



退縮型及攻擊型

受害者篇



# 目錄

序言一		4
序言二		5
第一章：	計畫簡介	7
第二章：	理念架構	9
	(I) 「欺凌」的定義	9
	(II) 攻擊行為的形式	10
	(III) 攻擊者的類型	11
	(IV) 受害者的類型	14
	(V) 輔導的策略	17
第三章：	治療性輔導小組 - 操控型攻擊者	23
	(I) 認知行為治療法及相關理論之運用	23
	(II) 小組前準備	26
	(III) 小組第一次見面	29
	(IV) 小組初期	34
	(V) 小組中初期	38
	(VI) 小組中後期	44
	(VII) 小組後期	48
	(VIII) 成效	51
第四章：	治療性輔導小組 - 反應型攻擊者	53
	(I) 認知行為治療法及相關理論之運用	53
	(II) 小組前準備	55
	(III) 小組第一次見面	58
	(IV) 小組初期	60
	(V) 小組中初期	66
	(VI) 小組中後期	70
	(VII) 小組後期	73
	(VIII) 成效	77



## 目錄

<b>第五章：</b>	<b>治療性輔導小組 - 攻擊型受害者</b>	<b>85</b>
	(I) 認知行為治療法及相關理論之運用	85
	(II) 小組前準備	87
	(III) 小組第一次見面	90
	(IV) 小組初期	94
	(V) 小組中初期	100
	(VI) 小組中後期	106
	(VII) 小組後期	110
	(VIII) 成效	113
<b>第六章：</b>	<b>治療性輔導小組 - 退縮型受害者</b>	<b>115</b>
	(I) 認知行為治療法及相關理論之運用	115
	(II) 小組前準備	117
	(III) 小組第一次見面	120
	(IV) 小組初期	122
	(V) 小組中初期	126
	(VI) 小組中後期	134
	(VII) 小組後期	137
	(VIII) 成效	139
<b>第七章：</b>	<b>參考文獻</b>	<b>141</b>

## 第五章： 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者



## 第五章：治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

### (I) 認知行為治療法及相關理論之運用

#### 1. 歸因理論 (Attribution Theory)

歸因理論是社會心理學研究的範疇。該理論指出，每個人遇上任何事情，均會嘗試理解及解釋事情的發生，如「為甚麼會發生在我的身上？」、「為甚麼會這樣發生？」，或者「為甚麼會有這樣的結果？」。歸因理論正是用以解釋人如何理解個人及其他人的行為。Weiner (1995) 將歸因分為三個類別：

##### 1) 歸因來源

- 內化歸因 (Internal Attribution)：事件是因自己而引起的，如個人的性格、行為等，因此責任應由自己來承擔
- 外化歸因 (External Attribution)：事件是因其他外在因素所造成，如其他人或環境因素等，因此自己並不需要為事件負上責任

##### 2) 歸因穩定性

- 穩定歸因 (Stable Cause)：引起事件的原因不會隨時間而改變
- 不穩定歸因 (Unstable Cause)：引起事件的原因會隨時間而改變

##### 3) 歸因可控制性

- 可控制歸因 (Controllable By The Person)：引起事件的原因是受當事人所控制的
- 不可控制歸因 (Uncontrollable By The Person)：引起事件的原因並不是受當事人所控制的

攻擊型受害者和退縮型受害者的歸因傾向均有所不同，從而影響他們面對欺凌事件時，會產生不同的情緒，並以不同的行為去應付欺凌事件。

攻擊型受害者面對被欺凌事件時，多把問題歸咎於外在因素，有外化歸因的傾向。他們時常怨歎自己處於「不公平」、「不合理」的環境及事件中，並且難以控制或改變這個外在環境。更甚的是，當他們處於含糊不清的情況下，他們傾向怪責攻擊者的行為，認為他們故意對自己不利，並且不喜歡自己，他們因而變得十分憤怒，而且傾向利用攻擊行為去報復 (Camodeca et al., 2003)。然而，當他們以攻擊行為回應被欺凌時，他們會認為自己的攻擊行為是由欺凌者或是其他因素，如朋輩壓力所促成，因此他們認為自己不必負上任何責任，他們也很難去改變自己的攻擊行為 (Georgiou & Stavrinides, 2008)。

#### 2. 認知治療的焦慮學說

Beck (1985 & 1999) 指出，焦慮是由於人在處理資訊的過程中（認知層面）出現問題。過分焦慮的人太專注及高估事件的威脅性，同時低估自己的應變能力，當危險機制啟動時，處理及詮釋訊息的過程便會出現偏差，他們傾向選擇有威脅性的訊息，因而忽略了其他的事實，導致作出錯誤的結論。為了減低當前因認知偏差而產生的焦慮，人最基本的對應策略 (Primal Reaction) 是攻擊、逃走、嚇呆，及變得軟弱 (Fight-flight-freeze-faint Reaction)。

## 第五章 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

攻擊型受害者因經常被朋輩欺凌，以致他們接收外界訊息時變得敏感，容易誇大當前所面對的危險，因而經常感到焦慮，不期然使用了攻擊行為 (Eject Potentially Harmful Agents) 去保護自己。

### 3. 認知行為治療法之運用

以認知行為治療法為基礎設計，再配合以上的理論分析，攻擊型受害者的十節治療性輔導小組架構如下：

節數	認知行為治療法之運用	活動目標
1	與組員建立信任及安全的治療關係	由於攻擊型受害者曾經歷及目睹暴力事件的發生，情緒上較多焦慮，為他們建立一個信任及安全的環境對輔導尤為重要
2	識別組員的情緒及行為反應	讓攻擊型受害者了解他們面對困難時，容易情緒化及沒有深思熟慮便作出反應，這些特性使他們的處事方法也受到局限
3-4	識別組員的非理性想法(Irrational Beliefs)	攻擊型受害者的內心經常掙扎，運用「神經質焦慮」、「現實性焦慮」，及「道德性焦慮」的概念探索組員如何歸因、詮釋及回應事件，以了解其非理性想法
5	教授A-B-C概念 該概念指出，想法(B)是個人對於事件(A)的判斷，它影響個人在情緒及行為上的反應(C)	以攻擊型受害者常遇到的欺凌事件作情境題，讓組員檢視自己如何理解事件，而想法又如何影響情緒及行為上的反應，繼而辨識(Detect)其非理性想法
6	辨別(Discriminate)組員的非理性想法	介紹「一概而論」、「非黑即白」及「誇大與低估」等概念，讓組員辨別非理性想法中不合理的部分
7	拆解(Debate)組員的非理性想法	根據攻擊型受害者常有的非理性想法，例如「我必須要一個我重視的人去愛我、陪我和稱讚我」、「一定要嚴厲處罰做壞事和欺負別人的人」，及「人人都要顯示自己是有能力的，否則會被別人看不起，自己也變得沒有價值」的想法，工作員拆解組員的非理性想法
8	建構新的理性想法(Effective Rational Beliefs)、情緒及行為反應(New Sets of Feelings and Behavior)	透過拆解的過程及行為練習，建構新的理性想法、情緒及行為反應
9	行為練習：自表技巧	由於攻擊型受害者的解難能力薄弱，透過訓練組員的自表技巧，改善組員與人相處的技巧，以提升組員的自信心及面對困難的能力
10	結束治療及預防復發	檢視及欣賞攻擊型受害者在小組中的改變，鞏固成功經驗

在實務上，Beck的認知治療法提供一個清晰及具體的理念架構，協助工作員評估組員的核心信念、中介信念及自動化想法。故此，工作員運用Beck的認知治療法去評估個案。另外，Ellis的理性治療法提出事件(A)、想法(B)、行為(C)及情緒(C)的關係，具體地指出令人出現情緒困擾及負面行為的十二種非理性想法。對於組員來說，Ellis的A-B-C概念及非理性想法具體和清晰，故此工作員於教授組員上運用了Ellis的理性治療法。

## 第五章 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

### (II) 小組前準備

每位組員進入小組之前，均曾接受前測的問卷調查及學生訪談(Pre-group Interview)。問卷的數據及訪談的內容能反映組員在認知上、行為上，以及情緒上的特質。因此，工作人員開始進行治療性輔導小組前，應先細心閱讀問卷的數據分析及訪談內容，以深入了解組員的特徵，作出針對性的治療。

#### 1. 問卷調查

以下是阿健在前測問卷中各量表的臨床得分，工作人員可從認知上、行為上，以及情緒上作出分析。

行為方面：

量表	受朋輩欺凌 (總分：105)	攻擊行為 (總分：38)	反應型攻擊 (總分：22)
分數	76	15	16

阿健的「受朋輩欺凌」指數為76分，屬於高分，受朋輩欺凌的情況屬嚴重。他的「攻擊行為」指數則有15分，雖然較攻擊者的臨床指數（男性：19分，女性：18分）為低，但以受害者來說，已經算是偏高的得分，同時他的「反應型攻擊」指數有16分，可見他的攻擊行為大多是受到朋輩挑釁而起，足見阿健屬於一名攻擊型受害者。

情緒方面：

量表	焦慮／抑鬱 (總分：32)	憤怒反應 (總分：16)	憤怒性格 (總分：16)	憤怒特質 (總分：40)
分數	20	15	12	30

量表	憤怒內抑 (總分：32)	憤怒外洩 (總分：32)	憤怒控制 (總分：32)	憤怒表達 (總分：48)
分數	14	25	14	41

數據反映阿健的情緒焦慮及抑鬱，而且有憤怒的特質，然而，當他感到憤怒的時候，他較少抑壓憤怒情緒（「憤怒內抑」：14分），並傾向以攻擊行為去發洩（「憤怒外洩」：25分），控制憤怒情緒的能力亦比較薄弱（「憤怒控制」：14分）。

## 第五章 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

認知方面：

量表	學校安全度（總分：52）	校規公平度（總分：15）	校規清晰度（總分：20）
分數	31	9	15

阿健在認知方面，數據顯示他認為學校並不是一個安全的地方（分數越高表示越不安全），而且他覺得學校的校規並不算公平和清晰（分數越高表示校規越不公平和不清晰），可見他並不太信任老師及學校，當他被其他同學攻擊的時候，這種想法可能令他傾向不會向老師報告，而選擇用攻擊行為去應對。

### 2. 學生訪談

學生在學生訪談中，會被問及一些在學校有可能發生的情境。由於攻擊型受害者於含糊不清的情況下，容易將負面事件怪罪於他人，因此當中部分情境較含糊，並沒有明言情境中的主角是受到同學欺凌，另外一些情境則是明顯的欺凌情況。學生被要求代入情境中的主角，想像如果遇上這些情況的時候，自己可能出現的想法、行為及情緒。

以下是一個欺凌情況含糊的情境：

「上學途中，你發現自己的鞋帶鬆了，於是你把你的書包放在地上，俯身綁鞋帶。當你把書包放落地下時，你的手提電話跌了出來。就在這時候，你的同學走過，並恰好踢開了你的手提電話。你見到那人望向那手提電話，再望向自己。」

當阿健聽到這個情境中發生的事，他很快便聯想到對方是故意這樣做，他必定是看到他的手提電話從書包裡跌出來，便立刻走過來把它踢開，目的是要令他難受，而且對方一定是早已對阿健不懷好意，所以才會看準時機去傷害阿健。雖然後來阿健也能提出其他可能性，例如，是因為自己沒有小心放好電話，或者對方可能只是走避不及才踢到電話，然而，他最後覺得最大的可能性還是對方故意留難他，由此可見，阿健傾向將負面的事情全歸咎於外在因素，即是踢到他的電話的同學。而且，即使沒有明顯證據證明對方是故意踢到他的電話，或者對他有惡意，阿健仍然認為對方的行為是對自己帶有敵意的表現。

當問到阿健的情緒反應，他說他會覺得無奈，而且有一點憤怒（1-10分的憤怒指數，他給了5分）。在行為方面，他想出不少可能的反應，例如「立刻走過去鬧他」、「怒目注視他」、「走過去問他為甚麼要這樣做」，最後他選擇「走過去問他為甚麼要這樣做」，這看似是心平氣和的行為，但是，當追問下去的時候，發現原來他用頗為兇惡的語氣去質問對方，可見當他感覺被欺負的時候，他大多選擇以帶有攻擊性的行為去應對。

當問到為甚麼他要用以上的行為去回應對方的行為時，他表示如果他不這樣做，對方會以為他「好蝦」、「沒所謂」、「下次可能又撞跌我其他東西」，可見他視攻擊行為為保護自己的方法，能夠阻止對方攻擊自己。

最後，他認為這件事是對方做錯，因為「就算我不小心跌了電話，他都不應該踢到我的電話」，所以他不但覺得對方不對，更認為對方應該負上責任，賠償一個新的電話給他，這種想法再次證明他有外化歸因的傾向。



## 第五章

### 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

以下是一個欺凌情況明顯的情境：

「有一天，你走進洗手間的廁格。你剛把門關上，廁格外有人把門反鎖，然後將水倒進廁格內，令你全身濕透。」

當他聽到這個情境，他覺得十分憤怒，一至十分的量表，他說他的憤怒指數是十一。而對方則感到十分開心、興奮和好玩，而且對方是因為不喜歡他，跟他有「牙齒印」，才故意作弄他，所以，下次對方還是會再次對他下手的。此外，他也提出，即使下次對方不再用相同的方法對付自己，對方也可能用其他方法來作弄自己，可見他已經認定對方是討厭自己才會這樣做，對方也會持續攻擊自己。以上反應足以證明阿健有敵意歸因的傾向。

跟著便開始追問他對事件的反應。假如他並不知道對方是誰，他會立刻想辦法逃走，也會踢門或大聲求救，希望有同學或老師經過，把他放出來，然後他會不斷追問班中的同學，希望有人可以告訴他對方是誰。當他知道對方是誰時，他會以兩個不同的方法作出回應。第一個方法是打他，「打到他跪地向我道歉」，因為他很憤怒，覺得一定要打他，才能平息自己憤怒的情緒，可見他傾向用以暴易暴的方法解決被欺凌的事件，而且有報復的心態。第二個方法是把事件告訴老師，因為他希望老師懲罰對方，讓自己能舒了這口悶氣，可見他雖然想到以非攻擊性的方法面對這件事，但是他背後的想法，還是希望向對方報復，卻不是希望對方知錯改過。及後，阿健也提到，他未必會選擇告訴老師，因為「同老師講都未必有用」，再追問下去，原來在他過去的經驗中曾經發生相類似的事件：他的書本被同學用汽水淋濕，當他向老師告發事件時，老師只輕輕責備那位同學，並叫他自己也要小心一點。這事令他覺得老師不會認真處理欺凌事件，對學校失去信心。最後他認為，無論他怎樣做，對方還是會用相同的方法，或者其他方法作弄他，可見他對於自己長期被欺凌的境況已感到非常無奈和無助。

### 3. 小結

從問卷的得分及訪談中的內容，工作員對阿健有更深入的了解。他認為自己的確受到其他同學的欺凌，容易被激怒，而且傾向用以暴易暴的方法去保護自己或作出報復，阿健是典型的攻擊型受害者。

工作員可因應阿健的性格特徵，或者在訪談中他提及自己過去的親身經歷，用以設計小組治療內容的材料，例如情境題，以便更加貼近阿健的想法、行為及情緒，作出更深入的治療輔導。

