

解決問題導向輔導策略在校園霸凌事件之應用

Applying solution - oriented interventions to bullying at school

蕭雁文¹

Yen-Wen Hsiao¹

壹、前言

校園霸凌事件層出不窮，近年來集體霸凌事件更涉及幫派、販毒等社會事件。多篇文獻（趙麗雲，2011；鄧煌發，2007；Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005; Leff, Power & Goldstein, 2004）指出霸凌對學生的課業學習、社交及心理方面造成長遠的影響。霸凌受害者長期處於害怕的氛圍中無法有效學習，除身體可能受傷外，心理呈現拒學（Limber, 2006）、孤獨（Nansel et al., 2001）、低自尊（Hodges & Perry, 1996）、社交退縮、憂鬱、自殺企圖（Austin & Joseph, 1996; Bond, Carlin, Thomas, Rubin & Patton, 2002）、失去防衛能力、反應被動及優柔寡斷（Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski, 1999; Olweus, 1993; Perry, Williard & Perry, 1990; Schwartz, Dodge & Cole, 1993）；霸凌加害者可能因霸凌事件受同儕拒絕，持續犯罪、暴力、擔心被罰及自殺，很少能發揮本身潛能（Marsh, Parada, Craven &

Finger, 2004）；而旁觀者一方面擔心成為受害者；另一方面受良心譴責，處於衝突情緒中（Clark, 2002），影響課業及社交。

傳統處理霸凌的方式通常包括進行調查、警告加害者、約談家長，最終以懲處收場（Allen, 2010），這樣的處理方式只能短暫遏止霸凌行為，不能根本解決霸凌問題（McAdams & Schmidt, 2007）。針對校園霸凌事件之處理策略，不宜只針對加害者，亦不宜視霸凌等同犯罪，以處罰方式了結（盧玲穎，2011；馮喬蘭，2011），學校是教育的場域，輔導應賦有教育的意義，停止霸凌行為只是輔導過程的一部份，並非最終目的，輔導的最終目的應視學生需要而定，內容可能包含建立自尊與自信、確認生活價值、發展同儕接納、誘發同理心，提升對公平正義的推理能力、發展情緒管理、社交、衝突解決技巧等（Omizo, Omizo, Baxa & Miyose, 2006）。本文從教育的觀點出發，提出三種以解決問題為導向的輔導策略，期待以此策略有效介入校園霸凌事件。

¹臺北市立大學教師 諮商心理師

通訊作者：蕭雁文，（100）臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學，Email：ywhsiao95@yahoo.com.tw

貳、解決問題導向輔導策略

校園霸凌 (school bullying) 係指一個學生長期重複被一個或多個學生騷擾或欺負，導致其身心痛苦的情形。校園霸凌的形式包括言語霸凌、肢體霸凌、性霸凌、反擊型霸凌、關係霸凌，如同儕排擠、散播不實謠言等 (吳清山、林天祐，2005)。霸凌事件的輔導應分兩部分，一為遏止霸凌事件再發生；二為針對霸凌反應出來的心理社會問題進行輔導，這類的輔導通常鎖定特定的學習目標，例如 McAdams 和 Schmidt (2007) 指出反應型加害者易被激怒、易產生立即性防衛反應及對威脅知覺錯誤，輔導重點應教導辨識威脅及衝動控制的技巧。另外，對於受害者的輔導應包括發展有效的社交技巧，強化同儕關係、幫助受害者感到安全與價值感、減少內化負向情境及教導衝突因應技巧 (Omizo, Omizo, Baxa & Miyose, 2006, p.102)。解決問題導向輔導策略強調短期解決問題，並以提升學生學習成長為目標，適用於霸凌事件的輔導。至於誰該負責涉案學生的輔導呢？筆者認為霸凌是一系統性問題，面對霸凌事件，人人都有職責給予立即性的輔導，然而完整而深入的輔導方案則需由受訓過的心理師或輔導老師主導，在某些狀況下，亦可由心理師或輔導老師偕同教師處理。在此提出三種以解決問題為導向的輔導策略，分別為學生互助、短期焦點解決、問題導向學習輔導策略，其針對的輔導對象各有所異，相關資料詳述如下。

