

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報，民 95，38 卷，2 期，151—176 頁

國中高危險群學生對其危險因子與保護因子的知覺之分析研究

林杏足

國立彰化師範大學
輔導與諮商學系

陳佩鈺

國立暨南國際大學
學務處心輔組

陳美儒

高雄市立高級工業職業學校
輔導中心

本研究的目的旨在探討可能引發或緩衝國中高危險群學生從事危險行為的危險因子與保護因子。研究參與者為中部三所國中的六名男性與四名女性，於研究進行時被學校輔導室或導師評估為高危險群學生者，所有文本資料依據開放性編碼進行資料分析，並從個人、家庭、學校及社會等四個層面，分別呈現危險因子與保護因子的具體內容並進行綜合討論。研究結果發現：1. 個人層面：內外控性格影響個體與環境的互動；生活中的情緒經驗是否被理解與接納將影響危險行為發生的可能性；認知縝密成熟與偏誤思考影響日常行事動機。2. 家庭層面：父母管教態度與方式左右親子關係；家庭背景條件、隸屬需求是否被滿足將影響危險行為發生的可能性；成員互動影響參與危險行為的可能。3. 學校層面：師長管教態度影響學習的動機意願；同儕互動與關係影響迴避或涉入危險行為；課業成就與師生關係影響課室穩定度。4. 社會層面：大眾傳媒同時具有正向宣導與負向引誘的作用；校外社群朋友部分正向楷模，部分觸發危險行為；法律制度面的規範，同時具有警策嚇阻與挑戰逾越的可能。最後根據研究結果，對高危險群學生的諮商輔導工作提出具體建議。

關鍵詞：危險因子、保護因子、高危險群學生

青少年問題長期被教育及學校輔導領域的理論和實務界所關注，以往學術研究對此相關議題的探討，多半著眼於學生的身心適應、問題行為及犯罪行為，探討問題之成因及其影響因素，並致力於預防、推動相關的配套措施。然如何在學生未嚴重適應不良前能敏覺於相關的危險因子，並理解可能緩衝危險行為的保護因子之存在及其作用力，將是學校輔導實務工作者亟需理解的課題。

Gross 與 Capuzzi (1996) 認為「高危險群」(high risk) 係指「使個體處於未來危險事件的原因或行為結果的種種動力」。「高危險學生」係指在學學生從事各類危險行為或身處可能在未來致使危害身心的動力因子或環境(引自楊瑞珠, 民 87)，其深受家庭、學校、社會、文化等不利因素影響，在教育制度下難以獲致成功經驗，早期可能出現課業表現不佳、低自尊、低成就；中期可能蹺課、與學校疏離、暴力打架、濫用藥物；長期則易導致中輟，繼而衍生出犯罪行為(吳芝儀, 民 89；楊瑞珠, 民 87；Dryfoos, 1990)。Walz 和 Bleuer (1992) 主張一旦學生知覺自己無價值、無意義，自覺無能力面對生活挑戰，將難有動機投入學習並獲得成就，Meggert (1996) 認為低自尊的學生容易集結成群

體，降低社會比較下可能的負向壓力源；並透過不當的行為表現，貶抑規範約束的重要性，欲證實自己的價值，或彌補自我概念中闕漏的部份。Kaplan、Peck 與 Kaplan (1997) 與 Byrne (2000) 認為負向學習經驗將嚴重危害個人自尊，當知覺自己不被學校接納，將從事更多危險行為來自我保護。

高危險群學生的成因絕非獨立存在，若能辨識危險因子，將能及早進行介入以為防範。根據相關研究者的觀點（王美娟，民 89；呂清發，民 92；汪昭瑛，民 91；邱文忠，民 83；洪雪雅，民 93；黃德祥，民 85；陳學堂，民 93；程敬閨，民 93；鍾學明，民 93；劉秀汝，民 88；劉佩雲，民 84；Dryfoos, 1990；Kushman & Heariold-Kinney, 1996），其成因與危險因子歸納如下（一）個人因素：不良的上學記錄、學習動機低落、不良自我概念及低自尊、伴隨其他危險行為、想賺錢、衝動易怒的性格。（二）家庭因素：傳統性別刻板印象、社經背景、管教態度、家庭氣氛、家庭結構不完整、父母期待過高或過低、親子關係緊張對立、父母無法維持家庭或個人功能、過度監控與不尊重的互動。

（三）學校因素：師生關係不良、同學關係不佳、家庭與學校文化衝突、管教態度不公、欠缺適當的教育選擇機會、在校學業成就低落、欠缺諮商輔導的協助、累積強烈負向情緒。（四）人際與同儕因素：在校朋友少、友伴不具正向楷模。（五）社會文化因素：文化孤立、弱勢族群、不良社區環境及支持系統。

Dryfoos (1990) 認為高危險群學生意旨發展為成熟負責的成人過程中有所障礙者，亦即某些前置事件 (antecedents) 或因素讓這些青少年比其他同儕更容易導致危險行為。前置事件或影響因素包括先天社經地位、社區生活品質，和性別、年齡、族群等背景（楊瑞珠，民 87；Dryfoos, 1990），危險行為係指可能不合於心理、生理及社會狀況的行為。高危險青少年通常較少表現社會抑制的反應，在認知思考上容易出現合理化、偏誤的形式，呈現較多不成熟的表徵，易放棄或逃避責任 (Todis, Bullis, Waintrup, Schultz, & D' Ambrosio, 2001)。在情緒向度上無法適度處理壓力，易有失敗與絕望的感受、脾氣暴躁、難容忍或接納不同的想法，甚至帶有攻擊性、出現口語或肢體暴力，難合宜地表達自己、處理人際關係或建立積極的人我互動 (Daniels, 2002)，且多數表現出自我中心、叛逆、性急、過動、無法延宕滿足、立即導向、反抗權威，叛逆外表下存在著脆弱、破碎的自我形象、挫折容忍度低，易將過錯歸於他人（吳芝儀，民 89；林亮岑，民 90；楊瑞珠，民 87）。

Daniels (2002) 歸納發現，生活事件常是導致青少年問題行為的觸媒或危險因子，例如在課業方面可能遇到瀕臨輟學的危機、學業失敗、曾逃學或被學校開除，也可能出現暴力問題或違反學校規範、社會法律，例如曾被威脅或是威脅同儕、攜帶武器到學校、發生犯罪行為、被毆打、曾違反校規、從事非法藥物流通、曾經濫用毒品、酒精、或其他物質濫用，曾自殺或目前試圖自殺。此外，青少年處於對「性」有強烈好奇的發展階段，使未保護性行為發生的可能性大增，而此也可能導致後續更多的危險行為（林亮岑，民 90；McWhirter, McWhirter, McWhirter, & McWhirter, 1998）。

吳芝儀（民 89）指出，手足關係的親密疏離，不僅影響個別成員，也牽動家庭系統的平衡。功能不健全的家庭，將影響青少年的成長經驗與品質，父母若有煙、酒等藥物成癮會提高虐待子女的可能性，對物質濫用的態度將對青少年有不良的示範作用，此外父母若具反社會傾向或有心理疾病、教育程度低、社會孤立、不當管教、親子間接觸不足、情緒不穩定、對子女的忽視及不良的父母楷模等，都將增加青少年暴露危險因子的可能 (Hawkins, Catalano, & Miller, 1992；McWhirter et al., 1998)。

學校課業上的競爭、獎勵與評價，容易帶來學業成就低落的挫敗感（王麗雯，民 90），並衍生師生關係不良、考試壓力過大、對學業缺乏興趣與動機、感到空虛苦悶。Daniels (2002) 與楊瑞珠（民 87）的研究指出，同儕團體內無親近的朋友、與同儕較少聯繫及身處團體邊緣皆可能是危險因子，若周遭友伴有不良行為的記錄，則受影響的可能性大增。陳鳳貞（民 93）認為，這群青少年並非不喜歡學習，而是學習態度較被動、且抗拒學校的主流學習文化，若無法對於文憑、學習有更多元的看

法，將侷限其發展的可能性。從社會脈絡的角度觀之，青少年若屬少數民族的成員，更面臨種族歧視、文化輕視、世代間同化程度差異、因文化與語言障礙而無法獲得充分的健康醫療及其他的社會服務、低教育程度以及社會對其較低的成就期望 (Daniels (2002) 提到通常青少年不被主流文化接受時，會轉向至非主流文化尋求支援，而若進入幫派、社會邊緣之反社會團體，將易引發更多危險行為。

自 1970 年代，研究者開始注意身處危險情境的學生，如何避免負向作用力的影響。所謂復原力 (resilience) 或保護因子 (protective factors) 的概念受到重視及提倡 (Cowan, Cowan, & Schulz, 1996 ; Grossman et al., 1992)，其意旨可以保護個體免於危險傷害，有助於發展克服困境能力的緩衝機制，能調節危險事件的影響 (Hawkins et al., 1992)。保護因子及其歷程經常與個人、家庭與社會環境的互動有關，其是否能發揮作用，需視是否能減低危險衝擊、降低暴露險境的機會或負向生活事件經歷的連鎖反應、促進個體自我效能與自我尊重、找到新方向所需的資源並善用之 (Rutter, 1990)。Christiansen (1997) 認為高危險學生能免於中輟問題的保護因子有：導師正向角色的發揮、發展學生特殊的興趣、學生能與重要他人形成良好關係、家庭的支持等。復原力的發展是人境交互影響的過程，其結果將在危險因子、壓力事件、保護因子之間求取平衡，且此並非單純由生活中的危險或保護因子的數量決定，而是受時間、頻率、嚴重性、發生當時的發展階段所影響。若壓力事件與保護因子平衡，才能成功適應而不致產生危險行為。Bonnie (1991) 提出傳統對社會與行為科學的研究多半以病理的觀點來論述，將焦點放在問題、困擾、疾病、不適應、沒能力等負向層面，但現今趨勢則傾向於挖掘正向資源、提升個體能力與特質。

Benard (1991) 指出具復原力的青少年通常對外界較有反應；較能引發他人正面回應；較具有活動力、彈性及適應力；能和他人建立正向關係、發展友誼。個體在成長與學習過程中，發展出社會能力、問題解決能力、自主性、企圖心及未來導向，其中社會能力包括：反應性、有彈性、富同情心、關懷他人、溝通能力及幽默感；問題解決能力包括：抽象思考能力、反省能力、有能力尋求解決方案；自主性指具有自我認同感、獨立行動的能力和對環境的控制力，包括任務掌握、內控和自我效能感，能遠離不良影響來保護自己；目標感和相信未來包括：健康的預期、目標定位、成功導向、成就動機、渴望受教育、恆心、充滿希望、有勇氣、相信光明的未來、事先預期、未來導向和一致性 (Benard, 1991)。

據此，「國中高危險群學生」，意旨國中在學學生從事危險行為或身處可能在未來致使危害身心的因子或環境。而其中的「危險行為」是被預測將對未來發展帶來負向影響，或提高負向成長可能性的行為，其中包括學校表現不良、攻擊性行為與暴力、自我傷害或自殺意念、濫用藥物與成癮行為、過早及未保護之性經驗、不良身體意象等。本研究的研究問題，乃在探討於個人、家庭、學校、社會四個向度下，導致國中高危險群學生涉險的「危險因子」，及能帶來緩衝機制的「保護因子」之內涵。

