



受害者篇

序言一	4
序言二	5
第一章： 計劃簡介	7
第二章： 理念架構	9
(I) 「欺凌」的定義	9
(II) 攻擊行為的種類	10
(III) 攻擊者的類別	11
(IV) 受害者的類別	13
(V) 攻擊行為理論	15
(VI) 輔導的策略	19
第三章： 研究設計	23
(I) 研究內容	23
(II) 評估步驟	25
(III) 研究的意義和重要性	26
(IV) 第一步驟：量化研究 (Quantitative research)	27
(V) 第二步驟：數據分析	31
(VI) 第三步驟：質化研究 (Qualitative research)	32
(VII) 最後步驟：入組學童之前測、 後測及三個月後追蹤研究結果	35
(VIII) 總結	42

第四章： 反應型攻擊者小組內容	44
第五章： 退縮型受害者小組內容	97
第六章： 實務錦囊	156
第七章： 附件	160
學童附件一： [反應型和操控型攻擊問卷]	160
學童附件二： [受朋輩欺凌問卷]	161
學童附件三： [憤怒程度量表]	162
學童附件四A： [激怒反應] 男生	163
學童附件四B： [激怒反應] 女生	164
學童附件五： [預期後果]	165
學童附件六： [社交問題處理]	166
學童附件七： [被欺凌情況的量表]	167
學童附件八： [壓力情境處理]	169
老師附件一： [反應型和操控型攻擊問卷]	170
老師附件二： [課室內行為量表]	171
老師附件三： [受朋輩欺凌問卷]	172
家長附件一： [違規過程篩選問卷]	173
家長附件二： [衝突策略量表]	174
有教無戾 - 校園欺「零」計劃實務手冊教材光碟使用指引	175
第八章： 參考文獻	186

第五章：退縮型受害者小組內容



第五章：退縮型受害者小組內容

節數：第一節

主題：拉闊領袖新開始

- 目標：
1. 建立組員和工作員之間的信任和具安全感的關係。
 2. 共同訂定小組契約和規則。
 3. 讓參加者明白是次活動的目的和內容、以及他們的角色和參與目標。
 4. 分享參與小組的期望。

活動	訓練簡介
時間	10 分鐘
目的	增加組員對小組內容及目標的認識。
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作員簡介如何挑選組員。 2. 工作員簡介是次領袖訓練計劃，內容及目標如下： <ul style="list-style-type: none"> • 認識思考模式； • 了解自己的思考方法； • 拉闊思考技能（多角度思考）； • 合適社交技巧。

活動	紙牌「對對碰」
時間	10分鐘
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 增加組員之間的認識。 2. 建立小組的分享氣氛。
理念	在小組初段，適合推行規則簡單及較少身體接觸的活動。起初，組員一般表現較被動和退縮，期望透過紙牌活動能引入輕鬆的參與氣氛，紙牌活動更可促進組員認識別人的名字。
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 先讓組員介紹他們期望在小組內被稱呼的名字； 2. 工作員事先準備好多對數字相同的紙牌，如一對3、一對4、一對6及一對9； 3. 把紙牌逐一派發給組員，組員要等待工作員發出指示時，才可把紙牌翻閱； 4. 工作員倒數三聲後，組員便一起翻開自己的紙牌； 5. 翻開紙牌後，組員要盡快找出與他擁有相同牌號的人，並喚出對方的名字； 6. 當組員連續三次稍遲喚出別人名字時，該組員須向小組介紹一項關於自己的事。
物資	相同數字紙牌數對（總紙牌數目應為小組組員數目）

活動	動物測心理
時間	20分鐘
目的	促進組員對自我的認識。
理念	被動和退縮的組員往往未能主動表達自己的意見，更難於披露自己的性格和喜好。透過動物心理測驗，讓組員揀選動物圖片，描述與自己最相似的動物的性格特質，以代替直接講出自己的性格特質。若有組員未能以動物來形容自己的性格時，工作員可把印有不同性格形容詞的大紙貼在牆上，供組員作參考。
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作員簡介自我認識對作為領袖的重要性，並引入「動物測心理」的環節。 2. 組員從動物圖片中選擇與自己性格相似的動物。 3. 組員選定動物後，簡單分享自己所選動物和自己相似的原因；工作員留心組員可能會以負面詞彙來形容自己，故需要從組員的分享中挑選出正面的價值觀。需要時，工作員可提供一些正面的形容詞給組員參考，協助他們表達自己。
物資	動物圖片

活動	小組期望
時間	20分鐘
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 澄清組員對小組的期望。 2. 訂立小組規則。 3. 建立支持及互信氣氛。 4. 鼓勵同學分享個人期望。
理念	讓組員向大家講出自己的期望。此能促進組內各人的認識，更可建立小組互信關係。透過大家的分享及討論，更可提高同學的參與動機。
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 每位組員獲發三張期望紙：（一）對自己參與小組的期望、（二）對小組內容的期望、（三）對小組組員的期望。 2. 讓組員認真地寫出自己的期望。 3. 組員分享對自己、對小組及對其他組員的期望。 4. 工作員講出定立規則對小組的重要性後，與組員一同訂立小組規則。過程中，組員可自由發言或提出意見。 5. 工作員按「支援大聯盟鼓勵卡」上的重點總結小組期望及規則。
物資	<ol style="list-style-type: none"> 1. 三種不同顏色的期望紙 2. 支援大聯盟鼓勵卡

活動	我的期望
時間	20分鐘
目的	組員分享參與小組個人目標。
理念	可讓工作員了解組員個別對小組的期望、想法和動機，也可對組員的樣貌加深印象。
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 各組員獲發一張「我的期望」工作紙。 2. 工作員指示組員在工作紙上畫上自己的樣貌、特徵，並寫上對參加小組的期望。 3. 待各人寫好後，工作員會為組員拍攝一張「即影即有」相片。組員可擺出一個最舒適或最能表達自己性格的姿態，並把相片貼在「人形公仔紙」上。 4. 完成後，工作員帶領組員分享，重點如下： <ul style="list-style-type: none"> • 分享對小組的期望。 • 幫助他們達致該期望的方法。
物資	<ol style="list-style-type: none"> 1. 顏色水筆 2. 「我的期望」工作紙 3. 漿糊筆 4. 「即影即有」相機及菲林

活動	總結及派家課 - 「動物記錄工作紙」
時間	10 分鐘
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 總結小組內容。 2. 增加組員參與小組的投入感。
理念	簡單的總結可增加組員對小組主題的記憶。工作員可在這環節中對有「正面表現」的組員作出讚賞，以強化組員繼續作出良好行為的表現。此外，派發「動物記錄工作紙」能鼓勵組員在小組以外留意身邊同學的性格特質，並為身邊的同學配上不同動物的性格。
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 總結工作員觀察各組員之表現。 2. 講解家課「動物記錄工作紙」 <ul style="list-style-type: none"> • 鼓勵組員留意身邊同學的性格特徵，並以一種動物來形容他們，同時須提出證據以支持其論點。
物資	動物記錄工作紙

工作員注意事項：

- 大部份參加者在第一節小組活動中表現較被動，對人和環境均缺乏信心和安全感。因此，在小組初期，工作員可給予他們多點選擇的機會，讓他們感到被尊重和被接納。
- 參與小組的同學，大多不善於用語言表達，所以工作員在聆聽他們回應時，要多留意他們的表情動作，從中了解他們的想法，再作出回應，讓他們感到被尊重和關心。
- 在過程中，工作員以觀察找出組員的正面行為，當有正面行為出現時，便即時給予口頭讚賞。例如：嘗試幫助別人、懂得鼓勵其他人、願意分享自己的感受、經驗和想法、平心靜氣地處理衝突或給予別人正面的回應等。
- 為了加強組員完成家課的動機，工作員可預告，完成家課的同學可得到禮物作嘉許。

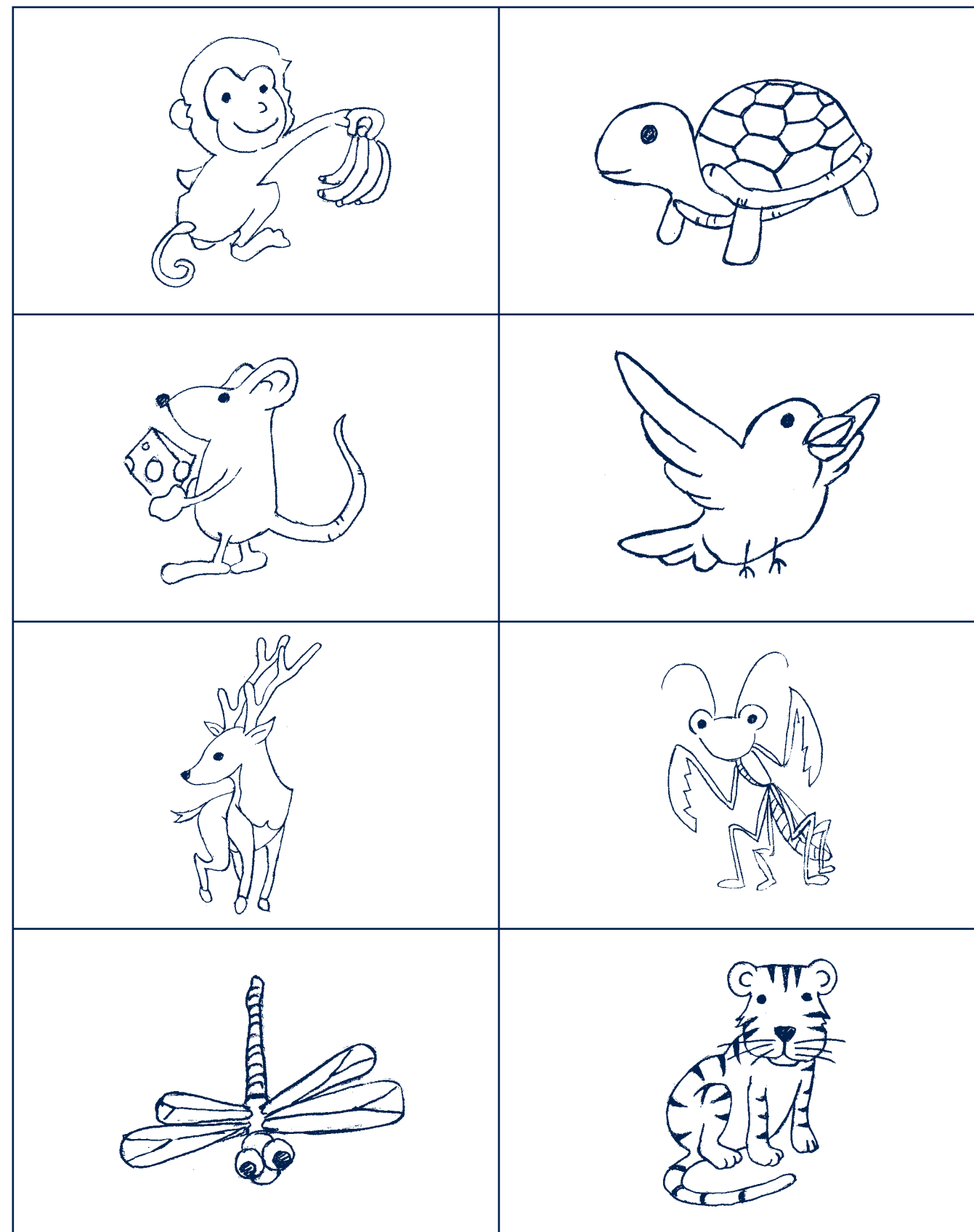
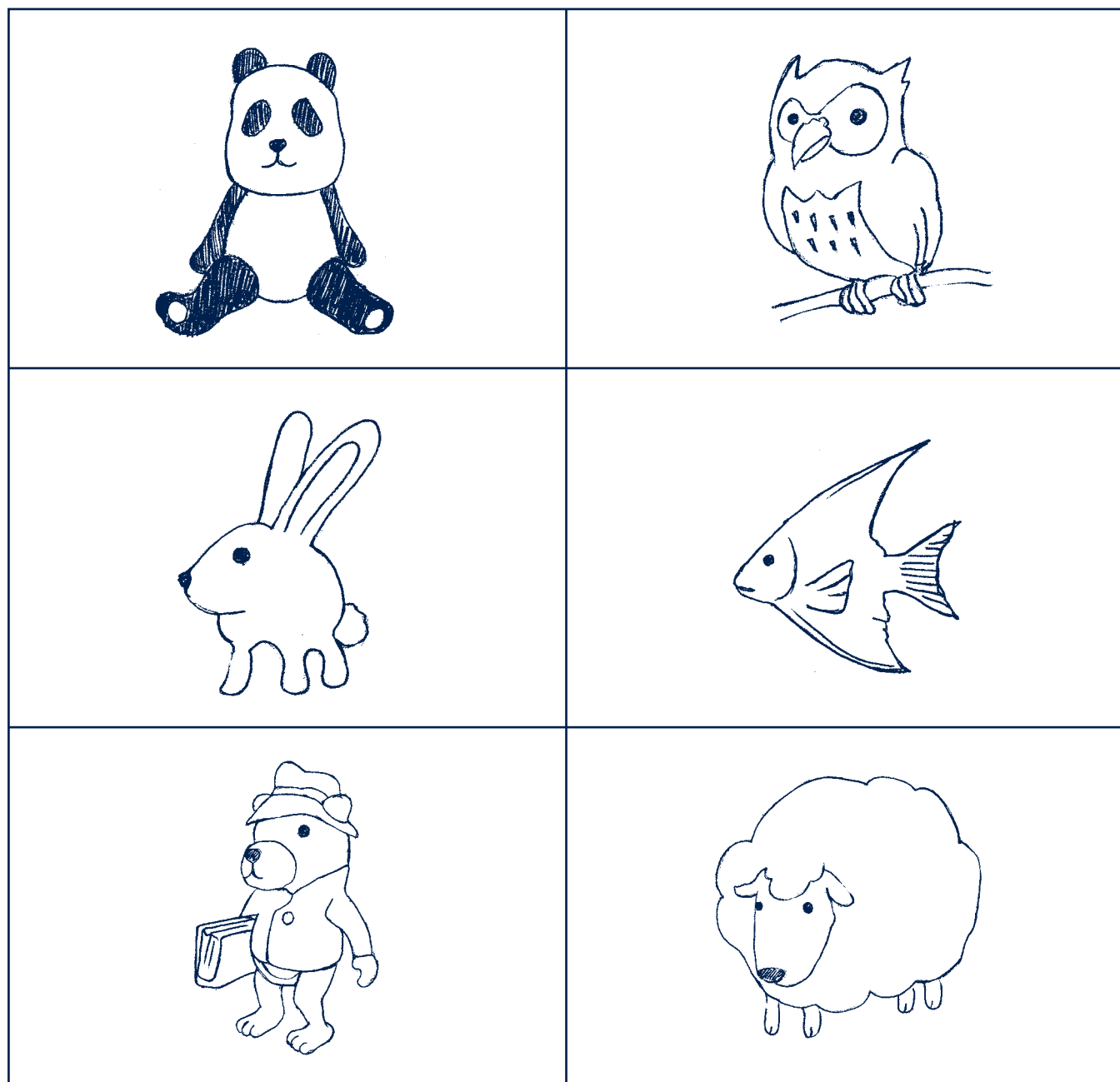
第一節小組物資

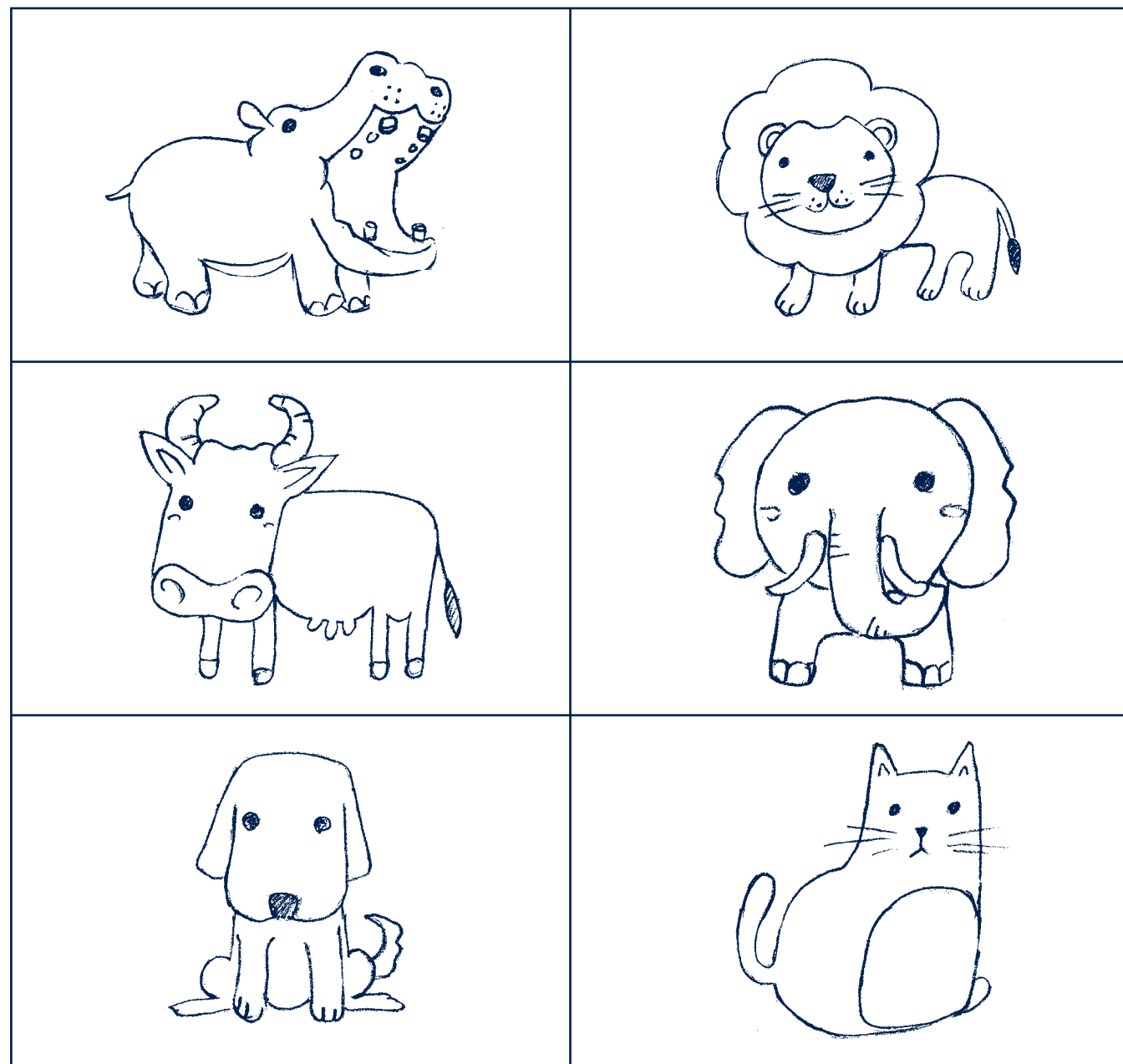
支援大聯盟鼓勵卡

 <p>多留意身邊的組員及事物</p>	 <p>多聆聽組員的聲音和說話</p>
 <p>多說出欣賞及讚賞的語句</p>	 <p>多以手表示支持及鼓勵</p>
 <p>多用腳行出第一步，主動參與</p>	 <p>多用心感受自己及他人的想法</p>
 <p>多用腦筋思考及檢視個人表現</p>	

