計量領域的專業學者擔任內容效度專家，由研究者提供問卷的構念說明以及專家效度問卷，請專家依照其專業檢視題項與構念間的關聯性，並逐題勾選一分、兩分、三分，一分表示該題項「不適合」、兩分表示「修正後適合」，三分表示「適合」，並請專家提供文字回饋以利研究者進行修正。研究者收到回饋後進行題目修正，例如將「讓受凌者了解霸凌的定義」修改為「我會讓受凌者了解什麼行為算得上霸凌」，並以修改後的題目計算內容效度指標 CVI (content validity index)，Lynn (1986) 建議當內容效度專家不足五人時，各題項 CVI 值應達到 1，因此本研究刪除修正後仍不適當的題目以滿足 CVI 值的要求，最後再進行表面效度的確認，邀請兩位潛在受試者進行作答，確認受試者能夠了解題目所欲傳達的內容後定稿。

問卷回收之後，本研究先以 ConQuest 2.0 軟體對《受凌者輔導策略問卷》進行 Rasch 分析 (Rasch, 1960) 以確認模式資料適配度 (model-data fit)，Rasch 分析中，受試者分離係數 (person separation reliability) 代表在現有試題之下，測量工具能把受試者潛在特質區分清楚的程度；題目分離係數 (item separation reliability) 代表在現有樣本下，試題難度可良好區分的程度；試題鑑別度指標 (Item Discrimination Value) 用以說明量表中的各個題項的得分與其在問卷中的總得分之間是否具有可接受的相關性 (Kelley, Ebel, & Linacre, 2002)。另外，在 Rasch 分析中的重要指標 infit MNSQ (加權均方誤) 及 outfit MNSQ (未加權均方誤)，表示所有受試者在試題上的實際觀察值與模式期望值之間差異的標準化殘差變異平均值，研究者 (Wright & Linacre, 1994) 建議當測量工具為李克特式量尺時，兩項 MNSQ 應落在 0.60-1.40 之間，MNSQ 落於此區間代表各個分量表中的題目測量到相同構念，量表具有良好的資料適配度。

結果顯示量表第一部分（策略使用頻率量表），受試者信度係數（相當於古典測驗理論中的 α 係數）為 .88；受試者分離係數介於 .79 至 .84 之間，代表所編製的試題可良好區分不同程度的受試者；題目分離係數為 .98，代表在現有樣本下試題間的難度可良好區分；試題鑑別度指標介於 .36-.65；infit MNSQ 介於 0.89-1.22 之間，outfit MNSQ 介於 0.67-1.22 之間，符合研究者所建議之標準。

本測驗工具的第二部分（知覺有效性量表），受試者信度係數為 .93；受試者分離係數介於 .87-.92 之間，題目分離係數為 .98；試題鑑別度指標介於 .51-.74 之間。在 25 項題目中除了第十六題「我會協助受凌者訂定改變的目標」infit MNSQ 為 1.87 外，其餘題目 infit MNSQ 都介於 0.64-1.34 之間，outfit MNSQ 介於 0.80-1.39 之間，皆符合研究者所設立之標準，表示各分量表中的題目測量到相同構念，量表具有良好的資料適配度，表示量表中的各個題項與量表的總得分間具有良好的相關性。

整體而言，Rasch 分析的結果顯示本量表不論是使用頻率或是知覺有效性都具有良好的信效度證據，雖然在知覺有效性量表的第十六題有一項指標不佳，但該題項的其餘指標皆位於可接受的水準，因此本研究選擇將第十六題保留以方便進行使用頻率與知覺有效性的對照。

四、分析方法

為回應本研究所欲探討的問題，本研究以 Rasch 模式對 25 項輔導策略焦點的使用頻率及知覺有效性進行分析，採用 Rasch 模式而非使用原始分數進行排序比較，是因為在李克特式量表中受試者填答的分數事實上為順序量尺而非等距量尺，順序量尺得到的分數僅具有同質性（identity）和不等性（inequality）兩種統計屬性，並不具有可加性（additivity）和可乘性（multiplicativity）的屬性，以受試者對策略使用頻率的評分為例，1 分（幾乎不使用）到 2 分（很少使用）之間和 3 分（偶爾使用）到 4 分（經常使用）之間雖然都相差為 1，但對受試者實際的使用傾向而言並不必然相等。另外，本研究所欲回答的三個研究問題皆具有排序的特性，若直接將順序量尺做為等距量尺進行加總及排序，不僅測量誤差大、標準誤高，其研究結果的含義也不易進行合理詮釋（王文中，2004；余民寧，2020）。在 Rasch 分析中，分析結果得到的數值具有「等距」及「客觀」兩項特性，「客觀」是指受試者能力估計值及試題難度估計值兩者間相互獨立，在控制受試者能力的情形下，試題難度的差異只與試題本身的難度有關，不受受試者作答傾向、試題鑑別度或其它因素的影響干擾；「等距」則是指

在資料與模式適配良好的情況下，Rasch 模式能將李克特式順序量尺轉換為具有等距特性的對數估計值 (logit)，因此過去有不少研究者（如：謝名娟，2017；Chen & Chen, 2020；Chen, Cheng, Wang, & Hsueh, 2015）在處理分數排序的問題時，都曾使用 Rasch 模式來進行分數的轉換，採用轉換後的估計值進行排序以得到更精確的研究結果。

在 Rasch 分析中，單向度 (unidimensionality) 是模式的基本假設，但為了因應同一份測驗中時常同時測量不同的特質或構念，後續學者 (Wilson, 2005) 發展出可以同時測量多個構念的多向度 Rasch 模式 (multidimensional Rasch model)，多向度 Rasch 模式可再分為試題內多項度測驗以及試題間多項度測驗，試題內多項度測驗指量表內每一題項可能歸屬於一個以上的因素，且各個因素之間有關連存在，試題間多項度則是指量表內每一題項只歸屬於一個因素，且各個因素間有關連存在。如上所述，《受凌者輔導策略問卷》由二十五項不同的策略焦點組成，評分方式為次序量尺，每一項策略焦點僅可歸屬於一項輔導策略，共可歸納出五項策略，屬於試題間多向度的測驗工具，因此本研究在分析方法上採用多向度 Rasch 部分給分模式 (Multidimensional Partial Credit Model, MPCM) 進行分析。研究者先利用 Rasch 模式將次序量尺轉為等距量尺，並利用 Wright map，或稱為人員－試題對照圖 (person-item map)，將試題中的各項策略焦點排列於等距量尺上，分別繪製出使用頻率及知覺有效度的排序，即可回答本研究所欲探討的第一個及二個研究問題，欲回答第三個研究問題，本研究進一步將使用頻率及知覺有效性兩向度交叉，以 (0, 0) 為中心點，得到「常用且有效」、「常用但無效」、「少用但有效」及「少用且無效」四個象限。

