



反应型 攻击者篇

亲子平行小组



目录

序言一		4
序言二		5
第一章：	计划简介	7
第二章：	理念架构	9
	(I) 欺凌与攻击行为的异同和关系	9
	(II) 攻击行为的形式	10
	(III) 小学生攻击行为模式	11
	(IV) 反应型攻击者特色	13
	(V) 三类治疗性辅导小组的特色	16
	(VI) 辅导的策略	17
第三章：	研究评估	23
	(I) 研究设计	23
	(II) 研究程序	24
	(III) 研究和评估工具	26
第四章：	学生小组内容	35
	(I) 小组内容	35
	(II) 个案研究	82
	(III) 参加者心声	88
	(IV) 工作人员分享	88
第五章：	家长小组内容	95
	(I) 小组内容	95
	(II) 个案研究	143
	(III) 参加者心声	147
	(IV) 工作人员分享	147

目录

第六章：	亲子平行小组内容	149
	(I) 小组内容	149
	(II) 个案研究	228
第七章：	研究结果及讨论	235
第八章：	实务锦囊	245
第九章：	光碟使用指引	251
第十章：	附件	255
第十一章：	参考文献	281

第六章： 亲子平行小组内容



第六章 - 亲子平行小组内容

(I) 小组内容

节数：第一节

形式：先以亲子活动形式进行，后再细分家长组及子女组

- 目标：
1. 介绍小组、互相认识
 2. 共同订立小组契约
 3. 协助家长与子女建立关系
 4. 评估家长管教子女时的反应
 5. 让家长了解不同的想法会导致不同的情绪和行为
 6. 让子女了解表达情绪的不同方式
 7. 评估子女愤怒时的反应

亲子组

活动	介绍小组
时间	5分钟
目的	介绍小组内容及奖励计划
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 安顿、欢迎及多谢组员参加小组2. 介绍小组目的、形式及时间3. 介绍小组奖励<ul style="list-style-type: none">• 每次亲子共同出席小组活动，可得一粒星星贴纸；交齐家庭作业的组员，各得一粒星星贴纸，并由组员亲自张贴星星贴纸贴在「星星榜」上。获得六粒星星贴纸的家庭，可得一份神秘礼物• 于最后一节小组将颁发最佳进步奖、最合拍奖及最投入奖。• 每节各小组(家长组及子女组)设有最佳表现奖2名及进步奖1名，奖励投入小组活动的组员
物资	贴纸(名牌)、颜色笔、星星贴纸、星星榜(物资1.1)

第六章 亲子平行小组内容

活动	天下无敌马拉松
时间	10分钟
目的	促进组员间的认识
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 组员围圈站立，开首的一人先说出自己的名字，如：阿诗。第二个人便要这样接下去，如：阿诗，阿强。第三人便说：阿诗，阿强，大文，如此类推，直至圈内所有人都参与 2. 当完成一圈后，大家再说一次，但方向调转。而且除了说名字，还要加上设计动作，工作人员可先作示范 如：阿诗（拍手） 阿诗（拍手），阿强（挥手） 阿诗（拍手），阿强（挥手），大文（原地跳） 3. 完成后，所有人一起再做一遍

小组活动：第一节

〔详情请参阅教学光碟，小学亲子小组 — 4.1 小组初期，亲子活动〕

活动	载水瓶
时间	20分钟
理念	工作人员可以透过此解难活动，观察各亲子之间的相互反应及对话，从而评估每组亲子之间的互动关系
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 共同订立小组契约 2. 增加组员间的沟通及合作
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人员派发相同数量的报纸予组员 2. 组员需在限时8分钟内，用报纸推砌出高于21cm(A4纸阔度)的高塔，用以承载若干重量的水瓶(最少5秒) 3. 完成后，邀请组员回顾参与活动的感受，鼓励组员从中提出组规 4. 在大画纸上总结及写出全组组员均同意的规则，并鼓励组员遵守小组守则 <p>备注：人数过多，可分2组进行(同一房间)，但仍以亲子为一单位，用报纸砌2座高塔去承载2份若干重量的物件</p>
物资	报纸、尺子、计时器、大画纸、粗头笔、水瓶

第六章 亲子平行小组内容

家长组

活动	五味人生
时间	20分钟
目的	1. 分享教养子女时的苦与乐，喜与悲 2. 透过分享，建立互相支持的环境
程序	以「甜酸苦辣甘」为主题(卡纸)，组员轮流透过「五味卡」(物资1.2)拣选分享的主题及事件
物资	五味卡(物资1.2)

活动	误会事件簿
时间	30分钟
理念	生活经验是构成自动化思想(Automatic Thoughts)的成因之一。在认知方面，家长对于子女的行为有一定的归因，并不其然地作出某种判断。此活动主要协助家长留意自己对子女的自动化思想，并了解这些思想对其管教子女的重要性
目的	1. 评估组员的行为和情绪反应，探索组员对子女想法和归因的了解 2. 让组员理解不同的想法会导致不同的情绪和行为
程序	1. 先播放花生油广告片段第一部分，邀请组员分享，若他们是影片中的家长，他们会有什么想法、情绪和行为 2. 邀请组员分享日常生活中子女哪些行为最令父母感到气愤和气馁 3. 再播放片段的第二部分，邀请组员分享他们看完片段后的感受，同时分享自己曾经误会子女的经验，带出家长多了解子女的想法、情绪和行为的重要性
物资	花生油广告片段

活动	家庭作业讲解 — 「我的误会事件簿」
时间	5分钟
目的	1. 引导组员作自我观察，反思日常生活中曾出现的误会事件 2. 引导组员认识误会子女时自己情绪和身体反应
程序	1. 工作人员介绍「我的误会事件簿」(引导家长反思曾出现的误会事件)，并示范如何填写家庭作业 2. 组员需要准备最少一张自己儿时的照片(有父母于当中更佳)或一件能代表儿时与父母相处的有关纪念品，于下一节分享
物资	「我的误会事件簿」家庭作业纸1

第六章 亲子平行小组内容

子女组

活动	情绪大电视
时间	20分钟
理念	反应型攻击行为的出现是因为愤怒情绪的带动，协助子女留意自我的情绪反应，有助子女学习情绪管理
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 让组员了解表达情绪的不同方式 2. 让组员理解肢体动作、脸部表情与情绪之间的关系
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 组员需轮流演绎由工作人员派发的情绪卡，其他组员则负责猜测演绎者所表达的是什么情绪 2. 工作人员可给与适当的提示(正面或负面？强烈或平淡？在什么情况下会出现此情绪？) 3. 各组员解释在哪种情况会出现此情绪 4. 工作人员最后邀请组员分享过去日常生活中有否出现刚才的情绪。什么情景最常出现此情绪？为什么？该情绪的强烈指数是多少？如组员不愿意分享，可举手表示他们最常出现的情绪及指数
物资	情绪卡纸

活动	情景分享
时间	30分钟
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 透过情景分享，探讨组员的想法和归因倾向 2. 评估常令组员愤怒的事件，分析发生该事的行为和情绪反应
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 由工作人员演绎一个情景(同学碰着你的书桌，你的笔盒因此跌在地上)，邀请组员分享，假如他们是情景中的主角，会有什么想法，情绪和行为(可由上一个活动中挑选合适的情绪卡纸) 2. 利用「何时」「何地」「何人」卡纸，组员一起分享日常生活中有什么事件，最令他们感到气愤或委屈，试举出事件作例子
物资	「何时」「何地」「何人」卡纸

活动	家庭作业讲解
时间	5分钟
目的	让子女多观察自己的情绪变化
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提醒组员完成家庭作业后，可得星星贴纸 2. 颁发最佳表现奖并作出总结
物资	「我的心情周记」家庭作业纸2

第六章 亲子平行小组内容

第一节小组物资1.1



星星榜



亲子名字	摘星数目															总数		

第一节小组物资1.2

五味卡

酸

1. 何时发生?
2. 何地发生?
3. 发生的频率?
4. 你的感受?
5. 子女的感受?

苦

- 1.何时发生?
2. 何地发生?
3. 发生的频率?
4. 你的感受?
5. 子女的感受?

甜

1. 何时发生?
2. 何地发生?
3. 发生的频率?
4. 你的感受?
5. 子女的感受?

辣

1. 何时发生?
2. 何地发生?
3. 发生的频率?
4. 你的感受?
5. 子女的感受?

甘

1. 何时发生?
2. 何地发生?
3. 发生的频率?
4. 你的感受?
5. 子女的感受?

第一节小组家庭作业1

我的误会事件簿

请写出一件曾令你误会子女的事件

令我误会的事是 _____

当时我认为是 _____

我内心感到 _____

所以我就 _____

最后的结果是 _____

小时候我曾经被父母误会 _____

你误会了子女时的样子及身体反应是怎样的？

(请在下面空白部分绘画)

第六章 亲子平行小组内容

第一节小组家庭作业2

我的心情周记

请记录你于过往一星期的心情变化，并记下最少一件令你情绪产生变化的事件。

日期	情绪指数 (请贴上情绪贴纸)	事情因由 (我有这样的心情，因为…)
星期()		
星期()		
星期()		
星期()		
星期()		
星期()		
星期()		

第六章 亲子平行小组内容

节数：第二节

形式：先以亲子活动形式进行，后分家长组及子女组

- 目标：
1. 促进家长反思自己及子女表达情绪的方式
 2. 引导组员了解子女的行为表现与其管教模式的关系
 3. 引导组员去反思及改进其管教模式
 4. 让家长了解上一代对其思想、性格、情绪、行为和管教模式方面的影响
 5. 让家长重新视自己的管教模式对子女成长的影响
 6. 协助子女认识各种人际关系线索
 7. 协助子女用不同的线索去辨别事情

亲子组

活动	至叻小侦探
时间	25分钟
理念	选取7种攻击者常有的情绪，透过儿童「肢体语言」、「面部表情」、「言语」的演绎，引导家长关注子女的情绪行为，同时协助工作人员对组员作深入评估
目的	<ol style="list-style-type: none">1. 促进家长留意及反思子女的表达情绪的方式2. 评估子女是否易有反应型攻击者的情绪特征3. 扩阔子女洞悉外在线索的能力，避免错误归因
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 以一个家庭为一组，每组需预先抽取卡片，卡片分为7种不同类型的情绪词语，包括：愤怒、敌意、害怕、勇敢、激动、轻松、平静2. 子女需轮流就着卡片上的情绪词语用「肢体语言」(非语言)去演绎，而其他组员则负责猜测该次演绎的是什么情绪。如组员未能猜中，扮演者需用「脸部表情」(非语言)去演绎，让其他组员再猜。如组员仍未能猜中，扮演者可用「言语」去描述该情绪3. 其他组员需细心观察扮演者的表现，分辨出不同的情绪4. 工作人员可引导扮演者以亲身经历去扮演该情绪5. 派发情绪面谱工作纸，上面印有游戏用过的7种情绪面谱，5种为反应型攻击者常见的情绪，2种为中性情绪，另加2个空白位(物资 2.1)。家长需填写自己与子女是否经常出现这些情绪，程度如何
物资	情绪卡、「情绪面谱」课堂纸(物资 2.1)

第六章 亲子平行小组内容

家长组

活动	家庭作业分享 – 我的误会事件簿
时间	15分钟
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 引导家长作自我观察，反思日常生活中曾出现的误会事件 2. 让家长认识误会子女时的情绪及身体变化
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 与组员一起讨论他们在管教子女时曾出现的误会事件，引导家长明白「事件」、「想法」、「感受」、「身体反应」、「行为」及「结果」之间的关系 2. 引导组员多留意自己的身体反应(当身体出现警号，如：心跳加速、头痛、面红耳热、肌肉绷紧等，就是情绪开始波动的时候)
物资	后备家庭作业纸

活动	亲子特点放大镜
时间	20分钟
理念	根据社会学习理论(Bandura, A., 1999)，子女会模仿父母的行为。假如父母情绪较易激动，子女亦会以发脾气去表达自己。假如父母平日与人相处时曾表达妄下判断等负面想法，子女亦会跟随父母堕入同样的思想陷阱。故此，父母要作为子女的榜样，好好管理自己的情绪，以身教的方式让子女明白情绪管理的意义和重要性
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 引导家长明白子女的行为表现与其管教模式的关系 2. 引导家长反思及改进其管教模式
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 邀请组员填写课堂「孩子特点放大镜」，简略分享子女的行为特点 2. 工作人员介绍四种管教模式及其特色，带出家长管教子女时应做到赏罚分明(能有效减低孩子的攻击性行为) 3. 讲解子女的行为特点与家长的管教方式息息相关。家长在管教子女时难免遇上压力，继而会产生一些负面想法，令情绪变得激动，做出负面行为，如：发脾气、拍台、大声责骂等，或错误地以偏差的管教模式教导子女。鼓励及提醒组员多从正面欣赏子女，适当地给与具体的称赞，如：口头、物质、非语言(拥抱)、象征性(储贴纸)奖赏，以回应第一节家庭作业的主题，带出家长的思想与行为对子女所产生的影响
物资	「亲子特点放大镜」课堂纸

第六章 亲子平行小组内容

小组活动：第二节

〔详情请参阅教学光碟，小学亲子小组 — 4.1 小组初期，家长活动〕

活动	思前想后
时间	25分钟
理念	管教模式受不同的因素影响，工作人员引导家长明白「思想」的重要性、了解自己的管教行为及想法后，可进一步协助家长探索「想法」的来源，这是重建思想(Restructure Cognition)的重要一步
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 让家长洞悉子女的情绪和行为与家长的管教模式息息相关 2. 了解上一代对家长的思想、性格、情绪、行为和管教模式方面的影响 3. 检视自我的管教模式对子女成长的影响
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人员邀请组员分享自己儿时的照片或纪念品 <ul style="list-style-type: none"> • 引导组员回忆自己儿时是否曾被父母误会过，讲述当中印象深刻的经验 • 再引导组员反思以往的经验 and 上一代的管教模式，对自己的思想、性格、情绪、行为和现今管教模式方面的影响 2. 与家长讨论管教模式 <ul style="list-style-type: none"> • 探讨现时的管教模式与上一代有何异同。一些信念如「严父出孝子，慈母多败儿」及行为如「棒下出孝儿」会否仍适宜套用在现今的管教模式上 • 邀请组员分享一件上一代父母管教他们的事，再探讨组员对子女的管教模式，会否受上一代的影响，而这些管教模式是否还适用于现今社会
物资	管教模式参考表(物资2.2)

活动	家庭作业讲解 – 昔在今在
时间	5分钟
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 评估自己表达情绪的方式 2. 探讨组员的负面情绪(特别是愤怒)的表达与孩子的愤怒情绪表达的异同和关系 3. 探讨原生家庭对组员的情绪状态及表达方式的影响
物资	「昔在今在」家庭作业纸1

第六章 亲子平行小组内容

子女组

活动	家庭作业分享 — 「我的心情周记」
时间	25分钟
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 增强子女对自己的情绪反应和行为表现的认识和敏感度 2. 引导子女了解情景(外在线索)与情绪之间的关系
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 邀请组员分享家庭作业，回应组员对情绪的观察及记录的情况。因这是第一次的家庭作业，组员可能会遇到较多困难，工作人员应理解他们的难处，并加以协助 2. 除嘉许和赞赏完成家庭作业的组员外，工作人员亦应赞赏有带回和有尝试完成家庭作业的组员
物资	「我的心情周记」家庭作业纸2

小组活动：第二节

〔详情请参阅教学光碟，小学亲子小组 — 4.1 小组初期，子女活动〕

活动	天使与魔鬼
时间	30分钟
理念	反应型攻击者的其中一个特征是容易对外在预计事件(Perceived Event)作扭曲性的解读(Cognitive Distortion)及敌意归因(Hostile Attribution)，协助认识各种人际关系线索是减低组员敌意归因的第一步
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 认识各种人际关系线索，包括语言和非语言线索 2. 协助组员减低敌意归因 3. 使组员了解只凭单一线索来辨别别人的意图，容易产生错误的判断或归因，无法真正了解对方的意图。而错误的判断或归因，会产生负面情绪，继而做出负面行为
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 组员先抽出意图卡(善意或恶意)，再抽出字句卡(包括：你行啊！不是吧？干什么？) 2. 其他组员需评估演绎者是善意或恶意的。能说出正确答案，并能解释基于什么线索引导而得知答案(声线，音调，面部表情，肢体动作)，则能取得分数，每位组员轮流作答 3. 最后，工作人员解说如何能正确地分辨别人的意图，及如何善用语言与非语言的线索作评估
物资	意图卡、字句卡

活动	家庭作业讲解：「我的激气事件簿」
时间	10分钟
目的	引导子女作自我反思，藉着过去发生的事件，认识自己愤怒时的状态及身体反应，深入了解子女在愤怒时的想法、行为及情绪反应
物资	「我的激气事件簿」家庭作业纸2

第二节小组物资2.1

情绪面谱

请以1-3个✓表示自己与子女常出现的情绪。

✓代表不时出现，✓✓代表时常出现，✓✓✓代表经常出现。可选择多个情绪，亦可填上其他常有出现的情绪。



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 亲子平行小组内容

第二节 小组课堂

亲子特点放大镜

性格特点	子女	自己
	极低 低 一般 高 极高	极低 低 一般 高 极高
社交和学习/工作的能力	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
应付压力能力	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

	从不 很少 间中 颇多 经常	从不 很少 间中 颇多 经常
做事订立目标	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
自我中心，爱支配别人	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
与人合作	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
易有敌意	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 亲子平行小组内容

第二节小组物资2.2

管教模式参考表

管教类型	模式	特点	子女容易出现的行为表现
忽略型 (Neglecting)	低温情 + 低管制	<ul style="list-style-type: none"> • 松散、非管制的教养方式 • 没有花太多时间和精力用于教养子女 • 忽略子女的行为及需要 	<ul style="list-style-type: none"> • 有怨气 • 社交和学习发展不良 • 易有敌意及反叛行为 • 意图向父母或社会还击
放纵型 (Permissive)	高温情 + 低管制	<ul style="list-style-type: none"> • 松散、溺爱的教养方式 • 少命令子女 • 允许儿童自由地表达他的感觉和冲动，不会严密地监督子女的活动，对他们的行为也很少有坚定的管制，形成纵容 • 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、支配性强 • 无目标
专制型 (Authoritarian)	低温情 + 高管制	<ul style="list-style-type: none"> • 高限制 • 设下许多规则，期望子女能准确地遵守，但很少向儿童说明原因 • 常用惩罚、强力的策略促使子女跟从 	<ul style="list-style-type: none"> • 害怕、困惑、易怒 • 较不快乐、具消极敌意、脆弱、无目标
威信型 (Authoritative)	高温情 + 适当管制	<ul style="list-style-type: none"> • 较具弹性的教养方式 • 允许儿童有充分的自由，小心地说明所设限制的理由，在需要时使用权力和说理以确保子女遵从 • 能理解儿童的需求及观点 • 容易成为说教但能给孩子适当的推动 	<ul style="list-style-type: none"> • 能自我管制及信赖 • 能应付压力和与人合作、友善、有目标等

第二节小组家庭作业

昔在今在

1. 与子女相处时，有什么事令你感到十分激气？
2. 你当时有什么看法？
3. 你当时怎样表达这激动的情绪？
4. 你这样做时，子女当时有什么反应？
5. 当子女去表达一些负面反应(如：发脾气、顶嘴等)，你会对他讲/做什么？为什么？
6. 根据观察，你表达情绪的方式与子女相似吗？
相似：_____
不相似：_____
7. 回想昔日，你的父母与你相处时，每当你犯错激怒他们时，他们会怎样处理？与你处理子女相同情况的手法相似吗？
相似：_____
不相似：_____



第二节小组家庭作业2

我的激气事件簿

请写出一件令你十分激气的事件。



令我最激气的事件是 _____

因为我觉得是 _____

我内心感到 _____

所以我就 _____

最后的结果是 _____

你当时的样子及身体动作是怎样的？
(请在下格画出)



第六章 亲子平行小组内容

节数：第三节

形式：先以亲子活动形式进行，后分家长组及子女组

- 目标：
1. 引导家长反思子女的归因模式
 2. 让家长明白想法的重要性，想法会影响行为、情绪和身体反应
 3. 探讨家长激动情绪和行为背后的想法
 4. 了解子女的敌意归因模式和程度
 5. 让子女明白负面的想法会导致负面的结果和情绪
 6. 加强子女清楚分辨想法、行为、情绪和身体反应

亲子组



小组活动：第三节

〔详情请参阅教学光碟，小学亲子小组 — 4.2 小组中初期，亲子活动〕

活动	我的故事
时间	30分钟
理念	引导家长关注儿童的情绪行为后，再引导家长留意及反思子女的归因模式
目的	引导家长了解子女的归因模式
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 家长与子女背对而坐，工作人员提供一幅图画(物资3.1)予家长，家长以说话形式表达该图画的内容，限时5分钟2. 子女根据家长的形容而重新绘画该图画，并藉该图画创作一个故事，限时5分钟3. 故事的主角可以是子女本人，但故事情节需有连续性，并包含人物的想法、情绪、身体反应及动作4. 工作人员逐一邀请子女演绎他们所创作的故事
物资	「我的故事」图画(物资3.1)

第六章 亲子平行小组内容

家长组

活动	承接 — 「我的故事」
时间	25分钟
目的	引导家长反思子女的归因模式
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 邀请组员分享看到图画时，他们即时联想到什么；而其子女又有什么看法。引导组员明白：不同的人，对同一件事可以有不同的理解，子女与自己对同一件事/图画，也可以有不同的理解；继而引导组员明白不是事件影响我们，而是我们背后的想法影响我们的感受和行为 2. 引导组员反思子女所创作的故事，故事中人物的想法、情绪、身体反应及行为，特别是有敌意归因的情节 3. 邀请组员分享子女在日常生活中经常出现的归因模式，并产生激动情绪的事，并回顾当时组员如何回应子女这些负面情绪及行为 4. 家庭作业分享，并带出以前的经历会影响现在的想法
物资	「昔在今在」家庭作业纸

活动	认识A—B—C
时间	30分钟
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 让家长明白想法的重要性，想法会影响行为、情绪和身体反应 2. 探讨家长激动情绪和行为背后的想法
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 用「昔在今在」家庭作业纸内的事件，邀请组员表达想法 2. 询问组员有这种想法会有什么行为、情绪及身体反应 3. 填写人形公仔纸，协助组员分辨想法、情绪、身体反应和行为 4. 运用组员填写的人形公仔纸，与家长探讨事情、想法、行为、情绪及身体反应之间的关系，并带出思想影响着其他的反应。假如人出现负面思想，便会引致负面情绪和行为
物资	「小时候的我」课堂纸

活动	家庭作业讲解：「大时候的我」
时间	5分钟
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 加强组员对想法、行为和情绪的分辨 2. 让组员察觉自己在管教子女时背后的想法
物资	「大时候的我」家庭作业纸(物资3.2)

第六章 亲子平行小组内容

子女组

小组活动：第三节

〔详情请参阅教学光碟，小学亲子小组 — 4.2 小组中初期，子女活动〕

活动	家庭作业分享 — 「我的激气事件簿」
时间	20分钟
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 引导子女作自我观察，认识自己愤怒时的状态及身体反应 2. 深入了解子女在愤怒时的想法、行为及情绪反应
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 邀请组员分享家庭作业，回应组员对自己愤怒时的观察及记录的情况 2. 除嘉许和赞赏完成家庭作业的组员，工作人员亦应赞赏有带回和有尝试完成家庭作业的组员
物资	「我的生气事件簿」工作纸

