



反應型及操控型

攻擊者篇



# 目錄

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

# 目錄

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

## 序言一

在香港這個五光十色的國際都市中，年青一代所關注的大都環繞著新時尚、歌曲、明星藝員等話題。反之，人際間的溝通和相互的關係卻每況越下。而在中、小學校園內外的欺凌事件則時有所聞，手法也層出不窮。雖然教學界亦有不少文章討論上述議題，但實際應如何處理、怎樣預防校園欺凌的專書仍然貧乏。現今，馮麗姝博士透過在中學實踐有關治療性小組而編著的【有教無「戾」—校園欺「零」計畫實務手冊】一書的面世，無疑為前線教育工作者、社工、訓導人員、家長等，提供一本非常有用的工具書及參考書。謹在此極力推薦本書予各有心人，盼望校園顯和藹，教學盡歡顏。而同學們亦要謹記下列「人生十大點」，願與大家共勉！

1. 理由少一點
2. 肚量大一點
3. 做事多一點
4. 嘴巴甜一點
5. 脾氣少一點
6. 行動快一點
7. 說話輕一點
8. 效率高一點
9. 微笑露一點
10. 腦筋活一點



關銳煊博士  
香港城市大學應用社會科學系  
教授及系主任

## 序言二

「有教無『戾』 — 校園欺『零』計畫」在香港中學推行已三年，期間為三十所中學提供服務，受惠學生約有三萬多名。

本計畫推行期間，負責社工到校為中一至中三學生進行初步評估，以問卷計算學生得分，再以其所得分數選出有攻擊行為，並需要接受治療和輔導的學生。先由社工帶領學生進行為期十節的治療小組，之後配合科學驗證的研究方法，評估輔導小組的成效。

計畫施行一年後，馮博士撰寫了第一套實務手冊，實務手冊共分兩冊並附上數碼影碟(DVD)。內容主要是識別四類學生：兩類為攻擊者（操控型攻擊者和反應型攻擊者）、兩類為受害者（攻擊型受害者和退縮型受害者）。

計畫完成第二年後，馮博士再設計第二套實務手冊，內附數碼影碟(DVD)。內容主要教導老師、社工及家長，如何按四類不同學生的需要，作出即時及合理的回應，並提供短期及長期的處理方案和步驟，以供前線工作者作實務工作上的參考。

計畫推行三年後，馮博士總結以往經驗設計第三套實務手冊，是次實務手冊的內容設計主要建基於過去如何識別上述四類學生，到初期治療小組活動的內容、推行方法和分析，發展新一輯實務手冊。是次實務手冊的內容更清楚劃分此計畫推行的四個階段：初期、中初期、中後期和後期，同時提出各階段的發展策略和輔導方法。小組治療活動分十節進行，內容清楚介紹如何進行初步評估，以選出需要接受小組治療的學生；學生參與十節小組輔導活動的過程；社工或老師帶組的方法和需要注意的技巧；同時教導老師和社工如何按學生在治療過程的初期、中初期、中後期和後期的表現作出評估，以能用科學化驗證方法評估學生參與治療小組後的成效。以上種種在實務手冊內都一一羅列。此外，實務手冊內選出真人真事的學生個案，配合數碼影碟(DVD)，把整個施行過程具體呈現於老師和社工眼前，協助輔導老師和社工認識和處理不同攻擊者和受害者的方法，同時讓老師和社工學會分析，最後以科學化驗證方式評估小組治療對學生的成效。此實務手冊的編寫，為的是讓有心人能運用以上研究所得在校內推行，希望校園「零」欺凌的夢想得以實現，關愛校園的文化能在香港的學校紮根、生長、開花。

願神堅立我手所作的工，又願一切榮耀全歸我天上的父。



馮麗姝博士

香港城市大學應用社會科學系

助理教授



# 第一章：計畫簡介

「有教無『戾』－校園欺『零』計畫」(Project CARE: Children and Adolescents at Risk Education) 已踏入第三年，承接過去兩年計畫所訂立的目的，以多元跨系統模式 (An Ecosystemic Model)，透過學童個人層面、學校教師及學童之家長作出量性及質性的評估，選出最需要得到小組治療的潛在攻擊者學童。本計畫以認知行為治療法 (Cognitive-behavioral Therapy, CBT) 作為理念架構，為目標學童設計共十節富治療性的輔導小組活動。

本計畫首年以反應型攻擊者及退縮型受害者為介入對象，第二年則以操控型攻擊者及攻擊型受害者為介入對象（詳情可參閱實務手冊第一至四冊），踏入第三年，計畫則集中處理兩類攻擊者。操控型攻擊者治療性輔導小組的目標，主要是減少操控型攻擊者的欺凌行為，增強其同理心，同時鼓勵此類型攻擊者把他們的才智運用於正途上，找尋欺凌以外的途徑，以取得個人的成就及存在感；至於反應型攻擊者方面，則希望透過治療性輔導小組，讓他們理解自己的憤怒情緒，拆解他們因錯誤而曲解外在訊息所引起的朋輩衝突，以改善他們與同儕的相處及關係。

攻擊型受害者方面，透過治療性輔導小組，讓他們理解自己內心的矛盾，不會因人際關係和自我價值觀的分歧而感到掙扎和不安，以改善他們與同儕間的關係。至於退縮型受害者，小組的主要目的是提升他們的自信心和自我形象，增強自表 (Assertiveness) 及社交能力，打破消極負面的思想，重建與人相處、分享的信心。

## 研究評估的方法

本計畫以嚴謹的實驗設計 (Experimental Design) 及科學評估方式進行，研究結果甚具代表性及可信性。首先，以抽籤形式 (Randomization) 把學童組成實驗組 (Experimental Group) 和對照組 (Control Group)，再透過前測及後測收集數據。從不同的層面收集多方向的資料，以達致「三聯法」(Triangulation) 研究概念的好處和精髓。收集數據的對象包括學童、學童家長和與學童相熟的老師，一方面以量性研究法，邀請研究對象填寫問卷，再比對根據國際及本地臨床研究文獻所得出的指標評分，並以SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 軟件作為計算量性成效評估的方法；另一方面則用質性研究法，與研究對象進行個別訪談，以內容歸納及分析法 (Content Analyses) 作為評估計畫效能的工具。

## 服務範圍

本計畫透過給予學童全方位、多系統 (Ecosystem) 的反欺凌教育，改善學童的成長環境，配合認知行為治療法的小組治療，全面地處理校園欺凌的問題。除了參與治療性輔導小組的學童外，更為全體學童安排兩次講座，讓校內所有成員均對校園欺凌中的攻擊者、受害者和觀察者有基本了解，同時提高他們處理人際衝突時的技巧。另外，本計畫安排共兩次實務工作坊及四小時的專業諮商給與各校老師和駐校社工，藉此增強校方處理校園欺凌的策略；至於家長方面則舉辦兩次家長工作坊，使家長反思現有的管教模式和親子關係的狀況，提升家長的管教效能和親子關係。





# 第二章：理念架構

## (I) 「欺凌」的定義

各學者對「欺凌」一詞的界定有以下兩個共通之處：

- 1) 攻擊者與受害者之間的權力並不平衡（Imbalanced Power），攻擊者會以多欺寡（Craig & Pepler, 1997; Twemlow, Sacco, & Williams, 1996）或以強欺弱（Glew, Rivara, & Feudtner, 2000）；而受害者則沒有能力作出反擊（Besag, 1989; Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001; Olweus, 1991）
- 2) 透過肢體暴力、攻擊性言語或排斥孤立形式來傷害別人（Beale, 2001; Hanish & Guerra, 2000; Pepler, Craig, Ziegler, & Charach, 1994）

但部分學者對欺凌持有不同的觀念，Olweus (1991) 及Randall (1997) 不約而同地認為單一次或非重覆性的攻擊行為並不同於欺凌，遭到持續性的攻擊才算是欺凌。另一方面，Hazler、Hoover及Oliver (1992) 卻持相反的觀點，他們認為一次或偶爾非持續性的攻擊行為，也屬於欺凌。

筆者較為認同Olweus及Randall的說法，因為攻擊及欺凌並不能混為一談，意思是**攻擊並不同於欺凌**。甚麼是「攻擊」(Aggression) 呢？這是一個學術界已爭持多年的議題。Spielberger等學者 (Spielberger, 1995; Spielberger, Crane, Kearns, Pellegrin, Rickman, & Johnson, 1991) 把「攻擊」簡單定義為「懲罰或破壞性的行為」。不過，大多數學者都會把「攻擊者有意圖以傷害別人作為其行為的目標」這個條件加入前設中 (Averill, 1982; Kassinove & Sukhodolsky, 1995)。但這引起 Buss (1961) 和 Bandura (1973) 等學者的質疑，因為要界定何謂「有意圖」的攻擊行為是非常困難的。最近，學者嘗試從認知角度出發，以了解攻擊行為的定義。Crick和Dodge (1994, 1996) 把攻擊行為的表現模式分為「操控型攻擊行為」(Proactive Aggression) 和「反應型攻擊行為」(Reactive Aggression)。這個分類方法漸漸獲得不少研究數據的支持及學界的認同 (Hubbard, Smithmyer, Ramsden, Parker, Flanagan, Dearing, Relyea, & Simons, 2002; Phillips & Lochman, 2003; Vitaro, Brendgen, & Tremblay, 2002)。至於操控型攻擊者及反應型攻擊者的基本理念、特點、家庭背景和負面影響已詳述於第(III)部分之「攻擊者的類型」。

### (II) 攻擊行為的形式

攻擊行為主要分為四種 (Beale, 2001; Smokowski & Kopasz, 2005) :

1) 肢體性攻擊 (Physical Aggression)

肢體性攻擊包括以拳打、腳踢、擲物、拉扯別人的衣服，甚至使用工具去攻擊受害者的身體及物件。這種欺凌模式通常在校園內是最受老師、家長以及社會人士所關注的。使用肢體性攻擊者以男性居多。

2) 言語性攻擊 (Verbal Aggression)

言語性攻擊指以具有攻擊性的語句去傷害或羞辱他人，甚至是受害者重視的人，如他們的家人。改花名、嘲笑別人、使用粗言穢語及使用尖酸的字眼亦屬於言語性攻擊。使用言語攻擊他人只是轉眼間發生的事情，因此要介入和調停是十分困難的。不過對於當事人來說，這些說話所帶來的傷害絕不遜於肢體性攻擊。男性與女性同樣會使用這種攻擊行為。

3) 社交性攻擊 (Relational Aggression)

社交性攻擊指說服或煽動他人在不同的社交場合，一同杯葛受害者。社交性攻擊者通常會以散播謠言、搬弄是非等手法去孤立、杯葛或不准許受害者參與某些組群，也會影響其他同學對受害者的看法。使用這種模式欺凌他人則以女性居多。

4) 性攻擊 (Sexual Aggression)

性攻擊包括被強行把注意力投放於與性有關的事上，例如性騷擾、色情電話及被不舒服的眼神注視。更嚴重的性攻擊包括以強迫性手段，如肢體力量或口頭恐嚇，使受害者在不自願的情況下被撫摸、擁抱、接吻、甚至進行口交或性交 (Krahe, 2001)。

攻擊行為的主要成因很廣泛，以Bronfenbrenner (1979) 的生態環境論 (Ecological Approach) 所提及的因素作分析，當中包括：

- 1) 個人因素：生理及心理發展、個人經驗與認知結構的關係、社交技巧和解難能力等等
- 2) 家庭因素：父母管教模式、親子關係、處理衝突的方法、家族犯罪的歷史、家庭暴力、疏忽照顧及虐待等等
- 3) 學校因素：校本文化、獎懲制度、地區性次文化、校規的執行、師生關係、辦學理念及施行情況、訓輔配合、家校合作的情況、其他學童的背景及社會地位等等
- 4) 環境因素：傳媒渲染、性別角色觀念、經濟狀況、社區特色及發展等等  
(Howard, Horne, & Jolliff, 2001; Pianta, 1999; Swearer & Doll, 2001)

因此，本計畫根據上述各個因素作為評估及篩選小組組員的準則，設計問卷及訪談問題，訪談的對象包括學童、其家長及其老師，以達到客觀及準確的選取。

根據過去的研究顯示，個人及家庭因素對兒童及青少年產生攻擊行為的影響較為深遠和具影響力 (Crockenberg & Langrock, 2001; Dodge, 2002; Patterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1989)。因此，本研究特別以個人及家庭因素作為基礎，用以闡釋攻擊者及受害者的不同特質。

### (III) 攻擊者的類型

#### 1. 操控型攻擊者 (Proactive Aggressor)

##### 基本理念

操控型攻擊行為的分析以 Bandura 的「社會學習理論」(Social Learning Theory) 為主幹，認為人的攻擊行為是透過模仿他人的行為（如家人）而學習得來的。攻擊他人帶來的好處，為攻擊者提供誘因去複製及重演這些行為 (Bandura, 1973)。

##### 特點

操控型攻擊者認為「攻擊」能使他們獲得利益和好處，例如權力、操縱他人等，所以攻擊行動背後是有目的 (Instrumental Goal) 和動機的 (Dodge, 1991)。操控型攻擊者頭腦冷靜、周密 (Crick & Dodge, 1996; Roland & Idsoe, 2001)，是典型的「惡霸」型欺凌者。他們有強烈的需求要控制他人，對自己有較主觀的看法，對受害者卻缺乏同理心 (Olweus, 1978, 1994；黃、盧，2002)。

有些研究指出，操控型攻擊者有較多的違規行為 (Delinquent Behavior)，所以，他們會破壞校規法紀，操行差劣，將他們的智慧用於違規行為上，以獲取益處。另外，Blair (2004) 認為操控型攻擊行為與個人道德社會化 (Moral Socialization) 的瓦解有關。道德社會化牽涉厭惡性條件形成 (Aversive Conditioning) 及操作式條件形成 (Instrumental Conditioning) (Fowles & Kochanska, 2000)，而杏仁核 (Amygdala) 則對此兩種條件形成有關鍵性的影響 (Davis, 2000; LeDoux, 1998)。文獻指出，精神病態 (Psychopathy) 的人往往有大量的操控型攻擊行為 (Cornell, Warren, Hawk, Stafford, Oram, & Pine, 1996)，而精神病態正是由杏仁核的官能障礙 (Dysfunction) 所引起 (Blair, 2001; Patrick, 1994)。因此，操控型攻擊行為也很可能與杏仁核的官能障礙有密切的關係。

##### 家庭背景

操控型攻擊者的家庭背景較為複雜，父母多有攻擊傾向，甚至同為操控型攻擊者，並會以拒絕和毫不關心的態度與子女相處。父親的角色薄弱，很少擔任管教子女的角色，而母親亦疏於管教，以放任的方式為主導 (Curtuer-Smith, 2000)，親子時間非常少。父母對子女的攻擊行為十分容忍，甚至正常化 (McNamara & McNamara, 1997)，使子女的攻擊行為日趨嚴重。

亦有研究發現，操控型攻擊者的父母管教方式不一致 (Carney & Merrell, 2001)。父母的情緒不穩定，經常在暴躁和激動的情緒下打罵子女，結果子女從父母身上學會更激烈的暴躁行為 (Roberts Jr. & Morotti, 2000)，也有機會演變成獲取利益及好處的手段。因此，操控型攻擊者是世襲的，一代又一代的傳下去。

## 第二章 理念架構

在本計畫的研究中發現，來自再婚家庭的學生相比來自單親及核心家庭的學生有較高的操控型攻擊指數。在同一研究亦發現，再婚家庭中的繼母於管教子女－紀律 (Discipline) 上的自我效能感 (Self-efficacy) 較其他家庭結構的父母為低。大多數的操控型攻擊者於家中往往較少被監管 (Poulin & Boivin, 2000)，而監管的其中一個要素正是紀律 (Dishion & McMahon, 1998)，因此，若父母管教子女－紀律 (Discipline) 的自我效能感 (Self-efficacy) 較低，很可能使子女有操控型攻擊性的傾向。

### 負面影響

研究顯示，三分之一的操控型攻擊者有專注力失控症 (Attention Deficit Disorder)，12.5%有抑鬱症 (Depression)，12.5%有品行失控症 (Oppositional Conduct Disorder) (Kumpulainen, Rasanen, & Puura, 2001)。操控型攻擊者大部分均有性格缺陷 (Personality Defects)，認為使用攻擊行為是處理人際關係的正確途徑 (Andreou, 2001)。另一項研究亦發現他們有濫藥習慣，情況較反應型攻擊者、攻擊型受害者及退縮型受害者嚴重 (Kaltiala-Heino, Rimpela, & Rimpela, 2000)。另外，有操控型攻擊行為的青少年大都在三十歲或以前有刑事記錄 (Roberts Jr. & Morotti, 2000)。

## 2. 反應型攻擊者 (Reactive Aggressor)

### 基本理念

反應型攻擊行為的早期根本理念為「受挫攻擊預設」理論 (Frustration-aggression Hypothesis) (Berkowitz, 1963; Dollard, Doob, Miller, Mowrer, & Sears, 1939)。當事人因事情不如所預期般發生或受到失敗挫折，因而挑起憤怒激動的情緒，繼而使用武力，所以，反應型攻擊行為是受憤怒情緒所帶動的攻擊行為。反應型攻擊者對外在預計事件 (Perceived Event) 作出扭曲性的解讀 (Cognitive Distortion)，因而引致激烈的回應 (Pulkkinen, 1996; Salmivalli & Nieminen, 2002)。Buss和Perry (1992) 稱反應型攻擊者為「沒有果效的攻擊者」(Ineffectual Aggressors)。他們與朋輩互動的過程中，容易受到自己憤怒、焦慮和不安情緒所影響，以致與人產生爭執。

### 特點

反應型攻擊者普遍缺乏自信，對周遭事情非常敏感及疑慮，欠缺社交及解決問題的能力 (Anderson, 1989; Mynard & Joseph, 1997)。他們解難的能力較弱，常將遇到的困難及問題作外化歸因，把自己置身事外，不願意負上責任和承擔後果 (Andreou, 2001)。此類型的攻擊者通常也有其他偏差行為，例如吸煙及酗酒等等，他們的學術成就低於一般的水平，討厭校內被約束、學習守紀律的環境 (Nansel et al., 2001)。

大部分反應型攻擊者均有過度活躍 (Hyperactivity) 和專注力不足 (Attention Deficit) 的問題。他們在課堂中不時騷擾同學，令同學感到煩惱 (Carney & Merrell, 2001)。他們的同儕認為他們會突然情緒激動、暴跳如雷。故此，他們難與人建立友誼和關係 (Anderson & Bushman, 2001)。由於老師認為他們經常無故引起事端，加上他們首先使用暴力，又沒有合乎情理的解釋，因此他們通常會受到老師的指責和處分，更難以得到老師信任和支持。

## 第二章 理念架構

不少研究亦指出，眼眶額葉皮質 (Orbital Frontal Cortex) 與反應型攻擊行為有密切的關係 (Blair, 2004)，如Goyer, Andreason, Semple, Clayton, King, Compton-Toth, Schulz及Cohen (1994) 發現，有反應型攻擊行為的人於眼眶額葉皮質的腦血流量 (CBF) 相較一般人為低。而眼眶額葉皮質負責計算回報是否達到期望，若回報不達期望，則會引發沮喪、挫折的情緒 (Frustration)。反應型攻擊行為多是由於事情不如預期般發生或受到失敗挫折而出現，所以Blair (2004) 認為，當回報不達期望，眼眶額葉皮質會使控制反應型攻擊行為的皮質下系統 (Sub-cortical System) 的神經活動上升，導致沮喪、挫折的情緒；相反，當回報達到期望，眼眶額葉皮質會壓抑該系統的神經活動。

### 家庭背景

反應型攻擊者的父母會使用極為嚴苛的態度來責罰子女，部分更會使用虐待的方法來懲治他們 (Bowers, Smith, & Binney, 1994)。有些父母的管教模式則非常極端，一方完全放任，而另一方則非常嚴厲。反應型攻擊者大多來自缺乏愛和關懷的家庭，亦沒有得到妥善的照顧，使他們對外界充滿防衛心和戒心，逐漸形成對外來事件產生敵意歸因的思考模式。

本研究中發現，來自單親及再婚家庭的學生相比來自核心家庭的學生有較高的反應型攻擊指數。這可能是由於來自單親及再婚家庭的孩子有較大機會被父母體罰 (Fagan, 2005; Smith & Thornberry, 1995)，而不少文獻均指出，反應型攻擊者往往有被體罰的經歷 (Dodge et al., 1997)。因此，在單親及再婚家庭中較易發現反應型攻擊者的子女。

### 負面影響

反應型攻擊者認為自己沒有價值，自尊心及自我形象甚低 (O'Moore & Kirkham, 2001)。有研究結果顯示，反應型攻擊者的整體自我形象比操控型攻擊者稍低，比較起其他非攻擊者則是最低的 (O'Moore & Kirkham, 2001)。當中有21.5%被診斷患有品行失控症 (Oppositional Conduct Disorder)，17.7%患有抑鬱症 (Depression)，而專注力失控症 (Attention Deficit Disorder) 則佔17.7%。反應型攻擊者患上品行失控症和抑鬱症的比率比操控型攻擊者為高。

### 攻擊者小結

攻擊者踏進成年期，與配偶發生衝突時，容易以暴力作為處理的手段；亦會以嚴厲的管教方式（例如：體罰）來對待子女。所以，近年香港的家庭暴力問題日益嚴重，若能為施暴者的攻擊行為作出識別，將更有效地為他們提供適切的治療策略。

### (IV) 受害者的類型

#### 1. 攻擊型受害者 (Aggressive Victim)

##### 基本理念

研究指出，當一位孩童被攻擊後，他成為攻擊型受害者或退縮型的受害者機會率參半 (Perry, Kusel, & Perry, 1998)。Brockenbrough, Cornell和Loper (2002) 的研究結果顯示，約有三成被欺凌的初中學童會持有攻擊傾向，他們會使用武力作出報復，成為攻擊型受害者。由於受到別人欺凌或傷害，攻擊型受害者顯得格外焦慮和緊張，並且存有報復的念頭 (Olweus, 1995; Schwartz, Dodge, Pettit, & Bates, 1997)。

