

輔導教師介入校園霸凌事件的兩難困境經驗分析

陳冠銘 毛惠瑩 張硯評

摘要

過去研究發現學校輔導人員在校園中面臨許多兩難困境經驗，而《校園霸凌防制準則》對於霸凌事件的通報、處理、輔導皆有許多規定，使輔導教師在進行霸凌處遇時可能經歷與其他校園事件不同的兩難經驗。輔導教師在協助霸凌事件時會經歷哪些兩難困境過去尚未有研究進行探討。鑑於此不足，本研究對五位曾協助處理霸凌事件，並經歷兩難困境的輔導教師進行訪談。結果顯示：(1)與通報有關的兩難困境包括(a)考量通報對當事人利益的影響；(b)考量通報對學校利益的影響；(c)師對生霸凌通報；(d)多元文化造成的辨識困境。(2)與多重關係有關的兩難困境包括(a)兼任輔導與調查的角色；(b)同時輔導行為人與被行為人。(3)與自主權有關的兩難困境包括(a)當事人的抗拒；(b)強制輔導諮商。(4)與保密有關的兩難困境包括(a)系統合作；(b)社會大眾的關注。最後，本研究依據此結果進行實務討論並提出未來研究建議。

關鍵詞：兩難困境、倫理抉擇、校園霸凌、輔導教師、諮商倫理

陳冠銘 國立清華大學教育心理與諮商學系

毛惠瑩 國立清華大學教育心理與諮商學系 (通訊作者：huiying.mao@gmail.com)

張硯評 國立清華大學教育心理與諮商學系

壹、緒論

校園霸凌是受到廣泛關注的教育議題，根據《校園霸凌防制準則》(2024) 第4條第4款，霸凌係指「個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作、電子通訊、網際網路或其他方式，直接或間接對他人故意為貶抑、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環境，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。」其行為人可能為相同或不同學校之校長、教師、職員、工友、學生，被行為人則必然為學生，除此之外，學者亦強調校園霸凌需具有重複性、傷害性和勢力不對等的特徵 (Olweus, 1999)。

霸凌事件的發生可能會對事件中的行為人、被行為人、旁觀者，甚至其他教職員工生都產生不利的影響 (Espelage & Holt, 2013)。在校園霸凌的輔導體系之中，輔導教師扮演著關鍵的角色，學者認為輔導教師相較於其他教育人員受過較多諮商訓練，能夠與事件的行為人／被行為人建立同盟關係，又相較心理師更熟悉校園文化，能夠透過系統合作改善霸凌這類的人際問題，輔導教師在校園霸凌事件中的獨特角色，具備輔導專業與對學校文化的理解，使其適合進行霸凌事件的輔導處遇 (陳冠銘、陳利銘, 2024)。

陳冠銘 (2021) 以分層隨機抽樣調查台灣北、中、南、東四區輔導教師輔導受霸凌者的經驗，發現217位輔導教師 (平均年資10.5年) 中56%至少有一次的輔導經驗，22%有4到6次的輔導經驗，22%則有7次以上的輔導經驗，顯示輔導教師時常需要對霸凌事件當事人進行輔導。然而輔導教師身處校園之中，因為工作場域的複雜特性，使其相較於其他專業助人者需要面對更多倫理實踐的挑戰 (洪莉竹, 2008、2011; Camadan et al., 2021)，這些兩難困境有些涉及兩種以上的道德原則衝突，使助人者必須在衝突當中取得平衡做出對當事人最有利的決定，稱之為道德兩難情境 (American Psychological Association [APA], 2018)，有一些兩難困境則是來自於倫理守則本身的限制，或是實務工作與法律的、人情的或是文化的規範產生衝突，使輔導人員難以踐行 (Corey et al., 2024)。

若是輔導教師無法妥善因應兩難困境帶來的挑戰，可能會使輔導工作無法順利推展或是遭受外界的質疑，最糟糕的情況則可能使當事人權益受到損害，違反「免受傷害」的核心原則，自身也陷入倫理與法律的爭訟之中。

過去研究對於輔導人員在校園當中面臨哪些兩難困境、情境的困擾程度、其使用的因應策略以及決策過程皆有一些探究 (洪莉竹, 2008; 陳婉真等人, 2020; Bodenhorn, 2006)，然而這些文獻是探討廣泛的校園情境，或是以探討性別事件、家暴事件較為常見，並未考量霸凌事件的特殊性。《校園霸凌防制準則》對於霸凌的通報、調查、因應以及後續輔導有一套制式的處理流程，在這些流程中，輔導教師難免會遇到法規、倫理守則以及實務狀況相衝突的一些困境經驗，這些兩難困境與其他事件的處理並不完全相同，究竟在校園霸凌議題底下衍伸出的兩難困境有哪些？輔導教師涉入其中的主觀經驗又是如何？目前尚未有研究進行探討。

縱觀國內外，鮮少有研究探討此議題。國外文獻中僅有Arcuri (2018) 提及輔導

人員身兼霸凌防制人員所引發的道德兩難，該文透過對12位輔導教師進行訪談，描繪出輔導人員如何平衡在霸凌事件中身兼多種角色的衝突，然而對事件處理中可能遇到的其他困境經驗依舊缺少討論。此外，在進行倫理決策時倫理守則無疑是最重要的參考依據（Corey et al., 2024），然而我國輔導與諮商學會頒布的《輔導與諮商專業倫理守則》（台灣輔導與諮商學會，2022）、《學生輔導工作倫理守則》（台灣輔導與諮商學會，2015），都未對霸凌事件處理有明確的指引，僅強調輔導人員不得對當事人有霸凌／性霸凌的行為。

有鑑於霸凌事件的廣泛性、嚴重性以及當前研究的不足，本研究在文獻探討部分先借鑒其他與學校輔導工作有關的倫理文獻，探討輔導教師在霸凌處理流程中可能會遇到的倫理困境，首先，陳婉真等人（2020）指出輔導教師經常承擔超過自身能力的責任，使得個案權益不易維護，倫理守則也都提及輔導人員不得接受或處理超越個人專業知能的當事人，因此本文先探討「實務能力」不足可能造成的倫理困境。接著，過去文獻（李佳儒等人，2010；杜淑芬、王麗斐，2016；洪莉竹，2008；陳婉真等人，2020；程雅好等人，2022）顯示「通報與預警」、「多重關係」和「未成年強制輔導」的倫理議題最容易使學校輔導人員感到棘手，因此本文探討這三項議題在霸凌防制規定下衍伸出的倫理困境。最後，校園霸凌中權力不對等的特性也與少數族群的社會處境密不可分，使輔導人員在處理霸凌事件時經常需要與異文化的當事人工作，因此本文探討在校園霸凌脈絡之下「多元文化」可能衍伸的倫理議題。

值得提醒的是，本文以「實務能力」、「通報」、「多重關係」、「自主權」以及「多元文化」五項重要議題為架構，但不代表霸凌處理流程中僅會遇到這五類議題，因此在實徵部分，本研究以半結構的方式邀請輔導教師進行訪談，透過分析受訪者的敘說，研究者整理、歸納輔導教師實際遇到的兩難困境為何，透過對這些經驗的再現，讓讀者能理解為何這些困境對輔導教師而言會如此困難。最後，本研究再將訪談結果與過去文獻進行討論，提出在霸凌處理上的相關指引，提供實務工作者以及教育主管機關作為參考。

一、實務能力

美國學校諮商師學會於2022年所頒布的倫理守則強調學校輔導人員應該具備霸凌辨識、通報、預防、處遇、系統合作、資源連結，以及推展全校性輔導工作（schoolwide prevention）的能力（American School Counselor Association[ASCA], 2022）。而台灣輔導與諮商學會的「輔導與諮商專業倫理守則」（2022）第3.1.2條與第3.1.4條亦提到「為有效提供專業服務，輔導人員應接受適當的專業教育及訓練。」、「輔導人員應覺知自己的專業知能限制，不得接受或處理超越個人專業知能的當事人。」換句話說，輔導教師要能有效處理霸凌事件，至少需要具備辨識出霸凌的能力、需要熟悉相關的法規及通報規定，需要知道有哪些可使用的工具和內外部資源，並應該對霸凌者／受霸凌者的心理特性和諮商技巧有一定的認識。

我國的輔導教師培訓中，並沒有為校園霸凌設立獨立的課程或訓練，大多是採議題融入的方式雜揉於其他課程之中。以《師資職前教育課程教育專業課程科目及學分

對照表實施要點》中教育專業課程以及中等學校輔導科課程為例，這些課程可能是「青少年心理學」、「班級經營」、「輔導原理與實務」、「教育政策與法令」或「學校輔導工作」等（教育部，2013）。議題融入式的教學法能否讓輔導教師具備上述提及的諸多霸凌防制能力尚不得而知，但以輔導處遇能力觀之，陳冠銘（2021）調查217位輔導教師輔導霸凌受害者的輔導效能，滿分5分中輔導教師的平均分數僅有2.85分，顯示我國輔導教師對於輔導霸凌受害者的效能感是普遍偏低的。

縱使校園霸凌的議題已被廣泛融入師培教育課程之中，《校園霸凌防制準則》亦規定各級學校及主管機關應定期辦理霸凌防制的在職進修活動，然而，從前文探討中可以發現輔導教師在處理霸凌事件時仍普遍缺乏信心，並在辨識與輔導等實務層面上遭遇困境。研究者查閱近兩年教育部「校園霸凌輔導人員知能研習」實施計畫（教育部，2024、2025）後發現，課程內容已涵蓋「疑似霸凌者的輔導」與「疑似受凌者的輔導」等重要面向，顯示對校園霸凌議題的重視，然而，針對輔導教師在實務上可能遭遇的介入困境，相關訓練與教育是否已充分納入課程規劃，或許仍有進一步探討的空間。而當輔導教師尚未接受完整的專業訓練，或在實務介入上感到效能不足時，如何在提供適切輔導的同時兼顧當事人的受益權與免受傷害權，實是值得關注與思考的議題。

