



反應型 攻擊者篇

親子平行小組



目錄

序言一		4
序言二		5
第一章：	計畫簡介	7
第二章：	理念架構	9
	(I) 欺凌與攻擊行為的異同和關係	9
	(II) 攻擊行為的形式	10
	(III) 小學生攻擊行為模式	11
	(IV) 反應型攻擊者特色	13
	(V) 三類治療性輔導小組的特色	16
	(VI) 輔導的策略	17
第三章：	研究評估	23
	(I) 研究設計	23
	(II) 研究程序	24
	(III) 研究和評估工具	26
第四章：	學生小組內容	35
	(I) 小組內容	35
	(II) 個案研究	82
	(III) 參加者心聲	88
	(IV) 工作人員分享	88
第五章：	家長小組內容	95
	(I) 小組內容	95
	(II) 個案研究	143
	(III) 參加者心聲	147
	(IV) 工作人員分享	147

目錄

第六章：	親子平行小組內容	149
	(I) 小組內容	149
	(II) 個案研究	228
第七章：	研究結果及討論	235
第八章：	實務錦囊	245
第九章：	光碟使用指引	251
第十章：	附件	255
第十一章：	參考文獻	281

第六章： 親子平行小組內容



第六章 - 親子平行小組內容

(I) 小組內容

節數：第一節

形式：先以親子活動形式進行，後再細分家長組及子女組

- 目標：
1. 介紹小組、互相認識
 2. 共同訂立小組契約
 3. 協助家長與子女建立關係
 4. 評估家長管教子女時的反應
 5. 讓家長了解不同的想法會導致不同的情緒和行為
 6. 讓子女了解表達情緒的不同方式
 7. 評估子女憤怒時的反應

親子組

活動	介紹小組
時間	5分鐘
目的	介紹小組內容及獎勵計畫
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 安頓、歡迎及多謝組員參加小組2. 介紹小組目的、形式及時間3. 介紹小組獎勵<ul style="list-style-type: none">• 每次親子共同出席小組活動，可得一粒星星貼紙；交齊家課的組員，各得一粒星星貼紙，並由組員親自張貼星星貼紙貼在「星星榜」上。獲得六粒星星貼紙的家庭，可得一份神秘禮物• 於最後一節小組將頒發最佳進步獎、最合拍獎及最投入獎。• 每節各小組(家長組及子女組)設有最佳表現獎2名及進步獎1名，獎勵投入小組活動的組員
物資	貼紙(名牌)、顏色筆、星星貼紙、星星榜(物資1.1)

第六章 親子平行小組內容

活動	天下無敵馬拉松
時間	10分鐘
目的	促進組員間的認識
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 組員圍圈站立，開首的一人先說出自己的名字，如：阿詩。第二個人便要這樣接下去，如：阿詩，阿強。第三人便說：阿詩，阿強，大文，如此類推，直至圈內所有人都參與 2. 當完成一圈後，大家再說一次，但方向調轉。而且除了說名字，還要加上設計動作，工作人員可先作示範 如：阿詩（拍手） 阿詩（拍手），阿強（揮手） 阿詩（拍手），阿強（揮手），大文（原地跳） 3. 完成後，所有人一起再做一遍

小組活動：第一節

〔詳情請參閱教學光碟，小學親子小組 — 4.1 小組初期，親子活動〕

活動	載水樽
時間	20分鐘
理念	工作人員可以透過此解難活動，觀察各親子之間的相互反應及對話，從而評估每組親子之間的互動關係
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 共同訂立小組契約 2. 增加組員間的溝通及合作
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人員派發相同數量的報紙予組員 2. 組員需在限時8分鐘內，用報紙推砌出高於21cm(A4紙闊度)的高塔，用以承載若干重量的水樽(最少5秒) 3. 完成後，邀請組員回顧參與活動的感受，鼓勵組員從中提出組規 4. 在大畫紙上總結及寫出全組組員均同意的規則，並鼓勵組員遵守小組守則 <p>備註：人數過多，可分2組進行(同一房間)，但仍以親子為一單位，用報紙砌2座高塔去承載2份若干重量的物件</p>
物資	報紙、尺子、計時器、大畫紙、粗頭筆、水樽

第六章 親子平行小組內容

家長組

活動	五味人生
時間	20分鐘
目的	1. 分享教養子女時的苦與樂，喜與悲 2. 透過分享，建立互相支持的環境
程序	以「甜酸苦辣甘」為主題(卡紙)，組員輪流透過「五味卡」(物資1.2)揀選分享的主題及事件
物資	五味卡(物資1.2)

活動	誤會事件簿
時間	30分鐘
理念	生活經驗是構成自動化思想(Automatic Thoughts)的成因之一。在認知方面，家長對於子女的行為有一定的歸因，並不其然地作出某種判斷。此活動主要協助家長留意自己對子女的自動化思想，並了解這些思想對其管教子女的重要性
目的	1. 評估組員的行為和情緒反應，探索組員對子女想法和歸因的了解 2. 讓組員理解不同的想法會導致不同的情緒和行為
程序	1. 先播放花生油廣告片段第一部分，邀請組員分享，若他們是影片中的家長，他們會有甚麼想法、情緒和行為 2. 邀請組員分享日常生活中子女哪些行為最令父母感到氣憤和氣餒 3. 再播放片段的第二部分，邀請組員分享他們看完片段後的感受，同時分享自己曾經誤會子女的經驗，帶出家長多了解子女的想法、情緒和行為的重要性
物資	花生油廣告片段

活動	家課講解 — 「我的誤會事件簿」
時間	5分鐘
目的	1. 引導組員作自我觀察，反思日常生活中曾出現的誤會事件 2. 引導組員認識誤會子女時自己情緒和身體反應
程序	1. 工作人員介紹「我的誤會事件簿」(引導家長反思曾出現的誤會事件)，並示範如何填寫家課 2. 組員需要準備最少一張自己兒時的照片(有父母於當中更佳)或一件能代表兒時與父母相處的有關紀念品，於下一節分享
物資	「我的誤會事件簿」家課紙1

第六章 親子平行小組內容

子女組

活動	情緒大電視
時間	20分鐘
理念	反應型攻擊行為的出現是因為憤怒情緒的帶動，協助子女留意自我的情緒反應，有助子女學習情緒管理
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 讓組員了解表達情緒的不同方式 2. 讓組員理解肢體動作、臉部表情與情緒之間的關係
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 組員需輪流演繹由工作人員派發的情緒卡，其他組員則負責猜測演繹者所表達的是甚麼情緒 2. 工作人員可給與適當的提示(正面或負面？強烈或平淡？在甚麼情況下會出現此情緒？) 3. 各組員解釋在哪種情況會出現此情緒 4. 工作人員最後邀請組員分享過去日常生活中有否出現剛才的情緒。甚麼情景最常出現此情緒？為甚麼？該情緒的強烈指數是多少？如組員不願意分享，可舉手表示他們最常出現的情緒及指數
物資	情緒卡紙

活動	情景分享
時間	30分鐘
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 透過情景分享，探討組員的想法和歸因傾向 2. 評估常令組員憤怒的事件，分析發生該事的行為和情緒反應
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 由工作人員演繹一個情景(同學碰着你的書桌，你的筆盒因此跌在地上)，邀請組員分享，假如他們是情景中的主角，會有甚麼想法，情緒和行為(可由上一個活動中挑選合適的情緒卡紙) 2. 利用「何時」「何地」「何人」卡紙，組員一起分享日常生活中有甚麼事件，最令他們感到氣憤或委屈，試舉出事件作例子
物資	「何時」「何地」「何人」卡紙

活動	家課講解
時間	5分鐘
目的	讓子女多觀察自己的情緒變化
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提醒組員完成家課後，可得星星貼紙 2. 頒發最佳表現獎並作出總結
物資	「我的心情週記」家課紙2

第一節小組物資1.2

五味卡

酸

1. 何時發生?
2. 何地發生?
3. 發生的頻率?
4. 你的感受?
5. 子女的感受?

苦

1. 何時發生?
2. 何地發生?
3. 發生的頻率?
4. 你的感受?
5. 子女的感受?

甜

1. 何時發生?
2. 何地發生?
3. 發生的頻率?
4. 你的感受?
5. 子女的感受?

辣

1. 何時發生?
2. 何地發生?
3. 發生的頻率?
4. 你的感受?
5. 子女的感受?

甘

1. 何時發生?
2. 何地發生?
3. 發生的頻率?
4. 你的感受?
5. 子女的感受?

第一節小組家課1

我的誤會事件簿

請寫出一件曾令你誤會子女的事件

令我誤會的事是 _____

當時我認為是 _____

我內心感到 _____

所以我就 _____

最後的結果是 _____

小時候我曾經被父母誤會 _____

你誤會了子女時的樣子及身體反應是怎樣的？

(請在下面空白部分繪畫)

第六章 親子平行小組內容

第一節小組家課2

我的心情週記

請記錄你於過往一星期的心情變化，並記下最少一件令你情緒產生變化的事件。

日期	情緒指數 (請貼上情緒貼紙)	事情因由 (我有這樣的心情，因為…)
星期 ()		
星期 ()		
星期 ()		
星期 ()		
星期 ()		
星期 ()		
星期 ()		

第六章 親子平行小組內容

節數：第二節

形式：先以親子活動形式進行，後分家長組及子女組

- 目標：
1. 促進家長反思自己及子女表達情緒的方式
 2. 引導組員了解子女的行為表現與其管教模式的關係
 3. 引導組員去反思及改進其管教模式
 4. 讓家長了解上一代對其思想、性格、情緒、行為和管教模式方面的影響
 5. 讓家長重新視自己的管教模式對子女成長的影響
 6. 協助子女認識各種人際關係線索
 7. 協助子女用不同的線索去辨別事情

親子組

活動	至叻小偵探
時間	25分鐘
理念	選取7種攻擊者常有的情緒，透過兒童「肢體語言」、「面部表情」、「言語」的演繹，引導家長關注子女的情緒行為，同時協助工作人員對組員作深入評估
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 促進家長留意及反思子女的表達情緒的方式 2. 評估子女是否易有反應型攻擊者的情緒特徵 3. 擴闊子女洞悉外在線索的能力，避免錯誤歸因
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以一個家庭為一組，每組需預先抽取卡片，卡片分為7種不同類型的情緒詞語，包括：憤怒、敵意、害怕、勇敢、激動、輕鬆、平靜 2. 子女需輪流就著卡片上的情緒詞語用「肢體語言」(非語言)去演繹，而其他組員則負責猜測該次演繹的是甚麼情緒。如組員未能猜中，扮演者需用「面部表情」(非語言)去演繹，讓其他組員再猜。如組員仍未能猜中，扮演者可用「言語」去描述該情緒 3. 其他組員需細心觀察扮演者的表現，分辨出不同的情緒 4. 工作人員可引導扮演者以親身經歷去扮演該情緒 5. 派發情緒面譜工作紙，上面印有遊戲用過的7種情緒面譜，5種為反應型攻擊者常見的情緒，2種為中性情緒，另加2個空白位(物資 2.1)。家長需填寫自己與子女是否經常出現這些情緒，程度如何
物資	情緒卡、「情緒面譜」堂課紙(物資 2.1)

第六章 親子平行小組內容

家長組

活動	家課分享 – 我的誤會事件簿
時間	15分鐘
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 引導家長作自我觀察，反思日常生活中曾出現的誤會事件 2. 讓家長認識誤會子女時的情緒及身體變化
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 與組員一起討論他們在管教子女時曾出現的誤會事件，引導家長明白「事件」、「想法」、「感受」、「身體反應」、「行為」及「結果」之間的關係 2. 引導組員多留意自己的身體反應(當身體出現警號，如：心跳加速、頭痛、面紅耳熱、肌肉繃緊等，就是情緒開始波動的時候)
物資	後備家課紙

活動	親子特點放大鏡
時間	20分鐘
理念	根據社會學習理論(Bandura, A., 1999)，子女會模仿父母的行為。假如父母情緒較易激動，子女亦會以發脾氣去表達自己。假如父母平日與人相處時曾表達妄下判斷等負面想法，子女亦會跟隨父母墮入同樣的思想陷阱。故此，父母要作為子女的榜樣，好好管理自己的情緒，以身教的方式讓子女明白情緒管理的意義和重要性
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 引導家長明白子女的行為表現與其管教模式的關係 2. 引導家長反思及改進其管教模式
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 邀請組員填寫堂課「孩子特點放大鏡」，簡略分享子女的行為特點 2. 工作人員介紹四種管教模式及其特色，帶出家長管教子女時應做到賞罰分明(能有效減低孩子的攻擊性行為) 3. 講解子女的行為特點與家長的管教方式息息相關。家長在管教子女時難免遇上壓力，繼而會產生一些負面想法，令情緒變得激動，做出負面行為，如：發脾氣、拍檯、大聲責罵等，或錯誤地以偏差的管教模式教導子女。鼓勵及提醒組員多從正面欣賞子女，適當地給與具體的稱讚，如：口頭、物質、非語言(擁抱)、象徵性(儲貼紙)獎賞，以回應第一節家課的主題，帶出家長的思想與行為對子女所產生的影響
物資	「親子特點放大鏡」堂課紙

第六章 親子平行小組內容

小組活動：第二節

〔詳情請參閱教學光碟，小學親子小組 — 4.1 小組初期，家長活動〕

活動	思前想後
時間	25分鐘
理念	管教模式受不同的因素影響，工作人員引導家長明白「思想」的重要性、了解自己的管教行為及想法後，可進一步協助家長探索「想法」的來源，這是重建思想(Restructure Cognition)的重要一步
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 讓家長洞悉子女的情緒和行為與家長的管教模式息息相關 2. 了解上一代對家長的思想、性格、情緒、行為和管教模式方面的影響 3. 檢視自我的管教模式對子女成長的影響
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人員邀請組員分享自己兒時的照片或紀念品 <ul style="list-style-type: none"> • 引導組員回憶自己兒時是否曾被父母誤會過，講述當中印象深刻的經驗 • 再引導組員反思以往的經驗和上一代的管教模式，對自己的思想、性格、情緒、行為和現今管教模式方面的影響 2. 與家長討論管教模式 <ul style="list-style-type: none"> • 探討現時的管教模式與上一代有何異同。一些信念如「嚴父出孝子，慈母多敗兒」及行為如「棒下出孝兒」會否仍適宜套用在現今的管教模式上 • 邀請組員分享一件上一代父母管教他們的事，再探討組員對子女的管教模式，會否受上一代的影響，而這些管教模式是否還適用於現今社會
物資	管教模式參考表(物資2.2)

活動	家課講解 – 昔在今在
時間	5分鐘
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 評估自己表達情緒的方式 2. 探討組員的負面情緒(特別是憤怒)的表達與孩子的憤怒情緒表達的異同和關係 3. 探討原生家庭對組員的情緒狀態及表達方式的影響
物資	「昔在今在」家課紙1

第六章 親子平行小組內容

子女組

活動	家課分享 — 「我的心情週記」
時間	25分鐘
目的	1. 增強子女對自己的情緒反應和行為表現的認識和敏感度 2. 引導子女了解情景(外在線索)與情緒之間的關係
程序	1. 邀請組員分享家課，回應組員對情緒的觀察及記錄的情況。因這是第一次的家課，組員可能會遇到較多困難，工作人員應理解他們的難處，並加以協助 2. 除嘉許和讚賞完成家課的組員外，工作人員亦應讚賞有帶回和有嘗試完成家課的組員
物資	「我的心情週記」家課紙2

小組活動：第二節

〔詳情請參閱教學光碟，小學親子小組 — 4.1 小組初期，子女活動〕

活動	天使與魔鬼
時間	30分鐘
理念	反應型攻擊者的其中一個特徵是容易對外在預計事件(Perceived Event)作扭曲性的解讀(Cognitive Distortion)及敵意歸因(Hostile Attribution)，協助認識各種人際關係線索是減低組員敵意歸因的第一步
目的	1. 認識各種人際關係線索，包括語言和非語言線索 2. 協助組員減低敵意歸因 3. 使組員了解只憑單一線索來辨別別人的意圖，容易產生錯誤的判斷或歸因，無法真正瞭解對方的意圖。而錯誤的判斷或歸因，會產生負面情緒，繼而做出負面行為
程序	1. 組員先抽出意圖卡(善意或惡意)，再抽出字句卡(包括：你好野！你搞咩呀？咩事呀？唔係呀？) 2. 其他組員需評估演繹者是善意或惡意的。能說出正確答案，並能解釋基於甚麼線索引導而得知答案(聲線，音調，面部表情，肢體動作)，則能取得分數，每位組員輪流作答 3. 最後，工作人員解說如何能正確地分辨別人的意圖，及如何善用語言與非語言的線索作評估
物資	意圖卡、句子卡

活動	家課講解：「我的激氣事件簿」
時間	10分鐘
目的	引導子女作自我反思，藉著過去發生的事件，認識自己憤怒時的狀態及身體反應，深入了解子女在憤怒時的想法、行為及情緒反應
物資	「我的激氣事件簿」家課紙2

第二節小組物資2.1

情緒面譜

請以1-3個✓表示自己與子女常出現的情緒。

✓代表不時出現，✓✓代表時常出現，✓✓✓代表經常出現。可選擇多個情緒，亦可填上其他常有出現的情緒。



自己_____

子女_____



自己_____

子女_____



自己_____

子女_____



自己_____

子女_____



自己_____

子女_____



自己_____

子女_____



自己_____

子女_____



自己_____

子女_____



自己_____

子女_____

第六章 親子平行小組內容

第二節小組堂課

親子特點放大鏡

性格特點	子女	自己
	極低 低 一般 高 極高	極低 低 一般 高 極高
社交和學習/工作的能力	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
應付壓力能力	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
自我管制能力	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	從不 很少 間中 頗多 經常	從不 很少 間中 頗多 經常
做事訂立目標	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
自我中心，愛支配別人	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
與人合作	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
易怒	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
害怕、脆弱	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
易有敵意	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
易受挫折	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
反叛	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

第六章 親子平行小組內容

第二節小組物資2.2

管教模式參考表

管教類型	模式	特點	子女容易出現的行為表現
忽略型 (Neglecting)	低溫情 + 低管制	<ul style="list-style-type: none"> • 鬆散、非管制的教養方式 • 沒有花太多時間和精力用於教養子女 • 忽略子女的行為及需要 	<ul style="list-style-type: none"> • 有怨氣 • 社交和學習發展不良 • 易有敵意及反叛行為 • 意圖向父母或社會還擊
放縱型 (Permissive)	高溫情 + 低管制	<ul style="list-style-type: none"> • 鬆散、溺愛的教養方式 • 少命令子女 • 允許兒童自由地表達他的感覺和衝動，不會嚴密地監督子女的活動，對他們的行為也很少有堅定的管制，形成縱容 • 父母多不能管制子女 	<ul style="list-style-type: none"> • 具反叛性、易受挫折 • 自我中心、支配性強 • 無目標
專制型 (Authoritarian)	低溫情 + 高管制	<ul style="list-style-type: none"> • 高限制 • 設下許多規則，期望子女能準確地遵守，但很少向兒童說明原因 • 常用懲罰、強力的策略促使子女跟從 	<ul style="list-style-type: none"> • 害怕、困惑、易怒 • 較不快樂、具消極敵意、脆弱、無目標
威信型 (Authoritative)	高溫情 + 適當管制	<ul style="list-style-type: none"> • 較具彈性的教養方式 • 允許兒童有充分的自由，小心地說明所設限制的理由，在需要時使用權力和說理以確保子女遵從 • 能理解兒童的需求及觀點 • 容易成為說教但能給孩子適當的推動 	<ul style="list-style-type: none"> • 能自我管制及信賴 • 能應付壓力和與人合作、友善、有目標等

第二節小組家課

昔在今在

1. 與子女相處時，有甚麼事令你感到十分激氣？
2. 你當時有甚麼看法？
3. 你當時怎樣表達這激動的情緒？
4. 你這樣做時，子女當時有甚麼反應？
5. 當子女去表達一些負面反應(如：發脾氣、頂嘴等)，你會對他講/做甚麼？為甚麼？
6. 根據觀察，你表達情緒的方式與子女相似嗎？
相似： _____
不相似： _____
7. 回想昔日，你的父母與你相處時，每當你犯錯激怒他們時，他們會怎樣處理？與你處理子女相同情況的手法相似嗎？
相似： _____
不相似： _____



第二節小組家課2

我的激氣事件簿

請寫出一件令你十分激氣的事件。



令我最激氣的事件是 _____

因為我覺得是 _____

我內心感到 _____

所以我就 _____

最後的結果是 _____

你當時的樣子及身體動作是怎樣的？
(請在下格畫出)



第六章 親子平行小組內容

節數：第三節

形式：先以親子活動形式進行，後分家長組及子女組

- 目標：
1. 引導家長反思子女的歸因模式
 2. 讓家長明白想法的重要性，想法會影響行為、情緒和身體反應
 3. 探討家長激動情緒和行為背後的想法
 4. 了解子女的敵意歸因模式和程度
 5. 讓子女明白負面的想法會導致負面的結果和情緒
 6. 加強子女清楚分辨想法、行為、情緒和身體反應

親子組



小組活動：第三節

〔詳情請參閱教學光碟，小學親子小組 — 4.2 小組中初期，親子活動〕

活動	我的故事
時間	30分鐘
理念	引導家長關注兒童的情緒行為後，再引導家長留意及反思子女的歸因模式
目的	引導家長了解子女的歸因模式
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 家長與子女背對而坐，工作人員提供一幅圖畫(物資3.1)予家長，家長以說話形式表達該圖畫的內容，限時5分鐘2. 子女根據家長的形容而重新繪畫該圖畫，並藉該圖畫創作一個故事，限時5分鐘3. 故事的主角可以是子女本人，但故事情節需有連續性，並包含人物的想法、情緒、身體反應及動作4. 工作人員逐一邀請子女演繹他們所創作的故事
物資	「我的故事」圖畫(物資3.1)

第六章 親子平行小組內容

家長組

活動	承接 — 「我的故事」
時間	25分鐘
目的	引導家長反思子女的歸因模式
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 邀請組員分享看到圖畫時，他們即時聯想到甚麼；而其子女又有甚麼看法。引導組員明白：不同的人，對同一件事可以有不同的理解，子女與自己對同一件事/圖畫，也可以有不同的理解；繼而引導組員明白不是事件影響我們，而是我們背後的想法影響我們的感受和行為 2. 引導組員反思子女所創作的故事，故事中人物的想法、情緒、身體反應及行為，特別是有敵意歸因的情節 3. 邀請組員分享子女在日常生活中經常出現的歸因模式，並產生激動情緒的事，並回顧當時組員如何回應子女這些負面情緒及行為 4. 家課分享，並帶出以前的經歷會影響現在的想法
物資	「昔在今在」家課紙

活動	認識A—B—C
時間	30分鐘
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 讓家長明白想法的重要性，想法會影響行為、情緒和身體反應 2. 探討家長激動情緒和行為背後的想法
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 用「昔在今在」家課紙內的事件，邀請組員表達想法 2. 詢問組員有這種想法會有甚麼行為、情緒及身體反應 3. 填寫人形公仔紙，協助組員分辨想法、情緒、身體反應和行為 4. 運用組員填寫的人形公仔紙，與家長探討事情、想法、行為、情緒及身體反應之間的關係，並帶出思想影響著其他的反應。假如人出現負面思想，便會引致負面情緒和行為
物資	「小時候的我」堂課紙

活動	家課講解：「大時候的我」
時間	5分鐘
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 加強組員對想法、行為和情緒的分辨 2. 讓組員察覺自己在管教子女時背後的想法
物資	「大時候的我」家課紙(物資3.2)

第六章 親子平行小組內容

子女組

小組活動：第三節

〔詳情請參閱教學光碟，小學親子小組 — 4.2 小組中初期，子女活動〕

活動	家課分享 — 「我的激氣事件簿」
時間	20分鐘
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 引導子女作自我觀察，認識自己憤怒時的狀態及身體反應 2. 深入了解子女在憤怒時的想法、行為及情緒反應
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 邀請組員分享家課，回應組員對自己憤怒時的觀察及記錄的情況 2. 除嘉許和讚賞完成家課的組員，工作人員亦應讚賞有帶回和有嘗試完成家課的組員
物資	「我的激氣事件簿」工作紙

活動	故事結局由你寫
時間	20分鐘
理念	以角色代入的方式評估子女對環境線索的選取性
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 了解子女敵意歸因的模式和程度 2. 了解子女有否片面或選擇性地演繹周邊線索(Selectively Cues Picking) 3. 讓子女明白負面的想法會導致負面的情緒及行為
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人員先派發「故事結局由你選」工作紙(物資3.3) 2. 向組員講述故事情景(包括五感的線索) 3. 在桌上放上不同的線索(想法、身體反應、情緒及行為)予組員選擇，然後貼在工作紙上，每個環節均有正面及負面線索供組員選取 4. 當組員寫下故事結局後，則可以讓他們演繹和評估可引致的結果 5. 活動完結後，工作人員可講解不同的想法，將導致不同的結果的邏輯：正面的想法，引致正面的結果；負面的想法，則引致負面的結果。我們只要改變一步，就可以有一個截然不同的結局
物資	「故事結局由你選」工作紙(物資3.3)