## 第五章 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

### (III) 小組第一次見面

小組活動：第一節

<b>活動</b>	<b>「介紹學校給我知」</b>
<b>時間</b>	35分鐘
<b>理念</b>	由於攻擊型受害者在情緒方面的表現是混亂矛盾的(Dodge, 1991)，經常掙扎於遵守道德規範與以暴易暴之間，所以工作員可運用不同的情緒咭，刺激組員對情緒的認知，以評估組員內心的掙扎及壓力，了解組員對欺凌事件的看法
<b>目的</b>	了解組員的校園生活，評估組員的內心掙扎及壓力
<b>程序</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 派給組員每人一疊情緒咭（8款不同顏色）</li><li>2. 工作員出題：展示學校的圖畫、聲音或相片<ul style="list-style-type: none"><li>• 可選擇在學校中可能出現欺凌情況的地方、有關人物等作為題目</li></ul></li><li>3. 組員出咭：出示能形容該题目的情緒咭，然後分享有關的校園生活<ul style="list-style-type: none"><li>• 工作員可根據組員相同或不同的情緒作分享</li><li>• 工作員可按小組情況，變更活動做法，例如：工作員先選出情緒咭，組員分享有關的校園生活</li></ul></li></ol>
<b>物資</b>	情緒咭、有關題目

#### 小組過程及個案闡述

在「介紹學校給我知」的活動中，阿健及其他組員均積極表達自己的意見，他們在不同的情境下，都表達有「驚慌」、「煩惱」的情緒。當工作員欲了解有關組員對學校的感受時，阿健便立即敘述學校有「黑社會」及很多打架的事件，很多組員都表示學校是個危險的地方，令他們對學校失去安全感。他們對與同學相處的話題亦十分感興趣，願意透露自己在學校被欺凌的情況，好像在午飯的時間，同學趁阿健不為意的時候，把豉油倒入他的飯盒中，令他不能享用午餐；又有組員表示他的原子筆經常被同學偷取及折斷，不少組員都表示「無奈」及「生氣」。當有組員表達面對與朋輩衝突的事件而感到「不知所措」，又或是他們認為自己沒有能力，不夠別人打時，阿健便說出自己以往也經常被同學欺負，現在他到武館學習武術，就是希望有能力保護自己。



## 第五章 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

### 工作員分析

在小組的第一節，阿健已急不及待地表達了他是一個沒有安全感、有很多憂慮的男孩，他在小組中的分享明顯地表現了攻擊型受害者對周遭環境的看法，認為世界並不安全，要經常提防有危險的事件發生，所以他經常感到焦慮，要用自己的方法去保護自己。與阿健在前測數據（認知方面）的顯示相同，他認為學校並不是一個安全的地方，學校的校規不公平，也不清晰，所以他並不太信任老師及學校，當他被其他同學攻擊的時候，他不會向老師報告，而選擇用攻擊行為作回應。

當面對被朋輩欺凌時，攻擊型受害者往往感到無助及不知所措，想反擊但又認為自己沒有能力，所以不少攻擊型受害者都會如阿健般，當自己再忍無可忍時，便作出反擊。前測數據（情緒方面）反映阿健的情緒充滿焦慮及抑鬱，而且有憤怒的特質，所以阿健在挑選情緒咭的時候，較多選擇有關憤怒的情緒咭去表達自己。當他感到憤怒的時候，他較少抑壓憤怒情緒，並傾向以攻擊行為去發洩，所以他到武館學習武術，希望有保護自己的能力。

行為方面，與退縮型受害者比較，攻擊型受害者於第一次見面時會較願意表達自己，因為他們平常少有機會有人願意聆聽他們說話，所以不少攻擊型受害者都願意分享自己被欺凌的情況。話雖如此，工作員在第一節時，要刻意營造小組是一個安全、可表達意見的地方，同時工作員必須細心留意組員的非語言表達，因為受害者一般較攻擊者慢熱，並傾向用非語言表達自己，工作員必須給予組員空間，讓他們慢慢地表達自己。當有組員如阿健般嘗試表達自己過去的經歷時，其他組員亦會相繼表達自己，令組員間產生共鳴，建立起小組內互信和安全的氣氛。

## 第五章 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

### 小組活動：第一節

(詳情請參閱教學光碟，攻擊型受害者 - 1. 小組第一次見面)

活動	「小組期望」
時間	35分鐘
理念	由於攻擊型受害者的成長過程中經常經歷及目睹暴力事件的發生(Dodge, 1991)，所以他們對人的信任感較低，小組在第一節活動中，必須營造安全的環境，建立互信的氣氛
目的	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 增加組員對小組的投入感</li> <li>2. 了解及澄清組員對小組的期望</li> <li>3. 訂立小組的規則</li> <li>4. 建立互信及安全的環境</li> </ol>
程序	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 播放卡通片「多啦A夢」(南北極貼章)</li> <li>2. 派發期望紙，請組員挑選及訂立他們對小組的期望；另外，工作員可預備空白的期望紙給組員填寫其他期望</li> <li>3. 組員分享自己及對小組的期望</li> <li>4. 討論在小組內，如何達到有關期望，藉此訂立小組守則</li> <li>5. 總結及在大畫紙上寫出全組組員同意的期望及規則，並鼓勵組員遵守小組守則，藉此達到個人的期望 基本守則包括： <ul style="list-style-type: none"> <li>• 尊重自己及別人</li> <li>• 不傷害自己及別人</li> <li>• 積極參與、投入小組活動</li> <li>• 表達自己意見</li> <li>• 保密有關小組的分組內容及組員的分享</li> </ul> </li> <li>6. 派發每人一個福袋，裡面裝有歡迎咭(包括每節小組的日期及時間)，組員所挑選的期望紙，並吩咐組員於小組的第十節帶回自己的福袋，以檢閱自己是否達到小組的期望</li> </ol>
物資	卡通片「多啦A夢」(南北極貼章)、期望紙、大畫紙、福袋



## 第五章

### 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

#### 小組過程及個案闡述

小組第一節的其中一個目標是希望了解及澄清組員對小組的期望，不少組員在觀看卡通片「多啦A夢」後，都自然地代入了「大雄」的角色，而阿健更希望自己能成為「胖虎」，可以向欺負自己的人報復。在「小組期望」的活動中，阿健表示他期望在小組內可以「不用常常掙扎」，找到方法面對同學的欺凌。其他組員亦表示希望「可以放鬆心情」，不用常被同學欺凌，能「和同學融洽相處」。由於不少組員於上一個活動中表達了學校、父母對他們不公平的情況，所以工作人員在總結小組的期望時，適切地回應了組員對小組及工作人員的期望，希望建立一個互相信任、公平的小組。此外，為了增加組員的安全感，工作人員在訂立小組規則時，重申小組的內容是絕對保密，減少組員的焦慮感。

#### 工作人員分析

從組員所選擇的期望中，可看出每位組員對小組所關注的重點及他們真正的需要。工作人員亦可給予他們空白的期望紙，讓組員自行填寫「期望紙」以外的期望。阿健所選擇的期望是「不用常常掙扎」，正好反映了攻擊型受害者在情緒方面，常有矛盾、掙扎的感受，他們的掙扎正正是由神經質焦慮及道德性焦慮所產生，所以他們很多時候都感到苦惱、無助，不知應該攻擊欺凌者還是忍氣吞聲。其實攻擊型受害者期望「可以放鬆心情」，不用經常活在焦慮及矛盾的感受當中，並能「和同學融洽相處」，所以不少攻擊型受害者參與小組的動機比退縮型受害者為高。

由於組員對小組的內容並不認識，而受害者比攻擊者較難表達自己，所以在活動設計上，工作人員製作了「期望紙」，讓組員容易表達自己的期望，而組員在選擇的過程中可慢慢作出選擇，這個過程，讓組員感到自己可以控制想要的東西，增加他們的效能感。

## 第五章

### 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

#### (IV) 小組初期

小組活動：第二節

<b>活動</b>	<b>「手機失竊疑雲」</b>
<b>時間</b>	50分鐘
<b>理念</b>	根據Crick和Dodge(1994)的社會資訊處理理論中的第二至第四個步驟，人們會依照過去的經驗對訊息表徵進行理解和詮釋，理解訊息後便開始搜尋及抉擇應有的反應，所以活動透過情境題，了解及評估組員如何詮釋訊息及其所採取的對策
<b>目的</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 探索組員如何詮釋外界訊息</li><li>2. 探索組員理解訊息後的情緒</li><li>3. 探索組員可能有的行為反應</li><li>4. 探索組員所採取的對策</li><li>5. 探索組員攻擊行為的形式</li><li>6. 探索組員的道德發展</li></ol>
<b>程序</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 播放短片：手機失竊疑雲（實務手冊第一、二冊 - 教材光碟）</li><li>2. 組員嘗試代入角色：<ul style="list-style-type: none"><li>• 如果自己是王俊華，他感到受威脅的程度是多少？組員透過「蕉貼紙」（以五隻蕉表示受威脅程度為最高）來表示，貼在「出招指數表」上</li><li>• 如果自己是王俊華，遇到這個情境時，他會怎樣解決？請組員想出三個解決方法，寫在白色貼紙上，然後貼在「出招指數表」上</li></ul></li><li>3. 組員在解決方法貼紙旁邊貼上星星貼紙（以五粒星為最高分），越多星星貼紙的解決方法，表示越大機會會採用此方法</li><li>4. 根據組員填寫的解決方法，把它們分成兩組（一類是攻擊行為，另一類是理性行為），並探索組員選擇此解決方法的原因</li><li>5. 組員就所選的解決方法作出分享，說出選擇這解決方法的原因，最後由工作員作出總結，並探索組員選擇解決方法時的考慮及擔憂</li></ol>
<b>物資</b>	實務手冊第一、二冊 - 教材光碟、出招指數表、蕉貼紙、白色貼紙、星星貼紙

## 第五章

### 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

#### 小組過程及個案闡述

在「手機失竊疑雲」的短片中，不少組員在代入自己是王俊華後，都有憤怒、無奈、害怕的感受，阿健在分享時表示，若他遇到這個情境時，一定會很憤怒，並會與老師理論，因為他認為老師針對自己，所以才要求第一個搜他的書包，而另外一些組員則擔心老師誤會自己進行偷竊活動，所以他們選擇向老師澄清事件。

在「出招指數表」上，通常選擇攻擊行為作為解決方法的組員，他們感到受威脅的程度相對較高。不少組員都在白色貼紙上寫上攻擊行為及理性行為，好像阿健，他寫了「憤怒地讓他搜書包」及「不經意地讓他搜書包」的解決方法。當工作人員指示組員在解決方法旁邊貼上星星貼紙時（以五粒星為最高分），小組組員選擇的攻擊或理性行為均各佔一半。雖然阿健分別寫上攻擊行為及理性行為作為解決方法，但最後阿健貼了五粒星在「憤怒地讓他搜書包」的解決方法上，而「不經意地讓他搜書包」則只有四粒星。

在小組討論中，阿健認為老師並無理據要求第一個搜他的書包，老師的做法顯示了老師為人不公平，這可能因為自己一向成績差，在老師心目中是壞學生，所以老師才冤枉自己偷竊，要先搜他的書包。為了發洩心中的怒火，阿健選擇「憤怒地讓他搜書包」的解決方法。另外一些組員認為「自己是光明正大」，為了證明自己是清白的，所以會讓老師搜自己的書包。雖然部分組員選擇以攻擊行為作回應，但他們心中仍有很多擔心和憂慮。他們擔心若使用攻擊行為作為解決方法，老師可能會公報私仇，記自己缺點，甚至會因打傷老師而被警察拘捕。

#### 工作人員分析

根據 Crick和Dodge (1994) 的社會資訊處理理論的第二至第四個步驟，人們會依照過去的經驗，對訊息表徵進行理解和詮釋，理解訊息後，他們便開始搜尋及抉擇應有的反應，所以在小組初期，工作人員透過情境題，了解及評估組員是如何詮釋訊息，以及如何訂定所採取的對策。在以上的情境題中，阿健將事件詮釋為：老師因為自己成績差而針對自己，所以當班上有同學不見了手機時，便第一個搜自己的書包。阿健的敵意歸因是因為他過去的經驗而產生。以往他經常被同學欺凌的經驗，令他不合理地推論出(過度類推 **Overgeneralization**) 人是不可信任的，自己是不受人歡迎的。由此可看出阿健的自尊感低，他希望透過攻擊行為顯示自己的能力。

在行為對策上，不少攻擊型受害者像阿健一樣，他們能想出攻擊行為及理性行為的解決方法。工作人員要關注的是觀察組員在處理事件中的道德發展階段，究竟他的認知層面是只想到以攻擊行為作回應，或是在攻擊行為與理性行為之間作出考慮。能了解組員現在的道德發展階段，才可於之後的小組活動中，強化他們的道德層面。與反應型攻擊者不同，阿健在認知層面上仍會選擇以理性行為作為解決方法，而當他選擇使用攻擊行為時，他心中仍有很多道德性的考慮，如被老師記過，可見他的道德發展仍在成規期（法律與秩序導向）階段，所以攻擊型受害者使用攻擊行為的傷害性，一般比反應型攻擊者所造成的傷害性為少，攻擊形式多集中在肢體攻擊及口頭攻擊上。

在情緒方面，工作人員可觀察到攻擊型受害者常有的感受是憤怒、無奈及害怕。他們心中不忿老師冤枉他們，卻又無奈地要給老師搜書包，情緒混亂矛盾，所以在小組第三節活動中，工作人員會協助組員辨識自己心中的情緒。

## 第五章 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

### 小組活動：第三節

(詳情請參閱教學光碟，攻擊型受害者 - 2. 小組初期 及 3. 馮麗姝博士解說)

<b>活動</b>	<b>「心魔、現實、天使」個人篇</b>
<b>時間</b>	35分鐘
<b>理念</b>	在檢視組員的行為及情緒反應後，工作員深入探索組員的非理性想法(Irrational Beliefs)；由於攻擊型受害者經常焦躁不安(Olweus, 1978)，所以工作員會以情緒為介入點，並將焦慮分成三種：現實性焦慮（現實）、神經質焦慮（心魔）、道德性焦慮（天使）(Hall, 1955)，以評估組員的內心掙扎、矛盾和其道德發展階段
<b>目的</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 探索組員的心魔、現實、天使</li> <li>2. 讓組員了解自己的心魔、現實、天使</li> <li>3. 探索組員內心掙扎及壓力的源頭</li> <li>4. 了解組員的強項，及其道德發展階段</li> </ol>
<b>程序</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 工作員扮演情境中的內容 情境：今天帶了遊戲機回學校玩，那是最新的遊戲，真好玩。當我玩了一會兒，正準備過關時，同學阿明走過來，把我的遊戲機搶去。當時，我有甚麼感受呢？我會怎樣做呢？</li> <li>2. 派發「我的心魔、現實、天使」工作紙給組員，組員試分辨及寫出自己的心魔、現實、天使</li> <li>3. 組員所選擇的心魔、現實、天使三項中，哪一個最令自己感到煩惱</li> <li>4. 工作員根據組員所選擇的心魔、現實、天使，把組員分成兩組（心魔組、現實組或天使組）</li> <li>5. 兩組分別討論： <ul style="list-style-type: none"> <li>• 為甚麼心魔／現實／天使最令自己煩惱？</li> <li>• 哪些時候心魔會出現？</li> <li>• 心魔第一次在何時出現？事件在哪裡發生？事件與甚麼人有關？</li> </ul> </li> <li>6. 工作員總結：哪些是最令組員感到煩惱的地方？</li> </ol>
<b>物資</b>	「我的心魔、現實、天使」工作紙





## 第五章

### 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

#### 小組過程及個案闡述

在第三節活動中，工作人員開始深入介紹「心魔、現實、天使」的概念，讓組員開始了解及分辨自己心中的情緒。組員們很容易就能分辨出自己的心魔及天使，好像阿健在工作員講解時，他表達出自己心裡時常都有心魔出現，叫他打人，而他感到很煩惱，因為他時常都忐忑不安，不知道應不應該打人，心魔與天使之間的掙扎令他很無助，所以有時他會聽從心魔的指示，有時會聽從天使的說話。在介紹天使角度的時候，不少組員都擔心：如果不聽天使的說話，他們事後會後悔，因為被老師捉到自己打人時，既要受罰，又要見家長。