方 法

本研究欲探究國中高危險群學生對危險因子與保護因子的知覺，此涉及個人與情境脈絡的獨特性，無法透過量化問卷理解此主觀經驗知覺感受，因此欲透過質性訪談，理解研究參與者的主觀經驗與意義，並以預防性及復原力的觀點，提供學校輔導老師與相關實務工作者對國中高危險群學生有更清晰的認識，作為輔導工作三級預防介入之基礎。以下說明本研究的資料蒐集與分析過程：

一、資料蒐集過程

(一) 邀請研究參與者

本研究的研究參與者為目前就讀國中，被輔導室或導師評估為高危險群的學生。研究進行過程，

由研究者至國中輔導室說明研究目的並透過危險行為檢核表（內含成癮行為、校園暴力、不當人際互動、流連不良場所、違規犯過等向度），邀請其轉介可能的研究參與者進行訪談，共計男性六位，女性四位。此外，研究者於蒐集相關文獻時發現，某些精神疾病因受到內在生理限制，而影響高危險行為的發生，為避免高危險群學生的形成因素可能受生理機制的影響，而其保護因子可能來自藥物控制的結果，因此本研究排除曾具精神診斷記錄的青少年。

（二）確認與理解研究參與者

研究者初步瞭解可能的研究參與者之基本資料，並邀請其填寫「學生基本資料」。題項包括：基本資料、對自己的瞭解、對家庭成員的知覺、喜歡及不喜歡學校之處、對朋友的知覺及常去的地方等。此目的乃在訪談前初步瞭解學生對個人與對家庭成員的知覺、在校情形與交友狀況，並留心其開放程度、能力與特質。

（三）進行訪談

訪談大綱（見附錄）依據研究問題與目的設計，以危險因子與保護因子為主軸，用「生命線」瞭解過去經驗，依據其所繪的事件引導問句，涵蓋內容為：發生的時間點、此事件與個人及環境脈絡的相關、對此事件經驗的知覺、自己的感受想法等。

訪談過程中，研究者針對保密議題進行討論，以保障其權益，建立真誠信任的訪談關係，使用澄清、摘要、發問、同理技巧鼓勵受訪者分享。對於文本內容，盡量不以主觀知覺加以評斷解釋，尊重其敘說深度與廣度。

二、資料整理與形成編碼架構

研究者將錄音帶謄錄為逐字稿，註明受訪者語氣，將研究者與受訪者編號：研究者為 I，受訪者為 S。於謄錄逐字稿時，即將對話加以編號，SA1001 代表第一位受訪者第一次訪談的第一句話。

資料分析由三位研究者共同進行，其相關背景簡述如下：研究者 A 為輔導與諮商研究所博士，具二十多年實務工作經驗，專精高危險群青少年諮商，發表並指導多篇以「高危險群青少年」為對象的研究；研究者 B、研究者 C 分別為輔導與諮商碩士及學士，除相關專業諮商課程的學習，並有與青少年工作、互動的良好互動經驗，且進行過質性研究的資料分析並完成報告。資料分析過程，由三位研究者分別閱讀逐字稿，針對研究目的進行討論形成編碼原則：

- （一）將每位參與者的文本，裁切為有意義的段落。若內容包含訊息多元，則重複編碼，避免漏失有意義的語句訊息。
- （二）若回答語句不完整、以單字回應或與研究問題無關，則不予編碼。若與研究問題相關則將對話排列整理。
- （三）形成上述原則後，就訪談逐字稿進行編碼。所有逐字稿編碼均先由兩位研究者反覆進行一致性討論，若有不同編碼結果，則三位研究者共同討論其意涵，獲得共識以形成研究結果。

三、資料分析

本研究的資料分析，採用敘事研究中的「類別內容」(categorical-content) 分析法，將資料內容的主題與類別命名，比較歸納以形成核心類別，再加以組織，以回答研究問題。其詳細步驟如下：

- （一）在文本中作選擇：將文本中相關的部分標示重組，以形成新的檔案或副文本。本研究關注國中高危險群學生在個人、家庭、學校與社會四個向度下的危險因子與保護因子，故篩選與此有關的部分而忽略其他。
- （二）對內容類別下定義：將主題與觀點切割被選擇的副文本，並提供區分單位的方法。

- (三) 蒐集素材到分類當中：與前述步驟形成循環，閱讀、分類、彙整副文本、上推想法意涵。
- (四) 從結果中做出結論：將蒐集到的訪談描述使用，從所歸類的意義內涵與概念形成研究結果。茲以表 1 呈現本研究的資料釋例：

表 1 資料分析釋例表

類別	概念	意義內涵	訪談內容
個人：人格特質	尋求刺激、滿足好奇	欲獲得刺激、好玩與好奇的感受	「因為那可能是…叛逆期吧，就覺得外面比較好玩，所以就出去外面玩」(SA1077)。 「刺激吧，就是可以去飆車啊，可以去 PUB」(SA2013)。
學校：異性朋友的影響	為異性朋友發展積極正面行爲	欲與女友建立維持關係，效法女友正向行爲，培養積極的讀書動力、表現良好外顯行爲。	「『他是我們班的第一名啊(指女友)』『學習上會有影響吧。』『他會使我成績進步。』」(SC1205) (SC1206-SC1207)。「『就想讀啊』『為了一個女生』」(SG1026) (SG1029)。「『談戀愛啊!』『形成比較好的氣質，我覺得氣質對我來說很重要。』『…是他讓我覺得我想要改變的。』『改變吧!改變就是…!嗯……整體的感覺，我不是說外表，我是說整體的感覺還有講話的感覺』『行爲就是…現在講話不會很粗魯。』『因為以前講話罵髒話…現在不會，還有走路吧!就是走路不會很囂張…嗯…還有對人家的態度…。』【嗯嗯，你以前對人的態度是怎樣的?】『鴨霸。』『我改很多，我真的覺得我自己改很多。』」(SH1258-SH1259) (SH1261-SH1269)

結 果

以下，將依照編號所形成的尊類別，並摘錄研究參與者之敘說內容呈現研究結果。其中，研究參與者部份，將以「標楷體」羅列，而訪談員問句將以雙引號『標楷體』描述之。

一、高危險群學生對危險因子的知覺

(一) 個人因素

將訪談資料彙整，與個人有關之危險因子，分為人格特質、行爲、情緒與認知四個向度。其中「人格特質」，特指個人內在性格屬性的因子；「行爲」描述從事危險行爲行動的可能因素；「情緒」說明與情緒向度有關的意涵；「認知」表徵其認知思維模式：

1. 人格特質

(1) 尋求刺激、滿足好奇

多位受訪者曾因刺激、好玩、好奇等因素而曠家曠課、飆車、出入不良場所、上課不守秩序、吸煙、打架及賭博。「因為那可能…叛逆期吧，就覺得外面比較好玩，所以就出去外面玩」(SA1077)。「刺激吧，就是可以去飆車啊，可以去 PUB」(SA2013)。「因為覺得……沒有曠課過，好奇、想去。」(SF1226)。

(2) 衝動、性急

受訪學生容易以直接、激烈的方式接收與回應外在環境，當保護因子消失時容易從事危險行爲，

難延宕立即性滿足，衝突表露於外顯行爲。「很龜毛暴躁。」「我的東西啊，我就會跟我妹說，不是我故意不借你，不是我摳，是我龜毛暴躁，被別人念兩句有時候我就會冷戰」(SI2038-SI2039)。「因為我就是沒耐心…嗯，如果假如你跟我約…，差不多你遲到超過大概五分鐘，我就會不耐煩，我就會走了。」(SI1195)

(3) 與權威對立

受訪者反抗師長或長輩管教，知覺其爲刻意找麻煩；當被長輩責罵時會逃離現場，陽奉陰違地回應勸告及責罵「老師一開始就會找麻煩，因為我頭髮挑染嘛，老師就會找這些麻煩，我就覺得你好煩喔，爲什麼要找我我不找別人嘛？所以就想說不要來」(SA3121)。「然後他們念一念我就在家裡睡覺不理他了。」(SB3009)。「就他們講什麼我就點頭就對了啊」(SE2177)。

(4) 重視義氣

受訪者重視自身是否有義氣，朋友有難，必定出手相助。「比較常的…好像是爲朋友，爲義氣才打架」(SE1071)。

(5) 想擁有權力或感到自己與眾不同

同儕詢問蹺家蹺課經驗時，受訪者愉快分享。自認與危險青少年在一起可有掌握自己的感覺，並可隨心所欲生活、玩樂；從事危險行爲可獲得他人羨慕、可多認識朋友。「跟他們在一起有什麼吸引力，爲什麼會讓你覺得一直想跟他們在一起？」「可能是會讓我覺得活著真好。」「因爲常常一起出去玩啊，做自己想做的事情啊。」(IC3017-SC3018)「就是想當個不良少年這樣子可以多認識一些朋友啊就很威風啊」(SE2149-SE2151)。

(6) 缺乏社交技巧

曾與同儕發生嚴重爭執，或關係疏離。受訪者會拿錢給同學花用，以同學稱讚大方爲建立關係的方式。「我之前和我們班的一個吵架啊，上一次鬧的很大」(SB3386)。「就說我比較熱心，有的就說我太開放了」「開放喔，就會拿錢給他們花啦」(SF2064-SF2066)。

2. 行爲

(1) 以危險行爲因應負向情緒、經驗，分爲以下五類：

a. 以暴力行爲因應人際衝突

受訪者在生活中易與周遭人士產生口語、人際糾紛，無法克制被激怒的情緒，自覺有失顏面而引發進一步衝突，其對象包括他人及他人的擁有物。「因爲我不喜歡人家罵我 fool。然後他是故意的。然後就那個男生打起來了。」(SI1127-SI1129)。「你會爲了什麼事情跟人家打架？」「面子上」「就是說我的壞話阿」(IG2110- SG2112)。「因爲看他人不爽啊，又不能打他的人，只好破壞他的腳踏車啊」(SC1157)。「你國小爲什麼會跟同學打架阿」「看他很不順眼」「看他很愛現」(IJ2219- SJ2221)

b. 逃課、蹺課迴避長輩責罵

從訪談資料得知，受訪者與家人或師長的關係偏於負向，易使其以負向行爲來因應，其中包括對課業上的負向評價，擔心被責罵而蹺課逃學，「爲什麼突然想要去網咖玩」「我阿爸給我攪阿(台語，意爲罵人)，說什麼讀書不認真什麼的，我就應他一句，我不要讀了，我就走了」(IB3003-SB3003)。「上一次我還翹課過一次。在三年級，好像前幾個禮拜還是前個月。被老師罵，就很高興，然後就很生氣阿，就背著書包牽著腳踏車直接從前門回去了」(SC3262)。

c. 蹺課迴避內在挫敗感

制式的學校教育無法引發受訪者的興趣，課業、操行表現不佳增加蹺課可能性。「國中那邊就常翹課」(SB2049)。「學校會記你小過…」「功課會比較困擾阿，操性會比較低阿，然後還有就是功課上的問題」(SA3119-SA3132)

d. 發洩生活中的負向情緒

人際相處常引發其負向情緒，無法克制自己因而從事危險行為來發洩。「有什麼時候會比較想要飆車？」「覺得心情不好的時候。」「一邊飆一邊大喊。這樣覺得可以比之前那個只有飆還可以發洩多了」(IC2185-SC2189)。對於生活多以「無聊」來概括，為消磨時間、尋找快樂而從事危險行為。「你說飆車打架很無聊，可是你為什麼去？」「無聊、打發時間」(IG2095-SG2096)。「你曾說過你會破壞別人的東西，然後故意毀壞公物。」「可能是覺得無聊吧」(IC3269-SC3269)。

e. 以自我傷害因應重大壓力事件

生命中重要他人過世，使受訪者感到孤單，因而嘗試自我傷害。「傷害自己可以讓自己心情好過一點，心裡真的會好過一點…之前有試過，拿刀輕輕一割真的很痛很痛，可是心情不好的時候，比較用力割真的都不會痛」(SH2124-SH2125)。

