

霸凌者探索諮商團體中輔導人員解說 之探討－Egan 之三階段循環助人模式



孫智辰

壹、前言：尋找解決霸凌悲劇的劇本

隨著 2010 年 10 月桃園縣立八德國中校園霸凌事件的爆發，全國各級學校霸凌事件在過去這兩年間也陸續地浮出檯面。就在「友善校園」瀰漫敵對的氛圍下，不得不讓教育單位開始關注校園霸凌事件中學生的偏差行為及扭曲的價值觀；此外，有關校園安全、霸凌行為與發展、反霸凌計畫及防制方法的研究也開始被點燃。

Olweus 認為霸凌是：「一個學生持續並不斷重複暴露在一個或多個學生的負向行為，這樣的學生就可被認定是被霸凌或受害者」（Olweus, 1991, p.413; 1993, p.9; 1999, p.31）。在此定義中的負向行為包含著「直接霸凌」(direct bullying)與「間接霸凌」(indirect bullying)兩種類型。「直接霸凌」是指受害者面對到「公開攻擊」(open attacks)，這可能包含言詞、手勢、表情或是身體接觸；而「間接霸凌」則是包含社會孤立、團體故意排斥、在受害者背後談論以及散布惡意謠言等行為

(Olweus, 1993; 1997)。從 Olweus 對霸凌的定義看來，霸凌不只牽涉到霸凌者與被霸凌者，而是當霸凌發生時，同儕團體中的每個人都會被牽涉在其中；此外，在霸凌事件中的對象也可能會衍生出生理、心理及社會等問題。為此，要有效防制校園霸凌發生必須針對霸凌者的角色與行為特徵來預防，如此才能協助霸凌者改寫人生的劇本，建立一個健康角色以預防悲劇的再發生。

一些研究顯示，出現攻擊行為的霸凌者在個人特質上會出現一些特徵。Coloroso (2011)描述，霸凌者本身的行為是充滿著鄙視 (contempt)，而非出於憤怒或衝突，是擁有著特權感、無法包容他人以及隨意排斥的心理優越感。霸凌者就在這種「霸凌心態」(bully mentality)的驅動下，透過鄙視他人來掩飾自己的傷害與無能感。因此，這樣的霸凌特質將影響個人在情緒、身體、學習及交友上的失調，例如缺乏自信、自我認同低落、容易焦慮、較低的學業成就感，以及缺少維持人際關係的能力 (Williams et al., 1996; Olweus, 2003; Cooper & Snell, 2003)。由此看來，霸凌

者大多會出現自我認同及與人相處的問題，而此問題便是在輔導霸凌者最為關鍵的部分。因此，在防制霸凌的研究中提出從霸凌者心理內在的轉化來改變其行為，建議從增強霸凌者的利社會行為、教導同理心及自我控制技巧 (Milsom & Gallo, 2006; Whitted & Dupper, 2005)；另外，則提出教導如何處理霸凌問題，例如：學習解讀他人反應、探索他人想法或以正向方式回應等社會及人際技巧 (Curwin & Mendler, 1997; Hazler & Garney, 2006)。很明顯地，要輔導霸凌者就必須了解這些攻擊行為背後的霸凌心態才能有效改善霸凌者的行為。

由此看來，目前所提出防制校園霸凌的方法大多是以控制霸凌行為、教導人際互動技巧或是自我正向成長為目標。但是，如何轉化霸凌心態來達到這些改善的目標呢？一些新的介入方法就是嘗試把焦點從霸凌者的個案工作轉換到團體工作的方法上。Garandau 和 Cillessen (2006)表示，解決霸凌問題的介入焦點應該從防制霸凌的發生轉變到增強霸凌者的自我效能及對其團體行動的認知。故此，為了改變霸凌心態，把霸凌者的控制、排斥與自大行為轉化為正向的自我認同，本文嘗試運用「探索諮商」(Adventure-based counseling, ABC)的觀點來提供給學校專業輔導人員在面對霸凌者個案時的處遇建議。何謂探索諮商？李義男 (2003)指出，探索諮商是置於活動之中來進行，在活動的過程中應用諮商程序和治療方法，強調平等、責任、勇氣和合作的關係，提供參與者在身體、情感和智力上的挑戰。換句話說，探索諮商就是以團體活動為導

向，評估參與者的問題來設計活動並融入諮商的要素與技巧來讓活動更具效益，進而產生行為上的改變結果。

很重要，探索諮商的活動過程必須包含參與者的反思階段才能達到成效。在探索活動過程中是存在著隱喻性，諮商員必須對隱喻性給予解釋，參與者才有能力來連接他們所面對的活動問題及生活經驗 (Harris et al., 1993; Gass, 1993)。每個人不一定都能從自己經驗中獲得些什麼，若缺乏從經驗中找尋意義，就無法將所學轉移到自己的日常生活，結果也將持續同樣的行為及錯誤。反思部分在探索諮商中被稱為「解說」(debriefing)活動，諮商員透過發問，以協助參與者解釋、說明及整理有關的學習和經驗 (麥淑華、鄧淑英, 2006)。目前有關探索諮商團體的運作情況，大多是著重於活動進行而疏忽解說活動的帶領；此外，有關帶領者的解說技巧也未有嚴格的要求，這都將讓探索諮商團體的活動效果大打折扣。換言之，在探索諮商的活動過程，專業輔導人員必須具備解說能力來協助霸凌者對象從活動經驗中對霸凌行為做出反思並尋找出意義，以獲得重新整理自我價值的過程。