活动	故事结局由你写
时间	20分钟
理念	以角色代入的方式评估子女对环境线索的选取性
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 了解子女敌意归因的模式和程度 2. 了解子女有否片面或选择性地演绎周边线索(Selectively Cues Picking) 3. 让子女明白负面的想法会导致负面的情绪及行为
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人员先派发「故事结局由你选」工作纸(物资3.3) 2. 向组员讲述故事情景(包括五感的线索) 3. 在桌上放上不同的线索(想法、身体反应、情绪及行为)予组员选择，然后贴在工作纸上，每个环节均有正面及负面线索供组员选取 4. 当组员写下故事结局后，则可以让他们演绎和评估可引致的结果 5. 活动结束后，工作人员可讲解不同的想法，将导致不同的结果的逻辑：正面的想法，引致正面的结果；负面的想法，则引致负面的结果。我们只要改变一步，就可以有一个截然不同的结局
物资	「故事结局由你选」工作纸(物资3.3)

第六章 亲子平行小组内容

活动	追踪A—B—C
时间	15分钟
目的	加强子女分辨想法、行为、情绪和身体反应的能力
程序	1. 组员站到活动室的中间。活动室的四个角落分别代表「想法」、「行为」、「情绪」和「身体反应」 2. 当工作人员读出一个句子后，组员需要分辨该句子属于什么反应，并走到相应角落。答对的得一分，分数越多，礼物越多
物资	句子

活动	家庭作业讲解：「时光倒流机」
时间	5分钟
目的	拓展子女眼光，令他们看到更多线索，客观地认清事实，寻找其他可能性
程序	1. 工作人员引导组员写出一件使他感到激动和愤怒的事件，并记录他当下的想法、情绪及行为 2. 邀请组员于组后重新思考，发掘更多线索，寻找事件的其他可能性
物资	「时光倒流机」家庭作业纸

第六章 亲子平行小组内容

第三节小组物资3.1

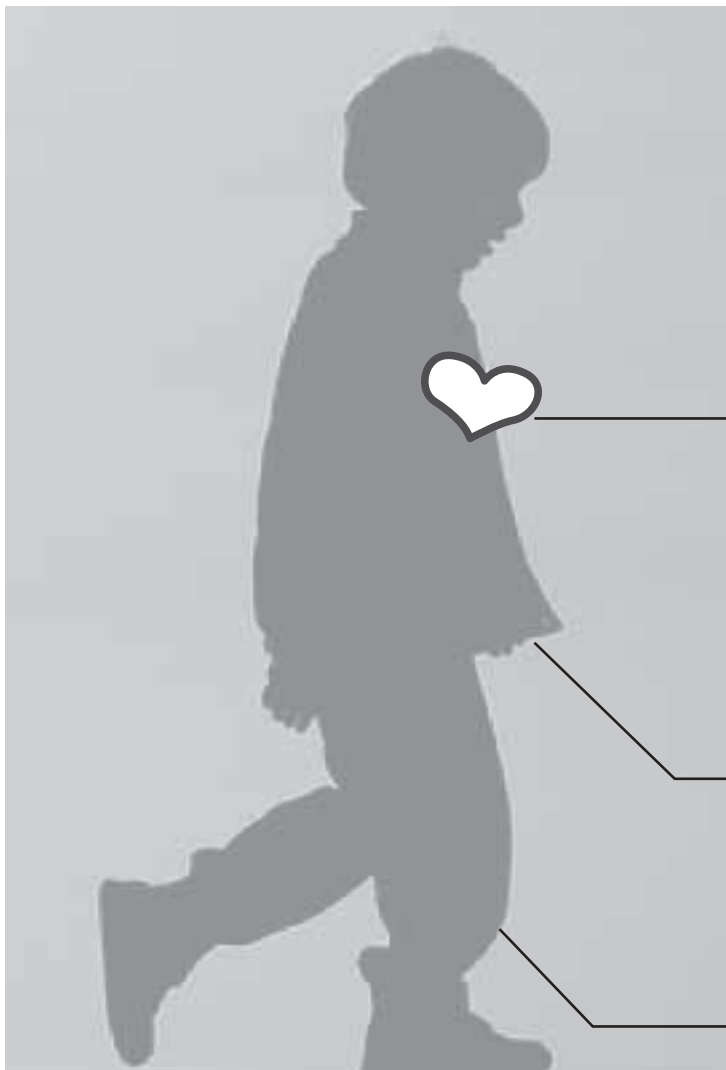
「我的故事」图画



第三节小组课堂

小时候的我

事情经过是怎样？(何时？何地？何人？)



你当时有什么想法？

你的心情如何？

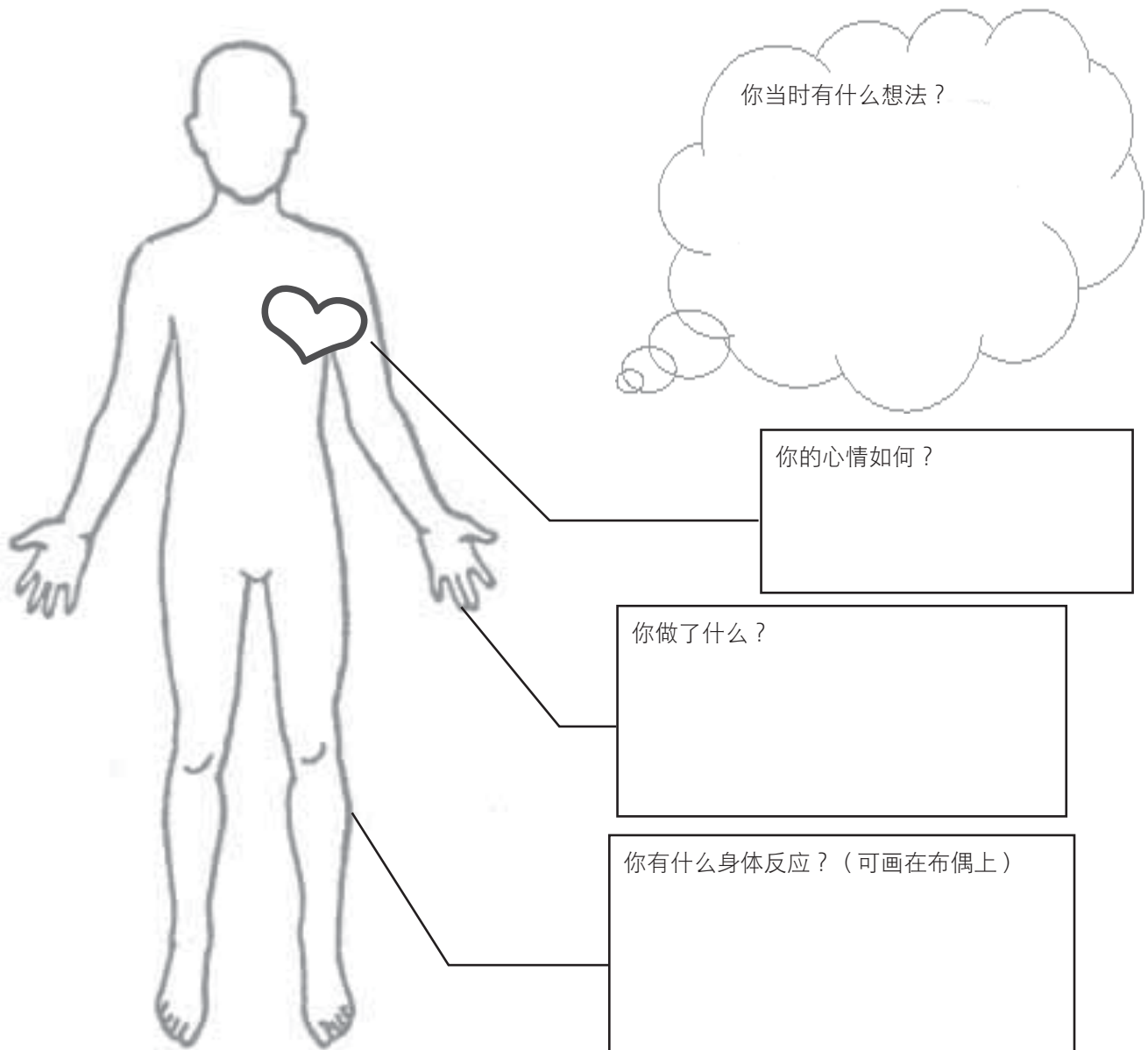
你做了什么？

你有什么身体反应？

第三节小组物资3.2

大时候的我

事情经过是怎样？(何时？何地？何人？)



第三节小组物资3.3

故事结局由你选

故事情景：

小息时，一班同学围在一起吃零食。小明与小玲朝我的方向望了望，并在细声讲、大声笑，其后更向着「我」的方向行过来。

线索及我的想法：

我感到：

身体变得：

我的行为：

结局：

第六章 亲子平行小组内容

第三节小组物资3.4

线索及我的想法：

听到同学笑，我觉得一定是在说我坏话

嗅到小明的咖哩鱼蛋，觉得很吸引，要求小明请我吃

见到同学朝自己的方向走来，一定是心怀不轨

见到同学朝自己的方向走来，觉得他们想找我谈天

其他：

我的行为：

讽刺他们

要求小明请我吃鱼蛋

拿垃圾扔他们

离开

与他们一起谈天

其他：

身体变得：

心跳加速

呼吸急促

口干

胃部不适

手心或身体出汗

肌肉绷紧

我觉得：



其他：

第三节小组家庭作业

时光倒流机……

请写出一件曾令你感到激动或愤怒的事件：	当时我觉得他……	所以我..	结果……
---------------------	----------	-------	------

新的线索(我看到/听到/嗅到/感觉到/尝到……)	重新想事情发生的原因，其他可能性新想法：	我感到…… 身体变得……	所以我……	结果……
--------------------------	----------------------	-----------------	-------	------

第六章 亲子平行小组内容

节数：第四节

形式：先以亲子活动形式进行，后分家长组及子女组

- 目标：
1. 让家长了解负向语言对子女的伤害
 2. 提升家长对子女情感需要的觉察和了解
 3. 让家长及子女清楚分辨想法、行为和情绪
 4. 认识九个「思想陷阱」
 5. 引导家长探寻及反思自己常跌入的思想陷阱
 6. 寻找子女经常跌入的思想陷阱，思考是什么原因引致攻击行为的出现

亲子组

活动	谁明我心
时间	30分钟
理念	根据研究发现，父母的教养方法(Nurturing)是影响子女会否成为反应型攻击者的原因之一。此活动藉着亲子间的日常对话，让家长了解负面语言对子女的伤害
目的	<ol style="list-style-type: none">1. 让家长了解负面语言对子女的伤害2. 提升家长对子女情感需要的觉察和了解
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 先分开处理家长组和子女组2. 每组获得一张情景纸，家长需回应情景，写出十句最伤害子女的说话，并为说话评等级(十级为最伤害子女)3. 子女组则根据相同情景，写下希望父母回应的说话4. 当双方均完成工作纸后，工作人员请父母与子女交换阅读，再邀请每组家庭分享。子女先就家长所填写的话分享感受，然后邀请家长检视自己平常的话语、子女所希望得到的回应5. 鼓励家长将十句被标示为最负面的句子，改写为正面的说话
物资	「家长的十句话」课堂纸及「爸妈请对我说…」课堂纸2

第六章 亲子平行小组内容

家长组

活动	家庭作业分享—大时候的我
时间	20分钟
目的	1. 加强家长分辨想法、行为和情绪 2. 引导家长留意自己在管教子女时的想法
物资	「大时候的我」家庭作业纸

小组活动：第四节

〔详情请参阅教学光碟，小学亲子小组—4.2 小组中初期，家长活动〕

活动	思想陷阱
时间	35分钟
目的	1. 让家长认识基本负面思想中「思想陷阱」的种类 2. 从「昔在今在」中的激气事件，引导家长反思自己经常跌的思想陷阱
程序	<ol style="list-style-type: none"> 工作人员讲解什么是「思想陷阱」 <ul style="list-style-type: none"> 偏差的思想反应 在面对压力时，即时引发的自动化想法 容易被我们忽略的感受及低估其严重性 讲解思想模式的形成 <ul style="list-style-type: none"> 基于个人的经历(家庭环境、社交生活、社会气氛) 多年累积而建立 因此当面对某些情景时，将不自觉地出现某些想法，继而下了某些判断。判断有时是合情理的，但有时只反映了部分事实 当想法跌入思想陷阱时，人将出现负面的行为、情绪及各种身体反应 工作人员讲解九个思想陷阱 家长了解及认识九个思想陷阱后，可利用练习来熟习 工作人员从「大时候的我」激气事件中，与组员讨论自己跌入了什么类型的思想陷阱
物资	「思想陷阱的种类」(物资 4.1)、「思想陷阱个案练习」家庭作业纸

第六章 亲子平行小组内容

活动	家庭作业讲解 — 「我的思想陷阱」
时间	5分钟
目的	引导家长探寻及反思自己常跌入的思想陷阱
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 邀请组员在家庭作业纸上填上思想陷阱在他们身上发生的频率 2. 5分代表经常，4分代表通常，3分代表间中，2分代表很少，1分代表从不 3. 于下一节邀请组员讲解其评分准则，并分享个人经历。引导组员讨论及探寻过往常跌入的思想陷阱
物资	「我的思想陷阱」家庭作业纸2

子女组

活动	家庭作业分享 — 「时光倒流机」
时间	15分钟
目的	促进子女多角度思考，发掘不同线索，客观地寻找事实及事件的其他可能性
物资	「我的生气事件簿」家庭作业纸

活动	我是谁(Part 1)
时间	40分钟
理念	根据Beck的认知理论(1995)，组员需于治疗中学习如何确认自己的思想陷阱，以便日后自行拆解思想陷阱。透过活动，可让组员了解并留意各种思想陷阱，让他们于日后时刻提醒自己
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 找寻子女经常跌入哪些思想陷阱而引致攻击行为出现 2. 令子女明白当自己跌入哪些思想陷阱后，将引致攻击行为的出现
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以卡通人物为例子，并配合反应型攻击者经常有的想法，解释首4种思想陷阱 2. 工作人员以更多不同例子，详细说明4种思想陷阱，可要求组员举出例子，以检视组员是否明白思想陷阱。 3. 引导组员回想以往与人发生冲突的事件，以讨论方式引导儿童检视自己曾否跌进这4种思想陷阱中
物资	卡通人物表(物资 4.2, 4.3, 4.4, 4.5)

活动	家庭作业讲解 — 「了解思想陷阱」
时间	5分钟
目的	检视子女对思想陷阱的了解
物资	「了解思想陷阱」家庭作业纸3

第六章 亲子平行小组内容

第四节小组课堂1

家长的十句话

子女于期中考试有一科不合格，以致名次有所退步

1. _____
2. _____

子女于学校改同学花名而被老师惩罚

1. _____
2. _____

子女放学回到家时，面露不悦，怒气冲冲地把自己关在房间里

1. _____
2. _____

子女于学校和同学发生冲突并打架，被老师投诉

1. _____
2. _____

子女忘记携带课本，被老师记名

1. _____
2. _____

第四节小组课堂2

爸妈请对我说……

我于期中考试有一科不合格，以致名次有所退步

1. _____
2. _____

我于学校给同学起外号而被老师惩罚

1. _____
2. _____

我放学回到家时，面露不悦，怒气冲冲地把自己关在房间里

1. _____
2. _____

我于学校和同学发生冲突，并打架，被老师投诉

1. _____
2. _____

我忘记携带课本，被老师记名

1. _____
2. _____

第六章 亲子平行小组内容

第四节小组物资4.1

思想陷阱的种类

思想陷阱的类型	解释	对管教的不良后果
1. 非黑即白	即「绝对化」思想。事情只有一个绝对的结果，不可能存在其他可能性。换句话说，这些人对事情的看法只有是或不是，错与对，中间没有灰色地带	「一定」的想法，对己对人也会构成压力，影响小朋友的思想建立，变得固执
2. 贬低成功经验	这些人把成功的经验归因于别人的身上，会认为这只是侥幸，没有什么了不起，未能明白成功是自己努力所获得的成果	未能确认自己，亦不能确认子女的能力，子女将来亦不会懂得如何去确认自己的能力
3. 大难临头	把事情严重程度扩大，推至「灾难化」的地步	令自己过分紧张，思绪混乱，自己与子女原有的才能未能完全发挥
4. 过度类推	根据一件无关的小事，便对整个事件甚至无关的事件下结论	推断出错、偏执、处事草率，得出之结论将不够全面，影响亲子关系
5. 妄下判断	在没有什么理据下，推断事情的结果为负面结论	冲动、主观行事，在管教子女时，容易下负面结论
6. 左思右想	面对事情时，不断重覆思考，而思考内容经常互相矛盾，导致犹豫不决	欠佳的管教方法，父母不懂如何下决定，会令子女变成掌握控制权的人
7. 感情用事	以心情作判断或结论，心情坏的时候，什么事都有问题，继而忽略事情的客观事实	情绪化、善变，易坏大事，子女无所适从
8. 怨天尤人	忽略或推卸自己的责任，凡事归咎他人或埋怨上天	把问题外化，减少反思和可改善管教的空间
9. 过度自责	即「个人化」思想。每当出现问题时，有这种思维的人，往往把责任归咎于自己身上，认为是自己的错	令自己负担过重，导致压力变大，情绪容易出现波动，经常发脾气，影响亲子关系

第六章 亲子平行小组内容

第四节小组家庭作业1

思想陷阱个案练习

陈太接到学校来电，讲述女儿小敏的成绩日渐退步

回应一：

她盛怒下大骂女儿：「你有没有搞错！你上课时一定在做白日梦！整天只顾着聊天，没用心上课。」

回应二：

她自言自语地说：「都是我不好，如果我多点留在家中照顾及督导小敏，她的成绩便不会这么差！」

回应三：

她不停地想：「怎么办呢？小敏这次的成绩这样差，今年可能会留级，到时怎么办？如果她因此而放弃学业，哪可就惨了…」

回应四：

她立刻告诉丈夫：「我们今后一定要多督促小敏用心读书。读书是最重要的，不成读书，将来就没有前途…」

回应五：

她立刻想：「这世界真不公平，『人生女，我生女』，我的女儿偏偏这么不听话，常常要我担心和费气力。」

回应六：

她在盘算：「怎么办呢？要不要帮小敏报读补习班？还是任由她自己去找方法？找人替她补习，怕她将来过于依赖；不找人补习，又担心她的成绩会继续退步，怎么办？」

回应七：

当公布第二次测验成绩时，老师向陈太说小敏的成绩有进步。她口里向老师道谢，心里却想：「今次只是侥幸，她有什么了不起。」

回应八：

她正想上班去，接了来电后，心情极坏，立刻跑回房间，放下手袋，致电回公司请假。

回应九：

她立刻想：「这个女儿没有用了！不成读书，那么其他事她也一定做不了。」

第六章 亲子平行小组内容

第四节小组家庭作业2

我的思想陷阱

思想陷阱的类型	5分—经常 4分—通常 3分—间中 2分—很少 1分—从不	当中分数最高的两个 思想陷阱，请举出例子
1. 非黑即白		
2. 贬低成功经验		
3. 大难临头		
4. 过度类推		
5. 妄下判断		
6. 左思右想		
7. 感情用事		
8. 怨天尤人		
9. 过度自责		

非黑即白




我不打人，
就被人打

过度类推



一个同学恐吓过我，所有同学都会恐吓我，所以我一定要先下手为强

妄下判断



讲给老师同父母
听都没用的，唯
有靠自己，这样
才能保护到自己

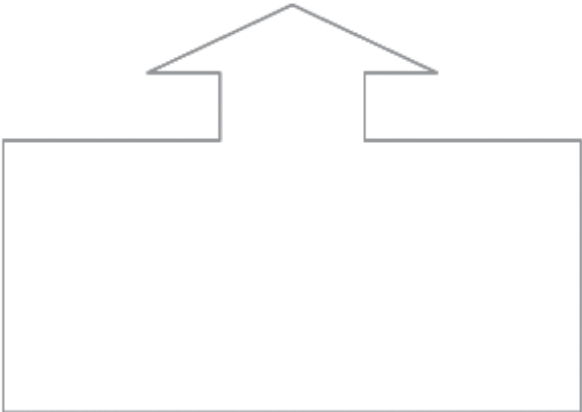
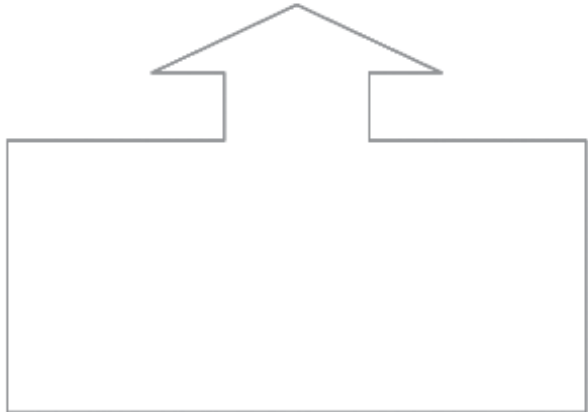
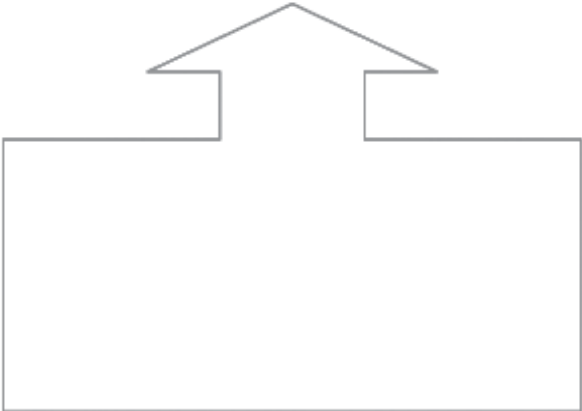
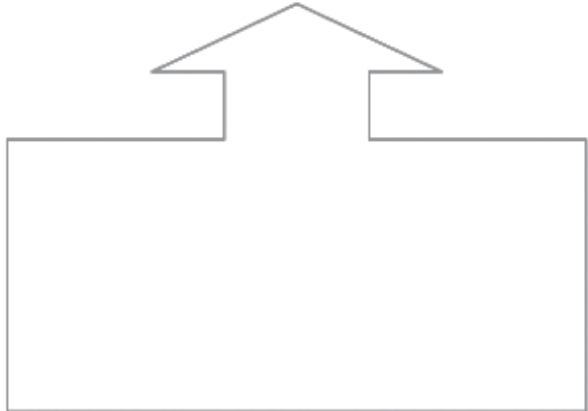
怨天尤人



这个世界怎样都是不公平，总要玩我，连老天爷都不喜欢我！

第四节小组家庭作业3

了解思想陷阱

<p>非黑即白</p> 	<p>过度类推</p> 
<p>妄下判断</p> 	<p>怨天尤人</p> 

第六章 亲子平行小组内容

节数：第五节

形式：家长组及子女组独立进行

- 目标：
1. 深入了解家长跌入思想陷阱后的行为表现、感受以及于管教子女方面的影响
 2. 协助家长学习如何面对思想陷阱
 3. 引导子女察觉自己常跌入的思想陷阱，思考是什么原因引致攻击行为的出现

