



攻击型受害者篇



目录

序言一		4
序言二		5
第一章：	计画简介	7
第二章：	理论架构	9
	(I) 「欺凌」的定义	9
	(II) 攻击行为的形式	10
	(III) 攻击者的类型	11
	(IV) 受害者的类型	14
	(V) 理论分析	17
	(VI) 辅导的策略	22
第三章：	研究评估	27
	(I) 研究设计	27
	(II) 研究程序	28
	(III) 研究工具	31
	(IV) 研究结果	42
	(V) 总结	45
第四章：	操控型攻击者小组内容	47
第五章：	攻击型受害者小组内容	125



目录

第六章：	实务锦囊	189
	(I) 工作人员素质	189
	(II) 辅导技巧	189
	(III) 理论实行	191
	(IV) 危机介入	191
	(V) 工作人员之间的合作	192
	(VI) 与校方及老师合作	192
	(VII) 场地安排	192
第七章：	教材光碟使用指引	194
	(I) 操控型攻击者：情境一·抢电话事件	195
	(II) 反应型攻击者：情境二·疑似跌倒相片	198
	(III) 攻击型受害者：情境三·为何挑衅我	200
	(IV) 退缩型受害者：情境四·眼镜弄坏了	202
第八章：	附件	205
	附件一：反应型和操控型攻击问卷	205
	附件二：受朋辈欺凌问卷	206
	附件三：反应型和操控型攻击问卷—老师量表(1)及家长量表	207
	附件四：反应型和操控型攻击问卷—老师量表(2)	208
	附件五：课室内行为量表	209
	附件六：受朋辈欺凌问卷—老师量表	211
	附件七：违规过程筛选问卷	212
	附件八：子女自我透露问卷	213
	附件九：操控型攻击者—学生质性研究	214
	附件十：攻击型受害者—学生质性研究	220
	附件十一：操控型攻击者—老师质性研究	227
	附件十二：攻击型受害者—老师质性研究	229
	附件十三：操控型攻击者—家长质性研究	231
	附件十四：攻击型受害者—家长质性研究	234
第九章：	参考文献	237

第五章： 攻击型受害者小组内容



第五章：攻击型受害者小组内容

节数： 第一节

主题： 拉阔领袖新开始 – 互相了解

- 目标：
1. 建立组员和工作人员之间的信任和具安全感的关系
 2. 共同订立小组契约和规则
 3. 分享参与小组的期望
 4. 让组员明白计画之目的、内容、他们的角色和参与的目标
 5. 了解组员的校园生活，评估组员的内心挣扎及压力

活动	「介绍活动给你知」
时间	10分钟
目的	<ol style="list-style-type: none">1. 让组员清楚明白小组内容、目标及他们的角色2. 减低组员对小组的焦虑感
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 工作人员自我介绍2. 组员互相介绍及认识3. 工作人员简介计画的内容及目标 – 领袖训练：<ul style="list-style-type: none">• 认识思考模式• 了解自己及别人的想法• 拉阔自己的思考技能 (多角度思考)• 拉阔自己的解难技能• 提升社交技巧4. 介绍礼物：每节小组有最佳表现奖等，奖励投入小组活动的组员5. 咨询组员对礼物的意见及提议6. 介绍本节主题：互相了解
物资	礼物

第五章 攻击型受害者小组内容

活动	「介绍学校给我知」
时间	35分钟
理念	由于攻击型受害者的情绪方面是混乱矛盾(Dodge, 1991)，经常挣扎于遵守道德规范与以暴易暴之间，所以工作人员运用不同的情绪卡，刺激组员对情绪的认知，以评估组员的内心挣扎及压力，了解组员对欺凌事件的看法
目的	了解组员的校园生活，评估组员的内心挣扎及压力
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 派给组员每人一叠情绪卡(8款不同颜色) (物资1.1) 2. 工作人员出题：展示学校的图画、声音、或相片 <ul style="list-style-type: none"> • 可选择在学校中可能出现欺凌情况的地方、有关人物等作为题目(物资1.2) 3. 组员出卡：出示能形容该题目的情绪卡，然后分享有关的校园生活 <ul style="list-style-type: none"> • 工作人员可根据组员相同或不同的情绪作分享 • 工作人员可按小组情况，变更活动做法，例如：工作人员先选出情绪卡，组员分享有关的校园生活
物资	情绪卡(物资1.1)、有关题目(物资1.2)

活动	「小组期望」
时间	35分钟
理念	由于攻击型受害者的成长过程中经常经历及目睹暴力事件发生(Dodge, 1991)，所以他们对人的信任感较低，小组的第一节须建立互信及安全的环境
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 增加组员对小组的投入感 2. 了解及澄清组员对小组的期望 3. 订立小组的规则 4. 建立互信及安全的环境
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 播放卡通片「多啦A梦」(南北极贴章) 2. 派发期望纸(物资1.3)，请组员挑选及订立他们对小组的期望；另外，工作人员可预备空白的期望纸给组员填写其他的期望 3. 组员分享自己及对小组的期望 4. 讨论在小组内，如何达到有关期望，藉此订立小组守则 5. 总结及在大画纸上写出全组组员同意的期望及规则，并鼓励组员遵守小组守则，藉此达到个人的期望 基本守则包括： <ul style="list-style-type: none"> • 尊重自己及别人 • 不伤害自己及别人 • 积极参与、投入小组活动 • 表达自己意见 • 保密小组的内容及组员的分享 6. 派发每人一个福袋，里面装有欢迎卡(包括每节小组的日期及时间)，及组员所挑选的期望纸，并吩咐组员于小组的第十节带回自己的福袋，以检阅自己是否达到小组的期望
物资	卡通片「多啦A梦」(南北极贴章)、期望纸(物资1.3)、大画纸、福袋

第五章 攻击型受害者小组内容

活动	总结及家课讲解 — 「情绪事件纪录表」
时间	10分钟
理念	由于大部分攻击型受害者在学校及家中均较少机会被人肯定及尊重，工作人员可在这环节对有「正面表现」的组员作出赞赏，以强化组员继续作出良好行为，加强组员对小组的归属感；另外，「情绪事件纪录表」家课纸用作记录组员平常出现的情绪，以了解组员挣扎的情绪
目的	1. 总结小组内容 2. 加强组员对小组的归属感 3. 培养组员完成家课的习惯
程序	1. 总结工作人员观察及赞赏各组员的表现 2. 介绍家课「情绪事件纪录表」 3. 提醒组员完成家课后，可获得礼物，加强完成家课的动机 4. 颁发最佳表现奖，送给最积极参与及投入小组活动的组员
物资	「情绪事件纪录表」家课纸、小礼物

工作人员注意事项：

- 在「介绍学校给我知」的活动中，工作人员可留意组员在不同题目上经常出现的情绪，以便评估组员内心的挣扎及压力；另外，组员显示不同情绪卡的次序，亦反映了组员如何理解该题目
- 在组员选择情绪卡时，工作人员必须给予组员空间，让他们可以慢慢作出选择，因为受害者一般较攻击者慢热，而且，在生活中很多事情，他们都觉得自己不能控制，所以能选择自己想要的东西，会增加他们的效能感
- 在订立小组守则时，工作人员必须重申，小组的内容是绝对保密的，令组员感到小组是一个安全及可分享自己生活经验和感受的地方
- 由于大雄(多啦A梦)的特征与攻击型受害者相近，所以工作人员播放卡通片「多啦A梦」(南北极贴章)，以增加组员对小组的投入感；但工作人员必须注意，大雄在卡通片中经常被胖虎欺负，所以不要标签组员为大雄，以免组员误会自己如大雄般，没法停止被欺凌的命运

第一节小组物资1.1

情绪卡



丢脸



开朗



安全感



高兴



满足



成就感



平静



松了一口气



期待



羡慕



害怕



忧虑



惊慌



烦恼



怀疑



无奈



忧郁



不屑



痛苦



生气



惊讶



不知所措

第一节小组物资1.2

「介绍学校给我知」：题目



第一节小组物资1.3

期望纸



第一节小组物资1.3

期望纸



第五章 攻击型受害者小组内容

第一节 小组家课

情绪事件记录表

记录三件过去一星期遇到的事，回想当时的情绪及解决方法。

日期	事情	情绪 (如果想不到，下面的情绪字可以帮你 ^0^)	解决方法

情绪字帮帮你：

丢脸 / 开朗 / 安全感 / 高兴 / 满足 / 成功感 / 平静 / 松了一口气 / 期待 / 羡慕 / 害怕 / 忧虑 / 惊慌 / 烦恼 / 怀疑 / 无奈 / 忧郁 / 不屑 / 痛苦 / 生气 / 惊讶 / 不知所措

第五章 攻击型受害者小组内容

节数： 第二节

主题： 我的「招数」

- 目标：
1. 了解组员的内心挣扎及压力
 2. 探索组员的行为反应，及其攻击行为形式
 3. 探索组员的强项，及其道德发展阶段

活动	家课分享 — 「情绪事件纪录表」及「中招指数」
时间	30分钟
理念	由于攻击型受害者面对困难时，只得数种解决问题的方法(Guerra & Slaby, 1989)，同时在回应时较情绪化和没有深思熟虑(Rudolph & Heller, 1997)，所以家课是用来评估组员的情绪及行为反应
目的	<ol style="list-style-type: none">1. 了解组员经常出现的情绪2. 检视组员对事件的归因(Attribution)3. 了解组员对日常事件的行为反应4. 拉阔组员对事件的看法
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 组员分享家课的内容：「情绪事件纪录表」2. 组员挑选家课中的一件事作分享：<ul style="list-style-type: none">• 把「蕉贴纸」贴在「中招指数表」上(堂课1.1)，表示于事件未发生时，他估计受威胁的程度(以五只蕉为最高)• 把「蕉皮贴纸」贴在「中招指数表」上，表示于事件发生后，他实际受威胁的程度(以五只蕉皮为最高)3. 工作人员赞赏能完成家课或主动分享的组员，并给予礼物以示鼓励
物资	中招指数表(堂课1.1)、蕉贴纸、蕉皮贴纸、后备家课(如组员未能提供家课，可即时填写)

第五章 攻击型受害者小组内容

活动	「手机失窃疑云」
时间	50分钟
理念	根据Crick和Dodge(1994)的社会资讯处理理论的第二至四个步骤，人们会依照过去的经验对讯息表征进行理解和诠释，理解讯息后便开始搜寻及选择应有的反应，所以活动透过情境题，了解及评估组员如何诠释讯息及其所采取的对策
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 探索组员如何诠释外界讯息 2. 探索组员理解讯息后的情绪 3. 探索组员可能有的行为反应 4. 探索组员所采取的对策 5. 探索组员攻击行为的形式 6. 探索组员的道德发展
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 播放短片：手机失窃疑云 (第一、二册实务手册 – 教材光碟) 2. 组员尝试代入角色： <ul style="list-style-type: none"> • 如果自己是王俊华，他感到受威胁的程度是多少，并透过「蕉贴纸」(以五只蕉为最高)来表示，贴在「出招指数表」上(堂课1.2) • 如果自己是王俊华，遇到这个情境时，他的解决方法是什甚，并把三个解决方法写在白色贴纸上，然后贴在「出招指数表」上 3. 组员在解决方法贴纸旁边贴上星星贴纸(以五粒星为最高)，愈多星星贴纸的解决方法，表示愈大机会采用该方法 4. 根据组员填写的解决方法分成两组(攻击行为及理性行为)，并探索组员选择此解决方法的原因 5. 两组分享组员的解决方法及其原因后，工作人员作出总结，并探索组员选择解决方法时的考虑及担心
物资	第一、二册实务手册 – 教材光碟、出招指数表 (堂课1.2)、蕉贴纸、白色贴纸、星星贴纸

活动	总结及家课讲解 – 「烦恼事件记录表」
时间	10分钟
理念	根据Crick和Dodge(1994)的社会资讯处理理论的第二至四个步骤，人们会依照过去的经验对讯息表征进行理解和诠释，理解讯息后便开始搜寻及选择应有的反应；透过组员自表的事件，全面地评估组员如何诠释讯息及其所采取的对策
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 观察及纪录与人相处时感到烦恼的事件 2. 探索组员与人相处时的烦恼源头
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 总结工作人员观察及赞赏各组员的表现 2. 介绍家课「烦恼事件纪录表」 3. 提醒组员完成家课后，可获得礼物，加强完成家课的动机 4. 颁发最佳表现奖，送给最积极参与及投入小组活动的组员
物资	「烦恼事件纪录表」家课纸、礼物

工作人员注意事项：

- 组员在了解估计及实际受威胁的程度时会容易感到混淆，工作人员必须清晰讲解两者的不同，同时令组员明白估计及实际受威胁的程度，有时会出乎自己所料

第五章 攻击型受害者小组内容

第二节小组堂课1.1

中招指数表

以下是中招指数表的式样，预备此表时，工作人员可利用大画纸、蕉贴纸、蕉皮贴纸等材料

中招指数表

<p>例：组员 陈大文</p> <p>估计中招 </p> <p>实际中招 </p>	<p>组员</p> <p>估计中招</p> <p>实际中招</p>
<p>组员</p> <p>估计中招</p> <p>实际中招</p>	<p>组员</p> <p>估计中招</p> <p>实际中招</p>
<p>组员</p> <p>估计中招</p> <p>实际中招</p>	<p>组员</p> <p>估计中招</p> <p>实际中招</p>
<p>组员</p> <p>估计中招</p> <p>实际中招</p>	<p>组员</p> <p>估计中招</p> <p>实际中招</p>

第五章 攻击型受害者小组内容

第一节小组堂课1.2

出招指数表

以下是出招指数表的式样，预备此表时，工作人员可利用大画纸、蕉贴纸、星星贴纸、白色贴纸等材料

出招指数表

<p>例：组员 陈大文</p> <p>估计中招 </p> <p>出招1 打他 </p> <p>出招2 骂他 </p> <p>出招3 照他的说话做 </p>	<p>组员</p> <p>估计中招</p> <p>出招1</p> <p>出招2</p> <p>出招3</p>
<p>组员</p> <p>估计中招</p> <p>出招1</p> <p>出招2</p> <p>出招3</p>	<p>组员</p> <p>估计中招</p> <p>出招1</p> <p>出招2</p> <p>出招3</p>
<p>组员</p> <p>估计中招</p> <p>出招1</p> <p>出招2</p> <p>出招3</p>	<p>组员</p> <p>估计中招</p> <p>出招1</p> <p>出招2</p> <p>出招3</p>
<p>组员</p> <p>估计中招</p> <p>出招1</p> <p>出招2</p> <p>出招3</p>	<p>组员</p> <p>估计中招</p> <p>出招1</p> <p>出招2</p> <p>出招3</p>

第五章 攻击型受害者小组内容

第二节 小组家课

烦恼事件记录表

记录一件于过去一星期或之前，在日常生活中感到最大烦恼的与人相处事件（* 圈出适用的，可选多个）

何时发生（日期/时间）：	何地发生（地点/情境）：	与何人有关：
面对的烦恼： <div style="float: right; text-align: right;">  </div>		
估计的“中蕉”指数：		
实际的“中蕉”指数：		
当时的情绪：丢脸 / 开朗 / 安全感 / 高兴 / 满足 / 成功感 / 平静 / 松一口气 / 期待 / 羡慕 / 害怕 / 忧虑 / 惊慌 / 烦恼 / 怀疑 / 无奈 / 忧郁 / 不屑 / 痛苦 / 生气 / 惊讶 / 不知所措 / 其他 _____ *。		
曾想过的解决方法：		圈出最后采用方法
1		✓
2		✓

第五章 攻击型受害者小组内容

节数： 第三节

主题： 我的「心魔、现实、天使」

目标： 1. 探索组员内心挣扎及压力的源头
2. 探索组员的强项，及其道德发展阶段

活动	家课分享 — 「烦恼事件纪录表」
时间	35分钟
理念	根据Cannon(1915)的攻击或逃避理论(Fight-or-flight Response)，人们对于负面感受的反应，或个人处于潜在性攻击时，会有攻击(Fight)行为及逃避(Flight)的反应产生；透过家课，工作员能检视组员的行为及情绪反应
目的	1. 探索组员与人相处时的压力源头 2. 探索组员于烦恼事件中的行为及情绪反应
程序	1. 组员分享家课的内容：「烦恼事件纪录表」 2. 工作员赞赏能完成家课或主动分享的组员，并给予礼物以示鼓励
物资	「烦恼事件纪录表」家课纸、礼物、后备家课

活动	「心魔、现实、天使」练习篇
时间	35分钟
理念	在检视组员的行为及情绪反应后，工作员深入探索组员的非理性想法(Irrational Beliefs)；由于攻击型受害者经常焦躁不安(Olweus, 1978)，所以工作员会以情绪为介入点，并将焦虑分成三种：现实性焦虑(Reality Anxiety)、神经质焦虑(Neurotic Anxiety)、道德性焦虑(Moral Anxiety) (Hall, 1955)，以评估组员的内心挣扎、矛盾和其道德发展阶段
目的	让组员了解及分辨心魔、现实、天使的概念
程序	1. 介绍组员烦恼的根源：心魔、现实、天使 (物资1.1) 心魔：我想这样做，但难以控制 (神经质焦虑) 现实：现实面对的困难/危险 (现实性焦虑) 天使：良心的说话 (道德性焦虑) 2. 工作员扮演情境中的内容 <ul style="list-style-type: none"> 情境：当我正在上一节我喜欢的老师的课堂时，坐我后面的同学不断骚扰我。他不断向我扔纸团，但老师并未发觉。我忍了很久，其他同学没有停止的意思。 3. 组员分成两组比赛，分辨心魔、现实、天使 <ul style="list-style-type: none"> 每组有三个色牌，红色代表心魔、绿色代表现实、黄色代表天使 组员须根据题目卡上(物资1.2)的句子分辨心魔、现实、天使 每组须斗快举起色牌以分辨心魔、现实、天使，并加以解释 答对的小组得一分，分数最高的小组会得到礼物
物资	介绍纸(物资1.1)、色牌、题目卡(物资1.2)

第五章 攻击型受害者小组内容

活动	「心魔、现实、天使」个人篇
时间	35分钟
理念	在检视组员的行为及情绪反应后，工作人员深入探索组员的非理性想法(Irrational Beliefs)；由于攻击型受害者经常焦躁不安(Olweus, 1978)，所以工作人员会以情绪为介入点，并将焦虑分成三种：现实性焦虑(现实)、神经质焦虑(心魔)、道德性焦虑(天使)(Hall, 1955)，以评估组员的内心挣扎、矛盾和其道德发展阶段
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 探索组员的心魔、现实、天使 2. 让组员了解自己的心魔、现实、天使 3. 探索组员内心挣扎及压力的源头 4. 了解组员的强项，及其道德发展阶段
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人员扮演情境中的内容 <ul style="list-style-type: none"> • 情境：今天带了游戏机回学校玩，那个最新的游戏真是很好玩。当我玩了一会儿及准备过关时，同学阿明走过来，把我的游戏机抢去。当时，我有什甚感受呢？我会怎样做呢？ 2. 派发「我的心魔、现实、天使」工作纸给组员(堂课1.1)，分辨及写出自己的心魔、现实、天使 3. 组员选择心魔、现实、天使三项中，那一个最令自己烦恼 4. 工作人员根据组员所选择的心魔、现实、天使，分成两组(心魔组、现实组或天使组，其中两组) 5. 两组分别讨论： <ul style="list-style-type: none"> • 为什么心魔/现实/天使最令自己烦恼？ • 何时心魔会出现？ • 心魔第一次出现的时间？事件在哪里发生？事件与什甚人有关？ 6. 工作人员总结最令组员烦恼的地方
物资	「我的心魔、现实、天使」工作纸(堂课1.1)

活动	总结及家课讲解 — 「烦恼根源」
时间	10分钟
理念	透过家课，工作人员能了解组员与同学相处时的情况，并评估组员与同学相处时所产生的现实性焦虑(现实)、神经质焦虑(心魔)、道德性焦虑(天使)
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 组员观察及纪录在学校与同学冲突时，令他们感到烦恼的地方 2. 探索组员在学校与同学冲突时的挣扎及烦恼 3. 探索组员在学校与同学相处的情况
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 总结工作人员观察及赞赏各组员的表现 2. 介绍家课「烦恼根源」 3. 提醒组员完成家课后，可获得礼物，加强完成家课的动机 4. 颁发最佳表现奖，送给最积极参与及投入小组活动的组员
物资	「烦恼根源」家课纸、礼物

工作人员注意事项：

- 工作人员在解释心魔、现实、天使的概念时，可以日常生活例子加以说明，或运用组员的家课作为例子说明
- 在解释心魔及天使的概念时，工作人员除了要注意组员的心魔所代表的非理性想法外，亦须留意天使有时亦可能代表了一些非理性的想法

第三节小组物资1.1

介绍纸

大雄在考试前夕温书的时候.....