在「心魔、現實、天使」個人篇的活動中，組員們能具體了解自己的「心魔、現實、天使」。活動的情境題中，組員的心魔通常會說「罵他，叫他快些拿回來」、「追著他，擔心他不會還給我」、「我要戲弄他，否則我是不會死心的」；天使則說「借給他玩一會兒，遲些他可能會還給我」、「忍他、不要罵他，他只是想多玩一會兒」。在小組的討論中，阿健講述心魔在自己的童年已經出現，他認為父母十分疼愛哥哥，哥哥擁有了家中的零食和玩具，就算哥哥做錯了事，爸爸媽媽對他的懲罰都較對自己的輕，十分不公平。有時候，哥哥會與阿健有爭執，當意見不合時，兄弟倆會以打架來解決問題。阿健的爸爸是個脾氣暴躁的人，他會虐待媽媽、哥哥及自己，很多時候，阿健會感到孤單及無助，所以在學校面對同學欺凌時，阿健表示自己漸漸相信只有以暴易暴，才能減少被欺凌的情況。

#### 工作員分析

由於攻擊型受害者經常焦躁不安 (Olweus, 1978)，所以工作員以情緒為介入點，並將焦慮分成三種：現實性焦慮（現實）、神經質焦慮（心魔）、道德性焦慮（天使）(Hall, 1955)。從組員學習「心魔、現實、天使」概念的反應，可看出組員大多數能掌握此概念，並把它們應用在自己日常生活事例中。在情境題中，組員的心魔正好反映了攻擊型受害者的報復傾向，他們會戲弄欺凌者，期望以攻擊行為作為解決問題的方法，但心中同時充滿憂慮，擔心別人未必會歸還遊戲機給他。工作員在介紹此概念的同時，也協助組員了解及分辨自己心中的情緒，並有助工作員評估組員的非理性想法。

在分組討論中，工作人員開始探索阿健過去的經驗是如何建構起他的非理性想法。從阿健的敘述中，得知他童年的家庭成長，令他認為世界是不公平的，自己沒有得到公平的對待，因而對世界、家人及朋友都有憤怒情緒，並心生埋怨，而這些抑鬱的情緒從來沒得到重視，亦無從宣泄，令他進入青少年階段變得更憂鬱及憤怒。由於阿健生長在一個受虐的家庭，經常目睹父親使用攻擊行為，因而在認知上，他認同使用攻擊行為作為解決方法，所以每當與哥哥發生爭執時，他亦傾向以打架作解決方法。阿健父母的管教模式非常極端，爸爸非常嚴厲，媽媽卻過分保護，令阿健未能學會獨立自主，不懂得如何使用正確的途徑來保護自己。

## 第五章

### 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

#### 小組活動：第四節

<b>活動</b>	<b>「心魔vs.天使」上集</b>
<b>時間</b>	30分鐘
<b>理念</b>	Camodeca、Goossens、Schuengel及Merrum Terwogt(2003)指出，攻擊型受害者經常將事情歸咎於別人身上，所以遇到挑釁時，情緒會很憤怒，容易報復及攻擊他人；故此，工作人員要了解組員與人相處的情況，評估組員如何詮釋外界訊息，及如何回應別人的挑釁
<b>目的</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 探索組員如何詮釋外界訊息</li><li>2. 探索組員的行為反應及情緒</li><li>3. 探索組員與人的關係</li><li>4. 探索組員對人的信任程度</li></ol>
<b>程序</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 工作人員在組員的家課中，挑選一個情境作為活動內容，並以所選的情境作即興劇，組員扮演不同角色</li><li>2. 組員分別在白色貼紙上寫出：<ol style="list-style-type: none"><li>a. 心魔及天使的行為反應</li><li>b. 自己當時的情緒</li></ol></li><li>3. 完成工作紙後，組員挑選自己的行為反應及主要情緒，並把它貼在「與人相處表」上</li><li>4. 工作人員根據組員貼在「與人相處表」上的行為反應（攻擊行為及非攻擊行為），把組員分成兩組</li><li>5. 組員分享及討論：<ul style="list-style-type: none"><li>• 如何詮釋剛才的情境</li><li>• 為何選擇這個行為反應及情緒</li><li>• 如何理解與人的相處</li><li>• 對人的信任程度</li></ul></li></ol>
<b>物資</b>	與人相處表、白色貼紙



## 第五章 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

### 小組過程及個案闡述

工作員從組員的家課中，挑選一個情境作為活動內容，情境是「當我正在使用電腦時，有位同學想用我的電腦，我會怎樣做？」（事件）。有些組員表示會「打他」、「寧死也不讓他」、「向他說粗言穢語，並關掉電腦，使大家都不能用」，他們大都感到生氣及無奈。當工作員將組員分成小組後，透過組員的分享，工作員便了解組員對事件的詮釋。阿健認為對方是特意過來搶他電腦來用（想法），因為電腦房中有很多空置的電腦，他不去使用，偏要走到他那兒去，所以他感到十分憤怒（情緒反應），當他認為對方是過來欺負他（想法），他會選擇關掉電腦，令大家都沒有電腦用，藉此懲罰他。同時，阿健認為如果讓給他玩的話，就等同屈服，會令自己沒有面子（想法），他不想給人看低，所以會以關掉電腦的方法作為報復（行為反應）。

### 工作員分析

工作員要評估組員在認知方面如何詮釋外界訊息，及如何回應別人的挑釁。在阿健的個案中，不難發現阿健有外化歸因的傾向，認為對方想搶自己的電腦用，因而用言語攻擊對方。由於阿健經常被同學欺凌，令阿健的認知開始扭曲，容易過度類推 (Overgeneralization) 去詮釋事件，誤以為是對他有威脅性的，認為同學是有意搶他的電腦用，但與反應型攻擊者不同的，是阿健會較反應型攻擊者多留意外界的訊息，能夠看到電腦房中有很多空置的電腦，只是他的解難能力較弱，往往在回應時較情緒化和沒有深思熟慮 (Rudolph & Heller, 1997)，所以他沒有與同學澄清事件，便即時向同學說粗言穢語，並關掉電腦，令大家都不能使用。由此事件，可看出阿健面對困難時，只想到以攻擊行為作為解決問題的方法，令他容易與人有衝突及遭受同輩的排擠，而且他對人的信任度低，使他容易曲解別人的用意。

## 第五章

### 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

#### (V) 小組中初期

##### 小組活動：第五節

<b>活動</b>	<b>「情境題 — 如果我是小明...」</b>
<b>時間</b>	50分鐘
<b>理念</b>	當組員認識A-B-C概念後，工作員運用不同的情境題，讓組員明白在同一事件上，各組員的想法不同，會令他們有不同的行為及情緒反應
<b>目的</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 強化組員對A-B-C概念的認識</li><li>2. 評估組員的非理性想法</li><li>3. 讓組員了解自己的想法</li></ol>
<b>程序</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 工作員扮演情境題1中的事件(A)給組員看，並引導組員思考：如果自己是小明，他們會有甚麼行為及情緒反應</li><li>2. 工作員派發堂課紙，讓組員寫下他們的行為及情緒反應</li><li>3. 工作員根據組員填寫的行為反應（攻擊行為及非攻擊行為），把組員分成兩組</li><li>4. 工作員須檢閱組員是否懂得分辨想法、行為及情緒反應，再與組員一起探索他們的非理性想法</li><li>5. 兩組組員輪流扮演他們的行為及情緒反應，一組進行扮演時，另一組的組員一面觀看，一面猜測組員正在扮演甚麼行為及情緒反應，其後組員分享大家的想法</li><li>6. 工作員再在情境題2重覆1-5的步驟</li></ol>
<b>物資</b>	情境題1、2



## 第五章

### 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

#### 小組過程及個案闡述

在介紹A-B-C概念後，工作員運用不同的情境題，讓組員了解自己的想法、行為及情緒反應。由於攻擊型受害者的學習能力較弱，工作員應多以日常生活的例子作說明，而當中的情境題，亦是組員的親身經歷。其中一個情境題是「小明放學前上洗手間，但返回課室後，卻發現自己的抽屜及書包都裝滿了垃圾，如果你是小明，你會...」（事件），不少組員都會感到「不開心」、「生氣」、「無奈」（情緒反應），有些會「打人」發洩，有些則會「倒了垃圾後，再告訴老師」（行為反應）。當中阿健的想法是認為世界很不公平，為何他人非要「整蠱」他不可（想法），所以他一定要報仇，會去打那些欺負他的同學（行為反應）。在活動進行時，工作員會派發印有「12種非理性想法」的貼紙給組員，組員可挑選最能代表自己想法的，當中不少組員都會選擇「我必須要一個我重視的人去愛我、陪我和稱讚我」、「一定要嚴厲處罰做壞事和欺負別人的人」及「人人都要顯示自己是有能力的，否則會被別人看不起，自己也變得沒有價值」的想法。

#### 工作員分析

評估組員的情緒反應、行為反應、與人相處及過去被欺凌的經驗後，工作員開始介紹A-B-C概念給組員認識，以協助組員辨識 (Detect) 自己的非理性想法。不少攻擊型受害者容易將自己的行為反應當作是自己的想法，因此工作員要逐一了解每一位組員學習A-B-C概念的情況。在第五節中，工作員須結集第一節至第四節的組員評估，以探索組員的非理性想法。在小組的討論中，組員察覺他們的想法會影響他們的行為及情緒反應，因此，他們可以選擇其他的想法以令他們的行為及情緒反應變得正面。

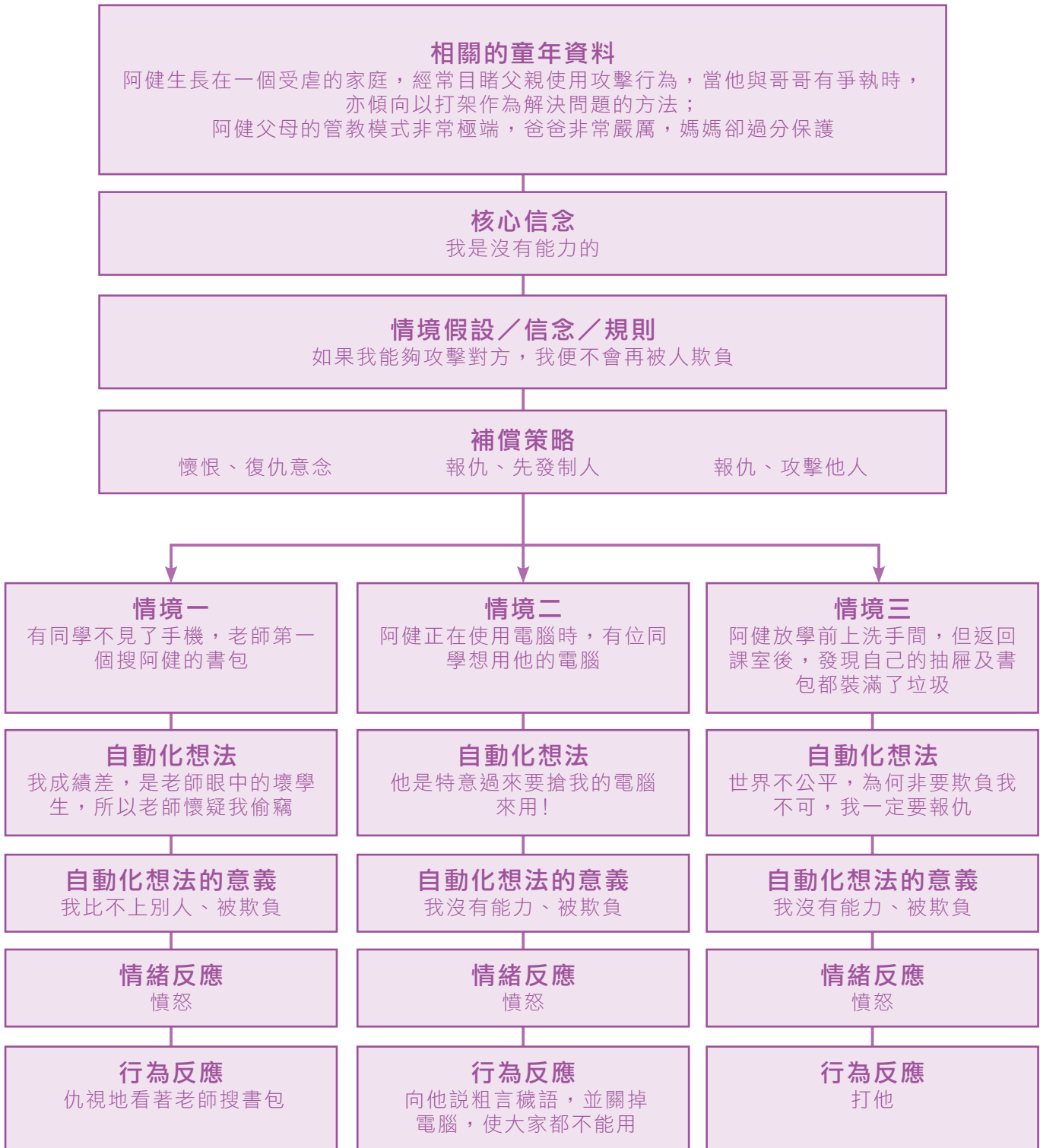
在活動中，阿健察覺到自己的認知有扭曲，經常過度類推 (Overgeneralization)，認為周遭的環境及人都「不公平」地對待他，所以當阿健有這個想法時，他便會感到憤怒，同時使用攻擊行為作回應。因此，在挑選「12種非理性想法」貼紙時，阿健選擇了「一定要嚴厲處罰做壞事和欺負別人的人」及「人人都要顯示自己是有能力的，否則會被別人看不起，自己也變得沒有價值」的想法，這兩個想法正好反映了阿健十分重視公平的價值觀，若別人欺負他，他會用以暴易暴及報仇去解決問題，希望不會被同輩排擠及看不起，他心中亦充滿憤怒及焦慮。

## 第五章 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

姓名：阿健

年齡：15歲

個案背景：易怒、焦慮、與同學的關係很差



認知概念化圖表—阿健 (Beck, 1995)



## 第五章

### 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

## 第五章 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

### 小組活動：第六節

(詳情請參閱教學光碟，攻擊型受害者 - 4. 小組中初期 及 7. 馮麗姝博士解說)

<b>活動</b>	<b>「我的影響」</b>
<b>時間</b>	20分鐘
<b>理念</b>	Ellis和Bernard(2006)指出，青少年往往會視負面行為及情緒反應為習慣，所以工作人員必須讓組員了解非理性想法所帶來的負面影響，讓組員明白「習慣」是可以改變的
<b>目的</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 強化組員改變想法的動機</li> <li>2. 讓組員了解非理性想法所帶來的負面影響</li> </ol>
<b>程序</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 工作人員派發從上一節家課中挑選的三個非理性想法貼紙給組員，組員再挑選自己最常有的非理性想法</li> <li>2. 工作人員派發「我的影響」工作紙給組員填寫（根據圖示，預先貼上白色貼紙）</li> <li>3. 工作人員根據組員的非理性想法，將組員分成兩組</li> <li>4. 人形紙上的人代表組員，組員把「我的影響」工作紙中，「影響心情」的白色貼紙，貼在人形紙的心上；「影響與人相處」的白色貼紙，貼在人形紙的手或腳上；人形紙的頭上，則寫上組員的非理性想法</li> <li>5. 組員分享自己的非理性想法如何影響自己的心情及與人相處</li> <li>6. 請其他組員分享：如果那位組員在未來半年、一年及兩年仍擁有此非理性想法的話，那位組員將來會變成怎樣</li> <li>7. 組員分享自己改變想法的動機</li> </ol>
<b>物資</b>	「我的影響」工作紙、人形紙