一、學生互助輔導策略 (Student-Support Approach)

傳統反霸凌輔導多聚焦在霸凌行為或某些特定的個案，如此易引起學生的防衛及逃避責任，因此，Young (1998) 修正 Maines 和 Robinson (1997) 的反霸凌方案，提出學生互助輔導策略 (student-support approach，以下簡稱 SSA)。此輔導策略基本假設學生有助人的能力及特質，只要妥善引導，委以重任，必能改善霸凌行為。輔導過程避免教師權威直接介入霸凌事件，而是重視事件的發展脈絡。輔導者利用同儕間年齡相近且長期相處，瞭解彼此習性及次文化，引發同儕同理心，使改變發生在學生互助之間。此輔導策略同時將霸凌加害者、受害者及旁觀者納入輔導策略中，整個過程排除調查與處罰，強調不批評、溫和及絕對正向的輔導，相關目標、實施步驟、優點特色及限制詳述如下。

(一) 目標

輔導者進行此互助性團體的目標包括：(1) 發展學生同理心，鼓勵學生間彼此同理；(2) 促進學生分擔責任，強調友愛互助的重要性；(3) 協助學生以不責怪的態度解決問題。其終極目標應該是協助學生發展同儕支持系統，營造溫馨友善的校園環境。

(二) 步驟

SSA 有六個清楚的實施步驟，主要以團體形式進行，描述如下。

1. 多方收集資訊

首先，輔導者單獨約談受害者，瞭解發生什麼事，接納學生的說法，不評斷，也不質疑他的真實性，確認學生的安全、

身心狀態及支持系統；另外，個別約談班級學生，約談的目的在瞭解：(1)誰是加害者、誰是支持者；(2)誰是中立旁觀者；(3)誰可能是潛在的支持者。

2.組織支持團體

利用步驟一提供的資訊組織支持性團體（support group），團體成員必須包括主要加害者、旁觀者、潛在支持者，成員必須混合，避免被標籤，建議某些態度偏激的成員排除在團體名單中，例如：慣用抱怨、責怪的態度面對問題者。第一次團體聚會，輔導者必須賦於團體成員神聖的助人任務，輔導者可告知團體成員，受害者在學校內非常不開心，因為成員都有正向助人的特質，因此被挑選出來幫助他。注意切勿用霸凌二字陳述，團體聚會絕不要有批判的氣氛。

3.激發同儕同理心

接下來的團體中，輔導者邀請團體成員分享在學校曾有的不愉快經驗。分享的學生可以簡短討論感受，輔導者適時引導團體成員連結到受害者感受，激發同理心。在討論期間，學生有可能將受害者不開心的原因指向加害者，這時輔導者必須立即強調，聚會的目的是為了幫助受害者，而非責怪或歸咎問題於誰。具體說法如『謝謝你告訴我這些資訊，人難免會犯錯，讓我們停止責怪。先想想如何讓小傑不再害怕上學，好嗎？』建議輔導者在團體一開始便提醒成員，與成員達成『不責怪』的默契。

4.腦力激盪，找出協助方式

激發團體成員同理心之後，輔導者邀請成員提出一些幫助受害者的建議，鼓勵正向解決，而非憤怒批評，具體說法如『聽起來，小傑好像很害怕上自然課，我

們可以怎麼幫他呢？』注意這些有效的建議必須來自團體成員，而非輔導者的意見，若團體成員一直無法提出建議，輔導者可以繼續探索讓受害者不愉快的情境，激發成員思考協助之道。對於年紀較小的學生，為催化討論的動力，輔導者亦可提出一些解決問題的選項，提供學生選擇或修正。

5.感謝與鼓勵執行

當助人方案產生後，輔導者需針對助人方案的細節，確認成員皆瞭解自己的任務及目標。另一方面，感謝成員的支持，並欣賞他們所提的方案，鼓勵成員確切執行助人方案，並告知一週後再聚會，審視他們的計畫是否有效。