心魔：睡觉吧！
你已经很累了！
再温也没有用！



现实：不温书会给妈妈骂！
考试会不合格！



天使：继续努力温书！
要尽力考取好成绩！

题目卡

我很愤怒，很想打他

我怕丢脸

他会继续扔我

整班同学一定会笑我、看不起我

令到爱惜我的老师失望

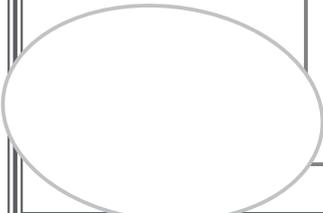
我不可以破坏秩序

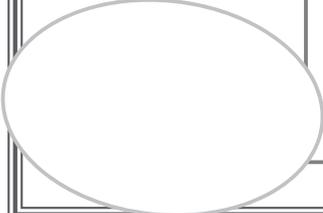
第三节小组堂课1.1

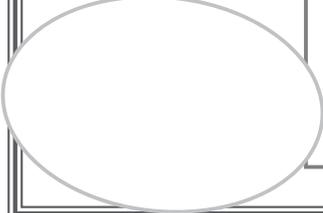
我的心魔、天使、现实

听到故事的情况后，你会怎样做呢？你会有什甚考虑？

以下哪一个是你最大的烦恼？影响你最大呢？请在圈内加上一个“√”别号。

心魔 （我想这样做，但难以控制）	
 心魔对我说	所以我想…（行为）

天使 （良心的说话）	
 天使对我说	所以我想…（行为）

现实 （现实面对的困难/危险）	
 现实可能发生的情况	所以我想…（行为）

第三节小组家课

烦恼根源



天使：

请在以下的圈内填上一件在学校与同学冲突时，令你有挣扎的事件，并写出当时令你烦恼的地方。

心魔：

与何人有关：_____

何地发生：_____

何时发生：_____

事件：_____

(良心的说话)



(我想这样做，
但难以控制)

现实：

(现实面对困难/危险)



第五章 攻击型受害者小组内容

节数： 第四节

主题： 与人相处

- 目标：
1. 探索组员过去与人相处时产生焦虑的经验
 2. 了解组员如何理解与人的相处
 3. 了解组员对人的信任程度
 4. 了解组员如何诠释外界讯息

活动	家课分享 — 「烦恼根源」
时间	20分钟
理念	在了解组员的个人焦虑后，工作人员开始了解组员与同学相处时的情况，并评估组员与同学相处时产生的现实性焦虑(现实)、神经质焦虑(心魔)及道德性焦虑(天使)
目的	<ol style="list-style-type: none">1. 探索组员在学校与同学冲突时，令他们感到烦恼的事件2. 探索组员在学校与同学冲突时，感到挣扎及烦恼的地方3. 探索组员在学校与同学相处的情况
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 组员分享家课的内容：「烦恼根源」 分享重点：<ul style="list-style-type: none">• 组员会选择那个做法(心魔、现实、天使)• 最影响自己的是心魔、现实，还是天使2. 工作人员赞赏能完成家课或主动分享的组员，并给予礼物以示鼓励
物资	礼物、后备家课

第五章 攻击型受害者小组内容

活动	「心魔 vs. 天使」上集
时间	30分钟
理念	Camodeca、Goossens、Schuengel和Merrum Terwogt (2003) 指出，攻击型受害者经常将事情归咎于别人身上，所以遇到挑衅时，情绪会很愤怒，容易报复及攻击他人；故此，工作人员要了解组员与人相处的情况，评估组员如何诠释外界讯息，及如何回应别人的挑衅
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 探索组员如何诠释外界讯息 2. 探索组员的行为反应及情绪 3. 探索组员与人的关系 4. 探索组员对人的信任程度
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人员在组员的家课中，挑选一个情境作为活动内容，并扮演情境中的内容 2. 组员须分别在白色贴上写出心魔及天使的行为反应，及自己当时的情绪 3. 完成工作纸后，组员须挑选自己的行为反应及主要情绪，并把它贴在「与人相处表」上(物资1.1) 4. 工作人员根据组员贴在「与人相处表」上的行为反应(攻击行为及非攻击行为)，把组员分成两组 5. 组员分享及讨论： <ul style="list-style-type: none"> • 如何诠释刚才的情境 • 为何选择这个行为反应及情绪 • 如何理解与人的相处 • 对人的信任程度
物资	与人相处表(堂课1.1)、白色贴纸

活动	「心魔 vs. 天使」下集
时间	30分钟
理念	由于攻击型受害者经常将事情归咎于别人身上，所以遇到挑衅时，情绪会很愤怒，容易报复及攻击他人(Camodeca et al., 2003)；因此，攻击型受害者经常受到朋辈的排斥，是最不受同学欢迎的一群(Schwartz, 2000)；工作人员要让组员了解自己的行为反应及情绪会如何影响与人相处的关系
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 让组员了解自己的行为反应及情绪，及它们如何影响与人的相处 2. 拉阔组员解决问题的方法
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 根据上一个活动的组别，组员轮流扮演他们选择的行为反应及情绪，以及对方面对他们的回应时的反应 2. 另一组的组员猜测组员正在扮演那种行为反应、情绪及对方的反应 3. 工作人员总结组员的行为反应及情绪，如何影响他们与人的相处
物资	与人相处表(堂课1.1)

第五章 攻击型受害者小组内容

活动	总结及家课讲解 — 「你的想法」
时间	10分钟
理念	在评估组员个人及与人相处的焦虑后，工作人员开始评估组员的非理性想法，也要让组员了解想法影响行为和情绪的概念
目的	1. 观察及纪录在学校与同学冲突的事件 2. 探索组员想法、行为及情绪
程序	1. 总结工作人员观察及赞赏各组员的表现 2. 介绍家课「你的想法」 3. 提醒组员完成家课后，可获得礼物，加强完成家课的动机 4. 颁发最佳表现奖，送给最积极参与及投入小组活动的组员
物资	「你的想法」家课纸、礼物

工作人员注意事项：

- 在「心魔 vs. 天使」活动中，组员经常会有理性及非理性想法的论点，工作人员须细心聆听组员的分享，并运用组员理性想法的论点拉阔组员的想法
- 工作人员可挑选组员的家课，或组员曾在小组中分享过的被欺凌片段作为情境，情境最好是大部分组员曾经历或容易会经历到的，令组员容易投入其中

第五章 攻击型受害者小组内容

第四节小组堂课1.1

与人相处表

以下是与人相处表的式样，预备此表时，工作人员可利用大画纸、白色贴纸等材料

与人相处表

姓名	行为反应	情绪	对方的反应
陈大文	打人	愤怒	打我

第四节小组家课

你的想法

请在下面的空格内写出上一件与同学有冲突的事(可以与上节家课一样)，回想当时你的行为和情绪，再想想当时正在想什甚。

发生什么事？

你在想什么？

你的行为…

你的情绪…

情绪字参考：

丢脸 / 开朗 / 安全感 / 高兴 / 满足 / 成功感 / 平静 / 松了一口气 / 期待 / 羡慕 / 害怕 / 忧虑 / 惊慌 / 烦恼 / 怀疑 / 无奈 / 忧郁 / 不屑 / 痛苦 / 生气 / 惊讶 / 不知所措

第五章 攻击型受害者小组内容

节数： 第五节

主题： 认识A-B-C概念及我的「想法」

目标： 1. 让组员认识A-B-C概念 (A=Activating Event事件、B=Belief想法及C=Consequence行为及情绪反应) 及三者之间的关是
2. 评估组员的非理性想法

活动	家课分享 — 「你的想法」
时间	10分钟
理念	根据组员过往的分享及家课，工作人员评估组员的非理性想法，让组员了解想法影响行为和情绪的概念
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 评估组员的非理性想法 2. 探索组员想法、行为及情绪 3. 探索组员在学校与同学相处的情况
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 组员分享家课的内容：「你的想法」 分享重点： <ul style="list-style-type: none"> • 组员当时的想法、行为及情绪 2. 工作人员赞赏能完成家课或主动分享的组员，并给予礼物以示鼓励
物资	礼物、后备家课

活动	「介绍A-B-C概念」
时间	15分钟
理念	Ellis(1962)认为当人怀有「非理性想法」时，这些想法会导致有负面的行为和情绪出现；因此小组以认知行为治疗法为主干，减低青少年的攻击行为
目的	让组员认识A-B-C概念
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人员运用组员的家课中的事件，介绍A-B-C概念(物资1.1) 2. 工作人员运用扑克牌的四个图案，协助组员了解A-B-C概念中三者之间的关是： <ul style="list-style-type: none"> • 葵扇代表想法，由于它是扑克牌的四个图案中最大的，所以想法也是A-B-C概念中最重要 • 红心代表情绪反应 • 梅花代表行为反应 • 阶砖是扑克牌的四个图案中最细的，代表事件并不导致负面的行为和情绪的出现
物资	A-B-C概念介绍表(物资1.1)

第五章 攻击型受害者小组内容

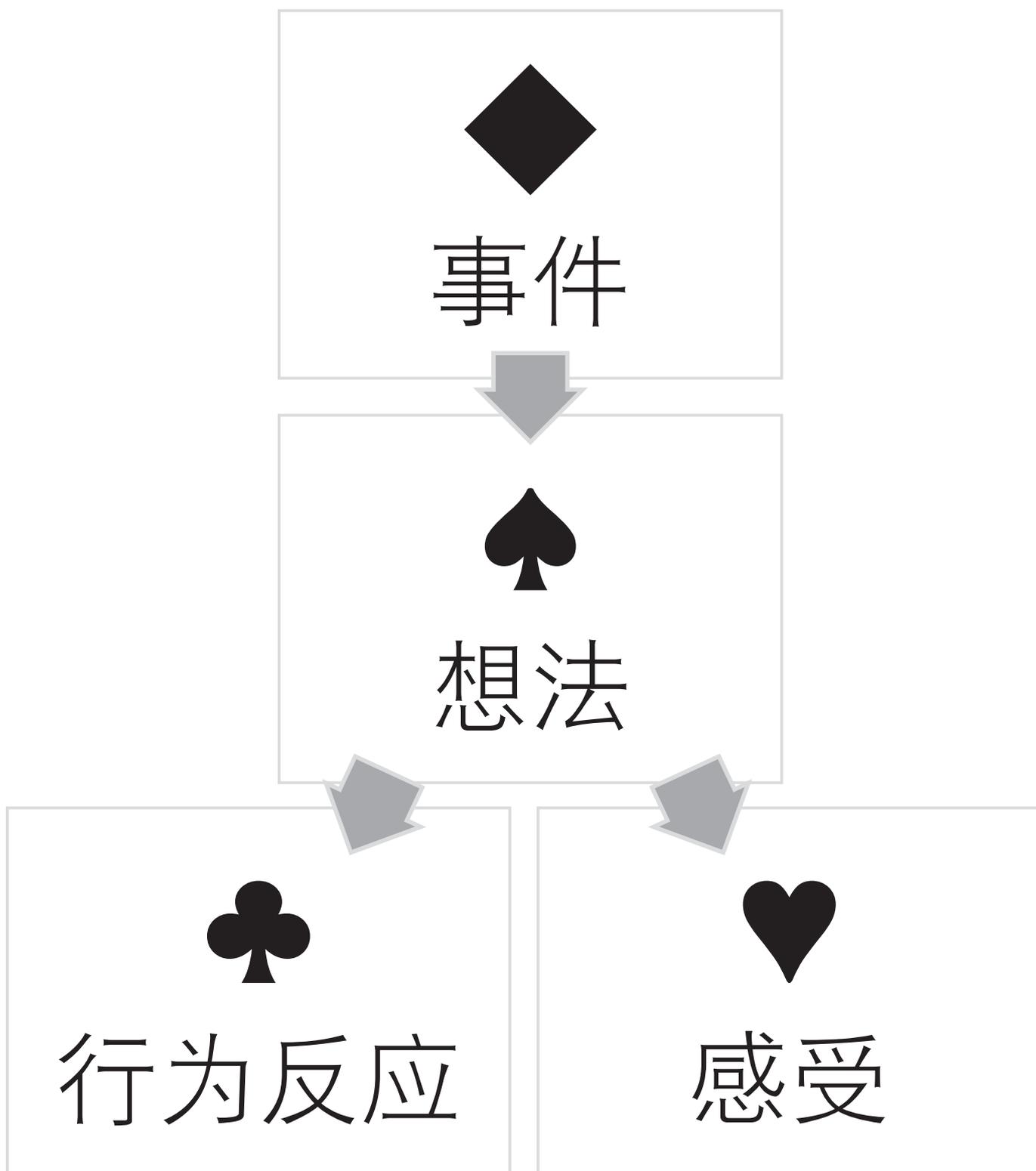
活动	「情境题 — 如果我是小明…」
时间	50分钟
理念	当组员认识A-B-C概念后，工作人员运用不同的情境题，让组员明白在同一事件上，各组员的想法不同，会令他们有不同的行为及情绪反应
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 强化组员对A-B-C概念的认识 2. 评估组员的非理性想法 3. 让组员了解自己的想法
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人员扮演情境题1(堂课1.1 – 1.2)中的事件(A)给组员看，并引导组员思考，如果自己是小明，他们会有什么行为及情绪反应 2. 工作人员派发堂课纸，让组员写下他们的行为及情绪反应 3. 工作人员根据组员填写的行为反应(攻击行为及非攻击行为)，把组员分成两组 4. 工作人员须检阅组员是否懂得分辨想法、行为及情绪反应，及与组员一起探索他们的非理性想法 5. 两组组员须轮流扮演他们的行为及情绪反应，另一组的组员则猜测组员正在扮演什甚行为及情绪反应，其后组员须分享其想法 6. 工作人员再在情境题2重覆1-6的步骤(堂课1.1 – 1.2)
物资	情境题1、2(堂课1.1 – 1.2)

活动	总结及家课讲解 — 「我的A-B-C」
时间	15分钟
理念	当组员学习A-B-C概念后，组员须要了解自己在与人冲突的事件中的非理性想法；由于攻击型受害者经常将事情归咎于别人(Camodeca et al., 2003)，所以工作人员亦须了解组员如何诠释其他人的目的
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 观察及纪录在学校与同学冲突的事件 2. 探索组员想法、行为及情绪反应
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 总结工作人员观察及赞赏各组员的表演 2. 介绍家课「我的A-B-C」： <ul style="list-style-type: none"> • 工作人员派发12个非理性想法贴纸(物资1.2)给组员，组员须挑选最少一个最能代表自己的想法的非理性想法贴纸，而工作人员已在组员的家课上，预先贴上一个他认为该组员拥有的非理性想法贴纸 3. 提醒组员完成家课后，可获得礼物，加强完成家课的动机 4. 颁发最佳表现奖，送给最认识A-B-C概念的组员
物资	「我的A-B-C」家课纸、非理性想法贴纸(物资1.2)、礼物

工作人员注意事项：

- 在介绍A-B-C概念时，工作人员可运用生活上的例子作说明，并让组员明白到在同一事件上，各组员的想法不同，会令他们有不同的行为及情绪反应
- 工作人员可根据组员曾经分享过的被欺凌片段，作为情境题目
- 为了准确地评估组员的非理性想法，与组员一起探索他们的非理性想法时，工作人员必须对组员有一定的认识，并完全掌握12个非理性想法的意思

A-B-C概念介绍表



非理性想法贴纸

1. 我必需要有一个我重视的人去爱我、陪我及赞我。	2. 一定要严厉处罚做坏事和欺负别人的人。
3. 当达不到自己的期望时，我觉得很失败、很无用。	4. 我这样做是因为他不对，我改变不了，这事与我无关！
5. 我要经常提防有危险的事情发生！	6. 逃避比面对困难好。
7. 我必须有人保护自己。	8. 人人都有能力，否则会给人看不起，没有价值。
9. 以前发生的事，会继续发生，而且会一直影响我。	10. 我一定要控制身边的事物，否则我会不安心。
11. 做人不用太认真，被动反而会令自己更开心。	12. 我的情绪会受别人情绪影响。

第五节小组堂课1.1

情境1

(A) ◆事件

上课时，坐在小明前面的同学发现自己遗失的原子笔正放在小明的桌子上，于是大骂小明是小偷…

如果你是小明，你会…

(B) ♠想法

(C) ♣行为反应

(C) ♥感受

第五节小组堂课1.2

情境2

(A) ◆事件

小明放学后先上洗手间，但返回课室时，却发现自己的桌子及书包都装满了垃圾…

如果你是小明，你会…

(B) ♠想法

(C) ♣行为反应

(C) ♥感受

第五节小组家课

我的A-B-C

请写下一件曾与同学发生冲突的事件。基于不同的想法，你会有什么感受和行为？你认为对方的目的是什么？最后，请同学圈出最切合你的想法。

(A) ◆事件		
↓ ↓ ↓		
(B) ♠想法	(B) ♠想法	(B) ♠想法
↓ ↓ ↓		
(C) ♣行为反应	(C) ♣行为反应	(C) ♣行为反应
(C) ♥感受	(C) ♥感受	(C) ♥感受
↓ ↓ ↓		
对方的目的	对方的目的	对方的目的

第五章 攻击型受害者小组内容

节数： 第六节

主题： 我的「非理性想法」

- 目标：
1. 确认组员的非理性想法
 2. 让组员明白非理性想法带来的负面后果
 3. 营造压力 (Create Stress)，让组员感到改变的逼切性，提升改变的动机

活动	家课分享 — 「我的A-B-C」
时间	10分钟
理念	当组员学习A-B-C概念后，组员须要了解自己在与人冲突时所出现的非理性想法，并了解自己常有的非理性想法
目的	<ol style="list-style-type: none">1. 评估组员的非理性想法2. 探索组员想法、行为及情绪反应
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 组员分享家课的内容：「我的A-B-C」 分享重点：<ul style="list-style-type: none">• 组员当时的想法、行为及情绪反应• 组员最常有的非理性想法2. 工作人员赞赏能完成家课或主动分享的组员，并给予礼物以示鼓励
物资	礼物、后备家课