第一節小組物資

動物圖片



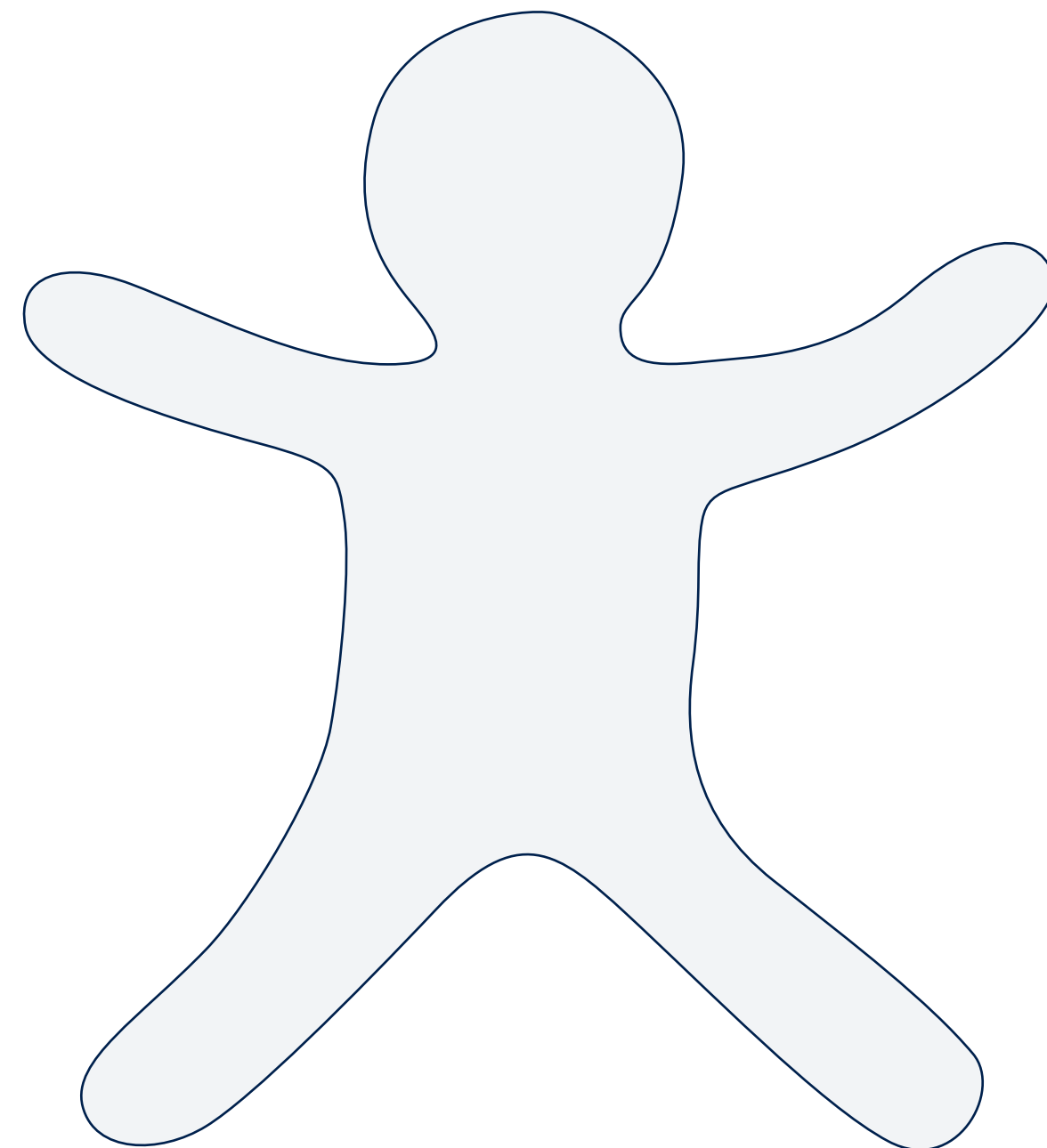


第一節小組堂課

姓名：_____

我的期望

如果這個公仔是你，他/她會是怎樣的呢？請在人形公仔上畫上你的樣貌和特徵，並在空白的地方寫上對參加小組的期望：



第一節小組家課

姓名：_____

動物記錄工作紙

留意你身邊的同學、朋友，試記錄他們的性格特徵跟哪一種動物相似。

1.同學姓名：_____

這位同學與這動物相似的性格特徵是：

貼上動物貼紙

2.同學姓名：_____

這位同學與這動物相似的性格特徵是：

貼上動物貼紙

3.同學姓名：_____

這位同學與這動物相似的性格特徵是：

貼上動物貼紙

第一節小組家課物資

動物公仔貼紙



第五章 退縮型受害者小組內容

節數：第二節

主題：加強小組組員的歸屬感、提升組員自尊感。

- 目標：
1. 建立組員對小組的歸屬感。
 2. 增加組員對自己之認識和評價。
 3. 加強組員轉變之動機。

活動	家課分享 - 「動物記錄工作紙」
時間	15分鐘
目的	組員對朋輩的性格特徵作出評估及對其之影響。
理念	可反映出組員對朋輩的觀感及看法，並可窺探組員對選取朋輩的方向及背後的想法。
程序	1. 組員分享家課內容：「動物記錄工作紙」。 分享重點： <ul style="list-style-type: none"> • 組員於校內選了哪三位同學？ • 所選的同學有什麼不同的性格？ • 組員與哪三位同學的相處情況是怎樣的？可讓同學以校園生活為例子作說明。 2. 工作人員讚賞能完成家課或願意分享家課之組員，並給予他們小禮物以示鼓勵。
物資	1. 後備家課（如組員未能提供家課，可即時填寫） 2. 小禮物

活動	鐵塔凌雲
時間	20分鐘
目的	加強組員間的凝聚力，引導組員認識自己的優點。
理念	讓組員與組員間產生互動，並於合作的過程中，工作人員可觀察組員的溝通模式及表達技巧。
程序	把組員分為兩組，由工作人員派發一些物資，兩組同學需要在指定時限內，各自砌出一個紙塔。哪一組所砌成的紙塔較高為勝出者。另外，工作人員可就各組的合作、創意、溝通等，給予組員特別獎品。 解說重點： <ul style="list-style-type: none"> • 什麼因素能令小組能成功完成高塔？ • 大家分功、溝通和合作的情形 • 你在過程當中作出什麼貢獻，使小組能順利完成任務？
物資	飲管、膠紙、剪刀

第五章 退縮型受害者小組內容

活動	這是我
時間	40分鐘
目的	讓組員在無壓力的情況下介紹自己。
理念	以一個自由輕鬆的手法來介紹自己，減低組員公開分享和自我表露（Self-disclosure）的尷尬情緒。
程序	1. 工作人員準備大量手工材料於桌子中央。組員可按自己的喜好，隨意挑選不同數量和顏色的材料。 2. 組員以手上的手工材料製作出一個能代表自我的作品。組員可自由地根據自己的外表或性格特質去塑造。工作人員強調這是個人化創作，沒有一個標準的模式，每個人都擁有自己獨特之處。 3. 完成後，組員逐一分享自己的作品，分享後，工作人員帶領其他組員以掌聲作鼓勵。工作人員拍下製成品後，把原作送給組員以作紀念。
物資	1. 泥膠、顏色紙等手工材料 2. 相機

活動	總結及派發家課 - 「我的正能量」
時間	15分鐘
目的	加強組員的自尊感。
理念	退縮型受害者都有消極負面的信念，經常貶低自我的能力和表現，所以，拉闊他們的思考範疇，讓他們留意及關注自己也有正面的經驗，能幫助他們找出內在資源（Internal resources）。
程序	1. 讚賞組員有開放的態度。 2. 尋找及讚許組員在小組中投入的表現。 3. 講解家課：「我的正能量」的內容及目標，工作人員可先舉例說明，讓組員更能掌握家課的重點。 4. 提醒組員完成家課後可得到禮物作嘉許，以加強組員完成家課之動機。
物資	「我的正能量」家課紙

工作人員注意事項：

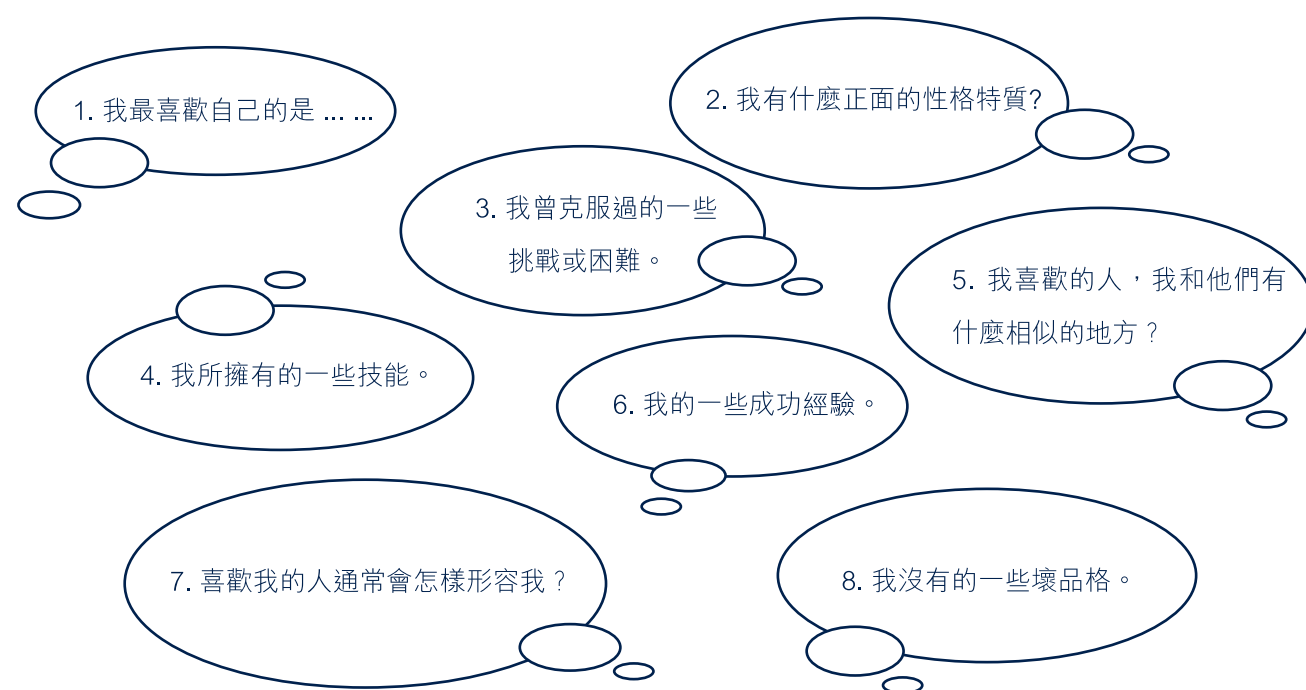
- 組員對參加小組仍會感到陌生及不自然，甚至不願投入小組活動中，所以，工作人員必須保持相當的敏感度，在小組過程中，經常給予口頭讚賞及禮物（如：糖果）作獎勵，以強化他們參與的動機。
- 在「這是我」的環節中，由於他們會過份擔憂在人前製作及展示自己的作品，部分組員會表示自己欠缺美術天份，不懂得如何參與，所以，工作人員應強調這是一個充滿創意的活動。
- 工作人員對各組員的製成品應持著認同及欣賞的態度，絕不應嬉笑及批判，並強調組員的獨特性，從一些負面的描述中，找出組員正面的素質。
- 在分享環節中，部分組員會顯得較被動及害羞，不願意作出分享。他們甚至會垂下頭、坐一旁、後退、回應時只是點頭，或作極簡短的回答「唔知」、「沒有」等。工作人員可邀請其他有較好準備的組員先作分享，千萬不要強迫組員回答，更不要過於聚焦於某一位組員身上。工作人員應盡力減低組員們的焦慮感，盡力保持和諧及安全的小組氣氛。
- 工作人員也可以身作則，一同參與並首先分享個人的素質，並引導組員作多方面的思考，藉此擴展組員對自我價值的認知和看法。

第二節小組家課

姓名：_____

我的正能量

每個人都擁有潛在的正能量，請嘗試回答下列問題，找出自己獨特的正能量！



*記著！無論你覺得這些事情是怎麼微不足道，也都請先記下來。

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

- 節數： 第三節
- 主題： 想法及歸因
- 目標： 1. 辨識同學對被欺凌的想法及歸因。
2. 明白各人對不同處境的想法及歸因。
3. 增加小組分享及互信氣氛。

活動	組員家課分享 - 「我的正能量」
時間	15分鐘
目的	1. 增加自我認識。 2. 加強轉變的動機。
理念	嘗試明白組員對自我 (Real self) 的看法和評價，並留意其理想中自我 (Ideal self) 的分別。
程序	1. 鼓勵組員分享自己的正能量元素。 重點包括： <ul style="list-style-type: none"> • 分享各人所擁有的正能量元素。 • 那些正能量是你很想擁有的，原因是什麼？ • 有什麼方法可幫助你獲得更多的正能量？

活動	有口難言
時間	15分鐘
目的	讓組員明白不同人即使有相同的想法，也可能會以不同的方式來表達。藉此讓組員理解到不可單靠表面的行為而對別人的意圖妄下判斷。
理念	認知行為治療法強調我們對事件的想法和歸因會直接影響情緒及行為的反應。藉此讓組員明白思想和信念與情緒及行為的關係。
程序	1. 組員分成兩組，每組輪流派出一位代表。 2. 工作員會向代表講出一個預設的答案（如：職業、食物名稱、交通工具等）。 3. 小組代表會以「動作」把答案表達出來，並讓組員猜出正確的答案。 解說重點： <ul style="list-style-type: none"> • 讓組員進一步明白到相同的外在刺激物 (External stimulus)，通過不同人士的認知建構，會有不一樣的理解和演譯。 • 反思有何方法和技巧，能促進人際相處的溝通。

活動	各有不同
時間	20分鐘
目的	1. 以模擬的處境來探索組員的想法及行為反應。 2. 讓組員識別內化 (Internalized) 及外化 (Externalized) 歸因模式 (Attribution)，會直接帶出不同的行動。
程序	1. 組員分成兩小組，每次由工作人員提出一個處境及回應。 2. 兩組組員分別討論自己及其他人在面對該處境時會出現的想法和反應，然後各自在記錄紙上寫下自己的答案。 3. 能分辨出內化及外化歸因思想模式的組員，可得獎品乙份。 4. 工作人員帶出歸因思想模式與行為反應的關係，讓組員知道思想模式與行為取向有著緊密的關係。
物資	1. 「各有不同」處境工作紙 2. 「各有不同」記錄紙

活動	「想法知多D」歸因分類問卷
時間	25分鐘
目的	1. 評估組員的歸因模式。 2. 辨識個人的想法歸因模式。 3. 認識內化及外化歸因對情緒及行為的影響。
理念	上述文獻提及退縮型受害者常見的非理性想法 (Irrational beliefs) 包括：(一) 內化歸因：認為所有不幸的事情是由自己造成的；(二) 外化歸因：所有不幸的事情都是由外在環境所控制，自己無法去改變。
程序	1. 填寫「想法知多D」歸因分類問卷，選出個人在不同處境時的想法及回應。 2. 討論及理解內化及外化歸因模式如何影響情緒及行為反應。
物資	「想法知多D」歸因分類問卷

活動	總結及派發家課 - 「想法內外化」
時間	15分鐘
目的	1. 觀察及記錄日常生活中遇到不愉快的事件。 2. 協助組員從生活中尋找個人的思想及歸因模式。
理念	增進自我認知架構、負面情緒及退縮行為的理解。
程序	下週內，組員記錄一件不愉快的事情，寫出當時的想法及感受，並嘗試分析當中是否出現把問題內化或外化的情況。
物資	「想法內外化」家課紙

工作人員注意事項：

- 由於組員的分享每次更趨個人化，而且比以往要求作出更深入的分享，所以工作人員必先以無條件的接納 (Unconditional positive regards)，讓他們得到鼓勵和包容，又要以不批判 (Non-judgmental attitude) 的態度來對待每位組員。
- 同時透過同心理的表達 (Empathic understanding)，以真摯誠懇 (Genuineness) 的態度去關心每位組員，令他們感到被愛和尊重。

第三節小組物資

各有不同

模擬處境

處境：	回應：
1. 你替老師拿著大包小包物資走過走廊時，全班同學圍住你起哄。	• 認為同學不對，立心作弄自己。所以立即去通知老師，說出同學的不是。
2. 小息時，你走過球場，突然有一個籃球向你迎面飛來，擊中了你。	• 認為自己沒有看清楚環境就走近球場，阻礙了同學打球。
3. 在地鐵車廂中，突然被人狠狠的踏了一腳。	• 認為是自己的錯，因為自己阻擋了別人的去路。
4. 同學在班房內用粗話指責你。	• 雖然不開心，但不會回應！無謂令人討厭及成為被人捉弄的對象。
5. 你暗裡知道，全班同學約好在考試後一同出外遊玩，但你卻沒有被邀請。	• 認為一定是受到同學排斥，所以不被邀請。

第三節「各有不同」記錄紙

小組：_____

「各有不同」記錄紙

	內化歸因	外化歸因
問題1		
問題2		
問題3		
問題4		
問題5		

第三節小組堂課

姓名：_____

想法知多D

請你嘗試代入以下情境角色中，你會有甚麼想法和反應。

請在1-4個想法和反應中，找出與你最接近的一個，並把它圈出來。

情境1：考試完結，全班同學相約外出，只有你一人沒有被邀請，你會覺得

1. 我沒有零用錢購物，不被人邀請是應該的。
2. 同學沒有約會我，沒什麼大不了，我一點也不在乎！
3. 是同學不對，攬小圈子，就算真的約會我，我都不會赴約！
4. 我一向是不受歡迎的，同學當然不會邀請我。



情境2：小息時，你上洗手間，之後，發覺廁所門被同學鎖上，你會覺得

1. 我以往得罪了別人，所以被人捉弄。
2. 同學們真幼稚，玩這些無聊的玩意。
3. 同學有意捉弄我，但我相信稍後會有人來救我。
4. 我一向不受歡迎，同學戲弄我，總比對我視若無睹好。



情境3：課堂上，老師要求同學分組討論，其他同學很快便組成小組，只剩下你一人沒有組別，你會覺得

1. 因為我以往做了些令人反感的事，所以沒有同學願意跟我一起！
2. 他們常常攬小圈子，十分可惡！
3. 同學刻意排斥我，我自己一個人一組也沒有問題。
4. 我一向都不受同學歡迎，他們不邀請我是正常的。



情境4：老師要求同學放學後清理課室，但放學時，全班同學都走光了，只剩下你獨自在課室裡打掃，你會覺得

1. 都是我不懂得與人相處，所以同學離開時沒有告訴我。
2. 每個同學都很自私，一定不會互相幫助。
3. 同學存心欺負我，有意針對我！
4. 我慣常被人欺負，拿他們沒辦法！只好自己清潔算了！



第三節小組家課

姓名：_____

想法內外化

在這個星期裡，請記下一件令你感到不愉快的事情，並寫下事件經過及當時你的想法：

事件經過：

當時你的想法、情緒及行為反應：

事後回想起來，你對事件的看法是歸因於「都是我的錯」或「全是他人的錯」呢？

試寫下你的分析：

第五章
退縮型受害者小組內容

- 節數：第四節
主題：想法及歸因的形成
目標：學習以「真相全接觸四步驟」找出個人的想法

活動	家課分享 - 「想法內外化」
時間	30分鐘
目的	1. 組員能辨識自我的思想歸因模式是傾向內化或是外化；其內化或外化思想歸因模式對他們帶來的影響。 2. 進深理解各組員的內化或外化思想歸因模式，以作為啟發他們非理性想法的基礎。
程序	1. 組員逐一分享自己的家課； 分享重點： <ul style="list-style-type: none"> 個人經驗中，出現內化或外化歸因的情況。 出現內化或外化歸因時的想法及感受。 內化或外化歸因時的想法對自己的影響。 2. 工作人員在無條件的接納和不批判的氣氛下，給予組員鼓勵和支持，並對組員的分享作出肯定及有價值的評價。
物資	小禮物
活動	真相全接觸
時間	45分鐘
目的	1. 學習以真相全接觸四個步驟，有系統地了解認知結構及對外在訊息接收及處理的過程 2. 讓組員容易掌握認知行為法的特點。
理念	事件、看法、情緒和結果，這四個層次的關係是認知行為治療法中的基本理念。藉著教材套中的短片播放，組員可從模擬情境中，觀察當事人所遇到的事件經過，其不同的情緒及行為反應，從而說出當事人背後的想法和信念。透過以上活動，讓組員將抽象的理論變成具體的例子，增強組員的投入感。
程序	1. 工作人員講解「真相全接觸四步驟」： 真相全接觸四步驟內容： <ul style="list-style-type: none"> 事件 ◆ 鑽石代表事件經過 (Event)。 看法 ♣ 梅花代表個人看法 (Belief)。 情緒 ♥ 紅心代表感受情緒 (Emotion)。 結果 ♠ 葵扇代表事件的結果或反應 (Behavioral response)。 2. 播放短片「零食爭奪戰」。 3. 組員分組，以「真相全接觸四步驟」來分析片中角色的事件、想法、情緒及影響。 4. 記錄後，組員分組匯報。 解說要點： <ul style="list-style-type: none"> 相同的事件，不同人會有很多不同的想法。 想法與行動的因果關係：想法是直接影響情緒及行為反應的，而最終產生出行動帶來的結果。
物資	1. 撲克牌 2. 四步驟提示紙

第五章
退縮型受害者小組內容

活動	總結及派發家課 - 「個人真相大搜查」
時間	15分鐘
目的	組員應用「真相全接觸四步驟」於個人經驗上。
理念	從小組中的模擬片段學會「事件、看法、情緒和結果」之間的相關性，進而應用於自我的現實生活中，嘗試以此四步曲來分析自己與別人相處時的情況，期望能鞏固認知行為治療法的理念和實踐。
程序	1. 總結工作人員觀察各組員之表現。 2. 講解家課：「個人真相大搜查」。
物資	「個人真相大搜查」家課紙

工作人員注意事項：

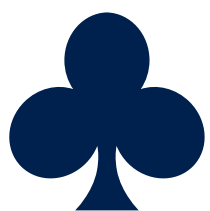
- 這一節小組活動的重點是讓同學了解事件中想法和信念的重要性，並透過短片中的四個不同情緒及行為反應推斷他們對事件的想法和演繹。透過非個人化的形式作出分析，組員會較願意去表達，所以，工作人員應盡量以個人化為主的家課為組員作好準備。
- 工作人員發現有些組員對「反應」及「想法」兩者混淆不清，例如他們會誤將「想喊」的行為，視作想法。所以，工作人員應以開放式的問題 (Open-ended question) 提問組員，例如「他想到什麼令他想喊呢？」，讓組員思考行動背後的想法。

第四節小組物資

四步驟提示紙



事件經過



個人想法



情緒感受



行動結果

第四節小組家課

姓名：_____

個人真相大搜查

當時你看到、聽到...

