

高風險家庭國小女童參與性侵害預防團體諮商方案 之影響研究

邱意婷、翟宗悌

摘 要

本研究旨在設計適合高風險家庭國小女童之性侵害預防團體諮商方案並瞭解能否提升女童的正向自我概念與主動求助。作者經由回顧有關性侵害與預防方案等相關文獻及兩次前導團體形成團體方案，團體目標為自我覺察、自我表達、自我保護與自我肯定。每週進行兩次，一次約五十分鐘，共十五次，由兩位心理諮商碩士生之女性領導者帶領，每週接受一次督導。研究對象為五位符合高風險家庭評估表之國小四年級女童，未有對照組。研究方法採取準實驗設計及混合研究設計，量化資料為參與者在團體前後在國小自我概念量表上的結果，以無母數統計的自助法分析前後分數的差異；質性資料則是對參與者及其導師在團體前後的訪談與領導者的團體觀察記錄，先進行內容分析再將結果數量化，以相互檢核多種來源資料的結果。結果發現：此方案之特色在先滿足高風險家庭兒童被關心及注意的需求，再以活動催化成員思考主動求助的重要性，而不僅期待兒童學習自我保護；質量性結果顯示此方案提升正向自我概念，改善人際關係，增加兒童的人際資源，亦能促進兒童確信揭露性侵害的重要性，因此較可能降低受害及重複受害的機率。

關鍵詞：性侵害、高風險家庭、國小女童、團體諮商

邱意婷 建國科技大學諮商輔導組

翟宗悌 國立台南大學諮商與輔導學系(通訊作者：rubyjai@mail.nutn.edu.tw)

壹、緒論

一、研究動機與目的

歷年統計顯示性侵害被害人中青少年與兒童占了六成以上，6-12 歲受害兒童中女童則佔了七成（衛生福利部保護服務司，2015），顯見未成年女童受侵害的危險性之高；加害人中有八成是受害者認識、喜愛或信任的人，兒童若未在性侵害當下受到暴力對待，他們不一定感到害怕而是困惑，甚至不明白此行為是錯誤且應該說出來，但在成長過程中他們會逐漸明白過去是遭受性侵害，創傷感便隨之而來（王文秀、謝淑敏、李沁芬、陳瑩珊、彭一芳譯，2009/1996；Clancy, 2009）。還有其他複雜因素導致兒童即便困惑也不向他人揭露以致重複受害，例如：受到威脅而害怕、想保護重要他人、防止家庭崩壞、認為是自己的錯、不會被人採信、或加害人提供關心和獎勵等（邱瑞鑾譯，2006/2005；陳郁夫、鄭文郁等人譯，2010/2004）。然而學者指出看重自我價值的孩子受到不當對待時，較能主動表達想法或困難及求助，因此提升兒童的自我肯定可增加自信，提升孩子向外求助的可能性，降低重複受侵害的風險（張倩茜譯，2004/1999）。

兒童重複受害的高發生率顯示他們在性侵害事件上的脆弱性，因此針對兒童進行性侵害預防教育確有必要。相較於一般家庭的孩子，家庭狀況較不穩定的兒童較可能遭受重大生活壓力而影響其情緒、生活和學習，更容易受到加害者的誘騙，他們需先得到情緒的抒發及接納關心，才能投入認知的學習，而團體諮商可滿足兒童的情感需求，亦能學習人際互動，並可觀察兒童的細微變化（Shechtman, 2007）。是故為降低兒童遭受性侵害的風險，本研究希望能結合過去預防方案之相關概念與團體諮商之精神，建立適合高風險家庭國小女童的性侵害預防團體諮商方案，瞭解此方案能否提升女童正向的自我概念及主動求助，以降低受害的可能。

二、名詞釋義

（一）高風險家庭

兒童往往需仰賴成人的照顧與保護，然而在某些狀況下家庭的照顧者可能較無心力滿足兒童的需求。研究便發現：父母婚姻狀況不穩定（分居、單親或繼親家庭）、家庭衝突與暴力、父母有藥／酒癮或心理狀況不佳、疏離親子關係、低社經地位、經濟狀況不佳、失業...等會提升兒童性侵害發生的風險（Elliott, Browne, & Kilcoyne, 1995; Finkelhor, 1994; 邱瑞鑾譯，2006/2005）。

衛生福利部社會及家庭署（2013）所定義之高風險家庭係指家中有未滿 18 歲之兒童及少年，因家庭結構或環境不利導致兒童少年未獲適當照顧，以致影響兒少受照顧及身心正常發展者。高風險家庭評估指標如下：

1. 家庭成員關係紊亂或家庭衝突，家中成人時常劇烈爭吵、無婚姻關係帶年幼子女與人同居、藥酒癮、精神疾病、犯罪前科等；
2. 家中兒童少年父母或主要照顧者從事特種行業或罹患精神疾病、酒癮藥癮並未就醫或未持續就醫；
3. 家中成員曾有自殺傾向或自殺記錄者；
4. 貧困、單親、隔代教養或其他不利因素；
5. 非自願性失業或重複失業者；
6. 負擔家計者死亡、出走、重病、入獄服刑等家庭狀況。

顯見性侵害高風險兒童之家庭特徵與衛福部所定義之高風險家庭指標有相當的重疊，且本研究乃是透過國小輔導室招募適合的研究對象，教師熟悉衛福部高風險家庭的指標，這些家庭的兒童亦是助人者關注的焦點，因此本研究之高風險家庭定義為參與研究兒童之家庭結構及狀況符合衛福部高風險家庭評估指標其中一項以上即屬之。

（二）國小女童

本研究所定義之國小女童為某國小就讀四年級之來自高風險家庭的女童。

(三) 性侵害

美國心理學會定義兒童性侵害分為身體上和非身體上的接觸，身體上的接觸為成人以權威迫使兒童與其發生性活動，包含碰觸兒童的性器官、對其手淫、口交、性器官插入等；而非身體的接觸則是指暴露性器官、偷窺、展示色情圖片等行為(American Psychological Association, 2001)。本研究之性侵害的定義為：加害者引誘或脅迫十六歲以下的兒童及少年，與其發生身體或非身體接觸的性活動。

三、文獻探討

(一) 兒童性侵害的風險因子

兒童性侵害的發生與個人的身心特質、家庭及社區環境彼此息息相關。學者回顧過往研究發現：兒童年齡較小、女孩、身心障礙、單親或失親、和繼父同住、照顧者物質濫用、家庭暴力及低社經等因素與反覆發生兒童性侵害有關(Sinanan, 2011)。具有這些風險因子的個人或家庭不等於就會發生性侵害，而是這些孩子可能無法瞭解或說出性侵害、較孤單、低自尊、無防備心，故加害者較易哄騙或威嚇(Mraovich & Wilson, 1999; 邱瑞鑾譯, 2006/2005)；家長可能承受過多的壓力而無暇顧及孩子，孩子無法滿足基本需求又渴求他人關愛時，加害者即趁虛而入；孩子處在缺乏支持的社區環境，如疏離的人際關係、經常發生暴力或犯罪、缺乏完善的福利支持、種族文化上的歧視……逢危險時易缺乏外援(Martin, Najman, Williams, Bor, Gorton, & Alati, 2011; NSW Department of Community Services, 2007)；前述兒童因習於服從成人與困惑等緣故未說出受到侵害，熟識者加害兒童時不需使用武力也可得逞，孩子身體帶傷師長不易覺察(Levenson & Morin, 2006)，總總原因交織使兒童成為加害者易得手的對象。是故防治兒童性侵害需成人更積極營造支持性的社會環境，同時及早教育兒童認識性侵害。

高風險家庭常具備前述的風險因子更需多元且周延的協助。研究顯示兒童在生活中經歷

重大壓力，如：家庭破碎、父母忽略或施虐、死亡、搬家、轉學、長期經濟困難等未能獲得關懷，可能引發孩子強烈的負向情緒，如焦慮、孤單、不快樂，出現攻擊及偏差行為影響同儕關係(Chen & Paterson, 2006)；諸多研究也發現父母的支持與兒少的自我概念息息相關(Reyes, 2008)，或許因此，處在高風險家庭的子女較為低自尊(Mraovich & Wilson, 1999)，當受到他人的關心時可能覺得感激或自己很特別，難以判斷對方的行為對錯，或覺得沒人會相信差勁的自己，故難以主動求助。

從前述文獻可發現不同研究者各自使用自我價值、自我肯定、自尊、自我概念等，探討這些概念與性侵害風險的關連。以下分述各概念的意義：自我價值(self-worth)是個人依某些條件評價部分的或整體的自己(Crocker & Knight, 2005)，自我肯定(self-assurance)係指相信自己、對自己感到驕傲、覺得有力量(Watson & Clark, 1992)，自尊(self-esteem)是個人對自身的評價及評價帶來的感受(林杏足, 2003)，自我概念(self-concept)是個人對自己的看法(Oyserman, Elmore, & Smith, 2012)。由上可知，自我價值、自我肯定與自尊均涉及個人的自我概念的正負向及對自身的評價高低，然而不論研究者所使用的概念為何，他們均發現較高的自我評價或較正向的自我概念，與較低的性侵害受害風險有關。

因此協助高風險家庭兒童預防性侵害時須有更精緻的設計，不只教導他們認識性侵害，還需關注他們的情緒、滿足其想自成人與同儕獲得關愛的需求、提升正向的自我概念，方能降低性侵害的風險且增加發生時揭露求助的可能。

(二) 兒童性侵害的預防

1. 班級教學

國內外的性侵害預防方案均是以班級為單位的性侵害預防課程，主要有三大目標：辨識兒童性侵害、教導技巧以避免性侵害的發生，及鼓勵兒童揭露性侵害(Topping & Barron,

2009)。但進行時會發現--兒童平日均被要求服從且藉由成人的反應來決定危險與否，難以聽從自身感覺設下身體界線拒絕成人，過於強調兒童應自我保護反而強化性侵害發生後的自責和罪惡感，更不敢揭露(Clancy, 2009)；再者兒童常不認識自己的身體、對於自己的情緒也模糊不解，很難向人說明清楚，無法明白揭露。因此國內外研究均發現上完性侵害預防課程後，兒童對性侵害的知識增加了，行為改變卻不顯著(黃素英、林燕卿, 2009; 盧姿里, 2001; Davis & Gidycz, 2000; Lalor & McElvaney, 2010)。所以研究者與助人者皆建議性侵害預防課程除前述目標外，應加入教導兒童認識身體隱私、身體界線、成人對兒童的責任是保護而非利用、性侵害責任的歸屬，及幫助兒童體會自己內在的感受並提供兒童行為演練的機會(吳就君, 1998; 林玉玫, 2002)。