第五章 攻击型受害者小组内容

活动	「我的非理性想法」
时间	30分钟
理念	Ellis和Bernard(2006)指出，在辅导青少年时，必须让青少年了解自己的非理性想法、负面行为及情绪反应，以增加青少年改变的动机，及让他们了解自己的问题所在
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 让组员了解自己的非理性想法 2. 加深组员对想法、行为及情绪反应之间关系的了解
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 组员在家课中的三个非理性想法中，挑选一个他认为自己最常有或最常出现的非理性想法 2. 工作人员根据组员选择的非理性想法，把组员分成两或三组，并告诉每组他们所代表的一个非理性想法 3. 每组须根据自己小组代表的非理性想法，在「行为及情绪反应纸」(物资1.1)上填写该非理性想法所引致的行为及情绪反应，而事件则可选取组员家课中所提及的 4. 每组再将该非理性想法所引致的行为及情绪反应，写在白色贴上，并贴在黑板上 5. 每组根据另一组填写的行为及情绪反应，猜测对方的非理性想法 6. 小组轮流因应另一组所写的行为及情绪反应，向另一组发问问题，以猜测对方的非理性想法 7. 组员可向工作人员索取提示(物资1.2)，提示是用来协助组员参与活动，及让组员更明白如何了解自己的想法 8. 当每组都被问过两至三次后，每组便要猜出其他组的非理性想法 9. 在活动过程中，规则如下： <ul style="list-style-type: none"> • 每组有20分 • 索取提示一个：减5分 • 能够提问相关的问题：加10分 • 猜中对方的想法：加10分 • 猜错对方的想法：减5分
物资	行为及情绪反应纸(物资1.1)、提示纸(物资1.2)

活动	「不合理的非理性想法」
时间	15分钟
理念	透过运用显浅易明的词语，说明组员的非理性想法中不合理的地方，以帮助组员明白自己的想法是非理性和不合理的，增加组员改变的动机(Ellis & Bernard, 2006)
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 强化组员改变想法的动机 2. 让组员了解非理性想法中不合理的地方
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人员介绍非理性想法中不合理的地方(物资1.3)： <ul style="list-style-type: none"> • 一概而论 • 非黑即白 • 夸大与低估 2. 将组员曾挑选的非理性想法，和「一概而论」、「非黑即白」，及「夸大与低估」这三个非理性想法中不合理的地方贴在黑板上，组员须分辨非理性想法中不合理的地方及进行配对
物资	介绍想法不合理纸(物资1.3)、非理性想法纸(请参阅攻击型受害者小组 第五节 物资1.2)

第五章 攻击型受害者小组内容

活动	「我的影响」
时间	20分钟
理念	Ellis和Bernard(2006)指出，青少年往往会视负面行为及情绪反应为习惯，所以工作人员必须让组员了解非理性想法带来的负面影响，让组员明白「习惯」是可以改变的
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 强化组员改变想法的动机 2. 让组员了解非理性想法带来的负面影响
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人员派发从上一节家课中挑选的三个非理性想法贴纸给组员，组员再挑选自己最常有的非理性想法 2. 工作人员派发「我的影响」工作纸(堂课1.1)给组员填写(跟据图示，预先贴上白色贴纸) 3. 工作人员根据组员的非理性想法，将组员分成两组 4. 人形纸(堂课1.2)上的人代表组员，组员把「我的影响」工作纸中，「影响心情」的白色贴纸贴在人形纸的心上；「影响与人相处」的白色贴纸贴在人形纸的手或脚上；人形纸的头上则写上组员的非理性想法 5. 组员分享自己的非理性想法如何影响自己的心情及与人相处 6. 请其他组员分享如果那位组员在未来半年、一年及两年仍拥有此非理性想法，那位组员将来会变成怎样 7. 组员分享自己改变想法的动机
物资	「我的影响」工作纸(堂课1.1)、人形纸(堂课1.2)

活动	总结及家课讲解 — 「我的不合理的想法」
时间	15分钟
理念	组员了解非理性想法中不合理的地方后，他们便要开始了解自己的想法中非理性和不合理的地方，及改变自己的旧想法
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 了解组员认为自己非理性想法中不合理的地方 2. 强化组员改变旧想法的动机
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 总结工作人员观察及赞赏各组员的表现 2. 介绍家课「我的不合理的想法」 3. 提醒组员完成家课后，可获得礼物，加强完成家课的动机 4. 颁发最佳表现奖，送给最认识A-B-C概念的组员
物资	「我的不合理的想法」家课纸、小礼物

工作人员注意事项：

- 在组员挑选非理性想法时，工作人员可细心观察组员每次的选择，因为组员曾经挑选过的非理性想法也是他们的想法
- 在「我的非理性想法」活动中，工作人员如果不能将拥有同一个非理性想法的组员编成一组，可将拥有相近，或曾挑选过此想法的组员编成一组

行为及情绪反应纸

(C) ♣行为反应

(C) ♥感受

提示纸

- ▶ 为何你会这样做？
- ▶ 有什么目的？
- ▶ 你期望别人有什么反应？
- ▶ 为何你有这个感受？
- ▶ 在什么情况下，你会有这个想法？

介绍想法不合理纸

一概而论：将一件单一、偶尔发生的事情视为同类事件的结论。

例子：「同学不愿意借笔给我，一定是不喜欢我。」

非黑即白：两极化分类。看事情的成败、好坏是极端的，并没有中性的评估。

例子：「妈妈打电话给我，一定是检查我，她一定不相信我。」

夸大与低估：过分高估或贬低事件的重要性或严重性。

例子：「功课看上去很难，我一定不会做。」「我温习了这些提示，我测验时，一定懂得答题目！」

第六节小组堂课1.1

我的影响

(B) ♠想法

1. 这个想法对你与**别人相处**有多大的负面影响？(1表示影响十分少，10表示影响十分大)

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

有什么影响？

(请贴上一个白色贴纸)

2. 这个想法对你的**心情**有多大的负面影响？(1表示影响十分少，10表示影响十分大)

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

有什么影响？

(请贴上一个白色贴纸)

3. 你想得到的结果是什么？

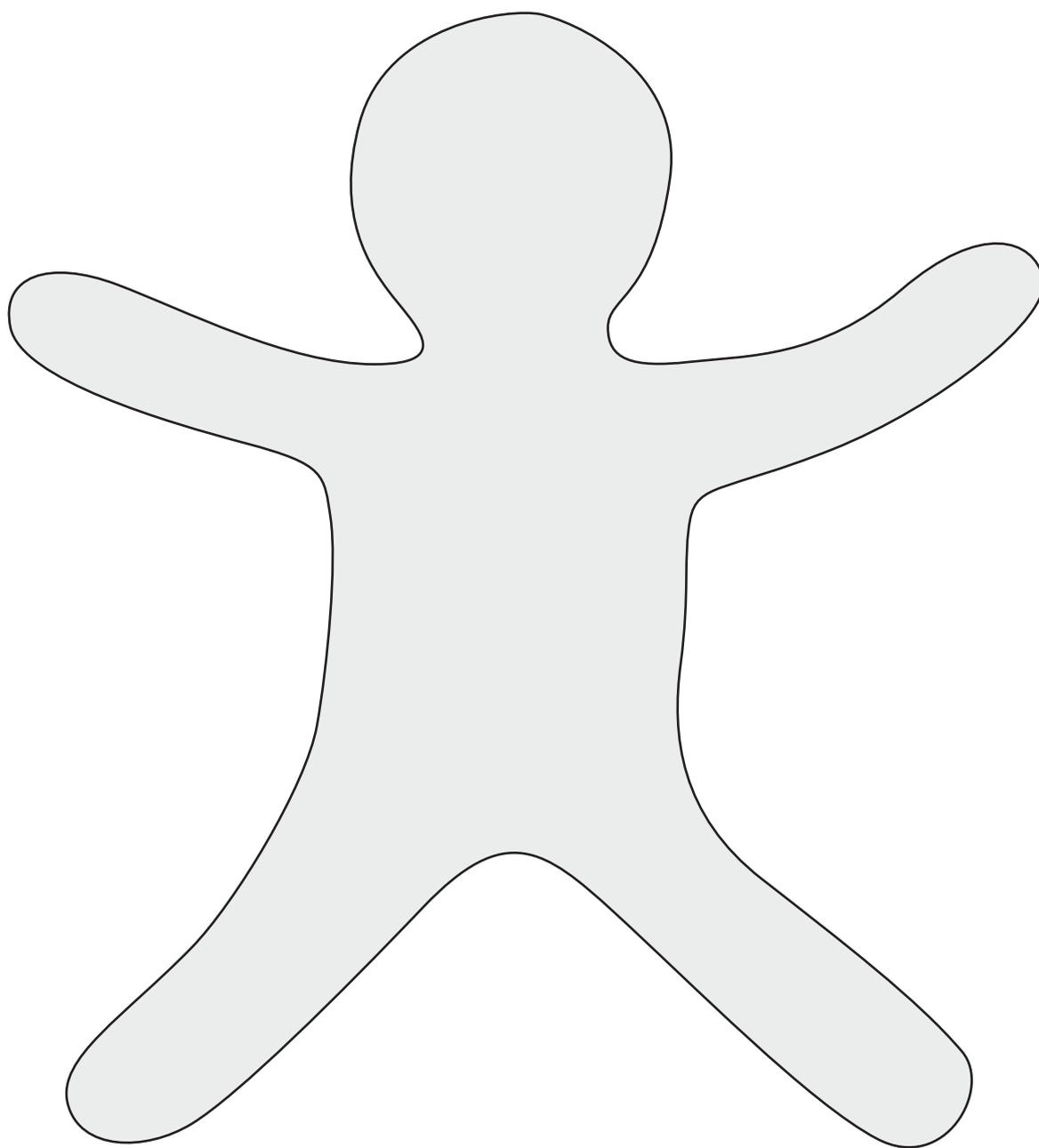
(请贴上一个白色贴纸)

4. 你愿意改变这个想法吗？(1表示非常不愿意，10表示非常愿意)

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

为什么？

人形纸



第六节小组家课

我的不合理想法

(B) ♠想法

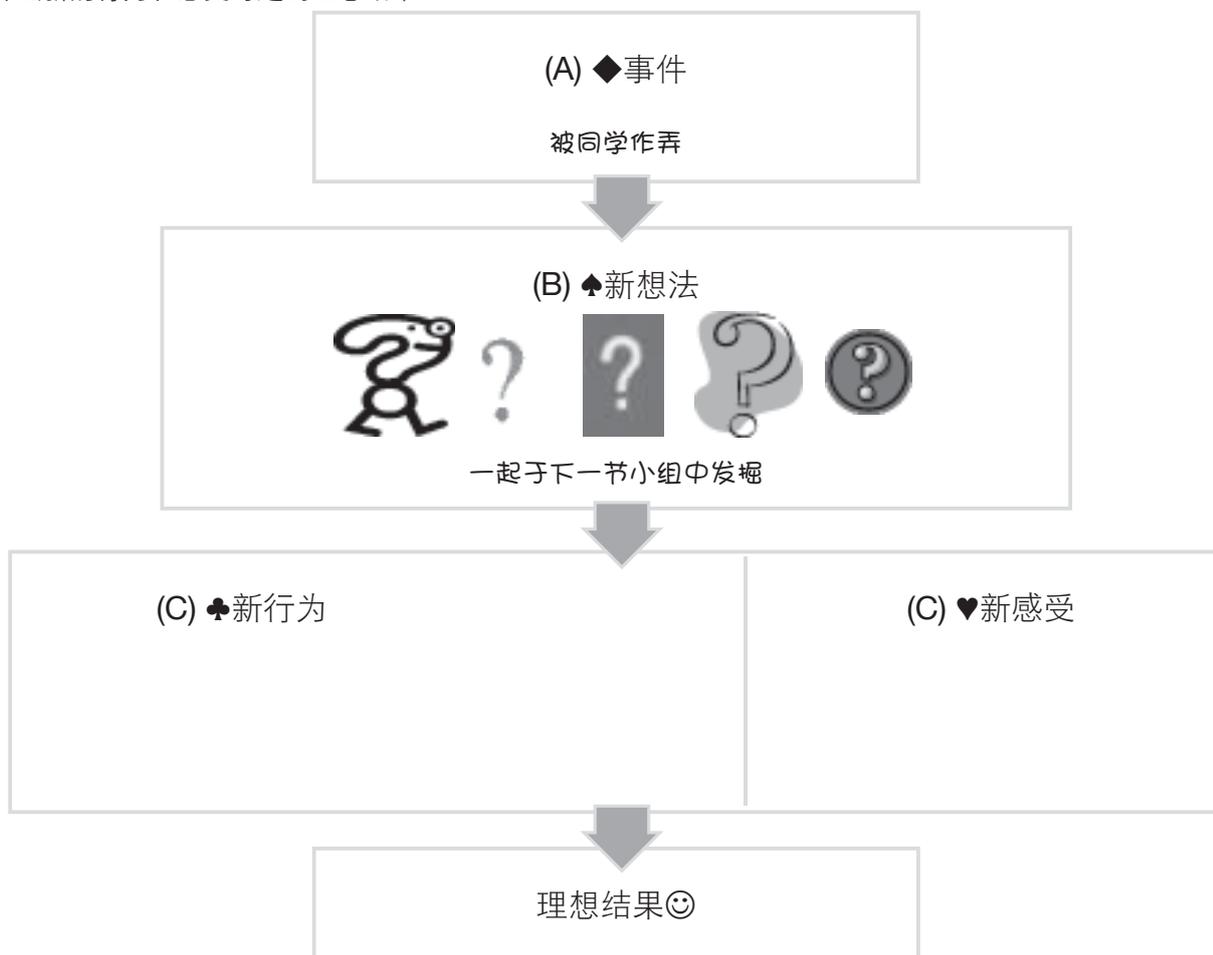
1. 请指出(B)♠想法不合理的地方是：

一概而论：_____

非黑即白：_____

夸大与低估：_____

2. 有什么新的行为和感受可达到理想结果？



第五章 攻击型受害者小组内容

节数： 第七节

主题： 合情合理合法—多角度思考

目标： 1. 拆解组员非理性想法

2. 学习及实践合情合理想法

活动	家课分享 — 「我的不合理想法」
时间	10分钟
理念	当组员了解自己的非理性想法中不合理的地方后，有助增加组员改变的动机，并改变自己的旧想法
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 了解组员认为自己的非理性想法中不合理的地方 2. 强化组员改变旧想法的动机
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 组员分享家课的内容：「我的不合理想法」 分享重点： <ul style="list-style-type: none"> • 组员的非理性想法中不合理的地方 • 组员的新行为和情绪，以达到与人相处时的理想结果 2. 工作人员赞赏能完成家课或主动分享的组员，并给予礼物以示鼓励
物资	礼物、后备家课

活动	「认识合情合理新想法」
时间	10分钟
理念	Ellis和Bernard(2006)指出，在拆解的过程中，工作人员可以透过简单及显浅易明的概念，让组员明白什么是理性想法；由于攻击型受害者经常将事情归咎于别人及经常愤怒(Camodeca et al., 2003)，所以「合理」的概念能拉阔组员持客观的态度，想法要有客观证据及包括其他可能性；「合情」的概念能拉阔组员要重视自己及其他人的感受
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 学习「合情合理」新想法 2. 辨清自己的非理性想法
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 介绍及讲解「合情合理」新想法(物资1.1)： <ul style="list-style-type: none"> • 合情：重视自己和别人的感受 • 合理：想法有客观证据及其他可能性
物资	介绍「合情合理」新想法纸(物资1.1)

第五章 攻击型受害者小组内容

活动	「合情合理辩论比赛」
时间	60分钟
理念	在学习「合情合理」新想法后，组员须以角色扮演的技巧(Beck, 1995)，尝试代入不同的角色，用不同的角度去理解一件事，以拉阔组员的思考领域，尝试建立一个理性的想法
目的	学习及尝试拆解组员的非理性想法
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人员根据小组组员的非理性想法，挑选与组员的非理性想法有关的物资(例如：影片、新闻等)作为辩论题目，增加他们辩论的兴趣 2. 工作人员提出辩题：片中主角是否合情合理？ 3. 工作人员把组员分成两组去比赛，分别是「不合情不合理组」及「合情合理组」，每组有两位组员代表「情」及两位代表「理」提出论点 4. 辩论比赛的程序： <ul style="list-style-type: none"> • 组员用一分钟决定组内的分工及五分钟预备论点，并透过抽签决定发言次序 • 每组须轮流提出或回应别人的论点 • 辩论时间共有十分钟 5. 当小组组员辩论时，工作人员须积极聆听有关非理性想法的论点，并透过总结及重塑的技巧(Summarizing and Reframing)，让组员讨论非理性想法中不合情不合理/合情合理的论点 6. 经过激烈的讨论后，各组员都可以表达自己个人的意见，工作人员总结整个辩论比赛的论点
物资	有关物资、记录纸(请参考操攻型攻击者小组 第七节 物资1.3)

活动	总结及家课讲解 — 「我的新行为」
时间	10分钟
理念	Ellis和Bernard(2006)指出，行为练习是辅导青少年中重要的一环，行为练习能帮助组员将改变后的认知，具体化地用行动呈现出来，巩固其理性想法，亦协助工作人员明了组员的进度
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 了解组员认为自己的非理性想法中不合情理的地方 2. 强化组员改变旧想法的动机 3. 运用行为练习改变组员的非理性想法
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 总结工作人员观察及赞赏各组员的表现 2. 介绍家课「我的新行为」 3. 提醒组员完成家课后，可获得礼物，加强完成家课的动机 4. 颁发最佳表现奖，送给最积极参与及投入活动的组员
物资	「我的新行为」家课纸、礼物

第五章 攻击型受害者小组内容

工作人员注意事项：

- 在辩论活动中，工作人员必须对组员的非理性想法十分掌握，及积极聆听组员所分享的扭曲想法；工作人员透过组员的互动，改变其非理性想法
- 在设计新行为时，工作人员须详细说明新行为在什甚情况下及怎样实践新的行为；行为练习必须是可达到的、具体及不复杂的，否则组员会容易放弃行为练习
- 在「合情合理辩论比赛」中，工作人员根据小组组员的非理性想法，挑选了卡通片「死亡笔记」(第二集)主角奇拿的片段，而奇拿的想法与小组组员的非理性想法(2. 一定严厉惩罚做坏事及欺负别人的人)相近，所以以奇拿的想法作为辩论题目；工作人员可以利用其他与小组组员的非理性想法有关的物资作为辩论题目，以增加他们辩论的兴趣

第七节小组物资1.1

合情 · 合理想法



合情

- 重视自己的感受
- 重视自己重视的人的感受
- 重视别人的感受

合理

- 有客观证据/例子证明
- 其他可能的想法
- 其他人会有的想法

第七节小组家课

我的新行为

第一部分

请写下自己想法不合情、不合理的地方

(B) ♠想法

不合情的地方

不合理的地方

合情	合理
<ul style="list-style-type: none">• 重视自己的感受• 重视自己重视的人的感受• 重视别人的感受	<ul style="list-style-type: none">• 有客观证据/例子证明• 其他可能的想法• 其他人会有的想法

