



退缩型及攻击型

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：	理念架构	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) 辅导的策略	17
第三章：	治疗性辅导小组 - 操控型攻击者	23
	(I) 认知行为治疗法及相关理论之运用	23
	(II) 小组前准备	26
	(III) 小组第一次见面	29
	(IV) 小组初期	34
	(V) 小组中初期	38
	(VI) 小组中后期	44
	(VII) 小组后期	48
	(VIII) 成效	51
第四章：	治疗性辅导小组 - 反应型攻击者	53
	(I) 认知行为治疗法及相关理论之运用	53
	(II) 小组前准备	55
	(III) 小组第一次见面	58
	(IV) 小组初期	60
	(V) 小组中初期	66
	(VI) 小组中后期	70
	(VII) 小组后期	73
	(VIII) 成效	77

目录

第五章：	治疗性辅导小组 - 攻击型受害者	85
	(I) 认知行为治疗法及相关理论之运用	85
	(II) 小组前准备	87
	(III) 小组第一次见面	90
	(IV) 小组初期	94
	(V) 小组中初期	100
	(VI) 小组中后期	106
	(VII) 小组后期	110
	(VIII) 成效	113
第六章：	治疗性辅导小组 - 退缩型受害者	115
	(I) 认知行为治疗法及相关理论之运用	115
	(II) 小组前准备	117
	(III) 小组第一次见面	120
	(IV) 小组初期	122
	(V) 小组中初期	126
	(VI) 小组中后期	134
	(VII) 小组后期	137
	(VIII) 成效	139
第七章：	参考文献	141

第五章： 治疗性辅导小组 - 攻击型受害者



第五章：治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

(I) 认知行为治疗法及相关理论之运用

1. 归因理论 (Attribution Theory)

归因理论是社会心理学研究的范畴。该理论指出，每个人遇上任何事情，均会尝试理解及解释事情的发生，如「为什么会发生在我的身上？」、「为什么会这样发生？」，或者「为什么会有这样的结果？」。归因理论正是用以解释人如何理解个人及其他人的行为。Weiner (1995) 将归因分为三个类别：

1) 归因来源

- 内化归因 (Internal Attribution)：事件是因自己而引起的，如个人的性格、行为等，因此责任应由自己来承担
- 外化归因 (External Attribution)：事件是因其他外在因素所造成，如其他人或环境因素等，因此自己并不需要为事件负上责任

2) 归因稳定性

- 稳定归因 (Stable Cause)：引起事件的原因不会随时间而改变
- 不稳定归因 (Unstable Cause)：引起事件的原因会随时间而改变

3) 归因可控制性

- 可控制归因 (Controllable By The Person)：引起事件的原因是受当事人所控制的
- 不可控制归因 (Uncontrollable By The Person)：引起事件的原因并不是受当事人所控制的

攻击型受害者和退缩型受害者的归因倾向均有所不同，从而影响他们面对欺凌事件时，会产生不同的情绪，并以不同的行为去应付欺凌事件。

攻击型受害者面对被欺凌事件时，多把问题归咎到外在因素，有外化归因的倾向。他们时常怨叹自己处于「不公平」、「不合理」的环境及事件中，并且难以控制或改变这个外在环境。更甚的是，当他们处于含糊不清的情况下，他们倾向怪责攻击者的行为，认为他们故意对自己不利，并且不喜欢自己，他们因而变得十分愤怒，而且倾向利用攻击行为去报复 (Camodeca et al., 2003)。然而，当他们以攻击行为回应被欺凌时，他们会认为自己的攻击行为是由欺凌者或是其他因素，如同伴压力所促成，因此他们认为自己不必负上任何责任，他们也很难去改变自己的攻击行为 (Georgiou & Stavrinides, 2008)。

2. 认知治疗的焦虑学说

Beck (1985 & 1999) 指出，焦虑是由于人在处理信息的过程中（认知层面）出现问题。过分焦虑的人太专注及高估事件的威胁性，同时低估自己的应变能力，当危险机制启动时，处理及诠释讯息的过程便会出现偏差，他们倾向选择有威胁性的讯息，因而忽略了其他的事实，导致作出错误的结论。为了减低当前因认知偏差而产生的焦虑，人最基本的对应策略 (Primal Reaction) 是攻击、逃走、吓呆，及变得软弱 (Fight-flight-freeze-faint Reaction)。

第五章 治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

攻击型受害者因经常被同伴欺凌，以致他们接收外界讯息时变得敏感，容易夸大当前所面对的危险，因而经常感到焦虑，不自觉使用了攻击行为 (Eject Potentially Harmful Agents) 去保护自己。

3. 认知行为治疗法之运用

以认知行为治疗法为基础设计，再配合以上的理论分析，攻击型受害者的十节治疗性辅导小组架构如下：

节数	认知行为治疗法之运用	活动目标
1	与组员建立信任及安全的治疗关系	由于攻击型受害者曾经历及目睹暴力事件的发生，情绪上较多焦虑，为他们建立一个信任及安全的环境对辅导尤为重要
2	识别组员的情绪及行为反应	让攻击型受害者了解他们面对困难时，容易情绪化及没有深思熟虑便作出反应，这些特性使他们的处事方法也受到局限
3-4	识别组员的非理性想法(Irrational Beliefs)	攻击型受害者的内心经常挣扎，运用「神经质焦虑」、「现实性焦虑」，及「道德性焦虑」的概念探索组员如何归因、诠释及回应事件，以了解其非理性想法
5	教授A-B-C概念 该概念指出，想法(B)是个人对于事件(A)的判断，它影响个人在情绪及行为上的反应(C)	以攻击型受害者常遇到的欺凌事件作情境题，让组员检视自己如何理解事件，而想法又如何影响情绪及行为上的反应，继而辨识(Detect)其非理性想法
6	辨别(Discriminate)组员的非理性想法	介绍「一概而论」、「非黑即白」及「夸大与低估」等概念，让组员辨别非理性想法中不合理的部分
7	拆解(Debate)组员的非理性想法	根据攻击型受害者常有的非理性想法，例如「我必须有一个我重视的人去爱我、陪我和称赞我」、「一定要严厉处罚做坏事和欺负别人的人」，及「人人都要显示自己是有力量的，否则会被别人看不起，自己也变得没有价值」的想法，工作人员拆解组员的非理性想法
8	建构新的理性想法(Effective Rational Beliefs)、情绪及行为反应(New Sets of Feelings and Behavior)	透过拆解的过程及行为练习，建构新的理性想法、情绪及行为反应
9	行为练习：自表技巧	由于攻击型受害者的解难能力薄弱，透过训练组员的自表技巧，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
10	结束治疗及预防复发	检视及欣赏攻击型受害者在小组中的改变，巩固成功经验

在实务上，Beck的认知治疗法提供一个清晰及具体的理念架构，协助工作人员评估组员的核心信念、中介信念及自动化想法。故此，工作人员运用Beck的认知治疗法去评估个案。另外，Ellis的理性治疗法提出事件(A)、想法(B)、行为(C)及情绪(C)的关系，具体地指出令人出现情绪困扰及负面行为的十二种非理性想法。对于组员来说，Ellis的A-B-C概念及非理性想法具体和清晰，故此工作人员教授组员运用Ellis的理性治疗法。

第五章 治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

(II) 小组前准备

每位组员进入小组之前，均曾接受前测的问卷调查及学生访谈(Pre-group Interview)。问卷的数据及访谈的内容能反映组员在认知上、行为上，以及情绪上的特质。因此，工作人员开始进行治疗性辅导小组前，应先仔细阅读问卷的数据分析及访谈内容，以深入了解组员的特征，作出针对性的治疗。

1. 问卷调查

以下是阿健在前测问卷中各量表的临床得分，工作人员可从认知上、行为上，以及情绪上作出分析。

行为方面：

量表	受同伴欺凌 (总分：105)	攻击行为 (总分：38)	反应型攻击 (总分：22)
分数	76	15	16

阿健的「受同伴欺凌」指数为76分，属于高分，受同伴欺凌的情况属严重。他的「攻击行为」指数则有15分，虽然较攻击者的临床指数（男性：19分，女性：18分）为低，但以受害者来说，已经算是偏高的得分，同时他的「反应型攻击」指数有16分，可见他的攻击行为大多是受到同伴挑衅而起，足见阿健属于一名攻击型受害者。

情绪方面：

量表	焦虑／抑郁 (总分：32)	愤怒反应 (总分：16)	愤怒性格 (总分：16)	愤怒特质 (总分：40)
分数	20	15	12	30

量表	愤怒内抑 (总分：32)	愤怒外泄 (总分：32)	愤怒控制 (总分：32)	愤怒表达 (总分：48)
分数	14	25	14	41

数据反映阿健的情绪焦虑及抑郁，而且有愤怒的特质，然而，当他感到愤怒的时候，他较少抑压愤怒情绪（「愤怒内抑」：14分），并倾向以攻击行为去发泄（「愤怒外泄」：25分），控制愤怒情绪的能力也比较薄弱（「愤怒控制」：14分）。

第五章 治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

认知方面：

量表	学校安全度（总分：52）	校规公平度（总分：15）	校规清晰度（总分：20）
分数	31	9	15

阿健在认知方面，数据显示他认为学校并不是一个安全的地方（分数越高表示越不安全），而且他觉得学校的校规并不公平和清晰（分数越高表示校规越不公平和不清晰），可见他并不太信任老师及学校，当他被其他同学攻击的时候，这种想法可能令他倾向不会向老师报告，而选择用攻击行为去应对。

2. 学生访谈

学生在学生访谈中，会被问及一些在学校有可能发生的情境。由于攻击型受害者在含糊不清的情况下，容易将负面事件怪罪于他人，因此当中部分情境较含糊，并没有明言情境中的主角是受到同学欺凌，另外一些情境则是明显的欺凌情况。学生被要求代入情境中的主角，想像如果遇上这些情况的时候，自己可能出现的想法、行为及情绪。

以下是一个欺凌情况含糊的情境：

「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。当你把书包放到地上时，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。」

当阿健听到这个情境中发生的事，他很快便联想到对方是故意这样做，他必定是看到他的手提电话从书包里跌出来，便立刻走过来把它踢开，目的是要令他难受，而且对方一定是早已对阿健不怀好意，所以才会看准时机去伤害阿健。虽然后来阿健也能提出其他可能性，例如，是因为自己没有小心放好电话，或者对方可能只是走避不及才踢到电话，然而，他最后觉得最大的可能性还是对方故意刁难他，由此可见，阿健倾向将负面的事情全归咎到外在因素，即是踢到他电话的同学。而且，即使没有明显证据证明对方是故意踢到他的电话，或者对他有恶意，阿健仍然认为对方的行为是对自己带有敌意的表现。

当问到阿健的情绪反应，他说他会觉得无奈，而且有一点愤怒（1-10分的愤怒指数，他给了5分）。在行为方面，他想出不少可能的反应，例如「立刻走过去骂他」、「怒目注视他」、「走过去问他为什么要这样做」，最后他选择「走过去问他为什么要这样做」，这看似是心平气和的行为，但是，当追问下去的时候，发现原来他会用颇为凶恶的语气去质问对方，可见当他感觉被欺负的时候，他大多选择带有攻击性的行为去应对。

当问到为什么他要用以上的行为去回应对方的行为时，他表示如果他不这样做，对方会以为他「好欺负」、「无所谓」、「下次可能又撞跌我其他东西」，可见他视攻击行为为保护自己的方法，能够阻止对方攻击自己。

最后，他认为这件事是对方做错，因为「就算我不小心跌了电话，他都不应该踢到我的电话」，所以他不但觉得对方不对，更认为对方应该负上责任，赔偿一个新的电话给他，这种想法再次证明他有外化归因的倾向。

第五章

治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

以下是一个欺凌情况明显的情境：

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

当他听到这个情境，他觉得十分愤怒，一至十分的量表，他说他的愤怒指数是十一。而对方则感到十分开心、兴奋和好玩，而且对方是因为不喜欢他，跟他有仇，才故意作弄他，所以，下次对方还是会再次对他下手的。此外，他也提出，即使下次对方不再用相同的方法对付自己，对方也可能用其他方法来作弄自己，可见他已经认定对方是讨厌自己才会这样做，对方也会持续攻击自己。以上反应足以证明阿健有敌意归因的倾向。

跟着便开始追问他对事件的反应。假如他并不知道对方是谁，他会立刻想办法逃走，也会踢门或大声求救，希望有同学或老师经过，把他放出来，然后他会不断追问班中的同学，希望有人可以告诉他对方是谁。当他知道对方是谁时，他会以两个不同的方法作出回应。第一个方法是打他，「打到他跪地向我道歉」，因为他很愤怒，觉得一定要打他，才能平息自己愤怒的情绪，可见他倾向用以暴易暴的方法解决被欺凌的事件，而且有报复的心态。第二个方法是把事件告诉老师，因为他希望老师惩罚对方，让自己能出这口闷气，可见他虽然想到以非攻击性的方法面对这件事，但是他背后的想法，还是希望向对方报复，却不是希望对方知错改过。之后，阿健也提到，他未必会选择告诉老师，因为「和老师讲都未必有用」，再追问下去，原来在他过去的经验中曾经发生相类似的事件：他的书本被同学用汽水淋湿，当他向老师告发事件时，老师只轻轻责备那位同学，并叫他自己也要小心一点。这事令他觉得老师不会认真处理欺凌事件，对学校失去信心。最后他认为，无论他怎样做，对方还是会用相同的方法，或者其他方法作弄他，可见他对于自己长期被欺凌的境况已感到非常无奈和无助。

