國立政治大學社會工作學系

碩士論文

指導教授 ：宋麗玉博士

口試委員 ：施教裕博士

闕漢中博士

優勢觀點為基礎之探索教育團體對感化教育少年增強權能的成效

The Effects of Strength-based Project Adventure Education Group on Empowerment for Juvenile Inmates

研究生 ： 蔡杰伶

中 華 民 國 99 年 07 月 26 日

國立政治大學社會工作研究所

研究生蔡杰伶君所提之碩士學位論文

優勢觀點為基礎之探索教育團體對感化教育少年增強權能的成效

業經本委員會審議通過

論文考試委員會委員 施教祐

翁儁中

指導教授 宋麗玉

所　　長 謝美娥

中 華 民 國　99　年　7　月　28　日

謝誌

這篇論文能順利完成，要感謝的人真的很多，首先最要感謝指導教授宋麗玉老師，感謝您在這段時間全力的支持協助，不但在專業上給我許多指導與建議引領我成長，也在生活中陪伴鼓舞我勇敢克服許多挑戰，讓我得以順利完成本篇研究。

而在職進修的這兩年裡，要感謝傾囊相授的其他恩師－美娥、寶靜、立葉、楊蓓老師，讓我在專業上裝備更加堅實，也讓我能更清楚定位自己並追求成長與突破。謝謝一起走過這段學習生涯的政大社工所同學們，雖然過程十分辛苦，但因為你們，我擁有許多美好難忘的記憶，不論遭遇到任何挫折，我總能在你們身上得到滿滿的力氣，然後一路向前；尤其要感謝偉迪、健瑋、美馨、玫馨、榕云、佳琦和晏宇，你們總在我最需要的時候，默默做我最溫暖和堅強的後盾。

再來要感謝誠正中學所有好友同事們，謝謝你們在這段時間不斷給我打氣加油，提供我最大的關懷支持與包容，由其是玉妃，謝謝妳總不厭其煩地陪我討論與澄清，讓我在工作與學習中能更清楚掌握自己的角色。當然還有誠正中學裡一起交流寶貴生命經驗的所有大孩子們，謝謝你們一切的一切，因為你們一直是默默鼓舞著老師奮力前進的重要動力…。

最後，我要深深感謝一直在背後默默支持我的家人們，由其是我最親愛的老媽，因為有你們，我總能快速補充能量，面對生活中的各項挑戰…。

這一是趟豐富又珍貴的旅程，過程中歡笑、淚水與汗水交織，讓我再一次精采地蛻變，真心感謝一路相伴的所有人，有你們真好，謝謝你們!!

蔡杰伶謹致

99.07.28

中文摘要

本研究旨在探討「優勢觀點為基礎之探索教育團體」對感化教育少年「增強權能」的成效，並根據研究結果提出「優勢觀點為基礎之探索教育團體」作為犯罪問題行為少年處遇策略之適用性。

本研究採「不等質控制組」準實驗設計，以「誠正中學」中受感化教育的少年為對象。其中，實驗組成員 23 名，實驗期間接受九次的「優勢觀點為基礎之探索教育團體」；四組對照組成員共 81 名，接受一般輔導課程。

本研究使用量化工具－「增強權能量表」，分別進行前測、後測與追蹤測，並以「無母數檢定(Mann-Whitney U 統計量檢定、Wilcoxon 符號等級檢定)」作為統計方法，檢驗分析實驗處遇的立即效果與延續效果。本研究同時使用質化工具－「反思札記」，藉由個別成員活動反思紀錄的整理與分析結果，提出成員在團體中的「學習收穫」與「增強權能」的展現，以作為實驗效果之補充。

本研究的主要發現如下：

一、「優勢觀點為基礎之探索教育團體」對感化教育少年「增強權能」有正向顯著影響，且效果能延續加乘。

二、一般矯正教育措施對「增強權能」也可以帶來正向影響，但效果卻未能持續。三、成員的「增強權能」會隨著「團體歷程」呈現「階段性」發展。

四、「優勢觀點為基礎之探索教育團體」適用於受感化教育少年，也可為少年犯罪問題行為矯治之有效策略。

根據研究發現，提出下列幾點建議：

一、對於青少年犯罪矯治實務

（一）建議可將「優勢觀點為基礎的探索教育團體」安排於新生入校階段實施。

（二）建議可將「增強權能」程度作為矯正學校成效評估指標之一。

（三）建議矯正學校內可以增設「低空繩索設施」。

（四）建議校內舉辦探索教育訓練，培養工作人員探索活動帶領能力。

二、對於未來從事相關研究者

（一）先深入瞭解「矯正學校機關特性」以利預先克服執行面之可能干擾。

（二）須格外注意保密相關的「研究倫理」。

（三）團體人數掌握在 8-12 人，或是安排協同領導者。

三、對於未來計畫運用「優勢觀點為基礎之探索教育團體」的實務工作者

（一）領導者在團體過程中與成員互動要積極落實「優勢觀點」實務要素。

（二）在方案執行中持續進行「過程評估」。

（三）在團體方案結束後「持續輔導」。

關鍵字：增強權能、優勢觀點、探索教育、感化教育、矯正學校、青少年犯罪

國立政治大學 National Chengchi University

Abstract

This research is to investigate “The Effects of Strength-based Project Adventure Education Group” on “Empowerment” for juvenile inmates and according to the research results to bring up the application of “Strength-based Project Adventure Education Group” on treatment strategy of juvenile delinquents.

The nonequivalent control group quasi-experimental design was utilized in this study. And the subjects of this research were Juvenile Inmates in Chengjheng High School. There were 23 members in experiment group and during experiment period, they accepted 9 times of “Strength-based Project Adventure Education Group”; at the same time, there were 4 control groups (total 81 members) who accepted usual student counseling courses to compare.

The study employed “Empowerment Scale” to conduct pretest, posttest, and long-term measures. Then the data were analyzed by nonparametric (Mann-Whitney U Test and Wilcoxon Sign Rank Test) as statistics method to examine and analyze instant and long-term effects on experiment treatment. And the researcher also used qualitative tool “introspection notes” to collect and analyze the consequences from self-observation records on individual member’s activities and addressed the performances of members on “Learning Gains” and “Empowerment” in groups as supplementary of experiment effects.

And the main findings of this research are as below:

1. “Strength-based Project Adventure Education Group” has positive and obvious influences on “Empowerment” of juvenile delinquents and the effects can be synergistic continuously.
2. Usual student counseling courses can create positive influences on “Empowerment” as well but the effects cannot be continuous.
3. The “Empowerment” of members can develop “Stage by Stage” along with “the Progress of Groups”.
4. “Strength-based Project Adventure Education Group” is suitable for juvenile delinquents and efficient strategy to correct their criminal problems and activities.

Based on the findings of this research, the researcher has suggestions below.

1. For the practices on correction of juvenile delinquents:

a. “Strength-based Project Adventure Education Group” can be implemented when new students just enter schools.

b. The degree of “Empowerment” can be as one of criteria on outcomes evaluation of correction schools.
c. Correction schools can add “the Facilities of Low Ropes Course”.
d. Correction schools can hold Project Adventure education training to let all workers have leading abilities of adventure activities.

2. For future researchers who focus on related topics:

a. Understand “Characteristics of Correction Schools and Institutions” deeply first in order to avoid any possible interference on the aspect of application in advance.
b. Should pay particular attention to privacy-related "Research Ethics".
c. Group members should be controlled 8-12 people or arrange collaborative leaders.

3. For practitioners who plan to adopt “Strength-based Project Adventure Education Group” in the future:

1. Leaders must implement practical essentials of “Strengths Perspective” in the progress of groups and between the interactions with members.
2. Keep proceeding with “Evaluation of Progress” when the project is carried out.
3. Maintain student counseling after the project is finished.

Key words: Empowerment、Juvenile Inmates、Strengths Perspective、Project Adventure Education、Correction school

國立政治大學 National Chengchi University

目　錄

第一章　緒論 ---- 1

第一節　研究背景 ---- 1

第二節　研究動機 ---- 1

第三節　研究目的 ---- 4

第四節　名詞解釋 ---- 5

第二章　文獻探討 ---- 6

第一節　青少年犯罪問題相關研究探討 ---- 6

壹、 美國青少年犯罪研究之啟示---- 6

貳、 我國兒少犯罪問題處遇探討---- 7

第二節　從「問題行為理論」看青少年犯罪問題 ---- 13

壹、 問題行為理論(Problem Behavior Theory)概述---- 13

貳、 強調「社會脈絡」之影響－『風險因素』與『保護因素』---- 17

參、 麥克阿瑟基金會研究網絡－「高風險環境中成功青少年發展」研究---- 20

肆、 小結 ---- 21

第三節　「探索教育」應用於問題行為青少年 ---- 23

壹、 「探索教育」理論基礎 ---- 23

貳、 「探索教育」的活動類型 ---- 31

參、 「探索教育」設計原則 ---- 33

肆、 「探索教育」國內發展概況---- 35

伍、 「探索教育」之國、內外研究發現---- 36

第四節　「優勢觀點」與「探索教育團體」 ---- 52

壹、 「優勢觀點」應用於問題行為青少年---- 52

貳、 優勢觀點為基礎之探索教育團體---- 53

第三章　研究方法 ---- 56

第一節　研究架構 ---- 56

第二節　研究對象 ---- 56

第三節　研究設計 ---- 57

第四節　團體方案 ---- 58

第五節　研究工具 ---- 60

壹、 量化工具－增強權能量表 ---- 61

貳、 質化工具－各項學習歷程反思紀錄---- 63

第六節　資料處理與分析 ---- 63

壹、 量化資料 ---- 63

貳、 質化工具 ----------64

第四章 研究結果 ----------67

第一節 團體方案過程分析 ---------- 67

壹、 執行過程評估分析 ----------67

貳、 「團體歷程」分析 ----------73

第二節 團體方案研究成果分析 ---------- 89

壹、 實驗組與對照組基本資料分析----------89

貳、 「增強權能量表」結果分析----------91

參、 「質化資料」結果分析 ----------97

第五章 結論與建議 ---------- 112

第一節 結論 ---------- 112

壹、 「優勢觀點為基礎之探索教育團體」對感化教育少年「增強權能」有正向顯著影響，且效果能延續與加乘 ---------- 112

貳、 一般矯正教育措施對「增強權能」也可以帶來正向影響，但效果卻未能持續 ---------- 112

參、 成員的「增強權能」隨著「團體歷程」呈現「階段性」發展 --------- 112

肆、 「優勢觀點為基礎之探索教育團體」適用於受感化教育少年；也可為少年犯罪問題行為矯治之有效策略 ---------- 114

第二節 研究討論 ---------- 114

壹、 「社會政治行動」分量表題項無法反應出成員實質變化原因 ----------114

貳、 本探索教育團體方案與其他探索教育團體方案之差別----------114

第三節 研究限制 ---------- 117

第四節 研究建議 ---------- 119

壹、 對於青少年犯罪矯正實務 ----------119

貳、 對於未來從事相關研究者 ----------120

參、 對於未來計畫運用「優勢觀點為基礎之探索教育團體」的實務工作者--121

參考文獻 ---------- 123

壹、中文部分 ---------- 123

貳、英文部分 ---------- 126

附件 ---------- 128

附件一 增強權能量表 ---------- 128

附件二 參與研究同意書 ---------- 130

表目錄

表 二-1 問題行為理論的三種解釋系統與兩種抗衡力量簡表 21
表 二-2 探索教育應用於兒童、青少年的相關實證研究 36
表 三-1 實驗組與四組對照組在不同變項上的屬性差異 58
表 三-2 團體分次內容 60
表 三-3 團體過程中各項自陳紀錄 63
表 四-1 實驗組與四組對照組在不同變項上的屬性差異 89
表 四-2 各組三次施測之描述統計量 91
表 四-3 實驗組&對照組 A—「前測分數」無母數獨立樣本檢定 94
表 四-5 實驗組&對照組 C—「前測分數」無母數獨立樣本檢定 94
表 四-6 實驗組&對照組 D—「前測分數」無母數獨立樣本檢定 94
表 四-7 實驗組「前、後測」分數 無母數兩個相關樣本檢定 95
表 四-8 對照組 A「前、後測」分數 無母數兩個相關樣本檢定 95
表 四-9 對照組 B「前、後測」分數 無母數兩個相關樣本檢定 95
表 四-10 對照組 C「前、後測」分數 無母數兩個相關樣本檢定 95
表 四-11 對照組 D「前、後測」分數 無母數兩個相關樣本檢定 96
表 四-12 實驗組「前、追蹤測」分數 無母數兩個相關樣本檢定 96
表 四-13 對照組 A「前、追蹤測」分數 無母數兩個相關樣本檢定 96
表 四-14 對照組 C「前、追蹤測」分數 無母數兩個相關樣本檢定 96
表 四-15 對照組 D「前、追蹤測」分數 無母數兩個相關樣本檢定 97
表 四-16 團體過程中各項自陳紀錄 98
表 四-17 筆者對「增強權能」概念定義與判斷依據（整理自宋麗玉，2006，2009。） 99

圖目錄

圖 二-1 青春期風險行為概念架構圖:風險及保護因素，風險行為和風險結果 19
圖 二-2 跨時間的社會脈絡與發展 20
圖 二-3 四階段學習圈 (KOLB, 1984) 24
圖 三-1 研究架構圖 56
圖 三-2 研究設計圖 57
圖 四-1 各組三次施測之「總分平均數」變化情形 92
圖 四-2 團體成員「增強權能」階段性發展圖 111

第一章　緒論

第一節　研究背景

我國兒少犯罪問題處遇長期以來由「司法系統」主責，並以「強制性機構式處遇」為終極手段。在「強制性機構式處遇」前，法院先委由「觀護系統」使用強制「定期報到」來約束與輔導矯正兒少非行；部分非行兒少則經由「司法轉向」安置到社福機構中收容;而司法處遇的最後一道防線－強制性機構式處遇,即是將微罪兒少裁定「感化教育」並將重罪少年判定「少年徒刑」,令其收容於隸屬法務部之「少年矯正機關」中，施以「刑罰」與「保護」兼備之強制性機構式處遇。

國內對於兒少犯罪問題研究先前多聚焦在「犯罪發展特性」及「犯罪成因」之探討（劉芳安，2008)。近年來由於「少年矯正學校設置」與「司法轉向安置制度」的發展，開始有研究針對新制度實施成效進行評估，但目前多從人事經費、平均成本、人力配置比、執行困境或再犯率…等傳統監所的官方管理角度著眼，未能確切得知在新制度下，兒少本身接受處遇前後之變化。而少數從兒少主體經驗出發的研究目前都還屬於零星研究，尚未見到更多研究成果之累積…。

第二節　研究動機

由於國內兒少犯罪問題處遇成效之研究有待充實,而筆者又站在兒少犯罪處遇工作這道防線上，故在實務經驗中累積實證研究結果，以作為國內兒少犯罪問題處遇未來發展可採用之具體參考依據，筆者自認為責無旁貸。

又因筆者在工作中與這群需要社會關注的孩子有交流彼此生命經驗之機會,除看見孩子們立基之匱乏與不足外,更親眼見證這群孩子經過教育與學習之後所展現的不同能力。也因此筆者期待透過本研究，能具體證明「這群受到環境限制，缺乏學習發展機會的孩子若能給予充足與適當的教育，實際上各個都具備無限發展潛能…」。

一、時代與家庭結構變遷,「家」不像「家」

時代變遷下家庭結構改變、家庭功能式微，各種家庭問題層出不窮，讓亟需「家庭」這搖籃孕育呵護的孩子，恰恰成了首當其衝的犧牲品!許多不適任父母正不知所以地扮演著父母角色，使孩子在成長中的許多需求得不到滿足，最終轉而向同屬邊緣的次文化團體尋求滿足與歸屬。這群集結的「小大人」們，因在一般社會期待下無法獲得肯定與認同，於是漸漸轉向以反社會的方式，在狹縫中建立起自己能安身立命的位置，因此開始翹家、輟學、用藥、暴力、犯罪…，慢慢走向犯罪生涯的不歸路。

其實每個孩子背後都有著令人鼻酸的成長故事，約有八、九成孩子來自動盪、不健全的家庭，親生父母常是「歿」、「不詳」、「再婚」、「失聯」、「失業」或「在監服刑」…，沒能勝任父母角色。有些孩子是阿公阿媽辛苦拉拔，有些跟隨父或母再婚進入複雜繼親家庭，有些必須寄人籬下，有些則從小在安置機構中長大…；少數家庭健全的，父母卻終日忙於工作，或在親職管教上發生問題，讓孩子根本不想回家...。

二、孩子是失功能家庭與功利社會中的受害者

這群孩子大多沒選擇，或不知道還有什麼選擇，逐步長成今天這個樣貌。他們大多數從家中出走，試圖在熱鬧的花花世界裡尋找一點溫暖，以填補心中那塊家庭未能滿足的空缺。混幫派、當圍事、跳將、飆車疾速、混舞廳、用藥迷幻…，藉著這些刺激熱鬧彌補心中的失落孤單，以證明自己在世界上存在的價值。

這樣混亂的日子裡，孩子們大多不曾真正感受到「被愛」、「被關懷」、「被保護」，也很難與人建立良善與真誠的互動關係。大多時候他們必須逞兇鬥狠，因為不先出手就要等著被打；大部分的關係建立在「互相利用」或「互相取暖」上；常過著明天不知道會怎樣，或下一餐不知道在哪裡的日子。他們努力靠著自己「求生存」，因為從小沒有個像樣的「家」，甚至連個好好長大的「地方」都沒有…。

長成今日令大眾頭痛的樣子，很多人認為他們骨子裡壞，但筆者卻認為他們並非天生壞胚子，只是一群「從小缺愛」的大孩子。筆者總在與這群孩子互動中印證，當

心裡缺口慢慢補上，他們就會開始出現想望，願意為自己闖一條不同的人生道路…。

三、孩子說:「沒人這樣教過我…」

永遠都記得，有次在違規房裡輔導一個毆打同學的孩子，他身為班長，毆打同學的原因是同學的表現未達要求。面對著眼裡盡是不平與防衛的孩子，我並沒有嚴厲指責，而是先問他:「這幾天過得還好嗎?天氣冷了，違規房棉被夠暖嗎?...」，他顯然有些意外，但也因此慢慢收起怒顏，在他態度終於比較柔軟一些時，我才問他:「願不願意告訴我事情是怎麼發生的?什麼原因才會忍不住動手?」，他眼眶紅了，沉默好久…。他說自己從小是爺爺帶大，沒父沒母的，所以爺爺總是嚴厲管教，深怕沒教好自己。小時候每天晚上都被爺爺要求抄寫背誦國文教材，總要到凌晨兩三點還不能睡，若沒寫完就睡著，一定換來一陣毒打。但他也因此在學校國文表現得特別好，他說雖然不喜歡爺爺的方式，但打從心裡知道爺爺是為了他好…。他身為班長，當然希望同學表現都達到要求，但有些同學真的很懶散又屢勸不聽，所以他才出手「管教」這些同學…。

經過幾次晤談談，討論與澄清其動機的合理性與行為的不正當性間的衝突矛盾，客觀分析不具正當性的行為可能會帶給同學的感受及可能造成的反效果，最後更進一步討論解決問題的其他可行方法並實際演練…。下違規房前，孩子有感而發地告訴我:「老師，以前從沒有人這樣教過我，希望妳以後能繼續這樣教我，我知道我脾氣真的不好，還有很多地方要改進…。」

像這些平凡得不能再平凡的小故事，常發生在筆者與這群孩子互動的細節裡。每每都讓我深刻地明白，原來這群孩子不是不想更不是不能，只是還沒機會學會！這群孩子真是需要我們大人教導他們其他不同的處事方法與生活方式!

四、孩子不一樣了!

這些年親眼見證很多孩子從連注音符號都不會，到寫出一手娟秀好字；從 26 個字母都不認得，到積極考取公立學校繼續升學；從冷漠防衛，到主動對人噓寒問暖；從動不動拳腳相向，到學會先試著溝通講理；從深信拳頭硬就是萬能，到終於明白暴力

只能威嚇不能真正解決問題…。也就是這些筆者在工作中的所見所聞所思與所感，默默推動著筆者為這群孩子不斷尋找更有效的處遇策略，也促成筆者展開本篇研究…。

第三節　研究目的

洪蘭教授曾在文章中提到「一個國家的錢，如果不用在教育上，一定用在監獄上」，筆者在矯正工作的實務經驗中，深刻體會到這句話的深意…。

有鑑於發生犯罪行為問題兒少多生長於不利於發展的環境中，幾乎都經歷過負向學校經驗，且缺乏正向人際互動與信任經驗；普遍「自信心」較不足、「自我概念」較負向、也很難專注於一般課程中…。因此筆者期望透過「探索教育團體」引起這群孩子的學習興趣，進而藉由團體歷程提升成員的各項重要能力。

筆者認為「探索教育」富冒險挑戰的內涵可高度激發青少年階段孩子「追求突破的動機」；持續一段時間的體驗歷程，可讓孩子脫離日常習慣的「舒適圈」，有機會挑戰自身不良生活習慣與態度，在活動中建立團隊意識與群我觀念、學習彼此尊重、溝通互動技巧，、提升人際信任感及挫折忍受力，培養出負責任的態度與問題解決能力。且「探索教育」本身所隱含的「增強權能」概念對這群長期在社會中被邊緣化的孩子甚為重要，透過「探索教育」活動能讓這群長期「消權」的孩子，在活動過程中獲得「增強權能」－擁有自尊、自我效能和掌控感，能訂定目標，採取具體行動達成活動目標並肯定自己能力(轉引自李慧君，2009；引自 Schultz，Israel，Zimmerman & Checkoway 1990；Thomas & Velthouse，1990；Howell，1992；Sibtborp & Arthur-Banning，2004)。當這些弱勢少年在面對無法改變個人家庭環境結構時，能透過參與探索教育活動過程，得到「增強權能」的體驗，就能夠增強少年內在力量以抗衡外在環境的壓力與打擊；再透過「學習轉移」效果，進而使少年在面對自己的困境及危機時，產生勝任感及自我效能感，突破自己的困境(李慧君，2009)。宋麗玉、施教裕（2009）也指出，「增強權能」之目的乃是促使個人主體性可以在不同的人生範疇與層面上能有所展現，是「復元」的中介目標；意即最終將促成「復元」的終極目標

實現。筆者為更提升「增強權能」目標達成，在本研究中特別強調「優勢觀點」基本要素之運用，以更有利「增強權能」目標實現。綜上所述，本研究具體研究目的如下：

一、檢視以「優勢觀點」作為受感化教育之犯罪問題少年處遇基本原則，並以「探索教育團體」作為促成其學習改變之媒介工具，能否發揮「團體動力」加速學習效果之發生。

二、檢驗受感化教育之犯罪問題少年在接受「優勢觀點為基礎之探索教育團體」之後，在「增強權能量表」上呈現出的分數變化，並據此了解此項處遇之成效為何。

三、透過研究發現，提出「優勢觀點為基礎之探索教育團體」作為犯罪問題行為少年處遇策略之適用性，並期待能作為未來犯罪問題行為少年處遇策略發展之參考。

第四節　名詞解釋

（一）犯罪問題行為

在本篇研究中包括「觸犯刑法法令」與「虞犯」行為，前者又包含觸犯「刑事案件」與「保護案件」兩類。另外，本篇研究將「非行」與「犯罪問題行為」視為同義。

(二)感化教育

感化教育的目的，依保安處分執行法第三十二條感化教育，應注重國民道德之培養及增進生活必須之知識與技能。被裁定感化教育之少年，分別收容於由桃園少年輔育院、彰化少年輔育院或新竹誠正中學。

（三）矯正教育

為貫徹「教育刑」之理念，使一時犯錯之少年收容人獲得繼續求學機會，政府分別在新竹縣成立誠正中學及高雄縣成立明陽中學二所少年矯正學校，成為兼具『行刑矯治』及『學校教育』之創新機構。「矯正教育」以人格輔導、品德教育及知識技能傳授為總體之教學目標；強化輔導工作，增進學生之社會適應力。

第二章　　文獻探討

第一節　青少年犯罪問題相關研究探討

壹、美國青少年犯罪研究之啟示

中正大學犯罪防治所教授楊士隆(2001)在其研究報告中引據美國對犯罪少年進行的「犯罪生涯發展」與「形成常習犯歷程」幾個大型縱貫追蹤研究，筆者認為這些研究的發現對近年兒少犯罪問題嚴重的我國帶來重要啟示，摘錄相關研究結論如下:

1. 兒童時期適應不良行為與成人期之適應密切相關；兒少早期行為徵候為犯罪生涯之孕育港口。
2. 犯罪生涯具穩定性，早期呈現反社會行為者犯罪，可能持續犯罪生涯至成年期。
3. 少年智力較低、具心智缺陷背景與鬥士體型者，最容易形成持續犯罪者。
4. 家庭關係不良、父母教養品質低劣、與父母情感繫帶薄弱之少年，如在經濟情況惡劣之單親家庭中成長，且有低學業成就之情形，最容易陷入犯罪。
5. 累犯五次以上之所謂「常習犯」，或稱『核心犯罪者』占所有研究樣本 6%，卻觸犯了所有罪行的 51.9%。
6. 成年後「持續性犯罪者」』有 70%來自原來的「少年常習犯」；少年時期無犯罪紀錄者，成年後只有 18%的犯罪可能性；少年犯有 80%的可能性成為成年犯。
7. 「常習少年犯」長大後大多仍持續其犯行，同時犯行的嚴重性也隨年齡成長而增大。
8. 男性樣本中少年常習犯（被逮捕 4~5 次者）佔樣本 7.5%（1945 年則佔 6.3%），遭逮捕記錄佔全部 61%；他們同時觸犯了高比例之各類犯行，包括 61%之殺人、76%之性侵害行為、73%之搶劫及 65%之攻擊行為。
9. 女性少年犯罪樣本中約 7%（147 名少女）可歸類為常習犯；也確立常習犯徵候存在於小於 13 歲之樣本中（1945），同時其犯罪行為更形暴力。

前述研究結果印證筆者認為兒少犯罪問題行為肇因於不良成長環境之假設，也提醒應積極對於這些犯罪問題兒少介入處遇，以期能設法改變其持續犯罪因素、打破其犯罪生活周期。若不積極為之，將可預見這些孩子未來有極大可能陷入犯罪生涯輪迴，成為明日犯行更嚴重的成年犯，而整個社會也將要付出更大的成本與代價!

是故，筆者以為積極尋求有效的犯罪矯治處遇策略，是解決兒少犯罪問題的首要工作，也是筆者本研究的主要目的。

貳、我國兒少犯罪問題處遇探討

一、兒少犯罪問題處遇現況

我國兒少犯罪問題處遇長年由「司法系統」主責，少年事件處理法在民國 86 年大幅度修正，揭示「以保護代替管訓、教養代替處罰」的兒少犯罪問題處遇宗旨，修法內容也納入「廣泛結合社會資源協助法院輔導非行少年」、「將既有社會福利及教養機構納入少年輔導、勞動服務、親職教育體系中，使少年司法工作與社會工作結合，發揮社會整體力量共同協助少年」…等具體處遇指導方向。

但根據賴恭利(2005)回顧我國整個少年法制發展，指出少年事件處理法之立法走向始終處於「懲罰」與「保護」的拉鋸中，即使 86 年少事法修法從迷你刑法之陰影下改弦易轍，但因我國法制過度講求刑罰思維(例如亂世用重典)由來已久，加上近年來少年犯罪情形呈現質的惡化及更年幼化現象，以致於講求「保護優先」之新少事法仍普受質疑，甚至司法系統內部對此新法走向都還不見得完全認同。再加上目前在實務上，社政、教育等相關單位都還是處於消極被動角色，並未能更積極在孩子的家庭、學校或社區中積極提供更充足的資源與協助，使得兒少犯罪處遇至今仍侷限於司法系統中，還是以「強制性機構處遇」作為終極處遇手段。

在被裁定「強制性機構式處遇」之前，還在在社區中的犯罪問題行為兒少，先被交付各地方法院「少年觀護系統」執行「保護管束」一期待透過強制「定期報到」輔導矯正兒少犯罪問題行為。但由於少年觀護人力有限，案量負荷重且可用社會資源

有限，導致少年觀護果效果受到諸多限制。另外，根據劉芳安(2008)研究，非行少年進入觀護體系後，因觀護人明顯執法角色阻礙其了解少年需求與問題及覺察少年的改變狀態，而少年本身具有的改變優勢若不能獲得觀護人的肯定與協助，其優勢發揮將遭遇困難…。如此也直接影響少年觀護制度對於兒少犯罪之處遇成效。

部分犯罪問題行為兒少經由「司法轉向安置」，收容到少數現有的社福安置輔導機構中，但此類處遇之設施與功能目前尚在發展中，還存有諸多限制。根據曾華源、白倩如(2006)針對法院裁定司法轉向安置機構輔導服務之研究，提出現行司法轉向安置輔導之效能受到以下層面限制，包括：「經費編列與預算不足」、「專業人力配置與職能不足」、「安置服務套件之品質規範不足」、「現行法規對於安置期間與結束之彈性不足」及「後續追蹤輔導流於形式」…等。林尚蔚 (2008)也指出，司法少年轉介輔導之問題在於：1.相關法規及配套措施之缺失：法規規範不明，導致實務執行困難；2.社會與司法機構缺乏正式的平行溝通及聯繫管道：缺乏對於彼此業務之認知；角色分工不清楚；缺乏溝通的平台與聯繫之管道；3.各體系內部之歧異。綜上所述，使得「司法轉向安置」處遇目前尚無法作為犯罪問題行為兒少處遇之普遍與有效選擇。

而司法處遇的最終一道防線－強制性機構處遇，即是將微罪兒少判定「感化教育」，將重罪少年判定「少年徒刑」，令其分別收容至法務部四所「少年矯正機關」中。

二、「少年矯正機關」與「矯正教育」

少年事件處理法歷經幾次修法，直到 86 年確立「以保護代替管訓、以教養代替處罰」的宗旨，強調「保護優先主義」；同年亦完成修訂「監獄行刑法」第三條有關少年受刑人之處遇方式及「少年矯正學校設置及教育實施通則」之立法，使得我國少年刑事政策及矯治處遇方式，產生了重大的變革。現階段我國「少年保護事件」中令入感化教育處所「施以感化教育」，及「少年刑事案件」中之判處「徒刑」、「拘役」者，依「少年事件處理法」第五十二條及「監獄行刑法」第三條之規定，均於「少年矯正學校」執行，而其處遇內容依「少年矯正學校設置及教育實施通則」第三條之規定，係以「學校教育」方式實施「矯正教育」。

「少年矯正學校」設置及「矯正教育」實施與一般之監獄機構與行刑處遇不同，由於其設置及運作須突破現有之教育與監所體系等相關法規，爰將『少年矯正學校設置及教育實施通則』定為特別法性質優先於其他有關教育及監所法規。少年處遇的方式由「少年矯正學校設置及教育實施通則」第 1 條意旨即可觀之，「少年矯正學校」乃期能經由學校教育方式，矯正少年受刑人及感化教育受處分人之不良習性，促其改過自新，適應社會生活，故其性質實屬兼具「學校教育」及「行刑功能」之新制矯治機構。趙彥博（2006）以為少年矯正體系乃以矯正管理人員強制性的權力為後盾，建構了一套讓教育人員發揮所長的安全處遇環境。

法務部在民國 88 年依據「少年矯正學校設置及教育實施通則」，在新竹及高雄二地分別成立「誠正中學」與「明陽中學」兩所「少年矯正學校」。「少年矯正學校」立基於「教育刑」之理念，在人力編制及教學管理上兼備矯正機關與一般學校系統之特性，透過學校教育生活形式，加上九年一貫國中課程及符合現行高中課程綱要之課程安排，提供入校少年繼續求學之機會，扭轉少年偏差的生活方式，協助其規劃未來，以利最終擺脫過去「問題行為」窠臼，重新適應社會。

以「誠正中學」為例，班級是由教導員(監所體系的教誨師)與導師(教育體系的一般教師)所共同經營管理，且每 2-3 班即設有一位輔導老師(教育體系的專業輔導教師)，專責學生輔導工作。在教學方面，國中部設計七大學習領域：語文、數學、社會、自然與生活科技、藝術與人文、綜合活動 、健康與體育；高中部則兼辦一般高中課程以及技職訓練課程。除此之外，學校也透過與家長溝通聯繫、經濟補助及去除刺青…等各項措施與活動，俾利學生出校後返回社會之適應與銜接。

國內目前的少年矯正機關除矯正學校外，還包括兩所尚未改制成矯正學校的少年輔育院（桃園輔育院、彰化輔育院）。少年輔育院仍未改制主要是由於我國每年在「矯正學校」投入相當可觀成本－研究指出同是感化教育機構，矯正學校的花費多於少年輔育院（林秋蘭；黃徵男，2002），但「『矯正學校』的高成本投入是否能符合成本效益？」一直備受爭議。「矯正學校」與「少年輔育院」實施成效之比較，迄今都聚焦於支出的「成本」與「再犯率」數字上，因為兩種體制花費成本相差懸殊，但再犯率數字差距並未同樣顯著，致使法務部對於「矯正學校」的全面實施尚持保留觀察態度(並未如當初時程規劃，在92年將兩所「少年

輔育院」改制成為「矯正學校」)。

而「少年輔育院」在組織體制、人力、物資等軟硬體設備及管理措施上與矯正學校皆有所差異，且實施方式及矯正處遇重點也不同。在人力編制上，「少年輔育院」以「監所體制」人員為主，負責院生生活管理，再外聘鄰近「補校師資」入院支援教學活動；生活上以軍事化生活管理為主，輔以部分時間的國、高中學科或技能訓練課程；並連結社會資源，運用司法志工人力作為院內主要輔導措施。

針對矯正學校辦理成本高於少年輔育院，辦理績效最常被以「再犯率」作為主要評估指標的現實問題，許文雄（2004）研究結果顯示改制後再犯率有逐漸下降之趨勢；林琇圓（2005）研究結果也指出，實施新制少年矯正教育的誠正中學六年平均再犯率13.7%，比2003年全國所公布的27.32還低%；彭慶平（2004）主張再犯率不應該是績效唯一的指標，應該從多層面來評估成效；蔡德輝、楊士隆（2001）則指出刑事司法體系具有漏斗效應（funnel effect），最後進入少年矯正機構的犯罪少年，多數為累犯、暴力犯及慢性犯罪者，雖然這些犯罪少年通常較難矯治，但基本上而言，無論矯治成效如何，對於尚有機會矯正之少年犯施以矯正教育仍值得肯定與嘗試。今日若能挽回一位少年犯，明日便可減少一位成年犯；今日多付出一分的矯治經費，明日或可減少數以倍計的社會成本。

綜上所述，「矯正教育」的實施是必要的，只是什麼樣的處遇內容才能對這些少年提供更有效的幫助，十分值得探討（許文雄，2004）。是故，研究發展適用的具體指標作為處遇成效評估之依據，對於矯正學校之發展而言可說刻不容緩，也是本篇研究期待能達成之目標之一。