家长组

活动	家庭作业分享 – 我的思想陷阱
时间	20分钟
目的	<ol style="list-style-type: none">1. 引导家长探寻及反思自己经常跌入的思想陷阱2. 深入了解跌入思想陷阱后的行为表现、感受以及于管教子女方面的影响
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 邀请组员分享家庭作业中评分的原因及当中的经历，引导组员讨论及探索过往经常跌入的思想陷阱2. 引导组员讨论思想陷阱如何影响自己的情绪及行为(引用第四节亲子活动负面说话作讨论)3. 引导组员分享曾因为跌入思想陷阱，继而影响其子女行为的经历4. 引导组员分享各种思想陷阱如何影响其子女的行为表现
物资	「我的思想陷阱」家庭作业纸

第六章 亲子平行小组内容

活动	思想陷阱大对抗
时间	35分钟
目的	协助家长学习如何拆解思想陷阱
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人员讲解三种对抗思想陷阱的自我对话(Self Talk) <ul style="list-style-type: none"> • 逻辑与实证(Validity Testing: Evidence and logic) <ul style="list-style-type: none"> - 你所害怕的事，是否真的会发生？ - 是什么令你有此感觉？(证据及逻辑) • 其他可能性(Alternative Question) <ul style="list-style-type: none"> - 事情有否其他可能的解释？ - 其他人对此事(相同的事)的感觉，为什么有些人会有不同的想法？ • 想想后果(Impact Question) <ul style="list-style-type: none"> - 即使最坏的情况出现了，那又如何？你仍可应付吗？ - 这样的想法对你与子女相处，会有什么影响？ 2. 以组员过往的经历作例子(如：家庭作业「我的激气事件簿」)，鼓励组员以「自我对话」拆解当中的思想陷阱 3. 邀请组员应用上述的三种问句去拆解思想陷阱 <ul style="list-style-type: none"> • 例子：「一定要打他，他才会做功课。真的是不打不行！不打就不会听话！」(思想陷阱－过度类推) • 自我反问1「是否真的要打他，他才会做功课？」 • 自我反问2「有无其他方法可以令他做功课？」 • 自我反问3「每次都打的方法，会有什么后果？」
物资	自我对话表(物资 5.1)

第六章 亲子平行小组内容

活动	五常法介绍
时间	30分钟
理念	透过减压练习(Relaxation Exercise)、分散注意力(Refocusing)，能减少组员的焦虑情绪，也能分散注意力，避免再次跌入思想陷阱(Beck, 1995)
目的	协助家长学习如何拆解思想陷阱
程序	1. 工作人员讲解何为「五常法」 <ul style="list-style-type: none"> • 第一法：常留意身体警告讯号 <ul style="list-style-type: none"> - 思想陷阱与身体警告讯号之间的关系 • 第二法：常停一停 <ul style="list-style-type: none"> - 让自己停一停，冷静下来，如：深呼吸、喝水 - 减压练习(Relaxation Exercise) • 第三法：常反问自己 <ul style="list-style-type: none"> - 刚才对抗思想陷阱的自我对话，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：听音乐、行山、逛街 • 第五法：常备聪明卡 <ul style="list-style-type: none"> - 邀请组员分享金句，工作人员将之写在大画纸上
物资	「五常法」工作纸(物资 5.2)

活动	家庭作业讲解 — 「子女的思想陷阱」及「常反问」
时间	5分钟
目的	1. 促使家长留意子女常跌入的思想陷阱 2. 鼓励家长运用五常法，协助子女拆解思想陷阱
程序	1. 引导组员留意子女所跌入的思想陷阱 2. 让组员运用五常法中的常反问，帮助自己拆解思想陷阱
物资	「子女的思想陷阱」家庭作业纸1、「常反问」家庭作业纸2

子女组

活动	家庭作业分享 — 「了解思想陷阱」
时间	15分钟
目的	检视子女对思想陷阱的了解
程序	组员就每一个思想陷阱，填写一件相关的事件
物资	「了解思想陷阱」家庭作业纸

第六章 亲子平行小组内容

活动	我是谁(Part 2)
时间	40分钟
理念	根据Beck的认知理论(1995)，组员需于治疗中学到如何确认自己的思想陷阱，藉以于往后自行拆解思想陷阱。透过活动，让组员明白及留意各种思想陷阱，并提醒自己经常留意自己的思想陷阱
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 找寻导致子女出现攻击行为的思想陷阱 2. 使子女察觉自己跌入哪些思想陷阱，导致攻击行为的出现
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以卡通人物为例子，并配合反应型攻击者经常有的想法，解释首5种思想陷阱 2. 工作人员以更多例子仔细说明5种思想陷阱，组员就5种思想陷阱举出例子，以检视组员是否明白思想陷阱 3. 引导组员回想以往与人发生冲突事件，以讨论方式引导儿童检视自己曾否跌进这5种思想陷阱
物资	「了解思想陷阱」工作纸(物资 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.8)

活动	小心陷阱
时间	25分钟
目的	引导子女察觉自己常跌入的思想陷阱
程序	引导组员回想以往与人发生冲突的事件，以讨论方式，引导组员察觉自己常跌入的思想陷阱
物资	「小心陷阱」课堂纸

活动	家庭作业理解 — 「我的影响」
时间	10分钟
目的	透过反思自己所跌入的思想陷阱而引致的负面影响，增加子女改变的动机
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人员引导组员反思他们经常跌入的思想陷阱 2. 鼓励组员思考思想陷阱所引致的负面影响
物资	「我的影响」家庭作业纸

第六章 亲子平行小组内容

第五节小组物资5.1

自我对话表

思想陷阱的类型	五常法—自我反问
非黑即白	是否一定是这样？有没有灰色地带？ 除了这个极端想法，有没有其他可能性呢？
过度自责	是否一定与我有关？其他人没有责任？ 是否没有我，便不能成事？
贬低成功经验	有什么地方做得好，值得赞赏自己呢？ 成功做到这件事，证明了什么？
大难临头	事情是否真的如我想像般那么严重？ 我是否过份负面，以致夸大了事情的严重性？
过度类推	两件事中间是否真的有关连？ 这个推论是否有足够证据？ 一次的表现，是否能代表所有表现呢？
妄下判断	有没有证据证明我这个判断正确呢？ 这是否是事实的全部呢？
左思右想	基于什么原因，我又推翻自己的想法呢？ 我是否想得太多，阻碍自己把事情付诸行动呢？
感情用事	为何我要被情绪控制着自己呢？ 是感觉、抑或是理性原因，导致这种判断/心情？
怨天尤人	除了别人外，我有没有责任呢？ 我可以做什么才可帮得上忙？

第六章 亲子平行小组内容

第五节小组物资5.2

五常法

第一法 常留意身体警告信号

当我们情绪开始波动时，身体会出现不同的警告讯号，如：心跳加速、呼吸不畅顺、口干、面红耳热、肌肉绷紧、背痛、颈梗膊痛、头痛、头晕、手震、手心冒汗、胃部不适、食欲不振、失眠、注意力不集中等。这些警告讯号提醒我们已到了警戒线，需要避免钻牛角尖或跌入思想陷阱之中。

第二法 常唤停负面思想，脑袋停一停

当我们脑海出现负面思想时，便容易钻牛角尖。此时我们需要提醒自己立即停止所有负面的想法。我们可以尝试喝杯水、深呼吸或做一些放松的练习，让自己负面的想法停下来。亦可以运用以下的说话提醒自己：「停一停，千万不要钻牛角尖！」、「停下来！不要将事情看得这么悲观！」。停下来后，亦需要运用『五常法』中的其他方法配合，使自己走出思想陷阱。

第三法 常自我反问

透过反问来帮助自己，从不同的观点与角度去看问题，令自己走出思想陷阱。

第四法 常分散注意力

当我们钻牛角尖的时候，会把注意力集中在负面想法中。要避免跌入其中，除了要唤停负面思想外，更要帮自己分散注意力，做些对自己情绪有益的行动，如：外出逛街、购物、洗澡、看书、听音乐、看电视、找人倾诉等。

第五法 常备聪明卡，人生金句

一些金石良言、名人隽语或人生金句，都是正面的提醒。我们可以将其制成聪明卡，张贴在自己容易看到的地方或放在钱包中，有需要时提醒自己，不要再钻牛角尖了。如：「有生命，就有希望！」、「忘记背后、努力面前」。

第六章 亲子平行小组内容

第五节小组家庭作业1

子女的思想陷阱

思想陷阱的类型	5分—经常 4分—颇多 3分—间中 2分—很少 1分—从不
非黑即白	
贬低成功经验	
大难临头	
过度类推	
妄下判断	
左思右想	
感情用事	
怨天尤人	
过度自责	

第六章 亲子平行小组内容

第五节小组家庭作业2

常反问

写出一件与子女发生冲突的事件	想法	身体反应/感受
		行为

↓

<p style="text-align: center;">自我反问</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>我跌入了_____思想陷阱</p>
--

感情用事



我今日心情不好，
你别惹我，算你没有
运!

大难临头



我出手，就被人欺负，这样我会死的，不出手不行了！

左思右想



我同老师投诉又不一定有用，和家长讲又可能被他们骂，找同学帮手，他们又可能觉得我没用，怎样才好呢？

贬低成功经验



我这次没出手，
不是因为我棒，
只是幸运而已，
我没可能控制到
自己的情绪的

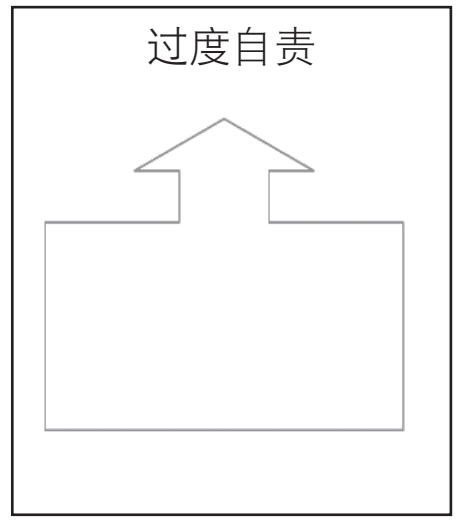
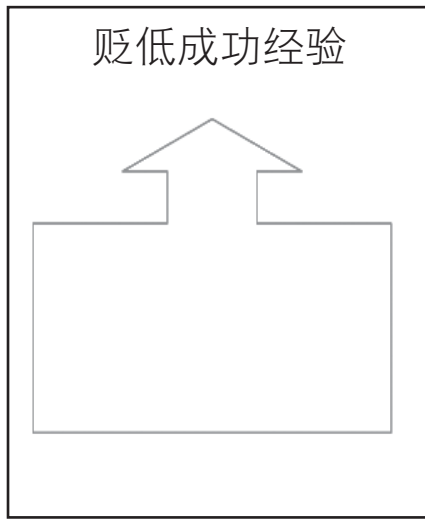
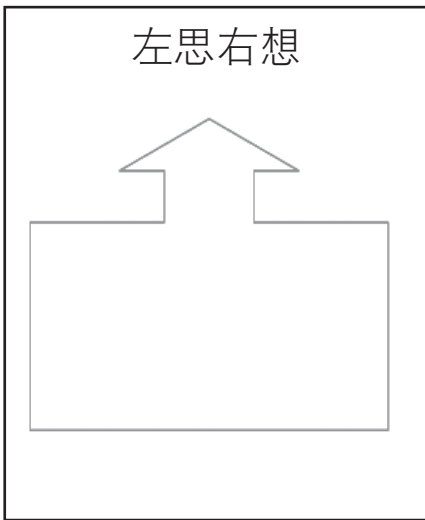
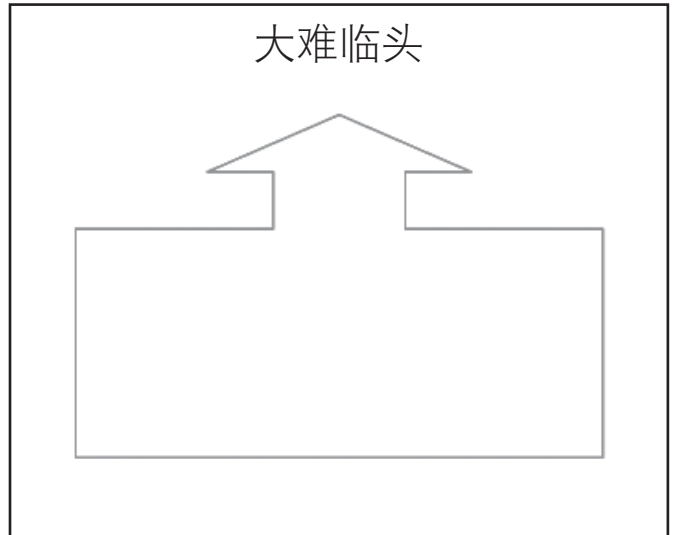
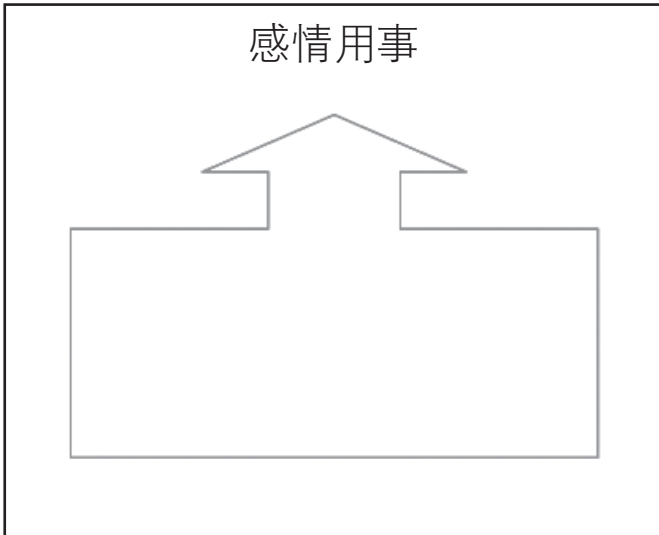
过度自责



我有责任严厉处罚
所有做坏事同欺负
人的人，我一定要
教训他们

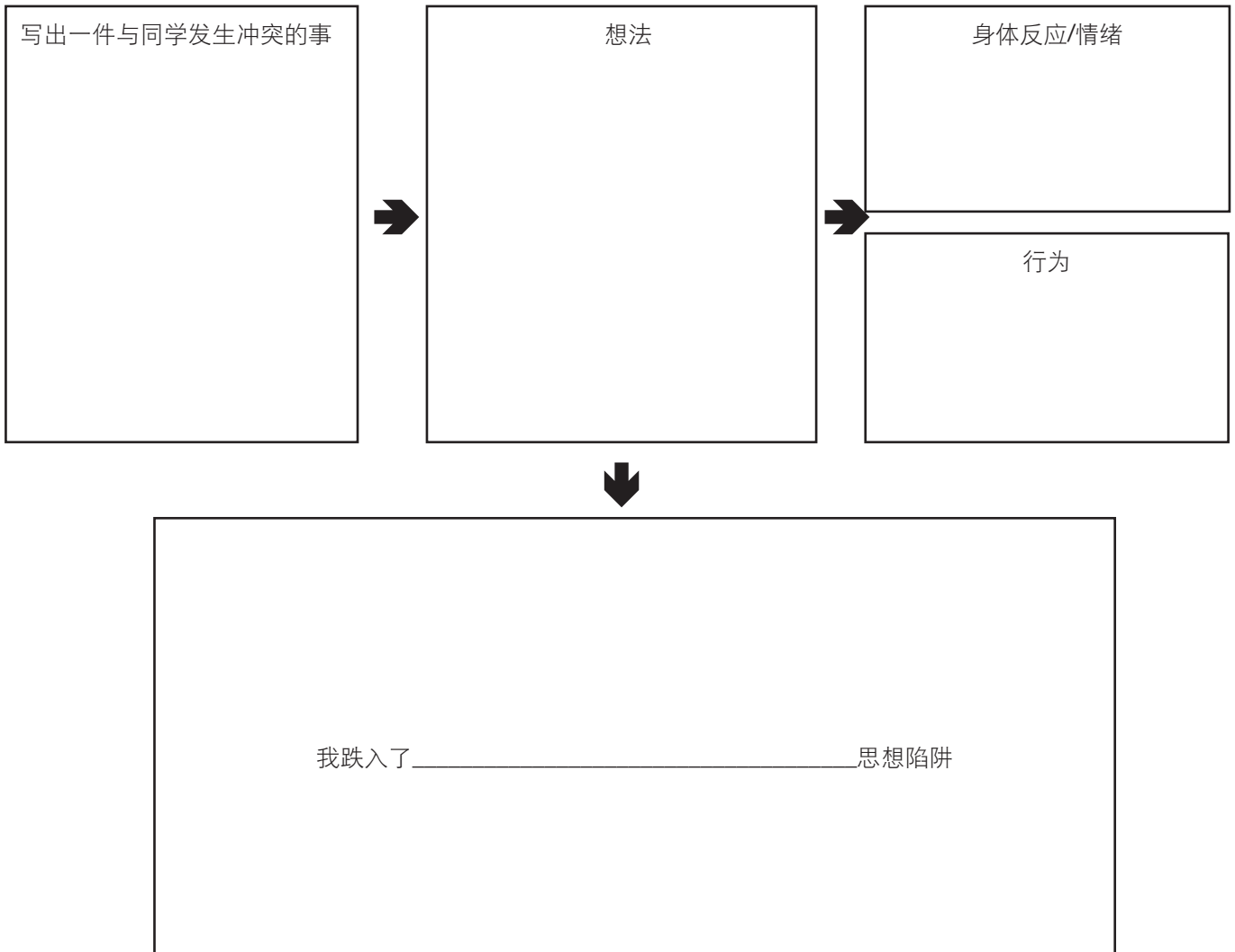
第五节小组物资5.8

了解思想陷阱



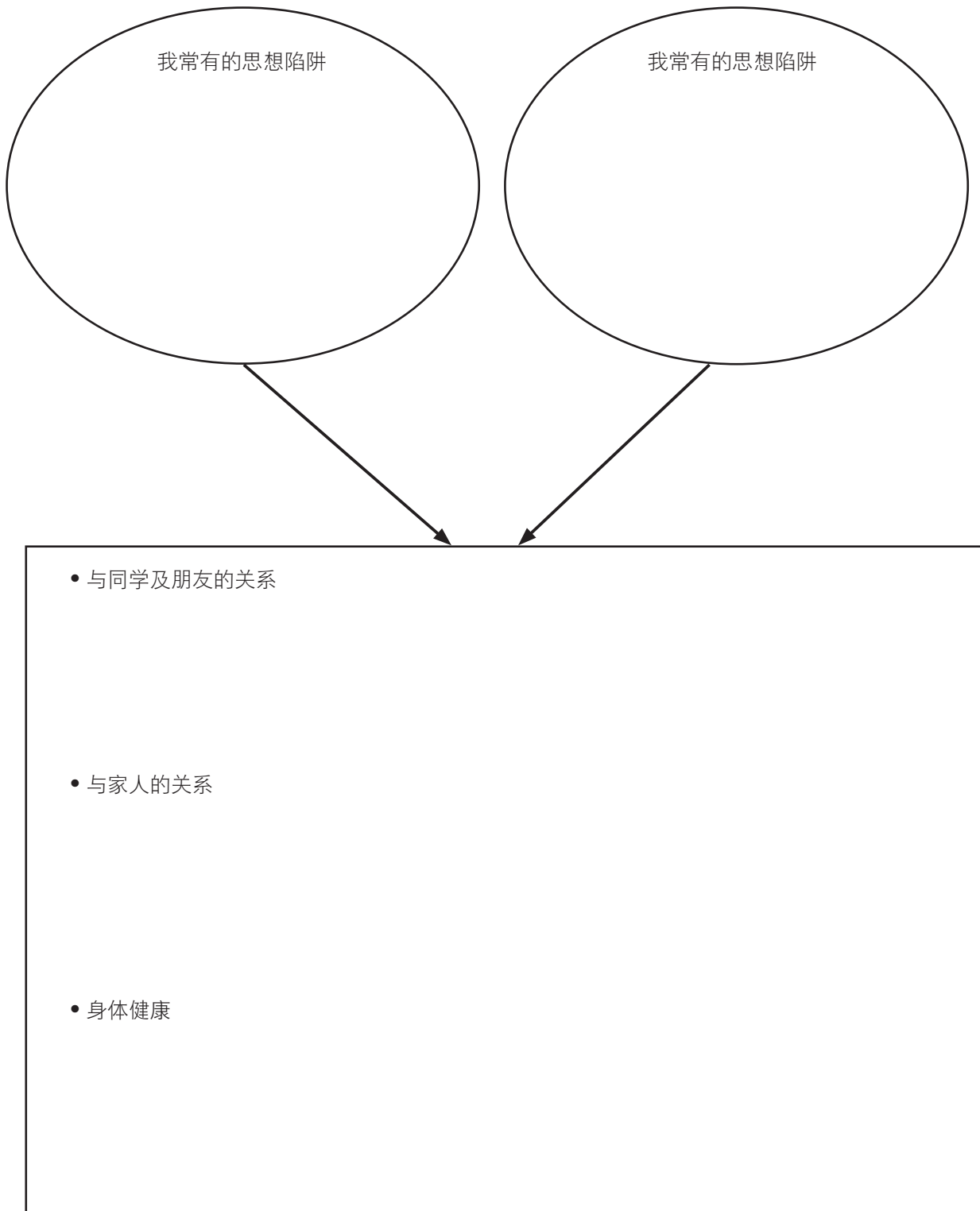
第五节小组物资课堂

小心陷阱



第五节小组物资5.9

我的影响



第六章 亲子平行小组内容

节数：第六节

形式：先以亲子活动形式进行，之后分家长组及子女组

- 目标：
1. 引导家长觉察自己与子女在同一事上的期望
 2. 引导家长思考期望背后所隐藏的管教规条
 3. 协助家长检视管教规条
 4. 透过反思自己所跌入的思想陷阱而引致的负面影响，增加子女改变的动机
 5. 协助子女学会冷静情绪
 6. 训练子女多角度思维
 7. 引导子女学会自我肯定及有效地表达自己的想法
 8. 拆解子女的思想陷阱，以减少其攻击行为

亲子组

活动	愿望拍卖会
时间	30分钟
目的	<ol style="list-style-type: none">1. 了解家长与子女对自己及对对方的期望2. 引导家长觉察自己与子女对同一件事在期望上的差异3. 引导家长思考期望背后所隐藏的管教规条
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 分开家长及子女，两组分别坐在课室的左边和右边，面向白板2. 每人获派总值500元3. 先将所有愿望纸贴于白板上，拍卖官会逐一拍卖愿望纸，家长及子女需各自出价(活动进行期间不得商议)，以家长和子女出价差距最少的一队为投得者4. 家长和儿童只可在每一个愿望纸上出价一次，出价后不得更改5. 每次竞投时，工作人员都需记下各家长及儿童的竞投价，作跟进讨论之用6. 工作人员需于活动完成后，带出每个人都有不同的价值观。若处理不当，将影响人与人之间的相处，甚至会引起冲突
物资	假纸币(物资6.1)、愿望纸(物资6.2)

第六章 亲子平行小组内容

家长组

活动	家庭作业分享 — 「子女的思想陷阱」及「常反问」工作纸
时间	15分钟
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 促使家长留意子女常跌入的思想陷阱 2. 鼓励家长运用五常法协助子女拆解思想陷阱 3. 让家长练习运用五常法中的常反问，拆解自己的思想陷阱
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 引导组员分享他们留意子女所跌入的思想陷阱及例子，检视他们能否准确分辨各种思想陷阱 2. 引导组员留意子女与自己的思想陷阱的异同 3. 分享练习运用五常法的经验及所遇到的困难
物资	「子女的思想陷阱」、「常反问」家庭作业纸

