



反应型及操控型

攻击者篇



目录

序言一		4
序言二		5
第一章：	计画简介	7
第二章：	理念架构	9
	(I) 「欺凌」的定义	9
	(II) 攻击行为的形式	10
	(III) 攻击者的类型	11
	(IV) 受害者的类型	14
	(V) 辅导的策略	17
第三章：	治疗性辅导小组 - 操控型攻击者	23
	(I) 认知行为治疗法及相关理论之运用	23
	(II) 小组前准备	26
	(III) 小组第一次见面	29
	(IV) 小组初期	34
	(V) 小组中初期	38
	(VI) 小组中后期	44
	(VII) 小组后期	48
	(VIII) 成效	51
第四章：	治疗性辅导小组 - 反应型攻击者	53
	(I) 认知行为治疗法及相关理论之运用	53
	(II) 小组前准备	55
	(III) 小组第一次见面	58
	(IV) 小组初期	60
	(V) 小组中初期	66
	(VI) 小组中后期	70
	(VII) 小组后期	73
	(VIII) 成效	77

目录

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

序言一

在香港这个五光十色的国际都市中，年轻一代所关注的大都围绕着新时尚、歌曲、明星艺人等话题。反之，人际间的沟通和相互的关系却每况愈下。而在中、小学校园内外的欺凌事件则时有所闻，手法也层出不穷。虽然教学界也有不少文章讨论上述议题，但实际应如何处理、怎样预防校园欺凌的专著仍然贫乏。现今，冯丽姝博士透过在中学实践有关治疗性小组而编著的【有教无「戾」—校园欺「零」计画实务手册】一书的面世，无疑为前线教育工作者、社工、训导人员、家长等，提供一本非常有用的工具书及参考书。谨在此极力推荐本书予各有心人士，盼望校园显和谐，教学尽欢颜。而同学们也要谨记下列「人生十大点」，愿与大家共勉！

1. 理由少一点
2. 肚量大一点
3. 做事多一点
4. 嘴巴甜一点
5. 脾气少一点
6. 行动快一点
7. 说话轻一点
8. 效率高一点
9. 微笑露一点
10. 脑筋活一点



关锐焯博士
香港城市大学应用社会科学系
教授及系主任

序言二

「有教无『戾』 — 校园欺『零』计画」在香港中学推行已三年，期间为三十所中学提供服务，受惠学生约有三万多名。

本计画推行期间，负责社工到校为初一至初三学生进行初步评估，以问卷计算学生得分，再以其所得分数选出有攻击行为，并需要接受治疗和辅导的学生。先由社工带领学生进行为期十节的治疗小组，之后配合科学验证的研究方法，评估辅导小组的成效。

计画施行一年后，冯博士撰写了第一套实务手册，实务手册共分两册并附上数码影碟(DVD)。内容主要是识别四类学生：两类为攻击者（操控型攻击者和反应型攻击者）、两类为受害者（攻击型受害者和退缩型受害者）。

计画完成第二年后，冯博士再设计第二套实务手册，内附数码影碟(DVD)。内容主要教导老师、社工及家长，如何按四类不同学生的需要，做出即时及合理的回应，并提供短期及长期的处理方案和步骤，以供前线工作者作实务工作上的参考。

计画推行三年后，冯博士总结以往经验设计第三套实务手册，是次实务手册的内容设计主要建基于过去如何识别上述四类学生，到初期治疗小组活动的内容、推行方法和分析，发展新一辑实务手册。是次实务手册的内容更清楚划分此计画推行的四个阶段：初期、中初期、中后期和后期，同时提出各阶段的发展策略和辅导方法。小组治疗活动分十节进行，内容清楚介绍如何进行初步评估，以选出需要接受小组治疗的学生；学生参与十节小组辅导活动的过程；社工或老师带组的方法和需要注意的技巧；同时教导老师和社工如何按学生在治疗过程的初期、中初期、中后期和后期的表现做出评估，以能用科学化验证方法评估学生参与治疗小组后的成效。以上种种在实务手册内都一一罗列。此外，实务手册内选出真人真事的学生个案，配合数码影碟(DVD)，把整个施行过程具体呈现于老师和社工眼前，协助辅导老师和社工认识和处理不同攻击者和受害者的方法，同时让老师和社工学会分析，最后以科学化验证方式评估小组治疗对学生的成效。此实务手册的编写，为的是让有心人能运用以上研究成果在校内推行，希望校园「零」欺凌的梦想得以实现，关爱校园的文化能在香港的学校扎根、生长、开花。

愿神坚立我手所作的工，又愿一切荣耀全归我天上的父。



冯丽妹博士

香港城市大学应用社会科学系
助理教授

第一章：计画简介

「有教无『戾』－校园欺『零』计画」(Project CARE: Children and Adolescents at Risk Education) 已踏入第三年，承接过去两年计画所订立的目的，以多元跨系统模式 (An Ecosystemic Model)，透过学生个人层面、学校教师及学生之家长做出量性及质性的评估，选出最需要得到小组治疗的潜在攻击型学生。本计画以认知行为治疗法 (Cognitive-behavioral Therapy, CBT) 作为理念架构，为目标学生设计共十节富治疗性的辅导小组活动。

本计画第一年以反应型攻击者及退缩型受害者为介入对象，第二年则以操控型攻击者及攻击型受害者为介入对象（详情可参阅实务手册第一至四册），踏入第三年，计画则集中处理两类攻击者。操控型攻击者治疗性辅导小组的目标，主要是减少操控型攻击者的欺凌行为，增强其同理心，同时鼓励此类型攻击者把他们的才智运用于正途上，找寻欺凌以外的途径，以取得个人的成就及存在感；至于反应型攻击者方面，则希望透过治疗性辅导小组，让他们理解自己的愤怒情绪，拆解他们因错误而曲解外在信息所引起的朋辈冲突，以改善他们与同伴的相处及关系。

攻击型受害者方面，透过治疗性辅导小组，让他们理解自己内心的矛盾，不会因人际关系和自我价值观的分歧而感到挣扎和不安，以改善他们与同伴间的关系。至于退缩型受害者，小组的主要目的是提升他们的自信心和自我形象，增强自信(Assertiveness) 及社交能力，打破消极负面的思想，重建与人相处、分享的信心。

研究评估的方法

本计画以严谨的实验设计 (Experimental Design) 及科学评估方式进行，研究结果极具代表性及可信性。首先，以抽签形式 (Randomization) 把学生分成实验组 (Experimental Group) 和对照组 (Control Group)，再透过前测及后测收集数据。从不同的层面收集多方向资料，充分发挥「三联法」(Triangulation) 研究概念的好处和精髓。收集数据的对象包括学生、学生家长及与学生相熟的老师，一方面以量性研究法，邀请研究对象填写问卷，再比对根据国际及本地临床研究文献所得出指标评分，并以SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 软件作为计算量性成效评估的方法；另一方面则用质性研究法，与研究对象进行个别访谈，以内容归纳及分析法 (Content Analyses) 作为评估计画效能的工具。

服务范围

本计画透过给予学生全方位、多系统 (Ecosystem) 的反欺凌教育，改善学生的成长环境，配合认知行为治疗法的小组治疗，全面地处理校园欺凌问题。除了参与治疗性辅导小组的学生外，更为全体学生安排两次讲座，让校内所有成员均对校园欺凌中的攻击者、受害者和观察者有基本了解，同时提高他们处理人际冲突时的技巧。另外，本计画安排共两次实务工作坊及四小时的专业谘询给予各校老师和驻校社工，借此丰富校方处理校园欺凌的策略；至于家长方面则举办两次家长工作坊，使家长反思现有的管教模式和亲子关系的状况，提升家长的管教效能和亲子关系。

第二章：理念架构

(I) 「欺凌」的定义

各学者对「欺凌」一词的界定有以下两个共同之处：

- 1) 攻击者与受害者之间的权力并不平衡（Imbalanced Power），攻击者会以多欺寡（Craig & Pepler, 1997; Twemlow, Sacco, & Williams, 1996）或以强凌弱（Glew, Rivara, & Feudtner, 2000）；而受害者则没有能力做出反击（Besag, 1989; Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001; Olweus, 1991）
- 2) 透过肢体暴力、攻击性言语或排斥孤立的形式来伤害别人（Beale, 2001; Hanish & Guerra, 2000; Pepler, Craig, Ziegler, & Charach, 1994）

但部分学者对欺凌持不同的观念，Olweus (1991) 及Randall (1997) 不约而同地认为——一次或非重复性的攻击行为并不等同欺凌，遭到持续性的攻击才算是欺凌。另一方面，Hazler、Hoover及Oliver (1992) 却持相反的观点，他们认为一次或非持续性偶尔的攻击行为，也属于欺凌。

笔者较为认同Olweus及Randall的说法，因为攻击及欺凌并不能混为一谈，意思是**攻击并不等同于欺凌**。什么是「攻击」(Aggression) 呢？这是一个学术界已争持多年的议题。Spielberger等学者 (Spielberger, 1995; Spielberger, Crane, Kearns, Pellegrin, Rickman, & Johnson, 1991) 把「攻击」简单定义为「惩罚或破坏性的行为」。不过，大多数学者都会把「攻击者有意图以伤害别人作为其行为的目标」这个条件加入假设中 (Averill, 1982; Kassinove & Sukhodolsky, 1995)。但这引起 Buss (1961) 和 Bandura (1973) 等学者的质疑，因为要界定何谓「有意图」的攻击行为是非常困难的。最近，学者尝试从认知角度出发，以了解攻击行为的定义。Crick和Dodge (1994, 1996) 把攻击行为的表现模式分为「操控型攻击行为」(Proactive Aggression) 和「反应型攻击行为」(Reactive Aggression)。这个分类方法渐渐获得不少研究数据的支持及学界的认同 (Hubbard, Smithmyer, Ramsden, Parker, Flanagan, Dearing, Relyea, & Simons, 2002; Phillips & Lochman, 2003; Vitaro, Brendgen, & Tremblay, 2002)。至于操控型攻击者及反应型攻击者的基本概念、特点、家庭背景和负面影响已详述于第(III)部分之「攻击者的类型」。

(II) 攻击行为的形式

攻击行为主要分为四种 (Beale, 2001; Smokowski & Kopasz, 2005)：

1) 肢体性攻击 (Physical Aggression)

肢体性攻击包括以拳打、脚踢、掷物、拉扯别人的衣服，甚至使用工具去攻击受害者的身体及物件。这种欺凌模式通常在校园内是最受老师、家长以及社会人士所关注的。使用肢体性攻击者以男性居多。

2) 言语性攻击 (Verbal Aggression)

言语性攻击指用具有攻击性的语句去伤害或羞辱他人，甚至是受害者重视的人，如他们的家人。起外号、嘲笑别人、使用粗言秽语及使用尖酸的字眼也属于言语性攻击。使用言语攻击他人只是转眼间发生的事情，因此要介入和调停是十分困难的。不过对于当事人来说，这些说话所带来的伤害绝不逊于肢体性攻击。男性与女性同样会使用这种攻击行为。

3) 社交性攻击 (Relational Aggression)

社交性攻击指说服或煽动他人在不同的社交场合，一同孤立受害者。社交性攻击者通常会以散播谣言、搬弄是非等手法去孤立或不准许受害者参与某些群体，也会影响其他同学对受害者的看法。使用这种模式欺凌他人则以女性居多。

4) 性攻击 (Sexual Aggression)

性攻击包括被强行把注意力投放于与性有关的事上，例如性骚扰、色情电话及被不舒服的眼神注视。更严重的性攻击包括以强迫性手段，如肢体力量或口头恐吓，使受害者在不愿意的情况下被抚摸、拥抱、接吻、甚至进行口交或性交 (Krahe, 2001)。

攻击行为的主要成因很广泛，以Bronfenbrenner (1979) 的生态环境论 (Ecological Approach) 所提及的因素作分析，当中包括：

- 1) 个人因素：生理及心理发展、个人经验与认知结构的关系、社交技巧和解难能力等等
- 2) 家庭因素：父母管教模式、亲子关系、处理冲突的方法、家族犯罪的历史、家庭暴力、疏忽照顾及虐待等等
- 3) 学校因素：校园文化、奖惩制度、地区性次文化、校规的执行、师生关系、办学理念及施行情况、训辅配合、家校合作的情况、其他学生的背景及社会地位等等
- 4) 环境因素：传媒渲染、性别角色观念、经济状况、社区特色及发展等等
(Howard, Horne, & Jolliff, 2001; Pianta, 1999; Swearer & Doll, 2001)

因此，本计画根据上述各个因素作为评估及筛选小组成员的准则，设计问卷及访谈问题，访谈的对象包括学生、其家长及其老师，以达到客观及准确的选取。

根据过去的研究显示，个人及家庭因素对儿童及青少年产生攻击行为的影响较为深远和具影响力 (Crockenberg & Langrock, 2001; Dodge, 2002; Patterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1989)。因此，本研究特别以个人及家庭因素作为基础，用以阐释攻击者及受害者的不同特质。

(III) 攻击者的类型

1. 操控型攻击者 (Proactive Aggressor)

基本理念

操控型攻击行为的分析以 Bandura 的「社会学习理论」(Social Learning Theory) 为主干，认为人的攻击行为是透过模仿他人的行为（如家人）而学习得来的。攻击他人带来的好处，为攻击者提供诱因去复制及重演这些行为 (Bandura, 1973)。

特点

操控型攻击者认为「攻击」能使他们获得利益和好处，例如权力、操纵他人等，所以攻击行动背后是有目的 (Instrumental Goal) 和动机的 (Dodge, 1991)。操控型攻击者头脑冷静、周密 (Crick & Dodge, 1996; Roland & Idsoe, 2001)，是典型的「恶霸」型欺凌者。他们有强烈的需求要控制他人，对自己有较主观的看法，对受害者却缺乏同理心 (Olweus, 1978, 1994；黄、卢，2002)。

有些研究指出，操控型攻击者有较多的违规行为 (Delinquent Behavior)，所以，他们会破坏校规法纪，操行差劣，将他们的智慧用于违规行为上，以获取益处。另外，Blair (2004) 认为操控型攻击行为与个人道德社会化 (Moral Socialization) 的瓦解有关。道德社会化牵涉厌恶性条件形成 (Aversive Conditioning) 及操作式条件形成 (Instrumental Conditioning) (Fowles & Kochanska, 2000)，而扁桃腺 (Amygdala) 则对此两种条件形成有关键性的影响 (Davis, 2000; LeDoux, 1998)。文献指出，精神病态 (Psychopathy) 的人往往有大量的操控型攻击行为 (Cornell, Warren, Hawk, Stafford, Oram, & Pine, 1996)，而精神病态正是由扁桃腺的官能障碍 (Dysfunction) 所引起 (Blair, 2001; Patrick, 1994)。因此，操控型攻击行为也很可能与扁桃腺的官能障碍有密切的关系。

家庭背景

操控型攻击者的家庭背景较为复杂，父母多有攻击倾向，甚至同为操控型攻击者，并会以拒绝和毫不关心的态度与子女相处。父亲的角色薄弱，很少担任管教子女的角色，而母亲也疏于管教，以放任的方式为主导 (Curtuer-Smith, 2000)，亲子时间非常少。父母对子女的攻击行为十分容忍，甚至正常化 (McNamara & McNamara, 1997)，使子女的攻击行为日趋严重。

也有研究发现，操控型攻击者的父母管教方式不一致 (Carney & Merrell, 2001)。父母的情绪不稳定，经常在暴躁和激动的情绪下打骂子女，结果子女从父母身上学会更激烈的暴躁行为 (Roberts Jr. & Morotti, 2000)，也有可能演变成获取利益及好处的手段。因此，操控型攻击者是遗传的，一代又一代地传下去。

第二章 理念架构

在本计画的研究中发现，来自再婚家庭的学生相比来自单亲及核心家庭的学生有较高的操控型攻击指数。在同一研究中也发现，再婚家庭中的继母于管教子女－纪律 (Discipline) 上的自我效能感 (Self-efficacy) 较其他家庭结构的父母为低。大多数的操控型攻击者于家中往往较少被监管 (Poulin & Boivin, 2000)，而监管的其中一个要素正是纪律 (Dishion & McMahon, 1998)，因此，若父母管教子女－纪律 (Discipline) 的自我效能感 (Self-efficacy) 较低，很可能使子女有操控型攻击性的倾向。

负面影响

研究显示，三分之一的操控型攻击者有专注力失控症 (Attention Deficit Disorder)，12.5%有抑郁症 (Depression)，12.5%有品行失控症 (Oppositional Conduct Disorder) (Kumpulainen, Rasanen, & Puura, 2001)。操控型攻击者大部分均有性格缺陷 (Personality Defects)，认为使用攻击行为是处理人际关系的正确途径 (Andreou, 2001)。另一项研究也发现他们有滥药习惯，情况较反应型攻击者、攻击型受害者及退缩型受害者严重 (Kaltiala-Heino, Rimpela, & Rimpela, 2000)。另外，有操控型攻击行为的青少年大都在三十岁或以前有刑事记录 (Roberts Jr. & Morotti, 2000)。

2. 反应型攻击者 (Reactive Aggressor)

基本理念

反应型攻击行为的早期根本理念为「受挫攻击预设」理论 (Frustration-aggression Hypothesis) (Berkowitz, 1963; Dollard, Doob, Miller, Mowrer, & Sears, 1939)。当事人因事情不如所预期般发生或受到失败挫折，因而挑起愤怒激动的情绪，继而使用武力，所以，反应型攻击行为是受愤怒情绪所带动的攻击行为。反应型攻击者对外在预计事件 (Perceived Event) 做出扭曲性的解读 (Cognitive Distortion)，因而引致激烈的回应 (Pulkkinen, 1996; Salmivalli & Nieminen, 2002)。Buss和Perry (1992) 称反应型攻击者为「没有成效的攻击者」(Ineffectual Aggressors)。他们与朋辈互动的过程中，容易受到自己愤怒、焦虑和不安情绪所影响，以致与人产生争执。

特点

反应型攻击者普遍缺乏自信，对周遭事情非常敏感及疑虑，欠缺社交及解决问题的能力 (Anderson, 1989; Mynard & Joseph, 1997)。他们解难的能力较弱，常将遇到的困难及问题作外化归因，把自己置身事外，不愿意负上责任和承担后果 (Andreou, 2001)。此类型的攻击者通常也有其他偏差行为，例如吸烟及酗酒等等，他们的学术成就低于一般的水平，讨厌校内被约束、学习守纪律的环境 (Nansel et al., 2001)。

大部分反应型攻击者均有过度活跃 (Hyperactivity) 和专注力不足 (Attention Deficit) 的问题。他们在课堂中不时骚扰同学，令同学感到烦恼 (Carney & Merrell, 2001)。他们的同伴认为他们会突然情绪激动、暴跳如雷。因此，他们难以与人建立友谊和关系 (Anderson & Bushman, 2001)。由于老师认为他们经常无故引起事端，加上他们首先使用暴力，又没有合乎情理的解释，因此他们通常会受到老师的指责和处分，更难以得到老师信任和支持。

第二章 理念架构

不少研究也指出，眼眶额叶皮质 (Orbital Frontal Cortex) 与反应型攻击行为有密切的关系 (Blair, 2004)，如Goyer, Andreason, Semple, Clayton, King, Compton-Toth, Schulz及Cohen (1994) 发现，有反应型攻击行为的人于眼眶额叶皮质的脑血流量 (CBF) 相较一般人为低。而眼眶额叶皮质负责计算回报是否达到期望，若回报不达期望，则会引发沮丧、挫折的情绪 (Frustration)。反应型攻击行为多是由于事情不如预期般发生或受到失败挫折而出现，所以Blair (2004) 认为，当回报不达期望，眼眶额叶皮质会使控制反应型攻击行为的皮质下系统 (Sub-cortical System) 的神经活动上升，导致沮丧、挫折的情绪；相反，当回报达到期望，眼眶额叶皮质会压抑该系统的神经活动。

家庭背景

反应型攻击者的父母会使用极为严苛的态度来责罚子女，部分更会使用虐待的方法来惩罚他们 (Bowers, Smith, & Binney, 1994)。有些父母的管教模式则非常极端，一方完全放任，而另一方则非常严厉。反应型攻击者大多来自缺乏爱和关怀的家庭，也没有得到妥善的照顾，使他们对外界充满防卫心和戒心，逐渐形成对外来事件产生敌意归因的思考模式。