三、國內兒少犯罪問題處遇相關研究

金裕真（2007）在其研究中，將台灣自1990年代到2006年間有關矯正處遇與感化教育相關論文共50篇，以年代與研究主題進行分成五大類：1.矯正處遇與感化教育制

度及政策；2.矯正處遇與感化教育措施計畫；3.諮商輔導與心理治療；4.少年家庭環境與價值觀等非行少年個人特徵；5.防治再犯和社會適應問題。從研究中可發現，矯正處遇與感化教育研究目前多從政策制度、管理措施、輔導適應、個人犯罪特徵與成長環境等面向切入分析評估實施成效，較少從接受感化教育或矯正處遇少年主觀感受出發進行探討。劉芳安(2008)也指出，國內先前對於兒少犯罪問題研究多聚焦在「少年犯罪發展特性」及「犯罪原因」探討，但是從少年主體經驗出發認知現有少年犯罪問題與處遇效果的研究則為少數。

近年來由於「少年矯正學校」設置與「司法轉向安置制度」的發展，開始有研究針對新處遇制度成效進行評估，但評估指標大多從人事經費、平均成本、人力配置比、目前執行所遭遇之困境或再犯率…等傳統監所的官方管理角度著眼，並無法真正了解新制度下兒少本身接受處遇前後之切身轉變。

從犯罪問題行為兒少主體經驗出發之研究，在國內相關科系碩、博士論文中雖已有零星出現，但還需要更多研究成果的累積。現有研究包括「運用焦點解決諮商協助明陽中學出校學生之行動研究」、「社會技巧訓練對犯罪少年的影響」、「現實治療法對犯罪少年道德判斷與制握信念影響」、「輔導工作對於犯罪少年生活適應成效相關研究－以少年矯正學校為例」、「敘事治療對非行少年生命故事的解構與重構」、「體驗式學習團體對非行少年自我調節影響」、「探索教育對非行少年及一般國中生的影響探究」、「探索教育課程對犯刑青少年生命意義感的影響之探討」…等。筆者將這些研究結果簡要摘錄如後(末三篇關於探索教育應用在犯罪青少年之研究，詳見第二章，第三節，「探索教育『國內相關研究』」彙整表)

1. 焦點解決諮商適用於明陽中學學生的出校輔導－有助於釐清學生出校後適應的目標，針對出校後適應目標找到達成方法，引發學生達成目標的資源與力量，且四位接受焦點解決諮商者出校後，皆達成部分或全部諮商中所釐清之目標。
2. 社會技巧訓練能顯著增進保護管束少年社會技巧，但未能顯著減低其社會焦慮；在追蹤測時發現實驗組在社會技巧上能延續訓練效果，但追蹤測結果未能與控制

組達成統計上的顯著差異。

3. 現實治療法對虞犯罪少年「道德判斷」與「制握信念」都有顯著成效；且對於不同年齡、不同智力的犯罪少年的效果是一致的。
4. 輔導工作與犯罪少年的自我適應有顯著差異;「學習輔導」與犯罪少年的心理及行為適應有顯著相關;「生涯輔導」與犯罪少年之自我及心理適應有顯著相關;「生活輔導」與犯罪少年心理及行為適應有顯著相關。
5. 敘事治療能使三位研究對象中的兩位，呈現生命故事內涵與歷程的顯著轉化；另一位則無；研究並分別提出影響研究對象改變與否的因素。

綜上所述，國內兒少犯罪問題行為處遇研究正在起步階段，從上述研究涵蓋範疇之廣泛，足見兒少犯罪問題處遇的多元發展潛力；而目前篇數有限的研究成果也顯示此領域尚有廣大且待充實的發展空間；再加上近年來國內少年法制「福利化」聲浪勢不可擋，兒少犯罪問題處遇研究之發展可謂極具發展性與必要性。

第二節　從「問題行為理論」看青少年犯罪問題

「問題行為理論」乃是探討青少年犯罪行為的一個理論，它提供一個完整的社會心理架構，可全面地探討青少年問題行為的各個面向。因為它將青少年犯罪行為視為是「問題行為」的一種，使「犯罪行為」不再與「犯罪青少年」不可分離，而成為可從各面向切入處理解決的「問題」。它特別強調「社會脈絡」的影響力，闡明青少年問題行為的發生不能只考慮單一因素，還須考慮人和環境中各種因素交互作用的結果，考慮到「環境因素」對兒少成長的影響力，也為兒少犯罪問題的危機處遇，提供了更多元和更全面的介入方向。

壹、問題行為理論(Problem Behavior Theory)概述

問題行為理論在 1977 年由 Richard Jessor 和 Shirley Jessor 提出，是解釋青春期適應不良最有影響力的理論框架，持續主導美國過去十年來的青少年相關研究(Steinberg& Morris,2001)。

一、基本假設

本理論將「問題行為」定義為「被社會界定為問題、令人關注和擔心或不符合傳統社會常規的行為，並且通常會引起某種社會控制的反應」。而理論的概念結構是一個複雜又全面的社會心理架構，它可以用來解釋青少年為何會從事一些被社會定義為問題的行為，包括喝酒、吸菸、吸大麻、其他藥物濫用、青少年犯罪和過早的性行為。它強調問題行為是否會發生，取決於「驅動力」和「控制力」間的動態平衡狀態，也就是二種力量相互抗衡後的傾向(proneness)。「驅動」力量越大，則發生問題行為的機率越大；反之，「控制」力量越大，則產生問題行為的機率越小。

二、概念結構

問題行為理論包含了三個主要解釋系統:「人格系統」、「覺知環境系統」及「行為系統」。每個系統中皆有「驅動(instigator)」與「控制(control)」問題行為的二種相抗衡的力量，會直接或間接影響問題行為發生。

(一)人格系統（personality system）

人格系統指的是**人的本質**(the nature of the person)，在問題行為理論中，此系統是由三個結構共同建構而成，這三個結構包含:「動機意向結構」、「信念結構」、「控制結構」(Jessor & Jessor，1977)。

1.「動機意向結構」－直接的導引

「動機意向結構」是指「直接的導引」（Jessor & Jessor，1977)。也就是說，當個人價值觀是看重某個目標且期望能達成某個目標時，就有動機會去使這個目標行為發生。舉例來說，當一個人對於成就有著較高的價值觀和期望(相較於其他目標），他的行動就會指引導向此成就而非其他目標，反之，對成就採取較低的價值觀和期望時，則行動容易導向其他目標，像是玩樂或是放棄…等表現。

2.「信念結構」－對抗偏差行為發生的認知控制

「信念結構」指的是對抗偏差行為發生的「認知控制」，因此，在這個結構中的變項會回歸到影響個人認知信念的個人、環境及個人與環境的關係上，包括社會評價、疏離、自尊及內外控。分述如下:

(1)「社會評價」－指所處社會一般大眾所接受(或反對)的價值觀、常模。青少年能接受被社會接受的價值觀、反對被社會所反對的價值觀。此社會評價會控制他不去執行偏差行為。

(2)「疏離」－是指個人對自己的不確定感、對自我角色感到無意義，感覺自己不屬任何團體、隔離在他人之外。此種疏離感會使發生偏差行為機率增加。

(3)「自尊」－高自尊被視為是發生偏差行為的一個阻礙，也就是說高自尊的人較重視社會常模所認定的成就，若發生偏差行為會破壞自己的這些成就，去發生偏差行為的機率就不高。相對的，低自尊者認為自己不會達到這些成就，故會認為發生偏差行為也不會破壞或失去什麼，因此發生偏差行為的機率就相對的增加。

(4)「內控」－此理論主張『內控』是對整個社會的思想體系(ideology)所形成的一種內在約束，它可保護既有的行為，不因外在環境影響而改變本身既有的行為。

3.「控制結構」－對於從事違反常規的行為的容忍態度

在「控制結構」中，問題理論關注的是如何控制違反常規的行為。它在人格系統中與信念結構佔有同樣的角色，但是它與先前的信念結構不同，在信念結構中，沒有變項是直接和偏差行為相關的;但在控制結構中，將更直接連結到偏差行為上。控制結構是對從事各種偏差行為的容忍態度(attitude tolerance of deviance) ，高的容忍態度會直接控制偏差行為，舉例來說:對於「偷東西可以得到某種物品的誘惑」，容忍態度高者較不會從事此偏差行為，相對的，容忍態度低者則容易從事此偏差行為。另一個考慮到的是偏差行為的正向及負向作用，實際上，偏差行為的正向作用同時也和負向作用相關，只要偏差行為的負向作用勝過正向作用，就會對偏差行為產生控制。

依此三個觀點來看，可以將「人格系統」視為一個整體。由三個心理結構構成:其一是「驅動結構」－「動機意向結構」，根據價值及期望而形成的行動指引;還有二個「控制結構」－「信念結構及控制結構」，前者是根據社會評價...等信念來遠離偏差行為，後者是根據對於違反法律和道德容忍的態度來相對控制偏差行為的發生。此三個心理結構平衡後的傾向則決定人格系統與偏差行為的關係。

(二)覺知環境系統 (perceived environment system)

覺知環境系統指的是人和環境互動後產生的平衡，它與行為有相當直接的關連，因為這直接呈現行為者和環境互動後的反應。理論中解釋「環境」的概念包含心理學者 Lewin、Murray、Rotter 和 Rogers 所提出的「生活圈」、「壓力」、「有意義的環境」和「現象場」等概念。青少年覺知的環境來自於二個結構，分別是「遠端結構」及「近端結構」。

1.「遠端結構」－是指青少年時期處於「父母和家庭取向」及「朋友和同儕取向」兩種社會背景，此二取向平衡後的傾向，決定偏差行為發生的機率。

(1)相對於傾向「朋友和同儕取向」，傾向「父母和家庭取向」的青少年較少有偏差行為產生，因為傾向「父母和家庭取向」的青少年會受到較多傳統規範，較少機會接觸到偏差行為的角色模範，而父母和家庭對違反規則的行為也較能控制。

(2)「遠端結構」的內容包含：從父母(朋友)感受到的支持，從父母(朋友)感受到的控制。『支持』是指從他人獲得鼓勵及獲得幫忙的感覺;『控制』是指他人相對有較嚴格的行為標準，會約束自己的行為。一個**高的支持**和**高控制**環境可以影響偏差行為，尤其是從父母產生支持和控制(Jessor & Jessor，1977)。由父母親產生的控制環境，像是父母親不准許的行為，則孩子可能不敢嘗試或知道嘗試後可能會受到處罰，這樣的控制環境會使孩子從事偏差行為的機率降低。

2.「近端結構」－是指青少年所處的社會環境中，偏差行為的流行程度及社會對那些行為支持的程度。其重點在於環境中是否有許多的「角色模範」，這影響到青少年是否有機會學習那些行為。舉例來說，青少年階段的角色模範多是來自於父母親或是同儕，所以如果父母親有偏差行為或是同儕有偏差行為，則會使青少年有偏差行為的機率增加。另一方面是環境中是否存在著接觸到那些偏差行為的途徑，這影響到青少年是否容易取得學習那些行為必須的條件。

在覺知環境系統中的運作模式，一邊是感受到對抗偏差行為的遠端結構，像是由父母親、家庭中得到的支持以及由父母親產生的控制，另一邊則是感受到支持偏差行為的近端結構，也就是環境中的角色模範以及接觸到那些行為的途徑，這兩種感受平衡後的傾向則決定了偏差行為發生的可能性。

(三)行為系統

行為的定義是很複雜的，同樣行為的發生會因不同情境而有不同的意義。行為的具體意義不單只是行動本身，而是要考慮許多情境，考慮情境對個人的意義。在理論中所指的行為有「好的行為－常規行為」及「不好的行為－問題行為」。「常規行為」是指被社會常規所接受的行為，而「問題行為」的概念被定義為社會視為問題或是被社會常規認定是不受歡迎的行為，且通常行為的發生會伴隨著社會控制的反應發生。以下將再詳細分為:『常規行為結構』及『問題行為結構』。

1.『常規行為結構』

理論上，常規行為結構是重視社會認可、標準與期望，是青少年約定俗成的規範。因此，焦點擺在青少年「正當的發展活動」，也就是「學校表現」包含:學校團體中的表現及成績評量。參與者花在常規行為結構上的時間越多，相對用在偏差行為時間就減少，也因此學校表現越好，發生偏差行為機率就下降。

2.『問題行為結構』

在問題行為結構中，將偏差行為定義為:社會大眾認為不適當及不受歡迎的行為，這與約定俗成、為確保社會順利運作而訂定的法律及社會規範行為不同，其可能產生的結果小則被社會反對，大則至被監禁。這樣的行為代表著一種新的生活方式，否定了社會規範，並提供一種對個人經驗及表現來說較為開放的生活方式。除了這些行為之外，另外還有一種行為也屬於問題行為結構的範圍內，是一種更傳統的偏差行為，一種通常被認為是流氓或不良少年的行為，有些是違法的。這樣的「偏差行為」包括:偷竊、說謊、破壞財物…等，其嚴重情況是以「違法程度」及從事那些行為「頻率」而有所不同。這些行為值得探討是它與其他偏差行為的關聯性。舉例來說，就像會發生偏差行為者是否傾向於同時也會發生其他偏差行為?這些有偏差行為者聚集在一起時，同時從事某項偏差行為變成是一種社交行為，而拒絕則代表「我不想參與」、「我們不是同一掛」的意思，也因此使得這群人有人更容易發生偏差行為。這些可能獨立發生或傾向於同時存在的行為，就稱作「問題行為結構」，並提供了解問題行為一個概念架構。

在行為系統中運作的模式，一邊是對抗偏差行為發生的常規行為結構，也就是參與者的學校表現，另一邊則是支持偏差行為發生的問題行為結構，也就是參與者的偏差行為，這兩種結構平衡後的傾向則決定偏差行為發生的可能性。

貳、強調「社會脈絡」之影響－『風險因素』與『保護因素』

本理論強調，青少年是否產生問題行為，又與青少年的主要生活範圍中－學校、家庭、社區，青少年所覺知到的「風險因素」和「保護因素」間的交互作用有密切相

關。當青少年覺知到的「風險因素」影響高於「保護因素」，問題行為就會發生，反之，問題行為將得到控制(Jessor，1992)。

有關於青少年「風險因素」的知識已快速累積，超越了過去二十年的發展，青少年發展心理學已朝向更複雜方向演進，顯示出其難以處理的程度。在此領域的研究已由早期的病理學的調查描述，轉變為包含了複雜互動範疇的綜合性解釋，探討的範圍也從生物學擴展到「社會環境脈絡」(Jessor，1993)。以下引用 Rogers 和 Ginzburg 在 1992 年所繪製之「風險因素及保護因素交互作用概念架構圖」（詳見下圖），進一步說明青少年問題行為如何發生。此架構含括多元的解釋範疇，圖中呈現各範疇之間雙向的因果互動性，並指出每類範疇中結構組成的差異，清楚指出每個範疇中所包涵的風險及保護因素。此架構同時強調，青少年個人的覺知與解釋以及外在客觀因素的交互影響。最後更進一步指出，潛在的**風險行為**將可能組成更廣泛的**風險生活型**態（life-styles），而長久處於風險生活型態中，又將導致**風險的人生結**果(life outcomes)。

國立政治大學 National Chengchi University

風險因素與保護因素交互作用概念範疇

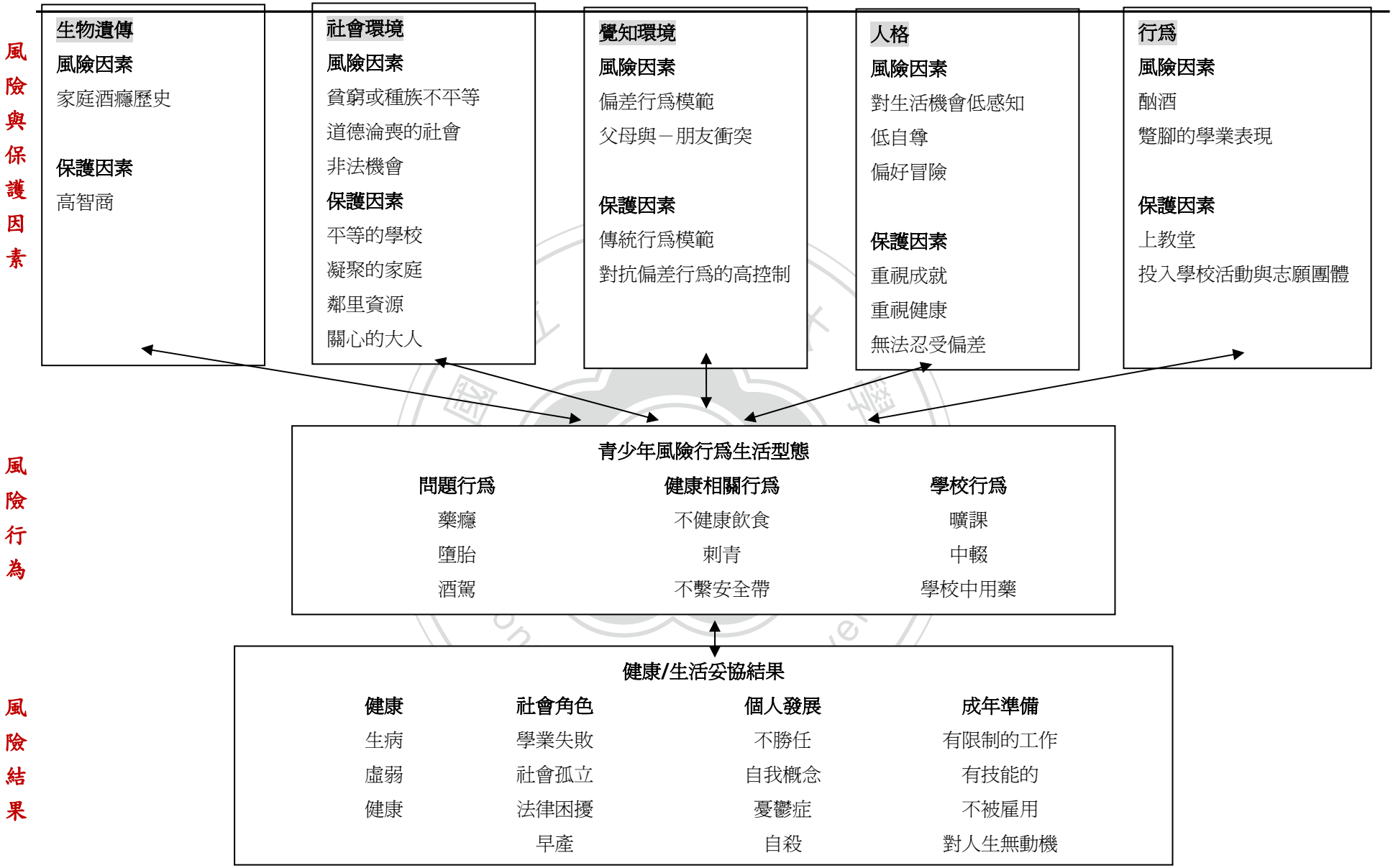


圖 二-1 青春期風險行為概念架構圖:風險及保護因素，風險行為和風險結果

(引自 Richard Jessor，1992，*青春期的風險行為:理解與行動的心理暨社會架構*。繪製者: Rogers 和 Ginzburg)

參、麥克阿瑟基金會研究網絡－「高風險環境中成功青少年發展」研究

此網絡主要從事「在高風險環境中成功的青少年發展」研究，目的是促進青少年發展相關知識，針對青少年在成長過程中所處社會脈絡中所遭遇的風險－包含社會脈絡中的不利處境和貧乏不足、有限的機會，及種族與少數族群的被邊緣化…。因當前青少年發展相關知識並非為這群青少年所累積，因此網絡致力協助這群青少年的權力與平衡，也致力保障促進每天生活在苦難、風險甚至危險中青少年的成功。此研究網絡的重要性在於強調發掘和提升各種「個人的」、「社會的」和「制度的」優勢、潛力、支持和資源，並為過去傾向將貧困者與風險極端醜化及單一偏見提供對照（Jessor，1998）。此網絡研究青少年主要生活脈絡－家庭，學校和社區，凸顯「社會脈絡」的重要性，突破傳統往往只限於單一脈絡中的青少年研究，指出青少年同時嵌入在**「家庭」**、**「學校」**和**「社區」**三個脈絡中，並在三者交織的空間裡度過日常生活，如下圖所示。

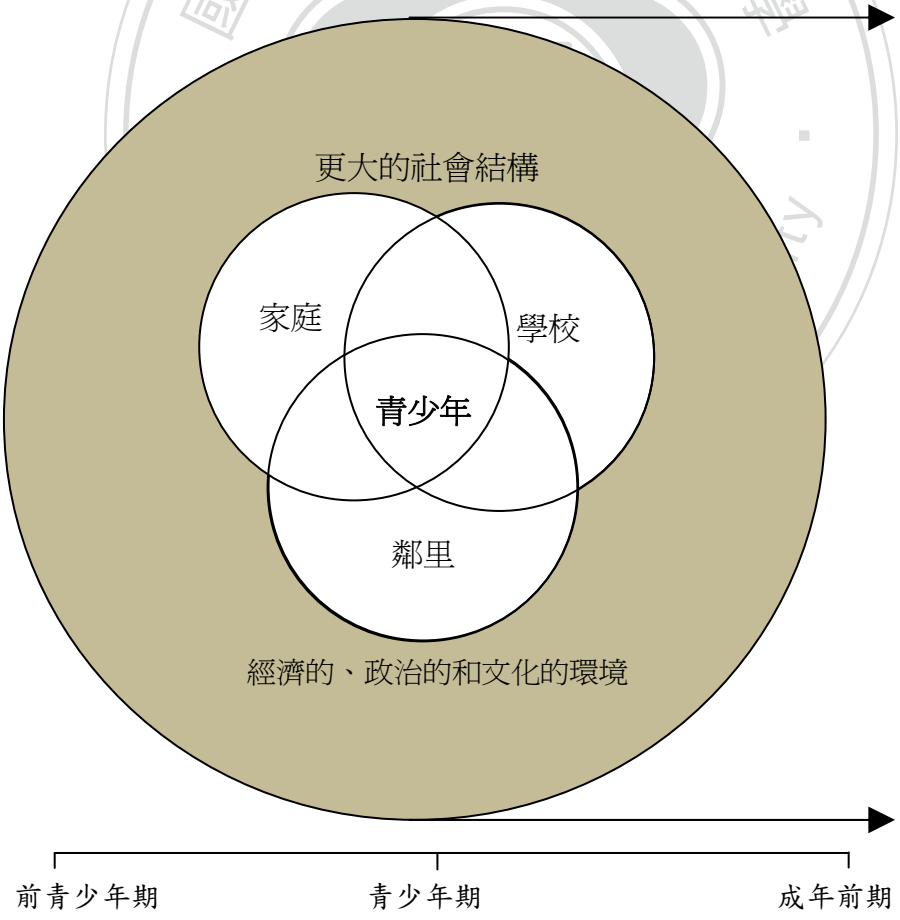


圖 二-2 跨時間的社會脈絡與發展

此研究網絡聚焦於使用策略以保護青少年遠離不利環境中的風險、危險及違法機會，並促進青少年發展，儘管他們原處於有限的家庭資源、失敗的地方機構以及混亂的社會脈絡中。最重要的貢獻在於突破傳統研究只對家庭內互動系統的關注，轉向致力於研究孩童「教育」與「社會化」問題，將科學的關注重點轉移到家庭外影響青少年成功發展的交互影響因素，尤其是對於貧困和不利的環境中的家庭。

肆、小結

總上所述，問題行為理論包含三個主要解釋系統，每個系統皆有『驅動』與『控制』二種相抗衡的力量（簡要統整如下表）。

三種解釋系統	驅動力	控制力
人格系統	**動機意向結構** （個人價值及期望）	**信念結構** （社會評價、疏離、自尊及內外控） **控制結構** （對違反法行為的容忍態度）
覺知環境系統	**近端結構** （環境中偏差行為的流行與「角色模範」的影響）	**遠端結構** （社會背景－父母家庭 VS. 同儕）
行為系統	**問題行為結構** （社會大眾認為不適當及不受歡迎的以及被認為是流氓或不良少年的行為，有些是違法的）	**常規行為結構** （重視社會認可、標準與期望；青少年約定俗成的規範；「正當的發展活動」，也就是「學校表現」）。

表 二-1 問題行為理論的三種解釋系統與兩種抗衡力量簡表

由上表可知，若要改變青少年的問題行為就必須設法降低可能『驅動』青少年問題行為的力量(風險因素)，並致力提升能『控制』青少年問題行為的力量(保護因素)。

而本理論對於『風險因素』與『保護因素』之結論，正好可與本章第一節所提及的近年來青少年犯罪相關研究發現相呼應。也就是說，青少年由於生長於不利環境之中(也就是本理論所稱之高風險環境中)容易發展出問題(犯罪)行為；並且若其持續生活在同樣不良環境中而未能脫離或改變，將會導致其落入「犯罪生活循環」－慢慢變成「常習犯」，最終變成犯行更重的「成人犯」(也就是本理論所謂的長久處於風險生活型態中，將導致風險的人生結果)。

是故本研究之探索教育團體即是依據上述結論所設計，期望能透過團體歷程，在青少年的「人格系統」、「覺知環境系統」與「行為系統」中促成改變，以協助青少年脫離問題行為結構之生活模式，跳脫原來的「風險生活型態」，並扭轉其原本可能發生之「風險人生結果」。筆者依照上述三個系統分別具體舉例說明如下:

1.「人格系統」部分－在團體中建立正向價值觀與期望，協助少年認同社會評價、建立人際連結、提高自尊以及內控能力，以提升其未來對於犯罪誘惑的容忍態度。

2.「覺知環境系統」－藉由探索教育團體創造一個正向的學習環境－包含領導者正向引導與示範、成員間彼此激勵與學習…等，協助少年脫離不良環境及不良角色模範之影響；強化領導者與同儕的監督角色與支持功能。

3.「行為系統」－協助少年在團體表現中得到認可，並因此建立少年更多正當行為的發展；另一方面也藉此減少少年問題行為的發生機會，協助其脫離問題行為結構之生活模式。

第三節　「探索教育」應用於問題行為青少年

壹、「探索教育」理論基礎

探索教育內涵包含許多重要理論基礎，主要源於經驗主義和自然主義(Miner，1990)。然而經過多年發展，探索教育的理論已相當廣泛。筆者整理與本研究最為相關的幾項理論基礎，包含「哲學基礎」、「經驗學習理論」、「社會學習理論」、「學習轉移理論」、「團體形成理論」與「增強權能理論」。分述如下：

一、探索教育的哲學基礎

探索教育是一種體驗式的學習(蔡居澤，2005)，而體驗式的學習是一般我們所熟知的一種教育哲學，一個透過直接的經驗感受，讓學習者建構知識、技術與價值的過程，這個概念主要立基於實用主義哲學家杜威「做中學」的概念。實用主義除了重視人透過經驗與環境的交流，更著重於經驗與生活的實用，因此杜威主張「教育即生活，生活即是經驗繼續不斷的重組而改造」、「經驗是具有連續性的」，並提倡經驗反思（reflection)的重要性。而經驗主義哲學家洛克的哲學思想也為此提供了重要基礎，洛克提出人類知識是由後天經驗所建立的觀念而形成的，經驗靠外在的感覺而獲得，且內在的反省也可形成觀念（林秉賢,2007）。

綜上所述，實用與經驗主義所主張的探索教育，是一種「從經驗中學習」的方式，鼓勵學習者將活動中學習的經驗與舊經驗連結並觸及可能的新經驗，或將活動中學習到的經驗或技巧應用到下一個活動或日常生活中。

二、經驗學習理論

經驗學習是探索教育的中心哲學思想。經驗學習主張應用自然的環境、法則、方法來教育參與者，在學習過程中，鼓勵參與者發現問題並解決問題，不但從做中學習，也要從反思的教學過程，引導參與者根據個人的能力與需要，去創造高峰的經驗，體驗人生的真諦（李義男，2003)。Gass（1993）亦強調實做與思考的重要，他提到經驗

學習是從做中學和反省思考，學習是一種積極主動的過程，要求學習者具自發性動機，並對學習負責。

經驗學習的主要學習模式是經驗學習圈，這也是探索活動的主要基礎理論架構。在經驗學習圈的研究中，最具代表性，也最被普遍應用的是Kolb(1984)的「四階段學習圈」(如下圖)，是由「經驗」、「思」、「歸納」及「應用」再回到「經驗」…，所組成的經驗學習圈模式（引自謝智謀，2004)。圖示如下:

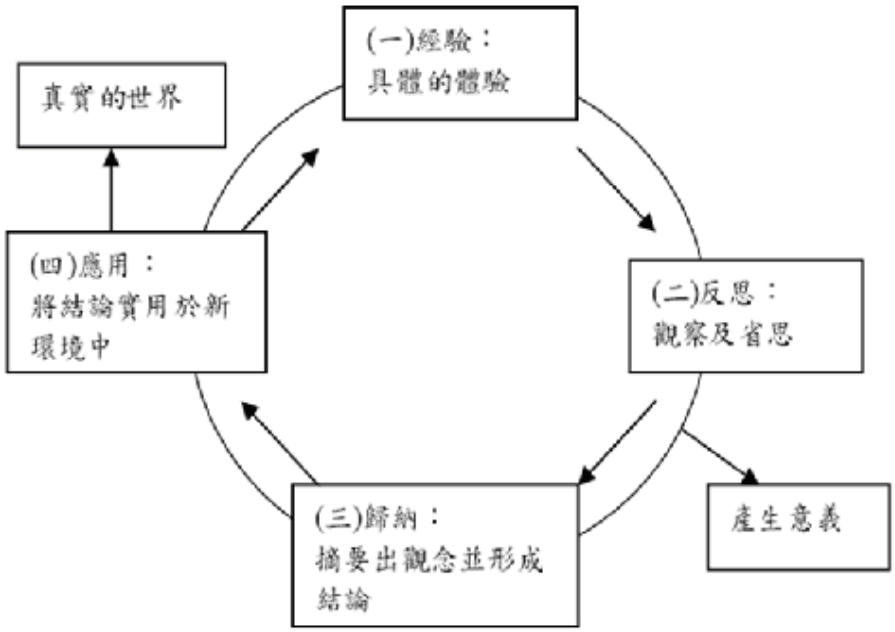


圖 二-3 四階段學習圈 (Kolb,1984)

Henton（1996）更將四階段學習圈運用在探索教育課程上，說明如下：

1.「經驗」階段（Experiencing）－多元化的學習過程

以活動來促進參與者利用自身的能力、團隊的分工合作、人際溝通、領導與被領導、面對挑戰或壓力的問題解決等歷程，有邏輯性且有方法的循序漸進達到活動的設定目標，並學習到有價值的樂趣。

2.「反思」階段（Reflecting）－轉化的學習過程

參與者比較過去的活動和經驗，並與團隊討論達成目標的方法，確認團隊的分工細節，活動時間的考量，以發展出突破規則的限制與創新的想法。所以，參與者在活動體驗的過程中，可以藉由省思與檢視問題產生的核心所在，對活動的感覺、

所看、所聞、所聽，並尋求連結過去經驗來得到問題的解決方法。

3.「歸納」階段（Generalizing）－統整的學習過程

將思考的想法與經驗作歸納與連結，形成概念以作為解決問題的最佳應用，是此階段的重點。藉由歸納可以得知，面對新的環境，歸納吸收個人或他人的經驗，有助於個人或團隊迅速地對新的情境與挑戰建立適應及作出反應。

4.「應用」階段（Applying）－調適的學習過程

體驗學習的成效，即是個人能夠應用參與活動的經驗，把所學習到的知能去推理到外在世界；這個階段著重在將這些活動經驗應用到正確的情境，並將體驗學習的經驗，實際施行或作有意義的應用到個人的日常生活當中。

三、社會學習理論

導致行為改變最直接的因素是由有效率的成就中得到熟練經驗(蔡居澤,2001)。根據班都拉（Bandura）的理論，要獲得此種經驗，須使參與者達到一種有效能期待(Efficacy Expectations)的狀態，亦即個人有一定的信念，相信自己能夠成功地執行某種要求，而人的信念強度，決定他們是否會努力應付困難的情境。

個體參與探索教育時運用「效能期待」，可協助其在實際的活動歷程中有所表現。要使效能期待狀態產生，有下述幾個來源（蔡居澤，2001；楊琬萍，2007）：

1.操作成就：操作成就的基礎取決於參與者個人的經驗，反覆操作練習會提高效能期待，在活動中參與者可透過四種方式獲得操作成就：

（1） 參與者可由直接經驗中學習。

（2） 模式化：領導者示範→參與者嘗試執行任務→首先由膽子大的人先嘗試操作→其他膽子較小的人再跟著操作。

（3） 操作去敏感化：隨著完成高冒險性的活動及團體互動而產生。

（4） 操作展示：隨著觀察其他成員參與高冒險性活動及團體互動而產生。

2.替代性經驗：參與者觀察他人從事某種冒險活動而產生的結果，就能增加觀察者的

效能期待，亦即目睹他人成功，亦能激勵自己也朝成功之路邁進，此種的替代性經驗有三種：

（1） 參與者藉由觀察他人在壓力下產生的經驗而得到自我的經驗。

（2） 由領導者或其他成員，引導將經驗導入生活之中。

（3） 經由活動中的反思與回饋討論，再將個人的問題及可能的轉變，進行象徵性榜樣(Symbolic Modeling)探討。

3.口語的說服：因口語說服簡易且便捷，所以這種方法已被廣泛用於影響人類行為上。運用勸導性建議，使參與者相信能夠成功地應付那些使他們手足無措的狀況，但口語說服是短暫的，不能成為可靠的經驗基礎。口語說服的內涵如下：

（1） 建議：領導者及同儕教導和建議新的行為。

（2） 解釋性的處理：當參與者面臨恐懼，不敢嘗試時，由領導者及其同儕來解釋(interpret)參與者的成功。如：「只要他們嘗試去做，他們就能做到」等。

4.情感的喚起：情感喚起能在威脅情境中影響效能期待。參與者在面對威脅情境時，情緒呈現高度的喚起狀態，通常會妨礙操作，若使恐懼者相信他們先前害怕的事，已不再影響他們，則迴避行為就會減少（Bandura，1968）。改變其行為的來源如下：

（1） 看到他人成功，然後自己也成功，使自己覺得自己更有能力。

（2） 結合足夠的挑戰，以刺激成員參與動機，但是不能太多，以免造成成員對活動情境感到恐懼而逃避。

5.團體的支持:在活動中，個人所做的決定可以得到同儕團體的支持。

6.熟練:當參與者轉移個人的能力及所學得的技巧到有效率的成就時，就達到了熟練的境界，並因此使憂慮逐漸降低，而成功的可能性大為增加。

四、學習轉移理論

探索教育活動真正的價值或效能，主要根基於參與活動者，在探索活動中所學習的經驗，能否有效的運用到未來實際生活中，這種效果可稱之為「學習轉移」或者是「轉移」(Gass，1990)。

學習轉移理論主要有兩種說法，其一為 Perkins & Salomon（1988）所發展的「低路徑轉移（Low-Road transfer）」和「高路徑轉移（High-Road transfer）」（引自謝智謀、王怡婷譯，2003）。其中「低路徑轉移」是指自某情境中反射性觸動某熟悉的事件，引至另一個相似的情境。「高路徑轉移」則是學習情境與應用情境兩者相似度低，因此需較刻意的從某情境中攫取知識精華至另一個情境。

