

目 錄

一、 第一天子題：中小學校輔導與諮商工作的理念

- (一)我國中小學校輔導與諮商工作的現況和挑戰(陳秉華)..... 1
- (二)學生輔導法立法與我國中小學校輔導工作的未來展望(廖鳳池)..... 17
- (三)我國中小學校輔導工作的回顧與前瞻(張麗鳳)..... 23
- (四)台北市實施諮商心理師進駐校園計畫與成效(趙曉美)..... 43
- (五)他山之石：先進國家學校輔導工作比較和省思(吳芝儀)..... 61

二、 第二天子題：中小學校輔導與諮商工作的實踐

◎論文發表 A 組

- (一)國小高年級社會性攻擊型學童的社會認知衡鑑之結果分析
(方惠生、廖鳳池)..... 79
- (二)焦點解決短期諮商對低自尊個案之影響研究(謝蕙春)..... 107
- (三)生態系統觀中輟生輟學歷程案例分析(陳恆霖、戴嘉南)..... 139
- (四)台北市高中生服務學習現況暨成效分析之個案研究(李梓楠、
王以仁)..... 180

◎論文發表 B 組

- (一)國中輔導教師對攻擊行為個案處遇模式之行動反思歷程研究
(何麗儀、張臻萍)..... 207
- (二)國中輔導教師推動小團體諮商之行動研究—以提昇青少年自尊
小團體為例(江怡菁、林杏足)..... 231
- (三)青少年諮商歷程的實踐與反思—專業訓練與實務場域的對話
(林杏足)..... 259
- (四)親子遊戲治療訓練模式對遊戲諮商師新手之口與反應分析研究
(施玉麗)..... 293

三、 與會名單

- (一)與會學者名單..... 331
- (二)與會人員名單..... 332

現代教育論壇

第一屆中小學校輔導與諮商學術研討會

「我國中小學校輔導與諮商工作的挑戰」研討會議程

時間：民國 94 年 9 月 29 ~ 30 日(星期四、五)

地點：國立嘉義大學民雄校區 嘉義縣民雄鄉文隆村 85 號

第一天會場：圖書館 3 樓國際會議廳

第二天會場：A 場次—圖書館 3 樓國際會議廳

B 場次—圖書館 5 樓 C512 視聽教室

第一天：9 月 29 日(星期四)

第一天子題：中小學校輔導與諮商工作的理念			
08:30~ 09:00	報到		
09:00~ 09:40	開幕典禮 國立教育資料館 王世英館長 國立嘉義大學 李明仁校長		
09:40~ 10:40	專題演講 講題：我國中小學校輔導與諮商工作的現況和挑戰 主講人：陳秉華教授 (中國輔導學會理事長，國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所教授)		
10:40~ 11:00	茶敘休息		
11:00~ 12:00	報告人	與談人	主持人
	廖鳳池教授(國立高雄師範大學輔導研究所所長) 學生輔導法立法與我國中小學校輔導工作的未來 展望	陳金燕教授 (國立彰化師範大學 輔導與諮商系教授)	王以仁教授 (國立嘉義大 學副校長)
12:00~ 13:30	午餐休息		
13:30~ 14:30	報告人	與談人	主持人
	張麗鳳主任 (高雄小港高中輔導主任) 我國中小學校輔導工作的回顧與前瞻	魏麗敏教授 (國立台中教育大 學諮商與教育心理 研究所教授)	吳芝儀教授 (國立嘉義大學 輔導與諮商學系 系主任)
14:30~ 15:30	報告人	與談人	主持人
	趙曉美助理教授 (台北市立體育學院師資培育中心) 台北市實施諮商心理師進駐校園計畫與成效	劉明秋副教授 (國立台南大學諮 商與輔導研究所副 教授)	李新鄉教授 (國立嘉義大 學師範學院院 長)
15:30~ 15:50	茶敘休息		
15:50~ 16:50	報告人	與談人	主持人
	吳芝儀副教授 (國立嘉義大學輔導與諮商系主任) 他山之石：先進國家學校輔導工作比較和省思	王文秀教授 (國立新竹教育大 學教務長)	楊深坑教授 (國立中正大學 教育學院院長)

16:50~ 17:20	綜合座談 王以仁教授 (國立嘉義大學副校長)
-----------------	------------------------------

第二天：9月30日(星期五)

第二天子題：中小學校輔導與諮商工作的實踐			
08:30~ 09:00	報到		
09:00~ 10:20	論文發表 A 組	評論人	主持人
	論文發表 A1： 國小高年級社會性攻擊型學童的社會認知銜銜之結果分析--方惠生、廖鳳池(彰化縣溪湖國小輔導主任、國立高雄師範大學輔導研究所所長) 論文發表 A2： 焦點解決短期諮商對低自尊個案之影響研究--謝蕙春(高雄市永清國民小學教師)	鄭翠娟教授 (嘉義大學輔導與諮商學系副教授)	丁志權教授 (嘉義大學學務長)
	論文發表 B 組	評論人	主持人
	論文發表 B1： 國中輔導教師對攻擊行為個案處遇模式之行動反思歷程研究--何麗儀、張臻萍(政戰大學心理系講師、台北市立新興國中教師) 論文發表 B2： 國中輔導教師推動小團體諮商之行動研究--以提昇青少年自尊小團體為例--江怡菁、林杏足(台南市立南寧高中教師、國立彰化師範大學輔導與諮商學系副教授)	許維素教授 (國立台灣師範大學教育心理與輔導系副教授)	周立勳教授 (嘉義大學教育系主任)
10:20~ 10:40	茶敘休息		
10:40~ 12:00	論文發表 A 組	評論人	主持人
	論文發表 A3： 生態系統觀中輟生輟學歷程案例分析--陳恆霖、戴嘉南(崑山科技大學師資培育中心副教授、國立高雄師範大學校長) 論文發表 A4： 台北市高中生服務學習現況暨成效分析之個案研究--李梓楠、王以仁(國立台北教育大學教育心理與諮商學系碩士班研究生、國立嘉義大學副校長)	林本喬教授 (嘉義大學輔導與諮商學系副教授)	黃財尉教授 (國立嘉義大學教育研究暨調查中心主任)
	論文發表 B 組	評論人	主持人
10:40~ 12:00	論文發表 B3： 青少年諮商歷程的實踐與反思--專業訓練與實務場域的對話--林杏足(國立彰化師範大學輔導與諮商學系副教授) 論文發表 B4： 親子遊戲治療訓練模式對遊戲諮商師新手之口與反應分析研究--施玉麗(國立嘉義大學輔導與諮商系助理教授)	何長珠教授 (南華大學生死學研究所教授)	林清財教授 (大同技術學院幼保系副教授)
12:00~ 13:30	午餐休息		
13:30~ 15:30	分組座談 1. 國民小學輔導人員組/房兆虎講師主持 2. 國民中學輔導人員組/劉俊豪講師主持 3. 高中職輔導人員組/曾迎新教授主持 4. 學校輔導行政組/林本喬教授主持		
15:30~ 16:30	綜合座談 國立教育資料館 王世英館長 國立嘉義大學 王以仁副校長		
16:30	閉幕典禮		



我國中小學校輔導與諮商工作的 現況和挑戰

主講人：陳秉華
台灣師大教育心理與輔導學系教授
報告於現代教育論壇
第一屆中小學輔導與諮商學術研討會
嘉義大學
94/09/29



台灣學校輔導的發展歷史 與當前危機

- 過去五十年的建立與發展
- 目前的危機：已經是由盛而衰的夕陽工業？
- 未來的出路在哪裡？
延續？ 萎縮？ 終結？ 轉型？ 其他??



台灣國中小學輔導工作發展的回顧

- 學校輔導的萌芽期(民40-56)
- 學校輔導體制建立期(民57-89)
- 學校輔導推動發展期(民80-91)

參見：陳秉華(1999) 邁向專業-台灣輔導界發展的回顧與前瞻, 6(2), 亞洲輔導學報(Asian Journal of Counseling), 21-47.



學校輔導的萌芽期

- 萌芽期(民40-56)
- 工作重點
- 工作成效與問題

輔導體制建立期



- 輔導體制建立期(民57-89)
- 工作重點
- 工作成效與問題

學校輔導推動發展期



- 輔導推動發展期(民80-)
- 工作重點
- 工作成效與問題



當前學校輔導的危機

- 當前學校輔導的危機 (民87-目前)
- 危機來源
 - (1)長期的因素：
過去長期以來學校輔導實施未解決的問題
 - (2)近期因素：
近年來大環境變遷,教育政策,與諮商專業發展帶來的衝擊



過去長期以來學校輔導實施未解決的困境與影響

- 社會升學主義與學業成績為上的價值導向
- 輔導法規面
- 輔導文化與校園文化的衝突
- 輔導教師的專業訓練
- 學校輔導的專業化



學校輔導近年來面臨的新衝擊

- 教育與輔導政策
- 諮商專業發展與諮商專業訓練的證照化
諮商心理師立法與證照制度
- 大社會環境的自由開放與多元價值觀，
加速學生問題行為的多樣化與嚴重化趨勢



教育政策變革帶來的新衝擊 -九年一貫課程方案

- 國民中小學九年一貫課程方案(民87公佈課程綱要, 目前已經全面實施)
- 對學校輔導的負面衝擊:
學校輔導教師改明為綜合活動領域(輔導)教師, 突顯教師的教學角色, 弱化輔導的角色功能
公領, 家政與輔導背景教師都可聘為綜合活動領域教師, 但是個案輔導仍然需要由有輔導背景的教师擔任, 導致輔導人力不足



教育輔導政策變革帶來的新衝擊 -教訓輔三合一實驗方案

- 教訓輔三合一實驗方案(民87開始實驗,目前已經全面實施)
- 學校認輔制度
- 當校園輔導專業未受到重視時,輔導意見常未被校園行政系統接受
- 教師認輔制度有輔導功效,但是也有限制
- 難度高的學生問題無法由具有一般具愛心或有初步輔導知能的義工家長,導師與任課教師處理



學校組織再造與人力規劃 試辦方案

- 學校組織再造與人力規劃試辦方案(民91年開始試辦,正擴大辦理中)
- 對校園輔導的負面衝擊
- 輔導室基於行政考量,被優先廢除或裁併
- 輔導室的組織與人力分散到各處室
- 輔導單位的人力減少但是行政業務加重,更無法從事學生輔導工作



學校輔導體制新衝擊— 教育法條修改

- 原本國教法第十條與原高級中學法第十條將會修改的新條文為何?是否有礙學校輔導的發展?
- 新頒布的國民中小學員額編制新標準的缺少實行效力



學校輔導體制的新衝擊 —諮商心理師證照

- 諮商心理師證照與專業訓練對學校輔導的負面衝擊
- 諮商心理師的證照與專業形象塑造
- 諮商心理師的專業訓練
- 諮商心理師進駐校園
- 逐漸取代學校輔導教師的個案輔導的功能
- 駐校心理師的經費來源與人員編制與投入時間不固定
- 駐校心理師對學校組織與文化的了解
- 駐校心理師與校園輔導教師的角色分工與合作



學校輔導教師的認同危機

- 受到諮商心理師專業性的威脅與挑戰
- 輔導教師的認同危機
- 是輔導教師還是諮商師？
- 是學校輔導還是心理諮商？
- 是輔導室還是諮商中心？
- 學校還需要輔導教師嗎？
- 認同諮商心理師勝於學校輔導教師？



輔導師資培育機構的 危機與轉型

- 學校教師全面減額
- 修教育學程的學生人數全面降低
- 畢業學生從事教職的人數逐年減少
- 師範/教育學校全面轉型為綜合大學
- 輔導諮商系所的學校輔導課程減縮，轉向健全諮商心理課程，甚至開發臨床心理課程



學校輔導有存在的需要嗎

- 學校輔導有需要嗎??
- 學校輔導工作由誰來作??



校園學生的輔導與諮商需求

- 當今校園師生的輔導與諮商需求?
- 當今學校輔導需要發揮哪些功能?
- 學校輔導工作者需要的專業為何?
- 校園輔導工作需要哪些人來作?
- 學校輔導工作的角色分工與團隊合作?



三級預防的學校輔導工作原則

- 初級預防以校園師生員工的身心健康教育與預防為主
- 次級預防以校園師生員工的身心健康的危機處理, 及早發現問題及早處理為主
- 三級預防以校園師生員工的身心健康的較長期治療與復原為主



各級學校學生全人發展的需求

- 學生的發展階段
- 學生在不同發展階段的身心特徵與特殊需求
- 滿足學生各發展階段任務的預防性與教育性輔導措施



當前校園學生多元化的初級/次級預防性輔導與諮商需求

- 新住民, 原住民子女的學業適應, 生活適應, 文化認同
- 意外災害與遭暴力受創商學生的身心復健
- 因各種因素而中輟的學生
- 受保護管束的未成年學生
- 藥物濫用學生
- 罹患憂鬱症與有自傷問題的學生
- 其他罹患身心或情緒障礙/疾病的學生
- 來自家庭結構不穩定或親子關係匱乏, 家庭親職功能低的學生
- 來自低收入戶家庭, 經濟與文化刺激匱乏的學生
- 個人, 學業, 社會適應不佳的學生



當前學校輔導工作者的多元角色與輔導任務

- 校園學生發展性任務
- 校園師生的危機事件與處理
- 校園師生的次級預防任務
- 校園師生的三級預防任務



學校輔導與諮商工作者的專業訓練

- 學校輔導組織與行政：包括 學校教育與輔導法規，學校組織與文化，學校輔導行政，學校輔導人力資源組織與運用，校園組織的人際溝通，團隊組織與工作等
- 心理學領域：發展，動機，認知，社會人格，家庭系統，社區，心理測驗與評量
- 學校輔導與心理諮商：包括 學校輔導與諮商理論與工作方法，個案輔導，小團體工作，班級輔導，心理測驗的運用，危機處理，諮詢，生涯輔導與諮商，學校輔導與諮商專業倫理等



學校輔導與諮商工作者的專業訓練(續)

- 多元文化：多元文化與諮商，兩性教育與性取向諮商，靈性與宗教，社會變遷等
- 各種特定議題與學生問題的輔導與諮商
- 學校輔導與諮商實務與實習，督導
- 研究方法與實作的訓練
- 其他相關社會人文學科：社會學，法律，人類學，教育學等



學校輔導專業團隊

- 為何需要專業團隊？
- 哪些人員需要參與在學校輔導專業團隊中？
- 專業團隊的角色與任務分工？
- 專業團隊的運作方式？



教育當局目前朝向建立的 學校輔導新體制與新模式

- 學校輔導的行政工作由兼/專職的輔導主任(組長)擔任
- 學校輔導初級預防工作由學校所有教師, 認輔教師, 義工家長擔任
- 學校輔導次級與三級預防工作由進駐校園的兼(專)職社工師, 心理師, 精神科醫師擔任



背後的決定因素

- 消減學校教師(輔導教師)以精簡人力
- 以兼任替代專職,輕省國家財力
- 學校輔導教師在以升學為導向的校園中功能不直接彰顯
- 學校輔導長期以來的問題沒有有效改善



學校輔導教師何去何從?

- 學校輔導教師的角色與功能在新體制與新模式中被取代
- 學校輔導教師回歸綜合領域授課教師?
- 學校輔導教師轉型為諮商心理師?



走在十字路口的輔導教師

- 誰來決定學校輔導教師的未來命運?
- 誰來決定學校輔導這個專業的消長?
- 學校輔導教師的自覺



學校輔導教師/工作者的自覺

- 學校輔導教師/工作者要為自己發聲嗎?
- 學校輔導教師/工作者要為自己找到定位嗎?
- 學校輔導教師/工作者要組織與帶動學校輔導團隊的人力資源嗎?
- 學校輔導與諮商要發展成為一個專業嗎?



學校輔導與諮商發展的關鍵時刻-我們預備好了嗎?

- 更多參與與監督教育與輔導政策的制定
- 共同建構校園輔導的新體制
- 不斷持續深入並更新學校輔導專業知識與工作方法
- 強化學校輔導工作者的專業訓練
- 持續專業進修
- 重建校園輔導與諮商工作倫理
- 學校輔導與諮商朝向專業化發展



許學校輔導一個未來

- 學校輔導的未來掌握在你我的手中
- 共同在這關鍵時刻為學校輔導創造一個未來
- 使學校輔導工作有利於校園師生的全人健康發展

學生輔導法立法與我國中小學校輔導工作的未來展望

廖鳳池

高雄師大輔導與諮商所所長

壹、我國中小學校輔導工作現況與困境

回顧我國學校輔導工作的推展，自民國五十七年推動九年國教在國民中學設立輔導（指）導工作推行委員會以來，各級學校相繼設立輔導單位並聘任輔導人員。民國七十九年起教育部相繼推動「璞玉專案」、「朝陽方案」、「輔導工作六年計畫」、「青少年輔導計畫」、「教訓輔三合一計畫」。學校輔導工作由國中小、高中職，到大專院校；從個案追蹤輔導、建置系統性的輔導方案、到宣稱要建立學生輔導新體制。從數量和經費花費的觀點來看，教育行政單位對學生輔導工作的重視與推動可說是不遺餘力，也做出了部分的成果。

然而社會各界對於學生輔導工作的效能仍有所批評，學生的適應問題仍然層出不窮。究其原因，校園對輔導工作的觀念不清、做法不一，應為主因。從早期訓導與輔導的杆格，到近來爭論校園輔導究竟應該強調全體教師參與輔導工作，還是以實施專業性的學生個案諮商工作為主？輔導教師究竟是負責綜合領域教學的老師，或應是專任輔導工作的專業諮商師？有適應問題的學生應交由專業諮商人員輔導，或由一般教師認輔？學校輔導工作究竟應該設專責單位置專業專任人員，或是應實施教訓輔三合一的體制？上述校園輔導工作觀念與做法的混淆與困頓，導致諮商輔導專業人員和教育行政單位的立場日趨疏離，學生輔導工作也陷入十字路口，徬徨無措。

在國中小層級，依照國民教育法第十條的規定：「國民小學及國民中學應設輔導室或輔導教師。...輔導主任及輔導教師以專任為原則」，教育部所訂頒的國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制標準，又規定「輔導主任、組長與輔導教師均由

教師兼任」，導致至今雖然有國民教育法對中小學輔導工作的原則性規劃，實際執行時卻出現了輔導人員暨非專任也不必具有輔導專業資格的狀態。例如：國民小學並未配置輔導教師，輔導主任、組長亦均不須具備專業訓練背景；國民中學輔導教師因係由教師兼任，需要授課並兼辦輔導行政工作，無法兼顧個案輔導專業工作，教學與行政事務凌駕輔導專業工作之上，專業角色不被學校人員了解與認同等問題。

高中職部分之制度與國中小不同，輔導老師的專業資格雖然與國中相似，即修滿二十個輔導學分或達到師資培育機構所認定約三十個輔導學分，即可取得輔導教師資格。高中職輔導教師為專任，不需授課。唯高中職階段升學就業之生涯輔導需求強烈，且學生主動求助意願較高，個別諮商與團體輔導需求量大，行政工作又多，十五班編配一位輔導教師工作負擔極其沉重，加上學生都在上課，課表上很少有空堂，對個案進行諮商輔導的時間難以安排。

貳、學生輔導法立法的必要性

正處於成長發展關鍵階段的學生，其發展課題與情緒行為困擾亟需關懷是不爭的事實。然而，學校輔導工作卻因觀念混淆陷入困頓，各級學校輔導工作體制又分歧各有困難，無法朝向專業化發展。眼見社會相關專業證照制度已逐步建立，專業人力充沛，且經評估證明專業人力進駐校園可明顯帶來正面的效益。主客觀因素都顯示學校輔導工作已經到了應改進行重整以提升專業層級及服務績效的重要時刻，而單獨立法則是排除學生輔導工作混淆及困境最直接有效的方法。因此，推動「學生輔導法」立法工作確屬刻不容緩必要之舉。

參、學生輔導法的立法方向

為了釐清學校輔導工作觀念、統整學生輔導體制、引進專業人力提昇學生輔導工

作績效，我們支持教育當局即刻推動「學生輔導法」之立法。本人綜合學界及學校食物工作者的意見，所草擬的中國輔導學會對學生輔導法立法聲明書即指出以下幾個基本的立法方向：

一、應全面關懷各發展階段學生成長發展的需求

各個發展階段的學生都有其發展任務與困難，「學生輔導法」應全面性的加以關照。學校全體教職員工均應對學生的身心發展有足夠的了解，具備良好的輔導理念與態度，參與學生輔導工作。各級學校的課程，均應重視與學生心理健康相關的知識，安排輔導活動時間，以推動發展性輔導工作，使學生具備全人身心健康發展之知能。各級學校應定期調查學生成長發展概況，分析學生所面臨成長發展任務與困境，據以研擬具體輔導措施，提供校園全體學生適時的幫助。導師制度應改由校園輔導專責單位規劃，並提供專業性的心理諮詢，以加強導師輔導知能及強化導師在發展性輔導的功能。學生心理健康課程可以單獨安排時間，或融入國中小的綜合領域、高中職的生涯規劃、大專院校的通識課程中，校內輔導單位應參與課程規劃及進行輔導活動的安排。

二、依據各學校層級的需要，確立輔導組織架構

學校輔導的組織架構，應包括設置校園專責輔導組織單位、適當比例的學校輔導教師與人員的員額編制、編列輔導經費預算、組成校園輔導專業團隊、規範單位主管、輔導教師與人員的專業背景、明定輔導教師與人員的工作內容。

為了順利推展學生輔導工作，學校應設專責單位，聘用專業專任輔導教師與兼任輔導專業人員，並寬列學生輔導經費，學生輔導經費應依學生人數訂定一定金額，專款專用。學生輔導專責單位最好在學校裡是一級單位，以處、室或中心的形式設立，能夠直接在校長領導之下獨立行使職權，不必受學生事務或其他單位過多影響。學生輔導空間應依專業需求規劃，除了要在適當地點有足夠大的空間可以使用外，對於個別諮商室、團體諮商室、心理測驗室、輔導資料室、個案討論室等專

業需求空間與設備，亦應明文規定設置。各級學校輔導人力編制，應依學生人數訂定一定的員額比率，並且考慮以多數專任及部分兼任方式，聘用具備足夠專業背景的輔導教師與諮商輔導相關專業人員。

學校專任之輔導教師，可兼任國中小之綜合領域課程、高中職之心理學或生涯規劃課程、或大專院校相關通識課程，但其教學時數不宜過多（中小學以每週八至十小時為宜，大專院校以每週四小時以內為宜）。其他工作時間內的工作內容，則以學生輔導工作為主，包括校園輔導工作規劃、輔導行政、心理測驗的實施與解釋、生涯與學習輔導、心理諮商、團體輔導與諮商、教師與家長諮詢、個案管理與轉介、社會資源聯繫等輔導工作。

三、建立學校輔導專業工作團隊，提供學生專業性的協助

學校輔導工作需要以專業團隊方式進行，對於一般在發展階段學生的成長性行為，校園所有教職員工及導師，都負有關懷與協助的責任，在遇到學生關懷與一般性學生輔導問題時，則由輔導教師提供諮詢，或是轉介給輔導教師處理。對於有情緒行為困擾適應困難、需要輔導專業協助的學生，則主要由學校輔導教師提供輔導與諮商，而在輔導教師的人力或專業有不足之處，應引進有執照的諮商心理師、社工師、臨床心理師或精神科醫師等專業人力，以約聘或兼任的方式協助學生。校園應由以上相關教師與人員組成專業工作團隊，發展彼此合作及分工的團隊工作模式。

四、提昇學校輔導主任與教師的專業知能，以保障學生輔導工作的品質

國民教育法第十條對學校輔導教師的資格訂定，中小學應設置輔導主任與輔導教師，「由校長遴選具有教育熱忱與專業知能之教師任之」。但是因為對於「專業知能」並沒有明確規定，所以輔導教師中有許多修滿二十或三十個輔導學分，即可登記為輔導教師；此外，小學輔導主任的專業資格之規定已於十餘年前被取消，中等學校輔導教師雖有專業資格之訂定，但校長在聘任輔導主任時並未落實遵守，教育

行政單位亦未認真督促，大專院校學生輔導中心主任亦無專業資格之規定。此一狀況導致輔導主任與輔導教師在輔導專業背景上參差不齊，而使輔導效能無法發揮。

為促使學校輔導人員更能發揮其專業，有效協助各級學生在發展與成長中所面臨的問題，宜於法條中明文規定學校輔導主任與輔導教師，須具備輔導與諮商相關系所畢業的文憑，並且具備一定的學校輔導與諮商實習時數，接受專業督導一定時數的個別指導訓練，並於取得輔導教師資格後，持續累積在輔導諮商領域的繼續教育一定時數，才能繼續擔任輔導工作。另為保障專業背景不符未來新訂標準之現職輔導教師權益，各相關系所應廣開學校輔導教學碩士班及在職進修課程，責成現職人員於一定期限內進修取得較高專業知能。此外，應明定學校輔導教師與人員需在一定年限內必須接受一定時數的專業進修以維護其專業素質。如此方能保障學校輔導教師與人員的輔導諮商專業水準，有利於學校輔導工作的推展與實踐。

肆、我國中小學校輔導工作的未來展望

如果學生輔導法能夠順利推動完成立法，且能夠落實執行，我們可以看到未來的中小學校園是一個民主多元的優質學習環境，每一個學生的獨特性得以適性發展，人際關係能夠圓滿溫暖，生涯探索與規劃合乎學生的成長經驗及未來發展的展望，學習及生活適應發生困頓時有專業的人力可以提供諮商協助，每個人的潛能得以充分展現。

但是以上所述也可能是癡人說夢！因為立法工作牽涉廣泛，步步艱難；且徒法不足以自行，只是畫出美麗的空中樓閣不代表美好世界馬上會降臨。

本人認為未來的路途可能遭遇到以下衝突與困境，有待輔導界與實務工作者共同努力克服：

- 立法的意圖不一定會獲得教育行政單位的支持，教育部的各司處可能會說不需要

單一立法，只要小修現行的各級學校相關法規即可。地方教育行政單位也會反彈，並且高叫財政困難。

- 學校學生事務人員可能會出面阻攔，因為訓導的遺毒未除，他們會嘲諷「學生會越輔越倒」，按照輔導理念進行校園文化改造會導致校園秩序失控，學生品德敗壞。
- 現職非專業的輔導教師可能會反彈，因為她們自認兢兢業業做了幾十年校園輔導工作，不能接受一夕之間自己變成非專業、不夠資格。
- 甚至於現職專業的輔導老師也有人會反對，因為這樣一來千斤重擔壓肩頭，專業的要求將令人無所遁逃。
- 另外，可能也會有一堆臨床心理師和社工師感到不以為然，因為她們自認比輔導人員更有能力而且更願意承擔。

改變是令人痛苦的，美好的明日世界不可能一蹴可及，如何凝聚專業向心力？強化專業人員的承擔意願與論述能力？加強中小學校校園輔導實務問題的的研究與輔導模式的開發和推廣？有許多問題是有心的輔導學界及校園輔導工作者應深思及長期共同努力的。

我國中小學輔導工作的回顧與前瞻

張麗鳳

高雄小港高中輔導主任

壹、我國中小學輔導工作的回顧

一、我國中小學輔導工作的初創時期

我國學校輔導工作之推展可追溯至民國六年「中華職業教育社」鼓吹設立職業教育課程（戴嘉南，民 82；吳武典，民 80），及民國四十三年起中國輔導學會首任理事長，時任教育部普通司司長及僑委會主任委員之蔣建白博士致力推動僑生的生活適應與學習輔導工作，民國四十七年宗亮東、陳梅生、柯維俊等人編著的「國民學校指導活動的理論與實際」出版，帶動了新教育輔導氣息（張植珊、吳正勝，民 88），民國四十九年三月教育部指定國立華僑中學及省立台北第二女中（今中山女中）實驗輔導制度與實施方法，展開了實驗與試辦工作。民國五十一年起台灣省教育廳與中國輔導學會合作推動「中等學校輔導工作實驗計畫」至五十四年止，計有三十七所學校被指定為實驗學校（張植珊、吳正勝，民 88；張德聰，民 94；吳武典，民 80），民國五十五年中國輔導學會建請教育部召集國內專家學者，成立有關委員會研擬中等學校實施輔導制度的各項設施，在多位專家學者的戮力推展下，民國五十七年起實施九年國民教育起終使教育部接受中國輔導學會的建議，於國民中學暫行課程標準中增列「指導活動」一科，並設置「指導活動推行委員會」，聘用執行秘書及指導活動教師，輔導工作在國中全面推展（張植珊、吳正勝，民 88；吳武典，民 80；宋湘玲等，民 74），為學生進行職業輔導、生活輔導與學習輔導，並將此列為學生輔導工作的三大範疇（吳芝儀，民 94）。同年台灣師大成立教育心理系（七十七年起改名為教育心理與輔導學系）培養中學輔導教師，民國六十年台灣省立教育學院（民國七十八年起

改制為國立彰化師範大學)首創輔導學系(吳武典,民80)。嗣後直到六十四年國小修訂課程標準時,為符合時代趨勢降低威權色彩將「指導活動」更名為「輔導活動」(吳芝儀,民94;張植珊、吳正勝,民88),從此時起在學校實施輔導工作始有法令依據。

二、小學輔導工作的初創時期

在小學輔導工作方面,最早可追溯到民國四十九年,臺北市東門國小在台大醫院附設兒童心理衛生中心的指導下,推展兒童心理衛生工作,首開小學輔導工作之先河。不過長久以來,小學輔導工作的發展主要還是透過課程教學的方式來推展,民國六十四年教育部修訂公佈之「國民小學課程標準」中增列了輔導活動一項,並於六十七學年度開始實施,但在做法上並未設立「輔導活動」的教學科目(吳武典,民80),也不排定授課時間,而是採融入其他科目的教學方式,要求教師將輔導的精神融入各科教學中,期待由全體教師合力來推動輔導工作,這是一個崇高、浪漫卻不易落實的教育理想,因為每位教師的輔導知能與執行成效難以掌握,於是逐漸變成形式的「輔導人人有責」,在執行時無法發揮輔導專業的真正效能(吳正勝,民81,引自王麗斐,趙曉美,民94)。

三、國中小學正式成立輔導組織與「輔導人員」的編制

民國六十八年五月總統頒布實施「國民教育法」,其中第十條條文:「國民小學應設輔導室或輔導人員;國民中學應設輔導室。輔導室置主任一人,由校長遴選具有專業知能之教師聘兼之,並置輔導人員若干人,辦理學生輔導事宜。」,此法是國內「輔導室」成為正式組織編制最早的法源依據,也確立了國中與小學輔導組織與「輔導人員」的編制與職責。

四、國中小學輔導主任與輔導教師均為兼任帶來的困境

到了民國八十八年因應時代需要修訂「國民教育法」多項條文，政府所修訂公布的「國民教育法」第十條明定：「國民小學及國民中學應設輔導室或輔導教師。輔導室置主任一人及輔導教師若干人，由校長遴選具有教育熱忱與專業知能教師任之。輔導主任及輔導教師以專任為原則。輔導室得另置具有專業知能之專任輔導人員及義務輔導人員若干人。」(至九十三年九月公佈之最近修正版本，第十條並未再做修正)，八十八年修正條文中將「輔導人員」正名為「輔導教師」，其職務也由「兼任」改為「以專任為原則」，但因「教育部所訂頒的國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制標準，又規定『輔導主任、組長與輔導教師均由教師兼任』，導致至今雖然有國民教育法對中小學輔導工作的原則性規劃，實際執行時卻出現了輔導人員暨非專任也不必具有輔導專業資格的狀態。例如：國民小學並未配置輔導教師，輔導主任、組長亦均不須具備專業訓練背景；國民中學輔導教師因係由教師兼任，需要授課並兼辦輔導行政工作，無法兼顧個案輔導專業工作」，教學與行政事務凌駕輔導專業工作之上，專業角色不被學校人員了解與認同等問題」(中國輔導學會，民94)。

教育部訓委會在民國八十七年的「學校輔導工作專案報告」中曾明白指出我國各級學校輔導工作都有明顯人力不足的問題，而國中小問題尤其嚴重(林家興、洪雅琴、黃炤容、王明傳等，民89)。事實上，此一問題至今仍不見改善。根據「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制標準」：國中輔導教師是兼任，每15班設一人。雖然，輔導教師按規定可減授4節課，但卻大多未減。以高雄市為例，國民中學之輔導教師大多須擔任16~20節綜合領域(輔導活動)課程之教學，加上支援包括副導師、導護、各項評鑑等行政工作，鮮有餘裕從事個案輔導或小團體輔導工作(王仁宏，民92)。在缺乏人力的情況下，要求做好輔導工作，可說是緣木求魚。

五、法令未規範輔導主任與輔導教師的專業知能導致的困境

國內小學輔導專業的發展，在早期頗重視輔導人員的專業性，也就是欲擔任輔導室主任者必須具有一定的輔導專業背景（王麗斐，趙曉美，民 94），但是從六十八年到八十八年修訂的「國民教育法」均未對輔導人員所需具備的「專業知能」之定義加以規範，導致實施多年以來，學校在聘任輔導教師或輔導主任時，均以校長自由心證判斷哪些教師「具有專業知能」可兼任輔導主任與輔導教師之職（林美珠，民 89；吳芝儀，民 94）。睽諸目前現職中小學輔導老師所接受之養成教育，多數老師均非輔導專業出身，其中有接受過第二專長訓練的輔導老師算是不錯的，有許多老師根本連第二專長都未具備（王麗斐，趙曉美，民 94；學生輔導，民 92）

更雪上加霜的是民國八十三年之後，教育部國教司取消了「國民中小學教育人員甄選儲訓及遷調辦法」中關於國民中小學輔導主任專業資格之規定，小學輔導室主任之定位，由輔導專業的角色轉而傾向於行政的角色，強調只要有能力規劃活動、具備行政長才即可推動輔導工作（鄭崇趁，民 84），對其專業背景沒有任何限定（學生輔導，民 92）。而輔導主任的聘任權力在校長，許多校長以行政專長來聘任輔導主任，且一般輔導主任也希望多一些處室行政經驗的歷練，換句話說，國中、小學主任多採輪調制，輔導室常淪為許多主任邁向校長之路的跳板，他們對輔導工作一方面缺乏專業知能所以很難掌握輔導與諮商工作的重點，當然也難有專業承諾，造成國中小輔導工作外行領導內行，將輔導工作轉為活動化、行政化，甚至可能誤用或壓抑有限的專業輔導教師，長此以往，具有專業背景的輔導老師也可能因無法發揮個人專長，而失去對輔導工作的熱忱（王麗斐，趙曉美，民 94；林萬億，民 92），這些令人憂心的現象久而久之無形中削弱了輔導室的專業效能。

六、國小輔導體制無法回應小學校園的輔導需求

小學輔導工作的發展，可算是國內學校輔導工作起步最慢、也最被輕忽的一環（王文秀，民 88；王麗斐，民 91；林美珠，民 89，引自王麗斐，趙曉美，民 94）。

雖然自民國七十二年，國內小學即依法設立輔導室，但至今小學輔導室之組織與專業人員的編制，一直與小學校園的需求相去甚遠（王麗斐，民 91；李咏吟，民 81；林美珠，民 89；林美珠等人，民 88；吳正勝，民 81；廖瑞銘，民 81；趙曉美等人，民 94）嚴格來說國小的輔導編制只有輔導主任與組長的輔導行政人員並非專業輔導人員（王仁宏，民 92）。回顧這段發展歷程早在民國八十一年，李咏吟調查各縣市國小教師對學校輔導組織員額編制的觀點，不滿意度高達四分之三。然而迄今全國仍有近三分之二的小學未設置輔導室（教育部統計處，2004），輔導室的人員編制也沒有任何專任的員額，甚至從民國八十三年起，小學輔導室的人員更開放給不具輔導專業背景者擔任（林美珠，民 89；趙曉美等人，民 94；鄭崇趁，民 83）。使得國小輔導工作迄今仍停留在辦理輔導行政與初級預防活動，而缺乏專業輔導人員投入心理諮商工作的窘境，無法符應小學校園的輔導需求，距離輔導工作專業化的理想遙遙無期。

貳、高中職輔導工作沿革

在高中方面，教育部於民國六十年修訂高級中學課程標準時，特在課程總綱中增列輔導工作，而為加強高級中學的輔導工作，於六十二年頒布「高級中學學生評量及輔導實施要點」作為各校進行輔導工作的依據（吳武典，民 80），六十三年更進一步頒訂「高級中學輔導工作實施方案」先後選定五十多所高中進行試辦工作，至六十八年公佈高級中學法開始全國高中及職業學校都已設置輔導工作委員會，全面實施輔導工作（張植珊、吳正勝，民 88；宋湘玲等，民 74，引自戴嘉南，民 82），民國七十三年教育部修正「高級中學學生輔導辦法」，規定高中設專任輔導人員，不需授課專責辦理輔導工作並限定三年內完成（吳武典，民 80）。因而目前中小學中唯有高中職有專任輔導教師的編制，所以高中職一直是三級學校中較能實施心理諮商工作較能達成專業化目標的層級（鍾思嘉，民 92）。

高級職業學校輔導工作一直都是比照高級中學有關規定辦理，直到教育部七十

三年修正頒布「職業學校規程」其中第三十六條「職業學校就學生能力、性向、及興趣，輔導其適當發展，其範圍包括一生活輔導二學業輔導三就業輔導」。第三十七條「職業學校設輔導工作委員會，由校長兼任主任委員，……輔導工作委員會置專任輔導教師以每十五班置一人為原則，由校長遴聘具有專業知能之教師充任之，並由校長就輔導教師中遴選一人為主任輔導教師，負責規劃、協調全校學生輔導工作。」，才使職業學校輔導工作組織員額和工作範圍有明確依據。七十四年教育部又根據職業學校規程頒布「職業學校學生輔導辦法」，對輔導工作實施項目和實施方式有了更詳細的規定（吳武典，民80）。

一、高中職輔導工作的困境

雖然高中職在三級學校中較能落實諮商專業，但是在體制上仍有其困頓之處。以下分別說明法令制度導致高中職在輔導工作上的困境。

（一）處室定位不明確容易被矮化

從六十八年公佈高級中學法到九十三年六月增訂公佈的現行條文第十五條：「高級中學設輔導工作委員會，置主任委員一人，由校長兼任之。其委員由校長就各處、室主任及有關專任教師聘兼之。輔導工作委員會置專任輔導教師，由校長遴選具有專業知能之教師充任之；校長應就輔導教師中聘兼一人為主任輔導教師。輔導工作委員會得聘請具有專業知能之輔導人員及義務輔導人員為兼任委員。」二十五年來高中職執行輔導工作的單位仍以一個委員會而不是正式處室來編制，「輔導工作委員會」雖為一級單位，但以目前學校行政體系均把校務重點放在教務、訓導、總務工作上，輔導單位在學校原本就是一個弱勢單位，若再沒有一個明確的處室組織與編制，以現有校園組織文化，其地位及功能不夠明確，更容易被矮化漠視。

（二）輔導行政人力不足主任輔導教師業務壓力沉重折損率高

高中職每十五班才配置一名輔導教師，且主任輔導教師乃由校長就輔導教師中聘一人兼任，在沒有設組的狀況下，輔導工作之行政業務只能由「主任輔導教師」一人承擔（相較於其他處室可以由組長、幹事分擔），各校之主任輔導教師除了負責日益

繁重（近期推陳出新的教育措施多與輔導工作有關如：高中職社區化、建立學生輔導新體制——友善校園、特殊教育措施、生命教育、性別平等教育、多元入學方案等）的行政工作外，亦需負責一個年級學生之輔導工作，且寒暑假只有明定主任輔導教師一人上班，一個人力難以兼顧與平日相當的工作量，當主任輔導教師請假時，還需拜託專任輔導教師撥空到校擔任代理人，上述種種因素造成主任輔導教師工作負荷過重折損率高，許多學校只得由輔導教師輪流擔任主任輔導教師。

（三）專任輔導教師的角色認定及工作執掌不明確

專任輔導教師可以不授課但必須全天在校，無法支領行政津貼且無休假，其工作時間與身份既無法等同一般專任教師以教學為主要任務沒課時不強迫留校，亦無法等同「組長」以行政事務為工作重點，但因為高中職輔導行政編制人力不足沒有組長的編制，主任一人無法承擔所有行政事務，導致專任輔導教師也要分擔許多行政事務，這些因素造成角色認定的不明確，導致「寒暑假是否需上班」及工作內涵是否須涵括輔導行政與教學均模糊不清，造成分工上的困境。

（四）輔導人力不足

每十五班設置一名專任輔導教師約等於一名專任輔導教師需服務六百名學生（美國約為 1:338（吳芝儀，民 94）），而近日學生心理困擾比例逐漸升高，且高中職階段升學就業之生涯輔導需求強烈，且學生主動求助意願較高，個別諮商與團體輔導需求量大，輔導人力嚴重不足，且輔導老師又需兼顧初級預防輔導活動、授課、個案諮商、團體諮商、心理測驗、親職教育、教師與家長諮詢、辦理校內教師輔導知能研習、個案研討、特殊學生輔導業務等，由於輔導行政人力不足，輔導老師不得不承擔許多繁重的輔導行政工作，常使輔導教師無暇兼顧主要的諮商與諮詢任務（吳芝儀，民 94）每天的業務只能以疲於奔命來形容，這樣的窘迫的人力實難以提供學生周全之服務，加上學生都在上課，課表上很少有空堂，對個案進行諮商輔導的時間難以安排（中國輔導學會，民 94）。

（五）輔導教師專業資格認定有待提升

國高中輔導老師的專業資格相似，即修滿二十個輔導學分或達到師資培育機構所認定約三十個輔導學分，即可取得輔導教師資格（中國輔導學會，民 94），以如此寬鬆的資格任用輔導教師導致許多輔導教師並非心理、輔導諮商本科系所畢業，根本無法勝任棘手個案的心理諮商工作。這根源於早期輔導師資培育不足，所以必須放寬輔導教師資格認定，但是目前各輔導諮商系所相繼成立已有充沛甚至過剩的人力，為提升中小學輔導與諮商專業效能，實不應再以如此寬鬆的標準來聘用輔導教師。

參、教育政策與教改措施對中小學輔導人員的衝擊

這幾年衝擊中小學輔導人員的角色定位、工作負荷甚至組織編制的法令與政策，主要有「輔導工作六年計畫」、「大學多元入學方案」的推動、「建立學生輔導新體制」實驗方案的實施、「友善校園計畫」、「學校社會工作試辦方案」的推出、九年一貫課程「綜合活動學習領域」的設置、「心理師法」的立法、「國民中小學組織再造及人力規劃試辦方案」的提出、以及「國民教育法」第十條修正草案的爭議、「特殊教育法」的頒布、性別教育、生命教育的實施等數項重要議題（吳芝儀，民 94）。

一、輔導工作六年計畫的推動

教育部為重視學校輔導工作於民國八十年七月至八十六年六月止執行「輔導工作六年計畫」，在「培育輔導人才」、「充實輔導設施」、「整合輔導活動」、「擴展輔導層面」及提昇教師輔導知能（有 80% 教師參與基本輔導課程講習）等多方面有較為長足之發展（鄭崇趁，民 89），但此方案仍有一些窒礙難行之處如：有學者認為輔導知能研習浮泛而不專精（金樹人，民 81，引自陳若璋，民 83）、只受過短期輔導知能研習的認輔老師實無法勝任對適應困難或偏差行為學生的諮商工作，且由於中高層輔導專業人力不足以致認輔制度的專業督導制度無法建立（鄭崇趁，民 84）。本方案最後由於受到教育經費縮編之影響，僅能達成計畫目標三分之一，部分重要工作層面如輔導網絡、專業人員證照制度及全面輔導法令體制之建

立等事項，均無法落實（學生輔導，民 92，引自吳芝儀，民 94）。對於學校輔導專業人力的提升並未著力（吳芝儀，民 94）。

二、建立學生輔導新體制—教學、訓導、輔導三合一整合實驗方案的實施

為了強化學校輔導工作之實施，民國八十六年八月起，教育部更進一步公佈「建立學生輔導新體制—教學、訓導、輔導三合一整合實驗方案」，全國多所學校以三種模式（全面學校式、個別學校式、特定主題式）試辦推廣。並列入當時十二項教改行動方案之一，主要的成效是許多實驗學校將「訓導處」改名為「學務處」，以輔導代替訓導來處理學生事務；落實「認輔制度」，使每位教師均可作為適應困難或偏差行為學生的認輔老師（鄭崇趁，民 84）；並能與精神醫療和心理衛生單位等社會資源建立夥伴關係，為學生建構更為完善的輔導網絡；但此方案的也被輔導學界批評：輔導知能研習若從課程設計、講師聘請與參與心態來看其效果值得懷疑（王仁宏，民 92）；只受過短期輔導知能研習的認輔老師實無法勝任對適應困難或偏差行為學生的諮商工作，而認輔制度的督導系統也未能落實；且「訓導處」雖更名為「學務處」但其工作理念並未有任何改變（吳芝儀，民 94）。

教訓輔三合一方案是一個校務革新方案，理應由校長帶動以建立處室間最佳互動模式，同心齊力合作來推動學生輔導工作，但學校在推動上最大的困境是校長認知不清未發揮領導功能建立校內共識，各處室仍抱持本位主義的態度各行其道，甚至誤以為這只是一個輔導方案於是將所有工作委由最弱勢的輔導室負責推動執行，這在邏輯上顯然是行不通的，因為既然要建立教訓輔三處室的最佳合作互動模式，勢必無法由最弱勢的輔導室來推動三處室的整合，這也難怪最後導致整合困難，龐大的工作量使輔導人員怨聲載道（王仁宏，民 92），許多學校最後仍回歸於只辦理主題式的輔導工作。

三、專業輔導人員與學校社會工作師進駐校園試辦方案

配合教訓輔三合一方案，教育部同時於八十六年訂頒「國民中學設置專業輔導人員試辦要點」，授權地方政府教育局對外甄選具有輔導和社會工作專長的「專業輔導人員」，進駐校園內協助處理學生適應困難、偏差行為或中途輟學等問題。然而攸關學校輔導專業人員角色與定位的「專業輔導人員」試辦計畫，與臺北市、臺

北縣、台中縣、及新竹市後續推出的「各級學校九十年度社會工作試辦方案」，引進社工師進駐校園都遭遇同樣的困境：在林家興（民 91）與翁毓秀（民 91）的評估研究中都發現，專業輔導人員、學校社會工作師與輔導教師之間容易產生混淆，學校人員不清楚輔導專業人員、社工師的工作內涵，造成專業人員、學校社會工作師的工作與導師、輔導教師之間多所重疊，彼此的職責範圍無法釐清。因此宜有效區隔輔導教師和學校社工師的角色，使輔導教師直接提供學生心理輔導服務，而學校社工師則扮演學生、家長與社區之間的聯繫者及個案管理者的角色（吳芝儀，民 94）。這個評論提醒我們：其他專業進駐校園前應先對學校的生態環境與傳統文化先有了解，且不同專業的合作須先建立相互間的了解及分工合作共識與互動模式。

四、九年一貫課程綜合活動學習領域的設置

教育部基於課程統整的理念於九十學年度起推動實施九年一貫課程，將「輔導活動」與「童軍活動」、「家政活動」等合併成為「綜合活動」學習領域，並開始以「綜合活動」學習領域來培育中小學師資。此一變革使得輔導活動科被認定為一般課程，家政和童軍專業的師資只要加修一定學分數的輔導相關課程後即可取得任教輔導活動課程之資格，而且綜合領域很可能被用來做為主科老師配課之用，這些教育制度上的變革都影響大大削弱了學校輔導教師「專業性」的角色，。

五、心理師法的立法

民國九十年十月三十一日，在輔導諮商學界的奔走努力下通過了心理師法，其正面影響可使社會大眾清楚了解心理諮商的功能與服務範疇（陳秀蘭，民 94），對提升國內心理諮商的專業性功不可沒。但卻對中小學輔導人員卻產生了負面的影響，當時為了趕搭由臨床心理學界所推動之「心理師法」的立法列車，倉卒之間將「諮商心理師」納入，卻也同時將已具備諮商碩士學位的中小學輔導人員排拒在「諮商心理師」報考資格之外，如此一來有照與無照相較之下，對於中小學校輔導人員的專業角色與定位更是雪上加霜（吳芝儀，民 94）。

雖然「心理師法」第四十二條加上例外條款「從事心理輔導工作者，涉及執行第十四條第一項第二款至第四款所定業務，不視為違反第一項規定。」，將學校輔

導人員排除在「心理師法」規範之外，為中小學校輔導人員保留可執行輔導諮商相關業務的彈性，但對於提升學校輔導人員專業角色和定位則並無任何助益（吳芝儀，民 94）。

另一方面目前碩三全職實習仍排除高中與國中小學成為實習機構，使中小學失去一批有潛力的專業人力支援，也使得這些為取得諮商心理應考資格的研究生只能選擇到社區與大專院校諮商中心或醫療機構實習大多只能接觸成人個案，而無法累積與青少年或兒童諮商的實務經驗，將來恐怕無法勝任對兒童與青少年的心理諮商工作（曹中璋，民 92；陳秀蘭，民 94）。

六、國民中小學組織再造及人力規劃試辦方案的提出

由於國家財政拮据而倡議多年的「政府組織再造方案」，使得教育部於民國九十一年六月提出「國民中小學組織再造及人力規劃試辦方案」，各縣市至少有一所國中小學進行試辦。結果許多試辦的國民中小學校所提出的計畫幾乎都將「輔導室」裁撤與「訓導處」合併成為「學生事務處」或「學務處」；而由於「輔導活動」課程也併入「綜合活動」學習領域，以致學校不再設置輔導教師，個案學生則完全委由不見得具備充足輔導知能的「認輔教師」來輔導。這樣開學校輔導倒車的發展，更令長期關注學校輔導工作的有識之士扼腕，儼然輔導專業將在學校消失一般（吳芝儀，民 94）。

七、國民教育法第十條修正草案的爭議

心理師法公佈後輔導諮商學者所關注的焦點幾乎都集中於報考「諮商心理師」的方法與訣竅，有關「學校輔導專業化」的訴求儼然消聲匿跡（吳芝儀，民 94），這也突顯了長久以來輔導諮商學術界與學校輔導實務工作的疏離，輔導諮商學者長期以來關心學術勝過學校輔導實務，學術界不甚了解學校輔導工作長期以來面臨的困境與危機。

直到教育部所提的「國民教育法第十條修正案」於民國九十二年五月二十六日經立法院教育與文化委員會一讀通過，擬將國民中學與小學原有設置各處室之組織條文刪除之外，同時也把學校應設置輔導室或輔導教師的條文完全刪除！如果放任此一修正條文三讀通過，無異瓦解了學校輔導體系，並使輔導教師在國民中小學中

消失於無形，對於學校輔導工作的發展將造成鉅大衝擊與負面影響，此時中國輔導學會諸多有識之士終於意識到學校輔導工作的問題嚴重。因此，中國輔導學會於民國九十二年七月二十九日緊急提出「國民教育法第十條一讀修正條文的聲明—搶救與重建學校輔導體系」的聲明與連署行動，並提出下列兩項主要訴求：

一、設置輔導處（室）、或是諮商（輔導）中心的專責單位、由諮商、心理、社工系所畢業接受完整專業訓練的專任輔導教師從事學生輔導工作，其授課時數至多不超過六小時。主要的工作職責為：個別諮商、團體諮商、個案管理、輔導行政、輔導資源協調與轉介、家長諮詢、教師諮詢等等直接與學生輔導有關的工作。

二、重建學校輔導的專業形象輔導教師應專注於輔導學生本務的專業事務，而非淪於為行政、教學、辦活動而忙碌。

雖然此一呼籲雖不盡然成功，但至少暫停了第十條條文修正的爭議，使其仍維持民國八十八年修正之原貌。

八、其他教育措施對輔導人員工作負荷的影響

除了上述的各種教育措施尚有大學多元入學方案、性別教育、兩性教育、生命教育、特殊教育、友善校園計畫等這些推陳出新的教育措施不斷增加輔導人員的工作負荷，其中除大學多元入學方案是升學輔導重點工作所以教務處會與輔導室合力推動外，其他原應由教務、學務與輔導等處室共同合力推動，但卻都落到勢單力孤人丁單薄的輔導人員身上，使許多輔導人員瀕臨專業枯竭或過勞的工作危機中。

肆、目前的輔導體制與人員編制已無法回應學生輔導的需求

在中國輔導學會多位專家學者的奔走努力之下，國中從五十七年國民中學暫行課程標準中增列「指導活動」及「職業簡介」等課程，並設置「指導活動推行委員會」；國小於民國六十四年教育部修訂公佈之「國民小學課程標準」中增列了輔導活動一項，並於六十七學年度開始實施，民國七十二年，小學即依法設

立輔導室；高中職方面六十八學年度起全面實施輔導工作，這在當時是一段艱辛的歷程，中國輔導學會可說是國內學校輔導工作的催生者，「當時理監事均是一時俊彥，一方面由學界提供學術奧援，一方面由教育行政及政府決策人士促其實現，所以能在短短十年不到的時間內將我國各類學校完備地建立了輔導制度跟設施，雖不能說已燦然大備，但自民國七十年代迄今日的二十年之重大發展當時已奠下堅實的基礎」（張植珊、吳正勝，民 88）。在當時的時空與社會背景下國內學校輔導工作能有這樣的規模實屬不易，當時曾戮力奔走開創新局的學者們的作為令人喝采，但是事過近二十多年由於時代變遷，社會及學校內的生態環境都有了巨幅的改變，學生的適應問題亦日趨複雜，學校的課程內容與教學方式，及對學生事務的應對處理方式，都有了極大的調整（中國輔導學會，民 94）。當時所創下的輔導體制與編制已無法回應學生輔導的需求，從前文所述我們可以清楚的了解法令制度的缺失是造成我國中小學輔導工作組織架構不健全，輔導專業人力不足，輔導專業化遲未能建立等三大弊病之主要原因，導致長久下來輔導工作績效難以彰顯。以目前學校輔導工作發展已陷入困頓之中，甚至差一點就被廢除處室的危急情形而言，正邁入一個存亡或轉型的關鍵時刻，實有必要於法令制度面進行全面的改革，重新為學校輔導與諮商專業奠定紮實穩固的根基，化解學校輔導體系可能崩裂的危機。

目前正逢教育部訓委會有意單獨立學生輔導法，而中國輔導學會也多次研商全力支持立法，並發出學生輔導法立法聲明，學生輔導法企圖釜底抽薪全面改造各級學校的輔導體制，力求建立專業健全的輔導組織架構，透過心理健康課程與輔導活動滿足各發展階段學生成長發展的需求，藉由提升輔導人員的專業並建立輔導專業團隊以提供學生專業性的協助。身為學校輔導實務工作者實不應坐視旁觀，更應與學界共襄盛舉同心協力推動，為我國學校輔導與諮商專業的重建與再造共盡心力。以下筆者謹提出對學校輔導與諮商工作的改革願景。

伍、中小學輔導工作的前瞻

一、應規劃實施各級學校之心理健康課程

美、英、加三國為中學生所規劃的輔導課程綱要均顯示，對學生各方面成長和發展的關切，已足以使「輔導與生涯教育」自成為一功能完整且可循序漸進滿足學生不同階段學習需求的學科，內容可廣泛涵蓋個人自我、社會人際、教育和終身學習，以及生涯探索、決定和規劃等人生全程發展的主要面向，更足與語文、數學、自然科學、社會科學、藝術人文、健康體育等學科並駕齊驅，而受過諮商專業訓練的學校諮商師即擔負了教授此課程的重責大任(吳芝儀，民 94)。

(一) 高中應將生涯規劃課程列為必修

與上述先進國家比較，反觀我國的狀況，根據調查大學生中對所選科系不滿意想轉系的比例甚高，反映出高中階段學生對於自己的興趣、性向與大學科系的學習內容缺乏充分的認識；因此可知高中生對於生涯規劃的需求甚為殷切。但睽諸高中學生生涯規劃未能落實的最大的原因，在於高中課程安排緊湊，沒有時間為學生提供完整的自我探索與生涯輔導課程。這幾年來，生涯規劃課程屬性為選修課程，幾乎所有高中都選擇升學考試必考的科目開課，只有寥寥可數的學校能有遠見為學生開設生涯規劃課程。這樣的課程設計，使得各高中有心為學生實施生涯輔導的輔導老師沒有著力點，只能到處借課，或利用公民課、暑期輔導課的部分時間來實施生涯規劃課程，這種方式猶如見縫插針，很難全面、徹底提供學生充分認識自己與大學校系，及學習生涯抉擇。反觀綜合高中與職業學校，均已將生涯規劃開為必修課程。普通高中學生與綜合高中、職業學校的學生擁有相同的受教權，他們一樣需要藉由生涯規劃課程充分探索認識自己與大學校系，進而學習做生涯抉擇選擇校系，所以確實需要從高中課程直接修正，將生涯規劃列為必修課程，讓輔導教師有時間有計畫有系統的來指導學生，讓學生及早針對未來妥適的規劃(張麗鳳，民 94)。

(二) 國中輔導活動課程應由受過專業訓練的輔導老師教授

目前國中已將輔導活動與家政、童軍整合成為綜合領域一科，所以許多學校做為配課用，不一定是由接受過輔導或諮商專業訓練的輔導老師教授，而現行高職和綜合高中課程中屬於必修科目的「生涯規劃」，多數並非由輔導教師擔任，這些輔導相關課程與專業脫勾，以致雖有課程名稱，但實施內容及方式能否真正達成課程預定目標、滿足學生成長發展上的需求，令人質疑（吳芝儀，民94）。

(三) 國小應開設心理健康課程

而國小就如上述，實際上並無開設輔導活動課程，而是融入其他課程中，所以當然績效不彰無法落實，綜上所述，為全面關懷各發展階段學生成長發展的需求，應在課程中開設心理健康課程，幫助學生自我認識、發展健全人格、生涯探索和生涯管理。

二、 應健全各級學校輔導組織架構

三級學校各有其因法令制度的缺失造成輔導組織架構不健全、輔導專業人力不足，輔導專業化遲未能建立，導致長久下來績效難以彰顯之重要因素，以下提出改革的願景：

(一) 高中職應設置定位明確之處室且應編制足夠之輔導行政人力

高中職應設一級單位如「輔導與諮商處」，使執行輔導工作的單位有明確的定位，其組織編組應有足夠之輔導行政人力，除主任外應有組長之編制。並明定輔導與諮商處之工作範圍，對於應由各處室負責或分工之工作項目應加以規範（如性別教育、生命教育、特殊教育）。此外應明確規範專任輔導教師的角色與工作職責，這方面可以參考吳芝儀（民94）所提出對學校諮商師的規劃：「每八個班級配置一位學校諮商師，則國中階段和高中職階段的學校諮商師的主要工作內容，應包括為這八個班級學生提供心理測驗、輔導課程、諮商服務、諮詢服務、轉介服務、安置服務、協調統合，與研究評鑑等。學校諮商師可透過每週固定時數（如8~16小時）帶領班級團體輔導課程，如國中的「綜合活動」或「輔導活動」，高中職的「心理學」、「生涯規劃」、「人際關係」、「生命教育」、「家庭教育」

等輔導相關課程，適時提供學生心理健康資訊、實施心理測驗蒐集學生資料、藉由團體活動協助學生習得處理其發展性議題所需之知識和技能。此外，尚可明訂學校諮商師每週需為這八個班級學生提供 6~8 小時的諮商服務，包括個別諮商、小團體諮商等直接服務。其他時間則由學校諮商師彈性安排接受諮詢、協助轉介、安置服務、協調統合、方案評鑑等其他間接服務與行政工作項目」。

(二) 三級學校均應編制充足的專業輔導諮商人力

在今日學生心理困擾人數日漸增多問題性質日益嚴重的情形下，目前我國輔導老師與學生的比例為 600:1，實在無法負荷，宜比照先進國家(如美國 338:1)的比例增加高中職專任輔導教師員額，並於國中小學增設專任輔導教師，才能應付並妥善處理學生心理困擾與行為問題。

三、 應成立心理諮商專業團隊

教育部訓委會曾於八十六和八十七學年度指定台北市、高雄市及台灣省試辦專業專任輔導人員進入國民中學校園，部分縣市政府(如台北市、台北縣、台中市等)也曾於八十八學年度起試辦推動學校社會工作、台北市政府並於九十三年度試辦諮商心理師國小駐區服務方案。這些嘗試顯現全國各地區各級學校對於專業專任輔導人員進駐校園的殷切需求(中國輔導學會，民 94)，雖然專任輔導人員與學校社會工作的實驗方案仍有學校人員不清楚輔導專業人員、社工師的工作內涵，造成彼此的職責範圍無法釐清之困難待克服，但其結果也都經評估獲得正面的肯定(中國輔導學會，民 94；張紉，民 92；王仁宏，民 92)。

從上文所述的主客觀因素都顯示學校輔導工作已經到了應改革進行重整以提升專業層級及服務績效的重要時刻，而目前社會相關專業證照制度已逐步建立，專業人力充沛，且經評估證明專業人力進駐校園可明顯帶來正面的效益(中國輔導學會，民 94)。所以筆者認為應整合專業諮商、社工與精神醫療人力：

(一) 在短期法令制度尚未改善前各縣市應先成立三級學校諮商中心(鍾思

嘉，民 92)，以諮商心理師為主力組織心理諮商專業團隊採駐區或駐校模式處理各級學校棘手或危機個案，以彌補目前各級學校專業人力不足之缺口。

(二) 就長期規畫而言，各縣市應建立專業輔導人員(諮商心理師、臨床心理師、社工師、精神科醫師)之團隊合作機制(林家興，民 92)，對彼此之角色、功能、工作內涵、職責與合作轉介模式應加以規範，也應從現在開始辦理各種研習、座談以增進不同專業的了解與合作共識。

四、 應提升各級學校輔導行政人員與輔導教師專業資格認定標準

(一) 輔導行政人員與輔導教師應具備本科系所畢業之資格

過去因為輔導教師的資格認定過於寬鬆，導致輔導績效不彰為人詬病甚至出現廢除輔導室的議案，現在因應校園學生心理困擾與問題行為日益惡化，教育主管當局應儘速修改相關法令明定高中職、國中小輔導行政人員與專任輔導教師應具備輔導、諮商、心理本科系所畢業之資格，並且規定具備一定的學校輔導與諮商實習時數，接受專業督導一定時數的個別指導訓練，並於取得輔導教師資格後，持續累積在輔導諮商領域的繼續教育一定時數以維護其專業素質，才能繼續擔任輔導工作。另為保障專業背景不符未來新訂標準之現職輔導教師權益，各相關系所應廣開學校輔導教學碩士班及在職進修課程，責成現職人員於一定期限內進修取得較高專業知能。如此方能保障學校輔導教師的輔導諮商專業水準(中國輔導學會，民 94)。才能正確掌握輔導諮商工作的方向與重點，也才能真正發揮輔導諮商的專業效能，提供適應困難學生及教師、家長專業的協助。

(二) 應儘速建立三級學校輔導教師督導制度

透過同儕督導與專業督導提升輔導教師心理諮商知能，並給予支持鼓勵，以避免輔導教師在龐大繁重工作下陷入專業枯竭、替代性創傷的危機。

(三) 應立法建立學校輔導老師與學校諮商師證照制度

在全體教師均應負輔導之責、輔導活動併入綜合領域後不必然由輔導教師授課與認輔制度(由僅受過短期輔導知能研習的輔導志工、一般教師來輔導行為偏差個案)推動下,輔導專業性一再被淺薄化,稀釋化,一般教師與教育行政人員對輔導缺乏正確的認識(王仁宏,民92),很容易誤解諮商是每位老師甚至輔導志工都能勝任的事,況且多數輔導教師均非輔導專業出身,常令人質疑輔導諮商的成效,使得輔導諮商的專業性不被了解也難以建立,而雪上加霜的是受心理師法通過的影響輔導教師的專業角色與定位更受挑戰,長久之計為提升學校輔導老師的專業化應立法建立學校輔導老師與學校諮商師證照制度(陳若璋,民83;鍾思嘉,民92),使具輔導老師證照者肩負初級預防使命之「輔導課程」教學與辦理輔導活動之角色,而讓學校諮商師發揮次級預防功能之心理諮商角色立即回應學生個人問題(蕭文,民92),如此當更能切合中小學學生全人發展的各項需求,也才能提升學校輔導諮商工作之專業水準與在學校中之地位,並能增進輔導工作效能,進而保障學生受輔的權益。

五、 應定期實施輔導工作的評鑑與研究工作

我國已有多年未實施中小學輔導工作的評鑑工作,對學校輔導制度與實務的研究也不足,為提升學校輔導工作的效能應定期檢視各級學校輔導工作的困境與成效,作為改善的依據;也應對學校輔導制度與實務進行研究以了解各種輔導法令制度對實務工作的影響與輔導人員的工作實況,作為改善法令制度的依據。

參考文獻

中文部分

- 王仁宏(民 92)從教訓輔三合一談學校輔導體系的建立。《學生輔導》,85 期,95~104 頁。
- 王麗斐(民 91)建構國小輔導工作的未來。《輔導季刊》,38,1-7。
- 中國輔導學會(民 94) **學生輔導法立法聲明**。中國輔導學會網頁。
- 吳武典(民 80) **輔導學的歷史與發展**。輔導原理。台北。心理。
- 林美珠(民 89)國小輔導工作實施需要、現況與困境之研究。《中華輔導學報》,8, 51-76。
- 吳芝儀(民 94)我國中小學輔導與諮商工作的現況與挑戰。《教育研究月刊》,134 期。P. 23-40.。
- 林家興、洪雅琴、黃炤容、王明傳等(民 89)國民中學試辦專業輔導人員實施成效及可行推廣模式評估。《學生輔導》,67 期。
- 林家興(民 91)中學輔導教師與專業輔導人員工作內容的時間分析。《教育心理學報》,33 卷,23-40 頁。
- 林家興(民 92)大家談---心理師法與學校輔導工作座談會。《學生輔導》,85 期。
- 林萬億(民 92)大家談---心理師法與學校輔導工作座談會。《學生輔導》,85 期。
- 陳秀蘭(民 94)從一個國中輔導工作者看心理師法的影響。《財團法人公共網路文教基金會會訊》,74 期。
- 陳若璋(民 83) **我國各級學校輔導諮商員證照制度架構之分析與規劃**。教育部輔導工作六年計畫八十三年度專案研究論文摘要集。
- 張 紉(民 92)大家談---心理師法與學校輔導工作座談會。《學生輔導》,85 期。
- 張植珊、吳正勝(民 88) **中國輔導學會早期的功能與貢獻**----兼論八十年來我國的輔導運動載於輔導學大趨勢。台北。心理。
- 張德聰(民 94)台灣諮商輔導工作歷史沿革與現狀。《財團法人公共網路文教基

金會會訊。74期。

張麗鳳(民94)高中生涯輔導課程之需求與規劃---請聽聽輔導實務工作者的看法。輔導季刊。近期刊登。

鄭崇趁(民84)認輔制度的教育價值與時代意義。載於教育與輔導的軌跡。台北。心理。

鄭崇趁(民84)輔導專業與輔導行政孰重?---談輔導室主任的角色與功能。載於教育與輔導的軌跡。台北。心理。

學生輔導(民92)大家談---心理師法與學校輔導工作。學生輔導。85期。

鍾思嘉(民92)大家談---心理師法與學校輔導工作座談會。學生輔導。85期。

蕭文(民92)大家談---心理師法與學校輔導工作座談會。學生輔導。85期。

臺北市實施諮商心理師 進駐校園計畫與成效

報告人：趙曉美

臺北市立體育學院師資培育中心

緣起

- 國內社會環境改變，兒童青少年心理問題日趨嚴重化與普及化。
- 國小輔導人員常需處理較複雜的適應性與危機性議題，需要輔導專業協助。
- 臺北市逾1/3的學童未接受到必要的輔導協助。
- 具嚴重心理問題學生之家長較排斥就醫。
- 臺北市具有豐富的諮商輔導專業資源。
- 需積極發展適合臺北市國小校園學童輔導模式。

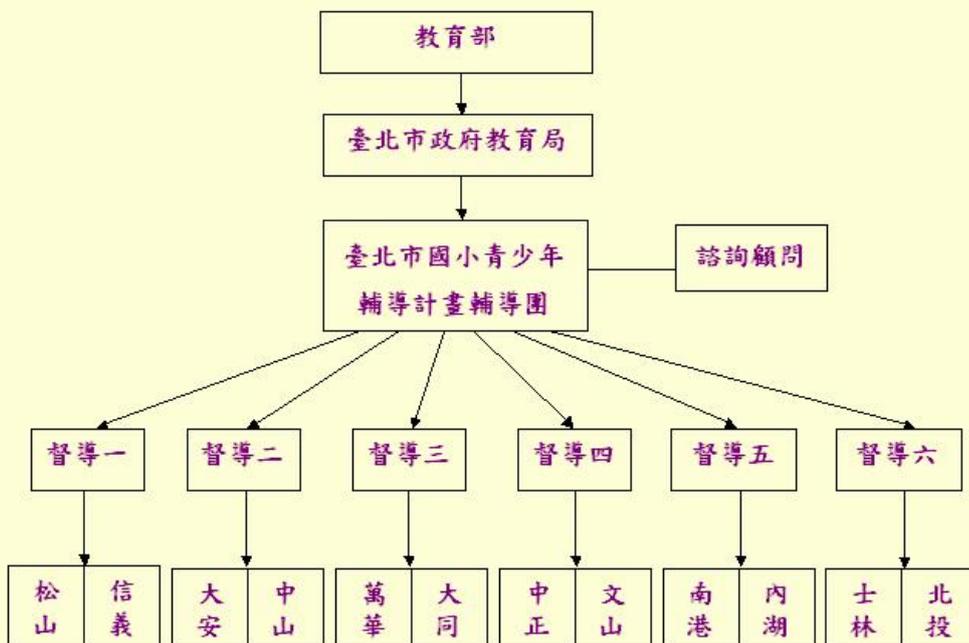
臺北市試辦「諮商心理師國小校園駐區服務方案」 實施計畫

1.目的：透過專業的心理諮商服務，有效協助學校輔導適應欠佳的學童，提高專業輔導教師工作士氣，以及提供個案教師與家長心理衛生諮詢。

2.期間：九十三年十月至十二月

3.實施方式：

- (1)具諮商心理師證照資格者，進駐臺北市十二個行政區的中心學校，每週排定兩個半天，提供諮商服務。
- (2)聘請六位專家學者為督導，擔任駐區諮商心理師之諮詢與督導，協助諮商心理師有效瞭解與掌握校園生態、提升諮商效能，並確保個案服務品質。

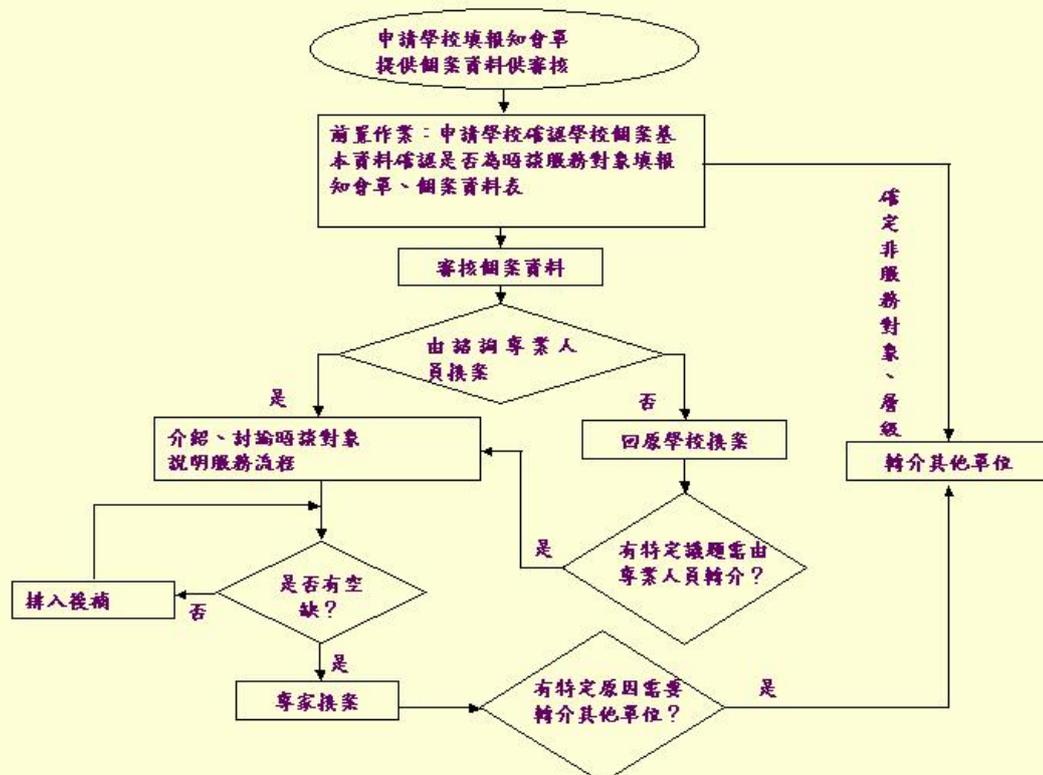


「諮商心理師國小校園駐區服務方案」實施架構圖

臺北市試辦「諮商心理師國小校園駐區服務方案」 實施計畫(續)

4. 實施程序：

- (1) 透過個案篩選、以次級與三級輔導工作內涵為服務範疇。
- (2) 採取諮商心理師與學校輔導人員的「互補式合作模式」進行個案的處理。整合諮商心理師、輔導室人員、相關教師以及家長等資源，形成分工合作的輔導團隊。
- (3) 徵求家長同意、取得家長同意書。
- (4) 晤談時間以至多五次為原則。晤談時，由申請學校相關人員或家長陪同受輔兒童至駐區學校進行晤談。
- (5) 妥善保管受輔兒童個案資料，以維護專業倫理。
- (6) 方案實施完畢後，進行成效評估。



「諮商心理師國小校園駐區服務方案」諮詢晤談流程圖

臺北市試辦「諮商心理師國小校園駐區服務方案」 實施計畫(續)

5.實施前的準備—瞭解與雙向溝通：

- (1) 諮商心理師職前研習--邀請資深的國小校長向諮商心理師說明國小校園現況以及生態環境的特性。
- (2) 辦理輔導室主任以及各區說明會，讓學校輔導室對諮商心理師的工作專長與特性有比較清楚的了解。
- (3) 諮商心理師與學校輔導系統進行雙向溝通，讓諮商心理師的專業人力與學校輔導人員互相運用本身獨特之處與對方分工合作。

臺北市試辦諮商心理師 國小校園駐區服務方案成效評估

計畫主持人：趙曉美

共同主持人：王麗斐

研究員：楊國如

指導單位：教育部

委託單位：臺北市政府教育局

執行單位：臺北市立體育學院師資培育中心

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系

執行期間：93年12月至94年02月

研究目的

- 評估「臺北市試辦諮商心理師國小校園駐區服務方案」之實施成效。
- 探討臺北市國小校園對諮商專業服務之需求性。
- 研究發展適合臺北市國小校園之諮商專業工作模式。
- 根據研究結果，提出未來繼續辦理「諮商心理師國小校園駐區服務方案」之建議。



研究對象(一)：問卷調查

- 學校輔導室主任：國小149所；
問卷回收132份，回收率88.59%。
- 受輔兒童帶領人員：150名。
- 受輔兒童：131名；問卷回收93份，
回收率70.99%。

研究對象(二)：焦點團體訪談

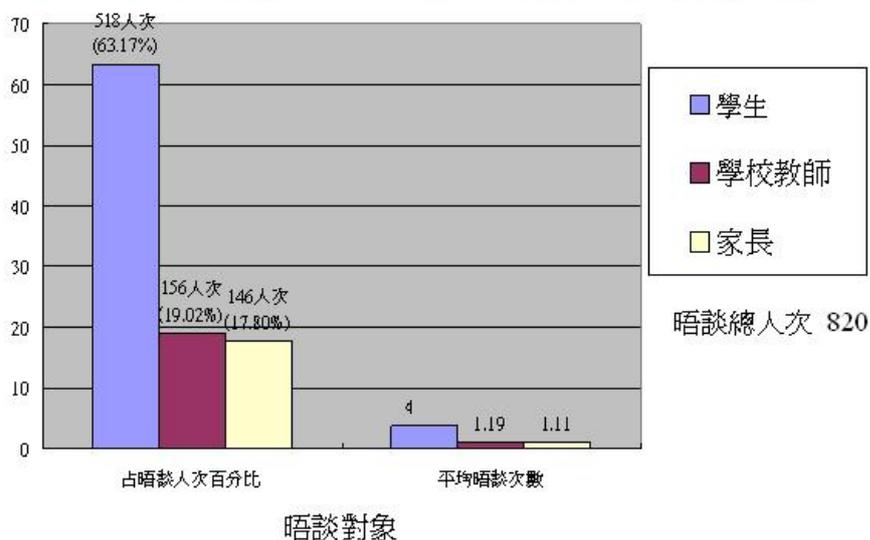
對象	實際參與人數	場數
1. 駐區學校輔導室主任	12	2
2. 受輔兒童帶領人員	77	12
3. 專業督導人員	5	1
4. 諮商心理師	5	1
5. 受輔兒童	27	8
合計	126	24

研究對象(三)：深度訪談

- 諮商心理師：10名。
- 兒童：5名（2男、3女）。
- 家長：7名。
（1父、6母；4位大學程度、3位高中程度）
- 級任教師：6名（1男、5女）。
- 輔導行政人員：2名。
- 認輔志工：3名。

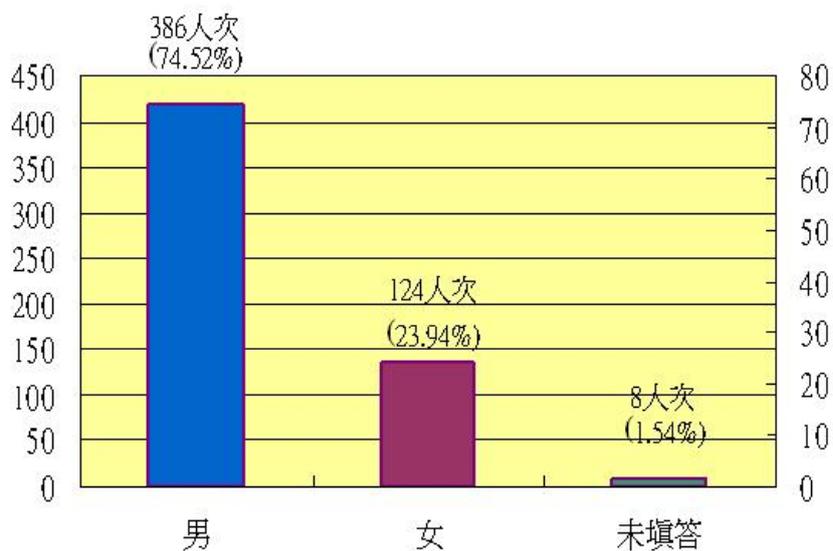


駐區諮商心理師服務對象分析

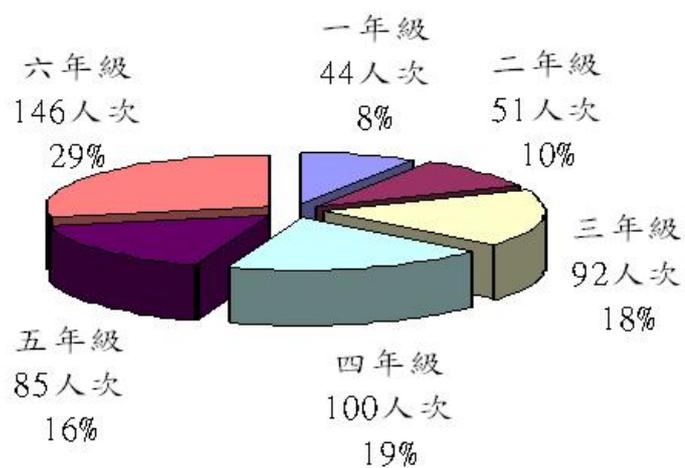


共計有131名兒童接受諮商心理師晤談服務

接受駐區諮商心理師晤談服務之 受輔兒童性別分析



接受駐區諮商心理師晤談服務之 受輔兒童年級分析



受輔兒童個案問題類型統計

項 目	人 數	排 序
情緒困擾與障礙 (如焦慮、情緒容易衝動...)	36	1
外向性適應欠佳行為問題 (如偷竊、身體攻擊...)	30	2
內向性適應欠佳行為問題 (如退縮、自卑...)	23	3
人際關係困擾 (如孤獨兒、缺乏人際技巧...)	22	4
學習適應問題 (如上課分心、作業缺交...)	21	5
親職教育問題 (如親子衝突、管教態度...)	15	6
注意力缺陷過動症	13	7
特殊需求兒童社會福利問題(如家庭暴力...)	8	8
學校適應問題(如懼學、逃學、拒學...)	8	9
家庭結構問題(如寄養、單親、失親、隔代教養...)	6	10
發展障礙(如發展遲緩、智能不足、自閉症...)	6	10
嚴重自我傷害問題(如自我傷害、自殺...)	3	12
學習障礙(如讀寫障礙、閱讀障礙...)	3	12
師生衝突問題	3	12
兒童精神疾患(精神分裂症、強迫性行為、妄想)	3	12
親師衝突問題	2	16
偏嗜習慣(如口吃、尿床、咬指甲...)	1	17
衛生習慣不良(如不刷牙、不洗澡、抽屜髒亂...)	1	17
新興兒童問題(如新壘灣之子的學習適應問題...)	1	19

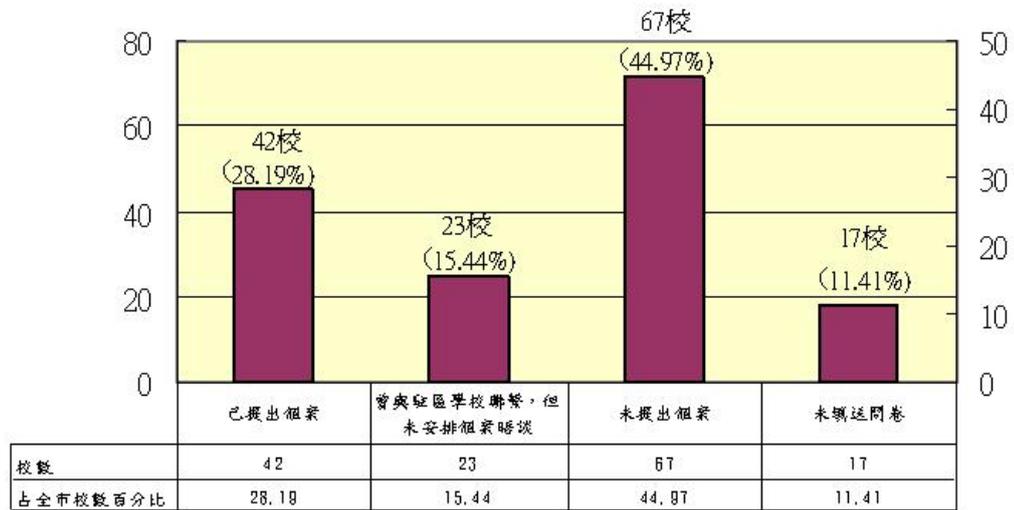
合計:205

受輔兒童個案問題類型統計

項 目	人 數	排 序
情緒困擾與障礙 (如焦慮、情緒容易衝動...)	36	1
外向性適應欠佳行為問題 (如偷竊、身體攻擊...)	30	2
內向性適應欠佳行為問題 (如退縮、自卑...)	23	3
人際關係困擾 (如孤獨兒、缺乏人際技巧...)	22	4
學習適應問題 (如上課分心、作業缺交...)	21	5
親職教育問題 (如親子衝突、管教態度...)	15	6
注意力缺陷過動症	13	7

註: 以上七項問題合計160人, 佔此方案所有求助問題的八成(78.05%)。

各校參與本方案情形統計



本方案的使用率

- **執行期間：12週。**
- 每一駐區每週安排兩個半天的諮商專業晤談時間，每個半天以晤談三名個案為原則（若同時需提供該個案相關人員之諮詢服務時，則以二名個案為原則）。
- 三個月期間，十二個駐區學校的諮商心理師合計可提供864人次進行諮商晤談，本方案服務人次累計820人次，**使用率高達九成五（94.91%）。**

本方案之成效評估

● 對象：

1. 學校輔導室主任
2. 受輔兒童帶領人員
3. 受輔兒童
4. 諮商心理師
5. 專業督導



● 評估方式：

1. 調查問卷
2. 兒童晤談感受量表
3. 焦點團體訪談

● 評估分析：

1. 了解度
2. 滿意度
3. 功能性
4. 困難度

方案成效評估（一）：了解度

- 輔導室主任對於本方案的目的、實施內容、服務流程、應配合事項、所能發揮功能等項目的了解程度均至少在七成五以上。
- 受輔兒童帶領人員對於帶領學生所需攜帶之文件具清晰概念。
- 對於本方案的了解度愈高，則愈可能運用此方案。
- 了解此方案的管道，主要來自教育局的公文、說明會以及學校的宣導。

方案成效評估（二）：滿意度

（一）受輔兒童

- 受輔兒童願意接受諮商心理師的協助，並經驗到晤談是有用的、問題能得到幫助。
- 與諮商心理師晤談的感覺是屬於有「深度」以及「順暢」的，且傾向願意推薦給其他同學來使用。

（二）各類人員

- 此方案能發揮「協助學校輔導室處理難度較高的個案」以及「提升輔導室個案處理的專業效能」之功能。
- 對此方案的實施表示高度滿意與肯定。

對於方案的了解度愈高，滿意度也會愈高。

方案成效評估（三）：功能性

- 陪同兒童至駐區學校接受諮商服務的人員，可發揮「當面與諮商心理師溝通」、「協助諮商心理師對學生的了解」、「穩定學生情緒」的功能。
- 諮商心理師能提高受輔兒童接受輔導的意願，並有效改善其態度與表現。
- 諮商心理師非校園內人員的角色，易發揮專家與可信賴的專業功能。
- 有助於輔導室人員與教師的專業成長，並提升學校輔導室專業功能。
- 提供家長親職成長機會，增加家長對學校輔導室的專業信任。

方案成效評估（四）：困難度

- 家長同意書取得不易。
- 諮商晤談次數的限制，降低學校提出個案的意願，也影響部分個案輔導的成效。
- 諮商服務時段太少，以致安排較缺乏彈性，影響學生學習。

臺北市國小校園諮商專業服務需求之分析

專業協助需要性

		低	中	高
兒童個案問題類型出現頻率	高	7. 學習適應問題 (如上課分心、作業缺交...)	1. 外向性適應欠佳行為問題 (如偷竊、身體攻擊、干擾別人...) 11. 人際關係困擾 (如孤獨兒、缺乏人際技巧...) 18. 家庭結構問題 (如寄養、單親、失親、隔代教養...)	3. 情緒困擾與障礙 (如焦慮、情緒容易衝動...) 5. 注意力缺陷過動症
	中	無	2. 內向性適應欠佳行為問題 (如退縮、自卑...) 4. 發展障礙 (如發展遲緩...) 6. 學習障礙 (如讀寫障礙...) 10. 學校適應問題 (如懼學...) 13. 師生衝突問題 14. 親職教育問題 (如親子衝突...) 15. 親師衝突問題	無
	低	9. 衛生習慣不良 (如不刷牙、不洗澡、抽屜髒亂...) 16. 新興兒童問題 (如新臺灣之子的學習適應問題...)	8. 偏畸習慣 (如口吃、尿床、咬指甲...)	1. 嚴重自我傷害問題 (如自我傷害、自殺...) 17. 特殊需求兒童社會福利問題 (如家庭暴力、兒童性侵害、特殊安置...)