在這樣的思考脈絡下，本文研究方向將從學校專業輔導人員的實際場景出發，在輔導霸凌者的課題中，針對霸凌者的特徵建議相關的探索諮商活動，並把焦點放在探討專業輔導人員如何運用諮商技巧來進行解說活動。目前有關解說的基礎皆建立在 Kolb「經驗學習圈」(the experience learning cycle)模式，但此模式對於強調諮商及治療要素的探索諮商則有其解說上的侷限性。故本文嘗試

運用 Egan (2004) 所提出的以正向心理學為基礎的「三階段循環的助人模式」(Helping Model) 來思考專業輔導人員如何在探索諮商活動中應用此助人的程序與方法，從霸凌者的過去、現在及未來的成長向度來解說活動後的反思、分享與回饋，以協助霸凌者獲得自我成長的意義。

貳、思索：探索諮商的發展與功能

探索諮商是一種治療方法，結合體驗學習、戶外教育、團體諮商及自我探索的活動，使活動更具經驗體驗的意義、自然活動的效益和輔導的功能且可運用於多樣化的情境中，並整合行為、認知和情感的要素來促進行為的正向改變 (Fletcher & Hinkle, 2002; Schoel, Prouty, & Radcliffe, 1988; 李義男, 2003)。從探索諮商的意義來看，專業輔導人員可嘗試藉由探索諮商來輔導霸凌者以建立其自我認同與人際互動技巧的目標。就如 Glass 和 Shoffner (2001) 指出，專業輔導人員若能透過探索諮商的團體環境來面對青春期前與青春期的對象時，將能讓他們在生活中增加同儕間角色的重要性並得到自我認同與自尊。故此，為了瞭解專業輔導人員如何藉由探索諮商來帶領霸凌者對象進行解說活動，本文先針對探索諮商的發展脈絡進行探討，從中尋找介入霸凌者個案的契機。

探索諮商的概念是根源於體驗教育以及 Kurt Hahn 所推廣的戶外學校 (Outward Bound, OB)。從歷史脈絡下檢視，探索教育 (Adventure Education, A.E.) 的創始人為德國教育學者 Kurt Hahn，他於 1941 年在英國威

爾斯成立戶外學校，此為戶外探索的起點；隨後，在世界各地陸續成立戶外學校後更促進了探索教育的發展。Kurt Hahn 深感當時制式的教育制度偏向單向的智能發展而忽略學生完整的成長機會，導致學生普遍健康狀況不佳、缺乏自信心、在社交活動及個人需求上不被重視、進取心及冒險力不足、缺少修養和自律能力、缺少對他人的關心及不信任等問題，因而發展戶外探索教育提供學生「探索」的機會來補救學校教育課程的不足 (Schoel et al., 1988)。到了 1962 年，戶外學校開始在美國擴展，並在科羅拉多州成立第一所學校。1971 年在 Hamilton-Wenham 地區高中校長的推動下將探索教育納入學校課程，並設計了著名的「探索計畫」(Project Adventure, PA) (Prouty, 1990)，讓戶外活動在課程上有了重大突破。在某個程度上，PA 將原來只在戶外實施的冒險性活動，如攀岩、泛舟、登山及露營等活動，轉化成應用在不論學校、諮商輔導或社會工作相關服務甚至企業等活動課程；也就是將原本強調體能的活動取向，轉化為培養個人成長與團體動力、團隊效能的學習與探索取向 (蔡居澤, 2001; 吳兆田, 2006)。

隨著探索教育所帶來的成效逐漸被學校、社會機構及醫療機構所重視後，開始針對一些特殊對象設計探索活動。例如在學校方面，就是先前提及的「探索計畫」(PA) 中所安排學生參加冒險活動、團隊建立、公益活動和社區服務等課程，培養學生更警覺、活潑、負責任且富有創造力。此外，1974 年在美國 Addison Gilbert 醫院，由心理師、醫院社工及 PA 工作人員組成團隊針對一個門

診病人治療團體，安排每周兩小時的探索團體治療活動，後來與當地公立學校合作而稱為「學習活動團體」(Learning Activities Group)，此為探索諮商的先驅活動(Schoel et al., 1988; 李義男, 2003)。從此各學校、青少年組織、醫療單位和戶外教育機構開始認同這種將探索教育與諮商輔導融入的模式，探索諮商也就相繼被相關單位所運用及實施。Prouty (1990)指出，在 1970 年代無論是注重體驗學習或強調諮商治療的方式，兩個領域都有逐漸融合的趨勢，而主要對象是針對有心理問題及犯罪的偏差行為青少年。到了 1970 至 1980 年代探索諮商的對象更為廣泛，包含藥物濫用、發展遲緩者、性侵害者、心理疾病患者及高風險青少年等。因此，就在探索教育的推廣逐漸被社會相關單位所認同下，開始針對特殊的對象設計探索諮商治療，如偏差行為青少年、身體殘障、情緒治療或心理疾病等。