3. 小结

从问卷的得分及访谈中的内容，工作人员对阿健有更深入的了解。他认为自己的确受到其他同学的欺凌，容易被激怒，而且倾向用以暴易暴的方法去保护自己或作出报复，阿健是典型的攻击型受害者。

工作人员可因阿健的性格特征，或者在访谈中他提及自己过去的亲身经历，用以设计小组治疗内容的材料，例如情境题，以便更加贴近阿健的想法、行为及情绪，作出更深入的治疗辅导。

第五章 治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

(III) 小组第一次见面

小组活动：第一节

活动	「介绍学校给我知」
时间	35分钟
理念	由于攻击型受害者在情绪方面的表现是混乱矛盾的(Dodge, 1991)，经常挣扎于遵守道德规范与以暴易暴之间，所以工作者可运用不同的情绪卡，刺激组员对情绪的认知，以评估组员内心的挣扎及压力，了解组员对欺凌事件的想法
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）2. 工作者出题：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">• 工作者可根据组员相同或不同的情绪作分享• 工作者可按小组情况，变更活动做法，例如：工作者先选出情绪卡，组员分享有关的校园生活
物资	情绪卡、有关题目

小组过程及个案阐述

在「介绍学校给我知」的活动中，阿健及其他组员均积极表达自己的意见，他们在不同的情境下，都表达有「惊慌」、「烦恼」的情绪。当工作者欲了解有关组员对学校的感受时，阿健便立即叙述学校有「黑社会」及很多打架的事件，很多组员都表示学校是个危险的地方，令他们在学校没有安全感。他们对与同学相处的话题也十分感兴趣，愿意透露自己在学校被欺凌的情况，好像在午饭的时间，同学会趁阿健不注意的时候，把酱油倒入他的饭盒中，令他不能享用午餐；又有组员表示他的圆珠笔经常被同学偷取及折断，不少组员都表示「无奈」及「生气」。当有组员表达面对与同伴冲突的事件而感到「不知所措」，又或是他们认为自己没有能力，不够别人打时，阿健便说出自己以往也经常被同学欺负，现在他到武馆学习武术，就是希望有能力保护自己。

第五章

治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

工作人员分析

在小组的第一节，阿健已急不及待地表达了他是一个没有安全感、有很多忧虑的男孩，他在小组中的分享明显地表现了攻击型受害者对周围环境的看法，认为世界并不安全，要经常提防有危险的事件发生，所以他经常感到焦虑，要用自己的方法去保护自己。与阿健在前测数据（认知方面）的显示相同，他认为学校并不是一个安全的地方，学校的校规不公平，也不清晰，所以他并不太信任老师及学校，当他被其他同学攻击的时候，他不会向老师报告，而选择用攻击行为作回应。

当面对同伴欺凌时，攻击型受害者往往感到无助及不知所措，想反击但又认为自己没有能力，所以不少攻击型受害者都会如阿健般，当自己再忍无可忍时，便作出反击。前测数据（情绪方面）反映阿健的情绪充满焦虑及抑郁，而且有愤怒的特质，所以阿健在挑选情绪卡的时候，较多选择有关愤怒的情绪卡去表达自己。当他感到愤怒的时候，他较少抑压愤怒情绪，并倾向以攻击行为去发泄，所以他到武馆学习武术，希望有保护自己的 ability。

行为方面，与退缩型受害者比较，攻击型受害者于第一次见面时会较愿意表达自己，因为他们平常少有机会有人愿意聆听他们说话，所以不少攻击型受害者都愿意分享自己被欺凌的情况。话虽如此，工作人员在第一节时，要刻意营造小组是一个安全、可表达意见的地方，同时工作人员必须细心留意组员的非语言表达，因为受害者一般较攻击者慢热，并倾向用非语言表达自己，工作人员必须给予组员空间，让他们慢慢地表达自己。当有组员如阿健般尝试表达自己过去的经历时，其他组员也会相继表达自己，令组员间产生共鸣，建立起小组内互信和安全的氛围。

第五章

治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

小组活动：第一节

(详情请参阅教学光碟，攻击型受害者 - 1. 小组第一次见面)

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的发生(Dodge, 1991)，所以他们对人的信任感较低，小组在第一节活动中，必须营造安全的环境，建立互信的气氛
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，请组员挑选及订立他们对小组的期望；另外，工作员可预备空白的期望纸给组员填写其他期望 3. 组员分享自己对小组的期望 4. 讨论在小组内，如何达到有关期望，借此订立小组守则 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，借此达到个人的期望 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 • 保密有关小组的分组内容及组员的分享 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)，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、大画纸、福袋

第五章

治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

小组过程及个案阐述

小组第一节的其中一个目标是希望了解及澄清组员对小组的期望，不少组员在观看卡通片「多啦A梦」后，都自然地代入了「大雄」的角色，而阿健更希望自己能成为「胖虎」，可以向欺负自己的人报复。在「小组期望」的活动中，阿健表示他期望在小组内可以「不用常常挣扎」，找到方法面对同学的欺凌。其他组员也表示希望「可以放松心情」，不用常被同学欺凌，能「和同学融洽相处」。由于不少组员于上一个活动中表达了学校、父母对他们不公平的情况，所以工作人员在总结小组的期望时，恰当地回应了组员对小组及工作人员的期望，希望建立一个互相信任、公平的小组。此外，为了增加组员的安全感，工作人员在订立小组规则时，重申小组的内容是绝对保密，减少组员的焦虑感。

工作人员分析

从组员所选择的期望中，可看出每位组员对小组所关注的重点及他们真正的需要。工作人员也可给予他们空白的期望纸，让组员自行填写「期望纸」以外的期望。阿健所选择的期望是「不用常常挣扎」，正好反映了攻击型受害者在情绪方面，常有矛盾、挣扎的感受，他们的挣扎正是由神经质焦虑及道德性焦虑所产生，所以他们很多时候都感到苦恼、无助，不知应该攻击欺凌者还是忍气吞声。其实攻击型受害者期望「可以放松心情」，不用经常活在焦虑及矛盾的感受当中，并能「和同学融洽相处」，所以不少攻击型受害者参与小组的动机比退缩型受害者为高。

由于组员对小组的内容并不认识，而受害者比攻击者较难表达自己，所以在活动设计上，工作人员制作了「期望纸」，让组员容易表达自己的期望，而组员在选择的过程中可慢慢作出选择，这个过程，让组员感到自己可以控制想要的东西，增加他们的效能感。

第五章

治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

(IV) 小组初期

小组活动：第二节

活动	「手机失窃疑云」
时间	50分钟
理念	根据Crick和Dodge(1994)的社会信息处理理论中的第二至第四个步骤，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抉择应有的反应，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（实务手册第一、二册－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？组员透过「蕉贴纸」（以五只香蕉表示受威胁程度为最高）来表示，贴在「出招指数表」上 • 如果自己是王俊华，遇到这个情境时，他会怎样解决？请组员想出三个解决方法，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（以五颗星为最高分），越多星星贴纸的解决方法，表示越大机会会采用此方法 4. 根据组员填写的解决方法，把它们分成两组（一类是攻击行为，另一类是理性行为），并探索组员选择此解决方法的原因 5. 组员就所选的解决方法作出分享，说出选择这解决方法的原因，最后由工作人员作出总结，并探索组员选择解决方法时的考虑及担忧
物资	实务手册第一、二册－教材光碟、出招指数表、蕉贴纸、白色贴纸、星星贴纸

第五章

治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

小组过程及个案阐述

在「手机失窃疑云」的短片中，不少组员在代入自己是王俊华后，都有愤怒、无奈、害怕的感受，阿健在分享时表示，若他遇到这个情境时，一定会很愤怒，并会与老师理论，因为他认为老师针对自己，所以才要求第一个搜他的书包，而另外一些组员则担心老师误会自己进行偷窃活动，所以他们选择向老师澄清事件。

在「出招指数表」上，通常选择攻击行为作为解决方法的组员，他们感到受威胁的程度相对较高。不少组员都在白色贴纸上写上攻击行为及理性行为，好像阿健，他写了「愤怒地让他搜书包」及「不经意地让他搜书包」的解决方法。当工作人员指示组员在解决方法旁边贴上星星贴纸时（以五颗星为最高分），小组组员选择的攻击或理性行为均各占一半。虽然阿健分别写上攻击行为及理性行为作为解决方法，但最后阿健贴了五颗星在「愤怒地让他搜书包」的解决方法上，而「不经意地让他搜书包」则只有四颗星。

在小组讨论中，阿健认为老师并无根据要求第一个搜他的书包，老师的做法显示了老师为人不公平，这可能因为自己一向成绩差，在老师心目中是坏学生，所以老师才冤枉自己偷窃，要先搜他的书包。为了发泄心中的怒火，阿健选择「愤怒地让他搜书包」的解决方法。另外一些组员认为「自己是光明正大」，为了证明自己是清白的，所以会让老师搜自己的书包。虽然部分组员选择以攻击行为作回应，但他们心中仍有很多担心和忧虑。他们担心若使用攻击行为作为解决方法，老师可能会公报私仇，记自己缺点，甚至会因打伤老师而被警察拘捕。

工作人员分析

根据 Crick和Dodge (1994) 的社会信息处理理论的第二至第四个步骤，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，他们便开始搜寻及抉择应有的反应，所以在小组初期，工作人员透过情境题，了解及评估组员是如何诠释讯息，以及如何制定所采取的对策。在以上的情境题中，阿健将事件诠释为：老师因为自己成绩差而针对自己，所以当班上有同学不见了手机时，便第一个搜自己的书包。阿健的敌意归因是因为他过去的经验而产生。以往他经常被同学欺凌的经验，令他不合理地推论出 (过度类推 **Overgeneralization**) 人是不可信任的，自己是不受人欢迎的。由此可看出阿健的自尊感低，他希望透过攻击行为显示自己的能力。

在行为对策上，不少攻击型受害者像阿健一样，他们能想出攻击行为及理性行为的解决方法。工作人员要关注的是观察组员在处理事件中的道德发展阶段，究竟他的认知层面是只想到以攻击行为作回应，或是在攻击行为与理性行为之间作出考虑。能了解组员现在的道德发展阶段，才可于之后的小组活动中，强化他们的道德层面。与反应型攻击者不同，阿健在认知层面上仍会选择以理性行为作为解决方法，而当他选择使用攻击行为时，他心中仍有很多道德性的考虑，如被老师记过，可见他的道德发展仍在成规期（法律与秩序导向）阶段，所以攻击型受害者使用攻击行为的伤害性，一般比反应型攻击者所造成的伤害性为少，攻击形式多集中在肢体攻击及口头攻击上。

在情绪方面，工作人员可观察到攻击型受害者常有的感受是愤怒、无奈及害怕。他们心中不满老师冤枉他们，却又无奈地被老师搜书包，情绪混乱矛盾，所以在小组第三节活动中，工作人员会协助组员辨识自己心中的情绪。

第五章 治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

小组活动：第三节

(详情请参阅教学光碟，攻击型受害者 - 2. 小组初期 及 3. 冯丽姝博士解说)

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 情境：今天带了游戏机回学校玩，那是最新的游戏，真好玩。当我玩了一会儿，正准备过关时，同学阿明走过来，把我的游戏机抢去。当时，我有什么感受呢？我会怎样做呢？ 2. 派发「我的心魔、现实、天使」工作纸给组员，组员试分辨及写出自己的心魔、现实、天使 3. 组员所选择的心魔、现实、天使三项中，哪一个最令自己感到烦恼 4. 工作人员根据组员所选择的心魔、现实、天使，把组员分成两组（心魔组、现实组或天使组） 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？ • 哪些时候心魔会出现？ • 心魔第一次在何时出现？事件在哪里发生？事件与什么人有关？ 6. 工作人员总结：哪些是最令组员感到烦恼的地方？
物资	「我的心魔、现实、天使」工作纸



第五章

治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

小组过程及个案阐述

在第三节活动中，工作人员开始深入介绍「心魔、现实、天使」的概念，让组员开始了解及分辨自己心中的情绪。组员们很容易就能分辨出自己的心魔及天使，比如阿健在工作人员讲解时，他表达出自己心里时常都有心魔出现，叫他打人，而他感到很烦恼，因为他时常都忐忑不安，不知道应不应该打人，心魔与天使之间的挣扎令他很无助，所以有时他会听从心魔的指示，有时会听从天使的说话。在介绍天使角度的时候，不少组员都担心：如果不听天使的说话，他们事后会后悔，因为被老师捉到自己打人时，既要受罚，又要见家长。

在「心魔、现实、天使」个人篇的活动中，组员们能具体了解自己的「心魔、现实、天使」。活动的情境题中，组员的心魔通常会说「骂他，叫他快些拿回来」、「追着他，担心他不会还给我」、「我要戏弄他，否则我是不会死心的」；天使则说「借给他玩一会儿，迟些他可能会还给我」、「忍他、不要骂他，他只是想多玩一会儿」。在小组的讨论中，阿健讲述心魔在自己的童年已经出现，他认为父母十分疼爱哥哥，哥哥拥有了家中的零食和玩具，就算哥哥做错了事，爸爸妈妈对他的惩罚都较对自己的轻，十分不公平。有时候，哥哥会与阿健有争执，当意见不合时，兄弟俩会以打架来解决问题。阿健的爸爸是个脾气暴躁的人，他会虐待妈妈、哥哥及自己，很多时候，阿健会感到孤单及无助，所以在学校面对同学欺凌时，阿健表示自己渐渐相信只有以暴易暴，才能减少被欺凌的情况。