當時你的想法是...

請寫出一件令你感到自責或
會責怪他人的事情：

當時你的感受是...

最後你作出的反應是...

節數：第五節

主題：了解舊有歸因模式及辨識個人非理性信念

目標：1. 辨識個人非理性信念，增加個人轉變動機。
2. 建立互相支持及鼓勵氣氛，提升個人改變動機及信心。

活動	分享家課 - 「個人真相大搜查」
時間	15 分鐘
目的	1. 分享各人內化及外化歸因模式。 2. 明白想法歸因對個人成長上的影響。
理念	觀察及掌握各組員的思考歸因模式，並開始對每位組員的非理性想法有著初步的了解。
程序	1. 組員逐一分享自己家課「個人真相大搜查」，並鼓勵其他組員作回饋。 分享重點： <ul style="list-style-type: none"> • 記錄了事件中的真實情況、個人看法、情緒感受及行動反應。 • 事件中的想法是內化、還是外化歸因的傾向？ • 內化及外化歸因對個人人際關係、情緒狀況及後果承擔上的影響。 2. 工作人員讚賞能完成家課及願意分享家課之組員。

活動	錯覺圖考眼光
時間	15 分鐘
目的	明白各人會有不同的角度及看法，透過分享，可以激發及拉闊個人思想領域。
理念	由於小組組員的思考特性較為單一，因此小組其中一個目標是拉闊他們的思考模式，讓他們能夠有較多角度的想法，透過錯覺圖考眼光的環節，讓他們明白從同一張圖片中，每人的觀點也有不同，藉此帶出主觀的想法並不是事實的全部。
程序	1. 由工作人員播放錯覺圖。 2. 把組員分成兩小組，每組輪流說出從圖中所看到的東西，並講解從哪一角度看出來的。 3. 從不同的角度找出越多的圖像，得分便越多。 解說要點： <ul style="list-style-type: none"> • 對外在事物作出評估，決定在於從哪一角度出發。 • 個人會因著自己獨特的過往經驗而選取某一個角度來看事物。 • 讓組員了解從多角度看事物具理據、客觀性的好處。
物資	1. 電腦 2. 錯覺圖簡報或錯覺圖圖片

活動	線索大搜查
時間	45 分鐘
目的	1. 增加組員對非理性想法的歸因模式的認識。 2. 帶出改變非理性想法的意義和重要性，強化組員破舊立新的動機。
理念	在過往的環節中，組員逐漸明白事件的結果是受到想法的影響。在這一環節中，希望透過模擬情境讓組員能清楚分辨不同種類的非理性想法，這些非理性想法又如何影響他們的社交及人際關係。
程序	1. 工作人員可先翻閱本手冊內教材光碟使用指引，以掌握各短片的內容，及四種反應背後的不同想法和情境。選取一套最合宜該組特色的短片來播放。 2. 組員分為兩組，讓組員討論主角的想法、感受和可能出現的結果，然後分組匯報。 3. 工作人員協助組員澄清及分辨那些是非理性思想。 4. 鼓勵組員分享個人的經驗，及初步分析自我的非理性想法。
物資	短片

活動	總結及派發家課 - 「非理性想法大檢視」
時間	15分鐘
目的	1. 讓組員反思個人的舊有歸因模式及非理性想法，增加組員對個人想法的認知及醒覺，提升個人改變動機及信心。 2. 對個人非理性想法作出反思，並認定該想法對個人的情緒和社交生活方面所造成的影響。藉此加強組員摒棄舊有思想信念的決心和動機。
程序	1. 工作人員總結各組員之表現，並嘉許組員的參與。 2. 講解家課：「非理性想法大檢視」。 家課簡介：組員紀錄自己曾受到非理性想法所影響的事件，並評估對其人際關係及情緒上的影響，最後讓組員表達他們願意作出轉變的程度。
物資	「非理性想法大檢視」家課紙

工作人員注意事項：

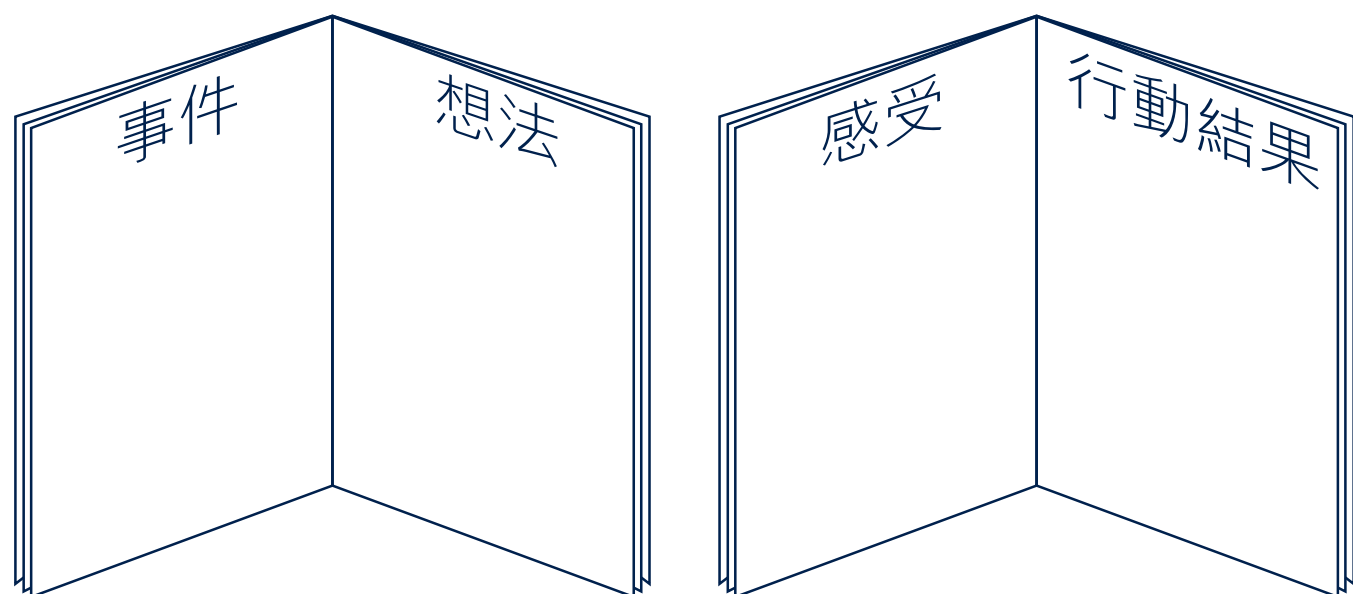
- 由於是次分享對組員來說是很個人化的經驗，故工作人員須營造出團結支持的氣氛，並強調這是一個認識自我和成長的過程。
- 對於主動分享的組員，工作人員可作口頭讚揚及實質的獎勵，以加添正面氣氛。
- 對於非常退縮的組員來說，可建議先分為四人小組作出分享，稍後才重組為八人。
- 有需要時，工作人員可以分享自己的過往經驗，令組員明白這只是一個自我成長的過程，避免組員有像犯錯要招認的感覺。

第五節小組家課

姓名：_____

非理性想法大檢視

1. 請舉例說明你受著非理性想法影響下發生的一件事情：



2. 這個想法對你與別人相處有多大的負面影響？（1代表十分少的影響，10代表十分大的影響）

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 — 10

影響了什麼？_____

3. 這個想法對你的心情有多大的負面影響？（1代表十分少的影響，10代表十分大的影響）

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 — 10

有什麼影響？_____

4. 你願意改變這個想法嗎？（1代表非常不願意，10代表非常願意）

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 — 10

為什麼？_____

節數：第六節

主題：破除舊有歸因模式，解構非理性想法

目標：辨識個人非理性想法及歸因，增加個人拆解負面思考的動機。

活動	分享家課 - 「非理性想法大檢視」
時間	30 分鐘
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 深入了解個人歸因模式的成因。 2. 進深辨識個人非理性想法和歸因模式。 3. 激發改變個人固有想法或歸因模式的動機。
程序	組員逐一分享自己家課「非理性想法大檢視」。 分享重點： <ol style="list-style-type: none"> 1. 工作員應關注組員如何理解他們的非理性思想，及對其人際關係和情緒方面的影響。進一步窺探每位組員對外線索的選擇性專注（Selective attention）與其非理性想法的關係。 2. 更可評估這些非理性想法對當事人日常情緒狀態及人際關係的影響程度。

活動	十二種非理性想法
時間	45 分鐘
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 舉例說明12個非理性想法。 2. 讓組員認識及確切地掌握每個非理性想法的特色。 3. 解構及反駁極端想法。
理念	經過之前的節數，組員對自己的想法和歸因模式有了基本的了解，本節將更深入地令每位組員能分辨出12種非理性想法，並仔細地察驗自己存在著哪種非理性想法。
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作員講解十二種非理性想法內容。 2. 組員分作AB兩組來作角色扮演。由A組組員演繹一具有特定一種非理性信念的角色，讓B組組員猜出是哪一種的非理性想法。 3. 然後如此類推地看哪方猜中的較多，則有獎品獎勵。 解說重點： <ul style="list-style-type: none"> • 負責觀察的組員，憑什麼線索找出非理性想法？ • 扮演的組員當面對其他人的非理性想法和行為時，有什麼感受？ • 引導組員分享日常生活的例子。
物資	<ol style="list-style-type: none"> 1. 堂課：「12種非理性想法大比拼」工作紙 2. 角色扮演指引

活動	總結及派發家課 - 「12種非理性想法兩面睇」
時間	15 分鐘
目的	1. 加強組員意識自己常有的非理性想法。 2. 組員初次嘗試填寫理性想法。
理念	能更對應地讓組員檢視自己的獨特非理性想法，針對性地讓組員反思及嘗試從理性角度出發。
程序	1. 總結工作員觀察各組員之表現。 2. 講解家課：「12種非理性想法兩面睇」。 <ul style="list-style-type: none"> 請組員於本週內多些留意在12種非理性想法中經常性出現哪一種非理性的想法，並簡單紀錄其出現的次數。 鼓勵組員以質疑和批判的態度來反思哪些非理性想法，以致可以更理智地分析及對以後的拆解工作埋下伏線。
物資	「12種非理性想法兩面睇」家課紙

工作員注意重點：

- 由於非理性想法共有12種，而組員須細心察看和理解，故此工作員必須對各個非理性想法的內容十分熟悉，才可作出生動精彩的演繹。提議兩位工作員以角色扮演來作示範，能具體地帶出12種不同的訊息；否則，組員會不易理解和表示閱讀太多文字感到沈悶難明。
- 由於本節家課較花心思時間，工作員應強調完成此家課，能獲取較豐富的禮物。

第六節小組工作紙

姓名：_____

12種非理性想法大比拼

以下是12種非理性想法並舉例說明：

想法：人是極度需要一位重要他人的愛和讚許。

例子：「我做什麼都沒有人欣賞我、沒有人喜歡我，我是個一無是處的人。」

1

想法：做壞事和不正當的人應該受到嚴厲處罰。

例子：「他經常惡意戲弄人，他一定要受到應得的懲罰。」

2

想法：當我的理想不能達到時，就是最慘和最可怕的。

例子：「如果我升不上中四，我就注定失敗。」

3

想法：人的不幸是外在的人和事件所引起的，是不能改變的。

例子：「人有言論自由，他要說什麼我是管不到的，這是沒辦法的。」

4

想法：我們應該經常將擔心、危險和可怕的事情記掛心頭！

例子：「我一定要整天帶著這個背包，否則就會不見了。」

5

想法：逃避困難和責任，總比要面對它們好。

例子：「我做什麼都不受別人歡迎，我不理會他人可能更好。」

6

想法：我們絕對需要去倚靠一個比自己強的人。

例子：「如果我不是跟大雄一組，我一定會輸的。」

7

想法：每個人都應該有足夠的能力、智慧和成就，才算有價值。

例子：「我做每一件事都不成功，我真是一無是處。」

8

想法：過去發生的事並不會磨滅，反而會一直影響著我們現在及將來。

例子：「小學時，我已經被同學針對、排斥，現在就是升到中學，情況也是一樣。」

9

想法：對於身邊的事物，我們是要有一定程度和完美的控制。

例子：「我連中文作文都做得不好，我真是一個沒用的人。」

10

想法：被動和懶洋洋的性格才可得到快樂。

例子：「想這樣多有什麼用，現在也不錯呀，沒什麼需要改變呢！」

11

想法：我們無法能夠控制及去處理困擾自己的情緒。

例子：「不快樂就是不快樂，根本沒辦法改變。」

12

角色扮演指引

處境一：

通識課需要以四人小組形式進行研習，當上網找資料時電腦突然發生故障，資料全部被清除了，但明天便是遞交習作的限期，那麼你們會怎樣處理呢？

組員甲的想法：我們絕對需要去倚靠一個比自己強的人。

組員乙的想法：人的不幸是外在的人和事件所引起的，是不能改變的。

組員丙的想法：我們應該經常將擔心危險和可怕的事情記掛心頭！

組員丁的想法：我們無法能夠控制及處理自己的困擾情緒。

處境二：

學校舉行野外定向比賽，你們四人被編成一組。在開始比賽後約半小時，你們發現迷路了，你們會怎樣辦呢？

組員A的想法：做錯事的人應該要嚴厲地被處罰。

組員B的想法：每個人都應該有足夠的能力，智慧和成就，才算有價值。

組員C的想法：被動和懶洋洋的性格才可得到快樂。

組員D的想法：過去發生的事並不會磨滅，反而會一直影響著我們現在及將來。

第六節小組家課

姓名：_____

12種非理性想法兩面睇

步驟一：試從以下非理性想法例子中，圈出與你個人想法接近的程度（1代表完全不相似；10代表完全相似）。

步驟二：試就兩個獲得最高分數的想法，提出一些質疑和挑戰這個想法的地方和理據。

1. **想法：**人是極度需要一位重要他人的愛和讚許。

例子：「我做什麼都沒有人欣賞我、沒有人喜歡我，我是個一無是處的人。」

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 — 10

質疑之處：_____

2. **想法：**做壞事和不正當的人應該要嚴厲處罰。

例子：「他經常惡意戲弄人，他一定要受到應得的懲罰。」

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 — 10

質疑之處：_____

3. **想法：**當我的理想不能達到時，就是最慘和最可怕的。

例子：「如果我不能升讀中四，我就一定注定失敗。」

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 — 10

質疑之處：_____

4. **想法：**人的不幸是外在的人和事件所引起的，是不能改變的。

例子：「人有言論自由，他要說什麼我是管不到的，這是沒辦法的。」

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 — 10

質疑之處：_____

5. **想法：**我們應該經常將擔心危險和可怕的事情記掛心頭！

例子：「我一定要整天帶著這個背包，否則一定會不見了。」

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 — 10

質疑之處：_____

6. **想法：**逃避困難和責任總比面對它們好。

例子：「我做什麼都不受別人歡迎，我不理會他人可能更好。」

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 — 10

質疑之處：_____

第五章
退縮型受害者小組內容

7. **想法**：我們絕對需要去倚靠一個比自己強的人。

例子：「如果我不是跟大雄一組，我一定會輸。」

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 — 10

質疑之處：_____

8. **想法**：每個人都應該有足夠的能力、智慧和成就，才算有價值。

例子：「我做每一件事都不成功，我真是一無是處。」

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 — 10

質疑之處：_____

9. **想法**：過去發生的事並不會磨滅，反而會一直影響著我們現在及將來。

例子：「小學時我已經被同學針對、排斥，現在就是升到中學情況也是會一樣。」

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 — 10

質疑之處：_____

10. **想法**：對於身邊的事物，我們是要有一定程度和完美的控制。

例子：「我連中文作文都做得不好，我真是一個沒用的人。」

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 — 10

質疑之處：_____

11. **想法**：被動和懶洋洋的性格才可得到快樂。

例子：「想這樣多有什麼用，現在也不錯呀，沒什麼需要改變呢！」

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 — 10

質疑之處：_____

12. **想法**：我們無法能夠控制及去處理困擾自己的情緒。

例子：「不快樂就是不快樂，根本沒辦法改變。」

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 — 10

質疑之處：_____

第五章
退縮型受害者小組內容

節數：第七節

主題：拆解個人非理性想法

目標：1. 使組員對舊有的非理性想法提出質疑的理據，並從觀察的角度作較理性的分析。
2. 使組員對舊有特定的非理性想法產生動搖，繼而進行拆解行動。
3. 找出更多除外（Exceptional finding）的事件，藉此拉闊個人看法，能有助建立新的理性想法（Rational belief）。

活動	家課分享 - 「12種非理性想法兩面睇」
時間	25 分鐘
目的	增強組員意識到自己常有的非理性想法，並開始以另一角度來作批判的分析。
程序	1. 組員分享家課內容：「12種非理性想法兩面睇」家課紙 分享重點： • 哪些非理性想法與自己的想法較為相似？ • 這星期內發生了甚麼相關的事件？ • 這個想法對自己帶來甚麼影響？ • 有什麼新的想法可避免重蹈覆轍？ • 在尋求或實踐新想法遇到什麼困難？ 2. 工作員會給額外獎賞那些能完成家課的組員。

活動	拉闊想法三問法
時間	20分鐘
目的	1. 明白拉闊想法「三問法」的原則及功用 2. 學習使用拉闊想法「三問法」
理念	駁斥（Dispute）非理性想法及重建理性想法是認知行為治療理論的重要一環，而整個駁斥的過程中，其中一個駁斥技巧便是透過工作員對受助者的提問。因此在本節小組中，我們亦會使用這個駁斥技巧，但由於組員年齡較輕，故此要掌握整套理論亦相對困難，所以我們將這個技巧簡化為三個提問句（黃富強,2002），包括：1. 你有沒有證據證明自己的想法是對？2. 你這樣想，會否有其他可能性？3. 你經常有這樣的想法，對你有什麼好處？教導組員當他們受到非理性想法影響時，可以進行自我反問。同時工作員亦會在小組中與組員一起練習，讓組員更能掌握拆解非理性想法的技巧。
程序	1. 工作員講解「拉闊想法三問法」之原則，並作出示範，與同學一起嘗試應用。 • 找出證據證明自己的想法是對的。 • 找出更多的可能性。 • 找出那些想法對我有什麼影響 / 功用？ 2. 小組練習，以角色扮演的的方法來練習如何以三問法駁斥及拉闊極端想法。

活動	個人想法逐個追
時間	30分鐘
目的	1. 加強組員應用拉闊想法三問法的能力。 2. 拆解組員的非理性想法。 3. 協助組員找到對事件的更多可能性。
理念	當組員對拉闊想法三問法有初步的了解及認識後，工作員會透過三問法的駁斥過程，駁斥組員的個人非理性想法，因此工作員會準備印有過往小組內組員曾出現的非理性想法卡，讓組員先選擇自己的非理性想法。然後，透過在小組內使用拉闊想法三問法，駁斥組員的非理性想法，當中，工作員亦會不斷向同學提問若他們遇到相同的事件時，想法是什麼，以帶動組員想一想其他的可能性。
程序	1. 把不同的「個人想法卡」羅列出來，讓同學能細閱後選出最似自己的一張想法卡。 2. 把選了相似想法的組員歸納為相同小組。 3. 以對問方式讓組員試以三問法與自己的「個人想法卡」對話。 4. 經三問法後，訂立一個合情合理的新想法。 5. 於小組內與其他人分享自己的相法，並彼此給予拉闊想法的提議。
物資	個人想法卡。