活动	规条秤一秤
时间	40分钟
理念	确认组员的思想陷阱(Cognitive Distortions)后，需处理更深层次的中介信念(Intermediate Beliefs)。中介信念包括个人规条(Beck, 1995)，透过确认及改善组员的个人规条，藉以修改中介信念
目的	协助家长了解及检视个人管教规条
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 派发「规条秤一秤」家庭作业纸予各组员 2. 邀请组员在堂上填写课堂纸上的第一至第四项，(工作人员需协助家长填写此部分，引导家长具体填写相关规条)包括： <ul style="list-style-type: none"> • 三种在管教子女方面出现的「个人规条」 • 组员有多相信这些「个人规条」的程度 • 探索这些规条的好处/坏处及对管教子女有什么不良影响
物资	大画纸、白板笔、「规条秤一秤」课堂纸 (物资6.3)

第六章 亲子平行小组内容

活动	家庭作业讲解 - 「规条秤一秤」中的第五至第八项
时间	5分钟
目的	1. 协助家长检视规条放宽/改写的需要 2. 引导组员思考放宽/改写规条后的好处/坏处
物资	「规条秤一秤」家庭作业纸

子女组

活动	家庭作业分享 - 「我的影响」
时间	15分钟
目的	透过反思自己所跌入的思想陷阱而引致的负面影响，增加子女改变的动机
程序	1. 工作人员引导组员反思他们经常跌入的思想陷阱 2. 鼓励组员于家中仔细思考思想陷阱所引致的负面影响
物资	「我的影响」家庭作业纸

第六章 亲子平行小组内容

小组活动：第六节

〔详情请参阅教学光碟，小学亲子小组 — 4.3 小组中后期，子女活动〕

活动	五星领袖
时间	40分钟
理念	透过简单清晰而具体的指引，引导组员练习如何自我确认及评估思想陷阱，修改其负面的自动化思想
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 拆解子女的思想陷阱，减少攻击行为 2. 协助子女学会冷静情绪 3. 加强子女多角度思维 4. 学会自我肯定及有效地表达自己的想法
程序	<p>1. 工作人员介绍五星领袖训练，此训练有助组员避免跌入思想陷阱。工作人员需利用组员上一节课堂「小心陷阱」的事件，来训练领袖升级五步曲。每位组员均有机会在每一步中参与练习。工作人员需确保每一位组员都熟识每一步的做法和内容。组员每完成一步，工作人员需将星星贴纸贴于组员工作纸的星星空格上，当所有组员完成同一步，组员方可升级到另一级</p> <p>2. 领袖升级五步曲：</p> <ol style="list-style-type: none"> i. 停一停：冷静情绪 ii. 找一找：寻找不同线索 iii. 想一想：反问(证据，其他可能性，结果) iv. 说一说：自我肯定语句 v. 做一做：「我」信息 <p>一星领袖—停一停：冷静情绪</p> <p>每位组员需各自在纸上写出五个冷静情绪的方法，发生事件的地点皆不相同，最少在三个地点上发生(包括：家中、学校、街上)</p> <p>利用组员上一课出现的情景作角色扮演，组员需运用自己想到的冷静情绪方法作回应。引导组员反思该冷静情绪方法的效用，并对该方法作出评分</p> <p>二星领袖—找一找：寻找不同线索</p> <p>其他组员各分派一项感官纸牌，由他们向让组员发问每一种与感官相关的线索。组员需在五感纸上写上该感官所接收到的线索</p> <p>三星领袖—想一想：反问(证据，其他可能性，结果)</p> <p>小小法庭：</p> <p>通过辩论(正反方)，以反问的三个技巧作质询，令扮演者跳出其思想陷阱</p>

第六章 亲子平行小组内容

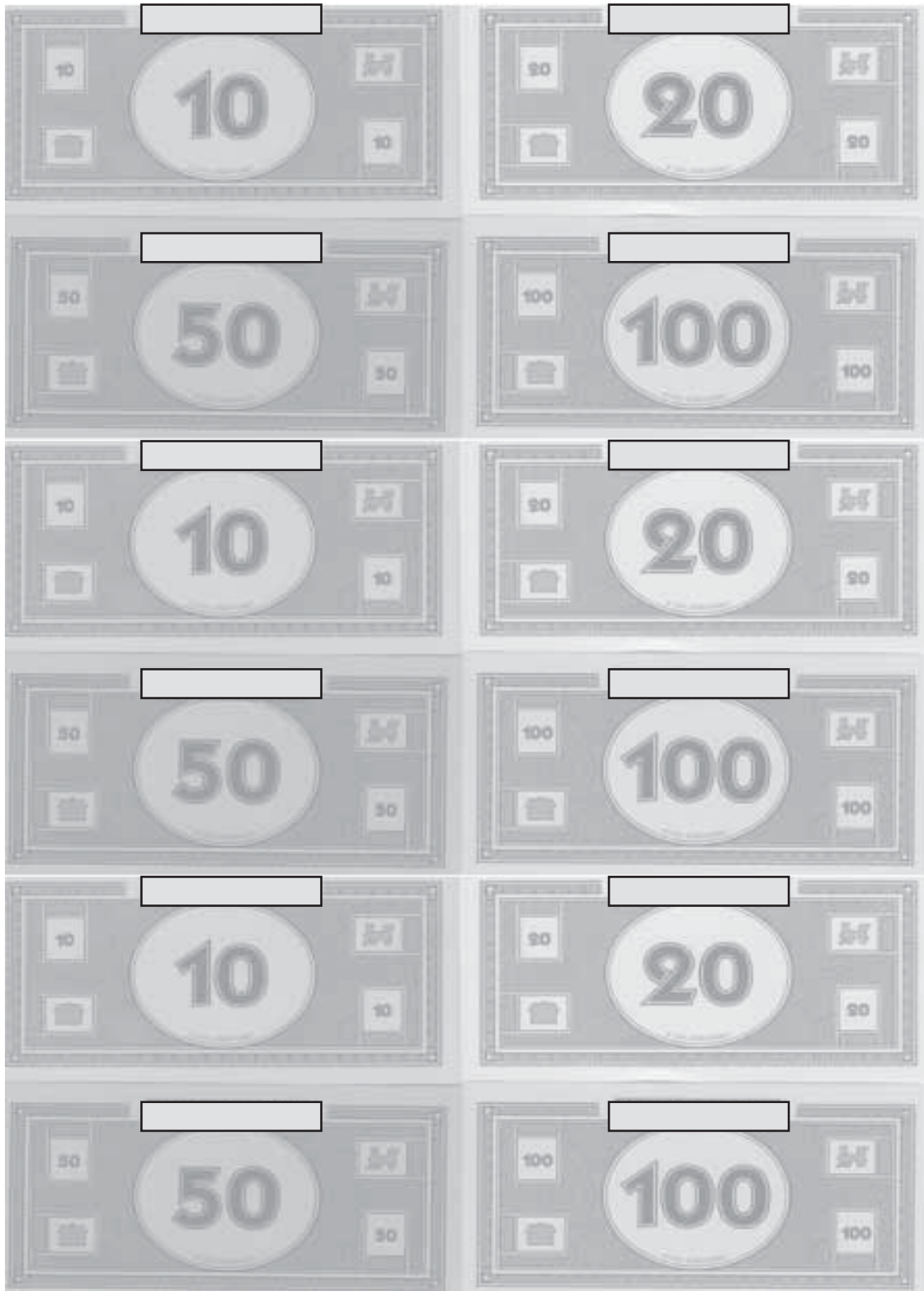
	<p>工作人员需把组员分成两组</p> <ul style="list-style-type: none"> • 客观证据 <ul style="list-style-type: none"> - 是什么令你在此感觉?(证据及逻辑) • 其他可能性 <ul style="list-style-type: none"> - 事情有否其他可能的解释? - 其他人对此事(相同的事)的感觉,为什么有些人会有不同的想法? • 想想后果 <ul style="list-style-type: none"> - 这样的想法,对你与他相处会有什么后果? <p>四星领袖—说一说:自我肯定语句</p> <p>工作人员与组员一同找出一至二句组员认为最有效及能够自我激励的语句,并写在工作纸上:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 「我是有能力去say no/拒绝的。」 • 「我是一个有价值的人。」 • 「我可以控制自己的情绪。」 <p>工作人员可与组员先分享若遇到该情况,自己会怎样回应,同时说出对方的相应反应。让组员检视自己的回应会否与他的目的相违,然后带出「我」信息</p> <p>五星领袖—做一做:「我」信息</p> <p>工作人员先讲解什么是「我」信息,组员需就着激动事件在课堂纸上写出我信息语句,再学习讲出我的信息。练习完成后,组员互相分享其「我」信息与未接触该信息前回应的分别及好处</p>
物资	「五星领袖」课堂纸

活动	家庭作业讲解 — 「新领袖生」
时间	5分钟
目的	透过行为练习,增加组员使用新方法的正面经验
程序	工作人员派发新的五星领袖家庭作业纸,让组员在一周里尝试练习「领袖升级五步曲」,并记下所遇到的困难
物资	「五星领袖」家庭作业纸

第六章 亲子平行小组内容

第六节小组物资6.1

假纸币



第六章 亲子平行小组内容

第六节小组物资6.2

愿望纸

1. 学业 <ul style="list-style-type: none">• 每次考试各科都有90分以上• 每次考试三甲之内• 不欠交功课	2. 社交 <ul style="list-style-type: none">• 受朋友及同学爱戴• 尊重别人不同的意见• 懂得社交礼仪• 良好的沟通能力	3. 个人仪容及健康 <ul style="list-style-type: none">• 吸引的外表及身形• 定时运动及饮食均衡• 早睡早起
4. 道德品行 <ul style="list-style-type: none">• 懂得包容及体谅别人• 遵守法律• 愿意承担责任• 乐于帮助别人• 愿意与朋友分享	5. 亲子关系 <ul style="list-style-type: none">• 与他/她一起想办法解决问题• 愿意聆听我的倾诉• 接纳我的负面情绪(如：激动、愤怒)	6. 纪律 <ul style="list-style-type: none">• 能够整理自己的物品• 遵守秩序及规则• 听从父母及长辈指示
7. 心理健康 <ul style="list-style-type: none">• 良好的情绪管理能力• 抗逆能力• 快乐及充实的心灵• 正面乐观的人生观	8. 个人成长 <ul style="list-style-type: none">• 勇于尝试新事物• 不轻易放弃• 做事有目标• 解难能力	9. 消闲享乐 <ul style="list-style-type: none">• 中彩票巨额现金• 七天豪华旅游机票连食宿• 高尚私人豪宅单位一个

第六章 亲子平行小组内容

第六节小组课堂1

「规条秤一秤」(管教子女方面)

我常跌入的思想陷阱是 _____

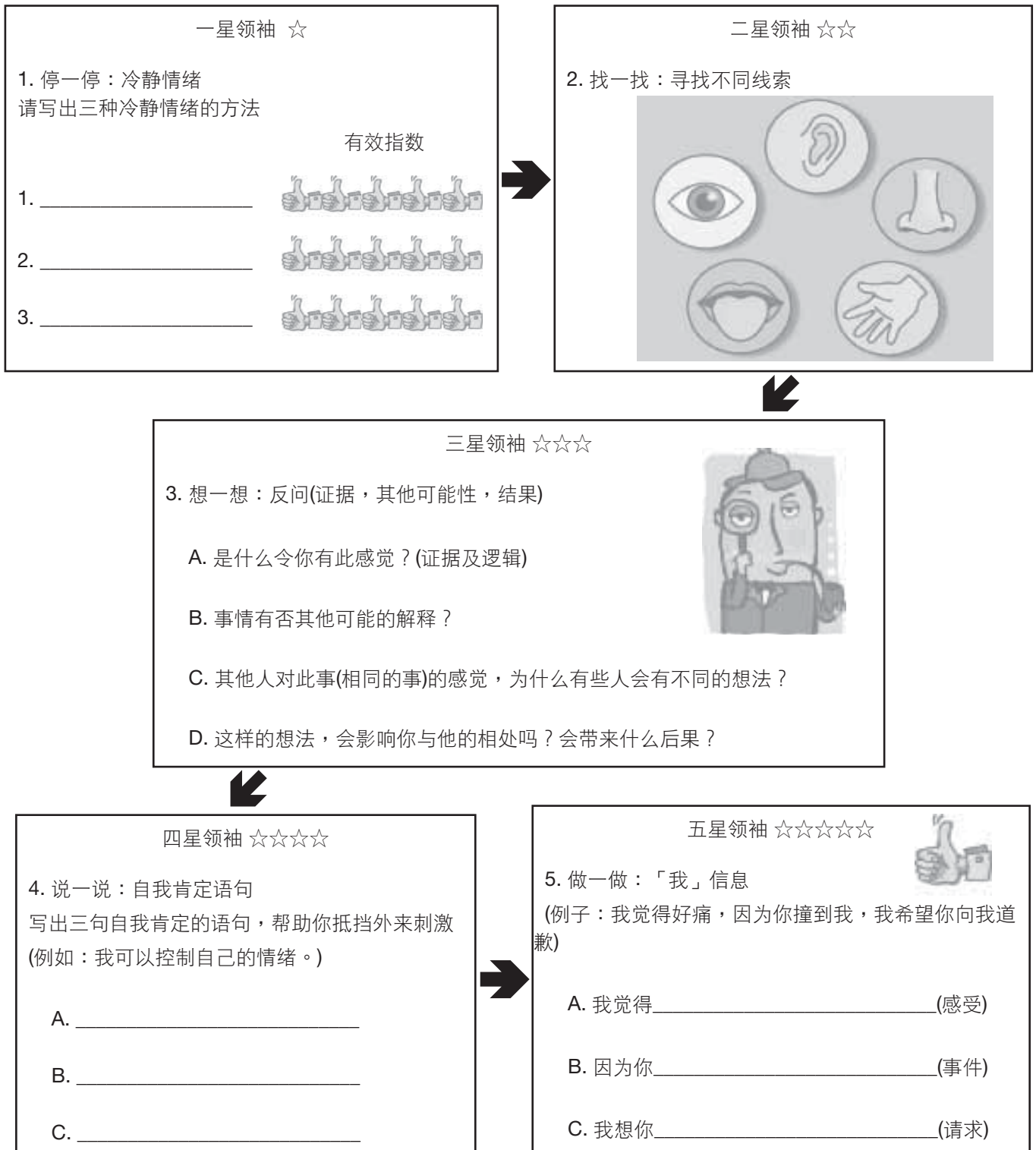
1) 个人规条	2) 你有多相信?										
<p>例子: 做父母一定要督导子女读书</p> <p>1) _____</p> <p>2) _____</p> <p>3) _____</p>	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: left; padding-right: 20px;">相信</td> <td style="text-align: right;">非常相信</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5</td> <td></td> </tr> </table>	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	
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) 好处/帮助	4) 坏处/不良影响										
<p>1) _____</p> <p>2) _____</p>	<p>1) _____</p> <p>2) _____</p>										
5) 改写/放宽后的规条	6) 你有几相信?										
<p>_____</p> <p>_____</p>	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: left; padding-right: 20px;">相信</td> <td style="text-align: right;">非常相信</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5</td> <td></td> </tr> </table>	相信	非常相信	1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5							
相信	非常相信										
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5											
7) 好处/帮助	8) 坏处/不良影响										
<p>1) _____</p> <p>2) _____</p>	<p>1) _____</p> <p>2) _____</p>										

第六章 亲子平行小组内容

第六节小组课堂2

「五星领袖」

我常跌入的思想陷阱是_____



第六章 亲子平行小组内容

第六节小组家庭作业


「五星领袖」


我常跌入的思想陷阱是_____


一星领袖 ☆

1. 停一停：冷静情绪
我冷静情绪的方法是：

有效指数

1. _____ 

2. _____ 

3. _____ 

二星领袖 ☆☆

2. 找一找：寻找不同线索



三星领袖 ☆☆☆


3. 想一想：反问(证据，其他可能性，结果)

A. 是什么令你在此感觉？(证据及逻辑)

B. 事情有否其他可能的解释？

C. 其他人对此事(相同的事)的感觉，为什么有些人会有不同的想法？

D. 这样的想法，会影响你与他的相处吗？会带来什么后果？




四星领袖 ☆☆☆☆

4. 说一说：自我肯定语句
我的自我肯定语句是：

A. _____

B. _____

五星领袖 ☆☆☆☆☆

5. 做一做：「我」信息 

A. 我觉得_____ (感受)

B. 因为你_____ (事件)

C. 我想你_____ (请求)

你能否顺利使用一至五星领袖的方法去避开思想陷阱？ _____

若否，你在当中遇到什么困难？ _____

第六章 亲子平行小组内容

节数：第七节

形式：家长组及子女组独立进行分组

- 目标：
1. 协助家长了解及拆解自己的管教规条
 2. 协助家长学习如何放宽及改写不恰当的思想规条
 3. 评估子女对「五星领袖」的掌握
 4. 强化子女拆解思想陷阱的能力
 5. 协助子女反思于练习过程中所遇到的困难及解决办法

家长组

活动	家庭作业分享 — 「规条秤一秤」中的第五至第八项
时间	25分钟
目的	<ol style="list-style-type: none">1. 协助家长检视规条放宽/改写的需要性2. 引导家长思考放宽/改写规条后的好处/坏处
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 引导组员检视他们那些规条需要放宽/改写2. 引导组员思考放宽/改写后的好处
物资	「规条秤一秤」工作纸

第六章 亲子平行小组内容

小组活动：第七节

〔详情请参阅教学光碟，小学亲子小组—4.3 小组中后期，家长活动〕

活动	拆解规条
时间	45分钟
理念	家长透过分析其旧有个人规条的利弊，并以假设形式，估计修改规条后的变化，让家长明白建立新规条及中介信念的重要，藉以修改其中介信念(Beck, 1995)
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 协助家长了解及拆解自己的管教规条 2. 协助家长了解改写规条后有什么好处/坏处 3. 协助家长学习如何放宽及改写不恰当的思想规条
程序	<p>利用子女的家庭作业「小心陷阱」，让家长了解子女常跌入的思想陷阱。比较家长在家庭作业「子女的思想陷阱」中最高的评分与子女自己所选取的思想陷阱是否相同，评估家长能否正确观察子女常跌入的思想陷阱</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人员讲解何为「个人规条」 <ul style="list-style-type: none"> • 规条例子：「棒下出孝子」、「供书教学是父母的责任」、「每晚一定要在家中吃饭」、「做父母一定要督导子女读书」 • 每人都有自己一套对人和事的想法 • 这是个人对自己和别人的期望及见解 • 这是用来量度自己及别人的标准 • 这些期望及标准都是由我们各种生活经验累积而来 • 规条可用来规范自己处事行为，作为个人价值取向准则 • 规条可以为我们带来好处，但有时也需要因应时间和环境的转变而作出调整 • 若订立不合理规条或过份地执着遵从规条，会带来不良后果，(如:令生活有太大压力、破坏亲子关系) • 规条往往包含着对己对人的期望，当期望太高而无法达成时，自己的情绪也会受到伤害 2. 利用亲子活动中的愿望纸，找出父母着重子女哪一方面的发展或成就，引导家长思考背后对子女的期望及规条 3. 引导组员反思这些期望或规条会否太紧，在管教子女时，这些紧缚的规条会否导致负面的行为和情绪，因而影响子女的行为及情绪 4. 以一至两位家长的规条作示范，如何放宽或改写规条尺
物资	规条「标准尺」课堂纸

第六章 亲子平行小组内容

活动	家庭作业讲解 — 「新规条、新景象」
时间	20分钟
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 让家长检视放宽或改写规条后，自己与子女的行为及情绪上的改变 2. 当家长放宽或改写规条后，检视正面影响(如：子女的行为问题次数/亲子关系)提升的程度，藉以鼓励家长留意及放宽他们其他过紧的规条
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 引导组员写下已放宽或改写的规条 2. 鼓励组员于未来一个星期内，多留意改写规条后，自己及子女的行为及情绪有何变化
物资	「新规条、新景象」家庭作业纸

子女组

活动	家庭作业分享及活动 — 「五星领袖」
时间	30分钟
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 评估子女对「五星领袖」的掌握 2. 提高子女对跌入思想陷阱的意识 3. 强化子女拆解思想陷阱的能力 4. 协助子女反思于练习过程中，所遇到的困难及解决办法
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 邀请组员分享练习的情况 2. 集中分享组员在练习时所遇到的困难，及他当时的解决方法 3. 引导组员分享避免跌入思想陷阱的方法
物资	「五星领袖」工作纸

第六章 亲子平行小组内容

活动	心理准备
时间	50分钟
理念	组员于治疗以外的环境实践其新想法时，将遇到很大的困难。因此小组后期，工作人员需透过活动建立组员实践其新想法的信心。根据Beck(1995)的认知治疗理论，透过角色扮演(Psychological Rehearsal)，能有效地巩固组员所学，并建立一套属于自己的方式，避免他们重新跌入以往的思考模式
目的	透过角色扮演(Psychological Rehearsal)，巩固学习及建立相应的处理方法，以对抗将来再次跌入思想陷阱(Consolidated Learning and Relapse Prevention)
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 组员于家庭作业中选取了他们最常跌入的思想陷阱，并举出因跌入思想陷阱而触发的冲突事件(可以第五节课堂作例子) 2. 以组员的例子作引导，引导各组员预计未来可能会遇到的问题(如：同学出言挑衅) 3. 就所预计的情况，进行角色扮演，其他组员可扮演事件中的主角或旁观者，共同商讨解决方法(可将组员间类似的预计情况作综合扮演，或以3-4位组员的预计情况作扮演) 4. 角色扮演后，组员就所预计的情况，建立一套面对此类情况时的处理方法 5. 组员分享对自己最有效避免跌入思想陷阱的方法 6. 工作人员邀请组员填写星星卡，作自我提醒
物资	星星卡(物资 7.1)

活动	家庭作业讲解 — 「新领袖、新景象」
时间	10分钟
目的	透过子女的自我检视，以增加他们继续改变的动力
程序	工作人员派发家庭作业，并指导组员检视新改变所带来的影响，鼓励组员继续实践新想法
物资	「新领袖、新景象」家庭作业2

第六章 亲子平行小组内容

第七节小组课堂

规条「标准尺」

_____ 指数 (例子：情绪、压力、亲子和谐、内疚、自由、愤怒、有效管教)

10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
不需要做									一定或必需要做

规条：(例如：子女[]要听父母指示)

第六章 亲子平行小组内容

第七节小组家庭作业1

新规条、新景象

新规条：



在遵守新规条下，你的行为或情绪有转变吗？

转变一：_____

转变二：_____

转变三：_____



在遵守新规条下，子女的行为或情绪有转变吗？

转变一：_____

转变二：_____

转变三：_____



在遵守新规条下，你的改变能否达至你预期的目的？

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

在实行时遇到什么困难？_____

你认为可怎样再修改这规条，以减少实行时的阻碍？_____

第六章 亲子平行小组内容

第七节小组物资7.1

星星卡

情况：_____

停一停：_____

找一找：_____

想一想：_____

说一说：_____

做一做：「我」信息 (我感到…我希望你…)

情况：_____

停一停：_____

找一找：_____

想一想：_____

说一说：_____

做一做：「我」信息 (我感到…我希望你…)