另一則為 Gass(1993）所主張的三種移轉類型：「特定性轉移（specific transfer）」、「非特定性轉移（non-specific transfer）」和「隱喻性轉移（metaphoric transfer）」。其中「特定性轉移」是當學習者將初始的學習經驗，應用到與其相類似的特定任務中，它也可以說是技能方面的遷移，類似上述的低路徑轉移。「非特定性轉移」是指如果學習者並不是以技巧為基礎，而是一種原則和態度的轉移，然後將之運用到另一新的學習環境，類似上述的高路徑轉移。而「隱喻性轉移」則是學員將所學到的原則，以類比或暗喻的形式推論到另一個學習情境，例如：將籃球場的合作競爭比喻成商場（謝智謀、王怡婷譯，2003）。

Gass（1990）提出 10 個增進探索教育活動學習轉移的要素技巧，說明如下(余紫瑛，2000；周鳳琪，2001；謝明忠，2007):

1. 擬定個人目標：探索教育課程活動進行前，請參與者設定課程整體目標或單元活動目標，讓其挑戰並完成。
2. 設計適合轉移的學習情境：在學習情境中，所創造的要素要與參與者未來的學習情境中可能出現的要素相結合，如此才能達到正向的學習轉移，因此，在活動進行後，領導者引導參與者進行反思與回饋，使其將經驗轉移至其他學習情境中。
3. 增強學習動機：當參與者還在活動過程時，增強他們各種練習學習效果轉移的動機，即給予強烈的支持和回饋。
4. 使學習的結果自然化：領導者過多的干預涉入，以及外在動機的誘因，會降低其學習轉移的結果，因此，領導者在活動過程中，僅是一個配角的角色。
5. 善用隱喻技巧：透過探索教育獨特的自我覺察和反省思考的過程中，領導者引導參與

者思考，讓參與者能夠將經驗內化。

6. 提供模仿的角色：邀請過去有成功經驗的參與者或學習效果較好的參與者共同參與探索活動，讓參與者對自我的學習轉移經驗有所預想和期待。

7. 鼓勵重要他人共同參與：在學習過程中有重要他人的參與，能更增強學習效果的轉移。

8. 使其承擔學習責任：在可能的情況之下，使參與者承擔較多的學習責任，不僅能增進參與者的學習動機，並且強化他的學習經驗，讓其在未來經驗中運用所學。

9. 強調分享回饋的技巧：發展能促進學習效果轉移的過程技巧，如分享回饋技巧。

10. 提供學習轉移的後續經驗：當參與者嘗試將學習經驗轉移至日常生活時，追蹤輔導能增強其轉移的能力，幫助適應生活。

五、團體發展理論

團體的表現及成熟度是隨著時間逐漸進步，屬於階段順序理論。Tuckman (1977) 將團體發展階段順序理論歸納為五個階段，分別為「形成期」、「風暴期」、「規範期」、「表現期」和「散會期」(Tuckman & Jensen, 1977)。而探索教育活動的整體規劃，也是根據團體成長與互助歷程而訂，Karl Rohnke 將其分成五大類型(蔡居澤、廖炳煌，2001)。以下筆者依據團體發展的五階段歷程，分別介紹在團體的各個階段可運用的探索教育活動：

(一)形成期（forming）

此時期是團體發展剛開始，也是參與者融入團體的初始階段。在此階段，團體中的個人彼此了解有限，沒有共同經驗或共識，領導者的目標是使成員互相依賴與依靠，運用各種活動促使成員能夠卸除心防相互交心，消除成員初入團體之不確定感及恐懼感，使其領受在此環境下能優游自在、充分發揮所長，適時引導不同成員學習良性互動，建立合宜的團體內規，讓每個團員充分了解所負的使命及團體欲達成的目標。此階段參與者的心理特徵為擔心、客氣、沉默、依賴、好奇、觀望、猶豫及冷漠，因此，領導者的風格應採高命令、低支持的專業指導，針對目標及任務提供相關資訊、援助

及指導。此階段探索教育活動安排應包括「認識活動」、「熱身活動」、「訂定契約」、「界定角色」、「瞭解目標及任務」。

(二)風暴期（storming）

在此階段，團體與個人彼此漸漸了解，具有基本團隊合作技巧能達成簡易團體任務，領導者有時會像教練，有時須像醫生，小心掌控團體融合狀況，並預防團員互動不良，團體成員會因個人行事風格而與其他成員爭執摩擦，成員必須學習相互扶持及有效互動，建立屬於團體特有的合作模式與作業程序。領導者需有耐心及技巧，協助並弭平紛爭。此階段有些團體能安然度過有些團體甚至不曾經歷，但有些則因內訌耗損戰力而一敗塗地。如果團體成員能以「建設性態度」面對衝突，進一步溝通整合，則團體可以進入更有利於生產的階段，此階段的目標在於發展一個可以自由表達、具有信任感、凝聚力、歸屬感的氣候，在這氣候下能夠澄清目標、工作的有效方法以達到目標。因此，探索教育活動應安排「溝通活動」與「合作活動」，以減緩參與者之間的衝突，破除人際的藩籬。

(三)規範期（norming）

這個階段的主要特色是合作，當團體已經通過風暴期，則開始要進入工作生產的階段，所以這個階段的主要目標是發展出團體工作、互動的默契與工作模式，以利進入生產或表現的階段。因此，此階段領導者風格應屬低命令、高支持的專業指導，能提供參與者所需，解決參與者的問題。探索教育活動安排應讓參與者之間彼此討論，充分發揮團隊精神，以團體力量克服難題、突破難關，不強調個人英雄主義，而強調團體合作成果，以完成任務為導向，目標第一。在此階段探索教育活動應安排「問題解決活動」。

(四)表現期（performing）

此階段目標為產生參與者之間的信任感。在此階段團體成員默契日趨純熟，參與

者擁有良好互動技巧、能分析問題、判斷問題並找到解決的方法，參與者的心理特徵為更多自我揭露、信心與希望、認知重建、承諾與改變、充滿回饋，因此，此階段領導者風格應屬低命令、低支持的專業指導，觀察參與者，提供諮詢輔導，並在團隊達成自訂目標時，給予回饋、引導分享。探索活動在此階段適合「信任活動」，透過活動相互支持與支援，參與者不只自己有信心，也提升對他人之信任感。

(五)結束期、轉換期或散會期（Adjourning）

本階段可能出現的現象包括：1.團體完成目標，團體成員接受新任務或結束團體；2.團體生命期結束，回顧歷史與共同的記憶；3.新的成員加入，協助新成員融入團體，並參與團體的發展過程；4.有新的任務，又開始另一個團體發展的週期；5.轉換為一個永續經營的團體。

因而本階段活動安排通常為:1.評量檢討活動；2.道別活動；3.經驗傳承與交接；4.未來的聯繫。而領導者在此階段要達成的目標是 1.澄清、分享目標完成的重要性與意義、意義建構，自我反省；2.在團體中作個人自我的反思；3.運用有效策略做適當鼓勵，以及建構未來的期許；4.產生對這段歷程的共同回憶，接受新的成員或任務；5.分享團體創意發展歷程檔案，並互相回饋。

六、增強權能理論(Empowerment)

「增強權能」從宏觀面來看，通常在「社區」、「機構」和「個人」這三個領域被探討；從微觀看來看，則強調儘管外在結構不變，個人仍能發展出力量或自我掌控感。Schultz，Israel，Zimmerman & Checkoway (1990)認為個人增強權能是指個人的能力、有堅持的控制行動和個人對自己生活情況的決定權。增強權能通常被認為是一個過程和結果，透過授權過程，個人學習參與，並能帶來被看重的感覺(轉引自李慧君，2009)。

Thomas & Velthouse(1990)認為增強權能可以增加個人內在任務動機，而提出增強權能的認知模式四個構面:影響力、勝任能力、意義和選擇。當青少年在參與探索活動時，強調自發性挑戰與全方位價值契約－意即「個人在任何特候都有權選擇參與活

動之程度及接受自我挑戰，並尊重團體中任何成員的決定」。上述這樣「自我掌控」的感覺，提升了少年的自我的能力感和掌控感，藉由團體互動過程中尋找與訂定自我目標，且在學習過程中，個人能被賦予權力機會，將使個人更專注面臨挑戰，同時擁有較高的控制感，進而在生活中產生改變(Howell，1992)。

因此，當這些弱勢青少年面對無法改變個人家庭環境結構時，能透過參與探索教育活動過程，給予其增強權能的體驗，能夠增強少年內在力量以抗衡外在環境的壓力與打擊。再透過「學習轉移」效果，使少年在面對自己的困境及危機時，能夠產生勝任感及自我效能感，進而能突破自己的困境(李慧君，2009）。

綜上所述，探索教育活動在設計上依「團體發展理論」來進行；每次活動歷程安排依據的是「經驗學習理論」四個階段的循環來帶領參與者進行體驗。而在活動進行中，帶領者依「社會學習理論」的觀點消除參與者的恐懼、鼓舞參與者面對困難，迎向挑戰；且領導者在活動進行時，依據「學習轉移理論」的觀點引導參與者使學習結果自然化，並透過分享與回饋學習他人經驗並將學習經驗轉移至日常生活中。另外，探索教育活動更是將「增強權能理論」體現於整個活動過程中，提升參與者的自我效能、自尊、自我掌控感、自我勝任感…等各種權能能力。

貳、「探索教育」的活動類型

探索教育在英文原意上是冒險教育（Adventure Education)，冒險的本質在挑戰未知的事物，包含對自我及環境變動的挑戰。因此，張德聰（2003）認為探索教育是一種藉由有計劃、有目的、結合團康活動、營會活動、外展活動、體驗學習及團體輔導的精神與方法，以探索自我內在潛能，迎接外在變動的風險，挑戰未知，正向成長。傳統的探索教育活動模式多以戶外活動為主，例如攀岩、繩網等；現今這類活動仍是主項目，但其他類型之活動，如音樂、舞蹈、戲劇及美術等也可以組合成具挑戰和教育效果之探索教育活動,給予參加者豐富而有激勵作用的處境與經歷（蔡居澤,2005)。

探索教育近年來也被運用在教育、休閒產業、人力資源管理、社會工作等知識領

域，成為一種盛行的新型態工作方法，是創新的、有趣的、冒險的活動代名詞。在多元專業領域的使用與發展下，訓練方案版本甚多，較熟悉、常見於各機構的主要有：戶外體驗（Outward Bound）、PA 主題式冒險（Project Adventure）、行動式學習（Action-Learning）、情境模擬法（Scenario Planning）、團隊教練（Team Coach）等，皆被應用於青少年福利服務機構、大型社會福利組織的教育訓練等(林秉賢,2007)。

因具有上述多元而廣泛的運用性，探索教育活動類型在台灣已蓬勃發展。依照翻譯名稱、發展地區、應用領域、活動形式、與進行場地…等差異，探索教育在台灣發展出「五花八門」的名稱，例如:PA、探索教育、體驗教育、冒險教育、冒險活動、團體能動、動能團體、歷奇教育、歷奇輔導、拓展訓練…等(張宏仁，張老師基金會 PA 訓練課程，2009)。因上述包羅萬象的名稱，常造成初學者或運用者在採用上的混淆與困擾。蔡居澤(2005)針對上述這些名稱與應用範圍進行區分，並進一步指出，「體驗教育」是最大的範圍，包括一切透過第一手經驗讓參與者學習知識、情意與技能的課程，並將其分類如下:

1. 探索教育計畫（Project Adventure）：地面課程、低高空繩索課程。
2. 冒險及戶外教育課程（Adventure and Outdoor Education）：攀岩、垂降、浮潛、溯溪、騎馬、健行、登山、獨處、獨木舟、輕艇、山野自行車、定向運動……。
3. 科內爾自然體驗課程（Cornell Natural Awareness）。
4. 環境與休閒教育（Environmental Education and Leisure Education）課程：歷史、人文、生態等相關活動。
5. 一般體驗課程：特技風箏、聽海、雕砂、露營、溫泉、游泳等。
6. 理論課程：休閒遊憩概念、休閒教育、團體動力與領導及休閒行為。

而又因探索教育活動之整體規劃是根據團體成長及互助的歷程而訂，Karl Rohnke 將其分為五大類型，如下（引自蔡居澤、廖炳煌，2001）：

1.破冰或認識活動－讓原陌生的團體成員初步認識。又稱作「熱身活動」。

2. 去除抑制活動－讓初認識的團體成員進一步藉肢體活動與接觸去除彼此抑制與生澀。又稱作「溝通活動」與「合作活動」。

3. 問題解決活動－讓成員充分發揮團隊精神，以團體力量克服難題、突破難關，不強調個人英雄主義，而強調團體合作成果。

4. 產生信任及相互支持的活動－讓成員產生彼此之間的信任感，透過活動中的相互支持與支援，使參與者不只自己有信心，也提升對他人的信任感。

5. 低、高空繩索挑戰活動－此階段活動接續信任活動後實施，分為低空與高空兩種，前者活動高度通常在一個人身高以下，只要經過適當的訓練與確保練習即可實施；後者活動高度通常在三公尺以上，最高達十二公尺，危險性高，除非有專業人員指導及確保，不能冒然實施。

參、「探索教育」設計原則

一、探索教育須包含之元素

探索教育是一種體驗式的學習(蔡居澤，2005)，而體驗式的學習是一個透過直接的經驗感受，讓學習者建構知識、技術與價值的過程。這個概念主要立基於實用主義哲學家杜威「做中學」的概念；並且經驗主義哲學家洛克的思想也為其提供了重要基礎，洛克提出人類知識是由後天經驗所建立的觀念而形成的，經驗靠外在的感覺而獲得，且內在的反省也可形成觀念（林秉賢,2007)。故此，探索教育之應用，在設計活動時需要理解其基本概念，不單要使參加者有一些靈活、有趣、開心、好玩、富挑戰性的經驗，還要包括以下的元素：

1. 參加者並不是一個觀察者，他需要身體力行，而所獲得的經驗，不僅止於嘗試，而是應該包括身體、心靈、情感及精神上的直接參與，從中汲取多元化的綜合經驗。
2. 活動必須富有挑戰性，能切合「探索」意念，包含「冒險」及「奇遇」的意思，有一定難度，且須在覺知冒險（perceived risk）的情境中進行。過程能給參加者別於慣常生活的模式，增加刺激，進而使參加者產生新感受和思維，跳出既有的框框。

3. 著重建立有支援氣氛及互相回饋的機制:活動多數以小組及團隊形式進行，除了為參加者提供一個安全及互相支援的環境外，亦會讓成員有機會互相學習與人相處及溝通之道，以促進個人的成長。

4. 活動的設計難度以漸進式為主:一般以參加者的能力、成長需要及困難所在為基準，然後為他們「量身訂造」不同難度的訓練，目的是加強他們的信心和接納自己，做到提升「有能力的感覺」，然後把經驗帶回日常生活裡加以應用。

5. 轉變的契機在於活動後的經驗分享、討論和解說:反思是經驗式學習過程內的重要環節。活動後的討論可協助參加者整理經驗、啟發他把所學到的轉化到真實生活裡。

二、強調「選擇性(自發性)挑戰」

(一)「選擇性(自發性)挑戰」的定義（蔡居澤、廖炳煌，2001）:

1.參與者永遠有權利選擇何時參與及參與程度；可選擇在活動圈外當觀察員。

2.不論或參與或觀察都應隨時提供經驗價值。

3.絕對尊重團體中任何成員的決定，但個人也應以團體為重。

4.嘗試一個困難任務的機會，並說明企圖心永遠比個人本領重要。

(二)「選擇性(自發性)挑戰」可提供參與者(謝智謀，2004):

1.在一個支持及關懷氣氛下，嘗試一個可能困難和／或可怕挑戰機會。

2.當強烈壓力或自我懷疑時，一個「撤退」機會，並知道將來若有意願隨時可以回來。

3.在一個嘗試艱難任務的機會中，了解嘗試的「意圖」比表現更有意義。

4.對個人想法和選擇的尊重。

三、強調「全方位價值契約」

「全方位價值契約」乃基於下列信念：團體中的每個成員與團體本身均有價值，這些價值進而結合為團體的行為指導方針與規範（Ellmo＆Graser，1995；引自林秉賢，

2007）。因此全方位價值契約乃是藉以讓團體成員共同努力，發覺正面積極價值的一種進程。它通常表現在鼓勵、目標設定、團體討論、寬容精神、以及衝突處理上。全方位價值契約促使團體肯定下列四種價值：自我、他人、學習團體和學習經驗/機會。因此，在成為探索活動團體的成員時，每個人均須承諾團體所訂定的價值契約。一般而言，全方位價值契約的基本要求有五項（蔡居澤、廖炳煌，2001；林秉賢，2007）：

1. 出現（Show up）：把握參加活動機會，儘可能將重心放在課程學習上。
2. 專心（Pay attention）：將全部的注意力放在體驗及了解活動上，聆聽其他人說的話，更要聆聽自己內心的話，這些聲音所要傳達的想法，常是豐富且具有啟示性的。
3. 說真心話（Speak the truth）：當下說出真心話，每個人在活動中的經驗和感受都是獨一無二的，而且對於全體的學習經驗都是重要的。
4. 開放的態度（Be open to outcomes）：每個人對活動都有預期的想法和恐懼感，盡可能避免預設立場，以開放的態度來面對活動中發生的狀況，並且避免在活動結束前做任何斷章取義的評斷。
5. 注意身體和情感上的安全（Attend to safety）：團體中每個人都有責任確保學習環境的安全無慮，不論在口語上或肢體行為上都要注意；給予夥伴最大的鼓勵與支持，他們會給予同樣的回報。

總括來說，在探索教育團體中，個人自發性參與及經歷至為重要。其特點是當人面對挑戰或冒險時，經常會帶來一連串的反省；在成員彼此支持的氣氛下，人們會更容易接納自己，衝出困境，再尋找新的突破。藉全方位價值契約，成員共同努力發覺正面積極價值，使成員能肯定自我、他人、學習團體、和學習經驗/機會。

肆、「探索教育」國內發展概況

陳皓薇（2005)指出，「探索教育」在歐美盛行已久，而在台灣的發展是到九年一貫課程改革，才成為「綜合活動」領域中體驗學習的熱門話題，並逐漸為眾人所熟知。其強調透過體驗學習過程，促使一個團隊更有效、有創造性的解決問題，並能突破障

礙達成團隊目標；應用於教育情境上，則著重將參與者視為一團隊，教師利用團隊合作策略，讓參與者學習合作精神，並藉由創造相關高峰經驗，讓參與者掌握到學習目標。這樣的理念和需求，促使探索教育近幾年在國內不同領域中被廣泛的使用，譬如企業教育訓練、學校團體運用於學校行政人員、教師，另一方面在教室現場也有許多嘗試，利用探索教育策略，增進參與者的人際互動，在特殊教育或行為偏差兒童的輔導上，也有許多應用上的範例。

伍、「探索教育」之國、內外研究發現

一、國內相關實證研究

探索教育在台灣發展已有十多年時間，並持續在各地深耕發展；也有許多研究者對於探索教育的應用成效進行相關的實證研究。筆者整理 2000 年至 2009 年間，探索教育應用在兒童、青少年的相關實證研究，表列如下：

表 二-2 探索教育應用於兒童、青少年的相關實證研究

研究者（時間）主題	研究對象 研究變項	研究設計、工具、統計分析方法	研究發現與研究建議
余紫瑛(2000) 探索教育活動影響國中學生自我概念與人際關係之實驗研究	國中生 自我概念 人際關係	1. 實驗組控制組前後測之準實驗設計。 2. 以參與「宜蘭縣立八十九年度童子軍全能考驗營暨探索教育活動」之國中學生為研究對象，其中二十九位「探索組」成員參與三天兩夜戶外露營活動方式的「探索教育活動」，三十一位「童軍組」成員同時參與「童子軍全能考驗活動」；而至宜蘭縣各國中	1. 探索教育活動對增進「整體自我概念」無顯著立即效果與延宕效果。 2. 探索教育活動對增進「生理自我概念」有顯著立即效果，但未具延宕效果。 3. 探索教育活動對增進「人際關係」無顯著立即效果，但具延宕效果。 4. 探索教育活動與童軍活動對增進國中學生『整體自我概念』之立即與延宕效果無顯著差異。 5. 探索教育活動增進「生理自我概念」立即效果顯著優於童軍活動；延宕則無顯著差異。 6. 探索教育活動與童軍活動對增進國中學生『人際關係』之立即效果與延宕效果無顯著

		隨機抽取三十五位控制組成員，則不予任何實驗活動處理。 3. 研究工具:「田納西自我概念量表」、人際關係量表」、及研究者自編「整體活動回饋表」和「探索教育活動追蹤回饋表」。(進行前測、後測與延宕測驗)。 4. 進行單因子共變數分析、單因子變異數分析、相依樣本 t 考驗和描述性統計等統計方法，進行各項檢定。 5. 除以標準測驗進行量的考驗外，並對探索組成員的回饋資料加以整理分析，以為實驗效果之補充與參考，並印證探索教育的相關理論基礎。	差異。 ◎**探索組成員的活動回饋分析**： 1. 成員對整體活動具有相當高的滿意程度。而具探索教育精神和隱喻意義的探索活動比單純的體能活動更令成員印象深刻，而更具學習轉移的價值。 2. 成員覺得整體團隊氣氛是合作愉快的；團隊最具凝聚力的時間，分別是屬於社會責任活動的「突破迷網」和「營火晚會」活動。 3. 成員對個人方面具有相當高的滿意程度，認為自己更認識了解自己、對自己的體能更有信心；認為活動對自己最大的幫助與改變乃涵蓋團體成長、個人成長，及技能應用三個面向。 4. 在經驗應用方面多數將認識朋友與團結互助的經驗應用在待人處事與分工合作上，成員經驗應用的方式共涵蓋「學習轉移理論」的三種模式，即特定性與非特定性學習轉移，以及隱喻性轉移。因此，本探索教育活動對成員之學習轉移具有正面之影響效果。 ◎**對未來相關研究之建議** 1、研究設計方面：採「等組隨機控制實驗設計」以提高外在效度。 2、研究對象方面：探討特殊樣本、不同年齡層與性別的實驗效果。 3、研究工具方面：編制更符合研究需求與精確的量表；採用更客觀全面的行為評量表。 4、研究變項方面：探討特定依變項的實驗效果;探討影響活動效益的重要因素,或採「以過程為導向」的研究。 5、實驗活動方面：實施長期性或持續性的探索教育活動。
梅靜宇(2001)探索教育活動對非行少年及	非行少年 & 一般國中生 **自我概念** **人際關係**	1. 前後測準實驗設計。 2. 以高雄縣犯罪矯正學校及台北縣新埔國中的學生為對象。實驗組包括非行少年 138 人和一般生 33 人，控制組則為 32 人。其	1. 探索教育活動能增進非行少年的自我概念及內控信念。 2. 探索教育活動能增進一般生的自我概念及內控信念。 3. 探索教育活動對非行少年及一般生在自我概念、人際關係的增進上，有顯著差異，一般生

一般國中生的影響之探究	**內外控信念**	中非行少年接受為期三天、總計 18 小時的探索教育活動方案，一般生接受每次 90 分鐘、共 12 周 、總計 18 小時的探索教育活動方案，而控制組則無任何實驗處理。 3. 研究工具:利用「田納西自我概念量表」、「人際關係量表」及「諾-史制握信念量表」三種測量工具進行前後測。 4. 所得資料以單因子共變數分析進行統計分析，以考驗探索教育活動之影響效果。 5. 根據「學員觀察表」與「整體回饋表」、「學習日誌」加以彙整，作為補充標準化量表所未測得之資料。	高於非行少年。 4. 探索教育活動對非行少年及一般生在內控信念的增進上，有顯著差異，一般生外控傾向高於非行少年。 5. 輔導員肯定非行少年在活動過程中的行為表現積極正向;由一般生自陳對整體活動回部分可得知：一般生偏好高刺激風險的活動，印象也最深刻；探索活動能快速打破人際藩籬，使團體形成容易，願意主動參與，也在相互支持信任中，建立團體凝聚力；學生覺得自己變得更有自信及勇氣，面對挫敗不喪志，願意不斷嘗試，感受到成功經驗的愉悅及成就感，在解決問題的過程中，學習到人際技能與互助合作的重要性與必要性，能與同學有更好的互動，懂得體諒他人之不足，尊重個人的選擇權。 **◎研究建議：** 1. 應用在少年犯罪矯正工作之建議：將探索教育活動運用在假日輔導、以小團體模式進行探索教育活動。 2. 應用在一般學校教育工作之建議：校外教學採探索活動模式、在學期初進行探索教育活動、將探索教育活動的理念與方式融入其他學業學習中。
周鳳琪(2001)國中適應不良學生參與探索諮商團體之效益研究	**適應不良學生** **人際關係** **內外控信念**	1. 採實驗組-控制組前後測的準實驗設計，實驗組接受為期十週的探索諮商活動，控制組則不接受任何實驗處理。在實驗結束後二個月，實驗組再接受個別訪談輔導。 2. 研究對象是國中二年級適應不良學生共 22 名，經面談後，願意參加團體者為實驗組有 11 名，其他為控制組亦有 11 名。 3. 本研究除了以標準測驗進行量的考驗外，並對成員	1. 對國中適應不良學生人際關係之增進有顯著立即效果及追蹤效果。 2. 對國中適應不良學生內控信念之增進有顯著立即效果但無顯著追蹤效果。 3. 整體諮商回饋問卷之結果皆為正向反應。 4. 含多種角色、需合作完成、挑戰性高的探索活動，對國中適應不良學生幫助愈大。 5. 居領導角色、主動參與、願意學習的成員進步情形愈佳。 6. 探索諮商團體對實驗組個別成員在經驗學習及個人成長具有正面影響效果。 **◎研究建議：** 1. 對未來研究探索諮商團體部分：從研究工具來看，建議採用「Agape 人際關係」、「諾史制

		的回饋，包括十三次團體活動回饋表、整體活動回饋問卷、追蹤訪談紀錄，及研究者所填寫之領導者紀錄 表、訪談導師紀錄等加以整理分析，以佐證實驗結果。	握信念量表」，及建議以個別訪談方式進行評鑑，及採用客觀、多元的行為評量表來進行活動評鑑。 2. 在活動內容方面，建議設計有選擇機會的活動，加強有關內控信念之經驗轉移，以強化內控信念之追蹤效果。此外，建議設計增強容忍性的活動，以提高學員之「人際-容忍」能力。及建議設計主動積極的活動角色，使體會更深刻之助人經驗。 3 針對研究變項、研究對象等方面:建議加強活動前後個別輔導、指定不同學員擔任領導者、增設一名觀察員、並安排追蹤輔導及加強回饋分享的諮商技巧，幫助學員將活動經驗轉移、內化，以持續活動經驗之「人際-支持」、「熱情」、「外向」、「容忍」方面效果。 4. 對學校輔導工作部分：本研究結果顯示探索諮商團體的確能對國中適應不良學生產生有效的輔導效益，因此建議廣為運用探索諮商團體於學校輔導工作上，並與導師、家長形成輔導聯線，以增強探索諮商之輔導效果
鍾啟暘(2003)探索教育活動對高中學生自我概念與失敗容忍力影響研究	高中生 自我概念 失敗容忍力	1. 採準實驗研究設計，以量表施測之統計分析為主要研究結果，並且輔以訪談、觀察等質性資料作為參考； 2. 研究樣本為台北市立內湖高級中學九十二學年度高一學生 58 位。 3. 在量化研究部分，研究工具包括自我概念量表與失敗容忍力量表，以描述統計、獨立樣本 t 考驗、獨立樣本單因子共變數分析、相依樣本 t 考驗等方法進行統計分析 4. 質性分析部分，研究工具包括探索教育活動回	**（量化資料）** 1. 探索教育活動對高中學生之自我概念無顯著立即影響。 2. 探索教育活動對高中學生之失敗容忍力無顯著立即影響。 3. 探索教育活動對高中學生之自我概念除心理自我外無顯著延宕影響。 4. 探索教育活動對高中學生之失敗容忍力無顯著延宕影響。 （質性資料） 1. 探索教育活動對高中學生自我概念之生理自我可能有影響。 2. 探索教育活動對高中學生自我概念之社會自我可能有影響 。 3. 探索教育活動對高中學生失敗容忍力之失敗情緒感受可能有影響。 4. 探索教育活動對高中學生失敗容忍力之失敗行動取向可能有影響

		饋表、探索教育活動追蹤回饋表、研究者、編碼員、研究輔助工具等，並將所得資料進行整理分析。	
江美玲(2004)探索諮商團體"對低EQ國中生提升情緒智力效果之研究	低EQ國中生 情緒智力	1.經由「國中生情緒智力量表」先篩選出情緒智力較低，並經面談有意願參加此方案的學生24名，隨機分派為兩組，一組12名為實驗組，另一組12名為控制組，實驗組接受為期十週的「探索諮商團體」；控制組則不接受任何實驗處理。 2.本研究的主要工具為「國中生情緒智力量表」。 3.在實驗結束後，以「國中生情緒智力量表」前測分數為共變項，後測分數為依變項，進行ANCOVA考驗兩組的差異。 4.此外，實驗組成員參加活動後所寫的回饋表，包括：心情溫度計、整體活動回饋表及導師對實驗組成員的觀察紀錄、觀察員對團體領導者觀察紀錄等資料加以整理分析，以佐證實驗結果。	**（量化資料）** 1.探索諮商團體對提升國中生「整體」和「自我」情緒智力上有幫助，但對提升國中生「人際」情緒智力上沒有幫助。 （質性資料） 1.成員對探索諮商團體的整體感受大都為積極、正向的反應。 2.動態、好玩、新鮮、挑戰、合作性高的探索活動越受成員喜歡，對提升情緒智力有幫助。 3、情緒日誌和情緒文章對提升情緒智力有正面的效果。 4、探索諮商團體所得的經驗可以應用到日常生活中。 5.從導師的觀察記錄和成員的回饋皆認為，探索諮商團體對其他方面的成長，如人際關係、了解自己、自我肯定、對他人的看法、功課進步等方面，亦有正向的改變。
李佩蓓(2004)體驗學習方案融入國中綜合活動學習領域	國中生 自我效能(包括社會性自我效能、自我調整效能、問題解決效	1. 採「不等組前測-後測」準實驗設計，以台南市某國中76名國二學生為研究對象，實驗組共38位學生，對照組共38位學生。 2. 以『國中生校園生活經驗量表』作為了解研究	1.體驗學習方案可以自然地融入綜合活動課。 2.『體驗學習方案融入國中綜合活動學習領域』對國中生自我效能感之影響： (1)能提升國中生社會性自我效能； (2)能提升國中生自我調整效能； (3)能提升國中生問題解決效能。 3.『體驗學習方案融入國中綜合活動學習領域』的教學獲得大多數實驗組學生喜愛，能提升學

對學生自我效能的影響	能）	對象自我效能的工具，以單因子共變數分析考驗研究假設。研究者運用課程回饋問卷、教學省思記錄及課程錄音，進行教學歷程分析。	生的學習動機；教師在實驗教學中亦獲得反思，引導學生將建構的內化經驗在學習及未來中落實。
彭筱娟(2005)單親兒童參與探索教育輔導團體歷程之研究	單親兒童 參與行為 適應歷程 回班適應	1. 本研究觀察花蓮縣某一國小實施以探索教育為內涵的團體輔導過程，探討單親兒童之參與行為與適應歷程，歸納輔導團隊實施探索教育活動的轉化經驗，並觀察單親兒童回到班級中適應的情形，以檢視探索教育活動對單親兒童的適用性。 2. 本研究採用質化研究方式，以參與觀察、訪談及文件蒐集等方法進行研究。 3. 研究對象是探索教育輔導團體中參與活動的單親兒童。研究者根據活動過程之觀察紀錄、訪談及文件等資料，採取融入/結晶化分析方法進行資料分析。	1.探索教育輔導團體成員之共同參與現象包括：試探與干擾行為；攻擊，衝突與排斥現象；模仿學習與尋求支援的模式。 2.單親兒童較為顯著突出的參與行為，則呈現於卸除防備時間較長；挫折不安時情緒轉變迅速；重視團隊精神；敏捷的活動表現；勇於嘗試且積極爭取表現。 3.輔導團隊的知識轉化經驗:輔導團隊在帶領探索教育活動過程裡增加自我省思能力，且透過觀察體驗，獲知耐心等候與適當的引導對於探索教育輔導團體具重要性。輔導團隊著重彈性與即時協調溝通、提昇活動帶領的技巧、設計適當的探索教育活動，以達成較佳的帶領模式。 4.單親兒童回歸班級之適應情況:經歷一學期探索教育活動，單親兒童在班級中逐漸能認同團體規範，呈現積極參與的行為。他們的情緒管理與自我肯定也有顯著提昇，進一步影響人際互動模式。
周雅虹(2006)國中特教資源班學生參與探索教育活動取向生涯團體輔	國中特教資源班學生 生涯自我概念、生涯抉擇	1. 採實驗組-控制組前後測的準實驗設計，實驗組接受為期四週共八次的生涯探索團體輔導，控制組則不接受任何實驗處理。兩組成員各八人，同為國中特教資源班學生，且障礙類別均是學習障礙與輕度智能障礙。 2. 本研究依變項為成員	1.探索教育活動取向之生涯團體輔導方案對國中特教資源班學生生涯自我概念之增進有顯著立即輔導效果。 2.探索教育活動取向之生涯團體輔導方案對國中特教資源班學生生涯自我概念之增進有顯著追蹤輔導效果。 3. 探索教育活動取向之生涯團體輔導方案對國中特教資源班學生之生涯規畫與生涯抉擇具有實質上的幫助。 4.從成員之團體單元回饋及整體活動回饋發

導方案之效益研究		「生涯自我概念量表」分數，並以前測為共變量，後測為依變量，進行單因子共變數分析，以了解經過實驗處理後，實驗組與控制組之差異。另外並以實驗組之前測及追蹤測驗分數，分別進行相依樣本 t 檢定，以了解實驗組延宕效果。 3. 本研究並以成員填寫的團體單元回饋表、整體活動回饋表，及研究者所填寫之領導者紀錄表等資料作為本研究結果的佐證與補充。	現，成員對本團體持正向肯定的態度，且學習結果皆為正向反應。 5. 探索教育活動取向之生涯團體輔導對實驗組成員在生活技能學習具有正面影響效果。
吳賜光(2006)探索教育活動對一般國中學生自尊發展之研究	國中生 自尊發展	1. 本研究樣本為台中縣立光德國中九十五學年度一般國二學生 70 位，採實驗研究設計，以量表施測之統計分析為主要研究結果，並且輔以問卷、觀察等質性資料作為參考。 2. 在量化分析部分，使用「青少年自尊量表」，以描述性統計、二因子變異數分析、獨立樣本 t 考驗等統計方法進行統計分析；在質性研究部分，研究工具包括「整體活動回饋量表」、「心情你我他」、「情緒日誌」、「導師觀察紀錄表」、「觀察員紀錄表」等所得資料進行整理分析。	1. 探索教育活動對提升一般國中學生自尊之效果顯著。 2.「探索教育活動」為一般國中學生所接受。
楊琬萍(2006)探索教育課程	小六學童 自我概念 人際關係	1. 以台中縣國小六年級學童為研究對象，經「自我概念量表」及「人際關係量表」篩選出分數較低且自願參	**(一)自我概念** 1. 探索教育課程後，在「整體自我概念」、「家庭自我概念」、「學校自我概念」及「情緒自我概念」有顯著的進步。