##### 特色

研究指出，攻擊型受害者缺乏自我控制能力 (Self-regulation) (Schwartz, Proctor, & Chien, 2001)，相比於操控型攻擊者，他們容易被激怒。如果情況持續嚴重下去，會形成他們認知結構上的扭曲，產生偏差和解讀錯誤，漸漸變成反應型攻擊者。

攻擊型受害者比退縮型受害者較多收藏攻擊性武器或玩具，亦較多與人發生爭吵或打鬥事件，部分會即時以暴力方式作出反擊，所以經常被人誤認為攻擊者，受到處罰。就算他們是受到欺凌的一群，在同儕或師生之間也較退縮型受害者得到較少的接納和同情，不受同儕歡迎，受到同輩排斥的指數是兩類攻擊者和兩類受害者中最高的 (Schwartz, 2000)。攻擊型受害者對自我的評價很低，認為自己不及別人吸引和突出，經常過慮和急躁。與其他入相比，他們是不快樂的一群 (O'Moore & Kirkham, 2001)。

##### 家庭背景

攻擊型受害者的父母對子女的管教模式與反應型攻擊者的相類似，分別在於攻擊型受害者的父母中，其中一方可能過分保護孩童，而配偶則採取放任、不理會的管教模式，以致令子女未學會獨立自主及如何使用正確的途徑來保護自己 (Bowers, Smith, & Binney, 1994)。

研究指出，有暴力行為的女生，其家長傾向只會在女兒首次求助時給予直接的意見，這代表女兒經常得不到幫助 (Pakaslahti, Spooft, Asplund-Peltola, & Keltikangas-Javinen, 1998)。女兒長期缺乏父母的回應，因而形成長期的不安全依附關係 (Insecure Attachment Relationships)。在這種關係中，家長對待子女經常忽冷忽熱，態度和表達的內容模稜兩可。在缺乏父母的欣賞和肯定下，子女缺乏自信，長大後對他人也較為猜疑，不容易與其他人建立信任的關係。

##### 負面影響

攻擊型受害者無論對環境、他人和自己都缺乏信心，形成很大的不安感覺，有較沉重的焦慮感和出現身心症 (Psychosomatic Symptoms) 的癥狀。他們可能會出現飲食失控症 (Eating Disorder)，以及引發精神病患 (Kaltiala-Heino et al., 2000)。追蹤研究發現，他們進入成人階段後，不少會出現心理和精神病的症狀 (Kumpulainen & Rasanen, 2000)。

### 2. 退縮型受害者 (Passive Victim)

#### 基本理念

退縮型受害者對外界的適應能力很低，他們認為自己的存在毫不重要，經常認為受到別人的欺凌是因為自己沒有優點和長處而造成的，所以經常責怪自己 (Carney & Merell, 2001)。對於發生在自己身上的不幸事情，他們會自責，內化為自己的責任，有內化歸因 (Internal Attribution) 的傾向 (Boxer & Tisak, 2003)，認為是自己的能力不足或犯錯所造成，而自己並沒有控制大局的能力。這些想法構成了他們退縮的傾向。

#### 特點

McNamara和McNamara (1997) 指出，退縮型受害者的身型較為細小、瘦弱，而且在體力和運動方面的表現低劣，無法抵抗強而有力的攻擊者。當他們受攻擊後，通常會哭泣、退縮、抽離人群和作出閃避。他們的學術成績在小學階段普遍不俗，但升上中學後，因他們經常受到被欺凌的困擾，他們會長期缺課、逃避回校，以致成績日差 (Olweus, 1993)。

退縮型受害者的性格較為沉靜、謹慎、焦慮及非常敏感。他們缺乏與人溝通的技巧，人際關係疏離 (Glew, Rivara, & Feudtner, 2000)。他們很少說話，亦缺乏自表技巧 (Assertive Skill) (Schwartz, Dodge, & Coie, 1993)。在校園裡，他們經常獨自流連 (Olweus, 1993)，但與老師或社工的聯繫卻比同輩較為緊密。

#### 家庭背景

一般退縮型受害者的父母均過分照顧及保護子女，當他們知道子女感到焦慮和沒有安全感時，便會為子女提供一個非常安全的避難所，父母甚至讓子女不需要面對任何困難和問題，只指導他們如何逃避，卻沒有教導子女解決問題的方法和處理衝突的技巧 (McNamara & McNamara, 1997)。父母過分為子女承擔責任，讓他們能逃避困難，子女便無法從事件中學習，更勿論成長。所以，當子女要獨自在校內面對衝突或人際關係問題時，他們既不懂面對，也不會解決，最後只好選擇逃避了事。

#### 負面影響

文獻指出，退縮型受害者有著持久性的內在失控症狀 (Internalizing Disorder)，例如飲食失控症 (Eating Disorder) (Bond, Carlin, Thomas, Rubin, & Patton, 2001) 及專注力失控症 (Attention Deficit Disorder) (Kumpulainen, Rasanen, & Puura, 2001)。他們恐怕被人欺凌後，又再次遇到欺凌，以致他們不能集中精神做事，精神恍惚。每每在需要上學的日子，他們便出現身心症 (Psychosomatic Symptoms) 的癥狀，如頭痛和胃痛等等，晚上不易入睡，即使睡了也睡不安穩 (McNamara & McNamara, 1997)，他們更會自殺輕生。長期影響方面，男性的退縮型受害者進入成人階段時會難於與女性相處，在性關係上亦會出現障礙 (Gilmartin, 1987)。而當他們成為父母後，也會像其父母般過度保護自己的子女，以致下一代也重覆地成為退縮型受害者 (McNamara & McNamara, 1997)。

#### 受害者小結

中學生在青少年時期如經歷以上被欺凌的經驗，而沒有適切的處理，將會對他們的成長留下不可磨滅的印記。退縮型受害者可能會成為隱閉青年，而攻擊型受害者則更有機會轉化為攻擊者。

## 第二章 理念架構

以下為兩類攻擊者及兩類受害者在認知、情緒、行為及社交方面的特點摘要：

類型	認知方面	情緒方面	行為方面	社交方面
<b>操控型攻擊者</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>暴力是展示自己實力的方法</li> <li>有目的，為爭取個人利益</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>冷靜、理智</li> <li>缺乏同理心</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>恃強凌弱</li> <li>有計畫</li> <li>自信</li> <li>擅於爭辯</li> <li>聰明</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>喜歡連群結黨</li> <li>與其他操控型攻擊者形成「朋黨」</li> </ul>
<b>反應型攻擊者</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>曲解外在訊息</li> <li>解難能力薄弱</li> <li>認定別人懷有敵意</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>非常衝動</li> <li>容易發脾氣和情緒失控</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>欠缺耐性、過動</li> <li>頑固固執</li> <li>防衛心強</li> <li>有攻擊性傾向</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>被孤立和排斥</li> <li>不受同儕歡迎</li> <li>容易問罪於別人</li> </ul>
<b>攻擊型受害者</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>憤世嫉俗</li> <li>有報復傾向</li> <li>有過度活躍的問題</li> <li>智力較低</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>深深不忿</li> <li>驚恐</li> <li>焦慮感</li> <li>混亂矛盾</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>想反擊但又恐防自我能力不足</li> <li>不信任別人</li> <li>經常掙扎於遵守道德規範與以暴易暴之間</li> <li>用激進的方式來保護自己</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>怪責別人不能幫助自己</li> <li>不能表達自己意願</li> <li>社交及溝通能力薄弱</li> <li>不敢與人交往，遠離人群</li> <li>對人欠缺信任</li> </ul>
<b>退縮型受害者</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>外在的世界是可怕的</li> <li>消極負面</li> <li>被欺凌傷害太多，充塞於腦中</li> <li>怪責自己沒有自保能力</li> <li>自覺被人看不起</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>無助感</li> <li>心情難過</li> <li>情緒消沉</li> <li>抑鬱</li> <li>自卑自憐</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>被動退縮</li> <li>隱藏自己</li> <li>沉默寡言</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>逃避與人接觸</li> <li>經常獨來獨往</li> <li>外表不討好、不能吸引別人</li> <li>孤僻沉默</li> </ul>



### (V) 輔導的策略

#### 背景

過去有不少用以防治校園欺凌的計畫，包括 Peacebuilders、Olweus Bully Prevention Program、PATHS (Providing Alternative Thinking Strategies)、RCCP (Resolving Conflict Creatively Program) 和 Second STEP 等等 (Newman-Carlson & Horne, 2004; Stevens, Bourdeaudhuij, & Oost, 2001)。本計畫參照了上述計畫的內容，以多元跨系統模式，為老師、社工、學童、家長及公眾提供一系列的講座、諮商、輔導服務及新聞發佈會，以期獲得全面防治校園欺凌的效果。

此計畫以小組形式在校內課堂時間進行治療性輔導小組。文獻指出，以小組形式來減少學童的攻擊行為，提升被欺凌學童的自信心和社交技巧的成效，均較個別的心理輔導及家庭治療法更為顯著 (Glancy & Saini, 2005)。在小組互動的過程中，能讓參與者彼此分享以往的經驗及產生共鳴感，藉此汲取不同組員的看法和意見，進行反思，讓組員重新選擇，達致成長。

為了預防標籤效應 (Labeling Effect)，本計畫在各校內宣傳時，會以領袖及思想訓練帶出正面積極的形象，各組員能以積極正面的形象來參與小組活動。在學期開始之前，老師務必出席由計畫所提供的工作坊，讓全體老師了解本計畫的內容及施行詳情，確保老師不會標籤參與小組的學童，並正面地鼓勵組員參與。不論攻擊者或受害者小組，所有組員必須經過嚴謹的評估及篩選，達到臨床指標分數的學童才會被挑選參與小組。每個小組只有9位組員，由兩名社工帶領。

#### 認知行為治療法

過去的研究報告發現，以認知行為治療法作為攻擊者及受害者小組內容的理念架構，遠較其他治療法，如心理動力、行為取向和認知理論等等，成效更為顯著 (Kazdin, 1987, 1995; Lochman, 1990; Lochman & Wells, 1996; McMahon & Wells, 1989; Southam-Gerow & Kendall, 2000)。還有，筆者在過去數年應用認知行為治療法來設計小組內容，對減少兒童攻擊行為十分奏效 (Fung, 2006; Fung, 2007; Fung, 2008; Fung & Tsang, 2006; Fung & Tsang, 2007; Fung, Wong, & Chak, 2007; 馮、黃、黃, 2004)。因此，本計畫的治療小組內容均以認知行為治療法為主幹。

認知治療及認知行為治療由六十年代至今仍然不斷發展，例如有 Aaron T. Beck 的認知治療法、Albert Ellis 的理性治療法、Donald Meichenbaum 的認知行為矯正等。本計畫按兩類攻擊者及受害者的特性及過往經驗，綜合不同的認知行為治療法，並應用在小組上。

#### Albert Ellis 的理性治療法

遠古時的希臘，斯多噶派哲學家埃皮克提圖 (Epictetus) 曾提出：「人不是受事情所困擾，而是受到他們對這些事情的看法所困擾。」不過，直到二十世紀中，西方心理學家才有系統地把這些哲學思想轉化成心理治療法。其中 Albert Ellis 是二十世紀其中一位最有影響力的「認知行為治療法」的鼻祖 (Ellis, 1962)。

## 第二章 理念架構

Ellis認為，人天生具有思考的能力，懂得透過思考及自我對話 (Self-talking) 去評估 (Self-evaluate) 所面對的處境，並且在不同的環境中自我支持 (Self-sustain)。因此，人是可以擁合理性的想法，再活出一個合情理和快樂的人生。相反，當人懷有「非理性想法」(Irrational Beliefs) 時，會導致負面情緒和行為的出現。過往也有不少研究學者將之應用於治療青少年攻擊行為的計畫中 (Guerra, Huesmann, Tolan, Van Acker, & Eron, 1995; Huesmann & Guerra, 1997; Lochman & Dodge, 1994; Quiggle, Garber, Panak, & Dodge, 1992; Rabiner, Lenhart, & Lochman, 1990)。

從 A-B-C 模型中可了解學童攻擊行為背後的認知過程：



當事件(A)發生，受到想法(B)影響，會引起不同的結果(C)，包括行為反應(Behavioral Responses) 及情緒反應 (Emotional Responses) (Ellis, 1977)。學童持有的非理性想法 (Irrational Beliefs) 會引致負面的結果 (Negative Consequences)。以下就兩類攻擊者及受害者的非理性想法和負面結果舉例，並加以說明：

事件(A)：小息時有同學在走廊把我撞倒

### 持有理性想法的學童：

想法(B)：「可能是他太匆忙，並不是故意的！」

結果(C)：沒有甚麼大不了，自行回到課室。

### 操控型攻擊者的非理性想法：

想法(B)：「我一定讓別人知道，我是有實力的！」

結果(C)：恐嚇那位同學，並且要求他當眾道歉及賠償醫藥費。

### 反應型攻擊者的非理性想法：

想法(B)：「對方一定有心針對我，所以故意作弄我！」

結果(C)：憤怒激動，立刻衝向對方，並揮拳攻擊他。

### 攻擊型受害者的非理性想法：

想法(B)：「走廊上那麼多同學，為甚麼只撞倒我！是他的錯，我一定要以牙還牙，讓他知道他做錯了。」

結果(C)：深深不忿的注視那同學，低聲咒罵他。

### 退縮型受害者的非理性想法：

想法(B)：「都是自己之過，是我太蠢了，反應太慢才會被他撞倒。」

結果(C)：急步離開，害怕再一次被其他同學撞倒。

## 第二章 理念架構

從以上例子可見，想法直接影響情緒及行為結果的發生，由於攻擊者及受害者的認知結構上出現了扭曲，其非理性想法會帶來偏差行為和負面情緒。

Ellis (1977) 的研究得出，人們有十二種非理性想法的傾向，它們會令人的想法出現偏差，產生情緒的困擾，以及出現負面行為。以下是該十二種想法的介紹：

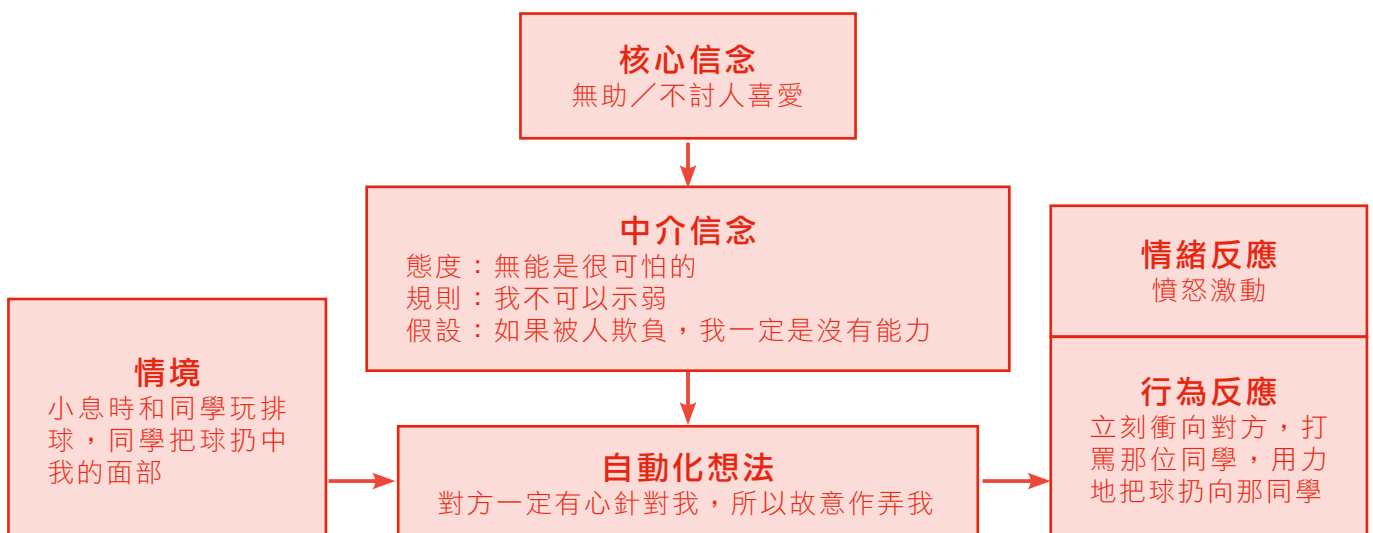
1. 人是極度需要被重視的人去愛和讚許
2. 做壞事和思想不正當的人，應該受到嚴重的指責
3. 當事情不如自己所願時，就是最慘和最可怕的情況
4. 人的不幸是外在的人和事件所引起的，自己沒能力去改變
5. 人應該為危險或可怕的事而十分不安，經常記掛心頭
6. 逃避困難和責任總比要面對它們好
7. 人絕對需要倚靠比自己強的人
8. 每個人都應該有足夠的能力、智慧和成就，才算有價值
9. 過去發生的事並不會磨滅，反而會一直影響著現在及將來的情況
10. 對於身邊的事物，人是要有完美的控制
11. 人要被動和順從慣性才可得到快樂
12. 別人的事情往往會為自己帶來困擾，人們無法控制及處理困擾自己的情緒

(非理性想法於治療性輔導小組中的演繹方式，會因應兩類攻擊者及受害者的特徵而略有不同)

以上的非理性想法連繫著個人的價值觀和世界觀，如果不能達到，他們就會質疑自己的價值，情緒上受困擾，還會作出傷害自己或他人的行為。於小組中，工作員教授Ellis的十二種非理性想法，讓組員能透過A-B-C概念，從而了解行為及情緒背後的非理性想法。

### Beck (Aaron T. Beck, Judith S. Beck) 的認知治療法

除了Ellis外，Beck (1995) 的認知概念表提供一個清晰及具體的理念架構，協助工作員評估組員的核心信念、中介信念及自動化想法。下圖以反應型攻擊者作例：



## 第二章 理念架構

認知模式是解釋人在一個情境下，受自動化想法影響而出現的情緒及行為反應，而核心信念及中介信念影響他們的自動化想法。核心信念及中介信念不容易被人察覺，而自動化想法在認知層次最表層，相對容易被察覺。

人的核心信念可分為無助及不討人喜愛兩類，或兩者兼具。兩類的核心信念影響中介信念（包括態度、規則和假設），以無助的核心信念為例，無助的核心信念會產生這些中介信念 — 態度：無能是很可怕的；規則：我不可以示弱；假設：如果被人欺負，我一定是沒有能力。

在認知過程中，自動化想法受核心信念及中介信念影響，會出現認知扭曲 (Cognitive Distortion)，Beck (1976)及 Burns (1980) 將其分類為以下的偏誤思考 (Thinking Error)。由於反應型攻擊者及攻擊型受害者的自動化想法中常會出現認知扭曲，加上理解能力較弱，而偏誤思考相對較容易理解，所以在以上兩類小組應用此概念，詳細內容請參閱實務手冊第一冊（反應型攻擊者）及第四冊（攻擊型受害者）。

1. 過度類推 — 將一件單一或偶爾發生的事情視為同類事件的結論
2. 誇大與低估 — 過分高估或貶低事件的重要性或嚴重性
3. 非黑即白 — 兩極化分類。看事情的成敗、好壞是極端的，並沒有中性的評估
4. 災難化 — 將未曾發生的事情已想像到極為危險和悲傷，人生充滿憂患和災害
5. 以偏蓋全 — 只側重事件的一小部分，藉此斷定為事件的全部過程及內容
6. 斷章取義 — 忽略事件或言語表達的整體性，抽出某部分的意思作出推斷及演繹
7. 一力承擔 — 認為所有的事情都跟自己有關，把責任全歸咎到自己身上
8. 標籤化 — 將過往的缺失和錯誤，都評價及認定是自我的整體價值和能力

### 拆解非理性想法

協助攻擊者和受害者拆解非理性想法的步驟如下：

1. 透過情境案例來讓組員了解自我的非理性想法
2. 探討其非理性想法的由來及對他們不同的影響，例如健康方面、情緒方面、社交方面等等
3. 拆解 (Dispute) 非理性想法中的偏差論據，過程包括辨識 (Detect)、辨別 (Discriminate) 及拆解 (Debate)
4. 拉闊組員思想領域並建立理性思想
5. 嘗試於日常生活中應用理性想法及正面行為，意識其情緒及行為上與以往不同之處

## 第二章 理念架構

### 實務手冊第一至第四冊的應用

以認知行為治療法為基礎設計，整套操控型攻擊者、反應型攻擊者、攻擊型受害者及退縮型受害者的十節治療性輔導小組內容和工作紙已詳述在第一至第四冊中。詳情如下：

有教無「戾」－校園欺「零」計畫實務手冊	章節	攻擊者／受害者
第一、第二冊	第四章	反應型攻擊者
第一、第二冊	第五章	退縮型受害者
第三、第四冊	第四章	操控型攻擊者
第三、第四冊	第五章	攻擊型受害者