從探索諮商的歷史脈絡來看，專業輔導人員可透過探索活動與諮商專業的結合，並在「探索」為基礎的經驗治療下，協助霸凌者將參與活動經驗轉化到個人的生活場域，找回生活的能力與技巧來重新面對同儕生活。就如 Ewert (1989)所言，參與者的利益在連結戶外探索及諮商之下，可以包含心理的、社會的、教育的、身體的及精神的面向，進而增強自我概念、個人效能、自信心以及幸福感。因此，探索諮商運用於偏差行為個案的成效已獲得肯定，對於霸凌者個案行為特質的改變是一個值得借鏡的方法。接下來，本文就針對探索諮商的內涵與霸凌者的特質做進一步的探討，了解專業輔導人員如

何轉化霸凌者的活動經驗於日常生活以改變其心態及行為。

參、走唱：探索諮商在霸凌者個案的聲音

一、以探索諮商為劇本的成效

霸凌是故意的、蓄意的敵意行為，為了造成他人傷害，透過嚴重的威脅來讓對方產生恐懼(Coloroso, 2011)。換言之，學生會扮演霸凌者角色，主要的原因在於心理的優越感與行動上的自大，對同儕缺乏同理與尊重，也就是不知道如何與同儕相處。在這種霸凌心態的影響下，霸凌者就會出現言語、肢體、人際關係及性別等方面的霸凌行徑與手段；例如：發生在桃園縣立八德國中的強取財物及拿取食物、撕制服口袋、割書包、將同學被欺負的影片上傳於網路、強拍女同學的裸照及教師遭學生摔桌椅並恐嚇等霸凌行為。

很清楚的，要解決霸凌問題就是要針對學生的霸凌心態來進行輔導。在探索諮商的運用下，如何讓團體工作達到成效就必須得了解霸凌者的特質來設計活動。一些研究指出，霸凌者特徵除了身體上的優勢外，行為較具攻擊性，心態上喜歡支配他人、缺少同情心及喜歡使用暴力(Olweus, 1993)。Hoover & Hazler (1991) 也提出，霸凌者容易衝動、憤怒、較外向、低自尊、較自我中心及具攻擊性；此外，霸凌者為了要降低他們對自己不足的感覺會嘗試使用各種攻擊的型式來控制同儕。在其它的文獻則發現霸凌者自我價值低落，在學業能力、社會能力與行為方面

都是呈現出較為負向的結果 (Austin & Joseph, 1996; Andreou, 2000; O'Moore & Kirkham, 2001)。從上述對霸凌者特質的分析,其共同特徵包含:(1)一般身體比較高大、力量較強;(2)個性較容易衝動、較具攻擊性;(3)喜歡支配或掌控他人;(4)較自我中心,難從他人的觀點來看事情;(5)缺少同情心,只在乎自己的感受,犧牲他人來滿足自己的慾望;(6)對自己較無自信,把自己的無能以欺負被害人來獲得肯定。

故此,今日要解決霸凌者的問題就得針對他們具有攻擊性、控制欲望、缺少同理心、自我中心及自信心不足等特質來處遇,也就是要提高霸凌者的:(1)自我價值;(2)與人相處能力;及(3)未來成長的期望。在此情況下,探索諮商是能提供給專業輔導人員來探索霸凌者的錯誤心理、行為、生活方式以及協助來達到有意義的生活。研究顯示,在團體治療環境中的同儕團體對青少年是重要的 (Nassar-McMillan & Cashwell, 1997),而且以團體介入的活動取向能改善青少年的自尊 (Page & Chandler, 1994),並幫助學習分享責任、發展合作的問題解決技巧,以及增加自我信心 (Glass & Myers, 2001)。在近期的研究也發現,探索諮商在提高團隊凝聚力 (Glass, 2002; Glass & Benschhoff, 2000)、復原力 (Ewert & Yoshino, 2008; Green, Kleiber, & Tarrant, 2000; Neill & Dias, 2001; Skehill, 2001)以及自我效能 (Fletcher & Hinkle, 2002)方面都能帶來有效的成果。由此看來,探索諮商運用於霸凌者對象是能達到同儕之間的凝聚力,訓練個人的勇氣、責任與合作的態度,進而提升自我肯定與效能。以下就進一