對國小學童自我概念與人際關係影響之研究		加者 20 人為實驗組，參加為期五天，每天四節課，每次 40 分鐘的「探索教育課程」。 2. 以「自我概念量表」及「人際關係量表」前測和後測分析立即效果，前測和延宕測分析延宕效果，並輔以「學童訪談記錄」、「家長回饋表」、「探索教育課程追蹤回饋表」及「研究者札記」等質性資料與量化資料加以分析	2. 但經過兩個月後，在「整體自我概念」及「家庭自我概念」方面並無延宕效果。 3. 進一步質性資料中發現，增進自我概念之因素為學習經驗的轉移、溝通能力的學習、自我的肯定與認同、老師及同儕的接納與肯定、反思的教學歷程及具挑戰性的課程設計。 4. 而在「家庭自我概念」方面不具延宕效果之因素為父母管教態度、學童表現與父母有落差及父母過於忙碌，造成親子間相處時間過少。 (二)人際關係 1. 探索教育課程後，在「整體人際關係」、「與同儕關係」、「與師長關係」及「與兄弟姊妹關係」皆有顯著的進步，但在「與父母關係」方面並無顯著的差異。 2. 在經過兩個月後，發現在「與師長關係」及「與父母關係」方面亦無延宕效果。 3. 進一步從質性資料中發現，增進人際關係之因素為學童能修正個人行為，減少衝突、社交技巧的學習、團隊的接納、探索教育教師的帶領方式及學習經驗的轉移。而不具延宕效果的因素為親子的相處模式及師生的相處模式並未改變。 4. 本研究結論為：「探索教育課程」有助於增進國小學童的自我概念與人際關係。從質性資料亦可以發現，學童能將課程中所學習的經驗轉移至日常生活中，有助於改善其自我概念及人際關係。
施紅朱(2006)探索教育課程對犯刑青少年生命意義感的影響之	**明陽中學執行徒刑少年** 生命意義感	1. 採準實驗設計法。 2. 研究對象青少年共 28 名，實驗組成員 14 名，接受為期 16 週，每週 100 分鐘，共計 1600 分鐘之探索教育課程；控制組在實驗期間不予任何實驗處理。 3. 使用**生命意義感量表**為	1. 探索教育課程對犯刑青少年在生命意義感有立即性的影響。 2. 探索教育課程對犯刑青少年在生命意義感有持續性的影響。 3. 探索教育課程對實驗組成員有正向的影響效果，由成員的回饋與訪談中，成員對活動安排、團體氣氛及個人對自己生命的意義與目的之知覺與感受等，持正向滿意的態度，認為探索教育課程對其生命意義感的提升有所助益。

探討		測量工具，進行前測、後測與追蹤測，所得之資料以獨立樣本單因子共變數分析，進行統計分析，以考驗研究對象經實驗處理後立即性與持續性的影響。 4. 在質性資料部份以研究日誌、單元回饋單、活動後心得與總回饋單進行分析，說明實驗組成員對探索教育課程之學習反應情形。	**◎研究建議：** 1.對矯正學校實施探索教育課程的建議 （1）可將探索教育課程以融入的方式，運用於犯刑青少年的輔導工作。 （2）進行探索教育課程後，可針對成員特殊問題輔予個別諮商，以擴大輔導成效。 （3）鼓勵教師具備經驗學習之理念。 （4）建議矯正學校能提供更多的資源，支持探索教育的課程研究。 2.對未來研究的建議 (1)研究對象擴及一般學校中虞犯青少年，以利推論應用。 (2)加重質性資料的收集，以了解生命意義感形成的過程。 (3)焦點放在犯刑青少年重生支持系統研究。
陳姿璇(2007)運用冒險式學習建構青少年復原力之研究	**非行少年** 復原力	1.以6位參與戶外冒險方案的非行少年為對象。 2.利用深度訪談法、質化研究法蒐集參與冒險學習活動後對青少年復原力之影響。	參與少年在想法上、行為上及態度上都更具復原力特質。
王貞懿(2007)冒險式諮商影響高關懷青少年自我概念之研究	**高關懷少年** 自我概念	1. 以11位參加五天野外冒險登山課程的高關懷青少年為對象。 2.質化研究法:半結構式訪談法。	從團隊歷程看到參與少年自我概念的改變。
林秉賢(2007)體驗式學習對非行少年自我	**非行少年** 自我調節	1.準實驗設計法，以立意取樣針對南投某司法轉向安置機構少年，選取觸犯少事法以及自我調節指標功能低落之研究樣本24名實驗組成員參加九周體驗式學	1.體驗式學習團體，可以作為提升非行少年自我調節狀態之處遇途徑。 2.實驗組成員在「少年自我調節量表」的實驗處遇前後測得分平均數檢定（Pair t-test），達顯著差異（p = .001）；與對照組在處遇後測得分平均數檢定（independent t-test）亦

調節影響之研究		習團體。 2.實施「自我調節」量表測驗。 3.輔以結構化參與觀察以及事後深度訪談，進一步瞭解成員參與團體方案經驗與自我調節改變之關聯性。	達統計顯著差異（p = .01）。 3.質性訪談與參與觀察分析結果，亦證實團體實驗處遇可以影響成員之「反思洞察能力」、「行動策略規劃」、「自我肯定激勵」、「預見行為後果」、「標準參照」等行為改變。 4.體驗式學習團體設計元素。 經團體事後訪談、團體觀察紀錄、成員團體過程效能反應紀錄分析結果指出，「活動設計特徵-趣味、新鮮、挑戰性」、「行動後的反思與引導」、「經驗感受的刺激」、「團體凝聚力」，是非行少年自我調節提升之處遇要素。
彭瓊慧（2008）實施探索教育課程對國中生欺凌行為影響之研究	國中生 欺凌行為	1. 研究者編擬探索教育課程方案，共計八次，每週一次，每次 45 分鐘或 90 分鐘。 2. 探索教育活動課程實施前後分別予以施測，施測工具為「國中學生欺凌行為量表」、「國中學生欺凌受害量表」及「社交測量表」，探討學生在參與課程前後的變化情形。 3. 本研究所蒐集資料包括錄影資料以及團體過程觀察紀錄、學生的回饋資料、學生聯絡簿心情札記、訪談老師、團體反思日誌等資料。	對國中生欺凌行為的影響： 1.「國中學生欺凌行為量表」及「國中學生欺凌受害量表」均顯示更嚴重欺凌情形。 2.「社交測量表」可以清楚立即了解學生人際現象及正向與負向人際關係變化。 3.欺凌者通常為班級同學拒絕的學生，在上課前後改變幅度不大。教師需了解欺凌者的不同特性，分別予以不同方式的引導才能有效影響欺凌者。 4.受欺凌者在活動後，被排擠次數更多，長期受到排拒，眼神顯得非常防衛，甚至在被攻擊中也會反擊他人，情緒起伏相當大，受欺凌者對被排擠的敏感度相當高。 5.受欺凌者兼欺凌者在人際的夾縫中求生存，學習到許多不好的人際關係態度，受欺凌者兼欺凌者被拒絕的次數也升高，對受欺凌者兼欺凌者而言是保護自己，但卻變得孤立自己。常常欺凌班上的弱勢及沉默者面前，顯示自己的強勢，造成自己在班級中被拒絕的人物。 **◎研究建議：** 1.在實施過程中並非按照階段順利進行，因為團體的狀況會依進行的情形而需要即時的調整成適合團體當時的動力。在探索教育活動課程實施前，需搜集關於團體凝聚及反欺凌策略的探索教育活動，並多準備備案以因應學生參與活動後的團體進程及團體動力。 2.在探索教育活動課程實施過程中發現，以探

			索教育對於欺凌行為的改善並未有立即效果。觀察學生的經驗學習圈的心得中學習的獲得，集中在團體的凝聚力，可以增進班級學生團隊凝聚。因為團體衝突的產生，團體動力停留在暴風期一直到課程結束。雖然停留在暴風期會讓研究者挫折，但這就是班級此時此刻的真實現象，也成為班級人際互動改變的契機。 3. 探索教育課程實施後，發現班級分兩組後進行活動，人數的控制依然需要在團體輔導的人數之內，團體的動力才能發生，團體人數太大會形成干擾而讓活動進行不順利。 4. 在綜合活動課程中善用探索活動，讓學生在學科課程外，抒發平日的壓力，對於高峰挑戰的活動也充滿著期待。
朱麗葉(2008)探索教育活動對國小學童同理心發展影響之研究—以台北縣一所國小為例	國小學童 同理心發展	1. 研究樣本，為台北縣立某國小九十七學年度五年級學生 32 位，採準實驗研究設計，以量表施測之統計分析為主要研究結果，並且輔以學習單、觀察、訪談等質性資料作為參考。 2. 在量化分析部分，使用「兒童同理心量表」，以描述性統計、單因子變異數分析、t 考驗等統計方法進行統計分析； 3. 在質性研究部分，研究工具包括「活動學習單」、「觀察員紀錄表」、「訪談記錄」等所得資料進行整理分析後，提出結論。	1. 探索教育活動方案可提昇國小學童同理心，不因性別、社經背景有異。 2. 探索教育活動方案實施過程，國小學童同理心的發展歷程從體驗階段到感動階段到行動階段最後化為價值觀。
劉依玫(2008)以優勢觀點為基礎之親子冒險團體	父母 青少年 (有意促進親子關係、自願參與親子團體)	1. 研究者依據家庭優勢六面向設計一天半親子冒險團體，以優勢觀點引導學員反思親子冒險經驗 2. 共有來自三個家庭，四對親子(其中一個家庭父母攜二個女兒)參與此團體	1. 以優勢為基礎之親子冒險團體不僅加深甚至引發家庭優勢六個面向：「享受在一起的時間」、「承諾」、「感激與愛」、「正向溝通」、「幸福感」、「處理壓力的能力」，更分析出「了解彼此特質與優點」新的家庭優勢面向。 2. 團體影響親子關係之元素包含有：立即性的成就感、親身體驗、鼓勵的氣氛、失衡感、父

歷程分析研究		及研究。 3.以參與觀察、完全觀察、訪談以及問卷蒐集親子冒險活動歷程資料。	母角色的使命、團體互動激發、夫妻間的信任關係、個人專屬的挑戰空間、共同經驗和語言互動的創造、確保關係強化親子關係的連結以及引導員協助重新詮釋等十一項元素。 **◎研究建議：** 1.掌握住家庭優勢主題，去設計親子冒險活動的情境、執行或調整團體內容。 2.引導反思分為二階段：第一階段是活動當下冒險經驗的回顧、正向經驗行為的強化；第二階段則是活動後進行個別訪談再次深入討論冒險經驗與親子關係的連結與學習移轉。 3.事先了解案家狀況。 4.協助家庭所有成員一起分享冒險學習經驗5.引導員需具備多元能力。
張國振(2008)探索教育活動方案對國中資優班學生實施成效之研究	資優生 領導才能 情緒智力	1. 本研究採用實驗研究法，以「探索教育活動方案」為自變項，而領導才能、情緒智力為依變項，並以臺北縣二所國中八年級資優生計60人為研究對象。 2. 量化工具:人際經驗量表 、情緒智力量表青少年版 3. 質化分析資料:學生訪談紀錄表、老師訪談紀錄表、導師訪談紀錄表	**（量化資料）** 1.「探索教育活動方案」可以提升國中資優生的領導才能； 2.「探索教育活動方案」可以提升國中資優生的情緒智力。 **（質化資料）** 1.師生對探索教育活動方案的整體感受是為正面的； 2.具好玩、新奇、合作性、挑戰性高的探索教育活動受學生的喜愛； 3.「探索教育活動方案」也可以提升學生的包容力、自信心、思考能力及反應等； 4.受試同學覺得「探索教育活動方案」所得的經驗對未來的團體生活會有幫助。
曾令芩(2009)青少年參與探索教育活動之體驗過程	國中生 學習成效 反思過程 引導員角色	1.觀察法及焦點團體法。 2.以參加三天營隊的國中生為抽樣樣本，從兩個不同國中，分別選取兩個焦點團體。	1.顯示青少年在活動中學習到合作、信任、溝通、體諒別人、勇氣、突破自我、堅持以及尊重，也認為在活動中學習到的效果是可以應用在日常生活當中。 2.反思的部分也是很重要的，因為可以讓他們從活動中加深印象、瞭解遊戲的意義以及學習到別人的觀點，並且反思中的引導讓參與者更能將從活動中學習成效的與日常生活做連結。 3.對於引導員，參與者提到其特質與技能是具

			有包容心、正面積極的想法、會引導思考且在遊戲進行中會提醒安全，而引導員角色方面則是以從旁輔助為主。本研究發現反思方式較無多元的變化，因此建議可以使用不同反思方式，讓參與者更能達到其學習效果。

由上述整理中可見，探索教育在國內已被廣泛運用兒童及青少年工作中。目前對一般國小、國中與高中生應用最多，常以「課程形式」於輔導與綜合活動等相關課程中實施，或以「營隊活動形式」於學校團體活動中進行。另外，學校也對單親兒童、低EQ學生、特教資源班學生、資優生、適應不良、高關懷、非行…等特殊學生，採「小團體」形式進行探索教育活動，作為個案團體諮商輔導與後續個別諮商輔導之媒介。

綜觀上述關於探索教育應用成效之研究主題含括了「自我概念」、「人際關係」、「內外控信念」、「失敗容忍力」、「情緒智力」、「自我效能」、「適應歷程」、「生涯自我概念、生涯抉擇」、「自尊發展」、「領導才能」、「情緒智力」、「同理心發展」、「學習成效」、「反思過程」、「生命意義感」…等變項，目前都被證明能帶來顯著效果。

而在上述研究中，有六個研究應用於問題行為青少年，樣本與本研究相近，因此筆者特別加以提出說明。這六個研究分別聚焦於「自我概念」、「人際關係」、「內外控信念」、「生命意義感」、「復原力」與「自我調節」上；研究結果證明透過探索教育能提升犯罪問題青少年的「自我概念」、「人際關係」、「內外控信念」、「生命意義感」、「復原力」與「自我調節」。其中，有研究指出從團隊歷程看到參與少年「自我概念」的改變。有研究發現「非行少年」與「一般少年」在接受探索教育後，「自我概念」、「人際關係」、「內外控信念」雖能同時提升，但成效卻有顯著差異，一般少年的成效高於犯罪問題行為青少年。有研究指出探索教育對「國中適應不良學生」「人際關係」的增進有顯著立即效果與追蹤效果；但對「內控信念」增進只有顯著立即效果無顯著追蹤效果。而在「生命意義感」方面，探索教育對犯刑青少年的「生命意義感」之提升有立即性、持續性的影響。在「自我調節」部分則發現，體驗式學習團體，可作為提升非行少年自我調節狀態之處遇途徑；雖然實驗組與對照組在實驗處遇前、後測得分變化都達顯著差異，但實驗組變化更為顯著…。

二、國外相關實證研究

國外運用探索教育在青少年領域有更悠久的歷史，而其中更有多篇研究已證實將探索教育運用在犯罪或虞犯少年、危機少年、問題行為少年…能有顯著成效，筆者彙整表列如下:

研究者(時間)、主題	研究對象、變項	研究設計、工具	研究發現與研究建議
Cytrynbaum&Ken(1979) 探索活動對虞犯少年自我概念、社會功能性行為之影響	男、女虞犯少年共 49 位 自我概念 社會功能性行為	實驗設計 量表施測	1. 接受探索活動對自我概念與社會功能性行為有顯著正向改變。 2. 六個月後實驗組表現優於控制組。
Winterdyk(1980) 戶外探險活動對少年緩刑犯自我概念之影響	60 位少年緩刑犯 自我概念	實驗設計 量表施測	1. 戶外探險活動對少年緩刑犯的自我概念無顯著影響 2. 活動中的領導幹部與少年的父母評價對少年緩刑犯的自我概念有短暫影響效果
Wright(1983) 探索活動對犯罪青少年之影響	犯罪青少年 自尊心、自我效能、制控信念、問題解決能力、體能健康	實驗設計 量表施測	1. 探索活動對犯罪青少年的自尊心、自我效能、控制信念、體能健康有顯著影響 2. 探索活動對犯罪青少年的問題解決能力沒有顯著影響
Zwart(1989) 探索教育課程對犯罪青少年之影響	自我概念 制控信念 人際行為	實驗設計 量表施測	1. 探索教育課程對犯罪青少年之自我概念、制控信念無顯著影響 2. 參與者會增加有利社會的行為
Sale (1992) 探索教育課程對犯罪青少年之影響	30 位犯罪青少年 自我概念 自我發展	實驗設計 量表施測	探索教育課程對犯罪青少年自我發展與自我概念的增進有顯著影響
Long(2001) 繩索教育對危機邊緣少女意義與價值之探討	9 位情感和行為失序危機青少女 意義與價值	深度訪談法 長期野外露營(繩索課程、徒步旅行等)	青少女的個人態度改進；成功經驗與信任感對青少女有極深意義和和價值；更加支持體驗性活動之重要性。

Cross(2002) 冒險教育計畫 對於危機少年的疏離感和個人控制之影響	34 位高危機青少年 疏離感 個人控制	前、後測實驗設計 實驗組 17 位，接受五天攀岩活動；對照組 17 位 利用二種測量工具，分別測量疏離感及自我控制感。	研究結果驗證實驗組青少年疏離感比對照組低；且實驗組青少年自我控制感比對照組高。
Conley，Caldarella &Young(2007) 實施繩索課程體驗對危機中學生之同儕關係影響評估	二所國中各 28 位、40 位情緒和行為失調之高危機青少年 同儕關係	前、後測實驗設計 接受一天繩索課程	1.繩索課程後，經由(CES)教室環境測量表評估參與學生與班級同儕關係，有顯著些微改變。 2.利用開放式問卷調查，參與者大部分為正向反應。
Larson(2007) 冒險露營課程對於行為問題青少年自我概念之影響	61 位行為問題行為青少年(包含男、女) 自我概念	實驗組成員 30 位，接受冒險露營計畫；對照組 31 位。 使用(PHCSCS)自我概念表測量。	參與冒險露營青少年之自我概念呈現正向的改變。

上述資料顯示，國外將探索教育體驗學習運用在犯罪或虞犯少年、危機青少年、行為問題青少年，已被證實對這些少年的「自我概念」、「疏離感」「制控信念」、「同儕關係」、「利社會行為」、「體能健康」有正向影響。

綜觀上述國內、外的相關研究，足見探索教育對於問題行為青少年有正向影響，也為本研究提供了有利的立論基礎。而本研究採用宋麗玉(2006)發展的「增強權能」量表作為成效評估工具，量表涵蓋「外在掌控力」、「人際溝通技巧」、「自我效能與內控」、「人際自我肯定」、「社會自我肯定」、「社會政治資源與影響」、「社會政治權能」、「社會政治行動」等八個向度，筆者認為較上述研究更能涵蓋「探索教育團體」所欲達成的核心目標－提升「自我效能」、「內控力」、「外在掌控力」、「自我肯定」、「溝通技巧」、「問題解決能力」…等，因此筆者預期本研究結果將可更全面檢驗「探索教育團體」所帶來的成效與影響

三、探索教育運用於「少年犯罪預防與矯治工作」

除上述國、內外研究已證實能夠為犯罪問題行為青少年帶來正向顯著之影響外；國內探索教育領航者蔡居澤教授(1998)也探討美國實施探索教育在輔導犯罪問題的相關經驗，提出探索教育運用在我國青少年犯罪防治上之相關建議。他提出探索教育課程在犯罪矯治領域的策略運用分為「犯罪預防」與「犯罪矯治」兩大部分，筆者摘錄與本研究直接相關的後者列舉如下：

1. 法務部、司法院及教育部等單位，可協調與大專院校合作研究探索教育課程在國家矯治單位實施之可行性，以作為矯治單位教學制度與方式改進的參考。
2. 國家矯治單位與大專院校及民間團體，可從理論面及實務面實施探索教育實驗課程，並定期評估其功能，作為是否擴大實施及改進之依據。
3. 法務部及更生保護會與大專院校及民間合作，建立實施探索教育課程後的追蹤輔導網，以維持期實施成效。

由上可知，早在十多年前國內探索教育研究學者就已具體建議將探索教育運用在少年犯罪矯正領域；而矯正學校於民國八十八年成立迄今也已十年有餘，但探索教育被真正落實運用於少年「犯罪矯治」領域的相關計畫與研究卻很少見；更促成筆者進行本篇研究的動機。

第四節　「優勢觀點」與「探索教育團體」

壹、「優勢觀點」應用於問題行為青少年

Marquoit&Dobbins(1998)研究指出，提供少年性侵犯一個建立於青少年優勢上的充權方案(Starr Commonwealth)對性侵少年犯與其他問題行為少年一樣有效，並且立基於同儕充權、鼓勵以及以優勢為基礎的改變被證實是成功的。該研究並指出，「確認優勢」本身就是給「復元」建立了一個基礎，因為我們往往都忘了這些孩子也擁有讓他們忍受多年在失功能家庭環境中持續生存的優勢。

因此 Starr 方案以團體模式工作，建立孩子的優勢，看待問題為一個改變的機會並要求參與社區服務…等，期待透過這些方式，讓孩子在參與改變的過程中，達成價值觀上的改變；並在過程中學會付出，明白自己有能力對身邊的人付出，促進孩子同理心與自我認同感的提升。本研究證明以優勢觀點為基礎的方案，對於所有遭遇問題的孩子可以提供一個健全的處遇基礎。

Yip(2006)也舉證了優勢觀點運用於自我切割行為的青少年的顯著成效。他指出優勢觀點旨在協助案主面對處理各種問題，並且提倡「生態系統」的方法，強調整體性與完整性，以及在評估與處遇時把焦點放在「案主的經驗」上，而至關重要的是，必須抱持著無論情況多麼糟，案主仍有其優勢和潛力的基本信念。。

Yip 認為優勢觀的優點在於它解釋、探索和發展案主擁有的優勢，並且培養案主的資源以解決自己的問題、實現自己的目標、並滿足自己的需要。因而他鼓勵工作者確定青少年案主問題行為背後的需要與潛力、了解案主行為背後的感受與意義。也建議工作者應該致力於促進青少年案主建設性的表達他們的不愉快感受、幫助他們與他人有更好的人際溝通並幫助它們建立一個更好的社會環境，以防止問題行為的發生。

綜上所述，「優勢觀點」適用於問題行為青少年，其特色在於它將有問題行為的人視為向正常人一樣有能力、有潛力、有興趣、有需求和認知，並且確認與看重這些孩子的優勢，就是為他們提供一個「復元」的基礎，讓他們得以因此而慢慢發掘與累積己身達成改變的力量。

貳、優勢觀點為基礎之探索教育團體

「優勢觀點」社會工作在西方發展始自 1980 年代，主張聚焦於案主優勢，不只是針對當時社工實務逐漸偏向醫療模式與病態觀點之反動，更是指導我們落實民主、公正與多元社會等重要價值所必需的，這些價值包括：分配的正義、平等、尊重個人發展、包容性和多樣性以及在社區中尋求最大自主權(Saleebey，1997)。筆者以為「優勢觀點」所主張的內涵一直是社會工作中的基本價值，在 1980 年代被正式提倡與重視，則是對於助人工作基礎再一次地澄清與提醒。

Saleebey(1997)指出「增強權能」是「優勢觀點」強調的關鍵要素之一，「增強權能」的意義為協助個人、家庭及社區發現及使用他們本身具有以及周遭的可用資源，包括幫助案主意識到壓迫和限制他們的局勢與衝突，同時協助他們從中壓迫和限制中解放。因此筆者認為「增強權能」是「優勢觀點」所欲達成的重要目標，也是落實優勢觀點實務的重要方式之一。

筆者於前「探索教育」理論依據中，已闡述過「探索教育」與「增強權能」之關係－透過「探索教育」活動過程，可讓參與者達成「增強權能」目標，是故「探索教育團體」可視為優勢觀點實務的策略之一。當弱勢少年在面對無法改變個人家庭環境結構時，能透過參與探索教育活動過程，給予其「增強權能」的體驗，就能夠增強少年內在力量以抗衡外在環境的壓力與打擊；再透過「學習轉移」效果，就能進而使少年在面對自己的困境及危機時，產生勝任感及自我效能感，突破自己的困境(李慧君，2009）。

劉依玫(2008)指出，「引導員之優勢觀」是激發團體的主要元素。以優勢觀點為基礎之親子冒險團體，與一般的親子冒險活動最大的差別就是，引導員了解家庭優勢面向、將之運用於親子冒險活動設計、引導員與團體參與者建立信賴、合作、夥伴關係、相信親子有自身的能力，然後借力使力、「增強權能」以克服問題與挑戰。過程

中和活動後著重反思引導，並聚焦在認識每個人的能力和勝任之處。

綜上所述，筆者認為「探索教育」立基於「優勢觀點」上，因為它相信參與者本身之能力，尊重參與者的決定，並致力於協助參與者達成「增強權能」之目標。換言之，「優勢觀點」是「探索教育」中重要的價值基礎。

Saleebey (1997)對於優勢觀點之實務運用，指出由 Assay 與 Lambert 所提出的，案主轉變的四個基本要素，列舉如下:

1. 案主生活中的基本要素－稱為「治療之外的因素」，包含個人、家庭和環境的優勢與資源。
2. 品質良好的協助關係－透過關心、同理心、正面勉勵、誠懇與尊重而達成。發展優勢觀點的一個重要關鍵為把有效助人關係是為是有意義的、對等的、友善的、相互信任的以及充權的關係。
3. 正向的期待、希望與安慰－這些對於促成改變來說是相當重要的。
4. 技術操作和理論的基本原則－強調「態度」比方法更重要。

Saleebey (1997)更進一步提出了優勢觀點的實務要素，列舉如下:

1. 在掙扎中看見案主優勢的預兆與暗示－優勢觀點認為不僅要傾聽案主對話中的真實意義，也要能聽見案主的「能力」證據，亦即在談話中發現案主的意志、希望和決心。
2. 促進復原力和優勢的談話與敘事－看重、承認一個人的能力與能量通常能產生很大的復原力，工作者要能提供案主優勢的語言(詞彙)，去強調和命名案主在過去與現在所展現的復原力。
3. 在脈絡中行動:要有「計畫」－「教育」能不斷增進自我的能力與復原力，而這些與個人的希望、目標和願景與相關的外部資源連結有關。對經歷過苦難者而言，要達成想望是遲疑與猶豫的，但當他們決定要進行並持續提升自己能力時，僅管

他們發現復原力的限制或仍對舊經驗感到不舒服，最後他們決定採取的行動仍會引領他們改變。

4. 追求個人優勢的常態化及利用個人優勢－經過一段時間工作，工作者與案主已整合了過去出現的優勢，為案主增加了新的優勢及復原力詞彙，並支持和發掘案主自身與外在資源的能力。而工作者的最終目標是幫助個人穩固其優勢基礎，並確保優勢持續發展。

綜上所述，本研究將「優勢觀點」視為研究者帶領探索教育團體的基本精神，並遵照上述實務要素，落實在本團體活動過程中與成員間的互動裡；將「探索教育」作為一種促進成員達成「增強權能」的「媒介與工具」。簡言之，本研究將藉著「優勢觀點為基礎之探索教育團體」促成「增強權能」目標之最大實現。

國立政治大學 National Chengchi University

第三章　研究方法

本方案採準實驗研究法探討「以優勢觀點為基礎之探索教育團體」對「感化教育少年」「增強權能」的影響。以下分為六節依次說明本研究之研究架構、研究對象、研究設計、團體方案、研究工具及資料處理與分析。

第一節　研究架構

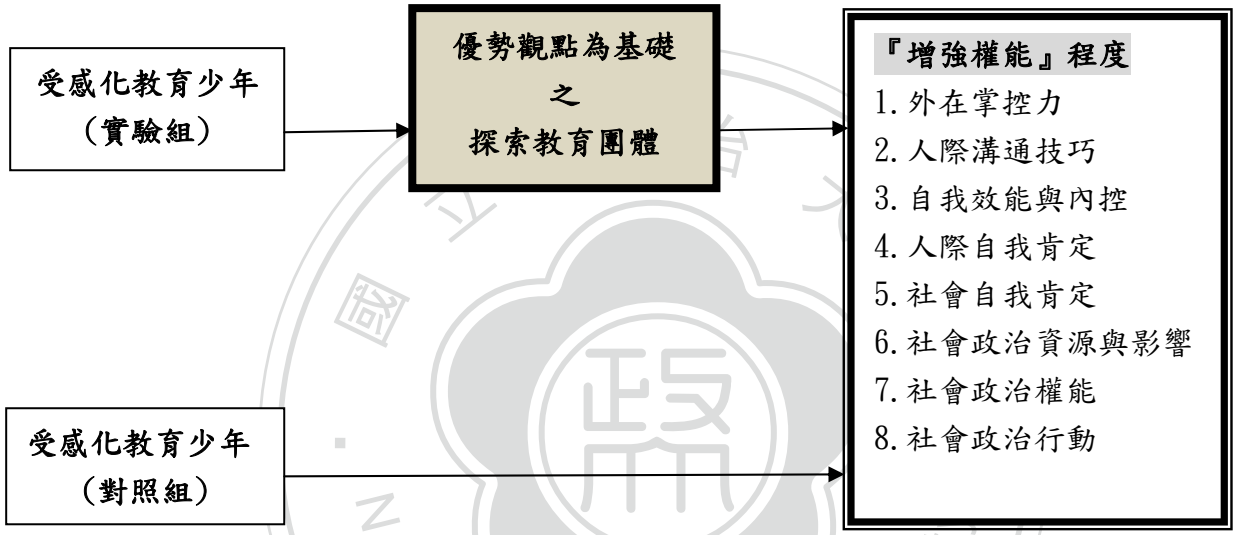


圖 三-1 研究架構圖

第二節　研究對象

本研究以法務部矯正學校－「誠正中學」中接受感化教育少年為研究對象。由於矯正學校的特殊性－「戒護安全」為學校管理之重要守則，在各班設有專屬教導員負責該班學生之戒護安全，必須隨時監控掌握每位學生之校內動態。因此若要將學生抽離班級，必須經先過校方既定程序同意且由訓導處加派戒護人力負責戒護安全；另外，若將各班成員混合，還需防止因校內次文化所可能引起的相關風險(串班、私下交換東西、衝突…)。

如上之故，本研究若欲從各班「隨機」抽取成員將遭遇執行上的困難與風險，因而採用「便利取樣」，由研究者任教的三個班級中，選取方案實施期間，成員組成將「最小變動」的「汽車技能檢定班」作為實驗組（共 25 名成員，因該班接受為期一年技訓，成員人數固定）。因為實驗組為非隨機樣本，所以筆者將也可能會造成樣本在依變項上分數變化的變項歸納出來，分別為「年級」、「輔導老師」、「輔導課程」與「參加技訓與否」四個變項。由於這四個變項在實驗過程中可能會影響依變項變化，因此筆者就依據這些變項在本校中的可能屬性，安排四組對照組與實驗組同時進行施測，想藉由施測結果的交叉比較來確立實驗效果。

第三節　研究設計

一、研究設計圖

本研究採「準實驗設計」中的「不等質控制組設計」，研究設計圖如下:

組別	前測	實驗處理	後測	追蹤測
實驗組	01	X	02	03
對照組(一)	04		05	06
對照組(二)	07		08	09
對照組(三)	010		011	012
對照組(四)	013		014	015

圖 三-2 研究設計圖

(一)圖示說明:　01、04、07、010、013：前測

02、05、08、011、014：後測

03、06、09、012、015：追蹤測

X：實驗處理—以優勢觀點為基礎之探索教育團體方案

(二)施測時間說明:

(1)前測：新學期開始第一周。

(2)後測：團體結束當周（據離前測約兩個月時間)。

(3)追蹤測：團體結束之後兩個月。

(三)各組樣本說明:

表 三-1 實驗組與四組對照組在不同變項上的屬性差異

	組別	班級	年級	輔導老師	輔導課程	技訓班
1	**實驗組**	信班	10	L/R	探索教育團體	汽車修護
2	**對照組 A**	勇班	11	L/R	生命教育	普通高中
3	**對照組 B**	智班	11	L/R	生命教育	普通高中
4	**對照組 C**	儉班	10	專任一	生涯規劃	機車修護
5	**對照組 D**	善班	10	專任二	生涯規劃	電腦

(L/R=團體領導者/研究者)

二、研究變項

(一)自變項:實驗處理—以優勢觀點為基礎之探索教育團體方案。

(二)依變項:「權能程度」。本研究使用「增強權能量表」來獲得量化資料，其中又包含「外在掌控力」、「人際溝通技巧」、「自我效能與內控」、「人際自我肯定」、「社會自我肯定」、「社會政治資源與影響」、「社會政治權能」、「社會政治行動」共八個向度。

第四節　　團體方案

本團體方案是依據「探索教育」相關重要理論基礎所設計，包含「團體形成理論」、「經驗學習理論」、「社會學習理論」、「學習轉移理論」、與「增強權能理論」。其中各次的團體活動內容依據「團體發展理論」－根據參與者特性、個人與團體間的關係變

化，安排一連串由簡單到困難、有系統的活動；包括「形成期」的認識活動、訂契約、暖身活動…等；「風暴期」的溝通、合作活動；「規範期」的問題解決活動；「表現期」的信任活動；以及「結束期」的道別、回顧反思與分享活動。每次活動歷程安排依據「經驗學習理論」以經驗、反思、歸納及應用四個階段的循環來帶領參與者進行體驗。

在活動進行中，當參與者遇到需要冒險的情境時，帶領者根據「社會學習理論」觀點，運用「操作成就」中的「模式化」或「情感喚起」，來消除參與者的恐懼，以「口語說服」方式鼓舞參與者面對困難，迎向挑戰。領導者也在活動進行時，依據「學習轉移理論」觀點，扮演配角的角色，引導參與者使學習結果自然化，並且透過分享與回饋、成員間經驗分享，學習他人經驗並將學習經驗轉移至日常生活中。另外，在探索教育活動的實施原則之下，「增強權能理論」也將落實於整個活動過程中，進而提升參與者的「增強權能程度」。本團體為更加提升「增強權能」目標達成，在研究操作中特別強調「優勢觀點」基本要素之運用，以更有利於「增強權能」目標實現。實務操作要素列舉如下:

1. 看重成員生活中的基本要素，包含個人、家庭和環境的優勢與資源。
2. 看重品質良好的協助關係－透過關心、同理心、正面勉勵、誠懇與尊重而達成。
3. 給與成員正向的期待、希望與安慰－這些對於促成改變來說是相當重要的。
4. 技術操作和理論的基本原則－強調「態度」比方法更重要。
5. 在掙扎中看見成員優勢的預兆與暗示－不僅傾聽成員對話中的真實意義，也要能聽見其「能力」證據，亦即發現成員的意志、希望和決心。
6. 促進復原力和優勢的談話與敘事－看重、承認個人的能力與能量通常能產生很大的復原力，領導者提供成員優勢的語言(詞彙)，強調和命名成員在過去與現在所展現的復原力。
7. 追求常態化及利用優勢－經過一段時間工作，領導者與成員已整合了過去出現的優勢為成員增加了新的優勢及復原力詞彙，並支持和發掘成員自身與外在資源的能力。而最終目標是幫助成員穩固其優勢基礎，並確保優勢持續發展。