第六章 親子平行小組內容

活動	追蹤A-B-C
時間	15分鐘
目的	加強子女分辨想法、行為、情緒和身體反應的能力
程序	1. 組員站到活動室的中間。活動室的四個角落分別代表「想法」、「行為」、「情緒」和「身體反應」 2. 當工作人員讀出一個句子後，組員需要分辨該句子屬於甚麼反應，並走到相應角落。答對的得一分，分數越多，禮物越多
物資	句子

活動	家課講解：「時光倒流機」
時間	5分鐘
目的	拉闊子女眼光，令他們看到更多線索，客觀地認清事實，尋找其他可能性
程序	1. 工作人員引導組員寫出一件使他感到激動和憤怒的事件，並記錄他當下的想法、情緒及行為 2. 邀請組員於組後重新思考，發掘更多線索，尋找事件的其他可能性
物資	「時光倒流機」家課紙

第六章 親子平行小組內容

第三節小組物資3.1

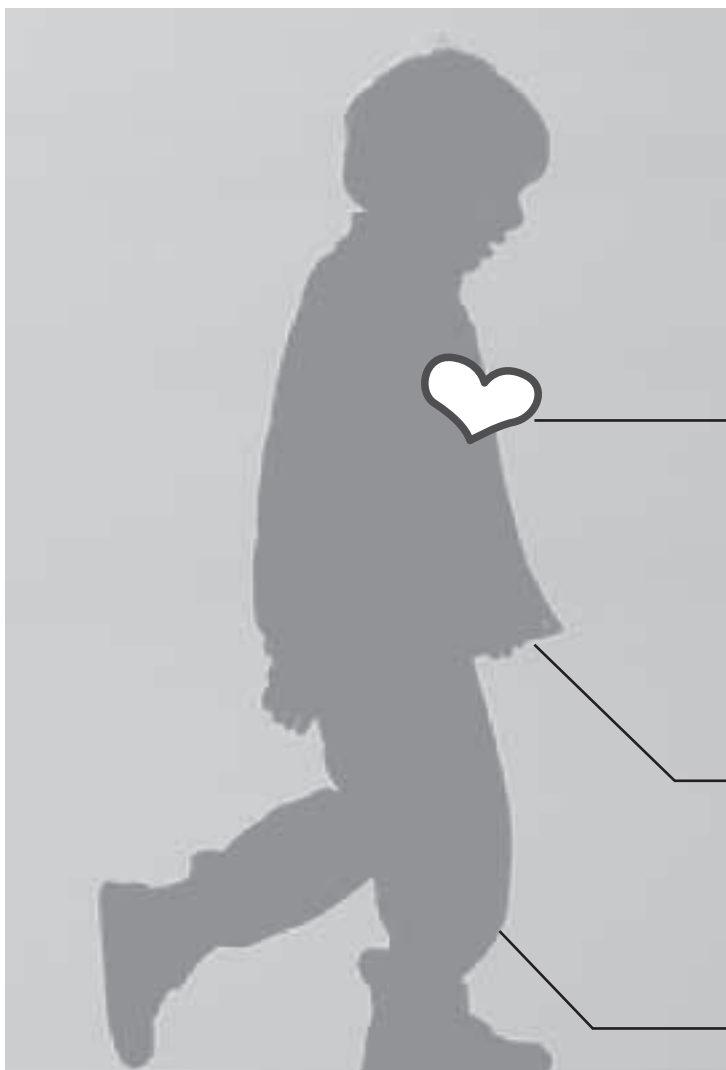
「我的故事」圖畫



第三節小組堂課

小時候的我

事情經過是怎樣？(何時？何地？何人？)



你當時有甚麼想法？

你的心情如何？

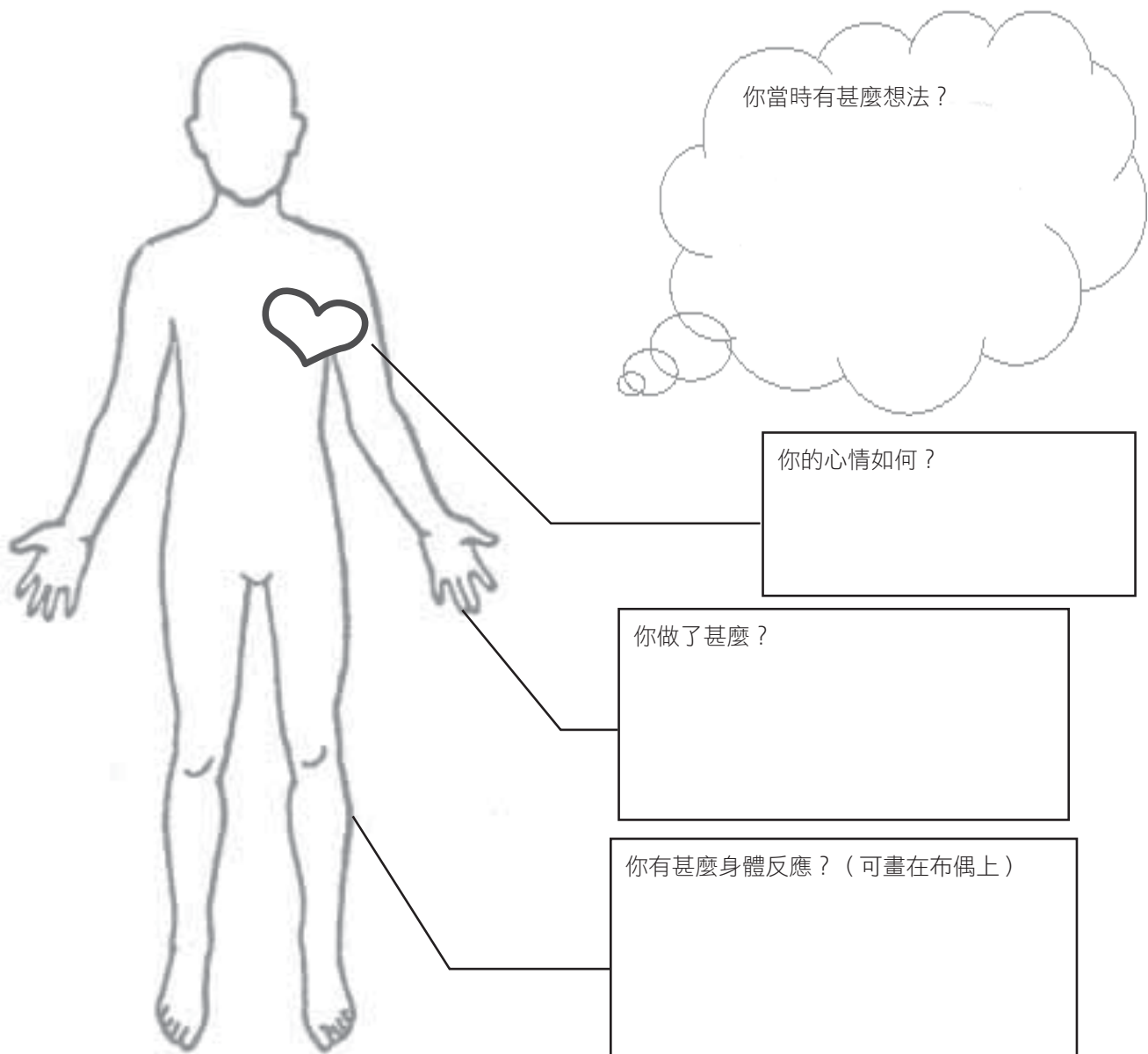
你做了甚麼？

你有甚麼身體反應？

第三節小組物資3.2

大時候的我

事情經過是怎樣？(何時？何地？何人？)



第三節小組物資3.3

故事結局由你選

故事情景：

小息時，一班同學圍在一起吃零食。小明與小玲朝我的方向望了望，並在細聲講、大聲笑，其後更向著「我」的方向行過來。

線索及我的想法：

我感到：

身體變得：

我的行為：

結局：

第六章 親子平行小組內容

第三節小組物資3.4

線索及我的想法：

聽到同學笑，我覺得一定是在說我壞話

嗅到小明的咖哩魚蛋，覺得很吸引，要求小明請我吃

見到同學朝自己的方向走來，一定是心懷不軌

見到同學朝自己的方向走來，覺得他們想找我談天

其他：

我的行為：

諷刺他們

要求小明請我吃魚蛋

拿垃圾扔他們

離開

與他們一起談天

其他：

身體變得：

心跳加速

呼吸急促

口乾

胃部不適

手心或身體出汗

肌肉繃緊

我覺得：



其他：

第三節小組家課

時光倒流機……

請寫出一件曾令你感到激動或憤怒的事件：	當時我覺得他……	所以我..	結果……
---------------------	----------	-------	------

新的線索(我看到/聽到/嗅到/感覺到/嘗到……)	重新想事情發生的原因，其他可能性新想法：	我感到…… 身體變得……	所以我……	結果……
--------------------------	----------------------	-----------------	-------	------

第六章 親子平行小組內容

節數：第四節

形式：先以親子活動形式進行，後分家長組及子女組

- 目標：
1. 讓家長了解負向語言對子女的傷害
 2. 提升家長對子女情感需要的覺察和了解
 3. 讓家長及子女清楚分辨想法、行為和情緒
 4. 認識九個「思想陷阱」
 5. 引導家長探尋及反思自己常跌入的思想陷阱
 6. 尋找子女經常跌入的思想陷阱，思考是甚麼原因引致攻擊行為的出現

親子組

活動	誰明我心
時間	30分鐘
理念	根據研究發現，父母的教養方法(Nurturing)是影響子女會否成為反應型攻擊者的原因之一。此活動藉著親子間的日常對話，讓家長了解負面語言對子女的傷害
目的	<ol style="list-style-type: none">1. 讓家長了解負面語言對子女的傷害2. 提升家長對子女情感需要的覺察和了解
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 先分開處理家長組和子女組2. 每組獲得一張情景紙，家長需回應情景，寫出十句最傷害子女的說話，並為說話評等級(十級為最傷害子女)3. 子女組則根據相同情景，寫下希望父母回應的說話4. 當雙方均完成工作紙後，工作人員請父母與子女交換閱讀，再邀請每組家庭分享。子女先就家長所填寫的話分享感受，然後邀請家長檢視自己平常的話語、子女所希望得到的回應5. 鼓勵家長將十句被標示為最負面的句子，改寫為正面的說話
物資	「家長的十句話」堂課紙及「爸媽請對我說…」堂課紙2

第六章 親子平行小組內容

家長組

活動	家課分享—大時候的我
時間	20分鐘
目的	1. 加強家長分辨想法、行為和情緒 2. 引導家長留意自己在管教子女時的想
物資	「大時候的我」家課紙

小組活動：第四節

〔詳情請參閱教學光碟，小學親子小組—4.2 小組中初期，家長活動〕

活動	思想陷阱
時間	35分鐘
目的	1. 讓家長認識基本負面思想中「思想陷阱」的種類 2. 從「昔在今在」中的激氣事件，引導家長反思自己經常跌的思想陷阱
程序	<ol style="list-style-type: none"> 工作人員講解甚麼是「思想陷阱」 <ul style="list-style-type: none"> 偏差的思想反應 在面對壓力時，即時引發的自動化想法 容易被我們忽略的感受及低估其嚴重性 講解思想模式的形成 <ul style="list-style-type: none"> 基於個人的經歷(家庭環境、社交生活、社會氣氛) 多年累積而建立 因此當面對某些情景時，將不自覺地出現某些想法，繼而下了某些判斷。判斷有時是合情理的，但有時只反映了部分事實 當想法跌入思想陷阱時，人將出現負面的行為、情緒及各種身體反應 工作人員講解九個思想陷阱 家長了解及認識九個思想陷阱後，可利用練習來熟習 工作人員從「大時候的我」激氣事件中，與組員討論自己跌入了甚麼類型的思想陷阱
物資	「思想陷阱的種類」(物資 4.1)、「思想陷阱個案練習」家課紙

第六章 親子平行小組內容

活動	家課講解 — 「我的思想陷阱」
時間	5分鐘
目的	引導家長探尋及反思自己常跌入的思想陷阱
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 邀請組員在家課紙上填上思想陷阱在他們身上發生的頻率 2. 5分代表經常，4分代表通常，3分代表間中，2分代表很少，1分代表從不 3. 於下一節邀請組員講解其評分準則，並分享個人經歷。引導組員討論及探尋過往常跌入的思想陷阱
物資	「我的思想陷阱」家課紙2

子女組

活動	家課分享 — 「時光倒流機」
時間	15分鐘
目的	促進子女多角度思考，發掘不同線索，客觀地尋找事實及事件的其他可能性
物資	「我的激氣事件簿」家課紙

活動	我是誰(Part 1)
時間	40分鐘
理念	根據Beck的認知理論(1995)，組員需於治療中學習如何確認自己的思想陷阱，以便日後自行拆解思想陷阱。透過活動，可讓組員了解並留意各種思想陷阱，讓他們於日後時刻提醒自己
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 找尋子女經常跌入哪些思想陷阱而引致攻擊行為出現 2. 令子女明白當自己跌入哪些思想陷阱後，將引致攻擊行為的出現
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以卡通人物為例子，並配合反應型攻擊者經常有的想法，解釋首4種思想陷阱 2. 工作人員以更多不同例子，仔細說明4種思想陷阱，可要求組員舉出例子，以檢視組員是否明白思想陷阱。 3. 引導組員回想以往與人發生衝突的事件，以討論方式引導兒童檢視自己曾否跌進這4種思想陷阱中
物資	卡通人物表(物資 4.2, 4.3, 4.4, 4.5)

活動	家課講解 — 「了解思想陷阱」
時間	5分鐘
目的	檢視子女對思想陷阱的了解
物資	「了解思想陷阱」家課紙3

第六章 親子平行小組內容

第四節小組堂課1

家長的十句話

子女於期中考試有一科不合格，以致名次有所退步

1. _____
2. _____

子女於學校改同學花名而被老師懲罰

1. _____
2. _____

子女放學回到家時，面露不悅，怒氣沖沖地把自己關在房間裡

1. _____
2. _____

子女於學校和同學發生衝突並打架，被老師投訴

1. _____
2. _____

子女忘記攜帶課本，被老師記名

1. _____
2. _____

第六章 親子平行小組內容

第四節小組堂課2

爸媽請對我說……

我於期中考試有一科不合格，以致名次有所退步

1. _____
2. _____

我於學校改同學花名而被老師懲罰

1. _____
2. _____

我放學回到家時，面露不悅，怒氣沖沖地把自己關在房間裡

1. _____
2. _____

我於學校和同學發生衝突，並打架，被老師投訴

1. _____
2. _____

我忘記攜帶課本，被老師記名

1. _____
2. _____

第六章 親子平行小組內容

第四節小組物資4.1

思想陷阱的種類

思想陷阱的類型	解釋	對管教的不良後果
1. 非黑即白	即「絕對化」思想。事情只有一個絕對的結果，不可能存在其他可能性。換句話說，這些人對事情的看法只有是或不是，錯與對，中間沒有灰色地帶	「一定」的想法，對己對人也會構成壓力，影響小朋友的思想建立，變得固執
2. 貶低成功經驗	這些人把成功的經驗歸因於別人的身上，會認為這只是僥倖，沒有甚麼了不起，未能明白成功是自己努力所獲得的成果	未能確認自己，亦不能確認子女的能力，子女將來亦不會懂得如何去確認自己的能力
3. 大難臨頭	把事情的嚴重程度擴大，推至「災難化」的地步	令自己過分緊張，思緒混亂，自己與子女原有的才能未能完全發揮
4. 過度類推	根據一件無關的小事，便對整個事件甚至無關的事件下結論	推斷出錯、偏執、處事草率，所得出之結論將不夠全面，影響親子關係
5. 妄下判斷	在沒有甚麼理據下，推斷事情的結果為負面結論	衝動、主觀行事，在管教子女時，容易下負面結論
6. 左思右想	面對事情時，不斷重覆思考，而思考內容經常互相矛盾，導致猶豫不決	欠佳的管教方法，父母不懂如何下決定，會令子女變成掌握控制權的人
7. 感情用事	以心情作判斷或結論，心情壞的時候，甚麼事都有問題，繼而忽略事情的客觀事實	情緒化、善變，易壞大事，子女無所適從
8. 怨天尤人	忽略或推卸自己的責任，凡事歸咎他人或埋怨上天	把問題外化，減少反思和可改善管教的空間
9. 攬晒上身	即「個人化」思想。每當出現問題時，有這種思維的人，往往把責任歸咎於自己身上，認為是自己的錯	令自己負擔過重，導致壓力變大，情緒容易出現波動，經常發脾氣，影響親子關係

第六章 親子平行小組內容

第四節小組家課1

思想陷阱個案練習

陳太接到學校來電，講述女兒小敏的成績日漸退步

回應一：

她盛怒下大罵女兒：「你有沒有搞錯！你上課時一定在做白日夢！整天只顧著聊天，沒用心上課。」

回應二：

她自言自語地說：「都是我不好，如果我多點留在家中照顧及督導小敏，她的成績便不會這麼差！」

回應三：

她不停地想：「怎麼辦呢？小敏這次的成績這樣差，今年可能會留級，到時怎麼辦？如果她因此而放棄學業，哪可就慘了…」

回應四：

她立刻告訴丈夫：「我們今後一定要多督促小敏用心讀書。讀書是最重要的，不成讀書，將來就沒有前途…」

回應五：

她立刻想：「這世界真不公平，『人生女，我生女』，我的女兒偏偏這麼不聽話，常常要我擔心和費氣力。」

回應六：

她在盤算：「怎麼辦呢？要不要幫小敏報讀補習班？還是任由她自己去找方法？找人替她補習，怕她將來過於依賴；不找人補習，又擔心她的成績會繼續退步，怎麼辦？」

回應七：

當公佈第二次測驗成績時，老師向陳太說小敏的成績有進步。她口裏向老師道謝，心裏卻想：「今次只是僥倖，她有甚麼了不起。」

回應八：

她正想上班去，接了來電後，心情極壞，立刻跑回房間，放下手袋，致電回公司請假。

回應九：

她立刻想：「這個女兒沒有用了！不成讀書，那麼其他事她也一定做不了。」

第四節小組家課2

我的思想陷阱

思想陷阱的類型	5分－經常 4分－通常 3分－間中 2分－很少 1分－從不	當中分數最高的兩個 思想陷阱，請舉出例子
1. 非黑即白		
2. 貶低成功經驗		
3. 大難臨頭		
4. 過度類推		
5. 妄下判斷		
6. 左思右想		
7. 感情用事		
8. 怨天尤人		
9. 攞晒上身		

非黑即白




我唔打人，
就被人打

過度類推



一個同學蝦過我，所有同學都會蝦我，所以我一定要先下手為強

妄下判斷



講俾老師同父母
聽都無用既，唯
有靠自己，咁先
保護到自己

怨天尤人

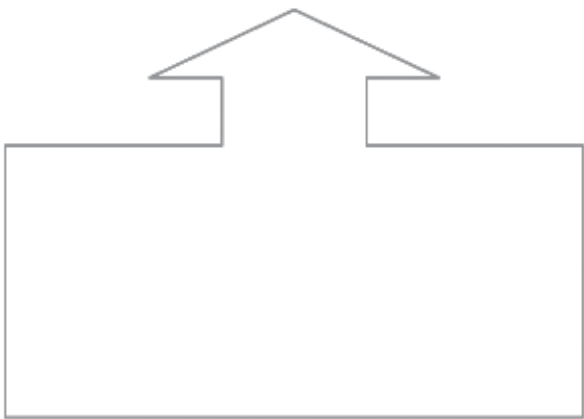


呢個世界點解咁
唔公平，係要玩
我，連個天都唔
鍾意我!

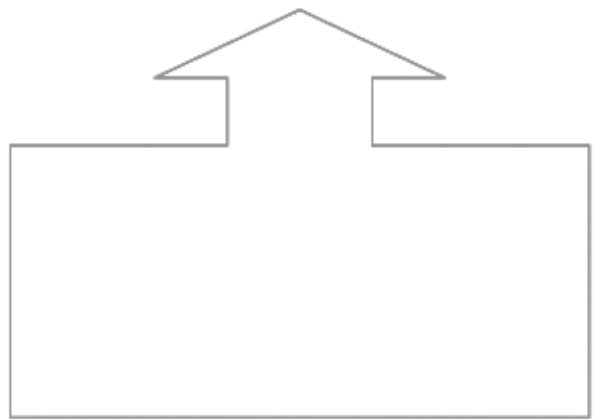
第四節小組家課3

了解思想陷阱

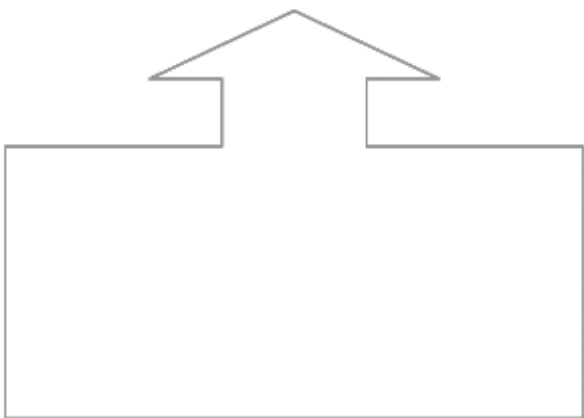
非黑即白



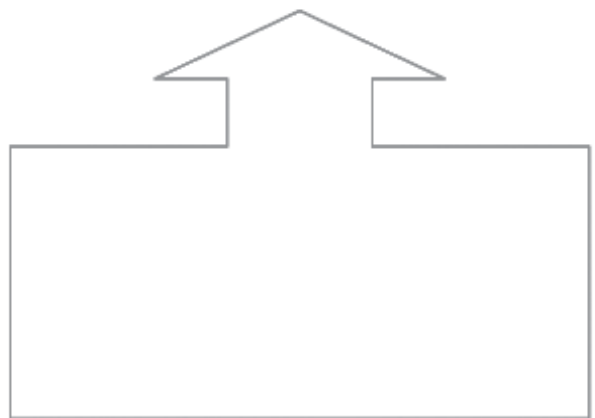
過度類推



妄下判斷



怨天尤人



第六章 親子平行小組內容

節數：第五節

形式：家長組及子女組獨立進行

- 目標：
1. 深入了解家長跌入思想陷阱後的行為表現、感受以及於管教子女方面的影響
 2. 協助家長學習如何面對思想陷阱
 3. 引導子女察覺自己常跌入的思想陷阱，思考是甚麼原因引致攻擊行為的出現

家長組

活動	家課分享 – 我的思想陷阱
時間	20分鐘
目的	<ol style="list-style-type: none">1. 引導家長探尋及反思自己經常跌入的思想陷阱2. 深入了解跌入思想陷阱後的行為表現、感受以及於管教子女方面的影響
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 邀請組員分享家課中評分的原因及當中的經歷，引導組員討論及探索過往經常跌入的思想陷阱2. 引導組員討論思想陷阱如何影響自己的情緒及行為(引用第四節親子活動負面說話作討論)3. 引導組員分享曾因為跌入思想陷阱，繼而影響其子女行為的經歷4. 引導組員分享各種思想陷阱如何影響其子女的行為表現
物資	「我的思想陷阱」家課紙

第六章 親子平行小組內容

活動	思想陷阱大對抗
時間	35分鐘
目的	協助家長學習如何拆解思想陷阱
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人員講解三種對抗思想陷阱的自我對話(Self Talk) <ul style="list-style-type: none"> • 邏輯與實證(Validity Testing: Evidence and logic) <ul style="list-style-type: none"> - 你所害怕的事，是否真的會發生？ - 是甚麼令你有此感覺？(證據及邏輯) • 其他可能性(Alternative Question) <ul style="list-style-type: none"> - 事情有否其他可能的解釋？ - 其他人對此事(相同的事)的感覺，為甚麼有些人會有不同的想法？ • 想想後果(Impact Question) <ul style="list-style-type: none"> - 即使最壞的情況出現了，那又如何？你仍可應付嗎？ - 這樣的想法對你與子女相處，會有甚麼影響？ 2. 以組員過往的經歷作例子(如：家課「我的激氣事件簿」)，鼓勵組員以「自我對話」拆解當中的思想陷阱 3. 邀請組員應用上述的三種問句去拆解思想陷阱 <ul style="list-style-type: none"> • 例子：「一定要打他，他才會做功課。真的是不打不行！不打就不會聽話！」(思想陷阱－過度類推) • 自我反問1「是否真的要打他，他才會做功課？」 • 自我反問2「有無其他方法可以令他做功課？」 • 自我反問3「每次都用打的方法，會有甚麼後果？」
物資	自我對話表(物資 5.1)

第六章 親子平行小組內容

活動	五常法介紹
時間	30分鐘
理念	透過減壓練習(Relaxation Exercise)、分散注意力(Refocusing)，能減少組員的焦慮情緒，也能分散注意力，避免再次跌入思想陷阱(Beck, 1995)
目的	協助家長學習如何拆解思想陷阱
程序	1. 工作人員講解何為「五常法」 <ul style="list-style-type: none"> • 第一法：常留意身體警告訊號 <ul style="list-style-type: none"> - 思想陷阱與身體警告訊號之間的關係 • 第二法：常停一停 <ul style="list-style-type: none"> - 讓自己停一停，冷靜下來，如：深呼吸、喝水 - 減壓練習(Relaxation Exercise) • 第三法：常反問自己 <ul style="list-style-type: none"> - 剛才對抗思想陷阱的自我對話，是五常法中的第三法 • 第四法：常分散注意力 <ul style="list-style-type: none"> - 做其他事情，如：聽音樂、行山、逛街 • 第五法：常備聰明卡 <ul style="list-style-type: none"> - 邀請組員分享金句，工作人員將之寫在大畫紙上
物資	「五常法」工作紙(物資 5.2)