步的了解探索活動的類型以提供專業輔導人員在針對霸凌者對象的活動設計與選擇建議。

二、探索諮商活動類型與霸凌者對象活動之運用

(一)探索諮商活動類型

探索教育活動類型大致可從「內容」及「冒險度」來認識。首先,探索教育之父 Karl Rohnke 將探索活動分為五大內容:(1)破冰或初識的活動;(2)去抑制或溝通合作的活動;(3)突破難關或解決問題的活動;(4)產生信任感及相互支持的活動;(5)低、高空繩索挑戰活動 (蔡居澤、廖炳煌, 2007)。其次,蔡居澤 (2003) 從冒險度將探索教育分為:(1)高冒險性活動:登山、泛舟、溯溪、攀岩、獨自露營及野外求生等;(2)中冒險性活動:低空繩索及高空繩索活動;(3)低冒險性活動:此類常依團體歷程分為認識、信任、溝通、合作、解決問題等活動,實施容易不受到場地限制。從活動的類型來看,探索教育活動設計是以小團體成長及互助歷程為基礎,因著階段性及操作環境分類,但賦予不同的教育目標。蔡居澤 (2007) 認為,影響探索教育活動的設計是否有深度及是否能產生效果,不是在於活動安排的多寡,而是在於活動的組合。每個活動主題的課程都是由多個活動組成,除了要確定活動的主要目標外,也要依序來達到次要目標。因此,專業輔導人員可依其自我本身能力、場地限制及霸凌者的特質來規劃團體治療的活動內容,如週數、活動主題、活動內容、治療目標等。

另一方面，在活動設計上還須考量到一些重要因素。Gass (1993)提出設計探索諮商活動有五大基礎：(1)以行動為治療中心：參與者必須能主動參加活動，充分表達現自我；(2)安排陌生的活動環境：讓參與者能跳脫出慣性的依賴與固定的行為模式；(3)創造有利於改變的氛圍：設計適當的挑戰讓參與者能努力改變恢復到平衡和舒適的環境；(4)應用和鑑定個人的潛力：了解參與者的行為問題需要什麼活動與哪些行為和技巧，以讓參與者能適度運用自己的潛力於活動要求；(5)建立以小團體為活動單位和整體互動的關係：參與者必須在小團體中探索自己的行為且發展團體生活能力，並擴展到整個營隊間的人際關係。由此看來，當學校專業輔導人員在設計探索諮商活動時，必須確保每位參與活動的對象都能自在的參與活動，而活動的安排必須跳脫出參與者熟悉的模式並給予正向的壓力，激發出潛在能力來面對活動的挑戰，並學習如何在團體互動中重新認識自我。

(二) 探索諮商團體活動於霸凌者對象的運用

依據前文整理的活動類型及針對霸凌者特質所提出的輔導期望，建議活動可針對三大活動主題與六類活動來規劃：(1)自我價值主題：設計關於「自我認識」及「領袖才能」等活動；(2)與人相處能力主題：設計關於「有效溝通」及「團隊合作」等活動；(3)未來成長主題：設計關於「問題解決能力」及「訂定目標」等活動。建議活動如下：

1. 自我價值

(1) 自我認識：霸凌者若能對自己多點認

識與發現，就能提升自我覺察能力，建立自我接納與提升自尊。建議活動包含：我的 Ryan、變換天氣圖、我的寶貝瓶、自我 SWOT 分析、豬的啟示等。

(2) 領袖才能：喜歡支配或掌控他人是霸凌者的特徵之一，透過活動把霸凌者負向的控制能力轉化為正向領導素質。建議活動包含：盲目排陣、牛頭馬嘴、過橋抽板、旭日映照、領袖五味架等。

2. 與人相處能力

(1) 有效溝通：溝通是重要的社交技巧，霸凌者有良好溝通能力，便能建立友誼與關係。建議活動包含：超級比一比、蝴蝶結、分享摩天輪、人際溝通盒、心連心等。

(2) 團隊合作：霸凌者缺少從他人觀點來處理事情以及只在乎自己的慾望。團隊合作能讓霸凌者學習團隊中成員必須為了共同目標貢獻出自己。建議活動包含：突圍闖關、蜘蛛網、大腳哈利、空中補給、團隊萬花筒。

3. 未來成長

(1) 問題解決能力：霸凌者學習如何對自己行為負責，並從中建立解決生活中的困境能力並增強自我的潛力。建議活動包含：123 紅綠燈、衝破重圍、同心協力、月球歷險記、解除危機等。

(2) 訂定目標：協助霸凌者在活動過程中整理成功與失敗經驗，學習如何規劃

自己的生活。建議活動包含：七彩冰棒、水果大餐、踏步青雲路等。(以上活動規劃及執行可參考：校園團契飛颺教師組，2004；蔡炳綱、吳漢明，2005；麥淑華、鄧淑英，2006)：

從探索諮商的執行情況來看，探索諮商是基於體驗為基礎，參與者透過直接體驗活動的歷程來建構知識、學習技能和提升自我價值。然而，活動設計得再好，若缺乏反思體驗，活動就只是單純的活動，無法帶來意義、學習與成長。Henton (1996)指出，一個完整的體驗學習過程乃從活動開始，透過反思然後予以歸納，最後而學習轉移到生活應用，此過程是不斷循環發展的。因此，專業輔導人員在探索諮商過程中要協助讓個案的經驗變得有意義、生命獲得整理並學習到如何面對自己的生活。也就是說，專業輔導人員在「解說」的過程中，將會讓參與者增強正向的行為改變，重新架構潛在的負向經驗解釋，以及聚焦於功能的改變整合到案主的日常生活型態 (Nadler & Luckner, 1992; Gass, 1995; Priest & Gass, 1997; Hinkle, 1999)。故此，本文接續從專業輔導人員如何帶領霸凌者個案於活動體驗中進行反思，在這部分將嘗試從 Egan 所提出的「三階段循環的助人模式」為架構，針對霸凌者的自我內在價值、與人相處能力及未來成長等過去、現在及未來的主題活動來進行解說以改變霸凌者的心態與行為。