參、結果與討論

一、研究結果

下圖 1 及下圖 2 為本研究樣本的「人員－試題對照圖」，圖片最左方的數字 -1 至 9 代表對數估計值 (logit)，logit 是以數學常數 e ($= 2.71$) 為底數的對數單位，當甲受試者和乙受試者相差一個 logit 時，代表甲和乙對同一試題填答同一分數的機率相差 2.71 倍 ($e^1 = 2.71$)；圖片中間的「X」代表受試者潛在特質的高低程度，第一至五行分別為「提供資訊」、「社交技巧」、「果敢訓練」、「問題解決」、「情緒調節」五項構念，

而較上方的「X」代表該群受試者有往高分回答的傾向，換句話說，該群受試者在該類型的輔導策略上皆有較高的使用頻率或是認為該策略相對有效；圖片右邊的數字則是輔導策略的編號，較上面的試題代表該題目普遍被受試者填上低分，換句話說，代表該題目所描述的輔導策略較少被受試者使用或是受試者認為該策略是相對無效的。因此圖 1 右側由上往下依序為最少用至最常用的受凌者輔導策略，圖 2 右側由上往下依序為最無效至最有效的輔導策略。

輔導教師常用的輔導策略包括：「瞭解如何求助」、「討論應對做法」、「覺察關照情緒」、「練習表達感受」、「勇於說不」等；較少用的策略則有：「改變身體姿態」、「肌肉放鬆訓練」、「瞭解霸凌成因」、「說話開放堅定」、「瞭解霸凌種類」等。所有策略的排序見下圖 1，所有項目之估計值及誤差見下表 3。

輔導教師知覺有效的輔導策略依序為：「討論應對做法」、「練習表達想法」、「練習表達感受」、「瞭解如何求助」、「覺察關照情緒」等。輔導教師知覺無效的策略依序為：「瞭解霸凌影響」、「姿態開放端正」、「訂定改變目標」、「勇於說不」、「聚焦在此時此刻」等。所有策略的排序見下圖 2，所有項目之估計值及誤差見下表 4。

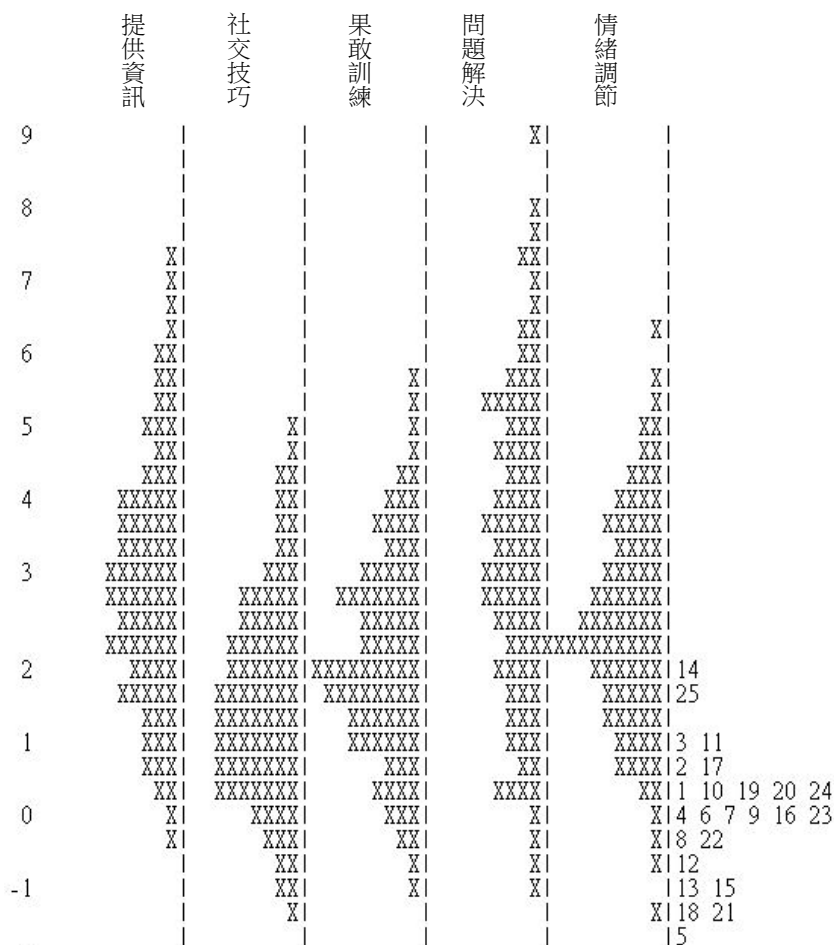


圖 1 輔導教師常用的受凌者輔導策略

註 1：圖中每一個「X」代表 2.7 位受試者。右側由上往下依序為最少用至最常用的策略焦點。

註 2：圖中數字表第 1 至 25 項策略焦點，依序為：1 瞭解霸凌定義；2 瞭解霸凌種類；3 瞭解霸凌成因；4 瞭解霸凌影響；5 瞭解如何求助；6 練習傾聽；7 練習對話；8 保持身體界線；9 善用肢體語言；10 對話保持放鬆；11 聲音宏亮堅定；12 練習表達想法；13 練習表達感受；14 改變身體姿態；15 勇於說不；16 訂定改變目標；17 覺察行為模式；18 討論應對做法；19 實踐應對做法；20 修正應對做法；21 覺察關照情緒；22 接納情緒；23 聚焦此時此刻；24 認知調節；25 肌肉放鬆訓練。

表 3 輔導策略使用頻率之估計值與誤差

題號	策略焦點	估計值 (logit)	誤差 (error)
1	瞭解霸凌定義	0.14	0.13
2	瞭解霸凌種類	0.49	0.12
3	瞭解霸凌成因	1.06	0.11
4	瞭解霸凌影響	-0.05	0.12
5	瞭解如何求助	-1.63	0.24
6	練習傾聽	0.11	0.08
7	練習對話	-0.15	0.09
8	保持身體界線	-0.22	0.09
9	善用肢體語言	-0.02	0.08
10	對話保持放鬆	0.28	0.17
11	聲音宏亮堅定	0.82	0.09
12	練習表達想法	-0.74	0.10
13	練習表達感受	-1.06	0.10
14	改變身體姿態	2.01	0.09
15	勇於說不	-1.04	0.18
16	訂定改變目標	0.09	0.11
17	覺察行為模式	0.76	0.12
18	討論應對做法	-1.47	0.14
19	實踐應對做法	0.19	0.13
20	修正應對做法	0.42	0.25
21	覺察關照情緒	-1.33	0.09
22	接納情緒	-0.46	0.09
23	聚焦此時此刻	-0.07	0.08
24	認知調節	0.16	0.09
25	肌肉放鬆訓練	1.70	0.18