## 第五章

### 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

#### 小組過程及個案闡述

當組員鞏固自己的非理性想法後，工作員介紹非理性想法中不合理的部分（「不合理的非理性想法」活動）：「一概而論」、「非黑即白」及「誇大與低估」，讓組員能辨別 (Discriminate) 非理性想法中不合理的部分，以強化組員改變的動機。阿健在小組中發現：自己原先的想法是「一定要嚴厲處罰做壞事和欺負別人的人」，其實還有其他令人改過自新的方法（非黑即白），不一定要透過以暴易暴的方法去報仇和解決問題；而且誇大了別人需接受的懲罰，又誇大自己處罰別人的權力（誇大與低估）是不公平的。不少組員從活動中明白到自己的想法其實是不合理的，可有其他思考的角度，因而拉闊了他們思考的領域。

當介紹了非理性想法中不合理的部分，組員更容易掌握自己的非理性想法帶來的負面影響。組員們發現「一定要嚴厲處罰做壞事和欺負別人的人」這想法，對他們的心情有著負面的影響，會令他們很煩惱，容易生氣，亦會破壞他們與同學間的關係，容易與人有衝突及爭執。工作員接著運用時間投射意象法 (Time Projection Imagery)，協助組員反思：假如非理性想法維持不變，這對自己的將來會造成怎樣的影響。阿健起初堅持非理性想法對他與別人相處不會構成很大的影響，因為他堅信自己的非理性想法能幫助他報仇和討回公道。當其他組員回饋非理性想法對他們將來的影響時，阿健開始意識到非理性想法帶給他極大的壓力，令他不能專心讀書，影響學業及自己將來的前途，他開始看到報仇對自己的傷害更多。

#### 工作員分析

在拆解組員非理性想法時，工作員先協助組員辨別 (Discriminate) 非理性想法中不合理的部分，好讓組員明瞭這想法其實是不合理的。在活動過程中，組員能互相學習及了解自己的思想陷阱，令組員把概念轉移，應用在日常生活之中。好像阿健在活動中，他開始了解自己的想法原來有些不合理，從而增加其改變的動機。因此，在「我的影響」活動中，小組容易營造壓力，組員們的交談和分享，容易引起其他組員作出反思，從而了解非理性想法對自己的影響。

為了強化組員改變的動機，工作員按組員共有的非理性想法分組，讓組員更容易理解自己和其他人就相同事件的不同看法，並以人形紙為組員將非理性想法的負面影響更形象化 (Visualize) 地呈現出來。在活動中，工作員能評估組員改變的動機。阿健起初認為非理性想法對自己與他人相處並沒有負面的影響，這正好反映阿健的非理性想法十分牢固，認知十分扭曲，他尚未改變自己的非理性想法，所以工作員要多協助阿健拆解其非理性想法。此外，工作員要了解及評估組員不想改變的原因：是出於恐懼心理，或是出於認知扭曲呢？個案中的阿健認為「做錯事一定要嚴厲處罰」，所以就算處理手法會破壞他與別人相處的關係，他仍會堅持這想法是對的。工作員可在拆解非理性想法的活動中，與阿健討論這個想法。而在運用時間投射意象法時，工作員可了解組員增加改變動機的成因，例如是為自己的前途著想，還是避免家人擔心自己，以鞏固組員改變的動機。

## 第五章 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

### (VI) 小組中後期

#### 小組活動：第七節

(詳情請參閱教學光碟，攻擊型受害者 - 5. 小組中後期 及 7. 馮麗姝博士解說)

活動	「合情合理辯論比賽」
時間	60分鐘
理念	在學習「合情合理」新想法後，組員以角色扮演(Beck, 1995)，嘗試代入不同的角色，用不同的角度去理解同一事件，以拉闊組員的思考領域，嘗試建立理性的想法
目的	學習及嘗試拆解組員的非理性想法
程序	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 工作人員根據小組組員的非理性想法，挑選與組員的非理性想法有關的物資（例如：影片、新聞等）作為辯論題目，增加他們辯論的興趣</li> <li>2. 工作人員提出辯題：片中主角是否合情合理？</li> <li>3. 工作人員把組員分成兩組進行比賽，分別是「不合情不合理組」及「合情合理組」，每組有兩位組員代表「情」及兩位組員代表「理」提出不同論點</li> <li>4. 辯論比賽的程序： <ul style="list-style-type: none"> <li>• 組員用一分鐘決定組員間的分工及用五分鐘預備論點，並透過擲毫決定發言次序</li> <li>• 每組需輪流提出或回應別人的論點</li> <li>• 辯論時間共十分鐘</li> </ul> </li> <li>5. 當小組組員辯論時，工作人員須積極聆聽有關非理性想法的論點，並透過總結及重塑的技巧(Summarizing and Reframing)，讓組員討論非理性想法中「不合情不合理」或「合情合理」的論點</li> <li>6. 經過激烈的討論後，各組員可表達自己個人的意見，最後，工作人員總結整個辯論比賽的論點</li> </ol>
物資	有關物資、記錄紙

## 第五章

### 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

#### 小組過程及個案闡述

在分辨 (Discriminate) 非理性想法後，工作人員協助組員拆解 (Debate) 他們的非理性想法。由於在第六節的時候，組員已認識了自己的非理性想法中不合理的部分，所以在拆解非理性想法時，工作人員必須介紹及讓組員理解甚麼是理性想法。在小組討論的過程中，工作人員以「合情合理」的概念讓組員持客觀的態度，想法要「合理」，有客觀證據及其他可能性；組員要「合情」，重視自己及其他人的感受。及後，工作人員運用辯論比賽、角色扮演，協助拆解組員的非理性想法。

在「合情合理辯論比賽」中，工作人員根據小組組員的非理性想法，挑選了卡通片「死亡筆記」（第二集）主角奇拿的片段，而奇拿的想法與小組組員的非理性想法（一定嚴厲懲罰做壞事及欺負別人的人）相近，所以，這節活動以奇拿的想法作為辯論題目。在辯論的過程中，工作人員必須帶領組員一起討論論點，否則組員很容易偏離了辯題。而阿健在過程中，表達了其非理性想法中不合理的部分，包括他認為欺凌者犯錯必須要嚴厲處罰他，例如趕他出校，這樣才會令自己得到安全及對自己公平。工作人員此時須運用其他組員或另一組組員的論點去駁斥阿健，讓他明白人人都會犯錯，要客觀了解欺凌者所犯的錯事，尋求一些客觀的標準，如老師公平地根據欺凌者所犯的錯誤，給予一個適當的懲罰，這才是「合情合理」，而非透過自己的角度及能力去判斷，並以攻擊行為懲罰欺凌者。

#### 工作人員分析

在辯論活動中，工作人員必須對組員的非理性想法十分掌握，同時要積極聆聽組員所分享的扭曲想法，透過組員的互動，改變其非理性想法。阿健所表達的論點，正好反映了攻擊型受害者非常渴望得到公平及安全的環境，他認為現時的學校制度並不能建立一個和諧的校園，老師及周遭的同學是不可信的（想法），感受上不安全（情緒反應），因此阿健選擇以自己的方法，用以暴易暴的方法去保護自己（行為反應），所以他在小組前測的問卷調查數據中顯示了：他不信任老師及學校。他的認知層面是：只有「嚴厲處罰」欺凌者，甚至趕他們出校，阿健才會感到安全。這單一的觀點 (Tunneling) 使他更感焦慮。當期望安全，但這期望卻得不到滿足時，阿健對世界及學校感到憤怒。有見及此，工作人員在辯論過程中，必須協助組員重建對學校的信任，再燃起他們對學校的希望，與他們一起尋找正面的例子 (Exceptional Experience)，讓他們了解到學校內有校長、主任和老師執行校規，他們會根據客觀的證據處罰違規的學生，組員不需要依靠自己的方法去保護自己。如他們以攻擊行為「嚴厲處罰」欺凌他的人時，他們也可能要負上責任和接受嚴重的後果（也被「嚴厲處罰」）。工作人員擴闊組員之認知架構觀點 (Perception Alternatives)，以增加他們看事物的客觀性，從而拆解他們舊有、具破壞性的觀點；建立起新的、有建設性的想法。

## 第五章

### 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

#### 小組活動：第八節

<b>活動</b>	<b>「新想法、新行為、新感受」</b>
<b>時間</b>	20分鐘
<b>理念</b>	當組員的非理性想法被拆解後，組員要建構一個新的理性想法(Rational Belief)，讓他們以一個全新及多角度的想法去了解事情
<b>目的</b>	建構「合情合理」新想法、行為及情緒反應
<b>程序</b>	1. 工作人員派發「新想法、新行為、新感受」工作紙給組員填寫 2. 工作人員把組員分成兩組（相同想法的組員為一組），組員透過互相討論及行為練習的經驗，嘗試建構一個新的理性想法
<b>物資</b>	「新想法、新行為、新感受」工作紙

## 第五章

### 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

#### 小組過程及個案闡述

辯論非理性想法後，組員須以「合情合理」的角度去分辨自己的非理性想法中不合情不合理的部分。阿健了解到自己「要求所有做壞事的人，都要接受嚴厲處罰」是不合情的角度，沒有理會做壞事的人的感受，同時，他認為自己「沒有理會到事情的嚴重性，便要嚴厲處罰他人」這做法，是不合理的角度。工作員可根據組員所填寫的「我的新行為」家課紙，檢視每一位組員是否都能掌握「合情合理」的角度，他們的想法有否改變。

此外，工作員須根據每位組員的個案作出評估，從而設計及運用行為練習 (Behavioral Assignment)，以改變組員的非理性想法。工作員設計了「與同學衝突時，用合情合理的方法去表達給對方知道他犯錯的地方，並欣賞自己的勇氣和努力」的行為練習給阿健，阿健嘗試於接著的一星期內實行。阿健於這個星期中，嘗試實行這個行為練習，當他與同學打籃球時（事件），他冷靜地向對方表示他們犯規，過程中沒有攻擊對方，他在實行行為練習後感到很興奮（情緒反應），他發現根據自己的想法表達自己，有利他與別人溝通，減少與人衝突（行為反應）。阿健的成功經驗，是由於他的想法改變了，他認為「我可以冷靜地表達自己」，因此，他選擇不攻擊別人及勇於表達自己的想法。這個成功的經驗，讓他產生更多的自我提示，於日後和別人相處中，能鞏固及實行這個新想法。

行為練習營造了一個成功的經驗給阿健，讓他更容易建立一個新想法、新行為、新感受。在拆解的過程裡，阿健從行為練習中獲得新的經驗，拉闊了他對自我的認識及事件的歸因，建構一個新的理性想法 (Effective Rational Belief)：「做壞事的人，要受到公平及適當的懲罰」，他會先冷靜自己的情緒，用「合情合理」方法解決，令自己不再容易動怒，減少與別人發生衝突 (New Sets of Feelings and Behaviors)。

#### 工作員分析

在辯論非理性想法的過程中，不少組員像阿健一樣，會駁斥對方的論點，而在辯論比賽後，他仍然堅持自己的非理性想法，這代表組員的防衛機制 (Defense Mechanism) 啟動了，而工作員或其他組員所舉出的論點，正好拉闊組員的思考角度，所以，「我的新行為」家課紙，正好讓組員反思自己非理性想法中不合情不合理的部分，鞏固辯論的論點。若工作員發現組員的想法仍未改變，可於第八節活動中，繼續拆解組員的非理性想法。此外，工作員可用刻度問題 (Scaling Questions) 量度舊想法及新想法對組員心情的影響，以評估組員的改變。

從阿健的家課紙中，可看到他的認知開始有改變，能洞悉自己非理性想法中不合情不合理的部分。在行為方面，他亦勇於嘗試行為練習，可見他有改變的動機，當中成功的經驗，更強化了阿健改變的決心，令他建立新想法、新行為、新感受。因此，在設計新行為時，工作員須仔細說明新行為在甚麼情況下實踐和怎樣實踐；行為練習必須是可達到的、具體及不複雜的，否則組員容易放棄行為練習。而當組員實行了行為練習後，工作員宜於小組內讓組員分享其成功經驗，以提升其他組員實行行為練習的動機，也可以藉此拉闊其他組員看事情的角度，營造成功感及滿足感給實行行為練習的組員。

## 第五章 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

### (VII) 小組後期

#### 小組活動：第九節

(詳情請參閱教學光碟，攻擊型受害者 - 6. 小組後期 及 7. 馮麗姝博士解說)

活動	「我訊息」
時間	30分鐘
理念	由於攻擊型受害者面對困難時，只有很少解決問題的方法(Guerra & Slaby, 1989)，回應時較情緒化和沒有深思熟慮(Rudolph & Heller, 1997)，所以組員透過學習「我訊息」的自表技巧，改善組員與他人相處的技巧，從而提升組員的自信心及面對困難的能力
目的	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 認識及學習運用「我訊息」的自表技巧</li><li>2. 提升組員面對困難的能力</li></ol>
程序	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 工作員介紹及講解「我訊息」：「我 + 我的感受 + 我的期望」</li><li>2. 工作員設計四個情境攤位，讓組員學習運用「我訊息」的自表技巧</li><li>3. 工作員將組員分成兩組，四位組員為攤位負責人，另外四位組員為參加者</li><li>4. 參加者依照指示紙中的情境，運用「我訊息」表達自己的感受及期望；攤位負責人則依照指示紙扮演角色，同時待參加者表達後，給予參加者評分</li><li>5. 當參加者完成四個攤位遊戲後，組員將角色對調，重覆攤位遊戲的過程</li><li>6. 完成後，組員先分享運用「我訊息」時的困難及感受，接著由組員或工作員挑選最佳運用「我訊息」的組員，最後致送小禮物作為鼓勵</li></ol>
物資	介紹「我訊息」紙、指示紙、評分紙、小禮物



## 第五章

### 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

#### 小組過程及個案闡述

組員在建構理性想法後，工作員便開始進行行為訓練，學習「我訊息」的自表技巧。工作員介紹及講解「我訊息」：「我 + 我的感受 + 我的期望」，讓組員學習與人相處的技巧。及後，組員學習運用「我訊息」的自表技巧，工作員設計情境攤位，讓組員嘗試以「我訊息」回應。阿健練習的情境題發生在課室裡，有一位同學用橡皮擲向阿健，並取笑他。阿健起初回應時，情緒激動，沒有冷靜地表達自己的感受。工作員於此時必須協助組員明白運用「我訊息」時需要改善的地方，例如要保持冷靜，以「我」字作開首表達出自己的感受及期望。

在學習「我訊息」後，組員需於這個星期在日常生活中，嘗試運用「我訊息」的自表技巧，並在第十節的小組分享運用「我訊息」的經驗。有些組員能成功運用「我訊息」，就好像阿麗在這個星期內曾經與同學發生爭執，她當時運用了「我訊息」作回應：「我覺得很不開心，我希望你可以與我平心靜氣地討論。」她發現對方比平常容易接納她的意見，理解她的感受。不少成功運用「我訊息」的同學，他們表達出：當他們能夠表達自己的意見時，他們的心情已舒暢了不少，不再感到抑鬱煩躁。不過，有些組員在運用「我訊息」時會遇到困難，好像阿健，他會擔心當他用「我訊息」表達時，對方未必理會自己，此時，工作員要讓組員了解運用「我訊息」時也會遇到困難，評估組員嘗試失敗的原因，鼓勵組員再嘗試。