綜上所述，本研究將「優勢觀點」視為研究者帶領團體的基本精神，並遵照其實務要素，在本團體活動過程中落實於與成員間的互動裡；將「探索教育」作為一種促進成員達成增強權能的「媒介與工具」。簡言之，本研究將藉著「優勢觀點為基礎之探索教育團體」促成「增強權能」目標之最大實現。

本團體預計進行 9 次，每次 60 分鐘，分次內容表列如下：

團體歷程	次數	主題	時間	核心目標	備註
形成期	一	入門秘笈 大家站起來	45	認識探索活動、營造氛圍 （全方位價值契約） 建立團隊規範、默契培養 建立團隊關係	「心學園手札」 全開海報*1 彩色筆
	二	默契報數	45	體認團隊默契培養 與合作之重要性	碼表*1
	三	翻轉人生的葉子	45	體驗團結合作	活動帆布*1 碼表*1
風暴期	四	渡毒龍潭	90	口語溝通&合作	巧拼*14、碼表*1
	五	交通阻塞	45	問題解決與決策互動 （觀察、創意、合作）	巧拼*14、碼表*1
規範期	六	終極密碼戰	45	問題解決與決策互動 （觀察、創意、合作）	數字卡、碼表*1
	七	歌曲欣賞	45	活動經驗反思與整理	音樂設備
	八	雪花飄飄 有色眼鏡看世界	45	體認雙向溝通的重要性 體認先入為主的影響	碼表*1
結束期	九	延色世界 乘著夢想起飛	45	展望未來	回饋小卡

表 三-2 團體分次內容

第五節　　研究工具

本研究同時使用量表(前、後測與追蹤測分數變化)與質化紀錄(團體觀察紀錄與成員各項自陳紀錄)作為研究工具。交叉檢驗分析成員在團體前、後之變化情形。其中量化工具採用「增強權能量表」，而質化工具則採用團體觀察紀錄(領導者將在活動中先以錄影方式紀錄並於活動後撰寫成各次團體紀錄)以及個別成員在團體歷程中的相關

反思學習單與學習札記。分別說明如下:

壹、量化工具－增強權能量表

本研究採用宋麗玉老師(2006)發展的「增強權能量表」(見附錄)作為團體成效評估具體指標。期待以量表所得之量化資料，具體呈現成員在團體前後個人「權能感」之變化情形，並藉以檢視團體執行成效。

選用此量表主要原因是本量表涵蓋「外在掌控力」、「人際溝通技巧」、「自我效能與內控」、「人際自我肯定」、「社會自我肯定」、「社會政治資源與影響」、「社會政治權能」、「社會政治行動」等八個向度，能全面涵蓋本研究在進行實驗處遇(團體方案)後，所欲達成之核心目標－包括提升參與者的「自我效能感」、「內控力」、「外在掌控力」、「自我肯定」、「溝通技巧」、「問題解決能力」…等。另外，「探索活動團體」之目標即為促成參與者透過活動得到「增強權能」，故此量表非常合適用於檢測本團體方案成效。以下將依照「增強權能量表」量表的內容、計分方式、常模、信度、效度分別作介紹(宋麗玉，2006)：

一、量表內容：

量表之發展乃以 Rogers et al.(1997)的量表為基礎，並參考概念內涵與其他量表進一步發展。本量表共有 34 題，共有八個因素，包括個人層面的「自我效能與內控」(8 題，第 1 至 8 題)和「外在掌控力」(6 題，第 9、10、11、12、21、27 題)；人際層面的「人際溝通技巧」(3 題，第 14、15、16)、「人際自我肯定」(3 題，第 13、17、19 題)、與「社會自我肯定」(3 題，第 18、28、32 題)；以及社會政治層面的「社會政治資源與影響」(5 題，第 20、22、23、33、34 題)、「社會政治權能」(3 題，第 24、25、26 題)、「社會政治行動」(3 題，第 29、30、31 題)。

二、計分方式：

此為四分的總加量表形式，選項包括：非常不同意(1 分)、不同意(2 分)、同意(3 分)、非常同意(4 分)，分數越高則權能感越強。其中「外在掌控力」因素所含的五題需要反向計分，即第 9、10、11、12、21、27 題的計分方式為：非常不同意(4 分)、不同意(3 分)、同意(2 分)、非常同意(1 分)。

三、常模：

這份量表之發展所使用的樣本含括三類，分別為全國社工系的專任教師、20 個縣市家暴中心的社工員及其所服務的案主，案主部分乃是以婚姻暴力個案為主，主要是考量此量表比較針對成人而設計。最後有效樣本數為：教師 113 位、社工員 125 位、與案主 120 位，共 358 位。於回收問卷後三週內進行再測信度，接受再測者有 59 位，其中社工員有 37 位，案主則有 22 位。施測結果可依量表總分區分為四種權能程度：113 分以上(1SD 以上)為「高權能」，100 －112 分之間(0SD －1SD)則為「中度到高」，87 －99 分(-1SD －0)為「尚可至中度」，86 分以下則為「低權能」(-1SD 以下)。

四、信度：

量表各向度都有很好的內在一致性方面—「自我效能與內控」(0.892)和「外在掌控力」(0.771)；人際層面的「人際溝通技巧」(0.840)、「人際自我肯定」(0.656)、與「社會自我肯定」(0.721)；以及社會政治層面的「社會政治資源與影響」(0.802)、「社會政治權能」(0.831)、與「社會政治行動」(0.878)。三週之整體量表再測信度為 0.80。

五、效度：

因素分析結果顯示各向度都具有內部建構效度，各題項與其所屬的向度之間的相關都在 0.45 以上。這份量表也具有區辨效度，亦即教師、社工員、和案主之間的整體權能感有顯著差異，教師的權能感高於社工員和案主，社工員又高於案主。在外部建構效度方面，此量表總分和一些變項整體上有顯著相關性，教師和社工員樣本的

adjusted R2 為 51.2%，案主樣本為 31.1%；個別變項中達顯著正相關者則有：「參與團體種類數」、「角色機會和支持」和「生活滿意度」。

貳、質化工具－各項學習歷程反思紀錄

本研究將整裡「各次團體觀察紀錄(以錄影方式輔助)」成員「學習歷程反思紀錄」作為增強權能量表分數測量結果之補充。其中，「學習歷程反思紀錄」將呈現出成員在改變上的「個別化」資訊，即每位成員在團體各階段的自我概念、內在動力、想法及感受狀態等變化情形。而本團體預計讓成員在團體過程中完成以下幾項紀錄，但亦可能視團體動力狀況隨時增減調整，說明如下:

	種類	欲觀察之內涵
1	報名表	參與動機、準備狀態
2	「活動心情札記」	個人感受與反思過程記錄
3	「渡毒龍潭」學習單	團體中參與情形與自我覺察
4	「交通阻塞」學習單	團體中參與情形與自我覺察
5	「終極密碼」學習單	團體中參與情形與自我覺察
6	「創造美好未來」學習單	個人在團體過程的收獲與自我反思
7	「學習單反思繳交」自我檢核表	個人在團體過程的收獲與自我反思

表 三-3 團體過程中各項自陳紀錄

第六節　　資料處理與分析

壹、量化資料

本研究採「準實驗設計」中的「不等質控制組設計」；量化資料以 SPSS12.0 作為統計處理工具，並使用「無母數檢定」來分析樣本資料。選擇使用「無母數檢定」作為分析方法，是由於考量本研究中的母群特性未知，且各組樣本皆為小樣

本(n≦30)。依據林清山(1992)，「無母數檢定」就是在母群體特性未知的情況下使用的檢定方式，也就是一種無需假定母群體分配狀況所做的檢定；又此檢定方法特別適用於小樣本的資料處理。具體說明如下：

1. 先將實驗組與四組對照組之「前測分數」分別進行「無母數檢定(二個獨立樣本－Mann-Whitney U 統計量檢定)」，比較實驗組與各對照組在實驗處理前，成員在權能程度上是否有差異。
2. 將各組之「前測、後測」分數，分別進行「無母數檢定(二個相關樣本－Wilcoxon符號等級檢定)」，觀察實驗處理前、後，各組是否發生變化。藉以說明實驗處理對實驗組造成的影響，以及對照組中是否存在其他影響權能程度變化的因素。
3. 將各組之「前測、追蹤測」分數，分別進行「無母數檢定(二個相關樣本－Wilcoxon符號等級檢定)」，觀察在實驗處理後兩個月，各組權能程度是否再度發生變化，藉以說明實驗處理對實驗組的影響是否有延續效果。

藉由以上比較證明「探索教育團體」的影響，並了解實驗的延續效果。本研究假設如下：

1. 實驗組與對照組在實驗處理介入前，成員在權能程度上沒有差異。
2. 實驗組經過實驗處理後，權能程度與處遇前有差異。
3. 對照組經過實驗處理後，權能程度變化情形與實驗組有差異。
4. 實驗組經過實驗處理兩個月後，權能程度與處遇前有差異。

二、本研究也將以實驗組的前、後測與追蹤測分數平均數進行描述統計分析，以說明實驗處理前、後及一段時間後，成員在權能程度的變化情形。

貳、質化工具

研究者將由團體觀察紀錄以及個別成員之質化資料(團體過程中的各項自陳紀錄)，整理與歸納出成員呈現「增強權能」之具體表現，以作為本研究成果資料之補充。質化資料蒐集方式如下:

一、團體觀察紀錄

由於團體為領導者獨立操作，亦難以安排觀察員，故採取「錄影方式」作為紀錄輔助工具，並在事後根據錄影帶及領導者的田野觀察筆記，作為撰寫觀察紀錄之依據。

二、個別成員質化資料

在每次活動後，研究者(團體領導者)透過「活動心情札記」或「學習單」的反思回饋，與每位成員持續進行溝通對話，以開放暢通每位成員的發聲管道，並確保每位成員都能將活動收獲進一步反思並作成記錄。另外，透過札記也能掌握成員在團體歷程中之個別狀態，並在回饋中鼓勵成員對於自我權能感不斷進行自我檢視，經由深度反思更深化學習經驗。

研究者（團體領導者）在團體結束後，將上述質化資料依成員分別建檔，作為每位成員的「個人團體歷程紀錄」，然後進行每位成員的「個人團體歷程紀錄」整理分析，最後歸納出呈現「增強權能」之文字記錄，以佐證量化資料證據；也觀察還有其他層面的影響發生。

三、質化資料的信度及效度

本研究以下列方法控制質化資料的信度及效度(潘淑滿，2003)：

1.增加資料的真實性，降低不必要的干擾：

在團體過程中，研究者將盡力營造開放、尊重與完全接納的自由表達空間，讓成員能在各項自陳紀錄中，誠實表達自我的真正想法與感受，增加真實性；並且將各項紀錄撰寫時間安排於活動後再個別自行完成，給予成員充足時間與專屬個人的隱私表達空間，以促進充分思考並減少擔心與顧忌，增加資料可靠性。

2.增加研究討論，減少研究者本身的偏誤：

研究者於研究過程中，除了定期和機構同事進行討論外，也與指導教授適時進

行討論並聽取建議，以增加對研究過程中各議題之認識與敏感度，同時也將依討論結果隨時對研究內容進行修改與補充，以避免研究者本身的偏見或先入為主的觀念，藉此減少研究偏誤。

3. 增加資料的多元性：

研究者在每次團體過程中或結束後，將進行摘要觀察筆記作為歷程紀錄基本工具。並在團體歷程中利用錄影方式，避免研究者因本身團體帶領者角色而無法兼顧甚至遺漏觀察到團體發生的重要訊息。團體結束後，研究者也將謹慎地將團體歷程錄影資料轉化成文字資料，整理團體的動力進展與成員的特殊狀況(行為意向、非語言訊息…等)。

4. 資料的再檢證與保存：

研究者在每次活動後到下次活動前，閱讀並回饋成員的心情札記或學習單反思紀錄；若遇有成員表達不清楚、遺漏、矛盾…等敘述，將在回饋中直接與當事人反應並再作確認，以貼近當事人實際認知。在資料分析過程中，研究者也將適時與機構督導及指導教授討論資料分析的客觀性與適當性，以確保資料分析的品質。最後，研究者會在絕對保障受試者匿名及隱私前提下，將相關錄影與文字紀錄妥善保存，以方便後續查察之用。

第四章　研究結果

第一節　　團體方案過程分析

為確保團體方案執行成效，筆者在本方案實施過程中進行「過程評估」，藉以檢視方案是否依照計畫進行，也藉以隨時修正方案執行與運作方式。以下就本方案「過程評估」執行內涵，分為「執行過程」與「團體歷程」兩大層面分別分析說明之。

壹、執行過程評估分析

本方案在執行過程中，因為「機構特殊性」與各種「臨時突發狀況」，使得前後歷經數次修正。以下依團體的「前置作業」、「實施」與「資料蒐集建檔」三個階段，分述各階段中本方案所進行的修正及筆者的省思，以利未來從事相關研究者參考。

一、團體前置作業階段

(一)團體「實施時間」的三度修改

筆者在方案設計之初，根據留職停薪前對本校作息之了解，考量學校平日整天都為學生安排了各項課程與活動，因此計畫使用「午休時間」進行本團體。但實際進入研究場域(復職)後才發現，學校為因應戒護人力不足之排班調度困難，已將全校學生午餐後作息改為「收封午休」－意即所有學生午餐後一律帶回舍房「收封午休」，下午第一節上課前才「開封」帶回各班教室，因此午休時間無法進行團體。

筆者於是將團體時間改在每周唯一的「空白課程」－周五第七節。但實驗組班級是舞龍舞獅團成員，上學期因演出計畫須加強練習，因此「空白課程」併作社團活動時間使用，意即每周五的五~七節都為社團活動時間。

由於本學期無演出計畫，筆者評估第七節應該可以交還班級自由運用，因此

先透過「管教小組」會議－導師、教導員與輔導老師對於班級事務的協商機制，徵求導師、教導員同意後，將團體時間改訂於每周五的「空白課程」，並將此項修正決議透過管教小組會議記錄呈核報備校方。

但在後續協商社團承辦單位訓育組時，訓育組表示本學期社團活動與老師安排、鐘點費造冊與申請…作業都已完成，也開始運作，若要臨時變動，一來恐對社團老師造成影響，二來必須先透過公文流程獲得長官支持同意，然後訓育組再依據核准公文進行其他必要的程序。由於前述過程繁複，也不確定必然可行，筆者最後還是放棄使用空白課程時間，並且在影響最小的前提下，將團體時間直接訂在實驗組班級的輔導課程時間－每周三下午第五節。

此項經驗帶給筆者的省思為，筆者應在向校方提出申請時，就同時與各相關業務單位確認方案中所設定的實施時間是否確實可行，及早進行必要的協商調整與必要的公文流程作業。因為矯正學校對於學生每日作息與活動有一套既定規劃安排，若要打破既定安排，必須先透過「公文流程」，請示相關單位執行配合的可能性，並獲得長官的裁示同意，流程繁複且變化的彈性有限。因此建議若遇到需打破既定安排之情形，先思考其他可能彈性做法，若真要嘗試建議變動，也必定要及早作業。

(二)「實施場地」與「進行方式」的調整

筆者基於活動的肢體動作性質需較大空間，因此將團體實施地點訂於學校最大的室內場地－禮堂。但由於最後確定可行的團體實施時間－周三第五節，禮堂剛好有體育課進行，且周三第六節與第七節（班會及週會時間），禮堂又常舉行全校性活動－演講或週會…。

因此筆者先與該時段分配到禮堂使用權的體育老師商借場地，再向訓育組了解禮堂下午第二節有排定活動的日期，先行避開有活動的時間，以利團體能有充分時間進行。但最後確定禮堂有活動之時間頻繁，決定第五節在禮堂先將團體活動的「任務體驗」部分完成，而後續關於活動的「延伸討論」則帶回班級教室進

行（事先協商報備相關單位，實驗組班級在該時段回班級教室進行討論，不參加禮堂活動）。

筆者自行檢討，應該在向校方提出申請時，就同時確認方案中設定的實施地點是否確實可行，也可及早進行必要的協商調整作業。因矯正學校中的特殊場地有限，若要長期借用很可能遇到其他活動也要使用的情形，通常全校性大活動都已事先排定登記借用，且臨時性的全校性活動也有優先使用權。而矯正學校中有「戒護安全」的優先考量－必須依據學生活動地點事先安排配置適當「戒護人力」，學生活動通常以「班級」為行動單位；由於校內戒護人力有限，若要臨時將部分學生抽離，或是更動學生活動地點，都可能造成戒護人力調度上的困難，所以儘可能避免，若真迫不得已，也須先協商訓導處確定有戒護人力支援才得進行。

二、實施階段

(一)「團體人數」與「進行時間、方式」的調整

筆者原期待依據團體適合進行之人數考量設定團體人數在 8-12 人，但由於前述無法利用午休時間須利用一般課程時間的限制，以及矯正學校「整個班級一起行動」之特性(若要離開原戒護人員視線時須再另安排戒護人力)等考量下，決定將實驗組班級全班 25 人都納為團體成員。

但為讓所有成員都能確實獲得充分參與及實做之機會，將進行方式修正為全班拆成兩組以「競賽方式」進行各次活動。但此決定最後又受到「成員移動時間」限制－意即每次真正可以進行活動體驗時間其實只有 45 分鐘左右，須扣除成員「移動」到活動場地的時間。由於實際可用時間再被限縮，前述「分成兩組競賽」的方式也不可行，因此最後只能將全班 25 人當作一個大團體進行活動操作。

筆者在真正執行後發現，一位領導者帶領 25 名成員十分吃力，也常遭遇操

作上彈性變化的限制；而僅有的 45 分鐘時間也很難讓大團體的所有成員，都完全滿足充分參與甚至再次挑戰任務的自我突破機會。因為當成員因不滿意前次成績，要求要再多挑戰一次時，領導者常須因時間不夠而喊停…。而成員人數眾多，也造成某些非硬性安排成員同時進入活動挑戰，而是讓成員自行分派角色任務的活動，形成主動積極或強勢成員自然成為優先嘗試與主導者，而消極與弱勢成員常就淪為被動等待指示或甚至未能在活動時間內真正參與到活動。

因此建議未來若因為實際情況限制而必須要一次帶領這麼多人的團體時，至少安排一位協同領導者，並將活動時間加長，以利所有成員都能獲得充分參與機會。如此一來，也可以視成員活動進行狀況適時彈性變化活動競賽方式，以確保所有成員充分參與並獲得體驗。最後，某些不利於全部成員同時進入活動中，必須由成員自行分派角色任務的活動，建議在領導者和活動時間有限的情況下避免使用，以免弱勢被動者的參與感被相對剝奪。

(二)「實施場地」再變更

由於班級在午休開封後移動到體育館，及體驗活動結束後要移動到班級教室的時間每次都需要五分鐘左右才能完成。而可以利用的下課時間僅有十分鐘，下課時間還必須安排讓成員分批上洗手間、喝水，因此又直接壓縮到活動進行時間…。因此在第一次團體後，在班導師協助下商借到本校「機車修護專業教室」作為活動場地(該場地因為剛好該時段未使用)，而且就在實驗班級教室樓下一層樓，移動距離縮短，解決了上述問題。

筆者在此時才發現自己在活動設計時未將成員休息、喝水、上洗手間與移動時間計入。基於矯正學校學生集體行動之特性，建議將上述這些日常生活中必要事項所需時間正式規劃到活動流程中，以利時間更確切的掌握運用。

(三)「實施時間與進行方式」再調整

團體在實際執行時，又發生原計畫進行延伸討論的第六節課，實驗組班級若非遇到全校都須參加的「法律會考」，就是遇到「宗教輔導」(該班宗教輔導義工團體入校對該班進行宗教輔導)。因此，前四次團體只有第四次真正充分使用到第六節課的延伸討論時間，其他次都只能在活動結束時，由領導者快速引導討論出該次活動思考方向，然後請成員回去利用反思札記自行進行反思…。

上述因時間限制無法充分討論的問題，是筆者本團體方案中唯一無法獲得解決的問題，因為實在無其他時間可以運用，所以筆者只好利用「反思札記」以「個別進行」之方式，回饋成員活動參與狀態，回應成員活動觀察所得，及引導成員再對相關主題進行深度反思。

(三)第五至第七次團體時間的臨時調整

因上述限制，筆者發現在活動後少有機會能真正帶領成員進行充分討論，因此團體的預期目標進展速度也未如預期－個別成員雖然在札記反思中都能發現團體面臨到必須突破的問題，但是都未能有機會彼此討論交流意見、達成共識，以利在下一次活動中落實…。

剛好實驗組班級在團體進行到第五次時，輪到擔任學校「公差班」一周，意即該周該班將暫停所有課程，每天的任務就是服務全校同學，包含幫忙全校同學打飯菜、洗碗筷、加強打掃校園環境…等。而在全校服務任務完成後的其他空閒時間，班級可以自行運用。因此筆者決定利用公差班空閒時間，臨時將第五次到第七次團體調整至公差班周進行－當周密集進行三次，隔天一次，每次兩小時；期待能因此爭取充分討論時間，以突破未能有效進行討論之瓶頸。筆者決定調整後就先取得導師、教導員同意，並且為能順利進行，也將調整計畫事先知會訓導處體衛組。

但筆者在上述計畫真正執行時發現，結果並未能如預期順利。因為公差班還

是會臨時被訓導處交派公共區域打掃或粉刷油漆等任務，且在遇有任務時，班級必須以任務為優先，若未能妥善完成交辦事項，將會影響班級與教導員在學校相關單位眼中的印象，此印象可能對該班級與教導員造成影響…。因此當周雖密集進行三次，但是都遇有臨時任務指派，所以每次可用時間還是只有一節課。因此筆者強烈建議，不要將活動安排在公差班周，因為有太多不確定性存在，也會造成帶班教導員的兩難與困擾。

三、資料蒐集建檔階段

(一)各組可用樣本數的調整

由於在過程中各組會因學生「臨時突發狀況」而產生樣本結構上的變化，因此在各次施測時，筆者必須重新確認各組的受測結構並調整各組可用樣本數，在最後資料進行統計分析時，排除三次施測中曾因故未能參加施測的樣本，以利樣本進行兩個相關樣本前、後比較之統計檢定。

上述「臨時突發狀況」包含：學生突然被借提到其他法院、學生提報假釋獲准或期滿出校、學生因違規到違規房接受考核，短期內不會回班…等。其中對照組 B 在後測時就發生一批學生因打架事件到違規房，全班可用樣本剩下十五位；且到了追蹤測時又有另一批學生因香煙事件到違規房，上述十五位樣本最後只剩下不到十位。筆者最後考量該班成員在過程中經歷大小事件不斷，已影響該班級穩定性，也可能影響施測結果，因此決定捨棄該組的追蹤測分數。

四、 小結

在方案執行的現場，情境中所發生的臨時狀況十分複雜，也因此方案在過程中歷經一連串修正與變動。上述整理，說明本方案在執行過程中，藉由形成性評估，努力確保方案能朝預期目標執行與實現，也說明若未能適時調整，方案恐面臨無法運作之窘境。

貳、「團體歷程」分析

筆者在過程中主要透過「各次團體紀錄」，及檢閱成員「反思札記」作為主要評估測量工具；依據每次團體進行狀況及成員在札記中所反應的參與狀態，隨時修正調整後續團體方案內容。以下依序說明本方案中各次團體進行的進展與修正情形。

一、第一次團體

團體主題	入門祕笈&大家站起來
團體目標	一、建立「全方位價值契約」。 二、體驗「團隊合作」重要性。 三、引起興趣及激發自我挑戰動機。
任務分析	本次團體主要是讓成員體會到達成任務「缺一不可」的感覺，因此任務不困難，只是需要全部成員形成「共識」，並「一起實現」。
團體評估	**一、團體規範:** 都能遵守「出現」、「專心」、「注意安全」、「說真話」&「開明態度」;唯「說真話」在體驗活動中，因多數成員總決定不先討論而直接進行挑戰，較少實踐。 **二、成員互動與團體動力：** 1.由於成員已同班一段時間，彼此已形成特定互動模式。 (1)當L介紹「全方位價值契約」時，對於L的提問，觀察到先大聲回應也最多回應的是班長N，其次是學藝K；然後是班級中最活潑的S；接著小團體核心領導C&U也會偶有回答；而大部分的其他成員的回應聲音通常很小…。 (2)活動中可以看到成員一開始會找好友兩人一組，隨任務難度提高一組人數倍增同時，平時班級中的小團體界線也逐漸呈現出來；在每次挑戰中，發號示令者通常是小團體中的核心領袖。當全班併成一大組(挑戰全班一起站起來)時，發號示令角色又統一回到班長身上。可以看出班級幹部得到大家認同，而幹部也能稱職盡責。 **三、團體氣氛：** 團體成員都能投入，互動熱絡、大家都很開心，氣氛良好。進入到最高難度的挑戰階段，成員都已汗流浹背，但為求更好表現，成員要求先暫停，脫外套再進攻，整體士氣也提升到最高，持續不斷自我挑戰直到時間終了…。 **四、時間掌握：** 由於行政溝通落差第一次團體活動延後十分鐘才開始，最後導

	致不夠時間讓成員在最高難度關卡中獲得挑戰成功機會,有些可惜。 **五、團體目標達成度：** 本次團體雖時間十分有限，但還是成功引起成員興趣，也激發出團體不斷自我突破的挑戰精神(成員在時間終了還向L要求可否再挑戰一次，但由於成員團體結束後還要參加宗教輔導，並無多餘時間，所以未果；最後成員還向L表示以後找時間再試一次就會成功了!)，由此評估目標成功達成。 **六、整體團體活動成效評估：**□有待改善□尚可□佳■良好
特殊紀錄	一、成員N、K、S、C、U、Q在本次團體中主動性高,參與多(依參與程度排列) 1.N、K是幹部 2.S、Q個人特質明顯較積極主動 3. C、U看來是小團體中的核心人物 二、成員M、F喜歡玩鬧,較慢進入狀況(依玩鬧程度排列)
檢討修正	一、由於行政溝通落差，造成教導員不知要在預定時間將成員帶到禮堂，經過L電話通知再趕來，時間已延誤十分鐘，本來就有限的團體時間又被限縮。未來必須再次確認各次團體時間是否與其他活動衝突；並下次活動前提醒成員和教導員活動時間與地點。 二、觀察到團體成員傾向選擇不先討論就直接挑戰，然後在不斷挑戰與失敗中嘗試達成任務，卻常重複一樣的失誤，不能更有效率突破障礙解決問題。 (1)L在當下採取適時向成員提問與回饋觀察所得，想協助成員突破(EX:剛剛發生了什麼?上一關怎麼成功的?我好像聽到有人正提出意見，大家都了解嗎?剛才好像也是因為這樣失敗…)，企圖藉此引導成員思考是否需要先達成共識再進行，但成員還是急著想成功而一再要求重來，並無法暫停腳步先好好思考…。最後時間終了，也沒時間讓成員討論整個活動過程，只好請成員利用「反思札記」,紀錄下個人對活動過程之觀察，並提出任務成敗原因與如何突破。 (2)期待以反思札記方式補充未能進行討論之不足。
備註	一、多數成員在反思札記中表示第一次任務有挑戰性、有趣，期待下一次挑戰。 二、多數成員能指出「團結」、「合作」、「默契」、「互相幫忙」…是任務達成的關鍵。

二、第二次團體

團體主題	默契報數
團體目標	一、體驗「團隊默契」的重要性。 二、感受個人表現如何影響團隊結果。 三、體會仔細觀察與謹慎行動對於團隊默契形成的必要性。
任務分析	本次任務是要讓成員體會如何形成共識，並練習形成共識，任務不難但需要成員敏銳觀察、學習等待與願意冒險的勇氣…。
團體評估	**一、團體規範:** 都能遵守「出現」、「專心」、「注意安全」&「開明態度」；因本次任務規定不能交談，「說真話」在活動中較少機會實踐。 **二、成員互動與團體動力：** 本活動進行中規定成員要閉上眼睛、不能交談。活動開始後，成員被要求必須暫停交談及其他有形互動，部分成員對此要求一時之間無法做到，還抱持著嬉鬧態度，有些手故意牽著不放，L 再三提醒後才願意放下；有些不斷把眼睛張開，要 L 重複提醒後才一一全部閉上。任務開始後，多數成員不敢動作，不過當有人開始嘗試冒險，多數成員也因此慢慢找到團體當下欲建立的默契－大家比鄰而坐，刻意大聲報數，讓大家都聽到是從哪個方向開始，然後每個人都在聽到旁邊的人報了之後接著報數，唯此默契還是有少數成員未能敏覺到而產生失誤。在第一次失敗後，默契規則已經漸漸清楚，因此大家在第二次嘗試就沒有失誤，而可以開始追求速度上的突破。 **三、團體氣氛：** 團體一開始時成員很興奮，花了一段時間才將大家情緒平靜下來。活動開始後，有人率先大聲喊出號碼，然後旁邊的人就馬上接續下去，團體氣氛感覺很緊張，直到全部報完才較輕鬆。整體而言，本次團體氣氛由一開始的過度浮躁靜不下來，接著稍微冷靜下來；然後因活動開始又變得緊張，到最後團體為求速度上的突破，氣氛變得更加激動高張。 **四、時間掌握：** 共進行四次嘗試，除第一次超過一分鐘失敗外，接下來的三次都在 39 秒內完成任務，成員也能進一步追求速度上突破，成員的挑戰時間很充足。 **五、團體目標達成度：** 雖經過一段時間才將成員興奮的情緒狀態穩定下來。但成員在活動開始後就馬上進入狀況，積極挑戰與突破。共進行了四次挑戰，除第一次的一分九秒失敗，其餘三次不但都成功還可以不斷追求時間上的突破，可見成員間已建立默契，因此本次目標達成。 **六、整體團體活動成效評估：**□有待改善 □尚可■佳□良好

特殊紀錄	一、Z 家長前來接見，本次未參加活動。
檢討修正	一、成員們來到活動場地情緒興奮，對於 L 要求的指令不能馬上完全遵守，L 必須花時間一一確定每位成員都做到，但後續還是出現零星需提醒的情況。 二、成員人數眾多，部分成員又愛嬉鬧，需思考如何更有效率讓成員馬上遵守規則。 三、成員本次仍舊出現第一次活動中的限制，有不斷重新嘗試求突破的動機與行動，但每次都決定不需要先討論。雖有少數成員表示要討論策略，但因大部分成員都表示不需要討論，要直接開始，所以直至活動結束前團體都還是未能靜下心來先討論，只是不斷嘗試想衝出更佳成績，卻能未尋求更有效的策略，顯得有些盲目重複著…。
備註	從札記中發現成員了解需要培養默契、也能說出如何培養，只是還不能做到，建議在未來活動中繼續引導學習進一步落實…。

三、第三次團體

團體主題	翻轉人生的葉子
團體目標	一、體驗「團隊默契」的建立過程。 二、感受個人在團體中的重要性。
任務分析	本次任務難度提高,必須所有成員都同時專心參與、分工合作、各司其職才能成功。
團體評估	**一、團體規範:** 都能遵守「出現」、「專心」、「注意安全」&「開明態度」；因任務規定不能交談、因此「說真話」無法展現。 **二、成員互動與團體動力：** 原本僵化的團體互動模式在此次終於打破,可見團體開始變得有彈性,成員終於開始願意勇敢地暫時離開原本習慣的"舒適圈",嘗試不同的角色與行動,明顯的突破行動摘錄如下「特殊紀錄」中。 而在本次團體中，成員第一次體驗到所有成員認真投入、並非僥倖、得來不易的成功經驗。在本次活動過程中，所有成員都能專注、小心翼翼、互相幫忙；領導者角色明確出現與發揮功能，其他成員也都能找到活動中的角色位置並發揮功能，因此所有人透過合作無間達成任務。 本次活動過程中，成員終於開始在重新挑戰前決定先進行討論，以檢討上一次失敗的原因；雖然觀察到團體在討論進行過程與發揮的效果都還有很大的進步空間，但至少可以讓所有成員了解

	目前團體的共識，對任務的達成與現況的突破有所幫助。 另外，成員在本次的活動中展現的彼此互相幫忙與提醒照顧，也形成良性互動，讓團體凝聚力與信任感都迅速提升。在第三次嘗試時終於完成任務,所有成員都難掩興奮情緒。 **三、團體氣氛：** 成員都能投入，互動氣氛熱絡；可感受到成員團結凝聚、小心翼翼想完成使命的強烈企圖...。 **四、時間掌握：** 成員前後挑戰三次，進行兩次討論，時間掌握大致良好。 【第一次挑戰進行 5 分鐘，成員因動彈不得而宣告失敗，成員展開第一次簡短討論；第二次因預設 10 分鐘挑戰時間終了，決定重來，成員進行第二次更充分的討論；第三次成員在 5 分 57 秒就挑戰成功】 **五、團體目標達成度：** 在三次挑戰中，成員自發進行兩次討論，在第三次終於成功達成目標。 **六、整體團體活動成效評估：**□有待改善 □尚可□佳■良好
特殊紀錄	一、U本為私下小團體核心人物，在本次承擔整個團體領導角色,帶領大家破關。 二、原一直擔任領導角色的班長N，活動一開始本又習慣性地出來指揮,但看到U似乎更知道該怎麼做,此時也能適時轉任為配合者. 三、C亦由小團體核心人物轉變為本次任務中的另一位領導者，幫忙注意夥伴是否可能犯規，隨時提醒大家注意小心…。 四、S在團體中一向是主動性高的參與者,但本非居領導地位，本次也突破原來角色,與C擔負同樣角色任務,一起幫忙提醒引導其他夥伴...。 五、另一位幹部K,在本次任務中則退居幕後，扮演幕後功臣角色,雖未出手領導大家,但因體型壯碩,有助於讓夥伴穩住重心,故本次扮演默默站在團體中心位置,支撐所有成員的角色...。 6.平常較易分心的F,為了讓團體任務能達成(節省站立空間),整個人都趴到夥伴肩上,騰空許久,為了任務達成而奮不顧身的行動，也激勵了其他成員...。
檢討修正	一、本活動對團體動力進展有很大幫助,所有成員都有充分參與感。 二、若還有時間，建議可讓成員再追求破關速度與策略上的突破；讓成功經驗效果更擴大。
備註	本次活動因為每個人必須同時都在參與狀態中，很適合團體形成初期階段進行。