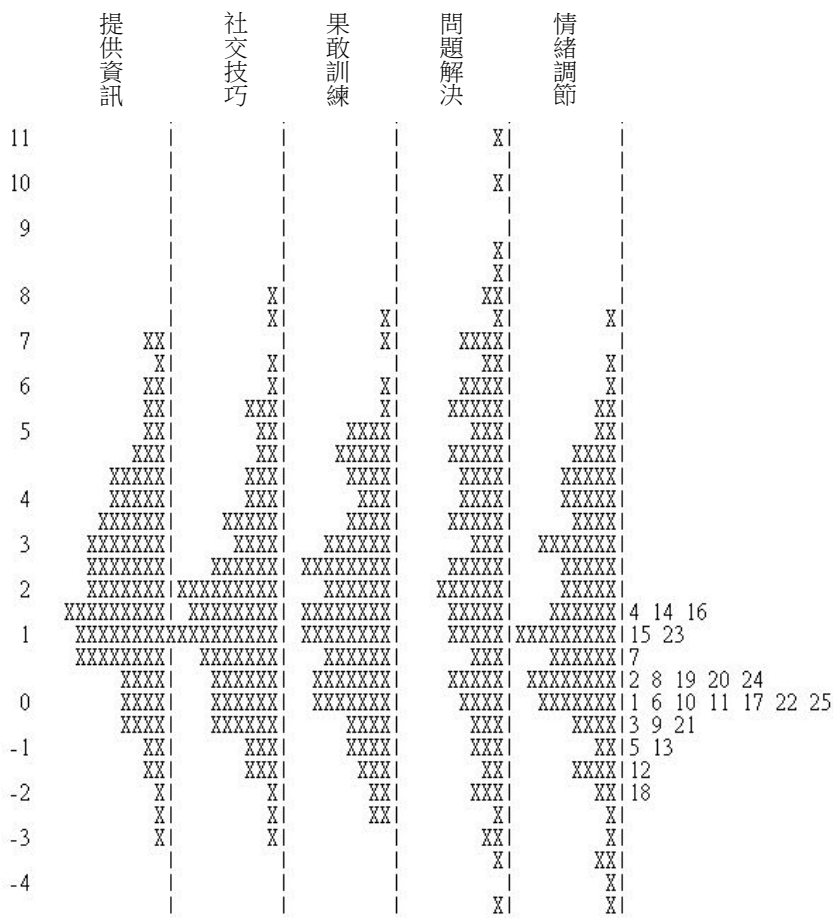


圖 2 輔導教師知覺有效的受凌者輔導策略

註 1：圖中每一個「X」代表 2.7 位受試者。右側由上往下依序為最無效至最有效的策略焦點。

註 2：圖中數字表第 1 至 25 項策略焦點，依序為：1 瞭解霸凌定義；2 瞭解霸凌種類；3 瞭解霸凌成因；4 瞭解霸凌影響；5 瞭解如何求助；6 練習傾聽；7 練習對話；8 保持身體界線；9 善用肢體語言；10 對話保持放鬆；11 聲音宏亮堅定；12 練習表達想法；13 練習表達感受；14 改變身體姿態；15 勇於說不；16 訂定改變目標；17 覺察行為模式；18 討論應對做法；19 實踐應對做法；20 修正應對做法；21 覺察關照情緒；22 接納情緒；23 聚焦此時此刻；24 認知調節；25 肌肉放鬆訓練。

表 4 輔導策略知覺有效性之估計值與誤差

題號	策略焦點	估計值 (logit)	誤差 (error)
1	瞭解霸凌定義	-0.11	0.12
2	瞭解霸凌種類	0.14	0.11
3	瞭解霸凌成因	-0.74	0.12
4	瞭解霸凌影響	1.76	0.12
5	瞭解如何求助	-1.05	0.23
6	練習傾聽	-0.20	0.11
7	練習對話	0.85	0.12
8	保持身體界線	0.10	0.11
9	善用肢體語言	-0.67	0.11
10	對話保持放鬆	-0.09	0.23
11	聲音宏亮堅定	-0.23	0.11
12	練習表達想法	-1.35	0.11
13	練習表達感受	-0.95	0.11
14	改變身體姿態	1.37	0.11
15	勇於說不	1.16	0.22
16	訂定改變目標	1.46	0.14
17	覺察行為模式	-0.02	0.14
18	討論應對做法	-2.20	0.15
19	實踐應對做法	0.40	0.14
20	修正應對做法	0.37	0.29
21	覺察關照情緒	-0.69	0.11
22	接納情緒	-0.34	0.11
23	聚焦此時此刻	0.94	0.11
24	認知調節	0.16	0.11
25	肌肉放鬆訓練	-0.08	0.22

本研究將 Rasch 分析所得到的分數輸入 Excel 表格中，製作出使用頻率與知覺有效度的交叉圖（見下圖 3），水平軸為不同策略焦點的使用頻率，垂直軸為不同策略焦點的知覺有效度，為方便讀者閱讀，本文將 Rasch 分數進行正負值轉換，以最左邊代表該策略焦點最少被使用，最右邊代表該策略焦點最常被使用；以最上方代表輔導教師認為該策略焦點對改善霸凌情境最有成效，最下方代表輔導教師認為該策略焦點對改善霸凌情境最無效果。由此圖可以將 25 項不同的策略焦點區分為「常用且有效」、「常用但無效」、「少用但有效」及「少用且無效」四象限。

常用且有效的策略焦點有第五題「瞭解如何求助」、第九題「善用肢體語言」、第十二題「練習表達想法」、第十三題「練習表達感受」、第十八題「討論應對做法」、第二十一題「覺察關照情緒」、第二十二題「接納情緒」。

少用但有效的策略焦點有第一題「瞭解霸凌定義」、第三題「瞭解霸凌成因」、第六題「練習傾聽」、第十題「對話保持放鬆」、第十一題「聲音宏亮堅定」、第十七題「覺察行為模式」、第二十五題「肌肉放鬆訓練」。