#### 工作員分析

當組員的認知架構得到重整後，工作員便協助組員進行行為訓練。由於攻擊型受害者面對困難時，只有很少解決問題的方法 (Guerra & Slaby, 1989)，他們在回應時較情緒化和沒有深思熟慮 (Rudolph & Heller, 1997)，所以組員透過學習「我訊息」的自表技巧，改善與人相處的技巧，以提升組員的自信心及面對困難的能力。組員在小組練習時所應用的情境題，是根據組員曾分享的事件而設計，以便更貼近組員在現實生活中遇到的情況。在練習的過程中，工作員須留意組員是否正確運用了「我訊息」的自表技巧，若組員經過練習，在運用「我訊息」的成功機會便會提高。若組員在運用「我訊息」時遇到困難，工作員須要評估組員嘗試失敗的原因，如果是因為組員的想法尚未改變，工作員便須再拆解組員的非理性想法；如果組員在運用時有恐懼的感受和失敗的經驗，工作員須要先協助組員處理其情緒，然後鼓勵他再作嘗試。

## 第五章 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

### 小組活動：第十節

<b>活動</b>	<b>「拉闊提醒你」</b>
<b>時間</b>	15分鐘
<b>理念</b>	透過重溫在小組中學習過的知識，鞏固組員的正面經驗，預防組員於小組完結後再次出現非理性想法及攻擊行為；此外，工作員按照組員的想法，填寫一張提醒咭給組員，若組員日後重現非理性想法及攻擊行為時，便以此作為鼓勵及提醒
<b>目的</b>	1. 預防組員舊有的非理性想法於日後重現(Relapse Prevention) 2. 強化及鞏固組員的理性想法
<b>程序</b>	1. 工作員以獎勵的形式，重溫在小組中學習過的知識，讓組員了解自己日後再面對非理性想法時，可如何應付 2. 工作員介紹及派發「拉闊提醒咭」，提醒組員將提醒咭放在當眼的位置，如錢包等，作為鼓勵及提醒
<b>物資</b>	拉闊提醒咭

### 小組過程及個案闡述

小組結束前，工作員再次鞏固組員在小組內學到的東西，並將成功歸於組員的努力。工作員協助組員溫故知新，檢視自己正面的轉變。阿健表示：當他有了理性想法後，他變得「合情合理」，懂得以「我訊息」來表達自己的喜怒哀樂。在小組活動的過程中，阿健覺得對自我的認識多了，勇於與人分享自己的事，令自己不再孤單，自己更可以了解不同同學的意見。以前的他，在被同學欺凌時，他只懂得以牙還牙，不理後果，現在自己的想法拉闊了，可以用不同的角度去了解事件，又懂得用不同方法解決問題。為了預防組員於小組完結後再次出現非理性想法及攻擊行為，工作員會按照組員的想法，填寫一張提醒咭給組員，若組員日後重現非理性想法及攻擊行為時，可用此咭作自我鼓勵及提醒，讓他們成為「自己的治療師」。

### 工作員分析

在小組的最後階段，工作員幫助組員預備結束小組活動，透過鞏固組員在小組所學的知識及成功經驗，讓他們獲得正面的經驗，以面對將來的困難，加強持續改善的信心，燃點他們對將來的希望。工作員亦可提醒組員將來可能會再遇到被欺凌的事件，但只要記起在小組內所學過的知識，不斷練習及實踐新的理性想法，便可勇敢面對和解決困難，所以，提醒咭是用來預防組員舊有的非理性想法於日後重現。而個案中的阿健，他參加小組後，拉闊了自己的思考方法，提升了自己的自尊感，減少了焦慮感及憤怒情緒，減少使用攻擊行為，也增加了面對困難的能力及解難方法。



## 第五章 治療性輔導小組 - 攻擊型受害者

### (VIII) 成效

以下研究結果，是筆者於2007至2008年間，在香港十間中學進行攻擊型受害者治療性輔導小組後，透過前測和後測所收集的數據，再用以分析而得的結果。

攻擊型受害者治療性輔導小組：各學生自陳量表中的結果（前測 - 後測）

	前測 - 後測		
	有效人數	平均分數差距	t值
焦慮／抑鬱	67	2.51	3.29**
反應型攻擊	66	1.95	3.65**
受朋輩欺凌	63	5.32	2.66**
憤怒反應	66	6.17	3.00**
憤怒內抑	67	1.39	2.66**
憤怒控制	66	-1.26	-2.00*
學校安全度	66	2.39	3.89**

p<0.05\* p<0.01\*\*

治療性輔導小組對攻擊型受害者也有顯著的成效。與小組開始前比較，組員的「焦慮／抑鬱」及「受朋輩欺凌」指數有顯著下跌。攻擊型受害者的攻擊行為與反應型攻擊者頗為相似，因此，組員的「反應型攻擊」指數顯著下跌，證明他們減少以攻擊行為來回應欺凌。組員的「憤怒反應」及「憤怒內抑」也顯著下跌，即顯示他們減少了因別人的批評和挑釁而感到憤怒，也減少了因經常感到憤怒而壓抑情緒的情況。他們的「憤怒控制」有顯著上升，表示他們會花更多心力去控制自己憤怒的情緒。最後，組員於小組完成後，對學校的安全感也提升了。

## 第六章： 治療性輔導小組 - 退縮型受害者



## 第六章：治療性輔導小組 - 退縮型受害者

### (I) 認知行為治療法及相關理論之運用

#### 1. 歸因理論 (Attribution Theory)

與攻擊型受害者相比，退縮型受害者多會把外在事件所產生的問題，都歸咎於自己身上，有內化歸因的非理性偏差。Graham和Juvonen (1998) 的研究發現，退縮型受害者通常會自責，而且傾向怪責自己的「性格」，他們認為自己被欺凌，是因為自己性格上的缺憾，由於個人的性格是穩定和不能控制的，所以，他們會變得更加退縮，不會用甚麼行動去改變目前被欺凌的狀況。他們大多是長期受到欺凌，而且他們認為自己難以改變將來被欺凌的命運，他們會出現較多情緒問題，如憂慮和孤獨，自信心亦偏低。假若他們傾向怪責自己的「行為」是導致被欺凌的原因，而行為是可以控制或改變的，而且並不穩定的，因此，他們較容易作出嘗試，以改變自己被欺凌的局面，他們的情緒問題會較前者為少。

#### 2. 認知治療的焦慮學說

Beck (1985 & 1999) 指出，焦慮是由於人在處理資訊的過程中（認知層面）出現問題。過分焦慮的人太專注及高估事件的威脅性，同時低估自己的應變能力，當危險機制啟動時，處理及詮釋訊息的過程便會出現偏差，他們傾向選擇有威脅性的訊息，因而忽略了其他的事實，導致作出錯誤的結論。為了減低當前因認知偏差而產生的焦慮，人最基本的對應策略 (Primal Reaction) 是攻擊、逃走、嚇呆，及變得軟弱 (Fight-flight-freeze-faint Reaction)。

由於退縮型受害者長期處於被欺凌的壓力下，因此，他們經常錯誤地詮釋別人的行為表現，不自覺地鞏固自己的負面思想，透過保護行為 (Safety Behavior)，減低負面思想所引致的不安及焦慮情緒，所以，退縮型受害者永遠逃避解決問題，他們的焦慮情緒更為嚴重（黃及孫，2007）。

## 第六章

### 治療性輔導小組 - 退縮型受害者

#### 3. 認知行為治療法之運用

以認知行為治療法作為活動設計的基礎，再配合以上理論分析，退縮型受害者的十節治療性輔導小組架構如下：

節數	認知行為治療法之運用	活動目標
1	與組員建立信任及安全的治療關係	由於退縮型受害者經常過分保護自己，面對新環境時，他們常常感到焦慮和沒有安全感，為他們建立一個信任及安全的環境對輔導尤為重要
2	識別組員的情緒及行為反應	退縮型受害者自覺被人看不起，活動需以輕鬆的方式，如「動物測心理」，讓組員表達自我性格特質，加強組員對小組的歸屬感
3	識別組員的歸因模式	退縮型受害者很多時會把外在事件所產生的問題，都歸咎於自己身上，透過模擬的處境，讓組員學習分辨自己的歸因思想模式
4	教授A-B-C概念 該概念指出，想法(B)是個人對於事件(A)的判斷，它影響個人在情緒及行為上的反應(C)	以退縮型受害者常遇到的欺凌事件作情境題，讓組員了解想法、行為及情緒反應之間的關係
5	辨識(Detect)組員的非理性想法	協助退縮型受害者辨識非理性想法，給予組員改變的希望，增強組員改變的動機
6	辨別(Discriminate)組員的非理性想法	辨別(Discriminate)非理性想法對組員與人相處和他們的心情有著怎樣的負面影響
7	拆解(Debate)組員的非理性想法	根據退縮型受害者常有的非理性想法，例如「人是極度需要被重視的人去愛和讚許」及「逃避困難和責任總比要面對它們好」的想法，拆解組員的非理性想法
8	建構新的理性想法(Effective Rational Beliefs)、情緒及行為反應 (New Sets of Feelings and Behaviors)	透過拆解的過程及行為練習，建構新的理性想法、情緒及行為反應
9	行為練習：自表技巧	退縮型受害者經常逃避與人接觸，社交技巧得不到完全的發展，要提升他們的社交技巧、自表能力和溝通模式，以打破他們以往與人相處的難阻和隔膜
10	結束治療及預防復發	檢視及欣賞退縮型受害者在小組內的改變，鞏固他們已有的成功經驗

## 第六章 治療性輔導小組 - 退縮型受害者

### (II) 小組前準備

每位組員進入小組之前，均曾接受前測的問卷調查及學生訪談 (Pre-group Interview)。問卷數據及訪談內容均能反映組員在認知上、行為上，以及情緒上的特質。因此，工作人員開始進行治療性輔導小組前，應先細心閱讀問卷的數據分析及訪談內容，以深入了解組員的特徵，作出針對性的治療。

#### 1. 問卷調查

以下是阿敏在前測問卷中各量表的臨床得分，工作人員可從認知上、行為上和情緒上作出分析。

行為方面：

量表	受朋輩欺凌 (總分：105)	攻擊行為 (總分：38)	反應型攻擊 (總分：22)
分數	81	2	2

阿敏「受朋輩欺凌」的指數為81分，顯示受朋輩欺凌的情況屬嚴重，然而，她的「攻擊行為」指數只有2分，「反應型攻擊」指數亦只有2分，可見她並不會以攻擊行為來回應同學的欺凌，屬於退縮型受害者。

情緒方面：

量表	焦慮／抑鬱 (總分：32)
分數	27

退縮型受害者的情緒問題，主要集中於焦慮及抑鬱方面，數據反映阿敏感到十分焦慮及抑鬱，可預料阿敏在小組初期會比較寡言，而且表現沉鬱，工作人員必須特別留意阿敏的情緒變化。

## 第六章 治療性輔導小組 - 退縮型受害者

### 2. 學生訪談

阿敏在接受學生訪談中，會被問及一些在學校有可能發生的情境，當中包括含糊的情境，以及相對比較明顯的欺凌情境。學生會被要求代入情境中的主角，想像如果遇上這些情況時，自己的想法、行為及情緒。

以下是一個欺凌情況含糊的情境：

「假設今天你很高興，你穿上喜愛的新鞋上學。突然，有一位同學從後面撞向你，你失去平衡，差點跌進泥潭中，而你的一雙新鞋上也佈滿了泥濘。」

阿敏認為對方從後撞向自己，是因為自己站在路中心，而對方正趕急，所以才撞向自己，所以，她認為對方是無心之失。由此可見，阿敏並不像攻擊型受害者般，認定負面事件的發生，一定是因為對方對自己有敵意，然而，她卻很快便將整件事的責任放在自己身上，怪責自己不小心，才令事件發生。

事件發生後，阿敏立刻離開，到洗手間將鞋抹乾淨，並不會跟對方說甚麼。她因為這件事而覺得不開心，她認為「如果我站在一旁，便不會擋著對方，也不會發生這件事」，新鞋弄髒了，她害怕回家後，父母會責怪她。她再次怪責自己不小心，可見她的內化歸因嚴重，容易將所有負面事情都歸咎於自己身上。

以下是一個欺凌情況較為明顯的情境：

「假設有幾個同學在操場玩，你很想參與其中，於是你走向其中一個人，問他可否讓你加入，跟他們一起玩，但他們拒絕你。」

當阿敏被問及在這情境中，為甚麼自己會被拒絕，她認為是因為自己打籃球的技術差（她假設「玩」的意思是打籃球），對方不想被她拖累，也可能因此不喜歡自己，所以不想跟她一起玩。此外，由於阿敏認為自己沒有能力，所以就算對方拒絕她，她也覺得是無可厚非的事，可見阿敏傾向將負面的結果歸咎於自己身上。

當她被拒絕後，她會立刻走開，而且覺得很不開心，怪責自己的能力不濟，同學才會拒絕跟她一起玩。當追問下去，她表示下次見到這班同學打籃球時，即使自己很想一起玩，她也不敢走過去問他們可否參與，因為當她被拒絕後，她更加認定自己的能力不及他人，所以再也沒有信心去參與同學的活動，變得更加退縮。



## 第六章

### 治療性輔導小組 - 退縮型受害者

#### 3. 小結

退縮型受害者的內化歸因情況嚴重。如阿敏般，他們經常將負面事情的結果歸咎於自己身上，認為是自己不好（如能力不足），才令負面的事情發生，然而，她並不像攻擊型受害者般，經常認為別人對她有敵意。她的情緒較容易處於焦慮及抑鬱的狀態，而且比較少說話，害怕自己講多錯多。遇上欺凌事件的時候，阿敏不會有任何反擊的行動，多數會立刻走開，不敢再與對方有任何交涉，以避免事情惡化下去，也沒有信心自己能夠解決問題。

工作員可因應阿敏的特徵，或者她在訪談中提及過的親身經歷，用作設計小組活動的材料，例如情境題，以便更加貼近阿敏的想法、行為及情緒，作出更深入的治療輔導。

## 第六章

### 治療性輔導小組 - 退縮型受害者

#### (III) 小組第一次見面

##### 小組活動：第一節

(詳情請參閱教學光碟，退縮型受害者 - 1. 小組第一次見面)

活動	「我的期望」
時間	20分鐘
理念	讓工作員了解組員各自對小組的期望、想法和動機，也可對組員的樣貌加深印象
目的	組員分享他們參與小組的個人目標
程序	組員各有一張「我的期望」工作紙： <ol style="list-style-type: none"><li>1. 各組員獲發一張「我的期望」工作紙</li><li>2. 工作員指示組員在工作紙上畫上自己的面貌、特徵，並寫上參加小組的期望</li><li>3. 待各人完成後，工作員會為組員拍攝一張即影即有的相片。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</li><li>4. 完成後，工作員帶領組員分享，重點如下：<ul style="list-style-type: none"><li>• 分享對小組的期望</li><li>• 幫助他們達致該期望的方法</li></ul></li></ol>
物資	顏色水筆、「我的期望」工作紙、漿糊筆、即影即有相機及菲林



## 第六章

### 治療性輔導小組 - 退縮型受害者

#### 小組過程及個案闡述

在小組第一節活動中，整個小組氣氛都很寧靜，組員們大都被動，對小組（工作人員及其他組員）都感到陌生，缺乏安全感及信心。參與小組的組員，大多不擅於利用言語表達自己，很多時候都表現沉默，只是點頭或低頭作回應，他們與其他組員的相處較少有互動或溝通。因此，工作人員設計了一些熱身活動如「紙牌對對碰」，促進組員之間的認識，但有部分組員表現會較退縮。阿敏在參與活動時，表現不太積極，不想參與活動，所以，工作人員必須積極鼓勵及讚賞各組員的正面行為。

在「我的期望」活動中，工作人員會派發一張人形紙給各組員，讓他們畫上自己的樣貌，並寫上對小組的期望。不少組員都沒有為自己畫上樣貌，或者只畫上小眼睛和嘴巴。他們很少寫下參加小組的期望，因為他們大多數都不知道自己參加小組的目的，亦對周遭的環境不感興趣，因此，當工作人員詢問組員的期望時，他們通常都會回答不知道。此時，工作人員可以先收集組員的人形紙，再讀出組員的期望，例如：想完成小組、與組員合作等。而不少組員都會表達他們在小組內要守規則、專心等，工作人員應營造一個安全的小組環境給組員分享，所以，工作人員必須強調小組的保密性。