(2) 易受外在情境影響，難主動拒絕從事危險行為

受訪者不易抗拒他人言語挑釁、模仿他人危險行為，在團體中怕自己破壞氣氛而從事危險行為。「有的人會吃有的人不會，沒辦法阻止人家給你，就是人家給你你沒辦法說不要啊，他拿給我我就吃啊，他拿什麼給我我就都吃啊(指吃搖頭丸)」(SA2055)。「一、二年級的時候，心智比較普通，…看到人家那些打打鬧鬧的啊，就覺得說欺負人也不錯，就跑去了」(SA1069)。

(3) 認知理解，仍未緩衝其涉險可能性

多位受訪者不容易從自身或他人經驗獲得啓示，而拒絕從事危險行為。雖認知上理解其負向影響性，但不容易實踐「拒絕」危險行為的行動。「吸煙會得肺癌，身體會比較不好啊，運動一下會滿身大汗，而且他有尼古丁、焦鹼那些都會對身體不好啊…因為對那個滿有興趣的，他就問我要不要戒菸，我就說不要」(SA3010-SA3011)。「那你知道不能帶什麼還敢帶過來(指刀)」「那時候那些老師還跟我蠻不熟的啊，所以老師應該不會『敲』書包啊，誰知道就被他們敲到了」(IE2044-SE2044)

3. 情緒

受訪者在生活中，容易因為自身、他人、或環境因素而產生情緒困擾，因而從事危險行為。其中包括內在的孤單，渴望有人支持陪伴，或設想從事危險行為可能降低負向情緒的影響，也有受訪者用極端、激烈的方式表達情緒。

(1) 感到孤獨，渴望朋友陪伴、支持

缺乏同齡手足相伴，無談話對象，易感孤獨。「爸爸有應酬的話就會帶媽媽一起去，然後帶妹妹一起去，我就會覺得我一個人在家好無聊，就會打電話給朋友說我好想出去，要不然就是叫我朋友來，然後他們就會來」(SA3117)。「比較有伴(指認識校外人士)」「再讓你選擇一次你會想要認識他們嗎？」「會啊」(SJ2015-SJ2018)。「去網咖跟在家有什麼不一樣嘛？」「有朋友」(IJ2202-SJ2202)。

(2) 從事危險行為，帶來歡愉感受

多位受訪者於初次發生危險行為時有正向感受，對其後危險行為的發生有負增強之效。「覺得頭暈暈的睡著，就什麼事都沒了。(喝酒)」(SC3209)。「啊你為什麼想要繼續抽？」「爽啊」「吸煙下去就有煙出來，酷啊，耍酷啊」(IF2232-SF2233)。

(3) 以極端方式表達情緒

受訪者以壓抑或直接、強烈的方式處理情緒。父親無因猝死，曾想以自我傷害的方式化解傷心。「因為家人…我是家裡最大的一個小孩子，然後…奶奶和媽媽就是當然是很難過呀！但是總不能他們感覺說，他們自己難過加上我在難過，他們可能會覺得說，這個家好像沒有力量，所以儘量就是不要在他們面前哭呀…怎樣…鬧脾氣…那段時間，就什麼事情啊，都要順著他們」(SH1026)。

4. 認知特色

(1) 合理化危險行為

受訪者常合理化自身危險行為：以便利大眾為由破壞公物、不想被罵而隱瞞行蹤，知覺自己沒有

錯。『我覺得那片牆壁在那裡可能是多的吧。』「嗯，因為現在被我踩掉以後還是一樣，我把他搬去旁邊，這樣出路比較方便吧」(SC3276-SC3277)。『家裡知道你會拿別人的東西嘛？你敢讓他們知道嗎？』「敢啊。」「因為這只是小事而已。…拿人家比較貴重的物品才是大事。」(IE2090-SE2096)

(2) 對危險行爲的偏誤認知

認為深夜飆車因速度快且車少不易出車禍，爲了保護自己而採取危險行爲，以嚼檳榔塑造凶狠形象讓有意挑釁的人遠離。「因爲一群朋友出去玩，如果你嚼檳榔，別人就會認爲你很壞，就少去碰啊，少去碰你啊」(SE2068)。「可以保護自己啊(想出去混之因)」(SG2299)

(3) 主觀臆測他人想法

自認可改掉不好的個性，但他人可能會以怪異的目光回應而作罷。認為他人的不同意見就是刻意作對。「覺得跟我相反，跟我的想法相反，就是故意跟我作對的，我會很生氣」(SI2126)。「做的到，可是我覺得怪怪的。(指不好的個性改掉)」「別人好像會覺得我發瘋」(SB3412-SB3413)。

(二) 家庭

編碼彙整危險因子中的「家庭」因素，以「家庭背景」、「家庭互動與關係」歸納，前者代表靜態的背景、結構、重大家庭事件；後者說明成員彼此的互動與關係的維繫方式，茲分述如下：

1. 家庭背景

(1) 不完整的家庭結構

多位受訪者目前由單親撫養，未與不同住的父母聯繫。也有受訪者自述在父親過世後，自己開始變壞。「嗯…在他還沒過世的時候，會管得比較嚴，功課要寫，沒有寫，就是要寫到完才可以睡覺，…出去都要跟他講，可是他過世之後，就是去哪裡我都沒有跟我媽講啊，我又懶得打電話去跟她講，所以大概就是過世之後，我才漸漸學壞的」(SE1046)。

(2) 低社經地位

家庭經濟收入不穩定，父親失業在家，家計入不敷出。因經濟狀況不好，使其認為即使國中畢業後考到學校，也無金錢可唸書。「我媽媽我爸爸啦，就說你沒考上去你給我小心一點，我說我應一句，我不認識字我考什麼，好啦，我考上去了啦，老師怎麼說，而且錢你繳不出來啦」(SB2264)。

(3) 家庭中重大壓力事件

受訪者經歷父親過世的重大壓力事件，認為生命沒有意義，興起自殺之念。『你曾經自殺過嗎？』「很多次。」『爲了什麼樣子的理由？』「以前是…爸爸去世了」(IH1278-SH1279)。「我覺得我沒有勇氣活下去，就是家裡面的精神支柱已經沒了，活在这个世界上有什麼意義？」(SH2118)

2. 家庭互動與關係

於「家庭互動與關係」項下，細分爲對日常「管教方式」的形式知覺、對「親子關係」狀態的內涵描述與知覺，及「其他」不在上述兩項內的意涵。

(1) 管教方式

a. 以極端、嚴厲的打罵爲主要管教方式

多位受訪者認為家長管教時沒有說明理由，以極端嚴厲的方式管教，無可供依循的準則。「不想聽的就是罵。…沒有理由啦，亂罵亂罵」(SB3035)。「嗯。他只會，嗯，怎麼講，就是只會做一些壞事情被他罵一罵而已，他也不會說什麼，就把你罵一罵打一打就好了，幾乎都不說」(SC3153)。

b. 未阻止其從事危險行爲或雖阻止但缺乏有效約束力

父母對於受訪者在外行徑並未過問也未溝通，或知其從事危險行爲，但並未積極介入處理。「他說可以抽啊，只是要抽少一點」『家裡不管你嗎？』「抽煙沒關係」(SG1105-SG1106)。「像媽媽就是比較理性的，他都會打手機給我問在哪裡，我都會跟媽媽講，媽媽就會問我說我什麼時候回去，我就跟他講說我會回去這樣」(SA1120)。

c. 父母管教方式不一致

部分受訪者的父母對課業要求標準不同，也有受訪者的父母對其危險行為有不同的定義與評價。「媽媽說功課不好沒有關係啊，再努力就好了」(SA1038)「因為爸爸說功課不好沒有關係，你努力就好，可是玩歸玩，上課還是要專心，可是媽媽是說沒關係啦沒關係」(SA1043)。

d. 父母未重視或留意校規或法律

父母未制止受訪者從事違反校規或法律之事，或雖知其違犯但未勸阻。「我也沒試過我是第一次騎就會騎啊，我就看他們騎很久看到都會騎了，啊沒被罵，後來再騎又沒被罵，也沒說什麼只叫我騎慢一點，記得戴帽子」(SC2058)。「我跟媽媽一起染的。」『他不知道國中不能染髮嘛?』「不知道。」(SH2105-SH2107)

e. 家庭與學校管教方式不同

母親與老師對受訪者行為表現的標準不同。「不要管我就好了，讓我自己去講話就好了，幹嘛管我，我就這樣跟媽媽講啊，然後她就覺得老師幹嘛管那麼多啊，連媽媽都說老師幹嘛管那麼多啊，媽媽也是這樣講啊」(SA1035)。

(2) 親子關係

a. 親子關係疏離、相處時間少或易起爭執

受訪者因學校問題而與父母起爭執，甚至疏離，父母不瞭解其在外的危險行為。「以前小時候爸爸媽媽在做生意很少跟我們在一起，所以都很少跟媽媽爸爸他們講話」(SC1039)。「『對你而言，媽媽對你而言有什麼意義?』「沒有。」『她生你算不算意義?』「她沒養我」(IJ2118-SJ2119)。

b. 自覺不被關愛

自覺所受到的關愛較手足少，開始跳家跳課後，母親花較多心思在其身上。甚有受訪者表示除了訪談者外，無人詢問過其吸菸量。「就是覺得家人不關心我，…就是妹妹比較小啊，就是會重視妹妹，比較不理你啊，所以在家就是會覺得好無聊啊，又不能出去玩，所以就乾脆出去外面好了…那時候還沒有出去的時候，媽媽就比較會疼妹妹，媽媽就覺得我比較大啊，比較會懂事啊」(SA3112-SA3113)

c. 父母不良示範作用

父母自身危險行為，引發受訪者學習。「看到爸爸抽，我就會」(SF1143)。「喝酒…國小就會了。…喝高粱吧!就是爸爸他們在喝，啊有時候爸爸他喝不下，那幫他喝一杯。」(SF1257-SF1258)

(3) 其他家庭互動與關係

a. 親屬具有相同或其他危險行為

因家中親屬而開始跳家跳課。學到暴力處理事情，並熟識許多校外人士。與吸毒、黑道老大的伯父同住。「你堂姊有加入幫派嗎?」『沒有，她是車隊…大姊頭』(IG2216-SG2220)。「『兩個伯伯有在工作嘛?』「沒有，出去混啊…好像是天道的，角頭老大」(IG2274-SG2278)