研究者認為除了增進兒童對自我的了解，兒童須相信自己是有意義的，才能相信自己的直覺並自主選擇保護自己的行動(洪素珍, 1997)。回顧歷年研究，良好的同儕社交能力、有效的情緒與行為管理策略及正面的自我概念是保護孩子度過難關的個人因素(Wright, Masten, & Narayan, 2013)；研究也發現受侵害正準備諮商的兒少，其自我價值感中等，僅略低於常模樣本，研究者認為這意味能揭露且家長能帶來接受諮商的兒少能肯定自己的價值(Reyes, 2008)，對兒時曾遭受性侵害的成年人調查發現，高自尊與社會支持是預測其現在身心健康與適應功能的重要指標(Domhardt, Münzer, Fegert, & Goldbeck, 2015; Jonzon & Lindblad, 2006)；這些研究結果均顯示正向自我概念在預防及減少兒童性侵害的影響上的重要性。

雖然性侵害預防課程無法立即改變孩子的行為，但研究發現它仍可帶來正面的影響，如預防知識的增加、會使用自我保護的技巧、能提早揭露避免再受害、增加對正向自我概念，減少自我責備(Gibson & Leitenberg, 2000; Topping & Barron, 2009)；綜合這些影響便可能

降低性侵害或再受害的風險，對女大學生的回溯研究便發現：相較曾參與性侵害預防課程者，沒有參與者遭受性侵害的比率多了兩倍(Gibson & Leitenberg, 2000)，顯示預防課程的效益。

2. 團體諮商

文獻中團體諮商多用在治療性侵害被害人，而未見用於預防兒童性侵害。班級教學雖有提升知識的效果，但因人數過多無法掌握每個孩子的準備度也較難進行演練；台灣曾有研究以兩次共 100 分鐘的方案，由心理師帶領 9-14 個兒童，透過示範與練習，教導他們認識性侵害知識與知識及綁架的預防，結果發現此方案有助於這些兒童的自我保護技巧，但無法提升兒童的性與安全的知識(Chen, Fortson, & Tseng, 2012)，顯示參與人數較少、有實際行動的方案能帶來兒童行為上的改變。然而前述作者也指出該方案除了時間短較難看到更多成效外，也面臨兒童對性的尷尬與迴避等情緒；本研究認為若以 5-8 人的團體諮商進行，能照顧到每個兒童的需求及情緒外，更能夠透過團體中的互動促成更多練習與反思的機會。

在諮商團體中領導者可透過媒材和活動協助兒童表達想法，一方面有助於成人了解兒童對於性侵害的疑惑，結合其生活經驗適切地提供協助；二方面對於處在高風險家庭內的兒童，最迫切需要的是情緒的抒發、感受到被接納、被瞭解和被愛，方能進一步接受教導或訓練(Shechtman, 2007)，而正向安全氣氛的團體諮商正可滿足他們被同儕與成年領導者接納的需求，不再感到孤單，有助於紓解情緒，自在談論難以啟齒的議題，並在互動中學習不同的觀點與實地練習人際技巧(Shechtman & Gulk, 2005)。

作者也認為預防兒童性侵害教導他們自我保護是重要的，但不能只停在此，因為兒童對於性侵害可能是正負向感受併陳，且難以拒絕成人加害者，是故方案的目標重點在：幫助兒童能釐清自己的情緒，相信自己是好的、有自主權，加強她對自己身體、界限及性侵害等議

題的了解，減少受到加害人誘惑或威脅影響的可能性，並能勇於求助以縮短揭露時間、避免重複傷害及減少自責及罪惡感。

貳、研究方法

一、研究設計

本研究採用準實驗設計及混和設計，同時收集質量性資料以周全地瞭解方案的影響 (Creswell & Clark, 2007)。在整合兩種資料上，本研究採用 Creswell 及 Clark(2007)提出的「同時三角校正設計」，在同一段時間分別蒐集並分析質量化資料，結合各種資料來源解釋結果以形成整體解釋；本研究以資料較為豐富完整的質性資料為主，量性資料為輔。

(一) 量性資料

本研究採取單組前後測之準實驗研究設計，因實驗學校符合之研究樣本不多而未使用對照組，但在團體進行過程中校內並未對研究對象實施性教育課程或諮商，研究結果可推論為團體諮商介入及成熟帶來的影響。作者於團體前後兩周對研究對象施測國小兒童自我概念量表，以了解女童自評其自我概念的變化。

(二) 質性資料

作者將團體前後兩周對研究對象及其導師的訪談逐字稿分別視為研究對象之自評與導師他評，及十五次的團體紀錄視為領導者（即研究者）的觀察（他評），進行質性內容分析中的歸納法(Mayring, 2014)，此法可將質性資料歸類後進行量性計算，便於與量性資料進行檢核與整合。

(三) 質量結果交互檢核

合併質量性資料進行同時三角校正，先將質性資料結果數量化，並與量性資料的統計檢驗結果相互對照，檢核兩者相符性，共同解釋團體諮商對研究對象的影響。

二、高風險家庭女童性侵害預防團體諮商方案

(一) 結構

1. 時間

每次五十分鐘，一週進行兩次，總計十五次。

2. 團體領導者

女性，兩人，皆為諮商碩士生，由第一作者擔任主要領導者，另一位擔任協同領導者，皆曾修習性侵害專題研究；第一作者曾至服務性侵害被害人機構擔任志工及被害人團體活動之觀察員，並曾至國小實習一年半，先帶領過兩個前導研究之高風險家庭女童團體諮商，始進行本研究之正式團體諮商；三個團體過程中每週均接受一次具性侵害被害人諮商專長之諮商博士（即第二作者）之督導，共同設計團體方案及修正帶領方式，以符合團體目標並契合成員的需求。

(二) 前導研究的團體方案

作者所帶領的兩個前導研究團體各含 5 名四或五年級的高風險家庭女童，分別進行 10 次、6 次，作者從成員反應發現：帶領時成員被關心及接納的需求得到滿足後方能投入；成員對性議題的認識與談論性的態度會影響團體進行深度，必須在團體初期瞭解成員對性議題的接受及瞭解程度，選擇以她們感到自在的方式或稱謂進行討論。為了照顧成員的需求及瞭解並準備她們能討論性議題，勢必須更多次的團體次數，故正式方案將團體諮商次數加到十五次。

在前導研究的團體中也發現成員需認識和接納自己的情緒而不是區分情緒的對錯，並需鼓勵她們主動表達情緒與想法、找出生活中的重要他人，才有可能進一步揭露性侵害。因此正式方案中更著重在鼓勵成員表達自己各種情緒，更仔細思考生活中有哪些人是可信賴的。

(三) 團體目標、進行準則及活動

作者依據上述的分析並結合文獻與理念，形成以下團體目標、進行準則與活動：

1. 目標一--增進自我覺察：能認識身體、隱私處及人我身體界限

(1)進行準則：兒童在面對身體或性議題可能會覺得陌生或焦慮，領導者需先了解並接納孩子的反應，並和孩子討論這些會有什麼益處，孩子便能逐漸放心表達；可先帶領兒童認識身體部位，藉此了解她們已有的知識或態度，再探索身體界限讓孩子體驗身體自主權增加控制感。身體界限的定義不限於隱私部位，而是探索個人對於界限的差異，意指每個人都不同，即便非隱私部位，也可能是個人不可接受的界限。

(2)進行時期與活動：團體初、中期。以器官卡貼在人型海報以認識兩性的身體；藉由互貼貼紙在對方同意的身體部位，覺察每個人有自己認定的隱私部位；透過與不同人間的身體距離辨識適當的界限。

2. 目標二--增進自我表達：能清楚表達情緒與想法

(1)進行準則：兒童會對陌生環境感到不安，高風險家庭的兒童渴望他人的關心，因此在團體初期領導員若能接納成員的各種反應、詢問並傾聽她們的心聲，除了可滿足她們的需求，同時也幫助她們更能覺察與表達自己，可加深日後的分享與討論深度。再者，兒童對於性侵害事件的感受是複雜的，如：害怕、疑惑、罪惡、自責、愉悅或被關心，性侵害的發生或對錯與兒童的主觀感受並無直接關聯，若兒童能學到即便加害者的行為是錯誤的，自己仍能擁有各種感受，將減少兒童的罪惡感，提升心理健康。因此需協助兒童能意識並允許其表達自己的情緒與感受，他人方易陪伴他探究感受的來源。

(2)進行時期與活動：整個團體歷程均經常引導孩子表達自己且不評價其感受的對錯，如在每次團體的暖身時間分享彼此近況、鼓勵成員說出參加團體的感受、對團體衝突情境的

想法、對於談論性議題的感受等等，若孩子不易具體表達感受時再以情緒卡輔助。

3. 目標三--促進自我保護：能討論性議題、能獨立思考、學習求助與助人

Statma(1999)認為孩子會觀察到身邊成人不談論性話題而推論這些事是不能說的，對性好奇或困惑的兒童反而可能從加害者身上尋求解答（張倩茜譯，2004 /1999）。從前導研究中作者的確發現有些高風險家庭兒童被家長教導談論性是糟糕的、禁止的，或教師已教導性知識仍有困惑卻不敢發問。四年級女童有些已進入青春期，團體中若能讓孩子開放討論有關發育、性行為與性侵害等疑惑，可化解性是不可談的迷思並獲得正確的性知識，當性侵害的危險臨近時，兒童才能有足夠的知識判斷、拒絕與求助。因此作者認為自我保護須先讓兒童能談論性議題，並在討論中刺激兒童思考在危境中自己實際會有的情緒、掙扎或行為，而不只是聽從師長的說法，如此才能將知識變成真正能執行的求助行動。故提出以下三個主題：

(1)進行準則

a.能討論性議題

性議題，如性騷擾、性侵害，並非兒童習慣討論的話題，在前導研究中便發現成員對於討論這些一開始多感困窘或反感。領導者會正常化兒童的正負向情緒，並與兒童討論為何要談，讓兒童能以不同的角度看待。

b.培養獨立思考能力

討論性議題時領導者的重點不在告訴兒童正確答案，而是鼓勵兒童多向思考並提出個人看法，如：自己對於性侵害的看法為何、保守秘密與否、求助的利弊得失、加害者誘騙手法的意義，什麼叫做身體自主權...等等。

c.學習求助與助人

兒童若有信任的重要他人將有助於揭露性侵害事件。領導者會引導兒童思考誰是值得信任的人及揭露會有的掙扎，使之能落實揭露，也可增加她們對受害者的同理與協助；兒童在此過程中除了學習相信他人，當她被人視為可求助的對象時也可體會到被重視的感受。