肆、頻率：從 kolb 經驗學習圈調頻到 Egan 助人模式

一、尋找解說的基礎：Kolb 經驗學習圈

探索諮商背後的哲學中心思想是源自於經驗學習 (Experiential Learning)。經驗學習主張在學習過程中，鼓勵參與者發現問題並解決問題，強調從反思的教學過程，引導參與者根據自己的能力與需要，去創造高峰經驗，體驗人生的真諦 (李義男，2003)。換言之，一個完整的探索諮商過程是從活動開始，透過反思而歸納出觀念並形成結論，最後應用於新的環境，而且這過程是不斷循環發展的。因此，專業輔導人員在運用探索諮商於團體工作時，活動後反思階段的解說將影響霸凌者對象後續對經驗的歸納及應用。那麼，專業輔導人員如何扮演好解說的角色將是探索諮商活動的關鍵。

Priest 和 Gass (1999)指出，解說是活動的基石，若沒有適當的解說，參與者的經驗將只停留在參與活動而已。若助人者能恰當的執行解說，將能協助參與者有效的整理經驗，重新發現自己，繼而調整自己在日常生活的表現。解說是經驗學習的重要環節，在這部分最普遍應用的架構是以 Kolb (1984)所提出的「經驗學習圈」模式為主，之後 Henton (1996)更進一步將經驗學習圈運用在探索教育解說的環節上，包含四個階段：(1)經驗階段 (Experiencing)：參與者在活動過程的具體體驗，利用自身的能力、團隊的分工合作、人際溝通、領導與被領導、面對挑戰或壓力的問題解決歷程；(2)反思階段 (Reflecting)：參與者就活動過程所發生及經歷的部分做討論，如對活動的進行與自己情緒或感受；(3)歸納階段 (Generalizing)：參與者將經驗與反思做歸納與連結，形成概念以做為日後生活

問題的解決參考；(4)應用階段 (Applying)：參與者能運用活動經驗，把所學的經驗與知能推理到外在情境，實際應用到個人的日常生活當中。

雖然，Kolb 的經驗學習圈模式提供了一個如何從經驗中來學習解說的流程與架構，但此模式運用於具有諮商治療性質的探索諮商活動時有其實務上的侷限：(1)未能明確的說明在每個階段該如何來引導個案描述、思考及計畫；(2)偏重活動過程的體驗經驗引導，對於參與者內在心理的探索較為不足；(3)強調一般性探索活動的解說基礎，對於探索諮商的解說則缺乏諮商輔導理論脈絡。因此，專業輔導人員在進行霸凌者的解說時，必須重視霸凌者心態的引導來改變其內在心理，並運用相關的諮商理論來融入解說的過程，才能更深入的針對個案的心態與行為做出改變。

從目前經驗學習圈所引伸出來的模式皆偏向一般的探索活動的解說，對於運用於具有諮商性質的探索諮商活動解說有其侷限性，如 Roger Greenaway 的「動感回顧循環」（引自麥淑華、鄧淑英，2006）、洪中夫的「經驗學習的引導步驟與焦點討論」（引自校園團契飛颺教師組，2004）及 Henton (1996)提出的「what? So what? Now what?」模式。因此，著重運用探索諮商來輔導霸凌者的解說必須能建立在諮商理論的基礎，故本文嘗試運用建立在正向心理學的 Egan 「三階段循環的助人模式」來探討在解說過程的助人歷程與技巧。在正向心理學的思想脈絡下，Seligman 和 Csikszentmihalyi (2000)提醒助人者，在助人過程不只是在強調個案的病態、弱點和傷害方

面，同時必須重視個案的優勢和效能，諮商治療不只是處遇壞的或有問題的，它同時也是培養最好的潛能。因此，專業輔導人員在面對霸凌者時，是在協助個案探索自己及培養解決問題的管理能力，使自己的未來生活有發展新的機會。因此，專業輔導人員如何進行解說，接下來將從 Egan 的助人模式來尋找新基礎。

二、嘗試 Egan 的解說頻率：三階段循環的助人模式

Egan (2004)在《助人歷程與技巧：有效能的助人者》(The Skilled Helper: A Problem-Management and Opportunity-Development Approach to Helping)一書，提出「三階段循環的助人模式」，主張有效能的助人者模式是一個「問題管理」及「機會發展」的取向，在這助人的歷程中就是要協助個案詢問及回答四個基本問題：(1)發生什麼事情；(2)我需要的或想要的是什麼；(3)我必須做什麼才能得到我想要的，以及(4)我如何得到結果。Egan 針對這助人的四個問題，將助人的歷程分為三階段及每階段三步驟的基本架構，這助人的階段和步驟是能提供給專業輔導人員在帶領霸凌者團體進行解說時的方向。接下來，本小節就針對專業輔導人員在自我價值、與人相處及未來成長等探索主題活動，來探討如何運用 Egan 的「三階段循環的助人模式」進行團體分享時的解說，以協助霸凌者對象整理經驗以達到學習的目標與成長。