二、通報

尋求諮商服務的當事人具有其隱私權，輔導人員則有其責任對晤談中的內容進行保密。然而根據《校園霸凌防制準則》（2024）第17條第1項、第2項規定「校長及教職員工知悉疑似校園霸凌事件時，均應立即向學校所定權責人員通報，並由學校權責人員向學校所屬主管機關通報。前項通報至遲不得超過二十四小時……」，若霸凌事件已達身心虐待程度，教育人員未依規定通報，則可能觸犯《兒童及少年福利與權益保障法》被處以兩萬元以上十萬元以下罰鍰。換句話說，一旦霸凌事件發生，輔導人員便有義務打破與當事人的保密協議進行通報。

即使法規有明確的規定以及懲處，霸凌事件的通報仍時常讓輔導教師陷入兩難。Tu等人（2023）請133位台灣心理師回報自身遭遇到的倫理兩難情境，結果顯示最多心理師遇到的兩難情境就是是否要通報的議題。此外，霸凌事件的通報可能與性別事件或是其他議題的通報有所不同，許多受到霸凌的當事人是因為會害怕事件曝光之後遭受到霸凌者報復，因而選擇對霸凌隱忍，不願意進入通報和調查的程序（Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014）。許多霸凌事件具有模糊空間，加諸青少年次文化等因素，加深了通報的困難度。謝明瑾與王智弘（2016）研究中，輔導人員因為兩造雙方的說法不一，難以釐清霸凌事件的真相而無法決定是否要通報。杜淑芬等人（2021）訪談27位輔導教師也指出關係霸凌的辨識極為困難，因此輔導教師如何知覺情境、詮釋眼前資訊，以及對專業責任的信念等，都是影響其面對霸凌時是否會通報的因素（Smith, 2015）。

另一項與通報有關的倫理議題是「師對生霸凌」的通報。《校園霸凌防制準則》自2020年修法通過後，將校長、教師、員工都納入霸凌行為人的範疇，使教師有可能

成爲校園霸凌中的霸凌者，一旦輔導教師知悉其他同事有霸凌學生之行為便須依法進行通報，《輔導與諮商專業倫理守則》台灣輔導與諮商學會，（2022）第9.4條中也提到：「當輔導人員有理由相信其他輔導人員正在違反或已經違反倫理，但是尚未造成巨大傷害時，先以非正式的方式與該輔導人員溝通……」、第9.5條「如果輔導人員知悉另一位輔導人員明顯的違反倫理行為已經造成傷害，或是尚未，但是極有可能對個人或機構造成傷害，且不適合非正式化解或化解無效……視情況轉知中央或地方主管機關……」這些規定都使輔導教師落入是否要舉報同事的兩難。

三、多重關係

2020年版的《校園霸凌防制準則》（2020）第10條第1項規定「學校應組成防制校園霸凌因應小組，以校長或副校長爲召集人，其成員應包括教師代表、學務人員、輔導人員、家長代表、學者專家，負責處理校園霸凌事件之防制、調查、確認、輔導及其他相關事項」。依此規定，在霸凌的調查和處理程序之中皆需要有輔導人員的參與，而這位「輔導人員」由誰出任並未明確規定，因此各校有不同的做法。部分學校爲維持客觀中立，要求事件當事人的輔導教師以不參與霸凌因應小組爲原則，或邀請外部輔導專家加入，但也有不少學校希望輔導教師能夠扮演提供資訊、諮詢的角色，因此在慣例上會邀請事件當事人的輔導教師進入因應小組。

礙於該條文規範不明確，導致許多輔導人員陷入是否參與因應小組的兩難。反觀現行的《校園性別事件防治準則》（2024）第22條第3項，對此已有明確的迴避規範：「校園性別事件當事人之輔導人員、事件管轄學校或機關性平會會務權責主管及承辦人員，應迴避該事件之調查工作；參與校園性別事件之調查及處理人員，亦應迴避對該當事人之輔導工作。」回顧2020年的霸凌防制相關準則，當時尚未建立明確的迴避機制；然而，早在2019年修訂的《校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則》（即現行校園性別事件防治準則之前身）中，便已確立了此項原則。簡言之，輔導與調查的界線應嚴格區分：擔任性霸凌事件的輔導人員不得參與調查，而參與調查者亦不得介入後續的輔導工作。

2024年版《校園霸凌防制準則》第59條第2項對此進行修正，強調「曾參與調和、調查之處理小組委員，應迴避同一事件輔導工作。」惟偏遠地區欠缺適合執行輔導工作之人員，或有其他正當理由且經受輔人同意者不在此限。從此條文的修正可看出立法者避免讓輔導教師陷入多重關係的意圖，但何謂「正當理由」缺少明確定義，因此曾參與處理小組的輔導教師能否輔導當事人，仍有賴防制委員會、輔導教師以及受輔人共同做出決議。

除了兼任處理小組人員外，有時輔導教師也會身兼霸凌行爲人和被行爲人的輔導人員。此情形可能比前述狀況更爲常見，因爲霸凌事件好發於同一班級或是同一年級之中，因此兩造雙方經常歸屬同一輔導教師的責任範圍。若輔導教師同時爲行爲人和被行爲人服務，難以避免會聽到兩方對於同一事件的描述，可能會在心中建構對於事件的真實，忽略在諮商過程中更重要的當事人主觀經驗和感受。同時，輔導教師也可能成爲雙方（及其家庭）拉攏、討好、尋求認可的對象，落入雙方競爭的動力之中，

難以動彈。

多重關係中時常牽涉專業倫理與職場倫理間的衝突（陳婉真等人，2020），輔導教師通常難以拒絕長官或同事的請求，作為組織中的一份子，對組織決議的分工模式表達尊重配合也屬合情合理。但若工作分配會使輔導教師產生與當事人的多重關係，甚至影響輔導成效，則可能有受益權、免受傷害權的考量，當輔導人員兼任調查人員，更可能在行政流程中對當事人隱私權形成威脅。如Arcuri（2018）訪談12位兼任調查人員的輔導教師，其中受訪者提到成為調查人員後感到「當事人不再喜歡我」、「學生不願意來輔導室」、「有違我的身份認同」等，顯見多重關係可能帶來的傷害性影響。

四、自主權

在所有的倫理守則中，自主權都是當事人最核心的權利之一。《輔導與諮商專業倫理守則》提到：「當事人有選擇參與或拒絕參與輔導人員所安排的技術演練或活動、退出或結束專業服務的權利，輔導人員不得予以強制。」然而霸凌事件的輔導通常會涉入兩項爭議使倫理決策變得更為複雜，分別是：（1）當事人受輔意願低落，以及（2）來自霸凌防制委員會裁定的強制輔導諮商。

如同前述在通報章節的討論，許多霸凌事件的當事人會因為害怕被報復、認為老師幫不上忙等因素而缺乏求助的動機，另外也有些霸凌事件的當事人會有自我責怪的心理傾向（self-blaming），將霸凌事件的發生歸因於自己的問題，因此不願意接受協助（DeLara, 2012），另一方面霸凌事件的行為人可能沒有認識到自身行為的傷害性、嚴重性，因此對於接受輔導產生抗拒（Pennell et al., 2020），這類型的當事人一般稱之為非自願個案，需要輔導教師謹慎評估其接受輔導的受益可能。

雖然當事人有選擇是否接受輔導的自主權，但根據新版《校園霸凌防制準則》，當調和小組或是霸凌防制委員會決議輔導行為人時，學校應立即啟動輔導機制，且此輔導機制「應就行為人及其他關係人訂定輔導計畫，明列輔導內容、分工、期程，持續輔導行為人，並定期評估是否改善。」若調查後認定事件屬於性霸凌事件，則須依強制力更強的《校園性別事件防治準則》處理，「對行為人所為處置，應由該懲處之學校或主管機關命行為人為之，執行時並應採取必要之措施，以確保行為人之配合遵守。」不論霸凌或性霸凌，一旦調查成立各地方教育主管機關也會持續要求權責學校繳交對於事件的後續處理報告。

《校園霸凌防制準則》、《校園性別事件防治準則》和教育主管機關的行動，似乎都意味著霸凌事件的行為人有接受諮商輔導的義務，吳盈瑩（2023）也指出校園事件的處理結果通常將輔導措施視為學校必要之作為。未成年的當事人在這之中具有多高的自主權？若當事人反對接受輔導，予以強制輔導是否能對當事人產生有益的結果？抑或是會使當事人感到被強迫？這其中牽涉專業倫理和法律、組織政策、組織倫理之間的衝突。

五、多元文化

多元文化諮商（multicultural counseling）的能力在近年來越來越受到重視，其在

霸凌輔導中的地位尤其重要，因為霸凌事件具有權力不對等的特性，使得處於文化弱勢或是經濟弱勢的學生，往往比其他學生有更高的風險被捲入霸凌事件之中，在遭遇霸凌時也更難抵擋其造成的負面影響。過去研究顯示，有色人種（Goldweber et al., 2013）、同志（Berry, 2018）、跨性別者（Heino et al., 2021）、原住民（Broll et al., 2018）、運動員（Gershel et al., 2003）、新移民子女（Xu et al., 2020）、出生於低社經地位家庭（Tippett & Wolke, 2014）等族群都有較高的機率成為霸凌事件的當事人。

校園霸凌的判定標準可能因為文化間的差異而受到影響，例如在體育班中有所謂「學長學弟制」的文化，在技職教育的學校中，也有不少教師透過「師徒制」來傳承技術。這些不同文化下的行為有可能模糊了校園霸凌、不當管教與一般人際行為、教學行為間的界限，即便其行為符合前述所謂重複性、傷害性、權力不對等的特徵（Olweus, 1999），輔導教師所認為的霸凌行為也可能是行為人與被行為人都認為可被接受的共識。此外，霸凌行為時常牽涉對於身體界線、關係界線、玩笑界線的拿捏，例如Kerr等人(2016)指出運動員在比賽結束之後會有更衣室羞辱(locker-room banter)的文化傳統，若在一般教室中該行為無疑是集體的言語霸凌，但在球隊傳統的脈絡中，鮮少有人認為自己正在被霸凌，即便有不舒服的感受，受訪者也認為是必須接受的訓練之一。

