國立臺灣師範大學

社會工作學研究所碩士論文

指導教授：沈慶盈 副教授

人際發展介入活動對弱勢兒童同儕關係影響之研究-以南投縣課後照顧服務為例

研 究 生：林怡君

中華民國 一百零一 年 一 月

國立臺灣師範大學社會工作學研究所
碩士學位論文

人際發展介入活動對弱勢兒童同儕關係影響之研究-以南投縣課後照顧服務為例

經考試合格特此證明

學位考試委員會召集人：_____

指 導 教 授：_____

口 試 委 員：_____

口 試 委 員：_____

中華民國 101 年 1 月 3 日

謝　誌

「終於，還是走到這一天，要奔向各自的世~界~；沒人能取代~記憶中的你，和那段青春歲月…」（引自小虎隊，2004，捨不得專輯，放心去飛）

寫完論文的這時候，嘴裡不禁哼起了這首歌。從小到大，每逢鳳凰花開的畢業季節，耳邊就會不斷地傳來這首歌；我想，現在這樣的反應，或許是潛意識想告訴我：「孩子，妳終於要畢業了」吧？！

回想碩班這兩年半的時光，我們真的一起經歷了好多，無論是酸甜苦辣，都令人難忘呀！從非本科一腳跨進社會工作，這段旅途確實不怎麼輕鬆；所幸，自己的旅程並不孤單，有許許多多的貴人相助。謝謝你/妳們能成為我生命中無可取替的貴人、謝謝你/妳們總是在我深陷泥沼時拉我一把，謝謝！

然而，在論文寫作過程，最要感謝的人莫過於指導教授沈慶盈老師；真的很謝謝老師，除了關切我的論文寫作進度外，在討論結束後總會以輕鬆的口吻關心我的生活狀況。謝謝老師，在我的論文旅程中像個慈父般地鼓勵我、支持我。

接著，要感謝兩位口試委員，王永慈老師與鄭麗珍老師，謝謝您們在百忙中撥冗擔任我的論文口試委員，並在口試時為我點燃了許多明燈，照亮了我的論文旅程，謝謝您們！

還要感謝碩班求學時遇到的文婷學姊、正鄆學長、茲涵學姊、禹岑、伊玲、雯君、佩如、良輔、佩芳、逸任、乘斌、思穎、幼蘭、巧佩、士傑、芃彣、憶萍、允中、健源、小雙、小卜、以及我最愛的家人朋友們、…等，謝謝你/妳們在這段旅程中陪著我一起前進，並不時地為我加油打氣，謝謝你/妳們！

最後，要感謝 25 位參與研究的孩子們、南投縣生命線協會、南投縣愛鄉文教協會、南投市公所社會課、中華扶輪教育基金會、台北華安扶輪社、Ann 社長、念柯老師、玉端姊、…等，謝謝你/妳們在旅途中不斷地為我開啟一扇窗，謝謝你/妳們！

感謝旅程中陪我走過的所有人，但願大家在未來的旅程中都能平安順心！

怡君　2012.01.10　於家中

中 文 摘 要

本研究旨於探討人際發展介入活動對弱勢兒童同儕互動關係及人際關係社交技巧之影響，並探究可能之影響因素，以做為相關單位規劃兒童課後照顧服務內容的參考。研究採用不等組前後測之準實驗設計方法進行，以南投縣某社服組織辦理之暑期課後照顧服務為研究場域，國小四至六年級的弱勢家庭兒童為研究對象；有效研究對象計 25 名，依社區分成人際團體組與團康活動組。人際團體組依據人際發展介入活動（Relationship Development Interventeion，RDI）為基礎設計活動內容，而團康活動組兒童則提供傳統性的團康活動。

主要研究發現如下：

一、 人際團體組兒童在人際關係發展的自我評分顯著優於團康活動組兒童，特別是「團體基礎」、「情緒控制」、及「點子」階段。

二、 人際團體組兒童在同儕互動關係正向態度顯著優於團康活動組兒童，特別是「合作/利社會行為」、「遊戲/聯合活動」、「信任/尊重」、及「親密/依附」分量表；但在同儕互動關係負向態度並無顯著差異。

三、 參與人際團體對於兒童的同儕關係、同儕互動模式、及人際關係社交技巧皆有正向影響。

四、 「時間」與「人際關係社交技巧」是影響兒童同儕關係的兩大因素，而「團體活動內容」與「領導特質風格」是弱勢兒童滿意感受的兩大因素。

由研究發現得知，人際發展介入活動確實得以提升弱勢家庭中高年級兒童之同儕關係與人際關係社交技巧。本研究亦就研究發現對人際發展介入活動規畫、課後照顧服務方案規畫、及未來相關研究提出建議。

關鍵字：人際發展介入活動、同儕關係、社交技巧

Abstract

The purpose of the study was discussing effects and reasons of the Relationship development intervention（RDI） for urban children. The interventions might be considered to use in after school programs by associated organizations. Pre and post-test were used in the study. The 25 participants, who were from grade 4 to grade 6 and from urban communities, participated in summer after school programs in Nantou. The participants were separated into two groups（Social Relationships Group, SRG; Groups Activity Group, GAG）. Relationship Development Intervention（RDI） was used in SRG and the traditional group activities was provided for GAG. The results were following:

1. SRG had higher self-evaluation scores than GAG, especially on “group foundations ” , “ emotion regulation” , and “ideas” stages.
2. SRG showed more positive interactions with peers than GAG, especially on “social behavior of cooperation,” “participate in the group activities,” “believe in and respect,” and “sence of intimate and depend on”; but no significant different for negative interactions with peers in two groups.
3. The peer relationships, peer interactions, and social skills could be positive affected by participating in SRG.
4. The two main effects of peer relationship are time and social skills; urban kids felt satisfied on “content of the group activities” and “leadership styles.”

By the findings, RDI can improve peer relationships and social skills of interpersonal relationship for urban children. Based on the results, the current study provided suggestions for RDI, after-school programs, and further elaborated study.

Keyword：Relationship development intervention, Peer relationship, Social skill

目　錄

目錄…… IV
圖目次…… VI
表目次…… VI

第一章、　緒論…… 01
　第一節、　研究背景…… 01
　第二節、　研究動機…… 04
　第三節、　研究問題與目的…… 05
　第四節、　名詞解釋…… 06

第二章、　文獻回顧…… 09
　第一節、　弱勢兒童課後照顧相關服務…… 09
　第二節、　弱勢兒童的同儕關係…… 18
　第三節、　提升兒童同儕關係之相關研究與策略…… 37

第三章、　研究方法…… 55
　第一節、　研究對象與研究時間…… 55
　第二節、　研究設計…… 58
　第三節、　研究工具…… 61
　第四節、　人際冒險王團體規劃設計…… 64
　第五節、　研究實施流程…… 67
　第六節、　資料處理與分析…… 68
　第七節、　研究倫理…… 69

第四章、　研究結果…… 71
　第一節、　兒童人際關係發展之轉變…… 71
　第二節、　兒童同儕互動關係之轉變…… 79
　第三節、　兒童同儕關係與人際關係社交技巧之變化…… 87
　第四節、　兒童之團體參與及滿意度分析…… 96

第五章、　結論與建議…… 119
第一節、　研究結論…… 119
第二節、　研究建議…… 121

參考文獻…… 127
壹、 中文部分…… 127
貳、 英文部分…… 138

附錄…… 141
附錄一、參與研究同意書（家長版）…… 141
附錄二、參與研究同意書（兒童版）…… 142
附錄三、研究問卷…… 143
附錄四、團體觀察記錄表…… 146
附錄五、單元活動回饋表…… 148
附錄六、訪談大綱…… 149
附錄七、人際關係發展介入活動團體計畫書…… 150
附錄八、量表使用同意書…… 160

圖 目 次

圖 3-1、本研究實施流程圖…… 67

圖 4-1、人際冒險王團體凝聚力曲線圖…… 106

表 目 次

表 2-1、我國兒童課後照顧相關服務方案發展…… 12

表 2-2、課後照顧服務之服務內容及功能…… 17

表 2-3、弱勢兒童的成因及其影響…… 22

表 2-4、我國人際關係相關實驗設計之研究整理…… 41

表 2-5、十種人際關係社交技巧之說明…… 45

表 2-6、人際發展介入活動課程內容…… 47

表 2-7、國內人際發展介入活動實徵性相關研究…… 51

表 3-1、人際團體組兒童之基本資料摘要表…… 56

表 3-2、有效研究樣本人口變項之卡方考驗摘要表…… 57

表 3-3、本研究之實驗設計…… 59

表 3-4、人際發展介入活動團體規劃之目標與內容摘要…… 66

表 3-5、本研究質性資料編碼表…… 69

表 4-1、人際團體組與團康活動組人際關係發展之前測摘要表…… 71

表 4-2、人際團體組與團康活動組人際關係發展之後測平均數差異…… 72

表 4-3、研究對象在人際關係發展觀點階段單因子共變數分析結果…… 73

表 4-4、研究對象在人際關係發展想像力階段單因子共變數分析結果…… 74

表 4-5、研究對象在人際關係發展團體基礎階段單因子共變數分析結果…… 74

表 4-6、研究對象在人際關係發展情緒控制階段單因子共變數分析結果…… 75

表 4-7、研究對象在人際關係發展點子階段單因子共變數分析結果…… 76

表 4-8、研究對象在人際關係發展裡面有什麼階段單因子共變數分析結果…… 77

表 4-9、研究對象在人際關係發展對話階段單因子共變數分析結果…… 78

表 4-10、研究對象在人際關係發展同盟階段單因子共變數分析結果…… 78
表 4-11、人際團體組與團康活動組同儕互動關係量表之前測摘要表…… 79
表 4-12、人際團體組與團康活動組同儕互動關係量表之平均數差異…… 81
表 4-13、研究對象在同儕互動關係合作/利社會行為單因子共變數分析結果…… 82
表 4-14、研究對象在同儕互動關係遊戲/聯合活動單因子共變數分析結果…… 82
表 4-15、研究對象在同儕互動關係信任/尊重單因子共變數分析結果…… 83
表 4-16、研究對象在同儕互動關係親密/依附單因子共變數分析結果…… 84
表 4-17、研究對象在同儕互動關係支配/指使單因子共變數分析結果…… 85
表 4-18、研究對象在同儕互動關係衝突/攻擊單因子共變數分析結果…… 85
表 4-19、研究對象在同儕互動關係競爭/忌妒單因子共變數分析結果…… 86
表 4-20、研究對象在同儕互動關係敵意/防衛單因子共變數分析結果…… 86
表 4-21、單元活動回饋單之統計摘要表…… 107

第一章　緒論

第一節、研究背景

我國兒童及少年福利法第二條明文指出，兒童是指未滿 12 歲的人口。依內政部統計資料顯示，截至 2009 年我國兒童共 280 萬 8328 人，佔全國總人口數的 12.14%，相較於 2005 年的 14.49%，正逐年遞減，顯然，我國少子化趨勢日益鮮明；而學者蔡漢賢（2002）指出，近五十年來，我國兒童有著下列五點趨勢：

一、物質生活日益豐富，但精神生活卻越來越匱乏。

二、孝道仁義倫理日漸薄弱，單親家庭兒童明顯增加。

三、家暴與兒虐增加，家長權威逐漸衰弱、削減。

四、雙薪家庭增加，家長關心照料兒童的時間相對減少。

五、因家長缺乏照顧時間，所以托育服務、照顧服務…等相關服務增加。

隨著家庭結構改變與少子化的來臨，已有越來越多兒童因家長照顧時間不足而必須於放學後或假日參加不同的服務活動，但這樣豐富的生活雖然能夠滿足兒童感官與物質上的需求，卻無法滿足兒童的情感依附、情緒與感受交流…等精神層面生活。

其中，國小學齡兒童（6 至 12 歲）是兒童社會認知發展最快速的階段，這個階段的兒童被 Erikson 定為兒童中期，兒童透過遊戲、運動、寫作與閱讀…等活動過程中學習許多重要的技巧，加上因社會活動增加，與同儕互動逐漸頻繁，其角色採取能力（role-taking abilities）發展變得更加重要（林哲立、邱曉君、顏菲麗，2007）；恰與 Gottman& Metteal 於 1986 年的論點相互回應，兒童中期階段其人際關係發展以能被同儕接納為主要達成之目標（Kerns, Klepac, and Cole，1996）。而兒童福利聯盟（2004）的研究報告指出：西元 2002 年至 2004 年，我國共有 7249 位國小兒童透過電話專線投訴，同儕問題便佔了 45%左右，其中又以國小高年級兒童居多。由此可知，同儕關係是我國國小學齡兒童最主要的困擾問題之一。以社會學習理論觀點論之，隨著少子化與家庭結構的變遷，由於

家庭手足較少，加上與家長互動的機會減少…等可能性因素，兒童能夠參照、模仿、學習的對象不足，其同儕關係必然因此受到相對性的影響；因此，國小學齡兒童的同儕關係問題確實有必要加以重視。

此外，2009 年我國 12 歲以下兒童列屬中低收入戶已超過 11 萬人、身心障礙約 3 萬 3 千人、特殊境遇家庭約 13 萬 8 千人、原住民約 11 萬人，若將上述這些列屬低收入戶、身心障礙、特境家庭、原住民的兒童數加總，約佔總兒童數的 13.92%，高於 2005 年的 10.92%。顯然，弱勢家庭兒童比率並未隨著少子化的趨勢減少，反而逆勢增加。而大部分弱勢家庭兒童所擁有的資源與一般家庭兒童相比，顯然相對較弱，其成長過程中所需面對的風險亦相對較高，加上家庭照顧者因個人或外部因素較難以獨立承擔養育壓力（內政部兒童局，2009），在這些限制與前提下，弱勢家庭兒童成長所面臨的困境與需求明顯較一般兒童高出許多。

因弱勢人口在經濟、社會關係、社區參與、及服務使用上皆受到限制，也就是說，其生活機會與社會參與皆有所限（Saunders，2008；Vinson，2007），所以當參加安親班、補習班、或才藝班成為當代兒童放學後的社群活動之一時，弱勢家庭兒童往往因總總因素限制而無法付費參加，回到家又易因家長無能力或無時間指導，進而影響其學業成就及人際關係。有學者便指出，弱勢兒童往往易因社會參與機會與人際互動較少或因為在生活與教育層面易遭受多重的社會排除，而出現宅化現象，進而形成自我形象低落、易陷入被霸凌之高風險群…等對其不利的消極性影響（王育敏、邱靖惠，2009；吳文祥，2009）。陳孟檉（2007）的研究亦指出，被同儕拒絕對兒童的外顯行為、社交技巧、學業表現、及對同儕行為的歸因方式有將有所影響。而在各種社會限制與社會排除下，這些弱勢兒童長大後，極可能再度成為另一個弱勢家庭、或是另組成一個多重弱勢的家庭。英國去年的貧窮與獨立生活機會調查報告便指出，要避免貧窮兒童成為貧窮成人，需政府介入，避免擴大其與同儕兒童的能力差距，以打破代間不利循環（孫健忠，2011）。

兒童福利是以兒童本位為出發點，配合兒童成長過程中生理、心理、情緒、暨社會各方面之需求，透過行政及執行之過程給予特別保護與照顧，以確保兒童應享的權利與保障不會因任何社會情勢或社會結構的改變而降低（內政部，2000）。因此，為了因應家庭結構改變、兒童照顧需求增加、並縮短弱勢兒童與同儕兒童的能力差距，兒童課後相關照顧服務必然已成為我國不可漠視的福利策略之一。又因我國強烈的升學主義，教育成就成了兒童提升家庭階級的重要管道，大部分家長往往將課業表現置於首要，所以教育部與內政部分別於 1995 年與 1998 年著手辦理學童課後相關服務。以教育單位來說，這個時段於學校提供課後照顧服務是一個補充性服務，協助兒童完成課業，以遞補家長空缺的時間，並確保兒童的教育機會、縮短兒童學業成就落差；而社政單位則希望藉由協助弱勢兒童完成課業的過程，著重於兒童社會化發展（包括人際互動、文化與價值養成、人格形成、…等）、生活照顧、及其家庭親子關係之協助，以減少兒童偏差行為、降低青少年犯罪率、避免兒童受到疏忽之鉅視面社會性的目的。

國家的福利政策透過提供支持性的課後照顧相關服務來增加弱勢兒童的生活機會並提升其社會參與，乍看之下似乎非常地完美；但事實上，大部分課後照顧相關服務多以完成回家作業為主，服務執行模式與學校上課相似，除了兒童課業完成率提升外，兒童其他層面之改變皆難以有形地測量評估，但這些政策或方案內容多只能治標，並不能治本。而社會工作為一門助人的專業，以幫助人們解決其社會面的問題為首要（林萬億，2006）；當有學者指出同儕關係與角色取替能力、同理他人、及道德思考等能力發展有關聯，而同儕關係較弱的兒童易成為日後輟學、犯罪、或心理違常的高風險群（引自林哲立等人，2007），加上有研究發現指出我國兒童多受到同儕關係之困擾，其中弱勢兒童的同儕關係又較一般兒童薄弱時，身為社會工作者自然須運用既有資源協助弱勢兒童提升同儕關係。

第二節、研究動機

研究者生長在南投，從大學就學期間便常利用寒暑假期間返鄉參與南投縣政府辦理之「支點雙贏-相互回報」弱勢兒童暑期課後照顧服務，研究所求學期間的兩次實習亦以弱勢家庭課後相關照顧服務為主；於實務過程觀察發現：社福機構於學期中承辦弱勢兒童課後照顧服務多僅能利用兒童放學後至家長下班前的時間，時數有限，又需以完成學校作業為前提，加上多數兒童皆非自願參與課後照顧服務，照顧服務成效及品質多著重於學業成就之提升；而暑假期間大部分學校多會停辦課後照顧服務，但家長與兒童的需求仍然存在，此時學校課業壓力較少，加上單日服務時間增加及服務內容彈性空間增大，課後照顧服務的內容相對較多元，兒童社會化發展之成效與品質相對較高。

以 2010 年台北市政府社會局於 17 個據點辦理「弱勢兒童及少年社區照顧服務」的服務內容為例，除以課業上的照顧為主外，其中有 15 個據點皆規劃了注意力訓練、人際關係、品格教育、社會技巧、生活適應…等不同主同主題的團體輔導相關工作，其中約有 1/3 的團體輔導內容以人際關係相關主題為主，而另有 1/3 將人際關係相關主題納入團體輔導內容單元（台北市政府社會局，2010），由此可之，社福相關單位辦理弱勢兒童課後相關照顧服務除了課業相關協助外，更以團體工作方法納入不同社會面能力之培養，以增加弱勢兒童社會參與及生活機會的可能，其中又以人際關係最受到重視。

但反觀南投縣政府辦理之「支點雙贏-相互回報」弱勢家庭兒童暑期課後照顧相關服務，活動內容設計多由返鄉的大專院校學生與社區或學校討論進行規劃，課程多以學科性課程為主，搭配團康及戶外教學活動；評估方案之成效亦以家長角度出發，兒童參與服務多因家長認同此方案得以降低其照顧與經濟壓力。相顯之下，南投縣政府辦理的暑期課後照顧相關服務規劃在兒童社會化發長及社會面需求滿足部分較弱。

回應研究背景資料，同儕關係發展是國小學齡兒童的主要核心目標，但弱勢兒童卻因受到種種相對剝奪因素的限制，在同儕關係發展上較一般兒童薄

弱。然而學校是一個多元文化並存的場域，不同家庭文化背景的兒童齊聚一堂，潛移默化地相互影響，進而在無形中產生了文化上的偏見狀態，影響人際關係互動，因此針對弱勢兒童放學後提供的照顧相關服務場域成了弱勢兒童學習同儕關係再發展的另一個重要場域，若課後照顧相關服務仍僅以學科性活動為主，雖可能提升弱勢兒童課業成就表現並滿足其被照顧的生理與心理需求，但卻未必能增強其同儕關係或滿足其社會面需求。

然而，雖有相關研究指出，課後照顧相關服務確實能提升弱勢兒童的同儕關係（馬祖琳、陳蓓薇、陳淑華、蘇怡萍、謝惠如，2000；Posner & Vandell，1994；Miller，2002），但卻未有研究能進一步說明如何提升，使得提升同儕關係或社會互動變成了此服務的附加性成效；因此，研究者不禁好奇，當弱勢家庭兒童同儕關係需求增加，實務經驗再再指出課後照顧相關服務具有因應此需求的功用，為何無相關研究結果具體說明此服務如何有效提升弱勢兒童的同儕關係呢？再者，就提升人際關係相關研究來看，多數研究皆出自於教育體系，在生活學科中納入相關課程，以團體帶領的方式實施，而團體內容多由研究者自行規劃，未有一套標準。為此，研究者於學校圖書館尋找人際關係團體活動相關書籍時發現：人際發展介入活動完整地規劃了一系列得以有效提升人際關係的人際關係社交技巧發展活動，而作者 Steven E. Gutstein 的研究亦指出，人際發展介入活動能有效提升具有人際互動障礙者的人際關係，不但如此，同時也適用於所有一般的兒童、青少年、及成人（林嘉倫，2005）；因此，本研究以南投縣某社服組織辦理之課後照顧相關服務為主要研究場域，嚐試納入人際發展介入活動團體，並檢驗弱勢兒童在課後照顧服務過程中的同儕關係轉變。

第三節、研究目的與問題

壹、　研究目的：

本研究著重於弱勢兒童於課後照顧服務中之社會行為反應及人際互動狀況，在課程規劃上納入 Gutstein 與 Sheely 提出的人際發展介入活動（RDI），採用

團體工作方法進行，以檢驗人際發展介入活動運用於弱勢兒童之成效，並探討弱勢兒童參與課後照顧服務過程中同儕關係之轉變。

因此本研究採用不等組前後測之準實驗設計方法測量弱勢兒童參與團體前後在同儕關係上的改變，觀察弱勢兒童於整個課後照顧服務過程中之同儕關係變化，並於服務結束前以立意抽樣的方式選取部分兒童進行一對一的訪談，獲得以兒童為主體的研究結果；期望此結果得以作為未來兒童教育及照顧法通過後，社福組織承辦兒童課後照顧中心時規劃服務內容的參考依據。

貳、　研究問題：

基於上述研究動機與研究目的，本研究將回答下列兩項問題：

1. 人際發展介入活動納入課後照顧服務對於提升弱勢兒童同儕關係的成效如何？
2. 弱勢兒童在人際發展介入活動的參與狀況與體驗如何？

第四節、名詞解釋

壹、　課後照顧服務：

根據社會工作辭典，兒童照顧服務（Child Care Service）是針對 12 歲以下的兒童，當其雙親因工作、生理或心理健康狀況、經濟、婚姻、或社會問題…等，無法親自完成負起照顧自己孩子的責任，改由他人來支援照顧的一種支持性服務（內政部，2000）。因此，課後照顧服務便是家長因故無法於兒童放學後親自負起照顧責任，所以改由他人支援照顧的服務。而本文的課後照顧服務是指南投縣某社福組織辦理之暑期課後照顧服務，由受過訓練的大專院校以上學生或社區志工家長擔任主要課輔教師，並因應服務內容規劃另聘專職教師或相關技術人員；服務內容包括學科性課程與活動性課程兩大類活動；受服務者包括身心障礙、新移民、中低收入戶、失親或單親、隔代教養、原住民…等弱勢家庭兒童。

貳、 人際發展介入活動（Relationship Development Intervention）：

人際發展介入活動可縮寫成 RDI，由精神科醫師 Steven E. Gutstein 研讀心理學與自閉症相關文獻後發展出來的社會性介入活動；雖始自於自閉症，但並不僅只適用於自閉症患者，任何有人際發展障礙或人際關係需求之兩歲以上兒童、青少年、成人皆適用（林嘉倫，2005）。本研究以團體工作方式進行，依研究對象之人際關係發展階段而著重於第四級與第五級的階段活動；並以提升團體成員享受樂趣、參照他人、雙向互動、共同創作、團體意識、維持友誼、及接納關懷七個特質的人際關係社交技巧為主要目標。

參、 同儕關係（peer relationships）：

本文所指的同儕關係，指兒童與年齡相仿同儕或同伴互動之水平關係。以羅品欣編製的國小學童同儕互動關係量表及 Gutstein 與 Sheely 編製的人際關係發展問卷作為測量工具指標。

國小學童同儕互動關係量表分成正向關係與負向關係兩個層面，正向關係包括合作行為、遊戲活動、信任與尊重、親密與依附四個面向，負向關係包括支配與指使、衝突與攻擊、競爭與忌妒、敵意與防衛四個面向，量表總得分數越高，表示同儕關係越佳，反之則異；而人際關係發展問卷為 Gutstein 與 Sheely 針對人際發展介入活動各個階段的活動目標編製，各階段得分越高，表示該階段的人際關係社交技巧能力發展越佳，反之則異。

第二章　文獻回顧

本章將分成三節，第一節先說明弱勢兒童課後照顧相關服務的現況、內涵、及功能；第二節闡述弱勢兒童的成因及其影響、同儕關係的影響因素、及影響同儕關係發展的相關理論；第三節則介紹過去以提升同儕關係主的相關研究、社交技巧的定義與內涵、以及人際發展介入活動的內涵與規劃。茲分述如下：

第一節、弱勢兒童課後照顧相關服務

壹、　課後照顧服務政策與措施之發展

我國兒童及少年福利法納入課後照顧服務之政策推行源起，最早可以推至 1997 年 12 月，彭婉如基金會藉由社區治安方案發現，青少年中輟問題與犯罪問題日趨嚴重，因而發展了社區青少年認輔計畫，並透過該計畫執行過程發現，青少年的問題應於國小時期及早介入關懷，因此於 1998 年 8 月規畫了國小學童課後照顧支持系統與認輔機制，9 月開始於各縣市學校擴大推動辦理（彭婉如文教基金會，2005）。直至 2003 年 5 月，兒童及少年福利法正式將課後照顧列為政府應提供之福利措施，由教育單位主責，因此課後照顧服務開始在各縣市學校實施。

與此同時，教育部公布的民國 91~94 年度中程施政計畫草案中指出國民小學學生的輔助計畫最早可追溯到 1990 年在各縣市國中小學校辦理的課後輔導班方案，以學生放學後繼續留在原學校 1~2 個小時，由原校教師授課的方式進行，以補強學科成績為主要，該學年度共有 387 校、3192 班辦理，受惠學生共 63922 位；而於 1995 年推動的「教育優先區計畫」則是針對社會弱勢學童提供多元的教育服務與補助，其中社會弱勢可分成社會、家庭、及個人三個層面，涵蓋了：原住民/低收入戶/單（寄）親/隔代教養等家庭比例較高的學校、離島或交通不便的學校、中輟率較高的學校、青少年行為適應能力須積極輔導的地區、學齡人口嚴重流失的地區、及教師流動率和代理教師比例偏高的學校（教育部，2001，

2004；張馨芳，2010）。此外，2002 年起，內政部兒童局則補助民間單位辦理「弱勢家庭兒童及少年社區照顧輔導支持系統」及「弱勢家庭兒童少年外展服務」，透過服務方案提供弱勢家庭、及弱勢兒童及少年課後照顧與輔導服務（內政部兒童局，2009）。

直至 2003 年兒童及少年福利法納入課後照顧服務後，教育部民國 94~97 年度中程施政計畫草案則明確指出，該階段推行了「關懷弱勢、弭平落差計畫」，以低收入戶、身心障礙、原住民、及外籍配偶子女為對象，徵求大專學生為偏遠地區及弱勢國中小學生進行英語與數學課業協助輔導；並於 2004 年推出「退休菁英風華再現計畫」，讓退休人員再次投入教育職場，貢獻智慧及經驗，協助弱勢學生課業輔導與生活適應；而 2006 年更是大力推廣「攜手計畫課後扶助方案」，並架設專屬網站，希望藉此保障弱勢國民的教育權，縮小城鄉資源差距，傳承並發揚族群文化，而該方案參與校數共 2303 校，參與校數高達了 70%，扶助的弱勢家庭國中小學生高達了 12 萬 1966 位（教育部，2007）。

同一階段，2005 年之初，行政院大力開始推動「台灣健康社區六星計畫」，全面改造社區，透過產業發展、社福醫療、社區治安、人文教育、環保生態、以及環境景觀六大面向的提升來打造健康社區的形象；其中，社福醫療面向中有一項：「強化社區兒童課後照顧服務」，由教育部主責（社區治安安全生活守護網，2010）。由此可知，行政院自 2005 年起便有計劃透過各種計劃策略將兒童課後照顧服務、社會福利服務、社區工作、以及教育脈絡緊密地聯結在一起。

目前教育部針對弱勢兒童提供的課後照顧相關服務方案包括了攜手計畫課後扶助方案及夜光天使點燈計畫兩種，其中攜手計畫課後扶助方案採原校辦理、自由報名的方式，而低收入戶、身心障礙、原住民、特殊狀況兒童、及外籍配偶子女則補助參加費用；夜光天使點燈計畫於 2008 年結合民間資源開辦，針對低收入戶、單親家庭、失親家庭、隔代教養家庭、及家境特殊等弱勢兒童，提供免費地 17 點~21 點夜間照顧服務（教育部，2010）；而內政部兒童局則因考量金融海嘯衝擊、失業人口增加、就業市場縮小，使得家庭經濟水平動搖，因

此於 2010 年開始擴大推動「弱勢家庭兒童及少年社區照顧服務計畫」，由各縣市政府主辦，結合民間團體資源承辦，包括財團法人社會福利機構、社會福利慈善事業基金會、社團法人、縣市政府規劃承辦支大專院校、或社會工作師公會…等，於固定據點提供隔代家庭、單親家庭、身心障礙者家庭、原住民家庭、外籍配偶家庭、受刑人家庭、失業家庭及經濟弱勢家庭…等家庭之兒童及少年社區照顧相關服務，服務內容包括課後照顧/輔導、家庭訪視、心理輔導、資源連結…等（內政部兒童局，2009；台北市政府社會局，2010）。

綜整上述資料可知，隨著時代與社會變遷，課後照顧相關服務已有下列四項趨勢：

一、 教育部與內政部在此項服務方案中雖分別提供相當多元的政策，但所提供服務的對象及時間並未清楚劃分，仍有許多重疊。例如：低收入戶、身心障礙、原住民…等弱勢家庭兒童，能依家長或兒童之意願選擇參與哪項課後照顧相關服務。

二、 教育部與內政部雖共同關注此項服務方案，但服務內容依目標不同而有差異。教育部立基於教育需求層面，增加退休教職社會參與機會並縮短學童課業成就差距；而內政部則是基於社會需求層面，著重於弱勢兒童與青少年，以減少鑰匙兒童、偏差性行為為主要目的。

三、 服務時間上，因應家長需求，課後照顧服務時間已有增長的趨勢。

四、 由於許多非營利組織另結合了家庭訪視、品格教育、專科加強…等內容，使得服務內容已日趨多元豐富，讓課後照顧服務不再單純只是協助兒童完成課業。

此外，Noam 與 Tillinger（2004）指出，我們正生存於一個合作的時代，必須透過共同參與協助的過程來因應社會快速地變遷；因此，兒童課後照顧相關服務已儼然成為社會責任，社會組織與機構建立起夥伴關係，以社區工作提供兒少、及其家庭相關計畫與服務。因此，弱勢兒童課後照顧服務責任已從家庭轉移到社區、及整個社會，教育部、內政部社會司、及內政部兒童局應建立

起合作網絡，針對弱勢兒童不同發展階段需求提供不同層面之服務，以發揮各組織之專長、並提供弱勢兒童全面性服務。

而研究者將內政部及教育部針對兒童課後照顧所提供之服務方案依其發展年代彙整成表 2-1。由表 2-1 可知，我國教育部提供課後照顧相關服務，最初著重於提升兒童及少年的學業成績，稱之為課後輔導，直至 1995 年開始注意到不同身分族群及學區狀態會影響兒童及少年的學業成就，著手辦理教育優先區計畫；隔兩年（1997 年），彭婉如文教基金會透過社區治安相關服務發現兒童課後照顧需求，便於 1998 年開始持續提供國小學童課後照顧支持系統，並成立台灣社區照顧協會，發展一系列的社區照顧服務系統，學童課後照顧服務便屬該系統中的一環；而 2006 年則開始擴大於全國辦理社區國小學童課後照顧服務，迄今（彭婉如文教基金會，2005）。

表 2-1、我國兒童課後照顧相關服務方案發展

單位 年代	教育部	內政部	非營利組織
1990~1994	國中小學課後輔導班		
1995~1999	教育優先區計畫		1. 社區兒童及少年認輔機制 2. 社區國小學童課後照顧支持系統
2000~2004	1. 關懷弱勢弭平落差計畫 2. 退休菁英風華再現計畫	1. 弱勢家庭兒少社區照顧輔導支持系統 2. 弱勢家庭兒少外展服務	1. 社區兒童及少年認輔機制 2. 社區國小學童課後照顧支持系統 3. 全國社區治安推動聯盟
2005~2009	1. 攜手計畫課後扶助方案 2. 台灣健康社區六星計畫 3. 夜光天使點燈計畫	1. 弱勢家庭兒少社區照顧輔導支持系統 2. 弱勢家庭兒少外展服務	
2010~	1. 攜手計畫課後扶助方案 2. 夜光天使點燈計畫	弱勢家庭兒童及少年社區照顧服務計畫	

作者整理。

目前，兒童及少年福利法第 19 條第 3 項所指的課後照顧服務，仍以教育部推行的「攜手計畫課後扶助」為主要服務計畫，以普羅兒童為服務對象，其中弱勢兒童參與服務之費用乃由政府補助支出；而由社區、社福機構、或慈善組織…等社會福利服務組織所實施辦理的課後照顧服務方案，則以內政部社會司或內政部兒童局針對弱勢兒童為主要服務對象所提供之相關服務計畫為主。但因受升學主義與教育意識影響，我國弱勢兒童參與之課後照顧相關服務場域仍以學校為主軸，而參與非營利組織或社政單位辦理的相關課後照顧服務則著重於寒暑假期間、或學校課後照顧服務結束後至家長下班前的時段。

貳、　課後照顧服務之內涵

我國推行的課後照顧相關服務屬於一般性兒童照顧服務，服務內容依目標而有所差異；以教育部及內政部推行的方案為重。教育部施政理念與政策（2010）中指出，攜手計畫課後扶助方案可分成「一般性扶助方案」與「基測提升方案」兩種，前者受輔對象為學習成就較低的原住民、身心障礙學童、或身心障礙/外籍配偶/中低收入家庭/免納所得稅之農工漁民/失親或單親或隔代教養家庭…等子女；而後者則以學校整體成績比率為基準，受輔對象為前年度國中基測成績 PR 值＜10 之人數達到全校應考學生數 25%以上的學校學生；輔導科目均含國語文、數學、英語（小三以上）、自然及社會（七年級以上），寒暑假期間得安排藝文、運動等活動性課程。

而內政部兒童局推動的「弱勢家庭兒童及少年社區照顧服務計畫」，則是由各縣市政府主辦，結合民間團體資源承辦，於固定據點提供弱勢家庭社區照顧相關性服務，包括：家庭訪視、電話諮詢、社區推廣、心理輔導、團體輔導、課後臨托與照顧、認輔志工服務、兒童及少年簡易家務指導、親職教育或親子活動、寒暑期兒童少年生活輔導服務、兒童少年休閒服務…等項目（內政部兒童局，2009）。

此外，與學童課後照顧服務方案相關之方案，包括了課後輔導服務、課後

扶助服務、課後托育服務、課後安親照顧服務四種；但就英文來看，無論是這四種相關策略方案或是課後照顧服務方案，均是 after school care service，與社會工作辭典中兒童照顧服務之定義相照，可發現這些服務策略方案均屬一般性兒童照顧服務，因此所執行的服務內容、受服務對象、提供服務對象，有一定程度之相似。下列將就此四種相關策略方案的內涵簡略說明。

一、 課後輔導服務：核心概念為補救教學（remedial instruction），大多是針對未達成目標或學習有困難的學生提供原校再次學習的機會（陳長春，1992），即在放學時間後，將有需求的學童留在學校，由課輔老師針對學校教師的教學進度與指定作業，進行從旁指導、諮詢、練習、回饋、補充教學等學科性活動（引自張民杰，2005）。

二、 課後扶助服務：意指教育部推行的「攜手計畫課後扶助方案」，匯集國中小現職教師、退休教育人員、大專學生、國中小儲備教師、及其他具有大專相關科系學歷之社會人士等教學人力，針對原住民、低收入、身心障礙、外籍配偶子女、農漁民免納所得稅家庭子女等需要補救教學之國中小學生於放學後進行課業輔導，採非原班教學的模式進行（教育部，2009；黃俊傑，2009）。

三、 課後托育服務：又稱之為學齡兒童托育（school-age child care，SACC），是托育服務的一種，以學齡兒童為主要托育對象，而所謂的課後是指國小正規上課以外的時間（李新民，2001，2003）。課後照顧服務尚未正式列入兒童及少年福利法以前，負責課後托育服務功能仍以民間業者設立的課後托育中心、安親班、才藝班、課輔班為主。

四、 課後安親照顧服務：2006 年依兒童及少年福利法中的課後照顧服務為基礎，擴大辦理執行的照顧實施辦法，放寬提供服務者的限制，學校主辦佐以開放公辦民營，並允許大專院校以上學歷者或社區家長得以從事學童課後照顧工作，以指導作業、課業輔導、生活能力指導、體能與團康為主（引自王順民，2006）。

綜合上述四種課後照顧相關服務的內涵，本研究所指的課後照顧服務內涵與課後安親照顧服務較為相似，意旨由政府直接辦理或補助社福機構及社區間接辦理，由受過訓練的大專院校以上學生或社區志工家長擔任主要課輔教師，並因應服務內容規劃另聘專職教師或技術師帶領團題或教授學科性課程，受服務對象包括身心障礙、新移民、中低收入戶、失親或單親、隔代教養、原住民…等弱勢兒童；服務執行時間除了平日兒童放學後的時間外，尚包括寒暑假期間家長上班時段；提供之服務涵蓋了學科性課程與活動性課程兩大類；希望藉以協助家長解決子女課後照顧的問題，讓社區家長可以安心就業、兒童生理心理暨社會得以健全發展、攜手相扶共同成長，進而形成福利社區化的互助系統為主要目標。

參、　弱勢兒童課後照顧服務的功能

兒童課後照顧服務種類相當多元，包括安親班、補習班、學校課後照顧服務、民間機構課後照顧服務…等，不同型態的照顧服務皆提供不同導向的服務內容。在選擇兒童課後照顧服務之考量因素上，多與母親教育程度、家庭經濟狀況、及兒童活躍度有關；而弱勢家庭兒童因成長環境限制，使得其課後參與機會降低，因此若能讓弱勢家庭兒童參與正式的課後照顧服務，將有助於提升兒童未來的學歷成就、及社會適應能力（Posner & Vandell，1994）。由於參與不同課後照顧服務將可能提供兒童不同的成長經驗，而當補習儼然成為當代兒童生活的一部分，就弱勢弱勢兒童而言，參與學校、社區、或社福單位辦理的課後照顧相關服務，將可能使弱勢家庭兒童的成長經驗與一般大眾相近，以減少社會排除的機會。