#### 工作人員分析

在行為方面，退縮型受害者多缺乏自信。在小組初期，他們都喜歡以旁觀者的身份參與小組活動，很多時候，他們都顯得退縮和被動，所以，工作人員首先要自我調節對組員的期望，多給予組員選擇的機會，讓他們有較多時間調適他們參與活動的空間，使他們感到安全及被尊重。由於他們較少透過言語表達自己，所以，工作人員須多加留意組員的表情動作（非言語線索）。當組員有正面的行為時，如主動表達自己、幫助別人、鼓勵他人等，工作人員可即時給予口頭讚賞。

退縮型受害者的情緒比攻擊型受害者較為低落，小組氣氛通常較平靜，他們對周遭環境很敏感，顯得抑鬱及沒有安全感。工作人員須多與組員有眼神接觸，讓組員感到被重視及接納，亦要留意自身的非言語線索，有否對各組員作出回應。由於退縮型受害者缺乏安全感，工作人員在挑選小組活動的房間時，最好是每一節所用的房間都相同，讓組員不會對環境感到陌生及懼怕，同時，工作人員要營造小組安全及信任的氣氛，重申小組的保密性，鼓勵及讚賞分享的組員。此外，工作人員可按小組的情況，增加有關團體合作性的活動，加強組員間的信任及凝聚力。

從組員參與活動的情況，工作人員可看出退縮型受害者參與活動的動機較攻擊型受害者為弱，所以在活動設計上，工作人員須給予組員多些選擇的空間，以書寫或畫畫等代替用言語去表達意見。以工作人員要求組員在人作紙畫上自己的樣貌為例，不少組員只畫上小眼睛及嘴巴，反映組員的自我形象差、自我價值低。所以，當組員被挑選參與領袖訓練，他們亦難以相信自己有成為領袖的潛質。縱然他們對小組沒有太大的期望，他們在小組活動中會遵守規則，而工作人員真誠、接納的態度，會增加組員投入參與小組的動機。

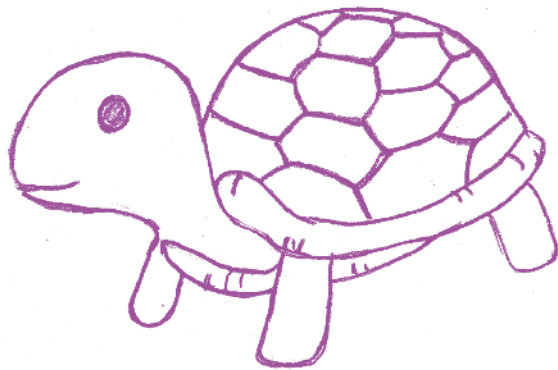
## 第六章 治療性輔導小組 - 退縮型受害者

### (IV) 小組初期

#### 小組活動：第二節

(詳情請參閱教學光碟，退縮型受害者 - 2. 小組初期 及 3. 馮麗姝博士解說)

<b>活動</b>	<b>「動物測心理」</b>
<b>時間</b>	20分鐘
<b>理念</b>	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性格特質，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，工作人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
<b>目的</b>	促進組員對自我的認識
<b>程序</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 工作人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</li><li>2. 組員從動物圖片中選擇與自己性格相似的動物</li><li>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；工作人員須注意組員是否以負面詞彙來形容自己，若出現此情況時，工作人員須立刻提醒組員要挑選正面的部分作自我介紹。需要時，工作人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</li></ol>
<b>物資</b>	動物圖片



## 第六章

### 治療性輔導小組 - 退縮型受害者

#### 小組過程及個案闡述

為了促進組員對自我的認識，工作人員透過「動物測心理」，讓組員揀選動物圖片，以表達及描述自己與那種動物的性格特質相似，增加組員之間的互相認識和互動。組員都細心選擇與自己性格相似的動物，並分享所選動物和自己相似的原因。工作人員須細心觀察組員揀選動物圖片的過程，有些組員會發現工作人員所提供的動物圖片中，未能找到哪種動物適合形容自己的性格，此時，工作人員可邀請組員選擇自己心中與自己性格特質相似的動物來形容自己。由於大部分組員不擅於表達自己的需要，工作人員的細心觀察，可促進工作人員與組員信任的關係，令組員感到被尊重。

在過程中，組員都能夠選擇與自己性格相似的動物，當中大部分組員都選擇了烏龜或老鼠來代表自己，而阿敏也選擇了烏龜代表自己。起初，當工作人員問阿敏與烏龜相似的地方時，阿敏不大願意回答，或者她不知道怎樣去表達，經過工作人員再三鼓勵後，阿敏表達出烏龜的龜殼可以用來保護自己，增加自己的安全感。阿敏表達後，其他組員也嘗試表達自己，加強了小組的互動氣氛，所以，當工作人員邀請阿敏分享時，她從容地表達自己像老鼠，因為自己遇到困難時，她多數會以逃避的方式去面對。當組員分享後，工作人員須多讚賞勇於表達的組員，讓他們感到被肯定，以鼓勵組員在小組中多作分享。

#### 工作人員分析

相比攻擊型受害者，退縮型受害者需要較長的時間作適應，才能參與小組活動和表達自己在學校被欺凌的情況。因此，在活動設計上，工作人員要配合組員的情況，不宜太急進去拆解組員的想法，以免增加他們參加小組的焦慮感。由於退縮型受害者對參加小組仍感到不自然及陌生，所以，小組在初期的活動中，工作人員設計的活動有較多鼓勵組員分享及欣賞自己的元素，強調組員的獨特性，協助組員找出自己正面的素質。

在情緒方面，為了減低組員自我表露時的焦慮感，工作人員會透過動物心理測驗，讓組員揀選動物圖片形容自己，代替直接講出自己的性格特質。不少組員都能選擇與自己性格特質相似的動物，當中大部分組員都選擇了烏龜或老鼠代表自己，阿敏選擇了烏龜代表自己，正好反映了阿敏的自我評價，一般人對烏龜的印象是行動緩慢或膽小，但阿敏選擇了烏龜是因為龜殼可以用來保護自己，增加自己的安全感，從以上表達，可看出阿敏內心充滿焦慮，對外在的事物感到害怕，有強烈保護自己的意識。這與阿敏前測數據所顯示的相同。阿敏的焦慮／抑鬱指數甚高，而又經常覺得自己被朋輩欺凌。另一位組員阿心，她認為老鼠較像自己，因為她聯想到當她有困難時，可以像老鼠一樣急速逃走，不讓人發現，可看出阿心的內心亦充滿焦慮、擔心，她經常以逃避的方式解決問題。透過動物圖片，工作人員可了解組員常有的情緒及行為反應，也可了解他們與別人溝通的模式。

## 第六章

### 治療性輔導小組 - 退縮型受害者

#### 小組活動：第三節

<b>活動</b>	<b>「各有不同」</b>
<b>時間</b>	20分鐘
<b>理念</b>	退縮型受害者多會把外在事件所產生的問題都歸咎於自己身上，透過模擬的處境，讓組員察覺自己的歸因思想模式
<b>目的</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 以模擬的處境來探索組員的想法及行為反應</li><li>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</li></ol>
<b>程序</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 組員分成兩小組，每次由工作員提出一個處境及回應</li><li>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</li><li>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</li><li>4. 工作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</li></ol>
<b>物資</b>	「各有不同」處境工作紙、「各有不同」記錄紙



## 第六章 治療性輔導小組 - 退縮型受害者

### 小組過程及個案闡述

在了解組員的情緒及行為反應後，組員開始學習識別自己內化 (Internalized) 及外化 (Externalized) 的歸因模式 (Attribution)。工作員介紹內化及外化的歸因模式，以模擬處境讓組員學習分辨歸因思想模式。大部分組員都能夠分辨模擬處境中的歸因模式，阿敏在其中一個處境「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」中，表示自己經常都有內化歸因的思想模式，認為一定是受到同學排斥，所以不被邀請，而這個情況也不可能改變。這個內化歸因的想法出現後，令阿敏的行為變得退縮，如不再表達自己、不敢與朋輩玩耍，令自己變得孤單。

及後，阿敏分享了一次她在學校被欺凌的事件，小息時，她協助同學到小食部買東西吃，當她替同學買完食物後，對方沒有還錢給她，她認為對方不還錢是因為他們覺得她膽小，所以故意欺負她，而當時她認為所有不幸的事情都是由自己造成的（攻擊自我的歸因想法）。在這個活動中，阿敏開始發現自己有內化歸因的傾向，這傾向令她不敢向同學取回金錢（逃避行為），每當與人有衝突時，「是自己造成」的歸因想法令她感到無助和焦慮，強化逃避行為的惡性循環便出現了。

### 工作員分析

組員在學習內化及外化的歸因模式時，模擬處境可根據組員敘述過的事件來設計並作出回應，讓組員能有效地分辨內化及外化的歸因模式，而當中不少組員都發現自己有內化歸因的傾向。好像阿敏在模擬處境中，她的認知架構反映她會認為自己一定是受到同學排斥，自己不受歡迎，所以不被邀請。她把事件詮釋為同學排斥她，一定是自己不好、不可愛，所以她不被邀請都是自己造成的。在阿敏分享的事件中，阿敏再一次把事件歸因於自己造成，可看出阿敏已習慣將事情內化歸因，常有一力承擔 (Personalization) 的認知扭曲，所以在往後的節數中，工作員須協助組員拉闊他們的思考領域，增加不同的思考角度。退縮型受害者與攻擊型受害者不同，阿敏不會以攻擊行為來應付同學的欺凌，她內化歸因的傾向，可見於小組前問卷調查，數據顯示她的「攻擊行為」指數只有2分，「反應型攻擊」指數亦只有2分。

由於小組仍處於活動初期的階段，組員的分享部分會每節增加，分享的內容亦逐漸深入，工作員須以無條件的接納 (Unconditional Positive Regard)、不批判 (Non-judgmental) 的態度來對待每位組員，對負面歸因思想模式帶給他們的不安與創傷表示明白與感同身受。

## 第六章

### 治療性輔導小組 - 退縮型受害者

#### (V) 小組中初期

##### 小組活動：第四節

<b>活動</b>	<b>「真相全接觸」</b>
<b>時間</b>	45分鐘
<b>理念</b>	事件、看法、情緒和行為反應，這四個層次的關係是引用了認知行為治療法中的A-B-C概念。藉著播放實務手冊中的短片，組員可從模擬情境中，觀察當事人所遇到的事件經過，他們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例子，增強組員的投入感
<b>目的</b>	1. 道出「真相全接觸」四個步驟，有系統地講解認知結構、對外在訊息的接收和處理的過程 2. 讓組員容易掌握認知行為治療法的特點
<b>程序</b>	1. 工作人員講解「真相全接觸四步驟」： <ul style="list-style-type: none"><li>• 事件 ◆ 鑽石代表事件經過 (Event)</li><li>• 看法 ♣ 梅花代表個人看法 (Belief)</li><li>• 情緒 ♥ 紅心代表感受情緒 (Emotion)</li><li>• 行為 ♠ 葵扇代表事件的結果或反應 (Behavioral Response)</li></ul> 2. 播放短片「薯片爭奪戰」 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、情緒及行為影響 4. 記錄後，組員分組匯報 解說要點： <ul style="list-style-type: none"><li>• 相同的事件，不同人會有很多不同的想法</li><li>• 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，最終產生出行動帶來的結果</li></ul>
<b>物資</b>	撲克牌、「四步驟」提示紙



## 第六章 治療性輔導小組 - 退縮型受害者

### 小組過程及個案闡述

在介紹A-B-C概念後，工作員運用情境題，讓組員了解自己的想法、行為及情緒反應。事件是「上英文課時，老師把同學分成小組進行專題研習，你會…」，不少組員認為「自己並不受人歡迎，與其他同學是不同世界的人」、「同學一定不想與我一組、鄙視我」（想法），所以他們會感到失望、悲傷、不知所措（情緒），因此會逃避分組，等待老師為自己安排（行為）。

阿敏與其他組員一樣，認為全班同學都不喜歡自己（想法），她表達自己在小學及中學的成長階段只有很少朋友，她不敢與身邊的同學傾訴，因為她恐怕（情緒）跟不上同學談天的內容，而她亦發現自己很少與人溝通，溝通時也不敢正視別人，每天的小息及午膳時間都是單獨一人度過（行為）。

### 工作員分析

學習了內化及外化的歸因模式後，工作員開始介紹A-B-C概念，以協助組員辨識 (Detect) 自己的非理性想法。大部分組員都能掌握事件、想法、情緒及行為反應的關係，但有時組員會對「行為反應」及「想法」兩者混淆不清，例如：組員會誤將「想喊」的行為視作想法，所以，工作員須協助組員辨識行為和想法，也深入地探索行為背後的想法。

在活動中，工作員發現阿敏開始表達自己的想法。在認知方面，她認為自己不夠好（非理性想法），所以沒有人喜歡自己，也沒有人和自己談天。她這個想法由小學開始已經建構，由於她性格較被動，很少主動結交朋友，而且她認為自己外表不討好，學業及課外活動表現平庸，加上父母很少給予肯定及稱讚，所以她便否定自己的自我價值（非理性、負面想法），以致她不敢再與人溝通，經常獨來獨往（行為）。

## 第六章 治療性輔導小組 - 退縮型受害者

### 小組活動：第五節

(詳情請參閱教學光碟，退縮型受害者 - 4. 小組中初期 及 7. 馮麗姝博士解說)

<b>活動</b>	<b>「錯覺圖考眼光」</b>
<b>時間</b>	15分鐘
<b>理念</b>	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，讓他們能夠建立多角度的想法，透過錯覺圖考眼光的環節，讓他們明白從同一張圖片中，每人的觀點各有不同，藉此帶出：主觀的想法並不是事實的全部
<b>目的</b>	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的思想領域
<b>程序</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 由工作人員播錯覺圖</li><li>2. 把組員分成小組，每組輪流說出從圖中所看到的東西，並講解是從哪一角度看出來的</li><li>3. 從不同的角度找出越多的圖像，得分便越多</li></ol> 解說要點： <ul style="list-style-type: none"><li>• 對外在事物作出評估，取決於從哪一角度來看事物</li><li>• 個人會因著自己獨特的過往經驗，選取以某一個角度來看事物</li><li>• 讓組員了解：從多角度看事物不但具理據，同時也具客觀性的好處</li></ul>
<b>物資</b>	電腦、錯覺圖簡報或錯覺圖圖片





## 第六章

### 治療性輔導小組 - 退縮型受害者

#### 小組過程及個案闡述

當組員掌握了自己的思考歸因模式，對自己的非理性想法有著初步的了解，工作員透過「錯覺圖考眼光」的活動，拉闊組員的思考領域，激發組員改變的動機。工作員邀請組員根據自己在小組初期所選擇的動物作活動分享內容，從一種動物中，嘗試以多角度的思考，發掘動物的不同性格特質，藉以讓組員了解自己主觀的想法未必是事實的全部，自己尚有很多不同的性格特質未被發現。阿敏的小組選擇了烏龜作分享內容，工作員協助組員欣賞動物的性格特質，例如：烏龜的龜殼可以保護自己，行動慢可代表他做事可能較專心及細心（正面想法），及後工作員可協助組員發掘自己的優點及價值，阿敏在過程中增加不同的角度去認識自己，因而學會了欣賞其他組員和表達她對人的欣賞，從中再學會欣賞自己。