第二部份

在这一星期，请尝试做以下的行为，完成后请写下你的体会和感受

(C) ♣行为

你的体会是…

你的感受是…

第五章 攻击型受害者小组内容

节数： 第八节

主题： 我的「合情合理新想法」

目标： 1. 拆解组员的非理性想法
2. 建构及实践合情合理新想法、行为及情绪反应

活动	家课分享 — 「我的新行为」
时间	10分钟
理念	在组员实践工作人员给予的行为练习后，组员会有一个新的经验；透过这个新的经验，组员会拉阔对自我的认识及事件的归因
目的	<ol style="list-style-type: none"> 了解组员认为自己的非理性想法中不合情理的地方 透过新的经验改变组员的非理性想法
程序	<ol style="list-style-type: none"> 组员分享家课的内容：「我的新行为」 分享重点： <ul style="list-style-type: none"> 组员的非理性想法中不合情理的地方 在行为练习中的经验，包括尝试该行为后的体会及遇到的困难 工作人员赞赏能完成家课或主动分享的组员，并给予礼物以示鼓励
物资	小礼物、后备家课

活动	「人生交叉点」
时间	50分钟
理念	透过组员与组员之间的对质(Confrontation)，组员运用合情合理的角度拆解非理性想法(Beck, 1995)，以拉阔组员的思考领域，建立一个理性的想法
目的	<ol style="list-style-type: none"> 拆解组员的非理性想法 建构合情合理新想法、行为及情绪反应
程序	<ol style="list-style-type: none"> 工作人员以小组中最常出现的非理性想法(家课中的事件)作为讨论内容，讨论想法不合情理的地方 工作人员把房间分为两边(一边为合情合理组，另一边为不合情合理组) 组员根据事件中的想法，选择认为想法是合情合理或不合情合理，然后在那一边坐下 两组分别以「合情合理」的思考模式拆解非理性想法及对方的论点 当小组组员进行辩论时，工作人员须要积极聆听有关的非理性想法及行为，组织组员的对话，从中抽取一些值得辩论的地方，然后总结及重塑(Summarizing and Reframing)，让组员讨论不合情和不合理的论点 经过激烈的讨论后，工作人员总结整个辩论比赛的论点
物资	记录纸(请参考操攻型攻击者小组 第七节 物资1.3)

第五章 攻击型受害者小组内容

活动	「新想法、新行为、新感受」
时间	20分钟
理念	当组员的非理性想法被拆解后，组员要建构一个新的理性想法(Rational Belief)，让他们以一个全新及多角度的想法去了解事情
目的	建构合情合理新想法、行为及情绪反应
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人员派发「新想法、新行为、新感受」工作纸(堂课1.1)给组员填写 2. 工作人员把组员分成两组(相同想法的组员为一组)，组员透过互相讨论及行为练习的经验，尝试建构一个新的理性想法
物资	「新想法、新行为、新感受」工作纸(堂课1.1)

活动	总结及家课讲解 — 「新想法、新行为、新感受」
时间	10分钟
理念	在建构一个新的理性想法后，组员须实践新想法、行为及情绪反应，并应用在日常生活内
目的	实践合情合理新想法、行为及情绪反应
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 总结工作人员观察及赞赏各组员的表现 2. 介绍家课「新想法、新行为、新感受」，并将工作人员预备的「理性想法贴纸」(物资1.1)贴在组员的家课上 3. 提醒组员完成家课后，可获得礼物，加强完成家课的动机 4. 颁发最佳表现奖，送给最积极参与及投入活动的组员
物资	「新想法、新行为、新感受」家课纸、理性想法贴纸(物资1.1)、礼物

工作人员注意事项：

- 在建构新的理性想法时，工作人员不宜将理性想法直接给予组员，因为组员的理性想法必须经过组员自己思考，才能令组员了解及实践新想法

理性想法贴纸

1. 我可以自己爱自己，表达自己的意愿，选择自己喜欢的生活。	2. 做坏事的人要得到公平及适当的惩罚。
3. 当事情不如自己所想，我可以努力改善。当不能改变，也可以接受现实。	4. 我可以控制和改变自己的想法、行为和感受！
5. 有危就有机，勇敢面对，反而会创出新天地。	6. 逃避困难只会增加困扰。主动迎接挑战和解决问题，才能有有意义的生活。
7. 我要学会自己处理事情，对自己的决定负责，适当地参考别人的意见。	8. 我可以用合情理的方法证明自己的能力，并欣赏自己的努力。
9. 我可以从过去的经验中学习，但过去不一定决定未来。	10. 世事多变亦充满可能性，体验过人生的甜酸苦辣，会令我的人生更精彩。
11. 认真投入会令我在过程中得到满足感。	12. 我可以关心别人，但不需要完全承受别人的困扰情绪，令自己不安。

第八节小组堂课1.1

新想法、新行为、新感受

我的旧想法：

不合情的地方：
(不重视自己和其他人感受)



不合理的地方：
(没有客观证据及其他可能性)



我的新想法：



新行为：

新感受：

第八节小组家课

新想法、新行为、新感受

请在这星期内实行合情合理的新想法及行为，并记录有关的事件和行为。

(A) ◆事件	(A) ◆事件	(A) ◆事件
↓	↓	↓
(B) ♠新想法		
↓	↓	↓
(C) ♣行为反应	(C) ♣行为反应	(C) ♣行为反应
(C) ♥自己的感受	(C) ♥自己的感受	(C) ♥自己的感受
↓	↓	↓
别人的感受	别人的感受	别人的感受

第五章 攻击型受害者小组内容

节数： 第九节

主题： 我觉得

- 目标：
1. 巩固组员的理性想法
 2. 认识及运用「我觉得」的自表技巧
 3. 提升组员面对困难的能力

活动	家课分享 — 「新想法、新行为、新感受」
时间	25分钟
理念	当组员实践新理性想法后，工作人员透过刻度问题(Scaling Questions)，将非理性想法与理性想法的分别量化，增加组员实践及运用新理性想法的可能性
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 让组员了解非理性想法与理性想法的分别 2. 增加组员实践及运用新理性想法的可能性
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 组员分享家课的内容：「新想法、新行为、新感受」 分享重点： <ul style="list-style-type: none"> • 在行为练习中得到的经验，包括尝试行为后的体会及遇到的困难 2. 组员以黑色贴纸表示以往拥有非理性想法时的感受，红色贴纸表示现在拥有理性想法时的感受，并把贴纸贴在「改变想法后指数表」(堂课1.1)，让组员了解非理性想法与理性想法的分别 3. 组员分享两者分别的地方，工作人员巩固拥有理性想法对组员的正面影响 4. 工作人员赞赏能完成家课或主动分享的组员，并给予礼物以示鼓励
物资	「改变想法后指数表」(堂课1.1)、红色贴纸、黑色贴纸、礼物、后备家课

活动	「领袖新天地」
时间	15分钟
理念	经过行为练习及刚才的活动，工作人员须协助组员巩固理性想法，让组员能将理性想法应用于日常生活中
目的	巩固组员的理性想法
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人员派发12个「理性想法卡」给组员，让组员挑选能帮助及提醒他们使用理性想法的「理性想法卡」，并吩咐组员摆放在当眼的位置 2. 组员在「领袖金句贴纸」上填写一句他们认为简单易记的金句，提醒他们使用理性想法
物资	12个理性想法卡(请参考攻击型受害者小组 第八节的理性想法)、领袖金句贴纸

第五章 攻击型受害者小组内容

活动	「我讯息」
时间	30分钟
理念	由于攻击型受害者面对困难时，只有数种解决问题的方法(Guerra & Slaby, 1989)，及回应时较情绪化和没有深思熟虑(Rudolph & Heller, 1997)，所以组员透过学习「我觉得」的自表技巧，改善组员与人相处的技巧，以提升组员的自信心及面对困难的能力
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 认识及学习运用「我觉得」的自表技巧 2. 提升组员面对困难的能力
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人员介绍及讲解「我讯息」(物资1.1)：「我 + 我的感受 + 我的期望」 2. 工作人员设计四个情境摊位，让组员学习运用「我讯息」的自表技巧 3. 工作人员将组员分成两组，四位组员为摊位负责人，另外四位组员为参加者 4. 参加者须依照指示纸(堂课1.2)中的情境，运用「我觉得」表达自己的感受及期望；摊位负责人则须依照指示纸扮演角色，及待参加者表达后给予参加者评分(堂课1.3) 5. 当参加者完成四个摊位后，组员将角色对调，重覆一次摊位 6. 完成后，组员分享运用「我讯息」时的困难及感受，及由组员或工作人员挑选最佳运用「我讯息」的组员，颁发小礼物作为鼓励
物资	介绍我讯息纸(物资1.1)、指示纸(堂课1.2)、评分纸(堂课1.3)、小礼物

活动	总结及家课讲解 — 「我讯息」
时间	20分钟
理念	在学习「我讯息」后，组员须于日常生活中运用「我讯息」，以帮助组员面对与人相处的困难，令组员将来仍能继续运用「我觉得」中的自表技巧
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 实践「我讯息」于日常生活中 2. 巩固组员的理性想法
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 总结工作人员观察及赞赏各组员的表现 2. 介绍家课「我讯息」 3. 工作人员把组员在活动写下的「领袖金句」贴在家课上 4. 组员须先写下练习的情境、对象，及「我讯息」句子，工作人员须检阅及与组员一起修改有关细节 5. 提醒组员完成家课后，可获得礼物，加强完成家课的动机 6. 颁发最佳表现奖，送给最积极参与及投入活动的组员
物资	「我讯息」家课纸、领袖金句贴纸、小礼物

工作人员注意事项：

- 在家课分享时，组员可能未能成功尝试到新的行为，工作人员须鼓励组员继续尝试，及运用其他组员的动力和成功经验，协助该位组员解决在尝试时遇到的困难
- 有些组员可能未曾实践新想法，或于尝试时未能成功，但组员仍能参与「改变想法后指数」，那些组员可以预计自己想法后的改变指数，意指即使组员未曾实践或尝试新想法，他们仍觉得改变想法后对自己会有正面的影响
- 工作人员可以参考组员的家课或分享来设计摊位情境

介绍我讯息纸

句式：

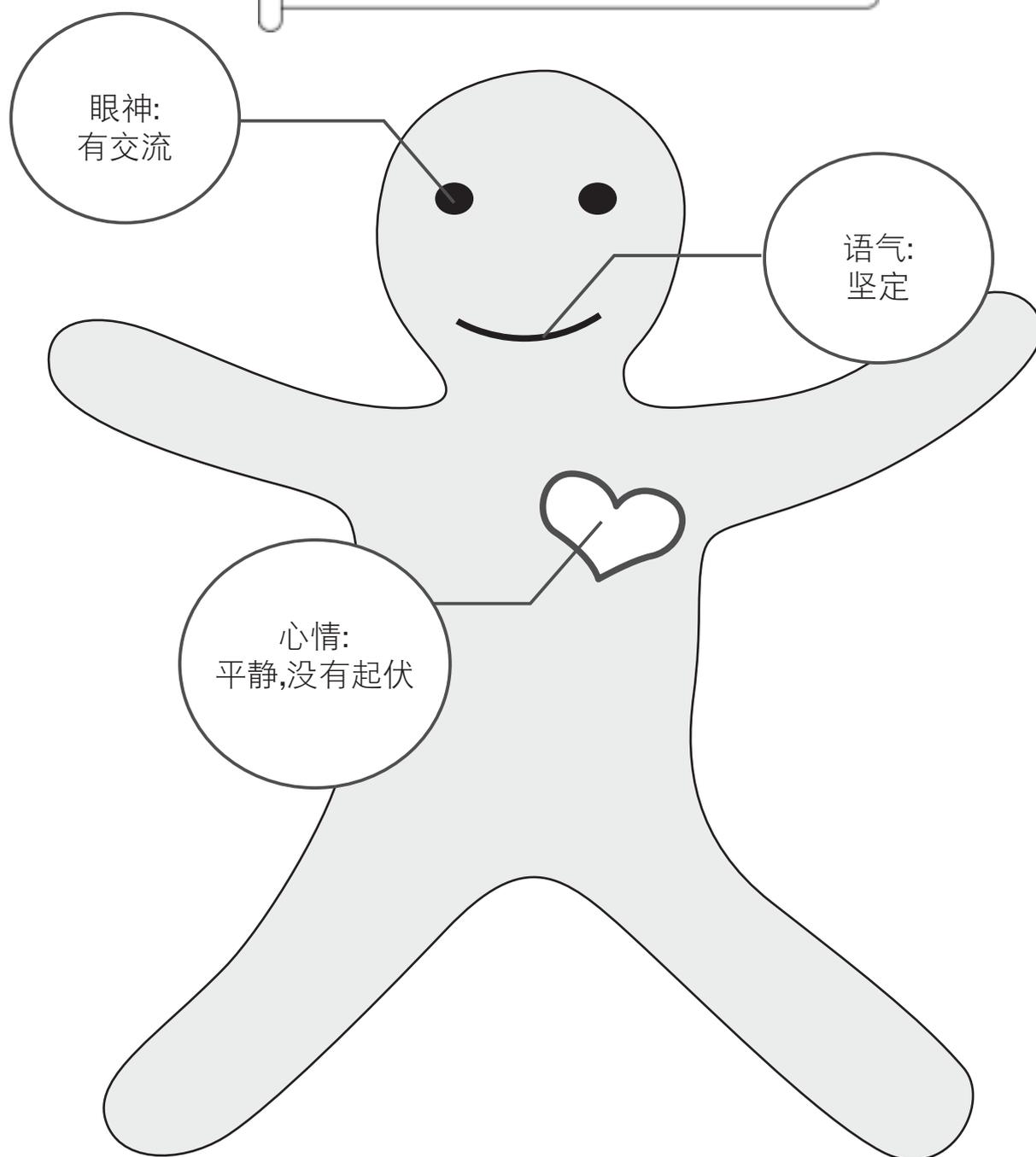
我 + **我的感受** + **我的期望**

- ✓ 表达自己当时的感受
- ✗ 指责别人

- ✓ 表达自己合情合理的期望
- ✗ 别人达不到的期望

介绍我讯息纸

表达方式



第五章 攻击型受害者小组内容

第九节小组堂课1.1

改变想法后指数表

以下是改变想法指数表的式样，预备此表时，工作人员可利用大画纸、红色贴纸、黑色贴纸等材料

改变想法后指数表

例：组员 陈大文 (旧想法) ----- (新想法) -3 -2 -1 0 1 2 3	组员 (旧想法) ----- (新想法) -3 -2 -1 0 1 2 3
组员 (旧想法) ----- (新想法) -3 -2 -1 0 1 2 3	组员 (旧想法) ----- (新想法) -3 -2 -1 0 1 2 3
组员 (旧想法) ----- (新想法) -3 -2 -1 0 1 2 3	组员 (旧想法) ----- (新想法) -3 -2 -1 0 1 2 3
组员 (旧想法) ----- (新想法) -3 -2 -1 0 1 2 3	组员 (旧想法) ----- (新想法) -3 -2 -1 0 1 2 3

第九节小组堂课1.2

指示纸

以下是摊位情境的例子：

摊位负责人：

你把橡皮擦掷向他，并且在偷笑，说：「该死！」

参加者：

他将橡皮擦掷中你，并且在偷笑，试用「我信息」表达。

第九节小组物资1.3

评分卡

_____ (参加者姓名)

他或她能有效表达【我讯息】吗？(请评分，以5分为最高)

第一部份：【我的感受】

表达自己的感受 1 2 3 4 5 评语：_____

当你听到他的说话后，你有什么感受？

第二部份：【我的期望】

表达自己的期望 1 2 3 4 5 评语：_____

是合情合理的期望 1 2 3 4 5 评语：_____

第三部份：【表达方式】

冷静 1 2 3 4 5 评语：_____

眼神交流 1 2 3 4 5 评语：_____

语气坚定 1 2 3 4 5 评语：_____

第五章 攻击型受害者小组内容

第九节小组家课

我讯息

请于这个星期内尝试运用「我讯息」，并写下你运用后的体会和感受。

事件1

事件2

对象：家人 / 同学 / 朋友 / 其他_____

对象：家人 / 同学 / 朋友 / 其他_____

新想法 (金句贴纸)

「我讯息」— 我的感受 + 我的期望

我说：

「我讯息」— 我的感受 + 我的期望

我说：

运用「我讯息」后的体会和感受：

运用「我讯息」后的体会和感受：

第五章 攻击型受害者小组内容

节数：第十节

主题：拉阔领袖毕业礼

- 目标：
1. 预防组员旧有的非理性想法于日后重现
 2. 强化组员的理性想法及「我觉得」自表技巧的运用
 3. 巩固成功经验，加强持续改善的信心

活动	家课分享 — 「我讯息」
时间	20分钟
理念	透过运用「我讯息」的成功经验，强化组员的理性想法，协助组员面对与人相处的困难
目的	强化及巩固「我讯息」自表技巧的运用
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 组员分享家课的内容：「我讯息」 分享重点： <ul style="list-style-type: none"> • 在行为练习中的经验，包括尝试行为后的体会及遇到的困难 2. 工作人员赞赏能完成家课或主动分享的组员，并给予礼物以示鼓励
物资	礼物、后备家课

活动	「拉阔提醒你」
时间	15分钟
理念	透过重温在小组中学习过的知识，巩固组员的正面经验，预防组员于小组完结后再次出现非理性想法及攻击行为；另外，工作人员会按照组员的想法，填写一张提醒卡给组员，若组员日后重现非理性想法及攻击行为时，可作鼓励及提醒
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 预防组员旧有的非理性想法于日后重现(Relapse Prevention) 2. 强化及巩固组员的理性想法
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人员以奖励的形式，重温在小组中学习过的知识，让组员了解当自己日后再面对非理性想法时如何应付 2. 工作人员介绍及派发「拉阔提醒卡」(物资1.1)，提醒组员将提醒卡放在当眼的位置，如钱包，作为鼓励及提醒
物资	拉阔提醒卡(物资1.1)

第五章 攻击型受害者小组内容

活动	「新造的我」
时间	25分钟
理念	经过十节的小组活动，组员检视自己的正面转变，巩固小组的正面经验，以新角度了解事情，成为新领袖
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 检视组员的正面转变 2. 提升组员的自我欣赏
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人员预备第一节的「期望纸」，组员再次检视自己对小组的期望能否达到 2. 每位组员获派一个颜色贴纸来代表自己，如组员认为自己表达达到有关期望，在该期望旁边贴上贴纸 3. 工作人员把下列的分享题目剪成纸条，并分享那个已达到的期望是… <ul style="list-style-type: none"> • 最有用的 • 最喜欢的 • 最能帮助到自己的 • 意义最重大的 • 最影响自己的 • 达到后最开心的 • 达到后最想在这里分享的 4. 工作人员总结组员达到的期望，并鼓励组员继续正面改变
物资	期望纸(请参考攻击型受害者小组 第一节 物资1.3)、分享题目纸条

活动	「话事King」
时间	20分钟
理念	除了检视自己的正面转变外，组员须建立正面的思考，学懂欣赏及鼓励他人，培养关爱的文化
目的	建立正面的思考，懂得欣赏及鼓励他人
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人员预备扑克牌1-9号及King (组员8人、工作人员2人)，让工作人员及组员抽牌子 2. 抽中King的人能「话事」，并吩咐1-9号其中二人作以下的分享： <ul style="list-style-type: none"> • 小组中的良好表现 • 对方的优点 • 最欣赏对方的地方 • 在小组中深刻的地方 • 在小组有进步的地方 3. 工作人员总结及鼓励组员的正面转变
物资	扑克牌1-9号及King