以專家立場觀點來看，課後照顧相關服務除了滿足兒童學習外，更應具備滿足兒童發展需求、充實課外知識、獲取成功經驗、及建立人際關係…等功能（馬祖琳、陳蓓薇、陳淑華、蘇怡萍、謝惠如，2000）；就課後照顧服務內容規劃上，為了避免兒童於學習過程產生角色模糊的狀態，課後照顧服務應當與學

校正規教育有所銜接，以做為補足正規教育不足的服務措施（Pittman、Irby、Yohalem、Ahlstrom，2004），藉由服務過程中連結學校教育，以達成有效的學習進度，則可能減少弱勢兒童因學業成就低而產生拒學的行為。

再者，Posner 與 Vandell（1994）認為，參加課後照顧服務，可增加弱勢兒童投入課業學習的時間，相對減少看電視或遊蕩的時間，進而提升弱勢兒童學業成就、社會適應、及人際相處能力。另外，Miller（2002）針對美國課後照顧方案成效研究分析結果便指出，正式的課後照顧方案具有減少負向行為、增強正向態度與行為、提升自我能力三種功能，包括降低犯罪行為、減少惡性習慣與衝突、減少中輟、增加自我效能、提升校園行為表現、改善情緒適應及社交技巧、增強時間管理、提升社會參與意願、改善親子關係、提高學業成就、增加課業完成度…等功能。但事實上，因我國教育意識濃厚，課後照顧相關服務多以完成回家作業、補救教學、或才藝技能學習為主要內容，以課業成績為方案成效評估指標，上述的社會化發展、經驗與課外知識學習、人際關係、或自我效能…等功能，多成了方案的附加性或衍生性成效，鮮有具體指標加以評估。

Noam 與 Tillinger（2004）進一步指出，我們正生存於一個合作的時代，必須透過共同參與協助的過程來因應社會快速地變遷；因此隨著合作時代的來臨，人際關係的重要性亦相對提高，透過人際互動過程培養合作能力，將對弱勢兒童的未來發展有所幫助。

就國內課後照顧相關服務，彭婉如文教基金會提出的社區照顧服務系統中便指出，推動課後照顧服務的目的在於讓學童於放學後得以在安全的環境獲得妥善的照顧、讓弱勢家庭兒童獲得平等的學習與成長機會、並融合心理衛生教育以培養學童問題解決及生活適應能力以減少犯罪率及輟學率（台灣社區照顧協會，無年代）。由此可知，無論是國外或國內針對課後照顧服務之研究結果皆顯示，課後照顧相關服務措施具有許多正向功能。

綜整上述相關研究資料，課後照顧服務不該只有教育面功能，仍可因應兒童不同發展階段或不同家庭背景需求設計不同服務內容，以滿足不同類型兒童

的多元面向需求，呼應聯合國提出的兒童權利宣言同時，亦可減少弱勢家庭兒童因多重因素而陷入社會排除的風險。

作者依不同學者提出之課後照顧服務的服務內容及功能進行整理，加以說明，如表 2-2。

表 2-2、課後照顧服務之服務內容及功能

服務內容	功能
學校課業指導	1. 銜接學校學習內容，提升學業成就。 2. 提高受服務者未來的教育學歷。 3. 減少拒學傾向並提升就學意願。
學習不同才藝技能	1. 減少弱勢家庭兒童社會排除之機會。
充實多元的課外知識	1. 獲取多元知識，以拓展學習視野。
社會面相關之教育	1. 建立人際關係，並改善親子關係。 2. 提升情緒管理能力及社交技巧。 3. 增加社會參與意願，並提升社會適應能力。 4. 培養問題解決及分工合作意願與能力。 5. 增加自我效能及提升校園行為表現。

作者整理。

由表 2-2 發現，課後照顧服務內容主要可分成學校課業、才藝技能、課外知識、及社會面相關教育四個面向，其中學校課業、才藝技能、及課外知識部分多以教育學習為主要功能，而社會面相關教育則著重於兒童之社會認知相關能力之提升與培養為主要功能。其中，又以社會面相關教育的功能最為多元、豐富，回應 Erikson 的社會認知發展理論，兒童中期階段之兒童其社會認知能力正快速發展，而社會認知能力對其未來不同發展階段皆具重要影響；加上，許多文獻皆指出，弱勢兒童往往因生活上的相對剝奪，使得其社會面需求較一般兒童無法滿足，因此針對弱勢家庭兒童提供的課後照顧相關服務更應該著重於社會面相關教育；再者，兒童中期階段兒童與同儕接觸時間較成人多，而該階段正式透過遊戲、運動、與學習…等不同活動方式進行社會認知能力發展，因

此該階段之同儕關係應為弱勢兒童課後照顧相關服務首要加強的部分。

第二節、弱勢兒童的同儕關係

探討弱勢兒童同儕關係前，須先了解弱勢兒童的成因及其影響，才能同理、尊重、並接納其文化與價值觀，以避免社會工作者站在問題取向觀點提供服務，間接成為主流文化的發聲者，因而可能導致弱勢兒童在受服務過程中受到二次剝奪或排除；有鑑於此，本節將先探討弱勢兒童的成因及其影響，再說明同儕關係的影響因素，最後則將影響同儕關係發展的相關理論運用於在弱勢兒童。

壹、　弱勢兒童的成因及其影響

何謂弱勢？兒童福利聯盟（2008a）指出，當一個家庭面臨經濟、健康、育兒、及人際四個面向的困境，使得家庭功能削弱或喪失，該家庭便可稱為弱勢家庭。另有學者指出，弱勢族群多是社會上所得收入較低的一群人，也就是說，經濟資源或能力不足，也就是貧窮，是弱勢族群共有的困境（鄭寬亮，2006）。進一步從我國內政部社會司網頁入口發現，目前我國的社會福利服務對象包括：中低收入戶、單親家庭、隔代教養、新移民、原住民、身心障礙、以及受刑人家庭…等等；換言之，上述這些享有國家社會福利服務資格的弱勢家庭多是因其家庭正陷於經濟、健康、育兒、及人際四個層面的家庭週期低谷，使得家庭失去功能，而這樣失功能的狀態可能只是暫時的，也可能是長久的。

導致弱勢家庭會陷入家庭週期低谷的原因可能很多，大致可分成個人因素、家庭或社區因素、及社會因素三種，例如：社會結構改變、原生家庭本身低社經地位、家長低學歷、就業低工資、居住於偏遠的社區環境…等等。就社會弱勢學生的成因茲說明如下（教育部，2001；張馨芳，2010；鄭寬亮，2006）：

1. 個人因素：特質異常者、或擁有特殊經驗者。例如：性別認同與眾不同者、中輟返校者、服刑返校學生…等。
2. 家庭因素：經濟能力不佳、家庭結構功能不全、或語言文化適應差異。

例如：中低收入戶、失業家庭、隔代教養、新移民…等。

3. 社會因素：教育機會缺乏的地區、或不利的社會環境。例如：災區、離島、偏遠地區、高犯罪地區、學齡人口流逝地區…等。

其中，家庭因素與社會因素所致的社會弱勢多屬於弱勢家庭學生，而當這些陷入困境的弱勢家庭越來越多，站在問題取向，這些家庭所衍生的現象便會凝聚成一種不利於社會大眾生活的社會問題（徐震、李明政、莊秀美、許雅惠，2005）。換言之，不論是個人因素、家庭因素、社區因素、或社會因素所致，弱勢家庭多是社會上經濟弱勢的一群人，而其往往易被視為社會問題。下列將分別說明不同類型弱勢兒童的困境，包括：貧窮家庭兒童、單親家庭或隔代教養家庭兒童、新台灣之子與原住民兒童、身心障礙兒童四種類型。

一、貧窮家庭兒童

我國的社會福利服務多採資產調查的方式將貧窮家庭列為中低收入戶或低收入戶，但事實上，大部分生長於弱勢家庭的弱勢兒童，皆可能因家庭的收入所得較低，經濟能力匱乏，使得貧窮變成弱勢兒童的成長過程中的共同經驗。而這樣的貧窮經驗所帶來的影響茲說明如下（沈姍姍，2006）：

1. 因智力可能較低，加上缺乏成就或工作動機、自尊感、及抱負，所以學業成就相對較低。
2. 因缺少文化資本、社會資本、教育機會、或學業成就，所以長大成人後易成為低學歷者。
3. 因教育所習的知識技能有限，所以就業後的薪資所得相對較低、失業風險相對較高。
4. 因生長於貧窮文化與文化剝奪的環境下，易產生不利的代間循環，使得貧窮問題在家族世代間累積。

此外，Mitchell 與 Dodson（1978）進一步指出，大部分的貧窮兒童通常皆擁有下列特質：缺乏語言技能、缺少語言辨識的知覺能力、缺少回應問題的刺激

與反應、缺乏好奇心、成長經驗貧乏、父母予以的學習支持薄弱、父母對於教育成就的關心薄弱，七項。由此可知，大部分的弱勢兒童在成長過程中，往往易因為缺乏資本或機會、加上缺乏生活刺激、以及家長的支持與關心較少，使得其所獲的知識與能力相對較弱，進而影響其人際關係、成就感、自尊心、及抱負或願景…等價值觀，導致其家庭世代循環於貧窮文化當中。

二、單親家庭兒童及隔代教養家庭兒童

除了貧窮外，弱勢兒童發展過程亦會因其身分不同而有所差異，就單親家庭兒童而言。單親家庭兒童往往易因家長忙於工作，缺少時間得以親力教養，而將養育工作轉託給爺爺奶奶，形成隔代教養的狀態；但隔代教養則易因文化與價值觀的落差，加上力不從心或放任型的管教方式，使得單親家庭或隔代教養兒童的生活長期缺乏其所渴求的關愛及照顧，導致其遊蕩行為增加、及學業表現低落，進而產生偏差行為、情緒困擾、社會適應、及人際關係…等問題情況（湯堯，2004；鄭寬亮，2006）；而單親家庭兒童的行為表現與發展情況會因其家庭社經地位不同而有差異，換言之，家庭社經地位越高的單親家庭兒童其幸福感受越佳（鄭寬亮，2006）。

此外，由於家庭是兒童社會化發展的第一個重要場域，但隔代教養家庭兒童往往易因缺乏角色學習與參照的機會，而使得其社會化發展較其他兒童薄弱，尤其是學業成績、人際關係、及自我概念三個面向的社會表現（吳佳蓉，2002；胡玉鳳，2004；鄭寬亮，2006）。

三、新台灣之子或原住民兒童

新移民家庭，自二十世紀開始大量的出現在台灣社會，而種族歧視觀點認為，新移民多來自相對較窮的國家，其國家文化與我國顯然不同，所以國人易因自我保護或刻板印象而對這些新移民產生偏見或歧視（王永慈，2005）；因此，新移民家庭往往易因為這些偏見或歧視而必須從事勞動階級工作，導致其所得

收入偏低，進而影響其子女，新台灣之子，的生活機會及社會參與。

然而，新台灣之子究竟有哪些困境呢？學者鄭寬亮（2006）綜整數篇相關研究後指出下列六項困境：

1. 新台灣之子易因新移民家長的語言溝通障礙或文化價值落差，使得其社會學習發展受限。
2. 因新移民家長之身移民台灣，所以多欠缺原生家庭支持，使得其處境封閉、壓力無解，進而影響新台灣之子的心智發展。
3. 由於新移民家庭的社經地位較低、家庭環境較差，連帶使得新台灣之子所處的生活環境與學習空間較差。
4. 多數女性新移民家長的婚姻是一樁買賣，因此新台灣之子的人格發展、兩性關係、及其成人後對婚姻的態度將備受影響。
5. 由於社會大眾的刻板印象及文化偏見，新台灣之子往往易被標籤化，導致其缺乏自信、與群眾產生疏離感，進而影響人際關係。
6. 由於學習資源不足，使得新台灣之子的學習成就表現相對較低，進而影響其學習動機與意願。

而原住民家庭與新移民家庭因皆是非主流文化族群，所以在某部分的生活處境與困境略為相近。由於社會資源長期以來皆由主流文化族群進行分配，加上語言、文化、及價值觀的差異，使得社會環境存在諸多不利於非主流文化族群生存的因素，導致他們變成國家中的弱勢族群（廖仁藝，2001）；換言之，由於本身所屬的文化與價值觀具獨特性有別於主流文化價值觀，使得新移民或原住民家庭兒童的成長歷程往往較其他兒童容易陷入多元文化的拉鋸戰，或因而陷入被歧視、被標籤化的風險，進而變成社會的邊緣人。

由此可見，新移民家庭與原住民家庭除了可能落入低收入、低社經的風險外，其生活環境尚可能存有醫療、文化、或其他層面的不利因子，而這些不利因子都會直接或間接地影響新台灣之子或原住民家庭兒童的童年發展，包括心智、社會行為、教育學習、自我概念、及社會認知…等層面。

四、身心障礙兒童

身心障礙兒童可分成肢體障礙、心理障礙、智能障礙、自閉症、聽覺障礙，視覺障礙…等，無論是何種類型的身心障礙兒童，其社會行為或反應強度往往與一般兒童不同，加上生活自理能力不易，導致他們往往具有下列特質與困境：社交技巧較差、情緒起伏較大、自我概念較為消極、社會適應能力不佳、以及人際關係薄弱（楊寶玉，2005）。

綜整上述不同類型弱勢兒童的成因及其影響資料，如表 2-3。

表 2-3、弱勢兒童的成因及其影響

類型	成因	影響
貧窮家庭	1. 家庭經濟收入微薄 2. 缺乏資本及社會機會 3. 長期處於貧窮文化	1. 陷於貧窮文化 2. 人際關係薄弱 3. 成就感與自尊心低落
單親家庭 隔代教養家庭	1. 家長無時間或能力養育 2. 世代間的文化價值落差 3. 社經地位 4. 角色楷模機會缺少	1. 缺乏穩定的愛與關懷 2. 情緒困擾與行為偏差 3. 人際關係薄弱 4. 學業成就與自我概念低落
新移民家庭 原住民家庭	1. 文化與價值差異 2. 缺乏資本及社會機會 3. 社會大眾的刻板印象、偏見或歧視 4. 低社經地位	1. 社會學習發展受限 2. 心智發展遲緩 3. 不利的生活環境與學習空間 4. 人際關係薄弱 5. 社會行為或社會認知偏差 6. 自我概念低落
身心障礙	1. 外顯生理表徵特殊 2. 先天性的智能或心理發展違常	1. 社交技巧與人際關係薄弱 2. 社會適應能力不良 3. 自我概念消極

作者整理。

由表 2-3 發現：無論是何種類型的弱勢兒童，社經地位、主流文化偏見或歧視、生活機會與社會參與是導致他們陷入弱勢困境的共同主要成因，進而直

接或間接地影響其人際關係與自我概念，而這些影響皆屬社會化發展的產物；因此，提供弱勢兒童社會福利服務時，應著重於增強其社會化發展、並提升其社會感受需求之滿足。

貳、　同儕關係的影響因素

一直以來，學術界非常重視兒童發展，有許多學者紛紛提出了相關的概念與理論，然而兒童發展是一個涵蓋多面向領域的議題，包括心理學、社會學、社會工作學、人類學、生物醫學、及經濟學…等，各領域皆以了解並解釋兒童共通性的成長過程為主要目的（張瓊云、魏弘貞、黃麗錦，2008）。其中，以社會化發展及認知心理發展最受專家學者注目。

而所謂的社會化發展則泛指文化傳遞、人格養成、或形成社會角色等過程（宋尚倫，1981）；兒童社會化發展過程中，家庭、社區、及學校為其主要發展的場域，以家長、手足、師長、及同儕為其發展階段的主要重要他人。其中，國小學齡階段（6 至 12 歲）是兒童社會認知發展最快速的時候，Erikson 將此階段定為兒童中期，兒童透過動態型、靜態型、社會性…等不同類型的活動過程中學習許多重要的技巧，由於社會活動增加與同儕互動頻繁，該階段兒童的認知能力發展迅速（林哲立等人，2007）。此外，早期的兒童人際關係研究多以親子關係或手足關係為主，直至西元 1970 年開始，兒童人際關係發展之研究轉而重視兒童同儕關係（Ellis, Rogoff, & Cromer，1981），顯然，國小學齡階段兒童的同儕關係對其社會化發展必然有著一定程度關聯之影響。特別是國小高年級兒童，因其正處於「幫團時期」，即以形成夥伴團體為主要目標的時期，此時同儕互動狀態以小團體為主，特別重視同儕的看法與建議，所以同儕關係對其人際發展影響極大化（楊國樞、張春興，1980；施玉鵬，2002）。

教育部將弱勢學生成因分成個人、家庭、及社會三種因素；而研究者認為，這些因素亦可運用於同儕關係的影響因素，因此參照此分類茲說明如下：

一、個人因素：

綜整文獻資料發現，影響兒童同儕關係的個人因素可分成社會認知能力、性別、及年齡。在社會認知能力部分，陳孟檉（2007）於研究中明確指出兒童同儕關係相關因素之關聯性：

> 兒童的社會認知能力會影響其對同儕行為的歸因方式，進而影響兒童的行為表現，對社會適應的歸因又傾向於發展出一套自我防衛式的歸因系統，造成不知反省的人際關係惡化的窘境 （引自陳孟檉，2007，頁29）。

也就是說，兒童的社會認知能力不但會影響其對同儕行為的歸因方式、更會影響其對社會適應的歸因，而這些能力與歸因過程是兒童的個體內部行為與能力，會影響其外顯的社交技巧與社會行為反應；加上自我防衛機制的影響，若兒童人際互動過程中遇到了挫折或困境，則易產生防衛機制的歸因，認為錯不在己，因此造成其人際關係惡性循環的狀態。由此可知，社會認知能力是間接影響兒童的社交技巧與社會行為反應的主因，因此應從增進兒童社會認知能力著手，以改善兒童的社交技巧與行為表現。

而就性別因素而言，Ellis et al. （1981）認為，國小學齡兒童中，學齡兒童多傾向於和同性別的兒童互動；Maccoby（1998）亦指出，3 歲到 12 歲的幼兒與兒童，多傾向於和自己同性別的夥伴玩在一起。但在中國文化價值中，性別議題較為敏感，學校課程規畫往往較少將性別納入兒童認知學習的主要方針中，因此學齡兒童隨著年齡增長，生理發展改變，則越傾向與同性別的兒童互動，進而產生國小學學齡兒童同儕關係上的性別分化；事實上，兒童同儕互動狀況與同儕關係表現並非全然如此，當家庭手足間有不同性別成員時，因家庭環境能提供一個與年齡相仿異性兒童互動經驗的機會，則能減緩該兒童同儕關係上性別分化的狀態。

此外，在年齡因素的部分，中低年級的兒童多傾向於和年長自己兩歲以上的兒童互動，高年級的兒童則傾向於和與自己同齡或大自己一歲左右的兒童互

動，僅有 10%以下的學齡兒童樂於和年幼於自己的兒童互動（Ellis et al. ，1981）。再者，兒童多會因為年齡差異，習得不同的溝通技巧模式，而有效的溝通技巧能力有助於提升其同儕關係，並發展健全的社會感知能力（Piche、Rubin、and Michlin，1978），即社會認知能力。承前一段落，個人的社會認知能力因素是影響兒童同儕關係與行為表現的主因，因此年齡因素與社會認知能力應該具有一定程度的關聯。

二、家庭因素：

家庭社經地位與家庭社會階級相近，乃根據個人或家庭的文化價值、經濟收入、家庭特質、參與社會團體活動之頻率…等因子決定家庭位於社會的地位，是一種社經層次（吳淑玲，1999；陳麗娟，1983；陳翠華，1996）。關於兒童同儕關係與其家庭社經地位之關聯性，不同學者有不同的看法。有的學者認為此二變項並無直接的關聯性（Piche et al.，1978），但大部分學者都認為，社經地位與兒童同儕關係具有正相關（Hurlock，1972；李美華、蔡瓊月，1999；徐慶娟，1996；楊妙芬，1995；簡茂發，1983），家庭社經地位越高的兒童，因家長能提供的家庭環境越佳，使其參與社會團體活動的機會增加，與人接觸、學習多元社交技巧的機會亦相對的增加，所以被同儕接納的可能性較高，同儕關係較好；反之則亦異（李美華、蔡瓊月，1999；楊妙芬，1995）。另有學者認為，因為 M 型化社會趨勢，我國兒童貧富差距甚大，兒童生活呈兩極化發展，長期處於弱勢家庭環境的兒童，在外部資源缺乏的限制下，易因缺少文化刺激而導致生活視野狹隘、學習資源不足…等，而這些因素將會直接或間接影響弱勢兒童的社會行為及人際關係，使得弱勢兒童陷入低社交或被霸凌的高危險群（王育敏、邱靖惠，2009）。由此可知，大部分的研究與學者皆認為，家庭社經地位會間接地影響兒童的同儕關係與行為表現。

另外，每位兒童出生時，家庭結構、經濟能力、父母親年齡…等因素皆相同，即便是手足，其所生長的家庭環境亦不可能完全相同，如此一來，自然會

造就不同的人格特質與行為表現（許維素，1992；莊千慧，1994；施玉鵬，2002）；而 Alder 於 1958 年提出家庭星座理論認為，因為家長對每位孩子出生所抱持的期待並不相同，所以面對兒童的表現會給予不同的態度與反應（Shulman & Mosak，1998），因此兒童出生時的手足排序（又稱為出生序），會影響其在家庭中的地位及個體知覺能力，進而發展出一套特有的行為模式與態度表現（許維素，1992）；而出生序本身雖具有年齡與心理兩種次序意涵，但並非是唯一的決定性因素（曾端貞、曾玲珉，1996；Shulman & Mosak，1998）。由此可知，家庭手足排行實為一個影響兒童同儕關係的重要因素。

再者，許多針對弱勢兒童所進行的研究皆紛紛指出，不論是何種類型的弱勢兒童面臨人際關係困境的機會相對較一般兒童高（吳佳蓉，2002；胡玉鳳，2004；湯堯，2004；楊寶玉，2005；沈姍姍，2006；鄭寬亮，2006），因此身為社會工作者，對於國小學齡階段之弱勢兒童的同儕關係實在不容小覷。有鑑於此，本研究進行時擬將弱勢兒童家庭背景因素與家庭手足排行列入人口變項，以統計檢驗的方式分析不同家庭背景及不同家庭手足排行之弱勢兒童參與本研究所規劃之團體後，在同儕關係轉變上是否有顯著差異。

三、社會環境因素：

隨著兒童年齡增長，社會化發展之重要場域從家庭到社區，再移至學校，與年齡相仿的兒童相處機會與時間隨著成長而增加，成人陪伴的機會與時間則相對減少（Ellis et al.，1981）。加上，兒童同儕互動是兒童發展溝通及認知技巧、學習文化規範與信仰、及角色行為模仿的重要機會（Lamb，1978），發展同儕關係並參與有意義的社會互動是國小學齡兒童的重要發展任務之一，更是培育未來青少年時期應付挑戰的社會技能的關鍵時期（郭靚晃與吳杏玲，1994），而該發展任務成功與否，亦會影響兒童的幸福感受（王鐘和，1988）；因此，同儕關係對社會認知能力正迅速發展的國小學齡兒童來說，相當重要。相對的，若兒童受到同儕排擠，則易產生攻擊性行為、反社會傾向的問題解決技巧、或內

縮且不合作…等行為反應，其中以攻擊型的行為居多（Cillessen, Ijzendoorn, Lieshout,& Hartup，1992）。

此外，就 Skinner 於 1953 年提出的操作性制約（operant conditioning）理論，當某一種社會行為在與成人互動過程或同儕人際互動過程中獲得支持與肯定，該社會行為將會被個體視為好的行為，因此能持續重複出現，反之則會降低該行為出現的頻率 （林哲立等人，2007），兒童社會行為與社交技巧發展，仰賴其人際互動過程所感受到的回饋，當獲得正向回饋時，則會增強其對該行為或技巧的肯定，並樂於再次行使。因此，本研究在研究執行期間，擬立基於充權理論，在服務過程中多採用正向增強的方式，鼓勵弱勢兒童在課後照顧服務期間表達自我想法，促進其正向的社會行為表現，以提升弱勢兒童的同儕關係。

綜整上述所言，社會認知能力、同儕行為歸因方式、及社會適應歸因屬兒童內在感受覺知，而社會行為、社交技巧、及同儕關係屬兒童外顯行為表現。年齡、性別、家庭、及社會環境因素皆會影響兒童社會認知能力發展，其中社會環境包括學校環境與社區環境…等，而社會認知能力與兒童價值觀相關，更是影響兒童外顯行為表現的主因。此外，社會行為可分成攻擊性行為、和諧性行為、問題解決技巧、內縮行行為…等，而社交技巧又包含溝通技巧模式、合作程度、…等，依王櫻芬（1996）修訂的兒童社交技巧量表來看，社交技巧則可分成合作、正向肯定、同理心、負向肯定、及自我控制五種層面；另依羅品欣（2004）的國小學童同儕互動關係量表來看，同儕關係態度可分成正向關係與負向關係兩種，正向關係包括合作/利社會行為、遊戲/聯合活動、信任與尊重、親密與依附四個面向，而負向關係則包含支配與指使、衝突與攻擊、競爭與忌妒、敵意與防衛四個面向。

基於操作性制約之學習論觀點，兒童社會行為與社交技巧兩者與其內在歸因模式相互影響，當兒童社會行為與社交技巧獲得正向回饋時，其便會認為該行為與技巧是好的，進而將此行為與技巧進行歸因，以支持自己在人際互動過

程中重複行使，並在此過程中產生正向關係態度，例如：肯定合作行為、喜好遊戲活動、尊重並信任他人、建立親密關係、及產生情感依附…等；反之則異。由此可知，社會認知能力與內在歸因並非是單向的線性影響，而是可以透過不同外在刺激學習而呈雙向的相互影響。顯然，社會認知能力雖會因年齡、性別、家庭社經地位、家中手足排行、或社會環境之差異而呈現個別化發展，但該能力並不是一種無法改變的定性僵化狀態能力，而是能夠透過增加參與機會並提供外部刺激，經由社會學習過程提升或降低的能力，因此社會認知能力在人的一生中仍有許多改變的可能機會。

參、　影響同儕關係發展之相關理論

依據 Maslow 晚年所修正的需求層級理論，人類的需求可分成六個階層，由低至高分別為：生理需求→安全需求→社會需求→尊重需求→自我實現需求→靈性需求（彭運石，2001）；其中社會需求又可稱為愛與歸屬的需求，指出人類具有愛人與被愛的相關需求，包括親情、友情、愛情…等，並希望透過訊息分享、情感交流、回饋與協助…等作法得到他人的接納與認同（黃惠惠，1996；楊依璇，2009）。以國小學齡兒童為例，兒童的友情往往易建立於遊戲玩樂過程，在互動過程中，兒童得以發展人際互動過程所需的社交技巧、形成自我概念、並從中建立歸屬與依附感受（陳孟檉，2007）。

然而，不同學派的學者對於人際關係有著不同的見解，以發展心理學為例，著重於人際關係對於個體本身所造成的影響，當兒童擁有正向的同儕關係，將能促使其心理與情緒正向且穩定的發展（李佩怡，1999）。以下將就同儕關係相關理論與概念進行初步探討，說明弱勢兒童在同儕關係中的可能性狀態，並做為研究者規畫本研究團體內容及擬訂團體成效時之參考依據。

一、社會交換理論（Social exchange theory）

美國社會學家 George Homans 於 1961 年提出社會交換理論（Social exchange

theory），基於酬賞及互惠，從微觀的角度探討人類行為，認為人與人的社會互動是理性計算得失的資源交換，而個人付出的成本與所獲的利益是相對的，因此兩者間應呈現公平分配的狀態（余伯泉、李茂興，2003）。回應前一小節，弱勢兒童之所以成為弱勢乃因缺乏資本與機會，所以基於社會交換理論，由於弱勢兒童的資本與機會不足，使得其所能提供的酬償相對較少、或較薄弱，因此同儕關係不佳；另，基於公平與互惠的成本利益分配，弱勢兒童的社會行為交換對象將多以擁有相近資源的弱勢兒童為主。

但時容華（1996）則認為，社會交換理論來自於西方國家文化，而西方文化多強調自我及互惠，所以此理論充分展現了個人主義意識，與東方傳統文化價值不盡相同，因此用於東方國家必有其限制。以東方文化來說，我們總說情理法，意即感情、道德、法律三者間，感情應該致於理與法的前面，由此可見，東方傳統文化非常重視情感關係；加上，兒童多被歸類於天真無邪的一群人，因此兒童同儕關係可能較難以用社會交換理論如此理性的觀點加以著墨。

二、角色理論（Role theory）

角色理論過去多運用於企業組織人力管理，但近年來開始活躍於教學活動。角色理論著重於個體在不同時空中所扮演的角色，包括個體對於該角色的認知、學習、及期待…等；而角色理論中有「角色」（role）與「地位」（status）兩大要素，角色意旨我們所扮演的身分，而地位則是我們所站的位置（郁雲龍，2011）。而一個人在人生不同時期階段中，都可能會同時身任不同的角色，這些角色呈現一套集合組成一體的狀態，稱之為「角色組合」（郁雲龍，2011）。

Reitman （1971）指出，角色理論是指在社會生態系統環境中，社會對於某一種身分、或某一種地位成就者的行為期待與規定約束。以學生為例，身為學生角色，便會被社會賦予「準時上學」、「認真唸書」、「考試及格」、…等的角色行為期待。顯然，任何角色在社會生態系統環境中，應該都具有符合社會期待的行為模式；而角色並不能單獨存在，必須與其他角色相互共存，進而產生交

互作用（蔡文輝，2010；郁雲龍，2011）。

由此可知，兒童在學校不但具有「學生」的角色，與同儕互動過程中亦具有「同學」或「朋友」的角色；而有些時候，這些同時並存的角色可能會產生衝突，Brief、Scholar、與 Vansell （1981）將角色所產生的衝突分成：角色賦予者間的角色衝突、角色賦予者本身的角色衝突、多重角色期望的衝突、角色期望與個體價值觀的衝突四大類。兒童與同儕互動過程，可能因為同儕的期望與自身的價值觀差異而產生角色衝突、可能因為不同次團體的期待不同而在同儕互動過程中產生衝突、…等。

然而，大部分兒童在建立同儕關係時，往往會優先挑選「好學生」的角色；但弱勢兒童因家庭社會環境或家庭功能不足，較易在學業成就表現上低弱、行為表現非主流化…等，在同儕關係建立上往往易落入「後選區」，意即：兒童互動過程中，次等選擇的同伴。

而前一章節綜整過去文獻與研究得以發現，大部分弱勢家庭兒童的人際關係較為薄弱；因此，若能於僅招收弱勢家庭兒童的暑期課後照顧服務期間，提供弱勢兒童一個安全且同質性偏高的環境、由課照老師針對這一群特別的孩子規劃適切合宜的課程內容，例如：社交技巧相關團體或人際關係相關團體，將能藉此提升弱勢兒童行為表現合乎角色期待的可能。

三、人際需求理論（Interpersonal needs theory）

心理學家 William Schutz 於 1966 年提出人際需求理論，主張關係是否開始、建立或維持，完全仰賴雙方所符合的人際需求程度，而人際關係需求可分成愛、控制、及歸屬三種需求，其中愛的需求指一個人希望能夠表達愛及感受愛，控制需求則是希望自己能有效地影響周圍人事物，而歸屬的需求反映出自己希望能被他人或團體接納與認同（曾端貞、曾玲珉，1996）；三種需求會隨著時間與空間的轉換而改變，因此三者間須相互融合、互補，以產生和諧的人際關係（李佩怡，1999；徐西森、連廷嘉、陳仙子、劉雅瑩，2002），因此，人際關係中的

三種需求緊密地扣連在一起，若要有和諧穩定的人際關係，則缺一不可；而這三種人際需求並不會因身分或資源多寡而產生差異，所以弱勢兒童的成長歷程也相同擁有這三種需求。

然而，文獻資料指出，大部分弱勢兒童的社會互動與同儕關係較薄弱，此困境將可能影響其歸屬需求，使得其歸屬需求無法滿足；再者，以隔代教養或單親家庭兒童為例，前一小節的資料中指出，單親家庭或隔代教養家庭兒童往往較易缺乏穩定的情感支持與情緒關懷，也就是說，在愛的需求滿足部分可能並不足夠。由此可之，弱勢兒童雖然擁有愛、控制、及歸屬三種人際需求，但其需求滿足感受並不足夠，將可能進一步導致其人際關係處於不穩定、不和諧的狀態。

因此，研究者在規畫團體活動內容時，可多運用分組合作的方式，增加兒童在團體中的互動與分工機會，並不時地變動小組成員工作職掌，讓每位兒童都有機會在小組合作過程中擔任小小領導者，以提升並滿足兒童的「控制需求」與「歸屬需求」。此外，在團體活動執行過程，研究者應盡可能地運用鼓勵與讚美、適時的自我袒露、並於每次單元活動結束前引導並邀請兒童分享團體過程的點點滴滴，以增強兒童在同儕互動過程中的信心，並藉此主動地表露自我，以提升並滿足兒童在同儕關係中「愛的需求」。

四、社會學習理論（Socail learninig theory）

社會學習理論特別強調角色模仿對於個人人格發展的重要性。該理論由 Bandura 提出，認為人類具有自我意識，能主動思考，因此學習是個人主動與環境互動過程，透過觀察他人、參照及模仿他人的角色行為以學習新的行為模式（林哲立、邱曉君、顏菲麗，2007）；換句話說，學習不需要透過操作型制約的方式，個體只需要觀察他人並從中觀摩角色模範便可達到學習的效果。但反觀弱勢兒童成長歷程及生活環境，由於其角色楷模的機會較少，沒有機會學習適當的人際互動方式，加上生活刺激感受較弱，因此其學習如何與環境或他人互

動的能力可能相對較匱乏，進而影響其社會行為模式。

因此，本研究於弱勢兒童暑期課後照顧服務期間，納入同儕關係相關團體，在團體活動中規畫角色扮演類型的活動，採分組方式進行，讓弱勢兒童得以透過小組討論分享彼此的生活經驗，藉此提升其社會生活刺激感受，以增加其學習與模仿的機會，進而提升其同儕關係。

另外，社會學習理論指出自我效能（self-efficacy），意旨個體認為自己是否具有達成任務的能力將會影響其完成目標的可能（林哲立、邱曉君、顏菲麗，2007）。也就是說，對自我肯定越高的人，其完成目標的可能性便相對較高；個體內部對自我的感受將會影響其外部產出的效能，這些對自己的感受與肯定便是自我效能，自我效能能影響個人投入與努力的意願及程度。而弱勢兒童由於童年經驗、生活機會、社會參與…等不足，使得其自我概念、及自我效能相對較弱，如此一來，將可能直接地降低其學習動機與意願，並增加其成人後陷入不利代間循環的機會。

因此，為避免弱勢兒童陷入不利代間循環的可能，在暑期課後照顧服務期間，課照老師應多運用正增強的行為改變技術，肯定兒童於服務期間的正向行為表現，並鼓勵兒童勇於表達自我，以促使暑期課後照顧服務成為弱勢兒童得以依附的另一片天地。而研究者在進行團體活動過程時，應避免過度任務性地注重兒童達成狀態或規劃高度競爭性的活動內容，轉而以兒童參與團體過程中的情緒反應、行為表現、及內在感受為首要，多鼓勵兒童在團體活動中與同儕正向互動，以增加兒童參與本研究團體的動機與意願，進而提升其自我效能。

五、人際覺知理論（Interpersonal awareness theory）

Selmam 於 1977 年建構人際覺知理論，認為人際覺知即是兒童對人際或同儕關係的看法，又稱為人際關係意識，而人際覺知會影響兒童自身的角色採取能力（role-taking abilities），即以別人的觀點看事情，同理別人感受之能力（林哲立等人，2007）。

依據 Piaget 的認知發展理論，兒童的人際覺知發展可分成下列五個階段（林哲立等人，2007；吳晃彰，2008）：

1. 第 0 階段：約 3 至 5 歲的學齡前兒童。此時，兒童認為只要有在同一個空間內一起玩玩具就是朋友；同儕團體著重於肢體碰觸。
2. 第 1 階段：約 5 至 9 歲的兒童。此時，兒童認為對方只要能順從我的指令、或是做一些對我好的事情就是朋友；同儕團體著重於別人對我付出或示好的單向關係。
3. 第 2 階段：約 7 至 12 歲的國小學齡兒童。此時，兒童認為兩個人要能順利地共同合作、相互互惠，彼此為對方做點事情，這樣才能算是朋友；同儕團體著重於雙向互動關係。
4. 第 3 階段：約 10 至 15 歲的兒少。此時，兒少認為彼此能共同分享事情、物品、經驗...等，擁有共同相似的價值觀，彼此相互信任，才能算是朋友；而同儕團體著重於同質性高的社區或社團。
5. 第 4 階段：約 12 歲以後的青少年。此時，青少年認為彼此能相互信任、相互依賴，並在情誼上保有各自的私人自主空間，這樣才能算得上是朋友；而同儕團體著重於多元的組織。

而個體人際覺知透過自主與親密交互的過程發展，是一種定向性角色發展，包括了結構式社會認知發展及依賴外部人際互動網絡與情緒認知發展兩種（Selman，1980），如果兒童的覺知程度低，於其社交互動過程易碰到挫折，人際關係則較無法健全發展 （林哲立等人，2007）。因此，一旦弱勢兒童童年經驗及依附關係建立不足，將可能使得其個體人際覺知程度偏低，進而影響其人際關係發展；對此，社福組織針對弱勢兒童提供的課後照顧服務將可能成為弱勢兒童再社會化發展的一個重要場域，將可能有相同困境與相似成長脈絡的兒童聚在一起，提供空間與機會鼓勵兒童袒露、同理、並相互接納。

此外，本研究以國小學齡兒童為主要研究對象，此年齡層兒童的人際覺知發展階段著重於第 2 階段，同儕團體已發展至雙向互動關係，同儕關係亦著重

於雙向互惠、相互合作的狀態；因此，研究者在規劃團體活動內容時，即多規劃能增加弱勢兒童雙向互動意願及頻率的活動、鼓勵兒童在團體內分享彼此的經驗與看法，並將「雙向互動」、「分工合作」、及「團體意識」納入檢驗本研究團體成效的關鍵因素。

六、人際吸引理論（Interpersonal attraction theory）

所謂人際吸引，是指人與人相互注意對方的一舉一動、並從中產生欣賞的情愫，進而對對方產生好感，以建立蘊藏情感依附的關係；人際吸引屬一種感受、一種態度（許惠珠，2001；顏美如，2003；吳晃彰，2008）。