活動	家課講解 – 「子女的思想陷阱」及「常反問」
時間	5分鐘
目的	1. 促使家長留意子女常跌入的思想陷阱 2. 鼓勵家長運用五常法，協助子女拆解思想陷阱
程序	1. 引導組員留意子女所跌入的思想陷阱 2. 讓組員運用五常法中的常反問，幫助自己拆解思想陷阱
物資	「子女的思想陷阱」家課紙1、「常反問」家課紙2

子女組

活動	家課分享 – 「了解思想陷阱」
時間	15分鐘
目的	檢視子女對思想陷阱的了解
程序	組員就每一個思想陷阱，填寫一件相關的事件
物資	「了解思想陷阱」家課紙

第六章 親子平行小組內容

活動	我是誰(Part 2)
時間	40分鐘
理念	根據Beck的認知理論(1995)，組員需於治療中學到如何確認自己的思想陷阱，藉以於往後自行拆解思想陷阱。透過活動，讓組員明白及留意各種思想陷阱，並提醒自己經常留意自己的思想陷阱
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 找尋導致子女出現攻擊行為的思想陷阱 2. 使子女察覺自己跌入哪些思想陷阱，導致攻擊行為的出現
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以卡通人物為例子，並配合反應型攻擊者經常有的想法，解釋首5種思想陷阱 2. 工作人員以更多例子仔細說明5種思想陷阱，組員就5種思想陷阱舉出例子，以檢視組員是否明白思想陷阱 3. 引導組員回想以往與人發生衝突事件，以討論方式引導兒童檢視自己曾否跌進這5種思想陷阱
物資	「了解思想陷阱」工作紙(物資 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.8)

活動	小心陷阱
時間	25分鐘
目的	引導子女察覺自己常跌入的思想陷阱
程序	引導組員回想以往與人發生衝突的事件，以討論方式，引導組員察覺自己常跌入的思想陷阱
物資	「小心陷阱」堂課紙

活動	家課理解 — 「我的影響」
時間	10分鐘
目的	透過反思自己所跌入的思想陷阱而引致的負面影響，增加子女改變的動機
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人員引導組員反思他們經常跌入的思想陷阱 2. 鼓勵組員思考思想陷阱所引致的負面影響
物資	「我的影響」家課紙

第六章 親子平行小組內容

第五節小組物資5.1

自我對話表

思想陷阱的類型	五常法－自我反問
非黑即白	是否一定是這樣？有沒有灰色地帶？ 除了這個極端想法，有沒有其他可能性呢？
攬晒上身	是否一定與我有關？其他人沒有責任？ 是否沒有我，便不能成事？
貶低成功經驗	有甚麼地方做得好，值得讚賞自己呢？ 成功做到這件事，證明了甚麼？
大難臨頭	事情是否真的如我想像般那麼嚴重？ 我是否過份負面，以致誇大了事情的嚴重性？
過度類推	兩件事中間是否真的有關連？ 這個推論是否有足夠證據？ 一次的表现，是否能代表所有表现呢？
妄下判斷	有沒有證據證明我這個判斷正確呢？ 這是否是事實的全部呢？
左思右想	基於甚麼原因，我又推翻自己的想法呢？ 我是否想得太多，阻礙自己把事情付諸行動呢？
感情用事	為何我要被情緒控制著自己呢？ 是感覺、抑或是理性原因，導致這種判斷/心情？
怨天尤人	除了別人外，我有沒有責任呢？ 我可以做甚麼才可幫得上忙？

第六章 親子平行小組內容

第五節小組物資5.2

五常法

第一法 常留意身體警告信號

當我們情緒開始波動時，身體會出現不同的警告訊號，如：心跳加速、呼吸不暢順、口乾、面紅耳熱、肌肉繃緊、背痛、頸梗膊痛、頭痛、頭暈、手震、手心冒汗、胃部不適、食慾不振、失眠、注意力不集中等。這些警告訊號提醒我們已到了警戒線，需要避免鑽牛角尖或跌入思想陷阱之中。

第二法 常喚停負面思想，腦袋停一停

當我們腦海出現負面思想時，便容易鑽牛角尖。此時我們需要提醒自己立即停止所有負面的想法。我們可以嘗試喝杯水、深呼吸或做一些放鬆的練習，讓自己負面的想法停下來。亦可以運用以下的說話提醒自己：「停一停，千萬不要鑽牛角尖！」、「停下來！不要將事情看得這麼悲觀！」。停下來後，亦需要運用『五常法』中的其他方法配合，使自己走出思想陷阱。

第三法 常自我反問

透過反問來幫助自己，從不同的觀點與角度去看問題，令自己走出思想陷阱。

第四法 常分散注意力

當我們鑽牛角尖的時候，會把注意力集中在負面想法中。要避免跌入其中，除了要喚停負面思想外，更要幫自己分散注意力，做些對自己情緒有益的行動，如：外出逛街、購物、洗澡、看書、聽音樂、看電視、找人傾訴等。

第五法 常備聰明咭，人生金句

一些金石良言、名人雋語或人生金句，都是正面的提醒。我們可以將其製成聰明咭，張貼在自己容易看到的地方或放在錢包中，有需要時提醒自己，不要再鑽牛角尖了。如：「有生命，就有希望！」、「忘記背後、努力面前」。

第六章
親子平行小組內容

第五節小組家課1

子女的思想陷阱

思想陷阱的類型	5分－經常 4分－頗多 3分－間中 2分－很少 1分－從不
非黑即白	
貶低成功經驗	
大難臨頭	
過度類推	
妄下判斷	
左思右想	
感情用事	
怨天尤人	
攬晒上身	

第六章 親子平行小組內容

第五節小組家課2

常反問

寫出一件與子女發生衝突的事件

想法

身體反應/感受

行為

自我反問

1. _____

2. _____

3. _____

我跌入了_____思想陷阱

```
graph LR; A[寫出一件與子女發生衝突的事件] --> B[想法]; B --> C[身體反應/感受]; B --> D[行為]; B --> E[自我反問]; E --> F[1. _____]; E --> G[2. _____]; E --> H[3. _____]; E --> I[我跌入了_____思想陷阱];
```

感情用事



我今日心情唔好，
你仲撩我，算你唔
好彩!

大難臨頭



我唔出手，就比
人蝦，比人蝦我
就會死，唔出手
唔得喇!

左思右想



我同老師投訴又未必有用，同家長講又可能俾佢地鬧，搵同學幫手，佢地又可能覺得我無用，點好呢？

貶低成功經驗



我今次無出手，
唔係我叻，只係
咁好彩，我無可
能控制到自己既
情緒

攞晒上身

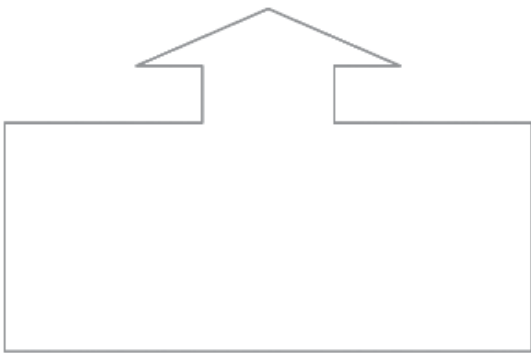


我有責任嚴厲處罰
所有做壞事同欺負
人嘅人，我一定要
教訓佢地

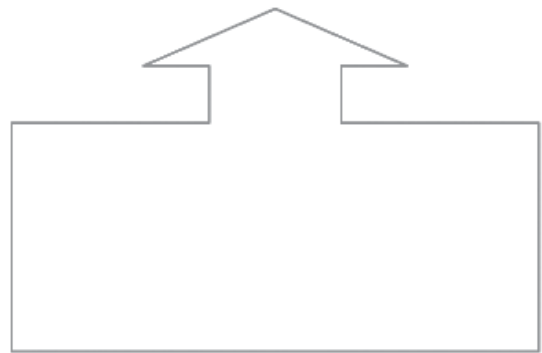
第五節小組物資5.8

了解思想陷阱

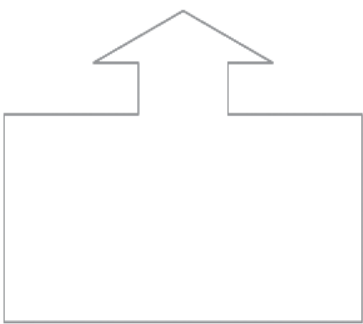
感情用事



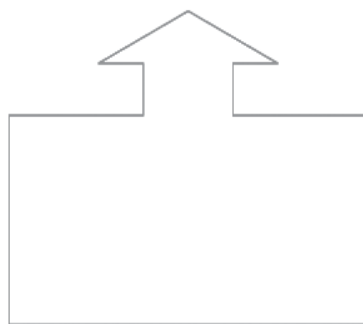
大難臨頭



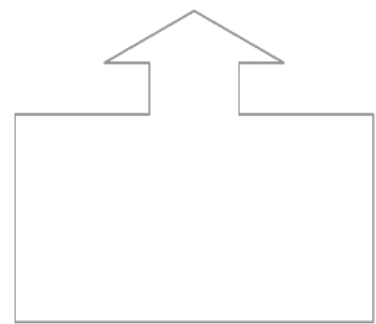
左思右想



貶低成功經驗



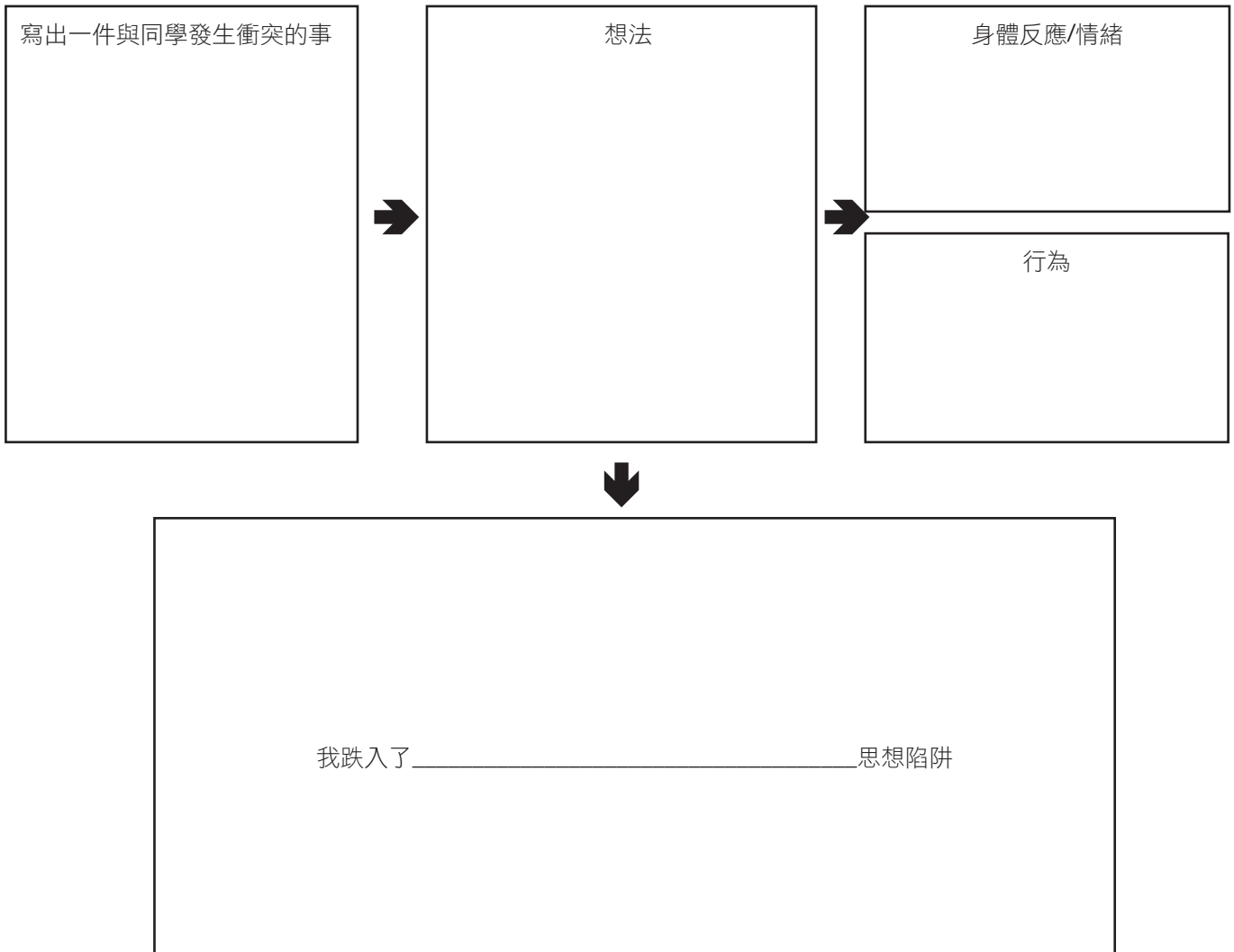
攬晒上身



第六章 親子平行小組內容

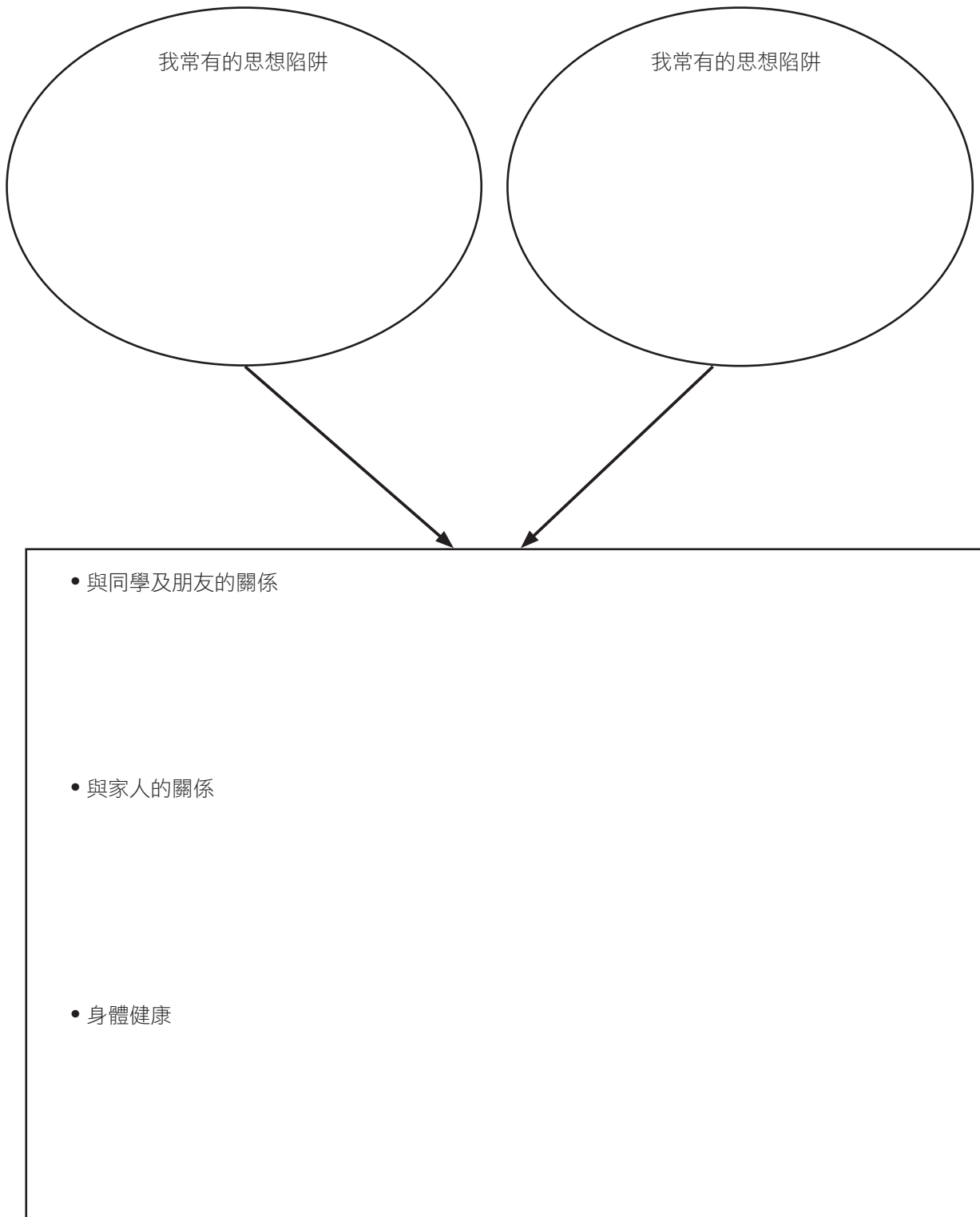
第五節小組物資堂課

小心陷阱



第五節小組物資5.9

我的影響



第六章 親子平行小組內容

節數：第六節

形式：先以親子活動形式進行，之後分家長組及子女組

- 目標：
1. 引導家長覺察自己與子女在同一事上的期望
 2. 引導家長思考期望背後所隱藏的管教規條
 3. 協助家長檢視管教規條
 4. 透過反思自己所跌入的思想陷阱而引致的負面影響，增加子女改變的動機
 5. 協助子女學會冷靜情緒
 6. 訓練子女多角度思維
 7. 引導子女學會自我肯定及有效地表達自己的想法
 8. 拆解子女的思想陷阱，以減少其攻擊行為

親子組

活動	願望拍賣會
時間	30分鐘
目的	<ol style="list-style-type: none">1. 了解家長與子女對自己及對方的期望2. 引導家長覺察自己與子女對同一件事在期望上的差異3. 引導家長思考期望背後所隱藏的管教規條
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 分開家長及子女，兩組分別坐在課室的左邊和右邊，面向白板2. 每人獲派總值500元3. 先將所有願望紙貼於白板上，拍賣官會逐一拍賣願望紙，家長及子女需各自出價(活動進行期間不得商議)，以家長和子女出價差距最少的一隊為投得者4. 家長和兒童只可在每一個願望紙上出價一次，出價後不得更改5. 每次競投時，工作人員都需記下各家長及兒童的競投價，作跟進討論之用6. 工作人員需於活動完成後，帶出每個人都有不同的價值觀。若處理不當，將影響人與人之間的相處，甚至會引起衝突
物資	假紙幣(物資6.1)、願望紙(物資6.2)

第六章 親子平行小組內容

家長組

活動	家課分享 — 「子女的思想陷阱」及「常反問」工作紙
時間	15分鐘
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 促使家長留意子女常跌入的思想陷阱 2. 鼓勵家長運用五常法協助子女拆解思想陷阱 3. 讓家長練習運用五常法中的常反問，拆解自己的思想陷阱
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 引導組員分享他們留意子女所跌入的思想陷阱及例子，檢視他們能否準確分辨各種思想陷阱 2. 引導組員留意子女與自己的思想陷阱的異同 3. 分享練習運用五常法的經驗及所遇到的困難
物資	「子女的思想陷阱」、「常反問」家課紙

活動	規條秤一秤
時間	40分鐘
理念	確認組員的思想陷阱(Cognitive Distortions)後，需處理更深層次的中介信念(Intermediate Beliefs)。中介信念包括個人規條(Beck, 1995)，透過確認及改善組員的個人規條，藉以修改中介信念
目的	協助家長了解及檢視個人管教規條
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 派發「規條秤一秤」家課紙予各組員 2. 邀請組員在堂上填寫堂課紙上的第一至第四項，(工作人員需協助家長填寫此部分，引導家長具體填寫相關規條)包括： <ul style="list-style-type: none"> • 三種在管教子女方面出現的「個人規條」 • 組員有多相信這些「個人規條」的程度 • 探索這些規條的好處/壞處及對管教子女有甚麼不良影響
物資	大畫紙、白板筆、「規條秤一秤」堂課紙 (物資6.3)

第六章 親子平行小組內容

活動	家課講解 — 「規條秤一秤」中的第五至第八項
時間	5分鐘
目的	1. 協助家長檢視規條放寬/改寫的需要 2. 引導組員思考放寬/改寫規條後的好處/壞處
物資	「規條秤一秤」家課紙

子女組

活動	家課分享 - 「我的影響」
時間	15分鐘
目的	透過反思自己所跌入的思想陷阱而引致的負面影響，增加子女改變的動機
程序	1. 工作人員引導組員反思他們經常跌入的思想陷阱 2. 鼓勵組員於家中仔細思考思想陷阱所引致的負面影響
物資	「我的影響」家課紙

小組活動：第六節

〔詳情請參閱教學光碟，小學親子小組 — 4.3 小組中後期，子女活動〕

活動	五星領袖
時間	40分鐘
理念	透過簡單清晰而具體的指引，引導組員練習如何自我確認及評估思想陷阱，修改其負面的自動化思想
目的	1. 拆解子女的思想陷阱，減少攻擊行為 2. 協助子女學會冷靜情緒 3. 加強子女多角度思維 4. 學會自我肯定及有效地表達自己的想法

第六章 親子平行小組內容

程序

1. 工作人員介紹五星領袖訓練，此訓練有助組員避免跌入思想陷阱。工作人員需利用組員上一節堂課「小心陷阱」的事件，來訓練領袖升級五步曲。每位組員均有機會在每一步中參與練習。工作人員需確保每一位組員都熟識每一步的做法和內容。組員每完成一步，工作人員需將星星貼紙貼於組員工作紙的星星空格上，當所有組員完成同一步，組員方可升級到另一級
2. 領袖升級五步曲：
 - i. 停一停：冷靜情緒
 - ii. 找一找：尋找不同線索
 - iii. 想一想：反問(證據，其他可能性，結果)
 - iv. 說一說：自我肯定語句
 - v. 做一做：「我」訊息

一星領袖—停一停：冷靜情緒

每位組員需各自在紙上寫出五個冷靜情緒的方法，發生事件的地點皆不相同，最少在三個地點上發生(包括：家中、學校、街上)

利用組員上一課出現的情景作角色扮演，組員需運用自己想到的冷靜情緒方法作回應。引導組員反思該冷靜情緒方法的效用，並對該方法作出評分

二星領袖—找一找：尋找不同線索

其他組員各分派一項感官紙牌，由他們向讓組員發問每一種與感官相關的線索。組員需在五感紙上寫上該感官所接收到的線索

三星領袖—想一想：反問(證據，其他可能性，結果)

小小法庭：

通過辯論(正反方)，以反問的三個技巧作質詢，令扮演者跳出其思想陷阱

工作人員需把組員分成兩組

- 客觀證據
 - 是甚麼令你有此感覺？(證據及邏輯)
- 其他可能性
 - 事情有否其他可能的解釋？
 - 其他人對此事(相同的事)的感覺，為甚麼有些人會有不同的想法？

第六章 親子平行小組內容

- 想想後果
 - 這樣的想法，對你與他相處會有甚麼後果？

四星領袖－說一說：自我肯定語句

工作人員與組員一同找出一至二句組員認為最有效及能夠自我激勵的語句，並寫在工作紙上：

- 「我是有能力去say no/拒絕的。」
- 「我係一個有價值的人。」
- 「我可以控制自己的情緒。」

工作人員可與組員先分享若遇到該情況，自己會怎樣回應，同時說出對方的相應反應。讓組員檢視自己的回應會否與他的目的相違，然後帶出「我」訊息

五星領袖－做一做：「我」訊息

工作人員先講解甚麼是「我」訊息，組員需就著激動事件在堂課紙上寫出我訊息語句，再學習講出我的訊息。練習完成後，組員互相分享其「我」訊息與未接觸該訊息前回應的分別及好處