兄姊會給受訪者金錢與香菸，並提供住處讓其跳家時居住；在此環境下學會製造毒品，以吵架、打架的方式因應不合心意之事，暴力解決不愉快事件。「我家現在沒拿錢給我啊，…我姐現在不知道在哪裡啊，我姐會拿錢、煙給我啊，現在沒有啊，我如果沒有錢我不知道要去哪裡拿啊，我姐去台北還沒回來啊」(SB2077)。「你覺得你功課為什麼會不好啊?」『都是因為學我哥啊。…因為我哥做壞事，……我就跟著做壞事』(IB3375-SB3377)。

b. 親屬關係疏離、不睦、易起紛爭

受訪者手足關係不良，打受訪者出氣，並誣賴受訪者。「他們很兇，我都會怕啊。二哥動不動東西不見就找我，就找東西打我」(SB1033)。家中情感聯繫薄弱，對家庭經驗的知覺是無聊，對親屬紛爭反感影響回家意願。「我不想回來，回來學校是可以，可是我不想回我家…回家裡好無聊，因為

姊姊晚上要讀書，我晚上就回來啦，姊姊又要馬上出去啦，我就覺得好無聊喔，奶奶…我就跟他講國語他又聽不懂，我跟他講台語的話，我台語又不會，我就覺得很煩，就不想回來」(SA3140)。「什麼情況會讓你再想再跳家跳課」「家裡的奶奶跟誰吵架啊，有時候就是舅舅回來跟奶奶要錢，我就覺得很討厭啊」(IA3140-SA3142)

(三) 學校因素

在學校向度下，共分成：管教與賞罰方式，師生關係及由此而來的個人知覺，以「師生互動與關係」表示；仿效同儕從事危險行為，或未能以合理的方式維繫同儕關係，以「同儕互動與關係」表示；對學習缺乏興趣或有挫敗的學習經驗、對未來缺乏具體目標，以「與課業相關的因素」歸納；而與學校相關的制度、空間、規定有關者，以「學校制度環境」分述：

1. 師生互動與關係

(1) 師長管教方式

a. 師長未嚴格管束危險行為或缺乏有效約束力

較寬鬆的管教方式，使受訪者仍與從事危險行為的朋友相處。雖以記過威嚇學生，但仍有銷過機會，對獎懲制度不在意。「等我表現良好的話，就是可以勞動服務抵大過…如果表現不好的話就記上去，主任是這樣講」(SA3099)。「現在是九年教育啊，只能中輟啊然後給家人帶回家管教，我們老師沒有說，因為有三支是暗過，四支是大過，老師再給他一次機會這樣」(SA3106)。

b. 師長賞罰方式不適切

受訪者認為無論是否做錯事皆會被老師處罰，常因未交功課而被體罰，師長責罵用語不當易帶來反抗心理。「有一次，他罵我們班罵得很難聽，你們下賤喔…怎麼怎麼樣，罵得很難聽」(SD1056)。「老師就直接這樣講，還把我的操性成績扣的很低，這次我進步了十幾名，但是老師一點都不在乎我，一個進步比我少的人，然後他就說，老師就說…隨便抓一個就說…啊，她操性好啊，她去領，老師就這樣，全班也有聽到。」(SI1163)

(2) 師生關係

a. 師生對立、缺乏正向互動

受訪者在上課時與老師唱反調、搗蛋，引來老師責罰，因不喜歡老師而故意遲到甚至中輟，師長嘮叨引發受訪者反感。「你上課很喜歡搗蛋跟老師唱反調嗎?」「嗯。」「很好玩。」「老師會對你做一些什麼嗎?」「…被罵啊，站啊，半蹲啊。」「…處罰對你有什麼影響?」「不爽啊。」「他走我就攪啊。」(IB3214-SB3218)。「什麼會讓你翹課」「就是老師吧，如果老師還是一樣念念不忘的話，我也許還是會想要再出去外面…第二次翹課可能不想…讀書吧!因為有的老師他…就很喜歡唸人家這樣子」(IA3143-SA3144)。

b. 知覺未被合理對待

認為老師未查明原因就斷定過失，使其心懷不平，覺得未被合理對待。「有個同學絆倒我，…我就踢他椅子，問說你幹嘛這樣，他就說我故意的，怎樣，結果他媽媽來學校，…就說我的錯，就直接斷定…然後老師就說，對喔!那個同學很壞，他就直接這樣講」(SI1159)。

2. 同儕互動與關係

(1) 同儕的負面影響

a. 同儕影響初始危險行為的發生

多位受訪者曾被同儕影響而從事危險行為。從資料中整理受同儕影響而發生的危險行為相當多，其中以「吸煙」最受影響。「那時候不會抽，他們就教我，因為他們大部分就是…幾乎跟他們在一起每一個人都會抽煙，所以我不會覺得很奇怪，就跟他們抽，也不會覺得很奇怪」(SH1057)。「之前三年級的人，他們身上都有刀痕，就是不高興，就往自己身上割」(SH2133)。

b. 同儕具有同樣或其他危險行爲

訪談資料顯示，全數受訪者周圍皆有具危險行爲習性的同儕，而多數使其涉險從事更嚴重的危險行爲。「像那兩個女生我都有幫他們過，有一個被打，被別的女生打，我就幫他挺回來，幫他們打回去，另一個女生就是…罵過他，我就幫他罵回去，說罵我們幹嘛，就叫他道歉，他就用那種很俗的語氣說「對不起」然後又站三七步啊，然後我就看不爽，就手拿出來賞他四巴掌，然後他就哭了，我朋友就說，再哭就把你踹下去」(SA2066)。「…**的堂哥是竹聯幫的堂主…**真的調得動竹聯幫和四海幫的人。因為他哥哥在竹聯幫和四海幫嘛，兩派有很好的關係，所以他調得動竹聯幫和四海幫的人」(SH2093-SH2095)。

(2) 缺乏社交技巧，與同儕關係不佳易生爭執

多位受訪者曾與同儕發生嚴重爭執，或關係疏離。有受訪者認為因班上人際關係不佳，轉而與學長姐建立關係。或以提供他人金錢資助的方式交換友誼。「…常常在教室裡惹事，都讓老師不高興…常常跟同學發生衝突」(SE1022-SE1023)。「有沒有人稱讚過你?」「就說我比較熱心，有的就說我太開放了…就會拿錢給他們花啦」(IF2064-SF2066)

3. 課業方面

(1) 對學業缺乏動機與興趣

對學業持消極態度，課程內容無法引發學習動機。讀書時易分心，認為學校很無聊。「二年級的時候因為老師嘛，老師就因為規定功課啊、什麼就要會啊，然後我就覺得不好、不好…不快樂啊，然後就因為成績不好，我就被罵啊，然後就不喜歡去讀書啊」(SA1022)。「因為對讀書沒有興趣啊!」(SE2141)。

(2) 經歷課業挫敗

課業挫敗經驗會引發其危險行爲。功課不好引發曠課，上電腦課時，因不懂英文而聽不懂上課內容。「被老師修理(上電腦課時)…因為都是英文啊，有的沒有的，都聽不懂啊!」(SB2002-SB2004)。

(3) 對未來缺乏明確目標

多位受訪者對未來無明確目標，但其中有些受訪者知道自己想繼續升學，而有些受訪者則對未來茫然無知。「嗯…專科，不知道，以前就是想要念XX，後來想要念YY，因為我看姊姊每天都拿一盆花回來擺在客廳，我就覺得好漂亮…，然後我就跟我姊姊說，課本借我，結果看一看覺得好無聊，就說還給你，然後就回去看我的電視了」(SA3040)。「不知道，可能體育系的吧」「高職有體育系嗎?」「那可能念高中吧」(SF2041-SF2042)。

4. 學校制度、環境

(1) 暑假較多時間玩樂、拉長離家時間

暑假時因較多時間玩樂，遇到週末不用上學會較晚回家，最後直接曠家。「暑假…比較多時間玩嘛，時間比較長可以晚回去，第一天比較晚回去，然後接下來就越來越晚，最後甚至沒有回家」(SA2004)。

(2) 學校地理空間因素不易發現從事危險行爲的學生

在學校偏僻處吵架、打架不易被發現。不想上課時，就到操場遊蕩，師長不易區分其是否在上體育課，而不會被發現行蹤。「在新教室，那裡有一個空地比較不會被發現，就音樂教室上面，老師比較不會發現」(SC1097)。「遊蕩啊…在操場啊!」「不會被抓回來啊?」「因為他會以為我們是體育課的」(SF1234-SF1236)。

(四) 社會因素

與危險因子有關之社會因素，分為「大眾傳媒」、「校外朋友」、「執法者取締標準」與「居住環

境」四部分論述：

1. 大眾傳播媒體

(1) 電視、電影危險行為引發仿效

媒體報導有關跳家跳課、電影中偶像明星吸菸耍酷，引發受訪者模仿動機；片中主角以自殘解決問題，學得以傷害自己來減輕痛苦。抽煙耍酷嘛？『你從哪裡學來的？』『電視嘛？嘿』『你看過誰抽煙很酷？』『劉德華吧。』（SF2238-SF2241）。『那爸爸去世，你傷害自己的方式是從哪裡學來的？』『電視。…不是有家庭暴力那種東西嗎？』（SH2137-SH2138）。

(2) 易自網路取得危險物品

自述在網路上搜尋相關字眼如：槍枝或安非他命等，將可輕易學得製作方法。「買得到，網路你如果打槍枝、安非他命啦他會教你做安非他命，還會做槍枝那種做法」（SB1116）。

2. 校外朋友影響

(1) 校外友人影響初始危險行為的發生

從訪談資料整理由校外友人影響初始危險行為的發生共有：吸食毒品、出入不良場所、加入幫派、嚼檳榔、喝酒及學習跳八家將等。「吃藥就是我們都會吃搖頭丸，像我只有吃過一兩次搖頭丸…我也不知道，就是我們朋友拿給我的，藍色的」（SA2044-SA2045）。『你當初吃檳榔是為了這個原因是不是？（指爲了看起來很壞）』『就是看見別人吃，自己就會吃』（IE2069-SE2069）。

(2) 校外友人具有相同或其他危險行為

訪談資料發現，校外人士雖未對受訪者有直接、明顯的影響，但多半提高受訪者從事危險行為的發生頻率及嚴重程度。「有幾個不認識，其他的都認識，我們會一群人一起跳家跳課，然後一群人在誰家住，一群人在誰家住」（SA1101）。『爲什麼到國中開始才比較常抽？』『外面的朋友』『在網咖認識的朋友嘛？』『嗯』（IJ2005-SJ2006）。

3. 執法者未徹底取締、有漏洞可尋

受訪者表示深夜可留在 PUB 內，若有警察臨檢也可輕鬆過關、繼續玩樂。夜間警察較不會抓無照駕駛，曾因地緣關係逃過警察臨檢。「比較多人的地方，沒有警察臨檢，去的時候就是會帶身分證，警察臨檢的時候就拿給他看啊，然後他說現在時間不准來啊，然後要帶回去的時候我就跟他說我住在這邊的啊，我要在這邊（指留在 PUB 內）」（SA1133）。『想念日間部還是夜間部？』『夜間部啊』『爲什麼？』『可以騎機車…讀夜間部警察不會抓，日間部警察會抓』（IG2031-SG2034）。

4. 居住環境

(1) 鄰居有相同或其他危險行為

受訪者居家附近住有黑道份子，可幫助朋友處理事情。亦有受訪者與鄰居共同飆車。『附近都住些什麼人？』『你不認識，**有一些是很大牌的，很大尾的。』『什麼意思，黑社會嗎？』『對。』（IB2279-SB2280）。『住在我們家附近的朋友，四五個人而已（指第一次飆車）」（SG2147）。