6.追蹤

追蹤的對象包括受害者、家長及支持性團體成員。通常在一週後，輔導者與受害者再碰面，瞭解事情進展如何。其次，輔導者亦需與家長聯繫，讓家長瞭解學校的處理方式與進展，並透過家長瞭解學生的調適情況，必要時提供親職諮詢。最後，輔導者和支持團體成員碰面，瞭解他們是否認為受害者情況已改善，如果是，邀請成員分享他們做了什麼改善這個狀況，記得稱讚並感謝他們，邀請成員持續關照受害者。只要有需要，持續這類聚會，不過，碰面時間以不超過兩週為原則。

SSA亦可用於個別約談上。因為支持性團體可能會被加害者操控，阻止團體成員分擔責任及對受害者產生同理心，因此輔導者亦可單獨約談可能協助的學生。其談話內容包括：(1)表達對受害者的擔心；(2)表明需要學生幫助；(3)分享合適的相關資訊；(4)問學生對減緩問題的看法及作

法；(5)感謝學生提供資訊及解決問題的建議，並請其提供協助。然後在1~2天後，與受害者碰面，瞭解問題改善狀況。

(三)優點特色與限制

SSA反霸凌成效備受肯定（Smith, Howard & Thompson, 2007; Young, 1998; Young 2004; Young, 2009），其優點與特色包括：(1)打破一對一輔導策略，善用同儕資源；(2)強調支持互助，建立友善校園環境；(3)學生成為問題解決者，教師退回輔助角色；(4)目標及實施步驟明確，輔導者易執行追蹤。

然而，Young和Holdorf（2003）卻發現SSA在學校推行不易，主要原因是直接協助者為學生，輔導者不能參與其中，無法掌控學生協助的實際狀況，造成校方安全上的疑慮。其次是該輔導策略只限用於已經確認受害者、加害者、旁觀者身份的霸凌事件，對於混沌不清的衝突事件並不適用。此外，Smith、Howard和Thompson（2007）調查學校人員及專家對SSA的看法，發現該輔導策略較少將父母資源納入輔導模式中，且延緩或免除制裁，引發公平性議題的爭議。最後，Young（1998, 2004, 2009）指出SSA較適合小學生，中學生配合度不高，可能會有反效果。

關於安全上的疑慮，建議輔導者可透過觀察同儕互動及密集追蹤受害者反應了解執行成效。若有安全上的疑慮，亦可即早介入處理。此外，評估受害者家長能否以正向態度面對霸凌事件，若能尊重且支持學校作法，則宜納入家長資源；若不能，亦需在事件結束後，讓家長了解受害者從中的學習與收穫，至於公平與否不應列為校方處理霸凌事件的第一考量。

二、短期焦點解決心理治療 （Solution Focused Brief Therapy）

Young和Holdorf（2003）運用短期焦點解決心理治療（solution-focused brief therapy，簡稱SFBT）於校園霸凌事件之輔導。SFBT是Steve de Shazer及Insoo Kim Berg所創（De Jong & Berg, 2002），其基本假設是人的問題起因於不當的解決方式，只要引出個人的資源，給予正向肯定，個體便會找出適當的解決之道。輔導者與學生在談話過程中共同建構意義，改變得以自然發生（Gingerich & Wabeke, 2001）。不同於學生互助輔導策略（SSA），SFBT由輔導者主動直接協助涉案學生。

輔導者與學生在談話過程中刻意避免冗長地、不斷地探問學生的問題根源，巧妙的運用鼓勵、正向的談話技巧建立彼此的合作關係。善用學生既有的資源及能力，降低其抗拒，促進改變的自發性。Gingerich和Webeke（2001）因此主張SFBT是一種解決對話（solution talk）而非問題對話（problem talk）。有別於傳統諮商理論強調個案認知上的『頓悟』（insight），SFBT協助學生從自己的行動中產生頓悟（蕭文，1999）。適用對象包括受害者、旁觀者及加害者，只要學生覺得需要幫助，便可採用此輔導策略，其目標、實施步驟、優點特色及限制詳述如下。