Huston 和 Levinger（1978）認為，影響人際吸引的因素包括：支持性態度、關聯性行為、及歸屬感受三種。因此，人與人之所以能產生友誼關係，乃因彼此在互動過程中產生了正向的喜好感受，並在相處中建立起歸屬感受。Levinger（1980）基於人際吸引理論提出人際關係發展的五個階段（余憶鳳，2002；吳晃彰，2008）：

1. 初始吸引：人與人剛開始接近時，外貌是此時期人際吸引的要素；若能增加彼此重複見面的機會，將能增加彼此的印象，進而提升人際吸引的機會。
2. 建立關係：此時，人與人開始會透過訊息傳遞認識對方，雙方的價值觀、行為表現、及情緒態度如果相近，彼此的人際吸引力則會增強；如此一來，便能逐步建立情感關係。
3. 持續階段：當雙方的情感關係建立後，人與人便會開始尋求共同的喜好、興趣、及習慣…等等，藉以穩固並維持友誼。
4. 衰退階段：當兩人的情感關係日益穩定且成習慣後，便到達衰退階段時期。如果能花費更多心力營造，兩人的關係將能昇華；反之，情感關係則會衰退。
5. 結束階段：當兩人的情感關係呈現過度僵化狀態，則可能進到結束階

段。此時，兩人須要更多的私人自主空間及關係承諾以維持正向且友善的人際關係。

以人際吸引理論為基礎而論，外貌是人際吸引的第一個影響因子，而弱勢家庭兒童多生長於較低的社會階級家庭，較難有機會得以「金裝」自身的穿著打扮；因此在學校生活場域中，自然較一般兒童不易在初始吸引階段展現自身的人際吸引力；再者，人與人相互吸引，須要具有適切的空間與時間。因此，運用暑期課後照顧服務將同為弱勢家庭的國小學齡兒童聚在一起，增加兒童們在暑假期間見面的頻率；如此一來，暑期課後照顧服務便能提供弱勢家庭兒童一個發展友善同儕互動關係的機會。

此外，暑期課後照顧服務初期，大部分弱勢兒童並不熟識；所以，研究者在規劃團體活動內容時，得以參考 Levinger 的人際關係發展階段，以提升兒童在同儕互動過程中的人際吸引力。而遊戲玩樂是兒童建立同儕互動關係最迅速的管道；因此，研究者在規劃團體活動內容時，於團體初期多安排趣味遊戲類型的小組活動，增加兒童在團體內互動的機會，將能增加彼此吸引力。在團體中期，兒童的次團體應已逐漸形成，團體活動規畫應著重於團體成員相互尊重、並增加團體共識。在團體後期，暑期課後照顧服務雖然須因開學而結束，但兒童的同儕關係亦能透過不同的管道延續；因此，研究者可以透過團體活動鼓勵兒童彼此開誠佈公，或彼此留下聯絡方式。

肆、　小結

弱勢兒童較一般兒童容易因為缺乏社會與文化資本、社會與學習資源、生活刺激與機會，進而產生生活視野狹隘、社會行為模式不足或偏差、及學業成就表現低弱的現象；以 Favell（1968）的角色取替能力發展模式來看，當弱勢兒童外在因素與刺激匱乏，其資訊處理能力則相對較弱，於角色取替能力發展上便會因此受限，進而影響其人際關係，以國小學齡階段的弱勢兒童來看，最直接的影響便是同儕關係，而此階段兒童的生活場域開始從家庭轉移至學校與社

區，此時期的同儕關係將會是國小學齡兒童社會化發展的關鍵影響因素。

再者，國小學齡階段兒童正屬 Selman 人際覺知理論中的第 2 階段，應已發展自我反思和另一人的觀點採取能力，應該能夠對自我的概念進行自我反省，具有自我反思及相互的觀點，同儕互動關係趨近雙向互動狀態，而國小中高年級兒童更應具有站在他人角度觀看事情的能力（林哲立等人，2007）；因此，當弱勢家庭兒童生活視野受限，同理他人思考邏輯將變得更加困難、溝通技巧亦相對較無說服力，而當無法同理他人時，則可能出現誤會或錯誤推估，產生衝動性或退縮低配合…等的負向社會行為，導致負向的同儕關係態度，進而引響其同儕關係。回應 Schutz（1966）的人際需求理論，當愛、歸屬、及控制三種需求間無法獲得滿足時，三者間便會產生矛盾，使得人際關係朝向不和諧及不穩定的狀態發展，進而阻礙個體的社會認知能力健全發展。

此外，就我國政府福利政策而言，提供弱勢家庭的協助多以經濟補助為主，提供弱勢兒童則以課業學習及學業成就為重，對照於 Alderfer 提出的 ERG 理論，僅止於協助滿足生存需求（existence）與成長需求（growth），對於關係需求（relationship）的滿足與實踐仍較薄弱。研究者進一步推估，關係需求較生存需求及成長需求抽象，難以用具體的物質或課程規劃予以滿足，加上我國傳統價值文化總認為法不入家門，而關係又被認為是自然形成的私人事情，因此較難明確立法規定。

加上，少子化時代來臨、家庭結構與社會文化變遷，大部分兒童皆成了家中稀寶，親子教育及學校教育方式改變、個人主義提升，兒童的社會認知及行為模式大不相同。然而，時代變遷改變的社會價值，包括了政策、社會、家庭、及個人部分，傳統以個人能力來判斷一個人的機會價值的方式已演變成現今結合態度、合作能力、婚姻狀況、人際關係、子女培育…等不同面向之多元判斷方式（Selman & Schultz，1984），所以兒童福利不應只是滿足生存與成長需求而已，尤其是弱勢家庭中的國小學齡兒童，正處於快速社會化發展之階段，又介於家庭及學校兩個主要場域，家庭環境與校園生活必然有一定程度關聯，因此

提升弱勢家庭兒童同儕關係應為弱勢兒童社會工作的重要目標之一，實務上亦應針對弱勢兒童同儕關係規劃團體活動或設計方案，以增加弱勢兒童之幸福感受、並提升其自我覺察能力及自我效能，以降低其陷入不利代間循環風險的可能。

第三節、提升兒童同儕關係之相關研究與策略

研究者於台灣碩士論文知識加值系統中搜尋兒童同儕、同儕關係、社交技巧、兒童人際…等相關關鍵字之論文發現，兒童人際關係相關研究一直以來皆受到許多國內學者之重視，但大部份的研究多以問卷調查法或深入訪談法為主，佐以個案研究或觀察紀錄…等方法，研究兒童不同層面人際關係之影響因素或發展歷程，較少有研究採用實驗法之研究設計；而研究對象多以單親家庭兒童或青少年、新台灣之子、身心障礙兒少、或特定年齡層之兒少為主，鮮有研究針對我國弱勢兒童之人際關係，尤其是同儕關係，採取實驗設計之方法進行研究。

因此研究者將文獻資料整理範圍擴大，整理國內外人際關係相關實驗設計之研究，以利於發展本研究之研究設計。

壹、　提升兒童同儕關係之相關研究

過去學者完成的人際關係相關實驗設計之研究，若以兒童為主要研究對象，多以學校為主要研究場域，透過課程設計規畫進行實驗，研究者多為教育相關科系為主，鮮有其他科系採取實驗設計的研究方法針對人際關係相關層面進行研究。

國內採用實驗法進行研究之論文可分成：社交技巧訓練、治療取向活動（例如：班級輔導活動、班級藝術活動、班級讀書活動、班級體驗活動、班級繪畫活動）、情緒或情感教育課程、人際問題解決訓練、生氣控制訓練、合作學習、人際溝通技巧課程、遊戲介入、人際發展介入…等相關課程、訓練、團體、或

方案。

上述論文中，以合作學習最為大宗，共有 600 多篇，涵蓋各種不同領域，包括服務類、教育類、商業類…等，研究之依變項亦包羅萬象，包括學習成就、學習態度、學習方法應用、人際關係、同儕接納、同儕互動表現、學習認知、學習動機、社會技巧、或社會道德…等。在人際關係、同儕接納、或同儕互動表現部分，易文雲（2009）之研究結果顯示，實驗組學生前後測量表分數雖有明顯地提升，但與控制組並未有顯著差異；而郝永崴（2009）則單就實驗組透過成員自評與互評、量表、觀察…等方法進行研究，發現實施合作學習雖無法明顯減低學習焦慮，但確實能正向提升同儕互動表現。在社會技巧部分，許多研究皆指出，經合作學習後學生更能關心並讚美他人，並學習到更好的人際溝通技巧，進而提升自尊心（王家福，2004；李重吉，2001；李奉儒，2003；林益源，2004；陳寶珍，2003；張雅雯，2002；傅明俐，2000；賴美雯，2002）。在社會道德部分之研究結果亦顯示，實驗組兒童之道德行為、關懷他人、及誠信行為後測得分確實較前測高、亦較控制組高（洪瑞兒，2009）。另外，李偉俊（2007）針對弱勢國小學生之研究結果亦指出，經合作學習後，弱勢學生的學習態度明顯地轉為積極主動，同儕間彼此接納增加，進而改善弱勢兒童之社交技巧，因而呈良性互動關係。

社交技巧相關訓練、活動、教學、或方案約 30 篇，例如：社交技巧訓練、遊戲介入、人際發展介入或人際互動介入…等，多以亞斯伯格症、單親或獨生子女…等為主要研究對象，研究之依變項分別有社交技巧、同儕互動行為、溝通表達能力、社會自尊效果、社交自我效能、人際關係、同儕接納、問題行為、社會參照…等。大部份之研究結果皆指出，透過社交技巧相關訓練或活動能維持或提升研究對象之社會知覺、人際關係、及同儕接納，並減少負向行為之頻率（林佳玟，2009；林芥佑，2004；林慧慧，2008；周珊儀，2008；洪佳琪，2007；洪偉翔，2009；洪蕙暄，2009；許文靜，2006；郭盛城，2009；陳瑞芬，2006；游素娟，2004；游瑞菁，2009；葉珮玲，2002；劉妍均，2005；盧佳嘉，2006）。

情緒或情感教育課程共 20 篇，研究多將國小兒童依低中高年級劃分，以特定年級為主要研究對象，而以情緒智力、憂鬱傾向、自我管理、關係管理、自我概念、情緒觀察能力、生活適應為相關依變項。李念華（2010）的研究指出，情緒教育課程能提升國小一年級兒童關心他人、親近他人、及人際智力三個面向的情緒智力，但卻無法提升同理他人、服務他人、其創新人際三個面向。另有許多學者採取等組或不等組實驗設計方法進行之研究結果皆指出，透過情緒或情感教育課程能有效提升兒童人際關係管理、情緒智力、及自我管理（周盛勳，2002；吳月裡，2002；蔡依足，2009；劉孟蓁，2009；謝秀媚，2008）。

治療取向活動約 13 篇，研究對象多以國小學齡兒童為主，僅有一個研究以高中生為主，而研究之依變項分別有兒童生活適應、自我概念、情緒經驗、社交技巧、或人際關係。以讀書或閱讀治療取向為例，莊孟蓉（2010）之研究指出，透過繪本閱讀教學及動態型活動能顯著的提升國小一年級學童建立同儕人際之技巧、同儕接納、及同儕互動。而游麗蓉（2002）指出，透過閱讀治療的小團體輔導，能提升兒童的自我概念及生活適應能力，並有效減少負向行為。另外，曾桂鳳（2004）則指出，參與課程之兒童的合作能力有顯著立即性及持續性的提升。

人際問題解決訓練共 4 篇，以不同領域之身心障礙者為主要研究對象，依變項分別有人際問題解決能力、人際適應、個人態度三種。研究結果皆指出，人際問題解決訓練能提升受試者人際問題解決能力，並減少負向行為（王瑪麗，1984；許又勻，1996；黃寶儀，2002；黃麒萱，2001）。

生氣控制訓練共有 3 篇，主要研究對象多為高攻擊性之兒童，研究結果以檢視訓練成效為主軸；而人際溝通技巧課程則有 3 篇，研究對象分別為國小生、國中生、及服務員，研究結果亦以檢視課程成效為主。

此外，研究者進一步以 EBSCOhost-ASP 資料庫作為搜尋引擎，分別輸入 social skills（社會技巧或社交技巧）、cooperative learning（合作學習，又可縮寫為 C.L.）、peer relationships（同儕關係）之關鍵字進行搜尋發現，國外自 1930 年至

今，針對社交技巧或社會技巧之相關研究高達 12876 篇，而近十年之研究，共有 9760 篇，研究對象多以兒童為主；在合作學習部分，自 1945 年至今共有 1519 篇，其中近十年則共有 898 篇，研究對象涵蓋不同階段的學生；而就同儕關係部分，自 1944 年至今共有 3485 篇，近十年之研究則有 2630 篇，研究對象亦涵蓋不同階段之學生或社會人士。

由此可知，無論是國內或是國外之研究皆顯示，人際關係相關能力與領域之研究，近十年來正受到學術界各領域之學者所重視，尤其是合作學習的概念，打破以往單一學習、個別發展的作法，肯定兒童自身能力，透過水平權力互動過程充權並培力，不再是由師長對兒童的單向傳道、授業、或解惑，藉由同儕間不同能力及特色，讓兒童在合作過程中扮演不同角色，多元發展其社會化能力，其中又以不同階段學生之發展最為大宗。

綜合上述相關研究資料，依研究設計規劃、研究對象、研究主軸、及研究依變項，綜整成表 2-4。茲說明如下：

一、實驗設計規劃：

綜觀我國近年來的研究發現，提升兒童同儕關係的團體規劃有很多種，早期大部分研究多專一於特定目標與單一主題能力，例如：情緒教育、社交技巧、解決人際問題、生氣控制…等，較少有研究以人際關係做為實驗規劃主軸，同時結合同儕關係相關之因素進行綜融性的團體或課程。之所以如此，研究者推估，可能是因為大部分的學術研究多有多重限制，例如：時間限制、研究場域限制、研究方法限制…等，若想以一個團體涵蓋所有人際關係相關能力，將可能降低研究結果或服務品質。

此外，隨著教育意識的改變，進三年來，遊戲介入與人際發展介入活動…等動態性活動課程的相關研究越來越多，提升人際關係相關能力相關方法已不再侷限於訓練或教育性課程；透過媒介來增加同儕互動機會的方式來提升兒童同儕關係已變成一種日益盛行的研究內容設計。

二、研究對象：

因許多研究或文獻皆指出：某些特定身分的兒童在某些能力或狀態的發展具有高度的限制，所以多數研究者在規劃人際關係相關實驗設計時，多以特定身分之兒童為主要研究對象，例如：亞斯伯格症、身心障礙、高攻擊性、學習障礙、…等，希望能透過參與課程、訓練、或活動以助於改善他們的問題或提升其某部分特定能力；然而，此作法似乎暗藏著社會偏見或社會歧視。

三、研究主軸與依變項：

大部份之研究結果皆顯示其實驗設計確實能達到預期的功效，其中又以社交技巧訓練和合作學習的研究產出結果最為大宗，此兩種實驗設計方法之效果亦最為廣泛。

而研究之依變項多為兒童社會化相關能力，包括：生活適應、人際關係、同儕互動、自我概念…等。其中，同儕互動與人際關係兩者間不但緊密地相互影響，亦會影響兒童之社會適應能力或自我概念之形成。

表 2-4、我國人際關係相關實驗設計之研究整理

實驗設計規劃	研究對象	依變項、研究主軸
社交技巧訓練	亞斯伯格症為主	社交技巧、同儕互動行為、溝通表達能力、社會自尊效果、社交自我效能、人際關係、同儕接納、問題行為…等。
治療取向活動	國小學齡兒童	兒童生活適應、自我概念、情緒經驗、社交技巧、人際關係…等。
情緒或情感教育課程	國小不同年級之兒童	情緒智力、憂鬱傾向、自我管理、關係管理、自我概念、情緒觀察能力、生活適應…等。
人際問題解決訓練	身心障礙者	人際問題解決能力、人際適應、個人態度…等。
生氣控制訓練	高攻擊性之兒童	檢視訓練成效。

表 2-4、我國人際關係相關實驗設計之研究整理（續）

實驗設計規劃	研究對象	依變項、研究主軸
合作學習	涵蓋各種不同領域	學習成就、學習態度、學習方法應用、人際關係、同儕接納、學習認知、學習動機、社會技巧、或社會道德…等。
人際溝通技巧課程	國中小學生、服務員	檢視課程成效。
遊戲介入方案	學習障礙兒童、亞斯伯格症兒童、幼兒…等	社交技巧、人際關係、互動能力、協調能力、友善能力、社會參照、口語行為…等。
人際發展介入	亞斯伯格症之兒童或青少年	人際互動能力、同儕互動關係、協調合作能力、溝通能力、情緒控制能力…等。

作者整理。

綜整文獻資料及上述研究，國小學齡兒童因正逢快速社會化發展階段，他們透過社會互動過程發展並形成其自我概念，加上與同儕相處的時間大幅提升，因此同儕關係及同儕互動情形會進而影響其自我概念與自我認同，同時發展出不同的生活適應能力。由此可知，兒童同儕關係在國小學齡階段特別重要，是該階段社會化發展任務關鍵；其中，社會行為與社交技巧特別是影響同儕關係及同儕互動之要素，而根據研究顯示，合作學習與兒童人際關係相關成長團體皆可以提升社會行為及社交技巧，但由於研究者本身並非就讀於教育相關科系，求學期間亦未修習教育相關課程，若於課後照顧相關服務中帶領合作學習，成效可能較弱，因此本研究僅以團體工作方法來提升弱勢兒童的社交技巧，進而增進其同儕關係。

貳、 社交技巧的定義與內涵

社交技巧是一種最基本的社會能力，是一種人際互動所需的技能（洪偉翔，2009；鈕文英，2003；黃德祥，1991），包含了人際互動行為及自我相關行為（Gresham，1985）。Combs 與 Slaby（1977）將社交技巧定義為一種得以在社會情境中以社會大眾能夠接受的方式行使的與人互動能力。人際互動過程中，社交技巧的行使與人際關係的好壞有直接且密切的關聯；而 Michelson 等人於 1987

年綜整文獻後列出社交技巧的七個重要內涵（引自洪偉翔，2009）：

一、　社交技巧是透過學習而來的。

二、　社交技巧包括特定的口語與非口語行為。

三、　社交技巧包括有效與適當的主動引發與反應。

四、　社交技巧可以增加社會增強的機會。

五、　社交技巧是自然人際互動中的適當且有效反應。

六、　社交技巧的表現會受到個人因素與行為情境的影響。

七、　不足或過多的社交技巧表現都需要外力介入。

透過實徵性研究便可發現，社交技巧相關的訓練、課程、活動、或方案確實能有助於提升受服務對象的社交技巧及社會能力，進而提升其人際關係。因此，大部分與人際關係相關之研究多會著重於提升研究對象的社交技巧。

此外，Gutstein 與 Sheely 認為，社交技巧可以分成工具性社交技巧與人際關係社交技巧兩種，工具性社交技巧泛指用以滿足個人基本需求的社交技巧行為，該技巧行為具有目的性意涵，包括言行舉止，如眼神、等候、微笑…等行為，而人際關係社交技巧則強調個體經驗分享的需求，本身不具任何目的性意義，特別適合用來建立、強化、並分享人際關係，而此兩種社交技巧都很重要（歐陽佩婷與何修瑜，2005；林嘉倫，2005）。

然而，工具性社交技巧與人際關係社交技巧兩者並不容易區別。Gutstein 認為此兩種社交技巧有下列五個相似之處及五項相異之處（歐陽佩婷與何修瑜，2005）：

一、工具性社交技巧與人際關係社交技巧相似之處：

1. 此兩種社交技巧可透過相同的行為達成。例如：用手指東西，可以是為了取得，亦可以是與人分享觀察。
2. 相同的活動可同時兼具兩種社交技巧之目標。例如：傳球遊戲，一方面可以練習自己的球技，另一方面可以享受與夥伴玩球的樂趣。
3. 兒童玩遊戲的目的可以是工具性的滿足個體需求，亦可以是經驗分

享、提升人際關係。

4. 兩種社交技巧之互動行為皆會產生情緒反應，因此無法透過情緒反應來判斷目前行為所屬的社交技巧為何。
5. 相同的對話模式可以套用於兩種不同社交技巧的互動行為過程。

二、工具性社交技巧與人際關係社交技巧相異之處：

1. 最終產出結果的反應：工具性社交行為多有明確目的，所以一旦無法如期達到效果，兒童便容易有失望之舉；因此人際關係社交行為的失望感受則相對較工具性社交行為薄弱。
2. 夥伴與目的兩者間的關聯：從事工具性社交互動行為時，多希望能從對方身上取得些資訊、物品、或其他，互動行為僅是一種媒介。相反的，人際關係社交互動行為則不具目的性。
3. 互動對象可替換與否：工具性社交技巧可以用於任何對象，但人際關係社交技巧往往只適用於某些特定的互動對象，因此社交互動過程易建立起特定群體間的共同社交記憶。
4. 依賴社交規則與劇本的程度：工具性社交技巧多需仰賴可預測的劇本或規則；但人際關係社交技巧須建立於共同經驗分享的平台，因此並無一套劇本或規則。
5. 需要情感溝通的程度：工具性社交互動中，情感溝通並非必要元素，因此互動過程中可能會刻意忽略對方的情緒；但人際關係社交技巧卻需大量地仰賴情感交流。

由此可知，工具性社交技巧與人際關係社交技巧在人際互動過程中緊密地扣連在一起，人與人初識時的互動過程，工具性社交技巧行使的頻率可能較人際關係社交技巧高，但結識越久，想要建立穩定且健康的人際關係，自然不可忽略人際關係社交技巧，而互動過程中人際關係社交技巧行使的頻率自然也會大幅增加。但反觀既有之研究，大部分的課程或團體多以工具性社交技巧為主，例如情緒教育、生氣控制…等，鮮少以增強人際關係社交技巧為主，但人與人

之間若想建立長久的情誼，確切滿足自身的社會面需求，人際關係社交技巧便不能忽視。而經研究證實，人際發展介入活動完整地規劃了工具性社交技巧的養成及人際關係社交技巧之提升，確實得以有效地提升兒童人際關係社交技巧（林嘉倫，2005），因此本研究嘗試以人際發展介入活動的概念與架構來規劃團體內容，透過團體工作方法觀察研究對象同儕關係的轉變情形。

參、　人際發展介入活動

精神醫學博士 Steven E. Gutstein 與妻子 Rachelle K. Sheely 為了跳脫傳統自閉症患者社交與情緒之治療方法的限制，研讀了發展心理學針對人際關係發展的相關研究後，整合許多傳統社交介入方法，於 2000 年依據一般兒童學習與建立人際關係的能力發展出一系列以情境與情感為重要基礎的新活動架構-人際發展介入活動（Relationship development intervention，簡稱 RDI）。

此活動具有行為改變技術（Behavior Modification）與結構性教學（Structured Teaching）兩項特徵（歐陽佩婷與何修瑜，2005），並將人際關係社交技巧歸納成：享受樂趣、參照他人、雙向互動、重修舊好、共同創作、團體意識（we-go）、社交記憶、維持友誼、同夥結盟、以及接納關懷十種社交技巧（歐陽佩婷與何修瑜，2005；林嘉倫，2005），如表 2-5 所示。

表 2-5、十種人際關係社交技巧之說明

編號	社交技巧	說明
1	享受樂趣	朋友會努力尋找方法，讓對方在互動過程中感到快樂。隨著發展階段的改變，友誼會從玩伴關係變成對話關係，對話的內容包括：共同興趣、情緒…等。
2	參照他人	與朋友互動時，自身的言行舉止自然會參照對方的情感、想法、行為而表現。隨著發展階段的改變，參照他人的能力會從外顯觀察移至內心世界的相互探索。
3	雙向互動	朋友具有相互扶持的關係，並隨著發展階段變成平起平坐的共同分享精神。

表 2-5、十種人際關係社交技巧之說明（續）

編號	社交技巧	說明
4	重修舊好	朋友難免會意見不合，而討論彼此想法與衝突將能降低關係的傷害，因此自我反省並了解他人意圖必不可免。
5	共同創作	朋友間會有自己的圈內人事件與笑話；為此，共同創作社交技巧能為友情創作出獨特的經驗。
6	團體意識	友誼本身即涵蓋團體意識，能讓朋友們合力完成個體無法獨立完成的事情或任務。
7	社交記憶	朋友們共同經歷或分享的經驗會成為共有的社交記憶。
8	維持友誼	友誼是一種無酬無償的相互付出，因此自然會定期聯絡。
9	同夥結盟	朋友間自然會相互依賴，為彼此保守秘密或義氣相挺。此屬於同夥結盟社交技巧。
10	接納關懷	朋友將除了會相互支持外，應還有共患難並相互打氣；因此接納關懷社交技巧是人際關係中的重要技巧之一。

作者整理自歐陽佩婷與何修瑜（2005）、林嘉倫（2005）。

下列將依序說明此社會性介入活動的目標、活動內容、及實徵性相關研究與實務運用。

一、活動目標：

人際發展介入活動的主要目標為，透過活動互動過程協助任何有人際需求困擾的人學習新的社交技巧，並在互動過程中單純地享受人際樂趣、經驗與感受分享，進而將所學的新社交技巧運用於日常生活，以助於改善人際關係。

綜整 Gutstein 學者所編著的三本人際發展介入活動相關書籍，人際發展介入活動的目標共有下列七點（林嘉倫，2005；黃嫈珺，2010；歐陽佩婷與何修瑜，2005）：

1. 讓參與活動者學會使用相對性的思考方式，了解與認同人際互動並非只是非黑即白的關係。
2. 讓參與活動者了解且單純享受經驗分享過程的各個階段，並學會主動地邀請他人參與遊戲或活動。
3. 在經驗分享互動過程中，讓參與活動者成為一個好的合作搭檔，並對

其他人的生活做出一些有意義的貢獻。

4. 讓參與活動者了解、重視、接納、並欣賞他人的獨特性，包括他人的觀點、想法、感受、及經驗。
5. 讓參與活動者重視、珍惜、並努力維持長久的人際情感關係。
6. 讓參與活動者具有彈性化的人際互動問題體解決能力。
7. 讓參與活動者認識自己的獨特性，進而認同自我以促進自我持續成長。

二、活動內容規劃：

人際發展介入活動（RDI）可依參與者的社交技巧表現分成新手、學徒、挑戰者、旅行者、探險家、夥伴六個等級，每個等級又分別具有四個階段目標，共 24 個階段 （林嘉倫，2005，頁 23-27），如表 2-6 所示。

表 2-6、人際發展介入活動課程內容

等級	階段	目標
第一級：新手	第 1 階段：專心	減少兒童對提示或協助的需要，便能直接將注意力放在教練身上。
	第 2 階段：參照力	增加兒童利用他人作為參照對象的能力，以探索世界。
	第 3 階段：調控能力	建立兒童與教練的關係，並讓兒童學習自己、物質、及社交三方面的互動。
	第 4 階段：協調合作	以系列性、同時性、或更複雜的動作使兒童與教練形成一個同步合作的個體。
第二級：學徒	第 5 階段：變化	學習人際互動過程中的改變並不是一種可以一刀兩斷、清楚劃分的現象。
	第 6 階段：轉化	學習享受人際互動中的新奇與不可預測，以平衡兒童與教練的人際關係。
	第 7 階段：同步化	讓兒童學習負起人際關係中的責任，控制並協調自己與他人的互動。
	第 8 階段：雙人遊戲	以同儕配對的方式進行，讓兒童學習將先前所學的人際關係技巧從教練轉移到同儕身上。

表 2-6、人際發展介入活動課程內容（續）

等級	階段	目標
第三級：挑戰者	第 9 階段： 協力合作	正式讓同儕成為兒童互動的同伴，教練的角色轉而成為裁判。
	第 10 階段： 共同創作	體驗與同儕在活動中的創造性刺激，並以小組模式完成任務，共享傑作。
	第 11 階段： 即興創作	適應環境事物隨時轉變的步調，並學習在變化中創造並調節人際關係。
	第 12 階段： 同夥/最佳拍檔	讓兒童了解自身的一舉一動皆能吸引同儕夥伴，學習在人際關係上成為一個謙虛的贏家及優雅的輸家。
第四級：旅行者	第 13 階段： 觀點	探索「相對」與「絕對」的世界，了解觀點的認知面與情緒面。
	第 14 階段： 想像力	學習分享個人觀點、尊重他人觀點，進而共同成長、打開心房建立關係。
	第 15 階段： 團隊合作/團體基礎	了解團結力量大的真理，體認團體意識精神。
	第 16 階段： 情緒控制/情緒調控	學習觀察他人情緒反應的同時了解自己的情緒反應，並認清自身的情緒反應控制能力。
第五級：探險家	第 17 階段： 意見/點子	學習了解自己的感受、看法、情緒反應，並與社交夥伴的反應對照比較。
	第 18 階段： 裡面有什麼?	探索心智的複雜性，學習欺騙、假裝…等非眼前所見的一切可能。
	第 19 階段： 對話	學習純粹的內在思想交流，透過對話來分享經驗及自我。
	第 20 階段： 同盟	學習朋友是彼此的同盟夥伴，相互支持、共同成長，並探討寂寞議題。
第六級：伙伴	第 21 階段： 共同的自我/分享自我	學習真誠地分享彼此內心感受與想法，及洞悉他人的人格特質。
	第 22 階段： 家庭根源	家雖為一個整體，但成員間各別具獨特性；探討自身在家庭中的意義與責任。
	第 23 階段： 團隊連結	藉由同儕彼此相互角色的關聯來探索各自在團體中的關係、角色、與功能，並了解團體動力及團體文化。
	第 24 階段： 親密關係	代表成熟友誼的成果。激勵同伴交換親密及信任感，並以長遠眼光來維持友誼。

作者整理。

透過表 2-6 可以發現，一至三個等級多強調基礎技巧培養，著重於外顯社會行為舉止，例如：社會參照（social referencing）、行為控制（regulating vehavior）、互惠溝通（conversational reciprocity）…等等，較適合二至八歲左右的年幼兒童；四至六個等級則較強調友誼發展及維持的技巧，著重於內部個人經驗與感受，因此較適合八歲以上的兒童、青少年、及成人（林嘉倫，2005，頁 16），其中 Gutstein 與 Sheely 特別建議，第五個等級應針對滿七歲以上的學齡兒童進行，而第六個等級則應留給十三歲以上的青少年。

而在活動課程中，成人或領導者均稱為教練（coach），同時擔任引導者及參與者的角色，就如同 Lev Vygotsky 提出的「引導式參與（Guided Participation）模式」，教練必須與兒童以夥伴關係進行整個系列活動，但系列活動進行之初仍由教練掌握全局。然而，在指導兒童人際發展介入活動時，教練應掌握下列九種的基本原則（林嘉倫，2005，頁 39-43；黃媖珺，2010，頁 24-26）：

1. 著重於兒童的能力：讓兒童相信自己能勝任人際活動，以增加其主動參與活動的動機。
2. 保持兒童的注意力聚焦於焦點：情緒與情感的溝通應以非口語表達作為傳達媒介，因此教練應訓練兒童強調臉部表情、聲調、及肢體動作。
3. 簡化環境與學習目標：保持活動與空間的簡單才能減少兒童受到外物干擾的可能，如此才能增加兒童專心注意。
4. 創造不同身心理上的空間：由於人際關係在日常生活中無時無刻存在，所以不能限制活動課程在固定的某個時段進行，應有「實驗時間」以提升兒童將課程與生活連結。
5. 平衡兒童的樂趣與責任感：先讓兒童學會控制並調節自身的情緒，再學習創造人際關係中的新鮮感。
6. 確認教導的技巧是有意義的：日常生活運用遠勝於實驗室或治療是內的表現，因此教導的技巧除了要具有意義外，應進一步考慮技巧的發展程度及實用意義。

7. 以兒童自我效能調節控制人際關係技巧：讓兒童與能力相當的同儕一起學習、成長，如此一來較能獲得最佳的學習效果，而教練的活動進度步調應以兒童的狀況為主，不應該為了跟上規劃的進度而揠苗助長。
8. 協助兒童找尋並把握自身人際技巧上的優勢：在活動進行前，教練不應該有不切實際的期待，在活動進行中教練應以身作則，提供所需的基礎架構讓兒童從中獲取刺激。
9. 歡愉合作：人際發展介入活動作最重要的原則，在活動過程中讓所有成員感受到一定程度的樂趣是必要的。

此外，人際發展介入活動雖是針對自閉症、亞斯伯格症、廣泛性發展障礙…等社交智能缺陷患者所設計的人際關係發展系列活動，但 Gutstein 與 Sheely 認為，人際發展介入活動其實是一套課程，適用於任何兩歲以上有人際關係方面困擾的對象，但有嚴重攻擊性行為、抗拒或不順從行為者應先接受控制相關訓練後再參與人際發展介入活動（林嘉倫，2005，頁 21）。此外，在活動規劃上並不一定要照本宣科，應該依兒童個別狀況來安排、以人際發展活動手冊附錄中的人際關係發展問卷進行測量後再決定團體或課程從哪個階段開始著手規劃、或是以主題為核心的方式進行設計；手冊中提供的活動內容設計僅為參考依據，研究者可發揮想像力，善用資源、把握原則，規劃設計出一套有自己風格的團體內容。

由此可知，人際發展介入活動（RDI）第一級雖以工具性社交技巧培養為主，但整體規劃上以發展兒童人際關係社交技巧為重心，而人際關係社交技巧包括享受樂趣、參照他人、雙向互動、人際關係修復、共同創作、團體意識、社交記憶、維持友誼、同夥結盟、及接納關懷十種特質。

三、實徵性相關研究與實務運用：

人際發展介入活動雖於 2001 年出版，但並不夠成熟，當時 Gutstein 學者所規劃的活動內容僅適用於出生至四、五歲之幼兒；直至 2002 年，完整且詳盡地

規劃了六個等級、二十四個階段的活動架構，編納三百多個能有效提升社交技巧的漸進性引導式單元活動，適用對象也擴大到任何二歲以上有人際需求困擾者，並於網路上架設專屬的學術討論官方網頁（http://www.rdiconnect.com/）。而此社會性介入活動，於 2005 年引進我國，經學者翻譯後，隔年便開始有學者以此活動為基準規畫實驗內容進行學術研究。

最早的實徵性研究可追溯到 2005 年。Gutstein（2005）以 31 位二至九歲的自閉症兒童為研究對象，其中十七位為人際發展介入活動組、另外十四位則分派為其他社會性治療活動組，進行為期十六個月的縱觀性研究；採用不等組前後測準實驗設計的方法以自閉症診斷觀察量表做為研究工具來評估人際發展介入活動之成效。研究結果顯示，70%的實驗組兒童有顯著的進步，其中有九位研究對象參與實驗後的診對結果從自閉症變成了非自閉症，大部分研究對象皆從特教班級轉到了普通班上課，但參照組兒童卻沒有任何進步（Gutstein，2005）。由此可知，人際發展介入活動確實具有正向的成效。

進一步搜尋我國碩博士論文發現，近五年來，開始有研究者將人際發展介入活動運用於研究中，例如：彰化師範大學特殊教育研究所的研究生洪蕙暄、及台東大學特殊教育學研究所的研究生黃筱晏…等，平均每年會出版一本以此活動為基礎的實驗性學術研究；而國內的相關研究皆認為，人際發展介入活動（或譯為人際互動介入活動）確實得以提升研究對象的社交技巧，見表 2-7。

表 2-7、國內人際發展介入活動實徵性相關研究

研究者	研究對象	研究內容	測量工具	研究結果
林儀婷（2006）	三位分別為 36、39、39 個月大的自閉症幼兒為研究對象，n=3。	採單一受試研究法。由三位不同的教學者以一對一遊戲互動方式進行注意力階段介入活動。	1. 教學檢核表 2. 家長與教學者訪談問卷 3. 幼兒興趣調查表 4. 注意力行為記錄表	參與研究活動後，研究對象的相互注意力能力能類化至其他人身上。

表 2-7、國內人際發展介入活動實徵性相關研究（續）

研究者	研究對象	研究內容	測量工具	研究結果
許文靜（2006）	國小三年級普通班高功能自閉症學生，n=1。	採用行動研究方法。引進三位普通班同儕陪伴研究對象參與介入活動。	1. 人際發展評估表 2. 研究日誌 3. 同儕與家長訪談 4. 錄影記錄	研究對象在人際互動中，主動性、表達意願、行為表現…等能力皆顯著提升。
陳瑞芬（2006）	新北市某國小三年級自閉症兒童，n=1。	採用個案研究方法。每週進行三次 20 分鐘的共同調控階段活動，共 10 週。	1. 人際發展評估表 2. 觀察記錄單 3. 教師與家長訪談 4. 錄影記錄	研究對象的溝通能力、自我調控、對同儕的敏感度、及與同儕的共同調控型態皆有正向改變。
陳素貞（2007）	台北市某國小四年級普通班亞斯伯格症兒童，n=1。	採用行動研究方法。參考 RDI 活動內容，規劃情緒主題之課程，每週進行 2-3 次 1.5 小時，共 22 次。	1. 人際發展評估表 2. 觀察記錄表 3. 兒童訪談 4. 錄影記錄 5. 兒童情緒日誌	研究對象的情緒表達、情緒控制、及人際互動狀況具有一致性的正向改變。
洪蕙暄（2009）	某國中一年級普通班輕度自閉症兒童，n=1。	採用單一受試研究法。活動內容著重於第一至第六個階段，每週進行 2-3 次 30-40 分鐘的 RDI 活動，共 12 週。	1. 人際發展評估表 2. 人際發展關係問卷 3. 文蘭適應行為量表 4. 修訂中華適應行為量表 5. 自閉症暨智能障礙者量表 6. 教師與家長訪談 7. 觀察記錄表	人際發展介入活動對於研究對象的人際互動行為具有立即性及延宕性的正向成效，且能提升人際互動動機。

研究者整理。

由表 2-7 發現，人際發展介入活動相關研究皆為特殊教育學系之研究生針對亞斯伯格症或自閉症者所進行的研究；研究結果皆顯示，人際發展介入活動確實能有效地提升自閉症或亞斯伯格症之研究對象的人際互動狀況及人際關係。

此外，在 Google 搜尋引擎上輸入關鍵字「人際發展介入」，亦會找到許多

實務相關運用的資料，包括：伊甸基金會新竹服務中心以人際發展介入活動做為主題規畫親職講座，台北市自閉兒社福基金會、台中市自閉症教育協進會、南投縣自閉症關懷協會…等機構皆會定期辦理人際發展介入活動親職教育課程。由此可知，人際發展介入活動確實已經盛行於自閉症實務領域，目前多採用親職教育的方式進行，期望透過教學的方式讓家長得以習得此活動的引導技巧，並進一步地將此社會性介入活動運用於平日的家庭生活。