與特殊族群工作時，其族群的價值觀可能與輔導人員的價值觀有所不同，在呂明綦（2015）所編撰的《校園性霸凌事件案例彙編》中有一案例十分值得討論。在該事件中，籃球隊指導老師以「穿內褲跑校園」和「脫光衣服上課」作為學生考試成績不佳之懲處，此行為明顯侵害學生身體自主與性自主等權益，也構成性霸凌與不當管教的行為要件，然而在事件遭舉發後，受害學生紛紛表示希望該師繼續擔任籃球隊教練。

輔導教師若對當事人的文化缺乏理解，將難以理解為何當事人在霸凌事件發生後會有如此反應，不但會難以和當事人建立關係，輔導教師也可能強加自身價值觀在當事人身上，違反「輔導與諮商專業倫理守則」中不得強制當事人接受輔導人員價值觀的規範，甚至可能導致當事人受到比霸凌更嚴重的傷害。

六、小結

透過對一般學校情境下的倫理文獻進行探討，以及對於《校園霸凌防制準則》等法規的梳理，可以歸納出霸凌事件的處理流程至少牽涉與「實務能力」、「通報」、「多重關係」、「自主權」以及「多元文化」有關的倫理困境，然而這些獨特的倫理困境在實務現場中會如何呈現？輔導教師面對這些兩難困境的主觀經驗為何？在其中有哪些考量、哪些為難？是否有上述文獻探討中並未提及的倫理困境？本研究透過訪談實務工作者的經驗嘗試回答以上問題。

貳、研究方法

一、研究取向

本研究旨在探究輔導教師於介入校園霸凌事件處理過程中所面臨的兩難困境經驗，為深入理解受訪者的主觀經驗、知覺衝突及其感受，本研究採用質性研究方法，並以詮釋現象學（hermeneutic phenomenology）取向為理論基礎。

詮釋現象學本著對於傳統現象學的承襲與批判，強調研究者透過對話與受訪者進行互為主體的理解，同時，研究者的先見（prejudices）是詮釋現象的基礎，這些已經存在的歷史、對事物的既有認識與觀點，都會影響研究者對文本的詮釋（潘淑滿，2022）。高淑清（2001）認為採用此典範的研究者，需敏感於所研究的客體，並應覺察自身對研究現象的先見，進而能抱持開放性、適應性與彈性。方格正與李佩怡（2016）則認為先見是無法被說盡的，但在詮釋的過程中讓自己的先見顯現並動搖，則有機會藉由視域融合（fusion of horizons）達到彼此的理解。基於詮釋現象學的研究旨歸，本研究戮力還原受訪者處理霸凌事件的經驗本質，並藉由詮釋呈現其在霸凌事件處理歷程中所經歷之兩難困境、決策過程與因應策略。

二、研究參與者

在抽樣方法上，本研究採用立意抽樣（purposive sampling），由研究者在社群平台上招募研究參與者，並透過自身人脈、熟識者推薦等方式尋覓符合研究條件的受訪者進行訪談。由於霸凌盛行率以國高中階段最高（Mok et al., 2014），因此本研究以國中及高中職輔導教師作為研究對象，除此之外，為能蒐集到厚實飽和的資料，本研究所設立的篩選條件包含以下幾點：（1）在國中或高中職擔任輔導教師達兩年以上；（2）具有處理霸凌事件及輔導霸凌事件當事人的經驗；（3）在處理霸凌事件或輔導事件當事人的過程中曾有兩難經驗，且該兩難情境已結束；（4）願意分享個人經驗且同意對訪談過程進行錄音。

本研究最終招募 5 位研究參與者，每位研究參與者分別接受一到兩次的個別訪談。這 5 位研究參與者分別在高中、高職以及國中擔任輔導教師，其中 1 位現任輔導主任，因為不同縣市對於霸凌處理流程的規定可能有所不同，本研究挑選的 5 位研究參與者皆在不同縣市服務以盡可能獲得最豐富化的資料，研究參與者資料詳見表 1。

表 1

研究參與者基本資料表

編號	A	B	C	D	E
性別	女	女	女	男	男
年資	5 年內	5-10 年	5 年內	10 年以上	10 年以上
教育程度	學士	學士	學士	碩士	碩士
訪談時間	72 分鐘	92 分鐘	41 分鐘	56 分鐘	52 分鐘
學校類別	高中	高職	高中	國中	國中
學校地區	高雄	台南	新北	台北	新竹

三、研究工具

為回應研究問題，本研究依照上述文獻探討擬定一訪談大綱，輔以開放性問題作為深入探究。訪談大綱包含上述文獻探討提及的五類兩難情境，分別是「實務能力」、「通報」、「多重關係」、「自主權」以及「多元文化」，每一類別皆邀請研究參與者分享其自身實務經驗的相關事件，以及其在事件中的主觀經驗、兩難掙扎、決策歷程以及事後感受。以下列舉幾個訪綱中的問題：「霸凌通報時常讓輔導教師陷入兩難，您是否有類似的經驗？您選擇通報／不通報的考量為何？」、「輔導教師時常扮演多重角色，例如身兼輔導人員跟霸凌因應小組成員，您是否會避免多重關係？您認為身兼這兩種角色對霸凌處理的利／弊分別為何？」、「霸凌事件的判斷時常會受到文化影響，甚至可以說霸凌是被文化架構出來的問題，您對這個議題的看法為何？是否有相關經驗？」。

除了上述五大類的問題之外，訪談大綱亦包含開放式的問題以搜集研究參與者所經驗到、但未被包含在訪談大綱中的道德兩難經驗。例如「除了上述的倫理困境外，您在霸凌事件的行政處理上是否還有過一些讓您感到為難的經驗？」

四、資料搜集與分析

研究訪談由第一作者與第二作者負責執行，第一作者具有輔導諮商學士學位、教育學碩士學位，曾任國中專輔教師，現為輔導諮商博士班學生；第二作者具有社工學士學位、教育學碩士學位，現任高中輔導主任與輔導諮商博士班學生。兩位研究者皆曾接受質性研究的相關訓練，並有實際執行質性訪談、資料分析及研究撰寫的經驗。

訪談前，研究者清楚向參與者說明本研究之目的、資料保密性、錄音方法、資料使用等事項，並請研究參與者簽署知情同意書以確保參與者之權益。訪談地點以參與者方便的地點為主，在訪談過程中研究者採取詮釋現象學的態度以充分探討研究參與者的主觀經驗。

在分析方法上，雖然方格正與李佩怡（2016）、李維倫與賴憶嫻（2009）皆認為詮釋現象學方法的核心並不是步驟化的操作，而是人寓居於世的反思姿態，但李維倫與賴憶嫻（2009）也認可步驟化的操作能使研究者獲益，因此本研究參考高淑清（2001）的詮釋現象學取向主題分析法進行分析。此方法包含七步驟，分別是（1）敘說文本的謄寫；（2）文本的整體閱讀；（3）發現事件與脈絡視匡；（4）再次閱讀文本；（5）分析意義的結構；（6）確認共同主題與反思；（7）合作團隊的檢視。

在此過程中，兩位研究者分別描述與研究主題有關的意義單元並進行編碼，編碼方式使用英文字母以及阿拉伯數字，分別代表受訪者、訪談次數、段落與小節，編碼意義請見表 2。編碼後藉由群聚（cluster）將意義單元凝聚成主題，最後對各自的分析結果進行意見交換與討論，整個步驟緊扣「整體—部分—整體」的詮釋循環精神，分析結果舉例如表 3。

表 2

編碼意義與代碼呈現

	第一碼	第二碼	第三碼	第四碼
編碼意義	研究參與者	訪談次數	段落	小節
代碼	A、B、C……	1 或 2	01、02……	01、02……

註：例如 B-1-02-13，代表第二位受訪者第一次訪談的第二段第十三小節。

表 3

分析結果範例

核心主題	共同主題	主題	意義單元
道德兩難 經驗	多重關係	兼任輔導與調查的角色	其實我現在回想起來，會覺得那時候的身份真的是挺不適合的，但是因為那時候我們學校人力就是只有 3 個人，就是主任、組長加輔導老師，是真的全部，所以要當霸凌委員又要當輔導老師又要上課。
		同時輔導行為人與被行為人	我以前在私立的時候真的是沒有其他的人力，所以行為人和被行為的人我都會接觸。那其實我就盡量保持中立，他們其實也知道對方也都會跟我談，他們也都很想要知道對方他到底講了什麼。
	通報	對當事人利益的影響	學生很常提到說他在意什麼，通報之後可能要調查，可能這件事要延續一陣子，可能要考學測，會影響他課業阿什麼的，他會說可不可以考完學測後再說。
		對學校利益的影響	我覺得它一通報下去，真的就是會有一個麻煩在，對學校來說就是要大費周章做很多的事情。
		師對生霸凌通報	他（行為人）其實是使命性很強，然後就很想要把學生管好，所以會剝奪他的下課時間、剝奪他的放學時間，但是大家知道他是為了學生好。
		多元文化造成的辨識困境	我常看到某社團的學姊站一排在罵學妹，然後罵得很大聲、一直罵，那以這樣的話算不算霸凌？因為他們也不是只有罵這一天而已，就是做不好就罵，在這個學校的文化來說，不會有人覺得這件事是需要被通報的。

參、研究結果

本研究的訪談大綱包含「實務能力」、「通報」、「多重關係」、「自主權」以及「多元文化」五個主題，但研究結果發現 5 位受訪者皆未經歷與實務能力有關的兩難困境，而多元文化的主題則可以被進一步整合入通報的主題中。另外，本研究也發現在霸凌事件中保密議題容易引發研究參與者的兩難，因此研究結果共有四項共同主題，分別是「通報」、「多重關係」、「自主權」以及「保密」。

一、通報

有關霸凌事件的通報議題，本研究歸納出四項重要主題，包含：(1) 通報對當事人利益的影響；(2) 通報對學校利益的影響；(3) 師對生霸凌通報；(4) 多元文化造成的倫理挑戰與辨識困境。茲分述如下：

