

時間觀、自我控制與青少年偏差行為的關係

Relations Among Time Perspective, Self-Control,
and Adolescent Deviant Behaviors

李嘉豐¹、黃軍義²

¹ 國立清華大學教育心理與諮商學系研究生

² 玄奘大學應用心理學系教授

摘要

Zimbardo 提出時間觀理論，認為不同類型時間觀者有著不同的認知和行為模式，而時間觀對於青少年時期的發展與適應有著重要的意義。過去研究指出不同類型的時間觀對於風險行為、酗酒、藥物成癮等偏差行為具有影響，但對於時間觀如何影響青少年偏差行為形成的機制較少探討。本研究以一般化犯罪理論為基礎，探討時間觀對青少年偏差行為影響的機制。本研究假設，各類時間觀透過自我控制影響青少年偏差行為。本研究採取無記名自陳式問卷為調查工具，包括時間觀量表、自我控制量表、與青少年偏差行為量表。

針對桃園、新竹、苗栗地區之高中（職）在學學生進行調查，得到有效樣本 364 位。研究結果發現：不同類型時間觀與低自我控制及偏差行為皆具有顯著關聯，其中過去負向型、現在享樂型、現在宿命型時間觀與低自我控制及偏差行為具有顯著正相關，而過去正向與未來型時間觀與低自我控制及偏差行為具有顯著負相關。低自我控制與偏差行為有關，且是過去負向、現在享樂、現在宿命與未來型時間觀與偏差行為間的完全中介變項，以及過去正向時間觀與偏差行為間的部分中介變項。

最後，就本研究結果的理論意涵、實務應用、研究限制與

後續研究方向提出討論。

關鍵字：青少年，時間觀，自我控制，偏差行為

Abstract

Lei Ka Fong 、 Jiun Yih Huang

According to the time perspective theory proposed by Zimbardo, time perspectives involve varying perceptions and behaviors; additionally, time perspectives have significant implications for the personal development and adaptability of adolescents. Because the effects of time perspective on deviant behaviors such as risk taking, alcoholism, and drug addiction have been previously identified among teenagers, this study explored the mechanism of adolescent deviant behaviors based on the general theory of crime. We hypothesized that time perspectives influence adolescent deviant behaviors through self-control. An anonymous self-report questionnaire was adopted to measure time perspective, self-control, and adolescent deviance. A total of 364 valid samples were collected from existing high school and vocational high school students from Taoyuan, Hsinchu, and Miaoli in Taiwan. The results revealed that different time

perspectives and low self-control were significantly related to deviant behaviors. Specifically, the time perspectives of past negativism, present hedonism, and present fatalism manifested positive correlations with deviant behaviors, whereas negative correlations were observed with past positive attitude, future-oriented attitude, and low self-control. In addition, low self-control was correlated to deviant behavior, specifically as a complete mediator of past negativism, present hedonism, present fatalism, and deviant behavior, and as a partial mediator of past positive attitude, future-oriented attitude, and deviant behavior. Lastly, related discussions on research implications, practical applications, research limitations, and future directions are addressed.

Keywords: adolescent, deviant behavior, self-control, time perspective

壹、緒論

青少年階段面臨自我統合的任務，需發展出對時間的洞察力與領略生命延續的信任感（Erikson, 1980），此時個體開始辨別過去、現在和未來之間的時間關係，重新探索過去記憶並統整早期身分認同，從而建構出不同時間自我的一致性與穩定的價值觀，使自我概念與人格逐漸形成，而時間觀（time perspective）在青少年時期的適應性發展有其重要的影響力（陳慧娟、游心慈、劉怡佳，2016；Mello & Worre, 2014）。Zimbardo 與 Boyd（1999, p. 1271）指出時間觀是個體把自身與社會經驗劃分為過去、現在和未來的心理時間結構，並會透過無意識的認知歷程來協助其發出指令，從而為生命事件賦予秩序、一致性與意義。不同的時間觀，會促使人們做出不同的選擇，從而形成個人獨特的思考與行為模式，走上不同的人生道路。

偏差行為是指個人的行為偏離社會常態，並且妨礙生活適應，當青少年的自我概念不佳、情緒不穩定、認知扭曲或適應不良，則導致各種物質濫用、逃學、沉迷或打架等偏差行為（吳武典，1997）。時間觀作為自我系統（self-system）的重要特質，影響青少年各項發展，過去研究指出，時間觀與多項適應性功能變項存在著關係，例如：幸福感、自尊、衝動性、生活滿意等（Gao, 2011；Zimbardo, & Boyd, 1999）；也與各種偏差行為有關聯（藍菊梅，2017；Fieulaine & Martinez, 2010；

Zimbardo, Keough, & Boyd, 1997)。其中衝動性是青少年偏差行為常被探討的一項因素，偏差行為往往是個體追求立即滿足，不顧行為的未來後果而產生（陳巧雲、邱重儒，2014）。根據一般化犯罪理論（general theory of crime），自我控制是導致犯罪或偏差行為的重要因素，而自我控制則是來自個體對「未來」的思考能力（Hirschi, 2002）。

近年時間觀的概念逐漸在學術上受到重視，不少文獻利用個人對於時間的看法探討其心理與行為（林姿葶、鄭伯璿，2013；Stolarski, Fieulaine, & van Beek, 2015），特別在未來時間觀的研究已經累積了大量研究成果並運用在教育領域上（陳慧娟、游心慈、劉怡佳，2016）。雖然過去已有研究指出了時間觀與偏差行為的關係（Henson, Carey, Care, & Maisto, 2006；Keough, Zimbardo, & Boyd, 1999；Zimbardo, Keough, & Boyd, 1997），然而，對於時間觀為何會影響青少年偏差行為卻探討有限。因此，本研究將以一般化犯罪理論為基礎，檢視時間觀與自我控制的關聯，並進一步說明為何時間觀會影響青少年偏差行為。

一、時間觀的內涵與偏差行為

個體的行為不僅取決於當下情境，也包括對未來的期許和過去經驗的影響（Lewin, 1951）。Zimbardo 與 Boyd（2008）指出時間觀可以反映出個人對待時間的態度，而且是無意識的歷程，是相對穩定的人格特質，是一個整合了動機、情緒與認

知的概念。時間觀的形成受過去的學習和社會環境所影響，每個人都同時存在著五種時間觀，但其中一種時間觀通常會佔有優勢，形成了穩定的個體差異，因此可以預測個體的行為。

Zimbardo 與 Boyd (1999) 透過焦點團體與訪談的方式，了解個人的信念、習慣和主觀經驗對時間觀的影響，並透過統計分析區辨出五種時間觀取向：過去正向型 (past positive)、過去負向型 (past negative)、現在享樂型 (present hedonistic)、現在宿命型 (present fatalistic)、和未來型 (future)，各類時間觀有關，但非同一向度，有獨立的運作機制。研究指出過去導向時間觀是情緒結果的重要預測因子 (Stolarski, Matthews, Postek, Zimabrdo, & Bitner, 2014; Zhang, Howell, & Stolarski, 2013; Stolarski & Matthews, 2016)，而現在和未來導向時間觀往往會影響行為 (Chittaro & Vianello, 2013; Keough, Zimbardo, & Boyd, 1999)。

違法者的時間觀較短，生活在「現在」裡，且不關注眼前事件在未來中的獎懲關係 (Seijts, 1998; Zimbardo & Boyd, 2008)。Nurmi (1991) 也指出不面向未來的青少年，可能將表現出不同類型的偏差行為。Slaby 與 Guerra (1988) 的研究指出，犯罪青少年比一般青少年較少考慮到他們自己的行為所帶來的未來後果。過去已有不少研究指出時間觀與偏差行為有關，包括物質濫用 (Fieulaine & Martinez, 2010; Wills, Sandy, & Yaeger, 2001)、危險行為 (例如，高速、酒後駕

駛、不戴安全帽開車)(Zimbardo, Keough, & Boyd, 1997)、賭博(Hodgins & Engel, 2002)和網路成癮(藍菊梅, 2017; Kim, Hong, Lee, & Hyun, 2017)。Henson、Carey、Carey 與 Maisto (2006) 探討時間觀對風險行為(例如酒精、藥物、刺青)以及促進健康行為(例如安全帶、規律運動)的影響, 研究結果顯示: 未來型時間觀與促進健康行為具有正相關, 與風險行為具有負相關; 而現在享樂型與風險行為具正相關, 現在宿命型則與促進健康行為具負相關。Barnett 等人(2013)以 1,310 位青少年為探討對象, 指出未來型時間觀對多項物質使用(例如, 煙草, 大麻, 藥物, 酒精)皆具有保護作用。Keough、Zimbardo 與 Boyd (1999) 的研究指出, 即使控制了人格特質的影響後, 現在導向時間觀也可顯著預測物質使用。綜上所述, 可知時間觀對偏差行為具有影響力, 未來型時間觀對未來懷有目標與期望能拒絕短暫的誘惑, 因此較不會出現偏差行為; 現在享樂型時間觀往往重視立即的回饋與當下的愉悅感受, 忽視其行為所帶來的後果; 現在宿命型時間觀則對未來具絕望觀點, 不會考慮未來, 而放縱生活, 因此現在導向時間觀者較容易產生偏差行為。

二、自我控制

Gottfredson 與 Hirschi (1990) 提出的一般化犯罪理論指出人性的本質，在追求自我的利益、尋找快樂、與逃避痛苦。人之所以犯罪，是源於自我控制能力不足。當自我控制能力低，加上犯罪機會出現，個體較容易因貪圖行為的短暫立即滿足，而忽略了其後必須付出的長期沉重代價。低自我控制是由六個元素：衝動性(impulsivity)、取巧性(preference for simple tasks)、冒險性(risk-seeking)、體力活動性(physicality)、自我中心性(self-centeredness)、與情緒性(bad temper)所組成，這六個元素屬單一向度的概念，愈具有此六項構面的人，自我控制能力愈低。Hirschi (2004, p: 543) 把自我控制重新定義為：「考慮特定行為所需負出的全部潛在成本」，並論述其與犯罪行為之間的關係：「個人具有一套抑制機制，無論在哪兒都發揮作用。而這些抑制因子愈為個人所覺察，則個人就不會產生偏差行為。」其後 Gottfredson (2017) 指出自我控制不只是一種固定的犯罪傾向或犯罪人格特徵理論；同時自我控制是一決擇理論(choice theory)，高度的自我控制是優勢的心理資本與社會資本，有助於個人或社會創造成功的結果。高度自我控制與各種正向事件具顯著關連性，如提升學業成就、人際關係、利社會行為等等(Nie, Li, & Vazsonyi, 2016; Tangney, Baumeister, & Boone, 2004)；低度自我控制導致學業拖延、暴力、網絡成癮等不良行為(Gottfredson &

Hirschi, 1990; Kim, Hong, Lee, & Hyun, 2017)。過去已有很多大型研究證實，一般化犯罪理論所主張的低自我控制能夠解釋所有偏差或犯罪行為，而且跨愈族群、文化、社經地位（Baron, 2003; Ribeaud & Eisner, 2006; Vazsonyi et al., 2001, 2002）。

自我控制能力的形成受到兒童早期家庭教養與社會化所影響，而且具有穩定性（Gottfredson & Hirschi, 1990）。個體在教育與社會化的過程中，內化了社會的道德規範，因而其行為會順從社會規範，能抑制慾望而不易有偏差行為。家庭教養的不足與社會化的失敗，是導致低自我控制能力的因素。然而，過去研究對於自我控制的形成提出多元的觀點，並對Gottfredson與Hirschi主張的穩定性提出質疑（Muraven, Pogarsky, & Shmueli, 2006; Silver & Ulmer, 2012）。例如，Na與Paternoster（2012）通過考察時間的推移對自我控制和社會控制之間的關係，對一般化犯罪理論的長期穩定性觀點進行檢驗，其研究結果發現：自我控制具有可塑性，隨著時間的推移和社會關係的改變而產生變化。這些研究顯示自我控制能力並非固定不變。

偏差行為者的自我控制能力低，不能延遲滿足，缺乏對未來的思考，或者有耐心地努力實現未來的目標（Gottfredson & Hirschi, 1990; Hirschi, 2002）。儘管一般化犯罪理論缺乏對未來導向與自我控制的關聯性提出直接的證據，但有不少

研究探討未來導向與自我控制能力的關聯，其中 Duckworth 與 Gross (2014) 認為未來導向能讓一個人追求長期的目標，自我控制則是讓個人當下的行為避免對長期目標相抵觸，兩者皆能讓個體出現達成未來目標的行為，存在著正相關。Silver 與 Ulmer (2012) 從犯罪學角度指出，過去的犯罪理論建構，大多專注於個體的「過去」或「現在」，卻很少考慮「未來」；透過對未來自我的建構，將能激勵自我控制；當個人對未來的承諾產生愈多，個體就愈願意自我控制。青少年之所以犯罪，是因為缺乏對未來的想像，容易受當下的誘惑所吸引，忽視考慮未來後果，導致無法實行自我控制。因此，個人對自己的未來的建構相當重要，它能激勵自我控制行為的產生。

由上述，自我控制與未來導向時間觀密切關聯，但與過去、現在導向時觀的關係則較乏理論論述與研究探討。若自我控制與時間觀皆影響偏差行為，則未來時間觀影響自我控制能力進而影響偏差行為；但是過去與現在時間觀導向是否亦與自我控制有所聯繫，而影響偏差行為出現與否，便是令人關切而值得探討的議題。若是各種時間觀皆透過自我控制影響偏差行為，則自我控制的元素即不僅只有未來導向的時間觀，而是與各類時間觀皆可能存有關聯。

三、時間觀、自我控制、與青少年偏差行

個體的經歷、感受、認知、和行為受到其對過去、現在和未來的時間取向和態度的影響。過去已有研究證實時間觀對

於偏差行為的影響 (Keough, Zimbardo, & Boyd, 1999; Zimbardo, Keough & Boyd, 1997)，雖然有一些研究指出了時間觀與自我控制的關聯性 (Kim, Hong, Lee, & Hyun, 2017; Zimbardo & Boyd, 1997)，但對於時間觀如何影響自我控制的推論過程卻較為不明顯，而過去研究較少探討過去時間觀與自我控制的關聯 (Fieulaine & Martinez, 2011; Kim, Hong, Lee, & Hyun, 2017; Wills, Sandy, & Yaeger, 2001)。

本研究認為一般化犯罪理論可能具有時間性基礎 (Silver & Ulmer, 2012)，因為行為控制所帶來的正向成果必然是發生在未來，個體需要經過思考未來的圖像才有資源對當下所欲的行為進行評估，然後才能判斷是否需要實行控制，因此，可推論對當下行為進行控制的原因很大部份是來自「未來」的影響。Hirschi (2004) 對於自我控制定義的補充，把自我控制擴充為對該行為進行全盤性的潛在成本思考，而這樣的思考需涉及過去、現在與未來的整合性時間考量。Stadler、Oettingen 與 Gollwitzer (2010) 也認為在時間框架內，個人將未來的各種可能性與當前情況進行比較，是一種自我控制的策略。Fieulaine 與 Martinez (2011) 也指出健康或冒險行為在本質上涉及時間困境，是一種當下利益與未來成本之間衝突的決擇。一般化犯罪理論指出人本質上是慾望驅動，之所以不犯罪是因為能自我控制，抑制不利於未來的行為 (Gottfredson & Hirschi, 1990)。每個人都會對過去、現在與未來進行思考，

但當某一時間觀佔有主導地位，個體則會偏向某一時間點的認知思考。當某一時間觀能為個體建立更多未來的思考圖像，能產生更多對未來的認知資源，愈能對當下行為進行評估，從而促進覺察與抑制對未來不利的因子，愈不易產生偏差行為。

時間觀強調個體對過去、現在、未來三個時間框架的認知思考模式，影響對未來事件的預期。既然自我控制是建立在對行為的未來結果的思考上，以及考慮該行為所需負出的全部潛在成本，因此，自我控制是深思熟慮的認知思考歷程，而此思考判斷歷程需倚賴個體所擁有的時間價值觀來做決定，透過對未來積極建構與思考，能激勵自我控制的產生（Silver & Ulmer, 2012）。

綜合上述，本研究論述五類型時間觀與自我控制的關聯，以及對偏差行為的影響。

（一）未來時間觀

對未來懷有目標和期望，反映了對未來後果的考慮傾向，其行為取決於未來的結果，能拒絕短暫的誘惑（Zimbardo & Boyd, 1999）。Bembenutty 與 Karabenick（2004）以自我調節理論（self-regulation）來解釋未來時間觀與自我控制的關聯，認為未來時間觀有助個體建立更多未來的目標體系，透過評估當前的行為與未來目標的關聯實施自我控制策略，透過自我控制使其行為表現能符合所期待的標準來實現未來目標。

Robbin 與 Bryan（2004）以 300 位高風險（犯罪）青少年為對

象，探討未來導向、衝動感覺尋求 (impulsive sensation seeking)，與風險行為之間的關係，發現對自己的未來感到悲觀的人可能有更多的衝動感覺尋求和風險行為，因為這些人的時間觀較短。而未來導向相對較高的犯罪青少年物質使用和高風險行為問題亦較輕微。本研究認為，未來導向時間觀影響著個體自我控制的能力，故兩者具正相關；愈傾向未來導向時間觀者自我控制能力愈強，偏差行為愈少。

(二) 現在享樂時間觀

反映享樂與興奮的傾向，很少考慮行為未來的後果，且較具高冒險和衝動行為 (Zimbardo & Boyd, 1999)，故本研究預測，此一時間觀取向者自我控制能力較弱。研究亦顯示現在享樂時間觀者較常使用物質，有成癮傾向 (Keough, Zimbardo, & Boyd, 1999; Wills, Sandy, & Yaeger, 2001)，及較多風險行為 (Zimbardo, Keough, & Boyd, 1997)，故現在享樂時間觀的青少年具有較多的偏差行為。

(三) 現在宿命時間觀

表現出對生命的無助態度、低自尊、較少考慮未來後果 (Zimbardo & Boyd, 1999)、以及有較多的負面情緒 (Stolarski, Matthews, Postek, Zimabrado, & Bitner, 2014)。Kim、Hong、Lee 與 Hyun (2017) 以 337 位大學生為對象，探討時間觀和自我控制對拖延行為和網絡成癮的影響，發現現在導向時間觀的個體自我控制較差，增加拖延行為和網絡

成癮的可能性。整體而言現在導向時間觀傾向於「現在」的時間框架，不考慮未來結果，專注於當下的享樂、及衝動感覺尋求。因此本研究預測此類時間觀者自我控制不良，偏差行為較多。

（四）過去正向時間觀

對過去經驗傾向正面詮釋，具正向情緒，和具有高度情緒調節能力 (Stolarski & Matthews, 2016)。Matthews 與 Stolarski (2015) 指出，過去正向時間觀具有良好認知策略、情緒調節、對未來事件的建構，和對負面經驗的意義重構，這些都是過去正向時間觀的高生活質量與適應的重要原因。對過去持正面經驗者可能也傾向計劃未來 (Zimbardo & Boyd, 2008)，而且過去正向時間觀者往往具有良好的家庭關係與經驗；而良好的家庭關係與經驗是自我控制的來源 (Gottfredson & Hirschi, 1990; Zimbardo & Boyd, 2008)，因此，本研究預測，過去正向時間觀與自我控制具有正相關，這類時間觀的青少年偏差行為較少。

（五）過去負向時間觀

Zimbardo 與 Boyd (2008) 指出過去負向時間觀的形成，受到過去創傷與負面經驗的影響。過去負向時間觀者在回憶和對未來事件的預期上傾向於負面的態度 (Stolarski, Matthews, Postek, Zimabrdo, & Bitner, 2014)，具較低的自尊，和較高的特質焦慮 (Zimbardo & Boyd, 1999)。對過去的否定導

致過去負向時間觀者對自己和他人傾向負面評價，以及長期感受到危險，停留在過去負面經驗，對未來消極，導致當下利益取向。因此，本研究預測，過去負向時間觀者自我控制能力較低，此類時間觀的青少年偏差行為較多。

三、本研究架構與假設

基於前述分析，本研究提出時間觀、自我控制、與偏差行為的架構如圖 1。

架構中時間觀包括五種類型；自我控制是由衝動性、取巧性、冒險性、體力活動性、自我中心性、與情緒性共同組成的一個整體概念 (Gottfredson & Hirschi, 1990)；青少年偏差行為是由各種類型的偏差行為構成的連續整體向度 (陳羿足、董旭英，2002)。

五類時間觀各有其獨特內涵，對自我控制的影響未盡相同，故本研究陳述假設如下：過去正向型與未來取向型時間觀者對自我控制能力較高，較少偏差行為；過去負向型、現在享樂型、與現在宿命型時間觀者自我控制能力較低，偏差行為較多。此外，將時間觀視為一個變項，即將過去負向與現在型時間觀進行轉碼，而將轉碼後五類時間觀得分加總，此一整體時間觀分數愈高，自我控制能力愈佳，偏差行為愈少。時間觀除透過自我控制中介影響青少年偏差行為形成，亦有直接影響。本研究將檢證上述假設。

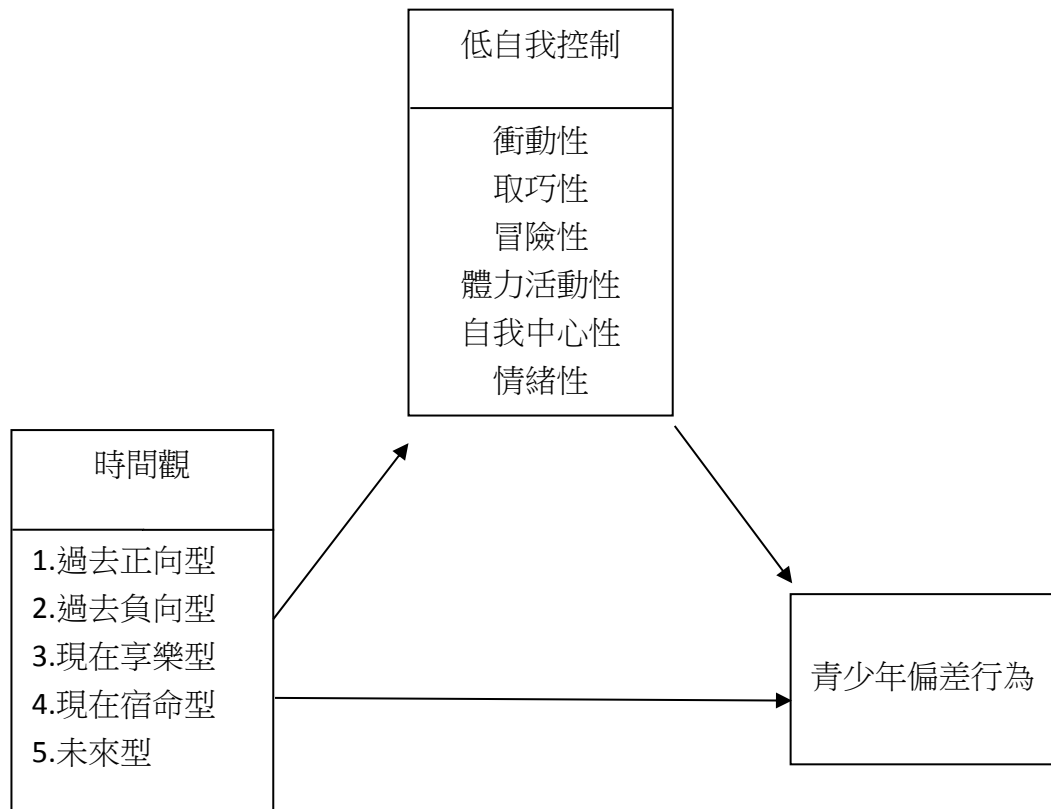


圖 1 時間觀、自我控制、與青少年偏差行為的關係

貳、研究方法

自陳的犯罪資料具有可信度與效度 (Jolliffe, Farrington, Hawkins, Catalano, Hill, & Kosterrman, 2003; Singh, 1979)，且較能保護參與者的隱私 (Koss, Gidycz, & Wisniewski, 1987)，故本研究採用無記名自陳式問卷調查法蒐集資料。

一、研究對象

依《少年事件處理法》12 歲以上 18 歲未滿者為少年。

學制上大致為國中與高中（職）學生，而為求單純化，本研究以高中（職）學生為研究對象。

本研究調查新竹、苗栗、桃園地區計八所高中（職），其中一所為公立高中，其餘皆為私立，在學業成就上屬中間偏後段學校。共計發出 400 份問卷，剔除廢卷（例如，有二分之一以上問題未填答、皆勾選 1 或 1234512345…依序排列顯有反應傾向者），得有效問卷數 364 份，其中男生 130 位（35.7%），女生 234 位（64.3%）；高中生 176 位（48.4%），高職生 188 位（51.6%）；年齡 15 歲者占 15.1%，16 歲 33%，17 歲 38.2%，18 歲 13.7%，平均年齡 16.5 歲，標準差 0.92 歲。

二、研究程序

招募參與者方面，首先聯絡認識之高中（職）教師，並請其詢問任教學校的學生，是否有意願參與本研究。有意願者簽署知情同意書。為免參與者受教權受影響，請協助施測的教師選擇在自習或下課時段進行調查。問卷指導語說明研究目的與研究倫理事項。問卷不記名故不會連結到個人資料。參與者可在任何時間點退出而不影響其權益。問卷首頁設計一個題目請參與者在瀏覽完整份問卷後，再決定是否填答，以免有任何參與者在壓力情形下參與本研究。

三、研究工具

(一) 金巴多時間觀量表 (Zimbardo Time Perspective Inventory, ZTPI)

國內研究者(藍菊梅, 2012)將 Zimbardo 與 Boyd(1999)所發展的時間觀量表譯為中文。該中文版量表在部分字句譴詞用字上仍有待斟酌, 故本研究加以修訂。修訂後的量表, 請參與者在 Likert 五點量尺上填答, 即「非常不同意 1」、「不同意 2」、「普通 3」、「同意 4」、「非常同意 5」, 得分愈高, 表示愈偏向某類型時間觀。經探索性因素分析(以主成分分析法抽取因素, Kaiser 之常態化直接斜交法轉軸, 特徵值大於 1 做為選取因素的判準), 結果得到 9 項因素, 未能如國外研究可明顯區分出五種不同類型時間觀, 而且有些題目具有跨因素負載的現象, 因此續修該中文版量表。修訂原則為: 將跨因素負載、內容效度欠佳的題目(例如, 能夠獲取今天的快樂, 比維持明天的安全感要來得好(現在宿命時間觀); 我會因為約會遲到而沮喪(未來時間觀)), 予以刪除。最後得到 25 個題目, 每類時間觀各有 5 題, 經探索性因素分析, 結果能準確區分出五項因素(見附錄), 共可解釋 64.90% 的變異量, 可看出各題目因素負載高者皆在預設的因素(時間觀類型)下, 顯示此修訂後的中文版量表具有構念效度。依據 Zimbardo 與 Boyd(1999)的看法, 各類時間觀有關, 但非同一向度, 可視為獨立量表, 本研究中各類型時間觀量表的內部一致性係數 Cronbach' s α 皆在 .80 以上。

（二）低自我控制量表

採取陳秉玉（2012）編製的「低自我控制量表」做為測量工具。該量表主要參考 Baron(2003)、Burton、Cullen、Evans、Alarid 與 Dunaway (1998) 建立的量表再增修若干題目編製而成，共計 20 題，例題如：我經常衝動行事，沒有三思而後行；我比較關心當前我會怎樣，而較不關心未來會怎樣；有時候我會冒險行事只是為了好玩；如果可以選擇，我必定會做一些體力活動而不做智力活動；即使會帶給別人麻煩，我還是會試著得到我所想要的；我寧可花錢買我現在想要的東西，也不願將錢存在銀行或郵局。各題採五點量尺計分，從「非常不符合 1」、「不符合 2」、「普通 3」、「符合」4、到「非常符合 5」，得分愈高，表示愈低的自我控制。經陳秉玉（2012）檢證，該量表具有信度與效度。在本研究中，此量表的 Cronbach' s α 為 .95。

（三）、青少年偏差行為量表

採用陳羿足與董旭英（2002）發展的「自陳偏差行為量表」為測量工具，共包含 25 個項目（見附錄），採用 Likert 五點計分：「從未」、「很少」、「有時」、「常常」、「很頻繁」，分別編碼為 1 分、2 分、3 分、4 分、5 分。自陳值愈高，表示偏差行為傾向愈嚴重。此量表在本研究中內部一致性係數（Cronbach' s α ）為 .92。

參、研究結果

一、共同方法變異檢測

本研究採用問卷調查法，在單一時間點以自陳式量表對同一群人測量各個研究變項。在這種情形下，有可能產生「共同方法變異」的問題，而導致變項間的相關受到高估，或原本無關的變項卻變成有關，因此以「哈門氏單因子測試法」

(Harman's one-factor test) 偵測有無「共同方法變異」的情形。偵測程序簡述如下：針對所有研究變項的題目一起進行探索性因素分析，在未轉軸的情況下，依據因素數目及其解釋變異量來判斷共同方法變異的程度；若分析結果只得到一個因素，或雖然得到數個因素但第一個因素占了絕大部分的解釋變異量，則此時可能有嚴重的共同方法變異（引自簡晉龍、李美枝、黃曬莉，2009）。本研究針對所有測量變項進行探索性因素分析，結果發現在未轉軸的情況下，共得到十五個因素，第一個因素可解釋的變異量為 23.79%，不及總解釋變異量（69.55%）的二分之一，顯示共同方法變異在本研究中並未造成嚴重問題（Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003）。

二、各變項相關分析

從表 1 可知：過去負向型、現在享樂型、與現在宿命型時間觀皆與低自我控制具有顯著正相關；而過去正向型、未來型時間觀皆與低自我控制具有顯著負相關。過去負向型、現在

享樂型、現在宿命型時間觀皆與偏差行為具有顯著正相關；而過去正向型、未來型與偏差行為具有顯著負相關。低自我控制能力與偏差行為具有顯著正相關。以上皆符合預測。

將時間觀視為一個變項(即將過去負向型、現在享樂型、現在宿命型時間觀轉碼後，與過去正向型、未來型時間觀的得分加總)，則此一整體時間觀分數愈高，愈具有自我控制能力，偏差行為愈少，符合本研究預測。

	過去 正向型	過去 負向型	現在 享樂型	現在 宿命型	未來型	時間觀 整體	低自我 控制
低自 我控制	-.16**	.43**	.45**	.52**	-.21**	-.11*	—
偏差 行為	-.22**	.23**	.26**	.30**	-.22**	-.11*	.50**

表 1 青少年的時間觀、低自我控制與偏差行為之相關分析

註：* $p < .05$; ** $p < .01$

三、低自我控制的中介效果模型驗證

本研究以結構方程模式(structural equation modeling)檢證各類時間觀透過自我控制影響青少年偏差行為。五個模型(見圖 2 至圖 6)的觀察變項在偏態係數上分別介於 $-.29 \sim 1.30$ 、 $-.46 \sim 1.30$ 、 $-.42 \sim 1.30$ 、 $-.29 \sim 1.30$ 、 $-.47 \sim 1.30$ 之間

(皆小於 2)，峰度值皆介於 $-1.57 \sim 1.15$ 之間 (小於 2)，Mardia 係數為 47.19、43.92、49.12、51.87、57.17 (小於 168)，符合多元常態性 (Bollen, 1989; Kline, 1998)，故本研究採取最大概似法做為模式參數估計的方法。

在基本適配度指標方面，模型的所有誤差變異皆為正值，且皆達顯著水準。過去正向時間觀、過去負向時間觀、現在享樂時間觀、現在宿命時間觀和未來時間觀五個模型的潛在變項與其觀察變項間之因素負荷量分別介於 $0.74 \sim 0.87$ 、 $0.54 \sim 0.87$ 、 $0.69 \sim 0.87$ 、 $0.62 \sim 0.87$ 、 $0.64 \sim 0.87$ 之間，皆符合 $0.50 \sim 0.95$ 之間的標準； $|t|$ 值分別介於 13.98 到 22.12、9.45 到 21.98、13.65 到 21.87、10.86 到 22.06、10.12 到 22.07 之間，皆大於 1.96，達到 0.01 顯著水平。估計參數之統計量彼此間的相關的絕對值沒有太接近 1。顯示五個模型符合基本適配度，無辨認問題存在。

在整體模式的適配度指標方面，從表 2 可知，各個模型適配指標大多符合標準，根據黃芳銘 (2004) 的建議以「多數決」為評估標準，可知各個模型的整體適配度可以接受。標準化路徑係數與顯著性如表 3 所示，並請參見圖 2 至圖 6。

表 2 各類時間觀與自我控制及青少年偏差行為模型的各项適配指標及檢定結果

		過去正向		過去負向		現在享樂		現在宿命		未來	
適配指標	適配標準	檢定結果	適配判斷	檢定結果	適配判斷	檢定結果	適配判斷	檢定結果	適配判斷	檢定結果	適配判斷
絕對指標											
$WLS\chi^2/df$	< 3	3.41	否	3.65	否	4.67	否	3.68	否	3.73	否
$AGFI$	>.09	.88	否	.86	否	.83	否	.87	否	.86	否
$SRMR$	<.08	.04	是	.05	是	.05	是	.04	是	.04	是
$RMSEA$	<.08	.08	否	.09	否	.10	否	.09	否	.09	否
GFI	>.90	.92	是	.91	是	.89	否	.91	是	.91	是
相對指標											
NFI	>.90	.94	是	.93	是	.92	是	.93	是	.92	是
$NNFI$	>.90	.94	是	.93	是	.92	是	.93	是	.93	是
RFI	>.90	.92	是	.91	是	.90	是	.91	是	.90	是
IFI	>.90	.96	是	.95	是	.93	是	.95	是	.94	是
CFI	>.90	.96	是	.95	是	.93	是	.95	是	.94	是
精簡指標											
$PNFI$	>.50	.74	是	.73	是	.72	是	.73	是	.73	是
$PGFI$	>.50	.61	是	.60	是	.60	是	.61	是	.61	是
$PCFI$	>.50	.75	是	.75	是	.74	是	.74	是	.74	是

表 3 各類時間觀與自我控制及青少年偏差行為模型的標準化迴歸係數與顯著性

Parameter	β	S.E.	t	95%CI
模型一				
過去正向→低自我控制	-.19	.05	-3.34***	-.34~-.04
低自我控制→偏差行為	.52	.05	10.54***	.42~.60
過去正向→偏差行為	-.12	.03	-2.43***	-.23~-.01
模型二				
過去負向→低自我控制	.42	.06	6.91***	.31~.52
低自我控制→偏差行為	.53	.05	9.75***	.42~.62
過去負向→偏差行為	.02	.05	.34	-.10~.13
模型三				
現在享樂→低自我控制	.37	.05	6.54***	.25~.48
低自我控制→偏差行為	.54	.04	10.08***	.43~.69
現在享樂→偏差行為	.01	.05	.24	-.10~.12
模型四				
現在宿命→低自我控制	.58	.05	9.43***	.48~.67
低自我控制→偏差行為	.50	.06	8.06***	.37~.60
現在宿命→偏差行為	.07	.05	1.08	-.06~.20
模型五				
未來→低自我控制	-.18	.07	-2.89**	-.34~-.03
低自我控制→偏差行為	.53	.05	10.65***	.43~.61
未來→偏差行為	-.09	.05	-1.74	-.21~.04

在中介效果方面，根據 Mackinnon (2008)、Shrout 與 Bolger (2002) 之建議，以結構方程模式分析中介效果時，最主要是以 Bootstrap 求得間接效果的信賴區間，如果間接效果信賴區間未包含零，則具有中介效果。因此，本研究以

Bootstrapping 分別加以計算總效果、間接效果、與直接效果的信賴區間，若間接效果信賴區間範圍為未包括零，表示中介效果成立；直接效果信賴區間範圍包括零，代表中介機制為完全中介；直接效果信賴區間範圍未包括零，代表中介機制為部分中介。由表 4 可知，各類型時間觀對青少年偏差行為的總效果信賴區間範圍為未包括零，代表總效果顯著存在；在間接效果方面，各類型時間觀對青少年偏差行為的間接效果信賴區間範圍為未包括零，代表間接效果顯著存在，說明了各模型中介效果成立，即各類時間觀能直接影響青少年偏差行為，亦能透過低自我控制影響青少年偏差行為。在直接效果方面，只有過去正向時間觀之直接效果信賴區間範圍為未包括零，說明了低自我控制是過去正向時間觀對青少年偏差行為的部分中介變項；其餘直接效果信賴區間範圍為包括零，說明了低自我控制是過去負向時間觀、現在享樂時間觀、現在宿命時間觀與未來時間觀對青少年偏差行為的中介變項，而且是完全中介。

表 4 各時間觀模型之中介效果分析

					Bootstrapping	
					Bias-Corrected	Percentile
		點估計值	SE	Z	95%CI	95%CI
Total Effects						
過去正向→偏差行為		-.18	.06	-2.97	-.30~.03	-.31~.04
過去負向→偏差行為		.20	.06	3.52	.10~.32	.10~.32
現在享樂→偏差行為		.16	.05	3.35	.07~.26	.07~.26
現在宿命→偏差行為		.28	.06	4.89	.18~.38	.18~.38
未來→偏差行為		-.19	.10	1.99	-.40~.03	-.40~.03
Indirect Effects						
過去正向→偏差行為		-.08	.03	-2.35	-.15~.02	-.15~.02
過去負向→偏差行為		.19	.04	5.22	.13~.27	.13~.27
現在享樂→偏差行為		.15	.03	4.87	.10~.22	.10~.22
現在宿命→偏差行為		.23	.04	5.62	.16~.31	.16~.31
未來→偏差行為		-.10	.05	-2.00	-.23~.00	-.23~.01
Direct Effects						
過去正向→偏差行為		-.09	.05	-1.92	-.20~.01	-.20~.01
過去負向→偏差行為		.02	.05	0.33	-.08~.11	-.08~.11
現在享樂→偏差行為		.01	.04	0.24	-.07~.09	-.07~.09
現在宿命→偏差行為		.05	.05	1.08	-.04~.16	-.04~.16
未來→偏差行為		-.09	.07	-1.26	-.26~.04	-.26~.04