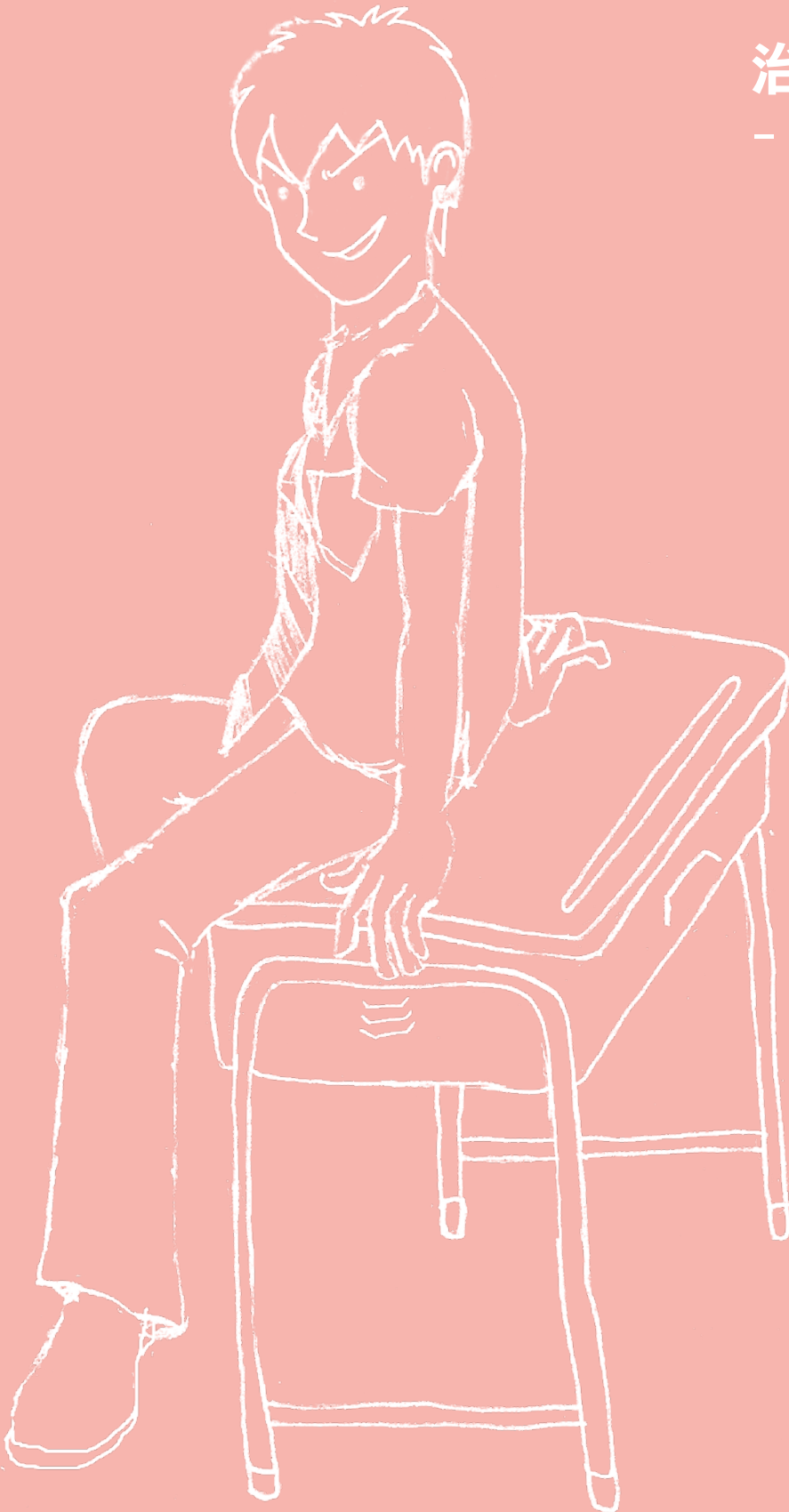
### 實務手冊第五至第六冊的應用

以下章節將會透過四個真實個案於不同小組中的表現，闡述不同類型的攻擊者及受害者的特點。小組的進程會被劃分為六個階段，讓讀者了解工作員應如何循序漸進地由小組形成前開始準備，然後運用治療性輔導小組幫助各類型的攻擊者及受害者，並藉真實個案於不同階段的表現顯示他們的轉變。另外，本實務手冊中附上的教材光碟，形象化地表達治療性輔導小組於不同階段的情況和各真實個案的表現，讀者可因應需要配合使用。

### 角色介紹

小組類型	主角	主工作員(Key Worker)／輔助工作員(Co-Worker)
操控型攻擊者	阿慧	鍾姑娘／胡姑娘
反應型攻擊者	阿偉	鍾姑娘／胡姑娘
攻擊型受害者	阿健	陳姑娘／胡姑娘
退縮型受害者	阿敏	陳姑娘／胡姑娘

第三章：  
治療性輔導小組  
- 操控型攻擊者



## 第三章：治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

### (I) 認知行為治療法及相關理論之運用

#### 1. 社會訊息處理理論 (Social Information Processing Model, SIP Model)

透過近代的社會訊息處理理論 (Crick & Dodge, 1996; Dodge & Coie, 1987; Pettit, Polaha, & Mize, 2001)，可更深切地了解各類攻擊者和受害者行為產生的過程。此理論提出，人們從外界接收訊息及線索導引時，會出現下列五個步驟的認知處理過程，然後以相應的行動作回應：

- 1) 對外界訊息(影像、聲音等)進行辨識編碼 (Encoding of Social Cues)
- 2) 根據過去經驗對訊息表徵進行理解和詮釋 (Interpretation of Social Cues)
- 3) 理解訊息過後，開始搜尋及組織應有的反應 (Responses Research Process)
- 4) 抉擇所要採取的對策 (Response Decision)
- 5) 執行行動及實踐行為 (Behavioral Enactment)

操控型攻擊者在社會訊息處理過程的最後三個步驟出現了偏差。在第三個步驟中，他們會先了解自己有可能得到的利益，接著計算行動可能付出的代價和得到的利益，最後作出決定。在這種利益計算過程中，他們傾向只關注個人利益，而忽略其他人在物質或精神上所得的利益，更不會理會別人是否受到傷害。

在社會訊息處理過程的第四個步驟中，操控型攻擊者從過去的成功經驗中，認定攻擊性的行為更能展示自己的實力，從而建立信心，同時，他們認定攻擊行為是最能夠達到目的的手段，也是取得利益和有效解決人際衝突的最佳方法。因此，操縱型攻擊者傾向以攻擊行為作為解決問題的方法。

#### 2. 社會學習理論

社會學習理論由美國心理學家Albert Bandura (1986, 1999) 提出，這套理論指出，大部分人類的行為都是由觀察及模仿他人而學習得來的，藉著認知、行為及環境幾方面的互動，以了解人類行為形成的原因。例如：孩子透過觀察父母或老師在日常生活的言行，學會在不同場合要遵守不同的規矩，也有不同的禮儀，除了學會這種行為，還接受了這行為背後的價值觀和世界觀，這就是一個社教化 (Socialization) 的過程。

過程：

- 1) 給予注意 (Attention)：被有趣及新奇的事物所吸引
- 2) 保存記憶 (Retention)：儲存新事物的記憶，使日後能找出相關經驗
- 3) 行為重現 (Reproduction)：練習從學習而得的行為，從練習中改進已有的技巧
- 4) 維持動機 (Motivation)：學習到的行為，為個人帶來利益或懲罰，如果個人在進行以上行為或觀察到其他人進行這行為時，得到正面的回饋，這些經驗會促使新行為的形成

## 第三章 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

學者對操控型攻擊者的攻擊行為，大多以社會學習理論來理解。研究顯示，操控型攻擊行為是一種從學習而得來的攻擊行為，即他們的模仿對象也有較大的攻擊性 (Boxer & Tisak, 2003)。操控型攻擊者的父母也可能是操控型攻擊者，其身處的家庭鼓勵他們使用攻擊行為去解決衝突和達致個人利益 (Vitaro, Barker, Boivin, Brendgen, & Tremblay, 2006)。由於他們自小觀察父母和身邊親友的行為，使他們認為利用計謀或威脅等攻擊行為可以為自己帶來利益。因為操控型攻擊者大多非常聰明，他們經過多次的嘗試和觀察其他人的反應後，就能掌握在各種情況下採取對自己有利的策略，並提防對自己不利的因素。假若有多次成功得到利益或開脫的經驗，他們便會認同操控型攻擊行為是最有效達到目的的方式。既然社會學習理論認為操控型攻擊行為是從學習得來的，因此這些行為都可以被捨棄 (Unlearn)，並重新學習 (Relearn) 另一種思想及行為模式，建立另一個價值觀。

### 3. 認知行為治療法之運用

在操控型攻擊者的治療性輔導小組中，工作員綜合運用了Beck的認知治療法及Ellis的理性治療法。Beck的認知治療法提供一個清晰及具體的理念架構，協助工作員評估組員的核心信念、中介信念及自動化想法。故此，工作員於個案評估中運用了Beck的認知治療法。Ellis的理性治療法提出事件(A)、想法(B)、行為(C)及情緒(C)的關係。此外他還具體地指出令人出現情緒困擾及負面行為的十二種非理性想法。對於組員來說，Ellis的A-B-C概念及非理性想法是具體和清晰的，故此工作員在教授組員的時候，運用了Ellis的理性治療法。



### 第三章 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

設計操控型攻擊者的治療性輔導小組時，應用了認知行為治療法，詳情如下：

節數	認知行為治療法之運用	活動目標
1	與組員建立互相尊重的治療關係	操控型攻擊者的頭腦非常清晰，思想敏銳，行事審慎，不輕易表達自己。所以對於操控型攻擊者小組，工作員能與組員建立關係，這點尤其重要。與組員建立互相尊重的關係，能減低組員對工作員及小組的戒心，增加對小組的歸屬感
2	探索組員童年時的經驗 (Childhood Origin)	根據Bandura的社會學習理論(1986, 1999)，操控型攻擊行為透過模仿他人的行為而習得的。Skinner(1953)認為，從攻擊他人這行為中獲得的益處，會成為攻擊者的誘因，因而複製及重演這些行為，所以了解組員童年時的經驗(Childhood Origin)，有助明白他們攻擊行為背後的目的及增強物(Reinforcement)，並對小組組員作出準確及全面的評估
3	識別組員的行為反應	操控型攻擊者理智地思考各種攻擊行為的可行性及計算風險，然後冷靜地考慮攻擊行為的方法，以達到自己所期望得到的益處(Crick & Dodge, 1994)。識別組員的行為反應（包括組員曾經考慮及實踐的行為反應，以及各種行為的成效），有助工作員全面評估組員的攻擊行為，並明白組員進行各種行為時的考慮
4	識別組員的情緒反應	操控型攻擊者有冷酷及缺乏感情的特徵(Callous-unemotional Traits)，而且缺乏同理心，只集中看事件及事後能獲得的益處，並且難於表達內心感受。工作員必須協助組員增加對情緒的認識及評估組員被壓抑的情緒
5	教導組員認識A-B-C概念 辨識(Detect)組員的非理性想法	運用Ellis的A-B-C概念，透過小組討論及角色扮演，反映組員自己的想法，讓工作員可確切地了解組員的操控型攻擊行為背後的非理性想法
6	營造壓力(Create Stress)，讓組員感到改變的迫切性，從而作出改變	操控型攻擊者對後果傾向作正面的評價(Positive Evaluation of Consequence) (Poulin & Boivin, 2000)，忽略攻擊行為帶來的負面後果。透過代入真實的欺凌事件，讓組員了解事件中的嚴重後果，客觀地了解整件事件
7	辨別(Discriminate)組員的非理性想法和拆解(Debate)組員的非理性想法	介紹合情、合理、合法的概念，讓組員辨別非理性想法中不合理的地方。操控型攻擊者常有的非理性想法，包括「當事情不如自己所願時，就是最慘和最可怕的情況」、「每個人都應該有足夠的能力、智慧和成就，才算有價值」及「對於身邊的事物，人是要有完美的控制」等。透過合情、合理、合法的概念，拆解組員的非理性想法
8	建構新的理性想法(Effective Rational Beliefs)、情緒及行為反應(New Sets of Feelings and Behaviors)	透過拆解及行為練習，建構新的理性想法、情緒及行為反應
9	行為練習：同理心訓練	操控型攻擊者對受害者缺乏同理心，也可能對受害者存有誤解。從真實的事例中，受害者親身說出在學校面對欺凌事件的感受，藉此衝擊組員對受害者固有的不正確看法
10	結束治療及預防復發	檢視及欣賞操控型攻擊者在小組的改變，鞏固成功經驗

## 第三章 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

### (II) 小組前準備

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

#### 1. 問卷調查

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

行為方面：

量表	攻擊行為 (總分：38)	操控型攻擊 (總分：24)	反應型攻擊 (總分：22)	違規行為 (總分：22)
分數	23	18	3	15

阿慧的「攻擊行為」指數為23分，高於臨床指標（男性：19分，女性：18分）；同時「操控型攻擊」指數為18分，而「反應型攻擊」指數則為3分，反映出她是一位操控型攻擊者。另一方面，操控型攻擊者普遍有較多違規行為，而阿慧的「違規行為」指數為15分（臨床指標 - 男性：8分，女性：7分），與操控型攻擊者的特點十分吻合。

認知及情緒方面：

量表	想像 (總分：35)	移情關注 (總分：35)	觀點採摘 (總分：35)	個人苦惱 (總分：35)	同理心 (總分：140)
分數	12	10	13	17	52

操控型攻擊者普遍不會有太大情緒起伏，亦缺乏同理心。阿慧的「同理心」指數為52分，於認知方面，數據反映阿慧較難代入別人的想法（她於「觀點採摘」的分數偏低），而於情緒方面，阿慧的「移情關注」及「想像」指數亦十分低，反映她難以了解及代入別人的感受，及表現出帶有同情、溫暖的行為。工作人員可首先幫助阿慧多留意自己的感受，繼而嘗試理解別人的情緒及想法。

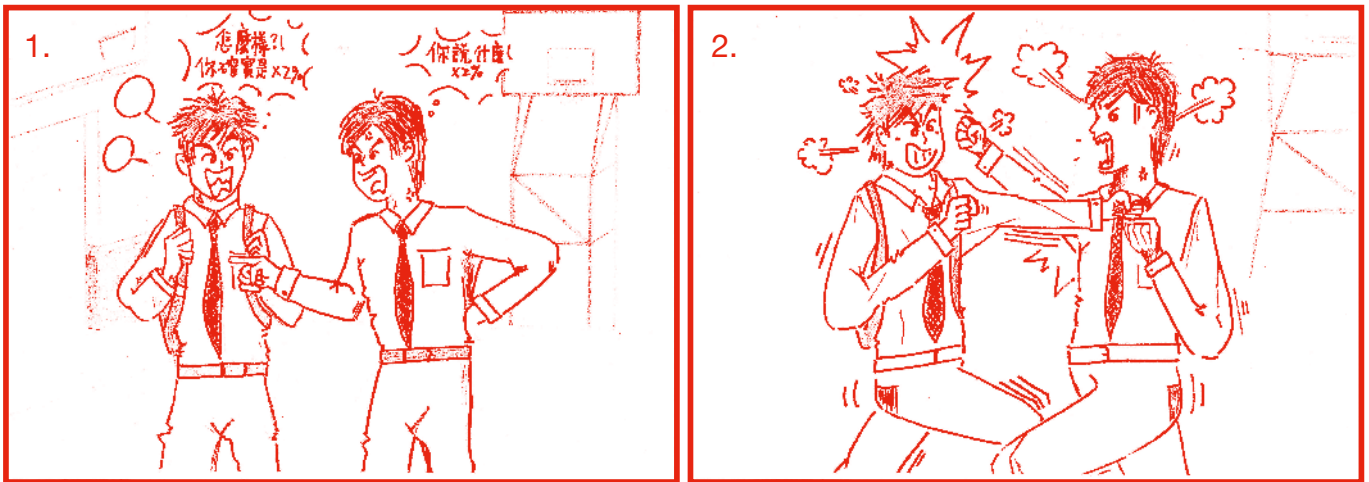
## 第三章 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

### 2. 學生訪談

學生在學生訪談中，阿慧會被問及一些在學校有可能發生的情境，當中包括暴力或攻擊的情境，以及明顯的欺凌情境。學生會被要求代入情境中的主角，想像他們遇上這些情況時的想法、行為及情緒。

(i) 以下是一個暴力或攻擊的情境：

如果小息時，你見到以下的情況……



訪談中，工作人員要求學生描述並解釋以上兩幅圖畫所發生的事。

阿慧認為圖中兩位同學因想奪取權力而吵架，繼而大打出手，而勝出的那位便可當老大，在朋輩間爭取地位。因此，他才選擇在小息時間和在籃球場上挑釁對方，務求令更多同學看到他打敗另一位同學。以上描述顯示阿慧擅於評估並利用周圍環境(如：選擇最多人看到的時間)，並且從而獲得權力，令別人害怕她。

不過，阿慧認為這樣公然打架是十分愚蠢的事，因為很容易被老師逮住，並且受到處罰。當追問阿慧如果她是圖中其中一位同學，她會怎樣做時，她表示她會帶幾位朋友將另一位同學抓到學校的後巷，然後才毆打他，因為那裡很少人經過，不容易被老師逮到。可見阿慧行事十分審慎，思想敏銳，亦主觀認為自己比別人聰明，可以利用其他方法，避過老師耳目，而達到同樣效果。

## 第三章 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

(II) 以下是一個欺凌情況較為明顯的情境：

「班上有一位同學行為古怪，同學們都不喜歡他。有一天，你和幾位同學趁他進了洗手間的廁格，你們便立刻將門反鎖，然後將水倒進廁格內，令他全身濕透。」

當阿慧被問及她做了這件事後的感受時，她表示有成功感，覺得自己很有能力，而她認為那位同學即使被人「整蠱」也不應該不開心，因為他的行為古怪，所以被人「整蠱」也是應該的。由此可見，她對別人缺乏同理心，「整蠱」別人後，不但沒有感到內疚，更不能理解受害者的感受。

當追問她，若其他人知道這件事後會對她有甚麼看法，她表示她的朋友一定會很仰慕她，覺得她很聰明，因為每次「整蠱」別人，她們都不會被老師抓住及處罰，更會以能成為她的朋友為榮。至於其他不熟悉她的人，則會害怕她，不敢得罪她，而她亦喜歡及享受別人對她有這樣的看法。從阿慧的回應可見，她藉著攻擊及欺凌行為來展示她的實力，當她的行為令別人害怕她和不致招惹她時，她更認定攻擊行為是處理人際關係最好的方法。

### 3. 小結

阿慧在訪談中的回應，正好反映出操控型攻擊者的特性，例如：認為攻擊行為是展示個人能力及處理人際關係的最好方法。她並不像反應型攻擊者般，選擇性地接收外在有關攻擊性的線索導引，因而產生很大的憤怒情緒，並攻擊別人，相反，操控型攻擊者有目的及有預謀地藉著攻擊行為去獲得物質利益、權力及各種好處。而阿慧輕視校規和紀律，並傾向低估事情的負面後果，這些亦是操控型攻擊者的特點。另外，在情緒方面，阿慧的情緒沒有太大起伏，難於感受到內疚、自責等負面情緒，更難以站在別人的角度，去體會別人的情感和想法。

工作員可因應阿慧的特徵，或她在訪談中提及過去的一些親身經歷，用以設計小組活動的材料，例如情境題，以便更加貼近阿慧的想法、行為及情緒，作出更深入的治療輔導。

## 第三章 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

### (III) 小組第一次見面

在此簡述小組第一節的情況。組員在不同活動中的表現，均反映操控型攻擊者在認知、行為及情緒上的特徵。工作人員清楚了解他們在不同層面的特徵，有助工作人員對組員作出適當的回應。

#### 小組活動：第一節

<b>活動</b>	<b>「介紹學校給我知」</b>
<b>時間</b>	30分鐘
<b>理念</b>	操控型攻擊者有冷酷及缺乏感情的特徵(Callous-unemotional Traits)，並且缺乏同理心，所以他們對欺凌的行為不會有負面情緒，甚至可能出現正面情緒。工作人員運用不同的情緒咭，刺激組員對情緒的認知，利用其他組員面對欺凌時出現的負面情緒（例如恐懼），增加有關組員對欺凌事件的看法
<b>目的</b>	工作人員了解組員的校園生活，同時知悉組員在校內進行欺凌或攻擊行為時的情緒反應
<b>程序</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>派給組員每人一疊情緒咭（8款不同顏色）<ul style="list-style-type: none"><li>憤怒</li><li>快樂</li><li>煩惱</li><li>討厭</li><li>沉悶</li><li>傷心</li><li>恐懼</li><li>輕鬆</li><li>興奮</li></ul></li><li>工作人員出題：展示與學校有關的圖畫、聲音或相片<ul style="list-style-type: none"><li>可選擇在學校內可能出現欺凌情況的地方、其有關人物等，作為情境題的題目</li></ul></li><li>組員出咭：出示能形容該題目的情緒咭，然後分享有關的校園生活<ul style="list-style-type: none"><li>工作人員可根據組員相同或不同的情緒作分享</li><li>工作人員可按小組情況，變更活動做法，例如：工作人員先選出情緒咭，組員分享有關的校園生活</li></ul></li></ol>
<b>物資</b>	情緒咭、有關題目

#### 小組過程及個案闡述

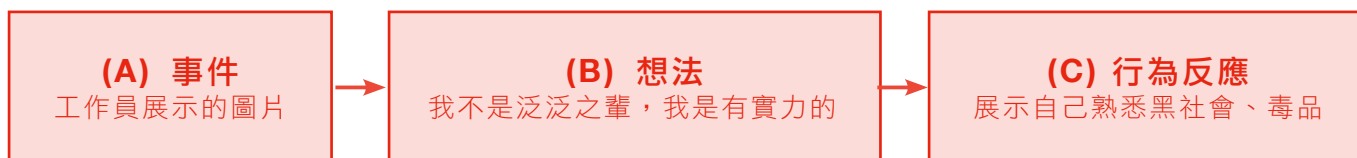
「介紹學校給我知」是工作人員跟組員第一次正式進行互動的活動。操控型攻擊者擅於評估現場環境及形勢，之後才決定行動，所以在小組第一節活動中，組員會多觀察工作人員及其他組員的行為，並且傾向不會主動表達意見及感受。經過熱身後，有些組員會較願意分享他們的學校生活。在活動進行中，當組員看見有關學校的圖畫時（例如：廁所），他們會分享一些違規的事件，如吸煙、打架等。面對這些事件，他們常出現正面的情緒，例如：興奮、快樂等。他們表示，每當他們在學校做一些違規行為時，他們總能避過老師的追查，甚至能藉著這些機會，在朋輩面前戲弄老師，所以會出現上述的正面情緒。

