

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報, 民 86 年, 29 期, 137 ~ 176 頁

校園暴力行為之預防及 處理策略模式研究*

鄔佩麗

本研究之主要目的, 企圖從台北市兩所國民中學的校園診斷結果(鄔佩麗、洪儷瑜, 民 85), 針對我國現階段中等學校教育環境的校園暴行的現象, 探索可以採用的有效處理策略。研究者認為, 要消弭學生的暴力行為, 必須能提高學生用理性態度來面對其生活環境裡必須面對的問題, 而在此之前, 首先必須要滿足學生在情感上的需要。因此, 研究者假設教師必須先做到接納學生的情緒, 方能進一步幫助學生對自己的行為建立自我控制的能力。

本研究選定兩所研究學校(分佈於傳統老舊社區與商業社區的國民中學各一所, 前者稱為甲校, 後者稱為乙校)。為了驗證研究者的假設, 研究者在兩校分別擇定有威脅恐嚇或肢體暴力行為的學生為研究對象, 甲乙兩校各八位成員, 並分別給予行為改變的團體訓練各五次, 每次為時約四十分鐘到一個半小時, 然後對學生參加團體前後分別進行社會行為評量, 以量表上各分量表的分數變化觀察訓練效果。每位學生曾發生的攻擊行為事件均以教師用的「威嚇/肢體暴力事件記錄表」分別記錄。除了對此等學生進行「學生行為改變訓練」之外, 並邀請接受「教師效能訓練」的十八位教師能對此等學生提供團體外的協助與引導, 以加強訓練效果。

評量工具為洪儷瑜(民 85)所編製的青少年社會行為評量表, 分別採用自評、同儕評、教師評等三種角度, 評量的內容包括適應與不適應行為兩部份。適應行為的項目類別為團體群性、溝通技巧、主動、尊重/互惠、衝突處理、自我效能、與學習行為等七種行為; 不適應行為的項目類別為攻擊、違規、過動/衝動、退縮/膽怯、焦慮、人際問題、與學習適應問題等七種行為。除了自評外, 受評學生在兩次的評量中分別獲得五位同儕以及兩位教師的評估結果。資料處理以受評學生在各分量表所得的前後測平均分數的差異分別進行做配對 t 檢驗。

研究結果顯示, 學生在參加團體訓練之後, 學生對自己的行為有正向的評估, 尤其是在攻擊性行為有明顯減少的趨勢, 而在主動與互惠的表現上有明顯增加的趨勢。從同儕所得到的評估, 受評學生的適應行為增加, 非適應行為減少, 尤其是對衝突事件的處理明顯表現出較為冷靜。但是, 教師卻認為學生的非適應行為沒有變化, 而適應行為減少, 甚至在溝通技巧、主動、衝突處理的表現更加不好。簡單的說, 本研究所採用的學生訓練團體方案, 對學生的行為能有影響效果。雖然教師觀察到學生違規的外顯行為增加, 但是教師不易察覺到學生的內隱行為, 反而是學生本人及其同儕會注意到內隱行為有正向發展的趨勢。

* 本研究承蒙教育改革審議委員會委託進行該項研究, 並感謝參與研究的兩所國民中學行政單位暨教師、學生鼎力相助, 使該研究得以順利進行; 以及在台北市少輔會吳嫦娥督導長、與研究助理翟宗悌、楊育儀等人協助下, 方能使研究如期完成, 在此一併致謝。

本研究在甲乙兩校所進行的訓練結果歸納為以下幾點結論：

1. 研究者假設學生的暴力性行為可以在被接納、給予理性引導，終至建立適當的社會行為的觀點下所擬訂的學生行為改變訓練方案，從社會行為評量結果顯示，已獲得相當程度的支持。

2. 接受教師效能訓練的教師一致表示，訓練內容有助於其在教學上與學生產生正向的互動效果，但是對於授予維護受評學生的正向行為表現穩定一職感到困窘，而未能如研究者所期待的進行個別引導部份。此點顯示，訓練方案的對象與時間安排猶待斟酌。