情况：_____

停一停：_____

找一找：_____

想一想：_____

说一说：_____

做一做：「我」信息 (我感到…我希望你…)

情况：_____

停一停：_____

找一找：_____

想一想：_____

说一说：_____

做一做：「我」信息 (我感到…我希望你…)

情况：_____

停一停：_____

找一找：_____

想一想：_____

说一说：_____

做一做：「我」信息 (我感到…我希望你…)

情况：_____

停一停：_____

找一找：_____

想一想：_____

说一说：_____

做一做：「我」信息 (我感到…我希望你…)

第六章 亲子平行小组内容

第七节小组家庭作业2

新领袖、新景象

我做到……

☆ 停一停：冷静情绪

☆☆ 找一找：寻找不同线索

☆☆☆ 想一想：反问自己(证据、其他可能性、后果)

☆☆☆☆ 说一说：自我肯定句

☆☆☆☆☆ 做一做：「我」信息



完成五星领袖后，你的行为或情绪有转变吗？

转变一： _____

转变二： _____

转变三： _____



完成五星领袖后，你的朋友/同学/家人的行为或情绪有转变吗？

转变一： _____

转变二： _____

转变三： _____



完成五星领袖后，你欣赏/喜欢自己与别人在行为及情绪上的转变程度为何？

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

第六章 亲子平行小组内容

节数：第八节

形式：先独立以家长组和子女组跟进，后以亲子活动形式进行

- 目标：
1. 回顾及总结整个小组的内容
 2. 评估及检讨小组的成效及组员的回馈
 3. 协助家长检视放宽或改写规条后，自己与子女的行为及情绪上的改变
 4. 评估及检讨家长所作的转变，加强当中有效的转变，及改善当中未能达到成效的因素
 5. 透过检视子女的新转变，增加子女继续改变的动力
 6. 家长与子女共同制定长期目标，以增加实践的动机及互相监察
 7. 肯定家长和子女的参与及进步

家长组

活动	内容回顾
时间	15分钟
目的	1. 小组内容回顾 2. 巩固家长的学习
程序	1. 工作人员利用组员过往每一节的课堂及家庭作业，重点回顾每一节的内容 2. 工作人员在过程中应重点欣赏每一位组员的正面转变，以增加正面行为出现的次数，从而成为组员改变的动力
物资	组员过往的家庭作业

活动	家庭作业分享 — 「新规条、新景象」
时间	30分钟
目的	1. 协助家长检视放宽或改写规条后，自己与子女的行为及情绪上的改变 2. 评估及检讨家长所作的转变，加强当中有效的转变，及改善当中未能达到成效的因素 3. 协助家长评估及检讨子女所作的转变，加强当中有效的转变，改善当中未能达到成效的因素

第六章 亲子平行小组内容

程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 邀请组员分享家庭作业 2. 分享于家庭作业里所遇到的困难及未能放宽的规条 3. 与组员一起检视在哪些情况下，他们较难放宽规条。当遇上这些情况时，他们会怎样处理 4. 协助组员评估新规条所带来的转变，是否他们所期望的 5. 与组员一起讨论，建立一套个人化的方法，让组员更有效地实践新规条及对抗思想陷阱 6. 工作人员需协助组员评估他们观察子女转变时的情况及困难，协助组员多留意子女正面的转变 7. 与组员一起检视子女在哪些情况下较易跌入思想陷阱，当他们遇上这些情况时，作为父母可怎样协助子女避免跌入思想陷阱 8. 提示组员他们的子女每人都有一张星星卡 9. 派发「五常法」提示卡给组员，提醒组员可将提示卡放于银包和当眼处，以便经常提醒自己
物资	「五常法」卡(物资 8.1)

子女组

活动	家庭作业分享 — 「新领袖、新景象」
时间	20分钟
目的	透过检视子女的新转变，增加他们继续改变的动力
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人员引导组员分享新转变所带来的影响，鼓励组员作持续的正面转变 2. 鼓励组员运用五星方法，学习冷静情绪、多角度思维及反问，以探寻事件的真相
物资	「新领袖、新景象」家庭作业纸

活动	内容回顾
时间	25分钟
目的	巩固学习以避免跌入思想陷阱
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人员利用组员过往每一节的课堂及家庭作业，重点回顾每一节的内容 2. 工作人员重点欣赏每一位组员的正面转变 3. 过程中以小奖品鼓励组员分享他们所学到的内容及欣赏自己或他人的地方 4. 引导组员检视及欣赏自己的进步，鼓励组员作持续正面的改变
物资	组员过往的家庭作业

第六章 亲子平行小组内容

亲子组

小组活动：第八节

〔详情请参阅教学光碟，小学亲子小组 — 4.4 小组后期，亲子活动〕

活动	计划将来
时间	25分钟
目的	家长与子女共同制定长期目标，以增加实践的动机及互相监察
程序	1. 邀请家长及子女就小组学习所得(如：思想陷阱/规条)，定下改变的目标(如：成功冷静情绪的次数) 2. 家长及子女互相交换及检视定下的长期目标
物资	「我的未来大目标」课堂纸

活动	颁发奖品
时间	20分钟
目的	肯定家长和子女的参与及进步
程序	1. 颁发最佳进步奖、最合拍奖及最投入奖，子女及家长均可获得礼物一份 2. 再次感谢各家长及子女的参与
物资	礼物

第六章 亲子平行小组内容

第八节小组物资8.1

五常法卡

我的五常法

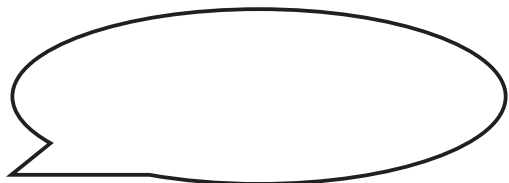
第一法—常留意身体警告信号

第二法—常唤停负面思想，脑袋停一停

第三法—常自我反问

第四法—常分散注意力

第五法—我的人生金句：



我的五常法

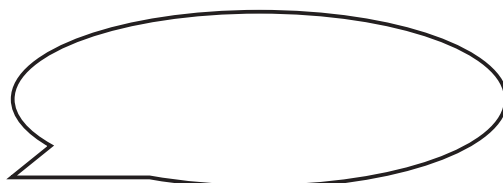
第一法—常留意身体警告信号

第二法—常唤停负面思想，脑袋停一停

第三法—常自我反问

第四法—常分散注意力

第五法—我的人生金句：



我的五常法

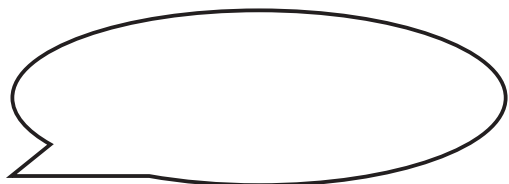
第一法—常留意身体警告信号

第二法—常唤停负面思想，脑袋停一停

第三法—常自我反问

第四法—常分散注意力

第五法—我的人生金句：



我的五常法

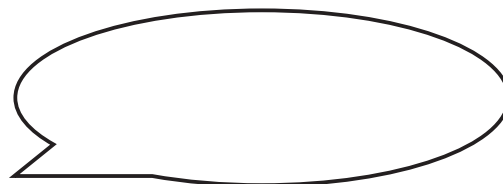
第一法—常留意身体警告信号

第二法—常唤停负面思想，脑袋停一停

第三法—常自我反问

第四法—常分散注意力

第五法—我的人生金句：



第六章 亲子平行小组内容

第八节小组物资8.2

我的未来大目标 (由__至__间)

(内容需有关于管教模式、沟通模式、规条等)

未来大行动 (具体，可行及有时限的行动计划)

定期成效检讨 (由子女/父母/家人填写)

第一次检讨
(日期：_____)

第二次检讨
(日期：_____)

第三次检讨
(日期：_____)

个人反思：

第六章 亲子平行小组内容

(II) 个案研究

1. 个案背景

每位学生在进入小组前，均曾被邀请填写问卷；其家长亦被邀请接受访谈。问卷数据及访谈内容均用以了解组员的家庭背景，学生在认知、行为及情绪上的特质，以及家长在管教子女上的价值观、管教方式及情绪特质。有关数据及访谈内容都有助工作人员在小组里作出针对性治疗。

以下是阿诗在问卷调查的资料及其母亲李太接受访谈时的资料。

a. 问卷调查

行为方面：

量表	攻击行为〔总分：46〕	
	操控型攻击〔总分：24〕	反应型攻击〔总分：22〕
分数	10	19

阿诗的「攻击行为」指数为29分，分别「操控型攻击」指数为10分，「反应型攻击」指数为19分，反映出她偏向属于反应型攻击者。

情绪方面：

量表	愤怒表现量表 - 愤怒特质〔总分：40〕
分数	34

「愤怒表现量表」(State-Trait Anger Expression Inventory) 量度学童愤怒的经验及表达。其中「愤怒特质」(Trait-Anger)量度愤怒经验的不同向度，而阿诗的分数为34分，参考Spielberger(1991)的研究数据，阿诗的分数等同于在一百人中排于第九十四位(分数由低至高排列)，由此可见阿诗的愤怒经验分数属于偏高水平，较常出现愤怒的心情。

b. 家长访谈

与家长的访谈中，李太表示自己学历不高，以前是家中的长女，父母皆忙于工作。所以当自己教导子女时，亦会使用武力解决事情，以节省时间。访谈过程中，李太分享管教中的无奈，多次谈及阿诗不听从母亲的说话，两者关系越来越恶劣。李太希望参加小组可以使两人相处更融洽，希望阿诗反叛性可以降低，学会循规蹈矩。

第六章 亲子平行小组内容

c. 小结

在问卷调查和访谈中，发现阿诗在反应型攻击指数上远高于操控型攻击指数，而阿诗亦常出现愤怒的情绪。工作人员需就此特点作针对性的辅导策略，提高阿诗情绪管理能力，使阿诗能够冷静地思考事件不同的可能性。而访谈方面，可见李太十分紧张亲子关系及阿诗的成长，但李太认为阿诗是基于反叛，所以导致问题发生，工作人员需协助李太去帮助阿诗作情绪管理及多角度思考，除此之外，工作人员亦需要引导李太去检视自我管教模式及管教上的影响亲子关系的规条，或许是要求过高，要求女儿事事循规蹈矩。

2. 小组初期

在小组初期，工作人员透过各亲子活动，评估家长与子女的互动模式；透过家长的分享，探索家长于管教时的行为和情绪反应，了解家长管教子女时的价值观及态度，以协助家长与子女建立正向关系；透过观察儿童于小组时的行为与情绪反应，加上运用认知概念，从而评估儿童对外界信息的理解，以及其认知模式与信念。

a. 小组过程及个案阐述

在亲子活动的环节，组员被邀请制作一个报纸架去承载水瓶。大多数的组员均投入活动，共同商讨可行的设计及方法。李太看见其他组员纷纷动手参与，于是责令女儿阿诗参与制作，阿诗不愿意听从李太的说话，对李太的说话敷衍了事，卷了卷报纸便递给李太。其后，李太替阿诗完成了手上的工作。当完成整个活动后，李太看见女儿的坐姿，便拍了一拍阿诗说：「坐好一点。」

在分开家长与子女进行活动时，李太在家长小组分享儿时与父母的相处。由于其父母都忙于工作，没有太多时间关心子女，所以，在处理子女的争执事情上，大多是采用集体处罚制。李太分享自己有时亦没有听取子女的解释便惩罚他们，发他们脾气。不过，李太向工作人员强调「现在我会多与阿诗相处，期望与子女建立良好亲子关系。」

另一方面，在小组初期，阿诗在活动中，收取对外界的信息时倾向归因于负面的一端。当其中一名组员演绎一句话「什么事」时，阿诗与其他的组员有着不同的反应，她认为那是一句恶意、针对性的说话。阿诗对自己的判断十分肯定及很快便有此判断，原因是阿诗看见说话者双眼成一直线，所以肯定对方是不怀好意。当其他组员点出演绎者的声音是温柔，而且是脸带笑容时，阿诗才发现自己判断错误。

b. 工作人员分析

亲子互动关系

从观察所得，李太要求阿诗投入活动，与其他组员一同参与活动、制作报纸架；亦要求阿诗的坐姿上背部要挺直。李太对于阿诗的言行举动有着一定的期望，亦会将自我的期望诉诸为要求。另一方面，阿诗对于母亲李太的各样要求，表现得不太同意，阿诗会随从母亲李太的要求，但只是敷衍了事。

第六章 亲子平行小组内容

社会认知理论

人、环境与行为三个因素有着十分微妙的互动关系。纵使时空环境不相同，但两代人之间的管教理念，却有着相似的观念及行为。上一代的管教态度及价值观，使到李太意识到自己一定要多花时间看管子女，亦要多花点时间去管教。正如一项研究所得，父母对于打架及报复的价值观，可能影响子女对于打架及攻击行为的价值观(Solomon, Bradshaw, Wright, & Cheung, 2008)。所以在行为上，李太对于阿诗的言行举动会出言管教。

社会信息处理理论

如第二章所介绍，反应型攻击者在收取外界信息时，会选择性地接收某些信息，倾向负面归因。在小组中，工作人员观察到阿诗辨识善意与恶意的话句时，只针对某一线索(双眼成一直线)，就立即判断别人是不怀好意，因此感到十分愤怒及激动。在接下来的小组活动中，帮助阿诗自我冷静，拓展看事物的角度，并寻找不同线索去分析一件事情，这些对阿诗而言，也是十分重要的。

3. 小组中初期

经过小组初期对家长与子女互动模式的评估，工作人员已掌握各组亲子的价值观及经常跌入的思想陷阱。透过家长的分享，探索其于管教时经常跌入的思想陷阱，让家长明白跌入思想陷阱后的行动及情绪反应，它们如何影响子女出现攻击行为；透过儿童于小组时分享的经历，让儿童明白自己敌意归因的模式及程度，并了解所跌入的思想陷阱。

a. 小组过程及个案阐述

于亲子活动环节，子女透过家长的描述而重新绘图一幅图画，并以该图画创作一个故事。家长于描述的过程中投射自己的想法，而子女所创作的故事亦投射了平日遇到的情况，相应的行为及情绪反应。阿诗根据母亲(李太)的描述，将图中人物的面部表情(张大口部及面红)及行为(举高单手)这些线索，敌意归因成母亲发脾气并欲以镢铲追打她。李太留意到，以往与阿诗相处时的一些误会，令阿诗会将中性线索作敌意归因，认为对方会伤害或攻击自己。

李太于家长组时，分享阿诗在学校和同学发生冲突的事件。她认为阿诗以肢体方式还击是粗暴的表现，并表示：「女孩子一定要斯文，不可以粗鲁；表现斯文就是好孩子」。而李太亦留意到阿诗认为一定要还击才可解决问题，并会就同学的行为、面部表情及说话等作敌意归因，认为对方是针对她。

阿诗于子女组分享她一次误会同学取笑她的经历。当时，她与其他同学正进行体育课并排队练习前滚翻时，阿诗看到两位同学以手掩口，并听到说话的声音，当她回望他们时，看到对方亦望着她，便判断同学在取笑她，因而产生愤怒的情绪。她没有留意到该同学以外的其他环境线索。

b. 工作人员分析

李太表示「女孩子一定要斯文，不可以粗鲁；表现斯文就是好孩子」，她认为孩子必须斯文，而表现斯文便等如好孩子，这些绝对及两极化思想正跌入了「非黑即白」这思想陷阱。同样，阿诗亦跌入此思想陷阱，她绝对地认为必须还击才可解决问题。根据社会学习理论(Bandura, 1977)，儿童的行为是透过观察及模仿别人的行为，想法及情绪而学

第六章 亲子平行小组内容

习得来，经过不断练习而建立一套独有的行为模式指引。阿诗从母亲(李太)学习到「非黑即白」这绝对及两极化的思想模式，因而选择以还击这「唯一」的方法处理与同学的冲突。透过工作人员的引导，李太留意到子女与父母的思想模式十分相似，并明白想法如何影响他们的行动及情绪。

阿诗是典型的反应型攻击者，在接收外界信息时，倾向收集个别线索，偏向运用一部分的感官接受信息，如以视觉接收面部表情及行为的信息，而忽略周遭的客观环境线索，如现场其他人的行为。因而作出敌意归因，判断对方意图不轨或欲伤害她。工作人员透过个案重演，让阿诗收集留意及收集周遭客观的环境线索，不单靠接收单一信息而断定对方的意图。此外，透过亲子活动，工作人员让李太留意到阿诗倾向收集个别线索，并作出敌意归因及攻击行为，藉以加强李太协助阿诗拆解思想陷阱的动机，以减少她的反应型攻击行为。

4. 小组中后期

经过小组中期，组员透过活动检视及重塑其自动化思想(Automatic Thoughts)。家长拆解思想陷阱后，进而处理自动化思想的中介信念(Intermediate Beliefs)。中介信念包括自我的价值观(Attitudes)、假设(Assumptions)及规条(Rules)。工作人员引导家长检视及认清个人规条如何影响子女的攻击行为；子女透过拆解思想陷阱，建立正面的中介信念。

a. 小组过程及个案阐述

于小组中后期，较多独立家长及子女分享的环节，目的是深入处理家长的中介信念，也让子女建立正面的中介信念。李太于家长组中分享，她对孩子的要求，如女儿不应于公众场合争吵，必须有纪律及自我管制能力。当阿诗未能达到她的要求时，她会感到愤怒，并且责骂她。

工作人员引导阿诗寻找更多线索来判断同学是否取笑她时，她发现当时忽略了「老师正在她们面前」这个线索，在工作人员的引导下，她更发现除了「同学取笑她」这想法外，还有其他可能性(如：同学正在讲秘密但怕老师发现)。当她的想法改变，行为亦有所改变，她表示会继续聆听他们的对话内容，并询问其他同学的意见，并不会立即责骂她们。

b. 工作人员分析

李太要求阿诗有良好的自我管理能力和认为女儿有良好的自我管理能力的妈妈。李太的中介信念定下「子女要在任何时候都行为检点」这规条(Rule)，她以这规条来量度阿诗及自己的表现，当阿诗未能遵守此规条，她便感到十分愤怒并责骂她。工作人员引导李太思考当她紧守这规条，后果将是为自己造成很大压力、破坏亲子关系及令阿诗亦变得脾气暴躁。当放宽规条由「任何时候」至「大部分时候」，再到「看情况而定」，李太的压力则慢慢下降，直至李太满意的程度。当李太放宽她的规条，重塑其中介信念，她对阿诗的管教模式亦随之而改变，阿诗的暴躁情绪减少了。

工作人员引导阿诗寻找更多线索，以证明自己的想法及思考其他可能性，令她减少敌意归因的倾向。此外，阿诗认为要以责骂或肢体攻击才可解决冲突，工作人员引导她思考这自动化思想跌入了「非黑即白」的思想陷阱。让她明白这个非理性想法影响了她的情绪及行为，并透过日后的五星领袖练习，让她重塑其自动化思想。

第六章 亲子平行小组内容

5. 小组后期

由于在小组中期及中后期时间，组员了解到自己管教上、情绪管理或理解事物角度上需改善的地方。在小组后期，为巩固及强化实践，各组员需为自己订立未来目标，亲子之间相互就计划给与意见及支持，以加强计划成效。

a. 小组过程及个案阐述

在小组后期，家长及子女被邀请制定长期目标，将所得的启发化为行动。阿诗写上「当自己很愤怒时，期望自己可以用深呼吸这个方法，帮助自己冷静下来。」阿诗亦期望自己一星期有两次可以冷静地去看一件事，而不是立即发脾气。李太于其工作纸上写上「花多点时间与女儿闲聊，了解女儿在校园生活中开心与不开心的事件，期望女儿日后愿意主动分享。」李太亦具体地写上「每一天睡觉前预留十分钟与女儿闲聊。」

b. 工作人员分析

当小组完结时，巩固所学(**Consolidated Learning**)及强化(**Reinforcement**) 实践是重要的一环。在小组活动中，李太重新检视自己的管教规条，当李太将所得的启发化为目标，于小组完结后，能持续将所学的应用于日常生活中，这不但巩固所学，所累积到的经验亦能推动组员找寻到更适合自己的方法。在过程中有进步的地方，亦推动了其他组员继续往前。同样，对阿诗亦如是，当一切化为具体行动时，亦可使阿诗真正实践多角度思考及明白事件背后可能有着不同的原因。亲子的互相监察及支持，亦为亲子沟通或个人成长提供了良好的环境。

第七章： 研究结果及讨论



第七章：研究结果及讨论

(I) 组员出席率

根据以往的临床研究，组员的出席率需高于50%才能掌握及理解小组内的一些基本内容(Mitchell et al., 2007)。此外，过往文献指出：出席率与小组成效有明显的关系－出席率越高，小组的成效越高(Greenberg, Johnson, & Fichtner, 1996; Stear, Prentice, Jones, & Cole, 2003)。因此，本研究的小组组员的出席率必须高于50%，才可作为有效组员；反之则当作无效或退出组员(Dropout)。

(II) 小组成效

本研究采用「三联法」(Triangulation)以评估小组成效。即透过学生、家长及老师三方面去评估小组对组员的影响，以求多维度及准确地评估小组的成效。由于数据收集需时，所以家长及老师的研究结果未能在此公布。

是次研究运用了「混合模式的研究方法」(Mixed Mode Research Method)，同时以量性研究(Quantitative Research)及质性研究(Qualitative Research)评估组员于小组前后的表现。量性研究综合了操控型攻击者及攻击型受害者的想法、行为及情绪有关的研究、量表，制作成问卷，质性研究则以结构性情景问题(Structured Hypothetical Situations)作为研究工具。

透过「前测－后测」，即比较组员进入小组前与完成小组后的表现，评估小组对组员的想法、行为和情绪的影响。此研究亦是「纵向面跟进研究」(Longitudinal Study)，组员于完成小组后的三个月、六个月、一年及两年，继续接受量性及质性评估，以了解治疗性辅导小组对反应型攻击者的长远影响。

由于数据输入及分析需时，所以质性研究结果未能在此公布。在跟进研究方面，暂时只进行了「三个月后测」，不同小组开始和完结时间需因应学校校历作编排，故此，在时间上非同步进行，因此，三个月后测之数据只有家长小组有足够的有效人数，进行分析；学生及亲子平行小组只能提供前测及后测之数据作分析，而家长小组则可分析前测、后测及三个月后测之数据。