(2)進行時期與活動

團體中、後期。剪貼與性相關的報章雜誌並分享感受；分享與性相關的生活經驗，如：身體檢查、同儕間的性嬉戲或玩笑；討論對秘密的看法以及判斷揭露的個人標準；將性與人際議題融入大富翁遊戲；領導員唸性侵害有關的繪本後引導思考，如：故事主角的心情、主角求助與否的可能原因、若是自己會怎麼做、怎麼幫助別人。

4. 目標四--增加自我肯定：能相信自己並維護自己

(1)進行準則：據前導研究發現有的女童會覺得別人不喜歡她，爲了保護自己故退縮、討好或攻擊，同儕關係低落，因此領導者透過活動設計與互動，製造機會讓兒童逐漸相信自己的優勢，並感受到他人的欣賞，同時也可練習適當的維護自己。

(2)進行時期與活動：每次團體結束前都讓成員說出彼此或自己的正向表現；引導孩子討論自主決定遊戲進行方式，共同處理團體內的衝突，練習表達並維護自己及協商；當成員有正向表現及時給予肯定；以孩子重視的人事物討論當受到成人的威脅或誘惑時會如何應對，提升自我保護的警覺心。

(三) 每次團體的設計

每次團體的架構是以與本次目標相關的遊戲或聊近況爲暖身，然後討論本次主題，結束前給予自己或別人讚美或說出對團體的感想。

十五次團體的主題則是依照下列順序逐漸加深成員對身體、界限、性、性侵害等議題的探索：建立凝聚力（第 1、2 次）、認識身體（第 3、4 次）、探索隱私與身體界限（第 5、6 次）、對性的感受（第 7、8 次）、保守秘密與否（第 9 次）、瞭解成員的收穫及對團體的感受準備接下來討論性侵害（第 10 次）、接受別人好意的判斷（第 11 次）、使用繪本認識性侵害、責任歸屬及如何幫助受害者（第 12、14 次）、評估成員的社會支持與找出可安全分享秘密的對象（第 13 次）、整理收穫並給予彼此正向回饋（第 15 次）。

爲保障成員福祉且考量可能揭露需通報的情事，團體初期領導者與成員有許多對於保密及例外的討論，讓成員瞭解自身權益。此外團體諮商會因成員的反應彈性調整，故第 11 次透過討論團體衝突談人我界限；由於成員先前對於討論性感到不解或排斥，第 12 次先分享談性時的感受並討論爲何要談性。

三、研究參與者

(一) 研究對象

符合高風險家庭評估表標準之五位國小四、五年級女童，來自同一學校的三個不同班級，經導師推薦參與說明會瞭解本研究後自願參加，並得到家長同意。五人均爲單親家庭且親權歸父親，四人母親爲外籍配偶。表 1 是從團體前導師及成員訪談所得之基本資料：

表 1.

研究對象基本資料

代號	家庭狀況	對性議題的瞭解	個人特質
A	由祖母照顧，A 對母親男友很憤怒	瞭解性器官位置，但不願說名稱，疑惑爲何要談論性	說話直接易和他人衝突，對別人的善意會表達感謝
B	對母親感到憤怒，姊姊曾受性侵害	瞭解性器官名稱及位置但不願說，排斥談論性	個性大方會幫助別人，會直接表達想法
C	父親忙於工作，獨自留校晚歸，哥哥看 A 片無法告訴他人	瞭解性器官名稱及位置但不願說，害怕自己受侵害	活潑開朗，會主動幫助他人，能清楚表達自己
D	父病無法照顧她，由親戚照顧	瞭解性器官位置，但不清楚名稱	依賴他人及身體距離過近
E	與父親和姑姑同住，曾有偷竊行爲	瞭解性器官位置但不清楚名稱，對談論性沒有特別感覺	活潑好動，說話直接影響人際關係，勇於承認錯誤

(二) 研究對象之導師

三位導師皆為中年女性，清楚瞭解女童在學業、家庭、人際等狀況，團體前訪談能以女童的生活實例具體呈現特質，團體後訪談導師亦能回饋女童在人際及自我概念上的細微變化，協助作者理解她們在團體外的改變程度。

四、研究工具

(一) 國小兒童自我概念量表

採用吳裕益和侯雅齡(2000)的國小兒童自我概念量表，在團體前後兩週實施，以瞭解成員在自我肯定上的改變。此量表適用於國小四至六年級之兒童，全量表共61題，分為家庭、學校、外貌、身體、情緒五個分量表，代表五個向度的自我概念，分數越高代表成員對於此向度的自我概念越高，亦即越肯定自己。其中家庭與學校兩個分量表合併後為兒童的人際自我概念，總量表分數代表整體的自我概念。根據吳裕益和侯雅齡(2000)該量表各分量表之內部一致性Cronbach's α 介於.83~.89，重測信度為.76~.91，顯示此量表具有不錯的信度，效度考驗上以「班級社交計量量表」及「焦慮量表」為效標，結果顯示該量表有良好的區辨效度。施測結果也顯示研究對象能理解題意，作答時間約30分鐘。

(二) 訪談大綱

訪談對象分為研究對象與導師兩部分，分別於團體前後兩週進行結構式訪談。

1. 研究對象訪談大綱

為客觀瞭解女童在參與團體前後的變化且不受作者的影響，作者邀請另一未參與團體之諮商碩士訪談員(女性)進行訪談，她先陪同女童閱讀與兒童性侵害相關繪本--前訪是《家族相簿》(洪翠娥譯，2001/1993)，後訪是《難過的絨毛小狗》(春池編輯部譯，2009/1996)後，再以結構式訪談大綱提問，訪談大綱依循團體方案之目標設計，瞭解研究對象對於身體部位和隱私處、情緒表達、對性侵害之想法與因應方式及對自己的看法，訪談過程中除了具

體詢問女童的想法和感受，也搭配使用情緒圖卡，使她們更融入故事情境能具體描述想法。團體前與後的訪談題目舉例如下：

- (1)知道要參加團體/參加完團體，你的心情怎麼樣？
- (2)知道在團體內要討論與性有關的話題，讓你有什麼感覺？/團體結束之後對於談性這個話題有什麼不一樣的感覺？
- (3)你覺得故事中的○○發生了什麼事？發生這件事是○○的錯嗎？如果你是她，你會有什麼感覺？你會把這個秘密說出來嗎？如果你是主角的好朋友，你會怎麼幫助她？

2. 導師訪談大綱

由第一作者詢問導師觀察到的女童生活、人際、性態度、求助能力以及自我概念。團體前與後的訪談大綱如下：您覺得該生

- (1)是怎樣的孩子？
- (2)在性上的表現或態度如何？
- (3)遇到困難會主動尋求協助嗎？
- (4)她喜歡自己嗎？

(三) 領導者團體觀察記錄

團體全程進行錄影，每次團體結束後第一作者兼領導者觀看錄影同時撰寫團體記錄，記錄內容包含：成員與領導者及彼此間的互動情形、重要事件及處理方式、領導員的省思，初步記錄完成後與協同領導者討論進行修改，再與第二作者兼督導共同分析團體互動後完成記錄。

五、資料處理與分析

(一) 兒童自我概念量表改變情形的分析

由於本研究樣本人數過少，不足以判斷母群體是否符合常態分配，故進行無母數統計考驗中的自助法(bootstrapping)，檢驗成員的自我概念是否有改變。

(二) 將成員及導師訪談與領導者觀察記錄進行質性內容分析

Mayring(2014)表示進行內容分析可先以理論或訪談大綱作為初步的編碼架構，並在編

碼分類的過程中修正編碼架構，直到編碼架構能充分描述資料。故作者將成員及導師訪談錄音轉譯為逐字稿後，先將逐字稿及領導者觀察記錄依團體前、中、後進展排列，再依據四個團體目標作為初步編碼的架構，將逐字稿與記錄進行編碼與歸類，進行到導師訪談與領導員觀察等記錄時均發現「人際關係的改變」是女童在教室與團體內明顯改變的面向，故在編碼架構增加此一面向，加上原有的面項共有五個面項，包括自我覺察、自我表達、自我保護、自我肯定及人際關係的改變等。

(三) 將質性資料數量化以利不同資料來源間的相互檢核

為使不同資料來源能相互檢核進行同時三角校正，作者將質性資料數量化：意即先將質

性資料（成員訪談、導師訪談和領導者觀察記錄）依據前述五個面向進行內容分析後，再評定每個成員在各面向上在團體前後的變化為正向改變（+）、負向改變（-）、未改變或無法觀察（=），表 2 以 B 在「自我保護面向中能談論性議題」為例說明評定方式。評定五位成員的改變後（見表 7），再計算各向度上所有成員在這些改變上的出現人次，例如有四位成員在成員訪談上顯示在自我表達面向有正向改變，即計為 4 人。最後總計三種質性評量來源與五面向改變的總人次與比例，見表 8。最後再加入量化資料--兒童自我概念量表結果，此結果代表五位成員做為全體，於團體前後自評自我概念的變化，可與質性結果的自我肯定面向共同檢核成員的進展。

表 2.