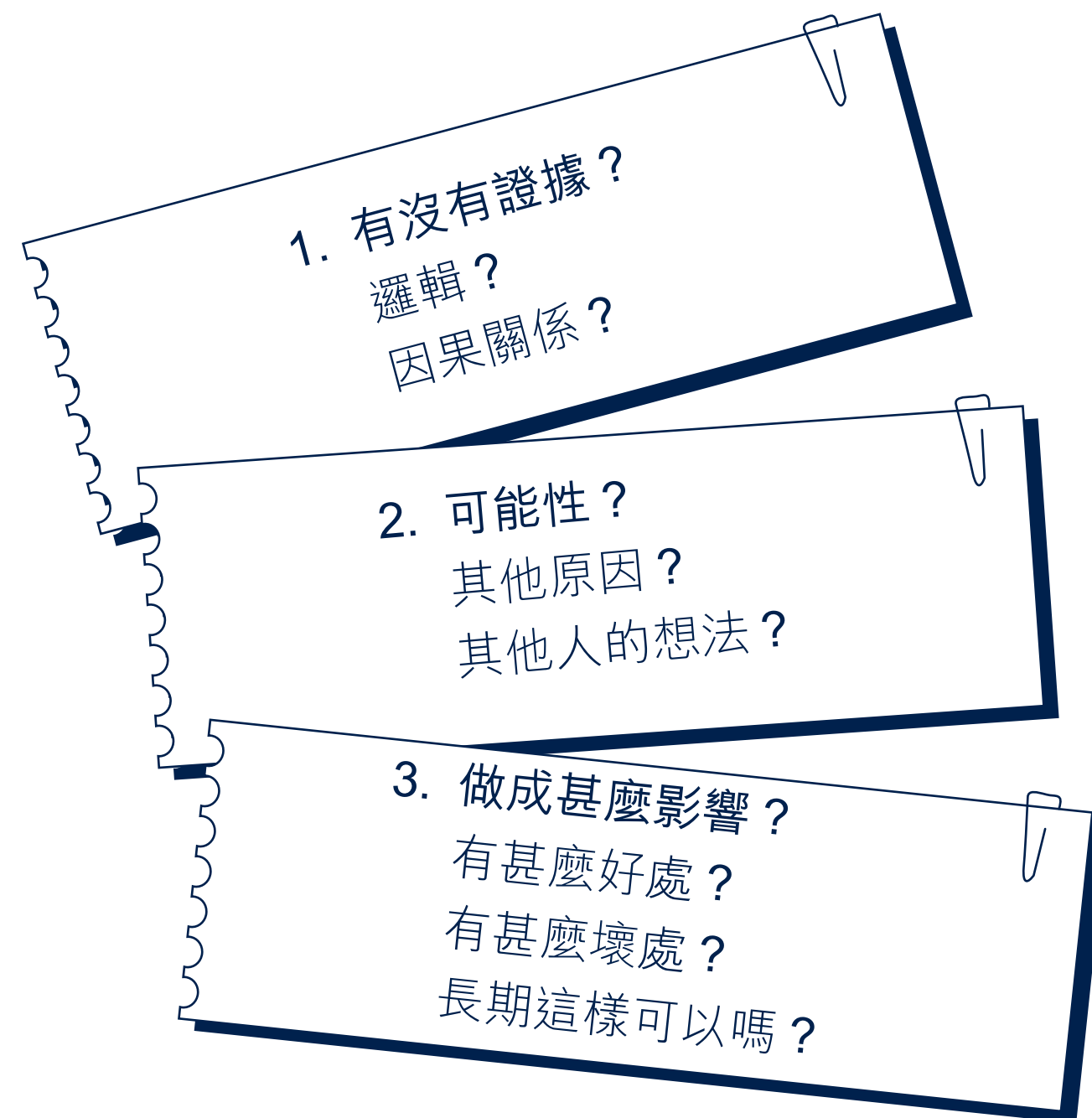
活動	總結及派發家課 - 「個人拉闊新想法」
時間	10分鐘
目的	強化組員在日常生活中應用拉闊想法三問法的能力
程序	1. 把自己選了的「個人想法卡」的想法訂為目標改善想法。 2. 於未來一星期留意自己會否有目標想法的出現。當出現時，嘗試使用三問法拉闊個人想法。 3. 記錄當使用三問法後，自己用了甚麼合情合理的新想法去替代舊有想法，並於下節回來匯報。
物資	「個人拉闊新想法」家課紙

工作員注意重點：

- 若組員的舊有想法仍十分牢固，當他們面對三問法時，難免會顯得不自然。他們更有些會以自我防衛機制作保護。工作員當以三問法拉闊組員時，應避免指責，可多引用其他組員的看法及建議，讓他們能看到更多的可能性。
- 工作員應避免對組員作負面的指責或定形，我們應強調這些「個人想法例子」是十分普遍的。每個人都會有不同的想法，但是若過份著重或堅持某一種想法，便可能引致負面影響。因此，三問法只是幫助我們避免跌落負面想法及拉闊個人思想的一種工具。

第七節小組物資

拉闊想法三問法



第七節小組物資

個人想法卡

1. 我經常擔心可怕的事會發生，更常常憂慮它會再次出現，所以我做什麼事都會感到害怕，不想作出新嘗試。

2. 做壞事的人一定要受嚴厲的處罰，必須要以其人之道、還治其人之身。

3. 就算只是做錯了一次，他就是壞人，不可以再信任的。

4. 對我不好的人都應受到懲罰，甚至要以牙還牙。

5. 我是沒有能力去控制外在環境的，別人一定比自己優勝。

6. 如果我的期望不能達到，我就是一個沒有用的人！

7. 所有事情都是注定的，我沒辦法控制，還是認輸罷！

8. 做人一定要認真，絕對不可出錯。

9. 如果不想被別人看輕，就一定要人說什麼我說什麼。

10. 當沒有人欣賞我，我就是一個一事無成的人。

11. 自我抽離及離開人群是最安全和唯一的做法。

12. 我很擔心不能達到自己的期望，因為理想不能達到，就等於很失敗。

13. 對於身邊的事情，我希望能有絕對的控制權，否則我會無法安心。

14. 逃避困難和責任總比要面對的好。

第七節小組物資

拉闊想法三問法例句

十二種非理性想法以三問法對話例子：

- 想法：**人是極度需要一位重要他人的愛和讚許。
想法例子：「我做什麼都沒有人欣賞我、沒有人喜歡，我是個一無是處的人！」
 - 有沒有證據證明有人欣賞才是一個有用的人？
 - 他們沒有讚許你，有沒有其他原因？
 - 其他人沒有被欣賞和讚許時，會有什麼想法呢？
 - 你會不會倚賴了要得到別人的欣賞，來評定自己的能力和成就呢？
 - 不斷期望別人讚賞來肯定自己，對自己有什麼影響？
- 想法：**做壞事和不正當的人應該要被嚴厲處罰。
想法例子：「他經常惡意氣弄人，他一定要受到應得的懲罰。」
 - 有沒有證據證明嚴厲的懲罰是有效解決問題的呢？
 - 懲罰過後，是否代表犯錯的人一定會後悔和改過？
 - 自己做錯事，期望別人如何看待自己？(公平/原諒/接納)
 - 其他人會提出什麼方法去處理和修補過錯？
 - 當見到有人犯錯而未有受到嚴厲處罰時，自己會有什麼想法和感受？這些想法和感受對你有什麼影響呢？
- 想法：**當我的理想不能達到時，是最慘和最可怕的。
想法例子：「如果我不能升讀中四，我就注定是失敗的！」
 - 有沒有證據證明理想不能達到時就是最慘和最可怕？
 - 有沒有證據證明失敗一次就不會再有成功的機會呢？
 - 其他人理想達不到時，他們又會有什麼想法和解決方法？
 - 有沒有其他方法可以延續自己的理想？
 - 升不到中四，對你的最壞影響是什麼？這些影響又能否解決？
 - 繼續想著自己是最慘，對自己有什麼影響？
- 想法：**人的不幸是外在的人和事件所引起的，是不能改變的。
想法例子：「人有言論自由，他要說什麼我是管不到的，這是沒有辦法。」
 - 你有沒有證據證明這個不幸一定是外在人和事件所引起的？
 - 你有沒有證據證明一定沒有辦法改變？
 - 其他被人取笑的人會有什麼想法，他們會如何處理呢？
 - 雖然我沒有辦法控制別人說什麼，但有沒有其他可以做的事呢？
 - 其實你一直覺得我的不幸是無法改變的，對你會不會造成一些影響？
 - 其實你一直覺得無辦法，對你有無什麼影響？

15. 沒有人會聽我說，因為我沒有值得被別人欣賞的地方。

16. 我需要有強者來幫助，否則就什麼事都做不成。

17. 我應該有足夠的能力、智慧和成就，如果有事情是我做不到的，就一定是我的能力不夠了。

18. 無論我怎樣改善和嘗試，結果都是一樣的，所以什麼都不用做了。

19. 過去發生的事曾影響我的生活，它會繼續而且會一直影響著我。

20. 我們沒有能力控制自己的情緒，不高興也沒辦法。

5. **想法：**我們應該常擔心危險和可怕的事要發生，更應時時憂慮它再會來臨。

想法例子：「我一定要整天帶著這個個背包，否則一定會遺失了。」

- 有無證據證明你擔心的事一定會再發生？
- 其實你那麼擔心危險和可怕的事要發生，係咪合邏輯？
- 其他人會唔會好似你咁擔心的呢？他們會怎樣想呢？
- 其實你常常都那麼擔心，對你會不會造成一些影響？
- 當你好擔心的時候，你會有什麼感覺和你會做什麼？會否對你造成一些影響？

6. **想法：**逃避困難和責任總是比面對的好。

想法例子：「我做什麼都不受別人歡迎，我不理會他人可能更好。」

- 你有沒有證據證明你係完全不受歡迎呢？
- 你有沒有證據證明不理會人就可以受別人歡迎？
- 有沒有其他人是會歡迎你的呢？
- 逃避真的可以解決問題？有沒有其他可能呢？
- 你整天逃避問題、或者不理會，對你有什麼影響？

7. **想法：**我們絕對需要去倚靠一個比自己強的人。

想法例子：「如果我不是跟大雄一組，我便一定會輸的。」

- 有沒有證據證明一定要倚靠他人才會成功？
- 有沒有其他活動經驗是成功的，如果當時沒有其他人和你一起的呢？
- 其他人為什麼沒有倚靠這個強人呢？他們有什麼想法呢？
- 如果沒有他，對你的最壞影響是什麼？
- 經常想著要倚靠強人才可成事，對自己會有什麼影響？

8. **想法：**每個人都應該有足夠的能力，智慧和成就。

想法例子：「我做每一樣事都不成功，我真是一無是處！」

- 有沒有證據證明每個人都能解決所有問題？
- 有沒有證據證明今次失敗就等如自己是沒有用？
- 自己有沒有其他專長和弱點呢？
- 其他人失敗時會有什麼想法，他們會如何處理？
- 你整天要求自己要有足夠能力，還要每事都成功，對你有什麼影響？

9. **想法：**過去發生的事曾影響我們的生活，它會繼續甚至會一直影響著我們。

想法例子：「小學時我已經被同學針對、排斥，現在就是升到中學情況也是會一樣。」

- 其實你有沒有證據證明你擔心的事一定會發生？
- 有沒有證據證明以前和現在的你是一樣的呢？
- 有沒有其地方是我自己可以主動嘗試的，令別人對我改觀？
- 其他人遇到相同情況，會有什麼想法，他們會如何處理呢？
- 其實你那麼在意過去的事，對你會不會造成一些影響？
- 你整天刻意想著舊事對自己的影響，會不會影響你的心情或生活？

10. **想法：**對於身邊的事物，我們是要有一定程度和完美的控制。

想法例子：「我連中文作文都做得不好，我真是一個沒用的人！」

- 你有沒有證據證明中文作文寫得唔好唔好，就代表自己是一個無用的人？
- 其他人對好/最好/完美的定義是如何的？
- 你對自己的期望是否合理？有否超出了個人的能力？
- 是否每個人也是這樣想？其他中文都不好的人會否有其他的想法？
- 如果身邊每一件事物都要求自己做到最好，對自己有什麼影響？

11. **想法：**被動和懶洋洋的性格可達致快樂。

想法例子：「想這樣多有什麼用途，現在也不錯呀，沒什麼需要改變呢！」

- 有無證據證明懶洋洋，什麼都不想也可以解決問題？
- 什麼都不理，是否等如快樂的事會出現的呢？
- 有沒有試過當完成/克服了某些事情後，都會有開心快樂的感覺？
- 困難被放在一邊，是否會自動消失？
- 經常表現被動和懶洋洋會否對自己也有影響？

12. **想法：**我們無法能夠控制及去處理困擾自己的情緒。

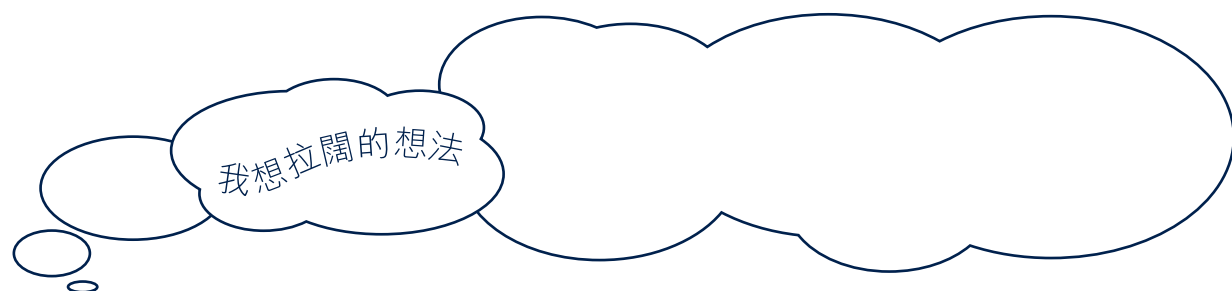
想法例子：「不高興就是不高興，根本沒辦法改變。」

- 是不是所有的情緒都是控制不到的呢？
- 有沒有證據證明不去面對自己的情緒，是可以解決問題的？
- 當感到困擾時，是否太快放棄了呢？
- 其他人遇到不開心的時候，會有什麼想法，他們會用什麼方法處理呢？
- 每遇到困擾都放棄不理，會對自己有什麼影響呢？

第七節小組家課

姓名：_____

個人拉闊新想法



拉闊想法三問法

嘗試問問自己及回答以下三個問題，完成後請

1. 有否證據證明自己的想法是對的？是否合邏輯？

2. 有否其他可能性？

3. 這想法對我有什麼影響 / 功用？

記錄一個新想法、新結果

節數：第八節

主題：鞏固合情合理新想法

目標：1. 組員的非理性想法拆解後，以理性想法取而代之，讓組員經歷正面情緒行動所帶來的好處。
2. 培育正向的內在語言及自我啟導機制，藉此幫助組員能鞏固理性想法的意念及應用。

活動	家課分享 - 「個人拉闊新想法」
時間	25分鐘
目的	強化組員在日常生活中應用拉闊想法三問法的能力。
理念	內化拉闊想法三問法成為組員思考處理過程中的一個步驟。
程序	組員分享家課內容：「個人拉闊新想法」工作紙。 討論重點： 1. 重溫「拉闊三問法例句」。 2. 組員分享過去一星期應用三問法之情況。 3. 嘗試將理性想法去取代以往非理性想法的經驗。 4. 討論如何可深化這個認知過程。 5. 工作員讚賞完成家課及願意分享家課之組員。

活動	「拉闊思想新發現」角色扮演
時間	40 分鐘
目的	鞏固新理性想法思想模式。
理念	當組員選擇了個人理性想法後，工作員便需要協助組員如何應用這些理性想法。因此工作員會在以下環節，按組員的非理性或理性想法，扮演一些相關情境，要求組員使用所選擇的理性想法作出應對，以將理性想法跟他們的生活加以聯繫。
程序	1. 兩至三位組員分成一組。 2. 建議可讓有相同非理性想法的組員為一組。 3. 工作員會扮演有非理性想法的角色，再由各小組組員嘗試應用之前所學之三問法及以上環節所選定理性想法來與工作員進行對話。 討論重點： • 使用三問法及理性想法時的感受及過程。 • 分享所遇到困難及解決方法。 • 分別出以非理性想法及理性想法去面對同一事情時所引起的情緒及行為反應的不同。
物資	合情合理想法卡

活動	總結及派發家課 - 「拉闊思想新發現」
時間	25分鐘
目的	進深內化組員在日常生活中應用理性想法。
理念	根據認知行為法，想法上的更新必須經過實際嘗試及應用才可鞏固成為內化機制。
程序	1. 工作員總結各組員之表現。 2. 講解家課：「拉闊思想新發現」。
物資	家課內容：記錄未來一星期中嘗試應用兩種新合情合理想法。 「拉闊思想新發現」家課紙

工作員注意事項：

- 探討組員運用三問法於日常生活中，所遇到的困難或失敗的經驗，應加多留意組員因欠缺信心而不願意再作出嘗試。工作員應表示體諒及加多鼓勵。更可透過其他組員的分享解難的方法可作互勉及參考。
- 工作員需核對組員所選取的理性想法是否適合他們本身的處境及需要，有少部份的組員則以簡單易做的原則來揀選理性想法作為嘗試的目標，便不能對症下藥地協助他們建立一個湊效的理性想法。
- 要讓組員運用新想法在認知層面上是頗為抽象的，小組過程中應多加具體生活例子加以說明，並透過角色扮演來讓組員能更易掌握和實踐。
- 鼓勵組員在小組以外也可互相支持和提醒，令到他們可把在小組內學到的理性想法，在校園及日常生活中運用。

第八節小組物資

合情合理想法卡

1. 我們無法準確計算和預知可怕事情的發生。但我們是可以改變我們能力範圍內所發生的事，但是不能避免的災難是我們無法控制的。

2. 做壞事的人要受到適當的處罰及公平的制裁。

3. 每個人總會犯錯，錯了一次不等於他永遠都是一個壞人。

4. 別人對我不好，我是無法改變，但是我可以控制和改變自己對事件的想法去而令自己更開心的。

5. 我有能力去控制對自己的想法，更可以做一些讓自己進步的事情。

6. 我可以從這次失敗的經驗中，重新修訂自己期望。我是可以肯定自己的努力和積極的態度。

7. 我可以控制和改變自己對事情的想法而令自己更開心的。透過嘗試和參與我可以贏到過程中的經驗和樂趣。

8. 人總會有出錯的時候，盡力做好自己，問心無愧便可以。

9. 既然清楚自己的決定是對的，就應該堅持自己的決定。其他冷言冷語是不會影響我的。

10. 我懂得欣賞自己，對自己的努力和進步作出肯定。

11. 人總需要別人合作和支持，多些人一起配合才能發揮更大的力量。

12. 期望達不到當然會令我感到失望。但盡力去嘗試已代表我是成功了。

13. 我們不能掌握所有的事，在處理事情中，都是會出現好處和壞處。

14. 逃避只會帶來更多的問題，即時解決可避免更嚴重問題的出現。

15. 我是可以肯定自己的進步和努力的。我可以嘗試改變自己的缺點同時也會欣賞自己的優點。

16. 我都有能力嘗試去解決問題。

17. 我也會有失敗和犯錯的時候。吸取失敗的經驗改變自己，這樣才會有進步。

18. 如果你不作嘗試就一定無機會，多作嘗試，接觸不同的人 and 事，才有機會發現和找到合適自己的東西。

19. 過去事情所產生的影響可以成為我的人生經驗，從經驗中得到更多提醒和參考。

20. 我們對事情的看法是會影響我們的情緒的。以合情理的想法打破想法陷阱，令自己的情緒變得更健康。

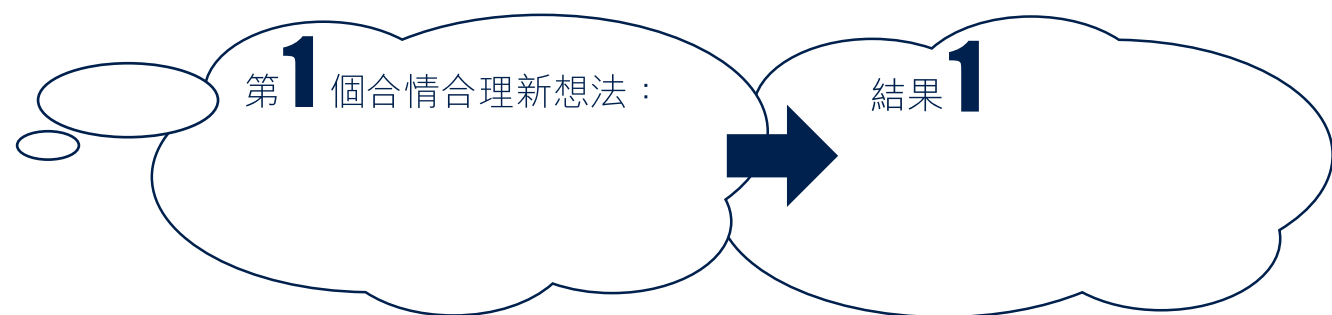
第八節小組家課

姓名：_____

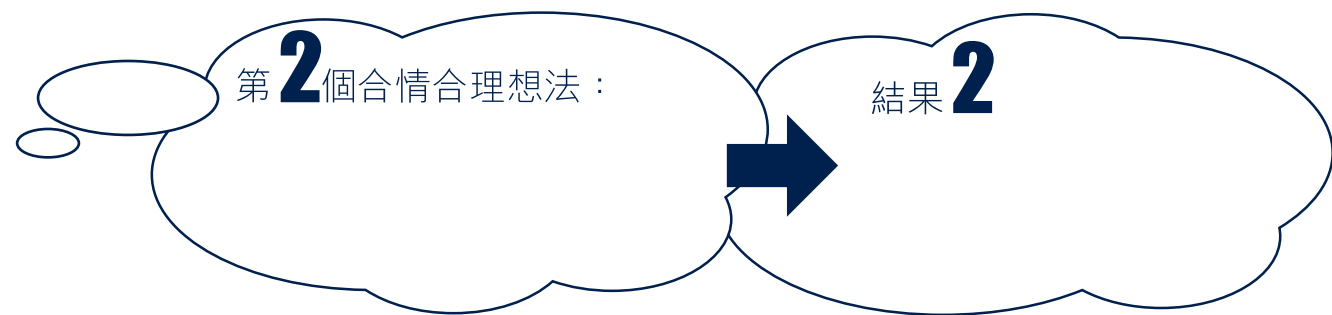
拉闊思想新發現

你的舊有個人想法是：_____號

這星期內，嘗試應用新的合情合理想法，並記錄這事件：_____



若之前嘗試的新想法不合適，還有另一個合情合理想法可再嘗試嗎？



當你運用以上兩個合情合理的想法時，有什麼困難：

以上兩個的合情合理新想法和結果，你認為那一個會比較適合自己呢？為什麼？

節數：第九節

主題：新思想新行為

- 目標：
1. 經驗理性想法帶出正面情緒、行為。
 2. 對組員之優點及內在潛能加以認同及肯定。
 3. 學習成為新一代領袖的應有行為和表現。

活動	家課分享 - 「拉闊思想新發現」
時間	30 分鐘
目的	進深內化組員在日常生活中應用理性想法。
理念	根據認知行為法，想法上的更新必須經過實際嘗試及應用才可鞏固成為內化機制。
程序	組員分享家課內容。 討論重點： <ol style="list-style-type: none">1. 應用合情合理想法的新體驗和感受。2. 兩個合情合理想法的結果有何不同？3. 哪一個合情合理的想法較為適用？4. 應用合情合理想法時所遇到的困難。5. 工作員實質地讚賞能完成家課或願意分享家課之組員。