少用且無效的策略焦點有第二題「瞭解霸凌種類」、第十四題「改變身體姿態」、第十六題「訂定改變目標」、第十九題「實踐應對做法」、第二十題「修正應對做法」、第二十四題「認知調節」。

常用但無效的策略焦點有第四題「瞭解霸凌影響」、第七題「練習對話」、第八題「保持身體界線」、第十五題「勇於說不」、第二十三題「聚焦此時此刻」。各策略焦點使用頻率與知覺有效度的對照圖以表格整理如下表 5。

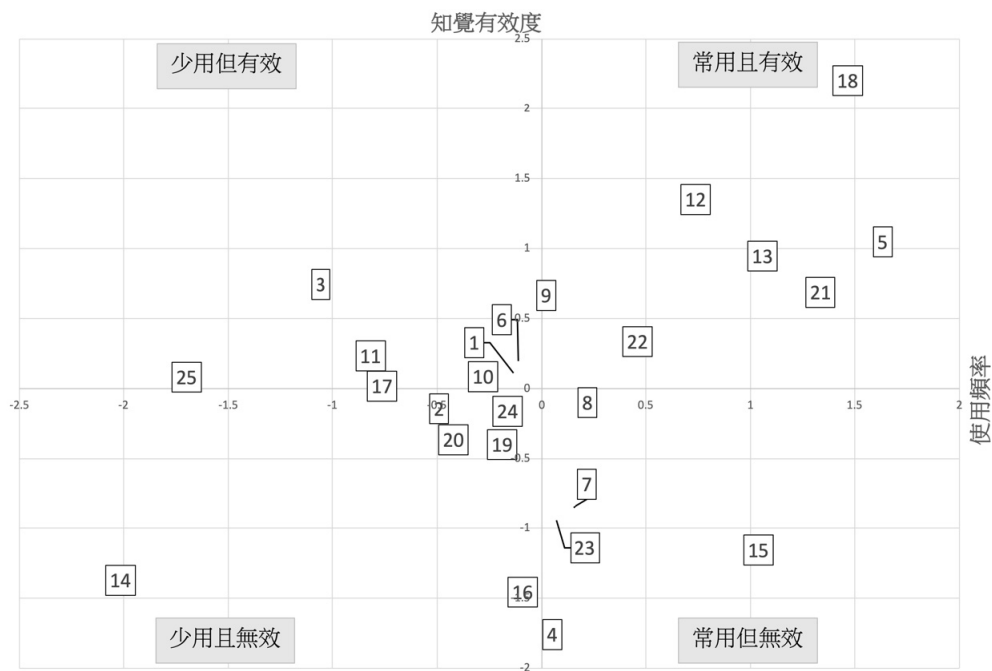


圖 3 使用頻率與知覺有效度交叉圖

註 1：X 軸為策略使用頻率，正值代表其使用頻率較高；Y 軸為策略知覺有效性，正值代表其知覺有效度較高。

註 2：圖中數字表第 1 至 25 項策略焦點，依序為：1 瞭解霸凌定義；2 瞭解霸凌種類；3 瞭解霸凌成因；4 瞭解霸凌影響；5 瞭解如何求助；6 練習傾聽；7 練習對話；8 保持身體界線；9 善用肢體語言；10 對話保持放鬆；11 聲音宏亮堅定；12 練習表達想法；13 練習表達感受；14 改變身體姿態；15 勇於說不；16 訂定改變目標；17 覺察行為模式；18 討論應對做法；19 實踐應對做法；20 修正應對做法；21 覺察關照情緒；22 接納情緒；23 聚焦此時此刻；24 認知調節；25 肌肉放鬆訓練。

表 5 不同策略焦點在四象限中的位置

	常用且有效	少用但有效	少用且無效	常用但無效
提供資訊	瞭解如何求助	瞭解霸凌定義 瞭解霸凌成因	瞭解霸凌種類	瞭解霸凌影響
社交技巧	善用肢體語言	練習傾聽 對話保持放鬆		練習對話 保持身體界線
果敢訓練	練習表達想法 練習表達感受	聲音宏亮堅定	改變身體姿態	勇於說不
問題解決	討論應對做法	覺察行為模式	訂定改變目標 實踐應對做法 修正應對做法	
情緒調節	覺察關照情緒 接納情緒	肌肉放鬆訓練	認知調節	聚焦此時此刻

二、結果討論

本研究透過網路及紙本問卷調查 217 位曾有輔導受凌者經驗的輔導教師，並以 Rasch 多向度部分給分模式作為分析方法，針對五大類曾受研究證實有成效的受凌者輔導策略進行三個問題的探討：(1)探討輔導教師對不同策略焦點的使用頻率，最常用及最少用的策略焦點分別為何；(2)探討輔導教師對不同策略焦點的知覺有效性，知覺最有效及最無效的策略焦點分別為何；(3)找出「常用且有效」、「常用但無效」、「少用但有效」及「少用且無效」的策略焦點分別為何。

結果發現，輔導教師最常用的策略焦點依序為：「瞭解如何求助」、「討論應對做法」、「覺察關照情緒」、「練習表達感受」、「勇於說不」等；輔導教師知覺最有效的策略焦點依序為：「討論應對做法」、「練習表達想法」、「練習表達感受」、「瞭解如何求助」、「覺察關照情緒」等。在五類曾受研究證實有效的輔導策略中，幾乎每一類別的輔導策略都有常用且有效、常用但無效、少用但有效、少用且無效的策略焦點（見表 5），由此可知即使屬於同一類的策略焦點，其在實務現場中的使用頻率和知覺成效也可能大不相同，必須分別探討。

相對常用且有效的策略焦點有「瞭解如何求助」、「善用肢體語言」、「練習表達想法」、「練習表達感受」、「討論應對做法」、「覺察關照情緒」及「接納情緒」七項。其

中「練習表達想法」及「練習表達感受」屬於果敢訓練中的核心概念，可與 Avşar 與 Alkaya (2017)、Najafabadi 等人 (2020) 的研究結果相呼應，顯示果敢訓練中有關「表達」的部分最適合應用於受凌者輔導之中。情緒調節策略中「覺察關照情緒」及「接納情緒」可以協助受凌者進行情緒的調節，如同 König、Gollwitzer 與 Steffgen (2010)、Sung、Yen、Chen 與 Valcke (2018) 的研究指出，受凌者時常因為無力改善霸凌情境而產生許多挫折與憤怒的情緒，這些負面情緒可能在生活的其他情境或是網路情境中被宣洩，使受凌者在其他情境中成為霸凌—受凌雙重角色者 (bully-victims)。協助受凌者覺察自己對霸凌事件的無力感及憤怒，並以不評價、不批判的態度去接納這些情緒，可以避免讓受凌者以反擊型霸凌的方式來進行宣洩 (Den Hamer & Konijn, 2016)。有鑑於此，本研究建議輔導教師持續將這些常用且有效的策略應用於受凌者輔導的過程中，提供受凌者求助管道、鼓勵其表達想法及感受，一起討論可行的做法並協助其覺察、接納情緒。