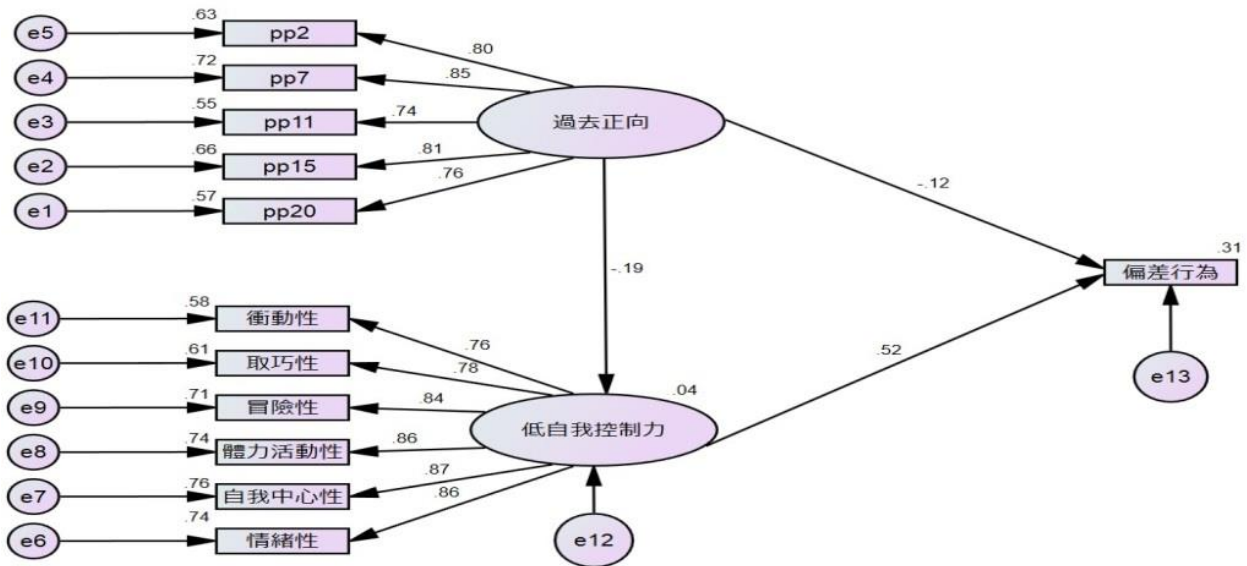


圖 2 過去正向時間觀、低自我控制、及青少年偏差行為關係模型估計參數路徑圖

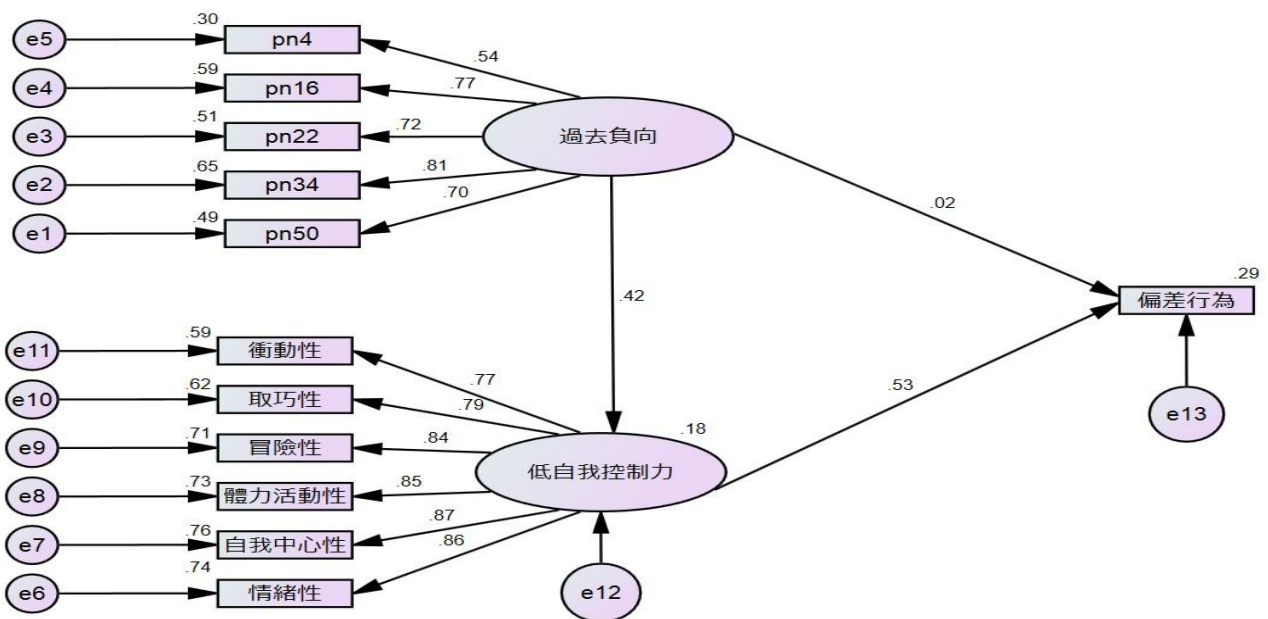


圖 3 過去負向時間觀、低自我控制、及青少年偏差行為關係模型估計參數路徑圖

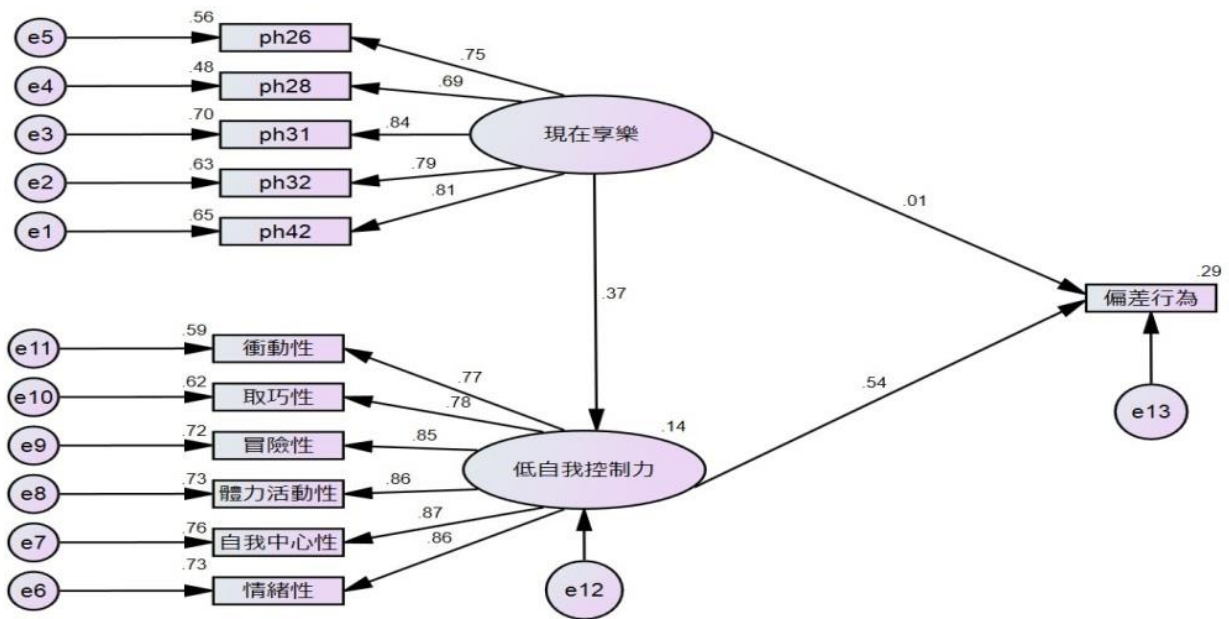


圖 4 現在享樂時間觀、低自我控制、及青少年偏差行為關係模型估計參數路徑圖

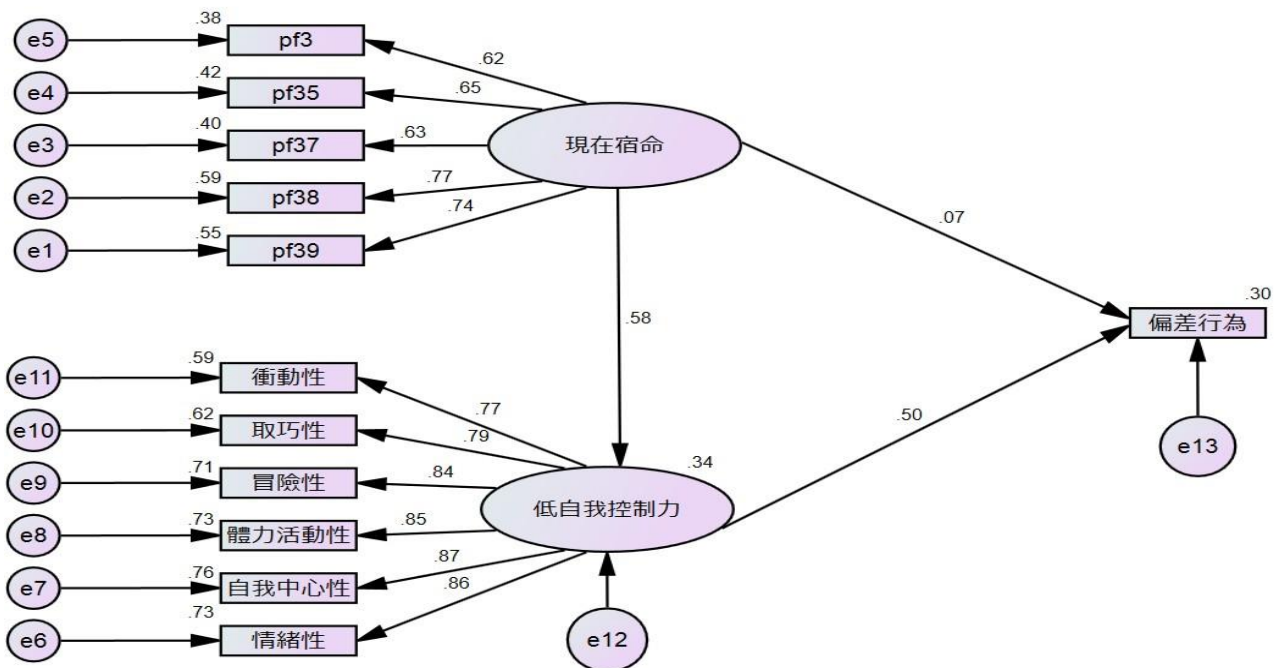


圖 5 現在宿命時間觀、低自我控制、及青少年偏差行為關係模型估計參數路徑圖

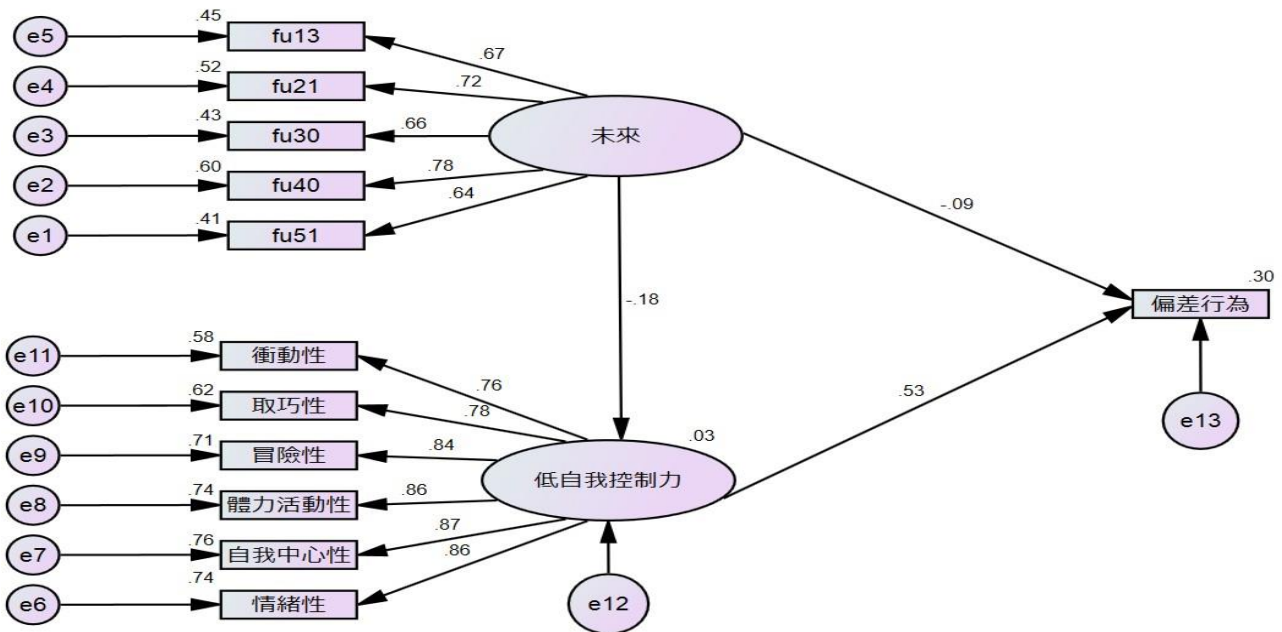


圖 6 未來時間觀、低自我控制、及青少年偏差行為關係模型估計參數路徑圖

肆、結論與討論

本研究探討時間觀、自我控制、與青少年偏差行為的關係，證實不同類型時間觀透過低自我控制影響青少年偏差行為。在中介效果方面，自我控制是過去負向時間觀、現在享樂時間觀、現在宿命時間觀、與未來時間觀對青少年偏差行為形成的完全中介變項；而自我控制是過去正向時間觀對青少年偏差行為形成的部分中介變項。本研究所提出的假設獲得支持。

以下就研究結果的理論意涵、實務應用、研究限制、與未來研究方向提出討論。

一、理論意涵

Worrell 與 Mello (2007) 指出，青少年時期會發展出高

頻率思索現在和未來的能力，此發展將影響青少年適應性的發展。能發展出未來時間觀的青少年，更能思考抽象選項來分析事件潛在利弊關係，通常有較高的延宕滿足與計畫監控的能力。過去研究雖然指出時間觀與自我控制具有關聯性（Zimbardo & Boyd, 1999），也與各項問題行為具有關聯（Henson, Carey, Care, & Maisto, 2006; Keough, Zimbardo, & Boyd, 1999; Zimbardo, Keough, & Boyd, 1997），但是很少將時間觀、自我控制、與青少年的偏差行為三者的關係作系統性的探討。時間觀透過認知、動機、情緒等機制影響個體的行為與生活（Zajenkowski, Carelli, & Ledzińska, 2015）。本研究指出時間觀對青少年偏差行為的影響，主要是透過自我控制。這樣的結果與 Wills、Sandy 與 Yaeger（2001）以及 Barber、Munz、Bagsby 與 Grawitch（2009）所指出的：時間觀與行為（如物質使用、學業成就）之間的關係是間接的，頗為相同。也就是說，如果個體所持的時間觀傾向對未來時間的投注較低，而難以產生未來圖像資源，則較難對當下所欲行為之後果作判斷，並實行控制而發生偏差行為，儘管該行為對未來會產生嚴重且有害的後果。這樣的結果亦類似於 Barkley（1997）的論點：個體調節與解決問題的能力所依賴的機制與時間感知密切相關，對於思考當下情況和未來結果之間的歷程有助於適當地調節與解決問題，改變與該事件有關的後續行為的可能性。本研究顯示，未來時間觀透過高自我控制能力降低偏差行為的產生；

而現在導向（享樂、宿命）時間觀透過低自我控制能力間接影響偏差行為的產生，此一結果大致呼應過去研究結果。例如 Kim、Hong、Lee 與 Hyun（2017）的研究指出時間觀能直接影響自我控制，並間接影響拖延行為和網路成癮；高度現在導向時間觀的個體自我控制能力較低，進而導致網絡成癮的可能性較高，而高度未來時間觀的個體有較高的自我控制能力，從而降低拖延行為。

以往研究較少探討過去導向時間觀與自我控制的關係，而本研究顯示：過去導向時間觀能透過自我控制影響偏差行為。過去負向時間觀停留在過去負面經驗，過度專注負向想法，難以對未來抱持積極態度，導致自我控制能力較低，進而影響偏差行為的形成；而過去正向時間觀則對過去經驗持正面想法，傾向計劃未來並對未來持積極態度，因而自我控制較高，偏差行為較少。此外，自我控制在過去正向時間觀與偏差行為之間僅具部分中介效果，顯示還有其他因素影響過去正向時間觀與青少年偏差行為的關係，例如正向看待事情與情緒調節能力高，使其從事偏差行為的可能性降低。

二、實務應用

本研究檢視時間觀影響青少年偏差行為的機制。結果證實過去負向與現在取向型青少年有較多的偏差行為是因低自我控制而起。過去正向與未來時間觀有較高的自我控制故較少有偏差行為的產生。從上述可知高度現在享樂與悲觀絕望的現

在宿命與過去負向型時間觀者，往往是不健康或危險行為的高風險群。因此提出本研究結果在實務上的意涵：

（一）將時間觀概念納入青少年入學的檢測評量。教師以及輔導中心將可對青少年之心理健康狀況有更多瞭解。例如：可針對過去負向時間觀的學生，協助建立解決過去負向經驗的支持網絡，透過個別或團體諮商方案增強正向的時間態度，以減少過去負向與現在宿命時間觀導致的低自我控制。

（二）時間觀概念納入輔導晤談中。瞭解學生對自我時間認知偏向的定位。例如：可針對過去且負向偏向或現在時間取向的青少年，進行適當的引導與教育，教導他們考慮未來的好處與後果的重要性，減少現在取向與過去負向時間取向，提高學生未來時間的投入，從而改善其學習與生活態度，找出有利個人發展的生活目標，避免沈淪為偏差行為。

（三）鼓勵學生想像自己未來目標以及未來想從事的行業或生活。從短期目標逐步移向更遠的目標，並從中提供相關的職涯規劃，幫助他們整合過去，現在和未來之間的連續感，並增強其對未來的樂觀性，建立以未來為定位的思維與行為模式。

三、未來研究方向與限制

基於上述討論，本研究提出以下建議：

（一）本研究針對各向度時間觀對自我控制與青少年偏差行為從事探討，然而並未考慮不同的背景變項，例如，家庭

背景、父母親管教方式、家庭氣氛等。這些變項可能與時間觀的形成有關 (Fieulaine & Apostolidis, 2014; Zimbardo & Boyd, 2008)。後續研究可探討家庭因素如何對時間觀、自我控制與偏差行為三者的關係造成影響，例如，家庭氣氛可能調節時間觀和自我控制與偏差行為的關係。

(二) 從事縱貫式研究。本研究以橫斷式研究證實時間觀、自我控制與青少年偏差行為的關係，未來可再以縱貫式研究檢證青少年時間觀的發展特徵與變化如何影響偏差行為。

(三) 本研究以加總所有題項的方式來評估偏差行為，此種做法忽略了不同類型的偏差行為的影響，後續研究可嘗試評估偏差或犯罪行為的種類與危害程度，來探討不同時間觀對於不同類型的偏差或犯罪行為的影響。

(四) 本研究使用自陳方式測量偏差行為，後續研究尚可比較一般與犯罪青少年在時間觀、自我控制上的差異，以彌補自陳報告之主觀性可能帶來的偏誤。此外，可輔以犯罪早發性與犯罪次數等顯示犯罪持續性與嚴重性的變項 (Moffitt, 1993; Owens & Slocum, 2012)，探討時間觀、自我控制與偏差行為的關係。

(五) 本研究樣本來自於桃園、新竹與苗栗地區的部分高中(職)校，後續研究可擴大至其他地區以及不同年齡層者，以檢視研究外部效度與應用價值。

參考文獻

- 林姿葶、鄭伯璜（2013）。組織中的時間與時間觀：回顧與展望。《**本土心理學研究**》，40，143-195。
- 吳武典（1997）。偏差行為學生學校生活適應之探討。《**教育心理學報**》，29，25-50。
- 陳羿足、董旭英（2002）。探討家庭因素與青少年偏差行為之關聯性：重新思考「家庭氣氛」的測量內涵及建構一個家庭解釋模型的新方向。《**教育研究月刊**》，94，71-87。
- 陳秉玉（2012）。從父母監督懲罰行為、傳統價值觀傳遞與低自我控制探討少年偏差行為：檢驗一般性犯罪理論模型。世新大學社會心理學研究所碩士論文。
- 陳巧雲、邱重儒（2014）。從實驗室引發的攻擊情境來探討青少年暴力行為。《**青少年犯罪防治研究期刊**》，6(2)，53-80。
- 陳慧娟、游心慈、劉怡佳（2016）。教育鐘點戰：時間觀在適性教學與輔導的啟示。《**中等教育**》，67（1），18-35。
- 黃芳銘（2004）。《**社會科學統計方法學結構方程模式**》。台北：五南。
- 簡晉龍、李美枝、黃曬莉（2009）。幸福之路：雙重自我建構的分流與匯合。《**中華心理學刊**》，51，453-470。
- 藍菊梅（2017）。客家村落國中生的時間觀與網路成癮之相關

因素研究。正修學報，30，167-187。

Addis, D. R., Wong, A. T., & Schacter, D. L. (2007).

Remembering the past and imagining the future: Common and distinct neural substrates during event construction and elaboration. *Neuropsychologia*, 45(7), 1363-1377.

Barber, L. K., Munz, D. C., Bagsby, P. G., & Grawitch, M. J. (2009).

When does time perspective matter? self-control as a moderator between time perspective and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 46, 250 - 253.

Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a

unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65 - 94.

Barnett, E., Spruijt-Metz, D., Unger, J.B., Rohrbach, L.A., Sun, P., & Sussman, S. (2013).

Bidirectional associations between future time perspective and substance use among continuation high-school students. *Substance Use & Misuse*, 48, 574-580.

- Baron, S. W. (2003). Self-control, social consequences, and criminal behavior: Street youth and the general theory of crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 40, 403-425.
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 16, 35-57.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York, NY: Wiley.
- Boniwell, I., & Zimbardo, P. G. (2004). Balancing one's time perspective in pursuit of optimal functioning. In P. A. Linley, & S. Joseph, (Eds.), *Positive psychology in practice*(pp. 165-179). Hoboken, NJ: Wiley.
- Burton, V. S., Cullen, F. T., Evans, T. D., Alarid, L. A., & Dunaway, R. G. (1998). Gender, self-control & crime. *Journal of Research in Crime & Delinquency*, 35(2), 123-147.
- Chittaro, L., & Vianello, A. (2013). Time perspective as

a predictor of problematic Internet use: A study of Facebook users. *Personality and Individual Differences*, 55, 989–993.

Duckworth, A., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 319–325.

Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: W. W. Norton and Company.

Fieulaine, N., & Martinez, F. (2010). Time under control: Time perspective and desire for control in substance use. *Addictive Behaviors*, 35, 799–802.

Fieulaine, N., & Martinez, F. (2011). About the fuels of self-regulation: Time perspective and desire for control in adolescents substance use. In: V. Barboukis (ed.), *The psychology of self-regulation* (pp. 102–121). New York, NY: Nova Science Publishers.

Fieulaine, N., & Apostolidis, T. (2014). Precariousness as a time horizon: How poverty and social insecurity shape individuals' time perspectives. In M.

Stolarski, N. Fieulaine, & W. v. Beek, (Eds.), *Time perspective theory: Review, research and application* (pp. 213–228). New York, NY: Springer Cham Heidelberg.

Gao, Y. (2011). Time perspective and life satisfaction among young adults in Taiwan. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 39, 729–736.

Gottfredson, M., & Hirschi, T. (1990). *A General Theory of Crime*. California, CA: The University of Stanford University Press.

Gottfredson, M. (2017). *Self-control theory and crime*.

Retrieved from:

<http://criminology.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264079.001.0001/acrefore-9780190264079-e-252?rskey=SGuIua&result=1>.

Henson, J. M., Carey, M. P., Carey, C. K., & Maisto, S. A. (2006). Associations among health behaviors and time perspective in young adults: Model testing with boot-strapping replication. *Journal of Behavioral Medicine*, 29(2), 127–137.

Hirschi, T. (2002). *The craft of criminology*. London:

Transaction Publishers.

- Hirschi, T. (2004). Self-control and crime. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self regulation: Research, theory, and applications* (pp. 537-552). New York, NY: Guilford Press.
- Hodgins, D. C., & Engel, A. (2002). Future time perspective in pathological gamblers. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 190, 775-780.
- Jolliffe, D., Farrington, D. P., Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Kosterrman, R. (2003). Predictive, concurrent, prospective and retrospective validity of self-reported delinquency. *Criminal Behavior and Mental Health*, 13(3), 179-197.
- Keough, K. A., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Who' s smoking, drinking, and using drugs? time perspective as a predictor of substance abuse. *Basic and Applied Social Psychology*, 21(2), 149-64.
- Kim, J., Hong, H., Lee, J., & Hyun, M. H. (2017). Effects of time perspective and self-control on procrastination and internet addiction. *Journal of*

Behavioral Addictions, 6(2), 229–236.

Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.

Koss, M. P., Gidycz, C. A., & Wisniewski, N. (1987). The scope of rape: Incidence and prevalence of sexual aggression and victimization among a national sample of college women. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(2), 162–170.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. New York, NY: Harper & Row.

MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to Statistical Mediation Analysis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Marko, K. W., & Savickas, M. L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 52(1), 106–119.

Matthews, G., & Stolarski, M. (2015). Emotional processes in development and dynamics of individual time perspective. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. v.

Beek, (Eds.), *Time perspective theory: Review, research and application* (pp. 269–286). New York, NY: Springer Cham Heidelberg.

Mello, Z. R., & Worrell, F. C., (2014). The past, the present, and the future: A conceptual model of time perspective in adolescence. In M. Stolarski , N. Fieulaine, & W. v. Beek, (Eds.), *Time perspective theory: Review, research and application* (pp. 115–129). New York, NY: Springer Cham Heidelberg.

Moffitt, T. E. (1993). Life-course-persistent and adolescence-limited antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674–701.

Muraven, M., Pogarsky, G., & Shmueli, D. (2006). Self-control depletion and the general theory of crime. *Journal of Quantitative Criminology*, 22(3), 263–277.

Na, C., & Paternoster, R. (2012). Can self-control change substantially over time? rethinking the relationship between self-and social control. *Criminology*, 50,

427-462.

Nie, Y. G., Li, J. B., & Vazsonyi, A.T. (2016).

Self-control mediates the associations between parental attachment and prosocial behavior among chinese adolescents. *Personality and Individual Differences*, 96, 36-39.

Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? a review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1-59.

Owens, J. G., & Slocum, L. A., (2012). Exploring the correlates of abstention using moffitt' s developmental taxonomy. *Crime & Delinquency*, 61(5), 690-718.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. M., Lee, J., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method variance in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88, 879-903.

Ribeaud, D., & Eisner, M. (2006). The “drug-crime link” from a self-control perspective: An empirical test

in a swiss youth sample. *European Journal of Criminology*, 3, 33-67.

Robbins, R. N, & Bryan, A. (2004). Relationships between future orientation, impulsive sensation seeking, and risk behavior among adjudicated adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 428.

Sailer, U., Rosenberg, P., Nima, A. A., Gamble, A., Gärling, T., Archer, T., & Garcia, D. (2014). A happier and less sinister past, a more hedonistic and less fatalistic present and a more structured future: Time perspective and well-being. *PeerJ*, 2.

Seijts, G. H. (1998). The importance of future time perspective in theories of work motivation. *Journal of Psychology*, 132(2), 154-168.

Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and non-experimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7, 422-445.

Singh, A. (1979). Reliability and validity of self-reported delinquency studies: A review.

Psychological Reports, 44, 987–993.

Slaby, R. G., & Guerra, N. G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders:1. assessment.

Developmental Psychology, 24(4), 580–588.

Stadler, G., Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2010). Intervention effects of information and self-regulation on eating fruits and vegetables over two years. *Health Psychology*, 29(3), 274–283.

Stolarski, M., Matthews, G., Postek, S., Zimbardo, P. G., & Bitner, J. (2014). How we feel is a matter of time: Relationships between time perspectives and mood. *Journal of Happiness Studies*, 15, 809–827.

Stolarski, M., Fieulaine, N., & Beek, W. v. (2015). *Time perspective theory: Review, research and application*. New York, NY: Springer Cham Heidelberg.

Stolarski, M., & Matthews, G. (2016). Time perspectives predict mood states and satisfaction with life over and above personality. *Current Psychology*, 35(4), 516–526.

Silver, E., & Ulmer, J. T. (2012). Future selves and

self-control motivation. *Deviant Behavior*, 33, 699-714.

Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-324.

Vazsonyi, A. T., Pickering, L. E. Junger, M., & Hissing, D. (2001). An empirical test of a general theory of crime: A four-nation comparative study of self-control and the prediction of deviance. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 38, 91-131.

Vazsonyi, A. T., Pickering, L. E. Junger, M., & Hissing, D. & Junger, M. (2002). Routine activities and deviant behaviors: American, dutch, hungarian and swiss youth. *Journal of Quantitative Criminology*, 18, 397-422.

Wills, T. A., Sandy, J. M., & Yaeger, A. M. (2001). Time perspective and early-onset substance use: A model based on stress-coping theory. *Psychology of Addictive Behaviors*, 15, 118 - 125.

- Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2007). Reliability and validity of zimbaro time perspective inventory scores in academically talented adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 487-504.
- Zajenkowski, M., Carelli, M. G., & Ledzińska, M. (2015). Cognitive processes in time perspective. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. v. Beek, (Eds.), *Time perspective theory: Review, research and application*(pp. 243 - 255). New York, NY: Springer Cham.
- Zhang, J. W., Howell, R. T., & Stolarski, M. (2013). Comparing three methods to measure a balanced time perspective: The relationship between a balanced time perspective and subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 14, 169-184.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of*

Personality and Social Psychology, 77, 1271-1288.

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*. New York, NY: Free Press.

Zimbardo, P. G., Keough, K. A., & Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences*, 23, 1007-1023.

附件

「時間觀量表」各題目的因素分析結果

題目	因素1	因素2	因素3	因素4	因素5
過去正向型時間觀					
1童年熟悉的情景、聲音或氣味，常常能喚起我的美好回憶。	-.10+	.85+	.04+	.03+	.04+
2回憶往昔可以帶給我快樂。	.06+	.90+	.11+	-.01+	-.03+
3平心而論，回憶往事時，美好的事情比壞的事情來得多。	-.19+	.70+	-.08+	.16+	.10+
4我享受過去的美好時光。	.05+	.79+	-.03+	.08+	-.02+
5我的腦海常常會浮現過去的快樂記憶。	.14+	.74+	-.08+	.08+	-.11+
過去負向型時間觀					
6我常常在想，我過去的生命應該可以做不同的選擇。	.44+	.22+	-.36+	-.28+	-.02+
7過去的痛苦經驗常會在我心中反覆出現。	.83+	-.02+	.04+	.05+	.04+
8我過去所受的委屈與排斥，我都會耿耿於懷。	.72+	-.04+	-.06+	.06+	.06+
9對我來說，要忘記年少時不愉快的印象是很困難的。	.71+	-.03+	.02+	.01+	.24+
10我會一再想到過去曾經所發生的不好事情。	.67+	.01+	-.17+	.08+	.01+
現在享樂型時間觀					
11對我來說，在生活中來點刺激是重要的。	.03+	.00+	-.78+	-.02+	.06+
12我認為比起按時完成工作，更重要的是享受正在做的事情。	.19+	.04+	-.58+	.08+	.078+
13冒險使我的生活免於無聊。	-.10+	-.01+	-.90+	.02+	.06+
14對我來說，享受生命的旅程比起追求目標來得要。	.06+	.08+	-.73+	-.02+	.11+
15我冒險是為了讓生活增添刺激。	.07+	-.10+	-.80+	.13+	.01+
現在宿命型時間觀					
16命運決定了我大部份的生活。	.41+	.13+	-.02+	-.18+	.41+
17若必須考慮目標和結果，我的活動過程將會失去樂趣。	.16+	-.05+	-.26+	.13+	.48+
18世事變化多端，未來其實是無法計畫的。	-.08+	.16+	-.19+	-.14+	.73+
19我的人生道路是被我不能左右的的力量所控制。	.20+	-.06+	-.04+	.06+	.67+
20擔憂未來是沒有意義的，因為沒有任何事是我可以控制的。	.15+	-.18+	-.01+	.14+	.72+
未來型時間觀					
21在今晚的玩樂之前，我會先把必須要做的事情、和明天就截止的工作先做完。	.06+	.32+	.25+	.59+	.10+
22我會準時履行對朋友和上級的責任。	.12+	.26+	-.14+	.57+	-.19+
23在做決定前，我會衡量利弊得失。	-.14+	.13+	-.22+	.63+	.01+
24我會循序漸進地按時完成計畫。	-.03+	.09+	.09+	.79+	.17+
25即使是困難而無趣的任務，假如它能使我進步，我都會持續下去。	.14+	-.02+	-.13+	.73+	-.09+

刑事司法體系中少年個案犯罪思考型態之研究

A Study of the Criminal Thinking Patterns of
Juvenile Cases in the Criminal Justice System

王伯頌¹

¹ 銘傳大學犯罪防治系所副教授、台灣青少年犯罪防治研究學會理事。

² 感謝兩位匿名審查委員給予豐富專業的修正意見，在此一併致謝。

摘要

本研究目的在由個人心理面向瞭解刑事司法體系中少年犯罪思考型態為何，透過敘事訪談的分析方法，期望能對少年犯罪思考型態能有更深入之瞭解。研究對象在接受法院保護管束的少年方面，選取北部某法院少年法庭選取因違反少年事件處理法之保護事件而被判保護管束的學生 5 位。在少年矯正機構方面，則以某少年輔育院及某矯正學校兩機構中的學生為對象，從其中挑選出表達能力較佳之不同罪名的學生各 6 名，共計 17 名少年接受訪談。研究者在說明研究目的和程序後，擬分別與受訪少年進行個別深度訪談，並以深度訪談中的敘事訪談方式進行。訪談結果敘事研究法加以分析。因而從本研究中瞭解研究對象的犯罪思考型態為何。

研究發現為：在保護管束組犯罪思考型態方面，計有「解除禁制」、「自以為是」、「情緒補償」、「過度樂觀」、「認知怠惰」等五項；在輔育院組犯罪思考型態方面，計有「推諉卸責」、「自以為是」、「權力導向」、「情緒補償」、「過度樂觀」、「認知怠惰」等六項；在矯正學校組犯罪思考型態方面，計有「推諉卸責」、「解除禁制」、「自以為是」、「情緒補償」、「過度樂觀」、「認知怠惰」、「半途而廢」等七項。

其中三組共同出現的犯罪思考型態為「自以為是」、「情緒補償」、「過度樂觀」及「認知怠惰」；保護管束組及矯正學校組出現者有「解除禁制」；輔育院組及矯正學校組兩者有出現

者為「推諉卸責」；另只有輔育院組出現「權力導向」思考型態，矯正學校組出現「半途而廢」的思考型態。分別就三組研究對象出現思考型態的相同點及相異點作分析討論。

在建議部份，分別提出「情緒控制的訓練」、「犯罪思考想法的導正」及「加強人際關係的處理能力」等建議，期望能提供相關單位及後續研究的參考。

關鍵詞：犯罪少年、犯罪思考型態、敘事研究

Abstract

Wang Po Chi

The purpose of this study is to understand the mode of juvenile delinquency in the criminal justice system from the perspective of personal psychology. Through the analysis method of narrative interviews, it is expected that we can have a deeper understanding of the juvenile crime thinking style. In the juvenile who was subject to court protection, the subject selected five juvenile courts in the north to select five students who were convicted of protection due to violations of the juvenile incident handling law. In the case of juvenile correctional institutions, 6 students from a juvenile academy and a correctional school were selected, and a total of 17 students were selected for interviews. After explaining the research purpose and procedures, the researchers intend to conduct individual in-depth interviews with the interviewed teenagers and conduct narrative interviews in in-depth interviews. The interview results are analyzed in the narrative research method. Therefore, from this study, we understand the criminal thinking patterns of the research subjects.

The research findings are: in the protection thinking group, there are five items: "exemption prohibition", "self-righteousness", "emotional compensation", "excessive optimism", "cognitive sluggishness", etc. In terms of types, there are six items, such as "reduction of responsibility", "self-righteousness", "power orientation", "emotional compensation", "over-optimism" and "cognitive indolence". Seven items, such as "removing responsibility", "exemption", "self-righteousness", "emotional compensation", "excessive optimism", "cognitive indolence" and "halfway".

Among the three groups, the types of crime thinking that are co-existing are "self-righteousness", "emotional compensation", "over-optimism" and "cognitive sluggishness"; those who appear in the Protection Management Unit and Corrective Schools Group have "exemption"; The correctional school group has emerged as "pushing off responsibility"; in addition, only the auxiliary school group has a "power-oriented" thinking style, and the correctional school group has a "half-way" thinking style. The same points and different points of

the thinking patterns of the three groups of subjects were analyzed and discussed.

In the recommendations section, I propose "Emotional Control Training", "Guidelines for Thinking about Crimes" and "Strengthening the Interpersonal Relationships". I hope to provide reference for relevant units and follow-up studies.

Key nouns: criminal juveniles, criminal thinking patterns, narrative research

壹、緒論

首先看看一則媒體對少年殘忍弑親的描述：

案例一：恐怖弑親計劃 用雞骨實驗溶屍

【都會中心／高雄報導】「半夜 2 時是殺父親最好的時機，殺母親則要等到凌晨 4 時下手最好」、「殺→生活好過、經濟好過。不殺→生活不好過……」持刀砍殺雙親的少年，洋洋灑灑近 40 頁弑親計劃筆記，除研擬下手時間、用雞骨實驗溶屍到選定棄屍地點等，還分析「殺與不殺的利益」，令警方毛骨悚然。專家研判，可能是少年成長過程中父母管教嚴格，讓他充滿挫折感，才選擇至親為下手對象。

警方調查發現，A 少年列印許多警方刑案偵查手法的新聞報導，資料疊起來厚達 10 公分，其中有一則新聞資料記載「DNA 送驗比對資料不符，嫌犯因此獲判無罪」，少年特別把此行用筆畫重點，還批註「要特別注意 DNA」。

警方說，A 少年還在筆記中提醒自己，「動手前」要把自己的電腦硬碟格式化，把筆記本內容、網路列印的相關資料，數位化後備分在網路硬碟中，以免警方找到相關證據。【2011 年 08 月 20 日蘋果日報】

另再看看媒體對 2010 年轟動一時的翁 00 命案殺手 B 少年的描述：案例二：十六歲少年立志當十大槍擊要犯涉嫌槍殺翁 00 的 B 少年來自一個破碎家庭，國二開始蹺課、蹺家，混黑幫，

偷車、搶夜歸婦女皮包；也凶狠到拿鐵槌敲破銀樓玻璃強盜金飾，替老大揸槍、開槍，愈混愈大尾，終成了殺人不眨眼的殺手。……B 少年的父母在他念國小時離婚，父親染上毒品，多次進出監獄，他由祖父母隔代教養長大；疼愛他的祖母經營有女陪侍的飲食店，他耳濡目染，從小身心發展就不健全。…B 少年國中時開始「當兄弟」，一步步由地方小混混，變成全國最年輕的冷血槍擊要犯。…

B 少年 13 歲時跟在翁 00 身邊，參與持槍強盜太平鐵工廠案；16 歲時奉命討債，持槍將對方押至太平山區談判；因曾遭翁 00 當眾羞辱，後投身到與翁 00 有恩怨的楊 00 門下，即對同夥說：「立志要當十大槍擊要犯！」【2010 年 08 月 27 日蘋果日報】

由上述兩案例中，案例一中的 A 少年居然有相當縝密的弑親計畫，而且似乎是「理性選擇」的結果所做出的決定，而案例二中的 B 少年則是在十六歲時，就立志當「十大槍擊要犯」，我們不禁想問，這些孩子到底怎麼了？他們到底在想什麼？為何會有這些「犯罪思考」的念頭和想法，甚至已經有具體的計畫了！

研究者長期接觸中輟少年、矯正機構的少年，發現他們的想法以及思考模式似乎與一般的青少年不同，例如他們會合理化自己的行為，且較少去思考犯罪或偏差行為所帶來的後果為何，使研究者亦對偏差或犯罪少年的思考歷程產生莫大的興趣，

試圖瞭解他們是否有著和一般少年迥然不同的想法？且導致他們產生更嚴重的偏差或犯罪行為？都是吾人想要瞭解的面向。故本文擬瞭解刑事司法體系中的少年犯罪思考模式為何，藉由 Walters 犯罪思考型態量表(The Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles)的逐項訪談，更深入而全面地理解犯罪少年的發展歷程，探究犯罪少年對於犯罪行為的主觀思考和認知內容，及其與犯罪行為之關連，並試圖瞭解犯罪少年的思考歷程如何導致少年進入偏差犯罪行為，是為本研究之主要目的。

貳、文獻回顧

根據認知理論，犯罪行為可能與訊息自動化處理有關(Beck, 1995)，該過程是在認知的基礎上自發發生的。這是一種習慣性思考，很少產生批判性思考。

個體的認知模式包括積極和消極的思考模式，涉及思考錯誤(thinking error)，亦即非理性思考。它可能涉及假設一些事情沒有理由，將注意力集中在可能發生的負面事件上，如果個人的思考模式和自動思考過於消極或不切實際，結果是對情況的誤解，在某些情況下產生破壞性行為，例如犯罪(Beck, 1995)。Walters (1990) 提出的「犯罪生活型態理論」(theory of criminal lifestyle)，即在說明生活方式犯罪可能與八種特定的思維模式有關。根據認知理論，思考假設模式會影響個

人如何看待自己和存在並在不同情況下做出反應。是故，本文主要以 Walters 的「犯罪生活型態理論」(theory of criminal lifestyle) 做說明。

Walters(1990)以「犯罪思考」為焦點來探討「犯罪性即生活方式」(criminality as a way of life)或「犯罪即生活型態」(crime as a lifestyle)之常習犯的犯罪行為，提出「犯罪生活型態理論」(theory of criminal lifestyle)。這些「生活型態犯罪者」(lifestyle criminals)雖僅佔犯罪人口中的少數，卻常從事了大部分的嚴重犯罪活動，因此如能深入理解這些常習犯的「犯罪思考型態」應有助於解決嚴重的犯罪問題。

由於 Walters(1990)主張：「犯罪性與個人之智能和心理欲求無關，而與個人如何將其經驗組織成特定的認知組型有較大的關連」。因此他致力於探討與犯罪生活型態有關的系統性交互影響因素，稱為三 C：條件(conditions)、選擇(choice)、和認知(cognition)。「條件」是指個人內在條件(遺傳、智力、氣質)、外在情境條件(家庭關係、社會階級、同儕團體)、與二者交互作用(個人×情境)的結果，藉由擴展或限制個人在生活中的選項而形塑未來的行為。條件並不直接導致行為，而是建立了個人易於涉入未來犯罪行為的媒介變項。基於這些條件，以及個人的認知成熟度、所擁有的資訊廣度及過去受到增強的經驗等，個人即可在諸多行為選項間作出「選擇」，或合

理化個人的行為、或減輕從行為中產生的罪惡感、或修正個人的思考型態。「認知」則是個人對各項生活條件及行為選項的主觀知覺，用以驗證、支持、和合理化其後續的犯罪行為（引自吳芝儀，2001）。

條件、選擇和認知三者的交互作用，影響了犯罪者的行為方式（如圖 2-4-1 所示）：(1)「條件」限制了個人早期發展任務的順利完成，包括個人的依附關係，個人的刺激調節能力，以及個人的自我形象等，鋪陳了個人涉入未來犯罪行為的機會；(2)「選擇」係將行為導向特定的選項，形成不斷演變中的生活決定；(3)「認知」則支持個人選擇的生活型態，並適時修正個人的決定歷程(decision-making process)以及個人對外在條件的知覺。依據此一理論，個人係由於未能妥善處理其早期的發展任務（依附、刺激調節、自我形象），而做出了特定偏差行為的選擇；這些選擇又導致負向的後果，使個人進一步做出與違反社會法令或規範有關的決定；隨著時間的演進，生活型態犯罪者逐漸形成一套思考組型(a pattern of thinking)以增強其決定、合理化其行為，並強化其視自己為「好人」的觀點。個人經由條件、選擇和認知三者互動、相互影響所形成的犯罪行為，則可歸類為違反規範、人際侵擾、自我縱容、不負責任等四種不同類型（引自吳芝儀，2001）。

「違反規範」(social rule breaking)是不遵守或刻意破壞社會規範、法令或習俗的行為；與犯罪者「推諉卸責」、「解

除禁制」的認知型態有關。「人際侵擾」(interpersonal intrusiveness)則是不尊重或侵害了他人的個人私密空間和權益，常伴隨著攻擊、暴力等行為；此一行為多受到「自以為是」和「權力導向」的認知型態所左右。自我縱容(self-indulgence)的行為常見諸於藉由酗酒、藥物濫用、性濫交等來尋求立即性的快樂和滿足；與犯罪者的「情緒補償」和「過度樂觀」的認知型態有所關連。不負責任(irresponsibility)的行為係指在求學過程、工作表現、金錢管理、人際關係等方面多不願意承擔或逃避責任；反映了犯罪者「認知怠惰」和「半途而廢」的認知型態(引自吳芝儀,2001)。

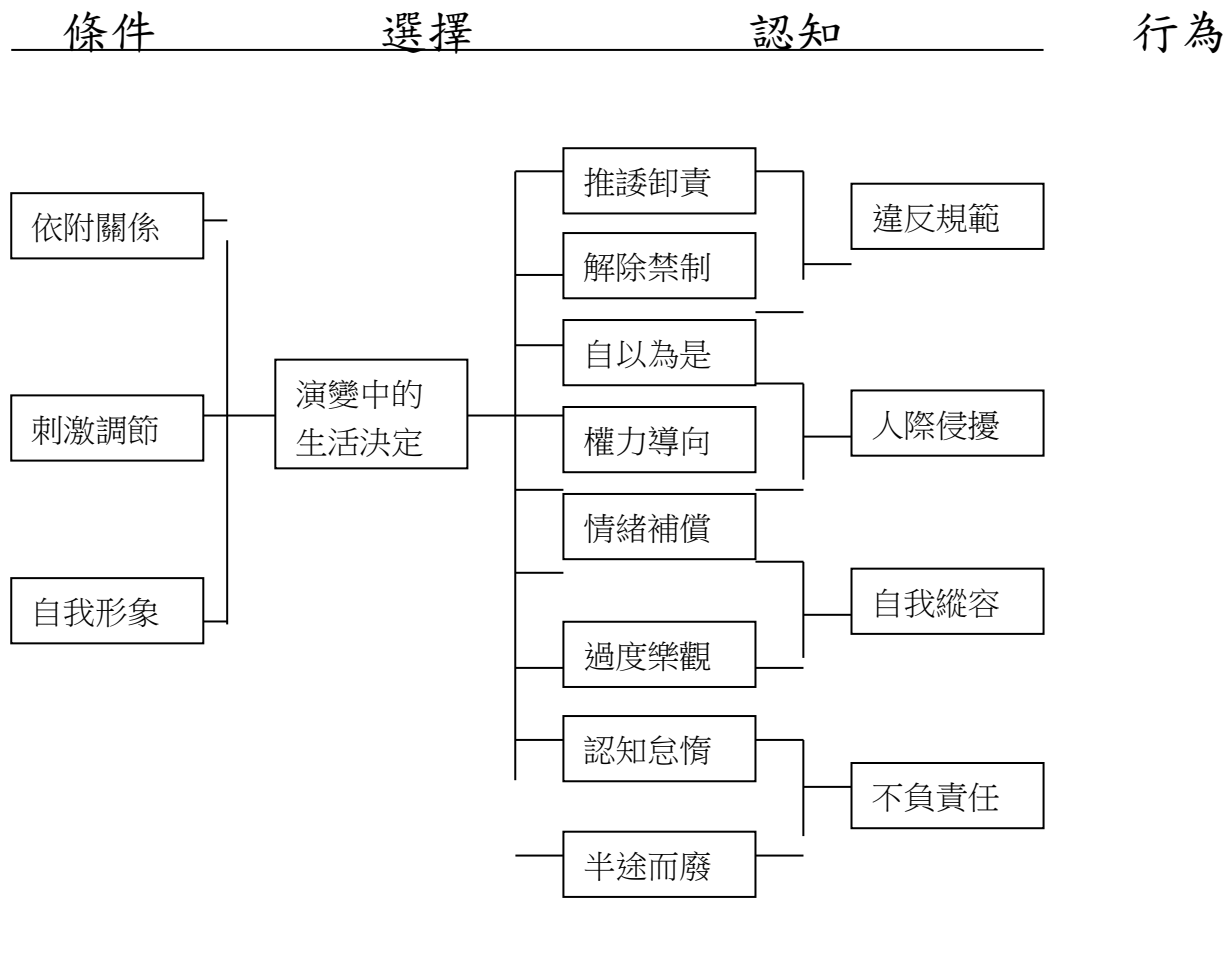


圖 1 Walters (1990) 犯罪生活型態理論結構圖

資料來源：Walters(1990)