(2) 隨意出入居家附近不良場所

居家附近空曠處有夜間照明籃球場，不良場所離家近脫逃容易。多位受訪者曾出入 PUB。「跟他們去哪裡玩？有時候去，廟裡的外面都會有籃球架，去那邊打打籃球（指晚上）。』『有夜間照明設備，是不是？』『有。』（IH1087-SH1091）。『你們在哪裡喝的啊？』『PUB，第一次是在 PUB』（SB3254）。

(3) 易取得危險物品

根據受訪者所言，香菸隨手可得，便利商店的警示標語無實質效用，且製槍圖本也容易取得。『你那個煙都去哪裡買的？…柑仔店嗎？』『他不會跟你檢查那個啦，我晚上去買他一樣會給你』『嗯，那邊不是都放一個警告標示嘛？都說十八歲以下不能買嘛？那都是騙人的，好看的啦』

(IB2008-SB2013)。

二、高危險群學生對保護因子之知覺

(一) 個人因素

將訪談資料彙整，與個人有關之保護因子，共分為屬於個人內在性格的「人格特質」、能緩衝危險行動的「行為層面」及「認知特色」的思維方式三個向度：

1. 人格特質

(1) 體諒他人

受訪者欲從事危險行為時，會考慮家中經濟或家人擔心而有所節制「對我的影響是沒錢，沒辦法交讀書錢，父母操煩…不要再做壞事，不要讓父母操煩」(SB3070)。此外，父親已過世的C生表示自己獨立，讓家人不用為其煩憂。「沒那些錢可以去吸毒吧。」(SC3164)、「因為聽說毒品很貴啊」(SC3165)。

(2) 具有自我控制、約束的能力

在戒除危險行為後，能堅定拒絕周遭人士邀約；當衝動感上升時，以不理會對方來克制，「以前他們要找我抽煙我就說不要我想改了常常就被他們唸啊，都是刺激我吧，都說我沒用還是怎樣怎樣，就常常說我沒用啊，還是忍著啊，我就是沒用怎樣。他們講他們的我就是不抽啊」(SC2138)。

(3) 對危險情境失去新鮮感

從事危險行為並非不斷持續，當刺激與新鮮感不再，動機隨之消弱，連帶影響行為的發生。「因為就…就是感覺去很無聊啊！因為差不多出去才二、三個人而已啊！久了就膩了」(SE1090)。「後來就想說…不要。」「電動間現在比較少再去了。不想去…就有人找我去，我就不想去啊，去到爛掉了」(SF2254-SF2258)。

(4) 重視自主

被師長錯怪時，極力爭取自己的權益。「好像是我媽媽跟他講的時候，她就講得有點前後矛盾，就講話講得怪怪的，就是她沒有逼我，我就說我敢保證絕對有，她就不敢講話，因為根本不是我的錯呀！我一定會去爭啊！」(SI1165)。不願被頤指氣使，因而不幫伯父販毒『那現在阿伯叫你去賣你還會去賣(賣毒品)嗎？』「不會，懶得理他。…我很討厭把我叫來叫去。」(IG2185-SG2187)。

(5) 重視他人看法、社會評價

曾聽他人說吸毒無用而不想吸毒，擔心若坐牢將影響未來生活。因師長曾說過：「吸毒是卒仔。」而拒絕吸毒『那時候你為什麼拒絕啊？(拒絕吸毒的邀請)』「嗯，卒仔吧。我最氣人說我卒仔」(SB3186)。為了不讓家人丟面子而約束自己的行為。「因為作乖小孩比較不會被鄰居說，那個小孩怎樣怎樣這樣…因為這樣子爸爸會丟面子。」(SF2147-SF2149)

(6) 具有自我反省能力

對過往行為提出質疑，自述以前不懂事、不會想，不理解當初為何做許多後悔的事情。「就覺得奇怪我那時候為什麼會頂我媽媽？」(SA1024)「因為看到……我那個是小班的時候，看到很不爽的，就打他。那個時候比較不懂事」(SF1271)。期許自己在能顧慮周全下，做該做的事情「可能現在比較會想了吧，以前自己很不會想，做出一些很不該做的事情」(SC3278)。

(7) 重新框架

經歷父親過世，以正向態度面對負向經驗，從中學到堅強與獨立『那父親過世之前和過世之後對你有什麼特別影響嗎？除了心情上。』、「那種感覺，變堅強了。」、「還有更獨立」(IH1028-SH1029)。I生曾有獨居經驗，雖不免有孤單感受，但覺得自己較以往堅強。「一個十歲的你，是什麼原因想要自己獨立？」「覺得這是一個有的小孩沒有的機會…因為那時候有的小孩都跟爸媽在一起，

就是像是室內的花朵。」(II2051-SI2052)

2. 行為層面

(1) 預想危險行為的後果，而有所節制

有受訪者因經濟考量，評估無金錢承擔性行為後懷孕的結果，或無法保證能許諾對方有穩定的未來，而防範性行為發生。「不想發生性行為…不然他大肚子就沒辦法」「沒辦法什麼?」「娶他啊，我又沒有錢」(SF2281-SF2283)。「你會想要跟你女朋友發生更進一步的關係嗎?」「不會…以後還是會分手…不能保證一定會愛她啊」(IG1177-SG1178)。

(2) 嘗試與願意迴避危險情境

從經驗中理解危險行為可能帶來的麻煩，會找方法離開危險情境，若被要求出頭報復，會先假意答應但並未履行，再伺機離開現場。「惹事很麻煩啊，惹事就要淌混水，就出去玩一玩就好啦，我不會惹事啦，以前會啦，現在不會了」(SB2149)。「出去外面很容易發生一些事情，…像是我們上次去外面有打人啊，飆車被警察抓下來，然後還有去網咖，被警察局抓去，就覺得外面好危險，還是家比較好，在學校也比較安全，有老師那些的」(SA1029)。

(3) 主動尋找正向楷模

受訪學生於言談中，表達希望交到能為自己帶來正向影響的朋友。「知道我現在長大了…什麼是對的、什麼是錯的，交這個朋友有什麼好處，如果沒有好處的話…就是對自己好的方面並不是壞的方面…啊我都會跟他作朋友，如果是壞的方面我要看他的品行…他的個性」(SI2037)。

(4) 網路遊戲降低從事其他危險行為發生的可能

部分受訪學生原有菸癮，但因沉迷電腦遊戲而少外出，也因此隔絕吸煙的機會。「就有時候…就會感覺很想抽啊！有時候就會忘記啊！都在打電腦這樣子」(SE1104)。「因為覺得在家…我爸爸是說在家裡不要亂跑就好了，啊我常常都在家玩電腦，有電腦就不出去，沒電腦就出去玩」(SF1293)。

3. 認知特色

(1) 體察他人勸阻危險行為的動機

體會周遭人士勸阻危險行為的用意，且能理解師長以嚴厲、堅定方式管教的用心與付出，因而萌生改變動機「(老師)可能怕我們去做壞事吧…做出不該做的事。」(SC3052-SC3053)。「(同學)說國中我如果沒念畢業，全部朋友不要做了，大家都這樣說喔。」『那你覺得同學為什麼要這麼說?』『為我好』(SB3221-SB3223)。「因為做兵，做兵很難過，沒那個體力，抽煙牙齒會變黑黑的，啊你跑步以前不錯，啊現在有抽煙不好。他說他體力不好」(SB3149)。

(2) 從事危險行為前，評估思維其影響

有受訪學生表示自己不參與過於危險之事，雖仍在意朋友評價其有無「義氣」，但會評估行事結果，再抉擇行動。「我不會過去，他們爭地盤我不會過去…他們小弟出事情我才會過去，老大我不會過去，我就是這樣」(SB2175-SB2176)。「有時候自己不想去吵架啊，有時候朋友跟別人吵架找我一起幫忙啊，重義氣啊朋友也很重要啊，很難選擇啊，如果不去會被朋友講沒有義氣，去了又會做錯事情啊，回家又要被罵，來學校也被罵啊」(SC1103)。

(3) 具觀察學習能力，從既有經驗獲得啟示

受家中成員違法入獄影響而迴避危險行為；親戚未婚懷孕之經驗，使其對在外的親密行為有所警惕。「什麼讓你想要成年以後才有性行為?」「姊姊吧，他未婚生子」(IH2152-SH2152)。「長大了，曉家作什麼，曉家又不好過。現在**曉家也不好過阿」(SB3209)。

(二) 家庭因素

在家庭因素之下，分成對「管教方式與態度」的形式與知覺、及對「成員情感繫屬與連結」的感受知覺來論述：

1. 管教方式與態度

(1) 父母示範、扮演正向楷模

有受訪學生的父親以自身戒煙及戒檳榔，作為要求受訪者戒菸的交換條件。「因為我跟他說，你如果戒掉，那我也就戒掉，那他就真的戒掉啦…我戒掉啦，我只有煙而已啊，他有兩樣檳榔啊、煙啊，你要跟我說條件，我也要跟你說條件啊」(SB2066-SB2067)。母親教導課業，為正向楷模「我就想說我回去問我媽，我媽媽比較喜歡數學和英文，我最討厭數學和英文…她會教，我不會啊會叫她教」(SI2139-SI2140)。

(2) 管教方式以勸導為主

父母管教方式若以勸導為主，易使受訪者虛心受教。外公外婆勸其不要惹事，兄長要求其完成學業，並告誡其不能當大哥「嗯，就不要做壞而已啊。我爸跟我說，你不要像你哥這樣，以後這樣喔，缺角啦、拖塞勒(台語)…我聽了就好好做我自己的工作啊」(SB3098-SB3100)。「爸不知道，媽媽因為跟我比較好，所以我會跟他講。(知道跟同學打架吵架)…不要惹事生非啊…在學校不要惹事啊，就認真讀書啊。」(SC1118-SC1121)。

(3) 鼓勵、期許、尊重的管教方式

父母或家人鼓勵其完成學業或繼續升學，希望其能誠實待人、不要學壞，能尊重其想法，也有受訪學生憶及父親生前期許他做個有用的人所產生的意義。「爸爸自殺過世，爸爸對你的意義是什麼?」「作個有用的人…他說作個有用的人，就是學業好一點，高一點這樣」(IE2133-SE2135)。父母的尊重態度帶來正向知覺感受「我的想法還是我的選擇，他們都會很尊重我…他們如果要做什麼會先問我，比如說有寫我的東西，他們會先問過我」(SH2110-SH2111)。

(4) 引導思考從事危險行為的後果

父母會引導其思考自身行為並說明道理，亦曾被教導謹守親密關係的界線「媽媽叫你不要惹事生非，對你有什麼影響?」「會讓我做事情的時候先想一想。看有什麼後果」(IC3150-SC3150)。「爸爸會跟我講出去不可以亂來，那時候我還滿小的，我就問他說亂來是什麼?他就說等你長大你就知道了」(SA3091)。

(5) 隔離危險情境、創造開展學習空間

兄長以威脅方式隔離其從事危險行為的可能，不准其吸毒或插手江湖事件；甚有以黑道勢力監控其行為，讓受訪者遠離吸毒或參加幫派「那你去 PUB 朋友不會叫你吃嗎?」「不會…因為我後面有人放命令說不能給我吃」(IG2201-SG2203)。I 生的母親會購買優良書籍，創造學習環境「…我會看電視我也會看書。媽媽之前買了兩個書櫃，買了很多的書，一些小孩子的心理怎樣…然後我都會看，看完就說這個是不對的。然後我都會去記」(SI2089)。