有效之國小兒童諮商工作模式

兒童 \longleftrightarrow 諮商心理師 + 家長 + 學校系統

兒童 \longleftrightarrow 諮商心理師 + 家長 + 級任教師

兒童 \longleftrightarrow 諮商心理師 + 家長

兒童 \longleftrightarrow 諮商心理師 + 級任教師

兒童 \longleftrightarrow 諮商心理師 + 輔導室主導資源整合

學校輔導室功能的發揮

結論(一)

- 臺北市九十三年度「諮商心理師國小校園駐區服務方案」的實施成效
 1. 國小校園對本方案之需求程度高、且使用率至少高達九成五。
 2. 各國小輔導相關人員對於本方案有高度的了解；越了解本方案之學校使用率越高。
 3. 各類人員均對本方案的實施表示高度的滿意、且成效符合本方案預先規劃之目標。

結論(二)

- 臺北市國小校園諮商專業服務之需求性
 1. 現行國小學童的問題複雜度與困難度已較過去提高、需要外在諮商專業資源協助。
 2. 國小校園中需仰賴外在專業資源協助之學童問題，可依其發生頻率與專業依賴程度，運用不同合作或整合方式來加以處理。

結論(三)

- 臺北市國小校園專業諮商工作模式之建構
 1. 諮商心理師與輔導室人員互補式合作，同時結合家長、教師資源所形成的校園整合式合作團隊，最能符合當今國小校園之需求。
 2. 明確的角色定位與互補式分工機制是諮商心理師與輔導室人員合作的關鍵因素。

建議(一)

● 對於未來繼續實施本方案的建議

1. 持續且常態性的辦理「諮商師國小校園駐區服務方案」。
2. 諮商心理師採駐區方式服務國小校園。
3. 逐年增加諮商心理師服務的時間量與縮小駐區範圍。
4. 提高諮商次數，並保持彈性，符合個別兒童所需。
5. 對於無法取得家長同意書而有受輔需求之兒童，積極研擬因應策略。
6. 編製相關工作手冊，並加強對於本方案的宣導工作。

● 對於未來繼續實施本方案的建議(續)

7. 明確定位諮商心理師的角色與功能，以利輔導專業工作之推展。
8. 建構職前訓練、在職講習與專業督導機制，協助諮商心理師快速發揮效能。
9. 充實學校輔導室兒童諮商相關設備與材料。
10. 實施計畫應含方案成效之評估研究，並同步執行，使能更細緻而具體的傳承諮商心理師與國小校園合作的成功經驗。

建議(二)

● 對於未來研究的建議

1. 向成功經驗學習，深入探究各國小現有之輔導資源，促進資源的整合與交流。
2. 研究輔導室與各相關專業領域之專業分工與合作機制，有效與相關資源形成合作團隊。



這是一個以生命影響生命的

希望工程

藉此孩子變得較柔軟了.....

我看見這個計畫的價值。



(一位受輔兒童帶領人員的心聲)

94學年度 臺北市諮商心理師國小校園服務現況

- 至94年12月底止，因無經費支應，故暫停實施諮商心理師國小校園駐區服務方案。
- 少部分學校在學生家長會支持之下，自行聘請諮商心理師到校進行諮商服務。
- 94年02月起，臺北市政府教育局與衛生局合辦「國民小學校園分區個案討論會」，由心理師建議指導，研討分析個案問題，研擬處遇方式，並凝聚分區輔導網路，培訓輔導種子老師，以提升輔導效能。
- 臺北市政府教育局在學校訊輔工作項下編列95年度之預算，尚待審核確認中。

敬請指教



他山之石：先進國家學校輔導工作比較和省思

吳芝儀

國立嘉義大學輔導與諮商系副教授

學校諮商(school counseling)是一項相當年輕的專業，係從美國 1900 年代初期的職業輔導運動衍生而來。自此之後，諮商專業一直在尋求學校中諮商師的明確定位和角色。在超過五十年前，諮商師就已奮力掙扎於其在學校中服務的方向和目的，而今日此一掙扎仍然在持續之中。顯然，學校諮商師(school counselor)即使沒有定位危機(identity crisis)，但也處在定位混淆(identity confusion)之中。由於此一不確定性，學校諮商師經常被批評無法充分盡到其應盡的職責。然而，這些職責正確來說究竟是什麼，是學校諮商師在為其方案設定適當的目標時，必須釐清的問題。如果沒有清楚明確的目標，諮商師的職責很容易會被其他專業人員及尋求諮商服務的其他人所誤解。

「學校諮商」一詞正確來說，係描述由受過專業訓練的諮商師，在小學、初中和高中學校所提供的廣泛服務方案。大體而言，學校諮商師在所有學校中均運用了相同的基本助人歷程—諮商(counseling)、諮詢(consulting)、整合(coordinating)和衡鑑(appraising)。由於小學和初中的學生，與高中學生具有不同的發展需求，諮商師會在特殊學校中因應學生的需求來提供特定的服務。因此，學校諮商師的角色和功能，會因應特定的實務工作層級和所服務之特殊學校群體的需求，而有所不同(引自 Schmidt, 2003)。

一、我國中小學校輔導與諮商工作的挑戰

我國目前擔負主要的中小學生輔導工作任務、且角色與「學校諮商師」相近的人員，在高中職階段為專任「輔導教師」，在國中階段則為「輔導活動教師」。而小學雖有「輔導活動」或「綜合活動」課程，但幾乎都由包班制的導師負責授課，使得小學除中大型學校有「輔導主任」、「輔導組長」設置之外，幾乎不存在「輔導教師」的角色。

高中職輔導教師的工作內容包括：諮商、諮詢（含學生、父母和教師）、測驗、資訊提供、安置服務等，主要在協助學生的學習輔導、生活輔導和生涯輔導。國中輔導活動教師則擔任「輔導活動」或「綜合活動領域」課程之授課；如同時兼任輔導主任、輔導組長或資料組長，則協助推動全校學生輔導工作，並提供學生個別諮商和諮詢服務。小學輔導主任或輔導組長均為行政職，由一般教師兼任，推動全校學生輔導工作，並提供學生個別諮商和諮詢服務。

我國目前中小學校輔導工作所遭遇的困境，依筆者淺見，可歸納為下列數點：

（一）員生比過高，行政工作繁重

高中職係為每十五班設置一位輔導教師，員生比約 1:600，即一位輔導教師需負責照顧約 600 位學生。雖為「專任」無須授課，但諮商、諮詢和測驗等服務時間則無明文規定，因此許多輔導教師被迫扮演「行政人員」的角色，繁重的行政工作常使輔導教師長無暇兼顧主要的諮商和諮詢任務。

國中輔導活動教師如兼輔導組長或輔導主任等行政職者，依法得減授鐘點，但在規劃執行全校性輔導工作之外，仍須經常性地承辦教育部及地方政府教育局所指定之各項學生輔導相關業務，繁雜的行政工作，亦使輔導人員在授課之外，並無多餘心力提供學生直接服務。而未兼任行政職者，則須授課 22~24 小時，與教師相同；且如以每班一節輔導活動課計算，則其員生比高達 1:900，更使國中輔導活動教師分身乏術，無多餘時間可為需要協助學生提供個別或小團體諮商服務。

（二）輔導人員的專業定位模糊

輔導人員的專業訓練背景是決定其專業定位的重要關鍵。在高中職方面，雖然大多數的高中職輔導教師均為各大學心理、教育、輔導、諮商或社工等相關科系或研究所畢業，且修畢中等教育學程。但因目前中等教育學程所修習學分乃由各大學自行認證，心理、教育、社工等科系學生並不必然接受過有系統的諮商專業訓練，能否有效執行諮商、諮詢、統合、評鑑等諮商專業任務？仍不禁令人質疑。

國中輔導活動教師的認證則尚無嚴格之專業條件門檻，而現行九年一貫「綜合活動」學習領域則包括童軍和家政等不同專業領域，再加上輔導組長或主任的遴選亦缺

乏明確資格限制，過去曾積極推動的「教訓輔三合一」輔導體制卻將「認輔教師」作為「次級預防」的主要角色，部分縣市則試辦「專業輔導人員」或「學校社工師」進駐校園計畫，在在使得目前國中階段學校輔導人員的角色定位更顯得面目模糊。究竟該由誰來扮演學校輔導人員的角色？必須具備哪些專業訓練和資格條件？目前心理、教育、輔導諮商和社會工作學界，均有不同的觀點和立場，眾說紛紜。小學輔導組長或主任由於多係一般教師兼任，其專業定位的不確定就更無庸贅言。

（三）輔導與諮商之進行並無明確規範

九十三年七月公佈之「國民教育法施行細則」第十三條規定：「國民小學及國民中學之訓導及輔導工作……校長及全體教師均負學生之訓導及輔導責任。」使「輔導工作」作為「校長及全體教師」均應擔負之責任，非僅限於「輔導教師」。

第十四條則將「輔導室(輔導教師)」的主要職責指定為：「學生資料蒐集與分析、學生智力、性向、人格等測驗之實施，學生興趣成就與志願之調查、輔導及諮商之進行，並辦理特殊教育及親職教育等事項。」其中，「輔導及諮商之進行」所指為何，並無明確規範。如以前述，「輔導工作」被指定為「校長及全體教師」之職責，且「輔導活動課」（或綜合活動課）並非輔導室或輔導教師之專利（尚包含童軍教師和家政教師等），則由輔導室所從事的「輔導」應係指涉全校性輔導工作之規劃與實施。而輔導室如何和何時提供「諮商」服務的方式和時數，既未詳述，亦不必然會由輔導教師來提供。如再加上目前中小學輔導室中扮演「輔導教師」角色者，多缺乏輔導與諮商之專業素養，則期待學校輔導工作能達成初級預防和次級預防之重責大任，毋寧是緣木求魚。

（四）中小學輔導相關課程均與專業脫勾

由於高中職輔導教師為「專任」無須授課，因此九十五年即將實施的高級中學課程暫行綱要，將「心理、社會與文化」納入「公民與社會」範疇，由公民科教師負責講授；選修科目「生命教育」和「生涯規劃」等很可能配給導師負責授課。這可由現行高職和綜合高中課程中屬於必修科目的「生涯規劃」，亦多非由輔導教師擔任，即可略知一二。至於實施九年一貫課程的國中和小學，「輔導活動」已納入「綜合活動」

領域，亦不必然由接受過輔導或諮商專業訓練的人員為之。這些輔導相關課程與專業脫勾，以致雖有課程名稱，但實施內容及方式能否真正達成課程預定目標、滿足學生成長發展上的需求，著實不無疑問。

這些我國目前中小學校輔導與諮商工作所遭遇的困境，應如何克服呢？筆者意圖藉由美、英、加拿大等歐美先進國家學校諮商工作的探討，尋找足以攻錯的他山之石，以釐清我國學校輔導工作未來可能發展的方向。

二、先進國家學校輔導與諮商工作的現況

在美國、英國、加拿大等先進國家的中小學校教育體系中，「學校諮商師」(school counselor)或「輔導諮商師」(guidance counselor)是對於學校諮商人員專業角色的正式稱呼。英國更有由教育機構所任用的「教師兼諮商師」(teacher-counselor)，及由專業諮商機構任用的「訪問諮商師」(visiting counselor)以巡迴各校提供諮商服務兩種方式。此外，加拿大亦稱為「學生諮商師」(student counselor)。筆者將各先進國家學校輔導與諮商工作的比較整理於表一，並逐一說明之。

(一) 美國學校諮商師的角色與職責

學校諮商係從美國 1900 年代初期的職業輔導運動衍生而來。由於學校諮商師需設計符合教育目的的方案，使得學校諮商師不同於在其他專業領域工作的諮商師。學校諮商師在中小學校中運用基本助人歷程—諮商(counseling)、諮詢(consulting)、統合(coordinating)和衡鑑(appraising)等進行工作，強調預防性(preventive)和發展性(developmental)諮商，提供學生處理其生活難題所需的生活技巧(life skills)，以促進其個人/社會(personal/social)、教育(educational or academic)和生涯(career)發展（引自 Schmidt, 2003）。

表一 先進國家學校輔導工作的作法—國際比較

	美國學校諮商師	英國學校諮商師	加拿大學校諮商師
正式名稱	School Counselor 學校諮商師	Guidance Counsellor 輔導諮商師 or School Counsellor 學校諮商師 可再區分為 Visiting Counsellor – 巡迴各校提供諮商服務和 Teacher-Counsellor – 由學校教師兼任	School Counsellor 學校諮商師 Guidance Counsellor 輔導諮商師 Student Counsellor 學生諮商師
工作描述	學校諮商師在中小學校中運用基本助人歷程—諮商、諮詢、統合和衡鑑等進行工作。強調預防性和發展性諮商，提供學生處理其生活難題所需的生活技巧，以促進其個人、社會、教育和生涯發展。 學校諮商師為學生、父母和教師等三個族群所提供的服務包括： 個別和團體諮商、諮詢、測驗和評量、團體教學和轉介。	學校諮商師作為學校內 pastoral care team 的成員之一，協助學生處理其特殊關注和發展性議題，包括學生的認知行為議題、基本照護議題、社會照護議題、兒童保護、反欺凌議題等，並提供早期介入，協助學生處理其情緒和行為上的困難。目的在促進學生在學校中的 well-being。 學校諮商師的工作包括： 1. 諮商—個別、團體、家庭。 2. 個人和社會發展 3. 心理測驗 4. 生涯資訊管理 5. 提供父母、教師和社區之諮詢 6. 職業準備 7. 轉介 8. 學校輔導需求和服務之評鑑	學校諮商師提供的服務包括：諮商、諮詢、統合、和教育。目的在支援學生、父母和教師，以共同促進學生之教育、個人、社會、情緒和生涯發展。學校諮商師的工作包括：個別諮商、團體工作、班級工作，以提供介入性和預防性服務。
工作時間	與教師相同。	每週工作時間為 22 小時，包括 6 小時「班級工作」, 9 小時「諮商」, 7 小時「其他工作」。	與教師相同。
員生比例	小學（一至六年級）平均為 1:594。 中學（七和八年級）平均為 1:387。 高中（九至十二年級）平均為 1:338。 全美國學校平均為 1:477。	1 名諮商師：270 名學生。 最大工作班級數為 9 班（每班 30 名學生）	小學平均約為 1:7900（78% 小學未設置諮商師）。中學平均為 1:429。
訓練資格	1. 至少具備諮商碩士學位。在大學相關科系（包括教育和心理）修習過人類成長與發展、社會和文化基礎、助人關係、團體工作、生涯發展、衡鑑、研究和方案評鑑、及專業導向等八個領域課程。至少修畢 48-60 學分，包括 600 小時接受督導的諮商實習經驗。 2. 取得各州學校諮商師證照 3. 部分州(29 個州)要求應考學校諮商師者需同時具備諮商師和教師資格，2-5 年的教學經驗。	1. 具備諮商文憑或碩士學位（修畢課程，外加 450 小時接受督導的諮商實習） 2. 取得 BACP 的資格認證(BACP accreditation)或 UKRC(United Kingdom Registered Counsellor) 註冊。 3. 由學校教師受過諮商專業訓練後兼任學校諮商師者，需先具備教師資格。	1. 大部分學校系統要求學校諮商師需具備專業教學證照或為合格教師。 2. 具備教育心理學、諮商心理學或諮商相關領域之碩士學位。

從美國學校教育歷史發展脈絡而言，「輔導」(guidance)一詞並非學校諮商師的唯一責任，也不是任何單一專業群體的服務範疇。在學校中所做的每一件事，無論是由行政人員、教師、諮商師或其他人，都可能與「輔導學生」的概念有某種關連。從有學校以來，教師就一直在兒童及青少年的班級教室行為和個人關係上在進行輔導工作。同樣地，學校行政人員也在教育方案的政策、課程、學科和其他層面上來輔導學生。由此觀之，學生輔導(student guidance)甚為重要，每個在學校中工作的人，以及關心兒童及青少年的人，都有其可扮演的角色。因此，輔導仍是一個重要的概念，代表學校課程的一個必要部分，可統整於全部課程之中，而非獨立分離的方案（引自 Schmidt, 2003）。

「諮商」一詞則用以界定持續的助人歷程(helping processes)，本質上是保密的(confidential)，協助人們聚焦於其所關注的問題，規劃策略以處理特定的議題，並評鑑執行這些計畫的成功與否。諮商服務係以個別諮商(individual counseling)或小團體諮商(small group counseling)的形式進行，且基本上係以個案為對象，提供直接的服務（引自 Schmidt, 2003）。依據美國諮商協會(American Counseling Association, ACA)的定義，「專業諮商」(professional counseling)是指：應用心理健康(mental health)、心理學(psychology)、人類發展(human development)等原理，並透過認知(cognitive)、情意(affective)、行為(behavioral)或系統性(systemic)的介入策略，以促成人們的心理康(wellness)、個人成長(personal growth)、生涯發展(career development)等（ACA, 2001）。

在美國，為了成為擁有執照的「專業諮商師」(professional counselor)，有志之士必須接受廣泛的教育和訓練，至少取得諮商碩士學位，並在被督導的諮商實務中具有至少兩年以上的經驗，且通過諮商師專業證照的考試，始能取得專業諮商師證照。而專業諮商師所服務的場域，包括：各級學校和大學、醫療單位、心理健康服務機構、復健機構、工商企業機構、矯正機構、宗教組織、社區諮商中心，以及私人實務機構等。亦即，專業諮商師可在許多不同的場域中，為各年齡、種族、文化背景、所處情境中人們提供所需的心理服務，以協助這些受輔者發揮最大潛能，促成生活中的正向

改變，並達成其目標(ACA, 2001)。

學校諮商師在許多領域所接受的訓練，有助於奠定其知識基礎和專業技巧。在人類發展、社會學、心理學、生涯資訊與發展、測驗與評量技術、社會和文化基礎、教育研究、以及諮商歷程與技巧等方面的研究所課程，均能使學校諮商師具備廣泛而紮實的知識基礎，及多樣化的技巧，以在小學、初中及高中學校場域從事其服務工作。理論和實務方面的課程提供諮商師一個參考架構，能形成和釐清其專業角色。簡而言之，此類訓練使得學校諮商師有能力為學生、父母和教師提供多樣化的服務。更重要的是，諮商師需在一個有組織的方案架構中，傳遞這些服務。綜合性學校諮商方案(comprehensive school counseling program)的設計係受整個學校的教育宗旨、當地社區之需求和全國性的教育目標所指引。

美國於1975年通過「生涯輔導與諮商法」(Career Guidance and Counseling Act)及1977年通過「生涯教育激勵法」(Career Education Incentive Act)，促使聯邦及各州政府增加教育經費，支援生涯發展計畫與生涯輔導的推動，同時也強化了學校諮商師在生涯教育中所扮演的角色。於是，現今美國許多州已將促進學生的「生涯發展」與「學術發展」(academic development)以及「個人與社會發展」(personal and social development)並列為學校課程體系中「輔導課程」(guidance curriculum)的一環，由學校諮商師和學校教師協同設計和執行此一課程的實施，協助學生透過班級輔導活動，進行自我探索和工作世界探索，並學習生涯規劃的技巧，以促進個人的生涯發展。

美國學校諮商師協會(American School Counselor Association, ASCA)更為綜合性學校諮商方案，提出了一個「ASCA 全國模式」(The ASCA National Model)，為此一輔導課程設定了如表二的目標。在符合此一模式的學校諮商方案中，小學、初中、和高中階段的學校諮商師需執行「學校輔導課程」(school guidance curriculum)、「個別學生計畫」(individual student planning)、「回應服務」(responsive services)、「系統支持」(system support)等四項任務，如表三所示。

表二 美國學校諮商方案的內涵和目標

教育發展	生涯發展	個人/社會發展
<p>A. 學生將習得能使其在學校中及人生全程中有效學習的態度、知識和技能。</p> <p>B. 學生將完成學校所提供的學科準備，使其能對中學畢業後升學或就業發展做出選擇。</p> <p>C. 學生將瞭解學校所學學科和工作世界與人生的關係。</p>	<p>A. 學生將習得自我知識，及探索工作世界的技能，使其能做出明智的生涯決定。</p> <p>B. 學生將應用有助其能成功且滿意地達成未來生涯目標的策略。</p> <p>C. 學生將瞭解個人特質、教育、訓練和工作世界之間的關係。</p>	<p>A. 學生將習得與瞭解和尊重自我與他人有關的知識、態度和人際技能。</p> <p>B. 學生將能做決定、設定目標，並採取必要的行動以達成目標。</p> <p>C. 學生將瞭解安全和生存的技能。</p>

資料來源：American School Counselor Association (2005)

表三 美國學校諮商方案中學校諮商師的工作任務

小學學校諮商師	初中學校諮商師	高中學校諮商師
<p>學校輔導課程</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 學業支持，包括組織、學習和考試技巧 ● 設定目標和做決定 ● 生涯覺察、探索和規劃 ● 瞭解自己和他人 ● 同儕關係、因應策略和有效的社會技巧 ● 溝通、問題解決和衝突調解 ● 藥物濫用教育 ● 多元文化/多樣性的覺察 	<p>學校輔導課程</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 學業支持，包括組織、學習和考試技巧 ● 設定目標和做決定 ● 生涯覺察、探索和規劃 ● 瞭解自己和他人 ● 同儕關係、因應策略和有效的社會技巧 ● 溝通、問題解決和衝突調解 ● 藥物濫用教育 ● 多元文化/多樣性的覺察 	<p>學校輔導課程</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 學業支持，包括組織、學習和考試技巧 ● 中學後規劃和申請 ● 生涯規劃 ● 瞭解自己和他人 ● 同儕關係、因應策略和有效的社會技巧 ● 溝通、問題解決和衝突調解 ● 工作世界探索 ● 藥物濫用教育 ● 多元文化/多樣性的覺察
<p>個別學生計畫</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 學習計畫 ● 設定目標和做決定 ● 自我瞭解 ● 轉銜計畫 	<p>個別學生計畫</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 設定目標和做決定 ● 學習計畫 ● 生涯規劃 ● 自我瞭解 ● 轉銜計畫 	<p>個別學生計畫</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 設定目標 ● 學習計畫 ● 生涯規劃 ● 問題解決 ● 自我瞭解 ● 轉銜計畫
<p>回應服務</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 個別和小團體諮商 ● 個別/家庭/學校危機介入 ● 衝突調解 ● 諮詢/協調統合 ● 轉介 	<p>回應服務</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 個別和小團體諮商 ● 個別/家庭/學校危機介入 ● 同儕輔導 ● 諮詢/協調統合 ● 轉介 	<p>回應服務</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 個別和小團體諮商 ● 個別/家庭/學校危機介入 ● 同儕輔導 ● 諮詢/協調統合 ● 轉介
<p>系統支持</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 專業發展 ● 諮詢，協調統合和團隊合作 ● 方案管理和運作 	<p>系統支持</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 專業發展 ● 諮詢，協調統合和團隊合作 ● 方案管理和運作 	<p>系統支持</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 專業發展 ● 諮詢，協調統合和團隊合作 ● 方案管理和運作

資料來源：American School Counselor Association (2005)

例如，美國北科羅萊納州(North Carolina)和密西根州(Michigan)等在其為小學至高中學生所制訂的「輔導課程」綱要中，均分別羅列「個人/社會發展」、「生涯發展」和「教育發展」三個重要範疇，包括數項能力指標。各範疇中的各項能力指標，均更進一步依據小學、初中和高中的不同教育層級，區分為更細的能力指標，以作為學校諮商師和教師在設計輔導課程教材內容的藍圖。表四以密西根州中學之七年級學生為例，列舉其輔導課程之範疇和能力指標。

表四 美國密西根州中學七年級之「輔導課程」內涵

個人/社會發展	生涯發展	教育發展
<p>瞭解和接納自我及他人</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 展現適當的方式來處理身體、社會和情緒的改變。 2. 辨認自我信心的需求 3. 分析他人的權利和差異：文化、性別、生活風格、信念和能力等。 	<p>探索和規劃生涯</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 描述進入非傳統職業的優點和難題。 2. 展現對生涯探索歷程之知識 3. 描述不同生涯類組所需的特殊能力和技能。 4. 瞭解興趣和性向與生涯選項之間的關連。 5. 體認能力、努力和生涯成功之間的關連。 6. 檢視和擴展個人生涯發展檔案。 	<p>瞭解學校環境</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 描述學校設施、人員、資源、規定和期待。 2. 說明晉級所需的條件。
<p>習得溝通技能</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 習得團體互動技能，並給予適當回饋。 2. 展現衝突調解策略之運用。 3. 與同儕和成人演練有效的溝通技能。 	<p>發展做決定技能</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 分析過去的決定如何影響現在的行動。 2. 描述決定的可能結果。 3. 描述生涯發展是包含一連串選擇的連續歷程。 	<p>應用讀書和學習技能</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 分析個人學習風格和讀書技能。 2. 演練時間管理和個人組織技能。 3. 展現增強考試技能的策略。
<p>發展適當的態度和行為</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 辨認環境對態度和行為的影響。 2. 辨認為自我行動負責任的需求。 3. 演練因應技能和策略。 	<p>學習如何運用休閒時間</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 說明與生活風格和達成未來目標有關的個人休閒選擇。 2. 描述家人、職業和休閒決定之間的相互關係。 3. 辨認可發現偏好休閒活動之場域。 	<p>設定學習目標</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 評鑑達成短程目標的進步情形。 2. 檢驗長程學術目標。 3. 體認學習是終身歷程。
<p>瞭解改變和成長的重要性</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 描述在身體、心理、社會和情緒發展上的改變。 2. 描述內在和外在的壓力源。 3. 區辨對身體健康有意和有害之藥物。 	<p>習得就業前所需技能</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 展現工作搜尋/工作獲得技能。 2. 找出社區就業資源。 3. 描述個人特質對於獲得或維持工作的重要性。 	<p>瞭解教育成就和生涯規劃之關係</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 體認個人學習風格與未來成功之間的關連。 2. 討論如何準備以因應未來可能影響家庭、學校、社區和工作場域之改變。

資料來源：Teachers. <http://www.macomb.k12.mi.us/careered/>

渠此，Schmidt (2003)指出在學校教育體系中，「諮商」一詞不應僅限於由諮商師協助受輔者解決問題的補救性關係，也不侷限於一對一的關係；而是指涉由受過專業訓練的諮商師，在中小學學校為學生、教師和家長所提供的廣泛服務，以協助學生預防困擾事件的發生，促進他們全面性的發展，和補救已發生的困擾問題。而「輔導」一詞則用以描述與情感教育(affective education)或心理教育(psychological education)有關的輔導課程，一般包含較廣泛的學習目標，且理想上可統整於班級教學(classroom instruction)中，由教師和諮商師以協同合作方式來實施。有時候，「輔導」被用於指涉特殊的教學或資訊服務，例如班級輔導(classroom guidance)或小團體輔導(small group guidance)；其他時候，「輔導」一詞被用於描述特殊的全校性活動。

此外，「全國合格諮商師委員會」(NBCC)也為學校諮商師建立了一項特殊專業資格認證。學校諮商師的訓練資格，包括至少具備諮商碩士學位，取得聯邦政府或各州學校諮商師證照(school counseling certification)，大部分州(29個州)尚要求應考學校諮商師者需同時具備諮商師和教師資格，或具有2-5年的教學經驗。學校諮商師的員生比則在1:594(小學)至1:338(高中)之間，全美學校平均學校諮商師的員生比則約為1:477(US Department of Labor, 2005)。

(二) 英國學校諮商師的角色與職責

英國學校諮商師常是作為學校內 pastoral care team 的成員之一，協助學生處理其特殊關注和發展性議題，包括學生的認知行為議題、基本照護(primary care)議題、社會照護(social care)議題、兒童保護(child protection)、反欺凌(anti-bully)議題等，並提供早期介入(early intervention)，協助學生處理其情緒和行為上的困難。目的在促進學生在學校中的身心健康(well-being)(Hampton School, 2004)。

無論是無學校或地方教育當局聘任的「教師兼諮商師」，或是委託專業諮商機構聘任並巡迴在各校提供諮商服務的「訪問諮商師」，一般而言，學校諮商師的工作包括：諮商(包括個別諮商、團體諮商或家庭諮商服務)，以班級團體輔導的方式促進學生個人及社會發展，為學生實施心理測驗和衡鑑，生涯資訊管理，提供父母、教

師和社區之諮詢，協助學生進行職業準備，提供轉介服務，為學校輔導需求和服務效能實施評鑑等。而學校諮商師每週工作時間亦有明確規定，約為 22 小時，包括 6 小時「班級工作」，9 小時「諮商」，7 小時「其他工作」。學校諮商師的理想員生比約為 1:270，即每九個班級應配置一位學校諮商師(Capwy, 1998; Institute of Guidance Counsellors, 2004)。

至於訓練資格方面，英國學校諮商師須擁有諮商文憑或碩士學位，取得 BACP 的資格認證(BACP accreditation)或 UKRC(United Kingdom Registered Counsellor)註冊；此外，由學校教師受過諮商專業訓練後兼任學校諮商師者，則需先具備教師資格。

英國於 2000 年修訂的國家課程(National Curriculum 2000)中，將「個人發展」(personal development)視為課程的核心，主張學校課程不僅要以為所有學生提供學習和成就的機會為目標，更要能夠促進學生的心靈、道德、社會和文化之發展，並協助學生為生活中的機會、責任和經驗做準備。其中，「生涯教育和輔導」(careers education and guidance)則是達成此一個人發展甚為重要的一環。其課程目標包括自我發展(self-development)、生涯探索(career exploration)和生涯管理(career management)三部分(Department for Education and Skills, 2003)。表五則臚列英國 2000 國家課程「生涯教育和輔導」第三階段（中學）之課程內涵。

1. 自我發展：學習瞭解自己和發展其能力。
2. 生涯探索：學習探究學習和工作等生涯機會。
3. 生涯管理：學習生涯規劃、實踐和調整其生涯計畫。

表五 英國2000國家課程「生涯教育和輔導」第三階段（中學）課程內涵

自我發展	生涯探索	生涯管理
1. 能夠對個人成就、特質、性向、和能力等進行合於現實的自我評量。	6. 辨認各種工作類型，及個人和社會賦予各類工作之不同價值。	12. 應用直接的做決定技術。
2. 應用自我評量的結果，找出發展的領域，建立自信心和發展正向自我形象。	7. 描述工作世界的變化，及增進就業機會之技能。	13. 從各種管道，找出、取得和應用所需要的協助和建議，包括：父母或照顧者、教師、諮商師，及其他學習提供者。
3. 應用目標設定、檢視、省思、和行動計畫，以支持進步和成就，並設定短程及中程目標。	8. 找出和應用各種生涯資訊的來源。	14. 管理改變和轉換，考量長程目標和潛在的發展機會。
4. 辨認對人群、生涯、和工作等的刻板印象和誤解，及此類觀點如何影響其做決定。	9. 應用適當的語彙，將工作資訊依標準化或個人偏好方式加以組織。	15. 做成合於現實和明智的生涯選擇。
5. 辨認對學習、工作和機會均等之態度和價值觀的重要影響力。	10. 應用資訊處理和研究技能，以安排、選擇、分析、統整、呈現和評鑑與其需求相關的生涯資訊。	16. 以適切的形式來組織和呈現個人資訊。
	11. 瞭解各項可能的生涯選項，包括透過職業選項所提供的機會。	17. 考慮多元選擇，因應其成功或失敗而做出改變。

資料來源：Department for Education and Skills (2003). *Careers Education and Guidance in England: A National Framework 11-19*.

（三）加拿大學校諮商師的角色與職責

在加拿大，有 78% 的小學尚未設置學校諮商師，而中學學校諮商師的員生比約是 1:429。中學學校諮商師所提供的服務包括：諮商(counseling)、諮詢(consultation)、統合(co-ordination)、和教育(education)，目的在支援學生、父母和教師，以共同促進學生之教育(educational)、個人(personal)、社會(social)、情緒(emotional)和生涯(career)發展。學校諮商師的工作包括：個別諮商(individual counseling)、團體工作(group work)、班級工作(class work)，以提供介入性(intervention)和預防性(prevention)服務。大部分學校系統要求學校諮商師需具備專業教學證照或為合格教師，且具備教育心理學、諮商心理學或諮商相關領域之碩士學位(Ontario School Counsellors' Association, 2004)。

加拿大安大略省(Ontario)則將「輔導和生涯教育」(guidance and career education)與語文、數學、科學、社會科學、科技教育、藝術、健康和體育等並列為中等教育的基本學科之一。強調該學科目標在於協助學生：

1. 瞭解與終身學習(lifelong learning)、人際關係(interpersonal relationships)和生涯規劃(career planning)有關的概念。
2. 發展學習技能(learning skills)、社會技能(social skills)、社會責任感(social responsibility)，以及形成和追求教育和生涯目標(educational and career goals)的能力。
3. 應用其所學技能於學校和社區的生活和工作中。

這些目標並進一步整合為三大領域之知識和技能：學生發展(student development)、人際發展(interpersonal development)和生涯發展(career development)。

茲舉加拿大安大略省中學七和八年級之「輔導和生涯教育」課程內涵為例，臚列於表六中。

表六 加拿大安大略省中學七和八年級之「輔導和生涯教育」課程內涵

學生發展	人際發展	生涯發展
發展學習技能、偏好、和優點 <ul style="list-style-type: none"> • 瞭解學習技能和策略，並應用於個人的學習中。 • 辨認個人的學習偏好。 • 瞭解學校行為規範的重要性，並遵守規範。 	培養自我管理能力 <ul style="list-style-type: none"> • 展現管理其行為所需的知識和技能。 • 在學校和社區中展現適當的行為。 	進行自我評量 <ul style="list-style-type: none"> • 應用個人興趣、長處、能力和成就等知識，以規劃和做決定。
設定目標並監控進步情形 <ul style="list-style-type: none"> • 說明個人朝向與教育計畫有關之生涯目標的進步情形。 • 應用目標設定技能，來修正其生涯目標，以回應環境之改變。 	培養與他人相處能力 <ul style="list-style-type: none"> • 描述關係的各個面向，運用技能與不同情境中的他人建立正向的互動關係。 • 展現接納教師和行政人員之指導的能力。 	探索有關教育、訓練和生涯的資訊 <ul style="list-style-type: none"> • 找出教育和生涯資訊的來源。 • 調查並比較數種工作、職業和生涯機會。
調整個人改變 <ul style="list-style-type: none"> • 應用轉換知識和技能，轉換至中等學校。 	培養社會責任感 <ul style="list-style-type: none"> • 在學校和社區中展現其社會責任感。 	瞭解工作、社會和經濟市場之關係 <ul style="list-style-type: none"> • 描述地區、全國和全球經濟市場中的不同職業類組
發展終身學習 <ul style="list-style-type: none"> • 應用學校和社區資源，來支持其學習需求。 		覺察生涯機會 <ul style="list-style-type: none"> • 描述進入中等學校的機會。
		做成教育和生涯決定 <ul style="list-style-type: none"> • 應用做決定和問題解決技能來完成其年度教育計畫。
		培養就業能力 <ul style="list-style-type: none"> • 應用學校內外的經驗、活動和興趣，開發其潛能。

資料來源：Ontario Ministry of Education and Training (1999). Choices into Action. Guidance and Career Education Program Policy for Ontario Elementary and Secondary Schools.

從上述美、英、加三國為中學生所規劃的輔導課程綱要均顯示，對學生各方面成長和發展的關切，已足以使「輔導與生涯教育」自成為一功能完整且可循序漸進滿足學生不同階段學習需求的學科，內容可廣泛涵蓋個人自我、社會人際、教育和終身學習，以及生涯探索、決定和規劃等人生全程發展的主要面向，更足與語文、數學、自然科學、社會科學、藝術人文、健康體育等學科並駕齊驅。而受過諮商專業訓練的學校諮商師即扮演擔負此一重責大任的主要角色。

三、對我國中小學校輔導與諮商工作的建議

基於上述對於我國中小學學校輔導工作及歐美先進國家學校諮商工作的探討，筆者期許未來輔導與諮商學界應對此一專業角色定位，提供更多的論述和思維。僅此拋磚引玉，提出下列數項建議：

(一) 確立學校輔導人員/學校諮商師的角色與職責

1. 以「學校諮商師」正名之

目前中小學校「輔導老師」(guidance teachers)，應以「學校諮商師」(school counselors)正名之。學校諮商師應受過學生心理與諮商心理專業訓練，嫻熟學生的發展任務和危機、在學校教育階段可能遭遇之各類發展性問題，並能運用適當的輔導與諮商技術，促進學生之成長與發展，協助學生習得解決問題之知識和技能。因此，學校諮商師應被嚴格要求具備輔導或諮商碩士學位，修習過中小學教育學程，並有一年以上在中小學校從事學校諮商實習之經驗。

2. 適當的員生比

由美、英、加等國學校諮商師的員生比來看，一位學校諮商師服務 300 名至 400 名學生，應該是較為適當的個案量。換算成台灣目前中小學一班的學生人數在 35~45 之間，因此每八個班配置一位學校諮商師，將有助於學校諮商師能發揮最大的工作效能，致力於支持學生在學習、生活、生涯等方面的成長和發展，並減少兒童及青少年

問題的嚴重性。

3. 同時肩負初級和次級預防的任務

一般而言，初級預防以促進學生的「發展」(development)為目的，透過班級團體輔導、心理教育課程、心理健康資訊提供等方式進行。次級預防以「早期介入」(early intervention)為目標，可透過個別諮商、小團體諮商、遊戲治療、家庭諮商等方式進行。

學校諮商師應藉由初級預防的管道，與學生建立初步的關係。諮商師不扮演「教師」的角色，但扮演「班級輔導」帶領者的角色，以帶領「團體輔導」形式進行班級工作，並適時提供心理健康相關資訊，促進學生的成長與發展。而這八個責任班學生均是諮商師的潛在「個案」。學校諮商師宜扮演危機邊緣學生的「個案工作者」(case worker)，在班級工作進行中，密切觀察留意需要特別協助的學生個案，適時提供諮商等次級預防服務，以協助學生習得解決問題之技巧。

4. 明訂學校諮商師的工作內容和時數

如能每八個班級配置一位學校諮商師，則國中階段和高中職階段的學校諮商師的主要工作內容，應包括為這八個班級學生提供心理測驗、輔導課程、諮商服務、諮詢服務、轉介服務、安置服務、協調統合，與研究評鑑等。學校諮商師可透過每週固定時數(如 8~16 小時)帶領班級團體輔導課程，如國中的「綜合活動」或「輔導活動」，高中職的「心理學」、「生涯規劃」、「人際關係」、「生命教育」、「家庭教育」等輔導相關課程，適時提供學生心理健康資訊、實施心理測驗蒐集學生資料、藉由團體活動協助學生習得處理其發展性議題所需之知識和技能。此外，尚可明訂學校諮商師每週需為這八個班級學生提供 6~8 小時的諮商服務，包括個別諮商、小團體諮商等直接服務。其他時間則由學校諮商師彈性安排接受諮詢、協助轉介、安置服務、協調統合、方案評鑑等其他工作項目。

5. 協助現職教師利用在職進修取得學校諮商師資格

由於每八個班級設置一位學校諮商師，將使學校諮商師的人員需求擴增為現有人員的兩倍以上，為不增加政府人事經費的支出和負擔，教育部宜鼓勵設有輔導諮商相

關係所的各大學院校廣開「在職進修學校諮商碩士專班」，以協助現職中小學各學科教師透過在職進修方式取得學校諮商師資格，轉任為學校諮商師，增加學校諮商人力資源，肩負學生輔導與諮商工作的使命。

(二) 確立導師及各學科教師從事學生輔導的角色與職責

由於現行「國民教育法施行細則」中，輔導工作被指定為「校長及全體教師」之職責，因此導師與其他學科任課教師仍扮演學生輔導的重要角色之一，應是無庸置疑的。如同即使學校教師擔負主要的教育責任，家長仍有無可旁貸的教養之責。導師及各學科教師應在班級活動及所任教學科中，適時融入心理健康、生涯發展、生命教育、性別教育、家庭教育等輔導相關議題。並留意觀察學生的學習態度、情緒反應和行為表現等，將可能處於危機邊緣的學生「轉介」至學校諮商師，並與學校諮商師協同合作來促進學生的教育發展、個人與社會發展，及生涯發展等，強化初級預防的功能。

(三) 引進其他專業人員建立全面性的防護機制

當學生問題的嚴重性已迫切需要學校教育或教育單位提供「處遇」(treatment)、「補救」(remedy)等三級預防措施時（如罹患精神疾病、遭受性侵害或家庭暴力、長期中輟、吸毒成癮等），學校諮商師則應將此類學生「轉介」至與地方教育局簽訂合作協定或契約的其他專業機構，尋求專業人員提供學生所需要的服務，如精神醫療體系之「精神科醫師」或「臨床心理師」、社區心理衛生中心的「諮商心理師」、社會福利機構的「社會工作師」等。此時，學校諮商師仍須扮演「個案工作者」的角色，協調統合其他專業機構之各項專業協助，召開「個案研討會」等，以確保學生心理健康能獲得妥善的照顧與問題的解決。

四、結語

當學校與學生進入二十一世紀，面對更多嶄新的挑戰時，學校諮商師必須準備好去協助他們。無論是小學、國中、高中的學校諮商師，都必須去調整其目標、建立更

寬廣的服務內容、學習新的專業技術，方能因應未來多樣性學生之需求。Schmidt (2003)主張未來的學校諮商師必須符合六大條件：(1) 擁有更寬廣的人生全程發展的知識；(2) 要能適應新的科技，如：電腦輔助學習、互動式媒體運用、透過網路的電腦諮商；(3)熟悉團體工作的知能與方法，增加團體的應用；(4)增進學校諮商師的專業發展；(5)評量學校諮商師服務的結果，對於學生的教育、福利與發展等的貢獻和價值；(6)得到專業諮商協會的認證，促使學校諮商師的表現更為專業等。

這些主張亦適用於思考我國中小學校輔導與諮商工作與學校諮商師專業定位的未來展望，同時期待國內諮商學界能共同集思廣益制訂一個可規範學校輔導工作之任務與範疇、學校輔導或諮商人員的角色與職責，以及各類輔導人員所需具備之專業知能的「學生輔導法」或「諮商師法」，將能一舉解決現存各項問題，為我國兒童及青少年全人全面的身心健康發展，貢獻對策良方。

參考文獻

- American Counseling Association, (2001). <http://www.counseling.org/>
- American School Counselor Association (2005). <http://www.schoolcounselor.org/>
- Capwy, M. (1998). *Counselling for Pupils and Young Adults: Examples of What LEAs and Schools Provide*. Education Management Information Exchange.
- Department for Education and Skills (2003). *Careers Education and Guidance in England: A National Framework 11-19*.
- Hampton School (2004). *Pastoral Handbook of Hampton School*. Hampton, England.
- Institute of Guidance Counsellors (2004). *The Work of Guidance Counsellors*. <http://www.igc-edu.ie/>
- Nugent, F. A.(2000). *Introduction to the Profession of Counseling* (3rd ed. Columbus, OH: Merrill.
- Ontario Ministry of Education and Training (1999). *Choices into Action. Guidance and*

Career Education Program Policy for Ontario Elementary and Secondary Schools.

Ontario School Counsellors' Association (2005). <http://www.osca.ca/>

Schmidt, J. J. (2003). *Counseling in Schools: Essential Services and Comprehensive Programs*. Pearson Education, Inc. 王以仁等譯(2004)。學校輔導與諮商。嘉義：
濤石。

Teachers. <http://www.macomb.k12.mi.us/careered/>

US Department of Labor (2005). <http://www.dol.gov/>

國小高年級社會性攻擊型學童的 社會認知衡鑑之結果分析

方惠生¹ 廖鳳池²

國立高雄師範大學輔導與諮商所博士班進修中¹

彰化縣溪湖國小輔導主任¹

國立台灣師範大學輔導博士² 高雄師範大學輔導與諮商研究所所長²

摘要

本研究主要目的在瞭解國小學童攻擊行為的社會認知歷程及內容。並根據社會認知模式發展適合的衡鑑方法。

本研究利用研究者（民 89）發展之口語攻擊、肢體衝突及曖昧攻擊等三種人際衝突問題情境，針對各班級所轉介的具有攻擊行為的個案，進行篩選具有「社會性攻擊型」的高年級學童共十人，以臨床性晤談方式進行實際經驗的訪談。

研究者以「叢聚分析」方式將資料歸納出類別加以整理，以達研究目的。

本研究發現「社會性攻擊型學童」在「選用線索」上，會敘述較多由線索延伸導致的經驗，容易「扭曲線索」或延伸「過度認知內容」；在「解釋」上，容易對敵意線索加以扭曲，對其意圖過度解釋，易將事件歸咎於對方「故意的行為」或「因對方因素所引起」；在「情感標示」上，有較多的「內向攻擊的情緒」及「外向攻擊的情緒」。在「同理能力」上，會因其在事件中的角色影響，易覺察到對方「內在負面的情緒狀態」及外在「憤怒的情緒狀態」，或認為對方因報復、攻擊而處於「自我愉悅的情緒狀態」；在「解決方法與考慮後果」上，使用較多複雜的「敵意、不當的方法」；較複雜的「反向後果」。但容易認為「敵意、不當的方法」可以有「獲致解決的後果」，反倒「善意、積極的方法」，不見得一定能解決問題。

基於以上結果，本研究針對未來研究方向及諮商實務工作提出建議，以作為參考。

關鍵詞：國小學童、攻擊行為、社會認知、衡鑑

壹、緒論

攻擊行為是現今社會上出現率頗高的不當行為，也是兒童適應困難的主要項目之一。在兒童時期，如能早期發現高攻擊傾向的個體，及早對其認知行為加以矯正，成效通常頗為顯著。若任其繼續發展，沒有良好的處預措施，攻擊行為很容易持續發展至青少年時期甚至成年時期

(Keltikangas-Jarvinen, 1999; Lochman, 1988; 1992)。將來成為個人人際的困擾或犯罪行為，對個人及社會都會帶來無可彌補的損失。

攻擊是一種以惡意的口語或行為對他人或物品加以傷害或損毀的行為。過去許多心理學家曾對此行為加以探討，從生物本能論、心理分析的能量發洩論、到挫折—攻擊假說，論者雖然企圖提出一套解釋人類攻擊行為的說詞，但對於實際的攻擊行為的衡鑑與約制，仍缺乏有效的方法。直到1960年代，Rotter (1966) 發現外控傾向的人容易出現攻擊行為；Spivack (1972) 指出高攻擊性兒童缺乏人際解決能力；Bandura (1977) 認為攻擊行為係經由觀察學習及替代增強所習得；Novaco (1979) 提出生氣喚起的認知模式；Dodge (1985) 進一步說明兒童的攻擊行為出現和其社會訊息處理的過程產生偏差有關；Kendall (1991) 則指出攻擊等外向行為問題同時存在認知扭曲與認知缺乏的問題。學者對於兒童攻擊行為的認知歷程日趨了解並重視。

Lochman、White 和 Wayland (1991) 等人更歸納相關研究，提出社會認知模式的統整觀點，認為當一刺激事件或情境產生時，攻擊型的孩子會透過認知操作和基模命題的交互作用，產生社會認知的產物，因而導致攻擊行為的反應出現。他們認為兒童

的攻擊行為是其在社會認知的產物，對於高攻擊傾向的兒童在引發攻擊情境下的社會認知脈絡進行精確及深入的衡鑑，是能否對兒童攻擊行為發展出有效輔導介入策略的關鍵所在。

研究者在學校進行輔導工作時，曾經與一些經常打架的孩子談及他的「攻擊行為」。雖然，當事人都表示並不想這麼做，也允諾不再如此做了，但是攻擊的行為卻是一而再、再而三的出現在他與別的人際互動上，研究者嘗試瞭解他們在產生攻擊行為時的想法及再犯的原因，經常感覺在事件與行為反應之間還有許多相關的認知因素，而「攻擊」只是瞬間的結果，認知歷程卻是十分值得重視的潛在因素。

於是，研究者曾發展「人際衝突情境」（如附件一）與「訪談大綱」（附件二）針對攻擊型學童進行社會認知的衡鑑，並區分社會性攻擊型、非社會性攻擊型及一般學童在攻擊行為的社會認知歷程。研究結果發現：這三類學童在攻擊行為產生時的社會認知歷程有明顯差異。其中，社會性攻擊型學童更是容易對事件線索產生認知扭曲，專注於敵意線索及來自於不當的經驗記憶，而選用敵意不當的方式來解決問題（方惠生，民89；90）。

為了更清楚「社會性攻擊型學童」在產生攻擊行為時的社會認知內容，研究者利用輔導的實務工作期間，針對高年級「社會性攻擊型」的學童進行臨床性晤談（clinical interviews），並加以整理分析，希望能對此類學童的社會認知歷程有更清楚的脈絡，裨利於輔導該類型學童時，能針對其認知扭曲的困擾提出適當的處遇方法。

貳、文獻探討

一、攻擊行為的界說

本研究著重於社會認知層面，故採 Lochman (1984) 的定義：攻擊行為是在知覺激怒和挫折情境中，由於不適當的認知過程而產生的一種行為反應，這是一種對人與事物帶有破壞與傷害的人際互動，主要包括口語與肢體的行為。

從 Lochman 對攻擊行為的表現性來定義攻擊行為，可分為社會性攻擊及非社會性攻擊兩類。前者意指非直接反應，而經一種社會化轉化方式的攻擊型態，如偷竊、說謊等；後者則屬於原始直接的攻擊方式，如毆打、謾罵等。兩者行為特徵如表 2-1-1。

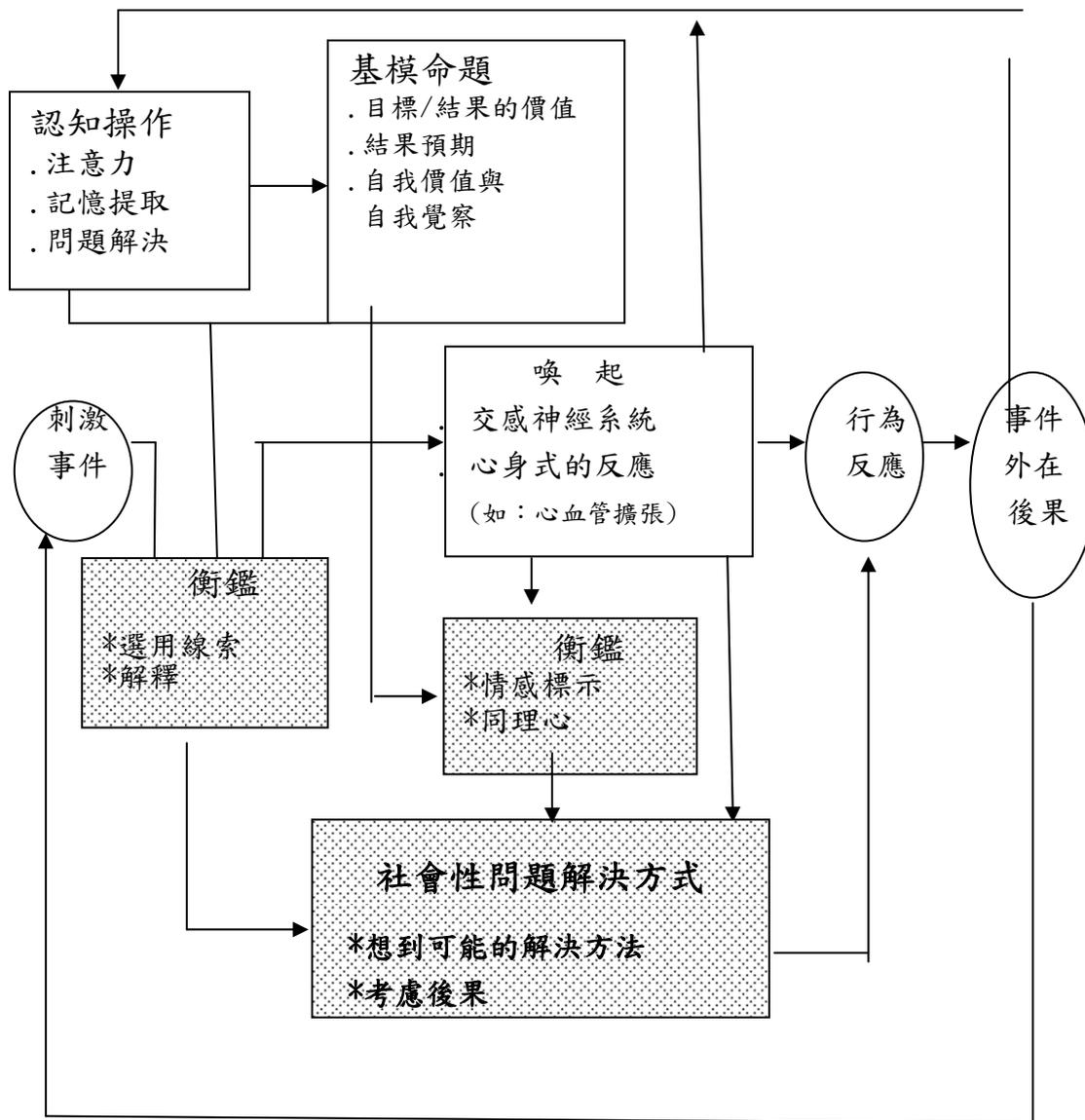
本研究所謂「社會性攻擊型學童」係指由各班轉介個案，經過研究者發展的「人際衝突情境」與「訪談大綱」篩選出的高年級學童，具有「社會性攻擊型學童」多項的行為特徵。

表 2-1-1 兩種攻擊行為特徵舉例表

社會性攻擊型	非社會性攻擊型
1. 生氣時，他會踢東西或摔東西來表現憤怒。	1. 對同學無心的碰撞，他會很衝動的還手。
2. 遇到不合意的事，會故意唱反調、或做出相反的行為。	2. 在玩遊戲或參加活動時，會為了搶先而表現推打別人的行為。
3. 會故意弄壞自己、同學或教室內的器具	3. 只要有激怒他或不順意的事，他會很容易當場生氣。
4. 被師長教訓時，會不服氣的瞪人或反抗。	4. 和同學有不愉快時，會用打架的方式解決。
5. 有人惹他生氣，他會利用破壞的手段來報復。	5. 自覺得不公平時，會馬上與老師或同學爭辯。
6. 對於他所犯的錯誤十次中有六次是說謊的行為。	6. 會大吼大叫的與人爭吵，甚至咒罵對方。
7. 在班上有聚眾結黨，集體欺負弱小的行為。	7. 為了得到想要的東西，會採取打人的方法或直接威脅人。

二、兒童攻擊行為的社會認知模式

Lochman、White 和 Wayland (1991) 根據 Kendall (1985)、Novaco (1978)、Dodge(1978)的觀點提出兒童攻擊行為的社會認知模式(如圖 1-1-1),企圖以此一模式作為對兒童與青少年攻擊行為的進行衡鑑與輔導介入策略時,提供一個概念性架構(廖鳳池,民 85),能夠將兒童攻擊行為的理論作一統整,也是研究者認為最能表現兒童在攻擊行為產生時,其社會認知歷程的複雜性。此一社會認知模式描述兒童氣憤的發展和氣憤如何導致攻擊反應。大部分起源於 Novaco 對成人的「生氣喚起」觀念,並受 Dodge 的社會訊息處理模式的影響。兒童遭遇一潛在的氣憤喚起刺激事件時,其情緒和生理反應是根據兒童對此事件的覺知和評價而非此事件本身。這個覺知可能是正確的,也可能是不正確的,受到兒童先前的經驗和其選擇注意的影響。假如兒童解釋這個事件是威脅的、挑釁的或是挫折的,接著他感覺到生理的反應,同時內在有一些認知活動去決定行為反應,採取行為反應後,會造成一外在後果,此一後果又會提供兒童日後面對類似刺激情境的回饋。



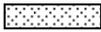
圖例：  社會-認知的產物

圖 1-1-1 兒童氣憤和攻擊行為社會認知模式

(資料來源：廖鳳池，民 85，攻擊行為的衡鑑方法與輔導策略-認知行為取向，測驗與輔導，136 期，頁 2809)

這個模式最主要是利用認知分類系統集結相關的認知活動組合成主要內容：

- (1) 基模命題是收藏認知訊息，建構記憶。
- (2) 認知操作是過程收藏及內在訊息（如：注意力、再編輯、提取）的程序。
- (3) 社會認知產物是儲存的基模命題、認知操作和有關刺激事件所產生的內在知覺資料間交互作用的結果。包括社會認知衡鑑、認知-情緒的連結衡鑑及

社會問題解決方式。

Lochman、White 和 Wayland 等人認為兒童的攻擊行為是其在社會認知的產物，高攻擊傾向兒童對社會訊息的操作方式（認知歷程）具有（1）無法長時間維持記憶（2）在短期記憶中容易出現訊息漏失或添加的錯誤（3）從長期記憶中提取解決問題途徑時偏向選擇顯著表面的答案等特徵；而其基模命題（認知結構）則具有（1）對於人際支配、報復等行為的評價明顯高於利他、結盟、交往等行為的評價（2）對於受害者身心的痛苦、可能的報復，以及同儕的排斥拒絕等後果欠缺考慮，或明顯低估（3）對於攻擊行為所能增加的實質酬賞或削減嫌惡反應抱著過高的期待（4）過低的自我價值感或負面的自我知覺等四項特徵。

由於高攻擊傾向的兒童具有上述認知歷程與認知結構上的偏失，導致他們對刺激事件及生理喚起的衡鑑也隨之產生偏差。對於刺激事件，他們會（1）對於他人的敵意線索過度敏感，經不起一點點被鄙視或貶抑的眼神挑釁，甚至對於他人沒有敵意的行為也賦予敵意的解釋（2）對於他人敵意的意圖作錯誤的歸因，容易將他人自我防衛的行為視為惡意的攻擊（3）低估自己行為對他人的敵對性，甚至已經對對方做出攻擊行為仍不自知，因而將對方隨之而來的防衛行為視為無理的侵犯。

對於和他人對立時所引起的生理喚起作用，他們很容易將被喚起的生理反應自動貼上「生氣」的標籤，而且難以平心靜氣以同理感受他人的行為及情緒。上述偏失的衡鑑結果，導致高攻擊型兒童在進行人際問題解決歷程出現三項明顯的特徵：（1）對於他人的攻擊行為只能想出有限的解決問題途徑（2）過度應用直接行動的方式加以回應，較少能夠以賭定的口語反應與對方周旋（3）太快出現攻擊對方的舉動，使得問題獲得妥善解決的可能性受到阻礙。

上述 Lochman 等人所歸納出來攻擊型兒童在認知的缺乏與扭曲的特徵，可參考表 2-1-2。

表 2-1-2 攻擊型兒童的認知特徵

社會認知產物

社會認知衡鑑

- *對敵意線索過度的敏感
- *對別人的意圖有敵意的歸因謬誤
- *對於本身的攻擊做過低的評價

社會問題解決方式

- *對大部份的攻擊限制解決的功能
- *對青少年前期的攻擊型學童而言：較少以口語主張來解決，過量使用直接行動解決
- *攻擊阻礙了解決方式

內在喚起的衡鑑

- *對生氣喚起的情感過度標記
- *較低的同理心

認知操作

- *持續的專注力有所困難
- *短期記憶中有誤
- *當從長期記憶中自動化取回解決的方式時，會用顯著的解決方式取回

基模命題

- *在社會目標中對於支配與報仇比同盟有更高的價值
- *放在類似遭受迫害、受害報復及同儕拒絕上，有較低的價值
- *期待攻擊行為產生有形的報酬且減少嫌惡反應
- *較低的自尊

資料來源：引自 Lochman, J.E., White, K. J., & Wayland, K.K. (1991). pp. 47.

兒童行為偏差多半具有認知扭曲與偏失現象，所以，應對於高攻擊傾向兒童進行認知行為取向的衡鑑以訂出輔導策略（廖鳳池，民 85）。研究者選擇針對「社會性攻擊型」學童進行衡鑑，並對其認知內容進行分析，希望能更明確瞭解此類學童在產生攻擊行為時的認知歷程。

三、研究範圍與限制

- (一) 本研究皆以國小高年級學童為主，研究結果若類推到國小高年級以外的學童群體時應謹慎。
- (二) 本研究受訪人數有限，主要就兒童面對衝突事件的社會認知內容進行分析，

缺乏量的統計，所得解果在推論上應考量此一限制。

- (三) 本研究訪談的時間需配合學校作息，因受限於研究人力、物力，使得過程中無法排除外力如鐘聲、上課等對兒童認知、情緒的干擾，兒童回答內容是否完整，在解釋時應考慮此限制。
- (四) 研究過程中，研究者同時為訪談者、編碼者等角色，雖已在研究設計上力求嚴謹客觀，但資料分析過程仍可能因本身參與程度深入造成主觀，在解釋時也因考慮此限。

參、研究方法

一、研究架構

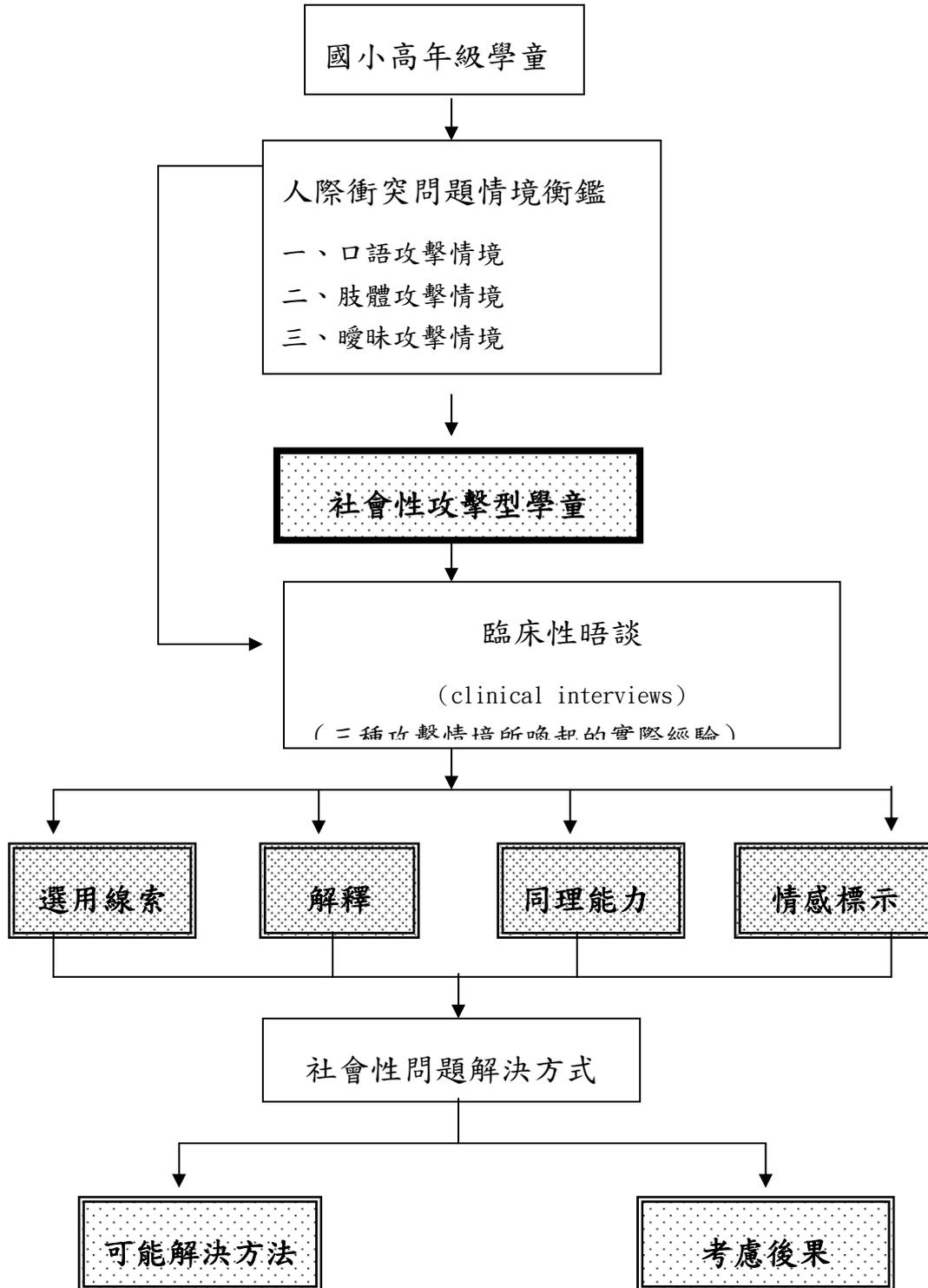


圖 3-1-1 研究架構圖

二、研究對象

研究者於九十二學年度開始，針對彰化縣忠孝國小高年級（五、六年級）各班的轉介個案中，透過「人際衝突問題情境」篩選出具有社會性攻擊型特徵的學童共十位，進行臨床性晤談，讓受訪學童由三種情境所喚起的實際經驗，分別就社會認知產物的幾個向度回答問題。

三、研究工具

（一）篩選工具

「人際衝突問題情境」係由方惠生（民 89）所編製之兒童攻擊行為的社會認知衡鑑工具。主要分為情境與訪談大綱兩部分。此情境編製經過腦力激盪及語句完成測驗收集學生生活經驗，並利用「焦點團體訪談」收集教師提供的問題，進行編寫，並詢問專家意見、試讀、修改及試驗性研究完成。作者並以此工具完成碩士論文的研究。此次研究則藉由此工具篩選出適當的受訪者，且將重點放在兒童的「實際經驗」來探討。

（二）訪談工具

本研究的研究工具主要為訪談時所使用的「訪談大綱」，由研究者自行設計編製。根據 Lochman 等人（1991）所提之兒童攻擊行為的社會認知模式，使用認知分類系統組合而成此模式的衡鑑向度來編寫訪問大綱。

1. 衡鑑向度的內涵：

(1) 選用線索：能夠對刺激事件的線索加以選擇

(2) 解釋：能夠對刺激事件加以解釋、說明

(3) 情感標示：能對別人的情感反應、作用加以定義

(4) 同理能力：能辨識其他人的情緒狀態；有能力假定及洞察別人角色的能力；對

人有正確的情緒反應。

- (5)社會問題解決方式：可分為想到可能的方法及考慮後果兩個層面。想到可能的方法是指可以想到有選擇性的解決方法；考慮後果是指會想到行為所造成的後果。

2. 訪談大綱的內容

研究者在進行訪談時會先說：

「小朋友你好，歡迎你來接受老師的訪談，這一次訪談主要是要與你談談你對一些事情的看法，也會談到你的一些經驗。在訪談的過程中，你可以輕鬆自在的談，希望你盡可能把你想的說出來，你與老師的談話內容，老師會妥善保密。」。

研究者再讓兒童看「人際衝突問題情境」卡片時，跟著復述一次，確定兒童看完後，再收回卡片，並說：

「好！現在老師要問你幾個問題」。

- (1)從這段文字敘述，讓你想起哪些曾經發生過的事？（喚起經驗）
- (2)請你敘述一下：當時所發生的狀況。（選用線索）
- (3)為什麼你當時候會發生這些狀況？（解釋）
- (4)請你說一說當時你的心情、感受？（情感標示）
- (5)你覺得對方有什麼心情、想法？他為什麼會這樣子對待你？（同理能力）
- (6)你當時是用什麼方法解決的？結果怎麼樣？（想到可能解決的方式）
- (7)如果重來一次，你會用哪些方法來解決這件事情？（想到可能解決的方法）
- (8)你剛剛所想的這些方法可能會產生哪些後果？（考慮後果）

3. 訪談時的注意事項如下：

- (1)訪談者必須熟讀訪談大綱，盡量按照訪談大綱的問句以臨床性晤談的方式來進行訪談。
- (2)訪談者在必要時可以加入「然後呢？」「還有呢？」「要不要再多說一些？」的問話，或重述問題的內容，協助受訪者可以講得更多。
- (3)訪談者對於受訪者所談的部份若不清楚，可以重述，讓受訪者再確認，如果不明白受訪者所提的內容，可以請其就某一個特定的名詞解釋。

(4)以口語攻擊、肢體攻擊及曖昧情境，三種情境依序作為臨床性晤談時「喚起經驗」的情境。

(三) 協同資料分析員

兩位協同資料分析員曾在國小擔任三年的輔導老師，同時擔任過導師工作。皆為高雄師範大學輔導研究所碩士，且曾修習過諮商研究法、兒童諮商研究及諮商的質化研究法等課程。碩士論文採質的研究法，也參與過質的研究的資料分析。

肆、衡鑑結果的分析與解釋

一、資料分析方式

- (一)以簡短的文字具體化摘錄精要內涵的方式，摘述出文句的主要概念，並寫在原始敘述句的相對位置的左側預留空白處。
- (二)主要的概念盡量以精要、貼近文本為原則，恰如其份而不扭曲地萃取出該重要敘述句所蘊含及表達的意義。
- (三)若一個完整而獨立的概念意義，內容龐大不宜分割，則找出最主要的概念，為分類的依據。若一個句子有兩種以上的概念，由研究者與兩位協同分析者決定斷句內容，斷句原則以保留文本完整意義為主。
- (四)研究者與協同分析者就研究中一部份進行概念的區分，並且對概念進行叢聚、歸納成幾個類別，越簡潔越好。然後測出與協同分析者間一致性達.80 以上，在進行內容相左處的討論。俟「叢聚分析」方式、概念均已純熟，再由研究者將其餘資料叢聚、歸納並加以統整分析。
- (五)過程中研究者需與協同分析者對叢聚的內容類別、命名不斷討論，以增加資料分析的一致性。若遇到對重要敘述句有相異看法，則回到原始訪談稿脈絡本身重新思量，尋求最貼切的意義，以達成共識。最後整理分析結果，針對

上有疑問之處再行討論，確定最後分析結果，作為歸類之用。

(五) 發現類別：以問題類型為依據，將分析出來的不同的概念加以剪輯並叢聚歸類，再從概念中分析出不同的要素，形成內容主要的概念類別，書寫在左邊的空白欄位中。

(六) 歸納類別並加以命名：從不同的概念脈絡及關係架構中，逐漸歸納出主要的類別並加以命名，書寫於「概念」左邊的空白欄中。

表 4-1-1、表 4-1-2、表 4-1-3 分別為受試者在情境篩選時的回答，分別為「解釋」、「情感標示」及「同理能力」的部分衡鑑結果示例。研究者將各項「類別命名」及「主要概念」加以統整（括弧中為人數），整理成表格。然後再加以分析，形成衡鑑結果。

另外，在「選用線索」的分析中，研究者將學童的情境經驗與原有的情境逐一比對，以觀察在情境喚起時的對線索的「專注」，如表 4-1-4；在「解決方法及考慮後果」的分析中，研究者將兩者並列，然後對其內容分類並加以統計，如表 4-1-5。

表 4-1-1
社會性攻擊型學童對「口語攻擊」情境的解釋之分析表（示例）

類別命名	主要概念	文本內容與編碼
雙方的衝突	彼此曾有過節	有過誤解吧！（甲-B-2） 有打架過！（戊-G-2） 可能她們之間有發生不愉快的事情吧！（丁-G-2）
	雙方爭執	發生爭吵，那個小凱就罵小華（丙-B-2） 朋友之間鬥口嘴吧！（己-G-2）
故意的行為	報復	小華每次向小凱借東西，小凱有借他啦，可是小凱要向小華借東西，小華都不借他，他很生氣故意氣小華。（乙-B-2）

表 4-1-2
社會性攻擊型學童在「口語攻擊」情境中的情感標示分析表（示例）

類別命名	主要概念	文本內容及編碼
內向攻擊的情緒	眾人圍觀而覺得羞辱	很多人看著他，他覺得丟臉，臉就紅起來了。（#甲-B-04） 可能有他喜歡的女同學走過去，就聽到了，他覺得很丟臉，就臉紅了！（#丙-B-05） 因為很多人也會這樣罵她，這是一大羞辱，很多人一直看著她，那假如說是我的話，我也會臉紅（#丁-G-04）
	不甘心	小華就是不甘心才會臉紅（#乙-B-04）

表 4-1-3
社會性攻擊型學童在「口語攻擊」情境中同理能力之分析表（示例）

類別命名	主要概念	文本內容及編碼
內在負面的情緒狀態	害羞	應該是害羞吧！（#丁-G-06）
	驚慌	他或許會很驚慌（#丙-B-06）
	怨恨	她一定，心裡一定會恨死她的，當著大家的面一直這樣罵她。（#甲-B-06）
憤怒的情緒狀態	想報復	他想找機會報復小凱（#戊-G-06）