第二個變項群中，所謂選擇(choice)，基本上是指一種接受許多保護、風險及機會因素影響後權衡的決定過程，在第三個變項群中，認知型態(cognition)，指一個人對於他所選擇的生活方式，所做的正當化和合理化的努力。至於犯罪者的認知或思考內容受到密切的注意及討論，始自 1970 年代以後，犯罪學界即有犯罪者的「思考型態」(thinking patterns)異於常人之議 (Yochelson & Samenow, 1976)，認為犯罪行為的

發生是犯罪者的錯誤思考類型的產物。犯罪者在自身的學習經驗中形成一些扭曲或謬誤的想法，繼而以此扭曲或謬誤的想法來判斷所面臨的特定經驗或事件，導致其採取犯罪或違法行為來因應該事件。此一有別於犯罪社會學觀點的犯罪心理學思維，乃受到晚近心理學界研究成果所啟發，並方興未艾。由於心理學界已有相當的研究證實：一般人對任何事採取行動之前，認知(cognition)、想法(thoughts)或覺知(perception)常扮演著極為關鍵的角色，因此如個人的認知內容充滿謬誤，或認知歷程朝向負面運作，都可促成犯罪行動，造就出認知不良的犯罪者。依據此一觀點，Yochelson & Samenow (1976) 即試圖從 250 位犯罪者中整理出 52 項犯罪者的思考謬誤(thinking errors)，並且提出如欲改善其犯罪行為宜先矯正其錯誤的「犯罪思考型態」(criminal thinking patterns) 稱為「犯罪人格理論」(criminal personality)。

學者 Walters 及 White 將 Yochelson 和 Samenow 所提出的 52 種思考錯誤類型中抽取 6 種加其他項目修正後，建構出八類犯罪人思考型態(引自吳芝儀，2001)，發展出犯罪思考型態量表(The Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles，簡稱 PICTS)，說明如下：

推諉卸責(molification)型態是指犯罪者企圖把自己從事犯罪行為的責任歸到外在環境的不公平與不適當之條件上。犯罪者會藉由指責社會不公、降低犯罪行為的嚴重性、或

責備受害者，來合理化或正當化其違反規範的行為。常常以「受害者之想法」(victim stance)、淡化及常態化(normalizing)三種形式出現。

解除禁制(cutoff)型態係指犯罪者常用各種方法來消除阻礙其從事犯罪行為之制止力(deterrents)，如藉由酒精、藥物來降低恐懼、焦慮和其他心理障礙，增加膽量，或使用三字經與髒話，瞬間達成自我解放之目的。

自以為是(entitlement)型態指犯罪者會流露佔有、特權心態，且誤認「想要」(wants)為「需求」(needs)或權利(rights)。犯罪者具有孩童時期之自我中心思想，認為自己較優越、聰明與強壯即可享有特權，並操控他人或掠奪他人之財物。具有該思考類型者，就好像是一張提供犯罪者去從事犯罪行為的許可證明，其常以所有權(ownership)、獨特性(uniqueness)及錯誤識別(misidentification)三種形式呈現，而企圖逃脫規範及法律約束。

權力導向(power orientation)型態指犯罪者表現出攻擊行為，以控制和操弄他人。犯罪者對這個世界採取簡單的二分法觀點，將人區分為強和弱兩個類別，然後運用此原則去面對他所遭遇的人與物。其常通過下列三種形式表現：(1)身體的形式(physical)：攻擊性、破壞性等屬之；(2)口頭上的形式(verbal)：與人爭辯，認為自己較優越；(3)心理上的形式(mental)：心中編造一個自己可掌握的情境，而於其

中，一切劇情皆按照自己的意思來發展。

情緒補償 (sentimentality) 型態指犯罪者以各種贖罪式的表現，想要彌補他過去的犯罪事實。由於犯罪者之行為可能與原具有之正面形象有所矛盾，因此必須尋求調和之道，以消除已存在之矛盾與差異，情緒補償為其中的一種方式，一般係透過沈溺於文學、藝術創作或音樂等呈現，但一旦出獄，自我縱容行為 (含犯罪行為) 復容易再次出現。

過度樂觀 (superoptimism) 型態指犯罪者常會高估他逃避負面後果的機會。犯罪者對於自己與從事之犯罪行為所帶來之可能不良後果之判斷往往不切實際，過度樂觀。如，許多犯罪者認為總有被逮捕之一天，但絕不是這一次。

認知怠惰 (cognitive indolence) 型態反應了犯罪者懶得思考問題，或是在「快速致富」(get-rich-quick) 之想法下採取抄捷徑式的問題解決方法，無法仔細思考行為的長期性結果，未加批判地全盤接受個人的念頭和計畫。

(8) 半途而廢 (discontinuity) 型態指犯罪者的思考歷程多無預先籌劃，常忽略長遠之目標，而追求可獲立即滿足之機會，對自己許下的承諾、立定的計畫與目標往往因缺乏恆心、毅力下無法實現，以致很難貫徹他最初的善良意圖。

根據八項犯罪生活型態的主要認知特徵，Walters(1995) 編定了「犯罪思考型態心理量表」，並以 450 位刑度輕重不同的受刑人所進行的研究，證實此一量表卻可有效區分輕度、中

度、重度受刑人的犯罪思考類型，即重度安全管理受刑人在量表上的得分顯著高於輕度及中度安全管理之受刑人。此外，Watlars, Elliott & Misco11(1998)曾針對 277 名女性受刑人所做的研究結果發現：受試者的年齡和推諉卸責、解除禁制、過度樂觀、認知怠惰及半途而廢之分量表有明顯相關性；而教育程度則與權力導向和半途而廢之分量表有明顯的相關性。不過，此一研究亦發現受試者在各分量表的得分，則與其刑期長度和犯罪類型無明顯相關。在將這些女性受刑人的量表得分與 Walters(1995)以 450 名男性受刑人量表得分作一比較時，發現女性受刑人在各分量表上均顯著高於男性受刑人。Walters 等人對此一結果的解釋是女性受刑人通常較男性受刑人更為自我開放，且較少自我防衛。

儘管 PICTS 被設計用於犯罪者樣本，但 McCoy, Fremouw, Tyner, Clegg, Johansson-Love 和 Strunk (2006)以大學生樣本施測，說明了其識別非犯罪者的犯罪認知的能力，並呈現 PICTS 得分與自我之間的顯著相關性，說明了典型發展中大學生的犯罪行為。

晚近更有瑞典學者 Sophia Lindblom, Lars Eriksson & Arto J. Hiltunen(2018) 認知治療計劃 “New Challenges” 在一項初步研究中評估了具有犯罪生活方式的成年男子。參與者分為認知治療組 (n = 32) 和對照組 (n = 11)。在對照組中，六個參與者未接受治療，五位參與者參加了 12 步驟操作

治療。參與者在使用前後進行了測量犯罪思考型態的心理調查表 (PICTS)。治療組的結果表明犯罪思考模式從高分大幅度下降接近正常水平。主要結論是認知治療計劃 “New Challenges” 可以有助於減少犯罪思考的發生。另更有研究者 Paul E. Engelhardt, Gavin Nobes, and Sophie Pischedda(2019)提出 ADHD 如何影響犯罪認知，並以 Walters 的 PICTS 作為研究的工具。該研究透過檢查 ADHD 的哪些症狀與這種關係的解釋犯罪認知。研究對象社區的成年人 (N = 192) 填寫了自我報告調查表用於 ADHD 的症狀和犯罪認知。注意力缺乏的症狀持續存在並與犯罪認知有關。特別是與解除禁制 (cutoff)，認知惰性 (cognitive indolence) 和半途而廢 (discontinuity) 三者。也有證據表明衝動是積極的與犯罪認知有關，特別是與權力導向 (power orientation) 分量表有關。研究結果說明，是注意力缺乏而不是活動過度是與犯罪認知有關。

國內的相關研究則有蔡邦居 (1998) 曾針對 643 位收容於少年監獄和少年輔育院的犯罪少年施測修訂自 Walters (1995) 的「犯罪思考型態量表」，結果發現教育程度愈低者在量表上的得分愈高，暴力犯罪少年在量表上的得分顯著高於其他犯罪類型少年，累犯少年的得分亦顯著高於初犯少年。此外，受試者在偏差行為上的反應，也一致性地顯示教育程度愈低、暴力犯罪少年、累犯少年、男性犯罪少年等所表現出的偏差行為均顯著高於其他相對類型少年。吳芝儀 (2001) 亦曾以六位

暴力犯罪者、六位非暴力犯罪者為對象，進行半結構焦點訪談，探討犯罪者的主要犯罪思考型態，研究發現累犯犯罪者較傾向於「過度樂觀」、「情緒補償」和「認知怠惰」；暴力犯罪者則顯露出較強烈的「權力導向」傾向。累犯犯罪者具有相當典型的犯罪思考內容，一方面是條件不利、選擇偏差、認知扭曲等一系列惡性循環的結果，二方面更持續催化且助長其慣性犯罪行為，致使其深陷惡性循環的漩渦之中，不可自拔。且在其研究中，認為受訪者「對犯罪的想法」依據 Walters(1990)的「犯罪生活型態理論」可以區分為「推諉卸責」、「過度樂觀」、「情緒補償」等三項主題；另「對自我的看法」可區分為「認知怠惰」、「半途而廢」、「自以為是」、「權力導向」、「解除禁制」等五項主題。

晚近陳建安(2010)研究成年犯罪者的認知思考特徵與犯罪經驗間的對應連結關係，其以 290 位在監男性成年犯為研究對象，在多元比較設計的架構下，針對吸毒、竊盜、性侵害及暴力行為之犯罪者進行社會認知評價之交叉比較分析。研究結果顯示，因犯罪者個人特殊經驗與認知之互動影響，成年犯有三種自利性認知評價傾向，包括認同或支持自己的犯行、否認傷害，但卻厭惡他類犯罪。該研究確認了社會認知評價與犯罪經驗的對應連結關係，且有一犯罪主題跨不同認知面向的系統性社會認知評價偏誤；而犯罪者也可能因犯罪經驗的增加，而逐漸陷入特定犯罪認知思考模式的困境。此結果說明了特定

類型的犯罪者有特定犯罪思考的刑態的存在。

回顧過去相關犯罪思考研究文獻，在犯罪行為的解釋上，Walters (2006) 也明確指出：偏誤的犯罪思考（如支持犯罪的態度、價值觀及信念等）已被證實對犯罪行為有很高的預測力。犯罪者在其社會認知內容中之「認知扭曲」（cognitive distortion）也是犯罪心理研究者歸結出犯罪行為之重要肇因。目前，對於認知扭曲的定義與功能雖仍未有清楚之釐清，甚至其與犯罪行為之連結關係也尚待進一步研究瞭解（Howitt & Sheldon, 2007; Ward, Polaschek, & Beech, 2006）；但概括來說，在犯罪心理學文獻中，對犯罪行為與後果之支持、合理化或辯解（Blumenthal, Gudjonsson, & Burns, 1999; Butler & Maruna, 2009; Polaschek, Calvert, & Gannon, 2009）等之不良認知或認知基模，以及對訊息之不正確或偏差的解釋、關注及推論等社會認知運作，即是一般統稱的「認知扭曲」（Barriga, Gibbs, & Potter, 2001; Ward & Casey, 2010）。Ward、Keown 及 Gannon（2007）認為，認知扭曲指涉的是那些涉及到犯罪者（尤指性侵害犯）所作判斷的話語論述，而犯罪者所做的判斷，就代表他們對外在世界的評價。例如，犯罪者會以他們的信念、價值及行動為基礎來判斷什麼是真的、值得的或所欲的，以及解釋自己的犯罪行為等。

在功能上，社會認知評價中那些支持犯罪行為的自利性（self - serving）扭曲，則成為促發（facilitate）與維持

(降低負向感覺)偏差犯罪行為之要素(Chambers, Eccleston, Day, Ward, & Howells, 2008; Gibbs, 2003; Ward & Casey, 2010)。舉例來說，Gibbs 認為自利性的犯罪認知思考特徵包括：自我中心 (self-centered)、低估對被害者之傷害

(minimizing/ mislabeling)、做最壞的假設 (assuming the worst)、以及怪罪他人 (blaming others) 等。

Stevenson、Hall 及 Innes (2004) 指出，對於犯罪成因探討一直有兩大重點，其一是探究犯罪者是如何想 (認知結構; Goldstein, Glick, & Gibbs, 1998)，另一是了解犯罪者在想什麼 (認知內容; Andrews & Bonta, 2003; Walters, 1990)。根據 Stevenson 等人 (2004) 對暴力及非暴力成年犯之犯罪情感 (criminal sentiment) 之研究顯示，犯罪行為人的成熟道德認知發展並無法抑制他們認同其他犯罪人、對司法系統之負向態度、以及對違法犯罪行為之容忍度。相反的，違法行為還有可能會被合理化並整合進入他們穩固的犯罪認知思考中。

晚近亦有認知心理學及腦神經科學的經驗研究接軌，這些研究多顯示：缺乏延遲愉悅的能力，即傾向著眼於眼前的好處與享受，而不顧之後可能的後果的行事，與個人的藥物使用、婚前性行為以及犯罪行為有密切的關聯 (MacKillop et al., 2011)。

當個人行動時，對於外來的刺激較易採取衝動的感知風格，因此較易採取立即見效的方式，而暴力行為是較可能的手

段之一。當一個人受到外界的刺激而傾向用憤怒的方式作為反應的行事風格時，則較會傾向用暴力的行為作為處理方式。例如過去受傷害的經驗並預期會再次受到傷害，會讓個人較不傾向採取延遲愉悅的行事手段，而是採取衝動的、講求立即成效的方式行事，以免讓到手的利益被搶奪走（Callan et al., 2009; Belsky et al., 2012）。

犯行人通常將暴力行為視為合理的、具有正當性的與必須的，在其所處的「生命狀態」下，暴力行為是一種對環境或他人刺激的合理反應。是故，可導入青少年暴力或犯罪行為的介入方案中，如對於暴力合理化與敵意歸因的導正、著重延遲滿足與控制衝動能力的建立，以及情緒管理能力的培養。

王浩威（2014）所論述的生命狀態的內涵。意即，青少年所處的環境，如家庭的負面動力、過往的受害經驗、偏差友伴的影響與教師的不公對待，造成了其目前的生命狀態。因此，要改變現狀，需要同時改變青少年所處的環境，即需要同時為青少年建構親善的環境，使其暴力（或犯罪）相關的知識結構不再持續地生成與增強，以達到對其行為介入的目的。

總之，由前述 Walters(1990)犯罪生活型態理論的開展論述，並說明相關文獻回顧，對本研究的啟示，在於其揭櫫了條件、選擇、認知對行為四者之間的關係。由於在傳統的條件和行為之間加入個人的選擇和認知等個人內在心理內在主觀變項，本研究期望透過犯罪思考型態量表(The Psychological

Inventory of Criminal Thinking Styles)的逐項訪談，更深入而全面地理解犯罪少年的發展歷程，探究犯罪少年對於犯罪行為的主觀思考和認知內容，及其與犯罪行為之關連，而不是只有外在環境或犯罪成因的探討而已，及加入了以「人」為主要因素之一的探討，強調其認知、思考等方式如何影響犯罪行為的產生。

參、研究方法

一、研究對象

本研究以刑事司法體系中之少年為研究對象，在法院保護管束的少年方面，本研究擬從北部某地方法院少年法庭選取因違反少年事件處理法之保護事件而裁定保護管束的學生 5 位。在少年矯正機構方面，則以某少年輔育院、及某矯正學校等兩所少年矯正機構中的學生為對象，從其中挑選出表達能力較佳之不同罪名的學生各 6 名，以上共計 17 名少年。研究者在說明研究目的和程序後，請同意接受訪談的參與者簽署「訪談同意書」後，分別與受訪少年進行訪談，每次訪談以不超過一小時為原則。

二、研究工具

本研究採用 Walters(1995)的「犯罪思考心理量表」施測及作為個別訪談之綱要。原量表是 Walters 依據其犯罪生活型態理論所編定的，包含八個分量表，主要測量犯罪者的八類

認知扭曲的犯罪思考型態，分別為：「推諉卸責」、「解除禁制」、「自以為是」、「權力導向」、「情緒補償」、「過度樂觀」、「認知怠惰」、「半途而廢」，以及「困惑」(confusion)、「防衛」(defensiveness)二項測謊量表。每一分量表和兩個測謊量表各包含個題向，全量表共計有 80 題。反應方式採用 Likert 四點量表，「非常同意」者 4 分，「不同意」者 1 分。本量表在相隔 12 週後的重測信度為 0.57 至 0.72 之間，並有顯著的建構效度。

三、資料分析方法

本研究量表施測及個別訪談時間在一個小時完成。訪談員在徵得受訪者同意且簽署「訪談同意書」後，請受訪者先填答量表，在受訪者完成量表填答之後進行開放式訪談，並全程錄音，以俾訪談內容能謄寫成逐字稿加以分析。研究者以該量表做為訪談題綱，逐一詢問開放式問題，並深入探問在其量表題項上勾選「同意」或「不同意」的原因，邀請受訪者談述其親身之相關經驗，激發受訪者表達其個人對犯罪、自我及他人的想法和觀點，以深入瞭解其與犯罪行動相關連的認知思考內容。

肆、研究發現與討論

此部分將三組個案思考型態，分別將其相同點和相異點，分別說明如下。

個案思考型態共同點探討

本部份針對對三組個案施測 Walters (1995) 的犯罪思考量表所得之結果，針對三組個案中有相同反應的思考類型，說明如下：

根據 Walters(1990)的犯罪生活型態理論，可將犯罪人的思考形態區分為 8 項，在本研究的三組個案中，有些型態只有一組出現，如僅有 B 組出現「權力導向」思考型態，僅有 C 組出現「半途而廢」思考型態。另有些型態有兩組個案出現，如 B 組和 C 組出現「推諉卸責」之思考型態。A 組和 C 組出現「解除禁制」思考型態。另三組都有出現的思考型態為：「自以為是」、「情緒補償」、「過度樂觀」、「認知怠惰」等四項思考型態。以吳芝儀（2001）之分類方式，在本研究中，三組都有對犯罪的共同想法為「情緒補償」和「過度樂觀」，另三組都有對自我的共同想法為「自以為是」和「認知怠惰」。茲將三組少年思考型態之異同表如表 1：

表 1 三組研究對象犯罪思考型態彙整表

	保護管束 (A 組)	輔育院 (B 組)	矯正學校 (C 組)
1. 推諉卸 責		※	※
2. 解除禁 制	※		※

3. 自以為 是	※	※	※
4. 權力導 向		※	
5. 情緒補 償	※	※	※
6. 過度樂 觀	※	※	※
7. 認知急 情	※	※	※
8. 半途而 廢			※

註：「※」代表各組有出現的思考型態

資料來源：作者自行整理

茲將上表中相同思考型態內容相同的組別分別說明如下：

1. 兩組相同思考型態部份

(1) A 組（保護管束組）和 C 組（矯正學校組）

A 組（保護管束組）和 C 組（矯正學校組）相同之思考型態為「解除禁制」，係指犯罪者常用各種方法來消除阻礙其從事犯罪行為之制止力(deterrents)，如藉由酒精、藥物來降低

恐懼、焦慮和其他心理障礙，增加膽量，或使用三字經與髒話，瞬間達成自我解放之目的。兩組主要的共通點誠如前題項之敘述，為第 57 題：「我討厭做固定的工作，我喜歡想做什麼就做什麼」。顯示保護管束組和矯正學校組的少年都不想被固定的工作綁住，喜歡自由自在的生活。此部份於前部份題項探討中已說明，茲不贅述。

(2) B 組（輔育院組）和 C 組（矯正學校組）

B 組（輔育院組）和 C 組（矯正學校組）相同之思考型態為「推諉卸責」，其內容主要是指犯罪者企圖把自己從事犯罪行為的責任歸到外在環境的不公平與不適當之條件上。犯罪者會藉由指責社會不公、降低犯罪行為的嚴重性、或責備受害者，來合理化或正當化其違反規範的行為。常常以「受害者之想法」(victim stance)、淡化及常態化(normalizing)三種形式出現。在此部份中，可以用兩組個案所反應出現的題項如第 2 題：「我所遇到的問題大部分是社會或外在環境造成的」；第 17 題：「那些銀行主管、法官、民意代表或政府官員就算做出違法或不道德的行為，也不會被關，但我卻得要為我所犯的罪坐牢，真是太不公平了」；第 71 題：「如果我有一份好的工作的話，我就不會去犯罪了」等三個題項看出來。

如在第 2 題中，B2 認為因長時間待在外面，故許多遇到的問題為外在環境造成的。B4 認為，若外在環境不是如此的話，今天也不會這樣。B5 則認為，大部分是外在環境所成的，只有

極少部份是自己的因素。C2 則表示，如果不是父親和朋友的因素，加上自己不會想，也不會這樣：「如果我爸爸今天不是這樣對我，阿自己不要亂交朋友，阿第三個是自己，就前面兩個帶給我壞的東西，阿自己又不會想」。

在第 17 題中，B2 認為自己認為從事法律相關行業的人，作錯事時應該比較有辦法脫罪。B4 認為有些人用錢打官司，對我們這些平民百姓很不公平。C3 認為：「比較不公平啦，平平是人，關係比較好的就不用關」。C4 則有親身的體會，認為真的很不公平：「我就遇過那個進去用一間房間讓他住，還叫一個進去幫他整理房間這樣，他就整天躺在床上看書啦，等會客啦。他們這個收押，說真的他們也不會押太久，不是交保不然就出去這樣，判也沒判多久，就算被判沒超過一年的，在所裡面過的好像進去渡假，進去像渡假一樣，時間到這件事情沒事就出去。我是有去看過啦，有去體驗到，我才會覺得說這句話…」。

另在第 71 題中，B2 認為，如果工作適合自己，應該會好好工作而不犯罪。B5 認為以前只想找輕鬆的工作，現在需靠條件找工作。C2 認為如果有好工作，自己整天都投入在那個工作，哪有時間去想犯罪的事。C5 表示，當時若未車禍，會繼續做廟宇彩繪工作，可能就不會犯罪了：「至少那時是這樣，生活也是過得很愜意，那時若沒車禍我現在應該也是過的不錯」。

2. 三組均出現之思考型態部份

在本研究中三組均出現之思考型態部份，為「自以為是」、「情緒補償」、「過度樂觀」、「認知怠惰」等四項思考型態，分別說明如下：

(1) 自以為是

在「自以為是」部份，其係指犯罪者會流露佔有、特權心態，且誤認「想要」(wants)為「需求」(needs)或權利(rights)。犯罪者具有孩童時期之自我中心思想，認為自己較優越、聰明與強壯即可享有特權，並操控他人或掠奪他人之財物。具有該思考類型者，就好像是一張提供犯罪者去從事犯罪行為的許可證明，其常以所有權(ownership)、獨特性(uniqueness)及錯誤識別(misidentification)三種形式呈現，而企圖逃脫規範及法律約束。

此部份可由三組個案所反應的題項得知，如第 12 題：「既然我已付出代價，當然就該得到我想要的東西」及第 38 題：「我曾經認為自己可以不受法律的約束」。尤其在矯正學校組中，6 位個案有 4 位有此反應，比例較其他兩組為高，可以顯示越是犯嚴重犯行或犯罪經驗越豐富者，越覺得自己可以不受法律的制裁。

在第 12 題中，三組個案均認為既然付出了，應該要得到代價。如 A1 認為：「我已經付出代價，我不得到我要幹嘛？」。A2 認為：「你想要一個東西，然後你去做，付出代價得到東西」。A4 認為：「其實我有去付出，就是為我想要的東西去付出當然

我覺得應該要有這樣東西」。B3 也覺得付出代價得到回報是應該的。

在第 38 題中，三組中都有個案都表示可以不受法律約束，如 A2 認為：「那時就不會想，想說那時反正就是，因為你犯案阿，你又不知道那個後果，當然我會想說這樣」。B4 也認為警察抓不到自己：「覺得警察抓不到自己，還有因父親做生意認識許多花蓮當地的警察，都是好朋友，尤其是如騎車不戴安全帽，因為警察是父親的朋友，所以都沒在怕」。C1 則認為以前犯很多案也沒怎樣：「因之前犯很多案，也都沒有怎樣。以本案為例，將被害人殺一殺就走了，警察來只看到被害人而已，不知是誰幹的，況且不指自己一人動手，還有其他同案」。C2 就只是覺得應該不會被抓到。C4 則認為當時沒想那麼多，只覺得有「只要我喜歡，有時麼不可以」的想法：「那時候沒有想那麼多，就覺得說像人家講的，只要我喜歡有什麼不可以，就是這樣。不會想啦，自己想要幹嘛就幹嘛，而且那時候也想要擺脫家裡的束縛，放縱自己」，C5 則只是認為對方是自己拿錢出來的，沒有逼他：「就是借錢阿，也不會說找你麻煩，我不會找他麻煩，我是用借的阿，是你自己拿出來的，不是我逼的阿」。

（2）情緒補償

在「情緒補償」部份，係指犯罪者以各種贖罪式的表現，想要彌補他過去的犯罪事實。由於犯罪者之行為可能與原具有之正面形象有所矛盾，因此必須尋求調和之道，以消除已存在

之矛盾與差異，情緒補償為其中的一種方式，一般係透過沈溺於文學、藝術創作或音樂等呈現，但一旦出獄，自我縱容行為（含犯罪行為）容易再次出現。此部份可以由第 15 題：「我曾經用非法取得的金錢幫助我的朋友和家人」；第 25 題：「撇開以前的犯罪行為不談，基本上我仍覺得自己是個好人」；第 56 題：「我認為自己並不是罪犯，因為我從來就不想傷害任何人」及第 77 題：「就算我做了犯法的事，我還是認為自己是個不錯的人」。上述題項已於前述題項討論中討論，茲不贅述。

（3）過度樂觀

在「過度樂觀」部份，係指犯罪者常會高估他逃避負面後果的機會。犯罪者對於自己與從事之犯罪行為所帶來之可能不良後果之判斷往往不切實際，過度樂觀。如，許多犯罪者認為總有被逮捕之一天，但絕不是這一次。此部份可由第 5 題：「只要我夠認真、夠努力，沒有什麼事是我做不到的」及第 76 題：「當初我開始犯法時是非常小心的，但日子久了，加上幾次都沒被抓到，我就慢慢地變成有點過度自信，自以為有辦法作任何事而不會被抓到」。第 5 題已於前述題項分析中討論，僅討論第 76 題部份。

在第 76 題部份，三組少年都有個案表示過度自信而不會被抓的情形。在輔育院組（B 組）中的 6 位少年，有 5 位對此題項有反應，比例相當高。如 A2 表示因為持續犯案都沒抓到，就覺得警察抓不到他：「例如我三、四次、十次以上都沒有，

就是說感覺上警察好像都沒有什麼這樣。後面誰知道被抓到，就是開始我覺得就是像他這樣說，對阿，我覺得對阿，有點自信，做到有自信，覺得已經習慣了，想說不會被抓到，誰知道後面還是被抓」。

B2 認為犯案後若沒被抓到，會認為是自己技術不錯所以沒被抓。B5 則在賣盜版光碟時，一開始還想會不會被抓，擺久了也忘記是不是犯法，和其他合法攤位一樣。B6 覺得每個人應都有，如打架幾次沒被抓，就有點過度自信。

C2 則認為搶後面會越來越大膽，剛開始把自己都包的緊緊的，後面都沒有防護措施，就直接行搶。C4 則覺得搶到最後會越來越大膽，恐懼感就越來越低：「會覺得說搶這個也沒什麼，反正抓不到就越來越大膽這樣，我覺得犯越多件的人，犯到後來膽越來越穩，因為剛開始在犯會怕嘛，犯到後來你恐懼感就不見了，膽就越來越穩」。

（4）認知怠惰

在「認知怠惰」部份，此思考型態反應了犯罪者懶得思考問題，或是在「快速致富」(get-rich-quick)之想法下採取抄捷徑式的問題解決方法，無法仔細思考行為的長期性結果，未加批判地全盤接受個人的念頭和計畫。此部份可由三組個案在以下題項中的反應中看出來：第 30 題：「我相信船到橋頭自然直，所以我不會把一些小事放在心上」；第 51 題：「對於我自己的想法、念頭和計畫，我很難說到底是好是壞、對或不對」；

第 54 題：「如果有人和我爭論，就算我知道他是錯的，我有時還是會附和他「是啊，你是對的」，因為這樣比和他爭論是非容易多了（我不喜歡和他們爭論）」；第 63 題：「做事情時，我總能找到可以投機取巧或是較輕鬆的應付方式」；第 74 題：「在我以前的生活裡，我很少會去考慮行為的後果」。其中第 30 題、第 54 題及第 74 題以於前述題項分析之中討論，故本部份僅討論第 51 題及第 63 題。

在第 51 題部份，三組個案中，有些認為對自己的想法、計畫或念頭很難說對或不對。如 A2 表示有時不確定自己所做的事到底對不對：「因為人有時候就會這樣，有時候就會想說這事件我作了是對還是不對，是壞還是好你也不知道阿」。A4 也表示所做的有些事情可能會比較偏差：「你說有時候你做，自己也不是說每件行為都很好，也是會有一些比較偏差」。B6 則認為，有些事情覺得自己的看法和別人不一樣。

在 C 組 6 位個案中，有 3 位個案對此題項有反應，為三組中最多者，故矯正學校組可能為三組中對計畫或念頭的好壞不確定性較高者。C1 表示，可能自己覺得對的事別人不一定覺得對：「可能我想做的，我認為可以做的我會覺得是對的，可是對別人來講可能不這麼覺得吧」。C4 表示，有些念頭無法確定是對或錯，要遇到才知道：「有一些念頭是好的，有一些念頭是壞的，有時候做下去不知道是好是壞，我也是無法去拿捏那種狀況。很多事情都要去真的遇到，體會到了，才有辦法確定

說是怎樣」。C6 也表示，有些念頭計畫自己覺得很好，別人不一定這樣認為：「就念頭計畫來講也要看別人的想法拉，可能我們自己覺得這念頭計畫很好，可能有的人就會覺得不好」。

在第 63 題部份，有些個案會在做事時以較投機或輕鬆方式完成。如 A 組 5 位個案中，有 3 位對此題項有反應，為三組中最多者，可見 A 組個案做事似乎較有投機取巧之傾向。如 A2 表示：「例如說工作的時候，你可以找一個我們不用這麼辛苦，可以投機取巧的」。A3 表示：「譬如說搬東西就好，我覺得這個姿勢比較醜，搬起來比較累，我就不會這樣，我就會去想要怎麼去搬比較好」。A4 表示：「當然是越簡單處理好當然最好」。另 C1 則表示：「我會一直找方法，可以趕快做完趕快完成的方式來完成」。

個案思考型態相異點探討

本研究的三組個案中，有些型態只有一組出現，如僅有 B 組出現「權力導向」思考型態，僅有 C 組出現「半途而廢」思考型態。茲將兩者說明如下，並試圖解釋為只有該組出現的原因：

1. B 組「權力導向」思考型態部份

在 B 組個案中，出現 3 次以上的題項為第 34 題：「我喜歡成為大家談話的焦點，儘可能地主控一切」及第 66 題：「天底下沒有任何事情，比被看成是沒有用或懦弱無能更糟糕了」。

在第 34 題部份，在喜歡成為大家的焦點的情形，如 B4 表

示，從以前在外面到現在都是喜歡成為談話焦點、主控一切。

在第 66 題部份，被視為是懦弱覺得很糟糕的情形，如 B2 表示，無法接受被人看不起，會做一些事證明自己的能力。B3 則表示，很怕被人瞧不起，不喜歡被人家看扁。B5 也表示，因自己個性比較強，不喜歡被人家看不起，但也不會去欺負、攻擊別人。

另出現 2 次的題項，則有第 9 題：「和別人有衝突時，我會先考慮對方的實力是否比我強」。第 24 題：「當我不能掌控事情的發展時，我會覺得自己懦弱無能，所以就更想指使別人，擁有權力」及第 75 題：「過去，我花了許多時間和精力，試圖去控制別人和環境」。

在第 9 題部份，和別人衝突時是否會考慮對方比自己強的情形，B2 表示，如對方在 4 人以內無所謂，若在 5 人以上會考慮逃脫再做打算。

在第 24 題部份，覺得若不能掌握事情發展就會更想控制別人的情形，B2 表示，覺得自己很有領導能力，「一山不容二虎」，若有人不服，會覺得別人是不是比自己厲害才會不服。所以在作一件事時，會更求表現，讓對方覺得不如，並且證明自己較優秀厲害。另 B4 表示，不管以前在外面或現在在院中，都會想要支使別人，如在院中的各項活動，雖然不是幹部，但都會出來帶，做不好還會罵人。

在第 75 題部份，關於過去花了許多時間和精力控制別人

和環境的情形，B5 表示，以前在外面想說讓別人認識自己的名字，常和別人打交道、搏感情。

而造成僅有 B 組有「權力導向」的思考型態，可能的原因為：

(1) B 組個案入輔育院時相較於 C 組個案為年輕，以本研究而言，多為 15、16 歲的青少年，當時仍處於較叛逆且血氣方剛的年紀，還是處於易與他人衝突的時期，故較易呈現出「權力導向」的思考型態，想要主控一切，不想被別人看不起，故因而存有該思考型態，反觀 C 組，由於多已邁入成年階段，心智已較青少年時為成熟，故「權力導向」之思考型態也因年紀增長而逐漸消失。

(2) 個案本身特質原因，如 B2 認為是被朋友陷害扛下罪名，至今仍對此案忿忿不平，而想做一些事情來證明自己的能力。B3 則是從小因隔代教養原因，祖父母溺愛的結果養成了個案予取予求的性格，想要什麼就要立即得到，且自己表示不能忍受被別人看扁。B4 則是在入院前，在外為領袖型人物，在入院後，仍不改其風格，繼續希望能當領袖人物，故也因此而有「權力導向」之思考型態。

(3) 矯正機構的因素尚未發揮作用：在本組個案入院的時間，短則 5 個月，長則 1 年半。但整體而言，時間仍不長，故可能尚未收到矯治的成效，而仍存有入院前的「權力導向」思考型態。另比較 C 組個案於在輔育院時期的描述，發現 C 組

認為輔育院期間都沒有學到東西，只是玩樂度日而已，矯治的成效非常有限。如 C2 在其所欲撰寫的自傳大綱中章名為「輔育院」的內容中提及，表示在該階段的回憶為黑色的，覺得在那種地方會越關越黑，出去的人幾乎都又回來，因為在那裡的人都在玩，而且覺得自己沒有長大、沒學到東西：「輔育院那時候好像也是都在玩，沒有學到什麼東西，沒有長大

(C0202-199)」。C3 表示在少年輔育院期間都是玩樂度日，沒有達到矯正教育的效果：「因為少輔院都是一些小孩子比較多，都是一些竊盜啦，都是國中生啦，或更小的，他們的思想就像小孩子一樣，老師快煩死了，快氣死了。玩沙子的啦，還有在玩沙子的、玩魚的、挖蚯蚓的。跟他們玩就好了，他們玩什麼就玩，大家玩得開心就好了。我認為大家在那邊都沒煩沒惱，真的沒煩沒惱，每天都是玩而已(C0302-103)」。C5 則是早在 12 歲就因強盜案入少年輔育院執行，因當時年紀太小，入少年輔育院也是整天玩樂度日，並未收到教化的成果。

故由 C 組在輔育院的經驗，再回推到 B 組的情況，可以得知在輔育院中的少年，能因年紀尚輕，心性未定，太早進入矯正機構的結果，很難讓輔育院發揮教化的效果，故仍存在在入院之前的「權力導向」想法。

2. C 組「半途而廢」思考型態部份

在 C 組個案中，出現 3 次以上的題項為第 59 題：「回顧過去的生活，我現在已經了解我沒有人生方向和一致性的目標」。

如 C5 表示，以前雖然有目標，但是比較不確定，那時不景氣又不能去哪裡，現在有比較確定了。C6 則分析從小到大的歷程表示：「小孩的時候就覺得走一步算一步，阿就這樣過，也沒一個目標就是我未來要做什麼，阿被抓進來這裡，在關時就比較有一些目標像說想要學什麼之類的，之前都沒有阿，就朋友也都沒什麼目標，就工作也沒想到未來要做什麼，例如想換好一點的工作或怎樣，在工作也沒有什麼特別的目標或想法這樣，阿現在比較有了拉」。可見個案對以前的生活和人生方向都是沒有目標的，現在逐漸有了方向。

另出現 2 次以上的題項為第 68 題：「即使我為自己設定了目標，我通常都達不到，因為我常會被其他事情吸引而分心」。如 C2 表示：「如果那個我有做出一些努力，阿可是越做不好，我就不想做」。C6 表示：「有一些事情被誘惑或者是分心這樣，都加減會拉，我也不能很確定說我不會分心這樣，多多少少都會拉」。故本組個案雖有目標，但可能會因一些事情而分心無法完成。

而造成僅有 C 組出現「半途而廢」思考型態的可能原因為：

(1) 刑期的影響：因本組個案都大多是處於長刑期的個案，刑期最短 4 年 6 個月，最長的有 18 年之久。而個案入校的時間，也多以入校一段時間了，但面對未來漫長的刑期，自己對未來的不確定性會因刑期的長短而有不同的變化，如個案 C3 表示，在矯正學校中，刑期短者，說話會較大聲。另 C1 的

輔導老師也表示，在監所文化中，長刑期的學生較不希望別人去干擾他，若違規一次，刑期就會拖很長，所以在班上是比較嚴肅的。故在這樣的文化下，長刑期的學生會因對未來的不確定感重，對未來較無規劃的動機，因此對事情的態度較會不能堅持下去，而有半途而廢的想法產生。

(2) 出入矯正機構的次數影響：在本組個案中，雖然年紀不大，年紀最大者僅 21 歲左右。但在這短短的 20 年歲月中，出入法院和矯正機構的次數卻已相當頻繁，從法院的保護管束、到少年觀護所、有些有勒戒的經驗，到後來的少年輔育院，成人觀護所，乃至於後來有些個案有進入監獄的經驗，最後移至少年矯正學校。如此豐富的矯正經驗，究竟對這些剛成年的孩子們是好是壞，頗值得吾人商榷。但在這樣出入矯正機構的過程中，對自己看法，可能原先的不在乎、到後來的有悔意，但又因自己或外在因素的影響，又再次犯罪，而在矯正機構和犯罪間循環，故對自己也由原來的滿懷希望到絕望甚至自我放棄，家人的支持與否對未來若已有些灰心和沒有方向感，做事可能會沒有動機，自然半途而廢是必然的結果了。

(3) 家人的支持程度：家人支持與否，也會是個案是否會半途而廢的重要原因之一。以本研究而言，家人對本組的個案尚屬支持，希望出校後重新做人，這是值得欣慰的。因本組個案有些到入校才看清楚一些事情，認為是被朋友陷害，或是朋友都是酒肉朋友，有利益才在一起。此時個案的支持體系僅

僅剩下家庭而已。若家人再不予以支持，個案失去了唯一的支持體系，也失去了奮鬥的希望，認為人生沒有目標，此時失去鬥志的結果，自然容易有「半途而廢」的想法產生了。

伍、結論與建議

本研究針對三組研究對象之犯罪思考型態做探討，分別得出三組之相同點及相異點比較，在相同點部分，兩組相同思考型態部份為：1. A組（保護管束組）和C組（矯正學校組）相同之思考型態為「解除禁制」，顯示保護管束組和矯正學校組的少年都不想被固定的工作綁住；2. B組（輔育院組）和C組（矯正學校組）相同之思考型態為「推諉卸責」，企圖把自己從事犯罪行為的責任歸到外在環境的不公平與不適當之條件上。另在三組均出現之思考型態部份，為「自以為是」、「情緒補償」、「過度樂觀」、「認知怠惰」等四項思考型態。

而在三組個案犯罪思考型態的相異點比較中，本研究的三組個案中，有些型態只有一組出現，如僅有B組出現「權力導向」思考型態，僅有C組出現「半途而廢」思考型態。

本研究發現，三組少年在犯罪思考量表中也都呈現的不同程度的犯罪思考型態，可見個人的偏差想法會導致犯罪行為的發生。有鑑於此，將個人想法導正的建議說明如下：

一、訓練情緒控制和管理的能力

本研究發現，許多個案和人發生衝突的原因，多只是因

為彼此互看不順眼而已，並沒有其他的理由。且多因為義氣挺朋友而一時衝動犯下大錯。故對少年應施以憤怒控制訓練

(anger control training)，讓青少年在面臨憤怒等負面情況時，能控制自己當下的憤怒和激動，更能以建設性的方式來處理，並避免因太過衝動而犯下大錯，而後悔莫及了。誠如前述文獻回顧中王浩威(2014)所提及的「生命狀態」下，暴力行為是一種對環境或他人刺激的合理反應。是故，可導入青少年暴力或犯罪行為的介入方案中，如對於暴力合理化與敵意歸因的導正、著重延遲滿足與控制衝動能力的建立，以及情緒管理能力的培養。

二、導正犯罪思考和想法—認知療法的運用

本研究個案在犯罪當時都有一些偏差或認知扭曲的不正確想法，此部份可用 Beck 的認知治療法(cognitive therapy)加以導正。該療法重點在於協助當事人克服盲點，修正錯誤的思考歷程，以達到正確合理的思考。認知療法的技術主要即在於確認、驗證並修正扭曲的認知，以及功能不良或不適應信念。治療者的任務在於協助當事人發展較合於現實的思考和行動。並區分認知治療的五個階段為：(1) 教導當事人認知其不適當觀念；(2) 填空(fill in the blank)：在當事人所遭遇的情境或事件，及其情緒反應之間，填入個人內在思考歷程；(3) 隔離(distancing)與去個人中心(de-centering)：協助當事人從客觀角度省察自己的自我中心想法，引導當事人知覺到

這種想法是不符合現實的；(4) 驗證結論 (authenticating conclusions)：協助當事人打破自我衷心產生影以偏概全的結論，並找出事實驗證真實情況的結論；(5) 改變規則 (changing rules)：協助當事人以驗證的結果來修正或推翻不合現實的假設，改變適應不良的規則、信念或態度。藉由上述的步驟，會引導個案產生認知重建而達到認知思考改變的目的。

如文獻回顧中所提及瑞典的認知治療計劃 “New Challenges”，即在實施後有效下降犯罪者的犯罪思考型態即為適例。

三、加強人際關係的處理能力

本研究中的三組少年因想法和思考型態的偏誤而產生衝突或偏差犯罪行為，且因此人際衝突增加導致人際關係不佳。當一個人受到外界的刺激而傾向用憤怒的方式作為反應的行事風格時，則較會傾向用暴力的行為作為處理方式。

若能導正其偏差思考型態，以合乎邏輯之理性思考方式，妥善處理人際衝突，強化人際處理之能力，必能維繫良好的人際關係，避免偏差和暴力行為的發生。

四、協助個案增強抗拒同儕誘惑的能力

在本研究中，有些個案的犯罪原因是因朋友提議而附和就跟著去了。如 B1 的幾次偷車記錄都是如此。這反應出一個問題，即個案的自我控制力不足，受朋友的引誘就「撩落去」

了。另有些個案則是因為不知道要如何拒絕朋友，在朋友的力邀之下，半推半就的犯下了案子。故如何加強自我的控制能力，免於被偏差同儕誘惑，或者適度抗拒偏差同儕的要求，學會懂得說「不」的技巧，應為當務之急。據 Stevenson 等人(2004)對暴力及非暴力成年犯之犯罪情感 (criminal sentiment) 之研究顯示，犯罪行為人的成熟道德認知發展並無法抑制他們認同其他犯罪人、對司法系統之負向態度、以及對違法犯罪行為之容忍度。相反的，違法行為還有可能會被合理化並整合進入他們穩固的犯罪認知思考中。解決之道，應在少年階段，培養明辨是非的能力，並導正其認知扭曲的概念，可借用如前述「認知療法」的方式，以及如道德推理訓練 (moral reasoning training) 的實施，教導少年藉由道德兩難的問題，促發其具備明辨是非的能力。

五、家人正確有效支持的重要性

由 C 組少年訪談得知，此時個案的支持體系僅僅剩下家庭而已。若家人再不予以支持，個案失去了唯一的支持體系，也失去了奮鬥的希望，認為人生沒有目標，此時失去鬥志的結果。故呼籲家有青少年的家長，能多傾聽孩子的聲音，並適時予以關心其需求為何，屏除天下無不是的父母的錯誤觀念，多用感受性訊息，少用指責性訊息，使家庭成為青少年重要的支持體系，並為青少年避免走向偏差犯罪的拉力，甚為重要。

藉由本研究的對三組研究對象的發現，歸納出上述可能

出現少年產生犯罪的各項危險因子，並提供具體建議，若能早期發現，並早期介入處理，將可能影響少年犯罪的各項因素各個擊破，而不致使少年陷入萬劫不復的犯罪生涯或犯罪循環之中，而落入「今天的少年犯，將是明日的成年犯」的預言之中。這也是吾人所誠心期盼的。

參考文獻

王伯頌（2005），犯罪少年生活歷程及思考型態之研究。國立中正大學犯罪防治研究所博士論文。

王浩威（2014），是怎樣的一個社會，逼出鄭捷這樣的生命狀態？。天下雜誌，2014 年 5 月 27 日，取自
<http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5058359>。

吳芝儀（2001），不同類型犯罪者犯罪思考型態之研究。犯罪學期刊，7，171-212。

陳建安(2010)，社會認知評價與犯罪經驗之關係：一項針對不同犯罪類型之比較研究，中華心理學刊，52(3): 287 - 308。

蔡邦居（1998），犯罪少年犯罪思考型態及偏差行為之研究。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文。

Andrews, D. A., & Bonta, J. (2003). The psychology of criminal conduct. Cincinnati, OH: Anderson.