在 Egan 的「三階段循環的助人模式」中，在每階段助人者都有其任務以協助案主朝向

問題管理和發展機會的目的：(1)第一階是針對「發生了什麼事？」，主要在協助個案澄清尋求改變的關鍵議題；(2)第二階段為「什麼樣的結果對我是有意義的？」，在於協助案主決定目標；(3)第三階段則是強調「我必須做什麼才能得到我所要的？」，協助案主發展完成目標的策略。在此模式下，就是把霸凌者對象的輔導脈絡放在「過去—現在—未來」的成長方向，從第一階段來描述過去發生的問題與情況，拉回到第二階段強調現在的問題與挑戰，最後進而發展到第三階段的未來成長。下列就從 Egan 助人模式中每個階段及其步驟來理解解說活動的運用。

(一) 第一階段：引導個案說故事及如何活對故事

專業輔導人員引導霸凌者講出自己的故事，並協助找出問題及明白行為背後的意義。此階段在探索個案「發生了什麼事」及協助抬起頭看見過去並找到一個前進的希望。

1. 步驟 1：協助個案說出他們的故事

專業輔導人員可藉由詢問「你的感受如何？」、「你如何想這些事情？」及「你在此問題是怎樣的人？」等問題來引導霸凌者吐露心事及建設性地談論過去，檢視生活上發生了什麼事情。個案自我揭露對問題的解決與機會發展將能提供對諮商有利的訊息。

2. 步驟 2：協助個案突破阻礙了解真正的自己、問題及機會的盲點

Egan 認為，盲點就是失功能的思考和行

動方式，這將使得個案無法看清他是如何困住自己的。專業輔導人員要從每個故事的背後去了解個案心理狀況和處理行為的盲點，協助他們思考「他人如何看待你？」、「你可能忽略了什麼？」或「這些就是你的問題嗎？」等問題，也就是要將個案盲點轉化成可以引導出問題管理與機會發展行動的新觀點。

3. 步驟 3：協助個案選擇適當的問題和機會

在複雜的霸凌行為問題上，專業輔導人員協助個案取得著力點，讓其在最初經驗有所收穫與成長，如此他們才會有繼續努力的動機。在 Egan 的建議下，專業輔導人員可以考慮從個案認為很重要的也願意處理的議題開始或能全面性改善的關鍵問題開始，例如：「什麼是最重要的？」、「什麼是現在最需去執行的？」及「這將帶來什麼最大的不同？」等。

第一階段是引導個案反思過去的自我的經驗，如對自己行為或與同儕互動的情況。專業輔導人員協助霸凌者從探索活動主題來檢視自己，並給予正向的鼓勵協助個案發展自己的能力來處理想解決的行為問題。

(二) 第二階段：探索個案美好未來的可能性

此階段是在協助個案探索和選擇美好未來的可能性，如：「你要什麼？」及「為了要得到你所要的，你必須做什麼？」等重要問題。

1. 步驟 1：協助個案運用想像拼出較好的未來

此階段目標是透過探索一個更好未來的

可能性來協助個案尋找改變的方向。專業輔導人員協助霸凌者問自己：「有多少可能性會有一個比較好的未來？」、「我想要的期待是什麼？」及「我的需求是什麼？」。專業輔導人員引導個案說出自己想像的未來，讓其對於自己的行為改變是充滿希望，從對未來的期待來建立現在的信心。

2. 步驟 2：協助個案選擇實際及具有挑戰性的目標

專業輔導人員要協助霸凌者思考：「什麼是我真正想要的和需要的？」、「什麼感覺對我是最好的？」及「我要如何來實現它？」。也就是帶領個案從可能的選擇中，設計出一個能執行的計畫並協助他們設計正確的目標。

3. 步驟 3：協助個案找出動機以促使其對改變議程做出承諾

「為了我想要的期待我願意付出什麼？」及「我達到這目標會有什麼利益與不同？」是專業輔導人員協助霸凌者思考的問題。相對而言，藉由思考這樣的問題來訓練個案勇敢面對自己的承諾，進而提升自我效能，以建立其未來發展的能量。

第二階段是協助個案思考當下想處理的問題及該如何處理的方法。專業輔導人員就是協助霸凌者針對本身的問題來引導想像未來生活的樣貌，並給予正向積極的動機來面對自己的承諾。

(三) 第三階段：必須怎麼做才能拼湊出自己的未來

此階段的重點是在協助個案處理「我如何到達那裏？」的問題，也就是協助思考我必須做什麼才能得到我所要的問題。

1. 步驟 1：協助個案看到達成目標的不同方法

專業輔導人員協助霸凌者想出可達成目標的方法或策略，才能從問題和目標的不確定性中解放出來，達到重新規劃的未來生活圖像。

2. 步驟 2：協助個案選擇最適合的策略

專業輔導人員協助霸凌者選出適合自己才能、資源、風格、性情及環境的行動策略。專業輔導人員從第一階段的引導能蒐集到有關個人特質的資料，這些都是讓專業輔導員評估什麼方法是能讓參與者改變自己問題行為的最佳方法。