(一) 通報對當事人利益的影響

《校園霸凌防制準則》規定教育輔導人員在知悉有「疑似」霸凌事件時，須在 24 小時內進行通報，希望藉由通報制度制止暴力行為的持續發生，並透過引入適當資源來協助當事人，然而在實務現場許多輔導教師發現通報並不一定符合當事人的最大利益，許多事件中的當事人也不願意事件被通報，尤其是曠日費時的調查程序可能很大程度影響當事人的校園生活適應。在升學型高中任職的 A 師提到說：

學生很常提到說什麼他在意什麼，通報之後可能要調查，可能這件事要延續一陣子，可能要考學測阿，會影響他課業阿什麼的，就是 he 會說可不可以考完學測後再說 (A-1-02-24)。

除了時間上的消耗外，調查過程也可能給當事人帶來很大的心理負荷，使當事人必須重複對創傷事件進行敘說，並要承擔事件被其他同儕得知以及報復的風險，因此 B 師認為 he 會評估當事人進入處理流程的準備度，並尊重當事人對於是否要通報的決定，「當事人其實可能最清楚自己有沒有心力去應付這個霸凌的情境，然後怎樣才是對他來說最好度過接下來校園生活的方式 (B-1-02-18)」，同樣的 A 師也會評估通報對當事人心理狀態的影響，說道：

報了之後 he 如果……他心裡就是受到更大的影響，那到底是報對他好還是不報比較好……因為有時候 he 就是想要低調的過生活而已， he 只是想來這裡講 (A-1-02-28)。

此外，由於霸凌事件和自殺、家暴等情境不同，事件可能隨著當事人轉班、畢業而獲得自然改善，因此許多當事人抱持著「忍氣吞聲」的信念，希望事件隨著升學而自然終止，例如 B 師提到：

我 (輔導教師) 自己就會覺得這可能就是所謂的關係霸凌，可是 she (當事人) 就會說『沒關係，我、我再忍個一兩年，我就要畢業了』 (B-1-02-16)。

倘若輔導教師透過專業判斷，同樣認為事件有自然改善的可能，則會陷入是否還需進行法定通報的兩難之中。

通報是否符合當事人利益，還需考量其對諮商關係的影響，倘若因為通報使當事人的諮商無法順利進行，則可能使當事人的利益蒙受更大的損害。例如 A 師提到：

他可能因為知道你要通報有更大的反應，對你不信任了，他不想再跟你講一些事了，因為你就是要把他講出去，要通報，那可能也是破壞關係 (A-1-02-22)。

由此可知校園霸凌的通報時常涉及「依法通報的責任」與「尊重當事人自主選擇」、「考量當事人受益可能」間的倫理兩難。

(二) 通報對學校利益的影響

霸凌通報不僅對當事人造成影響，有時也會對班級和校園的氛圍帶來改變，輔導教師作為教職員的一分子，在行動前不僅需要考量當事人的利益，還需替班級、學校的利益著想，或是需符應校園中的職場規範和約束。例如 D 師就考量通報對班級氛圍的影響，表示：

因為 (通報) 其實也會影響到班級，我覺得通常會影響到班級這個部分也許我就不一定有做通報的動作 (D-1-02-44)，

B 師也考量通報可能會替學校行政帶來的負擔，說道：「我覺得它一通報下去，真的就是會有一個麻煩在，對學校來說就是要大費周章做很多的事情 (B-1-02-10)。」

在權衡當事人利益和學校利益時，輔導教師通常以當事人的利益作為優先考量，然而因為霸凌事件的敏感性，學校一旦發生霸凌都可能被視為是學校的經營管理不當，因此校園中其他人可能更重視霸凌通報對學校利益的影響，擔心事件的通報會對校譽、學校招生或個人的聲譽帶來負面效果，甚至會因此影響輔導教師的決定。E 師分享自身與校長產生衝突的經驗，表示：「是校長不要通報……因為校長他就覺得在他的學校裡面有任何通報事件，就是會影響他的聲譽 (E-1-03-107)。」C 師也曾遇過類似的情境，表示：

通報上我有一個印象是我好像要寫什麼內容，然後主任就告訴我說『喔，不用寫得這麼詳細寫，簡單一點就好這樣子』……就是偏輕描淡寫 (C-1-02-77)。

由此可見在霸凌這類具有負面標籤的議題上，輔導教師有時難以對通報進行獨立的決策。另外，C 師也曾經遇過導師不同意通報的情況，他提到：

就算我們有發現疑似 (霸凌) 跟導師說，但他們會把這歸類是班級上面的問題，就是班級經營的問題這樣子……也覺得不用通報，可能大家覺得要定義為霸凌好像很嚴重，不太會用這一詞 (C-2-02-09)。

此案例凸顯霸凌通報與其他法定通報的不同，導師可能認為霸凌事件的發生是自身的管理不當而對通報產生抗拒。

學校輔導工作需要學校團隊的支持與資源，輔導教師作為教職員也應恪守行政倫理，如同陳婉真等人 (2020) 所言，強調當事人福祉的輔導倫理時常與強調全校利

益的組織倫理相衝突，破壞系統合作也可能有損當事人福祉，使輔導教師產生兩難困境。

(三) 師對生霸凌通報。

倘若霸凌事件的行為人為學校教師，輔導教師則會經歷更複雜的認知評估，例如 D 師提到：

他(行為人)其實是使命性很強，然後就很想要把學生管好，所以會剝奪他的下課時間、剝奪他的放學時間，對，但是大家知道他是為了學生好(D-1-03-74)。

可見輔導教師在面對師對生霸凌事件時，除了考量學生權益、學校聲譽等因子外，也會考量教師本身的行為動機。若行為人是為了教育學生而有不當行為，縱使其行為明顯符合師對生霸凌之定義，輔導教師仍會陷入是否通報的兩難。

另外，本研究也發現許多輔導教師對於何謂師對生霸凌並不熟悉，難以判斷其他教師的行為是屬於一般管教、不當管教或是師對生霸凌，在事件發生時也不會想到要進行霸凌通報，例如 B 師談到：

當時也不會想到說這個叫做霸凌，或是其實也從未想過這是霸凌，只知道這個導師情緒失控了，他現在在放話說『我不要讓這個學生好過』，那能夠解決的方式就是找他的主管去跟他談(B-1-03-26)。

此例雖不涉及多種道德價值的衝突，卻顯示輔導教師可能因為對相關法規不熟悉，落入違反倫理的風險。

(四) 多元文化造成的兩難與辨識困境

校園霸凌劃分了何謂「適當的」和「不當的」人際互動模式，並透過立法程序進一步將這些行為區分為「合法的」與「非法的」人際行為，然而霸凌的判斷標準具有文化意涵，在不同的文化之中可能對於適當的／不當的人際行為有不同想像，因此當輔導教師協助不同文化的當事人時容易感受到自己作為一個文化外的「局外人」，難以判斷事件是否屬於霸凌。

例如 A 師任教學校中的某社團具有十分獨特的文化(依受訪者期待將社團名稱進行模糊處理)，該社團以軍事化、階級嚴明的方式進行管理，學長姐的管教行為時常被認為過度嚴苛，甚至有惡意攻擊、霸凌學弟妹的疑慮，然而社團成員仍舊選擇留在該社團中，使輔導教師無法判斷事件的發生是否違反當事人的自主意願，自己又是否需要進行介入。A 師表示：

我常看到某社團的學姊站一排在罵學妹，然後罵得很大聲、一直罵，那以這樣的話算不算霸凌？因為他們也不是只有罵這一天而已，就是做不好就罵，在這個學校的文化來說，不會有人覺得這件事是需要被通報的(A-1-05-08)。

在原住民部落任職的 D 師很明顯的感受到自身成長的文化環境與學生十分不同，自身文化下不被接受的行為，在原住民部落的孩子上卻有更高的包容度。他提到：

我覺得原住民可能……可能比較樂天啊，活潑啊，喜歡開玩笑，那我覺得這個就是會很容易演變成口語霸凌的部分，但他們就會說『我們是在開玩笑啊』(D-1-05-38)，

在輔導教師要進行介入時，反而被學生認為是「大驚小怪」，可以看見輔導教師作為文化少數在原住民部落經歷到的認知衝突。

相反的，原住民孩子作為學校中的文化少數，亦可能與其他人產生文化衝突。在升學型高中任職的 A 師曾輔導過涉入霸凌的原住民學生。A 師發現該生的文化與學校其他學生的文化有所不同，兩者對於人際界線的拿捏有著不同標準，因此該生認為「可接受」的行為卻被他人視為異類。A 師提到：

他的某一些行為也好，一些用詞也好，可能傷害別人，也許他不認為說這樣有什麼錯，或是說這樣講話只是比較大聲比較直接，但有時候在這個環境底下，別人就是不這麼認為 (A-1-05-08)。

由此可知，當輔導教師對當事人的文化脈絡並不熟悉，尤其是當事人來自較為壓迫、攻擊，或是與教育價值觀有所落差的文化時，輔導教師便會落入「尊重文化差異」以及「保護當事人免受傷害」或「避免當事人傷害他人」之間的兩難困境。

此外，在處理體育班霸凌案時，許多受訪者也發現自己作為局外人難以判斷體育班學生之間，以及教練和學生之間的行為是否屬於霸凌。A 師表示：

校隊有這種(打罵)文化，本來進來就說會被學姊罵，學姊也是做做樣子而已，他們不是真的要罵你這樣，但是可能被罵的人心裡有沒有受到傷害，這個我不一定會知道 (A-1-05-09)。

C 師也表示：

如果是教練，他無緣無故的去針對某一些學生，我們沒有辦法去判斷說欸，他到底是不是無緣無故，或者是他的學生到底做錯了甚麼事情，要把他這樣子做。(C-1-05-67)。

D 師也分享類似的經驗：

我比較有印象會讓我比較卡住，就是產生兩難的時候，就是在體育班的一個文化下，當然學長跟學弟之間的管理啊，然後或者是階層關係，有時候可能是教練的管教方式，可能我的個案覺得不是很舒服……但是處罰跟霸凌，這個之間我就覺得很難……很難去取得一個很明確的一個標準(D-1-03-22)，