Gutstein 雖然表示，人際發展介入活動適用於任何 2 歲以上有人際關係需求困擾的人（林嘉倫，2005），但至今仍未有研究生將人際發展介入活動（RDI）用於弱勢家庭兒童身上。由於弱勢兒童有提升同儕關係需求，而相對於其它人際關係團體的內容而言，人際發展介入活動完整規劃了一系列的人際關係社交技巧發展活動；因此，本研究將嘗試以人際發展介入活動（RDI）作為團體實驗規劃之依據，一方面檢視人際發展介入活動用於弱勢家庭兒童的成效，另一方面希望能透過此活動提升弱勢家庭兒童同儕關係，以增強弱勢家庭兒童在 Maslow 需求理論中的社會面需求滿足感受，並從過程中探討弱勢家庭兒童參與此活動的轉變歷程及轉變因素，以作為未來研究或社福單位辦理弱勢家庭課後相關照顧服務時的參考依據。

第三章　研究方法

第一節、研究對象與研究時間

本研究以南投縣某社福組織辦理之暑期課後照顧服務為本研究之主要場域，而該機構在南投縣已辦理多年的暑期課後照顧服務，本次的服務招收對象以新移民家庭兒童為主，中低收入戶、單親家庭、及隔代教養家庭家庭為輔，因此研究對象家庭背景同質性偏高。而為回應兒童福利聯盟 2004 年的調查結果，我國受同儕問題困擾的兒童以國小高年級兒童居多，加上研究場域將兒童分成中高年級（4 至 6 年級）與中低年級（2 至 3 年級）兩班，因此本研究之研究對象年齡範圍以民國 100 學年度開學後就讀國小四至六年級的兒童為主。另研究時間定於國民小學暑假期間，即 2011 年 7 月初至 8 月底，共兩個月。

由於此服務於社區學校內執行，樣本抽取本身即具限制；再者，為避免人際團體組與團康活動組相互干擾，因此採用方便取樣的方式以某兩個社區報名之中高年級兒童作為主要研究對象，其中一個社區為團康活動組，即未參與團體的對照組，樣本共 16 人；另一個社區為人際團體組，即參與團體的實驗組，樣本共 17 人，而各組研究樣本流失狀況茲說明如下：

一、團康活動組之研究對象於課後照顧服務初期總報名人數為 16 人，後有 6 名兒童因經費限制須自付午餐費而於第五週分別提前離開此服務，而此 6 名兒童並無手足關係；因此，本研究之團康活動組研究有效樣本共 10 名。

二、人際團體組之研究對象於課後照顧服務初期總報名人數為 17 人，後有 3 名兒童因家庭因素而分別在第二週與第五週提前離開此服務，其中 2 名為兄弟手足，另有 1 名兒童於第五週才加入此服務；因此，本研究之人際團體組研究樣本共 15 名。

然而，人際團體組中兒童個別基本資料，如表 3-1 所示。

表 3-1、人際團體組兒童之基本資料摘要表

編號	成員	性別	年級	家庭背景	參與團體次數	參與團體時數
001	亞亞	女	六	新移民家庭	八次	17.68 小時
003	小慈	女	四	新移民家庭	八次	17.68 小時
004	小羽	女	五	低收入戶家庭	八次	16.28 小時
006	阿 Ma	女	六	新移民家庭	八次	17.68 小時
007	朱朱	女	五	低收入戶家庭	八次	17.68 小時
008	雅雅	女	六	新移民家庭	八次	17.18 小時
009	小煒	男	四	單親家庭	八次	17.68 小時
011	阿騰	男	五	新移民家庭	八次	17.68 小時
012	阿隆	男	六	新移民家庭	八次	17.68 小時
013	小智	男	六	低收入戶家庭	八次	16.26 小時
014	小毅	男	四	低收入戶家庭	八次	17.68 小時
015	阿凱	男	四	低收入戶家庭	七次	15.48 小時
016	小玟	女	五	單親家庭	八次	17.68 小時
060	阿昕	女	六	新移民家庭	七次	15.43 小時
064	岑岑	女	五	原住民家庭	四次	8.8 小時

透過表 3-1 得以發現，人際冒險王團體總次數共 8 次，其中有 12 位兒童全勤；而人際冒險王團體總時數共 17.68 個小時，其中有 9 位兒童完全參與所有活動。

此外，在量化資料測量上，由於岑岑於第五次單元活動才開始加入服務，前測時間與其他兒童不一；加上，因時間因素，領導者回收後測問卷時並未進行初步檢查，以至於人際團體組中 2 名兒童（阿 Ma 與阿騰）的草率作答未能及時發現。為避免此 3 份樣本影響統計的準確性，所以在量化資料分析上並未納入此岑岑、阿 Ma、及阿騰。因此，本研究之有效量化樣本，在人際團體組有 12 名，在團康活動組則有 10 名，有效量化樣本資料共 22 名。

進一步以卡方考驗檢驗兩組兒童在性別、出生序、及家庭背景分佈上是否具有同質性。卡方考驗摘要表如表 3-2 所示。

表 3-2、有效研究樣本人口變項之卡方考驗摘要表

			組別			卡方考驗			關聯
			人際團體組	團康活動組	總計	X^2	df	P 值	Cramer's V
性別	男生	人數	5	3	8	0.321	1	0.675	0.121
		比例	22.7%	13.6%	36.4%				
		調整後殘差	0.6	-0.6					
	女生	人數	7	7	14				
		比例	31.8%	31.8%	63.6%				
		調整後殘差	-0.6	0.6					
	總計	人數	12	10	22				
		比例	54.5%	45.5%	100.0%				
出生序	老大	人數	5	6	11	0.733	1	0.670	0.183
		比例	22.7%	27.3%	50.0%				
		調整後殘差	-0.9	0.9					
	非老大	人數	7	4	11				
		比例	31.8%	18.2%	50.0%				
		調整後殘差	0.9	-0.9					
	總計	人數	12	10	22				
		比例	54.5%	45.5%	100.0%				
家庭背景	新移民	人數	7	4	11	0.733	1	0.670	0.183
		比例	31.8%	18.2%	50.0%				
		調整後殘差	0.9	-0.9					
	非新移民	人數	5	6	11				
		比例	22.7%	27.3%	50.0%				
		調整後殘差	-0.9	0.9					
	總計	人數	12	10	22				
		比例	54.5%	45.5%	100.0%				

透過表 3-1 得以發現：人際團體組與團康活動組兒童在性別（$X^2_{(1)}$=0.32，p=0.68）、出生序（$X^2_{(2)}$=0.73，p=0.67）、及家庭背景（$X^2_{(1)}$=0.73，p=0.67）人口變項分佈上，均無顯著差異。換言之，兩組兒童在人口變項分佈上具有同質性。

第二節、研究設計

雖有許多研究皆指出，課後照顧相關服務確實具有改善兒童同儕關係、及提升社交技巧之功能，但我國研究方法多以問卷調查法或深入訪談法為主，並未有學者進一步立基於實證典範驗證並說明課後照顧相關服務何以具有改善同儕關係、提升社交技巧之功能。再者，自西元 1995 年起，教育部、內政部、及非營利組織皆紛紛開始注重弱勢兒童的課後照顧相關服務，為此投資了許多經費與人力，但卻沒有一個以證據為基礎的研究資料得以檢驗成效；加上，近年來介入性研究盛行，許多專家學者紛紛運用介入典範加以評估並分析團體或方案之成效。因此，本研究採用介入性研究相關方法，以說明課後照顧相關服務如何有效改善兒童同儕關係及社交技巧。

而過去研究的實驗內容規劃，多著重於單一主題，例如：情緒或情感教育、人際問題解決、生氣控制、合作學習…等，這些主題皆與兒童同儕關係有所關聯，因此進而具有提升兒童同儕關係之功效。但 Gutstein 學者認為，這些多屬於社交技巧中的工具性技巧，用以預測行為舉止或提供情境楷模，有對錯標準之準軸；然而，真正能有效提升人際關係則應以人際關係社交技巧為重，因為這種技巧能強化人與人之間的關係、提升互動與分享，無對錯標準（林嘉倫，2005）。

再者，部分學者配合 Erikson 的社會認知發展階段任務，將遊戲納入實驗設計。李駱遜（2006）便指出，以遊戲為主的活動設計上，須注意時間掌握、場地布置、教具配搭、玩物運用、玩法規則、評量方式、及活動後之相互建議七個因素，而遊戲教學所具備的特質包括：教學過程之創新、領導者之引導能力、增加兒童同儕互動、培育兒童自我規律及相互尊重、提升兒童自主及自發能力、透過遊戲的方式統整所學知識、以及帶領者應具備自編自創遊戲活動內容之能力。

有鑑於此，若承襲過去研究採用問卷調查法、深入訪談法、或大量運用靜態型活動，將可能侷限本研究之貢獻；而 Gutstein 與 Sheely 學者編製的人際發展介入活動是一系列以動態型互動式遊戲為主的活動，各單元活動皆與人際關係

社交技巧發展息息相關。因此，本研究採用不等組前後測之準實驗設計方法進行，以實證為基礎建構並說明：在課後照顧服務過程中納入人際發展介入活動，將如何影響弱勢兒童同儕關係；並將團體命名為「人際冒險王」。

壹、實驗設計

本研究於課後照顧服務過程中安排人際發展介入活動團體，採用不等組前後測之準實驗設計，搭配同儕互動關係量表及人際關係發展問卷進行人際團體組與團康活動組之前後測研究，而人際團體組在進行實驗處理時，團康活動組則比照往常課程，由課照老師帶領一般的團康性活動。本研究之實驗設計如表3-3。

表 3-3、本研究之實驗設計

組別	前測	實驗處理	後測
人際團體組	O1	X	O2
團康活動組	O3	P	O4

O1：人際團體組同儕互動關係量表與人際關係發展問卷前測分數。

O2：人際團體組同儕互動關係量表與人際關係發展問卷後測分數。

O3：團康活動組同儕互動關係量表與人際關係發展問卷前測分數。

O4：團康活動組同儕互動關係量表與人際關係發展問卷後測分數。

X ：實驗處理-人際冒險王團體。

P ：實驗處理-團康活動課程。

實驗處理-提升兒童同儕關係之人際冒險王團體由研究者親自帶領。研究者大學雖非就讀社工相關科系，但於碩班求學階段已修畢團體工作學分，而大學就學期間參與過南投縣政府辦理之暑期弱勢家庭兒童課後照顧相關服務之課照老師經驗兩次、專任老師經驗一次；並於碩班暑假與期中兩次實習皆選擇辦理

相關服務方案之機構，分別累積團體協同領導者及團體領導者相關經驗；加上碩班求學期間又於北市福安兒童福利服務中心擔任課後照顧服務之課照老師，以增加自己對弱勢兒童及課後照顧服務的知識與實務經驗。因此，研究者在方案帶領上雖算不上非常純熟，但已具備一些經驗與知能，應能勝任本研究人際發展介入活動團體之領導者一職。

此外，於本研究團體進行期間，研究者另徵得另一社福組織同意，得以志工身分於該社幅組織辦理之暑期課後照顧服務方案中帶領本研究規劃之團體活動；如此一來，除了可供研究者練習外，亦作為研究者實際帶領本研究主要人際團體組之團體活動時的參考依據。

貳、研究變項

本研究主要探討：將人際發展介入活動團體納入弱勢兒童課後照顧服務是否能顯著提升弱勢兒童同儕關係。而本研究之研究變項茲說明如下：

一、 依變項：同儕關係、人際關係發展階段、及人際關係社交技巧，指研究對象填寫羅品欣（2004）編製的同儕互動關係量表及 Gutstein 與 Sheely 編製的人際關係發展問卷之得分，另搭配觀察記錄、單元活動回饋單、及訪談大綱…等質性資料，以佐證量化資料。而在同儕關係部分，可分成「合作/利社會行為」、「遊戲/聯合活動」、「信任/尊重」、「親密/依附」等四種同儕互動正向態度與「支配/指使」、「衝突/攻擊」、「競爭/忌妒」、「敵意/防衛」等四種同儕互動負向態度；人際關係發展部分，則可依人際發展介入活動等級分成「觀點」、「想像力」、「團體基礎」、「情緒控制」、「點子」、「裡面有什麼」、「對話」、及「同盟」八個階段。

二、 人口變項：包括性別、家庭背景、出生序。分述如下：

1. 性別：指研究對象生理上的性別狀態，可分成男生與女生。
2. 家庭背景：指研究對象的家庭環境狀況，而本研究將研究對象

之家庭背景分成新移民家庭與非新移民家庭。

3. 出生序：即出生序，指研究對象在其兄弟姊妹出生時的排行次序，而本研究將研究對象之出生序分成老大及非老大。

三、 控制變項：以同儕互動關係量表及人際關係發展問卷之前測分數做為共變量，即控制變項，排除前測得分所造成的影響以確保研究結果可以歸因於自變項的效果。

第三節、研究工具

壹、同儕互動關係量表

搜尋文獻及國小兒童同儕關係量表相關資料後發現，大部分國小兒童同儕關係量表皆著重於工具性社交技巧能力測量。以蔡麗芬（1992）編製的兒童社交技巧量表為例，第二題的題項為：「我會對同學微笑/點頭/打招呼」；顯然與本研究主要探討的人際關係社交技巧不相符、適用性較低。

其中，羅品欣於 2004 年編製的國小學童同儕互動關係量表用以測量國小學童與同儕互動相處之情形，屬態度量表，其題項較偏向人際關係社交技巧，與本研究的適切性較高，因此本研究採用此量表進行團體實驗前後測，以得量化資料進行分析，如附錄三、第二部分所示。而該量表可分成正向關係與負向關係兩大層面，其中正向關係包含合作/利社會行為、遊戲/聯合活動、信任/尊重、親密/依附四個面向，而負向關係包括支配/指使、衝突/攻擊、競爭/嫉妒、敵意/防衛四個面向，而各個面向皆有五個題項，共 40 題。正向態度分數越高，表示其正向同儕互動行為意願與認知越佳，反之則異；而負向態度分數越高，則表示其同儕互動負向行為與認知的傾向越低，反之則異。各分量表所指意涵，茲說明如下：（羅品欣，2004，頁 75）

1. 合作/利社會行為：具有同理心、能了解同儕的需求，並樂於適時地幫助同儕，以一同完成任務與達到目標。
2. 遊戲/聯合活動：兒童能與同儕發展出共同喜歡的遊戲活動，並參與同

儕團體活動，享受活動過程中的樂趣。

3. 信任/尊重：兒童與同儕互動過程能具有彈性，並遵照同儕的意願、接納彼此的不同，相互信任。
4. 親密/依附：兒童能與同儕融洽的相處在一起，彼此產生情感上的接納與認同，並建立起歸屬感，使得互動過程中能彼此坦誠、自我揭露。
5. 支配/指使：兒童喜歡掌握主導與決定的權力，要求同儕須全然地配合自己，不太顧及他人感受。
6. 衝突/攻擊：兒童會以排擠、拒絕、打架、鬥毆…等行為表現、或背後說同儕壞話…等言語攻擊方式，來操弄同儕關係或解決同儕困境。
7. 競爭/嫉妒：兒童喜歡與同儕相互比較或將好處藏在心裡，害怕同儕勝過自己；而一旦同儕表現優於自己，則易有不愉快的感受。
8. 敵意/防衛：兒童不太願意與同儕親近，並以敵視或抗拒的態度對待，與同儕互動過程較無禮貌或不懷好意。

另因本研究施測場域為暑期課後照顧服務，為避免研究對象混淆同學的定義，所以微幅調整各題項的用詞，以同伴來取代同學一詞。

此量表採用 Likert 五點量表形式，在效度部分，學生自陳與導師評分間的效標關聯效度為 0.289，$p<0.01$，具有良好的效度（羅品欣，2004）。總量表重測信度為 0.822，各分量表重測信度分別介於 0.676 至 0.748，總量表的 Alpha 係數達 0.838 （羅品欣，2004） 。

研究者以本研究的量表前測分數進行內部一致性信度檢驗，得到 Cronbach's α 係數為 0.901，屬高信度係數，而各分量表的內部一致性信度則介於 0.700 至 0.818，表示該量表亦具有良好的內部一致性。

貳、人際關係發展問卷

人際關係發展問卷為 Gutstein 與 Sheely 研發人際發展介入活動的同時，針對此活動各個等級、階段所編製的問卷量表，因應不同等級與階段各有不同題

數的題項，用以界定受試者的人際關係發展狀況；而問卷中的量表為一個三分量表，由家長或教練填寫。本研究以智園出版社 2010 年出版之「人際發展活動手冊-少年、青少年與成人版」中頁 513-515 的附錄 A 為參考依據。

本研究之研究對象為民國 100 學年度開學後就讀於國小四到六年級的弱勢兒童，其應已具備自行評估的能力，因此微幅修改量表題項之用詞，以供研究對象自行填答，並將人際關係發展問卷修改成五分量表，以「從未、很少、有時、經常、總是」五個選項取替原先的「經常、有時、尚未」三個選項。此外，由於本研究之人際發展介入活動團體內容僅納入第四等級與第五等級的階段活動，即觀點階段、想像力階段、團體基礎階段、情緒控制階段、點子階段、裡面有什麼階段、對話階段、及同盟階段，共八個階段，而每個階段均為一個分量表;因此本研究僅以此問卷中第四等級的 10 個題項與第五等級的 14 個題項進行施測，如附錄三、第三部分所示。而兒童自評分數越高，表示其在該階段之人際關係發展任務達成度越高，反之則異；各等級中各個階段目標，可參考本研究表 2-6（第 47 頁）。

以本研究前測問卷總得分進行內部一致性信度檢驗，所得 Cronbach's α 係數為 0.941，而第四與第五等級的內部一致性信度分別為 0.907 與 0.884；由此可知，人際關係發展問卷在本研究中具有高信度係數，即有良好的內部一致性。

參、團體觀察紀錄表

每次單元活動結束後，研究者與協同領導者會各自於團體觀察紀錄表中詳細紀錄該次單元活動過程，並於下次單元活動前討論觀察記錄資料，記錄內容包括：單元活動內容細節、單元活動具體產出、團體座位分佈情形、團體動力、成員互動與反應、個別成員狀況…等，如附錄四；而個別成員狀況資料會再另行複製於團體組兒童個人檔案，依時間先後排序，以藉此獲得個別兒童參與本活動團體的縱貫性觀察資料。

此外，每次單元活動結束，研究者需將研究執行前的團體計畫書與團體計

畫團體觀察紀錄進行相互比較，自行反省修正後，將反省與建議紀錄於團體觀察紀錄表，以作為下次單元活動修訂之依據。

肆、單元活動回饋單

單元活動回饋單如附錄五所示。每次單元活動結束便請人際團體組兒童於當天放學前完成該次單元活動回饋單，表格可分成單元活動規劃及兒童自身感受二個部分，內容包括：對單元活動的滿意度、想對活動說的話、活動過程中的情緒、人際關係認知、自身行為表現、…等；其中情緒、自身行為表現、及人際關係認知部分擬採用視覺類比測量方法，以開放線段讓實驗組兒童填答；而活動滿意度則擬採打分數的方式，並於第二次單元活動後加入強迫選擇題項，讓人際團體組兒童比較前次單元與本次單元之滿意度。

伍、訪談大綱

研究者根據研究問題與研究目的擬訂訪談大綱，如附錄六。主要目的在於藉由訪談了解人際團體組兒童參與人際發展介入活動團體對其人際關係社交技巧之影響，並從中探知其參與課後照顧服務及人際發展介入活動團體過程之經歷、感受、及轉折。訪談對象為人際團體組之有效研究樣本，共 15 人；訪問時間約 15 至 30 分鐘。

此外，個別訪談於課後照顧服務最後一週採一對一的方式進行以減少人際團體組兒童訪談資料之誤差；訪談過程會徵得人際團體組兒童同意進行錄音，並於訪談結束後將錄音檔轉成文本逐字稿，以利於質性分析。

第四節、人際冒險王團體規劃設計

由於工具性社交技巧與人際關係社交技巧兩者相輔相成，缺一不可，但又以人際關係社交技巧相對重要；因此，本研究之團體規劃著重於人際關係社交技巧，參照 Gutstein 與 Sheely 的人際發展介入活動（RDI）進行本研究之兒童同

儕關係團體規劃，而由於人際發展介入活動是針對亞斯伯格症、自閉症、PDD、及 NLD 兒童設計，未必全然適用於本研究之研究對象，因此在團體內容上研究者以主題為主軸核心進行規劃，活動內容亦依照研究者本身的創意與可運用的資源而有所調整。

人際發展介入活動共有六個等級，由低至高分別為新手、學徒、挑戰者、旅行者、探險家、及夥伴，而各個等級皆有四個階段。其中，第一到第三個等級適合二至八歲的年幼兒童，約國小低年級以下；第四到第五個等級則適合年長的兒少及成人，約國小中年級以上；而第六個等級則較適合十三歲以上的國中青少年進行。然而，本研究的研究範圍設定為參加課後照顧服務之弱勢家庭國小四至六年級學齡兒童（以民國 100 學年度開學後就讀年級為基準），所以第一至第三個等級、以及第六個等級在本研究中的適切性似乎不高，因此在團體規劃上排除此四個等級的階段活動。換句話說，本研究僅以第四等級與第五等級所編列的八個階段活動作為本研究團體內容規劃之依據。再者，人際發展介入活動中的各個階段又有許多目標相同但內容不同的活動，因此研究者在進行團體內容規劃時，可依照團體目標、時間、資源可及性、團體環境、兒童個別狀況、RDI 單元活動本身的適切人數…等因素斟酌篩選團體內容參照的活動。

而由於時間限制，本研究之人際冒險王團體僅能規劃八次的單元活動，第四等級與第五等級分別安排 3.5 次單元活動，而第一次第一個小時的單元活動帶領兒童們制定團體規範，第八次最後一個小時的單元活動帶領兒童們統整回顧整體團體。每週將會執行一次單元活動，每次安排二至三節課，而每節課約 50 分鐘，彈性下課中間休息 5 至 10 分鐘，因此每次的單元活動約 110 分鐘至 160 分鐘不等，確實難以完全地納入各個階段的所有活動，因此本研究會針對研究對象的人際關係社交技巧表現與人際狀況、團體凝聚力、團體目標、課後照顧服務之情境、…等因素而修整活動內容。

此外，本研究之團體著重於享受樂趣、參照他人、雙向互動、重修舊好、共同創作、團體意識、維持友誼、及接納關懷八個部份的人際關係社交技巧提

升。單元內容目標及摘要如表 3-4，而活動詳細內容如附錄七、團體計畫書所示。

表 3-4、人際冒險王團體規劃之目標與內容設計摘要

次數	單元等級	單元名稱	單元目標	內容設計依據	團體時間
一	團體規範 旅行者 1	相見歡	1.制定團體規範 2.建立團體內部情感 3.體認事情的多元做法	內容參照第十三階段（觀點階段）的活動 78 進行規劃。	110 分鐘
二	旅行者 2	野外探險	1.增強人際互動洞察力 2.學習尊重並接納他人	內容參照第十三階段（觀點階段）的活動 71、76、77 及第十四階段（想像力階段）的活動 81 進行規劃。	110 分鐘
三	旅行者 3	灰色空間	1.學習與同伴達成共識 2.發展策略性社交計畫	內容參照第十四階段（想像力階段）的活動 85 及第十五階段（團體基礎階段）的活動 89 進行規劃。	125 分鐘
四	旅行者 4	知己知彼	1.體認團體意識意涵 2.學習尊重並接納他人 3.管理自身情緒	內容參照第十五階段（團體基礎階段）的活動 87、90 及第十六階段（情緒控制階段）的活動 96 進行規劃。	160 分鐘
五	探險家 1	1+1 大於 2	1.學習了解自己與他人的感受、看法、情緒反應	內容參照第十七階段（點子階段）的活動 100、106 進行規劃。	135 分鐘
六	探險家 2	情緒會說話	1.了解情緒連貫與強弱 2.區辨事實與主觀看法 3.學習分辨內外在情緒	內容參照第十七階段（點子階段）的活動 110、111 進行規劃。	125 分鐘
七	探險家 3	懂你懂我	1.學習對話功用與模式 2.透過對話分享經驗、表達自我	內容參照第十九階段（對話階段）的活動 122、126、127、128 及第二十階段（同盟階段）的活動 129、130、131 進行規劃。	130 分鐘
八	探險家 4 統整回顧	回首來時路	1.練習將心比心 2.共同回顧團體歷程 3.分享自我與團體變化	內容參照第十八階段（裡面有什麼階段）的活動 116、120 進行規劃。	130 分鐘

第五節、研究實施流程

研究者參考中華社會福利聯合勸募協會與鄭怡世於 2010 年出版之「成效導向的方案規劃與評估」一書第六章節；依本研究執行的時間先後順序，繪出本研究之實施流程圖，如圖 3-1 所示。

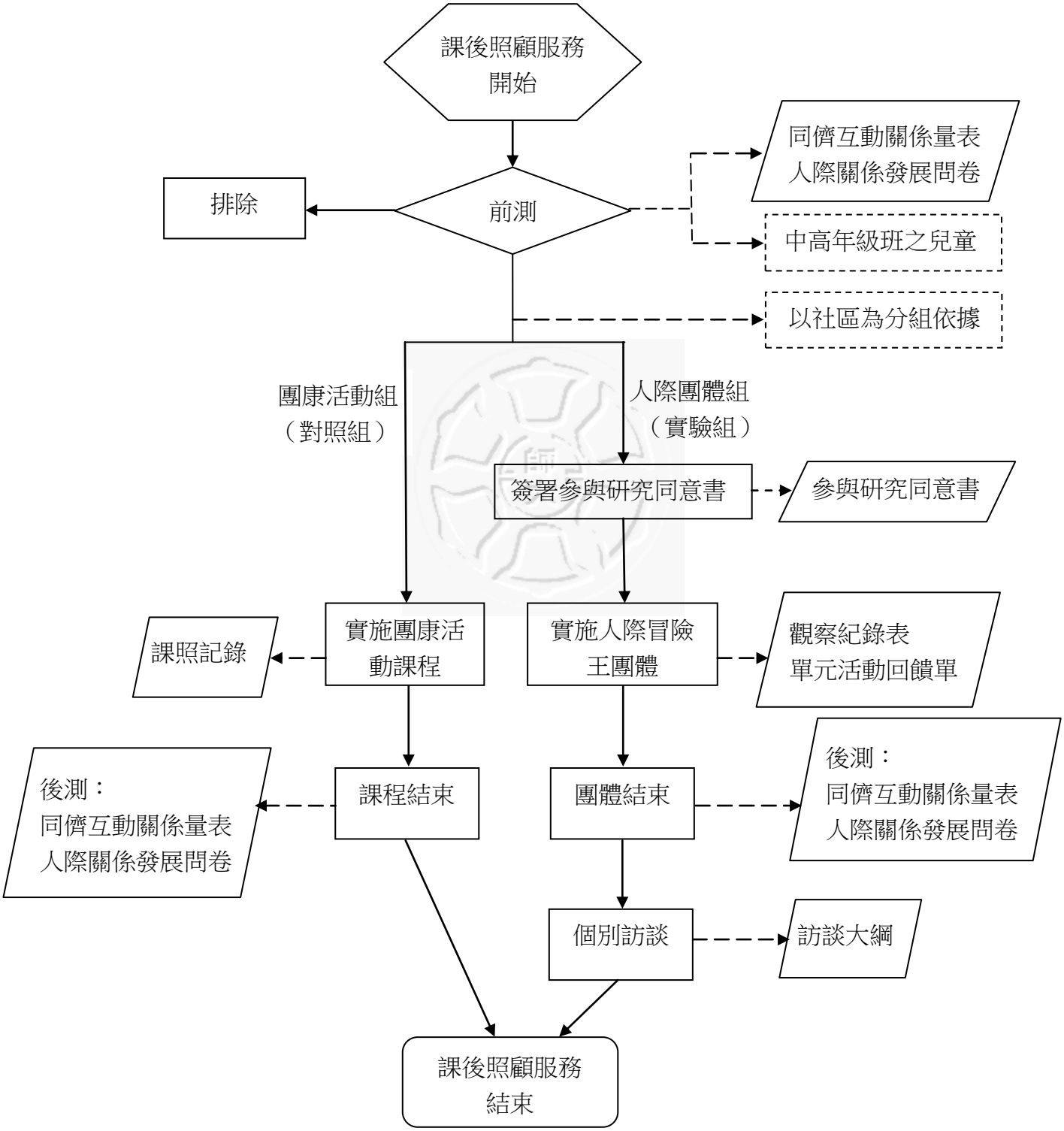

圖 3-1、本研究之實施流程圖

第六節、資料處理與分析

壹、量化資料的分析

本研究以不等組前後測之準實驗設計進行研究，採用羅品欣編製的國小學童同儕互動量表及 Gutstein 與 Shleey 編製的人際關係發展問卷同時對人際團體組與團康活動組的兒童進行前測與後測；分析軟體則以 SPSS 19 版統計套裝軟體進行。

以母數統計法之 t- test 檢驗人際團體組與團康活動組兒童的前測得分是否顯著相等，確保實驗處理前兩組研究對象的同儕關係相近，以避免兩組研究對象本身存在的異質性影響研究結果。

另，以前測得分作為本研究之共變量，對後測分數進行獨立樣本單因子共變數分析；操作過程將選擇型 I 平方和模式，將重複變異量給予先進的前測變項，以數學原理進行統計控制，並於獨立樣本單因子共變數分析前進行組內迴歸係數同質性檢驗，確保各組內變項間的線性關係具有一致性，無假性關係存在；以檢驗人際發展介入活動團體之成效，以回答本研究之第一個研究問題。

此外，以獨立樣本 t-test 及獨立樣本單因子變異數分析檢驗不同人口變項的兒童參與人際發展介入活動團體後的改變程度是否有顯著差異。

貳、質性資料的分析

研究者於暑期課後照顧服務過程中，透過觀察紀錄表、訪談資料、及單元活動回饋表蒐集本研究之質性資料。依據本研究之研究目的與研究問題將資料中具有代表性的資料依性質的異同加以分類、統整，找出各類資料中的共同主題與脈絡、相互佐證，以了解人際團體組兒童參與人際發展介入活動團體的轉變情形，以回答本研究之第二個研究問題，進而做為評估團體成效之輔助參考資料，增加本研究之信效度。

而質性資料依資料性質進行分類、編碼，編碼方式及代表意義如表 3-5 所示。

表 3-5、本研究質性資料編碼表

編碼方式	代表意義	說明
研究者	資料來源	文字。
O2	資料取得方式	共二碼。 第一碼為資料取得方式：I 代表 Interviewing，即訪談資料；O 代表 Observation，即觀察資料；F 代表 Feedback，即單元活動回饋單；N 代表 Notebook，即暑期課後照顧服務中的閒談小記。 第二碼為資料取得的團體次數。
EF6	研究對象	共三碼，第一碼為組別，E 代表 Experimental group（實驗組，即人際團體組），R 代表 Reference group（參照組，即團康活動組）；第二碼為性別，F 代表 Female（女性），M 代表 Male（男性）；第三碼代表年級，1 代表一年級，以此類推。
003	研究對象編號	共三碼。

舉例說明如下：研究者，O2EF6003 指出，該筆質性資料為研究者於第二次單元活動中，透過團體觀察記錄取得，資料源自於人際團體組一位編號為 003 的國小六年級女童。

第七節、　研究倫理

基於「告知同意原則」，人際冒險王團體活動開始前，人際團體組課照老師已先行簡略告知家長與兒童，暑假兩個月的課後照顧服務期間，每週二下午，將會有一位林老師來上人際冒險王的團體課；並事前以參與研究同意書徵求家長與兒童同意，而兒童與家長均全數同意研究者將問卷與團體記錄相關資料使用於論文研究中。

另外，基於「匿名與保密原則」，論文研究中一律以兒童們的綽號或小名代稱，以確實保護研究對象，而研究論文公開後將會將研究期間收集的相關資料全數銷毀。

第四章　研究結果

本章整理人際冒險王團體執行過程所使用的研究資料並進行分類與分析，以檢驗「人際發展介入活動（RDI）」對國小中高年級弱勢兒童同儕關係之影響；並探討兒童對人際關係社交技巧之認知、及其同儕關係轉變之可能影響因素。

第一節、　兒童人際關係發展之轉變

本章節透過 Gustien 與 Sheely 學者編製的人際發展介入活動之人際關係發展問卷量表前後測分析以說明國小中高年級弱勢兒童參與暑期課後照顧服務後人際關係發展之轉變。

壹、人際團體組與團康活動組兒童之同質性檢驗

人際團體組與團康活動組兒童於人際關係發展問卷前測之平均數、標準差、及 t 檢定值，如表 4-1 所示。

表 4-1、人際團體組與團康活動組人際關係發展之前測摘要表

量表名稱	人際團體組（N=12）		團康活動組（N=10）		t 檢定值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
人際關係發展問卷	75.5833	19.3976	83.3000	23.0075	-1.076
第四等級	30.8333	9.7871	33.0000	11.5181	-0.477
觀點階段	6.5833	2.5030	6.6000	2.5473	-0.015
想像力階段	6.6667	2.5473	6.7000	2.5408	-0.330
團體基礎階段	9.6667	3.4989	9.6000	4.0332	0.042
情緒控制階段	7.9167	2.7784	10.1000	3.9285	-1.524
第五等級	42.7500	10.0193	50.3000	12.4904	-1.575
點子階段	8.5000	2.5045	10.9000	3.3150	-1.935
裡面有什麼階段	9.3333	2.5346	11.6000	2.7162	-2.022
對話階段	12.0833	3.6989	13.8000	3.0478	-1.242
同盟階段	12.8333	3.9962	14.0000	5.3333	-0.586

註 1：*p<.05，　**p<.01，　***p<.001

註 2：此問卷的得分越高，表示樣本於該項量表項目表現越佳；反之，分數越低，表示表現越差。

透過表 4-1 得以發現：在人際關係發展問卷前測總得分上，人際團體組與團康活動組兒童並無顯著差異（$t_{(21)}$=-1.08，n.s.），而人際冒險王團體開始前，人際團體組與團康活動組兒童在人際關係發展各個分量表之 t 檢定值皆未達顯著。顯然，在暑期課後照顧服務初期，兩組兒童的人際關係發展階段具有同質性。

再者，透過平均數可發現：除「團體基礎階段」外，團康活動組兒童在各個階段之平均數得分皆高於人際團體組兒童；其中，以「情緒控制階段」分量表的平均數差距 2.18 較大。由此可知，參與團體活動前，兩組兒童在人際關係發展階段上雖無顯著差異，但團康活動組兒童的情緒控制階段發展微幅優於人際團體組兒童。

貳、人際冒險王團體對兒童人際關係發展階段之影響

本章節以後測平均數差異及獨立樣本單因子共變數分析說明人際團體組與團康活動組兒童參與兩個月暑期課後照顧服務後，在人際關係發展階段之差異。

整理人際團體組與團康活動組兒童於人際關係發展問卷後測之平均數、標準差、及平均數差異，如表 4-2 所示。

表 4-2、人際團體組與團康活動組人際關係發展之後測平均數差異

量表名稱	人際團體組（N=12）		團康活動組（N=10）		平均數差異
	平均數	標準差	平均數	標準差	
人際關係發展問卷	92.3333	10.72239	80.7000	24.8643	11.6333
第四等級	37.9167	5.72805	31.9000	11.1400	6.0167
觀點階段	6.7500	2.05050	6.7000	2.1628	0.0500
想像力階段	7.5000	1.73205	6.5000	2.3214	1.0000
團體基礎階段	12.1667	1.46680	9.5000	2.6352	2.6667
情緒控制階段	11.9167	1.50504	9.2000	4.6857	2.7167
第五等級	54.4167	6.43087	48.8000	14.8534	5.6167

表 4-2、人際團體組與團康活動組人際關係發展之後測平均數差異（續）

量表名稱	人際團體組（N=12）		團康活動組（N=10）		平均數差異
	平均數	標準差	平均數	標準差	
點子階段	12.3333	1.37069	10.2000	3.7653	2.1333
裡面有什麼階段	11.5833	1.67649	10.5000	3.3417	1.0833
對話階段	15.4167	2.42930	13.2000	5.0067	2.2167
同盟階段	15.0833	2.67848	14.9000	4.8865	0.1833

註 1：此問卷的得分越高，表示樣本於該項量表項目表現越佳；反之，分數越低，表示表現越差。

註 2：平均數差異=人際團體組平均數-團康活動組平均數

透過表 4-2 得以發現：除「同盟階段」外，參與人際冒險王團體後，人際團體組兒童在各個階段之平均數皆高於團康活動組，平均數差異介於 0.18 至 2.72。

進一步採用獨立樣本單因子共變數分析，以人際關係發展問卷量表前測得分做為共變量，在控制人際團體組兒童與團康活動組兒童前測狀態一致的狀況下，檢驗兩組人際關係發展得分的差異。各個分量表之分析結果茲說明如下：

一、 觀點階段：

表 4-3、研究對象在人際關係發展觀點階段單因子共變數分析結果

依變數:後測觀點階段

來源	型 I 平方和	df	平均平方和	F	顯著性	Eta 平方
校正後的模式	5.761[a]	2	2.880	.663	0.527	0.065
截距	995.636	1	995.636	229.012	0.000	0.923
前測觀點	5.623	1	5.623	1.293	0.270	0.064
Group	0.138	1	0.138	0.032	0.861	0.002
誤差	82.603	19	4.348			
總數	1084.000	22				
校正後的總數	88.364	21				

a. R 平方 = 0.065（調過後的 R 平方 = -0.033）

透過表 4-3 得以發現：兩組組間效果（$F_{(1,19)}$=0.03，n.s.）與共變項效果（$F_{(1,19)}$=1.29，n.s.）皆未達顯著，表示兩組兒童經歷八週的暑期課後照顧服務後，在人際關係發展之「觀點階段」並未有顯著差異，而共變項對於依變項的解釋

力亦無統計上的意義。

二、 想像力階段：

表 4-4、研究對象在人際關係發展想像力階段單因子共變數分析結果

依變數:後測想像力階段

來源	型 I 平方和	df	平均平方和	F	顯著性	Eta 平方
校正後的模式	20.833[a]	2	10.417	2.993	0.074	0.240
截距	1092.045	1	1092.045	313.799	0.000	0.943
前測想像力	13.948	1	13.948	4.008	0.060	0.174
Group	6.885	1	6.885	1.978	0.176	0.094
誤差	66.121	19	3.480			
總數	1179.000	22				
校正後的總數	86.955	21				

a. R 平方 = 0.240（調過後的 R 平方 = 0.160）

透過表 4-4 得以發現：兩組組間效果（$F_{(1,19)}$=1.98，n.s.）與共變項效果（$F_{(1,19)}$=4.01*，p<0.05）達顯著差異；表示兩組兒童經歷八週的暑期課後照顧服務後，在人際關係發展之「想像力階段」未有顯著差異，且共變項對於依變項的解釋力不具有統計上的意義。