在能談論性議題上的前後改變

團體目標	評量來源	內容	改變情形	
自我保護 (1)能談論性議題	自評	訪談	團體前訪談表示對性覺得害怕、恐懼、尷尬、害羞；團體後訪談表示對性覺得平靜、安心、害羞、興奮，有機會學到之後長大要瞭解的事，覺得感謝	+
	他評	領導者	團體初期較排斥談論性侵害或身體，後期會願意以繪本間接討論	+
		導師	態度沒有不同，也比較少觀察到	=

參、研究結果

以下呈現參與女童在團體中的互動，再分別就質性與量性資料說明改變情形。

一、團體歷程摘要

(一) 團體初期（第 1 次~第 5 次）

女童們初至團體顯得很好奇，使用媒材或爭取發言順序時會爭先恐後引起爭執，部分成員因堅持自己指定的遊戲而拒絕參與活動，領導者常因處理成員衝突而無法順利進行活動。第 2 次團體，領導者請成員思考訂立哪些規範

可使團體順利進行，遵守便可獲得集點貼紙；成員共同訂定規範後，成員較能準時參加團體及遵守規範。

畫身體部位活動時，成員覺得噁心和排斥，不想進行活動。領導者引導成員分享不願談的原因、為何認識和討論身體是重要的及可如何調整進行方式，成員願意以貼取代畫的方式進行，並能深入討論內部性器官的位置及功能。貼貼紙在他人身上活動時，成員能尊重個人意願，詢問對方可貼的部位。結束前的回饋時間，成員除了分享今天參加活動的感受，也會省思個人或團體表現，期望下次有更好的表現。

(二) 團體中期 (第 6 次 ~ 第 10 次)

成員會因發言順序、身體碰撞或言語挑釁而起衝突，領導者指出成員會急著發表看法，但每個人說的話都很重要，大家須照順序才有時間好好聽，並詢問是否願意先讓他人說；之後每位成員皆願意先讓他人，也能等待發言，並在其他成員發言時聆聽或給予回饋。團體結束前，領導者邀請成員分享當次的感受及自己和他人的優點，成員開始習慣肯定自己和他人的表現，主動提議繞圈發言說彼此優點。

從剪貼與性相關的圖片過程中，雖然仍會有排斥或覺得噁心的反應，但成員可各自分享對於性行為的定義、看法以及認為可以發生的年齡，如：性行為不能發生在兒童身上，以及需在有愛情的基礎下才能發生。論及是否會保守秘密時，成員會考量不同的對象或內容決定是否保密，若是一般秘密會為好朋友保密，與碰觸到身體有關的秘密則不能保密。

成員常詢問領導者今天是否會有獎勵及集點結束的獎勵方式，領導者藉此與成員討論當別人給予自己想要的東西時，如何判斷他人對自己的好意，成員紛紛提出個人觀點，如：如果陌生人對自己很好就怪怪的、有些人看起來或笑起來就感覺怪怪的、相處久便能感受到對方對自己是否真的好...等想法。

(三) 團體後期 (第 11 次 ~ 第 15 次)

成員會開始談論到團體剩餘的次數，認為剩下次數很少，詢問兩位領導者是否會再來學校看她們，顯示成員的不捨。當團體出現爭執時，領導者詢問可如何解決，成員會自發表達，如：禮讓他人先發言、撞到別人先道歉、沒輪到自己也要聽別人說話、猜拳輸就接受結果、互相提醒遵守規範的重要性等，而非指責他人過失。

直接談論到與性相關的議題時，成員仍偶爾有排斥或無法聚焦討論的狀況，領導者在當下會先詢問成員的感受及想法，並多次與成員

討論不願談的原因，再進一步討論談性的好處。成員漸漸開始能自發分享對性的看法或相關生活經驗，如：學校身體健康檢查被碰觸到身體的感覺、班上同學談論性時使用的詞彙及同儕對性的態度...等；成員也能分辨適合談論性的人時地。

領導者透過繪本討論性侵害，成員可同理故事主角的情緒、想法及困境，如：故事主角沒有揭露受性侵害是因為擔心家人受傷害、事件的發生是加害者的錯、主角的難過及害怕等情緒，再談若是自己會如何行動，並一致認為需要主動將性侵害事件告訴可相信的成人，不要輕易相信對方的威脅，即便是熟人也沒有權利傷害自己。

二、參與女童的改變

(一) 質性結果

作者依五大面向--自我覺察、自我表達、自我保護與自我肯定、人際關係的改變，分別按照時間序--團體前成員及導師的訪談、領導者在團體中對成員的觀察，團體後成員及導師的訪談，說明成員的改變。

1. 自我覺察--認識身體部位、隱私處與人我界限

團體前訪談成員被問及身體部位與隱私處時，回答多半模糊，多以不知道、忘記了、重要部位或下半身表達。團體初期成員談論性器官的態度較害羞或不願直接說出名稱，然逐漸能以正式名稱討論性器官，並分享自己的相關知識，團體結束後成員的表達方式雖沒有太大改變，但能更明確指出隱私部位。

(1) 團體前

「男生和女生的身體器官是指哪裡？比如說什麼部位？」(IB-1-48¹)

¹代號意義：第一碼為資料出處(英文字母A~E為成員；I為訪員；T為導師；L為領導員，CL為協同領導員)，第二碼為團體前後(1為團體前、2為團體後)，第三碼為訪談逐字稿行數。舉例說明：IB-1-48代表訪員在團體前對B的訪談逐字稿第48行。

「就是上半身和下半身，有點怪怪的感覺我不想說出來。」(B-1-70)

「女生有兩個。一個是胸部、一個是重要部位，男生我不知道。」(C-1-51)

「我不知道、我不知道啦。」(E-1-61)

「有名字...我忘記了。」(D-1-57)

(2)團體中

「在人型海報畫身體器官時，成員輪流抽器官卡時會尖叫或說噁心，但在畫的過程成員會彼此注意其他人抽到的器官是否畫在正確的位置上。」(3-4-67~68²)

「L 拿出人形海報問成員知道隱私處在哪？C 說前面和後面都各有一個，B 說腋毛，E 說屁股，D 說噓噓的地方，還有隱私處就是不能讓人家看到和摸的地方，E 和 C 說是重要的部位。」(4-4-6~8)

「繪本閱讀過程中，D 問 L 小熊貓被表哥摸到身體的哪些地方？L 說隱私部位，C 便說是胸部和大腿，A 用手指自己的胸部和陰部。」(14-2-23~24)

(3)團體後

「那有一些本來不知道名字的身體部位現在知道了嗎？」(IB-2-277)

「我都知道了。...跟小團體比較可以講這個，因為平常同學又不會講這個。」(B-2-278, 282)

「有學到身體的部位，胸部、屁股還有大腿和重要部位(邊說邊用手指身體)。」(D-2-27)

團體前訪談可發現成員隱約能了解性騷擾與性侵害的意涵但有些不確定，在團體中成員漸能清楚地定義身體界限，在團體後的訪談則能直接指出加害者有哪些行為所以是性侵害。

(1)團體前

「你覺得性騷擾是什麼意思？」(IB-1-60)

「就是有一個女生說不要去找他，可是那

個男生還是一直去找他。」(B-1-61)

「就是男生去騷擾女生，或是女生去騷擾男生。」(C-1-61)

「別人摸他哪裡，然後他感覺不舒服的地方。」(D-1-68)

「叔叔跟他講了一個祕密，還說不可以告訴別人，你覺得那個祕密是在講什麼事情？」(訪員，IE-1-123~124)

「喔！我知道了是性騷擾...。應該不是，啊...我知道了，那個叔叔可能想把那個小老鼠殺掉。」(E-1-125)

(2)團體中

「L 與成員討論家人是否可以碰觸自己的身體，E 和 C 說不行，L 問若是熟悉的朋友呢？E 激動的說家人都不行了朋友怎麼可以，A 說自己的身體只有自己才能碰，C 說摸別人之前必須先經過對方同意。」(5-2-31~33)

「閱讀繪本後，L 詢問成員故事中的小熊貓發生什麼事？C 說表哥亂摸她的隱私處，A 說想說的和 D 一樣，D 說表哥沒有經過小熊貓的同意就亂摸她。」(14-2-46~48)

(3)團體後

「所以妳覺得叔叔到底對小娜做了甚麼事？」(IC-2-303)

「他摸了人家的重要部位。...這個叫性侵害！」(C-2-304, 306)」

「性騷擾。」(D-2-174)

「那個叔叔性侵她，然後叫她不可以跟別人講，還拿糖果威脅她。」(E-2-151)

2. 自我表達--清楚表達情緒與想法

有些成員如 A、E 原本就能表現情緒或意見，但她們可能表現出過大的情緒或講得太直接，易引起他人不滿。但進入團體後，領導者會提醒她們可溫和地表達，她們開始會反省並調整表達方式。以 A 為例：

(1)團體前

「A 在我背後跟同學相處時，講的話都很难聽，所以同學會不服她的管教。」(A 導師，AT-1-112)

² 代號意義：第一碼為團體次數、第二碼為段落，第三碼為行數。舉例說明：3-4-67~68代表第3次團體記錄第4段第67到68行。

(2)團體中

「團體活動開始前，A 最先來到團體，進來以很大的音量和 L 打招呼，接著大聲吼叫，L 表示被 A 太大的音量嚇到，若能以溫柔或小聲一點的方式，L 比較不會受到驚嚇，A 接著以較小聲方式打招呼。」(11-1-3~5)

(3)團體後

「嗯...謝謝老師可以體諒我。我每次心情不好的時候打招呼都會很大聲，然後老師就會問我怎樣或是安慰我，或是問我吃飽了沒。」(A-2-336~337)

團體初期領導者也發現成員常因身體碰觸或衝撞而吵架、生悶氣，卻無法說清楚自己在意的原因；當領導者引出雙方的善意並鼓勵他們表達想法，成員開始能表達自己的期待，調整情緒。後期有衝突時成員不再生悶氣，能直接道歉或表達期待而能化解衝突，表達同時會顧及別人的感受，討論彼此妥協的作法，衝突的頻率也漸減少。

「A 進入團體時硬擠在 L 和 D 中間，D 被撞到後不開心，C 要將球傳給別人時，D 揮動球而打到 A，A 大叫並轉過身去表示生氣，CL 徵求 D 同意後告訴成員 D 今天被罵的事。L 也問 A 剛剛硬加入團體時是否因為本來是自己的位置，所以擠到 D 的時候沒有注意到？A 點頭。L 引導 A 說出撞到 D 的原因，並非故意這樣對待 D。L 瞭解 D 的情緒狀況，也請 C 幫忙邀請 D 加入團體，CL 鼓勵兩人面對面說說自己目前的心情。」(6-2-1~8)

「L 讓成員選擇代表自己的物件，但在放上前先詢問成員若別人和自己選到一樣的該怎麼辦？D 說不要吵架，B 說可以猜拳或討論要不要讓給對方。選完之後 A 表示喜歡 B 的物件，一直央求要和 B 交換，B 說自己喜歡選到的這個而不想換，A 覺得可以接受 B 的決定，轉而催促 L 快開始遊戲。」(10-1-8~11)