(6) 限制危險行為的範圍、以嚴格、堅定的方式處罰危險行為

表哥帶其脫離蹺課翹家的生活，要求不准與有不良習性的朋友來往，父母反對其出入網咖，要求不可加入幫派、不准喝酒、要花心思於課業。「為什麼哥哥把你抓回去，你就乖乖在學校了?」「因為那個哥哥是…是比較兇的，我會比較怕他，怕也不是很怕，但就是很不想理他」(IA2079-SA2079)。「其實，怕被抓…還有父母打啊，我哥打啊」(SB3337-SB3339)。

2. 成員情感繫屬與連結具作用力

蹺家蹺課時仍會與家中保持聯繫，祖父母會鼓勵其向學。父親剛過世期間，堂兄姐常給予支持。「以前都有爺爺跟奶奶在鼓勵我啊。」(SC1015)「有時後做錯事爸媽都會罵爺爺都會護我啊…結果爺爺過世後就覺得有點無聊。」(SC1032-SC1033)。「會想家啊，也會想媽媽，就是想說他們吃的好不好啊，他們睡覺有沒有蓋被子，然後下雨天就會想說他們會不會感冒」(SA1119)。「大哥為什麼這麼說?」「他比較關心我…比較聽他的話」(IF2034-SF2036)

(三) 學校因素

與學校相關的保護因子，概分為：師生及同儕互動關係、課業相關因素、學校制度及課程、異性朋友的影響

1. 師生及同儕互動關係

(1) 師長管教方式

a. 以嚴格、堅定的規範管教及勸導

受訪者表示自從換導師後，因其嚴格、堅定的管教，使其心生畏懼而減少從事危險行為；有不良習性之同學知曉其導師管教嚴格，自行疏遠受訪者。『那老師這樣處罰你對你有什麼影響？』「沒有吧，會怕而已。」「做什麼改變喔，有吧？…煙嘛，不要抽，還有不要跟外面的小混混接觸，朋友進來不要理他」(IB3042-SB3044)。「幾乎大家都知道我不太想吵架打架了。因為他們知道我有一個很嚴格的導師。不太想害我吧」(SC3067)。

b. 依照學生個別的獨特性而有不同要求標準

師長的要求標準在學習過程是否認真，使學生能接受並完成「以前的老師都說你們考不好就怎樣怎樣，現在這個老師都不會管人家考得怎樣，只會管你功課會不會交」(SD1116)。

c. 引導其思考自身行為

輔導老師引導受訪者思考自身行為「我跟老師談過以後，他說我的言語舉止這樣看來，我是覺得我自己真的很霸道」(SH1044)。

d. 學校師長與家長聯繫，表達關心

自從老師電話家訪後，因怕被老師發現自己在家的不良行為會被處罰，而減少危險行為「他跟我媽講，我就想他們到底講些什麼，要問媽，又怕被罵，因為我在學校做的事怕被罵…會讓我想改一些壞習慣…就是抽煙打架帶朋友回家那些啊。如果被老師知道的話一定會被扒皮」(SC3189-SC3191)。

(2) 師生關係

a. 師長正向態度，使其較能接受規勸

受訪學生知覺師長的正向態度，使其願意聽話「就是，老師對我好我就可能聽他的話，聽他說什麼」(SB3178)。「老師就問你們來學校是要幹嘛的？我就說，我們來學校是要玩的，老師就說你來玩的話你也要讀書啊，我就說我知道啊」(SA2031)。

b. 師長付出引發改變動機與自省

有受訪學生曾在校內吸煙被抓，導師出面關心讓其心懷歉疚而戒菸；也有受訪學生國小曾染髮，老師哭泣使其知覺自己做錯事「因為老師的關係啊，對不起老師的關係，就被訓導處抓到，老師不但沒有唸，反而還到訓導處幫忙求情…覺得老師對我很好啊，我如果再抽就對不起老師」(SC1074-SC1075)。「嗯…就在國小五年級的時候，就是染頭髮…我感覺對老師是不好的行為，因為最後老師就自己在那邊哭啊！好像認為說，為什麼學生就是我想管教都管得不好這樣子，所以我感覺好像是我的錯」(SE1077)。

(3) 同儕互動與關係

a. 接受同儕勸阻其危險行為

受訪者表示國小同學阻止其欺負同儕，國中同學也勸其回校唸書。學長不希望他吸菸、飆車、學八家將。「他們就會說你幹嘛跳課啊，然後一直罵一直罵說『不來讀書你不乖』一直罵，我就會說『好了啦，不要再罵了啦』」(SA1144)。「這一群(指國三學長)我覺得他們還蠻好的，他們會叫我不要抽煙」(SH1046)。

b. 跳課時仍與同學保持聯絡

與班上同學聯繫強，跳家課後仍與同學保持聯絡「我都會問他我們**國中的事情，像我不在學校的時候我們班也是會打電話告訴我學校發生什麼事情，會說這個老師怎樣怎樣，我就說「等我回來」(SA1117)！『你會想要回學校嗎？』「會啊，我同學都會打電話給我啊，叫我回來讀書啊」(IA3137-SA3138)。

c. 同儕支持，情感連結

有受訪者表示與同學相處融洽，心情低落時會找同學述說，「現在遇到鬱卒的事會找朋友商量。會找朋友說心事。」(SC3214)。「現在這一班比較好，以前那一班都講功課啊、程度啊，都在老師的罵聲中度過」(SD1115)。

2. 課業方面

(1) 對未來有明確目標，相信文憑對生涯有益

多位受訪者有意繼續升學，也因此減少從事危險行為。對未來有期待，當成績不好時心情會不好『什麼讓你想要繼續唸書？』「學歷啊」『你想要念到什麼程度？』「大學就可以了」(IH2196-SH2197)。「因為還要讀書啊，晚上去嘛，明天還要讀書啊，還要睡覺，我想一想就說不要去了，就叫他們自己去了(指去PUB)」(SB1074)「你去看喝酒喝回來睡，哪還有時間爬起來穿衣穿褲還去唸書，沒那個體力，愛睏啊」(SB3089)。

(2) 重視學校知識的實用性

認為仍須有基本知識才能生活，使受訪者願意學習。「外面看一些東西我不認識，我都不知道怎麼講，所以我就覺得要去認識那些字，像英文的話，我就會把那些音標背起來」(SA3019)。「念國文就會懂一些歷史那些啊，念歷史的話就會懂得一些國文的字啊，然後我就覺得這樣比較好啊，不然如果你到中國去你也不知道那裡是哪裡」(SA2032)。

(3) 有意願參與課室互動

有時上課會抄寫筆記，在其跳課時，曾旁聽過高職夜校課程，勇於詢問不懂之處。「我有時候會很認真，就像抄筆記我都會抄，不過老師在那邊講，我就傻傻地看老師，老師講笑話的時候我就注意聽这样子」(SA3020)。

3. 學校制度與課程

(1) 校規嚴格制止危險行為

因怕被記過，所以不在學校吸菸、吸毒。將頭髮染回黑色，擔心若不合格會被剃平頭「我沒試過啊，因為要驗尿啊，因為學校都有檢查」(SB2019)。「你還會在學校抽嗎？」「學校…學校是比較不敢。感覺好像抓的比較嚴」(IE1049-SE1049)。

(2) 學校宣導遠離毒品

曾有人到學校演講吸毒的缺點，因此其不想吸毒「那不好，因為有聽過吸毒不好啊！」『聽誰說過？』「學校啊，以前有人來演講」(SC1219-SC1220)。

(3) 校方隔離鬧事群體

學校分班時將易從事危險行為的學生分開「開學分班的時候，訓導處的人好像故意要把我們這群朋友分班，我就分到比較陌生的班級，大概只剩下我一個人，所以現在就變得比較乖，可是在外面就比較壞…因為沒有朋友，就是變得比較陌生」(SE1037-SE1038)。

(4) 體育或藝能活動提高其留在校園的意願

喜歡學校生活中運動或音樂技藝的課程，提升其來學校的動機「比較高興的…打棒球，踢足球還有躲避球，還有籃球、羽毛球，躲避球」(ID1032-SD1032)

4. 異性朋友的影響

(1) 為異性朋友拒絕或減少從事危險行為

有受訪學生因為女友勸告而使其遠離危險行為，或為了保持良好形象、給對方家人好觀感而不從事危險行為「我很多缺點都是她告訴我，叫我這些都…提醒我要改正啊。…啊有時候她怕我晚上回家沒看到我又在抽煙啊，她就常常打電話來告訴我『有沒有抽煙！有沒有抽煙！』」（SC2178）「因為我發覺他真的對我很好，真的會希望我不去做任何事，…所以我會儘量把他改掉，知道他們是為我好，所以我就會把他改掉」（SH1063）。

(2) 為異性朋友發展積極正面行為

女友課業成績優異常督促其學業，使其不得不唸書，自從女友母親知其交往後，更有讀書動力。「他是我們班的第一名啊（指女友）…學習上會有影響吧…他會使我成績進步」（SC1205-SC1207）。「就想讀啊…為了一個女生」（SG1026-SG1029）。「談戀愛啊！…形成比較好的氣質，我覺得氣質對我來說很重要…是讓他…是他讓我覺得我想要改變的…改變吧！改變就是……有啊！嗯……整體的感覺，我不是說外表，我是說整體的感覺還有講話的感覺…行為就是…現在講話不會很粗魯了…因為以前講話罵髒話…現在不會，還有走路吧！就是走路不會很囂張那樣子…嗯…還有對人家的態度…態度。」『嗯嗯，你以前對人的態度是怎樣的？』「鴨霸。」「我改很多，我真的覺得我自己改很多。」（SH1258-SH1269）

(3) 有人支持、陪伴，互相傾訴心事

異性朋友常能分享生活當中的心事，彼此可述說心情。「我覺得這次交對了，上次那個都是玩的，這次交的這個，常常跟我分擔我的心事」（SC1163）。

(四) 社會因素

與社會有關之保護因子，分成大眾傳媒、校外人士及法律制裁三方面論述：

1. 大眾傳播媒體

(1) 自電視中習得危機意識

有受訪學生因曾看過電視宣導吸毒的痛苦，而不碰毒品。「怕上癮啊，看電視好像上癮很痛苦，上癮了沒吸都很痛苦」（SC3168）。「電視上一些新聞，就是覺得滿危險的啊，像我有跟你講過那兩個女生就是喝醉酒，然後那一件事情發生後我們就會很小心這樣」（SA3078）。

(2) 從書籍中學習是非觀念

受訪學生經由看書吸收知識、辨別是非。「學到許多知識，不知道的知識…他們會講這些小孩的原因，還有那些做錯事的原因，一些心裡方面的…他們會寫出來然後我都會看…去吸收一些好的壞的。可是我不會吸收壞的。我會看過這些壞的我就……」（SI2090-SI2092）。

2. 校外人士影響

(1) 朋友勸阻其從事危險行為

朋友勸其不要吸毒，蹺家期間，男性朋友提出分房睡，勸其謹言慎行。有次參與幫派打架時，有人勸其離開否則有生命危險「那你現在還想吃搖頭丸嘛？」「不會，因為我朋友就講說吃搖頭丸不好，吃搖頭丸不行」（IA2059-SA2060）。「就有一個人跟我說啊，還沒開始打的時候，先拖我到旁邊說，要趕快退出啊，不然什麼時候死在路邊我不知道喔，我就趕快退出」（SB2166）。