Barriga, A. Q., Gibbs, J. C., & Potter, G. B. (2001).

How I think (HIT): Questionnaire manual. Champaign, IL: Research Press.

Beck, J. S. (1995). Cognitive therapy: Basic and beyond. New York: Guilford Press.

Belsky, Jay, Gabriel L. Schlomer, and Bruce J. Ellis (2012). Beyond Cumulative Risk: Distinguishing Harshness and Unpredictability as Determinants of Parenting and Early Life History Strategy, *Developmental Psychology*, 48(3), 662 – 673.

Blumenthal, S., Gudjonsson, G., & Burns, J. (1999). Cognitive distortions and blame attribution in sex offenders against adults and children. *Child Abuse & Neglect*, 23, 129–143.

Butler, M., & Maruna, S. (2009). The impact of disrespect on prisoners' aggression: Outcomes of experimentally inducing violence-supportive cognitions. *Psychology, Crime & Law*, 15, 235–250.

Callan, Mitchell J., N. Will Shead, and James M. Olson (2009).Foregoing the Labor for the Fruits: The Effect of Just World Threat on the Desire for Immediate Monetary Rewards, *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(1), 246 – 249.

Chambers, J. C., Eccleston, L., Day, A., Ward, T., & Howells, K. (2008). Treatment readiness in violent offenders: The influence of cognitive factors on engagement in violence programs. *Aggression and Violent Behavior*, 13, 276–284.

Gibbs, J. C. (2003). *Moral development & reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. London: Sage.

Howitt, D., & Sheldon, K. (2007). The role of cognitive distortions in paedophilic offending: Internet and contact offenders compared. *Psychology, Crime & Law*, 13, 469–486.

MacKillop, James, Michael T. Amlung, Lauren R. Few, Lara A. Ray, Lawrence H. Sweet, and Marcus R. Munafò (2011). Delayed Reward Discounting and Addictive Behavior: A Meta-Analysis, *Psychopharmacology*, 216(3), 305 – 321

McCoy, K. ; Fremouw, W. ; Tyner, E. ; Clegg, C. ; Johansson-Love, J. ; Strunk, J. (2006). Criminal-Thinking Styles and Illegal Behavior Among College Students: Validation of the PICTS. *J. Forensic Science*, 51, 1174 – 1177.

Paul E. Engelhardt, Gavin Nobes, and Sophie Pischedda (2019). The Relationship between Adult Symptoms of

Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Criminogenic Cognitions. *Brain Science*, 9(6). pii: E128.

Polaschek, D. L. L., Calvert, S. W., & Gannon, T. A. (2009). Linking violent thinking: Implicit theorybased research with violent offenders. *Journal of Interpersonal Violence*, 24, 75–96.

Sophia Lindblom, Lars Eriksson & Arto J. Hiltunen (2018). Criminality, thinking patterns and treatment effects – evaluation of the Swedish cognitive intervention programme ‘new challenges’ targeting adult men with a criminal lifestyle. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 19(2), 204–224.

Stevenson, S. F., Hall, G., & Innes, J. M. (2004). Rationalizing criminal behavior: The influence of criminal sentiments on sociomoral development in violent offenders and nonoffenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 48, 161–174.

Ward, T., Keown, K., & Gannon, T. A. (2007). Cognitive distortion as belief, value, and action judgments. In T. A. Gannon, T. Ward, A. R. Beech, & D. Fisher (Eds.),

Aggressive offenders' cognition (pp. 53–70). Chichester, UK: Wiley.

Ward, T., & Casey, A. (2010). Extending the mind into the world: A new theory of cognitive distortions in sex offenders. *Aggressive and Violent Behavior*, 15, 49–58.

Ward, T., Polaschek, D. L. L., & Beech, A. R. (2006). *Theories of sexual offending*. Chichester, UK: Wiley.

Walters, G. D. (1990). *The criminal lifestyle: Patterns of serious criminal conduct*. Newbury Park: Sage.

Walters, G. D. (1995). The psychological inventory of criminal thinking styles. *Criminal Justice and Behavior*, 22, 307–325.

Walters, G. D., & White, T. W. (1989). The thinking criminal: A cognitive model of lifestyle criminality. *Criminal Justice Research Bulletin*, 4, No.4.

Walters, G. D., Elliott, W. N., & Miscoil, D. (1998). Use of the Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles in a group of female offenders. *Criminal Justice and Behavior*, 25, 125–134.

Walters, G. D. (2006). Appraising, researching and conceptualizing criminal thinking: A personal view. *Criminal Behavior and Mental Health*, 16, 87–99.

台中海線地區教師霸凌行為處理工作認知與防制 工作研究

The Study on school teachers' anti-bullying
perceptions and their anti-bullying strategies in
Taichung coastal district

黃光甫¹

¹ 台灣國立中正大學犯罪防治研究所 博士生

摘要

在防止校園霸凌行為中，老師是最重要的角色。為了防止和停止學校霸凌行為，每位老師都需要參加霸凌預防和籍預計劃。這項研究的目的包括：(1) 研究台中市海岸線地區校園霸凌的現狀；(2) 探索台中市海岸線地區導師與兼任行政教師之間對於霸凌認知的差異；(3) 進一步分析校園霸凌工作人員的態度，並給予校園霸凌預防準則提供建議。

本研究採用文獻收集和質性深入訪談的方法，發現描述的三個主要方面：第一，該地區常見的三種校園霸凌行為是言語霸凌，關係霸凌和身體霸凌。霸凌事件的原因包括家庭關係差，學業成績差以及同齡人的歸屬感受到關注。其次，本研究發現校園霸凌事件的主要困境是：根據每個教師的專業認知，霸凌行為的識別會有所不同。兼任行政老師，班級導師和父母之間的糾紛，增加了處理上的困難。第三，學校霸凌處理過程的資源，預防策略和反霸凌的預防人力不足。

健康習慣不良，家庭不和諧，學業成績低下和個人素質低下的學生成為成為霸凌對象的因素。房主任教師在霸凌預防和處理過程技術上的專業性不足。建議延長“友好校園周”的宣傳時間，將有關反霸凌課程的教學結合起來，並鼓勵教師參加預防霸凌工作坊和學習課程。從頭到尾，學校教師應與父母合作進行霸凌。結合各種資源，加強學校，教師，學生和家庭

之間的關係，進行預防和及時援助。

關鍵字：校園霸凌，霸凌成因，反霸凌策略，教師，台中海線地區

Abstract

Kuang-Fu Huang¹

A teacher is the most important role in preventing campus bullying behaviors. In order to prevent and cease school bullying behaviors, every teacher needs to participate in bullying prevention and intervention program. The purpose of this study includes: (a) examining the current status of the elementary school bullying in Taichung City coastline area; (b) exploring the differences perceptions between the homeroom teachers and administrative teachers in Taichung City coastline area; (c) further analyzing the attitudes of the teachers and giving suggestions to the teachers on campus bullying prevention guidelines.

This study adopts literature collection and qualitative in-depth interview methods. It is found that three major aspects of the description: First, there are three types of campus bullying that are common in the area: verbal bullying, relational bullying and physical bullying. The causes of the bullying incidents include the poor family relationship, the low academic

¹ *The PH.D student , Institute of Criminology , National Chung Cheng University , Taiwan

achievement and the attention of the sense of belonging of the peers. Second, this study is found that the major predicament of the the campus bullying incident: the Identification of bullying behavior will be different according to the professional cognition of every teacher; the disputes between executive teachers , homeroom teachers and unreasonable parents , increasing the handling difficulties. Third, the resource of bullying treatment process , prevention strategies, and anti-bullying prevention manpower of the school are not sufficient.

Students with poor health habits, family disharmony, low academic achievement, and personal qualities are the factors to become targets of bullying. The homeroom teachers have insufficient professionalism in the bullying prevention and treatment process techniques. It is suggested to prolong promotion of the Friendly Campus Week, that integrate the teaching of the relevant anti-bullying courses, as well as encouraging the teachers to participate in the prevention of bullying workshops and study courses. The school teachers should cooperate with parents in bullying treatment from initial stage to

the end. Combining various resources to strengthen the relationship between schools, teachers, students and families for the prevention and the timely assistance.

Key words : School bullying, Factors, Anti-Bullying Strategies, Teachers and Taichung coastal district

壹、前言

一、研究動機與目的

從古至今，社會上的霸凌事件從沒間斷過，而近年來，不管在電視新聞、報章雜誌上，層出不窮的校園霸凌新聞，同儕間的惡作劇、痛毆以及言語上的霸凌，可以發現在台灣的霸凌程度越趨嚴重。2010年12月，發生了震驚教育界的「桃園縣八德國中霸凌惡化，老師連署罷免校長事件」（郭怡岑、張肇元，2010）。到國內也有校園學童遭金錢勒索、毆打而害怕得不敢上學（陳榮昌，2011）。台中市傳出教師疑以言語霸凌小五學童²，以及偏鄉國中言語辱罵、性霸凌等行為³。過去家長教師視為嘻笑打鬧的行為，儼然成為校園霸凌中最常出現的事件。兒福聯盟公布 2018 年台灣校園關係霸凌現況調查報告結果⁴發現，有將近七成(66.4%)兒少曾有接觸過校園霸凌的經驗，這些事件中，最多數為旁觀者 64.7%，而曾經被霸凌的兒少佔 17.1%，曾經霸凌別人者佔 9.2%，曾經霸凌別人也曾被霸凌者佔 9.0%。

根據教育部校園安全暨災害防救通報⁵處理中心在 2014 年統計指出，霸凌件數以國中最多其次為校園，而類型則以肢體霸凌最多。校園安全通報中 2015 年國中最多計發生 220

² 根據 2018 年 6 月 13 日自由時報電子報指出，台中市五年級導師竟將學生依成績表現依上、中、下等人分級，表現不佳的學生更分癌症分級 1、2 及末期，控訴教師的言語霸凌。造訪日期：2019 年 6 月 1 日。

³ 根據 2018 年 6 月 19 日自由時報電子報指出，台中市山區偏鄉國中一名女學生遭隔壁班女生觸摸下體的霸凌行為，向學校反映後情況更慘，更遭言語辱罵以及暴力對待等霸凌行為。造訪日期：2019 年 6 月 1 日。

⁴ 於 2018 年台灣校園關係霸凌現況調查報告，兒福聯盟文教基金會網站
<http://www.children.org.tw/research/detail/69/236>。造訪日期：2019 年 6 月 1 日。

⁵ 於 2014、2015、2016 與 2017 年教育部校安通報統計報告。教育部校安通報暨防制救災通報資料網。
<https://csrc.edu.tw/FileManage/CheckData?sno=473&MergedId=ad13cbbb33494e87b8d9c810abb6db6d>。

次，其次為校園有 259 件，高中 131 件，大專院校則 10 件；而 2016 年以校園最多計 274 件，其次為國中發生 205 件，高中則是 112 件，大專院校 15 件；在 2017 年以校園 285 件，其次為國中的 185 件，高中為 115 件，大專則為 15 件，由此可知，霸凌事件多數集中在高中職以下的學校。可見校園霸凌的問題若是學校採取消極的視若無睹，更使得霸凌行為人更加肆無忌憚，霸凌的發生使校園不再友善。

防制校園霸凌的第一線人員是家長與老師，因此家長的處理態度與對孩子的信任度，加上對這類議題的關心度，校方對於校園霸凌防制宣導的落實以及教師面對霸凌的態度與處理能力都是至要的關鍵因素。兒福聯盟的 2018 年報告中指出，過半的比例學生不曾將自己被霸凌的情形跟父母報告，主要是怕父母處理下反而更糟糕，也有近三成的學生認為老師對於霸凌事件的處理能力無法解決問題。陳華昇(2010)認為霸凌事件若再發生之初未能有效處理解決，則校園惡勢力會導致嚴重干擾阻礙校園的正常教育工作。當霸凌事件發生時候，當下的班級教師當然為第一時間著手解決或事前可進行預先防範發生的人員（李淑貞譯，2007）。研究者現職為教師，身處教育現場的第一線，不斷思考該如何有計劃的進行防範及處置，來杜絕霸凌在校園的發生。

面對不斷的校園霸凌事件，教育部為了成為教師最強力的後盾，召集各專家研擬對策，於 2011 年 1 月 10 日頒訂「各

級學校防制校園霸凌執行計畫」，規定每學期的第一週為友善校園週，進行反霸凌宣導，以防杜校園霸凌問題的日益惡化。於 2012 年 7 月 26 日訂定及發布「校園霸凌防制準則」，發布「校園霸凌防制準則」，發布「校園霸凌防制準則」，更在 2012 年 8 月 30 日修正「各級學校防制園霸凌執行計畫」，顯示校園霸凌的浮濫曾度已受到高度重視。由於霸凌事件層出不窮，有的更嚴重到震驚整個社會，以致學生的受教權、人身安全都無法被保障。各地方政府從 2015 年開始，推動開學友善校園週，落實校園全面實施防制霸凌政策，台中市也不惶多讓，每學期初推行開學友善校園週，反毒、反黑、反霸凌、反色情，引導學生主動關心身旁同學、朋友及家人，建構優質教育環境。更實施校園生活問卷調查，期望能夠真實反映校園霸凌狀況。因此研究者想探討校園校園霸凌現況，是本研究動機之一。

學校理應是個集學習、安全於一身的環境，且看層出不窮的校園霸凌新聞，以及校安通報統計報告的霸凌件數不斷成長，我們不禁懷疑友善校園為什麼會有校園霸凌事件，研究者本身擔任導師 10 年的時間，盡力的透過各種班級經營做為以及教學策略，來防制校園霸凌事件的產生，擔任行政工作 11 年時間讓研究者看到更多的霸凌行為，不禁的捫心自問：針對這些層出不窮的校園霸凌問題，身為教師的我，是否有足夠的專業知能來處理霸凌問題？是否能夠按照霸凌處理程序來處理各種案件？而教育現場的教師們面對各種霸凌問題處理的

情形又是如何？。因此研究者想探討學校導師、科任教師與行政教師處理霸凌現況，是本研究動機之二。

近年來教育部持續推行「友善校園學生事務與輔導工作」，其中就是要解決「校園霸凌」問題，尤其在國外許多重大校園暴力事件發生導源於霸凌。引此我國所制定的校園霸凌防制準則是為了建構完整校園霸凌事件處理機制，不僅加強學校教育人員的專業知能，更需考量霸凌行為中與其他利害關係人，因此教育部特將防制校園霸凌列入學校安全政策之優先順位，既然校園霸凌防制準則已制定完備，那麼在教育現場擔任教師工作的老師們，在處理霸凌事件是否能夠有足夠的專業之能來處理？亦或事教育部所規劃的現行的校園霸凌防制準則的規範與機制，是否足以因應各種不同的霸凌狀況，是否有改善的空間？因此研究者想探討教育部校園霸凌防制準則是否符合處理教育現場霸凌事件的需求，是本研究動機之三。

根據上述的研究動機，本研究欲瞭解目前研究者所任職的地區，台中市海線地區校園教師在校園現場所遇到的霸凌行為的現況，教育現場班級導師、科任教師與行政教師之不同身分背景的職位下所擁有的處理霸凌行為的專業知能，也探討我國校園霸凌防制準則規範做為是否合宜，希冀透過本研究報告瞭解校園霸凌定義及相關行為現況，提出對我國防制校園霸凌問題之改善建議，希望各級學校成為真正友善校園環境，茲將本研究目的分析如下述：

探討台中市海線地區⁶學校校園霸凌⁷現況與困境。

探討台中市海線地區學校教師之霸凌防制處理工作之專業知能。

提出校園霸凌防制工作的改進與建議。

⁶ 本研究所稱台中市海線地區學校是指台中市靠近台灣海峽的行政區，其中包含大肚區、龍井區、沙鹿區、清水區、梧棲區、大甲區與大安區等行政區。

⁷ 教育部依據修正公布之教育基本法第八條規定，於101年7月26日發布校園霸凌防制準則，明確指出「校園霸凌」係指相同或不同學校學生與學生間，於校園內、外所發生之個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作或其他方式，直接或間接對他人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境，或難以抗拒，產生精神、生理或財產之損害，或影響正常學習活動之進行。

貳、文獻探討

一、校園霸凌的定義及內涵

(一)校園霸凌的定義

我國立法院於 2006 年 12 月 12 日三讀通過教育基本法第 8 條修正案，讓台灣成為世界第 109 個立法禁止學校體罰學生的國家，教育部自 2010 年 12 月起，陸續與眾多團體研商後提教基法第 8 條修正草案，增訂學生不受霸凌行為之侵害，就有關「霸凌義、通報機制處理程序與相教育人員之責任等規範，由中央教育主管機關另以法律定」。2011 年 11 月 9 日修正第 8 條文，特別增訂學生不受任何體罰及霸凌行為，以保護學生就學時期，免受此類的身心之侵害，家長負有輔導子女之責任。2012 年 12 月 25 日制訂各級學校防制校園霸凌執行計畫，於上述修法歷程不難看出我國教育主管機關對於學生就學期間，免於身體傷害的重視。

國外學者針對霸凌(bully)做過許多研究，並對霸凌下定義，Besag (1989) 認為霸凌行具有以下三個特徵：(一) 長期反覆的攻擊、(二) 不均等的勢力、(三) 意圖藉由使人痛苦悲傷而讓自己獲得滿足。挪威學者 Olweus (1991) 將霸凌定義為學生長時間且重複地暴露在一個或多個學生主導的負面行為。Craig (1998) 與 Stephens (2006) 都認為霸凌是指使用生理或心理力量的不平等，並有故意傷害他人之傾向，並且在不斷的重覆對他人實施暴力對待。Greene (2000) 指出霸凌

是有意圖的、長時間的霸凌別人的行為，大部分是周遭熟識的人所造成的傷害行為。Dillon (2005) 認為霸凌行為是一種具有傷害性及故意性的目的行為，該行為會持續數週或是數月甚至是整年之久。Merrell (2008) 為霸凌下定義：是一種明顯的權力不均的攻擊現象，會引起受霸凌者長期的恐懼。

國內許多學者與組織也針對霸凌提出其看法。兒福聯盟(2003)指出校園霸凌是發生於校園中一種蓄意且具傷害性的行為，是學童之間權力不平等的權力與壓迫，且為持續重複出現在固定孩子間的一種霸凌行為。霸凌是一種持續性的霸凌行為，長時間、重複地被欺負、騷擾，並且帶有目的性的對團體中較弱小或沒有權力進行傷害性的行為，造成個體的生理或心理的傷害。（黃梅嬌，2005；林秀琴、張獻庭、游錦雲，2009；賀欣音，2010；白佳明，2015；黃姿綺，2017）吳清山、林天祐在 2005 年提出校園霸凌是校園欺或負行為，意即指一個學生長期重複被一個或多個學生欺負而成為受虐的學生。教育部也在 2012 年 7 月 26 日頒布的「校園霸凌防治準則」提到，霸凌是指個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作或其他方式，直接或間接對他人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境，或難以抗拒，產生精神上、生理上或財產上之損害，或影響正常學習活動之進行。

故本研究將校園霸凌定義為：在校園中兩個不對等的力

量，藉由肢體、言語、關係、性霸凌、反擊型以及網路等方式，長期重複的發生傷害。致使弱勢一方將遭受生理、心理，或兩者兼具的創傷。

（二）霸凌的類型

對霸凌研究最具代表性的莫過於 Olweus Bullying Prevention Program(Olweus, Limber, & Mihalic, 1999)，期將霸凌種類分為八種：言語霸凌 (verbal bullying)、關係霸凌 (social exclusion or isolation)、生理霸凌 (physical bullying)、謠言霸凌 (bullying through lies and false rumors)、所有物霸凌 (having money or other things taken or damaged)、脅迫霸凌 (threats or being forced to do things)、種族霸凌 (racial bullying)、性霸凌 (sexual bullying)。

Sharp 和 Smith 在 1994 年與兒童福利聯盟基金會 (2003)、吳清山、林天祐 (2005) 以及教育部校園霸凌防制專區(2012)將霸凌行為具有以下六種主要類型：肢體霸凌、言語霸凌、關係霸凌、性霸凌、反擊型霸凌、網路霸凌。

上述霸凌形式常常多種並列存在，且更加嚴重，通常伴隨著數種霸凌形式。國內博碩士論文中單就校園霸凌類型議題做研究的便高達 107 件，可見校園霸凌的類行為許多研究者所關注的議題。而學校是學生成長與學習的地方，隨著媒體不斷傳送社會暴力、霸凌事件新聞，可見校園環境充斥著霸凌事件，

而了解霸凌行為類型更可以促進防制的工作，杜絕霸凌事件的再度發生。

（三）霸凌的成因

霸凌行為的成因包含眾多因素，除了生理上的因素外，更多學者的研究指出「家庭」是暴力攻擊行為的培育場所，除了有個人特質外，學校也是霸凌事件只要發生場所，加上社會風氣與媒體傳播的因素，因此霸凌成因可從霸凌關係人、家庭、學校、社會等方面去說明。

1. 霸凌關係人

霸凌關係人包含霸凌者與被霸凌者，就其成因來看，其自我價值感偏低來自於家庭關係不佳，以及在校成就感低，而暴力行為來掩飾及逃避本身內在的無力感（Rigby，2010；王美恩，2011）；這些霸凌行為背後的原因可能是玩樂、引起注意、同儕歸屬、自我認同的追尋、報復等心理需求，藉此達到自我滿足需求的實踐（邱獻輝，2014）。

Rigby（2010）指出被霸凌者處於弱勢以及持續被欺負的環境中，身心發展會產生負面影響。其原因有二：外在條件弱勢：在校學業表現高低、家庭社經地位高低、肢體或智能障礙等。個人特質弱勢：因為各種個人負面行為而造成的人際關係低落。因此，被霸凌者的自我價值及形象易於扭曲，缺乏自信與人際互動能力，須建立其「自覺」、「自信」，並學習人際互動的技巧（王美恩，2011）。

2. 家庭

許多研究指出家庭環境、概念及感受會影響青少年的校園霸凌態度，而家庭的教養方式與親子間的關係，更是影響霸凌行為的主要成因。父母親長期對孩子缺乏關愛、疏於教養，或是以暴力對待，讓孩子模仿暴力行為等，都是產生霸凌行為的因素。霸凌者多數在家庭無法獲得父母肯定與讚美，師長若使用責備辱罵的方式進行班級教學與經營，更容易成為負面榜樣，尤其是人格特質上易怒、暴躁、易衝動的學生，很容易變為霸凌事件中的關係人。(Oost, 2002；洪毓璟，2004；陳美芝，2006)

3. 學校

霸凌事件發生在學生學習場域中的校園，顯示出學校在防制校園霸凌的工作成效不彰，許多研究也指出，學校若沒有落實法治、生命、人權教育宣導，教師處理霸凌事件專業知能低落、管教方式不當、師生對於霸凌抱持姑息的態度、不願意揭發惡行及學生受生命教育的程度、通報系統不確實等因素等，都是校園霸凌事件的成因，增加霸凌行為的發生頻率。(施俊良，2016)

4. 社會文化

多元文化下的社會因素中，暴戾氛圍受到大眾傳播媒體的過度渲染，使心智尚未成熟的孩子產生錯誤的道德認知，此外社會刻板的性別角色觀念、高度競爭的校園文化、暴力新聞

充斥在影視及媒體等。加上青少年發展時期，其行為最容易受到同儕行為影響。由同儕團體產生的文化、認知、流行術語…等，都會影響青少年的行為，進而誤導孩子以霸凌行為來解決人際問題，使得校園霸凌事件日益增加。。(蔡懷萱，2012)

二、教育部防制校園霸凌工作概述

教育部為改善校園治安及營造友善校園環境，並防制校園霸凌事件發生，責令學校應應著重於學生法治、品德、人權、生命、性別平等、資訊倫理教育及偏差行為防制、被害預防宣導，培養學生尊重他人與友愛待人之良好處世態度，透過完善宣導教材、辦理學校相關人員研習活動，分層強化行政人員、教師及學生對於校園霸凌行為之認知與辨識處理能力⁸。2006年4月28日公布「改善校園治安-倡導友善校園，啟動校園掃黑實施計畫」，其目的強調：有效防制校園暴力、霸凌、藥物濫用及黑道勢力介入校園。同一年裡，教育部也推出「95校園安全研習實施計畫」。2007到2009年持續推動友善校園為學生的生活輔導重點，推出「教育部推動校園正向管教工作計畫」、「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」、「友善校園總體營造計畫」。

2008年4月29日更實施「教育部補助推動反霸凌安全學校要點」，目的是為了整合學校行政、教學、空間環境、心理輔導、健康服務與社區合作等策略，杜絕校園霸凌事件發生。

⁸吳昌期，終結校園霸凌現象。師友第449期，2004年11月，頁35-37。

2012 年 2 月 23 日頒布「維護校園安全實施要點」，開始實施校園霸凌三級預防策略：一級預防方面為完善合作與支持網絡，增加保護因子，減少危險因子；二級預防方面為強化辨識及預防作為，協助高關懷學生解決適應問題；三級預防方面為落實個案追蹤與輔導，健全學生身心發展，保障校園安全。

2012 年教育部頒布「各級學校防制校園霸凌執行計畫」，同年發布了「校園霸凌防制準則」，作為霸凌防制的最高指導原則，從霸凌定義的詳細規範、各級主管機關責任、學校校園安全及防制機制、霸凌處理程序及救濟方式、相關人員法律責任等。具體策略如教育宣導、發現處置、輔導介入等項目，實際執行包括：校園生活問卷調查、反霸凌投訴專線等策略，鉅細靡遺地從霸凌事件的發現、處置與追蹤，完整的計劃就是為了達到友善校園的目的。同時間設立了防制校園霸凌專區的網頁，詳實記載我國推動校園霸凌防制工作的相關重點以及法規。

為了向下紮根，教育部從 2008 年開始補助推動防制校園霸凌安全學校，透過經費的挹注，寄望學校單位能夠積極辦理霸凌防制相關工作，整合學校行政、教學、空間環境、心理輔導、健康服務及社區合作等策略，成為推動防制校園霸凌之種子學校。而 2018 年教育部更推動防制校園霸凌領航學校實施方案，取代同年廢止的安全學校推動要點，將教育宣導、發現處置、輔導介入三階段具體作為詳列，未來擔任縣市標竿學習

學校，負責輔導與協助縣市內學校相關防制工作之執行，將成效擴大層面。

三、校園霸凌防制工作面向

1. 安全環境建構

包括建築環境規劃完善、校園安全無死角、遊戲設施及教學設備的設置維護及更新等學習活動環境的安全，保障學童在就學期間享受安全的環境。除了硬體方面的安全因素，也須兼顧軟體校園關係，包括師生及同儕關係。教師的班級經營輔導策略與學童人際關係技巧，以更是安全的環境的重要因子。

2. 校園安全維護

根據校園霸凌防制準則(教育部，2012)，校園安全維護工作須由「校安應變小組」制定學校「校園安全管理辦法」，依據辦法落實校園安全維護的工作。安全作為上也應加強教職員工生就校園霸凌防制權利、義務之認知，增進對校園安全工作的認知。導師善用班級經營技巧與正向輔導管教態度，建立「零拒絕」學習環境。教導學童人際關係處理技巧，建立良好的師生關係及同儕關係，導向正面積極的「零疏離」環境。運用教師晨會，經驗分享；並定期實施情境演練，提升教職員工對於校園安全事件的應變力。學校是師生學習與生活的場域，落實校園安全維護，才能培育成功的下一代。

(三)學校行政與課程教學

為了強化全體同仁校園霸凌防制觀念，根據「校園

霸凌防制準則」來訂定校內校園霸凌防制計畫。鼓勵教職員工主動參與各種校園霸凌防制研習，落實防制工作。學校透過各種議題宣導如品德教育、生命教育、人權教育、法治教育、性平教育、偏差行為防制及被害預防宣導融入社會或綜合活動學習領域等課程。教師能夠善用課程規劃來設計班級防制校園霸凌課程活動，落實三級預防中的初級預防工作。

四、防制霸凌處置工作現況

根據霸凌防治準則規定，假如學校發現疑似霸凌事件時，應即刻召開防制校園霸凌因應小組會議時，採三階段工作時程⁹，包含發現期、處理期與追蹤期。在發現期方面：透過學生/教師/家長發現霸凌事件，由導師進行初步的輔導與判別，再通報學校權責單位啟動霸凌因應小組會議，決議持續輔導或是進行校安通報。在處理期方面：成立輔導小組啟動輔導機制，開啟校安通報並詳實記錄所有處置過程與會議紀錄。在追蹤期方面：則事情個案情況決定是否轉介專職機構進行輔導、醫療或法律協助，並持續追蹤。

再依據教育部的校園霸凌調查報告指出，學校對校園霸凌的一般處置措施，教育人員倘若發現霸凌事件，處置校園霸凌的方式，首先會釐清事件發生的真實樣貌，了解事件發生的前後原因之後再依情況進行處置，針對學生犯後態度、責任歸屬以及受傷嚴重程度的考量因素進行不同的處置情形。情況輕

⁹ 校園霸凌事件工作流程。各級學校防制校園霸凌執行計畫。教育部防制校園霸凌專區。2012年12月25日

微者，透過規勸、教導、輔導等方式即刻處理；若情況稍重者，召開小組會議、通知雙方家長、導師與學務處共同處理，並由輔導室提供後續輔導。倘若情況太嚴重，校內人員無法處理者，則請警察處理。事件發生後，會持續進行後續輔導與追蹤(教育部，2015)。

除了事件處理外，後續的輔導追蹤是根據校園霸凌防制準則第4條、第6條以及第10條，學校應積極推動校園霸凌防制工作，透過學生事務及輔導工作，加強法治、品德、人權、生命、性別平等、資訊倫理、偏差行為防制及被害預防宣導，並且定期辦理相關之在職進修活動，或結合校務會議、導師會議或教師進修研習時間，強化教職員工防制校園霸凌之知能及處理能力，而且更要結合學校及社區，辦理志工研習，協助學校預防校園霸凌及強化校園安全巡查，建構友善校園環境。以這樣的大方向及大目標原則下，學校應從最基本的校園教職員工生的校園霸凌防制權利、義務之認知做起，讓校園霸凌防制從班級同儕、師生、親師、班際及校際共同合作處理。

五、國內相關校園霸凌實證研究

霸凌防制的相關研究多如牛毛，但絕大多數針對學生為研究對象，教師的部分也因為研究面向廣泛，而聚焦在認知的部分不多，因此本研究依據研究的目的，將相關的研究加以統整，來找出研究的方向。從表1得知，大多數的校園霸凌類型仍然以言語霸凌為主(李謙永，2012；張文卿，2012；陳穎萱，

2014)，霸凌類型的調查結果與教育部的調查研究符合，但台中市海線地區是早期台中縣的鄉鎮地區，對於霸凌類型與成因是否跟大環境的調查有所差異，如此才能夠針對成因來進行防制工作。而教師的專業認知會因為年資、處理經驗、參加相關研習與經歷有差異性存在，只是有些是教師的知覺較高(陳穎萱，2014)，有些是學校兼任行政的教師專業知覺較高 (黃玲君，2014；楊芳茵，2014；黃姿綺，2017；黃山明，2018)，也有些地區導師與行政之間沒有顯著的差異存在(陳惠敏，2013；陳瑜珮，2016)。在處理的過程中也同樣遭遇到實務面的困難(張文卿，2012；黃玲君，2014；黃姿綺，2017)，因此研究者希望能夠針對台中市海線地區的校園霸凌防制現狀來進行深入的探討，希望能夠了解校園教學現場與困境，進而找出有效的策略來提升防制成效。

表 1 校園霸凌相關實證研究

研究者(年分)	研究內容
黃山明 (2018)	針對台南市的 498 位教師進行研究，指出教師的校園霸凌知覺與防制策略運用表現在中上層度，其專業度與參加過相關議題研習、職務有關，並且認為防制策略成效頗佳。
黃姿綺	探討台中市 409 位國小教師對校園霸凌防制

(2017)	工作的態度，並將態度分為認知、感受和行為，其中政策認知、對防制工作感受、個人增能與親師合作中的得分最低，其中學校地理位置差異以及處理經驗多寡對於防制工作有顯著差異。
李謙永 (2012)	瞭解台中市山區學校學生(原台中市)及海區學校學生(海線地區)與校園霸凌之現況，女生比男生的霸凌情形嚴重，語言霸凌、身體霸凌、性霸凌、網路霸凌皆由山區學校較海區學校嚴重。不同時間、地點、原因的霸凌發生狀況中，皆是山區學校較海區學校嚴重。
張文卿 (2012)	探討瞭解台中市國小校園霸凌與被霸凌學生情況之分析，針對 10 名教師進行質性訪談以及 386 位學生的問卷調查，研究發現校園霸凌行為以言語霸凌、關係霸凌、肢體霸凌較為普遍。研究也發現學校雖然有通報系統，但也遭遇到通報不易判斷、輔導處理受質疑的困境。
陳穎萱 (2014)	探討 502 位桃園縣國小教師覺知校園霸凌及其預防措施。發現校園霸凌行為現況以言語霸凌最多，其次為關係霸凌；中高年級的教師知覺程度比低年級教師高，教師的知覺程度比學校高，表示班級導師比行政教師來的高；有參

	加過研習的比位參加過研習的知覺程度較高。
陳瑜珮 (2016)	探討 408 位新北市國小教師對校園霸凌行為的覺知能力、工作態度及處理態度的關係，新北市教師對於霸凌行為有中上的知覺能力，不同霸凌事件處理經驗之教師有顯著差異，但是不同的經歷、職務以及人口變項沒有顯著的差異。
陳惠敏 (2013)	瞭解臺中市 480 位國中教師對法律、學校輔導工作與友善校園實施現況及其對防制校園霸凌政策的認知差異情形，發現中區(原台中市)的教師在法律認知、政策認知、輔導工作與學校實施層面都比山海屯區的教師來的高。
白佳明 (2015)	要以學生與學生間所引發之霸凌事件為探討主題，從我國教育部反霸凌之政策面及內涵進行討論現行霸凌準則之校園霸凌類型，分析學校如何透過制度防範霸凌事件，探討學校霸凌事件小組之運作、責任通報以及懲戒處分。
楊芳茵 (2014)	探討教育部所推動之防制校園霸凌安全學校計畫的推動成效，研究對象為 19 所接受教育部計畫且推動滿三年之教職員共 211 位，發現反霸凌概念認知、態度、執行行為會因為個人背景差異性而有不同。且曾參加過『反霸凌』

	訓練者比未參加者有較佳的防制「霸凌」應變措施。
黃玲君 (2014)	探究臺北市國小教師防治學生霸凌之工作態度、困境與支援需求之現況，訪談六位教師以及發放 633 份問卷進行研究，研究發現教師在工作認知、積極態度中上，認知及工作態度會因為是否具有訓輔相關工作資歷及處理經驗的不同而有顯著差異。但同時需要支援以及感受到困境的程度也屬中上。

資料來源：研究者整理

參、研究設計與實施方法

一、研究設計

(一)研究方法

本研究是採質性研究的方式，根據研究目的再以文獻探討法來建立本研究架構，並從研究架構發展出半結構式的訪談大綱，希望透過深入訪談來了解台中市海線地區學校校園霸凌現況，探討班級導師、科任教師與行政教師處理霸凌事件的工作認知，以及對教育部校園霸凌防制準則提出具體改善建議。為達成本研究之研究目的，研究者在研究過程中採用了文獻蒐集、質性深度訪談方法，來達成前述研究目的。

1. 文獻探討

研究者藉文獻和網路相關資料的蒐集，有系統的彙整與

分析國內外相關學術著作、期刊論文、研究報告和網路資料等相關文獻，並加以蒐集整理分析。而這些資料的蒐集和討論，能有效幫助研究者瞭解校園霸凌防制的基本內涵核心、實踐原則及要件；另一方面也藉由上述之相關文獻來掌握現況與參考國外的實務操作模式，來引導出本研究之研究方向和焦點(陳昭穎，2014)。

2. 深度訪談法

根據研究目的與研究者所處之教育環境，採用訪談法有助於對研究的現象有較全面式的瞭解，所以本研究希望透過質化研究中的深度訪談法，透過深入訪談的方式，將其所知的教育現場與相關專業資訊根改善之建議呈現出來。研究者將收集的資料加以分析，找出不同訪談者間的相似的資訊想法及建議，與不同的資訊想法等。共通的資料可以作為對理論的驗證，不共通的資料可以提出實務運用上不足的補充建議。

二、研究對象

(一)資料收集與選取

1. 受訪者身分

本研究是以六位受訪者所敘述的校園霸凌事件與其所了解的霸凌事件處理程序，以及對教育部校園霸凌防制準則提出建議，主要內容為本研究所欲探討的主題。『校園霸凌行為』、『教師處理經驗』以及『教育部校園霸凌防制準則專業認知』

的過程分享，受訪之六位受訪者，除了有班級導師外，還有擔任行政工作的教師，其共通點都有間接或直接處理相關經驗，而本次研究對象為台中市海線地區的學校，因此這六位受訪者都任教於台中市海線地區的學校。

2. 滾雪球選樣(Snowball Sampling)

滾雪球抽樣¹⁰是一種非隨機式抽樣的方法(non-probability sampling technique)。透過人際關係相互引介下，類似滾雪球般從一個人推薦找到下一個人，逐漸累積到足夠的調查樣本為止稱之。本研究選取了六位在教育現場任職的教師，為了能夠符合本次研究目的，採集符合本研究的主題，因此使用這兩種抽樣方法進行樣本選擇。

(二)受訪者背景

本研究之六位受訪對象身份為『輔導主任』、『教導主任』、『訓導組長』、『班級導師-兼任輔導教師』、『班級導師-曾任訓導組長』、『班級導師』，由訪談者依採訪大綱提問，受訪者說明相關經驗。受訪者皆以『T』為代號，詳細的受訪者背景資料如下表 2 所示。

表 2 受訪者背景資料

受訪者 代號	現職職務 (行政區)	教學 年資	性 別	擔任過的職務
T1	教導主任	26 年	女	班級導師、教學組

¹⁰根據國家教育研究院學術名詞資訊網，最後到訪日 2018 年 6 月 23 日。
<http://terms.naer.edu.tw/detail/1678729/>

	(沙鹿區)			長、輔導主任
T2	輔導主任 (大甲區)	20 年	男	班級導師、訓育組 長、輔導主任
T3	生教組長 (梧棲區)	30 年	男	班級導師、訓育組 長、體育組長
T4	班級導師- 兼任輔導老 師(沙鹿區)	24 年	女	班級導師
T5	班級導師- 曾任訓導組 長(龍井區)	21 年	男	訓導組長、教學組長
T6	班級導師 (清水區)	3 年	女	班級導師

資料來源：研究者自行彙整

三、資料整理與分析

(一)訪談大綱

本研究採質性深度訪談，根據本研究之研究目的及與探討之相關議題，設計出訪談內容綱要，為避免在訪談過程中出現方向的偏誤，而實際訪談時再依受訪者之回答，根據受訪者回答內容再加以調整以求更深入探討問題。本研究使用半結構式的題型，訪談前研究者先徵得受訪者的同意後，為確保校園實際處理霸凌情形與教師對於霸凌工作的專業認知，因此不事

先將訪談大綱(如附錄)給受訪者。整體訪談過程則是以訪談大綱為指引，希望能夠有效掌握收集資料的範圍及訪談方向，確實得到豐富正確的資料，並且對於訪談時間及節奏掌握更加明確，並透過配合研究問題的訪談架構，使所蒐集的資料更完備，以便於分析和詮釋。

四、內容分析法

內容分析法¹¹又常被稱作「類統計分析(Quasi-statistical analysis)」，根據研究者的主題及目的先做登錄手冊(codebook)，根據登錄手冊之號碼將訪談內容的字或句分門別類歸納，加以計算頻率或進行歸類及統計分析的工作。

本研究先完成訪談逐字稿後，瀏覽整篇逐字稿，並仔細找出和研究相關的部分。可區別出在逐字稿內有哪些部分與主題相關與不同，根據主題與內容的關聯性進行初步的概念化定義，再進行「編碼」。編碼是將蒐集來的資料分解成一個個單位，仔細檢視並比較異同，再針對資料中所反映的現象而提出問題的過程。透過熟讀受訪者的回答，並且持續思考該內容與研究主題間的關係以及所代表的意涵，同時於編碼處記錄下感想與評註並標出受訪者表達之重點及關鍵字，再將每份逐字稿的內容與位置給予不同的分類編號。編碼之後就可以進行核心資料的分析，即「建構類屬及概念化」，將主題資料歸納後，

¹¹根據國家教育研究院學術名詞資訊網，最後到訪日 2018 年 6 月 23 日。
<http://terms.naer.edu.tw/detail/1678707/>