#### 工作員分析

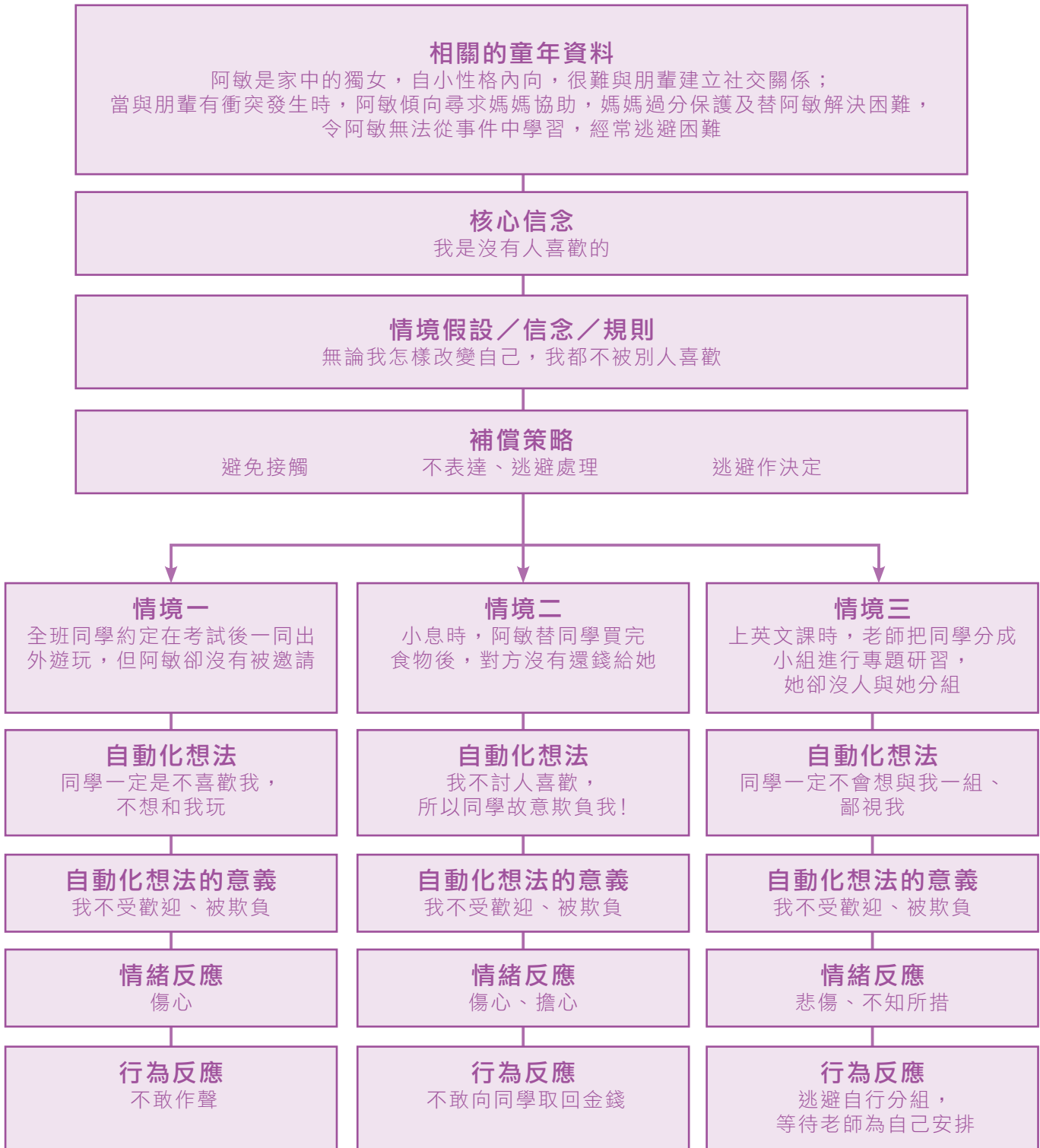
由於小組組員的思考模式及認知架構傾向內化歸因，組員在辨別自己的非理性想法時，了解自己的思考模式後，工作員須向組員呈現可以改變的可能性，給予組員改變的希望，以增加組員改變的動機。透過「錯覺圖考眼光」的活動，組員能經驗自己的觀點未必代表事實的全部，學習從多角度去觀看事物的好處，了解到自己過去的思考模式是可以改變的（放寬想法），可將自己的負面想法變得正面，從而發現自己其實有很多內在資源尚未被發掘。小組的氣氛從以往的沉靜，變得更有生命力和朝氣，雖然起初組員慣用負面的詞語去形容自己（動物），但經過不斷的學習，從不同角度去看事件，阿敏開始對自己增加了自信心，臉上多了笑容（正面情緒），亦勇敢地去表達欣賞阿琪（正面行為）。工作員須仔細觀察組員點滴的改變，予以讚賞，從而強化組員改變的動機。

## 第六章 治療性輔導小組 - 退縮型受害者

姓名：阿敏

年齡：14歲

個案背景：被動、退縮、缺乏安全感



認知概念化圖表—阿敏 (Beck, 1995)



## 第六章

### 治療性輔導小組 - 退縮型受害者

## 第六章

### 治療性輔導小組 - 退縮型受害者

#### 小組活動：第六節

<b>活動</b>	<b>「十二種非理性想法」</b>
<b>時間</b>	45分鐘
<b>理念</b>	經過之前數節的小組活動，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分辨出「12種非理性想法」，並仔細地察驗自己存在著哪些非理性想法
<b>目的</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 舉例說明「12種非理性想法」</li><li>2. 讓組員認識及確切地掌握每種非理性想法的特色</li><li>3. 解構及反駁極端想法</li></ol>
<b>程序</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 工作人員講解Ellis的「12種非理性想法」的內容</li><li>2. 組員分作AB兩組作角色扮演。由A組組員演繹一種特定非理性信念的角色，讓B組組員猜出是哪一種非理性想法</li><li>3. 如此類推地看哪方猜中的較多，則有獎品獎勵 解說要點：<ul style="list-style-type: none"><li>• 負責觀察的組員，憑甚麼線索找出非理性的想法?</li><li>• 扮演的組員當面對其他人的非理性想法和行為，有甚麼感受?</li><li>• 引導組員分享日常生活的例子</li></ul></li></ol>
<b>物資</b>	堂課：「12種非理性想法大比拼」工作紙、角色扮演指引



## 第六章

### 治療性輔導小組 - 退縮型受害者

#### 小組過程及個案闡述

組員反思個人的舊有歸因模式及非理性想法後，必須確切地辨識自己的非理性想法。及後，工作人員協助組員辨別(Discriminate)非理性想法對自己與人相處、心情的負面影響。阿敏在小組過程中，她對自己的非理性想法有了基本的了解，並發現自己經常有「人是極度需要被重視的人去愛和讚許」及「逃避困難和責任總比要面對它們好」的非理性想法，這反映阿敏有非黑即白(Dichotomous Thinking)的認知扭曲及經常以拼命地逃避作為補償策略。試用Beck的認知理論來了解阿敏，她認為自己經常都沒有人欣賞、沒有人喜歡自己，是個不受歡迎的人(核心信念)，既然沒有人歡迎自己，就乾脆不用接觸，逃避人際關係上的困難(行為)。在活動中，她發現這想法對自己與人相處造成很大的阻礙，令自己變得被動，很難結交朋友，逃避困難的結果可能會令問題惡化。同時，這個想法令自己變得孤單，沒有自信心，甚至更加抑鬱。當她看到自己的問題時，要改變的動機亦因而增加。

#### 工作人員分析

為了拆解非理性想法，工作人員必須協助組員認識及掌握自己的非理性想法。大部分的組員都能辨識自己有內化歸因的思考模式及認知架構，並挑選了自己最常有的非理性想法。當中，阿敏能確切地辨識自己的非理性想法「人是極度需要被重視的人去愛和讚許」對自己個人情緒和社交生活造成了負面的影響，如朋友少了，沒有人能與自己分享，令自己變得孤單。而阿敏是次的分享，營造了小組團結，支持改變的氣氛，讓其他組員都反思非理性想法對自己的負面影響，增加了個人轉變的動機，所以，當工作人員邀請組員表達他們願意作出轉變的程度，阿敏表示願意嘗試改變自己的想法。

由於退縮型受害者的改變動機較弱，工作人員須正面鼓勵組員去改變，而主動分享想改變的組員，或願意嘗試作出改變的組員，工作人員可作出口頭讚揚及實質的鼓勵，以加添小組正面的氣氛。對於尚未願意嘗試作出改變的組員，工作人員可與組員一起探索不改變的原因，當中可能遇到的障礙，但避免過分要求組員改變，以免組員有不改變是犯錯的感覺。

## 第六章 治療性輔導小組 - 退縮型受害者

### (VI) 小組中後期

#### 小組活動：第七節

(詳情請參閱教學光碟，退縮型受害者 - 5. 小組中後期 及 7. 馮麗姝博士解說)

<b>活動</b>	<b>「個人想法逐個追」</b>
<b>時間</b>	30分鐘
<b>理念</b>	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，駁斥組員個人的非理性想法，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，想法是甚麼？」用以帶動組員想一想其他的可能性
<b>目的</b>	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. 協助組員找出對事件的發生有更多可能性的看法
<b>程序</b>	1. 把不同的「個人想法卡」羅列出來，讓同學能細閱後選出最接近自己想法的「個人想法卡」 2. 把選了相似想法的組員編在同一小組中 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想法，並彼此給予拉闊想法的提議
<b>物資</b>	個人想法卡

#### 小組過程及個案闡述

當組員掌握自己常有的非理性想法，並辨識出非理性想法對自己的影響，組員開始以另一角度作分析。工作員透過教導「三問法」，讓組員學習如何駁斥及拆解 (Debate) 自己的非理性想法。而在拆解過程前，工作員會先教導組員放鬆技巧 (Relaxation Techniques)，讓組員能放鬆自己的身體及心情，減低組員緊張及焦慮的情緒，以進入拆解的部分。起初，組員未必能全部投入，工作員可播放音樂，讓組員能夠完全進入放鬆的狀態，組員進行放鬆練習後，情緒明顯較之前平靜，笑容也比以往多。接著，工作員開始講解「拉闊想法三問法」之原則：找出證據證明自己的想法是對的；找出更多的可能性；找出那些想法對自己有什麼影響／功用，透過小組練習及角色扮演，組員都能將「三問法」予以應用、駁斥及拉闊非理性想法。

在「個人想法逐個追」的活動中，工作員帶領組員互相拆解自己的非理性想法，透過揀選組員在家課中敘述的事件、想法、行為和感受，工作員把組員分成兩組，並以對問的方式，讓組員試以「三問法」拆解自己的非理性想法。小組討論的事件是「同學將垃圾放在你的抽屜中，你會...」，不少組員都會有恐懼及無助的感受，並會將垃圾放進垃圾箱，不敢再提起事件，他們都擔心若將事件告訴其他人，他們知道了也不能幫上忙，甚至會令事件惡化，將來會繼續被欺凌。由於討論的事件是阿敏經常遇到的，她很快能道出自己的想法：「自己一定是膽小，經常做錯事，沒有人會喜歡自己，感到孤單、無助，認為身邊沒有人喜歡自己、願意幫助自己，自己也沒有能力去面對事件」。

## 第六章

### 治療性輔導小組 - 退縮型受害者

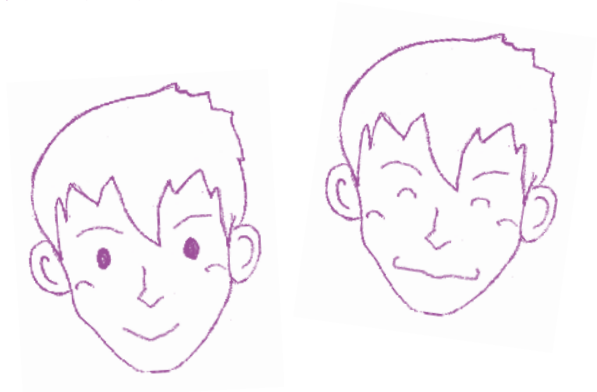
工作人員將組員分成兩組後，阿敏的小組表示：「一定是自己膽小，經常做錯事，沒有人喜歡自己，所以同學便欺凌她。」工作人員邀請另一組的組員駁斥這個想法，並引導組員從現實生活中找出證據，證明這個想法是否合理，另一組的組員表示：「未必是因為自己膽小，沒有人喜歡自己，所以同學便欺凌她」，同時指出她有內化歸因的傾向，將事件的所有責任都放在自己身上。組員表示被欺凌的人不一定代表所有人都不喜歡她，天生我材必有用，她有自己的優點，值得其他人欣賞，工作人員再提醒組員，他們曾經在動物圖片的活動中，尋找出自己的優點，所以，每位組員都有值得別人欣賞的地方。及後，工作人員再引導組員反思自己的想法對自己的負面影響，組員開始對自己舊有的非理性想法有所動搖，並嘗試為自己訂立一個新想法。

#### 工作人員分析

在拆解組員的非理性想法前，工作人員嘗試以行為練習（放鬆練習）作介入，好讓組員能放鬆自己的身體及心靈，投入活動，能更有動力地進入拆解的過程。工作人員在使用放鬆技巧時，要注意向組員清楚說明此技巧如何幫助他們處理自己緊張、焦慮的情緒，並可把練習錄下來，使組員能將錄音帶或片段作為家課，在組員有需要時，可以在家中實行。這個放鬆練習，尤其能幫助退縮型受害者於小組開始前放鬆自己，進入輔導治療，而不少組員都表示放鬆練習能讓他們憂鬱的心情得以放鬆。

當組員放鬆後，組員更容易把自己被欺凌的事件及想法講出來。阿敏在分享中道出自己的非理性想法「自己一定是膽小，經常做錯事，沒有人會喜歡自己」（人是極度需要被重視的人去愛和讚許），這個想法在前幾節的小組中也有出現，是阿敏最常有的非理性想法。由於工作人員發現阿敏的非理性想法十分牢固（認知方面），而其他組員亦共同擁有此想法，所以工作人員挑選了阿敏的事件及想法作討論。工作人員須避免指責組員擁有非理性想法，因此需要透過引用其他組員的看法及建議，讓組員發現自己想法的其他可能性。阿敏在拆解過程中，拉闊了自己的思考領域，並發現自己原來不喜歡自己、不欣賞自己，以致她認為自己不值得別人愛及欣賞，經常陷入抑鬱的狀態，在拆解非理性想法後，她開始欣賞自己，並訂立了一個新想法：「我可以肯定自己的進步和努力，嘗試改變自己的缺點，欣賞自己的優點」。

在拆解過程中，工作人員須多留意組員的表情動作，他們可能會細聲講出反駁的論點，或以身體語言：如搖頭等，以作自我防衛機制的保護。工作人員須留意及澄清組員必須使用「三問法」作討論，在討論過程中的提問重點是非理性想法而非行為。在過程中，組員在學習運用「三問法」作討論時，難免會顯得不自然，尤其討論中會有對質 (Confrontation) 的情況出現，退縮型受害者未必習慣這種討論方式，工作人員宜邀請組員以小組形式進行討論，避免對組員作出負面的指責或批評，強調「三問法」是協助組員拉闊想法的工具。



## 第六章 治療性輔導小組 - 退縮型受害者

### 小組活動：第八節

<b>活動</b>	<b>「拉闊思想新發現」角色扮演</b>
<b>時間</b>	30 分鐘
<b>理念</b>	當組員選擇了個人理性想法後，工作員須協助組員應用這些理性想法。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
<b>目的</b>	鞏固新理性想法思想模式
<b>程序</b>	1. 兩至三位組員分成一組 2. 建議可安排擁有相同非理性的組員於同一組內 3. 工作員扮演非理性想法的角色，再由各小組組員嘗試應用之前所學之「三問法」及以上環節所選的理性想法與工作員進行對話 討論重點： <ul style="list-style-type: none"><li>• 使用「三問法」及理性想法時的感受及過程</li><li>• 分享所遇到的困難及解決方法</li><li>• 分別出以非理性想法及理性想法去面對事情時所引致的結果</li></ul>
<b>物資</b>	合情合理想法卡