活動	新造的人
時間	40 分鐘
目的	<ol style="list-style-type: none">1. 以行動來欣賞及改變自己。2. 確認自己的能力及積極的信念。3. 提升自信心和能力感。4. 從退縮的失敗的形象改變為未來領袖的身份 (Positive identity)。
理念	原本是退縮型受害者身份的組員，藉著思想模式變得合理化後，繼而鼓勵他們在行為上作出改變，提升他們的社交技巧及自表能力和溝通模式，以打破以往與人相處的難阻和隔膜。
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 派發「新造的人」行為表給組員。2. 組員選出他們願意嘗試的特定行為。3. 在小組中用角色扮演具體地演繹和表現此特定行為出來。4. 觀察組員於演繹的過程中其行為表現和技巧上的掌握。5. 透過組員間給予回饋和意見的交流，能增進彼此的社交及溝通技巧。 <p>解說重點：</p> <ul style="list-style-type: none">• 在實踐這些行為時，感到困難的地方。• 應用這些技巧和行為時會出現的壓力和情緒。
物資	「新造的人」行為表

活動	總結及派發家課 - 「新造的人」
時間	20分鐘
目的	將小組內預習扮演的技巧應用於日常生活中。
理念	將在小組所學會的社交、自表及解難的技巧，強化於組員的人際相處和關係中。
程序	1. 工作人員嘉許各組員積極參與和投入的表現。 2. 講解家課 <ul style="list-style-type: none"> 記錄這星期內你盡可能嘗試的新行為。 記錄在實踐時的看法及情緒反應。
物資	「新造的人」家課紙

工作人員注意事項：

- 在家課分享的環節，工作人員可帶出「舊事已過一切都變成新的了」的訊息鼓勵組員能為自己揭開新的一頁，成為「新造的人」。
- 當組員預習演練社交技巧和行為表現時，應給予他們足夠的空間及時間，讓每位組員均有機會演繹和示範。
- 工作人員發掘每位組員的優點和對技巧上有良好掌握，盡量在他們演繹的過程中給予肯定。例如：組員的聲線清晰、有適當的眼神接觸、動作自然內容恰當等等。
- 可考慮把組員配對，讓組員於這星期內彼此鼓勵和支持下令對方完成更多的項目，例如送贈心意卡等。

第九節小組堂課

姓名：_____

「新造的人」行為表

在下列的行為中選出一個你願意嘗試的項目，在方格中加上☑號：

1. 向不熟悉的人打招呼	<input type="checkbox"/>
2. 能主動與人傾談	<input type="checkbox"/>
3. 主動向別人表達自己的感受	<input type="checkbox"/>
4. 向曾得罪自己的人表示原諒及和解	<input type="checkbox"/>
5. 主動向別人表達自己的想法	<input type="checkbox"/>
6. 主動與別人分享自己的期望	<input type="checkbox"/>
7. 以微笑表示友善	<input type="checkbox"/>
8. 與別人溝通時，保持眼神接觸	<input type="checkbox"/>

第九節小組家課

姓名：_____

新造的人

在下列的行為中，選出一個或以上於本星期內你可以嘗試完成的項目，並請在所選擇項目的方格中加上☑號：

你是如何做到以上的表現：_____

1. 我欣賞自己 ()
2. 評估自己的期望，訂立新目標
3. 欣賞自己所付出的努力
4. 我以樂觀的心情去面對挫敗
5. 有能力去解決問題
6. 放開不如意的事
7. 做一些事情讓自己的情緒放鬆
8. 向不熟悉的人打招呼
9. 能主動與人傾談
10. 主動向別人表達自己的感受

11. 向曾得罪自己的人表示原諒及和解
12. 主動作出一些新嘗試、新挑戰
13. 勇於面對過去不幸的事對自己的影響
14. 嘗試面對困難
15. 接受自己的限制及短處
16. 接受自己不能夠控制的事情
17. 主動向別人表達自己的想法
18. 主動與別人分享自己的期望
19. 以微笑表示友善
20. 與別人溝通時，保持眼神接觸

節數：第十節

主題：重新得力、展翅上騰

- 目標：
1. 鞏固個人社交技巧、自表能力和與人溝通模式。
 2. 加強及發掘個人內在強項 (Internal strength)，肯定自我價值及欣賞自己的優點。
 3. 小組成功的經驗能轉化成為個人長成中的轉捩點。
 4. 提供智慧錦囊，為日後潛在的危機奠下穩建基礎，防治再次重蹈覆轍 (Relapse prevention)。

活動	家課分享 - 「新造的人」
時間	15分鐘
目的	將小組內預習演練的技巧應用於日常生活。
理念	將在小組所學會的社交、自表及解難的技巧強化於組員的人際相處和關係中。
程序	1. 組員分享家課內容。 主要重點： <ul style="list-style-type: none"> • 組員分享在這星期中嘗試實踐的行為。 • 重檢其想法和情緒的反應。 • 實行計劃時所遇到的困難，焦點放於行動後得出的結果與預設期望的分別。 2. 工作員對組員作出口頭及實質的讚賞並支持鼓勵組員繼續努力。

活動	拉闊領袖提醒卡
時間	15分鐘
目的	1. 小組完結後也能透過提醒卡的内容喚醒自己的理性想法及個人價值。 2. 預防組員因時間性而遺忘小組內容。 3. 能簡約地帶出小組得著的信念和技巧。
理念	以明確簡化的形式，將個人化的理性想法及自我優點印製在細小的卡上，根據認知行為治療法的理念，邀請組員把提醒卡放進錢包裡，以便能使組員作適時的提醒。
程序	1. 工作員派發個人的拉闊領袖提醒卡。提醒卡內容包括： <ul style="list-style-type: none"> • 組員之個人優點。 • 拉闊想法三部曲 (找出證據、其他可能性及影響)，強化組員面對非理性想法時的應付方法，自我建立一套合情合理的想法機制，並記下他們所找到的合情合理的新想法。 2. 組員個別閱讀提醒卡，學習及預防再次出現非理性想法。
物資	拉闊領袖提醒卡

第五章 退縮型受害者小組內容

活動	領袖社交基本法 - 「我訊息」
時間	25 分鐘
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提升個人社交及語言表達技巧。 2. 強化自表能力及技巧。
理念	退縮型受害者一般都缺乏自表技能，亦不易對別人表達自己的真正感受，所以「我訊息」的練習能幫助組員清晰地向人表達自己的期望，並懂得如何拒絕別人要求。
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人員先向組員講解「我訊息」的結構，並派發「我訊息」提示卡。 2. 組員分成兩組，工作人員提出不同的社交情境。 3. 每組需要輪流為各情境訂下社交時應具備的適當之期望及行為表現。 4. 每組以角色扮演的形式，配合「我訊息」嘗試應對這些社交情境，同時猜估對方如何作出語言及行為上的表達的回應。 <p>基本社交禮儀及自表技巧：</p> <ul style="list-style-type: none"> • 主動與人招呼。 • 眼神接觸。 • 保持適當距離。 • 自然的身體姿態動作。 • 說話溫和、速度適中。 • 用「我」字作為開始，表達自己的感受和看法。 • 表達出自己期望和想法。 <ol style="list-style-type: none"> 5. 工作人員對各組員的言語及身體上的表達的訊息給予回饋。 <p>反思重點：</p> <ul style="list-style-type: none"> • 你期望其他人與你溝通時，他的語氣、態度、說話速度及距離是怎樣的？ • 配合適當的語氣、態度，加上使用「我訊息」，與人溝通時有什麼好處？ • 當用「我訊息」來表達感受和想法時，你覺得與以往模式有何分別？ • 怎樣可以令對方更易了解你想表達的事情？ • 應用「我訊息」感到困難的地方是什麼？ • 在什麼情境下可以使用「我訊息」？
物資	「領袖社交基本法」工作紙

第五章 退縮型受害者小組內容

活動	優點轟炸
時間	20分鐘
目的	令組員經歷成功經驗，能成為日後繼續求進的動力。
理念	十節小組快將完結時，組員間互相欣賞及肯定彼此的付出和表現，為小組畫上完美的句號。
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 每個組員輪流成為「明星」，接受其他組員的嘉許。 2. 工作人員可先作示範，說出該組員的正面素質和進步的地方。重點應集中在態度、投入及對小組的貢獻上，而非其能力高低。 3. 「明星」在接受完其他組員的嘉許後，然後分享自己的感受和經驗。

活動	拉闊期望
時間	15分鐘
目的	鼓勵組員為未來訂立目標，並能有信心確切地執行。
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 派發「我的目標」工作紙。 2. 組員分享目標及計劃。
物資	「我的目標」工作紙

工作人員注意事項：

- 由於是節是最後一節小組活動，工作人員應強調組員所作出的轉變及進步的地方，藉此成為他們一個成長路上的成功經驗。
- 工作人員亦需提醒組員，緊記應用小組所學會的理念和技巧於生活當中，並建立出一個自我反省的機制來提點自己免陷入非理性想法裡。
- 突顯提醒卡的用途和關注的地方提議組員將卡擺放於當眼處以作適時的幫助。
- 小組完成十節後，組員間已成為知己密友，協助他們成為互相愛護的群體。

「我訊息」提示卡

- 步驟：**
1. 以「我」來作句子開端。
 2. 表達個人感受和情緒。
 3. 表達對事件的期望。

我覺得... ..(感受/情緒)

我想... ..(個人期望)



例子：

1. 我覺得好難受，我想被人尊重。
2. 雖然我覺得好尷尬，但我真係今次幫唔到你。
3. 我覺得好唔憤氣，我想可以公平地處理這件事。

領袖社交基本法

情境：_____

請記錄組員能應用到的各種社交技巧，在方格上加上"√"。

1. 眼神接觸
2. 「我」訊息
3. 積極聆聽
4. 點頭回應
5. 表達同理心
6. 懂得拒絕別人要求

拉闊領袖提醒卡

<p>_____的 拉闊領袖提醒卡</p> <p>我的個人優點： (*寫上組員優點)</p> 	<p>(*寫上組員較常出現之非理性想法)</p> <p>1.證據：</p>
<p>2.可能性：</p> <p>3.影響：</p>	<p>我找到的合情合理新想法</p> <p>(*寫上組員找到了之合情合理新想法)</p> 

我的目標

在未來半年間，你有什麼目標想要達到呢？或許是微不足道，但也趁今天為自己定下計劃，為夢想而繼續努力！

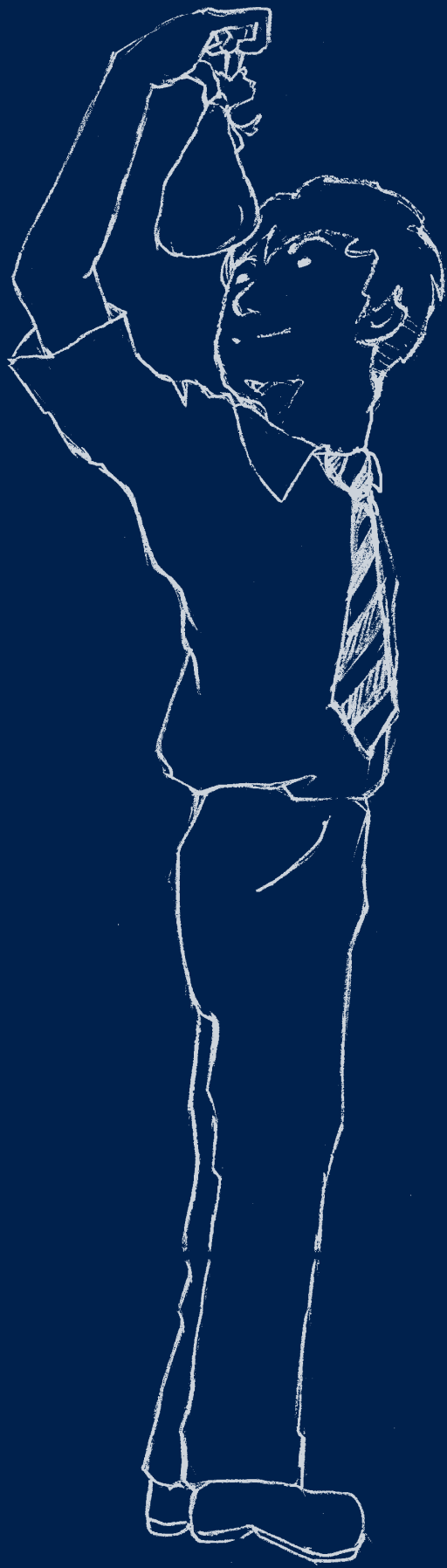
1. 我的目標：_____

2. 這目標對我的意義是：_____

3. 我擁有的優點和經驗能有助我達到此目標：_____

4. 我的行動將會是：_____

第六章：實務錦囊



第六章：實務錦囊

雖然治療小組有一個全盤計劃以協助組員糾正非理性想法，但如要令小組有效地推行，實在需要各方面的配合。以下為一些經驗之談，以供參考。

與學校合作

1. 治療工作如要取得成效，極需要校方全面的配合。在計劃進行期間，應要取得校長的支持，以至在校內成立特別團隊，與負責小組的工作員互相配合，及跟進小組組員的進度。小組工作員亦應定期向校方匯報進程，加強雙方的信心和合作。
2. 由於小組工作員以空降形式到學校帶領小組，故在小組進行期間，工作員應要求校方委派一位文職人員作支援，協助小組安排各項細節，如活動地點安排，準備輔助物資(電腦及投影機)，以及到不同班房帶領同學出席小組等，以確保小組能準時開始和以減輕小組工作員的行政工作。
3. 而進行小組的房間宜就近校務處，以便在小組發生突發的事故時較易尋求支援。而房間的窗戶必須設有窗花，並不宜有太多雜物，以確保小組在進行時的安全性。
4. 小組工作員須與駐校社工緊密聯繫，以跟進組員在組後及校內的行為，作出適切的介入或轉介。

小組的組成

1. 而為避免把小組組員標籤化，影響學童的參加動機，可以較正面的方法包裝及宣傳此治療小組(例如以領袖訓練、人際相處小組等為題)，以鼓勵學童參加。若學校能配合一些校內的獎勵制度，嘉許表現良好的同學，更能強化組員的正面行為和持續轉變的動機。
2. 為促進小組互動及提昇效果，工作員可在小組中特意安排1-2位具正面影響力的組員 (Control member)，以提升組員參與的動力及帶出積極示範的作用。
3. 為提升組員的參與動機及確保出席率，及避免給予學童參加小組等於被罰留堂的感覺，小組應安排於上課時間內進行。
4. 由於小組為治療性質，不同節數的內容其實互有關連，故在安排上應考慮連貫性和定期舉行，避免影響組員的參與和投入。
5. 考慮組員的需要和特質，攻擊者小組人數組員宜不多於8位同學；而受害者小組則可增加至最多10人。
6. 由於組員包括中一至中三的學童，組員間的成熟程度可能比起真實年齡的差異更大，這方面以女生尤其顯著。所以在活動安排時需加留意，應平衡不同的組員的認知程度和需要。

7. 單一性別或男女混合的小組在治療果效上並無顯著分別，反而組員的男女比例上需保持平衡，以免出現組員側重於男或女，而影響組員間的溝通，或出現小圈子情況。
8. 此外，由於組員在學校內已可能相識或交惡，在挑選組員時亦需要向負責老師了解他們之間的關係，以免增加小組的不明朗因素，影響小組的發展和凝聚力。

基本帶領小組技巧

1. 小組是以認知行為治療法為中心理念架構，因此工作人員必需好好掌握有關的理念和實踐技巧，以至能分析組員的認知特性，協助他們辨識非理性想法，從而作出駁斥及讓他們重建一套合情合理的認知及價值觀。
2. 無論是反應型攻擊者還是退縮型受害者，他們一般的情緒均較容易激動，欠缺與人相處的技巧，因此工作人員需要以忍耐、包容的心，接納他們的態度及情緒起伏，並循循善誘地作出指導。
3. 小組衝突時於攻擊者小組內發生，工作人員需以公平公正的態度處理，以免引起組員間的不滿，工作人員應樹立「以理服人」及「對事不對人」的榜樣，恩威並施。同時過程中亦要小心運用獎勵，以免挑起組員之間的衝突和情緒。
4. 不論攻擊者，還是受害者，其實他們的心靈也是十分脆弱及期望得到別人的關注的。因此工作人員時刻保持高度敏感，多使用正面、欣賞及鼓勵的字眼和用語，認真對待每位組員之分享及說話，並給予適當的回應。
5. 在帶領小組活動時，工作人員需保持彈性，預備隨時修改活動程序，以應付小組過程中突發事件。若果突發事件對各組員有深刻的反省意義及影響力，而小組組員間有基本信任的情況下，工作人員可就著事件作小組解說，彼此從衝突經驗中學習，學習以新方法來處理日常衝突。
6. 在小組進行期間，部分組員會因請假、曠課、被停學、測驗、被罰留堂及退學等原因而缺席小組活動，由於治療性小組強調內容上的連續性，因此組員缺席也會為小組造成不良的影響，如：組員未能跟上小組進度、減低了小組凝聚力、組員難以投入及分享等。因此建議工作人員個別跟進缺席組員，了解其缺席原因及講解小組內已教授的內容，協助他們跟上進度。若組員是因被罰或因學校活動而未能參與小組，工作人員需與有關老師及校方協商。
7. 治療性小組強調組員將小組所學應用於日常生活中，因此工作人員可透過家課了解組員的應用情況。但部分組員在小組初期往往因忘記帶回而欠交，工作人員在每節小組開始時可以口頭讚賞及禮物鼓勵他們完成家課。如組員理解能力較低，可考慮在小組完結時先預習一次，以加強組員完作家課的信心。

反應型攻擊者小組

1. 於小組內，工作人員需要面對多位來自不同背景及性格的反應型攻擊者，他們對外界環境容易產生敵意歸因，並有著強烈的自我保護機制。而在我們的觀察，女組員較男組員少以身體攻擊其他人，但同時亦較男組員多以言語、朋友間的離間向對方攻擊。
2. 在小組初期，組員可能會以一些破壞行為以測試工作人員及小組的底線，故工作人員必須樹立權威，以公正公平堅定的態度來處理組員的表現。在小組開始前時，須與組員訂立一些小組法規，令組員明白環境和事物均有限制，從而協助他們建立合情合理的處事態度。
3. 由於反應型攻擊者在性格上較為衝動，容易出現情緒爆發的情況，故此帶領小組的兩位工作人員需要小組前先訂立小組衝突及危機處理程序，並有清晰的默契和分工。例如由一位工作人員主力推行小組內容，而另一位則負責觀察組員反應、協助推動組員參與及處理小組突發事件。
4. 反應型攻擊者往往會容易被標籤成滋事份子，缺乏被正面欣賞及稱讚的經驗。故此工作人員在小組進行時，可留意組員表現的親社會行為，例如：有禮貌地說話、協助工作人員收拾、幫助其他組員等、加以鼓勵和讚賞，給予他們一些正面的成功經驗，讓他們體驗到正面的行為轉變，可帶來正面的結果，增加持續轉變的動機。
5. 此外，反應型攻擊者的人際關係一般較差，所以小組的過程中，工作人員可藉著其他組員的回饋，令組員在同輩社交中產生正面的經驗和改進社交技巧。但工作人員須小心引導避免有組員乘機挑釁或批評，對小組產生負面影響。
6. 由於小組在學校內進行，組員在小組以外時間亦有機會接觸和產生糾紛，繼而把影響帶到小組內。為避免發生這種情況，工作人員需與負責老師或駐校社工緊密聯繫，評估是否需要在小組以外時間作個別跟進。此外，工作人員可視乎事件性質，考慮是否應用到小組內作情境討論，因為切身的真實例子，令組員更容易產生共鳴，藉此促進改變。