3. 從受評學生的三種評量結果顯示，學生對自己本身的看法與他人的觀察有所差距，因此，幫助學生能了解他人眼中的自我意象會有助於學生改變自己行為的動機。

4. 從教師對受評學生的評估與學生的自評與他評的結果呈正反兩極顯示，教師對學生的評價可能需要透過多種角度衡量，以免產生偏差現象。

5. 從校園暴力診斷研究結果所提供的多模式策略，強調結合社區資源以消弭校園暴力的建議，由於現階段的校園環境對學校組織觀念尚未建立，因此會造成執行上的瓶頸。本研究建議另行自社區角度進行相關研究。

簡而言之，無論是從學生本身或同儕的觀點，訓練對學生會產生正面影響，而教師對學生的行為，似乎受到期許的影響較為採取負向評價。另外在本研究中由於受限於時間，而未能將危機處理方案列入教師效能訓練中，以增強教師有信心去引導受評學生的行為，此點可為其他研究列入重點考慮之一。

關鍵字：校園暴力，學生行為改變訓練，教師效能訓練，社會行為評量表，行為違常，攻擊替代訓練，反威脅恐嚇校園政策

根據鄔佩麗、洪麗瑜（民 85）的研究資料顯示，學生發生暴力行為與其所處的環境有關，例如家庭裡的施暴示範、學校的物理空間設計不良、社區居民生活習慣、社會的傳播媒體報導偏重暴力事件等等因素，均對學生與人溝通的模式造成影響。而研究結果中以學生的調查報告資料顯示，約有七成學生有表現語言上的攻擊行為，至於具有危害他人的攻擊行為仍屬少數（約佔一成五左右），其中會被制止或有效處理者都在兩成上下。另外，令人堪慮的是，學校教師對於自己處理學生暴力行為的能力普遍缺乏信心，而此等現象均對學生在學校的學習情緒造成負面影響。因此本研究的目的在於從鄔佩麗、洪麗瑜（民 85）的研究結果擬定各方案計劃，以尋覓可有效防範並處理學生的暴力行為的處理策略。

對於安排接受行為改變的學生，Hollins 等人（1995）曾強調，在訓練之前最好能先擬定一些參照點，以便篩選適當的學生進入各訓練方案。例如，將學生不當行為可以歸類為行為過度（behavioural excesses）與臨床困擾（clinical problems）兩種，而所有的訓練方案以此等行為類型分別予以設計。行為過度的類型包括對工作人員或其他友伴有肢體暴力，有語言上的攻擊與詛咒，恐嚇或勒索他人，不順從，破壞物品，縱火，對工作人員或其他友伴有性騷擾，有暴露或公然自慰等不當行為，有割傷自己、撞頭等自我傷害行為，潛逃等；臨床困擾的類型則包括遺尿 / 大便失禁，用糞便塗污，強迫性行為，憂鬱，焦慮或恐懼症，藥物濫用，社會退縮，意圖自殺，過動等。顯然的，後者的行為需要臨床上專業人員提供協助，而前者的問題行為則可以透過學校的處理策略進行調整與改變。

至於教師效能的問題，從多項來源獲知，由於工作上長期處於超量的條件下，教師無法用充分的耐心去接納學生，兼以缺乏足夠的後援系統，再加上處理問題的策略不足，因此所導致的挫敗感影響到工作上的情緒，對學生難以提供有效的支援，以致使學生對學校缺乏學習的興趣，進而以滋事為樂。從研究上顯示（Oswald & Suss, 1994），學生會出現抗拒權威

的負面行為多半是在他們和父母的關係不佳的情況下，相反的，若青少年能與周圍的人維繫良好的情緒關係，較少引發有攻擊性的行為。

自鄔洪研究結果獲知，校園裡發生衝突的事件當事人以學生之間佔最高比例，其次為師生之間。就學生之間的暴行，研究者根據文獻探討假設學生受到環境的影響，用其熟悉的溝通方式與他人交往，但是卻不知如何採用有建設性的行為去處理人際問題而引暴破壞性的表達行為。至於師生間的衝突事件，根據鄔洪研究結果報告，師生之間的認知差距過大，在對事件的詮釋有差異的條件下，若又缺乏相互信任與了解的關係，則容易因為角色上的立場引發衝突。