在更棘手的情境中，甚至學生本身也認同了體育文化中的打罵行為，C 師分享道：

他們(體育班學生)會覺得這個本來就是該這樣，選手可能就是……反正就是要打他們才會進步啊(C-1-03-69)。

除了面對來自不同族群、背景的當事人外，特殊生也時常涉入霸凌事件之中。部分特殊生因為先天能力的限制，可能難以感受到他人行為中的惡意，無法表達自身在事件中的情緒和感受，在遭遇事件時也更難以進行求助。例如 B 師曾經輔導過一名受霸凌的特殊生，該生因為疑似自閉症合併智能障礙，在遭受其他學生的霸凌時幾乎無法覺察和表達自己的感受，甚至認為遭受他人欺凌是有趣的，B 師表示：

這個學生他不覺得他被欺負了，所以他覺得其他的同學，就是拿竹竿戳他的同學只是在跟他玩，然後這樣被戳他也蠻開心的，然後在當下他甚至勃起了 (B-1-01-03)。

因為該生特殊的行為反應，使他在校園中幾乎時時受霸凌，但輔導教師會因為當事人沒有不舒服的反應，甚至貌似「樂在其中」而難以依賴主觀經驗或情緒反應作為通報判斷依據。

在此類案例中，雖不涉及多項倫理價值的衝突，卻因為當事人的文化多樣性、個體差異性，使得事件本身的霸凌判準變得模糊，輔導教師亦陷入沒有通報依據的兩難困境，形成巨大壓力。

二、多重關係

有關多重關係的倫理困境上，本研究歸納出兩項重要主題，分別是 (1) 兼任輔導與調查的角色 (2) 同時輔導行為人與被行為人。

(一) 兼任輔導與調查的角色

多重角色重疊的問題時常受到學校規模與人力的影響，雖然受訪者們都同意應避免身兼多重角色的影響，但也受限於人力的不足時常需要兼任輔導人員、調查人員或是因應小組成員。C 師提到：

其實我現在回想起來會覺得那時候的身份真的是挺不適合的，但是因為那時候我們學校人力就是只有 3 個人，就是主任、組長加輔導老師，是真的全部，所以要當霸凌委員又要當輔導老師又要上課 (C-1-03-48)。

除了因為人力不足而需要擔任調查人員之外，輔導教師與學生之間的信任關係，有時反而成為輔導教師需要協助進行調查的原因。在 B 師的經驗中，負責對霸凌事件進行初步了解的人員為學校教官，但學校教官和學生之間的關係較為疏遠，學生往往不敢對教官坦露實話，而輔導教師因為已和學生建立起良好的信任關係，因此在進行事件的調查時比較願意對輔導教師坦承，這使得學校時常需要仰賴輔導教師來進行事件的調查，卻也使輔導教師陷入多重關係的兩難困境之中。B 師說：

那時 4 個教官、5 個教官輪流問，沒有一個人問得出到底發生什麼事情，所以就會變成他們就拜託我說，可不可以拜託輔導老師來問這件事情 (B-1-01-06)。

倘若輔導教師為了避免多重關係而不協助調查，不但會面臨來自學校端的壓力，更可能使得霸凌事件的真相難以被釐清，學校難以對事件進行適當的處理，但若輔導教師協助調查，則可能因為多重關係而影響輔導工作的進行，例如 E 師提到：

我覺得如果我接收到了很多的資訊，可能也會混淆我對這個學生可能在晤談裡面的理解，我覺得會有一些混淆 (E-2-02-24)。

由此可見雙重關係中，履行角色責任與保障學生受益權，時常產生衝突。

為了避免被「抓去」當調查人員而陷入兩難情境，部分受訪者會選擇刻意不接受霸凌調查的訓練，D 師說：「我就是都還沒去受訓過喔，連初階都沒有 (D-1-02-68)。」

D 師也會在跟行政端進行溝通時強調自己在輔導工作中的專業價值，對校方說：

調查那邊我都會盡可能的讓自己不要被抓進去，我會說我可能會比較適合在輔導的部分，所以你們把他當作個案派給我，我可以協助。我就說，如果我進去調查，你們就會少掉一個輔導人力，所以學校就會覺得『哦，好像輔導人力比較重要』，那就讓我去好好的當輔導人員這樣子（D-1-02-73）。

當輔導教師身兼調查人員時也會面臨恪守角色責任與保密間的倫理困境，當事人在晤談過程中所談論的內容若涉及霸凌事件的真相，輔導教師是否應該為了還原真相而打破保密原則？倘若輔導教師為了維持保密而不揭露真相，那對霸凌事件的受害者而言又是否公平，輔導教師是否對得起自己擔任調查人員的責任義務？為了解決這樣的倫理困境，D 師在不得已兼任調查人員時，會先讓其他調查委員發言，自己擔任最後一個發言的角色，同時在進入會議之前先與當事人討論有哪一些資訊是可以在調查過程中揭露的，戮力在維持保密以及做好調查任務之間保持平衡，

（我）會跟個案先討論說，那我們可以讓老師們知道的部分有什麼，所以我在霸凌的案件裡面也大概會是用類似的狀況，就是我會先讓大家把他們知道的東西都說完，因為大部份如果案情都講的差不多，其實我也沒有什麼要講的，那剩下的一點點就是在補充個案允許我，或者是覺得我可以讓他、幫他說話的部分，所以我覺得這個部分啊，就是還是在倫理的保密原則裡面（D-1-02-50）。

（二）同時輔導行為人與被行為人

在理想的情況下，霸凌事件的行為人以及被行為人應由不同人來進行輔導，倘若同時輔導事件的雙方，可能會影響輔導教師對當事人的理解，例如 A 師提到：

我覺得在聽雙方陳述的那個過程，你一定會有自己的一些……可能心裡會有一些自己對他們的想法，那我覺得這個在跟他們去討論一些事情的時候可能就沒有那麼客觀跟理解（A-1-03-05）。

D 師同樣提到「如果我現在已經在輔導受害者，那他一定會一直追問我怎麼對待那個加害人的（D-1-03-42）」為了避免這樣的窘境，A 師會以轉介的方式尋求同事的協助，根據對當事人的理解來評估行為人以及被行為人哪一方比較適合轉給其他輔導人員，而 D 師在輔導人力較為不足的學校服務，缺少其他專輔教師的支援，因此會尋求兼任輔導人員或是行政人員的協助，「如果有兼輔的時候啊，或者是如果沒有兼輔，就是請行政人員幫忙這樣子（D-1-03-48）」從這些經驗中可以看到霸凌事件涉及多位當事人的特性，需要大量的系統合作，若人力不足、輔導教師須兼任多重角色，可能對當事人的受益權、隱私權都形成挑戰。

三、自主權

與自主權有關的倫理困境中，本研究共歸納出兩項主題，分別是（1）當事人的抗拒（2）強制輔導諮商。

（一）當事人的抗拒

霸凌事件的行為人在面對諮商輔導時常常缺乏內在動機，這可能導致輔導過程中的低合作與高抵抗。反之，受害者個案經常擔心標籤化而拒絕使用輔導資源，例如 B 師在協助受霸凌個案時，個案考量到自己即將畢業認為沒有接受輔導的必要，

他的確是比較弱勢的學生，他也有向我表達(他)是被霸凌的，但他可以接受現在在學校的這個狀況……他只是想讓我知道這件事情，但並不是要我介入處理 (B-1-02-15)。

C 師也提到：

大部份的霸凌事件好像都是非自願個案比較多，就是有可能被霸凌者不太會主動求助，那如果是真的有轉介到我們這邊的話，也不太會細講發生了什麼事，那如果是行為人的話，更可能覺得……也許他覺得被誤會，也許他沒有那個意思，然後也覺得來這裡是被老師推來的 (C-1-03-05)。

霸凌事件當事人在接受輔導的期間，時常已經或是正在接受霸凌事件調查，在霸凌調查程序中，許多個案以及其家庭可能積累許多對處遇作法的不滿，這些不滿可能強化當事人對接受輔導的抗拒。A 師提到「他可能對學校的人員會有一些情緒在，或者是他就覺得你就是老師啊，雖然是輔導老師但你還是老師 (A-1-04-02)。」這些案例凸顯霸凌事件裡「受害者求助意願低」、「行為人改變動機低」、「調查程序引發衝突」的特性，若要依循倫理守則尊重當事人自主權，輔導工作往往難以推行，使輔導教師感到為難與無力。

(二) 強制諮商輔導

洪莉竹 (2008) 曾發現當學生沒有接受輔導的意願時，即便輔導教師願意尊重當事人意願停止諮商，也可能在導師或其他人員的要求下持續進行輔導，輔導人員常因此面臨衝突與壓力。在霸凌事件中這樣的壓力可能更為龐大，因為學校必須依法執行對學生的輔導管教，當事件受到社會大眾關注時，輔導教師若沒有持續輔導更可能被視為學校以及教育主管機關的無所作為。

B 師任教的學校曾發生過一起霸凌事件，該事件因為被上傳到 Facebook 社團「爆料公社」而引發社會的關注。事件發生之後生輔組長立即拜託輔導教師進行輔導以作成紀錄，她分享：「事件一發生之後，生輔組長馬上就會紅，馬上就跟我說那要寫成輔導紀錄 (B-1-04-07)。」除了校內同仁的壓力外，國教署亦來函要求學校在一週內提出輔導紀錄，使輔導教師不得已要在極短的時間內進行強制輔導，B 師提到：

國教署很快的要一份報告，那你就是要很急迫的，比如說在 2 天內談完 4 個人，然後要在可能幾天內，你就要寫完所有的東西就要上傳，我反而會覺得這件事情其實就是增加額外的行政的負擔 (B-1-04-12)。

由此可見，即便輔導教師尊重當事人有接受輔導的自主權，也往往因為面對來自學校同仁的期待或是教育主管機關的要求，無法尊重當事人的自主意願。在網路公審盛行、校園霸凌議題受到社會廣泛關注的當下，這樣的壓力可能更為龐大，使輔導教師陷入履行角色責任、符合社會期待與尊重當事人自主權的兩難。

四、保密

過去許多研究探討輔導教師在維持保密與進行通報之間的兩難困境，但本研究進一步發現在霸凌事件中有其他因素會威脅輔導教師與當事人的保密協議，分別是系統合作與社會大眾的關注。