退縮型受害者小組

1. 退縮型受害者性格多缺乏自信，故在小組初期他們喜歡以旁觀者的身份角色參與，而逃避表達個人意見或感受。故工作人員應給予組員多些選擇的機會及參與活動的空間，讓他們感到安全和被尊重。如有需要，工作人員可增加一些團隊合作的活動，加強組員間的信任和凝聚力，再鼓勵組員投入參與小組活動。
2. 退縮型受害者對別人的評價會顯得較為敏感，因此在組員分享之前，工作人員應強調個人的想法是沒有對與錯之分，建立互相接納及包容的分享氣氛。若有組員對分享個人經驗感到尷尬和抗拒，工作人員可設計模擬的處境題目，讓組員以第三者的身份作出討論及分享，或工作人員以身作則，以個人的經驗作分享，以減少組員因要自我披露而產生的焦慮。
3. 由於退縮型受害者同學的特性是缺乏自信，因此要讓他們投入小組、逐漸改善，工作人員需敏銳觀察組員表現，然後以真誠的態度，對組員的表現作出即時而具體的讚賞，以強化他們的自我信心。除小組過程外，工作人員也可透過組員的家課紀錄，留意組員有否成功經驗。特別是那些小組表現較沉靜的組員，工作人員可多利用這個方法，增加他們的信心。

第七章：附件

學童附件一：[反應型和操控型攻擊問卷]

請為以下句子圈出最適當的答案去指出在過去的三個月發生的情況。

在過去的 <u>三個月</u> 中，你有多常	從不	有時	經常
1. 向惹怒你的人怒吼	0	1	2
2. 為表現自己的優越而與其他人打架	0	1	2
3. 在被人挑釁時表現得憤怒	0	1	2
4. 偷取其他同學的東西	0	1	2
5. 在沮喪時顯得憤怒	0	1	2
6. 以破壞為樂	0	1	2
7. 發脾氣	0	1	2
8. 因為憤怒而破壞東西	0	1	2
9. 因覺得有型而打架	0	1	2
10. 傷害其他人以取得勝利	0	1	2
11. 不如意時變得憤怒	0	1	2
12. 以武力使其他人服從	0	1	2
13. 在輸掉遊戲時變得憤怒	0	1	2
14. 因為其他人威脅你而變得憤怒	0	1	2
15. 以武力榨取金錢或其他東西	0	1	2
16. 以打人或向其他人怒吼作為發洩	0	1	2
17. 威脅和欺負其他人	0	1	2
18. 以打鹹濕電話為樂	0	1	2
19. 打其他人以保護自己	0	1	2
20. 與其他人一起欺負別人	0	1	2
21. 用武器打架	0	1	2
22. 因被人取笑而發怒	0	1	2
23. 向其他人怒吼以令他人為你做事	0	1	2

第七章：附件



學童附件二：[受朋輩欺凌問卷]

請給每句句子圈出適當的數字去指出那情形在過去的三個月內發生過多少次。

在過去的 <u>三個月</u> 中，其他孩子... ..	從不	偶爾	間中	很多時	經常
1. 打破或毀壞我的東西	1	2	3	4	5
2. 叫我的花名	1	2	3	4	5
3. 不讓我參與他們正在做的事	1	2	3	4	5
4. 他們假裝將會打我或傷害我	1	2	3	4	5
5. 說一些話去奚落我	1	2	3	4	5
6. 漠視或不理睬我	1	2	3	4	5
7. 打我或傷害我的身體	1	2	3	4	5
8. 取笑我	1	2	3	4	5
9. 拒絕幫助我	1	2	3	4	5
10. 散播有關我的謠言	1	2	3	4	5
11. 沒有邀請我去玩樂、聚會、社交活動等	1	2	3	4	5
12. 從我身上偷或搶走東西	1	2	3	4	5
13. 說一些話去奚落我喜歡或關心的人	1	2	3	4	5
14. 用我不喜歡的方式去觸摸我	1	2	3	4	5
15. 拒絕跟我一起做事	1	2	3	4	5
16. 恐嚇會打我或傷害我	1	2	3	4	5
17. 在午飯時間或上課時不願意坐近我	1	2	3	4	5
18. 拒絕跟我分享資料或物資	1	2	3	4	5
19. 向我拋東西	1	2	3	4	5
20. 說些冒犯我的說話	1	2	3	4	5
21. 嘗試拋棄或擺脫我	1	2	3	4	5
22. 對我說或做一些上面沒有列出的事， 而是低劣的或傷害了我或我的感受的， 請在下面描述：_____	1	2	3	4	5

學童附件三：[憤怒程度量表]

請就以下的描述圈出最適合形容你的答案。

	完全 不同意	部份 不同意	少許 不同意	少許 同意	部份 同意	完全 同意
1. 我很容易發怒	1	2	3	4	5	6
2. 我絕不會討厭我的家人	1	2	3	4	5	6
3. 人們絕不應該感到生氣的	1	2	3	4	5	6
4. 發怒時表達自己的情緒是對的	1	2	3	4	5	6
5. 我的家人慣性打攪或煩擾我	1	2	3	4	5	6
6. 有時我覺得我可以傷害別人	1	2	3	4	5	6
7. 人們絕不應該感到煩躁的	1	2	3	4	5	6
8. 有時我有強烈的衝動去做些傷害性或 轟動的事情	1	2	3	4	5	6
9. 感到憤怒是很差勁的	1	2	3	4	5	6
10. 別人催促我並不會令我生氣	1	2	3	4	5	6
11. 有時我感到崩潰	1	2	3	4	5	6
12. 我的家人不會令我生氣	1	2	3	4	5	6
13. 我很難作出實際的承諾	1	2	3	4	5	6
14. 我很難感到生氣	1	2	3	4	5	6
15. 我很難想著別人的壞處	1	2	3	4	5	6
16. 當人們感到生氣時，他們應該放輕鬆點	1	2	3	4	5	6
17. 我很少抱怨或感到苦難	1	2	3	4	5	6
18. 無論我的家人怎樣對待我， 我也不會生氣的	1	2	3	4	5	6
19. 生氣是沒有用的	1	2	3	4	5	6
20. 我覺得很少人會容易生氣	1	2	3	4	5	6

學童附件四A：[激怒反應] – 男生

情景：有一日你同一個同學鬧交既時候，佢推撞你...

完全唔翹 十分之翹
1 — 2 — 3 — 4 — 5

a. 嗰呢個情境你會有幾翹呢？

點解呀？ _____

跟住落嚟嘅三條問題係關於你會有啲咩諗法，唔一定係你會作出嘅行動：

完全唔想 十分之想
1 — 2 — 3 — 4 — 5

b. 你有幾想去反擊你嘅同學呢？

點解呀？ _____

c. 你有幾想去處理呢個情況？

點解呀？ _____

d. 你有幾想去寬恕同容忍佢呢？

點解呀？ _____

跟住落嚟嘅七條問題係關於你會作出咩行動：

無可能 很可能
1 — 2 — 3 — 4 — 5

e. 我會用盡全力去打他

1 — 2 — 3 — 4 — 5

f. 我會為呢件事翹我自己，因為我應該知道除咗同佢鬧交之外可以有更加好嘅方法

1 — 2 — 3 — 4 — 5

g. 我會同佢講佢會傷害到我，再問佢我哋可唔可以傾談一下究竟有咩煩到佢

1 — 2 — 3 — 4 — 5

h. 我會行開

1 — 2 — 3 — 4 — 5

i. 我之後會打其他人嚟發洩

1 — 2 — 3 — 4 — 5

j. 我會覺得我嘅同學嗰日心情唔好

1 — 2 — 3 — 4 — 5

k. 我會整爛一啲對佢嚟講好重要嘅嘢

1 — 2 — 3 — 4 — 5

跟住嘅三條問題係關於你處理嗰個情況嘅方法之後嘅長遠結果。你諗番實際上你會點做，同埋你認為件事長遠嚟講會發展成點？

壞處 好處
1 — 2 — 3 — 4 — 5

l. 咁長遠嚟講，你覺得呢件事對你係好定係壞呢？

1 — 2 — 3 — 4 — 5

m. 咁長遠嚟講，你覺得呢件事對呢個推你嘅同學係好定係壞呢？

1 — 2 — 3 — 4 — 5

n. 咁長遠嚟講，你覺得呢件事對你地之間嘅關係係好定係壞呢？

1 — 2 — 3 — 4 — 5

學童附件四B：[激怒反應] – 女生

情景：有一日你發現有個“朋友”喺你背後講關於你嘅事

完全唔翹 十分之翹
1 — 2 — 3 — 4 — 5

a. 嗰呢個情景你會有幾翹呢？

點解呀？ _____

跟住落嚟嘅三條問題係關於你會有啲咩諗法，唔一定係你會作出嘅行動：

完全唔想 十分之想
1 — 2 — 3 — 4 — 5

b. 你有幾想去反擊你嘅同學呢？

點解呀？ _____

c. 你有幾想去處理呢個情況？

點解呀？ _____

d. 你有幾想去寬恕同容忍佢呢？

點解呀？ _____

跟住落嚟嘅七條問題係關於你會作出咩行動：

無可能 很可能
1 — 2 — 3 — 4 — 5

e. 我會喺下次我朋友行埋嚟嘅時候喺佢面前好大力咁門門

1 — 2 — 3 — 4 — 5

f. 我會做啲我鍾意嘅事令我唔去諗嗰件事

1 — 2 — 3 — 4 — 5

g. 我會話俾所有朋友知嗰個人係信唔過嘅

1 — 2 — 3 — 4 — 5

h. 我會覺得可能嗰個朋友啱啱口快，令到成件事誇大咗

1 — 2 — 3 — 4 — 5

i. 我唔會太在意佢點諗，反正佢唔係我一個好好嘅朋友

1 — 2 — 3 — 4 — 5

j. 我會問下嗰個朋友點解我地唔可以互相傾下呢件煩擾我哋嘅事

1 — 2 — 3 — 4 — 5

k. 我會用暴躁嘅脾氣發洩喺另一個朋友身上

1 — 2 — 3 — 4 — 5

跟住嘅三條問題係關於你處理呢個情況嘅方法之後嘅長遠結果。你諗番實際上你會點做，同埋你認為件事長遠嚟講會發展成點？

壞處 好處
1 — 2 — 3 — 4 — 5

l. 咁長遠嚟講，你覺得呢件事對你係好定係壞呢？

1 — 2 — 3 — 4 — 5

m. 咁長遠嚟講，你覺得呢件事對嗰個推你嘅同學係好定係壞呢？

1 — 2 — 3 — 4 — 5

n. 咁長遠嚟講，你覺得呢件事對你地之間嘅關係係好定係壞呢？

1 — 2 — 3 — 4 — 5

學童附件五：[預期後果]

1. 有一日喺飯堂，喺你排隊嘅時候，有一個同學打尖，排咗喺你前面。你同佢講唔可以打尖，但係佢只係喺度笑笑口講“咁又可以點呀??!!”“如果你用盡全力推佢，會點呢?.....

- Q1. 你認為佢會唔會停止嘗試喺你前面打尖？
- Q2. 你認為嗰件事之後佢會唔會尊重你？
- Q3. 你認為嗰件事之後佢會唔會鍾意你？
- Q4. 你認為嗰件事之後其他同學會唔會尊重你？
- Q5. 你認為嗰件事之後其他同學會唔會鍾意你？
- Q6. 你認為你會唔會因為嗰件事而感覺好好？
- Q7. 你認為你最終會唔會受傷？
- Q8. 你認為你最終會唔會惹到麻煩？

2. 一天你的T恤在洗衫時因縮小了而你穿不下。現在有一個身形比你細小，而身穿一件大T恤的同學，如果你跟他說，要是他不跟你交換T恤的話，你便會打他，他會怎樣？

- Q1. 你認為他會跟你交換T恤嗎？
- Q2. 你認為嗰件事之後佢會唔會尊重你？
- Q3. 你認為嗰件事之後佢會唔會鍾意你？
- Q4. 你認為嗰件事之後其他同學會唔會尊重你？
- Q5. 你認為嗰件事之後其他同學會唔會鍾意你？
- Q6. 你認為你會唔會因為嗰件事而感覺好好？
- Q7. 你認為你最終會唔會受傷？
- Q8. 你認為你最終會唔會惹到麻煩？

3. 有一個新同學因為行為愚蠢，使一些人感到心煩。一些其他同學計劃把老師引出課室，然後撲向那同學。如果你幫助他們撲向那同學，後果會怎樣？

- Q1. 你認為嗰件事之後佢會唔會尊重你？
- Q2. 你認為嗰件事之後佢會唔會鍾意你？
- Q3. 你認為嗰件事之後其他同學會唔會尊重你？
- Q4. 你認為嗰件事之後其他同學會唔會鍾意你？
- Q5. 你認為你會唔會因為嗰件事而感覺好好？
- Q6. 你認為你最終會唔會受傷？
- Q7. 你認為你最終會唔會惹到麻煩？

學童附件六：[社交問題處理]

男性學童：

你喺參加咗足球隊，第一場比賽會喺兩日後舉行，而你每日嘅午飯時間都會自己一個練習。今天你去拎足球嘅時候，發現全部足球都被人借晒。你見到一個新來嘅同班同學拎住個足球坐喺長椅上。當你問佢可唔可借個足球嚟玩下嘅時候，佢就話「唔可以」，又無解釋

女性學童：

今日你上美術堂需要用到顏色筆，而你又無帶，有一個就嚟完成佢嘅美術作品嘅同學拎住咗顏色筆，你過去問佢借嘅時候，佢唔肯借俾你

喺你聽完呢個情境之後，我想問你以下六條問題：

1. 你覺得有咩問題呀？
2. 你諗到有咩方法去解決呢個問題？(問佢“仲有無？”，直至佢話無為止)
3. 喺你喺講咗方法入面，邊個方法你認為係最好嘅解決方法呢？
4. 咁邊個方法你認為係第二個最好的解決方法？
5. 男：如果你搶咗佢個足球，仲推撞佢，你認為有咩事會發生喺你身上呢？
女：如果你強行去拎佢支顏色筆，你認為有咩事會發生喺你身上呢？
6. 咁你認為你之後會覺得點呀？

請給每句子圈出適當的數字或文字去指出那情形在過去的三個月內發生的細節：

在過去的三個月之中，其他孩子	這情形發生過多少次？	有多少個不同的孩子對你做出這些事？	這件事發生時你在哪裡？	這些事對你做成的困擾有多大？	這些事在三個月之前有沒有發生過？
	0 = 從未 1 = 一次 2 = 兩次 3 = 三次 4 = 多過三次	0 = 沒有發生過 1 = 一個 2 = 兩個 3 = 三個 4 = 多過三個	0 = 沒有發生過 1 = 學校內 2 = 學校外 3 = 學校內和學校外都有	0 = 沒有發生過 1 = 完全沒有 2 = 只有很少 3 = 有一點 4 = 相當大 5 = 十分大	有 沒有
1. 打破或毀壞我的東西	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4 5	有 沒有
2. 叫我的花名	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4 5	有 沒有
3. 不讓我參與他們正在做的事	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4 5	有 沒有
4. 假裝他們將會打我或傷害我似的	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4 5	有 沒有
5. 說一些話去奚落我	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4 5	有 沒有
6. 漠視或不理睬我	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4 5	有 沒有
7. 打我或傷害我的身體	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4 5	有 沒有
8. 取笑我	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4 5	有 沒有
9. 拒絕幫助我	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4 5	有 沒有
10. 散播有關我的謠言	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4 5	有 沒有

在過去的三個月之中，其他孩子	這情形發生過多少次？	有多少個不同的孩子對你做出這些事？	這件事發生時你在哪裡？	這些事對你做成的困擾有多大？	這些事在三個月之前有沒有發生過？
	0 = 從未 1 = 一次 2 = 兩次 3 = 三次 4 = 多過三次	0 = 沒有發生過 1 = 一個 2 = 兩個 3 = 三個 4 = 多過三個	0 = 沒有發生過 1 = 學校內 2 = 學校外 3 = 學校內和學校外都有	0 = 沒有發生過 1 = 完全沒有 2 = 只有很少 3 = 有一點 4 = 相當大 5 = 十分大	有 沒有
11. 沒有邀請我去玩樂、聚會、社交活動等	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4 5	有 沒有
12. 從我身上偷取或搶走東西	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4 5	有 沒有
13. 說一些話去奚落我喜歡或關心的人	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4 5	有 沒有
14. 用我不喜歡的方式去觸摸我	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4 5	有 沒有
15. 拒絕跟我一起做事	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4 5	有 沒有
16. 恐嚇會打我或傷害我	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4 5	有 沒有
17. 在午飯時間或上課時不願意坐近我	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4 5	有 沒有
18. 拒絕跟我分享資料或物資	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4 5	有 沒有
19. 向我拋東西	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4 5	有 沒有
20. 說些冒犯我的說話	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4 5	有 沒有
21. 試拋棄或擺脫我	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4 5	有 沒有
22. 對我說或做一些上面沒有列出的事,而是低劣的或傷害了我或我的感受的,請在下面描述:	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3	0 1 2 3 4 5	有 沒有

學童附件八：[壓力情境處理]

指示：以下喺一啲可能遇到嘅處境同埋一啲普遍對嗰啲處境作出嘅反應。當你聽到每個情節嘅時候嘗試想像一下你自己身處嗰個情境。我會問你一啲問題，請你講出你對嗰個情境作出嘅反應。

情境一：假設你在操場上跟另一同學在玩球，你首先將個波拋俾佢，然後轉身。誰知在你轉身後，佢將個波拋中你背部正中間。個波打到你好痛好痛!

問題a. 你覺得佢點解會拋中個波嚟你背脊呢？

問題b. 發生呢件事之後你會點做？

問題c. 有乜嘢原因令你會咁樣做？

情境二：假設有幾個同學在操場上玩緊，你好想參與，於是走向其中一個人，問可唔可以受埋你玩，但佢拒絕你。

問題a. 你覺得佢點解會拒絕你呢？

問題b. 發生呢件事之後你會點做？

問題c. 有乜嘢原因令你會咁樣做？

情境三：假設今日你好開心咁著住對你好鍾意嘅新鞋返學。突然間有一個同學從後面撞向你，你失平衡又咗落泥潭，你對新鞋佈滿泥斑。

問題a. 你覺得佢點解會撞向你呢？

問題b. 發生呢件事之後你會點做？

問題c. 有乜嘢原因令你會咁樣做？

情境四：假設今日你第一次參加一個學會或一項課外活動，你好想同其他人做朋友，你走埋去同佢哋打招呼，但係佢哋完全無反應。

問題a. 你覺得佢點解會完全無反應呢？

問題b. 發生呢件事之後你會點做？

問題c. 有乜嘢原因令你會咁樣做？

老師附件一：[反應型和操控型攻擊問卷]

請選出最適合形容該學童下述行為出現的頻密程度：

在過去的三箇月中該學童	從不	間中	經常
1. 很有幽默感	0	1	2
2. 被糾正時會發怒	0	1	2
3. 蓄意地戲弄其他同學	0	1	2
4. 當老師背著他時會做出不當的行為	0	1	2
5. 用巧妙的方法將他人的物件據為己有	0	1	2
6. 時常都要當領袖	0	1	2
7. 指責年紀比他少的同學	0	1	2
8. 是集體活動中的領袖	0	1	2
9. 做出搗蛋的事但沒有給捉住	0	1	2
10. 當自己有麻煩時會怪責他人	0	1	2
11. 當事情不如意時會很生氣	0	1	2
12. 在同學背後說他們是非	0	1	2
13. 邀請同學們參與遊戲或活動	0	1	2
14. 無故地攻擊同學	0	1	2
15. 改變遊戲規則來令自己勝出	0	1	2
16. 當有少少犯錯時仍然處於冷靜的情緒	0	1	2
17. 無故地發脾氣	0	1	2
18. 做出鬼鬼祟祟的事情	0	1	2
19. 傷害別人以勝出比賽	0	1	2
20. 差勁的失敗者	0	1	2
21. 聯合其他同學來對付一個同學	0	1	2
22. 自動請纓地幫助其他同學	0	1	2
23. 願意和同學分享	0	1	2
24. 向別人說出錯誤的事情	0	1	2
25. 在牆壁上畫畫或亂塗	0	1	2
26. 不會承認錯誤	0	1	2
27. 恐嚇他人	0	1	2
28. 容易跟別人成為朋友	0	1	2

老師附件二：[課室內行為量表]

請在以下句子圈出在過去三個月中你對該學童的觀感。

該學童在課室內會	行為表現程度			
	完全沒有	少許	頗多	很多
1. 身體動作不協調	0	1	2	3
2. 注意力容易分散	0	1	2	3
3. 不能完成已開始的工作	0	1	2	3
4. 過份敏感	0	1	2	3
5. 過份嚴肅或憂愁	0	1	2	3
6. 發白日夢	0	1	2	3
7. 容易跟從他人	0	1	2	3
8. 缺乏領導才能	0	1	2	3
9. 容易屈服	0	1	2	3
10. 害羞	0	1	2	3
11. 「驚青」	0	1	2	3
12. 出席率不穩定	0	1	2	3