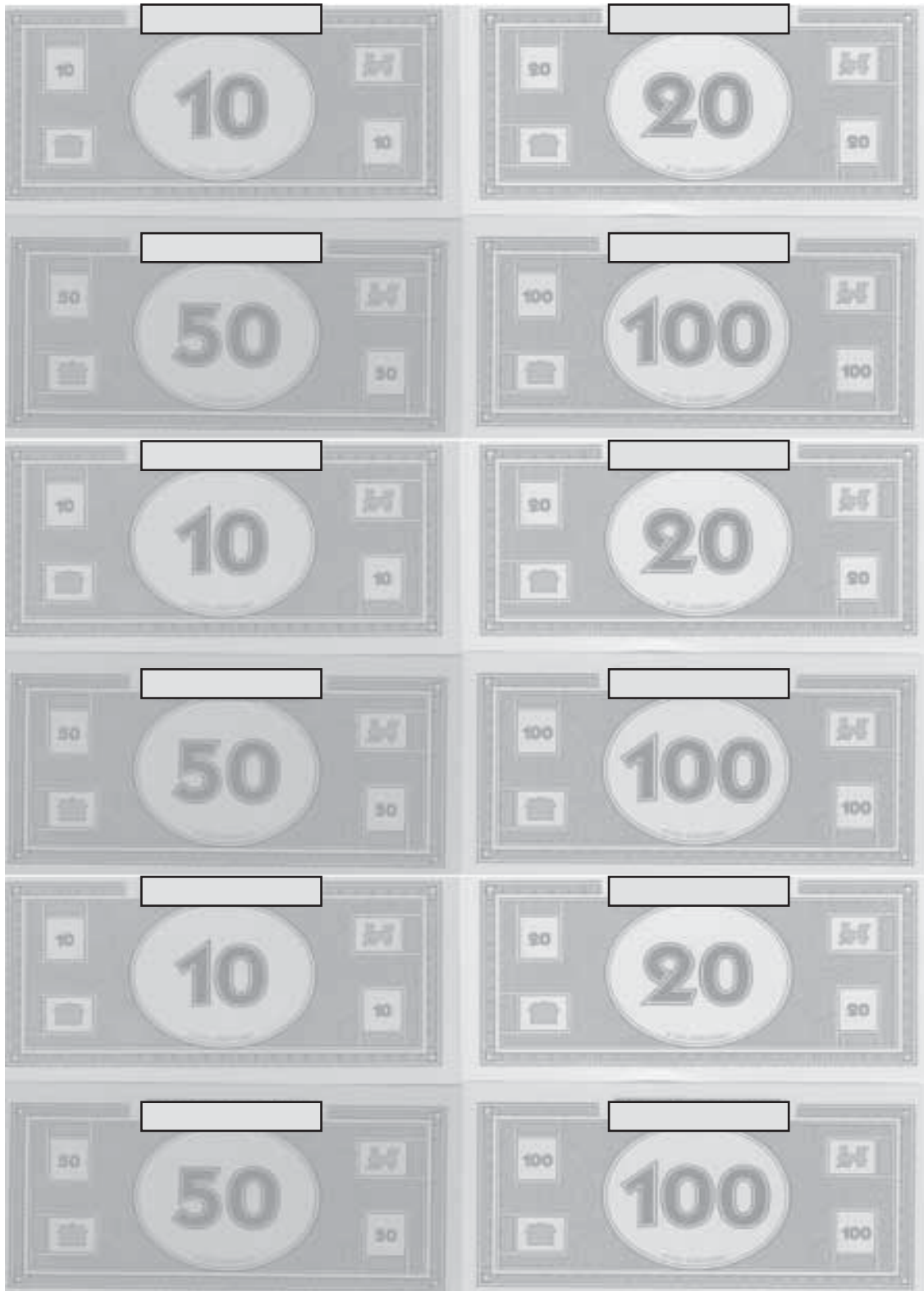
物資 「五星領袖」堂課紙

活動	家課講解 — 「新領袖生」
時間	5分鐘
目的	透過行為練習，增加組員使用新方法的正面經驗
程序	工作人員派發新的五星領袖家課紙，讓組員在一週裡嘗試練習「領袖升級五步曲」，並記下所遇到的困難
物資	「五星領袖」家課紙

第六章 親子平行小組內容

第六節小組物資6.1

假紙幣



第六章 親子平行小組內容

第六節小組物資6.2

願望紙

1. 學業 <ul style="list-style-type: none">• 每次考試各科都有90分以上• 每次考試三甲之內• 不欠交功課	2. 社交 <ul style="list-style-type: none">• 受朋友及同學愛戴• 尊重別人不同的意見• 懂得社交禮儀• 良好的溝通能力	3. 個人儀容及健康 <ul style="list-style-type: none">• 吸引的外表及身形• 定時運動及飲食均衡• 早睡早起
4. 道德品行 <ul style="list-style-type: none">• 懂得包容及體諒別人• 遵守法律• 願意承擔責任• 樂於幫助別人• 願意與朋友分享	5. 親子關係 <ul style="list-style-type: none">• 與他/她一起想辦法解決問題• 願意聆聽我的傾訴• 接納我的負面情緒(如：激動、憤怒)	6. 紀律 <ul style="list-style-type: none">• 能夠整理自己的物品• 遵守秩序及規則• 聽從父母及長輩指示
7. 心理健康 <ul style="list-style-type: none">• 良好的情緒管理能力• 抗逆能力• 快樂及充實的心靈• 正面樂觀的人生觀	8. 個人成長 <ul style="list-style-type: none">• 勇於嘗試新事物• 不輕易放棄• 做事有目標• 解難能力	9. 消閒享樂 <ul style="list-style-type: none">• 中彩票巨額現金• 七天豪華旅遊機票連食宿• 高尚私人豪宅單位一個

第六章 親子平行小組內容

第六節小組堂課1

「規條秤一秤」(管教子女方面)

我常跌入的思想陷阱是 _____

1) 個人規條	2) 你有多相信?
例子: 做父母一定要督導子女讀書 1) _____ 2) _____ 3) _____	相信 非常相信 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
3) 好處/幫助	4) 壞處/不良影響
1) _____ 2) _____	1) _____ 2) _____
5) 改寫/放寬後的規條	6) 你有幾相信?
_____ _____	相信 非常相信 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
7) 好處/幫助	8) 壞處/不良影響
1) _____ 2) _____	1) _____ 2) _____

第六章 親子平行小組內容

第六節小組堂課2

「五星領袖」

我常跌入的思想陷阱是_____

一星領袖 ☆

1. 停一停：冷靜情緒
請寫出三種冷靜情緒的方法

1. _____
2. _____
3. _____

有效指數



二星領袖 ☆☆

2. 找一找：尋找不同線索



三星領袖 ☆☆☆

3. 想一想：反問(證據，其他可能性，結果)
- A. 是甚麼令你有此感覺？(證據及邏輯)
 - B. 事情有否其他可能的解釋？
 - C. 其他人對此事(相同的事)的感覺，為甚麼有些人會有不同的想法？
 - D. 這樣的想法，會影響你與他的相處嗎？會帶來甚麼後果？



四星領袖 ☆☆☆☆

4. 說一說：自我肯定語句
寫出三句自我肯定的語句，幫助你抵擋外來刺激
(例如：我可以控制自己的情緒。)

- A. _____
B. _____
C. _____



五星領袖 ☆☆☆☆☆

5. 做一做：「我」訊息
(例子：我覺得好痛，因為你撞到我，我希望你向我道歉)

- A. 我覺得_____ (感受)
B. 因為你_____ (事件)
C. 我想你_____ (請求)



第六章 親子平行小組內容

第六節小組家課

「五星領袖」

我常跌入的思想陷阱是_____

一星領袖 ☆

1. 停一停：冷靜情緒
我冷靜情緒的方法是：

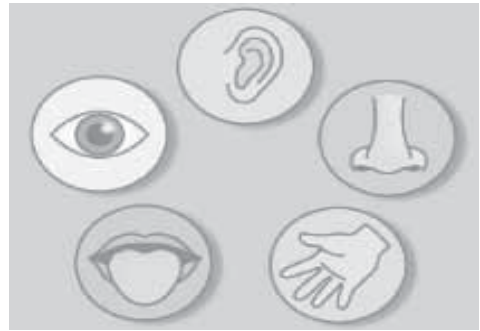
有效指數

1. _____
2. _____
3. _____



二星領袖 ☆☆

2. 找一找：尋找不同線索



三星領袖 ☆☆☆

3. 想一想：反問(證據, 其他可能性, 結果)
- A. 是甚麼令你有此感覺?(證據及邏輯)
 - B. 事情有否其他可能的解釋?
 - C. 其他人對此事(相同的事)的感覺, 為甚麼有些人會有不同的想法?
 - D. 這樣的想法, 會影響你與他的相處嗎? 會帶來甚麼後果?



四星領袖 ☆☆☆☆

4. 說一說：自我肯定語句
我的自我肯定語句是：

- A. _____
B. _____



五星領袖 ☆☆☆☆☆

5. 做一做：「我」訊息



- A. 我覺得_____ (感受)
B. 因為你_____ (事件)
C. 我想你_____ (請求)

你能否順利使用一至五星領袖的方法去避開思想陷阱? _____
若否, 你在當中遇到甚麼困難? _____

第六章 親子平行小組內容

節數：第七節

形式：家長組及子女組獨立進行分組

- 目標：
1. 協助家長了解及拆解自己的管教規條
 2. 協助家長學習如何放寬及改寫不恰當的思想規條
 3. 評估子女對「五星領袖」的掌握
 4. 強化子女拆解思想陷阱的能力
 5. 協助子女反思於練習過程中所遇到的困難及解決辦法

家長組

活動	家課分享 — 「規條秤一秤」中的第五至第八項
時間	25分鐘
目的	<ol style="list-style-type: none">1. 協助家長檢視規條放寬/改寫的需要性2. 引導家長思考放寬/改寫規條後的好處/壞處
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 引導組員檢視他們那些規條需要放寬/改寫2. 引導組員思考放寬/改寫後的好處
物資	「規條秤一秤」工作紙

第六章 親子平行小組內容

小組活動：第七節

〔詳情請參閱教學光碟，小學親子小組－4.3 小組中後期，家長活動〕

活動	拆解規條
時間	45分鐘
理念	家長透過分析其舊有個人規條的利弊，並以假設形式，估計修改規條後的變化，讓家長明白建立新規條及中介信念的重要，藉以修改其中介信念(Beck, 1995)
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 協助家長了解及拆解自己的管教規條 2. 協助家長了解改寫規條後有甚麼好處/壞處 3. 協助家長學習如何放寬及改寫不恰當的思想規條
程序	<p>利用子女的家課「小心陷阱」，讓家長了解子女常跌入的思想陷阱。比較家長在家課「子女的思想陷阱」中最高評分與子女自己所選取的思想陷阱是否相同，評估家長能否正確觀察子女常跌入的思想陷阱</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人員講解何為「個人規條」 <ul style="list-style-type: none"> • 規條例子：「棒下出孝子」、「供書教學是父母的責任」、「每晚一定要在家中吃飯」、「做父母一定要督導子女讀書」 • 每人都有自己一套對人和事的想法 • 這是個人對自己和別人的期望及見解 • 這是用來量度自己及別人的標準 • 這些期望及標準都是由我們各種生活經驗累積而來 • 規條可用來規範自己處事行為，作為個人價值取向準則 • 規條可以為我們帶來好處，但有時也需要因應時間和環境的轉變而作出調整 • 若訂立不合理規條或過份地執著遵從規條，會帶來不良後果，(如：令生活有太大壓力、破壞親子關係) • 規條往往包含著對己對人的期望，當期望太高而無法達成時，自己的情緒也會受到傷害 2. 利用親子活動中的願望紙，找出父母著重子女哪一方面的發展或成就，引導家長思考背後對子女的期望及規條 3. 引導組員反思這些期望或規條會否太緊，在管教子女時，這些緊縛的規條會否導致負面的行為和情緒，因而影響子女的行為及情緒 4. 以一至兩位家長的規條作示範，如何放寬或改寫規條尺
物資	規條「標準尺」堂課紙

第六章 親子平行小組內容

活動	家課講解 — 「新規條、新景象」
時間	20分鐘
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 讓家長檢視放寬或改寫規條後，自己與子女的行為及情緒上的改變 2. 當家長放寬或改寫規條後，檢視正面影響(如：子女的行為問題次數/親子關係)提升的程度，藉以鼓勵家長留意及放寬他們其他過緊的規條
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 引導組員寫下已放寬或改寫的規條 2. 鼓勵組員於未來一個星期內，多留意改寫規條後，自己及子女的行為及情緒有何變化
物資	「新規條、新景象」家課紙

子女組

活動	家課分享及活動 — 「五星領袖」
時間	30分鐘
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 評估子女對「五星領袖」的掌握 2. 提高子女對跌入思想陷阱的意識 3. 強化子女拆解思想陷阱的能力 4. 協助子女反思於練習過程中，所遇到的困難及解決辦法
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 邀請組員分享練習的情況 2. 集中分享組員在練習時所遇到的困難，及他當時的解決方法 3. 引導組員分享避免跌入思想陷阱的方法
物資	「五星領袖」工作紙

第六章 親子平行小組內容

活動	心理準備
時間	50分鐘
理念	組員於治療以外的環境實踐其新想法時，將遇到很大的困難。因此小組後期，工作人員需透過活動建立組員實踐其新想法的信心。根據Beck(1995)的認知治療理論，透過角色扮演(Psychological Rehearsal)，能有效地鞏固組員所學，並建立一套屬於自己的方式，避免他們重新跌入以往的思考模式
目的	透過角色扮演(Psychological Rehearsal)，鞏固學習及建立相應的處理方法，以對抗將來再次跌入思想陷阱(Consolidated Learning and Relapse Prevention)
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 組員於家課中選取了他們最常跌入的思想陷阱，並舉出因跌入思想陷阱而觸發的衝突事件(可以第五節堂課作例子) 2. 以組員的例子作引導，引導各組員預計未來可能會遇到的問題(如：同學出言挑釁) 3. 就所預計的情況，進行角色扮演，其他組員可扮演事件中的主角或旁觀者，共同商討解決方法(可將組員間類似的預計情況作綜合扮演，或以3-4位組員的預計情況作扮演) 4. 角色扮演後，組員就所預計的情況，建立一套面對此類情況時的處理方法 5. 組員分享對自己最有效避免跌入思想陷阱的方法 6. 工作人員邀請組員填寫星星卡，作自我提醒
物資	星星卡(物資 7.1)

活動	家課講解 — 「新領袖、新景象」
時間	10分鐘
目的	透過子女的自我檢視，以增加他們繼續改變的動力
程序	工作人員派發家課，並指導組員檢視新改變所帶來的影響，鼓勵組員繼續實踐新想法
物資	「新領袖、新景象」家課2

第六章 親子平行小組內容

第七節小組堂課

規條「標準尺」

_____指數 (例子：情緒、壓力、親子和諧、內疚、自由、憤怒、有效管教)

10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
[A shaded horizontal bar with 10 vertical tick marks, corresponding to the boxes above]									
不需要做									一定或必需要做

規條：(例如：子女[]要聽父母指示)

第六章 親子平行小組內容

第七節小組家課1

新規條、新景象

新規條：



在遵守新規條下，你的行為或情緒有轉變嗎？

轉變一： _____

轉變二： _____

轉變三： _____



在遵守新規條下，子女的行為或情緒有轉變嗎？

轉變一： _____

轉變二： _____

轉變三： _____



在遵守新規條下，你的改變能否達至你預期的目的？

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

在實行時遇到甚麼困難？ _____

你認為可怎樣再修改這規條，以減少實行時的阻礙？ _____

第六章 親子平行小組內容

第七節小組物資7.1

星星卡

情況：_____

停一停：_____

找一找：_____

想一想：_____

說一說：_____

做一做：「我」訊息 (我感到...我希望你...)

情況：_____

停一停：_____

找一找：_____

想一想：_____

說一說：_____

做一做：「我」訊息 (我感到...我希望你...)

情況：_____

停一停：_____

找一找：_____

想一想：_____

說一說：_____

做一做：「我」訊息 (我感到...我希望你...)

情況：_____

停一停：_____

找一找：_____

想一想：_____

說一說：_____

做一做：「我」訊息 (我感到...我希望你...)

情況：_____

停一停：_____

找一找：_____

想一想：_____

說一說：_____

做一做：「我」訊息 (我感到...我希望你...)

情況：_____

停一停：_____

找一找：_____

想一想：_____

說一說：_____

做一做：「我」訊息 (我感到...我希望你...)

第六章 親子平行小組內容

第七節小組家課2

新領袖、新景象

我做到……

☆ 停一停：冷靜情緒

☆☆ 找一找：尋找不同線索

☆☆☆ 想一想：反問自己(證據、其他可能性、後果)

☆☆☆☆ 說一說：自我肯定句

☆☆☆☆☆ 做一做：「我」訊息



完成五星領袖後，你的行為或情緒有轉變嗎？

轉變一： _____

轉變二： _____

轉變三： _____



完成五星領袖後，你的朋友/同學/家人的行為或情緒有轉變嗎？

轉變一： _____

轉變二： _____

轉變三： _____



完成五星領袖後，你欣賞／喜歡自己與別人在行為及情緒上的轉變程度為何？

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

第六章 親子平行小組內容

節數：第八節

形式：先獨立以家長組和子女組跟進，後以親子活動形式進行

- 目標：
1. 回顧及總結整個小組的內容
 2. 評估及檢討小組的成效及組員的回饋
 3. 協助家長檢視放寬或改寫規條後，自己與子女的行為及情緒上的改變
 4. 評估及檢討家長所作的轉變，加強當中有效的轉變，及改善當中未能達到成效的因素
 5. 透過檢視子女的新轉變，增加子女繼續改變的動力
 6. 家長與子女共同制定長期目標，以增加實踐的動機及互相監察
 7. 肯定家長和子女的參與及進步

家長組

活動	內容回顧
時間	15分鐘
目的	1. 小組內容回顧 2. 鞏固家長的學習
程序	1. 工作人員利用組員過往每一節的堂課及家課，重點回顧每一節的內容 2. 工作人員在過程中應重點欣賞每一位組員的正面轉變，以增加正面行為出現的次數，從而成為組員改變的動力
物資	組員過往的家課

活動	家課分享 — 「新規條、新景象」
時間	30分鐘
目的	1. 協助家長檢視放寬或改寫規條後，自己與子女的行為及情緒上的改變 2. 評估及檢討家長所作的轉變，加強當中有效的轉變，及改善當中未能達到成效的因素 3. 協助家長評估及檢討子女所作的轉變，加強當中有效的轉變，改善當中未能達到成效的因素

第六章 親子平行小組內容

程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 邀請組員分享家課 2. 分享於家課裡所遇到的困難及未能放寬的規條 3. 與組員一起檢視在哪些情況下，他們較難放寬規條。當遇上這些情況時，他們會怎樣處理 4. 協助組員評估新規條所帶來的轉變，是否他們所期望的 5. 與組員一起討論，建立一套個人化的方法，讓組員更有效地實踐新規條及對抗思想陷阱 6. 工作人員需協助組員評估他們觀察子女轉變時的情況及困難，協助組員多留意子女正面的轉變 7. 與組員一起檢視子女在哪些情況下較易跌入思想陷阱，當他們遇上這些情況時，作為父母可怎樣協助子女避免跌入思想陷阱 8. 提示組員他們的子女每人都有一張星星卡 9. 派發「五常法」提示卡給組員，提醒組員可將提示卡放於銀包和當眼處，以便經常提醒自己
物資	「五常法」卡(物資 8.1)

子女組

活動	家課分享 — 「新領袖、新景象」
時間	20分鐘
目的	透過檢視子女的新轉變，增加他們繼續改變的動力
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人員引導組員分享新轉變所帶來的影響，鼓勵組員作持續的正面轉變 2. 鼓勵組員運用五星方法，學習冷靜情緒、多角度思維及反問，以探尋事件的真相
物資	「新領袖、新景象」家課紙

活動	內容回顧
時間	25分鐘
目的	鞏固學習以避免跌入思想陷阱
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人員利用組員過往每一節的堂課及家課，重點回顧每一節的內容 2. 工作人員重點欣賞每一位組員的正面轉變 3. 過程中以小獎品鼓勵組員分享他們所學到的內容及欣賞自己或他人的地方 4. 引導組員檢視及欣賞自己的進步，鼓勵組員作持續正面的改變
物資	組員過往的家課

第六章 親子平行小組內容

親子組

小組活動：第八節

〔詳情請參閱教學光碟，小學親子小組 — 4.4 小組後期，親子活動〕

活動	計畫將來
時間	25分鐘
目的	家長與子女共同制定長期目標，以增加實踐的動機及互相監察
程序	1. 邀請家長及子女就小組學習所得(如：思想陷阱/規條)，定下改變的目標(如：成功冷靜情緒的次數) 2. 家長及子女互相交換及檢視定下的長期目標
物資	「我的未來大目標」堂課紙

活動	頒發獎品
時間	20分鐘
目的	肯定家長和子女的參與及進步
程序	1. 頒發最佳進步獎、最合拍獎及最投入獎，子女及家長均可獲得禮物一份 2. 再次感謝各家長及子女的參與
物資	禮物

第六章 親子平行小組內容

第八節小組物資8.1

五常法卡

我的五常法

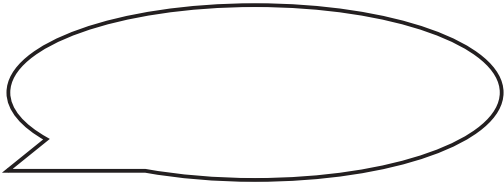
第一法－常留意身體警告信號

第二法－常喚停負面思想，腦袋停一停

第三法－常自我反問

第四法－常分散注意力

第五法－我的人生金句：



我的五常法

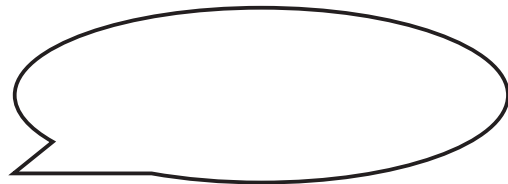
第一法－常留意身體警告信號

第二法－常喚停負面思想，腦袋停一停

第三法－常自我反問

第四法－常分散注意力

第五法－我的人生金句：



我的五常法

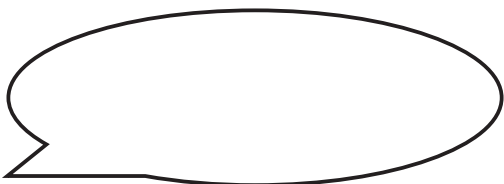
第一法－常留意身體警告信號

第二法－常喚停負面思想，腦袋停一停

第三法－常自我反問

第四法－常分散注意力

第五法－我的人生金句：



我的五常法

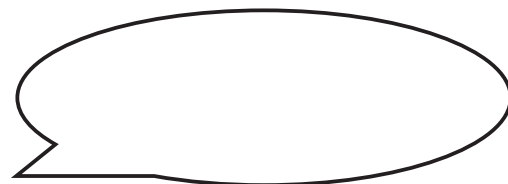
第一法－常留意身體警告信號

第二法－常喚停負面思想，腦袋停一停

第三法－常自我反問

第四法－常分散注意力

第五法－我的人生金句：



第六章 親子平行小組內容

第八節小組物資8.2

我的未來大目標 (由__至__間)

(內容需有關於管教模式、溝通模式、規條等)

未來大行動 (具體，可行及有時限的行動計劃)

定期成效檢討 (由子女/父母/家人填寫)

第一次檢討
(日期：_____)

第二次檢討
(日期：_____)

第三次檢討
(日期：_____)

個人反思：

第六章 親子平行小組內容

(II) 個案研究

1. 個案背景

每位學生在進入小組前，均曾被邀請填寫問卷；其家長亦被邀請接受訪談。問卷數據及訪談內容均用以了解組員的家庭背景，學生在認知、行為及情緒上的特質，以及家長在管教子女上的價值觀、管教方式及情緒特質。有關數據及訪談內容都有助工作人員在小組裏作出針對性治療。

以下是阿詩在問卷調查的資料及其母親李太接受訪談時的資料。

a. 問卷調查

行為方面：

量表	攻擊行為〔總分：46〕	
	操控型攻擊〔總分：24〕	反應型攻擊〔總分：22〕
分數	10	19

阿詩的「攻擊行為」指數為29分，分別「操控型攻擊」指數為10分，「反應型攻擊」指數為19分，反映出她偏向屬於反應型攻擊者。

情緒方面：

量表	憤怒表現量表 - 憤怒特質〔總分：40〕
分數	34

「憤怒表現量表」(State-Trait Anger Expression Inventory) 量度學童憤怒的經驗及表達。其中「憤怒特質」(Trait-Anger)量度憤怒經驗的不同向度，而阿詩的分數為34分，參考Spielberger(1991)的研究數據，阿詩的分數等同於在一百人中排於第九十四位(分數由低至高排列)，由此可見阿詩的憤怒經驗分數屬於偏高水平，較常出現憤怒的心情。

b. 家長訪談

與家長的訪談中，李太表示自己學歷不高，以前是家中的長女，父母皆忙於工作。所以當自己教導子女時，亦會使用武力解決事情，以節省時間。訪談過程中，李太分享管教中的無奈，多次談及阿詩不聽從母親的說話，兩者關係越來越惡劣。李太希望參加小組可以使兩人相處更融洽，希望阿詩反叛性可以降低，學會循規蹈矩。

第六章 親子平行小組內容

c. 小結

在問卷調查和訪談中，發現阿詩在反應型攻擊指數上遠高於操控型攻擊指數，而阿詩亦常出現憤怒的情緒。工作人員需就此特點作針對性的輔導策略，提高阿詩情緒管理能力，使阿詩能夠冷靜地思考事件不同的可能性。而訪談方面，可見李太十分緊張親子關係及阿詩的成長，但李太認為阿詩是基於反叛，所以導致問題發生，工作人員需協助李太去幫助阿詩作情緒管理及多角度思考，除此之外，工作人員亦需要引導李太去檢視自我管教模式及管教上的影響親子關係的規條，或許是要求過高，要求女兒事事循規蹈矩。

2. 小組初期

在小組初期，工作人員透過各親子活動，評估家長與子女的互動模式；透過家長的分享，探索家長於管教時的行為和情緒反應，了解家長管教子女時的價值觀及態度，以協助家長與子女建立正向關係；透過觀察兒童於小組時的行為與情緒反應，加上運用認知概念，從而評估兒童對外界信息的理解，以及其認知模式與信念。

a. 小組過程及個案闡述

在親子活動的環節，組員被邀請製作一個報紙架去承載水樽。大多數的組員均投入活動，共同商討可行的設計及方法。李太看見其他組員紛紛動手參與，於是責令女兒阿詩參與製作，阿詩不願意聽從李太的說話，對李太的說話敷衍了事，捲了捲報紙便遞給李太。其後，李太替阿詩完成了手上的工作。當完成整個活動後，李太看見女兒的坐姿，便拍了一拍阿詩說：「坐好一點。」