(一) 系統合作

輔導教師在處理霸凌事件時無可避免地需要與導師以及家長進行合作，在合作的過程中，輔導教師需要向導師或家長揭露事件的相關資訊，尤其是導師往往會期待輔導教師能夠提供充分的資訊以利其進行班級經營，若是輔導教師要嚴格地維持保密，可能會引起雙師間的衝突，反而不利於輔導工作的施行。D 師提到：

其實滿多導師對於學生都還算關心啦！所以會希望我們把諮商的事情都跟他們說，剛入行沒經驗時我都會說有倫理保密，後來發現同事會不爽，就反而更難合作 (D-1-03-40)。

在實務上，輔導教師也時常需要導師協助處理霸凌事件，在請求導師協助的過程中輔導教師不可能完全對晤談內容保密，B 師分享道：

有的時候你也需要一些導師的資源，可是當你需要導師協助的時候，你不可能不跟導師說任何事就請他提供協助 (B-1-03-13)。

除了與導師的合作外，在一些學校中輔導處有團隊合作的文化，這些輔導教師習慣與同事、主管一同討論個案的輔導計畫。如 A 師提到「以我們辦公室來說的話，只要是有可能會是重大個案，就是有需要討論的話，我們都會跟輔導主任說 (A-1-01-16)。」B 師也同樣說道：「在辦公室裡面，大家蠻願意互相討論個案發生的狀況，還有還可以怎麼做 (B-1-03-06)。」在這些情況下雖然輔導教師必須打破保密協議，但大都會先跟當事人進行討論，共同協商出可以向其他教師知會的事項，B 師分享他的做法：

我也會讓個案知道說，欸那今天這件事情我有點不知道該怎麼辦啊，我會再想想啊，我也會跟某某老師討論喔，然後我還沒有遇過跟我說不要的個案 (B-1-03-10)。

不論是爲了促進系統合作選擇打破保密，或是爲了尊重當事人隱私而嚴守保密協議，兩者都是以當事人的權利爲中心，形成受益權與隱私權的衝突。

(二) 社會大眾的關注

如同前文提到的，霸凌事件的發生有時隨著網路、新聞媒體的傳播，引發社會很大的關注，也因此使輔導人員、學校、教育主管機關面臨很大的壓力，學校端爲了向社會大眾「交代」，有時也會對當事人的隱私權形成威脅。和 B 師類似，E 師處理的霸凌事件被放上 Facebook 社團「黑色豪門」並受到媒體的廣泛報導，校方面對媒體壓力希望運用部分輔導紀錄中的資訊。E 師提到：

事情發生時有上黑色豪門，那時候上級就要我提出輔導紀錄，我覺得不太對，只能盡量減少識別化，但其實我很擔心資料被媒體亂用 (E-2-02-27)。

C 師過去服務的學校甚至希望不要對輔導紀錄進行去識別化，輔導教師明知這樣的行為並不正確，但面對主管的要求仍顯得十分為難，

我待過的學校其實希望我輔導紀錄都不要去識別化，也許他們是希望監督專輔有沒有在認真上班，但其實這樣直接把資料交出去我真的覺得就是洩密，我知道是錯的但我沒有辦法拒絕（C-1-02-17）。

從這些案例中可以看見輔導教師面對主管要求以及龐大的社會壓力時，努力在維持角色責任與保護當事人隱私的兩難間求取平衡。

肆、討論與建議

一、結果討論與建議

本研究探討輔導教師在處理校園霸凌事件中的兩難困境經驗，透過對 5 位不同地區，任教於不同類型學校，但都在霸凌處理流程中經歷過兩難困境的輔導教師進行訪談，研究結果共歸納出四個共同主題，分別是「通報」、「多重關係」、「自主權」以及「保密」，四個共同主題底下共有十個主題。

（一）通報

本研究的參與者在通報的議題上經歷十分複雜的思考歷程，在進報前除了會考量對當事人利益的影響外，也因為輔導教師身為校園中的一分子，需要考量通報對學校利益的影響。此結果與洪莉竹（2008、2011）、Smith（2015）等人的研究結果一致，指出輔導教師須同時考量學生福祉、學校態度以及法規要求來進行決策，卻也因此產生法定責任與當事人受益權、學校行政倫理相衝突的倫理困境。

本研究進一步發現霸凌通報與家暴、性別事件通報的不同之處，因為霸凌事件的受害者常存有忍氣吞聲的信念，期待事件自然改善或是隨著畢業而中止，擔心曠日費時的調查過程以及可能受到報復、人際關係惡化的結果，使當事人對通報有所抗拒。事實上他們的擔心是有所依據的，Wachs 等人（2019）調查 1,996 位德國中學生以及 Rigby（2020）調查 223 位澳洲國小學童，結果都顯示有不少霸凌事件在學校介入後沒有停止甚至變得更糟。在王怡今（2014）對台灣中學生進行的訪談中，研究參與者也說道：「如果我因為霸凌他而遭到處罰，我就會很不高興再去霸凌他（引自王怡今，2014）」這些證據都說明霸凌通報除了可能導致關係破壞外，更要評估當事人可能受傷害的風險。有鑑於此，輔導教師應在通報前使當事人明白通報的流程、可能的益處和風險、有哪些人會知悉事件，提升當事人面對通報和調查的準備度，並協助處理在其過程中的害怕與擔心。在通報後，輔導教師亦持續給予當事人陪伴，可善用系統合作，如《校園霸凌防制準則》（2024）第 38 條第 1 項第 2 款新增的轉班機制，使當事人得暫時安置到其他班級，減少與其他當事人的接觸的機會，或是善用支持團體法（Robinson & Maines, 2008），召集班級中具有支持力的同儕共同協助，透過增加當事人的支持系統，弭平霸凌事件中權力不對等的特性，減少當事人在通報後受到報

復的可能性。

另外，在面對師對生霸凌議題上，本研究呈現的案例中雖不包括多種道德觀的衝突，但卻發現了輔導教師會考量教師的行為動機來進行決策，此結果同陳婉真等人（2020）調查 317 位輔導教師的結果，其中「導師的管教傷害學生，但我無法改變導師」使受試者感到非常為難。亦呼應 Zerillo 與 Osterman（2011）的研究，指出國小教師在目睹師對生霸凌時，有 37.8%的教師選擇對同事提供協助，20.3%的教師選擇對受霸凌的學生提供協助，僅有 19.2%的教師會將師對生霸凌事件通報給行政單位。Zerillo 與 Osterman（2011）進一步對教師們進行焦點團體訪談，結果發現有些教師認為師對生霸凌是可被接受的，因為教師本身並沒有傷害學生的動機，且受訪者認為該行為可能是班級經營的必要手段。尤其資歷較淺的教師會認為自己「不夠了解學校文化」，傾向對同事的霸凌行為予以忽略，而較資深的教師則傾向直接進行介入或是進行舉報。由此可知，資歷深淺的差異可能形塑教師間的權力不對等，資歷較淺、輩份較低、在校園中資源較為匱乏的教師，在通報教師霸凌事件時會顯得更加兩難。因此本研究建議，輔導教師進行師對生霸凌通報時可以和校內的資深同仁合作，亦可如喬虹等人（2022）的建議，透過建立良好的的人際關係以及成功的專業身份來提升在校園中的權力地位，增加進行通報的「資本」。但追本溯源，師對生霸凌議題仍需要教育主管機關的持續推廣、協助教師增能，也要建立夠安全的通報機制來保護「吹哨者」，否則這些限制可能使師對生霸凌通報難以落實，輔導教師易落入「應通報而未通報」的法律風險之中。

（二）多重關係

在多重關係的議題上，本研究發現不論是兼任調查與輔導的角色，或是兼任霸凌者及受害者的輔導人員，都會使輔導教師經歷兩難困境。前者與 Arcuri（2018）的結果一致，顯示兼任調查人員會破壞輔導教師與當事人的信任關係，也會對諮商中的保密協議產生威脅，屬於「履行角色責任」與「隱私權」間的衝突。然而輔導教師因為人力不足或是為了因為同事的請託，有時仍會選擇參與調查或是提供資訊，此時受訪者們大多會先與當事人進行討論，協商出可以在調查中揭露的資訊。若是能在尊重當事人隱私權、自主權的前提下，輔導教師參與調查也有可能帶來對當事人有益的結果，如同莊謹鳳等人（2021）訪談被司法單位要求提供心理報告的心理師，其中同意出具報告者表示，出具報告能夠替當事人補強證據，也能為表達能力不佳的當事人發聲。

當前的《校園霸凌防制準則》已於 2024 年修法後建議避免輔導人員兼任調查工作，但並未提及兼任行為人與受害者的輔導角色。本研究發現兼任這兩種角色也易對當事人的受益權、隱私權形成挑戰，建議輔導教師善用團隊合作避免多重關係，但在進行轉介、暫停或終止服務時應謹慎為之，若評估當事人仍有接受服務的需要，輔導教師不應貿然終止服務而是協助尋找適當的替代資源，供當事人依其自主權做選擇。

（三）自主權

在自主權的議題上，由於《校園霸凌防制準則》將輔導機制視為事件的處理手段之一，輔導教師時常需要與非自願當事人工作。此結果與陳婉真等人（2020）的調查類似，指出輔導教師要因應學務處的要求而進行輔導。此外，由於霸凌議題受到社會的廣泛關注，如同 B 師與 E 師的經驗，一旦霸凌事件曝光在網路上，媒體的大肆渲染使輔導教師需承擔來自學校、教育主管機關以及社會大眾的壓力。在這些壓力下，輔導工作不但被視為「不得不做」的處理措施，甚至被扭曲為要「立刻做」、「立刻有效」的手段，輔導教師需要在極短的時間內寫出成效報告，對當事人的自主權形成極大的挑戰，輔導教師也陷入「履行輔導義務」以及「維護當事人自主」的倫理困境之中。陳冠銘（2024）指出傳播媒體可能透過放大行為人的不當行為而引起旁觀者的群起攻擊，此現象雖然顯示大眾對於杜絕霸凌的決心，但長久而言可能干擾的教育單位的自主性，反而不利輔導工作的進行。因此本研究建議教育主管機關重視一線教育人員的專業評估，避免追求績效而危及當事人自主權。