25 項策略焦點中「瞭解霸凌影響」、「練習對話」、「保持身體界線」、「聚焦此時此刻」及「勇於說不」五項被歸類為常用卻無效的策略焦點。前面四項雖被歸類於常用但無效，但在使用頻率上都是接近中間水準，並非特別常見，值得特別注意的是第五項「勇於說不」，該策略焦點有很高的使用頻率卻也同時有極低的知覺有效性。「勇於說不」屬於果敢訓練的核心概念之一，其內涵在於鼓勵受害者意識到自己有權力及能力向施暴者說不。當前的霸凌防治宣導常以「勇於說不」作為口號，然而對著霸凌者說「不」並非易事，就輔導教師的觀點，可能也難以達到遏止霸凌的效果；相反的，同樣為果敢訓練中的「練習表達想法」及「練習表達感受」，兩項策略焦點被輔導教師認為是有成效的，由此可知，當受凌者有能力說出自己的想法及感受時，有較高機會遏止校園霸凌的發生。近年來不少研究者提倡以修復式正義 (restorative justice) 處理校園霸凌問題，其核心宗旨也在於引導受凌者能夠說出自己面對霸凌事件的想法與感受，透過訴說的過程增進霸凌者對受凌者的理解，達到同理受凌者的效果，且受凌者本身在訴說想法和感覺的過程中也能得到創傷療癒的效果 (Payne & Welch, 2018)，僅僅說「不」則難以達到引發同理的效果，反而可能增強受凌者與霸凌者間的衝突。另外，在面對霸凌者時能勇敢表達絕非易事，霸凌事件中具有勢力不對等的特性，輔導教師若一味要求受凌者「勇於說不」可能造成受凌者的挫敗感，也破壞當事人與輔導教師間的信賴關係，因此本研究建議輔導老師要求受凌者「說不」時應謹慎為之，並應鼓勵受凌者以表達想法及表達感受來應對霸凌事件。

25 項策略中，相對少用卻有效的策略有「瞭解霸凌定義」、「瞭解霸凌成因」、「練習傾聽」、「對話保持放鬆」、「聲音宏亮堅定」、「覺察行為模式」及「肌肉放鬆訓練」。其中瞭解霸凌行為的定義及成因是提供資訊策略的基礎，研究者推測這些做法較少被使用是因為瞭解霸凌行為的定義和成因等資訊提供策略屬於初級輔導中的內容，縱使在介入性輔導中提供這些資訊仍舊有效，輔導教師可能也不會以此作為介入焦點，然而需注意的是王承諺與李明憲（2018）的研究顯示霸凌防制課程的時間不足，在有限的時間內，課程時常流於粗淺的解釋；粘鈞雯與程景琳（2010）也提及學生時常忽略霸凌行為中的關係攻擊，認為關係攻擊是可以被接受的。以上結果皆顯示輔導教師在介入性輔導中，再次對受凌者提供霸凌相關資訊有其需要。依此結果，本研究建議輔導教師在進行輔導時先對受凌者的霸凌知能進行評估，適當地在個別輔導中提供資訊。本研究也建議教育現場不僅要利用個別輔導或輔導活動課等正式課程的時間進行霸凌防制教育，更要善用班級輔導、全校性宣導、融入式課程等多元管道，抑或是發揮輔導教師重要的諮詢（consultation）功能，透過輔導教師與教師的共同合作，提高學生對霸凌議題的相關知能（杜淑芬，2018）。

少用卻有效的策略還有「覺察行為模式」和「練習傾聽」。「覺察行為模式」屬於問題解決策略之一，係指個體對自己的行為有所覺察，能釐清行為手段及目的之間的連結並針對問題提出適當的解決方案，過去研究中張曉佩（2013）也發現，當輔導人員協助受凌者了解自身的行為意圖後能提高受凌者的自我控制感，此環節促進改變的關鍵因素之一；「練習傾聽」則屬於社交技巧訓練的一環，本研究結果顯示大多輔導教師在運用社交技巧訓練時，選擇將心力投注在「練習對話」而非「練習傾聽」。「練習對話」屬於常用卻無效一類，「練習傾聽」則是少用卻有效，意味著在有經驗的輔導教師觀點中「傾聽」的能力可能比「對話」的能力更為重要。傾聽被視為人類與生俱來的本能之一，其重要性時常被忽略，然而傾聽遠非只是「聽見」而是要能「聽懂」，Tyagi（2013）指出好的傾聽者需要具備好奇、專注、尊重、開放、積極理解的態度，Abali 與 Yazici（2020）則指出傾聽是其他社交技巧和情緒調節技巧的基礎，在霸凌研究中，Fox 與 Boulton（2005）的研究顯示相較於其他學生，受凌者在人際技巧上需要更多的協助，讓受凌者具備傾聽他人說話的能力能夠助其建立正向的人際關係，縱使無法直接制止霸凌者的行為，傾聽也能增進受凌者的人際支持系統，間接降低霸凌行為再發生的機率。綜上所述，本研究建議輔導教師應評估受凌者是否有學習社交技巧的需要，且在協助其發展技巧的過程中不應忽略「傾聽」能力的重要性，透過社交技

巧的加強協助受凌者建立正向、有支持力的人際網絡，使其有更多人際資源來因應權力不對等的霸凌事件。

最後，25 項策略焦點中相對少用也無效的策略焦點有「瞭解霸凌種類」、「改變身體姿態」、「訂定改變目標」、「實踐應對做法」、「修正應對做法」、「認知調節」及「肌肉放鬆訓練」。此結果顯示輔導教師較少使用問題解決類的策略，即便使用問題解決策略也大都停留在「討論應對做法」（常用且有效），卻未協助學生覺察自身的行為模式、未訂定明確的改變目標，更缺乏討論之後的實踐、修正、再實踐的重要過程。研究者推測此現象的成因有二，第一，輔導教師並不以解決問題作為其工作焦點，其二則是因個別晤談的時間不足導致晤談的深度有限。如同林家興（2002）、林淑華、田秀蘭與吳寶嘉（2017）指出輔導教師的晤談時間被過多的非輔導業務壓縮，或是宋宥賢與林顯明（2016）指出輔導教師被要求承攬太多初級輔導的業務，都可能是導致輔導教師運用問題解決策略的時間和深度不足的原因，也使問題解決策略停留在最表層的「討論做法」階段。宋宥賢與林顯明建議輔導教師在時間及資源有限的限制之下，應該先釐清自身的角色定位、強化團隊合作並善用系統合作。因此本研究建議輔導教師在面對層出不窮的霸凌事件時，也需善用上述學者之建議，在有限的時間內盡量深化晤談深度，不僅和受凌者討論做法，更要能協助其發展並實踐自身的問題解決策略。