在分開家長與子女進行活動時，李太在家長小組分享兒時與父母的相處。由於其父母都忙於工作，沒有太多時間關心子女，所以，在處理子女的爭執事情上，大多是採用集體處罰制。李太分享自己有時亦沒有聽取子女的解釋便懲罰他們，發他們脾氣。不過，李太向工作人員強調「現在我會多與阿詩相處，期望與子女建立良好親子關係。」

另一方面，在小組初期，阿詩在活動中，收取對外界的信息時傾向歸因於負面的一端。當其中一名組員演繹一句話「甚麼事」時，阿詩與其他的組員有著不同的反應，她認為那是一句惡意、針對性的說話。阿詩對自己的判斷十分肯定及很快便有此判斷，原因是阿詩看見說話者雙眼成一直線，所以肯定對方是不懷好意。當其他組員點出演繹者的聲音是溫柔，而且是臉帶笑容時，阿詩才發現自己判斷錯誤。

b. 工作人員分析

親子互動關係

從觀察所得，李太要求阿詩投入活動，與其他組員一同參與活動、製作報紙架；亦要求阿詩的坐姿上背部要挺直。李太對於阿詩的言行舉動有著一定的期望，亦會將自己的期望訴諸為要求。另一方面，阿詩對於母親李太的各樣要求，表現得不太同意，阿詩會隨從母親李太的要求，但只是敷衍了事。

第六章 親子平行小組內容

社會認知理論

人、環境與行為三個因素有著十分微妙的互動關係。縱使時空環境不相同，但兩代人之間的管教理念，卻有著相似的觀念及行為。上一代的管教態度及價值觀，使到李太意識到自己一定要多費時間看管子女，亦要多花點時間去管教。正如一項研究所得，父母對於打架及報復的價值觀，可能影響子女對於打架及攻擊行為的價值觀(Solomon, Bradshaw, Wright, & Cheung, 2008)。所以在行為上，李太對於阿詩的言行舉動會出言管教。

社會訊息處理理論

如第二章所介紹，反應型攻擊者在收取外界信息時，會選擇性地接收某些信息，傾向負面歸因。在小組中，工作人員觀察到阿詩辨識善意與惡意的話句時，只針對某一線索(雙眼成一直線)，就立即判斷別人是懷好意，因此感到十分憤怒及激動。在接下來的小組活動中，幫助阿詩自我冷靜，拉闊看事物的角度，並尋找不同線索去分析一件事情，這些對阿詩而言，也是十分重要的。

3. 小組中初期

經過小組初期對家長與子女互動模式的評估，工作人員已掌握各組親子的價值觀及經常跌入的思想陷阱。透過家長的分享，探索其於管教時經常跌入的思想陷阱，讓家長明白跌入思想陷阱後的行動及情緒反應，它們如何影響子女出現攻擊行為；透過兒童於小組時分享的經歷，讓兒童明白自己敵意歸因的模式及程度，並了解所跌入的思想陷阱。

a. 小組過程及個案闡述

於親子活動環節，子女透過家長的描述而重新繪圖一幅圖畫，並以該圖畫創作一個故事。家長於描述的過程中投射自己的想法，而子女所創作的故事亦投射了平日遇到的情況，相應的行為及情緒反應。阿詩根據母親(李太)的描述，將圖中人物的面部表情(張大口部及面紅)及行為(舉高單手)這些線索，敵意歸因成母親發脾氣並欲以鑊鏟追打她。李太留意到，以往與阿詩相處時的一些誤會，令阿詩會將中性線索作敵意歸因，認為對方會傷害或攻擊自己。

李太於家長組時，分享阿詩在學校和同學發生衝突的事件。她認為阿詩以肢體方式還擊是粗暴的表現，並表示：「女孩子一定要斯文，不可以粗魯；表現斯文就是好孩子」。而李太亦留意到阿詩認為一定要還擊才可解決問題，並會就同學的行為、面部表情及說話等作敵意歸因，認為對方是針對她。

阿詩於子女組分享她一次誤會同學取笑她的經歷。當時，她與其他同學正進行體育課並排隊練習前滾翻時，阿詩看到兩位同學以手掩口，並聽到說話的聲音，當她回望他們時，看到對方亦望著她，便判斷同學在取笑她，因而產生憤怒的情緒。她沒有留意到該同學以外的其他環境線索。

b. 工作人員分析

李太表示「女孩子一定要斯文，不可以粗魯；表現斯文就是好孩子」，她認為孩子必須斯文，而表現斯文便等如好孩子，這些絕對及兩極化思想正跌入了「非黑即白」這思想陷阱。同樣，阿詩亦跌入此思想陷阱，她絕對地認為必須還擊才可解決問題。根據社會學習理論(Bandura, 1977)，兒童的行為是透過觀察及模仿別人的行為，想法及情緒而學

第六章 親子平行小組內容

習得來，經過不斷練習而建立一套獨有的行為模式指引。阿詩從母親(李太)學習到「非黑即白」這絕對及兩極化的思想模式，因而選擇以還擊這「唯一」的方法處理與同學的衝突。透過工作人員的引導，李太留意到子女與父母的思想模式十分相似，並明白想法如何影響他們的行動及情緒。

阿詩是典型的反應型攻擊者，在接收外界訊息時，傾向收集個別線索，偏向運用一部分的感官接受訊息，如以視覺接收面部表情及行為的訊息，而忽略周遭的客觀環境線索，如現場其他人的行為。因而作出敵意歸因，判斷對方意圖不軌或欲傷害她。工作人員透過個案重演，讓阿詩收集留意及收集周遭客觀的環境線索，不單靠接收單一訊息而斷定對方的意圖。此外，透過親子活動，工作人員讓李太留意到阿詩傾向收集個別線索，並作出敵意歸因及攻擊行為，藉以加強李太協助阿詩拆解思想陷阱的動機，以減少她的反應型攻擊行為。

4. 小組中後期

經過小組中期，組員透過活動檢視及重塑其自動化思想(Automatic Thoughts)。家長拆解思想陷阱後，進而處理自動化思想的中介信念(Intermediate Beliefs)。中介信念包括自我的價值觀(Attitudes)、假設(Assumptions)及規條(Rules)。工作人員引導家長檢視及認清個人規條如何影響子女的攻擊行為；子女透過拆解思想陷阱，建立正面的中介信念。

a. 小組過程及個案闡述

於小組中後期，較多獨立家長及子女分享的環節，目的是深入處理家長的中介信念，也讓子女建立正面的中介信念。李太於家長組中分享，她對孩子的要求，如女兒不應於公眾場合爭吵，必須有紀律及自我管制能力。當阿詩未能達到她的要求時，她會感到憤怒，並且責罵她。

工作人員引導阿詩尋找更多線索來判斷同學是否取笑她時，她發現當時忽略了「老師正在她們面前」這個線索，在工作人員的引導下，她更發現除了「同學取笑她」這想法外，還有其他可能性(如：同學正在講秘密但怕老師發現)。當她的想法改變，行為亦有所改變，她表示會繼續聆聽他們的對話內容，並詢問其他同學的意見，並不會立即責罵她們。

b. 工作人員分析

李太要求阿詩有良好的自我管理能力和女兒有良好的自我管理能力的媽媽。李太的中介信念定下「子女要在任何時候都行為檢點」這規條(Rule)，她以這規條來量度阿詩及自己的表現，當阿詩未能遵守此規條，她便感到十分憤怒並責罵她。工作人員引導李太思考當她緊守這規條，後果將是為自己造成很大壓力、破壞親子關係及令阿詩亦變得脾氣暴躁。當放寬規條由「任何時候」至「大部分時候」，再到「看情況而定」，李太的壓力則慢慢下降，直至李太滿意的程度。當李太放寬她的規條，重塑其中介信念，她對阿詩的管教模式亦隨之而改變，阿詩的暴躁情緒減少了。

工作人員引導阿詩尋找更多線索，以證明自己的想法及思考其他可能性，令她減少敵意歸因的傾向。此外，阿詩認為要以責罵或肢體攻擊才可解決衝突，工作人員引導她思考這自動化思想跌入了「非黑即白」的思想陷阱。讓她明白這個非理性想法影響了她的情緒及行為，並透過日後的五星領袖練習，讓她重塑其自動化思想。

第六章 親子平行小組內容

5. 小組後期

由於在小組中期及中後期時間，組員了解到自己管教上、情緒管理或理解事物角度上需改善的地方。在小組後期，為鞏固及強化實踐，各組員需為自己訂立未來目標，親子之間相互就計畫給與意見及支持，以加強計畫成效。

a. 小組過程及個案闡述

在小組後期，家長及子女被邀請制定長期目標，將所得的啟發化為行動。阿詩寫上「當自己很憤怒時，期望自己可以用深呼吸這個方法，幫助自己冷靜下來。」阿詩亦期望自己一星期有兩次可以冷靜地去看一件事，而不是立即發脾氣。李太於其工作紙上寫上「花多點時間與女兒閒聊，了解女兒在校園生活中開心與不開心的事件，期望女兒日後願意主動分享。」李太亦具體地寫上「每一天睡覺前預留十分鐘與女兒閒聊。」

b. 工作人員分析

當小組完結時，鞏固所學(Consolidated Learning)及強化(Reinforcement) 實踐是重要的一環。在小組活動中，李太重新檢視自己的管教規條，當李太將所得的啟發化為目標，於小組完結後，能持續將所學的應用於日常生活中，這不但鞏固所學，所累積到的經驗亦能推動組員找尋到更適合自己的方法。在過程中有進步的地方，亦推動了其他組員繼續往前。同樣，對阿詩亦如是，當一切化為具體行動時，亦可使阿詩真正實踐多角度思考及明白事件背後可能有著不同的原因。親子的互相監察及支持，亦為親子溝通或個人成長提供了良好的環境。

第七章： 研究結果及討論



第七章：研究結果及討論

(I) 組員出席率

根據以往的臨床研究，組員的出席率需高於50%才能掌握及理解小組內的一些基本內容(Mitchell et al., 2007)。此外，過往文獻指出：出席率與小組成效有明顯的關係－出席率越高，小組的成效越高(Greenberg, Johnson, & Fichtner, 1996; Stear, Prentice, Jones, & Cole, 2003)。因此，本研究的小組組員的出席率必須高於50%，才可作為有效組員；反之則當作無效或退出組員(Dropout)。

(II) 小組成效

本研究採用「三聯法」(Triangulation)以評估小組成效。即透過學生、家長及老師三方面去評估小組對組員的影響，以求多維度及準確地評估小組的成效。由於數據收集需時，所以家長及老師的研究結果未能在此公佈。

是次研究運用了「混合模式的研究方法」(Mixed Mode Research Method)，同時以量性研究(Quantitative Research)及質性研究(Qualitative Research)評估組員於小組前後的表現。量性研究綜合了操控型攻擊者及攻擊型受害者的想法、行為及情緒有關的研究、量表，製作成問卷，質性研究則以結構性情景問題(Structured Hypothetical Situations)作為研究工具。

透過「前測－後測」，即比較組員進入小組前與完成小組後的表現，評估小組對組員的想法、行為和情緒的影響。此研究亦是「縱向面跟進研究」(Longitudinal Study)，組員於完成小組後的三個月、六個月、一年及兩年，繼續接受量性及質性評估，以了解治療性輔導小組對反應型攻擊者的長遠影響。

由於數據輸入及分析需時，所以質性研究結果未能在此公佈。在跟進研究方面，暫時只進行了「三個月後測」，不同小組開始和完結時間需因應學校校曆作編排，故此，在時間上非同步進行，因此，三個月後測之數據只有家長小組有足夠的有效人數，進行分析；學生及親子平行小組只能提供前測及後測之數據作分析，而家長小組則可分析前測、後測及三個月後測之數據。

第七章 研究結果及討論

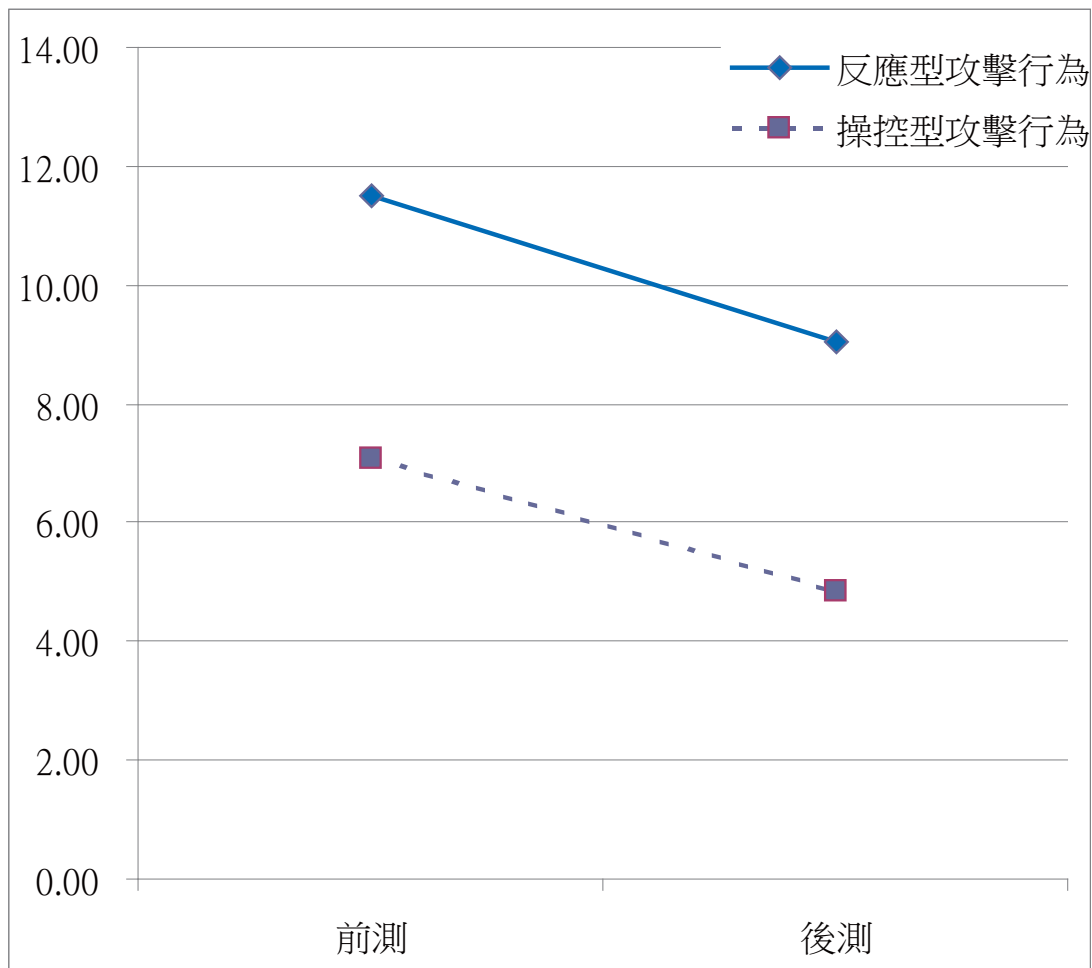
1. 學生小組

以下是2009至2010年間，在小學進行的反應型攻擊者學生治療小組所收集到的數據分析結果。

反應型攻擊者學生治療小組：各學生自陳量表中的結果(前測 – 後測)

	前測 – 後測		
	有效人數	平均分數差距	t值
反應型攻擊行為	40	2.48	3.37**
操控型攻擊行為	40	2.25	2.68*
憤怒反應	23	1.22	2.28*
憤怒特質	23	2.46	2.14*
憤怒表達	23	3.61	2.03*
道德化	24	1.04	2.05*

p<0.05* p<0.01**



第七章 研究結果及討論

與小組開始前比較，組員於小組結束後的反應型攻擊行為、操控型攻擊行為、憤怒反應、憤怒特質、憤怒表達及道德化均有顯著改善。這證明反應型攻擊者減少以攻擊行為來解決問題、亦減少了因別人的批評和挑釁而感到憤怒，也可減低將攻擊行為道德化。研究結果顯示，完成治療性輔導小組後的反應型攻擊者，在各項行為表現上均有明顯進步，證明學生治療性輔導小組能有效幫助反應型攻擊者。

2. 家長小組

以下是2009至2010年間，在小學進行的反應型攻擊者家長治療小組所收集到的數據分析結果。

反應型攻擊者家長治療小組：各學生自陳量表中的結果(前測 – 後測)

	前測 – 後測		
	有效人數	平均分數差距	t值
反應型攻擊行為	38	3.00	3.84**
操控型攻擊行為	38	3.29	4.48**

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

與小組開始前比較，組員的子女於小組結束後的反應型攻擊行為及操控型攻擊行為均有顯著改善。這證明於小組後，反應型攻擊者減少以攻擊行為來解決問題。研究結果亦顯示，完成治療性輔導小組後的反應型攻擊者，在各項行為表現上均有明顯的進步，證明家長治療性輔導小組能有效幫助反應型攻擊者。

本研究亦收集了學生於小組完結三個月後的數據作分析，用以跟進組員的子女於小組完結後的情況。

反應型攻擊者家長治療小組：各學生自陳量表中的結果(前測 – 三個月後測)

	前測 – 三個月後測		
	有效人數	平均分數差距	t值
反應型攻擊行為	30	1.87	2.01*
操控型攻擊行為	30	3.03	3.52**

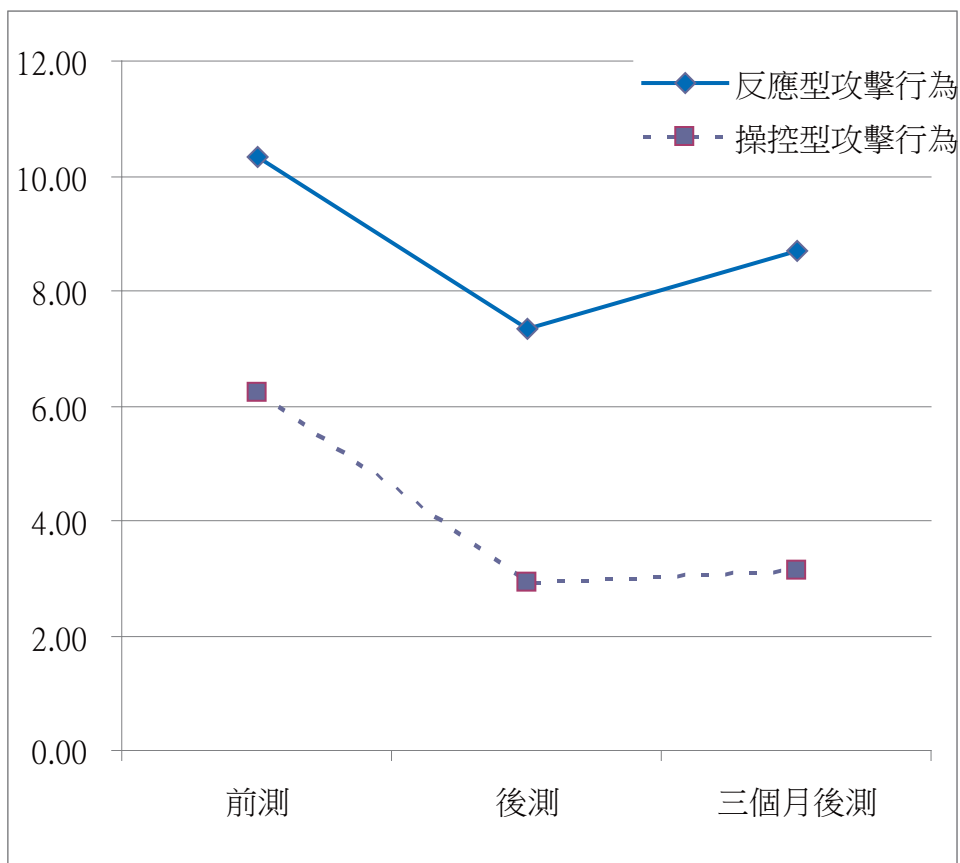
$p < 0.05^*$ $p < 0.01^{**}$

第七章 研究結果及討論

反應型攻擊者家長治療小組：各學生自陳量表中的結果(後測 – 三個月後測)

	後測 – 三個月後測		
	有效人數	平均分數差距	t值
反應型攻擊行為	29	-0.86	1.13
操控型攻擊行為	29	-0.28	0.55

p<0.05* p<0.01**



結果顯示，與小組開始前比較，反應型攻擊者的攻擊行為，於小組完結三個月後有顯著改善；與小組剛結束時比較，攻擊行為則保持相約的程度。由此可見，反應型攻擊者家長治療小組不僅能即時減少攻擊行為，並能有效而長遠地幫助反應型攻擊者減少攻擊行為。

第七章 研究結果及討論

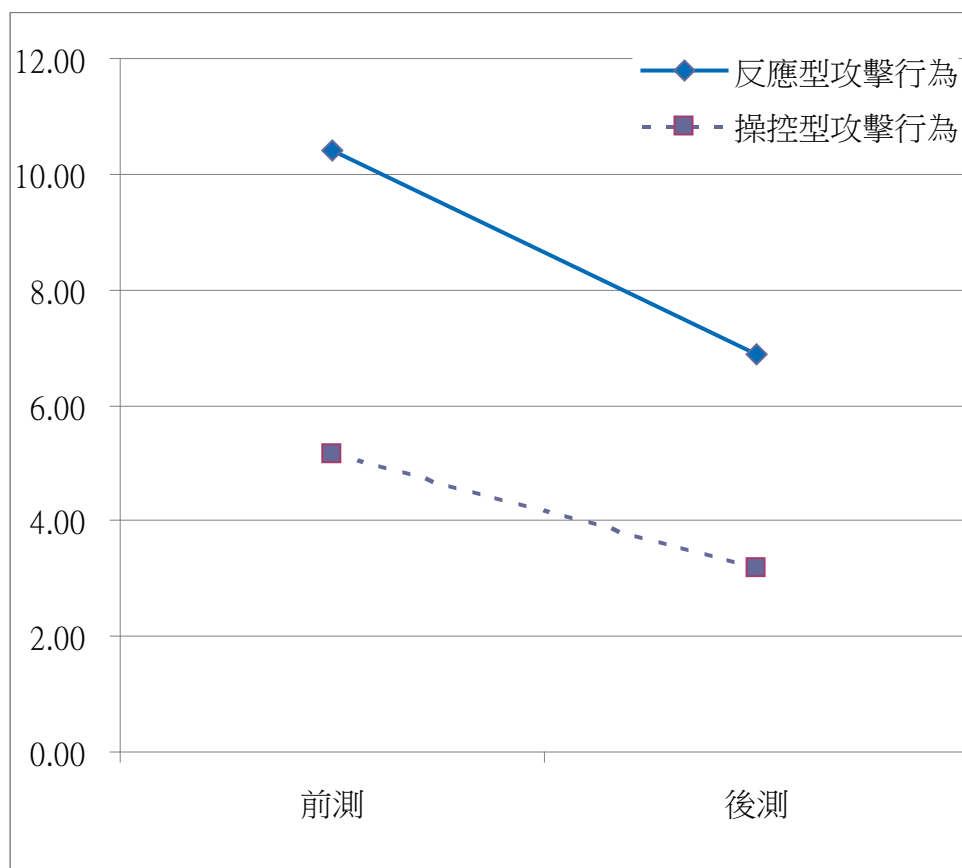
3. 親子平行小組

以下是 2009至2010年間，在小學進行的反應型攻擊者親子平行治療小組所收集到的數據分析結果。

反應型攻擊者親子平行治療小組：各學生自陳量表中的結果(前測 – 後測)

	前測 – 後測		
	有效人數	平均分數差距	t值
反應型攻擊行為	37	3.54	4.59**
操控型攻擊行為	37	1.97	2.14*

p<0.05* p<0.01**



與小組開始前比較，學生於小組結束後的反應型攻擊行為及操控型攻擊行為均有顯著減少。這證明反應型攻擊者減少以攻擊行為來解決問題。研究結果顯示，完成治療性輔導小組後的反應型攻擊者，在各項行為表現上均有明顯的進步，證明親子平行治療性輔導小組能有效幫助反應型攻擊者。