（四）保密

本研究發現輔導教師處理霸凌事件時有許多涉及保密議題的兩難經驗。由於霸凌事件處理需要導師等人的大力支持，輔導教師難以在不透露事件資訊的情況下促進系統合作，形成隱私權以及受益權間的衝突。杜淑芬與王麗斐（2016）指出心理師在學校進行系統工作時，常需要打破保密協議。輔導教師可參考上述 B 師的做法，在與其他人員進行討論前先取得當事人同意；亦可參考 D 師的柔軟身段，透過強調自身在輔導工作上的價值來避免成為調查人員，以免雙重關係對隱私權產生威脅。

另外，由於霸凌事件被廣泛關注，有時學校需要透過揭露資訊來對社會大眾「有所交代」，顯見在網路公審時代要維護當事人的隱私權更顯嚴峻。傳播學者汪子錫（2016）就指出，面對校園公關危機時學校若全程採取保密措施，不但無法制止新聞的傳播，反而可能遭到媒體曲解或是肉搜，並非適當的公關策略。相反的，其引用《性別平等教育法》（2023）第 27 條之規定指出：

學校或主管機關調查校園性別事件過程中，得視情況就相關事項、處理方式及原則予以說明……但不得揭露當事人之姓名或其他足以識別其身分之資料。

此做法可呼應 E 師去識別化的因應策略。同時，學校應建立明確發言人制，避免媒體壓力轉移到輔導教師以及學生身上，當然，在源頭遏止以暴止暴的社會風氣，更是保護當事人隱私權的根本之道。

（五）實務能力

在實務能力的部分，本研究的研究參與者確實如同陳冠銘（2021）的研究結果，有霸凌處理自我效能較低的情況，但參與者們皆認為不論是否有充分的信心進行霸凌處遇，提供學生輔導措施有其必要性，因此沒有經歷到與實務能力有關的兩難困境

經驗。此結果與洪莉竹（2008）的研究結果一致，顯示學校輔導人員在面臨超出個人能力限制的當事人時，時常基於個人責任心或是學校的要求而選擇承接個案。這不代表承擔超出自身能力的當事人是合乎倫理的決策，而是呈現了輔導教師因為人力不足而難以進行專業分工、時常需要處理自身不擅長個案的普遍困境，另一方面，此結果可能也代表輔導教師鮮少知覺實務能力限制所帶來的風險，長久而言不利於霸凌輔導工作的推展。如同 Barnett 等人（2007）所言，輔導人員在判斷自身專業能力時大都是依照自身的直覺判斷，缺乏明確的依準。因此本研究建議輔導教師使用一些客觀的工具進行自我評估，例如《教師辨識霸凌問卷》（宋宥賢、陳利銘，2017）、《教師處理霸凌自我效能問卷》（Fischer & Bilz, 2019）等，強化對自我能力的覺察以避免在無意中危及當事人的受益權。

（六）多元文化

最後，本研究探討多元文化在霸凌議題中造成的困境，研究結果發現這些困境大多與霸凌的辨識與通報有關。校園霸凌屬於人際行為的一種，其本身的辨識就極為困難（杜淑芬等人，2021；Chen et al., 2017），當輔導教師面對特殊族群的文化，例如原住民、帶有軍事色彩的社團、體育班學生等，輔導教師一方面希望對當事人文化表現尊重，一方面又知覺這些文化可能對當事人有害、形成霸凌，兩種以當事人權益為中心的選擇相衝突，使輔導教師難以動彈，時常感到自己是文化中的「局外人」。

在這些例子裡，輔導教師需要去理解這些傳統在其文化中的功能，也需要去探詢當事人選擇承受這些文化，究竟只是單純的「價值觀內化」，抑或是這些價值觀有對其個人生命的意義與內涵，倘若在缺乏理解的情況下引導當事人脫離輔導教師認定的「有害的文化」，不但無法使當事人受益，更可能使當事人承擔相當大的風險（Welfel, 2010）。如同 Maunder 與 Crafter（2018）所言，不同族群對於霸凌的界定十分分歧，因此霸凌行為需要被放在特定的情境下進行理解，沒有一種定義能夠用以劃分所有文化下的行為，因此 Maunder 與 Crafter（2018）認為教育工作者需要具備社會文化視野（sociocultural perspective）以理解環境、歷史、文化對個人行為的影響，方能在複雜的人際情境中做出適當的判斷。

二、研究限制與未來研究

本研究存有以限制。首先，本文以半結構訪談歸納出輔導教師處理霸凌時的兩難困境經驗，雖然訪談大綱中包含開放式問題，但研究成果仍不免受限於訪綱中提及的向度，無法涵蓋所有處理霸凌時可能遭逢的困局，也未進一步分析哪些困境情境最為常見或最具挑戰性。此外，本研究在「多元文化」層次的研究成果大多與通報或辨識有關，多元文化是否會引起其他層次的倫理困境尚未可知，未來研究可參考盧怡任與王智弘（2012）之研究方法，先發展針對校園霸凌議題的倫理行為量表以涵蓋更廣泛的兩難情境，再透過大規模施測，探討輔導教師對不同倫理行為的認可程度與自信程度，找出意見最分歧或最一致的倫理決策情境。

其次，本研究雖揭示輔導教師在霸凌處理過程中的兩難困境經驗，但未深入探討

其倫理決策模式。如洪莉竹（2011）所言，許多輔導教師在面對兩難情境時缺乏系統性的分析與討論，往往依賴直覺與個人經驗行動。此類決策模式在霸凌事件處理上可能帶來潛在風險，影響輔導教師的專業判斷，甚至涉及法律責任。因此，未來研究可透過深度訪談與個案研究，探討影響輔導教師倫理決策的因素，並分析這些因素如何形塑其霸凌通報與介入行動。

再者，霸凌事件的妥善處理不僅仰賴輔導教師對霸凌現象的認識與介入技巧，亦高度依賴其倫理決策能力（Sung et al., 2021）。然而，現行教師職前與在職培訓課程多側重於霸凌的辨識與介入技能（宋宥賢、陳利銘，2017；Chen et al., 2017），卻較少針對倫理判斷與道德決策提供系統性的訓練。因此，未來研究可基於本研究結果，發展校園霸凌倫理決策的專業課程，並透過實證研究驗證其成效。

綜上所述，本研究初步揭示了輔導教師在霸凌事件中的兩難困境經驗，未來研究可透過量化研究對更廣泛的兩難困境情境進行測量，透過質性研究剖析決策模式，並透過介入研究設計培訓方案，提升輔導教師在霸凌處理上的倫理素養與專業能力，最終促進校園內更公正且有效的霸凌防制機制。

收稿日期：2025.03.13

通過刊登日期：2025.06.26

參考文獻

中文部分

- 方格正、李佩怡（2016）：詮釋現象心理學方法論之整理與補充。《本土心理學研究》，46，121-148。https://doi.org/10.6254/2016.46.121
- 王怡今（2014）：校園霸凌防治策略：台灣中學生的觀點〔未出版之碩士論文〕。國立中山大學。
- 台灣輔導與諮商學會（2015）：學生輔導工作倫理守則。https://www.guidance.org.tw/school_rules/content.html
- 台灣輔導與諮商學會（2022）：台灣輔導與諮商學會專業倫理守則。http://www.guidance.org.tw/ethic202210.pdf
- 吳盈瑩（2023）：國小學校輔導工作的倫理困境與因應策略。《臺灣教育評論月刊》，12（2），98-104。
- 呂明蓁（2015）：校園性霸凌事件案例彙編計畫。教育部委託之計畫案。教育部。https://www.gender.edu.tw/web/upload/m7/校園性霸凌事件案例彙編結案報告.pdf
- 宋宥賢、陳利銘（2017）：提升職前教師校園霸凌辨識能力的訓練介入成效。《教

- 育實踐與研究，30（2），1-32。
- 李佳儒、張勻銘、王智弘（2010）：未成年人團體諮商之倫理困境與因應策略。
中華心理衛生學刊，23（4），613-637。
[https://doi.org/10.30074/FJMH.201012_23\(4\).0005](https://doi.org/10.30074/FJMH.201012_23(4).0005)
- 李維倫、賴憶嫻（2009）：現象學方法論：存在行動的投入。**中華輔導與諮商學報**，25，275-321。<https://doi.org/10.7082/CJGC.200903.0275>
- 杜淑芬、王麗斐（2016）：諮商心理師與國小學校輔導行政人員跨專業合作面臨的諮商倫理議題與因應策略－以台北市駐區心理師方案為例。**臺灣諮商心理學報**，4（1），63-86。
- 杜淑芬、鄧文章、陳亦鳳（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），223-249。
[https://doi.org/10.6251/BEP.202109_53\(1\).0010](https://doi.org/10.6251/BEP.202109_53(1).0010)
- 兒童及少年福利與權益保障法（2021年06月20日）：
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=D0050001>
- 洪莉竹（2008）：中學輔導人員專業倫理困境與因應策略研究。**教育心理學報**，39（3），451-472。<https://doi.org/10.6251/BEP.20070821.2>
- 洪莉竹（2011）：中小學學校輔導人員倫理決定經驗研究。**輔導與諮商學報**，33（2），87-107。<https://doi.org/10.7040/JGC.201111.0087>
- 校園性別事件防治準則（2024年03月06日）：
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080069>
- 校園霸凌防制準則（2024年04月17日）：
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0020081>
- 高淑清（2001）。在美華人留學生太太的生活世界：詮釋與反思。**本土心理學研究**，16，225-285。<https://doi.org/10.6254/2001.16.225>
- 教育部（2013）：師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點。
<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001133>
- 教育部（2024）：113年度「校園霸凌輔導人員知能研習」實施計畫。
https://www.hdes.chc.edu.tw/storage/074628/posts/4371/files/376470000A_1130122176_ATTACH1.pdf
- 教育部（2025）：114年度「校園霸凌輔導人員知能研習」實施計畫。
<https://webpageprod-ws.ntu.edu.tw/Download.ashx?n=6ZmE5Lu25LiAICg0NykucGRm&u=LzAwMS9VcGxvYWQvMTk3OS9yZWxmaWxlLzEyMzY3MS8yNTA1NjYvYjhmN2Y3NGEtZmE4Zi00Zjk1LWI2YmEtMmUwNTkwMjY3Mzg1LnBkZg%3D%3D>
- 莊謹鳳、張素惠、程雅好、王智弘（2021）：性侵害案件中提供司法單位心理諮商報告之倫理考量。**輔導與諮商學報**，43（2），89-119。
<https://doi.org/10.3966/181815462021064302004>
- 陳冠銘（2021）：中學輔導教師對霸凌受害者的輔導策略〔未出版之碩士論文〕。