### 第三章 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

阿慧在這個活動中，很少表達自己在學校中的生活。當其他組員透露他們的違規行為時，阿慧會回應：「我是一名乖學生，在學校不會打架！哈哈！你們真是壞學生！」但阿慧在小組活動過程中，卻不時向其他組員顯露她對違規行為的熟識，如黑社會、毒品等。阿慧出示情緒咭時，她表現冷靜，面對不同的事件，她會重複顯示同一張情緒咭，例如：輕鬆、沉悶。

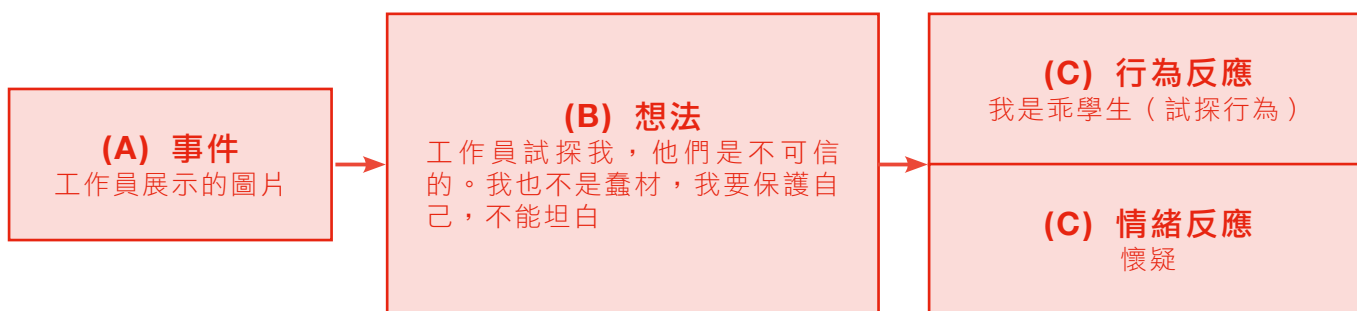
#### 工作員分析

從上述的活動中，工作員運用Ellis的A-B-C概念，窺探阿慧在事件中的想法。



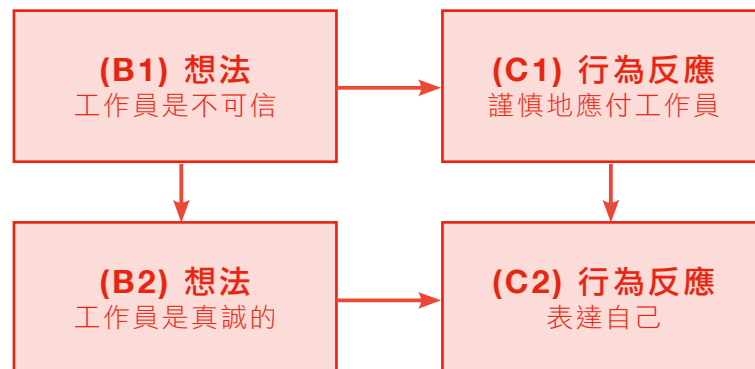
「我不是泛泛之輩，我是有實力的」是操控型攻擊者擁有的典型想法，是他們在認知層面的主要特徵。組員相信自己能在挑戰權威及違規的事件中，展示自己的實力、建立地位及獲取成功感。此外，工作員發現他們對違規行為作出正面評價 (Positive Evaluation of Consequence)，忽視行為帶來的負面後果。

從阿慧與工作員及其他組員的互動中，可見她擅於運用不同的態度回應不同的人，以達到她的個人目的。阿慧一方面向其他組員展示自己熟悉黑社會、毒品等，希望在小組中爭取權力和地位，但另一方面在回應工作員時，她又表現出謹慎的態度，用「我是乖學生」來應付工作員。工作員運用A-B-C概念，了解阿慧這些試探行為背後的想法。



小組第一節的目標是工作員與組員建立互信及互相尊重的治療關係。故此，工作員須改變「工作員是不可信」的想法，藉以改變阿慧的在小組中的試探行為。

### 第三章 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者



工作人員可以運用同理心的技巧，例如以真誠的態度，表示明白組員在第一次見面時不願意表達自己的原因和感受，讓組員感到工作人員的真誠，並且接納、尊重和了解他們的，藉此與組員建立關係，減低組員對工作人員及小組的戒心，增加對小組的歸屬感，願意表達自己。

在第一次小組完結後，工作人員檢視能否成功與組員建立關係。如果未能成功，可以選擇在下一節小組之前，個別跟進有關組員。

## 第三章 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

### 小組活動：第一節

(詳情請參閱教學光碟，操控型攻擊者 - 1. 小組第一次見面)

活動	「小組期望」
時間	35分鐘
目的	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 組員提出個人化的期望，建立組內的共同目標和守則</li><li>2. 訂立組員同意的守則，協助小組活動順利進行</li></ol>
程序	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 派發人形紙，請組員在人形紙內畫上代表自己的面貌、特質，及寫出對自己的期望，在人形外則寫上對小組及他人的期望</li><li>2. 訂立小組守則，討論在小組內組員應如何達到有關期望</li><li>3. 工作人員也可利用上一節活動中學會的情緒字眼，討論在小組進行中，組員有哪些表現，才會出現以上情緒，以協助訂立小組守則</li><li>4. 在大畫紙上總結及寫出全組組員均同意的期望及規則，並鼓勵組員遵守小組守則，藉此達到個人的期望 基本守則包括：<ul style="list-style-type: none"><li>• 尊重自己及別人</li><li>• 不傷害自己及別人</li><li>• 積極參與、投入小組活動</li><li>• 表達自己意見</li></ul></li></ol>
物資	人形紙、顏色水筆、大畫紙

#### 小組過程及個案闡述

組員表達期望時，他們希望在小組中獲得物質性的禮物，如新款遊戲機、線上遊戲點數咭、免費飲食、甚至是金錢。工作人員按實際情況，向組員明言只能安排一些小禮物、糖果等，但不能夠安排金錢、遊戲機等作為禮物。工作人員與組員討論在小組中合適的期望，從而訂立組內的共同目標和守則。組員須遵守小組守則，藉此達到個人的期望。

此外，組員可能在小組進行期間，出現互相攻擊的情況。影片中的阿慧留意到其中一位男組員表示期望有漂亮的女組員，她便借此機會，聯同另外一名女組員，攻擊其他男組員。





## 第三章 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

### 工作員分析

有別於反應型攻擊者 (反應型攻擊者期望透過小組，改善他們的人際關係，可見反應型攻擊者重視與人之關係 - **Relational Goal**)，操控型攻擊者著重利益和好處 (**Instrumental Goal**)。故此，工作員可按操控型攻擊者的認知特徵，於小組初期以物質的獎勵作招徠，組員的思想未轉變時，物質的獎勵能增加組員參與小組活動的興趣，但工作員須不時評估物質獎勵的成效，如組員已十分合作及投入小組，便可減少物質獎勵。此外，小組進行時，工作員多留意及讚賞組員的正面表現，即時給予回饋，有助組員積極參與小組；工作員也可透過其他方法，例如增加活動的變化，令組員投入活動。

操控型攻擊者需要強烈地控制他人。阿慧要求小組提供免費飲食，否則他們不會投入參加活動，更聯同另外一名女組員攻擊其他男組員，這些行為表現反映阿慧嘗試在小組中挑戰工作員及其他組員，意圖取得領導的地位。

工作員面對操控型攻擊者的攻擊行為，除了處理組員表面的行為外，還須要特別留意及評估組員行為背後的動機，然後按小組的目標及守則，作出合適的回應。

第一節小組中，工作員須要建立一個既尊重組員、同時亦被組員尊重的形象。例如在組員互相攻擊的情況中，工作員理解阿慧透過攻擊行為，嘗試在小組中取得控制權，所以工作員回應組員時，一方面「稱讚」組員都是青春美麗，以示尊重他們；另一方面，工作員亦須向阿慧及其他組員表示，他們想爭取控制權的動機已被看穿，並堅決表明攻擊行動在小組中是不容許的。此外，工作員亦須向組員表明，在小組中絕不是所有情況都是由組員控制的，而是由工作員決定，從而建立工作員在小組中的領導位置。所以，工作員在總結小組的期望及守則時，必須適切地回應組員對小組及工作員的期望，從而建立一個互相尊重的小組。

## 第三章 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

### (IV) 小組初期

在小組初期，工作人員透過不同的活動，探索組員童年時的經驗，了解操控型攻擊者認知的形成。工作人員從組員的認知、行為和情緒反應，加上運用Beck的認知概念，從而評估個案的核心信念。

#### 小組活動：第二節

活動	「我的故事」
時間	35分鐘
理念	根據Beck的認知治療法，核心信念不是突然產生的，而是受童年時的經驗所影響的。童年時的經驗，建構了組員的核心信念及中介信念。所以，了解組員童年時的經驗(Childhood Origin)，有助工作人員明白他們攻擊行為背後的理念、目的及增強物(Reinforcement)，並對小組組員作出準確及全面的評估
目的	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 讓組員了解自己期望得到的利益「著數」和獲取利益「著數」的方法</li><li>2. 透過分組討論，令組員明白不是只有利益才是「著數」，也不是只有攻擊行為才能取得他們所謂的「著數」</li></ol>
程序	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 組員選擇3樣自己重視的利益「著數」，寫上貼紙上，然後根據3樣利益「著數」對自己的重要性，按次序貼在「So」爆指數表上</li><li>2. 工作人員根據組員相近種類的利益「著數」來分小組討論 分組討論的分享重點：<ul style="list-style-type: none"><li>• 何時認定這些「著數」</li><li>• 在成長過程中，「著數」會否改變</li><li>• 從哪裡獲得「著數」</li><li>• 與誰一同去「搵著數」</li><li>• 怎麼去獲得「著數」（以前和現在有沒有分別）</li><li>• 為甚麼認為這些對於自己來說是「著數」</li><li>• 感謝組員分享故事</li></ul></li></ol>
物資	「So」爆指數表、貼紙、星星貼紙

#### 小組過程及個案闡述

組員在選擇自己重視的利益「著數」時，他們大多會選擇金錢、智慧、權力、健康、朋友等。從組員所選的「著數」中，工作人員根據相近種類的「著數」，為組員安排分組討論。阿慧選擇了金錢、智慧及健康。而對於她來說，智慧是最重要的，其次是金錢，第三是健康。當工作人員問及有關原因時，她說：「有智慧便能帶來財富、朋友、權力、地位等；有健康才能享受以上的東西。如果我有智慧，當我犯法的時候，我便能避免受罰，所以智慧一定是最重要的。」工作人員再問及為何認定智慧是最重要時，阿慧說：「小時候便認為智慧重要。大約在我入讀幼稚園的時候，上課時十分沉悶，所以我便從學校偷走出去。當時的我真的太蠢，在學校附近流連，很容易便被老師發現，被學校責罰了。回到家中，阿媽便打我，說我蠢。她說即使被老師發現，也不要承認逃學，我可以假裝十分害怕，表示想回家，便可逃過老師的責罰。這次之後，我便變得十分聰明了。」當阿慧在小組中分享了她小時候的經歷後，其他組員也開始分享他們過去的經驗。

## 第三章 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

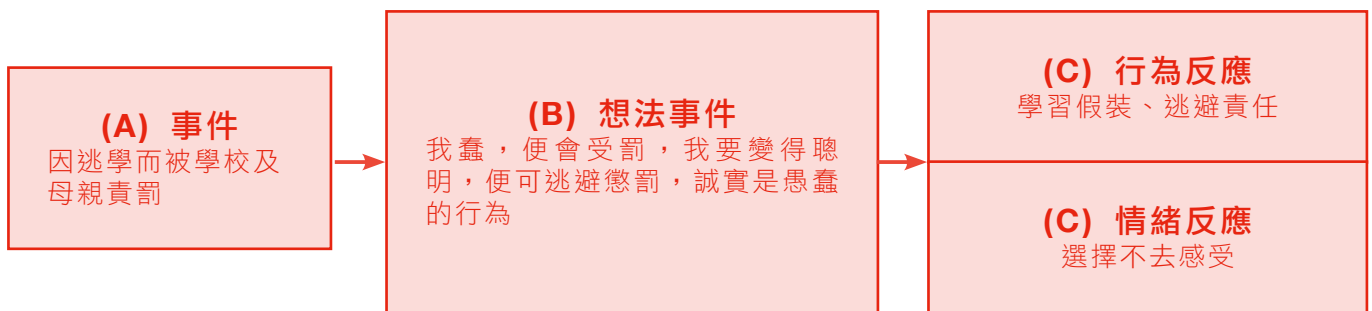
### 工作員分析

#### 1. 道德發展理論

根據 Kohlberg (1981) 的道德發展理論，探索阿慧的童年經驗時，工作員發現她的道德發展停留於「前慣例道德」的層次 (Preconventional Morality)。停留於此階段的人會著重個人利益 (Personal Interest) 及避免受罰，並且以結果去判斷其行為的好壞。阿慧著重自己的利益，除了運用智慧來達到目的，亦能逃避懲罰，令阿慧發展成為一個操控型攻擊者。

#### 2. 社會學習理論

操控型攻擊行為是一種學習得來的攻擊行為。操控型攻擊者的模仿對象 (例如父母) 也有較大的攻擊性，其身處的家庭鼓勵他們使用攻擊行為去解決衝突和獲得個人利益 (Boxer & Tisak, 2003; Vitaro, Barker, Boivin, Brendgen, & Tremblay, 2006)。工作員運用A-B-C概念，了解阿慧過去的經驗及其操控型攻擊行為背後的想法。



工作員雖然沒有足夠的資料去評估阿慧的母親是否操控型攻擊者，及是否阿慧攻擊行為的模仿對象 (Aggressive Role Model)，但阿慧的母親忽略了女兒違規行為 (逃學) 的嚴重性，並教導阿慧要懂得運用「聰明智慧」，例如說謊來逃避責任，否則便是一個愚蠢的人。在這樣的社教化過程中，令阿慧學習到操控型攻擊行為，她需要在各種情況下，運用對自己有利的策略，逃避對自己不利的因素及負面結果。

## 第三章 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

### 小組活動：第四節

(詳情請參閱教學光碟，操控型攻擊者 - 2. 小組初期 及 3. 馮麗姝博士解說)

活動	家課分享 - 「天才表演」
時間	45分鐘
理念	操控型攻擊者有冷酷及缺乏感情的特徵(Callous-unemotional Traits)，同時缺乏同理心，他們會集中於事件及益處，而且很難表達內心感受；在小組活動中，工作員透過不同組員所分享的不同事件，刺激組員對自我情緒的了解
目的	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 增加組員對自己情緒的了解</li> <li>2. 讓組員明白不同事件下會引發不同的情緒，是因為每個人有不同的想法</li> </ol>
程序	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 請組員在家課中選出最常出現的情緒，然後逐一演出相關的事件</li> <li>2. 抽先後次序咭(1-8號)，依所抽取的次序表演；設有最佳演繹獎，以鼓勵組員投入</li> <li>3. 當組員表演時，工作員在大畫紙上記下有關事件</li> <li>4. 表演後，其他組員負責評分；評分的準則是組員能夠清楚、生動地表達事件，工作員記錄分數</li> <li>5. 組員想像：如果自己遇上同一事件，自己會出現哪種情緒，然後用情緒咭表示 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 挫敗感</li> <li>• 輕鬆</li> <li>• 恐懼</li> <li>• 安全感</li> <li>• 內疚</li> <li>• 孤單</li> <li>• 滿足感</li> <li>• 憤怒</li> </ul> </li> <li>6. 組員分享在同一事件中的不同情緒和想法</li> <li>7. 最後由表演者揭曉答案</li> </ol> <p>總結：在同一事件中可能會出現不同的情緒，是因為每個人有不同的想法</p>
物資	先後次序咭、大畫紙、情緒咭、後備家課

### 小組過程及個案闡述

工作員記錄每位組員於不同事件中出現的情緒，從中評估組員的情緒反應。如下表：

組員	事件	慧	安	瑩	雄	儀	俊
慧	打波時，踢中某人的腳，其後有十幾個人包圍著我	輕鬆	孤單	內疚	挫敗感	恐懼	挫敗感
安	留堂後，只得自己一人回家	輕鬆	孤單	孤單	憤怒	孤單	挫敗感
俊	用足球擊中隊友的頭	輕鬆	內疚	內疚	滿足感	滿足感	滿足感
瑩	跟同學「整蠱」老師	輕鬆	安全感	滿足感	滿足感	滿足感	滿足感
雄	學校生活	輕鬆	安全感	輕鬆	孤單	安全感	滿足感
儀	放學跟朋友談天說地	輕鬆	輕鬆	輕鬆	滿足感	安全感	滿足感

## 第三章

### 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

從小組活動中，阿慧在面對不同事件時，情緒上均沒有改變。組員的不同事件，均不能觸動她的情緒，所以她在活動中，只好選擇輕鬆。但在活動的尾段，阿慧的情緒明顯比之前激動，對小組中另一位工作人員胡姑娘的行為及解釋都表示不滿。

當時，阿慧認為胡姑娘在活動中不是認真地表達情緒，只是亂說一通。最初，胡姑娘解釋，她有「內疚」的情緒，是因為不滿意自己在工作上的表現，阿慧立即質疑胡姑娘的解釋，她相信「不滿意工作上的表現」這事件只會帶來挫敗感，所以，她否定胡姑娘內疚的感受。胡姑娘明白阿慧正在認真地表達自己的感受及意見，並不是挑戰工作人員的權威，因此，胡姑娘再細心反思事件帶給自己的情緒。反思後，她再真誠地表達感到「內疚」的原因，是因為擔心自己不能為組員帶來正面的影響，阿慧的情緒便很快平伏下來。在本節餘下的時間，組員比之前更投入參與活動。

#### 工作人員分析

操控型攻擊者有冷酷及缺乏感情的特徵 (Callous-unemotional Traits)，並且缺乏同理心，所以在沒有經驗負面情緒時，他們更難表達他們的核心信念。工作人員觀察阿慧的情緒轉變，由第一次小組開始至第四節小組活動中段，阿慧都沒有太大的情緒起伏，亦很少提及情緒的字眼。當胡姑娘真誠地面對自己的情緒時，阿慧也一反平日的冷淡，這將有助評估阿慧的非理性想法和接觸她真正的情緒。

根據第二節阿慧所提及的經歷，工作人員假設阿慧擁有「我是沒有價值」的核心信念。當阿慧認為胡姑娘不尊重她的時候，她便產生憤怒的情緒反應。根據工作人員對阿慧的持續性評估，工作人員嘗試在活動中驗證阿慧擁有「我是沒有價值」這個核心信念的假設。阿慧相信愚蠢的人及不能把事情做好的人，一定不會受其他人尊重及認同。在阿慧的認知中，「有價值」能在自己是否有能力把事情做好的結果中反映出來。因此，當工作人員談及於工作表現不理想時會感到內疚，她主觀地認為挫敗感才是「正確」的情緒反應，所以，她認為工作人員不尊重她。從她對工作人員的反應，正好投射了自己的核心信念。當工作人員真誠地表達自己並不是敷衍組員，並解釋內疚是因為擔心自己不能為組員帶來正面的影響時，工作人員的澄清表達了自己對組員的重視及尊重，亦駁斥阿慧「不被其他人尊重」的想法，因此，她情緒亦隨即變回平靜。

此外，工作人員著重與組員的關係及他們的成長，也衝擊了操控型攻擊者自我中心及著重利益的特徵。工作人員的真誠表達觸動了阿慧，在這一節後，阿慧與工作人員開始建立起良好的關係，亦願意在小組中表達自己的感受。

## 第三章 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

### (V) 小組中初期

這部分簡述小組中初期協助辨識 (Detect) 組員非理性想法的情況。工作人員透過不同的活動，讓組員學習A-B-C概念，希望組員運用有關概念，辨識自己行為和情緒背後的非理性想法，同時讓他們認識非理性想法所帶來的負面影響。工作人員教授組員A-B-C概念時，主要運用Ellis的十二種非理性想法。而上文提到Beck的認知概念，工作人員則應用在個案的評估上。

#### 小組活動：第五節

活動	「情境題 – 如果我是小明…」
時間	35分鐘
理念	當組員認識A-B-C概念後，工作人員運用不同的情境題，讓組員看到，當同一件事發生在不同人身上時，會因應各人有著不同的想法，因而作出不同的行為反應及情緒反應
目的	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 強化組員對A-B-C概念的認識</li><li>2. 評估組員的非理性想法</li><li>3. 讓組員了解自己的想法</li></ol>
程序	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 兩位工作人員先扮演事件(A)，然後引發組員作出思考：「如果你是事件中的主角小明，你會作出甚麼行為反應呢？」</li><li>2. 派發堂課紙，讓組員先寫出他們的行為反應及情緒反應；工作人員按照他們相同的行為反應，把組員分成小組（將有攻擊行為的組員分成同一小組），然後在小組討論中，各人說出自己行為反應背後的想法，最後，將行為反應寫在白紙上</li><li>3. 小組組員進行角色扮演，做出他們的行為反應；另一組的組員經觀察後，試猜測他們的行為反應</li><li>4. 揭曉白紙上的答案，答中的得分，組員分享行為背後的想法</li><li>5. 兩位工作人員先扮演事件(A)，然後引發組員作出思考：「如果你是事件中的主角小明，你會作出甚麼行為反應呢？」</li><li>6. 這次工作人員按他們相同的情緒反應分組，然後重覆第2至第4步驟</li></ol> <p>總結：同一件事發生在不同人的身上，會因著各人有不同的想法而作出不同的行為反應及情緒反應</p>
物資	情境 1 及 2、白紙、顏色水筆