3. 自我保護

(1)能談論性議題

團體前的訪談 A 對於要在團體裡談論性感到疑惑，B 和 C 排斥討論；進入團體後，在初

期與中期成員對於討論性則是覺得害羞或噁心，常起鬨或轉移討論焦點，領導者詢問成員出現此反應的原因後，她們在後期仍會覺得噁心或不習慣，但有些成員已開始可在團體安心表達自己的想法；團體後訪談 A 雖仍覺得疑惑但對參與團體的感覺仍是開心與滿足，B、C 則對談論性議題分別感到平靜、害羞，但兩人都感謝能瞭解這些訊息。

a.團體中

「成員看到器官卡上的字和畫完的人體海報時會尖叫或說變態、噁心。」(4-3-15)

「討論對於性器官圖片的感覺和想法時，A 說老師趕快下課，B 和 E 跑到旁邊去，L 問兩人對於今天活動的想法，兩人說很無聊不想談這個。」(8-5-18~20)

「閱讀繪本時，說到小熊貓被表哥碰到身體時，D 忽然說：怎麼又是講關於性的，L 當下詢問 D 的想法，D 說在團體裡都會講到性，L 再問現在成員談性的感覺如何？D 和 A 說還好，C 回應好像比較習慣講了，沒有之前那麼奇怪。」(14-3-59~62)

b.團體後

「你覺得參加前的奇怪和參加完以後的奇怪，有一樣嗎？」(訪員，IA-2-69~70)

「都一樣。」(A-2-71)

「(訪員問 A 參加團體的感覺) A 選擇滿足、得意、興奮、開心和快樂的情緒卡。」(A-2-30)

「是老師讓我覺得很平靜，嗯...就是心裡不會覺得怪怪的感覺...感激，就是感激學校讓我們有這個機會來這邊輔導...嗯！一開始會覺得很奇怪為什麼要談這個...但是覺得這個之後都會學到，現在快一點認真的學習，以後就不會這麼辛苦。」(B-2-64, 150, 154)

「妳覺得參加之後，講到有關性的部位或是話題，心情怎麼樣？」(訪員，IC-2-182)

「(選擇感激和害羞的情緒卡)...嗯...害羞就是講到"性"的部分會有點害羞，那感激就是感謝老師讓我瞭解性的部位這件事情...知道長大以後身體哪些地方會有什麼變化。」

(C2-185~186)

有其他的成員反應不同，如 D 在團體前談論性議題沒有負向反應，但在團體後則是表現排斥的態度。

「怕把它說出來。...那一些話...討厭人家問。」(D-2-48, 183)

(2)獨立思考能力

團體前成員決定揭露性侵害是出於害怕的驅動，在團體討論中他們能同理被害者的害怕，且越發清楚責任不在自己；從團體討論及之後訪談可發現她們知道揭露不一定會被採信，甚至會丟臉，但若不揭露就會持續受害，她們認為加害者是錯的但受害者也有有點說出來的責任，所以能判斷利弊得失而覺得該揭露，並非被交代該如此做。

a.團體前

「如果你是小妮絲的話，你會把這個秘密告訴別人嗎？」(訪員，ID-1-155)

「會，因為他那樣子把她抱起來，會讓人害怕，所以會跟家人講。」(D-1-156)

「不會。...可能就是會害怕相簿被撕掉。」(E-1-160)

b.團體中

「當討論繪本中主角沒有揭露性侵害事件是否是她的錯，成員都說不是。B 說因為叔叔威脅所以她才會害怕不敢說，小妮絲會害怕其實是正常的。C 表達認同，E 說因為小妮絲會害怕相簿被撕掉所以才不敢說，但覺得小妮絲還是有錯，她應該要早一點講，這樣相簿就不會被撕破了。D 說她是因為被威脅所以才不敢說，所以不是她的錯。」(12-3-56~60)

「D 說就算有點丟臉還是要講出來，C 接著說這種事過一陣子別人就會忘記了。」(14-3-18~21)

c.團體後

「如果你是小娜，會不會把秘密說出去啊？」(訪員，ID-2-218)

「會，因為那個是..很重要的事，沒有說我會很難過。」(D-1-219)

「我會跟我家人說。...我會馬上講。」

(E-2-188, 263)

「那你會不會在要說之前擔心或想一些事情？」(訪員，IC-2-405)

「會，就會擔心如果講出來了別人不相信，然後傳到那個叔叔耳裡，然後他就會再做更過分的事情。但是事情就是錯的，錯了就要勇敢面對，自己錯了又不說就沒有人可以幫忙，說不定還可以跟老師說，你就會有一點點希望出來。」(C-2-406, 414~415)

「你覺得發生這件事情，是小娜的錯嗎？」(訪員，IB-2-199)

「不是，是叔叔的錯，因為叔叔先摸別人的重要部位是不對的，還騙她。小娜也有錯，因為她一開始不敢講出來。」(B-2-204)

「兩邊都有錯，叔叔錯在亂摸，自己錯在沒有說出來，錯在太信任那個人。」(C-2-381)

「那個叔叔的錯，因為他威脅還有性侵她。她也有錯！她憋在心裡沒有跟人家講，對，她應該要說出來！」(E-2-206-208)

團體內討論如何判斷他人的意圖，成員透過討論，想到不能僅以親疏遠近，如陌生人、熟人、對自己好的人，而需觀察與長期相處才足以判斷。

「與成員討論到陌生人如果向自己問路時會如何回應？成員皆說是騙人的自己不會理會。L 問如果是認識的人要帶你們去玩呢？A 說不行，B 表示除非經過爸媽同意，E 認為不會有這種事發生。L 問若是自己要帶成員們去公園玩呢？C 說不要，其他人說好。L 再問成員願意的原因，A 說因為老師帶我們去最安全，L 接著問成員要怎麼分辨對方是否是安全的人？D 說對人好不一定是好人，B 說自己會相處後判斷，E 說看個性，C 說看這個人有沒有奇怪的興趣，B 說如果對你很好又有奇怪的表情就有問題，A 最後說跟這個人相處久了就會知道他是不是對我好。」(11-2-13~20)

(3)求助與助人

從團體前後成員的回應可發現(見表 3)，她們對於繪本中性侵害或被威脅的片段都表示應主動向成人求助，但團體前求助的原因是害

怕難過等情緒性理由，團體後的原因轉變為認為性侵害是重要的事情，且揭露是為了保護自己。

表 3.

成員在團體前及團體後求助原因

成員代號	團體前訪談	團體後訪談
A	因為被威脅所以要說出來	說出來才會有人幫助自己
B	感覺是騙人的所以要說出來	如果一開始沒有說，加害者會一直傷害自己
C	要說出來才有人會幫助自己	雖然會有擔心，但性侵害是錯的就必須說出來，勇敢面對
D	不說出來心裡會難過	會說是因為這是很重要的事
E	擔心被威脅的事會發生，所以不太敢說	會主動告訴家人，並未特別說原因，但可辨識加害者行為是性侵害

在研究期間 D 展現實際的求助行動，在校內看到舉動奇怪的陌生人會主動告知師長。E 則是在學業上較能主動找人幫忙。

「我覺得 D 變得比較有警覺性，她有一次跟我說在安親班下課的時候發現廁所附近有一位怪怪的男生在那邊徘徊，那個怪叔叔好像會一直看學校的女生，她就很警覺，然後就跟我說，也跑去跟主任講。」(D 導師，DT-2-36~39)

「她會不會主動尋求別人的幫助要看事情，比如說她這樣功課她很想完成，或是我們要表演的東西她有困難，她會來找人幫忙。...所以現在在功課上是進步很多的。」(E 導師，ET-2-136~142)

領導者發現成員求助的對象多為家人及校內老師，也相信重要他人會信任她並給予協助。

「領導者請成員寫下生活中發生不舒服、難過、高興或是害怕的事，會想要告訴誰？成員寫的對象多為家人、朋友和老師。討論到繪本中的加害者是熟識的家人時，自己會把這件事告訴誰？C 說一樣告訴爸爸，A 和 D 說就算是認識的人還是要告訴家人。」(13-2-12~55)

「L 問成員若自己像繪本中主角被威脅時是否會主動求助，C 說自己曾被哥哥威脅不能告訴爸爸，但最後還是鼓起勇氣說了，因為認為爸爸會相信自己；D 說曾被哥哥打過並威脅不能告訴爸爸，但最後自己還是告訴爸爸，而哥哥就得到教訓。」(13-1-60~63)

成員在協助他人上則轉為更加積極，團體前的作法多為告訴同儕必須揭露性侵害事件，參加團體後則變得更堅定要協助對方說出來，或幫忙他告知重要他人。

「若自己是繪本中小熊貓的朋友會如何幫助她時，D 說會陪她去和家人說，C 說若她不敢說自己會幫她跟老師說。D 會先安慰對方，C 接著說安慰完後會說這種事還是要講，因為這樣才能真正幫到她；A 會和小熊貓說這種事一定要先告訴大人，這樣才能保護她。」(14-3-26~29)

4. 自我肯定

從成員在最後一次團體的回饋，可發現他們能夠明確地表達自己的收獲及彼此的優點（見表 4），顯示她們更能肯定自己。

表 4.

成員自述參加團體的收穫、自己的改變以及其他成員的優點

	收穫	改變	其他成員的優點
A	不吵架、禮讓別人	寫字很漂亮、個性和說話比較溫柔	有時候沒有吵架
B	性和尊重別人	會禮讓別人	大家有良好互動
C	和性還有身體有關的知識	很會和別人溝通、靜靜聽別人說話	可以一起玩和吃
D	和性有關的知識	很有想像力、說話前會先舉手	沒有吵架、安靜地玩
E	禮讓	會和別人團隊合作	大家會互相禮讓

成員在事後訪談中均表示參加團體讓她看到自己的重要性，「只有自己可以來（團體）很得意」（B-2-83）、「我是（助人的）小種子喔，哇！」（A-2-278）、「我可以幫助別人，我覺得自己辦的到。」（C-2-266）

導師也發現成員在課業及生活上的正向改變，對自己的能力更有自信，更積極願意表現自己，也能體會他人的善意。

「她進步蠻多的，原先是防備心較重，現在變得喜歡去分享。以前她對事情都很忿忿不平，帶頭去做亂，這陣子她對別人做事看不慣還是會去講，但沒有那麼頻繁，凶狠感覺也少很多，眼神也變溫和，這是我看到她很進步的地方。」（A 導師，AT-2-26~29）

「我覺得她開始對於她自己本身有一定的要求了，正向來看她的自我要求是好的，這部分可能會愈來愈好。」（B 導師，BT-2-14~15）

「她喜歡自己....我覺得現在有 90 分，團體前 75~80 分，我目前看是覺得她進步了！」（E 導師，ET-2-175）

5. 人際關係的改變

從表 4 可知成員多認為在團體的收穫或改變，除了獲得性知識外，就是人際互動—變得能禮讓、溝通或合作，而不再以吵架收場；從團體後訪談可知成員感受到領導者的指導與肯定，並以自己能夠禮讓為傲，並感覺到團體內的爭執變少。