(一)目標

對輔導者而言，運用SFBT的目標有三：(1)激發學生本有的解決問題能力及正向人格特質；(2)協助學生尋找成功解決問題的例外經驗；(3)深化學生對未來的期

待，設定目標，啟動改變。其終極目標應該是提升學生自我概念及解決問題的因應技巧，降低霸凌發生機會。

(二)步驟

SFBT的談話技巧包括：目標設定（goal setting）、確認問題的例外經驗（identifying exceptions to the problem）、評量式問句（scaling questions）及神奇問句（miracle question）等，輔導程序大致分為五步驟，各步驟的談話技巧並無固定，但每一步驟的中心思想皆圍繞著增權賦能的概念（empowering），描述如下。

1.開始於一般性談話

輔導者並非直接談論霸凌問題，而是從一般性談話開始，以避免學生感覺到他是個問題人物。然後，邀請個案說說他引以為豪的事情或長才，聚焦在個案的能力與特質，並稱讚他。這樣的提問及稱讚暗示著學生是個有能力的人。具體說法『說說看你的優點？』或『可以跟我分享，截至目前為止，你覺得自己做得最棒的一件事嗎？』

2.標示問題程度，給予肯定

探索學生專長及給予讚賞後，為避免學生所設定的目標與霸凌事件完全無關，建議輔導者邀請學生談談他在學校適應或人際交往上遇到的問題。當學生提出他的困擾時，輔導者可利用評量式問句，邀請學生標示他現在的狀態及能力。通常畫一條線在紙上，在線的兩端分別標示笑臉及哭臉；或以分數1及10表示，請學生標示目前的程度。具體問法如『這裡有一條線代表你在學校的心情，線的這一端是1分，代表你非常難過，另一端則是10分，代表你非常開心，你覺得你現在大概在線的哪裡？』無論學生標示幾分，輔導者都

必須正向給予肯定。具體說法如『不錯，你怎麼有辦法做到這程度？』這部分的假設是個案至少對問題有一定的掌控，他們已經達到他們所能達到最好的狀態了，不需要聚焦在他的困難；相反的，輔導者要從談話中引出學生的特質及才幹，然後稱讚他。之後繼續發掘更多他本有的特質及能力，例如『這方法真不錯，可以再多說看看，你還做過哪些有幫助的事？』不要問『你嘗試過任何其他的方式嗎？』這似乎暗示他能力不足。

3.尋找正向及例外經驗

標示學生問題的程度後，輔導者必須協助學生尋找例外經驗。輔導者帶著好奇協助學生探索問題何時沒有發生，那時發生了什麼事或他做了什麼讓事情進展順利，允許個案解釋如何發生，通常學生會從他的回答中找到解決問題的方式。當學生分享正向經驗時，輔導者可以加強語氣鼓勵他，如『真的呀！好棒！你是怎麼做到的』。若學生找不到例外經驗，可以利用神奇問句，創造出一個新的經驗，例如『如果有個奇蹟發生，你的麻煩不見了，你注意到第一件會不同的事情是什麼？你的同學會發現你有什麼不同？』這是有趣且暗示性的問法，鼓勵學生適當的想像，讓學生確認渴望的未來，通常學生會從中找到有效的解決之道。

4.標示未來願景

當過去的正向經驗都被發掘後，輔導者繼續鼓勵學生想想他想要的未來情況。利用之前的評量式問句，請學生評估那是幾分，具體問法如『讓我們這樣說吧！如果一週後，你的狀況是5分（本來4分），你想想看那會有什麼不同？』這問題暗示個案事情會好轉，聚焦在有什麼好事會發

生，而非什麼壞事不會發生。輔導者持續明確具體的探索，彷彿這些美妙的改變就發生在眼前般。在這要提醒輔導者，稱讚不僅發生在晤談初期，在晤談過程中，輔導者必須仔細傾聽，在晤談快結束時，引用學生已經使用過的方式及特質稱讚個案，例如『我對你……印象深刻……這真是很不容易做到的』。這些稱讚必須奠基在學生確實做過的事情上，以此強化學生對自己努力及結果的連結，使其更有自信面對問題。