第五章 攻击型受害者小组内容

活动	总结及嘉许
时间	10分钟
目的	1. 总结小组内容 2. 加强组员之个人成就感
程序	工作人员总结十节的小组经验，并派发领袖成绩表(物资1.2)
物资	领袖成绩表(物资1.2)、礼物

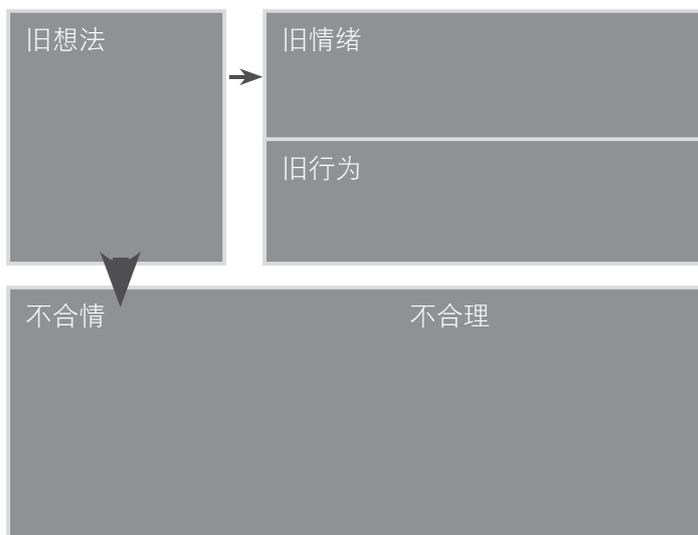
工作人员注意事项：

- 在小组的最后一节，工作人员可巩固组员在小组所学的知识及成功经验，让他们有一个正面的经验，以面对将来的困难；工作人员亦可提醒组员将来可能会再遇到被欺凌的事件，但只要记起在小组所学的知识，不断练习及实践新的理性想法，便可勇敢面对和解决困难

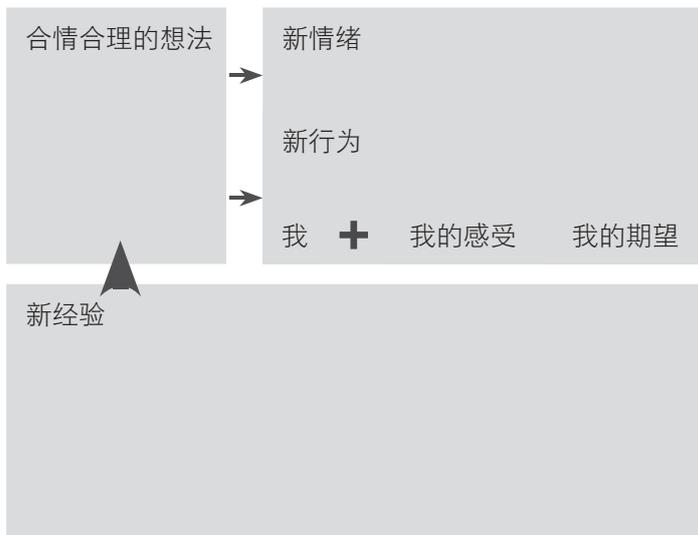
第十节小组物资1.1

拉阔提醒卡

背面



正面



领袖成绩表

领袖成绩表



领袖：_____

评分项目：

以五粒☆为最高

- | | |
|---------------------|-----------|
| 1. 主动分享 | ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ |
| 2. 鼓励他人 | ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ |
| 3. 用心做家课 | ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ |
| 4. 愿意改变 | ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ |
| 5. 运用合情合理合法的想法 | ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ |
| 6. 实行合情合理合法的行为 | ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ |
| 7. 能使用我讯息表达自己的感受和期望 | ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ |

评语：



第六章：实务锦囊

第六章：实务锦囊

以下是本计画工作人员总结过往一年经验所得出的心得，反思运用认知行为治疗法处理操控型攻击者和攻击型受害者时要注意的事项，与同工分享，以供参考。

(I) 工作人员素质

1. 接纳：对于操控型攻击者及攻击型受害者，「接纳」对他们来说是非常重要的。因为他们大多数被标签为「破坏王」，不受同伴欢迎。工作人员对组员的行为及想法应抱非批判性(Non-judgmental)的态度，多从组员的角度了解他们行为及非理性想法的形成。另外，工作人员可在小组中发掘他们的强项，正面欣赏及称赞他们的亲社会行为，让他们体验到正面的行为改变，增加对工作人员及小组的信任，以及持续改变的动机。
2. 耐性：工作人员必须有耐性地聆听组员的每一个分享，尤其是受害者，因他们的表达能力较差，分享时可能有困难，工作人员要保持耐性及开放的态度，让受害者慢慢分享自己的经历。
3. 对本身的价值观有敏锐的觉察力 (Awareness)：工作人员须要对自身的价值观有敏锐的觉察力，因为组员在小组中分享的看法和观点，可能与工作人员的价值观大同小异，也可能与工作人员的价值观大相径庭，所以工作人员要先了解自己的价值观，才能运用自身的内在资源去带领小组。

(II) 辅导技巧

1. 虽然组员被分类成不同类型的攻击者和受害者，但每位组员的性格、想法、情绪、行为，及过往的经历都不同，工作人员要深入了解每位组员的独特性及想法。
2. 当拆解组员的非理性想法时，工作人员须要积极聆听，从组员的分享中选取一些值得辩论的论点，总括及重塑 (Summarizing and Reframing)成辩论的题目，让组员辩论当中的想法合情理法及不合情理法的地方。在辩论的过程中，工作人员须要「扩大」组员说出合情理法的论点，及拆解不合情理法的论点。
3. 工作人员必须积极聆听组员的分享，作出适当的回应。因为他们的每一句话，都反映出他们自己的想法、内心的价值观或忧虑。适当及具同理心的回应(Empathetic Response)能让他们知道工作人员明白他们的想法、行为和感受。

第六章 实务锦囊

4. 在拆解组员的非理性想法时，小组须营造强大的压力，逼使组员对自己想法作出反思，放弃非理性想法。工作人员可以把组员非理性想法中不合情理的地方，推论到最极端的情况，透过组员的互相辩论，拉阔组员的想法，学习不同角度的思考方式。
5. 不论在攻击者或受害者小组，同理心的运用也是十分重要。例如在小组的首数节，组员正处于试探期，工作人员可以运用同理心的技巧，与组员建立关系，减低组员对工作人员及小组的戒心，增加对小组的归属感。
6. 在拆解组员的非理性想法时，组员的想法可能会被质疑及挑战，他们可能会因此显得不自然及自我保护。工作人员可以在程序设计上，令组员自觉安全，但又可以改变其非理性想法，例如在驳斥组员的非理性想法时，可以避免透露个别组员的姓名。
7. 当组员的想法被质疑及挑战时，他们可能会透过分享正面的论点，以令工作人员及其他组员停止驳斥他的非理性想法。工作人员千万不可掉以轻心，误以为他的非理性想法已成功被拆解。工作人员可运用刻度问句(Scaling Question)，询问组员想法的改变程度，赞赏组员拉阔了个人的想法，及让他们明白自己的想法尚有进步的空间。

操控型攻击者小组

1. 在操控型攻击者小组中，组员可能会在小组中分享自己曾欺凌别人的事件，当中可能会涉及组员的「黑社会」背景，或其他暴力行为的描述，以争取个人在小组中的地位与声望，建立个人的权威形象。此时，工作人员必须立即介入，表明立场，让组员明白小组是不容许违法的行为，及避免其他组员把违法的行为正常化。
2. 工作人员于小组初期会以物质的奖励作激励，以增加组员参与小组活动的兴趣。但工作人员须不时评估运用物质奖励的成效，如组员十分合作及投入小组，可减少运用物质奖励。
3. 小组进行时，工作人员须多留意及欣赏组员的正面行为，令组员积极参与小组的活动。此外，工作人员可透过增加活动形式的变化，让组员投入活动。

攻击型受害者小组

1. 攻击型受害者小组组员的自信心和自我形象较低，工作人员须具体地赞赏他们在小组中的良好表现和付出的努力。当小组中较沉默的组员表达意见时，工作人员须特别注意他的意见，给予适当的回应，让组员感到他的意见及参与对小组是十分重要及被重视，令组员继续积极参与活动。
2. 带领小组时及小组的活动设计中，要让组员感到他们是「有选择」的，令组员能明白及体验自己可以按自己的意愿，表达自己的意见，重拾掌握自己生活的感觉。例如在小组活动中，工作人员可以设计不同形式的表达意见方法，给予组员空间去思考，让组员能简单地，及感到安全地表达自己的意见。

(III) 理论实行

1. 由于「A-B-C」是一个较抽象的概念，当工作人员讲解有关概念时，可以活用组员在学校或日常生活的事件作为例子，协助组员明白。另外，工作人员可以让组员明白学习此概念的目的和重要性，例如增加对自己的认识，以增强组员的学习动机。
2. 工作人员须要对「A-B-C概念」十分掌握。因为当组员分享他们的经验时，很容易将事件、想法、行为混为一谈，工作人员须协助组员分辨三者之不同，以助小组及组员有效地拆解非理性想法。

(IV) 危机介入

1. 组员之间有攻击行为出现：
 - 由此操控型攻击者比较聪明，工作人员可选择不在其他组员面前责备他，而以眼神或动作示意，并于小组结束后，向该组员重申小组的规则，让该组员明白小组不容许攻击行为的出现，并学习遵守及尊重不同场合的规范，令组员感到被尊重。当然，工作人员须按当时情况，评估后才决定处理方案。
 - 在处理攻击型受害者组员之间的攻击行为，切勿只责备他们的攻击行为，宜多理解他们出现攻击行为的原因，公平地处理事件。
2. 组员之间的互动：
 - 组员之间可能在小组之前或其他时候发生过误会，以致在小组进行期间互相排斥，并可能影响小组中其他组员的互动。工作人员要小心处理，以免小组形成成为双方阵营的对抗场地。
 - 小组经常会有分组讨论的活动，工作人员须针对活动的目标，评估组员的特性及互动，安排他们的分组和角色，以便有效地使组员投入小组的活动，加强成效。
3. 组员有激动情绪：
 - 于小组开始前，组员可能会出现激动的情绪，如受害者小组的组员可能会因刚遇到欺凌事件，而带着负面的情绪来到小组，工作人员须留意组员的情绪变化，评估相关事件的风险及严重性，协助组员处理有关的情绪，亦帮助工作人员与组员建立关是。
4. 在小组中，受害者可能曾在家中受到暴力虐待及其他类型的侵犯，工作人员必须积极聆听组员的分享，留意组员的情绪。当听到有关的分享时，即时作出情绪支援，评估个案的风险，并可与学校社工商讨有关个案的跟进。

(V) 工作人员之间的合作

1. 如小组有两位以上的工作人员带领小组，工作人员须于小组开始前商讨分工的安排，清楚双方的工作，在辅导过程中互相补足对方的不足。
2. 由于小组活动程序复杂，其中一位工作人员可以负责带领小组的程序；另一位则负责留意组员的回应，两位工作人员在带领小组时可互相补足。如小组发生突发事件时，其中一位工作人员可以处理事件，而另一位工作人员则继续带领小组的程序，照顾其他组员的情况。

(VI) 与校方及老师合作

1. 如小组的工作人员是以外来机构身份到学校负责小组活动，宜先与校方建立紧密而良好的联系，让工作人员了解小组的组员在课堂和校园生活中的情况，以便跟进及处理组员的个案，并让校方更了解组员的个案，与工作人员作出相应的配合。
2. 治疗工作如要取得成效，极须要校方及老师全面的配合和支持。在计画进行时，老师可鼓励组员积极投入，参与小组活动，多加留意他们在课堂的情况，让他们感到关怀和支持。

(VII) 场地安排

1. 在组员座位的安排上，可以将座位围成一个半圆形，而工作人员坐或站在半圆形中央后二至三步，让每一位组员都可以看到工作人员的正面，增加组员对小组的投入。如果将座位围成一个正圆形，工作人员则较难留意坐在自己身旁的组员的表情，而坐在工作人员旁边的组员亦只能看到工作人员的侧面，令工作人员与组员有较少的眼神接触，组员容易感到被忽略，因而降低对小组的投入感。
2. 工作人员须留意房间及座位的设计，宜选取较宁静的房间，让组员可以放心地分享自己的经历及意见。房间内亦不宜摆放太多的杂物，组员的座位也避免面向窗户，以免影响组员的专注力。

第七章：光碟使用指引



第七章：光碟使用指引

随本计画实务手册附送的光碟包含四个不同的情境，每个情境以一种攻击者或受害者作为主角。情境内容包括各攻击者和受害者的特征，以及老师、社工、家长的即场及事后处理方法。光碟中的个案能让读者更立体地了解两类攻击者和两类受害者的分别及介入方法。

对象：老师

老师处理欺凌事件时，须按学生的特征，评估他们是属于那类型的攻击者及受害者。这部分主要向老师提供面对欺凌事件时的处理方法，包括即场介入及事后如何以辅导手法深入了解及处理事件。除此之外，光碟亦提供改善校内文化及同学关是的方法，协助校方处理校园欺凌问题。

对象：社工/辅导人员

在社工介入方面，光碟提供了运用认知行为治疗法的过程，例如教导学生认识A-B-C概念、评估及拆解非理性想法。针对不同类型的攻击者或受害者，社工的评估内容及拆解非理性想法的重点均有所不同。

对象：家长

父母的管教模式对其子女的性格和待人处事态度有着深远的影响。针对不同类型的攻击者或受害者，光碟向家长提供不同方法处理子女的行为问题。老师及社工可以参考片段内容以协助家长，家长也可透过各情境反思自己的管教模式，并提升亲子的沟通技巧，以促进和谐的亲子关系。

详细介绍

(I) 操控型攻击者：情境一·抢电话事件

阿慧是校内的恶霸。一天，她发现一名同学鬼鬼祟祟地以手机编写短信，于是与同党一起戏弄她，抢了她的电话，还把电话抛来抛去，并故意把它掉在地上。虽然老师当场发现了事件，但阿慧却辩称自己只是替老师教导同学，加上受害同学怯于阿慧的威吓而没有指控她，因此老师也无法处理事件。

特征（操控型攻击者）

阿慧的考虑和行动：

认知：

- 计画周详：与同党分工，使欺凌行为不易被揭发
- 以个人利益为目标：为了展示自己的实力
- 擅于计算利弊：即使卖掉电话也不会得到益处，而且把事情弄大也会对自己不利
- 忽略自己可能会承受的负面后果：没想过老师会发现及作出跟进，认为自己一定能够把罪名开脱

情绪：

- 冷静：被老师发现也不感到慌张
- 欠缺同理心：以玩弄他人为乐，没有理会其他同学的感受

行为：

- 喜欢挑战权威：令老师没办法进一步处理事件，从而得到成功感
- 自我中心：一切行动以自己的利益为依归，不会考虑他人的感受

社交：

- 扮演领袖角色：是同党间的领袖，成羣结党地作出欺凌行为
- 要同党服从自己：威迫利诱说服对方服从自己

第七章 光碟使用指引

老师处理（操控型攻击者）

对当事人的即场处理：

- 操控型攻击者喜欢挑战权威，就算自知犯错，也会作出否认，所以宜与学生单独讨论，以便深入地跟进事件。

对当事人的事后处理1：

- 让操控型攻击者知道老师能看穿他们的真正意图，不会被他们的狡辩所蒙骗，以防他们推诿撒谎。作出惩罚时，应具阻吓作用，并且能让他们明白惩罚背后的根据和意义，这样才会令学生心服口服，及避免对老师产生误会及怨恨，建立负面的思想及关系。

对当事人的事后处理2：

- 除了扣减品行分或留堂外，老师亦可以安排其他种类的「惩罚」，让学生能在受罚的同时，得到新的经验和反思。如在留堂时，老师可要求学生反思其欺凌行为的负面影响及尝试代入其他人的感受，训练其同理心。老师也可要求学生参与义务工作或课外活动，帮助他们在欺凌行为以外建立正面经验及成功感。

对其他学生的处理：

- 为免操控型攻击者的价值观影响及感染其他同学，老师可透过真实个案及例子，让学生明白欺凌行为所带来的负面后果，藉此于班中甚至校内宣扬反欺凌的文化。

社工处理（操控型攻击者）

评估：

- 操控型攻击者着重个人利益，因此社工先评估其欺凌行为背后想得到的益处，及令其攻击行为持续的增强物 (Reinforcer) (例如操控型攻击者认为欺凌行为可以展示自己的实力)，才能了解其非理性想法。

拆解：

- 社工会以不同的角度 (合情合理合法) 协助学生拆解非理性想法。在合情方面，操控型攻击者可尝试代入受害者的角色，并反思重视自己的人的感受，从而让他们理解欺凌行为带来的负面影响。在合理方面，操控型攻击者容易把个人的行为合理化，所以社工该运用社会大众所订下的规则，或普遍其他人的想法来拆解学生的非理性想法及寻找其他想法的可能性。在合法方面，社工可以利用欺凌行为在现实生活带来的严重后果，例如校规或法律的角度，以改变他们对欺凌行为后果的正面评价。

家长处理（操控型攻击者）

反面教材：

- 父母对操控型攻击者的欺凌行为不予劝阻，甚至加以赞赏时，会鼓励及合理化子女的欺凌行为及其非理性想法。

即时处理：

- 父母应以严肃的态度正视子女所犯的过错，了解他们行为背后的目的，让子女明白父母的关心，及不认同他们的欺凌行为。
- 父母可向子女表示对他们的欺凌行为感到担心和困扰，而且也支持子女反省自己的行为。这使子女感到父母的重视和关心，从而让他们学习关顾其他人的感受。

长远处理：

- 父母应鼓励子女把才智运用于正途上，并于事后给予子女赞赏，令子女感受到父母的支持及欣赏自己透过正面途径而获取满足感，使他们持续正面的行为。

(II) 反应型攻击者：情境二·疑似跌倒相片

在小息时，有数位同学正在观看及谈论旅行的相片，他们的热烈讨论引起了阿伟的注意。当上课钟声响起后，同学将语调降低，等待老师来上课。阿伟却以为他们在讨论自己跌倒的相片，于是阿伟怒气冲冲地走到他们面前，责骂并攻击他们，要求他们交出自己跌倒的相片，令同学感到莫明其妙。

特征（反应型攻击者）

阿伟的考虑和行动：

认知：

- 收取外界的讯息不全面：偏重某一种感官接收外界讯息，只看到同学细声讲、大声笑的情况，而听不到上课的钟声
- 认知扭曲：认为同学一定是在传阅他跌倒的相片和取笑他
- 敌意归因：同学只是在分享旅行时的快乐回忆，但他却以为同学在取笑他
- 解难能力偏弱：面对人际冲突，只懂以责难及暴力的方式回应