工作人员分析

由于攻击型受害者经常焦躁不安 (Olweus, 1978)，所以工作人员以情绪为介入点，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)。从组员学习「心魔、现实、天使」概念的反应，可看出组员大多数能掌握此概念，并把它们应用在自己日常生活事例中。在情境题中，组员的心魔正好反映了攻击型受害者的报复倾向，他们会戏弄欺凌者，期望用攻击行为作为解决问题的方法，但心中同时充满忧虑，担心别人未必会归还游戏机给他。工作人员在介绍此概念的同时，也协助组员了解及分辨自己心中的情绪，并有助工作人员评估组员的非理性想法。

在分组讨论中，工作人员开始探索阿健过去的经验是如何建构起他的非理性想法。从阿健的叙述中，得知他童年的家庭成长，令他认为世界是不公平的，自己没有得到公平的对待，因而对世界、家人及朋友都有愤怒情绪，并心生埋怨，而这些抑郁的情绪从来没得到重视，也无从宣泄，令他进入青少年阶段变得更忧郁及愤怒。由于阿健生长在一个受虐的家庭，经常目睹父亲使用攻击行为，因而在认知上，他认同使用攻击行为作为解决方法，所以每当与哥哥发生争执时，他也倾向用打架作解决方法。阿健父母的管教模式非常极端，爸爸非常严厉，妈妈却过分保护，令阿健未能学会独立自主，不懂得如何使用正确的途径来保护自己。

第五章

治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

小组活动：第四节

活动	「心魔vs.天使」上集
时间	30分钟
理念	Camodeca、Goossens、Schuengel及Merrum Terwogt(2003)指出，攻击型受害者经常将事情归咎到别人身上，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，并以所选的情境作即兴剧，组员扮演不同角色2. 组员分别在白色贴上写出：<ol style="list-style-type: none">a. 心魔及天使的行为反应b. 自己当时的情绪3. 完成工作纸后，组员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、白色贴纸

第五章

治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

小组过程及个案阐述

工作人员从组员的家课中，挑选一个情境作为活动内容，情境是「当我正在使用电脑时，有位同学想用我的电脑，我会怎样做？」（事件）。有些组员表示会「打他」、「宁死也不让他」、「向他说粗言秽语，并关掉电脑，使大家都不能用」，他们大都感到生气及无奈。当工作人员将组员分成小组后，透过组员的分享，工作人员便了解组员对事件的诠释。阿健认为对方是特意过来抢他电脑来用（想法），因为电脑房中有很多空置的电脑，他不去使用，偏要走到他那儿去，所以他感到十分愤怒（情绪反应），当他认为对方是过来欺负他（想法），他会选择关掉电脑，令大家都没有电脑用，借此惩罚他。同时，阿健认为如果让给他玩的话，就等同屈服，会令自己没有面子（想法），他不想给人看低，所以会用关掉电脑的方法作为报复（行为反应）。

工作人员分析

工作人员要评估组员在认知方面如何诠释外界讯息，及如何回应别人的挑衅。在阿健的个案中，不难发现阿健有外化归因的倾向，认为对方想抢自己的电脑用，因而用言语攻击对方。由于阿健经常被同学欺凌，令阿健的认知开始扭曲，容易过度类推 (**Overgeneralization**) 去诠释事件，误以为是对他有威胁性的，认为同学是有意抢他的电脑用，但与反应型攻击者不同的是，阿健会较反应型攻击者多留意外界的讯息，能够看到电脑房中有很多空置的电脑，只是他的解难能力较弱，往往在回应时较情绪化和没有深思熟虑 (**Rudolph & Heller, 1997**)，所以他没有与同学澄清事件，便即时向同学说粗言秽语，并关掉电脑，令大家都不能使用。由此事件，可看出阿健面对困难时，只想到以攻击行为作为解决问题的方法，令他容易与人有冲突及遭受同伴的排挤，而且他对人的信任度低，使他容易曲解别人的用意。

第五章

治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

(V) 小组中初期

小组活动：第五节

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，再与组员一起探索他们的非理性想法5. 两组组员轮流扮演他们的行为及情绪反应，一组进行扮演时，另一组的组员一面观看，一面猜测组员正在扮演什么行为及情绪反应，其后组员分享大家的想法6. 工作人员再在情境题2重复1-5的步骤
物资	情境题1、2

第五章

治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

小组过程及个案阐述

在介绍A-B-C概念后，工作人员运用不同的情境题，让组员了解自己的想法、行为及情绪反应。由于攻击型受害者的学习能力较弱，工作人员应多以日常生活的例子作说明，而当中的情境题，也是组员的亲身经历。其中一个情境题是「小明放学前上洗手间，但返回课室后，却发现自己的抽屉及书包都装满了垃圾，如果你是小明，你会...」（事件），不少组员都会感到「不开心」、「生气」、「无奈」（情绪反应），有些会「打人」发泄，有些则会「倒了垃圾后，再告诉老师」（行为反应）。当中阿健的想法是认为世界很不公平，为何他人非要「耍蛊」他不可（想法），所以他一定要报仇，会去打那些欺负他的同学（行为反应）。在活动进行时，工作人员会派发印有「12种非理性想法」的贴纸给组员，组员可挑选最能代表自己想法的，当中不少组员都会选择「我必须有一个我重视的人去爱我、陪我和称赞我」、「一定要严厉处罚做坏事和欺负别人的人」及「人人都要显示自己是有能力的，否则会被别人看不起，自己也变得没有价值」的想法。

工作人员分析

评估组员的情绪反应、行为反应、与人相处及过去被欺凌的经验后，工作人员开始介绍A-B-C概念给组员认识，以协助组员辨识 (Detect) 自己的非理性想法。不少攻击型受害者容易将自己的行为反应当作是自己的想法，因此工作人员要逐一了解每一位组员学习A-B-C概念的情况。在第五节中，工作人员须总结第一节至第四节的组员评估，以探索组员的非理性想法。在小组的讨论中，组员察觉他们的想法会影响他们的行为及情绪反应，因此，他们可以选择其他的想法以令他们的行为及情绪反应变得正面。

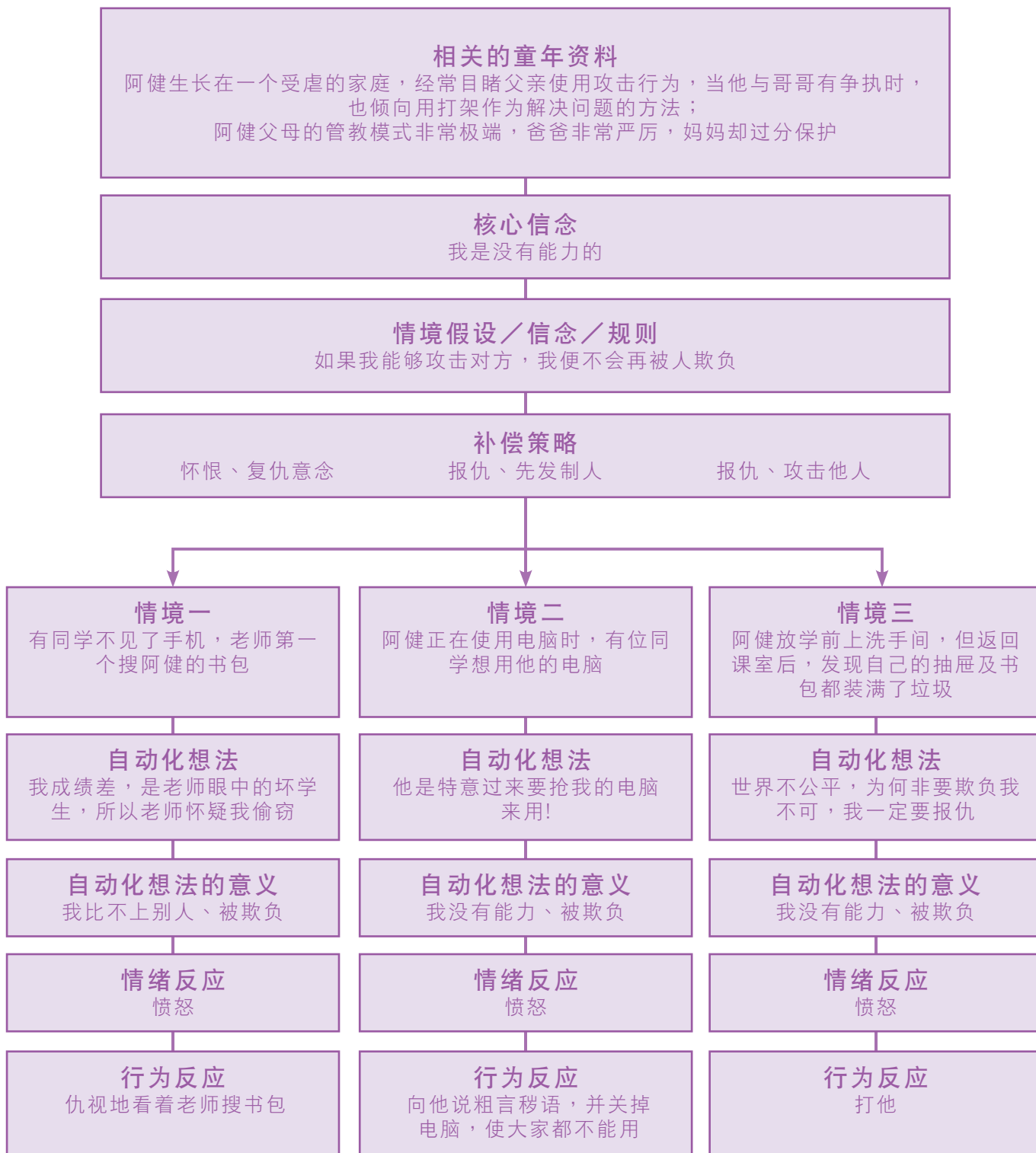
在活动中，阿健察觉到自己的认知有扭曲，经常过度类推 (Overgeneralization)，认为周围的环境及人都「不公平」地对待他，所以当阿健有这个想法时，他便会感到愤怒，同时使用攻击行为作回应。因此，在挑选「12种非理性想法」贴纸时，阿健选择了「一定要严厉处罚做坏事和欺负别人的人」及「人人都要显示自己是有能力的，否则会被别人看不起，自己也变得没有价值」的想法，这两个想法正好反映了阿健十分重视公平的价值观，若别人欺负他，他会用以暴易暴及报仇去解决问题，希望不会被同伴排挤及看不起，他心中也充满愤怒及焦虑。

第五章 治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

姓名：阿健

年龄：15岁

个案背景：易怒、焦虑、与同学的关系很差



认知概念化图表—阿健 (Beck, 1995)



第五章

治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

第五章 治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

小组活动：第六节

(详情请参阅教学光碟，攻击型受害者 — 4. 小组中初期 及 7. 冯丽姝博士解说)

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所带来的负面影响，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所带来的负面影响
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」工作纸给组员填写（根据图示，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的话，那位组员将来会变成什么样7. 组员分享自己改变想法的动机
物资	「我的影响」工作纸、人形纸

第五章

治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

小组过程及个案阐述

当组员巩固自己的非理性想法后，工作人员介绍非理性想法中不合理的地方（「不合理的非理性想法」活动）：「一概而论」、「非黑即白」及「夸大与低估」，让组员能辨别 (**Discriminate**) 非理性想法中不合理的地方，以强化组员改变的动机。阿健在小组中发现：自己原先的想法是「一定要严厉处罚做坏事和欺负别人的人」，其实还有其他令人改过自新的方法（非黑即白），不一定要用以暴易暴的方法去报仇和解决问题；而且夸大别人需接受的惩罚，又夸大自己处罚别人的权力（夸大与低估）是不公平的。不少组员从活动中明白自己的想法其实是不合理的，可有其他思考的角度，因而拓宽了他们思考的领域。

当介绍了非理性想法中不合理的地方，组员更容易掌握自己的非理性想法带来的负面影响。组员们发现「一定要严厉处罚做坏事和欺负别人的人」这想法，对他们的心情有着负面的影响，会令他们很烦恼，容易生气，也会破坏他们与同学间的关系，容易与人有冲突及争执。工作人员接着运用时间投射意象法 (**Time Projection Imagery**)，协助组员反思：假如非理性想法维持不变，这对自己的将来会造成什么样的影响。阿健起初坚持非理性想法对他与别人相处不会造成很大的影响，因为他坚信自己的非理性想法能帮助他报仇和讨回公道。当其他组员反馈非理性想法对他们将来的影响时，阿健开始意识到非理性想法带给他极大的压力，令他不能专心读书，影响学业及自己将来的前途，他开始看到报仇对自己的伤害更多。