本研究发现，来自单亲及再婚家庭的学生相比于来自核心家庭的学生有较高的反应型攻击指数。这可能是由于来自单亲及再婚家庭的孩子有较大机会被父母体罚 (Fagan, 2005; Smith & Thornberry, 1995)，而不少文献均指出，反应型攻击者往往有被体罚的经历 (Dodge et al., 1997)。因此，在单亲及再婚家庭中较易出现反应型攻击者的子女。

负面影响

反应型攻击者认为自己没有价值，自尊心及自我形象很低 (O'Moore & Kirkham, 2001)。有研究结果显示，反应型攻击者的整体自我形象比操控型攻击者稍低，比较起其他非攻击者则是最低的 (O'Moore & Kirkham, 2001)。当中有21.5%被诊断患有品行失控症 (Oppositional Conduct Disorder)，17.7%患有抑郁症 (Depression)，而专注力失控症 (Attention Deficit Disorder) 则占17.7%。反应型攻击者患上品行失控症和抑郁症的比例较操控型攻击者为高。

攻击者小结

攻击者踏入成年期，与配偶发生冲突时，容易以暴力作为处理的手段；也会以严厉的管教方式（例如：体罚）来对待子女。所以，近年香港的家庭暴力问题日益严重，若能对施暴者的攻击行为做出识别，将更有效地为他们提供贴切的治疗策略。

(IV) 受害者的类型

1. 攻击型受害者 (Aggressive Victim)

基本理念

研究指出，当一个孩子被攻击后，他成为攻击型受害者或退缩型的受害者机会率参半 (Perry, Kusel, & Perry, 1998)。Brockenbrough, Cornell和Loper (2002) 的研究结果显示，约有三成被欺凌的初中学生会持有攻击倾向，他们会使用武力做出报复，成为攻击型受害者。由于受到别人欺凌或伤害，攻击型受害者显得额外焦虑和紧张，并且存有报复的念头 (Olweus, 1995; Schwartz, Dodge, Pettit, & Bates, 1997)。

特色

研究指出，攻击型受害者缺乏自我控制能力 (Self-regulation) (Schwartz, Proctor, & Chien, 2001)，相比于操控型攻击者，他们容易被激怒。如果情况持续严重下去，会形成他们认知结构上的扭曲，产生偏差和解读错误，渐渐变成反应型攻击者。

攻击型受害者比退缩型受害者较多收藏攻击性武器或玩具，也较多与人发生争吵或打斗事件，部分会即时以暴力方式做出反击，所以经常被人误认为攻击者，受到处罚。就算他们是受到欺凌的一群，在同伴或师生之间也较退缩型受害者得到较少的接纳和同情，不受同伴欢迎，受到同辈排斥的指数是两类攻击者和两类受害者中最高的 (Schwartz, 2000)。攻击型受害者的自我评价很低，认为自己不如别人有吸引力和突出，经常焦虑和急躁。与其他人相比，他们是不快乐的一群 (O'Moore & Kirkham, 2001)。

家庭背景

攻击型受害者的父母对子女的管教模式与反应型攻击者的相类似，区别在于攻击型受害者的父母中，其中一方可能过分保护孩童，而配偶则采取放任、不理会的管教模式，以致令子女未学会独立自主及如何使用正确的途径来保护自己 (Bowers, Smith, & Binney, 1994)。

研究指出，有暴力行为的女生，其家长倾向只会在女儿首次求助时给予直接的意见，这代表女儿经常得不到帮助 (Pakaslahti, Spooft, Asplund-Peltola, & Keltikangas-Javinen, 1998)。女儿长期缺乏父母的回应，因而形成长期的不安全依附关系 (Insecure Attachment Relationships)。在这种关系中，家长对待子女经常忽冷忽热，态度和表达的内容模棱两可。在缺乏父母的欣赏和肯定下，子女缺乏自信，长大后对他人也较为猜疑，不容易与其他人建立信任的关系。

负面影响

攻击型受害者无论对环境、他人和自己都缺乏信心，形成很大的不安感觉，有较沉重的焦虑感和出现身心失调 (Psychosomatic Symptoms) 的症状。他们可能会出现饮食失控症 (Eating Disorder)，以及引发精神病患 (Kaltiala-Heino et al., 2000)。追踪研究发现，他们进入成人阶段后，不少会出现心理和精神病的症状 (Kumpulainen & Rasanen, 2000)。

2. 退缩型受害者 (Passive Victim)

基本理念

退缩型受害者对外界的适应能力很低，他们认为自己的存在毫不重要，经常认为受到别人的欺凌是因为自己没有优点和长处而造成的，所以经常责怪自己 (Carney & Merell, 2001)。对于发生在自己身上的不幸事情，他们会自责，内化为自己的责任，有内化归因 (Internal Attribution) 的倾向 (Boxer & Tisak, 2003)，认为是自己的能力不足或犯错所造成，而自己并没有控制大局的能力。这些想法构成了他们退缩的倾向。

特点

McNamara和McNamara (1997) 指出，退缩型受害者的身型较为矮小、瘦弱，而且在体力和运动方面的表现低劣，无法抵抗强而有力的攻击者。当他们被攻击后，通常会哭泣、退缩、抽离人群和做出躲避。他们的学业成绩在小学阶段普遍不俗，但升上中学后，因他们经常受到被欺凌的困扰，他们会长期缺课、逃避回校，以致成绩日差 (Olweus, 1993)。

退缩型受害者的性格较为沉静、谨慎、焦虑及非常敏感。他们缺乏与人沟通的技巧，人际关系疏离 (Glew, Rivara, & Feudtner, 2000)。他们很少说话，也还不够自信 (Assertive Skill) (Schwartz, Dodge, & Coie, 1993)。在校园里，他们经常独自流连 (Olweus, 1993)，但与老师或社工的联系却比其他同学更为紧密。

家庭背景

一般退缩型受害者的父母均过分照顾及保护子女，当他们知道子女感到焦虑和没有安全感时，便会为子女提供一个非常安全的避难所，父母甚至让子女不需要面对任何困难和问题，只指导他们如何逃避，却没有教导子女解决问题的方法和处理冲突的技巧 (McNamara & McNamara, 1997)。父母过分为子女承担责任，让他们能逃避困难，子女便无法从事件中学习，更不用说成长。所以，当子女要独自在校内面对冲突或人际关系问题时，他们既不懂面对，也不会解决，最后只好选择逃避了事。

负面影响

文献指出，退缩型受害者有着持久性的内在失控症状 (Internalizing Disorder)，例如饮食失控症 (Eating Disorder) (Bond, Carlin, Thomas, Rubin, & Patton, 2001) 及专注力失控症 (Attention Deficit Disorder) (Kumpulainen, Rasanen, & Puura, 2001)。他们恐怕被人欺凌后，又再次遇到欺凌，以致他们不能集中精神做事，精神恍惚。每每在需要上学的日子，他们便出现身心症 (Psychosomatic Symptoms) 的症状，如头痛和胃痛等等，晚上不易入睡，即使睡了也睡不安稳 (McNamara & McNamara, 1997)，他们更会自杀轻生。长期影响方面，男性的退缩型受害者进入成人阶段时会难于与女性相处，在性关系上也会出现障碍 (Gilmartin, 1987)。而当他们成为父母后，也会像其父母般过度保护自己的子女，以致下一代也重复地成为退缩型受害者 (McNamara & McNamara, 1997)。

受害者小结

中学生在青少年时期如经历以上被欺凌的经验，而没有妥当的处理，将会对他们的成长留下不可磨灭的印记。退缩型受害者可能会成为隐闭青年，而攻击型受害者则更有可能转化为攻击者。

第二章 理念架构

以下为两类攻击者及两类受害者在认知、情绪、行为及社交方面的特点摘要：

类型	认知方面	情绪方面	行为方面	社交方面
操控型攻击者	<ul style="list-style-type: none"> 暴力是展示自己实力的方法 有目的，为争取个人利益 	<ul style="list-style-type: none"> 冷静、理智 缺乏同理心 	<ul style="list-style-type: none"> 恃强凌弱 有计画 自信 擅于争辩 聪明 	<ul style="list-style-type: none"> 喜欢连群结党 与其他操控型攻击者形成「朋党」
反应型攻击者	<ul style="list-style-type: none"> 曲解外在信息 解难能力薄弱 认定别人怀有敌意 	<ul style="list-style-type: none"> 非常冲动 容易发脾气和情绪失控 	<ul style="list-style-type: none"> 欠缺耐性、好动 顽固固执 防卫心强 有攻击性倾向 	<ul style="list-style-type: none"> 被孤立和排斥 不受同伴欢迎 容易问罪于别人
攻击型受害者	<ul style="list-style-type: none"> 愤世嫉俗 有报复倾向 有过度活跃的问题 智力较低 	<ul style="list-style-type: none"> 忿忿不平 惊恐 焦虑感 混乱矛盾 	<ul style="list-style-type: none"> 想反击但又担心自我能力不足 不信任别人 经常挣扎于遵守道德规范与以暴易暴之间 用激进的方式来保护自己 	<ul style="list-style-type: none"> 责怪别人不能帮助自己 不能表达自己意愿 社交及沟通能力薄弱 不敢与人交往，远离人群 对人缺乏信任
退缩型受害者	<ul style="list-style-type: none"> 外在的世界是可怕的 消极负面 被欺凌伤害太多，充塞于脑中 责怪自己没有自保能力 自觉被人看不起 	<ul style="list-style-type: none"> 无助感 心情低落 情绪消沉 抑郁 自卑自怜 	<ul style="list-style-type: none"> 被动退缩 隐藏自己 沉默寡言 	<ul style="list-style-type: none"> 逃避与人接触 经常独来独往 外表不讨好、不能吸引别人 孤僻沉默

(V) 辅导的策略

背景

过去有不少用以防治校园欺凌的计画，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)。本计画参照了上述计画的内容，以多元跨系统模式，为老师、社工、学生、家长及公众提供一系列的讲座、谘商、辅导服务及新闻发布会，以期获得全面防治校园欺凌的效果。

此计画以小组形式在校内课堂时间进行治疗性辅导小组。文献指出，以小组形式来减少学生的攻击行为，提升被欺凌学生的自信心和社交技巧的成效，均较个别的心理辅导及家庭治疗法更为显著 (Glancy & Saini, 2005)。在小组互动的过程中，能让参与者彼此分享以往的经验及产生共鸣感，借此汲取不同组员的想法和意见，进行反思，让组员重新选择，达到成长。

为了预防标签效应 (Labeling Effect)，本计画在各校内宣传时，会以领袖及思想训练带出正面积极的形象，各组员能以积极正面的形象来参与小组活动。在学期开始之前，老师务必出席由计画所提供的工作坊，让全体教师了解本计画的内容及施行详情，确保老师不会标签参与小组的学生，并正面地鼓励组员参与。不论攻击者或受害者小组，所有组员必须经过严格的评估及筛选，达到临床指标分数的学生才会被挑选参与小组。每个小组只有9位组员，由两名社工带领。

认知行为治疗法

过去的研究报告发现，以认知行为治疗法作为攻击者及受害者小组内容的理念架构，远较其他治疗法，如心理动力、行为取向和认知理论等等，成效更为显著 (Kazdin, 1987, 1995; Lochman, 1990; Lochman & Wells, 1996; McMahon & Wells, 1989; Southam-Gerow & Kendall, 2000)。还有，笔者在过去数年应用认知行为治疗法来设计小组内容，对减少儿童攻击行为十分奏效 (Fung, 2006; Fung, 2007; Fung, 2008; Fung & Tsang, 2006; Fung & Tsang, 2007; Fung, Wong, & Chak, 2007; 冯、黄、黄, 2004)。因此，本计画的治疗小组内容均以认知行为治疗法为主干。

认知治疗及认知行为治疗由六十年代至今仍然不断发展，例如有 Aaron T. Beck 的认知治疗法、Albert Ellis 的理性治疗法、Donald Meichenbaum 的认知行为矫正等。本计画按两类攻击者及受害者的特征及过往经验，综合不同的认知行为治疗法，并应用在小组上。

Albert Ellis 的理性治疗法

远古时的希腊，斯多噶派哲学家埃皮克提图 (Epictetus) 曾提出：「人不是受事情所困扰，而是受到他们对这些事情的看法所困扰。」不过，直到二十世纪中，西方心理学家才有系统地把这些哲学思想转化成心理治疗法。其中 Albert Ellis 是二十世纪中一位最有影响力的「认知行为治疗法」的鼻祖 (Ellis, 1962)。

第二章 理念架构

Ellis认为，人天生具有思考的能力，懂得透过思考及自我对话 (Self-talking) 去评估 (Self-evaluate) 所面对的处境，并且在不同的环境中自我支持 (Self-sustain)。因此，人是可以拥有理性的想法，再活出一个合情理和快乐的人生。相反，当人怀有「非理性想法」(Irrational Beliefs) 时，会导致负面情绪和行为的出现。过往也有不少学者将之应用于治疗青少年攻击行为的计画中 (Guerra, Huesmann, Tolan, Van Acker, & Eron, 1995; Huesmann & Guerra, 1997; Lochman & Dodge, 1994; Quiggle, Garber, Panak, & Dodge, 1992; Rabiner, Lenhart, & Lochman, 1990)。

从 A-B-C 模型中可了解学生攻击行为背后的认知过程：



当事件(A)发生，受到想法(B)影响，会引起不同的结果(C)，包括行为反应(Behavioral Responses) 及情绪反应 (Emotional Responses) (Ellis, 1977)。学生持有的非理性想法 (Irrational Beliefs) 会导致负面的结果 (Negative Consequences)。以下就两类攻击者及受害者的非理性想法和负面结果举例，并加以说明：

事件(A)：课间休息时有同学在走廊把我撞倒

持有理性想法的学生：

想法(B)：「可能是他太匆忙，并不是故意的！」

结果(C)：没有什么大不了，自行回到教室。

操控型攻击者的非理性想法：

想法(B)：「我一定让别人知道，我是有实力的！」

结果(C)：恐吓那位同学，并且要求他当众道歉及赔偿医药费。

反应型攻击者的非理性想法：

想法(B)：「对方一定有心针对我，所以故意作弄我！」

结果(C)：愤怒激动，立刻冲向对方，并挥拳攻击他。

攻击型受害者的非理性想法：

想法(B)：「走廊上那么多同学，为什么只撞倒我！是他的错，我一定要以牙还牙，让他知道他做错了。」

结果(C)：忿忿不平地注视那同学，低声咒骂他。

退缩型受害者的非理性想法：

想法(B)：「都是自己的错，是我太蠢了，反应太慢才会被他撞倒。」

结果(C)：急步离开，害怕再一次被其他同学撞倒。

第二章 理念架构

从以上例子可见，想法直接影响情绪及行为结果的发生，由于攻击者和受害者的认知结构上出现了扭曲，其非理性想法会带来偏差行为和负面情绪。

Ellis (1977) 的研究得出，人们有十二种非理性想法的倾向，它们会令人的想法出现偏差，产生情绪的困扰，以及出现负面行为。以下是该十二种想法的介绍：

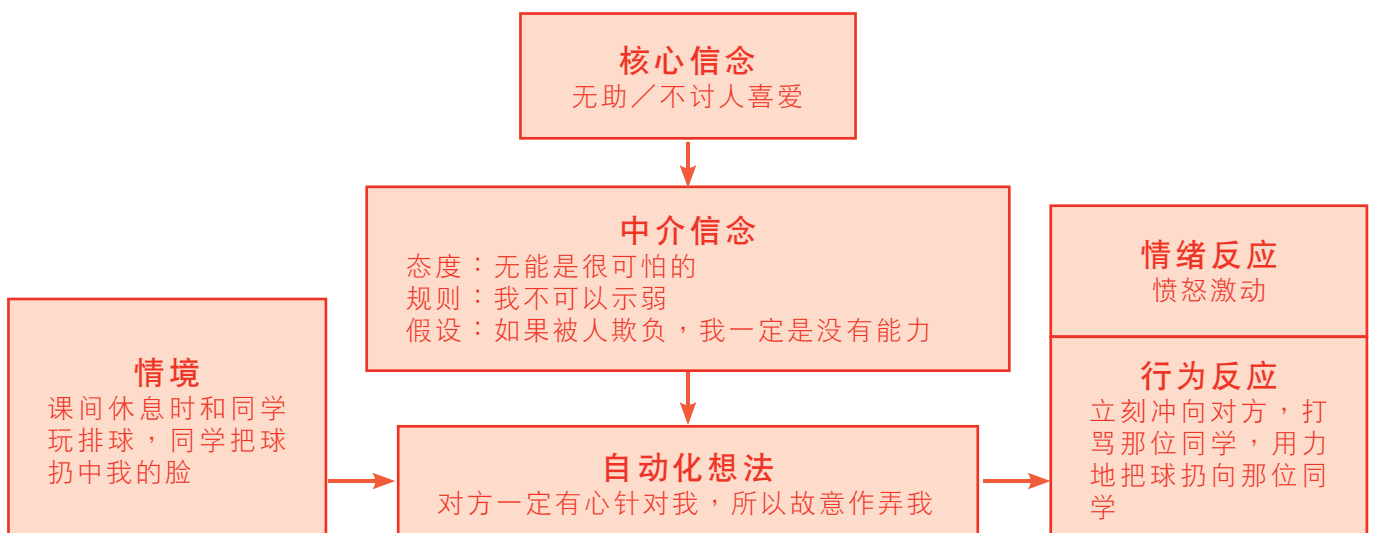
1. 人是极度需要被自己重视的人去爱和赞许
2. 做坏事和思想不正当的人，应该受到严重的指责
3. 当事情不如自己所愿时，就是最惨和最可怕的情况
4. 人的不幸是外在的人和事件所引起的，自己没能力去改变
5. 人应该为危险或可怕的事而十分不安，经常记挂心头
6. 逃避困难和责任总比要面对它们好
7. 人绝对需要倚靠比自己强的人
8. 每个人都应该有足够的能力、智慧和成就，才算有价值
9. 过去发生的事并不会磨灭，反而会一直影响着现在及将来的情况
10. 对于身边的事物，人是要有完美的控制
11. 人要被动和顺从惯性才可得到快乐
12. 别人的事情往往会给自己带来困扰，人们无法控制及处理困扰自己的情绪

（非理性想法于治疗性辅导小组中的演绎方式，会因两类攻击者及受害者的特征而略有不同）

以上的非理性想法连接着个人的价值观和世界观，如果不能达到，他们就会质疑自己的价值，情绪上受困扰，还会做出伤害自己或他人的行为。于小组中，工作员教授Ellis的十二种非理性想法，让组员能透过A-B-C概念，从而了解行为及情绪背后的非理性想法。

Beck (Aaron T. Beck, Judith S. Beck) 的认知治疗法

除了Ellis外，Beck (1995) 的认知概念表提供一个清晰及具体的理念架构，协助工作员评估组员的核心信念、中介信念及自动化想法。下图以反应型攻击者为例：



第二章 理念架构

认知模式是解释人在一个情境下，受自动化想法影响而出现的情绪及行为反应，而核心信念和中介信念影响他们的自动化想法。核心信念及中介信念不容易被人察觉，而自动化想法在认知层次最表层，相对容易被察觉。

人的核心信念可分为无助及不讨人喜爱两类，或两者兼具。两类的核心信念影响中介信念（包括态度、规则和假设），以无助的核心信念为例，无助的核心信念会产生这些中介信念 — 态度：无能是很可怕的；规则：我不可示弱；假设：如果被人欺负，我一定没有能力。

在认知过程中，自动化想法受核心信念及中介信念影响，会出现认知扭曲 (Cognitive Distortion)，Beck (1976)及Burns (1980) 将其分类为以下的错误思考 (Thinking Error)。由于反应型攻击者及攻击型受害者的自动化想法中常会出现认知扭曲，加上理解能力较弱，而偏误思考相对较容易理解，所以在以上两类小组应用此概念，详细内容请参阅实务手册第一册（反应型攻击者）及第四册（攻击型受害者）。

1. 过度类推 — 将一件单一或偶尔发生的事情视为同类事件的结论
2. 夸大与低估 — 过分高估或贬低事件的重要性或严重性
3. 非黑即白 — 两极化分类。看事情的成败、好坏是极端的，并没有中性的评估
4. 灾难化 — 将未曾发生的事情想像为极其危险和悲伤，人生充满忧患和灾难
5. 以偏盖全 — 只侧重事件的一小部分，借此断定为事件的全部过程及内容
6. 断章取义 — 忽略事件或言语表达的整体性，抽出某部分的意思做出推断及演绎
7. 一己承担 — 认为所有的事情都跟自己有关，把责任全归咎到自己身上
8. 标签化 — 将过往的缺失和错误，都评价及认定是自我的整体价值和能力