情绪：

- 冲动：没有了解事情真相前，便攻击其他同学
- 情绪激动，容易失控：即使其他同学在场，也按捺不住情绪，并作出攻击行为

行为：

- 对任何事物都有攻击性：不单攻击同学，也踢倒周围的椅子
- 固执：坚持要同学删除照片，同时认定同学对自己有恶意

社交：

- 欠缺社交及沟通能力：不懂得表达自己的想法和感受
- 社交上被孤立和排斥：阿伟激动的情绪及行为令同学不敢和他相处

老师处理（反应型攻击者）

对当事人的即场处理：

- 由于反应型攻击者的激动反应可能会为同学或自己带来伤害，老师必须冷静反应型攻击者的情绪，并带他离开现场。此外，老师应请其他同学站到一旁，避免进一步刺激反应型攻击者的情绪。

对当事人的事后处理 1：

- 虽然反应型攻击者的认知扭曲，在诠释事件时会敌意归因，但老师也应先了解他情绪激动的原因，并表达对他的尊重及关怀，令其情绪得以平伏。老师也须让反应型攻击者明白自己的行为是违反校规，所以他要为自己的行为负责，接受适当的处分。

第七章 光碟使用指引

对当事人的事后处理 2：

- 老师可以教导反应型攻击者控制愤怒情绪的方法，透过分享及实践不同方法的经验，找出最适合自己冷静情绪的方法，以减少攻击行为。由于攻击行为是反应型攻击者过往常用的解难方法，所以学生可能仍会出现攻击行为，因此老师要不断与学生回顾及检讨，并对学生的付出给予欣赏和肯定。

对其他学生的处理：

- 老师可教导学生学习情绪管理技巧，并尝试了解自己和他人的情绪，鼓励学生接纳他人。此外，老师亦可教导学生，如发现身边的同学出现愤怒情绪，可提议对方离开现场，或提醒他使用学习过的情绪控制方法，冷静有关同学的情绪。

社工处理（反应型攻击者）

评估：

- 由于反应型攻击者在接收外界讯息时常出现敌意归因及想法偏差，并在判断他人意图时选择性地偏重以某一种感官接收外界的讯息(如阿伟只看到同学在讨论旅行相片，而听不到上课的钟声)，所以社工应先了解学生对当时情况的诠释，评估他们偏重运用那一种感官，并鼓励他们以更多的感官去接收外界的讯息。

拆解：

- 社工可以和学生一起回顾事件的细节，让学生了解自己偏重运用那一种感官，并让学生反思其负面偏激的想法是否有证据支持，然后一同发掘其他想法的可能性，协助学生以不同的感官及新角度了解事件。除此之外，也要让学生明白负面偏激的想法会为自己带来不少负面后果，以增加改变的动机。

家长处理（反应型攻击者）

反面教材：

- 反应型攻击者的父母脾气多是较为暴躁，而且动辄以暴力责罚子女。因自小耳濡目染，所以反应型攻击者遇到压力时便很容易情绪激动，甚至以攻击行为作为回应。如果父母在管教子女时也不能以身作则，子女也不会反省自己的行为。

即时处理：

- 家长要先冷静自己的情绪，耐心聆听子女的解释和对事件的看法，让子女感受到父母的关心及尊重。家长可尝试教导子女运用「我讯息」（请参阅实务手册第一、二册）表达自己的感受和期望，让子女学会恰当地回应人际冲突。家长也可分享个人冷静情绪的经验，并与子女一同发掘冷静情绪的方法。

长远处理：

- 家长可与子女商讨正面和不会伤害他人的方法宣泄自己的情绪，如做运动。

(III) 攻击型受害者：情境三·为何挑衅我

阿诗与同学在饭堂吃东西时，两位同学以言语挑衅阿诗。起初阿诗虽然很焦躁，但由于怕老师责罚，所以她也强忍心中的怒火。后来，同学接二连三地挑衅，阿诗终于按捺不住大声责骂他们。

特征（攻击型受害者）

阿诗的考虑和行动：

认知：

- 思想负面，怀有敌意：不信任老师和同学，认为他们都会对自己不利
- 有推卸责任的倾向：认为她发脾气是其他同学的责任，整件事都是他们的错
- 自我保护意识强：当同学坐在附近时，她已进入防备状态
- 矛盾的价值观念：既想遵守道德规范，但同时认为如果不反击，对方便会变本加厉

情绪：

- 惊恐：不断猜想事件的负面后果
- 焦虑感：当同学向她作出挑衅便感到非常焦躁
- 深深不忿：对于挑衅自己的同学没有受罚感到不忿
- 情绪不稳：情绪本来十分平静，遇到不友善的同学即变得焦躁
- 混乱矛盾：挣扎于遵守道德规范与以暴易暴之间

行为：

- 用激进方式来保护自己：大声责骂其他人并扔东西来回应他人的挑衅

社交：

- 欠缺社交及沟通能力：不懂得表达自己的想法和感受以回应他人的挑衅
- 对人欠缺信任：不单不信任同学，也不相信老师会公平地处理事件

老师处理（攻击型受害者）

对当事人的即场处理：

- 由于攻击型受害者对同学的挑衅感到生气及困扰，老师应带她离开现场，以免她再受到同学的刺激，及让她在一个安全的环境冷静情绪。

对当事人的事后处理 1：

- 老师一方面须要了解事件的经过，另一方面也须要了解攻击型受害者当时的感受和看法，并以非批判性的态度表达老师的理解，使攻击型受害者感受到老师的关怀，建立对老师的信任。
- 老师应承诺会公平地调查和处理事件，可帮助攻击型受害者建立对学校的信任。如果攻击型受害者在事件中犯错，老师也要让学生学习承担责任。

对当事人的事后处理 2：

- 老师除了让攻击型受害者学习冷静情绪的方法，还要提升学生的自表能力（Assertiveness），并教导学生面对同学的挑衅时可使用「我觉得」去表达自己的感受和期望。
- 当攻击型受害者在学习使用「我觉得」的过程中遇到挫折，老师应赞赏学生进步的地方，并与学生检讨及鼓励她再尝试使用。

对其他学生的处理：

- 由于攻击型受害者对人欠缺信任，亦缺乏社交及沟通技巧，因此攻击型受害者往往也没有朋友。老师宜安排活动让班中同学互相认识，协助攻击型受害者与同学建立正面关是。

社工处理（攻击型受害者）

评估：

- 攻击型受害者经常感到焦躁不安，而其焦虑可分成三种：现实性焦虑、神经质焦虑、道德性焦虑，社工根据此三种焦虑评估组员的内心挣扎、矛盾和其道德发展阶段（请参阅实务手册第三册 第二章及第四册 第五章）。社工可透过探索攻击型受害者过去出现过的攻击行为、被欺凌的经验，以评估其非理性想法。

拆解：

- 在拆解的过程中，社工须让攻击型受害者明白其非理性想法不合情理的地方，例如让他们明白惩罚应根据错误的轻重而决定，而不是任何情况下也须要严厉处罚。透过客观的证据，如校规或法律，让攻击型受害者明白社会已存在大众认同的规条去惩处做坏事的人，以拆解学生的非理性想法。此外，社工亦须让攻击型受害者明白其非理性想法所带来的负面影响，加强他们改变的动机。

家长处理（攻击型受害者）

反面教材：

- 攻击型受害者的父母不擅于管教子女及处理人际冲突，父母的管教模式往往也是模棱两可，使子女感到无所适从，最后只会增添子女的无助感。

即时处理：

- 父母须理解子女的矛盾情绪。父母在理解事件后，应保持非批判性的态度，并给予情绪支援，让子女感到被关怀及明白。此外，父母也可与子女一起商讨解决问题的方法，鼓励子女使用正面的途径保护自己及解决问题。

长远处理：

- 父母须肯定及赞赏子女正面的行为，并透过身教及分享自己的经验，使子女明白纵然现实环境存在着很多不同的困难，但也应保持积极的态度及以正面的方法去解决问题。

(IV) 退缩型受害者：情境四·眼镜弄坏了

阿强独自在校园一角温习，突然有数位同学抢去了他的新眼镜，并把玩那眼镜。当阿强哀求同学把眼镜交还给他时，同学把眼镜扔在桌子上，把眼镜弄坏。刚好老师经过，询问他发生了什甚事，但阿强只表示自己没用，才会弄坏眼镜。

特征（退缩型受害者）

阿强的考虑和行动：

认知：

- 外面的世界是很可怕的：每次小息也会躲在桌子下，连洗手间也不敢去
- 思想负面消极：认为是因为自己无能才会经常被人欺负，又认为告诉老师不会有帮助

情绪：

- 无助感：认为自己不能改变现状，而老师、父母或社工都不能帮助自己
- 消沉抑郁：经常也感到不快乐

行为：

- 被动退缩：即使老师主动关心他，也不告诉老师被欺凌的事件

社交：

- 逃避与人接触：宁可留在家中，也不想面对外在世界
- 被人看不起：欺负他的同学知道他不敢反抗，才会欺负他

老师处理（退缩型受害者）

对当事人的即场处理：

- 退缩型受害者在被欺凌后会感到很惊慌及无助，老师应先把退缩型受害者带离现场到较安全的地方，让退缩型受害者减少焦虑感及增加安全感。

对当事人的事后处理 1：

- 退缩型受害者的性格较为内向、焦虑，老师须要提供一个安全的地方让他们平复情绪，并给予空间让学生慢慢道出事件发生的经过。
- 老师要帮助学生建立对学校的信任及安全感，重申学校并不容许欺凌事件发生，并会公平地处理事件。

对当事人的事后处理 2：

- 老师应协助退缩型受害者建立社交网络，帮助他们融入校园生活，使他们与人建立良好的关系。老师也可以发掘退缩型受害者的强项及兴趣，协助他们发挥自己的潜能，提升自信心。

对其他学生的处理：

- 老师可鼓励班上正面积积极的学生与退缩型受害者建立关系，让退缩型受害者慢慢融入校园生活，并重新建立对人的信任及安全感。

社工处理（退缩型受害者）

评估：

- 社工先评估退缩型受害者过往被欺负的经验，了解他们如何回应别人的欺凌，并检视其回应方法的有效程度。此外社工也可了解其家庭管教模式，以探究其非理性想法的建构过程。
- 社工应多给予学生情绪支援，运用同理心的回应 (Empathetic Response)，增加退缩型受害者的安全感及对老师的信任，让他们愿意分享被欺凌的经验。此外，社工也要协助退缩型受害者建立对未来的希望，增加他们改变的动机。

拆解：

- 社工可与退缩型受害者一起设计行为练习，例如于日常生活中练习「我觉得」，从而帮助退缩型受害者提升个人社交及语言表达技巧，强化自表能力。当退缩型受害者建立成功的经验后，社工宜欣赏他们的尝试，鼓励他们继续实践行为练习，使他们退缩和无助的想法得到改变。社工也应鼓励退缩型受害者发掘自己的优点和强项，使他们懂得欣赏自己。

家长处理（退缩型受害者）

反面教材：

- 如果家长过分为子女承担责任，只教导子女以缺课来逃避被欺凌的问题，而没有教导子女解决问题和处理冲突的技巧，子女便无法从事件中学习如何面对困难，只懂得逃避问题。

即时处理：

- 家长应鼓励子女勇敢面对问题，与子女商讨解决问题的方法，也可与子女练习面对人际冲突时的解决方法，让子女从中学习解决问题的方法。

长远处理：

- 由于退缩型受害者缺乏自信，家长可多赞赏及欣赏子女，协助他们发掘自己的优点及长处，建立自信心。此外，家长也可鼓励子女接触新事物，改变他们被动的性格。

第八章：附件



第八章 附件

附件一：反应型和操控型攻击问卷

我们有时会觉得愤怒，或是做了我们不该做的事。请根据你现在或过去三个月的情况，圈出适合形容你的程度：

	你有多常 . . .	从不	有时	经常
1.	向惹怒我的人怒吼	0	1	2
2.	为表现自己的优越而与其他人打架	0	1	2
3.	在被人挑衅时表现得愤怒	0	1	2
4.	偷取其他同学的东西	0	1	2
5.	在沮丧时显得愤怒	0	1	2
6.	以破坏为乐	0	1	2
7.	发脾气	0	1	2
8.	因为愤怒而破坏东西	0	1	2
9.	因觉得有型而打架	0	1	2
10.	伤害其他人以取得胜利	0	1	2
11.	不如意时变得愤怒	0	1	2
12.	以武力使其他人服从	0	1	2
13.	在输掉游戏时变得愤怒	0	1	2
14.	因为其他人威胁我而变得愤怒	0	1	2
15.	以武力榨取金钱或其他东西	0	1	2
16.	以打人或向其他人怒吼作为发泄	0	1	2
17.	威胁和欺负其他人	0	1	2
18.	打咸湿电话为乐	0	1	2
19.	打其他人以保护自己	0	1	2
20.	与其他人一起欺负别人	0	1	2
21.	用武器打架	0	1	2
22.	因被人取笑而发怒	0	1	2
23.	向其他人怒吼，以令他人为我做事	0	1	2

反应型攻击指数：1+3+5+7+8+11+13+14+16+19+22

操控型攻击指数：2+4+6+9+10+12+15+17+18+20+21+23

第八章 附件

附件二：受朋辈欺凌问卷

以下是描述你和同龄的人会发生的事情，请根据你现在或过去三个月的情况，圈出下列每一项发生的次数：

	在过去的三个月之中, 其他孩子…	从不	偶尔	一般	很多时	经常
1.	打破或毁坏我的东西	1	2	3	4	5
2.	叫我的外号	1	2	3	4	5
3.	不让我参与他们正在做的事	1	2	3	4	5
4.	假装他们将会打我或伤害我似的	1	2	3	4	5
5.	说一些话去奚落我	1	2	3	4	5
6.	漠视或不理睬我	1	2	3	4	5
7.	打我或伤害我的身体	1	2	3	4	5
8.	取笑我	1	2	3	4	5
9.	拒绝帮助我	1	2	3	4	5
10.	散播有关我的谣言	1	2	3	4	5
11.	没有邀请我去玩乐、聚会、社交活动等	1	2	3	4	5
12.	从我身上偷或抢走东西	1	2	3	4	5
13.	说一些话去奚落我喜欢或关心的人	1	2	3	4	5
14.	用我不喜欢的方式去触摸我	1	2	3	4	5
15.	拒绝跟我一起做事	1	2	3	4	5
16.	恐吓会打我或伤害我	1	2	3	4	5
17.	在午饭时间或上课时不愿意坐近我	1	2	3	4	5
18.	拒绝跟我分享资料或物资	1	2	3	4	5
19.	向我抛东西	1	2	3	4	5
20.	说些冒犯我的说话	1	2	3	4	5
21.	试图抛弃或摆脱我	1	2	3	4	5

受朋辈欺凌指数：1+2+3+4+5+6+7+8+9+10+11+12+13+14+15+16+17+18+19+20+21

第八章 附件

附件三：反应型和操控型攻击问卷—老师量表(1)及家长量表

请指出下列句子有多少时候适合形容这个学生。请于以下的量表，根据该学生现在或过去三个月的情况，圈出适当数字：

		从不	有时	经常
1.	向惹怒他／她的人怒吼	0	1	2
2.	为表现自己的优越而与其他人打架	0	1	2
3.	在被人惹怒时表现得愤怒	0	1	2
4.	偷取其他同学的东西	0	1	2
5.	在沮丧时显得愤怒	0	1	2
6.	以毁坏或打烂东西为乐	0	1	2
7.	发脾气	0	1	2
8.	因为愤怒而破坏东西	0	1	2
9.	因觉得有型而打架	0	1	2
10.	伤害其他人以取得胜利	0	1	2
11.	不如意时变得愤怒	0	1	2
12.	以武力使其他人服从	0	1	2
13.	在输掉游戏时变得愤怒	0	1	2
14.	因为其他人威胁他／她而变得愤怒	0	1	2
15.	以武力榨取金钱或其他东西	0	1	2
16.	以打人或向其他人怒吼作为发泄	0	1	2
17.	威胁和欺负其他人	0	1	2
18.	打恶作剧的电话为乐	0	1	2
19.	打其他人以保护自己	0	1	2
20.	与其他人一起欺负其他孩子	0	1	2
21.	用武器打架	0	1	2
22.	因被人取笑而发怒或打人	0	1	2
23.	向其他人怒吼以令他人替他／她做事	0	1	2

反应型攻击指数：1+3+5+7+8+11+13+14+16+19+22

操控型攻击指数：2+4+6+9+10+12+15+17+18+20+21+23

第八章 附件

附件四：反应型和操控型攻击问卷－老师量表(2)

请指出下列句子有多少时候适合形容这个学生。请于以下的量表，根据该学生现在或过去三个月的情况，圈出适当数字：

	该学生…	从不	一般	经常
1.	很有幽默感	0	1	2
2.	被纠正时会发怒	0	1	2
3.	蓄意地戏弄其他同学	0	1	2
4.	当老师背着他会做出不当的行为	0	1	2
5.	用巧妙的方法将他人的物件据为己有	0	1	2
6.	指责年纪比他少的同学	0	1	2
7.	是集体活动中的领袖	0	1	2
8.	当自己有麻烦时会怪责他人	0	1	2
9.	当事情不如意时会很生气	0	1	2
10.	在同学背后说他们是非	0	1	2
11.	邀请同学们参与游戏或活动	0	1	2
12.	当有少少犯错时仍然处于冷静的情绪	0	1	2
13.	无故地发脾气	0	1	2
14.	做出鬼鬼祟祟的事情	0	1	2
15.	伤害别人以胜出比赛	0	1	2
16.	差劲的失败者	0	1	2
17.	联合其他同学来对付一个同学	0	1	2
18.	自动请缨地帮助其他同学	0	1	2
19.	愿意和同学分享	0	1	2
20.	向别人说出错误的事情	0	1	2
21.	不会承认错误	0	1	2
22.	恐吓他人	0	1	2
23.	容易跟别人成为朋友	0	1	2

操控型攻击性：3+4+5+7+12+18+19+21+24+27

反应型攻击性：2+10+11+17+20+26

第八章 附件

附件五：课室内行为量表

下列是多项描述青少年行为的词句，在旁的空格是描述这些行为的程度。请选择其中一个程度，是你认为对于形容这学生的行为是为贴切的，然后圈出代表数字。在填写这份报告时，请以他在现在或过去三个月内的行为作为依据。全部题目均须要作答：

课室内的行为：		行为表现程度			
		完全没有	少许	颇多	很多
1.	时时「周身郁」	1	2	3	4
2.	哼声和制造其他怪声	1	2	3	4
3.	身体协调不佳	1	2	3	4
4.	坐立不定或过分活跃	1	2	3	4
5.	易兴奋，冲动	1	2	3	4
6.	不留心，注意力容易分散	1	2	3	4
7.	不能完成已开始的工作—注意力短暂	1	2	3	4
8.	过分敏感	1	2	3	4
9.	过分严肃或忧愁	1	2	3	4
10.	发白日梦	1	2	3	4
11.	闷闷不乐	1	2	3	4
12.	骚扰其他儿童	1	2	3	4
13.	爱争吵	1	2	3	4
14.	装作「聪明」	1	2	3	4
15.	富破坏性	1	2	3	4
16.	偷窃	1	2	3	4
17.	说谎	1	2	3	4
18.	发脾气，有爆发性和不能预测的行为	1	2	3	4
群体参予：		完全没有	少许	颇多	很多
19.	好像容易跟人	1	2	3	4
20.	没有公平的观念	1	2	3	4
21.	好像缺乏领导才能	1	2	3	4
22.	取笑其他孩子或骚扰他们的活动	1	2	3	4