工作人员分析

在拆解组员非理性想法时，工作人员先协助组员辨别 (**Discriminate**) 非理性想法中不合理的地方，好让组员明了这想法其实是不合理的。在活动过程中，组员能互相学习及了解自己的思想陷阱，令组员把概念转移，应用在日常生活之中。好像阿健在活动中，他开始了解自己的想法原来有些不合理，从而增加其改变的动机。因此，在「我的影响」活动中，小组容易营造压力，组员们的交谈和分享，容易引起其他组员的反思，从而了解非理性想法对自己的影响。

为了强化组员改变的动机，工作人员按组员共有的非理性想法分组，让组员更容易理解自己和其他人就相同事件的不同看法，并以人形纸为组员将非理性想法的负面影响更形象化 (**Visualize**) 地呈现出来。在活动中，工作人员能评估组员改变的动机。阿健起初认为非理性想法对自己与他人相处并没有负面的影响，这正好反映阿健的非理性想法十分牢固，认知十分扭曲，他尚未改变自己的非理性想法，所以工作人员要多协助阿健拆解其非理性想法。此外，工作人员要了解及评估组员不想改变的原因：是出于恐惧心理，或是出于认知扭曲呢？个案中的阿健认为「做错事一定要严厉处罚」，所以就算处理手法会破坏他与别人相处的关系，他仍会坚持这想法是对的。工作人员可在拆解非理性想法的活动中，与阿健讨论这个想法。而在运用时间投射意象法时，工作人员可了解组员增加改变动机的成因，例如是为自己的前途着想，还是避免家人担心自己，以巩固组员改变的动机。

第五章 治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

(VI) 小组中后期

小组活动：第七节

(详情请参阅教学光碟，攻击型受害者 — 5. 小组中后期 及 7. 冯丽姝博士解说)

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，组员以角色扮演(Beck, 1995)，尝试代入不同的角色，从不同的角度去理解同一事件，以拓宽组员的思考领域，尝试建立理性的想法
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进行比赛，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」及两位组员代表「理」提出不同论点 4. 辩论比赛的程序： <ul style="list-style-type: none"> • 组员用一分钟决定组员间的分工及用五分钟预备论点，并透过扔硬币决定发言顺序 • 每组需轮流提出或回应别人的论点 • 辩论时间共十分钟 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」或「合情合理」的论点 6. 经过激烈的讨论后，各组员可表达自己个人的意见，最后，工作人员总结整个辩论比赛的论点
物资	有关物资、记录纸

第五章

治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

小组过程及个案阐述

在分辨 (Discriminate) 非理性想法后，工作人员协助组员拆解 (Debate) 他们的非理性想法。由于在第六节的时候，组员已认识了自己的非理性想法中不合理的地方，所以在拆解非理性想法时，工作人员必须介绍及让组员理解什么是理性想法。在小组讨论的过程中，工作人员以「合情合理」的概念让组员持客观的态度，想法要「合理」，有客观证据及其他可能性；组员要「合情」，重视自己及其他人的感受。及后，工作人员运用辩论比赛、角色扮演，协助拆解组员的非理性想法。

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（一定严厉惩罚做坏事及欺负别人的人）相近，所以，这节活动以奇拿的想法作为辩论题目。在辩论的过程中，工作人员必须带领组员一起讨论论点，否则组员很容易偏离辩题。而阿健在过程中，表达了其非理性想法中不合理的地方，包括他认为欺凌者犯错必须要严厉处罚他，例如赶他出校，这样才会令自己得到安全及对自己公平。工作人员此时须运用其他组员或另一组组员的论点去驳斥阿健，让他明白人人都会犯错，要客观了解欺凌者所犯的错事，寻求一些客观的标准，如老师公平地根据欺凌者所犯的错事，给予一个适当的惩罚，这才是「合情合理」，而非透过自己的角度及能力去判断，并以攻击行为惩罚欺凌者。

工作人员分析

在辩论活动中，工作人员必须熟悉组员的非理性想法，同时要积极聆听组员所分享的扭曲想法，透过组员的互动，改变其非理性想法。阿健所表达的论点，正好反映了攻击型受害者非常渴望得到公平及安全的环境，他认为现时的学校制度并不能建立一个和谐的校园，老师及周围的同学是不可信的（想法），感受上不安全（情绪反应），因此阿健选择以自己的方法，用以暴易暴的方法去保护自己（行为反应），所以他在小组前测的问卷调查数据中显示了：他不信任老师及学校。他的认知层面是：只有「严厉处罚」欺凌者，甚至赶他们出校，阿健才会感到安全。这单一的观点 (Tunneling) 使他更感焦虑。当期望安全，但这期望却得不到满足时，阿健对世界及学校感到愤怒。由此可见，工作人员在辩论过程中，必须协助组员重建对学校的信任，再燃起他们对学校的希望，与他们一起寻找正面的例子 (Exceptional Experience)，让他们了解到学校里有校长、主任和老师执行校规，他们会根据客观的证据处罚违规的学生，组员不需要依靠自己的方法去保护自己。如他们以攻击行为「严厉处罚」欺凌他的人时，他们也可能要负上责任和接受严重的后果（也被「严厉处罚」）。工作人员扩阔组员的认知架构观点 (Perception Alternatives)，以增加他们看事物的客观性，从而拆解他们旧有、具破坏性的观点；建立起新的、有建设性的想法。

第五章

治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

小组活动：第八节

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)，让他们从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	1. 工作人员派发「新想法、新行为、新感受」工作纸给组员填写 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

第五章

治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

小组过程及个案阐述

辩论非理性想法后，组员须以「合情合理」的角度去分辨自己非理性想法中不合情不合理的地方。阿健了解到自己「要求所有做坏事的人，都要接受严厉处罚」是不合情的角度，没有理会做坏事的人的感受，同时，他认为自己「没有理会到事情的严重性，便要严厉处罚他人」这一做法，是不合理的角度。工作人员可根据组员所填写的「我的新行为」家课纸，检视每一位组员是否都能掌握「合情合理」的角度，他们的想法有否改变。

此外，工作人员须根据每位组员的个案作出评估，从而设计及运用行为练习 (Behavioral Assignment)，以改变组员的非理性想法。工作人员设计了「与同学冲突时，用合情合理的方法去表达让对方知道他犯错的地方，并欣赏自己的勇气和努力」的行为练习给阿健，阿健于之后的一星期内尝试实行。阿健于这个星期中，尝试实行这个行为练习，当他与同学打篮球时（事件），他冷静地向对方表示他们犯规，过程中没有攻击对方，他在实行行为练习后感到很兴奋（情绪反应），他发现根据自己的想法表达自己，有利于他与别人沟通，减少与人冲突（行为反应）。阿健的成功经验，是由于他的想法改变了，他认为「我可以冷静地表达自己」，因此，他选择不攻击别人及勇于表达自己的想法。这个成功的经验，让他产生更多的自我暗示，于日后和别人相处中，能巩固及实行这个新想法。

行为练习营造了一个成功的经验给阿健，让他更容易建立一个新想法、新行为、新感受。在拆解的过程里，阿健从行为练习中获得新的经验，拓宽了他对自我的认识及事件的归因，建构一个新的理性想法 (Effective Rational Belief)：「做坏事的人，要受到公平及适当的惩罚」，他会先冷静自己的情绪，用「合情合理」方法解决，令自己不再容易动怒，减少与别人发生冲突 (New Sets of Feelings and Behaviors)。

工作人员分析

在辩论非理性想法的过程中，不少组员像阿健一样，会驳斥对方的论点，而在辩论比赛后，他仍然坚持自己的非理性想法，这代表组员的防卫机制 (Defense Mechanism) 启动了，而工作人员或其他组员所举出的论点，正好拓宽了组员的思考角度，所以，「我的新行为」家课纸，正好让组员反思自己非理性想法中不合情不合理的地方，巩固辩论的论点。若工作人员发现组员的想法仍未改变，可于第八节活动中，继续拆解组员的非理性想法。此外，工作人员可用刻度问题 (Scaling Questions) 量度旧想法及新想法对组员心情的影响，以评估组员的改变。

从阿健的家课纸中，可看到他的认知开始有改变，能洞悉自己非理性想法中不合情不合理的地方。在行为方面，他也勇于尝试行为练习，可见他有改变的动机，当中成功的经验，更强化了阿健改变的决心，令他建立新想法、新行为、新感受。因此，在设计新行为时，工作人员须详细说明新行为在什么情况下实践和怎样实践；行为练习必须是可达到的、具体及不复杂的，否则组员容易放弃行为练习。而当组员实行了行为练习后，工作人员宜在小组内让组员分享其成功经验，以提升其他组员实行行为练习的动机，也可以借此拓宽其他组员看事情的角度，为实行行为练习的组员营造成功感及满足感。

第五章 治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

(VII) 小组后期

小组活动：第九节

(详情请参阅教学光碟，攻击型受害者 — 6. 小组后期 及 7. 冯丽姝博士解说)

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，只有很少解决问题的方法(Guerra & Slaby, 1989)，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「我讯息」的自表技巧，改善组员与他人相处的技巧，从而提升组员的自信心及面对困难的能力
目的	1. 认识及学习运用「我讯息」的自表技巧 2. 提升组员面对困难的能力
程序	1. 工作人员介绍及讲解「我讯息」：「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. 参加者依照指示纸中的情境，运用「我讯息」表达自己的感受及期望；摊位负责人则依照指示纸扮演角色，同时待参加者表达后，给予参加者评分 5. 当参加者完成四个摊位游戏后，组员将角色对调，重复摊位游戏的过程 6. 完成后，组员先分享运用「我讯息」时的困难及感受，接着由组员或工作人员挑选最佳运用「我讯息」的组员，最后赠送小礼物作为鼓励
物资	介绍「我讯息」纸、指示纸、评分纸、小礼物

第五章

治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

小组过程及个案阐述

组员在建构理性想法后，工作人员便开始进行行为训练，学习「我讯息」的自表技巧。工作人员介绍及讲解「我讯息」：「我 + 我的感受 + 我的期望」，让组员学习与与人相处的技巧。及后，组员学习运用「我讯息」的自表技巧，工作人员设计情境摊位，让组员尝试以「我讯息」回应。阿健练习的情境题发生在教室里，有一位同学用橡皮扔向阿健，并取笑他。阿健起初回应时，情绪激动，没有冷静地表达自己的感受。工作人员于此时必须协助组员明白运用「我讯息」时需要改善的地方，例如要保持冷静，以「我」字作开首表达出自己的感受及期望。

在学习「我讯息」后，组员需于这个星期在日常生活中，尝试运用「我讯息」的自表技巧，并在第十节的小组分享运用「我讯息」的经验。有些组员能成功运用「我讯息」，就好像阿丽在这个星期内曾经与同学发生争执，她当时运用了「我讯息」作回应：「我觉得很不开心，我希望你可以与我平心静气地讨论。」她发现对方比平常容易接纳她的意见，理解她的感受。不少成功运用「我讯息」的同学，他们表达出：当他们能够表达自己的意见时，他们的心情已舒畅了不少，不再感到抑郁烦躁。不过，有些组员在运用「我讯息」时会遇到困难，好像阿健，他会担心当他用「我讯息」表达时，对方未必理会自己，此时，工作人员要让组员了解运用「我讯息」时也会遇到困难，评估组员尝试失败的原因，鼓励组员继续尝试。

工作人员分析

当组员的认知架构得到重整后，工作人员便协助组员进行行为训练。由于攻击型受害者面对困难时，只有很少解决问题的方法 (Guerra & Slaby, 1989)，他们在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「我讯息」的自表技巧，改善与人相处的技巧，以提升组员的自信心及面对困难的能力。组员在小组练习时所应用的情境题，是根据组员曾分享的事件而设计，以便更贴近组员在现实生活中遇到的情况。在练习的过程中，工作人员须留意组员是否正确运用了「我讯息」的自表技巧，若组员经过练习，在运用「我讯息」时的成功机会便会提高。若组员在运用「我讯息」时遇到困难，工作人员须评估组员尝试失败的原因，如果是因为组员的想法尚未改变，工作人员便须再拆解组员的非理性想法；如果组员在运用时有恐惧的感受和失败的经验，工作人员须先协助组员处理其情绪，然后鼓励他再作尝试。

第五章 治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

小组活动：第十节

活动	「拓宽提醒你」
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，预防组员于小组结束后再次出现非理性想法及攻击行为；此外，工作人员按照组员的想法，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，便以此作为鼓励及提醒
目的	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	1. 工作人员以奖励的形式，重温在小组中学习过的知识，让组员了解自己日后在面对非理性想法时，应如何应付 2. 工作人员介绍及派发「拓宽提醒卡」，提醒组员将提醒卡放在显眼的位置，如钱包等，作为鼓励及提醒
物资	拓宽提醒卡

小组过程及个案阐述

小组结束前，工作人员再次巩固组员在小组内学到的东西，并将成功归于组员的努力。工作人员协助组员温故知新，检视自己正面的转变。阿健表示：当他有了理性想法后，他变得「合情合理」，懂得以「我讯息」来表达自己的喜怒哀乐。在小组活动的过程中，阿健觉得对自我的认识多了，勇于与人分享自己的事，令自己不再孤单，自己更可以了解不同同学的意见。以前的他，在被同学欺凌时，他只懂得以牙还牙，不理后果，现在自己的想法拓宽了，可以从不同的角度去了解事件，又懂得用不同方法解决问题。为了预防组员于小组结束后再次出现非理性想法及攻击行为，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，可用此卡作自我鼓励及提醒，让他们成为「自己的治疗师」。