第七章 研究结果及讨论

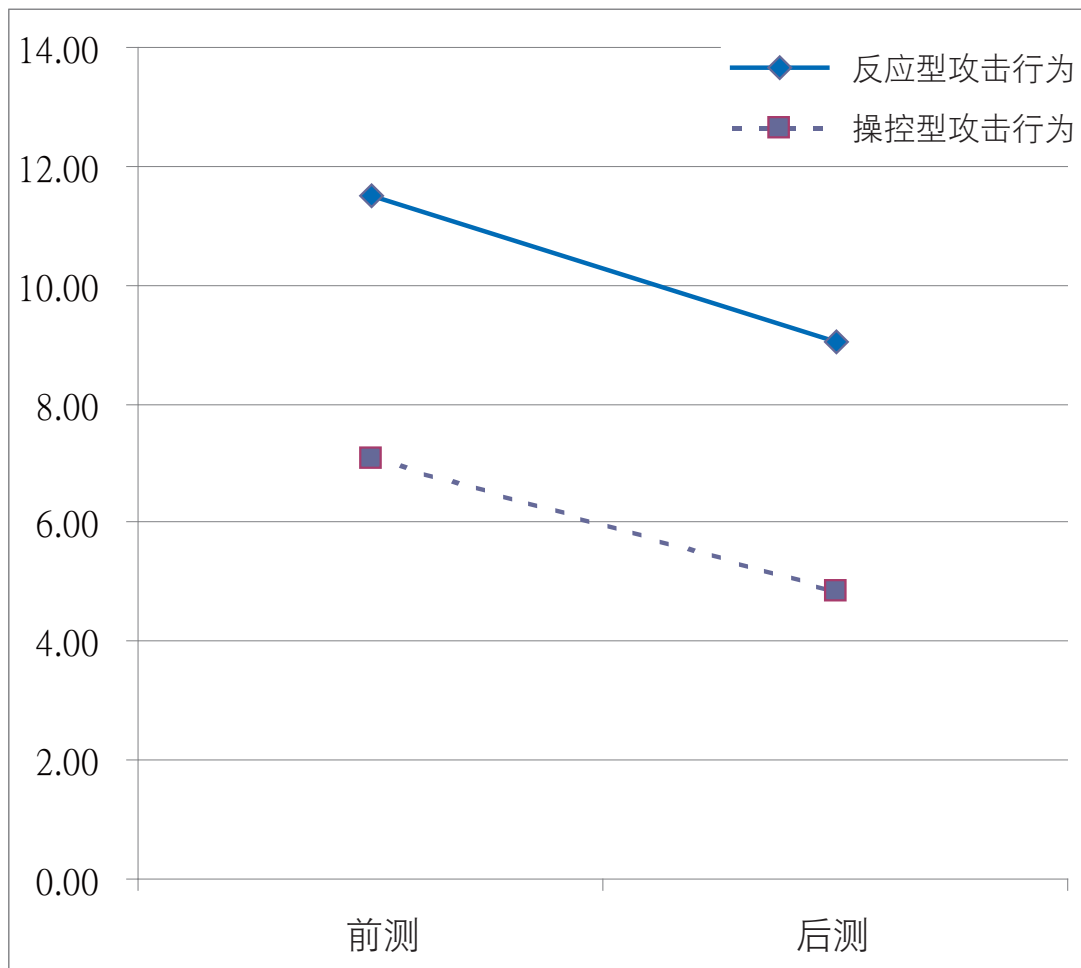
1. 学生小组

以下是2009至2010年间，在小学进行的反应型攻击者学生治疗小组所收集到的数据分析结果。反应型攻击行为

反应型攻击者学生治疗小组：各学生自陈量表中的结果(前测 - 后测)

	前测 - 后测		
	有效人数	平均分数差距	t值
反应型攻击行为	40	2.48	3.37**
操控型攻击行为	40	2.25	2.68*
愤怒反应	23	1.22	2.28*
愤怒特质	23	2.46	2.14*
愤怒表达	23	3.61	2.03*
道德化	24	1.04	2.05*

p<0.05* p<0.01**



第七章 研究结果及讨论

与小组开始前比较，组员于小组结束后的反应型攻击行为、操控型攻击行为、愤怒反应、愤怒特质、愤怒表达及道德化均有显著改善。这证明反应型攻击者减少以攻击行为来解决问题、亦减少了因别人的批评和挑衅而感到愤怒，也可减低将攻击行为道德化。研究结果显示，完成治疗性辅导小组后的反应型攻击者，在各项行为表现上均有明显进步，证明学生治疗性辅导小组能有效帮助反应型攻击者。

2. 家长小组

以下是2009至2010年间，在小学进行的反应型攻击者家长治疗小组所收集到的数据分析结果。

反应型攻击者家长治疗小组：各学生自陈量表中的结果(前测 - 后测)

	前测 - 后测		
	有效人数	平均分数差距	t值
反应型攻击行为	38	3.00	3.84**
操控型攻击行为	38	3.29	4.48**

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

与小组开始前比较，组员的子女于小组结束后的反应型攻击行为及操控型攻击行为均有显著改善。这证明于小组后，反应型攻击者减少以攻击行为来解决问题。研究结果亦显示，完成治疗性辅导小组后的反应型攻击者，在各项行为表现上均有明显的进步，证明家长治疗性辅导小组能有效帮助反应型攻击者。

本研究亦收集了学生于小组完结三个月后的数据作分析，用以跟进组员的子女于小组完结后的情况。

反应型攻击者家长治疗小组：各学生自陈量表中的结果(前测 - 三个月后测)

	前测 - 三个月后测		
	有效人数	平均分数差距	t值
反应型攻击行为	30	1.87	2.01*
操控型攻击行为	30	3.03	3.52**

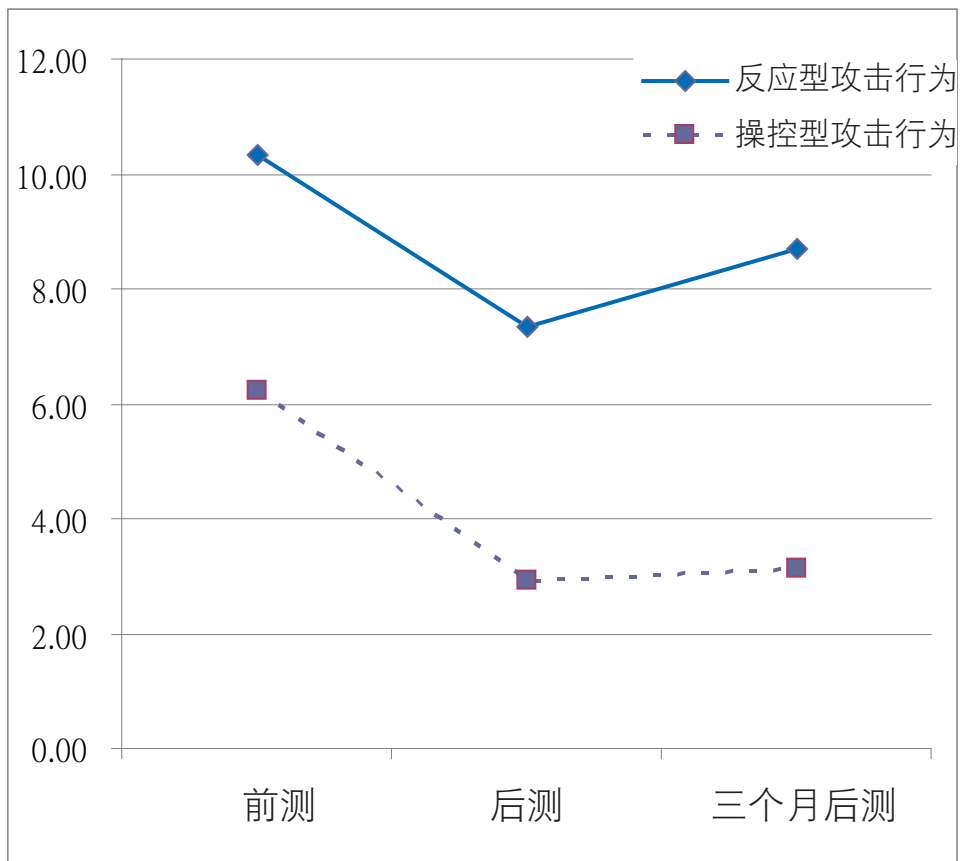
$p < 0.05^*$ $p < 0.01^{**}$

第七章 研究结果及讨论

反应型攻击者家长治疗小组：各学生自陈量表中的结果(后测 - 三个月后测)

	后测 - 三个月后测		
	有效人数	平均分数差距	t值
反应型攻击行为	29	-0.86	1.13
操控型攻击行为	29	-0.28	0.55

p<0.05* p<0.01**



结果显示，与小组开始前比较，反应型攻击者的攻击行为，于小组完结三个月后有显著改善；与小组刚结束时比较，攻击行为则保持相约的程度。由此可见，反应型攻击者家长治疗小组不仅能即时减少攻击行为，并能有效而长远地帮助反应型攻击者减少攻击行为。

第七章 研究结果及讨论

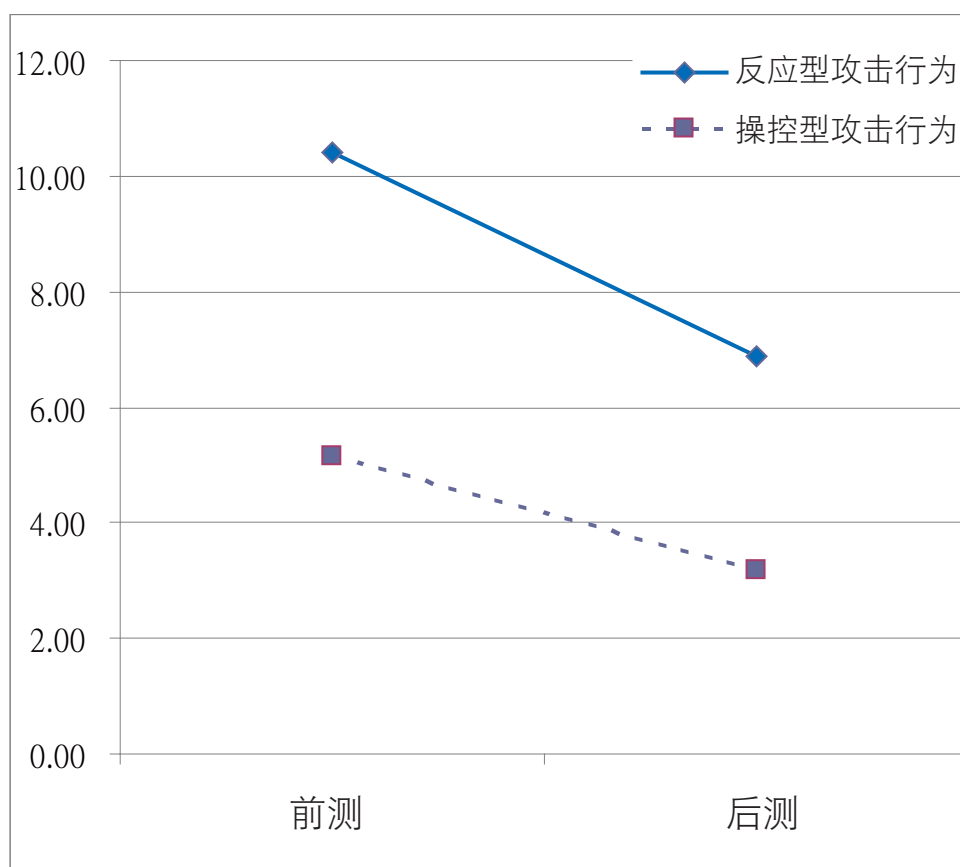
3. 亲子平行小组

以下是 2009至2010年间，在小学进行的反应型攻击者亲子平行治疗小组所收集到的数据分析结果。

反应型攻击者亲子平行治疗小组：各学生自陈量表中的结果(前测 - 后测)

	前测 - 后测		
	有效人数	平均分数差距	t值
反应型攻击行为	37	3.54	4.59**
操控型攻击行为	37	1.97	2.14*

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



与小组开始前比较，学生于小组结束后的反应型攻击行为及操控型攻击行为均有显著减少。这证明反应型攻击者减少以攻击行为来解决问题。研究结果显示，完成治疗性辅导小组后的反应型攻击者，在各项行为表现上均有明显的进步，证明亲子平行治疗性辅导小组能有效帮助反应型攻击者。

第七章 研究结果及讨论

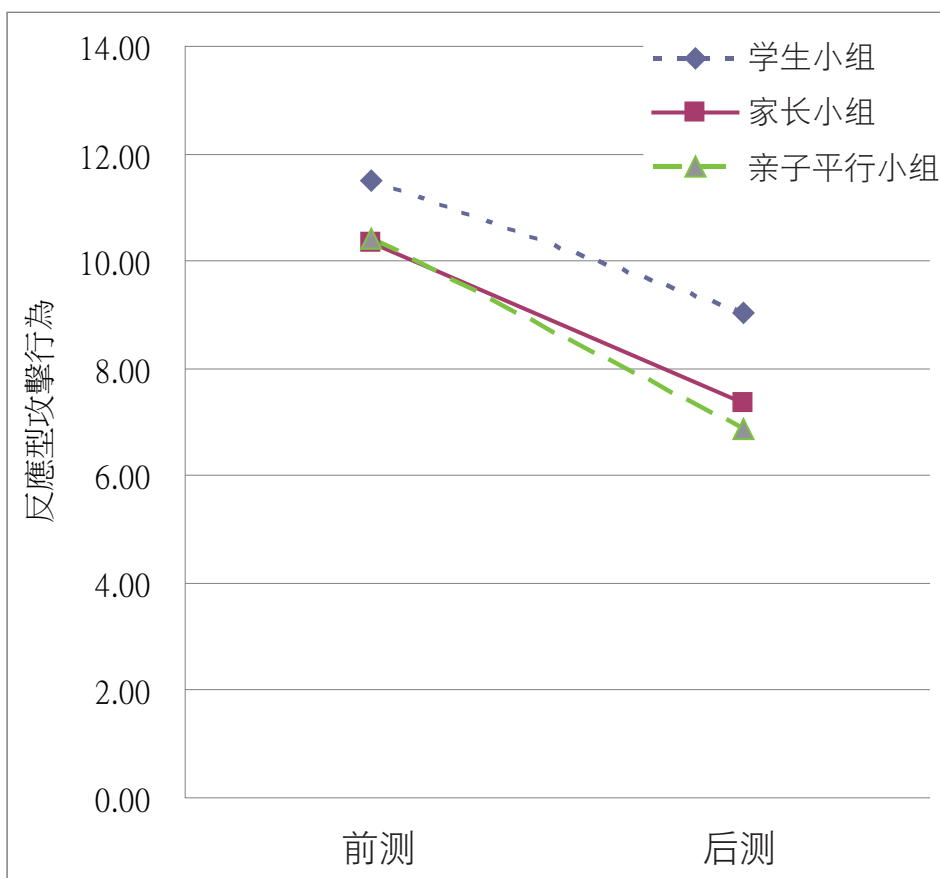
(III) 三种小组成效讨论

研究结果显示，三种小组都能即时减低反应型攻击者的攻击行为。这证明了认知行为治疗能有效改变组员的非理性想法，组员在小组中建立了合情、合理、合法的想法，将这些想法应用于日常生活中后，将减少攻击行为的出现。

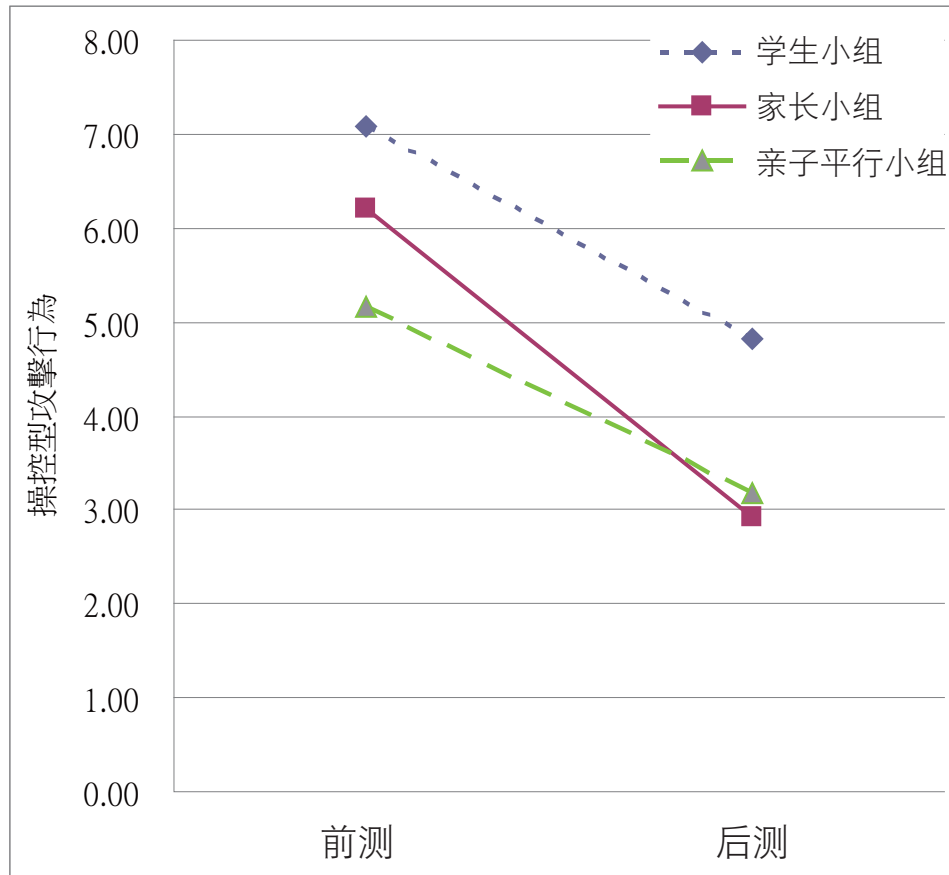
另外，家长小组显示了长期的治疗成效。这证明透过认知行为治疗法，组员学懂拆解非理性想法及建构能长远维持的理性想法。而他们的理性想法能够长远地维持，对子女的行为亦能持续地跟进和改善，从而有效及长期地帮助反应型攻击者。

(IV) 比较三种小组的成效

从以上的研究结果显示，不论学生、家长及亲子平行小组均能有效减低反应型攻击者的攻击行为。根据Lochman及Wells(2004)的研究，亲子平行小组相对于学生及家长小组，小组的长远成效最为显著。因此，为了比较学生、家长及亲子平行小组的成效，便利用了共变数分析法(ANCOVA)，分析反应型攻击者前测及后测的攻击行为分数。结果显示，三种小组在减少攻击行为方面并无显著的差异。



第七章 研究结果及讨论



根据Lochman及Wells(2002)的研究，不同种类的治疗小组，在小组刚完成时均有相若的成效，这与本研究结果不谋而合。过往文献亦指出，小组的一些功效，可能需要较长的时间才能明显地发挥出来，所以在小组刚完成时进行评估，可能不够时间去分别不同小组的成效。距离小组完成时间较长的评估(如：一年后测)，则可让小组有更多时间去发挥它们各自的效用(Ryan & Smith, 2009)。因此，纵使研究结果显示了三种小组都有即时的实质成效，但由于评估时间的关系，未能准确而有效地比较和分辨三种小组的长期成效。

(V) 与中学学生小组的成效比较

反应型攻击者学生治疗小组已于二零零六年开始在中学推行，其成效已详列于实务手册中学篇。到二零零九年，学生小组由中学扩展至小学，而家长及亲子平行小组则首次于小学推行。据结果显示，小学三种小组成效与中学学生小组大致相若，这证明了本计划所采用的认知行为治疗法不仅能有效改善中学反应型攻击者的攻击行为，对年纪较轻的小学生亦能发挥作用。此外，学生的攻击行为亦可从改变家长的认知后得到改善，这显示了认知行为治疗法不论在学生及家长层面下进行，均可针对目标者的问题作出改善。

第七章 研究结果及讨论

(VI) 限制

1. 因家长及亲子平行小组需于家长工余时间才能举行，一些较高攻击行为的学生，可能因时间不配合而未能进入家长及亲子平行小组，导致不能以随机(Randomization)的方式分配组员入不同的小组，亦致普遍被选入的家长及亲子平行小组的学生之攻击行为指数偏低，影响了研究的可靠性。
2. 大约7%的学生小组和25%的家长及亲子小组组员的出席率低于50%或中途退出，减少了可作分析的有效人数，以致影响了分析小组成效的能力。
3. 收集家长问卷及约见家长进行家长访谈极为困难，以致部分家长的数据及资料不完整。
4. 研究结果集中分析前测、后测及三个月后测的数据，未能有效分析小组长期的成效。

(VII) 总结

从各学生自陈量表的结果，显示治疗性辅导小组对反应型攻击者的成效超卓，適切介入能有效地减少他们的攻击行为及愤怒情绪等问题。是项研究结果显示运用认知行为治疗法进行治疗性辅导小组，能有效改善反应型攻击者的情况，为他们带来正面的影响。

第八章： 实务锦囊



第八章：实务锦囊

(I) 推行小组时的考虑

各种不同的小组均有其好处及特性，而成效亦在本计划的研究当中得到证实。至于同工在选择小组的推行形式时，可从以下各点作出考虑，以符合实际需要：

1. 时间配合

由于不少学生的双亲均需工作，而学生亦有不同的课外活动，因此未必能凝聚不同的家庭成员同时参与小组活动。这情况在基层家庭的学生中更为明显。

2. 人手配合

我们建议学生组及家长组最少有两名辅导人员。一名辅导员主要负责讲授小组内容及带领讨论，而另一名辅导员则在旁协助，与此同时，作监察及记录个别参加者的回应、态度及想法。这样既可以让小组畅顺地进行，又能够在过程中收集重要的资料，促进了解个别学生及家长的想法，从而对症下药。另一方面，亲子平行小组当中有家长及学生的参与，而且家长和学生不时会分开活动，故亲子小组所需要的人手相对较多，因此需要最少三位工作人员参与。

3. 参加者配合

如前所述，认知行为治疗法需要学生有一定程度的认知及反思能力。因此，一些学生可能受年龄或认知发展的限制，未必适合直接地接受「认知行为治疗法」。面对年纪较小或程度较逊的学生，家长或亲子平行小组则较为适合。

以下是本计划工作人员总结过往一年经验所得出的心得，反思运用认知治疗法处理反应型攻击者时要注意的事项，与同工分享，以供参考。

(II) 工作人员素质

1. 接纳：对于反应型攻击者，「接纳」对他们来说是非常重要的。因为他们大多数被标签为「破坏王」，不受同侪欢迎。工作人员对组员的行为及想法应抱非批判性(Non-judgmental)的态度，多从组员的角度了解他们行为及非理性思想的形成。此外，工作人员可在小组中发掘他们的强项，正面欣赏及称赞他们的亲社会行为，让他们体验到正面的行为改变，增加对工作人员及小组的信任，以及持续改变的动机。
2. 耐性：工作人员必须有耐性地聆听每位组员的分享，要保持耐性及开放的态度，让他们慢慢分享自己的经历。

第八章 实务锦囊

3. 对本身的价值观有敏锐的觉察力(Awareness)：工作人员需要对自身的价值观有敏锐的觉察力，因为组员在小组中分享的看法和观点，可能与工作人员自身的价值观大同小异，也可能与工作人员的价值观大相径庭，所以工作人员需要先了解自己的价值观，才能运用自身的内在资源去带领小组。

(III) 辅导技巧

1. 每位组员的性格、想法、情绪、行为及过往的经历都不同，工作人员要深入了解每位组员的独特性及想法，这样才可针对性地对每位组员作出评估及适切的介入方法。
2. 当拆解组员的非理性想法时，工作人员需要积极聆听，从组员的分享中选取一些值得辩论的论点，总结及重塑(Summarizing and Reframing)成辩论的题目，让组员辩论当中的想法合情理法及不合情理法的地方。在辩论的过程中，工作人员需要「扩大」组员说出合情理法的论点，拆解非理性想法的论点。
3. 工作人员必须积极聆听组员的分享，作出适当的回应。因为他们的每一句话，都反映出他们自己的想法、内心的价值观或忧虑。适当及具同理心的回应(Empathetic Response)能让他们知道工作人员明白他们的想法、行为和感受。
4. 在拆解组员的非理性想法时，小组需要营造强大的压力，逼使组员对自己想法作出反思，放弃非理性的想法。透过组员的互相辩论，拓展组员的想法，学习不同角度的思考方式。
5. 不论在攻击者或受害者小组，同理心的运用也是十分重要。例如在小组的首数节中，组员正处于试探期，工作人员可以运用同理心的技巧，与组员建立关系，减低组员对工作人员及小组的戒心，增加他们对小组的归属感。
6. 在拆解组员的非理性想法时，组员的想法可能会被质疑及挑战，他们可能会因此显得不自然及自我保护。工作人员可以在程序设计上，令组员自觉安全，但又可以改变其非理性想法。
7. 当组员的想法被质疑及挑战时，他们可能会透过分享正面的论点，以令工作人员及其他组员停止驳斥他的非理性想法。工作人员可运用刻问(Scaling Question)，询问组员想法的改变程度，赞赏组员拓展了个人的想法，及让他们明白自己的想法尚有进步的空间。