本研究的目的是在於探索我國國中生成長的校園環境裡可以有效預防並處理校園暴力的策略模式。研究方向以增加學校因應校園暴行的能力，以及對曾有暴行記錄的學生可以採用的處理策略為探討的方向。冀從與有打架、勒索或恐嚇他人的學生共同進行的策略活動去擷取有效的處理措施，並設計出教師的訓練計畫。研究者以為，現階段的校園暴行越演越烈，並非學生的問題行為無法做適當的導引，關鍵在於教師或行政人員缺乏適當的支援以及可以遵循的理念與措施。研究者認為，要消弭學生的暴力行為，必須能提高學生用理性態度來面對其生活環境裡必需面對的問題，而在此之前，首先必須要滿足學生在情感上的需要。因此，研究者假設教師必須先做到接納學生的情緒，方能進一步幫助學生對自己的行為建立自我控制的能力。本研究試圖從策略的效果評估解答此假設。

名詞解釋

行為違常：在美國精神醫學會出版第四版心理異常診斷與統計手冊 (DSM-IV) 中，將十八歲以下的青少年會重覆表現出有礙於他人權利，或與其同儕團體常規相違背的行為，定義為行為違常，而暴力型行為即為此分類中的一種類型，例如毆鬥、破壞物品，或其他對他人造成威脅或傷害的行為等。

反威脅恐嚇校園政策：是一種在校園裡倡導對威脅恐嚇行為持反對態度的聲明，內容中以明確的描述文字來幫助校園裡的師生與行政人員共同遵守的守則。

教師效能訓練：課程目標在於增進教師處理暴力行為事件，訓練的重點在於提供處理問題的技巧。在實務上，以動態方式進行演練與討論的效果最佳，而所擬訂的課程最好能從處理問題的類型與對象予以設計，以提高學習效果。

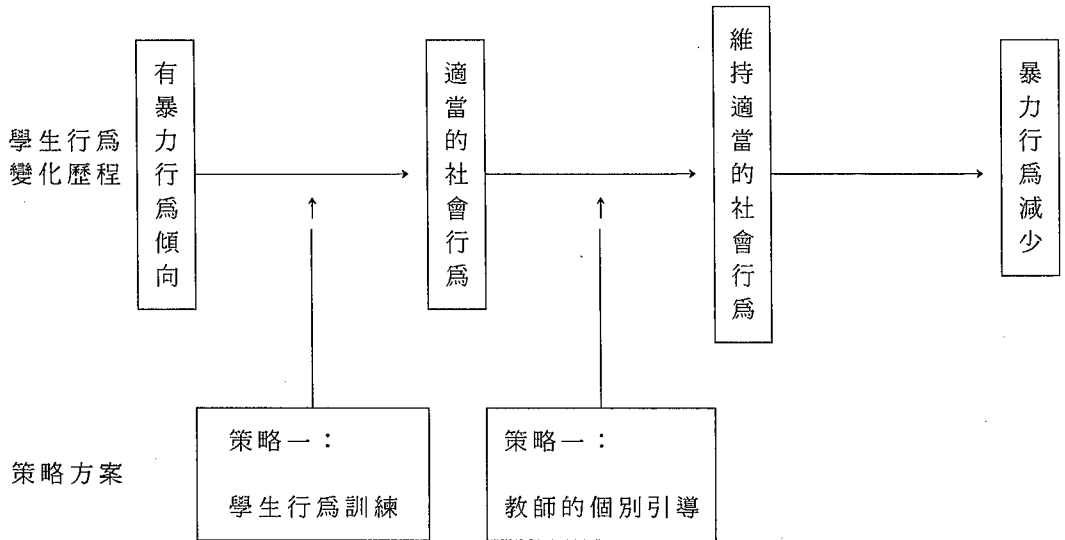
學生行為改變訓練：訓練目標偏向於增進學生處理衝突的能力，幫助學生學習控制自己的情緒，並能建立與其環境相融合的道德價值觀。以使學生減少採用暴力的行為模式來處理人際間的衝突情境。