工作人员分析

在小组的最后阶段，工作人员帮助组员预备结束小组活动，透过巩固组员在小组所学的知识及成功经验，让他们获得正面的经验，以面对将来的困难，加强持续改善的信心，点燃他们对未来的希望。工作人员也可以提醒组员将来可能会再遇到被欺凌的事件，但只要记起在小组内所学过的知识，不断练习及实践新的理性想法，便可勇敢面对和解决困难，所以，提醒卡是用来预防组员旧有的非理性想法于日后重现。而个案中的阿健，他参加小组后，拓展了自己的思考方法，提升了自己的自尊感，减少了焦虑感及愤怒情绪，减少使用攻击行为，也增加了面对困难的能力及解难方法。

第五章 治疗性辅导小组 - 攻击型受害者

(VIII) 成效

以下研究结果，是笔者于2007至2008年间，在香港十间中学进行攻击型受害者治疗性辅导小组后，透过前测和后测所收集的数据，再用以分析所得的结果。

攻击型受害者治疗性辅导小组：各学生自陈量表中的结果（前测 - 后测）

	前测 - 后测		
	有效人数	平均分数差距	t值
焦虑／抑郁	67	2.51	3.29**
反应型攻击	66	1.95	3.65**
受同伴欺凌	63	5.32	2.66**
愤怒反应	66	6.17	3.00**
愤怒内抑	67	1.39	2.66**
愤怒控制	66	-1.26	-2.00*
学校安全度	66	2.39	3.89**

p<0.05* p<0.01**

治疗性辅导小组对攻击型受害者也有显著的成效。与小组开始前比较，组员的「焦虑／抑郁」及「受同伴欺凌」指数有显著下跌。攻击型受害者的攻击行为与反应型攻击者颇为相似，因此，组员的「反应型攻击」指数显著下跌，证明他们减少以攻击行为来回应欺凌。组员的「愤怒反应」及「愤怒内抑」也显著下跌，即显示他们减少了因别人的批评和挑衅而感到愤怒，也减少了因经常感到愤怒而压抑情绪的情况。他们的「愤怒控制」有显著上升，表示他们会花更多心思去控制自己愤怒的情绪。最后，组员于小组完成后，对学校的安全感也提升了。

第六章： 治疗性辅导小组 - 退缩型受害者



第六章：治疗性辅导小组 - 退缩型受害者

(I) 认知行为治疗法及相关理论之运用

1. 归因理论 (Attribution Theory)

与攻击型受害者相比，退缩型受害者多会把外在事件所产生的问题，都归咎在自己身上，有内化归因的非理性偏差。Graham和Juvonen (1998) 的研究发现，退缩型受害者通常会自责，而且倾向怪责自己的「性格」，他们认为自己被欺凌，是因为自己性格上的缺憾，由于个人的性格是稳定和不能控制的，所以，他们会变得更加退缩，不会用什么行动去改变目前被欺凌的状况。他们大多是长期受到欺凌，而且他们认为自己难以改变将来被欺凌的命运，他们会出现较多情绪问题，如忧虑和孤独，自信心也偏低。假若他们倾向怪责自己的「行为」是导致被欺凌的原因，而行为是可以控制或改变的，而且并不稳定的，因此，他们较容易作出尝试，以改变自己被欺凌的局面，他们的情绪问题会较前者为少。

2. 认知治疗的焦虑学说

Beck (1985 & 1999) 指出，焦虑是由于人在处理资讯的过程中（认知层面）出现问题。过分焦虑的人太专注及高估事件的威胁性，同时低估自己的应变能力，当危险机制启动时，处理及诠释信息的过程便会出现偏差，他们倾向选择有威胁性的信息，因而忽略了其他的事实，导致作出错误的结论。为了减低当前因认知偏差而产生的焦虑，人最基本的对应策略 (Primal Reaction) 是攻击、逃走、吓呆，及变得软弱 (Fight-flight-freeze-faint Reaction)。

由于退缩型受害者长期处于被欺凌的压力下，因此，他们经常错误地诠释别人的行为表现，不自觉地巩固自己的负面思想，透过保护行为 (Safety Behavior)，减低负面思想所引致的不安及焦虑情绪，所以，退缩型受害者永远逃避解决问题，他们的焦虑情绪更为严重（黄及孙，2007）。

第六章

治疗性辅导小组 - 退缩型受害者

3. 认知行为治疗法之运用

以认知行为治疗法作为活动设计的基础，再配合以上理论分析，退缩型受害者的十节治疗性辅导小组架构如下：

节数	认知行为治疗法之运用	活动目标
1	与组员建立信任及安全的治疗关系	由于退缩型受害者经常过分保护自己，面对新环境时，他们常常感到焦虑和没有安全感，为他们建立一个信任及安全的环境对辅导尤为重要
2	识别组员的情绪及行为反应	退缩型受害者自觉被人看不起，活动需以轻松的方式，如「动物测心理」，让组员表达自我性格特质，加强组员对小组的归属感
3	识别组员的归因模式	退缩型受害者很多时会把外在事件所产生的问题，都归咎在自己身上，透过模拟的处境，让组员学习分辨自己的归因思维模式
4	教授A-B-C概念 该概念指出，想法(B)是个人对于事件(A)的判断，它影响个人在情绪及行为上的反应(C)	以退缩型受害者常遇到的欺凌事件作情境题，让组员了解想法、行为及情绪反应之间的关系
5	辨识(Detect)组员的非理性想法	协助退缩型受害者辨识非理性想法，给予组员改变的希望，增强组员改变的动机
6	辨别(Discriminate)组员的非理性想法	辨别(Discriminate)非理性想法对组员与人相处和他们的心情有着怎样的负面影响
7	拆解(Debate)组员的非理性想法	根据退缩型受害者常有的非理性想法，例如「人是极度需要被重视的人去爱和赞许」及「逃避困难和责任总比要面对它们好」的想法，拆解组员的非理性想法
8	建构新的理性想法(Effective Rational Beliefs)、情绪及行为反应 (New Sets of Feelings and Behaviors)	透过拆解的过程及行为练习，建构新的理性想法、情绪及行为反应
9	行为练习：自表技巧	退缩型受害者经常逃避与人接触，社交技巧得不到完全的发展，要提升他们的社交技巧、自表能力和沟通模式，以打破他们以往与人相处的困难和隔膜
10	结束治疗及预防复发	检视及欣赏退缩型受害者在小组内的改变，巩固他们已有的成功经验

第六章 治疗性辅导小组 - 退缩型受害者

(II) 小组前准备

每位组员进入小组之前，均曾接受前测的问卷调查及学生访谈 (Pre-group Interview)。问卷数据及访谈内容均能反映组员在认知上、行为上，以及情绪上的特质。因此，工作人员开始进行治疗性辅导小组前，应先仔细阅读问卷的数据分析及访谈内容，以深入了解组员的特征，作出针对性的治疗。

1. 问卷调查

以下是阿敏在前测问卷中各量表的临床得分，工作人员可从认知上、行为上和情绪上作出分析。

行为方面：

量表	受同伴欺凌 (总分：105)	攻击行为 (总分：38)	反应型攻击 (总分：22)
分数	81	2	2

阿敏「受同伴欺凌」的指数为81分，显示受同伴欺凌的情况属严重，然而，她的「攻击行为」指数只有2分，「反应型攻击」指数也只有2分，可见她并不会以攻击行为来回应同学的欺凌，属于退缩型受害者。

情绪方面：

量表	焦虑／抑郁 (总分：32)
分数	27

退缩型受害者的情绪问题，主要集中于焦虑及抑郁方面，数据反映阿敏感到十分焦虑及抑郁，可预料阿敏在小组初期会比较寡言，而且表现沉郁，工作人员必须特别留意阿敏的情绪变化。

2. 学生访谈

阿敏在接受学生访谈中，会被问及一些在学校有可能发生的情境，当中包括含糊的情境，以及相对比较明显的欺凌情境。学生会被要求代入情境中的主角，想像如果遇上这些情况时，自己的想法、行为及情绪。

以下是一个欺凌情况含糊的情境：

「假设今天你很高兴，你穿上喜爱的新鞋上学。突然，有一位同学从后面撞向你，你失去平衡，差点跌进泥潭中，而你的一双新鞋上也布满了泥泞。」

阿敏认为对方从后撞向自己，是因为自己站在路中心，而对方正赶急，所以才撞向自己，所以，她认为对方是无心之失。由此可见，阿敏并不像攻击型受害者般，认定负面事件的发生，一定是因为对方对自己有敌意，然而，她却很快便将整件事的责任放在自己身上，怪责自己不小心，才令事件发生。

事件发生后，阿敏立刻离开，到洗手间将鞋抹干净，并不会跟对方说什么。她因为这件事而觉得不开心，她认为「如果我站在一旁，便不会挡着对方，也不会发生这件事」，新鞋弄脏了，她害怕回家后，父母会责怪她。她再次责备自己不小心，可见她的内化归因严重，容易将所有负面事情都归咎到自己身上。

以下是一个欺凌情况较为明显的情境：

「假设有几个同学在操场玩，你很想参与其中，于是你走向其中一个人，问他可否让你加入，跟他们一起玩，但他们拒绝你。」

当阿敏被问及在这情境中，为什么自己会被拒绝，她认为是因为自己打篮球的技术差（她假设「玩」的意思是打篮球），对方不想被她拖累，也可能因为不喜欢自己，所以不想跟她一起玩。此外，由于阿敏认为自己没有能力，所以就算对方拒绝她，她也觉得是无可厚非的事，可见阿敏倾向将负面的结果归咎到自己身上。

当她被拒绝后，她会立刻走开，而且觉得很不开心，责怪自己的能力不济，同学才会拒绝跟她一起玩。当追问下去，她表示下次再见到这些同学打篮球时，即使自己很想一起玩，她也不敢走过去问他们可否参与，因为当她被拒绝后，她更加认定自己的能力不及他人，所以再也没有信心去参与同学的活动，变得更加退缩。

第六章

治疗性辅导小组 - 退缩型受害者

3. 小结

退缩型受害者的内化归因情况严重。如阿敏般，他们经常将负面事情的结果归咎到自己身上，认为是自己不好（如能力不足），才会令负面的事情发生，然而，她并不像攻击型受害者般，经常认为别人对她有敌意。她的情绪较容易处于焦虑及抑郁的状态，而且比较少说话，害怕自己讲多错多。遇上欺凌事件的时候，阿敏不会有任何反击的行动，多数会立刻走开，不敢再与对方有任何交涉，以避免事情恶化下去，也没有信心自己能够解决问题。

工作人员可因阿敏的特征，或者她在访谈中提及过的亲身经历，用作设计小组活动的材料，例如情境题，以便更加贴近阿敏的想法、行为及情绪，作出更深入的治疗辅导。

第六章

治疗性辅导小组 - 退缩型受害者

(III) 小组第一次见面

小组活动：第一节

(详情请参阅教学光碟，退缩型受害者 - 1. 小组第一次见面)

活动	「我的期望」
时间	20分钟
理念	让工作人员了解组员各自对小组的期望、想法和动机，也可对组员的样貌加深印象
目的	组员分享他们参与小组的个人目标
程序	组员各有一张「我的期望」工作纸： 1. 各组员获发一张「我的期望」工作纸 2. 工作人员指示组员在工作纸上画上自己的面貌、特征，并写上参加小组的期望 3. 待各人完成后，工作人员会为组员拍摄一张即影即有的相片。组员可摆出一个最舒适或最能表达自己性格的姿态，并把相片贴在「人形公仔纸」上 4. 完成后，工作人员带领组员分享，重点如下： <ul style="list-style-type: none">• 分享对小组的期望• 帮助他们达致该期望的方法
物资	颜色水笔、「我的期望」工作纸、浆糊笔、即影即有相机及胶卷

第六章

治疗性辅导小组 - 退缩型受害者

小组过程及个案阐述

在小组第一节活动中，整个小组气氛都很平静，组员们大都被动，对小组（工作人员及其他组员）都感到陌生，缺乏安全感及信心。参与小组的组员，大多不擅于利用语言表达自己，很多时候都表现沉默，只是点头或低头作回应，他们与其他组员的相处较少有互动或沟通。因此，工作人员设计了一些热身活动如「纸牌对对碰」，促进组员之间的认识，但有部分组员表现会较为退缩。阿敏在参与活动时，表现不太积极，不想参与活动，所以，工作人员必须积极鼓励及赞赏各组员的正面行为。

在「我的期望」活动中，工作人员会派发一张人形纸给各组员，让他们画上自己的样貌，并写上对小组的期望。不少组员都没有为自己画上样貌，或者只画上小眼睛和嘴巴。他们很少写下参加小组的期望，因为他们大多数都不知道自己参加小组的目的，也对周围的环境不感兴趣，因此，当工作人员询问组员的期望时，他们通常都会回答不知道。此时，工作人员可以先收集组员的人形纸，再读出组员的期望，例如：想完成小组、与组员合作等。而不少组员都会表达他们在小组内要守规矩、专心等，工作人员应营造一个安全的小组环境给组员分享，所以，工作人员必须强调小组的保密性。