(2) 周遭人士的鼓勵，為其正向楷模

鄰居鼓勵其繼續唸書，並教導其讀書。家中租房子給大學生住，有時會教導其功課。「我們那邊有人念到研究所…對，因為那個念研究所的哥哥跟我很好，都會教我讀書」（SA2034-SA2035）。「一間我們租給大學的，然後有時候他們沒有水會過來我們這邊，然後看到我在寫功課會過來教我」（SA2039）。

3. 顧及法律制裁而拒絕危險行為

因理解吸毒被抓刑罰很重，害怕被關而拒絕吸毒販毒、不敢拿槍械。若可重新選擇，不願再與

有不良習性的朋友深交，不想在警局留下不良記錄。「一些行為喔，以前沒有，現在全部都有，喝酒什麼都有啊，現在沒有了…其實，怕被抓…被警察抓，現在抽煙啊罰三千元，一抓到就罰三千元耶」(SB3337-SB3339)。「那為什麼你要回來(指回學校)?」「我不是願意的」「你被逼的喔?」「對啊!」「被誰逼的?」「少年隊…他說如果我不會去的話，他要把我送到山上去讀…少年觀護所」(SD1157-SD1162)。

討 論

於研究結果處，為凸顯研究參與者的意旨，故將危險因子與保護因子分開羅列。而研究討論為使上述研究結果與文獻、過去相關研究能有整體對話架構，因此將合併危險因子與保護因子的相關主題歸納討論。本研究發現國中高危險群學生的危險因子與保護因子常存在一體兩面的現象，端視個人與環境如何互動與交互影響。以下，將分別論述之：

一、個人因素

(一) 內外控性格，影響個體與環境的互動

受訪學生的性格是否具有自我控制力，環境因素對危險因子與保護因子的消長(林亮岑，民90；鍾學明，民93；顏郁心，民91；Daniels, 2002)，將增強或削弱危險行為發生的可能。衝動易怒的個性與缺乏合宜的社交人際技巧，影響身處環境脈絡下的自我，為贏得同儕友誼或支持而犧牲自己。尋求刺激、好玩與好奇是成長發展階段相當重要的一環，但如何在「不傷害自己與他人的狀態下」，以不標新立異的方式，正視自己的獨特與價值，此需對自我有更明晰的理解與抉擇。受訪學生若能體察他人的感受及行事動機與期許，具覺察省思與思考判斷是非的能力、具有因應危險情境的獨特技巧與方式、將經驗事件意義化，將是成長發展過程中的重要保護因子(Benard, 1991；Luthar, 1991；Park & Patterson, 1996)。

(二) 生活中的情緒與經驗被處理、接納與否，影響危險行為發生可能性

從受訪學生的敘說中發現，家庭與學校生活難引發其興趣或動機，因此向外尋求刺激標的，而經驗事件中有許多容易引發其負向自我知覺的癥結。本研究與陳學堂(民93)、Walz和Bleuer(1992)、Domont和Rovost(1999)的研究同樣發現，在關係中是否被接納與理解、人我之間的連結與親密是否得到滋養，都將影響其自我感受與自我價值，部份受訪者從事危險行為，是為了減輕生活中覺得孤獨、無聊、無意義的感受。

(三) 認知縝密成熟與偏誤思考，影響日常行事動機

高危險群青少年的認知思維，易出現合理化危險行為的架構或偏誤認知，是否願意自我負責也將影響其生活行事(Todis et al., 2001)。本研究結果顯示，能否從日常經驗事件中觀察學習，是否主觀決斷地臆測他人想法感受，也將影響從事危險行為的可能性。

二、家庭因素

(一) 父母管教態度與方式，左右親子關係

國中高危險群學生對父母管教態度的知覺，將影響其親子關係及留在家中的意願，此在汪昭瑛(民91)、洪雪雅(民93)及Deslandes(1997)的研究結果均有提及。尊重接納的態度、以堅定的方式說明界限與規範、引導其思考行為的後果、影響與可能性，將容易開展其成長發展的空間，而過於嚴厲、放縱或不一致的管教(程敬閩，民93)，則會帶來無所適從的感受。

(二) 家庭背景條件、隸屬需求滿足與否，影響危險行為發生可能性

本研究與呂清發（民 92）、洪雪雅（民 93）及翁慧圓（民 84）的研究均發現父母離婚單親、社經地位背景、不健全的家庭結構，使高危險群學生有較多機會接觸危險因子，而 Grossman 等人（1992）認為內在隸屬感與情感的連結是否得到滿足、知覺自己是否有被關愛與被信任，左右高危險群學生的家庭知覺。暴露於婚暴、家暴的陰影下尋求一個自我的位置（王美娟，民 89；陳學堂，民 93），也可能對其成長與發展帶來負向影響。

（三）成員互動，影響參與危險行為的可能

家庭成員的互動關係形態、手足或其他親屬的組成因素（吳芝儀，民 89；劉肖泓，民 92）、關係的疏離與親近（陳鳳貞，民 93；楊宗憲，民 90；Hawkins et al., 1992；McWhirter et al., 1998）、危險行為會被鼓勵或嚇阻，是否有正向楷模或負向集體效應，均為家庭因素中的危險與保護因子。

三、學校因素

（一）師長管教態度影響學習的動機意願

汪昭瑛（民 91）、林昆松（民 89）與 Diane（1987）均指出，教師管教的公平與否、接納與付出將影響學生對校園的知覺，與本研究結果相較，受訪學生表達其重視關係互動的對等與公平，敏感於學校師長的管教態度與風格，而此也影響其是否有意願投入課室的學習，及其在校園中的適應性與穩定性。若師長管教態度被知覺為不合理、不適切，將容易累積負向情緒，而以壓抑或從事危險行為的方式發洩或引起他人關注（陳學堂，民 93；James, 1992；Mullis & Champan, 2000），形成惡性循環效果。師長的放任或缺乏約束的管教，容易讓高危險群學生形塑自己無用、無價值的知覺，而嚴格堅定的規範與引導，重視其獨特性，則帶來正向影響與發展（鍾學明，民 93）。

（二）同儕互動與關係影響迴避或涉入危險行為

在校園中若有具支持性的友伴，將提升高危險群學生留校的意願與可能（汪昭英，民 91；Ellenbogen & Chamberland, 1997；Walters & Bowen, 1997）。與一般常識迥異之處在於本研究結果發現，與異性朋友的互動與關係，常為高危險群學生迴避危險情境注入力量，在乎對方的期待、對方家人的想法，有對象支持陪伴、分享心情，是其重要的保護因子。然多數受訪者在校園中常與具有相同或類似危險行為的友伴接觸，此也容易形成群體效應而提升危險行為發生的可能，或因為彼此衝動急躁的個性，而引發紛爭衝突。

（三）課業成就、師生關係，影響課室穩定度

對於學業的習得無助（王麗雯，民 90；Daniels, 2002），師生的對立、緊張、疏離關係（鍾學明，民 93；翁慧圓，民 84；Kaplan et al., 1997），常成為高危險群學生無法適應校園生活的因素。陳鳳貞（民 93）指出高危險群學生不是不想學習，而是不適應於制式的學習模式與內容。課業學習的挫敗，容易否定與懷疑自己，進而往他處尋求成就，若能適切地培養個己特質專長，形塑個人目標與計畫，將為高危險群學生的發展方向帶來另類可能。

（四）校園制度執行方式或配套措施，影響危險行為發生率

本研究發現，學校若對獎懲制度、管理規範、校園課室空間規劃有相關配套措施，能明確地訂定具規範性、且為高危險群學生能接受與願意遵守的制度，學生將由此知覺到校園師長的關懷與限制，而影響危險行為發生的機率與可能。

四、社會因素

（一）大眾傳媒同時具有正向宣導與負向引誘的作用

本研究結果發現，大眾傳播媒體，對高危險群學生同時具有正反向作用，部份受訪學生從新聞報導或公益廣告中學到危機意識與法律常識，但也有受訪學生學習電影、電視劇中偶像明星的危險行為

或劇中人物非法暴行。

(二) 校外社群朋友，部份正向楷模，部份觸發危險行為

歸納訪談資料與過去的相關研究，高危險群學生容易在家庭、學校無法滿足其情感隸屬的同時，拓展其社交圈，意欲獲得他人的認同支持 (Daniels, 2002)，但在此時卻提高了自己暴露危險情境的可能。從社群正向支持系統所帶來的力量，能有效成為危險行為的緩衝機制；但也有部份高危險群學生所接觸的族群，增加其從事危險行為的頻率與程度。

(三) 法律制度面的規範，同時具有警策嚇阻與挑戰踰越的可能

本研究結果發現，高危險群學生是否理解相關法律常識與罰則，將對其從事危險行為產生嚇阻作用，但同時也會使其思索法律執行上的闕漏疏失，並試圖挑戰其界限。

研究者針對上述研究結果，歸納以下建議，供學術界、諮商實務工作者、教育工作者參考應用：

(一) 以復原力的思維觀點，創造保護因子開展的空間與機會

從研究結果得知，高危險群學生在個人、家庭、學校、社會面向上的危險因子與保護因子同時並存，端視個人與環境如何互動與交互影響。過去的輔導策略關注焦點多在如何阻隔危險因子發生的可能，但卻忽略在相同背景脈絡下同時存在的保護因子所發揮的作用力。因此建議諮商實務工作者與學校教育工作者，由復原力的角度正視不同生命體獨特的價值，以理解而非矯正的視框，研擬如何在危險因子雖存在，但卻能降低其負向破壞性影響，而能讓保護因子發揮功能的相關諮商輔導策略。

(二) 辦理親職教育與法治講座，強化父母角色功能、提供相關法律常識

從訪談資料發現，家庭的失功能狀態，父母未能善盡角色職責，常是高危險群學生不願留在家中的因素；相對而言，若父母能扮演正向角色楷模，以尊重、接納、鼓勵的方式與之互動，將是高危險群學生成長發展的重要動力源，而親子關係的良窳、明確的設限標準及管教方式態度，也左右危險行為發生的可能性，親職教育提供如何與子女共同成長學習的方法，學習堅定但不強硬地表達，建立多元的支持系統，以滿足高危險群學生隸屬性的情感需求，形塑對家庭的正向知覺。此外，部份受訪學生的父母不甚瞭解校規或相關的法律規定，而漠視或放任子女從事危險行為，因此建議辦理並鼓勵父母參加法治講座，使其知曉相關的社會規範，避免因輕忽律法而對環境與他人帶來負向影響。

(三) 為高危險群學生提供適性的學習與成長環境，培養社交技巧與情緒因應的能力

在當前教育制度強調升學與文憑掛帥的氛圍下，傳統制式課程內容無法引發高危險群學生的學習動機與興趣，課業挫敗的經驗累積更影響其自尊發展，因此建議教育單位對高危險群學生課業表現落後的情形，進行及早的介入與配套的輔導計畫，減少因為學業低成就而引發的負向自我知覺或低自我價值感。此外，從訪談資料得知，受訪者對未來生涯，多數仍有其規劃與理想，但其內涵並不一定被主流社會認同或支持，也有受訪者表示希望所學的知識具實用性，而能吸引高危險群學生留在校園中的課程，常是體育或技藝科目，此類課程往往能滿足其成就感，因此建議規劃多元、彈性的適性課程，符合高危險群學生的需求，為不同的學生訂定屬於自己的目標與標準，並協助其完成之。