根據其所涵蓋的意義賦予一個適當的概念名稱。也就是針對摘要內容的主題加以分類、比較、歸納後，將屬性相同的編碼歸類，予以命名。而命名方式可採用既有的理論概念或是研究者自行建構的概念，以形成研究中的主要核心類屬（Ericsson & Simon, 1993; Strauss & Corbin, 1990）。

肆、研究結果

一、校園霸凌現況分析

（一）霸凌類型與成因

1. 霸凌類型

本研究發現台中市海線地區學校常見的校園霸凌的類型有三種：言語霸凌、關係霸凌與肢體霸凌，少數特例是所有物霸凌。由於受訪教師擔任職務會因為年資與專長而有所變動，尤其擔任過學務處與輔導室的職位更容易接觸到霸凌事件。主要也是因為這兩處室是校園霸凌事件的專責單位。因此參與研究者除了年資較淺的 T6 外，老師皆處理過許多疑似霸凌的案件，且類型大多集中在言語霸凌與關係霸凌，有些進階而形成肢體霸凌，但總地來說，霸凌事件在校園裡不曾間斷過。

大概有幾個印象比較深刻的，幾個同學集體向一位同學長期勒索不等金錢，是發生在年紀較大的學生；以前處理過同學之間透過關係來疏離或者霸凌同學。(T1)

這幾年當輔導主任接過許多由學務處轉介過來的個案，

言語霸凌的占大多數、其次是肢體上的衝突，還有就是關係霸凌。(T2)

我說一個印象深刻的案例，就是兩個女同學平常會彼此言語霸凌對方，也會關係霸凌彼此；其他就屬於單純的言語霸凌及關係霸凌，發生的年級都在中高年級。(T3)

以前在當組長時有處理過肢體霸凌，與最常接觸到的言語霸凌，以及現在帶班級的關係霸凌。(T5)

都是一些比較小的疑似言語霸凌案件，也聽過其他班級有過的關係霸凌。(T4)

言語霸凌與關係霸凌，同班級居多(T6)

2. 霸凌發生年段

本研究發現，這些參與研究者的校園霸凌事件好發於年紀越大的學生，而且隨著年紀的提升，次數相對出現的比較多，而且伴隨著多種樣式的霸凌型態出現。其實也顯示出擔任導師的重要性，也符合目前在教育現場中，多以男性教師擔任較高年級導師的情形。

大概……長期勒索不等金錢，是發生在較高年級的學生；第二個……，這個也是發生在較高的年籍；第三件則是……，這個也大多出現在年紀較大的學生，因此擔任教師與行政工作的期間，我處理的事件都是年紀較高的學生會發生。(T1)

這幾年當輔導主任……比較嚴重的是高年級的同學用三字經辱罵同學甚至是較低年級的同校同學。(T2)

我們這種中大型的學校……大多是較高年級的學生。……其他就屬於單純的言語霸凌及關係霸凌，發生的年級都在較高年級，剛進學校的學生比較少發生這樣的情形。(T3)

是當我擔任導師時所發生的事件。這些霸凌事件都是學生與學生之間用言語來欺負同學，常常用言語來貶低甚至取笑同學。(T4)

以前在當組長時……所發生的肢體霸凌是較高年級同學之間的行為，……透過關係來霸凌同學的情形，隨著年級越高，次數越來越頻繁。(T5)

3. 霸凌原因

本研究發現霸凌事件發生的原因如同前面文獻探討所述，霸凌者與被霸凌者家庭關係不佳、在校成就感低以及引起注意同儕歸屬等原因，而且最常見的屬於個人特質的部分得到大多數參與研究者的認同，都提出人際關係低落是造成霸凌事件的主因。而提出家庭因素的則是擔任班級導師與輔導主任的參與研究者，也顯示出親職教育是學校與家庭之間重要的聯繫關係。

這幾個處理過的案件其實深究其原因，學生自己人際關係不好，……；第二件……其實有很多原因，以那種不合群、求表現卻惹人厭、打小報告以及個人衛生習慣不好的小朋友比較容易被霸凌，另外一種就是那種功課很好卻目中無人的同學。(T1)

被霸凌的同學跟其他同學的關係上較差，像是說話常常自大但又做不到、個人衛生不好、比較自私或者是喜歡打小報告等情形。這些孩子的家庭也是有些問題存在，像是家裡沒有人照顧、不太重視孩子的學校生活或是單親隔代教養的孩子，比較容易出現在我的這些個案裡。(T2)

大部分都是人際關係上較差，學生不合作、不太表達自己的情緒或者是喜歡打小報告等情形。(T3)

根據這些年在處理相關問題上面，很多老師都說被霸凌者的各方面成就表現比較差，跟其他同學之間的人際關係上較差。(T5)

霸凌者會集體去欺負被霸凌者，……，學生有人際關係不佳這樣的問題，跟家庭有很大的關係，經過家庭訪問後，家長的教養與學生生活的環境都不佳，家庭關係處與緊繃的狀態之下。(T4)

第一個是個人特質，打小報告，管別人的事情，求表現，想跟團體不一樣，造成大家的反感。另外一種是靜靜地被默默地欺負，因為被欺負的人不會說出來，造成霸凌者持續地對她形成霸凌行為。(T6)

綜合上面研究發現，其實導師大部分所面臨的校園霸凌行為依序為言語霸凌、關係霸凌與肢體霸凌，而且隨著年級不斷的增加，發生次數、類型與嚴重程度與年級成正比，霸凌的類別型態也不再屬於單一類型，而開始有著混合類別的霸凌行

為出現，而且時常造成非常嚴重的生理與心理的傷害。從上述研究結果發現，霸凌行為的成因非常複雜，除了破碎家庭外、父母管教不當、親子關係不佳、生活環境不優、學生無法建立起合適的人際關係以及學習成就低落都是霸凌事件形成的主因，其中以學生無法建立適當的人際關係為所有參與研究者的共同點。

(二)教師處理霸凌事件實務現況

1. 處理霸凌事件流程

本研究發現擔任學校行政職務的教師，或曾經擔任過行政職務的教師比較熟悉校園霸凌處理程序，因為業務職掌的關係，每天接觸的個案量會比擔任班級導師來的多，而且因為類型不同，更需要一套處理程序為依據。可以得知身處於相關業務處室的教師，為了因應多樣化的霸凌事件，會積極且採取正式的處理程序。

發生霸凌的時候,我會按照學校所訂的霸凌防制計畫的標準程序進行,……開會來判定是否需要通報,聯繫輔導室協助相關輔導作為。會請導師跟家長聯繫並說明,然後請家長到校說明學校處理的狀況。(T1)

請霸凌者跟被霸凌者來輔導室進行輔導工作,……調查後跟家長說明原由,……通知雙方家長整起事件的經過,說明學校會採取哪些措施進行輔導,確認雙方家長都知道此事。

(T2)

家長、我和主任，導師也必須列席，……初步的會議。

針對兩位同學進行輔導……將處理的程序與狀況回報給家長……事後進行的輔導工作。(T3)

當下適時制止霸凌行為，……被霸凌者請輔導室協助，……當訓導組長的我與輔導室一起介入。(T5)

班級導師若是沒有擔任過行政業務，因為對於校園霸凌處理的標準程序不甚熟悉，往往在處理霸凌事件上，會依照自己過往的經驗來處理，若是屬於導師能自行解決的範圍，通常不會尋求資源協助，若是請學校的相關處室來協助，通常都是比較嚴重的肢體霸凌或是所有物霸凌，導師意識到這樣的事件明顯無法自行處理，引此求助於學務處或輔導室，由此可知導師在校園防制霸凌上的專業知能稍嫌不足。

那次的事件家長有到學校，導師其實很緊張，因為家長質問老師為什麼平常她女兒這樣被對待都沒有說，老師一時之間也不知道該怎麼辦，所以就直接請家長到當時的訓導處來。(T4)

當下適時制止霸凌行為，用小團體輔導，說明該生的家庭狀況而導致她在班上的不合群情形，我們更應該幫助被霸凌者，尤其是自己班上出現這弱勢的小朋友，主動要去幫忙。(T6)

2. 學校支持系統

本研究發現校園霸凌處理現況，學校行政處室扮演著很

重要的角色，除了行政處室主動發現的校園霸凌外，許多老師都會請學務處或輔導室協助處理，而且參與研究者中，班級導師或許不了解學校處理霸凌事件的作業程序，但是當自己有疑慮或是無法處理時，都會呈報到學務處或輔導室。而擔任過相關業務的教師也知道自己學校的處理程序，因此在事件處理上能夠有正確的認知。

學校發生霸凌事件時，我們教導處會依照標準程序進行。

(T1)

若是發生霸凌事件，學務處與輔導室就是最好的資源囉。

(T2)

我們學校有制定相關霸凌計畫，上面有寫霸凌處理的SOP，大部分我們學務處都會出面處理比較重大，導師無法解決的問題。(T3)

像現在我是班導師，發生這種霸凌行為的話，當下我會先處理，再來我會請訓導組長協助處理霸凌者，然後請輔導室協助輔導被霸凌者，學校其實在這方面幫助滿多的。(T5)

這個部分可能還需要多加了解。我不太了解整個作業程序。但是當事情發時候，我有跟輔導室說明該生的狀況，請輔導室協助輔導被霸凌者。(T4)

有啊!!尋求我的教學輔導老師以及行政人員，包括主任或組長。(T6)

根據上述研究發現，導師與兼任行政教師在霸凌事

件處理與防制作為的認知有著明顯的差距，與該老師是否曾經接手過霸凌事件處理的經驗，以及擔任的行政業務工作有關聯，擔任行政業務工作的教師基於業務需求，尤其是學務處，擔任通報與第一時間處理的重責大任，因此對於法規與處理流程都有一定程度的瞭解。相較於沒兼任過行政業務或者是年資較淺的班級導師來說，遇到類事狀況的時候，都會尋求行政處室來加以協助。而行政處是屬於權責單位，對於霸凌事件的發生，除了要判定是否為霸凌事件外，還需要立刻針對學生發生衝突的現場進行控制。

（三）家庭處理霸凌事件狀況

本研究發現校園霸凌事件發生後，不管事霸凌者家庭或是被霸凌者家庭都非常關心處理的進度，若是家長得不到滿意的答案或是處理的相關資訊，相對地跟學校的關係變劍拔弩張。參與研究者中的導師部分，通常會透過聯絡簿來通知家長，比較嚴重的霸凌行為則會通報學校進行開會，並且製發會議紀錄給家長。而擔任行政業務的教師更重視對家長通知的部分，透過相關處理程序，請導師與家長以電話或是正式通知來聯繫，讓家長能在第一時間知道學校處理作為，方能釐清整體事件的真相與後續預防的工作。

家長一開始聽到一定都不太能接受，不過經由我們學校按照程序進行的話，家長從頭到尾也都有參與，基本上都很配合學校的要求，所以程序非常重要。(T1)

比較重大的事件我們都會製作調查報告通知單給雙方家長，務必讓家長知道……我們會請導師隨時跟家長說明最新的處理進度。(T2)

做好整個霸凌處理程序的回報與狀況，家長比較少有意見。(T3)

如果只是小鬥嘴的話，我不會通知家長，但是如果有造成學生哭泣或是身體上有傷害的話，我會寫聯絡簿通知兩邊的家長，最後再看家長的回應做下一步的處理。如果家長很生氣的話，我會請她到學校來了解，然後說明我們做了那些處理。(T5)

比較嚴重的話會告知家長，會告知事情的經過，發生當下就會馬上通知家長，不要等學生回到家再跟家長講，以免造成家長的誤會。(T6)

(四)小結

綜合上面研究結果，其實校園霸凌行為依序為言語霸凌、關係霸凌與肢體霸凌，而發現者絕大多數是班級導師，導師每天與同學朝夕相處，對於霸凌事件也能夠掌握並且解決與尋求協助；相較之下，兼任行政的教師，本身課務較少的情況之下，都是被動的接受校園霸凌事件通知並且進行責任通報，因此親手處理過的案件樣態比班級導師來的多，經驗也相對的豐富。而霸凌的原因除了從平常班級經營的觀察外，也能透過家庭訪問來得知學生發生霸凌事件的相關成因。針對教師與學校系統

在霸凌事件處理上的策略作為上，年資較久的教師因職務上的輪動與接觸霸凌事件的次數，對於霸凌事件處理的經驗與在班級經營與處理上較能得心應手，不同年資的教師之所以有經驗上的落差，在於教師在校園中對於處理霸凌事件的認知，會根據他曾經所從事的行政工作有很大的關聯性，兼任行政教師因為職務需要而必須對於相關處理流程及法律層面問題熟稔，因此對於霸凌事件處理的過程能夠符合教育部的規範，但是班級導師則較缺乏相關處理流程與法律問題的素養，因此當霸凌事件發生同時，都通報學務處與輔導室來協助，導師反而退居到第二線的位置。學校在霸凌事件處理過程中與家庭端的聯繫，成為霸凌事件處理流暢與否的重要關鍵，導師與兼任行政教師之間對於與家長保持聯繫的方式來說，導師通常透過家庭聯絡簿與電話來聯繫，而兼任行政教師則透過正式通知方式(包含紙本通知、會議記錄與電話告知)來進行處理過程中與家長的聯繫。本質上來說其實差異不大，都必須在第一時間通知家長，並且隨時讓家長知道處理的進度。最後，學生個人特質的表現，包含人際關係的建立所引發或造成的霸凌行為，更是所有參與研究者共通點，思考如何從個人特質去擬定校園霸凌預防作為，更為重要。

二、教師處理校園防制霸凌事件困境

(一)行政作業與通報

本研究發現行政教師處理校園霸凌事件的困境：霸凌行

為認定、責任歸屬問題、家長應對以及行政與班級間的聯繫。參與研究者中擔任行政工作的教師認為，目前霸凌行為認定有很大的空間，疑似霸凌便立即以乙級通報，但開會過程中，每位老師的認定不一，而為了避免觸犯通報刑責，因此不管大小事件都會向上通報，此舉也造成業務工作量大增；而責任歸屬問題則是行政教師認為班級導師提報學務處或輔導室之後，許多導師認為責任便落在行政教師上，也造成行政教師困擾；此外參與研究者更一致認為與家長的通報與應對是整個處理過程中最困難的地方，遇到不明理的家長，不免會造成紛爭，徒增處理上的困境；最後則是行政與班級間的橫向聯繫不夠確實，班級導師還有許多教學工作，很多時候無法抽身來列席開會與討論後續事宜，行政教師必須加長工作時間來聯繫，也是霸凌事件處理上的困境之一。

開會認定是否為霸凌是困難之一，開會總是有意見，當意見相左的時候，要統一口徑真的有點難度，遇到比較不理性家長的時候，你知道的，真的不好搞定。(T1)

有幾次遇到學校老師把個案丟給輔導室之後，好像就沒她的事了，然後只要有問題，都不在班上就處理完，全部都把學生叫過來，這是比較不能接受的事情，感覺起來導師沒啥責任的樣子。(T2)

導師的專業不足，所以當下處理不管大大小小的事情都請我們，造成很大的負擔。(T3)

對方家長來學校一趟，但是家長要上班無法到場，最後是我們請霸凌者的家長打電話並且到對方家中道歉，整個事件才告一段落，而我就必須在場，但是因為是下班時間，其實我自己也不是很想去。(T5)

(二)班級經營與輔導

在參與研究者中，班級導師對於相關困境提出一些看法：學校與家庭配合、後續輔導作為、個人專業知能等方面。班級導師的工作繁瑣，而發生霸凌行為時，若是導師自身的專業度不足，會影響後續處理的結果；導師也常提到輔導管教是需要家長配合的，但許多霸凌事件關係人回到家後，家長並沒有進行後續的輔導管教，成效往往不彰；加上霸凌事件的後續三級輔導做為需要班級導師的配合，除了霸凌者外，被霸凌者與旁觀者也都需要進行霸凌事件的輔導，可是班級導師在輔導專業上無法達到相關的要求，因此輔導成效大打折扣。

我的課本身就比較少，擔任科任老師只能在當節課進行屬於我的班級經營方法，但是我的策略可能跟班級導師有出入的地方，同學們還是會比較遵守班級導師的規定，我能著力的點有限，不過如果我知道該班有相關的霸凌事件發生的話，我會加入霸凌輔導的相關資源融入我的課。(T1)

因為本身擔任職務的關係，對於輔導學生朝正向行為發展是我的目標，雖然極力地推動教師輔導專業知能培養，有時卻感到力不從心，主要還是因為班級導師對於這些會影響教學

進度的相關工作興趣缺缺，我通常都只能夠在我的課上面融入一些輔導的課程，其他的只能靠一學期一兩次的全校宣導的機會，這也是輔導工作的難為之處。(T2)

導師沒有事前發現異狀，常常都是已經很嚴重的，然後導師還一副覺得不是他的問題，這是我覺得很困擾的地方，然後導師的專業不足，所以當下處理不管大大小小的事情都請我們上去，造成很大的負擔。(T3)

我覺得最大的困難是，需要一段時間去改善持續霸凌的情況，需要家長配合。雖然我自己會加強輔導孩子，但是我覺得需要有更專業的人員來協助。(T6)

因為家庭功能不彰，所以這樣的狀況就不容易改變，因此霸凌過程中最讓我最灰心的就是家庭支持。此外要改善學生的人際關係與學習態度，更需要家庭一起來做。老師能幫的就只有在學校，若出了校門，或遇到其他的教師(不想管的)，學生就有可能持續被霸凌中。(T4)

雖然我曾經擔任過學校行政工作，也知道後續輔導很重要，但是我對於輔導的專業知能還有待加強，我希望輔導室能夠引進專業的輔導人員來協助。(T5)

(三)教師校園霸凌防制專業知能

1. 對於校園霸凌防制準則的認知不足

本研究發現雖然教育部明訂校園霸凌防制準則規範，但身為校園霸凌防制工作第一線人員專業度不足，班級導師知道

有霸凌防制準則，但鮮少去了解詳細的規則；而兼任行政教師了解自己學校訂定的霸凌防制計畫，但是大多停留在知道有這樣的計畫存在，對於詳細的內容規範不熟悉，大多知道霸凌處理的大概程序，詳細的步驟還是得需要拿出計畫詳閱。而且大多多的行政教師都只注重在霸凌處理的當下程序，後端的部分與預防的部分相對了解的較少，責任通報與法定通報的認知尚待加強。

會規定一些處理的作業程序以及預防的工作, 不過詳細的內容還是得看準則比較清楚。(T1)

這個我知道，曾經有看過，台中市各級學校的防制霸凌計畫也是根據這個去延伸的，但我還不到仔細去的研究的地步啦。(T2)

我知道, 在教育部的防制專區有。有稍微瞄過，內容應該跟我們學校制定的霸凌計畫相去不遠。(T3)

沒有去了解過，所以我無法作完整的說明，不過應該就是規定依些標準的程序吧，或者是一些通報還是學校家長的一些相關作法吧。(T5)

我不知道有這個準則。(T4)

有聽過喔!但我不是很清楚, 用到的時候會拿出來參考。(T6)

2. 學校辦理霸凌防制研習不足

由上面研究發現，教師霸凌防制專業度的不足，學校端

應負起教師進修的責任，因為學校宣導事項多如牛毛，許多學校無法每學期辦理相關研習，僅能透過朝會或教師晨會進行相關宣導，而學校端為了讓第一線的教師能夠有相關的專業知識，都會在校務會議手冊上面羅列各種宣導事項，但若是沒有更長時間或更專業的講師來校進行演講，在霸凌防制處理上仍然無法達到準則上所要求的規範。

學校的霸凌宣導，針對師生進行例行性的宣導，效果來的有效。也鼓勵老師參加研習，我自己因為在這個職務上，所以都會參加相關的研習活動。(T1)

學務處會定期再晨會宣導，我們輔導室也會在各種研習場合中針對學生與教師進行霸凌宣導，也會透過親子講座來對家長進行霸凌宣導。(T2)

我們學務處會提供一些其他外面的研習，鼓勵老師去參加。(T3)

學校印象中有辦過一兩次，但這幾年好像比較少，大部分可能在朝會或者是晨會中跟所有老師與學生宣導比較多，我自己沒有到校外去研習。(T5)

有吧！學生的宣導活動，教師也會參加，另外一些線上的研習也會去進行。(T6)

(四)小結

綜合上述的研究結果，校園霸凌防制作為的困境以實務上居多，行政作業通報對於教師來說有法律約束力，根據霸凌

防治準則第十條規定，學校應組成防制校園霸凌因應小組，專責處理校園霸凌事件之防制、調查、確認、輔導及其他相關事項；不管事班級導師、兼任行政教師或其他教職員工知悉疑似校園霸凌事件時，應即責任通報相關處室，由處室負責人員進行法定通報，於三日內召開防制校園霸凌因應小組會議，開始處理程序。但是許多教師為了避免有法律責任的存在，因此對於疑似霸凌的案件一律通報學校負責的處室，由校方的行政處室來進行法定通報，除了增加了負責人的業務量，在班級、行政與家長之間的聯繫、開會與協調衝突，無形中也造成了家長、行政與班級之間的隔閡。班級導師通常是霸凌事件的第一發現者，霸凌事件的後續處理與班級導師的專業素養有關聯，但是班級導師除了有輔導知能不足的情形之外，第一級輔導的作為其實不夠落實，輔導室的介入通常都是二級輔導，針對個案進行比較多，而全班性的輔導課程占整體的正式課程非常的少，因此輔導工作上還需要落實。

教師在校園霸凌防制的專業知能上，第一線的班級導師專業度有待加強，雖然教育部已經有訂定相關法條規定，且三令五申防制霸凌的重要性，但研究發現班級導師與兼任行政教師對於校園霸凌防制準則的專業認知度不足，很多都只知道有這個準則的存在，倘若遇到實際的霸凌事件時，大多需要查詢相關規定或者通報學校相關處室來負責，而造成這種情況，學校本身在宣導上以及辦理相關研習工作尚須負起較大的責任，

教師以教學為主，而近年來宣導事項的不斷增加，每項工作都需要透過學校來執行，但是學校固定的課程時數無法全數容納所有的教育議題，只能透過校務會議手冊以及課程計畫中的融入課程進行，或是邀請專家學者到校進行專題演講，但是除了經費有限之外，有太多的教育議題需要宣導及演講，因此壓縮了霸凌防制工作的相關研習機會，這些似乎與教師的相關霸凌工作認知無法成正比。

三、校園霸凌防制之積極作為與改善建議

(一)學校應辦理相關霸凌處理程序情境預防

參與研究者指出，班級導師與第一線處理的行政人員，對程序熟悉度不足，以及各種霸凌類型的處理模式，若能夠透過定期的實地演練，針對各種霸凌事件的情形做預防性演練，不僅能夠增加教師的臨場經驗，更能達到情境預防的效果。

如果發生比較重大的案件，而且是家長發現，然後上報，我們沒有處理過這樣的案件，或許應該要演練一下，精進一下面對媒體這樣的情形。(T1)

應該從自己處理事情的小細節著手，包括對小朋友調查發生過程，或許自己的提問技巧可以更好。(T3)

我因為擔任過相關的業務，加上年資也比較久，所以我的經驗算充足，但是我還是自認為如果遇到其他更嚴重的，或是我沒處理過的霸凌案件類型，我也怕自己沒辦法解決，其實如果能夠有案例討論或者是相關的防制影片可以觀賞的話，對

於那些真實的情境我比較能夠掌握。(T5)

我覺得如果能夠有機會跟其他老師進行交流的話，從他們身上可以獲得許多寶貴的經驗，透過實地演練的方式，讓只有幾年教學經驗的我能夠增加處理的能力。(T6)

(二)增加校園霸凌防制人力的編制

根據參與研究者的意見，反映出校園霸凌防制工作的人力是不足的，雖然教師是第一線的工作人員，班級導師要負責主要教學活動，學校行政教師除了教學外，更負擔了許多行政業務，霸凌防制只是其中一部分，而且落在幾位教師身上，若是個案一多，完全無法負荷。而校園只有高中職才有軍訓教官，未來也將卸下校園安全的工作，為此未來所有工作都由基層教師擔任，若專業度不足，人力又缺乏，校園霸凌防制工作是無法有效落實的。

學校的霸凌防制工作人員都是教師兼任，除了教學的工作之外因為有太多事情要做了，宣導，預防，處理等，我覺得這個人力不足的問題比較嚴重。(T1)

學校處理相關事情的人力是不足的，希望編制上能夠再多一些，專業能力可以培訓，但巧婦難為無米之炊，沒有充足的人力編制，對於學校在落實校園霸凌防制工作上是一大阻力。(T2)

學務處的人力真的不夠，真的要做到，應該會沒日沒夜了，真希望學校能夠有向高中職以上的教官人員進駐，雖然教

官即將退出校園，但如果能夠有校安人員的人力編制的話，對於學務處的工作能夠有莫大的幫助。(T3)

在學校我還兼任輔導老師的工作，雖然有減授教學時數，但是很多的輔導工作都落在我的身上，我自己還有班級要經營輔導，對於處室所轉介過來的個案，除了每周一次的輔導外，真的沒有多餘的時間，如果有專任的輔導老師就好了。(T4)

我知道學校負責這些工作的老師們真的很辛苦，……，學校行政人力怎麼有辦法處理這麼多大大小小的事，大部分在班上就把它解決了。(T5)

(三)學校應辦理專業的霸凌防制研習

本研究發現許多學校苦無經費與時間辦理專業的霸凌防制研習，僅能透過短時間的朝會與晨會進行全校性的宣導，雖然能夠建立起師生的防制意識，但在處理過程上必定有改進之處，教師對於校園霸凌防制的研習資訊缺乏，學校單位應當審慎思考的重點，因此可以透過校外研習或者教師社群的方式來邀請專業講師到校講習，處室之間協調好宣導議題的講授，行政端方能辦理相關的霸凌防制研習。

落實霸凌預防，專業的研習不可少，教師每年應該參加多少相關霸凌防制時數的研習，而且經費以及專業講師的名單應請教育部提供，讓學校行政處室可以請講師宣導。(T1)

在預防這邊的工作還不夠落實，學務處與輔導室應該要多規劃一些相關的研習活動讓老師能夠在第一線就讓霸凌事

件降到最低，而且兩邊應該要做好橫向的聯繫，可以將法治與輔導與班級經營等多方面去邀請各界的專業講師來分享實務作為。(T2)

學校雖然研習機會不多，而且各處室需要宣導的主題也非常多，實在很難排入學校週三研習的時段，如果可以利用教師專業社群的方式來進行，其實效果可能會更棒。(T3)

另外就是我們當教師的都是主動去關懷學生，可是我們最怕的就是學生平常沒有異狀，突然之間出現霸凌或者被霸凌，身為班級導師有時候會慌了，如果學校能夠在校內辦理霸凌專業素養的研習，對我們班級導師有相當的助益。(T5)

我屬於新進教師，對於相關霸凌處理的防制工作還需要加強……，但是學校有時候辦理的研習比較少提到法制層面與實務的流程，如果學校能夠辦理，或者是外面有相關的研習，可以讓我們班級導師公假研習，相信能夠改善這樣的情況。(T6)

(四)強化教師的輔導技能與親師間的合作

根據參與研究者的說法，校園霸凌防制的三階段重要性相當，而且教師大多認為自己的發現期、處理期與追蹤期上的輔導作為應加強，行政教師比較重視處理期的策略模式，班級導師與輔導室較注重後端輔導的作為，兩者都共同希望能夠杜絕校園霸凌行為。

諮商輔導是專業科目，單純透過幾個小時的研習或者是

演講，我想增加的成效有限，我認為專業輔導人力的進駐是最好的解決辦法，但是輔導是全面性的工作，除了教務處規劃融入課程外，輔導室提供專業輔導人力與資源，加上老師與家長的密切合作，這樣子才能夠達到霸凌防制工作的成效與目標。

(T2)

事後輔導部分比較需要再加強，針對被霸凌者多些輔導的工作，多付出一些關懷，也可以改善被霸凌者的人際關係與行為舉止，我自己不足的部分可以透過輔導室的協助以及家長的配合。(T4)

處理學生情緒與後續的關懷，再這方面我覺得我自己做的不夠好，當時只想處理眼前的事情，並沒有考慮到後端的輔導作為，反思之下，為了能夠避免下次的霸凌事件發生，對於霸凌事件的當事者應該都需要給予適當的輔導，同時讓家長也能夠協助，提供他們一些輔導的方法，避免霸凌事件一再的發生。(T5)

處理學生經過的紀錄，包括學生自己的自陳報告，小小技巧但卻保護自己也是讓家長放心的一件方法。(T6)

(五)小結

針對校園現場的第一線教師所提出的積極作為與改善建議，都希望學校能夠協助教師充實相關專業知能，首先增加專業的霸凌防制研習，邀請霸凌防制的各方面專家到校分

享，透過校內外研習以及專業社群的方式來進行，給予教師專業進修的機會，而且可以針對不同方面的主題來進行講授，讓教師了解校園霸凌防制各方面的策進作為。有了學理上的認知後，教師們也提出實地演練的需求，可以透過教師專業對話交流、影片觀賞以及案例討論的方式來進行，配合學校辦理的相關研習，理論與實務都能夠兼顧。教師也提出增加人力編制的建議，類似高中職以上的校安人員以及專業輔導老師的編制，除了有專業的素養外，也能夠給予及時的協助與後續的輔導工作參與，落實校園霸凌防制的工作。從研究結果看來，多數老師認為當下立即處理的專業能力應該增加外，對於後端的輔導工作也提出了許多建議，包含各處室之間的合作與資源共享，除了強調專業的輔導人力外，家庭與學校端的配合更能讓輔導的功能發揮。

四、綜合討論

根據上述三大面向的分析與討論，台中市海線地區校園霸凌行為依序為言語霸凌、關係霸凌與肢體霸凌，主要成因還是學生個人特質的表現與家庭功能的不健全導致。受訪者認為霸凌發現的方式是透過教師班級經營的觀察以及家庭訪問，兼任行政教師則是透過校園生活問卷以及學生與導師通報得知。教師在霸凌事件處理的過程也都能夠符合教育部的規範，班級導師通報學務處與輔導室來協助，主要還是擔任相關職位的教師專業度較高，也能夠協助處理霸凌事件。與家庭端的聯

繫，則是透過導師與兼任行政教師為之，導師通常透過家庭聯絡簿與電話來聯繫，而兼任行政教師則透過正式通知方式(包含紙本通知、會議記錄與電話告知)來進行處理過程中與家長的聯繫。除了必須在第一時間通知家長外，讓家長掌握處理的進度與過程則是處理過程流暢的關鍵。

研究也發現校園霸凌防制的困境上，研究參與者皆認為法律責任的存在是通報落實的關鍵，但也成為行政處室負責人的業務量的壓力來源。在班級、行政與家長之間的聯繫、開會與協調衝突，成為處理霸凌實務上的困境。再者班級導師輔導知能不足的情形之外，導致一級輔導不落實，而二級輔導的主要負責單位輔導室則負擔起更多的壓力。而專業知能層級上，第一線的班級導師與學校相關處室的兼任行政教師有落差，在於學校本身在宣導上以及辦理相關研習工作仍應強化。教師雖然以教學為主，但政策宣導事項的不斷增加，使得課程無法全數容納所有的教育議題，只能透過會議手冊以及課程融入的方式進行，或是專家學者演講，上述作為乎與教師的相關霸凌工作認知無法成正比。

所有受訪者對於霸凌防制都有提出了改善建議，應該由學校協助教師充實專業知能，透過專業的霸凌防制研習，邀請專家分享，以校內外研習與專業社群的方式，給予教師進修的機會，同時針對不同主題來進行講授，讓教師隨時能了解最新的霸凌防制策進作為。透過實地演練的需求與教師專業對話、

影片觀賞以及案例討論的方式來進行，才能讓學理與實務兼顧。另外增加類似高中職以上的校安人員以及專業輔導老師的編制，才能全面落實校園霸凌防制的工作。

伍、結論與建議

一、台中市海線地區學校校園霸凌現況

(一)校園霸凌類型依序為言語霸凌、關係霸凌與肢體霸凌，新興網路霸凌未出現在研究結論

台灣校園霸凌新聞屢見不鮮，各級學校針對校園霸凌防制更是不遺餘力，本研究發現而目前台中市海線地區學校校園霸凌類型以言語霸凌為主，關係霸凌與肢體霸凌其次，這樣的研究結果也符合教育部 2012 至 2014 年度校園霸凌調查分析，指出「被同學以謠言中傷」為最常見之校園霸凌行為，校園的各類霸凌行為盛行率以國小階段最高，比國中及高中職來得高，可見言語霸凌是各級學校常見的霸凌類型。研究結果也指出關係霸凌目前排名第二，且年級越高出現頻率越來越多，而且通常伴隨著言語霸凌的出現。肢體霸凌與所有物霸凌雖然參與研究者曾經處理過，但畢竟屬於少數個案。

歸究其原因，我國學校制度下的導師與學生的生活相當密切，導師與學生的聯結程度會隨著年級越高而成反比的現象(陳建行，2010)，相關研究顯示出，老師得知霸凌事件的消息來源是透過受害者、家長、其他學生、校園生活問卷、反霸凌專線、教師觀察等方式來察覺(教育部，2012)，可見親師生關

係是霸凌來源的主要關鍵，同時也是霸凌類型的主要影響因素。研究參與者也都提出班級經營與師生關係是知悉霸凌與防範霸凌的關鍵，師生關係良善或者是班級經營較佳的班級，肢體霸凌與所有物霸凌出現的次數較少，除了勒索、肢體這些霸凌事件所產生的後果較嚴重，主要還是言語霸凌相對來說較不容易被察覺以及留下證據。根據教育部報告指出，網路霸凌有增加的趨勢，但在此次研究中並未發現，可能因為台中市海線地區早期屬於台中縣的偏鄉地區，地區發展較慢，城鄉差距較大，學生能夠在家上網的機會不多，但隨著個案增加，學校端應及早採行因應策略，防制網路霸凌的發生。

（二）學生人格特質與家庭因素為校園霸凌主因，未發現學校與社會文化的相關因素

就本次研究發現來說，班級導師與行政教師處理霸凌事件後歸因，包含學生個人特質與家庭兩方面，沒有提到學校以及社會文化的相關因素。學生個人特質上來說，導師共同認為衛生習慣差、不合群、學習成就低落、引起同儕或老師注意等個人特質的學生容易成為被霸凌的對象。兼任行政教師則認為，學習成就低落、人際關係不佳是引起霸凌的主要原因，符合先前探討的個人特質為霸凌的原因。在家庭部分，根據行政教師與導師在處理霸凌事件接觸到家長的經驗，都認為雙薪家庭的父母疏於關心孩子在校以及在家的行為，大多以很忙或是工作因素而忽略孩子的家庭教育，這樣家庭成長下的孩子容易成為

霸凌關係人。而班級導師與家長的關係較為密切，班級導師也都提出霸凌者的家庭因素除了疏於照顧外，家長們對於孩子犯錯時的處理方式都以責備與暴力打罵的方式有關聯，此舉也讓孩子們模仿學習這樣的方式來解決衝突問題。此次研究受訪者為教師，一致認為學校在法治、生命、人權教育宣導工作有達到，只是合乎規定下的宣導作為似乎稍嫌不足。而台中海線地區原本為原台中縣鄉鎮地區，受到流行文化的影響沒有原台中市的學生來的大，受訪者並沒有認為在社會文化的影響下會導致霸凌的原因。

（三）霸凌事件處理程序依照分工準則，班導與兼任教師之專業知能有落差，現有作為仍有改善空間

根據教育部校園霸凌防制準則規定，教師在處理程序三階段佔有重要地位，從發現、調查與輔導都需要教師的協助。我國學校教師略可分為班級導師、科任教師與兼任行政業務教師，兼任學校行政業務的教師，或者之前擔任過行政職務的教師相對於班級導師或科任教師來說，因為業務職掌，每天接觸的個案量會比其他教師多，且因類型不同，因此更需要一套處理程序為依據，所以較熟悉校園霸凌處理程序。班級導師與科任教師若是沒有擔任過行政業務，處理霸凌事件上，大多依照自己過往的經驗來處理，屬於能自行解決的範圍，通常不會尋求資源協助，若是請學校的相關處室來協助，通常都是比較嚴重的肢體霸凌或是所有物霸凌。因此可知校園霸凌防制雖然立

意良善，卻沒有考量到教學現場的現實面。

學校行政單位除了透過校園生活問卷來發現校園霸凌外，也是霸凌事件的通報處理對口單位。班級導師與科任教師因不熟稔或是無法處理相關霸凌事件時，都會通報到學務處或輔導室，行政處室對於霸凌事件的發生，除了要判定是否為霸凌事件外，還需要立刻針對學生發生衝突的現場進行控制。擔任行政業務工作的教師基於業務需求，尤其是學務處，擔任通報與第一時間處理的重責大任，因此對於法規與處理流程都有一定程度的瞭解。可以得知身處於相關業務處室的教師，為了因應多樣化的霸凌事件，會積極且採取正式的處理程序。因此學校本身在霸凌事件處理上能夠成為全體教師在霸凌事件處理與防制作為的支持系統。

在校園霸凌事件發生後，家長在處理期與輔導期也都需要參與，不管霸凌者或是被霸凌者的家庭都非常關心處理的進度，學校與家長間通常會透過聯絡簿來通知家長，比較嚴重的霸凌行為則會通知家長到校開會，並且製發會議紀錄給家長。後續的輔導階段工作也需要家長配合學校輔導措施，方能釐清整體事件的真相與後續預防的工作。

（四）實務策略應隨著快速的社會變遷而調整應有的反應

校園霸凌處理準則從 2012 發布，除了詳實規定相關人員機構的責任與義務，最重要的是希望校園霸凌事件能夠妥善處置並且有效預防。校園霸凌類型與成因中，除了言語霸凌、

肢體霸凌與關係霸凌成為最常見的類型之外，研究中發現教師們鮮少注意到霸凌行為的促進物的關注，除了言語、肢體動作、排擠外，其實文字、圖畫、符號也都是霸凌促進物，而也成為霸凌黑數的重要原因，研究者本身在教育界現場服務，其實有許多霸凌行為因為精神上、生理上所造成的傷害不容易辨別與判定，即便我國的校園霸凌準則的規定非常全面，但是實務上做判定的時候卻遭遇到許多困難，等到這些微小的霸凌行為累積到一定程度後，再爆發時可能造成的危害更加嚴重。而霸凌的成因除了常見的個人、家庭、學校與社會文化四大因素外，社會快速變遷下，現今霸凌行為的類型也多樣化，成因也開始多元複雜，家庭因素導致個人特質的發展，學校教育與社會文化快速變化脫節，使得霸凌行為與上述原因接觸的頻度、強度成正比、持續的時間也越長。我國針對校園霸凌防制與預防工作的規定非常具體，結合學校人力辦理相關教育與宣導工作，同時強化相關人員專業能力，結合社區資源來達到目標。但是實際上教師以教學工作為主，對於教學工作外的相關事項投注的心力不足，因此學校行政單位成為校園霸凌防制工作的窗口，兼任行政工作的教師與班級導師在校園霸凌防制工作的實際狀況差異情況因此產生，也造成許多責任的認定問題。校園霸凌處理現況依照準則規定來進行相關的通報、調查與輔導，也能夠與家長保持密切的聯繫與溝通，避免造成學校與家長的對立衝突。但實務上家長可能因為工作因素無法列席、相信自己

孩子的說詞而不信任學校調查結果、要求財務上的賠償金額過大、甚至要求校方予以轉班等方式來面對事件的結果，也使得霸凌防制工作出現許多困境而有待解決。

二、台中市海線地區學校校園霸凌防制困境

(一)霸凌行為判定有難度，責任歸屬分際不明，行政與教學溝通有嫌隙

教師在處理校園霸凌事件的困境包括霸凌事件判定、責任歸屬問題、親師溝通與行政與班級間的溝通管道不佳。班級導師與兼任行政工作的教師一致認為，霸凌行為認定有很大的爭議，雖然校園霸凌準則有詳實規定，但形成要件卻沒有說明是否需全數符合或部分符合，導致調查小組或教師的認定有差距，也導致疑似霸凌便立即以乙級通報，此舉也造成業務工作量大增，主因還是避免觸犯法定通報刑責；其次責任歸屬問題則是發生在通報後，許多導師認為通報行政處室後，責任便落在行政教師上，對於後續的處理作為也轉趨消極，造成行政教師困擾；研究發現教師一致認為與家長的通知協調是整個處理過程中最困難的地方，過程中雙方家長難免有定見與紛爭，難就難在找出雙方的共識處；最後則是行政與班級間的橫向聯繫難以落實，班級導師負責教學工作，列席開會、調查、親師溝通與輔導後續事宜，行政教師與班級導師各有其工作，因此霸凌事件的處理就必須加長工時來完成，成為霸凌事件處理上的困境。

(二)教師專業知能待強化，輔導管教與教學經營，學校家庭雙管難齊下

相較於兼任行政教師的行政作業面，班級導師認為期工作繁瑣，而發生霸凌行為時，若是自身的專業度不足，恐怕無法圓滿解決，顯露出第一線人員專業度不足，會影響後續處理的結果。輔導管教是需要家長配合的，但許多霸凌事件關係人回到家後，家長並沒有進行後續的輔導管教，成效往往不彰；加上霸凌事件的後續輔導作為需要班級導師的配合，除了霸凌者外，被霸凌者與旁觀者也都需要進行霸凌事件的輔導，可是班級導師在輔導專業上無法達到相關的要求，因此輔導成效大打折扣。學校端應負起教師進修的責任，但學校宣導事項多如牛毛，無法每學期辦理相關研習，僅能透過朝會或教師晨會進行相關宣導，透過校務會議手冊上各種宣導計畫，希冀教師能夠自行強化相關專業知能，但教學工作繁重的強況下，教師們心有餘而力不足。

(三)實務作為有依據，執行落實有難度

班級導師知道有霸凌防制準則，但鮮少去了解詳細的規則；而兼任行政教師了解自己學校訂定的霸凌防制計畫，但是大多停留在知道有這樣的計畫存在，對於詳細的內容規範不熟悉，知道霸凌處理的大概程序，詳細的步驟還是得需要拿出計畫詳閱。而且大多的行政教師都只注重在霸凌處理的當下程序，因為分層負責的關係，使得後端的部分與預防的部分相

對了解的較少，責任通報與法定通報的認知尚待加強，雖然有訂下計畫與準則，但只求不觸法的底線下來執行相關工作，加上工作量的不均，也因此產生了行政大逃亡的情況時常發生。

三、學校教師對校園霸凌防制工作認知與處置現況

(一)擔任班級導師的工作認知與處置現況

根據本研究結果，台中市海線地區學校導師在霸凌防制工作上的專業度稍嫌不足，對於霸凌工作的處置程序與相關準則規範，必須透過相關紙本資料與學校處室資源，方能處理。雖說在霸凌行為發生當下都能將當事人分開，但若是不熟稔正確的相關作為，難保會發生更嚴重的後果。

班級導師在處理霸凌事件的現況中，大都處在於釐清事實與輔導，導師教學工作繁重下，若能在班級處理完的霸凌事件，基本上問題不大，除非嚴重或者家長不滿，不然絕大多數的霸凌都不會通報到學校行政單位，因此也無法完成通報或是小組會議等程序。在班級後端輔導作為上，導師的相關知能比起霸凌處理期充足，導師的班級經營與親師生互動就是輔導的一部分，在這方面導師們都有屬於自己的一套教學策略模式，用在霸凌防制工作上是非常適合的。