表 4-1-4
社會性攻擊型學童對情境喚起之經驗的「選用線索」分析表（示例）

實際經驗的內容	概念分析
嗯...以前在○○的時候，我們班是五年...我們..有一個很胖的人，然後他每次都先罵我們，所以，我們每次都罵他，罵到他哭。（#甲-B-23） 嗯...因為下課的時候我們就覺得很無聊，啊他又先罵我們，所以我們就把他罵回去。（#甲-B-24） 罵他說大肥豬，大肥豬...怎樣怎樣....（#甲-B-25）	1. 罵人「大肥豬」的經驗 2. 對方先罵，才罵回去

表 4-1-5
社會性攻擊型學童「解決方法與考慮後果」之分析表（示例）

編號	解決方法的內容及編碼	考慮後果的內容及編碼
甲	※當時哦...就把他罵一罵啊，就沒有了。（#甲-B-35）	※結果哭一哭，他也沒跟老師講啊，上課的時候，就繼續上課啊，啊下一節，他又忘記了（#甲-B-36） 他...沒有再去想那件事情了啊！（#甲-B-37）
	我...我會跟本來一樣。就是打他、再罵他，反正他又不會怎樣（#甲-B-40）	嗯...他可能會去跟老師講。（#甲-B-16） 頂多被老師罵，又不會死。（#甲-B-18）

二、衡鑑結果的發現

本研究的衡鑑結果，即為訪談向度所得的結果，大致分為「選用線索」、「解釋」、「情感標示」、「同理能力」及「解決方法和考慮後果」等部分。其中「選用線索」與「解決方法和考慮後果」，直接從文本資料中以直接比對及分類方式歸納而成。其餘三者，則以上述分析方法完成。茲將結果說明如下：

（一）選用線索

研究者讓兒童根據情境想想看曾經發生過的事情，主要在瞭解兒童對於提供的情

境線索「專注」於哪些選擇。而認知操作的「專注力」主要是瞭解學童在處理外在訊息時，如何對概念訊息從短期記憶、長期記憶進行搜索的內容，從記憶中衡鑑「專注力」，對認知產物的登錄、提取的過程及操作時的認知產出及結果有所助益（Cohen & Schleser, 1984）。由於每個學童所談的個別經驗有其獨特性，研究者就學童所引發的實際經驗與三個情境線索逐一比對，將關係歸納成「與原本情境內容有關」及「由線索延伸導致的經驗」兩類，如表 4-2-1。

表 4-2-1 社會性攻擊型學童對實際經驗的選用線索分析表
(括弧內的數字表示人數)

類別 選用特徵	口語攻擊情境喚起的 實際經驗	肢體攻擊情境喚起的 實際經驗	曖昧攻擊情境喚起的 實際經驗
與情境線 索符合	與情境部份皆無關 (0)	1. 踩到腳 (2) 2. 回家的時候 (1)	1. 拿東西到學校 (1)
由線索延 伸導致的 經驗	1. 爭吵 (4) 2. 被罵綽號 (3) 3. 打架 (1) 4. 罵人 (1) 5. 使人生氣 (1)	1. 無心的錯誤 (4) 2. 踢打或撞對方 (3) 3. 取綽號 (1) 4. 被罵而打人 (1) 5. 報復 (1)	1. 未經允許就拿 (4) 2. 拿東西而不還 (2) 3. 被陷害 (1) 4. 被欺負 (1) 5. 爭執 (1) 6. 被誤會 (1)

研究發現：在三種不同情境所喚起的實際經驗中，社會性攻擊型學童所提內容「與情境線索相符」較少，但是「由線索延伸導致的經驗」明顯較多。而且，大部分的學童在口語攻擊情境中，延伸出較多與爭吵、被罵等經驗；在肢體攻擊情境中，延伸出較多與無心之過、踢打或撞對方等經驗；在曖昧情境中，則延伸出較多與未經允許就拿東西或拿東西不還等經驗。

(二) 解釋

在三種攻擊情境所喚起的實際經驗的解釋與說明，研究者加以歸納分析，大致可分為「故意的行為」、「因對方因素引發」、「因自己因素引發」、「不小心」等四類。如表 4-2-2。其中類別命名的意義如下：

1. **故意的行為**：衝突行為是因對方帶有敵意或蓄意所造成。如：捉弄、報復。

2. **因對方因素引發**：衝突事件是由別人引起，自己是受到對方行為的影響。如：他先罵我。
3. **因自己因素引發**：衝突事件是由自己部分原因引起。如：我的脾氣不好。
4. **不小心**：衝突是彼此不小心的行為。

表 4-2-2 社會性攻擊型學童對實際經驗的「解釋」分析表
(括弧內的數字表示人數)

類別 解釋	口語攻擊情境喚起的 實際經驗	肢體攻擊情境喚起 的實際經驗	曖昧攻擊情境喚起 的實際經驗
故意的行為	報復 (2) 戲弄 (2) 嫉妒 (1)	玩得太過份 (2) 報復 (2)	想佔為己有(3) 故意陷害 (2)
因對方因素引發	因對方引起爭執 (2) 受對方排斥 (1) 對方對我不利 (1)	對方習慣 (2) 對方先不對 (2)。	對方霸道(2) 對方誤會(1)
因自己因素引發	因自己脾氣不好 (2)		我們弄錯(1) 我未告而取(1)
不小心		不小心 (3)	

研究發現：在三種不同情境所喚起的實際經驗中，社會性攻擊型學童容易將攻擊行為解釋成「故意的行為」、「因對方因素引發」所造成。少部分認為是「自己因素引發」或是「不小心」的結果，這與 Dodge 和 Frame (1982) 認為攻擊型學童對敵意意圖形成推論，而以攻擊線索來解讀行為的研究結果相符。其中，較多認為是「報復」、「故意」的行為，或將責任推諉給對方，這與 Lochman (1987) 認為攻擊型學童由於對同儕及本身行為的扭曲解釋，會把衝突的責任歸於同儕，且對別人的意圖的歸因謬誤，反倒對自己的攻擊行為較少評價的研究結果相符。

(三)情感標示

有關兒童在實際經驗中對生理反應的情感標示，經研究者歸納分析後，大致可歸納出「外向攻擊的情緒」、「內向攻擊的情緒」、「修正信念後的感受」三類。如表 4-2-3，。其中類別命名的意義如下：

1. **內向攻擊的情緒**：指的是自己本身內在的、負面的情緒感受，如不好意思、羞

辱。

2. **外向攻擊的情緒**:指的是對外在人物或事件所產生的負面情緒感受，如生氣、報復。

3. **修正信念後的感受**:指的是一種認知修正後，不帶有攻擊性的情緒感受。如：不想計較、沒有關係。

研究發現：社會性攻擊型學童對生理反應的情感標示明顯為「內向攻擊的情緒」及「外向攻擊的情緒」。其中，在「肢體攻擊」經驗中，有較多類的「內向攻擊的情緒」標示，且產生較多數量的「外向攻擊的情緒」。而且，因為攻擊事件容易覺得自己冤枉、心情不佳，有生氣、想報復、想攻擊的情緒反應。這種結果與 Lochman 等人 (1991) 認為攻擊型學童對生氣喚起的情感有過度的標記，因為認知扭曲導致傾向以攻擊的情緒作為情感標示以喚起情境時，整個情境的範圍都將被窄畫的研究結果相符。研究者亦發現：兒童在情感標示時，會出現認知修正後的感受。所以，特別將其命名為「修正信念後的感受」，這可能是兒童在事件後或訪談歷程中出現的自我修正，值得注意。

表 4-2-3 社會性攻擊型學童對實際經驗的「情感標示」分析表
(括弧內的數字表示人數)

類別 情感標示	口語攻擊情境喚起的 實際經驗	肢體攻擊情境喚起的 實際經驗	曖昧攻擊情境喚起的 實際經驗
內向攻擊的 情緒	心情很糟 (6) 冤枉、倒楣 (3) 害羞 (1) 後悔(1)	冤枉(2) 厭煩(2) 無奈(2) 抱歉(1) 嫉妒(1) 緊張、擔心(1)	委屈冤枉(5) 厭煩(1) 著急(1)
外向攻擊的 情緒	想報復(2) 生氣(2) 想攻擊(1)	很生氣(4) 想報復(2) 想攻擊(2)	想攻擊(3) 很生氣(2)
修正信念後 的感受	想和解(2) 不予理會(1)	沒有關係(1)	沒有關係(1)

(四) 同理能力

對於實際經驗中的同理能力：在實際經驗中主要是由學童來感受對方的心情、想法及行為原因。所以，研究者將歸納後的結果分為三類。如表 4-2-4。其中類別命名的意義如下：

1. 自我愉悅的情緒狀態：意指對方在衝突引發時，是主要的攻擊者或挑釁者，而有愉悅的情緒和感受。例如：好玩、很高興、不在意等。
2. 憤怒的情緒狀態：意指學童察覺對方在事件中，因為衝突有生表氣、想攻擊、想報復等的情緒感受。
3. 內在負面情緒狀態：意指學童察覺對方在事件中，因為衝突引發內在負面的感受，如：難過、不舒服、委屈等。

表 4-2-4
社會性攻擊型學童對實際經驗的「同理能力」分析表（括弧內的數字表示人數）

類別 情感標示	口語攻擊情境喚起 的實際經驗	肢體攻擊情境喚起 的實際經驗	曖昧攻擊情境喚起 的實際經驗
自我愉悅的情 緒狀態	高興(2) 不在意(1)	蓄意戲弄(4) 高興(4) 覺得好玩(3) 喜歡(2)	因陷害、欺負而得到快 樂(3) 高興(3) 霸道(2) 無所謂(1)
憤怒的情緒狀 態	想報復(5) 生氣(4) 想攻擊(2)	不好意思(1) 生氣報復(2)	想報復(1)
內在負面情緒 狀態	難過不舒服(5) 厭惡、憎恨(3) 嫉妒(2)	倒楣(2) 厭煩(2) 嫉妒(1)	懷疑(1) 不舒服(1)

研究發現：社會性攻擊型學童在肢體與曖昧的攻擊經驗中覺察對方多處於「自我愉悅的情緒狀態」，但在口語攻擊的經驗中，則較常覺察到對方「憤怒的情緒狀態」及「內在負面情緒狀態」。於是回到文本去探究經驗本質，發現主要是受學童所提出的內容中，自己所處的角色不同所影響。如果自己是受害者，則傾向對方是「自我愉

悅的情緒狀態」；若自己是攻擊者或引發衝突者，則易出現「憤怒的情緒狀態」及「內在負面情緒狀態」。如同 Feshbanch (1982) 所提「同理能力」是一種複雜的心理與外在人際間的現象，包括數種認知及其作用與技巧。而且同理能力容易受到年齡因素、衡鑑行為方法、衡鑑意義所影響，許多研究以問卷方式來衡鑑同理心，通常以所提特點衡鑑個人與他人間的情緒狀態，即使指的是在情境範圍的情緒狀態也很難說明情緒與行為之間的關係 (Eisenberg & Miller, 1987; Miller & Eisenberg, 1988)。由此可知，同理能力易受情境中當事人所處的角色影響。另外，研究者分析社會性攻擊型學童覺察對方處於「憤怒的情緒狀態」時，傾向認為對方有「想報復」的感受，而且可以覺察到對方複雜的「內在負面的情緒感受」。

(五) 解決方法與考慮後果

社會性問題解決方式主要為可能解決方法的提出及這些方法會帶來哪些後果的思考。於是，研究者將解決方法與考慮後果各分做三個類型，並計算數量，再加以分析，如表 4-2-5。解決方法的類型說明如下：

1. **善意、積極的方法**：解決衝突問題時，不直接針對人攻擊，而表達出善意方式，如：和他和解、請師長協助解決，或者積極的方法，如：自己努力改變事實、勸告對方來解決。
2. **中立的方法**：對於衝突的問題以消極、逃避的方法回應，如：不理他。
2. **敵意、不當的方法**：解決衝突問題時，直接針對人攻擊，如打他、罵他，或以不適當的方式，如：賄賂、報復、詛咒對方等來解決。

表 4-2-5 社會性攻擊型學童對實際經驗的「解決方法」分析表

(括弧內的數字表示人數)

類別 方法	口語攻擊情境喚起的 實際經驗	肢體攻擊情境喚起的 實際經驗	曖昧攻擊情境喚起的 實際經驗
善意、積極的方法	1. 跟老師說 (3) 2. 跟父母講 (3) 3. 和解 (3) 4. 跟他講清楚 (2) 5. 找人來協助 (2) 6. 跟他道歉 (3) 7. 自我反省 (1) 8 安慰他 (1) 9. 問其他人意見 (1)	1. 道歉 (4) 2. 說清楚 (3) 3. 跟自己或對方的父母說 (3) 4. 跟老師說 (2) 5. 勸他 (2) 6. 與他和解 (2) 7. 請人協助 (2) 8. 請同學評理 (1) 9. 藉玩來解決 (1)	1. 跟老師說 (3) 2. 跟自己或對方的父母講 (3) 3. 原諒他 (3) 4. 解釋說明 (2) 5. 拿出證據來證明 (2) 6. 勸他 (1) 7. 請訓導老師處理 (1) 8. 直接把東西還他 (1) 9. 自我反省 (1)
中立的方法	1. 不理會 (4) 2. 利益交換 (4) 3. 躲避他 (2) 4. 自己先忍耐 (1)	1. 不理會他 (1) 2. 忍住再說 (1) 3. 跟對方條件交換 (1) 4. 視對方表現的情形而定 (1) 5. 叫第三者不要亂傳 (1)	1. 無所謂 (3) 2. 不理會他 (2) 3. 自我調整 (2)
敵意、不當的方法	1. 打他 (6) 2. 當場翻臉 (5) 3. 罵他 (4) 4. 報復 (3) 5. 質問對方或與對方理論 (2) 6. 找人聯合來欺負他 (2) 7. 與他斷絕關係 (1) 8. 詛咒他 (1) 9. 威脅 (1)	1. 報復他 (6) 2. 警告他 (5) 3. 打他 (5) 4. 質問他或找他理論 (3) 5. 當場發脾氣 (2) 6. 反抗 (2)	1. 當場拿回來或搶回來 (4) 2. 質問他或找他理論 (3) 3. 拿她的東西逼他還 (3) 4. 爭執吵架 (3) 5. 警告 (3) 6. 罵他 (2) 7. 叫他賠一個 (2) 8. 陷害他 (2) 9. 告密 (1) 10. 找人修理他 (1)

考慮後果是由學童針對所提出的解決方法思考其可能帶來的行為後果。研究者也將考慮後果的類型分為三類加以統計數量及分析，如表 4-2-6。考慮後果的類型說明如下：

1. **獲致解決的後果**：可以讓問題獲致解決的結果，消弭攻擊、衝突事件，如：兩個人就和好；被老師處罰就不敢了。
2. **沒有後果**：沒有表示問題是否解決的情形，如：不知道會怎樣。
3. **反向後果**：導致更大的衝突或不好的結果，如：兩個人就吵起來、他越來越故

意。

表 4-2-6 社會性攻擊型學童對實際經驗的「考慮後果」分析表
(括弧內的數字表示人數)

類別 後果	口語攻擊情境喚起的 實際經驗	肢體攻擊情境喚起的 實際經驗	曖昧攻擊情境喚起的 實際經驗
獲致解決的 後果	1. 他再也不敢了 (8) 2. 向我道歉 (6) 3. 他被處罰 (5) 4. 可以解決 (4) 5. 兩人關係更好 (3) 6. 他停止舉動 (3) 7. 和平相處 (2) 8. 我比較安全 (1) 9. 情形好轉 (1)	1. 對方不敢或不會再犯 (6) 2. 向我道歉 (5) 3. 他被處罰 (5) 4. 和平解決 (3) 5. 兩人關係更好 (2) 6. 情形好轉 (2) 7. 會改過 (1)	1. 物歸原主 (8) 2. 他被處罰 (5) 3. 對方不敢或不會再犯 (4) 4. 澄清而還我清白 (2) 5. 他向我道歉 (1) 6. 心情好過些 (1) 7. 雙方和解 (1)
沒有後果	1. 無聊走開 (4) 2. 不會理我 (2) 3. 忘記 (1) 4. 遠離我 (1) 5. 算了 (1)	1. 沒有辦法 (1) 2. 不會理我 (1) 3. 算了 (1)	1. 不會理 (3) 2. 忘記 (1) 3. 互不干涉 (1) 4. 算了 (1) 5. 不怪他 (1)
反向後果	1. 他會繼續攻擊 (6) 2. 絕交不相往來 (4) 3. 兩人吵架打架 (4) 4. 我會被打 (3) 5. 他會報復 (3) 6. 相互陷害、中傷 (3) 7. 告訴老師或他父母 (3) 8. 變本加厲 (2) 9. 頂嘴、回罵 (2) 10. 會討厭我 (1) 11. 叫人來打我 (1)	1. 兩人爭執 (6) 2. 他會繼續攻擊 (6) 3. 他會報復 (4) 4. 絕交不相往來 (4) 5. 相互陷害、中傷 (3) 6. 告訴老師或他父母 (3) 7. 變本加厲 (3) 8. 頂嘴、回罵、質問 (3) 9. 我會被處罰 (2) 10. 找人來修理我 (2) 11. 情況更惡化 (1)	1. 對方不會還我 (6) 2. 兩人吵架打架 (4) 3. 他會報復 (3) 4. 他故意整弄 (3) 5. 變本加厲 (2) 6. 頂嘴、回罵 (2) 7. 被嘲笑、看不起 (1) 8. 我被處罰 (1) 9. 我被排斥 (1) 10. 彼此怨恨對方 (1) 11. 東西被強佔 (1)

研究發現：

1. 可能解決方法：社會性攻擊型學童的「善意積極的方法」與「敵意不當的方法」呈現兩極化且佔多數。其中，「積極、善意的的方法」以跟師長說（包括老師、父母、對方父母）為最多，再則希望以溝通方式和解（如：找對方談、請人協助）；使用的「敵意不當的方法」打罵、警告、報復對方為主，尤其在口語攻擊與肢體攻擊的經驗中為甚。
2. 考慮後果：社會性攻擊型學童出現較多「獲致解決的後果」與「反向後果」。其中，「獲致解決的後果」主要是對方再也不敢及對方被處罰。「反向後果」則

是對方繼續攻擊、兩人吵架打架、對方報復等。

3. 研究者加以比對解決方法與考慮後果的關係發現：在社會性攻擊型學童的解決方式中，會出現「善意積極的方法」反而容易得到「反向後果」，「敵意不當的方法」卻容易得到「獲致解決的後果」的情形，例如：

(例一)

我可能會跟老師說他們都罵我，讓老師來懲罰他們！（# 4-G-27）

老師會懲罰他們，而他們可能會越恨我，應該他們會用更卑鄙更不好的手段來恐嚇我吧！（# 4-G-31）

(例二)

找一些人去「認識」他一下，（所謂認識？）就是多瞭解一下他的想法，看他為什麼要這樣對我，讓他會怕（# 2-B-80）

我們就不會再有爭吵，可能他不敢對我怎樣了！（# 2-B-85）

但是，部分是「善意積極的方法」可以達到「獲致解決的後果」是值得注意之處，有助於提供此類學童正向認知的思考方式。

4. 其中也有「中立的方法」及「沒有後果」是屬於較消極的想法。

綜上所述，研究者將社會性攻擊型學童的社會認知歷程加以整理如下表：

衡鑑向度	社會認知內容
選用線索	敘述較多由線索延伸導致的經驗，容易「扭曲線索」或延伸「過度認知內容」。
解釋	容易對敵意線索加以扭曲，對其意圖過度解釋，易將事件歸咎於對方「故意的行為」或「因對方因素所引起」
情感標示	有較多的「內向攻擊的情緒」及「外向攻擊的情緒」，肢體衝突的情境尤其明顯。
同理能力	會因其在事件中的角色影響，易覺察到對方「內在負面的情緒狀態」及外在「憤怒的情緒狀態」，或認為對方因為報復、攻擊處於「自我愉悅的情緒狀態」
解決方法 考慮後果	使用較多複雜的「敵意、不當的方法」；較複雜的「反向後果」。但容易認為「敵意、不當的方法」可以有「獲致解決的後果」，反倒「善意、積極的方法」，不見得一定能解決問題。

伍、結論與建議

一、 結論

本研究以 Lochman 等人 (1991) 的兒童氣憤和攻擊行為的社會認知模式為理論依

據，對社會性攻擊型學童攻擊行為的社會認知歷程進行衡鑑。明顯可見社會性攻擊型學童容易因其對事件的線索產生認知扭曲，加上專注於敵意線索來自於不當經驗記憶、錯誤的情感標示及因自己角色覺察別人的情緒，使其容易選用不當的方式解決問題。

而且，研究者自編的兒童攻擊行為衡鑑工具，確實能對兒童攻擊行為的社會認知內涵進行衡鑑，可運用於國小學童的個案諮商歷程中，協助尋找學童在社會認知歷程上的問題，據以發展適切的處預措施，實質的兒童輔導工作者加以應用，以提昇輔導工作之效。

二、 建議

從此次研究的過程與所得的結論，研究者有以下建議：

(一) 兒童心理界應針對各類型兒童行為問題進行研究，以發展更精準的衡鑑方法。不宜停留在傳統人格衡鑑的籠統概括式結果，對於發展介入輔導策略，並無助益。應進一步發展特定行為的精準式衡鑑方法，強調衡鑑結果對發展輔導策略的貢獻，以提昇心理衡鑑的處理效度。

(二) 實務工作者應依據研究結果深入發展各類兒童問題行為的輔導策略，以提昇輔導介入的有效性。例如：針對社會性攻擊型學童的社會認知衡鑑結果，發現此類兒童有認知欠缺及認知扭曲之情形時，輔導者宜以認知改變、價值澄清、生氣控制、同理心訓練、問題解決訓練等方式，針對個別兒童的認知缺陷加以矯正或補充（方惠生，民 89；廖鳳池等人，民 86），並能夠瞭解其認知的產物，作為認知重建的基礎。此一研究與實務結合之方向，將可大幅提昇輔導介入的成效，建立諮商輔導的專業權威。

參考文獻

中文部分

方惠生 (民 89): 社會性攻擊型與非社會性攻擊型學童的社會認知衡鑑結果之差異比較研究。國立高雄師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

方惠生、廖鳳池 (民 90) 兒童攻擊行為的社會認知衡鑑... 「人際衝突問題情境」衡鑑方法簡介。《諮商與輔導文粹》，6 期，1-21。

廖鳳池 (民 85): 攻擊行為的衡鑑方法與輔導策略—認知行為取向。《測驗與輔導》，136 期，2808-2812。

廖鳳池、王文秀、田秀蘭著 (民 86): 兒童輔導原理。台北: 心理。

外文部分

Bandura, A.(1977).*Aggression:A social learning analysis*.Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.

Cohen, R.,& Schleser, R.(1984)Cognitive development and clinical implications.In A. W. Meyers & W. E. Craighead (Eds.).*Cognitive behavior therapy with children*. (PP.45-68) .New York:Plenum Press.

Dodge, k. A.(1985)Attributional bias in aggressive children. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy (Vol.4)*.New York:Academic Press.

Eisenberg, N.,& Miller. P. A.(1987).The relation of empathy to prosocial and related behaviors.*Psychological Bulletin*, **101**.91-119.

Feshbach, N. D.,& Feshbach, S.(1982).Empathy training and the relation of aggression:Potentialities and limitations.*Academic Psychology Bulletin*, **4**,399-413.

Gibbs, J. C., Potter, G., & Goldstein A. P.(1995). *The EQUIP program:Teaching responsible thinking and acting through a peer-helping approach*.Champaign, IL:Research Press.

Gibbs, J. C., Potter, G., Goldstein A. P., & Brendtro, L.(1998). Frontiers in Psychoeducation : The EQUIP model with antisocial youth reclaiming children

and youth. *The Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 4, 22-29.

Kendall, P. C. (1991). Guiding theory for treating children and adolescents. In P. C. Kendall (Ed.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures*. New York: Guilford Press.

Lochman, J. E. (1984). Psychological characteristics and assessment of aggression of aggressive adolescent. In C. R. Keith, (Ed.), *The aggressive adolescent: Clinical perspectives*. (pp. 17-62). New York: Free Press.

Lochman, J. E. (1988). Self and peer perceptions and attributional biases of aggressive and nonaggressive boys in dyadic interaction. *Journal of consulting and clinical Psychology*, 55, 404-410.

Lochman, J. E. (1992). Cognitive behavioral intervention for aggressive boys: Three-year follow-up effects and preventive effects. *Journal of consulting and clinical Psychology*, 60, 426-432.

Lochman, J. E., White, K. J., & Wayland, K. K. (1991). Cognitive-behavioral assessment and treatment with aggressive children. In P. C. Kendall. (Ed.). *Child and Adolescent therapy: Cognitive-behavior procedures*, pp. 25-65. New York: Guilford press.

Novaco, R. W. (1979). The cognitive regulation of anger and stress. In P. C. Kendall & S. D. Hollon (Eds.), *Cognitive-behavioral interventions: Theory, research and procedures*. (pp. 241-286). New York: Academic Press.

Rotter, J. B. (1966). *Application of a social learning theory of personality*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

附件一

人際衝突情境：共分為口語攻擊、肢體攻擊及曖昧攻擊三種，其中正文是以男性受試者使用為準，若受試者為女性，則人名部分應改為括號內的名字。

情境一：口語攻擊的模擬情境：

下課的時候，小凱（小美）從走廊的那一端走過來，一邊笑一邊喊著：「大肥豬！大肥豬！一隻大肥豬！」，小華（小珍）沒有理會他（她），繼續往前走著，小凱（小美）跑到小華（小珍）的面前越叫越大聲。結果，越來越多人看著小華（小珍），這個時候，小華（小珍）臉越來越紅。

情境二：肢體攻擊的模擬情境

放學時，大家正在排路隊，小威（小玉）就排在小智（小娟）後面，他（她）的身體一直碰撞到小智（小娟）的身體。在回家的路上，小威（小玉）踩到了小智（小娟）的鞋子，險些讓小智（小娟）跌倒，小智（小娟）轉過頭來告訴小威（小玉）：「你可不可以小心一點！」，他（她）們繼續往前走，小威（小玉）又把沙子踢到小智（小娟）的腳上。結果，小智（小娟）停下腳步，心跳得很快，且身體發熱。

情境三：曖昧的模擬情境

今天，小明（小玲）帶球到學校來。下課的時候，小明（小玲）不在位子上，有人把他的球拿出去玩，上課時竟然沒把球拿回來。後來，同學告訴小明（小玲）：球是阿傑（小芬）拿去玩的，但是他問阿傑（小芬），阿傑都說：不知道。直到放學時，小明（小玲）走出校門時，看到阿傑（小芬）正在玩的一個球好像就是他（她）的球。小明心跳加快，滿臉通紅大叫：「那個球是我的！」

附件二

「小朋友你好，歡迎你來接受老師的訪談，這一次訪談主要是要與你談談你對一些事情的看法，也會談到你的一些經驗。在訪談的過程中，你可以輕鬆自在的談，希望你盡可能把你想的說出來，你與老師的談話內容，老師會妥善保密。等一下，老師會給你一張卡片，卡片上會有一段文字，老師會唸出這段文字，再把卡片收回，然後再問你一些問題。好！我們現在開始，請你看第一張卡片」。

研究者讓兒童看「人際衝突問題情境」卡片時，會跟著復述一次，確定兒童看完後，再收回卡片，並說：

「好！現在老師要問你幾個問題」。

1. 請你用自己的話，把剛剛老師念的這段文字再說一次。

(選用線索)

2. 你覺得在這段文字中，小華(小珍)和小凱(小美)之間是發生什麼事情？(解釋)

3. 你覺得小華(小珍)為什麼會臉紅？(情感標示)

4. 請你說一說小華(小珍)當時的感受？(同理心)

5. 你覺得小華(小珍)可以用哪些方法來解決？(想到可能解決的方法)

6. 你覺得小華(小珍)如果使用這些方法，會有什麼的後果？(考慮後果)

焦點解決短期諮商對低自尊個案之影響研究

謝蕙春¹ 蕭文²

國立暨南國際大學 輔導與諮商研究所¹

高雄市永清國民小學教師¹

摘要

本研究旨在瞭解焦點解決短期諮商對低自尊個案的影響。因此，本研究採質性研究取向，以三位接受焦點解決短期諮商的個案為研究對象，依據研究目的及研究問題，分析諮商逐字稿，以了解個案在焦點解決短期諮商的介入下，知覺到的重要事件，以及重要事件如何引發自尊狀態的轉變。研究結果發現如下：

一、 諮商中個案所知覺的重要事件

個案知覺到的重要事件有「開放個人資料」、「描述和探索個人本質及情感」、「重要訊息的出現」、「獲得頓悟和瞭解」、「生動的溝通」、「對諮商員表達出強烈的情感」、「表達對諮商外生活情境的強烈情感」、「表達存在或行為的新方式」、「表現出不同的人格狀態」、「幸福感的表達」及「對諮商過程的學習」共十一項。個案在諮商過程中知覺到的重要事件，皆是強化個案認為自己的困擾可以減輕或解決的正向事件，這些正向的表現也有助於個案提昇自信與自尊。此外，就諮商過程對個案而言，本身也是一個廣義的、規模較大的正向的「重要事件」。

二、 焦點解決短期諮商引發個案知覺之重要事件

正向開始和例外架構引發的重要事件是：「開放個人資料」。正向開始、例外架構及假設解決引發的重要事件是：「重要訊息的出現」。假設解決、振奮性引導、

評量性問句、重新再架構及外在化問句引發的重要事件是：「表達存在或行為新方式」。例外架構、假設解決、因應式問句、重新再架構及正向回饋引發的重要事件是：「對諮商過程的學習」。目標架構、例外架構、評量性問句、重新再架構及正向回饋引發的重要事件是：「獲得頓悟與了解」。假設解決引發的重要事件是：「表達對諮商外生活情境的強烈情感」。振奮性引導、因應式問句及外在化問句引發的重要事件是：「描述和探索個人的本質與情感」。

三、重要事件引發個案自尊狀態之轉變

個案自尊的轉變包括：擴大對自己的認識、客觀看待外界與他人、以正向的態度看待事物、對自己的各部分更多的接納、覺得自己有價值、體驗到自己有力量、能夠表達自己的意見、為自己做決定或採取行動、能夠說出真實感受、能延宕自我需求等十項。同時也發現個案自尊狀態的轉變受到十一項重要事件的影響。

本研究根據上述研究結果加以討論，並據此結果提供若干建議以供諮商工作者及未來研究者的參考依據。

關鍵字：焦點解決短期諮商、低自尊個案、重要事件、質性研究

第一章 緒論

本章內容主要敘述本研究之動機與目的；提出研究問題與假設與名詞釋義。本章共分為三節：第一節為研究動機與目的；第二節為研究問題；第三節為名詞釋義。

第一節 研究動機與目的

自尊是一個心理名詞，每個人的生活似乎都與它息息相關(Bednar, Wells &

Peterson, 1989), 在心理學領域中, 自尊也是一個重要的研究議題(Greenier, Kernis, & Waschull, 1995)。而綜合國外研究者(Branden, 1994 ; Campbell, Chew & Scratchley, 1991 ; Rosenberg, 1965 ; Coopersmith, 1967)對自尊的定義:「自尊是個人參照自己或他人的標準來進行自我評估的歷程, 透過主觀的自我認可, 認定自我價值, 並由此產生行為表現, 是一種對自我肯定之程度」。Street 及 Isaacs(1998)指出青少年現正處於自尊發展的關鍵時刻, 若無良好的人格發展, 會形成負向的自我概念及評價, 對未來人生的開展也會有不良的影響; 由此可知, 自尊在青少年發展上扮演重要的角色, 因為這時期的個體不但在成長與發展上面臨獨特的轉換與調適, 也必須形成對自我的認同與接納, 才能發展出健全的自尊狀態。

根據 Tice(1993)研究指出, 低自尊者並非是一個與高自尊者完全相反的個體, 一個低自尊的人卻並不必然認為自己就是不好的。換句話說, 所謂的「低」自尊, 只是相對的, 並不是絕對的; 因此低自尊的人並不是以一個相反的方式來描述他們自己, 他們也不會說自己是一個一無是處、毫無能力的失敗者。由此可知自尊涉及的層面包括自我期許、自我評價、自我感受及累積的自我態度; 在發展的過程中, 個體需要由他人的眼光及回饋中, 學習到對自我的評價標準, 自我評價與實際表現產生差距時, 其則反映了個人自尊差異的程度。

除了重視自尊的狀態對青少年的影響研究趨勢及滿足生活需求之外, Elliott(1983)認為應探討在諮商過程中諮商員與當事人的知覺與經驗, 並透過他們知覺重要的事件來認定諮商結果對個案所造成的影響。事件可以定義為諮商過程中重要歷程的一個段落, 由諮商員與個案在一段互動中, 一起經驗一段有意義的時刻, 並造成一特定的語言規則作為此時刻或段落的界限; 換言之, 就是個案在該次諮商中記得某些特定的事件, 為此去了解諮商如何達到積極且持久的效果; 因此, 重要事件可視為另一個影響諮商結果的重要因素(陳斐娟, 民 86)。若依現今的諮商趨勢均以結果來看待整個諮商過程, 似乎無法全然反映個案在過程中所知覺的重要事件對該結果之影響, 這些影響關係著能否使效果持久且正向的因素; 方家銘(民 89)提到在諮商過程中, 諮商員是否注意到個案知覺的重要事件, 會影響諮商的成效; 因此, 在本研

究中，希望透過個案的角度，客觀了解是何種重要事件影響諮商效果，藉此以提昇諮商員的自我覺察度，增進個案的福祉。

在國內，陳秉華和廖鳳池(民 82)以及董華欣(民 80)探討台灣大學生尋求心理諮商的經驗和意願時也發現，絕大多數的個案只談一至二次就結束。就此而言，短期或限定時間次數(time-limited)取向的諮商是符合實際現況，亦是時勢所趨。因此，焦點解決短期心理諮商模式(solution-focused brief counseling model)正因其省時之優點在國內外迅速竄起，廣泛應用在有時間限制的諮商情境中。

焦點解決短期諮商是以積極肯定個案的能力與成功經驗，增加低自尊個案的自信，視個案是問題的專家，將焦點放在個案的效能、曾經嘗試過的經驗，以及未來的、可改變的、可能的解決方法(許維素，民 92)；此外，Murphy(1997)也認為焦點解決短期諮商帶給青少年信心，增強對未來生活的希望，鼓勵設定合理的目標，而願意促進小改變的發生與持續，這也是對未來充滿憧憬的青少年所需要的。畢竟，自尊的最持久效果，是個案要發自內心地相信自己，運用屬於自己的資源與力量，如此才能有持久的能量來轉變個人的自尊狀態。

Murphy(1997)亦認為青少年發展階段上有獨立及自我認同的需求，焦點解決模式以個案的觀點看問題，並由個案決定目標，發展自己的行動，使之為自己負責，除了增加其自尊外，也發展出對自己是獨特的觀感；同時，使個案嘗試找出可能影響自己的重要事件，體驗個別的影響累積之後，所導致明顯的改變，並使個案經由另一個角度覺察影響自己改變的重要事件為何，進而探討該事件對其自尊狀態的影響。因此，了解在焦點解決短期諮商的實際介入過程中，低自尊個案是如何知覺重要事件以產生轉變(Mahrer, 1988)，是一個值得深入探究的議題。但有關焦點解決短期諮商與重要事件之互動關係的研究非常缺乏，故研究者欲探討在運用焦點解決短期諮商的過程中，重要事件是如何促動低自尊個案的轉變，希望透過本研究，能從重要事件的角度更深入了解焦點解決短期諮商對低自尊個案的幫助。

因此本研究之主要目的如下：

1. 探討焦點解決短期諮商引發重要事件。

- (1)個案對重要事件的知覺。
 - (2)焦點解決短期諮商技術對重要事件的引發。
2. 了解重要事件對低自尊個案自尊狀態的影響。
 3. 歸納研究結果和文獻資料，綜合上述並提出建議，作為學校輔導工作者及教師參考。

第二節 研究問題

根據研究動機與目的，本研究擬了解下列問題：

- 一、低自尊個案在諮商過程中知覺重要事件的情況如何？
- 二、焦點解決短期諮商如何引發重要事件？
- 三、探討在焦點解決短期諮商過程中，重要事件對低自尊個案自尊狀態的影響如何？

第三節 名詞釋義

根據本研究之目的與問題，為便於有關變項之分析與討論，茲將本研究所探討的重要名詞定義如下：

一、低自尊個案

所謂低自尊是指對自我缺乏價值感，對個人自我評價與重要性感到懷疑與否定，並在學業成就、身體體能、人際事物及家庭事務上，有較負面的感受與評價，且對生活產生干擾。本研究之低自尊個案係由學校導師與輔導老師轉介而來，造成其低自尊的主要因素包含人際問題、課業問題、外表困擾、家庭問題等。

二、重要事件

本研究的「重要事件」係採用 Martin, Martin 及 Slemon(1989)將 Mahrer 和 Nadler(1986)的好時機分類表延伸為重要事件(important event)分類表，共歸類發展出十一項重要事件的重要事件分類表。

三、焦點解決短期諮商

焦點解決短期諮商是由 de Shazer 及 Insoo Berg(1986)在短期家族諮商中心發展出來的，此諮商模式強調個案是自己的問題專家，認為個案的小改變會產生更大的改變，因此，找出個案成功的經驗與例外事件，而不著重在問題成因的探討，並用個案的語言重新建構個案的問題創造改變；所使用的技術包括，正向開始、目標架構等技術。

四、自尊狀態

本研究的自尊狀態依據吳欣怡(民 88)及周奕伶(民 91)對高低自尊者的思考、感受及行為表現的看法，認為個案在諮商後，對自己的思考、感受或行為表現有較正面的評價，並且對未來有積極的信念可以持續改變。

第二章 文獻探討(略)

第一節 低自尊對青少年的影響

- 壹、自尊的定義
- 貳、自尊的理論與依據
- 參、自尊的發展與影響
- 肆、低自尊個案的特徵
- 伍、低自尊個案的輔導與效果

第二節 焦點解決短期諮商模式的理論背景及應用

- 壹、焦點解決短期諮商發展與緣起
- 貳、焦點解決短期諮商基本理念及方法
- 參、焦點解決短期諮商的實施過程
- 肆、焦點解決短期諮商之介入策略及技術

第三節 焦點解決短期諮商與重大事件的關係

- 壹、諮商歷程中的重大事件對個案的影響
- 貳、焦點解決短期諮商與重要事件的知覺之關係探討
- 參、重要事件與自尊狀態之關係

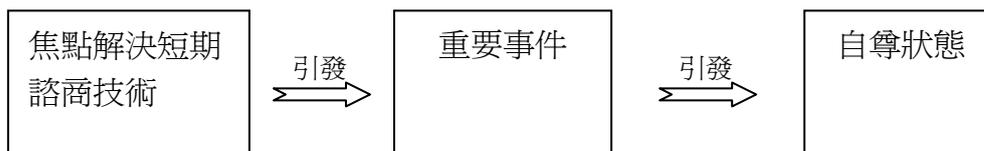
第三章 研究方法

本章主要包含與研究的設計和實施有關的內容，共分為下列五節：一、研究設計；二、研究對象；三、研究工具及研究者角色；四、研究過程；茲分別說明如下。

第一節 研究設計

以下為本研究之研究架構圖 3-1：

圖 3-1 研究架構圖



第二節 研究對象

本研究之研究對象為某國中一年級學生中經導師主觀判定具有人際、課業、家庭或外表等困擾，後經研究者當面會談且願意接受本次諮商個案群組中，選出符合低自尊的口語及心理特徵之三位自尊低落之個案；面談內容除告知個案本研究之目的、方式、資料處理外，並徵求個案意願簽寫諮商同意書。

第三節 研究工具及研究者角色

一、焦點解決短期諮商技術

本研究參考焦點解決短期諮商相關文獻(Berg, 1994; de Shazer, 1988; 蕭文，

民 88；陳清泉，民 89；何仲蓉，民 91；許維素，民 92)，歸納整理焦點解決短期諮商技術之解釋及問句範例。

二、重要事件分類表

本研究之重要事件分類表主要以 Mahrer, Nadler 及 Slemon(1989)所發展用以描述諮商歷程中當事人顯示治療的進展、改進、進步和改變之「好時機分類表」作為歸納重要事件之基礎。

三、每次諮商後的重要事件訪談大綱

本研究的訪談大綱主要的目的是蒐集諮商過程中個案對重要事件的看法，訪談大綱係參考方家銘(民 89)的訪談大綱初步擬定，然後透過試驗性研究之澄清，並與指導教授進行討論修改編製而成。此外，在正式諮商結束後，即刻請訪談員依據訪談大綱訪問個案，並將訪談內容錄音及紀錄。

四、自尊狀態表

自尊狀態的變化編碼係參考高低自尊者之相關文獻((Baumeister, Tice & Hutton, 1989；Branden, 1994；Harris & Snyder, 1988；McWhirten, McWhirten, & McWhirten, 1993；Reid, 1989；吳怡欣，民 88)，歸納整理青少年的自尊狀態以作為編碼的核心依據。

五、個案追蹤訪談大綱

本研究的追蹤訪談大綱主要是了解個案在透過焦點解決短期諮商的介入下，在個人家庭事務、學業成就、身體體能及人際方面的轉變，因此，本研究參考周奕玲(民 91)的個案追蹤訪談大綱，並與指導教授討論後擬定，在諮商後一個月對個案進行追蹤訪談，並將訪談內容錄音及紀錄。

六、試驗性訪談員

研究者邀請一位熟悉本研究目的及嫻熟焦點解決短期諮商技術之研究生擔任訪談員，並於研究者與一位個案進行三次諮商後，由訪談員針對諮商內容與個案進行半結構式訪談，透過試驗性研究了解個案對於訪談大綱的反應如何，對於不清楚及不妥之處進行澄清與修正。

第四節 研究過程

本研究的研究過程依序為：

第一次篩選：

第一次篩選之前，研究者先與輔導組長溝通低自尊個案的定義，再透過輔導組長與一年級各班導師協調並提供相關參考資料，請導師提供日常表現符合自尊低落特徵者，再進行第二次篩選。

一、第二次篩選：面談、確認與徵求意願

與通過第一階段篩選之同學進行個別面談，以了解其是否符合自尊低落之標準，並徵詢符合者是否具有意願成為本研究之個案。

三、進行個別諮商及資料蒐集

為避免影響個案的課業，個案諮商時間以午休時間為原則，並於學校的個別諮商室進行諮商，每週乙次，單次不超過 40~50 分鐘為限，單一個案總諮商次數為 5~6 次，並於諮商過程中全程透過錄音方式紀錄晤談內容。

四、諮商後立即訪談

為了解焦點解決短期諮商的介入下，個案於每次諮商後自尊轉變的狀況及其知覺之重要事件為何，因此，在每次諮商員與個案晤談結束後，請訪談員於晤談結束後對個案進行有關諮商歷程中重要事件及晤談感受的訪問。訪問時間約十至二十分鐘，也以錄音方式紀錄訪談內容。

五、追蹤訪談

本研究在諮商後一個月，對三個個案進行追蹤訪談，以輔助諮商過程分析，並和諮商後事後訪談內容做一對照，以了解個案諮商效果的持續度以及是否有新的改變狀況。

第五節 資料分析

本研究以焦點解決短期諮商理論為主軸，加入重要事件的分類，以質性研究的資料處理程序，對諮商師的口語技巧，以及個案在諮商中、諮商後的訪談內容進行編碼，並於諮商中止一個月後，進行訪談以達到追蹤的效果。其處理程序如下：

一、資料整理

二、資料分析：

(一) 轉謄逐字稿

(二) 編碼原則：根據研究目的，擬出編碼原則。

三、編碼的信度分析

研究者與協同編碼員針對晤談內容分別進行編碼。研究者與協同編碼員在第一次編碼之後，針對不一致的部分充分進行討論，尋求編碼的共識，開始建立初步的一致性，在個案部分與協同編碼員一致性達 .80，諮商技術的編碼一致性達 .83。之後，其餘的編碼工作則由研究者獨立完成。

四、資料的效度檢核：

為了解諮商員的技巧中如何促使個案自尊的轉變，並知覺到重要事件產生轉變的機制，將逐字稿資料交予個案檢核，以確保無誤解其意外，並於每次諮商後進行個案訪談，以便將個案知覺到的重要事件部分和逐字稿中的內容相互對照，以確認個案改變因子的重要性。

第四章 研究結果與討論(略)

第一節 個案知覺的重要事件

- 壹、 個案 A 在四次諮商中知覺的重要事件
- 貳、 個案 B 在四次諮商中知覺的重要事件
- 參、 個案 C 在四次諮商中知覺的重要事件
- 肆、 諮商中個案所知覺的重要事件

第二節 焦點解決短期諮商技術對低自尊個案重要事件之引發

- 壹、 諮商中所使用之焦點解決技術
- 貳、 焦點解決諮商技術如何引發個案知覺「重要事件」

第三節 個案自尊狀況之影響

- 壹、 個案在諮商後自尊狀態的轉變
- 貳、 個案 A 的自尊狀態
- 參、 個案 B 的自尊狀態
- 肆、 個案 C 的自尊狀態

第五章 結論與建議

為了解「焦點解決短期諮商如何引發重要事件」、「個案知覺到的重要事件」，及「重要事件如何引發個案自尊狀態的改變」，本研究以三位自尊低落的國中生進行諮商，並根據研究結果歸納研究結論與建議，以作為諮商工作者之參考。

第一節 結論

綜合資料分析的結果與發現，得到以下的結論：

一、 諮商中個案所知覺的重要事件：

1. 在諮商過程中個案知覺到的重要事件有「開放個人資料」、「描述和探索個人本質及情感」、「重要訊息的出現」、「獲得頓悟和瞭解」、「生動的溝通」、「對諮商員表達出強烈的情感」、「表達對諮商外生活情境的強烈情感」、「表達存在或行為的新方式」、「表現出不同的人格狀態」、「幸福感的表達」及「對諮商過程的學習」共十一項。
2. 由於每個個案的獨特性，因此在諮商後的立即事後訪談，個案所知覺到的訊息不同，所認定的重要事件就有差異。
3. 在每次諮商中，個案幾乎皆有知覺到「開放個人資料」一項之重要事件。
4. 個案 A 知覺到的重要事件，是有連貫性的，除了「開放個人資料」之外，以「對諮商過程的學習」為最豐富。
5. 個案 B 知覺到的重要事件所呈現的方式比較是分散性的。
6. 個案 C 的重要事件以「表達存在或行為的新方式」與「對諮商過程的學習」最為豐富。

7. 個案在第一次諮商中，皆能知覺到「對諮商過程的學習」之重要事件。
8. 個案在第四次諮商中，皆有知覺到「獲得頓悟及了解」之重要事件。

綜合研究結果，個案在諮商過程中知覺到的重要事件，皆是強化個案認為自己的困擾可以減輕或解決的正向事件，這些正向的表現也有助於個案提昇自信與自尊。此外，在諮商過程中，諮商員重視個案基本資料的蒐集、個案情感的投入、諮商員的處理能夠協助個案獲得了解與頓悟，並且希望個案能有行動，因為這些對個案而言皆是具有正向意義的「重要事件」；此外，就諮商過程對個案而言，本身也是一個廣義的、規模較大的正向的「重要事件」。

二、諮商中所使用之焦點解決短期諮商技術：

(一) 諮商員使用之焦點解決短期諮商技術次數之探討

1. 諮商員所使用之焦點解決諮商技術以正向回饋使用最多。
2. 諮商員在四次諮商中，依照個案的問題不同，運用不同的諮商技術。
3. 個案 A 的困擾主要來自同儕及家庭，因此運用較多的關係導向問句來探討彼此的互動關係，並且也運用例外架構來強調個案所做的努力及改變。
4. 個案 B 的覺察力高，提及自己認為有自信的部分時，諮商員除給予鼓勵及讚賞外，也提醒個案改變需要有持續性，並且運用例外架構來強化個案的成功經驗。
5. 個案 C 的困擾主要來自同儕，故諮商員運用較多的外化問句，鬆動個案認為固定不動的問題，並且運用例外架構讓個案注意在「沒有發生問題的時候」。
6. 「目標架構問句」多半出現於諮商後期。
7. 「重新再架構」技術出現的次數佔所有技術出現次數的第三位。
8. 「正向回饋」是諮商員在每次諮商結束前，皆會使用技術。
9. 「振奮性問句」多半使用在諮商中後期。
10. 「評量性問句」的使用在各次諮商中頗為平均。

11. 「正向開始」技術在每次諮商中皆會使用。

(二) 焦點解決短期諮商技術使用時機與目的

1. 在晤談的初期，使用「正向開始」技術來引導未來導向的假定，引起個案進入諮商現場的動機外，也使諮商更容易朝向正向解決導向進行。

2. 使用「目標架構」可以協助個案確定欲求的目標，並促進目標具體化，成為個人可執行的目標外。

3. 使用「例外架構」技術主要是引發個案的成功經驗的脈絡，並由自身以外的角度去看待改變及如何持續改變。

4. 「假設解決架構」可協助個案從遠景中看到現在可發展到未來的路徑，因而增強個案想要改變的決心及堅持。

5. 「振奮性引導」是針對個案已經做到的給予肯定，並確認改變對自己的意義，也暗示這些改變是個案努力造成的。

6. 「評量性問句」是具體評估個案所期待的目標、對持續進步的努力及困擾的影響度。

7. 「重新再架構」特別強調及反應的正向價值，強化對自己改變的信心。

8. 「因應式問句」的使用肯定個案想走過困境的想法，暗示個案的因應方式沒讓自己更糟，以激發個案看到自己的潛力。

9. 「關係導向問句」的使用主要是讓個案從重要他人的觀點看問題解決的情形，並且刺激個案想像改變的好處，而更願意投入改變。

10. 「一般化」的使用是期待個案減低恐懼感，並且能接納自己的現況。

11. 「外在化」的使用是讓個案自己嘗試與問題分開，去激發個案對抗問題存在，而不被問題所困住。

12. 「正向回饋」是以個案具體的表現來加以肯定、讚美，使個案增加信心外，也不致產生被批評的恐懼，並強化個案對改變的責任感。

(三) 焦點解決短期諮商技術引發重要事件之探討

1. 使用「正向開始」和「例外架構」可促動個案「開放個人資料」重要事件的出現，有助於個案提供和自我或人際關係有意義的訊息。

2. 使用「正向開始」、「例外架構」及「假設解決」可促動個案「重要訊息的出現」重要事件的出現，有助於個案表達最近或久遠的事件或重要訊息。

3. 使用「假設解決」、「振奮性引導」、「評量性問句」、「重新再架構」、「外在化問句」可促動個案「表達存在或行為新方式」重要事件的出現，有助於個案顯示和改變有關的目標行為。

4. 使用「例外架構」、「假設解決」、「因應式問句」、「重新再架構」及「正向回饋」可促動個案「對諮商過程的學習」重要事件的出現，有助於個案描述對諮商方式或諮商過程與諮商目標之關係的瞭解。

5. 使用「目標架構」、「例外架構」、「評量性問句」、「重新再架構」及「正向回饋」可促動個案「獲得頓悟與了解」重要事件的出現，有助於個案獲得重要程度的洞察與理解。

6. 使用「假設解決」可促動個案「表達對諮商外生活情境的強烈情感」重要事件的出現，有助於個案在諮商外的生活情境中，進行新的生活和行為方式。

7. 使用「振奮性引導」、「因應式問句」及「外在化問句」可促動個案「描述和探索個人的本質與情感」重要事件的出現，有助於個案探索當下正在進行的個人本質和感受的意義。

綜合研究結果可知「假設解決」架構所引發個案知覺的重要事件最為豐富，其餘的技術則在個別的重要是事件也有一定程度性的影響性。

三、個案自尊狀態之探討

(一) 諮商後個案的自尊狀態之探討

1. 思考或認知上的轉變：擴大對自己的認識或發現、能以客觀看待外界與他人、能以正向的態度看待事物。

2. 對自我感受的轉變：對自己的各部分有更多的接納、覺得自己有價值具重要性、體驗到自己有力量，對環境有控制感。

3. 行為表現上的轉變：能夠表達自己的意見、主張及需求、為自己做決定或採取行動、能夠說出自己真實的感受、能延宕自我需求，控制自己。

4. 個案 A 的自尊狀態以「為自己做決定或採取行動」、「能延宕自我需求，控制自己」最豐富。

5. 個案 B 的自尊狀態以「擴大對自己的發現或認識」、「對自己各部分有更多認識」及「體驗到自己有力量，對環境有控制感」最為豐富。

6. 個案 C 的自尊狀態以「擴大對自己的發現或認識」及「為自己做決定或採取行動」最為豐富。

7. 個案 C 的自尊轉變，有別於其他兩個個案，特別明顯的是在「能以正向的態度看待事物」及「能夠說出自己真實的感受」兩項。

8. 第二次諮商中，自尊狀態皆有「為自己做決定會採取行動」一項出現。

9. 自尊狀態的「擴大對自己的發現或認識」、「對自己的各部分有更多接納」、「體驗到自己有力量，對環境有控制感」、「為自己做決定或採取行動」等四項幾乎皆是在最後一次晤談內容中出現。

(二) 重要事件引發個案自尊狀態轉變之探討

1. 個案 A

(1) 引發「擴大對自己的發現或認識」、「能以客觀看待外界與他人」、「覺得自己有價值，具重要性」的自尊狀態與諮商中重要事件的「開放個人資料」有關。

- (2) 引發「對自己的各部分有更多的接納」的自尊狀態與諮商中重要事件「開放個人資料」及「描述和探索個人的本質與情感」有關。
- (3) 引發「體驗到自己有力量，對環境有控制感」的自尊狀態與諮商中重要事件「重要訊息出現」、「對諮商過程的學習」及「獲得頓悟與瞭解」有關。
- (4) 引發「能夠表達自己的意見、主張及需求」的自尊狀態與諮商中重要事件「對諮商過程的學習」有關。
- (5) 引發「為自己做決定或採取行動」的自尊狀態與諮商中重要事件「重要訊息的出現」、「表達存在或行為的新方式」及「獲得頓悟與瞭解」有關。
- (6) 引發「能延宕自我需求，控制自己」的自尊狀態與諮商中重要事件「開放個人資料」、「對諮商過程的學習」、「獲得頓悟與瞭解」及「表達對諮商外生活情境的強烈情感」有關。

2. 個案 B

- (1) 引發「擴大對自己的發現或認識」的自尊狀態與諮商中重要事件的「開放個人資料」及「重要訊息的出現」有關。
- (2) 引發「對自己的各部分有更多的接納」的自尊狀態與諮商中重要事件「開放個人資料」、「對諮商過程的學習」及「描述和探索個人的本質與情感」有關。
- (3) 引發「覺得自己有價值，具重要性」的自尊狀態與諮商中重要事件「表達存在或行為的新方式」及「描述和探索個人的本質與情感」有關。
- (4) 引發「體驗到自己有力量，對環境有控制感」的自尊狀態與諮商中重要事件「表達存在或行為的新方式」及「對諮商過程的學習」有關。
- (5) 引發「為自己做決定或採取行動」的自尊狀態與諮商中重要事件獲得頓悟與瞭解」有關。

3. 個案 C

- (1) 引發「擴大對自己的發現或認識」的自尊狀態與諮商中重要事件的「開放個人資料」、「表達存在或行為的新方式」、「對諮商過程的學習」及「描述和探索個人的本質與情感」有關。
- (2) 引發「能以客觀看待外界與他人」的自尊狀態與諮商中重要事件「對諮商過程的學習」及「描述和探索個人的本質與情感」有關。
- (3) 引發「能以正向的態度看待事件」的自尊狀態與諮商中重要事件「表達存在或行為的新方式」有關。
- (4) 引發「覺得自己有價值，具重要性」的自尊狀態與諮商中重要事件「表達存在或行為的新方式」及「對諮商過程的學習」有關。
- (5) 引發「能夠表達自己的意見，主張和需求」的自尊狀態與諮商中重要事件「重要訊息的出現」有關。
- (6) 引發「能夠說出自己的真實感受」的自尊狀態與諮商中重要事件「表達存在或行為的新方式」及「對諮商過程的學習」有關。
- (7) 引發「為自己做決定或採取行動」的自尊狀態與諮商中重要事件「開放個人資料」、「重要訊息的出現」及「對諮商過程的學習」有關。

綜合研究結果可知「對諮商過程的學習」及「開放個人資料」所引發個案自尊狀態的類型最為豐富，其餘的重要事件則在個別的自尊狀態呈現一定程度性的影響。

第二節 研究建議

根據以上的結論，本研究提出幾項建議，以作為未來研究之建議。

一、對焦點解決短期諮商實務工作者之建議

- (一) 熟悉焦點解決短期諮商不同諮商技術的使用時機及目的，以發揮其功效。
- (二) 加強了解不同諮商技術引發不同的重要事件的影響時，將更能掌握諮商的成效。
- (三) 進行焦點解決短期諮商時，應視個案不同自尊類型使用不同的技術考量。
- (四) 引發個案的改變動機，並藉由行動的體驗，例如家庭作業，由實際行動中催化個案有持續的改變，促使正向感受的提昇。
- (五) 了解促使個案自尊改變的重要事件，並維持正向的重要事件，促成其他的重要事件出現，有助於激發或增進個案持續改變的動力
- (六) 諮商員及諮商情境本身就是引發個案自尊狀態的重要事件

二、未來研究之建議

(一) 增加參與研究者的個案性別

從文獻中發現，自尊狀態也有性別的差異；由於本研究此次的個案恰巧皆為女性，建議未來的研究者可以以男女各半的方式來作為研究對象，以便比較性別對重要事件與自尊狀態的轉變是否有影響。

(二) 增加參與研究諮商員，減少單一諮商員諮商風格的影響

本研究僅有一位諮商員參與研究，雖取向是焦點解決短期諮商，但其獨特的實施過程及技術，不同的諮商風格在實施時仍舊有個別差異，為減少單一諮商員所造成的影響程度，故建議未來研究可增加參與研究的諮商員。

(三) 增加諮商員在諮商中的表現納入影響個案自尊狀態的研究對象

因為本研究的限制，未將諮商員的介入納入觀察分析的對象，但不置可否的是諮商員對低自尊個案的自尊狀態有重要之影響。因此建議未來研究，將諮商員本身的自尊程度及其呈現在諮商中的接納程度與關係品質，對個案的自尊影響為何。

(四) 可增加使用自尊測量工具

本研究以事後追蹤訪談了解個案的自尊轉變狀態，建議未來的研究者可採用自尊測量工具，以便能更為精確了解個案自尊狀態轉變的部分。

(五) 可發展焦點解決短期諮商歷程中之好時機或重要事件

由於本研究所使用之「重要事件分類表」乃採用 Martin, Martin 及 Slemon (1989)所發展出的分類表，其理論背景主要是依據長期諮商中個案行為的重要標記所認定的，此乃異於焦點短期諮商理論背景，故可能於使用上無法完全契合短期諮商精神，因此建議在未來的研究中可發展出屬於焦點解決短期諮商的「好時機」或「重要事件」，可更為深入探討焦點解決短期諮商過程中，個案改變的過程及脈絡。

(六) 可增加負向的重要事件

本研究配合焦點解決短期諮商的正向觀點，因此採用的重要事件皆為正向事件，因此便忽略負向訊息出現的研究與討論，故建議未來的研究者可以將負向重要事件納入諮商歷程中，並探討如何發揮影響及促成改變，以便能夠更了解諮商歷程中的內隱反應。

參考文獻

中文部分

- 方家銘 (民 89)。諮商歷程中重要事件之分析研究。國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 王梅華 (民 89)。讀書治療對於國小低自尊兒童之個案輔導研究。國立新竹師範學院 / 國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 孔繁鍾和孔繁錦(民 90)。DSM-IV 精神疾病診斷手冊。台北市：合記出版社。
- 何仲蓉 (民 91)。焦點解決短期諮商對個案復原力建構之影響研究。國立彰化師範大學輔導活動教學碩士論文，未出版，彰化。
- 李娟慧 (民 89)。青少年自尊、社會支持與社會適應之相關研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文，未出版，彰化。
- 李茂興譯 (民 88)：Gerald Corey 原著。諮商與心理治療的理論與實務。台北：揚智文化事業股份有限公司。
- 李郁文(民 92)。從輔導的觀點談孩子行為的「自尊」表現。諮商與輔導，209，37-42。
- 宋家慧 (民 89)。危機邊緣少年自我效能團體工作方案之績效評估研究。私立東海大學社會工作學系碩士論文，未出版，台中。
- 吳怡欣 (民 88)。青少年自我尊重模式之驗證。國立台灣師範大學教育與心理輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 吳增強 (2003)。當代青少年心理輔導。上海：上海科學技術文獻出版社。
- 林杏足 (民 86)。諮商中當事人自尊改變歷程之分析研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文，未出版，彰化。
- 林佩郁 (民 90)。焦點解決取向團體諮商對國小單親兒童輔導效果之研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文，未出版，彰化。
- 周奕伶 (民 91)。焦點解決短期諮商對低自尊個案復原力之建構。國立彰化師範大學輔導活動教學碩士論文，未出版，彰化。

- 周玉真 (民 86)。影響諮商訓練效果之過程因素探討—以短期諮商訓練為例。國立彰化師範大學輔導研究所博士論文，未出版，彰化。
- 段昌明、王麗斐 (民 82)。諮商過程研究的內容與研究方法分析：美國諮商過程研究的回顧、現況與展望。輔導季刊，29 (3)，1-13，中國輔導學會印行。
- 紀惠 (民 90)。一個情緒困擾兒童在讀書治療中的改變歷程研究。台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 翁淑緣 (民 74)。青少年的自尊以及其相關變項的研究。國立政治大學教育與心理研究，8，79-114。
- 馬靄屏 (民 76)。家庭社經地位、父母教養方式與國中學生自我概念、有伴關係之調查研究。私立中國文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版，台北。
- 唐育瑜 (民 89)。同理心團體訓練對父母離異兒童人際關係之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳秉華和廖鳳池 (民 82)。大學學生輔導中心個別諮商服務的評鑑—以國立台灣師範大學學生輔導中心為例。輔導與諮商學報，1，57-78。
- 陳秉華 (民 83)。諮商改變歷程的研究新典範。國立彰化師範大學諮商歷程學術研討會，頁 21-40，國立彰化師範大學輔導學系印行。
- 陳秉華 (民 89)。短期心理的誕生與發展—兼論心理治療典派的轉移。中華輔導學報，9，169-197。
- 陳斐娟 (民 83)。初次晤談中當事人對重要事件的認定及其反應之分析研究。國立彰化師範大學諮商歷程學術研討會論文集，頁 78-120，國立彰化師範大學輔導學系印行。
- 陳斐娟 (民 85)。諮商歷程中的重要事件、工作同盟與諮商結果之分析研究。國立彰化師範大學輔導研究所博士論文，未出版，彰化。
- 陳清泉 (民 89)。焦點解決諮商效果隻研究—巡迴架構分析法的應用。國立台灣師範大學教育與心理輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 梁馨方 (民 91)。應用焦點解決短期諮商關鍵技術對國中中輟復學生諮商效果之研

- 究。彰化師大輔導活動教學碩士論文，未出版，彰化。
- 許維素、李玉禪、洪莉竹、張德聰、賈紅鶯、樊雪春等（民 87）。**焦點解決短期諮商**。台北：張老師。
- 許維素（民 92）。**焦點解決短期諮商心理治療的應用**。台北：天馬文化事業公司。
- 黃鈺敏（民 84）。**第一次晤談的諮商結果，與發生的重要事件、諮商員的介入及當事人的反應之分析研究**。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 黃慧芬（民 88）。**子女知覺父母了解、關係性自我及自尊之相關研究**。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文，未出版，彰化。
- 黃德祥（民 89）。**青少年發展與輔導**。台北：五南出版社。
- 董華欣（民 80）。**影響大學生尋求專業心理輔導意願之因素探討**。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 賈馥茗（民 86）。**人格心理學概要**。台北：三民出版社。
- 張德聰（民 88）：**運用「焦點解決法」於「成人生涯轉換諮商」效果之研究**。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文，未出版，台北。
- 蔡文山（民 89）。**兩性平等教育課程對國小學生性別角色態度、自我概念與成就動機之影響**。臺中師範學院/國民教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 劉樹斐（民 89）。**自尊的多面向對大學生憂鬱與攻擊行為的影響**。國立政治大學心理研究所碩士論文，未出版，台北。
- 謝淑敏（民 82）。**諮商歷程中的好時機之分析研究**。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 羅華倩（民 89）。**焦點解決取向團體諮商對高職害羞學生輔導效果之研究**。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 蘇世修（民 92）。**焦點解決取向團體諮商對國中男生生氣情緒管理效果之研究**。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 蕭文（民 88）。**個案改變的迷思與省思**。兒童短期諮商研習會資料。國立台南師院兒

外文部份

- Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Hutton, D. G.(1989).Self-presentational motivation and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57, 574-589.
- Bednar, R. L., Wells , M. G., & Peterson S. R. (1989). *Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington: American Psychological Association.
- Berg, I. K. (1994). *Family based services: A solution-focused approach*. New York: Norton.
- Berg, I. K., & Dolan, Y.(2001). *Tales of solution: A Collection of hope-inspiring stories*. N. Y. ; W. W. Norton & Company.
- Berger, K. S. (1986). *The Developing Person Through Childhood and Adolescence (2nd.Ed.)*. New York: Worth Publishers, Inc.
- Bolognini , M., Plancherel , B., Bettschart , W. & Halfon , O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence : Development and gender differences. *Journal of Adolescence* , 19, 233-245.
- Boulet , D., Souliere , M., & Sterner , I. (1993) .Good moment in Gestalt therapy : A descriptive analysis of two Perls sessions. *Canadian Journal of Counseling* , 27 191-202.
- Branden, N. (1994) . *The Six Pillars of Self-Esteem*. Bantam Doubleday Dell Pub (Trd).
- Cairns, E., McWhirter, L., Diffy, D. & Barry, R. (1990). The stability of self-concept in late adolescence : gender and situational effect. *Personality and Individual Differences*, 11 (9) , 937-944.
- Carlock, C. J, & Frey, D. (1989) .Measure of self esteem.*Enhancing self esteem (2nd ED.)* .Bristol PA : Accelerated Development.
- Chubb, N. H., & Fertman , C. I. (1997) . Adolescent self-esteem and locus of control :

- A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence*, 32 (125) , 113.
- Cook, R. D.(1998). *Solution-focused brief therapy: Its impact on the self-concept of elementary school students*. Unpublished doctor's thesis, Ohio University.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. N. J.: Charles Scribner's Sons.
- Coopersmith, S. (1967) . *The Antecedents of Self-esteem*. San Francisco : W. H. Freeman.
- Cotton, N. S.(1985). The development and self esteem regulation. In Mark, J. E. & Ablon, S. L. (Eds.) , *The Development and Sustenance of self-esteem In childhood* (pp. 122-150) . New York: International Universities Press.
- Cumming, A. L., Martin , J., Hallberg, E. T., & Slemon, A. (1992). Memory for therapeutic events,session effectiveness, and working alliance in short-term counseling.*Journal of Counseling Psychology*, 39, 306-312.
- Cumming, L. A., Hallberg., & Slemon, A. H. (1993) . Session evaluation and recall of important events as a function of counselor experience. *Journal of Counseling Psychology*,40, 156-165.
- de Jong, P., & Berg, I. K. (1998) . *Interviewing for solutions*.Pacific Grove, CA : Brooks/Cole.
- de Shazer, S. (1988). *Clues: Investigating solutions in brief therapy*. New York: W.W.Norton.
- David, T. E., & Osborn, C. J.(2000). *The solution-focused school counselor*. Accelerated development.
- Duffy, K. G. , & Wong, F. Y. (2000) .*Community psychology*. Boston : Allyn and Bacon.
- Elliott, R. (1983) . Fitting process to the practicing psychotherapist. *Psychotherapy : Theory,Research and Practice*, 20,47-55.
- Elliott, R., Cislo, D., James, H., Reimschuessel, D., & Sack , N. (1985) . Significant events and the analysis of immediate therapeutic impacts. *Psychotherapy*, 22, 620-642.

- Elliott, R., Firth-Cozen, J., Hardy, G.E, Llewelyn, S. P., Margison , F. R., Shapiro, D. A., & Stiles,W. B. (1994) . Comprehensive process analysis of insight events in cognitive-behavioral and Psychodynamic-interpersonal psychotherapies. *Journal of Counseling Psychology, 41* ,449-463.
- Frey, D., Carlock, C. (1990). The Process Of Intervention. *The process of intervention* , 113-139.
- Greenberg, L. (1982) . Psychotherapy process research. In E. Walker (Ed.) *Handbook of clinical psychology* (pp164-204). Homewood, IL: Dorsey Press.
- Greenberg, L. S., & Pinsof, W. M. (1986). *The psychotherapeutic process : A research handbook*. New york : Guilford Press.
- Greenier, K. D., Kernis, M. H., & Waschull, S. B.(1995). Not all high (or low) self-esteem people are the same : Theory and research on stability of self-esteem. In Kernis, M. H. (Ed.) (1995). *Efficacy, agency, and self-esteem, (pp.51-71)*. New York: Plenum.
- Greenier, K. D., Kernis, M. H., McNamara, C. W., Waschull, S. B. Berry, A. J. Herlocker, C. E. & Abend, T. A. (1999). Individual differences in reactivityto daily events: Examining the roles of stability and level of self-esteem. *Journal of Personality, 67*, 185-208.
- Harter, S. (1993) . Causes of low self-esteem in children and adolescents. In R. Baumeister, (Ed.) , *Self-esteem : The puzzle of low self-regard* (pp.167-182) . New York : Plenum.
- Heppner , P. R., Hedgespeth , J, & Rosenberg , J. I.. (1992) . Three methods in measuring the therapeutic process : Clients'and counselors' constructions of the therapeutic process versus actual therapeutic events. *Journal of Counseling Psychology , 39* ,20-31.
- Hill, C. E. (1990). Exploratory in-session process research in individualpsychotherapy: A review. *Journal of Counseling Psychology, 58*, 288-294.

- Hudson, M (1997). *Families serviced by a community-based children's mental agency: A solution-focused approach*. Unpublished master's thesis, University of Manitoba, Canada.
- Isberg, R. S., Hauster, S. T., Jacobson, A. M., Powers, S. I., Noam, G., Weiss-Perry, B. & Follansbee, D.(1989). Parental contexts of adolescent self-esteem: A developmental perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, pp 1-23.
- James, W. (1890/1950) . *The principles of psychology*. New York : Dover (original work published in 1890)
- Jackson, P. E.(1996). *An exploratory evaluation of solution-focused ericksonian groups for adults sexually abused in childhood*. Unpublished master's thesis, Calgary University, Canada.
- Kick, F. R. (1992). *The self-perceptions of self-concept and self-esteem: A theoretical analysis*. (ED353 529)
- Kivlighan, Jr. D. M., & Arthur, E. G.(2000). Convergence in client and counselor recall of important session events. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 79-84.
- Koob, J. J.(1998). *The effects of solution-focused supervision on the perceived self-efficacy of developing therapists*. Unpublished doctor's thesis, Marquette University.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, I. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child development*, 62, pp.1049-1065.
- Lipchik, E. (2002). *Beyond technique in solution-focused therapy: Working with emotions and the therapeutic relationship*. London: Guilford.
- Littrell, J. M., Malia, J. A., & Vanderwood, M. (1995). Single-session brief counseling in a high school. *Journal of counseling & Development*, 73, 451-457.
- Llewellyn, S. P., Elliott, R., Shapiro, D. A., Firth, J., & Hardy, G. (1988). Client perceptions of significant events in prescriptive and exploratory periods of individual therapy.

- British Journal of Clinical Psychology*, 27, 105-114.
- Mahrer, A. R., & Nadler, W. P. (1986). Good moments in psychotherapy : A preliminary review, a list, and some promising research avenues. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 10-15.
- Mahrer, A. R. (1988). Discovery-oriented psychotherapy research : rationale, aims, and methods. *American Psychologist*, 43, 694-702.
- Marmar, C. R. (1990). Psychotherapy process research : Progress, dilemmas, and future directions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34, 251-260.
- Martin, J., Martin, W., & Slemon, G. A. (1989). Cognitive-mediational models of action-act sequences in counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 8-16.
- Martin, J., Paivio, S., & Labadie, D. (1990). Memory-enhancing characteristics of client-recalled important events in cognitive and experiential therapy : Integrating cognitive and experimental and therapeutic psychology. *Counseling Psychology Quarterly*, 3, 239-256.
- Martin, J., & Stelmaczek, K. (1988). Participants' identification and recall of important events in counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 385-390.
- Mcwhiter, J. F., Mcwhiter, B. T., Mcwhiter, A. M., Mcwhiter, E. T. (1993). *At-risk youth : A comprehensive response : For counselors, teachers, and human service professionals*. CA : Brooks/Cole, 80-94.
- Murphy, J. (1997). *Solution-focused counseling in Middle and high schools* (p.61), American Counseling Association.
- O'Connell, B. (1998). *Solution-focused therapy*. London : SAGE.
- O'Hanlon, B., & Weiner-Davis, M. (1989). *In search of solution*. New York: W. W. Norton.
- Quatman, T. & Watson, C. M. (2001). Gender differences in adolescent self-esteem : an exploration of domains. *The Journal of Genetic Psychology*, 162 (1), 93-117.

- Rak , C. F., & Patterson, L. E. (1996). Promoting resilience in at-risk children. *Journal of Counseling & Development*, 74, 368-373 .
- Rice, L., & Greenberg, L.(1984). *Pattern of change; Intensive analysis of psychotherapy process*. New York: Guilford Press.
- Reece, B. L. & Brandt, R. (1990). *Human Relations-Principles and Practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Saleebey, D. (1997) .*Introduction : Power in the people*. In D. Saleebey (Ed.) .White Plains, NY : Longman.
- Scheel, M. J., & Rieckmann, T. (1998) . An empirically derived description of self-efficacy and empowerment for parents of children. *American Journal of Family Therapy*,15-27.
- Street, S., & Isaacs, M.(1998). Self-Esteem: Justifying Its Existence. *Professional School Counseling*, 1, 46-50.
- Sullivan, H. S.(1953). *The interpersonal theory and psychiatry*. New York : Norton.
- Tafarodi, R. W. (1998). Paradoxical self-esteem and selectivity in the processing of social information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1181-1196.
- Taylor, B. L. (1994) . Successful parenting : *Self-esteem communication and discipline*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 390 006.)
- Theresa, K. & Stephanic, V.(1999). Treatment effects with an adolescent abuse survivor's group. *Child Abuse & Neglect*, 25, 477-485.
- Tice, D. M. (1993). *The social motivations of people with low self-esteem In R. F. Baumerster(Ed.), Self-esteem: The puzzle of low self-regard(pp. 37-39)*.New York: Plenum Press.
- Walsh, F. (1998). Strengthening family resilience: Crisis and challenge. *Family*

Process, 35, 261-281.

Weaver, M. D., & Matthews, D. B. (1993). The effects of a program to build the self-esteem of at-risk students. *Journal of Humanistic Education and Development*, 31(4), 181-188.

Well, L. E., & Marwell, G. (1976). *Self-esteem :Its Conceptualization and Measurement*. Beverly Hills, Cal : Sage Publication.