四、第四次團體

團體主題	渡毒龍潭
團體目標	一、經由彼此合作、問題解決的過程，體會團隊合作重要性。 二、激發成員發揮創造力，培養問題解決能力。
任務分析	本次任務需要成員集思廣益,發揮創意,找尋破關最佳方法;且在進行中需要默契,注意前後面夥伴的腳步與動作,互相提醒、謹慎行動才能夠不失誤，也才可能獲得最好的任務成績。但本活動進行方式成員必須策略性分批移動,無法全部成員同時一起行動…。
團體評估	二、 **團體規範:** 大多數都能遵守「出現」、「專心」、「注意安全」、「開明態度」&「說真話」;少部份成員一開始不能做到「專心」,後有改善；但是本次團體在「說真話」部分有很大突破。 **二、成員互動與團體動力：** 由於成員人數眾多(25人),但本活動進行方式並非設定所有成員同一時間都必須開始行動,而是讓成員自由的思考最佳移動策略,因此出現部分成員變成「局外人 」的現象,因為總有特定成員會跳出來思考解決之道,並且率先帶著大家開始行動,而這些”局外人”因此開始有空間游離,未能在輪到自己行動前幫忙觀察其他夥伴目前狀況,也未能協助提供意見,鼓勵提醒…,有的甚至出現聊天或嬉鬧行為,未能與團體現況同在;直到本次團體衝突出現,這些局外人成員才又被拉入團體中,而團體動力再次達到高峰… **三、團體氣氛：** 由於上述情況使得成員整體氣氛一開始呈現部分分化情形,少部分成員未能與團體融合在一起;但約有4/5的成員都投入活動,這些投入的成員間，氣氛感覺緊張,小心翼翼,;但上述幾位「局外人」成員間，則是顯得相對輕鬆愉快。 衝突引爆時，團體氣氛突然變得很僵,被罵的成員火氣很大,因憤怒而離開團體走到一旁擺著臭臉,其他人面面相覷,罵人的成員則是不知所措…;衝突化解過程中,團體氣氛開始融化,許多成員在其中都有貢獻,企圖一起化解當下的僵化氣氛,因而團體也逐漸回復到和緩,當成員再度投入任務時,氣氛又恢復緊張,小心翼翼…。 **五、團體目標達成度：** 五次挑戰中，成員在第四次成功達成目標，第五次再挑戰時間

	上的自我突破。 **六、整體團體活動成效評估：**□有待改善 □尚可□佳■良好
特殊紀錄	一、M、F、G、I…等成員即為上述局外人成員。 二、”尊重議題”被掀起,由於成員W一項是班上較弱勢的成員,因此一向是聽從指示.默默配合角色.而團體中較強勢的領導者,已長期習慣於在看到弱勢者表現不佳或出狀況時,就直接給予嚴聲厲色責罵,企圖以此方法讓弱勢者的行為自行修正以符合要求,弱勢者通常自知理虧因此不敢吭聲,趕緊自我修正…(這其實是本校學生次文化中根深蒂固的一種互動模式);但W卻在本次活動過程中,勇敢地以行動表達自己的不滿一憤而走到一旁生氣,迫使整個活動因此必須暫停 (L認為這是W權能提升的展現,雖然採取的並不是正向溝通的方式,但至少勇於表達真實感受)。 三、L順勢處理「尊重」議題~ (1)先關心W是否還好?接著邀請W述說當下感覺(W沒有開口,只是搖頭表示不想說) (2)轉而詢問其他成員是否曾經也遇過這樣的經驗?邀請成員設想自己如果是W,現在的感覺是甚麼? (其他成員回應:難過.不爽,想打人…) (3) L最後統整其他成員一起幫他說出來的感覺,藉此過程讓W知道大家都知道他委屈.生氣的感覺… (4)邀請成員思考罵人的S當下是為什麼要罵人? (其他成員回應:希望不要出差錯,趕快破關、求好心切….) (5)L統整S罵人背後的良善動機,解釋這是人常為求好心切而出現的行為;藉此解釋讓S好過一些,也讓W不再那麼生氣… (6)讓成員先休息上洗手間喝水後詢問大家是否要繼續挑戰?大家表示肯定;也邀請W回到團體,強調尊重其決定…。 (7)W默默走回團體,雖然未說話,但以行動表示參與…。 (8大力肯定W能夠在短時間內重新調整自己再出發的表現…。
檢討修正	一、成員已能在團體中面對衝突並一起尋求解決，團體動力又向前邁進一大步。 二、在小手札中以提問提醒”局外人”意識到自己的游離狀態。 三、建議以後若這麼多人一起進行,可用「分組競賽」方式進行以避免「局外人」產生,唯需增加觀察員或協同領導者以利執行。

備註	本次歷程驗證團體暫時破壞關係不是壞事，因為如此才有機會重新建設，但需要引導處理。

五、第五次團體

團體主題	交通阻塞
團體目標	一、經由溝通協調、共同完成任務，體會到合作的重要。 二、反思團體中的自我角色。
任務分析	本次團體為困難度又更高的任務,挑戰的是所有成員一起協商討論.集思廣益.以求可行的解決方式,而在開始進行的過程中還需要所有成員都知道該怎麼做,進行到哪裡,也需要有人出來領導,不然將發生卡住必須重來的狀況...;同樣是需要創意,專注,不同角色分工合作的任務,但由於團體人數多,仍然會讓有些成員可以因為有人已經跳出來想辦法,而自己有機會游離的一項任務...
團體評估	**一、團體規範:** 大部分成員能遵守「出現」、「注意安全」&「開明態度」;只有少部份成員能遵守「專心」&「說真話」。 **二、成員互動與團體動力：** 由於本次任務更困難,發現因此而有更多的成員,似乎在辦法想出來被指派做甚麼前,不知道自己還可以做些甚麼?因此聊天的人越來越多,還有人因為沒事做而打鬧追逐起來,團體動力狀態顯得微弱又零落,無法凝聚...;少數人認真在想該怎麼破關,部分人站在原地發呆,部分人一直在玩...;最後，少數認真投入的人對那些在玩的人終於坦白地發出不滿之聲...;這些人也因此收斂玩耍行為,部分人將重心重新回到團體；部分則是停止玩耍，但仍就因沒有實際參與機會而未能將心思投入...。 **三、團體氣氛：** 團體氣氛部分成員因認真思考討論而正經嚴肅;但部分成員卻因為嬉鬧而顯得置身事外;最後認真投入的成員勇於發出不滿之聲

	時,團體氣氛稍微變得凝重,但後又因大部分成員再次投入任務中而呈現緊張與小心翼翼...。 **四、時間掌握：** 雖然最後成員成功完成任務，但因本次任務較困難，成員花了很長的時間研究如何破關，剩下時間僅夠進行兩次，顯得不夠充裕。 **五、團體目標達成度：** 在三次挑戰中，成員進行兩次討論，討論時間都很長，在第二次成功達成任務。 **六、整體團體活動成效評估：**□有待改善 □尚可□佳■良好
特殊紀錄	一、K一直被公認是班上最聰明的成員，因此本任務K理所當然地承擔了領導者角色，但也因此發現有成員(M、O、F…)等會因此合理的卸責而置身事外…。 二、上述情況也說明還是有一半以上的成員不知道如何找到自己在團體中可以貢獻的位置。
檢討修正	一、此類活動比較困難,讓多數成員一看到就放棄思考,又加上可供操作練習的活動道具有限,部分成員無法實際練習操作,或許因為沒有參與感,而更不容易投入團體,開始玩鬧起來。 二、建議在大型團體中儘量不要進行此活動,若必須進行,則須考慮增加活動道具與協同領導者,以利成員的投入與進行。
備註	本次團體是進行以來最混亂的一次，活動本身與道具有限的有形限制可能只是表面上的原因，實際上這樣的情形也呈現了團體中的部分成員，在遇到此類難度高必須自己主動參與的活動時，還未能知道如何自處與配合…。這似乎也是本團體動力是否能夠更加超越的關鍵問題。

六、第六次團體

團體主題	終極密碼戰
團體目標	一、激發成員發揮創造力，培養問題解決能力。 二、經由溝通協調、共同完成任務，體會到合作的重要。 三、反思團體中的自我角色。
任務分析	本次團體任務沒有上次任務困難,但是需要成員一起思考出創意方法並充分合作以求用最短時間達成任務.
團體評估	**一、團體規範:** 大多數都能遵守「出現」、「專心」、「注意安全」、「開明態度」&「說真話」;少部份成員不能做到「專心」,但是本次團體在「說真話」部分有很大突破。 **二、成員互動與團體動力：** 由於本活動仍然未規定所有人都要上場,因此發現本次團體又形成團體中較強勢者及較主動積極者為主要參與者之現象,相對弱勢及被動者,在本次團體中多半時間都只是默默在周圍觀看.雖實際參與執行之成員顯現出強烈的動機想在更短時間內達成任務,但是這些成員仍一再決定不用討論,直接開始進行,似乎覺得任務只需要快速與衝勁,沒想要嘗試商討其他可行策略。 **三、團體氣氛：** 參加執行的成員因一心想求快速而顯得急切;但其他成員卻因無參與機會而顯得有些沉悶;團體氣氛出現場內熱、場外冷的兩個極端... **四、時間掌握：** 成員共進行五次挑戰，第一次未完成(3 分鐘)；第二次完成任務(1 分 28 秒)，之後開始追求速度上的突破；第三次完成(1 分 3 秒)第四次由於闖關時間超過自我預定時間(50 秒)就要求放棄重來；第五次 41 秒即達成任務。 **五、團體目標達成度：** 在五次挑戰中，成員第二次就已成功達成目標，接下來雖一次次在時間上有突破，看來是不斷進步；但因為本次團體的參與者僅限於一半的成員；另一半成員幾乎都在一旁觀看，沒機會嘗試；因此

	評估團體目標未能充分落實在每個成員身上。 **六、整體團體活動成效評估：**□有待改善 ■尚可□佳□良好
特殊紀錄	一、S、U、C、K、N…等平時較強勢獲較積極的成員為本次任務的主要進行者。 二、第四次團體中勇敢表達未被尊重的成員W,也晉升參與者行列中。
檢討修正	一、本次活動感覺仍受限於道具有限,造成部分成員無法實際參與挑戰,只能在一旁觀看，顯得沒有參與感。而參與其中的成員因為專注在挑戰中，只想到要更好的成績，似乎也未能体貼到讓其他還沒參與到的成員試試看。 二、建議在大型團體中儘量不要進行此活動,若仍要進行,則須考慮增加活動道具與協同領導者,以利所有成員投入參與。

七、第七次團體

團體主題	反思與整理－檢視過去創造美好未來
團體目標	一、以「音樂」作為媒介，催化成員對「過去的自己」與「未來的自我期許」進行深度反思。 二、期待成員看見自己在過去經驗中的「自我限制」,反思如何到達「美好未來」。
內容分析	筆者在本次團體安排「然後怎樣」與「外面」兩首歌曲（詳見附件）作為催化媒介。歌曲是筆者過去教學經驗中粹選出的歌曲，歌詞意境貼近本校學生經驗，因此期待能催化成員情緒感受，進而深刻反思自我。 第一首指出學生過去因為貪玩迷途而走到感化教育的歷程;第二首則描述學生在校中引頸企盼能早日重獲自由返家，但又對自己是否真已準備好回歸社會的能力有所擔心的心聲。
團體評估	**一、團體規範:** 所有成員都能遵守「出現」、「專心」、「注意安全」、「開明態度」&「說真話」。 **二、成員互動與團體動力：** 本次活動，領導者特別與成員一起圍圈席地而坐，並在開始聆聽歌曲的過程中,跟著音樂一起哼唱(企圖以行動引導成員也跟著哼唱，以求更快進入歌曲意境，並因此鬆脫成員原有束縛與防衛…)。 觀察到成員對於領導者為加速催化的示範動作，一開始感到新鮮有趣而紛紛以眼神與微笑彼此交流…；但領導者刻意忽略並繼續示範認真投入歌曲的行動，成員們逐漸能跟著一起投入歌曲中，並

	自在地跟著一起哼唱起來（成功進入領導者刻意營造與預期狀態）。 在歌曲第一次播完後，領導者主動再放一次讓大家聽得更清楚；第二次播完後,成員出現「可不可以再聽一次」的主動要求，領導者也因此前後播放了數次，可以感受到成員們的投入。 音樂暫停後的引導討論時間，領導者先從「最有感覺的歌詞」開始發問，並先示範分享。觀察到一些成員能以較簡短方式回應出歌曲中帶給自己感動的歌詞時，領導者再加深問題,詢問成員感動「原因及被引發的感覺」，成員也能進一步說出更多的自身經驗與感受。領導者在每位成員分享完，都簡要整理重述成員分享重點，並予同理支持與正向回饋；企圖藉此過程讓成員的經驗分享，更深刻地對團體產生其他的影響效果，並持續加溫團體分享的氣氛…。 在分享討論過程中，成員都能專注又安靜的聆聽別人的分享，並在領導者邀請給予回饋時，願意開放地給夥伴提供情緒支持或意見回饋，團體成員的互動良善、連結緊密，團體動力強大。 三、團體氣氛: 成員們一開始因為看到要聽音樂很興奮,在領導者刻意示範如何投入歌曲而跟著哼唱時，成員似乎覺得很新鮮有趣，也讓團體氣氛因領導者先卸下防衛而變得更輕鬆；成員漸漸地都能跟著一起融入情境中(一起哼唱)，團體氣氛因成員投入而凝聚。 當歌曲成功引發成員回顧自己「為何而來」的歷程與反思自己未來將「從何而去」的自我準備與擔心時,團體氣氛變得有些沉重(從成員表情態度不再是一貫的嬉皮笑臉，而是變得若有所思，可以感受到成員們各自進入了專屬其個人的獨特感受中…)。 歌曲欣賞與討論過程中，氣氛一直保持溫馨融洽、安全開放。 **四、時間掌握：** 本次團體有兩節課時間，讓成員有充分時間進入歌曲意境中，接著慢慢醞釀出個人的情緒感受，然後對自我進行深刻反思，最後進行充分地討論，可以說是本方案中時間掌握最好的一次。 **五、團體目標達成度：** 成功引導成員投入歌曲意境,也成功催化成員情感並進行深刻反思,最後團體成員能夠一起開放的討論與抒發感受;目標成功達成。 **六、整體團體活動成效評估：**□有待改善□尚可□佳■良好
特殊紀錄	一、A在本次團體中被領導者邀請而率先發言分享，在眾人面前揭露自己的真實感受；不僅是A個人的大突破也同時催化了其他成員後續的發言行動如同漣漪效應似接二連三發生。

	二、連一向習慣靜默的Z在本次活動中也出現自發性的抒發與回饋。 三、許多成員在本次都能自發輪流回饋，突破以往很少分享的限制。
檢討修正	一、因為「聽音樂」、「唱歌」是本校學生平時休閒喜歡從事的活動，L從本次經驗觀察到音樂非常適用於帶領本校學生的團體，可以作為相當有效的催化劑。 二、本校大多數學生不習慣在公開討論中完整表達自己看法，通常都以簡短語句回應明確的問題答案，問題若不夠明確，通常可能得到學生「不知道」的回應。 三、本次透過催化引導，由淺而深的問題設計，感覺多數成員都能有所突破；最後在反思札記中，也觀察到很多成員能繼續延伸活動效應，更深刻地反思個人生命經驗的感觸。 四、承上，筆者認為本次活動設計形式也很適合用來培養訓練本校學生的分享與表達能力。
備註	一、筆者過去也曾將兩首歌曲應用在課堂中，只要能成功引導學生融入歌曲，課堂中通常也能引起學生共鳴。唯在教室中的硬體設施與活動形式都受限，連帶也影響成員在討論時能夠自我開放的程度；本次應用在團體中，效果顯然更好。。 二、承上，因為團體中互動形式與氣氛都比課堂中更為安全，更容易卸下防衛，自然能更有效催化成員情緒感受。而當成員能夠有所感覺、又不防衛時，自然也能熱烈討論。

八、第八次團體

團體主題	「雪花飄飄」與「有色眼鏡」
團體目標	一、以兩個體驗活動，引導成員正視並反思自己在人際溝通互動中易有的盲點與限制，以促進成員從「認知」到「行動」上的突破)。 二、期待成員藉此學到如何與人更有效溝通以及避免先入為主。
內容分析	一、「雪花飄飄」強調「雙向溝通」的重要性。 二、「有色眼鏡」警惕成員避免因「先入為主」而「畫地自限」。
團體評估	**一、團體規範:** 所有成員都能遵守「出現」、「專心」、「開明態度」&「說真話」；而本次活動中因為沒有危險性故不需特別實踐「注意安全」。 **二、成員互動與團體動力：** 第一個體驗活動,成員因對任務感到新鮮也對結果感到好奇，所以都能認真投入；再加上全部成員都必須一起動作，過程中要自己跟上領導者的口語指令，所以都能保持專心投入的態度。

	第二個體驗活動，由於活動道具富有趣味性，成功吸引成員注意也讓成員都投入活動。 在兩個體驗活動過程中，對於領導者適時的提問，成員都能正確的歸納出活動寓意與目的，並在新嘗試中有所突破，團體動力凝聚並正向提升。 **三、團體氣氛:** 由於本次活動在教室舉行，活動性質與內容設定領導者為主要示範引導角色，成員為受教學習角色；因此團體氣氛不比前幾次自由，但在進行過程中整體氣氛是愉快與熱絡。 **四、時間掌握：** 本次團體只有一節課時間，因為要進行兩個活動，在時間有限前提下，每個活動體驗時間與再體驗次數都必須控制。領導者最後順利進行完兩個活動，但開放的再體驗機會則都只有一次。 **五、團體目標達成度：** 兩個體驗活動中，成員對領導者的提問都能正確歸納出活動寓意與目的，並在新嘗試中有所突破；團體動力凝聚並正向提升，目標成功達成。 **六、整體團體活動成效評估：**□有待改善□尚可□佳■良好
特殊紀錄	多數成員在本次討論中能主動自在地發表意見，判斷本團體的開放度已由團體情境延伸轉化到成員一般日常生活情境中；連帶也使得成員在班級中的回饋與分享能力提升。
檢討修正	建議爾後可以將兩個活動分為兩節課進行，一節課進行一個主題，活動效果應該會更深刻。

九、第九次團體

團體主題	延色世界(白化症患者寫下精彩人生紀錄片欣賞)
團體目標	一、讓成員專注觀賞影片，進而能深入思考自我現況與未來展望。
內容分析	影片內容為一位白化症患者如何克服先天限制、積極實現自我的生命故事。藉此影片期待讓成員透過如此勵志楷模，思考自己的人生與未來。
團體評估	**一、團體規範:** 所有成員都能遵守「出現」、「專心」、「開明態度」&「說真話」；而本次活動中因無危險性不需特別實踐「注意安全」。

	二、成員互動與團體動力： 因紀錄片主角是領導者大學最要好的朋友，在影片觀賞前領導者先簡介影片主角與領導者的深厚關聯，藉此拉近影片與成員的距離；又紀錄片中亦有領導者的片段，也成功引起成員的好奇與注意，有助於成員更認真投入影片觀賞中。 **三、團體氣氛:** 由於本次活動在教室舉行，活動性質是靜態的影片觀賞，因此成員的氣氛為專注與安靜。 **四、時間掌握：** 領導者先以簡介暖身使用約 10 分鐘；與成員進行對於白化症或其他影片疑問之問答約 5 分鐘；影片長度約 25 分鐘；最後簡要引導成員反思方向，交代書寫心得約 5 分鐘；時間掌握恰當。 **五、團體目標達成度：** 成員在過程中都能主動提問、專心觀賞影片；而在成員的心得書寫中，也可以看到成員的深刻反思與收穫，團體目標達成。 **六、整體團體活動成效評估：**□有待改善□尚可□佳■良好
特殊紀錄	一、成員0前一日與教導員因誤會發生口語衝突，態度不佳；本節課在教室外接受處罰訓誡，未參加本次活動。
檢討修正	一、根據經驗影片也是受本校學生歡迎的活動方式，但一定要先引起學生專心觀看的動機；否則部分成員可能會因先入為主的判斷，認為影片無聊而未認真觀賞。 二、筆者先簡介對於影片主角的認識，讓影片與成員現實生活的連結加深，引發好奇與期待，提高成員專注影片觀賞的動機。 二、成員在個人反思心得中，有很多令人感動的分享，若能有機會進行團體分享討論，判斷也能帶來連鎖的動力效應。

小結

綜觀九次的團體歷程，前三次任務難度較低，主要目標是讓成員體會「團體」感覺及「團結合作」重要性。活動設計主要是讓所有成員都參能參與其中，因此必須所有成員都完成了，任務才會完成；成員也因為都能參與其中(不論主動被動)，而能深刻體驗到「團結合作」的重要性。

第四到六次的團體任務難度提高，主要目標是讓成員協調出最佳的合作模式，並發揮創意、集思廣益，以求達成任務的最佳成績。這類活動並未設定成員該以何種合作模式完成任務，完全開放了彈性，交由成員自己去安排與發揮。因此成員們需要打破既定的互動模式以及突破自我角色限制，重新找到每個人在團體中可以發揮的適當角色位置，然後才能透過所有人的分工合作、各司其職，讓每個成員都對團體任務作出最大貢獻以創造最好成績…。但是筆者卻觀察到團體成員無法在這三次的任務中達成理想中的目標，甚至還因任務執行方式的彈性大，反而使得部分成員成為團體中的游離份子，不但未能投入活動，甚至還出現置身事外，聊天嬉鬧等情形…。

筆者反思前述瓶頸，推測可能與成員習慣校內僵化的生活模式有關－學生每天都在統一制式的生活作息與活動安排中生活，已經習慣凡事被安排好，每個人的角色任務很固定，沒有多大的選擇彈性，每天照表操課即可。因此成員已習慣扮演「被設定好」的角色任務，臨時要他們突破僵化生活習慣與模式－在活動中透過協商以重新分派每個人的角色任務，在短時間內顯得不容易，對團體中一向被動的消極或弱勢成員恐更不容易。 前述限制下，筆者觀察到約有半數成員都還停留在只能「認知」到「主動溝通協調」在活動中的重要，但真正在「行動實踐」上有所突破的成員有限。

又筆者評估成員在本方案執行時間內，成員恐未能有充分時間突破上述瓶頸，因此修正了接下來的團體方案內容與目標，期待利用剩下三次團體，積極促進成員反思「團體中的自我角色」，並將學習到的人際溝通技巧與與實際生活經驗作連結。期待藉此深化成員在團體中的學習效果，並激勵成員未來能更勇敢地追求自我突破。

首先，鑑於學生平時喜歡聽歌，因此以音樂為催化媒介，引導成員看見過去經驗中的「自我限制」。接著針對成員這段期間未能更加突破的人際技巧限制，設計兩個體驗活動，清楚指出成員的可能瓶頸，以利成員自我突破。最後，透過影片欣賞，讓成員看到有先天限制的人，可以如何勇敢地克服限制，認真活出精采人生；並在最後一次團體中交代回家作業，要每個成員反思這段時間內的自我觀察與對夥伴的觀察，分別送出四個禮物，一個送給自己，三個送給團體中的夥伴…。

總括而言，團體方案最後順利完成。雖在其中因遭遇瓶頸而修正了部分內容與目標，但這些瓶頸十分值得省思借鏡。建議爾後欲對這群少年進行探索團體活動，最好將團體成員人數控制在 8-12 人，因為如此領導者才能充分關照到每位成員，也才能讓每個成員都有充分參與的機會。若團體還是必須要一個班級為單位(人數這麼多)，則建議一定要安排協同領導者或觀察員，以提供必要協助，如此一來也能確保團體在實際操作後，有足夠人力能讓領導者視情況彈性調整活動進行方式。

第二節　　團體方案研究成果分析

壹、實驗組與對照組基本資料分析

由於矯正學校基於戒護安全考量，對學生日常作息與行動自由有一套標準化的安排與管理制度，使得本研究採取「隨機取樣」將遭遇諸多限制，因此筆者採取「立意取樣」，在筆者任教的三個班級中，選定在方案實施期間，成員的組成將會「最小變動」的「技能檢定班」作為實驗組。

因為實驗組為非隨機樣本，所以筆者將也可能會造成樣本在依變項上分數變化的變項歸納出來，分別為「年級」、「輔導老師」、「輔導課程」與「參加技訓與否」四個變項。由於這四個變項在實驗過程中可能會影響依變項變化，因此筆者就依據這些變項在本校中的可能屬性，分別安排對照組與實驗組同時進行施測，藉由實測結果的交叉比較來確立實驗效果。意即證明「優勢觀點為基礎之探索教育團體」對受感化教育少年的「權能程度」發生什麼影響，及上述四個變項上的基本差異是否真的對「權能程度」造成影響。

以下先以表格呈現四組對照組與實驗組的在不同變項上的屬性差異，接著分別討論這些變項上的屬性差異，將可能如何對樣本的權能程度(量表分數)造成影響。最後，再說明筆者將如何透過不同組間的量表結果比較，來排除這些變項上的不同屬性，對依變項造成顯著影響，以澄清實驗效果。

表 四-1 實驗組與四組對照組在不同變項上的屬性差異

	組別	班級	年級	輔導老師	輔導課程	技訓班
1	**實驗組**	信班	10	L/R	探索教育團體	汽車修護
2	**對照組 A**	勇班	11	L/R	生命教育	普通高中
3	**對照組 B**	智班	11	L/R	生命教育	普通高中
4	**對照組 C**	儉班	10	專任一	生涯規劃	機車修護
5	**對照組 D**	善班	10	專任二	生涯規劃	電腦

(L/R=團體領導者/研究者)

一、「班別」：

由於各班「管教小組」－導師、教導員、輔導老師，由不同人所組成；而由於各班管教小組成員的個別差異，直接造成各班級在「班級經營」與「管教模式」上的根本差異。筆者假設不同管教小組所營造的班級風氣，可能對於樣本在本實驗中的依變項－權能程度分數變化上造成差異。

因此，本研究將實驗組與另外四班對照組之「前測分數」先進行分析比較，說明不同「班別」是否造成樣本在權能分數上有顯著差異。

二、「輔導課程」與「輔導教師」

由於「輔導課程」為矯正教育中的一項重要措施，筆者假設不同輔導課程內涵可能對樣本的權能程度產生影響；「輔導教師」為輔導課程實施者，也可能對樣本在權能分數上造成影響。

因此筆者將自己任教的另外兩班也納入當作對照組，在實驗期間，實驗組班級輔導課程時間安排實驗處遇－「優勢觀點為基礎之探索教育團體」，而另兩組對照組班級則實施該班原本的輔導課程－生命教育。筆者將先比較三組「前測分數」以觀察在實驗處遇前是否有差異；然後比較實驗處遇結束後，各組權能分數上的變化情形。由於本研究在「後測」兩個月之後將再進行一次「追蹤測」，為能更準確測量團體方案的延續效果，筆者在追蹤測前的兩個月期間，將在三組的輔導課程時間，統一實施內容相同的引導反思課程，以期更直接觀察出實驗方案是否有延續效果。

對於不同「輔導教師」可能造成的影響，筆者則將本校另外兩班技訓班也納入作為對照組，藉由比較實驗組與這兩組的「前測分數」來觀察樣本是否存在差異。然後藉由「前、後測分數變化」來檢視「輔導老師」的影響。

三、「是否參加技訓班」：

由於「技能訓練」為本校一項重要的特別處遇措施，學生參訓一年，期間接受一

套完整的技能訓練課程，包含學科與術科－教導學生的特殊專業知識與實作技能，學生在技訓班中將比其他普通班相對辛苦努力付出，並在受訓一年後於校內參加丙級技術證照考試，順利通過者就能獲得丙級證照。

如上之故，筆者假設技訓班學生在參訓期間通常能經驗到個人努力付出與獲得收穫之正向經驗與成就感,使得個人外在掌控力及自我效能可能相對較高。

上述三組技訓班（包含實驗組）,在實驗開始前已接受近七個月的技能訓練(9808-9903),筆者假設「參訓」可能影響權能量表上的得分，因此將分別觀察實驗組與另兩組「技訓班」對照組，及實驗組與另兩組「普通班」對照組，在「前測分數」、「權能分數前、後測分數變化」、與「權能分數前、追蹤測分數變化」的差異，以釐清「參訓與否」是否影響權能程度變化。

貳、「增強權能量表」結果分析

一、各組三次施測之「總分得分」與「得分變化」情形

筆者將各組三次施測結果的描述統計量整理如下表四-1，另將各組各次的「總分平均數」變化情形以圖示方式呈現如下圖四-1。以下依組別作摘要說明各組變化情形：

1.「實驗組」:三次得分明顯呈現持續穩定上升趨勢。

2.「對照組 A」:三次得分亦持續上升，但上升幅度小;「追蹤測」幅度大於「後測」。

3.「對照組 B」:「後測」得分上升,「追蹤測」因班級重大違規事件未施測。

4.「對照組 C」:「後測」得分上升,「追蹤測」得分下降，但仍高於「前測」。

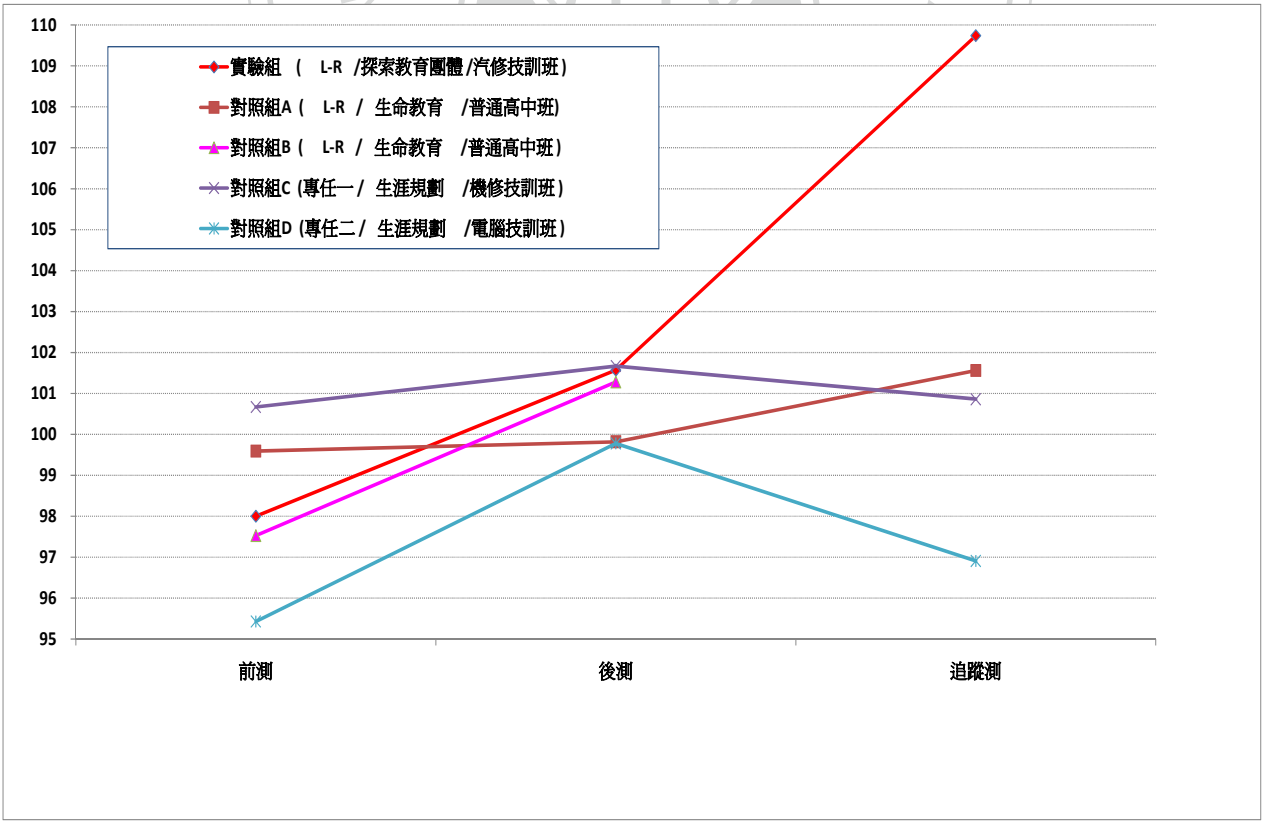
5.「對照組 D」:「後測」得分上升,「追蹤測」得分下降，但仍高於「前測」。

表 四-2 各組三次施測之描述統計量

組別	描述統計量	前測	後測	追蹤測
實驗組	樣本數	23	23	23
	平均數	98.00	101.57	109.74
	最小值	79	79	85
	最大值	124	133	136

對照組A	樣本數	22	22	18
	平均數	99.59	99.82	101.56
	最小值	80	74	72
	最大值	117	131	136
對照組B	樣本數	15	18	違規事件未施測
	平均數	97.53	101.28	
	最小值	83	80	
	最大值	114	121	
對照組C	樣本數	21	21	21
	平均數	100.67	101.67	100.86
	最小值	76	87	77
	最大值	117	117	121
對照組D	樣本數	23	23	23
	平均數	95.43	99.78	96.91
	最小值	58	74	55
	最大值	118	127	118

圖 四-1 各組三次施測之「總分平均數」變化情形



小結

從各組「『權能總分』變化趨勢」上來看，可凸顯出「實驗組」的變化趨勢明顯呈現持續上升趨勢，由此可說明「實驗處遇」對於「增強權能」有正向穩定的影響效果。

其中，將實驗組與對照組C、D的變化趨勢進行比較，應可排除「參加技訓與否」對成員「增強權能」的影響；將實驗組與對照組A、B、C、D的變化趨勢進行比較，發現「不同輔導老師」可能對成員「增強權能」會帶來影響，但影響效果沒有實驗處遇明顯；將實驗組與對照組A、B、C、D的變化趨勢進行比較，應可排除「不同輔導課程」對成員「增強權能」的影響。

二、各組「前測」、「後測」與「追蹤測」分數無母數檢定分析

由於本研究中樣本母群特性未知，且各組皆為小樣本(n≦30)，因此筆者選用「無母數檢定」作為分析方法；分別檢驗各組樣本在「實驗前」是否存在顯著差異，及各組樣本在「實驗結束」與「兩個月後」是否發生顯著差異。分別說明如下：

(一)實驗前－各組權能程度大致無顯著差異

筆者將實驗組與四組對照組「前測」分數分別進行「無母數檢定(二個獨立樣本－Mann-Whitney U 統計量檢定)」，發現實驗組與各對照組在實驗前，「增強權能」分數大致無顯著差異；只有與對照組B「社會政治權能」分數有顯著差異，及與對照組C「社會自我肯定」有顯著差異。詳細說明如下：

1. 實驗組與各對照組在「總分」上無顯著差異，見下表四-2、四-3、四-4及四-5。
2. 實驗組與對照組A、D在「八個分量表分數」上無顯著差異，見下表四-2及表四-5。
3. 實驗組與對照組B「社會政治權能」分數差異達顯著，其餘「七個分量表」分數無顯著差異，見下表四-3。
4. 實驗組與對照組C「社會自我肯定」分數差異達顯著，其餘「七個分量表」分數無顯著差異，見下表四-4。

表 四-3 實驗組&對照組 A—「前測分數」無母數獨立樣本檢定

	增強權能	自我效能與內控	外在掌控力	人際溝通技巧	人際自我肯定	社會自我肯定	社會政治資源與影響	社會政治權能	社會政治行動
Mann-Whitney U 統計量	191.500	204.500	166.500	187.500	176.500	182.000	174.500	158.500	182.500
Z 檢定	-.408	-.066	-1.073	-.528	-.834	-.675	-.862	-1.309	-.663
精確顯著性（雙尾）	.692	.953	.290	.608	.417	.508	.396	.196	.519