拆解非理性想法

协助攻击者和受害者拆解非理性想法的步骤如下：

1. 透过情境案例来让组员了解自我的非理性想法
2. 探讨其非理性想法的由来及对他们不同的影响，例如健康方面、情绪方面、社交方面等等
3. 拆解 (Dispute) 非理性想法中的偏差论据，过程包括辨识 (Detect)、辨别 (Discriminate) 及拆解 (Debate)
4. 拓展组员思维领域并建立理理想法
5. 尝试于日常生活中应用理理想法及正面行为，意识其情绪及行为上与以往不同之处

第二章 理念架构

实务手册第一至第四册的应用

以认知行为治疗法为基础设计，整套操控型攻击者、反应型攻击者、攻击型受害者及退缩型受害者的十节治疗性辅导小组内容和工作纸已详述在第一至第四册中。详情如下：

有教无「戾」－校园欺「零」计画实务手册	章节	攻击者／受害者
第一、第二册	第四章	反应型攻击者
第一、第二册	第五章	退缩型受害者
第三、第四册	第四章	操控型攻击者
第三、第四册	第五章	攻击型受害者

实务手册第五至第六册的应用

以下章节将会透过四个真实个案于不同小组中的表现，阐述不同类型的攻击者及受害者的特点。小组的进程会被划分为六个阶段，让读者了解工作员应如何循序渐进地由小组形成前开始准备，然后运用治疗性辅导小组帮助各类型的攻击者及受害者，并藉真实个案于不同阶段的表现显示他们的转变。另外，本实务手册中附上的教材光碟，形象化地表达治疗性辅导小组于不同阶段的情况和各真实个案的表现，读者可因应需要配合使用。

角色介绍

小组类型	主角	主工作员(Key Worker)／辅助工作员(Co-Worker)
操控型攻击者	阿慧	鍾姑娘／胡姑娘
反应型攻击者	阿伟	鍾姑娘／胡姑娘
攻击型受害者	阿健	陈姑娘／胡姑娘
退缩型受害者	阿敏	陈姑娘／胡姑娘

第三章：
治疗性辅导小组
- 操控型攻击者



第三章：治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

(I) 认知行为治疗法及相关理论之运用

1. 社会信息处理模型 (Social Information Processing Model, SIP Model)

透过近代的社会信息处理模型 (Crick & Dodge, 1996; Dodge & Coie, 1987; Pettit, Polaha, & Mize, 2001)，可更深切地了解各类攻击者和受害者行为产生的过程。此理论提出，人们从外界接收信息及线索引导时，会出现下列五个步骤的认知处理过程，然后以相应的行动作回应：

- 1) 对外界信息 (影像、声音等) 进行辨识编码 (Encoding of Social Cues)
- 2) 根据过去经验对信息特征进行理解和诠释 (Interpretation of Social Cues)
- 3) 理解信息过后，开始搜寻及组织应有的反应 (Responses Research Process)
- 4) 选择所要采取的对策 (Response Decision)
- 5) 执行行动及实践行为 (Behavioral Enactment)

操控型攻击者在社会信息处理过程的最后三个步骤出现了偏差。在第三个步骤中，他们会先了解自己有可能得到的利益，接着计算行动可能付出的代价和得到的利益，最后做出决定。在这种利益计算过程中，他们倾向只关注个人利益，而忽略其他人在物质或精神上所得的利益，更不会理会别人是否受到伤害。

在社会信息处理过程的第四个步骤中，操控型攻击者从过去的成功经验中，认定攻击性的行为更能展示自己的实力，从而建立信心，同时，他们认定攻击行为是最能够达到目的的手段，也是取得利益和有效解决人际冲突的最佳方法。因此，操控型攻击者倾向以攻击行为做为解决问题的方法。

2. 社会学习理论

社会学习理论由美国心理学家 Albert Bandura (1986, 1999) 提出，这套理论指出，大部分人类的行为都是由观察及模仿他人而学习得来的，借着认知、行为及环境几方面的互动，以了解人类行为形成的原因。例如：孩子透过观察父母或老师在日常生活的言行，学会在不同场合要遵守不同的规矩，也有不同的礼仪，除了学会这种行为，还接受了这行为背后的价值观和世界观，这就是一个社会化 (Socialization) 的过程。

过程：

- 1) 给予注意 (Attention)：被有趣及新奇的事物所吸引
- 2) 保存记忆 (Retention)：储存新事物的记忆，使日后能找出相关经验
- 3) 行为重现 (Reproduction)：练习从学习而得的行为，从练习中改进已有的技巧
- 4) 维持动机 (Motivation)：学习到的行为，为个人带来利益或惩罚，如果个人在进行以上行为或观察到其他人进行这行为时，得到正面的回馈，这些经验会促使新行为的形成

第三章 治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

学者对操控型攻击者的攻击行为，大多以社会学习理论来理解。研究显示，操控型攻击行为是一种从学习而得来的攻击行为，即他们的模仿对象也有较大的攻击性 (Boxer & Tisak, 2003)。操控型攻击者的父母也可能是操控型攻击者，其身处的家庭鼓励他们使用攻击行为去解决冲突和达致个人利益 (Vitaro, Barker, Boivin, Brendgen, & Tremblay, 2006)。由于他们自小观察父母和身边亲友的行为，使他们认为利用计谋或威胁等攻击行为可以为自己带来利益。因为操控型攻击者大多非常聪明，他们经过多次的尝试和观察其他人的反应后，就能掌握在各种情况下采取对自己有利的策略，并提防对自己不利的因素。倘若有多次成功得到利益或开脱的经验，他们便会认同操控型攻击行为是最有效达到目的的方式。既然社会学习理论认为操控型攻击行为是从学习得来的，因此这些行为都可以被舍弃 (Unlearn)，并重新学习 (Relearn) 另一种思想及行为模式，建立另一个价值观。

3. 认知行为治疗法之运用

在操控型攻击者的治疗性辅导小组中，工作人员综合运用了Beck的认知治疗法及Ellis的理性治疗法。Beck的认知治疗法提供一个清晰及具体的理念架构，协助工作人员评估组员的核心信念、中介信念及自动化想法。故此，工作人员于个案评估中运用了Beck的认知治疗法。Ellis的理性治疗法提出事件(A)、想法(B)、行为(C)及情绪(C)的关系。此外他还具体地指出令人出现情绪困扰及负面行为的十二种非理性想法。对于组员来说，Ellis的A-B-C概念及非理性想法是具体和清晰的，故此工作人员在教授组员的时候，运用了Ellis的理性治疗法。

第三章 治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

设计操控型攻击者的治疗性辅导小组时，应用了认知行为治疗法，详情如下：

节数	认知行为治疗法之运用	活动目标
1	与组员建立互相尊重的治疗关系	操控型攻击者的头脑非常清晰，思想敏锐，行事审慎，不轻易表达自己。所以对于操控型攻击者小组，工作人员能与组员建立关系，这点尤其重要。与组员建立互相尊重的关系，能减低组员对工作人员及小组的戒心，增强对小组的归属感
2	探索组员童年时的经验 (Childhood Origin)	根据Bandura的社会学习理论(1986, 1999)，操控型攻击行为透过模仿他人的行为而习得的。Skinner(1953)认为，从攻击他人这行为中获得的益处，会成为攻击者的诱因，因而复制及重演这些行为，所以了解组员童年时的经验(Childhood Origin)，有助明白他们攻击行为背后的目的及增强物(Reinforcement)，并对小组组员做出准确及全面的评估
3	识别组员的行为反应	操控型攻击者理智地思考各种攻击行为的可行性及计算风险，然后冷静地考虑攻击行为的方法，以达到自己所期望得到的益处(Crick & Dodge, 1994)。识别组员的行为反应（包括组员曾经考虑及实践的行为反应，以及各种行为的成效），有助工作人员全面评估组员的攻击行为，并明白组员进行各种行为时的考虑
4	识别组员的情绪反应	操控型攻击者有冷酷及缺乏感情的特征(Callous-unemotional Traits)，而且缺乏同理心，只集中看事件及事后能获得的益处，并且难于表达内心感受。工作人员必须协助组员增加对情绪的认识及评估组员被压抑的情绪
5	教导组员认识A-B-C概念 辨识(Detect)组员的非理性想法	运用Ellis的A-B-C概念，透过小组讨论及角色扮演，反映组员自己的想法，让工作人员可确切地了解组员的操控型攻击行为背后的非理性想法
6	营造压力(Create Stress)，让组员感到改变的迫切性，从而做出改变	操控型攻击者对后果倾向作正面的评价(Positive Evaluation of Consequence) (Poulin & Boivin, 2000)，忽略攻击行为带来的负面后果。透过代入真实的欺凌事件，让组员了解事件中的严重后果，客观地了解整件事件
7	辨别(Discriminate)组员的非理性想法和拆解(Debate)组员的非理性想法	介绍合情、合理、合法的概念，让组员辨别非理性想法中不合理的部分。操控型攻击者常有的非理性想法，包括「当事情不如自己所愿时，就是最惨和最可怕的情况」、「每个人都应该有足够的能力、智慧和成就，才算有价值」及「对于身边的事物，人是要有完美的控制」等。透过合情、合理、合法的概念，拆解组员的非理性想法
8	建构新的理性想法(Effective Rational Beliefs)、情绪及行为反应(New Sets of Feelings and Behaviors)	透过拆解及行为练习，建构新的理性想法、情绪及行为反应
9	行为练习：同理心训练	操控型攻击者对受害者缺乏同理心，也可能对受害者存有误解。从真实的事例中，受害者亲身说出在学校面对欺凌事件的感受，借此冲击组员对受害者固有的不正确看法
10	结束治疗及预防复发	检视及欣赏操控型攻击者在小组的改变，巩固成功经验

第三章 治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

(II) 小组前准备

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

1. 问卷调查

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

行为方面：

量表	攻击行为 (总分：38)	操控型攻击 (总分：24)	反应型攻击 (总分：22)	违规行为 (总分：22)
分数	23	18	3	15

阿慧的「攻击行为」指数为23分，高于临床指标（男性：19分，女性：18分）；同时「操控型攻击」指数为18分，而「反应型攻击」指数则为3分，反映出她是一位操控型攻击者。另一方面，操控型攻击者普遍有较多违规行为，而阿慧的「违规行为」指数为15分（临床指标 - 男性：8分，女性：7分），与操控型攻击者的特点十分吻合。

认知及情绪方面：

量表	想像 (总分：35)	移情关注 (总分：35)	观点采摘 (总分：35)	个人苦恼 (总分：35)	同理心 (总分：140)
分数	12	10	13	17	52

操控型攻击者普遍不会有太大情绪起伏，也缺乏同理心。阿慧的「同理心」指数为52分，于认知方面，数据反映阿慧较难代入别人的想法（她于「观点采摘」的分数偏低），而于情绪方面，阿慧的「移情关注」及「想像」指数也十分低，反映她难以了解及代入别人的感受，及表现出带有同情、温暖的行为。工作人员可首先帮助阿慧多留意自己的感受，继而尝试理解别人的情绪及想法。

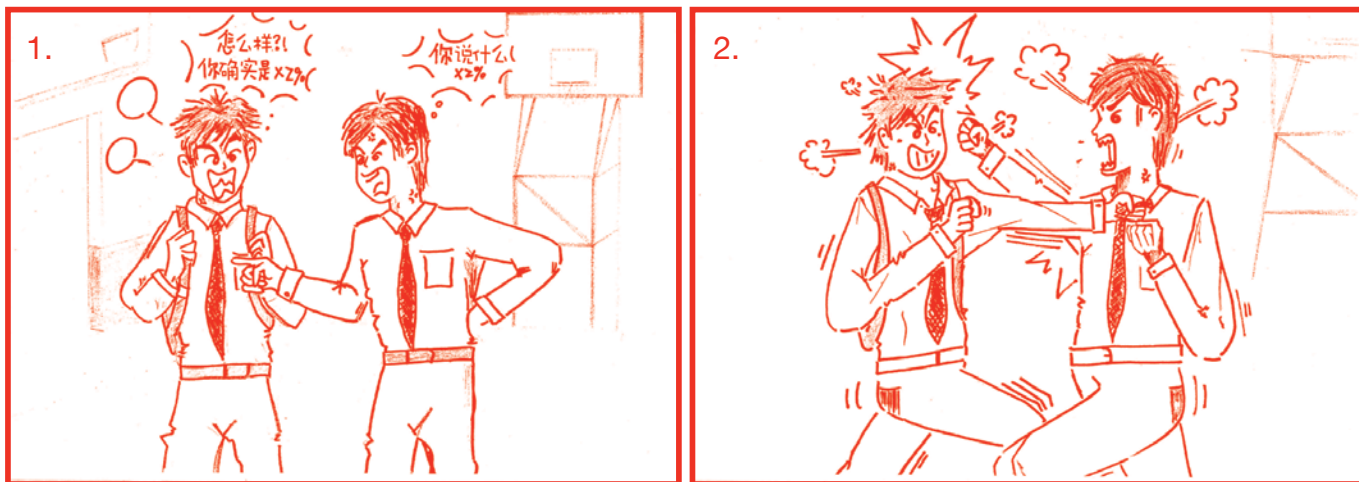
第三章 治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

2. 学生访谈

学生在学生访谈中，阿慧会被问及一些在学校有可能发生的情境，当中包括暴力或攻击的情境，以及明显的欺凌情境。学生会被要求代入情境中的主角，想像他们遇上这些情况时的想法、行为及情绪。

(I) 以下是一个暴力或攻击的情境：

如果课间休息时，你见到以下的情况.....



访谈中，工作人员要求学生描述并解释以上两幅图画所发生的事。

阿慧认为图中两位同学因想夺取权力而吵架，继而大打出手，而胜出的那位便可当老大，在朋辈间争取地位。因此，他才选择在课间休息时间和在篮球场上挑衅对方，务求令更多同学看到他打败另一位同学。以上描述显示阿慧擅于评估并利用周围环境(如：选择最多人看到的时间)，并且从而获得权力，令别人害怕她。

不过，阿慧认为这样公然打架是十分愚蠢的事，因为很容易被老师逮住，并且受到处罚。当追问阿慧如果她是图中其中一位同学，她会怎样做时，她表示她会带几位朋友将另一位同学抓到学校的后巷，然后才殴打他，因为那里很少人经过，不容易被老师逮到。可见阿慧行事十分审慎，思想敏锐，也主观认为自己比别人聪明，可以利用其他方法，避过老师耳目，而达到同样效果。

第三章

治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

(II) 以下是一个欺凌情况较为明显的情境：

「班上有一位同学行为古怪，同学们都不喜欢他。有一天，你和几位同学趁他进了洗手间的厕格，你们便立刻将门反锁，然后将水倒进厕格内，令他全身湿透。」

当阿慧被问及她做了这件事后的感受时，她表示有成就感，觉得自己很有能力，而她认为那位同学即使被人「耍蛊」也不应该不开心，因为他的行为古怪，所以被人「耍蛊」也是应该的。由此可见，她对别人缺乏同理心，「耍蛊」别人后，不但没有感到内疚，更不能理解受害者的感受。

当追问她，若其他人知道这件事后会对她有什么看法，她表示她的朋友一定会很仰慕她，觉得她很聪明，因为每次「耍蛊」别人，她们都不会被老师抓住及处罚，更会以能成为她的朋友为荣。至于其他不熟悉她的人，则会害怕她，不敢得罪她，而她也喜欢及享受别人对她有这样的看法。从阿慧的回应可见，她借着攻击及欺凌行为来展示她的实力，当她的行为令别人害怕她 and 不敢招惹她时，她更认定攻击行为是处理人际关系最好的方法。

3. 小结

阿慧在访谈中的回应，正好反映出操控型攻击者的特性，例如：认为攻击行为是展示个人能力及处理人际关系的最好方法。她并不像反应型攻击者般，选择性地接收外在有关攻击性的线索引导，因而产生很大的愤怒情绪，并攻击别人，相反，操控型攻击者有目的及有预谋地借着攻击行为去获得物质利益、权力及各种好处。而阿慧轻视校规和纪律，并倾向低估事情的负面后果，这些都是操控型攻击者的特点。另外，在情绪方面，阿慧的情绪没有太大起伏，难于感受到内疚、自责等负面情绪，更难以站在别人的角度，去体会别人的情感和想法。

工作员可根据阿慧的特征，或她在访谈中提及过去的一些亲身经历，用以设计小组活动的材料，例如情境题，以便更加贴近阿慧的想法、行为及情绪，做出更深入的治疗辅导。

第三章 治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

(III) 小组第一次见面

在此简述小组第一节的情况。组员在不同活动中的表现，均反映操控型攻击者在认知、行为及情绪上的特征。工作人员清楚了解他们在不同层面的特征，有助工作人员对组员做出适当的回应。

小组活动：第一节

活动	「介绍学校给我知」
时间	30分钟
理念	操控型攻击者有冷酷及缺乏感情的特征(Callous-unemotional Traits)，并且缺乏同理心，所以他们对欺凌的行为不会有负面情绪，甚至可能出现正面情绪。工作人员运用不同的情绪卡，刺激组员对情绪的认知，利用其他组员面对欺凌时出现的负面情绪（例如恐惧），增加有关组员对欺凌事件的看法
目的	工作人员了解组员的校园生活，同时知悉组员在校内进行欺凌或攻击行为时的情绪反应
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 派给组员每人一叠情绪卡（8款不同颜色）<ul style="list-style-type: none">• 愤怒• 快乐• 烦恼• 讨厌• 沉闷• 伤心• 恐惧• 轻松• 兴奋2. 工作人员出题：展示与学校有关的图画、声音或相片<ul style="list-style-type: none">• 可选择在学校内可能出现欺凌情况的地方、其有关人物等，作为情境题的题目3. 组员出卡：出示能形容该题目的情绪卡，然后分享有关的校园生活<ul style="list-style-type: none">• 工作人员可根据组员相同或不同的情绪作分享• 工作人员可按小组情况，变更活动做法，例如：工作人员先选出卡，组员分享相关的校园生活
物资	情绪卡、有关题目

小组过程及个案阐述

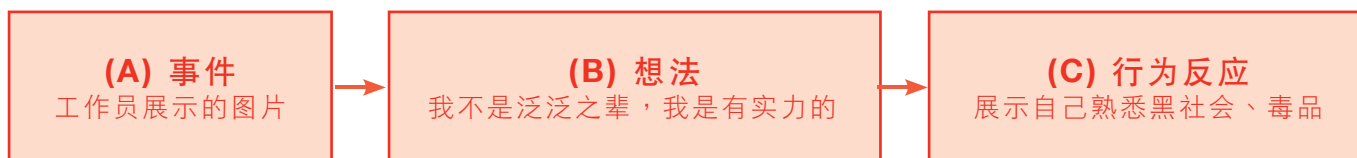
「介绍学校给我知」是工作人员跟组员第一次正式进行互动的活动。操控型攻击者擅于评估现场环境及形势，之后才决定行动，所以在小组第一节活动中，组员会多观察工作人员及其他组员的行为，并且倾向不会主动表达意见及感受。经过热身后，有些组员会较愿意分享他们的学校生活。在活动进行中，当组员看见有关学校的图画时（例如：厕所），他们会分享一些违规的事件，如吸烟、打架等。面对这些事件，他们常出现正面的情绪，例如：兴奋、快乐等。他们表示，每当他们在学校做一些违规行为时，他们总能避开老师的追查，甚至能借着这些机会，在同伴面前戏弄老师，所以会出现上述的正面情绪。

第三章 治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

阿慧在这个活动中，很少表达自己在学校中的生活。当其他组员透露他们的违规行为时，阿慧会回应：「我是一名乖学生，在学校不会打架！哈哈！你们真是坏学生！」但阿慧在小组活动过程中，却不时向其他组员显露她对违规行为的熟识，如黑社会、毒品等。阿慧出示情绪卡时，她表现冷静，面对不同的事件，她会重复显示同一张情绪卡，例如：轻松、沉闷。