工作人员分析

在行为方面，退缩型受害者多缺乏自信。在小组初期，他们都喜欢以旁观者的身份参与小组活动，很多时候，他们都显得退缩和被动，所以，工作人员首先要自我调节对组员的期望，多给予组员选择的机会，让他们有较多时间调适他们参与活动的空间，使他们感到安全及被尊重。由于他们较少透过言语表达自己，所以，工作人员须多加留意组员的表情动作（非言语线索）。当组员有正面的行为时，如主动表达自己、帮助别人、鼓励他人等，工作人员可即时给予口头赞赏。

退缩型受害者的情绪比攻击型受害者低落，小组气氛通常较平静，他们对周围环境很敏感，显得抑郁及没有安全感。工作人员须与组员多有眼神接触，让组员感到被重视及接纳，也要留意自身的非言语线索，有否对各组员作出回应。由于退缩型受害者缺乏安全感，工作人员在挑选小组活动的房间时，最好是每一节所用的房间都相同，让组员不会对环境感到陌生及惧怕，同时，工作人员要营造小组安全及信任的气氛，重申小组的保密性，鼓励及赞赏分享的组员。此外，工作人员可按小组的情况，增加有关团体合作性的活动，加强组员间的信任及凝聚力。

从组员参与活动的情况，工作人员可看出退缩型受害者参与活动的动机较攻击型受害者弱，所以在活动设计上，工作人员须给予组员多些选择的空間，以书写或画画等代替用言语去表达意见。以工作人员要求组员在人形纸上画自己的样貌为例，不少组员只画上小眼睛及嘴巴，反映组员的自我形象差、自我价值低。所以，当组员被挑选参与领袖训练，他们也难以相信自己有成为领袖的潜质。纵然他们对小组没有太大的期望，他们在小组活动中会遵守规则，而工作人员真诚、接纳的态度，会增加组员投入参与小组的动机。

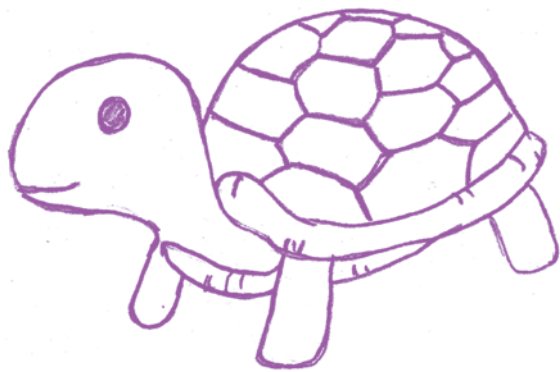
第六章 治疗性辅导小组 - 退缩型受害者

(IV) 小组初期

小组活动：第二节

(详情请参阅教学光碟，退缩型受害者 - 2. 小组初期 及 3. 冯丽姝博士解说)

活动	「动物测心理」
时间	20分钟
理念	被动和退缩的组员往往未能主动表达自己的意见，更难于披露自己的性格和喜好。透过动物心理测验，让组员选择动物图片，描述与自己最相似的动物性格特质，代替直接讲出自己的性格特质。若有组员未能以动物来形容自己的性格时，工作人员可把印有不同性格形容词的大纸贴在墙上，供组员作参考
目的	促进组员对自我的认识
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 工作人员简介自我认识对作为领袖的重要性，并引入「动物测心理」的环节2. 组员从动物图片中选择与自己性格相似的动物3. 组员选定动物后，简单分享自己所选动物和自己相似的原因；工作人员须注意组员是否以负面词汇来形容自己，若出现此情况时，工作人员须立刻提醒组员要挑选正面的部分作自我介绍。需要时，工作人员可提供一些正面的形容词给组员参考，协助他们表达自己
物资	动物图片



第六章

治疗性辅导小组 - 退缩型受害者

小组过程及个案阐述

为了促进组员对自我的认识，工作人员透过「动物测心理」，让组员选择动物图片，以表达及描述自己与那种动物的性格特质相似之处，增加组员之间的相互认识和互动。组员都细心选择与自己性格相似的动物，并分享所选动物和自己相似的原因。工作人员须细心观察组员选择动物图片的过程，有些组员会发现工作人员所提供的动物图片中，未能找到哪种动物适合形容自己的性格，此时，工作人员可邀请组员选择自己心中与自己性格特质相似的动物来形容自己。由于大部分组员不擅于表达自己的需要，工作人员的细心观察，可促进工作人员与组员建立信任的关系，令组员感到被尊重。

在过程中，组员都能够选择与自己性格相似的动物，当中大部分组员都选择了乌龟或老鼠来代表自己，而阿敏也选择了乌龟代表自己。起初，当工作人员问阿敏与乌龟相似的地方时，阿敏不大愿意回答，或者她不知道怎样去表达，经过工作人员再三鼓励后，阿敏表达出乌龟的龟壳可以用来保护自己，增加自己的安全感。阿敏表达后，其他组员也尝试表达自己，活跃了小组的互动气氛，所以，当工作人员邀请阿敏分享时，她从容地表达自己像老鼠，因为自己遇到困难时，她多数会以逃避的方式去面对。当组员分享后，工作人员须多赞赏勇于表达的组员，让他们感到被肯定，以鼓励组员在小组中多作分享。

工作人员分析

相比攻击型受害者，退缩型受害者需要较长的时间适应，才能参与小组活动和表达自己在学校被欺凌的情况。因此，在活动设计上，工作人员要配合组员的情况，不宜激进地去拆解组员的想法，以免加重他们参加小组的焦虑感。由于退缩型受害者对参加小组仍感到不自然及陌生，所以，小组在初期的活动中，工作人员设计的活动有较多鼓励组员分享及欣赏自己的元素，强调组员的独特性，协助组员找出自己正面的素质。

在情绪方面，为了减低组员自我表露时的焦虑感，工作人员会透过动物心理测验，让组员选择动物图片形容自己，代替直接讲出自己的性格特质。不少组员都能选择与自己性格特质相似的动物，当中大部分组员都选择了乌龟或老鼠代表自己，阿敏选择了乌龟代表自己，正好反映了阿敏的自我评价，一般人对乌龟的印象是行动缓慢或胆小，但阿敏选择了乌龟是因为龟壳可以用来保护自己，增加自己的安全感，从以上表达，可看出阿敏内心充满焦虑，对外在的事物感到害怕，有强烈的自我保护意识。这与阿敏前测数据所显示的结果相同。阿敏的焦虑／抑郁指数很高，而又经常觉得自己被同伴欺凌。另一位组员阿心，她认为老鼠较像自己，因为她联想到当她有困难时，可以像老鼠一样急速逃走，不让人发现，可看出阿心的内心也充满焦虑、担心，她经常以逃避的方式解决问题。透过动物图片，工作人员可了解组员常有的情绪及行为反应，也可了解他们与别人的沟通模式。

第六章

治疗性辅导小组 - 退缩型受害者

小组活动：第三节

活动	「各有不同」
时间	20分钟
理念	退缩型受害者多会把外在事件所产生的问题都归咎到自己身上，透过模拟的处境，让组员了解自己的归因思维模式
目的	<ol style="list-style-type: none">1. 以模拟的处境来探索组员的想法及行为反应2. 让组员识别内化(Internalized)及外化(Externalized)归因模式 (Attribution)会直接带出不同的行动
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 组员分成两小组，每次由工作人员提出一个处境及回应2. 两组组员分别讨论自己及其他人在面对该处境时会出现的想法和反应，然后各自在记录纸上写下自己的答案3. 能分辨出内化及外化归因思维模式的组员，可得奖品一份4. 工作人员带出归因思维模式与行为反应的关系，让组员知道思维模式与行为取向有着紧密的关系
物资	「各有不同」处境工作纸、「各有不同」记录纸

第六章

治疗性辅导小组 - 退缩型受害者

小组过程及个案阐述

在了解组员的情绪及行为反应后，组员开始学习识别自己内化 (Internalized) 及外化 (Externalized) 的归因模式 (Attribution)。工作人员介绍内化及外化的归因模式，以模拟处境让组员学习分辨归因思维模式。大部分组员都能够分辨模拟处境中的归因模式，阿敏在其中一个处境「你暗地知道，全班同学约好在考试后一同外出游玩，但你却没有被邀请」中，表示自己经常都有内化归因的思维模式，认为一定是受到同学排斥，所以不被邀请，而这个情况也不可能改变。这个内化归因的想法出现后，令阿敏的行为变得退缩，如不再表达自己、不敢与同伴玩耍，令自己变得孤单。

及后，阿敏分享了一次她在学校被欺凌的事件，课间休息时，她帮同学到小卖部买东西吃，当她替同学买完食物后，对方没有还钱给她，她认为对方不还钱是因为他们觉得她胆小，所以故意欺负她，而当时她认为所有不幸的事情都是由自己造成的（攻击自我的归因想法）。在这个活动中，阿敏开始发现自己有内化归因的倾向，这倾向令她不敢向同学取回金钱（逃避行为），每当与人有冲突时，「是自己造成」的归因想法令她感到无助和焦虑，强化逃避行为的恶性循环便出现了。

工作人员分析

组员在学习内化及外化的归因模式时，模拟处境可根据组员叙述过的事件来设计并作出回应，让组员能有效地分辨内化及外化的归因模式，而当中不少组员都发现自己有内化归因的倾向。比如阿敏在模拟处境中，她的认知架构反映她会认为自己一定是受到同学排斥，自己不受欢迎，所以不被邀请。她把事件诠释为同学排斥她，一定是自己不好、不可爱，所以她不被邀请都是自己造成的。在阿敏分享的事件中，阿敏再一次把事件归因于自己造成，可看出阿敏已习惯将事情内化归因，常有一己承担 (Personalization) 的认知扭曲，所以在往后的节数中，工作人员须协助组员拓展他们的思考领域，增加不同的思考角度。退缩型受害者与攻击型受害者不同，阿敏不会用攻击行为来应付同学的欺凌，她内化归因的倾向，可见于小组前问卷调查，数据显示她的「攻击行为」指数只有2分，「反应型攻击」指数也只有2分。

由于小组仍处于活动初期的阶段，组员的分享部分会每节增加，分享的内容也逐渐深入，工作人员须以无条件的接纳 (Unconditional Positive Regard)、不批判 (Non-judgmental) 的态度来对待每位组员，对负面归因思维模式带给他们的不安与创伤表示明白与感同身受。

第六章

治疗性辅导小组 - 退缩型受害者

(V) 小组中初期

小组活动：第四节

活动	「真相全接触」
时间	45分钟
理念	事件、看法、情绪和行为反应，这四个层次的关系是引用了认知行为治疗法中的A-B-C概念。借着播放实务手册中的短片，组员可从模拟情境中，观察当事人所遇到的事件经过，他们不同的情绪及行为反应，从而说出当事人背后的想法和信念。透过以上活动，让组员将抽象的理论变成具体例子，增强组员的投入感
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 道出「真相全接触」四个步骤，有系统地讲解认知结构、对外在信息的接收和处理的过程 2. 让组员容易掌握认知行为治疗法的特点
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人员讲解「真相全接触四步骤」： <ul style="list-style-type: none"> • 事件 ◆ 钻石代表事件经过 (Event) • 看法 ♣ 梅花代表个人看法 (Belief) • 情绪 ♥ 红心代表感受情绪 (Emotion) • 行为 ♠ 葵扇代表事件的结果或反应 (Behavioral Response) 2. 播放短片「薯片争夺战」 3. 组员分组，以「真相全接触四步骤」来分析片中角色的事件、想法、情绪及行为影响 4. 记录后，组员分组汇报 解说要点： <ul style="list-style-type: none"> • 相同的事件，不同人会有很多不同的想法 • 想法与行动的因果关系：想法是直接影响情绪及行为反应的，最终产生出行动带来的结果
物资	扑克牌、「四步骤」提示纸

第六章

治疗性辅导小组 - 退缩型受害者

小组过程及个案阐述

在介绍A-B-C概念后，工作人员运用情境题，让组员了解自己的想法、行为及情绪反应。事件是「上英文课时，老师把同学分成小组进行专题研讨，你会…」，不少组员认为「自己并不受人欢迎，与其他同学是不同世界的人」、「同学一定不想与我一组、鄙视我」（想法），所以他们会感到失望、悲伤、不知所措（情绪），因此会逃避分组，等待老师为自己安排（行为）。

阿敏与其他组员一样，认为全班同学都不喜欢自己（想法），她表达自己在小学及中学的成长阶段只有很少朋友，她不敢与身边的同学倾诉，因为她恐怕（情绪）跟不上同学谈天的内容，而她也发现自己很少与人沟通，沟通时也不敢正视别人，每天的课间休息及午膳时间都是独自一人度过（行为）。

工作人员分析

学习了内化及外化的归因模式后，工作人员开始介绍A-B-C概念，以协助组员辨识 (Detect) 自己的非理性想法。大部分组员都能掌握事件、想法、情绪及行为反应的关系，但有时组员会对「行为反应」及「想法」两者混淆不清，例如：组员会误将「想哭」的行为视作想法，所以，工作人员须协助组员辨识行为和想法，也深入地探索行为背后的想法。

在活动中，工作人员发现阿敏开始表达自己的想法。在认知方面，她认为自己不够好（非理性想法），所以没有人喜欢自己，也没有人和自己谈天。她这个想法从小学开始已经建构，由于她性格较被动，很少主动结交朋友，而且她认为自己外表不讨好，学业及课外活动表现平庸，加上父母很少给予肯定及称赞，所以她便否定自己的自我价值（非理性、负面想法），以致她不敢再与人沟通，经常独来独往（行为）。