三、 團體基礎階段：

表 4-5、研究對象在人際關係發展團體基礎階段單因子共變數分析結果

依變數:後測團體基礎階段

來源	型 I 平方和	df	平均平方和	F	顯著性	Eta 平方
校正後的模式	62.401[a]	2	31.200	9.477	0.001	0.499
截距	2640.045	1	2640.045	801.885	0.000	0.977
前測團體基礎	19.613	1	19.613	5.957	0.025	0.239
Group	42.788	1	42.788	12.996	0.002	0.406
誤差	62.554	19	3.292			
總數	2765.000	22				
校正後的總數	124.955	21				

a. R 平方 = 0.499（調過後的 R 平方 = 0.447）

透過表 4-5 得以發現：兩組組間效果（$F_{(1,19)}$=13.00**，p<0.01）與共變項效

果（$F_{(1,19)}$ =5.96*，p<0.05）均達顯著差異；而效果量淨相關 eta 平方值為 0.406，表示不同組別在「團體基礎階段」之成效具有中度關聯之解釋力。進一步對照後測平均數得以發現：人際團體組兒童在「團體基礎階段」之平均得分高於團康活動組。可見，經歷八週的暑期課後照顧服務後，人際團體組兒童在人際關係發展之「團體基礎階段」顯著優於團康活動組兒童，而共變項對於依變項的解釋力亦具有統計上的意義。

然而，「團體基礎階段」強調團隊精神與團體和諧氛圍，用以讓團體成員體認到自己是團體的一份子，藉以瞭解團結力量大的真正意涵，也就是所謂的「團體意識」，即因某些事情並不是一個人便可以完成，因此團體成員應持有為了達到某一個目標而共同努力的精神（黃婺珺，2010，頁 301-302）。而研究者所規劃之人際冒險王團體活動多採分組合作方式進行，在「團體基礎階段」得分顯示具有顯著效果，則可證明人際冒險王團體內容之規畫確實得以提升弱勢國小中高年級之兒童的「雙向互動」、「重修舊好」、「共同創作」、及「團體意識」人際關係社交技巧。

四、 情緒控制階段：

表 4-6、研究對象在人際關係發展情緒控制階段單因子共變數分析結果

依變數:後測情緒控制階段

來源	型 I 平方和	df	平均平方和	F	顯著性	Eta 平方
校正後的模式	108.661[a]	2	54.331	6.698	0.006	0.414
截距	2510.227	1	2510.227	309.479	0.000	0.942
前測情緒控制	31.083	1	31.083	3.832	0.065	0.168
Group	77.578	1	77.578	9.564	0.006	0.335
誤差	154.112	19	8.111			
總數	2773.000	22				
校正後的總數	262.773	21				

a. R 平方 = 0.414（調過後的 R 平方 = 0.352）

透過表 4-6 得以發現：兩組組間效果（$F_{(1,19)}$ =9.56**，p<0.01），效果量淨相關 eta 平方值為 0.34，表示不同組別在「情緒控制階段」之成效具有中度關聯之

解釋力；而共變項效果（$F_{(1,19)}$=3.83，n.s.），未達顯著差異。進一步對照後測平均數得以發現：人際團體組兒童在「情緒控制階段」之平均得分高於團康活動組。可見，經歷八週的暑期課後照顧服務後，人際團體組兒童在人際關係發展之「情緒控制階段」顯著優於團康活動組兒童，但共變項對於依變項的解釋力不具有統計上的意義。

然而，「情緒控制階段」著重於察覺與了解他人與自身的情緒反應，並而藉此學習面對並處理同儕互動過程的壓力感受與同儕衝突（黃嫈珺，2010，頁313-314）。對照人際冒險王團體活動內容，此階段活動被安排於於第四、五、六次的單元活動，屬於團體中期，此時期團體規範、團體成員角色、團體動力現象、及團體凝聚力均逐漸穩定並具一定程度的深入模式，因此團體任務的完成率必然大幅提升（莫藜藜，2008），由此可知，團體活動所規劃的內容成效會依團體發展階段不同而有所差異；而「情緒控制階段」具顯著差異則得以證明人際冒險王團體內容之規畫確實得以提升弱勢國小中高年級兒童的「享受樂趣」、「雙向互動」、及「接納關懷」人際關係社交技巧。

五、 點子階段：

表 4-7、研究對象在人際關係發展點子階段單因子共變數分析結果

依變數:後測點子階段

來源	型 I 平方和	df	平均平方和	F	顯著性	Eta 平方
校正後的模式	73.809[a]	2	36.905	7.063	0.005	0.426
截距	2840.909	1	2840.909	543.678	0.000	0.966
前測點子	18.295	1	18.295	3.501	0.077	0.156
Group	55.514	1	55.514	10.624	0.004	0.359
誤差	99.282	19	5.225			
總數	3014.000	22				
校正後的總數	173.091	21				

a. R 平方 = 0.426（調過後的 R 平方 = 0.366）

透過表 4-7 得以發現：兩組組間效果（$F_{(1,19)}$=10.62**，p<0.01），效果量淨相關 eta 平方值為 0.36，表示不同組別在「點子階段」之成效具有中度關聯之解

釋力；而共變項效果（$F_{(1,19)}$=3.50，n.s.），未達顯著差異。進一步對照兩組兒童之後測平均數得以發現：人際團體組兒童在「點子階段」之平均得分高於團康活動組。可見，經歷八週的暑期課後照顧服務後，人際團體組兒童在人際關係發展之「點子階段」顯著優於團康活動組兒童，但共變項對於依變項的解釋力不具有統計上的意義。

然而，「點子階段」強調站在他人立場思考，著重於讓團體成員學習透過不同的做法與他人分享自己的內心世界，並藉由融合不同的點子以共同創作出互動過程中的樂趣（黃嫈珺，2010，頁 343-344）。對照人際冒險王團體活動內容，此階段活動安排於第五與第六次的單元活動，屬於團體中後期，因此研究者推估，此時期團體成員對於團體已具有一定的歸屬感，團體成員間也已較團體初期熟捻，因此團體活動之成效自然亦相對提升。由此可知，「點子階段」具顯著差異則得以證明人際冒險王團體內容之規畫確實得以提升弱勢國小中高年級兒童的「共同創作」及「接納關懷」人際關係社交技巧。

六、 裡面有什麼階段：

表 4-8、研究對象在人際關係發展裡面有什麼階段單因子共變數分析結果

依變數:後測裡面有什麼階段

來源	型 I 平方和	df	平均平方和	F	顯著性	Eta 平方
校正後的模式	19.161[a]	2	9.580	1.534	0.241	0.139
截距	2706.182	1	2706.182	433.327	0.000	0.958
前測裡面有什麼	3.769	1	3.769	0.604	0.447	0.031
Group	15.392	1	15.392	2.465	0.133	0.115
誤差	118.657	19	6.245			
總數	2844.000	22				
校正後的總數	137.818	21				

a. R 平方 = 0.139（調過後的 R 平方 = 0.048）

透過表 4-8 得以發現：兩組組間效果（$F_{(1,19)}$=2.47，n.s.）與共變項效果（$F_{(1,19)}$=0.60，n.s.）均未達顯著差異；表示兩組兒童經歷八週的暑期課後照顧服務後，在人際關係發展之「裡面有什麼階段」沒有顯著差異，而共變項對於依變

項的解釋力亦不具有統計上的意義。

七、 對話階段：

表 4-9、研究對象在人際關係發展對話階段單因子共變數分析結果

依變數:後測對話階段

來源	型 I 平方和	df	平均平方和	F	顯著性	Eta 平方
校正後的模式	37.609[a]	2	18.804	1.277	0.302	0.119
截距	4567.682	1	4567.682	310.272	0.000	0.942
前測對話	2.530	1	2.530	0.172	0.683	0.009
Group	35.079	1	35.079	2.383	0.139	0.111
誤差	279.709	19	14.722			
總數	4885.000	22				
校正後的總數	317.318	21				

a. R 平方 = 0.119（調過後的 R 平方 = 0.026）

透過表 4-9 得以發現：兩組組間效果（$F_{(1,19)}$=2.38，n.s.）與共變項效果（$F_{(1,19)}$=0.17，n.s.）均未達顯著差異；表示兩組兒童經歷八週的暑期課後照顧服務後，在人際關係發展之「對話階段」沒有顯著差異，而共變項對於依變項的解釋力亦不具有統計上的意義。

八、 同盟階段：

表 4-10、研究對象在人際關係發展同盟階段單因子共變數分析結果

依變數:後測對同盟階段

來源	型 I 平方和	df	平均平方和	F	顯著性	Eta 平方
校正後的模式	26.421[a]	2	13.210	.938	0.409	0.090
截距	4950.000	1	4950.000	351.485	0.000	0.949
前測同盟	23.898	1	23.898	1.697	0.208	0.082
Group	2.523	1	2.523	0.179	0.677	0.009
誤差	267.579	19	14.083			
總數	5244.000	22				
校正後的總數	294.000	21				

a. R 平方 = 0.090（調過後的 R 平方 = -0.006）

透過表 4-10 得以發現：兩組組間效果（$F_{(1,19)}$=0.18，n.s.）與共變項效果（F

$_{(1,19)}$=1.70，n.s.）均未達顯著差異；表示兩組兒童經歷八週的暑期課後照顧服務後，在人際關係發展之「同盟階段」沒有顯著差異，而共變項對於依變項的解釋力亦不具有統計上的意義。

綜整上述人際關係發展單因子共變數分析研究發現，控制前測分數後，人際團體組兒童在「團體基礎」、「情緒控制」、及「點子」階段的自評分數顯著優於團康活動組之自評分數。可見參與人際冒險王團體確實得以顯著提升國小中高年級弱勢兒童「雙向互動」、「重修舊好」、「共同創作」、「團體意識」、「享受樂趣」、「接納關懷」六種人際關係社交技巧。

第二節、　兒童同儕互動關係之轉變

本章節藉由兒童同儕互動關係量表前測與後測分析說明經過兩個月暑期課後照顧服務後，人際團體組與團康活動組兒童在同儕互動關係態度轉變之差異。

壹、人際團體組與團康活動組兒童之同質性檢驗

以描述性統計與 t-test 來看人際團體組與團康活動組兒童在同儕互動關係量表前測之平均數、標準差、及 t 檢定值，如表 4-11 所示。

表 4-11、人際團體組與團康活動組同儕互動關係量表之前測摘要表

量表名稱	人際團體組（N=12）		團康活動組（N=10）		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
同儕互動關係量表	147.1667	17.4608	144.2000	29.8433	1.061
正向態度	69.3333	15.4645	72.6000	17.8026	-0.461
合作/利社會行為	16.0833	3.5537	19.1000	3.7550	-1.933
遊戲/聯合活動	18.8333	3.7370	19.1000	5.2164	-0.140
信任/尊重	16.5833	4.4202	16.6000	5.2111	-0.008
親密/依附	17.1667	4.0189	17.8000	5.4528	-0.313

表 4-11、人際團體組與團康活動組同儕互動關係量表之前測摘要表（續）

量表名稱		人際團體組（N=12）		團康活動組（N=10）		t 值
		平均數	標準差	平均數	標準差	
負向態度		77.7500	10.3056	71.6000	20.3971	-0.916
	支配/指使	19.5000	3.5803	18.2000	4.8717	0.721
	衝突/攻擊	19.0833	2.6443	17.4000	5.7774	0.905
	競爭/忌妒	19.4167	3.7528	17.5000	5.8547	0.930
	敵意/防衛	19.7500	1.7646	18.5000	5.4823	0.748

註 1：*p<.05， **p<.01， ***p<.001

註 2：此問卷的得分越高，表示樣本於該項量表項目表現越佳；反之，分數越低，表示表現越差。

透過表 4-11 得以發現：在同儕互動關係量表前測總得分上，人際團體組與團康活動組兒童並無顯著差異（$t_{(21)}=1.06$，n.s.），而人際冒險王團體開始前，人際團體組與團康活動組兒童在同儕互動關係量表各個分量表之 t 檢定值皆未達顯著；顯然，暑期課後照顧服務初期，兩組兒童在同儕互動關係態度上具有同質性。

另外，該量表採用 5 點量表計分，各個分量表均有 5 個題項；而透過平均數得以發現，人際團體組與團康活動組兒童在各個分量表得分落差不大；其中，以「合作/利社會行為」差距 3.0200 較大。由此可知，兩組兒童在同儕互動關係態度上雖無顯著差異，但團康活動組兒童的同儕合作行為頻率較人際團體組兒童高。

貳、人際冒險王團體對兒童同儕互動關係之影響

本章節以後測平均數差異及獨立樣本單因子共變數分析說明人際團體組兒童與團康活動組兒童參與兩個月的暑期課後照顧服務後，在同儕互動關係上之差異。

人際團體組與團康活動組兒童於兒童同儕互動關係量表之後測平均數、標準差、及平均數差異，如表 4-12 所示。

表 4-12、人際團體組與團康活動組同儕互動關係量表之後測平均數差異

量表名稱	人際團體組（N=12）		團康活動組（N=10）		平均數差異
	平均數	標準差	平均數	標準差	
同儕互動關係量表	165.2500	17.14179	146.1000	26.7476	19.1500
正向態度	85.9167	6.68048	70.7000	15.8328	15.2167
合作/利社會行為	22.0833	1.50504	18.5000	4.2753	3.5833
遊戲/聯合活動	22.2500	2.30119	18.4000	5.1251	3.8500
信任/尊重	20.9167	2.02073	17.7000	4.4734	3.2167
親密/依附	20.6667	2.67423	16.1000	4.3063	4.5667
負向態度	79.3333	14.04107	75.4000	21.2457	3.9333
支配/指使	19.2500	3.59608	19.0000	5.5976	0.2500
衝突/攻擊	20.2500	4.07040	18.6000	6.4498	1.6500
競爭/忌妒	20.0833	4.25245	19.3000	5.4782	0.7833
敵意/防衛	19.7500	3.88763	18.5000	5.8737	1.2500

註 1：此問卷的得分越高，表示樣本於該項量表項目表現越佳；反之，分數越低，表示表現越差。

註 2：平均數差異=人際團體組平均數-團康活動組平均數

透過表 4-12 得以發現：人際團體組兒童在後測各個分量表的平均數皆高於團康活動組；其中，兩組兒童在正向態度平均得分差異較大，平均數差異介於 3.22 至 4.57。此外，在「合作/利社會行為」部分，團康活動組前測時的平均數高於人際團體組 3.02；但在後測時卻低於人際團體組 3.58。由此可知，人際團體組兒童參與人際冒險王團體後，「合作/利社會行為」大幅提升。

進一步採用獨立樣本單因子共變數分析，以同儕互動關係量表前測得分做為共變量，在控制人際團體組兒童與團康活動組兒童前測狀態一致的狀況下，檢驗兩組同儕互動關係得分的差異。各個分量表之分析結果茲說明如下：

一、 合作/利社會行為：

表 4-13、研究對象在同儕互動關係合作/利社會行為單因子共變數分析結果

依變數:後測正向合作/利社會行為

來源	型 I 平方和	df	平均平方和	F	顯著性	Eta 平方
校正後的模式	106.148[a]	2	53.074	6.578	0.007	0.409
截距	9204.545	1	9204.545	1140.761	0.000	0.984
前測合作行為	.517	1	0.517	0.064	0.803	0.003
Group	105.631	1	105.631	13.091	0.002	0.408
誤差	153.307	19	8.069			
總數	9464.000	22				
校正後的總數	259.455	21				

a. R 平方 = 0.409（調過後的 R 平方 = 0.347）

透過表 4-13 得以發現：兩組組間效果（$F_{(1,19)}$ =13.09**，p<0.01）達顯著差異，效果量淨相關 eta 平方值為 0. 41，表示不同組別在同儕互動關係正向「合作/利社會行為」態度之成效具有中度關聯之解釋力；而共變項效果（$F_{(1,19)}$ =0.06，n.s.），無顯著差異。進一步對照兩組兒童之後測平均數得以發現：人際團體組兒童在「合作/利社會行為」態度之平均得分高於團康活動組。此結果顯示，經歷八週的暑期課後照顧服務後，人際團體組兒童在同儕互動正向關係的「合作/利社會行為」層面顯著優於團康活動組兒童。可見，人際團體組兒童自覺較能以同理心態了解同儕的需求，並較能夠在適當的時間點提供協助，相互幫忙、以共同達成目標（羅品欣，2004，頁 75）。

二、 遊戲/聯合活動：

表 4-14、研究對象在同儕互動關係遊戲/聯合活動單因子共變數分析結果

依變數:後測正向遊戲/聯合活動

來源	型 I 平方和	df	平均平方和	F	顯著性	Eta 平方
校正後的模式	161.401[a]	2	80.700	7.162	0.005	0.430
截距	9245.500	1	9245.500	820.482	0.000	0.977
前測遊戲活動	68.476	1	68.476	6.077	0.023	0.242
Group	92.925	1	92.925	8.247	0.010	0.303

表 4-14、研究對象在同儕互動關係遊戲/聯合活動單因子共變數分析結果（續）

來源	型 I 平方和	df	平均平方和	F	顯著性	Eta 平方
誤差	214.099	19	11.268			
總數	9621.000	22				
校正後的總數	375.500	21				

a. R 平方 = 0.430（調過後的 R 平方 = 0.370）

透過表 4-14 得以發現：兩組組間效果（$F_{(1,19)}$ =8.25*，p<0.05）與共變項效果（$F_{(1,19)}$ =6.08*，p<0.05）均達顯著差異，而效果量淨相關 eta 平方值為 0.30，表示不同組別在同儕互動關係正向「遊戲/聯合活動」態度之成效具有中度關聯之解釋力。進一步對照兩組兒童之後測平均數得分得以發現：人際團體組兒童在「遊戲/聯合活動」態度之平均得分高於團康活動組。可見，經歷八週的暑期課後照顧服務後，人際團體組兒童在同儕互動正向關係的「遊戲/聯合活動」行為層面顯著優於團康活動組兒童；亦即，人際團體組兒童比較可以與同儕共同創作出共同喜好的遊戲活動，並參與其中，享受遊戲過程中的樂趣（羅品欣，2004，頁 75）。

三、 信任/尊重：

表 4-15、研究對象在同儕互動關係信任/尊重單因子共變數分析結果

依變數:後測正向信任/尊重

來源	型 I 平方和	df	平均平方和	F	顯著性	Eta 平方
校正後的模式	98.355[a]	2	49.178	5.103	0.017	0.349
截距	8326.545	1	8326.545	864.036	0.000	0.978
前測信任尊重	27.642	1	27.642	2.868	0.107	0.131
Group	70.713	1	70.713	7.338	0.014	0.279
誤差	183.099	19	9.637			
總數	8608.000	22				
校正後的總數	281.455	21				

a. R 平方 = 0.349（調過後的 R 平方 = 0.281）

透過表 4-15 得以發現：兩組組間效果（$F_{(1,19)}$ =7.34*，p<0.05）達顯著差異，效果量淨相關 eta 平方值為 0.28，表示不同組別在同儕互動關係正向「信任/尊重」態度之成效具有中度關聯之解釋力；而共變項效果（$F_{(1,19)}$ =2.87，n.s.），無顯著

差異。進一步對照兩組兒童之後測平均數得分得以發現：人際團體組兒童在「信任/尊重」態度之平均得分高於團康活動組。可見，經歷八週的暑期課後照顧服務後，人際團體組兒童在同儕互動關係正向「信任/尊重」認知態度顯著優於團康活動組兒童；亦即，人際團體組兒童與同儕互動過程比較能尊重彼此的意願，並接納彼此的差異，相互信任（羅品欣，2004，頁 75）。

四、 親密/依附：

表 4-16、研究對象在同儕互動關係親密/依附單因子共變數分析結果

依變數:後測正向親密/依附

來源	型 I 平方和	df	平均平方和	F	顯著性	Eta 平方
校正後的模式	222.584[a]	2	111.292	15.465	0.000	0.619
截距	7603.682	1	7603.682	1056.576	0.000	0.982
前測親密依附	83.512	1	83.512	11.604	0.003	0.379
Group	139.072	1	139.072	19.325	0.000	0.504
誤差	136.734	19	7.197			
總數	7963.000	22				
校正後的總數	359.318	21				

a. R 平方 = 0.619（調過後的 R 平方 = 0.579）

透過表 4-16 得以發現：兩組組間效果（$F_{(1,19)}$=19.33***，p<0.001）與共變項效果（$F_{(1,19)}$=11.60**，p<0.01）均達顯著差異，而效果量淨相關 eta 平方值為 0.50，表示不同組別在同儕互動關係正向「親密/依附」認知態度之成效具有中度關聯之解釋力。進一步對照兩組兒童之後測平均數得分得以發現：人際團體組兒童在「親密/依附」認知態度之平均得分高於團康活動組。可見，經歷八週的暑期課後照顧服務後，人際團體組兒童在同儕互動關係正向「親密/依附」認知態度顯著優於團康活動組兒童；亦即，人際團體組兒童與同儕相處過程比較和樂融融，並較能認同彼此的情感關聯，建立歸屬感受，使得彼此願意相互坦誠（羅品欣，2004，頁 75）。

五、 支配/指使：

表 4-17、研究對象在同儕互動關係支配/指使單因子共變數分析結果

依變數:後測負向支配/指使

來源	型 I 平方和	df	平均平方和	F	顯著性	Eta 平方
校正後的模式	84.042[a]	2	42.021	2.344	0.123	0.198
截距	8056.409	1	8056.409	449.485	0.000	0.959
前測支配指使	80.403	1	80.403	4.486	0.048	0.191
Group	3.638	1	3.638	0.203	0.657	0.011
誤差	340.549	19	17.924			
總數	8481.000	22				
校正後的總數	424.591	21				

a. R 平方 = 0.198（調過後的 R 平方 = 0.114）

透過表 4-17 得以發現：兩組組間效果（$F_{(1,19)}$=0.20，n.s.）未達顯著差異，而共變項效果（$F_{(1,19)}$=4.49*，p<0.05），達顯著差異；表示兩組兒童經歷八週的暑期課後照顧服務後，在同儕互動關係負向「支配/指使」行為態度沒有顯著差異，但共變項對於依變項的解釋力具有統計上的意義。

六、 衝突/攻擊：

表 4-18、研究對象在同儕互動關係衝突/攻擊單因子共變數分析結果

依變數:後測負向衝突/攻擊

來源	型 I 平方和	df	平均平方和	F	顯著性	Eta 平方
校正後的模式	297.455[a]	2	148.727	10.311	0.001	0.520
截距	8365.500	1	8365.500	579.993	0.000	0.968
前測衝突攻擊	297.439	1	297.439	20.622	0.000	0.520
Group	0.016	1	0.016	0.001	0.974	0.000
誤差	274.045	19	14.423			
總數	8937.000	22				
校正後的總數	571.500	21				

a. R 平方 = 0.520（調過後的 R 平方 = 0.470）

透過表 4-18 得以發現：兩組組間效果（$F_{(1,19)}$=0.00，n.s.）未達顯著差異，而共變項效果（$F_{(1,19)}$=20.62***，p<0.001），達顯著差異；表示兩組兒童經歷八週的暑期課後照顧服務後，在同儕互動關係負向「衝突/攻擊」行為態度沒有顯

著差異，但共變項對於依變項的解釋力具有統計上的意義。

七、 競爭/忌妒：

表 4-19、研究對象在同儕互動關係競爭/忌妒單因子共變數分析結果

依變數:後測負向競爭/忌妒

來源	型 I 平方和	df	平均平方和	F	顯著性	Eta 平方
校正後的模式	181.266[a]	2	90.633	5.916	0.010	0.384
截距	8561.636	1	8561.636	558.820	0.000	0.967
前測競爭忌妒	175.542	1	175.542	11.458	0.003	0.376
Group	5.724	1	5.724	0.374	0.548	0.019
誤差	291.098	19	15.321			
總數	9034.000	22				
校正後的總數	472.364	21				

a. R 平方 = 0.384（調過後的 R 平方 = 0.319）

透過表 4-19 得以發現：兩組組間效果（$F_{(1,19)}$=0.37，n.s.）未達顯著差異，而共變項效果（$F_{(1,19)}$=11.46**，p<0.01），達顯著差異；表示兩組兒童經歷八週的暑期課後照顧服務後，在同儕互動關係負向「競爭/忌妒」認知態度沒有顯著差異，但共變項對於依變項的解釋力具有統計上的意義。

八、 敵意/防衛：

表 4-20、研究對象在同儕互動關係敵意/防衛單因子共變數分析結果

依變數:後測負向敵意/防衛

來源	型 I 平方和	df	平均平方和	F	顯著性	Eta 平方
校正後的模式	48.305[a]	2	24.152	1.050	0.369	0.100
截距	8094.727	1	8094.727	351.970	0.000	0.949
前測敵意防衛	46.984	1	46.984	2.043	0.169	0.097
Group	1.320	1	1.320	0.057	0.813	0.003
誤差	436.968	19	22.998			
總數	8580.000	22				
校正後的總數	485.273	21				

a. R 平方 = 0.100（調過後的 R 平方 = 0.005）

透過表 4-20 得以發現：兩組組間效果（$F_{(1,19)}$=0.57，n.s.）與共變項效果（F

$_{(1,19)}$=2.04，n.s.）均未達顯著差異；表示兩組兒童經歷八週的暑期課後照顧服務後，在同儕互動關係負向「敵意/防衛」認知態度沒有顯著差異，而共變項對於依變項的解釋力亦不具有統計上的意義。

綜整上述同儕互動關係單因子共變數分析研究發現，在控制前測分數的狀況下，經歷過八次的人際冒險王團體活動後，人際團體組兒童在同儕互動正向關係的「合作/利社會行為」、「遊戲/聯合活動」、「信任/尊重」、及「親密/依附」各面向分數皆顯著優於團康活動組，可見參與人際冒險王團體的兒童較能以同理心態與同儕互動、具有共同創作與分工合作的意願、彼此相互信任尊重，並能在互動過程中感到愉悅、享受同儕互動過程的樂趣，進而產生情感上的接納與團體認同，建立團體歸屬感，以形成團體意識。不過，參與人際冒險王團體則對於兒童同儕互動的負向關係各層面皆沒有顯著影響；研究者推估可能原因有二：第一、人際冒險王團體僅規畫獎勵制度，並未納入懲處制度。第二、暑期課後照顧服務期間，課照老師與領導者皆不斷地使用正增強的行為改變技術，不時地鼓勵兒童表現正向行為與態度；但當兒童做出負向行為或表現出負向態度時，課照老師與領導者多僅以「老師不喜歡這樣」或「你自己想想，如果你是別人你會怎樣？」回應。因此，團體是否同時規畫獎懲制度、或課照老師/領導者的引導表現與態度皆可能是影響本研究同儕互動負向態度未達顯著之因素。

第三節、　兒童同儕關係與人際關係社交技巧之變化

本章節分別從兒童、領導者、及協同領導者的角度出發；透過分析質性資料，包括：個別訪談逐字稿與團體觀察記錄，說明人際團體組兒童參與人際冒險王團體後的同儕互動態度、人際關係社交技巧、及認知…等層面之轉變，以做為評估人際冒險王團體成效之參考依據。

壹、 兒童在同儕關係之變化

在團體過程分析中，透過團體觀察記錄與單元活動回饋單得以發現：到了團體中後期以後，團體凝聚力提升、兒童在團體活動過程中的配合度與投入程度增強、兒童在團體中的互動頻率增加；而時間因素、團體活動因素、團體成員因素、領導者因素是影響人際冒險王團體立即性成效的相關因素。

當兒童在團體中配合度、投入程度、與互動頻率增加的時候，團體凝聚力同時提升。即可意謂，兒童參與人際冒險王團體活動後，在團體內的人際互動關係已改變，包括：兒童同儕關係、兒童與課照老師或領導者的師生關係。其中，就兒童同儕關係改變部分，人際團體組部分兒童在訪談中袒露其自我覺察：

以前只跟認識的人玩，現在大家都一起玩....人際關係好像有變好了。(小玟，I8EF5016)

現在有變好阿，因為我們都會聊天會玩遊戲了…可能是我說話有一點改變啦。(阿凱，I8EM4015)

雅雅經過兩個月的暑期課後照顧服務與八次人際冒險王團體活動，個人特質中主動與活潑的程度均提升，也因此同儕關係有了正向改變。

現在有變好，因為…我會和其他人玩了…也會跟男生一起玩，所以人緣變好了。……有變比較活潑了，現在比較會到外面玩了…(雅雅，I8EF6008)

亞亞因在學校與同學相處過程受挫，對於同儕互動充滿了防衛與敵意；但經歷兩個月暑假課後照顧服務與八次人際冒險王團體後，在團體中重新找到值得相信的同伴，因而提升其同儕關係。

我對人還是很兇、還是會怕陌生人阿，但現在比較好了啦。…我在學校班上沒有很多朋友，我也不知道為什麼，他們就跑去跟我最要好的朋友說我的壞話……這裡有雅雅、有阿Ma…我不想要回學校上

課，不要結束…（亞亞，I8EF6001）

暑期課後照顧服務初期，小瑋於團體中的同儕關係並不佳，干擾行為頻繁，課照老師亦表示：「*小瑋平常在課堂上會用搶的方式來保護或佔有他自己認為是自己的東西。（課照老師，N7EM4009）*」；但經過兩個月暑期課後照顧服務與八次人際冒險王團體活動後，小瑋失序的行為表現頻率明顯降低、同儕互動過程中的正向行為增加，同儕互動關係進而提升；對此，不僅是小瑋能自行覺察，課照老師與大部分兒童均於訪談中肯定小瑋的成長與進步，包括：小毅、小玟、阿騰、阿 Ma、小羽、阿隆等人。

嗯…一開始還好…應該沒有受歡迎…那時候大家沒有喜歡我，因為星期一表現不好，剛開始上課跟別人吵架。…現在有變好，大家都有想要跟我玩…一開始是我去找他們玩，現在他們也會來找我玩…（小瑋，I8EM4009）

小瑋現在進步很多了，不像剛來的時候…現在妳跟他講，他會聽，也不會賴皮了…（課照老師，N7EM4009）

我現在已經沒有不喜歡小瑋了…因為…他有不一樣了…他現在會尊重別人了，不會再隨便搶別人的球，要跟我們一起玩也會先問我們能不能跟你們一起玩。（小毅，I8EM4009）

事實上，經歷過兩個月的暑期課後照顧服務與八個單元的人際冒險王團體，大部分兒童的同儕互動關係不但皆已提升，師生關係中的主動性亦有正向改變；但並非全數兒童皆能有此層面的自我察覺。進一步透過觀察記錄發現：

1. 在師生關係中的主動性部分，男性成員的正向改變速度較女性成員快；多數男性成員約在第二次或第三次單元活動時，便會主動向 LR 關心團體活動內容並邀請 LR 或 Co-LR，但女性成員平均到第四次或第五次單元活動才開始。

以第二次單元活動中小瑋的反應表現為例：*小瑋會一直問 LR 問題，好像很喜歡 LR，分組的時候會一直爭取跟 LR 同組的機會，團體結束以後也會主動跟 LR 說：「我剛剛有給妳 100 分喔。」（協同領導者，02 EM4009）*以小毅在第三次單元活動中的口語反應為例：*團體活動結束前，小毅突然主動問 LR：「老師明天要不要跟我們一起去月眉？」（領導者，03EM4014）*

2. 在同儕互動關係部分，女性成員的提升速度較男性成員快；但分裂速度卻也較男性成員快。以亞亞與朱朱為例：

   第二次單元活動時，與大部分女生皆友好，特別是雅雅跟朱朱，三人互動頻繁（領導者，02EF6001）；但到第三次單元活動時，亞亞的小組團隊成員已無朱朱。*朱朱在第三次單元活動時，會不時地趴在桌上；一開始分組時略顯落單，須 Co-LR 協助引導分組（領導者，02EF5007）*。此外，在訪談中亞亞表示：「*有，我不喜歡朱朱…因為她的信用已經破產了…（亞亞，08EF6001）*」。顯然，亞亞與朱朱在第二次單元至第三次單元的過程中產生分歧，而此分歧的關係自此時延伸至團體結束後仍未解決。

3. 到了團體中後期，女性成員的次團體儼然形成，並維持至團體結束後，例如：自第四次單元開始，*亞亞、雅雅、阿 Ma、阿昕、小羽五人變得非常要好，分組時五個人會表現出不能被拆散的樣子，還會主動問 LR 能不能五個人一組，並說：「我們是香皮匠不是臭皮匠，所以可以五個人一組。」（協同領導者，04 EF6001）*；但男性成員在分組上並無固定的次團體，分組模式多以隨性為主。

4. 團體初期，同儕互動關係呈現性別分化的現象；但到了第四次單元活動開始，男女性成員在團體中的互動頻率增加、同儕互動關係逐漸提升。第四次單元活動時，*小智與亞亞的互動較前三次單元多，我們的世界活動過程，不但非常投入於小組車廂創作，亦會主動關心其他小*

組的製作狀況。(領導者，04EM6013)

綜整上述發現，第四次單元活動是影響團體中同儕互動關係的關鍵時期；而第四次單元活動內容以人際關係發展中第四等級的團體基礎與情緒控制階段為規畫依據。對照前後測共變數分析結果，量化統計資料與質性觀察記錄兩者所獲結果相符；由此可知，影響人際冒險王團體活動的成效自第四次單元活動開始顯著。

貳、 兒童認為同儕關係改變之因素

透過訪談結果得以發現：參與人際冒險王團體後，大部分兒童皆認為自己的同儕關係確實有明顯地提升；惟有二名兒童認為，自己的同儕關係並無改變，無論是團體開始前或是團體結束後，同儕關係都一樣，非常好。

綜整人際團體組兒童同儕關係提升的因素如下：

一、**時間因素**：相處久自然會從陌生變熟悉，所以關係自然提升。

一開始應該不受歡迎，因為感覺有些人很陌生…現在應該受歡迎了吧，很多人都認識了。(阿 Ma，I8EF6006)

一開始，還好…因為都不認識…只跟原本有認識的人在一起…現在有變好了，就是比較有認識，比較有在互動了……因為相處就了就認識了。(小羽，I8EF5004)

一開始第一個禮拜一定，因為幾乎都認識的。…現在一樣好，大家都認識阿！(小智，I8EM6013)

二、**社交技巧因素**：因人際冒險王團體多採分組進行，所以分工合作意願與能力提升，因此關係提升。

我有改變阿，有比較配合別人…嗯…舉例我們上次坐火車的時

候，別人叫我們幫他扶我都有幫他扶，這樣子阿。…現在有變好，大家都有想要跟我玩…一開始是我去找他們玩，現在他們也會來找我玩…（小瑋，I8EM4009）

現在，我有變得比較好，不管心情好不好都會經常主動幫助別人…而且，小瑋跟阿凱本來不會跟我一起玩，現在都會了…我覺得很開心。(阿騰，I8EM5011）

剛來這邊的時候有一些同學都不認識，所以還好；現在…全部都認識了，人緣有變好，會自己去跟他們玩、他們也很樂意讓我加入他們的遊戲。(朱朱，I8EF5007）

事實上，人際團體組中，有半數以上的兒童已非第一次參與此社福組織辦理之暑期課後照顧服務，兒童們早在幾年前的暑假便已相識，有部分兒童還是同校同學，因此對於其自身的同儕關係感受並不全然是因為上述的時間因素所致。

當研究者進一步追問：「那你記得，一開始你們怎麼認識的嗎？」，大部分兒童皆表示：「*忘記了*」、或「*不知道*」；或許，建立同儕關係是一件自然而然的事情，只要提供場域與情境，人便會本能地與他人互動接觸，而在這過程中同儕關係便儼然形成了吧。但真正的友誼，並非單純認識即可，須要更多更深入的了解、分享、與交流；因此在同儕關係變化中，社交技巧因素必然是不可抹滅的重要因素。

參、 兒童在人際關係社交技巧之轉變

大部分人際團體組兒童皆認為，自己參加人際冒險王團體活動後，人際關係社交技巧已有提升，包括：主動性提升、雙向同儕互動意願增加、重修舊好的知能提升、以及團體意識增強。分述如下：

一、主動性提升

人際關係社交技巧中享受樂趣的先決條件是，兒童能主動並努力地在無刻意目的基礎下與他人互動，期待透過互動享受關係中的樂趣（歐陽佩婷與何修瑜，2005；林嘉倫，2005）。透過訪談文字稿得以發現，部分兒童自覺參與人際冒險王團體後，同儕互動過程中的主動性已提升。

沒有…但是……有比較主動一點點…。(小慈，I8EF4003)

嗯…我現在有比較會主動跟別人互動了，上小 3 老師的課的時候會比較主動一點。(小羽，I8EF5004)

嗯……有！我會跟別人一起互動，以前不會；但是現在會主動跟人家一起互動了。(小毅，I8EM4014)

此外，透過兒童個別之團體觀察記錄得以發現：領導者與協同領導者一致認為，暑期課後照顧服務初期表現內向被動的兒童，到了團體中後期，在參與人際冒險王團體過程中，多能主動地與同儕互動。

本次單元活動的配合度與投入程度超高。當 LR 舉例說明對話模式時，隨機點到亞亞，亞亞會非常生動地配合演出……衝突小短劇活動時，主動邀請阿 Ma 演出…（領導者，07EF6001）

主動性跟前面三次的單元比起來已經好很多了。我們世界創作過程雖然專注在自己的創作裡，但當朱朱拜託幫忙時會主動幫忙，已有團隊合作行為。(協同領導者，03EF4003)

這次團體活動的配合度與投入程度比前三次的單元活動高，主動性也大幅提升…會主動在團體討論中說出自己的想法。(協同領導者，04EF5004)

創作分享交流時，雖然想法不多，但會主動表達自己的觀點。(領導者，03EM4014)

顯然，參與人際冒險王團體後，多數在團體初期屬於較害羞、較被動的成員已能主動地與同儕互動，具備享受樂趣人際關係社交技巧的先決條件；因此，與參與人際冒險王團體前相比，弱勢兒童在同儕互動過程中的主動性意願與行為確實提升。而此研究結果恰能與許文靜（2006）的論文研究結果呼應；由此可知，將人際發展介入活動（RDI）運用於弱勢兒童與自閉症兒童均能獲得一致性的結果。

二、雙向同儕互動意願增加

雙向互動人際關係社交技巧意旨，能與同儕相互幫忙，進而產生相互扶持的關係（歐陽佩婷與何修瑜，2005；林嘉倫，2005）。在訪談中，部分兒童覺察到自己的雙向互動人際關係社交技巧已提升。

我會開始幫忙拿墊子，睡覺的時候會開始主動幫忙…還會幫同學打菜，會開始幫別人的忙。(阿 Ma，I8EF6006)

我有變得比較好，不管心情好不好都會經常主動幫助別人…而且，小瑋跟阿凱本來不會跟我一起玩，現在都會了…我覺得很開心。(阿騰，I8EM5011)