生態系統觀中輟生輟學歷程案例分析研究

陳恆霖¹ 戴嘉南²

崑山科技大學師資培育中心副教授、國立高雄師範大學輔導與諮商研究所教授¹
國立高雄師範大學校長²

摘要

國內外研究指出「中途輟學」不祇是教育問題，更衍生出青少年犯罪問題，惟導致學生輟學原因，包括家庭、個人、學校及社會等因素。本研究目的在：(1) 以生態系統觀點對輟學歷程進行探討，了解形成中輟之各系統因素，以擴大理解輟學歷程之形成。(2) 深入發掘中輟生在個人、家庭、和學校等不同系統內的各因素間對輟學歷程的相互影響。(3) 探索形成中輟的決定和中輟事件本身對中輟生的意義。

本研究以質性方法來進行，以立意取樣方式覓得資源式中途班中輟生 1 名及照顧該生之導師為研究對象。採用深度的個別訪談、焦點團體訪談，並在訪談過程中，同步進行簡易觀察、及檔案文件等方式來蒐集資料。資料整理與分析的操作步驟包括：謄寫訪談逐字稿、協同分析驗證、確認分析段落、進行開放性編碼、整理內容形成脈絡、繪製生態系統圖、及撰寫研究報告。信度與效度的考量是採取 Lincoln 和 Guba (1985) 所提出的四個建立信賴度的指標。為達成信賴度指標，採三角驗證(triangulation)、參與者檢核、研究省思和評論、反面案例分析、及豐富的描述等方式來達到這些指標。為提升對資料分析的觸覺性及有效性，本研究邀請一位在研究場域中任教的教師擔任協同分析者。

研究結果如下：(1) 家庭系統為輟學問題的根源：學生中輟問題是由其家庭製造出來的。(2) 家庭系統塑造個人系統：不當家庭管教方式會塑造其子女偏差

性格。(3) 個人系統系統影響學校系統：日常生活作息不正常，影響學校正常學習。(4) 學校系統內狀況百出：遲到曠課為中輟之徵兆。(5) 學校系統對個人系統的影響：中輟生的同儕及師生關係均不佳。(6) 社會系統對個人系統的影響：網咖成為中輟休息站及犯罪溫床。(7) 中間系統缺乏密切的聯繫：家庭、個人、及學校系統連結度低。最後提出實務上的建議及未來研究方向供實務工作者之參考。

關鍵字：生態系統觀點、中輟生、資源式中途班、輟學歷程

壹、緒論

一、研究背景

近十多年來中輟學生的問題不僅讓家長感到憂心忡忡，也造成學校教育的困擾，更間接促成社會的問題。中輟生的問題絕不是中輟學生自己製造出來的，而是受到家庭、學校、環境，乃至於整個社會文化的影響。

王淑娟、洪麗芬（民 91）依據中輟生各項統計資料分析，認為中輟生原因錯綜複雜，同時有許多是學校或教育單位難以著力或感到無力者（例如家庭問題），特別是受到經濟、社會等大環境影響者（如經濟問題、單親或原住民等特殊文化問題等）。吳芝儀（民 89）、吳美枝（民 90）認為影響中途輟學的四大因素，包括：個人層面、家庭層面、學校層面、社會層面、及同儕層面。

依據國內外研究（Barr, 1987；Gallagher, 2001；Manlove, & George, 1996；Whitfield, 1998；York, 1993；吳芝儀，民 89；周愆嫻，民 91；侯崇文，民 81；黃俊傑、王淑女，民 91）指出「中途輟學」不祇是教育問題，更衍生出青少年犯罪問題，惟導致學生輟學原因，包括家庭、個人、學校及社會等因素。任何問題的發生非

單一因素所引的，因此要解決問題也宜從不同的角度及巨觀觀點來詮釋。若從生態的觀點來評估學生的問題，可以清楚的看出影響學生的行為表現。

Barr (1987) 指出中輟生有三項特徵：(1) 與人口變項有關，(2) 與學校因素有關，(3) 與學生身心狀態和人際關係有關。中輟生具有低自尊，較缺乏成長的意願、接受社會價值的承諾低等特質。而一些潛在的輟學生也具有破壞自我價值的概念、挫折、無能力學習（如少數種族背景、弱勢語言、低社經地位）等特質。換言之，學業能力、學業自尊、和中輟等變項混合形成一種惡性循環 (vicious cycles)。

Lewis、Lewis、Daniels、和 D' Andrea (1998) 指出 Bronfenbrenner 是一位專研社區諮商的先鋒，其理論更是強調個體的成長與發展受到立即性系統 (immediate systems) 的直接影響和較廣大的生態因素 (broader ecological factors) 雙重因素而影響到個體的生活。問題來自於系統，介入也要從系統來著手。

中輟事件既然獲得社會大眾的矚目，其所代表的是一個集體的社會現象，此現象並非單一個人或事件，它是受到整體社會環境的影響而來，應聚焦於事件的當事人，只有中輟學生最了解自己及所處環境的狀況，及導致最後輟學的影響因素。

目前學生中輟的情形，研究者取得內政部統計處(民 89)及教育部 (民 92) 自八十五學年至九十學年六年期間，中輟生通報的統計資料進行整理與分析，藉此了解目前的中輟生情況、特性和趨勢，結果說明如下：

1. 就中輟比率而言：國民中、小學中輟生的人數約在 8,000 至 10,000 人左右，輟學率約為 0.3%。輟學率較高之縣市集中於東部地區 (輟學率介於 0.9%~1.17%)。

2. 就學制層級而言：依國中小中輟學生比例分析，國中層級中輟生約佔八成五，為國小之四至五倍，即中輟學生以國中層級為主。

3. 就性別比例而言：男、女性中輟學生比例約為 6：4。男性中輟學生比例逐年遞升，但八十九學年及九十學年兩年，女性中輟的比例約增加 10%，不同性別中輟生有拉近的趨勢。

4. 就家庭結構而言：單親家庭輟學學生比例有逐年提升趨勢 (由 26% 提升至 39.57%)，顯示單親家庭比例已接近四成。單親家庭的不穩定性，導致較高的輟學傾

向。

5. 就不同族群而言：原住民輟學學生佔總輟學學生比例近一成，在不同族群中比例偏高。

6. 就失蹤率而言：輟學學生中行蹤不明學生比例偏高且逐年增加（由 25.9% 提升到 53.2%）。

7. 就復學率而言：中輟學生平均復學率為 39%，但復學情形逐漸好轉。

8. 就輟學成因而言：輟學因素分析依次為個人因素所佔比例為四成居首，其次為家庭因素維持在二成五，學校因素、同儕因素，和其他因素各佔一成左右。

9. 整體而言，以花東地區、原住民、男性及單親家庭輟學情況最為普遍。

台灣地區國中生的輟學經驗約為國小學生的 10 倍；且發現其行為之多樣化，威脅安詳之生活空間，益加突顯國中生輟學行為之複雜性與嚴重性，已到刻不容緩的地步（鄧煌發，民 90），然而國中中輟生在復學回到校園後，仍有很高的比例會二度中輟（黃俊偉，民 89）。以前述平均每學年輟學人數為 9,155 人及中輟學生平均復學率為 39% 資料來計算，可知僅有 3,570 人左右會復學，若以國中生的輟學經驗約為國小學生的 10 倍來換算，國中中輟生復學人數約在 3,213 人上下，也突顯二度中輟比率甚高的情況。陳昭華（民 88）指出孩子選擇中輟，是因過去的中輟經驗，生活經驗如人際衝突、經濟壓力、違法事件，以及學習經驗如未受到尊重、公平、合理的對待，家庭對中輟原因的處理與態度，以及對中輟後果的認知，對復學有所影響。

為防止問題持續惡化，教育部乃結合內政部、法務部、原民會、青輔會、體委會、文建會、勞委會、衛生署等相關部會資源，並參酌歐美等先進國家經驗，擬訂制度性措施、預防性教育措施、保護性福利措施、復學輔導安置措施及評量性措施，規劃具體實施工作項目，積極推展中輟生防治工作。所有努力都是希望能降低中輟的比率，讓中輟生重返校園及家庭。

二、研究目的

Bereiter (1990) 指出未來在進行研究分析行為的發展趨勢是以較大的範疇來進行思考，不侷限於某一部分原因來探討行為的因果。這樣的趨勢也說明，若將研究變

項切割太細時，將無法一窺行為問題全貌。從社會生態觀點而言，個體是組成社會系統最基本的單位是個體，不同次系統(sub-systems)組合而成社會體系，不同系統間會透過直接或間接的互動方式，影響每個不同個體。因此，對事件的了解及解釋，宜從巨觀的角度及視野來著手，否則徒留見樹不見林之缺憾。

Conger(1981)也指出以生態系統的觀點來評估家庭關係，其分析的層面應包括：(1) 個別家庭成員：如父母的社會背景，在原生家庭的經驗，情勢狀態，智力功能，極端或不足或不適當的行為特徵；(2) 家庭系統：指家庭結構(如成人人數，小孩人數，父母和孩子的年齡，生活情形等)，家庭成員的觀點或屬性，及互動的模式(如家庭成員間的相互關係，公正，強迫，競爭與合作等)；(3) 社區：指社會地位(如經濟狀況，教育上的成就，地理位置，可取的職業)，與社會機構的接觸(如擔任義工)，社會關係(如友誼的網絡)等(引自 Reynolds, Gutkin, Elliott, & Witt, 1984, p. 170)。

根據楊宗憲(民 90)以無中輟未犯罪、中輟未犯罪、中輟後犯罪、及犯罪後中輟等四組樣本(N=1024)所進行的調查研究結果發現，國中生中途輟學及犯罪行為，非由單一因素所促成，係由個人基本特性、心理特質、家庭環境因素、學校環境因素，以及不良交友等因素交互影響而促成的。

中輟生與週遭的人、事、物(如家庭、學校、同儕、社區等)的關係為何？不同人際關係的親疏程度是否也影響其中輟的決定？中輟生與其週遭環境彼此間是如何在互動與交互影響？這些都是值得進一步去深入了解的。

研究者認為對中輟的研究要考慮：1. 中輟問題不應單純地視為一個「事件」來看待，更不能只將輟學事件的焦點放在「中輟生」身上；2. 中輟生輟學的決定非中輟生可以獨立決定的，而是受到環境中諸多因素的影響；3. 研究的焦點應從微觀研究轉向巨觀的觀點，因此要將輟學問題的視野帶到整體的環境觀點來進行深入的了解；4. 對中輟行為及現象的了解應由第三者的觀點轉移到當事人自身的觀點來探討。

本研究擬由生態系統的觀點，諸如個人系統(如自我概念、個人特質、成就取向、身心特徵)，家庭系統(如家庭結構、親子關係、父母教養方式、手足關係等)，學校系統(如學校資源、學習氣氛、師生關係、課業生活、及同儕關係等)等三個面向為背

景來著手，來探索輟學歷程的現象，進一步來界定或發現交互影響的重要變項，以形成新的觀點或假設。

本研究目的在於：

(一) 以生態系統觀點對輟學歷程進行探討，了解形成中輟之各系統因素，以擴大理解輟學歷程之形成。

(二) 深入發掘中輟生在個人、家庭、和學校等不同系統內的各因素間對輟學歷程的相互影響。

(三) 探索形成中輟的決定和中輟事件本身對中輟生的意義。

三、名詞釋義

(一) 生態系統觀點

本文所指生態系統係引用 Bronfenbrenner (1988) 的生態系統理論觀點而來，分為四個系統：1. 微觀系統(microsystem)，2. 中間系統 (mesosystem)，3. 外在系統(exosystem)，4. 巨觀系統(macrosystem)。本研究以對中輟生有最直接關係的微觀系統(中輟生最直接面對、接觸的家庭、學校中的人或事物)，及中間系統(發生於微觀系統間的動力的交互作用和連結，即個體所直接參與的兩個或兩個以上微觀系統之間的關聯，例如學校與家庭之間的關係)為主要的探討重點，如有涉及外在系統或巨觀系統的影響時，亦將一併加以討論與詮釋。

(二) 中輟生

中輟生係根據教育部(民 85)依「強迫入學條例」之精神及「兒童及少年性交易防治條例」定頒「國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法」對中輟生的定義如下：「國民小學、國民中學發現有未經請假未到校達三天以上之學生，應即將其列為中途輟學學生追蹤輔導對象，未請假學生包括學期開學未到校註冊，或轉學時未向轉入學校報到之學生。」本研究所指中輟生為台南市某國中九十三學年勵志班中輟生。

(三) 輟學歷程

中輟生是如何形成輟學，此輟學歷程係受到哪些生態系統因素的影響。在生態系統中，不管是直接或間接的影響，和正面或負面的變化，都將影響整個生態系統的運作。進一步來說，研究者的著眼點不在於表面事實因果關係的了解，而是要對現象背後的意義和價值加以把握，注重的焦點在歷程（process）上，以便對中輟事件進行整體脈絡的描述、探索、和解釋。本研究所指輟學歷程，係指中輟生在轉介勵志班前，回溯其求學過程中，出現哪些因素足以影響日後輟學的整個歷程，此歷程可能橫跨小學到國中為止。

貳、文獻探討

一、生態系統理論演進

就生態系統理論的發展過程來看，其演進的觀點是從古代對自然界物質的觀察，及構成環境的物質成分，將人與環境的關係融合來看成一個系統。及至近代的觀點，則從整體及有機的概念來形成系統觀，系統本身是相對獨立但又彼此聯合。到了現代系統理論的觀點，已經發展出在不統的系統間的相互作用及影響。換言之，已經擴大超出了系統本身，以更為宏觀的視野來解釋系統與系統間，也就是生態系統的觀點。

現代系統理論是一種思維方式和科學方法廣泛應用於各個領域，使人們用一種嶄新的方法來認識世界和分析問題。整個現代系統理論是以美籍奧地利生物學家 von Bertalanffy 一般系統理論（General System Theory）的產生為主要標的。系統理論的形成主要導源於二十世紀二〇年代中期理論生物學中的機體論。von Bertalanffy 將一般系統理論當作一種工作假設，中心概念是系統。

之後 Bronfenbrenner (1979) 提出「生態系統理論」(Ecological System Theory)，擴大了互動論的觀點，說明個體的發展來自個體與環境的互動，其互動模式不僅在於同一層環境系統中，而且是在多層次環境系統中的交互影響作用。每個系

統直接或間接與其他系統互動，深深地且複雜地影響個人的發展。Bronfenbrenner (1988)認為影響個體發展的環境可分為四個系統，這四個系統分別為：微觀系統、中間系統、外在系統、及巨觀系統。

二、生態系統觀點的應用

(一) 家庭系統觀點

von Bertalanffy (1956) 指出社會科學家以「系統」來描述家庭結構和行為的概念是來自一般系統理論。家庭是社會中主要的社會制度，也是許多研究的焦點範疇，對家庭的了解和研究，應在個人、家庭、和更寬廣的社會脈絡變項下來進行。家庭和其他的脈絡（如同儕團體、學校、和父母親的工作場域）是個人發展脈絡的重要因素。家庭也是特殊的社會脈絡，會影響個人發展的歷程，同時處於發展中的個人，對發生在家庭關係網絡的改變也有影響。個人的成長要與脈絡的改變連結，即以發展一脈絡（developmental - contextual）的觀點來看個人的和家庭的發展歷程（Kreppner & Lerner, 1989）。

一些學者（Eye & Kreppner, 1989；Jones, 1993； Vetere, 1987）視家庭為開放系統，或恆定系統（homeostatic），或錯誤—淨化負向回饋系統（error-activated negative feedback system）。在開放系統中至少有一個組成要素在系統的界線外與環境互動，這個界線是可以滲透的。系統可以在持續變動的環境下達到一種穩定狀態（steady state）。

就家庭的系統特徵而言，Lewis 和 Feiring(1998)認為家庭包括下列的特徵：(1) 家庭是超過兩個要素或兩個家庭成員，(2) 組成家庭的要素是相互依賴的，(3) 個別要素的總合並不等於家庭的整體系統，(4) 系統組成的要素會改變和維持這個系統，(5) 系統和家庭總是目標導向的。Eye 和 Kreppner (1989) 則認為構成系統是來自各要素的結構和動力，其特質如下：(1) 系統間的各要素不是簡單附加上去的，(2) 系統無法單獨來自其中一部分，(3) 在各要素間的關係僅僅被用來確定要素特徵的子集合。Brown 和 Christensen (1986) 以系統的方法來看家庭問題時，認為應在家庭

最近的交互影響事件中看行為，強調在歷程中所呈現的行為，聚焦在家庭的人際脈絡。換言之，行為的徵兆是由家庭系統裡的人際歷程中顯現出來，這個行為只有在系統中才能被了解。

（二）學校系統觀點

Barr (1987) 認為學校系統會影響學生的中輟比率，因為學生的外在環境是學校系統的內在環境，學校增加對學生感受到支持和挑戰的經驗，會擴大學生的滿足感。學校系統若能增進學生成功的個人支持的直接溝通，及促使學生成功地尋求有意義的學業挑戰，就能增進學生的復學比率。學生在學校的負面經驗和疏離感、未受教師的關心、缺乏被尊重、與老師或行政人員衝突等形成惡性循環，導致學生中輟的情況發生。其實中輟生常是受到學校系統的壓迫或喪失學習資源等因素而被迫離開。Gallagher (2001)、Barr (1987) 的調查皆指出，中輟生認為如果老師如果對學生多注意一些，或老師讓學習變得更有樂趣，則他們可能會選擇留在學校而不會選擇中輟。

從學校系統為觀點出發，Garbarino (1985) 認為一個正向的同儕團體通常提供青少年：(1) 一個自我感，以形塑和測試反抗社會真實的脈絡；(2) 發展社會技巧以處理公平，並學習應用學自家庭的策略和規則，如何和同儕去完成和合作；(3) 提供支持和了解；(4) 提供玩樂、自由、探索，及試驗能力和技巧的機會；(5) 樹立行為、規則，和習慣的標準，以作為彼此的度量；(6) 提供模範和機會以發展他們的特質。由此可見，正向的同儕關係可以讓學生在學校系統中得到積極的發展與成長。反之，負面的同儕關係，亦將使學生在學校系統中形成一股向外的離心拉力，導致學生的中輟。

三、生態系統觀點應用模式

（一）Garbarino 的「社會文化危機和機會的生態系統」

Garbarino (1985) 此模式應用生態系統理論的觀點，從微觀系統、中間系統、外在系統、及巨觀系統等四個系統來定義社會文化的每一層面，並從這些層面中提出影響青少年的一些重要議題，以深入思考在不同的生態系統中可能面臨的危機。如果

可以了解青少年所面對的危機，則可以協助青少年了解他們在不同層面所受到的影響，從危機中找出機會來應對（如表 2.1）。

表 2.1 社會文化危機和機會的生態系統摘要表

生態層次	定義	例子	影響青少年的議題
微觀系統	青少年與具有影響力的他人所面對面的情境	家庭、學校、同儕、團體、教會	青少年感受到積極的關心嗎？ 青少年覺得被接受嗎？ 青少年有能力的行為被增強嗎？ 青少年在他們的角色和關係中有足夠多元的表現嗎？ 青少年在相互的關係中有給於主動的角色嗎？
中間系統	介於微觀系統之間的關係；情境與情境間的連結	家庭—學校、家庭—教會、學校—鄰近、地區—同儕、團體—家庭	場域尊重每一個人嗎？ 場域在價值觀上表現出最基本的一致性嗎？
外在系統	青少年沒有參與但會影響其重大決定的場域或與青少年直接互動的成人	父母親的工作場所、學校董事會、地方政府	所有的決定有符合青少年的興趣和願望嗎？ 如何對家庭平衡提供很好的支持？
巨觀系統	定義或組織社會情境生活的藍圖	意識形態、社會政策、社會契約、對人性本質假設分享	團體的價值會放在其他團體（如性別歧視，種族歧視）嗎？ 有個人主義或集體主義的傾向嗎？ 暴力是一種準則嗎？

資料來源：“*Adolescent development: An ecological perspective*. p. 74” by J. Garbarino, 1985.

（二）Barr 的「學生耗損率（中輟率）系統架構」及「學生留校／中輟一般系統模式」

Barr (1987) 應用系統理論的觀點，將學校系統影響中輟率的因素分成三類：(1) 學生進入學校前的特徵（輸入因素），(2) 系統本身的特徵、政策、和計畫（產出因素），(3) 圍繞在社區、州、及國家的經濟和社會條件（環境因素）。中輟是學校教育活動的產出或結果，是輸入，產出，和環境因素的功能與系統的結合。

在此模式下，如果學生的特質（輸入因素）和環境因素能維持恆久不變，改變在系統的中輟率則是系統內在歷程的改變功能（產出因素）。這些歷程的重要特

徵是教育經驗系統產出自己的學生，學生在不同覺察的程度，將會獲得更多或更少的滿足，學生最有可能的不滿足的表達方式是選擇中輟。換言之，一些留在學校裡的學生與其在校的經驗是極端地不滿足，但是它們可能不相信他們有選擇離開學校的權利。雖然不滿足並不能解釋所有的中輟問題。

Barr 根據前述概念架構圖，進一步提出中輟問題的四類解釋模式（如圖 2.1）。這個解釋模式主要分為兩個面向，第一個面向為「解釋層次」：(1) 個人的層次（變項的解釋是學生中輟行為或抉擇），即依變項是學生決定留下或離開；(2) 學校系統層次，依變項為中輟率。第二個面向為「解釋分類」：(1) 從學業角度而言，企圖回答為什麼這是依變項的問題？尋求和評估所有形成原因的相關；(2) 從釋能（empowering）角度而言，是尋求回答個人或組織如何改變依變項的問題，不只是尋求中輟的原因，也尋求中輟生的控制和權力內的因果變項。

		解釋的分類	
		學業	釋能
解釋的層次	個人的（學生）	為什麼學生會中輟？	如何能使學生留在學校？
	學校系統（或行政區）	為什麼學校會出現耗損（中輟）？	如何使學校系統降低中輟率？

圖 2.1 四種中輟解釋類型

資料來源：“An essay on school dropout for the San Diego unified school district. p.18” by R. B. Barr, 1987.

學業的解釋通常不是用來釋能的，嚴格來說並不考慮情境、需求、權力、和中輟者的目的。學業的解釋通常是客觀形成的，但釋能則不是。釋能的解釋是要求以降低改變情境、需求、權力、和中輟者的目的責任為焦點。釋能是企圖分析中輟者本身是形成原因的情境。如果中輟者本身是原因，那麼他自己本身就有力量去影響依變項。

學業和釋能的解釋能同時發展個人和學校系統兩個層次。學業和釋能的差別存在於學校系統的依變項，是中輟率而非個人的選擇。

(三) 吳芝儀「中途輟學危機因素交互影響歷程的概念性模式」

吳芝儀(民89)進一步依據資料之內容分析結果，建立一個「中途輟學危機因素交互影響歷程的概念性模式」(如圖2.2)，用以說明導致學生中輟成因係受到數個危機因素的交互影響而來。

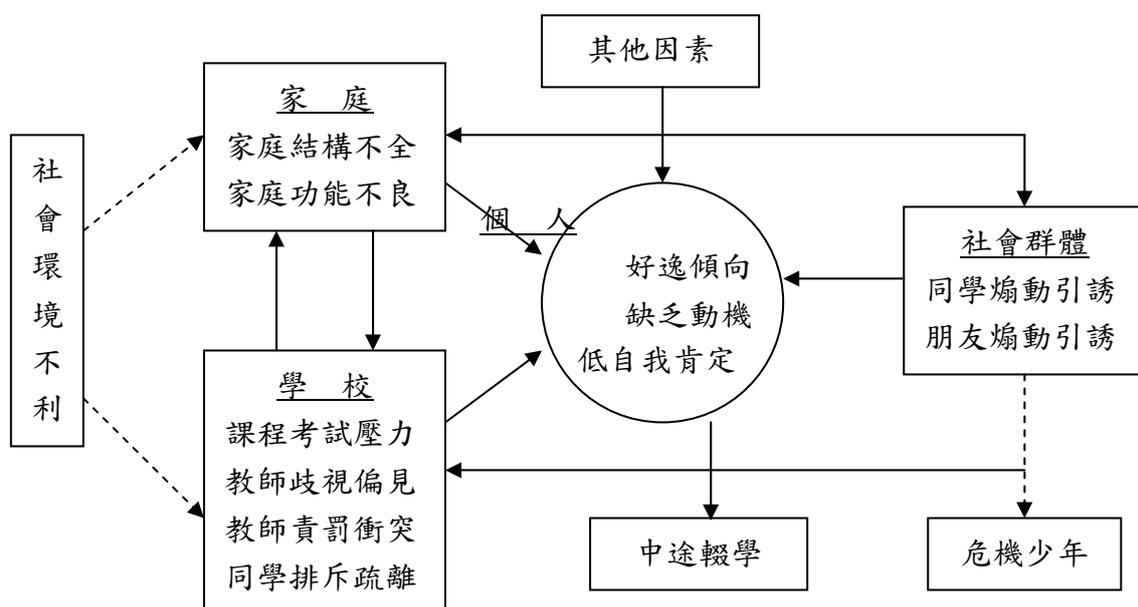


圖 2.2 中途輟學危機因素交互影響歷程的概念性模式
資料來源：中輟學生的危機與轉機 (113 頁)，吳芝儀，民 89。

中途輟學危機因素交互影響歷程的概念性模式假想：家庭和學校是生產危機青少年的模具製造工廠；而社會同儕群體則為危機青少年上色和裝配，使危機青少年的操作行為符合其社會群體所認可的一定規格。當然危機青少年個人特質則是模具內的精密零組件，啟動危機青少年以符合其裝配規格的操作行為來表現。「中途輟學」即是這些危機青少年最直接、也最常出現的危機行為產物。

(四) 輟學歷程生態系統概念

研究者試提出一個「輟學歷程生態系統概念」(如圖 2.3)。此概念圖包括微觀的系統(如家庭、個人、及學校)、中間系統(如圖重疊部分表微觀系統間的互動關係)、外在系統(如社區、網咖等)、及巨觀系統。不同系統間均以虛線為界線，表示系統間的關係非絕對的封閉，但也不全然的開放。微觀系統及中間系統，同時受到外在系統及巨觀系統有形、無形，及直接或間接的影響。

圖中箭頭的序號表示依時間先後對輟學的影響順序，1 表示家庭系統是最先影響個人系統在各方面的學習與成長；2 表示個人系統會將由家庭系統的影響(如學習的動機與態度，人格特質、生活習慣等)帶進學校系統內；3 表示學校系統的約束力(行政管理措施、班級經營等)及接納程度(教職員、師生、同儕等)，又將個人系統推出校園，4 表示個人系統受到外在系統的吸引最終導致中輟。實現箭頭表示影響力大或連結較深，虛線箭頭表示影響力小或連結較淺。

由圖也可看出家庭及學校兩個系統，也可同時形成兩股推力，加上外在系統的拉力，更加速學生中輟的形成。換言之，個人系統會由走於家庭—學校中間系統及外在系統之間，若中間系統的力量大於外在系統，則學生留在家庭及學校系統的機會變增大；反之，若中間系統的力量小於外在系統，則學生留在家庭及學校系統的機會變減少。

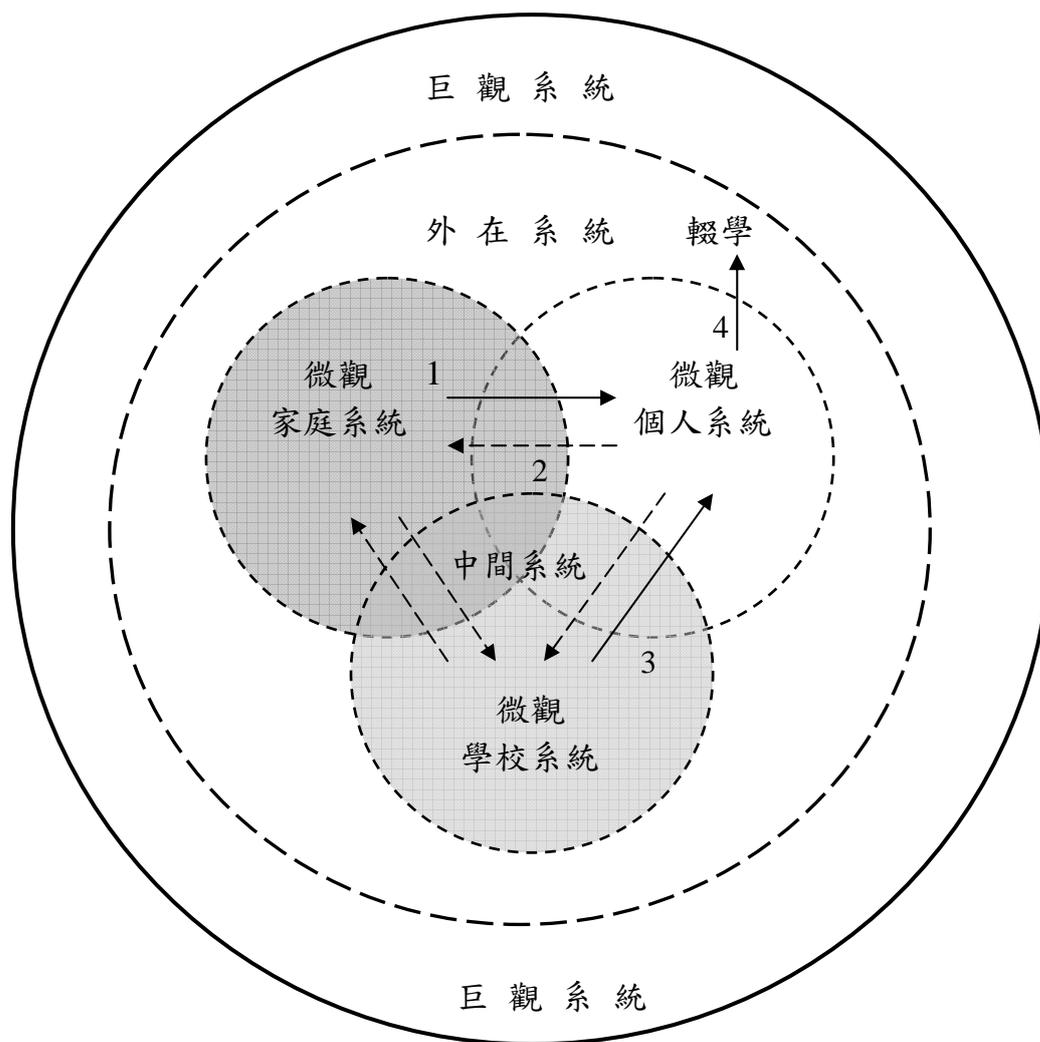


圖 2.3 輟學歷程生態系統概念圖

四、生態系統觀點輟學歷程研究

Whitfield (1998) 曾以學校的改革與學校的中輟因素為主題，對 Kentucky 州地區學校學生中輟行為進行調查，以了解學校社工服務對留級學生、中輟的預防、和處理情形。這項研究從匱乏觀點 (Deficit perspective)，建構主義觀點 (Constructivist perspective)，及交互影響主義觀點 (Interactionist perspective) 等三個不同的介入觀點來解釋處理危機狀況的情形。

1. 匱乏觀點：中輟的原因與三項因素有關：(1) 留在家中的誘因，(2) 表達參與學校目的感受，(3) 學習社會技巧好與他們的父母、老師和同儕間產生依附和連結的需要有關。此項觀點的缺失是容易將全部責任放在個人和家庭的變項上，以致忽略了學校的角色與責任。

2. 建構主義觀點：將焦點放在學校的責任和財務上，促使學校更覺察學校的環境和學生的互動（這將導致學生的失敗和疏離）。此項觀點的缺失是會忽略學生、家庭及社區負起預防學校問題和中輟行為的最起碼的責任，因為學校不是學生問題的起始點。

3. 交互影響主義觀點：認為留意個人和家庭的變項，有助於學生在學校學習成功與否，學校也有責任協助學生。換言之，Whitfield 主張以生態方法或交互影響的觀點，置焦於中輟問題的相關和交互影響的本質上。同時要求學生、父母、教師、和社區領袖參與在這改變的歷程，因為任何事物都能成為介入和改變的資源。這個觀點較前兩項觀點更能充分說明處理中輟的情況。

Taylor-Dunlop 和 Norton (1995) 以紐約區大都市高中女性高危險群學生為對象進行調查，詢問學生、全體教職員、及父母們對學校組織和生態障礙 (ecological barriers) 對中輟高危險群的影響。父母親和職員相信每一個學生在校都需要獲得關注與安頓。然而這群高危險群學生並未感受到她們是受到關注。父母親認為學校需要改變的是縮小班級規模，給於學生較多的管控，教師應讓學習更有樂趣、興趣、和多元化的教學。但職員和父母親並未看到他們扮演比較教師更為重要的安全保護角色，受調查的學校似乎是倒轉成為失功能的角色。多數的責任是放在學生、社會關係、及問題解決上，教師好像只是在教一個科目，而且父母親並未被賦予權利，或鼓勵他們成為學校系統整體的一部份。此研究顯示，一但學校失去應有的功能，且學生未受到應有的照顧與接納，選擇中輟只是對學校功能不彰的最終回應。

York (1993) 認為學生會離開學校是個人特質及其與情境互動的影響，因為過去的研究都忽略情境的角色可以預防中輟。本研究特別注意學生離校行為是受個人能力和性情 (dispositions) 的因素影響，並主張要以系統的觀點來了解學校情境的角色，來看學生的學業和社會經驗的進展。首先，以文件分析 (records analysis) 方式來調查危機學生在認知測量和人口變項之間的關係；其次，藉由澄清情境目標和描述學生跟隨學業程度進展的步驟來定義系統，其用意是要對政策和實務之間有更佳的了解，並進一步探討這些對個別學生的影響和精準指出問題範圍；第三，對學生離開

學校的歷程進行長期的變項研究認為是有必要的。

研究對象是 1,722 名大學新鮮人，其中 88 名黑人，1,507 白人，及 12 名少數種族背景學生。這其中包括 377 名女性學生。研究過程總共蒐集了五年的資料，這些資料包括性別、種族背景、高中學業成績平均數，學術性向測驗 (Scholastic Aptitude Test, SAT) 總分，SAT 數學與口語表達分數。研究結果指出學校必須知覺兩個重點：(1) 學生的需求和挑戰，(2) 存在在支持系統間的代溝。換言之，學校情境務必要滿足學生的需求，也要讓學生有挑戰的機會，而且在各系統間要充分溝通，才能將學生留在校園中。

參、研究方法

本研究以個別訪談、焦點團體訪談、及非干擾性測量的簡易觀察，及檔案文件等方式來進行資料蒐集。研究對象採「立意取樣」(purposive sampling) 方式，以台南市某國中所設立的資源式中途班 (稱為勵志班) 1 位中輟學生為受訪對象。另外訪問照顧受訪者生活起居及學習情形的導師，由導師所提供的資料來比對。研究程序是對研究參與者進行一次焦點團體訪談，其次是對研究參與者進行個別的深度訪談，最後再針對研究參與者進行一次焦點團體訪談。訪談大綱採開放式、具體化 (是為了了解受訪者個人的獨特經歷和想法或者探詢某一事件的來龍去脈) 方式來設計，實際訪談時視研究參與者的身心狀況及現場情形作適度的調整。

本研究於個別訪談及焦點團體訪談過程中，同步進行簡易觀察。觀察內容依 Kopala 和 Suzuki (1999) 所提四種形態來進行觀察：(1) 外部軀體和身體符號：如身體的刺青、穿著格調、佩帶飾物等，以了解研究參與者的行為和態度；(2) 表達動作：臉部表情和身體動作；(3) 身體位置：在訪談中所坐的位置，與研究者的空間距離，相對位置等；(4) 語言行為：包括言語內容及聲量、音質、速度等。在進行觀察的同時研究者要從所觀察的現象中自問是誰？什麼？何時？何

地？如何？及為什麼？

本研究蒐集來自各行政單位的檔案紀錄，包括：學業成績、缺曠課紀錄、操行成績、輔導紀錄、中輟生會議記錄等。文件部分則來自受訪者的日記、信件、週記、自傳等。

本研究之資料整理與分析的操作程序步驟包括：謄寫訪談逐字稿、協同分析驗證、確認分析段落、進行開放性編碼、整理內容形成脈絡、繪製生態系統圖、及撰寫研究報告。信度與效度的考量是採取 Lincoln 和 Guba (1985) 所提出的四個建立信賴度的指標。為達成信賴度指標，採三角驗證 (triangulation)、參與者檢核、研究省思和評論、反面案例分析、及豐富的描述等方式來達到這些指標。

本研究所採用的三角驗證主要來自：(1) 不同蒐集資料方法間的三角驗證 (between-methods triangulation): 以干擾性測量方法 (個別訪談，焦點團體訪談) 及非干擾性測量方法 (簡易觀察，檔案文件) 所蒐集的資料內容進行比對及驗證；(2) 不同資料來源的三角驗證：以研究參與者三次訪談的內容進行驗證；研究參與者在前後兩次的焦點團體訪談內容來進行比對及驗證；除研究參與者外，尚有來自教師及行政人等對象所提供的資料，可以用來與不同方法及不同資料來進行比對及驗證。

為提升對資料分析的觸覺性及有效性，本研究邀請一位在研究場域中任教的教師擔任協同分析者。研究者邀請協同分析者依本研究採用的資料分析方法所遵循的原則來進行資料分析。分析的程序將由研究者所獲得的逐字稿及相關紀錄中，各自進行分析隨後並加以比對分析內容是否一致。如有差異則進行討論，直到資料分析的方向與脈絡達成共識為止。

肆、結果與討論

本研究共計取得 6 份錄音訪談稿及 5 份的簡易觀察紀錄，1 份檔案文件資料，在顧及受訪的隱私及權益下，受訪者以代號「阿喜」為名。首先呈現

中輟生輟學生態系統成因之分析與討論，其次為中輟生輟學歷程之分析與討論。

一、中輟生輟學生態系統成因之分析

(一) 家庭系統：

1. 家庭結構：核心家庭，低社經地位，夫妻年齡差距懸殊，關係不佳

阿喜家庭成員只有雙親及其本人共三人。父母親年齡相差 30 歲，於中國海南島結婚，居住了四、五年後返台。父親 78 歲，退伍軍人（退伍時間不詳），年紀老邁行動不便，僅能協助收碗端菜，阿喜對父親的家世完全不了解。母親（排行五女），48 歲，賣麵維生，祖父母及外公皆已過逝，外婆仍住海南島。阿喜為家中獨子，幼時在海南島居住，並就讀當地幼稚園，隨後與家人返台居住。據受訪導師家訪後描述，阿喜家庭居家環境很簡陋，又髒又亂，就是一個床鋪，一個被子。家庭經濟不甚理想，僅靠母親在眷村內賣麵及父親的退休金維生。

2. 親子關係：父子親情薄弱，母子關係親近

從阿喜第二次個別訪談，及受訪導師訪談中了解，阿喜的父親對於阿喜似乎視而未見，父子兩雖同住一個屋簷下，卻沒有任何的互動，個人過個人的生活，親情薄弱形同路人。訪談中似乎感受到阿喜對父親對待他的態度頗有怨言，感嘆自己從未自父親身上得到親情之愛。父親的生活習慣是早睡早起，對於阿喜晚睡或通宵玩樂之事毫無所悉。儘管唯一同聚的晚餐時刻，父子兩也不曾在餐桌上交談。連母親及鄰居都說父親完全不管小孩。母親雖然管教比較嚴厲，但基本上是疼愛孩子的。

【例子】：

112-S93:我從小就沒有跟他接觸過。一生出來的時候，我爸就沒有跟我講過話，不是說沒有講過話，是沒有關心我。

112-S94:都沒有理過我。講話的機率很少，我嬰兒的時候從來沒有抱過我，從來沒有!

112-S96:他顧他的我顧我的。

112-S98:都沒有（過問我的生活）。

111-T27:對!完全沒有互動，這個小孩子談到他的爸爸的時候，對他一點感覺都沒有。

111-T30:情感很不好，他大小事情都是找媽媽。

據受訪導師家訪觀察後的感受，認為父親對待阿喜這麼冷漠，可能是不喜歡媽媽對待朋友的熱切態度，因夫妻兩人年紀差距很大。阿喜與受訪導師都談到媽媽在閒暇之餘，會和老朋友相約玩拉吧、通宵打打衛生麻將，每週約玩五、六次，偶而還賭博也會輸錢，朋友對此情形也會加以勸阻，希望適可而止，把心力放在家庭上，但母親似乎無動於衷，訪談中也感受到阿喜對此頗有微詞。研究者及受訪導師推測父親是否對於母親的交友狀況及家庭財務管理不當感到不滿意，夫妻關係緊張，相對的影響到與孩子的關係。

【例子】：

111-T22:對阿，我個人分析因為我在眷村的環境滿了解的，我個人在懷疑，是不是他媽媽，因為左右鄰居會比較熟有一點類似打情罵俏的樣子。

111-T21:就造成他爸爸排斥這個小孩。

113-S19:玩一些拉吧台(台語)，一大堆有些沒有的。

113-S20:打麻將(的朋友)就跟他講，勸他不要再打了，運氣不好輸了，最後要賠錢，自己家裡的錢都管不定了，還在那邊賭錢。

3. 管教方式：父親放任不管，母親關愛但嚴格，寵愛驕縱，無力約束

阿喜在第一、二次個別訪談中談到，只有母親對自己會關心疼愛有加，對於阿喜的破懷舉止及打架等偏差行為則以打罵為管教方式，尤其是小五時，這種嚴厲的管教方式也讓阿喜的偏差行為稍有收斂。阿喜六年級時，母親的管教方式也由嚴趨鬆，可能是阿喜在行為上稍有好轉的跡象，但卻任由孩子抽煙、喝酒，只是提醒孩子自己要多想想。雖然母親管教嚴格，阿喜有事時仍會找媽媽商量。據受訪導師的說法是母親過於寵愛及縱容孩子，孩子要什麼就給什麼，連孩子半夜在外遊蕩也不加管教。阿喜認為自己的個性連父母都無法可以管教。

【例子】：

1I1-S23: 做不好的時候都會兇我，幼稚園到國小五年級罵的很兇，用打的。六年級的時候就不會了。

1I1-S24: 媽媽打我是因為我超級皮的，不是把別人的東西用壞，要不然就打架，常常就會被打。

1I1-S25: 六年級就不會鬧事、打架、破壞東西，媽媽就放比較鬆，讓我出去玩，該回來的時候要回來。

1I1-S26: 爸爸只是跟我說出去玩要小心一點，不要玩太久，有時候比較關心我，會拿東西給我吃！

1I2-S99: (爸爸) 放我很鬆，什麼都沒管，媽媽管的比較嚴。

從受訪導師訪談中印證，雙親對於阿喜的管教方式不同。父親是完全放任不管，甚至漠視孩子的存在，連左鄰右舍都看在眼裡，也看不下去。阿喜對父親的管教態度感到厭煩與不滿，受訪導師轉述阿喜談到他父親時，甚至會出現反彈的情緒。

【例子】：

1I1-T7: 他媽媽說他爸爸都不管這個小孩。

1I1-T18: 媽媽講這個小孩子從小爸爸從來不管他生病，都不聞不問的。

1I1-T25: 排斥(阿喜)，左右鄰居也在講，那個爸爸從來都不管他的。

1I1-T86: 談到他爸爸，他就會感覺到不耐煩。

4. 父母親對孩子的期許：低課業期許，能念就唸，盡力而為

父親與孩子缺乏互動，沒有親密的父子關係，更別提對阿喜有特別的期許與指望。倒是媽媽常常掛心阿喜的未來，苦口婆心的鼓勵阿喜在課業上要努力，更多方提醒阿喜未來如何養家活口。如果課業沒有成就，至少也學些技藝才能，以備將來派上用場。媽媽期許阿喜能考上軍校，一方面可一展技藝長才，另一方面也有穩定的軍職及固定的收入。

【例子】：

1I1S71: 進來勵志班媽媽說：「你書不好好唸沒關係，但你長大之後要有目標，工作找到就好了，你現在都長這麼大了，管不著你，媽媽能講的就是你要想好以後要做什麼！」

1I1S72: 媽媽寄望可以考上空軍的機械，修理飛機那一種。

1I1S73: 媽媽就是要求我這麼多，家裡只有我這孩子，

1I2S123: 媽媽跟我說：「你要學一些東西，(不然)你以後怎麼樣養媽媽呢？」

(二) 個人系統：

1. 個人特質：缺乏學習動機，貪玩成性，情緒控制力薄弱

阿喜在個人特質上主要表現在缺乏學習動機與興趣、課業成就低落、愛玩、及情

緒控力薄弱上。阿喜自小學開始即不喜歡課業，作業常未能完成，在面對課業時常感到不耐，雖然極力克制自己的脾氣，但在人際關係上也常常不經意地爆發情緒，在母親的督促及老師耐心的教導下，方能勉強完成課業。老師及母親再三告誡行事要隱忍才不會出差錯。

【例子】：

1I1S84:之前我就是最討厭寫功課，補習的時候一定要寫，我不會寫，老師就一直教我教到會，順著寫就不會這麼容易發脾氣了，我每次是忍到不想要再忍的時候才會發脾氣。

1I2-S43:國小補習的時候，題目都不會寫，就是忍耐馬上寫完，老師說訂正就寫一寫，交給他就沒了，所以從小就忍耐的那個想法。很多老師勸我說，能夠忍耐就忍，不要理他就好了。

1I2-S44:我媽說過，你要打人沒關係，你先「忍」，忍到對方不對，你打他，他也不能告你。

再從阿喜本人及明仔在第二次焦點團體訪談中，描述自己的個性特質就是太貪玩、調皮搗蛋、對別人表現出沒有分寸的行為，無法安分守己，自我節制。

【例子】：

G21S-98:沒辦法，那時候太貪玩了。

G21S-94:愛打人家又愛玩。(阿喜回憶過往)

G24S-26:愛玩、白目(調皮)、沒大沒小。(明仔先回應)

此外，根據阿喜在第一次及第三次個別訪談中得知，阿喜染上抽煙的習性。第一次抽煙是小六時，看到同儕抽煙感到好奇，趁媽媽打牌時偷媽媽的香煙來吸，國一上學期以後逐漸養成抽煙的習慣，國二抽煙已成為家常便飯。以他當時的年齡而言，煙癮算蠻大的。阿喜也認為抽煙的行為可以使自己在同儕面前標新立異，更能引起同儕的側目與注意，以顯現自己與別人的不同。阿喜母親雖然不願意阿喜抽煙，但面對這種情形也只能口頭勸阻。

【例子】：

1I1-S38:國小六年級玩遊樂場時心情不好，國一看到大家在抽，很好奇到底有什麼好抽的?後來我就偷偷去偷媽媽那邊菸來抽，趁媽媽打牌的時候。

1I1-S41:那一次以後，國一上學期就常鬧事，就開始抽煙。

1I3-S51:之前抽的很恐怖，一天兩包，後來早上一包，下午、晚上一包，過一陣子就一天一包。

G1-1S-9:國二抽煙，讓別人覺得我比較不一樣。

1I2-S117:有一陣子，媽媽知道我抽煙，誰知道我抽煙，阿姨麵店吃麵的人，都會拿菸給我。

1I2-S120:看到我就跟我說:「小孩子，抽什麼煙，抽這麼好，比我還好，拿一支來!(台語)」，我媽就一直看著我，就說:「少抽一點啦!」我阿姨就跟我說:「聽你媽的話，少抽一點!」。

2. 自我概念：主動熱情，豪爽有意氣，為朋友兩肋插刀

阿喜自認為是個主動熱情的人，只要別人有需要，又在能力範圍之內，都會熱心地協助別人。在同儕間表現出很豪爽及有義氣的個性，並自我要求不要給其他人帶來不良的影響。國小老師也鼓勵阿喜不要管自己的表現如何，總要盡力幫助他人。在訪談過程中提及這些正面的優點時，最讓阿喜覺得很有價值感及自豪之處。

【例子】：

1I3-S55:我覺得優點就是熱情幫人家，如果你受傷，我會幫你拿醫藥幫你擦，你不管叫我做什麼，只要不是太離譜，我都會幫你。

1I3-S56:從小就有這個習慣，自己不好沒關係，就是不要帶壞一些下面的人或一些朋友，自己不好，就熱心幫人家一些事情，那句話是國小老師跟我講的：「你不好沒關係，要讓別人看到你的優點，你幫人家也是別人看到你好心，下次也會幫你」，到現在人家要什麼，我有能力我會幫他們，要跟我借錢，借二十塊、五十塊，我會借你，你幾天還給我都沒有關係，反正你跟我借錢、我跟你借錢，借來借去還不是一樣，你這次跟我借錢沒有還我，我下次我跟你借錢，代表你已經還我了。

3. 生活習性：通宵熬夜，愛睡賴床，到校睡覺

從第二、三次個別訪談中得知，阿喜從國小五年級開始生活作息不正常，經常晚睡或通宵不睡覺，早上起不來又常賴床，以致耽誤上學的時間。這種遲到早退甚至曠課的情形延續到國中，國一下學期曠課時數開始快速增加。生活作息不正常的原因，肇始於玩格鬥及闖關的電視遊樂器。阿喜在國小賴床被叫起後晚到學校，國中則是到校後另找地方繼續睡覺。當時母親留意到阿喜有晚睡的現象，曾嚴厲管教過，但因母親自己工作忙碌，生活作息日夜顛倒。父親的生活作息（早睡早起）與母子兩相反，全家人的作息各自有異。受訪導師家訪後也感慨家長自己都沒有正常的生活作息，孩子也跟著亂。可惜當時並未注意到此跡象，未能防微杜漸，錯失良機。

【例子】：

1I2-S85:第一次熬夜是跟人家借PS來玩。

1I2-S86:不知不覺就玩到天亮了。

1I3-S16:不然就是很晚睡覺，隔天賴床，到學校整天就睡覺、曠課，媽媽經常罵我、打我。

1I2-S53:有時候是整晚都沒有睡覺。

1I2-S8:早睡也沒辦法，早睡到隔天還是想睡覺。

112-S7:六年級下學期是比較改一點，會請一些很好的朋友比較早起來經過我家會順便叫我起來，有一陣子我朋友有叫我起來，結果又遲到了。

112-S90:我睡過頭，媽媽有時候也會睡過頭。

112-S88媽媽也不知道，以為我已經睡覺。

(三) 學校系統：

1. 操行表現：遲到早退，違反校規，曠課日趨惡化

阿喜在第二次個別訪談時自述，他初次出現上課遲到及賴床的現象始於小學五年級，當時是因遲到或是晚睡到第一節才到校，六年級又延遲至上午第三節，甚至整個上午都缺課。及至國中後翹課缺席早成家常便飯。有時候雖然到學校，卻未進入教室上課，而是跑到校園內沒人的地方繼續睡覺，接近中午時才會進教室，又隨便編個理由向導師敷衍遲到的行徑，意圖蒙混過關。

【例子】：

111-S103:第一次曠課30多節，國小老師講，國中如果操行不及格的話會被留級。那時候就害怕，所以一年級(上學期)就比較乖，下學期知道的事情比較多，就開始玩，鬧事…，就曠課93(節)，操行沒有過，第一次是勉強過63分，是國一上學期。

112-S3:從國一開始(曠課)。

112-S4:(小學以前)都沒有，小學都不算曠課，都算遲到!

112-S6:國小五、六年級因為很懶都會賴床，會很晚去學校。早自修那一節沒有去，六年級都是到中午或到十點那時候才去。

112-S15:國一……，常跟以前一樣賴床賴到中午，或整天都不去學校。

112-S17:媽媽有叫我起來，又躲起來睡覺。

112-S18:不然就是出來又跑到別的地方睡覺。

112-S20:像藝工館最上面沒有人，我就趴在那邊睡覺。

112-S22:睡起來整個人清醒以後都第四節，吃飯那一節，我就趕快跟老師講說睡過頭。

112-S78:我可以三，四節不要來上課，乾脆今天不要來上課算了，雖然我愛睡覺，但是等到頭腦清醒的以後，不管下午，還剩兩三節或一節，我都會來。

112-S79:就是回來，跟老師通知一下，說我有來。找一些理由，說我感冒一大堆的。

2. 學習情形：課業成就低落，進度落後，學習挫敗感，考試有壓力

綜合第一、二次個別訪談、第二次焦點團體、及受訪導師的訪談中了解，阿喜小學時由於貪玩，課業經常沒有完成，進入國中後對於學習仍不感興趣，上課經常心

不在焉。由於國小的學業基礎沒有打好，程度停留在小六階段，進入國中後面臨學習上的困難，導致學習意願低落。低學業成就其充滿挫折感，讓阿喜想要放棄學習，加上自身貪玩成性，常以曠課來逃避學習。受訪導師認為阿喜的學習狀況不穩定，起起伏伏的受個性的影響蠻大。

【例子】：

G21S-17: (國小) 就是跟貓弟一樣，貪玩!回去的功課都不寫，隔天如果沒有交，就會被打，然後趁老師還沒到教室的時候，就找一些朋友一起翹課出去，等老師那一節課完，下一節再進來。

1I1-S112: (國中) 在原班很無聊，上課時睡覺、畫畫、要不然就聽隨身聽。

1I2-S50:我心理面是想反正國小都沒有學，現在學也學不會，乾脆不爽學了。

1I2-S51:那時候是想放棄。

1I1-T117:但是他的程度，落差太大，要加強他的課業比較困難。

1I1-T119: (程度) 可能停留在國一跟小六(之間)。

1I1-T120:甚至更多…。

1I1-T122:有時候會想要打瞌睡啦，有時候表現學習意願滿高的，有時候有是學習意願滿低落，就是毅力(不夠)。

3. 師生關係：國小導師關心勸導，國中師生頂嘴衝突

阿喜國一時喜歡在班級搞笑，上課與老師頂嘴，有時以粗俗不雅的話語開老師玩笑。國一下學期因為兩件事情導致師生關係生變。一是某男同學開女同學的玩笑，被班級導師誤解是阿喜惡作劇，不問青紅皂白就責打(拳打腳踢)阿喜，阿喜被誤會感到很生氣，憤而將整個班級的課桌椅搗亂，並與導師發生嚴重的口角衝突。另一件則因阿喜被班上同學在老師面前誣告，現場當著老師的面打架，卻又被老師誤解為鬧事，為此感到非常生氣，心有不甘。

此後開始拒絕上課，即便有上課，也自願做自己的事，不理會導師，為此鬧了兩個禮拜的脾氣。有時以頂嘴、不禮貌的字眼、睡覺或惡作劇、或鬧情緒等方式來回應老師，至此師生互起心結，關係惡化。阿喜的舉動連受訪導師都認為與上課老師起正面的衝突和抗拒的做法，顯示其言行舉止太過輕率浮躁。

【例子】：

1I3-S99:一年級開學的第一堂課，老師說什麼我就頂什麼，有時候老師在講課，…我就在後面故意寫一個髒話阿，三字經，老師王八蛋，全班在那邊笑，老師轉頭的時候就嚇到，就很愛搞笑。

1I2-S24:我們班是所謂的貪玩，常鬧事，有一次班上有一個比較醜的女生被我們欺負，到下學期快放暑假那一陣子我沒有鬧她，覺得她滿可憐的，被我們這樣鬧，那一陣子第一次被老師打頭、

拳腳、踢、踹，……，老師講說最後一個進來的竟然是我，就罵我，我沒有說話。

1I2-S25:老師說:「不是你藏的還是誰藏的!!」，就從我頭上ㄅㄚ(台語:打)過去，然後就開始打。

1I2-S26:我就不爽，把整個教室的桌子掀了，我就有種不要上課，看你要怎樣。

1I2-S27:後來我們自己導師的課就一直曠課。

1I2-S28:他上他的，我聊我的天，我聽我的音樂，他叫我起來，我就跟她講說:「懶的理你!」

1I2-S30:老師打我，我就想還手打老師，打下去這下我可能會被記很多過。

1I2-S31:我就想算了，整整老師。我就偏偏曠課，老師一來我就在他面前走出去，(讓他)找不到我。

1I2-S34:記得有一次我在門上面寫:「○○○老師，你有種不要給我進來!!」後面還加一個「幹」字。

1I2-S35:前後(門)都有用粉筆寫，老師:「誰寫的?」我說:「我寫的，看你要怎樣」，老師沒有說話，走過去把那些寫字的地方擦掉，她說:「阿喜，回去坐好，上課!」，我就說:「不想上!」，老師也不敢跟我講話。

1I2-S36:我就出去了。反正在那邊幾乎也是在睡覺阿。

1I1-T44:老師跟他講什麼，他就會回嘴。

1I1-T45:頂嘴!態度很毛躁的樣子

4. 同儕關係：情緒不佳遭排斥，被貼負面標籤，喜耍寶搞笑，打架鬧事

阿喜國小時即因同學的嬉鬧引發衝突而常打架，人緣不好，小六時常和一些同學到處調皮搗蛋，找人麻煩，為此母親常到學校處理衝突與善後。以阿喜的個性及在校表現，可以說是毀譽參半，班上仍有一群同學喜歡阿喜。

【例子】：

1I2-S45:國小打架常常發生，都是同學鬧我。

1I2-S46:我常常叫媽媽出來(收拾善後)，是我的錯，

G21S-42:我從國小六年級開始的白目。

G21S-44:帶我們出去玩拉，欺負人家拉，要不然燒東西，在學校拿好好的水桶來玩水戰，玩阿、玩阿玩到要結束的時候把水桶砸爛。

G21S-45:人家好好的在那邊，我們拿來玩，玩到最後把它砸爛。

1I3-S95:國小(到)國中一年級下學期，很多同學排斥我，就是一半一半，一半好一半壞。

國一時喜歡在班級上搞笑耍寶，是很受歡迎的人物。由於情緒的不穩定，加上被同學在老師面前告狀，不滿的情緒全發洩在與同學的衝突與打架上。

【例子】：

1I3-S65:一年級沒有這麼壞，跟原班的感情還滿好的，之後下學期越來越壞。

1I2-S46:國一下學期常常打架。

1I3-S74:不喜歡同學，去學校也是無聊、趴在那邊睡覺，大家不跟我講話，也是一個原因，

1I3-S77:那時候我跟同學感情不好，同學自己做的事情，怪到我頭上，就把我抖出來就說：「阿喜做一大堆有些沒有的」，我就說：「我什麼時候有做了?(台語)」然後就吵架起來了，就在老師面前打起來了，打成一團。

由於經常打架、與老師衝突、及抽煙等因素，使阿喜個人形象大受影響，師生不約而同將阿喜歸類為壞學生，就此被貼上負面標籤，因此在班上受歡迎的程度日減，同學不太敢接近，甚至瞧不起阿喜，更逐漸的疏遠，因此人際關係愈來愈差。

【例子】：

1I3-S61: (同學認為我)是壞學生，…囂張，有些朋友聚集在那邊都不找我，有時候有事情跟他們講話的時候，他們都不理我。

1I3-S62:之前就是很容易發脾氣，曠課，也常常打人家，他們就不高興，整群都不理我，現在朋友就很少。

1I3-S67:我讓全班看不起我的就一個，就是

1I3-S69:常常打架，人家看到我的缺點。

1I3-S70:大家都不理我，我就跟大家吵架，全班吵架…甩東西，…就跟他們罵，之後朋友就越來越少。

從第一、三次個別訪談，及第二次焦點團體訪談中得知，當阿喜在班上被集體排斥後，轉而與一群來自國小就認識的朋友相約往網咖跑，成天一起玩，此時開始出現曠課的現象。阿喜認為自己的中輟也受到這群外面的同儕影響甚深。

【例子】：

1I3-S63:認識外面國小畢業的，

1I1-T138:他朋友都是外面的。他們出去玩可能會在這邊，或在那邊，可能到最後會…

1I1-T139:到網咖

G21S-40:都是朋友影響比較大。

G21S-41:要不然就是在一起玩的。

(四) 輟學歷程生態系統影響因素之討論

研究者將受訪者阿喜在輟學歷程生態系統影響因素加以整理如表 4.1，藉由此表深入分析與討論。從表 4.1 可知阿喜的輟學歷程為時三年，從國小五年級開始至國一暑假轉介至勵志班為止，這段輟學歷程可從家庭系統、個人系統、及學校系統等方面來討論。

首先，家庭系統方面：阿喜與父親的親情薄弱，兩人關係不佳，幾乎沒有麼互動，父親漠視孩子的存在，或許年老體衰無力管教，只有放任孩子我行我素。阿喜也為了同儕到家裡來而與父親爭執，覺得父親沒有尊重他交朋友的權利。母親雖然有心照顧孩子，卻也心有餘而力不足。這個階段為了課業問題、吸煙及要求買機車的事情也常和母親起爭執，發生口角，並向母親頂嘴。整體的家庭氣氛不佳，人口雖少但家庭凝聚力低落。由此顯見家庭系統對個人系統所造成影響。

其次，個人系統方面：真正讓阿喜生活作息出現不正常，肇因於向友人借了一台PS來玩，一玩就上癮，甚至玩通宵，徹夜未眠，不良的生活作息逐漸養成，開始出現遲到缺課的情形，此種情形已顯露出造成日後中輟的徵兆。PS是電視遊樂器，裡面有多種不同的軟體遊戲，非常吸引年輕學子。後來PS玩膩了，就和朋友相約到網咖去打或上網。

第三，個人系統與學校系統相互影響方面：阿喜的不良的生活習慣延續到國中階段。這時候阿喜開始沾染香菸，愈吸愈大，終於成癮。晚上無聊或通宵不睡時，以抽煙或看電視打發時間。小學迷上玩遊樂器後，更直接影響到學校的學習，除了遲到早退外，作業經常無法完成，自己的學習意願低落，雖在母親及老師的要求下勉為完成，但表現出被動學習的狀態。阿喜對父母、師長或同儕的互動，常因個性不耐煩而與人起衝突，顯示情緒控制力薄弱，加上個人好動貪玩，又愛睡覺的習性，更助長日後曠課持續增加。

表 4.1 阿喜在輟學歷程生態系統影響因素一覽表

系統	因素	小四前	小五上	小五下	小六上	小六下	國一上	國一下	
家庭系統	家庭結構	核心家庭，低社經地位							
	夫妻關係	年齡差距大，夫妻關係不佳							
	親子關係	父子親情薄弱，母關心			母子關係親近、貼心				
	管教方式	父親放任不管，母嚴格打罵管教			管教趨鬆	母親關愛，但寵愛縱容，無力約束			
	父母期許		母嚴格要求		低課業期許：要求能念就唸，盡力而為				
個人系統	心理特質	缺乏學習動機、貪玩成性、情緒控制力薄弱							
	生理特質				心情不好，好奇抽煙		開始抽煙	煙癮形成	
	自我概念	主動熱情、豪爽有義氣、為朋友兩肋插刀							
	生活習性	玩PS、通宵熬夜、作息不正常、愛睡賴床、到校睡覺							
學校系統	操行表現	初現上課遲到，有時第三節後或中午才到，早退，半天曠課				違反校規	違反校規		
	學習情形	課業成就低落，功課未完成進度趕不上， 學習散漫不專心，學習挫敗感				開始曠課	曠課驟增		
	師生關係	師生關係佳：關心，勸導				頂嘴	師生衝突		

	同儕 關係	因脾氣壞遭排斥， 被歸類壞小孩與同儕 吵架	調皮搗蛋 打架鬧事	愛耍寶 擅搞笑	打架 鬧事
外在系統			打電腦，上網咖，線上遊戲，聊天室		

第四，在學校系統方面：導致曠課日趨惡化嚴重的主要關鍵之一在於嚴重的師生肢體衝突。阿喜覺得老師沒有查明清楚事情的原委就誤解他，心中感到不滿與生氣，認為老師沒有尊重他，因而引發不滿的情緒，轉而不理會老師的管教，利用各種辦法整老師，藉由上課睡覺、聽隨身聽、或直接以曠課等動作來表達不滿的情緒與抗議。老師在無力管教的情況下，會將阿喜在上課時睡覺的情形直接以曠課論處，以作為懲罰，這也是阿喜曠課時數增多的原因之一。根據阿喜的說法實際上的曠課時數遠超過學校資料上的記載。

【例子】：

G11S-33:翹課是不喜歡那個老師來上我們班的課，…老師上他的，我在裡面睡覺，趴著聽音樂，有時候老師對我不滿就會記曠課，即使我有在學校、在班上的時候。

G11S-39:沒有搞清楚就亂打人。上次我跟我朋友打架，朋友先鬧我阿，我剛開始沒有還手打他，他就拿東西砸我，之後我就打朋友，他(老師)就這樣打我，所以每節課就一直鬧，不然就曠課，要不然就睡覺。

G13S-59:不是說剛開始就不怎麼喜歡他啦，剛開始只是單純的累了在那邊睡覺，要記就讓他記，有時候還是會聽啦，後來我慢慢覺得，他越來越討厭，就是愛打人，考試沒有超過幾分，就要打人了，所以就慢慢討厭！

I12-S33:我是氣老師我剛好要講出根本不是我，他不聽就直接打。所以滿生氣的，就整他。

I12-S30:老師打我，我就想還手打老師，打下去這下我可能會被記很多過。

I12-S31:我就想算了，整整老師。我就偏偏曠課，老師一來我就在他面前走出去，(讓他)找不到我。

第五，學校系統內導致曠課日趨惡化嚴重的另一關鍵是與同儕的衝突，被同學誣告，又被老師誤解，按捺不住情緒當場情緒爆發，當著老師的面與同學吵起來，甚至大打出手。由此可知阿喜並非有意要挑起爭端，沒有做的事不喜歡被扣帽子，對他而言是一種侮辱，難怪阿喜會暴跳如雷。如果阿喜懂得如何面對這

種情境，或許就能避免此一衝突，同儕關係也不至於惡化。

【例子】：

1I3-S77:那時候我跟同學感情不好，同學自己做的事情，怪到我頭上，就把我抖出來就說阿喜做一大堆有些沒有的，我就說：「我什麼時候有做了?(台語)」然後就吵架起來了，就在老師面前打起來了，打成一團。

1I3-S79:如果我有做錯什麼事情只要有做的話，第一個舉手承認。

1I3-S80:我就是沒做，你要怎麼誣賴我?我就是不承認。

1I3-S81:那時候就是很生氣，所以會出手打同學，同學就越來越少!

第六，阿喜在班級人緣變差後，向外尋求志同道合的朋友，彼此有共同的興趣（打電玩、上網咖、聊天室）可以玩在一起，無心向學，曠課就成為理所當然的事情。阿喜坦承外面的朋友對他的中輟有影響。根據受訪導師家訪後，談及母親對阿喜行為偏差的問題，總是歸咎受到外面朋友的影響，意思是被朋友帶壞的，絲毫沒有看到自己的管教方式是造成阿喜日後中輟的主因之一。

【例子】：

1I3-S13:跟一些壞朋友在一起，無聊就打電話給他們，叫他們來載我一起出去玩沒來上課，下課就馬上回去，媽媽就以爲我下課回來了。

1I3-S14:媽媽都不知道。

1I1-T9:小孩子講什麼…說什麼，媽媽都會相信。說小孩子偏差，都是別人帶壞他。

1I1-T10:寵壞過頭。

1I1-T11:她會把這個過錯推到(朋友)身上，講朋友都是三更半夜打電話來找他。

二、中輟生輟學歷程之分析

(一) 輟學歷程生態系統脈絡分析

根據上述資料之分析與討論，自輟學歷程的脈絡中加以歸納，受訪者阿喜在輟學歷程生態系統影響因素分為：1. 家庭系統：親子關係疏遠、父母無力管教、家庭凝聚力低；2. 個人系統：個人貪玩、愛睡成性、缺乏學習動機、情緒控制薄弱、生活作息紊亂、同儕的影響、及沉迷網咖；3. 學校系統：遲到早退、學業成就低落、沾染煙癮、師生衝突、同儕衝突。其中師生衝突及同儕衝突是加速曠課日趨

嚴重的導火事件。研究者根據「輟學歷程生態系統概念圖」，繪製阿喜輟學歷程生態系統影響因素脈絡圖（如圖 4.1）。

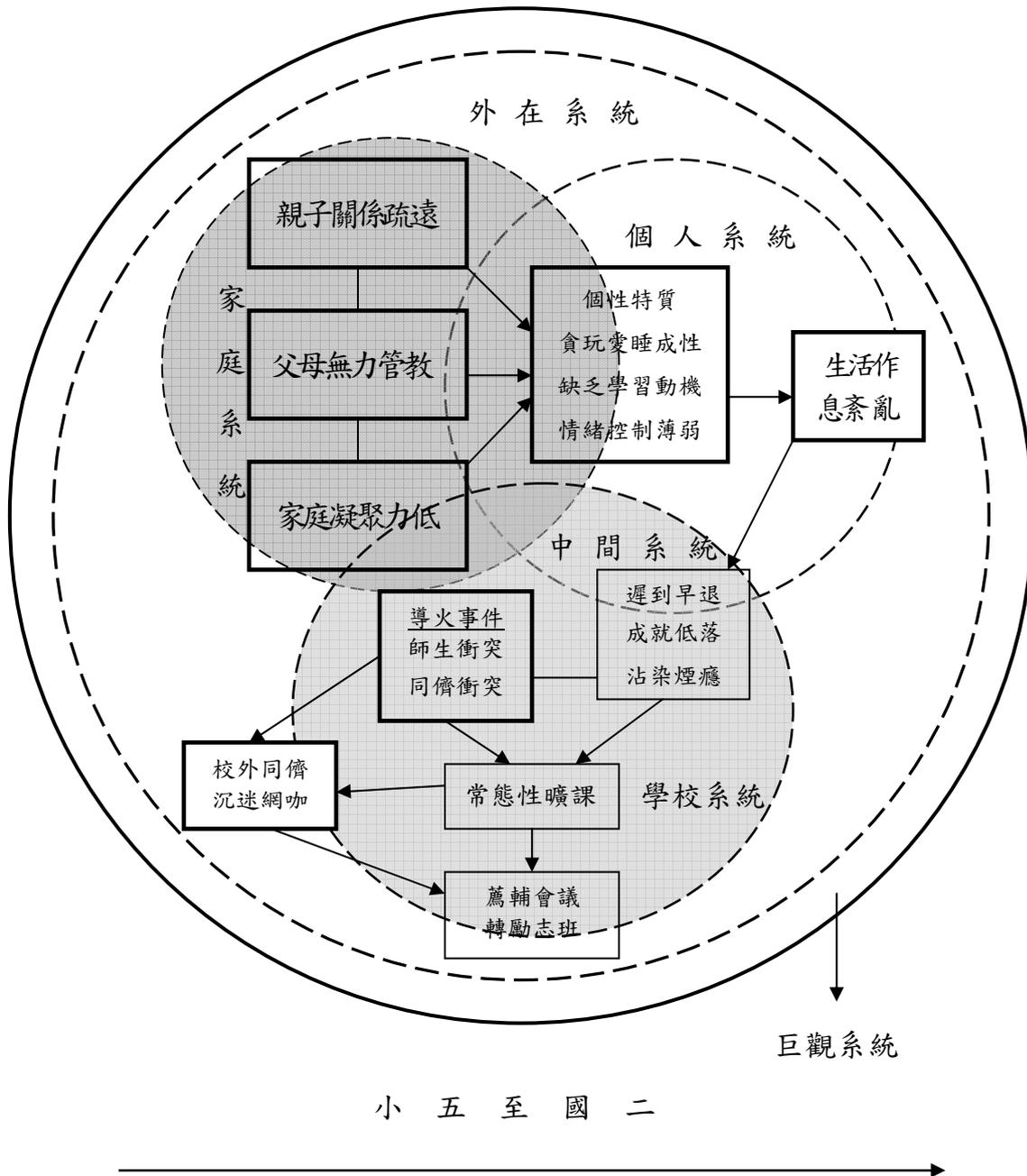


圖 4.1 阿喜輟學歷程生態系統影響因素脈絡圖

根據阿喜輟學歷程生態系統影響因素脈絡，從第三次的個別訪談，及第二次的焦點團體訪談中，阿喜自己對輟學歷程生態系統間因素交互影響的看法，認為導致中輟的原因有五：1. 自己的個性，2. 睡懶覺，3. 課業，4. 外面朋友的影響，5. 與同儕不睦，6. 討厭老師。

【例子】：

1I3-S83:自己是絕對有的啦!跟一些外面的朋友…還有跟原班的吵架。

1I3-R84:你是覺得這些都是同時發生的?

1I3-S84:對，同時發生的。

G21S-14:(會曠課)應該是功課(的影響大)吧。(阿喜先回答)

G21S-15:就是考試。

G21S-22:如果沒有功課的話，我可能應該就不會翹課了。

G21S-23:國小跟國一的時候比較討厭功課。

G21S-30:國一下學期就沒有再問老師，功課就掉一堆。

G21S-31:就完全沒有寫。

1I3-S73:一年級下學期(曠課)有三個原因吧，第一個是睡懶覺。

1I3-S74:再來是不喜歡同學，…，大家不跟我講話。

1I3-S75:第三個就是一些討厭的老師，不想上他的課!

根據受訪導師與阿喜的直接接觸及實地訪查的了解，受訪導師歸納出導致阿喜中輟的主要因素有三：1. 父母無力管教，2. 生活作息不正常，3 外面朋友的影響。

【例子】：

1I1-T151:我覺得中輟形成可能是，他家裡面沒有辦法去督導他、照顧他，當然他在外面會有一些朋友，在外面遊盪。

1I1-T152:在網路上互相聊天，然後跟這些朋友聚集在一起，然後慢慢的引導他去玩，他就一直往下陷。

1I1-T153:因為他們往下陷，到了晚上時間，…家裡都不管，兩、三點也無所謂，他們在整個玩鬧的過程就一直玩下去…玩的沒有結束，等玩到時間久了，玩累的時候…回家睡覺，影響到隔天的上學，…家長沒有在這方面沒有加以管教的話，學生就一直慢慢往下陷。

研究者將分析的結果，分別對照阿喜及受訪導師對中輟影響因素所得結果大致相同：家庭系統是影響中輟的前置因素，阿喜在家庭環境的影響下，塑造出個人系統內貪玩、情緒控制薄弱的個性，同時養成沒有節制的生活習性（晚睡或通宵熬夜、賴床），進而影響到學校系統內的學習（遲到早退），造成學業成就低落，後又與教師及同儕間發生衝突，在受到外面朋友的影響下，轉而向外尋求同儕的認同，由此進入社會系統內而沉迷網咖，最後曠課日增，達到中輟生通報的要件。此過程也發現家庭系統與學校系統並沒有太多的連結，假設家庭與學校這兩個系

統能緊密配合，在出現中輟徵兆時，立即介入處理，則可防止日後的中輟。

(二) 阿喜對輟學歷程的省思：

阿喜回想過去的那段輟學歷程，面對父母親感到虧欠與愧疚，當時曠課也沒想太多，顯得很無知，對於沒有節制的生活習性覺得很浪費，為當初的舉動感到萬分的後悔，如果時間可以重來，生命可以倒帶的話，寧可選擇好好用功唸書。

【例子】：

1I3-S14: 之前我是覺得我對不起很多人，對爸媽還有一些長輩很不禮貌，抽煙，媽媽一直提醒我、罵我，我都會回說：「要你管！」個性是比較壞，

1I3-S5: 我覺得那時候太貪玩，好像不聽老師、媽媽他們的話吧！

1I3-S6: 那時候也不懂得去節省東西。

1I3-S7: 譬如錢、電費、水費一些家庭的費用。

1I3-S8: 都會隨便亂花，電燈是晚上到早上都沒有關，電風扇晚上吹到早上也不關。

1I2-S143: 那時候好像很浪費很多時間。

1I2-S144: 如果拿那些時間來放在功課上

1I2-S145: 現在的功課(會)比以前好。

G21S-96: 我希望趕快回到國小那個時間，一年級重讀一次。

G21S-97: 重來，就是不貪玩的話，現在應該不會進中輟班。

G21S-98: 沒辦法，那時候太貪玩了。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 家庭的結構、夫妻關係不佳、父母疏於管教或管教方式不當、親子

關係疏遠、父母親低課業期許等因素，是影響學生中輟的最根源因素，影響也最大。當父母無力管教孩子時，家庭就放棄孩子，而孩子失去家庭的支持與奧援時，會向外尋求支持與認同。

(二) 家庭系統中尤其是管教不當、疏忽教養等，對孩子性格養成、自我概念、生活習性、學習態度、及對日後的輟學有直接的影響。可以看到中輟生在小學時性情開始轉變，持負面的自我看法，低自尊，缺乏學習動機與興趣，養成不正常的生活作息，以致自我放棄。

(三) 中輟生由小學進入國中，整體環境的轉變，面臨的是危機也是轉機，對新環境適應良好，就能融入學校的生活中，即能正常課業學習，建立良好的同儕與師生關係；反之，對新環境適應不良時，便出現適應危機，課業跟不上，人際關係也受影響。不幸的是中輟生在進入國中前即已養成不正常的生活作息，進而影響正常的學習。

(四) 本研究追蹤整個輟學歷程的脈絡發現，出現遲到早退的現象最早可溯源自國小五年級。然而學校系統對學生的遲到早退現象，並未視為是日後中輟的徵兆，在顧及全體學生的學習狀況下（尤其有家長的期待與升學的壓力），教師自是無力照顧落單的學生，以致錯失及早預防的良機。

(五) 中輟生進入國中後，普遍出現人際適應不良的狀況。一方面在同儕間未被接受與認同，受到有意無意的排擠，在班級中缺乏歸屬感；另一方面想尋求老師的支持，但因課業表現不佳，行為時有偏差，常被視為害群之馬，有時更遭受有色及異樣眼光的鄙視。平時關係不佳，若遇到摩擦時，即易造成嚴重的肢體衝突。

(六) 中輟生在家庭系統及學校系統找不到立足點，而離開家庭與學校，此時最容易受到外面同儕的影響，而進入外在系統。普遍而言，這群孩子都有相似的遭遇與背景，較能惺惺相惜，也容易成群結伴，尋求快樂

以彌補心中的不足與缺憾。也因此容易涉足不良場所，習得不良習慣，過早社會化的結果，極易成為社會的不定時炸彈。

(七)當家庭系統與個人系統的關係無法融合而逐漸疏遠，個人系統與學校系統的連結又不深，家庭系統與學校系統又無法緊密配合時，常造成中輟生游離在各系統間。唯一能吸引個人系統的是存在於外在系統中的網咖店及外面同儕，中輟生長期接觸網咖文化的刺激與學習，容易沾染不良的社會文化，稍一不慎便觸犯外在系統中道德的最後防線—法律。

二、建議

(一)對實務工作者的建議

1. 照顧弱勢家庭，加強親職教育訓練

中輟生家庭多半功能不佳，低社經地位，家長常因為經濟因素而無暇教養孩子。學教及教育單位或社福等相關單位如能結合各項資源，對家長施以親職訓練，以提升其教育觀念（如相處的時間不在長短，而在相處時的品質），明瞭孩子的身心發展狀況（如青春期的身心發展變化與特徵），學習溝通技巧（如正向回饋、協商、拒絕、問題解決等技巧），及增進親子互動的方法（找出全家相處時間、設計家庭活動等），使家長心有餘力能照顧其子女。當家庭功能逐漸健全並能發揮功能時，就能有效改善子女的學習情形及生活狀況。

2. 家庭與學校密切配合，養成子女正常生活作息與規律

本研究發現中輟生都有不正常的生活作息，是影響輟學的關鍵因素，而當家庭與學校的連結度不深，中輟生極易遊走於中間系統。父母親雖然忙於工作，但務必注意其子女的生活作息。學校發現學生出現沒有規律的生活與學習情形時，即要主動深入了解其背後原因。當家庭系統與學校系統能負起管教子女及學生的責任，同步注意且有所要求時，一但孩子建立正常生活規律時，學習才會走入常軌。

3. 培養孩子建立良好人際關係，學習溝通技巧

本研究發現受訪中輟生在家庭親子關係，及學校的師生與同儕關係上表現不佳。且外面的同儕常成為中輟生的撐腰或靠山，更增強其輟學的拉力與動機。中輟生的情緒容易衝動，真正的感受不易表達，因此造成許多的衝突。家庭或學校可利用日常生活事例、學校正式課程、及課外活動上，教導及培養子女正確的社交技巧，協助他們養成良好的人際態度，可以有效的改善日常的人際關係與品質。

4. 中輟生輔導宜有專業人員之參與更能發揮效益

在輔導中輟生的單位或個人，泰半都是有熱心的老師或職員或家長會的成員來參與，但效果極其有限。雖然學校有輔導室及輔導老師的編制，但缺少專業心理諮商或社工背景的老師仍然普遍存在。建議中輟生的輔導應納入具有心理諮商專業或社工背景的老師加入，不管是個別諮商或團體諮商或多校聯合辦理的方式，都是可行之道。

5. 中輟生宜由專人及團隊來管理

從本研究過程中了解，大多數學校對中輟生的處置少有一套完善且統整的管理措施，側面得知有些學校視中輟生為燙手山芋，不是放棄學生就是縱容學生，教師上課只要學生不吵鬧連睡覺都可以，再不就是百般刁難學生，要求學生休學或轉校。最好的方式是採行團隊管理的方式，由班級導師為中心結合輔導教師、社工人員、行政教職員、有心之士共同群策群力。團隊的方式或許耗費較多的人力，但若能有有效的帶領中輟生，使其正向的改變，總比放棄一個學生，使其在社會上製造更多的問題來得好，這也符合教育部「帶好每一位學生」的政策理念。

6. 修訂中輟生通報標準

研究者實地訪談過程中發現，目前的學生（不論是否為中輟生）大都懂得如何規避中輟通報規定，使得教育部當初的美意大打折扣。基於現實之狀況，建議教育部修訂通報標準，改列以「實際曠課累計時數」來計算，如曠課時數累計超過 25 小時即可通報；或採取「實際曠課累計天數」達該學期應出席天數的某一百分比來計算，如曠課累計天數達該學期的十分之一即可通報。如此可實際反應學生缺課的狀況，也可以讓學校行政人員及教師有效掌握學生的學習情形，進而杜絕學生鑽法規漏洞之弊。

7. 將事後補救處遇措施轉換為事前預防

本研究的場域為台南市某一設立資源式中途班的學校，採行團隊運作的模式，有專人專職輔導中輟生，課程設計量身訂做（以技藝性課程為主），另外又設立中輟生的宿舍，集中管理與教導，使得轉介進入勵志班的中輟生能獲得充分的照顧，不只能有效改善中輟生的偏差行為，同時讓中輟生習得一技之長。然而，此種做法係屬事後補救的措施，對於事前的預防並無太多的助益。建議由教育主管單位或學校教務處在現行體制下設立一個學生出缺席的監控機制，列名造冊，一經發現有持續缺、曠課惡化的情形，就請教師或輔導老師介入關心與處理，並持續追蹤，如此事前的預防就可防範學生進入國中後曠課成性而中輟。只要在現有的行政架構下來進行，不需額外花費經費，如此既能防微杜漸，又能收事半功倍之效。

（二）研究限制及未來的研究方向

1. 研究範圍的擴充

本研究僅以台南市某國中設立的資源式中途班的中輟生為主，研究結果欲加以推論至其他地區（不同縣市）、不同學制（高中）、不同班級性質（普通班）、不同類型輟學生（中輟之虞、中輟生）、不同性別（女性）時，有其限制。本研究除了受訪中輟生外，還訪問專責照顧中輟生的輔導老師一名，但研究者想要訪問受訪者家長時卻有困難（導師與中輟生家長接觸時都遭到不少的困難，何況一位陌生的研究者），使得研究的結果難以達到完整。未來的研究或可擴大研究範圍，突破現實的困難與限制，納入上述變項則為思考的方向之一。

2. 研究工具的充實

本研究透過三次的個別訪談、簡易觀察、兩次焦點團體訪談、及蒐集檔案文件等方式來進行資料的蒐集。個別訪談的效果不錯，資料取得也不困難。焦點團體訪談可以從不同的受訪對象取得資料來交叉驗證資料的真實性但仍感不足。簡易觀察方式所獲得的資料有限，對於輟學歷程，則難以結合起來深入分析其內涵。檔案文件只能蒐集到學校的正式文件，卻無法蒐集到中輟生個人的信件或日記，不易進入中輟生的內在世界作深入的探討。建議未來的研究，透過設計的巧思（如受訪心得、親子回應單、

訪談作業、模擬信件等)，以蒐集到受訪者的個人信件或日記，使研究的內涵更完整、更有深度。惟就研究的品質而言，增加 1-2 次訪談次數，相信能得到更深入而完整的歷程脈絡資料。

3. 對中間系統的運作與影響作深入的探討

本研究是以中輟生為事件的主角，透過其自我回溯與描述作為訪談的核心，且另外透過一位受訪導師的訪談，以增加資料的飽和性與正確性。惟就研究深度而言，雖能初步了解整個輟學歷程的發展脈絡，並在脈絡中找出影響中輟的關鍵因素或事件，卻略嫌不足。建議未來的研究，尤其在中間系統（尤其是家庭系統與學校系統之間、就讀學校與社區的互動及關係、校園文化與個人的互動等）的運作與交互影響，進行深入的研究，相信更可以將生態系統觀念的架構落實在研究中。

4. 外在系統的對微觀系統或中間系統的影響有探討的空間

本研究較為欠缺對外在系統資料的蒐集，研究的焦點以生態系統的觀念來建構，雖對不同系統內的因素有所探討，但就研究的廣度而言，仍不足以突顯巨觀觀點。建議未來的研究，可以對家庭系統、個人系統、及學校系統有直接或間接影響的外在系統作深入的探討，如輟學生所居住社區的環境特性與品質、人口素質與職業分佈、網咖文化對青少年的影響、司法體系的運作、正式或非正式組織或體制等對不同系統的影響。如此更能突顯巨觀的視野，有更能掌握輟學歷程有形與無形的影響。

參考文獻

中文部分

- 內政部統計處 (民 89)。中輟生通報資料簡要分析。
- 王淑娟、洪麗芬 (民 91)。我國「國民中小學中途輟學生預防、輔導及復學」政策簡述。學生輔導通訊，第 82 期，122-137。
- 吳芝儀 (民 89)。中輟學生的危機與轉機。嘉義：濤石文化。
- 吳美枝 (民 90)。中輟學生問題與輔導之行動研究。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文。
- 周愷嫻 (民 91)。愛上學的孩子，不會變壞嗎？論學校因素與青少年偏差行為之關係。應用心理研究，第 11 期，93-115。
- 侯崇文 (民 81)。家庭結構、家庭關係與青少年偏差行為。應用心理研究，第 11 期，93-115。
- 教育部 (民 85)。國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法。
- 教育部 (民 92)。中輟生通報統計資料與分析。
- 陳昭華 (民 88)。高雄市中途輟學學生家庭之探究。國立中山大學中山學術研究所碩士論文。
- 黃俊偉 (民 89)。國中中輟生科學學習之個案研究。國立高雄師範大學科學教育研究所碩士論文。
- 黃俊傑、王淑女 (民 91)。家庭、自我概念與青少年偏差行為。應用心理研究，第 11 期，93-115。
- 楊宗憲 (民 90)。心理特質與環境因素對國中生中途輟學及犯罪行為之影響。中央警察大學犯罪防治研究所碩士論文。
- 鄧煌發 (民 90)。國中生輟學成因及其與偏差行為相關性之研究。中央警察大學犯罪防治研究所碩士論文。

外文部分

- Barr, R.B. (1987). *An essay on school dropout for the San Diego unified school district*. San Diego City Schools Planning, Research and Evaluation Division Research Department. ED 279733.