國立中山大學。

- 陳冠銘 (2024)：不同網路霸凌情境的旁觀者反應傾向探究：網路霸凌辨識能力、道德疏離與受害者行為的影響。 **教育心理學報**， **55** (3)， 491-512。
[https://doi.org/10.6251/BEP.202403_55\(3\).0003](https://doi.org/10.6251/BEP.202403_55(3).0003)
- 陳冠銘、陳利銘 (2024)：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。 **教育實踐與研究**， **37** (1)， 1-34。
- 陳婉真、余穎柔、吳柏瑩、江守峻、洪雅鳳、彭秀玲 (2020)：「國中輔導教師輔導倫理困境量表」編製之研究。 **測驗學刊**， **67** (1)， 31-59。
[https://doi.org/10.7108/PT.202003_67\(1\).0002](https://doi.org/10.7108/PT.202003_67(1).0002)
- 喬虹、廖述揚、邱苡家、林勻婷、陳詩穎 (2022)。親愛的同學，我其實是……：同志教師出櫃抉擇及其教學經驗之探討。 **教育心理學報**， **53** (3)， 617-641。
[https://doi.org/10.6251/BEP.202203_53\(3\).0005](https://doi.org/10.6251/BEP.202203_53(3).0005)
- 程雅妤、張素惠、莊謹鳳、王智弘 (2022)：華人文化脈絡下高中職輔導教師多重角色衝突倫理判斷歷程之研究。 **中華輔導與諮商學報**， **65**， 27-62。
<https://doi.org/10.53106/172851862022090065002>
- 潘淑滿 (2022)：質性研究：理論與應用。心理。
- 盧怡任、王智弘 (2012)：諮商心理師倫理判斷與倫理行為之調查研究。 **教育心理學報**， **43** (4)， 783-803。
<https://doi.org/10.6251/BEP.20110315>
- 謝明瑾、王智弘 (2016)：國民小學諮商心理師面臨保密議題倫理判斷歷程之敘說研究。 **臺灣諮商心理學報**， **4** (1)， 17-43。

英文部分

- American Psychological Association. (2018). APA Dictionary of psychology: Ethical dilemmas.
- American School Counselor Association. (2022). ASCA Ethical standards for school counselors.
- Arcuri, N. M. (2018). Counseling relationship experiences for K-12 school counselors who also fulfill the role of anti-bullying specialist. *Journal of School Counseling*, *16*(5), n5.
- Barnett, J. E., Doll, B., Younggren, J. N., & Rubin, N. J. (2007). Clinical competence for practicing psychologists: Clearly a work in progress. *Professional Psychology: Research and Practice*, *38*(5), 510-517. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.38.5.510>
- Berry, K. (2018). LGBT bullying in school: A troubling relational story. *Communication Education*, *67*(4), 502-513.
<https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1506137>
- Bodenhorn, N. (2006). Exploratory study of common and challenging ethical dilemmas experienced by professional school counselors. *Professional School Counseling*,

- 10(2), 2156759X0601000203. <https://doi.org/10.1177/2156759X0601000203>
- Broll, R., Dunlop, C., & Crooks, C. V. (2018). Cyberbullying and internalizing difficulties among indigenous adolescents in Canada: Beyond the effect of traditional bullying. *Journal of Child & Adolescent Trauma, 11*, 71-79. <https://doi.org/10.1007/s40653-017-0163-y>
- Camadan, F., Topsakal, C., & Sadıkoğlu, İ. (2021). An examination of the ethical dilemmas of school counsellors: opinions and solution recommendations. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 31*(1), 76-93. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.16>
- Chen, L. M., Sung, Y. H., & Cheng, W. (2017). How to enhance teachers' bullying identification. *The Asia-Pacific Education Researcher, 26*(6), 351-359. <https://doi.org/10.1007/s40299-017-0354-1>
- Corey, G., Corey, M. S., & Callanan, P. (2024). *Issues and ethics in the helping professions*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Cortes, K. I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2014). To tell or not to tell: What influences children's decisions to report bullying to their teachers? *School psychology quarterly, 29*(3), 336. <https://doi.org/10.1037/spq0000078>
- DeLara, E. W. (2012). Why adolescents don't disclose incidents of bullying and harassment. *Journal of School Violence, 11*(4), 288-305. <https://doi.org/10.1080/15388220.2012.705931>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.017>
- Fischer, S. M., & Bilz, L. (2019). Teachers' self-efficacy in bullying interventions and their probability of intervention. *Psychology in the Schools, 56*(5), 751-764. <https://doi.org/10.1002/pits.22229>
- Gershel, J. C., Katz-Sidlow, R. J., Small, E., & Zandieh, S. (2003). Hazing of suburban middle high school and high school athletes. *Journal of Adolescent Health, 32*, 333-335. [https://doi.org/10.1016/s1054-139x\(03\)00021-1](https://doi.org/10.1016/s1054-139x(03)00021-1)
- Goldweber, A., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining associations between race, urbanicity, and patterns of bullying involvement. *Journal of Youth and Adolescence, 42*, 206-219. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9843-y>
- Heino, E., Ellonen, N., & Kaltiala, R. (2021). Transgender identity is associated with bullying involvement among Finnish adolescents. *Frontiers in Psychology, 11*, 612424. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.612424>
- Kerr, G., Jewett, R., MacPherson, E., & Stirling, A. (2016). Student-athletes' experiences of bullying on intercollegiate teams. *Journal for the Study of Sports*

- and Athletes in Education*, 10(2), 132-149.
<https://doi.org/10.1080/19357397.2016.1218648>
- Maunder, R. E., & Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and violent behavior*, 38, 13-20.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.10.010>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0151-4>
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. F. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. Taylor & Frances/ Routledge.
- Pennell, D., Campbell, M., Tangen, D., Runions, K., Brooks, J., & Cross, D. (2020). Facilitators and barriers to the implementation of motivational interviewing for bullying perpetration in school settings. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 143-150. <https://doi.org/10.1111/sjop.12502>
- 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. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072338>
- Robinson, G., & Maines, B. (2008). *Bullying: A complete guide to the support group method*. Sage.
- Smith, L. J. (2015). Minors' right to confidentiality: Addressing the issue of bullying and the ethical obligation to prevent harm. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 25(7), 746-755.
<https://doi.org/10.1080/10911359.2015.1032649>
- Sung, Y. H., Valcke, M., & Chen, L. M. (2021). Exploring teacher's competence in immediately intervening in school bullying: Developing a valid handling process. *Journal of Psychologists and Counselors in Schools*, 31(1), 15-30.
<https://doi.org/10.1017/jgc.2020.20>
- Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: A meta-analysis. *American Journal of Public Health*, 104(6), 48-59.
<https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.301960>
- Tu, S. F., Yeh, A. H., & Chan, M. F. (2023). Ethical dilemmas experienced by counseling psychologists in Taiwan. *Ethics & Behavior*, 34(3), 175-188.
<https://doi.org/10.1080/10508422.2023.2177164>
- Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S., & Schubarth, W. (2019). Bullying intervention in schools: A multilevel analysis of teachers' success in handling bullying from the students' perspective. *The Journal of Early Adolescence*, 39(5), 642-668.

<https://doi.org/10.1177/0272431618780423>

Welfel, E. R. (2010). *Ethics in Counseling & Psychotherapy, 6th Edition*. Belmont, CA: Brooks/Cole.

Xu, M., Macrynika, N., Waseem, M., & Miranda, R. (2020). Racial and ethnic differences in bullying: Review and implications for intervention. *Aggression and Violent Behavior, 50*, 101340. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.101340>

Zerillo, C., & Osterman, K. F. (2011). Teacher perceptions of teacher bullying. *Improving schools, 14*(3), 239-257. <https://doi.org/10.1177/1365480211419586>

Analysis of Ethical Dilemmas and Challenges Experienced by School Counselors in School Bullying Incidents

Kuan-Ming Chen Hui-Ying Mao Yen-Ping Chang

Abstract

Previous studies have found that school counselors often face various ethical dilemmas. The "School Bullying Prevention Regulations" stipulate detailed regulations for reporting, handling, and counseling bullying incidents, which may lead counselors to encounter unique ethical dilemmas distinct from other school events. Despite the importance of this issue, little research has examined the specific dilemmas counselors face in such situations. To bridge this gap, interviews were conducted with five counselors who had assisted in bullying incidents and encountered ethical dilemmas. The results revealed several key findings: (1) dilemmas related to reporting included (a) considering the impact of reporting on the interests of the clients; (b) the impact of reporting on the interests of school; (c) teacher-to-student bullying reports; and (d) challenges in identification due to multicultural factors. (2) Dilemmas associated with multiple relationships involved (a) the dual responsibilities of being both a counselor and investigator; as well as (b) providing counseling for both perpetrators and victims. (3) Dilemmas related to autonomy included (a) resistance from the clients; and (b) mandatory counseling interventions. (4) Confidentiality-related dilemmas included (a) inter-system collaboration; and (b) pressure from public attention. Based on these findings, the study provides discussions and recommendations for practice and future research.

Keywords: Ethics code, ethical dilemmas, ethical decision, school bullying, school counselors

Kuan-Ming Chen	Department of Educational Psychology and Counseling, National Tsing Hua University
Hui-Ying Mao	Department of Educational Psychology and Counseling, National Tsing Hua University (huiying.mao@gmail.com)
Yen-Ping Chang	Department of Educational Psychology and Counseling, National Tsing Hua University