現在…嗯…比較有耐心，因為我以前都很…他們只要回答比較慢，我就會很生氣。(阿隆，I8EM6012)

由此可知，參與人際冒險王團體活動後，部分兒童在同儕互動過程中已經成為一個良性的合作夥伴，能主動地在團體中對其它同儕做出有意義的貢獻，例如：用餐後先主動地幫忙備妥午休場地；與許文靜（2006）、陳瑞芬（2006）、陳素貞（2007）…等學者運用人際發展介入活動於廣泛性發展遲緩兒童所獲之研究結果一致。可見，人際發展介入活動無論是運用於廣泛性發展遲緩兒童或弱勢家庭兒童，皆能有效地提升兒童與同儕互動的意願及敏感度，進而營造出良性的雙性互動夥伴關係。

三、重修舊好的知能提升

同儕互動過程中，或多或少會產生意見分歧的狀況，因此重修舊好人際關係社交技巧在同儕互動關係中必不可略（歐陽佩婷與何修瑜，2005；林嘉倫，2005）。在訪談中有部分兒童認為，因團體內容規畫了衝突小短劇活動，所以能藉此提升其重修舊好人際關係社交技巧的知識層面能力。

有，有不一樣…嗯，吸收到很多知識，…我以前不知道要怎麼跟別人那個…假如說…跟他吵架的話要跟他說對不起那個…但是現在我會了。(阿隆，I8EM6012)

嗯…用詞…對啊！因為我生氣都會罵人阿，現在我比較不會…就是…以前很大聲就亂罵，但是現在就不鳥他就好了。(阿昕，I8EF6060)

自己…就是…已經知道那個，現實生活中如果遇到那個問題要怎麼去解決…因為上次那個衝突演戲…所以比較知道。(岑岑，I8EF6064)

顯然，兒童對於團體活動內容是敏感的；透過角色扮演遊戲活動能讓兒童試想並模擬真實情境的可能性，因此當團體活動中規畫了衝突因應短劇，對於兒童認知層面人際關係社交技巧必具有提升效果。

四、團體意識增強

團體意識指出，兩個人便可算是團體，而兩個人要變成朋友，自然須具備團體意識，如此一來才能相互合作以完成個人無法單獨完成的事情（歐陽佩婷與何修瑜，2005；林嘉倫，2005）；而在訪談過程中，當研究者問兒童：「*你覺得參加人際冒險王團體後，你跟別的小朋友相處有沒有什麼不一樣了？*」，部分兒童表示：自己在分工合作或團隊合作上的意願與能力均已大幅提升。

我有改變...團隊默契...團隊默契都有進步…我都有配合別

人…他們也會配合我阿…團隊默契…就是大家都有一起做事，沒有吵架了。(小瑋，I8EM4009)

在待人接物上有改變啊！以前比較不想帶人，自己一個人想，會自己一個人做自己的事，現在會分工合作了。…以前都不會模仿別人，自己做自己的，現在都會了。分工合作變好了。(小智，I8EM6014)

社交技巧喔…說話方面，上禮拜的那個對話…阿還有那個，團體合作那個…因為上課的時候常常需要一起合作做一些事情，阿說話就是溝通的方面不可以那個…太兇那個。(阿凱，I8EM4015)

對照量表前後測統計分析、團體活動內容規畫、及兒童對人際冒險王團體的理解，得以發現：因八次單元活動多採用分組進行的方式，所以大部分兒童皆認為團體意識是人際冒險王團體活動的主要目標；對此，部分兒童則表示自己在團體結束後已達到目標，及完成團體任務。而在共變數分析中，人際關係發展問卷之團體基礎階段亦具顯著差異。

顯然，量化統計資料、團體過程、及訪談資料在團體意識人際關係社交技巧部分具有一致性的產出與成效。

第四節、　兒童之團體參與及滿意度分析

本章節分別從兒童、領導者、及協同領導者的角度出發；透過分析質性資料，包括：個別訪談逐字稿、團體觀察記錄、及各個單元的活動回饋單，說明人際冒險王團體運作過程及人際團體組兒童參與人際冒險王團體的體驗與感受，以做為評估人際冒險王團體成效之參考依據。

壹、 團體運作過程

此章節透過縱貫性的團體活動執行相關資料分析，端看人際冒險王團體各個單元活動過程中，兒童的情緒反應、行為表現、及同儕互動關係感受；進而

分析團體運作過程的團體動力轉變。

一、 單元活動一：相見歡

團體凝聚力約 6 級分（滿分 10 分）。

剛開始的時候，成員比較拘謹，會戰戰兢兢地坐在位置上，沒什麼反應；但是從「自我介紹」活動開始，LR 要求孩子們離開位置、放輕鬆地去與其他人分享，大部分的孩子便慢慢地投入團體活動，主動的次數有增加。(協同領導者，01)

在團體活動進行過程，領導者多採用指導式引導說明，LR 下達指令的頻率高、次數也多；而大部分成員間的口語與非口語互動頻率會隨著活動內容要求而有所不同，顯然團體成員的配合度很高，能依照指示進行活動。(領導者，01)

此外，在單元活動回饋單的部分。茲說明如下：

1. 為自己打分數的部分，平均得分 84.08 分；其中，朱朱為自己打了「0」分，並寫下「*沒有為什麼（朱朱，F1EF5007)*」。
2. 習得之人際關係社交技巧部分，為複選題；成員勾選出的人際關係社交技巧中，前三名選擇分別為：享受與人互動過程中的樂趣佔 69.23%，感受團體意識佔 53.85%，能與他人分工合作佔 46.16%；即人際關係社交技巧中的「享受樂趣」與「團體意識」。
3. 情緒感受與行為表現部分，計分範圍為 5 至-5，正數表示正向感受與行為、負數表示負向感受與行為；而兩個部分的平均得分均為 2.31。顯示，兒童在此次單元活動中的情緒感受是歡喜的，但並未樂中於此；而行為表現偏向主動且勇敢的。
4. 在同儕互動關係部分，計分範圍為 5 至-5，正數表示正向關係、負數表示負向關係。在雙向互動部分平均得分為 1.77；互動滿意感受平均得分為 3.00；被接納與否平均得分則為 1.42。顯然，兒童雖對同儕互動過程感到滿意，但

同儕互動狀態及被接納與否的感受得分並不高；而同儕關係雖然正向，但強度與頻率並不足夠。

二、 單元活動二：野外探險

團體凝聚力平均約 7 級分（滿分 10 分）。

活動採自選分組的方式將成員們拆成兩組，LR 於團體一開始便預告本次活動場地將移到教室外，成員們顯得非常雀躍；但在角色分工時，大部分成員多因不太了解各個角色的工作職掌而顯得退縮。(領導者，02)

LR 與 Co-LR 各自陪同一組成員於校園內探險，然因 Co-LR 於探險途中脫隊，加上該小組成員於探險過程意見分歧，導致該小組成員們皆對此次單元活動感到不滿意；而另一小組皆對此次單元活動感到滿意，探險過程互動頻率很高。(領導者，02)

此外，在單元活動回饋單的部分。茲說明如下：

1. 為自己打分數的部分，平均得分 71.50 分；其中，朱朱與阿凱均為自己打了「0」分，並皆寫下「*沒有為什麼（朱朱，F2EF5007；阿凱，F2EM4015)*」。進一步將兩個小組成員的分數分開平均，得以發現：LR 帶領的小組平均得分 79.00，而 Co-LR 帶領的小組平均得分 64.00。顯然，不同小組兒童為自己打的分數與團體觀察記錄得以相互呼應。
2. 習得之人際關係社交技巧部分，為複選題項；成員勾選出的人際關係社交技巧中，前三名選擇分別為：享受與人互動過程中的樂趣佔 57.14%，能與他人分工合作佔 42.86%，參考並模仿、感受團體意識、學習如何維持友誼、認同我們是一個團隊則各佔 28.54%；即人際關係社交技巧中的「享受樂趣」、「團體意識」、「參照他人」、及「維持友誼」。
3. 情緒感受與行為表現部分，計分範圍為 5 至-5，正數表示正向感受與行為、負數表示負向感受與行為；而情緒感受平均得分為 1.33，行為表現平均得分

為 2.46。與第一次單元相比，兒童在此次單元活動中的情緒感受雖仍歡喜，但愉悅程度下滑；而行為表現仍偏向主動且勇敢。

4. 在同儕互動關係部分，計分範圍為 5 至-5，正數表示正向關係、負數表示負向關係。在雙向互動部分平均得分為 1.83；互動滿意感受平均得分為 2.00；被接納與否平均得分為 1.31。顯然，兒童雖對同儕互動感到滿意，但與第一次單元相比，滿意度下降；而同儕互動狀態及被接納與否的感受得分仍然偏低，與第一次單元的感受相似。

三、 單元活動三：灰色空間

因課後照顧服務之課程活動規劃，使得第三次單元活動時間異動；因此單元活動前半段，僅有 4/5 的成員參與，其餘 1/5 的成員回學校參與社團活動，於團體結束前才回到團體。另外，此次單元活動過程，適逢學校施工，干擾甚大，大部分成員皆表現得急躁，導致團體活動並未如期達到此單元預先規劃之成效。

團體凝聚力約 7 級分（滿分 10 分）。

團體活動過程中，大部分成員的口語與肢體互動非常頻繁，互動過程顯得非常積極活躍，並熱衷於團體活動，單純地享受活動過程中的歡樂。(領導者，03)

此外，在單元活動回饋單的部分。茲說明如下：

1. 為自己打分數的部分，平均得分 74.00 分。其中，朱朱與阿凱均為自己打了「0」分，仍然於原因欄位中寫下「*沒什麼（朱朱，F3EF5007；阿凱，F3EM4015）*」；但與第二單元活動相比，平均得分已提高。
2. 習得之人際關係社交技巧部分，為複選題項；成員勾選出的人際關係社交技巧中，前三名選擇分別為：能與他人分工合作佔 75.00%，學習接納別人與我的不同、認同我們是一個團隊各佔 50.00%，學習關心別人則佔 33.33%；即人際關係社交技巧中的「團體意識」與「接納關懷」。
3. 情緒感受與行為表現部分，計分範圍為 5 至-5，正數表示正向感受與行為、

負數表示負向感受與行為；而情緒感受平均得分為 2.30，行為表現平均得分為 1.70。與第二次單元相比，兒童在此次單元活動中的情緒感受平均得分已提升，顯示愉悅程度上升；但行為表現得分卻降低，顯示主動性的頻率與意願較第二次單元弱。

4. 在同儕互動關係部分，計分範圍為 5 至-5，正數表示正向關係、負數表示負向關係。在雙向互動部分平均得分為 1.64；互動滿意感受平均得分為 1.83；被接納與否平均得分為 1.90。顯然，兒童雖對同儕互動感到滿意，但與第二次單元相比，雙向互動與互動滿意度均下降；但被接納與否的感受得分卻未升反降。顯然，兒童在本次單元中雖覺得自己被同儕接納，但卻因自己的主動性頻率與意願較弱；所以在雙向互動頻率與同儕互動感受上皆不如第二次單元活動。由此可知，兒童自身的行為反應對於同儕互動關係的滿意感受具有一定程度之影響。

四、 單元活動四：知己知彼

團體凝聚力高達 8 分（滿分 10 分）。

孩子們對今天的活動內容非常滿意，團體活動過程中都非常積極活潑，配合度跟投入程度也很高，今天的團體氛圍很棒。(協同領導者，04)

由於此次團體活動規畫主題「我們的世界」，不但得以讓成員們小組分工創作車廂，亦可透過團體討論及車廂連結而將整個團體串連起來，因此各小組間呈現良性互動狀態，氣氛融洽。車廂連結起來後，多數成員皆以口語表示讚嘆、很酷，對於團體的列車世界顯得非常滿意。(領導者，04)

此外，在單元活動回饋單的部分。茲說明如下：

1. 為自己打分數的部分，平均得分 79.81 分。其中，朱朱為自己打了「0」分，仍然於原因欄位中寫下「*沒有（朱朱，F4EF5007)*」；而前幾次單元皆為自己

打 0 分的阿凱，在此單元中為自己打了「40」分。

2. 習得之人際關係社交技巧部分，為複選題項；成員勾選出的人際關係社交技巧中，前三名選擇分別為：主動與他人互動佔 76.92%，學能與他人分工合作佔 69.23%，享受與人互動過程中的樂趣佔 53.85%；即人際關係社交技巧中的「雙向互動」、「團體意識」、及「享受樂趣」。
3. 情緒感受與行為表現部分，計分範圍為 5 至-5，正數表示正向感受與行為、負數表示負向感受與行為；而情緒感受平均得分為 2.00，行為表現平均得分為 2.33。與第三次單元相比，兒童在此次單元活動中的情緒感受平均得分微幅下降；但行為表現得分卻提升，表示主動性的頻率與意願較第三次單元強烈。
4. 在同儕互動關係部分，計分範圍為 5 至-5，正數表示正向關係、負數表示負向關係。在雙向互動部分平均得分為 2.17；互動滿意感受平均得分為 2.92；被接納與否平均得分為 2.66。與第三次單元相比，無論是雙向互動、互動滿意度、或被接納與否均明顯提升；顯然，此次單元活動中多數兒童對同儕互動關係是感到滿意的，也因此團體凝聚力與團體氛圍相對提升，與團體觀察記錄相互呼應。

五、 單元活動五：1+1 大於 2

團體凝聚力約 7 級分（滿分 10 分）。

成員對於第五次單元活動的投入程度因性別差異而有不同，男性成員的表現明顯較女性成員熱衷許多，尤其是小組口語討論互動上，男性成員明顯較女性成員頻繁許多。分組過程中，男性成員已能迅速地自行分組，但女性部分成員會被動地坐在位置上等候，顯得落單，須協同領導者協助才得以促使活動進行。(領導者，05)

「交流 party」活動初期，大部分成員仍坐在自己小組的位置上，顯得不知所措，無法積極主動地向其他成員介紹自己小組的作品；但

經 LR 鼓舞後，大部分成員皆能立即地熱絡起來。(領導者，05)

此外，在單元活動回饋單的部分。茲說明如下：

1. 為自己打分數的部分，平均得分 70.80 分。其中，朱朱仍為自己打了「0」分，於原因欄位中寫下「*No (朱朱，F5EF5007)*」；而阿凱在此單元中為自己打了「80」分，對自己在團體活動中的表現日益滿意。
2. 習得之人際關係社交技巧部分，為複選題項；成員勾選出的人際關係社交技巧中，前三名選擇分別為：能與他人分工合作佔 66.67%，感受到團體意識佔 60.00%，享受與人互動過程中的樂趣與認同我們是一個團隊則分別佔 53.33%；即人際關係社交技巧中的「團體意識」與「享受樂趣」。
3. 情緒感受與行為表現部分，計分範圍為 5 至-5，正數表示正向感受與行為、負數表示負向感受與行為；而情緒感受平均得分為 3.71，行為表現平均得分為 2.08。與第四次單元相比，兒童在此次單元活動中的行為表現平均得分微幅下降；但情緒感受得分卻大幅提升，顯然本次單元活動過程中的愉悅程度很高。對照為自己打分數的部分，成績下降；對此綜整原因發現，大部分兒童打成績的依據為自己在團體活動中的創作表現，而非同儕互動關係，例如：「*不認真 (小毅，F5EM4014)*」、「*畫不好 (阿昕，F5EF6060)*」。
4. 在同儕互動關係部分，計分範圍為 5 至-5，正數表示正向關係、負數表示負向關係。在雙向互動部分平均得分為 3.21；互動滿意感受平均得分為 3.12；被接納與否平均得分為 2.77。與第四次單元相比，無論是雙向互動、互動滿意度、或被接納與否均提升，其中以雙向互動與否提升幅度最大。

六、 單元活動六：情緒會說話

團體凝聚力高達 9 級分 (滿分 10 分)。

一開始，LR 用計分搶答的方式讓孩子們回想前面五次的團體活動內容，大部分孩子都能踴躍地舉手搶答，感覺上，孩子的主動性比之前提升很多。(協同領導者，06)

「情緒反應」活動過程，男性成員明顯較女性成員熱絡，小組內的口語討論過程多能彼此尊重並接納，團隊合作氛圍較前幾次單元活動明顯提升。此外，在演出過程，大部分擔任的觀眾成員均能專注觀賞，並主動回饋。(領導者，06)

此外，在單元活動回饋單的部分。茲說明如下：

1. 為自己打分數的部分，平均得分 80.89 分。其中，朱朱與亞亞為自己打了「0」分，於原因欄位中寫下「*沒(朱朱，F6EF5007)；討厭演戲(亞亞，F6EF6001)*」；而阿凱在此單元中仍然為自己打了「80」分。
2. 習得之人際關係社交技巧部分，為複選題項；成員勾選出的人際關係社交技巧中，前三名選擇分別為：認為享受與人互動過程中的樂趣佔 86.66%，感受到團體意識與能與他人分工合作佔 66.66%，認同我們是一個團隊則佔 60.00%；即人際關係社交技巧中的「享受樂趣」與「團體意識」。
3. 情緒感受與行為表現部分，計分範圍為 5 至-5，正數表示正向感受與行為、負數表示負向感受與行為；而情緒感受平均得分為 3.38，行為表現平均得分為 2.50。與第五次單元相比，兒童在此次單元活動中的行為表現平均得分微幅提升，情緒感受得分則微幅下降，但兩者差異均不明顯。
4. 在同儕互動關係部分，計分範圍為 5 至-5，正數表示正向關係、負數表示負向關係。在雙向互動部分平均得分為 3.08；互動滿意感受平均得分為 3.21；被接納與否平均得分為 3.08。與第五次單元相比，雙向互動與否雖然微幅下滑，但互動滿意度與被接納與否均微幅提升。

七、 單元活動七：懂你懂我

團體凝聚力約 9 級分（滿分 10 分）。

此次單元活動開始前，LR 主動與成員們閒聊，並說明此是倒數第二次單元活動；此時，部分成員的反應較為強烈，並會以口語表示：「希望團體活動不要結束」、「希望小 3 老師寒假還會來帶我們團體活動」…

等。(領導者，07)

活動過程，大部分的孩子都很積極，配合度與投入程度很高；今天的團體氣氛非常融洽，孩子們的互動非常頻繁，也因為這樣，今天教室的音量分貝很高。(協同領導者，07)

「衝突小短劇」活動採用自願參與的模式進行，成員得以自由選擇要自組小組參與演出或擔任觀眾，而大部分成員皆會主動地尋找組員並積極參與活動。演出過程，大部分成員多表現得生動有趣、情緒反應強烈，但在衝突因應策略上顯得較薄弱；顯然，大部分團體兒童並不擅長化解同儕間的衝突情境。(領導者，07)

此外，在單元活動回饋單的部分。茲說明如下：

1. 為自己打分數的部分，平均得分高達 95.00 分。其中，一直以來皆為自己打「0」分的朱朱，在此次單元中給自己「100」分，而前次單元因討厭演戲而給自己「0」分的亞亞，在此次單元中卻因「*演戲很好玩(亞亞，F7EF6001)*」給自己 100 分。對此，亞亞的反應呈現極端地強烈對比，對照個案觀察記錄發現：第六次單元活動時，*阿 Ma 跟雅雅在小組討論時因嬉鬧而鬧彆扭，導致小組關係沉悶，下課時小組裡的幾個女生都比平常安靜(協同領導者，07)*。
2. 習得之人際關係社交技巧部分，為複選題項；成員勾選出的人際關係社交技巧中，前三名選擇分別為：認為享受與人互動過程中的樂趣佔 80.00%，主動與他人互動、與感受到團體意識各佔 66.66%，認同我們是一個團隊則佔 53.33%；即人際關係社交技巧中的「享受樂趣」、「雙向互動」、及「團體意識」。
3. 情緒感受與行為表現部分，計分範圍為 5 至-5，正數表示正向感受與行為、負數表示負向感受與行為；而情緒感受平均得分為 3.72，行為表現平均得分為 3.14。與第六次單元相比，兒童在此次單元活動中的情緒感受與行為表現平均得分均有顯著地提升。

4. 在同儕互動關係部分，計分範圍為 5 至-5，正數表示正向關係、負數表示負向關係。在雙向互動部分平均得分為 3.14；互動滿意感受平均得分為 3.27；被接納與否平均得分為 3.21。與第六次單元相比，均微幅提升。

八、 單元活動八：回首來時路

這是最後一次的單元活動，團體活動過程全數的成員們皆表現得非常專注，配合度與投入程度超高，團體氛圍非常融洽，團體凝聚力非常高，約滿級分（10 分）。(領導者，08)

「想像未來」活動過程，LR 僅給予任務指令，全數成員們便能專心於個人的圖畫紙創作，並仔細地回想自己的經歷與感受；但當 LR 邀請成員們踴躍到台前與團體分享時，仍有二名成員大聲地問領導者「分享有獎品嗎？」，僅有三位成員在無獎勵制度的前提嚇主動舉手表示分享意願。(領導者，08)

團體結束前，LR 請成員們到台前隨意挑選兩張喜歡的色紙，透過色紙將想對 LR 與 Co-LR 說的話寫下來，黏貼於卡紙上後，贈予 LR 與 Co-LR。觀察發現，全數成員皆優先撰寫給 LR 的信；全數成員皆在信中寫下滿滿的感謝與期待，並對人際冒險王團體活動感到滿意。(領導者，08)

此外，在單元活動回饋單的部分。茲說明如下：

1. 為自己打分數的部分，平均得分高達 97.23 分。其中，亞亞、朱朱、小慈、小煒、雅雅、小智、阿隆、阿騰、阿昕、小玟均為自己打了「100」分；顯然，2/3 的團體成員在最後一次單元活動中，皆表現得非常投入，全然熱衷於團體過程。
2. 習得之人際關係社交技巧部分，為複選題項；成員勾選出的人際關係社交技巧中，前三名選擇分別為：認為享受與人互動過程中的樂趣佔 64.29%，主動與他人互動、參考並模仿他人、及學習接納別人與我的不同皆各佔 50.00%；

即人際關係社交技巧中的「享受樂趣」、「雙向互動」、「參照他人」、及「接納關懷」。

3. 情緒感受與行為表現部分，計分範圍為 5 至-5，正數表示正向感受與行為、負數表示負向感受與行為；而情緒感受平均得分為 3.82，行為表現平均得分為 3.23。與第七次單元相比，兒童在此次單元活動中的情緒感受與行為表現平均得分又微幅提升了一些。

4. 在同儕互動關係部分，計分範圍為 5 至-5，正數表示正向關係、負數表示負向關係。在雙向互動部分平均得分為 2.92；互動滿意感受平均得分為 3.50；被接納與否平均得分為 2.92。與第七次單元活動相比，兒童對於本次單元活動中同儕互動滿意度微幅提升，但雙向互動及背接納與否皆微幅下滑。

綜上所述，八次單元活動的團體凝聚力曲線圖如圖 4-1 所示。

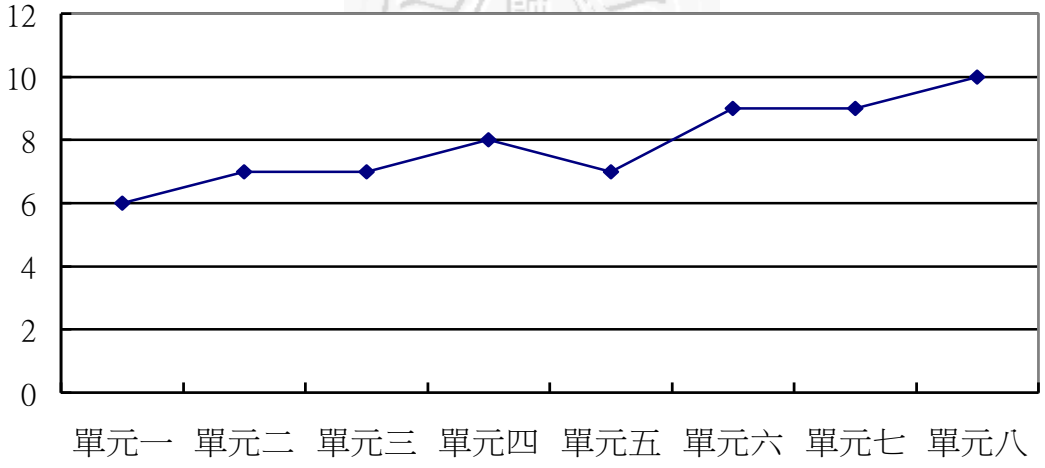

圖 4-1、人際冒險王團體凝聚力曲線圖

透過圖 4-1 得以發現，人際冒險王團體的團體凝聚力從第一次單元活動開始便偏高，後續的單元活動僅呈現微幅波動；其中，惟有第五次單元活動的團體凝聚力下降。進一步回顧第五次單元活動，研究者推估團體凝聚力下滑之因素如下：

1. 此時團體成員們的同儕互動狀態逐漸改變，次團體已儼然成形。

2. 前幾次單元活動多採偶數人次分組，若成員要求增減小組人數，領導者均會妥協；但此次改成 3 人一組，領導者又堅持不肯彈性變更小組人數。
3. 部分落單的女性成員由協同領導者採半強迫的方式協助分組，進而影響參與團體的情緒與行為表現。

可見，當領導者變更原先的分組模式，男性兒童雖會於一開始以口頭表示異議，但皆能迅速地配合，活動過程亦不會因此而降低參與團體的投入程度；但女性兒童的反應強度與持續程度明顯較男性成員強烈、持久，會因此而直接影響其參與該次單元活動的投入程度。由此可知，女性兒童的同儕團體情感連結較男性兒童強烈，對於團體的歸屬需求感受表現亦較男性兒童鮮明；因此在同儕關係上的互動彈性顯然較弱。

再者，研究者將單元活動回饋單統計成表 4-21。

表 4-21、單元活動回饋單之統計摘要表

單元	平均得分（滿分 100 分）	情緒感受	行為表現	同儕互動關係感受		
				雙向與否	滿足與否	被接納與否
一	84.08	2.31	2.31	1.77	3.00	1.42
二	71.50	1.33	2.46	1.83	2.00	1.31
三	74.00	2.30	1.70	1.64	1.83	1.90
四	79.81	2.00	2.33	2.17	2.92	2.66
五	70.80	3.71	2.08	3.21	3.12	2.77
六	80.89	3.38	2.50	3.08	3.21	3.08
七	95.00	3.72	3.14	3.14	3.27	3.21
八	97.23	3.82	3.23	2.92	3.50	2.92

透過表 4-21 與單元活動回饋單得以發現：

1. 除第一次單元活動中，團體成員為自己打的分數偏高外，其餘單元平

均得分皆與團體凝聚力曲線弧度相關。

2. 團體成員在情緒感受平均得分上，第四次單元與第五次單元有大幅度的落差。顯然，成員自第五次單元活動開始，參與團體活動過程普遍感到愉悅。
3. 團體成員的在團體中的行為表現呈山坡狀高低起伏，並無持續提升或持續下降的線性狀態。
4. 在同儕互動關係感受中的雙向互動與否部分，第三次單元、第四次單元、及第五次單元間有大幅度的落差。顯然，團體成員多認為，自第四次單元活動開始團體活動中的同儕雙向互動頻率與感受逐漸提升。
5. 在同儕互動關係感受中的滿足與否部分，自第四次單元開始呈階梯狀上升。顯然，隨著團體次數及參與時間增加，團體成員對於團體中同儕互動關係日益感到滿足，並從中建立起團體意識與歸屬感。
6. 在同儕互動關係感受中的被接納與否部分，自第一次單元活動開始變成穩定地階梯狀上升，惟第八次單元活動下降；對此，由於第八次單元是團體中唯一未分組活動的一次，因此團體成員在同儕接納與否的判斷依據不盡相同，造成真實狀況無法反應於題項分數中。

此外，對照訪談大綱中兒童對於團體的滿意感受部分及團體觀察記錄；研究者進一步推估，吸引兒童參與團體活動的因素包括：

1. 同儕團體
2. 領導者特質
3. 團體活動內容規畫
4. 團體獎勵制度的連貫性

此四種因素相輔相成，缺一不可。其中，「同儕團體」與「團體活動內容規畫」屬於變動性因子，團體進行中的變化彈性較大；而「領導者特質」與「團體獎勵制度的連貫性」屬於固定性因子，在團體進行過程並不易改變。

再者，團體初期，即便團體中有部分兒童在參與課後照顧服務前便已認識，但大部兒童仍因對領導者、環境、及同儕感到陌生而在行為上顯得被動；到了團體中期，兒童們的主動性皆已明顯提升，分組活動過程中的口語與非口語互動頻繁，單元活動結束後亦會主動與領導者攀談。

貳、 兒童對人際冒險王團體目標的理解

訪談過程中發現，國小高年級以上的兒童較能藉由活動內容思考團體活動內容規畫之意涵，並能侃侃而談，但大部分中年級的兒童則須領導者引導回顧團體內容，並藉此刺激兒童表達自我感受。

然而，人際團體組兒童們對於人際冒險王團體規劃之目標多有不同的認知，分述如下：

一、著重於團隊合作：

大部分兒童在訪談過程中，對於研究者的問題多能不加思索地回應；對於人際冒險王團體活動的回顧及活動內容安排亦同。兒童們往往會以直接的方式將自己在團體活動過程中所見、所體驗、及所感覺的事物，用言語表露出來：

我覺得小 3 老師的團體課想要教我們團隊分工合作，因為所有的課都是分組阿。(小智，I8EM013)

我覺得小 3 老師的這個團體課想要教我們團結合作，因為小 3 老師都會要我們分工合作完成一件事情。(岑岑，I8EF5064)

最主要喔，想要教我們團隊合作，因為大部分都是…都是…三個或是四個組成一組。(阿騰，I8EM5011)

要教我們知識，就是...教我們要...那個…與別人一起互動，就是人跟人互動的知識，就是…要有團隊精神。(小毅，I8EM4014)

人跟人之間的互動，想要教我們人跟人之間的互動…就…說話、怎樣做事情、或是團隊合作之類的。(阿凱，I8EM4015)

我覺得...有要教我們團隊默契，這樣子才能那個阿…一起完成作品阿。(小煒，I8EM4009)

因人際冒險王團體活動規劃多採分組合作的方式進行，加上研究者在團體帶領期間，多採用正向支持性用詞鼓勵兒童們「三個臭皮匠勝過一個諸葛亮」，即便是競賽型活動，亦會以小組分工合作頻率做為評分依據；因此，大部分兒童對於人際冒險王團體目標最直接的反應自然是「團隊合作」。

而「團隊合作」屬於人際發展介入活動（RDI）中第十五個階段「團體基礎」，著重於「團體意識」人際關係社交技巧發展，等同於羅品欣學者編製同儕互動關係量表中的「合作/利社會行為」及「遊戲/聯合活動」，回應量化統計資料分析結果，參與人際冒險王團體後，人際團體組兒童在此三個分量表的得分表現均顯著優於團康活動組；顯然，無論是訪談資料或是量話資料皆有一致性的結果。

二、著重於人際互動：

除了團隊合作以外，另有部分兒童認為，人際冒險王團體著重於增加兒童同儕互動的頻率，並在同儕互動過程中引導兒童學習「如何與別人建立良性的互動」。

嗯…學習與人接納他的不同、團隊合作、還有…還有…嗯…怎麼跟人互相幫忙。(阿隆，I8EM6012)

我覺得…嗯…人際關係，互動，就人跟人的互動。我覺得妳的課想要教我們怎麼跟人跟人互動，全部都想教。(阿昕，I8EF6060)

這個課想要教我們…互相…互相幫助…互相尊重…因為老師上課的時候會一直說…我尊重妳們也希望妳們尊重我。(小羽，I8EF5004)

由此可知，在同儕互動過程中，相互尊重、相互扶持、及相互接納是建立

良性互動關係的影響因子。以社會交換理論而論，因暑期課後照顧服務招收對象以弱勢家庭兒童為主，所以場域中大部分的兒童皆擁有相近的社會與文化資本，而人與人的互動是基於平等互惠的狀態；因此，弱勢兒童在暑期課後照顧服務期間與同儕相處時若能誠心並主動地與同儕互動，尊重並接納彼此的差異，必能建立良性的同儕關係，進而提升其同儕關係需求滿足感受。

三、著重於衝突解決：

除了團隊合作與人際互動外，朱朱認為，人際冒險王團體活動以教導弱勢兒童「化解衝突問題」為主要目標。

…可以學習怎麼去面對事情吧。因為上次演的那個…演戲的那個…衝突的那個，可以學習怎麼去解決衝突。(朱朱，I8EF5007)

人際冒險王團體活動中，衝突解決規劃於第七次單元活動，採用角色扮演的方式進行；而該次單元活動的團體凝聚利高達 9 級分，顯然大部分兒童在團體活動進行過程均非常的投入，就連在過去團體活動中一直都為自己打「0」分的朱朱，在該次單元活動回饋單上亦為自己打了「100」分。由此可知，該次單元活動對朱朱來說不但具有高度吸引力，亦具有不可抹滅的影響力；因此，當研究者問及「安排人際冒險王團體活動的目的為何」時，朱朱能立即性地回想到衝突小短劇活動。

綜整上述所言，大部分的兒童皆認為研究者期望藉由人際冒險王團體活動增進團體成員們的「團體意識」、「雙向互動」、「共同創作」、「接納關懷」四種人際關係社交技巧。其餘兒童則認為，人際冒險王團體活動只是單純的要帶領團體成員們玩遊戲，著重於「享受樂趣」人際關係社交技巧。

顯然，兒童們對於人際冒險王團體的感受相當正向，在活動過程中亦非常享受同儕互動的樂趣，並認為研究者每次的單元活動均採分組進行，是為了讓

兒童們知道團隊意識的重要性。但事實上，訪談是由領導者（即研究者）親自一對一訪談，訪談過程亦全程錄音，而領導者本身即屬利益相關人，因此兒童的陳述可能暗藏討好、配合之意。

參、 兒童對於人際關係社交技巧重要性之認知

本研究所進行的人際冒險王團體在活動內容規畫上，特別著重於「享受樂趣」、「參照他人」、「雙向互動」、「共同創作」、「團體意識」、「維持友誼」、「接納關懷」、「重修舊好」八個部份的人際關係社交技巧；但在實際執行時，並不盡然，大部分人際團體組的兒童普遍認為，「團隊合作」與「相互尊重」是研究者規畫人際冒險王團體活動的主要用意。茲說明如下：

一、人際關係社交技巧以團隊合作為首要

當研究者與訪談中提及：「你/妳覺得人際冒險王團體活動要教導你/妳們什麼呢？」，大部分的兒童皆能立即性地表示：「團隊合作」。當研究者又進一步追問「那你/妳們覺得所教的這些重要嗎？」，兒童們多表示：

說話方面，上禮拜的那個對話…阿還有那個，團體合作那個…因為上課的時候常常需要一起合作做一些事情…（阿凱，I8EM4015）

參照老師…因為可以學習老師很多東西。還有團隊合作，因為這樣比賽才會獲勝。(阿隆，I8EM6012）

我覺得與人分工合作和模仿別人的技巧特別重要，有些事情我們部會可以模仿別人的技巧阿，或是有一些事情我們如果不會大家可以一起分工合作把它完成阿。(小智，I8EM6014）

很多都很重要阿，像是互相幫忙跟團隊合作，這些都可以讓我們能夠認識更多人。(小羽，I8EF5004）

團隊合作。…對，因為有些事是一個人做不來，要很多個人一起做才能完成的。(阿騰，I8EM5011）

日常生活中…與人互動過程中要團隊合作。嗯…有些事情都是需要大家一起來解決的，不是…不是單純一個人就可以。(朱朱，I8EF5007)

事實上，大部分的兒童在訪談過程中直接表示：參加人際冒險王團體活動後，自己的團隊合作意願與能力已有進步；亦因此認為，團隊合作是最實用的人際關係社交技巧。然而，團隊合作源自於個人內在的人際因素，著重於社會互動關係；亦可以產生一種相互依賴、相互助長的情境，有助於增進人際關係（黃政傑、林佩璇，2010）。由此可知，團隊合作本身便涵蓋了許多人際關係社交技巧，包括：共同創作、團體意識、接納關懷、雙向互動、參照他人。

進一步對照單元活動回饋單得以發現：從第二次單元活動開始，兒童們皆一致認為，在活動中「感受到團體意識」、「學習接納別人與我不同」、「學習關心別人」、「能與他人分工和做」、「認同我們是一個團隊」，這些是透過每次單元活動可以體驗到的人際關係社交技巧；由此可知，人際冒險王團體活動規畫多採用分組方式進行，對兒童們來說，最直接且最明顯地改變確實為團隊合作。

再者，團隊合作是一個與人不斷互動的過程，在過程中如果僅是單向互動並無法完成任務；加上團體進行過程，領導者與協同領導者總不斷地鼓勵兒童們一起討論、分工合作，這些指導語經過八次的單元活動後，已內化至兒童們的認知。

二、人際關係社交技巧以情緒管理為首要

亞亞在訪談中表示自己的脾氣很不好、很兇，認為：「*最實用…情緒管理。(亞亞，I8EF6001)*」。

然而，在同儕互動過程中，情緒管理屬於個人因素，呼應文獻資料發現：亞亞認為自己與同儕互動過程情緒起伏大，亦因情緒不佳而口出惡言，加上其在學校同儕關係不睦，所以特別渴望能有穩定且正向的友誼歸屬；對此，亞亞

自我反省後，將自己同儕關係不睦潛在地歸因於情緒管理不當，因此認為情緒管理在同儕互動上特別重要、在日常生活中亦非常實用。

然而，過去運用人際發展介入活動之研究（陳瑞芬，2006；陳素貞，2007）結果指出，人際發展介入活動能顯著提升自閉症或亞斯伯格症兒童的情緒管理能力，包括：情緒控制、情緒管理、及共同調控互動型態。而本研究之人際關係發展問卷量表共變數分析亦顯示，人際團體組兒童參與人際冒險王團體後，在「情緒控制階段」顯著高於團康活動組。

由此可知，人際發展介入活動不但能提升廣泛性發展遲緩兒童的情緒管理社交技巧，運用於弱勢家庭兒童亦能達到相同的成效；但是，大部分弱勢兒童對於自我的情緒管理能力轉變之覺察較弱，加上自信心較不足，因此並未能在訪談中直接地自我揭露。

三、人際關係社交技巧缺一不可

有 1/3 的兒童在個別訪談中表示，人際冒險王中所學的任何一項人際關係社交技巧都很重要，日常生活中與人互動過程中都會用到，實在無法排列出實用優先順序。其中，阿 Ma 在訪談中表示：

都很實用…嗯…跟朋友很親近很重要…因為長大以後如果沒有朋友就會…就會很孤單、很無聊。(阿 Ma，I8EF6006)