5. 提出建議及安排下次晤談

通常輔導者在稱讚之後會給予建議。建議需善用學生本有的能力及想法，彷彿他們本來就做得很好，只是繼續進行，如此，他們較有信心做到。具體說法如『我發現你非常會畫畫，而且你說你都是用畫畫讓自己心情好一點，這真是太棒的點子了！你願意未來繼續這樣做嗎？』。晤談最後，輔導者可邀請學生再碰面，如果可能的話，時間最好由學生作決定，不過，至少要追縱一次，確保學生的問題有所進展。

(三) 優點特色與限制

鄭文烽、吳芝儀（2009）將SFBT用在偏差行為學生的團體輔導，發現其優點包括：提升問題適應能力、內外向行為問題顯著降低、增進人際互動、增進正向思維、控制負面情緒、改變行為習慣以及對自我改變的正向評價。Young和Holdorf（2003）的研究亦顯示SFBT能有效遏止中小學霸凌事件再發生。整體而言，SFBT輔導策略的優點特色包括：(1)以具體事例做討論素材，使輔導工作較能聚焦；(2)不需廣博深奧的心理背景知識，易引發教師家長的興趣；(3)輔導目標強調小

改變，學生易接受與達到；(4)借用學生本有能力，借力使力促發改變；(5)接納學生不同觀點與想法；(6)面對個案膠著的狀態，提供較多選擇的策略；(7)使學校輔導變得比較輕鬆有趣；(8)較一般傳統輔導省時及省力；(9)排除視學生為問題者，去標籤化（Durrant, 1995; Metcalf, 1995; Murphy, 1994; Teall, 2000）。此輔導策略優點甚多，亦適合用於學校環境（Durrant, 1995; Metcalf, 1995; Murphy, 1994）。

然而，運用此輔導策略有些限制。首先，輔導者需要熟悉許多特定的談話技巧，建議有興趣的輔導者參加相關訓練課程，才能將此策略運用自如。其次，此策略雖常被關注在它獨特的談話技巧上，但輔導者的人格特質才是療效的關鍵，整個輔導過程必須對學生保持尊重、樂觀、好奇的特質，提供學生增能賦權的機會。最後，對於霸凌加害者運用此輔導策略，初期可能無法直接改善霸凌情形，尤其對於缺乏同理心或沒有覺察能力的加害者。但因輔導者與加害者建立良好的正向關係，加害者的行為會因要在輔導者面前保持良好形象，而有所收斂。

三、問題導向學習輔導策略 (Problem-Based Learning)

問題導向學習（problem-based learning，以下簡稱PBL）過去廣泛使用在課堂教學。Hall（2006）利用PBL輔導霸凌受害者，有不錯成效。其基本假設為霸凌問題起因於知能不足，只要透過合作學習，配合週邊資源有效引導，必能從自學中找到解決問題的方法。此種策略利用擬真問題進行探究，不但能引發學生的學

習動機，更能連結知識與生活經驗，使學生產生自學與知識遷移（Norman & Schmidt, 1992）。簡而言之，PBL將學生組成小團體，以擬真情境作為問題起點，將問題解決技巧融入課程教學，過程中要求學生主動討論、分析問題、形成假設、創新個人學習的結果，藉此培養對事物的判斷能力（林繼昌，1999; Schroeder & Zarinnia, 2001）。此輔導策略適用於霸凌事件之受害者，其目標、步驟、優點特色及限制分述如下。

(一)目標

對輔導者而言，運用PBL的目標有三：(1)協助學生獲得反霸凌知能，提升對霸凌事件的覺察；(2)協助學生學會果斷、面質技巧，並懂得尋求協助；(3)協助學生透過各種資源，解決霸凌問題。其終極目標應該是提升學生自學能力以面對生活難題。

(二)步驟

PBL以明確且系統化的步驟，循序漸進地引導學生建立假設、確認學習問題、尋找相關資料、針對問題提出解決方案，並不斷進行自我反思。其具體實施步驟有六，描述如下。

1.組織研究小組

輔導者從校內尋求5~7個可以從團體獲益的受害學生。適合學生的條件包括：他所面臨的問題具有迫切性、參與動機強、能與他人合作學習及具一般智力以上。

2.根據目標，擬定研究案例

在正式團體開始前，輔導者要依據團體的目標，確認希望學生研究的議題，發展出實際的案例。注意案例不需複雜或冗長，只要可以引導學生思考2~3個問題，

並達到團體目標即可。如此也較能確保學生有充分時間，在團體中練習溝通技巧。例如主題：『如何說不』，具體案例：『大葉在學校廁所要求小傑給保護費，否則要他好看』。在這案例中，輔導者希望學生辨識霸凌事件發生的地點、方式及回應技巧。