(IV) 理论实行

1. 由于「A-B-C」是一个较抽象的概念，当工作人员讲解有关概念时，可以活用组员在学校或日常生活的事件作为例子，能协助组员容易明白。另外，工作人员可以让组员明白学习此概念的目的和重要性，例如增加对自己的认识，以增强组员的学习动机。

2. 工作人员需要对「A-B-C概念」十分掌握。因为当组员分享他们的经验时，很容易将事件、想法、行为混为一谈，工作人员须协助组员分辨三者之不同，以助小组及组员有效地拆解非理性想法。

(V) 危机介入

1. 组员之间有攻击行为出现：

- 由于反应型攻击者情绪较易被激怒，工作人员须多加留意他们在作出攻击行为前的征兆，这样便可以避免组员间发生肢体上的冲突。若情况许可，工作人员须即时向所有组员明确表示，小组并不容许攻击行为的出现，并学习遵守及尊重不同场合的规范，令组员感到被尊重。当然，工作人员须按当时情况，评估后才决定处理方案。
- 在处理反应型攻击者组员之间的攻击行为，切勿只责备他们的攻击行为，宜多理解他们出现攻击行为的原因，公平地处理事件。

2. 组员之间的互动：

- 组员之间可能在小组之前或其他时候曾发生过误会，以致在小组进行期间互相排斥，并可能影响小组中其他组员的互动。工作人员要小心处理，以免小组成为双方阵营的对抗场地。
- 小组经常会有分组讨论的活动，工作人员须针对活动的目标，评估组员的特性及互动，安排他们的分组和角色，以便有效地使组员投入小组的活动，加强成效。

3. 组员有激动情绪：

- 于小组开始前，组员可能会出现激动的情绪，如受害者小组的组员可能会因刚遇到欺凌事件，而带着负面的情绪来到小组，工作人员须留意组员的情绪变化，评估相关事件的风险及严重性，协助组员处理有关的情绪，亦帮助工作人员与组员建立关系。

(VI) 工作人员之间的合作

1. 如有两位以上的工作人员带领小组，工作人员必须于小组开始前商讨分工的安排，清楚双方的工作，在辅导过程中互相协作，以补对方的不足。
2. 由于小组活动程序复杂，其中一位工作人员可以负责带领小组的程序；另一位则负责留意组员的回应，两位工作人员在带领小组时可互相补足。如小组发生突发事件时，其中一位工作人员可以处理事件，而另一位工作人员则继续带领小组活动，照顾其他组员的情况。
3. 两名工作人员能提供较大的安全感给予小组组员，从而减低他们于陌生的环境中所产生的焦虑。而两名工作人员可预先作工作分配，一名工作人员专注于训练及带领小组，而另一名则负责组员的行为及情绪问题处理。辅助的工作人员亦须担任观察者的角色，观察小组的过程及组员的行为及表现。辅助工作人员观察后，可于每节后立即与主工作人员检视当节小组的过程及方向，是否有需要改善的地方，从而调节日后小组的辅导策略。

第八章 实务锦囊

4. 亲子小组中的家长常会问及其子女在小组中的表现及行为，工作人员可先欣赏父母对其子女关心，其后再申明无论在家长组及儿童组任何一面，工作人员及组员都须遵守保密原则，工作人员可鼓励家长亲自问其子女，促进亲子之间沟通。若家长继续询问，工作人员可有限度地概述其子女在该组的情况。
5. 因本计划中的治疗小组是建基于认知治疗方法论的架构而进行，因此工作人员必须熟识认知治疗基础理论、应用方法及技巧。

(VII) 与校方及老师合作

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

(VIII) 场地安排

1. 在组员座位的安排上，可以将座位围成一个半圆形，而工作人员坐或站在半圆形中央后二至三步，让每一位组员都可以看到工作人员的正面，增加组员对小组的投入。如果将座位围成一个正圆形，工作人员则较难留意坐在自己身旁的组员的表情，而坐在工作人员旁边的组员亦只能看到工作人员的侧面，令双方难以有眼神接触，这种情况下组员容易感到被忽略，继而降低对小组的投入感。
2. 工作人员需要留意房间及座位的设计，宜选取较宁静的房间，让组员可以放心地分享自己的经历及意见。房间内亦不宜摆放太多杂物，组员的座位也要避免太接近门口或窗户，以免组员受外界的事物分心。
3. 小组房间宜接近洗手间，一方面可让工作人员能较易监察组员上洗手间时的情况，另一方面能让组员在情绪激动时，立即到洗手间洗脸及冷静情绪。

第九章： 光碟使用指引



第九章：光碟使用指引

随本计划教材套附送的光碟包含两个部分。第一部分是反应型攻击者的小学学生作为主角的情景。情景内容包括反应型攻击者的特征，老师、社工和家长的即时及事后处理方法。第二部分是描述三类治疗性辅导小组，包括学生小组、家长小组和亲子小组，于小组不同阶段的情况。

第一部分

对象：老师

这部分主要为老师提供面对反应型攻击者与别人发生冲突时的处理方法，当中包括错误示范、即时处理、中期处理和长期处理。除此以外，光碟亦提供提升校内和谐互助气氛的方法，协助校方处理校园暴力问题。

对象：社工/辅导人员

在社工介入方面，光碟提供了运用认知行为治疗法的过程，先评估反应型攻击者的想法，然后针对性拆解当中的认知扭曲(Cognitive Distortion)。

对象：家长

父母的管教模式与其子女的性格和待人处事的态度息息相关。光碟向家长提供针对有反应型攻击者特征的子女之行为问题的错误示范、即时处理、中期处理和长期处理。老师及社工可参考片段内容以协助家长，家长亦可透过各情景反思自己的管教模式，并提升亲子的沟通技巧，以促进和谐的亲子关系。

第二部分

此部分模拟真实小组情况，将三类治疗性辅导小组当中的初期、中初期、中后期及后期呈现出来。除了描述不同小组的特点，光碟亦透过一位主要人物，令读者更容易明白反应型攻击者与其家长参与小组后的转变过程。读者请根据第六至八章中「个案研究」的内容，以对小组过程和组员背后的想法作出深层理解。

详细介绍

(I)反应型攻击者情景：撞翻汽水事件

在小息时，课室中有同学晕倒在地上，其他同学围绕该同学议论纷纷。此时阿诗一边喝汽水，一边步行返回课室。其中一位围观的同学欲找老师帮忙，因而匆忙地跑出课室，却撞到刚步入课室的阿诗，并将她的汽水弄跌。于是阿诗怒气冲冲地跑到走廊，破口大骂该同学，并用书本丢向她。老师正好目睹阿诗大声责骂同学及丢书本。

第九章 光碟使用指引

特征(反应型攻击者)

阿诗的想法和行为：

认知：

- 选择性收取外界信息，偏重单一感官接收外界信息，只感觉到同学撞向她，而看不到于课室角落有同学聚集并议论纷纷
- 敌意归因：同学因情况危急而撞到阿诗，但她却认为同学是刻意撞向她
- 认知扭曲：认为同学一定是想攻击她，必须以暴力行为保护自己
- 解难能力偏弱：面对人际冲突时，只懂以责骂及攻击方式回应

情绪：

- 冲动：没有了解事情真相前，便攻击其他同学
- 情绪激动，容易失控；容易产生愤怒情绪，并不能冷静其激动情绪，进而作出攻击行为

行为：

- 以攻击行为解决人际冲突
- 固执：坚持要求同学道歉，同时认定同学对自己有恶意

社交：

- 欠缺社交及沟通能力，不懂得以适合的方法表达自己的想法和感受
- 社交上被孤立和排斥，因阿诗激动的情绪及行为令同学害怕和她相处

老师处理

对当事人的错误示范：

- 由于反应型攻击者容易激动，亦不太懂得表达自己，老师缺乏耐性，不断追问只会弄巧反拙，无助当事人冷静情绪，更进一步加深当事人对老师的误解和对其他人的不信任。

对当事人的即时处理方法：

- 由于反应型攻击者的激动反应可能会令自己或别人受到伤害，老师必须第一时间带当事人离开现场，再以数物件和深呼吸等方法，协助当事人冷静情绪。此外，老师应请其他同学站到一旁，避免进一步刺激反应型攻击者的情绪。

对当事人的中期处理方法：

- 虽然反应型攻击者的认知扭曲，在诠释事件时会敌意归因，但老师亦应先引导学生说出情绪激动的因由，以表示对她的尊重及关怀，令其情绪得以平复。老师可描述反应型攻击者的身体反应和情绪，对此作出回应，让她感受到老师的关心。

第九章 光碟使用指引

对当事人的长期处理方法：

- 老师可利用画画等方式，协助不善于表达的反应型攻击者找出事情中她可能忽略的线索，让当事人明白凡事只要多角度了解，可以减免许多误会。透过合适处罚，既可令当事人明白要为自己的行为负责任，亦可拓展她的生活体验，帮助建立人际网络，增加对别人的信任，减低她的敌意归因。由于反应型攻击者不可能即时掌握到所学的情绪管理和多角度了解事情的技巧，故老师要不时与当事人回顾及检讨，并对她的付出给予欣赏及肯定。

对其他学生的处理方法：

- 老师可教导学生情绪管理的技巧，并尝试了解自己和别人的情绪，鼓励学生接纳他人。老师可透过向学生解说反应型攻击者的心态和背后想法，令其他学生消除对反应型攻击者的误解。此外，老师更可教导学生，如发现身边的同学出现愤怒情绪，可提议对方离开现场，或提醒她使用学习过的情绪控制方法，冷静有关同学的情绪。

社工处理

评估：

- 由于反应型攻击者在接收外界信息时常出现敌意归因及认知扭曲，并在判断他人意图时选择性地偏重以某一种感官接收外界的信息(如阿诗只感觉到同学撞向她，而看不到于课室角落有同学聚集并议论纷纷)，所以社工应先了解当事人对当时情况的诠释，评估她偏重运用那一种感官，辨识当事人想法中的认知扭曲，帮助她重新经历事件，找寻想法的证据及更多其他可能性。

拆解：

- 社工可与反应型攻击者一起回顾事件的细节，找寻及分析各客观的环境线索，让当事人反思其负面偏激的想法是否有证据支持，然后一同发掘其他想法的可能性，以合理的角度去了解事件。除此之外，社工亦要让当事人多留意及了解自己的情绪变化，从而建立新的想法。

家长处理

反面教材：

- 反应型攻击者的父母脾气多是较为暴躁，会以激动情绪及责骂方式回应子女的行为。他们只顾表达自己的感受，既没有了解子女的感受，亦没有好好聆听子女的解释，对事件妄下判断。

即时处理：

- 家长先要冷静自己的情绪，并耐性地鼓励子女一同分享事件的看法，冷静地聆听子女的故事，让子女感受到父母的关心及尊重。然后再与子女分享个人经验，让他/她明白、学懂如何处理事情。

中期处理：

- 家长与子女进行事后检讨，找出需要改善的地方。如子女作出正面改变，可多对子女作出赞赏，使他/她的正面行为得以持续。教导子女使用「我信息」去表达自己的感受和期望，让子女学会恰当地处理人际冲突。

长远处理：

- 家长耐心聆听子女的说话，鼓励他/她表达自我感受。勿忘赞赏及肯定子女的进步。家长可与子女一同讨论冷静情绪方式，并多给予对方冷静空间。

第十章： 附件



第十章 附件

附件一：反应型和操控型攻击问卷

我们有时会觉得愤怒，或是做了我们不该做的事。请根据你现在或过去一个学期的情况，为以下句子圈出最适当的答案：

现在或过去一个学期，我有多常 . . .		从不	有时	经常
1.	向惹恼我的人怒吼	0	1	2
2.	为表现自己的优越而与其他人打架	0	1	2
3.	在被人挑衅时表现得愤怒	0	1	2
4.	偷取其他同学的东西	0	1	2
5.	在沮丧时显得愤怒	0	1	2
6.	以破坏为乐	0	1	2
7.	发脾气	0	1	2
8.	因为愤怒而破坏东西	0	1	2
9.	因觉得有型而打架	0	1	2
10.	伤害其他人以赢得游戏	0	1	2
11.	不如意时变得愤怒	0	1	2
12.	以武力使其他人服从	0	1	2
13.	在输掉游戏时变得愤怒	0	1	2
14.	因为其他人威胁我而变得愤怒	0	1	2
15.	以武力榨取金钱或其他东西	0	1	2
16.	以打人或向其他人怒吼作为发泄	0	1	2
17.	威胁和欺负其他人	0	1	2
18.	打咸湿电话为乐	0	1	2
19.	打其他人以保护自己	0	1	2
20.	与其他人一起欺负别人	0	1	2
21.	用武器打架	0	1	2
22.	当别人取笑我时，我会生气并打他们	0	1	2
23.	向其他人怒吼，以令他人为我做事	0	1	2

反应型攻击指数：1+ 3+ 5+ 7+ 8+ 11+ 13+ 14+ 16+ 19+ 22

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

第十章 附件

附件二：多角度受朋辈欺凌问卷

以下的句子是描述一些和同学之间有时会经历的事，请给每句句子选出适当的答案去指出那情形在过去的一个学期发生过多少次：

	在过去的一个学期之中, 其他同学…	从不	一次	两次	三次	三次以上
1.	拳打我	0	1	2	3	4
2.	踢我	0	1	2	3	4
3.	用某些方法令我受伤	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.	尝试使我的朋友反对我	0	1	2	3	4
7.	拒绝和我说话	0	1	2	3	4
8.	令其他人不跟我说话	0	1	2	3	4
9.	给我起外号	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.	用粗口咒骂我	0	1	2	3	4
13.	没经我的准许下取去我的东西	0	1	2	3	4
14.	尝试打破我的东西	0	1	2	3	4
15.	偷去我的东西	0	1	2	3	4
16.	故意破坏我的财物	0	1	2	3	4

肢体欺凌：1+2+3+4

言语欺凌：5+6+7+8

社交排斥：9+10+11+12

财物破坏：13+14+15+16

第十章 附件

附件三：「认知—情感—身体」同理心量表

阅读以下问题后，根据你现在或过去半年的情况，把最适当形容你感受的数字圈出：

	现在或过去半年， . . .	很少	有时	经常
1.	当我看见小狗玩耍时，我会感到快乐。	0	1	2
2.	我看见猫或狗被重物辗过时，我会感到痛楚。	0	1	2
3.	即使朋友们没告诉我他们快乐的原因，我也知道他们为何愉快。	0	1	2
4.	看到别人欢笑，我也会身同感受，欢笑起来。	0	1	2
5.	当两个人在争论时，我能分辨出他们所持不同的观点。	0	1	2
6.	我看见朋友在活动中被忽略时，我也会感到不快乐。	0	1	2
7.	当别人感到内疚时，我能立刻看出来。	0	1	2
8.	我看到别人帮助老婆婆时，我会感到快乐。	0	1	2
9.	当我观看动作片或有冒险成份的电影时，我会心跳加速。	0	1	2
10.	看到别人拔牙时，使我紧张冒汗。	0	1	2
11.	当别人心情愉快时，我能透过别人的精神面貌和行为举止看出来。	0	1	2
12.	看到体形消瘦和正在挨饿的小孩时，我会感到难过。	0	1	2
13.	看到朋友被作弄，我会感到不快乐。	0	1	2
14.	当我看到自己一队在比赛中胜出的时候，我会兴奋得手舞足蹈，大叫起来。	0	1	2
15.	我能从别人的表情和举止，看出他是否感到羞愧。	0	1	2
16.	当别人跟我一起时感到快乐，我是知道原因的。	0	1	2
17.	我喜欢看着朋友把生日礼物拆开。	0	1	2
18.	看到别人被打时，我会感到畏惧。	0	1	2
19.	阅读故事时，我对故事中角色所面对的恐惧身同感受。	0	1	2
20.	看着别人购买心仪物品时，我也感受到那份喜悦。	0	1	2
21.	看电影时，我会刻意避开痛苦和难过的情节。	0	1	2
22.	看见婴儿嚎哭，我觉得他很可怜。	0	1	2
23.	看到别人享用美味的甜品，会使我垂涎。	0	1	2
24.	我觉得士兵在战场上打仗是一件可怕的事。	0	1	2
25.	看到朋友哭泣时，我也会流泪。	0	1	2
26.	大部份时间，我能说出别人玩得快乐的原因。	0	1	2

第十章 附件

	现在或过去半年， . . .	很少	有时	经常
27.	当我看见一个男人打一个无抵抗能力的女人时，我会感到愤怒。	0	1	2
28.	当别人犯错时被捉个正着，我能感受到他们当时有多羞愧。	0	1	2
29.	当比赛进行时，群众的欢呼声使我十分激动。	0	1	2
30.	朋友谈话时语气激动，我也会跟着激动起来。	0	1	2
31.	看到别人一脸愉快的样子，我便会愉快起来。	0	1	2
32.	即使别人没告诉我原因，我也知道他们为何不开心。	0	1	2
33.	当我看到电影主角历险时，我也会兴奋起来。	0	1	2
34.	当我看到电影主角露出惊慌的表情，我也会感到紧张不安。	0	1	2
35.	当别人羞愧面红时，我也会面红起来。	0	1	2
36.	我明白我为何对这件事或物有满怀热情的感觉。	0	1	2
37.	当别人把好消息告诉我时，我也感到高兴。	0	1	2
38.	当我听鬼故事的时候，我会鸡皮疙瘩的。	0	1	2
39.	我知道别人对我所说的话是否感兴趣。	0	1	2
40.	当我看到相片中的人物享受着快乐的时光时，我也会开心地微笑。	0	1	2
41.	虽然犯人曾经犯错才被困在监狱，但我仍同情被困在监牢的人，他们一定很辛苦。	0	1	2
42.	看到别人在葬礼中伤心流泪，我也感到难过。	0	1	2
43.	当朋友被戏弄时，我明白他们为何不快乐。	0	1	2
44.	看到朋友享受相聚的时光，我也感到快乐。	0	1	2
45.	当我看到别人四处跳动，玩得很兴奋时，我便会感到自己也充满活力。	0	1	2
46.	当我看到别人被割伤或流血时，我会感到恐惧而畏缩。	0	1	2
47.	我能从别人的表情得知他们是否满意。	0	1	2
48.	当我看见有人拿枪指着手无寸铁的人时，我会感到害怕。	0	1	2
49.	当我看见大狗追赶着的小孩时，我感到十分担忧。	0	1	2
50.	当我看着别人进行激烈的运动比赛时，我会紧张起来。	0	1	2
51.	我能从别人面上的表情，知道他们有失望的情绪。	0	1	2
52.	当我的家人感到高兴时，我从他们谈话的表达方式和举止已能分辨出来。	0	1	2
53.	当我看到别人在游戏中胜出时，我也会感到高兴。	0	1	2

第十章 附件

	现在或过去半年， . . .	很少	有时	经常
54.	当我看到别人被打时，我也感受到他所有的痛楚。	0	1	2
55.	当别人讲述他们有多快乐时，我也能感受到同样的快乐。	0	1	2
56.	当我看见小孩子自由地四处奔跑，开心地玩乐时，我也感到十分愉快。	0	1	2
57.	当我收看恐怖的电视节目时，我会害怕，同时心跳加速。	0	1	2
58.	当我看见马戏团中的演员做出危险的动作时，我会感到又紧张又害怕。	0	1	2
59.	当我看见小孩子微笑时，我也会跟着微笑。	0	1	2
60.	当别人对我发怒时，我知道是什么原因。	0	1	2

正面身体反应：4+9+14+23+30+31+40+45+50+59

负面身体反应：2+10+18+21+25+35+38+46+54+57

正面情绪：1+8+17+20+29+33+37+44+53+56

反面情绪：6+12+13+22+27+34+42+48+49+58

正面认知：3+11+16+19+26+36+39+47+52+55

负面认知：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(简表)

请根据你现在或过去半年的情况，回答每条问题并 出「1(是)」或「0(否)」。即使你不肯定答案亦请回答所有问题。当你完成问卷，逐一检查以确定已全部回答：

	在现在或过去半年 . . .	是	否
1.	我有点不友善和冷漠。	1	0
2.	我有时会觉得有人或鬼魂在身边，即使附近没有人。	1	0
3.	我有时行为怪异。	1	0
4.	我有时觉得别人能看穿自己的思想。	1	0
5.	我有时发觉普通的事物对我有特别的意义。	1	0
6.	我是个怪人。	1	0
7.	我觉得即使跟朋友一起也要保持警觉。	1	0
8.	我有时说话含糊不清难以理解。	1	0
9.	我经常注意到别人的言行是种威胁或奚落。	1	0
10.	我感到当我出外游玩或购物时别人在监视自己。	1	0
11.	我在有陌生人的社交场合感到不自在。	1	0
12.	我曾有见到飞碟或未卜先知的经验。	1	0
13.	我有时以不寻常的方式说话。	1	0
14.	我发觉最好别让别人知道太多自己的事情。	1	0
15.	我常在社交场合避免在人前露面。	1	0
16.	我有时听到远处传来平时不察觉的声音，使我感到困扰。	1	0
17.	我经常要提防别人占我便宜。	1	0
18.	我发觉很难结交亲密的朋友。	1	0
19.	我是个奇怪、不寻常的人。	1	0
20.	我发觉很难让人理解自己的说话。	1	0
21.	跟不熟悉的人谈话让我感到不安。	1	0
22.	我倾向收起自己的感受。	1	0

认知—感官障碍：2+4+5+9+10+12+16+17

人际关系障碍：1+7+11+14+15+18+21+22

组织力障碍：3+6+8+13+19+20

第十章 附件

附件五：简短毅力量表

请根据你现在或过去半年的情况，回答以下关于你的问题并圈出适当的数字。请确定你已回答所有问题：

		非常不像我	不太像我	有点像我	很像我	完全像我
*1.	我经常定下目标后选择追求另一目标。	0	1	2	3	4
*2.	新想法和计划有时会使我不能专注于先前的想法和计划。	0	1	2	3	4
*3.	我曾短期内专注于某一想法或计划，但之后便失去兴趣。	0	1	2	3	4
*4.	我很难一直专注于一些需多于数月去完成的项目。	0	1	2	3	4
5.	我会完成任何着手去办的事情。	0	1	2	3	4
6.	挫折不会使我泄气。	0	1	2	3	4
7.	我是个勤劳的人。	0	1	2	3	4
8.	我做事勤奋。	0	1	2	3	4