第七章 研究結果及討論

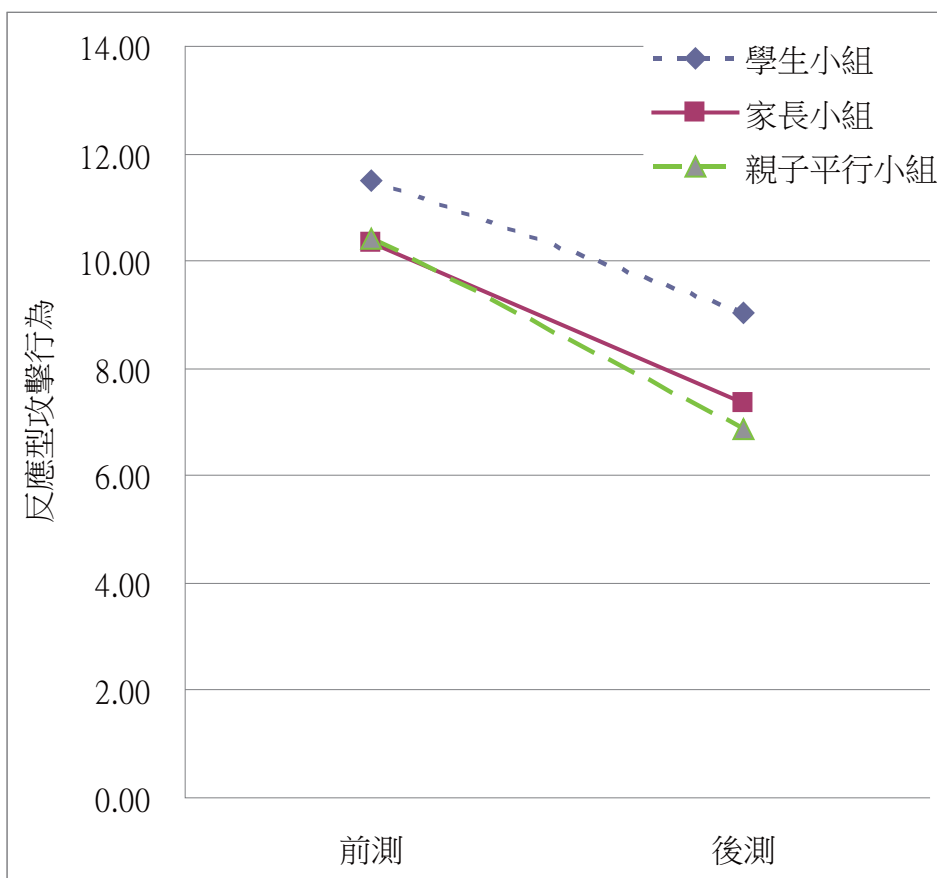
(III) 三種小組成效討論

研究結果顯示，三種小組都能即時減低反應型攻擊者的攻擊行為。這證明了認知行為治療法能有效改變組員的非理性想法，組員在小組中建立了合情、合理、合法的想法，將這些想法應用於日常生活中後，將減少攻擊行為的出現。

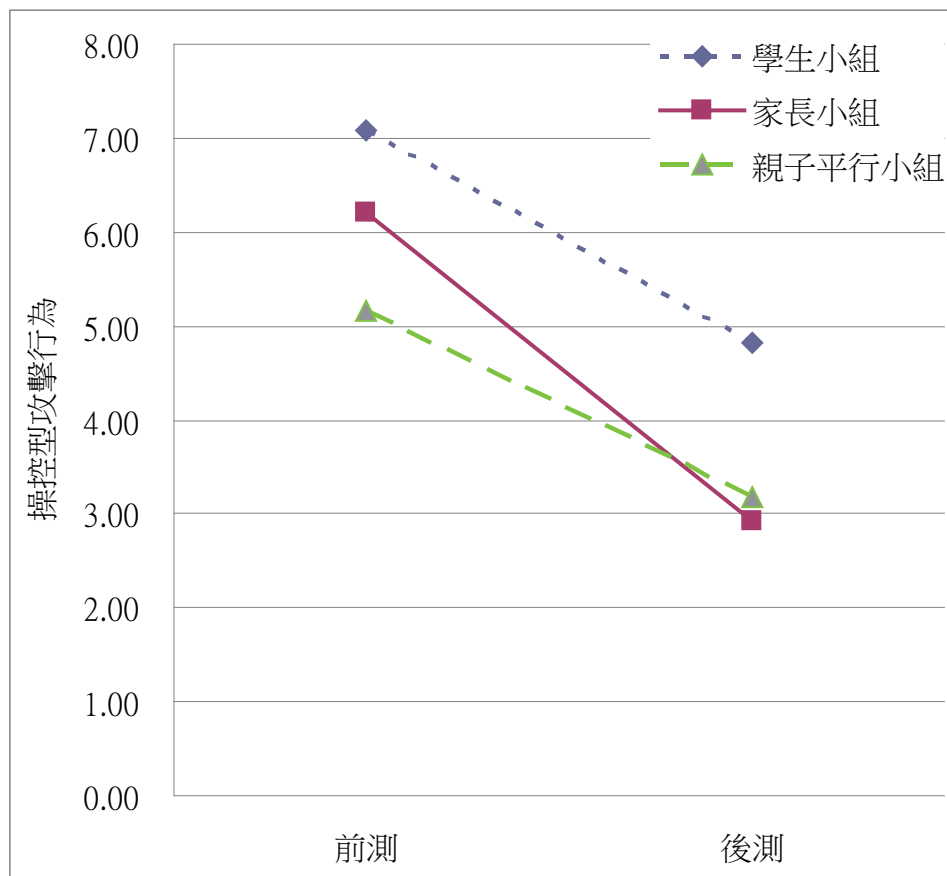
另外，家長小組顯示了長期的治療成效。這證明透過認知行為治療法，組員學懂拆解非理性想法及建構能長遠維持的理性想法。而他們的理性想法能夠長遠地維持，對子女的行為亦能持續地跟進和改善，從而有效及長期地幫助反應型攻擊者。

(IV) 比較三種小組的成效

從以上的研究結果顯示，不論學生、家長及親子平行小組均能有效減低反應型攻擊者的攻擊行為。根據Lochman及Wells(2004)的研究，親子平行小組相對於學生及家長小組，小組的長遠成效最為顯著。因此，為了比較學生、家長及親子平行小組的成效，便利用了共變數分析法(ANCOVA)，分析反應型攻擊者前測及後測的攻擊行為分數。結果顯示，三種小組在減少攻擊行為方面並無顯著的差異。



第七章 研究結果及討論



根據Lochman及Wells(2002)的研究，不同種類的治療小組，在小組剛完成時均有相若的成效，這與本研究結果不謀而合。過往文獻亦指出，小組的一些功效，可能需要較長的時間才能明顯地發揮出來，所以在小組剛完成時進行評估，可能不夠時間去分別不同小組的成效。距離小組完成時間較長的評估(如：一年後測)，則可讓小組有更多時間去發揮它們各自的效用(Ryan & Smith, 2009)。因此，縱使研究結果顯示了三種小組都有即時的實質成效，但由於評估時間的關係，未能準確而有效地比較和分辨三種小組的長期成效。

(V) 與中學學生小組的成效比較

反應型攻擊者學生治療小組已於二零零六年開始在中學推行，其成效已詳列於實務手冊中學篇。到二零零九年，學生小組由中學擴展至小學，而家長及親子平行小組則首次於小學推行。據結果顯示，小學的三種小組成效與中學學生小組大致相若，這證明了本計畫所採用的認知行為治療法不僅能有效改善中學反應型攻擊者的攻擊行為，對年紀較輕的小學生亦能發揮作用。此外，學生的攻擊行為亦可從改變家長的認知後得到改善，這顯示了認知行為治療法不論在學生及家長層面下進行，均可針對目標者的問題作出改善。

第七章 研究結果及討論

(VI) 限制

1. 因家長及親子平行小組需於家長工餘時間才能舉行，一些較高攻擊行為的學生，可能因時間不配合而未能進入家長及親子平行小組，導致不能以隨機(Randomization)的方式分配組員入不同的小組，亦致普遍被選入的家長及親子平行小組的學生之攻擊行為指數偏低，影響了研究的可靠性。
2. 大約7%的學生小組和25%的家長及親子小組組員的出席率低於50%或中途退出，減少了可作分析的有效人數，以致影響了分析小組成效的能力。
3. 收集家長問卷及約見家長進行家長訪談極為困難，以致部分家長的數據及資料不完整。
4. 研究結果集中分析前測、後測及三個月後測的數據，未能有效分析小組長期的成效。

(VII) 總結

從各學生自陳量表的結果，顯示治療性輔導小組對反應型攻擊者的成效超卓，適切介入能有效地減少他們的攻擊行為及憤怒情緒等問題。是項研究結果顯示運用認知行為治療法進行治療性輔導小組，能有效改善反應型攻擊者的情況，為他們帶來正面的影響。

第八章： 實務錦囊



第八章：實務錦囊

(I) 推行小組時的考慮

各種不同的小組均有其好處及特性，而成效亦在本計畫的研究當中得到證實。至於同工在選擇小組的推行形式時，可從以下各點作出考慮，以符合實際需要：

1. 時間配合

由於不少學生的雙親均需工作，而學生亦有不同的課外活動，因此未必能凝聚不同的家庭成員同時參與小組活動。這情況在基層家庭的學生中更為明顯。

2. 人手配合

我們建議學生組及家長組最少有兩名輔導人員。一名輔導員主要負責講授小組內容及帶領討論，而另一名輔導員則在旁協助，與此同時，作監察及記錄個別參加者的回應、態度及想法。這樣既可以讓小組暢順地進行，又能夠在過程中收集重要的資料，促進了解個別學生及家長的想法，從而對症下藥。另一方面，親子平行小組當中有家長及學生的參與，而且家長和學生不時會分開活動，故親子小組所需要的人手相對較多，因此需要最少三位工作人員參與。

3. 參加者配合

如前所述，認知行為治療法需要學生有一定程度的認知及反思能力。因此，一些學生可能受年齡或認知發展的限制，未必適合直接地接受「認知行為治療法」。面對年紀較小或程度較遜的學生，家長或親子平行小組則較為適合。

以下是本計畫工作人員總結過往一年經驗所得出的心得，反思運用認知治療法處理反應型攻擊者時要注意的事項，與同工分享，以供參考。

(II) 工作人員素質

1. 接納：對於反應型攻擊者，「接納」對他們來說是非常重要的。因為他們大多數被標籤為「破壞王」，不受同儕歡迎。工作人員對組員的行為及想法應抱非批判性(Non-judgmental)的態度，多從組員的角度了解他們行為及非理性想法的形成。此外，工作人員可在小組中發掘他們的強項，正面欣賞及稱讚他們的親社會行為，讓他們體驗到正面的行為改變，增加對工作人員及小組的信任，以及持續改變的動機。
2. 耐性：工作人員必須有耐性地聆聽每位組員的分享，要保持耐性及開放的態度，讓他們慢慢分享自己的經歷。

第八章 實務錦囊

3. 對本身的價值觀有敏銳的覺察力(Awareness)：工作人員需要對自身的價值觀有敏銳的覺察力，因為組員在小組中分享的看法和觀點，可能與工作人員自身的價值觀大同小異，也可能與工作人員的價值觀大相逕庭，所以工作人員需要先了解自己的價值觀，才能運用自身的內在資源去帶領小組。

(III) 輔導技巧

1. 每位組員的性格、想法、情緒、行為及過往的經歷都不同，工作人員要深入了解每位組員的獨特性及想法，這樣才可針對性地對每位組員作出評估及適切的介入方法。
2. 當拆解組員的非理性想法時，工作人員需要積極聆聽，從組員的分享中選取一些值得辯論的論點，總括及重塑(Summarizing and Reframing)成辯論的題目，讓組員辯論當中的想法合情理法及不合情理法的地方。在辯論的過程中，工作人員需要「擴大」組員說出合情理法的論點，拆解非理性想法的論點。
3. 工作人員必須積極聆聽組員的分享，作出適當的回應。因為他們的每一句話，都反映出他們自己的想法、內心的價值觀或憂慮。適當及具同理心的回應(Empathetic Response)能讓他們知道工作人員明白他們的想法、行為和感受。
4. 在拆解組員的非理性想法時，小組需要營造強大的壓力，逼使組員對自己想法作出反思，放棄非理性的想法。透過組員的互相辯論，拉闊組員的想法，學習不同角度的思考方式。
5. 不論在攻擊者或受害者小組，同理心的運用也是十分重要。例如在小組的首數節中，組員正處於試探期，工作人員可以運用同理心的技巧，與組員建立關係，減低組員對工作人員及小組的戒心，增加他們對小組的歸屬感。
6. 在拆解組員的非理性想法時，組員的想法可能會被質疑及挑戰，他們可能會因此顯得不自然及自我保護。工作人員可以在程序設計上，令組員自覺安全，但又可以改變其非理性想法。
7. 當組員的想法被質疑及挑戰時，他們可能會透過分享正面的論點，以令工作人員及其他組員停止駁斥他的非理性想法。工作人員可運用刻度問句(Scaling Question)，詢問組員想法的改變程度，讚賞組員拉闊了個人的想法，及讓他們明白自己的想法尚有進步的空間。

(IV) 理論實行

1. 由於「A-B-C」是一個較抽象的概念，當工作人員講解有關概念時，可以活用組員在學校或日常生活的事件作為例子，能協助組員容易明白。另外，工作人員可以讓組員明白學習此概念的目的和重要性，例如增加對自己的認識，以增強組員的學習動機。

第八章 實務錦囊

2. 工作人員需要對「A-B-C概念」十分掌握。因為當組員分享他們的經驗時，很容易將事件、想法、行為混為一談，工作人員須協助組員分辨三者之不同，以助小組及組員有效地拆解非理性想法。

(V) 危機介入

1. 組員之間有攻擊行為出現：

- 由於反應型攻擊者情緒較易被激怒，工作人員須多加留意他們在作出攻擊行為前的徵兆，這樣便可以避免組員間發生肢體上的衝突。若情況許可，工作人員須即時向所有組員明確表示，小組並不容許攻擊行為的出現，並學習遵守及尊重不同場合的規範，令組員感到被尊重。當然，工作人員須按當時情況，評估後才決定處理方案。
- 在處理反應型攻擊者組員之間的攻擊行為，切勿只責備他們的攻擊行為，宜多理解他們出現攻擊行為的原因，公平地處理事件。

2. 組員之間的互動：

- 組員之間可能在小組之前或其他時候曾發生過誤會，以致在小組進行期間互相排斥，並可能影響小組中其他組員的互動。工作人員要小心處理，以免小組成為雙方陣營的對抗場地。
- 小組經常會有分組討論的活動，工作人員須針對活動的目標，評估組員的特性及互動，安排他們的分組和角色，以便有效地使組員投入小組的活動，加強成效。

3. 組員有激動情緒：

- 於小組開始前，組員可能會出現激動的情緒，如受害者小組的組員可能會因剛遇到欺凌事件，而帶著負面的情緒來到小組，工作人員須留意組員的情緒變化，評估相關事件的風險及嚴重性，協助組員處理有關的情緒，亦幫助工作人員與組員建立關係。

(VI) 工作人員之間的合作

1. 如有兩位以上的工作人員帶領小組，工作人員必須於小組開始前商討分工的安排，清楚雙方的工作，在輔導過程中互相協作，以補對方的不足。
2. 由於小組活動程序複雜，其中一位工作人員可以負責帶領小組的程序；另一位則負責留意組員的回應，兩位工作人員在帶領小組時可互相補足。如小組發生突發事件時，其中一位工作人員可以處理事件，而另一位工作人員則繼續帶領小組活動，照顧其他組員的情況。
3. 兩名工作人員能提供較大的安全感給予小組組員，從而減低他們於陌生的環境中所產生的焦慮。而兩名工作人員可預先作工作分配，一名工作人員專注於訓練及帶領小組，而另一名則負責組員的行為及情緒問題處理。輔助的工作人員亦須擔任觀察者的角色，觀察小組的過程及組員的行為及表現。輔助工作人員觀察後，可於每節後立即與主工作人員檢視當節小組的過程及方向，是否有需要改善的地方，從而調節日後小組的輔導策略。

第八章 實務錦囊

4. 親子小組中的家長常會問及其子女在小組中的表現及行為，工作人員可先欣賞父母對其子女的關心，其後再申明無論在家長組及兒童組任何一面，工作人員及組員都須遵守保密原則，工作人員可鼓勵家長親自問其子女，促進親子之間溝通。若家長繼續詢問，工作人員可有限度地概述其子女在該組的情況。
5. 因本計畫中的治療小組是建基於認知治療方法論的架構而進行，因此工作人員必須熟識認知治療基礎理論、應用方法及技巧。

(VII) 與校方及老師合作

1. 如小組的工作人員是以外來機構身份到學校負責小組活動，宜先與校方建立緊密而良好的聯繫，讓工作人員了解小組的組員在課堂和校園生活中的情況，以便跟進及處理組員的個案，並讓校方更了解組員的個案，與工作人員作出相應的配合。
2. 治療工作如要取得成效，極需要校方及老師全面的配合和支持。在計畫進行時，老師可鼓勵組員積極投入，參與小組活動，多加留意他們在課堂的情況，讓他們感到關懷和支持。

(VIII) 場地安排

1. 在組員座位的安排上，可以將座位圍成一個半圓形，而工作人員坐或站在半圓形中央後二至三步，讓每一位組員都可以看到工作人員的正面，增加組員對小組的投入。如果將座位圍成一個正圓形，工作人員則較難留意坐在自己身旁的組員的表情，而坐在工作人員旁邊的組員亦只能看到工作人員的側面，令雙方難以有眼神接觸，這種情況下組員容易感到被忽略，繼而降低對小組的投入感。
2. 工作人員需要留意房間及座位的設計，宜選取較寧靜的房間，讓組員可以放心地分享自己的經歷及意見。房間內亦不宜擺放太多雜物，組員的座位也要避免太接近門口或窗戶，以免組員受外界的事物分心。
3. 小組房間宜接近洗手間，一方面可讓工作人員能較易監察組員上洗手間時的情況，另一方面能讓組員在情緒激動時，立即到洗手間洗臉及冷靜情緒。

第九章： 光碟使用指引



第九章：光碟使用指引

隨本計畫教材套附送的光碟包含兩個部分。第一部分是反應型攻擊者的小學學生作為主角的情景。情景內容包括反應型攻擊者的特徵，老師、社工和家長的即時及事後處理方法。第二部分是描述三類治療性輔導小組，包括學生小組、家長小組和親子小組，於小組不同階段的情況。

第一部分

對象：老師

這部分主要為老師提供面對反應型攻擊者與別人發生衝突時的處理方法，當中包括錯誤示範、即時處理、中期處理和長期處理。除此以外，光碟亦提供提升校內和諧互助氣氛的方法，協助校方處理校園暴力問題。

對象：社工/輔導人員

在社工介入方面，光碟提供了運用認知行為治療法的過程，先評估反應型攻擊者的想法，然後針對性拆解當中的認知扭曲(Cognitive Distortion)。

對象：家長

父母的管教模式與其子女的性格和待人處事的態度息息相關。光碟向家長提供針對有反應型攻擊者特徵的子女之行為問題的錯誤示範、即時處理、中期處理和長期處理。老師及社工可參考片段內容以協助家長，家長亦可透過各情景反思自己的管教模式，並提升親子的溝通技巧，以促進和諧的親子關係。

第二部分

此部分模擬真實小組情況，將三類治療性輔導小組當中的初期、中初期、中後期及後期呈現出來。除了描述不同小組的特點，光碟亦透過一位主要人物，令讀者更容易明白反應型攻擊者與其家長參與小組後的轉變過程。讀者請根據第六至八章中「個案研究」的內容，以對小組過程和組員背後的想法作出深層理解。

詳細介紹

(I)反應型攻擊者情景：撞翻汽水事件

在小息時，課室中有同學暈倒在地上，其他同學圍繞該同學議論紛紛。此時阿詩一邊喝汽水，一邊步行返回課室。其中一位圍觀的同學欲找老師幫忙，因而匆忙地跑出課室，卻撞到剛步入課室的阿詩，並將她的汽水弄跌。於是阿詩怒氣沖沖地跑到走廊，破口大罵該同學，並用書本丟向她。老師正好目睹阿詩大聲責罵同學及丟書本。

第九章 光碟使用指引

特徵(反應型攻擊者)

阿詩的想法和行為：

認知：

- 選擇性收取外界訊息，偏重單一感官接收外界訊息，只感覺到同學撞向她，而看不到於課室角落有同學聚集並議論紛紛
- 敵意歸因：同學因情況危急而撞到阿詩，但她卻認為同學是刻意撞向她
- 認知扭曲：認為同學一定是想攻擊她，必須以暴力行為保護自己
- 解難能力偏弱：面對人際衝突時，只懂以責罵及攻擊方式回應

情緒：

- 衝動：沒有了解事情真相前，便攻擊其他同學
- 情緒激動，容易失控；容易產生憤怒情緒，並不能冷靜其激動情緒，進而作出攻擊行為

行為：

- 以攻擊行為解決人際衝突
- 固執：堅持要求同學道歉，同時認定同學對自己有惡意

社交：

- 欠缺社交及溝通能力，不懂得以適合的方法表達自己的想法和感受
- 社交上被孤立和排斥，因阿詩激動的情緒及行為令同學害怕和她相處

老師處理

對當事人的錯誤示範：

- 由於反應型攻擊者容易激動，亦不太懂得表達自己，老師缺乏耐性，不斷追問只會弄巧反拙，無助當事人冷靜情緒，更進一步加深當事人對老師的誤解和對其他人的不信任。

對當事人的即時處理方法：

- 由於反應型攻擊者的激動反應可能會令自己或別人受到傷害，老師必須第一時間帶當事人離開現場，再以數物件和深呼吸等方法，協助當事人冷靜情緒。此外，老師應請其他同學站到一旁，避免進一步刺激反應型攻擊者的情緒。

對當事人的中期處理方法：

- 雖然反應型攻擊者的認知扭曲，在詮釋事件時會敵意歸因，但老師亦應先引導學生說出情緒激動的因由，以表示對她的尊重及關懷，令其情緒得以平復。老師可描述反應型攻擊者的身體反應和情緒，對此作出回應，讓她感受到老師的關心。

第九章 光碟使用指引

對當事人的長期處理方法：

- 老師可利用畫畫等方式，協助不善於表達的反應型攻擊者找出事情中她可能忽略的線索，讓當事人明白凡事只要多角度了解，可以減免許多誤會。透過合適處罰，既可令當事人明白要為自己的行為負責任，亦可拉闊她的生活體驗，幫助建立人際網絡，增加對別人的信任，減低她的敵意歸因。由於反應型攻擊者不可能即時掌握到所學的情緒管理和多角度了解事情的技巧，故老師要不時與當事人回顧及檢討，並對她的付出給予欣賞及肯定。

對其他學生的處理方法：

- 老師可教導學生情緒管理的技巧，並嘗試了解自己和別人的情緒，鼓勵學生接納他人。老師可透過向學生解說反應型攻擊者的心態和背後想法，令其他學生消除對反應型攻擊者的誤解。此外，老師更可教導學生，如發現身邊的同學出現憤怒情緒，可提議對方離開現場，或提醒她使用學習過的情緒控制方法，冷靜有關同學的情緒。

社工處理

評估：

- 由於反應型攻擊者在接收外界訊息時常出現敵意歸因及認知扭曲，並在判斷他人意圖時選擇性地偏重以某一種感官接收外界的訊息(如阿詩只感覺到同學撞向她，而看不到於課室角落有同學聚集並議論紛紛)，所以社工應先了解當事人對當時情況的詮釋，評估她偏重運用那一種感官，辨識當事人想法中的認知扭曲，幫助她重新經歷事件，找尋想法的證據及更多其他可能性。

拆解：

- 社工可與反應型攻擊者一起回顧事件的細節，找尋及分析各客觀的環境線索，讓當事人反思其負面偏激的想法是否有證據支持，然後一同發掘其他想法的可能性，以合理的角度去了解事件。除此之外，社工亦要讓當事人多留意及了解自己的情緒變化，從而建立新的想法。

家長處理

反面教材：

- 反應型攻擊者的父母脾氣多是較為暴躁，會以激動情緒及責罵方式回應子女的行為。他們只顧表達自己的感受，既沒有了解子女的感受，亦沒有好好聆聽子女的解釋，對事件妄下判斷。

即時處理：

- 家長先要冷靜自己的情緒，並耐性地鼓勵子女一同分享事件的看法，冷靜地聆聽子女的故事，讓子女感受到父母的關心及尊重。然後再與子女分享個人經驗，讓他/她明白、學懂如何處理事情。

中期處理：

- 家長與子女進行事後檢討，找出需要改善的地方。如子女作出正面改變，可多對子女作出讚賞，使他/她的正面行為得以持續。教導子女使用「我訊息」去表達自己的感受和期望，讓子女學會恰當地處理人際衝突。

長遠處理：

- 家長耐心聆聽子女的說話，鼓勵他/她表達自我感受。勿忘讚賞及肯定子女的進步。家長可與子女一同討論冷靜情緒方式，並多給予對方冷靜空間。

第十章： 附件



第十章 附件

附件一：反應型和操控型攻擊問卷

我們有時會覺得憤怒，或是做了我們不該做的事。請根據你現在或過去一個學期的情況，為以下句子圈出最適當的答案：

現在或過去一個學期，我有多常 . . .		從不	有時	經常
1.	向惹惱我的人怒吼	0	1	2
2.	為表現自己的優越而與其他人打架	0	1	2
3.	在被人挑釁時表現得憤怒	0	1	2
4.	偷取其他同學的東西	0	1	2
5.	在沮喪時顯得憤怒	0	1	2
6.	以破壞為樂	0	1	2
7.	發脾氣	0	1	2
8.	因為憤怒而破壞東西	0	1	2
9.	因覺得有型而打架	0	1	2
10.	傷害其他人以贏得遊戲	0	1	2
11.	不如意時變得憤怒	0	1	2
12.	以武力使其他人服從	0	1	2
13.	在輸掉遊戲時變得憤怒	0	1	2
14.	因為其他人威脅我而變得憤怒	0	1	2
15.	以武力榨取金錢或其他東西	0	1	2
16.	以打人或向其他人怒吼作為發洩	0	1	2
17.	威脅和欺負其他人	0	1	2
18.	打鹹濕電話為樂	0	1	2
19.	打其他人以保護自己	0	1	2
20.	與其他人一起欺負別人	0	1	2
21.	用武器打架	0	1	2
22.	當別人取笑我時，我會生氣並打他們	0	1	2
23.	向其他人怒吼，以令他人為我做事	0	1	2