肆、建議與結論

一、實務建議

在實務運用層面，本研究歸納出「常用且有效」、「常用但無效」、「少用但有效」及「少用且無效」四項度的策略焦點，此結果並不代表輔導教師僅能使用相對有效的策略焦點，抑或是對於無效的策略焦點須徹底揚棄無效。在量化資料的分析下，每項策略焦點都有其相對的有效性及無效性，輔導老師在進行實務工作時，仍需進一步考量受凌者本身的獨特之處，對受凌者的霸凌知能、果敢行為、人際技巧、情緒調節能力、問題解決能力進行充分評估，以當事人為中心，根據其輔導需要選用適當的輔導策略。

在進行輔導工作時，輔導教師須對自身的輔導意圖、輔導行動保持時時刻刻的覺

察，清楚明白自身所使用的策略焦點為何，加強使用相對有效的策略焦點，對知覺有效度較低的策略焦點抱持審慎態度。另外，輔導教師也須知覺自身常用／少用的輔導策略為何，是否過於使用固定的輔導策略使得輔導工作失去彈性，或是過於少用某些類別的輔導策略，對部分策略存有抗拒。唯有當輔導教師對自身行動抱持覺察時，受凌者方能從輔導過程中獲得良好的成效。

二、研究限制與研究建議

本研究有三點研究限制。首先，本研究以具有輔導受凌者經驗的國、高中輔導教師作為研究對象，因為許多輔導教師並沒有輔導受凌者的經驗，資料搜集較為困難，導致本研究樣本數偏少。另外，許多小校僅有一位輔導教師，縱使本研究採用分層隨機抽樣法，但在電話聯絡的階段小校輔導老師常因為事務繁多、分身乏術，導致未接到電話的比例較高，拒絕參與研究的比例也較高，因此除了樣本數較少之外，受試者大多服務於大校，較難真實反映小校輔導老師協助受凌者的情況。

其次，本研究自編《受凌者輔導策略問卷》並以多向度 Rasch 模式作為驗證信效度的方式。雖然 Rasch 模式可用以檢驗模式與資料的適配程度，在排除試題難度和受試者能力的干擾下，提供內容與建構的信效度證據。然而以發展測量工具的角度觀之，本研究並未探討《受凌者輔導策略問卷》與外在效標的關聯性，在信效度驗證上尚有不足，因此未來研究在使用此工具時仍應維持謹慎。另外，《受凌者輔導策略問卷》分為使用頻率和知覺有效度兩部分，在知覺有效度的部分僅能反映輔導教師主觀的感受，並不代表霸凌事件真實減少的比例，也較難推論輔導教師知覺成效的原因。本研究建議未來研究可採用其他客觀指標，例如霸凌通報件數，作為研究的分析資料以裨補自陳式量表之不足，抑或是加入多元角色的觀點，如 Rigby (2020) 以學生的觀點作為切入，探討在學生眼中教師有何作為以及其作為對於減少霸凌事件的成效，或者如杜淑芬等人 (2021) 搜集質性資料，探討輔導教師在運用該些策略時遭遇何種困境。

最後，本研究是以具有輔導受凌者經驗的輔導教師作樣本，並未依照其服務年資或輔導經驗的多寡進行區分，然 Mahon、Packman 與 Liles (2020) 的研究指出新手教師與資深教師在協助受凌者的策略上有所不同，依此可推測新手輔導教師與資深輔導教師在輔導策略上也應有所不同。未來研究可分別搜集新手與資深輔導教師的輔導策略用以進行比較，並透過多元研究方法來了解不同策略對受凌者賦權及復原歷程的影響。

三、結論

如同孫頌賢等人（2018）所言，證據導向實踐的諮商工作應結合研究證據與實務經驗，參考研究的成果走過諮商中難以避免的摸索及不安。本研究歸納五類曾受到部分研究證實的受凌者輔導策略，並根據其內涵具體細分為二十五項策略焦點，過去研究曾指出這些策略應用於受凌者輔導有所成效，但卻忽略了策略施行者——輔導教師的主觀觀點，使得實證研究的成果與策略施行者的「落身之知」之間出現落差。本研究以輔導教師的視角重新評估策略焦點的使用頻率及知覺有效性，除了在理論方面補充過去研究之不足，在應用層面則可以促發輔導教師對輔導過程中使用的策略類別及策略焦點有所覺察，並可進一步將自身選用的策略與上述研究結果進行參照。

誌 謝

衷心感謝三位審查委員及編輯委員的寶貴意見，使得本文得以完備、充實，在此敬致謝忱，本文如有任何疏漏實為作者責任。

參考文獻

- 王文中（2004）。Rasch 測量模式與其在教育與心理之應用。**教育與心理研究**，27（4），637-694。
- [Wang, W. -C. (2004). Rasch measurement theory and application in education and psychology. *Journal of Education & Psychology*, 27(4), 637-694.]
- 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. (2018). Case study of the anti-bullying courses for elementary school counseling teacher. *School Health*, 72, 15-28.]

行政院主計總處（2022）。**國情統計通報第 218 號**。取自

<https://ws.dgbas.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9VcGxvYWQvNDYzL3JlbGZpbGUvMTEwMjAvMjMwMTE4L2JkOGRhY2I4LTQxNTAtNGRkOC04Y2QwLWI0MWEyNzMyNjBIYS5wZGY%3d&n=TjExMTExMTYucGRm&icon=.pdf>

[Directorate-General of Budget, Accounting and Statistics, Executive Yuan, R.O.C. (Taiwan). (2022). *Domestic Statistic No. 218*. Retrieved from

<https://ws.dgbas.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9VcGxvYWQvNDYzL3JlbGZpbGUvMTEwMjAvMjMwMTE4L2JkOGRhY2I4LTQxNTAtNGRkOC04Y2QwLWI0MWEyNzMyNjBIYS5wZGY%3d&n=TjExMTExMTYucGRm&icon=.pdf>

余民寧（2020）。**量表編製與發展：Rasch 測量模型的應用**。台北：心理出版社。

[Yu, M. -N. (2020). *The construction and development of scale: Application of Rasch model*. Taipei: Psychological Publishing.]