訪談資料也發現，高危險群學生正值對同儕、人際有高度需求的年齡層，外在無足夠的支持系統、內在渴求他人的認同與讚許，容易以從事危險行為的方式，成為群黨中的一員來滿足此等需求。此外，對自主的追求，不想被設定、擺佈或過度規範，也使其在人我互動中容易因衝動性格而引發更多衝突，因此建議學校於課程中提供培養社交技巧、情緒因應技巧等課程。

(四) 統籌校園相關配套措施與方法，強化導師角色功能，建立專業間的諮詢合作關係

從研究結果觀之，校園中的師長對高危險群學生，實具有相當大的影響。高危險群學生對師長的知覺感受、互動關係、管教態度、校方對學校整體空間規劃與編班制度等的檢視與運用，也將影響危險行為發生的可能性，齊一、無彈性的標準容易導致高危險群學生的適應問題。因此建議強化學校導

師角色功能，透過班級經營、輔導知能等課程，學習與高危險群學生互動的方式、培養具支持性、成長性的師生互動關係。建立學校教育與心理諮商共同合作的機制，由輔導室提供專業合作的人力與方式，除了提供諮詢之外，尚需對第一線與高危險群學生接觸的師長提供支持，降低面對不易處理的困局所帶來的無力感，使其有方法與能力來提升高危險群學生在校園中的穩定性與適應性。

(五) 心理諮商學術界需擴展對高危險群青少年族群的理解與探究

在不同年齡族群當中，青少年是心理諮商實務工作者較少特別關注理解的對象，而高危險群青少年的抗拒、攻擊、不易建立關係所帶來的挑戰，是實務工作者待開發的領域。對於青少年次文化的理解與接納，更需有對此族群理解的先備知識做基礎，因此建議心理諮商實務工作者除了提升對高危險群青少年之理解，也可藉由進入不同場域的實務經驗，形成對話空間與機制，透過不斷突破既有的限制，建立相關的諮商技巧與策略。

(六) 結合社政單位，強化跨領域的整合功能，提供相關心理諮商與社福資助

許多高危險群學生的家長，本身面臨個人內在困擾或無法在所處環境下順利安適地生活，亟需心理或社福單位的協助，然常由於社經背景的限制，使相關問題無法獲致必要的解決，也因此讓高危險群學生的成長與學習環境暴露在危機當中。因此建議結合社政單位制定相關法規，提供高危險群學生家長必要的心理諮商或社福資助，以降低家庭層面的危險因子之影響。校園中的輔導老師，除了與高危險群學生建立關係及互動外，尚需評估其父母身心適應的狀態，特別針對低社經地位或文化相對弱勢的家庭，必要時予以轉介或引進相關資源供其運用。

(七) 校園增設專業諮商心理師，回應高危險群學生的心理需求，開展其獨特的能力

從訪談資料發現，高危險群學生的生命經驗少被傾聽與理解，在當前教育制度升學掛帥的氛圍下，高危險群學生容易被標定為校園中的麻煩製造者 (trouble maker)，鮮少有人投注時間精力理解其想法、感受。然從研究參與者的敘說歸納得知，高危險群學生擁有善感、自省、體察他人感受等人格特質，且具觀察學習的能力，能有迴避危險情境的獨特方法、技巧與策略。主流社會價值對危險行為僵化、非黑即白的標籤作用，常忽略其行動背後透露的訊息。人際隸屬及安全感的不足、內在的孤獨與不被接納、少有能引發其意義感之標的，常成為涉入危險行為的因子。建議校園聘任熟悉青少年次文化、能理解與接納其思維想法、具有專業證照的諮商心理師，回應其心理諮商的需求，不以單一絕對的標準，試圖導正或評斷其行為，協助其排除生活中的負向因子，進入其經驗世界，接納理解可能的負向情緒，建立培養其自我價值感，方能開展其能力、特質與影響力。

(八) 宣導法律常識、舉辦法律座談活動

從訪談資料得知，書面或媒體所推動的法律常識宣導，對高危險群青少年有間接嚇阻其從事危險行為的作用，因此建議舉辦法律議題的相關座談會。其進行方式需更契合青少年的需求，除了專家式的教育宣導之外，也可邀請過去曾涉險從事危險行為的人士，進行與學生的分享對話，藉由彼此熟悉且相近的語言與行為、思考模式，理解高危險群學生的感受、想法，並開展其願意為生命負責的自主動機與可能性。

參考文獻

- 王美娟 (民 89)：青少年中輟相關因素與不良社會適應關聯性之研究。國立中央警察大學犯罪防治研究所碩士論文。
- 王麗雯 (民 90)：國民中學中輟生復學模式之分析研究 - 以中途學校與高關懷班為例。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 汪昭瑛 (民 91)：國中復學女學生之中輟與復學歷程研究 - 由家庭與學校經驗詮釋之。國立台灣師範

大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

呂清發 (民 92)：受保護管束少年親子關係與偏差行為之研究。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文。

吳芝儀 (民 89)：中輟學生的危機與轉機。嘉義：濤石文化。

林昆松 (民 89)：青少年校園暴力盛行率及危險因子研究：以台南市國中為例。國立成功大學行為科學研究所碩士論文。

林亮岑 (民 90)：國中生保護與危險因子及復原力之相關研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文。

邱文忠 (民 83)：中途輟學影響因素暨模式及其輔導策略之探討。教育研究，36 卷，32-41 頁。

洪雪雅 (民 93)：影響青少年偏差行為的家庭因素之整合分析。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文。

陳學堂 (民 93)：非行少年的家庭知覺之質性研究。國立嘉義大學家庭社會研究所碩士論文。

陳鳳貞 (民 93)：國中中輟生就讀國中補校適應情形之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所在職專班碩士論文。

程敬閏 (民 93)：青少年加入幫派之危險因子、情境脈絡與幫派生涯歷程之研究。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文。

黃德祥 (民 85)：高中學生輟學、休學與逃學的問題與輔導。載於輔導措施實務手冊 (66-75 頁)。台中：台灣省政府教育廳。

楊宗憲 (民 90)：心理特質與環境因素對國中生中途輟學及犯罪行為之影響。國立中央警察大學犯罪防治研究所碩士論文。

楊瑞珠 (民 87)：高危險群青少年危險因子之實徵研究。高雄師大學報，9 卷，93-117 頁。

劉秀汝 (民 88)：國民中學中輟生問題及支援系統之研究。訓育研究，38 卷，2 期，63-80 頁。

劉佩雲 (民 84)：國民中小學學生中途輟學成因及輔導策略之探討。教育研究資訊，3 卷，2 期，85-93 頁。

鍾學明 (民 93)：高職中輟復學生學校適應之研究，以公東高工為例。國立東華大學教育研究所碩士論文。

劉肖泓 (民 92)：犯罪少年再犯之家庭、學校、社會成因研究，以彰化少年輔育院為例。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文。

顏郁心 (民 91)：中輟復學生復原力建構歷程之分析研究。國立彰化師範大學輔導與諮商研究所碩士論文。

翁慧圓 (民 84)：影響國中少年中途輟學因素之探討。東海大學社會工作研究所碩士論文。

Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids : Protective factors in the family, school, and community*. ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED335781)

Bonnie, B. (1991). *Fostering reliance in kids: Protective factors in the family, School, and Community*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED335781)

Byrne, B. (2000). Relationships between anxiety, fear, self-esteem, and coping strategies in adolescence. *Adolescence*, 35, 201-215.

Christiansen, J. (1997). Helping teachers meet the need of students at risk for school failure. *Elementary School Guidance & Counseling*, 31, 204-210.

Cowan, P. A., Cowan, C. P., & Schulz, M. C. (1996). Thinking about risk and resilience in families. In E. M. Hetherington & E. A. Blechman (Eds.), *Stress, coping, and resiliency in children and families* (pp.

- 1-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Daniels, J. A. (2002). Assessing threats of school violence: Implications for counselors. *Journal of Counseling & Development, 80*, 218.
- Deslandes, R. (1997). Family-related variables and school disciplinary events at the secondary level. *Behavioral Disorders, 23*(1), 18-28.
- Diane, H. (1987). Students as teachers: A tool for improving school. *Social Policy, 42-47*.
- Domont, M., & Rovost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence, 28*(3), 343-363.
- Dryfoos, J. G. (1990). *Adolescents at risk*. NY: Oxford.
- Ellenbogen, S., & Chamberland, C. (1997). The peer relation of dropouts : A comparative study of at-risk and not at-risk youths. *Journal of Adolescence, 20*(4), 355-367.
- Gross, D. R., & Capuzzi, D. (1996). Defining youth at risk. In D. Capuzzi & D. R. Gross, (Eds.), *Youth at risk* (pp. 3-20). Alexandria, VA : American Counseling Association.
- Grossman, F. K., Beinashowitz, J., Anderson, L., Sakurai, M., Finnin, L., & Flaherty, M. (1992). Risk and resilience in young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 21*(5), 529-550.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992) . Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin, 112*(1), 64-105.
- James, H. M. (1992). A qualitative study of resilient at-risk students. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED389779)
- Kaplan, D. S., Peck, B. M., & Kaplan, H. B. (1997). Decomposing the academic failure-dropout relationship: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Research, 90*(6), 331-343.
- Kushman, J. W., & Heariold-Kinney, P. (1996). Understanding and preventing school dropout. In D. Capuzzi & D. R. Gross (Eds.), *Youth at risk* (pp. 353-381). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Luthar, S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development, 62*, 600-616.
- McWhirter, J. J., McWhirter, B. T., McWhirter, A. M., & McWhirter, E. H. (1998). *At-risk youth: A comprehensive response*. NY : Brooks/Cole.
- Meggert, S. S. (1996). Who cares what I think : Problems of low self-esteem. In D. Capuzzi & D. R. Gross, (Eds.), *Youth at risk* (pp. 81-104). Alexandria, VA : American Counseling Association.
- Mullis, R. L., & Chapman, P. (2000). Age, gender, and self-esteem differences in adolescent coping styles. *Journal of Social Psychology, 140*(4), 539-541.
- Park, C. F., & Patterson, L. E. (1996). Promoting resilience in at-risk children. *Journal of Counseling & Development, 74*, 368-373.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). NY: Cambridge University Press.
- Todis, B., Bullis, M., Waintrup, M., Schultz, R., & D'Ambrosio, R. (2001). Overcoming the odds: Qualitative examination of resilience among formerly incarcerated adolescents. *Exceptional Children, 68*(1), 119-139.

Walters, K., & Bowen, G. L. (1997). Peer group acceptance and academic performance among adolescents participating in a dropout prevention program. *Child & Adolescent Social Work Journal, 14*(6), 416-426.

Walz, G. W., & Bleuer, J. C. (1992). *Student self-esteem: A vital element of school success*. Ann Arbor, MI : American School Counselor Association.

收 稿 日 期：2005 年 11 月 21 日

一稿修訂日期：2006 年 01 月 11 日

二稿修訂日期：2006 年 04 月 21 日

三稿修訂日期：2006 年 07 月 20 日

四稿修訂日期：2006 年 08 月 14 日

接受刊登日期：2006 年 08 月 15 日