## 第三章 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

### 小組過程及個案闡述

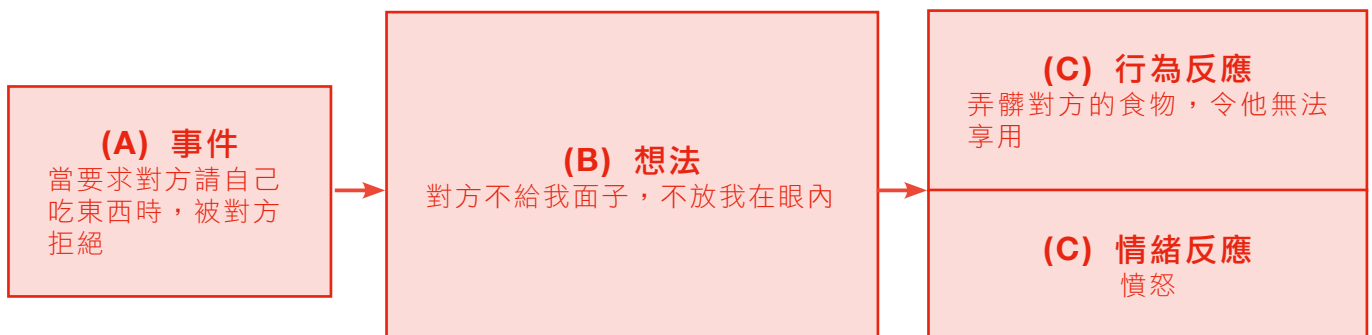
操控型攻擊者是聰明的一群，他們相對較易掌握及了解A-B-C概念。工作員利用這些情境題，讓組員了解A-B-C概念外，還須評估他們的非理性想法。所以，工作員以組員相同的行為反應及情緒反應分組，讓他們在分組時，容易表達自己的想法。

當阿慧代入以下情境時：

「小明在小息完結前，才到小食部買東西吃。但走到小食部，才發現自己沒帶錢。當時見到一個同學買了自己想吃的食物，小息即將完結，小明會...」

阿慧分享，如果她是小明，她說：「我當然會先了解對方是誰，如果對方沒有任何勢力撐腰，我便可以『做嘢』。」工作員請阿慧澄清「做嘢」的意思時，她說：「我會『禮貌』地問他到底認不認識我？如果他認識我，我相信他會自動自覺地將他的食物給我。如果他答不認識，他的下場便會很慘了！我會在他的食物中『加料』，這樣他以後都會知道我是誰。哈哈！」

工作員從阿慧的回應中，發現「當要求對方請自己吃東西時，被對方拒絕」的事件(A)能協助工作員及阿慧了解操控型攻擊行為的非理性想法，因此，工作員以此作為一個新的事件，追問阿慧的情緒反應及背後的想法。以下是阿慧在這件事中的想法及感受：



### 工作員分析

工作員必須對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、想法及行為反應混為一談，工作員必須協助組員分辨三者之不同。由於日後的小組活動是為了組員拆解非理性的想法，故組員必須掌握此概念，才能有效地進行拆解。

當組員出現負面情緒時(如憤怒、失望等)，便是一個好機會讓他們辨識 (Detect) 自己的想法。阿慧表示憤怒，是由於她認為對方不放在眼內。工作員協助組員辨識 (Detect) 自己的想法時，提出一個情境假設：如果有人不將自己放在眼內，那代表些甚麼？

阿慧相信，一個沒有價值的人，才會被人忽視及不尊重。工作員以一個具同理心的反應回應她：「帶著這個想法的時候，真的會令人感到恐懼，因為自己無時無刻都不能出錯，否則便是一個愚蠢、沒有價值的人了。」阿慧以點頭作回應，情緒相比活動初段，明顯低落了很多。工作員從阿慧的反應，相信她亦認同工作員對她想法的評估。



### 第三章 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

阿慧在小組分享中，察覺到自己希望透過攻擊行為令別人「敬畏」自己。因為她相信如果別人「敬畏」自己，自己便能從中找到自己的價值。因此，在另一個活動中，當她挑選 Ellis (1977) 的「十二種非理性想法」貼紙時，她選擇了「當事情不如自己所願時，就是最慘和最可怕的情況」、「每個人都應該有足夠的能力、智慧和成就，才算有價值」及「對於身邊的事物，人是要有完美的控制」的想法。這三個想法正好反映了阿慧十分重視「能力」，因為她相信沒有能力的人是愚蠢及不能把事做好的，所以，她一定不會受其他人尊重及認同。沒有別人的尊重及認同，便等同於她是沒有價值的人。

Beck (1995) 的認知概念表提供一個清晰及具體的理念架構，協助工作員評估組員的核心信念、中介信念(規條)及自動化想法。工作員可以根據小組初期搜集得來的資料，運用認知概念表，評估阿慧的核心信念及中介信念：

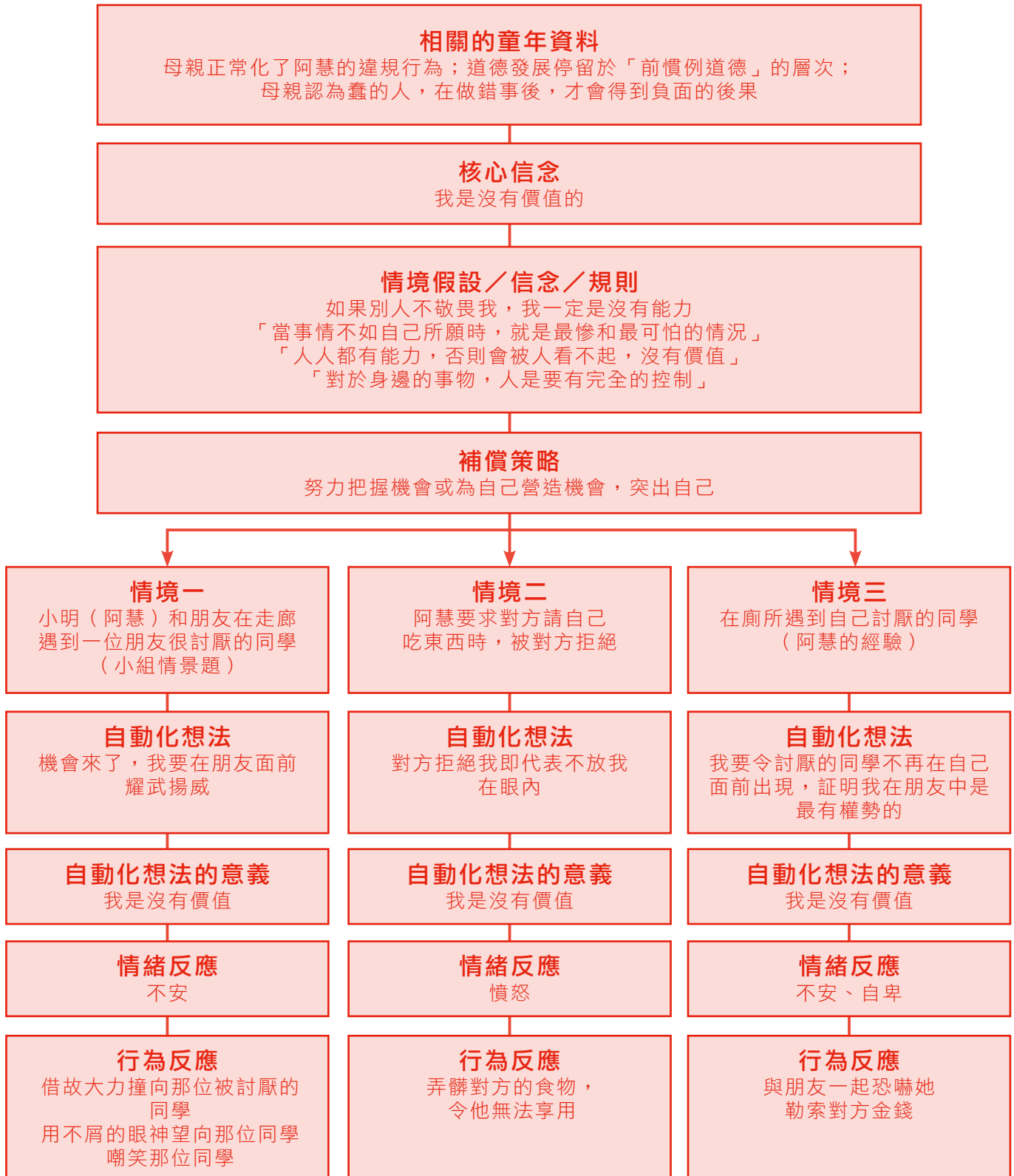


## 第三章 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

姓名：阿慧

年齡：中二、14歲

個案背景：聰明；熟悉黑社會、毒品的問題；朋輩中的領袖



認知概念化圖表－阿慧 (Beck, 1995)

## 第三章 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

### 小組活動：第六節

(詳情請參閱教學光碟，操控型攻擊者 - 4. 小組中初期 及 7. 馮麗姝博士解說)

<b>活動</b>	播放「鐵窗邊緣 - 玩過界」*
<b>時間</b>	30分鐘
<b>目的</b>	透過真人真事的分享，讓組員明白「玩樂」也可帶來嚴重的負面後果
<b>程序</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 介紹影片：影片內容是真人真事，希望組員留意片中主角的行為及後果</li><li>2. 播放影片</li><li>3. 討論重點：<ul style="list-style-type: none"><li>• 組員分享影片中深刻的片段</li><li>• 片中主角的「大件事指數」</li><li>• 片中主角了解行為會帶來負面的後果後，對他們行為的影響</li></ul></li></ol> <p>總結：片中的主角可能沒有想過，行為帶來的負面後果原來是十分嚴重的；工作員希望組員透過小組討論，反思自己的行為帶來的負面後果</p>
<b>物資</b>	「鐵窗邊緣 - 玩過界」、電腦

\* 「鐵窗邊緣 - 玩過界」第十集，香港電台

## 第三章

### 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

#### 小組過程及個案闡述

播放影片期間，大部分組員都十分專注。影片播放完畢，組員對影片中的主角需要負上嚴重的後果存有懷疑。於是，工作人員澄清片段的真實性，藉此營造一個有客觀事實支持的小組討論。

播放影片後，工作人員與組員討論深刻的片段。他們較容易理解攻擊及欺凌行為為個人帶來的負面後果，例如：失去自由、失去朋友等。此外，在小組初期，活動著重刺激組員對情緒的認識，令組員到了小組中期，開始了解及表達感受。例如阿慧表示片段中主角的父母對主角的行為表示擔心、失望、難過，是她最深刻的片段。

小組分享尾段，在工作員的引導下，組員將A-B-C概念套用在片中的主角中。在過程中，組員能正確地分析片中主角的事件(A)、想法(B)、行為(C)和情緒(C)。當組員反思主角欺凌行為背後的想法(B)時，阿慧認為主角希望證明自己是有能力，才會欺負別人。同時阿慧亦察覺到自己與片中主角的想法十分相似，因為她相信如果別人「敬畏」自己，這就是有能力及有價值。從她的分享中，可見阿慧開始能運用A-B-C概念，辨識自己的想法。

#### 工作員分析

操控型攻擊者對後果傾向作正面的評價。在這節活動中，工作人員希望透過真人真事的分享，衝擊組員這方面的認知，增加組員了解欺凌行為後果的客觀性。如果忽略攻擊行為背後客觀現實的角度，定必帶來負面後果。此外，工作人員透過客觀事實 - 做了犯法的事，便須要負上法律責任，營造壓力 (Create Stress)，讓組員感到改變想法的迫切性，從而作出改變。

透過播放影片，雖然能提供客觀證據，讓組員了解現實中欺凌行為帶來的惡果，但對於組員來說，情境相對而言是抽離的，因為他們只是討論別人的事件。小組發展到中期開始日趨成熟，工作人員須要把小組主題由「抽離」轉到「切身」。意思是指，活動只是協助工作員引起討論，而重點是工作員必須從討論別人的事件轉移到探索自己和解自己的過程。因此，組員將自己的想法投射在片中主角身上，工作人員須加以利用，透過組員和主角相同的經驗，直接讓組員了解自己欺凌行為背後的想法 - 利用欺凌行為證明自己的能力，從中引證自己是有價值的想法。

同時，工作人員亦將片中主角父母的感受，轉移到阿慧父母的感受對阿慧的意義，藉此讓阿慧了解父母的感受對於自己的重要性，讓她了解欺凌行為背後須要負上讓父母傷心的後果，從而改變他們對欺凌行為的想法。工作人員相信，父母的角色及感受，能成為阿慧減少欺凌行為的增強物 (Reinforcement)。

## 第三章 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

### (VI) 小組中後期

這一節簡述小組中後期的情況。在小組中初期，組員已辨識 (Detect) 自己的非理性想法及感到改變想法的需要。所以，在小組中後期，工作人員協助組員辨別 (Discriminate) 他們想法中非理性的地方和拆解 (Debate) 這些非理性想法。小組運用「合情合理合法」的概念，讓組員辨別非理性想法中不合理的部分，同時拆解組員的非理性想法。組員在拆解的過程中必須和行為練習作出配合，建構新的理性想法、情緒及行為反應。

#### 小組活動：第七節

<b>活動</b>	<b>家課分享 - 「認識合情合理合法」</b>
<b>時間</b>	20分鐘
<b>理念</b>	操控型攻擊者忽略攻擊行為帶來的負面後果，缺乏同理心及著重利益。因此，小組利用「合情」代表同理心；「合理」代表社會道德規範，想法必須有客觀證據支持；「合法」代表後果，作為三個針對操控型攻擊者非理性想法的入手點，以增加他們建立理性想法之可能性
<b>目的</b>	讓組員認識「合情合理合法」的思考模式
<b>程序</b>	分享家課： <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 分享組員從不同角度對「大家姐」提供的意見</li> <li>2. 工作人員根據「合情合理合法」的思考模式，將重點記錄在大畫紙上</li> <li>3. 總結組員的意見，教授「合情合理合法」的思考模式               <ul style="list-style-type: none"> <li>• 天使代表「合情」，指想法和行為要關心重視自己的人、自己重視的人，以及別人的感受</li> <li>• 警察代表「合理」，指想法和行為要有客觀證據證明，為社會大眾接受的</li> <li>• 法官代表「合法」，指想法和行為要合乎規則，要顧及後果</li> </ul> </li> </ol>
<b>物資</b>	後備家課、「合情」、「合理」、「合法」牌



# 合情

想法和行為要關心到重視  
自己的人、自己重視的人  
及別人的感受



# 合理

想法和行為要有客觀證據  
證明，及社會大眾接受的



# 合法

想法和行為要合乎規則，  
顧及後果

## 第三章

### 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

#### 小組過程及個案闡述

「大家姐」是朋黨中的領袖，她計畫及帶領朋黨欺凌、恐嚇和勒索一名受害者，是現實中的欺凌事件，現實中的她亦須要為事件而負上刑事責任，被判入獄。組員上一節透過角色扮演(角色包括有大家姐的父母、受害者、法官等)，在過程中增加對欺凌事件的看法及感受。

工作員概念化組員的論點，成為「合情合理合法」的概念。在「合情」方面，組員認為「大家姐」愧對腹內的孩子(現實上的大家姐審訊此案期間，發現懷有身孕)，因為自己犯事，而令無辜的孩子陪伴自己受刑坐監，令孩子不能正常快樂地成長。在「合法」方面，大家姐因此而入獄，是負面後果的鐵証，組員亦開始帶有負面後果的角度。但「合理」方面，組員較難理解合理的觀點。

#### 工作員分析

操控型攻擊者忽略攻擊行為帶來的負面後果，缺乏同理心及著重利益。因此，小組利用「合情」代表同理心、「合理」代表社會道德規範，想法必須有客觀證據支持，「合法」代表後果，作為三個針對辨別 (**Discriminate**) 操控型攻擊者非理性想法的入手點。在活動中，工作員從三個有象徵性的角色中(天使、警察及法官)，概念化理性的思考模式，擴大他們的認知領域。

從組員的觀點中，發現組員在情緒及認知上的改變。小組初期，組員不願接觸情緒，甚至沒有內疚或不安的感受。小組發展到中期，組員開始能代入別人的角度，了解事件及感受。在認知上的改變，組員開始承認欺凌行為會為自己及自己重視的人帶來負面後果。以上的轉變對拆解組員的非理性想法十分有利。

至於「合理」方面，事件中大家姐的想法跟組員的想法十分相似，而組員可能從小便帶著這些想法，他們主觀地認為他們的想法是「合理」的。所以理解「不合理」方面時，會相對出現困難。

## 第三章 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

### 小組活動：第八節

(詳情請參閱教學光碟，操控型攻擊者 - 5. 小組中後期及 7. 馮麗姝博士解說)

活動	「人生交叉點」(家課 - 第一部分)
時間	15分鐘
理念	透過組員之間的對質(Confrontation)，讓他們運用「合情合理合法」的思考模式駁斥非理性想法；組員從第六、七節的分組活動中，開始了解負面後果的嚴重性，也會影響自己重視的人，故可以較直接地駁斥組員的非理性想法和行為
目的	1. 拆解(Debate)組員的非理性想法及學習自我對質 2. 運用「合情合理合法」的思考模式，建立理性想法及正面行為
程序	1. 工作人員講解活動：工作人員以抽籤形式，選擇其中一位組員的家課（其實工作人員故意選擇在小組中最常出現的非理性想法），討論當中想法中「不合情理法」的部分 2. 將房間分為左右兩邊 3. 組員就事件中的想法及行為分組，分為「合情理法組」及「不合情理法組」，組員分兩邊坐下 4. 兩組分別就情理法三方面作討論，工作人員將有關論點記錄在綜合大表上 5. 組員嘗試駁斥對方的論點 6. 當小組組員辯論時，工作人員須積極聆聽有關的非理性想法及行為，組織組員的對話，抽取一些值得辯論的地方，作出總結，並以重塑的技巧(Summarizing and Reframing)，讓組員討論「不合情理法」的論點 7. 總結辯論中「不合情理法」的論點，貼在綜合大表上
物資	綜合大表、膠紙

### 小組過程及個案闡述

當組員開始選擇自己所屬的組別時，工作人員留意到阿慧表現得有點猶豫不決，掙扎於「不合情理法組」及「合情理法組」之間。最後，工作人員將阿慧編在「合情理法組」。

小組來到中後期，發展已經成熟。組員可以在一個互相尊重的環境下，直接對質組員的非理性想法。阿慧相信，他們的行為不會被發現及帶來負面後果，所以「合法」；而「合情」方面，他們認為對方不喜歡自己，為了自己的感受，所以攻擊他們是「合情」的行為；「合理」方面，他們認為如果不攻擊對方，朋友便會輕視自己的能力，是一個「合理」的原因。故打對方是「合情合理合法」的想法及行為。

「不合情理法組」列舉學校的「有名」人物，證明現實中做了違規的事，便要承擔負面的後果(受到法律的制裁)，此舉引證了「不合法」。此外，組員運用「合情」的角度時(重視的人的感受)，表示家人會為自己的行為及想法感到傷心和失望，以駁斥阿慧那一組。工作人員希望進一步加強「合情」的角度，所以，工作人員在此介入活動，正面肯定組員對家人的重視，加深家人的感受對組員的正面影響。

## 第三章

### 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

#### 工作員分析

工作員留意到阿慧的表現，正好反映阿慧的非理性想法開始動搖。工作員最後編排阿慧在「合情理法組」，希望她能經歷與組員對質的過程(直接被組員駁斥她的非理性想法和行為)，藉此建立理性想法。

現實中，拆解的過程絕不是三言兩語可以成功的。在小組的過程中，工作員不時發現阿慧母親的感受對阿慧是十分重要的。在拆解的過程中，工作員希望阿慧能面對自己重視的人對自己的憤怒、失望及擔心，由「合情」的角度出發，從而改變她的行為及非理性的想法。「合法」方面，小組以現實生活的例子，如「鐵窗邊緣」中的主角、「大家姐」、組員認識的人等，重建組員對後果有合理及客觀的評價。

在「合理」方面，組員主觀地認為他們的想法是「合理」的。面對這些情況，工作員可先與組員討論他們的「合理」是如何建立的，讓他們了解到他們一直相信的「合理」，只是從他們的童年經驗、家庭教導及朋輩中互相引證出來的。工作員再擴闊他們的思考領域，使他們能以其他角度去再看「合理」，例如從公平、公義的角度、有客觀證據支持的角度等去了解「合理」。在過程中，工作員引導組員反思過去的正面經驗 (Exceptional Experience)，例如不重視個人利益，反之重視別人感受的經驗，讓他們重新感受當中的正面經驗，從而鼓勵組員選擇以其他角度，再看人生中不同的「合理」。

從阿慧的新想法 — 「我可以用正面的方法證明自己的能力」，可以看到新想法是「合情合理合法」的。「合理」是因為阿慧相信自己除了欺負別人的能力外，自己內在也擁有其他能力，可以透過正面的方法展露人前，證明自己的價值。而且新想法不會為自己帶來負面後果及能關顧重視自己的人的感受。所以，阿慧開始擁有一個「合情合理合法」的想法。

在阿慧的行為練習中，工作員鼓勵阿慧將自己的能力運用於正途上。阿慧在過去一星期中，主動參與策劃一次班會活動。那次的班會活動，獲得老師及同學的好評，正面肯定了阿慧的能力。而這次成功的經驗，令阿慧感受到同學及老師的正面肯定，強化她的理性想法。阿慧現在相信，她不一定需要同學敬畏自己，自己才有價值；她可以於正途上發揮自己所長，肯定自己的正面價值，也會得到別人的讚賞。

## 第三章 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

### (VII) 小組後期

這一節簡述小組後期的情況。在小組中期，組員成功地拆解非理性想法。小組後期運用行為訓練，鞏固及強化組員的理性想法。

#### 小組活動：第九節

(詳情請參閱教學光碟，操控型攻擊者 - 6. 小組後期 及 7. 馮麗姝博士解說)