余民寧、李仁豪（2006）。調查方式與問卷長短對回收率與調查內容影響之研究。**當代教育研究季刊**，**14**（3），127-168。

[Yu, M. -N., & Li, R. -H. (2006). The effects of survey modes and lengths of questionnaire on the response rates and the surveyed content. *Contemporary Educational Research Quarterly*, *14*(3), 127-168.]

宋宥賢、林顯明（2016）。國中專任輔導教師制度之角色職責定位探究：困境與因應策略。**國立臺中科技大學通識教育學報**，**5**，107-138。

[Sung, Y. -H., & Lin, H. -M. (2016). The role positioning status and the role positioning dilemma of full-time counseling teachers in junior high schools. *Journal of General Education*, *5*, 107-138.]

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.]

杜淑芬、鄧文章、陳奕鳳（2021）。國中輔導教師介入關係霸凌事件的輔導困境與策略。**教育心理學報**，**53**（1），223-250。

[Tu, S. -F., Teng, W. -C., & Chen, Y. -F. (2021). Counselors' difficulties and strategies when intervening in relational bullying incidents. *Bulletin of Educational Psychology*, *53*(1), 223-250.]

- 林家興 (2002)。中學輔導教師與專業輔導人員工作內容的時間分析。**教育心理學報**，**33** (2)，23-39。
- [Lin, C. -H. (2002). Time analysis of work activities by guidance teachers and professional counselors in secondary schools. *Bulletin of Educational Psychology*, 33(2), 23-29.]
- 林淑華、田秀蘭、吳寶嘉 (2017)。高中職輔導教師工作困境、因應方式與督導需求初探。**家庭教育與諮商學刊**，**20**，87-116。
- [Lin, S. -H., Tien, H. -L., & Wu, B. -C. (2017). Preliminary exploration of challenges, coping strategies and supervision needs of high school counselors. *Journal of Family Education and Counseling*, 20, 87-116.]
- 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。
- [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.]
- 孫頌賢、劉淑慧、王智弘、夏允中 (2018)。證據導向實踐的諮商專業發展。**中華輔導與諮商學報**，**52**，1-18。
- [Sun, S. -H., Liu, S. -H., Wang, C. -H., & Shiah, Y. -J. (2018). Counseling professional development of evidence-based practice. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 52, 1-18.]
- 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.]
- 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.]
- 國立臺北大學 (2018)。**校園霸凌趨勢手冊**。台北：作者。
- [National Taipei University. (2018). *Handbook of trends analysis of school bullying*. Taipei: Author.]
- 粘絢雯、程景琳 (2010)。國中班級經營與班級氣氛相關因素之探討：關係攻擊與關係受害。**教育實踐與研究**，**23** (1)，57-84。

- [Nien, H. -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.]
- 學生輔導法 (2014 年 11 月 12 日) 公布。取自
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=H0070058>
- [*Student Guidance and Counseling Act*. (2014, November 12) Announced. Retrieved from
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=H0070058>]
- 謝名娟 (2017)。誰是好的演講者？以多層面 Rasch 來分析校長三分鐘即席演講的能力。《教育心理學報》，48 (4)，551-566。
- [Hsieh, M. -C. (2017). Who is a good speaker? Applying multifaceted Rasch model to analyze principal three-minute impromptu speech. *Bulletin of Educational Psychology*, 48(4), 551-566.]
- Abali, B. Y., & Yazici, H. (2020). An evaluation on determining the relation between listening skill and social emotional learning skill. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(89), 71-92.
- Avşar, F., & Alkaya, S. A. (2017). The effectiveness of assertiveness training for school-aged children on bullying and assertiveness level. *Journal of Pediatric Nursing*, 36, 186-190.
- Baiden, P., LaBrenz, C. A., Asiedua-Baiden, G., & Muchlenkamp, J. J. (2020). Examining the intersection of race/ethnicity and sexual orientation on suicidal ideation and suicide attempt among adolescents: Findings from the 2017 Youth Risk Behavior Survey. *Journal of Psychiatric Research*, 125, 13-20.
- Bauman, S. (2008). The role of elementary school counselors in reducing school bullying. *The Elementary School Journal*, 108(5), 362-375.
- Biggam, F. H., & Power, K. G. (1999). Social problem-solving skills and psychological distress among incarcerated young offenders: The issue of bullying and victimization. *Cognitive Therapy and Research*, 23(3), 307-326.
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191-202.

- Camodeca, M., Caravita, S. C., & Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive Behavior, 41*(4), 310-321.
- Carey, J., & Dimmitt, C. (2008). A model for evidence-based elementary school counseling: Using school data, research, and evaluation to enhance practice. *Elementary School Journal, 108*(5), 422-430.
- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimisation in school children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education, 12*(1), 63-76.
- Chan, H. C. O., & Wong, D. S. (2015). Traditional school bullying and cyberbullying in Chinese societies: Prevalence and a review of the whole-school intervention approach. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 98-108.
- Charoenwanit, S. (2019). The relationship of cyber-bullying and academic achievement, general health, and depression in adolescents in Thailand. *Walailak Journal of Science and Technology (WJST), 16*(4), 231-241.
- Chen, J. K., & Chen, L. M. (2020). A cross-national examination of school violence and nonattendance due to school violence in Taiwan, Hong Kong, and Mainland China: A Rasch model approach. *Journal of School Violence, 19*(2), 177-191.
- Chen, L. M., Cheng, Y. Y., Wang, W. C., & Hsueh, C. W. (2015). The intersection between perceived severity and frequency of being bullied: A Rasch measurement approach. *Educational Psychology, 35*(4), 397-415.
- Coelho, V. A., & Romão, A. M. (2018). The relation between social anxiety, social withdrawal and (cyber) bullying roles: A multilevel analysis. *Computers in Human Behavior, 86*, 218-226.
- Da Silva, J. L., De Oliveira, W. A., Braga, I. F., Farias, M. S., Da Silva Lizzi, E. A., Gonçalves, M. F. C., Pereira, B. O., & Silva, M. A. I. (2016). The effects of a skill-based intervention for victims of bullying in Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 13*(11), 1042.
- Den Hamer, A. H., & Konijn, E. A. (2016). Can emotion regulation serve as a tool in combating cyberbullying? *Personality and Individual Differences, 102*, 1-6.