第八章 附件

对权威的态度：		行为表现程度			
		完全没有	少许	颇多	很多
23.	容易屈服	1	2	3	4
24.	叛逆	1	2	3	4
25.	嚣张	1	2	3	4
26.	害羞	1	2	3	4
27.	「惊青」	1	2	3	4
28.	顽固	1	2	3	4
29.	不合作	1	2	3	4
30.	出席率有问题	1	2	3	4

品行问题：13+14+15+16+17+18-23+24+25+28+29

不集中—被动：3+6+7+10+19+21

焦虑—紧张：8+9+23+26+27-30

过度活跃：1+2+4+5+12+22

第八章 附件

附件六：受朋辈欺凌问卷—老师量表

以下的句子是描述一些和他同龄的人有时会经历的事，请根据该学生现在或过去三个月的情况，圈出适当身的数字：

	在过去的三个月之中，其他同学…	从不	偶尔	一般	很多时	经常
1.	打破或毁坏他的东西	1	2	3	4	5
2.	叫他的外号	1	2	3	4	5
3.	不让他参与其他同学正在做的事	1	2	3	4	5
4.	假装将会打他或伤害他似的	1	2	3	4	5
5.	说一些话去奚落他	1	2	3	4	5
6.	漠视或不理睬他	1	2	3	4	5
7.	打他或伤害他的身体	1	2	3	4	5
8.	取笑他	1	2	3	4	5
9.	拒绝帮助他	1	2	3	4	5
10.	散播有关他的谣言	1	2	3	4	5
11.	没有邀请他去玩乐、聚会、社交活动等	1	2	3	4	5
12.	从他身上偷或抢走东西	1	2	3	4	5
13.	说一些话去奚落他喜欢或关心的人	1	2	3	4	5
14.	用他不喜欢的方式去触摸他	1	2	3	4	5
15.	拒绝跟他一起做事	1	2	3	4	5
16.	恐吓会打他或伤害他	1	2	3	4	5
17.	在午饭时间或上课时不愿意坐近他	1	2	3	4	5
18.	拒绝跟他分享资料或物资	1	2	3	4	5
19.	向他抛东西	1	2	3	4	5
20.	说些冒犯他的说话	1	2	3	4	5
21.	尝试抛弃或摆脱他	1	2	3	4	5
22.	对他说或做一些上面没有列出的事，而是低劣的或伤害了他或他的感受，请在下面描述： _____	1	2	3	4	5

受朋辈欺凌指数：1+2+3+4+5+6+7+8+9+10+11+12+13+14+15+16+17+18+19+20+21+22

第八章 附件

附件七：违规过程筛选问卷

请根据 贵子女现在或过去三个月的情况，评估下列每一项并圈出最适当的答案：

	你的子女 . . .	最不当	有时适当	完全适当
1.	把他／她的错误推卸给别人	0	1	2
2.	有参与不法活动	0	1	2
3.	在意他／她在学校或工作上的表现好不好	0	1	2
4.	行动时不顾及后果	0	1	2
5.	表达的情绪很表面及虚假	0	1	2
6.	容易及有技巧地说谎	0	1	2
7.	会遵守承诺	0	1	2
8.	夸张地表扬自己的能力、成就或财产	0	1	2
9.	很容易感到沉闷	0	1	2
10.	会利用或欺诈别人去得到自己想要的东西	0	1	2
11.	会取笑或戏弄别人	0	1	2
12.	做错事时会感到难受或内疚	0	1	2
13.	有参与冒险或危险的活动	0	1	2
14.	表现得有魅力和友善，去得到自己想要的东西	0	1	2
15.	会在被人修正或惩罚时感到生气	0	1	2
16.	认为他／她比其他优胜	0	1	2
17.	不会预先计画，或者把事情拖到最后一分钟	0	1	2
18.	关心其他人的感受	0	1	2
19.	在其他人面前隐藏自己的感受或情绪	0	1	2
20.	会和同一班朋友保持联络	0	1	2

自恋：5+8+10+11+14+15+16

感情麻木：*3+*7+*12+*18+19+*20

冲动：1+4+9+13+17

*反向题目(Reverse Item)：0→2; 1→1; 2→0

第八章 附件

附件八：子女自我透露问卷

以下是一些有关你与子女相处的情况。请根据 贵子女现在或过去三个月的情况，评定下列每一项适合形容你的程度，并圈出合适的答案：

	你的子女 . . .	从不	很少	一般	有时	经常
1.	得到你的批准才可以于平日晚上外出	1	2	3	4	5
2.	周末晚上外出，必须事前通知你他／她与谁外出及往哪里去	1	2	3	4	5
3.	迟了回家，你会要求他／她解释与谁一起	1	2	3	4	5
4.	你要知道他／她晚上与谁一起做什甚	1	2	3	4	5
5.	得到你的批准才可以在周末外出	1	2	3	4	5
6.	须告诉你如何运用金钱	1	2	3	4	5
7.	自发地告诉你有关他／她的朋友(与那些朋友一起和他们对不同事物的看法)	1	2	3	4	5
8.	告诉你有关他／她的学校／他在学校的情况（上课的情况／学习进度／与老师的关是）	1	2	3	4	5
9.	把有关他／她在空余时间所做的事当作秘密不告诉你	1	2	3	4	5
10.	把有关他／她于晚上和周末所做的事向你隐瞒	1	2	3	4	5
11.	喜欢把他／她于晚间所做的事情及往哪儿告诉你	1	2	3	4	5

子女自我透露程度：1+2+3+4+5+6+7+8+9+10+11

第八章 附件

附件九：操控型攻击者－学生质性研究

(用法：研究员利用以下量表，统计学童出现「评估」中特征的次数，**深色者**为操控型攻击者的特征，次数愈多，表示学童的操控型攻击愈严重)

1. 小游戏

「现在我们先玩一个游戏，试想像：

你和四位队友在一个球赛中胜出，并获得**500元**的奖金。在这场比赛中每位队友也付出了相同的努力，因为你是队长，所以你可以全权去分配奖金，你会如何分配？现在给你**500元**，请你把钱分配给你和四个队友。」

问题	评估	特征出现次数	总数	备注
1. 为什么你会这样分配？ (追问「还有没有其他原因？」，直至学童说没有为止)	着重自我利益			
	着重关是			
2. 如果其他队友反对你的分配方法，你会怎么办？为什么？ (如果学童一开始已平均分配，或队友已获分多些金钱，则追问「有些队友觉得自己付出得比较多，所以应该分多些，你会怎么办？为什么？」)	关注他人			
	自我中心			

第八章 附件

2. 情境故事

「以下是一些情境故事，试想像你是当中的角色：

以下是第一个情境：

有一天，你既没有吃早餐，又忘记带午饭的钱。在午膳时间，有些同学在课室准备吃学校安排的饭盒，有些则离校食饭。你非常肚饿，但你既没有钱食饭，又没有订购学校饭盒，那你会怎样做？」

问题	评估	特征出现次数	总数	备注
1. 你于这个情境中面对着什甚问题？	确定学生理解题目			
2. 你想到那些什甚方法去解决这个问题？ (追问「还有没有其他方法？」，直到学童说没有为止)	攻击性方法			
	非攻击性方法			
3. 那些方法之中，你会选择那个方法去解决这个问题？为什甚？	攻击性方法			
	非攻击性方法			
4. 如果不用你刚才说的那个方法，你认为第二个解决方法是什甚？为什甚？	攻击性方法			
	非攻击性方法			

第八章 附件

「以下是第二个情境：

你一直也很想拥有一部最新款的手提电话，但你却没有钱买。有一天，你在图书馆看书，你旁边的同学匆忙地离开了座位。你留意到他忘记带走他的手提电话，那部手提电话正是你一直也很想拥有的最新款式……」

问题	评估	特征出现次数	总数	备注
1. 你会如何处置这部电话？为什甚？ (追问「还有没有其他方法？」，直至学童说没有为止)	着重自我利益			
1a 如学童说：「取决于我认不认识那同学」，追问：「认识又怎样？不认识又怎样？」				
1b 如学童说：「寻回那同学交还电话」，追问：「如果那同学已经离开，你会怎么办？」	着重关是			
2. 你认为这样做的话，会有什甚结果？ (只问于第一题中较着重自我利益的学童) (追问「还有没有其他结果？」，直至学童说没有为止)	预期正面结果			
	预期负面结果			

第八章 附件

「以下是第三个情境：

小休时，你在操场见到两个同学，初则口角，继而动武……」

问题	评估	特征出现次数	总数	备注
1. 你认为他们为什甚打架？ (追问「还有没有其他原因？」，直至学童说没有为止)	操控型攻击者思维			
1a 如学童说：「不外乎爱情、友情。」，则追问：「爱情怎样引致打架？友情怎样引致打架？」	反应型攻击者思维			
1b. 如学童说：「意见不合」，则追问：「你觉得他们为什甚事意见不合？」				
2. 见到这个情境，你会怎样做？为什甚？ (追问「还有没有其他可能的行动？」，直至学童说没有为止)	合理化攻击行为			
2a 如学童说：「告诉老师。」，则追问：「为什甚？」				
2b 如他说：「取决于我认不认识那同学」，则追问：「认识又怎样？不认识又怎样？」	没有合理化攻击行为			

第八章 附件

「以下是第四个情境：

班上有一位同学行为古怪，同学们都不喜欢他。有一天，你和几位同学趁他进了洗手间的厕格，立刻将门反锁，然后将水倒进厕格内，令他全身湿透。」

问题	评估	特征出现次数	总数	备注
1. 你做完这件事后，你有什么感受？ (追问「还有没有其他感受？」，直至学童说没有为止)	内疚			
	不内疚			
	正面感受			
	负面感受			
2. 你认为对方有什么感受？ (追问「还有没有其他感受？」，直至学童说没有为止)	有观点采择			
	没有观点采择			
3. 如果(你认为)他会因此而不开心，你下次还会不会这样做？为什么？ (追问「还有没有其他原因？」直至学童说没有为止)	有移情关注			
	没有移情关注			
4. 你认为经过这件事之后，其他同学对你有什么看法？ (追问「还有没有其他可能的看法？」，直至学童说没有为止)	正面评价			
	负面评价			
5. 你想不想其他同学对你有这样的看法？	渴望			
	不渴望			

第八章 附件

问题	评估	特征出现次数	总数	备注
6. 你认为这件事会不会为你带来什甚麻烦？ (追问「还有没有其他可能的麻烦？」，直至学童说没有为止)	预期有负面后果			
	预期没有负面后果			
7. 若然那位同学没有告发你，你下次还会不会这样做？为什甚？ (追问「还有没有其他原因？」，直至学童说没有为止)	会 - 与自己有关			
	会 - 与对方有关			
	不会 - 与自己有关			
	不会 - 与对方有关 (例如：因为他变好了； 因为他很惨)			
7a. 如他说：「取决于他有没有好转」，则追问：「好转又怎样？没有好转又怎样？」	不会， 因为遵守规则			
	会，因为不怕违反规则			
	会， 同一个受害者			
	会， 其他受害者			
8. 若然那位同学告发你，最后老师还惩罚了你，你下次还会不会这样做？为什甚？ (追问「还有没有其他原因？」，直至学童说没有为止)	不会， 因为遵守规则			
	会，因为不怕违反规则			
	会， 同一个受害者			
	会， 其他受害者			

第八章 附件

附件十：攻击型受害者－学生质性研究

(用法：研究员利用以下量表，统计学童出现「评估」中特征的次数，**深色者**为攻击型受害者的特征，次数愈多，表示学童愈大可能是攻击型受害者)

「以下是一些情境故事，试想像你是当中的角色：

以下是第一个情境：

假设今日你穿上一对新鞋返学，你非常喜欢这对鞋，而今日是你第一次穿这对鞋。突然有一个同学从后面撞向你，你失平衡踩进泥沱中，你的新鞋布满泥斑。」

问题	评估	特征出现次数	总数	备注
1. 你觉得对方为什甚会撞你？	敌意归因			
	非敌意归因			
2. 你觉得对方是故意，还是无心之失？为什甚你这样认为？	敌意归因			
	非敌意归因			
3. 你觉得对方会有什甚感受？为什甚？	正面感受 (敌意归因／非敌意归因)			
	负面感受 (敌意归因／非敌意归因)			
	无感受 (敌意归因／非敌意归因)			
4. 你的感受是什甚？	愤怒情绪			
	非愤怒情绪 (往第6题)			
	无感受 (往第6题)			
5. (若学童于第4题有愤怒的情绪)若1分是不愤怒，10分是很愤怒，你有多愤怒？	愤怒程度			

第八章 附件

问题	评估	特征出现次数	总数	备注
6a. 你会有什甚可能的反应？(意指行为，不是情绪)为什甚？ (追问：「还有没有其他可能的反应？」，直至学童说没有为止)	攻击性方法			
	非攻击性方法			
	报复			
6b. 你会选择那个反应？	攻击性方法			
	非攻击性方法			
	报复			
6c. 若你这样反应，最后会发生什甚事？	合理化攻击行为			
	没有合理化攻击行为			
6d. 你觉得你这样做，这件事会不会再发生在你身上？	合理化攻击行为			
	没有合理化攻击行为			
7. (若学生没有选择攻击性方法) 若你责骂或者打对方，你觉得最后会怎样？	合理化攻击行为			
	没有合理化攻击行为			
8. (若学生没有选择攻击性方法) 若你这样反应，这件事会不会再发生在你身上？	合理化攻击行为			
	没有合理化攻击行为			
9. 你觉得在这件事上，有没有人做错了？为什甚？	我做错了			
	对方做错了			
	无人做错			
10. 你会不会怪责对方？	怪责对方			
	不怪责谁			

第八章 附件

「以下是第二个情境：

上学途中，你发现自己的鞋带松了，于是你把你的书包放在地上，俯身绑鞋带。当你把书包放落地下时，你的手提电话跌了出来。就在这时候，你的同学走过，并恰好踢开了你的手提电话。你见到那人望向那手提电话，再望向自己。」

问题	评估	特征出现次数	总数	备注
1. 你觉得对方为什甚踢开你的电话？	敌意归因			
	非敌意归因			
2. 你觉得对方是故意，还是无心之失？为什甚你这样认为？	敌意归因			
	非敌意归因			
3. 你觉得对方会有什甚感受？为什甚？	正面感受 (敌意归因／非敌意归因)			
	负面感受 (敌意归因／非敌意归因)			
	无感受 (敌意归因／非敌意归因)			
4. 你的感受是什甚？	愤怒情绪			
	非愤怒情绪 (往第6题)			
	无感受 (往第6题)			
5. (若学童于第4题有愤怒的情绪)若1分是不愤怒，10分是很愤怒，你有多愤怒？	愤怒程度			

第八章 附件

问题	评估	特征出现次数	总数	备注
6a. 你会有什甚可能的反应？(意指行为，不是情绪) 为什甚？ (追问：「还有没有其他可能的反应？」，直至学童说没有为止)	攻击性方法			
	非攻击性方法			
	报复			
6b. 你会选择那个反应？	攻击性方法			
	非攻击性方法			
	报复			
6c. 若你这样反应，最后会发生什甚事？	合理化攻击行为			
	没有合理化攻击行为			
6d. 你觉得你这样做，这件事会不会再发生在你身上？	合理化攻击行为			
	没有合理化攻击行为			
7. (若学生没有选择攻击性方法) 若你责骂或者打对方，你觉得最后会怎样？	合理化攻击行为			
	没有合理化攻击行为			
8. (若学生没有选择攻击性方法) 若你这样反应，这件事会不会再发生在你身上？	合理化攻击行为			
	没有合理化攻击行为			
9. 你觉得在这件事上，有没有人做错了？为什甚？	我做错了			
	对方做错了			
	无人做错			
10. 你会不会怪责对方？	怪责对方			
	不怪责谁			

第八章 附件

「以下是第三个情境：

有一天，你走进洗手间的厕格。你刚把门关上，厕格外便有人把门反锁，然后将水倒进厕格内，令你全身湿透。」

问题	评估	特征出现次数	总数	备注
1. 你觉得对方会有什甚感受？为什甚？	正面感受			
	负面感受			
	无感受			
2. 你的感受是什甚？	愤怒情绪			
	非愤怒情绪 (往第四题)			
	无感受 (往第四题)			
3. (若学生于第2题有愤怒的情绪)若1分是不愤怒，10分是很愤怒，你有多愤怒？	愤怒程度			
4. 你觉得对方为什甚这样做？	好玩			
	对方有问题			
	自我责备			
	意外			
5a. 你觉得这事会不会发生在其他同学身上？	会			
	不会			
5b. 为什甚？	责备自己			
	责备对方			

第八章 附件

问题	评估	特征出现次数	总数	备注
6a. 你觉得这事会不会再发生自己身上？	会			
	不会			
6b. 为什甚？	自己	我有付出		
		我的过错		
	对方	对方的错		
		对方害怕		
7a. 若你不知对方是谁，你会有什甚可能的反应？ (意指行为，不是情绪) 为什甚？ (追问「还有没有可能的反应？」直至学童说没有为止)	攻击性方法			
	非攻击性方法			
	报复			
7b. 你会选择那个反应？	攻击性方法			
	非攻击性方法			
	报复			
7c. 若你这样反应，最后会发生什甚事？	合理化攻击行为			
	没有合理化攻击行为			
7d. 你觉得做出这样反应后，这件事会不会再发生在你身上？	合理化攻击行为			
	没有合理化攻击行为			

第八章 附件

问题	评估	特征出现次数	总数	备注
8a. 若你知道对方是谁，你会点做？为什甚？ (追问「还有没有？」直至学童说没有为止)	攻击性方法			
	非攻击性方法			
	报复			
8b. 你会选择那个反应？	攻击性方法			
	非攻击性方法			
	报复			
8c. 若你这样做，最后会发生什甚事？	合理化攻击行为			
	没有合理化攻击行为			
8d. 你觉得你这样做，这件事会不会再发生在你身上？	合理化攻击行为			
	没有合理化攻击行为			

附件十一：操控型攻击者—老师质性研究

(1) 背景资料

1. 请问你于这间学校任教了多久？
2. 请问你在学校中负责什么工作？
3. 你认为什么是操控型欺凌行为？

定义：操控型欺凌为有目的和动机的欺凌，欺凌能使攻击者获得好处和利益，例如权力、操纵他人等。操控型攻击者头脑冷静周密，是典型「恶霸」型欺凌者。他们有强烈的需求要控制他人，对自己有较主观的看法，对受害者缺乏同理心。

4. 请描述校内操控型欺凌行为的情况。
5. 他们有什么具体的操控型欺凌行为？

(2) 学生的学校生活

1. 你认识了xxx同学多久？
2. 你会怎样形容他？
3. 他的学业成绩怎样？
4. 你认为他在学校的受欢迎程度是怎样(1-10分，1=非常不受欢迎，10=非常受欢迎)？为什甚？
5. 以你对他的了解，他在学校有多少个好朋友？
6. 他的朋友中有出现操控型欺凌行为吗？他们的关是是怎样的？
7. 他的朋友中有出现反应型攻击行为吗？他们的关是是怎样的？

定义：反应型攻击者对外界的威胁过分敏感，常把朋辈的一些中性行为（如被对方不小心撞倒）转化为有敌意的行为，会对自己造成伤害。他们因而感到生气，甚至采取有攻击性的行为，以求保护自己或者对朋辈进行报复。反应型攻击者的脾气暴躁并有强烈愤怒情绪，遇上事件会突然失控，并较操控型攻击者有更大机会扰乱课室秩序和受到同伴排斥。