- Bereiter, C. (1990). Aspects of an Educational Learning Theory. *Review of Educational Research*, 60 (4), 603-624.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Interaction systems in human development. In N. Bolger, A. Caspi, G. Doeney, & M. Moorehouse, (Eds.). *Person in context: Development process* (pp.25-49). New York: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1988). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, J.H., & Christensen, D.N. (1986). *Family therapy : Theory and practice*. Monterey, California : Brooks/Cole Pub.
- Eye, A.V., & Kreppner, K. (1989). Family system and family development : The selection of analytical units. In K. Kreppner, & R. M. Lerner, (Eds.). *Family system and life - span development* (pp.247-269). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gallagher, C.J. (2001). *Stories from the strays : What dropouts can teach us about school*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL, October 24-27. ED460241.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development : An ecological perspective*. Columbus : C.E. Merrill Pub.
- Jones, E. (1993). *Family systems therapy : Development in the Milan-System Therapies*. John Wiley & Sons.
- Kopala, M., & Suzuki, L.A. (1999). *Using qualitative methods in psychology*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Kreppner, K., & Lerner, R.M. (1989). Family system and life-span development : Issues and perspectives. In K. Kreppner, & R. M. Lerner, (Eds.). *Family system and life-span development* (PP.1-13). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lewis, M., & Feiring, C. (1998). The child and its family. In : M. Lewis, & C. Feiring, (Eds.). *Families, risk, and competence* (pp.5-29). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lewis, J.A., Lewis, M.D., Daniels, J.A., & D'Andrea, M.J. (1998). *Community counseling : Empowerment strategies for a diverse society* (2nd ed.). Brooks/Cole Publish Company.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA : Sage Publications, Inc.
- Manlove, J., & George, C. (1996). *Positives educational outcomes among school-age mothers*. Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York. ED417358.
- Reynolds, C.R., Gutkin, T.B., Elliott, S.N., & Witt, J.C. (1984). *School psychology : Essentials of theory and practice*. John Wiley & Sons, Inc.
- Taylor-Dunlop, K., & Norton, M.M. (1995). *Correspondence in themes identified by student, parents, and school support staff with regard to the importance of various*

- factors in the success or failure of female at-risk students.* ED402505.
- Vetere, A. (1987) . General system theory and family : A critical evaluation. In A. Vetere, & A. Gale, (Eds.) . *Ecological studies of family life* (pp.18-33) . New York : Wiley.
- von Bertalanffy, L. (1956) . General system theory. *General Systems, 1*, 1-10.
- Whitfield, G.W. (1998) . *School reform and school failure : Lessons from Kentucky.*
Presented at Annual conference of the Kentucky Association for school social work :
Louisville, KY, September 24-25. ED431992.
- York, C.M. (1993) . *Cause of college retention : A systems perspective.* Paper presented at
the Convention of the American Psychological Association, Canada, August 20-24.
ED369027.

台北市高中生服務學習現況暨成效分析之個案研究

李梓楠¹ 王以仁²

國立台北教育大學教育心理與諮商學系碩士班研究生¹

國立嘉義大學副校長、輔導與諮商學系暨研究所教授²

摘要

本研究旨在探討高中生參與服務學習的現況與其成效，並隨機抽取台北市一所公立高中進行深入研究，先以調查學生參與的現況並輔以問卷評量學生其成效上的表現，最後根據此結果進行訪談，獲得以下三點結論：

- 一、參與服務學習的學生皆能遵照學校規定進行服務學習的課程，而學生對於課程的安排自主性頗高。
- 二、對服務學習課程的動機大多為被動（即學校要求，平均分數為 3.42）；成效上僅「自我概念與實現」表現為佳（平均分數為 2.54），「個人心智成長」最差（平均分數為 2.33）。
- 三、背景變項上，年級變項皆達顯著差異（二年級 > 三年級）；性別變項僅「公民參與態度」未達顯著，其他皆達顯著差異（女性 > 男性）；而家庭社經地位皆未達顯著差異。

關鍵字：服務學習、成效評估

壹、緒論

一、研究背景與動機

近年來，社會提倡「取之於社會，用之於社會」的觀點，使「服務學習」(service

learning) 成為熱門的焦點，而服務學習是結合學校教育與社區服務 (community service) 或志願服務 (volunteerism)，成為一種重視學習因素的服務活動，且被視為是一種有效學習方法，它不僅可以促進青少年學業發展、了解自我，更進一步滿足社區與青少年需要，因此近年來逐漸受到重視。此類型的服務學習是根據美國教育學者杜威 (John Dewey) 「做中學」(learning by doing) 的概念所形成的一種教育類型。將教育的場所由教室擴大至社區，與社區結合，使學生能夠將課程上所習得的知識應用在日常生活之中，體驗真實的社會生活，與社會產生聯結，並學習與同儕共同思考與解決問題。

服務學習在「美國」早已行之有年，於一九八〇年代，社區服務的教育意義開始受到美國教育學者的重視。學者將「服務」與「學習」結合，構成服務學習，是屬於經驗學習形式之一。服務學習是以社區為教室，結合學校教育與社區生活，建立兩者的互惠關係，有助於矯治學校教育與社區生活脫節的缺失，促進個人發展 (郭芳妙，1996)。有鑑於此，有位美國學者就主張結合社區生活，實施社區服務，有助於青少年自我肯定，成為有責任能力的公民 (Boyer, 1983)。而自一九九〇年代以來，美國的服務學習已漸趨普遍，以下三項現況調查研究可資證明。在美國一九九六年全國家庭教育普查中 (1996 National Household Education Survey) 發現，49% 的六至十二年級的學生參加社區服務，其中 56% 的學生表示他們的社區服務在某些方式下融入課程。國家教育統計中心於一九九八年所進行的調查研究，則對於公立中小學服務學習納入課程的比例進行可靠的全國性評估，並提供學校參與社區服務上的最新資料，調查發現：64% 的公立學校讓學生參加學校認可及 (或) 學校安排的社區服務活動，57% 的公立學校為學生安排社區服務活動，32% 的公立學校將服務學習列為課程的一部份，83% 安排服務學習的學校對有興趣將服務學習統整於課程中的教師提供某種協助，其中大部分是協助教師參加校外服務學習訓練或研討會 (引自劉慶仁，2000)。

而服務學習在國內已施行有八年的時間了，目前是否真正落實？而且對於學生是

否有具體正向成效產生？因此本研究針對台北市 A 高中加以深入分析研究，從單一學校了解其實施現況與其成效，並將其成果運用在輔導策略當中，藉此讓學生達成自我實現且增進其人際關係。

二、研究目的與問題

根據上述研究背景，本研究目的如下：

- (一)、了解目前高中生參與服務學習之現況。
- (二)、了解目前高中生參與服務學習成效的情形。
- (三)、了解背景變項（性別、年級、家庭社經地位）對於服務學習成效之差異。

依據研究目的產生下列待答問題：

- (一)、目前高中生參與服務學習現況為何？
- (二)、目前高中生參與服務學習成效為何？
- (三)、不同背景變項（性別、年級、家庭社經地位）對其服務學習成效有何影響？

三、名詞釋義

本部分將就研究主題相關名詞加以解釋與定義，藉以了解本研究之內容：

- (一)、**服務學習**：所謂服務學習是由學校與社區（機構）結合，共同協助學生應用所學知能去服務他人，並且在服務過程中不斷地學習及成長（賴雨陽、黃正全、張燕琴、胡菊韻、高秋燕、張慧玉、鄭靜欣、徐天福，2002）。因此，根據此一定義，本研究所指的服務學習是學生自發性利用假日或課餘時間進行服務教育之活動，活動由學生或是學校發起皆屬之。
- (二)、**服務學習成效**：本研究所指的服務學習成效是依據自編之服務學習成效量表來評估，分成四大層面，分別是：「自我概念與實現」、「個人心智成長」、「公

民參與態度」與「人際與社交關係」，為四點量表，1分是非常不符合；4分為非常符合，分數越高代表學生表現越好。

貳、文獻探討

本節將分成三大部分說明之，一為服務學習的內涵與定義；二為服務學習的功能與成效；最後則為研究對象背景概述。

一、服務學習的內涵與定義

最早提出服務學習的國家為美國，而美國在一九九〇年國家與社區服務法案(National and Community Service Act, 1990)曾對服務學習加以說明，並包括以下四個部分(Public Law 101-893)分別為：(一)學生能夠藉由服務學習之活動的參與，由學生與社區相互協調，符合社區的需求，且該活動是屬於一種有組織的服務；(二)服務學習融入學生學術課程，或提供學生固定的時間，讓學生對其服務活動期間所見所為，進行思考、討論與寫作；(三)服務學習提供機會，將在學校所學得的新技能與知識能夠由學生在自己社區的真實生活情境中應用；(四)服務學習將學生學習的教室擴展到社區之中，而且有助於學生發展對他人關心的情感(Waterman, 1997)。爾後在一九九三年的時候美國國家與社區服務學習信託法案(National and Community Service Trust Act, 1993)(Public Law 103-82)將服務學習定義更明確，並同時擴充九〇年所提出的定義(引自吳芝儀, 2003)，對於服務學習的對象與場域提出更明確的說法，也將服務學習對於參與者的功效更進一步的描述。美國國家教育統計中心在「全國學生服務學習與社區服務之調查」(National Student Service-Learning and Community Service Survey, 1999)，將服務學習定位在教育的課程當中統合課堂教學與社區服務活動，不同於之前的定義其著重於課程的規劃與內涵加以定義，分別為：(一)是配合學科或課程而安排；(二)有清楚敘述的學習目標；(三)在一段時間內

持續地探討社區真正需要；(四) 經由定期安排的心得報告或批判分析活動，例如課堂討論、發表或指導寫作，以幫助學生學習（引自林勝義，2001）。

因此由上述可以了解服務學習的根本目的在於促進學生參與者的情感、公民責任與自我認同，藉由與社區間的相處增進人際關係的互動使彼此更為親近，是教育體制下的一環，拉近人與人之間的關係，並配合學校課程活動使學生反思進而達成服務學習的根本目標。服務學習到底是「服務為主，學習為輔」？還是「學習為主，服務為輔」？抑或是「服務與學習兩者是等價的」？Sigmon 曾分析服務與學習的各種不同關係，將其歸納為四種類型態。其中，課程實習類似第一種型態，以學習為主；志願服務、社區服務類似第二種型態，以服務為主；勞動服務則似第三種型態，純粹是服務；服務學習則屬於第四種型態，服務與學習等量齊觀 (Eyler & Giles, 1999)。而江雪齡 (1999) 則認為服務與學習兩者是等價的概念，兩者的關係是密不可分的，且服務學習環境的安排有助於學生與社區發展的關係。

從服務學習的轉變與發展趨勢，從中了解服務學習是一種重視學習因素的服務，必須透過計畫性的服務活動與結構化的反思過程，以滿足被服務者的需求，並與社區間互動建立良好的關係，及促進服務者的發展，正因為服務學習強調「學習」與「服務」並重，所以它與傳統的課程實習、志願服務、社區服務、勞動服務等相關名詞，並不完全相同，因此服務學習是結合服務與學習，透過活動設計，讓學生可以去反思，以獲得學習，實質意義大於實施形式。而對於實施方式，研究者參酌學者 (Fertman, White & White, 1996；林勝義，2001) 所提出的模式整理如圖 1。

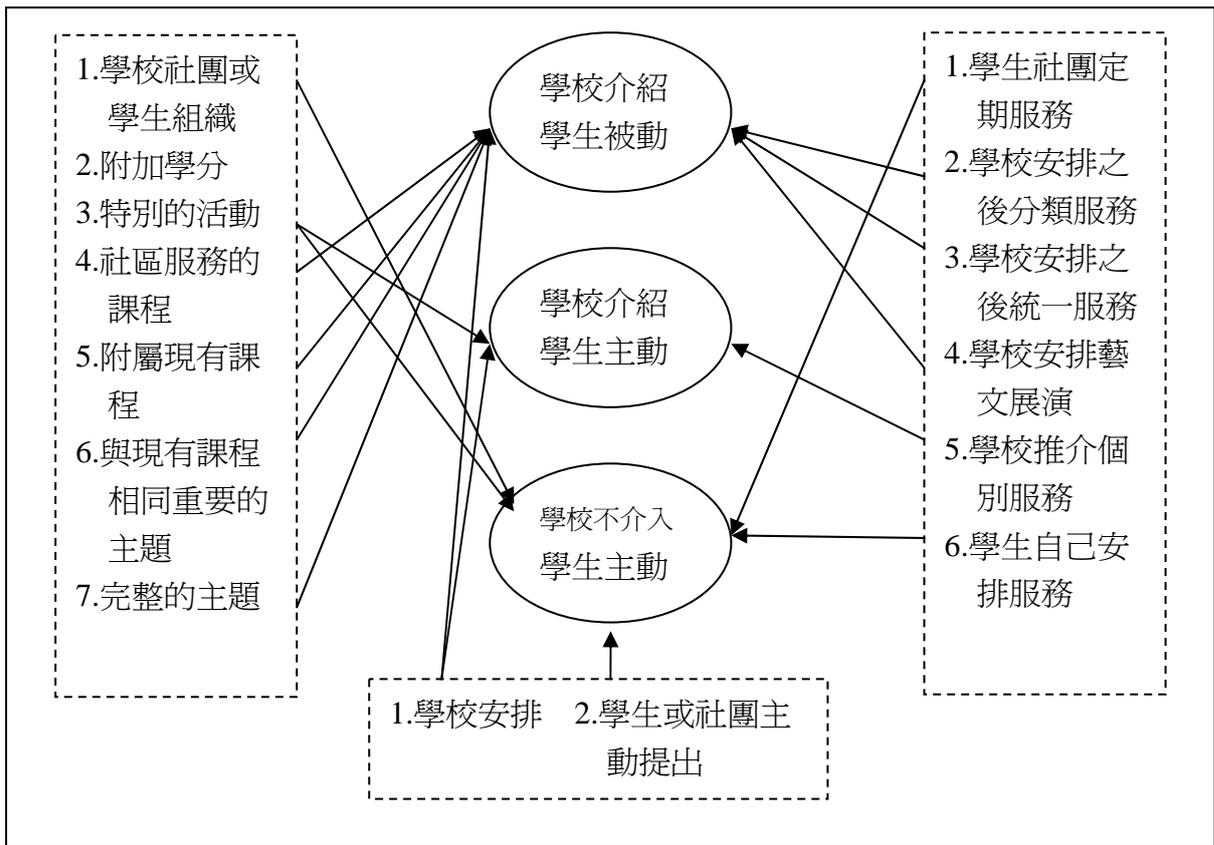


圖 1 服務學習參與模式

註：本圖是根據 Fertman, White & White(1996)與林勝義（2001）四位學者對於服務學習參與模式加以整理，並配合國內現況加以整理而成。

二、服務學習的功能與成效

服務學習主要是讓學生透過服務學習增進關心自己，關懷生活參與公共事務的意願；增加與人群接觸的機會，進而能夠增加自我概念達到自我實現。國內外學者（Schukar, 1997；沈六，1997；林勝義，2001）認為服務學習有以下幾點功能：提供實際服務的經驗，創造學習機會，獲得自我滿足；發展批判思考能力；增進社會參與能力，培養互助合作的精神；培養公民社會的意識與責任感；學習體驗社會的另一面；促進學校改革與師生關係…等功能，服務學習近幾年在國內蓬勃發展，此方式是仿效國外的做法，在各國早已行之有年，相關成效的評估也有了明確的指標，一九九三年 Asler 與一九八七年的 Conrad 和 Hedin 認為服務學習可促進個人的成長；一九九四年 Shumer、一九九五年 Stephens 與一九九四年的 Witmer 與 Anderson 研究發現服務

學習也可提升學業表現；同年 Witmer 與 Anderson 的研究與一九九六年 McEwen 亦發現可增進學生社會活動參與；最後一九九四年 Brandell、一九八七年 Conrad 和 Hedin、一九九九年 Eyler 與 Giles 還有一九九八年的 Hamilton 與 Fenzel 認為服務學習還可以增強與社區產生互動（吳芝儀，2003），而王雅菁（2002）則根據自我概念、人際關係、利社會行為、與公民參與態度去評估學生是否有達到服務學習的效果。因此本研究對於成效評估的指標結合國內外學者的看法與研究結果為下列四項：「自我概念與實現」、「個人心智成長」、「公民參與態度」及「人際與社交關係」，以這四項指標來評量學生服務學習的成效。

而國內學者（王雅菁，2002；李法琳，2003；溫健蠶，1997；鄭慧蘭，2001；曾欣儀，2001；褚再勝，2002；陳惠英，2003；蔡峰月，2002；吳淑貞，2003；高慶賢，2003）的研究發現研究對象大部分都集中於大專院校或是所謂的樣版指標學校，也都認為服務學習對於學生有很大的幫助，特別是高慶賢（2003）的研究與本研究的構念相當類似，唯獨不同的地方在於其研究對象為北市高職學生，因此本研究與其研究成果可以相互做對照，而其他的研究對於服務學習的成效著墨不多僅僅提出單一概念與想法，很難有綜觀全面性的了解，由此可知服務學習的基礎研究還不夠多，期望藉由本研究了解一般學校的實施現況與成效，發現問題的所在。

三、研究對象背景概述

根據二〇〇三年台北市立 A 高級中學學生服務學習課程實施辦法中，服務學習課程性質為必修、零學分方式，凡是該校學生皆必須修習，為身心障礙學生或經學校核定者得依規定減修或免修，而其服務範圍分成四大項：

- （一）、由學校提供校內外義工性服務活動，或由教師指派於班級課程表之外時間之服務活動。
- （二）、學校鄰近地區或是所居住之地區的公益、慈善、環保或藝文活動。
- （三）、本校社團經學校核准參與或舉辦學校、政府機構核備之各項非政治性、商業性、營利性或是報酬性之公共服務活動。

(四)、政府立案之公私立社會公益團體、慈善機構所舉辦之各項公益性、慈善性服務活動。

在課程時數方面，一、二年級學生每學期必須修習滿八小時、三年級學生得自由選修，而在評鑑方面於每學期末由導師評定，如評定不及格需於寒暑假補足，如學生表現優良可於德行成績加分或簽請表揚，並列為校內外獎學金申請之審查條件之一。

由上述大致上可以了解本研究之個案學校，並沒有在正規課程當中加入其他有關服務學習之內容，僅要求學生在課餘時間去安排服務學習之活動，也就是說沒有透過課程活動讓學生反思，讓學生瞭解服務學習的意義。

參、研究方法

本節將就研究架構、研究對象、研究工具及資料分析方法四部分加以說明。

一、研究架構

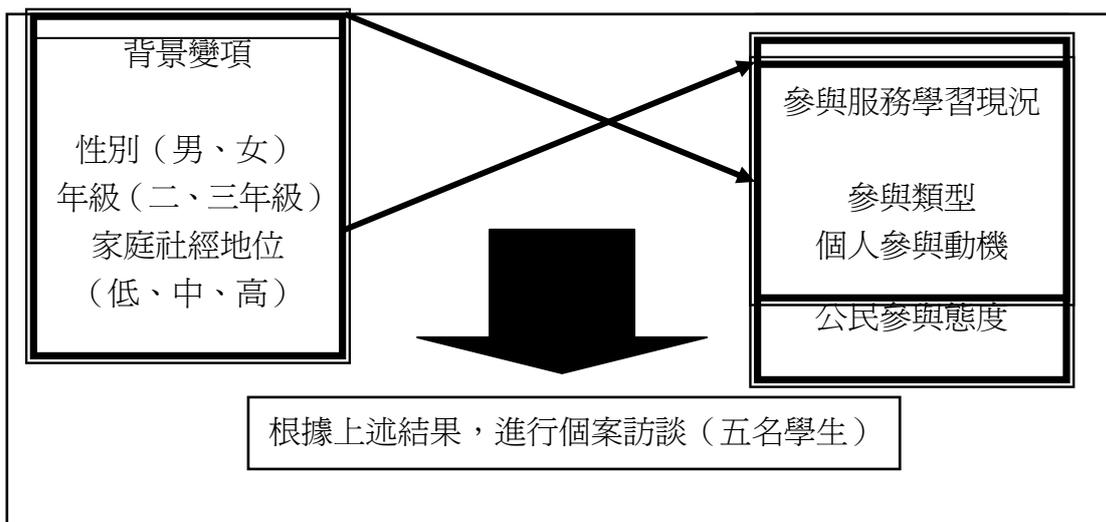


圖 2 研究架構

二、研究對象

本研究以調查研究法研究台北市高中生參與服務學習之現況與成效，研究對象的選定為隨機取樣，因故選取 A 高中，再者 A 高中並非台北市服務學習主要重點學校，因此並非所謂的樣版學校，藉由該校的情況更能表現出其他一般學校在推動服務學習的現況。本研究一共發出去 160 份問卷，剔除掉無效問卷，有效問卷共 156 份，回收率達 97.5%。表 1 即為本研究之受試者人數之分配情形。

表 2 有效樣本基本資料分析

類別	項目	人數	合計	百分比 (%)
年級	二年級	76		48.7
	三年級	80		51.3
性別	男	82		52.6
	女	74		47.4
年齡	16 歲	78		50.0
	17 歲	75		48.1
	18 歲	3		1.9
家庭社經地位	低	54		34.6
	中	62		39.7
	高	40		25.6
合計			156	100

三、研究工具

本研究之研究工具為家庭社經地位指數、自編之服務學習成效評估量表。研究工具內容分述如下：

(一)、家庭社經地位

本研究對於家庭社經地位指數之計算是以父母親中教育程度或職業等級較高者

為代表，若父母分居、離婚或死亡，則以負擔家計者之教育程度或職業等級為準。其在教育程度上區分為一識字、小學、國中或高中職、專科或大學、研究所；而在職業上則依照我國職業現況區分為五個類別，分別為第一類指無技術、非技術工人，第二類指技術人員，第三類指半專業人員、一般公務人員，第四類指專業人員、中級行政人員，第五類指高級專業人員、高級行政人員。對於家庭社經地位指數的計算，則是參照 Hollings head、經國內學者林生傳修改的「兩因素社會地位指數」(two factor index of social position) 區分法，將職業等級與教育程度加權，以職業等級高低指數乘以 7、教育程度乘以 4 相加之和，作為家庭社經地位的指數，並將其區分為五個等級 (表 2)，公式如下：(引自曾欣儀，2001)

$$\text{家庭社經地位指數} = (\text{職業等級高低} * 7) + (\text{教育程度} * 4)$$

表 2 家庭社經地位指數計算表

教育等級	教育指數	職業等級	職業指數	社經地位指數	社經地位等級
I	5	I	5	$5*4+5*7=55$	I 52-55 (高)
II	4	II	4	$4*4+4*7=44$	II 41-51 (高)
III	3	III	3	$3*4+3*7=33$	III 30-40 (中)
IV	2	IV	2	$2*4+2*7=22$	IV 19-29 (低)
V	1	V	1	$1*4+1*7=11$	V 11-18 (低)

(二)、服務學習成效評估量表

本量表乃根據研究需要針對高中生參與服務學習所編制之「服務學習成效評估量表」。量表的編制過程如下：

1. 題目之編寫

筆者綜合國內外學者之研究，結合相關理論，將其整合為四個因素，並以四個因素為架構，如圖 3，初稿題目共計 23 題。

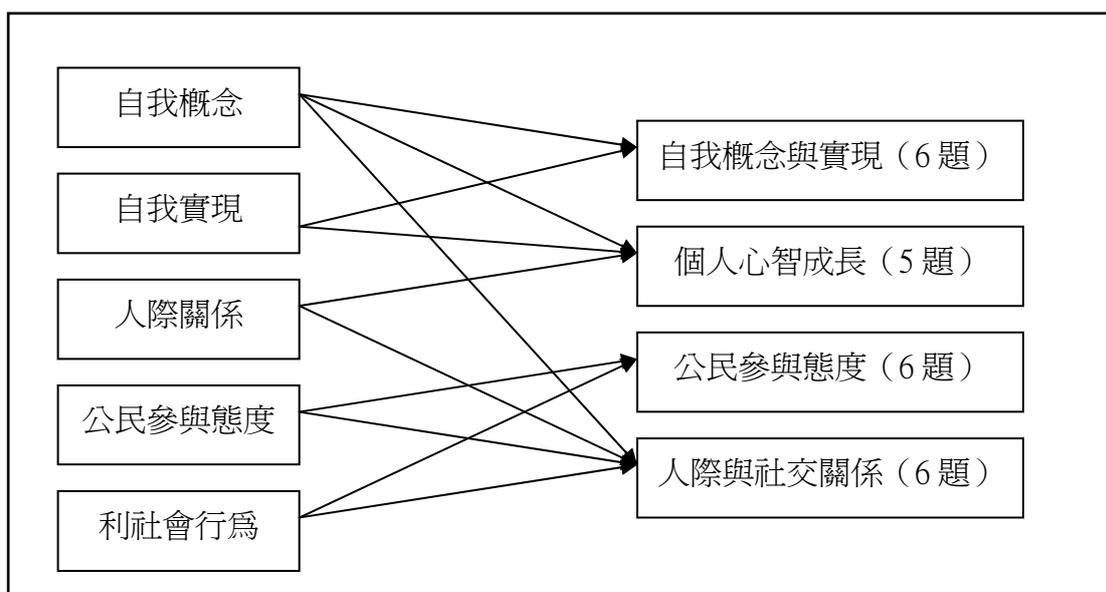


圖 3 服務學習調整後之四個因素架構

2. 量表內容

量表內容包含以下四部份：

- (1) 個人基本資料：包含性別、年級、出生年月、父母教育程度與職業等。
- (2) 參與服務學習現況：包含參與類型、規劃、課程安排、頻率、對象與機構等。
- (3) 參與服務學習動機：經由訪談參與服務學習之學生（3-5 位），歸納出的題目。
- (4) 服務學習成效評估量表之試題內容：

本量表根據相關理論，並經由刪除及修改文句，而編製「服務學習成效評估量表」，量表共包含四個分量表，分別是「自我概念與實現」、「個人心智成長」、「公民參與態度」與「人際與社交關係」四種成效評估分量表，「個人心智成長」有 5 題、「自我概念與實現」、「公民參與態度」與「人際與社交關係」各有 6 題，均為正向題，全量表共計有 23 題。各試題所分屬的分量表如表 3 所示。

表 3 「服務學習成效評估量表」題號與題數

分量表	題號	題數
自我概念與實現	1、2、3、4、5、6	6
個人心智成長	7、8、9、10、11	5
公民參與態度	12、13、14、15、16、17	6
人際與社交關係	18、19、20、21、22、23	6
總計		23

3. 作答及計分方式

本量表參考學生的理解程度及意見後採用「非常符合」～「非常不符合」的方式作答，以四等量表方式，避免學生勾選中間項。

4. 預試

筆者於量表編制完成之後，先請兩位高中生試答題，看是否有答題上的困難或是語句模糊，並請三位大學生幫忙修改題目辭語，其後在進行量表的預試。本研究之預試樣本採取隨機抽樣，選取台北市 A 高中三年級三班、二年級一班合計 143 人，進行試題預試，合格樣本為 121 人，合格率為 84.62%。

(1) 項目分析

如表 4 與表 5 所示，各向度之相關度皆達到顯著。

表 4 服務學習成效量表刪題前向度相關係數一覽表

分量表名稱	自我概念與實現	個人心智成長	公民參與態度	人際與社交關係
自我概念與實現		.548**	.507**	.552**
個人心智成長	.548**		.542**	.680**
公民參與態度	.507**	.542**		.547**
人際與社交關係	.552**	.680**	.547**	

**在顯著水準為 0.01 時（雙尾），達到顯著

n = 121

表 5 服務學習成效量表刪題後向度相關係數一覽表

分量表名稱	自我概念與實現	個人心智成長	公民參與態度	人際與社交關係
自我概念與實現		.468**	.428**	.552**
個人心智成長	.468**		.498**	.627**
公民參與態度	.428**	.498**		.547**
人際與社交關係	.552**	.627**	.547**	

**在顯著水準為 0.01 時（雙尾），達到顯著

n = 121

(2) 信度與效度考驗

A. 效度

經由因素分析之後，利用最大斜交法；選定特徵值大於 1.00 以上者為因素；可解釋變異量為 57.877%，結果發現第 6、11 題其解釋成份過低而予以刪除。

B. 信度

本「服務學習成效評估量表」的信度是採用 Cronbach α 係數考驗內部一致性。以 SPSS10.0 中文版進行統計處理，其結果以求取各分量表之內部一致性之信度及總量表之內部一致性之信度。各分量表與總量表（表 6）茲分述如下：

表 6 總信度

分量表名稱	分量表信度		總信度	
	刪除前	刪除後	刪除前	刪除後
自我概念與實現	.7831	.7758		
個人心智成長	.7657	.7446		
公民參與態度	.8097	.8097	.9155	.9068
人際與社交關係	.8520	.8520		

n=121

四、資料分析方法

本研究乃將回收之量表以社會科學統計套裝程式 (Statistical Package of the Social Science For Windows 12.0 中文版) 進行資料建檔與統計分析，所採用之統計方式分述如下：

1. 平均數與標準差：採用平均數與標準差係探討服務學習參與動機，以了解學生的集中或分散情形。
2. 百分比分析：旨在討論服務學習參與現況，利用百分比分析了解高中生之參與情形。
3. Cronbach α 與因素分析：分析「服務學習成效評估量表」，採用 Cronbach α 與因素分析以建構量表之信效度。
4. 獨立樣本 t 檢定：採用獨立樣本 t 檢定，探討高中生在性別、年級之差異。
5. 單因子變異數分析 (one-way ANOVA)：採用單因子變異數分析，探討高中生在家庭

肆、研究結果與討論

本部份將就依所蒐集的資料，從量化統計分析為主輔以質性資料作為說明分別討論本研究之研究目的與問題。

一、服務學習參與現況分析

研究問題一：目前高中生參與服務學習現況為何？

統計方法：以百分比及描述統計來回應此問題。

統計結果：

表 7 服務學習現況表*

內容	現況分析				
參與與否	有	無			
人數	156 (100%)	0 (0%)			
參與方式	學校安排	學校中介	學生自行安排	其他	
人數	33 (21.2%)	9 (5.8%)	108 (69.2%)	5 (3.2%)	
參與類型	學校課程之規劃	社團舉辦之活動	其他		
人數	65 (41.7%)	29 (18.6%)	60 (38.5%)		
課程類型	必修	選修			
人數	156 (100%)	0 (0%)			
參與平均時間	其他(每學期 8 小時)	每週未滿 1 小時	每週 1 小時以上未滿 3 小時	每週 3 小時以上未滿 5 小時	每週 5 小時以上未滿 7 小時
人數	133 (85.3%)	4 (2.6%)	11 (7.1%)	4 (2.6%)	2 (1.3%)
參與頻率	每週 1 次	每月 1-3 次	每學期 1-3 次	其他	
人數	8 (5.1%)	11 (7.1%)	131 (83.3%)	4 (2.6%)	
服務對象	身心障礙者	老年人	幼童	一般大眾	其他
人數	37 (23.7%)	19 (12.8%)	20 (12.2%)	120 (76.9%)	18 (11.5%)
服務機構**	社會福利	衛生保健	環境保護	文化建設	休閒服務
人數	57 (36.5%)	28 (17.9%)	20 (12.8%)	86 (55.1%)	22 (14.1%)
	輔導工作	社會服務	交通運輸	生態保育	地方政府 其他
人數	12 (7.7%)	26 (16.7%)	11 (7.1%)	9 (5.8%)	19 (12.2%) 29 (18.6%)

註：*本表踢除掉忘記填答的樣本，因此各題人數的總和都不一致；**為複選題。

結果討論：

由表 7 看來，台北市由於將服務學習課程定為必修，因此在本研究受測的 156 位學生皆參與過服務學習活動。而 A 高中雖然有提供服務學習的機會讓學生參與，但曾接受學校安排參與服務學習的學生僅佔全部的 21.2%，絕大部分的學生仍是自行安排（69.2%），在訪談當中有學生這樣表示：

生 911027-11：自己安排公共服務的時間會比較好，因為這樣可以分配自己的生活時間還有作息，不會跟其他時間相互衝突，自己想去哪裡就去哪裡，這樣還滿不錯的。（註：該校稱服務學習為公共服務，因此學生所說的公共服務即為本研究之服務學習。）

生 911027-13：自己安排時間比較容易可以規劃自己的休閒時間，不會讓原本安排好的事情而耽誤，可是如果是學校安排的可以免去找公共服務機構的時間，這也不錯啦。

因此，訪談的時候學生的感覺是自行安排可以比較容易規劃自己的時間，不會受到控制，但是學校安排這也不失唯一項優點，但是絕大部分學生還是覺得自己去找服務的機構會比較好，而在參與類型有 41.7% 是透過學校課程的規劃，其他的為 38.5%，但這項結果與參與的方式有所不同，研究者認為是問卷上設計不良所導致，讓學生不了解參與類型與參與方式的不同以及兩者間的相關，因為如果是透過學校課程規劃，在參與方式就應該選擇學校安排這項，但是兩者選擇的比例差異過大，未來研究可以針對該部分加以詳細說明讓受試者了解兩部分的相關性。在平均參與時間方面 85.3% 的學生選擇每學習服務滿 8 小時，其他選項填答人數少之又少，顯示願意做超過 8 小時的學生不多，同時在訪談的時候，研究者也獲得下列訊息：

生 911027-21：很少人會願意做超過 8 個小時吧！除非是因為特殊原因吧，不然有誰會想做超過 8 小時呀！可是有時候做超過 8 小時的頂多也只會到 9 個小時吧，因為每次服務時間幾乎都是 3 小時為一個單位，必須服務滿三次才會超過學校的要求。

生 911027-22:比較少人會願意超過時數啦！可能他對於服務的地方很有感覺會是覺得很有收穫才會吧！去圖書館幫忙排書應該很少人會有什麼多大的收穫吧！可是我聽說去動物園幫忙的同學就感覺好像很有成就感唷，還說下次還要去呢！

由此看來，該項結果也顯示服務地區的安排或選擇對學生的成長也是有很大的影響，也由於學生每學期只服務滿八個小時，在參與頻率方面也以每學期一到三次為最（85.3%），同時訪談的結果也反應在服務對象的選擇，最多的為一般大眾（76.9%），其次為身心人士（23.7%），之次為老年人（12.8%），真正能讓學生體驗到社會的真實與另一面的對象，讓學生對他人能產生關懷情感的對象卻是學生鮮少去接觸學習的對象，這部分很值得有關單位去留意，對於服務學習的時數與地點是否應加以規劃，例如：八小時之中必須要有兩小時到養老院、育幼院或是家護中心服務幫忙…等規定。

根據台北市政府所頒布的規定當中，全市高中職皆必須每學期修習服務學習八小時以上，由此個案學校將服務學習列為必修，與研究者所得到的結果相符合；在歐鎮寬（2003）研究台北市公立高職服務學習之參與態度與相關因素研究中顯示台北市高職生參與服務學習的時數每學期八小時以上，與本次研究調查結果相符合，在參與類型由於是學校規定的，所以個案學校在參與服務學習大部分是以「學校課程規劃」為主。在參與服務學習之方面：學生是以「學生自己安排」為主，此結果亦與歐鎮寬（2003）研究結果亦不謀而合。而大部分機構每次參與服務學習的時間以三小時為主，因此學生參與服務學習之頻率為「每學期 1-3 次」，由此可知參與服務學習之平均時間與參與頻率有其相關性。在實習機構方面，個案學校以「文化建設機構」（圖書館、美術館…等）與「社會福利機構」（育幼院、安養院…等）為主，和歐鎮寬（2003）研究結果不太一致，這有可能是因為學生背景的不同，本研究是以一般高中生為主，並非是高職生，因此才會在參與實習機構上產生差異性。

二、服務學習成效分析

研究問題二：目前高中生參與服務學習成效為何？

統計方法：利用平均數、與標準差呈現各類型得分情況。

統計結果：

表 8 服務學習成效表

分量表	平均總分數	標準差	題數	各題平均分數
自我概念與實現	12.71	3.33	5	2.54
個人心智成長	9.31	2.08	4	2.33
公民參與態度	14.55	3.59	6	2.43
人際與社交關係	14.79	4.44	6	2.47
總量表	51.36	12.66	21	2.45

n=154

註：在服務學習成效方面有兩位學生漏答，因此該部分有效樣本為 154 人。

表 9 服務學習動機分析表

題號	平均數	標準差	題號	平均數	標準差
1	2.48	.80	7	2.04	.87
2	2.49	.77	8	2.32	.88
3	3.42	.79	9	2.51	.90
4	1.79	.82	10	2.71	.93
5	2.14	.86	11	2.31	.84
6	1.56	.71	12	2.55	.87
各題平均得分： 2.34			標準差： 5.45		

結果討論：

由表 8 結果我們可以發現從平均數的結果得知僅「自我概念與實現」分量表的表現屬於中上的分數（四點量表，以 2.5 分為中間值），而其他分量表的表現都不如自

我概念與實現分量表，其他四項皆低於中間值 2.5 分以下，由此顯示我們了解在成效方面都沒有達到當初服務學習的目標宗旨，並配合表 9 的結果我們就不難發現為何有此項結果，從表 9 當中發現僅第三題分數高過其他題的分數，而第三題題目則在敘述說：我參與服務學習是由於學校要求，因此由此分析不難得知，學生在參與服務學習的動機上就明顯無法獲得學生認同，這是因為學校要我們做我們才去做的，並非學生本身自願參與，第二高分的為我參加服務學習是因為升學的考量，第三則才為服務學習所期待的：我參加服務學習希望能學到東西，綜合表 8 與表 9 兩個結果，發現服務學習的成效並未如預期一般，表現都未盡如人意，同時與訪談資料相互對照有學生表示：學校很重視大學推甄，因此輔導室都會要我們注意哪些科系會有特別的要求，像我同學他想念社會系還是社工系，對於公共服務就會比較熱衷，因為對他升學面試的時候比較有利吧！（訪談資料 911027-35），但是絕大部分接受訪談的同學都表示是因為學校規定要參與公共服務，所以他們才去做公共服務。由此發現服務學習的成效並不好，但是為了瞭解背景變項對服務學習的影響，在研究問題三即針對背景變項分析在各分量表上不同背景變項的表現。

三、背景變項（性別、年級、家庭社經地位）對於服務學習成效之差異

研究問題三：不同背景變項（性別、年級、家庭社經地位）對其服務學習成效有何影響？

統計方法：使用單因子變異數分析與獨立樣本 t 檢定，考驗在各背景變項上的差異性。

統計結果：

表 10 不同性別在各分量表與全量表上之差異

	男性 (80)		女性 (74)		t 值	顯著性
	平均數	標準差	平均數	標準差		
自我概念與實現	12.15	3.68	13.32	2.79	4.91	.028*
個人心智成長	8.81	2.97	9.85	2.22	5.96	.016*
公民參與態度	14.43	5.39	15.09	3.34	.84	.360
人際與社交關係	13.81	4.47	15.84	4.19	8.38	.004**
總量表	49.20	14.56	54.11	11.02	5.50	.020*

*P < .05

** P < .

01

表 11 不同年級在各分量表與全量表上之差異

	二年級 (74)		三年級 (80)		t 值	顯著性
	平均數	標準差	平均數	標準差		
自我概念與實現	13.30	3.14	12.18	3.43	4.47	.036*
個人心智成長	9.82	2.67	8.84	2.62	5.36	.022*
公民參與態度	15.64	5.20	13.93	3.64	5.67	.019*
人際與社交關係	15.58	4.50	14.05	4.29	4.68	.032*
總量表	54.34	13.34	48.99	12.55	6.58	.011*

*P < .05

表 12 不同社經地位在各分量表與全量表上之差異

	社經地位	樣本數	平均數	標準差	變異數分析				
					變異來源	離均方平方和	自由度	均方	F 值
自我 概念 與實 現	高地位	40	12.58	3.32	組間	9.747	2	4.873	.437
	中地位	62	13.02	3.42	組內	1683.682	151	11.150	
	低地位	52	12.46	3.26	總合	1693.428	153		
個人 心智 成長	高地位	40	9.25	2.40	組間	9.639	2	4.819	.668
	中地位	62	9.60	2.96	組內	1089.400	151	7.215	
	低地位	52	9.02	2.55	總合	1099.039	153		
公民 參與 態度	高地位	40	14.13	3.53	組間	48.959	2	24.480	1.200
	中地位	62	15.42	5.56	組內	3080.164	151	20.398	
	低地位	52	14.42	3.73	總合	3129.123	153		
人際 與社 交關 係	高地位	40	14.63	4.77	組間	8.119	2	4.060	.204
	中地位	62	15.06	4.25	組內	3009.809	151	19.933	
	低地位	52	14.58	4.48	總合	3017.929	153		
總量 表	高地位	40	50.58	12.31	組間	245.799	2	122.899	.706
	中地位	62	53.10	13.96	組內	26286.18	151	174.081	
	低地位	52	50.48	12.90	總合	26531.97	153		

結果討論：

(一)、性別方面

根據統計結果，研究者發現性別在各分量表與總量表的表現上，僅「公民參與態度」分量表上未達顯著差異，其他方面皆有顯著差異，而且女性優於男性的表現，但與其他研究者（曾欣儀，2001；蔡峰月，2002；鄭慧蘭，2001）的研究結果不同，認為女性的公民參與態度與公民責任感比男性還要積極，而在訪談方面：

生 911027-45：我都是去學校參加公共服務，不然有時候就是去動物園當義工，很少去幫忙身心障礙人士，我也很少聽到同學會去那些機構去幫忙，大部分都是去圖書館排排書吧。

此結果，研究者與學生參與服務學習的現況表相互對照，發現學生在參與的對象

或是地點幾乎很少會與「公民參與態度」有直接的關係，這方面的訓練都是在課堂上所養成的，由老師透過課程安排協助，催化學生這方面的能力，但本研究之個案學校並無課程上輔助的安排，因此在性別上面未達統計上之顯著差異。

在整體方面，本研究結果也不同于以往之研究（周學雯，2002；溫健蠶，1997），服務學習在性別方面是沒有差異的，但不同的地方在於過去研究主要以大學生為研究對象，與本研究之對象（高中生）而有所不同，為何在高中方面性別有所差異，而大學生就沒有差異性呢？這方面可供日後研究者在深入研究，並非本研究探討重點。

（二）、年級方面

在年級的差異上，全部皆達到顯著差異，而且以二年級表現比三年級要好，而這與過去幾年的研究（王雅菁，2002；曾欣儀，2001）之研究結果相符，各分量表與總量表皆達顯著差異，且二年級優於三年級，此結果很容易推得而知為什麼二年級的表現會比三年級好，也可以由訪談資料⁹¹¹⁰²⁷⁻⁴⁴得知：一剛開始參加公共服務還覺得很有趣好玩，可是久了之後就覺得做公共服務很無聊，到最後感覺像在應付學校，期末快到了就趕快去做公共服務。由此可知，就可以了解二年級的成效會比三年級要好，服務學習的內容無法吸引學生讓學生體會其中的樂趣。

由於服務學習成效在「性別」與「年級」上幾乎皆達統計上顯著差異，因此本研究進行交互作用考驗，但發現在分量表與總量表上兩者都未達顯著差異，由此可知，需要有其他變項來解釋服務學習成效的影響因素，光靠性別與年級兩項背景因素是不夠的。

（三）、家庭社經地位方面

在家庭社經地位方面，每個分向度與整體皆無達到顯著水準，而曾欣儀（2001）

研究顯示家庭社經地位對於政治態度與公民參與態度並無顯著性。

綜合上述結果，研究者發現「性別」與「年級」在服務學習成效方面具有顯著差異，但兩者交互作用與家庭社經地位對服務學習成效上並無顯著差異，因此在解釋力上僅能從「性別」與「年級」兩者上解釋服務學習成效的影響因素。

四、綜合討論

本研究結果發現學生參與服務學習都會依循學校的規定進行，一學期服務時數為期八小時，以學校課程規劃為主，主要服務對象為身心障礙人士與一般大眾，而現代學生比較獨立不喜歡受人支配，因此在選擇上主要是以「學生自行安排」為主，也因為其主要服務對象以身心障礙人士及一般大眾，因此此結果也反映在參與服務學習的機構上，都以社會福利機構或是文化建設機構為主，也因為該校將服務學習列為必修，學生的參與動機也就大大降低，都是以學校要求而去參與服務學習，也因為學生參與動機是出於被動的，所以在服務學習的成效方面表現並不好，根據學生訪談結果與統計資料，研究者可歸納出下列幾點原因：

- (一)、服務學習是出於被動性質的參與方式，並非學生主動參與。
- (二)、服務學習成效不彰，由於只進行表面的執行動作，並無課程的配合，幫助學生反思。

由統計結果，在服務學習成效的各分層面與整體發現學生的「公民參與態度」無論在男性或女性的表現上都沒有顯著差異，在其他面向皆有達到顯著，表示性別在此面項上是沒有差別的，也就是說參與服務學習對男性或女性在公民參與態度上沒有哪一方有明顯幫助，可以說公民參與態度對男性與女性一樣沒有助益（男性平均數：2.41；女性平均數：2.52），而其他面向與整體而言，女性的表現都比男性來的佳，也是就說服務學習對於女性有正向的幫助，且比男性好，而在年級差異方面，二年級的表現也比三年級要好，這可分成兩部分說明：

- (一)、二年級學生是第一年接觸服務學習的課程，所以對於該課程感到新鮮好奇，而三年級學生已經執行了兩年了，因此感受程度不像第一年接觸時如此明顯。
- (二)、三年級學生對於服務學習的熱誠在第二年的時候有降低，雖然也有進步，但是表現程度比二年級為低，因此其感受程度就不如二年級學生。

而在家庭社經地位方面皆無達到顯著差異，表示家庭背景對於服務學習成效上沒有差別，這也表示說高社經地位的學生並不會因為家庭的優勢而使其表現突出，低社經地位的學生也不會因為家庭背景較差使其在學習上表現較弱，這對教育層面而言是個好消息，能夠打破階層的差異，讓弱勢學生也可以順利學習與學生相互競爭。

伍、結論與建議

一、結論

本結論根據調查研究的分析與討論，在歸納整體幾個主要的發現與結果，分別敘述如后，並以表 13 呈現之。

表 13 待答問題與研究結果摘要表

待答問題	研究結果
(一)、目前高中生參與服務學習現況為何？	全數皆參與服務學習，以學生自行安排最多，且主要以學校課程規劃為最，參與平均時間為每學期八小時，每學期 1-3 次。
(續上頁)	
(二)、目前高中生參與服務學習成效為何？	參與動機大都是由於學校要求而去執行，並非出於自發性，而成效方面僅「自我概念與實現」分量表其表現較佳，中等偏上，其他分量表與整體表現則是差強人意。
(三)、不同背景變項（性別、年級、家庭社經地位）對其服務學習成效有何影響？	性別方面僅「公民參與態度」未達顯著，其他層面女性皆優於男性且達顯著差異。 年級方面，全數皆達顯著差異且二年級優於三年級。 家庭社經地位全數皆未達到顯著差異。

根據前述討論與分析，本研究獲得下列結論：

(一)、參與服務學習的學生皆能遵照學校規定進行服務學習的課程，而學生對於課程的安排自主性頗高。

本研究之個案學校，校方依照台北市政府的規定（1999、2000），要求學生參與服務學習，其執行力相當不錯，全數學生都能遵照學校規定進行，顯示服務學習的落實相當成功。

(二)、對服務學習課程的動機大多為被動（即學校要求，平均分數為 3.42）；成效上僅「自我概念與實現」表現為佳（平均分數為 2.54），「個人心智成長」最差（平均分數為 2.33）。

也就是說學生如果沒有要求進行服務學習的課程，學生並不會主動參與，與結論一相互結合，可以知道學生的自主性很強，因為雖然課程是硬性規定出於非自願，但是仍想在課程內找到自己所喜歡的，也就是說「在非自願性的課程下，學生仍想找到與自己相符合的課程」。而學生參與服務學習會因為參與動機的不同造成其成效上的差異，但也因為該課程是屬於非自發性的課程，因此在成效的檢測上並不理想，普遍表現不佳，以「自我概念與實現」表現最好、「個人心智成長」表現最差。

(三)、背景變項上，年級變項皆達顯著差異（二年級>三年級）；性別變項僅「公民參與態度」未達顯著，其他皆達顯著差異（女性>男性）；而家庭社經地位皆未達顯著差異。

背景變項的考驗之下，女性表現優於男性；二年級優於三年級，但是性別與年級間並無交互作用效果的產生，也就是說性別與年級可以來解釋其成效的差異性，但是性別與年級兩者的交互作用無法對於成效的結果加以解釋。

二、建議

(一)、課程規劃方面

由於目前大部份台灣還是以升學為導向，因此學生在參與服務學習完之後，往往不能透過反思與討論增加個人心智成長，若能在課程當中每週或每月用一至兩堂來討論大家參與服務學習的心得，進而引發大家的興趣，使服務學習能真正落實在生活與教育當中。因此，如果想要真正落實服務學習的精神與模式讓學生能夠增進其自我概念、公民態度進而體驗真實的社會，應該在課程上面做安排，但礙於現實升學的考量很難真正落實到課程之中，日後研究者可以設計一些課程，在短時間之內能夠發揮成效，並且鼓勵學生多方面嘗試不同機構的服務，瞭解不同文化社會的生活模式，在如此多元化的社會，應該讓學生延伸其觸角發現自己週遭環境或是體驗不同的生活。此外，若將服務學習改成選修對於學生有正向幫助，根據研究者與學生訪談時，有學生表示「每次去做都是心不甘情不願的」，做也是草草了事，倘若如此，不僅未達成服務學習當初之目標，甚至學生表現不良，校方也須負起責任收拾學生的殘局，如此則會增加社會成本。或是加強服務學習的宣導，讓學生是出自內心去參與服務學習，進而體驗其中的意義。

(二)、後續研究方面

本研究僅以台北市一所公立高中之普通班二、三年級學生為研究對象，因此，能否推論至全國其他地區，有待進一步深入探討研究，故未來相關研究，在樣本方面，當可選擇加入其他地區的學生與類型，抽取更多樣本人數，使相關的資料更為普遍齊全。在背景變項方面除了性別、年級、家庭社經地位之外，可納入其他的變項如：實習之機構、學校的態度等，可以相互對照學生的表現，以對高中生參與服務學習進行更深入的討論研究。

參考文獻

中文部分

- 王雅菁 (2002)。高中公民科服務學習效果之研究。國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修碩士班碩士論文 (未出版)。
- 台北市政府教育局 (1999)。台北市國中以上學校推展公共服務教育實施要點。
- 台北市政府教育局 (2000)。台北市各級學校推展服務學習實施要點。
- 江雪齡 (1999)。服務學習與社區發展。中等教育 50, (6) 1。
- 李法琳 (2003)。大台北地區大學服務性社團學生參與志願服務知動機與滿意度研究。世新大學社會發展研究所碩士論文 (未出版)。
- 沈六 (1997)。服務學習。公民訓育學報, 6, 43-60。
- 吳芝儀 (2003)。服務學習融入國民中學課程之行動研究。行政院青年輔導委員會。
- 吳淑貞 (2003)。九二一受災戶大專在學青年返鄉工作服務學習之研究。東海大學社會工作學系碩士論文 (未出版)。
- 林勝義 (2001)。服務學習指導手冊。行政院青年輔導委員會。
- 周學雯 (2002)。大學生參與運動志工之動機與意願研究。國立台灣師範大學運動休閒與管理研究所碩士論文 (未出版)。
- 高慶賢 (2003)。青少年參與服務學習現況與學習成效評估—以北市高中、職為例。慈濟大學社會工作研究所碩士論文 (未出版)。
- 陳惠英 (2003)。家庭主婦參與服務學習經驗之研究以高雄市家庭教育志工為例。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 郭芳妙 (1996)。美國中小學服務學習之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 褚再勝 (2002)。大專學生參與國立自然科學博物館中服務學習之調查研究。國立台中師範學院自然科學教育學系碩士論文 (未出版)。
- 曾欣儀 (2001)。台北市公立高中學生政治態度與班級氣氛之相關研究。國立台灣師

- 範大學三民主義研究所碩士論文（未出版）。
- 溫健蠶（1997）。**大學生的服務學習及學生發展之研究**。國立台灣師範大學公民訓育研究所碩士論文（未出版）。
- 蔡峰月（2002）。**社會變遷中青少年的道德價值觀—彰化地區高職學生道德價值觀的調查研究**。國立台灣師範大學三民主義研究所在職進修碩士學位班碩士論文（未出版）。
- 鄭慧蘭（2001）。**高中生公民參與態度與行為之研究—以台北市公立高中為例**。國立台灣師範大學公民訓育研究所碩士論文（未出版）。
- 劉慶仁（2000）。服務學習與教育改革。**教師天地**，104，16-21。
- 賴雨陽、黃正全、張燕琴、胡菊韻、高秋燕、張慧玉、鄭靜欣、徐天福（2002）。**中等學校服務學習方案彙編**。行政院青年輔導委員會。
- 歐鎮寬（2003）。**台北市公立高級工業職業學校學生參與服務學習的參與態度及其相關因素之研究調查**。國立台灣師範大學工業教育研究所碩士論文（未出版）。

外文部分

- Boyer, E. (1983) *High School*. New York: Haper & Row.
- Eyler, J & Giles, D.E. (1999). *Where's the learning in Service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Fertman, C. I, White, G. P. &, L. J. (1996). *Service Learning in the Middle School: Building a Culture of Service*. Columbus, Ohio: National Middle School Association.
- Schukar, R. (1997) .Enhancing the middle school curriculum though service learning. *Theory into Practice*, 36(3), 176-183.
- Waterman, A. (1997) *An overview of service-learning and the role of research and evaluation in service-learning programs*. In Waterman, A. (Eds.) ., *Service-learning : Applications from the research*. (pp.1-11) .Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

國中輔導教師對攻擊行為個案處遇模式之

行動反思歷程研究

張臻萍

台北市立新興國中輔導室組長

摘 要

本文的內容在探討國中輔導教師對攻擊行為個案處遇模式之行動反思歷程。研究者為國中輔導老師，因在輔導攻擊行為個案遇到困難，決定找督導諮商。在督導過程中發現自己因未完成事件與信念，生命能量被卡住，而影響輔導效能。督導歷程處理個人卡住的未完成事件，因信念改變、疏通被卡住的能量情緒，藉由自己的反思與覺察，與實地在校園中輔導攻擊行為個案的經驗，讓研究者由新角度看攻擊行為個案。

輔導者對個案不再帶有生氣、厭惡的負面情緒，不再用刻板印象看待個案，對個案也能夠用出同理心。因輔導者的轉變，輔導攻擊行為個案不再困難，潛移默化中，個案也因為被接納、同理，輔導效果便出現了。

因自己的省思成長，覺知輔導老師找督導的必要性。若實務工作者能放下自己對輔導專業的自滿，面對自己的角色由「助人者」轉成「被助者」，並在生活中不斷實驗，則助人工作更有效能。

關鍵詞：攻擊行為、督導、自我覺察、未完成事件

第一章 研究動機與目的

研究者為國中輔導教師，因本身個性溫和，且在小學時曾被男生捉弄過，所以內心對於主動攻擊或欺侮他人者有許多害怕與生氣，對於被欺侮的同學則深深感同情。因本身的成長歷程，對輔導內心脆弱或悲傷情緒的學生相當容易，但面對攻擊傾向較強的學生常感到有股無力感。所以在自己的記憶中，曾陪伴許多內心脆弱的孩子走過心理很苦的日子，但幾乎未主動協助有攻擊傾向的孩子。對於有攻擊傾向的孩子，有一個信念是：「這種小孩送到訓導處比較有效，訓導處的嚴厲處罰及記過的威脅下，他們才有可能改變！」

所以當導師或訓導處轉介這樣的學生過來時，我心中常充滿矛盾。因為我知道輔導教師用勸告的那一套，孩子改變並不大，且一般人對輔導教師有過高的期待：「把孩子送到你那裡就沒問題了！」；如果輔導效果不佳時，別人可能就會認為你「越輔越倒，輔導無效！」。這樣的看法對於輔導教師是一種很大的挫折與壓力。所以我對被訓導處或導師轉介過來的攻擊性個案常有種「我也無能為力的心態」，我知道我對這樣的個案有輔導上的限制，我也常會問自己：「我到底要如何輔導這樣的孩子呢？」

為解決輔導上遇到的問題，我決定去找督導。在每次的督導與心理治療過程，藉由自我覺察、省思、與督導討論、實地接案的行動，看著自己有許多的發現與成長，實際在輔導攻擊行為個案的品質也變得有效多了，希望這樣的經驗可以提供給實務工作者參考。

本行動研究目的有三：一、探討督導歷程的實施對於輔導攻擊行為學生之實務工作者的影響。二、了解接受督導後，實務工作者對於攻擊性行為個案的發現是什麼。三、實務工作者用新觀點，對攻擊行為個案的影響是什麼。

第二章 文獻探討

張氏心理辭典定義「攻擊」為：以敵意行動傷害別人或破壞物體的一切行為。而「攻擊行為」則泛指侵犯別人身體或影響別人安全的行為。攻擊行為的高峰出現在青少年初期（十三歲到十五歲）（王雪貞等譯，民 91）。國中階段的學生正處於這年紀，在校園中易見一言不合、看不慣對方或者開玩笑過火而發生的攻擊行為，校方對日漸增多的攻擊行為的處遇有有哪些方法呢？筆者查閱相關論文提到有關處理攻擊行為的方法，如：周百營（民 91）提到減低個人認知扭曲可降低攻擊行為；張輝道（民 91）提到可由學生個體、教師取向、學校行政、課程取向這四方面的輔導與防治；吳秋雯（民 84）從父母親教養態度著手對改善攻擊行為有幫助；王海捷（民 86）研究指出情緒管理策略對降低攻擊行為具效果。

可見，採用專家建議的輔導方式與策略應可減低學生攻擊行為，筆者也相當認同專家提出的輔導策略及方法。但是因輔導老師個人成長經驗，無法有效輔導攻擊行為個案的因素，是否也是輔導成效的關鍵？

因筆者偏好完形治療輔導模式，尋找相關文獻發現「未完成事件」足以影響個人。蘇完女（民 90）提到個人因未完成事件所產生的情緒主要有憤怒、受傷害或恐懼，臨床上的影響大致包括憂鬱或焦慮的症狀，或者人際上的問題。卓紋君等譯（民 91）提到未完成事件會在兒童成年後繼續困擾著當事人的生活，它們也會妨礙個人的當下行為、知覺及其思考的有效運作。諮商員一但被未完成事件「卡住」時，所產生的問題足以影響他與個案的諮商關係，也有可能減低輔導效能。田秀蘭（民 86）提到這些因未完成事件引發的情緒未能被覺察或被經驗，這些情緒將一直存在著，影響諮商員與個案的接觸。黃瑛琪（民 86）提出如果諮商員對於影響自己的情緒與認知因素無法覺察的話，則可能在進行諮商前便已決定了諮商的過程與結果，不僅有損諮商員的專業訓練，甚至可造成負向的諮商影響。

可見未完成事件對一個諮商員或輔導者來說影響甚大。而要處理「未完成事件」似乎較難靠著自己摸索、參加輔導知能研習或者閱讀書籍解決。卓紋君等譯（民 91）提到完形理論認為覺察為個人改變的開始，可藉由自我覺察方式處理未完成事件。而增進自我覺察可藉由被諮商的經驗達到。張淑芬（民 85）提到增進自我成長，接受諮商是一種重要的方式，准諮商員可藉接受個別諮商而增進自我覺察的能力，藉著經歷接受諮商，可以有許多的反省和學習。

一個諮商員的養成除了受大學或研究所專業訓練外，找督導或有被諮商經驗是增進輔導專業相當重要的方式。張淑芬（民 85）提到有督導及個別諮商的經驗，對諮商員的發展來說是較完整的。趙珍妮（民 78）在論文中提到對諮商輔導此項專業而言，要達到高品質的服務，則必須靠完整的訓練、評估與督導制度的建立。

綜合上述，輔導者若能夠接受督導，藉由督導歷程自我覺察、解決未完成事件，不再被卡住，自己便能發揮輔導專業，客觀地看待個案，運用同理心，了解他們的需求，輔導工作便能易見成效。

第三章 研究方法

第一節 研究方法的選取

本研究採行動研究的精神，記錄整個督導歷程對研究者的影響，及自己的反思與覺察。在反思與覺察後，在輔導攻擊行為個案後又有許多發現，這樣的發現讓輔導攻擊行為個案更有效能。

第二節 研究參與者

一、研究參與者

(一)主要研究者

研究者為心理系學士畢業，目前在北市新興國中擔任輔導老師兼任輔導室組長，任教職九年。喜歡與學生互動，熱愛助人工作。

另一位在整個行動研究過程是擔任研究者的督導，師大心輔所博士研究，本身受溝通治療專業訓練四年、完形治療專業訓練十年，專攻完形治療與小丑創作，目前為國立政戰大學心理系講師、台北耕心協談中心諮詢顧問。

(二)接受訪談者

共有三位，此三位皆為國中七年級學生，基本資料如下：

名字 (化名)	性別	個 性	家庭狀況	主要 事件
小明	男	個性外向，學習成就不高，外表高大，人際關係不佳。	單親	帶刀事件
阿輝	男	易衝動、好捉弄他人，國小時常有暴力行為出現，上國中已漸改變。	單親	1 上課打人 2 捉弄同學
小珍	女	早熟，情緒化，經不起別人誤會。國小時常有暴力行為出現，上國中已漸改變。	單親	1 離家出走 2 師生衝突

二、研究資料的蒐集

本研究資料的來源主要包括督導歷程的錄音帶內容、督導後的省思日誌、生活中與攻擊行為相關事件的省思、寫給督導的信、回家作業、晤談學生的內容摘要。

(一) 督導歷程的錄音帶

督導要求每次過程能夠錄音，並要求研究者回去聽，了解自己在諮商室發生什麼事，並因此加深自我覺察能力，並將自己的發現寫下來。

(二) 督導後的省思日誌

在每次督導後，研究者寫下自己的收穫與發現，並作為省思的功課。

(三) 生活中與攻擊行為相關事件的省思

在校園中遇到與攻擊行為相關事件時，研究者將自己的覺察與發現記錄下來。

(四) 寫給督導的信

在督導後將自己的心得或者發現回應給督導，與督導分享。

(五) 回家作業

在督導過程中的回家作業是寫信給特定對象，將所要表達的內容寫下來，且不要有限制或擔心，因信件不會寄給對方。

(六) 晤談學生的省思

晤談三位曾出現攻擊行為的學生，記錄自己晤談後的省思，以了解研究者在督導後對攻擊行為個案的發現是什麼。

第四章 行動研究歷程

第一節 生命能量卡住了

從小我就是乖乖牌，面對別人我最常出現的模式就是討好，我很認真、很努力做好每件事。記憶中，小時候父母常吵架或激烈衝突，父親情緒易怒，也易咆嘯。當看到父母吵架時，我躲了起來，告訴自己沒事發生，但心裡總是有好多的害怕與焦慮。

小時候我印象很深的是我被班上同學欺侮、捉弄，他們威脅我不能告訴老師，這個經驗讓我害怕面對那些外表凶狠的人，我好像只能消極面對他們，只希望他們離我遠一點。

我在這樣的背景下漸成長，長大後，不再有欺侮我的人，父母也不再有那么多的爭吵，父親脾氣也改了很多，但我與別人互動卻出現了狀況。我總不喜歡與權威者互動，害怕與人衝突，害怕別人用很兇的眼神或大聲對我說話，尤其害怕那些暴力份子。身為輔導老師，在校園與人互動的機會相當多，我面對較兇的人（學校裏說話比較權威的老師）也有害怕或自卑的狀況產生。當對方一變臉，我就會回到那個小時候害怕的小女孩狀態，尤其遇到口氣具威脅性的人，我就很會縮得越小，連話都不敢說，也不敢表達自己的意見。這幾年我更發現我在輔導學生上出現了困擾。因自己小時候曾被同學欺侮的經驗，我對那些欺侮他人、或者攻擊別人的學生產生厭惡、氣憤與害怕。我感到這類的學生對我有威脅感，我也因陷在自己的情緒裡而難以同理他們、輔導他們。因此，我在生活上與輔導個案上感到無力感，「到底如何才能突破這樣的困境呢？」

我的生命能量卡住了！，我與「特定類型」的角色互動越來越不自在、也越來越不能活在當下，我過得很不舒服。就當我處在這樣不快樂的狀態下一段時間後，一位同事談起了自己的經驗，她覺得找督導對她影響很大，也覺得生命又活了起來。所以，當下我起了「找督導」的念頭，而這念頭讓我生命起了大變化。

我的督導-何麗儀老師，她是一位完形治療取向的治療師，我在督導的歷程向她提出我困擾的主題，藉由每次的督導，及在生活中覺察、行動，我有很大的進步。我從被卡住的地方鬆脫，輔導個案的品質與效率也提高了。最重要的是，因自己的覺察，重新看待攻擊性個案，我和他們的生命起了溫暖的漣漪！

第二節 豐富的生命主題

以下記錄督導過程，我的發現與覺察。

一、難同理的「壞」女孩

在這次督導我提出來個案討論。她是位七年級新生，開學不久就出現許多狀況：對老師不敬、服儀不整、和校外中輟生一起、校內學長姐常來「關心」，目前在法院已有記錄（被判保護管束），再犯錯就要進少觀所了。我向督導反應輔導她有困難，因為我常問一句，她答一句，且她似乎不認為目前的狀況有多糟糕，我想她再不改變，可能會像我三年前教過的學生一樣，最後進少年監獄。我輔導她有很大的無力感，也懷疑花時間和她談到底有什麼效果？

督導要我練習空椅，假設個案坐在我對面，我如何開始和她對話，而這次的過程讓我對自己的輔導模式有很大的發現。

93.9.16 反思日誌

當天的督導，我發現我的晤談方式像個訪談員，輔導技巧停留在「搜集資料、提出問題詢問對方、給予忠告」上，也許這是必要的，但我卻忽略了眼前這個「人」他到底最需要什麼？所以在輔導過程中，完全處在焦慮的狀況，內心在想：「下個問題要問什麼？」、「她回答後我該怎麼接話？」、「要如何解決她的問題？」當然，諮商員處在自己的狀態下，這樣的諮商品質會很差，難怪會產生「我問一句，對方答一句」的情況了。如果能把焦點放在聽她在「說」什麼？先接住情緒，同理情緒，正視她這個「人」，不停留在自己內心的焦慮中，我與個案的能量就能流通，輔導她才有效果。而這麼簡單的「同理心」技巧，我卻到此刻才真正了解。

而另一個發現是我對「壞」學生的信念。因小時候被欺侮的經驗，讓我承受的痛苦很大，我甚至在操場的沙地上寫著：「○○○，你將來會受報應的！○○○，最好快點ㄟ▽！以消我心頭的恨！」所以我覺得他們是「壞」學生，他們不是好東西，最好快點接受處罰。因為我對「壞」學生的刻板印象及信念，導致我不了解他們，看不到他們內在的需求，所以根本接不到他們的情緒，也無法同理他們，所以我輔導攻擊行為個案有困難！我想只有當我丟掉這樣的信念，重新接納這樣的孩子，輔導才有可能進行！

二、害怕「聚眾」的覺察-大姊大的啟示

這次談的主題是「看到學生聚眾，我感到極大的害怕。」有一天放學前看到一群女學生聚眾，我開始焦慮起來，害怕會有什麼事情發生，但我又害怕去處理，心中浮現許多想像的恐懼。徬徨中我選擇從她們旁邊走過，並當作沒這回事，快速離開現場直接回家。可是我一路上心情很不好受，一方面我覺得「身為一個老師，怎麼可以看到事情不處理！」另一方面我真的好害怕去看到聚眾的畫面，似乎有什麼事要發生了！

督導在要我去跟聚眾的主角-大姊大對話，且要我扮演她，成為她，我發現看到的場景完全不同。

93.10.11 反思日誌

大姊大是兇狠的代表，就好像是我小時候班上那些欺侮我的同學。他們在我桌上亂畫，在我椅子上擺釘子，我發現不對時他們卻哈哈大笑，他們還威脅我不能告訴老師，不然要我好看，我只好一直忍、一直忍，甚至不敢告訴老師及爸媽，只能自己裝堅強，再苦也自己撐下去，我好期待趕快畢業，脫離這些人，也難怪我看到一群人聚眾就感到害怕。他們聚在那裡的畫面讓我又回到我小時候的場景，狀況似乎很危險，耳邊傳來的是嘲笑聲與威嚇聲，「好可怕呀，我好想逃，怎麼辦，沒人來保護我，我好害怕呀！」

督導用空椅法要我看清楚對方。當我認真看著對方時，很神奇的是，我的恐懼漸漸的消失了。而當我看清楚那個畫面時，才覺察到「被欺侮」是我小時候的事，不是現在的事，我現在是很安全的！原來想像的力量真大！我因自己「小時候的害怕」，而「想像」對方有威脅性，一定會打人。我想「看清楚」，可以讓自己與真實接觸，減少自己內在的恐懼。

而大姊大的個性-兇惡、權威對我而言是另外一極，她跟我的有很大不同。從小到大我一直是乖乖牌，我不允許生氣的我、有 Power 的我、凶惡的我出現，但乖乖牌的角色讓我一直不了解比較有威勢、攻擊別人、欺侮別人這些學生的世界，也難怪輔導這樣的學生對我是困難的。而我長期以來只允許個性的其中一極出現，情緒的能量似乎阻塞了。當我漸能允許自己「生氣、憤怒」這些情緒出現，也許我就容易了解這樣的學生在想些什麼，他們的需求是什麼。

三、校園打架事件

督導後的某天下課，類似的事件又發生。我從教學大樓要回輔導室，有同學告訴我：「老師，有人在打架！」當時我感到有些害怕，但我卻想去處理這樣的狀況。我走到現場，他們一哄而散，只見被打者搖搖手說沒事（但我看起來傷勢不輕）。那時我趕

緊到導師室但卻找不到導師，訓導主任問我有什麼事？我說明狀況，他請我指認學生相片，找出那些人是誰？當時我內心很焦慮，似乎回到小時候的害怕的心理狀態：他們作弄我，威脅我不要告訴老師，否則會讓我難看！但是訓導主任一句話讓我安心，他說：「謝謝妳，下課容易發生打架事件，如果都沒人告訴我們訓導處，事情會更棘手！」這句話讓我由恐懼焦慮的心情回到比較安心的狀態。

93.10.20 反思日誌

在這次的經驗我讓自己挑戰害怕。本想逃走的我因為上次督導已處理掉「聚眾的害怕」，所以我決定給自己機會去面對類似事件，告訴自己不要逃，甚至我也試著打破小時候不敢告訴別人指使者是誰的經驗。雖然當下有很複雜的情緒：如：會不會有危險呀？他們會不會對我不利呀？但我試著安撫自己內在的小女孩：「不要怕，這裡很安全，如果妳害怕，我會陪著妳。這裡是學校，『我是一位老師』，如果有危險，這裡有許多人可以求助！」也試著告訴自己：「這些人不是小時候欺侮我的人，我也不是小時候的我，我已經長大、我是一個大人！」

學習安撫自己，在孤單害怕時可以產生很大的力量。

四、一個帶刀孩子的啟示

這一天督導來到我的學校帶領高層次同理心工作坊，休息時間時生教組長突然打電話來叫我過去，協助導師處理其班上一位帶藍波刀的同學小明，他在班上用刀嚇同學，威脅同學不可以跟老師講，有的同學被嚇到哭，甚至連站起來都有困難。到中午才有老師發現，並將他送訓導處處理。我介入處理，除了安慰導師外，並將整班同學帶離班上到輔導室的大團輔室來輔導。

事情處理到一段落時，我回到團體時向督導說明剛才的危機處理情況，督導提醒我一點：那位帶刀的同學，最好現在去跟他談，因為他也很需要！我當下趕緊請生教組長帶他來輔導室，以下是訪談摘要。

師：「看起來你現在心情很亂吧？」

明：「老師我不知道會這樣？我只是覺得好玩，拿刀子假裝嚇同學而已，我不知道他們會被我嚇成這樣？」

師：「所以你有一些後悔…」

明：「我已經向導師及生教組長認錯了，我想要知道他們現在怎樣了？」

師：「目前他們還好，從這件事你學到什麼？」

明：「我下次不會這樣了…老師我跟你講哦！我前幾天不是沒來嗎？因為我媽的男朋友打了我媽，還把錢拿走，我媽為了不要讓他找到我們，就把我帶走，我們這幾天住朋友家。你不要告訴別人哦！我討厭他打我媽媽，如果他再欺侮我媽

媽我就要他好看！」

93.10.29 反思日誌

我竟然忘了他也需要晤談！我被當時狀況嚇到了，不想碰那位「可怕」的學生。督導這句話真是「當頭棒喝！」我以為對班上那些害怕恐懼的孩子的危機處理是最重要的，完全忽略了另一位更需要關心的孩子。我發現「關心弱者」又是我出現的模式，而「壞者該罰」這個信念又來了。

當督導告訴我這句話時，我心中浮現了一些內在對話：「全校的人大概會全部指責他吧！如果連輔導老師都丟下他、忽略他，他應該怎麼辦呢？」看到他進輔導室，我的心情還是有那麼一點害怕，可是談完後，我發現他也像個需要被照顧的小男孩，期待別人的愛與了解。

哇！如果我沒找他來談，不知道會失去多少重要的訊息！在這樣的孩子背後藏著令人難過的故事，而他告訴我這麼私人的秘密，也期待被人了解、被人幫助吧。如果我沒看到這一點，只覺得他是位可惡的大壞蛋，對他加以標籤，我想他更會放棄自己，走向偏差的道路。好險，我差點也變成有偏見的輔導老師了！

五、上課期間的攻擊事件

這次談的主題是「上課期間，學生主動攻擊同學，而我不知如何處理。」情況是這樣的：有天我任教的輔導活動課班級裡的阿輝，他在上課期間用書本打了小志的頭，並用橡皮筋大力彈了他的脖子，我急忙過去看小志，他正低頭啜泣，脖子並立刻紅腫起來。我走下台去問了一句：發生了麼事？大家沉默不語，我只聽到阿輝口中念念有詞說：「是你自己愛玩嘛、愛玩嘛…」。

當時我不知如何處理，停了一會兒，便走回講台繼續上課。我在下課時嚴肅地訓了一頓阿輝，他眼神不看我，臉色很難看，我話還沒說完他就走開了。後來阿輝在上我的輔導活動課時表達出不配合及敵意，以前他上課時還願意聽，但現在卻令我大傷腦筋，我不喜歡這樣的互動關係，也擔心下次他又打其他同學時我該怎麼做。

督導在諮商室要我用空椅法跟他對話、扮演他，並在結束後給了我家庭作業。

93.12.10 反思日誌

經由督導的提醒，我發現每個人都有情緒地雷（地雷的意思是「人最在意的部份」，如身材、經濟能力、長相等），我想阿輝這麼生氣可能是小志踩到他的「地雷」。生活中我們常無意間踩到別人的地雷。個體在被踩到最在意的地雷時是難以控制情緒的，尤其當對方「白目」時，個體會想快點制止對方，讓對方停止行為或語言的挑釁。所以像這些攻擊行為個案的情緒地雷比一路上平安順利、家庭幸福的人多太多了。所以

當別人踩到他們的情緒地雷時，他們容易衝動，當下難以控制自己。

老師在學校可以教導學生了解自己的地雷在哪？並能協助學生往內心深處探索這些地雷的密碼。當別人快踩到自己的地雷時，去告知別人或提醒別人，以減少不愉快的事件發生。老師也也可以教導學生「不要太白目」，「太白目」是會容易踩到別人地雷的，讓彼此不舒服，後果也要自己承擔。

另一個覺察是當我扮演了攻擊者的角色後，才知道所謂的「道理都對，但很難在有情緒時控制自己的行為！」在情緒高張下，要如何克制自己不還手、不打人真的很難。藉由扮演，我可以了解攻擊者內在想法，如果每個老師可以他們的立場，所看到的風景完全不一樣，所用出來的方法也會不同，這是很重要的體會。因為能當上老師的人功課都不錯、成長歷程也是平順、有很多人也是乖乖牌，所以要同理與我們不同背景的個案，了解他們的內心想法、需求，我想是相當困難的。可是當我們能夠了解他們的想法、需求時，對他們的信念、對事情的解讀，也會有很大的不同。

◎有意思的回家作業

當天督導給了我一項回家作業，利用這件事的機會，試著寫一封信給被欺侮的弱小者及欺侮弱小者，並將在諮商室扮演攻擊者的內心想法寫下來。

【給被欺侮的弱小者】

看你那麼弱小，我好同情你哦！長得不高又瘦瘦的，你一定有許多的委屈說不出吧！平日被高大同學取笑，隨意被當出氣筒，還被叫去幫他們工作，你無法抵抗，因為你知道說了沒用，反抗還會遭受他們更多的欺侮，只好忍氣吞聲，我想你也不敢告訴老師吧！因為告訴老師，老師會處罰他們，他們又會找你算帳，真的好辛苦，也好倒楣！編在這個班，跟暴力份子在一起令人好氣也哦，不知什麼時候才能脫離苦海？還有兩年多才會畢業耶，你好可憐哦！我真的同情你！

寫完後覺察到這完全投射我小時候被欺侮的心情，我想，因自己的成長經驗，我完全能同理被攻擊的心情。了解那種被傷害、被威脅的感受，而另一個相反的想法就是痛恨攻擊者。難怪我輔導「受害者」比較容易，而要輔導「迫害者」是這麼難，因自己早已被憤怒、恐懼的情緒占滿了。

(93.12.10 回家作業省思之一)

【給欺侮弱小者】

你怎麼可以打他呢？他那麼弱小，你那麼用力打他很恐怖耶！如果將他打成腦震盪怎麼辦？而且發生了什麼事需要這麼用力打人？你不會克制自己嗎？打人、欺侮人就是不對的行為！上次犯錯你說要改，改到哪裡去了？全是廢話、狗屁！不會改就是不會改，我看你是沒救了！我想只有請你爸爸來才有用，因為你怕被他揍，因此你才會

不敢打人，最重要的是你要為你的行為付出代價！

嗯，我覺察到我很氣攻擊者，似乎很想將從小累積的忿怒發洩出來，也認為他們很難改變行為，他們沒有任何可取之處，完全是壞蛋，而我的信念是：欺侮人的人就該受懲罰！

(93.12.10 回家作業省思之二)

【扮演攻擊者內心告白】

我實在很生氣，他怎麼可以不聽我的話？我已經警告過他了，是他自己不聽的，且又說出那樣難聽的話，誰受得了？你沒有看到他的嘴臉，一副欠扁、白目的樣子，令人想教訓他。老師你完全沒有站在我的立場，只覺得他最可憐、最值得同情，難道我就沒有值得同理的地方嗎？難道我就是錯的，而他都是對的？

寫完後我覺察攻擊者心理很寂寞，會很想讓別人知道自己是好的，當別人一再地斥責、否定自己、完全不聽解釋時，會讓這樣的他們想反抗或者更往下沉淪。我深深覺得每個人都需要被在乎、被肯定，如果老師的只站在示弱孩子那一邊，覺得他們好可憐，而未了解問題所在，了解攻擊者的心聲，那這樣的孩子越來越寂寞、越來越會想放棄自己、也會越來越用暴力來表示憤怒。

(93.12.10 回家作業省思之三)

第三節 晤談個案之發現

督導建議我能在校園中找曾出現攻擊行為的同學晤談，從輔導過程中去發現他們內在世界及練習與這樣的學生工作。這對我意義很大，因為這將是我從新的角度看攻擊行為的孩子，也許在輔導的歷程中有很不同的經驗與發現，以下就是輔導過程中的省思。

一、常出現攻擊行為的阿輝

(一) 阿輝的另一面

【之一】

我安排了時間找曾在上課期間攻擊同學的阿輝談，發單子給他卻遲遲不見人影，只好主動去班上找他，只見他一看到我臉色很不好（我猜他似乎不大願意跟我談）。他

從教室走了出來，我對他說了一句話：「你沒有犯錯，不要緊張！」這句話說完，他的臉色似乎變得較溫和了。

*「尊重」尤其重要

我回想起他為何臉色由凝重轉成溫和？我想是那句話：「你沒有犯錯，不要緊張！」對於這樣常被責備，在他人心目中印象很差的學生來說，是能讓他們「Calm down」的有效方法。這成功經驗提醒我以後對成長歷程「千瘡百孔」的學生，「尊重」的態度尤其重要。

(94.3.1 晤談省思之一)

【之二】

輝：老師妳怎麼不午休叫我，我國文作業及聯絡本沒寫，想利用上課寫耶！

師：「哦，抱歉，因為我中午要去研習，擔心來不及，所以考慮第二節找你，抱歉哦！」

*表面訊息不代表心裡也是怎麼想

看起來他臉色很不好並非對『我』這個人生氣，而是對晤談的時間有意見，但我卻陷入想像中。原來個案心情不悅或裝酷，只是表面我們所看到的，他內心的心理動力如何，我們需要去核對，才能知道「真實」是什麼。

(94.3.1 晤談省

思之二)

【之三】

師：那天上課我似乎只關心小志有無受傷，忘了問你怎麼了，我看到你繃著臉，然後用力對他彈橡皮筋，並用課本打了他的頭，看起來你好生氣哦！

輝：哦，我們本來在玩，但他後來白目地對我笑，我想他既然愛玩，我就陪他玩！

師：原來他在跟你玩，可是你的動作讓老師嚇到了，你ㄉ一ㄚ、一聲拿書打下去，我還以為發生什麼嚴重的事。平常你都這樣跟他玩嗎？

輝：他喜歡跟我們玩，所以我們也會跟他玩，平常就這樣。上一次我們還把他阿魯巴，他大叫：「放我下來，放我下來...」（笑嘻嘻，得意的樣子）

師：你們喜歡玩這種遊戲，可是這種遊戲很危險耶！且你們正處青春期的性器官的保護很重要！

輝：我知道，可是在玩時不會想這麼多，但真的很好玩！（笑）

*玩與攻擊 VS 師生衝突

這讓我想起原本我對他的印象一直停留在「愛攻擊別人」，倒未了解他們平日的互動生態。有時學生們在玩，而老師卻誤會同學在「欺侮弱小」，教師憑自己的判斷，未仔細了解狀況，師生衝突有可能會發生。

原來我以前對學生們互動了解甚少，也是依「刻板印象」在看待一個人，而晤談後體會到這樣的學生並非「每次」都是主動攻擊別人，有可能是對方先動手或挑釁，非我刻板印像認為「他一定是先動手那個、一定他做錯了！」。

如果沒有發現這點，我處理學生事件就有很大的偏頗了。

(94.3.1 唔談的省思之三)

【之四】

師：當你很生氣時，通常是什麼狀況？

輝：我討厭對方很白目，像我國小時我有一次已經叫某個同學不要亂傳話，那個人偏不聽，還故意對別人亂說我的事，我遇到他時就灌他兩拳，誰叫他那麼白目！

師：除了白目，你還會因為什麼原因想打人？

輝：就是那種明明有錯，又辯說自己沒錯的人！就像最近一次，隔壁班的人掃到一隻蟑螂，我走過去時，他掃的死蟑螂弄到我的鞋子上，我告訴對方他弄到我了，那個人還辯說沒有，我很生氣就打了他，如果他承認我就不跟他計較了，你不知道被蟑螂弄到好噁心...