3. 步驟 3：協助個案做計畫


專業輔導人員協助霸凌者思考「我會先執行什麼？何時？」及「接下我會做什麼？何時？」等問題，讓他們安排想要執行的目標之行動順序。

第三階段，在專業輔導人員的解說下來增強個案的能力來解決自己的缺點，讓其反思自己的過錯並從中建立其正向的能量，為自己的改變擬訂可行的計畫。

總之，專業輔導人員可依其霸凌者對象團體安排治療時程，每次可依其主題選擇其活動來進行，從霸凌者的自我內在價值來檢視過去，進而強調當下與人相處的問題，最後則協助問題解決能力的未來生活問題。在每一個主題下的活動，可配合 Egan 提出的每

階段的解說目標與方向來引導霸凌者的反思，依其助人模式協助探索及發展機會與問題之解決（如表一）。

表一：探索諮商團體於霸凌者對象之活動及解說技巧

主題	自我內在價值	與同儕相處	問題解決的能力
向度	過去	現在	未來
活動	1.自我認識：我的 Ryan、變換天氣圖、我的寶貝瓶、自我 SWOT 分析、豬的啟示 2.領袖才能：盲目排陣、牛頭馬嘴、過橋抽板、旭日映照、領袖五味架	1.有效溝通：超級比一比、蝴蝶結、分享摩天輪、人際溝通盒、心連心 2.團隊合作：突圍闖關、蜘蛛網、大腳哈利、空中補給、團隊萬花筒	1.問題解決能力：123 紅綠燈、衝破重圍、同心協力、月球歷險記、解除危機 2.訂定目標：七彩冰棒、水果大餐、踏步青雲路
解說 在每個活動主題的活動結束後  進入 Egan 「三階段循環的助人模式」			
階段	第一階段	第二階段	第三階段
目標	發了什麼事	什麼樣的結果對我有意義	我如何得到我所需要的或我想要的
方向	1.說出自己的故事 2.自我盲點的突破 3.尋找改變的著力點	1.對未來的期待 2.選取改變的項目 3.改變的動機與承諾	1.達到目標的方法 2.選出最適合的方法 3.規劃改變的計畫

資料來源：作者自行整理。

伍：結論：期盼改變在文章之後

霸凌者是出自於霸凌心態而導致同儕間的衝突行為，進而影響與人相處上的困境。因此，要解決霸凌的問題把霸凌者放在團體的氛圍讓其親身體驗團體的互動與功能是輔導的方法之一。基於此，本文從團體工作的層面切入，嘗試運用探索諮商的團體治療方法，針對霸凌者的自我內在價值、與人相處及未來成長等學習主題與活動，從「過去—現在—未來」的成長向度來輔導霸凌者的心

理及行為問題。也就是，從探索個案的自我概念來反思過去的自我，並協助其解決人際關係的問題建立現在的我，最後培養問題解決能力以發展出未來成長的方向。然而，探索諮商的方法不只是著重活動設計，更強調專業輔導人員在活動後帶領個案反思的解說能力。在此部分，本文針對探索諮商團體運作所面臨解說技巧及探索生命的實務困境，嘗試整合 Egan 的「三階段循環的助人模式」來提供給專業輔導人員解說霸凌者對象在每個活動階段的反思架構，以引導探索個案的問題並給於正向積極的輔導來達到讓個案能

更有效的來管理自己的生活。期待藉由本文的探討能對霸凌者個案的輔導有所貢獻，為專業輔導人員帶來輔導霸凌對象上的另一種思考。

（本文作者孫智辰為崇仁醫護管理專科學校通識教育中心講師兼學生輔導中心主任，目前進修於菲律賓 De La Salle-Araneta

University 教育管理博士班。曾為第一線兒少保護社工員。）

關鍵詞：探索諮商（Adventure-based counseling）、霸凌（Bully）、解說（debriefing）、Egan 助人模式（Egan's Helping Model）