(二)學校行政教師的工作認知與處置現況

本研究發現台中市海線地區行政教師在霸凌防制工作上的處理程序專業度較班級導師來的高。擔任相關工作的行政教師，除了可以分別透過學生/家長/老師發現霸凌事件外、還

可以透過校園生活問卷或防制霸凌專線電話來獲知，在發現期的工作較為全面。而處理期與追蹤期常見的處置方式為釐清事實、通知家長、通報校長、召開防制校園霸凌小組會議、啟動輔導機制、持續追蹤等。此外，學校行政教師的校園霸凌防制工作在預防作為上，常見措施為全校宣導、輔導室的輔導工作、鼓勵教師強化對霸凌的認知等。

因此我們從研究結果得知行政教師的工作認知是較高的，但嚴格來說，雖然工作認知較高，但實際操作上仍有許多待改進的地方，大方向是正確的，實際的執行有許多困難，包括：家長應對與通知、行政作為與班級導師間的落差、宣導不足、人力缺乏與強化教師專業等方面都有許多執行面上的缺失。

二、研究建議

(一)多樣來源知悉校園霸凌事件，強化教師針對霸凌行為判定之能力

設立緊急電話與通報窗口，讓受害者、家長、教師與其他學生能夠第一時間通報校方知悉，再者利用校園生活問卷、反霸凌專線來打擊校園霸凌黑數。兼任行政教師與班級導師能夠強化對於霸凌行為判定知能。教師更應即時聯繫雙方家長以瞭解事實狀況，隨時回報學校處置程序，並共同協商後續之處置。

學校應依 2012 年的校園霸凌防制準則的界定來作為霸

凌事件判定要件，如此將有助於教師與學生對霸凌行為的理解，也能夠讓第一線教師有例可循，再者可輔以國際通用的判定霸凌三要件：「惡意傷害行為」、「力量失衡」、「重複發生」。避免教師在判斷霸凌事件時混淆了暴力行為、偏差行為及霸凌行為之差異，這三種的最重要的差異在於”重複性”。當學校教育人員專業度提升的同時，也同時宣示學校反霸凌行為的決心。更可以透過師生共同參與制定校內霸凌行為規範的過程，形成同儕間的約束力，亦能有效教導學生正確處理霸凌行為的方法。

（二）權責處室全體人員皆為對應窗口，強化學校教育人員對防制校園霸凌的相關知能

鑒於學校單位多以學務處為對口單位，且權責大多落在主任或組長一人身上，為了能了緩解工作壓力以及強化教師相關知能，教務處、學務處與輔導處應互為權責代理單位，除了設置單一窗口方式來接收案件的反應外，也能夠使得橫向聯繫更加緊密，方能建構完善的校園霸凌事件通報機制與處理流程，及時處理以及完備後續的輔導機制。教務處應針對學校相關人員及因應小組成員，就防制校園霸凌策略與規範、通報注意事項、調查技巧、報告撰擬及法律需知等面向進行課程訓練，學務處負責訂定校園反霸凌政策，並透過教育宣導讓學童瞭解如何因應霸凌行為，輔導室則提供完整的輔導諮商服務，必要時可尋求專家協助。為了強化學校教育人員的相關知能，除了透

過施行有年的友善校園週的推動，結合霸凌相關議題來辦理體育或藝文活動，結合在地文化及學校特色，研發具有防制校園霸凌特色之教具(材)或課程。此外結合情境預防策略來辦理相關霸凌行為案例研討，邀請專家學者到校進行專題演講，透過實務操作的方式來進行，跳脫以往講授課的方式來進行研習，方能真正落實霸凌防制的工作。

(三)多元輔導策略齊下，重視個別差異並長期追蹤

教師應扮演協助的角色，採取溫和理性的態度來處理霸凌行為，由於造成霸凌行為的原因很多，有的是源自於家庭霸凌者角色的模仿、有的則是反擊性霸凌，進行輔導時，應針對霸凌者、被霸凌者與旁觀者提供個別正向、讚美、重現建構與分析行為代價的差異輔導策略，讓所有參與者都能了解整個霸凌事件的過程與責任歸屬，同時將小團體輔導及班級輔導納入整體輔導策略方針，融入修復式正義的 VOM 與 FGC 等方式。此外，針對強制對霸凌者接受固定時數的相關課程教育，也應當重新規劃設計，而非一套課程用於所有關係人。霸凌行為的輔導成效並不是一蹴可幾，學校應進行長期的追蹤輔導，而家長也應與學校密切合作，共同來協助孩童改正其偏差行為，必要時也可尋求專家的協助。

(四)鏈結親師生關係，結合社會各種資源協助校園霸凌防制工作

針對校園霸凌防制準則所推動的三級預防做加深加廣

的設計規劃，從班級建立同儕尊敬、互助與正義的觀念做起，並且正確辨識打鬧與霸凌之間的差異，培養正確的生活習慣與人際關係，更要強化親師生對的合作關係，學生、家長與學校共同責任的擔負，規劃辦理志工研習活動或家長工作坊，提升家長校園霸凌防制意識。。學校更要積極挹注各種資源，與學生輔導諮商中心、社政系統與警政系統的合作，期盼擴大整體的效果，讓校園霸凌不再成為學生就學心中的痛。

參考文獻

教育部(2015)。教育部 101 至 103 年度校園霸凌調查分析研究期末報告。

教育部(2012)。校園霸凌防制準則。

教育部(2012)。各級學校防制校園霸凌執行計畫。

張信務(2007)。營造友善校園—從去霸凌開始。北縣教育，61，31-35。

鄧煌發(2007)。校園安全防護措施之探討—校園槍擊、校園霸凌等暴行事件之防治。中等教育，58(5)，8-29。

陳利銘、王佳琪、馮綉雯(2015)。國民小學高年級校園霸凌現況之研究。教育學刊，45，127-157。

鄭英耀、黃正鵠、陳利銘、薛靜雯、劉昆夏、黃國彰(2010)。教育部校園霸凌現況調查與改進策略研究計畫期末報告。台北：教育部。

陳利銘、顏慶祥、吳家純、王俐淳(2017)。教育部 104 學年校園霸凌狀況調查分析研究報告。台北：教育部。

中山大學(2016)。教育部 101 至 103 年度校園霸凌調查分析研究期末報告。教育部。

蔡懷萱(2012)。班級生態系統課程介入方案之建構及其對校園霸凌防治效果之研究。台北市，國立中央警察大學犯罪防治研究所博士論文。

蔡芳玫(2016)。生命教育融入校園防治霸凌之策略。臺灣教育評論月刊，2016，5（3），頁 133-139。

毛湘茹(2012)。霸凌與充權：大學女性敘說少女時期遭遇言語或關係霸凌、霸凌他人及其衝權之歷程。嘉義縣：國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文。

施俊良(2016)。校園教師處理學童霸凌行為經驗模式與因應策略研究。嘉義縣：國立中正大學犯罪防治研究所博士論文。

黃姿綺(2017)。校園教師對校園霸凌防制工作態度之研究-以臺中市為例。台中市：靜宜大學社會工作與兒童少年福利學系碩士在職專班碩士論文。

林瑞英(2011)。校園學生知覺教師管教方式與校園霸凌行為關係之研究。屏東市：國立屏東教育大學進修暨研究學院教學視導碩士學位學程班碩士論文。

林允中(2014)。嘉義市國中青少年家庭概念與校園霸凌態度之預測及其調節變項之研究。嘉義縣：國立嘉義大學師範學院

輔導與諮商學系碩士論文。

白佳明(2015)。中小學校園霸凌行為與防制對策之研究。高雄市：國立臺灣海洋大學海洋法律研究所碩士學位論文。

中途學校導師對輔導工作觀點之研究

The study of the mentors' point of view in
counselling work in an independent transition
school

梁信忠¹

¹高雄市立楠梓特殊學校瑞平分校教師兼訓育組長

摘要

本文為探討獨立式中途學校導師對於輔導工作觀點之研究，社會快速變遷資訊爆炸的時代，任與人之間的距離不再遙遠，透過社群網路、交友軟體…等通訊軟體讓彼此能快速的認識，也因為如此造成許多的問題產生，例如：金錢被騙、情感被騙、性侵…等許多的社會問題，然而青少年 13-15 歲正值身心發展、社交能力逐步建立，對於異性更是充滿著好奇。國家為了照顧這一群因為價值觀、家庭問題、社會適應…等問題，特地成立了中途學校。讓無法適應正規教育的學生有另外一種選擇。

中途學校已經成立將近 20 年，對於中途學校的研究方向都是以學生為對象的研究，對於校內的教職員工相關研究卻是寥寥可數。面對這一群過傷、家庭功能弱勢、行為偏差著，在中途學校裡的交師承擔更多的身心壓力，面對於這些高關懷的少女，在中途學校現在的輔導工作，身為第一線的導師們又是如何的看待？本研究的主要目的是探究中途學校導師對輔導工作之觀點研究，及了解其輔導學生和推動輔導工作時遭遇困難及因應的策略為何，並提出研究建議以利參考。

本文研究對象的選取採用立意取樣中的標準抽樣，選取七位中途學校時曾經擔任導師，運用質化研究中的深度訪談法——半結構式的開放訪談方式來蒐集資料，歸納分析後的研究結論

如下：一、獨立式中途學校導師輔導工作之現況：(一)輔導工作內容涵蓋廣泛，如同父母對待子女一般、(二)輔導工作時間多不固定，常要處理突發性狀況、(三)時而欣慰與受到肯定，但仍偶有挫敗與失望、(四)工作信念積極正向，期許學生能獲得更生。二、輔導工作上的困境及因應策略：(一)家庭配合程度低落，親職教育不易推展(一)專業資源協助有限，過度倚重導師決定、(二)團隊運作協調不佳，彼此產生衝突、(三)課程內容專業不足，導師無法兼顧授業、(四)管理規定缺乏一致，教導處遇無法可循、(五)面對困境採自我調適，尋求周遭資源協助。最後根據研究發現針對中途學校輔導實務及未來研究提出具體建議如下：一、在學生方面：(一)學生追蹤輔導、建立資訊平台、(二)學生問題的處理、能一致性的標準、(三)輔導計畫納入家長狀況及意見。二、導師方面：(一)規劃導師在職訓練、自我療育課程、(二)融合輔導理念於教學、發展個別化課程、(三)規畫適切輔導課程、課程彈性多元化。三、學校行政層面：(一)輔導機制專業分工、並加強合作默契、(二)同仁溝通協調、建立輪替制度、(三)另類教育措施、勇於嘗試挑戰。

關鍵字：獨立式中途學校、導師、輔導工作、中輟生、性剝削

Abstract

Liang Hsin Chung

This paper is to explore the mentors' point of views on counselling work in an independent transition school. In the rapidly changing and information exploding era, the distance between people becomes shorter than before. Everyone gets to know each other easily by social media, dating software, etc. However, it also causes many problems, such as defraudation, cheating on relationship, sexual harassment, and so on.

At the age of 13 to 15, teenagers are in a period of time developing their physical body and mental world. At the same time, they are full of curiosity to people of opposite gender. The government has established transition schools, in order to take care of those who have issues such as values, family issues, and social adaptation, which gives another option for students who cannot adapt to formal education.

The transition school is established almost 20 years. However, the research objects are all about students, rarely of them are related to faculties at school. Those faculties endure more physical pressure to confront

injured, dysfunctional family, and behavioral bias students. How those faculties being treated when they standing at the front-line of counselling work to face teenage girls who need more concerned? This main purpose of this research is to discuss the perspective of consulting work from mentors in transition school, and understand the strategies to deal with difficulties while counselling students and promoting counselling work. The following reference is the suggestions of this research.

The selection of research object in this paper applies standard sampling of purposive sampling. Seven of them who used to be mentors in transition school were selected to in-depth interview of qualitative research, using opening semi-structured way to collect data. After inductive analysis, the research is concluded by “phenomenology research” and “phenomenology content analysis” as follow,

1. Current status of counselling work for independent transition schools:

- (1) Counseling work covers a wide range of topics, just as parents treat their children.

- (2) Counselling hours are not regular and often have

to handle emergent situations.

(3) Mentors are sometimes comforted and affirmed, but still occasionally frustrated and disappointed.

(4) Work with positive faith, and hope students can get rehabilitation.

2. Difficulties and coping strategies in counselling:

(1) Parental education is not easy to develop due to low level of family cooperation.

(2) Limited assistance of professional resources and over-reliance on mentor's decisions.

(3) Poor team coordination results in confliction.

(4) Insufficient professionalism in the course content makes mentor cannot balance teaching.

(5) Teaching methods are nowhere to follow, so does the lack of consistency in management regulations.

(6) Adopting self-adjustment and seeking assistance from surrounding resources when facing dilemmas.

Lastly, according to the research, it found the specific suggestions for transition school counselling practices and future research as follows:

1. For students,

(1) Track counselling status and build information

platforms for students.

(2) Cope student issues with consistent standards.

(3) Counselling plans take situations and opinions of parents into account.

2. For mentor,

(1) Plan on-the-job training and self-care courses for mentor

(2) Integrate the concept of counselling into teaching and developing individualized courses.

(3) Plan appropriate counselling courses and flexible diversified curriculum.

3. For school administration,

(1) Specialized in counselling mechanism, and strengthen teamwork cooperation.

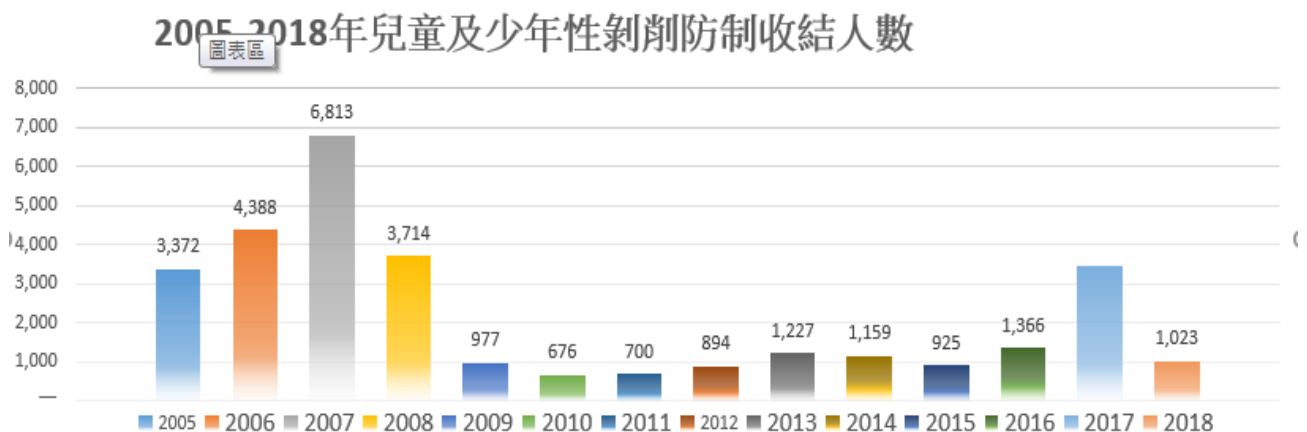
(2) Coordinate with colleagues, and establish the rotation system.

(3) Set up alternative education measures, and encourage to challenge.

Key words: independent transition school

壹、緒論

由於社會文化急遽變遷，社會風氣日漸萎靡，加上家庭結構的轉變與父母不當的教養方式，使得破碎家庭劇增、親子關係疏離，也促成年輕學子們價值觀的偏頗與迷失。有些孩子藉由逃家、逃學的方式，欲在社會中尋求自我的認同，卻迷失於社會的大染缸中。根據地方法院檢察署 2018 年「違反兒童性剝削案件」的統計，從 2005 年的 3372 件到 2018 的 1,023 件(見圖一)，在 2007 年達到高峰將近有 6,813 人違反兒童性剝削的工作(2007 年的大幅上升是因為「兒童及少年性剝削條例當中第 29 條嚴謹的關係」)，而年到 2009 年逐漸遞減是因為對於兒少第 29 條有爭議性，以及對『兒童權利促進權益』的重視。



圖一 法務部地方法院 2018 年「違反兒童性剝削案件」的統計

然而是不是就只有這些人數呢?從許多的研究發現台灣的色情業者，對於政府的法令自有一套解決的方法，再加上現階段的網路如此的便利，青少年性剝削的方法不再侷限於透過業者，甚至也採用網路上的交易，所以這一類的黑數是無法估計的。王淑芬、許靖健在 2016 年 6~8 月，針對受到性剝削的兒

少進行問卷調查，在回收的 69 份問卷中（受訪女性佔 94.2%，男性佔 5.8%），性交易類型以從事援交（42.0%）最多，而接觸性產業的管道，有 43.5%使用即時通訊軟體，24.6%有使用交友網站或交友 APP，11.6%的受訪者是透過色情相關網站，顯示在科技進步下，網路已成為兒少性剝削的重要管道。

性剝削也經常結合其他種形式的剝削，而形成對兒少「多重剝削」的狀況，包括有 67.2%的受訪者曾經被客人性騷擾或性侵，甚至 15.6%的受訪者「總是」和「經常」有此經驗。此外，59.4%的受訪者曾經被客人威脅或肢體傷害，48.4%曾經被限制人身自由，顯示兒少除了遭到多重剝削，在性產業中也容易遭到不利身心健康的各種影響，更突顯性產業不應成為他們的一種工作選擇（勵馨基金會，2015）。少女偕同網友跳家、逃學的事件一再發生，兒童暨家庭扶助基金會 2005 年調查發現，少女離家與輟學幾乎已成為誤入歧途的首部曲。這些少女離家後為了討生活，約有八成少女「自願」下海援交，而從十三歲以下的不幸少女接受安置的人數逐年攀升，可以發現少女援交的年齡有逐漸下降的趨勢。

青少年是國家的財產，如何保護他們便成為政府的重要政策指標之一。為了導正這群因價值觀念偏差或因家庭、學校、社會因素而誤入歧途之青少年，於是政府針對這些學齡階段誤入歧途者，提供回歸正規學校教育前之「中途學教育措施」，於是在民國 87 年設立全國第一間「獨立式」的中途學校一中

途學校，這是一所不同於其他經營模式的安置機構，兼具教育與安置養護的功能，並以教育為主軸，引進社工、心理、輔導與教育等專業人員及資源。

中途學校所收容的學生與一般的學生不同，最大的收容人數為九十人而年齡大多都在12~16歲以中輟少女為主，因為在中途學校的孩子，每一個都來自於被法院裁決安置於中途學校，施以特殊教育一至二年，所以學生的來源是以違反「兒童性交易防制條例」，早年中途學校是以收容不幸少女為主，隨著時代的改變，未成年的男生進行性交易被查獲的也緩步的增加。

中途學校的編制和一般的安置機構不同，他們會根據學生家庭狀況的差異而分別給予協助；另外，全國唯一社會工作師的編制，讓外界的資源可以藉由社會工作師的協助而讓學生們得到最妥當的照顧；針對學生心靈、情緒、人際溝通等專業領域的成長，則有專任輔導老師的編制；至於學生生活上其他的點點滴滴，就落在導師的身上，早年舉凡帶學生就醫、買個人物品、與家長聯絡，管控學生放假的生活作息、班級的經營等，這些都是在外面學校所體會不到的事物。

然而，面對這些來自破碎家庭、對人性充滿不信任感、學習動機低落的學生們，導師必須花很多的時間去了解、去關心、去照顧她們。相對地，在這個具有特殊性、異於一般學校體制的中途學校任職，導師往往要面臨前所未有的壓力與挑戰，舉凡面對情緒失控的學生、協尋逃跑離開的學生、處理學生自殤

的突發狀況，甚至於同時面對家長的無理要求與安撫學生的情緒。

中途學校學生的情緒往往會因為人際互動、感情受挫、家庭關係及課業的壓力等因素，而造成很大的困擾。有些智力較差的同學，導師還必須要花很多的時間去幫助她們學習生活的基本能力。因此，導師的工作不只是班級的經營而已，當導師在面對學生的時候，孩子們心靈苦痛的分享、金錢的管控、與家人的溝通、與同學的團體互動等等，都是導師必須關心、必須投入的工作責任，更重要的是要教會學生如何培養謀生的能力，以應付將來回歸社會的各種狀況，這些都顯示導師工作的複雜性。此為研究目的一。

然而，學生在經過導師的輔導之後，往往還是有其他的想法而導致導師的教學挫敗，這個時候，導師內心的苦痛、難過與懊惱，是沒有人可以體會的，例如，導師常常會因為學生的不假離校而自責不已，他們擔心的不是自己工作的不保，而是擔心學生的安全。

本研究者在中途學校任職已有 17 年多的時間，也擔任 12 年的導師，從他平日的言談中發現到他非常關心學生，對學校有著相當大的期許，可是身為導師的他，似乎也有著相當的無奈與無力感。據他描述，雖然所有的導師都非常團結，但在面對學生事務時，學校裡其他編制的成員並沒有如導師般地投入，同事之間的聯繫也不夠密切。在如此的環境下，想讓學生得到

最好的照顧，導師們的工作的確是有相當多的困難待協助。

例如：導師與輔導老師的角色重疊，往往各行其是，造成彼此之間的誤解；因為專業分工不清，造成學生無所適從；希望新進同仁能夠瞭解學校的整體狀況後再擔任行政職務，而不是在還來不及瞭解學校的狀況下，就與導師產生對立；同時希望所有同仁對學生的教育「原則」是一致的，不要讓學生有投機取巧的機會；亦希望全校開會後所做的決議，能夠確實執行，避免因朝令夕改而帶來困擾。

中途學校成立已有 20 年，在如此坎坷大環境之下的導師，有多位已離職，然而憑著對學生的「愛」與「關懷」，還有多位老師堅守崗位持續努力著。這幾位靠著不服輸的衝勁與對學生服務的熱忱，在理論與經驗的交互學習下，戰戰兢兢地往理想中的中途學校前進。一路走下來，其中難免有大環境的不如意，以及外界給予中途學校導師的異樣眼光，然而，支撐著這些導師無怨無悔走下去的，到底是什麼樣的力量呢？研究目的二。

由於工作的特殊性，所以導師對教育工作的成敗具有關鍵性的地位，因為導師是整個學校第一線的輔導人員，他們和班上的學生朝夕相處，接觸的機會最多，因此最能及早發現學生的偏差行為，也最能掌握學生的各種背景資料。身為第一線的人員，導師與學生生活融合在一起，應該更能了解學生的需求什麼？然而國內外對於中途學校導師輔導工作的相關研究並

不多見，大多是著重在國中、小教師輔導工作的研究，因此瞭解導師對輔導工作的建議是什麼，以及一個良好的中途學校應具備什麼樣的條件，此為研究目的三。

貳、文獻探討

一、中輟生之現況與犯罪統計

(一)中輟生定義

中輟生的定義眾說紛紜，如聯合國教育科學與文化組織(UNESCO)界定為「中途輟學是指在任何一個階段的學生，在其未修完該階段課程之前，因故提早離開學校者」。教育百科全書對中輟的定義乃「在學中、小學生在完成學業之前，除死亡與轉學外，因各種緣故退出學生身份者(Carter, 1973)。另外在 2017.8.23 教育部通過「國民小學與國民中學為入學或中途輟學學生通報及復學輔導辦法」定義中輟中，將輟學生界定為：(一)未經請假、請假未獲准或不明原因未到校上課連續達三日以上。(二)轉學生因不明原因，自轉出之日起三日內未向轉入學校完成報到手續。然學者人仍存在許多不同的見解，如不易與逃學、缺席行為區分、三日期限太短、此三日之日程，係屬某期限內之「累計」抑或是「連續」(全國法規資料庫，2017；鄧煌發，2001)。此外衍生的問題上包括僅將國民中小學納入為涵蓋高中，階段不同難以比較，同時立校三日容易流於形式，並沒有辦法呈現真實狀況。107 學年國中、小輟學率

為 0.18%，與 2017 學年相當，惟較 2013 學年 0.20%略降，其中國中生為 0.44%；按縣市別觀察，以花蓮縣、臺東縣及基隆市較高，分別為 0.45%、0.37%及 0.29%，與 2013 學年相較，花蓮縣增 0.06 個百分點，臺東縣及基隆市則均下降；另原住民 2018 學年國中、小輟學率為 0.79%，相對較高，輟學人數為 502 人，惟與 2013 學年相較分別減 0.07 個百分點及 125 人。中輟生復學率部分，2018 學年為 84.70%，其中原住民學生為 83.07%；輟學扣除復學人數，2018 學年為 480 人，其中原住民為 85 人，相較 2013 學年 666 人及 91 人，均呈下降。

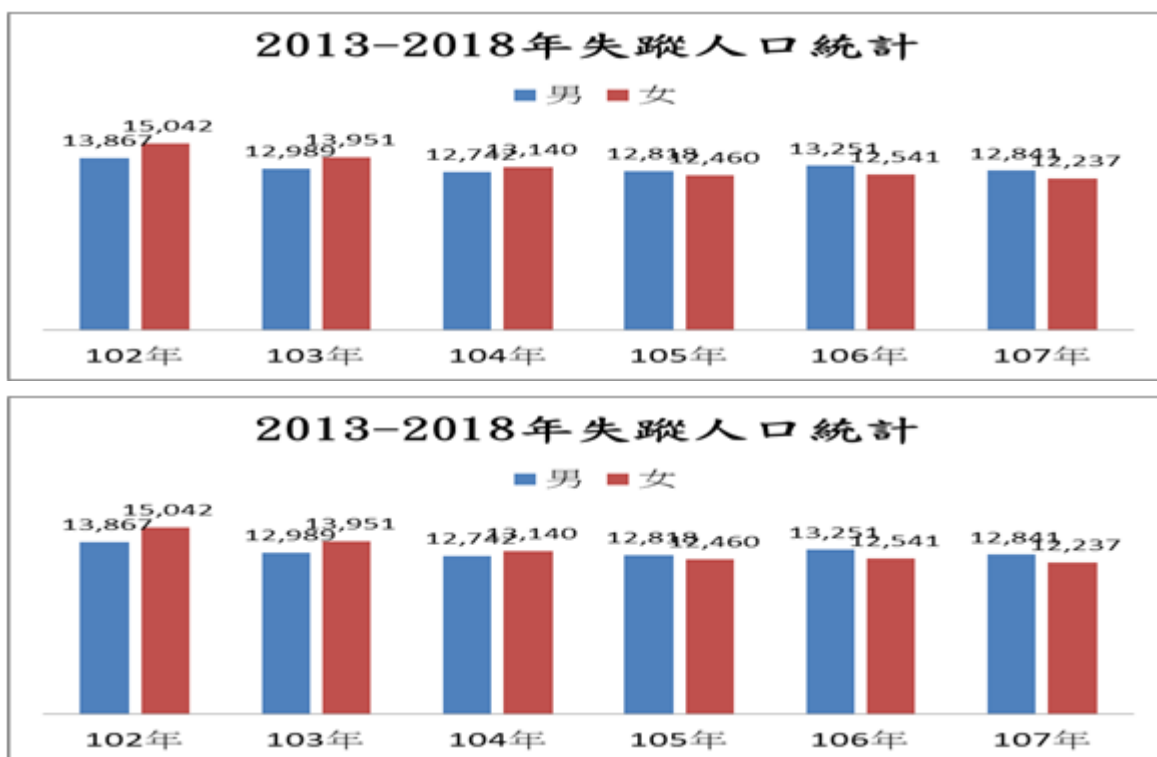
年別	全國	教育級別		身份別		縣市別		
		國小	國中	一般生	原住民	花蓮縣	台東縣	基隆市
2013	0.20	0.04	0.46	0.18	0.86	0.39	0.58	0.35
2014	0.21	0.04	0.47	0.18	0.81	0.42	0.47	0.37
2015	0.20	0.04	0.47	0.18	0.84	0.47	0.52	0.38
2016	0.19	0.04	0.45	0.17	0.77	0.46	0.34	0.39
2017	0.18	0.03	0.42	0.15	0.73	0.44	0.37	0.36
2018	0.18	0.03	0.44	0.15	0.79	0.45		0.29

研究者自行整理

(二)失蹤人口與中輟關係

在台灣每一年將近有 2 萬多人的失蹤，從 2013 年失蹤人口數由 2 萬 8 千 9 百 09 人逐年緩步的遞減到 2018 年的 2 萬 5

千多人，可以是有具體的成效，從歷年來的資料當中也可以看出來女性失蹤人口都是大過於男性，只有在 2016 年首度超過女性。近 6 年來失蹤人口尋獲率為 8 成以上。另外近六年以來失蹤人口數緩步的下降中，然 2016 與 2017 年男性失蹤人口樹大過於女性原因在於，12-17 歲的失蹤青少年減少所導致的因素。



另外在年齡層的觀察，青少年的失蹤人口數從 2013 年 8 千多人逐年的下降到 2018 年 5 千多人，可以說很有成效，然在資料當中可以看出來，女性青少年失蹤的人口數大過於男性，實在是需要有關單位的注意（如圖二）。

單位:人

時間	人口數	0-11歲	12-17歲	18-24歲	25-64歲	64以上歲
2013年	2萬8909	941	8348	3469	1萬2948	3303
2014年	2萬6940	825	7572	3239	1 萬 2139	3165
2015年	2萬5882	765	6742	3151	1 萬 2030	3194
2016年	2萬5278	789	6084	2925	1 萬 1777	3703
2017年	2萬5792	773	5798	2842	1 萬 2376	4003
2018年	2萬5078	785	5359	2814	1 萬 1929	4191

圖二 2013-2018年警方獲報失蹤人口年齡層分布(資料來源:內政部警政署)

根據內政部警政署的資料統計，國內每年通報失蹤人口數約 2、3 萬人不等，而以各年齡層失蹤人口率來看（年齡層失蹤人口數／該年齡層總人口），無論男、女，幾乎每年皆以 12~17 歲青少年的人口失蹤率居首，且調查顯示，逾 7 成青少年失蹤的原因，都是離家出走。然而資料顯示出以 12-17 送青少年失蹤人口為最多數，又以青少年失蹤的比例最高。探究原因大多是離家或是翹家，這些女孩們的自身安危令人擔憂，也讓歹徒有機可乘，造成重大的社會問題。根據中正大學學務長鄭瑞隆教授分析(2018)指出中輟生大部分有家庭結構不完整、接受「隔代教養等家庭功能不彰」問題，學校應掌握中輟人數與家庭狀況，安排社工介入輔導，如有長期中輟者應通報各縣市政府少年輔導委員會，由警方至網咖等中輟生易逗留場所尋回。另外中正大學犯罪防治研究所所長許華孚(2018)教授表示中輟生極易被有心人士誘惑，在非自願性慶況下犯罪，建議以刑法「擄人勒贖」罪嫌起訴，而非以刑期較輕微的「妨礙自由」罪嫌送辦，以嚇阻犯罪。

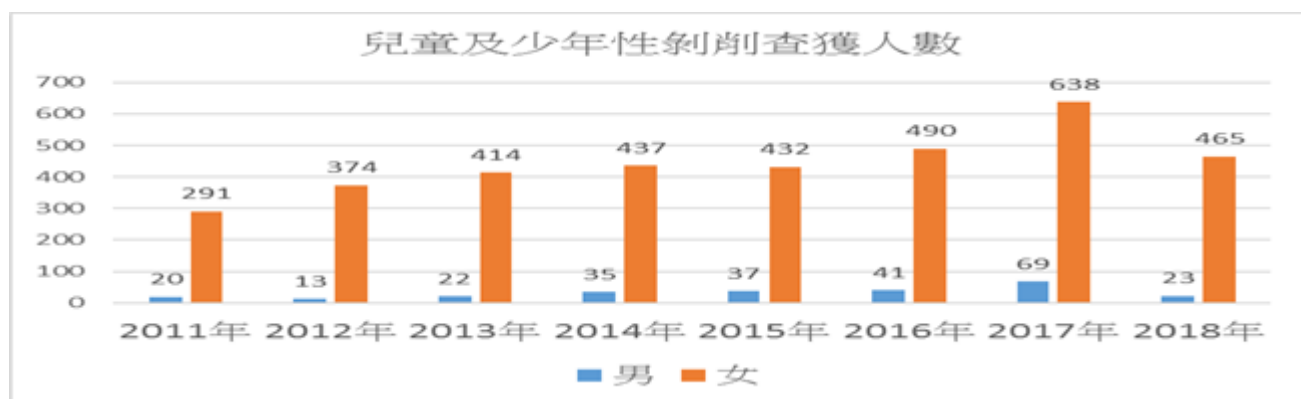
中途輟學與少年犯罪的議題，經常引各界的熱烈討論。根據司法院之調查，教育程度為肄業者(含在校與離校占犯罪少年與兒童之近八成，而近年來中輟生大約占全體學齡人口的0.13%左右。學者蔡德輝(1993)調查少年監獄及少年輔育院犯案少年在學與非在學背景，發現非在學(輟學)少年犯罪約為在學少年犯罪的三至五倍。另外法務部(2013)之分析犯罪中輟學生人數占整體少年兒童犯罪人數比例已逐年減少(詳如表一)，從2004年16.31%，至2012年以降為占5.15%，足見跨部會合作推動之「中途輟學學生通報及復學輔導方案」及加強校園內高關懷學生所需之協助與輔導，已有具體成效。但鑑於中輟生面臨犯罪與被害人持續存在，仍應予以高度關注。

表一 歷年犯罪少年屬於中輟學生統計

年別			2003 年		2004年		2005年		2006年		2007年	
			人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比
總計			11,652	100.00	9,566	100.00	9,063	100.00	9,064	100.00	9,058	100.00
在學生數			6,195	53.17	5,392	56.17	5,042	55.63	5,067	55.90	5,159	56.96
非 在 學	小計		5,457	46.83	4,174	43.63	4,021	44.37	3,997	44.10	3,899	43.04
	中 輟 學 生	小計	1,901	16.31	1,363	14.25	1,202	13.26	923	10.18	851	9.40
		國小離校	66	0.57	45	0.47	31	0.34	32	0.35	27	0.30
		國中離	1,835	15.75	1,318	13.78	1,171	12.92	891	9.83	824	9.10

		校										
	其他		3,556	30.52	2811	29.39	2,819	31/10	3,047	33.91	3,048	33.65
年別		2008年		2009年		2010年		2011年		2012年		
		人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比	
總計		9,430	100.00	9,300	100.00	9,935	100.00	11,373	100.00	12,031	100.00	
在學生數		5,513	58.46	5,556	59.74	6,271	63.12	7,224	63.52	7,477	62.15	
非 在 學	小計		3,917	41.54	3,744	40.26	3,664	36.88	4,149	36.48	4,554	37.85
	中 輟 學 生	小 計	720	7.64	672	7.23	563	5.67	625	5.50	620	5.15
		國 小 離 校	23	0.24	22	0.24	13	0.13	11	0.10	14	0.12
		國 中 離 校	697	7.39	650	6.99	550	5.54	614	5.40	606	5.04
	其他		3,197	33.90	3,072	30.03	3,101	31.21	3,524	30.99	3,934	32.70

資料來源：司法院統計處;101年少年兒童犯罪該況及其分析，法務部印行，2012年7月。



說明：本表不包含屢犯少年兒童及未經個案調查人數。

二、獨立式中途學校處遇與現況

中途學校定義有需多不同的說法，中途學校的起源來自於台灣省政府教育廳自年 1993 年 度起，為照顧因家庭失功能而輟學知學生，陸續在台北縣立江翠國中(無住宿)、嘉義縣民和國中、台南縣立永仁國中以及台北縣平溪國中等校以不同型式試辦慈暉專案」，讓中輟學生可以獲得生活照顧以及學習機會，「慈暉班」是提供一般學校體制外的教育設施，讓有特殊需求之學生回到正規學校教育之前的中途教育設施」，係為「中途學校」理念落實方法之一，從教育單位的立場思考，中途學校是一種理念，旨在提供「中途教育」，使這些特別的青少年有繼續接受教育之機會，所以只要能夠協助及幫忙不方便接受正規學校教育的青少年，繼續其教育的各種安排，均可稱為「中途學校」多元型態之一。爾後因為對於未成年從事性交易的定位不同，導致在法令上的名稱上也不同，從 1995 年社會普遍認知少女是因為少年自深愛玩、花費大所以才從事性交易，故當時的法令訂為兒童及少年性交易防制」，並規定違反此法令之少年必須於中途學校實施特殊教育兩年。近年來為要接軌國際 CRC 兒童權利公約，認為這些少年都是在身心並未完全成熟、或是處於權勢不對等的情況下發生性行為皆屬被剝削、被害人的角色，遂於 2017 年 1 月 1 日將兒童及少年性交易防制條例」改為兒童及少年性剝削條例」。

「兒童及少年性剝削防制條例」於 2017 年 1 月 1 日正式實施新法，將認有安置之必要者，應裁定安置於直轄市、縣（市）主管機關自行設立或委託之兒童及少年福利機構、寄養家庭、中途學校或其他適當之醫療、教育機構，期間不得逾二年。

資料來源：歷年兒童及少年性剝削工作報告書

研究者自行整理



從上圖的資料顯示，2011 年至 2018 年性剝削被查獲的人數大約都在 400-600 人上下，當中也可以發現在性剝削的情況當中，女生的人數大於男生的人數。由於近年來網路、社交軟體的進步，有越來越多的戀童癖出現，所以男性的性剝削人數圖表當中也呈現緩步的上升當中。

近年來由於兒童人權的被重視，以及兒童權利公約(CRC)政府大力提倡遵守，導致在於面對兒童及少年性剝削的人權相對的提高，這些性剝削少年以被害者的角度來看，法院所採取的方式為盡量已不安置少年為前提，『兒童及少年性剝削防制條例』第三章安置與輔導內所說，違反兒童及少年性剝削之兒

童其處遇安置可以為：兒童及少年福利單位、寄養家庭、中途學校或其他教育單位，因此中途學校的優勢不再。雖然每年被查獲的人數大約有 400-600 左右，但真正被安置到中途學校的人數逐年遞減。(如下圖)

學校經營的困境在於人數太少，原因早年是兒童及少年性交易防制規定只要有性交易之虞少年，必須安中途學校兩年。(沒有其它的選擇安置地點)這是根據兒少性交易防制條例第 22 條規定，稱中途學校母法。然時代觀念轉變認定這些性交易的孩子不論自願或是非自願都是被剝削的一群，所以在 2016 年改為兒童及少年性剝削條例將第 14 條修訂安置地點為多元。另外少年事件處理法於 2019.06.19 日修正之 42 條第 1 項第 3 項關於交付安置於適當之醫療機構、執行「過度性教育措施」或其他適當措施之處所輔導部分自公布一年後施行。這樣對於中途學校學生人數的問題不僅可以解決，而且將來中途學校會面對更多更多元的挑戰。(下圖 2006-2018 年安置中途學校學生人數)。

中途學校全國分為三所，新北市豐珠中學、高雄市楠梓特殊學校瑞平分校、花蓮縣南平中學，其中兩所已經是獨立設校只有高雄市楠梓特殊學校瑞平分校尚未獨立設校。三所獨立式中途學校是兼具生活照顧及繼續教育的方式在經營，有別於其他合作式中途學校。

三、中途學校輔導工作分析

以下分析獨立式中途學校輔導工作實施之對象、輔導工作、中途學校與一般學校差異與行為偏差輔導措施探究等。

(一)對象

被安置的齡為 12 歲以上至 18 歲之少年，因違反「兒童及少年性剝削條例」，最多只能安置兩年且每一次延長只能一年為限最多到 20 歲。從 2006-2019 年學生人數從大約 100 名學生，驟減到 2018 年約 30 名學生。

1. 學員型態：

根據 105 年兒童及少年性剝削工作報告書，以性交易的個案占的比例約 62.2%、性交易之虞占 37.8%，再細分性交易類型以網路援交占 36.5%為最高、應召 14.9%及其他 9.5%

2. 性剝削原因：

人物質需求占 33.33%最高、逃家後需求 26.08%、朋友引誘 15.94%，以這三類為最高。這個現象不得不讓我們注意到以往都是以被害或是不自願的受害者，如今卻是相反以個人物質需求為最高，有關單位應該要再深入的了解。

3. 家庭背景：

學生家庭結構大多不是健全，以單親家庭占最多 42.14%、其次隔代教養占 25.51%、再來是雙親家庭占 10.14。整體來說單親家庭與隔代教養就占了 67.65%顯示家庭功能不完整，也因為如此學生的成長經驗更加的辛苦。

4. 教育程度：

以高中職學生居多占 87.8%，國中占 12.2%，國小則是 0。

5. 年齡：

安置學生年齡情形 12-14 歲占 5.4%、4-16 歲占 36.48%、16 歲以上 58.1%。由此可以看出以 16 歲以上的學生佔大多數，也就是高中職學生為主，也請相關教育、福利單位關注此現象。

(二)多元輔導方式：

1. 發展性輔導：以發展性需求給予全面性及預防性的輔導，包括新生入校、人際關係、興剝削防治課程、性別平等以及生涯規劃等。
2. 介入性輔導：針對特定的個案進行介入性輔導，包括違反學校規定、毒品案件、涉入不良場所、家暴案。
3. 處遇性輔導：針對評估有精神症狀及過動症之學生依規定進行治療與輔導。

(三)主題輔導活動

1. 輔導活動課程：人際團體課程、情緒團體課程、生命教育課程。
2. 心理衛生課程：新生入校講習：
3. 定期出刊校園心得、宿舍手冊、獎懲規定、。
4. 小團體輔導：生涯規劃、新生團體、生命教育團體。
5. 主題輔導活動：因應學校屬性全校於每一週一次，由全校教師分組進行主題活動課程。

6. 涵蓋 13 大主題，分別由教師 4-6 人一組進行課程，分別有金錢消費、生命教育、海洋科技與倫理、親子關係.. 等。

(四)社會資源應用

1. 定期寒暑假關懷社區老人。
2. 去除刺青紋身活動:透過公益團體的資源舉辦免費除刺青紋身活動。
3. 產學合作:每年固定與校外全家便利商店簽約，上學生得以實習。將課堂所學應用在實務經驗上。
4. 回歸後追蹤:學生離開學校後，法律上規定追蹤一年，以關懷學生就學、就業等社會適應狀況。

(五)獨立式中途學校與一般學校差異

1. 獨立式中途學校比較特別，除了一般學校有教師之外還另外編制高考及格社會工作師、專業輔導教師以即可以聘任兼職專業人員、精神科就診、評估等人員，除此之外還要加上 夜間照顧的生活輔導員等許多不同角色人員，多元組成相對的彼此之間的溝通更為重要。相較一般學校科層體制從屬關係明確。有較多的自主空間。
2. 校中有家園，學校按照教育單位之節奏，白天以教學為主夜間則是以照顧為輔，故對於學生式全時的照顧。白天的時候以教師人力為主，夜間則是以生活輔導員為主，偕同一致的配合，生活節咒語生活步調式需要調和的。
3. 透過全人教育養成提升適應社會能力

獨立式中途學校之教學，應以品格養成、生命教育以及知識技能專業為目標，並應強化輔導工作，以增進社會適應能力。一般學校教育以完成國民教育、以及因材施教之高級中學教育環境，提升學生學習及溝通能力。

4. 角色多樣性

教職員除了原有的職務外還其它的角色如教師還需擔負許多的角色，例如教師補救教學教角色、學生放假評估、與家長聯繫、定期開個案會議、獎懲委員會、課發會、教學領域會、膳食委員會、生活常規…等工作，教師涵蓋的角色多元，因此教師的言教、身教更為重要。