<b>活動</b>	<b>「回想事件簿」</b>
<b>時間</b>	15分鐘
<b>理念</b>	引導組員回憶過往的片段，嘗試用另一個角度了解事情，行為反應亦隨之而改變
<b>目的</b>	讓組員了解受害者的感受、改變組員對欺凌行為的想法
<b>程序</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 派發堂課紙給組員</li><li>2. 工作員運用意象導引的技巧(Leuner, 1969)，讓組員容易代入過去，回想當時被自己欺負過的人是怎樣的，把情境、那同學的感受及其他影響寫下來</li><li>3. 收回堂課紙，抽出堂課紙，讓不同的組員代為讀出作分享（以不記名的形式）</li></ol>
<b>物資</b>	工作紙、「意象導引內容」、「一事件」工作紙、柔和的純音樂





## 第三章

### 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

#### 小組過程及個案闡述

透過意象導引，讓組員集中及代入過去，回想一件欺凌事件，再代入受害者的角度，回顧整個過程，讓組員從一個新的角度看欺凌事件。

阿慧分享一件欺凌事件。有一次，她故意在學校旁的公園流連，然後伏擊及恐嚇一位她討厭的同學。她能從意象導引中，重新經歷這件事件。在過程中，她看見當時受害人大喊、央求自己停手及不停說對不起的行為。此外，阿慧開始了解受害者在被欺凌的過程中會出現恐懼、無助、害怕及可憐的感受。在過程中，組員能與過往的自己相比，了解過往的自己沒有在受害者的角度看事件時，便會忽視自己對對方造成的負面影響。

#### 工作員分析

操控型攻擊者對受害者缺乏同理心，也可能存在著誤解。從真實的事例及回憶自己以往欺凌他人的片段，可讓操控型攻擊者了解受害者的感受及所受到的負面影響，衝擊組員對受害者固有的不正確看法及重建組員的同理心。

經過拆解非理性想法及增加情緒反應的練習，阿慧及組員的情緒反應明顯有所增加。工作員讓阿慧先作分享，鼓勵阿慧將她的改變與其他人分享，同時亦為組員建立一個良好的模仿對象。

組員現在和過去的行為反應及情緒反應均有改變，是由於他們的非理性想法有所改變。對於操控型攻擊者，同理心訓練是一個十分合適的行為更易法 (Behavior Modification)。行為更易法所用的是「取代」(Substitute) 的方法，用新的、在功能上協調 (Functional) 的行為模式，取代功能上失調 (Dysfunctional) 的行為模式。對於組員來說，過往一些操控型攻擊行為便是一些功能失調的行為模式。透過同理心的訓練，先讓組員認識及了解自己的情緒，再從活動中了解欺凌對受害者的影響和他們的感受。最後，當組員了解受害者的角度，產生對受害者的同理心，從而取代及改變操控型攻擊行為。

## 第三章 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

### 小組活動：第十節

活動	「新造的我」
時間	20分鐘
目的	1. 組員比較自己正面想法的建立及轉變 2. 嘗試讓組員發掘對未來的期望
程序	1. 工作員派發人形紙，組員在人形公仔內寫上這三個月以來，認為自己進步的地方，在人形公仔外寫上對未來的期望及目標 2. 組員逐一分享 分享重點： <ul style="list-style-type: none"><li>• 相比第一節，組員在小組內的差別</li><li>• 值得自己欣賞及進步的地方</li></ul>
物資	人形紙

### 小組過程及個案闡述

小組最後一節，工作員再一次派發人形紙。工作員先請組員回想三個月前的自己，再想一想現在的自己，把當中的分別記錄在人形紙上。阿慧在人形紙上寫上：

#### 進步及學習到的地方

- 學懂想法要「合情合理合法」
- 了解及體諒別人的感受及做事要顧及後果

#### 期望及目標

- 不再欺負別人
- 不要犯事
- 盡力令母親開心，例如嘗試溫書

### 工作員分析

小組完結前，工作員強調組員有能力成為一位合情理法的新領袖。從阿慧的人形紙上，阿慧能全面理解一個「合情合理合法」的思考模式，尤其在「合情」及「合法」方面的改變。這些正面的改變，有效減少操控型攻擊行為。透過組員的自我檢討，協助組員鞏固成功經驗，加強持續改變的信心。此外，工作員及組員間的鼓勵，能正面增強組員建立新行為的動力。

### 第三章 治療性輔導小組 - 操控型攻擊者

#### (VIII) 成效

以下研究結果，來自於2008至2009年間，在香港中學進行操控型攻擊者治療性輔導小組收集得來的數據，分析如下：

操控型攻擊者治療性輔導小組：各學生自陳量表中的結果（前測 - 後測）

	前測 - 後測		
	有效人數	平均分數差距	t值
攻擊行為	30	3.47	2.87*
違規行為	30	2.70	4.20**
操控型攻擊	29	3.24	3.20*
反應型攻擊	29	2.35	2.48*

$p < 0.05^*$       $p < 0.01^{**}$

與小組開始前作比較，組員於小組結束後的「攻擊行為」、「違規行為」、「操控型攻擊」行為及「反應型攻擊」行為均顯著減少。研究結果顯示，完成治療性輔導小組後的操控型攻擊者，在各項行為表現上均有明顯的進步，證明治療性輔導小組能有效地幫助操控型攻擊者。

第四章：  
治療性輔導小組  
- 反應型攻擊者



## 第四章：治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

### (I) 認知行為治療法及相關理論之運用

#### 1. 社會訊息處理理論 (Social Information Processing Model, SIP Model)

反應型攻擊者在社會訊息處理過程的第一個步驟時，他們往往會選擇性地接收外在有關攻擊性的線索導引（如：見到一班同學細聲講大聲笑），而忽略周圍環境。在第二個步驟，當反應型攻擊者判斷別人的意圖時，往往會勾起以往被人欺凌和被傷害的情境，因此，在解讀現場的情況時出現了扭曲及非理性偏差，產生敵意的歸因 (Hostile Attributional Biases)。他們更加感受到外界威脅，常把朋輩的一些中性行為（如：對方不小心撞倒自己會被解讀成對方存心想傷害自己），理解為有敵意、侵略性的行為，會對自己造成傷害。

#### 2. 歸因理論 (Attribution Theory)

反應型攻擊者普遍將遇到的困難及問題歸咎於外在環境，把自己置身事外，不需負上責任，也不願意承擔後果 (Andreou, 2001)，他們的社交解難能力一般都較差 (Anderson, 1989; Mynard & Joseph, 1997)，因此，他們處理社交衝突的方法大多是使用暴力或攻擊性行為，以保護自己，或對同輩進行報復。由於反應型攻擊者在處理社會訊息時的認知出現偏差，當他們遇上事件時，有機會會突然失控，並可能擾亂課室秩序和受到朋輩排斥。

另外，反應型攻擊者亦有敵意歸因的傾向，他們會對情境作出扭曲性的解讀 (Cognitive Distortion)，主觀地認為他們被眼前的情況所威脅或事情不如預期般發生，因而挑起憤怒激動的情緒，繼而使用暴力 (Pulkkinen, 1996; Salmivalli & Nieminen, 2002)。

所以，當他們遇到社交問題時，容易把別人的行為，看成是有敵意和侵略性的行動。即使別人的行動沒有傷害性，但為了保護自己，他們都會在情緒上和行動上作出反擊。

#### 3. 認知行為治療法之運用

在反應型攻擊者的治療性輔導小組中，工作員綜合運用了Beck的認知治療法及Ellis的理性治療法。Ellis的A-B-C概念及非理性想法具體和清晰，故此，工作員於教授組員上運用Ellis的理性治療法，讓他們了解行為及感受是受想法所影響。此外，反應型攻擊者在認知過程中，他們的自動化想法會出現認知扭曲 (Cognitive Distortion)，Beck將其分類為以下的偏誤思考 (Thinking Error)。故此，工作員除了於個案評估中運用Beck的認知治療法，還會教授組員偏誤思考，讓他們能夠自己辨識想法中的偏誤部分。

## 第四章 治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

以下反應型攻擊者小組的活動，應用了認知行為治療法：

節數	認知行為治療法之運用	活動目標
1	與組員建立互相尊重的治療關係	反應型攻擊者對周遭的事情非常敏感、疑慮，而且缺乏自信，自尊感較低。所以對於反應型攻擊者，建立關係是很重要的，這可以令他們在小組中感到安全，減低組員對工作員及小組的戒心，增加他們對小組的歸屬感
2	識別組員的自動化想法、情緒及行為反應	反應型攻擊者傾向敵意歸因，因此，他們與朋輩相處過程中，容易感到憤怒、焦慮、不安和容易與別人發生爭執。透過了解組員如何接收、理解及回應事件，可幫助工作員對小組組員作出準確及全面的評估，以了解其非理性想法
3	教導組員認識Ellis的A-B-C概念	以在校內經常會遇到的中性事件作情境題，讓組員認識同一事件發生在不同人身上時，會因著不同的想法，可能產生不同的結果
4	辨識(Detect)組員的非理性想法	以反應型攻擊者經常遇到的人際衝突事件作情境題，辨識組員的非理性想法
5	辨別(Discriminate)組員的非理性想法	由於反應型攻擊者的自動化想法中常常出現認知扭曲，這些偏誤思考（思想陷阱）會令他們出現負面行為及情緒。故希望透過小組，令組員明白自己陷入了哪些思想陷阱，以協助他們了解自己的非理性想法
6-7	拆解(Debate)組員的非理性想法	由於反應型攻擊者擁有一套既定、慣有、較單向及直接的想法，他們較少以其他角度去思考事情，因此，讓組員運用多角度思考來拆解他們的非理性想法，讓他們明白不同人會有不同想法及意見，集合眾人的意見，可為事情找到更多的可能性，並鼓勵他們嘗試考慮和顧及別人的想法，以便在其後的活動中更容易建立理性想法
8	建構新的理性想法(Effective Rational Beliefs)、情緒及行為反應	透過拆解的過程，讓組員學會表達和抒發情緒的方法，強化多角度思考，引發更多不同結果的關係，從而建構新的理性想法、情緒及行為反應
9	行為練習：社交技巧，自表技巧	反應型攻擊者往往因缺乏適當的社交技巧，容易在人際關係上出現溝通的誤會，常常感到不被他人理解，於是形成了惡性循環，社交上會出現不少問題。因此，小組藉著「我訊息」的訓練，讓組員學習正面地表達個人情緒及期望，減少溝通上的誤解及衝突
10	結束治療及預防復發	檢視及欣賞反應型攻擊者在小組內的改變，鞏固他們成功的經驗，加強他們持續改變的信心

## 第四章 治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

### (II) 小組前準備

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

#### 1. 問卷調查

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

行為方面：

量表	攻擊行為 (總分：38)	操控型攻擊 (總分：24)	反應型攻擊 (總分：22)	違規行為 (總分：22)
分數	36	4	18	10

阿偉的「攻擊行為」指數為36分，很貼近滿分，顯示他經常出現攻擊行為；而「操控型攻擊」指數有4分，「反應型攻擊」指數則有18分，可見他大多是因為受到別人挑釁而出現攻擊行為。另外，雖然反應型攻擊者亦會出現違規行為，不過與操控型攻擊者相比則較輕微，而阿偉的「違規行為」指數為10分，雖然高於臨床指標(男性：8分，女性：7分)，但相比操控型攻擊者，其分數則不算高。基於以上數據，阿偉是一位反應型攻擊者。

情緒方面：

量表	憤怒反應 (總分：16)	憤怒性格 (總分：16)	憤怒特質 (總分：40)	憤怒內抑 (總分：32)	憤怒外洩 (總分：32)	憤怒控制 (總分：32)	憤怒表達 (總分：48)
分數	16	14	38	11	27	12	47

數據顯示，阿偉有很強烈的憤怒特質及性格(兩項指數均接近滿分)，反映他容易出現憤怒情緒，當他感到憤怒的時候，他較少抑壓憤怒情緒(「憤怒內抑」：11分)，並傾向以攻擊行為去發洩(「憤怒外洩」：27分)及表達情緒(「憤怒表達」：47分)，在控制憤怒情緒方面表現亦十分薄弱(「憤怒控制」：12分；分數越高代表控制憤怒情緒的能力越好)。

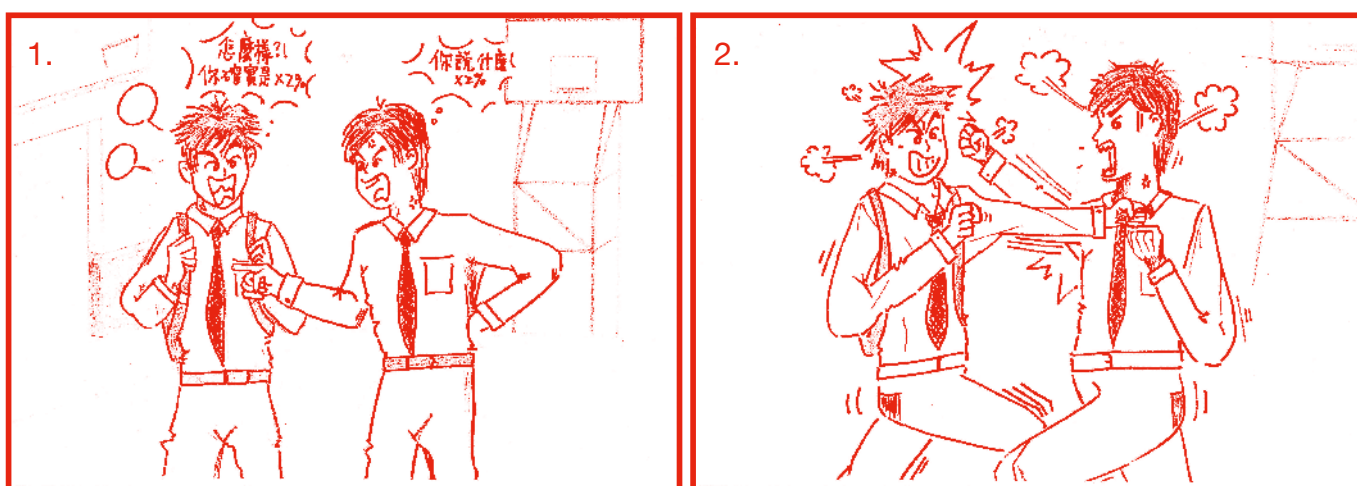
## 第四章 治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

### 2. 學生訪談

學生在訪談中，阿偉會被問及一些在學校有可能發生的情境，當中包括一個有攻擊行為或暴力的情境，以及一個中性的情境。學生被要求代入情境中的主角，想像如果遇上這些情況的時候，自己會出現的想法、行為及情緒。工作人員可藉學生訪談，進一步了解學生在認知方面扭曲的地方。

(I) 以下是一個暴力或攻擊的情境：

如果小息時，你見到以下的情況……



學生會被要求描述並解釋以上兩幅圖畫所發生的事。

於這一個情境題中，阿偉很快便投入情境中，更認為自己是圖中其中一位學生。他表示事緣與其他同學打籃球時被別人撞倒在地上，因此，他要求那位同學道歉，可是別人否認，不願意向他道歉，更推撞他，最後他在盛怒下一邊大叫，一邊揮拳衝向對方。

從阿偉的回應中，反映出事件一開始時，他已經主觀地認定是別人先挑釁自己，並且有意攻擊自己，而他作出攻擊行為的原因，是因為過分暴怒，所以失控打人，而並非如操控型攻擊者般，為了利益或權力而攻擊別人。

再問及阿偉當眾打架時，他有否害怕被罰。他說無論他怎麼向老師解釋都是沒有果效的，而且在學校被老師處罰已是平常事，他並不介意被老師多罰一次。這突顯出阿偉認為老師不是可靠、可信的人物，因此，他只好用自己的方法去解決問題。可是，這只會令惡性循環的情況加劇。



## 第四章

### 治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

(II) 以下是一個中性的情境：

「小息時，數位同學觀看及談論旅行的相片，他們在討論時『細聲講，大聲笑』，引起了阿文的注意。當上課鐘聲響起後，同學將語調降低，等待老師來上課。阿文突然怒氣沖沖地走到他們面前，責罵並攻擊他們，要求他們交出自己跌倒的相片。」

工作人員問阿偉情境中的同學正在看甚麼照片，阿偉認為他們正在看阿文跌倒的相片，更加在細聲嘲笑他。後來，工作人員再問阿偉為甚麼阿文會有這樣的反應，阿偉表示因為阿文被別人嘲笑，所以要先發制人，阻止他們繼續笑他。而且阿偉認為阿文這樣做並沒有問題，他只是用自己的方法去解決問題。阿偉從一開始就已經將這個沒有任何攻擊行為線索的情境，詮釋為別人作出惡意嘲笑、攻擊自己的情境，顯示出阿偉有嚴重的認知扭曲，傾向選擇性地接收有關攻擊性的線索，例如其他同學「細聲講，大聲笑」，因此，他會把中性的情境看成是有侵略性的。另外，亦看出阿偉有合理化攻擊行為的特點，而這亦是反應型攻擊者會出現的想法，認為暴力是他們唯一用以解決問題的方法。

及後，工作人員再追問阿偉，若他是情境中的阿文，他會有何感受及會如何作出反應，阿偉表示他會十分憤怒，就像有團火在心裡燒一樣。而他亦會毫不猶豫地衝向那些同學，搶走他們的相機。由此可見，阿偉於曲解現場情況後，顯得極度憤怒，因此衝動地作出攻擊行為。

### 3. 小結

反應型攻擊者阿偉的敵意歸因情況嚴重，會將中性的情境演繹為別人刻意攻擊他，或故意令他難堪，經常認為別人對他有敵意，因而產生憤怒情緒，並要先發制人，以暴力回應他們的挑釁。然而，因為反應型攻擊者有著這些認知扭曲的特性，工作人員應首先了解他們在社會訊息處理過程中哪一個步驟出了問題，然後給他們看到其他可能性，如別人並非刻意要傷害他，事件只是一樁意外，從而減低他們激動的情緒。

工作人員可因應阿偉的特徵，或者他在訪談中提及過的親身經歷，用以設計小組活動的材料，例如情境題，以便更加貼近阿偉的想法、行為及情緒，作出更深入的輔導治療。

## 第四章 治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

### (III) 小組第一次見面

這部分簡述第一節小組的情況。反應型攻擊者會突然情緒激動，暴跳如雷。有可能在沒有被挑釁或衝突的情況下，也會情緒失控，認為對方不懷好意，因此必須先發制人。所以，工作人員與組員訂立小組契約前，必須先了解反應型攻擊者在認知、情緒和行為的特徵，以訂立相關的小組契約。

#### 小組活動：第一節

活動	「我的期望」
時間	30分鐘
目的	組員分享參與小組的個人目標
程序	組員各有一張「我的期望」工作紙 1. 組員可在紙上畫上自己的面貌及特質，並寫出對參加小組的期望 2. 以即影即有相機，拍下組員的模樣及貼在工作紙上 3. 完成後，工作人員帶領組員分享，重點如下： <ul style="list-style-type: none"><li>• 組員的性格特質</li><li>• 組員的期望及背後的原因</li><li>• 幫助他們達致該期望的因素</li></ul>
物資	顏色水筆、「我的期望」工作紙、漿糊筆、即影即有相機及菲林

#### 小組過程及個案闡述

組員在紙上完成自畫像後，便分享他們對小組的期望。組員的期望包括「學會控制情緒」、「認識朋友」、「禮物」、「開心」。

#### 工作人員分析

反應型攻擊者與操控型攻擊者不同，操控型攻擊者的組員著重利益，所以，於分享小組期望時，他們只會期望得到物質性的禮物。但反應型攻擊者小組組員期望學懂控制情緒及認識朋友，反映了反應型攻擊者重視與人建立關係 (Relational Goal) 的特徵。因為反應型攻擊者會突然情緒激動、暴跳如雷，或會在沒有被挑釁或衝突的情況下情緒失控，認為對方不懷好意，必須先發制人，故此，他們並不受同學歡迎。「控制情緒」及「認識朋友」這兩個期望，反映了他們希望小組能協助他們改善人際關係，同時亦增加他們投入小組的動機。



## 第四章 治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

### 小組活動：第一節

(詳情請參閱教學光碟，反應型攻擊者 - 1. 小組第一次見面)

活動	「小組契約」
時間	10分鐘
目的	訂定小組守則，確保小組進行順利
程序	<ol style="list-style-type: none"><li>跟進上一環節的活動，工作人員引導組員表達「協助彼此達致期望」的小組守則，經全組組員同意後，可由工作人員寫在大壁報紙上，當中包括在小組中應有的行為及態度</li><li>完成及取得共識後，所有組員一同簽署小組契約，並同意遵守 基本守則應包括：<ul style="list-style-type: none"><li>不傷害自己及別人</li><li>尊重自己及別人</li><li>正面回應</li><li>積極參與、樂於分享</li><li>多欣賞及讚賞組員</li></ul></li></ol>
物資	大壁報紙、顏色水筆

#### 小組過程及個案闡述

當阿偉分享期望時，他聽見笑聲，望向右邊，看見另一位組員阿立與坐在旁邊的同學大笑。工作人員留意到阿偉出現憤怒的情緒反應，及後他立即拍打桌子，並作出意圖向阿立揮拳的反應。小組另一位工作人員胡姑娘見狀，立即阻止他們，但當時阿偉亦未能完全冷靜情緒，繼續怒視阿立。

#### 工作人員分析

根據社會訊息處理理論 (Social Information Processing Model, SIP Model) (Crick & Dodge, 1996; Dodge & Coie, 1987; Pettit, Polaha, & Mize, 2001)，反應型攻擊者在第一及第二個步驟出現問題，阿偉在小組的行為及情緒反應，反映了反應型攻擊者在這兩個步驟出現了問題。

社會訊息處理理論中的第一個步驟，反應型攻擊者在對外界訊息進行辨識編碼時，選擇性地收取外在有關攻擊性的線索導引，當時阿偉只選擇性聽到阿立的笑聲，而沒有留意阿立跟另一位同學正討論他們的人形紙。