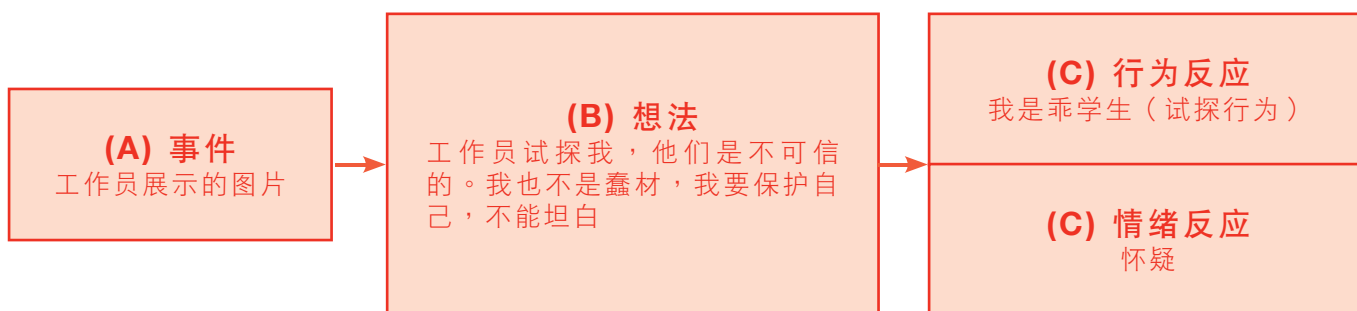
工作人员分析

从上述的活动中，工作人员运用Ellis的A-B-C概念，窥探阿慧在事件中的想法。



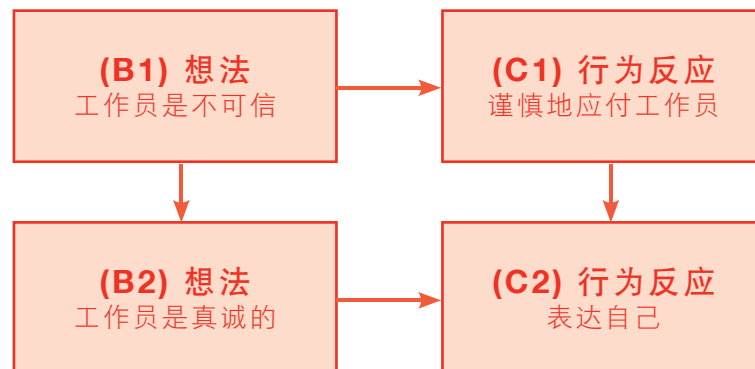
「我不是泛泛之辈，我是有实力的」是操控型攻击者拥有的典型想法，是他们在认知层面的主要特征。组员相信自己能在挑战权威及违规的事件中，展示自己的实力、建立地位及获取成功感。此外，工作人员发现他们对违规行为做出正面评价 (Positive Evaluation of Consequence)，忽视行为带来的负面后果。

从阿慧与工作人员及其他组员的互动中，可见她擅于运用不同的态度回应不同的人，以达到她的个人目的。阿慧一方面向其他组员展示自己熟悉黑社会、毒品等，希望在小组中争取权力和地位，但另一方面在回应工作人员时，她又表现出谨慎的态度，用「我是乖学生」来应付工作人员。工作人员运用A-B-C概念，了解阿慧这些试探行为背后的想法。



小组第一节的目标是工作人员与组员建立互信及互相尊重的治疗关系。故此，工作人员须改变「工作人员是不可信」的想法，借以改变阿慧的在小组中的试探行为。

第三章 治疗性辅导小组 - 操控型攻击者



工作人员可以运用同理心的技巧，例如以真诚的态度，表示明白组员在第一次见面时不愿意表达自己的原因和感受，让组员感到工作人员的真诚，并且接纳、尊重和了解他们的，借此与组员建立关系，减低组员对工作人员及小组的戒心，增加对小组的归属感，愿意表达自己。

在第一次小组完结后，工作人员检视能否成功与组员建立关系。如果未能成功，可以选择在下一节小组之前，个别跟进有关组员。

第三章 治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

小组活动：第一节

(详情请参阅教学光碟，操控型攻击者 - 1. 小组第一次见面)

活动	「小组期望」
时间	35分钟
目的	<ol style="list-style-type: none">1. 组员提出个人化的期望，建立组内的共同目标和守则2. 订立组员同意的守则，协助小组活动顺利进行
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 派发人形纸，请组员在人形纸内画上代表自己的面貌、特质，及写出对自己的期望，在人形外则写上对小组及他人的期望2. 订立小组守则，讨论在小组内组员应如何达到有关期望3. 工作人员也可利用上一节活动中学会的情绪字眼，讨论在小组进行中，组员有哪些表现，才会出现以上情绪，以协助订立小组守则4. 在大画纸上总结及写出全组组员均同意的期望及规则，并鼓励组员遵守小组守则，借此达到个人的期望 基本守则包括：<ul style="list-style-type: none">• 尊重自己及别人• 不伤害自己及别人• 积极参与、投入小组活动• 表达自己意见
物资	人形纸、颜色水笔、大画纸

小组过程及个案阐述

组员表达期望时，他们希望在小组中获得物质性的礼物，如新款游戏机、线上游戏点数卡、免费饮食、甚至是金钱。工作人员按实际情况，向组员明言只能安排一些小礼物、糖果等，但不能够安排金钱、游戏机等作为礼物。工作人员与组员讨论在小组中合适的期望，从而订立组内的共同目标和守则。组员须遵守小组守则，借此达到个人的期望。

此外，组员可能在小组进行期间，出现互相攻击的情况。影片中的阿慧留意到其中一位男组员表示期望有漂亮的女组员，她便借此机会，联同另外一名女组员，攻击其他男组员。

第三章 治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

工作人员分析

有别于反应型攻击者(反应型攻击者期望透过小组,改善他们的人际关系,可见反应型攻击者重视与人之关系 - **Relational Goal**),操控型攻击者着重利益和好处 (**Instrumental Goal**)。故此,工作人员可按操控型攻击者的认知特征,于小组初期以物质的奖励作招徕,组员的思想未转变时,物质的奖励能增加组员参与小组活动的兴趣,但工作人员须不时评估物质奖励的成效,如组员已十分合作及投入小组,便可减少物质奖励。此外,小组进行时,工作人员多留意及赞赏组员的正面表现,即时给予回馈,有助组员积极参与小组;工作人员也可透过其他方法,例如增加活动的变化,令组员投入活动。

操控型攻击者需要强烈地控制他人。阿慧要求小组提供免费饮食,否则他们不会投入参加活动,更联同另外一名女组员攻击其他男组员,这些行为表现反映阿慧尝试在小组中挑战工作人员及其他组员,意图取得领导的地位。

工作人员面对操控型攻击者的攻击行为,除了处理组员表面的行为外,还需要特别留意及评估组员行为背后的动机,然后按小组的目标及守则,做出合适的回应。

第一节小组中,工作人员需要树立一个既尊重组员、同时也被组员尊重的形象。例如在组员互相攻击的情况下,工作人员理解阿慧透过攻击行为,尝试在小组中取得控制权,所以工作人员回应组员时,一方面「称赞」组员都是青春美丽,以示尊重他们;另一方面,工作人员也须向阿慧及其他组员表示,他们想争取控制权的动机已被看穿,并坚决表明攻击行动在小组中是不容许的。此外,工作人员也须向组员表明,在小组中绝不是所有情况都是由组员控制的,而是由工作人员决定,从而建立工作人员在小组中的领导位置。所以,工作人员在总结小组的期望及守则时,必须恰当地回应组员对小组及工作人员的期望,从而建立一个互相尊重的小组。

第三章 治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

(IV) 小组初期

在小组初期，工作人员透过不同的活动，探索组员童年时的经验，了解操控型攻击者认知的形成。工作人员从组员的认知、行为和情绪反应，加上运用Beck的认知概念，从而评估个案的核心信念。

小组活动：第二节

活动	「我的故事」
时间	35分钟
理念	根据Beck的认知治疗法，核心信念不是突然产生的，而是受童年时的经验所影响的。童年时的经验，建构了组员的核心信念及中介信念。所以，了解组员童年时的经验(Childhood Origin)，有助工作人员明白他们攻击行为背后的信念、目的及增强物(Reinforcement)，并对小组组员做出准确及全面的评估
目的	1. 让组员了解自己期望得到的利益「好处」和获取利益「好处」的方法 2. 透过分组讨论，令组员明白不是只有利益才是「好处」，也不是只有攻击行为才能取得他们所谓的「好处」
程序	1. 组员选择3样自己重视的利益「好处」，写上贴纸上，然后根据3样利益「好处」对自己的重要性，按次序贴在「So」爆指数表上 2. 工作人员根据组员相近种类的利益「好处」来分小组讨论 分组讨论的分享重点： <ul style="list-style-type: none">• 何时认定这些「好处」• 在成长过程中，「好处」会否改变• 从哪里获得「好处」• 与谁一同去「捞好处」• 怎么去获得「好处」（以前和现在有没有分别）• 为什么认为这些对于自己来说是「好处」• 感谢组员分享故事
物资	「So」爆指数表、贴纸、星星贴纸

小组过程及个案阐述

组员在选择自己重视的利益「好处」时，他们大多会选择金钱、智慧、权力、健康、朋友等。从组员所选的「好处」中，工作人员根据相近种类的「好处」，为组员安排分组讨论。阿慧选择了金钱、智慧及健康。而对于她来说，智慧是最重要的，其次是金钱，第三是健康。当工作人员问及有关原因时，她说：「有智慧便能带来财富、朋友、权力、地位等；有健康才能享受以上的东西。如果我有智慧，当我犯法的时候，我便能避免受罚，所以智慧一定是最重要的。」工作人员再问及为何认定智慧是最重要时，阿慧说：「小时候便认为智慧重要。大约在我入读幼稚园的时候，上课时十分沉闷，所以我便从学校偷走出去。当时的我真的太蠢，在学校附近流连，很容易便被老师发现，被学校责罚了。回到家中，妈妈便打我，说我蠢。她说即使被老师发现，也不要承认逃学，我可以假装十分害怕，表示想回家，便可逃过老师的责罚。这次之后，我便变得十分聪明了。」当阿慧在小组中分享了她小时候的经历后，其他组员也开始分享他们过去的经验。

第三章 治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

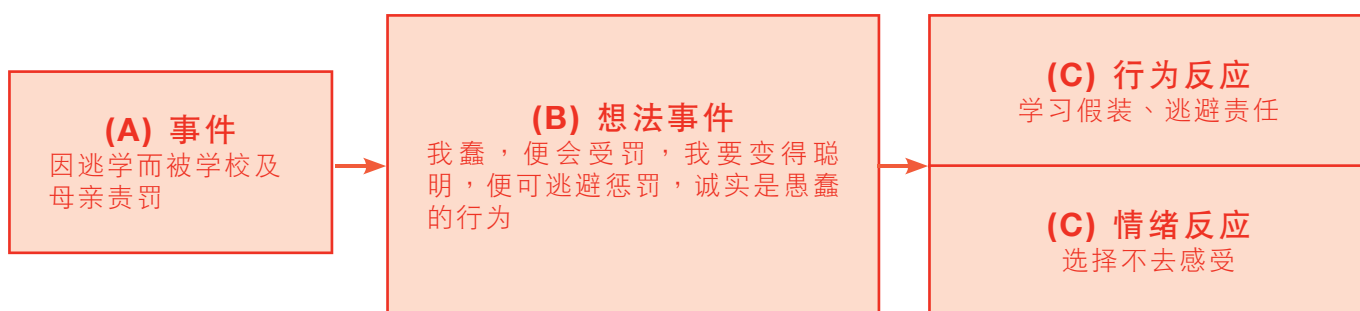
工作人员分析

1. 道德发展理论

根据 Kohlberg (1981) 的道德发展理论，探索阿慧的童年经验时，工作人员发现她的道德发展停留于「前惯例道德」的层次 (Preconventional Morality)。停留于此阶段的人会看重个人利益 (Personal Interest) 及避免受罚，并且以结果去判断其行为的好坏。阿慧着重自己的利益，除了运用智慧来达到目的，也能逃避惩罚，令阿慧发展成为一个操控型攻击者。

2. 社会学习理论

操控型攻击行为是一种学习得来的攻击行为。操控型攻击者的模仿对象 (例如父母) 也有较大的攻击性，其身处的家庭鼓励他们使用攻击行为去解决冲突和获得个人利益 (Boxer & Tisak, 2003; Vitaro, Barker, Boivin, Brendgen, & Tremblay, 2006)。工作人员运用A-B-C概念，了解阿慧过去的经验及其操控型攻击行为背后的想法。



工作人员虽然没有足够的资料去评估阿慧的母亲是否操控型攻击者，及是否是阿慧攻击行为的模仿对象 (Aggressive Role Model)，但阿慧的母亲忽略了女儿违规行为 (逃学) 的严重性，并教导阿慧要懂得运用「聪明智慧」，例如说谎来逃避责任，否则便是一个愚蠢的人。在这样的社会化过程中，令阿慧学习到操控型攻击行为，她需要在各种情况下，运用对自己有利的策略，逃避对自己不利的因素及负面结果。

第三章 治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

小组活动：第四节

(详情请参阅教学光碟，操控型攻击者 - 2. 小组初期 及 3. 冯丽姝博士解说)

活动	家课分享 - 「天才表演」
时间	45分钟
理念	操控型攻击者有冷酷及缺乏感情的特征(Callous-unemotional Traits)，同时缺乏同理心，他们会集中于事件及益处，而且很难表达内心感受；在小组活动中，工作人员透过不同组员所分享的不同事件，刺激组员对自我情绪的了解
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 增加组员对自己情绪的了解 2. 让组员明白不同事件下会引发不同的情绪，是因为每个人有不同的想法
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 请组员在家课中选出最常出现的情绪，然后逐一演出相关的事件 2. 抽先后次序卡(1-8号)，依所抽取的次序表演；设有最佳演绎奖，以鼓励组员投入 3. 当组员表演时，工作人员在大画纸上记下有关事件 4. 表演后，其他组员负责评分；评分的准则是组员能够清楚、生动地表达事件，工作人员记录分数 5. 组员想像：如果自己遇上同一事件，自己会出现哪种情绪，然后用情绪卡表示 <ul style="list-style-type: none"> • 挫败感 • 轻松 • 恐惧 • 安全感 • 内疚 • 孤单 • 满足感 • 愤怒 6. 组员分享在同一事件中的不同情绪和想法 7. 最后由表演者揭晓答案 <p>总结：在同一事件中可能会出现不同的情绪，是因为每个人有不同的想法</p>
物资	先后次序卡、大画纸、情绪卡、后备家课

小组过程及个案阐述

工作人员记录每位组员于不同事件中出现的的情绪，从中评估组员的情绪反应。如下表：

组员 \ 事件	慧	安	莹	雄	仪	俊
慧：打球时，踢中某人的脚，其后有十几个人包围着我	轻松	孤单	内疚	挫败感	恐惧	挫败感
安：课后被留下来后，只得自己一人回家	轻松	孤单	孤单	愤怒	孤单	挫败感
俊：用足球击中队友的头	轻松	内疚	内疚	满足感	满足感	满足感
莹：跟同学「耍蛊」老师	轻松	安全感	满足感	满足感	满足感	满足感
雄：学校生活	轻松	安全感	轻松	孤单	安全感	满足感
仪：放学跟朋友谈天说地	轻松	轻松	轻松	满足感	安全感	满足感

第三章

治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

从小组活动中，阿慧在面对不同事件时，情绪上均没有改变。组员的不同事件，均不能触动她的情绪，所以她在活动中，只好选择轻松。但在活动的尾段，阿慧的情绪明显比之前激动，对小组中另一位工作人员胡姑娘的行为及解释都表示不满。

当时，阿慧认为胡姑娘在活动中不是认真地表达情绪，只是乱说一通。最初，胡姑娘解释，她有「内疚」的情绪，是因为不满意自己在工作上的表现，阿慧立即质疑胡姑娘的解释，她相信「不满意工作上的表现」这事件只会带来挫败感，所以，她否定胡姑娘内疚的感受。胡姑娘明白阿慧正在认真地表达自己的感受及意见，并不是挑战工作人员的权威，因此，胡姑娘再细心反思事件带给自己的情绪。反思后，她再真诚地表达感到「内疚」的原因，是因为担心自己不能为组员带来正面的影响，阿慧的情绪便很快平复下来。在本节余下的时间，组员比之前更投入参与活动。

工作人员分析

操控型攻击者有冷酷及缺乏感情的特征 (**Callous-unemotional Traits**)，并且缺乏同理心，所以在没有经历负面情绪时，他们很难表达他们的核心信念。工作人员观察阿慧的情绪转变，由第一次小组开始至第四节小组活动中段，阿慧都没有太大的情绪起伏，也很少提及情绪的字眼。当胡姑娘真诚地面对自己的情绪时，阿慧也一反平日的冷淡，这将有助评估阿慧的非理性想法和接触她真正的情绪。

根据第二节阿慧所提及的经历，工作人员假设阿慧拥有「我是没有价值」的核心信念。当阿慧认为胡姑娘不尊重她的时候，她便产生愤怒的情绪反应。根据工作人员对阿慧的持续性评估，工作人员尝试在活动中验证阿慧拥有「我是没有价值」这个核心信念的假设。阿慧相信愚蠢的人及不能把事情做好的人，一定不会受其他人尊重及认同。在阿慧的认知中，「有价值」能在自己是否有能力把事情做好的结果中反映出来。因此，当工作人员谈及于工作表现不理想时会感到内疚，她主观地认为挫败感才是「正确」的情绪反应，所以，她认为工作人员不尊重她。从她对工作人员的反应，正好投射了自己的核心信念。当工作人员真诚地表达自己并不是敷衍组员，并解释内疚是因为担心自己不能为组员带来正面的影响时，工作人员的澄清表达了自己对组员的重视及尊重，也驳斥阿慧「不被其他人尊重」的想法，因此，她的情绪也随即变回平静。

此外，工作人员着重与组员的关系及他们的成长，也冲击了操控型攻击者自我中心及着重利益的特征。工作人员的真诚表达触动了阿慧，在这一节后，阿慧与工作人员开始建立起良好的关系，也愿意在小组中表达自己的感受。

第三章 治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

(V) 小组中初期

这部分简述小组中初期协助辨识 (Detect) 组员非理性想法的情况。工作人员透过不同的活动，让组员学习A-B-C概念，希望组员运用有关概念，辨识自己行为和情绪背后的非理性想法，同时让他们认识非理性想法所带来的负面影响。工作人员教授组员A-B-C概念时，主要运用Ellis的十二种非理性想法。而上文提到Beck的认知概念，工作人员则应用在个案的评估上。

小组活动：第五节

活动	「情境题 – 如果我是小明…」
时间	35分钟
理念	当组员认识A-B-C概念后，工作人员运用不同的情境题，让组员看到，当同一件事件发生在不同人身上时，会因应各人有着不同的想法，因而做出不同的行为反应及情绪反应
目的	1. 因各人对A-B-C概念的认识 2. 评估组员的非理性想法 3. 让组员了解自己的想法
程序	1. 两位工作人员先扮演事件(A)，然后引发组员做出思考：「如果你是事件中的主角小明，你会做出什么行为反应呢？」 2. 派发堂课纸，让组员先写出他们的行为反应及情绪反应；工作人员按照他们相同的行为反应，把组员分成小组（将有攻击行为的组员分到同一小组），然后在小组讨论中，各人说出自己行为反应背后的想法，最后，将行为反应写在白纸上 3. 小组组员进行角色扮演，做出他们的行为反应；另一组的组员经观察后，试猜测他们的行为反应 4. 揭晓白纸上的答案，答中的得分，组员分享行为背后的想法 5. 两位工作人员先扮演事件(A)，然后引发组员做出思考：「如果你是事件中的主角小明，你会做出什么行为反应呢？」 6. 这次工作人员按他们相同的情绪反应分组，然后重复第2至第4步骤 总结：同一件事件发生在不同人的身上，会因为各人有不同的想法而产生不同的行为反应及情绪反应
物资	情境 1 及 2、白纸、颜色水笔