參、研究方法

質性研究在選取樣本方面的目的並不是量的多寡，而是獲得深度豐富的資訊對象為主。

本研究目的在探討中途學校導師對輔導工作之觀點，研究對象以中途學校目前擔任導師工作為主之七人，基於保密原則，受訪者須匿名處理。研究者選擇了以英文大寫字母 A、B、C、D、E、F、G 這七個編碼代號來代表七位受訪之導師，其資料整理如表 3-1。在此研究者要特別呼籲：基於學術倫理，請讀者勿做任何受訪者本人的猜測或探索。

表 3-1 受訪者基本資料表

代號	性別	服務年資	輔導相關背景
A	女	20 年	生命教育
B	女	17 年	生命教育、親子關係
C	男	17 年	高雄張老師、高雄榮總志工、台灣愛之希望協會、生命教育、中正大學犯罪防治研究所碩士生
D	女	16 年	音樂治療、生命教育
E	女	19 年	金錢與消費、社會關懷
F	女	14 年	金錢與消費
G	女	21 年	中山大學教育研究所、生命教育

肆、研究發現

研究將蒐集到的七位受訪者訪談資料，經建立單元概念與群聚相關意義單元後，作跨個案的資料分析，歸納出三個共通主題，分別為中途學校導師輔導工作之現況、中途學校導師在輔導工作上的困境與因應策略、中途學校導師針對輔導工作提出的建議，做成整體比較與歸納如下表 1-1。

表1-1跨個案分析之類別概念表

主題	類別	概念
中途學校導師輔導工作之現況	輔導工作內容	生活層面管理
		人際關係輔導
		家庭層面輔導
		價值觀念重建
		未來生涯規劃
	輔導工作時間	例行性時間
		難以估算
		偶發性事件
	輔導工作感受	體會學生的轉變
		受到學生信任與肯定
		傷心、挫敗與失望

輔導工作上的困境與因應策略	輔導工作信念	視為修行	
		陪伴的角色	
		指引與幫助	
		孩子的貴人	
	輔導工作困難	追蹤輔導時間太短	
		學生問題處理	管理規定不一
			學生不易輔導
			家長配合度低
		團隊運作協調	彼此聯繫不足
			彼此缺乏信任
			專業協助有限
			產生利益衝突
		課程設計安排	課程專業不足
			課程無法兼顧
	課程趨於保守		
	因應策略	採取自我調適	
		尋求情感支持	
		尋求宗教力量	
		尋求專業資源	
輔導工作提出的建議	學生追蹤輔導	延長追蹤年限	
		明確立法義務	
	學校輔導分工	輔導分工明確	
		回歸班群制度	
	教師專業能力	加強專業訓練	
	輔導課程計畫	課程內容多元化	
	學生問題處理	同仁立場一致	
		加強專業協助	
		教師人身安全	
		增添夜間人力	
	學校行政層面	規劃學校願景	
	同仁溝通協調	彼此鼓勵信任	
		身教重於言教	
	輔導人員特質	耐心及愛心	
		熱忱使命感	
樂觀有信心			
挫折容忍力			
摒除舊成見			
創意多變性			
對人敏感度			

一、導師輔導工作之現況

本小節從導師輔導工作的內容、時間、感受與信念四個面向來了解目前中途學校導師的輔導工作現況，分析類別概念見表 1-2。

表 1-2 導師輔導工作現況之之概念分析表

主題	類別	概念	受訪個案
中途學校導師輔導工作之現況	輔導工作內容	生活層面管理	A、C、D、E、F
		人際關係輔導	B、D、E、F
		家庭層面輔導	A、B、C、D、E、F
		價值觀念重建	B、C、E
		未來生涯規劃	E、F
	輔導工作時間	例行性時間	A、B、D、E、G
		難以估算	B、C、E、G
		偶發性事件	A、B、C、F
	輔導工作感受	體會學生的轉變	A、C、F
		受到學生信任與肯定	A、B、C、G
		傷心、挫敗與失望	B、C、D、E、F、G
	輔導工作信念	視為修行	A
		陪伴的角色	B、C、D、F
		指引與幫助	B、C、F、G
		孩子的貴人	B、E、F

(一)輔導工作內容

將七位導師的訪談資料統整後，發現中途學校的導師們平日的輔導工作內容相當多元與多樣，涵蓋生活層面管理、人際問題輔導、家庭層面輔導、價值觀念重建及未來生涯規劃共五項內容，正如 A 導師所言：「一句話可形容——一上工，隨時 standby！」，七部份的輔導工作內容分述如下：

1. 生活管理層面

從研究發現，導師平日的輔導工作以學生生活層面管理居

多，舉凡生活規矩、生病就醫、生活用品採購、書信的檢查、零用金的花用、休假的突發狀況等，都是導師們的責任。如同受訪者 D 所言：「我們在假日都是 24 小時隨時待命。」顯示出導師的角色就像是學生們的父母，一手包辦學生的食衣住行等生活起居事務。

- * 教導孩子們生活規矩、生活技能、親子的溝通、交友的問題、懷孕、墮胎、生兒育女的知識、生病就醫、生活用品採購、剪髮、寄信、收信、撒嬌、要零食、慶生等包羅萬象，換句話說，孩子們生活上的點點滴滴，當導師的幾乎都要包辦，最重要的是有關深層問題的挖掘。【SA002-1】
- * 簡而言之，輔導老師要做的、社工師要做的、父母要做的事，我們當導師的都得插上一腳。一句話可形容：「一上工，隨時 standby」。【SA002-2】
- * 她們就是跟我們緊密，所以就比較像是父母的角色，有點取代父母的角色的情形，導師一方面要上課一方面又要照顧生活上的事項。【SD007-1】
- * 那我們導師最主要的就是照顧學生的生活，因為他們要住校，然後他們住校吃喝拉撒通通在學校，所以我們導師經常要協助同學處理在生活上的問題，比如說基本上她的食衣住行。【SF003-2】

2. 人際關係輔導

多數受訪者 B、D、E 和 F 指出學生常有人際關係的困擾，大部分的情緒困擾來自於同儕與兩性之間。受訪者 B 和 F 指出學生常會耍脾氣，因為某個人的眼神或表情而不高興，且溝通表達方式太急太衝，引發同儕間人際問題。受訪者

B 表示學生有時在網路上交友會過度投入感情沒有界線，且會發生性行為，若規勸不了之下，會教導學生要做防護措施，以免未婚懷孕。受訪者 E 則表示因學校皆是女性，長久相處以來，會有同性互相吸引的情形，因此導師會去做兩性與同性之間的觀念澄清，因此有關同儕與兩性問題輔導成了中途學校導師們很重要的工作之一。

- * 嗯…其實我覺得不同的個性，有些人就是愛耍老大，有些就是很愛耍脾氣，有些就是上課很不認真，還有就是這個年齡不喜歡別人太愛現，就會不高興，甚至是一個眼神就不高興了，這就是屬於人際關係問題。【SB016】
- * 因為每個學生都來自不同的家庭背景，所以產生了不同的個性，所以常常學生會有起衝突的狀況發生。還有就是學生的同性之間的交往，因為我們學校都是女生，所以彼此會有互相吸引的狀況。所以我們導師有時必須要去做兩性、同性之間的觀念做澄清的部分。【SE011】
- * 他們可能就是會上網，這個人他不認識，他就可以投入很多情感，你可以從他的表情態度，就覺得他好像已經跟這個男的很熟了，或者是交往，就可以說對方是他老公，就是太快的投入情感，沒有什麼界線。【SB023】在感情部份，我會覺得他們好像寧爛勿缺的感覺，就是別人有，他也要有。【SB027】
- * 你只能跟他說如果你發生性行為，你是要做保護措施，你只能把握這道防線，我給他們的觀念就是不管怎樣，就是要保護自己。【SE023-2】

3. 家庭層面輔導

幾乎所有的受訪者皆表示中途學校的導師不但要輔導學生，更要協助學生與家長之間的溝通協調，因為這些學生將來還是得回到自己的家庭、面對社會，那麼家長對待孩子的態度，一定會變成孩子是否會重蹈覆轍的主要因素之一，由此可見與學生家長的溝通與聯繫是中途學校導師的重要責任。導師常藉由與家長聯繫、家庭訪問，了解學生家庭的經濟狀況、家長的職業以及家長有否不良習性，導師表示這裡的學生往往與家長相處不融洽，甚至有爭執產生，常要協助學生與家長間的溝通協調，盡量讓孩子休假回家後與家長有良好的相處模式。另受訪者 B 和 F 表示若家長會酗酒、吸毒或嗜賭者，會特別注意學生的自身安全，若家長不可信賴時，導師會訓練孩子要自己獨立。中途學校也會不定時舉辦親職教育活動，邀請專家來與家長談談。

- * 以我們的立場，就是儘量的保護孩子，與家長溝通。譬如說孩子休假的時候，我們會希望她們有個良好的相處模式。【SC014-2】
- * 因為學生有時候在青春期的時候會跟父母溝通不來，父母對孩子的期望，又覺得孩子不懂，然後你就要幫助父母，其實父母是需要訓練的，讓他們了解他們跟孩子講話的態度是需要被改變的，有時孩子也會覺得跟他們(孩子的父母)講都沒有用。【SB042】
- * 那另外就是說，家長是不是有一些壞習慣，有酗酒、嗜賭，甚至有吸毒的，都要特別注意。【SF011-3】
- * 另外會有舉辦親職教育，職業的職，親職教育座談會，會請專家學者以及我們學校的人員來跟家長談 【SF013-3】

- * 在家庭部分扮演的是中間的橋樑，因為每個學生來這裡其實都跟家庭有很大的關係，所以我們導師常常在家長與學生之間扮演著溝通的角色，甚至於是擔任家庭重建的推手。【SE053-2】

4. 價值觀念的重建

受訪者 B、E 和 G 表示會給學生一個價值觀念的重建，如受訪者 B 會清楚地告訴學生，什麼是該做的，什麼是不該做的。受訪者 C 表示學生過去的生活往往是自由、隨便且奢侈，因此，要幫助孩子重建金錢使用觀念、做事的態度等。在這個似懂非懂的青澀年紀，孩子的是非判斷往往會隨著外人而起舞，如果沒有明確地告訴他們是非判斷的標準，那麼孩子在回歸社會之後，往往負向的行為會再現，枉費了創設中途學校的目的。因此學生價值觀的建立對於中途學校的導師來說，是項重要的輔導工作。

- * 其實我很少會看成是一個輔導工作，而是認為說我們將他的所作所為所為，做一個分析怎麼要去引導她去走向正向，一個比較正向的方向，不用刻意用一些比較專有的名詞。[SG0014]
- * 我常跟孩子講，做錯事就要付出代價，當你做錯事時，你就是應該平靜地接受代價。【SC085-2】
- * 其實學生們對於以往的生活都是自由、隨便、奢侈，來到中途學校卻必須要把以往的惡習改掉，卻是非常困難的，舉凡說掃地工作、金錢的觀念、物質的欲望…等這些觀念都必須去改掉。【SE013】
- * 價值觀的重建是最難的部分，因為大部分來我們學校的學生都是為了錢，那原因很多，有的為家計有的為了自己要享樂，來到這裡一天只要二十元，對她們來講真的不夠，但是我們必須改變它們以

往花錢的態度，給予金錢上的管理，讓她們自己學會控制自己的金錢，導師們會每個班級選出總務負責記錄每個同學的花費，在班會的時候進行公布讓學生們了解他們自己用錢的狀況。【SE053-9】

5. 未來生涯規劃

誠如受訪者 F 所言，生涯規劃是中途學校學非常重視的一個課題，導師必須教導學生如何構想、如何規劃，以便面對未來的生活。導師在和學生討論的時候，還必須針對學生的性向、興趣與專長，跟他們做比較、做調整。規劃還會藉著晤談不斷地改變、不斷地在做修正，為的就是讓學生能夠在學校裡做好回歸的準備。

- * 那我們就會開始跟他們談她的未來，包括他現在跟家長的相處、放假的生活行為、在外的交友行為、還有他對未來的打算，我們就會開始跟她構想、規劃，讓他開始可以有一些收集他自己想法跟可以自己想一想，這個地方是我們最希望能夠跟她談的。

【SF006-7】那生涯規劃是我們這個學校很重要的【SF006-12】

- * 所以在生涯規劃中，跟她討論的時候，會針對他們的家裡、針對他們的性向、針對他們的興趣跟專長，跟他們做比較、調整後，這個規劃會藉著晤談不斷改變、不斷的修正，讓他們回歸。

【SF006-13】

- * 我們導師時常與學生溝通觀念及談論未來的計畫為何？對於即將離開的學生，導師也會在未離開之前，給予學生共同訂定未來的計畫，從旁協助並給予一些建議。【SE053-3】

(二)輔導工作時間

中途學校的導師們如何安排輔導工作時間，有些導師反

應輔導工作時間難以估計，除了一週兩節的生活輔導課程外，平日要另撥出時間與學生談話，如早自習、下課與午休，除此之外，常會突發性事件需要導師去處理，輔導工作時間分述如下：

1. 例行性時間

雖然說導師的工作是「7-SELEVEN」，全年無休，但是針對例行性的輔導工作，學校方面還是有安排固定的時間，例如兩節的固定晤談時間。若有須要，其他較為彈性的時間，導師們也常加以利用，受訪者 A、B 和 E 表示會利用早自休、下課、午飯和午休時間與學生談一談。

- * 就如上面所說，隨時都是在 standby，即使下班也隨時待機。但是也有固定的時間，最固定的有早自休約半個小時，午飯、打掃、午休約一小時又四十五分鐘，下課時間及兩節的固定晤談。

【SA003-1】

- * 我覺得導師的工作我只要在平常的互動中了解學生就可以了，所以我大概是早自修聊一聊、午休吃飯的時候，或者下課學生跑來找我，就順道做輔導【SB004-2】
- * 我真的覺得很難講耶，其實我們學校排的一個禮拜有兩堂的時間就是我們有一個生活輔導課程，那個時間你可以拿來跟學生晤談。

【SD028】

2. 難以計算

受訪者 B、C、E 和 G 表示導師的輔導工作時間是難以計算的，導師是無時無刻在輔導，只要看得到學生的時候就是輔導，因此是難以計算的。

- * 所以你問我一天花多少時間，我覺得導師的工作是沒辦法這麼算的，是很難算的【SB007-3】
- * R：所以白天在學校負責輔導工作的時間是？ S：隨時，只要看得到學生的時候，就是在輔導。【SC017】
- * 這是比較重要的那我覺得當一個導師無時無刻都在作輔導，包括從早上的早自修午休甚至其他時候，感覺上時時刻刻都在作輔導。【SG0013-2】
- * 我們導師在輔導的工作的部分時時刻刻都在做，畢竟學生每天都與我們相處有任何的狀況都是需要我們第一線的導師先進行安撫及溝通的情形。【SE053-1】

3. 偶發性事件

偶發性的輔導工作有哪些呢？太多了！導師須不須要處理呢？就像受訪者 A 和 C 所言，導師隨時都在 standby，即使下班也隨時待命。班上的孩子都有導師的電話，只要一有事，不管是校內還是校外，不管是平日、晚上或休假，學生第一個一定是找導師，因此中途學校的老師常常就像在備戰狀態，常有偶發性的事件發生，如學生逃跑、校外糾紛、親子問題等。

- * 就如上面所說，隨時都是在 standby，即使下班也隨時待機。但是也有固定的時間，最固定的有早自休約半個小時，午飯、打掃、午休約一小時又四十五分鐘，下課時間及兩節的固定晤談。【SA003-1】
- * 當然隨時都可能會有偶發事件須要進行晤談，例如同學的校內糾紛、同學的校外糾紛、親子問題、校外友人問題等。【SA003-2】

- * 孩子隨時會打電話給我們，我們應該說是待命的。【SC011-1】
- * 但是事實上我們回到家裡面，聯絡電話，然後想到學生什麼事情，我們都會再回撥學校。那學生放假的時候我們都會聯絡學生，要求學生要回報電話，就是要回 call，【SF015-2】

(三)輔導工作感受

在中途學校任教有苦有甜，學生的一個眼神、一聲招呼、一張卡片、一滴眼淚、一個轉變都足以讓老師感受欣慰，但學生負向行為的重現又讓老師們感到傷心與挫折，簡而言之，在中途學校任教的導師們輔導工作的感受有深刻體會學生的轉變、受到學生信任與肯定以及挫敗、傷心與失望的心情。

1. 體會學生的轉變

受訪者 A、C 和 F 表示在中途學校可以感受到孩子的轉變，就如受訪者 C 表示這裡的孩子就像隨時都在變化的流體，很可能在一兩個星期看到生命的轉變。孩子們的努力常常讓老師們感到欣慰，尤其看到孩子努力的表演獲得掌聲與肯定時，就讓老師們回味不已。

- * 在這裡可以看到的是很迅速的人的轉變。如果是成人要轉變可能是一兩年的時間，而這裡的孩子可能在一兩個學期內就翻轉，因為孩子的性質像是個隨時在變化的流體，非凝固狀態。但是在離開我們照顧之後，很容易又被攪爛。在這裡每天都可以看到生命的轉變性耶！【SC029-3】
- * 有個學生在這兒學鋼琴，才學一年就彈得很棒。當她上台表演前，我特地花錢買了一雙很漂亮的高跟鞋送給她，並讓她打扮得美美的。我打電話給她媽媽，騙她一定要來學校，等到她看到女兒

的表演時，整個人都嚇呆了。表演完後，母女兩個抱在一起痛哭，因為媽媽從沒有想到女兒居然會變得這麼好。這是一次很愉快的經驗。【SA007-1】

- * 但是呢年輕是沒有辦法隱藏的，所以在 2004 跟 2005 年，就 93、94 年，都參加高雄市的比賽，那我們學校也有帶領另外不是我負責的，帶學生去參加董氏基金會的青少年防治憂鬱症話劇比賽【SF025-7】不過兩次的結果都不錯啦，一次是佳作，一次是高高屏第一名。【SF025-12】

2. 受到信任與肯定

受訪者 A、B、C 和 G 表示受到孩子的信任與肯定是令人感動的，相信絕大部份的為人師表者，都很在乎學生對自己的回饋，因為學生的回饋，就代表著老師付出的成果。學生的真心回饋就像是天上掉下來的禮物，在這裡的老師用「心」對待學生，將學生視如己出當成是親生子女般照顧與關懷。而學生的一個眼神、一聲招呼、一張卡片、一滴眼淚、一個轉變就像是一種肯定。受訪者 B 表示能成為孩子信任傾訴的對象，是件讓人愉快的事！

- * 我們自己知道我們在孩子們心目中的份量，比外面學校重得多。你想看看，對孩子而言，父母和老師誰較大？我們是父母耶！【SC102-2】
- * 讓我最感動的是學生們的一句話：「我出去之後，好想念老師，還有，老師以前教我們的，我都用到了。」【SA007-2】
- * 這些學生還是滿有感情的，即使回歸之後還是會回來看你跟你打招呼。[SG0010-2]

- * 當學生在難過的時候，撥電話給我，跟我訴苦，我會覺得學生對我有信賴感，才會打給我，那種被倚靠被信賴的感覺讓我覺得很愉快，曾經有學生半夜打電話來訴苦，雖然我已經在睡覺了，但覺得自己能成為學生難過時傾訴的對象，讓我覺得是愉快的。
【SB092】

3. 傷心、挫折與失望

幾乎所有受訪者都表示在這裡任教的過程中，不免有傷心、挫敗與失望的心情，尤其面對難以改變的學生或家長，當用盡心力陪伴與教導學生後，學生偏差或負向行為的重現，回歸後又變回原狀時，往往讓老師們感到難過與挫折。大部份的孩子不喜歡念書，也造成導師們教學的挫敗，往往導師在台上認真講課，台下的學生幾乎沒有認真在聽課，使得用心為學生付出的導師感到傷心、挫敗與失望。

- * 在這裡學生或家長都不會讓我有挫敗的感覺，如果有的話大概就是學生回歸之後的後續追蹤沒有做好，我們會很無奈地看著孩子又變回原狀。【SC030-1】
- * 不要說失敗的例子，但是走回原路的比成功的還要多，那時候會很挫折，甚至會傷心。【SD051-2】
- * 還有學生講什麼我就會相信，有個會抽煙的學生，然後我就問他有沒有抽，要誠實告訴我，但學生還是對我說謊，讓我很失望，我覺得他應該要對我誠實，或許他們還沒有把誠實當作很重要的。
【SB095-1】
- * 比較挫敗的是因為這邊的小孩子普遍都不喜歡念書。[SG0012-1]
當你發現台下的學生幾乎都沒有認真在聽課感覺到很挫敗。

[SG0012-2]

- * 其實有快樂也有悲傷，當然更有挫敗，但我想每一個學生會失敗一定有她的理由，我們在這兩年的時間花了那麼多的精神及心思，雖然失敗但是在她們的心理一定會有一個記憶是留給我們的。

【SE055-1】

(四)輔導工作信念

這裡的導師究竟如何看待輔導工作呢？有人視為是一種修行，有人認為導師是種陪伴的角色，有人希望能給予學生正向的指引與幫助，有人能成為孩子的貴人。

1. 視為修行

受訪者 A 認為自己的輔導工作視為一種修行，抱著「在紅塵中修行」的心態，面對這些需要幫助的學生們，讓 A 導師更有種慈悲為懷的胸懷。

- * 我是抱著「在紅塵中修行」的心態。台灣人很喜歡講「修行」，如果面對那些真正須要別人幫助的人，我們都無法伸出援手，那麼同樣身為人類的我們，又有什麼資格說我們是在修行呢？所以，我個人以為，入世的修行是一門很重要的功課。【SA009】

2. 陪伴的角色

受訪者 B、C、D 和 F 紛紛認為，自己在輔導工作中所扮演的是陪伴的角色，成為孩子的傾聽者，陪伴孩子走過生命中的幽谷，也許走過了就是海闊天空。受訪者 D 表示有時不需太多的言語表達，只要陪伴就夠了！

- * 其實我覺得我只是一種陪伴角色。我覺得我比較像學生傾訴心情的對象【SB062】

- * 其實我覺得人都有脆弱、人都有不好的時候，若能在他們不順心的時候，陪他們走過這一段不順利的時間，可能走過了就海闊天空。【SB120】
- * 他們需要一些談話的時候，給她傾聽跟一些宣洩的對象，【SF029-3】
- * 但是我會覺得說其實你們看我怎樣，我不用跟你講太多你要做什麼，但是你看著老師，就是看著我，然後你就安心跟著我的樣子，我覺得我希望給她們這樣的感覺！就是我陪著你，妳知道我在你旁邊這樣就好了【SD053-2】

3. 指引與幫助

- 受訪者 B、C、D、F 和 G 表示在輔導工作中，常常扮演指引與幫助的角色，而這樣的角色也留給導師們愉快的經驗，輔導工作就像個助人工作，適合給予指引、協助與討論，受訪者 B 引導學生樂觀看世界，受訪者 F 給予未來探討上得指引方向，受訪者 C 希望訓練學生更加獨立，都可看出導師在輔導工作上克盡教師職責「傳道、解惑與解惑也」。
- * 也就是說在他們需要好的意見、建議的時候，我們可以提供給她，【SF029-2】
 - * 另外他們需要在未來探索上的時候，我們可以給她指引，【SF029-4】可以給他們一個適當的協助跟討論，【SF029-5】
 - * 其實我很少會看成是一個輔導工作，而是認為說我們將他的所作所為所為，做一個分析怎麼要去引導她去走向正向，一個比較正向的方向不用刻意用一些比較專有的名詞。[SG0014]
 - * 我最希望帶給學生樂觀的觀念，樂觀看世界。【SB123】

4. 孩子的貴人

受訪者 B、E 和 F 期許自己是孩子生命中的貴人，雖然無法當每個孩子的貴人，但導師期許自己能盡量當每個孩子的貴人，甚至立志要成為這些受傷天使們的貴人，這是導師們看待工作的信念之一。

- * 我以前覺得我不可能是學生的貴人，可是我發現不對，我希望我能做你的貴人，但我發現我在陪伴的過程中，我應該要是他的貴人，才能幫助他走過，所以我會希望我能做學生的貴人。【SB121】
- * 】所以我覺得我立志當這裡孩子的貴人，這是我看待我工作的信念。【SF029-6】
- * 所以我覺得我們是這些受傷的天使的貴人，將來他們一定會記得有一群默默付出的老師們在關心他們。【SE054-4】

小結：

訪談研究發現，中途學校導師平日輔導工作內容涵蓋五大部分：生活管理層面、人際問題輔導、家庭層面輔導、價值觀念重建、未來生涯規劃。由此可知，舉凡學生的生活管理、人際問題、家庭關係、價值想法以及生涯規劃都是中途學校導師的職責。

在生活管理層面內容如生活常規、日常用品採購、就醫、寄信及慶生等，就像學生的家長一般地隨時隨地照料學生的生活所需。而在家庭層面輔導是中途學校導師輔導工作中重要的一環，內容如深入家庭訪問、了解家庭經濟狀況、家長職業、家長有否不良習性以及學生與家長之間的溝通協調。

在學生輔導部份，受訪者表示有人際關係、價值重建及未來生涯規劃三大部份。在人際問題輔導可分為同儕互動與兩性關係，由於學生的年齡與特性，人際問題輔導更顯重要，學生情緒的不穩定及情感的需求是導師輔導工作中重要的一項，除同儕與兩性關係外，有時也要處理同性之間交往。在價值觀念重建部份，多為兩性交往、金錢使用、做事態度及控制物質慾望等觀念澄清與重建。在生涯規劃部份，導師會與學生討論未來生涯發展與離校後的規劃，一同討論給予協助與建議。

中途學校導師如何安排輔導工作時間，有些導師反應輔導工作時間難以估計，但平日較常使用的時間為早自習、下課、午休與一週兩節的生活輔導課程，除例行性時間外，常會突發性事件需要導師去處理，如學生逃跑、校外糾紛或親子問題等突發狀況。

中途學校導師在輔導工作的感受常體會到學生生命中的轉變，時而受到學生信任與肯定，時而感到傷心、挫折與失望，這些往往都是中途學校導師在輔導工作過程中的酸甜苦辣、百感交雜的情緒。

最後，中途學校導師究竟如何看待輔導工作呢？有人視為是一種修行，有人認為導師是種陪伴的角色，有人希望能給予學生正向的指引與幫助，有人期許自己能成為孩子生命中的貴人。

二、導師在輔導工作上的困境與因應策略

本小節所探究的包括中途學校的導師在平日的輔導工作曾遭遇的困難。我們主要從追蹤輔導、學生問題處理、團隊運作協調、課程安排設計等四個面向探討，而導師在面對困境時所採取的因應策略有採取自我調適、尋求情感支持、尋求宗教力量以及尋求專業資源，分析類別概念見表 2-1。

表 2-1 導師輔導工作困境與因應策略之概念分析表

主題	類別	概念	受訪個案	
輔導工作上的困境 與因應策略	輔導工作困難	追蹤輔導時間太短	A	
		學生問題處理	管理規定不一	B、
			學生不易輔導	C、D
			家長配合度低	B、D、F、G
		團隊運作協調	彼此聯繫不足	A、D、E、F
			彼此缺乏信任	B、E
			專業協助有限	B、C、E、F
		課程設計安排	產生利益衝突	B、C
			課程專業不足	F
			課程無法兼顧	D
	課程趨於保守	C		
	因應策略	採取自我調適	B、D、F	
		尋求情感支持	A	
		尋求宗教力量	A、C	
		尋求專業資源	F	

(一)輔導工作的困境

1. 追蹤輔導時間太短

受訪者 A 表示中途學校應實施全面性、長期性的追蹤輔導，將學生在學校及離校的整個輔導過程應加以紀錄與保存，以供了解中途學校的輔導工作成效，且日前的追蹤輔導年限為在校兩年、離校一年，三年後學生的資料會完全銷毀，受訪者 A 認為追蹤輔導的年限過短，應加以延長。

- * 應做全面性長期的追蹤，因為瑞平是台灣第一所中途學校，所以應該將整個輔導學生的經驗做個記錄，讓後人參考用，不管成功或失敗的經驗，都值得後人做借鏡，這是起碼該有的一點點貢獻。我個人以為，學生進來瑞平之後，就應該完整地將輔導記錄保存，從這兒出去之後，追蹤工作至少要做十年。如此長時間的觀察記錄，才有辦法知道中途學校的輔導工作是否得當，是否須要改進，最重要的是經驗的傳承。【SA020-1】
- * 除了鑑古知今外，還不要重蹈覆轍。然而目前瑞平的作法，只是將學生的資料前後共保存三年（在校兩年，回歸一年），三年後就將學生的資料完全燒燬。【SA020-2】

2. 學生問題處理

2.1 管理規定不一

受訪者B表示學校有關學生生活管理之規定有不一致現象，譬如學生是否可以帶飲料到校？身上可以帶多少錢？放假可以放幾天？導師表示其實學校有其規定與作業流程，但行政或相關人員將決定權交由導師來作主，使得導師扮演黑臉的角色，因此，B受訪者表示依據學校規定，而非只要有關學生的大小事都交由導師決定。

- * 譬如這個學生要帶多少錢？這個學生可不可以放假？這個學生放假可以放多久？這個學生要被禁假禁多久？我會覺得不是有教評會嗎？評審委員會嗎？【SB189】就連行政也是這樣，所以在學校只要跟學生有關係的，就是你們導師說可以就可以，我覺得這樣好怪喔！【SB194】
- * 我會覺得你就是要我們老師當壞人嘛！你如果上面的規定明確

就是這樣，為什麼還要學生來問導師，讓導師說可以就可以。

【SB192】可是他們會說，沒有阿，這是大家一起決定的阿，話是這麼講，可是到最後好像都是我來決定那種感覺。【SB195】

2.2 學生輔導不易

受訪者C和D表示中途學校的學生在行為偏差、價值扭曲、挑戰權威的情形都比一般學校學生嚴重，且防衛心強，導師們普遍認為在這個學校要輔導管教學生並不容易。

- * 在這裡，你用一般學校處理學生常規行為的方法與標準，不太適用，也沒什麼用。【SC086】
- * 在我們這裡，常常要和孩子晤談，而如果你沒有辦法在很短的時間內感受到孩子的需求、抓到她的重點而有所回應，基本上她不跟你談的。【SC096-2】
- * 法院學生行為偏差的部份比較嚴重，然後就是會挑戰制度對呀【SD049】

2.3 家長配合度低

在家庭層面輔導是中途學校導師最吃力也最無力的輔導工作，因為中途學校的學生多數來自破碎家庭，學生的偏差行為與想法也往往源自原生家庭，甚至家長是最早帶給學生傷害的人，受訪者F表示這樣的傷害可能是家長不重視孩子、不支持孩子的態度，也成為導師在家庭輔導很大的斷層。受訪者D與E表示有的家長也會幫忙學生欺騙導師，使得導師無法正確掌握學生的狀況。受訪者G則表示有些家長因為補償心態，給予孩子過於優渥的生活，使得導師難以糾正學生的價值觀。

- * 可能主要的是家長部分，要求家長不要給學生太優渥的生活，可是家長為了補償學生的心理通，常常很難配合導致我們很難糾正學生的價值觀。[SG0024]
- * 我比較大的困難大概就是家長，有時候家長是我們沒有辦法往前的一個的問題，因為家長有時候是最早帶給學生傷害的人，這個傷害不見得是直接給她傷害，而是家長的態度讓學生覺得她不重視她，那比如說不支持他升學、不支持他所能做的、不支持她的能力，再再的否定她、或者說不在乎，變成說我們跟他談，他會變成說我回去還要面對一個這樣的家庭、這樣的家長的時候，所以這個家長是我覺得最……在輔導上面可能會是一個很大的斷層【SF033-1】
- * 再來就是家長的不配合，學生往往放假回到家，就是家長的責任但是家長會聯合學生來一同欺騙老師，造成導師無法正確掌況學生的狀況。【SE056-4】

3. 團隊運作協調

3.1 彼此聯繫不足

多數受訪者 A、D、E 和 F 指出在中途學校學生輔導工作角色有導師、輔導老師及社工三種，但三者之間往往聯繫不足，常常各行其是各做各的，也會保留從學生得來的資訊，使得三種的輔導內容、方向也不一，輔導成效大打折扣。中途學校目前有六個輔導教師，其中兩個佔主任缺，不做輔導工作；另外四個其中一個擔任組長，兩個專職輔導、不需授課，最後一位則是專門負責授課及晤談。在專業輔導成效方面，導師們大多認為輔導教師對學生輔導不夠深

入、成效有限，未必能滿足學生的需求，導致很多時候導師仍是得自己去跟學生談。

- * 在輔導過程，導師必須了解最多的資訊，輔導室卻總是以保密原則將導師排拒在外。【SA012-2】
- * 會覺得其實連繫的還不夠強，導師與社工的部份導師與輔導老師的部份，覺得連繫還是不夠強，常常你做你的、我做我的，常常學生的問題，導師、社工、輔導老師都要負點責任，我們自己在做什麼會忘記讓對方知道【SD094】
- * 但是在這個定期的間隔之間，老師也跟學生談、輔導也跟學生談、我們社工偶爾也會跟學生談，在這個過程裡面可能就會有發生，學生提供的資訊不一樣，然後老師之間所採取的步調、步驟、或者是方向也會有不一樣。【SF035-3】
- * 輔導的成功絕對不是一個人的關係，是需要團隊的合作，而往往造成不成功的原因在於彼此各自保留自己從學生得到的資訊不願分享。【SE056-1】

3.2 彼此缺乏信任

受訪者 B 和 E 指出學校行政人員時有不信任導師的輔導方式，譬如當導師外出幫學生購買日常用品，或想帶領學生外出時，行政人員會去質疑其必要性，進而懷疑導師的帶班方式，使導師感到挫折與無奈。

- * 另外還有，我要做所謂的班級經營，我想帶學生出去，到外面聚會，行政就會覺得在學校辦就好。【SB148-2】其實我跟學生互動時，其實有時一定要增強物，可是什麼都不行，導師要怎麼做？之前主任就覺得這不妥、那不妥，什麼都不妥！【SB151-2】
- * 會有那種感覺，學校完全不信任老師，讓我覺得很挫折，我就會

覺得那我就不要跟你爭了，後來就只能搞得老師不跟你爭。

【SB153】

- * 再來就是行政人員對於老師的不信任，認為導師對學生的班級經營輔導，不認同導師的處理方式。【SE056-2】
- * 譬如說導師要進行班級經營活動，需要帶學生外出，站在行政人員的立場認為在學校就好了為甚麼要帶出呢？【SE057-1】行政人員沒有辦法想導師站在第一線，無法感受學生到底要的是什麼？也無法體會在這裡被限制自由的學生，而行政人員卻採取處處阻撓的態度，讓導師覺得受挫。【SE057-2】

3.3 專業協助有限

受訪者 B、C、E 和 F 指出導師在輔導學生的過程中，感到專業協助是有限的，常常無法從輔導老師那邊獲得學生的訊息，導致導師乾脆自己去跟學生談，甚至認為輔導老師輔導學生不夠深入。受訪者 B 曾表示不知如何對未來感到渺茫的學生給予幫助，但在尋求專業輔導老師，也往往沒有得到幫助與支援。

- * 我是覺得他們也沒給我什麼建議阿？反而是他們問我老師你覺得呢？你覺得該怎麼做呢？【SB117】
- * 目前輔導老師那塊只能做到輔導不能做到諮商，我自己一個導師來看我覺得不夠，很多問題他們也沒辦法。【SC045】
- * 當孩子談到比較深層的時候，因為我們受過基本輔導訓練，也有基本的輔導倫理，所以我們也知道他們的顧慮。有時候我無法從輔導教師那邊獲得正確訊息的時候，我會自己去談，所以不見得我知道的東西會比他們少。所以鐵三角這樣就會變成輔導的哪一塊就會變成我的了。【SC050-2】

- * 這個過程裡面發現說因為輔導他一個一個談，然後他又沒有一個班級的觀念，所以他們在談的時候有時候會讓孩子在心理層面上是比較，進度上比較慢。【SF037-4】
- * 就譬如說有學生回來找老師尋求協助，而應該處理的是社工人員，但是導師往往得不支援，內心的無力感及無奈不可言語。【SE055-2】

3.4 產生利益衝突

受訪者 B 和 C 表示學校老師會因為某些利益在爭吵，如值班時間、加班費、課程安排等，使得教師忽略了教育的目的與意義，只為了謀取個人利益。

- * 我覺得我最不喜歡的是老師不要忽略了教育的目的與意義，我不喜歡老師為了某些利益在爭吵。【SB216】所謂的利益…就是為了早點來上班、為了加班費，或者是課程怎麼分配，或者這樣的課程對我來說有沒有好處，諸如此類。【SB217】
- * 我覺得要對我們的同事有信心，可是行政卻對我們有擔憂，其中很多層面是涉及到利益的問題，這我就不方便再談了！【SC091-2】

4. 課程設計安排

4.1 課程專業不足

在某些主題課程、輔導探索課程的設計上，負責的老師們未必專業，卻仍得設計出某些主題的課程。受訪者 F 就認為，這樣缺乏專業訓練的課程設計，對教師的教學、學生的學習未必是好事。

- * 那我們在死亡教育的挑選就比較辛苦，本身不是具有專業訓練，所以在課程挑選我們有自主權，但是我們還是在小組，期末的時

候可能這個小組的工作裡面，如果沒有一個適度的專業訓練，在課程的開發上面可能會忽高忽低、忽淺忽深，這樣子掌握上會有問題。這是我個人的見解，【SF036-4】

- * 因為我發現在開會的時候，每個人都沒受過死亡教育的訓練，在資訊跟了解上，有時候不是不知道，就是以為你都知道，那這樣子很麻煩、不客觀，需要客觀一點。【SF036-5】

4.2 課程無法兼顧

受訪者 D 表示除了一般課程之外，中途學校尚有主題課程、輔導探索的課程。導師們一面要準備自己負責的學科，一方面還有主題課程的設計與教學。在一般課程的部分學校會要求課程進度，但教師們因授課節數不足、程度差異過大等因素，造成進度落後的困境。

- * 覺得課程的部份你想要兩邊（輔導課程與一般學科）都顧，但是會形成兩邊都沒有辦法做好【SD055】

4.3 課程趨於保守

個案 C 認為學校愈來愈要求一般學科，課程漸趨保守化。但是中途學校課程的特點應該在於主題課程或輔導探索課程，而不是一味地要求教學進度、學生成績。

- * 我來的前兩年覺得課程還滿有彈性的，可是今年不知道為什麼，課程好像都變得缺少彈性，限制好像變的非常多。【SC052】
- * 我覺得我們的課程趨於保守，而我們這個特殊的學校還趨於保守，我們不知道我們要繼續玩什麼？【SC053-2】

(二)面對困境時採取的因應策略

1. 自我調適

受訪者 B、D 和表示在面對困境時，採取自我調適的方式，如受訪者 B 認為行政主管有其自己的立場與考量，在面對教學與行政產生的衝突時，會採取自行調整，而不採取抗爭，還是會盡量配合學校要求。受訪者 D 與 F 也是採取自我心情的調適。

- * 我會覺得那是我自己的選擇，對，我要受苦也是我自己的選擇、我要走也是我自己的選擇！【SD026】
- * 很可惜，但是因為我個人的特質、特性，我會試圖去找尋突破的點，【SF041-1】
- * 剛開始接觸的時候很不能釋懷接受，後來你會發現這邊的學生的案例不同於一般學校的學生，所以久了以後就會以平常心看待，能救。[SG0030]
- * 我覺得行政要這麼做，行政也有他的立場，那我會覺得如果為了我的方便跟你們吵，那我寧可你這樣決定，我就去解決這樣的問題，我算乖乖牌，學校政策怎麼規定下來，我就自行調整，就不要超乎他們得標準，所以在行政上，我是會盡量配合。【SB142-2】
- * 因為我可以了解學校的立場，我也盡量去理解學校難為的地方，可能是我不懂，那我就會跟學生學校就不行，學生會問為什麼不行？我就說這是規定，就是要服從學校規範，我比較傾向這樣。【SB158】
- * 我和班上同學討論有沒有其他方法，因為現在學校是這麼規定，我會希望不要違反規定，不要去跟學校抗爭，因為在規範裡面，上面一定要有個指導原則，如果底下的老師帶著學生反抗時，你要學生學到遵從是很困難的，我比較傾向自我調適。【SB157-1】

2. 尋求情感支持

受訪者 A 表示找其他導師談談，尋求同事之間的情感支持。

* 找導師伙伴談談。【SA018-3】

3. 尋求宗教力量

受訪者 A 和 C 採取的策略為尋求宗教的力量，從信仰上得到寄託與幫助。

* 基本上當我在調適時，我會以基督徒的身分，求助於宗教，跟上帝溝通，而這可以帶給我很大的幫助。【SC063-2】

* 想想，反正我是在修行嘛，有阻礙乃是必然的。【SA018-2】

4. 尋求專業資源

受訪者 B 和 F 則會尋求專業資源，如受訪者 B 表示對於未來生涯沒有方向目標的學生，會希望輔導室能有策略來幫助學生找到自己的定位，而受訪者 F 會重整自己目前的資源，重新擬定計畫，尋求可以合作的資源。

* 作法上面我大概會重整資源，重整資源大概就是重新擬定計畫、然後找尋合作的人員，先前就是要有一個針對的 CT，就是針對哪些孩子，鎖定哪些孩子是我可以服務的，要先檢視自己的能力，然後鎖定一些目標服務的同學，也不是每一型的同學我們都能服務到，因為有些同學就是跟你不對盤，或者是他目前的安定程度不到，然後就是擬定計畫在找尋合作的資源，【SF041-2】

* 會，關於這些沒有目標的學生，我就需要專業的輔導老師來協助我。【SB055】我會覺得那些沒有目標的學生，我就希望輔導室是否有什麼樣的策略讓學生找到自己的性向。【SB057】

* 但是我們很遺憾的就是說，因為有些心理層面是需要專業來，那

我們希望輔導老師能夠幫助學生解決心理上的問題，【SF037-6】

小結

中途學校導師在輔導工作上的困境可從追蹤輔導、學生問題處理、團隊運作協調、課程安排設計等四個面向探討。

在追蹤輔導部份，有導師反應追蹤輔導的時間太短，無法評估中途學校的輔導工作是否得當。在學生問題處理部份，可分為管理規定無落實、學生不易輔導及家長配合度低三部份。該校有關學生生活常規管理雖有具體規定但卻無落實，行政人員或相關輔導人員在決定學生大小事，有過度依賴導師決定的傾向，甚至將決定權交由導師來作主，認為學生就是導師的，因為如此，使得導師有時扮演黑臉的角色，且導師角色吃重的現象。中途學校學生行為偏差、價值觀扭曲、挑戰權威較一般學校學生更為明顯，導師在管教時不易，且學生未進學校前早已在社會打混多年，在輔導初期與學生建立良善與信任的關係實為不易，增添輔導的困難性。在家長溝通協調部份，是導師感到最無奈與挫折之處，如家長有不良習性、幫忙孩子一同欺騙導師、家長管教不當、過度滿足孩子的需求或長期疏於照顧等，都是導師常感到無能為力的部份，因為家庭層面往往是最難以改變之處。

在團隊運作協調部份，有聯繫不足、缺乏信任、利益衝突以及專業協助有限之問題，可分為導師與行政團隊及導師與輔導團隊之間。在行政團隊部份，行政團隊對導師班級領導方

式的不信任，使得導師在輔導工作上受到牽絆，無法放手去做輔導工作；在專業團隊部份，導師覺得學校輔導老師的功能與成效有限，導致很多時候導師得重新找學生來談話，以了解學生情形，且團隊間彼此聯繫不足，導師、輔導老師與社工常各行其是，各做各的輔導，從學生而來的資訊往往不一致。