表 四-4 實驗組&對照組 B—「前測分數」無母數獨立樣本檢定

	增強權能	自我效能與內控	外在掌控力	人際溝通技巧	人際自我肯定	社會自我肯定	社會政治資源與影響	社會政治權能	社會政治行動
Mann-Whitney U統計量	159.500	155.500	132.500	137.000	139.500	125.000	131.500	105.000	113.000
Z 檢定	-.389	-.514	-1.203	-1.107	-1.033	-1.497	-1.248	-2.066	-1.825
精確顯著性（雙尾）	.706	.616	.235	.276	.308	.139	.218	.039	.069

表 四-5 實驗組&對照組 C—「前測分數」無母數獨立樣本檢定

	增強權能	自我效能與內控	外在掌控力	人際溝通技巧	人際自我肯定	社會自我肯定	社會政治資源與影響	社會政治權能	社會政治行動
Mann-Whitney U統計量	186.500	231.000	231.500	184.500	235.500	144.000	213.000	193.500	218.000
Z 檢定	-1.294	-.249	-.237	-1.411	-.145	-2.358	-.678	-1.153	-.574
精確顯著性（雙尾）	.200	.810	.819	.162	.892	.018	.505	.254	.574

表 四-6 實驗組&對照組 D—「前測分數」無母數獨立樣本檢定

	增強權能	自我效能與內控	外在掌控力	人際溝通技巧	人際自我肯定	社會自我肯定	社會政治資源與影響	社會政治權能	社會政治行動
Mann-Whitney U統計量	232.000	251.500	219.000	250.500	237.500	230.000	238.000	238.500	204.500
Z 檢定	-.715	-.287	-1.008	-.316	-.610	-.776	-.589	-.583	-1.367
精確顯著性（雙尾）	.482	.780	.319	.758	.552	.445	.562	.567	.176

(二)實驗後－各組「總分」變化未達顯著；「實驗組」、「對照組 A」、「對照組 D」之「分量表」變化達顯著

筆者將各組「前、後測」分數分別進行「無母數檢定(二個相關樣本－Wilcoxon符號等級檢定)」，發現實驗後各組增強權能「總分」變化均未達顯著差異。但「實驗

組」、「對照組 A」、「對照組 D」其中幾個分量表分數變化達顯著差異。分別說明如下：

1. 實驗組－「人際溝通技巧」變化達顯著差異，如下表四－7 所示。

表 四-7 實驗組「前、後測」分數 無母數兩個相關樣本檢定

	增強權能 後測 -前測	自我效能與內控後測 -前測	外在掌控力 後測 -前測	人際溝通技巧 後測 -前測	人際自我肯定 後測 -前測	社會自我肯定 後測 -前測	社會政治資源與影響 後測 -前測	社會政治權能 後測 -前測	社會政治行動 後測 -前測
Z 檢定	-1.596(a)	-1.002(a)	-.048(a)	-1.975(a)	-1.989(a)	-1.669(a)	-1.662(a)	-1.533(a)	-.775(a)
精確顯著性（雙尾）	.113	.325	.970	.050	.057	.110	.099	.128	.466
點機率	.001	.001	.008	.004	.008	.011	.004	.006	.017

a. 以負等級為基礎。 b. Wilcoxon 符號等級檢定。

2. 對照組 A－「人際自我肯定」變化達顯著差異，如下表四－8 所示。

表 四-8 對照組 A「前、後測」分數 無母數兩個相關樣本檢定

	增強權能 後測 -前測	自我效能與內控後測 -前測	外在掌控力 後測 -前測	人際溝通技巧 後測 -前測	人際自我肯定 後測 -前測	社會自我肯定 後測 -前測	社會政治資源與影響 後測 -前測	社會政治權能 後測 -前測	社會政治行動 後測 -前測
Z 檢定	-.355(a)	-.345(a)	-.597(a)	-.608(a)	-2.976(a)	-.871(a)	-.231(a)	-.852(b)	-1.234(b)
精確顯著性（雙尾）	.733	.745	.575	.602	.003	.366	.849	.440	.240
點機率	.006	.009	.014	.026	.001	.008	.018	.046	.015

a 以負等級爲基礎。b 以正等級爲基礎。c Wilcoxon 符號等級檢定

3. 對照組 B「總分」與「各分量表」分數變化均未達顯著差異，如下表四-9 所示。

表 四-9 對照組 B「前、後測」分數 無母數兩個相關樣本檢定

	增強權能 後測 -前測	自我效能與內控 後測 -前測	外在掌控力 後測 -前測	人際溝通技巧 後測 -前測	人際自我肯定 後測 -前測	社會自我肯定 後測 -前測	社會政治資源與影響 後測 -前測	社會政治權能 後測 -前測	社會政治行動 後測 -前測
Z 檢定	-1.666(a)	-1.334(a)	-1.142(a)	-.678(a)	-.318(a)	-.642(a)	-.479(b)	-2.784(a)	-1.235(a)
精確顯著性（雙尾）	.099	.195	.267	.561	.807	.583	.687	.004	.230
點機率	.003	.002	.005	.034	.068	.049	.039	.001	.003

a 以負等級爲基礎。b 以正等級爲基礎。

4. 對照組 C「總分」與「各分量表」分數變化均未達顯著差異，如下表四-10 所示。

表 四-10 對照組 C「前、後測」分數 無母數兩個相關樣本檢定

	增強權能 後測 -前測	自我效能與內控 後測 -前測	外在掌控力 後測 -前測	人際溝通技巧 後測 -前測	人際自我肯定 後測 -前測	社會自我肯定 後測 -前測	社會政治資源與影響 後測 -前測	社會政治權能 後測 -前測	社會政治行動 後測 -前測
Z 檢定	-.411(a)	-.938(a)	-.921(a)	-.517(a)	-.466(a)	-1.524(b)	-.968(a)	-.554(b)	-.442(b)
精確顯著性（雙尾）	.694	.360	.371	.628	.684	.137	.349	.633	.661
點機率	.006	.005	.007	.014	.007	.008	.004	.038	.002

a 以負等級爲基礎。b 以正等級爲基礎。c Wilcoxon 符號等級檢定。

5. 對照組 D「人際溝通技巧」、「社會政治資源與影響」達顯著差異，如表四－11 所示。

表 四-11 對照組 D「前、後測」分數 無母數兩個相關樣本檢定

	增強權能 後測 -前測	自我效能與內控 後測 -前測	外在掌控力 後測 -前測	人際溝通技巧 後測 -前測	人際自我肯定 後測 -前測	社會自我肯定 後測 -前測	社會政治資源與影響 後測 -前測	社會政治權能 後測 -前測	社會政治行動 後測 -前測
Z 檢定	-1.364(a)	-1.496(a)	-.244(b)	-2.166(a)	-1.442(a)	-.221(a)	-2.202(a)	-.928(b)	-.683(a)
精確顯著性（雙尾）	.179	.139	.816	.030	.160	.842	.027	.375	.504
點機率	.003	.002	.006	.001	.008	.010	.001	.011	.007

a 以負等級爲基礎。b 以正等級爲基礎。c Wilcoxon 符號等級檢定。

（三）實驗結束兩個月－實驗組在「總分」與「七個分量表分數」變化均達顯著差異

藉「追蹤測」結果來檢視實驗效果是否能延續。將各組「前、追蹤測」分數分別進行「無母數檢定(二個相關樣本－Wilcoxon 符號等級檢定)」。將結果分述如下:

1. 實驗組追蹤測「總分」與「各分量表（除「社會政治行動」外)」變化達顯著差異，如下表四－12 所示。

表 四-12 實驗組「前、追蹤測」分數 無母數兩個相關樣本檢定

	增強權能	自我效能與內控	外在掌控力	人際溝通技巧	人際自我肯定	社會自我肯定	社會政治資源與影響	社會政治權能	社會政治行動
Z 檢定	-3.881(a)	-3.175(a)	-2.133(a)	-2.954(a)	-2.269(a)	-3.391(a)	-3.533(a)	-2.860(a)	-1.389(a)
精確顯著性(雙尾)	.000	.001	.031	.002	.025	.000	.000	.004	.166
點機率	.000	.000	.000	.001	.004	.000	.000	.001	.001

a 以負等級為基礎。b 以正等級為基礎。c Wilcoxon 符號等級檢定

2. 各組對照組追蹤測「總分」與「各分量表得分」，與實驗前相比，變化均未達顯著，如下表四－13、表四－14、表四－15 所示。

表 四-13 對照組 A「前、追蹤測」分數 無母數兩個相關樣本檢定

	增強權能	自我效能與內控	外在掌控力	人際溝通技巧	人際自我肯定	社會自我肯定	社會政治資源與影響	社會政治權能	社會政治行動
Z 檢定	-.190(a)	-.260(b)	-.388(b)	-.321(b)	-2.675(b)	-.299(b)	-.040(a)	-1.100(a)	-1.208(a)
精確顯著性(雙尾)	.862	.807	.722	.829	.010	.703	.959	.339	.293
點機率	.009	.007	.011	.037	.004	.010	.018	.051	.039

a 以負等級為基礎。b 以正等級為基礎。c Wilcoxon 符號等級檢定

表 四-14 對照組 C「前、追蹤測」分數 無母數兩個相關樣本檢定

	增強權能	自我效能與內控	外在掌控力	人際溝通技巧	人際自我肯定	社會自我肯定	社會政治資源與影響	社會政治權能	社會政治行動
Z 檢定	-1.666(a)	-1.334(a)	-1.142(a)	-.678(a)	-.318(a)	-.642(a)	-.479(b)	-2.784(a)	-1.235(a)
精確顯著性(雙尾)	.099	.195	.267	.561	.807	.583	.687	.004	.230
點機率	.003	.002	.005	.034	.068	.049	.039	.001	.003

a 以負等級為基礎。b 以正等級為基礎。c Wilcoxon 符號等級檢定

表 四-15 對照組 D「前、追蹤測」分數 無母數兩個相關樣本檢定

	增強權能	自我效能與內控	外在掌控力	人際溝通技巧	人際自我肯定	社會自我肯定	社會政治資源與影響	社會政治權能	社會政治行動
Z 檢定	-.411(a)	-.938(a)	-.921(a)	-.517(a)	-.466(a)	-1.524(b)	-.968(a)	-.554(b)	-.442(b)
精確顯著性(雙尾)	.694	.360	.371	.628	.684	.137	.349	.633	.661
點機率	.006	.005	.007	.014	.007	.008	.004	.038	.002

a 以負等級為基礎。b 以正等級為基礎。c Wilcoxon 符號等級檢定

小結

實驗結束兩個月後，「實驗組」在增強權能量表得分上的變化均達顯著差異（除「社會政治行動」外）；與在「後測」時僅「人際溝通技巧」變化達顯著之結果相比，顯示「實驗成效」不但延續還發揮加乘效果。而各對照組之「追蹤測」結果則顯示，對照組樣本「權能程度」四個月後未能顯著改變。雖「後測」時「對照組 A」及「對照組 D」，曾分別在「人際自我肯定」、「人際溝通技巧」與「社會政治資源與影響」上顯著改變，但「追蹤測」顯示上述改變在兩個月後又回到原來狀態，改變效果並未能延續。

參、「質化資料」結果分析

一、質化資料內涵

本團體方案所蒐集的質化資料是成員在團體歷程中的各次反思自陳報告，也就是每次團體活動結束成員的「回家作業」－成員必須在每次活動後進行自我反思，並在「活動心情札記」中紀錄下當次活動心得與收穫。

依研究者原設計是想讓成員開放、不設限的自由書寫，但從研究者一、兩次成員札記內容的閱讀回饋經驗中，發現部份成員書寫的內容簡短且深度有限，似乎對於反思方向與自我心得整理感到困難。研究者判斷部份成員自我反思與整理能力都還在待開發與培養階段，為使「活動心情札記」之功能更有效發揮－協助成員的反思能夠更深入，分享能夠更豐富，研究者在第三次反思札記書寫之前，發給成員「結構式」的引導問題－提供成員幾個未來在團體中可以觀察與反思的方向；另外領導者也在後續

的團體中，視情況製作學習單，以引導成員對當次活動進行更深刻思考，期待能提升成員反思能力，也深化活動學習效果。成員在本次團體中共完成了以下幾項紀錄，詳見下表四-16。

表 四-16 團體過程中各項自陳紀錄

	種類	可觀察之內涵
1	活動報名表	參與動機、準備狀態
2	各次「活動心情札記」	活動參與之觀察、自我覺察與收穫
3	「渡毒龍潭」學習單	活動參與之觀察、自我覺察與收穫
4	「交通阻塞」學習單	活動參與之觀察、自我覺察與收穫
5	「終極密碼」學習單	活動參與之觀察、自我覺察與收穫
6	「創造美好未來」學習單	連結與反思個人生命經驗
7	「學習單繳交情形」自我檢核表	團體參與歷程自我反思
8	「四個禮物」學習單	回饋分享能力與自我覺察
9	「我的收穫」學習單	團體後個人收穫與未來展望

以上這些反思內涵，反應出個別成員不同階段中的自我覺察、想法感受與內在動力…等；從中也透露出成員在「增強權能」程度上的變化情形。

二、質化資料分析方式

在本篇研究中，筆者將質化資料設定為用來佐證與補充「增強權能」量化資料的證據。因此研究者的處理方式如下：將所有成員「反思手札」內容中摘錄出來的文字敘述進一步編碼分類整理，歸納出成員在團體中有哪些「學習收穫」。然後將這些「學習收穫」對照「增強權能」內涵，明確指出呈現了哪些層面的「權能感」。

筆者對「權能感」概念的定義，主要參考宋麗玉（2006）綜合文獻關於「增強權能」概念界定後的綜合定義；筆者將之整理分類，作為本篇研究質化資料判讀之參考架構；其中擷取宋麗玉(2006)在權能量表中使用的問項與宋(2009)在著作中對增強權能的具體描述，以作為筆者分析質化資料是否展現權能感之具體指標，如下表四-17：

表 四-17 筆者對「增強權能」概念定義與判斷依據（整理自宋麗玉，2006，2009。）

層面	向度	具體展現方式
個人層面	一、自我效能與內控	1.擁有自尊、自我效能和掌控感
		2.能夠訂定目標
		3.肯定自己能力並採取具體行動達成目標
		4.覺得與所處環境有良好適配度
	二、外在掌控力	1.對生活有把握
		2.生命掌握在自己手裡
		3.感覺受重視
人際層面	三、人際溝通技巧	1.具備與人溝通的知識/技巧
		2.能夠與他人形成夥伴關係
		3.能清楚表達自己想法
		4.與他人意見不同時能溝通協調
	四、人際自我肯定	1.與他人互動時能夠自我肯定
		2.與他人意見不一致可以保持平靜
		3.有勇氣面對困難
		4.有需要時會向人求助
社會政治層面	五、社會自我肯定	1.只要對的事情,敢向權威挑戰
		2.堅持自認為對的事,即使別人不同意仍堅持下去
		3.當有人遭受不平,敢表達不滿聲音
		4.敢公開表達不同意見
	六、社會政治資源與影響力	1.自覺對他人有影響力
		2.自覺得到他人尊重
		3.自認可以改變所處環境
	七、社會政治權能	1.人們一起努力可以改變社會環境
		2.人們應試著以他們想要的方式過日子
		3.肯定團結的重要性
		4.採取行動行動就有可能解決社會問題
	八、社會政治行動	1.同時能考慮別人的需求或自己的責任
		2.願意為維持公義採取行動

三、質化資料分析

筆者在整理每位成員的反思札記時發現,每位成員的學習內涵會隨著「團體歷程」產生不同層面聚焦；意即不同「團體階段」之任務與目標，促成不同「團體動力」的發生，也直接影響團體成員的學習收穫。

筆者進一步觀察到成員在「增強權能」的展現上，也會因為上述不同的「團體歷程」而產生「階段性」的發展結果；意即成員在不同的團體階段，有不同層面的「增強權能」展現。以下筆者將依本「團體歷程」發展階段，依序指出成員在團體中「增強權能」之具體展現，並摘錄成員在札記中的文字敘述以茲說明。

（一） 第一階段(第一~三次團體)

由於本階段團體主要任務與目標是「體驗團隊合作重要性」及「培養團隊合作默契」;因此筆者發現成員在本階段中的學習反思，主要聚焦在「肯定團結重要性」上。另外，部分成員在此階段也展現出「能夠訂定目標」、「肯定自己能力並採取具體行動達成目標」的反思。具體舉例說明如下：

1. **肯定團結重要性**

（1）<u>不夠團結導致失敗</u>

「今天的活動使我們更『團結』,但團結的範圍只在我們的左右,沒有全體,所以總是不能團結一起過關…」(A-01)

「這次的活動真的讓我知道,『團結』是多麼重要!」(F-03)

（2）<u>進一步思考如何才能團結</u>

「我在活動中學到了,我們要互相幫忙才可以度過重重困難,要同心協力,就可以面對種種困難…」(C-01)

「若每個人都太有自信,高估自己，那是不可能『團結』的，因為只為自己著想,但如果是互相扶持、鼓勵的話就不一樣,那就不是為了自己,而是為大家,大家也為你,所以心就能更團結,突破每一關...」(A-02)

（3）見證團體終於因為團結而一起度過難關

「今天的活動在地下室報數字,最後才8秒多就報完了,但要團結才會過,下次再加油吧!」(E-02)

「…大家都發揮了『團結』,給意見、實行,大家一致同心所以在短時間內度過難關…」 (A-03)

2. **能夠訂定目標、肯定自己能力並採取具體行動達成目標**

（1）肯定團體目前表現並訂定下次目標

「感覺今天的活動每個人都很認真,只是不夠默契,所以每個人需要訓練,下個禮拜大家可以一起再加油!」(E-01)

（2）肯定團體因具體努力才展現出能力，終獲成功

「今天的活動以專心聽聲音接下一個數字.冷靜勿浮躁去解下一個數為重點;而且不可以緊張以平常心去報數,時間就可以從一分多鐘縮減成只要幾秒就達成任務,…我們這次是成功的!」(D-02)

「今天到最後面大家8秒多就成功,因為大家重覆好幾遍也都熟悉了;其實就是需要大家都排好、就會很快達成了…」(H-02)

「我們經過幾次的活動,大家也開始懂,從不討論而行動,到討論找出方法再行動,我們慢慢一直在進步中,而大家都懂得要訣! 我們從一開始的十多分鐘且失敗,到五多分鐘就成功;一個人擔任翻轉葉子的人,一個人當樑柱不讓我們倒下;而剩下的我們聽從指揮,不浮躁而達成任務.所以我們這次是非常成功的!如果再一次的話可以更好!!」(D-03)

「翻轉葉子的活動大家都很認真,但也要這樣認真才會過...」(E-03)

從上述資料中可觀察到成員雖經歷同樣體驗，卻因為每個成員獨特的參與感與體察力，及其過去獨特生命經驗對當下情境的連結反應不同，而直接影響到個人領悟與學會的進度。例如:筆者設計了由淺入深的三個體驗活動來讓成員學習「團結」; 有些成員在第一次活動只發現「不夠團結會導致失敗結果」; 但有些成員已能反思到「應該如何團結」; 而還有些成員甚至已可進一步「訂定目標…」。但整體而言，筆者觀察到所有成員在三次活動體驗後，都能展現出「肯

定團結重要性」；而部分成員能更進一步展現「能夠訂定目標、肯定自己能力並採取具體行動達成目標」的學習收穫。

而由上述的整理也可以看出，團體成員在第一階段－以「團結」為目標的任務中，覺察到「每個『個人』都是『團體』的一份子，都會對團體任務達成與否造成影響」。此外，成員們也在活動中體會到「團體任務要達成，『所有人要一起努力』是重要條件」；且在團體成功達成任務的經驗裡，成員也發現到「當『所有人一起努力』**就可以**解決問題和改變環境」。是故，在團體第一個階段成員「增強權能」發展開始於對「個人與整個團體連動關係」的深刻體會，有些人也開始思考「大家要如何才能一起達成團體目標」。

依研究目的，筆者將上述「肯定團結重要性」與「能夠訂定目標、肯定自己能力並採取具體行動達成目標」之表現，對照本研究中筆者對於「增強權能」概念定義所設定的分類參照表(詳見表四-17)，即為「增強權能」中「社會政治權能」與「自我效能與內控」之展現；說明了本團體在第一階段，能促成成員「社會政治權能」與「自我效能與內控」之發展。

（二）第二階段(第四~六次團體)

由於本階段團體主要任務與目標是「合作、溝通協調」、「發揮創意」及「培養問題解決能力」；因此筆者發現成員的反思紀錄又產生新的聚焦。先是聚焦在「覺察人際溝通技巧重要性」，然後是「覺察自己在團體中的夥伴關係」；有些成員進而能「肯定自我在人際中的表現與影響力」。然後隨團體中衝突與問題的發生，成員也開始激發出「對團體現狀的不滿」；有些成員進而看到「自己的責任」與「考慮別人需求」。舉例說明如下：

1.具備與人溝通的知識/技巧

（1） 體會團體中應該如何與人良善互動

「今天的活動讓我體會到我們要相互提醒,鼓勵…」(B-04)

「在活動中必須要相互討論，有討論在團體中才會有共識,有共識就可以同心協力了!…任務中要互相扶持、說鼓勵的話是重點…」(C-04)

「我們應該要尊重.體諒.專心.和諧才能克服!」(D-04)

(2) 肯定自我在團體中與人良善互動表現

「我有注意到尊重別人;尊重是彼此互相的,別人給面子,我也會給的…」(D-04)

(3) 與他人意見不同時能溝通協調

「我更努力表達我的看法與意見,並接受別人提的意見…」(C-04)

2.能與他人形成夥伴關係

(1) 肯定自己在團體中的角色與彈性

「我平常喜歡當配合者,不喜歡當不配合者,因為團體一起活動,我可以很開心!而我可以帶領大家我就帶領,我有建議也會提供出來!」(D-04)

(2)與他人互動時能夠自我肯定

「我知道如何尊重人,我也會把我如何尊重人的方式教會一些還不知如何尊重他人的人!」(D-04)

3.對他人有影響力

(1)做好自己進而影響同學

「我自己先好好的完成,然後勸一些人不要聊天,不要玩!幫助同伴完成,也幫同伴加油!」(D-05)

4.得到尊重

(1)感覺被尊重

「別人不會不對我大小聲，我有被尊重…」(A-04)

「我在活動中有感覺被尊重,要別人尊重自己,就必須先尊重別人;你想尊重別人,別人一定會尊重你的…」(E-04)

5.有人遭受不平,敢表達不滿聲音

(1)不滿有人不合群

「我在玩活動,有人都在聊天,感覺有人不合群!!」(A-05)

「今天發生很多事,全班25人,竟然只有幾個人參加活動…這個活動要用14個人,14個人上去,其他的卻都在聊天…只有少數3.4個人在思考.找方法!我的感覺是不好的,因為我們在活動，卻有少數人在聊天!」(D-05)

(2)不滿有人不尊重、話傷人

「只要任務成功,大家就會很開心!而不成功,就會有人唸一些失敗的人,而整個團體就讓唸的人一直唸….我們應該要保持體諒.原諒.再努力的心來幫助這些失敗的人…」(D-04)

「這次活動我覺得同學有一點不太尊重,大家都太吵了!大家應該靜下來多聽別人的意見!」(F-04)

「我給這次大家的表現99分,因為有些同學話裡藏刀,會傷人;如果大家能夠鼓勵對方,就是滿分」(B-06)

6.敢公開表達不同意見

(1)指出成員限制

「我覺得今天活動很好玩!但缺點有點多!一開始大家好像在狀況外,但後面大家還是有進入狀況!」(D-04)

「感覺今天活動有點懶散!為什麼會這樣呢?應該是因為有些人不尊重才會這樣!我們應該要尊重.體諒.專心.和諧才能克服!」(D-06)

(2)指出團體執行過程缺失

「活動一開始我們就有人被送到西方極樂世界,也減少了板子;然後我們就放棄重來!我們重來許多次,但我覺得就算一開始有人到西方,和減少板子,我們也不能氣,不能浮躁,要冷靜,不能放棄;還不到最後,我們都是有辦法過關的;只要我們不放棄,我們就可以達成!」(D-04)

「感覺今天團體表現只有85分,因為有些人的動作似乎都跟搶東西一樣,只想要快,這樣才會一直失敗…」(E-06)

(3)指出團體動力真實狀態

「這兩次的活動,我要跟大家說『這兩次沒有感覺心同在』…」(E-06)

7.能考慮別人的感受和需求以及自己的責任

(1)反省自己的疏失

「我害黑仔去西方極樂世界,覺得有點慚愧…」(A-04)

(2)看到每個人應負的責任

「我們應該找方法,一起討論,每個人都守好本分…」(B-04)

(3)體會別人的感受

「當時不知道答案的人，會不知道該如何表達,心裡會緊張,壓力也會很大…」(B-05)

(4)體會別人的需求與自己的責任

「我覺得大家應該要輪流玩……要互相勉勵並提供更好的建議,然後再一起去實行,了解旁邊的人有什麼障礙,並在當時多用力拉他一把…」(A-06)

(5)願意為團體(公義)採取行動

「為了團體目標,我當然很願意付出,我是能付出就付出的那種吧!...」(F-06)

「如果我可以每天扮演像今天活動中幫助別人這角色我當然喜歡,我會不想改變...；但現在的我很想改變…不知有什麼方法能讓我更進步？老師能教教我嗎?」(S-06)

從上述分析中可觀察到，成員在第一階段體驗到「個人對團體有影響力」之後，在第二階段中已可以進一步看到「自己是如何影響團體」的，也因此開始思考「自己應該怎麼做」才能為團體一起達成任務有所貢獻。

成員在本階段的體驗中，由於活動設計的目標更多元，成員在其中能感受體悟到的面向也更多；又加上成員個人獨特的參與感與體察力，本階段各成員領悟學習進度更是比第一階段出現更多差異，學習內涵也更是豐富。整體而言，本階段任務更具挑戰性，團體歷程也含括風暴期；因此團體中發生了各種可能狀況，讓成員有機會真實面對「團體中的我」、反思「團體與我」的關聯，並進一步激發成員從中「體會他人需求與覺察個人責任」。

依研究目的，筆者將上述 7 大點、18 小點之發現，對照本研究中對「增強權能」概念定義所設定的分類參照表(詳見表四-17)，分別指出上述這些描述為「增強權能」中哪些層面的展現，為能更清楚呈現，對照表列如下：

「增強權能」層面/向度	項次
人際溝通技巧	1-(1)、 1-(2)、 1-(3)、2-(1)
人際自我肯定	2-(2)
社會政治資源與影響力	3-(1)、3-(2)、4-(1)
社會自我肯定	5-(1)、5-(2)、6-(1)、6-(2)、6-(3)
社會政治行動	7-(1)、7-(2)、7-(3)、7-(4)、7-(5)

上表的整理，具體說明了本團體在第二階段，能促成成員「增強權能」更多元層面的發展，展現在「個人與團體該如何互動」的各個層面上。

（三）第三階段(第七~九次團體，也包含第十次非正式的「送禮物」活動)

由於本階段團體主要任務與目標是「反思與整理」、「深化學習」、「連結個人生命經驗」進而「展望未來」。由於活動本階段使用的觸媒成功催化了成員，使得此階段成員都能誠實而勇敢的面對自我，深刻的進行反思。

筆者發現成員在本階段的「總結性」反思內涵，都能真誠地回到從個人在團體中面臨的「個人議題」上出發；反思層次則從「在團體中的表現與收穫」連結到「個人現實狀況」，進而「對未來產生新的決心與想望」。舉例說明如下:

1.成為團體中的一份子

(1)替團體著想

「這段時間我學習到該為團體著想…」(N-07)

(2)互相幫忙

「這段時間我學習到互相幫忙，這應該是進步最多的吧…」(T-07)

（3）向同儕學習

「多看看別人的優點!多學習!」（J-10）

（4）學會如何參與

「我懂得如何和別人一起活動了…」(W-10)

2.人際技巧進步

(1)學會與人相處

「我學習到如何與人相處,也更會替人著想了!」(H-10)

(2)情緒管理

「我學習更多人與人如何相處的知識,脾氣和個性也有進步。」(Z-10)

(3)關心同理別人

「我覺得我比以前更進步了!因為我會關心別人了！看到別人的開心與不開心,也看到別人的困難處…」(G -10)

(4)與人溝通

「我學習到跟他人溝通與控制自己的脾氣…」(M-10)

(5)衝突解決

「在這段時間，我學習了很多，我也感覺到自己有慢慢在進步了!我學到怎麼跟別人好好相處，也學習到如果跟同學有衝突如何去解決。」(L-10)

(7)互相尊重禮讓

「我不敢說自己哪裡進步、學到什麼，但我覺得我現在會互相尊重禮讓了…」

(P-10)

3.處事方法與問題解決能力

(1)先思考而後行

「自己變得會想了，不再像以前做事不經大腦，更會替別人著想了!」(K-10)

「我學會了要用頭腦想…」(N-10)

(2)勇敢克服困難不逃避

「我現在能克服困難，勇敢面對逆境，不逃避事實…」(Q-10)

(3)勇於檢討改進

「我學會就算做錯事了,也能檢討哪裡做不對…」(R-10)

(4)能完成從前不能完成的事

「這段時間,我覺得我自己有學到一些別人不知道的事情,我從前沒辦法完成的事,現在感覺有進步了!」(E-10)

「…原來自己也是做得到的!」(H-10)

4.變成熟

(1)不再孩子氣

「我這段時間學會一些做人處事，我也有點看得出來我自己比以前長大了許多，不再像小孩子一樣了…」(S-10)

5.克服壞習慣

(1)不再懶惰

「我覺得自己不再懶惰,脾氣變好,也比較會想…」(H-10)

(2)不再壞脾氣

「我覺得自己不再懶惰,脾氣變好,也比較會想…」(H-10)

(3)更珍惜當下

「分秒不空過,步步踏實做!我比以前更珍惜當下!…」(D-10)

6.連結生命經驗

(1)父親的提醒－黑路不好走

「今天活動裡的『然後怎樣』這首歌…我想起父親曾經和我說…要我別走他的路,『黑路不好走!』而且毫無意義!不管有多少朋友,不管好與不好,到最後…家人最好!…」(D-10)

7. 相信自己，展望未來

(1) 對自己有信心

「我最後想對自己說:自己是做的到的…」(C-07)

「最後想對自己說:你很好!但是可以再加油…加油!」(B-07)

(2)立志要改變

「我脾氣不好,我會改的…」(A-10)

「今天的活動讓我想想該如何改變,該好好朝自己的夢想前進…」(C-07)

「我記得一開始的自我期許,我一直在朝著它前進…」(U-07)

「你要學習講話,學習表達!想送給自己的是:積極!」(D-10)

(3)未來掌握在手裡

「未來掌握在自己手上,要好好把握珍惜,黑色.彩色全看自己」(A-07)

(4)<u>看到自己的優勢</u>

「你人很好!懂很多,但你不善於表達,遇事和心情都往肚裡吞,很可惜! 但是你這樣也有個優點,就是覺得會傷到人的事,你會保存好好的,不傷任何人…」(D-10)

(5)<u>未來目標想望</u>

「我對自己的未來計畫很多，但需要家人支持….」(D-07)

「我對自己的未來有很多的想法,說不完…….」(E-07)

「外面世界很精采,只是充滿誘惑;當我們面對這些誘惑,要去面對克服…我未來想自己開一間咖啡廳…」(F-07)

「之前我認為有些事我做不到，但現在我知道沒有努力才會什麼都做不成；現在我有了打棒球的目標，我也會往打棒球這方面來認真學習…」(S-07)

從上述分析中可觀察到，由於本階段設計讓成員將活動經驗再連結回到個人的生命經驗中，領導者透過許多「總結性」的提問，使成員對自我進行一次總檢視－看到自己在現實生活中的樣子。因此，成員在本階段的反思都能再回歸到「自己」身上；進一步思考「自己與環境的適配度」，看到目前自己的能力與限制，也看到「唯有自己才能真正掌握自己的未來」、「自己對自己的未來有決定權」，進而能「對未來產生新的想望」。

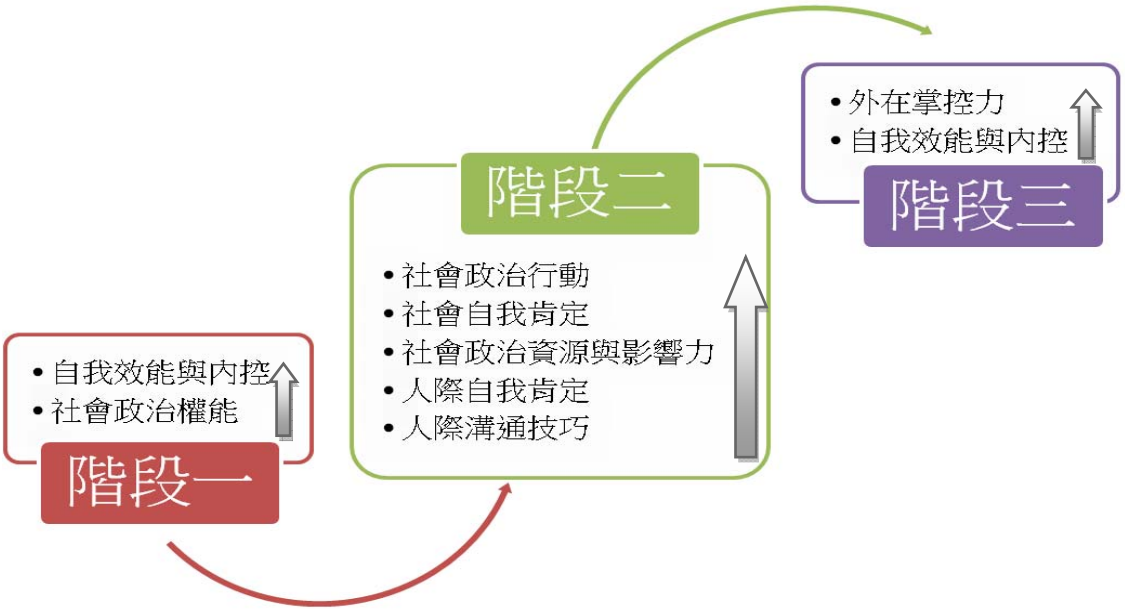
依研究目的，筆者歸納成員上述表現，對照本研究中對「增強權能」概念定義所設定的分類參照表(詳見表四-17)，發現本階段成員在「增強權能」中的展現多為「自我效能與內控」與「外在掌控力」的體現。前述結果也具體說明

本團體在第三階段(最後階段)，完整了成員在「增強權能」層面上的各項發展。

小結

筆者在質化資料中發現，每位成員在反思札記中都出現了顯示權能感提升的自陳文字證據，內容涵蓋了「增強權能」的各個層面；因此筆者認為以上質化資料所提供的證據，能具體證明感化教育少年在接受「優勢觀點為基礎的探索教育團體」的實驗操弄後，「增強權能」成效被具體展現。而依據上述分析結果，筆者進一步提出「團體成員『增強權能』階段性發展圖」，以清楚呈現在成員在「優勢觀點為基礎的探索教育團體」三個團體階段中，「增強權能」內涵的增長情形，如下圖四-2 所示。