由此可知，無論是哪一種人際關係社交技巧在同儕互動過程中皆很重要，而這些人際關係社交技巧的共同目標為：建立親密的歸屬感。就 Maslow 的需求層級理論，只要是人就應具有生理面、安全面、社會面、尊重面、及自我實現五種需求，而這五種需求由左至右呈金字塔階層狀；建立親密的歸屬感是社會面的需求，因此人際冒險王團體不但能增強兒童人際關係社交技巧，亦有助於滿足兒童的社會面需求。

對照量表前後測得分。統計資料顯示，人際冒險王團體在兒童同儕正向認

知態度與正向行為態度上有顯著成效，包括：合作與利社會之行為、同理他人、發展共同的遊戲活動、享受活動過程中的樂趣、彈性的互動模式、信任並相互尊重、建立情感上的歸屬…等；與質性資料得以相互佐證。

顯然，無論是透過量表前後測量、個別訪談、或是單元活動回饋單，皆能獲得一致的結果；足以證實，以人際發展介入活動為架構所規畫的人際冒險王團體運用於弱勢家庭兒童亦能對其同儕關係有正向之影響。

肆、 兒童對人際冒險王團體活動的滿意感受

大部分人際團體組的兒童皆於訪談中表示，喜歡參加人際冒險王團體，因為團體單元活動不但好玩、有趣、新鮮，還可以促使兒童們分工合作，唯有一名兒童表示：

還好…普通…因為…上這個課跟上一般的課差不多阿…我就覺得很一般阿…所以…沒有特別喜歡或特別不喜歡阿。(阿凱，I8EM4015)

而其餘的兒童開始喜歡人際冒險王團體活動的階段不一，有的從第一次單元的「自我介紹」活動就開始喜歡，有的則到了第五次單元的「研發新動物」活動才開始喜歡。此外，一名兒童在團體活動開始前，便透過課照老師地說明而對人際冒險王團體有初步的認識，並因此產生期待：

就是…剛開始聽到吳老師剛開始跟我們講的時候，就覺得還蠻喜歡的…那時候還沒看過小 3 老師之前，就覺得聽起來好像很好玩、很期待…現在，還是覺得很好玩，沒有覺得很失望阿。(亞亞，I8EF6001)

喜歡的原因中，大部分的兒童均認為團體活動內容規畫非常好玩、有趣，也因此喜歡人際冒險王團體活動：

喜歡！因為很好玩，剛開始畫對方的臉、寫名片、…寫班規，就開始很喜歡了…因為…因為，很好玩！(阿騰，I8EM5011)

喜歡。因為很好玩。嗯…從剛開始…第一次上課…做了…寫公約、畫對方的臉、還有…寫卡片……因為…呃…因為很好玩，以前沒有玩過。(小毅，I8EM4014)

，…從老師第一天帶我們的時候，就開始喜歡…因為很好玩。(小玟，I8EF5016)

喜歡！從我第一次來上課就喜歡了…因為很有趣，因為小 3 老師跟課程都很有趣。(岑岑，I8EF5064)

另有部分兒童是因為從人際冒險王活動過程中體驗到分工合作的樂趣與重要性，因而開始喜歡上人際冒險王團體：

做火車的時候開始喜歡上小 3 老師的課，因為……因為…開始分組…一起把火車黏起來…因為開始分工合作、開始有團隊合作，所以開始喜歡。(小慈，I8EF4003)

喜歡。因為大家可以分工合作做完一件事情。ㄟ…從做火車那時候開始喜歡，因為…呃…大家可以分工合作。(小智，I8EM013)

此外，有一名兒童是因為喜歡團體領導者-小 3 老師，進而喜歡人際冒險王團體；也有其他兒童是因為個人喜好因素，例如：畫畫、戶外活動…等，而喜歡團體活動內容規畫，進而對整體團體感到滿意；還有一名兒童說不出任何原因，就是喜歡整個人際冒險王團體活動：

喜歡。因為上妳的課很好玩…從一開始的時候喜歡的…感覺看到妳就覺得很喜歡上妳的課，反正就是很喜歡就對了，從第一次上課就喜歡了。(阿 Ma，I8EF6006)

還好…算喜歡，有一點喜歡。我是從第一次上課…畫對方的臉…畫別人的臉的時候開始喜歡的…因為……因為喜歡畫畫吧…我本來就喜歡畫畫。(小羽，I8EF5004)

喜歡，因為很好玩。第二次開始喜歡…那一次我們做…那個…去外面拍照。因為很好玩阿…第一次比較無聊，都在教室裡面畫畫跟寫字而已阿…嗯，因為我喜歡出去外面玩。(小煒，I8EM4009)

喜歡，因為很好玩。呃…第二次戶外活動開始喜歡...嗯...因為我很喜歡戶外活動...我那時候做參謀的工作...就是別人要做什麼要問我…那一天我最喜歡參謀的工作。(阿隆，I8EM6012)

喜歡。因為很好玩。我從第一次上課畫名片那時候就喜歡了…因為……我也不知道ㄟ。(雅雅，I8EF6008)

透過訪談資料可以發現,「團體領導者本身的領導特質」與「團體活動內容」兩者確實是影響團體成效的主要因素；而兒童們對於自己喜歡人際冒險王團體地原因，多能真誠表露。事實上，大部分兒童都喜歡遊戲型活動，遊戲可堪稱是兒童們的生活（李駱遜，2006)，因此，本研究以遊戲類型的團體活動貫穿人際冒險王團體，確實是大幅提升兒童們對於團體喜好的一種方法。

第五章　結論與建議

本章根據第四章的研究發現說明本研究之結論，並提出研究建議。本章共分成二小節，第一節為研究結論、第二節則為研究建議。

第一節、研究結論

壹、 弱勢兒童人際關係發展之轉變

一、 人際團體組兒童參與人際冒險王團體活動後，在人際關係發展階段上顯著優於團康活動組兒童。

二、 在人際關係發展第四等級中，人際團體組兒童參與人際冒險王團體後，「團體基礎階段」與「情緒控制階段」均顯著優於團康活動組兒童。意即：經歷八次的人際冒險王團體活動後，人際團體組兒童在「團體意識」、「分工合作」、「情緒反應」、及「情緒管理」…等能力，皆已顯著優於團康活動組兒童。

三、 在人際關係發展第五等級中，人際團體組兒童參與人際冒險王團體活動後，「點子階段」顯著優於團康活動組兒童。意即：參與八次的人際冒險王團體活動，能顯著提升人際團體組兒童的「同理他人」、「尊重包容」、「經驗分享」…等能力。

貳、 弱勢兒童同儕互動關係之轉變

一、 在同儕互動關係正向態度上，人際團體組兒童顯著優於團康活動組兒童。意即：經歷八次的人際冒險王團體活動後，人際團體組兒童與同儕互動過程，較團康活動組兒童願意以正向態度相待；因此同儕互動逐漸呈正向關係發展。

二、 在同儕互動關係負向態度上，人際團體組兒童與團康活動組兒童無顯著差異。

三、 參與人際冒險王團體兒童，在「合作/利社會行為」、「遊戲/聯合活動」、「信任/尊重」、及「親密/依附」分量表得分顯著優於團康活動組兒童。意即，參與人際冒險王團體能顯著提升國小中高年級弱勢家庭兒童在同儕互動關係中表現出下列的態度與意願：

1. 同理心，以真誠地了解同儕的需求。
2. 信任並尊重同儕的想法與意願，並接納彼此的差異。
3. 團隊合作，樂於適時地相互協助，以一同達成目標。
4. 參與同儕活動，並享受同儕互動過程中的樂趣。
5. 與同儕共同創作並創造出專屬的遊戲，建立良性的社交記憶。
6. 與同儕產生情感連結，彼此認同與接納，並在同儕互動關係中建立歸屬與依附感受。

參、 弱勢兒童同儕關係與人際關係社交技巧之變化

一、 參與人際冒險王團體後，弱勢兒童的同儕關係與互動模式具有正向改變。包括：同儕互動中的主動意願、與異性同儕互動的頻率與意願、接納與關懷同儕的意願、團隊合作能力...等等。

二、 參與人際冒險王團體後，弱勢兒童皆有感自己的人際關係社交技巧具有正向改變，包括：「主動意願」、「享受樂趣」、「雙向互動」、「重修舊好」、「團體意識」…等人際關係社交技巧。

三、 「時間」與「人際關係社交技巧」是影響弱勢兒童同儕關係的兩大因素。

肆、 弱勢兒童之團體參與及滿意度

一、 角色扮演類型的活動最得人際團體組兒童的喜愛：蘊藏趣味性的角色扮演類型的活動不但能獲得國小中高年級弱勢家庭兒童的喜愛，亦能得以透過分享各自的生活經驗來刺激兒童的想像力，並藉由角色扮演

的過程引導兒童省思，具有多重成效。

二、「團體活動內容規劃」與「領導者的領導特質與行事風格」為影響人際團體組兒童對於人際冒險王團體滿意感受之因素。

三、吸引國小中高年級弱勢家庭兒童參與人際冒險王團體活動的因素包括：「同儕團體性質」、「領導者特質」、「團體活動內容」、及「團體獎勵制度的連貫性」；而此四種因素在團體運作過程中，相輔相成、缺一不可。

第二節、研究建議

本章節，研究者依據本研究之結論與限制，針對人際發展介入活動規劃、社會工作實務者規劃課後照顧服務方案、及未來相關研究提出建議。茲說明如下：

壹、 對人際發展介入活動運用於弱勢家庭兒童之建議

一、 增加人際發展介入活動施行時間

本研究因以暑期課後照顧服務為研究場域，因此，人際冒險王團體活動時間與次數僅能配合服務方案執行，共規劃八次的單元活動，平均每週一次，平均每次 2 堂課，中間休息 10 分鐘，小計 110 分鐘，而八次單元總計 880 分鐘；但實際執行時間總計 1025 分鐘，落差了 145 分鐘。

在團體執行過程發現：人際團體組兒童對於每個單元的活動普遍感到喜歡，小組討論與創作過程皆表現得非常熱絡與細心，每個活動所需時間均較規劃的時間長；而研究者在團體活動規劃上，每個單元皆安排 2 至 3 個活動，為能確實執行所有的活動，每次的團體活動勢必增長時間，並限制各個活動的時間；如此一來，不但會間接地影響下一堂的體育課時間，亦會影響團體活動的品質。

有鑑於此，在辦理人際發展介入活動相關團體活動時，可以增長活動施行

時間，讓兒童小組討論與創作的過程得以充分，以提升人際發展介入活動運用於弱勢家庭兒童之成效。

二、 提升同儕互動關係負向態度之成效

透過同儕互動關係量表前後測統計資料分析結果得以發現，人際發展介入活動對於提升國小中高年級弱勢家庭兒童的同儕關係正向態度具有顯著成效，但對於負向態度的成效顯然不彰。研究者推估可能原因：因團體進行過程，課照老師與領導者皆立基於充權理論觀點，不斷地運用正增強的行為改變技術，鼓勵弱勢兒童表現正向行為與態度；對於負向行為與態度僅表以「老師不喜歡你這樣」，以至於弱勢兒童在同儕互動關係負向態度之效果不彰。

對此，課照老師與領導者在人際發展介入活動相關團體辦理前，可以事前進行溝通與協調：一人負責扮演白臉，在團體活動運作過程運用正增強的行為改變技術；另一人則負責扮演黑臉，在團體活動運作過程運用削弱的行為改變技術。如此一來，將可能提升人際發展介入活動運用於弱勢兒童的同儕互動關係負向態度之成效。

三、 增加團體活動媒材，活化團體活動內容

因研究場域與研究經費之限制，本研究的人際冒險王團體活動內容在規劃上運用許多美術媒材以供兒童進行創作；然而，因兒童本身的特質與獨特性差異，並非所有的兒童皆能熱衷於美術創作類型活動，因此，活動媒材可能是間接影響團體成效的因素之一。

對此，根據人際發展介入活動架構規劃團體活動時，得以搭配活動場域，運用更加多元的活動媒材，例如：人際發展介入活動中廣為使用的「懶骨頭」、多媒體器材設備…等等，不但能活化團體活動內容，亦能促使弱勢兒童對於團體活動保有神祕感與新鮮感；如此一來，將有助於提升人際發展介入活動之成效。

四、 依弱勢兒童的人際關係發展階段分班，以彈性運用人際發展介入活動

Gustein 與 Sheely 學者編製人際發展介入活動時，有建議實務工作者得以依據兒童年齡層、個別狀況、團體主題性、或以人際關係發展問卷前測後，再著手規畫團體活動。

本研究中，研究者以兒童年齡層為依據，以國小中高年級兒童為研究對象，因此在人際冒險王團體活動規畫時僅納入人際發展介入活動第四等級與第五等級。但在團體實際執行過程發現：年齡雖是影響兒童人際關係發展階段的因素，但並非單一影響因素，手足關係、親子關係、家庭背景、家庭社經地位、社區環境…等因素亦是影響的相關因子，因此若僅單一採用年齡做為依據，在規畫團體活動時則稍顯不足。

對此，研究者建議未來社會實務工作者、教師、學者…等專家學者，若預計將人際發展介入活動運用於弱勢家庭兒童，除了以年齡或家庭背景做為依據外，在招生時亦可先行請家長或相關照顧者依照兒童發展狀況填寫人際關係發展階段量表；如此一來，不但得以事前獲得前測量化資料，亦可依照兒童的人際關係發展階段規畫或調整團體活動內容，將有助於提升團體成效。

貳、 對於相關單位規劃課後照顧服務方案之建議

一、 在課後照顧服務方案中增加社會層面的成長性或教育性活動

透過文獻資料整理得以發現，課後照顧服務一直是教育單位與社政單位共同關注的服務方案；在規畫服務內容時，為同時因應家長與兒童的需求，辦理單位多以學業性課程為主，輔以才藝性課程。就社福組織辦理之弱勢家庭兒童課後照顧服務來看，服務內容則會因地域性、組織人力、組織經費…等因素而有所差異；然而，越是經濟繁榮的城市，因為資源較鄉鎮充裕，加上資訊新知更替迅速，社福組織在辦理課後照顧服務方案時，服務內容往往較豐富、所能運用的資訊媒材往往較多，以至於課後照顧服務方案之內容與品質呈現出城鄉

差距的樣貌。

然而，本研究結果顯示，在暑期課後照顧服務方案中納入人際發展介入活動確實能有效提升弱勢兒童同儕互動關係正向態度與人際關係發展階段。顯然，在課後照顧服務方案中，納入社會層面的成長性或教育性相關團體，將有助於弱勢兒童的社會化能力發展。

對此，為了避免弱勢兒童的社會化能力發展因資源分佈不均而產生弱者恆弱的現象，加上團體工作實為社會工作者直接服務工作方法；因此，無論社福組織是位於城市或鄉鎮，在辦理課後照顧服務方案時，都應致力於社會層面的成長性或教育性相關活動規劃，讓課後照顧服務方案不但能滿足家長喘息照顧需求與兒童課業學習需求，亦能增強弱勢兒童的社會化能力發展，以提升弱勢兒童的人際關係，進而促進其學習動機與意願；如此一來，將可能減少弱勢兒童陷入不利代間循環風險的可能。

二、 在課後照顧服務方案中納入人際發展介入活動相關團體

透過本研究結果得以發現，人際發展介入活動運用於課後照顧服務確實能提升弱勢兒童同儕關係及其人際關係社交技巧。因此，建議社福組織在辦理課後照顧服務方案時，得以參照 Gutstein 與 Sheely 學者編製的人際發展介入活動（RDI），依兒童的人際關係發展階段規畫相關團體活動；如此一來，不但能提供社會工作實務者一個規畫團體活動內容的依據，更有助於弱勢兒童心理與社會面之健全成長。

參、 對未來相關研究之建議

一、 活動內容多元化

本研究因經費與場地限制，在規畫的人際冒險王團體活動內容時，大量運用許多美術媒材；然而，並非所有兒童皆喜好美術創作類型的活動。因此，建議未來相關研究得以增加活動內容所使用的媒材，一方面可以增加弱勢兒童對

於團體活動的新鮮度，另一方面可以增加弱勢兒童的生活體驗，進而提升團體成效。

二、 增加檢驗團體活動成效之研究工具

本研究以「同儕互動關係量表」與「人際關係發展問卷」做為量化資料之研究工具，在量化統計檢驗人際冒險王團體成效上，僅能獲得同儕互動關係與人際關係發展階段之成效；但弱勢兒童在暑期課後照顧服務期間，能提升的能力或轉變的部分絕對不會只有此兩種能力或發展。因此，未來研究在檢驗團體活動成效時，可以著重於弱勢兒童不同的社會化能力發展，並依此挑選或增加不同的檢驗工具，將有助於獲得不同層面的團體活動成效，對於未來社會工作實務亦有所幫助。

此外，質性資料研究工具部分，本研究僅納入團體觀察記錄、單元活動回饋表、及訪談大綱，僅能收集到團體觀察者與兒童自覺的資料。因此，建議未來研究在質性資料蒐集管道上，可以再增加不同立場相關人士的資料，以多元化研究結果。例如：團體結束後，除了訪談參與團體之兒童外，另行訪問兒童之家長，以立基於家長的立場探討兒童在暑期課後照顧服務期間之轉變。

三、 在學期中辦理人際發展介入活動相關團體

本研究以暑期課後照顧服務為研究場域，而經歷兩個月暑假後，兒童對於同伴的認知與感受將可能從學校同學轉移至服務場域的同學；如此一來，將可能間接地影響量化統計資料的精確性。加上，兒童開學後仍須離開這個場域回到學校社區，而使得人際發展介入活動呈現不得不的中斷現象；然而，兒童同儕關係與人際關係社交技巧是連貫性的發展過程，若僅在寒暑假期間辦理，對於兒童同儕關係之幫助將會有所限制。

因此，為了更加貼近弱勢兒童的生活，並連貫人際發展介入活動；建議未來研究可以在學期中的課後照顧服務時間規畫人際發展介入活動相關團體，並

設計有趣的回家作業（例如：學習單），以檢驗兒童是否能將團體中所學的人際關係社交技巧運用到日常生活。

四、 由不同的人員擔任領導者及訪員

本研究所收集到的質性訪談資料皆顯示：人際團體組兒童一致地喜愛人際冒險王團體。然而，研究者身兼領導者與訪談者雙重角色，此舉可能使得兒童為了在領導者心中留下美好印象而表露喜好之意；如此一來，領導者身兼訪談者將是影響訪談結果的一大因素。

有鑑於此，建議未來研究在規畫人際發展介入活動相關研究時，得以另聘訪談員；以增加研究的信效度。

五、 增加後續追蹤

因時間與研究對象之限制，本研究在量化統計上僅採用團體前後測，著重在人際發展介入活動團體的立即性成效。對此，建議未來研究在規畫研究設計時，得以增加後續追蹤，在團體結束後的一至二個月再請研究對象填寫一次相同的量表問卷；如此一來，便能獲得團體的延宕性成效結果。

參考文獻

壹、中文部分：

內政部（2000）。*社會工作辭典*（四版）。

內政部（2010）。99 年內政概要-社政。2010 年 11 月 24 日。取自 http://www.moi.gov.tw/outline/tw-04.html

內政部兒童局（2009）。擴大推動弱勢家庭兒童及社區照顧服務計畫。2010 年 11 月 24 日。取自 http://www.cbi.gov.tw/CBI_2/internet/main/doc/doc_detail.aspx?uid=135&docid=1702

內政部統計月報。2010 年 10 月 21 日。取自 http://sowf.moi.gov.tw/stat/month/list.htm

內政部統計年報。2010 年 10 月 21 日。取自 http://sowf.moi.gov.tw/stat/year/list.htm

王永慈（2005）。外籍與大陸配偶家庭之貧窮分析。*台灣社會工作學刊，4*，1-32。

王育敏、邱靖惠（2009）。窮孩子、低社交？家庭貧窮對兒童社會參與之影響。*社區發展季刊*，124，72-86。

王家福（2004）。健康與體育學習領域課程設計之合作學習研究——以國小四年級短跑訓練為例。*國立中正大學教育研究所碩士論文*。

王順民（2005）。*課後照顧服務地一般性考察：現況處境與未來展望*。社會（研）094-0011 號。

王順民（2006）。*關於國小課後安親照顧服務新制的省思*。社會（評）095-084 號。

王瑪麗（1984）。人際問題解決訓練對國中女生人際問題解決能力、態度與人際適應的影響。*國立台灣師範大學輔導研究所碩士論文*。

王鐘和（譯）（1988）。*適應與心理衛生*（原作者：Arkoff）。台北：大洋。

王櫻芬（1996）。社交技巧訓練對國小攻擊傾向兒童之攻擊行為、社交技巧、與自我效能之影響效果研究。*國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文*。

台北市政府社會局（2010）。台北市政府社會局公文（2010 年 9 月 16 日），發文

字號：北市社兒少字第 09941231800 號，台北市。

台灣社區照顧協會。*學員課後照顧服務*。2010 年 11 月 24 日。取自 http://www.elephants.org.tw/welfare03.html

台灣碩士論文知識加值系統。2010 年 11 月 30 日。取自 http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gsweb.cgi/login?o=dwebmge

全國法規資料庫。2010 年 11 月 15 日。取自 http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=D0050001

余伯泉、李茂興（譯）（2003）。*社會心理學*。（原作者：Elloit, A., Timothy D. W., Robin M. A.）。台北：弘智。

何亭嫻（2007）。*小手牽大手-大學生擔任弱勢家庭課輔志工之實踐與成長*。花蓮教育大學多元文化研究所碩士論文。

余憶鳳（2002）。網住e世情—網路戀情發展歷程及其影響因素之理論建構。*國立師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。*

吳文祥（2009）。*國小弱勢學童在校生活與學習經驗之探討—以社會排除觀點探析*。南華大學教育社會學研究所碩士論文

吳月裡（2002）。情緒教育輔導方案對國小學童情緒適應行為之效果研究。*國立新竹師範學院輔導教學碩士班碩士論文*。

吳佳蓉（2002）。隔代教養兒童與非隔代教養兒童學校生活適應之比較研究。*國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文*。

吳秋玉、楊美賞（2009）。應用Peplau之人際關係理論於邊緣性人格疾患之護理經驗。*高雄護理雜誌，26（1）*，29-40。

吳晃彰（2008）。國小高年級學生自我概念與同儕關係之研究-以桃園縣為例。*銘傳大學教育研究所碩士在職專班碩士論文*。

吳淑玲（1999）。台南市國小學生家庭因素、性別角色與其自我概念、生活適應之相關研究。*國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文*。

吳淑娟（2008）。新住民子女同儕關係與生活適應之相關研究-以高雄市為例。

國立屏東教育大學社會發展學系碩士論文。

宋尚倫（1981）。*社會化之社會心理觀*。台北：巨流。

宋美慧（2008）。較會課後照顧對國小單親兒童生活適應之影響。*靜宜大學青少年兒童福利學系研究所碩士論文。*

李秀媚（2008）。*運用希望感團體方案提升被同儕忽略兒童社交技巧之輔導效果研究*。花蓮教育大學國民教育研究所碩士論文。

李佩怡（1999）。人際關係理論。*測驗與輔導，152*，3152-3156。

李孟峰、連廷嘉（2010）。「攜手計畫-課後扶助方案」實施歷程與成效之研究。*教育實踐與研究，23（1）*，115-144。

李奉儒（2003）。國小高年級健康與體育合作學習之行動研究。*國立中正大學教育研究所碩士論文。*

李念華（2010）。情緒教育課程對提升國小一年級學童情緒智力效果之研究－社會覺察面向的探討。*輔仁大學兒童與家庭學系碩士班碩士論文。*

李美華、蔡瓊月（1999）。非理性信念、父母親教育職業水準、父母管教態度對國小學童自我概念和人際關係之影響研究。*台南師院學生學刊，20*，37-66。

李重吉（2001）。國中數學教師試行合作學習之行動研究。*彰化師範大學科學教育研究所在職進修專班碩士論文。*

李偉俊（2007）。合作學習對弱勢學生影響之行動研究。*國立台東大學教育研究所碩士論文。*

李新民（2001）。*課後托育理論與實務*。高雄：麗文。

李新民（2003）。課後托育機構整合國小課程之初探。*幼兒保育學刊，1*，19-38。

李駱遜（2006）。以遊戲為生活課程教學途徑之研究。*國教學報，18*，125-158。

李麗日（1986）。國中生人際問題之研究—以台中縣光復國中為例。*東海大學社會工作研究所碩士論文。*

沈姍姍（2006）。貧窮與教育關係之探討：兼論我國相關之教育政策。*教育研究與發展期刊，2（3）*，35-62

兒童福利聯盟（2004）。*兒童福利聯盟「唉唷喂呀」兒童專線諮詢統計分析*。2010年11月22日。取自 http://www.children.org.tw/database_report.php?id=155&typeid=4&offset=45

兒童福利聯盟（2008a）。*找個遮風避雨的家--「弱勢家庭兒童脫困基金」說明*。2011年4月28日。取自 http://www.children.org.tw/database_p0.php?id=218&typeid=29&offset=0

兒童福利聯盟（2008b）。*2008 年「兒童快樂國」跨國比較研究報告*。2010 年 9 月 29 日。取自 http://www.children.org.tw/database_report.php?id=221&typeid=4&offset=15

兒童福利聯盟（2008c）。2010 年 9 月 29 日。取自 http://www.children.org.tw/database_report.php?id=221&typeid=4&offset=15

周珊儀（2008）。社交技巧訓練方案對國小資源班智能障礙學生輔導成效之研究。*國立台中教育大學特殊教育學系碩士在職專班碩士論文*。

周盛勳（2002）。班級輔導之情緒教育課程：對國小六年級兒童情緒智力、自我概念及生活適應之輔導效果。*國立新竹師範大學輔導教學碩士班碩士論文*。

易文雲（2009）。合作學習於體育課中對學生人際關係影響之研究。*國立體育大學體育研究所碩士論文*。

林佳玟（2009）。社交技巧訓練方案對增進亞斯伯格症學生社交技巧之研究。*國立台中教育大學特殊教育學系碩士在職專班碩士論文*。

林芥佑（2004）。社交技巧訓練團體對國小高社交焦慮學童之效果研究。*台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文*。

林哲立、邱曉君、顏菲麗（譯）（2007）。*人類行為與社會環境（二版）*（原作者：Ashford,J., LeCroy, C. W.,& Lortie, K. L.）。台北市：雙葉書廊。

林益源（2004）。國小高年級健康與體育合作學習之行動研究。*國立中正大學教育研究所碩士論文*。

林雯菁（2001）。國小兒童社會計量地位與自評同儕互動關係之研究。*私立靜宜*

大學青少年兒童福利研究所碩士論文。

林萬億（2006）。*當代社會工作理論與方法*。台北市：五南。

林嘉倫（譯）（2005）。*兒童人際發展活動手冊：以遊戲帶動亞斯伯格症、自閉症、PDD 及 NLD 孩童社交與情緒成長*（原作者：Gustein, S. E.,& Sheely, R. K.）。台北：久周文化。（原著出版年：2002 年）

林儀婷（2006）。自閉症幼兒相互注意力介入研究-遊戲取向。*國立台北教育大學特殊教育學系研究所碩士論文。*

林慧慧（2008）。遊戲介入對在校緘默兒童口語行為之研究。*國立台北教育大學特殊教育學系研究所碩士論文。*

社區治安安全生活守護網。2010 年 11 月 15 日。取自 http://www.safemyhome.tw/star_a.html

邱皓政（2010）。*量化研究與統計分析：SPSS（PASW）資料分析範例解析（五版）*。台北：五南。

施玉鵬（2002）。出生序、父母管教方式對國小高年級學生自我概念、同儕關係、社會興趣之相關研究。*國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文。*

柯淑惠（2009）。核心反應訓練對學齡前自閉症兒童社交技巧之成就研究。*彰化師範大學復健諮商研究所碩士論文。*

洪佳琪（2007）。國中階段智能障礙學生社交技巧訓練成效之研究。*國立彰化師範大學特殊教育學系所碩士論文。*

洪偉翔（2009）。遊戲介入對增進學習障礙兒童社交技巧之研究。*國立台北教育大學特殊教育學研究所碩士論文。*

洪瑞兒（2009）。探討融入道德主題於合作學習提升國小學童關懷、負責、誠信行為之研究。*國立中山大學教育研究所碩士論文。*

洪蕙暄（2009）。人際發展介入方案對國中自閉症學生人際互動之影響。*國立彰化師範大學特殊教育學研究所碩士論文。*

洪儷瑜（1994）。不同評量來源的社會特質與學生的社交地位之相關研究。*中華*

輔導學報，0（2），60-83。

胡玉鳳（2004）。國小高年級隔代教養家庭學童學業成就、人際關係、與自我概念之相關研究。*國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文*。

郁雲龍（2011）。中輟之虞學生相關輔導人員之角色與協同合作經驗─以臺北市某國中為例。*國立台北大學社會工作學碩士論文*。

孫健忠（2011）。認識「黃金早年」-英國消滅兒童貧窮的新策略。*國政評論，社會（評）100-005 號*。取自 http://www.npf.org.tw/post/1/8711

徐西森、連廷嘉、陳仙子、劉雅瑩（2002）。*人際關係的理論與實務*。台北：心理。

徐慶娟（1996）。兒童同儕地位之家庭因素研究。*中國文化大學兒童福利研究所碩士論文*。

徐震、李明政、莊秀美、許雅惠（2005）。*社會問題*。台北：學富文化。

時蓉華（1996）。*社會心理學*。台北：東華。

郝永崴（2009）。合作學習STAD模式對數學學習態度與同儕互動之探討-以北縣一所國中為例。*國立台灣師範大學教育系在職進修碩士班碩士論文*。

馬祖琳、陳蓓薇、陳淑華、蘇怡萍、謝惠如（2000）。課後托育機構服務內容之個案研究。*醫護科技學刊，2（1）*，1-11。

張民杰（2005）。師資生從事國小數學科服務學習之行動研究-課後輔導的成效與建議。*國民教育研究學報，14*，135-157。

張怡貞（1997）。國小學童獨生子女與非獨生子女同儕關係及其相關因素研究。*國立台東師範大學教育學類碩士論文*。

張雅雯（2002）。合作學習對於高職英語學習成就、動機、及社會技巧影響之研究。*彰化師範大學英語學系碩士論文*。

張瓊云、魏弘貞、黃麗錦（譯）（2008）。*兒童發展*（原作者：Cook, J. L.& Cook, G.）。台北；華杏文化。

張馨芳（2010）。國民小學弱勢照顧補助政策之研究-以一所國小為例。*學校行政，*

68，169-191。

教育部（2001）。*二〇〇一年教育改革之檢討與改進會議*。2011 年 4 月 27 日，取自 http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=1046

教育部（2004）。*教育部 91-94 年度中程施政計畫*。2010 年 11 月 15 日。取自 http://www.edu.tw/files/site_content/B0039/本部中程（91-94）施政計畫.doc

教育部（2007）。*教育部 94-97 年度中程施政計畫*：6-52~6-53。2010 年 11 月 15 日。取自 http://www.edu.tw/files/site_content/B0039/94-97 中程 960626.doc

教育部（2009）。*教育部攜手計畫課後扶助方案標準作業手冊*。

教育部（2010）。*教育施政理念與政策*。2010 年 11 月 15 日。取自 http://www.edu.tw/files/site_content/EDU01/991018 教育施政理念與政策（上網版）.pdf

教育部重要教育統計資訊。取自 http://www.edu.tw/statistics/index.aspx

莊千慧（1994）。出生序與父母管教態度對兒童的社會興趣與人格適應之影響。*國立政治大學教育研究所碩士論文*。

莊孟蓉（2010）。運用讀書治療取向繪本教學增進一年級兒童友誼關係發展之研究。*國立台北教育大學社會與區域發展學系碩士班碩士論文*。

莫藜藜（譯）（2008）。*團體工作實務*（原作者：Toseland, R. W.,& Rivas, R. F.）。台北：台灣培生教育。（原著出版年：2005 年）

許又勻（1996）。高職部輕度智能障礙學生認知行為取向之人際問題解決訓練成效研究。*國立高雄師範大學特殊教育研究所碩士論文*。

許水鳳（2007）。社會工作介入單親兒童課後照顧服務之探討：以財團法人臺北市立心慈善基金會為例。*中國文化大學青少年兒童福利研究所碩士論文*。

許文靜（2006）。人際互動介入方案對國小融合班高功能自閉症兒童之行動研究。*國立台北教育大學特殊教育學研究所碩士論文*。

許惠珠（2001）。*人際關係*。台北：杏華出版社。

許維素（1992）。家庭組型、家庭氣氛對兒童自卑感、社會興趣、生活型態形成

之影響。*國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文*。

陳仙子、任凱（譯）（2007）。*兒童發展心理學*（原作者：Schaffer, H. R.）。台北：學富。

陳孟檉（2007）。同儕關係中被拒絕兒童之行為及其教育輔導策略研究。*屏東教育大學教育學系碩士論文*。

陳長春（1992）。加強補救教學的意義。*中縣文教，13*，17-18。

陳若男（1993）。兒童手足關係與友誼關係之研究。*國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文*。

陳家龍（2008）。課後方案對花蓮弱勢家庭青少年自我效能之影響。*慈濟大學社會工作學研究所碩士論文*。

陳素貞（2007）。增進亞斯伯格症學童情緒表現之行動研究。*國立台北教育大學特殊教育學系研究所碩士論文*。

郭啟瑞（2005）。國小學童依附關係與人際關係、生活適應之研究。*國立台南大學教育系輔導教學碩士班碩士論文*。

郭盛城（2009）。社會故事融入社交技巧訓練方案對增進國小亞斯伯格症學生同儕互動行為之影響。*台北市立教育大學特殊教育學系碩士班身心障礙組碩士論文*。

陳瑞芬（2006）。國小輕度自閉症兒童共同調控介入研究。*國立台北教育大學特殊教育學研究所碩士論文*。

陳榮昌（2006）。教育環境之性別差異分析。*教育部統計處*。

陳翠華（1996）。國小學生家庭環境、心裡特質與學業成就關係之研究。*國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文*。

郭靚晃、吳杏玲（譯）（1994）。*發展心理學：心理社會理論與實務*（原作者：Philip & Newman, B.）。台北市：楊智。

郭靜晃（2004）。*兒童福利*。台北：楊智。

陳麗娟（1983）。家庭社經地位、排行、家庭大小與國中學生職業成熟的關係。

教育學院學報，8，93-112。

陳寶珍（2003）。協同教學與合作學習策略提昇學生英語學習成效之行動研究。*銘傳大學教育研究所碩士論文*。

傅明俐（2000）。國民小學數學科合作學習之研究。*彰化師範大學教育研究所碩士論文*。

彭信珠（2008）。台灣有 50 萬個弱勢家庭 25 縣市弱勢指標調查。*遠見雜誌，267*。取自 http://web2.30.com.tw/Board/content.aspx?go=cover&ser=14424

彭婉如文教基金會（2005）。課後照顧大事記。*婉如之友季刊，17*。

彭運石（2001）。*走向生命的顛峰-馬斯洛的人本心理學*。台北：城邦。

曾桂鳳（2004）。讀書治療取向之兒童合作課程設計與評鑑研究。*國立台南大學國民教育研究所碩士論文*。

曾端貞、曾玲珉（譯）（1996）。*人際關係與溝通*（原作者：Verderber, R. F., Verderber, K. S.）。台北市：揚智。

游素娟（2004）。國小中度自閉症兒童社交技巧訓練方案成效之研究。*國立花蓮師範學院特殊教育教學碩士班碩士論文*。

湯堯（2004）。從社會福利經費分配看弱勢族群教育之推動。*臺灣教育，626*，10-16。

游瑞菁（2009）。遊戲介入自閉症兒童社會參照成效之研究。*國立台北教育大學特殊教育學研究所碩士論文*。

游麗蓉（2002）。閱讀治療取向的小團體輔導對國小攻擊行為傾向兒童自我概念影響歷程之研究。*台中師範學院國民教育研究所碩士論文*。

鈕文英（2003）。*啟智教育課程與教學設計*。台北：心裡。

黃佩涵（2008）。*96 年度「攜手計畫課後扶助」績優案例徵選實施計畫*。教育部。

黃俊傑（2009）。「攜手計畫課後扶助」執行評析與建議。*北縣教育，67*，69-72。

黃政傑、林佩璇（2010）。*合作學習*。台北：五南。

黃惠惠（1996）。*自我與人際溝通*。台北市：張老師。

黃琴雅（1991）。不同產序子女之生活適應、學業成就及對父母管教態度知覺差異之比較研究。*中華文化大學家政學研究所碩士論文*。

黃婺珺（譯）（2010）。*人際發展活動手冊：少年、青少年與成人版（初版）*（原作者：Gustein, S. E.,& Sheely, R. K.）。台北：智園。（原著出版年：2002 年）

黃源協、蕭文高（2006）。*社會政策與社會立法*。台北：雙葉書廊。

黃瑋瑩、辜惠媺（譯）（2006）。*兒童社會工作實務*（原作者：Wedd, N. B.）。台北：學富。

黃德祥（1989）。國中與國小班級中影響學生社會行為與社會關係之相關因素研究。*國立政治大學教育研究所碩士論文*。

黃德祥（1991）。社會技巧訓練在教育與輔導上的應用。*輔導月刊，3（4）*，頁 31-35。

黃麒萱（2001）。人際問題解決訓練對融合安置的身心障礙學生之成效研究。*國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文*。

黃寶儀（2002）。智能障礙者在餐飲服務業之人際問題解決訓練成效研究。*國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文*。

楊妙芬（1995）。單親兒童非理性信念、父母管教態度、自我概念與人際關係之研究。*屏東師院學報，8*，71-110。

楊依璇（2009）。Maslow需求層次改變歷程之研究。*國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文*。

楊國樞、張春興（1980）。兒童心理學。台北：桂冠圖書。

楊寶玉（2005）。認識身心障礙兒童活動方案對國小二年級普通班兒童接納身心障礙兒童之影響。*國立花蓮師範學院特殊教育教學碩士班碩士論文*。

葉珮玲（2002）。自我效能取向社交技巧訓練方案對國小公眾型害羞兒童 社交技巧及社交自我效能之影響。*國立台南大學教育學系輔導教學碩士班碩士論文*。

廖仁藝（2001）。高學業成就原住民兒童家庭因素之分析-以巴拉腦社區為例。*國*

立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。

劉妍均（2005）。社交技巧訓練方案運用在國小班級輔導之研究。*國立新竹教育大學人資處輔導教育碩士班碩士論文。*

劉孟蓁（2009）。分享式閱讀之情緒教育課程對國小四年級學童情緒智力與憂鬱傾向之影響。*國立屏東教育大學教育學系碩士論文。*

歐陽佩婷、何修瑜（譯）（2005）。*解開人際關係之謎：啟動社交與情緒成長的革命性療法*（原作者：Gustein, S. E.），台北：久周文化。（原著出版年：2001年）

潘慧玲（1994）。角色取替的探討。*教育研究所集刊，35*，193-207。

蔡文輝（2010）。*社會學*。臺北：三民出版社。

蔡秀玲、楊智馨（1999）。*情緒管理*。台北：揚智文化。

蔡依足（2009）。國小音樂才能班學生實施情緒教育課程之行動研究。*國立台東大學教育學系所碩士論文。*

蔡漢賢（2002）。兒童福利。載於蔡漢賢、葉肅科（主編）。*五十年來的兒童福利*。台中：內政部兒童局。

蔡麗芬（1992）。社會技巧訓練策略對國小兒童社交技巧、問題行為及同儕接納之影響效果實驗研究。*國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。*

鄭寬亮（2006）。合作學習對弱勢學生影響之行動研究。*國立台東大學教育研究所學校行政碩士論文。*

盧佳嘉（2006）。社交技巧訓練方案提升國小兒童社交技巧與社會自尊效果之研究。*國立新竹教育大學人資處輔導教育碩士班碩士論文。*

賴美雯（2002）。合作學習在國中英語教學之調查研究。*國立中正大學外國語文研究所碩士論文。*

謝秀媚（2008）。情緒教育課程對提升國小一年級學童情緒智力效果之研究－關係管理面向的探討。*輔仁大學兒童與家庭教育學系碩士班碩士論文。*

簡茂發（1983）。國小學童友伴關係的相關因素研究。*教育心理學報，16*，71-78。

顏美如（2003）。影響大學生網路人際吸引因素之研究。*國立成功大學教育研究所碩士論文*。

顏裕峰（1992）。國中生的社會興趣與同儕人際關係之相關研究。*國立彰化師範大學輔導學系碩士論文*。

羅品欣（2004）。國小學童的家庭結構、親子互動關係、情緒智力與同儕互動關係之研究。*國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文*。

羅品欣、陳李綢（2005）。國小學童的家庭結構、親子互動關係、情緒智力與同儕互動關係之研究。*國立台灣師範大學教育心理與輔導學系教育心理學報，36（3）*，221-240。

蘇建文（1995）。*發展心理學（二版）*。台北：心理。

貳、英文部分：

Brief, A. P., Scholar, R. S., Vansell, M.（1981）. Managing job stress. Boston: Little, Brown and Company.