第六章 治疗性辅导小组 - 退缩型受害者

小组活动：第五节

(详情请参阅教学光碟，退缩型受害者 — 4. 小组中初期 及 7. 冯丽姝博士解说)

活动	「错觉图考眼光」
时间	15分钟
理念	由于小组成员的思考特性较为单一，因此，小组其中一个目标是拓展他们的思考模式，让他们能够建立多角度的想法，透过错觉图考眼光的环节，让他们明白从同一张图片中，每人的观点各有不同，借此带出：主观的想法并不是事实的全部
目的	明白各人会有不同的角度及看法，透过分享，可以激发及拓展个人的思想领域
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 由工作人员播出错觉图2. 把组员分成小组，每组轮流说出从图中所看到的东西，并讲解是从哪一角度看出来的3. 从不同的角度找出越多的图像，得分便越多 <p>解说要点：</p> <ul style="list-style-type: none">• 对外在事物作出评估，取决于从哪一角度来看事物• 个人会因着自己独特的过往经验，选取从某一个角度来看事物• 让组员了解：从多角度看事物不但具理据，同时也具客观性的好处
物资	电脑、错觉图简报或错觉图图片

第六章

治疗性辅导小组 - 退缩型受害者

小组过程及个案阐述

当组员掌握了自己的思考归因模式，对自己的非理性想法有着初步的了解，工作人员透过「错觉图考眼光」的活动，拓展组员的思考领域，激发组员改变的动机。工作人员邀请组员根据自己在小组初期所选择的动物作活动分享内容，从一种动物中，尝试从多角度的思考，发掘动物的不同性格特质，借以让组员了解自己主观的想法未必是事实的全部，自己尚有很多不同的性格特质未被发现。阿敏的小组选择了乌龟作分享内容，工作人员协助组员欣赏动物的性格特质，例如：乌龟的龟壳可以保护自己，行动慢可代表他做事可能较专心及细心（正面想法），及后工作人员可协助组员发掘自己的优点及价值，阿敏在过程中从不同的角度去认识自己，学会了欣赏其他组员和表达她对人的欣赏，从中再学会欣赏自己。

工作人员分析

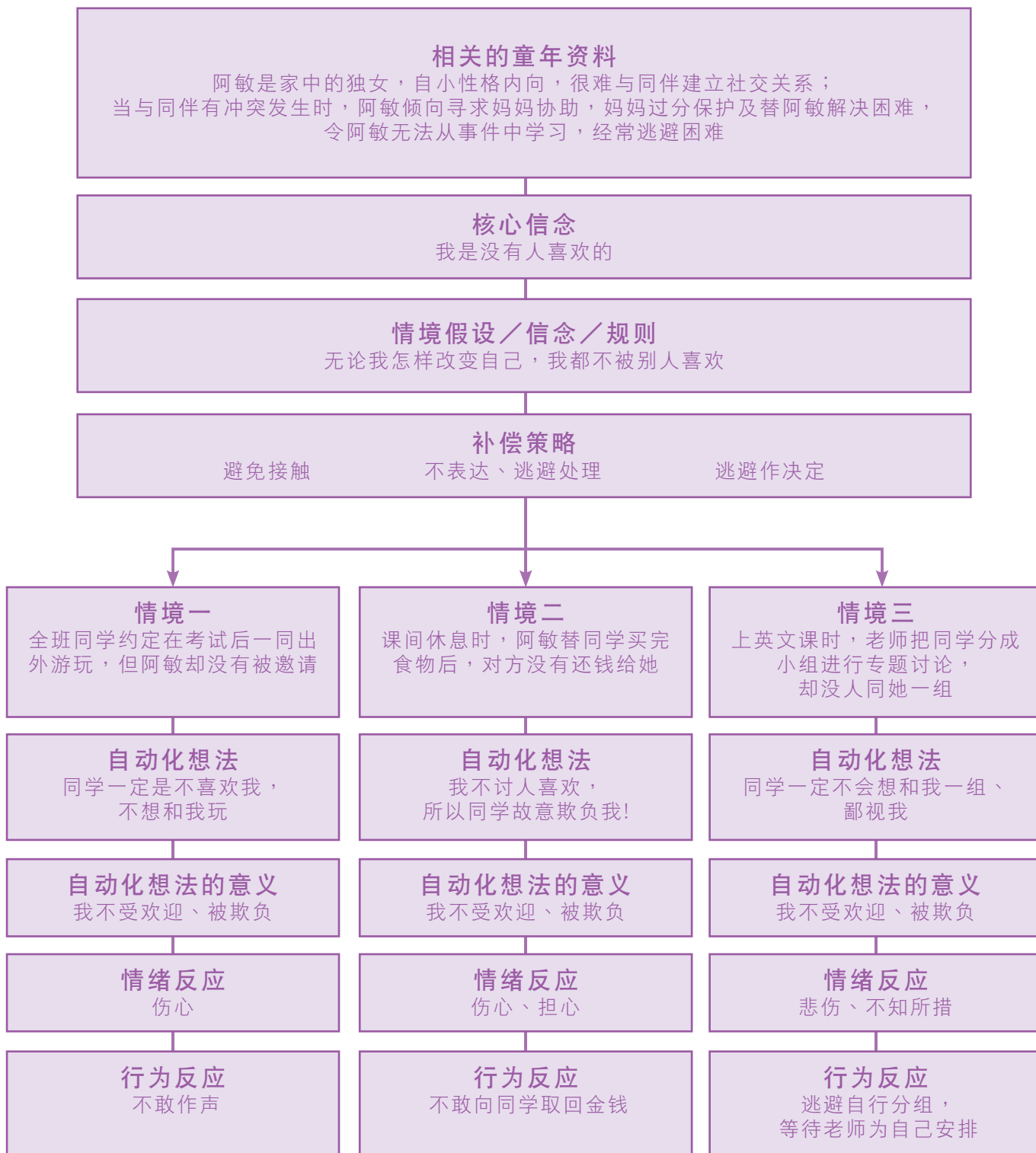
由于小组组员的思考模式及认知架构倾向内化归因，组员在辨别自己的非理性想法，了解自己的思考模式后，工作人员须向组员呈现可以改变的可能性，给予组员改变的希望，以增强组员改变的动机。透过「错觉图考眼光」的活动，组员能明白自己的观点未必代表事实的全部，学习从多角度去观察事物的好处，明白到自己过去的思考模式是可以改变的（放宽想法），可将自己的负面想法变得正面，从而发现自己其实有很多内在资源尚未被发掘。小组的气氛从以往的沉静，变得更有生命力和朝气，虽然起初组员惯用负面的词语去形容自己（动物），但经过不断的学习，从不同角度去看事件，阿敏开始对自己增加了自信心，脸上多了笑容（正面情绪），也勇敢地去表达欣赏阿琪（正面行为）。工作人员须仔细观察组员点滴的改变，予以赞赏，从而强化组员改变的动机。

第六章 治疗性辅导小组 - 退缩型受害者

姓名：阿敏

年龄：14岁

个案背景：被动、退缩、缺乏安全感



认知概念化图表—阿敏 (Beck, 1995)



第六章

治疗性辅导小组 - 退缩型受害者

第六章

治疗性辅导小组 - 退缩型受害者

小组活动：第六节

活动	「十二种非理性想法」
时间	45分钟
理念	经过之前数节的小组活动，组员对自己的想法和归因模式有了基本的了解，本节将更深入地令每位组员分辨出「12种非理性想法」，并仔细地反思自己存在着哪些非理性想法
目的	<ol style="list-style-type: none">1. 举例说明「12种非理性想法」2. 让组员认识及确切地掌握每种非理性想法的特色3. 解构及反驳极端想法
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 工作人员讲解Ellis的「12种非理性想法」的内容2. 组员分作AB两组作角色扮演。由A组组员演绎一种持特定非理性信念的角色，让B组组员猜出是哪一种非理性想法3. 以此类推地看哪方猜中的较多，则有奖品奖励 <p>解说要点：</p> <ul style="list-style-type: none">• 负责观察的组员，凭什么线索找出非理性的想法？• 扮演的组员当面对其他人的非理性想法和行为，有什么感受？• 引导组员分享日常生活的例子
物资	堂课：「12种非理性想法大比拼」工作纸、角色扮演指引

第六章

治疗性辅导小组 - 退缩型受害者

小组过程及个案阐述

组员反思个人的旧有归因模式及非理性想法后，必须确切地辨识自己的非理性想法。随后，工作人员协助组员辨别(Discriminate)非理性想法对自己与人相处、心情的负面影响。阿敏在小组过程中，对自己的非理性想法有了基本的了解，并发现自己经常有「人是极度需要被重视的人去爱和赞许」及「逃避困难和责任总比要面对它们好」的非理性想法，这反映阿敏有非黑即白(Dichotomous Thinking)的认知扭曲及经常以拼命逃避作为补偿策略。试用Beck的认知理论来了解阿敏，她认为自己经常都没有人欣赏、没有人喜欢自己，是个不受欢迎的人(核心信念)，既然没有人欢迎自己，就干脆不用接触，逃避人际关系上的困难(行为)。在活动中，她发现这想法对自己与人相处造成很大的阻碍，令自己变得被动，很难结交朋友，逃避困难的结果可能会令问题恶化。同时，这个想法令自己变得孤单，没有自信心，甚至更加抑郁。当她看到自己的问题时，要改变的动机也因此而增加。

工作人员分析

为了拆解非理性想法，工作人员必须协助组员认识及掌握自己的非理性想法。大部分的组员都能辨识自己有内化归因的思考模式及认知架构，并挑选了自己最常有的非理性想法。当中，阿敏能确切地辨识自己的非理性想法「人是极度需要被重视的人去爱和赞许」对自己个人情绪和社交生活造成了负面的影响，如朋友少了，没有人能与自己分享，令自己变得孤单。而阿敏这次的分享，营造了小组团结，支持改变的气氛，让其他组员都反思非理性想法对自己的负面影响，增加了个人转变的动机，所以，当工作人员邀请组员表达他们愿意作出转变的程度，阿敏表示愿意尝试改变自己的想法。

由于退缩型受害者的改变动机较弱，工作人员须正面鼓励组员去改变，而主动分享想改变的组员，或愿意尝试作出改变的组员，工作人员可作出口头赞扬及实质的鼓励，以增添小组的正面气氛。对于尚未愿意尝试作出改变的组员，工作人员可与组员一起探索不改变的原因，当中可能遇到的障碍，但避免过分要求组员改变，以免组员有不改变是犯错的感觉。

第六章 治疗性辅导小组 - 退缩型受害者

(VI) 小组中后期

小组活动：第七节

(详情请参阅教学光碟，退缩型受害者 — 5. 小组中后期 及 7. 冯丽姝博士解说)

活动	「个人想法逐个追」
时间	30分钟
理念	当组员对「拓展想法三问法」有初步的了解及认识后，工作人员会透过「三问法」的驳斥过程，驳斥组员个人的非理性想法，因此，工作人员会准备印有过往小组内组员曾出现的非理性想法卡，让组员先选择自己的非理性想法，然后，透过在小组内使用「拓展想法三问法」，驳斥组员的非理性想法，当中，工作人员也会不断向同学提问，「若他们遇到相同的事件时，想法是什么？」用以带动组员想一想其他的可能性
目的	1. 加强组员应用「拓展想法三问法」的能力 2. 拆解组员的非理性想法 3. 协助组员找出对事件的发生有更多可能性的看法
程序	1. 把不同的「个人想法卡」罗列出来，让同学能细阅后选出最接近自己想法的「个人想法卡」 2. 把选了相似想法的组员编在同一小组中 3. 以对问方式让组员试以「三问法」与自己的「个人想法卡」对话 4. 经「三问法」后，订立一个合情合理的新想法 5. 于小组内与其他人分享自己的想法，并彼此给予拓展想法的提议
物资	个人想法卡

小组过程及个案阐述

当组员掌握自己常有的非理性想法，并辨识出非理性想法对自己的影响，组员开始以另一角度作分析。工作人员透过教导「三问法」，让组员学习如何驳斥及拆解 (Debate) 自己的非理性想法。而在拆解过程前，工作人员会先教导组员放松技巧 (Relaxation Techniques)，让组员能放松自己的身体及心情，减低组员紧张及焦虑的情绪，以进入拆解的部分。起初，组员未必能全部投入，工作人员可播放音乐，让组员能够完全进入放松的状态，组员进行放松练习后，情绪明显较之前平静，笑容也比以往多。接着，工作人员开始讲解「拓展想法三问法」之原则：找出证据证明自己的想法是对的；找出更多的可能性；找出那些想法对自己有什么影响/功用，透过小组练习及角色扮演，组员都能将「三问法」予以应用、驳斥及拓展非理性想法。

在「个人想法逐个追」的活动中，工作人员带领组员互相拆解自己的非理性想法，透过选择组员在家课中叙述的事件、想法、行为和感受，工作人员把组员分成两组，并以对问的方式，让组员试以「三问法」拆解自己的非理性想法。小组讨论的事件是「同学将垃圾放在你的抽屉中，你会...」，不少组员都会有恐惧及无助的感受，并将垃圾放进垃圾箱，不敢再提起事件，他们都担心若将事件告诉其他人，他们知道了不仅不能帮上忙，还会使事情恶化，将来会继续被欺凌。由于讨论的事件是阿敏经常遇到的，她能很快道出自己的想法：「自己一定是胆小，经常做错事，没有人会喜欢自己，感到孤单、无助，认为身边没有人喜欢自己、愿意帮助自己，自己也没有能力去面对事件」。