第三章 治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

小组过程及个案阐述

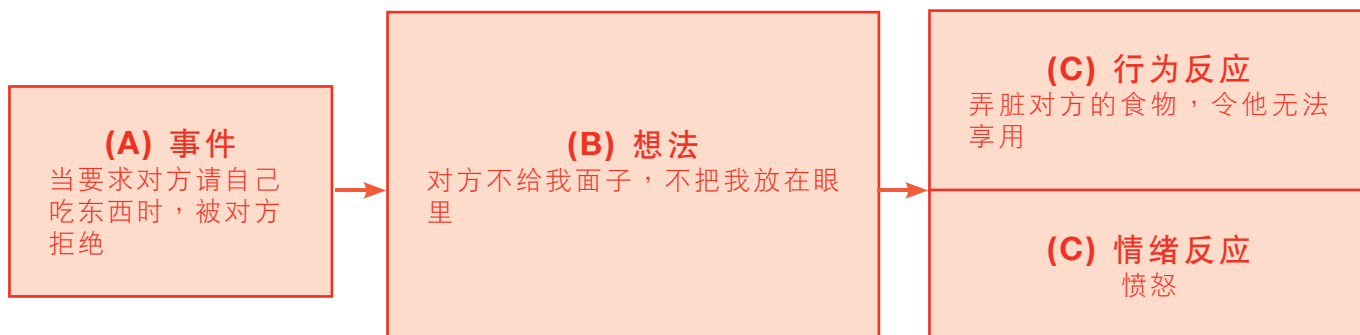
操控型攻击者是聪明的一群，他们相对较易掌握及了解A-B-C概念。工作人员利用这些情境题，让组员了解A-B-C概念外，还须评估他们的非理性想法。所以，工作人员以组员相同的行为反应及情绪反应分组，让他们在分组时，容易表达自己的想法。

当阿慧代入以下情境时：

「小明在课间休息快结束前完结前，才到小食部买东西吃。但走到小食部，才发现自己没带钱。当时见到一个同学买了自己想吃的食物，课间即将结束，小明会...」

阿慧分享，如果她是小明，她说：「我当然会先了解对方是谁，如果对方没有任何势力撑腰，我便可以做一些事情。」工作人员请阿慧澄清做一些事情的意思时，她说：「我会『礼貌』地问他到底认不认识我？如果他认识我，我相信他会自动自觉地将他的食物给我。如果他答不认识，他的下场便会很惨了！我会在他的食物中『加料』，这样他以后都会知道我是谁。哈哈！」

工作人员从阿慧的回应中，发现「当要求对方请自己吃东西时，被对方拒绝」的事件(A)能协助工作人员及阿慧了解操控型攻击行为的非理性想法，因此，工作人员以此作为一个新的事件，追问阿慧的情绪反应及背后的想法。以下是阿慧在这件事中的想法及感受：



工作人员分析

工作人员必须对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、想法及行为反应混为一谈，工作人员必须协助组员分辨三者之不同。由于日后的小组活动是为帮助组员拆解非理性的想法，故组员必须掌握此概念，才能有效地进行拆解。

当组员出现负面情绪(时如愤怒、失望等)，便是一个好机会让他们辨识 (Detect) 自己的想法。阿慧表示愤怒，是由于她认为对方不把自己放在眼里。工作人员协助组员辨识 (Detect) 自己的想法时，提出一个情境假设：如果有人不将自己放在眼里，那代表些什么？

阿慧相信，一个没有价值的人，才会被人忽视及不尊重。工作人员以一个具同理心的反应回应她：「带着这个想法的时候，真的会令人感到恐惧，因为自己无时无刻都不能出错，否则便是一个愚蠢、没有价值的人了。」阿慧以点头作回应，情绪相比活动初段，明显低落了很多。工作人员从阿慧的反应，相信她也认同工作人员对她想法的评估。

第三章 治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

阿慧在小组分享中，察觉到自己希望透过攻击行为令别人「敬畏」自己。因为她相信如果别人「敬畏」自己，自己便能从中找到自己的价值。因此，在另一个活动中，当她挑选 Ellis (1977) 的「十二种非理性想法」贴纸时，她选择了「当事情不如自己所愿时，就是最惨和最可怕的情况」、「每个人都应该有足够的能力、智慧和成就，才算有价值」及「对于身边的事物，人是要有完美的控制」的想法。这三个想法正好反映了阿慧十分重视「能力」，因为她相信没有能力的人是愚蠢及不能把事做好的，所以，她一定不会受其他人尊重及认同。没有别人的尊重及认同，便等同于她是没有价值的人。

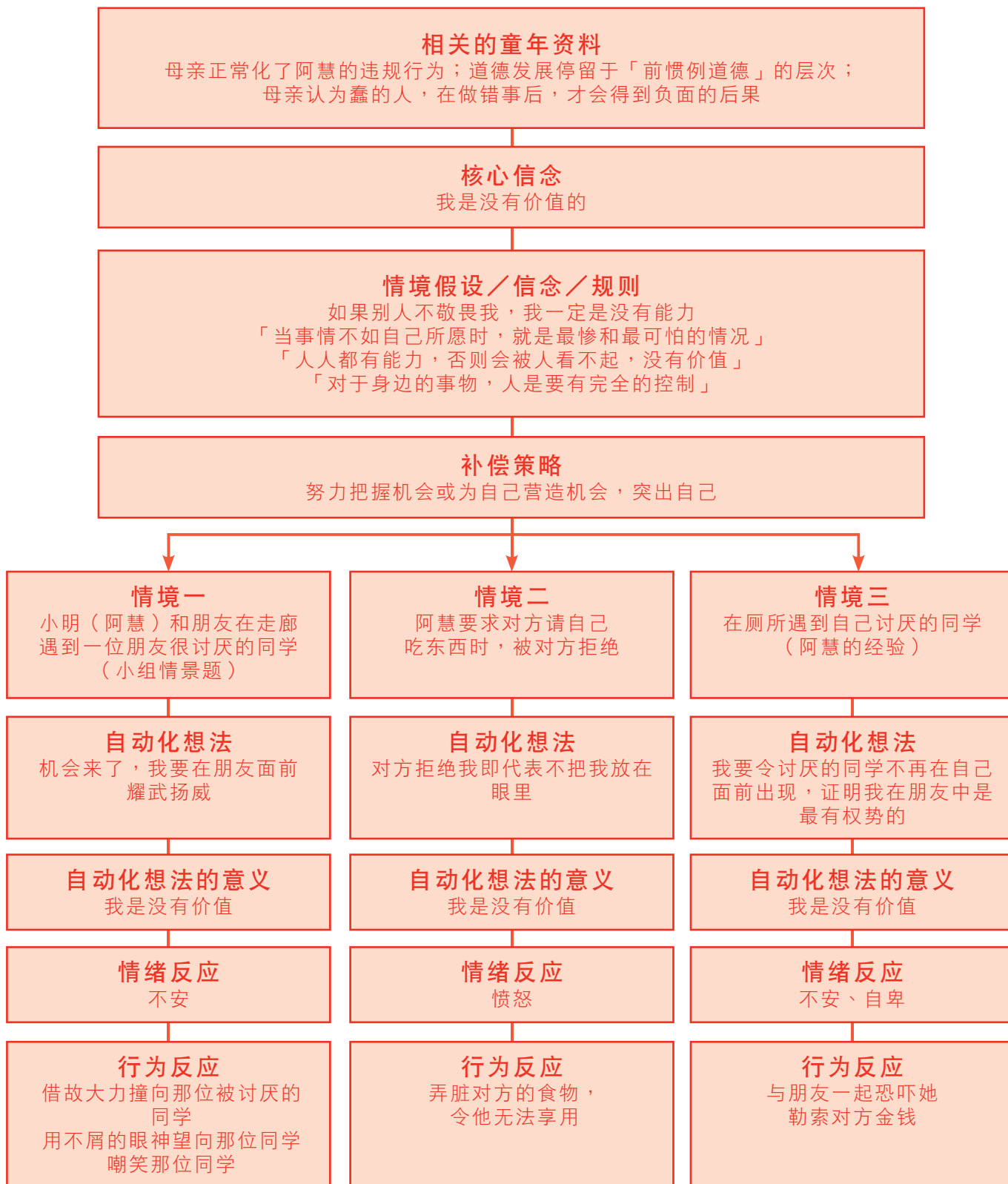
Beck (1995) 的认知概念表提供一个清晰及具体的理念架构，协助工作员评估组员的核心信念、中介信念(规条)及自动化想法。工作员可以根据小组初期搜集得来的资料，运用认知概念表，评估阿慧的核心信念及中介信念：

第三章 治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

姓名：阿慧

年龄：中二、14岁

个案背景：聪明；熟悉黑社会、毒品的问题；朋辈中的领袖



认知概念化图表—阿慧 (Beck, 1995)

第三章 治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

小组活动：第六节

(详情请参阅教学光碟，操控型攻击者 - 4. 小组中初期 及 7. 冯丽姝博士解说)

活动	播放「铁窗边缘 - 玩过界」*
时间	30分钟
目的	透过真人真事的分享，让组员明白「玩乐」也可带来严重的负面后果
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 介绍影片：影片内容是真人真事，希望组员留意片中主角的行为及后果2. 播放影片3. 讨论重点：<ul style="list-style-type: none">• 组员分享影片中深刻的片段• 片中主角的「大件事指数」• 片中主角了解行为会带来负面的后果后，对他们行为的影响 <p>总结：片中的主角可能没有想过，行为带来的负面后果原来是十分严重的；工作人员希望组员透过小组讨论，反思自己的行为带来的负面后果</p>
物资	「铁窗边缘 - 玩过界」、电脑

* 「铁窗边缘 - 玩过界」第十集，香港电台

第三章

治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

小组过程及个案阐述

播放影片期间，大部分组员都十分专注。影片播放完毕，组员对影片中的主角需要负上严重的后果存有怀疑。于是，工作人员澄清片段的真实性，借此营造一个有客观事实支持的小组讨论。

播放影片后，工作人员与组员讨论深刻的片段。他们较容易理解攻击及欺凌行为为个人带来的负面后果，例如：失去自由、失去朋友等。此外，在小组初期，活动着重刺激组员对情绪的认识，令组员到了小组中期，开始了解及表达感受。例如阿慧表示片段中主角的父母对主角的行为表示担心、失望、难过，是她最深刻的片段。

小组分享尾段，在工作人员的引导下，组员将A-B-C概念套用在片中的主角上。在过程中，组员能正确地分析片中主角的事件(A)、想法(B)、行为(C)和情绪(C)。当组员反思主角欺凌行为背后的想法(B)时，阿慧认为主角希望证明自己是有能力，才会欺负别人。同时阿慧也察觉到自己与片中主角的想法十分相似，因为她相信如果别人「敬畏」自己，这就是有能力及有价值。从她的分享中，可见阿慧开始能运用A-B-C概念，辨识自己的想法。

工作人员分析

操控型攻击者对后果倾向作正面的评价。在这节活动中，工作人员希望透过真人真事的分享，冲击组员这方面的认知，增加组员了解欺凌行为后果的客观性。如果忽略攻击行为背后客观现实的角度，必定带来负面后果。此外，工作人员透过客观事实 - 做了犯法的事，便需要负上法律责任，营造压力 (Create Stress)，让组员感到改变想法的迫切性，从而做出改变。

透过播放影片，虽然能提供客观证据，让组员了解现实中欺凌行为带来的恶果，但对于组员来说，情境相对而言是抽离的，因为他们只是讨论别人的事件。小组发展到中期开始日趋成熟，工作人员需把小组主题由「抽离」转到「切身」。意思是指，活动只是协助工作人员引起讨论，而重点是工作人员必须从讨论别人的事件转移到探索自己 and 了解自己的过程。因此，组员将自己的想法投射在片中主角身上，工作人员须加以利用，透过组员和主角相同的经验，直接让组员了解自己欺凌行为背后的想法 - 利用欺凌行为证明自己的能力，从中印证自己是有价值的想法。

同时，工作人员也将片中主角父母的感受，转移到阿慧父母的感受对阿慧的意义，借此让阿慧了解父母的感受对于自己的重要性，让她了解欺凌行为背后须负上让父母伤心的后果，从而改变他们对欺凌行为的想法。工作人员相信，父母的角色及感受，能成为阿慧减少欺凌行为的增强物 (Reinforcement)。

第三章 治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

(VI) 小组中后期

这一节简述小组中后期的情况。在小组中初期，组员已辨识 (Detect) 自己的非理性想法及感到改变想法的需要。所以，在小组中后期，工作人员协助组员辨别 (Discriminate) 他们想法中非理性的地方和拆解 (Debate) 这些非理性想法。小组运用「合情合理合法」的概念，让组员辨别非理性想法中不合理的部分，同时拆解组员的非理性想法。组员在拆解的过程中必须配合行为练习做出配合，建构新的理性想法、情绪及行为反应。

小组活动：第七节

活动	家课分享 - 「认识合情合理合法」
时间	20分钟
理念	操控型攻击者忽略攻击行为带来的负面后果，缺乏同理心及着重利益。因此，小组利用「合情」代表同理心；「合理」代表社会道德规范，想法必须有客观证据支持；「合法」代表后果，作为三个针对操控型攻击者非理性想法的入手点，以增加他们建立理性想法之可能性
目的	让组员认识「合情合理合法」的思考模式
程序	分享家课： <ol style="list-style-type: none"> 1. 分享组员从不同角度对「大姐大」提供的意见 2. 工作人员根据「合情合理合法」的思考模式，将重点记录在大画纸上 3. 总结组员的意见，教授「合情合理合法」的思考模式 <ul style="list-style-type: none"> • 天使代表「合情」，指想法和行为要关心重视自己的人、自己重视的人，以及别人的感受 • 警察代表「合理」，指想法和行为要有客观证据证明，为社会大众接受的 • 法官代表「合法」，指想法和行为要合乎规则，要顾及后果
物资	后备家课、「合情」、「合理」、「合法」牌



合情

想法和行为要关心到重视自己的人、自己重视的人及别人的感受



合理

想法和行为要有客观证据证明，及社会大众接受的



合法

想法和行为要合乎规则，顾及后果

第三章

治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

小组过程及个案阐述

「大姐大」是朋党中的领袖，她计画及带领朋党欺凌、恐吓和勒索一名受害者，是现实中的欺凌事件，现实中的她也需要为事件而负上刑事责任，被判入狱。组员上一节透过角色扮演(角色包括有大姐大的父母、受害者、法官等)，在过程中增加对欺凌事件的看法及感受。

工作人员概念化组员的论点，成为「合情合理合法」的概念。在「合情」方面，组员认为「大姐大」愧对腹内的孩子(现实上的大姐大审讯此案期间，发现怀有身孕)，因为自己犯事，而令无辜的孩子陪伴自己受刑坐牢，令孩子不能正常快乐地成长。在「合法」方面，大姐大因此而入狱，是负面后果的铁证，组员也开始带有负面后果的角度。但「合理」方面，组员较难理解合理的观点。

工作人员分析

操控型攻击者忽略攻击行为带来的负面后果，缺乏同理心及着重利益。因此，小组利用「合情」代表同理心、「合理」代表社会道德规范，想法必须有客观证据支持，「合法」代表后果，作为三个针对辨别 (**Discriminate**) 操控型攻击者非理性想法的入手点。在活动中，工作人员从三个有象征性的角色中(天使、警察及法官)，概念化理性的思考模式，扩大他们的认知领域。

从组员的观点中，发现组员在情绪及认知上的改变。小组初期，组员不愿接触情绪，甚至没有内疚或不安的感受。小组发展到中期，组员开始能代入别人的角度，了解事件及感受。在认知上的改变，组员开始承认欺凌行为会为自己及自己重视的人带来负面后果。以上的转变对拆解组员的非理性想法十分有利。

至于「合理」方面，事件中大姐大的想法跟组员的想法十分相似，而组员可能从小便带着这些想法，他们主观地认为他们的想法是「合理」的。所以理解「不合理」方面时，会相应出现困难。

第三章 治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

小组活动：第八节

(详情请参阅教学光碟，操控型攻击者 - 5. 小组中后期及 7. 冯丽姝博士解说)

活动	「人生交叉点」(家课 - 第一部分)
时间	15分钟
理念	透过组员之间的对质(Confrontation)，让他们运用「合情合理合法」的思考模式驳斥非理性想法；组员从第六、七节的分组活动中，开始了解负面后果的严重性，也会影响自己重视的人，故可以较直接地驳斥组员的非理性想法和行为
目的	1. 拆解(Debate)组员的非理性想法及学习自我对质 2. 运用「合情合理合法」的思考模式，建立理性想法及正面行为
程序	1. 工作人员讲解活动：工作人员以抽签形式，选择其中一位组员的家课（其实工作人员故意选择在小组中最常出现非理性想法的组员），讨论当中想法的「不合情理法」的部分 2. 将房间分为左右两边 3. 组员就事件中的想法及行为分组，分为「合情理法组」及「不合情理法组」，组员分两边坐下 4. 两组分别就情理法三方面作讨论，工作人员将有关论点记录在综合大表上 5. 组员尝试驳斥对方的论点 6. 当小组组员辩论时，工作人员须积极聆听有关的非理性想法及行为，组织组员的对话，抽取一些值得辩论的地方，做出总结，并以重塑的技巧(Summarizing and Reframing)，让组员讨论「不合情理法」的论点 7. 总结辩论中「不合情理法」的论点，贴在综合大表上
物资	综合大表、胶纸

小组过程及个案阐述

当组员开始选择自己所属的组别时，工作人员留意到阿慧表现得有点犹豫不决，挣扎于「不合情理法组」及「合情理法组」之间。最后，工作人员将阿慧编在「合情理法组」。

小组来到中后期，发展已经成熟。组员可以在一个互相尊重的环境下，直接对质组员的非理性想法。阿慧相信，他们的行为不会被发现及带来负面后果，所以「合法」；而「合情」方面，他们认为对方不喜欢自己，为了自己的感受，所以攻击他们是「合情」的行为；「合理」方面，他们认为如果不攻击对方，朋友便会轻视自己的能力，是一个「合理」的原因。故打对方是「合情合理合法」的想法及行为。

「不合情理法组」列举学校的「有名」人物，证明现实中做了违规的事，便要承担负面的后果(受到法律的制裁)，此举引证了「不合法」。此外，组员运用「合情」的角度时(重视的人的感受)，表示家人会为自己的行为及想法感到伤心和失望，以驳斥阿慧那一组。工作人员希望进一步加强「合情」的角度，所以，工作人员在此介入活动，正面肯定组员对家人的重视，加深家人的感受对组员的正面影响。

第三章 治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

工作人员分析

工作人员留意到阿慧的表现，正好反映阿慧的非理性想法开始动摇。工作人员最后编排阿慧在「合情理法组」，希望她能经历与组员对质的过程(直接被组员驳斥她的非理性想法和行为)，借此建立理性想法。

现实中，拆解的过程绝不是三言两语可以成功的。在小组的过程中，工作人员不时发现阿慧母亲的感受对阿慧是十分重要的。在拆解的过程中，工作人员希望阿慧能面对自己重视的人对自己的愤怒、失望及担心，由「合情」的角度出发，从而改变她的行为及非理性的想法。「合法」方面，小组以现实生活的例子，如「铁窗边缘」中的主角、「大姐大」、组员认识的人等，重建组员对后果有合理及客观的评价。

在「合理」方面，组员主观地认为他们的想法是「合理」的。面对这些情况，工作人员可先与组员讨论他们的「合理」是如何建立的，让他们了解到他们一直相信的「合理」，只是从他们的童年经验、家庭教导及朋辈中互相引证出来的。工作人员再拓展他们的思考领域，使他们能从其他角度去再看「合理」，例如从公平、公义的角度、有客观证据支持的角度等去了解「合理」。在过程中，工作人员引导组员反思过去的正面经验 (Exceptional Experience)，例如不重视个人利益，反之重视别人感受的经验，让他们重新感受当中的正面经验，从而鼓励组员选择以其他角度，再看人生中不同的「合理」。

从阿慧的新想法 — 「我可以用正面的方法证明自己的能力」，可以看到新想法是「合情合理合法」的。「合理」是因为阿慧相信自己除了欺负别人的能力外，自己内在也拥有其他能力，可以透过正面的方法展露人前，证明自己的价值。而且新想法不会为自己带来负面后果及能关顾重视自己的人的感受。所以，阿慧开始拥有一个「合情合理合法」的想法。

在阿慧的行为练习中，工作人员鼓励阿慧将自己的能力运用于正途上。阿慧在过去一星期中，主动参与策划一次班会活动。那次的班会活动，获得老师及同学的好评，正面肯定了阿慧的能力。而这次成功的经验，令阿慧感受到同学及老师的正面肯定，强化她的理性想法。阿慧现在相信，她不一定需要同学敬畏自己，自己才有价值；她可以于正途上发挥自己所长，肯定自己的正面价值，也会得到别人的赞赏。