Cillessen, A. H. N., Ijzendoorn, H. W., Lieshout, C. F. M., Hartup, W. W.（1992）. Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development, 63（4）*, 893-905.

Ellis, S., Rogoff, B., Cromer, C. C.（1981）. Age segregation in children’s social interaction. *Developmental Psychology, 17（4）*, 399-407.

Engler, B. （2008）. *Personality Theories*. U.S.A：Houghton Mifflin Harcourt.

Flavell, J. H. （1968）. *The development of role-taking and communication skill in children.* New York: John Wiley & Sons, Inc..

Gresham, F. M.（1985）. Utility of cognitive-behavior procedures for social skills training with children: A critical review. *Journal of Abnormal Child Psychology, 13,* 411-423.

Gutstein, S. E. （2005）. *Preliminary evaluation of the relationship development*

intervention program. May 27, 2011. Retrieved from http://www.rdi.org/.

Hartup, W. W. （1989）. Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44（2）,120-126.

Hurlock, E. B. （1972）. *Child development（5 ed）*. McGraw-Hill Bk, Co..

Huston, T. L., and Levinger, G. （1978）. Interpersonal attraction and relationships. *Annual Review of Psychology, 29,* 115-156.

Junge, S. K., Manglallan, S., Raskauskas, J.（2003）. Building life skills through afterschool participation in experiential and cooperative learning. *Child Study Journal, 33（3）,* 165-174.

Kerns, K. A., Klepac, L., and Cole, A. （1996）. Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology*, 32（3）, 457-466.

Lamb, M. E.（1978）. Interactions between eighteen-month-oldsand their preschool-aged siblings. *Child Development, 49（1）,* 51-59.

Levinger, G.（1980）. Toward the analysis of close relationships. *Journal of Experimental Social Psychology, 16（6）,* 510-544.

Maccoby, E. E. （1998）. *The two sexes: growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Miller,B. M.（2002）. *Outcome of formal afterschool programs*. May 27, 2011. Retrieved from http://www.plustime.org/_pdf/_statistics/16.pdf

Mitchell, B. M., and Dodson, E. （1978）. *SPICE workshop model: an approach to alternative programs for the disadvantaged gifted*. ED 164 478.

Noam, G. G.,& Tillinger, J. R. （2004）. After-school as intermediary space: Theory and typology of partnerships. *New Directions For Youth Development, 101*, 75-113.

Payne, M.（2005）. Modern social work theory （3ed）. New York: Palgrave Macmillan.

Piche, G. L., Rubin, D. L., Michlin, M. L.（1978）. Age and social class in children’ s use

of persuasive communicative appeals. *Child Development, 49（3）*, 773-780.

Pittman, K. J., Irby, M., Yohalem, N., Ahlstrom, A. W.（2004）. Blurring the lines for learning The role of out-of-school programs as complements to formal learning. *New Directions For Youth Development*, 101, 19-42.

Posner, J. K., & Vandell, D. L.(1994). Low-income children's after-school care: Are there eneficial effects of after-school programs? *Child Development, 65（2）*, 440-456.

Reitman, S. M. （1971）. *Interaction of the social sciences*. New York: MacMillian & The Free Pres.

Saunders, P. （2008）. Measuring wellbeing using non-monetary indicators: Deprivation and social exclusion. *Family Matters*,*78*,8 – 17.

Schutz, W. C.（1966）. *The interpersonal underworld.* Palo Alto, CA: Science & Behavior Books.

Selman, R. L. （1980）. *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses.* New York: Academic Press.

Selman,R. L., & Schultz, L. H.（1984）. *Making a friend in youth: developmental theory and pair therapy.* Chicago and London: The University of Chicago Press.

Slavin, R. E.（1990） . *Cooperative learning.* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Shulman, B.H., & Mosak, H.H. （1998）. *Manual for life style assessment.* Muncie, IN: Accelerated Development .

Vinson, T. （2007）. *Dropping off the edge: The distribution of disadvantage in Australia*. Melbourne: Jesuit Social Services.

附錄一、 參與研究同意書（家長版）

參與團體輔導研究之家長同意書

親愛的家長，您好：

我是林怡君老師，目前正就讀於國立台灣師範大學社會工作學研究所。首先歡迎各位家長的孩子來參加ooooo所舉辦的暑期課後照顧服務。

為了讓孩子們能有良好的人際關係和快樂的童年，本次暑期課後照顧服務將辦理「人際冒險王」團體活動課程，而此活動課程由我親自規劃、帶領，於每週　下午　點至　點進行，共計有八次的單元活動；希望能透過團體活動引導孩子們提升人際關係社交技巧及人際互動能力，進而增進孩子們的同儕關係。

由於此團體活動是個創新的課程，為了分析此課程的成效，並為我的碩士論文蒐集資料，在團體活動前後將會請學童填寫同儕互動關係問卷，並在團體活動過程觀察紀錄學童的行為表現，最後進行分析寫成研究報告。這些資料會被嚴加保密，且最後研究報告不會顯示任何孩子的個人資料。希望您同意您的孩子在團體過程所填寫的問卷及記錄資料可被使用於最後的研究報告中。若有任何疑問，歡迎您隨時與我聯絡。

☐ **我同意**我的孩子所填問卷與團體記錄資料可被使用於相關之研究、成果報告書或出版品中。

☐ **我不同意**我的孩子所填問卷與團體記錄資料被使用於相關之研究、成果報告書或出版品中。

家　長 簽名：_____

中　華　民　國　　年　　月　　日

附錄二、 參與研究同意書（兒童版）

參與「人際冒險王團體」研究同意書

親愛的小朋友，您好：

我是林怡君老師，目前正就讀於國立台灣師範大學社會工作學研究所。

首先，歡迎各位小朋友來參加ooooo所舉辦的暑期課後照顧服務。為了讓各位小朋友有良好的人際關係和快樂的童年，本次暑期課後照顧服務將辦理「人際冒險王」團體活動課程；而此活動課程由我親自規劃、帶領，於每週　下午　點至　點進行，共計有八次的單元活動。

由於此團體活動是個創新的課程，為了分析此課程的成效，並為我的碩士論文蒐集資料，在團體活動前後將會請學童填寫同儕互動關係問卷，並在團體活動過程觀察紀錄學童的行為表現，最後進行分析寫成研究報告。這些資料會被嚴加保密，且最後研究報告不會顯示您的任何個人資料。希望您同意我可將團體過程所填寫的問卷及記錄資料使用於最後的研究報告中。若有任何疑問，歡迎您隨時告知我、或透過課照老師轉達讓我知道，謝謝。

☐ **我同意**所填問卷與團體記錄資料可被使用於相關之研究、成果報告書或出版品中。

☐ **我不同意**所填問卷與團體記錄資料被使用於相關之研究、成果報告書或出版品中。

受研究者 簽名：_____

中　華　民　國　　年　　月　　日

附錄三、研究問卷

第一部分、基本資料（在適當空格打勾）：

1. 性別： □男生 □女生
2. 年級（開學後就讀）： □四年級 □五年級 □六年級
3. 家庭背景（可複選）： □低收入 □新移民 □隔代教養 □原住民 □單親 □其他_____
4. 母親的教育程度：

   □不識字 □國小 □國中 □高中職 □專科學校 □大學 □研究所 □博士 □其他_____
5. 父親的教育程度：

   □不識字 □國小 □國中 □高中職 □專科學校 □大學 □研究所 □博士 □其他_____
6. 手足數量： 我有_____個哥哥，_____個姊姊，_____個弟弟，_____個妹妹
7. 家中排行： _____

第二部分、同儕互動關係量表（請根據你的真實感受，在適當空格打勾）

		從未	很少	有時	經常	總是
1	我會幫助同伴解決困難。	1	2	3	4	5
2	我能跟同伴一起開心地玩遊戲。	1	2	3	4	5
3	我能跟同伴互相信任。	1	2	3	4	5
4	我會跟同伴分享心裡的想法或感覺。	1	2	3	4	5
5	我喜歡同伴聽從我的意思去做事。	1	2	3	4	5
6	跟某個人不合時，我會在背後批評他。	1	2	3	4	5
7	看到同伴有好表現，我會覺得不開心。	1	2	3	4	5
8	我覺得同伴對我好，是為了某些目的或好處。	1	2	3	4	5
9	同伴心情不好的時候，我能體會他的感受。	1	2	3	4	5
10	我喜歡參與同伴間的活動，例如：一起或討論功課。	1	2	3	4	5
11	即使同伴跟我的意見不一樣，我也會尊重他。	1	2	3	4	5
12	我覺得跟同伴在一起愉快又自在。	1	2	3	4	5
13	同伴沒照我的意思去做事，會讓我感到不愉快。	1	2	3	4	5
14	跟同伴發生衝突時，我會用打架的方式來解決。	1	2	3	4	5

		從未	很少	有時	經常	總是
15	因為怕同伴贏過我，我就把好處藏在心裡不跟他們說。	1	2	3	4	5
16	有些人很討厭，我會想給他們一點顏色瞧瞧。	1	2	3	4	5
17	我喜歡跟同伴一起完成某件事情。	1	2	3	4	5
18	我跟同伴有相同的興趣，例如：打球、看電視、聽音樂…等。	1	2	3	4	5
19	我能接納同伴跟我的不同，例如：想法、個性、興趣…等。	1	2	3	4	5
20	同伴會跟我分享他們的想法或感覺。	1	2	3	4	5
21	我會要求同伴幫我做事。	1	2	3	4	5
22	我容易跟同伴發生肢體衝突。	1	2	3	4	5
23	我擔心同伴覺得我沒用。	1	2	3	4	5
24	平常我盡量避開同伴，不跟他們來往。	1	2	3	4	5
25	我願意把自己擁有的好東西跟大家分享。	1	2	3	4	5
26	我跟同伴玩遊戲時，氣氛開心又愉快。	1	2	3	4	5
27	我覺得同伴都很友善。	1	2	3	4	5
28	我跟同伴相處得很快樂。	1	2	3	4	5
29	跟同伴意見不合時，我會挑剔他或為難他。	1	2	3	4	5
30	我會在背後說別人的壞話。	1	2	3	4	5
31	不論功課、才藝或其他表現，我都擔心自己輸給同伴。	1	2	3	4	5
32	我覺得有些同伴會不懷好意想傷害我。	1	2	3	4	5
33	我會跟同伴分工合作完成該做的事。	1	2	3	4	5
34	同伴們很歡迎我跟他們一起玩。	1	2	3	4	5
35	即使同伴沒照我的意思去做事，我也不會生氣。	1	2	3	4	5
36	同伴很喜歡跟我作朋友。	1	2	3	4	5
37	同伴不想加入我們的活動時，我會一直勉強他。	1	2	3	4	5
38	同伴跟我討厭的人來往時，我會覺得不開心。	1	2	3	4	5
39	我擔心自己的表現比同伴差。	1	2	3	4	5
40	同伴會故意捉弄我。	1	2	3	4	5

第三部份、人際關係發展問卷（請根據你的真實想法或感受，在適當空格打勾）

		從未	很少	有時	經常	總是
1	我會試著去了解同伴的看法或觀感。	1	2	3	4	5
2	我能了解，有時候別人的意見會比我的更管用。	1	2	3	4	5
3	必要時，我會尋找並接受其他解決問題的辦法。	1	2	3	4	5
4	我能了解同樣活動的不同版本，可能都具有同等效力。	1	2	3	4	5
5	我能讓同伴感覺很自在，受到重視。	1	2	3	4	5
6	我能準確評斷自己的言行對團體活動是有益還是有害。	1	2	3	4	5
7	我懂得運用技巧加入同伴的團體活動，包括營造加入的機會，並讓團體接納。	1	2	3	4	5
8	當別人犯錯時，我會做出能夠理解他人的反應。	1	2	3	4	5
9	我懂得利用有效的應對措施，面對遭受同伴拒絕的情況。	1	2	3	4	5
10	我懂得利用有效的應對措施，面對遭到嘲弄的情況。	1	2	3	4	5
11	我會主動探索同伴的點子和感受。	1	2	3	4	5
12	我能成功地擔任教練角色，輔導其他技巧較差的同伴。	1	2	3	4	5
13	我能對朋友的感受和點子表示感興趣和欣賞。	1	2	3	4	5
14	我渴望探知別人內心的感覺而非僅表面的情緒。	1	2	3	4	5
15	在做出反應之前，我會先判斷是意外事件還是刻意行為。	1	2	3	4	5
16	當別人難過、害怕、或受傷時，我能以同理心進行溝通。	1	2	3	4	5
17	我進行對話的主要目的在於了解別人的想法與感覺。	1	2	3	4	5
18	在進行對話時，我能以非語言方式表示感興趣及接納之意。	1	2	3	4	5
19	我能仔細觀看朋友是否不清楚對話的內容，或覺得很無聊。	1	2	3	4	5
20	我能有效處理對話中的分歧意見，以免惡化變成爭執。	1	2	3	4	5
21	當朋友需要幫忙時，我能很快地採取行動，扮演同盟夥伴的角色。	1	2	3	4	5
22	我會主動邀請朋友到家裡玩，並且好好招待人家。	1	2	3	4	5
23	我不會以批評的方式向朋友表達我的不滿。	1	2	3	4	5
24	我熟知並隨時更新朋友的重要資訊，例如：興趣、喜好、未來計畫、以及其他人際關係。	1	2	3	4	5

附錄四、團體觀察紀錄表

<table>
<tr><td>單元活動主題：</td><td>日期：　年　月　日（　）</td><td>時間：</td></tr>
<tr><td>單元活動次數：</td><td>成員人數：</td><td>觀察者/記錄者：</td></tr>
<tr><td colspan="3">單元活動目標：</td></tr>
<tr><td colspan="3">團體成員座位分佈:</td></tr>
<tr><td colspan="3">單元活動內容細節：
<table>
<tr><td>活動項目</td><td>活動內容流程</td><td>時間</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td colspan="3">團體動力描述：</td></tr>
</table>

活動過程中成員互動與反應： 個別成員狀況概述：
單元活動具體產出：
反省與建議：

附錄五、單元活動回饋單

日期：　年　月　日（　）	填寫時間：	填寫者：

一、單元活動內容規劃部分：

1. 今天的單元活動中，你最喜歡哪一個活動呢？_____
2. 滿分是100分，請你為今天的活動打個分數吧！ _____分。
3. 為什麼你給今天的活動這樣的分數呢？

   _____

4. 參加今天的單元活動，你學到了什麼樣的人際關係技巧呢？

   □享受與人互動過程中的樂趣 □參考並模仿教練或老師 □參考並模仿其他同學

   □主動與他人互動 □感受到團體意識 □學會如何維持友誼 □學習接納別人與我不同

   □學習關心別人 □能與他人分工合作 □認同我們是一個團隊 □其他_____

5. 今天的單元活動跟上次的單元活動比起來，你比較喜歡哪一次呢？_____
6. 呈上題，為什麼呢？_____
7. 關於今天的單元活動，有沒有什麼話想說呢？

   _____

二、兒童本身感受部分：

1. 你認為，今天的單元活動內容對你有幫助嗎？ □有幫助 □不確定/不知道 □沒有幫助
2. 你覺得，你今天參加單元活動時的情緒感受與行為表現如何？

   歡喜的 |____|____|____|____|____|____|____|____|____|____| 生氣的

   快樂的 |____|____|____|____|____|____|____|____|____|____| 悲傷的

   浮躁的 |____|____|____|____|____|____|____|____|____|____| 平穩的

   安靜的 |____|____|____|____|____|____|____|____|____|____| 活潑的

   勇敢的 |____|____|____|____|____|____|____|____|____|____| 膽怯的

   主動的 |____|____|____|____|____|____|____|____|____|____| 被動的

3. 你覺得，今天你在單元活動中跟同伴的互動關係如何呢？

   雙向的 |____|____|____|____|____|____|____|____|____|____| 單向的

   滿足的 |____|____|____|____|____|____|____|____|____|____| 不安的

   被拒絕 |____|____|____|____|____|____|____|____|____|____| 被接納

附錄六、訪談大綱

1. 你喜歡參加人際冒險王團體嗎？何時開始喜歡（或不喜歡）的呢？為什麼？
2. 參加人際冒險王團體過程中，什麼事情讓你印象最深刻？為什麼？
3. 你覺得這個團體活動是要教導你們什麼呢？
4. 在人際冒險王團體一開始，你有沒有不喜歡誰？為什麼？
5. 呈上題，那現在呢？你還有不喜歡的人嗎？為什麼？
6. 你覺得團體成員在待人接物方面有改變嗎？
7. 在人際冒險王團體一開始，你覺得自己是否受大家歡迎呢？為什麼？
8. 呈上題，那現在呢？你覺得自己的人緣有沒有變好呢？
9. 參加人際冒險王團體後，你覺得自己有沒有什麼改變？如果有，請說說是什麼樣的改變？
10. 人際冒險王團體所學的人際關係社交技巧中，哪些你覺得實用？為什麼？
11. 你會跟朋友分享人際冒險王團體嗎？如果會，你會怎麼告訴他們呢？

附錄七、人際關係介入活動團體計畫書

一、團體名稱：人際冒險王

二、團體總目標：

1. 透過團體活動增加團體成員對人際關係社交技巧的認識，並鼓勵團體成員將所學技巧運用於日常生活。
2. 透過團體活動互動過程提升團體成員的人際關係及人際互動能力。

三、團體性質：封閉式、成長性與教育性團體

四、團體時間：民國 100 年 7 月初~8 月底，每週一次，每次 2~3 堂課。

五、團體地點：南投縣某國民小學

六、團體對象：南投縣某社福組織辦理暑期課後照顧服務方案之中高年級班兒童，總計 15 名。

七、團體活動依據：本團體參照學者 Gutstein 與 Sheely 所編著的「人際發展活動手冊-少年、青少年與成人版」一書進行團體活動內容規劃。

八、團體獎賞制度：

1. 每次單元活動結束，參與成員完成單元活動回饋單，便能憑回饋單向領導者領取該次活動的參加獎（糖果、餅乾、小文具…等）。
2. 每位成員會於第一次單元活動中獲得一張冒險王集點卡，每次單元活動結束時，由成員依自己當天參與活動的情況決定章數，而領導者或協同領導者可依成員表現加贈一個章；最後一次單元活動則會依印章數量排名頒獎（人人有獎）。每次單元活動最多可獲得六顆章，蓋章依據如下：

   (1) 參與團體活動

   (2) 團體活動過程，表現積極主動

   (3) 團體活動過程，皆使用正面用語

   (4) 團體活動過程，會與其他成員團隊合作

   (5) 團體活動過程，皆能遵守團體制定的規範

   (6) 領導者或協同領導者依成員當日表現給予

九、團體安排架構：

次數	日期	單元名稱	單元等級	內容簡述
一		相見歡	團體規範 旅行者 1 （觀點階段）	透過單元活動引領成員進入團體，體認團體活動的隱形規則，並合力制定團體規範。此外，第二節課透過靜態型活動增進成員體認「條條大路通羅馬」的道理，並藉此增進團體情誼。
二		野外探險	旅行者 2 （觀點與想像力階段）	透過戶外活動分配成員不同角色職務，並於旅行後請成員分享自己的觀點與經驗；藉此提升成員的洞察力及接納他人的程度。
三		灰色空間	旅行者 3 （想像力與團體基礎階段）	透過單元活動讓成員學習如何面對與因應模稜兩可的狀況，並學習策略性社交計畫，以助於提升兒童未來參與他人活動的經驗感受。
四		知己知彼	旅行者 4 （團體創作與情緒控制階段）	透過團體合力創作的方式增強成員對團體意識的理解，並藉由活動過程拍攝的照片來分享臉部與肢體行為上的情緒意涵。
五		1+1 大於 2	探險家 1 （點子階段）	透過單元活動強調成員間的想法交流與融合，藉此讓成員學習了解自己與他人的想法，並從活動過程中體認溝通的重要性。
六		情緒會說話	探險家 2 （點子與裡面有什麼階段）	透過單元活動讓成員學習辨別情緒的連貫性與強弱、事實與主觀看法的不同、以及內在與外在情緒的差異。
七		懂你懂我	探險家 3 （對話與同盟階段）	透過單元活動練習對話，讓團體成員得以了解對話的功能、意涵，並透過角色扮演的方式探索衝突解決及情緒處理。
八		回首來時路	探險家 4 （裡面有什麼） 統整回顧	透過活動讓成員們有憑有據的思考自己的夢想，並透過角色扮演競賽活動增強讓成員練習站在別人的角度看事情。最後則以活動影片回顧及分享感受的方式讓成員檢視自己的人際關係技巧成長歷程。

十、單元內容

活動次數	一	活動名稱	相見歡	活動時間	
活動目標	1. 制定團體規範，並於規範上簽名、蓋手印，表示允諾遵守。 2. 透過團體活動讓成員體認事情的多元做法，並建立團體內部關係。				
活動流程					
活動項目	活動內容摘要			時間	準備材料
自我介紹	1. 請團體成員於名片卡上寫下或畫下自己的姓名、綽號、喜歡的食物/卡通/動物…等。 2. 讓團體成員分享交流，可各自於團體內主動邀起其他團體成員於好友簽名欄上簽名。			35 分鐘	名片卡、色筆
團體規範	1. 將團體成員以數支的方式隨機分成兩組，各組帶開討論團體規範，並將規範寫於海報紙上。 2. 團體共同討論各組規範異同之處，並從中取捨。 3. 將通過半數決定保留的團體規範黏貼於另一張海報紙，並請所有團體成員（包括領導者）一同於海報紙上簽名蓋手印。			20 分鐘	半開海報紙數張、全開海報紙 2 張、彩色筆、蠟筆、印泥、雙面膠、剪刀…等。
中場休息	下課休息			10 分鐘	
彩繪策略	1. 領導者先向成員解釋，何謂策略；並採自由分組的方式，兩兩一組進行活動。 2. 以彩繪人像為主題，各小組成員討論彩繪策略後，各自選定不同的彩繪策略並互相畫下對方的面孔。 3. 畫作完成後，團體成員為圈而坐，各自分享彼此的彩繪策略與畫作。 4. 成員於畫作簽下創作大名並贈予對方。			40 分鐘	八開圖畫紙數張、彩色筆、蠟筆、膠水、色紙
單元分享	1. 請團體成員填寫本次單元活動回饋單。 2. 由領導者與協同領導者示範，採自願式分享本次單元活動之感受。			10 分鐘	單元活動回饋單

<table>
<tr><td>活動次數</td><td>二</td><td>活動名稱</td><td>野外踏青</td><td>活動時間</td><td></td></tr>
<tr><td>活動目標</td><td colspan="5">1. 增強團體成員對於人際互動的洞察力。
2. 學習尊重並接納他人，減少人際關係中的刻板印象或標籤化。</td></tr>
<tr><td colspan="6">活動流程</td></tr>
<tr><td>活動項目</td><td colspan="2">活動內容摘要</td><td>時間</td><td colspan="2">準備材料</td></tr>
<tr><td>行前說明及角色分工</td><td colspan="2">1. 領導者說明今天活動內容、注意事項、遵守規範。如下：
成員分工擔任觀察者、攝影者、參謀者、紀錄者四種不同角色；而隨行老師擔任協助者。觀察者負責記錄組內成員（包括老師）行為反應及互動狀況、攝影者負責拍攝值得分享的鏡頭、參謀者負責給予拍攝建議與看法（用運加強或感變的策略）、紀錄者負責規劃並紀錄旅行路徑。當成員遇到無法解決的困境時，則由隨行老師介入處理。此外，當成員違反規範由隨行老師扣點。
2. 隨意將成員分成 2 組，各組自行討論腳色分工之決議。
3. 出發前，各組成員須簽下約定合同，表示允諾遵守規範及各自的工作職責。</td><td>40 分鐘</td><td colspan="2">注意事項單、約定合同、規範單</td></tr>
<tr><td>Let’s Go!</td><td colspan="2">1. 讓兩組成員從同一個場域中不同的兩個地方開始進行旅行。
2. 各組需拍攝至少 20 張，該小組認為具有分享意義的照片。</td><td>30 分鐘</td><td colspan="2">相機、觀察表、錄音筆、旅行地圖、扣點紀錄表</td></tr>
<tr><td>分享旅程</td><td colspan="2">1. 將照片傳到電腦，透過電腦撥放的方式搭配旅行地圖，與其他團體成員分享拍攝的歷程與想法，分享過程中，成員須採用「自言自語」式的描述分解動作。
2. 觀察者分享小組成員在旅途中的互動與反應，領導者藉機引領團體成員一同檢視、尊重、並接納他人的行為反應。
3. 請團體成員填寫本次單元活動回饋單。</td><td>40 分鐘</td><td colspan="2">電腦、投影機、圖畫紙、彩色筆、旅行地圖、單元活動回饋單</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>活動次數</td><td>三</td><td>活動名稱</td><td>灰色空間</td><td>活動時間</td><td></td></tr>
<tr><td>活動目標</td><td colspan="5">1. 透過活動讓成員學習面對模稜兩可的狀況時，嘗試運用想像力分享彼此觀點，並學習與同伴達成共識。
2. 透過教學性課程內容搭配角色扮演活動，讓成員學習如何運用策略性社交計畫。</td></tr>
<tr><td colspan="6">活動流程</td></tr>
<tr><td>活動項目</td><td colspan="2">活動內容摘要</td><td colspan="2">時間</td><td>準備材料</td></tr>
<tr><td>墨跡創作</td><td colspan="2">1. 說明何謂墨跡（inkblots），並由成員抽籤配對，2~3 人一組。
2. 各組可合力創作 3 張作品，每有一張成品出爐，各組成員則需各自發表自己的觀點、交換心得，並輪流記錄討論時各自的觀點及討論結果。
3. 各組挑選一張小組最滿意的作品，與團體分享小組共識。
4. 分享後，小組成員共同於創作上簽下大名。</td><td colspan="2">60 分鐘</td><td>圖畫紙數張、水彩顏料、調色盤、討論記錄單</td></tr>
<tr><td>中場休息</td><td colspan="2">下課休息</td><td colspan="2">10 分鐘</td><td></td></tr>
<tr><td>參與策略小短劇</td><td colspan="2">1. 領導者告知成員，要加入別人遊戲團體的七個階段步驟。
2. 呈上個活動的分組方式，各組成員分別討論方才說明的七個階段，並構思 5 分鐘小短劇。
3. 各組成員輪流飾演正在進行遊戲團體及希望參與遊戲團體的角色。此時由偕同領導者全程攝影。</td><td colspan="2">30 分鐘</td><td>加入團體階段卡、空白策略卡數張、攝影機</td></tr>
<tr><td>單元分享</td><td colspan="2">1. 請團體成員填寫本次單元活動回饋單。
2. 由領導者與協助領導者率先示範，採自願式分享本次單元活動之感受。</td><td colspan="2">20 分鐘</td><td>單元活動回饋單</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>活動次數</td><td>四</td><td>活動名稱</td><td>知己知彼</td><td>活動時間</td><td></td></tr>
<tr><td>活動目標</td><td colspan="5">1. 再次強調尊重並接納他人，並從中體認團體意識的意涵。
2. 學習在人際互動過程中了解自己的情緒反應，進而學習管理情緒。</td></tr>
<tr><td colspan="6">活動流程</td></tr>
<tr><td>活動項目</td><td colspan="2">活動內容摘要</td><td>時間</td><td colspan="2">準備材料</td></tr>
<tr><td>我們的世界</td><td colspan="2">1. 領導者告知成員，團體成員（包括領導者）將合力建構一個我們的火車列車；而由於火車是一個整體，所以完成後大夥必須合力將所有作品連接在一起。此時，由協助領導者拍照。
2. 成員們自行討論各節車廂的主題、名稱、車廂內的設備、以及各成員的工作分配。
3. 創作過程中，領導者必須用相機特寫每位成員的臉部表情與肢體行為。
4. 列車連結成功後，團體成員將與列車大合照。最後一次的單元活動將贈予每位成員一張合照。</td><td>50 分鐘</td><td colspan="2">相機、卡紙、色紙、泡棉、膠水、雙面膠、膠帶、剪刀、色紙</td></tr>
<tr><td>中場休息</td><td colspan="2">下課休息</td><td>10 分鐘</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>傳遞情緒</td><td colspan="2">1. 呈上活動，利用堆沙城過程中所拍攝的照片作為視覺媒介。
2. 透過照片播放，與成員們一同討論照片所傳達的各種情緒。
3. 運用開放式的對話模式，讓拍攝者及其他成員猜測的照片主人可能的情緒。
4. 最後再請照片中的主人試著說說自己當時可能的情緒。</td><td>35 分鐘</td><td colspan="2">電腦、投影機</td></tr>
<tr><td>單元分享</td><td colspan="2">1. 請團體成員填寫本次單元活動回饋單。
2. 由領導者與協助領導者率先示範，採自願式分享本次單元活動之感受。</td><td>15 分鐘</td><td colspan="2">單元活動回饋單</td></tr>
</table>

活動次數	五	活動名稱	1+1 大於 2	活動時間	
活動目標	1. 學習如何了解自己與他人的感受、看法、及情緒反應，並嘗試站在別人的觀點思考。				
活動流程					
活動項目	活動內容摘要			時間	準備材料
活動回顧	1. 領導者帶領成員們一一回顧前四次單元活動之內容與歷程。			10 分鐘	
研發新動物	1. 領導者需先說明喜好、興趣、想法、及情緒四者間的差異，再要求成員在活動過程中觀察自己與他人的訊息歸類。 2. 團體成員隨意分組，每 3 人一組。告知成員遊戲規則：各小組成員需表達自我想法、接納他人想法、融合小組想法。 3. 各小組需從動物卡中抽出三張小卡，並透過溝通討論的過程研發一種屬於該小組的新動物，並將想法劃下來、為之命名、描述其喜好、興趣…等。 4. 討論過程中，若成員有新的想法則需在集思廣益單中紀錄，並署名發想者。			80 分鐘	動物卡數張、圖畫紙數張、彩色筆、色紙、剪刀、膠水、集思廣益單
中場休息	下課休息			10 分鐘	
交流 party	1. 清空場地，讓團體成員可以隨意在教室中走動交談；而交流過程，成員需遵守「僅用正增強言語」之守則。。 2. 各小組可任意與其他小組交流彼此的新動物，分享自身創意與想法。			30 分鐘	麥克風、錄音筆、相機、點心
單元分享	3. 請團體成員填寫本次單元活動回饋單。 4. 由領導者與協助領導者率先示範，採自願式分享本次單元活動之感受。			15 分鐘	單元活動回饋單

活動次數	六	活動名稱	情緒會說話	活動時間	
活動目標	1. 透過活動讓成員練習理解情緒的連貫性，並了解情緒的強弱。 2. 透過活動指導成員辨別內在與外在情緒的差異。				

活動流程			
活動項目	活動內容摘要	時間	準備材料
活動回顧	1. 領導者帶領成員們一一回顧前四次單元活動之內容與歷程。	10 分鐘	
情緒反應	1. 團體成員隨機分成四組。 2. 領導者說明遊戲規則，並介紹不同情緒，例如：快樂、歡樂、狂喜、興奮、熱切、狂熱、開心、自信、自豪、厭煩、不耐、憤怒、緊張、焦慮、害怕、悲傷、失望、氣餒、挫敗…等。 3. 採用分組演戲方式進行。各組成員們於簽桶中各自抽出小組演出主題，討論各組之劇情架構與角色分配後，輪流上台演出。 4. 領導者採用情境聯想的方式，讓各組成員輪流上台表達想法，並依不同的情緒聯想各自的特有經驗。	80 分鐘	情緒詞彙單數張、八開圖畫紙數張、彩色筆、情緒磁鐵卡
中場休息	下課休息	10 分鐘	
隨堂測驗	1. 為了確定成員們能正確區別事實與主觀觀點，因此規劃當事實遇上點子的測驗卷，讓成員填答。題項為是非題與選擇題，各十題。 2. 領導者一題項引導成員們思考為何是點子？又為何事實？	20 分鐘	當事實遇上點子測驗卷數張
單元分享	1. 請團體成員填寫本次單元活動回饋單。 2. 由領導者與協助領導者率先示範，採自願式分享本次單元活動之感受。	15 分鐘	單元活動回饋單

<table>
<tr><td>活動次數</td><td>七</td><td>活動名稱</td><td>懂你懂我</td><td>活動時間</td><td></td></tr>
<tr><td>活動目標</td><td colspan="5">1. 練習不同的對話模式，了解對話的功能。
2. 透過短劇模擬解決衝突與管理情緒。</td></tr>
<tr><td colspan="6">活動流程</td></tr>
<tr><td>活動項目</td><td colspan="2">活動內容摘要</td><td>時間</td><td colspan="2">準備材料</td></tr>
<tr><td>對話心臟病</td><td colspan="2">1. 團體成員圍圈而坐，領導者說明非對話的四種類型、對話的功能、及活動規則：運用心臟病的遊戲方式，當喊到的數字與翻開的牌一樣時，需到圓心抽取機會命運牌。
2. 機會籤桶置有數種對話功用及非對話類型的籤，領導者需針對成員抽出的籤給予情境，請成員依籤上指示進行對話。
3. 命運籤桶置有數種加強對話的籤，領導者需針對成員抽出的籤給予話題，在請成員依籤上指示加強對話。
4. 在遊戲過程中，引導成員討論了解、誤會、無聊、順應…等對話模式。</td><td>80 分鐘</td><td colspan="2">撲克牌數份、機會與命運籤桶各一、指示籤、遊戲規則海報</td></tr>
<tr><td>中場休息</td><td colspan="2">下課休息</td><td>10 分鐘</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>衝突小短劇</td><td colspan="2">1. 領導者說明遊戲規則，而短劇以衝突解決及情緒反應為主軸。
2. 團體成員隨意分組，每 4 人一組。
3. 各組派一人抽情境籤。各組需以抽到的情境作為基礎編製一部 5 分鐘的短劇。
4. 各組成員需於有限時間（25 分鐘）內，利用既有的材料作為短劇道具，對話內容與劇情步調需簡要的紀錄於劇本草稿單。
5. 各組輪流演出短劇，而領導者將會攝影，以作為下次團體單元的活動媒介。</td><td>35 分鐘</td><td colspan="2">籤桶、劇本情境籤、攝影機、劇本草稿單、情緒反應範例單、衝突處理範例單</td></tr>
<tr><td>單元分享</td><td colspan="2">1. 請團體成員填寫本次單元活動回饋單。
2. 由領導者與協助領導者率先示範，採自願式分享本次單元活動之感受。</td><td>15 分鐘</td><td colspan="2">單元活動回饋單</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>活動次數</td><td>八</td><td>活動名稱</td><td>回首來時路</td><td>活動時間</td><td></td></tr>
<tr><td>活動目標</td><td colspan="5">1. 透過活動內容讓成員有根據地表達自己的夢想，並具體地與他人分享。此外，再透過角色扮演活動練習站在別人的立場看事情。
2. 回顧團體歷程，複習所學的人際關係技巧；並透過分享自我與團體之變化，增強成員的自我效能。</td></tr>
<tr><td colspan="6">活動流程</td></tr>
<tr><td>活動項目</td><td colspan="2">活動內容摘要</td><td>時間</td><td colspan="2">準備材料</td></tr>
<tr><td>想像未來</td><td colspan="2">1. 請團體成員們圍圈而坐，各自挑選自己以歡的顏色圖畫紙，於紙上畫下自己的夢想，並以造樣寫短句的方式思考自己的經歷與感受。
2. 領導者帶領成員回想：「自己小時候/以前剛到學校上課/暑假剛到課照時…等過去的感受/經驗/性格…，現在的自己變成了…，要達成夢想需要哪些能力/條件…，而現在的自己能為自己的夢想做些…。」
3. 填寫完成後，採自願式進行，成員們得以主動分享自己的夢想。</td><td>80 分鐘</td><td colspan="2">不同顏色的圖畫紙數張、彩色筆</td></tr>
<tr><td>中場休息</td><td colspan="2">下課休息</td><td>10 分鐘</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>回憶寶箱</td><td colspan="2">1. 播放過去活動影片。
2. 成員得以任意領取分享小卡，在小卡上寫下想說的話或畫圖，並將小卡送給其他組員或自己。
3. 每位成員皆可將收集到的小卡放入自己的小禮盒內，以作為參與團體的回憶寶箱。
4. 請團體成員填寫本次單元活動回饋單。</td><td>40 分鐘</td><td colspan="2">過去活動影片、投影機、分享小卡數張、彩色筆、小禮盒數個、單元活動回饋單</td></tr>
</table>

附錄八、量表使用同意書

量表使用同意書

茲同意國立台灣師範大學社會工作學研究所之研究生林怡君使用本人修訂之「國小學童同儕互動關係量表」進行其碩士論文「運用人際發展介入活動對弱勢兒童同儕關係之影響-以南投縣課後照顧服務為例」之研究。

同意人簽章：羅品欣

中　華　民　國　一　百　年　六　月　十　五　日