老師附件三：[受朋輩欺凌問卷]

請給每句句子圈出適當的數字去指出那情形在過去的三個月內在該學童身上發生過多少次。

在過去的 <u>三個月</u> 之中，其他同學... ..	從不	偶爾	間中	很多時	經常
1. 打破或毀壞他的東西	1	2	3	4	5
2. 叫他的花名	1	2	3	4	5
3. 不讓他參與其他同學正在做的事	1	2	3	4	5
4. 假裝將會打他或傷害他似的	1	2	3	4	5
5. 說一些話去奚落他	1	2	3	4	5
6. 漠視或不理睬他	1	2	3	4	5
7. 打他或傷害他的身體	1	2	3	4	5
8. 取笑他	1	2	3	4	5
9. 拒絕幫助他	1	2	3	4	5
10. 散播有關他的謠言	1	2	3	4	5
11. 沒有邀請他去玩樂、聚會、社交活動等	1	2	3	4	5
12. 從他身上偷或搶走東西	1	2	3	4	5
13. 說一些話去奚落他喜歡或關心的人	1	2	3	4	5
14. 用他不喜歡的方式去觸摸他	1	2	3	4	5
15. 拒絕跟他一起做事	1	2	3	4	5
16. 恐嚇會打他或傷害他	1	2	3	4	5
17. 在午飯時間或上課時不願意坐近他	1	2	3	4	5
18. 拒絕跟他分享資料或物資	1	2	3	4	5
19. 向他拋東西	1	2	3	4	5
20. 說些冒犯他的說話	1	2	3	4	5
21. 嘗試拋棄或擺脫他	1	2	3	4	5
22. 對他說或做一些上面沒有列出的事， 而是低劣的或傷害了他或他的感受的， 請在下面描述：_____	1	2	3	4	5

家長附件一：[違規過程篩選問卷]

請就以下對貴子女的描述選出最適當的答案。

你的子女	最不適當	有時適當	完全適當	不知道
1. 把他的錯誤推卸給別人	0	1	2	3
2. 有參與不法活動	0	1	2	3
3. 在意他在學校或工作上表現好不好	0	1	2	3
4. 行動時不顧及後果	0	1	2	3
5. 情緒好像很表面及不夠真誠	0	1	2	3
6. 容易地和有技巧地說謊	0	1	2	3
7. 很會遵守承諾	0	1	2	3
8. 誇張地表揚自己的能力、成就或財產	0	1	2	3
9. 很容易感到沉悶	0	1	2	3
10. 會利用或欺詐別人去得到自己想要的東西	0	1	2	3
11. 會取笑或戲弄別人	0	1	2	3
12. 做錯事時會感到難受或內疚	0	1	2	3
13. 有參與冒險或危險的活動	0	1	2	3
14. 有時候在有魅力的同時，卻是無誠意和表面的	0	1	2	3
15. 會在被人修正或懲罰時感到生氣	0	1	2	3
16. 認為他比其他人優勝	0	1	2	3
17. 不會預先計劃或者把事情拖到最後一分鐘	0	1	2	3
18. 關心其他人的感受	0	1	2	3
19. 不會表達感受或情緒	0	1	2	3
20. 會和同一班朋友保持聯絡	0	1	2	3

家長附件二：[衝突策略量表]

請根據貴子女在過去三個月的情況選出最適當的答案。

在過去 <u>三個月</u> ，你的子女有幾經常	從不	一次	兩次	有時	大部份時候	經常
1. 鎮定地討論一件事	0	1	2	3	4	5
2. 找資料去支持他們的論點	0	1	2	3	4	5
3. 加入或嘗試加入其他人去幫忙解決事情	0	1	2	3	4	5
4. 侮辱或咒罵你	0	1	2	3	4	5
5. 變得喜怒無常或拒絕討論那件事	0	1	2	3	4	5
6. 行出房間或屋外	0	1	2	3	4	5
7. 哭	0	1	2	3	4	5
8. 做或說一些東西去刁難你	0	1	2	3	4	5
9. 揚言要打你或向你拋東西	0	1	2	3	4	5
10. 拋、擲、打或踢東西	0	1	2	3	4	5
11. 向你拋東西	0	1	2	3	4	5
12. 推、抓、或撞你	0	1	2	3	4	5
13. 掌摑或打你	0	1	2	3	4	5
14. 踢、咬、或用拳頭打你	0	1	2	3	4	5
15. 打你或嘗試用物件打你	0	1	2	3	4	5
16. 痛打你	0	1	2	3	4	5
17. 燒傷或燙傷你	0	1	2	3	4	5
18. 使你窒息	0	1	2	3	4	5
19. 用刀或槍恐嚇你	0	1	2	3	4	5
20. 使用刀或槍	0	1	2	3	4	5

有教無「戾」- 校園欺「零」計劃實務手冊

教材光碟使用指引

如何使用？

此影像光碟內有十三個情境，以中學生在學校和家庭中遇到的事件為主題。通過影片，我們可以更了解有不同信念（Belief）的青少年在遇到相同的事件時所產生的不同反應。此光碟曾在治療小組、家長及老師講座中使用，並發現能有效協助參與者了解事件、想法和行動是如何互為影響。

理論

認知行為治療法的核心理念，是艾利斯所提出的「事件—想法—結果」理論（ABC 模式理論）。他認為，人的行為主要受自己想法所影響，而產生不同的反應。人的想法主要從性格、經驗、價值觀等塑造而成；而當人遇到客觀事件時，想法就會決定採取行動的方式。

人會為著外在的事件尋求解釋原因，在心理學上這個認知過程叫「歸因」（Attribution）。海德（Fritz Heider）於1958年首先提出了歸因論，認為人的歸因可概括為「情境歸因」（Situational attribution）和「性格歸因」（Dispositional attribution）。「情境歸因」是指人把行為的發生和結果歸因於所處的外在情境中；「性格歸因」是指人把行為的發生和結果歸因於個人的性格因素。

根據ABC模式理論及歸因論，以下是短片中出現的四種反應：

激動反應：短片中的主角，分析事物時會出現「敵意歸因」（Hostile attributional bias）的非理性偏差。有「敵意歸因」的人，遇到社交問題時，會容易把別人的行為看是有敵意、侵略性的行動。即使別人的行動是沒有傷害性，但為了保護自己，便會在情緒上和行動上作出反擊。大部份反應型攻擊者都是有敵意歸因的人。

性格歸因：影片中的主角會把外在事件所產生的問題都一一歸咎於自己身上。有「性格歸因」的人往往持有非常高的目標（如：我一定要做到這件事），但當未能達到目標時，便會把挫敗感歸因於自己的性格和能力上。退縮型受害者很多時會出現這種非理性的想法，由於經常懷疑自己的能力，自信心隨之下降而導致有憂慮的情緒。

情境歸因：影片中的主角，遇到事件時會把問題全部歸咎於外在的因素。他們認為事情之所以這樣，是因為其他人，而與自己無關。他們會怨歎自己所遇到的「不公平」、「不合理」，同時認為身邊的人不理解他們的想法。由於這種想法會招至別人的厭煩和不滿，所以人往往會容易開罪朋友，致人際關係惡劣。

理性反應：持理性反應的人會冷靜客觀地分析身處的情境，並適當地給予回應。他們可以肯定地向別人表達自己的感受、想法和期望，並能夠與別人建立正面互信的關係。

情境大綱

以下是各個情境的故事大綱：

情境1：問書小風波

陳浩明上數學課時因為沒有集中精神，以至不懂得回答老師的提問。老師擔心他未能跟上進度，建議他留下「補課」。究竟浩明會如何回應？

反應一（激動的反應）：

浩明是一個有「敵意歸因」非理性想法的人。他認為老師建議「補課」實際是要「罰」他「留堂」，是有心針對和刻意留難他；另外，老師當著全班同學面前向他提問問題，是要使他在同學面前出洋相。浩明把老師的種種舉動都看成是針對自己的攻擊行動，於是他便先發制人，以激動的反應去回應。

反應二（自怨自艾）：

浩明是一個有「內化歸因」非理性想法的人。他持有的非理性想法是「我覺得我一定要正確地回答到老師的提問，這樣才是一個有價值、有用的人。相反，如果我答不到提問，就是個沒用的人了」。因此，他會把老師的「補課」詮釋為「罰」，並且認為被罰完全是自己的過失。他還過度類推自己的失敗，連明天的小提琴比賽也沒有信心去參加。

反應三（推卸責任）：

浩明是一個有「外化歸因」非理性想法的人。浩明認為他之所以要留堂是因為其他人；因為老師教得不好、因為有同學主動回答老師的問題他埋怨自己所遇到的不幸，並覺得自己是不需要負上任何責任。

反應四（理性積極思想）：

浩明是一個有理性積極想法的人。他認為溫習是自己的責任。他對自己沒有溫習心有歉意，但另一方面，他也想起明天的小提琴比賽。在理性地分析兩者的重要性時，他覺得小提琴比賽較為重要。於是他主動地向老師道歉，並把自己的想法和期望說出來。

情境2：手機失竊疑雲

體育課後，陳志華發現書包內的手機不見了，於是向李老師報告，李老師隨即通知訓導主任陳老師。陳老師到達後，表示要搜身及書包以查明究竟。同學王俊華是最後一個離開課室的同學，他會如何面對這件事？

反應一（激動的反應）：

俊華是一個有「敵意歸因」非理性想法的人。他認為老師第一個提及他名字，是向全班暗示他偷了別人的手機。俊華認為老師是針對他，於是用極不耐煩的語氣和老師對罵，然後拂袖而去。

反應二（一力承擔）：

俊華是一個有「內化歸因」非理性想法的人。俊華想到自己是最後一個離開課室的同學，他覺得有責任去避免這件事情的發生。他便把陳志華的損失都算在自己身上，並打算自己作出賠償。

反應三（埋怨別人）：

俊華是一個有「外化歸因」非理性想法的人。他會把遺失手機整件事都看為是陳志華自己的責任。儘管他是最後一個離開課室的同學，但俊華會把整件事為他帶來的不便全都歸咎於別人身上：如果不是陳志華帶了手機回校，他便不會被老師搜書包；如果不是同學無聊，他便不會被人懷疑... ..最後，他埋怨身邊每一個人都在作弄他。

反應四（理性積極思想）：

俊華是一個有理性積極想法的人。他願意跟老師合作，於是便把書包放在桌面讓老師檢查。同時他對遺失手機的陳志華有一定的同理心，並說服班內其他同學合作，讓陳老師能順利完成工作。雖然他是最後一個離開課室的同學，但他有自信地表示沒有犯錯，並等待老師調查的結果。

情境3：朗誦隊公開表演

普通話朗誦隊有機會參與由電視台舉辦之綜合晚會。由於表演後同學有機會於後台與歌星握手及拍照，大家都表現得非常興奮雀躍。因表演名額只有六個，負責老師只能選取部份同學參與。張小悠是朗誦隊其中一名成員，究竟她會否被選中為其中一份子？

反應一（激動的反應）：

小悠是一個有「敵意歸因」非理性想法的人。當她聽到自己落選後，覺得老師只會挑選討他喜歡的學生，隨即認為這次的落選是老師故意做成，是一個蓄意、具攻擊性的行動。她非常憤怒並跟老師對罵。

反應二（自怨自艾）：

小悠是一個有「內化歸因」非理性想法的人。她認為如果自己是一個稱職的朗誦隊隊員是應該當選的，而今次落選是一個失敗，於是覺得老師不選她的原因全因為自己的問題：沒有好的外表、沒有好的聲線、沒有好好練習最後，她覺得自己是一無是處。

反應三（埋怨別人）：

小悠是一個有「外化歸因」非理性想法的人。她一方面覺得自己有能力可以勝任，但另一方面會認為落選的原因是因為別人是以此不正當的方法獲得；同學喜歡親近老師、老師偏愛某些學生等。她甚至覺得整個世界都是不公平的。

反應四（理性積極思想）：

小悠是一個有理性積極想法的人。她不會視這次的落選為一個失敗，反之她卻從樂觀的角落去分析這件事，從中發掘出正面的意義。遇到有問題時，她不會胡思亂想；相反，她會以實事求是、主動積極的態度去尋求真相，於是便主動向老師提出疑問。

情境4：考試前玩遊戲機

阿明是一個中三的同學，成績向來普通。但最近開始沉迷網上電腦遊戲，因此成績變得退步，父母十分擔心阿明未能升讀原校中四，便對阿明的管教加緊起來。在上學期考試前的一晚，阿明仍未有溫習，反而坐在電腦桌前，一邊用電話與同學討論打機情況，一邊埋頭玩遊戲。爸爸看見這情況，十分失望。他們父子之間會否爆發衝突？

反應一（激動的反應）：

阿明是一個有「敵意歸因」非理性想法的人。他覺得父親根本看不起他，並且視他的好言相勸為處處針對、叱責他，目的是要破壞他的私人生活。於是便大動肝火，怒氣沖沖地離開房間。

反應二（自怨自艾）：

阿明是一個有「內化歸因」非理性想法的人。他覺得作為兒子，一定不要父親感到失望和擔心，當達不到這個目標的時候，便把一切的挫敗感歸咎於自己身上。阿明從而對自己的自信心和能力感產生動搖，覺得自己是一個不好的人。

反應三（埋怨別人）：

阿明是一個有「外化歸因」非理性想法的人。他覺得自己打機只是輕鬆一下，沒有什麼問題。相反，阿明認為父親和其他人為了自己的利益，才不停要他溫習。再而把問題歸咎在家人身上，覺得自己是被迫害的一個。最後他把矛頭指向教育體制，把問題推向一個外在環境上。

反應四（理性積極思想）：

阿明是一個持有理性積極想法的人。他知道自己只想休息一下才打機，但也明白父親因為看見自己的行為而擔心，於是便立即停止。他為了使父親安心，便以理性的態度向父親溝通，說明自己的進展和打機的原因。

情境5：老師致電

放學後，學校老師致電給詩敏家長，討論詩敏在校內表現及了解家中的情況。詩敏看到媽媽與老師在電話交談，心裡非常好奇。究竟發生了什麼事呢？

反應一（激動的反應）：

詩敏是一個有「敵意歸因」非理性想法的人。她有以下的兩個想法：1) 老師打電話給媽媽，一定是在學校犯了事；2) 媽媽收到老師的電話，一定把我做得不好的事情告訴她。詩敏認為老師致電是帶有敵意，媽媽也會趁機會攻擊她。於是心感不滿便發脾氣起來。

反應二（自怨自艾）：

詩敏是一個有「內化歸因」非理性想法的人。她也持有以下的假設：「老師打電話給媽媽，一定是在學校犯了事」。不過，同時她也有另一個想法：一個稱職的女兒，學業和操行都一定要好。所以當這個期望達不到時，她就歸咎在自己身上，並覺得媽媽一定不會喜歡她，弄得自己鬱鬱不歡。

反應三（埋怨別人）：

詩敏是一個有「外化歸因」非理性想法的人。她一方面覺得老師與媽媽一早已經連成一線，只會責備自己；同時，她又覺得自己身邊充滿著問題：同學搞小圈子、老師針對她最後會覺得沒有人明白她的處境。

反應四（理性積極思想）：

詩敏是一個有理性積極想法的人。她了解多些老師為什麼打電話來，於是便主動地向媽媽詢問，消除了不必要的誤會。

情境6：零用錢爭執

媽媽在打掃的時候，發現了詩敏的銀包，無意中知道零用錢不見了。媽媽對此擔心又好奇，於是帶著銀包找詩敏。這件事最後會如何發展？

反應一（激動的反應）：

詩敏是一個有「敵意歸因」非理性想法的人。她看到媽媽拿著自己的銀包，即時想到這是一個敵意的舉動；媽媽一定是有心要查看我的銀包。在詩敏的角度來說，這是侵犯了她的私隱。於是她便二話不說，立時以暴躁的脾氣回應。

反應二（自怨自艾）：

詩敏是一個有「內化歸因」非理性想法的人。她覺得自己作為一個稱職的姊姊，是有責任要照顧弟弟，要借錢給弟弟買體育衫；但另一方面，又覺得自己作為一個稱職的女兒，不可以令媽媽擔心自己的財政狀況。當兩者有所衝突時，便把問題歸咎在自己身上。

反應三（埋怨別人）：

詩敏是一個有「外化歸因」非理性想法的人。她把沒有足夠零用錢這個問題推卸在其他家人身上，認為是家人沒有給予足夠的零用錢，卻沒有正面面對自己的責任。

反應四（理性積極思想）：

詩敏是一個有理性積極想法的人。她會主動向媽媽解釋沒有錢的原因，並以適當的語氣向媽媽提出自己的期望（借零用錢）。當媽媽回應她的期望時，她也能以正面及耐心的態度去聆聽。

情境7：日煲夜煲電話粥

詩敏於梳化講電話，不斷低聲說大聲笑，間中還會大力拍枱拍櫈。媽媽於廳內抹枱打掃。看到詩敏講電話表現時，感到相當不滿。詩敏會否給媽媽責怪呢？她又會如何回應呢？

反應一（激動的反應）：

詩敏是一個有「敵意歸因」非理性想法的人。她把媽媽的舉動演繹為有敵意的行動，於是便無視其他的環境因素，並認為媽媽是故意偷聽她講電話。

反應二（自怨自艾）：

詩敏是一個有「內化歸因」非理性想法的人。她會把媽媽的責怪視為災難化，並類推至認為自己其他方面也是非常不濟。

反應三（埋怨別人）：

詩敏是一個有「外化歸因」非理性想法的人。她不會理會自己的行為是否有問題，卻把事件的由來推卸到別人身上。

反應四（理性積極思想）：

詩敏是一個有理性積極想法的人。她會了解到自己的行為背後確引起了他人的不便，也坦白承認自己的過失。不過另一方面，她對媽媽的處理手法也有意見，於是便以一個理性、溫和的態度去表達自己的情緒和期望，令事件完滿解決。

情境8：零食爭奪戰

偉倫於小息期間買了薯片和檸檬茶打算好好享用。怎料期間遇上高年級的兩名學長，還被他們嬉戲間搶去了食物。此時他有兩名好朋友忽然上前，之後會發展成怎樣呢？

反應一（激動的反應）：

偉倫是一個有「敵意歸因」非理性想法的人。以偏概全地認為所有人接近他的目的都是想搶他的食物，並覺得所有人都會傷害他。於是將自己被欺負的憤怒發洩在好朋友身上，最後，弄巧成拙反被老師責罰。

反應二（自怨自艾）：

偉倫是一個有「內化歸因」非理性想法的人。他認為是因為自己沒有能力的緣故，所以讓高年級的學長有機會搶去他的食物。但偉倫卻忽略了學長這個行為是不對的，只是把責任歸咎在自己身上。

反應三（理性積極思想）：

偉倫是一個有理性積極想法的人。他冷靜地回應他的朋友，並講出剛剛的遭遇。他與好朋友商討辦法後，理性地決定找訓導老師幫助，並不私下解決。

反應四（理性積極思想）：

偉倫是一個有理性積極想法的人。他能冷靜地回應朋友，即使沒有把事件第一時間向朋友傾訴，但仍然以友善的態度去面對。

情境9：新來港同學

麗珍是一位英文成績名列前茅的學生，並在一間不錯的中學唸中二。一天，班上來了一位新移民插班生陳小莉。上英文課時，老師把同學分成五人一組進行專題研習，並在課堂上作小組匯報，她看到陳小莉正向自己的方向走過來，麗珍究竟如何看待這位新同學？

反應一（激動的反應）：

麗珍是一個有「敵意歸因」非理性想法的人。麗珍的敵意歸因令她覺得新同學的加入，會使自己的地位受到威脅，並把自己的不滿和怒火發洩在小莉身上。

反應二（排斥孤立）：

麗珍是一個「操控型攻擊者」。她對新同學雖然不滿，但仍冷靜地想到與其自己出手而遭老師責備，倒不如煽動其他同學群起杯葛她。這樣既達到攻擊的目的，自己又能置身事外。

反應三（理性積極思想）：

麗珍是一個有理性積極想法的人。她雖然對新同學的加入顯得有點憂慮，但她嘗試從正面去發掘別人的長處，亦有耐性地觀察小莉的表現，從事實的根本認識這位新同學。

反應四（理性積極思想）：

麗珍是一個持有理性積極想法的人。她主動去結識、了解這位新同學，以事實去評價她。

情境10：派成績表

剛上課時，老師派發上星期的測驗卷。當老師宣佈部份同學今次測驗有退步時，同學都非常緊張。當老師逐一派發測驗卷時，究竟會發生什麼事？

反應一（激動的反應）：

志成是一個有「敵意歸因」非理性想法的人。他認為老師有心針對自己，並刻意用由高分至低分的派卷方法是要他當眾出醜。於是他便激動起來，立刻以暴躁的脾氣回應。

反應二（密謀報復）：

志成是一個「操控型攻擊者」。他認為老師有心針對自己，並要他當眾出醜。不過他所選擇的方法是暗地裡報復，因為一方面既可以發洩心頭之恨；另一方面，又可以避過正面與老師衝突而受到的嚴懲。