3.提供案例，形成假設

輔導者設計好案例後，至少要主持五次的團體輔導活動。第一次的團體聚會要讓學生瀏覽案例，從中瞭解案例處境，並提出問題，利用『誰』、『何時』、『為何』、『在哪』、『發生什麼事』等簡單問句引導學生。然後，鼓勵學生針對每個問題形成多個不同假設。團體輔導者在過程中必須藉機反應情感、重述摘要，鼓勵學生分享經驗。

4.找出關鍵性問題，確認資源

一旦學生根據他們的經驗形成所有問題的假設，團體輔導者可重述每個問題及假設，邀請學生思考哪一個關鍵性問題被解決後，案例可以解除或減緩目前的困擾。學生確認自己想要研究的三個關鍵問題，並提出可以回答這些關鍵問題的資源。這些資源可能包括書籍、網路資訊、老師、學校諮商師、校長、父母、牧師、學長姐或教練。邀請學生利用這些資源尋找答案，當成是回家功課。

5.找尋各種可能性答案

學生被要求一次又一次的回到小團體，討論他們新的發現，練習從資源中獲得的技巧，例如有一本書提及面對霸凌者要堅定的看著他，說：『不要欺負我』，成員便必須在團體中練習堅定的敘說。若團體獲得的建議來自某人負面的處理方式，例如『打回去，他就不敢再惹你

了』，此時，團體輔導者可以引導討論可能的後果，如此，不斷利用新的資源，繼續探究問題，目的就是為了針對關鍵性問題找到各種可能的答案及練習可能的應對之道。

6.重新審視團體目標是否達成

最後，輔導者與教師、家長合作，從個案在學校及家裡的表現，評估學生是否有效利用團體裡的學習於日常生活中，尤其在面對霸凌事件時。若尚未達到目標，可以持續資料搜尋，找尋更佳的处理方式。

(三)優點特色及限制

Hall (2006) 利用PBL輔導霸凌受害者，發現有不錯成效。主要成效包括：提升受害者對霸凌事件的警覺性、增加反霸凌知能、引進教師家長加入輔導資源及學生發展較佳的回應技巧，受輔學生普遍對問題產生普同感、希望感及發展較佳的同儕關係，是一種適用於學校環境的輔導策略。

綜合多位學者意見，PBL的優點特色有：(1)明確系統化的學習步驟，有助學生學習討論與積極互動；(2)以學生為中心，視學生為問題解決者；(3)以小組合作的方式進行學習；(4)以真實世界問題作為學習起點，引發學習動機；(5)深入且多元的探究，獲得多種解決之道；(6)培養學生高層次歸納技巧與問題解決技巧（廖志飛，2001；Cook & Alavi, 1995; Edens, 2000; Lau & Talbot, 1999; Marsh, 1999）。

然而此輔導策略仍有所限制，首先，團體輔導者必須對個別受害學生的議題有所瞭解，能在有限時間內密切追蹤輔導。其次，該輔導策略適用於特定單一或少數加害者的霸凌事件，對於複雜、群眾式的

霸凌事件可能效益不大。此外，參與學生必須有不斷收集資料、探索、分析及判斷能力，Lee和Kwan (1997) 認為小組討論太浪費時間 (p.153-154)。對於年齡太小或特殊學生礙於自學能力不足或學習障礙亦不適用。最後，問題導向學習輔導策略聚焦於教導面對霸凌的技巧與知識，較少著墨在個人內在心理的探索，對於有個人心理議題的學生難以解決根本問題。