第三章 治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

(VII) 小组后期

这一节简述小组后期的情况。在小组中期，组员成功地拆解非理性想法。小组后期运用行为训练，巩固及强化组员的理性想法。

小组活动：第九节

(详情请参阅教学光碟，操控型攻击者 - 6. 小组后期 及 7. 冯丽姝博士解说)

活动	「回想事件簿」
时间	15分钟
理念	引导组员回忆过往的片段，尝试从另一个角度了解事情，行为反应也随之而改变
目的	让组员了解受害者的感受、改变组员对欺凌行为的想法
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 派发堂课纸给组员2. 工作人员运用意象导引的技巧(Leuner, 1969)，让组员容易代入过去，回想当时被自己欺负过的人是怎样的，把情境、那同学的感受及其他影响写下来3. 收回堂课纸，抽出堂课纸，让不同的组员代为读出作分享（以不记名的形式）
物资	工作纸、「意象导引内容」、「一事件」工作纸、柔和的纯音乐

第三章

治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

小组过程及个案阐述

透过意象导引，让组员集中及代入过去，回想一件欺凌事件，再代入受害者的角度，回顾整个过程，让组员从一个新的角度看欺凌事件。

阿慧分享一件欺凌事件。有一次，她故意在学校旁的公园流连，然后伏击及恐吓一位她讨厌的同学。她能从意象导引中，重新经历这次事件。在过程中，她看见当时受害人大喊、央求自己停手及不停说对不起的行为。此外，阿慧开始了解受害者在被欺凌的过程中会出现恐惧、无助、害怕及可怜的感受。在过程中，组员能与过往的自己相比，了解过往的自己没有站在受害者的角度看事件时，便会忽视自己对对方造成的负面影响。

工作人员分析

操控型攻击者对受害者缺乏同理心，也可能存在着误解。从真实的事例及回忆自己以往欺凌他人的片段，可让操控型攻击者了解受害者的感受及所受到的负面影响，冲击组员对受害者固有的不正确看法及重建组员的同理心。

经过拆解非理性想法及增加情绪反应的练习，阿慧及组员的情绪反应明显有所增加。工作人员让阿慧先作分享，鼓励阿慧将她的改变与其他人分享，同时也为组员树立一个良好的模仿对象。

组员现在和过去的行为反应及情绪反应均有改变，是由于他们的非理性想法有所改变。对于操控型攻击者，同理心训练是一个十分合适的行为更易法 (Behavior Modification)。行为更易法所用的是「取代」(Substitute) 的方法，用新的、在功能上协调 (Functional) 的行为模式，取代功能上失调 (Dysfunctional) 的行为模式。对于组员来说，过往一些操控型攻击行为便是一些功能失调的行为模式。透过同理心的训练，先让组员认识及了解自己的情绪，再从活动中了解欺凌对受害者的影响和他们的感受。最后，当组员站在受害者的角度，产生对受害者的同理心，从而取代及改变操控型攻击行为。

第三章 治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

小组活动：第十节

活动	「新造的我」
时间	20分钟
目的	1. 组员比较自己正面想法的建立及转变 2. 尝试让组员发掘对未来的期望
程序	1. 工作人员派发人形纸，组员在人形公仔内写上这三个月以来，认为自己进步的地方，在人形公仔外写上对未来的期望及目标 2. 组员逐一分享 分享重点： <ul style="list-style-type: none">• 相比第一节，组员在小组内的差别• 值得自己欣赏及进步的地方
物资	人形纸

小组过程及个案阐述

小组最后一节，工作人员再一次派发人形纸。工作人员先请组员回想三个月前的自己，再想一想现在的自己，把当中的区别记录在人形纸上。阿慧在人形纸上写上：

进步及学习到的地方

- 学会了想法要「合情合理合法」
- 了解及体谅别人的感受及做事要顾及后果

期望及目标

- 不再欺负别人
- 不要犯事
- 尽力令母亲开心，例如尝试温书

工作人员分析

小组完结前，工作人员强调组员有能力成为一位合情理法的新领袖。从阿慧的人形纸上，阿慧能全面理解一个「合情合理合法」的思考模式，尤其在「合情」及「合法」方面的改变。这些正面的改变，有效减少操控型攻击行为。透过组员的自我检讨，协助组员巩固成功经验，加强持续改变的信心。此外，工作人员及组员间的鼓励，能正面增强组员建立新行为的动力。

第三章 治疗性辅导小组 - 操控型攻击者

(VIII) 成效

以下研究结果，来自于2008至2009年间，在香港中学进行操控型攻击者治疗性辅导小组收集得来的数据，分析如下：

操控型攻击者治疗性辅导小组：各学生自陈量表中的结果（前测 - 后测）

	前测 - 后测		
	有效人数	平均分数差距	t值
攻击行为	30	3.47	2.87*
违规行为	30	2.70	4.20**
操控型攻击	29	3.24	3.20*
反应型攻击	29	2.35	2.48*

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

与小组开始前作比较，组员于小组结束后的「攻击行为」、「违规行为」、「操控型攻击」行为及「反应型攻击」行为均显著减少。研究结果显示，完成治疗性辅导小组后的操控型攻击者，在各项行为表现上均有明显的进步，证明治疗性辅导小组能有效地帮助操控型攻击者。

第四章：
治疗性辅导小组
- 反应型攻击者



第四章：治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

(I) 认知行为治疗法及相关理论之运用

1. 社会信息处理理论 (Social Information Processing Model, SIP Model)

反应型攻击者在社会信息处理过程的第一个步骤时，他们往往会选择性地接收外在有关攻击性的线索导引（如：见到一班同学细小声说大声笑），而忽略周围环境。在第二个步骤，当反应型攻击者判断别人的意图时，往往会勾起以往被人欺凌和被伤害的情境，因此，在解读现场的情况时出现了扭曲及非理性偏差，产生敌意的归因 (Hostile Attributional Biases)。他们更加感受到外界威胁，常把同伴的一些中性行为（如：对方不小心撞倒自己会被解读成对方存心想伤害自己），理解为有敌意、侵略性的行为，会对自己造成伤害。

2. 归因理论 (Attribution Theory)

反应型攻击者普遍将遇到的困难及问题归咎于外在环境，把自己置身事外，不需负上责任，也不愿意承担后果 (Andreou, 2001)，他们的社交解难能力一般都较差 (Anderson, 1989; Mynard & Joseph, 1997)，因此，他们处理社交冲突的方法大多是使用暴力或攻击性行为，以保护自己，或对同伴进行报复。由于反应型攻击者在处理社会信息时的认知出现偏差，当他们遇上事件时，有可能会突然失控，并可能扰乱课室秩序和受到同伴排斥。

另外，反应型攻击者有敌意归因的倾向，他们会对情境做出扭曲性的解读 (Cognitive Distortion)，主观地认为他们被眼前的情况所威胁或事情不如预期般发生，因而挑起愤怒激动的情绪，继而使用暴力 (Pulkkinen, 1996; Salmivalli & Nieminen, 2002)。

所以，当他们遇到社交问题时，容易把别人的行为，看成是有敌意和侵略性的行动。即使别人的行动没有伤害性，但为了保护自己，他们都会在情绪上和行动上做出反击。

3. 认知行为治疗法之运用

在反应型攻击者的治疗性辅导小组中，工作人员综合运用了Beck的认知治疗法及Ellis的理性治疗法。Ellis的A-B-C概念及非理性想法具体和清晰，故此，工作人员于教授组员上运用Ellis的理性治疗法，让他们了解行为及感受是受想法所影响。此外，反应型攻击者在认知过程中，他们的自动化想法会出现认知扭曲 (Cognitive Distortion)，Beck将其分类为以下的偏误思考 (Thinking Error)。故此，工作人员除了于个案评估中运用Beck的认知治疗法，还会教授组员偏误思考，让他们能够自己辨识想法中的偏误部分。

第四章

治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

以下反应型攻击者小组的活动，运用了认知行为治疗法：

节数	认知行为治疗法之运用	活动目标
1	与组员建立互相尊重的治疗关系	反应型攻击者对周围的事情非常敏感、疑虑，而且缺乏自信，自尊感较低。所以对于反应型攻击者，建立关系是很重要的，这可以令他们在小组中感到安全，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
2	识别组员的自动化想法、情绪及行为反应	反应型攻击者倾向敌意归因，因此，他们与同伴相处过程中，容易感到愤怒、焦虑、不安和容易与别人发生争执。透过了解组员如何接收、理解及回应事件，可帮助工作人员对小组组员做出准确及全面的评估，以了解其非理性想法
3	教导组员认识Ellis的A-B-C概念	用在校内经常会遇到的中性事件作情境题，让组员认识同一事件发生在不同人身上时，会因为不同的想法，可能产生不同的结果
4	辨识(Detect)组员的非理性想法	以反应型攻击者经常遇到的人际冲突事件作情境题，辨识组员的非理性想法
5	辨别(Discriminate)组员的非理性想法	由于反应型攻击者的自动化想法中常常出现认知扭曲，这些偏误思考（思想陷阱）会令他们出现负面行为及情绪。故希望透过小组，令组员明白自己陷入了哪些思想陷阱，以协助他们了解自己的非理性想法
6-7	拆解(Debate)组员的非理性想法	由于反应型攻击者拥有一套既定、惯有、较单向及直接的想法，他们较少以其他角度去思考事情，因此，让组员运用多角度思考来拆解他们的非理性想法，让他们明白不同人会有不同想法及意见，集合众人的意见，可为事情找到更多的可能性，并鼓励他们尝试考虑和顾及别人的想法，以便在之后的活动中更容易建立理性想法
8	建构新的理性想法(Effective Rational Beliefs)、情绪及行为反应	透过拆解的过程，让组员学会表达和抒发情绪的方法，强化多角度思考，引发更多不同结果的关系，从而建构新的理性想法、情绪及行为反应
9	行为练习：社交技巧，自表技巧	反应型攻击者往往因缺乏适当的社交技巧，容易在人际关系上出现沟通的误会，常常感到不被他人理解，于是形成了恶性循环，社交上会出现不少问题。因此，小组借着「我信息」的训练，让组员学习正面地表达个人情绪及期望，减少沟通上的误解及冲突
10	结束治疗及预防复发	检视及欣赏反应型攻击者在小组内的改变，巩固他们成功的经验，加强他们持续改变的信心

第四章 治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

(II) 小组前准备

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

1. 问卷调查

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

行为方面：

量表	攻击行为 (总分：38)	操控型攻击 (总分：24)	反应型攻击 (总分：22)	违规行为 (总分：22)
分数	36	4	18	10

阿伟的「攻击行为」指数为36分，很贴近满分，显示他经常出现攻击行为；而「操控型攻击」指数有4分，「反应型攻击」指数则有18分，可见他大多是因为受到别人挑衅而出现攻击行为。另外，虽然反应型攻击者也会出现违规行为，不过与操控型攻击者相比则较轻微，而阿伟的「违规行为」指数为10分，虽然高于临床指标(男性：8分，女性：7分)，但相比操控型攻击者，其分数则不算高。基于以上数据，阿伟是一位反应型攻击者。

情绪方面：

量表	愤怒反应 (总分：16)	愤怒性格 (总分：16)	愤怒特质 (总分：40)	愤怒内抑 (总分：32)	愤怒外泄 (总分：32)	愤怒控制 (总分：32)	愤怒表达 (总分：48)
分数	16	14	38	11	27	12	47

数据显示，阿伟有很强烈的愤怒特质及性格(两项指数均接近满分)，反映他容易出现愤怒情绪，当他感到愤怒的时候，他较少压抑愤怒情绪(「愤怒内抑」：11分)，并倾向以攻击行为去发泄(「愤怒外泄」：27分)及表达情绪(「愤怒表达」：47分)，在控制愤怒情绪方面表现也十分薄弱(「愤怒控制」：12分；分数越高代表控制愤怒情绪的能力越好)。

第四章

治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

2. 学生访谈

学生在访谈中，阿伟会被问及一些在学校有可能发生的情境，当中包括一个有攻击行为或暴力情境，以及一个中性的情境。学生被要求代入情境中的主角，想像如果遇上这些情况的时候，自己会出现的想法、行为及情绪。工作人员可借学生访谈，进一步了解学生在认知方面扭曲的地方。

(I) 以下是一个暴力或攻击的情境：

如果课间休息时，你见到以下的情景……



学生会被要求描述并解释以上两幅图画所发生的事。

于这一个情境题中，阿伟很快便投入情境中，更认为自己是图中其中一位学生。他表示缘起于与其他同学打篮球时被别人撞倒在地上，因此，他要求那位同学道歉，可是别人否认，不愿意向他道歉，更推撞他，最后他在盛怒下一边大叫，一边挥拳冲向对方。

从阿伟的回应中，反映出事件一开始时，他已经主观地认定是别人先挑衅自己，并且有意攻击自己，而他做出攻击行为的原因，是因为过分恼怒，所以失控打人，而并非如操控型攻击者般，为了利益或权力而攻击别人。

再问及阿伟当众打架时，他有否害怕被罚。他说无论他怎么向老师解释都是没有用的，而且在学校被老师处罚已是平常事，他并不介意被老师多罚一次。这突显出阿伟认为老师不是可靠、可信的人物，因此，他只好用自己的方法去解决问题。可是，这只会令恶性循环的情况加剧。

第四章

治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

(II) 以下是一个中性的情境：

「课间休息时，数位同学观看及谈论旅行的相片，他们在讨论时『小声说，大声笑』，引起了阿文的注意。当上课钟声响起后，同学将语调降低，等待老师来上课。阿文突然怒气冲冲地走到他们面前，责骂并攻击他们，要求他们交出他们自己跌倒的相片。」

工作人员问阿伟情境中的同学正在看什么照片，阿伟认为他们正在看阿文跌倒的相片，更加在小声嘲笑他。后来，工作人员再问阿伟为什么阿文会有这样的反应，阿伟表示因为阿文被别人嘲笑，所以要先发制人，阻止他们继续笑他。而且阿伟认为阿文这样做并没有问题，他只是用自己的方法去解决问题。阿伟从一开始就已经将这个没有任何攻击行为线索的情境，诠释为别人做出恶意嘲笑、攻击自己的情境，显示出阿伟有严重的认知扭曲，倾向选择性地接收有关攻击性的线索，例如其他同学「小声说，大声笑」，因此，他会把中性的情境看成是有侵略性的。另外，也看出阿伟有合理化攻击行为的特点，而这也是反应型攻击者会出现的想法，认为暴力是他们唯一得以解决问题的方法。

此后，工作人员再追问阿伟，若他是情境中的阿文，他会有何感受及会如何做出反应，阿伟表示他会十分愤怒，就像有团火在心里烧一样。而他会毫不犹豫地冲向那些同学，抢走他们的相机。由此可见，阿伟于曲解现场情况后，显得极度愤怒，因此冲动地做出攻击行为。

3. 小结

反应型攻击者阿伟的敌意归因情况严重，会将中性的情境演绎为别人刻意攻击他，或故意令他难堪，经常认为别人对他有敌意，因而产生愤怒情绪，并要先发制人，以暴力回应他们的挑衅。然而，因为反应型攻击者有着这些认知扭曲的特性，工作人员应首先了解他们在社会信息处理过程中哪一个步骤出了问题，然后给他们看到其他可能性，如别人并非刻意要伤害他，事件只是一个意外，从而减低他们激动的情绪。

工作人员可因应阿伟的特征，或者他在访谈中提及过的亲身经历，用以设计小组活动的材料，例如情境题，以便更加贴近阿伟的想法、行为及情绪，做出更深入的辅导治疗。

第四章 治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

(III) 小组第一次见面

这部分简述第一节小组的情况。反应型攻击者会突然情绪激动，暴跳如雷。有可能在没有被挑衅或冲突的情况下，也会情绪失控，认为对方不怀好意，因此必须先发制人。所以，工作人员与组员订立小组契约前，必须先了解反应型攻击者在认知、情绪和行为的特征，以订立相关的小组契约。

小组活动：第一节

活动	「我的期望」
时间	30分钟
目的	组员分享参与小组的个人目标
程序	组员各有一张「我的期望」工作纸 1. 组员可在纸上画上自己的面貌及特质，并写出对参加小组的期望 2. 用即影即有相机，拍下组员的模样及贴在工作纸上 3. 完成后，工作人员带领组员分享，重点如下： <ul style="list-style-type: none">• 组员的性格特质• 组员的期望及背后的原因• 帮助他们达到该期望的因素
物资	颜色水笔、「我的期望」工作纸、浆糊笔、即影即有相机及胶卷

小组过程及个案阐述

组员在纸上完成自画像后，便分享他们对小组的期望。组员的期望包括「学会控制情绪」、「认识朋友」、「礼物」、「开心」。

工作人员分析

反应型攻击者与操控型攻击者不同，操控型攻击者的组员着重利益，所以，于分享小组期望时，他们只会期望得到物质性的礼物。但反应型攻击者小组组员期望学懂控制情绪及认识朋友，反映了反应型攻击者重视与人建立关系 (Relational Goal) 的特征。因为反应型攻击者会突然情绪激动、暴跳如雷，或会在没有被挑衅或冲突的情况下情绪失控，认为对方不怀好意，必须先发制人，故此，他们并不受同学欢迎。「控制情绪」及「认识朋友」这两个期望，反映了他们希望小组能协助他们改善人际关系，同时也增加他们投入小组的动机。



第四章 治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

小组活动：第一节

(详情请参阅教学光碟，反应型攻击者 - 1. 小组第一次见面)

活动	「小组契约」
时间	10分钟
目的	订定小组守则，确保小组顺利进行
程序	<ol style="list-style-type: none">跟进上一环节的活动，工作人员引导组员表达「协助彼此达致期望」的小组守则，经全组组员同意后，可由工作人员写在大壁报纸上，当中包括在小组中应有的行为及态度完成及取得共识后，所有组员共同签署小组契约，并同意遵守 基本守则应包括：<ul style="list-style-type: none">• 不伤害自己及别人• 尊重自己及别人• 正面回应• 积极参与、乐于分享• 多欣赏及赞赏组员
物资	大壁报纸、颜色水笔

小组过程及个案阐述

当阿伟分享期望时，他听见笑声，望向右边，看见另一位组员阿立与坐在旁边的同学大笑。工作人员留意到阿伟出现愤怒的情绪反应，随后他立即拍打桌子，并做出意图向阿立挥拳的反应。小组另一位工作人员胡姑娘见状，立即阻止他们，但当时阿伟也未能完全冷静情绪，继续怒视阿立。

工作人员分析

根据社会信息处理理论 (Social Information Processing Model, SIP Model) (Crick & Dodge, 1996; Dodge & Coie, 1987; Pettit, Polaha, & Mize, 2001)，反应型攻击者在第一及第二个步骤出现问题，阿伟在小组的行为及情绪反应，反映了反应型攻击者在这两个步骤出现了问题。

社会信息处理理论中的第一个步骤，反应型攻击者在对外界信息进行辨识编码时，选择性地收取外在有关攻击性的线索导引，当时阿伟只选择性听到阿立的笑声，而没有留意阿立跟另一位同学正讨论他们的人形纸。

到第二个步骤时，反应型攻击者理解和诠释线索导引时，他们会勾起以往被人欺凌和被伤害的情境，解读现场的情况出现了扭曲，产生敌意归因，所以，阿伟相信阿立是有意嘲笑自己的。在没有全面了解线索导引及受敌意归因的影响下，阿伟出现愤怒的反应，并使用攻击行为作处理方法。

工作人员带领反应型攻击者小组时，必须多加留意组员的行为及情绪变化，因为组员很多时在没有被挑衅或冲突下，也会出现攻击行为。工作人员必须在暴躁情绪及攻击行为出现前介入，以免破坏组员之间的关系，影响互信。所以，在小组契约中，工作人员必须让组员知道，小组内是不容许任何形式的攻击行为出现。

第四章 治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

(IV) 小组初期

这一节简述小组初期的情况。工作人员透过不同的活动，评估组员的核心信念。工作人员先拓展组员对事件的了解，让他们能全面地接收外在信息，然后运用Beck的认知概念，探索引起愤怒情绪及攻击行为的核心及中介信念。