到第二個步驟時，反應型攻擊者理解和詮釋線索導引時，他們會勾起以往被人欺凌和被傷害的情境，解讀現場的情況出現了扭曲，產生敵意歸因，所以，阿偉相信阿立是有意嘲笑自己的。在沒有全面了解線索導引及受敵意歸因的影響下，阿偉出現憤怒的反應，並使用攻擊行為作處理方法。

工作人員帶領反應型攻擊者小組時，必須多加留意組員的行為及情緒變化，因為組員很多時在沒有被挑釁或衝突下，也會出現攻擊行為。工作人員必須在暴躁情緒及攻擊行為出現前介入，以免破壞組員之間的關係，影響互信。所以，在小組契約中，工作人員必須讓組員知道，小組內是不容許任何形式的攻擊行為出現。

## 第四章 治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

### (IV) 小組初期

這一節簡述小組初期的情況。工作員透過不同的活動，評估組員的核心信念。工作員先拉闊組員對事件的了解，讓他們能全面地接收外在訊息，然後運用Beck的認知概念，探索引起憤怒情緒及攻擊行為的核心及中介信念。

#### 小組活動：第二節

活動	「五感測試」
時間	30分鐘
理念	由於反應型攻擊者會忽略周遭的環境，選擇性地收取外在有關攻擊性的線索導引，他們傾向偏重運用部分感官，而妄自作出定論及反應。因此，讓組員了解，單靠某一感官了解事件及作定論可能會出現誤差。工作員協助組員運用其他感官，令他們能全面地接收外界訊息，從而減少因接收外界訊息出現偏差而造成的人際衝突
目的	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 讓組員了解單靠某一感官了解事件及作定論，可能會出現誤差</li> <li>2. 協助組員運用其他感官，全面地接收外界訊息</li> </ol>
程序	<p>情境：有一班朋友在操場觀看球賽，看見自己支持的隊伍入球，舉手歡呼慶祝</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 工作員運用不同的物件作提示，組員分別用不同的感官去了解有關事件： <ol style="list-style-type: none"> <li>(I) 聽覺：嘈雜叫囂聲</li> <li>(II) 觸覺：汽水樽</li> <li>(III) 嗅覺：薯片袋</li> <li>(IV) 味覺：薯片</li> <li>(V) 視覺：圖片</li> </ol> </li> <li>2. 將組員分成3組，組員按以上的次序去了解事件，根據使用的提示計分</li> <li>3. 評分方法： <ol style="list-style-type: none"> <li>(I) 第一個提示：答對100分，答錯扣100分</li> <li>(II) 第二個提示：答對80分，答錯扣80分</li> <li>(III) 第三個提示：答對60分，答錯扣60分</li> <li>(IV) 第四個提示：答對40分，答錯扣40分</li> <li>(V) 第五個提示：答對20分，答錯扣20分</li> </ol> </li> <li>4. 每一次依據提示作「猜一猜」時，組員需填寫他對有關事件的行為反應及情緒反應</li> <li>5. 勝出者需要分享致勝之道，之後由工作員頒發獎品</li> <li>6. 總結：靠某一感官了解事件及作定論，可能會出現誤差。多運用其他感官，全面地接收外界訊息，能對事件有全面的了解，行為及感受都有所不同</li> </ol>



## 第四章

### 治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

#### 小組過程及個案闡述

組員開始時十分投入這個活動。第一個聽覺提示後(嘈雜叫囂聲)，阿偉那一組相信答案是主角正在打架，而那些聲音便是圍觀的人所發出的。第二個是有關觸覺(汽水樽)的提示，阿偉一組的答案依然沒有改變，他們相信，主角使用武器打架。

經過第三及第四個提示(嗅覺：薯片袋；味覺：薯片)後，阿偉一組開始動搖，因為如果答案是打架事件，便不會出現薯片。與阿偉同組的組員開始重新組織第一至第四個提示後，他們改變答案，認為主角跟朋友開大食會派對。第五個視覺的提示(打籃球的照片)，阿偉一組有組員很快回應：「原來主角正在打籃球。」但阿偉示意組員再細心回顧他們之前搜集的提示，他認為打籃球時不會吃薯片及汽水，所以，他們決定把答案改為主角與朋友一起觀看球賽。

活動完結後，阿偉分享他們成功猜中答案的心得，他說：「如果沒有完全了解事件，往往令人產生誤會。我們最初只靠聽覺和觸覺時，便誤以為是打架事件。」之後，工作人員再邀請大家分享以往類似的經驗，阿偉提出一件令他內疚的事：「有一次，坐在我背後同學拍我肩膀，我當時十分憤怒，認為他故意打我，於是我揮拳反擊。但事實是，他看見我的文具掉在地上，想提醒我拾回文具。自此以後，那位同學便害怕起來，不跟我做朋友了。」

#### 工作員分析

從阿偉的例子中，阿偉是典型的反應型攻擊者，在接收外界訊息時，忽略周遭的環境，偏重運用一部分的感官去接收訊息，而且選擇性地收取外在有關攻擊性的線索導引，如被拍肩膀，導致妄下定論及作出攻擊性的反應。

工作員引導阿偉從「五感測試」活動中，將學習到的方法應用在自己的日常生活中。阿偉表示，如果他能全面運用五感時，他便不會單靠觸覺去斷定同學的意圖，他會先轉身，留意同學當時的表情及現場環境，如果不能作出判斷時，他會請那位同學澄清拍自己肩膀的原因。

工作員請其他組員代入阿偉同學的角色，分享阿偉的新做法所帶來的後果。組員表示，阿偉的新做法會帶來很多好處，包括不會破壞朋輩關係、不會受罰等。工作員希望透過組員的正面回饋，鼓勵阿偉及其他組員能將從小組中取得的正面經驗，應用在日常生活中。

## 第四章 治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

### 小組活動：第三節

(詳情請參閱教學光碟，反應型攻擊者 - 2. 小組初期 及 3. 馮麗姝博士解說)

<b>活動</b>	<b>「情境線索大搜查」</b>
<b>時間</b>	30分鐘
<b>理念</b>	在評估組員的接收訊息模式後，可進一步協助組員打破對日常事件的自動化反應，擴闊他們對事件的想法。而工作員亦可透過討論一些中立的校園情境，初步評估不同組員的非理性想法及敵意歸因模式，並在往後的小組中作出跟進
<b>目的</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 讓組員初步認識個人想法(Belief)</li><li>2. 工作員初步評估組員的非理性想法</li></ol>
<b>程序</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 工作員說出一個校園情境，事件必須為中立的事件，例如「老師叫我放學後找他」或「同學在課室內叫出我的中文全名」等。然後把組員分成兩組，由工作員帶領組員作討論 討論問題：如果事件發生在自己身上，你將會有甚麼想法呢?</li><li>2. 工作員可鼓勵組員利用五感，全面地從事件中找出更多的資料及線索，以作分析</li><li>3. 組員需在十分鐘內盡量把想法羅列出來，並寫在大畫紙上，每寫出一項想法，又能提出原因的，便可得一分</li><li>4. 工作員可在討論的過程及大畫紙上的答案中，評估各組員的想法是否出現想法偏差及敵意歸因</li><li>5. 最後兩組分別匯報其討論結果，由工作員計分，每組可按得分而獲得不同的小禮物以作鼓勵</li></ol>
<b>物資</b>	大畫紙、顏色水筆、禮物

## 第四章

### 治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

#### 小組過程及個案闡述

組員在活動中需要把想法羅列出來，但工作員發現，大部分組員都不能清晰地分辨想法及行為反應。小組活動(例如情境題)協助組員投射自己的想法、行為及情緒。但工作員不能只專注帶領小組活動，更重要是工作員能把握評估時機，窺探組員的內在想法。工作員於是按組員的情況，嘗試從組員的行為反應及情緒反應中，初步評估不同組員的非理性想法及敵意歸因模式，並在往後的小組中跟進。

在「老師叫我放學找他」的事件中，這些事件經常發生在組員身上，而他們都會有憤怒、不滿、無奈、擔心的感受，阿偉表達若他遇到這個情境時，一定會很憤怒，並且會不理會老師，放學後立刻離開學校。阿偉認為老師針對自己，所以故意要阿偉留堂。而另一些組員則擔心老師認為自己成績欠佳，因而被罰留堂。

憤怒是反應型攻擊者的重要情緒特徵，當他們經驗負面情緒時，會容易表達他們的核心信念。他們同時欠缺表達能力，所以工作員可透過一些動物圖片，協助組員表達憤怒情緒背後的個人想法。阿偉表示當他憤怒的時候，會像一頭獅子，不顧一切撲向對方及攻擊對方。

他回想這次經驗，當有一位中六級的同學稱呼他「Form One仔」，他便如圖片中的獅子般攻擊對方，直至對方倒下。工作員再追問當時情況時，發現阿偉當時背向那位同學，當他一聽到「Form One仔」時，便立刻轉身，看見那位同學站在自己背後，便衝上前攻擊他。

#### 工作員分析

工作員認為這次事件可以有效評估阿偉攻擊行為及憤怒情緒的背後想法，此外，工作員相信阿偉能透過這次經驗，辨識 (Detect) 自己的想法，故此繼續與阿偉探索這次經驗。

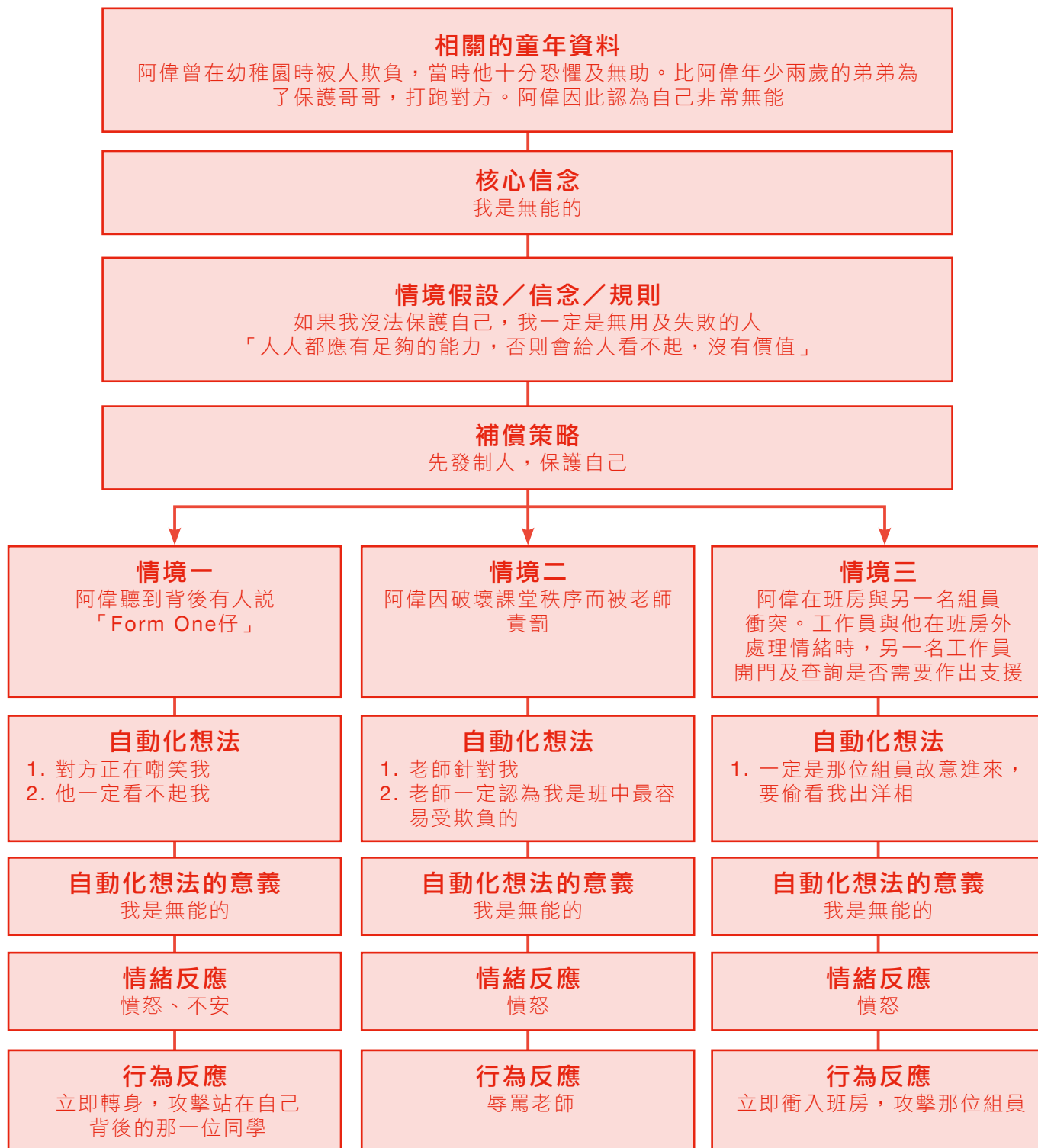
工作員運用Beck (1995) 的認知概念表，評估阿偉的核心信念及中介信念。

## 第四章 治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

姓名：阿偉

年齡：重讀中一、14歲

個案背景：衝動、易怒、學業成績差



認知概念化圖表－阿偉 (Beck, 1995)



## 第四章

### 治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

在理解事件上，阿偉忽略周遭的環境，選擇性地收取外在有關攻擊性的線索，所以不能全面了解事件。此外，阿偉認為對方正在嘲笑自己，他才會有攻擊及憤怒的反應。這個自動化想法中，阿偉只根據事件的一小部分推斷對方的意圖，明顯出現了認知扭曲。

當工作員繼續探索影響阿偉的中介信念及核心信念時，發現阿偉深深相信，如果自己不能保護自己時，便代表他是一個無用及失敗的人。阿偉在了解事件上，他選擇性地收取事件中有關攻擊性的線索，再加上以上的信念影響，便引發出認知扭曲的自動化想法。

在個別跟進時，阿偉表示曾在幼稚園時被人欺負，當時他十分恐懼及無助。比阿偉年少兩歲的弟弟，為了保護哥哥，打跑了對方。兒童時期的阿偉，除了不能保護自己外，還需要弟弟反過來保護他，因此他認為自己是非常無能的。受相關童年經驗影響，工作員更確定阿偉的無助是核心信念。

雖然在小組過程中，工作員需要對每位組員有深入的個案評估。但在評估過程中，不能忽略其他小組組員。例如在片段中，鍾姑娘(主工作員)正對阿偉進行深入的評估，大部分組員都在參與小組。但有兩位組員很少投入小組，更出現一些動手動腳的行為。胡姑娘(協助工作員)留意到這個情況，雖然當時氣氛未見緊張，但因反應型攻擊者的特性是衝動、易怒，為了避免激烈衝突發生，所以胡姑娘及早介入，好讓兩位組員能重新投入小組及保持組員關係。

## 第四章 治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

### (V) 小組中初期

這一節簡述小組中初期的情況。反應型攻擊者在自動化想法中，出現了認知扭曲，工作人員透過八種偏誤思考，讓組員先辨別 (Discriminate) 自動化想法中出現的偏誤思考，再運用「自我反問五大法」拆解 (Debate) 他們的非理性想法。

#### 小組活動：第五節

活動	「我的非理性想法 – 校園生活例子」
時間	30分鐘
理念	組員掌握了八種偏誤思考（詳情請參閱第二章：輔導的策略）後，把理論引入組員的日常生活，令組員可作進一步反省，並加強組員改變的動機
目的	加強組員辨別(Discriminate)自己在日常生活中常出現的非理性想法
程序	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 工作人員首先邀請組員分享他們的生活經驗，並討論當中的想法是否已存在一些偏誤思考。如組員較被動，工作人員可引用其他例子引發討論：<ul style="list-style-type: none"><li>• 進入班房時，見到其他同學竊竊私語</li><li>• 小息時，有同學在你背後拍了一下</li><li>• 老師叫你放學時找他</li><li>• 媽媽拒絕讓你與同學外出燒烤</li></ul>分享重點：<ul style="list-style-type: none"><li>• 不同的組員對相同的情境可以有不同的想法和感受</li><li>• 非理性想法是如何影響你的反應和結果</li></ul></li></ol>

#### 小組過程及個案闡述

反應型攻擊者的認知過程中，他們的自動化想法會出現認知扭曲 (Cognitive Distortion)，Beck將其分類為以下的偏誤思考 (Thinking Error)。工作人員在小組前期，評估組員的偏誤思考及他們的認知程度，將八種偏誤思考簡化為以下三種：

- 非黑即白：兩極化分類。看事情的成敗、好壞是極端的，沒有其他可能性
- 誇大與低估：過分高估或貶低事件的重要性或嚴重性
- 一概而論：根據事件的一小部分，斷定事件的全部過程及內容

以上三種偏誤思考，在小組中稱為「思想陷阱」，目的是讓組員容易掌握及應用在日常生活中。當憤怒情緒出現時，組員可以運用此概念，及早意識到想法可能出現了「思想陷阱」，從而提醒自己需要了解事件中的其他可能性。

工作人員提出一些例子(不是組員的生活經驗)後引發小組討論。然後，小組開始討論組員自己的非理性想法中的偏誤思考。在小組進行第三節活動時，阿偉的事件中：聽到背後有人說「Form One仔」，出現「對方嘲笑我，他一定看不起我」的想法。組員能夠列舉這個想法是犯了「思想陷阱」，詳情見下表：

## 第四章

### 治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

想法：「對方嘲笑我，他一定看不起我」

「思想陷阱」（偏誤思考）	正面理解／思考
非黑即白 例：對方嘲笑我，他一定看不起我	<ul style="list-style-type: none"> <li>對方跟我開玩笑，可能想跟我做朋友，不是看不起我</li> </ul>
誇大與低估 誇大 例：對方在笑，一定是「嘲笑」 低估 例：我無能力處理他的「嘲笑」	<ul style="list-style-type: none"> <li>即使對方真的笑我，亦不代表對方看不起我；誇大嘲笑的嚴重性，其實對方只是開玩笑</li> <li>低估了自己，別人笑我，可能是不了解我，重要的是自己不要少看自己的能力</li> </ul>
一概而論 例：對方笑我，人人都嘲笑我	<ul style="list-style-type: none"> <li>對方因為別的原因而笑，可能是貪玩，不是嘲笑自己</li> </ul>

#### 工作員分析

工作員先以例子引發討論，評估組員能否掌握以上三種偏誤思考，再評估小組發展。如果小組發展成熟，組員可以直接對質自己及其他組員的想法，找出存有哪一種偏誤思考。工作員觀察組員在小組初期，能夠安全地分享一些在學校的不快事件，此外，有些組員更會分享他們的家庭生活，與父母的關係等情況。這些現象反映組員間的互信，所以，工作員第一步應以較離身的例子引發討論及作為熱身，讓組員能順利進入第二階段的互相對質。

在過程中，工作員發現組員提出的論點除了有對質的效果外，組員之間還能夠互相勉勵。這個現象對反應型攻擊者及小組發展十分有利。因為反應型攻擊者的特性，在小組初期組員之間會懷有敵意，所以在互相勉勵的過程中，可以衝擊組員「認定別人對自己懷有敵意」的認知，建立正面的經驗，有助組員之間及與其他同學建立互相支持及信任的關係。

## 第四章 治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

### 小組活動：第六節

(詳情請參閱教學光碟，反應型攻擊者 - 4. 小組中初期 及 7. 馮麗姝博士解說)

<b>活動</b>	<b>「自我反問五大法（上篇）」</b>
<b>時間</b>	30分鐘
<b>理念</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>當組員認識到非理性想法的概念後，未必有能力辨清。故小組在此引入「自我反問五大法」，加強組員處理自己非理性想法的能力 「自我反問五大法」包括以下五個反問句（黃，2005）： <ul style="list-style-type: none"> <li>• 會不會有其他可能性？</li> <li>• 如果其他人遇到同樣的事，他們又會有甚麼的想法？</li> <li>• 有沒有證據證明自己的想法是對還是錯？</li> <li>• 情況最壞會如何？</li> <li>• 如果我繼續這樣想，對我有甚麼好處和壞處？</li> </ul> </li> <li>透過工作員的對質及組員的自我反問，讓他們建立一套新的思考模式及機制，當出現非理性想法時，可以進行自我駁斥，拆解個人的非理性想法。由於「自我反問五大法」需要較多的時間練習及運用，因此，我們把五個問句分拆至本節及下節講解和應用，本節主要集中首兩個問句，為事件找出可能性，而於下節闡釋餘下的問句</li> </ol>
<b>目的</b>	學習「自我反問五大法」，找出更多正向的可能性
<b>程序</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>工作員講解當出現非理性想法時，會較多出現絕對化的思想，欠缺其他可能性</li> <li>教導組員以「自我反問五大法」，以拆解及對質非理性想法</li> <li>本節解釋首兩個反問句，學習尋找多一些可能性 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 會不會有其他可能性？</li> <li>• 如果其他人遇到同樣的事，他們又會有甚麼的想法？</li> </ul> </li> <li>工作員舉出一些學生常有的非理性想法作為例子，組員嘗試以「自我反問五大法」中的反問句，協助工作員為事件找出更多的可能性及構思新想法</li> <li>組員嘗試舉出一些自己曾出現理性想法的經驗（可參考第五節交回的家課），並運用「自我反問五大法」為事件找出更多的可能性及構思新想法 解說要點： <ul style="list-style-type: none"> <li>• 相同的事件，會否有多於一個的想法？</li> <li>• 不同的想法，所帶來的行為及結果是否不同？</li> </ul> </li> </ol>
<b>物資</b>	「自我反問五大法」提示卡

## 第四章

### 治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

#### 小組過程及個案闡述

組員學習「自我反問五大法」後，工作員邀請他們分享一件與同學衝突的事，從中嘗試以「自我反問五大法」中的反問句，為事件找出更多的可能性。

阿偉分享一件衝突事件，當時他在籃球場上比賽，但其間被一位討厭他的同學用籃球打中面部，他立即衝過去打他，並吐唾沫在他身上。

工作員請組員列舉事件中，阿偉被擊中的可能性。當時，阿偉相信對方是故意瞄準自己，然後將籃球大力擲向自己，事件不存在其他可能性了。即使在討論的過程中，其他組員列舉其他可能性時，都一一被阿偉否決。