師：看起來你對白目和不認錯的人會很生氣，甚至想打他。有誰曾經勸過你嗎？

輝：我上國中比較少打人了，我有在忍耐，因為進去訓導處也蠻丟臉的，況且有一個學長常開導我，我覺得他的話很有理，我聽得進去。

師：好棒哦！你進步好多！學長怎麼開導你呢？

輝：學長告訴我打人會有法律的問題，那很麻煩的，我才不想那麼倒霉！

師：哦，有這樣的朋友真好！如果有人找你去打架你會怎麼做？

輝：我才不會那麼笨呢，朋友叫我去打架，他說不去是卒仔，那我會反問他說：「如果你不是卒仔，那你怎麼不去？」

* 攻擊性的孩子喜歡自己的行為嗎

我原本以為攻擊性的孩子都已經習慣「不爽就打」互動的模式，沒想到唔談後才發現他們也曾想辦法幫助自己不要衝動，也會想到後果。也許「攻擊別人」對他們而言是自己不喜歡的，誰願意一直做自己「不喜歡」的事呢？這一點是很大的發現。

(94.3.1 唔談的省思之四)

【之五】

師：爸爸對你在學校打人的反應如何？

輝：我比國小時進步很多了，我現在知道情緒衝動時練習克制自己，但有時候真的沒辦法。若導師通知我爸爸我在校發生的事，我回家就有好戲看了。因為他很在意我學校的生活，一直提醒我不能犯錯，尤其他覺得到學校去非常丟臉。我回家後他情緒很不好，有時電視看到一半，遙控器就向我丟過來，或者就朝我頭打下去，用腳踹我，我解釋沒用，解釋會讓他以為我在狡辯，所以以後我就不說了。

師：爸爸這樣對你，你感到好委屈，被打的感覺不好受吧！

輝：沒辦法，我爸爸就是那樣，所以我回家有時跟他說不到一句話，我們一起看電視都沒有交談，或者我乾脆在外面打籃球到很晚才回家，不然會很尷尬。

師：嗯，看起來你們平日互動不多，那種冷漠的感覺不太好受。

***暴力是學習而來？**

父母因情緒不佳，教養孩子有時也可能在做「攻擊」示範，孩子耳濡目染也學到如何以「暴力解決事情」，這樣的小孩難學到以尊重為互動的原則，生活中就很難出現尊重別人的行為，在家若已累積許多的憤怒，在學校與同學互動就容易發生衝突。

(94.3.1 晤談的省思之五)

【之六】

師：上次談到你媽媽...

輝：哦，有一天她跟我爸爸吵架後就不見了，但在國小時她回來一次，我還留我的手機號碼給她，但她都沒有打給我，從那次以後我就再也沒有看到她了。(他眼眶有一點溼...)

師：(停了一會兒)那時你蠻難過的...

***當我改變了，同理心就用得出來了！**

我看到自己對攻擊行為個案同理心有進步！雖然這次阿輝出現悲傷的情緒時，我還是蠻緊張的，不知如何回應他，但我可以了解他當時難過的心情，這是一個跟以前很不同的經驗。當我放下成見，以單純的心面對他，原來他也是平凡人，也有感性的一面，而我便可以容易地同理他了。(94.3.1 晤談的省思之六)

(二) 攻擊行為又來了！

今天阿輝又欺侮班上的女同學了！在輔導活動課時他相當不爽，用椅子踢小妮、捉弄她。我制止無效，他仍言帶諷刺罵她，班上也開始出現附和者。我那時相當生氣，也似乎無法處理當下的狀況，我說：「阿輝，你為什麼一直踢她椅子？你能不能不要罵她？」然後我停了一會兒然後繼續上課，但他仍躁動且不時用言語攻擊小妮，我當下真的好生氣！

下課後小妮很難過地大聲找我哭訴：「上完課後我走回教室，發現我的桌子被撞開、家政作品被拿走了、黑板上記著下午國文課上課說話的名單，可是我又沒講話！」，我先安撫情緒，並聯絡導師，請導師協助處理，那時我更加生氣了。

***我以為攻擊行為很快就會消失**

我當下被他搞得很煩、很氣，我上次才提醒他不要太衝動，怎麼又故態復萌了！我覺得好意規勸似乎沒什麼效果，甚至想當場罵他，但我忍住了。雖然我繼續上課，但心中完全被這個狀況卡住。我太急了嗎？我是不是以為花兩小時用心同理攻擊者，他「應該」會改變，我是否陷入了「非理性的期待」？兩小時要改變一個人，太難了吧！這令我想起我對自己專業部份非正確信念，也難怪別人對我說：「輔導無效，越輔越倒」時，我會那麼受傷了。

那時還浮現一個想法：乾脆請導師將他送到訓導處算了，因為他還是不尊重別人、攻擊別人。「既然輔導無效，那送去訓導處啦！」似乎我又回到原點，回到想用高壓來改變這樣的學生，這信念難一下移除，尤其對在短期內「想改變」攻擊行為的輔導老師的我而言！

(94.5.20 事件的省思之一)

* 忘了關心攻擊者這個「人」

隔天導師調查後發現：因為小妮在健教課上踩到阿輝的腳並未道歉，導致他相當憤怒，所以才會在輔導活動課上發洩情緒。

原來別人有錯在先，造成他的行為！我當時並未看到阿輝內在需要安撫、需要同理的部分，只看到小妮這位受害者。我發現「關心受害者」的模式又出現了，卻忘了也要關心、了解、同理攻擊者情緒，不然我似乎又變成「不公平的輔導老師」了！

(94.5.20 事件的省思之二)

二、內在痛苦的小珍

小珍國小時常是訓導處常客，出現打架、抽菸、對師長不敬等行為，這次因為小事與爸爸發生言語衝突，一氣之下離家出走，住同學家將近一個月，但每天仍按時來校上課。以下是找她晤談的對話摘要或關於她的事件。

(一) 痛苦的回家生活

師：看起來你那天離家心情緒不太好...

珍：老師，我很不喜歡回家。老師「妳知道嗎，我每天回家就上樓關在房間裡發呆，因為只要我一出房間，我爸爸就會開始罵人：「妳怎麼不去寫功課？在這裡看什麼電視？連看電視也被罵！不然我拿考卷出來他就說：「妳讀什麼書？給你錢唸書浪費！妳到底在學校學什麼啊！考這個什麼成績？我天天載妳去學校到底為什麼？」然後他還會罵我三字經！老師，如果你每天被罵，妳會不會瘋掉？那我那麼早回家要幹嘛？明明我已經改很多了，他還一直罵，我才十四歲耶！我還幫他去工地看店，我也知道一個男人帶兩孩子很辛苦，但為什麼他每次都不問我原因就開始罵我，且我在學校也沒做錯什麼事！

師：妳似乎在家裡得不到爸爸的關懷，似乎他只看到妳不好的地方，這樣的氣氛真的讓人不舒服！但老師很佩服妳這麼小就懂得替爸爸著想，妳也很努力想做好，但爸爸似乎還沒看到。在家被爸爸罵時都怎麼辦呢？

珍：我就去洗澡，然後睡覺，不然能怎樣呢？又不能出去，出去他又罵罵罵，煩耶！

* 「看到」大姊大的內心的苦

原來她的背後有許多的秘密，在人眼中的壞小孩內心是如此痛苦，這是我以前完全看不到的。她有點大姊大味道，以前光聽到「大姊大」這三個字我就害怕了！因為我國中時班上也有大姊大，她們常被叫去訓導處、服裝不符學校規定、下課後常和損友

聚在一起、聚眾抽菸、計畫要去教訓別人…我總是離她們遠遠的，看到她們選擇繞路或快閃，因為怕成為被盯的對象，對她們的行為也感到不齒與厭惡。

經過晤談後，我發現小珍是以「個案」的角色成為我的焦點，而「大姊大」與「害怕」已退回我的背景了。當下我能同理小珍的感受，天天活在被罵的環境是令人受不了的、她是多努力在缺乏自尊的環境讓自己好好活下去，如果是我，我是不是能如此勇敢、如此堅強呢？

(94.5.2 晤談的反思)

(二) 家人的互動

和小珍晤談後發現她內心的許多想法，我也想了解父親是如何看待小珍的，與父親通了電話，發現憤怒的父親氣到極點。

小珍父親：「你不要認為她哭哭啼啼就覺得她很可憐，老師妳知道嗎？她還偷騎我的摩托車出去耶！我已經對她失望了，我不會叫她回來的，就當我沒這個女兒好了…」

*缺愛的影響

聽了爸爸的心聲我相當難過，我能了解一個父親的憤怒、無奈，而女兒的心聲，爸爸也似乎聽不到。如果我是小珍，聽到爸爸如此表達，也許我就更不想回家，想變得更壞來讓父親後悔。在缺乏愛的環境中長大，攻擊、憤怒有可能越來越增加。

(94.5.4 事件之反思)

(三) 諮商室的僵局

在這一週小珍翹了兩節課，導師通知她的近況，並希望我輔導她。

她進來諮商室時不太說話也不想看我，一直拿球丟球桶，看起來她是有些情緒的。我覺察到導師要我「輔導她」是一種壓力，似乎不快點解決翹課的問題是不行的。「改善翹課行為」成為我的目標，可是我發現當我陷於自己的情緒時，卻不知道該由從哪個地方開始談。我沉默了一會兒，她開始覺得無聊，看了我一眼後又繼續丟球。沉默一段時間後，我開口問她…

師：導師說妳翹了生物課，為什麼想翹課呢？

珍：我們連上兩節同樣的課很無聊、很煩，所以不想聽，上課不管聽得懂還是聽不懂都很無聊！聽得懂幹麻聽，聽不懂就更無聊了，只有找朋友聊天比較有趣…（她仍很生氣地丟球）。

師：哦…（因自己有很多擔心，所以也開始沉默了…）

只見小珍她立刻抓起外套說：「老師我要回去了！」當時我感到相當錯愕，並立刻追了出去，只見她往教學大樓的路上快步離去…

***我困在「想改變對方」的期待**

我覺察到當我看到她不悅的眼神及不想配合的神情時，我就困住了。也許當時我能對她說：「慢慢來沒關係，妳現在如果不想說也沒關係。」或者把我的感覺回饋給她：「是不是很氣老師告訴訓導處妳們抽煙的事，心理一定很不爽吧！」，也許情況會好些。當我困在「想改變她」的期待時，只會造成彼此的距離，也難以輔導個案。

(94.6.7 晤談之反思)

(四) 師生衝突事件

今天我找她來輔導室，因為她和一位老師發生衝突。

小珍：我不想道歉，因為那位老師先不禮貌對我說話，我只回

他一句，他就大聲罵我並丟東西，作勢要打我，可是我又沒怎樣，又沒做錯什麼事，難道老師就能隨便罵人嗎？就可以隨便打人嗎？

***負面言行易引起更多反抗行為**

看來小珍在整個過程期待被尊重，但事實卻相反。我想那位老師也經不起小珍言語上的挑釁吧！

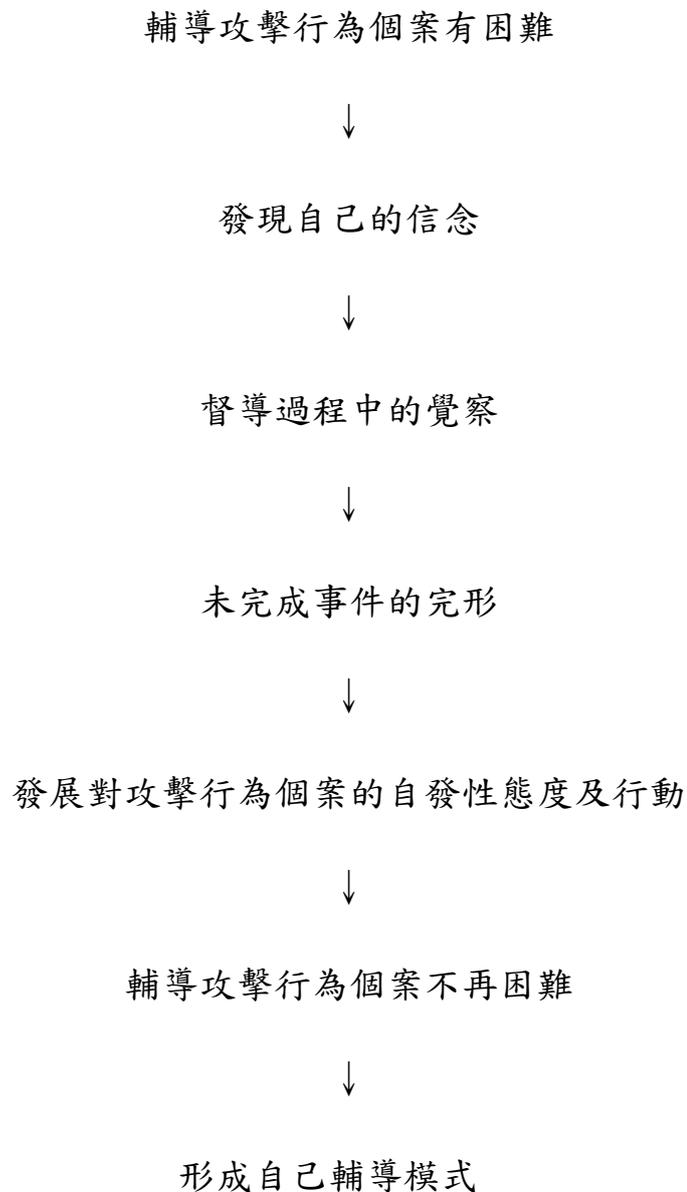
師生衝突很容易發生在類似小珍情況的學生中，因為在他們的內心渴望得到讚美、關愛的眼神與肯定的言語，經不起他人的挑釁、批評、責備，越多這樣的負面語言只會讓這樣的孩子越來越多反抗行為，由今天的例子我又更相信「打無效，關愛才是上策」的原則了。

(94.6.17 事件反思)

第五章 督導歷程對輔導攻擊行為個案的影響

第一節 輔導攻擊行為個案的心路歷程

我在整個接受督導前後，輔導攻擊行為個案整個心路歷程
可由以下表示：



在督導歷程，藉著自我覺察、省思、與督導討論，我發現因自己「想像」的害怕，未完成的事件、錯誤的信念，導致輔導攻擊行為個案陷入了困境。

藉由督導的回饋、自我覺察、實地晤談個案的經驗，發現接觸這樣的個案，我不再感到那麼害怕。當我用以一種新眼光去實地接觸他們時，反而能對他們使用出同理心，了解他們比一般人更需要被愛，也能「看見」他們生命中不為人知的苦。也印證了我在督導時的發現：攻擊性的孩子並不是我以前想像中那麼地壞。以前總認為送到訓導處被處罰才有效，但藉由督導，我體會到這樣的孩子會因被打、被指責而產生自我否定感與憤怒情緒，甚至不想改變自己，而變得越來越壞。「他們比一般人更需要被關愛，所以用打及責罵的方法，效果似乎有限」，這樣的觀點對老師而言相當重要。身為老師的角色若能先放下對攻擊行為個案的刻板印象，好好傾聽並同理他們的情緒、需求，個案感受到的會不一樣，他們也比較聽得到老師的用心並能省思自己，進而改變攻擊行為。

雖然有時聽到這些孩子又出現攻擊行為時，心理會浮現內在對話：「怎麼又來了？不是輔導過了嗎？怎麼還沒改變呀？」但心中另一個立即性的覺察就會跑出來：「輔導並非一次就可見效，不要急，慢慢來…」

第二節 天下沒有壞孩子

現在碰到有學生出現攻擊行為時，不再直覺地認為打罵或送訓導處是唯一方法，反而想更積極地了解他內在的想法，關心他這個「人」，因為他的行為只是一層包裝，內部有太多需要關心、紓解的情緒。當自己的信念及輔導模式變了之後，我更肯定：「天下沒有壞孩子」這句話。如果每個老師都能有此觀念的話，就能容易協助攻擊行為學生改變，校園暴力事件也能減少許多，重要的是老師會救了許多徘徊在犯罪邊緣的學生。

第六章 結 語

第一節 督導的重要

一、放下輔導專業的自滿

因焦慮於自我困住的主題，終於「鼓起勇氣」找督導。自心理系畢業後也近九年，這九年因工作關係也參加了各式各樣的演講、工作坊（如家族治療、理情治療、個案研討會、溝通分析治療、完形治療、藝術治療等輔導知能研習），也閱讀許多相關書籍。我常在想：「參加這麼多場輔導知能研習，看了這麼多書，輔導專業應該足夠，輔導學生應該沒問題！」但在輔導的過程中也因自己的模式、自己的喜好、沿襲自己熟悉的方式、未和同事互相討論，陷入輔導困境與自我焦慮中。當我知道已有同事開始找督導時，感到非常驚訝與好奇。她是一位比我資深的特教老師，參加過的輔導知能研習也比我多上好幾倍，看到她督導後的生命力與成長，我當下決定去找督導。

所以也許有很多輔導老師跟我一樣，認為大學四年或加上兩年碩士專業訓練已足夠，但是若能夠找督導甚至做心理治療，解決了自己的問題後，因自己不再被卡住，不再陷入僵局，助人的專業變能發揮，輔導個案就更有效能。

二、有勇氣面對角色的轉變

要放下自己輔導專業的自滿並不簡單，要把自己的生命呈現在一個陌生人前那就更不簡單。我從小是個求助性低的人，很多事都靠自己的解決，當然也因此遇到了許多挫折。「哦！你去找督導心理治療了，會不會害怕？」我好奇的詢問那位特教老師。這問題對我而言相當重要，因為不知道到底「自己成為個案」是什麼狀況？是不是表示必須承認自己是弱的？這跟我去輔導個案的角色差太多了！「在諮商室會談出什麼東西來？」、「會不會抗拒不想談？」、「會不會情緒失控？」、「我是不是很糟糕？」等這些問題是我想問的，也是我擔心的。

「改變不容易，也需要勇氣」，也許焦慮是有的，但我選擇「為我生命負責，為自

己生命找出口」，因為我想要改變，不想被未完成事件卡住。

說實在的，第一次的接觸督導會有焦慮感，但隨著一次又一次與督導的互動，焦慮感越來越降低。督導後，我覺得我更活在當下了。回首從前，未找督導前我近九年的教師生活是過得焦慮、緊張、不輕鬆、在忙碌中失去自我，而督導只有一年，我發現我改變了，希望此經驗能與所有實務工作者分享。以下是我寫給督導的回饋。

我想因為我有疑問，老師告訴我一些智慧，我覺察後並用行動練習，這些好東西就變成我自己的了！尤其那一句話：「解決了原本的東西，一些生活的疑問便能迎刃而解了！」

(93.12.23 寫給督導的心得)

自從上次諮商後，我想我一定要為自己做一些事，聽聽自己內在的聲音，既然已經為事情委屈這麼久，難道還要一直苦下去嗎？我提醒自己要當自己生命的 Leader，不管如何，我要改變我自己！

(94.7.2 寫給督導的心得)

…今年暑假真悠閒，我覺得這是我當老師的第一個暑假。因為自己能夠放鬆與練習不以退縮面對人群，我發現自己越來越厲害
我想練習是讓自己更棒的方法，我願意讓自己活得更好更充實。

(94.7.25 寫給督導的心得)

第二節 生活實驗的重要性

每兩週的督導時間只有兩小時，如果靠著兩小時就能解決人生問題，那是不可能的。在與督導對話的兩小時外，重要的是「生活實驗」。如：督導後的心得撰寫、有情緒時就寫下來並在生活中嘗試用新模式去與人互動。就像游泳一樣，教練告訴你如何游泳的知識，光聽是永遠都學不會游泳的。但只要你天天練習三小時，你就是專家。

第三節 感謝生命中的貴人

在整個歷程中，我感謝我生命中的貴人：小時候曾經欺侮我的同學、我輔導的攻擊行為個案、生活中跟攻擊主題有關的人，如果沒有他們，我生命不可能這麼豐富。更感謝我的督導-何麗儀老師，在短短一年讓我能有如此大的進步，我三十二歲起的生命風景因此而不同。

參考文獻

中文部分

- 王雪貞等譯(民 91): **發展心理學(下)**。台北: 學富文化事業有限公司, 750-768 頁。
- 卓紋君等譯(民 91): **完型治療的實踐**。台北: 心理出版社
- 張輝道(民 91): **生命教育體驗活動對國小學童攻擊行為與自我概念的影響之研究**。國立中正大學教育研究所碩士論文。
- 張春興(民 78): **張氏心理學辭典**。台北: 東華書局股份有限公司。
- 蘇完女(民 90): **以「未完成事件」為主題之團體諮商的治療因素、改變機制及成員的改變歷程之分析研究**。彰師大師範大學輔導與諮商學系博士論文。
- 張淑芬(民 85): **準諮商員接受諮商經驗對其成長改專業學習影響之研究**。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文。
- 周百營(民 91): **國民中小學學生認知扭曲、生氣情緒與攻擊行為關係之研究**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士學位論文。
- 黃瑛琪(民 86): **諮商關係中諮商員的自我覺察**。諮商與輔導 136 期, 9-12 頁。
- 田秀蘭(民 86): **諮商員訓練實習課程中的倫理議題**。諮商與輔導 136 期, 13-15 頁。
- 吳秋雯(民 84): **手足變項、父母教養態度與子女手足攻擊行為之相關研究**。文化大學兒童福利學系碩士論文
- 王海捷(民 86) **情緒管理策略對國小高攻擊兒童攻擊行為、情緒困擾及生活適應之效果研究**。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文
- 趙珍妮(民 78) **義務「張老師」在職訓練方案之評估研究--以大台北地區四個「張老師」中心為例**。東吳大學社會學研究所碩士論文

國中輔導教師推動小團體諮商之行動研究 —以提昇青少年自尊小團體為例

江怡菁¹ 林杏足²

台南市立南寧高中（國中部）¹

彰化師範大學輔導與諮商學系²

壹、緒論

一、研究動機

最近流行將青少年稱為「草莓族」，這是形容現代的新新人類外表就如同草莓般光鮮亮麗，一旦遭遇到挫折卻是不堪一擊的。這也意謂著新世代的一群，普遍缺乏具體目標與方向感、不知道該如何適應生活中的種種，經常用消極、推諉、或是自我貶抑的態度逃避現實的壓力。研究者為國中輔導教師，發現具有上述特徵的學生，有日漸增加之趨勢，而這些特徵與多位學者研究所指之低自尊特徵大致符合（黃德祥，民 83；林杏足，民 86；吳怡欣，民 88；張梅禎，民 89）。

根據國外研究結果顯現出建立自尊方案是一種具體的方式，可用以促進學生自尊的建立（Dusa, 1984；Reasoner & Dusa, 1991）。國內針對提昇青少年自尊相關議題進行研究的結果，亦支持自尊教育確實對於青少年有所幫助（林杏足，民 86；陳璧婉、陳雁齡，民 87；吳怡欣，民 88；李娟慧，民 89；徐春蓉，民 89；張玉玲，民 89；張秋蘭，民 89；賈文鈴，民 90；周奕伶，民 91；陳怡君，民 91；吳臻姿，民 92；黃麗萍，民 92）。

研究者認為既然自尊對於青少年而言是個重要的議題，同時亦被證實有其功效存在，於是興起將自尊議題帶入輔導工作之念頭。期望藉由團體裡產生的正向氣氛，可讓成員感受到被愛、被接納及重要性，使具有相信自己可讓生活變得更好的可能與能力之信心，這些正是提昇自尊不可或缺的重要因素，故採取小團體諮商的方式，以提昇青少年之自尊。

二、研究目的

基於上述動機，本研究目的如下：

1. 探究在國中推動小團體諮商的歷程。

2. 探究團體成員自尊的特徵。
3. 探究在團體諮商的歷程中，可協助成員自尊改變的行動策略。
4. 探究團體經驗對成員自尊的影響。

貳、 研究方法

本研究採行動研究法進行質化研究，於研究歷程中，不斷地進行計畫、行動、觀察、反思和修正之循環模式，以符合研究現場的實際需要。以下茲就本團體諮商所依據的理論架構、小團體設計、研究流程及資料的蒐集與分析予以說明：

一、 團體諮商理論架構

根據林杏足（民 91）提出有關自尊發展與個體需求滿足程度的關係需求是人類行為動機，認為個體自我正向評價與感受的發展，會影響成長過程中，個體下列需求的滿足程度：

1. 安全：能夠存活下來，獲得生理與心理的安全，免於威脅、危險及恐懼。源自成人保護與環境的穩定，個體可以發展對他人的信任及形成自己信賴的基礎。
2. 愛與接納：個體能在親近的關係中，感受到被喜愛、被接納，可促使個體發展內在堅定的自我價值。
3. 隸屬：能夠與人相互連結與互動，相互尊重、信賴、需要與關心，成為群體中一份子。這份參與群體、與人相繫的情感是奠定個體能夠確認自己的重要性的來源。
4. 控制：面對外在環境與自己，能夠感受是有力量的、能掌控的、為自己做決定的，能為自己負起責任的。體驗到力量與控制感，個體會勇於與環境互動，並面對外在挑戰。
5. 能力感：能夠被認可，被欣賞也能夠認可自己，同時能對自己的能力，表現懷有信心。透過體驗到能力感，個體可以確認自己在世上是有用的、有貢獻的，這可以發展堅實的自我認同感並形成有意義的生活目標。
6. 目的性：奠基在相信並看重自我存在的價值，及能力的認同，個體得以形成內在導向的需要和價值，據以發展有意義的生活目標，並追求個人意義的存在目

的。

當個體的六大需求能獲得滿足時，其內在會形成正向的自我感受，分別為：安全感、愛與接納、隸屬感、控制感、能力感、有目的感，使其的自我價值及自我效能的評價增加，以發展心理健康及適應生活（引自林杏足，民91）。

二、 小團體設計

1. 研究場域

研究者是以服務學校為行動場域，固定每週一次，進行為期十次，每次四十五分鐘之小團體諮商活動。

2. 研究參與者

本行動過程的研究參與者包括：十位具有低自尊特徵且有意願接受小團體諮商的國一學生、研究者本身以及一位協同行動研究者。為避免資料外洩造成困擾，本研究完成時成員的姓名，皆以「水果」化名方式處理，以維護所有成員的隱私。

三、 研究流程

研究階段	研究歷程		重要記事
準備階段 (6月至11月)	閱讀文獻、形成團體架構、方案、討論研究計劃、徵求協同研究者、向學校說明、決定團體成員		與指導教授討論、完成學校行政程序
團體帶領階段 (12月至次年3月)	第一次小團體諮商	12/09	每次團體進行前，研究者均事先將構想與協同行動研究者就團體進行的方式、目標進行討論；每次團體進行時，研究者實際帶領小團體，請協同行動研究者觀察、錄影與錄音；團體結束後，研究者與協同行動研究者皆填寫團體記錄表，並再度討論、檢視相關資料與校正記錄，之後研究者再將反省及改變的想法，以省思札記方式記錄下來，並不斷於過程中隨時修正團體方案與進行方式。
	第二次小團體諮商	12/16	
	第三次小團體諮商	12/25	
	第四次小團體諮商	12/30	
	第五次小團體諮商	01/06	
	第六次小團體諮商	01/13	
	第七次小團體諮商	02/10	
	第八次小團體諮商	02/17	
	第九次小團體諮商	02/24	
	第十次小團體諮商	03/03	
回顧與資料整理階段 (4月至5月)	彙整各項資料、進行命名與編碼、與協同行動研究者、指導教授的討論、成果分享、撰寫、編印報告。		

四、 資料的蒐集與分析

本研究資料蒐集的內容有六，茲分述如下：

1. 每次團體諮商進行後，為了解協同行動研究者之想法、整理自己思緒並提供個人行動研究修正所進行之反思討論。
2. 每次團體結束當日，立即記錄團體進行的情形，並加入個人的觀點以及想法之領導者團體觀察記錄。
3. 協同行動研究者十次團體的觀察記錄。
4. 徵得成員同意之十次團體錄影與錄音記錄。
5. 研究者所書寫包括研究者的觀點、反省、觀察、研究的思考與規劃團體進行等省思札記。
6. 團體進行之活動設計方案、成員於團體中的學習單、團體回饋單、檔案資料夾、心情筆記、心情指數表、作品等文件資料。

本研究之資料蒐集與分析並非在完成資料蒐集後才進行的，而是在資料蒐集過程中不斷檢視與省思，並進一步確立應蒐集資料的方向所形成的。同時為了達到資料的「確定性」、「轉移性」、「可靠性」與「可確認性」（引自陳惠邦，民87）。在分析上是採取多面向蒐集與持續比較、真實呈現結果、三角檢核(Triangulation)（如：省思札記、團體記錄、討論記錄、觀察記錄……等等）交互比對，得以讓研究者除卻個人主觀所潛藏的偏見，發現更多層面的內涵，同時並藉由本身不斷的反省，以提昇研究的信、效度。

參、研究發現與討論

一、 推動小團體諮商的歷程

在實際帶領團體諮商之前，進行了幾項預備工作，首先是檢視自己的狀態：包括整理自己自尊的變化情形、對於提昇學生自尊的信念以及對團體的信念，這樣的思考過程讓我更加清楚自己在這個團體當中的角色與定位，並讓我跳脫以往對自己的限制，試圖去擺脫過往的一些包袱，同時亦

照顧到自己的需求與感受，了解自己在做些什麼。吳秀碧（民 89）認為團體領導者需要更深入的了解自己、檢視自己的需要和動機，對人對己的看法、個人的價值觀和哲學，如此，將有助於選擇與自己風格相襯的團體帶領方式和理論，並且能在實際領導中發揮個人特質。因此，我對於自己這個部分的整理，並非僅限於開始階段，而是伴隨著我整個研究的過程，讓我隨時可以停下來省思自己處於何種狀況、又是如何看待如何和自尊、團體的議題相關的。

至於進入研究場域實際帶領團體時發生的過程，又使我證實到事先準備工作的重要性，因此我肯定尋找志同道合的夥伴，透過討論、觀察、督導等方式，以共同思考、解決團體所遭遇的種種之行動策略。而堅持能夠按部就班、充分準備團體進行的相關事務，像是進行成員的篩選、晤談、說明、徵詢意見、坦承以告領導者在做些什麼、感受等等，這些都減低成員們抗拒和不安全感，並且讓所有成員了解到團體是有計畫、有目標的。

Yalom 認為倘若團體成員對團體目的、實現這些目的的方法及所期望的行為缺乏清晰的認識，如此會增加在其團體中的挫折。因此，團體領導者應發揮多種作為，以防止團體成員投入一種不甚了解的情境所產生的不必要焦慮（張景然、吳芝儀譯，民 84）。Corey（1990）亦提到如果要使一個團體獲得成效，前置工作必須做好，因為團體領導者在這一形成階段所做的準備，對於一個團體的效果是十分關鍵的（引自謝麗紅，民 91，頁 34）

我會認為在學校從事輔導工作，相關的準備工作是必要的，這些事情雖然表面看來微不足道，或許只是時間的規劃、環境、座位的佈置與安排，卻足以牽動整個團體的運作，影響整個團體的動力。只是外在的環境規劃固然重要，但是「人」的因素亦不可忽略。畢竟帶領的是「人」的團體，不是物件的訓練或管理，所以領導者整體呈現出來的特質、態度，給成員的感覺，才是整個團體運作真正的關鍵所在，如此才能展現出有「人味兒」團體的特色！

二、 發現成員的特徵

與成員們為期十週的相處，讓我有較充裕的時間可以觀察與了解這群孩子。在行動過程中，由他們在團體內、外的表現、參與討論的內容、與他人互動的過程，再加上其他資料之佐證，我發現這些成員具有一些共同的特徵。而跟循著這些特徵的腳步，則又促使我更進一步去探討影響其自尊心低落的原因。首先，由發現低自尊成員特徵的部分談論起：

1. 保守、不敢嘗試新事物

荔枝在他的心情筆記裡提到，他羨慕別人可以在團體內很自在的發言，也提到他個性中較為保守的一面：

老師，要在團體裡面發言，真的很困難ㄟ！我本來準備今天要在團體謝謝你。其實我要講的話，都在心理準備好了，但是都不敢說出口。等到提起勇氣要講的時候，又被別人講去了。（團四心筆/荔枝）

類似荔枝的情形，也出現在要成員們從事一些他們從未出現的活動。他們總是需要不斷地詢問、再三確認才敢去做。

芭樂似乎不能相信學習單可以不必用寫的，需要一問再問、確定了之後才敢去做。（團二記1216）

或許大多數的人在面臨新的陌生環境時，也會對周遭的事物稍微試探之後，然後才採取行動。但對這群成員而言，要跨出這一步，卻是顯得特別的困難，非得要領導者在旁不斷地鼓勵、再三保證，或是採取行動策略，才能提起一些改變的動機。展現出來較為保守、畏縮與不敢嘗試新事物的個性。

2. 對自己外表不滿意

另外，我也發現成員們普遍對自己感到不滿意，最明顯的就是表現在對於自己外表的不滿意或是極端的完美主義：

櫻桃：我覺得我的臉長得不好看。

番茄：我覺得我的鼻子不好看。……

領導者：你們有沒有發現，你們大多數對自己的滿意度幾乎都是取決於外

表。但看來似乎大家自己的外表都不甚滿意。但是，你優點的部分呢？怎麼都沒有注意到？（音記0106）

成員怎麼看待自己，就是自我概念的一部份。而一個孩子對他的身體的看法，對自尊擁有很大的影響力。從成員對於個人外表的過度貶抑，我發現成員對自我外表的評價，影響其在人際互動以及行為表現甚鉅。他們總認為自己長得不夠漂亮、英俊，所以配不上別人，更無法獲得別人的喜愛。但卻不知正是由於這種自卑的心態，讓其在人際互動上顯得退縮、不敢主動與人交往。這些舉動，果然就造成人際關係真的不佳，以及行為上的更加退縮，於是又加深都是因為自己不好、不漂亮的想法。如此週而復始，如此惡性循環的結果，更易形成自尊心的低落。

3. 不敢堅持自己的想法，易受他人的影響

成員彼此之間的互動是很微妙的，整個團體氣氛經常會受到影響。我發覺成員很容易受到其他人情緒之牽動。並且當其與他人有不同感覺的時候，通常成員選擇的方式是順應別人的說法，而無法表達內心真正的感受。我發現不只情緒容易受到影響，連行為舉止也會相互模仿。根據他們的這些表現，我認為成員們可能極度缺乏自信心，所以通常將自己隱藏在人群當中，希望不被發現。因此，當和他人有不同看法時，他們往往選擇附和別人的意見、或是表現與他人類似的行為舉止，而無法忠於自己的想法、表達個人的意見。

4. 過與不及的行為表現

相較於之前退縮的表現，有些成員則是採取自大、誇張的行為表現，企圖掩飾自己自卑的部分。像是在團體裡，有些成員會以各種的方式，吸引別人的目光。從其行為表現，讓我聯想到在參與自尊方案設計的讀書會過程中，我們曾經針對低自尊者的行為指標進行討論發現：學生如果出現過與不及之行為表現，其實都有可能是低自尊者的表現。因此，像是行為特別退縮或是過度地自大皆是屬於低自尊的特質。個人認為退縮型的學生當其遭遇到受威脅的情境時，「受害者特質」就容易展現出來，會以弱小的姿態、唯唯諾諾的方式應付別人的各項要求，就算是飽受委屈也不敢說聲

「不」，或是加以拒絕，因此也就一直受到欺負。而另外一種生存之道，則是以加入欺負者的陣容，來博取他人的好感，或是說以此獲得屏障、找到靠山，以防他人欺負他。因此，除了觀察特別退縮型的成員之外，太過於激進的行為表現，都是我在團體進行時特別留意的重點。

5. 不敢反抗、逆來順受、息事寧人的消極態度

而某些成員也會因為體型較瘦小，覺得別人對他的種種欺侮，是來自於外形上的瘦弱，面對他人不合理的要求，也總是採取忍耐的方式面對。或是自我安慰認為只要自己能夠長得高大、魁梧，就能抵抗別人的侵犯，因此總是以逆來順受的態度接受現況，但從來不會想到採取一些策略因應。像是香蕉總是以忍耐的方式，面對別人經常對他欺負的局面，並企圖以這種特質獲得同儕的友誼。而西瓜雖然在聽到香蕉受到欺負的情形時，會給予建議，但是實際上，他一樣是屬於說的到，但卻做不到的類型。

西 瓜：香蕉，我覺得如果別人打你，你就打回去嘛！如果他們都叫你去幫他們買東西，那你就不要理他們就好了！

芭 樂：可是，我也常常看到你在幫你們班上的同學跑腿。

西 瓜：哪有？

草 莓：哪沒有。你每天還不是都要幫他們買早餐和飲料。

西 瓜：（沉默不語）（影記1216）

雖然我曾針對成員提到在生活中受到同學欺侮的狀況，進行過多次的討論，也提供許多意見給被欺負的成員。但是成員默默承受的情況一直沒有改善。聽到成員對於校園發生的勒索事件，竟是以如此消極的方式處理，而且還能獲得其他成員的認同。我心中是有些著急與擔心，並且猜想是否就是因為他們將經常維持這樣的心態，所以才一直受到別人的欺負。所以我一直試圖要帶領成員們去察覺到自己這方面的情形，不過這些成員似乎只想停留在最安穩的狀態，不想有任何改變，以避免遭遇到危險。

6. 悲觀、宿命論的想法

在第二次團體的時候，進行「最快樂或是最難過的事」活動時，有幾位成

員表示對於目前的生活感到無趣，生活當中並沒有什麼讓他覺得有樂趣。

領導者：芭樂，所有夥伴都在寫了，那你怎麼不寫？

芭樂：我不會寫，我不知道要寫什麼，而且我都只有難過的事情。

領導者：難道每天的生活，都沒有發生能夠使你快樂起來的事情？

芭樂：就是都沒有。（影記1216）

芭樂在面對很多事情的時候，總是以較悲觀、灰色的角度來看待。他會經常提到生活無樂趣，而且還以宿命論來看待。所以，與其談論到他希望生活能夠有何轉變時，讓他的日子會有所改變。芭樂說：

你所說的事情會變得更好的情形，這永遠不可能發生的。（影記1216）芭樂對人生感到無助與茫然，讓我實在感受不到他的青春氣息。事實上，我發現有多位成員亦有類似的狀況，他們不太相信會有好事情降臨，也不太相信自己擁有力量能讓生活變得不同。也就是說，他們看待事物的角度往往從悲觀、消極面出發，並且認為一切都是「命中注定」的。

7. 對自我整體表現的評價低

此外，從成員言語當中傳遞出來的訊息，是對自己各方面的表現，感到不滿意。

蕃茄：我的功課不好、脾氣也不好...反正我就是很不好，所以我爸和我媽離婚，他們都不要我。（團九心筆/蕃茄）
低自尊的成員通常會在口語上否定自己，認為自己很不好，情緒也比較是處於低落的狀態。此時，若是週遭的人又對他言語上的貶抑、甚至是嘲弄。則更是加深他對自己抱持比較負面的看法，認為自己真的是這樣不好，於是就更不敢表現、情緒更加低落。如此惡性循環，觀念也就更加根深蒂固了。

成員對自我評價低落，還有悲觀特質的影響，讓其產生自己是不可愛的，甚至都是自己不好，所以不被別人喜愛的想法。我發現像是蕃茄還有草莓，就會對其父母親的離異，產生錯誤的歸因，認為都是自己不好才導致

父母親離婚。而這種想法，有可能造成其更加否定自我價值，形成對內攻擊的影響。所以，我想協助其去除一些非理性的想法，或許有助於成員建立更佳自我概念。

8. 經常只接收到負向訊息

與悲觀、宿命論的特質類似的狀況，就是成員們容易從消極面來看事情。同樣的訊息進來，一般的人可能認為沒有什麼，或是以較為正向的方式來解釋；但是低自尊的人，接受到的訊息卻是認為別人在嘲弄、批評他、因此總是選擇性地注意到較為負向的部分。我發現團體成員十分在意別人對其評價，但是同樣有許多看法進來，當中包括有讚美的、也有給建議的，我注意到他們偏偏只選擇性讀取較為負向的訊息。

9. 容易忽略自己的優點

這樣只接收到負向訊息的特質，也容易造成其經常忽略了自己的優點。

荔枝：我會覺得很不好意思，因為我應該沒有他們寫得那麼好，我媽經常罵我粗心大意。（音記0303）
我們的這些成員似乎不知道該如何因應來自他人的讚美。或許這是因為生活當中缺乏類似的經驗，也或許是由於缺乏信心，讓其認為自己並不具有值得讚許之處。所以在團體當中，類似荔枝的情況是經常出現。我看到的現象是當別人讚美他們的時候，他們不會直接地接受，反而是將這個部分跳開，然後找出自己的缺點，以否認自己優點的部分。

10. 對未來不抱希望

我認為低自尊成員很需要協助的部分，是他們對於未來是不抱有期待的，所以總是渾渾噩噩、日復一日地度過每一天。

領導者：你們有沒有想過，將來想要做什麼事情，像是要從事什麼工作、擔任什麼樣的職務，或是過什麼樣的生活？

番茄：想都沒想過。

蘋果：對啊！我們都是過一天算一天的。（影記1216）

年少的青春歲月，該是生命當中最美好、最豐富的時刻。但這群成員對於

生活的無奈、生命的虛擲，以及面對未來不抱希望，以致未採取任何努力的消極態度，讓我又發現了他們低自尊的特徵。

三、 提昇自尊的團體歷程與策略

在行動研究的過程當中，我發現影響成員們所展現出的低自尊特徵並進而探究其因素，我抱持著信念，期待藉由行動的力量，能夠為這個系統注入新的生命力，帶動整體的運作，以達成自尊的架構中安全感、愛與接納、隸屬感、控制感、能力感、目的感等六大內涵。以下是整理小團體諮商的歷程中，運用團體諮商的力量，為提昇成員自尊所採取的行動策略，茲將與自尊提昇對照之架構圖整理如下：

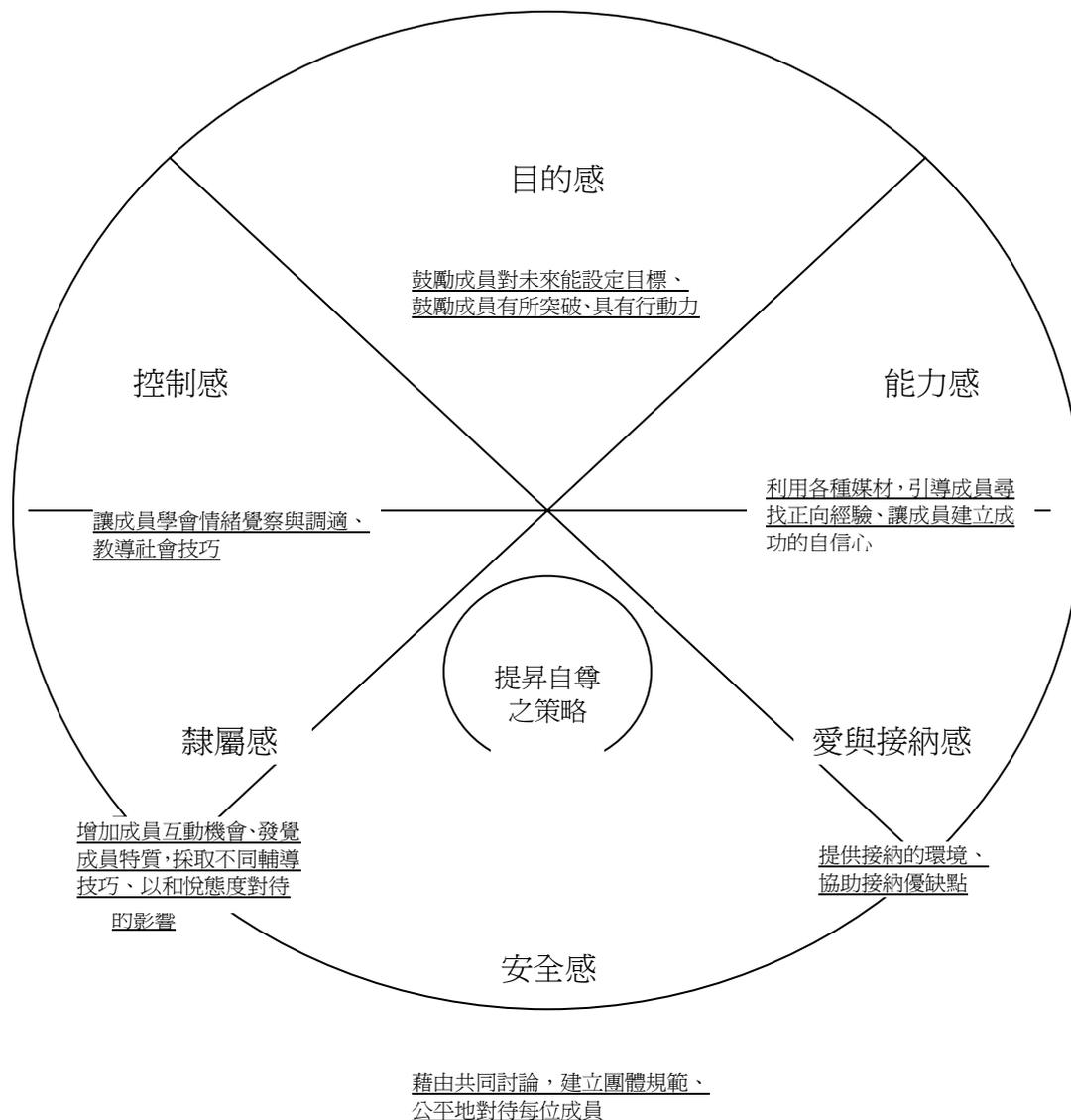


圖 1 提昇自尊之策略圖

1. 藉由共同討論，建立團體規範

我在第一次團體的行動中，為了要建立彼此間的信任與安全感，因此和成員們共同討論並建立一套屬於所有成員的規範，用意是讓成員體會到被尊重的感覺，認為意見是受到重視，同時也有共同參與的感覺。然而規範的建立供學生遵守固然重要，而如何執行與維護更屬重要。老師對於學生有很大的影響力，特別是自我發展的部份。雖然，在校園中處罰是最常被使用做為規範學生行為的方式，而且通常可以達到立即的效果。但如果學校可以換個角度思考，將維護規範的方式改以採取鼓勵為主，以增強學生正向表現，或是讓學生感受到自己的獨特與重要，使其覺得自己是受到重視的、是很特別的。這也是一種學校教育可以實施的方

式，何必一定要讓學生過得戰戰兢兢又很辛苦？因此我認為：

有必要爲了少數違規的同學，讓多數的同學也一起接受處罰嗎？爲什麼不反過來讓少數的同學，看到多數同學經常因爲表現良好而受到褒揚，進而起而效尤？教師可以花較多的時間是注意學生的正向行爲，經常給予口頭讚美，誇獎他做得不錯的地方，除了發自內心的激勵外，也可以設計實質的獎勵，藉此增強學生良好的行爲表現。（省1210）

2. 公平地對待每位成員

為了建立成員的安全感，公平且一致地執行規則是我把握的原則。因此，我時常在心理提醒自己，要讓成員有一視同仁被對待感覺，絕不因人而異。因此無論是對待成員也好、學生也好，我一定秉持著公平一致地對待，因為學生最在意的倒不是如何被處罰的問題，而是有被「一視同仁」的感覺。

3. 提供開放、溫暖、接納的環境，讓成員暢所欲言

在團體當中，我經常藉由機會告訴成員，讓他們知道我的想法：「我希望你們來參加團體，是能夠放鬆心情、自在的談。所以，你並不需要隨時擔心自己會違反規定。我不是爲了處罰大家，才邀請大家來參加這個團體的。所以你們想到什麼就說什麼啊！不過最好要能把握一些原則，像是盡可能地談你自己、不批評別人、不涉及人身攻擊...」（團一記1209）

我的用意就是希望成員們能夠了解到在這個團體是安全也被允許有多元的看法，是個能讓他們在團體裡面放心地暢所欲言的地方。我認為隨著團體的進行，在他們感受到領導者開放、溫暖、公平的態度，並且試著去嘗試、探索、熟悉這個環境之後，發現這個環境可讓他放心、自在的，我想安全感會在無形中逐步開展。

4. 協助成員接納自己的優缺點

自尊心低的學生，對自己整體的評價可能是不佳的。因此，他並不會留意自己好的一面，甚至把自己的優點，當成是缺點看待，更不用說能發掘到自己的潛能。所以，我會希望藉著團體，引導出他們的正向經驗，讓他們體會到自己是有力量的，同時也接收到別人對其有不同以往自己較負面的觀點或想法。取而代之的，是別人對他的正面看法。因此，在「塑造一個我」活動中，我讓成員們介紹自己，特別引導其留意自己表現不錯的之處。同時也透過回饋，讓他經驗到其他人對他的讚美，讓其感受到自己看不到的優點。同時亦讓成員試著去接受自己的不完

美，而且不管自己是怎樣，一樣喜歡自己、接納自己。

5. 增加成員互動機會

在團體的帶領過程當中，我會利用活動設計像是抽籤、配對或是遊戲的方式，讓團體中原先不熟悉的成員有更多互動的機會。用意即是透過座位的安排，刻意打破原先的團體以形成更多的情感連結，讓原本是固定的人員藉由這種行動策略，認識其他的成員。除了可以讓彼此更為熟悉，增進彼此間的情感交流，同時亦提供他們學習人際互動的技巧，以增進彼此間的隸屬感。成員亦在心情筆記裡提到調整座位對其意義：

葡 萄：我本來還是要跟櫻桃坐在一起的。但是因為你幫我們安排了位置，所以我今天在團體裡認識了新朋友……。（團三心筆/葡萄）

6. 發覺成員特質，採取不同輔導技巧

雖然小團體成員只有十位，但是每個人的特質卻不盡相同，我會盡量針對成員不同的特質，在公平的原則採取適合的輔導策略。像荔枝是位個性較為害羞的成員，在團體裡面很少發言，所以我經常以心情筆記與其溝通，並藉著筆記鼓勵其於團體裡勇敢表達自己的想法，有時亦以自己本身為例，使用自我揭露的輔導技巧，讓其感覺到也有人和他是一樣的，使其察覺到問題的普遍性。至於芒果的個性則是較為外向，喜歡受到注意並需要公開讚揚。我發現他特別在乎獎懲制度，他經常在團體裡抱怨被老師處罰的經驗，而在我提過要將表現良好的成員記嘉獎後，他對於團體內的種種活動，都顯得躍躍欲試。

7. 以和悅的態度對待

找到每位成員適合的方式，並且和悅的方式對待，是我一直保持的態度，因此無論是平日的教學工作，學生的反應都是他們可以感受到我的善意。我發現學生是很敏覺的，他們可以清楚的分辨出來教師會如何對待他們。所以，我就從平日開始耕耘，即使是一個小小的微笑、點頭、口頭上的讚揚、在重要他人面前公開給予鼓勵，或者是記嘉獎、請吃點東西等等方式，都是我經常做的。但這些對於學生而言，都會讓其覺得自己是受到重視的，尤其是平日經常受到處罰、表現不佳的學生特別有效，如能夠進一步瞭解特質，並視其個別差異給予適當鼓勵，效果會更佳。因此於團體進行之時，我持續保持對他們的接納與關懷，讓其經常感覺到自己也是團體的一分子，從而產生對這個團體的認同及隸屬感。

8. 讓成員學會情緒的覺察與調適

在團體初期，我對成員的感覺是他們不會去照顧到自己的需求、也從來沒有學會該如何注意自己的感覺與情緒。至於看待事情的方向經常是只有二分法，不是全好就是全壞；不是全有就是全無。然而，往往卻都是屬於較為消極、負向的，特別是有關於知覺到個人的評價。但我觀察到這些並不完全是真實的狀態，於是在行動中，我採取書寫心情筆記、記錄每天心情指數、使用情緒小卡或是教導成員將抽象的心情藉由活動化為具象的表達等策略，都是針對青少年對於團體參與不習慣的特質，為了解決這種困局所想出來的策略。這些策略即是希望成員們能夠養成習慣時時體察自己的狀態，多關心自己。同時我可透過成員記錄、書寫與活動的資料中，拼湊出成員們的生活狀態，使我能更加了解他們的生活。有的時候，我將之改編為團體討論的素材，或是作為思考該採取何種更適切策略幫助他們提昇自尊。換言之，意即從策略中了解，從了解中想策略，就是這樣不斷循環的過程，幫助了成員瞭解自己，也幫助了領導者瞭解成員。經由這樣相互的瞭解，讓成員學會自我覺察，引導其逐步學會控制自己的情緒或是行為。

9. 教導社會技巧

讓成員經常留意自己，使得成員之間的話題變多了，他們也越來越能夠從自身的例子出發，並且設身處地、彼此給意見。而我們經常談論到的話題，不外乎一直圍繞在學校、家庭與休閒活動當中。因此，讓我從中有個想法，倘若要提昇其自尊心，則是應該從上述幾個方向著手，如此則應雖不中亦不遠矣！我是希望以最自然的方式，引發成員們說出他們的生活經驗，再從中找出足以影響其情緒的重要事件，作為團體討論的主題。所以當我發現在多次的心情指數及團體的討論裡，成員經常出現在生活中被他人欺負的生活情況，但他們卻對採取理所當然的態度，並以宿命來看待之，所以，我認為教導其具有社會技巧是迫切需要的。

多位學者認為自尊的教育內容，可包括學習互動、自我接納、自我肯定的技巧以及社會技巧（吳怡欣，民 88；李娟慧，民 89；林杏足，民 90；周奕伶，民 91）。我經由團體的討論，讓成員自覺本身的處境，也希望讓這群在生活當中不知所措的低自尊成員，能夠再經由團體裡的示範、演練與分享，共同走出困難，學習到如何因應生活當中的不合理要求。因此，我在第八次的團體當中，技巧地結合成員在團體裡提及的狀況，及本校學生曾發生過的事件，針對其可能遭遇到的情

況，設計了模擬情境，讓其透過角色扮演，並共同討論以研擬因應策略。這樣的做法，即是希望成員能改變悲觀、宿命的生活態度，學會控制與安排自己的生活。

此外，利用團體的氣氛，也讓不知如何表達自我或較難與人建立關係的成員，能夠逐步了解自己，並與他人建立良好的社會互動。我認為在團體中，讓成員能勇於嘗試並透過其他成員的回饋，再做修正、熟悉及演練可能的作法，或許能使成員逐步學會適當的社會互動技巧。

10. 利用各種媒材，引導成員尋找正向經驗

在低自尊成員的特質探討裡面，我發現成員經常接收到負向訊息，而忽略到生活週遭一些美好的事物。因此，我會希望藉著團體能夠引導出他們尋找生活中的正向經驗，也就是讓他們體會到不同以往他對自己較負面的觀點或是想法的經驗。採取的策略是融入於團體方案中、帶領成員作情緒的探索，並引導成員由相互的回饋與分享中，體驗到正向的經驗。哪怕只是一點點或是原先根本不以為意的地方，我都儘可能地引導成員去發覺那些經常被自己忽略掉的部分。

因應成員不善於口語表達的特質，因此在幫助成員尋找正向經驗的時候，我還是不斷嘗試透過許多的媒材，像是寫心情筆記、繪畫、情緒小卡、捏黏土、肢體動作等方式，讓其充分表達其想法。也就是盡其可能地想各種策略來引導成員，同時運用這個機會，讓成員也發現自己亦有許多可能。

11. 讓成員建立成功的信心

讓成員有能力感、相信自己、肯定自己，使其對未來抱持著希望，是我帶領這個團體一直努力的目標。我一直相信每位學生都像是一顆顆的鑽石，只是有的是裸露在陽光下，光彩奪目，很容易被發現、珍惜；不過，大部分的鑽石還是需要被挖掘、修飾；另外有一些的，則是被深藏在地底下，需要更大的功夫去發掘、加工。我們這群低自尊的成員，就是需要周遭的重要他人之協助，幫助他逐漸綻放光芒、展現出好的一面，否則連他也不相信自己是顆鑽石，他永遠認為自己只是一顆小小的、不起眼的石頭。

因此，在過程中我會設計一些可讓成員完成的任務，像是讓他們自行解決問題、完成作品。雖然他們通常在接觸新事物時經常都是會說：「我不會...我不行...」。但我每次還是會鼓勵他們嘗試看看，並且讓他們知道我相信他們一定都可以辦得

到，事實也都證明每位成員的確可以完成任務。這樣的過程，就是要讓他們體驗原來自己也可以有所不同，是具有完成任務的能力。我認為這種自我肯定的力量，遠比他人的掌聲與肯定更加深刻、有意義。

12. 鼓勵成員對未來能設定目標

我一路陪伴著成員走過這十次團體的歷程，過程中我們一同學習、成長，我發現他們的善良、可愛、努力與貼心。但是出了這個團體，彷彿又像另一個世界。他們在其他人的眼裡，卻不是可愛的，有些甚至認為他們的所作所為是可惡的。所以，我不敢、也不能說，這個團體發揮什麼神奇的功效，將低自尊成員變成自信滿滿、充滿理想與抱負的熱血少年。我只是略盡一位基層教師的棉薄之力，協助成員有機會感受到，他是可以有其他機會體驗不同的生活，或是有能力達成某些目標的，而這樣的經驗，是他們平日生活中所欠缺的。在課堂中，我常常詢問學生他們長大以後要做什麼？通常學生總是一臉茫然地看著我，然後回答說：「不知道」。或許是他們從來沒有機會認真去思考自己會做什麼、能做什麼，還是想做什麼，對於未來也沒有目標可言。所以，我在團體裡也加入一些生涯輔導的觀念，讓成員試著探索自己，並訂出符合個人能力的追尋目標。因此在我們第九次的團體裡面，我配合活動以未完成句子方式讓成員思考自己具有哪些能力，以及具備這些能力，能協助其未來成為怎樣的人：如西瓜說：「因為我很會打電腦，我將來想要當網路設計工程師。」葡萄說：「因為我很會講話，我將來想要當老師。」（團九記 0224）

13. 鼓勵成員有所突破，並具有行動力

除了設定目標，我同時也鼓勵成員採取行動力，作為對自己能力的驗證與肯定。雖然有時候只是來自於一些生活中的小小改變，但我的想法是成員果真能去實踐，就是成長的開始：

葡萄：我現在可以在班上發表一點點意見，而且比較不怕在大家前講話！

芒果說：我現在不像以前那樣衝動，因為我學會控制脾氣的方法。所以，只要生氣時，我就先握緊拳頭再放鬆，不會直接起衝突。（團十記0303）

藉著團體諮商的催化，我除了讓成員體驗並且相信自己有能力的，並能對未來抱有希望、訂有目標，我更希望他們能將在團體裡的體會化為實際行動。哪怕這只是一個想法或是一個動作的改變，只要成員產生動機，甚至採取行動實踐，我都盡量地鼓勵他們，我的觀點是與其坐而言，不如策動成員起而行，讓他們也能夠接受挑戰，願意發展有意義的目標生活中，並面對生命中的種種，哪怕結果是失敗的，但我想於只要過程中努力去經驗的，都是寶貴的生命實踐。文獻當中(李弘善譯，2000；孫允寬譯，1996；Reasoner & Dusa, 1991)也提到類似的觀點認為這是一種螺旋的循環過程，當學生學會新的技巧，熟練地運用資源達到目標時，會因而獲得安全感與認同感，且更有效率與合群地工作以獲得更多地隸屬感，建立更高的個人目標，他們將感得更能掌控自己的生活及感到更加統整。換言之，讓成員不同於以往的生活經驗，甚至是願意突破過去，並具備有行動的能力，也就是成員對未來具備目的感時刻的來臨！

四、 團體經驗對成員自尊的影響

在本節所呈現的對小團體成員的影響，是依照研究歷程中所蒐集到的資料作分析，再加入個人主觀感受所歸納出的一種結果紀錄，用以追蹤團體成員之成長足跡，以下是陳述經歷團體過後，發現成員受到影響的部分：

1. 出席率良好

從12月至次年3月，長達4個月的時間，總共進行的10次的小團體諮商活動，十位團體的成員，總共有8位成員出席率百分之百，缺席的2位成員都只有一次有原因的缺席紀錄。整體而言，成員的出席情形都非常良好。

我認為若是要能夠發揮學校教育的功能，最起碼也要讓學生能夠有意願每天到校。相同的，我之所以將出席率放置於成員成長的第一位，則是因為我看重它代表的意義。我認為再好的輔導策略，即使預期可以產生很大的效益，但若要沒人參與也是枉然。學生出、缺席對我的意義是：

學生開始產生偏差行為，很明顯的指標是從缺、曠課開始。所以，一旦開始有這樣的現象，那麼老師就應該要特別留意，關心他的近況於必要時採取一些措施，我想事先做好預防工作，總比等到學生中輟了才來協尋、採取很多輔導策略來得有效。(討1209)

我的團體成員都是來自本校一年級的學生，基本上比較少有缺、曠課的情形。但是，從櫻桃的心情筆記裡，我發現他已經出現了想要蹺課的想法：

我星期一本來不想來學校的，……結果想到下午還有小團體，我覺得這裡的老師、同學也很好、在這裡很快樂，我就還是留下來了。（團七心筆/櫻桃）

或許成員是因為喜歡參加小團體，而選擇不蹺課，但這是不是也代表有可能因為他不喜歡某些課程、老師或是同學，而選擇蹺課。對於櫻桃的留言，我在心情筆記上給予回應，並利用時間與之溝通。但這也引發我去思考這個問題：到底學生不來上課是他個人造成的，還是學校環境所導致的呢？因此，成員出席率高，固然值得欣喜，這表示他們是在意這個團體，也是他們表現良好之處，但是出了團體之外呢？有什麼更好的教育政策，也能幫助學生人人愛上學、喜歡到學校學習、成長，或許是值得教育工作者研商的議題。

2. 能夠遵守團體規範

我們共同訂定的規範有：要保密，所以團體內發生的事情不說出去、要準時參加、不缺席、不要批評別人的話，要專心聽別人講話、主動參與、要團結、共同維護環境的整潔。至於違反以上規定者，則接受團體的處罰；如能遵守者，則記嘉獎乙次，以茲獎勵。

無可避免的，成員還是會發生違反規範的情事。在團體的初期，是由我擔任維護規範的執行者。所以，當有成員違反規定時，大多數的情形，由我於團體主動提出討論，或是作出仲裁。但在團體的中期，就演變為由成員自然地擔負起這個任務。像是在第四次團體，雖然是由我開口提出，該如何執行蘋果第三次團體缺席的情形，但後續的處理，就是由成員討論所決定的。

我在之前的討論曾經提過成員對於團體規範的訂定，不僅讓他們從中獲得安全感，也培養起他們的榮譽感及責任心。至於團體規範的維持，則是展現出他們是有能力能夠處理事情。而且在最後的幾次團體裡面，我會發現這個團體已經不需要再特別訂定團體規範，成員已到達自律的地步，大家能自動自發地，依照著團體的程序運作。

3. 願意利用各種方式表達意見

針對成員們普遍不擅於口語表達的特質，我提供了許多的方式，像是心情筆記、跨步活動、捏紙黏土、角色扮演等方式作為媒介。而他們也都能根據自己的特質選擇表達自己的意見。像是荔枝在團體裡面是很少發言的，但是他能在心情筆記的文字世界裡，盡情地侃侃而談，葡萄也是屬於這種類型。而芭樂和蘋果，喜歡用圖示，他們喜歡用圖畫來表達個人的意見。不過，芒果就不喜歡用這種方式，他比較喜歡直接以言語表達。從他在第十次團體結束後的回饋單之建議，就可以看出來：

芒 果：可不可以不要寫心情筆記？我覺得很難寫、不知道怎麼寫。（音記0303）

不管他們的回饋是正面的、還是負面的，至少他們能透過各種管道告訴別人自己要什麼、不要什麼。勇於表達自己的需求，我認為這對低自尊者就是很不簡單的一件事情，特別是他們能夠在認為的權威人士面前，表達出個人的意願。此外，除了個人的特質，我還發現成員還會視問題的內涵，決定要如何表達。像是比較屬於自己隱私的部分，如家庭困擾、個人的缺點，多數成員會選擇在心情筆記裡面表露，而不敢直接現身於團體當中。無論是因著個人的喜好，還是顧及到隱私上的考量，就我的想法，我認為至少在這個團體提供了一些管道，讓他們有機會去說自己、嘗試用各種方式去表達自己的想法，如果就此養成習慣，使其願意嘗試、能夠自在的分享經驗和想法並能以接納、包容的心胸尊重他人不同的意見和看法，這種勇於表達自我需要，我想就是成員的成長與進步，也可謂是自尊提昇的表現吧！

4. 互動增加，願意為團體付出

我們的團體成員，除了少數幾位是任教班級的學生，有幾面之緣外。其餘的成員都是在說明會的時候才初次見面的。就我剛開始的印象當中，他們在肢體的動作表現上是略顯僵硬、畏縮的，至於口語的表達也是不很流暢的，我也看不到任何成員會主動與人打招呼。但在團體中期他們已能和其他成員表達善意和關懷。同時，我發現成員亦會開始幫助他人，而且是越來越主動。像是他們在第三次團體之後，每次要來參加團體時，會順道邀請附近班級的成員一同前來參與。

5. 學會表達愛與關懷

成員不但互動的機會增多、願意為團體付出心力，也會主動詢問與關心每位成員的狀況，像是在第八次團體開始時，成員發現我的手指頭受傷包紮了，成員們主動向我表示關心：

草 莓：老師，你的手怎麼了？

蘋 果：會不會影響你肚子裡的小寶寶？（音記0217）

天氣轉涼了，也有成員會提醒我：

葡 萄：老師，你的身體要多注意哦！最近天氣比較冷要多穿幾件衣服哦！（團七心筆0217/葡萄）

我也看到成員間亦會彼此關心：

荔 枝：櫻桃，你今天看起來臉臭臭的，是不是被誰欺負了？

櫻 桃：不是啦！是因為今天功課沒交，被老師唸了一頓。（音記0113）

從原先的沉默不語，到現在會相互主動關心，以及互動的增加。我發現這群成員在人際互動上的改變。但是這樣的改變，卻僅限於在團體裡面，這是讓我有些擔心的地方。像是在第十次團體，我請成員們說出對於團體即將結束的感言，草莓說：

我沒有什麼朋友，也沒有機會和別人一起聊天，團體如果結束了，我可能會更沒伴，也不知道要跟講我的困擾。……我希望團體能夠繼續下去。（音記0303）

透過彼此的關懷、彼此問題解決與情感上的交流、回饋，我想彼此間都可以感受到這股相互支持的力量。但是我更希望他們在團體裡面的成長，能夠帶到團體外面且一直持續下去，只是離理想似乎還有些許的距離。

6. 學會檢視自己的情緒狀態

在團體裡面，我時常和成員們強調，要了解自己情緒狀態，或是表達自己的感受，增進相互之間的瞭解。因此我經常提供多種方式，教導他們該如何檢視自己的狀態。我在相關的資料裡面，也找到成員這方面的回饋：

櫻 桃：寫了心情筆記，覺得比較了解自己！因為參加這個小團體，老師你讓我們練習寫心情筆記。我覺得好像每天可以有傾吐心情的對

象，而且也很有用，我比較知道自己為什麼會高興、難過。幫助我知道我在做什麼，比較有方向！（團十心筆/櫻桃）

或許成員所會的字彙有限，也或許他們的生活經驗中，還沒有經歷過太多的情緒變化，我觀察到他們用來描述情緒的形容詞實在是有限，有些是選擇以好或不好，有些則選擇以數字來表示。但無論採取何種方式來記錄與檢視自己的狀態，我最終的目的，都是想要讓他們藉由記錄自己的狀態，然後去察覺到只要自己做些變化或是努力，生活是可以有些不同的，並不會一成不變。

7. 產生改變的動機

草莓一直很在意父母親的離異，甚至還將原因歸咎於自己的錯誤。然而，只會在與我溝通的心情筆記裡面透露出來的這方面的困擾，即使他幾乎在每週的心情筆記裡面都跟我抱怨他的家庭，但僅限於情緒上的發洩，他不認為自己可以改善這個情況，他也從來不想再尋求其他的資源。但在第九次團體時，他竟然主動提出他這方面的困擾，希望大家能夠給他一些建議。對於他的這個突然的舉動，我選擇在那次團體結束後的心情筆記裡面詢問他：

我寫道：草莓，我很好奇到底是什麼樣的原因，促成你今天主動於團體裡面吐露出你家庭方面的困擾？我記得你之前都只有在筆記裡面跟我提到，而且也僅限於紓發情緒而已。（團九心筆/我的回應）

草 莓：我在團體裡面知道蕃茄、香蕉的爸媽也離婚了。可是他們好像也都還是很快樂的樣子，我想要知道他們是怎麼做到的。（團十心筆/草莓）

還有，西瓜的改變也是讓我感到很驚訝。在團體裡面，我曾經對於西瓜受到別人欺負，還視為理所當然的態度感到匪夷所思，卻又束手無策。不過，在多次的團體討論與檢視現況的練習後，我也發現他開始出現想要改變現狀、有所不同的想法。從草莓與西瓜的行為與言語的改變，我發現他們開始有著希望日子有所不同的想法。或許對他而言，光是要有所改變的念頭，就需要鼓起很大的勇氣。因此，哪怕只是想想而已，我都認為這已經是很大的進步。更何況，草莓，還願意在團體裡面冒險，選擇說出自己的秘密，並希望藉由團體共同討論的方式，協助其改變現狀。我想或許是因為團體提供了了解與支持的氣氛，使其獲得了一種歸屬感，促使其願意去探索自己的問題。

雖然，在團體結束的時候，我還是期望成員能夠有所不同、有所成長，特別是能夠提升其自尊，使其具有高自尊的特徵。所以，我在過程中即經常鼓勵他們能夠在想法或是行動上有所突破，但我想這也應該要在合理範圍之內。影響一個人自尊發展的內在及外在的影響因素實在是錯綜複雜，應該不是這十次團體就能產生如魔術般的力量，讓成員其由參加團體前的低自尊於參加團體過後就立刻脫胎換骨成為高自尊的人。陳麗娟（民 86）認為團體諮商需注意個別成員的目標，使成員在團體中的思想、感覺與行為能有所發展。因此，我看重的是學校團體諮商到底能對成員提供什麼服務？從成員的回饋裡，我覺得這個小團體，提供了這群低自尊的成員，一個安全、溫暖的環境，讓其感受到被人關注、喜愛的感覺，所以大家都非常在意與珍惜這個團體。在此團體裡面，也讓成員學會記錄與檢視自己的情緒狀況、學會體察自己的狀態，或者能從不同的角度思考問題，同時亦有機會去聆聽到同儕的生活，並且試圖從過程中發掘自信心以及相信自己是有能力的。我最感動的是這個團體的每位成員用心與投入的程度，讓彼此間互動良好，能夠相互關懷、回饋與分享，並產生成長動機，甚至有些願意在團體裡面冒險。倘若，這個團體讓他們有些感動、能提供今後他們在生活上思維的指引、培養一些帶著走的能力，甚至是有助於自尊的提昇，這就是屬於大家的成長。

肆、結論與建議

一、 結論

依據上述行動歷程，研究結果分為以下三部份進行討論：

首先是由理論到實務場域的排除萬難，自實踐到反思以統整理論。研究者以在國中推動小團體諮商的行動歷程，檢視帶領團體的理論概念和實務運作間的異同，以形成實務工作者帶領國中諮商團體的在地知識。此部份包括：領導者自我檢視與個人信念對團體的影響、如何在國中展開團體事前的準備工作、如何篩選團體成員及進行行前說會、領導者溫暖真誠一致態度的助益性。

其次，透過社會互動形塑學生負向的自我評價。整理分析團體成員的自我描述，來自於家庭、學校與社會因素的交互影響下，國中低自尊學生的特徵分別為：1. 保守、不敢嘗試新事物、2 普遍對自己外表不滿意、3. 不敢堅持自己的想法，

易受他人的影響、4. 過與不及的行為表現、5. 不敢反抗、逆來順受、息事寧人的消極態度、6. 悲觀、宿命論的想法、7. 悲觀、宿命論的想法、8. 經常只接收到負向訊息、9. 容易忽略自己的優點、10. 對未來不抱希望。

最後則是提昇自尊的團體歷程與策略。分析團體歷程中領導者使用策略及成員的互動，歸納六大向度的目標及策略：1. 藉由共同討論，建立團體規範以及公平地對待每位成員，以建立成員的安全感；2. 提供開放、溫暖、接納的環境，讓成員暢所欲言、協助成員接納自己的優缺點，讓成員感受到愛與接納感；3. 藉著調整座位安排，增加成員互動的機會、盡量發覺每位成員的特質，以及採取不同的輔導技巧並以和悅的態度對待每位成員，讓其從中產生隸屬感；4. 讓成員學會對於情緒的覺察與調適、教導社會技巧，使其發覺自己具備控制感；5. 利用各種媒材，引導成員尋找正向經驗、讓成員建立成功的信心與能力感；6. 最後則是鼓勵成員對未來能設定目標、有所突破、有行動力，使其具有目的感。

經過整個研究歷程，讓研究者從工作場域當中發現目前國中生所呈現出的低自尊特徵及其在大環境中遭遇到家庭、學校與社會層面交互影響所產生之困境，透過行動研究過程中不斷與協同行動研究者共同討論、思考、反省之方式，不斷調整自己的行動策略，同時並應用多元的方式來評估行動執行的效果。更在當中反思自己在這個團體的角色，發現個人過去經驗、焦慮與壓力在無形中干擾了團體，也發現自己指導與教育性較強的一面，雖然這樣自我剖析的過程，是很真實的，但實際上是有些殘酷，讓一向自負的我，在發現自己的缺點時有點難受。但也是這樣的經驗，讓我知道自己的限制，也發現到研究對自己的影響。此研究曾經讓我懷疑過自己的能力、也讓我學著省思、更讓我自己有勇氣挑戰自己、並激發個人潛力，並認可自己的成長。就在行動研究中循環式的建構、省思與再建構的歷程，以及在面對實際小團體諮商現場的變化性具備彈性，使我有更大的發揮空間，能夠在工作場域中結合理論與實務從事研究，帶給我的是自身的成長與轉變，以及專業能力的提昇。

二、 建議

最後根據研究發現研究者提出反思及相關建議以供輔導諮商相關工作之參考。

1. 配合成員的特質

青少年團體諮商的確有其不同於成人團體的地方，特別是低自尊的成員，因此在帶領之時需要更多的耐心、瞭解與體力，而活動的進行方式尚需考量其特質，設計符合需求的時間、情境。因此，在方案設計上我建議領導者要有些變化，把握由動態而靜態、由外在而內在，以及由具體而抽象的原則，使其不至感到不耐或厭煩。並且在其進入團體時，可注意觀察成員有何共同特性及個別差異，於必要時將團體方案或進行方式做些調整或是藉著利用一些表達性媒材，作為彼此間溝通的媒介。