### 小組過程及個案闡述

組員運用「三問法」拆解自己的非理性想法後，工作員協助組員建構一個新的理性想法 (Effective Rational Belief)，並討論如何執行新的理性想法，分享預計的困難及解決方法。在建構新的理性想法前，阿敏以「三問法」去拆解自己的非理性想法「人是極度需要被重視的人去愛和讚許」，她發現自己過往太著重別人對自己的讚賞，而自己卻不曾讚賞過自己，而別人不讚賞自己，不一定代表別人不喜歡自己，可能他是一個不懂得讚賞別人的人，當她不斷期望以別人的讚賞來肯定自己時，會令自己變得更憂鬱，否定了自己的價值。因此，她改變了自己的非理性想法，建構了「我可以肯定自己的進步和努力，嘗試改變自己的缺點，欣賞自己的優點」的理性想法，並會多欣賞自己，令自己的情緒變得愉快及舒服 (New Sets of Feelings and Behaviors)。當中不少組員表示欣賞自己很困難，因為發現不到自己有值得讚賞的地方，工作員可以教導組員從細微的事件中，學習欣賞自己。

### 工作員分析

從阿敏的理性想法中，工作員可看出阿敏在認知方面的改變，她開始嘗試去欣賞自己，尋找自我的價值，工作員須協助組員將理性想法變成簡單的句子，培育理性想法為內在語言及自我啟導機制，藉此幫助組員鞏固其理性想法，並予以實行。為了讓組員更鞏固新理性想法模式，工作員須鼓勵組員互相支持和提醒，在改變的過程中，朋輩及組員的支持會強化組員改變的動機，及將新理性想法應用在校園及日常生活中。此外，工作員須與組員探討「三問法」及實行新理性想法的困難及失敗的經驗，退縮型受害者尤其會於實行時，因欠缺自信心及過分憂慮而失敗，因此不願意再作嘗試，所以，工作員須運用同理心表示體諒，並運用小組的動力，讓組員一起分享解難的方法，鼓勵及支持組員。



## 第六章 治療性輔導小組 - 退縮型受害者

### (VII) 小組後期

#### 小組活動：第九節

(詳情請參閱教學光碟，退縮型受害者 - 6. 小組後期 及 7. 馮麗妹博士解說)

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

#### 小組過程及個案闡述

由於退縮型受害者經常逃避與人接觸，社交技巧未得以完全發展，為配合組員實行其理性想法，工作人員須提升組員的社交及自表技巧，讓組員學習及建立與人溝通的模式。工作人員派發「新造的人」行為表，及教導組員正確的社交技巧，例如與人傾談時要保持眼神接觸，讓組員能具體學習及練習當中的技巧，工作人員亦須觀察組員在分組練習時，他們在演繹的過程中其行為表現和技巧上的掌握，讓組員更明白應如何表達自己。阿敏在開始練習時顯得不自然，因為她很少與人溝通，所以工作人員須給予足夠的空間及時間，讓每位組員均有機會演繹及練習，經過多次的練習後，大部分組員都能掌握社交及自表技巧，工作人員在過程中亦給予組員肯定及讚賞。在此節小組完結前，阿敏挑選了數個新行為：主動表達自己的感受、勇敢面對過去不幸的事對自己的影響、欣賞自己所付出的努力，並嘗試於這個星期實行。

#### 工作人員分析

由於新的理性想法必須經過實際嘗試及應用才可鞏固，成為內化機制，工作人員須透過行為訓練 (Behavioral Training)，把理性想法實際地呈現出來。透過提升組員的社交及自表技巧，退縮型受害者的自信心及能力感亦會增加，強化了組員實行理性想法的動機。當組員在小組練習得到回饋後，他們更清楚明瞭應如何與人溝通，好像阿敏經過練習後，開始主動表達自己的意見；在練習遇到困難時，她亦主動提出；與人溝通時，亦有適當的眼神接觸，更表達願意實行新的行為練習，所以，工作人員必須欣賞及肯定組員作出的改變。

## 第六章 治療性輔導小組 - 退縮型受害者

### 小組活動：第十節

<b>活動</b>	<b>「拉闊領袖提醒卡」</b>
<b>時間</b>	15 分鐘
<b>理念</b>	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，以便對組員作適時的提醒
<b>目的</b>	1. 小組完結後，也能透過提醒卡的內容喚醒自己的理性想法及個人價值 2. 預防組員因時間而遺忘小組內容 3. 簡約地帶出小組中學到的信念和技巧
<b>程序</b>	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"><li>• 組員之個人優點</li><li>• 拉闊想法三步曲（找出證據、其他可能性及影響），強化組員面對非理性想法的應付方法，自我建立一套合情合理的想法機制，並記下他們所找到合情合理的新想法</li></ul> 2. 組員個別閱讀提醒卡，學習及預防再次出現非理性想法
<b>物資</b>	拉闊領袖提醒卡

### 小組過程及個案闡述

組員分享這星期實踐的行為練習，阿敏實行了行為練習：主動與人打招呼，雖然對方未必有禮貌地打招呼，以回饋阿敏的行動（事件），但阿敏亦表達自己沒有因此而感到挫敗，反而讚賞自己願意踏出第一步（新行為），與不相熟的同學打招呼，成為「新造的人」。這與參與小組前的阿敏很不同，以往她會認為自己一定沒有人喜歡自己（舊想法），所以會選擇垂下頭及避開對方（舊行為），覺得自卑及不開心（舊情緒）。現在她認為自己可以做得到（新想法），所以不論對方的反應如何，她都能輕鬆及開心地面對（新情緒）。工作員欣賞及肯定阿敏勇敢的嘗試，成為了組員的模範榜樣。由於小組快將完結，工作員派發提醒咭給組員，當組員遺忘小組內容的時候，可以再翻閱提醒咭，提醒組員已建立的理性想法，及在小組的點滴改變。此外，工作員須再次欣賞組員的付出和進步，並可由組員互相肯定及讚賞每位組員的優點和進步，鞏固組員在小組中的成功經驗。

### 工作員分析

由於是次活動是小組最後一節的小組活動，工作員須強調組員的付出，及在小組進行期間他們的進步和願意作出改變的地方，尤其對退縮型受害者而言，小組是難得的社交經驗，工作員須提醒組員在小組內所學習過的理念及技巧，並應用於日常生活中，若忘記了，也可透過提醒咭幫助自己，把小組的成功經驗轉化為個人成長的轉捩點，並協助鞏固組員之間的友情，好讓組員能成為互相的支援網絡，支持及鼓勵組員持續地作出改變及進步。而個案中的阿敏，她在小組中獲得成功的經驗，這些經驗提升了她的自尊感，減少其抑鬱的情緒，為自己的生命揭開了新的一頁。

## 第六章 治療性輔導小組 - 退縮型受害者

### (VIII) 成效

以下研究結果，是於2006至2007年間，在香港中學進行退縮型受害者治療性輔導小組中收集得來的數據，分析如下：

退縮型受害者治療性輔導小組：各學生自陳量表中的結果（前測 - 後測）

	前測 - 後測		
	有效人數	平均分數差距	t值
焦慮／抑鬱	52	4.27	4.85**
受朋輩欺凌	56	9.93	5.50**

$p < 0.05^*$   $p < 0.01^{**}$

從上表中可見，完成小組後，退縮型受害者在兩項問卷量表中均有不同程度的改變，最顯著的減少是在「受朋輩欺凌」指數上，後測比前測的分數平均減少了9.93分。這個結果顯示，治療性輔導小組能有效減少退縮型受害者被欺凌的情況。



## 第七章：參考文獻

- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytical review of the scientific literature. *Psychological Science, 12*, 353-359.
- 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.
- Averill, J. R. (1982). *Anger and Aggression: An Essay on Emotion*. NY: Springer-Verlag.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research (2<sup>nd</sup> ed.)*. New York: Guilford Press.
- Beale, A. V. (2001). Bully busters: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling, 4*, 300-306.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. New York: International Universities Press.
- Beck, A. T. (1985). Theoretical perspectives on clinical anxiety. In A. H. Tuma, & J. D. Maser, *Anxiety and the Anxiety Disorders*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beck, A. T. (1999). *Prisoners of Hate: The Cognitive Basis of Anger, Hostility, and Violence*. HaperCollins Publishers: New York, NY.
- Beck, J. S. (1995). *Cognitive Therapy: Basics and Beyond*. New York: Guilford Press.
- 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.
- Blair, R. J. R. (2001). Neuro-cognitive models of aggression, the Antisocial Personality Disorders and Psychopathy. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry, 71*, 727-731.
- Blair, R. J. R. (2004). The roles of orbital frontal cortex in the modulation of antisocial behavior. *Brain and Cognition, 55*, 198-208.
- 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.
- Boxer, P., & Tisak, M. S. (2003). Adolescents' attributions about aggression: An initial investigation. *Journal of Adolescence, 26*, 559-573.

## 第七章 參考文獻

- 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.
- Burns, D. D. (1980). *Feeling Good: The New Mood Therapy*. New York: Signet.
- Buss, A. H. (1961). *The Psychology of Aggression*. New York: Wiley.
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(3), 452-459.
- Camodeca, M., Goosens, F. A., Schuengel, C., & Terwogt, M. M. (2003). Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying. *Aggressive Behavior, 29*, 116-127.
- Cannon, W. B. (1915). *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage: An Account of Recent Researches into the Function of Emotional Excitement*. NY: Appleton.
- Canrney, A. G., & Merrell, K. W. (2001) Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International, 22*, 364-382.
- Cornell, D. G., Warren, J., Hawk, G., Stafford, E., Oram, G., & Pine, D. (1996). Psychopathy in instrumental and reactive violent offenders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*, 783-790.
- 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., & 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.
- 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.
- Davis, M. (2000). The role of the amygdala in conditioned and unconditioned fear and anxiety. In J. P. Aggleton (Ed.), *The Amygdala: A Functional Analysis* (pp. 289-310). Oxford: Oxford University Press.
- Dishion, T. J., & McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formation. *Clinical Child Family Psychology Review, 1*, 61-75.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of proactive and reactive aggression. In D. Pepler, & K. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence 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.

## 第七章 參考文獻

- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, M. D., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive 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.
- Ellis, A. (1962). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. NY: Citadel Press.
- Ellis, A. (1977). *Anger - How to Live With and Without It*. NY: Carol Publishing Group.
- Ellis, A., & Bernard, M. E. (2006). *Rational Emotive Behavioural Approaches to Childhood Disorders: Theory, Practice and Research*. NY: Springer.
- Fagan, A. A. (2005). The relationship between adolescent physical abuse and criminal offending: Support for an enduring and generalized cycle of violence. *Journal of Family Violence, 20*(5), 279-290.
- Fowles, D. C., & Kochanska, G. (2000). Temperament as a moderator of pathways to conscience in children: The contribution of electrodermal activity. *Psychophysiology, 37*, 788-795.
- 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. (2008). Developing prosocial behaviors in children with reactive aggression. *International Journal of Progressive Education, 3*(4), 14-28.
- 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.
- Georgiou, S. N., & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims and bully-victims: Psychosocial profiles and attribution styles. *School Psychology International, 29*(5), 574-589.
- 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.
- Goyer, P. F., Andreason, P. J., Semple, W. E., Clayton, A. H., King, A. C., Compton-Toth, B. A., Schulz, S. C., & Cohen, R. M. (1994). Positron-emission tomography and personality disorders. *Neuropsychopharmacology, 10*, 21-28.
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology, 34*(3), 587-599.

## 第七章 參考文獻

- 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.
- Hall, C. S. (1955). Freud's concept of anxiety. *Pastoral-Psychology, 6*(52), 43-48.
- 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., 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 (2<sup>nd</sup> ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kohlberg, L. (1981). The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice. *Essays on Moral Development: Vol I*. San Francisco: Harper & Row.
- Krahe, B. (2001). *The Social Psychology of Aggression*. Hove: Psychology Press.
- 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.
- LeDoux, J. E. (1998). *The Emotional Brain*. Phoenix, London.
- Leuner, H. (1969). Guided affective imagery (GAI). A method of intensive psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy, 62*, 366-374.
- 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.



## 第七章 參考文獻

- 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.
- McMahon, R. J., & Wells, K. C. (1989). Conduct problems. In E. J. Mash, & R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of Childhood Disorders* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 111-207). London: Guilford.
- McNamara, B., & McNamara, F. (1997). *Keys to Dealing with Bullies*. Hauppauge, NY: Barron's.
- 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, 259-267.
- 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.
- Pakaslahi, L., Spooft, I., Asplund-Peltola, R., & Keltikangas-Jävinen, L. (1998). Parents' social problem-solving strategies in families with aggressive and non-aggressive girls. *Aggressive Behavior*, 24, 37-51.
- Patrick, C. J. (1994). Emotion and psychopathy: Startling new insights. *Psychophysiology*, 31, 319-330.
- 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., 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. Maughan (Eds.), *Conduct Disorders in Childhood and Adolescence* (pp. 292-319). Cambridge: Cambridge University Press.
- Philips, N. C., & Lochman, J. E. (2003). Experimentally manipulated change in children's proactive and reactive aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 29, 215-227.

## 第七章 參考文獻

- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. *Developmental Psychology, 36*, 233-240.
- 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.
- 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.
- Randall, P. (1997). *Adult Bullying: Perpetrators and Victims*. London: Routledge.
- Roberts Jr., W. B., & Morotti, A. A. (2000). The bully as victim: Understanding bullying behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad. *Professional School Counselling, 4*(2), 148-155.
- Roland, E., & Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior, 27*, 446-462.
- Rudolph, K. D., & Heller, T. L. (1997). Interpersonal problem solving, externalizing behavior, and social competence in preschoolers: A knowledge-performance discrepancy? *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*, 107-118.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior, 28*, 30-44.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*, 181-192.
- 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.
- Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. NY: Guilford Press.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. NY: Macmillan.
- Smith, C., & Thornberry, T. P. (1995). The relationship between childhood maltreatment and adolescent involvement in delinquency. *Criminology, 33*(4), 451-481.
- 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.

## 第七章 參考文獻

- Spielberger, C. D., Crane, R. S., Kearns, W. D., Pellegrin, K. L., Rickman, R. L., & Johnson, E. H. (1991). Anger and anxiety in essential hypertension. In C. D. Spielberger, & 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.
- Swearer, S., & Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse, 2*, 7-24.
- 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., Barker, E.D., Boivin, M., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2006). Do early difficult temperament and harsh parenting differentially predict reactive and proactive aggression? *Journal of Child Psychology, 34*, 685-695.
- 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.
- Weiner, B. (1995). *Judgments of Responsibility: A Foundation for a Theory of Social Conduct*. New York: Guilford Press.
- 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。
- 馮麗妹、黃超文、黃麗萍（2004）。《由暴躁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。

書名：**有教無「戾」— 校園欺「零」計畫實務手冊**

編著：馮麗姝博士（香港城市大學應用社會科學系 助理教授）

國際顧問：Prof. Adrian Raine（Richard Perry University Professor,  
Department of Criminology and Psychiatry, University of Pennsylvania）

義務顧問：何惠玲（前個案督導主任、資深註冊社工）

計畫成員：岑淑怡（高級研究助理）、鍾妍慧（社會工作員）、胡淑瑩（社會工作員）  
許睿知（研究助理）、葉嘉羚（程序幹事）

出版：有教無「戾」— 校園欺「零」計畫

地址：香港城市大學應用社會科學系

設計：deboli design – [www.deboli.org](http://www.deboli.org)

插畫：ayip

版次：2009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

ISBN：978-988-17052-3-5