在拆解 (Debate) 的過程中，工作員請阿偉邀請其他組員扮演事件中的角色，並重演事情的經過，角色包括：懷疑用籃球攻擊阿偉的同學、與阿偉一起打籃球的隊友、其他在籃球場上的同學、在場邊圍觀的同學等。

各就各位後，工作員邀請不同的角色，表達當時他們看到的現況。扮演懷疑攻擊阿偉的同學表示，他看見有很多人站在自己與阿偉中間，所以很難瞄準阿偉及攻擊他。扮演在場邊圍觀的同學表示，他們估計當時籃球出了界，才會被那位同學拿到籃球，那位同學可能想把球歸還給阿偉的隊友。

工作員此時再問及阿偉事件中會不會有其他可能性時，阿偉立即反駁：因為當他被球擊時，他感到十分痛楚，這表示那人十分用力把球擲出，所以阿偉不相信歸還籃球這可能性。

工作員問及扮演阿偉的隊友，如果當時別人很用力傳球給自己，自己會有甚麼反應。他們回應，他們會選擇避開，因為他們害怕直接接那一球。工作員再追問阿偉當時的他正在做甚麼時，他回應當時他正在與其他場上的同學談天，他是背向隊友的，因此，他懷疑同學是故意攻擊他的。

經過整個扮演和討論的過程，工作員引導阿偉回想事件中的其他可能性。當阿偉嘗試在其他人的角度了解事件時，他開始相信當時自己忽略了其他情況，沒有充分觀察現場環境，便已經肯定別人是故意傷害自己。

#### 工作員分析

在認知層面上，組員學習「自我反問五大法」基本上沒有問題的。工作員為了讓組員更了解「自我反問五大法」的重要性，故邀請組員分享一件與同學發生衝突的事件，透過角色扮演，運用反問句，重新經歷事件，從而建立一套新的思考模式及機制。透過角色扮演，組員能真實地體驗如何運用「自我反問五大法」去拆解當中的非理性想法，擴展阿偉理解事件的角度。

從阿偉的經驗分析，可見他的自動化想法(對方一定是故意傷害自己)中，阿偉只根據事件的一小部分來推斷對方的意圖，出現了「一概而論」的認知扭曲。重新經歷事件，讓阿偉能擴展接收訊息的感官，全面了解當時周遭的環境。此外，從其他組員的對質及回饋中，令他能從其他人的角度，再一次了解事件，增加理解事件中其他想法的可能性，讓他確切地發現，自己的想法出現了認知扭曲。

## 第四章 治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

### (VI) 小組中後期

這一節簡述小組中後期的情況。在小組中期，組員已辨識 (Detect)、辨別 (Discriminate) 和拆解 (Debate) 非理性想法。組員透過整個拆解過程及行為練習的配合，強化多角度思考，建構新的理性想法。

#### 小組活動：第七節

(詳情請參閱教學光碟，反應型攻擊者 - 5. 小組中後期 及 7. 馮麗姝博士解說)

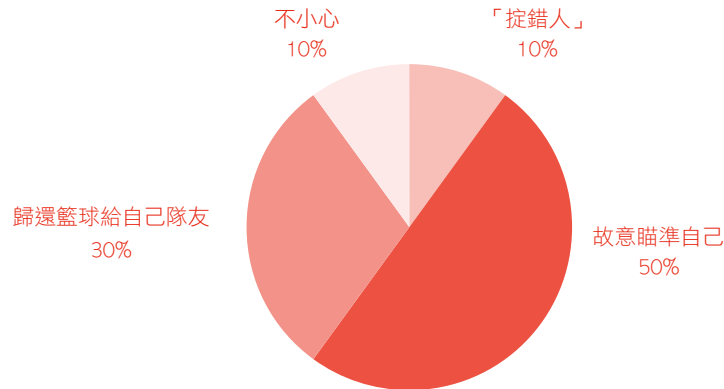
活動	「自我反問五大法 (下篇)」
時間	45分鐘
理念	<ol style="list-style-type: none"> <li>當組員認識到非理性想法的概念後，未必有能力辨清。故小組在此引入「自我反問五大法」，加強組員處理自己非理性想法的能力 「自我反問五大法」包括以下五個反問句 (黃, 2005) : <ul style="list-style-type: none"> <li>會不會有其他可能性?</li> <li>如果其他人遇到同樣的事，他們又會有甚麼的想法?</li> <li>有沒有證據證明自己的想法是對還是錯?</li> <li>情況最壞會如何?</li> <li>如果我繼續這樣想，對我有甚麼好處和壞處?</li> </ul> </li> <li>透過工作員的對質及組員的自我反問，讓他們建立一套新的思考模式及機制，當出現非理性想法時，可以進行自我駁斥，拆解個人的非理性想法。由於「自我反問五大法」需要較多的時間練習及運用，因此，我們把五個問句分拆至上一節及本節講解和應用，上一節主要集中首兩個問句，為事件找出可能性，而本節則闡釋餘下的問句</li> </ol>
目的	<ol style="list-style-type: none"> <li>拆解組員們的非理性想法及學習自我對質</li> <li>學習多角度思考，找出更多面向的可能性</li> </ol>
程序	<ol style="list-style-type: none"> <li>工作員講解當出現非理性想法時，除了應用「找可能問題」外，還可使用另外三條自我反問問題</li> <li>重溫「找可能問題」及教導組員餘下的「自我反問五大法」以拆解及對質非理性想法</li> <li>「自我反問五大法」： <ul style="list-style-type: none"> <li>會不會有其他可能性?</li> <li>如果其他人遇到同樣的事，他們又會有甚麼的想法?</li> <li>有沒有證據證明自己的想法是對還是錯?</li> <li>情況最壞會如何?</li> <li>如果我繼續這樣想，對我有甚麼好處和壞處?</li> </ul> </li> <li>組員嘗試輪流舉出一些生活例子，當中自己曾出現非理性想法</li> <li>其他組員嘗試以「自我反問五大法」向他提問，以拆解及對質其非理性想法，並從中找出事件更多的可能性</li> <li>在討論的過程中，工作員透過提問組員：如何想才是合情合理，以協助組員建構一個新的合情合理想法。解說要點： <ul style="list-style-type: none"> <li>經過以上的反問，組員們的想法出現了哪些轉變?</li> <li>想法的轉變，會帶來正面的情緒及行為結果嗎?</li> </ul> </li> </ol>
物資	「自我反問五大法」提示卡

## 第四章 治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

### 小組過程及個案闡述

經驗拆解的過程後，組員討論如何想才是合情合理，以協助組員建構一個新的合情合理想法。工作人員從正面的情緒及行為結果入手，協助阿偉構思合情合理新想法。

阿偉想法的改變：



最初，阿偉百份百認為對方是故意瞄準自己擲球，目的是傷害自己。但當他發現想法增加了其他可能性時，他的行為反應及情緒反應便有所不同。想法增加其他正面的可能性時，阿偉的憤怒情緒會比之前減少，而行為方面，他會由攻擊對方改變成主動請對方澄清事件。

工作人員再引導阿偉從新行為及情緒中，追溯箇中合情合理的新想法，嘗試具體地表達出來。阿偉現在相信「我是有能力去了解其他可能性及客觀情況」，受這個想法影響，他相信自己可以幫助自己冷靜情緒及避免因攻擊他人而受到懲罰。

從拆解 (Debate) 的過程中，阿偉能分辨 (Discriminate) 非理性想法中不合理 (認知扭曲) 的地方，在小組的中後期，工作人員必須協助組員建構一個新的合情合理新想法。

Ellis和Bernard (2006) 指出，工作人員在輔導過程中，必須讓組員了解自己的非理性想法、負面行為及情緒反應，透過新想法與舊想法的對比，從而增加他們改變的動機，讓他們了解自己的問題所在。因此，工作人員運用「餡餅技巧」(“Pie” Technique)，圖像化地把新想法與舊想法作出對比，協助組員了解自己想法之不同 (Beck, 1995)，明白合理的想法會為自己帶來正面結果，從而鞏固組員合理的想法。

在小組初期，工作人員評估阿偉有無助的核心信念及帶有「如果我沒法保護自己，我一定是無用及失敗」的規條(中介信念)。在小組過程中，阿偉拉闊自己的感官，不再只靠單一的感官(如視覺)了解事件及選擇性地收取有關攻擊性的線索，大大提升他了解事件的能力，降低他對別人的敵意。此外，在小組中期，提升阿偉對偏誤思考的意識，讓他明白他的憤怒情緒來自自己的非理性想法，而非客觀的現實根據；再加上工作人員及組員對他的肯定，讓他相信，除了暴力外，他是有能力選擇其他更有效的方法去處理問題，例如請對方澄清事件，以處理同學間的衝突，增加他對自我的效能感。

## 第四章 治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

### 小組活動：第七節

<b>活動</b>	<b>總結及家課講解 - 「拉闊思考大改造」</b>
<b>時間</b>	15分鐘
<b>理念</b>	1. 強化應用「自我反問五大法」的能力，嘗試為事件找出更多正向的想法及可能性，並實行合理新想法 2. 透過行為練習，營造正面經驗(Exceptional Experience)，讓組員體驗正面行為，協助改變其非理性想法
<b>目的</b>	強化小組正面行為
<b>程序</b>	1. 由工作員總結是節活動內容 2. 讚揚及肯定組員的良好表現，或可鼓勵組員講出對別人的讚賞 3. 家課講解 - 「拉闊思考大改造」
<b>物資</b>	小禮物、「拉闊思考大改造」家課紙

### 小組過程及個案闡述

工作員強調本節的家課跟以往的不同，十分有挑戰性。是次的家課是希望組員實行合理新想法，因此，組員完成家課後，會有特別獎，加強他們練習新想法的動機。

組員於本節建構了新想法，例如：阿偉有「我是有能力去了解其他可能性及客觀情況」的新想法，工作員先與他回想過去，在學校中經常出現衝突的情況。阿偉表示通常在小息時，他與同學先有輕微的碰撞，之後便會大發雷霆、大打出手。工作員協助阿偉反思新的想法，新想法會為他帶來不一樣的行為及情緒。他表示受新的想法影響，他的情緒比以往冷靜，而行為方面，他會停下來，了解當場的環境，再想想對方的意圖。當各組員預備好他們的行為練習後，工作員再與他們預演當時有機會出現的情況。工作員鼓勵阿偉在未來一星期中，實行這個新想法，並從中反思新想法為自己帶來甚麼正面的後果。

### 工作員分析

行為練習針對行為反應或理性想法而設計的，像阿偉般進展較佳的組員，可以鼓勵他們直接實行這個新想法、新行為。但遇到進展較慢的組員，工作員可以從行為方面著手，先為組員設計行為練習，例如：在與人衝突的時候，先冷靜情緒，用五感了解事件，用「合情合理合法」方法去解決問題，最後欣賞自己在過程中做得好的地方。

當組員完成行為練習後，請組員記錄他們當時冷靜情緒的方法，當時他如何運用五感了解事情，請組員在行為練習中對自己作出讚賞。透過正面經驗，讓組員反思正面行為中的新想法。

工作員為組員設計行為練習時，必須考慮對於組員來說，行為練習是可達到、具體及不太複雜的，否則組員很容易放棄。



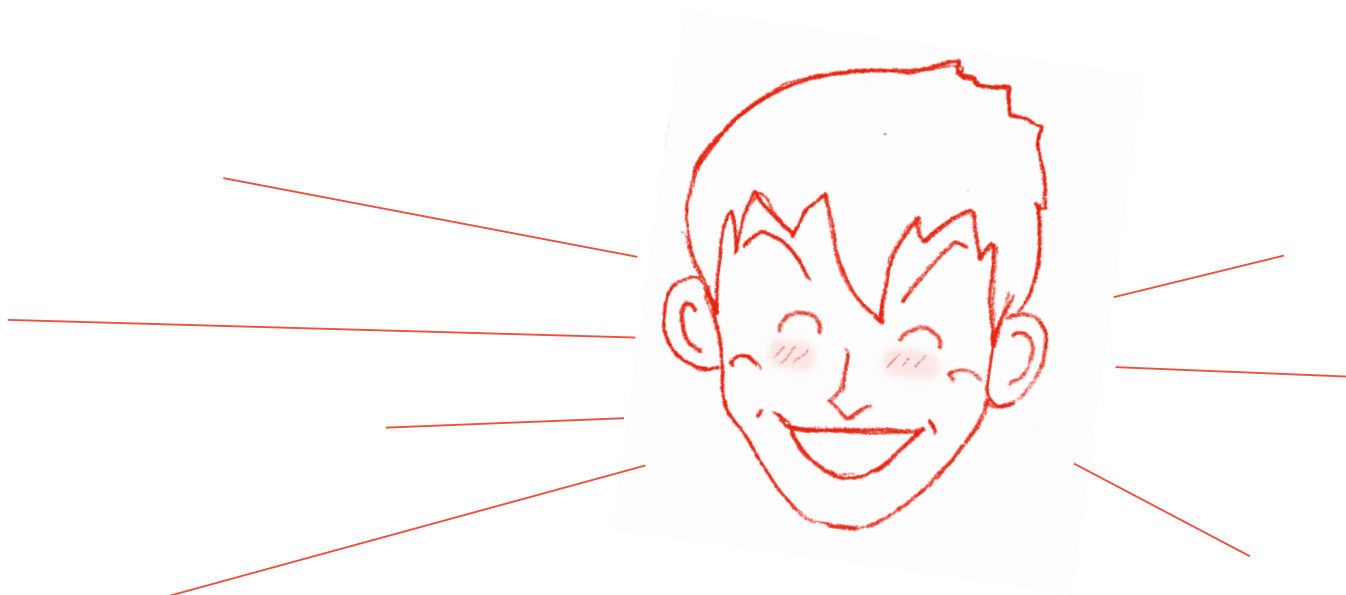
## 第四章 治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

### (VII) 小組後期

這一節簡述小組後期的情況。在小組中期，組員成功地拆解非理性想法。小組後期運用行為訓練，學會表達和抒發情緒的方法，強化多角度思考，引發更多不同結果的關係，從而建構新的理性想法。

#### 小組活動：第八節

活動	「激動情緒 STOP」
時間	30分鐘
理念	由於反應型攻擊者的特徵是經常出現負面情緒及激動行為，所以，學習情緒管理是十分重要的一環，透過小組討論及角色扮演，讓組員找出個人認為最有效的自控情緒方法，發掘自我內在資源(Internal Resources)。日後，若遇到憤怒情境時，他們亦懂得先冷靜下來，然後騰出空間思考處理的方法
目的	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 學習抒發激動情緒的方法</li> <li>2. 強化組員在遇到激動情緒困擾的處理方法</li> </ol>
程序	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 先讓每位組員寫下一些可以舒緩自己激動情緒的方法，例如：飲水、打枕頭、唱歌、閉上眼睛等</li> <li>2. 以角色扮演的形式，模擬他們出現激動情緒的情境（可選擇在上一環節組員曾分享的事件），而組員要嘗試以自己所寫下的一種舒緩方法作回應</li> <li>3. 完成練習後，再討論方法的可行性及有效性</li> </ol> 解說要點： <ul style="list-style-type: none"> <li>• 使用自選的舒緩激動情緒方法之應用情況及感覺</li> <li>• 自己所選取的方法是否有效、可行和恰當？</li> <li>• 工作員可綜合各組員的方法，並由其他組員互相給予意見。若組員有相關處理激動情緒的成功經驗，可在小組內分享</li> </ul>
物資	顏色紙、筆、禮物



## 第四章

### 治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

#### 小組過程及個案闡述

工作員先邀請組員回想過去成功冷靜情緒的經驗，然後寫在紙上。活動初期，組員表示有點困難，因為他們認為自己沒有成功經驗，工作員先正面肯定組員過去曾努力作出嘗試，並鼓勵有成功的經驗組員先分享。

在工作員的鼓勵下，阿偉分享他的經驗，他說：「有一次，我被一位同學撞跌在地上，有很多同學目不轉睛地看著我。我當時十分憤怒，隨手拾起放在附近的一張椅子，擲向那位同學。正當舉起椅子的一刻，我想如果真的這樣做，後果會十分嚴重，所以我放下椅子，到洗手間洗臉。」

工作員再一次肯定阿偉的努力，並勇敢地向組員分享。工作員協助阿偉概括當中三種有效的方法：預測負面後果、離開現場及洗面。

阿偉分享後，其他組員也分享自己的經驗，大家互相給予意見。例如有組員選擇「打牆壁」以幫助自己控制情緒，其他組員協助分析當中的壞處：傷害自己及破壞公物，同時亦有同學肯定當中好處：不會傷害別人。然後組員鼓勵那位組員透過「打枕頭」代替「打牆壁」，既可發洩外，亦不會傷害任何人，包括自己。

#### 工作員分析

反應型攻擊者的特徵是經常出現負面情緒及激動行為，所以學習情緒管理是十分重要的一環。但組員時常一概而論地認為自己不能控制情緒，工作員先讓組員集中精神，再回顧過去的經驗。此外，肯定他們努力作出嘗試亦十分重要。除了分享成功經驗外，組員亦能透過給予組員回饋中，從別人成功的經驗中學習，找出個人認為最有效的自控情緒方法，發掘自我內在資源 (Internal Resources)，增加組員的效能感。組員在日後若遇到憤怒情境時，他們亦會懂得先冷靜下來，然後找出空間，思考處理的方法。

## 第四章 治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

### 小組活動：第十節

(詳情請參閱教學光碟，反應型攻擊者 – 6. 小組後期 及 7. 馮麗妹博士解說)

<b>活動</b>	<b>家課重溫及講解 - 「活學活用我訊息」</b>
<b>時間</b>	15分鐘
<b>目的</b>	強化組員對「我訊息」的應用
<b>程序</b>	1. 組員逐一分享家課： 分享重點： <ul style="list-style-type: none"><li>• 這星期中運用「我訊息」的情況</li><li>• 在運用「我訊息」時遇到的困難</li><li>• 透過討論，找出使用「我訊息」的有效方法</li></ul> 2. 工作人員多讚賞完成家課及主動分享之組員，並給予獎品以示鼓勵
<b>物資</b>	後備家課（如組員未能提供，可即時填寫）、小禮物

## 第四章 治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

### 小組過程及個案闡述

第九節小組中，組員學習「我訊息」的基本原則及技巧，並於過去的一星期中應用於實際生活上。阿偉在控制情緒及運用「我訊息」時十分成功，並與組員分享當中成功經驗。

阿偉上星期在學校操場被同學撞倒。當時他運用小組中「預測負面後果」的方法，預測自己無論用任何反擊的方法，只會換來「被罰」的後果，所以，他成功地控制住情緒。當他冷靜下來，找出空間思考及客觀了解事件後，發現對方正在比賽，在心急「救波」的情況下，才會不小心撞到自己。其他組員亦正面肯定阿偉的嘗試及成功。同時，當阿偉不小心與其他同學發生碰撞時，亦成功運用「我訊息」，正面表達自己抱歉的感受及澄清自己並不是故意的。

組員遇到不成功的經驗時，工作員須與組員討論及檢討運用「我訊息」時遇到的困難，肯定組員正確的地方，澄清錯誤的地方，並於小組中再作嘗試。

### 工作員分析

於社交技巧方面，反應型攻擊者缺乏適當的社交技巧，容易於人際關係上出現溝通上的誤會及感到不被理解，於惡性循環下，社交亦會出現問題，因此，小組藉著「我訊息」的訓練，讓組員學習正面表達個人情緒及期望，減少溝通上的誤解及衝突。

工作員運用成功完成行為練習的組員經歷與所有組員分享，並為其他動機較低的組員作正面影響。從阿偉的分享中，他發現新想法令他能冷靜情緒，不會認定別人對自己懷有敵意。帶著這個新想法讓他能與朋輩保持良好的關係，在操行表現上有所進步，這些正面反應都會成為鼓勵阿偉繼續運用新想法的動力。此外，阿偉從行為練習中，成功地運用有效的行為：主動表達個人情緒及期望，在功能上以協調 (Functional) 的行為模式取代功能上失調 (Dysfunctional) 的行為模式。

工作員發現，反應型攻擊者難於表達感受及忽略自己的語氣態度，所以運用「我訊息」時，可能只表達自己的期望。所以遇到有困難的組員，工作員可鼓勵組員重演當時情況，留意組員表達的內容及態度，讓其他組員回應過程中成功及失敗之處。

## 第四章 治療性輔導小組 - 反應型攻擊者

### (VIII) 成效

以下研究結果，是於2008至2009年間，在香港中學進行反應型攻擊者治療性輔導小組收集得來的數據，分析如下：

反應型攻擊者治療性輔導小組：各學生自陳量表中的結果(前測 - 後測)

	前測 - 後測		
	有效人數	平均分數差距	t值
攻擊行為	45	4.22	4.79**
注意力問題	45	2.33	3.74**
違規行為	45	3.07	5.63**
操控型攻擊	45	2.67	3.28**
反應型攻擊	45	4.31	5.92**
憤怒控制	45	1.53	2.19*

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

治療性輔導小組對反應型攻擊者也有顯著的成效，與小組開始前比較，組員的攻擊行為、注意力問題、違規行為、操控型攻擊行為及反應型攻擊行為依數據顯示均有顯著下跌，組員控制憤怒的能力亦有所改善。研究結果證明治療性輔導小組能有效幫助反應型攻擊者。

書名：**有教無「戾」— 校園欺「零」計畫實務手冊**

編著：馮麗姝博士（香港城市大學應用社會科學系 助理教授）

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

義務顧問：何惠玲（前個案督導主任、資深註冊社工）

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

出版：有教無「戾」— 校園欺「零」計畫

地址：香港城市大學應用社會科學系

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

插畫：ayip

版次：2009年8月初版

贊助：優質教育基金

承辦機構：香港基督教服務處

ISBN：978-988-17052-3-5