2. 事先的規劃與設計

為了掌握整個團體的目標，我還是認為團體領導者應該要事先規劃團體的大目標和每次團體分別想達成之小團體目標，以及可配合之相關團體方案，並預留彈性時間瞭解成員們的狀況或需求，甚至可以將主控權交由成員討論他們想要進行的方式和內容，團體領導者可以退居其次做觀察或是只是引導的工作。此外，亦不要忽略事前準備工作的重要性，像是與學校行政單位的協調，決定主題、招募方式、成員的篩選、團體的大小，以及妥善的規畫時間、次數、場地，這些都會關係著整個團體的命運。

3. 設有協同行動研究者

由此次行動研究的經驗，我十分肯定協同行動研究者的功能，所以我也會建議在每次團體結束後要與協同行動研究者進行對話，與其分享帶領團體時的觀察、情緒、感受與想法，或是評估團體方案，作為改進自己專業能力及方案修正之依據，使下次團體的進行更臻完善，或是藉以突破個人的瓶頸，同時並構想出更好的行動策略。

4. 進行自尊小團體諮商

讓教師具備自尊相關知能是輔導工作的初級預防，至於二級預防可交由輔導室具有專業訓練的輔導人員進行，考量學校輔導教師負擔的工作太重，為了減輕教師的負擔，並善用青少年同儕的影響力，我建議學校輔導人員可以利用量表還有導

師觀察的結果，篩選出學校具有低自尊特徵的志願學生，實施小團體諮商。

5. 營造良好的學校教育環境

提昇學生自尊並非一朝一夕即能造就成功的，我建議從最根本的學校教育環境著手。傳統的管教方式太過注重教師的權威、學生的紀律，而且習慣以打、罵等體罰方式，維護學校的校規，卻在無形中傷害了學生的自尊。或許學校教育可以換個方式來管理學生，像是多注意學生的正向行為、採用讚美、鼓勵的方式，具體描述學生的良好表現，使其在潛移默化、愛的環境中，培養其榮譽心與正向的自我概念，讓學生能夠感到學校是個安全的環境，從中充分展現自我。

6. 提供多種學習管道

學校不該只著重升學，而忽略掉大多數不具升學傾向的學生。對於這些不愛唸書的學生，我認為更要提供機會讓其展現才能，像是技藝教育的推行，可幫助許多學生找到自己的一片天空，讓其有機會去探索自己的特質，或是提供更多實際操作的機會，使學生能夠體驗到自己是有所不同的、也是有能力的，進而激起學習的意願。讓學生都有機會體驗到正向經驗並具備成功參與社會、學習認知改變的策略及行為技巧，或許可以協助其發掘個人的潛能。

7. 隨時養成資料蒐集、整理與分析的習慣

我認為行動研究最為艱難的就是在最後研究報告撰寫的階段，如何從大量的資料當中，蒐集到真正有用、有代表性的訊息，並將之歸納，做出正確的詮釋，整理成一份研究報告，這需要事前的妥善規劃與安排。所以，行動研究者在研究進行之時，要隨時檢視自己在做什麼、養成資料蒐集、整理與分析的習慣。透過省思札記記錄並反省每一天的生活，可以協助研究者檢視內在的心理歷程和體驗；而有計劃的善用錄影、錄音機、文具、標籤紙等設備、將文件資料歸類整理，或是利用電腦進行資料儲存、編碼與歸類整理，更是可使研究變得較有效率的最佳利器。

參考文獻

- 吳怡欣(民 88)。青少年自我尊重模式之驗證。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版。
- 吳秀碧(民 89)。團體輔導的理論與實務。增訂版。彰化：品高。
- 吳臻姿(民 92)。從形塑安全感、隸屬感的課室氣氛到提昇國中生的自尊之行動研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文，未出版。
- 李娟慧(民 89)。青少年自尊、社會支持與社會適應之相關研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文，未出版。
- 周奕伶(民 91)。焦點解決短期諮商對低自尊個案復原力之建構。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文，未出版。
- 房柏成(民 92)。國小學習型教師團隊建立教學檔案經驗之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 林杏足(民 86)。諮商中當事人自尊改變歷程之分析研究。國立彰化師範大學輔導學系博士論文，未出版。
- 林杏足(民 90)。台南市九十一年度青少年輔導計畫輔導人員諮商專業工作坊，未出版。
- 林杏足(民 91)。青少年自尊促進方案理論基礎和方案架構初稿，未出版。
- 徐春蓉(民 89)。國小學童的自尊、內外控、父母管教方式與害羞關係之研究。國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版。
- 張玉玲(民 89)。尋找挑戰難題、打死不退的學生：國中學生解釋風格、自尊、學業失敗忍受力與挑戰學業難題行為之研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文，未出版。
- 張秋蘭(民 89)。青少年依附關係、自我尊重與身心健康之相關研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版。
- 張梅禎(民 89)。中輟復學生與一般生在生活適應之比較研究。中國文化大學生活應用科學研究所碩士論文，未出版。
- 陳惠邦(民 87)。教育行動研究。台北：師大書苑。
- 陳怡君(民 91)。憂鬱症患者子女之自尊及其生活適應之分析研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版。

- 黃德祥(民 83)。青少年發展與輔導。台北：五南。
- 黃麗萍(民 92)。班級隸屬感促進方案對國中生之自尊、社交技巧及班級氣氛之影響。
國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文，未出版。
- 賈文鈴(民 90)。青少年身體意象與自尊、社會因素關係之研究。私立中國文化大學
兒童福利研究所碩士論文，未出版。
- 謝麗紅(民 91)。團體諮商方案設計與實例。台北：五南。
- Branden, N.(1996). The six pillars of self-esteem. 孫允寬譯。自尊心。台北：
遠流。
- Corey, G. (1995). Theory and Practice of Group Counseling. 張景然. 吳芝儀譯。
團體諮商的理論與實務。台北：遠流。
- Reasoner R. W., & Dusa G. S. (1991). Buliding self-esteem in secondary schools.
California : Cousulting Psychologists press , Inc.
- Ridley, D. S. , & Walther, B. (2000). Creating Responsible Learners. 李弘
善譯。自主的課堂。台北：遠流。

青少年諮商歷程的實踐與反思 —專業訓練與實務場域的對話

林杏足

彰化師範大學輔導與諮商學系

摘要

基於青少年個案的獨特性以及與青少年進行諮商時遭遇的困難與挑戰，實際進行青少年諮商工作的專業工作者亟需由實踐中獲得可以分享的知識。因此本研究目的旨在透過行動研究法，探究青少年諮商的實務歷程，並透過專業實踐歷程反思諮商師教育訓練在青少年諮商上的訓練。

研究者以中部某國中為行動場域，固定每週一次3小時方式駐校進行青少年諮商及相關活動，為期六個月。行動過程的研究參與者包括：四名國中青少年當事人及相關老師家長、研究小組成員。蒐集的資料包括研究日誌、諮商過程的錄音帶、記錄與文件、反映討論會的過程記錄。資料的分析與反思持續在行動中進行，以形成研究者進行下一次行動的基礎。最後，依據上述行動歷程，研究者以自身為主體專業實踐進行探究，研究結果則分二部份呈現：青少年諮商的行動歷程、專業實踐和反思。

關鍵詞：青少年諮商，行動研究，敘事諮商，諮商師教育工作者

*本研究為國科會經費補助之專題計劃(編號 NSC 91-2413-H-018-015)的部份研究成果，謹此誌謝。

行動與研究的開端

回應學生的挫折

研究者自民國八十四年在彰化師大輔導系大學開設「諮商實習」課程開始，每年總會聽到學生從國中接案回來的哀嚎、感到挫敗及受到傷害的心聲。影響所及，部份學生對諮商專業的成效感到失望、絕望，部份學生則質疑整個大學四年的訓練到底有何用處。身為國中學校輔導人員的教育工作者，面對授課學生在與國中青少年進行個別諮商後排山倒海而來的各種挫敗經驗與負向情緒，乃至對課程目標及教法的疑惑，不禁要反省，我到底教了學生什麼？我能給學生什麼知識和技巧？我如何相信我的教學是有用、可用、能用的？比對學生的困局及自己的教學方法和內容，引發研究者對青少年諮商的許多思考：青少年在諮商中的行為特色為何，何以會讓實習生如此受挫？教學中的理論技術與青少年的經驗有多少落差？如何與青少年在諮商中展開有效互動？如何透過個別諮商來協助國中青少年的身心適應？在思考這些問題的同時，即埋下希望到國中接案的行動想法。

尋找研究與實務整合的出路

到國中自己接青少年個案的念頭浮起，緊接著想到的是我去接案的目的是什麼？我要如何進入國中場域？我的角色和定位是什麼？是單打獨鬥或是尋找伙伴？我的伙伴又是誰？

金樹人(民 88)的回顧台灣諮商心理學研究主題與資料顯示，國中生是各年齡層最少被研究的研究對象，諮商介入的研究也以團體輔導/諮商為大宗，可見國中青少年個別諮商的研究與探究在台灣諮商專業中較不被重視。同時，金樹人(民 88)認為諮商心理學本身即充滿應用性與經驗性，過去的發展多偏向學院式的研究與實驗，缺乏諮商基礎研究與應用領域的整合。因此，他主張並鼓勵學術界應與學校等實務界合作，形成研究團隊，研究各種諮商方案與策略，並進行效用評估。其中，駐校服務即是諮商心理學家用以實踐專業的方式之一。

近年來，負責諮商專業知識產出的諮商師教育工作者，被要求能與專業實踐場域

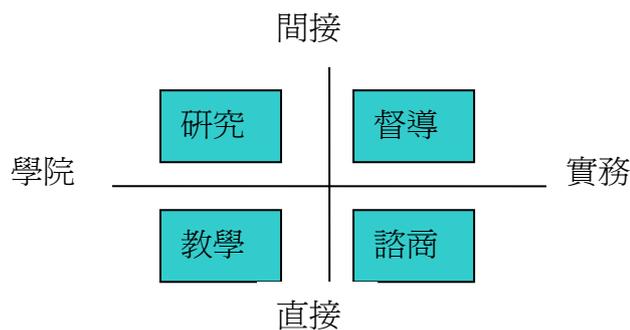
的學校諮商師進行合作與研究的呼聲也愈來愈高(Fall & Vanzandt, 1997)。透過協同合作過程，可以協助學校諮商師致力改善其工作效能，並將專業場域的實踐經驗及研究結果，回饋到諮商師的教育設計和安排，這樣合作是促成諮商專業整合理論和實務的重要過程(Heayes, Paisley, Phelps, Person, & Salter, 1997)。

夏林清(民 88)認為行動科學的精神及方法，是相當適合運用在諮商專業的實務取向。金樹人(民 86)以生涯諮商團體為例，說明了行動研究如何與諮商專業結合。在此行動實踐的過程中，領導者與其介入的特定場域進行一場反映式的對話(reflective conversation)，領導者的知識系統與被介入的情境二者間產生高度的激盪，在這富實驗色彩的經驗中，領導者得以由實踐中進行探究和改變，而獲得或更新知識。這個例子突顯出行動研究相當能夠呼應近來要求諮商理論與實務整合的需要。

綜合上述，本研究擬以研究者本身對國中青少年進行敘事諮商的主體探究，期待透過專業實踐歷程，及與所有研究參與者協同探索的歷程，可以跨越諮商專業中學院理論和實務場域的鴻溝，據以整理並形成可分享和實踐的知識。因此，本研究目的有二：一、透過協同研究的行動歷程檢視青少年諮商工作的實務歷程；二、透過專業實踐歷程反思諮商師教育訓練在青少年諮商上的訓練。

從那裡出發－訓練與實務的斷裂

做為一位諮商師教育工作者，扮演著多重角色與任務，可從兩個軸線區分為四個區間，共有四個角色及任務如圖一所示。在專業的實踐場域軸線上可分以在學術場域和實務場域；另外軸線是以和專業實踐的對象直接或間接接觸或提供服務為劃分。



圖一：諮商師教育工作者的專業實踐

研究者於 91 年十月執行本行動研究之前，已分別在四個專業角色接觸青少年諮商的不同領域，本節將檢視研究者在進入國中場域進行行動研究之前，對探究問題及相關情境的理解，以為行動之基礎。

一、和青少年交手的經驗

(一) 諮商生手的熱情在挫折中隱沒，黯然自青少年工作退場

研究者早期大學部的諮商專業訓練，除了心理學及諮商理論的基礎訓練，有關諮商實務學習仍沿襲 Carkhuff 及 Egan 的助人工作訓練模式，熟悉諮商歷程三階段模式：建立關係與自我探索階段、挑戰與動力性自我了解階段及發展行動策略階段，演練各階段的基本助人技巧和相關技術。然而，這些訓練在我第一次和國中青少年接觸時全然失效，青少年拒絕跟我進入諮商室晤談（那個年代，諮商室的標準配備是侷促的空間中，擺有二張座椅及一張小茶几），莫可奈何地和當事人漫步在校園之中，努力思考以轉介問題（打架抽煙忤逆師長）擠出問句卻換得不超過三個字的回答：不是、是、不知道。接下來，則是零落漫無方向和文不對題的交談，最後便草草結束談話，之後的幾次晤談都在當事人的漫談，我的焦慮和著急中無力度過，最後當事人不來輔導室了！

早期和青少年的諮商工作零星而片斷，充滿挫折和自我懷疑，同時間我參加救國團義務張老師的訓練，在電話和面談的諮商經驗，多是主動求助，表達較為流暢的成

年人。相較之下，和青少年相處經驗是令人不悅和挫敗的，在缺乏督導的當時，我無法找到合宜的學習經驗，也難以理解我的失敗原因為何。然而，這種挫敗情緒並沒有跟隨我太久，因為在往後研究所的專業訓練和實務工作裡，不論在課室裡的演練討論，或實務上面對大學生及成人個案的主動求助，我的理論和技術訓練又派上用場，諮商師的專業效能自信也逐漸累積。

自此，我遠離青少年工作。

(二)從 921 震災心靈重建工作中體認到青少年心理的複雜性

88 年 921 震災來的突然，身在震災重創的中部，在沒有很多的預備下，義無反顧地投災後心靈重建工作。其中和青少年直接相關的工作，是與在震災中失去雙親的青少年進行個別諮商工作。這些經歷重大創傷的青少年，相當受到注目，同時接受民間和政府部門的安置和相關社福的協助，因為居住地和學校的重大破壞，因此他們多半遷離原有住所、轉學並和親友同住，在災後一個多月回到校園。我在學校輔導人員的轉介下和他們展開近三個月的晤談關係。

因為震災帶大的鉅大創傷和生活變動，在災區的大部份人都只能在創傷中尋求可以前進的方向和力量，包括失親青少年、他們的親友、學校裡同樣受創的師長同學，以及做為諮商師的自己。這一段時間，似乎就在混亂失序的生活、龐雜沉重的情緒、對未來的絕望後再燃起希望中度過。正因如此，讓我體會青少年面對生命重大傷痛時的情感經驗的複雜性和特殊性：他們的負向情感是很難用語言直接表述的，創傷壓力的因應方式是迥異於成人，他們用盡自己的力氣想要好好活下去。同時間，更看到兒童青少年的身心適應經常在環境的限制下，是如此令人動彈不得。

災難會被遺忘，創傷會慢慢復原。但這次震災讓台灣的心理健康工作者發現專業的不足。和失親青少年的相處裡，更看到自己對青少年世界的缺乏認識和理解。所有書本和知識上的概念，映對在實務上顯得粗略而片斷。

(三)放空自己和青少年的生命接觸

90 年 10 月因教育部「提昇大學基礎教育計劃」專案之需，開始固定至國中進行上下學期各三個月的接案，與青少年開始有較長期的互動經驗。會進入校園接案，除

了因為專案，大部份仍是因為課程中學生的質疑和挑戰。

因為不是所謂研究案，自己接案的心情是自在的，沒有什麼諮商成效的壓力，倒是有想要一探究竟的好奇新鮮。在 921 災後的心理諮商的經驗，以及後來敘事諮商理論的啟蒙，給了我更大的心理空間去接近青少年的生命和經驗。面對退縮不語的女生，開始將媒材加進入諮商互動中，可以透過色彩讓她們表達自己的心情，不同時間、空間裡殊異的顏色展現青少年多變的情感；和充滿不信任和憤怒的中輟復學生的相處裡，我對他的關心是否真實不斷被挑戰，而我其實是他生活中成人的替身，常常在被他逼到懸崖時就要放棄關係時，才能稍稍理解他如火山般的憤怒底下吶喊著不被了解的苦悶和無助！和青少年工作比我想像中還要困難，這一年的成果似乎就在摸索和嘗試之中，來理解青少年有那些難搞的部份，以及何以會如此難搞。我不斷在挫折和不放棄的擺盪裡，由彼此的互動中檢視自己，同時也向青少年學習：希望我用何種方式靠近、理解他們。就在起伏不定的互動關係裡，努力由青少年的反應來調整自己的作法，也在省思中對照理論和實務的曲折異同。

這一年，青少年教給我的比我能給他們的協助還要多。

二、發現中等學校輔導諮商人員訓練在教與學、學與作之間的斷層

早期，研究者在大學部的諮商實習課程分為上下兩個學期，學生進入實習課之前已修習諮商理論及諮商技巧等相關基礎課程。上學期教學目標和重點在透過小組同儕諮商演練，精熟助人歷程的基本技巧及概念化技巧。下學期則是學生到國中接案並在課程中進行個案研討及個別督導。幾年以來，發現這樣的教學方式仍充滿限制，研究者複製自己所受訓練的模式，雖已加入更多的演練和督導，但仍是成人諮商互動為主。同樣的，學生也複製並經歷我當初的挫敗及想要出走。

學生在分組演練的學習經驗應用到國中場域有相當大的落差：學生和青少年無法開展有效的諮商關係、面對青少年的抗拒難以接招，致使無法合宜同理並理解青少年的行為和經驗、無方向性的發問、沒有清晰諮商目標的晤談、取悅青少年而失去界限。

面對落差，我和學生也在嘗試發展可和青少年互動的策略，同時對照國內外在青

少年諮商與治療工作的文獻，並透過研究理解現今國中輔導教師進行個別諮商的知覺和經驗（程小蘋和林杏足，民 92）。整理這些資料（徐西森，民 85；Hanna, Hanna, & Keys, 1999; Hanna & Hunt, 1999; Liddle, 1995; Pitta, 1995; Rubenstein, 1996; Sommers-Flanagan & Sommers-Flanagan, 1995），發現進行青少年諮商難以進行的可能原因：

1. 忽略青少年個案在發展特徵與行為的獨特性有關：青少年與成人關係的愛恨交雜、青少年進入諮商的動機不高、認知和理解的能力、表達情緒經驗的方式。
2. 缺乏對青少年身心適應問題的整合性評估。除應發展了解青少年問題的發展因素、病理學等個人向度的危險因子，亦須重視青少年所處環境中的社會、經濟及文化脈絡等生態系統因素，以形成整體及全貌性的評估與了解。
3. 理論和相關技術應用在青少年的斷層。過度強調個人適應取向的限制，應同時考慮個別及系統取向介入的相關策略。

Rubenstein 和 Zager(1995)則直指在諮商與心理治療學界缺乏對青少年發展與問題之評估與相關諮商方法的訓練。由於訓練的不足，理論與實務上的落差，致使青少年諮商工作窒礙難行。

發展行動策略並進入場域實踐

在本階段將整理研究者的諮商理論取向和策略，及說明以敘事諮商為行動介入策略在專業場域實踐的過程，對研究者在青少年諮商的信奉理論和使用理論間進行檢視。企圖在透過行動研究的歷程，檢視研究者在諮商／教學／督導等角色的經驗，並由行動中發展並整合與青少年工作的理論與策略。

我的理論取向

研究者諮商取向採取奠基在後現代主義思潮及社會建構觀點的敘事諮商。研究者認為敘事諮商的合作模式及問題外化等態度和策略，可以減少以往被視為行為偏差／適應不良的學生對諮商的抗拒和排斥，是相當適合應用在學校青少年的個別諮商工作模式。

社會建構觀點促使研究者在進行諮商時能檢視以學校為主體的主流文化與論述對青少年適應及困擾的壓迫與影響。在諮商過程中的任務即在平等的關係，在還原個人既有的撰寫及敘說故事的權力，同時經由將問題外化，試圖將青少年與已經內化的病理文化故事分開，開展其內在問題解決的力量。這其實相當符合青少年階段的自主需要。

此外，基於先前和青少年工作的經驗，研究者相信每位青少年有其獨特的表達自我方式，諮商師需能不帶預設立場，傾聽並敏察青少年獨特風格，嘗試各種可以回應當事人經驗並協助其表達經驗的表達媒材，以建立雙方可以信任和連結的互動方式。同時，青少年經驗深受家庭和學校環境等脈絡性因素之影響，於理解青少年問題時，我將其置於更大的脈絡予以檢視，並與相關人士進行會談。

行動策略與規劃

一、研究場域

本研究由研究者擔任諮商師駐校在台中市某國中進行青少年諮商，時間自 91 年 10 月至 92 年 1 月及 92 年 3 至 6 月，合計為期六個月，每週固定半天約 3-4 小時。本研究進行青少年諮商的場地在該校個別諮商室，考慮青少年諮商並不限於口語的談話，場地的安排有方便對談、書寫的桌椅，並架設錄影機及錄音機以方便記錄諮商過程中包括口語對話與非口語的活動，期能完整呈現諮商師採取的諮商行動與策略。

除了國中場域外，研究者同時在大學部擔任「個別諮商實習」課程，實習學生的諮商對象皆為青少年。研究者在諮商場域中的實踐經驗將會透過課程與督導過程與學生互動與對話，上課過程和經驗也被記錄成為本研究資料收集的一部份。

二、研究參與者

1. 國中青少年之當事人與其相關人士

本研究之主要研究參與者為經轉介前來諮商的當事人，透過「研究說明與協同探究同意書」與每一位協同探究者溝通將進行的行動和過程後，邀請其進入合作研究的

過程，共四名學生。同時也視需要與青少年相關之家長及相關之教師進行諮詢。其基本資料摘要如表一。

表一：研究參與者基本資料摘要

個案化名	性別	年級	轉介問題	晤談次數	相關人士諮詢
小皮	男	一	注意力欠佳、人際問題	9 次	導師 2 次、母親 1 次
小泥	男	二	偷竊、情緒衝動	11 次	導師 1 次
小亭	女	二	疑似性侵害、交友複雜	10 次	輔導主任 1 次
小圓	女	二	疑似性侵害	8 次	

2. 研究小組

本研究小組的核心成員有：研究主持人、協同研究者、專任助理及兼任助理，其在研究過程中的角色和功能說明如下：

研究主持人在本研究中的角色和任務有：擔任諮商師、研究者、資料收集者與分析者。同時研究者的經驗和反思也是被探究的對象和內容，與本研究中所有的參與者形成合作探究的研究伙伴。此外，本研究的協同研究人員為研究場域中國中輔導教師，其在研究過程中的角色與任務有：協助校園內的學生轉介及相關人士的連繫與溝通、參與觀察諮商師諮商過程、參與反映討論會。其功能為校園場域的訊息提供者，協助諮商師了解場域的文化及相關資訊，也是諮商師與晤談當事人及相關人士的橋樑。同時，將運用其在國中輔導諮商經驗參與諮商觀察、研究中反映和對話，以共同探究青少年諮商的策略和作法

上述的研究參與者與主要研究者形成一種協同探究的合作關係，協助研究者從行動、對話與反映中，將理論與實務結合，漸次將內隱的理論浮現、外顯並再實踐。

三、資料收集與分析

隨著研究過程中每次諮商及諮商的反映討論、教學活動及專家每月的專家諮詢會議，本研究收集下列資料

- (1). 研究者在行動場域中的經驗，包含研究日誌、諮商記錄、諮商過程當事人作品、文件、檔案、諮商錄影帶錄音帶和個人反思。

(2). 研究者不同場域下的對話，包含：協同研究者的反映討論錄音與記錄、與專業同行的諮詢討論及教學場域中相關議題討論的記錄等資料。

資料的整理分析，則是依據夏林清（民 86）所提二階段分析方式進行：分析的建構性階段及分析的批判階段。

青少年諮商工作的行動歷程

本研究的目的是在探究敘事取向諮商師在國中場域與青少年進行個別諮商的行動歷程。以下將分別說明青少年諮商歷程及專業實踐在諮商專業訓練等議題的行動、理解和反思。

一、青少年諮商歷程的實踐與反思

基於研究者個人先前與青少年進行諮商的經驗及文獻探討，形成了對於如何與青少年展開諮商晤談及相關策略的基礎知識，並將之撰寫成論述性文章發表（林杏足，民 92），同時實踐於本次研究的行動中，並經由接案、協同研究者的參與觀察、於教學過程與學生之討論等經驗，我檢視了青少年諮商工作的特殊性及相關策略的適用性。

（一）由青少年決定要否進入諮商關係

大部份國中場域的學生被通知要到輔導室時，是沒有選擇權。一旦到了輔導室就必須和輔導老師進行晤談，當然青少年也有其本事用抗拒、拒絕合作或表面乖順配合等各種形式，讓輔導老師自己打退堂鼓。在本研究裡，我透過學校轉介需要晤談的學生名單，然後由輔導組長將「研究說明與協同探究同意書」事先轉交學生閱讀，然後在第一次接案晤談時，由諮商師說明為何要進入國中進行諮商及表達對青少年的關切，並邀請青少年進入諮商互動，同時我也說明這個晤談並非閒聊，而是要討論其關心的議題。之後由其決定是否進行晤談。

和青少年相處的經驗發現，要讓青少年做選擇須在充份資訊下進行，而坦誠取得信賴是進入諮商之鑰。因此，在接案晤談的階段，除了輔助書面資料外，通常我

會有較長的說明，這部份包括我這個人、轉介原因、諮商進行方式和目標以及諮商場境的安排。我必須透明到讓青少年理解我和場境，然後由其判斷這樣的關係是否要冒險進入。

研究中負責觀察的輔導組長也談到：因為通常來輔導室的一定是（學校）老師已經罵過N遍了，所以都大概知道什麼事。我覺得他在過程當中會去觀察，也會去評估你這個人會是什麼樣的人。覺得你是真的站在他那邊的、真的有聽他在講話、有在真的要幫他的，他就比較願意真的再來（discuss1014ob）。

（二）撫育心理由餵養生理開始

多數的諮商室除了喝水，是不容許吃東西的。但在實習學生在國中的觀察和國外學者的經驗，糖果或小點心是一個不錯的破冰方式（Sommers-Flanagan & Sommers-Flanagan, 1995）。

和青少年工作，我嘗試在諮商室桌上擺放糖果罐，裡面會有巧克力、糖果、「甘貝熊」的軟糖、小餅乾。事實上，青少年對於吃並不會有太多的抗拒，且這使他們感到舒服。提供點心會影響青少年「開口去說」，甚至間接提供一種由生理餵養而來的心理撫育感受。通常，我會等他們對糖果罐感到好奇時，告訴他們可以從中選擇一項，同時，可以決定現在吃掉或是晤談結束後吃。第二次晤談，他們便知道怎麼做了。

幾次下來，從青少年對點心的正向反應，對於放鬆情緒及找到一個關係建立的媒介具有效用，我思考這個方法對這群在弱勢家庭下長大的小孩是否有效？有何效用？似乎這些成長在弱勢家庭的青少年多在心理的支持關懷是不足的，生理的照顧也可能常疏忽的。因此「餵養」的動作是一種比喻：他有需要，餵他的人代表瞭解他的需要，並滿足需要。餵養基本上是一種愛的傳遞，尤其未成年的孩子，透過餵養的動作可作為關係建立的基礎。（研究日誌 2002/10/17）

點心並不一定會發揮效用，也有對點心無動於衷的個案，小亭便是其一，究其原因是在減肥，因此對有熱量的食物敬謝不敏。此時，沒有反應的反應似乎又可以成為對當事人的評估。

(三) 與青少年的焦慮抗拒同行

精熟的諮商師慣於處理當事人的焦慮和抗拒，認為能減少焦慮化解抗拒，將使諮商順利推展。然而青少年和成人的關係，尤其進入不熟悉的協助關係，焦慮不安、懷疑、不信任其實是必要的自我保護，容許它們的存在，而不刻意剷除，讓青少年在過程中找到可以參與的步調和自在方式。

和青少年相處的經驗中發現，青少年經常衝撞我既定的思惟和框架，而學習到接納多樣貌互動型態的重要性。青少年並不擅長透過成人所謂的合宜的社會行為才能保持專注，成人世界的規矩是坐要有坐相，談話時要眼神交換，專心傾聽才算是良好的溝通。從實務的觀察，許多抗拒型個案雖然他們的手很忙碌，眼神常游移未與諮商師接觸，卻能夠進行有意義的談論與專心的傾聽。青少年需要面具，需要一支可以隨時用來掩飾自己，給自己保護色的畫筆。和青少年相處時，不要急於揭開面具，不要退去保護色，才能給他們安全感，直到他們找到可以信賴的關係，他們自己會以真實示人，包括諮商師。(研究日誌 2003/7/17)

除了了解青少年的特性並檢視自己的既有的偏見(成人社會行為的準則)，諮商初期我會嘗試一些作法，讓青少年保有面具及保護色，得以與自己的焦慮同在並進入諮商互動。

1. 諮商室的安排

一般而言，諮商室多會撤掉桌子而用小茶几，讓諮商的雙方有較直接的接觸和平等的關係，俾使青少年感受到被視為是一個真實獨特的個體，有助於關係進展。然而在研究者的實務經驗則偏好使用高度足以書寫的桌子，方便當事人或諮商師進行書寫、畫畫及相關紙筆活動。此外，桌子可使青少年焦慮的雙手和身體有了一層保護和依靠，和認定的權威維持距離，拉開具有壓迫感的空間。

2. 提供釋放焦慮的媒材或用具

面對諮商情境焦慮是顯而易見且正常的，青少年意識到自己的焦慮會引發更大不安，諮商師過度在意和安撫反倒增加更多的焦慮。關係建立的初期，可以提供筆、小玩具或印泥圖章等物品在桌上，讓個案的肢體能夠有所活動，藉此逐步地放鬆其不安

情緒。容許個案在交談時，不堅持直接的注意與眼神接觸，青少年透過適當的媒材/玩具，可增加對自己及身體的掌控性，亦能減緩焦慮。

(四) 設限中給自由

青少年在生活中經常受限於家庭的管教和學校的規範，不是習於順從就是用所謂叛逆衝撞破壞規則。在依賴順服和獨立自主的發展任務上，許多被要求接受諮商的青少年多半無法取得平衡。如何在諮商中提供自由空間得以發展自主，但又不失去控制可以學習自制，經常挑戰著諮商人員。Sommers-Flanagan 和 Sommers-Flanagan(1995)認為諮商師倘能認清青少年自由的需求並予以尊重，他們反而會想要尋求指導與輔導。

1. 先前使用有點心的玻璃罐和桌上的媒材，在說明使用原則後由個案挑選，這個「選」對青少年是很重要的東西，在設定原則內的選擇皆會被尊重，讓個案知道在這個關係中，他可以自由表達意願，而且會被尊重。隨著諮商關係的進展，青少年開始挑戰關係的界限，逾越原有的尺度，諮商師如何尊重和了解的前提下，拿捏分寸，成了考驗。例如：個案小尼要求多帶糖果給同學、小圓要拿走圖卡黏土佔為己有、小皮對攝影機有興趣研究想要借回使用，諮商師皆堅定地拒絕。其中小圓接連兩次都想要把諮商室裡的媒材帶走，在諮商室除了明確表達界限，同時也要小心評估這個項行為的可能訊息「不知是否他習慣這樣子要東西；這和其物質匱乏的生活經驗及疑似性侵經驗間有何關連」(discuss0401co)。

2. 小圓是在家庭功能極度喪失的環境下努力成長的青少年。她因疑似被同住家中的非親屬長輩性侵轉介而來。小圓被學校老師認定智能發展遲緩而安置在資源班，在接案晤談時充份說明後同意進入諮商。接案和前二次晤談，她經常表現出不理解諮商師的問題、岔題、轉移焦點，與諮商師幾乎不在同一個世界裡。一方面讓我覺得她仍未準備好進入諮商，另一方面我雖評估她未有智能上之缺失，但她極有技巧地不讓我親近他的世界如同對待其他的師長。第二次晤談，我仍陷入苦戰，不斷向我介紹生活中其他人是需要被協助的，但就是不說自己。我向他表明我的感覺和想法，請她思考

是否需要這個晤談，我則認為如果維持現狀則要暫時中止晤談，此時，她卻表明要來，……

f2Co183：嗯哼。好了！（CL 大聲唉：啊要要要老鼠！…）我們今天就先到這裡好不好

f2C1183：不要！我下次還要來。

f2Co184：ㄝ？你為什麼要來？

f2C1184：阿…在這裡很好玩（高音）恩！

f2Co185：可是…（CL 唉聲：這隻貓恩…）「除非」你要跟我談你「心裡」想的一些事情，不然的話，（CL 小聲：真的要說阿）那我就不知道我要跟你談什麼！

f2C1185：真-真的要說啊，真的要說啊？

f2Co186：我-我其實我有說過，我來這裡，其實是花時間想要認識青少年，想要幫助國（CL 插話乾笑：呵呵呵呵…）中生，我很認真講。

f2C1186：對啊我有很多事，可是…說出來，（稍頓）怕讓爸爸知道。

f2Co187：不會。沒有你的同意，我不會讓爸爸（f2C1：唉丫…）知道。「除非」我說過了，你會被傷害或者…你要去傷害別人不然我不會告訴家人

f2C1187：（急接）我-我不會傷害別人。

f2Co188：（笑）對吧？（f20b：對！…你害怕了）所以第一個，（f2C1：嘿，不會害怕）我很認真講，呃…如果你這裡沒有辦法談妳自己關心想要談的事，我就不再-

f2C1188：我不會談自己我會談（笑）別人，（f2Co：談誰？）（笑說）來談那個「外星人」！（笑）

f2Co189：可以啊，他如果跟你有關係的話，有什麼想法的話…因為他住在你們家嘛對不對？

f2C1189：對啊對呀對呀

f2Co190：好哇！但是我說囉！談任何的事都必須是你關心的事，而且是（f2C1：對呀…）跟你是有關的事

f2C1190：跟我「有關係」的人

f2Co191：你很清楚我不聊天對不對？（f2C1：對呀）好，如果這樣的話（CL 開始高哼：嗯恩恩…），我們下次可以談，（f2C1：啊？）可以嗎？（f20b：恩）是你這次是你說要你要-你要談的喔，不是我要你來的喔

f2C1191：好（高昇昂音）的！…老鼠放出-老鼠下次要帶來喔！

這樣的設限，似乎把小圓逼急，他慣用行為模式在這對諮商關係的設定中她不得
不正視並決定是要進入會談。然而在這次會談會場外的助理觀察到她的情緒反應「在
外面小圓一副哀怨無奈貌」（*discuss0401as*），觀察員則認為其慣用不專注岔題的模
式是有意義的「可能是小圓在試探諮商師是否能夠相信」（*discuss0401ob*）。經由研
究小組的討論，讓諮商師檢視了這次的關係討論的確發展效用，但不禁反省在接案晤
談、二次晤談的時間下便給了如此直接挑戰，時機的考量是否合宜？是否太過急切？

有無可能會因此流失個案反喪失協助的機會？這項挑戰是回應諮商師面對諮商漫無方向的焦慮，還是真能啟動當事人晤談的動機？對照目前諮商師與性侵少女的諮商工作經驗，似乎明確說明諮商目標和結構，是有助於少女決定是否進入諮商，一旦少女決定進入諮商，其實已透露是有意願和動機求助，但性侵經驗和傷害的討論卻是一個長期掙扎於如何信任諮商師的過程，除了當前有立即危險和立即介入保護的必要外，更需要尊重當事人的步調和談話速度的決定。

3. 話題的選擇

和青少年工作，每一週見面時我較常由個案的心情談起，再由心情引導到具體的事件以進行討論。但有時也會碰到個案無焦點地談論，或是靜默時間，此時，諮商師便會經歷一個兩難，我要多主導性地丟出我認為重要的話題引導當事人？

在和小圓晤談後期，由於在下學期她將轉學到他縣市，心急讓我再次掉入主導的角色，但是主導卻未發生作用，在事後討論會有了這樣的反省：

本來我有點刻意要去談『婚姻』那個主題，但是我覺得他好像並沒有很積極要回應我，當時心中便浮起一個想法『我要讓他自己決定，他到底要想要跟我談什麼』，當我慢下來時，小亭說：『上次不是沒談完嗎？』（外星人）。在那個抉擇點上讓我看到，其實這樣的學生真的知道自己要什麼，如果要讓他們可以有些選擇，諮商人員就必須「更尊重」或者比較「細膩」的去抓那個步調，可能可以比較跟隨他東西而不是拉著他跑。(dicsuss0603co)

設限是透過明確的規則，青少年行為可以有所遵循，學習何者獲致得到成人的認同，同時設限為青少年提供成長與學習的保護性環境。然而，過度的設限則會削弱青少年自主，甚至破壞不易建立的關係，不足的或不明確的設限則易導致青少年失序及混亂。

(五) 表達性藝術及各種媒材的使用能有效協助青少年表達經驗。

Maher(1990)觀察並分析青少年諮商談話過程，整理青少年諮商中語言表達的特徵及諮商人員應注意事項如下：青少年在諮商的談話與學校中的談話典型相似，青少年的當事人在諮商室裡不是說得太多，便是說得太少甚至不發一語。同時，青少年很難用正確的口語來敘說自我，因此有賴不同策略來轉換及替代口語的型式。此外，青

少年在精細描述情感上亦有困難。不悅的感覺和心情的波動，青少年經常只能以不爽、不舒服、感覺不好來描述，不易細緻區分焦慮、沮喪、生氣等等情緒，同時存在混淆的模糊感受，這使得諮商師需要致力於協助青少年辨別和區分其內在情感狀態。

為有效協助青少年表達經驗，我在諮商中嘗試許多表達性媒材，例如：色彩、繪圖、動物圖卡、色紙、黏土或布偶。其中色彩最易入門。

1. 用色彩和繪圖來表達情感和經驗

小尼因為偷竊和情緒衝動被轉介的國三男生，在諮商初期我藉由色彩來導引其描述其生活中常出現的情緒經驗，同時也為繪圖的運用作暖身。

C2Co014：你剛說要畫圖很討厭，那討厭是什麼顏色？

C2C1013：討厭是紅色啊

C2Co015：討厭是紅色喔？哪種紅喔他紅很多種來！討厭是什麼-哪一種，哪一種紅？來。

C2C1014：正紅。

C2C1016：我剛有說你今天比較快樂，心情不錯，哪種顏色？

C2C1016：藍色

C2Co018：你找，那個藍色好多種

C2C1017：這種藍。

當青少年挑出顏色時，我會用桌上預備好的A4紙張，用直線條畫畫看，使其熟悉色筆。進一步，我以自己為例，嘗試邀請青少年再將「形狀」這個元素加進來。

C2Co019：我要是心情不錯，是綠色。我喜歡這種顏色。你會畫，快樂會是什麼形狀？快樂的時候有沒有形狀？

C2C1018：有啊

C2Co020：有喔？那就把你的形狀畫出來。這是我快樂的時候（co畫自己的快樂形狀），你畫的是什麼？

C2C1019：雲啊。

在暖化與熟悉之後，青少年已能接受使用色筆時，我運用敘事諮商問題外化的技術，以探討小尼和「偷竊」的關係，便邀請小尼用色筆將「偷竊」畫下來。

C2Co074：那個「偷竊」，他長什麼樣子，那個壞東西。你可以把它畫出來嗎？

C2C1074：（4秒）不會畫怎麼辦？呵呵

C2Co082：他不一定是一個樣子，他像什麼？隨便亂塗，你覺得偷東西偷竊他像什麼樣子，或者你覺得用「寫」的也可以，用「畫」的也可以，他像什麼？

C2C1075：像黑色的

C2Co083：黑色那怎麼比較好？黑色。他是一「團」還是「方」的，還是會是什麼形狀的？黑色。他可能很「大」，他大不大？

C2C1076：不是啦他會從，從「小小」開始啦

(小尼持續畫圖，邊畫邊說明「偷竊」的模樣)



黑洞 -> 小惡魔 -> ???

C2C1077：然後大到習慣的時候

起來很像一隻小小的小惡魔一

樣，會告訴你講說，圖一些什麼事情小惡魔

C2Co085：真的喔！他有些小。

C2C1078：(插話) 擴散-擴散開來。

C2Co086：他是隻小惡魔小惡魔有沒有什麼武器？他有沒有什麼東西在他身上，讓他有「威力」？

C2C1079：有啊那個…三角叉啊

C2Co087：三角叉喔你把它畫，黑色的嗎？三角叉是黑色的嗎？

C2C1080：紅色的

C2Co088：他的力-他的力量會一直擴散是啊？他本來是小小的，變成一小「坨」的時候就會擴散他的力量，他的武器是長什麼樣子？

C2C1081：就是這樣子啊

C2Co083：他的名字叫做什麼？你把它寫下來。你剛說小惡魔，你覺得小惡魔好嗎？還是有別的名字你覺得咧？偷竊？你可以給你自己想到的名字。

(命名時，小尼是用動態的方式寫下名字，同時說明「偷竊」的生命轉變對小尼的影響)

C2C1084：恩！黑洞的洞不會寫。

C2Co092：洞，來！我寫給你看好不好！黑洞的洞是不是？

C2C1085：跟小惡魔的名字(不會寫魔)。

C2Co093：好！我寫給你。洞，魔，是這樣子。洞是這樣子。一個麻下面一個鬼。

C2C1086：到這邊就已經，沒辦法了。(笑)

C2Co094：為什麼？為什麼是問號，不懂。

C2C1087：我也不懂啊（笑）。

C2Co095：嗨，你怎麼會畫問號，他從黑洞對不對？

C2C1088：（急接）恩慢慢的，就是黑洞慢慢的小小的然後到越大然後，裡面出現一些小惡魔啊，然後到了做的時候，發生了什麼事都不知道了啊！

C2Co096：就，亂了嗎？

C2C1089：就是好像，好像有人，好像有，一團，「黑黑」的逼著，一團黑黑的東西逼著你要做一些事情。

C2Co097：喔…所以你幾乎都被他籠罩了對不對？所以你跟本就沒有力氣可以掙脫開來，是這樣的嗎？所以你跟本不知道自己在幹嘛了，OK。

C2C1090：就是不知道自己在做什麼事情啦（笑）。

晤談的後半，在此具體傳神表達經驗的基礎上，我和小尼展開「他如何對抗小惡魔，而小惡魔又是如何不放過他」的深入討論。

2. 圖卡用在自我認識上的應用

一般而言，諮商初期我常用動物圖卡協助青少年敘說自己。小亭是個打扮亮眼，但對陌生人十分防衛謹慎小心的國二女生。在接案晤談後的第一次晤談，我告訴他我想多認識他是怎麼的一個女生，她有點雜亂地回答：有異性緣、單親。之後便不知如何更體說明自己，我邀請他從動物圖卡找出像自己個性的動物。

e1Co012：這裡有很多動動的圖卡，妳覺得妳像什麼「動物」。妳挑挑看，妳自己覺得，妳都可以試試看沒關係。

e1C1012：後面我也要喔？都可以看嚕？

e1Co013：都可以，後面就是說明，其實就是看圖，妳覺得妳自己的個性像什麼。

e1C1013：可是我跟動物不熟ㄟ（笑）。

e1Co014：沒有關係，用你的直覺啊，（CL 插話：我喜歡什麼就選什麼喔？）

e1C1015：像什麼喔我的個性喔？…

e1Co017：沒有關係慢慢看，可能會有給妳一些刺激想法啊，妳剛剛至少講妳有異性緣嘛，妳有…意見嘛對不對，有想法嘛，妳覺得這樣子的個性或者說，從哪個「動物」，牠的「特色」最像，跟你對妳自己的認識，有一些些接近。

e1C1017：跟我比較接近喔我是覺得都沒有耶，就感覺好像土撥鼠啊，鑽牛角尖。

e1Co018：妳先挑-妳ㄅ妳先你先把牠挑出來，

e1C1018：（6 秒）hmm…找一下。（26 秒，語快）像無尾熊，要有依靠

e1Co019：好，兩個，OK…還有沒有？

e1C1019：Hmm…，獅子吧。感覺好像就是「領導」那種，就是當那個頭頭那種。

小亭邊挑動物時，便已同時說其個性的特色和心理需求，接下來的晤談便以三張圖卡為焦點，請小亭分別舉例說明。

諮商過程發現透過媒材及問題外化的方式，青少年頗能接受也能對焦，有助於諮商的互動和進展。但在使用仍須留意青少年的自主獨立需要，初次使用常出現抗拒，擔心使用這些工具便表示自己是幼稚的內在歷程，諮商師適度說明及親自示範可以有效化解這些疑慮。

(六) 回應青少年的情感表達特色

和青少年諮商過程發現青少年情緒經驗的特色有：不易精確描述情緒及其源由、情緒快速變化、較願談論正向快樂經驗、迴避負向情緒。同時青少年的情緒狀況和立即生活經驗息息相關，諮商的進展經常受到其日常生活引發的情緒經驗影響，不易有話題的連貫性，因此除了透過前述之表達性媒材協助其表達和體驗，經常需要更多的敏察以理解這些情緒經驗的生活脈絡。此外，青少年的快樂與憤怒經常寫在身體上，負向情緒中的痛苦悲傷經常是隱性的、恐懼經常是壓抑的、焦慮經常是被否認的、生氣則易外顯與轉向、罪惡感則易挑避，此些情緒總是展現在行動和行為反應上，難以口語具體描述的。快樂一樣外顯，比較容易說出口的，但在具體引導其何以會如此開心的內在思考時便又窒礙難行。

1. 負向情緒經驗的回應及生活脈絡探究

如何聆聽青少年看似與無理由的憤怒或不安，對諮商師真是一大考驗。在小尼的諮商過程，原本持續進展的關係和改變的脈絡中出現了不安定的情緒都是有特殊事件發生的。諮商的第一個月，小尼憤怒地走進諮商室，不安情緒滿漲，在諮商師引導，他才說出，是父親酒醉駕及家暴的威脅，讓他對父親的憤怒到達到極點想要離家出走。因為小尼說出的經驗，此一風暴在諮商師和輔導組長的危機介入後暫時停歇。

但另一次風暴，小尼並未在諮商中說出他的壓力，而用舊有的方式因應—說謊。事後了解狀況，我在隔週的晤談裡主動檢視和討論他的不安。

今天小尼不太安定，一宜抱怨K老師的不是，強力地想要從資源班回到原班。在諮商中一直未能對此強烈動機對焦討論，小尼只是不安地抱怨著。待事後和資源班的

老師談起才知道：一位會堵他的一位中輟生回來，讓他有壓力。同時也得知小尼今天違規又對老師說謊：未交錢但謊稱已交錢，據老師問到資訊是小尼想要留錢買東西吃。但在引導何以想要原班時，小尼說起原班上同學的關係時，是快樂而期待的，對於在體育課跑接力的表現也洋洋得意。(研究日誌 2002/11/27)

2. 聆聽正向情緒經驗並發展意義

諮商中不僅要敏察負向情緒和討論問題行為，聽快樂經驗是重要的，聽懂並分享其心情，不僅在諮商初期可建立關係，表達了解與支持；同時，聆聽本身和適度的引導可以協助青少年統整此一經驗並賦予新的理解和意義。

情感經驗表達和探索：小亭情緒是正向而高的，今天。但邀請其具體描述經驗和什麼事件導致此一快樂，卻不得其門而入。但經建議其用黏土來表現快樂心情的操作過程，小亭在此不具威脅的氣氛中，可以談起原本未提及的複雜家庭關係(研究日誌 2003/3/25)

小亭上週談及和母親的衝突及母親遺忘了自己生日，情緒相當低落，但隔了一週，上回談的事情和心情似乎不復存在，快樂情緒 high 到不行。追隨其情緒欲深入理解，小亭並不回應我的引導，就只是 high。諮商中看到自己習於探究原因，連快樂也要找原因。但也因為受阻，諮商師只好轉個彎，和小亭討論快樂情緒對其生活帶來的影響，話題和故事就此打開，也幫助我對小亭有更多的理解。

小亭不太能指出快樂的原因，所以後來放棄，轉問快樂情緒帶來的影響，反而可以講很多，也發現快樂對小亭生活的重要影響：讓自己做完公民考卷，能完成作業似乎對小亭很重要，重覆提了兩遍；樂於做善事，看到她身上有能量要擴散出去，這很特別，因為一般青少年較少會因心情很好要去做善事；願意做家事，而這個則有助於改善和母親的關係。(discuss0325co)

(七) 書寫諮商過程和對話重點成為青少年改變的軌跡。

基於敘事諮商的合作平等的精神，並考慮青少年的思考速度和專注度，研究者每次諮商的進行方式，除了輔助表達性媒材外，通常會用 A4 格式的紙張將諮商過程用文字化的方式呈現在青少年面對，包括諮商師的主要問題／引導、青少年的回應、青少年新的成長與進步。雖然不一定每次晤談都會當場書寫諮商互動過程，但這些資料我會用檔案夾每次帶至諮商室，如有需要會和青少年一起檢視先前的內容，除了有助於青少年了解諮商進展的脈絡，累積的書寫文件也成為青少年成長改變的重要見證。

圖三、四、五及六是小尼的部份諮商檔案。

10/21
小尼什麼時候開始偷東西
國小二年級→手錶(被發現)
四年級→拿別人錢二次
想買戰盤(沒被發現)
五年級→拿了班費 1500 元
六年級→拿很多次, 不知道幾次
國中一年級→網咖跟人借錢
二年級→沒有了

圖三：小尼的諮商過程檔案 1

11/19
對抗生氣撒旦要慢慢來
小尼用的方法有
1. 打電話聊天: 找學妹
2. 聽音樂
3. 吃鹽酥雞
4 打電腦/上網/寫 email
5. 讀證嚴法師的靜思語錄

圖四：小尼的諮商過程檔案 2



圖五：小尼的諮商過程檔案 3

以前的小尼

- *小人
- *偷東西、亂動別人東西
- *上課講話
- *作業沒交

對寒假的擔心

- *脾氣暴躁會和弟弟吵架
- *不好習慣會再出現

現在的小尼

- *大人:做正經成熟的事的人
- *光明正大、金盆洗手
- *比較控制住自己想講話的念頭
- *偶而沒交作業,大部份有交

圖六: 小尼的諮商過程檔案 4

二、青少年生命經驗的理解

(一)解構被窄化的生命經驗還原其生存力量

四名青少年被轉介的原因不同，卻都是來自經濟困難、弱勢文化及家庭功能不良的環境，同樣地有著讓學校老師頭痛的各種問題，小尼轉介單的描述「習慣性偷竊，事發後不到校，情緒衝動不服管教，常到網咖在外遊蕩，毫無前途概念，過一天算一天」；小皮轉介單資料是「習於說謊，不寫作業，沒有一點自我要求，上課無法專心」；小亭則因疑與同學有婚前性行為轉介，導師對其問題的描述「愛情觀偏頗，異性交往複雜，個性叛逆」；小圓則是學校資源班學生，疑似被家中非親屬長輩性侵而轉介，資源班老師口頭的描述是「智能發展遲緩，人際退縮，口語表達能力弱，無法與其有效溝通」。雖然相關老師皆基於關心學生問題及適應而主動轉介，但由他們的描述裡，透露著這些青少年的行為是不符合學校對乖巧學生的判準，師長關切都在其所謂的偏差及適應不良行為，也習於標籤式看待他們的所有表現，苦思如何將他們拉回常軌。青少年經驗難以在學校制式結構被理解、被接受，他們也與自己的感覺經驗疏離，覺得自己是不好，糟糕的學生。

由於校園體制要求是齊一化，包括課業和行為符合規範，因此抑制了學校成就及行為乖巧以外的經驗敘說，窄化青少年的自我認識。學校結構下被異化的青少年經

驗，在校園裡是沒有發聲的空間和權力。諮商中的敘說提供校園邊緣學生發聲和重新詮釋生命經驗的機會。敘說讓其生命主體性得以展現，並豐富其自我認識。弱勢文化和家庭功能的青少年，其生命經驗在主流價值和規準下，顯得微不足道。諮商中的敘說提供了青少年說出非主流環境中的困局，也有機會再次檢視及詮釋其原本被貶抑的生命經驗。

1. 將問題化外，看到問題和人之間的關係消長。

和小皮和小泥的晤談的初期，透過具像化方式將轉介問題外化，小皮的注意力欠缺具像化為「愛玩的皮」、小泥的偷竊和情緒衝動化為「小惡魔」及「紅惡魔」。「愛玩的皮」讓小皮無法專心完成課程的紙筆作業而沒繳作業，也會惡整同學讓小皮的人際關係變糟，使得青少年期的小皮無法獲得同儕友誼和認同，然而小皮也有其因應之道，「專心」和「發條」可以幫忙讓小皮在自然科及電腦課程盡心盡力完成事情，並主動閱讀課外資料。「小惡魔」及「紅惡魔」並不是無時不刻控制著小泥的，他們如有生命般也會某些時刻長大特別有力量，有時會被小泥拒絕在外。

2. 在故事敘說的細微處發現青少年的內在問題解決知識。

四名青少年除了社經同為弱勢，其轉介的原因雖有不同，但同樣令學校老師頭痛。聆聽他們的生活經驗和故事時，我懷抱好奇，不帶預設立場的態度參與其中時，一旦我暫時放掉改變他的外顯偏差行為時，而能以好奇著他們如何在此困境中求生時，總會發現青少年面對環境有其內在的問題解決知識。就如小皮被同學嘲笑時，用玩笑以對、耳塞及講道理來化解不舒服；小泥為避免酒後駕車的父親闖禍，想辦法把車子停到路邊等待母親救援；小亭在複雜的交友關係中，能不吸毒不做炮友並懂得區辨那些是值得長久交往的朋友；小圓在顧及家庭經濟和不願破壞家庭和諧的壓力下，如何巧妙地迴避和抵擋「外星人」可能的侵犯。一旦能留意到這些細微卻重要的片段事件時，邀請當事人詳細地描述過程時，我發現了青少年內在的能量和資源，那是一種來自弱勢文化壓迫下生成的強大生命力。當我還擺盪於青少年外顯行為如何矯治以更能適應學校生活和如何實踐敘事諮商對人內在能力的正向態度時，青少年的生命經驗

和故事已然給了我許多可能性。

3. 雙重故事線的發展，看到生命的豐富和可能性。

隨著諮商的進展，逐步打開空間讓青少年看到自己原本忽略的經驗，說出原本覺得不值得一說或是不被容許說的經驗，比較問題故事下自己和新故事下的自己，青少年開始識得自己的資源和能力及對未來也較有希望。例如：注意力欠缺的小皮在不被了解的學校環境中，看到自己是一顆小樹苗，經由時間他會長成大樹。他在人際關係仍有阻礙，但他自己的轉變：「同學會理我」、「突然開竅，自己想通了做人的道理」、遇到困難時「頭去想、手去做、腳去走」。小尼形成自己是一個「勇士」、小亭則形容自己的成長歷程是一本「百科全書」。

(二)由「個人—學校—家庭」的視框觀照青少年

校園中的青少年諮商工作多採個別諮商或團體諮商形式，由個人脈絡的觀點處理學生的需求。本研究的諮商取向雖以個別諮商為主要的形式，但基於先前對青少年問題的理解，以及四位參與研究之青少年皆來自弱勢文化及家庭功能不足，及其在校的適應狀況。因此，在問題評估時除個人因素外，會進一步了解其在校適應的相關影響因素，同時透過轉介者提供家庭背景資料。轉介者提供客觀及主觀知覺之相關資料，協助諮商師對青少年及其生活經驗有初步及統合性的了解，這也和諮商師在晤談互動中觀察及收集之資訊相互映對。進行個案評估時，會同時考量青少年在「個人—學校—家庭」等三個向度上的危險因子及保護因子，同時根據評估採取必要的介入。

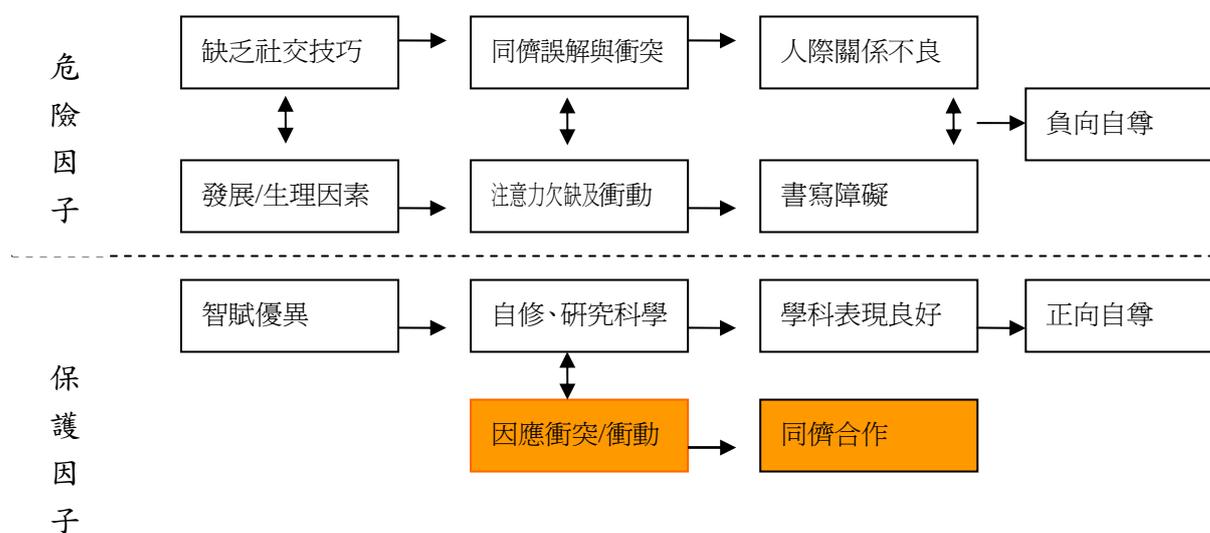
本研究中嘗試將輔導行政人員（輔導組長、主任）、導師及家長納入，以形成一種「青少年在系統中運作與改變」的介入模式，即「青少年—學校—家庭」的模式來協助青少年的改變。作法為進行青少年個別諮商的同時，加入導師和家長的諮詢，並透過輔導行政的協調，納入相關科任教師及社福資源使之成為協助青少適應的資源。以下則以個案小皮為例說明諮商師在接案行動歷程中的評估及主要介入策略。

1. 個人向度：

小皮在導師轉介的基本資料與諮商師在諮商中的觀察，注意無法集中及無法完成

書寫作業，可能是注意力欠缺的表徵及可能有學習上的障礙；而所謂說謊行為，經常在小皮敘說其人際和生活的許多破壞及搗蛋舉動，因缺乏時間連貫和鬆散的注意力及話題不斷跳躍中顯得離奇古怪，但在更細緻對焦的對談中是有脈絡可循；而學校智力測驗分數代表著可能智能不足卻和其精準的語文理解和表達並不相符，在書寫上卻出現困難，如本要寫「落跑」但寫成「落逃」；「壞話」寫成「壞說」。這些矛盾在會談中不斷產生干擾。在和母親的會談及精神科的診斷後，了解到小皮因幼年發展遲緩未加以早期療育而影響其手眼協調或前庭等功能，書寫不易且有障礙。魏式智力測驗上的智能評估其實是智能優秀，臨床觀察則顯現不安和自卑的心理。

上述的資料併同諮商中的資訊，諮商師形成小皮在個人向度上的評估，如圖七。在個人向度的介入，由於敘事取向的晤談，小皮有機會敘說自己的困擾，同時透過例外和獨特結果的問句中，打開小皮在注意力欠缺及同儕衝突下自己的問題解決之道。



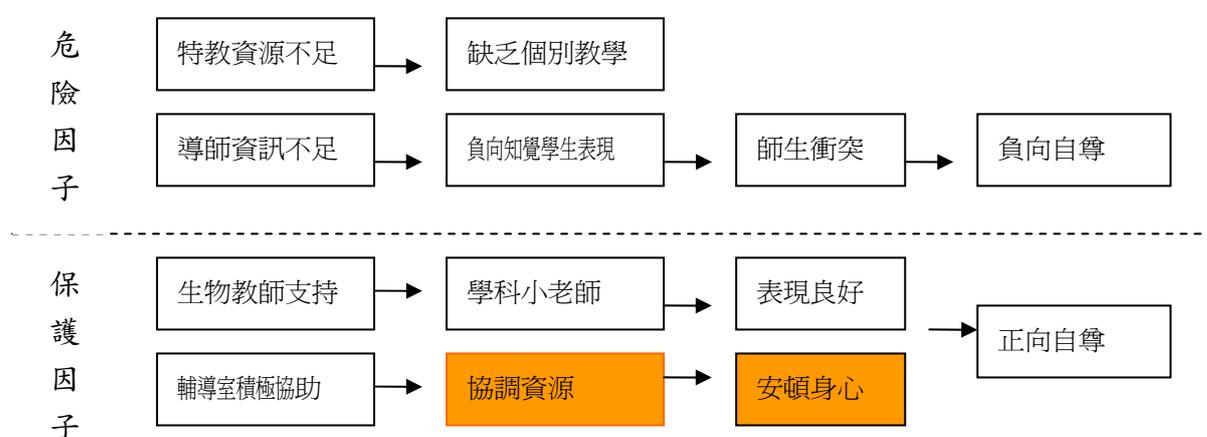
圖七：小皮個人向度評估

2. 學校向度

學校向度的評估主要來自和導師的會談及由輔導組長討論所得，以了解學校系統中的限制和資源：如圖八。諮商師與小皮導師進行二次諮詢會談，第一次重點在了解導師的關切點，此時，一方面了解導師的處置方式和態度，另一方面則支持其轉介以協助小皮的積極態度。第二次會談則在諮商師與母親會談及研究小組討論後進行，主要

在溝通諮商師對小皮了解和評估，提供有關注意力欠缺及因發展上限制帶來影響而非故意及說謊，協助導師對小皮有完整的認識。同時也分享諮商師在和小皮互動上的困局，以支持同理導師在面對此類學生可能的挫折感受，並協助導師有更彈性的因應方式。

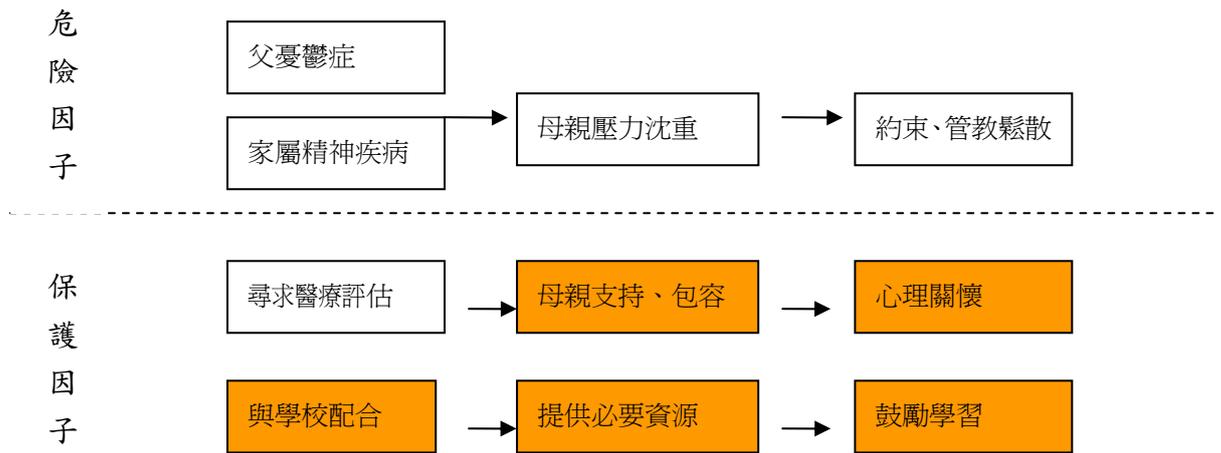
此外，經輔導組長的協助，將生物科教師引進協助的合作關係，將小皮納入學生科展團隊的一員，使其科學的專長有機會展現。但因學校在特殊教育資源的不足，無法提供額外的個別學習方案，小皮在語文書寫及學習上的困難仍待克服。



圖八：小皮的學校向度評估

3. 家庭向度

家庭向度的評估，主要來自導師與輔導組長提供之資訊，以及母親的會談，其結果如圖九。和母親的會談和後續提供之小皮之心智評估報告，得以檢核導師、學生表現及諮商師觀察評估間歧異的資訊，成為諮商師和導師間溝通的重要基礎。母親在家族成員有精神疾患和經濟壓力下仍和導師有密切連繫，並願意到校會談，都展現其對小皮深切的關注，同時，在會談間也觀察到母親對小皮的科學研究和創意皆採包容和支持態度，並能給予資源協助學習。此外，母親面對家庭內的諸多壓力顯得孤單。諮商師在聆聽母親的敘說時，不僅要回應其沈重壓力和情緒，同時反映其支持的角色與功能的對小皮的正向影響，期待透過 empower 母親過程，能持續維持與小皮的穩定情感連結及學習空間。



圖九：小皮的家庭向度評估

行動之後—沈澱與出發

一、青少年諮商工作的省視

儘管青少年身心發展的激烈變動已是普遍認知的事實，但在進行諮商工作時，仍以成人觀點來看待青少年的問題及行為，常以符合成人世界期許的妥適性來檢視適應與正常與否，當不合乎成人社會、互動的規準時，便評判青少年是叛逆、抗拒、不合作(Prout, 1999)。因此，青少年諮商的工作者應納入發展因素的評估，並以青少年的生活經驗及互動模式來和他們互動，而不是要青少年以成人模式和諮商師互動。

(一)創造彈性多元的諮商關係與互動經驗

身心多變化的青少年正考驗著諮商師的彈性、耐性和創意。關係的建立為諮商工作的首要任務，但基於青少年身心發展的特殊性，諮商師要能以青少年的經驗為師，跳脫成人良好互動關係的單一形式，提供多元彈性的媒材協助表達經驗，諮商關係方得以開展。Sommers-Flanagan 和 Sommers-Flanagan(1995)、Hanna, Hanna 和 Keys(1999)、Hanna 和 Hunt(1999)便主張和青少年工作，關係開展的策略選取是理論折衷且有彈性的。本研究所應用的策略，如：1. 具體資訊、書面對話；2. 形塑較為平等的關係、諮商師不那麼權威的心理空間；3. 鼓勵作決定與選擇，皆有助於青少年較為自在投入諮商，並獲得較多的自主感。一旦正向關係得以開展，即能創造一種修

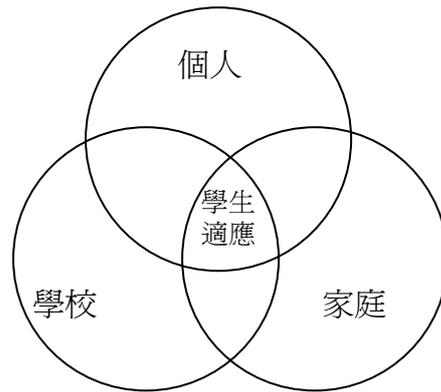
復性的情感經驗，同時，透過互動鼓勵青少年自主性的開展，逐步讓青少年體驗到自己的能力和可掌控的範圍。

雖然青少年常被認為是與成人作對的，而偏好同儕關係。然而和青少年的深刻相處經驗裡，仍可感受被轉介的青少年渴望被了解、被支持、被協助。透過策略性作法、真實的關注，將能解構成人與青少年必然是對立關係的魔咒，使青少年投入諮商關係，接受後續的協助並引進相關資源。

(二)「個人—學校—家庭」生態觀的青少年問題評估及介入模式。

過去的諮商服務習於在個人脈絡下處理學生問題，但是學生問題又常與其生活環境的學校及家庭經驗習習相關而交互影響，其關係如圖十。

兒童青少年的生活適應深受其家庭功能影響，許多學校輔導工作人員經常面對功能家庭下的青少年感到受挫、無能為力。同時，也忽略學校結構性的因素對學生學習和生活適應的干擾，包括導師、課程結構等制式規範可能對青少年生活經驗的壓迫。因此和青少年工作的諮商人員須有能力在青少年個人向度外加入學校和家庭的社會脈絡檢視其問題，同時與青少年的家庭和學校兩個環境體系共同工作。Evans & Carter(1997) 採取生態系統觀點，認為學生適應與否，家庭和學校扮演著核心的角色。這個觀點驅使學校將家庭和社區納入影響青少年在校園順利發展所需的心理、情緒、社會需求的評估並採取相關策略。



圖十：青少年適應「個人—學校—家庭」交互影響模式圖

本研究中嘗試將輔導行政人員（輔導組長、主任）、導師及家長，以形成一種「青少年在系統中運作與改變」的介入模式，即「青少年—學校—家庭」的模式來協助青少年的改變。同時在「青少年—學校—家庭」三向度的評估時應兼顧危險因子和危險因子兩個面向。危險因子的評估，可以了解干擾青少年適應的負向因素，並用以發展阻隔問題更惡化的必要措施；保護因子的評估，可以發現學生本身、學校及家庭系統中既存的力量與資源。Bonnie (1994) 認為傳統上多以病理的觀點來看待個體，將焦點放在問題、困擾、疾病、不適應、沒能力等負向層面，但現今趨勢則傾向於挖掘正向資源、提升能力發展。後現代取向的治療觀點則重視個體不受問題干擾的生命經驗的敘說及詮譯 (White & Epston, 1990 ; Windlade & Monk, 1999)。本研究的青少年皆來自弱勢文化及家庭，若只從負向觀點評估，他們被放置在一個待拯救的無力位階，忽略青少年和家庭在不利環境生存所發展出的對抗力量。因此，兼顧正負二面向的評估，將有助於兼顧外力介入及啟動內在力量的改變機制，同時諮商師也較能置身於與青少年、學校及家庭合作關係。

(三) 因應青少年生活和心情的變動，每次晤談的進展和目標設定為「單次治療」(one session therapy) 的格式(format)。

由於青少年的經驗、情緒變換快速，配合學校上下課時間，每週每次晤談約僅 40 分鐘，最好能以 one session 方式展開每次諮商，每次晤談可以是一小結的段落，

讓每次晤談都能有小步的進展。雖然每次主題焦點不一定有連貫，但幾次下來可以協助當事人併湊成較完整的故事發展和自我認識。以敘事取向的工作方式為例，在單次治療的模式中應包含：晤談開始的暖身並檢核青少年的身心狀態、對焦生活關切重點和主要情緒經驗並以此為晤談的主軸，然後以敘事諮商的定位地圖作為晤談的指引：(1)問題故事的描述—外化及相對影響問句；(2)發現問題故事的例外經驗和獨特結果事件；(3)評估與詮釋，最後，由諮商師摘要重點並反映回饋對青少年的了解。

(四)梳理弱勢文化與家庭脈絡下青少年諮商工作經驗

國中生青少年的許多困難，背後有著弱勢文化、不利家庭因素的重大影響力，透過諮商我也得見這些孩子強大的生命力和韌性。回顧這項行動研究，由孩子的反應和回饋，我知道敘事的眼光和態度開啟了他們新的生命體驗，讓他們對自己和生命有了新的理解和詮釋。但面對這些孩子的生命經驗，我不禁思考：當他們獨立奮力掙扎自己的路時，除了不要過度悲觀和標籤之外，試著理解並進入他們的生命理路和脈絡的同時，心理諮商工作人員能夠做些什麼？目標可以是什麼？做法又是為何？過度的介入會不會是強勢地干預了他們生命方式，我應放自己在什麼角度去參與他們的生命呢？我的參與但不干預可以為他帶什麼作用嗎？當我小心謹慎地參與他們的生命時，對他們的意義又是什麼？這些經驗足夠支撐他們面對未來嗎？

以上問題，我的發現是，面對大環境對孩子的限制和壓迫，要能不悲觀而能欣賞也想深入了解他們的生命經驗，以及關注他們是如何面對走過困難的經驗和內在問題解決知識。當我有較遠的距離時，我可以如此！當我面對個別學生的工作時，我可以如此！但如果將他們放在現行的學校體制和社會文化之中，在我奮力啟動各項資源的同時，仍然感受到結構面的無形嵌制！

當青少年改變的力量只在諮商師時，力量會隨著環境的壓迫而削減。如何在制度面建立更完善專業體系是需要更努力的，包括校園內不同專業人士的合作，如教師、特教人員、學校輔導人員、專業諮商師及社工師；校園之外，社福資源的引入、醫療專業的諮詢等。此外，啟動弱勢文化青少年族群的本身力量，讓他們的聲音和經驗可以流傳和彼此支持，社區的力量是該被考量。

二、青少年諮商教育訓練的省視

身為諮商教育工作者，回頭看這段青少年工作的經驗，在教育訓練上會有何影響呢？過去憑藉各種諮商理論以評估和改變青少年行為的模式，可以讓我有系統地了解青少年的行為和心理歷程，但也窄化了我進入青少年生命經驗的路徑，青少年和諮商師同樣地無力！透過這次行動和研究，嘗試突破一些舊有方法和青少年工作的同時，一方面調整大四諮商實習課的作法，另一方面則思考現行以青少年為工作對象的諮商訓練課程可以開展的方向。

(一) 諮商實習課的調整

回應研究之始，自己在諮商實習課上的困局，行動之後，和系上教授相同課程老師的交換經驗和討論，決定在分組之前，依自己熟悉的領域合組上課，納入三項議題：青少年身心發展與問題評估、表達性媒材的應用、生態系統觀在青少年的應用。同時，在自己組上，要求學生進行青少年媒材的研發與實作，在課程中討論。我以此次行動的經驗和實例介紹後現代諮商取向在青少年問題的應用，透過個案研討方式檢視學生在執行上的成果和困難。整個課程，我企圖傳遞一份支持：讓大四學生不要怕和青少年工作，讓他們在輔導教師的位置上可以發揮影響力，減少他們的無力感，增加他們欣賞自己和青少年的能力。期待調整學生進入青少年工作場域的心態，並由實作中發現和青少年同在的管道、路徑、方式。

然而，這樣的努力似乎是不充份的。置身在青少年問題的學校及家庭，乃至社會環境，學生仍受限於個人取向的工作模式，生態系統觀的評估和介入的能力顯然不足。

(二) 以學校為基礎的生態系統觀的課程和訓練

系統觀的家庭諮商較常應用在社區諮商機構，然而在學的兒童青少年問題較易被發現及提供協助的是學校輔導諮商人員。面對嚴重失功能的家庭，轉介學生及家庭到社區諮商機構的專業人員是種選擇，但也存在許多困難，包括家長的抗拒、付費的經濟考量等因素。因此，Evans 和 Carter(1997)建議運用學校為基礎的家庭諮商，以生態系統觀點，注意並辨識影響青少年學校問題的家庭變項，並將家庭納入解決問題

的諮商歷程。Evans 和 Carter(1997)以洛杉磯加州大學(CSULA)的「學校基礎家庭諮商的訓練方案」為例，說明本方案如何整合碩士層級課程中的婚姻、家庭、兒童諮商和學校諮商等學分，強化透過父母和社區的介入來協助學童在校的適應。

由系統觀的角度，學校系統也有可能是引發學生問題的一環，而低社經和弱勢文化的家庭在中產階級的主流社會這個大系統中，同樣可能被壓迫。學校諮商師需要有能力將青少年問題置於更大的體系予以檢視，同時有能力連結並啟動社區中的資源。在日趨複雜多元的台灣社會，學校諮商師需要扮演協調「學校—家庭—社區」的積極領導角色，而有效執行這個角色的教育訓練，明顯在學校諮商師的養成過程及在職訓練是需要被補強的。

(三) 以「知識／行動／反思」的實踐歷程進行專業合作

諮商工作在對個案的問題評估和介入，本身便蘊涵著行動的本質。諮商師帶著內隱的知識體系進入工作場域進行諮商，透過互動形成對個案問題的概念化，並將此結果外顯於互動中的諮商介入，再藉由諮商互動評估此一介入與知識間的相符程度，從中形成新的觀點和理解，並促成下一個行動。個別諮商師的行動歷程已是一個小型行動探究，此時，倘能加入不同專業人士的合作，將可創造更多元角度的探究和行動。本研究之初，除了國中輔導組長協同進入現場觀察並參與會後討論，原本還有兩位諮商教育訓練工作的同事參與協同探究，但因時間不便而中斷，殊為可惜。

然而，就因著教學上的需要，促成到國中接案的行動。在嘗試以諮商專業的教育訓練工作者與國中輔導實務工作的協同探究過程中，企圖跨越諮商專業中學院理論和實務場域的鴻溝，形成我對青少年諮商工作的實踐知識和反思，並回饋到我的教學工作，同時，在這過程協助學校輔導工作人員改善其效能。

透過實務場域的行動過程，正視學院訓練中成人適用的理論和方法在青少年應用上是困難重重，但也因此更了解青少年因著身心特徵的殊異使之不易進入諮商關係，以及每位青少年身處在環境條件的重大差異，而這些皆需要被評估以調整介入的重點，並啟動系統環境的資源。同時也看到諮商關係建立的策略、系統觀、社區支持介入等項都是青少年諮商要展現成效有待探究和努力的重點。

面對青少年諮商的困局，面對自己的曾經無力之後，要轉化成理論和實務間的思考與實踐，是條漫漫長路，深感青少年諮商與研究仍是蠻荒之地，需要劈荊斬棘才能一窺究竟。透過這篇報告的書寫和發表，分享自己的行動及思考，更期待能與對青少年工作有興趣的伙伴展開對話！

參考文獻

中文部分

- 林杏足(民 92)。青少年諮商的破冰之行—建立關係的方法與策略。《輔導季刊》，39(2)，1-9。
- 金樹人(民 86)。《生涯諮商與輔導》。台北：東華書局。
- 金樹人(民 88)。諮商心理學之回顧與展望。中國輔導學會主編，輔導學大趨勢(53-72 頁)。台北：心理出版社。
- 夏林清等譯(民 86)。《行動研究法導論》。台北：遠流。
- 徐西森(民 85)。現實治療法對青少年偏差行為問題諮商效果之研究。《高雄工商專學報》，26 期，401-441 頁。
- 程小蘋、林杏足(民 92)。國中輔導教師對青少年個案身心特徵、晤談問題及諮商作法之知覺分析。《彰化師大輔導學報》，25，133-173。

外文部分

- Bonnie, B. (1991). *Fostering reliance in kids: Protective factors in the family, School, and Community*. (ED 335781).
- Evans, W. P. & Carter, M. J. (1997). Urban school-based family counseling: Role definition, practice application, and training implications. *Journal of Counseling & Development, 75*, 366-374.
- Fall, M. & VanZandt, C. E. Z. (1997). Partners in research: School counselors and counselor educators working together. *Professional School Counseling, 1*(1), 2-3.