參、結語

校園霸凌問題由來已久，為避免校園霸凌事件持續擴大，教育部訂定『霸凌防制政策』，要求各校研訂『防制校園霸凌執行計畫』，並增聘輔導及社工人力（周矜敏，2011；趙麗雲，2011）。然而面對霸凌事件，除增加輔導人力外，現場教師及輔導人員最迫切需要的是具體可行的輔導策略。本文所提供的三種解決問題導向的輔導策略各有其優點與限制。

整體而言，此三種輔導策略皆強調：
(1)以支持、正向及不責怪態度面對霸凌；
(2)以學生為中心，視學生為解決問題的專家；
(3)輔導者扮演觀察者及催化者角色；
(4)實施步驟明確，輔導者易學習。

而其相異之處，包括：(1)適用對象不同，SSA將霸凌加害者、旁觀者及受害者皆納入輔導的對象；PBL則適用於受害者；SFBT則適用所有學生，只要有意願即可；(2)輔導目標略有不同，SSA以助人的觀點，誘發學生同理心，執行助人任務；而SFBT則以提升學生自信，運用本身能力解決問題為目標；PBL則強化學生自學能力與判斷力，以學習新的知識與技能為目標；(3)輔導者介入面向不同，三者

之中，SSA是直接處理霸凌事件；SFBT與PBL則是直接接觸霸凌涉案者，處理其個人議題，間接處理霸凌事件；(4)運用資源不同，SSA主要是運用同儕資源，營造友善助人的環境；SFBT則強調學生本身已有的能力及資源；而PBL運用校內外所有可運用的資源，包括硬體及軟體，因此，PBL會讓家長及其他教師較有參與感；(5)進行的方式不同，SSA與PBL主要以團體方式進行，善用同儕動力，合作互助；而SFBT則以個別輔導方式進行。解決霸凌問題沒有神奇的訣竅，Allen (2010)認為成功的輔導等同預防，本文所提之輔導策略，建議教師及輔導人員視霸凌情境、對象及相關資源，保持彈性，妥善運用。

參考文獻

- 吳清山、林天祐 (2005)。校園霸凌。 **教育研究月刊**，2，143。
- 周矜敏 (2011)。台灣地區校園霸凌的處理機制與經驗。 **山西警官高等專科學校學報**，19(4)，52-55。
- 林繼昌 (1999)。問題導向學習教學之小班老師的角色和責任。 **醫學教育**，1，3。
- 馮喬蘭 (2011)。這樣『反』霸凌，有用嗎？ **人本教育札記**，268，38-40。
- 廖志飛主編 (2001)。 **問題導向學習小組討論學習手冊**。2001年10月30日，取自<http://www.pbl.idv.tw/manual>
- 趙麗雲 (2011)。積極規範霸凌行為促進友善校園。 **台灣教育**，668，20-21。
- 鄭文烽、吳芝儀 (2009)。焦點解決取向團體諮商對國中偏差行為學生之輔導研究。 **台灣青少年犯罪防治研究期刊**，1(2)，1-30。
- 鄧煌發 (2007)。校園安全防護措施之探討——校園槍擊、校園霸凌等暴力事件之防治。 **中等教育**，58(5)，8-29。
- 盧玲穎 (2011)。反霸凌經驗——他山之石與我國進展。 **人本教育札記**，268，35-37。
- 蕭文 (1999)。學校輔導工作的發展趨勢。載於中國輔導學會 (主編)， **輔導學大趨勢**，103-122。台北：心理。
- Allen, K. P. (2010). A bullying intervention system: Reducing risk and creating support for aggressive students. *Preventing School Failure*, 54(3), 199-209.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8- to 11- year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2002). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent psychiatry*, 41(3), 304-308.
- Clark, M. A. (2002). Reaching potentially violent youth in schools: A guide to collaborative assessment, alertness, atmosphere, and accountability. In G. McAuliffe (Ed.), *Working with troubled youth in schools: A guide for all school staff* (pp.19-30). Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Cook, M., & Alavi, C. (1995). Approaching problem- based learning. In C. Alvai (Ed.), *Problem- based learning in a health science curriculum* (pp.12-37). London, England: Routledge.
- De Jong, P. & Berg, I. S. (2002). *Interviewing for Solutions* (2nd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Durrant, M. (1995). *Creative strategies for school problems: Solutions for psychologists and teachers*. New York: W. W. Norton.
- Edens, K. M. (2000). Preparing problem solvers for the 21st century through problem-based learning. *College Teaching*, 48(2), 55-60.
- Gingerich, W. J., & Webeke, T. (2001). A solution-focused approach to mental health intervention in school settings. *Children & Schools*, 23(1), 33-47.
- Glew, G. M., Fan, M., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic

- performance in elementary school. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 159, 1026-1031.
- Hall, K. R. (2006). Using problem-based learning with victims of bullying behavior. *Professional School Counseling*, 9(3), 231-237.
- Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1996). Victims of peer abuse: An overview. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 5, 23-28.
- Hodges, E.V.E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94-101.
- Lau, W., & Talbot, D. (1999). *A combination of problem-based learning and service learning*. Paper presented at 1st Asia-Pacific Conference on Problem-based Learning, Hong Kong.
- Lee, R. M.K.W., & Kwan, C. Y.(1997). The use of problem-based learning in medical education. *Journal of Medical Education*, 1(2),149-157.
- Leff, S. S., Power, T. J., & Goldstein, A. B. (2004). Outcome measures to assess the effectiveness of bullying- prevention programs in the schools. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp.269-293). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Limber, S. P. (2006). The Olweus bullying prevention program: An overview of its implementation and research basis. In S. R. Jimerson & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (pp.293-307). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Maines, B. & Robinson, G. (1997). *Crying for help: The no blame approach to bullying*. Bristol, England: Lucky Duck.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Craven, R. G., & Finger, L. (2004). In the looking glass: A reciprocal effects model elucidating the complex nature of bullying, psychological determinants, and the central role of self-concept. In C. E. Senders & G. D. Pbye (Eds.), *Bullying: Implications for the classroom* (pp.63-109). Orlando, FL: Elsevier Academic Press.
- Marsh, J. (1999). *Developing of a "readiness" driven staff development model for PBL*. Paper presented at 1st Asia-Pacific Conference on Problem-based Learning, Hong Kong.
- McAdams, C., & Schmidt, C. D. (2007). How to help a bully: Recommendations for counseling the proactive aggressor. *Professional School Counseling*, 11(2), 121-128.
- Metcalf, L. (1995). *Counseling toward solutions: A practical solution-focused program for working with students, teacher, and parents*. West Nyack, NY: Center for Applied Research in Education..
- Murphy, J. J. (1994). Working with what works: A solution-focused approach to school behavior problem. *School Counselor*, 42(1), 59-65.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pila, R. S., Ruan, W. J., Simmons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Norman, G. R., & Schmidt, H. G. (1992). The psychological basis of problem-based learning review of the evidence. *Academic Medicine*, 67(9), 557-565.
- Olweus, D.(1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Omizo, M. M., Omizo, S. A., Baxa, G. C. O., & Miyose, R. J. (2006). Bullies and victims: A phenomenological study. *Journal of School Violence*, 5(3), 89-105.
- Perry, D. G., Willard, J. C., & Perry, L. C. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61, 1310-1325.
- Schroeder, E. E., & Zarinnia, E. A. (2001). Problem-based learning. *Knowledge Quest*, 30(1), 34.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., & Cole, J. D.

- (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development, 64*, 1755-1772.
- Smith, P. K., Howard, S., & Thompson, F. (2007). Use of the support group method to tackle bullying, and evaluation from schools and local authorities in England. *Pastoral Care in Education, 25*(2), 4-13.
- Teall, B. (2000). Using solution-oriented interventions in an ecological frame: A case illustration. *Social Work in Education, 22*, 54-61.
- Young, S. (1998). The support group approach to bullying. *Educational Psychology in Practice, 14*(1), 32-39.
- Young, S. (2004). *Solutions to Bullying*. Tamworth: Nasen.
- Young, S. (2009). *Solution-focused schools: Anti-bullying and beyond*. London, England: BT Press.
- Young, S., & Holdorf, G. (2003). Using solution focused brief therapy in individual referrals for bully. *Educational Psychology in Practice, 19*(4), 271-282.