反應型攻擊指數：1+ 3+ 5+ 7+ 8+ 11+ 13+ 14+ 16+ 19+ 22

操控型攻擊指數：2+ 4+ 6+ 9+ 10+ 12+ 15+ 17+ 18+ 20+ 21+ 23

第十章 附件

附件二：多角度受朋輩欺凌問卷

以下的句子是描述一些和同學之間有時會經歷的事，請給每句句子選出適當的答案去指出那情形在過去的一個學期發生過多少次：

	在過去的一個學期之中, 其他同學...	從不	一次	兩次	三次	三次以上
1.	拳打我	0	1	2	3	4
2.	踢我	0	1	2	3	4
3.	用某些方法令我受傷	0	1	2	3	4
4.	打我	0	1	2	3	4
5.	令我跟我的朋友不和	0	1	2	3	4
6.	嘗試使我的朋友反對我	0	1	2	3	4
7.	拒絕和我說話	0	1	2	3	4
8.	令其他人不跟我說話	0	1	2	3	4
9.	改我花名	0	1	2	3	4
10.	因我的外表而取笑我	0	1	2	3	4
11.	因某些原因而取笑我	0	1	2	3	4
12.	用粗口咒罵我	0	1	2	3	4
13.	沒經我的准許下取去我的東西	0	1	2	3	4
14.	嘗試打破我的東西	0	1	2	3	4
15.	偷去我的東西	0	1	2	3	4
16.	故意破壞我的財物	0	1	2	3	4

肢體欺凌：1+2+3+4

言語欺凌：5+6+7+8

社交排斥：9+10+11+12

財物破壞：13+14+15+16

第十章 附件

附件三：「認知—情感—身體」同理心量表

閱讀以下問題後，根據你現在或過去半年的情況，把最適當形容你感受的數字圈出：

	現在或過去半年， . . .	很少	有時	經常
1.	當我看見小狗玩耍時，我會感到快樂。	0	1	2
2.	我看見貓或狗被重物輾過時，我會感到痛楚。	0	1	2
3.	即使朋友們沒告訴我他們快樂的原因，我也知道他們為何愉快。	0	1	2
4.	看到別人歡笑，我也會身同感受，歡笑起來。	0	1	2
5.	當兩個人在爭論時，我能分辨出他們所持不同的觀點。	0	1	2
6.	我看見朋友在活動中被忽略時，我也會感到不快樂。	0	1	2
7.	當別人感到內疚時，我能立刻看出來。	0	1	2
8.	我看到別人幫助老婆婆時，我會感到快樂。	0	1	2
9.	當我觀看動作片或有冒險成份的電影時，我會心跳加速。	0	1	2
10.	看到別人拔牙時，使我緊張冒汗。	0	1	2
11.	當別人心情愉快時，我能透過別人的精神面貌和行為舉止看出來。	0	1	2
12.	看到體形消瘦和正在挨餓的小孩時，我會感到難過。	0	1	2
13.	看到朋友被作弄，我會感到不快樂。	0	1	2
14.	當我看到自己一隊在比賽中勝出的時候，我會興奮得手舞足蹈，大叫起來。	0	1	2
15.	我能從別人的表情和舉止，看出他是否感到羞愧。	0	1	2
16.	當別人跟我一起時感到快樂，我是知道原因的。	0	1	2
17.	我喜歡看著朋友把生日禮物拆開。	0	1	2
18.	看到別人被打時，我會感到畏懼。	0	1	2
19.	閱讀故事時，我對故事中角色所面對的恐懼身同感受。	0	1	2
20.	看着別人購買心儀物品時，我也感受到那份喜悅。	0	1	2
21.	看電影時，我會刻意避開痛苦和難過的情節。	0	1	2
22.	看見嬰兒嚎哭，我覺得他很可憐。	0	1	2
23.	看到別人享用美味的甜品，會使我垂涎。	0	1	2
24.	我覺得士兵在戰場上打仗是一件可怕的事。	0	1	2
25.	看到朋友哭泣時，我也會流淚。	0	1	2
26.	大部份時間，我能說出別人玩得快樂的原因。	0	1	2

第十章 附件

	現在或過去半年， . . .	很少	有時	經常
27.	當我看見一個男人打一個無抵抗能力的女人時，我會感到憤怒。	0	1	2
28.	當別人犯錯時被捉個正着，我能感受到他們當時有多羞愧。	0	1	2
29.	當比賽進行時，群眾的歡呼聲使我十分激動。	0	1	2
30.	朋友談話時語氣激動，我也會跟著激動起來。	0	1	2
31.	看到別人一臉愉快的樣子，我便會愉快起來。	0	1	2
32.	即使別人沒告訴我原因，我也知道他們為何不開心。	0	1	2
33.	當我看到電影主角歷險時，我也會興奮起來。	0	1	2
34.	當我看到電影主角露出驚慌的表情，我也會感到緊張不安。	0	1	2
35.	當別人羞愧面紅時，我也會面紅起來。	0	1	2
36.	我明白我為何對這件事或物有滿腔熱情的感覺。	0	1	2
37.	當別人把好消息告訴我時，我也感到高興。	0	1	2
38.	當我聽鬼故事的時候，我會雞皮疙瘩的。	0	1	2
39.	我知道別人對我所說的話是否感興趣。	0	1	2
40.	當我看到相片中的人物享受著快樂的時光時，我也會開心地微笑。	0	1	2
41.	雖然犯人曾經犯錯才被困在監獄，但我仍同情被困在監牢的人，他們一定很辛苦。	0	1	2
42.	看到別人在葬禮中傷心流淚，我也感到難過。	0	1	2
43.	當朋友被戲弄時，我明白他們為何不快樂。	0	1	2
44.	看到朋友享受相聚的時光，我也感到快樂。	0	1	2
45.	當我看到別人四處跳動，玩得很興奮時，我便會感到自己也充滿活力。	0	1	2
46.	當我看到別人被割傷或流血時，我會感到恐懼而畏縮。	0	1	2
47.	我能從別人的表情得知他們是否滿意。	0	1	2
48.	當我看見有人拿槍指着手無寸鐵的人時，我會感到害怕。	0	1	2
49.	當我看見大狗追趕著的小孩時，我感到十分擔憂。	0	1	2
50.	當我看著別人進行激烈的運動比賽時，我會緊張起來。	0	1	2
51.	我能從別人面上的表情，知道他們有失望的情緒。	0	1	2
52.	當我的家人感到高興時，我從他們談話的表達方式和舉止已能分辨出來。	0	1	2
53.	當我看到別人在遊戲中勝出時，我也會感到高興。	0	1	2

第十章 附件

	現在或過去半年， . . .	很少	有時	經常
54.	當我看到別人被打時，我也感受到他所有的痛楚。	0	1	2
55.	當別人講述他們有多快樂時，我也能感受到同樣的快樂。	0	1	2
56.	當我看見小孩子自由地四處奔跑，開心地玩樂時，我也感到十分愉快。	0	1	2
57.	當我收看恐怖的電視節目時，我會害怕，同時心跳加速。	0	1	2
58.	當我看見馬戲團中的演員做出危險的動作時，我會感到又緊張又害怕。	0	1	2
59.	當我看見小孩子微笑時，我也會跟著微笑。	0	1	2
60.	當別人對我發怒時，我知道是甚麼原因。	0	1	2

正面身體反應：4+9+14+23+30+31+40+45+50+59

負面身體反應：2+10+18+21+25+35+38+46+54+57

正面情緒：1+8+17+20+29+33+37+44+53+56

反面情緒：6+12+13+22+27+34+42+48+49+58

正面認知：3+11+16+19+26+36+39+47+52+55

負面認知：5+7+15+24+28+32+41+43+51+60

第十章 附件

附件四：分裂性人格量表(簡表)

請根據你現在或過去半年的情況，回答每條問題並出「1(是)」或「0(否)」。即使你不肯定答案亦請回答所有問題。當你完成問卷，逐一檢查以確定已全部回答：

	在現在或過去半年 . . .	是	否
1.	我有點不友善和冷漠。	1	0
2.	我有時會覺得有人或鬼魂在身邊，即使附近沒有人。	1	0
3.	我有時行為怪異。	1	0
4.	我有時覺得別人能看穿自己的思想。	1	0
5.	我有時發覺普通的事物對我有特別的意義。	1	0
6.	我是個怪人。	1	0
7.	我覺得即使跟朋友一起也要保持警覺。	1	0
8.	我有時說話含糊不清難以理解。	1	0
9.	我經常注意到別人的言行是種威脅或奚落。	1	0
10.	我感到當我出外遊玩或購物時別人在監視自己。	1	0
11.	我在有陌生人的社交場合感到不自在。	1	0
12.	我曾有見到飛碟或未卜先知的經驗。	1	0
13.	我有時以不尋常的方式說話。	1	0
14.	我發覺最好別讓別人知道太多自己的事情。	1	0
15.	我常在社交場合避免在人前露面。	1	0
16.	我有時聽到遠處傳來平時不察覺的聲音，使我感到困擾。	1	0
17.	我經常要提防別人佔我便宜。	1	0
18.	我發覺很難結交親密的朋友。	1	0
19.	我是個奇怪、不尋常的人。	1	0
20.	我發覺很難讓人理解自己的說話。	1	0
21.	跟不熟悉的人談話讓我感到不安。	1	0
22.	我傾向收起自己的感受。	1	0

認知—感官障礙：2+4+5+9+10+12+16+17

人際關係障礙：1+7+11+14+15+18+21+22

組織力障礙：3+6+8+13+19+20

第十章 附件

附件五：簡短毅力量表

請根據你現在或過去半年的情況，回答以下關於你的問題並圈出適當的數字。請確定你已回答所有問題：

		非常不 像我	不太 像我	有點 像我	很像我	完全 像我
*1.	我經常定下目標後選擇追求另一目標。	0	1	2	3	4
*2.	新想法和計劃有時會使我不能專注於先前的想法和計劃。	0	1	2	3	4
*3.	我曾短期內專注於某一想法或計劃，但之後便失去興趣。	0	1	2	3	4
*4.	我很難一直專注於一些需多於數月去完成的計劃。	0	1	2	3	4
5.	我會完成任何著手去辦的事情。	0	1	2	3	4
6.	挫折不會使我洩氣。	0	1	2	3	4
7.	我是個勤勞的人。	0	1	2	3	4
8.	我做事勤奮。	0	1	2	3	4

*反向題目(Reverse Item)：0→4; 1→3; 2→2; 3→1; 4→0

毅力指數： $*1+*2+*3+*4+5+6+7+8$

第十章 附件

附件六：逃離道德標準機制量表

請細閱以下的句子，並以1分（不同意）、2分（一般）或3分（同意）為以下句子圈出適當的答案：

		不同意	一般	同意
1.	為了保護朋友而打鬥是可以接受的。	1	2	3
2.	掌摑或推撞別人只不過是開玩笑的一種方法。	1	2	3
3.	相比起打人，只是破壞一些財物根本算不上甚麼。	1	2	3
4.	在朋黨當中的小孩不應因朋黨所引起的麻煩而被責怪。	1	2	3
5.	如果小孩的生活環境很差，即使他們行為暴力亦不能責怪他們。	1	2	3
6.	因為不會造成任何傷害，所以說一些無關重要的謊話是可以接受的。	1	2	3
7.	有些人應當被當作動物般看待。	1	2	3
8.	如果孩子在校內打鬥和惹事生非，這是老師的過失。	1	2	3
9.	如果有人惡意中傷我的家庭，攻擊那人是可以接受的。	1	2	3
10.	打一個惹人討厭的同學，是給他一個「教訓」。	1	2	3
11.	相比起偷取很多錢，偷取小量的金錢並不嚴重。	1	2	3
12.	如果其他孩子聽從建議而且真的違規，提出建議犯規的孩子並不應該受到責備。	1	2	3
13.	如果孩子沒有經過督導，他們不應因為做錯事而受到責備。	1	2	3
14.	孩子並不介意被取笑，因為那代表其他人對自己有興趣。	1	2	3
15.	欺負一個縮頭畏尾的同學是可以接受的。	1	2	3
16.	如果一個人粗心大意，把自己的東西留低，即使該東西被偷也是他自己的責任。	1	2	3
17.	如果自己朋黨的聲譽受到威脅，打鬥是可以接受的。	1	2	3
18.	沒有問准別人而拿走他的單車，也只是等於借用一下。	1	2	3
19.	侮辱一個同學是可以接受的，因為打他／她比這更差。	1	2	3
20.	如果是全體決定而作出傷害性的事，責怪當中任何一個孩子都是不公平的。	1	2	3
21.	當小孩的朋友都說不好的話（例如粗話、侮辱的說話），小孩不能因說這些話而被責怪。	1	2	3
22.	取笑或戲弄別人並不會真正傷害他們。	1	2	3
23.	一個惹人討厭的人並不值得被當作人類看待。	1	2	3
24.	那些孩子被不適當對待，是他們自作自受。	1	2	3
25.	為了讓您的朋友擺脫困境，說謊是可以接受的。	1	2	3

第十章 附件

		不同意	一般	同意
26.	偶爾的極度興奮和放縱並不是一件壞事。	1	2	3
27.	相對於別人做了犯法的事情，在商店中沒有付錢而拿走一些東西並不是很嚴重。	1	2	3
28.	因為整組人所造成的傷害而責怪只有小部份責任的孩子是不公平的。	1	2	3
29.	如果孩子們的朋友迫使他們做些不好的事，他們不能因此而被責怪。	1	2	3
30.	孩子之間的互相取笑和戲弄並不會為任何人帶來傷害。	1	2	3
31.	有些人應該要受到粗暴的對待，因為他們是沒有感覺，他們不會因此而感到傷心或難過。	1	2	3
32.	如果小孩們因父母過度強迫他們而行為偏差，這並不是他們的錯。	1	2	3

道德化：1+9+17+25

委婉：2+10+18+26

有利比較：3+11+19+27

轉移責任：4+12+20+28

分散責任：5+13+21+29

扭曲後果：6+14+22+30

推諉責任：7+15+23+31

動物化：8+16+24+32

第十章 附件

附件七：反應型和操控型攻擊問卷——家長量表

孩子有時會覺得憤怒或做了些不應該做的事情。請根據下列每一項評估以上提及的子女，並圈出合適的答案：

		從不	有時	經常
1.	向惹惱我的人怒吼	0	1	2
2.	為表現自己的優越而與其他人打架	0	1	2
3.	在被人挑釁時表現得憤怒	0	1	2
4.	偷取其他同學的東西	0	1	2
5.	在沮喪時顯得憤怒	0	1	2
6.	以破壞為樂	0	1	2
7.	發脾氣	0	1	2
8.	因為憤怒而破壞東西	0	1	2
9.	因覺得有型而打架	0	1	2
10.	傷害其他人以贏得遊戲	0	1	2
11.	不如意時變得憤怒	0	1	2
12.	以武力使其他人服從	0	1	2
13.	在輸掉遊戲時變得憤怒	0	1	2
14.	因為其他人威脅我而變得憤怒	0	1	2
15.	以武力榨取金錢或其他東西	0	1	2
16.	以打人或向其他人怒吼作為發洩	0	1	2
17.	威脅和欺負其他人	0	1	2
18.	打鹹濕電話為樂	0	1	2
19.	打其他人以保護自己	0	1	2
20.	與其他人一起欺負別人	0	1	2
21.	用武器打架	0	1	2
22.	當別人取笑我時，我會生氣並打他們	0	1	2
23.	向其他人怒吼，以令他人為我做事	0	1	2

反應型攻擊指數：1+ 3+ 5+ 7+ 8+ 11+ 13+ 14+ 16+ 19+ 22

操控型攻擊指數：2+ 4+ 6+ 9+ 10+ 12+ 15+ 17+ 18+ 20+ 21+ 23

第十章 附件

附件八：父母教養方式與類別問卷

以下是一些有關教養以上提及的子女的方法。請根據您的情況，評定您會做出下列每一項行為的頻密程度，並圈出適當的答案：

		從不	很少	間中	通常	經常
1.	我能回應孩子的感受及需要	1	2	3	4	5
2.	以體罰作為懲罰孩子的方式	1	2	3	4	5
3.	在要求孩子做事前顧及他們的想法	1	2	3	4	5
4.	當孩子詢問他們為甚麼必須服從的時候，對孩子回答說：「因為我說的。」	1	2	3	4	5
5.	我向孩子解釋我們對他的行為好壞有怎樣的感受	1	2	3	4	5
6.	當孩子不聽話的時候打屁股	1	2	3	4	5
7.	鼓勵孩子談及他們的煩惱	1	2	3	4	5
8.	我覺得難以管教孩子	1	2	3	4	5
9.	即使跟孩子意見分歧，亦鼓勵他們表達自己的想法	1	2	3	4	5
10.	在沒有充分的解釋下，把孩子原本享有的特權拿走，藉以懲罰孩子	1	2	3	4	5
11.	我著重規矩背後的原因	1	2	3	4	5
12.	當孩子難過的時候給予安慰及諒解	1	2	3	4	5
13.	當孩子做錯的時候，對著孩子吼叫	1	2	3	4	5
14.	當孩子表現好的時候給予讚賞	1	2	3	4	5
15.	當孩子對一些事情有所騷動，我會向他屈服	1	2	3	4	5
16.	對孩子爆發怒氣	1	2	3	4	5
17.	我以懲罰作為恐嚇多於實際行動	1	2	3	4	5
18.	當我為家庭進行計劃時，我會顧及孩子的喜好	1	2	3	4	5
19.	當孩子不聽話的時候狠狠抓住他們	1	2	3	4	5
20.	我向孩子提出懲罰，但卻沒有真正地進行	1	2	3	4	5
21.	我鼓勵孩子表達自己的想法以示尊重他的意見	1	2	3	4	5
22.	讓孩子對家規提供意見	1	2	3	4	5
23.	為了令孩子進步，我責罵及批評他	1	2	3	4	5
24.	我溺愛孩子	1	2	3	4	5
25.	對孩子說明必須遵守規矩的原因	1	2	3	4	5

第十章 附件

		從不	很少	間中	通常	經常
26.	在沒有充分的理由下，我以威脅作為懲罰	1	2	3	4	5
27.	我與孩子有一個溫暖及親密的時刻	1	2	3	4	5
28.	在沒有充分的理由下，以拖延孩子作為懲罰	1	2	3	4	5
29.	鼓勵孩子討論行為的後果	1	2	3	4	5
30.	當孩子未能達到我的要求，我會責罵或批評他	1	2	3	4	5
31.	向孩子解釋行為的後果	1	2	3	4	5
32.	當孩子行為不當的時打耳光	1	2	3	4	5

連接：1+7+12+14+27

自主性：3+9+18+21+22

規制：5+11+25+29+31

口頭敵意：13+16+23+30

身體脅迫：2+6+19+32

無理懲罰：4+10+26+28

放縱：8+15+17+20+24

第十章 附件

附件九：過分競爭態度量表

以下是一些有關你對競爭的態度。請你細閱以下句子，並圈出適當的數字，以表示這些句子對您來說的符合程度：

		完全 不符合	有點 不符合	一般 符合	很符合	完全 符合
1.	勝利使我感到更充滿力量。	1	2	3	4	5
2.	即使在沒有競爭的需要，我仍然處於競爭的狀態。	1	2	3	4	5
*3.	我並不將我的對手視作敵人。	1	2	3	4	5
4.	即使別人不與我競爭，我也視他們為競爭對手。	1	2	3	4	5
*5.	即使在運動比賽中獲勝，我也不會覺得自己比其他人優越。	1	2	3	4	5
*6.	勝利並不會增加我的自我價值。	1	2	3	4	5
7.	如果我的競爭對手因他們的成就而獲嘉許，我會嫉妒。	1	2	3	4	5
8.	我發覺我會將一場友誼賽或聯誼活動變成嚴重的競爭或爭執。	1	2	3	4	5
9.	這是一個弱肉強食的世界，如果不沒有從別人身上得到利益，別人就會在我身上佔便宜。	1	2	3	4	5
*10.	即使別人的工作表現不及我好，我也不介意嘉許他。	1	2	3	4	5
11.	為了勝利，我會用一些方法去騷擾我的對手。	1	2	3	4	5
12.	當我在競賽中失敗時，我會感到失落。	1	2	3	4	5
*13.	別人的讚賞並不是我參加比賽的主要原因。	1	2	3	4	5
14.	我喜歡令一個原本與別人一伙的人喜歡我。	1	2	3	4	5
*15.	我並不以競爭的態度來看待我的關係。	1	2	3	4	5
*16.	駕車時，其他人的爬頭並不困擾我。	1	2	3	4	5
17.	我不能接受輸掉一場爭論。	1	2	3	4	5
*18.	當我讀書的時候，當我比別人高分時亦不會覺得自己比別人優越。	1	2	3	4	5
*19.	如果有人人在別人面前批評我或令我難堪，我也不覺得要還手。	1	2	3	4	5
*20.	輸掉一場比賽對我來說只是小事。	1	2	3	4	5
21.	失敗或者輸掉一場比賽令我覺得自己沒有用。	1	2	3	4	5
22.	那些在比賽中中途放棄的人是弱者。	1	2	3	4	5
23.	競爭使我每事做到最好。	1	2	3	4	5
*24.	我不會嘗試在和家人爭論時求勝。	1	2	3	4	5
*25.	我相信人可以是勝利者，而且同時是一個友善的人。	1	2	3	4	5
*26.	我不難在一場比賽之中滿意自己的表現。	1	2	3	4	5

*反向題目(Reverse Item)：1→5; 2→4; 3→3; 4→2; 5→1

過分競爭指數：1+2+*3+4+*5+*6+7+8+9+*10+11+12+*13+14+*15+*16+17+*18+*19+*20+21+22+23+*24+*25+*26

第十章 附件

附件十：行為／對立違抗性障礙問卷

有些時候，差不多我們所有的孩子都會做些不該做的事情，又或是會表現憤怒。請回答以下關於您以上提及的子女的問題並圈出適當的數字：

	在過去一年，您的孩子多少次曾 . . .	從來沒有	有時	經常
1.	發脾氣	0	1	2
2.	與大人爭執	0	1	2
3.	拒絕遵從要求或規則	0	1	2
4.	故意打攪別人	0	1	2
5.	因為自己的錯誤或過失埋怨別人	0	1	2
6.	易怒或易生氣	0	1	2
7.	感到憤怒或忿恨	0	1	2
8.	懷恨或小器	0	1	2
9.	有多少次因為以上的事情，令孩子在家裡或校內與人相處或上課時出現問題？	0	1	2

	在過去一年，您的孩子多少次曾 . . .	從來沒有	有時	經常
10.	欺凌或威嚇別人	0	1	2
11.	挑起打鬥	0	1	2
12.	用武器傷害他人	0	1	2
13.	肉體上虐待別人	0	1	2
14.	虐待動物	0	1	2
15.	偷取或奪取別人的東西	0	1	2
16.	縱火毀壞	0	1	2
17.	破壞別人的東西	0	1	2
18.	擅闖入屋,建築物或車輛	0	1	2
19.	說謊以獲得物品或幫忙,或避免做任何事	0	1	2
20.	偷竊或店舖盜竊	0	1	2
21.	未得父母批准晚上在外流連	0	1	2
22.	離家出走一段時間	0	1	2
23.	未得批准逃學	0	1	2
24.	有多少次因為以上的事情，令孩子在家裡或校內與人相處或做功課時出現問題？	0	1	2

第十章 附件

		有	沒有
25.	您的孩子在10歲前曾否做過以上（10-23題）的事情？	1	2

對立違抗性障礙指數：1+2+3+4+5+6+7+8

行為障礙指數：10+11+12+13+14+15+16+17+18+19+20+21+22+23+24

第十章 附件

附件十一：違規過程篩選問卷

請就以下對以上提及子女的描述，圈出最適當的答案：

	你的子女…	最不適當	有時適當	完全適當
1.	把他/她的錯誤推卸給別人	0	1	2
2.	有參與不法活動	0	1	2
*3.	在意他/她在學校或工作上的表現好不好	0	1	2
4.	行動時不顧及後果	0	1	2
5.	表達的情緒很表面及虛假	0	1	2
6.	容易及有技巧地說謊	0	1	2
*7.	會遵守承諾	0	1	2
8.	誇張地表揚自己的能力、成就或財產	0	1	2
9.	很容易感到沉悶	0	1	2
10.	會利用或欺詐別人去得到自己想要的東西	0	1	2
11.	會取笑或戲弄別人	0	1	2
*12.	做錯事時會感到難受或內疚	0	1	2
13.	有參與冒險或危險的活動	0	1	2
14.	表現得有魅力和友善，去得到自己想要的東西	0	1	2
15.	會在被人修正或懲罰時感到生氣	0	1	2
16.	認為他/她比其他人優勝	0	1	2
17.	不會預先計畫，或者把事情拖到最後一分鐘	0	1	2
*18.	關心其他人的感受	0	1	2
19.	在其他人面前隱藏自己的感受或情緒	0	1	2
*20.	會和同一班朋友保持聯絡	0	1	2