「因為我們在小團體裏談到尊重，所以會尊重他的想法，如果那個人想要我幫忙他我就會幫助他。」（C-2-190~191）

「因為我這樣禮貌（禮讓別人），做得很好，老師就會誇獎我，而且四年級常常被誇獎。」

（A-2-158~159）

「我說話都有舉手，而且這樣才有禮貌，如果我讓別人的時候老師就會誇獎我。」（D-2-83）

「我覺得來這裡很輕鬆，因為每次來的時候，沒有人罵人。」（B，B-2-71）

五人中，B 與 C 原本在人際上即較無狀況，在團體中也能引導其他成員遵守規範或照顧他人。A 則是從原本有不少人際困擾，她自述參加團體之後朋友變多，也不如以往易起衝突，更能接受別人的建議，情緒表現也不如以往強烈。

「我以前很兇，現在變得有點不兇了，而且現在我對別人講話比較有好一點，我以前跟人家玩都會亂講別人怎麼樣，但是現在都沒有了。...我喜歡（自己的改變），因為我很想要和朋友一起玩，然後不吵架。」（A-2-188~191）

D 常認定他人不友善，原本即依賴成人的協助，在團體中亦然，若無法如願時，她會不願合作或參與活動，引起其他成員不滿；從前後的團體紀錄可發現，到後期已能調整互動方式，從需要幫助的角色轉為協助他人的角色。

「成員設計自己名牌卡時，會搶媒材或向 L 投訴自己沒有拿到東西。自我介紹時 A、D 和 C 搶著想要先說，D 因為沒有先被 L 邀請而不高興而趴在 CL 身上不願發言。」（1-2-46~48）

「A 央求 L 幫忙打開餅乾袋，L 請 A 自己先試試看，A 因此不高興，此時 D 主動表示自己可以幫忙，L 詢問 A 意願後請 D 幫忙，A 也對 D 表示感謝。」（10-1-25~27）

E 雖自覺人際關係無太大改變，但導師認為她參加團體後仍然熱心但較有分際，對自認

正確的事不如以往強硬表現，能客觀看待，與原先敵對同儕的關係也有改善。

「因為她原本對自己的保護是比較強的，她希望別人聽她的意見，現在她會慢慢地去聽一些別人的意見，適時比較客觀，不會很主觀用自己的立場看事情，我覺得這是她很進步的地方。...和原本敵對的同學關係好像沒那麼嚴重，...現在她的熱心是有分際的，有力量的孩子在這方面會比較強。」(E 導師，ET-2-28~30, 204~206)

(二) 量化結果

量化結果來自團體前後施測的國小兒童自我概念量表分數，檢驗成員的分數否有顯著的

差異，本研究利用自助法估計前後測差異之 .95 信賴區間。如果信賴區間包含 0 表示沒有顯著差異，如果信賴區間不包含 0 則表示有顯著差異。從表 5 可發現成員僅在人際自我概念(包含家庭與學校兩個分量表)，以及其中的學校自我概念達統計上的顯著，顯示人際自我的顯著差異，比較可能來自於學校子向度的改變。顯示成員對於自己在校與老師、同儕的互動更有自信。

然而團體中討論較多的身體與情緒分量表則未達顯著，從表六個別成員的原始分數可發現其他成員後測分數雖多比前測高，惟 D 是變低，由於樣本數少易受少數的極端分數影響，因此在統計上未能達到顯著。

表 5.

成員在國小兒童自我概念量表之統計檢驗結果

變項	平均 (後測-前測)	Boot-strapping	
		下界	上界
全量表	19.4	-1.2	37.8
人際自我	9.4	2.4	21.4*
家庭	6.0	-1.4	8.6
學校	3.6	.2	13.2*
個體自我	5.8	-5.2	15.6
外貌	5.8	-3.4	12.8
身體	2.0	-1.8	4.8
情緒	2.2	-1.8	6.0

* $p < .05$

表 6.

成員在國小兒童自我概念量表上的原始分數

	A		B		C		D		E	
	前測	後測	前測	後測	前測	後測	前測	後測	前測	後測
全量表	73	124	194	222	242	250	238	223	259	284
人際自我	31	64	99	102	125	126	128	132	135	141
家庭	17	30	56	61	62	58	72	70	65	71
學校	14	34	43	41	63	68	56	62	70	70
個體自我	42	48	65	81	79	99	78	63	84	87
外貌	17	29	20	32	32	33	45	35	29	43
身體	16	19	45	49	52	54	33	28	50	56
情緒	9	12	30	39	33	37	32	28	45	44

二、不同來源資料相互檢核之結果

作者將表 7 中不同來源的資料包括成員訪談、他人評量（領導者觀察、導師訪談），依照改變的面向計算五個成員的正向改變次數，請見表 8。再加入成員自評的量表結果，以相互檢核資料結果，便於解讀。

（一）以不同資料來源看成員改變情形

自表 8 評量方式改變總人次可看出，成員訪談以及領導者觀察在所有面向上均有相當高的改變比例（97%），而導師訪談的正向改變比例（34%）較低。由此可知，領導者與成員對改變的看法相似，均感覺到成員參加團體後的收穫。而導師的回饋較限於可觀察得到的人際行為，較難觀察到自我覺察和自我保護，如對性議題的態度的改變，或是需要更長時間方能發現。但導師的觀察與量表結果是吻合的，導師發現成員的學校人際關係改變，量表結果則顯示成員們的人際自我概念有提升。

（二）以五面向看成員的改變情形

以五面向改變總人次來看，所有成員在團體後各面向上約有七成的正向改變。以個別面向來看，成員在自我肯定（100%）上的改變最為顯著，其次為人際關係（80%），再者為自我保護中的求助與助人、獨立思考能力及自我覺察（均為 73%）。量表結果是為與質性結果的「自我肯定」面向相檢核，輔以「人際關係」面向的改變，可發現成員的自我肯定似來自人際關係上的進展。

綜合不同來源的資料結果顯示成員在自我肯定，尤其是人際上的自我概念明顯提升，在人際行為、自我保護、自我覺察、自我表達上亦有不錯的正向改變。

（三）個別成員的改變情形

綜合質量性結果，分述成員的改變：

A：導師和領導者均認為 A 原本情緒較不穩、對人較防備與指責，前測量表分數較其他

成員低，但改變也較其他成員明顯。A 在團體中漸能溫和表達情緒或期待，A 自身與導師皆感受其同儕關係改善，導師也認為 A 更加喜歡自己，顯示 A 在表達與肯定自己及人際關係上的改變。A 自覺透過團體有學到身體知識，團體前她即表示若遇性侵害會主動向母親求助，參加後則擴及到願向老師求助，在課業及生活上也主動會向家人、朋友及老師求助；原本她揭露的原因是受到威脅，參加後係認為性侵害是錯誤的而應揭露。

B 和 C：不論團體前後 B 和 C 均能清楚表達自己，較為獨立，導師認為兩人同儕關係和諧，在團體中皆會主動參與也能關心他人。兩人的穩定度較其他成員高，因此改變程度不如其他成員明顯，量表分數雖有增加但幅度較小，導師回饋兩人較為自我肯定。B 在團體初期較排斥談論身體與性侵害但漸能以繪本討論，團體後 B 自覺較能平靜看待並感謝能瞭解這些事。B 原本即說自己會向父親求助，團體中 B 能以自身不安的感覺來判斷加害者的舉動，團體後 B 更肯定說自己會求助也會幫助別人求助，她也能清楚表達繪本主角是遭受性騷擾並區分加害者與受害者各自的責任。

C 原本排斥談論性議題，在團體中漸能主動談論，團體後 C 表示她原本對性侵害感到害怕，但現在會思考怎麼做能保護自己。她原本即說若發生性侵害會告訴老師和父親，團體後她更覺得即便說出來不被相信，還是要勇敢說出來以防加害者做更過分的事，也會幫助朋友說出來，且能區分求助對象的優先順序。

D：導師表示 D 較依賴他人的協助，常投訴或指責同儕，在團體中 D 會指責他人或不願溝通，領導者雖在後期觀察到 D 在互動上的轉變，但導師認為 D 仍易與同學衝突，D 在量表後測時的當下情緒不佳，可能因此影響結果使其個體自我概念--包括外貌、身體和情緒--分數降低（人際自我分數有微幅的提升），請見表六。D 雖然有些許進步，但生活事件容易影響其情緒，在改變幅度上較不如 A 及 E 明顯。D 參加團體後更認識身體部位，但導師認為她仍有身

體界限太近的問題。D 參加團體前對談論性會好奇，參加後則覺得會害羞與排斥。在團體前不確定加害者舉動的問題所在，參加後能清楚指出加害者有哪些問題行為及責任，性侵害是很重要的事所以要說出來。她在團體前後都相信自己能告訴父親，參加後能主動通報老師她看到校園中出現可疑人物。至於 D 在外表自我概念分數明顯下降，可能是因為處在情緒中而無法較客觀地評價自己，作者從團體前的導師訪談及帶領團體過程中發現：D 相較於同儕生瘦小，說話也較幼稚，不確定是否因團體中提及外表，影響其對自己的看法。作者在團體後曾向成員的導師與輔導主任說明對個別成員的評估，當時即曾建議 D 接受個別諮商，或能進

一步協助 D。

E：看不慣同學的行為便向導師告狀，會極力維護自己，在團體內易引起衝突，在團體後期 E 漸能顧及他人感受，在衝突情境扮演中立調解的角色，導師亦發現 E 的人際進展及不會過度干涉他人，E 也自覺變得能和人合作。E 在團體前不覺得加害者的行為是性騷擾也難以理解主角的感受，對於揭露猶豫不決；參加團體後能同理主角、指出加害者行為之錯誤並覺得應該說出來，對於他人遭受性侵害她考慮自己代言可能不被相信，故選擇鼓勵同學告訴家人；在團體前她會向好朋友揭露，團體後她表示會主動向家人求助，導師也發現她在課業上變得較能向導師求助。

表 7.