📖 參考文獻

- 李義男（2003）。探索教育與諮商治療。臺北市：水牛出版社。
- 吳兆田（2006）。探索學習的第一本書-企業培訓時實務。臺北：五南。
- 麥淑華、鄧淑英（2006）。成長體驗 Debriefing。香港：突破出版社。
- 校園團契飛颯教師組（2004）。飛颯人際有藍天—探索教育的魅力。臺北：校園書房。
- 蔡居澤、廖炳煌（2001）。探索教育與活動學校。臺南：翰林。
- 蔡居澤（2001）。童軍探索教育活動設計與實施。臺北：中國童子軍教育學會。
- 蔡居澤（2003）。戶外教育的通用模式-經驗學習圈。《教師天地》，127，23-25。
- 蔡居澤（2007）。活動課程的設計—議題中心的活動課程設計模式。蔡居澤、廖炳煌（合著），將探索教育帶回學校：活動教案彙編。P.178-181。桃園：中華探索教育發展協會。
- 蔡炳綱、吳漢明（2005）。完美團隊：探索體驗活動。臺北：幼獅。
- 鍾瑞麗譯（2004）。Gerard Egan 著。助人歷程與技巧：有效能的助人者。臺北：雙葉。
- 魯宓、廖婉如合譯（2011）。Barbara Coloroso 著。陪孩子面對霸凌：父母師長的行動指南。臺北：心靈工坊。
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim Problems and Their Association with Psychological Constructs in 8- to 12- Year- Old Greek Schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Austin, S. & Joseoh, S. (1996). Assessment of bullying/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Cooper, D., & Snell, J. L. (2003). Bulling: Not just a kid thing. *Educational Leadership*, 22-25.
- Curwin, R. L., & Mendler, A. N. (1997). Preventing violence with values-based schools. *Journal of Emotional and Behavioral Problem*, 9(1), 41-44.
- Ewert, A. W. (1989). Outdoor adventure pursuits: Foundations, models and theories. OH: Publishing Horizons.
- Ewert, A., & Yoshino, A. (2007). A preliminary exploration of the influence of short-term adven-

- ture-based expeditions on levels of resilience. *Journal of Experiential Education*, 30(3), 262–266.
- Fletcher, T. B. & Hinkle, J. S. (2002). Adventure based counseling: An innovation in counseling. *The Journal of Counseling and Development*, 80, 277-285.
- Gass, M. A. (1993). *Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing.
- Gass, M. A. (1995). *Books of metaphors*. Kendall /Hunt, Publishing, Iowa.
- Garandeanu, C., & Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 641-654.
- Glass, J. S., & Myers, J. E. (2001). Combining the old and the new to help adolescents: Individual psychology and adventure-based counseling. *Journal of Mental Health Counseling*, 23, 104-114.
- Glass, J. S. (2002). Adventure based counseling with adolescents: Lessening racial effect on group cohesion. Retrieved July 24, 2012 from: <http://www.shsu.edu/~piic/spring2002/indexspring02.html>
- Glass, J. S., & Benshoff, J. M. (2000). Facilitating group cohesion among adolescents through challenge course experiences. Manuscript submitted for publication.
- Glass, J. S., & Shoffner, M. F. (2001). Adventure-based counseling in schools. *Professional School Counseling*, 5(1), 42-48.
- Green, G., Kleiber, D. & Tarrant, M. (2000). The effect of an adventure-based recreation program on the development of resiliency in low income, minority youth. *Journal of Park and Recreation Administration*, 18 (3), 76-97.
- Hazler, R. J., & Garney, J. V. (2006). Critical characteristics of effective bullying prevention programs. In S. R. Jimerson & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (pp. 275-292). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Henton, M. (1996). *Adventure in the classroom: Using adventure to strengthen learning and build a community of life-long learners*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt. pp.234
- Hinkle, J. S. (1999). Utilizing outdoor pursuits in mental health counseling. In J. S. Hinkle (ED.), *Promoting optimal mental health through counseling: An overview*(pp.179-186). Greensboro, NC: ERIC.
- Hoover, J. H., & Hazler, R. J. (1991). Bullies and victims. *Elementary School Guidance and Counseling*, 25, 212-219.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. N. J. : Prentice-Hall

- Milsom, A. and Gallo, L. (2006). Bullying in middle schools: Prevention and intervention. *Middle School Journal*, 37(3), 12-19.
- Nadler, R. S. & Luckner, J. L. (1992). Processing the adventure experience. Iowa: Kendall/Hunt Publishing. 3-6
- Nassar-McMillan, S. C. & Cashwell, C. S. (1997). Building self-esteem of children and adolescents through adventure-based counseling. *Journal of Humanistic Education & Development*, 36, 59-67.
- Neill, J. T., & Dias, K. L. (2001). Adventure education and resilience: The double-edged sword. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 1, 35-42.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of children aggression*. Hillsdale, NJ: Earlbaum Associates.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1999). Norway. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: a cross-national perspective*, 28-48. New York, NY: Routledge.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.
- O'Moore, M. & Kirkham, C. (2001). Self-Esteem and Its Relationship to Bullying Behavior. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- Page R. C., & Chandler J. (1994). Effects of group counseling on ninth-grade-at-risk students. *Journal of Mental Health Counseling*, 16, 340-351.
- Prouty, D. (1990). Project adventure: A brief history. In J. Miles & S. Priest (Eds.), *Adventure programming*, 93-101, State College, PA: Venture Publishing.
- Priest, S., & Gass, M.A. (1997). *Effective leadership in adventure programming* (pp. 178-184). Champaign, IL: Human Kinetics
- Schoel, J., Prouty, D. and Radcliffe, P. (1988). *Islands of healing: a guide to adventure based counseling*. Hamilton, MA: Project Adventure, Inc.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Skehill, C. M. (2001). *Resilience, coping with an extended stay outdoor education program, and adolescent mental health*. Unpublished Honours thesis, University of Canberra, Australia.
- Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children and Schools*, 27(3), 167-175.
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S. & Robinson, D. (1996). Association of Common Health

Symptoms with Bullying in Primary School Children. *British Medical Journal*, 313, 17-19.