小组活动：第二节

活动	「五感测试」
时间	30分钟
理念	由于反应型攻击者会忽略周围的环境，选择性地收取外在有关攻击性的线索导引，他们倾向偏重运用部分感官，而妄自做出定论及反应。因此，让组员了解，单靠某一感官了解事件及作定论可能会出现误差。工作人员协助组员运用其他感官，令他们能全面地接收外界信息，从而减少因接收外界信息出现偏差而造成的人际冲突
目的	1. 让组员了解单靠某一感官了解事件及作定论，可能会出现误差 2. 协助组员运用其他感官，全面地接收外界信息
程序	<p>情境：有一班朋友在操场观看球赛，看见自己支持的队伍入球，举手欢呼庆祝</p> <ol style="list-style-type: none">工作人员运用不同的物件作提示，组员分别用不同的感官去了解有关事件：<ol style="list-style-type: none">听觉：嘈杂叫嚣声触觉：汽水樽嗅觉：薯片袋味觉：薯片视觉：图片将组员分成3组，组员按以上的次序去了解事件，根据使用的提示计分评分方法：<ol style="list-style-type: none">第一个提示：答对100分，答错扣100分第二个提示：答对80分，答错扣80分第三个提示：答对60分，答错扣60分第四个提示：答对40分，答错扣40分第五个提示：答对20分，答错扣20分每一次依据提示作「猜一猜」时，组员需填写他对有关事件的行为反应及情绪反应胜出者需要分享致胜之道，之后由工作人员颁发奖品总结：靠某一感官了解事件及作定论，可能会出现误差。多运用其他感官，全面地接收外界信息，能对事件有全面的了解，行为及感受都有所不同



第四章

治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

小组过程及个案阐述

组员开始时十分投入这个活动。第一个听觉提示后(嘈杂叫嚣声)，阿伟那一组相信答案是主角正在打架，而那些声音便是围观的人所发出的。第二个是有关触觉(汽水樽)的提示，阿伟一组的答案依然没有改变，他们相信，主角使用武器打架。

经过第三及第四个提示(嗅觉：薯片袋；味觉：薯片)后，阿伟一组开始动摇，因为如果答案是打架事件，便不会出现薯片。与阿伟同组的组员开始重新组织第一至第四个提示后，他们改变答案，认为主角跟朋友开大食会派对。第五个视觉的提示(打篮球的照片)，阿伟一组有组员很快回应：「原来主角正在打篮球。」但阿伟示意组员再细心回顾他们之前搜集的提示，他认为打篮球时不会吃薯片及汽水，所以，他们决定把答案改为主角与朋友一起观看球赛。

活动结束后，阿伟分享他们成功猜中答案的心得，他说：「如果没有完全了解事件，往往令人产生误会。我们最初只靠听觉和触觉时，便误以为是打架事件。」之后，工作人员再邀请大家分享以往类似的经验，阿伟提出一件令他内疚的事：「有一次，坐在我背后的同学拍我肩膀，我当时十分愤怒，认为他故意打我，于是我挥拳反击。但事实是，他看见我的文具掉在地上，想提醒我拾回文具。自此以后，那位同学便害怕起来，不跟我做朋友了。」

工作人员分析

从阿伟的例子中，阿伟是典型的反应型攻击者，在接收外界信息时，忽略周围的环境，偏重运用一部分的感官去接收信息，而且选择性地收取外在有关攻击性的线索导引，如被拍肩膀，导致妄下定论及做出攻击性的反应。

工作人员引导阿伟从「五感测试」活动中，将学习到的方法应用在自己的日常生活中。阿伟表示，如果他能全面运用五感时，他便不会单靠触觉去断定同学的意图，他会先转身，留意同学当时的表情及现场环境，如果不能做出判断时，他会请那位同学澄清拍自己肩膀的原因。

工作人员请其他组员代入阿伟同学的角色，分享阿伟的新做法所带来的后果。组员表示，阿伟的新做法会带来很多好处，包括不会破坏同伴关系、不会受罚等。工作人员希望透过组员的正面回馈，鼓励阿伟及其他组员能将从小组中取得的正面经验，应用到日常生活中。

第四章 治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

小组活动：第三节

(详情请参阅教学光碟，反应型攻击者 - 2. 小组初期 及 3. 冯丽姝博士解说)

活动	「情境线索大搜查」
时间	30分钟
理念	在评估组员的接收信息模式后，可进一步协助组员打破对日常事件的自动化反应，拓展他们对事件的想法。而工作人员也可透过讨论一些中立的校园情境，初步评估不同组员的非理性想法及敌意归因模式，并在往后的小组中做出跟进
目的	<ol style="list-style-type: none">1. 让组员初步认识个人想法(Belief)2. 工作人员初步评估组员的非理性想法
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 工作人员说出一个校园情境，事件必须为中立的事件，例如「老师叫我放学后找他」或「同学在课室内叫出我的中文全名」等。然后把组员分成两组，由工作人员带领组员作讨论 讨论问题：如果事件发生在自己身上，你将会有什么想法呢？2. 工作人员可鼓励组员利用五感，全面地从事件中找出更多的资料及线索，以作分析3. 组员需在十分钟内尽量把想法罗列出来，并写在大画纸上，每写出一项想法，又能提出原因的，便可得一分4. 工作人员可在讨论的过程及大画纸上的答案中，评估各组员的想法是否出现想法偏差及敌意归因5. 最后两组分别汇报其讨论结果，由工作人员计分，每组可按得分而获得不同的小礼物以作鼓励
物资	大画纸、颜色水笔、礼物

第四章

治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

小组过程及个案阐述

组员在活动中需要把想法罗列出来，但工作人员发现，大部分组员都不能清晰地分辨想法及行为反应。小组活动(例如情境题)协助组员投射自己的想法、行为及情绪。但工作人员不能只专注带领小组活动，更重要是工作人员能把握评估时机，窥探组员的内在想法。工作人员于是按组员的情况，尝试从组员的行为反应及情绪反应中，初步评估不同组员的非理性想法及敌意归因模式，并在往后的小组中跟进。

在「老师叫我放学找他」的事件中，这些事件经常发生在组员身上，而他们都会有愤怒、不满、无奈、担心的感受，阿伟表达若他遇到这个情境时，一定会很愤怒，并且会不理睬老师，放学后立刻离开学校。阿伟认为老师针对自己，所以故意要阿伟放学后留下。而另一些组员则担心老师认为自己成绩欠佳，因而被罚放学后留下。

愤怒是反应型攻击者的重要情绪特征，当他们经验负面情绪时，会容易表达他们的核心信念。他们同时欠缺表达能力，所以工作人员可透过一些动物图片，协助组员表达愤怒情绪背后的个人想法。阿伟表示当他愤怒的时候，会像一头狮子，不顾一切扑向对方及攻击对方。

他回想这次经验，当有一位中六级的同学称呼他「Form One仔」，他便如图片中的狮子般攻击对方，直至对方倒下。工作人员再追问当时情况时，发现阿伟当时背向那位同学，当他一听到「Form One仔」时，便立刻转身，看见那位同学站在自己背后，便冲上前攻击他。

工作人员分析

工作人员认为这次事件可以有效评估阿伟攻击行为及愤怒情绪的背后想法，此外，工作人员相信阿伟能透过这次经验，辨识 (Detect) 自己的想法，故此继续与阿伟探索这次经验。

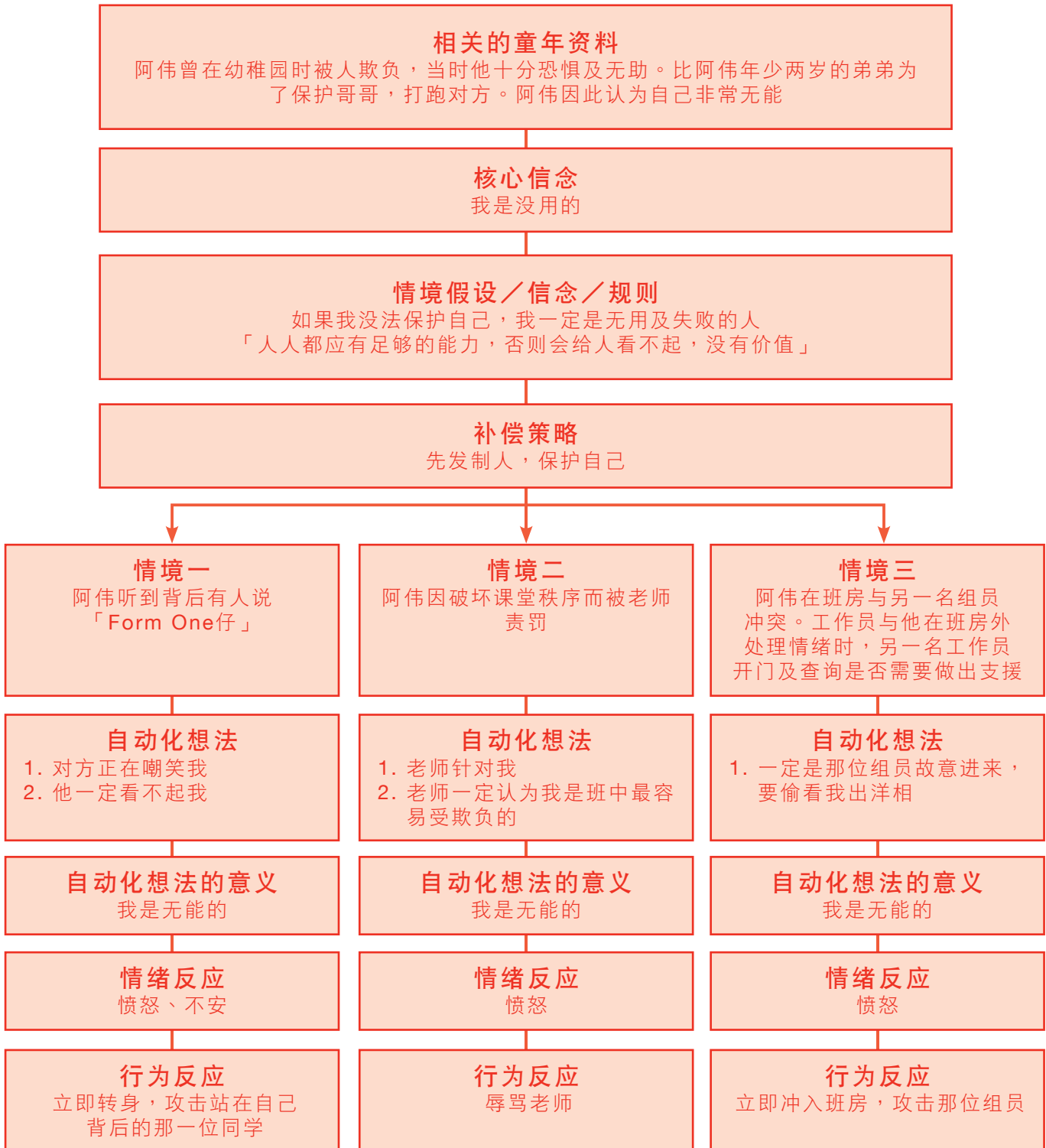
工作人员运用Beck (1995) 的认知概念表，评估阿伟的核心信念及中介信念。

第四章 治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

姓名：阿伟

年龄：重读中一、14岁

个案背景：冲动、易怒、学业成绩差



认知概念化图表—阿伟 (Beck, 1995)

第四章

治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

在理解事件上，阿伟忽略周围的环境，选择性地收取外在有关攻击性的线索，所以不能全面了解事件。此外，阿伟认为对方正在嘲笑自己，他才会有攻击及愤怒的反应。这个自动化想法中，阿伟只根据事件的一小部分推断对方的意图，明显出现了认知扭曲。

当工作人员继续探索影响阿伟的中介信念及核心信念时，发现阿伟深深相信，如果自己不能保护自己时，便代表他是一个没用及失败的人。阿伟在了解事件上，他选择性地收取事件中有关攻击性的线索，再加上以上的信念影响，便引发认知扭曲的自动化想法。

在个别跟进时，阿伟表示曾在幼稚园时被人欺负，当时他十分恐惧及无助。比阿伟年少两岁的弟弟，为了保护哥哥，打跑了对方。儿童时期的阿伟，除了不能保护自己外，还需要弟弟反过来保护他，因此他认为自己是非常无能的。受相关童年经验影响，工作人员更确定阿伟的无助是核心信念。

虽然在小组过程中，工作人员需要对每位组员有深入的个案评估。但在评估过程中，不能忽略其他小组组员。例如在片段中，钟姑娘(主工作人员)正对阿伟进行深入的评估，大部分组员都在参与小组。但有两位组员很少投入小组，更出现一些动手动脚的行为。胡姑娘(协助工作人员)留意到这个情况，虽然当时气氛未见紧张，但因反应型攻击者的特性是冲动、易怒，为了避免激烈冲突发生，所以胡姑娘及早介入，好让两位组员能重新投入小组及保持组员关系。

第四章 治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

(V) 小组中初期

这一节简述小组中初期的情况。反应型攻击者在自动化想法中，出现了认知扭曲，工作人员透过八种偏误思考，让组员先辨别 (Discriminate) 自动化想法中出现的偏误思考，再运用「自我反问五大法」拆解 (Debate) 他们的非理性想法。

小组活动：第五节

活动	「我的非理性想法 – 校园生活例子」
时间	30分钟
理念	组员掌握了八种偏误思考（详情请参阅第二章：辅导的策略）后，把理论引入组员的日常生活，令组员可作进一步反省，并加强组员改变的动机
目的	加强组员辨别(Discriminate)自己在日常生活中常出现的非理性想法
程序	<ol style="list-style-type: none">1. 工作人员首先邀请组员分享他们的生活经验，并讨论当中的想法是否已存在一些偏误思考。如组员较被动，工作人员可引用其他例子引发讨论：<ul style="list-style-type: none">• 进入教室时，见到其他同学窃窃私语• 课间休息时，有同学在你背后拍了一下• 老师叫你放学时找他• 妈妈拒绝让你与同学外出烧烤分享重点：<ul style="list-style-type: none">• 不同的组员对相同的情境可以有不同的想法和感受• 非理性想法是如何影响你的反应和结果

小组过程及个案阐述

反应型攻击者的认知过程中，他们的自动化想法会出现认知扭曲 (Cognitive Distortion)，Beck将其分类为以下的偏误思考 (Thinking Error)。工作人员在小组前期，评估组员的偏误思考及他们的认知程度，将八种偏误思考简化为以下三种：

- 非黑即白：两极化分类。看事情的成败、好坏是极端的，没有其他可能性
- 夸大与低估：过分高估或贬低事件的重要性或严重性
- 一概而论：根据事件的一小部分，断定事件的全部过程及内容

以上三种偏误思考，在小组中称为「思想陷阱」，目的是让组员容易掌握及应用在日常生活中。当愤怒情绪出现时，组员可以运用此概念，及早意识到想法可能出现了「思想陷阱」，从而提醒自己需要了解事件中的其他可能性。

工作人员提出一些例子(不是组员的生活经验)后引发小组讨论。然后，小组开始讨论组员自己的非理性想法中的偏误思考。在小组进行第三节活动时，阿伟的事件中：听到背后有人说「Form One仔」，出现「对方嘲笑我，我一定看不起我」的想法。组员能够列举这个想法是犯了「思想陷阱」，详情见下表：

第四章 治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

想法：「对方嘲笑我，他一定看不起我」

「思想陷阱」（偏误思考）	正面理解／思考
非黑即白 例：对方嘲笑我，他一定看不起我	<ul style="list-style-type: none"> 对方跟我开玩笑，可能想跟我做朋友，不是看不起我
夸大与低估 夸大 例：对方在笑，一定是「嘲笑」 低估 例：我无能力处理他的「嘲笑」	<ul style="list-style-type: none"> 即使对方真的笑我，也不代表对方看不起我；夸大嘲笑的严重性，其实对方只是开玩笑 低估了自己，别人笑我，可能是不了解我，重要的是自己不要小看自己的能力
一概而论 例：对方笑我，人人都嘲笑我	<ul style="list-style-type: none"> 对方因为别的原因而笑，可能是贪玩，不是嘲笑自己

工作员分析

工作员先以例子引发讨论，评估组员能否掌握以上三种偏误思考，再评估小组发展。如果小组发展成熟，组员可以直接对质自己及其他组员的想法，找出存有哪一种偏误思考。工作员观察组员在小组初期，能够安全地分享一些在学校的不快事件，此外，有些组员更会分享他们的家庭生活，与父母的关系等情况。这些现象反映组员间的互信，所以，工作员第一步应以较离身的例子引发讨论及作为热身，让组员能顺利进入第二阶段的互相对质。

在过程中，工作员发现组员提出的论点除了有对质的效果外，组员之间还能够互相勉励。这个现象对反应型攻击者及小组发展十分有利。因为反应型攻击者的特性，在小组初期组员之间会怀有敌意，所以在互相勉励的过程中，可以冲击组员「认定别人对自己怀有敌意」的认知，建立正面的经验，有助组员之间及与其他同学建立互相支持及信任的关系。

第四章 治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

小组活动：第六节

(详情请参阅教学光碟，反应型攻击者 - 4. 小组中初期 及 7. 冯丽姝博士解说)

活动	「自我反问五大法（上篇）」
时间	30分钟
理念	<p>1. 当组员认识到非理性想法的概念后，未必有能力辨清。故小组在此引入「自我反问五大法」，加强组员处理自己非理性想法的能力</p> <p>「自我反问五大法」包括以下五个反问句（黄，2005）：</p> <ul style="list-style-type: none"> • 会不会有其他可能性？ • 如果其他人遇到同样的事，他们又会有什么的想法？ • 有没有证据证明自己的想法是对还是错？ • 情况最坏会如何？ • 如果我继续这样想，对我有什么好处和坏处？ <p>2. 透过工作人员的对质及组员的自我反问，让他们建立一套新的思考模式及机制，当出现非理性想法时，可以进行自我驳斥，拆解个人的非理性想法。由于「自我反问五大法」需要较多的时间练习及运用，因此，我们把五个问句分拆至本节及下节讲解和应用，本节主要集中首两个问句，为事件找出可能性，而在下节阐释余下的问句</p>
目的	学习「自我反问五大法」，找出更多正向的可能性
程序	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作人员讲解当出现非理性想法时，会较多出现绝对化的思想，欠缺其他可能性 2. 教导组员以「自我反问五大法」，以拆解及对质非理性想法 3. 本节解释首两个反问句，学习寻找多一些可能性 <ul style="list-style-type: none"> • 会不会有其他可能性？ • 如果其他人遇到同样的事，他们又会有什么的想法？ 4. 工作人员举出一些学生常有的非理性想法作为例子，组员尝试以「自我反问五大法」中的反问句，协助工作人员为事件找出更多的可能性及构思新想法 5. 组员尝试举出一些自己曾出现理性想法的经验（可参考第五节交回的家课），并运用「自我反问五大法」为事件找出更多的可能性及构思新想法 <p>解说要点：</p> <ul style="list-style-type: none"> • 相同的事件，会否有多于一个的想法？ • 不同的想法，所带来的行为及后果是否不同？
物资	「自我反问五大法」提示卡

第四章

治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

小组过程及个案阐述

组员学习「自我反问五大法」后，工作人员邀请他们分享一件与同学冲突的事，从中尝试以「自我反问五大法」中的反问句，为事件找出更多的可能性。

阿伟分享一件冲突事件，当时他在篮球场上比赛，但其间被一位讨厌他的同学用篮球打中面部，他立即冲过去打他，并吐唾沫在他身上。

工作人员请组员列举事件中，阿伟被击中的可能性。当时，阿伟相信对方是故意瞄准自己，然后将篮球大力掷向自己，事件不存在其他可能性了。即使在讨论的过程中，其他组员列举其他可能性时，都一一被阿伟否决。

在拆解 (Debate) 的过程中，工作人员请阿伟邀请其他组员扮演事件中的角色，并重演事情的经过，角色包括：被怀疑用篮球攻击阿伟的同学、与阿伟一起打篮球队的队友、其他在篮球场上的同学、在场边围观的同学等。

各就各位后，工作人员邀请不同的角色，表达当时他们看到的情况。扮演被怀疑攻击阿伟的同学表示，他看见有很多人站在自己与阿伟中间，所以很难瞄准阿伟及攻击他。扮演在场边围观的同学表示，他们估计当时篮球出了界，才会被那位同学拿到篮球，那位同学可能想把球归还给阿伟的队友。