五位成員參與團體後之改變情形

		自我覺察	自我表達	自我保護		自我肯定	其他
		認識身體部位及隱私處	清楚表達情緒與想法	談論性的態度	獨立思考能力	求助與助人	相信自己人際關係
A	自評 成員	+	+	+	+	+	+
	他評 領導者	+	+	+	+	+	+
	導師	+	+			=	+
B	自評 成員	+	=	+	+	+	+
	他評 領導者	+	+	+	+	+	+
	導師	=		=		=	+
C	自評 成員	+	+	+	+	+	+
	他評 領導者	+	+	+	+	+	=
	導師	=				=	+
D	自評 成員	+	+	+	+	+	+
	他評 領導者	+	+	+	+	+	+
	導師	=			+	=	+
E	自評 成員	+	+	+	+	+	+
	他評 領導者	+	+	+	+	+	+
	導師					+	+

註：1. +表示正向改變= 表示不變空白表示未觀察到

表 8.

不同評量方式及團體主題上五位成員的正向改變情形

面向/評量方式		成員訪談	領導者觀察	導師訪談	各面向改變總人次 ^a (N = 15)
自我覺察	人數	5	5	1	11
	百分比	100%	100%	20%	73%
自我表達	人數	4	5	1	10
	百分比	80%	100%	20%	67%
自我保護-能談論性議題	人數	5	5	0	10
	百分比	100%	100%	0%	67%
自我保護-獨立思考能力	人數	5	5	1	11
	百分比	100%	100%	20%	73%
自我保護-求助與助人	人數	5	5	1	11
	百分比	100%	100%	20%	73%
自我肯定	人數	5	5	5	15
	百分比	100%	100%	100%	100%
人際關係	人數	5	4	3	12
	百分比	100%	80%	60%	80%
評量方式改變總人次 ^b (N = 35)	人數	34	34	12	80
	百分比	97%	97%	34%	76%

^a 表中各面向改變總人次為所有成員在某一面向上(如:自我覺察)四種評量方式的正向改變人次。

^b 表中評量方式改變總人次為所有成員在某一種評量方式(如:訪談)中於各面向的正向改變人次。

肆、討論與建議

本研究建立高風險家庭國小女童的性侵害預防團體諮商方案，並探索此方案能否提升女童的正向自我概念與主動求助，以減少受害的風險。綜合成員、導師、領導者三方的評量結果發現成員參與團體後在自我肯定，尤其是人際的自我概念均明顯提升；而成員在人際行為、自我保護(包括求助與助人、獨立思考能力、對談論性議題)、自我覺察、自我表達上亦有相當的正向改變。

一、透過領導者的接納與引導，增進兒童的自我肯定並提升人際關係，降低被害的風險

成員參與團體後的自我肯定，尤其是在人際關係上明顯增加，學者指出能看重自己的價值的孩子較能坦誠對重要他人說出困難，較不易成為性侵害受害者(張倩茜譯，2004/1999；

Elliott, Browne, & Kilcoyne, 1995)。這些女童的人際關係提升，意謂其人際需求較能在日常生活中滿足，不易受加害者的溫情利誘，若遇到困難時可求助對象與意願也相對增加，降低成為加害目標的風險；從結果即可發現成員的求助對象從家人擴及到老師，並較能主動向老師求助。過去的預防方案多著重教導兒童知識及技巧與鼓勵兒童揭露(Topping & Barron, 2009)，少數方案會納入家長(Kenny, 2009)，卻忽略兒童身邊的人際圈，包括同儕、教師以及家長，都是安全網的一部份。

特別是高風險家庭兒童因成人面對生活壓力無暇顧及孩子，而覺得自己不受到關愛，對自我與他人抱持負向看法，參與本研究的女童也常以使用口語攻擊他人，覺得自己常受人責備，不容易肯定自己，更需激烈地維護自己，使其人際關係雪上加霜。她們在團體裡也是如此，作者對此原本相當苦惱，但隨著前導研究團體的帶領過程，作者發現他們只是希望被關注，當領導者專注在肯定成員的正面特質，並

鼓勵成員做到應有的行為規範；例如接納孩子在衝突時的負向情緒，鼓勵成員說出自己期待，肯定成員願意溝通及其他孩子為化解衝突所做的努力；透過領導者的示範及每回的彼此讚美的活動，成員從回饋中發現自己的優點，漸漸減少原本對立的行為，形成互相關懷與尊重的氛圍。成員從團體中學到有效的人際行為類化至團體外的生活，包括家庭和學校，得到他人正向的回應，提升了她們的自信，也促成一個支持的人際網。

二、以活動與討論催化孩子思考，獨立思考的提升有助於兒童對性侵害的理解，表達能力增加有助於兒童主動求助並求助成功

本研究採取團體諮商而不同於過去研究的班級教學，雖然採取有特定目標及主題之結構性活動，但目的在讓成員從體驗中思考並整理自己對於性器官、性行為或性侵害等議題的想法及感受，並能在團體中直接表達。

過去研究顯示班級輔導可教導知識但難以改變兒童的行為，且揭露性侵害遠比學習拒絕成人的要求來得實際，兒童須知道發生性侵害時「必須」說、向「誰」說以及「如何」說才能讓求助行為更具體實現。相較於班級教學的單向灌輸、匆促、無法照顧個人等限制，在團體諮商中兒童能細膩討論求助時的掙扎，如本研究中的女童提到的：面對加害者時會害怕、不確定對方的行為對錯、擔心別人不相信自己。透過彼此的回饋，孩子們瞭解加害者應為他自己的行為負責、即便是熟識者也不能這樣對待自己，而受害者可以採取行動揭露，若不揭露可能使自己重複受害、背負情緒。成員漸漸釐清性侵害責任的歸屬、相信性侵害是傷害自己的事、主動求助是必要的。顯示這些成員能逐漸形成自己的觀點，對性侵害從模糊不解到確信它對自身的損害，如此才有可能推動行為的改變。

作者原本認為兒童較無法清楚表達自己的情緒及想法，但參與研究的女童都能表達情緒，

只是她們激烈或退縮的舉動反而讓人不願易接近她們，也無法理解她背後的期待。在領導者的引導下，她們漸漸不只宣洩情緒，而能在衝突中試著調整表達方式。揭露性侵害需要孩子能清楚表達自己的想法，在團體中的來往互動讓她們更習慣表達。在遭遇性侵害或生活困境時能明確地告訴別人，可使問題能更早揭露避免重覆受害。Chen、Fortson 與 Tseng(2012)即發現 100 分鐘的教導與行為即可提升兒童的自我改變技巧，他們也建議應有更多時間讓兒童針對不同對象及狀況做練習。本團體方案共有 15 次，不但可先滿足高風險家庭兒童的情感需求，也提供了她們更多的練習機會，這樣的次數也較符合學校的行事曆(Shechtman, 2007)。

兒童在自我保護、自我覺察、自我表達、人際關係上同時有正向的改變，亦即能瞭解並相信自我保護的必要性、覺察到自己的不安、能找到對象向對方表達，才有辦法促成他們求助，例如 D 參加團體後會主動告訴老師，校園裡出現了可疑的人物，這些改變均顯示團體諮商在預防兒童性侵害上的特殊效益。

三、尊重孩子的意願與談性議題必要性之間的衝突，正可彰顯關愛的成人與加害者間的差異

預防性侵害的團體諮商勢必得跟孩子談到性及性侵害，然而成員自述家人並不會主動與自己談論性議題，談論這些對她們是很陌生的經驗，甚至會引發不舒服的感覺。在 Chen 等人(2012)的研究中也發現這個問題。作者因秉持尊重孩子的理念，在帶領過程中持續與督導討論如何尊重孩子的意願同時顧及團體目標。因為領導者或師長若不主動與孩子談論性，孩子自然會認定這是禁忌，當他們缺乏正確資訊反而更容易受傷害(張倩茜譯，2004/1999)。所以每當孩子提出不願談論時，領導者除了同理並常態化她們的反應，會更進一步瞭解不願談的原因，讓孩子體驗自己的想法是被尊重的，再引導談論性議題的優點和重要性，並和她們討論如何彈性調整活動，孩子反而能

自發地發現談論的好處，降低不安。

再者，領導者也是個會為成員帶來溫暖且具有權力的成人，這些高風險家庭的女童能在領導者身上學習--體察自身的為難、表達己見、拒絕、協商、而非一味迎合，並體會到真的關愛她們的成人是會在乎她的感受而不是利用她，才能真正分辨何謂加害與加害者。

四、家人仍是高風險家庭女童信任的依靠；導師雖無法在短期間觀察到兒童在性議題上的內在改變，但可在促進兒童的自我概念與人際關係上施力

談到若遭遇性侵害，除了向老師或朋友求助外，所有成員皆反應會向家人求助且信任家人必定會給予協助，顯示對高風險家庭的兒童而言家人仍是重要的依靠。導師受訪時也表示擔心這些孩子能否在家中獲得適當的性知識，期望透過團體增進他們的理解；但作者發現成員已具備一些性知識，在團體中也能主動提問為何要談論，顯示過往師長對她們的教育成效及她們已具有一些自我保護能力。

雖然從結果顯示：相較於外顯行為，導師較無法觀察到孩子在性議題上的內在感受，但作者認為導師若能以正面的態度主動與高風險家庭的孩子談論性議題，可改變孩子對性的想法，亦能增加求助意願；此外導師可透過日常的教育與活動，幫助孩子增進自我概念、促進同儕和親子關係，可增加他們預防性侵害的保護因子。

五、成員對於性議題的瞭解程度及團體次數會影響進行深度，有些成員會需要其他的服務

自前導研究及正式研究發現，兒童對性議題的瞭解程度與團體次數會影響團體進行深度，當孩子對性的基本認識不多時便需要花較多時間在認識身體；雖然目前的團體方案一次 50 分鐘共 15 次，但仍未有足夠的時間與孩子具體討論有關揭露的細節，如：求助後若不被相信、加害者是熟識人在揭露上的為難...等問

題，因此增加團體次數，或結合班級輔導於團體前先進行性知識的教學...等或許是日後可嘗試的方向。本研究也發現有成員，如 D，參與團體後雖然在揭露性侵害等自我保護的行為有進步，仍有情緒不穩、人際衝突、對自己的外表不滿意...等狀況，需要進一步個別諮商。此方案係針對高風險家庭女童所設計，隨著個人或家庭的需求不同，可能需要結合其他的服務，包括個別諮商、親職諮詢、提供社會福利資源或訓練，以期有效預防性侵害的發生；透過本方案的介入及領導者的評估，可提供教師與家長較多的參考資訊，為兒童選擇適當的服務。

六、研究限制

本性侵害預防方案以高風險家庭的國小女童為對象，先聚焦在接納和滿足孩子被關心的需求，著重透過團體互動幫助孩子喜歡自己也能和別人相處，從討論中理解主動揭露性侵害的重要性，使兒童有判斷危險和維護身體自主權的能力；研究結果發現參與女童增加對性侵害的了解及揭露的信心，更能肯定自己，除了家人外還增加了其他可求助的人際資源如同儕和導師，作者期待此方案最終可降低兒童受害並增加求助的可能，避免重複受害。

本研究力求完整客觀，如收集多方資料印照檢核、邀請未參與團體之訪員訪問成員...等，但在人力物力不足下，進行內容分析時未使用重複編碼(如找另一未參與研究的人同時編碼)以互相澄清檢核，而由作者進行編碼歸類，且訪談時詢問成員參加後談到性有無不一樣的感覺...等等，恐易受作者先入為主的心向而影響結果之客觀性，未來研究者進行類似研究時宜加強及避免。

收稿日期：105.4.12

通過刊登日期：105.11.7

參考文獻

中文文獻

王文秀、謝淑敏、李沁芬、陳瑩珊、彭一芳譯（2009）。**性侵害兒童的處遇策略-從受害者轉化成倖存者**。台北：心理。Karp, C. L., & Butler, T. L.(1996) . *Treatment strategies for abused children: From victim to survivor*.