方 法

一、研究架構

本研究的主要目的在於承續鄔佩麗、洪儷瑜 (民 85) 的校園暴力行為之診斷研究，針對學校面對校園暴行現象可以採用的理念與策略方案進行研究。鑒於訓練效果會受到目標行為是否明確而有的影響 (Hollins 等人, 1995)，且由於研究經費、研究時間與研究人力的限制，本研究以「肢體衝突」與「威脅恐嚇」兩項暴力行為為具體的焦點 (根據鄔、洪兩人研

究裡，教師所指陳的暴力行爲中有三成以上是這兩類型），以此來探討面對校園暴力行爲的可行措施，進而設計兩個訓練方案。一方面以學生行爲改變訓練團體來協助學生學習適當的社會行爲，以減少暴力行爲；另一方面訓練學校教師學習處理校園暴力的技術，以使接受團體訓練的學生，能在接受訓練的教師的協助下，繼續維持自團體訓練中所習得之適當的社會行爲。



圖一 研究架構圖

二、訓練方案

從諸位學者（Atwater, 1996; Hollins 等人, 1995; Oswald & Suss, 1994）建議中顯示，青少年的攻擊性行爲有其個人成長過程的發展意義。原則上，改變學生行爲的策略方案，必須著重於幫助青少年從接納自己、能成熟地去詮釋其生活中的事件，並且學習用具有建設性的行爲來取代原本採用攻擊性行爲的因應模式。事實上，學生是否能用有效而非攻擊性行爲來因應校園生活中種種事件，仍然必須仰賴防治校園暴力的學校行政措施（Sharp & Thompson, 1994a），以及相關課程的安排（Cowie & Sharp, 1994）。

雖然我國現行學校行政的運作模式需要調整（鄔佩麗、洪麗瑜，民 85），但是研究者以為要在短期間內做大幅度的改變不甚可行，而在學校的教學課程裡設計教材亦是另一項獨立研究。又由於學生的學習環境將影響到學生的行爲表現與學習效果，因此，提高教師處理問題的能力將可以促進學生的學習效果。因此本研究所設計的方案將以教師訓練與學生行爲改變訓練為主要的內容，所強調的主要目標為幫助學生能健康的成長與發展。

在本研究中，一方面訓練在兩所國中服務的十八位教師學習處理問題的可行措施，以增進教師處理學生問題行爲的能力，而能對參加受訓練的學生給予個別性的協助；另一方面幫助在該二校，曾有發生此等暴力事件十六位學生學習因應的技巧與策略，以增進學生有效的社會行爲，減少有威脅性的暴力行爲。

(一)教師訓練工作坊

關心學校教育的人士，眼見校園暴行頻傳焦心不已，人本教育基金會更以學校教師無精力去處理學生問題爲由，於民國八十四年在台北縣十所國中擬訂「台北縣國中生生活教育輔導工作計畫」，嘗試以該基金會的義工進入校園給予協助。事實上，人力不足是造成今日校園問題叢生的原因之一，然而另一個原因則是教師缺乏處理問題的技術與能力。因此協助教師培養一些技巧去處理學生的行爲問題在教學上勢在必行。

研究者根據鄔佩麗、洪麗瑜（民 85）的校園暴行診斷結果發現，教師們對自己學生的了解不足，造成處理問題的能力不足，而這種發現亦見於本研究進行學生團體訓練之前，在蒐集導師對團體成員的評估時的討論過程。因此本研究所設計的教師訓練課程將加強教師對學生的敏感度，以及培養師生溝通的技巧訓練。文獻上，對於這類訓練的效果有所質疑（Alberts & Edelstein, 1990），研究者以爲，個人對他人的敏感度與接納態度是需要經由具有經驗性體會而逐漸培養出來的，換句話說，原本就是不容易在短期間達成的目標。因此，訓練效果無法在評量結果中凸顯出來是可以理解的。誠如 Hollins 等人（1995）的建議，教師的訓練內容至少必須包括誘導、基礎、介中、進階、與處方等五大訓練部份。爲了使所擬定的策略能適用於我國學校教師，且能增進教師處理學生行爲問題的能力，本研究遂將基礎訓練與處方訓練課程整合在一起，試圖能在短期間達到最高的效果而擬定此課程，然後進行評估，以檢核課程的運用效果。