*反向題目(Reverse Item)：0→2; 1→1; 2→0

自戀：5+8+10+11+14+15+16

感情麻木：*3+*7+*12+*18+19+*20

衝動：1+4+9+13+17

第十章 附件

附件十二：家人關係形容詞清單

(1) 您對子女

您如何形容您對該子女的相處和態度？請就以下的形容詞，去形容過去四星期的情況：

		從不	←----->						總是
			1	2	3	4	5	6	
1.	接納	1	2	3	4	5	6	7	8
2.	主動	1	2	3	4	5	6	7	8
3.	憤怒	1	2	3	4	5	6	7	8
4.	煩悶	1	2	3	4	5	6	7	8
5.	清晰	1	2	3	4	5	6	7	8
6.	體諒	1	2	3	4	5	6	7	8
7.	固執	1	2	3	4	5	6	7	8
8.	合作	1	2	3	4	5	6	7	8
9.	不誠實	1	2	3	4	5	6	7	8
10.	全心全意、投入	1	2	3	4	5	6	7	8
11.	易於相處	1	2	3	4	5	6	7	8
12.	友善	1	2	3	4	5	6	7	8
13.	和藹可親	1	2	3	4	5	6	7	8
14.	敵對	1	2	3	4	5	6	7	8
15.	不負責任	1	2	3	4	5	6	7	8
16.	煩躁	1	2	3	4	5	6	7	8
17.	懶惰	1	2	3	4	5	6	7	8
18.	關愛	1	2	3	4	5	6	7	8
19.	刻薄	1	2	3	4	5	6	7	8
20.	粗魯	1	2	3	4	5	6	7	8

家長對子女關係指數：1+2-3-4+5+6-7+8-9+10+11+12+13-14-15-16-17+18-19-20

第十章 附件

(2)子女對您

您又如何形容該子女對您的相處和態度？請就以下的形容詞，去形容過去四星期的情況：

		從不	<----->						總是
1.	接納	1	2	3	4	5	6	7	8
2.	主動	1	2	3	4	5	6	7	8
3.	憤怒	1	2	3	4	5	6	7	8
4.	煩悶	1	2	3	4	5	6	7	8
5.	清晰	1	2	3	4	5	6	7	8
6.	體諒	1	2	3	4	5	6	7	8
7.	固執	1	2	3	4	5	6	7	8
8.	合作	1	2	3	4	5	6	7	8
9.	不誠實	1	2	3	4	5	6	7	8
10.	全心全意、投入	1	2	3	4	5	6	7	8
11.	易於相處	1	2	3	4	5	6	7	8
12.	友善	1	2	3	4	5	6	7	8
13.	和藹可親	1	2	3	4	5	6	7	8
14.	敵對	1	2	3	4	5	6	7	8
15.	不負責任	1	2	3	4	5	6	7	8
16.	煩躁	1	2	3	4	5	6	7	8
17.	懶惰	1	2	3	4	5	6	7	8
18.	關愛	1	2	3	4	5	6	7	8
19.	刻薄	1	2	3	4	5	6	7	8
20.	粗魯	1	2	3	4	5	6	7	8

子女對家長關係指數：1+2-3-4+5+6-7+8-9+10+11+12+13-14-15-16-17+18-19-20

第十章 附件

附件十三：家庭問卷

以下是一些家長普遍出現的情況。請根據您的情況，評定您在過去四星期有多經常以這些方法去對待該子女，並圈出適當的答案：

	過去四星期，我 . . .	從不	極少	有時	經常
1.	我傾向因為他而忽略自己	1	2	3	4
2.	我經常想像，如果我是他的話會是怎樣	1	2	3	4
3.	我總是想著「為何他會這樣」	1	2	3	4
4.	我因為他而不能入睡	1	2	3	4
5.	如果有關他的事令我煩惱，我把它藏在心裡	1	2	3	4
6.	我認為我自己的個人需要並不重要	1	2	3	4
7.	我非常擔心他	1	2	3	4
8.	我自覺得己快要倒下／生病了	1	2	3	4
9.	他是我生命重要的部份	1	2	3	4
10.	我經常因為要幫助他而放棄重要的事	1	2	3	4

情緒過度投入指數：1+2+3+4+5+6+7+8+9+10

第十章 附件

附件十四：凱斯勒心理困擾量表

以下是一些形容一般情緒的句子。請評定您在過去四星期有多經常出現這些情況，並圈出適當的答案：

	在過去的四星期中，您有多經常 . . .	總是	頗多	有時	很少	從不
*1.	無故覺得疲倦？	1	2	3	4	5
*2.	覺得緊張？	1	2	3	4	5
*3.	緊張得沒法平復？	1	2	3	4	5
*4.	感覺無助？	1	2	3	4	5
*5.	覺得焦躁或坐立不安？	1	2	3	4	5
*6.	煩躁得不能坐下來？	1	2	3	4	5
*7.	覺得抑鬱？	1	2	3	4	5
*8.	覺得所有事都很費力？	1	2	3	4	5
*9.	沒有東西能令您愉快？	1	2	3	4	5
*10.	覺得自己沒有價值？	1	2	3	4	5

*反向題目(Reverse Item)：1→5; 2→4; 3→3; 4→2; 5→1

心理困擾指數：*1+*2+*3+*4+*5+*6+*7+*8+*9+*10

第十章 附件

附件十五：反應型和操控型攻擊問卷 — 老師量表

請指出下列句子有多少時候適合形容該目標學生。請根據過去兩個月的情况，於每一項的右邊圈出適合的數字：

		從不	有時	經常
1.	向惹惱我的人怒吼	0	1	2
2.	為表現自己的優越而與其他人打架	0	1	2
3.	在被人挑釁時表現得憤怒	0	1	2
4.	偷取其他同學的東西	0	1	2
5.	在沮喪時顯得憤怒	0	1	2
6.	以破壞為樂	0	1	2
7.	發脾氣	0	1	2
8.	因為憤怒而破壞東西	0	1	2
9.	因覺得有型而打架	0	1	2
10.	傷害其他人以贏得遊戲	0	1	2
11.	不如意時變得憤怒	0	1	2
12.	以武力使其他人服從	0	1	2
13.	在輸掉遊戲時變得憤怒	0	1	2
14.	因為其他人威脅我而變得憤怒	0	1	2
15.	以武力榨取金錢或其他東西	0	1	2
16.	以打人或向其他人怒吼作為發洩	0	1	2
17.	威脅和欺負其他人	0	1	2
18.	打鹹濕電話為樂	0	1	2
19.	打其他人以保護自己	0	1	2
20.	與其他人一起欺負別人	0	1	2
21.	用武器打架	0	1	2
22.	當別人取笑我時，我會生氣並打他們	0	1	2
23.	向其他人怒吼，以令他人為我做事	0	1	2

反應型攻擊指數：1+ 3+ 5+ 7+ 8+ 11+ 13+ 14+ 16+ 19+ 22

操控型攻擊指數：2+ 4+ 6+ 9+ 10+ 12+ 15+ 17+ 18+ 20+ 21+ 23

第十章 附件

附件十六：課室內行為量表

下列是多項描述青少年行為的詞句，在旁的空格是描述這些行為的程度。請選擇其中一個程度，是你認為對於形容該目標學生的行為是為貼切的，然後圈出代表數字。在填寫這份報告時，請以他在過去兩個月內的行為作為依據。全部題目均需要作答：

課室內的行為：		行為表現程度			
		完全沒有	少許	頗多	很多
1.	時時“周身郁”	0	1	2	3
2.	哼聲和製造其他怪聲	0	1	2	3
3.	身體協調不佳	0	1	2	3
4.	坐立不定或過份活躍	0	1	2	3
5.	易興奮, 衝動	0	1	2	3
6.	不留心, 注意力容易分散	0	1	2	3
7.	不能完成已開始的工作—注意力短暫	0	1	2	3
8.	過份敏感	0	1	2	3
9.	過份嚴肅或憂愁	0	1	2	3
10.	發白日夢	0	1	2	3
11.	「古氣」	0	1	2	3
12.	騷擾其他兒童	0	1	2	3
13.	愛爭吵	0	1	2	3
14.	扮「醒目」	0	1	2	3
15.	富破壞性	0	1	2	3
16.	偷竊	0	1	2	3
17.	說謊	0	1	2	3
18.	發脾氣, 有爆發性和不能預測的行為	0	1	2	3
	群體參予:	完全沒有	少許	頗多	很多
19.	好像容易跟人	0	1	2	3
20.	沒有公平的觀念	0	1	2	3
21.	好像缺乏領導才能	0	1	2	3
22.	取笑其他孩子或騷擾他們的活動	0	1	2	3

第十章 附件

	對權威的態度:	完全沒有	少許	頗多	很多
23.	容易屈服	0	1	2	3
24.	叛逆	0	1	2	3
25.	囂張	0	1	2	3
26.	害羞	0	1	2	3
27.	「驚青」	0	1	2	3
28.	頑固	0	1	2	3
29.	不合作	0	1	2	3
30.	出席率有問題	0	1	2	3

不集中被動：3+6+7+10+19+21

焦慮張力：8+9+23+26+27+30

行為問題：11+13+14+15+16+17+18+20-23+24+25+28+29

過度活躍：1+2+4+5+12+22

第十章 附件

附件十七：教師管教方式量表

請在下列每題中圈出適當的數字，以表示你有多經常使用以下的方法處理學生的紀律問題：

		幾乎從不	很少	有時	經常	總是
1.	我在管教學生方面缺乏自信。	1	2	3	4	5
2.	我傾向忽略學生的紀律問題。	1	2	3	4	5
3.	為了推動我的學生，我會操縱他們。	1	2	3	4	5
4.	我嚴格控制我的學生。	1	2	3	4	5
5.	我會就學生的行為偏差輔導他們。	1	2	3	4	5
6.	我在管教學生方面猶疑不定。	1	2	3	4	5
7.	我傾向用威嚴令我的學生懼怕我。	1	2	3	4	5
8.	我嘗試避免管教我的學生。	1	2	3	4	5
9.	面對我的學生，我很容易遷就他們。	1	2	3	4	5
10.	面對我的學生，我平易近人但又堅定自信。	1	2	3	4	5
11.	我包容和體諒我的學生。	1	2	3	4	5
12.	我傾向避開紀律問題。	1	2	3	4	5
13.	我對學生像是獨裁者。	1	2	3	4	5
14.	我傾向和我的學生合作。	1	2	3	4	5
15.	我傾向和我的學生妥協。	1	2	3	4	5
16.	我是學生的安慰者和支持者。	1	2	3	4	5
17.	我在管教學生時傾向忽略感情。	1	2	3	4	5
18.	我對著我的學生時很自信堅定。	1	2	3	4	5
19.	我管教學生時並不一致。	1	2	3	4	5
20.	我與我的學生達致雙贏。	1	2	3	4	5
21.	我一見到紀律問題傾向視而不見。	1	2	3	4	5
22.	我很在意學生的感受。	1	2	3	4	5
23.	我主動地負責紀律的問題。	1	2	3	4	5
24.	我嘗試與學生找一個中間點。	1	2	3	4	5
25.	我以一個團隊的角度來看待訓導工作。	1	2	3	4	5
26.	我嘗試當一個樂於助人和和藹的老師。	1	2	3	4	5
27.	我會將學生送交訓導主任。	1	2	3	4	5

第十章 附件

		幾乎從不	很少	有時	經常	總是
28.	我喜歡與學生互相遷就。	1	2	3	4	5
29.	我可以是一個學生很懼怕的老師。	1	2	3	4	5
30.	我會與學生討論，以達到互相認同的結果。	1	2	3	4	5

執行者：4+7+13+18+23+29

放棄者：2+8+12+17+21+27

支持者：1+6+11+16+22+26

妥協者：4+9+15+19+24+28

談判者：5+10+14+20+25+30

第十一章： 參考文獻



第十一章-參考文獻

- Achenbach, T. M. (1991). *Integrative Guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, & TRF Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- 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.
- Arsenio, W. F., Adams, E., & Gold, J. (2009). Social information processing, moral reasoning, and emotion attributions: Relations with adolescents' reactive and proactive aggression. *Child Development, 80*, 1739-1755.
- Averill, J. R. (1982). *Anger and Aggression: An Essay on Emotion*. NY: Springer-Verlag.
- Baker, L. A., Raine, A., Liu, J., & Jacobson, K. C. (2008). Differential genetic and environmental influences on reactive and proactive aggression in children. *Journal of Child Abnormal Psychology, 36*, 1265-1278.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thoughts and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In L.A. Pervin, & O.P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and Research (2nd ed.)*. New York: Guilford Press.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 364-374.
- Barker, E. D., Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Vitaro, F., & Lacourse, E. (2006). Development of male proactive and reactive physical aggression in childhood during adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology and Psychiatry, 47*, 783-790.
- Barratt, E. S. (1991). Measuring and predicting aggression within the context of a personality theory. *Journal of Neuropsychiatry, 3*, S35-S39.
- Barry, T. D., Barry, C. T., Deming, A. M., & Lochman, J. E. (2008). Stability of psychopathic characteristics in childhood: The influence of social relationship. *Criminal Justice and Behavior, 35*, 244-262.

第十一章 參考文獻

- 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, 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. (2004). The roles of orbital frontal cortex in the modulation of antisocial behavior. *Brain and Cognition, 55*, 198-208.
- Bogenschneider, K., Small, S. A., & Tsay, J. C. (1997). Child, parent, and contextual influences on perceived parenting competence among parents of adolescents. *Journal of Marriage and the Family, 59*(2), 345-362.
- 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.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, K., Atkins, M. S., Osborne, M. L., & Milnamow, M. (1996). A revised teacher rating scale for reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 24*, 473-480.
- Brown, K. S., & Parsons, R. D. (1998). Accurate identification of childhood aggression: A key to successful intervention. *Professional School Counseling, 2*, 135-140.
- 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., Goossens, 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.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International, 22*, 364-382.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2003). Maternal self-efficacy beliefs, competence in parenting, and toddlers' behavior and developmental status. *Infant Mental Health Journal, 24*(2), 126-148.

第十一章 參考文獻

- Conner, C. K. (1973). Rating scales for use in drug studies in children. *Psychopharmacology Bulletin*. Special issue – pharmacotherapy of children.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Conduct and oppositional defiant disorders. In C. A. Essau, & F. Peterman (Eds.), *Developmental Psychopathology: Epidemiology, Diagnosis, and Treatment* (pp.97-139). Amsterdam: Harwood Academic.
- 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 mechanisms 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.
- D' Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (1996). *Manual for the Social Problem-solving Inventory—Revised (SPSI-R)*. Tonawanda, NY: Multi-health systems.
- Day, D. M., Bream, L. A., & Pal, A. (1992). Proactive and reactive aggression: An analysis of subtypes based on teacher perceptions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 210-217.
- Deater-Deckard, K., & Dodge, K. A. (1997). Externalizing behavior problems and discipline revisited : Nonlinear effects and variation by culture, context, and gender. *Psychological Inquiry*, 8(3), 161-175.
- Dodge, K. A. (2002). Investing in the prevention of youth violence. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter*, 2, 8-10.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K. A., 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.
- Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D., & Kelly, D.R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 1087-1101.
- Duckworth, A.L., & Quinn, P.D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91, 166-174.
- 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.

第十一章 參考文獻

- Frick, P. J., & Hare, R. D. (2001). *The Antisocial Process Screening Device (APSD)*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Friedman, M., & Goldstein, M. (1993). Relatives' awareness of their own expressed emotion as measured by a self-report adjective checklist. *Family Process, 32*, 459-471.
- Fung, A. L. C., Raine A., & Gao, Y. (2009). Cross-cultural generalizability of the Reactive-Proactive Aggression Questionnaire (RPQ). *Journal of Personality Assessment, 91*(5), 473-479.
- Galovski, T. E., Malta, L. S., & Blanchard, E. B. (2005). *Road Rage: Assessment and Treatment of the Angry, Aggressive Driver*. Washington, DC: American Psychological Association.
- 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. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 159*, 1026.
- 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.
- Greenberg, J. B., Johnson, W. D., & Fichtner, R. R. (1996). A community support group for HIV-serosupportive drug users: Is attendance associated with reductions in risk behavior? *AIDS Care, 8*, 529-540.
- Guerra, N. G., & Slaby, R. G. (1989). Evaluative factors in social problem solving by aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology, 17*, 277-289.
- 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.
- Horney, K. (1937). *The Neurotic Personality of Our Time*. New York: Norton.
- 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.
- Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review, 25*, 341-363.

第十一章 參考文獻

- 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. (2003). Psychotherapy for children and adolescents. *Annual Review of Psychology, 54*, 253-276.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Koretz, D., Merikangas, K. R., Rush, A. J., Walters, E. E., & Wang, P. S. (2003). The epidemiology of major depressive disorder: Results from the National Comorbidity Survey Replication (NCS-R). *JAMA, 289*(23), 3095.
- Krahe, B. (2001). *The Social Psychology of Aggression*. Hove: Psychology Press.
- Krahe, B., Bieneck, S., & Scheinberger-Olwig, R. (2007). The role of sexual scripts in sexual aggression and victimization. *Archives of Sexual Behavior, 36*, 687-701.
- 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.
- Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2002). The Coping Power Program at the middle-school transition: Universal and indicated prevention effects. *Psychology of Addictive Behaviors, 16*, S40-S54.
- Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). The Coping Power Program for preadolescent aggressive boys and their parents: Outcome effects at the 1-year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*, 571-578.
- Lopez, C., & Dubois, D. L. (2005). Peer victimization and rejection: Investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*, 25-36.
- Meloy, J. R. (1988). *The Psychopathic Mind: Origins, Dynamics, and Treatment*. Northvale: Jason Aronson.
- Mitchell, S. G., Edwards, L. V., Mackenzie, S., Knowlton, A., Valverde, E. E., Arnsten, J. H., Santibanez, S., Latka, M. H., & Mizuno, Y. (2007). Participants' descriptions of social support within a multisite intervention for HIV-seropositive injection drug users (INSPIRE). *Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes, 46*, S55-63.
- 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.
- Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior, 26*(2), 169-178.
- 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.
- Nelson, D. A., Hart, C. H., Yang, C., Olsen, J. A., & Jin, S. (2006). Aversive parenting in China: Associations with child physical and relational aggression. *Child Development, 77*, 554-572.

第十一章 參考文獻

- Newman-Carlson, D., & Horne, A. M. (2004). Bully Busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling & Development, 82*, 259-267.
- O' Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior, 27*, 269-283.
- Olweus, D. (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.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist, 44*, 329-335.
- Pepler, D., Craig, W., Yuile, A., & Connolly, J. (2004). Girls who bully : A developmental and relational aggression. *Child Development, 77*, 554-572.
- 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.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development, 79*, 325-338.
- Phillips, N. C., & Lochman, J. E. (2003). Experimentally manipulated change in children's proactive and reactive aggressive behavior. *Aggressive Behavior, 29*, 215-227.
- Popoola, B. I. (2005). Prevalence of peer victimization among secondary school students in Nigeria. *International Education Journal, 6*, 598-606.
- 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.
- Raine, A. (1991). The SPQ: A scale for the assessment of schizotypal personality based on DSM-III-R criteria. *Schizophrenia Bulletin, 17*(4), 555-564.
- Raine, A. (2009). *CASES Questionnaire* (unpublished manuscript).
- Raine, A. (2009). *COD Questionnaire* (unpublished manuscript).
- Raine, A., & Benishay, D. (1995). The SPQ-B: A brief screening instrument for schizotypal personality disorder. *Journal of Personality Disorders, 9*, 346-355.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., & Reynolds, C. (2006). The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior, 32*(2), 159-171.

第十一章 參考文獻

- Randall, P. (1997). *Adult Bullying: Perpetrators and Victims*. London: Routledge.
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ). In Perlmutter, B. F., Touliatos, J., & Holden, G. W., *Handbook of Family Measurement Techniques: Vol 3*. Thousand Oaks: Sage.
- 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.
- Ryan, W., & Smith, J. D. (2009). Antibullying programs in schools: How effective are evaluation practices? *Prevention Science, 10*, 248-259.
- Ryckman, R. M., Hammer, M., Kaczor, L. M., & Gold, J. A. (1990). Construction of a Hypercompetitive Attitude Scale. *Journal of personality assessment, 55*, 630-639.
- Salmivalli, C., & Helteenvuori, T. (2007). Reactive, but not proactive aggression predicts victimization among boys. *Aggressive Behavior, 33*, 198-206.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior, 28*, 30-44.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior, 32*, 261-275.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence, 38(152)*, 735-747.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 27(4)*, 381-395.
- Shumow, L., & Lomax, R. (2002). Parental efficacy: Predictor of parenting behavior and adolescent outcomes. *Parenting, 2(2)*, 127-150.
- Simons-Morton, B., Crump, A. D., Haynie, D. L., Saylor, K. E., Eitel, P., & Yu, K. (1999). Psychological, school, and parent factors associated with recent smoking among early-adolescent boys and girls. *Preventive Medicine, 28*, 138-148.
- Siu, A. M. H., & Shek, D. T. L. (2005). The Chinese version of the Social Problem-solving Inventory: Some initial results on reliability and validity. *Journal of Clinical Psychology, 61(3)*, 347-360.
- Smith, C., & Thornberry, T. P. (1995). The relationship between childhood maltreatment and adolescent involvement in delinquency. *Criminology, 33(4)*, 451-481.

第十一章 參考文獻

- Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1994). What causes age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research, 41*, 267-285.
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children and Schools, 27*, 101-109.
- Solomon, B. S., Bradshaw, C. P., Wright, J., & Cheng, T. L. (2008). Youth and parental attitudes toward fighting. *Journal of Interpersonal Violence, 23*(4), 544.
- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2000). Cognitive-behaviour therapy with youth: Advances, challenges, and future directions. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 7*, 343-366.
- Spielberger, C. D. (1991). *State-Trait Anger Expression Inventory*. Odessa, Fla: Psychological Assessment Resources.
- Spielberger, C. D. (1995). *Manual for the State-Trait Personality Inventory*. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Spielberger, C. D., Crane, R. S., Kearns, W. D., Pellegrin, K. L., Rickman, R. L., & 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.
- Stear, S. J., Prentice, A., Jones, S. C., & Cole, T. J. (2003). Effect of a calcium and exercise intervention on the bone mineral status of 16-18-y-old adolescent girls. *American Journal of Clinical Nutrition, 77*, 985-992.
- 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.
- Tomal, D. R. (1998). *A Five-styles Teacher Discipline Model*. Paper presented at the annual meeting of the mid-western educational research association.
- Tomal, D. R. (2001). A comparison of elementary and high school teacher discipline styles. *American Secondary Education, 30*, 38-45.
- Totura, C. M. W., MacKinnon-Lewis, C., Gesten, L., Gad, R., Divine, K. P., Dunham, S., & Kamboukos, D. (1999). Bullying and victimization among boys and girls in middle school. *The Journal of Early Adolescence, 29*(4), 571-609.
- 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.

第十一章 參考文獻

- 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.
- Vitiello, B., Behar, D., Hunt, J., Stoff, D., & Ricciuti, A. (1990). Subtyping aggression in children and adolescents. *Journal of Neuropsychiatry, 2*, 189-192.
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 161*, 78-88.
- Wiedemann, G., Rayki, O., Feinstein, E., & Hahlweg, K. (2002). The Family Questionnaire: Development and validation of a new self-report scale for assessing expressed emotion. *Psychiatry Research, 109*, 265-279.
- Xu, Y., & Zhang, Z. (2008). Distinguishing proactive and reactive aggression in Chinese children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*(4), 539-552.
- Zoccali, R., Muscatello, M. R. A., Bruno, A., Cedro, C., Campolo, D., Pandolfo, G., & Meduri, M. (2007). The role of defense mechanisms in the modulation of anger experience and expression: Gender differences and influence on self-report measures. *Personality and Individual Differences, 43*, 1426-1436.
- 黃富強、孫玉傑 (2003)。情緒管理與精神健康：認知治療小組介入手法與技巧。香港：香港大學出版社。
- 黃富強 (2005)。走出抑鬱的深谷－『認知治療』自學/輔助手冊。香港大學 社會工作及社會行政學系 中國認知行為治療研習及訓練中心抑鬱症認知治療小組作業本。
- 香港教育城 (2008)。如何處理鑽牛角尖的思想。
http://www.hkedcity.net/article/parent_per_emotion/080507-001/page4.phtml
- 陳信潔。如何管教子女。
- 曾潔雯。如何處理管教子女時的情緒。
- 李穎芝。恩威並施管教法。

書名：**有教無「戾」— 校園欺「零」計畫實務手冊（小學篇）**

編著：馮麗姝博士（香港城市大學應用社會科學系助理教授）

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

義務顧問：何惠玲（前個案督導主任、資深註冊社工）

計畫顧問：雷慧玲（資深輔導員、註冊社工）

計畫成員：岑淑怡（行政主任）、杜思縉（高級研究助理）、范世文（研究助理）、梁定安（研究助理）、黃琨愉（研究助理）、陳藝詩（輔導員）、許文睿（輔導員）、李國金（註冊社工）、梁寶儀（註冊社工）、任慧敏（註冊社工）

出版：有教無「戾」— 校園欺「零」計畫

地址：香港城市大學應用社會科學系

版次：2010年10月初版

贊助：優質教育基金

承辦機構：香港城市大學

ISBN：978-988-17052-4-2