吳就君（1998）。國小學童防範性侵害自我保護教育課程設計。**學生輔導**, 57, 146-156。

吳裕益、侯雅齡（2000）。**國小兒童自我概念量表**。台北市：心理。

林玉玫（2002）。**性別教育課程對國小高年級學生性別知識、性別態度與自我保護技巧之輔導效果研究**。臺南師範學院教師在職進修輔導教學碩士學位班碩士論文，未出版，台南。

林杏足（2003）。青少年自尊量表編製報告。**測驗學刊**, 50(2), 223-256。

邱瑞鑾譯（2006）。**拒絕別人碰你-跟孩子解釋性侵犯**。台北：飛寶文化。Robert, J.(2005). *Te laisse pas faire!--Les abus sexuels expliqués aux enfants*.

春池編輯部譯（2009）。**難過的絨毛小狗**。台北：春池文教。Meier, K., & Bley. A.(1996). *Das kummervolle Kuscheltier*.

洪素珍（1997）。學校實施預防兒童性侵犯課程之預備。**教育資料與研究**, 16, 24-28。

洪翠娥譯（2001）。**家族相簿**。台北：和英。Deinert, S., & Krieg, T. (1993). *Das Familienalbum*.

張倩茜譯（2004）。**孩子，你要懂得保護自己**。台北：高富國際。Statman, P. (1999). *Raising careful, confident kids in a crazy world*.

陳郁夫、鄭文郁等人譯（2010）。**哭泣的小王子：給童年遭遇性侵害男性的療癒指南**。台北：心靈工坊。Lew, M. (2004). *Victims no longer: The classic guide for men recovering from child sexual abuse*.

黃素英、林燕卿（2009）。預防性侵害教學對國小五年級學童預防性侵害知識、態度及自我效能之效果研究。**樹德科技大學學報**, 11(1), 201-218。

衛生福利部社會及家庭署（2013）。**推動高風險家庭關懷輔導處遇實施計畫-兒少保護及高風險家庭通報表**。取自 <http://www.sfaa.gov.tw/SFAA/Pages/Detail.aspx?nodeid=105&pid=719>

衛生福利部保護服務司（2015）。**統計資訊：性侵害防治**。取自 http://www.mohw.gov.tw/cht/DOPS/DM1.aspx?f_list_no=806&fod_list_no=4622

盧姿里（2001）。教不教，有關係——性侵害防治教育方案對國小學童性知識及性態度輔導效果之研究。**兩性平等教育季刊**, 14, 96-101。

英文文獻

American Psychological Association. (2001). *Understanding child sexual abuse- education, prevention and recovery*. Retrieved from <http://www.apa.org/pubs/info/brochures/sex-abuse.aspx>

Chen, E., & Paterson, L. Q. (2006). Neighborhood, family, and subjective socioeconomic status: How do they relate to adolescent health? *Health Psychology*, 25(6), 704-714.

- Chen, Y.-C., Fortson, B. L., & Tseng, K.-W. (2012). Pilot evaluation of a sexual abuse prevention program for Taiwanese children. *Journal of Child Sexual Abuse, 21*(6), 621-645.
- Clancy, S. A. (2009). *The trauma myth: The truth about the sexual abuse of children and its aftermath*. New York, NY: Basic Books.
- Creswell, J., & Clark, P. V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crocker, J., & Knight, K. M. (2005). Contingencies of self-worth. *Current directions in psychological science, 14*, 200-203.
- Davis, M. K., & Gidycz, C. A. (2000). Child sexual abuse prevention programs: A meta-analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 29*(2), 257-265.
- Domhardt, M., Münzer, A., Fegert, J. M., & Goldbeck, L. (2015). Resilience in survivors of child sexual abuse: A systematic review of the literature. *Trauma, Violence & Abuse, 16*(4), 476-493.
- Elliott, M., Browne, K., & Kilcoyne, J. (1995). Child sexual abuse prevention: What offenders tell us. *Child Abuse and Neglect: The International Journal, 19*(5), 579-594.
- Finkelhor, D. (1994). Current information on the scope and nature of child sexual abuse. *The Future of Children, 4*(2), 31-53.
- Gibson, L. E., & Leitenberg, H. (2000). Child sexual abuse prevention programs: do they decrease the occurrence of child sexual abuse? *Child Abuse and Neglect: The International Journal, 24*(9), 1115-1125.
- Jonzon, E., & Lindblad, F. (2006). Risk factors and protective factors in relation to subjective health among adult female victims of child sexual abuse. *Child Abuse and Neglect: The International Journal, 30*(2), 127-143.
- Kenny, M. (2009). Child sexual abuse prevention: Psychoeducational groups for preschoolers and their parents. *Journal for Specialists in Group Work, 34*(1), 24-42.
- Lalor, K., & McElvaney, R. (2010). Child sexual abuse, links to later sexual exploitation/high-risk sexual behavior, and prevention/treatment programs. *Trauma, Violence and Abuse, 11*(4), 159-177.
- Levenson, J. S., & Morin, J. W. (2006). Risk assessment in child sexual abuse cases. *Child Welfare, 85*(1), 59-82.
- Martin, A., Najman, J. M., Williams, G. M., Bor, W., Gorton, E., & Alati, R. (2011). Longitudinal analysis of maternal risk factors for childhood sexual abuse: early attitudes and behaviours, socioeconomic status, and mental health. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 45*(8), 629-637.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Retrieved from free download via Social Science Open Access Repository SSOAR, URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssolar-395173>
- Mraovich, L., & Wilson, J. (1999). Patterns of child abuse and neglect associated with chronological age of children living in a midwestern county. *Child Abuse and Neglect: The International Journal, 23*(9), 899-903.

- NSW Department of Community Services. (2007). *Risk, protection and resilience in children and families*. Retrieved from <http://www.hss.state.ak.us/ocs/Publications/pdf/sexualdevelop-children.pdf>
- Oyserman, D., Elmore, E., & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and Identity. In M. R. Leary, & J. P. Tangney (Eds.) *Handbook of self and identity* (pp.69-104). New York, NY: Guilford Press.
- Reyes, C. J. (2008). Exploring the relations among the nature of the abuse, perceived parental support, and child's self-concept and trauma symptoms among sexually abused children. *Journal of Child Sexual Abuse, 17*(1), 51-70.
- Shechtman, Z. (2007). Group counseling and psychotherapy with children and adolescents: theory, research, and practice. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shechtman, Z., & Gluk, O. (2005). An Investigation of therapeutic factors in children's groups. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 9*(2), 127-134.
- Sinanan, A. N. (2011). The impact of child, family, and child protective services factors on reports of child sexual abuse recurrence. *Journal of Child Sexual Abuse, 20*(6), 657-676.
- Topping, K. J., & Barron, I. G. (2009). School-based child sexual abuse prevention programs: A review of effectiveness. *Review of Educational Research, 79*(1), 431-463.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1992). On traits and temperament: general and specific factors of emotional experience and their relation to the five-factor model. *Journal of Personality, 60*(2), 441-476.
- Wright, M. D., Masten, A., & Narayan, A. (2013). Resilience processes in development: four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 15-37): Springer US.

The Influence of the Counseling Group Project on Sexual Abuse Prevention—Case Study on Female Elementary School Students in High-risk Families

Chiu, Yi-Ting Jhai, Zong-Ti

Abstract

The purposes of this research aimed to design a counseling group project about sexual abuse prevention for female elementary students in high-risk families and to explore whether the project could enhance participants' positive self-assertiveness and self-help.

By reviewing the relevant literature on sexual abuse and its prevention projects and by executing the two pilot studies to form the group projects, the goals were set to increase the participants' self-awareness, self-expression, self-protection and self-assertiveness. The fifteen 50-minute group counseling sessions were led by two female advanced graduate students of counseling twice a week. Without a contrast group, the participants were five fourth grade female students selected from the family risk assessment form.

This study adopted semi-experimental and mixed research method. As for quantitative part, the data were collected from the participants' **Elementary school Student Self-concept Scale** before and after group counseling, and then they were analyzed with bootstrapping method. In terms of qualitative part, the data were collected from the interviews with participants and their teachers before and after group counseling. What's more, the observational record of the leaders in the group was taken into consideration in this research. The qualitative data were analyzed with content analysis, and then quantified them.

The results showed that the project met the needs of children in high-risk families who desired to be cared for and to be noticed. It also enhanced their self-concept and made them think about the importance of asking for help actively. Moreover, the participants changed significantly and positively in self-assertiveness, interpersonal relationships, and asking for help and helping others. It showed that this counseling group project could enhance the participants' self-concept and made them attach the importance of disclosure of sexual victimization. The improvements of interpersonal relationship made children expand their interpersonal resources. Therefore, this project might reduce the occurrence and recurrence of child sexual abuse.

Keywords: high-risk families, female elementary school students, sexual abuse prevention, group counseling

Chiu, Yi-Ting Counseling Section, Office of Students Affairs, Chienkuo Technology University
Jhai, Zong-Ti Department of Counseling and Guidance, National University of Tainan
(Corresponding Author: rubyjai@mail.nutn.edu.tw)