在課程安排設計部份，有課程專業不足、課程無法兼顧以及課程漸趨保守之困境。該校導師發現開發課程的老師們未必專業，使得課程內容專業性不足，且導師在一般課程與輔導課程兩者間無法兼顧，除開發設計輔導課程之餘，又受限於一般學科的教學進度及授課時數的不足下，造成導師蠟燭兩頭燒，無法兼顧開發課程與授課教學兩邊。

在面對這些種種困境時，導師究竟如何因應與面對呢？有的人採取自我的調適，有的人尋求同伴的情感支持，有的人尋求宗教信仰的力量，也有的人尋求專業資源的協助。

三、導師對輔導工作提出的建議

本小節探究中途學校導師對於輔導工作上所提出的建議，可分為針對學生追蹤輔導、學生輔導分工、加強專業訓練、課程設計開發、學生問題處理、規劃學校願景、同仁溝通協調和輔導人員特質等八部份，分析類別概念見表 4-1。

表 4-1 導師針對輔導工作提出建議之概念分析表

主題	類別	概念	受訪個案
輔導工作提出的建議	學生追蹤輔導	延長追蹤年限	A、C、G
		明確立法義務	C、E
	學校輔導分工	輔導分工明確	A、D、E、F
		回歸班群制度	B、E

教師專業能力	加強專業訓練	A、E、F、G
輔導課程計畫	課程內容多元化	A、B、C、D、E
	同仁立場一致	A、B、D、G
學生問題處理	加強專業協助	A、B、C
	教師人身安全	C
	增添夜間人力	D、E、G
學校行政層面	規劃學校願景	B
同仁溝通協調	彼此鼓勵信任	B、C、F、
	身教重於言教	A、B
	耐心及愛心	G
	熱忱使命感	B、C
	樂觀有信心	C、D、F
輔導人員特質	挫折容忍力	C、F
	摒除舊成見	F
	創意多變性	F
	對人敏感度	C

(一)學生追蹤輔導

1. 延長追蹤年限

本研究發現，受訪者 A、G 表示日前中途學校追蹤輔導年限僅一年，有其缺失存在，一方面學生離開學校進入正常學校就讀或至職場就業，學生正處於適應外界生活的重要時期，然追蹤輔導年限僅一年，可能無法給予學生全面性的幫助；另一方面缺乏長期的追蹤輔導，難以評估中途學校的輔導內容對學生適應新生活有否幫助。受訪者 G 甚至表示追蹤輔導時間應延長至十年，且輔導紀錄應加以完整保留，以作為經驗傳承。

- * 進來這邊五年，學生追蹤輔導部分以學校目前來講只做前一年而已，學生剛離開這邊，回到正常不管是回到正常的學校或是就業的話一年的時間到底夠不夠呢?。【SG0036】
- * 應做全面性長期的追蹤，因為瑞平是台灣第一所中途學校，所以

應該將整個輔導學生的經驗做個記錄，讓後人參考用，不管成功或失敗的經驗，都值得後人做借鏡，這是起碼該有的一點點貢獻。我個人以為，學生進來瑞平之後，就應該完整地將輔導記錄保存，從這兒出去之後，追蹤工作至少要做十年。如此長時間的觀察記錄，才有辦法知道中途學校的輔導工作是否得當，是否須要改進，最重要的是經驗的傳承。【SA020-1】

2. 確立追蹤輔導法源依據

受訪者 C 和 E 提出追蹤難以落實，學生回歸後通常沒有按照當初的計畫走，也沒有明確的法源要求學生回歸後與學校保持聯繫，因此造成學生追蹤輔導的困難，受訪者 C 建議應明文規定回歸學生有義務配合學校追蹤輔導，以加強學生離校後的追蹤輔導成效，否則常常發生，學校沒有權利要求學生回報，而有部份學生不願與學校聯繫。

* 畢竟我們目前沒有法源要求孩子一定要和我們保持聯繫。政府應該給我們更多的權限來做追蹤輔導，我們還是希望孩子能多救就多救。我們沒有強制力，孩子不願意和我們聯繫，我們也沒辦法。【SC066-1】

* 我們學生回歸後一年之內還算是我們的學生，所以我們有追蹤的責任，但是對於孩子是不是需要跟我們聯絡是沒有法令的強制規定，所以孩子回歸後常常沒有按照我們當初的規劃走我們也感到很挫折，但又是無可奈何的事，所以孩子回歸後的的責任會是落在當地的社會局及法院的調保官來做後續的協助。【SE037】

(二)學生輔導分工

1. 輔導分工應明確

在中途學校的輔導人員有導師、輔導老師與社工三種角色，受訪者 A 和 E 表示導師和輔導老師工作內容重疊，導師與輔導老師一週皆有 1~3 堂左右的晤談時間，兩者都是輔導晤談，那導師其實就可以取代輔導老師了。受訪者 D、E 和 F 則認為三種角色的聯繫不夠緊密，常常各做各的，結果到最後，忘了讓彼此之間知道，導致在討論學生問題時，導師、輔導人員與社工所知曉學生的狀況是不一樣的，且大家的輔導方向也不同，常常要重新調整。因此受訪者 E 提到在學生輔導上，要做資訊交流分享，而不是各自獨立、各自為政。

- * 中途學校導師做的已經比一般學校的輔導工作還要深入，所以輔導老師的角色常與導師重疊。【SA021-1】
- * 會覺得其實聯繫的還不夠強，導師與社工的部份導師與輔導老師的部份，聯繫還是不夠強，常常你做你的、我做我的，通常學生的問題導師、社工、輔導老師都要負點責任，我們自己在做什麼，會忘記讓對方知道，除非是有需要他的幫忙，甚至於有時候在會議上妳提一個什麼問題，然後另一方會說學生跟我講的不一樣，我看見的不是這樣！【SD094】
- * 但是在這個定期的間隔之間，老師也跟學生談、輔導也跟學生談、我們社工偶爾也會跟學生談，在這個過程裡面可能就會有發生，學生提供的資訊不一樣，然後老師之間所採取的步調、步驟、或者是方向也會有不一樣。【SF035-3】
- * 導師本身一週就是 1~2 節的晤談時間，而輔導老師則是每週也又 1~3 節的晤談時間，而兩者談論的都是比較基礎的輔導，如

果只是基礎的晤談，那為何還需要輔導老師呢？在以前導師的晤談是沒有算鐘點費的，而輔導老師卻有算鐘點費，做的也都只是初步的基礎輔導，因此會有導師就可以取代輔導老師的情形，只是導師缺少的是專業的證書罷了！【SE033】

* 必須要採取分工的制度，確立清楚每個部分由誰負責的，還有就是要資訊做交流的分享，而不是各自獨立。【SE034-1】

* 導師、輔導與社工三方面的資訊傳遞並沒有確實，再加上彼此的連繫與溝通的管道並沒有暢通，往往造成學生說的是某一部分導師聽到的、輔導老師又是聽到另一個資訊再加上社工也聽到不同的東西，然而三者並沒有好好的坐下來談分享所聽到的資訊做一個彙整。常常造成彼此並不一致跟協調，在會議上會有出現你說的我不知道的狀況。所以三者都有工作的重疊、溝通協調上的問題。【SE052】

2. 回歸班群制度

受訪者 B、E 表示過去針對班級學生輔導採取班群制度，就是由鐵三角(導師、輔導老師與社工)共同決議，不論是學生的體罰、請假、回歸等事項，責任也是由班群老師共同承擔，現在則是打破班群，單由導師決定。受訪者 B 表示傾向採取班群制度，認為人的思維是有疏漏的，一個班應要有導師、輔導老師和社工共同來處理學生事務。

* 我們以前的方式是班群，三個人一起輔導學生，我覺得這個方式不錯，但現在被拆散了，因為以前曾經出現過導師很強勢，覺得學生就是我的，不需要班群，但現在我就覺得導師孤軍奮戰。【SB274-2】

* 過去的班群制度是由鐵三角(導師、輔導老師、社工)共同決議，

不論是學生體罰、請假、回歸等，所以對外都宣稱我們是共同決議的，責任由班群老師共同承擔，但現在則是打破班群制度，完全由導師一人決定 人承擔。【SE032】

- * 我傾向於班群，因為我相信人的思維是有疏失的，我沒想到的可能別人會想到。【SB275】
- * 一個班要有導師、輔導老師和社工，我覺得這樣的方式還不錯。【SB276】

(三)教師專業訓練

1. 加強專業訓練

受訪者 A、E、F 和 G 都表示導師應不斷進修或研習，其中受訪者 A 認為學校應鼓勵與協助導師在職進修；受訪者 E 和 G 認為學校在辦理研習時常以性別與兩性教育為主，可增加其他有關學生輔導課程研習，而非一直重複同樣的課程，其中受訪者 E 提出可辦理有關中輟生的心理輔導相關研習。

- * 在輔導專業訓練上，希望同仁在做專業訓練的時候，我們應該是可以實際上就我們的個案，每一個老師都應有輔導的能力，所以在這佈局上面其實是可以更加強的。【SF043-1】
- * 應該鼓勵甚至幫助所有導師，除了在本科精進之外，協助其分別就輔導學生所需要的輔導領域進修深入的訓練。例如目前七位導師已有針對教育行政、犯罪心理進修，也有正在準備報考臨床心理學、親職教育研究所。導師不只是雜耍而已，而是輔導專業的菁英。【SA022】
- * 我覺得有一部份的專業訓練，輔導室確實有再辦，但是並不是全

方位的對學生的部分，還是要去還是要多辦一些比較具專業性，比較適合學生屬性的課程的輔導，滿足這邊所有老師的需求。

【SG0041】

- * 學校會針對滿三個月的新生，請專業的諮商師或精神科醫生提供專業的資訊，另外，學校也會，在月考的期間，辦理相關專業性的輔導研習，但每次辦的都是針對性別、兩性…，一直都重複相同的議題，故常常引起有些老師的不滿。【SE041】
- * 有關於現階段在社會上的青少年的現況的相關議題，聘請專家學者來演講，或是在中輟生的心理部分有專長的專家能分享心得。

【SE042】

(四)輔導課程計畫

1. 課程內容多元化

受訪者 A、B、C、D 和 E 都表示學校課程內容應多元化，其中受訪者 D 表示學校課程常以兩性教育為主，受訪者 B 認為應多加入生涯規劃與情緒管理的課程，受訪者 A 則認為應落實課程生活化，避免只是知識的灌輸。另受訪者 E 提出中輟生教育可多加入冒險教育，讓學生從冒險教育中培養學生的自信與團隊合作精神。

- * 不要每次都是編或是每次講都是兩性教育。【SD080】
- * 一個好的課程規劃要達到學生的生涯規劃、情緒管理、學生的生活打理，課程就該包含這些東西。【SB294】
- * 學生的問題多樣化，且學生不太接受知識的灌輸，因此隨機教育很重要，落實課程生活化、立即化，比排排坐吃果更確實。

【SA023-1】

- * 我來的前兩年覺得課程還滿有彈性的，可是今年不知道為什麼，課程好像都變得缺少彈性，限制好像變的非常多。【SC052】我覺得我們的課程趨於保守，而我們這個特殊的學校還趨於保守，我們不知道我們要繼續玩什麼？【SC053-2】
- * 我覺得中輟的教育應該就是由冒險教育來著手，讓這些孩子再冒險教育當中培養學生的自信，增加學生的信心及發揮團隊合作的力量，讓自己的生命過得更豐富及精彩，在心中留下美好的回憶。【SE051-1】
- * 冒險教育因為畢竟是個挑戰，那面對學校的一部分的人並不是那麼支持這樣的活動，希望只要安定不要有太多的變化不讓自己太累，在這樣的狀況下，往往就會造成一股阻礙的力量，彼此必同心。我當然不會反對這樣的創新。【SE050】

(五)學生問題處理

1. 同仁立場應一致

受訪者 A、B、D 和 G 表示學校同仁處理學生問題立場一定要一致，應有清楚的標準與態度，否則學生會學會取巧的行為，然在學校在處理學生問題並不一致，譬如學生放假禁假的天數、學生是否可帶飲料來學校等，標準因決定者而異。受訪者 B 表示學校除明確訂定學生行為規範與應遵循標準後，應加以落實，而非面臨決策時，行政人員、輔導老師、社工等同仁就將決策權交由老師來決定，甚至讓老師扮演黑臉角色。

- * 因為學生問題的多樣化，因此針對學生的問題處理，就像前面所言，學校裡的同仁都必須以團結一致的態度集體面對所有學生的

問題，才不會讓學生學會取巧的行為。【SA024】

- * 我覺得學校對於學生問題的處理的態度要有一定的標準不要因人而異，這樣容易造成處理不公，我是希望維持一定的標準。【SG0044】
- * 學生問題的處理要明確！尤其在這樣的地方更要明確！因為學生會去比較說，為什麼同樣的事件這個人得到的是這樣的對待？而我卻得到另一種對待？【SD084】
- * 其實學生放假的事情，你應該就是很清楚的標準，如果學生表現好的，我們就讓他放假，而我們導師就去幫他們提出申請，或有些程序，而不是你去問你們導師。行政自己做裁量就好了，那如果需要導師一起去討論，那可以阿！【SB197-1】
- * 有時候會這麼覺得，還有一個情況很好笑的是，宿舍區那邊規定學生不可以帶有咖啡因的飲料進來學校，結果學生就帶來了，學生就跑去問住宿老師，住宿老師就跟說，學校說不行，可是你可以去問你們老師，你們老師說可以就可以。【SB191】
- * 就連行政也是這樣，所以在學校只要跟學生有關係的，就是你們導師說可以就可以，我覺得這樣好怪喔！【SB194】
- * 瑞平所有的團隊同仁，必須以團結一致的態度，集體面對所有學生們的問題，不要互相踢皮球。【SA014-1】

2. 加強專業協助

在學生輔導方面，受訪者 A、B 和 C 表示在處理學生問題時，專業協助有限。受訪者 A 表示學校輔導老師因流動率高，不管是年齡或資歷都年輕了，經驗與專業稍嫌不足，輔導功能有限。受訪者 C 也指出學校的輔導老師只能做到輔導不能做到諮商，甚至導師比輔導老師更了解學生，更

能從學生獲得更多正確訊息，因輔導老師專業性不足使得導師身兼導師與輔導老師的職責，輔導老師的專業協助有限。受訪者B則表示對於那些對未來茫然未知、沒有明確目標的學生感到困擾，嘗試求助輔導老師並無得到實質的幫助。受訪者C則希望精神醫師能駐校服務，故整體而言，中途學校的導師覺得專業協助有限，但也感受出導師們對專業協助的渴望，希望輔導老師能發揮輔導諮商的功能。

- * 至於談到輔導方面的問題，因為我們這裡學生的問題都不小，而輔導老師都太年輕了，經驗稍嫌不足，對學生們的幫助並不是很大，因此有關輔導的問題的確還有很大的改善空間。【SA028-2】
- * 新進來的輔導老師往往沒有辦法接受這裡的壓力及挫折感，就會有打算離開的念頭，就會選擇介聘離開學校，造成學校又要換新的輔導老師來，那學生就是在這樣的狀況下不斷地必須接受新的老師適應新的輔導老師。【SB047】
- * 目前輔導老師那塊只能做到輔導不能做到諮商，我自己一個導師來看我覺得不夠，很多問題他們也沒辦法。【SC045】當孩子談到比較深層的時候，因為我們受過基本輔導訓練，也有基本的輔導倫理，所以我們也知道他們的顧慮。有時候我無法從輔導教師那邊獲得正確訊息的時候，我會自己去談，所以不見得我知道的東西會比他們少。所以鐵三角這樣就會變成輔導的哪一塊就會變成我的了。【SC050-2】
- * 好！你（輔導教師）說你專業，如果你談出來的東西比我深入，對孩子很有影響，好，那我們就打平。但事實上並不是這樣，有些案例的確是，但大多數並不是這樣！【SC108-3】
- * 我們是有排跟精神科醫師的會診，可是我覺得我們學校本身諮商

到精神科醫師中間是空的。【SC046】精神科醫師若不了解這個學校，我覺得會有很大的落差。【SC047】

- * R：您是希望他們(精神科醫師)可以駐校服務嗎？ S：我覺得需要。因為他們精神科醫師若不了解這個學校，我覺得會有很大的落差。【SC047】
- * 關於這些沒有目標的學生，我就需要專業的輔導老師來協助我。【SB055】我會覺得那些沒有目標的學生，我就希望輔導室是否有什麼樣的策略讓學生找到自己的性向。【SB057】

3. 保護教師人身安全

受訪者 C 表示在學生問題處裡部份，導師常常要與學生家長接觸，但學生家長背景通常很複雜，甚至在處理孩子行為時，某些家長常有意見，身為導師就要單槍匹馬去和家長交涉，讓導師在人身安全上有所顧慮，因此是否政府或學校是否能給予保護中途學校老師的保護措施，讓導師能無後顧之憂的與家長接觸。

- * 但是還是希望政府體制給予支持。例如我們的學生常涉及到開庭，學生的家長背景很多很複雜，在這個部分體制對老師的保護似乎沒有。我說的不是金錢的部分，而是指人身安全的部分！【SC055】
- * 很多家長其實教育方式出了問題，所以孩子才被送到我們這兒處置。但是我們在處理孩子行為時，某些較偏差的家長常有意見，但是常常我們要單槍匹馬的去跟家長交涉【SC056-2】
- * 主導是由社工師，不過我們還是很常和家長聯絡，我們也曾經處理過家長酒醉…等情況。【SC058-1】
- * 不過我們還是希望政府能注意我們的安全感、更多的人身保護，讓我們無後顧之憂地和家長接觸，我想會更好。【SC058-2】

4. 增添夜間人力

受訪者 D、E 和 G 表示目前中途學校輔導重點落在白天，但學生發生問題往往在晚上，而每一樓層只有一個生活輔導員，卻要面對將近十幾位學生，生活輔導員會接應不暇，因此受訪者 D 和 E 認為應增加夜間的人力資源，或調配白天的人員來支援生活輔導員。

- * 我覺得現在幾乎學校所有的輔導重點落在白天，而大部分發生事情的是在夜間所以比較需要多一點人力【SD0046-1】
- * 學校適合發展成有夜間部及日間部的兩部，而不是只有白天的人力充足，但一到夜間就似乎沒有人力，常常發生狀況時夜間都產生人力不足的狀況。所以我會覺得夜間的人力不足，而且覺得還是需要專業人員。【SD0046-2】
- * 以目前來講白天的配置人力是足夠的比較缺乏的應該是在夜間的部分人力配置。【SG0053】
- * 因為往往事情都在夜間發生，而夜間的輔導員每一個樓層只有一個生活輔導員，卻要面對將近有十人的學生，而學生常常會有突發狀況，一個生活輔導員會應接不暇。【SE043-1】
- * 故希望能將夜間的人力提高，由白天的人員分一部分到夜間來支援，如同夜間部一樣，這樣面對突發狀況才不至於人手不足。【SE043-3】

(六)學校行政層面

1. 規劃學校願景

受訪者 B 認為學校應規劃學校願景，明確告知學校同仁學校的目標與定位，且學校未來的走向將會影響導師對學生

的教育理念以及課程設計的發展，因此學校的行政人員應有義務明確規劃學校願景，讓學校同仁有目標遵循。

- * 學校應該也要讓我們知道學校要怎麼樣領導我們，因為行政帶領我們學校的走向，校長也好，主任也好，到底要怎麼經營我們學校，大家是應該要有共同目標的。【SB258-2】
- * 其實我可以當被領導的人，但至少要告訴我，我要做什麼？學校應要告訴我你的目標你的目的，那我就去幫你完成，可是沒有目的沒有目標，到底你是希望把我們學校帶成什麼樣？讓我覺得很模糊。【SB261-2】
- * 我覺得這個學校是要有願景的，可以帶著我們，中途學校到底可以怎麼做？可以規劃出什麼課程適合這些孩子？【SB251】
- * 我覺得學校願景包括課程設計，還有對學生的教育理念，這很重要。【SB257】

(七)加強同仁溝通協調

1. 彼此相互信任

受訪者 B、C 和 F 學校各處室應彼此互相信任，尤其是行政人員與老師之間的溝通協調。受訪者 B 和 C 認為學校行政人員有時對導師的輔導方式予以懷疑不信任的態度，譬如受訪者 B 指出在輔導過程中，有時想給予學生物質獎賞時或帶學生外出聚會，學校的行政人員會認為質疑是否有其必要性，而不信任或支持老師做法。因此受訪者 B 和 C 建議學校應給予導師更大教學自主權以及信任感，而非讓工作崗位上的每個人做的戰戰兢兢。

- * 所以我很生氣行政不信任老師，行政應該信任老師，我是經過篩

選了，我才會給學生什麼東西，我不是隨便就一直給，我會覺得是要應該要篩選的，什麼時候才能得到獎賞。【SB160-2】

- * 或者行政工作分配下來的工作，我能配合的我就做，但是行政交待下來的事情，不要讓我覺得不尊重老師，叫你馬上來就馬上來，而不是一張公文下來，就直接要老師做，這是一種尊重的感覺。【SB218】

- * 我就是覺得大家應該要和氣比較好，事情才會成功阿！若大家就為了自己的心情就什麼都做不了，那到底是情緒比較重要，還是解決問題比較重要？【SB227】

- * 學校應改善處室氣氛，彼此相互鼓勵。【SF046】

- * 同仁跟同仁之間互相協助，因為在這份輔導工作上，經驗分享是必要的，如果沒有經驗，容易受傷。【SF048-6】

- * 希望學校給導師很大的空間，人家說：疑人不用，用人不疑。【SC076-1】

- * 像我們學校這些導師，在工作崗位上每個都是戰戰兢兢地在做，這些同事都是有責任感的人，學校應該放手去讓這些老師做。【SC076-3】

- * 以我們導師室來講，我們七個是完全不同類型的人，但是我們在討論、做決策時卻都很順，因為在許多事上，大家知道該怎麼做。我覺得要對我們的同事有信心，可是行政卻對我們有擔憂，其中很多層面是涉及到利益的問題，這我就不方便再談了！【SC091-2】

2. 身教重於言教

受訪者 B 表示學校同仁除彼此信任之外，應在學生面前以身作則，給予學生良好的示範，如果學生常看到老師之間的不愉快與爭吵，怎麼教導學生要彼此友愛。因此，受訪

者 A 和 B 表示導師之間應彼此信任，以謀求學生利益為最大福祉，而非汲汲經營個人利益，忽略的教育意義與目的。

- * 我還蠻喜歡合作的感覺，還有各階層人員之間要彼此信任，我相信以身作則才是最好的教育方式，各階層的人應該做好自己的事，但這是很難達成的。【SB280】
- * 我一直希望老師在學生面前以身作則，不讓學生看到老師之間的不愉快，不然你怎麼說服學生不要吵架。【SB137】
- * 譬如兩個老師處的不愉快，可是這個老師會讓自己班上的學生，知道他跟另一位老師處的不愉快，那你覺得學生會怎麼看待老師，老師你自己心胸都這麼狹隘，還要求我們要跟同學好好相處。【SB140】
- * 對，不只是我們學校的老師會有我們學校的問題，我相信在很多學校都會這樣，我傾向於老師應該要自己檢討，不要讓學生看到不好示範的老師。【SB235-1】
- * 我還蠻喜歡合作的感覺，還有導師之間要彼此信任，我相信以身作則才是最好的教育方式，各階層的人應該做好自己的事。【SB280】
- * 我覺得每個問題都很重要，但是如果行政體制沒有合理化，基本上同仁的相處就容易發生摩擦。同仁之間無法互相切磋互相幫忙，那麼損失的一定是學生。【SA026】
- * 希望是由專業的人士來領導，而且同仁們的目標一致，都是為了學生好。【SA028-1】
- * 我覺得我最不喜歡的是老師不要忽略了教育的目的與意義，其他的你叫我做什麼，我就盡力配合，我只是不喜歡老師為了某些利

益在爭吵。【SB216】

- * 我覺得每個問題都很重要，但是如果行政體制沒有合理化，基本上同仁的相處就容易發生摩擦。同仁之間無法互相切磋互相幫忙，那麼損失的一定是學生。【SA026】

(八)輔導人員特質

每個受訪者認為中途學校的輔導人員應具備的特質與能力，將之歸類以下七點，分別敘述如下：

1. 耐心及愛心

受訪者 G 認為身為輔導人員首應具備愛心與耐心，畢竟中途學校學生的個性與脾氣不太好，是需要相當大的愛心與耐心。

- * 其實想要來這邊，第一，要有耐心及愛心，因為這些學生大部分都不是比較一般性的問題。【SG0051-1】
- * 能夠得到她們的信任，這需要很大的耐心，因為這邊的學生的個性及脾氣，不是那麼的好，所以要有蠻大的耐心及愛心。【SG0051-2】

2. 熱忱與使命感

受訪者 B 和 C 認為身為輔導人員要對教育和生命感到熱忱與使命感，沒有持續的熱忱是很容易被學生擊垮的。

- * 要有耐心、熱忱，會想要成為學生的貴人的老師，也就是要有使命感。【SB298】
- * 我覺得最重要的就是熱忱，對生命的熱忱，我覺得這是來擔任中途學校的老師最需要的。【SC095】
- * 除了對教育的熱忱之外，根源是對生命的熱忱。來這裡的人，一

定要對生命要具有熱忱，否則會很快地被擊垮。【SC099】

3. 樂觀有信心

受訪者 C、D 和 F 認為身為輔導人員應要樂觀、有信心，面對問題具抗壓性，並且相信人是有希望的，否則一個悲觀的人是無法讓學生充滿希望。

- * 樂觀抱持正面的態度，像我覺得能力應該是說，他可能要有這種抗壓性的能力【SD088】
- * 那另外就是在輔導工作，再進來的同仁對自己要很有信心。【SF050-3】
- * 在這個地方你一定要深深相信人是有希望的【SC098-1】
- * 如果你自己本身是個很 upset 的人，我會建議你不要來，你光來到學校就很頭痛。你不能讓學生充滿希望，反而還帶給他人憂鬱。【SC098-2】

4. 挫折容忍力

受訪者 C 和 F 認為輔導人員面對挫折時，復原力要快，要有愈挫愈勇的精神，也就是挫折容忍力高，尤其受訪者 C 表示這裡的孩子虎視眈眈，隨時看著老師什麼時候被擊垮，因此身為老師要有愈挫愈勇的精神。

- * 能力方面的話，因為藉由剛才所講的希望他能越挫越勇，那個挫折容忍力嘛。【SF051-1】
- * 所以要有越挫越勇的心情。【SF050-5】
- * 在這裡當老師，復原力要很好，速度要很快。因為這裡的孩子虎視眈眈，隨時等著看你何時被擊垮。在外面學校，老師的權威性不會讓孩子有這樣的機會。【SC101-2】

5. 摒除舊成見

受訪者 F 認為在面對學生時應摒除對他們的成見，畢竟中途學校學生的原生家庭環境與成長經歷是超乎所想像的，應盡量站在學生立場，摒除舊成見，接納異質性高的這群孩子。

- * 希望他能放棄他的那個成見，【SF051-3】
- * 能不能摒除成見，然後站在學生的角度來想，因為我們這裡孩子的原生環境，其實跟我們差蠻多的，他的成長經歷是我們遠遠不能想像的。【SF049】

6. 創意多變性

受訪者 F 表示對待學生的方式與教學設計上應講求創意性與多變性，這樣才能吸引學生學習，也更能貫徹學校選替教育的宗旨，否則一貫的教學方式，學生容易不感興趣。

- * 對學生的方式她是能夠多變的，多變化不要太僵固。【SF050-2】
希望他教學上是具有創意的，因為我們這裡如果利用一般的教學，學生就會容易反應出他以前在學校不喜歡聽課的樣子，比如說就愛理不睬呀，在上課可能會做一些其他的事情。【SF051-4】
- * 所以我覺得教學能夠有風趣，有創意，這樣子能夠更吸引學生，符合我們學校的宗旨，那一個另類選替的意思。【SF051-5】

7. 對人敏感度

受訪者 C 表示導師應具備相當的敏感度，尤其是對學生問題與需求的敏感度，在中途學校的導師常常要與孩子們晤談，若身為導師無法在短時間內抓住孩子表達的重點而有所回應時，可能就錯過了深入了解孩子狀況的黃金時機，

因此身為中途學校的輔導人員都應有高度的敏感度。

- * 在我們這裡，常常要和孩子晤談，而如果你沒有辦法在很短的時間內感受到孩子的需求、抓到她的重點而有所回應，基本上她不跟你談的。我認為我們這些導師都具備相當的敏感度，對人的敏感度。【SC096-2】

小結

中途學校的導師針對輔導上的建議，經研究結果可歸納出八大層面的建議：學生追蹤輔導、學生輔導分工、加強專業訓練、課程設計開發、學生問題處理、規劃學校願景、同仁溝通協調和輔導人員特質。

簡而言之，中途學校的老師對於學生輔導工作上仍有許多難以克服的困境，在學生輔導上，讓導師最感困擾的是導師、輔導老師與社工三者輔導工作重疊，尤以導師與輔導老師最為明顯，三者輔導工作運作上常常各行其是，並無彼此資訊交流，導致三者對學生的輔導策略不同，輔導方針也不同，導師也表示輔導老師經歷不足，使得導師工作加重，遇到學生難以處理的問題時，常覺得孤立無援之感，專業協助有限，因此希望導師、輔導人員與社工三者角色職責能更加明確劃分，且有更專業的專業人員從旁協助。除此之外，夜間輔導人力不足、未具專業背景，造成學生輔導工作的缺口，宜增添夜間輔導人力。

在整個體制運作上，同仁之間協調配合不夠緊密，彼此之間不夠信任與體諒，各處室之間的爭吵，甚至爭取個人利益更甚於追求學生利益，導致輔導老師在輔導工作上感到挫折與

灰心，希望學校能改善學校氣氛，讓各處室能彼此體諒彼此信任，在良善的溝通協調下，身教重於言教，以謀求學生利益為最大福祉。

最後，身為中途學校的輔導老師應具有耐心、愛心、熱忱使命感、樂觀有信心、挫折容忍力、屏除舊成見、創意多變性以及對人的敏感度等特質。

結論與建議

本章節針對七位中途學校導師對輔導工作的觀點總結歸納，進而依據研究結果提出對中途學校導師輔導工作之建議。

本研究目的旨在了解中途學校中途學校導師對於輔導工作之觀點，可分為了解中途學校導師輔導工作之現況、輔導工作上的困境及因應策略、針對輔導工作提出的建議。依研究發現歸納分析，所得結論如下：

一、中途學校導師輔導工作之現況

本研究顯示了解中途學校中途學校導師輔導工作之現況，聚焦於輔導工作內容、輔導工作時間、輔導工作感受以及輔導人員工作信念四大面向，本節依研究發現分析後，所得結論如下：

1. 輔導工作內容涵蓋廣泛，如同父母對待子女一般

中途學校的中途學校導師輔導工作內容相當廣泛，涵蓋學生生活層面管理、人際問題輔導、家庭層面輔導、價值觀念重建和未來生涯輔導五項內容，導師的角色簡直就像學生們的

父母一般，一手包辦學生的日常生活起居。在生活管理包含學生生活常規、日常用品採購、就醫、寄信及慶生等；在人際問題主要包括同儕、兩性與同性問題；在家庭層面輔導內容如深入家庭訪問、了解家長職業、家庭經濟狀況、家長有否不良嗜好以及學生與家長間的溝通協調；在價值觀重建部份，主為兩性交往、金錢使用、做事態度及物質慾望控制；除此之外，尚有學生離校後的生涯規劃。由此可見，導師輔導工作的複雜性與多樣性。

2. 輔導工作時間多不固定，常要處理突發性狀況

中途學校導師的輔導工作時間相當不固定，輔導工作時間計算難以估計，除了每週兩節的生活輔導課程之外，多數導師表示要撥出早自習、下課、午休時間來進行與學生深入談話，身為中途學校導師常面臨與處理突發性事件，如學生逃跑、校外糾紛或親子問題等狀況。只要學生一通電話打來，假日與晚上也常處理學生問題，導師常常就像 7-11，24 小時都在 standby。

3. 時而欣慰與受到肯定，但仍偶有挫敗與失望

中途學校導師在輔導工作中常感受到學生生命中的轉變，學生就像流體，成人的轉便可能要一兩年的時間，而這裡的孩子可能在一兩個學期就被翻轉，在這裡每天幾乎都可以看到生命中的轉變，而學生對老師的肯定與信賴對導師是很大的鼓舞，有時導師在學生心目中的份量大過於親生的父母。相對地，輔

導過程中也常感到傷心、挫折與失望，面對難以改變的學生與家長，用盡心力陪伴與教導後，學生偏差行為的重現、回歸後又變回原狀，都造成導師輔導工作上的挫敗，這些都是中途學校導師在輔導工作過程中的酸甜苦辣，讓導師心中百感交集。

4. 工作信念積極正向，期許學生能獲得更生

中途學校的中途學校導師在看待自己的輔導工作多採積極正向的信念，有人視輔導工作為一種修行，有人認為導師是種陪伴的角色，有人希望能給予學生正向的指引與幫助，有人期許自己能成為孩子生命中的貴人。

二、輔導工作上的困境及因應策略

1. 家庭配合程度低落，親職教育不易推展

家庭層面的輔導往往是中途學校導師最感吃重與無力的輔導工作，因為中途學校的學生多數來自破碎家庭，學生的偏差行為與想法也往往源自原生家庭，甚至家長是最早帶給學生傷害的人，可能是家長不重視孩子、不支持孩子的態度，使得導師在家庭輔導上產生很大的斷層。家長的配合度低落也常造成導師輔導工作的困境，有些家長會幫忙學生欺騙導師，使得導師無法正確掌握學生的狀況，有些家長因為補償心態，給予孩子過於優渥的生活，使得導師難以糾正學生的價值觀，諸如此類，都是感到無能為力之處，家庭層面往往也是最難改變之處。且中途學校學生行為偏差、價值觀扭曲、挑戰權利較一般學校學生更為明顯，導師在管教時不易，且學生未進學校前早

已在社會打混多年，在輔導初期與學生建立良善與信任的關係實為不易，增添輔導工作的困難性。

2. 專業資源協助有限，過度倚重導師決定

在專業團隊部份，輔導室老師與社工的確有支援協助的功能，當導師在工作上遇到困難時求助輔導老師，常沒有得到有效的資源與幫助，且導師認為輔導老師的諮商內容不夠深入，輔導進度也較慢，導致導師乾脆自己找學生來談話，變成鐵三角(導師、輔導老師、社工)輔導方式偏重在導師身上，造成導師與輔導老師工作重疊性高，專業資源的協助相形有限。且導師往往是最了解學生的人，當學生在校或離校後需要幫忙協助時，往往第一個是找導師，較少找輔導老師或社工。

3. 團隊運作協調不佳，彼此產生衝突扞格

在團隊運作協調部份，可分為導師與行政團隊及導師與輔導團隊之間。在行政團隊部份，行政人員對於導師班級領導方式不信任，使得導師在輔導工作上受到牽絆，無法放手去做輔導工作。在專業團隊部份，團隊間彼此聯繫不足，對於學生輔導缺乏一致性的目標與內容，導師、輔導老師與社工常各行其是，各做各的輔導，致使三者從學生得來的資訊是不一樣的。且各處室工作分配上，時有利益衝突之情形，造成彼此的爭吵磨擦。

4. 課程內容專業不足，導師無法兼顧授業

在課程安排設計部份，導師認為開發主題課程的老師們

未必專業，使得課程內容專業性不足，課程內容多在兩性教育打轉，缺乏多樣化，而導師無法在一般課程授課與設計主題課程間兼顧，也就是除了開發主題課程之外，又受限於一般學科的教學進度及授課時數的不足，造成導師蠟燭兩頭燒，無法兼顧兩者。

5. 管理規定缺乏一致，教導處遇無法可循

有關學生生活常規管理雖有具體規定但卻無落實，行政人員、輔導老師、社工及住宿管理員在決定學生大小事，有過度依賴導師決定的傾向，甚至將決定權交由導師來作主，認為學生就是導師的，決定權上必定過問老師的想法，而往往到最後，導師的建議成為最後的決議，也因為如此，使得導師扮演黑臉的角色，角色吃重的現象，形成專業團隊合作有名無實之現象。

6. 面對困境採自我調適，尋求周遭資源協助

導師在面對輔導工作困境時，多尋求周遭資源的協助，如有的人採取自我的調適，有的人尋求同伴的情感支持，有的人尋求宗教信仰的力量，有的人尋求專業資源的協助。

三、導師針對輔導工作的建議

1. 立法追蹤義務、延長追蹤年限

日前中途學校學生離校後追蹤輔導年限僅一年，有其缺失存在，一方面學生離開學校進入正常學校就讀或至職場就業，學生正處於適應外界生活的重要時期，然追蹤輔導年限僅一年，

可能無法給予學生全面性的幫助；另一方面缺乏長期的追蹤輔導，難以評估中途學校的輔導內容對學生適應新生活有否幫助。因此有導師建議追蹤輔導時間應延長，且輔導紀錄應加以完整保留，以作為經驗傳承之用。但學生回歸後通常沒有按照當初的計畫走，學校沒有明確的法源要求學生回歸後與學校保持聯繫，因此造成學生追蹤輔導的困難，故導師建議應明文規定回歸學生有義務配合學校追蹤輔導，加強學生離校後的追蹤輔導成效，否則常常發生，學校沒有權利要求學生回報，部份學生也不願與學校聯繫。

2. 輔導分工明確、回歸班群制度

中途學校的輔導人員有鐵三角，分別是導師、輔導老師與社工三種角色，然導師和輔導老師工作內容重疊性高，導師與輔導老師一週皆有 1~3 堂左右的晤談時間，兩者都是輔導晤談，無形中導師取代輔導老師的功能。且該校三者間彼此聯繫不夠緊密，輔導方向不同，常常各做各的，結果到最後，忘了讓彼此之間知道，導致在討論學生問題時，三者人員知曉學生的狀況是不一樣的，常常要重新調整。因此建議在學生輔導上，三者彼此之間資訊要交流分享，而不是各自獨立、各自為政。其中有導師建議輔導工作應回到過去，學生輔導方式改採班群制度，就是由鐵三角共同決議，不論是學生的體罰、請假、回歸等事項，責任也是由班群老師共同承擔，而非單由導師決定，畢竟人的思維是有疏漏的，一個班應該由導師、輔導老師和社

工共同來處理學生事務。

3. 加強專業訓練、輔導課程多元

多數導師表示應該要不斷進修或研習，學校應鼓勵與協助導師在職進修，且學校在辦理研習時總以性別與兩性教育為主，可改為增加其他學生輔導相關的課程研習，而非一直重複同樣的課程，譬如中輟生的心理輔導相關研習。在輔導課程方面，內容應多元化活潑化，不要老是兩性教育，應多加入生涯規劃與情緒管理的課程，且避免知識的灌輸，可多加入其他叫為活潑的課程，如冒險教育，讓學生從冒險教育中培養學生的自信與團隊合作精神。

4. 處理學生問題、同仁立場一致

學校各處室同仁處理學生問題立場不一致，使得學生學會取巧的行為，譬如學生放假禁假的天數、學生是否可帶飲料來學校等，標準因決定者而異。學校除明確訂定學生行為規範與應遵循標準後，應加以落實，而非面臨決策時，行政人員、輔導老師、社工等同仁就將決策權交由老師來決定，表面上是尊重導師，但事實上有讓老師扮演黑臉角色，使得空有專業團隊之名，而無團隊合作之實。

5. 同仁溝通協調、相互鼓勵信任

學校各處室應彼此互相信任，尤其是行政人員與老師之間的溝通協調。部份導師表示學校行政人員有時對導師的輔導方式予以懷疑不信任的態度，譬如導師有時想給予學生物質獎

賞時或帶學生外出聚會，學校的行政人員會認為質疑是否有其必要性，而不信任或支持老師做法，建議學校應給予導師更大教學自主權以及信任感，而非讓工作崗位上的每個人做的戰戰兢兢，學校也應鼓勵同仁間良善、有效的溝通，促使學校有和諧的氣氛。

6. 重視安全管理、增添夜間人力

在學生問題處裡部份，導師常常要與學生家長接觸，但學生家長背景通常很複雜，身為導師常要單槍匹馬去和家長交涉，讓導師在人身安全上有所顧慮，因此是否政府或學校是否能給予保護中途學校老師的保護措施，讓導師能無後顧之憂的與家長接觸。另外，目前中途學校輔導重點落在白天，但學生發生問題往往在晚上，而每一樓層只有一個生活輔導員，卻要面對將近十幾位學生，生活輔導員會接應不暇，應增加夜間的人力資源，或調配白天的人員來支援生活輔導員

7. 規劃學校願景、建立共同目標

學校應規劃學校願景，明確告知學校同仁學校的目標與定位，因為學校未來的走向將會影響導師對學生的教育理念以及課程設計的發展，尤其對中途學校而言。但導師表示學校願景與目標並不明確，相關掌權人員也無共識，如學科課程重要抑或傳授學生一技之長重要，因此學校行政人員應有義務明確規劃學校願景，讓學校同仁有目標遵循。

參考文獻

王淑芬、許靖健(2016, 3月)。掌握社會脈動—社會工作專業成長與社會實踐。於臺灣社會工作專業人員協會主辦, 105年會暨研討會。台北市: 國立台北科技大學。

鄭瑞隆(2018)「找回中輟生日」。取自

[https://news.ltn.com.tw/news/society/paper/1180612\](https://news.ltn.com.tw/news/society/paper/1180612)

許華孚(2018)「找回中輟生日」。取自

<https://news.ltn.com.tw/news/society/paper/1180612>

內政部警政署(2019)。失蹤人口統計。取自

<https://www.npa.gov.tw/NPAGip/>

[wSite/ct?xItem=78263&ctNode=12873&mp=1](https://www.npa.gov.tw/NPAGip/wSite/ct?xItem=78263&ctNode=12873&mp=1)

全國法規資料庫(2017)。國民小學與國民中學未入學或中途輟學學生通報及復學輔導辦法。取自

<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070015>

法務部(2019)。統計處兒童及少年性剝削查獲案件統計。取自

https://www.rjsd.moj.gov.tw/RJSDWeb/common/WebList3.aspx?menu=INF_COMMON_P

財團法人台灣兒童暨家庭扶助基金會(2005)。服務大事紀。取

自:<https://www.ccf.org.tw/?action=ourservices&did=6ht>

[tp://www.goh.org.tw/mobile/news_detail.asp?PKey=aBQLaB31aBKTaB30aBJSaB39](http://www.goh.org.tw/mobile/news_detail.asp?PKey=aBQLaB31aBKTaB30aBJSaB39)

鄧煌發(2001)。國中生輟學成因及其偏差行為相關性之研究(未發表的博士論文)。桃園市：中央警察大學犯罪防治研究所。

蔡德輝(1993)。少年犯罪原因與輔導策略。訓育研究，32，1-8。

勵馨基金會(2015)。20年，兒少性剝削與色情杜絕了嗎。取自

http://www.goh.org.tw/mobile/news_detail.asp?PKey=aBQLaB31aBKTaB30aBJSaB39

衛生福利部(2013)。兒少性剝削防制案件辦理情形。取自
<https://dep.mohw.gov.tw/DOS/cp-2985-14099-113.html>

Carter, G. V. (1973). Dictionary of Education. (3rd. ed.). New York: McGraw Hill.