- DeRosier, M. E. (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 196-201.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2013). Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S27-S31.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2003a). A social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Pastoral Care in Education*, 21(2), 19-26.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2003b). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational Research*, 45(3), 231-247.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328.
- Gregus, S. J., Rodriguez, J. H., Pastrana, F. A., Craig, J. T., McQuillin, S. D., & Cavell, T. A. (2017). Teacher self-efficacy and intentions to use antibullying practices as predictors of children's peer victimization. *School Psychology Review*, 46(3), 304-319.
- Hall, K. R. (2006). Solving problems together: A psychoeducational group model for victims of bullies. *The Journal for Specialists in Group Work*, 31(3), 201-217.
- Hawley, P. H., & Williford, A. (2015). Articulating the theory of bullying intervention programs: Views from social psychology, social work, and organizational science. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 3-15.
- Herkama, S., Turunen, T., Sandman, N., & Salmivalli, C. (2019). Sleeping problems partly mediate the association between victimization and depression among youth. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2477-2486.
- Jacobsen, K. E., & Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling*, 11(1), 1-9.
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S., & Summers, K. H. (2016). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of School Violence*, 15(3), 259-278.
- Kelley, T., Ebel, R., & Linacre, J. M. (2002). Rasch Item Discrimination Indices. *Measurement Transactions*, 16(3), 883-884.

- Kim, J., & Ko, Y. (2021). Influence of experiencing bullying victimization on suicidal ideation and behaviors in Korean adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20), 10853.
- Klomek, A. B., Barzilay, S., Apter, A., Carli, V., Hoven, C. W., Sarchiapone, M., & Wasserman, D. (2019). Bi-directional longitudinal associations between different types of bullying victimization, suicide ideation/attempts, and depression among a large sample of European adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(2), 209-215.
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41-58.
- König, A., Gollwitzer, M., & Steffgen, G. (2010). Cyberbullying as an act of revenge? *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(2), 210-224.
- Kwan, C., Wong, C., Chen, Z., & Yip, P. S. (2022). Youth bullying and suicide: Risk and protective factor profiles for bullies, victims, bully-victims and the uninvolved. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2828.
- Lund, E. M., Blake, J. J., Ewing, H. K., & Banks, C. S. (2012). School counselors' and school psychologists' bullying prevention and intervention strategies: A look into real-world practices. *Journal of School Violence*, 11(3), 246-265.
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382-386.
- Mahon, J., Packman, J., & Liles, E. (2020). Preservice teachers' knowledge about bullying: Implications for teacher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1-13.
- McCormac, M. E. (2014). Preventing and responding to bullying: An elementary school's 4-year journey. *Professional School Counseling*, 18, 1-14.
- Mok, M. M. C., Wang, W. C., Cheng, Y. Y., Leung, S. O., & Chen, L. M. (2014). Prevalence and behavioral ranking of bullying and victimization among secondary students in Hong Kong, Taiwan, and Macao. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 757-767.

- Najafabadi, R. A., Meshkati, Z., & Badami, R. (2020). The Effectiveness of Assertiveness Training on Bullying, Competitive State Anxiety and Performance Under Pressure in Futsal Players. *Journal of Research and Health*, 10(5), 339-348.
- Nappa, M. R., Palladino, B. E., Menesini, E., & Baiocco, R. (2018). Teachers' reaction in homophobic bullying incidents: The role of self-efficacy and homophobic attitudes. *Sexuality Research and Social Policy*, 15(2), 208-218.
- Nwadinobi, V. N., Akunne, L. I., & Etele, A. V. (2021). Effect of assertiveness technique in reducing verbal victimization among junior secondary school students in anambra state. *Journal of Education Society and Behavioural Science*, 34(8), 1-8.
- Paolini, A. C. (2016). Utilising solution-focused brief counseling with primary and middle school grades: Helping the perpetrator and the victim mitigate effects of bullying. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 10(2), 50-60.
- Payne, A. A., & Welch, K. (2018). The effect of school conditions on the use of restorative justice in schools. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 16(2), 224-240.
- Rajabi, M., Bakhshani, N. M., Saravani, M. R., Khanjani, S., & Bagian, M. J. (2017). Effectiveness of cognitive-behavioral group therapy on coping strategies and in reducing anxiety, depression, and physical complaints in student victims of bullying. *International Journal of High Risk Behaviors and Addiction*, 6(2), 414-63.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen, Denmark: Institute of Educational Research.
- Reknes, I., Harris, A., & Einarsen, S. (2018). The role of hardiness in the bullying-mental health relationship. *Occupational Medicine*, 68(1), 64-66.
- Richard, J. F., Schneider, B. H., & Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33(3), 263-284.
- Rigby, K. (2020). How teachers deal with cases of bullying at school: What victims say. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2338.
- Sherer, Y. C., & Nickerson, A. B. (2010). Anti-bullying practices in American schools: Perspectives of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 47(3), 217-229.
- Sudha, R. (2019). Group therapy, psychodrama, assertiveness training and counselling for bullying among middle school students in India. *IRE Journals*, 3(1), 206-220.

- Sung, Y. H., Yen, C. F., Chen, L. M., & Valcke, M. (2018). Double troubles: The developmental process of school bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 91, 279-288.
- Tyagi, B. (2013). Listening: An important skill and its various aspects. *The Criterion An International Journal in English*, 12(1), 1-8.
- Wilson, M. (2005). *Constructing measures: An item response modeling approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wright, B. D., & Linacre, J. M. (1994). Reasonable mean-square fit values. *Rasch Measurement Transactions*, 8, 370.
- Wu, X., Qi, J., & Zhen, R. (2021). Bullying victimization and adolescents' social anxiety: Roles of shame and self-esteem. *Child Indicators Research*, 14(2), 769-781.
- Yan, H., Chen, J., & Huang, J. (2019). School bullying among left-behind children: the efficacy of art therapy on reducing bullying victimization. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 40.
- Yoon, J., Sulkowski, M. L., & Bauman, S. A. (2016). Teachers' responses to bullying incidents: Effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of School Violence*, 15(1), 91-113.
- Zhang, H., & Wang, Y. (2019). Bullying victimization and depression among young Chinese adults with physical disability: Roles of gratitude and self-compassion. *Children & Youth Services Review*, 103, 51-56.

投稿收件日：2022 年 12 月 13 日

第 1 次修改日期：2023 年 02 月 20 日

第 2 次修改日期：2023 年 05 月 15 日

接受日：2023 年 05 月 16 日