8. 其他老师怎样形容他？
9. 以你所知，他有没有被欺负的经验？是怎么的？

第八章 附件

(3) 学生行为

1. 他会否经常与老师争执？
2. 他曾否故意为难老师？情况是怎样？
3. 他是否经常与一大班同学一起，而他通常扮演领袖角色的？
4. 在校内、班内，他是否最受注目的人？
5. 在校内、班内，其他同学会否很害怕他？
6. 他上堂时的态度是怎样？
7. 他有没有在堂上扰乱秩序？情况是怎样？
8. 他曾否与其他老师或同学发生冲突？情况是怎样？
9. 他平均多久会出现操控型欺凌行为？
i) 一星期一次 ii) 两星期一次 iii) 一个月一次 iv) 三个月一次 v) 其他
10. 老师会怎样处理他的行为？他其后会有什甚反应？
11. 他有没有因此而改变？
12. 当他受到处分时，他会有什甚反应？(例如：毫无惧意、不甘心、惊怕)
13. 你认为什甚原因造成他的欺凌行为？
14. 你认为他欺凌行为背后的想法是什甚？
15. 谁会成为他的欺凌对象？
16. 你认为他会否受到其他同学的影响，令他持续出现欺凌行为？
17. 老师怎样影响他的行为表现？

(4) 父母关是

1. 以你所知，他父亲的管教模式是怎样的？
2. 以你所知，他母亲的管教模式是怎样的？

(5) 小组期望

1. 你对计画有什甚期望？你希望他有什甚得着或改变？

附件十二：攻击型受害者－老师质性研究

(1) 背景资料

1. 请问你于这间学校任教了多久？
2. 请问你在学校中负责什甚工作？
3. 你认为什甚是攻击型受害者？

定义：攻击型受害者受到别人欺凌或伤害时，会格外显得情绪焦虑和紧张，并且存有报复的念头，会以暴力作为复仇的方式。攻击型受害者甚至会主动作出挑衅，但一旦发生打闹，他们会以受害者的身份自居，并以自卫为理由，合理地解释他们出手的原因。攻击型受害者会比退缩型受害者较多收藏攻击性武器或玩具，亦比退缩型受害者较多发生争吵或打闹事件。

攻击型受害者对自我的评价很低，认为自己不及别人聪明，外表及身材并不吸引和突出，经常焦虑和急躁，并不受同伴欢迎，相信与其他人相比，他们是不快乐的一群。

4. 请描述校内欺凌行为的情况。
5. 他们有什么具体的欺凌行为？

(2) 学校情况

1. 你认识了xxx同学多久？
2. 你会怎样形容他？
3. 他平日的情绪是怎样？他会否很容易激动？
4. 他的学业成绩是怎样的？
5. 他在学校有没有参加课外活动？
6. 你认为他在学校的受欢迎程度是怎样的 (1-10分，1=非常不受欢迎，10=非常受欢迎)？为什甚？
7. 以你对他的了解，他在学校有多少个好朋友？
8. 他们的关是是怎样的？
9. 他与其他同学的关是是怎样的？
10. 其他同学认为他是一个怎样的人？
11. 其他老师怎样形容他？

(3) 被欺凌行为

1. 以你所知，他有没有被欺负的经验？是怎样的？
2. 谁会欺负他？
3. 他平均多久会被其他同学欺凌？
i) 一星期一次 ii) 两星期一次 iii) 一个月一次 iv) 三个月一次 v) 其他
4. 为什甚他会被欺负？你认为欺负他的同学有什么动机？

第八章 附件

5. 当他被欺负时，他会有什甚反应(情绪及行为)？
6. 他曾否以攻击行为回应他人的欺凌？情况是怎样？
7. 他平均多久会出现这种攻击行为？
i) 一星期一次 ii) 两星期一次 iii) 一个月一次 iv) 三个月一次 v) 其他:_____
8. 当他以攻击行为回应他人的欺凌时，你会怎样处理？
9. 当你这样处理时，他会有什甚反应(情绪及行为)？
10. 当他以攻击行为回应他人的欺凌时，其他老师会怎样处理？
11. 当其他老师这样处理时，他会有什甚反应呢？
12. 刚才讨论的是，当他以攻击行为去回应其他同学欺凌时，你的处理方法。总括而言，当他被欺负时，你会怎样处理？
13. 当你这样处理时，他会有什甚反应(情绪及行为)？
14. 其他老师会怎样处理？
15. 当其他老师这样处理时，他会有什甚反应呢？
16. 当他没有被欺凌时，他会否攻击其他同学？如果有，你认为原因是什甚？
17. 你会如何处理？
18. 当你这样处理时，他会有什甚反应(情绪及行为)？
19. 其他老师会怎样处理？
20. 当其他老师这样处理时，他会有什甚反应呢？
21. 你有没有处理过他的问题？(任何有关该学生的问题) 你会如何处理？
22. 当你这样处理时，他会有什甚反应(情绪及行为)？
23. 其他老师会怎样处理？
24. 当其他老师这样处理时，他会有什甚反应呢？
25. 学校对于处理欺凌行为有什甚指引？
26. 你对这些指引有什甚意见？
27. 你认为其他同学怎样影响他的行为表现？
28. 你认为老师怎样影响他的行为表现？

(4) 父母关是

1. 以你所知，他父亲的管教模式是怎样的？
2. 以你所知，他父亲的管教模式是怎样的？

(5) 小组期望

1. 你对计画有什甚期望？你希望他有什甚得着或改变？

附件十三：操控型攻击者—家长质性研究

(1) 背景资料

1. 请问他与那些家人同住？
2. 请问他有否兄弟姊妹？有多少位？(如没有，可略去第五部份)

(2) 对子女的了解

以下的问题分别问及子女于九月、十月和现在的表现，请根据子女当时的表现回答。

1. 请问你对xxx的了解有多深？请用1至10分作为准则，1分是非常不了解，而10分是非常了解。
2. 九月至十月期间，你会怎样形容他？
3. 现在你会怎样形容他？
4. 九月至十月期间，他的行为是怎样？
5. 现在他的行为是怎样？
6. 九月至十月期间，你觉得他的情绪是怎样？
7. 现在他的情绪是怎样的？
8. 请问他曾否在家中捣蛋以得到某些好处？最深刻印象的或最近一次是怎样的？
9. 九月至十月期间，他在家中捣蛋的次数和程度是怎样？
10. 现在他在家中捣蛋的次数和程度是怎样的？
11. 以你所知，九月至十月期间，他有多少位朋友？
12. 现在他有多少位朋友？
13. 以你所知，九月至十月期间，你会怎样形容他的朋友？
14. 现在你会怎样形容他的朋友？
15. 以你所知，九月至十月期间，他和朋友一起会做什甚？
16. 现在他和朋友一起会做什甚？
17. 老师曾否就他的问题与你讨论？是怎样的？
18. 承上题，你有没有什甚相应的方法去处理？
19. 你觉得学校的支援是否充足？

(3) 子女与父母的关是

1. 九月至十月期间，他与父亲的关是怎样？请用1至10分作为准则，1分是很差，而10分是很好。
2. 现在他与父亲的关是怎样？请用1至10分作为准则，1分是很差，而10分是很好。
3. 九月至十月期间，他与母亲的关是怎样？请用1至10分作为准则，1分是很差，而10分是很好。
4. 现在他与母亲的关是怎样？请用1至10分作为准则，1分是很差，而10分是很好。
5. 请问他与父亲曾否发生冲突？最深刻印象或最近一次是怎样的？
6. 请问他与母亲曾否发生冲突？最深刻印象或最近一次是怎样的？
7. 九月至十月期间，他与父亲发生冲突的次数和程度是怎样的？
8. 现在他与父亲发生冲突的次数和程度是怎样的？
9. 九月至十月期间，他与母亲发生冲突的次数和程度是怎样的？
10. 现在他与母亲发生冲突的次数和程度是怎样的？
11. 九月至十月期间，他帮手做家务的次数是怎样的？
12. 现在他帮手做家务的次数是怎样的？
13. 九月至十月期间，他做义工的次数是怎样的？
14. 现在他做义工的次数是怎样的？
15. 他曾否彻夜不归家？最深刻印象或最近一次是怎样的？
16. 九月至十月期间，他彻夜不归家的次数大约是多少？
17. 现在，他彻夜不归家的次数大约是多少？
18. 如他曾彻夜不归家，你知否他在家外做什甚？
19. 他曾否在外犯事？最深刻印象或最近一次是怎样的？
20. 九月至十月期间，他在外犯事的次数和程度是怎样的？
21. 现在，他在外犯事的次数和程度是怎样的？

(4) 子女的管教

1. 你每天会花多少时间与他沟通？
2. 他是否愿意与你沟通？为什甚他会这样？
3. 当他有行为问题时，你会如何处理？
4. 九月至十月期间，当你这样处理，他会有什甚反应呢？
5. 现在，当你这样处理，他会如何反应？
6. 你曾否用奖励的方法鼓励他正面的行为？是怎样的？
7. 你曾否以责罚的方式去惩罚他负面的行为？
8. 九月至十月期间，当你责罚他，他会有什甚反应呢？
9. 现在，当你责罚他，他会如何反应？
10. 你觉得你的管教模式是怎样的？
11. 你觉得你的管教模式成效怎样？
12. 你觉得他父亲/母亲的管教模式是怎样的？
13. 你觉得他父亲/母亲的管教模式成效怎样？

(5) 子女与兄弟姊妹的关是

1. 九月至十月期间，他与兄弟姊妹的关是怎样？请用1至10分作为准则，1分是很差，而10分是很好。
2. 现在，他与兄弟姊妹的关是怎样？请用1至10分作为准则，1分是很差，而10分是很好。
3. 他/她曾否与兄弟姊妹发生冲突？如有，最深刻印象或最近一次是怎样的？
4. 九月至十月期间，他与兄弟姊妹发生冲突的次数和程度是怎样的？
5. 现在，他与兄弟姊妹发生冲突的次数和程度是怎样的？
6. 九月至十月期间，其他兄弟姊妹会否很害怕他？
7. 现在，其他兄弟姊妹会否很害怕他？
8. 他曾否欺负其他兄弟姊妹？如有，最深刻印象或最近一次是怎样的？
9. 九月至十月期间，他欺负其他兄弟姊妹的次数和程度是怎样的？
10. 现在，他欺负其他兄弟姊妹的次数和程度是怎样的？
11. 他曾否透过欺负兄弟姊妹以获得某些好处？如有，最深刻印象或最近一次是怎样的？
12. 九月至十月期间，他透过欺负兄弟姊妹以获得某些好处的次数和程度是怎样的？
13. 现在，他透过欺负兄弟姊妹以获得某些好处的次数和程度是怎样的？
14. 他曾否被其他兄弟姊妹欺负？如有，最深刻印象的或最近一次是怎样的？

附件十四：攻击型受害者—家长质性研究

(1) 背景资料

1. 请问他与那些家人同住？
2. 请问他有否兄弟姐妹？有多少位？(如无，可略去第五部份)

(2) 对子女的了解

1. 请问你对xxx的了解有多深？请用1至10分作为准则，1分是很差，而10分是很好。
2. 你会怎样形容他？
3. 他平日的行为是怎样？他曾否出现一些攻击行为？
4. 你觉得他的情绪是怎样？
5. 他是否很容易激动？激动时会有什甚(行为)反应？
6. 他容易愤怒吗？愤怒时会有什甚(行为)反应？
7. 他是否一个冲动的人？冲动时会有什甚(行为)反应？
8. 他经常不快乐吗？不快乐时会有什甚(行为)反应？

(3) 子女与父母的关是

1. 他与父亲的关是是怎样？请用1至10分作为准则，1分是很差，而10分是很好。
2. 他与母亲的关是是怎样？请用1至10分作为准则，1分是很差，而10分是很好。
3. 请问他与父亲曾否发生冲突？最深刻印象或最近一次是怎样的？
4. 请问他与母亲曾否发生冲突？最深刻印象或最近一次是怎样的？
5. 他与父亲发生冲突的次数和程度是怎样的？
6. 他与母亲发生冲突的次数和程度是怎样的？
7. 他在家的行为是怎样的？帮忙做家务的次数是怎样的？

(4) 子女的管教

1. 你每天会花多少时间与他沟通？
2. 他是否愿意与你沟通？为什甚他会这样？
3. 当他有行为问题时，你会如何处理？
4. 当你这样处理，他会有什甚反应？
5. 你曾否用奖励的方法鼓励他正面的行为？是怎样的？
6. 你曾否以责罚的方式去惩罚他负面的行为？是怎样的？
7. 当你责罚他，他会有什甚反应？
8. 你觉得你的管教模式是怎样的？
9. 你觉得你的管教模式成效怎样？
10. 你觉得他父亲/母亲的管教模式是怎样的？
11. 你觉得他父亲/母亲的管教模式效果如何？

(5) 子女与兄弟姊妹的关是

1. 他与兄弟姊妹的关是怎样？请用1至10分作为准则，1分是很差，而10分是很好。
2. 他曾否与兄弟姊妹发生冲突？如有，最深刻印象或最近一次是怎样的？
3. 他与兄弟姊妹发生冲突的次数和程度是怎样的？
4. 当他与兄弟姊妹发生冲突，他会如何回应(情绪及行为)？
5. 他曾否被其他兄弟姊妹欺负？如有，最深刻印象或最近一次是怎样的？
6. 他怎样回应兄弟姊妹的欺负？
7. 他曾否以攻击行为回应兄弟姊妹对他的欺负？最深刻印象或最近一次是怎样的？
8. 他会否很害怕其他兄弟姊妹？
9. 其他兄弟姊妹会否很害怕他？

(6) 子女的学校生活

1. 他与同学的关是怎样？
2. 他有多少位(好)朋友？
3. 你会怎样形容他的朋友？在那里认识？
4. 他和朋友一起会做什甚？
5. 他在学校参加了什甚课外活动？
6. 他有没有参加义工活动？次数是怎样的？
7. 他曾否与同学发生冲突？最深刻印象或最近一次是怎样的？
8. 他与同学发生冲突的次数与程度如何？
9. 当他与同学发生冲突，他会如何回应(情绪及行为)？
10. 他曾否与老师发生冲突？最深刻印象或最近一次是怎样的？
11. 他与老师发生冲突的次数与程度如何？
12. 当他与老师发生冲突，他会如何回应(情绪及行为)？
13. 以你所知，他曾否被同学欺负？最深刻印象或最近一次是怎样的？
14. 他被人欺负的次数和程度是怎样的？
15. 谁常常欺负他？
16. 你觉得为什甚他会成为被欺负的对象？
17. 以你所知，他怎样回应其他人的欺负(行为及情绪)？
18. 他曾否以攻击行为回应其他人对他的欺负？最深刻印象或最近一次是怎样的？
19. 他曾否在外犯事？最深刻印象或最近一次是怎样的？
20. 现在，他在外犯事的次数和程度是怎样的？
21. 老师曾否就他的问题与你讨论？是怎样的？
22. 承上题，你有没有什甚相应的方法去处理？
23. 你觉得学校的支援是否充足？为什甚？
24. 承上题，你有什甚建议？

第九章：参考文献



第九章：参考文献

- Achenbach, T. M. (1991). *Integrative Guide for the 1991 CBCL 14 – 18, YSR, and TRF Profiles*. Burlington: Department of Psychiatry, University of Vermont.
- 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, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research (2nd 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., & Rector, N. A. (2002). Delusion: A cognitive perceptive. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 16*(4), 455-468.
- Beck, J. S. (1995). *Cognitive Therapy: Basics and Beyond*. NY: The 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.
- 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.
- 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., Aktins, M. S., Osborne, M. L., & Milnamow, M. (1996). A revised teacher rating scale for reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 24*(4), 473-480.

第九章 参考文献

- 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., Goossens, F.A., Schuengel, C., & Merrum Terwogt, M. (2003). Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying. *Aggressive Behaviour*, 29, 116-117.
- 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.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22, 364-382.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations*, 49(1), 13-24.
- Conners, C. K. (1973). Rating scales for use in drug studies in children. *Psychopharmacology Bulletin*. Special issue – pharmacotherapy of children.
- Conners, C. K. (1997). *Conners' Rating Scales-Revised: Technical Manual*. North Tonawanda, NY: MHS.
- 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. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *The Society for Research in Child Development*, 66, 710-722.
- 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. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Dodge, K. (1991). The structure and function of proactive and reactive aggression. In Pepler D., Rubin K. (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., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- 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.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.

第九章 参考文献

- Ellis, A. (1962). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. NY: Citadel Press.
- Ellis, A., & Bernard, M. E. (2006). *Rational Emotive Behavioural Approaches to Childhood Disorders: Theory, Practice and Research*. NY: Springer.
- Ellis, A. (1977). *Anger - How to Live With and Without It*. NY: Carol Publishing Group
- 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.
- 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.
- Gottfredson, G. D. (1984). *The Effective School Battery: User's Manual*. Odessa, Fla: Psychological Assessment Resources.
- Guerra, N. G., & Slaby, R. G. (1989). Evaluative factors in social problem solving by aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 277-289.
- 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.

第九章 参考文献

- 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.
- 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.
- Laura, P., Irma, S., Ritva-Liisa, A. & Liisa, K. (1998). Parents' social problem-solving strategies in families with aggressive and non-aggressive Girls. *Aggressive Behaviour, 24*, 37-51.
- Leuner, H. (1969). Guided affective imagery (GAI). A method of intensive psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy, 23(1)*, 4-22.
- 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 School children 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.
- McCloskey, L. A., & Stuewig, J. (2001). The quality of peer relationships among children exposed to family violence. *Development and Psychopathology, 13*, 83-96.
- 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.
- 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.

第九章 参考文献

- 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.
- O' Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior, 27*, 269-283
- 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.
- 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. 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*(2), 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.
- 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.

第九章 参考文献

- 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.
- 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.
- 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. (1991) *State-Trait Anger Expression Inventory*. Odessa, Fla: Psychological Assessment Resources.
- 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.
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development, 71(4)*, 1072-1085.
- 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.

第九章 参考文献

- 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.
- 黄成荣、卢铁荣（2002）。从香港中学教职员问卷调查看学童欺凌现象與对策。《教育研究学报》（第17卷，第2期），253 -271页。
- 冯丽姝、黄超文、黄丽萍（2004）。由暴躁如雷到心平气和处理儿童暴躁行为训练手册。香港：圣雅各福群会家庭及辅导服务。

书 名：有教无「戾」— 校园欺「零」计画实务手册

编 着：冯丽姝博士（香港城市大学应用社会科学系 助理教授）

国际顾问：Prof. Adrian Raine（Richard Perry University Professor,
Department of Criminology and Psychiatry, University of Pennsylvania）

义务顾问：何惠玲（前个案督导主任、资深注册社工）

计画成员：岑淑怡（高级研究助理）、许睿知（研究助理）、陈倩婷（社会工作人员）、
鍾妍慧（社会工作人员）、胡淑莹（程序干事）

出 版：有教无「戾」— 校园欺「零」计画

地 址：香港城市大学应用社会科学系

设 计：deboli design – www.deboli.org

插 画：ayip, desmond

印 刷：荣日印刷有限公司

版 次：2008年8月初版

赞 助：优质教育基金

承办机构：香港基督教服务处

ISBN：978-988-17052-2-8