反應三（理性積極思想）：

志成是一個有理性積極想法的人。他預期自己成績不理想所以覺得不快，但同時也會冷靜地想一想自己的推斷是否正確。

反應四（理性積極思想）：

志成是一個有理性積極想法的人。他觀察到這種由高分至低分的派卷方法會讓和其他同學感到不愉快和不公平，於是便主動向老師以正面的方式說出自己的心情和期望。

情境11：調位奇想

九月開學後數天，嘉敏因為曾染髮而違反校規，加上嘉敏本身不愛束頭髮，因而惹來訓導老師Miss Chan“記名”。自此嘉敏認為老師處處針對她，並於一次調位事件中出現問題。嘉敏和Miss Chan之後的關係會如何發展？

反應一（激動的反應）：

嘉敏是一個有「敵意歸因」非理性想法的人。她原本是犯下校規，但扭曲事實，認為老師全心針對自己。自此嘉敏以偏概全，認為老師做任何事都是針對自己。另一方面，Kary本身沒有作出任何行動，嘉敏卻自行妄下判斷，認為Kary會對自己不利。她認為老師調位這件事是一個攻擊性的行為，目的是要報復。所以她立刻以激動的反應去回應。

反應二（自怨自艾）：

嘉敏是一個有「內化歸因」非理性想法的人。她將所有負面的事件串連，並把問題歸咎於自己，將日後的校園生活變得災難化。

反應三（理性積極思想）：

嘉敏是一個有理性積極想法的人。嘉敏意識到「調位」及「早前被罰」是兩回事，於是她決定冷靜處理，並且主動聯絡老師，理性地把自己的期望及背後的原因以合情合理的方式表達。

反應四（理性積極思想）：

嘉敏是一個持有理性積極想法的人。雖然她的身邊有一位不太喜歡的同學，但她也留意到其他外在環境去評估這件事對她的影響。當她發現身邊有自己的好朋友時，便欣然接受新座位。

情境12：Jessy

班上來了位新的同學－Jessy，她個子矮小，平時很少跟同學談天，只是埋頭做自己的事情。午膳時Jessy獨自到校園一角坐下時，忽然一個籃球在身邊滾過。Jessy之後會怎樣呢？

反應一（激動的反應）：

Jessy是一個有「敵意歸因」非理性想法的人。她把自己的名字和「雀屎」連繫在一起，並且覺得別人心改她的花名，認為所有人對自己不利，於是便連珠炮發地向別人反擊，而完全不問情由。

反應二（自怨自艾）：

Jessy是一個有「內化歸因」非理性想法的人。她與反應一的情境一樣，都是把自己的名字和「雀屎」連繫在一起，同樣覺得別人心改她的花名。不過她卻認為別人之所以要改她花名，是因為自己不好的緣故，並覺得自己不會被人接納。

反應三（理性積極思想）：

Jessy是一個有理性積極想法的人。她雖然對同學的舉動有不滿，但她選擇主動去了解實況，而不是坐下來胡思亂想。而當她向同學了解後，更主動協助他們向老師報告。

反應四（理性積極思想）：

Jessy是一個有理性積極想法的人。她雖然對同學的舉動有不滿，但她會冷靜下來，想清楚有沒有其他外在因素引發事件。當她想到事件的合理解釋時，和反應三的情境一樣，她會主動協助身邊的同學去處理事件。

情境13：戀愛大測試

Eric身形矮小，經常被同學取笑。最近他與鄰班的班花Hazel來往甚密，更發展成為男女朋友。不過Eric同時發現最近Hazel的手提電話響過不停，疑慮霎時冒起。是什麼人會經常找Hazel？Eric又如何處理呢？

反應一（激動的反應）：

Eric是一個有「敵意歸因」非理性想法的人。他一方面覺得自己經常被人取笑，自我形象低；另一方面又覺得Hazel是班花，她可以選擇比自己好的男朋友。最後Eric得出的結論是她一定有第二個男朋友，而他有著強烈的敵意歸因，覺得Hazel一定不是真心喜歡自己，而是在戲弄著他。於是便大發Hazel脾氣，讓關係破裂。

反應二（自怨自艾）：

Eric是一個有「內化歸因」非理性想法的人。和反應一的情境相似，Eric得出的結論是Hazel一定有第二個男朋友。不過他的自我能力感低，並且覺得自己條件這麼差，Hazel一定不會真心喜歡他，倒不如自己退出便算了。

反應三（理性積極思想）：

Eric是一個有理性積極想法的人。Eric想到自己也有女性朋友，所以Hazel有其他男性朋友一點也不出奇。而且Eric覺得男女朋友之間互相有信任，如果Eric願意主動問她，她一定會和盤托出，所以根本不需要擔心。

反應四（理性積極思想）：

Eric是一個有理性積極想法的人。Eric細心地觀察Hazel的反應，並且認為她應該是有重要的事，所以才會經常打電話。而且Eric覺得作為男朋友，怎可以不相信自己的女朋友呢？於是便決定主動關心她。

第八章：參考文獻



第八章：參考文獻

- Achenbach, T. M. (1991). *Integrative guide for the 1991 CBCL 14 - 18, YSR, and TRF profiles*. Burlington: Department of Psychiatry, University of Vermont.
- Anderson, G. L. (1989). Critical ethnography in education: Origins, current status, and new directions. *Review of Educational Research*, 59(3), 249 - 270.
- Andreou, E. (2001) Bully/ victim problems and their association with coping behavior in conflictual peer interaction among school-age children. *Educational Psychology*, 21, 59 - 66.
- Artigas, J. (1999). Manifestaciones psicológicas de la epilepsia en la infancia. *Revista de Neurologia*, 28, S135 - S141.
- Asher, S. R., Chung, T., & Hopmeyer, A. (1995, march). *Children's goals and strategies in conflict situations*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.
- Averill, J. R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Barratt, E.S. (1991). Measuring and predicting aggression within the context of a personality theory. *Journal of Neuropsychiatry* 3 S35 - S39.
- Beale, A. V. (2001). Bullybusters: Using Drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counselling*, 4, 300 - 306.
- Berkowitz, L. (1963). *Aggression*. New York: McGraw Hill
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools: A guide to understanding and management*. Milton Keynes, England: Open University Press
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G.. (2001). Does bullying cause emotional problems: A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 323, 480 - 483.
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims, and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationship*, 11, 215 - 232.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R., & Lavoie, F. (2001). Reactive and proactive aggression: Predictions to physical violence in different contexts and moderating effects of parental monitoring and caregiving behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 293 - 304.
- Brockenbrough, K. K., Cornell, D. G., & Loper, A. B. (2002). Aggressive attitudes among victims of violence at school. *Education & Treatment of Children*, 25, 273 - 287.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, K., Atkins, M. S., Osborne, M. L., & Milnamow, M. (1996). A revised teacher rating scale for reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 473 - 480.

- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York, N. Y.: Wiley.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International, 22*, 364 - 382.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Research, 19*(5), 2 - 14.
- Conners, C.K. (1973). Rating scales for use in drug studies in children. *Psychopharmacology Bulletin*. Special issue - pharmacotherapy of children.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology, 13*, 41 - 60.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development, 67*, 2317 - 2327.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74 - 101.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanism in reactive and proactive aggression. *Child Development, 67*, 993 - 1002.
- Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1990). Children's perceptions of the outcomes of social strategies: Do the ends justify being mean? *Developmental Psychology, 26*, 612 - 620.
- Crockenberg, S., & Langrock, A. M. (2001). The role of specific emotions in children's responses to interparental conflict: A test of the model. *Journal of Family Psychology, 15*, 163 - 182.
- Curtner-Smith, M. E. (2000). Mechanisms by which family processes contribute to school-age boys' bullying. *Child Study Journal, 30*, 169 - 187.
- Denham, S., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology, 30*, 928 - 936.
- Dodge, K. A. (1986). A social-information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium in Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77 - 125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A. (2002). Investing in the prevention of youth violence. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter, 2*, 8 - 10.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1146 - 1158.
- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science, 250*, 1678 - 1683.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically-impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology, 106*, 37 - 51.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dong, Q., Wang, Y., & Ollendick, T. H. (2002). Consequences of divorce on the adjustment of children in China.

- Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 31*, 101 - 110.
- Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*, 120 - 137.
- Education and Manpower Bureau (EMB), Parent Education Implementation Team. (2003). *Validation of the Chinese version of the Eyberg Child Behavior Inventory for use in Hong Kong*. Hong Kong SAR: Education and Manpower Bureau.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Murphy, B.C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: relations to children's social competence and comforting behaviour. *Child Development, 67*, 2227 - 2247.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. NY: Citadel Press.
- Frick, P. J., & Hare, R. D. (2001). *The Antisocial Process Screening Device (APSD)*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Fung, A. L. C. (2006). Evaluating treatment outcomes on parental cognition, behavior and stress of parents with aggressive children. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 1*(1), 9 - 20.
- Fung, A. L. C. (2007). A qualitative evaluation of social-cognitive changes in children with reactively aggressive behaviors. *Journal of School Violence, 6*(1), 45 - 64.
- Fung, A. L. C. (in press). Developing prosocial behaviors in children with reactive aggression. *International Journal of Progressive Education*.
- Fung, A. L. C., & Tsang, S. K. M. (2006). Parent-child parallel-group intervention for childhood aggression in Hong Kong. *Emotional and Behavioural Difficulties, 11*, 31 - 48.
- Fung, A. L. C., & Tsang, S. K. M. (2007). Anger coping method and skill training for Chinese children with physically aggressive behaviors. *Early Child Development and Care, 177*(3), 259 - 273.
- Fung, A. L. C., Wong, J. L. P. & Chak, Y. T. C. (2007). School bullying: Risk factors, cognitive distortion and intervention for reactive aggressors. *Journal of Youth Studies, 10* (1), 3 - 13.
- Gill, R., & Kang, T. (1995). Relationship of home environment with behavioural problems of pre-school children. *Indian Journal of Psychometry and Education, 26*, 77 - 82.
- Gilmartin, B. G. (1987). Peer group antecedents of severe love-shyness in males. *Journal of Personality, 55*, 467 - 489.
- Glancy, G. & Saini, M. A. (2005). An evidenced-based review of psychological treatments of anger and aggression. *Brief Treatment & Crisis Intervention, 5*(2), 229 - 248.
- Glew, G., Rivara, F., & Feudtner, C. (2000). Bullying: Children hurting children. *Pediatrics in Review, 21*, 183 - 190.
- Guerra, N. G., Huesmann, L. R., Tolan, P. H., Van Acker, R., & Eron, L. D. (1995). Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression among urban children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63*, 518 - 528.
- Hanish, I. D., & Guerra, N. G. (2000). Children who get victimized at school: What is known? What can be done? *Professional School Counseling, 4*, 113 - 119.
- Hazler, R., Hoover, J., & Oliver, R. (1992). What kids say about bullying. *The Executive Educator, 14*, 20 - 22.

- Howard, N., Horne, A., & Jolliff, D. (2001). Self-efficacy in a new training model for the prevention of bullying in schools. *Journal of Emotional Abuse, 2*, 181 - 191.
- Hubbard, J. A., Dodge, K. A., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D., & Schwartz, D. (2001). The dyadic nature of social information-processing in boys' reactive and proactive aggression. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 268 - 280.
- Hubbard, J. A., Dodge, K. A., Coie, J. D., Cillessen, A. H. N., & Schwartz, D. (1999). *The dyadic nature of social-information-processing in children's reactive and proactive aggression*. Manuscript submitted for publication.
- Hubbard, J. A., Smithmyer, C. M., Ramsden, S. R., Parker, E. H., Flanagan, K. D., Dearing, K. F., Relyea, N., & Simons, R. F. (2002). Observational, physiological, and self-report measures of children's anger: Relations to reactive versus proactive aggression. *Child Development, 73*, 1101 - 1118.
- Huesmann, L. R., & Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 408 - 419.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, P. R., & Rimpela, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence, 23*, 661 - 674.
- Kassinove, H. & Sukhodolsky, D. G. (1995). Anger disorders: Basic science and practical issues. In H. Kassinove (Ed.) *Anger disorder: Definition, diagnosis, and treatment*. Washington, D.C.: Taylor and Francis.
- Kazdin, A. E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future direction. *Psychology Bulletin, 102*, 187 - 203.
- Kazdin, A. E. (1995). *Conduct disorders in childhood and adolescence* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kumpulainen, K., & Rasanen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary and school age: Their psychiatric symptoms and deviance in adolescence. *Child Abuse & Neglect, 24*, 1567 - 1577.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior, 27*, 102 - 110
- Lochman, J. E. (1990). Modification of childhood aggression. In M. Hersen, R. Eisler, & P. M. Miller (Eds.), *Progress in behavior modification* (Vol. 25, pp. 48-86). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lochman, J. E., & Dodge, K. A. (1994). Social cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*, 366 - 374.
- Lochman, J. E., & Larson, J. (2002). *Helping schoolchildren cope with anger*. London: Guilford.
- Lochman, J. E., & Wells, K. C. (1996). A social-cognitive intervention with aggressive children: Prevention effects and contextual implementation issues. In R. D. Peters, & R. J. McMahon (Eds.), *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency* (pp. 111 - 143). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lopez, C. (1997). *Peer victimization: Preliminary validation of a multidimensional self-report measure for children and young adolescents*. Unpublished master's thesis, University of Missouri-Columbia.
- Marsh, D. T. (1982). The development of interpersonal problem solving among elementary school children. *Journal of Genetic Psychology, 140*, 107 - 118.
- McMahon, R. J., & Wells, K. C. (1989). Conduct problems. In E. J. Mash, & R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders* (2nd ed., pp. 111 - 207). London: Guilford.

- McNamara, B., & McNamara, F. (1997). *Keys to dealing with bullies*. Hauppauge, NY: Barron's.
- Meloy, J.R. (1988). *The psychopathic mind: Origins, dynamics, and treatment*. Northvale: Jason Aronson.
- Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 51 - 54.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychological adjustment. *JAMA, 285*, 2094 - 2110.
- Newman-Carlson, D. & Horne, A. M. (2004). Bully Busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling & Development, 82*, 259 - 67.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. Pepler, & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411 - 448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 35*, 1171 - 1190.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse in school: Fact and intervention. *Current Directions in Psychological Science, 4*, 196 - 200.
- O'Moore, M., Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive behavior, 27*, 269 - 283
- Osborne, J. (1990). Some basic existential phenomenological research methodology for counsellors. *Canadian Journal of Counselling, 24* (2), 79 - 1.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist, 44*, 329 - 335.
- Pepler, D.J., Craig, W.M., Ziegler, S. & Charach, A. (1994). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. Special Issue: Prevention: Focus on children and youth. *Canadian Journal of Community Mental Health, 13*, 95 - 110.
- Perry, D. G., Perry L. C., & Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development, 52*, 700 - 711.
- Perry, D., Kusel, S., & Perry, L. (1998). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology, 24*, 807 - 814.
- Pettit, G. S., Polaha, J. A., & Mize, J. (2001). Perceptual and attributional processes in aggression and conduct problems. In J. Hill, & B. Maugham (Eds), *Conduct disorders in childhood and adolescence* (pp. 292 - 319). Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillips, N. C., and Lochman, J. E. (2003). Experimentally manipulated change in children's proactive and reactive aggressive behavior. *Aggressive Behavior, 29*, 215 - 227.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

- Poulin, F., & Boivin, M. (2000). Reactive and proactive aggression : Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment*, 12, 115 - 122.
- Pulkkinen, L. (1996). Proactive and reactive aggression in early adolescence as precursors to anti and prosocial behavior in young adults. *Aggressive behavior*, 22, 241 - 257.
- Pulkkinen, L., & Pitkanen, T. (1993). Continuities in aggressive behavior from childhood to adulthood. *Aggressive Behavior*, 19, 249 - 264.
- Quiggle, N. L., Garber, J., Panak, W. F., & Dodge, K. A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, 63, 1305 - 1320.
- Rabiner, D., Lenhart, L., & Lochman, J. E. (1990). Automatic versus reflective social problem-solving in popular, average, and rejected children. *Developmental Psychology*, 26, 1010 - 1016.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., & Reynolds, C. (2006). The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32(2), 159 - 171.
- Randall, P. (1997). *Adult bullying: Perpetrators and victims*. London: Routledge.
- Roberts, W. B. (2000). The bully as victim. *Professional School Counselling*, 4, 148 - 156.
- Roland, E., & Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446 - 462.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30 - 44.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64, 1755 - 1772.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665 - 675.
- Slaby, R. G., & Guerra, N. G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: I. Assessment. *Developmental Psychology*, 24, 580 - 588.
- Smithmyer, C. M., Hubbard, J. A., & Simons, R. F. (2000). Proactive and reactive aggression in delinquent adolescents: Relations to aggression outcome expectancies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 86 - 93.
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27 (2), 101 - 110.
- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2000). Cognitive-behavior therapy with youth: Advances, challenges, and future directions. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 7, 343 - 366.
- Spielberger, C. D. (1995). *Manual for the State-Trait Personality Inventory*. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Spielberger, C. D., Crane, R. S., Kearns, W. D., Pellegrin, K. L., Rickman, R. L., and Johnson, E. H. (1991). Anger and anxiety in essential hypertension. In C. D. Spielberger and I. G. Saranson (Eds.). *Stress and emotion* (Vol. 14: pp. 266 - 283). Hemisphere/Taylor and Francis.
- Stevens V., Bourdeaudhuij, I. D., & Oost, P. V. (2001). Anti-bullying interventions at school : aspects of programme

- adaptation and critical issues for further programme development. *Health Promotion International*, 16, 155 - 167.
- Straus, M. A. (1979). Measuring intrafamily conflict and violence. The Conflict Tactic (CT) Scales. *Journal of Marriage and the Family*, 41, 75 - 88.
- Straus, M., Hamby, S., Boney-McCoy, S., & Sugarman, D. (1996). The revised Conflict Tactics Scales (CTS2): Development and preliminary psychometric data. *Journal of Family Issues*, 17(3), 283 - 316.
- Straus, M., & Gelles, R. (Eds.). (1990). *Physical violence in American families: Risk factors and adaptations to violence in 8,145 families*. New Brunswick, NJ: Transaction Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Swearer, S. & Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 7 - 24.
- Tangney, J. P., Wagner, P. E., Gavlas, J., & Gramzow, R. (1991). *The Anger Response Inventory for Adolescents (ARI-Adol)*. George Mason University, Fairfax, VA.
- Toolan, M. T. (1988). *Narrative: A Critical Linguistic Introduction*. London: Routledge.
- Twemlow, S. W., Sacco, F. C., Williams, P. (1996). A clinical and integrationist perspective on the bully-victim-bystander relationship. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 60 (3), 296 - 313.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Tremblay, R. E. (2002). Reactively and proactively aggressive children: antecedent and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (4), 495 - 505.
- Vitaro, F., Gendreau, P. L., Tremblay, R. E., Oligny, P. (1998). Reactive and proactive aggression differentially predict later conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39, 377 - 385.
- Vitiello, B., Behar, D., Hunt, J., Stoff, D. & Ricciuti, A. (1990). Subtyping aggression in children and adolescents. *Journal of Neuropsychiatry* 2, 189-192.
- Weisz, J. R., Sigman, M., Weiss, B., & Mosk, J. (1993). Parent reports of behavioral and emotional problems among children in Kenya, Thailand, and the United States. *Child Development*, 64, 98 - 109.
- Weisz, J. R., Suwanlert, S., Chaiyasit, W., Weiss, B., Achenbach, T. M., & Eastman, K. L. (1993). Behavioral and emotional problems among Thai and American adolescents: Parent reports for ages 12 - 16. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 395 - 403.
- 馮麗妹、黃超文、黃麗萍 (2004)。〈由暴跳如雷到心平氣和 - 處理兒童暴躁行為訓練手冊〉。香港：聖雅各福群會家庭及輔導服務。
- 黃成榮、盧鐵榮 (2002)。〈從香港中學教職員問卷調查看學童欺凌現象與對策〉。《教育研究學報》，第17卷，第2期，253 - 271頁。
- 黃富強 (2005)。〈走出抑鬱的深谷 —— 「認知治療」自學/輔助手冊〉。香港：天健出版社。
- 黃富強、孫玉傑 (2007)。〈駕馭焦慮 —— 「認知治療」自學/輔助手冊〉。香港：天健出版社。

書名：有教無戾 — 校園欺「零」計劃實務手冊

編著：馮麗姝博士、黃麗萍

出版：有教無戾 — 校園欺「零」計劃

地址：九龍塘達之路香港城市大學應用社會科學系Y7312室

設計：deboli design — www.deboli.org

插畫：ayip

印刷：Spark Unicorn Design & Printing Co.

版次：2007年8月初版

贊助：優質教育基金

承辦機構：香港基督教服務處樂Teen會

ISBN：978-988-17052-1-1