*反向题目(Reverse Item)：0→4; 1→3; 2→2; 3→1; 4→0

毅力指数： $*1+*2+*3+*4+5+6+7+8$

第十章 附件

附件六：逃离道德标准机制量表

请细阅以下的句子，并以1分（不同意）、2分（一般）或3分（同意）为以下句子圈出适当的答案：

		不同意	一般	同意
1.	为了保护朋友而打斗是可以接受的。	1	2	3
2.	掌掴或推撞别人只不过是开玩笑的一种方法。	1	2	3
3.	相比起打人，只是破坏一些财物根本算不上什么。	1	2	3
4.	在同伴当中的小孩不应因同伴所引起的麻烦而被责怪。	1	2	3
5.	如果小孩的生活环境很差，即使他们行为暴力亦不能责怪他们。	1	2	3
6.	因为不会造成任何伤害，所以说一些无关重要的谎话是可以接受的。	1	2	3
7.	有些人应当被当作动物般看待。	1	2	3
8.	如果孩子在校内打斗和惹事生非，这是老师的过失。	1	2	3
9.	如果有人恶意中伤我的家庭，攻击那人是可以接受的。	1	2	3
10.	打一个惹人讨厌的同学，是给他一个「教训」。	1	2	3
11.	相比起偷取很多钱，偷取小量的金钱并不很严重。	1	2	3
12.	如果其他孩子听从建议而且真的违规，提出建议犯规的孩子并不应该受到责备。	1	2	3
13.	如果孩子没有经过督导，他们不应因为做错事而受到责备。	1	2	3
14.	孩子并不介意被取笑，因为那代表其他人对自己有兴趣。	1	2	3
15.	欺负一个缩头畏尾的同学是可以接受的。	1	2	3
16.	如果一个人粗心大意，把自己的东西留低，即使该东西被偷也是他自己的责任。	1	2	3
17.	如果自己朋党的声誉受到威胁，打斗是可以接受的。	1	2	3
18.	没有问准别人而拿走他的单车，也只是等于借用一下。	1	2	3
19.	侮辱一个同学是可以接受的，因为打他／她比这更差。	1	2	3
20.	如果是全体决定而作出伤害性的事，责怪当中任何一个孩子都是不公平的。	1	2	3
21.	当小孩的朋友都说不好的话（例如粗话、侮辱的说话），小孩不能因说这些话而被责怪。	1	2	3
22.	取笑或戏弄别人并不会真正伤害他们。	1	2	3
23.	一个惹人讨厌的人并不值得被当作人类看待。	1	2	3
24.	那些孩子被不适当对待，是他们自作自受。	1	2	3
25.	为了让您的朋友摆脱困境，说谎是可以接受的。	1	2	3

第十章 附件

		不同意	一般	同意
26.	偶尔的极度兴奋和放纵并不是一件坏事。	1	2	3
27.	相对于别人做了犯法的事情，在商店中没有付钱而拿走一些东西并不是很严重。	1	2	3
28.	因为整组人所造成的伤害而责怪只有小部份责任的孩子是不公平的。	1	2	3
29.	如果孩子们的朋友迫使他们做些不好的事，他们不能因此而被责怪。	1	2	3
30.	孩子之间的互相取笑和戏弄并不会为任何人带来伤害。	1	2	3
31.	有些人应该要受到粗暴的对待，因为他们是没有感觉，他们不会因此而感到伤心或难过。	1	2	3
32.	如果小孩们因父母过度强迫他们而行为偏差，这并不是他们的错。	1	2	3

道德化：1+9+17+25

委婉：2+10+18+26

有利比较：3+11+19+27

转移责任：4+12+20+28

分散责任：5+13+21+29

扭曲后果：6+14+22+30

推诿责任：7+15+23+31

动物化：8+16+24+32

第十章 附件

附件七：反应型和操控型攻击问卷——家长量表

孩子有时会觉得愤怒或做了些不应该做的事情。请根据下列每一项评估以上提及的子女，并圈出合适的答案：

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

反应型攻击指数：1+ 3+ 5+ 7+ 8+ 11+ 13+ 14+ 16+ 19+ 22

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

第十章 附件

附件八：父母教养方式与类别问卷

以下是一些有关教养以上提及的子女的方法。请根据您的情况，评定您会做出下列每一项行为的频密程度，并圈出适当的答案：

		从不	很少	间中	通常	经常
1.	我能回应孩子的感受及需要	1	2	3	4	5
2.	以体罚作为惩罚孩子的方式	1	2	3	4	5
3.	在要求孩子做事前顾及他们的想法	1	2	3	4	5
4.	当孩子询问他们为什么必须服从的时候，对孩子回答说：「因为我说的。」	1	2	3	4	5
5.	我向孩子解释我们对他的行为好坏有怎样的感受	1	2	3	4	5
6.	当孩子不听话的时候打屁股	1	2	3	4	5
7.	鼓励孩子谈及他们的烦恼	1	2	3	4	5
8.	我觉得难以管教孩子	1	2	3	4	5
9.	即使跟孩子意见分歧，亦鼓励他们表达自己的想法	1	2	3	4	5
10.	在没有充分的解释下，把孩子原本享有的特权拿走，藉以惩罚孩子	1	2	3	4	5
11.	我着重规矩背后的理由	1	2	3	4	5
12.	当孩子难过的时候给予安慰及谅解	1	2	3	4	5
13.	当孩子做错的时候，对着孩子吼叫	1	2	3	4	5
14.	当孩子表现好的时候给予赞赏	1	2	3	4	5
15.	当孩子对一些事情有所骚动，我会向他屈服	1	2	3	4	5
16.	对孩子爆发怒气	1	2	3	4	5
17.	我以惩罚作为恐吓多于实际行动	1	2	3	4	5
18.	当我为家庭进行计划时，我会顾及孩子的喜好	1	2	3	4	5
19.	当孩子不听话的时候狠狠抓住他们	1	2	3	4	5
20.	我向孩子提出惩罚，但却没有真正地进行	1	2	3	4	5
21.	我鼓励孩子表达自己的想法以示尊重他的意见	1	2	3	4	5
22.	让孩子对家规提供意见	1	2	3	4	5
23.	为了令孩子进步，我责骂及批评他	1	2	3	4	5
24.	我溺爱孩子	1	2	3	4	5
25.	对孩子说明必须遵守规矩的原因	1	2	3	4	5

第十章 附件

		从不	很少	间中	通常	经常
26.	在没有充分的理由下，我以威胁作为惩罚	1	2	3	4	5
27.	我与孩子有一个温暖及亲密的时刻	1	2	3	4	5
28.	在没有充分的理由下，以拖延孩子作为惩罚	1	2	3	4	5
29.	鼓励孩子讨论行为的后果	1	2	3	4	5
30.	当孩子未能达到我的要求，我会责骂或批评他	1	2	3	4	5
31.	向孩子解释行为的后果	1	2	3	4	5
32.	当孩子行为不当的时打耳光	1	2	3	4	5

连接：1+7+12+14+27

自主性：3+9+18+21+22

规制：5+11+25+29+31

口头敌意：13+16+23+30

身体胁迫：2+6+19+32

无理惩罚：4+10+26+28

放纵：8+15+17+20+24

第十章 附件

附件九：过分竞争态度量表

以下是一些有关你对竞争的态度。请你细阅以下句子，并圈出适当的数字，以表示这些句子对您来说的符合程度：

		完全 不符合	有点 不符合	一般 符合	很符合	完全 符合
1.	胜利使我感到更充满力量。	1	2	3	4	5
2.	即使在没有竞争的需要，我仍然处于竞争的状态。	1	2	3	4	5
*3.	我并不将我的对手视作敌人。	1	2	3	4	5
4.	即使别人不与我竞争，我也视他们为竞争对手。	1	2	3	4	5
*5.	即使在运动比赛中获胜，我也不会觉得自己比其他人优越。	1	2	3	4	5
*6.	胜利并不会增加我的自我价值。	1	2	3	4	5
7.	如果我的竞争对手因他们的成就而获嘉许，我会嫉妒。	1	2	3	4	5
8.	我发觉我会将一场友谊赛或联谊活动变成严重的竞争或争执。	1	2	3	4	5
9.	这是一个弱肉强食的世界，如果不从别人身上得到利益，别人就会在我身上占便宜。	1	2	3	4	5
*10.	即使别人的工作表现不及我好，我也不介意嘉许他。	1	2	3	4	5
11.	为了胜利，我会用一些方法去骚扰我的对手。	1	2	3	4	5
12.	当我在竞赛中失败时，我会感到失落。	1	2	3	4	5
*13.	别人的赞赏并不是我参加比赛的主要原因。	1	2	3	4	5
14.	我喜欢令一个原本与别人一伙的人喜欢我。	1	2	3	4	5
*15.	我并不以竞争的态度来看待我的关系。	1	2	3	4	5
*16.	驾车时，其他人的爬头并不困扰我。	1	2	3	4	5
17.	我不能接受输掉一场争论。	1	2	3	4	5
*18.	当我读书的时候，当我比别人高分时亦不会觉得自己比别人优越。	1	2	3	4	5
*19.	如果有人在别人面前批评我或令我难堪，我也不觉得要还手。	1	2	3	4	5
*20.	输掉一场比赛对我来说只是小事。	1	2	3	4	5
21.	失败或者输掉一场比赛令我觉得自己没有用。	1	2	3	4	5
22.	那些在比赛中途放弃的人是弱者。	1	2	3	4	5
23.	竞争使我每事做到最好。	1	2	3	4	5
*24.	我不会尝试在和家人争论时求胜。	1	2	3	4	5
*25.	我相信人可以是胜利者，而且同时是一个友善的人。	1	2	3	4	5
*26.	我不难在一场比赛之中满意自己的表现。	1	2	3	4	5

*反向题目(Reverse Item)：1→5; 2→4; 3→3; 4→2; 5→1

过分竞争指数：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：行为／对立违抗性障碍问卷

有些时候，差不多我们所有的孩子都会做些不该做的事情，又或是会表现愤怒。请回答以下关于您以上提及的子女的问题并圈出适当的数字：

	在过去一年，您的孩子多少次曾 . . .	从来没有	有时	经常
1.	发脾气	0	1	2
2.	与大人争执	0	1	2
3.	拒绝遵从要求或规则	0	1	2
4.	故意打搅别人	0	1	2
5.	因为自己的错误或过失埋怨别人	0	1	2
6.	易怒或易生气	0	1	2
7.	感到愤怒或忿恨	0	1	2
8.	怀恨或小器	0	1	2
9.	有多少次因为以上的事情，令孩子在家里或校内与人相处或上课时出现问题？	0	1	2

	在过去一年，您的孩子多少次曾 . . .	从来没有	有时	经常
10.	欺凌或威吓别人	0	1	2
11.	挑起打斗	0	1	2
12.	用武器伤害他人	0	1	2
13.	肉体上虐待别人	0	1	2
14.	虐待动物	0	1	2
15.	偷取或夺取别人的东西	0	1	2
16.	纵火毁坏	0	1	2
17.	破坏别人的东西	0	1	2
18.	擅闯入屋,建筑物或车辆	0	1	2
19.	说谎以获得物品或帮忙,或避免做任何事	0	1	2
20.	偷窃或店铺盗窃	0	1	2
21.	未得父母批准晚上在外流连	0	1	2
22.	离家出走一段时间	0	1	2
23.	未得批准逃学	0	1	2
24.	有多少次因为以上的事情，令孩子在家里或校内与人相处或做课时出现问题？	0	1	2

第十章 附件

		有	没有
25.	您的孩子在10岁前曾否做过以上（10-23题）的事情？	1	2

对立违抗性障碍指数：1+2+3+4+5+6+7+8

行为障碍指数：10+11+12+13+14+15+16+17+18+19+20+21+22+23+24

第十章 附件

附件十一：违规过程筛选问卷

请就以下对以上提及子女的描述，圈出最适当的答案：

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

*反向题目(Reverse Item)：0→2; 1→1; 2→0

自恋：5+8+10+11+14+15+16

感情麻木：*3+*7+*12+*18+19+*20

冲动：1+4+9+13+17

第十章 附件

附件十二：家人关系形容词清单

(1) 您对子女

您如何形容您对该子女的相处和态度？请就以下的形容词，去形容过去四星期的情况：

		从不	<----->						总是
			2	3	4	5	6	7	
1.	接纳	1	2	3	4	5	6	7	8
2.	主动	1	2	3	4	5	6	7	8
3.	愤怒	1	2	3	4	5	6	7	8
4.	烦闷	1	2	3	4	5	6	7	8
5.	清晰	1	2	3	4	5	6	7	8
6.	体谅	1	2	3	4	5	6	7	8
7.	固执	1	2	3	4	5	6	7	8
8.	合作	1	2	3	4	5	6	7	8
9.	不诚实	1	2	3	4	5	6	7	8
10.	全心全意、投入	1	2	3	4	5	6	7	8
11.	易于相处	1	2	3	4	5	6	7	8
12.	友善	1	2	3	4	5	6	7	8
13.	和蔼可亲	1	2	3	4	5	6	7	8
14.	敌对	1	2	3	4	5	6	7	8
15.	不负责任	1	2	3	4	5	6	7	8
16.	烦躁	1	2	3	4	5	6	7	8
17.	懒惰	1	2	3	4	5	6	7	8
18.	关爱	1	2	3	4	5	6	7	8
19.	刻薄	1	2	3	4	5	6	7	8
20.	粗鲁	1	2	3	4	5	6	7	8

家长对子女关系指数：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)子女对您

您又如何形容该子女对您的相处和态度？请就以下的形容词，去形容过去四星期的情况：

		从不	←----->						总是
1.	接纳	1	2	3	4	5	6	7	8
2.	主动	1	2	3	4	5	6	7	8
3.	愤怒	1	2	3	4	5	6	7	8
4.	烦闷	1	2	3	4	5	6	7	8
5.	清晰	1	2	3	4	5	6	7	8
6.	体谅	1	2	3	4	5	6	7	8
7.	固执	1	2	3	4	5	6	7	8
8.	合作	1	2	3	4	5	6	7	8
9.	不诚实	1	2	3	4	5	6	7	8
10.	全心全意、投入	1	2	3	4	5	6	7	8
11.	易于相处	1	2	3	4	5	6	7	8
12.	友善	1	2	3	4	5	6	7	8
13.	和蔼可亲	1	2	3	4	5	6	7	8
14.	敌对	1	2	3	4	5	6	7	8
15.	不负责任	1	2	3	4	5	6	7	8
16.	烦躁	1	2	3	4	5	6	7	8
17.	懒惰	1	2	3	4	5	6	7	8
18.	关爱	1	2	3	4	5	6	7	8
19.	刻薄	1	2	3	4	5	6	7	8
20.	粗鲁	1	2	3	4	5	6	7	8

子女对家长关系指数：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：家庭问卷

以下是一些家长普遍出现的情况。请根据您的情况，评定您在过去四星期有多经常以这些方法去对待该子女，并圈出适当的答案：

	过去四星期，我 . . .	从不	极少	有时	经常
1.	我倾向因为他而忽略自己	1	2	3	4
2.	我经常想像，如果我是他的话会是怎样	1	2	3	4
3.	我总是想着「为何他会这样」	1	2	3	4
4.	我因为他而不能入睡	1	2	3	4
5.	如果有关他的事令我烦恼，我把它藏在心里	1	2	3	4
6.	我认为我自己的个人需要并不重要	1	2	3	4
7.	我非常担心他	1	2	3	4
8.	我自觉得己快要倒下／生病了	1	2	3	4
9.	他是我生命重要的部份	1	2	3	4
10.	我经常因为要帮助他而放弃重要的事	1	2	3	4

情绪过度投入指数：1+2+3+4+5+6+7+8+9+10

第十章 附件

附件十四：凯斯勒心理困扰量表

以下是一些形容一般情绪的句子。请评定您在过去四星期有多经常出现这些情况，并圈出适当的答案：

	在过去的四星期中，您有多经常 . . .	总是	颇多	有时	很少	从不
*1.	无故觉得疲倦？	1	2	3	4	5
*2.	觉得紧张？	1	2	3	4	5
*3.	紧张得没法平复？	1	2	3	4	5
*4.	感觉无助？	1	2	3	4	5
*5.	觉得焦躁或坐立不安？	1	2	3	4	5
*6.	烦躁得不能坐下来？	1	2	3	4	5
*7.	觉得抑郁？	1	2	3	4	5
*8.	觉得所有事都很费力？	1	2	3	4	5
*9.	没有东西能令您愉快？	1	2	3	4	5
*10.	觉得自己没有价值？	1	2	3	4	5

*反向题目(Reverse Item)：1→5; 2→4; 3→3; 4→2; 5→1

心理困扰指数： $*1+*2+*3+*4+*5+*6+*7+*8+*9+*10$

第十章 附件

附件十五：反应型和操控型攻击问卷 — 老师量表

请指出下列句子有多少时候适合形容该目标学生。请根据过去两个月的情况，于每一项的右边圈出适合的数字：

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

反应型攻击指数：1+ 3+ 5+ 7+ 8+ 11+ 13+ 14+ 16+ 19+ 22

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

第十章 附件

附件十六：课室内行为量表

下列是多项描述青少年行为的词句，在旁的空格是描述这些行为的程度。请选择其中一个程度，是你认为对于形容该目标学生的行为是为贴切的，然后圈出代表数字。在填写这份报告时，请以他在过去两个月内的行为作为依据。全部题目均需要作答：

课室内的行为:		行为表现程度			
		完全没有	少许	颇多	很多
1.	时时“周身郁”	0	1	2	3
2.	哼声和制造其他怪声	0	1	2	3
3.	身体协调不佳	0	1	2	3
4.	坐立不定或过份活跃	0	1	2	3
5.	易兴奋, 冲动	0	1	2	3
6.	不留心, 注意力容易分散	0	1	2	3
7.	不能完成已开始的工作—注意力短暂	0	1	2	3
8.	过份敏感	0	1	2	3
9.	过份严肃或忧愁	0	1	2	3
10.	发白日梦	0	1	2	3
11.	「古气」	0	1	2	3
12.	骚扰其他儿童	0	1	2	3
13.	爱争吵	0	1	2	3
14.	假装「聪明」	0	1	2	3
15.	富破坏性	0	1	2	3
16.	偷窃	0	1	2	3
17.	说谎	0	1	2	3
18.	发脾气, 有爆发性和不能预测的行为	0	1	2	3
	群体参予:	完全没有	少许	颇多	很多
19.	好像容易跟人	0	1	2	3
20.	没有公平的观念	0	1	2	3
21.	好像缺乏领导才能	0	1	2	3
22.	取笑其他孩子或骚扰他们的活动	0	1	2	3

第十章 附件

	对权威的态度:	完全没有	少许	颇多	很多
23.	容易屈服	0	1	2	3
24.	叛逆	0	1	2	3
25.	嚣张	0	1	2	3
26.	害羞	0	1	2	3
27.	胆怯	0	1	2	3
28.	顽固	0	1	2	3
29.	不合作	0	1	2	3
30.	出席率有问题	0	1	2	3

不集中被动：3+6+7+10+19+21

焦虑张力：8+9+23+26+27+30

行为问题：11+13+14+15+16+17+18+20-23+24+25+28+29

过度活跃：1+2+4+5+12+22

第十章 附件

附件十七：教师管教方式量表

请在下列每题中圈出适当的数字，以表示你有多经常使用以下的方法处理学生的纪律问题：

		几乎从不	很少	有时	经常	总是
1.	我在管教学生方面缺乏自信。	1	2	3	4	5
2.	我倾向忽略学生的纪律问题。	1	2	3	4	5
3.	为了推动我的学生，我会操纵他们。	1	2	3	4	5
4.	我严格控制我的学生。	1	2	3	4	5
5.	我会就学生的行为偏差辅导他们。	1	2	3	4	5
6.	我在管教学生方面犹疑不定。	1	2	3	4	5
7.	我倾向用威严令我的学生惧怕我。	1	2	3	4	5
8.	我尝试避免管教我的学生。	1	2	3	4	5
9.	面对我的学生，我很容易迁就他们。	1	2	3	4	5
10.	面对我的学生，我平易近人但又坚定自信。	1	2	3	4	5
11.	我包容和体谅我的学生。	1	2	3	4	5
12.	我倾向避开纪律问题。	1	2	3	4	5
13.	我对学生像是独裁者。	1	2	3	4	5
14.	我倾向和我的学生合作。	1	2	3	4	5
15.	我倾向和我的学生妥协。	1	2	3	4	5
16.	我是学生的安慰者和支持者。	1	2	3	4	5
17.	我在管教学生时倾向忽略感情。	1	2	3	4	5
18.	我对着我的学生时很自信坚定。	1	2	3	4	5
19.	我管教学生时并不一致。	1	2	3	4	5
20.	我与我的学生达致双赢。	1	2	3	4	5
21.	我一见到纪律问题倾向视而不见。	1	2	3	4	5
22.	我很在意学生的感受。	1	2	3	4	5
23.	我主动地负责纪律的问题。	1	2	3	4	5
24.	我尝试与学生找一个中间点。	1	2	3	4	5
25.	我以一个团队的角度来看待训导工作。	1	2	3	4	5
26.	我尝试当一个乐于助人和和蔼的老师。	1	2	3	4	5

第十章 附件

		几乎从不	很少	有时	经常	总是
27.	我会将学生送交训导主任。	1	2	3	4	5
28.	我喜欢与学生互相迁就。	1	2	3	4	5
29.	我可以是一个学生很惧怕的老师。	1	2	3	4	5
30.	我会与学生讨论，以达到互相认同的结果。	1	2	3	4	5

执行者：4+7+13+18+23+29

放弃者：2+8+12+17+21+27

支持者：1+6+11+16+22+26

妥协者：4+9+15+19+24+28

谈判者：5+10+14+20+25+30

第十一章： 参考文献



第十一章-参考文献

- 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 参考文献

- 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 参考文献

- 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 参考文献

- 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 参考文献

- 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 参考文献

- Newman-Carlson, D., & Horne, A. M. (2004). Bully Busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling & Development, 82*, 259-267.
- O' Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior, 27*, 269-283.
- Olweus, D. (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 参考文献

- 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 参考文献

- 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 参考文献

- 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.
- 黄富强、孙玉杰 (2003)。情绪管理与 神健康：认知治疗小组介入手法与技巧。香港：香港大学出版社。
- 黄富强 (2005)。走出抑郁的深谷 - 『认知治疗』自学/辅助手册。香港大学 社会工作及社会行政学系 中国认知行为治疗研习及训练中心抑郁症认知治疗小组作业本。
- 香港教育城 (2008)。如何处理钻牛角尖的思想。
http://www.hkedcity.net/article/parent_per_emotion/080507-001/page4.phtml
- 陈信洁。如何管教子女。
- 曾洁雯。如何处理管教子女时的情绪。
- 李颖芝。恩威并施管教法。

书 名：有教无「戾」— 校园欺「零」计划实务手册（小学篇）

编 着：冯丽姝博士（香港城市大学应用社会科学系助理教授）

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

义务顾问：何惠玲(前个案督导主任、资深注册社工)

计划顾问：雷慧玲(资深辅导员、注册社工)

计划成员：岑淑怡(行政主任)、杜思缙(高级研究助理)、范世文(研究助理)、梁定安(研究助理)、
黄琨愉(研究助理)、陈艺诗(辅导员)、许文睿(辅导员)、李国金(注册社工)、
梁宝仪(注册社工)、任慧敏(研究助理)

出 版：有教无「戾」— 校园欺「零」计划

地 址：香港城市大学应用社会科学系

版 次：2010年10月初版

赞 助：优质教育基金

承办机构：香港城市大学

ISBN : 978-988-17052-4-2