圖 四-2 團體成員「增強權能」階段性發展圖



第五章　結論與建議

第一節　結論

本研究主要目的在檢驗受感化教育之犯罪問題少年，接受了「優勢觀點為基礎之探索教育團體」之後，在「增強權能量表」上呈現出的分數變化，及在「質化資料」中呈現出的文字訊息；並據此了解此項處遇之成效為何。

期待透過研究發現，進一步提出「優勢觀點為基礎之探索教育團體」作為犯罪問題行為少年處遇策略之適用性，並作為未來犯罪問題行為少年處遇策略發展之參考。以下摘錄第四章之研究發現來回應上述研究目的以作為本研究之結論。

壹、「優勢觀點為基礎之探索教育團體」對感化教育少年「增強權能」有正向顯著影響，且效果能延續加乘

「增強權能量表」結果顯示，實驗操弄對感化教育少年的「增強權能」有正向顯著影響，且影響能在實驗後持續「發酵」－產生延續與加乘效果。

成員的「人際溝通技巧」在實驗後首先產生顯著變化，其他層面也連帶發生顯著變化。追蹤測結果顯示，成員幾乎在「增強權能」各層面能力都穩定提升到與實驗前狀態達到顯著差異。

其中，雖「社會政治行動」層面的分數變化未能達顯著，但還是呈現正向穩定提升趨勢。且在質化資料中，也有具體證據顯示成員「社會政治行動」權能感之展現。整體而言，實驗效果十分顯著。

貳、一般矯正教育措施對「增強權能」也可以帶來正向影響，但效果卻未能持續

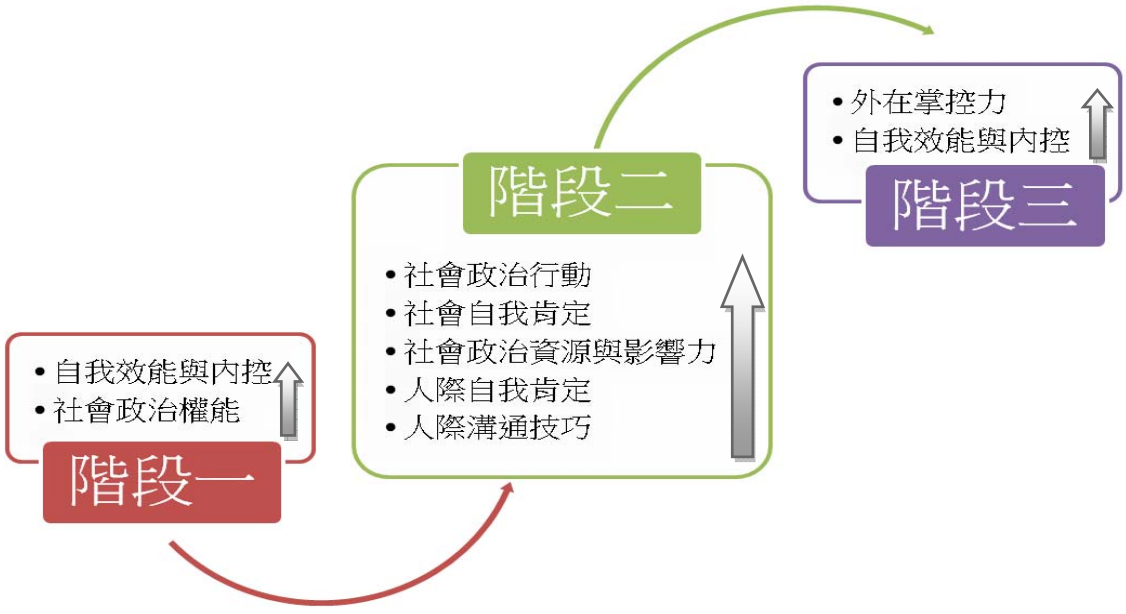
未接受實驗操弄的四組對照組，成員之「權能程度」在過程中也因為一般矯正教育措施而產生提升效果；且其中兩組對照組在「後測」時，某些增強權能向度也能達到顯著變化（如對照組 A、對照阻 D)；但追蹤測結果卻顯示效果未能如實驗組一樣持續且「發酵」。

參、成員的「增強權能」隨著「團體歷程」呈現「階段性」發展

質化資料顯示，成員在「增強權能」上的具體展現，會隨「團體歷程」產生「階段性」發展；在不同「團體階段」中，因任務目標不同，促成不同「學習內涵」，也在「增強權能」的具體展現上，有不同聚焦層面。雖成員個人的獨特參與感與體察力也

影響著個人學習進度，但整體而言，成員呈現出「階段性發展」。為能更清楚呈現，筆者將上述階段性變化摘要匯整如下表，並進一步呈現「增強權能」階段性發展如下圖。

團體階段	任務目標	學習收穫	「增強權能」之展現
第一階段	體驗團隊合作重要性 培養團隊合作默契	肯定團結重要性 能夠訂定目標 肯定自己能力並採取具體行動達成目標	社會政治權能 自我效能與內控
第二階段	合作、溝通協調 發揮創意 培養問題解決能力	真實面對「團體中的我」、反思「我與團體」的關聯；覺察並學習到人際溝通技巧、夥伴關係；肯定自我在人際中的表現與影響力、體會他人需求與覺察自我責任	人際溝通技巧 人際自我肯定 社會政治資源與影響力 社會自我肯定 社會政治行動
第三階段	反思與整理 連結個人生命經驗 展望未來	反思個人在團體中的表現與收穫，連結到個人現實狀況，進而對未來產生新的決心與想望	自我效能與內控 外在掌控力



肆、「優勢觀點為基礎之探索教育團體」適用於受感化教育少年；也可為少年犯罪問題行為矯治之有效策略

根據「問題行為理論」，青少年犯罪問題發生，是由於其本身「人格系統」、「覺知環境系統」與「行為系統」中，引起問題行為發生的「驅動力」大於「控制力」所致。

筆者在第二章第二節已闡述過「增強權能」成效如何能在青少年的「人格系統」、「覺知環境系統」與「行為系統」中，提升青少年對於問題行為的「控制力」，使少年脫離「問題行為結構」之生活模式，進而跳脫「風險生活型態」，扭轉「風險人生結果」。

透過本研究結果，成功證明「優勢觀點為基礎之探索教育團體」方案能有效達成感化少年「增強權能」目標，也證明透過「優勢觀點為基礎之探索教育團體」團體歷程，能為犯罪問題青少年的問題行為帶來正面顯著的影響效果。

再根據宋麗玉、施教裕（2009）指出，「增強權能」之終極目的乃是促使個人主體性可以在不同的人生範疇與層面上能有所展現；「增強權能」的使力與重要性，在於其為「復元」的中介目標。由此更可以進一步說明，犯罪問題行為青少年若能先達成「增強權能」之中介目標，必能繼續邁向「復元」之終極目標。

第二節　研究討論

壹、「社會政治行動」分量表題項無法反應出成員實質變化原因

根據研究發現，筆者推測量表中的「社會政治行動」分量表題項可能較無法反應出成員在「社會政治行動」層面的實質變化。因為題項中使用的文字—「鄰里與社會」，並非感化少年在機構中熟悉的生活範圍，因此在回答上也會較為保守；若將之改為「同儕、朋友或學校」，或許成員會因此感到較熟悉與更放心作答。

貳、本探索教育團體方案與其他探索教育團體方案之差別

一、在過程中強調「優勢觀點」

本團體執行過程中以 Saleebey (1997)所提出的優勢觀點實務要素作為領導者與成員互動的基本原則，具體說明如下:

1. 在掙扎中看見案主優勢的預兆與暗示

不論在團體過程中或是反思札記中，領導者不僅傾聽成員對話中的真實意義，更聽見成員「能力」證據，隨時將發現與回饋成員展現的意志、希望和決心。

2. 促進復原力和優勢的談話與敘事

在團體歷程與反思札記中使用優勢語言(詞彙)，領導者看重、承認成員的能力與能量，強調和命名成員在過去與現在所展現的復原力。

3. 在脈絡中有計畫的行動

在團體歷程與反思札記中，領導者以「教育」方式，增進成員自我能力與復原力。對於這些經歷過「邊緣化」、外部資源又有限的孩子而言，要去達成想望是更遲疑與猶豫的，但團體提供了他們可以不斷嘗試的機會，且領導者在活動過程中持續正向積極的引導，使得成員儘管發現自我有所限制或仍對舊經驗感到挫折，還是能夠願意勇敢嘗試採取行動以提升自我能力。而這些「決定採取的行動」最終也就慢慢引領成員達成改變。

4. 追求個人優勢的常態化及利用個人優勢

透過團體歷程與反思札記，領導者與成員一起整合出其過去出現過的優勢，並為成員增加新的優勢及復原力詞彙，支持和發掘成員自身與外在資源的能力。最終目標是幫助成員穩固其優勢基礎，並確保其優勢持續發展。

以下筆者進一步摘要列舉本團體落實上述優勢觀點實務要素的實例以供參考:

1. 在團體領導過程中，「看到」成員的任何進步，並使用「優勢語言」積極肯定

例 1：某成員終於下定決心要從待在一旁的觀察者加入活動，領導者在團體中大力讚賞該成員「突破的勇氣」，告訴所有成員此舉十分不容易，對於「整個團體」作出了非常重要的貢獻。

例 2:當所有成員終於有一次成功從頭到尾完成挑戰（不再因為自認失誤太多、應該不會成功，就半途而廢、輕言放棄、要求重來…)；領導者讚賞團體成員發揮「貫徹精神」的可貴，幫助團體成員看到自己「能夠容忍暫時失敗、耐心等候成功到來的能耐與堅持」，並強調這個突破對於達成任何任務之重要性。

例 3:當有成員在過程中出現主動提醒夥伴小心腳步，或以實際行動保護夥伴免於超出活動規定線外而陣亡時，領導者立即回饋上述觀察給所有成員，肯定這些細心體貼的表現，並引導成員看見這些舉動對團體任務的達成之重要性。

例 4：當團體破關時間比前次快了幾秒鐘或是破關方式更有創意，領導者必定大力讚賞成員願意為自己追求更好表現的積極動機，及肯定團體能夠發揮出不同創意的突破，幫助成員看見自己擁有無限潛能…。

2. 善用每次活動後的「反思札記」持續給予成員「積極正向回饋」

在個別成員每次的「反思札記」中，具體指出其在當次活動中展現的「能力」，幫助其看到自己在團體中發揮了什麼功能，肯定其就算只是擔任默默配合者，也對於團體目標達成有重要貢獻。而對於有些成員在活動中還沒辦法展開具體行動，但卻可以在札記中對自己或整個團體當次活動表現提出分析－看到自我限制並對下次活動有自我期許；領導者積極正向肯定其具備分析能力的優勢，並鼓勵其在下次活動中依其自我期許去追求自我突破行動。領導者藉每次活動後反思札記的交流機會，積極幫助成員建立優勢語言，以追求成員「個人優勢的常態化」。

綜上所述，筆者在團體過程中，不論看到成員有任何正向表現，都會在當下立即回饋給所有團體成員，讓正向行為的行動者能立即得到「正增強」；也讓其他成員得到「學習榜樣」，促進「社會學習」之效果。另外，領導者也透過「反思札記」持續回饋個別成員的正向表現；並與成員在反思札記中反覆進行「優勢對話與敘事」－看重成員的能力與能量，強調和命名成員過去與現在所展現的復原力，以利其個人優勢的常態化。值得一提的是，透過「反思手札」的形式，還能讓成員有機會反覆閱讀，讓效果更加發揮。

二、以「過程評估」促進方案執行之有效性

本研究與筆者前面章節所摘錄的國內外其他相關研究進行比較，最大差別在於本團體可視為是一個「行動研究方案」，研究者就是執行者，因此在整個執行過程中不斷進行「過程評估」，隨時依據「團體執行」與「團體歷程」狀況修正調整團體方案內容，以增進團體方案進行之可行性和成效。例如筆者在執行過程中，為因應「機構特殊性」與「成員臨時突發狀況」所面臨的限制，逐次彈性調整團體後續的「進行時間」、「進行地點」與「進行方式」…等。筆者也透過各次「團體紀錄」、「成員反思札記」，觀察所有成員在團體歷程中的「團體動力進展」與「個人學習狀態」，並依觀察所得，安排後續團體帶領時的「引導重點」，且在最後還修改了團體方案末三次內容。筆者同時利用「反思札記」的回饋，與個別成員進行持續性的優勢對話－依據個別成員的不同需求給予不同的個別引導，以突破團體討論時間有限而影響成員深化學習經驗之困境…。

相較之下，其他團體方案，有大部分研究者與執行者並非同一人，在執行過程中並未能如本方案一樣隨時進行修正調整，多是在整個方案計畫執行完成後，對於整個方案的結果進行結果評估與檢討，團體成效或許會因此而未能達到最大發揮。

三、團體結束後「追蹤輔導」，延續團體學習經驗，連結現實生活以強化效果

本探索團體方案與目前一般青少年機構所辦理的同性質團體方案最大的差別在於，本團體結束後能「有效進行後續追蹤輔導」，深化學習經驗。因為成員繼續留在校內接受感化教育，研究者也繼續擔任成員在日常生活中的輔導老師。如此突破了目前一般少年機構在此類方案結束後無法「繼續進行追蹤輔導」導致活動效果未能延續的困境。成員們在團體結束後的校內生活中，輔導者持續繼續進行成員們的輔導工作，而因為成員們具備在探索活動中一起累積的許多深刻經驗，輔導者可適情況靈活運用，將之連結到成員爾後的類似生活事件中，持續製造「學習轉移」效果。

筆者認為探索教育團體方案並非一勞永逸的萬靈丹，但成員在團體過程中所經歷的「深刻經驗」卻可以持續提供成員特別「強而有力的感受」。當成員在未來生活中遇到需要突破的挑戰，但是卻面臨跨不過的自身限制時，上述「強而有力的感受」就成為輔導者可以用來提醒與引導成員深刻反思的有效素材。

綜上所述，「落實優勢觀點」、「進行過程評估」與「持續追蹤輔導」是強化與延續本團體方案成效的關鍵要素。

第三節　研究限制

1. 研究者本身的限制

(1)研究者「雙重角色」的矛盾

因為研究者本身是團體帶領者，也是研究場域中的實務工作者，對於本研究在進行中的各項措施所可能造成的影響十分敏感，為避免挑戰機關既有限制或造成其他單位麻煩與困擾，研究者在進行過程中總會採取自行修正與調整研究實施方式，以極力避免造成機關中其他單位額外負擔與困擾。前述這種極力避免困擾的心態，有時也會直接犧牲掉或許有利於實驗效果的某些實驗安排…。

(1)研究者「多重角色」產生既定限制

研究者身為研究場域中的「輔導老師」，影響著整個研究過程，包含團體方案計畫設定、研究對象選擇、活動過程安排，及最後資料分析與本篇研究撰寫…等。研究者

本來的身份－研究對象的「輔導老師」，事實上影響著與研究對象之間的互動模式。雖然在研究一開始，研究者已刻意向研究對象表明未來在團體過程中，身為「研究者」與「團體領導者」的角色身份，但研究對象還是不免會以「輔導老師」來看待研究者與團體領導者。如此一來，可能影響到研究對象在團體中最真實的行為反應(會不會有可能發生刻意討好的表現?)；而研究者本身在團體過程中，「輔導老師」、「研究者」、「團體領導者」等角色間的轉換，雖已力求客觀，是否可能也有無法完全客觀的時候?

針對上述「多重角色」的限制，研究者在研究過程中常與同事進行相關討論，以避免上述不客觀情形發生。同事協助研究者接受與面對自己擔負「多重角色」的事實，並也對研究者在上述角色間的轉換給予肯定。而後續研究結果的分析和呈現，研究者在事先將分析方向與進行方式構想，與同事及指導教授進行討論，以利分析的客觀進行。研究者採取的具體作法為，依據目前文獻中的「增強權能」概念，先訂定出一套客觀的判斷依據，並以此依據來判斷成員是否在質化資料中具體呈現出「增強權能」的表現。研究者欲藉以上作法來保持客觀、跳脫多重身份之限制。

2.樣本選擇的限制

由於學校中「班級學生集體行動之特性」與「抽離學生須另安排戒護人力」等考量，造成「隨機取樣」困難，因此改採「立意取樣」。但又因為「學生離校時間的不確定性」，為確保樣本的最小流失，只能選擇研究者任教班級中最不會發生變化的「技能檢定班」作為實驗組成員，而捨棄了「普通班」作為實驗組。

3.實驗控制的限制

研究者因為無法隨機抽樣而在研究設計中盡量安排了四組對照組，想藉交叉比較來觀察「技能檢定班」、「輔導教師」、「輔導課程」與「班別」…等因素之可能影響，盡量克服內在效度威脅。但也僅能藉各組前測分數的比較來證明實驗前各組樣本在權能程度上相似；而透過各組三次施測結果的變化差異，來證明實驗組因為實驗操弄發

生顯著改變，實際上仍無法排除上述因素之可能影響。

4. 方案執行期間有限造成的限制

由於方案期間有限，研究者在第六次團體觀察到團體進展速度未能如預期，為確保成員在團體方案結束時能順利達成預期目標，因此筆者直接修改了後三次團體的實施內容與方式，以加速催化成員的反思與進展。此修正成功讓方案在時間內達成預期效果，但可能相對剝奪了成員自然成熟的機會。若是沒有方案執行時間上的限制，筆者會讓成員繼續多幾次的任務挑戰經驗，讓成員自己慢慢去發現團體為何會發生「游離份子出現」的現象，自己找出突破瓶頸的方法；筆者推測若順著成員最自然的狀態與腳步進行，或許能帶給其產生更深刻的收穫與體會。

第四節　研究建議

壹、對於青少年犯罪矯正實務

一、建議將「優勢觀點為基礎的探索教育團體」安排於新生入校階段實施

由於研究結果證明，「優勢觀點為基礎的探索教育團體」可以有效促進感化少年的「增強權能」，並且成效能夠延續及發酵。因此研究者認為，若能當新生入校時，先透過「優勢觀點為基礎的探索教育團體」提升其「增強權能」各層面的能力，新生就能因為具備更高的環境適應力，更快適應校內團體生活。

因為「人際互動技巧」的提升，能降低新生在入校階段，因次文化積習不斷發生的權力角逐、細故衝突打架事件；如此能減少學生因違規事件而被送到違規房進行考核反思的時間，勢必直接增加了學生專注學習的時間精神，連帶促進矯正教育措施更有效地被學生吸收，有助於矯正措施整體成效的提升。

二、建議可將「增強權能」程度作為矯正學校成效評估指標之一

由於矯正學校一直以來都被以「再犯率」檢視實施成效，但學生離校後，可能影

響其再犯的原生環境限制與各種可能變數，並非是矯正教育能改變控制的。

但相關理論與研究證明若能提升學生的「增強權能」程度，將有助於其出校後更有能力對抗原生環境的不利因素，因此筆者認為「增強權能」將比「再犯率」更適合作為矯正學校成效評估的指標。

而「增強權能量表」在本研究中，也被證明大致能敏銳反應出本校學生在「增強權能」程度上的變化；其中只有「社會政治行動」分量表可能需要在文字上稍作調整再作使用。

三、建議矯正學校內可以增設「低空繩索設施」

由於「平面」探索教育活動的挑戰性與難度有其一定的限制，能帶給成員的體驗感受連帶也受限於一定的範圍內。建議能增設不需專業活動人員確保安全的「低空繩索設施」，讓校內可實施的探索活動任務難度可以再提高，也讓成員能追求更多的自我突破。

四、建議校內舉辦探索教育相關訓練，培養實務工作者運用探索活動帶領之能力

由於探索教育活動本身能夠融入到各科教學中，若是能讓所有校內教育人員都具備活動設計與帶領技巧，在各科教學或平常的生活管理訓練中適時融入相關概念，勢必能讓學生「增強權能」的成效發揮得徹底與全面。

貳、對於未來從事相關研究者

一、先深入瞭解「矯正學校機關特性」以利預先克服執行面之可能干擾

就如同筆者在第四章團體方案執行評估時所進行的各種反省，要進入矯正學校進行相關研究，必須特別注意遵守「依法行政」與「戒護安全」的基本原則。因此在「場地安排」、「樣本選擇」與「可能打破學生既定活動安排」等事項上，必須先取得相關單位的同意，且預留充裕的時間進行「公文流程」作業。

二、必須格外注意之「研究倫理」

由於本校學生都是「受保護個案」，因此對於校內學生身份「保密原則」之遵守須格外謹慎小心。在研究過程與研究成果的呈現上，涉及學生個人隱私之資料或照片嚴禁對外洩漏或曝光，。另外，由於校內約有半數以上學生還未成年，因此若研究過程中需要進行錄音或錄影，須另外取得「家長同意書」，而由於家長遍佈台灣各地，有些不易聯繫或甚至失聯；因此建議改採其他方式記錄蒐集資料(EX:增加現場觀察記錄人員，或是使用問卷方式讓研究對象自行填答…)，也建議在選擇研究對象時，將「是否能夠順利取得『家長同意書』」列入考量。另外，對於錄音、錄影資料之後續使用與保存，也需要先與機關協商適當處理方式，以更謹慎注意維護研究對象權益。(本研究之團體歷程錄影資料，因前置作業階段未能注意到未成年研究對象「家長同意書」之取得，為謹慎起見，後來未加使用並進行資料清除銷毀。)

三、團體人數掌握在 8-12 人，或是安排協同領導者

由於校內「以『班級』為單位集體行動」的特性，因此研究者將全班成員(25 人)都納入團體。但本次團體只有研究者一人獨自執行，導致過程中十分吃力，在過程中才發現某些活動設計，當 25 人一起進行時，會產生「參與機會不均」的限制。在發現問題後，想彈性變換活動進行方式(分組進行)時，又因為人力有限而無法真正落實。前述情況也間接影響了團體的成效，建議未來儘量避免。

參、對於未來計畫運用「優勢觀點為基礎之探索教育團體」的實務工作者

筆者對於未來計畫運用「優勢觀點之探索教育團體」的實務工作者提出以下三點建議，以利團體成效之增進。

一、領導者在團體過程中與成員互動要積極落實「優勢觀點」實務要素

時時「看見」並「回饋」成員的任何優勢表現，而筆者在本研究中使用「反思札

記」作為強化「優勢對話」之工具，效果很好，建議可以嘗試使用。

二、在方案執行中持續進行「過程評估」，

藉由「過程評估」隨時修正調整團體內容，以確保團體能真正符合團體成員的實際狀況與需求，而非只是以完成方案為目標，如此才能促進團體目標之最大實現。

三、在團體方案結束後「持續輔導」

成員在團體中已獲得「強有力的體驗」，再透過「持續輔導」，就能幫助其將團體中的學習效果深化到實際生活中。因此，建議在團體結束後－成員回到實際生活中，有人能夠持續輔導這些尚未真正成熟穩定的個體，協助他們把團體中的深刻經驗適時連結到生活事件中，以發揮學習轉移效果，更順利克服生活中的各項挑戰。根據本研究依據的問題行為理論，成員若能將團體中所學習到的正向行為模式，在日常生活中時常練習運用，就能減少其以問題行為模式來因應問題之機會，並漸漸穩固成員在日常生活中採取正向行為模式處理的習慣，最終成員就能擺脫問題行為模式，避免問題行為發生。

國立政治大學 National Chengchi University

參考文獻

壹、中文部分

江美玲(2004)。探索諮商團體對低EQ國中生提升情緒智力效果之研究 。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

朱麗葉(2008)。探索教育活動對國小學童同理心發展影響之研究—以台北縣一所國小為例 。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修碩士班碩士論文。

余紫瑛(2000)。探索教育活動影響國中學生自我概念與人際關係之實驗研究。國立臺灣師範大學公民訓育研究所碩士論文。

李佩蓓(2004)。體驗學習方案融入國中綜合活動學習領域對學生自我效能的影響。國立成功大學教育研究所碩士論文。

吳賜光(2006)。探索教育活動對一般國中學生自尊發展之研究。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修碩士碩士論文。

宋麗玉(2006)。增強權能量表之發展與驗證。社會政策與社會工作學刊，10(2)，49-86。

宋麗玉、施教裕(2009)。優勢觀點－社會工作理論與實務。台北 ： 紅葉文化。

李慧君(2009)。冒險學習應用在危機邊緣少年社會工作方案之評估研究。暨南國際大學社會政策與社會工作學系碩士論文。

周鳳琪(2001)。國中適應不良學生參與探索諮商團體之效益研究。國立臺灣師範大學公民訓育研究所碩士論文。

林秋蘭(2002)。我國少年矯正政策之評估研究。國立台北大學碩士論文。

林琇圓(2005)。我國少年矯正學校辦學成效之評估研究-以誠正中學為例。元智大學管理研究所碩士論文。

周雅虹(2006)。國中特教資源班學生參與探索教育活動取向生涯團體輔導方案之效益研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文。

林秉賢(2007)。體驗式學習團體對非行少年自我調節影響之研究。東海大學社會工作學系碩士論文。

林尚蔚(2008)。司法少年轉介輔導之探討。國立台北大學犯罪學研究所碩士論文。

洪博雄(1984)。現實治療法對犯罪少年道德判斷與制握信念輔導效果之研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。

施紅朱(2006)。探索教育課程對犯刑青少年生命意義感的影響之探討。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。

張曉佩(2003)。敘事治療對非行少年生命故事的解構與重構。暨南國際大學輔導與諮商研究所碩士論文。

許文雄(2004)。少年矯正學校矯治處遇評估之研究－以明陽中學為例。嘉義：國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文。

陳向明(2002)。社會科學質的研究。台北：五南。

陳恆霖(1991) 。社會技巧訓練影響犯罪少年社會技巧、社會焦慮之實驗研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。

陳皓薇(2005)。教學「心」嘗試——探索教育。2009 年 12 月 2 日，取自:「將探索教育帶回學校 - PChome 新聞台 Blog」
http://mypaper.pchome.com.tw/jutsetsai/post/1281711157

梅靜宇(2001)。探索教育活動對非行少年及一般國中生的影響之探究。國立臺灣師範大學公民訓育研究所碩士論文。

彭慶平(2003)。我國少年矯正學校之經營績效評估研究－以誠正中學為例。國立交通大學管理學院碩士在職專班經營管理組碩士論文。

彭筱娟(2005)。單親兒童參與探索教育輔導團體歷程之研究。國立花蓮教育大學國民教育研究所碩士論文。

彭瓊慧(2008)。實施探索教育課程對國中生欺凌行為影響之研究。國立台灣東華大學教育研究所碩士論文。

曾華源、白倩如(2006)。法院裁定少年轉向安置機構輔導服務之研究。內政部兒童局委託。

曾令芩(2009)。青少年參與探索教育活動之體驗過程。中國文化大學觀光事業研究所碩士論文。

楊士隆(2001)。少年犯罪生涯與常習犯罪研究之發展與啟示。民 98 年 11 月 20 日，取自：http://www.ccunix.ccu.edu.tw/~clubcrime/Paper/1/101.PDF（文章連結網址）。

楊琬萍(2006)。探索教育課程對國小學童自我概念與人際關係影響之研究。國立新竹教育大學人資處體育教學碩士論文。

趙彥博(2006)。少年矯正學校收容人副文化之研究-以明陽中學為例。國立中正大學犯罪防治所碩士論文。

趙雨龍、黃昌榮、趙維生編著(2003)。充權－新社會工作視界。台北市：五南。

蔡居澤(1998)。探索教育課程在青少年犯罪防治的運用。國立台灣師範大學公民訓育學報，7，273-284。

蔡居澤、廖炳煌(2001)。探索教育與活動學校。台北：翰林。

潘淑滿(2003)。質性研究：理論與應用。台北市：心理出版社。

鄭麗文(2006)。運用焦點解決諮商協助即將出校學生之行動研究－以明陽中學為例。國立高雄師範大學輔導與諮商研究所碩士論文。

劉依玫(2008)。以優勢觀點為基礎之親子冒險團體歷程分析研究。國立體育學院休閒產業經營學系碩士論文。

劉芳安(2008)。非行少年進入觀護體系之歷程與經驗。東海大學社會工作學系碩士論文。

賴恭利(2005)。我國司法處遇福利化之研究。國立中正大學法律研究所碩士論文。

謝智謀、王怡婷(譯)(2003)。體驗教育:帶領反思指導手冊。台北，幼獅。

鍾啟暘(2003)。探索教育活動對高中學生自我概念與失敗容忍力影響研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文。

張老師基金會(1999)，未出版。89 年度青少年輔導方案「探索教育」訓練員培訓研習

手冊。

法務部統計資料。

網頁：(http://www.moj.gov.tw/site/moj/public/MMO/moj/stat/new/newtxt2.pdf)

復原與優勢觀點發展中心

網頁(http://socialwork.nccu.edu.tw/crsp/)

將探索教育帶回學校(蔡居澤老師網誌)

網頁(http://mypaper.pchome.com.tw/jutsetsai/post/1313491235)

小謀的網路日誌－與您一起走過我的生命(謝智謀老師網誌)

網頁(http://www.wretch.cc/blog/chihmou)

貳、英文部分

Frances Costa.(2005).'Problem-Behavior Theory' , *Encyclopedia of Applied Developmental Science* (Vol. 2), C.B. Fisher and R.M. Lerner, eds. Thousand Oaks, California: Sage, 2005, pp. 872-877. Retrieved June 19, 2009, from the World Wide Web: http://www.colorado.edu/ibs/jessor/pb_theory.html

James Marquoit;Martha Dobbins(1998).'Strength-Based Treatment for Juvenile Sexual Offenders', *Reclaiming Children and Youth*；Spring 1998；7,1；ProQuest Education Journals.

Jessor, R. & Jessor, S. L.(1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.

Jessor, R. (1985). 'Structure of Problem Behavior in Adolescence and Young Adulthood', *Journal of Consulting and Clinical Psychology*.Vol.53,No.6, 890–904.

Jessor, R. (1991). 'Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action' , *Journal of Adolescent Health*, 12, 597–605.

Jessor, R.(1993).' Successful Adolescent Development Among Youth in High-Risk Settings', *American Psychologist*.Vol.48 (2) pp. 117-126.

Jessor, R. (1998).'New perspectives on adolescent risk behavior', In Jessor, R. (ed.), *New Perspectives on Adolescent Risk Behavior*. New York: Cambridge University Press.

Kam-shing YIP(2006).' A Strengths Perspective in Working with an Adolescent with Self-cutting Behaviors',*Child and Adolescent Social Work Journal*. Vol.23, No.2, April 2006.

Saleeby, D.(1997).*The strength perspective in social work practice*.(2nd Ed).White Plains, NY: Longman Publisher USA.

Problem-Behavior Theory on Richard Jessor'homepage
Web: http://www.colorado.edu/ibs/jessor/pb_theory.html

國立政治大學 National Chengchi University

附件

附件一 增強權能量表

增強權能量表

以下是關於個人對「生命」和「作決定」的一些觀點，**請勾選最接近你現在感受的答案**。第一個直覺的想法通常是最適切的，不要在一個問題上花太多時間思考。另外，請誠實回答，如此你的答案才能反映出你真正的感覺。每題只選擇1個答案；並請務必回答所有的問題。

	非常不同意	不同意	同意	非常同意
1.當我做計畫時，我有把握事情可以成功	□	□	□	□
2.我對於自己所做的決定具有信心	□	□	□	□
3.我覺得自己是一個有價值的人	□	□	□	□
4.我認為自己是個有能力的人	□	□	□	□
5.只要我認為可能的事，就可以做到	□	□	□	□
6.我能夠決定我生活中大部分的事情	□	□	□	□
7.一旦設定目標，我會努力去達成	□	□	□	□
8.我能樂觀地面對挫折	□	□	□	□
9.我對生活感到無力	□	□	□	□
10.我自覺無法和有權力的人對抗	□	□	□	□
11.我認為運氣不好造成我生命中的不幸	□	□	□	□
12.我通常感到孤獨	□	□	□	□
13.我有勇氣面對困難	□	□	□	□
14.我知道如何和別人維持良好的溝通	□	□	□	□
15.我能夠清楚地向別人表達自己的想法	□	□	□	□
16.與別人有不同的意見時，我能夠溝通和協調	□	□	□	□
17.當我需要別人幫助時，我會向別人提出來	□	□	□	□

	非常不同意	不同意	同意	非常同意
18.我敢在公開場合表達與別人不同的意見.....	□	□	□	□
19.當與別人意見不一致時，我可以保持心情的平靜.....	□	□	□	□
20.別人會重視我說的話.....	□	□	□	□
21.我覺得別人忽視我的存在.....	□	□	□	□
22.我可以說服別人接受我的建議.....	□	□	□	□
23.我覺得自己可以改變所處的環境.....	□	□	□	□
24.人們一起努力，可以改變社會的環境.....	□	□	□	□
25.人們如果團結起來，可以產生更大的社會力量.....	□	□	□	□
26.採取行動就有可能解決社會問題.....	□	□	□	□
27.社會的現實狀況不是市井小民可以改變的.....	□	□	□	□
28.只要是對的事情，我敢向權威挑戰.....	□	□	□	□
29.我願意參加集體行動來改善鄰里的問題.....	□	□	□	□
30.我願意參加集體行動來改善社會的問題.....	□	□	□	□
31.我願意為社會上不公不義的事情挺身而出.....	□	□	□	□
32.當人們遭遇不公平的社會對待時，我敢表達不滿的聲音....	□	□	□	□
33.如果要爭取自身的權益時，我知道可以找哪些人幫忙.....	□	□	□	□
34.如果需要向社會或政府表達自己的聲音時，我可以找到管道.....	□	□	□	□

資料來源：

宋麗玉(2006)。增強權能量表之發展與驗證。*社會政策與社會工作學刊，10*(2)，49-86。

本研究之實證資料乃取自作者受行政院國家科學委員會補助之研究計畫。研究計畫編號為： NSC 94-2412-H-260-004-SSS 。

附件二 參與研究同意書

親愛的成員您好：

目前您所參與的『優勢觀點為基礎之探索教育團體對感化教育少年增強權能的成效』研究，為政治大學社工所學生蔡杰伶計畫與執行，指導教授為國立政治大學社會學所教授宋麗玉。

本研究希望您同意接受九次的探索教育團體活動，活動中將提供各種探索教育活動任務讓您與團體成員一起進行體驗挑戰，每次活動時間約為一小時。

為有助於研究者完整紀錄整個團體歷程，過程中將會進行錄影，而錄影內容也將會被謄寫成團體紀錄，以供本研究分析之用。在研究報告的撰寫上，部分團體歷程中的對話內容將被引用，但這些資料皆會以「保密」與「匿名」的方式進行處理。研究者會小心保護您的權益，在研究結果的呈現上，將不會涉及任何可以辨識有關您個人身份的資料，最後研究資料的分析結果也會先給您過目，得到您再次的確認！

由於以上處理，將使您的隱私權受到足夠的保障，也希望您明白您參與本研究深具意義與價值。謝謝您的同意與協助！

敬祝

平安喜樂　學業進步

國立政治大學社會工作研究所

指導教授　　宋麗玉教授

研究生　　蔡杰伶　　敬上

茲同意參與本研究，並享有以上權益之保護

參與者簽名：_____　；日期：_____

研究者簽名：_____　；日期：_____