- Hanna, F. J. , & Hunt, W. P.(1999)., Techniques for psychotherapy with defiant, aggressive adolescents. *Psychotherapy*, 36(1), 56-68 ◦
- Hanna, F. J., Hanna, C. A., & Keys, S. G. (1999). Fifty strategies for counseling defiant, aggressive adolescents: Reaching, accepting, and relating. *Journal of Counseling & Development*, 77(4), 395-404.
- Heayes, R. L., Paisley, P. O., Phelps, R. E., Pearson, G., & Salter, R. (1997). Integrating theory and practice: Counselor educator-school counselor collaborative. *Professional School Counseling* 1(1), 9-12.
- Liddle , H. A. (1995). Conceptual and clinical dimensions of a multidimensional, multisystems engagement strategy in family-based adolescent treatment. *Psychotherapy*, 32(1), 39-58 ◦
- Pitta, P. (1995). Adolescent-centered family integrated philosophy and treatment. *Psychotherapy*, 32(1), 95-104.
- Prout, H. T. (1999). Counseling and psychotherapy with children and adolescents: An overivw. In H. T. Prout & D. T. Brown(ed.), *Counseling and psychotherapy with children and adolescents : Theory and practice for school and clinical settings*.
- Rubenstein, A. & Zager, K. (1995). Training in adolescent treatment: Where is psychology ? *Psychotherapy*, 32(1), 2-6.
- Rubenstein, A. (1996). Interventions for a scattered generation: Treating adolescents in the nineties. *Psychotherapy*, 33(3), 353-360.
- Sommers-Flanagan, J. & Sommers-Flanagan, R. (1995). Psychotherapeutic techniques with treatment-resistant adolescents. *Psychotherapy*, 32(1), 131-140.
- White, M. & Epston, D. (1990) .*Narrative means to therapeutic ends*. NY : W.W.Norton.
- Windlade, J. & Monk, G. (1999). *Narrative counseling in schools: Powerful & brief*. London: Sage

親子遊戲治療訓練模式對遊戲諮商師新手之口語反應分析研究

施玉麗¹ 洪慧涓²

嘉義大學輔導與諮商學系助理教授¹

中興大學師資培育中心講師²

摘要

本研究旨在探討親子遊戲治療訓練模式，對高低技巧組大學層級遊戲諮商師新手之口語反應變化情形及學習經驗情形。本研究以質化研究法進行文件分析、焦點團體訪談分析及光碟片影像分析。根據研究目的與問題，發現如下：

- 一、高技巧組內共同表現較多的有益反應是「反應內容」。低技巧組內共同表現較多的反應是「追蹤行為」與「反應內容」。
- 二、高低技巧組內表現較多的無益反應無共同性，而有個別性的差異。
- 三、高低技巧組間共同最明顯的有益反應是「追蹤行為」與「反應內容」，為豐富技巧，可以「建立自尊」交替使用之；二組間共同最不明顯的反應是「反應感情」。但是，嫻熟「反應內容」的新手若能了解兒童的情緒或許能完整反應「傳遞了解」而不是「反應感情」；二組間共同沒有出現的有益反應是「擴展意義」與「設限」，此涉及新手的能力與心態。
- 四、高低技巧組間共同最明顯與次要明顯的無益反應不一，受個人能力、兒童特質與遊戲性質所影響；二組間共同最少出現的反應是「評斷與讚美」，是二組共同的正向反應。
- 五、高低技巧組間的有益反應均多於無益反應，顯示二組能在遊戲單元中表現有益的反應幫助兒童。
- 六、高低技巧組認為兒童遊戲諮商訓練能促進個人接納跟隨者角色、重視關係並內化技巧及覺察力。

研究者最後依據研究發現提出建議，以作為未來研究之參考。

關鍵詞：親子遊戲治療、口語反應、諮商員教育

壹、緒論

一、研究動機

親子遊戲治療法是兒童中心遊戲治療法的一種運用。由 Gunerney 於 1964 年發展，再經 Landreth(1991)修正之。此訓練模式利用角色扮演、多媒體教材、督導、團體討論等方式來訓練家長成為治療師的代理人，並且讓家長在家中能實際參與子女之遊戲，使家長獲得遊戲治療的技巧並應用於親子關係中 (Rhine, 2000)。

Landreth 模式的親子遊戲治療法，強調「玩」對孩子溝通與發展的重要性。親子遊戲治療法以「兒童為中心」並以「指出兒童能力」為重點 (VanFleet, 1994)。當父母陪伴時，不止是陪伴孩子而已，尚且是以孩子為中心，注意小孩的一舉一動並反映小孩的感情，傳達支持與了解。同時，指出兒童在小事情上的所知、所想、所做的貢獻與努力，藉此具體事例讓兒童自由地發展內在系統來獎賞自己 (Landreth, 1993)，藉以促進兒童的自信心、自我價值感與成就感，進而強化家長的權能感，讓家長發現自己是兒童成長的貢獻者而非妨礙者。所以，親子遊戲治療訓練模式是一個親子雙贏的親職教育訓練模式，可以促進親子關係的品質，亦能賦權母親與孩子發現個人能力 (林美珠、林美珠，2001)。

國外運用親子遊戲治療法研究兒童、家長的論文報告甚多，例如研究各種不同困擾兒童的家長、監禁家長、亞裔移民家長、原住民家長、寄養家長、單親家長以及家長以外的教師、準教師、大專生、高中生、小學生等，以促進親職功能、親子溝通、師生溝通、同儕輔導及解決個人問題等 (Baggerly, 1999; Bratton, 1993; Brown, 2000; Chau & Landreth, 1997; Costas, 1998; Danger, 2003; Garwood, 1999; Glover, 1996; Landreth & Lobaugh, 1998; Rhine, 2000; Tew, 1997)。所以，親子遊戲治療法原本設計是以父母為主要訓練對象，但是一樣可以適用於小學老師、大學生、高中生與小學生

國內運用親子遊戲治療法的研究有 4 篇。乃是以學前兒童家長、學校適應困難的家長與認輔教師為研究對象，以促進其親職功能、親子關係及輔導知能 (何美雪，

2004、洪淑雅，2001、林美珠、林美珠，2001、魏滑堂，1999)。尚缺以大學生層級為對象的研究。

國內儲備小學師資的大專院校，開設「遊戲治療」課程以教導大學生運用遊戲媒材輔導兒童。大學生是否適合對兒童進行遊戲治療？依據何長珠（1995）訓練輔導系四年級學生對受虐兒童進行一次一小時，共進行8次的遊戲治療，研究情緒反應、身體距離、臉部表情、口語表現及遊戲故事情境內容等，結果發現有正向的效果。鄭雅齡（2001）研究大四與大五的實習諮商員實習「遊戲治療」的專業成長歷程，發現大學生對遊戲治療的技巧與認知均有進步且能改善與兒童的關係。所以，具有輔導專業學分的輔導系大學生，均可在督導之下，從事兒童遊戲治療的服務工作且能獲得專業的成長。

目前研究遊戲治療的訓練效果，其對象可分為碩博士層級的專業人員、大學層級與非相關科系層級的半專業兒童輔導人員、及非專業的家長三種。若以半專業層級的大學生或是小學老師為研究對象而言，何長珠（2001）結合不同理論與不同媒材使用的折衷式遊戲治療模式訓練20名國小認輔老師接受12週，共計36小時的上課與督導訓練後，發現技巧有明顯上昇，但是認知上無明顯差異；四個月後的追蹤期，發現進步與退步各異。

何美雪（2004）運用Landreth設計的親子遊戲治療模式訓練7名無任何輔導專業訓練的認輔老師接受10週共計20小時的上課、督導並在訓練以外的時間進行認輔學生7次的遊戲治療，結果發現非專業的認輔老師對兒童中心遊戲治療的認知與技巧有提昇效果，但是態度的提昇不明顯，技巧的提昇中發現口語反應的項目進步不一。Brown(2000)對38名大學生選修「兒童輔導」課程為研究對象，其中有18名學生為實驗組接受10週共15小時的Landreth親子遊戲治療模式，並在訓練以外的時間進行7次的兒童遊戲治療。同時有20名同班同學為控制組接受一般親職教育為課程內容，比較結果發現實驗組對兒童中心遊戲治療的態度、認知、技巧有明顯的提昇效果。

根據上述對半專業人員訓練親子遊戲治療的效果發現，在技巧上有提昇效果，卻在認知或態度上則不一致的效果。針對技巧而言，對於那些經過訓練後自評技巧維持

一致性高與低的新手，其口語反應的變化如何？此二組的口語反應比較變化如何？此為有待探討的研究焦點。

二、研究目的與問題

本研究旨在探討親子遊戲治療訓練，對大學層級的遊戲諮商師新手之口語反應變化情形及學習經驗情形。依據研究目的，本研究擬探究的問題有下列項：

- (一) 高低技巧組的大學層級遊戲諮商師新手之口語有益反應組內變化情形？
- (二) 高低技巧組的大學層級遊戲諮商師新手之口語無益反應組內變化情形？
- (三) 高低技巧組的大學層級遊戲諮商師新手之口語有益反應組間變化情形？
- (四) 高低技巧組的大學層級遊戲諮商師新手之口語無益反應組間變化情形？
- (五) 高低技巧組的大學層級遊戲諮商師新手之口語反應組間綜合變化情形？

三、名詞界定

- (一) 親子遊戲治療訓練模式：指的是研究者依 Landreth 以兒童中心學派之遊戲治療原理為基礎，對家長實施每週二小時，合計十週，並自第四週起實施七次兒童遊戲的親子遊戲治療方案內容為主，並把前四週的學習擴充為八週的學習，加上「對賽遊戲」(game) 及角色演練的內容並自第八週起實施七次兒童遊戲之訓練模式。
- (二) 大學層級遊戲諮商師新手：指的是某大學輔導系三年級學生以選修親子遊戲治療訓練模式為「兒童遊戲」課程內容，並到學校對小二兒童實施七次遊戲諮商者。共計 22 名。
- (三) 高低技巧組：高低技巧組是指上述新手評量自己運用兒童遊戲技巧的信心高低 (Kao, 1996)。在本研究中是指大學層級遊戲諮商師新手在「遊戲治療態度—認知—技術調查問卷」的技術分量表前後測一致性皆高於一個標準差及負平均數標準誤的分數以上者，共計三名。低技巧組是指上述新手在技術分量表前測低於一個標準差及負平均數標準誤的分數以下，同時在後測亦低於一個標準差與正平均數標準誤的分數以下者，共計三名。
- (四) 口語反應：指的是高低技巧組在兒童遊戲諮商中的口語表達內容。採用兒童中

心學派遊戲治療之八項有益反應及七項無益反應。另外依據實務經驗加上一項有益反應及三項無益反應為分類項目。

貳、研究方法

一、研究設計

本研究之目的不在探討因果關係，乃在探討親子遊戲治療訓練對高低技巧組兒童遊戲諮商師新手的口語反應變化與影響情形。本研究為質性研究，採用光碟片影像分析、文件分析和焦點團體訪談的資料以回答研究的問題。

二、研究對象

本研究以選修「兒童遊戲治療」課程並志願參與研究的 22 名大學層級遊戲諮商師新手為訓練對象，再依據量表的前後測資料，選出高技巧組三名與低技巧組三名作為研究對象。高低技巧組均是某大專院校輔導學系的三年級學生，高低技巧組均是二女一男，年齡 21 歲。

三、研究工具

本研究的研究工具分為訓練工具、篩選工具及資料蒐集工具二類。訓練工具二種：一為採用親子遊戲治療訓練內容作為「兒童遊戲治療」課程的方案設計。二為遊戲室與玩具。篩選工具為遊戲治療態度—認知—技巧調查問卷。資料蒐集工具有種：一為「有益與無益反應表」。二為焦點團訪談大綱。三為遊戲治療紀錄表。四為省思表。五為同儕討論心報告，以下分述之：

(一)、親子遊戲治療訓練模式內容

本研究採用 Landreth 根據兒童中心遊戲治療學派所發展出來的親子遊戲治療訓練模式（高淑貞，1998），作為兒童遊戲治療課程的內容。本模式最短的訓練時數為十週，共有十單元分別於每週進行一單元共計二小時的學習。成員並在第四週開始實施兒童遊戲治療。

本模式可因應不同學員的需求而多於十週訓練（高淑貞，1998），研究者考量遊

戲諮商新手的學習需求與焦慮，乃延長訓練時數為十四週，共計實施 28 小時。自第一至第三單元各延長二週深入學習；將原模式第四單元「有效管教技巧」及第五單元「當設限不奏效」合併為一單元並增加「對賽技巧」與模擬演練而統稱為第四單元，但仍進行二週；自第五單元至第十單元，每週進行一單元實施團體督導及問題討論。研究對象於第四單元開始實施兒童遊戲治療實習共七次。因此，研究者是將單元的訓練時數延長、對賽技巧及模擬演練附加學習，但仍維持相同時數即 12 小時的團體督導學習。詳細內容如附錄一。

(二)、遊戲室與玩具

準遊戲諮商師新手到小學實習小學二年級的正常兒童遊戲治療每週一次，共計七次。此正常兒童是經導師依據平常對兒童的觀察，選出無情緒與行為困擾者。

目前大部分的小學缺乏一間設備齊全的遊戲室。因此，兒童遊戲諮商師新手，需要事先到學校選擇具有隱密性、舒適性而不會被聽到或看到遊戲過程的專科教室充當遊戲室，亦能發揮兒童遊戲的功能。對兒童而言，能否獲得大人的允許、接納、尊重與傳遞了解，是比標準的遊戲室重要。

另外，為了避免學校擔心遊戲室玩具的毀損或是學校無法提供各種玩具設備，本研究對象，依照親子遊戲治療的訓練模式之建議玩具單（高淑貞，民 87），（如附錄二）裝成一個行李箱，隨身攜帶，現場佈置玩具。玩具單的內容亦會因應每個兒童的需要而添加，以符合個別兒童的次級文化。另外遊戲單元的錄影，由遊戲諮商師新手攜帶 DV 錄影機定點拍攝，所以，錄影的畫面，有時無法完全納入兒童或新手的所有行為。

(三)、遊戲治療師態度、知識、技巧調查問卷 (Play Therapist Attitude-Knowledge-Skill Survey ; 簡稱 PTAKSS)

本量表由 Kao 與 Landreth(1997)編製，以了解遊戲治療初學者在兒童中心學派遊戲治療訓練課程的學習效果。全量表共 88 題分成態度量表 33 題、知識量表 21 題、技巧量表 34 題，其中含 18 個反向題，約 20 分鐘可完成。為 Likert 五點自陳量表，5 表示非常同意或能力高，1 表示非常不同意或不具此能力。效度邀請四位遊戲治療專家（皆具備博士、遊戲治療師、遊戲治療督導執照）逐題檢測合宜性，以 1-5 代表題目的高低價值與合宜性，結果得全量表、態度、知識及技巧效度係數各為 4.66，4.52，4.68，4.78。信度採 Cronbach 信度係數，全量表、態度、知識、技巧的信度係數各為 0.98，0.73，0.94，，0.99。所以，本量表具有好的信度與效度。

本訓練對象共計 22 名於實施兒童遊戲之前接受本量表的前測，於七次兒童遊戲諮商後接受後測。研究者依據 SPSS.10 描述統計資料，選取技術分量表前測與後測分數均在一個標準差以上並負平均數標準誤而設定高技巧組共計三名；因為低技巧組普遍在後測進步，前測仍如同高技巧組標準選取，但是後測採取低於一個標準差與正平均數標準誤為低技巧組共計三名，有關資料如下：

表一

樣本統計量

技術 量表	平 均 數	個 數	標 準 差	平均數 標準誤	高分組 分數點	高技巧組對象	低分組 分數點	低技巧組對象
前測	112.09	22	10.16	2.17	120 以上	S1(120)S2(137) S3(125)	100 以下	S4(94)S5(92) S6(98)
後測	117.55	22	14.22	3.03	129 以上	S1(134)S2(137) S3(131)	115 以下	S4(115)S5(112) S6(110)

(四)、有益與無益反應分類表

研究者依據 Landreth 對兒童中心遊戲治療有效反應與典型無益反應之特質說明 (高淑貞譯, 1994) 及親子遊戲治療之八大反應性技巧重點說明 (高淑貞, 2002) 整

理成表，並依據研究者實務經驗再加上其它項目的結構、重述、沉默、自我坦露等四項反應，以因應資料分析使用。內容如附錄三。

(五)、焦點團體訪談大綱：

本研究以「焦點團體訪談」(focus group interviews)收集相關的質化資料。透過焦點團體訪談，研究者能在較短的時間內，引發出研究對象對研究主題的思維與感受，而訪談中密集的接觸經驗，也讓研究者更能密切地觸及研究主題，進一步了解研究對象真實的想法與感受 (Vaughn, Schumm, & Sinagub, 1996; 引自王文科、王智弘譯，1999)。

親子遊戲治療訓練結束後，把訓練對象分為二組，實施焦點團體訪談。焦點團體領導者為具有碩士學位且帶領親子遊戲治療訓練模式多次的兒童遊戲諮商師擔任。訪談錄音資料交由不認識訓練者的工讀生謄寫逐字稿並核對文稿，之後，才由研究者閱讀訪談內容並作為資料分析的輔助之用。焦點團體訪談大綱如附錄四。

(六)、「遊戲治療紀錄表」與「省思表」：

研究對象於每次實遊兒童遊戲單元後，立即書寫「遊戲治療紀錄表」與「省思表」，作為資料分析輔助之用，內容如附錄五、六。

(七)逐字稿：高低技巧組共 6 名實施每次 30 分鐘，共計七次兒童遊戲諮商。研究者選取第一或第二次遊戲單元光碟片內第 10 分鐘至 20 分鐘為 A 片遊戲逐字稿；第三至第五次遊戲單元光碟片內任一卷內第 10 分鐘至 20 分鐘為 B 片遊戲逐字稿；第六或第七次遊戲單元光碟片內全部 30 分鐘為 C 片遊戲逐字稿。研究者依據 ABC 三片之逐字稿集合起來成為本研究的逐字稿內容作為資料分析。

研究者邀請協同編碼員協助分析逐字稿。此編碼員為彰化師範學院輔導諮商博士生，修習過親子遊戲治療、家族遊戲治療、質的研究法等相關課程，且已完成以親子遊戲治療訓練為主題的碩士論文。

四、研究程序

(一) 確定選課者並實施親子遊戲治療訓練模式第一至第四單元：本研究於某大學輔導學系開設「兒童遊戲治療」選修課程，供該系大三、大四學生選修共計 27

名。依照親子遊戲治療訓練模式實施四單元共計八週，十六小時的理論與演練課程。

- (二) 選課者接受前測、進行兒童遊戲諮商並學習親子遊戲治療訓練模式後六單元：選課者自第六、七週接受遊戲治療師態度、知識、技巧調查問卷前測，並自第八週起到學校對小學二年級正常兒童實施兒童遊戲諮商每週一次，每次 30 分鐘，共七次。同時學習親子遊戲治療訓練模式後六單元共計六週的團體督導課程。
- (三) 選課者接受後測、研究同意書及焦點團體訪談：選課者於上述(二)活動結束後接受後測，填寫研究同意書並分二組接受焦點團體訪談。
- (四) 選取研究對象進行資料分析：研究助理剔除前後測資料不全，共計 22 名列為本研究訓練對象，並整理 SPSS. 10.0 描述統計資料，依據高低技巧組標準選取六名為研究對象進行資料分析。

五、資料分析

(一) 口語反應資料分析

1. 整理逐字稿：研究者與碩士班研究生共同觀看光碟片，由研究者口述研究對象的口語內容並由研究生謄寫。若有不清楚之處，則由二人多次觀看光碟片確定。謄寫完畢後，再由研究者加以校對無誤。之後，進行每一句話的五碼排序。第一、二碼是研究對象碼，以 S1 至 S6 分別代表四位研究對象。第三、四碼是研究對象實施兒童遊戲的兒童碼，以 M1 至 M6 分別相對應代表四位研究對象的配對兒童。第五碼是遊戲單元碼，以 A、B、C 代表三卷光碟片遊戲內容。第六、七碼是發言順序的流水碼，以阿拉伯數字 01-200 號順序編列。因此，S1-A01 代表 S1 研究對象在 A 卷遊戲諮商單元之 01 序列發言。
2. 擬出編碼原則：研究對象在 A、B、C 片的所有口語訊息均列入分析。研究對象的非口語訊息和兒童的非口語訊息及口語訊息均列為口語反應分析的參考。編碼之分類採用附錄三的九項有益反應與十項無益反應之內容。
3. 整理有益反應與無益反應次數百分比成表

4. 編碼的分析：正式編碼前研究者與協同編碼員溝通有益反應與無益反應表之內容與編碼原則，以獲得共識。研究者與協同編碼員分別進行遊戲治療單元的編碼。再與協同編碼員進行編碼，一致性達 0.9，之後由研究者獨立完成編碼的工作，其間若有疑問仍與協同編碼員共同討論獲得共識為依據。

六、研究倫理

（一）原始資料之管理：

由於研究者亦為研究對象的授課老師，為保護學生的學習權益並維護選修課程學生參與意願之自由選擇權，有關前測、後測、資料整理與統計及聯絡事宜均交由非該校學生之研究助理實施；課程學期終了後，才由研究助理徵詢選課者個人意願簽下研究同意書，以免產生月暈效果。之後，研究助理整理資料，並採編碼方式呈現並於學期成績送出後才由研究者接觸整理過的資料。

本研究的一切的原始資料如量表結果、遊戲諮商單元的光碟片、兒童遊戲紀錄表、省思表、同儕討論心得、焦點團體訪談等均不影響學期成績評量高低。總之，研究者是以重新編碼資料、以非該校學生為研究助理整理資料並排除評量之方式保護研究對象。

（二）兒童權益的保護：

本研究對象實施兒童遊戲諮商的兒童，是由級任老師依據一年半以上對兒童的觀察與師生互動結果，選出其中沒有行為或情緒困擾者，即是一般表現的正常兒童。因為本研究對象為新手，之前沒有兒童遊戲諮商的經驗，但是在本訓練模式上曾觀察與討論兒童遊戲個案教學光碟片及分組進行角色模擬演練之經驗。所以研究者選

擇正常兒童接受新手的兒童遊戲諮商以保護兒童權益。

肆、結果與討論

一、 有益反應組內分析

(一) 高技巧組有益反應分析

1. S1 有益反應分析

S1 實施遊戲諮商的兒童是一個想像力豐富、口語表達流暢、布偶扮演擅長的女童。依據表二，S1 表現較多的有益反應是「追蹤行為」與「反應內容」。就「追蹤行為」技巧而言，因為兒童口語豐富，常會影響 S1 注意其口語內容，而較少觀察並反應兒童操作布偶的動作，所以，S1 追蹤行為的方式是以注意兒童語言的表面內容知道兒童做了那些事，再把兒童所說的「我」更換「自己」說出來，或是用「接著」當做引導語重複說出表層的內容。例如：

M1-C35：好，換我換我

S1-C35：換你自己了

M1-A16：(豬媽媽說) 回家了

S1-A16：豬媽媽就接著回家了

M1-A17：(豬媽媽說) 我還是去喝水(做出倒水的動作)

S1-A17：豬媽媽接著去喝水

各自依據三次遊戲的「追蹤行為」反應與當次遊戲的其它反應作互動性比較，發現當兒童的遊戲活動是以想像性的探險故事為主軸時，因為情節內容與人物變化快速，較難於聚焦消化作更深層次的情緒反應，或是影響 S1 常會跟不上兒童的速度(省思表 3)，所以 S1 只能進行較容易表現的「追蹤行為」而疏忽了兒童的感受或表情。如表三 S1-B 之「追蹤行為」在三次遊戲單元中占該次總反應次數的百分比最高(即 22/44)，但是該次遊戲單元中的「反應感情」卻沒有出現一次。可見，對新手而言，遊戲的活動性質如果變化太快，較易表現追蹤行為而疏忽兒童的情緒感受。

表二

高技巧組有益反應

高技巧組 有益反應	S1					S2					S3					總	
	A	B	C	計	%	A	B	C	計	%	A	B	C	計	%	計	%
追蹤行為	12	22	36	70	44		4	30	34	24	6	10	39	55	70	159	42
反應內容	14	15	20	49	31		13	26	39	28	2	5	3	10	13	98	26
反應感情	0		2	2	1	1	1	1	3	2						5	1
傳遞了解	4	3	12	19	12	1	2	3	6	4	1			1	1	26	7
擴展意義																	
建立自尊	5	4	11	20	12		9	37	46	33			6	6	8	70	18
提供自由						5		2	7	5		1	2	3	4	12	3
設限																	
其它-結構	1			1	0			5	5	4			4	4	5	10	3
總計	36	44	81	161	100	7	29	104	139	100	9	16	54	79	100	380	100

S1 另一個常表現的反應是「反應內容」。S1 對於兒童所說的豐富故事，常包括兩種情境（省思表 4），很難簡述摘要，等準備要說時，兒童又繼續下一個話題，為了怕趕不上速度，就將故事的最終結果作摘要，而難於完整的反應內容（省思表 2、3、4）。即使如此，部分的反應內容品質仍是具有貼切性的。例如：

M1-A31：（豬媽媽說）我現在要來收盤子，好了，我要去吃葯了（有倒水的動作）

S1-A31：媽媽倒杯茶，要準備要吃葯了

M1-C83：兒童：丟，十步，二仟元（拿出自己的玩具紙鈔），可惡，可惡，被罰了二仟元，不甘心，沒關係，沒關係，但希望不要踩到這裏（指虎小弟的地盤，此地盤上蓋了很多的房子，價值不止二仟元）

S1-C83：恩，你希望不要踩到虎小弟的地盤

S1 即使疏忽「反應感情」，但是仍有「傳遞了解」的反應，且其反應的品質是精簡的、具有敏感度的，甚至能連結之前兒童的表現作前後一致的了解性的溝通，例如：

M1-C92：屏東線，屏東線（邊翻一堆的大富翁地契卡片），快出來

S1-C92：你希望屏東線快出現

M1-A31：(豬媽媽說)開動(即全家吃晚餐)，你們兩個(指豬兒子與豬爸爸)去休息吧。我來收盤子，
等一下收完盤子，我還要吃藥

S1-A31：媽媽還記得吃過飯後要吃藥(在(M1A15)豬醫生囑咐早晚飯後吃藥)

2. S2 有益反應分析

S2 實施遊戲諮商的兒童是一個會因環境陌生而緊張、害怕與沉默的小二男童。依據表二，S2 表現較多的有益反應是「建立自尊」與「反應內容」。就「建立自尊」技巧而言，S2 用此技巧建立關係，以讓兒童覺得有安全感及自在(同儕討論 2)。又因兒童在遊戲活動中展現解決問題的能力、發揮豐富的創造力及想像力(紀錄表四、七)，所以，S2 能多次指出兒童的行為能力。但是，S2 除了多使用「你知道…」、「仔細的…」等口語方式反應外，偶而亦能交替使用「認真的…」、「小心的…」、「努力的…」等口語。例如：

M2-C10：(調整多次，士兵拿著武器站好)

S2-C10：你知道怎麼讓它站著

M2-C06：(在一堆戰爭系列的玩具中尋找)

S2-C06：你仔細的從裏面尋找你想要的東西

M2-C92：(自己輪流下黑白棋子，沉思的樣子)

S2-C92：你很認真的下著每一步

依據三次遊戲單元的「建立自尊」與當次遊戲單元的其它反應作互動性比較，發現「建立自尊」與「追蹤行為」反應似有相關連的出現，當「建立自尊」出現最多次或次多時，「追蹤行為」反應出現亦相對次多出現，如表二 S2-C 之 37 次與 30 次；S2-B 之 9 次與 4 次。當「建立自尊」反應不出現時，「追蹤行為」亦未出現，如在 S2-A 之此二個反應皆是 0 次。其原因也許是「建立自尊」的反應需要多加注意兒童的遊戲行為，才能明確指出特定的行為能力；或者因為 S2 為了避免「追蹤行為」過於頻繁而覺得繁瑣(同儕討論 2)才會交替使用「建立自尊」反應。

S2 另一個常表現的反應是「反應內容」。因為與 S2 相處的是多沉默、少言語的兒童，難於反應語言的內容。S2 卻能夠依據對兒童行為的仔細觀察與行為脈絡的了解，而消化之並正確回應。這種行為內容的消化反應，已超越單純的、表面的追蹤行

為之陳述，亦是新手極待突破之處。例如：

M2-B44：(把二片柵欄拿在一起要拼起來)

S2-B44：你試著要把它們組合起來

M2-C40：(繼續專注地調整讓士兵能拿住那個東西)

S2-C40：你想要讓它拿著那個東西

3. S3 有益反應分析

S3 實施遊戲諮商的兒童是一個開朗、活潑、精明、說話直、多提問的小二女童。依據表二，S3 表現較多的有益反應是「追蹤行為」與「反應內容」。就「追蹤行為」而言，S3 用此技巧是顯示自己的投入並讓兒童感受 S3 的存在及參與(省思表 1)。這是 S3 覺得滿意的技巧，但也憂心可能會疏忽兒童的感覺(紀錄表 1)。隨著關係的進展，在最後一次遊戲單元中兒童提問：“你為什麼說我一直在做什麼”(M3-C82)，可見「追蹤行為」的反應需要隨著關係的進展而在質上有所提昇或是在量上漸減。

S3 表現「追蹤行為」是描述兒童的動作、或是注意聽兒童所說的話再用同義字來代替、用前後倒裝句或加上一、二個不影響表面意義的字等方式呈現。例如：

M3-A04：(綁洋娃娃的頭髮)

S3-A04：你綁她的頭髮

M3-B44：完了

S3-B44：沒有了

M3-C53：剩下的不夠沒關係，剩下的還在煮

S3-C53：剩下的還在煮，所以不夠沒關係

M3-C43：把它剪一剪

S3-C43：你把它剪下去

總之，依據上述高技巧組有益反應分析，發現 S1 表現較多的有益反應是「追蹤行為」與「反應內容」，S2 表現較多的有益反應是「建立自尊」與「反應內容」。S3 表現較多的有益反應是「追蹤行為」與「反應內容」，所以，高技巧組共同表現較多的有益反應是「反應內容」，另外尚有「追蹤行為」與「建立自尊」。

(二) 低技巧組有益反應分析

1. S4 有益反應分析

S4 實施遊戲諮商的兒童是一個隨和、活潑，有豐富想像力的小三男童。依據表三，S4 表現較多的有益反應是「追蹤行為」與「反應內容」。就「追蹤行為」而言，因為 S4 要展現對兒童的注意（省思表 3）、同時也想做好跟隨者的角色（省思表 4），所以專注的觀察兒童的行為與反應。但是，在遊戲過程中，有時會因浮現自己該完成的事而沉思或恍神，尤其是當兒童沉默時更容易發生（省思表 6），所以，集中注意力且不受自己內在心思干擾才能表現有益的追蹤行為。

S4 追蹤行為的方式是除了追蹤兒童的遊戲行為，也追蹤兒童整個身體的動作，甚至模仿兒童的動作。但是兒童表現連續細微的遊戲動作，S4 反而多沉默少追蹤。如果兒童重複相同的動作時，S4 也是重複用相同的話表達，缺乏變化性。例如：

M4-B58：一起吃

S4-B58：(S4 跟著作吃的大動作，沒有口語反應)

M4-C73：(拿小湯匙，搓杯子內的黏土，湯匙放下，用手指搓，把杯子內的黏土拿出來了，C 兩手互捏黏土，拿起盤子印壓黏土)

S4-C73：用力壓

M4-C74：(連續用力壓了好多次)

S4-C74：(S4 無追蹤)

M4-B05：(把刀劃下)

S4-B05：你很有力的劃了一刀(笑著說)

M4-B06：(把刀劃下)

S4-B06：再劃一刀(大聲說)

M4-B07：(把刀劃下)

S4-B07：再劃一刀(配合 C 的動作)

M4-B08：(把刀劃下)

S4-B08：再一刀

M4-B09：(把刀劃下)

表三

低技巧組有益反應表

低技巧組 有益反應	S4					S5					S6					總	
	A	B	C	計	%	A	B	C	計	%	A	B	C	計	%	計	%
追蹤行為	30	39	45	114	70	29	1	13	43	42	1	1	3	5	11	162	52
反應內容	8	5	17	30	18	33	3	6	42	41	14	6	19	39	81	111	35
反應感情		1		1	1			3	3	3	1			1	2	5	2
傳遞了解		2	3	5	3											5	2
擴展意義																	
建立自尊	6	1	3	10	6	13			13	13						23	7
提供自由			1	1	1											1	0
設限																	
其它-結構			1	1	1		1	1	2	1			3	3	6	6	2
總計	44	48	70	162	100	75	5	23	103	100	16	7	25	48	100	313	

2. S5 有益反應分析

S5 實施遊戲諮商的兒童是一個重視新鮮感、性急、怕生的小三男童。在三次的遊戲活動逐字稿中，S5 表現較多的有益反應是「追蹤行為」與「反應內容」。此兩反應，因著兒童是沉默地玩著對戰性質的士兵對抗遊戲或是探索性質的美勞

遊戲時明顯增加（如表二 A 單元）；因遊戲主題變成互動性的撲克牌遊戲明顯減少（如表二 B 單元與 C 單元）。所以，互動性質的遊戲，在兼顧觀察者及參與者的雙重對立角色之下，可能讓新手難於表現此兩反應。

就「追蹤行為」而言，因為 S5 要展現對兒童的注意及融入遊戲歷程中，即使兒童沉默，也不會減少表現「追蹤行為」的技巧（同儕討論 1）。S5 能同步地描述兒童的遊戲活動，但是，當 S5 與兒童一起玩牌時，S5 只能偶而描述牌的張數或是兒童找牌的行為，而疏忽其他的互動行為等，例如

M5-B4：換我，我要丟牌，七七七

S5-B4：三個七

M5-C74：（一一看著手掌中的牌）

S5-C74：還在慢慢找

就「反應內容」而言，S5 能消化並簡短摘要，並交替使用：“結果…”、“你正在想…”、“你想要…可是…”、“拿起…，然後…”的引導句子變化之。例如：

S5-A22：結果有一方終於輸了

S5-A58：你正在想怎樣把它弄出一個最好的情況出來

S5-A71：你想要把它站好，可是它的四肢太難固定了

S5-A36：你拿起一個東西然後把它擺好

S5 與兒童一起玩牌時，只能對牌數作內容的反應，疏忽其它的訊息內容。例如：

M5-B12：一、二、三、四、五、六、七(數牌)

S5-B12：牌都給你抽完了

M5-C147：（一邊嘟嘴，一邊說自己的牌數目字）

S5-C147：你有抽到好牌

3. S6 有益反應分析

S6 實施遊戲諮商的兒童是一個文靜、乖巧、具想像力與創造力能即席編造故事的小二男童。依據表三，S6 表現較多的有益反應是「追蹤行為」與「反應內容」。較少的有益反應且比別人差異甚大的是「追蹤行為」。S6 刻意減低「追蹤行為」，因為覺得自己一直在追蹤行為，擔心兒童會不習慣玩玩具時一直有人在重覆描述自己的行為、或是害怕兒童會有壓倦、不耐煩、被干擾的感覺（省思表 1）。另一方面當 S6 開始使用「追蹤行為」時，好像都得不到回應，兒童都是自得其樂邊玩邊說故事，於是 S6 就讓兒童完全投入其中，只適時的給予回應（同儕討論 1）

就「反應內容」而言，S6 一直很想多使用「追蹤行為」以外的技巧，但是，因為兒童每次的遊戲都呈現類似的故事內容與玩法、兒童也很沉浸在自己的故事中，自得其樂，所以反應兒童的故事內容，也許能使兒童更有興致繼續說（省思表 5）。

S6 反應內容的方式是聽完一大段兒童的故事後，簡短反應故事的結果或是反應

角色之間的互動情形，例如：

M6-B11：然後那一個、那一個士兵已經有手榴彈，就去把這個士兵上面的手榴彈通通拿回來，因為這個士兵已經被花豹咬死了。

這個士兵又先丟了一個手榴彈。

他沒有丟中，然後花豹就衝過去。

然後那個士兵又去拿他上面的手榴彈，然後那個士兵就有很多手榴彈了

然後這個士兵就一直丟手榴彈，把他的手榴彈都丟光了。

S6-B11：士兵沒有手榴彈了

M6-B8：它就跟那個人說，他們又留下他們三個，然後就抓到這三隻，然後這三隻就被抓去…一個地方先藏起來，不能被人家抓走。

因為他們都說那個森林裡面的動物，只要抓到了話，就、就很珍貴，所以他們就先去抓森林裡面的草食性動物。

然後他們三個衛兵都先裝好手榴彈，最後出去了，第三天他們抓到花豹。

就咬了你，就把全部的士兵都先載回去。

然後之後就有個士兵先丟手榴彈

S6-B8：花豹攻擊士兵

總之，依據上述低技巧組的有益反應分析，發現 S4 表現較多的有益反應是「追蹤行為」與「反應內容」。S5 表現較多的有益反應是「追蹤行為」與「反應內容」。S6 表現較多的有益反應是「追蹤行為」與「反應內容」。因此，低技巧組共同表現較多的反應是「追蹤行為」與「反應內容」。

二、 無益反應組內分析

(一) 高技巧組無益反應分析

1. S1 無益反應分析

S1 表現較多的無益反應是「引導兒童」與「重述」。就「引導兒童」而言，心理師不符合兒童現在的狀態，嘗試詮釋或是不適當反應兒童的遊戲內容或兒童感情即屬之。此種引導無法讓兒童在那一瞬間成為完全的自己（高淑貞譯，1994）並干擾兒童

的遊戲。依據逐字稿及光碟片觀察發現，當兒童滔滔不絕的說著，讓 S1 掌握不到適當的切入點去反應（省思表 1、3），常用「似乎」的語句來回應兒童明確的反應，或是過於急切想要感受兒童的情緒（省思表 3、4、5），過度詮釋兒童的反應，而失去與兒童同在。例如：

M1-A13：（兒童為豬醫生布偶戴歪了眼鏡，因為眼鏡明顯過大）

S1-A13：事情似乎是會這樣發生

M1-B46：嗯，還有一百塊

S1-B46：似乎還剩下一百塊的錢

M1-C02：沒有人要陪我玩，那我就自己玩

S1-C02：嗯，他似乎決定自己要玩

M1-C17：一千塊的，我一張、兩張、三張、四張。虎小弟也要，一張、兩張、三張、四張。好啦好啦！
剩下的給銀行吧！

S1-C17：你知道剩下的就要交給銀行來保管

S1 次多表現的反應是「重述」。觀察其遊戲光碟片，發現當 S1 面對兒童簡單句子的語言，或是大富翁遊戲的數目字語言，容易出現重述反應，共計有四次。

表四

高技巧組無益反應

高技巧組 無益反應	S1					S2					S3					總	
	A	B	C	計	%	A	B	C	計	%	A	B	C	計	%	計	%
忽略感覺						4	1		5	12		1	1	2	2	7	5
過早替物品 命名																	
評斷與贊美		1		1	5								1	1	1	2	1
不恰當的問 題						1	5	2	8	19		1	4	5	6	13	9
陳述句轉為 疑問句						2	12	4	18	43						18	13
非肯定的設 限																	
引導兒童	1	4	8	13	69	2	3		5	12		2	1	3	4	21	15
其 它	重述	2		2	4	21		1a	1	2		25	37	62	77	67	47
	自坦 沉默										1	2	1	4	5	4	3
總 計	3	5	8	19	100	9	22	11	42	100	1	31	49	81	100	142	100

2. S2 無益反應分析

S2 表現較多的無益反應是「陳述句轉為疑問句」及「不適當的問題」。就「陳述句轉為疑問句」而言，S2 也許是為了要促進沉默兒童的口語溝通或確認兒童反應的真正意圖，以語尾詞「喔」、「呀」及尾音提高等陳述句方式變相發問，這也算是發問的一種(高淑貞等譯，2002)，因為，兒童常是接著回應「嗯」、「對」、「好」、簡答或是點頭示意。這些聲調提高的陳述句，會反應對兒童不信任的態度(高淑貞譯，1994)，若去掉語尾詞及音調，大多數是屬於正確表現的「反應內容」、「反應情緒」、「傳遞了解」及「建立自尊」，可見，對於技巧有自信的 S2 面對沉默少反應的兒童會有不信任或是不肯定的態度。此態度的造成可能是因為在第一次遊戲單元時，S2 在有限的資

料下，未能敏察兒童的沉默心情，反而過度使用「傳遞了解」反應，使兒童有压迫感（同儕討論1）及變得更加緊張（省思表1）。可見，面對少反應的兒童仍能繼續保有信任的態度，以及針對個人作適切的反應是需要高技巧組進一步學習的。

3. S3 無益反應分析

S3 表現較多的無益反應是「重述」與「引導兒童」。就「重述」而言，當 S3 的兒童邊扮家家酒邊說故事時，也許是故事內容缺乏邏輯性，需要 S3 不斷的猜測兒童的心聲（省思表3）而不敢大膽的反應，只好予以重述較為安全。或者是 S3 專注追蹤兒童的行為，只能注意兒童所說的話予以重述回應，因而疏忽或是沒有辦法將所了解的回饋給兒童（省思表2）。S3 重述兒童的話是簡短的，常是把長句中的後段句重述或是多句中的最後一句重述，尚不致於引起兒童的強烈反感與質疑。

總之，依據上述高技巧組無益反應分析，發現 S1 表現較多的無益反應是「引導兒童」與「重述」。S2 表現較多的無益反應是「陳述句轉為疑問句」及「不適當的問題」。S3 表現較多的無益反應是「重述」與「引導兒童」。所以，高技巧組表現較多的無益反應無共同性，但是「重述」與「引導兒童」是二位高技巧組的共同反應。

（二）低技巧組無益反應分析

1. S4 無益反應分析

S4 表現較多的無益反應是「重述」與「引導兒童」。就「重述」而言，當 S4 兒童利用各種玩具編造許多故事情節，並隨著故事轉換角色而說出簡短的話語時時（紀錄表2），或許是因 S4 「反應內容」、「反應感情」、「傳遞了解」等反應需多加強（紀錄表3）及口語表達的句子不是很靈活與順暢，需多學習（省思表5），所致而重述。例如：

M4-A74：老大(兒童一直在玩軍隊大王的故事)

S4-A74：老大(重述)

M4-B55：好好吃

S4-B55：好好吃(重述)

M4-C50：漂亮

S4-C50：漂亮(重述)

表五

低技巧組無益反應

低技巧組 無益反應	S4					S5					S6					總		
	A	B	C	計	%	A	B	C	計	%	A	B	C	計	%	計	%	
忽略感覺		1	1	2	4			3	3	2			1	1	3	6	2	
過早替物品命名																		
評斷與贊美								1	1	0						1		
不恰當的問題	5	2		7	15		9	28	37	21	1		1	2	7	46	18	
陳述句轉為疑問句	1	3		4	9	1		11	12	7	2		1	3	10	19	8	
非肯定的設限																		
引導兒童		6	3	9	19			13	13	8						22	9	
其它	重述	13	7	1	21	45		5	4	9	5	5	2	5	12	40	42	17
	自坦		1		1	2		27	74	101	57						102	40
	沉默			3	3	6						1	3	8	12	40	15	6
總計	19	20	8	47	100	1	41	134	176	100	9	5	16	30	100	253	100	

2. S5 無益反應分析

S5 表現較多的無益反應是「自我坦露」及「不恰當問題」。就「自我坦露」而言，此反應乃是指新手在兒童遊戲過程中，說出自己的想法、情緒及行為，而失去以兒童為中心的立場。當 S5 與兒童一起玩互動式的撲克牌遊戲時，比較不知如何運用反應技術(省思表 5)，發現自己會礙於“參與者”的身份，而錯過回應的時機(省思表 6)，所以，S5 在不熟練技術之下，只能以玩伴的角色與兒童互動。此互動方式若涉及自我坦露，就是說明自己所出的牌、表露自己玩牌的情緒及看法、或是回答兒童對個人

資料的提問等，例如：

M5-B42：負十（丟牌出去）

S5-B42：那我放一個 A 士（牌）

M5-C83：我出五（牌）

S5-C83：怎麼辦我都慢你一步

M5-B27：你是不是大學生而已？（因為導師曾介紹 S5 為實習老師）

S5-B27：現在是。那你覺得我看起來很像誰？

3. S6 無益反應分析

S6 表現較多的無益反應是「沉默」與「重述」。就「沉默」而言，此反應乃是指新手在兒童遊戲過程中，觀看兒童玩遊戲超過一分鐘以上的不說話。這是不具建設性，忽視兒童存在的無益反應。當 S6 面對兒童自得其樂邊說故事邊玩時，靜靜觀察，從兒童的非語言訊息來猜測內心的想法（省思表 2）。但是兒童一直很努力的玩，也不太說話，讓 S6 有點不知該做什麼事情的感覺（省思表 3），所以，S6 被動、沉默、少回應，甚至能量降低、表情呆滯，不再融入遊戲歷程中。在三次遊戲光碟片中，S6 多次沉默，超過一分鐘以上者計 12 次，為其總反應 40%。

S6 另一個表現一樣多的反應是「重述」。S6 表現重述的方式不是如同 S5 的鸚鵡學語，而是如同 S4 重述兒童長串語句中的最後短話。

總之，依據上述無益反應分析，發現低技巧組 S4 表現較多的無益反應是「重述」與「引導兒童」。S5 表現較多的無益反應是「自我坦露」及「不恰當問題」。S6 表現較多的無益反應是「沉默」與「重述」。所以，三位低技巧組表現較多的無益反應無共同性，但是，「重述」是二位低技巧組共同的反應。

三、 有益反應的組間分析

（一）高低技巧組間共同最明顯的反應「追蹤行為」與「反應內容」，能以「建立自尊」交替使用

依據表二及表三比較發現，「追蹤行為」與「反應內容」在二組間同樣高居首、

次位，且反應頻率總計超過六成。可見，不論新手的操作信心高低，此二反應是新手嫻熟的技巧。此發現與何美雪(2004)研究結果一致。

比較二組間反應的總百分比，發現高技巧組在上述兩反應的總百分比均低於低技巧組，卻在「建立自尊」、「傳遞了解」、「提供自由」等反應均高於低技巧組，其中尤以「建立自尊」的百分比差距最大。此結果或許顯示若要豐富新手的技巧，可以考慮減低「追蹤行為」與「反應內容」的頻率，繼續增加「建立自尊」、「傳遞了解」、「提供自由」等三反應。由於「提供自由」，有時需要兒童對玩法、物品命名、解決問題等主動提問，新手才有機會表現；「傳遞了解」需要新手感受並了解兒童的情緒，同時也能觀察並消化兒童遊戲的內容方能做出完整的適當反應，可能不是信心較低的新手可以立即掌握的；「建立自尊」的反應需要注意兒童的遊戲行為，才能從中選擇並明確指出特定的行為能力，是低技巧組能夠表現的技巧(如表三「建立自尊」的7%)。所以，「建立自尊」是「追蹤行為」的進一步反應，亦是新手嫻熟於「追蹤行為」後，能交替使用之，如 S2。

(二) 高低技巧組間共同最不明顯的反應是「反應感情」，需要加強情緒的辨識與覺察

依據表二及表三比較發現，「反應感情」在二組間同樣高居末位，只有 1-2%的反應頻率。不論信心高低的新手均較少表現此反應。此結果與何美雪(2004)研究發現此反應之訓練效果有限及鄭雅齡(2000)研究發現大四、大五之實習諮商員不會抓兒童情緒的困境一致。

「反應感情」的技巧需要兒童表露明顯的情緒。在遊戲單元中，兒童並非藉由語言，而是藉由遊戲間接表達情緒，難以讓人清楚觀察。只能從其肢體語言來看出兒童的認真與專注(焦點訪談 A)。有時兒童反而會因太投入遊戲中而面無表情，或是因為太緊張而表情僵硬，難以依據臉部表情辨識情緒。有時兒童因社會化的過程或是個人特質的差異而控制某種特殊的情緒，難以依據一般的情緒字眼加以理解。所以，兒童情緒的表露有間接、轉移的複雜現象，可能因而造成新手「反應感情」的困難。

「反應感情」是「傳遞了解」中的情緒部分。比較表二與表三，發現高技巧組的「傳遞了解」反應多於低技巧組。可是二組均如上述少表現「反應感情」。可能的原

因是高技巧組如果能感受到兒童的情緒，即能在嫻熟的「反應內容」基礎上，輕易表現完整的「傳遞了解」而不是部分的「傳遞了解」即「反應感情」。因此本研究發現，嫻熟「反應內容」的新手只要能了解兒童的情緒即能反應完整的「傳遞了解」。此亦是新手情緒教育的重點，不在於同理心的完整訓練，而是優先注重情緒的辨識與覺察。

(三) 二組間共同沒有的反應是「擴展意義」與「設限」，涉及新手的能力與心態，是進階訓練的重點

依據表二及表三比較發現，「擴展意義」與「設限」在二組間均沒有出現。其原因可能是「擴展意義」需要比「傳遞了解」更深層次的了解，這是尚未熟練「傳遞了解」的新手所力有未逮之處。

「設限」沒有表現並不代表在遊戲過程中，沒有出現需要限制的情境。「設限」涉及新手對兒童本人及遊戲行為的控制度與判斷力。沒有經驗的治療者通常感到不安全，也很不善於設限，有時，治療者遲疑設限是希望自己能被孩子所喜歡(高淑貞譯，1994)。所以，「設限」對新手的困難不止是技巧的問題也是心態的問題，需要新手多加省思與學習。

四、 無益反應組間分析

(一) 高低技巧組間共同最明顯的無益反應不一，受個人能力、兒童特質與遊戲性質所影響

比較表四及表五，發現高技巧組最明顯的無益反應是「重述」，且大部分的反應次數(即 62/67)屬於 S3。S3 的兒童是精明、多疑問、直言、故事內容缺乏邏輯性的兒童，S3 為求安全與技巧有限，常使用「追蹤行為」與「重述」因應。低技巧組最明顯的無益反應是「自我坦露」，大部分的反應次數(即 101/102)屬於 S5。當 S5 與兒童玩互動性的撲克牌遊戲時，S5 不會使用適當的技術，只能用一般人玩牌的方式作自我坦露。

(二) 高低技巧組間共同次明顯的反應不一，能提供訓練的參考重點

比較表四及表五，發現高技巧組次明顯的無益反應是「引導兒童」。低技巧組的次明顯反應是「重述」。高技巧組出現「引導兒童」的原因，可能是過於急切貼近兒

童而過度詮釋或不適當反應兒童的內容與感情，如 S1。低技巧組出現「重述」的原因，可能是難於迅速消化兒童遊戲內容及口語表達不靈活所致，如 S4。因此，訓練高技巧組要注意反應的適切性，以免過度引導兒童。訓練低技巧組需要增加反應的豐富性，以免技窮而重述。

(三) 高低技巧組間共同最少出現的反應是「評斷與贊美」，亦是二組共同的正向改變

依據表四及表五，發現二組間共同最少的無益反應是「評斷與贊美」，顯示二組能接納兒童，較少任意依據結果評判兒童。

五、 有益反應與無益反應綜合分析

比較表二、表三、表四及表五，發現高低技巧組的有益反應總次數，均多於二組的無益反應總次數，可見新手不論其自評技巧操作能力之信心高低，均能在遊戲單元中表現較多的有益反應幫助兒童。比較上述四表的有益與無益反應之總次數差距，發現二組總次數差距較大的是在無益反應，相差 125 次 (132、253)。其中排除具有個人集中表現的次數，如低技巧組 S5 的「自我坦露」次數 101 次，高技巧組 S3 的「重述」次數 67 次，再比較二組的無益反應總次數差距為 87 次 (65；152)。可見高低技巧組的明顯差異排除個人集中表現後，仍是在無益反應上而不是在有益反應上，此可供未來研究之參考。

伍、結論與建議

一、 結論

(一) 有益反應組內分析：高技巧組共同表現較多的有益反應是「反應內容」，另外個別表現較多的尚有「追蹤行為」與「建立自尊」。低技巧組共同表現較多的反應是「追蹤行為」與「反應內容」。

(二) 無益反應組內分析：三位高技巧組較多的無益反應無共同性，「重述」與「引導兒童」是二位高技巧組共同的反應。三位低技巧組較多的無益反應無共同性，「重述」是二位低技巧組共同的反應。

（三）有益反應組間分析

1. 高低技巧組間共同最明顯的有益反應是「追蹤行為」與「反應內容」，而且高技巧組在此兩反應的總百分比均低於低技巧組。但是高技巧組在「建立自尊」、「傳遞了解」、「提供自由」等反應均高於低技巧組，其中以「建立自尊」的百分比差距最大。此結果或許顯示若要豐富新手的技巧，可以考慮減低「追蹤行為」與「反應內容」的頻率，並以「建立自尊」交替使用之。
2. 高低技巧組間共同最不明顯的反應是「反應感情」。它是「傳遞了解」的情緒部分。高技巧組的「傳遞了解」反應多於低技巧組。可是二組均如上述少表現「反應感情」。可能的原因是高技巧組如果能感受到兒童的情緒，即能在嫻熟的「反應內容」基礎上，輕易表現完整的「傳遞了解」而不是部分的「傳遞了解」即「反應感情」。因此本研究發現，嫻熟「反應內容」的新手若能了解兒童的情緒或許能反應完整的「傳遞了解」。此亦是新手情緒教育的重點，不在於強調同理心的完整訓練，而是優先注重情緒的辨識與覺察。
3. 高低技巧組間共同沒有出現的有益反應是「擴展意義」與「設限」，涉及新手的的能力與心態，是進階訓練的重點。

（四）無益反應組間分析

1. 高低技巧組間共同最明顯的無益反應不一，高技巧組最明顯的無益反應是「重述」，低技巧組最明顯的無益反應是「自我坦露」，屬於個人因應兒童及遊戲性質的特殊反應，所以，二組間最明顯的無益反應受個人能力、兒童特質與遊戲性質所影響。
2. 高低技巧組間共同次要明顯的反應不一，高技巧組次明顯的無益反應是「引導兒童」。低技巧組的次明顯反應是「重述」。可作為高低技巧組訓練的參考。訓練高技巧組要注意反應的適切性，以免過度引導兒童。訓練低技巧組需要注意增加反應的豐富性，以免技窮而覆述。
3. 高低技巧組間共同最少出現的反應是「評斷與贊美」，是二組共同的正向反應，顯示二組能接納兒童，較少任意依據結果評判兒童。

（五）有益反應與無益反應綜合組間分析

二組的有益反應總次數，均多於無益反應總次數，可見新手不論其自評技巧操作能力之信心高低，均能在遊戲單元中表現有益的反應幫助兒童。高低技巧組的明顯差異是無益反應而不是在有益反應，此可供未來研究之參考。

二、 研究限制

(一) 本研究對象為大三輔導系的學生，具有先備的輔導知識基礎，且樣本數只有六位，因此，難於就本研究的發現結果類化推論到其它背景的群體上，但對於有相似背景的其他樣本仍具有參考的價值。

(二) 本研究的高低技巧組是新手評量自己操作技巧的信心高低，未必顯示技巧能力的高低，因此，本研究發現的結果之解釋有其限制。

(三) 研究者與研究對象具有師生關係，雖然研究者在資料蒐集期間只擔任理論教導、實務督導的角色；在資料管理與分析時注意研究倫理與外來分析者校正資料，但是此雙重關係是現實狀態的存在，仍可能因而影響資料的內容而影響研究的發現。

三、 建議

(一) 親子遊戲治療訓練的建議

1. 親子遊戲治療的訓練能使大學生層級的新手，表現較多有益的反應來協助兒童，它可以多加推廣於校園及社區之中。
- 2 對新手技術的訓練，除了重視有益反應外，更需注重無益反應的分辨與個人傾向的覺察。
3. 為了提昇新手能與兒童同步的存在，需要加強情緒教育，尤其是情緒的辨識與覺察，列為優先的學習。

(二) 對未來研究的建議

1. 就研究變項而言，本研究以口語反應為主，未來研究可以進行其它變項，如治療師與兒童互動關係等方向研究。
2. 就研究對象而言，本研究以高低技巧組為研究焦點，未來研究可以進行高低認知

組、高低態度組、進步技術組、進步認知組、進步態度組對兒童遊戲歷程的分析研究。另外，本研究以大學層級的輔導系為研究對象，未來研究可以增加不同背景變項加以比較研究。

參考文獻

中文部分

- 王文科、王智弘譯 (1999)：焦點團體訪談－教育與心理適用。台北：五南書局。
- 何長珠 (2001)：折衷式遊戲治療師訓練模式與兒童心理復建效果之研究。國會專題研究計畫報告 (NSC89-2413-H018-032)。
- 何美雪 (2004)：親子遊戲治療對遊戲輔導知能之影響－國小認輔教師之訓練探究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。未出版。
- 林美珠、林美珠 (2001)：親子遊戲治療訓練之個案研究：一位母親改變歷程。
花蓮師院學報，12，23-48
- 洪淑雅 (2001)：母親參與親子遊戲訓練團體對國小被同儕拒絕兒童親子關係及社交地位改變之研究。高雄師範大學輔導研究所碩士論文。未出版。
- 高淑貞譯 (1994)：遊戲治療：建立關係的藝術。台北：桂冠圖書公司。
- 高淑貞 (1998)：親子遊戲治療。台北：桂冠圖書公司。
- 鄭雅齡 (民 91)：學士級實習諮商員「遊戲治療」實習專業成長歷程之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。
- 魏涓堂 (1999)：親子遊戲治療團體方案設計與效果之分析研究。國立彰化師範大學輔導研究所博士論文。未出版。

外文部分

- Baggerly, J. (1999). *Adjustment of kindergarden children through play sessions facilitated by fifth grade students trained in child-centered play therapy procedures and skills.* Unpublished doctoral dissertation, University of North

- Texas, Denton, TX.(ProQuest digital dissertations abstract ,AAT 9934653).
- Bratton, S.C. (1993). *Filial therapy with single parents*. Unpublished doctoral dissertation. The University of North Texas, Denton, TX.
- Brown, C. J. (2000). *Filial therap with undergraduate teacher trainees; child-teacher relationship training*. Unpublished doctoral dissertation. The University of North Texas, Denton, TX.
- Chau, I. Y. & Landreth, G. L. (1997). filial therapy with Chinese parents: Effects on parental empathic interactions, parental acceptance of child and parental stress. *International Journal of Play therapy*, 6(2),1-20.
- Costas, M. B. (1998). *filial therapy with non-offending parents of children who have been sexually abused*.Unpublished doctoral dissertation.The University of North Texas, Denton, TX.
- Garwood, M. M. (1999). *Parental perceptions of filial therapy in treatment of children with selective mutism*. Unpublished doctoral dissertation. The University of North Texas, Denton, TX.
- Glover, G. J. (1996). *filial therapy with the Native Americans on the Flathead Reservation* Unpublished doctoral dissertation. The University of North Texas, Denton, TX. (ProQuest digital dissertations abstract, AAT 9627546).
- Landreth, G. L. (1993). Self-expressive communication. In Schaefer, C. E. (Ed), *The therapeutic powers of play* (pp. 17-45). New York: Wiley.
- Landreth, G.L. & Lobaugh, A. F.(1998).Filial therapy with incarcerated fathers:Effects on parental acceptance of child, parental stress, and child adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 76(2), 157-165.
- Kao, Shu-Chen(1996). *The effect of child-centered play therapy training ontrainees* Unpublished doctoral dissertation. The University of North Texas, Denton, TX.
- Rhine, T. J. (2000): *The effects of a play therapy intervention conducted by trained*

high school students on the behavior of maladjusted young children: Implications for school counselors. Unpublished doctoral dissertation. The University of North Texas, Denton, TX.

Tew, K. L. (1997). *The efficacy of filial therapy with families with chronicall ill children.* Unpublished doctoral dissertation. The University of North Texas, Denton, TX. (ProQuest digital dissertations abstract, AAT 9727806).

Vanfleet, R.(1994). *Filial therapy: Strengthening parent-child relationships through play.* Sarasota, FL: Professional Resource Press.

附錄一

親子遊戲治療模式課程內容（每週二小時）

第一單元 二週完成
一、簡述遊戲治療單元的基本流程 二、介紹兒童的情緒 三、教授「回應性傾聽」
第二單元 二週完成
一、遊戲治療示範光碟片之欣賞與討論
第三單元 二週完成
一、遊戲治療基本原則與技巧 二、學習設限
第四單元 二週完成
一、對賽遊戲(game)的學習與觀察 二、討論玩具的佈置與分組角色扮演並錄影 三、角色扮演光碟片之欣賞與討論 四、遊戲治療的問題與討論(附註:本週開始接個案)
第五至十單元 六週完成
一、每週進行二位個案的團體督導 二、每週進行遊戲治療的問題與討論

附錄二

兒童遊戲玩具單（以生活化為主）

創造性：化學黏土、八色蠟筆、紙、鈍頭剪刀。

撫育性：塑膠奶瓶、洋娃娃、小被單、茶具組（兩人份即可）、醫葯箱玩具。

攻擊性：塑膠刀、可發射軟式子彈的玩具槍、玩具兵（10-15個）、不倒翁立式拳擊袋（至少一公尺，如果買不到，用軟墊代替）、童軍繩、

玩具蛇

戲劇性：娃娃家族（包括父、母、子、女、嬰兒）、娃娃屋及家俱、面具、布袋玩偶、塑膠製動物（至少二個家畜類、二個野生類或恐龍類）

*其他：小型塑膠車、組合型創造玩具（如積木）、軟質球、棋類遊戲、紙盤遊戲（如大富翁等）及其他因應個案所需的玩具

附錄三

有益與無益反應分類表

反應類別	反應重點	例句	劃記次數	合計
1. 追蹤行為	陳述孩子具體做出的行為。以傳達注意、想要建立關係的訊息、提昇能量。	把它拿起來		
2. 反應內容	對兒童所說或所做的遊戲做消化再回應給孩子;即說出兒童的行為及語言	紅棋子都死光光了		
3. 反應感情	說出對孩子情緒的觀察及了解。	有時候當一個寶寶是一件好玩的事		
4. 傳遞了解	以回應性傾聽技巧將孩子遊戲的內容與其情緒感受做連結回應給孩子	當你組合不好時會讓你十分生氣		
5. 擴展意義	反應出孩子表面行為下更深層的涵義(動機), 注意關係			
6. 建立自尊	描述觀察到孩子的行為能力	你知道怎麼做它 你會...		
7. 提供自由	不隨意回答孩子的問題, 保留更多空間讓孩子用自己的方式行動, 發揮更多的創造力。	你喜歡它怎麼玩 就怎麼玩		
8. 設限	孩子出現須設限的行為時給予同理、陳述限制、提供選擇的回應方式	你很想把顏料倒在地上, 但是顏料不是拿來倒在地上的。這個水盤可以讓你把顏料倒進去		
9. 其它-結構				

10. 忽略感覺	忽略兒童的心情、感受	我很抱歉你的小 狗死了		
11. 過早替物品命名	過早為兒童對玩具下結論	我看到你畫了小 貓咪的指甲		
12. 評斷與贊美	對兒童的遊戲結果作評判	你把它們弄得 好漂亮		
13. 不恰當的問題	封閉式或明顯式地向兒童提問	你很喜欢贏球賽 嗎?		
14. 陳述句轉為疑問句	把兒童或心理師所說的話轉為 疑問句	我們還有五分鐘 可以待在這兒，好 嗎?		
15. 非肯定的設限	沒有使用設限的三方式	你想灌一些水進 去，但是我們現在 不這麼做		
16. 引導兒童	諮商師滲入自己的想法，干擾 兒童的創造力及遊戲方向	那裏有很多東西 你可以用		
其它（重述）				
（沉默）				
（自我坦露）				

附錄四

焦點團體訪談大綱

一、對遊戲治療訓練課程影響自己的部分

- (一) 自己學到比較滿意的技巧是什麼?不滿意的技巧是什麼?為什麼會如此?
- (二) 課程前與現在有關自己對兒童看法、秉持信念、不良適應兒童看法之變化情形?
- (三) 課程前與現在有關自己對遊戲治療看法之變化情形?
- (四) 課程前與現在有關自己個性(人格特質)變化之情形?
- (五) 課程前與現在有關自己對治療關係之看法與建立技巧之變化情形?

二、自我效能的部分

- (一) 學習遊戲治療的成就感與挫折感來自何處?如何因應?
- (二) 到目前為止最深刻的成功經驗是什麼?如何影響自己的想法、心情及行為?
- (三) 到目前為止最深刻的挫折經驗是什麼?如何影響自己的想法、心情及行為?
- (四) 到目前為止經歷的各挑戰有那些?如何因應?

附錄五

兒童遊戲記錄表

兒童姓名_____ 第_____次 遲到_____分 準時_____

記錄者 _____

一、兒童的情緒

二、遊戲治療材料與行為

三、遊戲治療主題

四、重要的語言訊息

五、第一次出現的行為

六、特殊考量(例如連續出現的行為、印象深刻、難歸類的行為等等)

七、設限的情形

八、我評估今日我的整體表現行為是_____分(以 1-10 計分, 10 分為滿分), 為什麼?

九、兒童在這次單元的進步情形?

附錄六

省思表

第_____次遊戲單元 日期_____時間:_____分 記錄者_____

- 一、本次單元中我最大或是最經常有的感覺是什麼?因而我會有的反應是什麼?
- 二、本次單元中我覺得自己表現好的地方是什麼?以十分量化,是得幾分?我對此有什麼感覺?如何來維持之?在採取策略的過程中可能會遇到的困難是什麼?
我認為表現好的部分對個案的影響是什麼?對自己的影響是什麼?
- 三、本次單元中我覺得自己表現不好的地方是什麼?以十分量化,是得幾分?我對此有什麼感覺?對於這個表現不好的部分,我在本次單元中或是會後檢討時,我會採取什麼策略來克服?在採取策略的過程中可能會遇到什麼困難?我認為表現不好的這個部分對個案的影響是什麼?對自己的影響是什麼?
- 四、本次單元中,讓我覺得最在意的部分是什麼?此種在意是怎樣的感覺?若以十分量化,是幾分?有關此在意的部分,我在現場或是現在會採取什麼策略來因應?在採取策略的應用過程中可能會遇到什麼困難?我認為這個在意的部分,對個案的影響是什麼?對自己的影響是什麼?
- 五、本單元中,我認為做得最滿意的技巧是什麼?最不滿意的技巧是什麼?
在下次我想要維持那些技巧?改進那些技巧?我要怎麼做才能達到?
- 六、本單元中,我喜歡兒童個案那個部分?我不喜歡兒童個案那個部分?為什麼我會如此?與我個人有關的因素是什麼?我感受到的兒童是個怎樣的一個人?與我的期待相差多少?此差距我要如何克服之?
- 七、本單元中,我感受到我與兒童的關係是什麼關係?我用八個原則中的那些原則來經營而達到這樣的關係?我期待在下次的關係中要維持那些部分?要改進那些部分?我想要怎麼做才能達成我想要的關係?
- 八、本次單元我的感想。九、本次單元中,我要指出自己的小小能力(建立自尊)的說法是?
- 十、本次單元中,我對自己的表現與感覺來傳遞了解(即對自己做同理心)的說法
- 十一、希望督導協助的是?

現代教育論壇
第一屆中小學校輔導與諮商學術研討會
「我國中小學校輔導與諮商工作的挑戰」

(一)與會學者名單(依姓名筆劃排序)：

序號	姓名	服務單位/職稱
1	丁志權	國立嘉義大學學務長
2	方惠生	彰化縣溪湖國小輔導主任
3	王文秀	國立新竹教育大學教務長
4	王世英	國立教育資料館館長
5	王以仁	國立嘉義大學副校長
6	王麗斐	國立台灣師範大學教育心理與輔導系教授
7	江怡菁	台南市立南寧高中教師
8	何長珠	南華大學生死學研究所教授
9	何麗儀	政戰大學心理系
10	吳芝儀	國立嘉義大學輔導與諮商學系主任
11	李明仁	國立嘉義大學校長
12	李梓楠	國立台北教育大學心理與諮商學系碩士班研究生
13	李新鄉	國立嘉義大學師範學院院長
14	周立勳	嘉義大學教育系主任
15	房兆虎	國立嘉義大學輔導與諮商學系講師
16	林本喬	嘉義大學輔導與諮商系副教授
17	林杏足	彰化師範大學輔導與諮商學系副教授
18	林清財	大同技術學院幼保系副教授
19	施玉麗	國立嘉義大學輔導與諮商系助理教授
20	張臻萍	台北市立新興國中教師
21	張麗鳳	高雄市小港高中輔導主任
22	許維素	國立台灣師範大學教育心理與輔導系副教授
23	陳秉華	中國輔導學會理事長，國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所教授
24	陳金燕	國立彰化師範大學輔導與諮商系教授
25	陳恆霖	崑山科技大學師資培育中心副教授
26	黃財尉	國立嘉義大學輔導與諮商學系助理教授
27	楊深坑	國立中正大學教育學院院長
28	廖鳳池	國立高雄師範大學輔導研究所所長
29	趙曉美	台北市立體育學院師資培育中心助理教授
30	劉明秋	國立台南大學諮商與輔導研究所副教授
31	劉俊豪	國立嘉義大學輔導與諮商學系講師
32	鄭翠娟	國立嘉義大學輔導與諮商系副教授
33	戴嘉南	國立高雄師範大學校長
34	謝蕙春	高雄市永清國民小學教師
35	魏麗敏	國立台中教育大學諮商與教育心理研究所教授

現代教育論壇
第一屆中小學校輔導與諮商學術研討會
「我國中小學校輔導與諮商工作的挑戰」

(二)與會人員名單(依姓名筆劃排序)：

序號	姓名	服務單位/職稱
001	于曼蓉	嘉義市北園國小校長
002	方明芯	台南善化國中輔導主任
003	方將任	國立嘉義大學輔導與諮商學系碩士班研究生
004	毛雪慧	嘉義高商輔導教師
005	王玉	雲林縣荊桐國中輔導主任
006	王秀玲	台南市永華國小輔導組長
007	王秀槐	國立台灣大學師資培育中心副教授
008	王昇燦	雲林縣東石國中輔導主任
009	王喬真	嘉義縣北港農工教師
010	王資宜	彰師大輔導與諮商學系研究生
011	王曉萍	雲林縣安慶國小輔導組長
012	石其燈	嘉義縣太保國小輔導主任
013	向振輝	台南縣新民國小輔導主任
014	向時賢	南投縣教育局臨床心理師
015	安立婷	嘉義市林森國小實習教師
016	江月寶	嘉義市世賢國小校長
017	何家祺	雲林縣維多立亞中小學輔導老師
018	何校糖	嘉義縣民雄國小實習教師
019	余雅蓉	嘉義市林森國小實習教師
020	吳秀敏	嘉義縣民雄農工輔導教師
021	吳香質	嘉義縣北港國中輔導教師
022	吳淑琬	國立嘉義大學輔導與諮商學系碩士班研究生
023	吳慧貞	嘉義縣協同中學輔導老師
024	呂坤政	國立嘉義大學輔導與諮商學系碩士班研究生
025	宋明懷	台南啟智學校學務主任
026	宋英明	嘉義柳溝國小校長
027	李永信	雲林正心中學實習教師
028	李名哲	台南市崇明國中輔導室實習老師
029	李明慧	台北教育大學教育心理與諮商學系研究生
030	李金雀	嘉義市興安國小輔導主任
031	李建華	嘉義縣中埔國小教師兼主任
032	李英豪	雲林縣台西國小輔導主任
033	李素珍	國泰金融控股公司襄理
034	李訓維	台北教育大學教心輔學系學生
035	李瑞津	台南縣敏惠專校教官
036	李麗卿	華南高商教師
037	沈俐君	台南縣新營高工認輔教師
038	沈美杏	雲林縣虎尾國小輔導主任
039	周期田	雲林縣虎尾農工主任輔導教師

040	周雲津	嘉義市林森國小輔導主任
041	孟佳瑾	嘉義縣南新國小輔導主任
042	官志隆	嘉義縣鹿草國中輔導主任
043	官美汝	嘉義縣太保國中輔導主任
044	林正誼	雲林立仁國小輔導主任
045	林秀香	嘉義市世賢國小教務主任
046	林秀瑛	台南市勝利國小輔導主任
047	林周宏	台南二中輔導教師
048	林宜龍	嘉義縣隙頂國小校長
049	林明生	雲林縣土庫職校訓導主任
050	林明生	雲林土庫商工訓導主任
051	林雨農	雲林林內國中中輟輔導役男
052	林建沁	台南啟智學校訓導組長
053	林啟明	雲林縣石榴國小輔導主任
054	林淑芬	嘉義高中輔導教師
055	林淑俐	嘉義縣南新國小教師
056	林瓊愛	嘉義縣東榮國中輔導組長
057	林麗馨	雲林麥寮國小教師
058	邵水瑩	嘉義縣竹崎高中
059	姚佩吟	嘉義市精忠國小實習教師
060	施秀金	台南縣玉井國中校長
061	柯禧慧	台南市安慶國小輔導主任
062	紀韻芝	台南縣麻豆培文國小輔導主任
063	胡惠	台南中山國中教師兼輔導主任
064	徐宏吉	雲林縣西螺國中輔導組長
065	徐淑美	嘉義北園國中校長
066	高慈雲	雲林國小教師
067	張介騰	雲林國中輔導主任
068	張玉薇	國立嘉義大學輔導與諮商學系碩士班研究生
069	張宇平	亞瑟美語補習班美語教師
070	張書銘	嘉義縣民雄國小實習教師
071	張素惠	暨南大學輔導與諮商研究所研究生
072	梁振翎	台南市南英商工技士
073	莊崑謨	台南永華國小輔導主任
074	許佩琦	雲林縣斗六高中輔導教師
075	許忠和	嘉義市民族國小校長
076	許雅凱	華南高商專任輔導教師
077	許寶蓮	嘉義市宣信國小校長
078	連約瑟	雲林縣西螺農工輔導教師
079	郭乃聞	光華女中校長
080	郭芳美	嘉大附小輔導主任
081	郭美惠	台南市文賢國中輔導主任
082	郭素蓉	台南大學附屬高中教師
083	郭維哲	台南縣山上國小教師
084	郭銘華	雲林縣鎮南國小輔導主任

085	郭鎮寧	嘉義縣塭港國小教導主任
086	陳中慧	技專校院入學測驗中心組員
087	陳玉幸	嘉義市世賢國小輔導組長
088	陳立倫	嘉義市北興國中實習老師
089	陳宇水	嘉義縣三興國小校長
090	陳秀玲	嘉義縣民雄國小教師
091	陳秀惠	嘉義協志高中主任輔導教師
092	陳居仁	台南市建興國中教師
093	陳怡懃	國立嘉義大學輔導與諮商學系碩士班研究生
094	陳明賢	嘉義市世賢國小輔導主任
095	陳姿雯	台南縣南科國中輔導組長
096	陳姚如	楠陽國小教師
097	陳建良	嘉義縣太保國中教師輔導組長
098	陳韋樺	國立嘉義大學輔導與諮商學系碩士班研究生
099	陳彩緞	嘉義縣忠和國中教師兼輔導主任
100	陳淑美	台南六甲國小湖東分校教師
101	陳淑綢	雲林縣古坑國小校長
102	陳惠嵐	雲林縣揚子高中輔導室書記
103	陳靖允	國立嘉義大學輔導與諮商學系碩士班研究生
104	陳嘉頻	台南縣安定國中輔導老師
105	彭迺雲	雲林縣林內國中輔導主任
106	曾玉芬	嘉義縣三和國小實習教師
107	曾建智	台南縣安定國中輔導組長
108	曾柔鳴	國立嘉義大學輔導與諮商學系碩士班研究生
109	游晴雯	台北市立教育大學心理與諮商所研究生
110	黃旭清	財團法人台南菩提林教養院社工員
111	黃宏仁	宣信國小教師
112	黃俊傑	嘉義縣新港國中教師
113	黃春富	雲林縣土庫商工主任教官
114	黃清煌	台南啟聰學校輔導主任
115	黃淨涓	台南啟智學校臨床心理師
116	黃琇意	瑞祥高中輔導主任
117	黃欽瑞	雲林縣南陽國小輔導主任
118	黃雅靖	嘉義縣大林國中教師
119	黃雅瑄	台南縣南化國中輔導主任
120	黃翠薇	台南大內國中輔導主任
121	黃樹演	嘉義縣東石國中輔導主任
122	黃蘭櫻	雲林縣東和國中校長
123	塗倚芳	嘉義縣民雄國中專任教師
124	楊美麗	台南長興國小校長
125	楊素圓	國立嘉義大學輔導與諮商學系碩士班研究生
126	楊敦熙	嘉義縣過溝國小訓導主任
127	楊善真	國立嘉義大學輔導與諮商學系碩士班研究生
128	楊慧蕙	台南啟聰學校復健組長
129	葉淑茹	嘉義縣南新國小教師

130	葉莉瑄	嘉義縣南興國小教師
131	葉燕茹	高雄三民家商專任教師
132	董福強	台南啟智學校校長
133	詹淑如	嘉義縣成功國小教師
134	廖季微	雲林縣東明國中輔導組長
135	蒙光俊	國立嘉義大學輔導與諮商學系碩士班研究生
136	趙素麗	台南高商輔導教師
137	趙啟蒼	嘉義市玉山國中校長
138	劉永堂	嘉義縣東石高級中學校長
139	劉佳馨	嘉義市林森國小實習教師
140	劉春男	台南縣雙春國小主任
141	劉相弦	暨南大學輔導與諮商研究所研究生
142	劉恣惠	國立嘉義大學輔導與諮商學系碩士班研究生
143	劉財坤	台南縣善化國中校長
144	劉雪貞	雲林縣大埤國中校長
145	劉華德	台南市省躬國小輔導主任
146	劉慧屏	國立嘉義大學輔導與諮商學系碩士班研究生
147	蔣宜玫	台南慈幼工商輔導教師
148	蔡旻真	嘉義國中輔導組
149	鄭書勤	台南立人國小實習教師
150	鄭祐誠	嘉義市玉山國中替代役
151	鄭淑丹	台南黎明中學專任輔導老師
152	盧佩婷	嘉義市興安國小輔導組長
153	蕭秀華	彰化縣二林工商專任輔導教師
154	蕭淑仁	雲林縣斗六家商輔導教師
155	賴燕玉	嘉義新港國中教師
156	戴位仰	嘉義縣中興國小教導主任
157	薛怡君	國立嘉義大學輔導與諮商學系專任助理
158	謝瓊如	嘉義救國團專任張老師
159	鍾天鳳	嘉義家庭扶助中心資深社工員
160	鍾素瑛	嘉義市特教資源中心社工師
161	簡文智	嘉義縣秀林國小校長
162	簡美惠	嘉義縣竹崎國小輔導主任
163	簡淑玲	嘉義縣大林國中輔導主任
164	顏玉坤	台南楠西國中輔導主任
165	顏琳娜	嘉義高級家事職業學校輔導教師
166	羅升妃	三民高中輔導主任
167	羅文興	南屯國小輔導組長
168	關勝周	雲林大同國小總務主任
169	關筑云	嘉義女中輔導教師
170	嚴順政	私立大成商工輔導主任
171	蘇明呼	雲林縣麥寮高級中學輔導主任
172	蘇芸仙	國立嘉義大學輔導與諮商學系碩士班研究生
173	蘇冠榮	嘉義縣梅山國中輔導組長
174	釋宗日	國立嘉義大學輔導與諮商學系碩士班研究生

現代教育論壇
第一屆中小學校輔導與諮商學術研討會
「我國中小學校輔導與諮商工作的挑戰」
工作執掌分配

組 別	執 掌	組 長	組 員
行政組	<ol style="list-style-type: none"> 1. 計畫研擬與經費申請 2. 經費概算與工作分工 3. 統籌規劃、各組聯繫協調 4. 流程與各場次規劃安排 5. 接受報名並製作簽到單 6. 海報與邀請函印製 7. 研討會 8. 與會貴賓公文 	吳芝儀老師	薛怡君 劉慧屏
編輯組	<ol style="list-style-type: none"> 1. 研討會手冊論文蒐集彙整，會議手冊及論文集之編輯印刷研討 2. 場地配置圖與路標製作 3. 名牌、研習條餐券製作 4. 研討會資料彙整與準備 5. 各場次海報製作 6. 成果彙整報告等編輯製作 	施玉麗老師	蘇芸仙 吳淑琬 陳韋樺
議事組	<ol style="list-style-type: none"> 1. 司儀與人員安排、調動 2. 燈光與音響管控 3. 會場監控 4. 各場次時間控制 5. 會議記錄與錄影 	房兆虎老師 劉俊豪老師	楊素圓 劉恣惠 蒙光俊 楊善真
接待組	<ol style="list-style-type: none"> 1. 報告人機場/飯店接送 2. 主持人、評論人接送 3. 受理報到/資料袋分發/確認用餐人數/餐盒分發 4. 演講費/出席費/交通費等簽收與核發 5. 大門口停車引導(協調警衛室)及來賓入場引導 6. 飯店訂房、住宿安排 	曾迎新老師	呂坤政 陳靖允 釋宗日 陳怡愷
總務組	<ol style="list-style-type: none"> 1. 會場佈置/場地控制 2. 照相、錄影等相關器材借用與歸還 3. 貴賓休息處、用餐地點安排 4. 議場秩序維持 5. 演講費/出席費/交通費等相關領具印製 6. 膳食/點心/茶水/水果/盆花準備經費核銷 7. 活動經費預借 8. 各項費用收支、發放和控管 	黃財尉老師	蔡明秀 張玉薇 方將任 曾柔鳴

製表日期：2005-09-13