第六章 治疗性辅导小组 - 退缩型受害者

工作人员将组员分成两组后，阿敏的小组表示：「一定是自己胆小，经常做错事，没有人喜欢自己，所以同学便欺凌她。」工作人员邀请另一组的组员驳斥这个想法，并引导组员从现实生活中找出证据，证明这个想法是否合理，另一组的组员表示：「未必是因为自己胆小，没有人喜欢自己，所以同学便欺凌她」，同时指出她有内化归因的倾向，将事件的所有责任都放在自己身上。组员表示被欺凌的人不一定代表所有人都不喜欢她，天生我材必有用，她有自己的优点，值得其他人欣赏，工作人员再提醒组员，他们曾经在动物图片的活动中，寻找出自己的优点，所以，每位组员都有值得别人欣赏的地方。随后，工作人员再引导组员反思自己的想法对自己的负面影响，组员旧有的非理性想法开始动摇，并尝试为自己订立一个新想法。

工作人员分析

在拆解组员的非理性想法前，工作人员尝试以行为练习（放松练习）作介入，好让组员能放松自己的身体及心灵，投入活动，能更有动力地进入拆解的过程。工作人员在使用放松技巧时，要注意向组员清楚说明此技巧如何帮助他们处理自己紧张、焦虑的情绪，并可把练习录下来，使组员能将录音带或片段作为家课，在组员有需要时，可以在家中实行。这个放松练习，尤其能帮助退缩型受害者于小组开始前放松自己，进入辅导治疗，而不少组员都表示放松练习能让他们忧郁的心情得以放松。

当组员放松后，组员更容易把自己被欺凌的事件及想法说出来。阿敏在分享中道出自己的非理性想法「自己一定是胆小，经常做错事，没有人会喜欢自己」（人是极度需要被重视的人去爱和赞许），这个想法在前几节的小组中也有出现，是阿敏最常有的非理性想法。由于工作人员发现阿敏的非理性想法十分牢固（认知方面），而其他组员也共同拥有此想法，所以工作人员挑选了阿敏的事件及想法作讨论。工作人员须避免指责组员拥有非理性想法，因此需要透过引用其他组员的看法及建议，让组员发现自己想法的其他可能性。阿敏在拆解过程中，拓展了自己的思考领域，并发现自己原来不喜欢自己、不欣赏自己，导致她认为自己不值得别人爱及欣赏，经常陷入抑郁的状态，在拆解非理性想法后，她开始欣赏自己，并订立了一个新想法：「我可以肯定自己的进步和努力，尝试改变自己的缺点，欣赏自己的优点」。

在拆解过程中，工作人员须多留意组员的表情动作，他们可能会小声讲出反驳的论点，或以身体语言：如摇头等，作为自我防卫机制的保护。工作人员须留意及澄清组员必须使用「三问法」作讨论，在讨论过程中的提问重点是非理性想法而非行为。在过程中，组员在学习运用「三问法」作讨论时，难免会显得不自然，尤其讨论中会有对质(Confrontation)的情况出现，退缩型受害者未必习惯这种讨论方式，工作人员宜邀请组员以小组形式进行讨论，避免对组员作出负面的指责或批评，强调「三问法」是协助组员拓展想法的工具。



第六章 治疗性辅导小组 - 退缩型受害者

小组活动：第八节

活动	「拓展思想新发现」角色扮演
时间	30 分钟
理念	当组员选择了个人理性想法后，工作人员须协助组员应用这些理性想法。因此，工作人员会在以下环节，按组员的非理性或理性想法，扮演一些相关情境，要求组员使用所选择的理性想法作出应对，将理性想法跟他们的生活加以联系
目的	巩固新理性想法思维模式
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 两至三位组员分成一组2. 建议可安排拥有相同非理性的组员于同一组内3. 工作人员扮演非理性想法的角色，再由各小组组员尝试应用之前所学的「三问法」及以上环节所选的理性想法与工作人员进行对话 讨论重点： <ul style="list-style-type: none">• 使用「三问法」及理性想法时的感受及过程• 分享所遇到的困难及解决方法• 分别讨论用非理性想法及理性想法去面对事情时所导致的结果
物资	合情合理想法卡

小组过程及个案阐述

组员运用「三问法」拆解自己的非理性想法后，工作人员协助组员建构一个新的理性想法 (Effective Rational Belief)，并讨论如何执行新的理性想法，分享预计的困难及解决方法。在建构新的理性想法前，阿敏以「三问法」去拆解自己的非理性想法「人是极度需要被重视的人去爱和赞许」，她发现自己过往太着重别人对自己的赞赏，但自己却不曾赞赏过自己，而别人不赞赏自己，不一定代表别人不喜欢自己，可能他是一个不懂得赞赏别人的人，当她不断期望以别人的赞赏来肯定自己时，会令自己变得更忧郁，否定了自己的价值。因此，她改变了自己的非理性想法，建构了「我可以肯定自己的进步和努力，尝试改变自己的缺点，欣赏自己的优点」的理性想法，并会多欣赏自己，令自己的情绪变得愉快及舒服 (New Sets of Feelings and Behaviors)。当中不少组员表示欣赏自己很困难，因为发现不到自己有值得赞赏的地方，工作人员可以教导组员从细微的事件中，学习欣赏自己。

工作人员分析

从阿敏的理性想法中，工作人员可看出阿敏在认知方面的改变，她开始尝试去欣赏自己，寻找自我的价值，工作人员须协助组员将理性想法变成简单的句子，培育理性想法为内在语言及自我启发机制，借此帮助组员巩固其理性想法，并予以实行。为了让组员更巩固新理性想法模式，工作人员须鼓励组员互相支持和提醒，在改变的过程中，同伴及组员的支持会强化组员改变的动机，及将新理性想法应用在校园及日常生活中。此外，工作人员须与组员探讨「三问法」及实行新理性想法的困难及失败的经验，退缩型受害者尤其会于实行时，因欠缺自信心及过分忧虑而失败，因此不愿意再作尝试，所以，工作人员须运用同理心表示体谅，并运用小组的动力，让组员一起分享解难的方法，鼓励及支持组员。

第六章 治疗性辅导小组 - 退缩型受害者

(VII) 小组后期

小组活动：第九节

(详情请参阅教学光碟，退缩型受害者 — 6. 小组后期 及 7. 冯丽姝博士解说)

活动	「新造的人」角色扮演
时间	40 分钟
理念	原本是退缩型受害者身份的组员，思维模式变得合理化后，工作人员继而鼓励他们在行为上作出改变，提升他们的社交技巧、自表能力和沟通模式，以打破他们以往与人相处的困难和隔膜
目的	<ol style="list-style-type: none">1. 以行动来欣赏及改变自己2. 确认自己的能力及积极的信念3. 提升自信心和能力感4. 从退缩的失败形象中改变为未来领袖的身份(Positive Identity)
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 派发「新造的人」行为表给组员2. 组员选出他们愿意尝试的特定行为3. 在小组中，用角色扮演具体地演绎和表现此特定行为4. 观察组员于演绎的过程中，其行为表现和技巧上的掌握5. 透过组员间给予回馈和意见的交流，增进彼此正面的社交及沟通模式，以打破以往与人相处的困难和隔膜 <p>解说要点：</p> <ul style="list-style-type: none">• 在实践这些行为时，感到困难的地方• 应用这些技巧和行为时会出现的想法和情绪
物资	「新造的人」行为表

小组过程及个案阐述

由于退缩型受害者经常逃避与人接触，社交技巧未得以完全发展，为配合组员实行其理性想法，工作人员须提升组员的社交及自表技巧，让组员学习及建立与人沟通的模式。工作人员派发「新造的人」行为表，及教导组员正确的社交技巧，例如与人倾谈时要保持眼神接触，让组员能具体学习及练习当中的技巧，工作人员也须观察组员在分组练习时，他们在演绎的过程中其行为表现和技巧上的掌握，让组员更明白应如何表达自己。阿敏在开始练习时显得不自然，因为她很少与人沟通，所以工作人员须给予足够的空间与时间，让每位组员均有机会演绎及练习，经过多次的练习后，大部分组员都能掌握社交及自表技巧，工作人员在过程中也给予组员肯定及赞赏。在此节小组结束前，阿敏挑选了数个新行为：主动表达自己的感受、勇敢面对过去不幸的事对自己的影响、欣赏自己所付出的努力，并尝试于这个星期实行。

工作人员分析

由于新的理性想法必须经过实际尝试及应用才可巩固，成为内化机制，工作人员须透过行为训练 (Behavioral Training)，把理性想法实际地呈现出来。透过提升组员的社交及自表技巧，退缩型受害者的自信心及能力感也会增强，强化了组员实行理性想法的动机。当组员在小组练习得到回馈后，他们更清楚了应如何与人沟通，好像阿敏经过练习后，开始主动表达自己的意见；在练习遇到困难时，她也主动提出；与人沟通时，也有适当的眼神接触，更表达愿意实行新的行为练习，所以，工作人员必须欣赏及肯定组员作出的改变。

第六章 治疗性辅导小组 - 退缩型受害者

小组活动：第十节

活动	「拓展领袖提醒卡」
时间	15 分钟
理念	以明确简化的形式，将个人化的理性想法及自我优点印制在小卡片上，根据认知行为治疗法的理念，邀请组员把提醒卡放进钱包里，以便对组员作适时的提醒
目的	1. 小组结束后，也能透过提醒卡的内容唤醒自己的理性想法及个人价值 2. 预防组员因时间而遗忘小组内容 3. 简单地带出小组中学到的信念和技巧
程序	1. 工作人员派发个人的「拓展领袖提醒卡」。提醒卡内容包括： <ul style="list-style-type: none">• 组员的个人优点• 拓展想法三步曲（找出证据、其他可能性及影响），强化组员面对非理性想法的应对方法，自我建立一套合情合理的想法机制，并记下他们所找到合情合理的新想法 2. 组员个别阅读提醒卡，学习及预防再次出现非理性想法
物资	拓展领袖提醒卡

小组过程及个案阐述

组员分享这星期实践的行为练习，阿敏实行了行为练习：主动与人打招呼，虽然对方未必有礼貌地回打招呼，以回馈阿敏的行动（事件），但阿敏也表达自己没有因此而感到挫败，反而赞赏自己愿意踏出第一步（新行为），与不相熟的同学打招呼，成为「新造的人」。这与参与小组前的阿敏很不同，以往她会认为一定没有人喜欢自己（旧想法），所以会选择垂下头及避开对方（旧行为），觉得自卑及不开心（旧情绪）。现在她认为自己可以做得好（新想法），所以不论对方的反应如何，她都能轻松及开心地面对（新情绪）。工作人员欣赏及肯定阿敏勇敢的尝试，成为了组员的模范榜样。由于小组即将结束，工作人员派发提醒卡给组员，当组员遗忘小组内容的时候，可以再翻阅提醒卡，提醒组员已建立的理性想法，及在小组的点滴改变。此外，工作人员须再次欣赏组员的付出和进步，并可由组员互相肯定及赞赏每位组员的优点和进步，巩固组员在小组中获得的成功经验。

工作人员分析

由于这次活动是小组最后一节的活动，工作人员须肯定组员的付出，及在小组进行期间他们的进步和愿意作出改变的地方，尤其对退缩型受害者而言，小组是难得的社交经验，工作人员须提醒组员在小组内所学习过的理念及技巧，并应用于日常生活中，若忘记了，也可透过提醒卡帮助自己，把小组的成功经验转化成为个人成长的转折点，并协助巩固组员之间的友情，好让组员能成为彼此的支援网络，支持及鼓励组员持续地作出改变及取得进步。而个案中的阿敏，她在小组中获得成功的经验，这些经验提升了她的自尊感，减少其抑郁的情绪，为自己的生命揭开了新的一页。

第六章 治疗性辅导小组 - 退缩型受害者

(VIII) 成效

以下研究结果，是于2006至2007年间，在香港中学进行退缩型受害者治疗性辅导小组中收集得来的数据，分析如下：

退缩型受害者治疗性辅导小组：各学生自陈量表中的结果（前测 - 后测）

	前测 - 后测		
	有效人数	平均分数差距	t值
焦虑／抑郁	52	4.27	4.85**
受同伴欺凌	56	9.93	5.50**

p<0.05* p<0.01**

从上表中可见，完成小组后，退缩型受害者在两项问卷量表中均有不同程度的改变，最显著的减少是在「受同伴欺凌」指数上，后测比前测的分数平均减少了**9.93**分。这个结果显示，治疗性辅导小组能有效减少退缩型受害者被欺凌的情况。

第七章：参考文献



第七章：参考文献

- 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 (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. (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 参考文献

- 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 参考文献

- 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 参考文献

- 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 (2nd 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.

- 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* (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.
- 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 参考文献

- 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 参考文献

- 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.
- 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**

编著：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）、鍾妍慧（社会工作人员）、胡淑莹（社会工作人员）
许睿知（研究助理）、叶嘉羚（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**

版次：**2009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：**978-988-17052-3-5**