工作人员此时再问及阿伟事件中会不会有其他可能性时，阿伟立即反驳：因为当他被球击时，他感到十分痛楚，这表示那人十分用力把球掷出，所以阿伟不相信归还篮球这可能性。

工作人员问及扮演阿伟的队友，如果当时别人很用力传球给自己，自己会有什么反应。他们回应，他们会选择避开，因为他们害怕直接接那一球。工作人员再追问阿伟当时的他正在做什么时，他回应当时他正在与其他场上的同学谈天，他是背向队友的，因此，他怀疑同学是故意攻击他的。

经过整个扮演和讨论的过程，工作人员引导阿伟回想事件中的其他可能性。当阿伟尝试站在其他人的角度了解事件时，他开始相信当时自己忽略了其他情况，没有充分观察现场环境，便已经肯定别人是故意伤害自己。

工作人员分析

在认知层面上，组员学习「自我反问五大法」基本上是没有问题的。工作人员为了让组员更了解「自我反问五大法」的重要性，故邀请组员分享一件与同学发生冲突的事件，透过角色扮演，运用反问句，重新经历事件，从而建立一套新的思考模式及机制。透过角色扮演，组员能真实地体验如何运用「自我反问五大法」去拆解当中的非理性想法，扩展阿伟理解事件的角度。

从阿伟的经验分析，可见他的自动化想法(对方一定是故意伤害自己)中，阿伟只根据事件的一小部分来推断对方的意图，出现了「一概而论」的认知扭曲。重新经历事件，让阿伟能扩展接收信息的感官，全面了解当时周围的环境。此外，从其他组员的对质及回馈中，令他能从其他人的角度，再一次了解事件，增加理解事件中其他想法的可能性，让他确切地发现，自己的想法出现了认知扭曲。

第四章 治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

(VI) 小组中后期

这一节简述小组中后期的情况。在小组中期，组员已辨识 (Detect)、辨别 (Discriminate) 和拆解 (Debate) 非理性想法。组员透过整个拆解过程及行为练习的配合，强化多角度思考，建构新的理性想法。

小组活动：第七节

(详情请参阅教学光碟，反应型攻击者 - 5. 小组中后期 及 7. 冯丽姝博士解说)

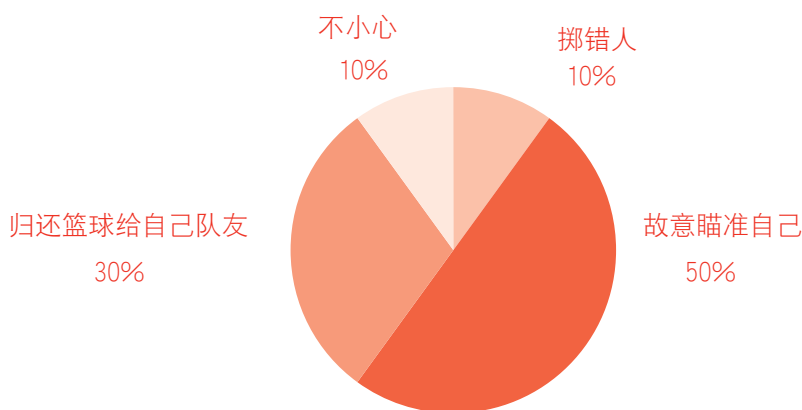
活动	「自我反问五大法（下篇）」
时间	45分钟
理念	<ol style="list-style-type: none"> 当组员认识到非理性想法的概念后，未必有能力辨清。故小组在此引入「自我反问五大法」，加强组员处理自己非理性想法的能力 「自我反问五大法」包括以下五个反问句（黄，2005）： <ul style="list-style-type: none"> 会不会有其他可能性？ 如果其他人遇到同样的事，他们又会有什么想法？ 有没有证据证明自己的想法是对还是错？ 情况最坏会如何？ 如果我继续这样想，对我有什么好处和坏处？ 透过工作人员的対质及组员的自我反问，让他们建立一套新的思考模式及机制，当出现非理性想法时，可以进行自我驳斥，拆解个人的非理性想法。由于「自我反问五大法」需要较多的时间练习及运用，因此，我们把五个问句分拆至上一节及本节讲解和应用，上一节主要集中首两个问句，为事件找出可能性，而本节则阐释余下的问句
目的	<ol style="list-style-type: none"> 拆解组员们的非理性想法及学习自我対质 学习多角度思考，找出更多面向的可能性
程序	<ol style="list-style-type: none"> 工作人员讲解当出现非理性想法时，除了应用「找可能问题」外，还可使用另外三条自我反问问题 重温「找可能问题」及教导组员余下的「自我反问五大法」以拆解及对质非理性想法 「自我反问五大法」： <ul style="list-style-type: none"> 会不会有其他可能性？ 如果其他人遇到同样的事，他们又会有什么样的想法？ 有没有证据证明自己的想法是对还是错？ 情况最坏会如何？ 如果我继续这样想，对我有什么好处和坏处？ 组员尝试轮流举出一些生活例子，当中自己曾出现非理性想法 其他组员尝试以「自我反问五大法」向他提问，以拆解及对质其非理性想法，并从中找出事件更多的可能性 在讨论的过程中，工作人员透过提问组员：如何想才是合情合理，以协助组员建构一个新的合情合理想法。解说要点： <ul style="list-style-type: none"> 经过以上的反问，组员们的想法出现了哪些转变？ 想法的转变，会带来正面的情绪及行为结果吗？
物资	「自我反问五大法」提示卡

第四章 治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

小组过程及个案阐述

经验拆解的过程后，组员讨论如何想才是合情合理，以协助组员构建一个新的合情合理想法。工作人员从正面的情绪及行为结果入手，协助阿伟构思合情合理新想法己。

阿伟想法的改变：



最初，阿伟百份百认为对方是故意瞄准自己掷球，目的是伤害自己。但当他发现想法增加了其他可能性时，他的行为反应及情绪反应便有所不同。想法增加其他正面的可能性时，阿伟的愤怒情绪会比之前减少，而行为方面，他会由攻击对方改变成主动请对方澄清事件。

工作人员再引导阿伟从新行为及情绪中，追溯其中合情合理的新想法，尝试具体地表达出来。阿伟现在相信「我是有能力去了解其他可能性及客观情况」，受这个想法影响，他相信自己可以帮助自己冷静情绪及避免因攻击他人而受到惩罚。

从拆解 (Debate) 的过程中，阿伟能分辨 (Discriminate) 非理性想法中不合理 (认知扭曲) 的地方，在小组的中后期，工作人员必须协助组员建构一个新的合情合理新想法。

Ellis和Bernard (2006) 指出，工作人员在辅导过程中，必须让组员了解自己的非理性想法、负面行为及情绪反应，透过新想法与旧想法的对比，从而增强他们改变的动机，让他们了解自己的问题所在。因此，工作人员运用「馅饼技巧」(“Pie” Technique)，图像化地把新想法与旧想法做出对比，协助组员了解自己想法之不同 (Beck, 1995)，明白合理的想法会为自己带来正面结果，从而巩固组员合理的想法。

在小组初期，工作人员评估阿伟有无助的核心信念及带有「如果我没法保护自己，我一定是没用及失败」的规条 (中介信念)。在小组过程中，阿伟充分应用自己的感官，不再只靠单一的感官 (如视觉) 了解事件及选择性地收取有关攻击性的线索，大大提升他了解事件的能力，降低他对别人的敌意。此外，在小组中期，提升阿伟对偏误思考的意识，让他明白他的愤怒情绪来自自己的非理性想法，而非客观的现实根据；再加上工作人员及组员对他的肯定，让他相信，除了暴力外，他是有能力选择其他更有效的方法去处理问题，例如请对方澄清事件，以处理同学间的冲突，增加他对自我的效能感。

第四章

治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

小组活动：第七节

活动	总结及家课讲解 - 「拓展思考大改造」
时间	15分钟
理念	1. 强化应用「自我反问五大法」的能力，尝试为事件找出更多正向的想法及可能性，并实行合理新想法 2. 透过行为练习，营造正面经验(Exceptional Experience)，让组员体验正面行为，协助改变其非理性想法
目的	强化小组正面行为
程序	1. 由工作人员总结本次节活动内容 2. 赞扬及肯定组员的良好表现，或鼓励组员讲出对别人的赞赏 3. 家课讲解 - 「拓展思考大改造」
物资	小礼物、「拓展思考大改造」家课纸

小组过程及个案阐述

工作人员强调本节的家课跟以往的不同，十分有挑战性。本次家课是希望组员实行合理新想法，因此，组员完成家课后，会有特别奖，加强他们练习新想法的动机。

组员于本节建构了新想法，例如：阿伟有「我是有能力去了解其他可能性及客观情况」的新想法，工作人员先与他回想过去，在学校中经常出现冲突的情况。阿伟表示通常在课间休息时，他与同学先有轻微的碰撞，之后便会大发雷霆、大打出手。工作人员协助阿伟反思新的想法，新想法会为他带来不一样的情绪及行为。他表示受新的想法影响，他的情绪比以往冷静，而行为方面，他会停下来，了解当场的环境，再想想对方的意图。当各组员预备好他们的行为练习后，工作人员再与他们预演当时有机会出现的情况。工作人员鼓励阿伟在未来一星期中，实行这个新想法，并从中反思新想法为自己带来哪些正面的后果。

工作人员分析

行为练习针对行为反应或理性想法而设计的，像阿伟般进展较佳的组员，可以鼓励他们直接实行这个新想法、新行为。但遇到进展较慢的组员，工作人员可以从行为方面着手，先为组员设计行为练习，例如：在与人冲突的时候，先冷静情绪，用五感了解事件，用「合情合理合法」方法去解决问题，最后欣赏自己在过程中做得好的地方。

当组员完成行为练习后，请组员记录他们当时冷静情绪的方法，当时他如何运用五感了解事情，请组员在行为练习中对自己做出赞赏。透过正面经验，让组员反思正面行为中的新想法。

工作人员为组员设计行为练习时，必须考虑对于组员来说，行为练习是可达到、具体及不太复杂的，否则组员很容易放弃。

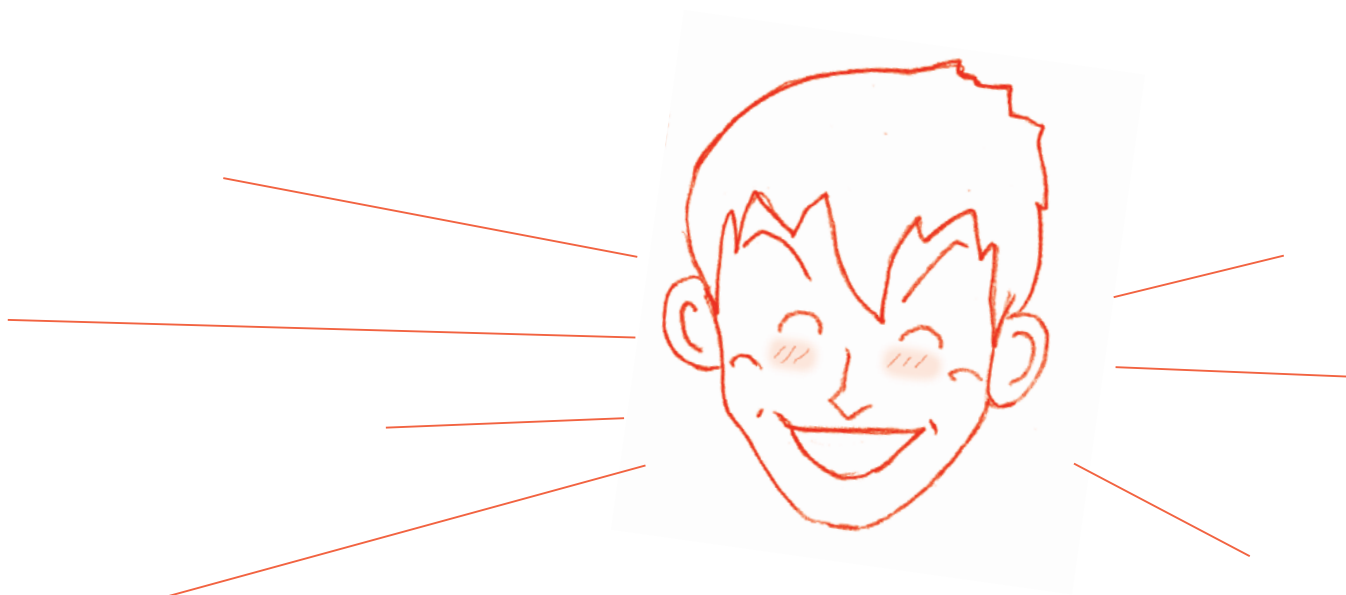
第四章 治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

(VII) 小组后期

这一节简述小组后期的情况。在小组中期，组员成功地拆解非理性想法。小组后期运用行为训练，学会表达和抒发情绪的方法，强化多角度思考，引发更多不同结果的关系，从而建构新的理性想法。

小组活动：第八节

活动	「激动情绪 STOP」
时间	30分钟
理念	由于反应型攻击者的特征是经常出现负面情绪及激动行为，所以，学习情绪管理是十分重要的一环，透过小组讨论及角色扮演，让组员找出个人认为最有效的自控情绪方法，发掘自我内在资源(Internal Resources)。日后，若遇到愤怒情境时，他们会懂得先冷静下来，然后腾出空间思考处理的方法
目的	1. 学习抒发激动情绪的方法 2. 强化组员在遇到激动情绪困扰的处理方法
程序	1. 先让每位组员写下一些可以舒缓自己激动情绪的方法，例如：饮水、打枕头、唱歌、闭上眼睛等 2. 以角色扮演的方式，模拟他们出现激动情绪的情境（可选择在上一环节组员曾分享的事件），而组员要尝试用自己所写下的一种舒缓方法作回应 3. 完成练习后，再讨论方法的可行性及有效性 解说要点： <ul style="list-style-type: none">• 使用自选的舒缓激动情绪方法之应用情况及感觉• 自己所选取的方法是否有效、可行和恰当？• 工作员可综合各组员的方法，并由其他组员互相给予意见。若组员有相关处理激动情绪的成功经验，可在小组内分享
物资	颜色纸、笔、礼物



第四章

治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

小组过程及个案阐述

工作人员先邀请组员回想过去成功冷静情绪的经验，然后写在纸上。活动初期，组员表示有点困难，因为他们认为自己没有成功经验，工作人员先正面肯定组员过去曾努力做出尝试，并鼓励有成功经验的组员先分享。

在工作员的鼓励下，阿伟分享他的经验，他说：「有一次，我被一位同学撞跌在地上，有很多同学目不转睛地看着我。我当时十分愤怒，随手拾起放在附近的一张椅子，投向那位同学。正当举起椅子的一刻，我想如果真的这样做，后果会十分严重，所以我放下椅子，到洗手间洗脸。」

工作人员再一次肯定阿伟的努力，并勇敢地向组员分享。工作人员协助阿伟概括当中三种有效的方法：预测负面后果、离开现场及洗面。

阿伟分享后，其他组员也分享自己的经验，大家互相给予意见。例如有组员选择「打墙壁」以帮助自己控制情绪，其他组员协助分析当中的坏处：伤害自己及破坏公物，同时也有同学肯定当中好处：不会伤害别人。然后组员鼓励那位组员透过「打枕头」代替「打墙壁」，既可发泄，又不会伤害任何人，包括自己。

工作人员分析

反应型攻击者的特征是经常出现负面情绪及激动行为，所以学习情绪管理是十分重要的一环。但组员时常一概而论地认为自己不能控制情绪，工作人员先让组员集中精神，再回顾过去的经验。此外，肯定他们努力做出尝试也十分重要。除了分享成功经验外，组员也能透过给予组员回馈中，从别人成功的经验中学习，找出个人认为最有效的自控情绪方法，发掘自我内在资源 (Internal Resources)，增加组员的效能感。组员在日后若遇到愤怒情境时，他们也会懂得先冷静下来，然后找出空间，思考处理的方法。

第四章 治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

小组活动：第十节

(详情请参阅教学光碟，反应型攻击者 – 6. 小组后期 及 7. 冯丽姝博士解说)

活动	家课重温及讲解 - 「活学活用我信息」
时间	15分钟
目的	强化组员对「我信息」的应用
程序	1. 组员逐一分享家课： 分享重点： <ul style="list-style-type: none">• 这星期中运用「我信息」的情况• 在运用「我信息」时遇到的困难• 透过讨论，找出使用「我信息」的有效方法 2. 工作人员多赞赏完成家课及主动分享的组员，并给予奖品以示鼓励
物资	后备家课（如组员未能提供，可即时填写）、小礼物

第四章

治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

小组过程及个案阐述

第九节小组中，组员学习「我信息」的基本原则及技巧，并在过去的一星期中应用于实际生活上。阿伟在控制情绪及运用「我信息」时十分成功，并与组员分享当中成功经验。

阿伟上星期在学校操场被同学撞倒。当时他运用小组中「预测负面后果」的方法，预测自己无论用任何反击的方法，只会换来「被罚」的后果，所以，他成功地控制住情绪。当他冷静下来，找出空间思考及客观了解事件后，发现对方正在比赛，在心急「救球」的情况下，才会不小心撞到自己。其他组员也正面肯定阿伟的尝试及成功。同时，当阿伟不小心与其他同学发生碰撞时，也成功运用「我信息」，正面表达自己抱歉的感受及澄清自己并不是故意的。

组员遇到不成功的经验时，工作人员须与组员讨论及检讨运用「我信息」时遇到的困难，肯定组员正确的地方，澄清错误的地方，并于小组中再作尝试。

工作人员分析

于社交技巧方面，反应型攻击者缺乏适当的社交技巧，易于人际关系中出现沟通上的误会及感到不被理解，在恶性循环下，社交也会出现问题，因此，小组借着「我信息」的训练，让组员学习正面表达个人情绪及期望，减少沟通上的误解及冲突。

工作人员把成功完成行为练习的组员经历与其他组员分享，为其他动机较低的组员提供正面影响。从阿伟的分享中，他发现新想法令他冷静情绪，不会认定别人对自己怀有敌意。带着这个新想法让他能与同伴保持良好的关系，在操行表现上有所进步，这些正面反应都会成为鼓励阿伟继续运用新想法的动力。此外，阿伟从行为练习中，成功地运用有效的行为：主动表达个人情绪及期望，在功能上以协调 (Functional) 的行为模式取代功能上失调 (Dysfunctional) 的行为模式。

工作人员发现，反应型攻击者难于表达感受及忽略自己的语气态度，所以运用「我信息」时，可能只表达自己的期望。遇到有困难的组员，工作人员可鼓励组员重演当时情况，留意组员表达的内容及态度，让其他组员回应过程中成功及失败之处。

第四章 治疗性辅导小组 - 反应型攻击者

(VIII) 成效

以下研究结果，是从2008至2009年间，在香港中学进行反应型攻击者治疗性辅导小组收集得来的数据，分析如下：

反应型攻击者治疗性辅导小组：各学生自陈量表中的结果(前测 - 后测)

	前测 - 后测		
	有效人数	平均分数差距	t值
攻击行为	45	4.22	4.79**
注意力问题	45	2.33	3.74**
违规行为	45	3.07	5.63**
操控型攻击	45	2.67	3.28**
反应型攻击	45	4.31	5.92**
愤怒控制	45	1.53	2.19*

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

治疗性辅导小组对反应型攻击者也有显著的成效，与小组开始前比较，组员的攻击行为、注意力问题、违规行为、操控型攻击行为及反应型攻击行为依数据显示均有显著下跌，组员控制愤怒的能力也有所改善。研究结果证明治疗性辅导小组能有效帮助反应型攻击者。

书 名：有教无「戾」— 校园欺「零」计画实务手册

编 著：冯丽姝博士（香港城市大学应用社会科学系 助理教授）

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

义务顾问：何惠玲（前个案督导主任、资深注册社工）

计画成员：岑淑怡（高级研究助理）、鍾妍慧（社会工作人员）、胡淑莹（社会工作人员）
许睿知（研究助理）、叶嘉羚（程序干事）

出 版：有教无「戾」— 校园欺「零」计画

地 址：香港城市大学应用社会科学系

设 计：deboli design – www.deboli.org

插 画：ayip

版 次：2009年8月初版

赞 助：优质教育基金

承办机构：香港基督教服务处

ISBN : 978-988-17052-3-5