本研究的教師課程訓練的目標在於幫助教師了解學生，具備與學生溝通的能力，以增進教師處理暴力行爲的事件，因此訓練重點在於提供處理問題的技巧，以問題解決爲訓練取向。茲就本研究訓練課程進行的方式說明如下：

1. 理論基礎

在 Hollin 等人（1995）的建議中，課程內容可依步驟依序分爲誘導訓練、基礎訓練、介中訓練、進階訓練、處方訓練等。本研究受限於時間的限制，在兩所學校的訓練課程必須同時進行，所以將訓練分爲三次進行，分別相隔二至三週時間，以基礎訓練與處方訓練爲主要的課程內容。

階段一

進行六小時的課程，內容涵蓋基礎訓練與處方訓練兩種，基礎訓練偏重人際技巧的訓練，以加強對人有同理心爲主要目標，處方訓練偏重解決問題的訓練，將教導教師從自身的經驗中，去尋找能用肯定，但不是用具有攻擊傾向的方式與學生溝通，透過溝通的過程幫助學生培養處理問題的能力。

爲了培養教師的同理心，研究者以自閉症兒童的案例爲課程的開端，冀求促使教師能自電影觀賞中察覺與案主同步的意義。看完電影之後，邀請曾處理具攻擊性行爲的諮商人員分享其處理案例的過程，以使教師對處理效果增進信心。

最後，邀請教師就其處理學生問題的經驗做討論，過程中採用角色扮演的技術來幫助教師對其介入學生問題的角色予以釐清，加強教師與學生溝通的技巧，對學生問題重新作詮釋，除此之外，也介紹一些在文獻上曾被廣泛使用的處理暴力行爲的模式，以供教師參考。

階段二

進行四小時。根據鄔佩麗、洪麗瑜（民 85）的報告顯示，教師對校園裡發生的暴力事件有七成以上是不會察知的。學校教師對學生的行爲必須具有判別能力，才能給予援手，這就難免在受害者的經驗裡有八成以上得不到協助。尤其令人擔心的是，在這份採隨機抽樣的調查中顯示，自承曾加害他人的學生中，有三成以上表示不會被發覺，因此而生投機之心。換

句話說，教師必須先能對校園暴行的發生情境具有敏感度，才能進一步談到幫助學生面對暴力。也才能幫助教師決定需要多少人手？以及減少處理之後可能產生的後遺症？甚而涉事學生的心理狀態和需要協助的程度？等等。除此之外，亦將教導教師針對實施的效果進行討論與評估，研究者設計兩個情境，與教師進行角色扮演來發掘因應之道。

階段三

進行六小時，共同設計適用於該校的處理方案。原則上，教師們被要求用接納與能表達關心的態度來面對學生的行為，除此之外，必須學會用主動且尊重的態度去處理學生的問題，對於曾接受過團體訓練的學生能用陪伴、支持與引導態度幫助學生找到在校園內的立足點。

2.活動設計

活動內容依訓練階段分為八個活動，原則上，每個活動以兩個小時計。每個階段之間以三週為間隔，以供教師將前階段的學習經驗與專業知識逐漸應用於實際的教學活動中，並調整自己的處理策略，然後在後階段的訓練過程裡做觀念上的交換與經驗上分享，以使教師逐漸發展出其個人最適用的處理方法與教學理念。所有的活動內容均在成員的同意下進行錄影。

階段一（第一天）

活動一 建立關係

目標：邀請成員積極參與，並發掘教師對學生接納的積極態度。

內容：向成員說明此研究的性質，在獲取同意的條件下進行錄影。以觀看自閉症兒童的影帶來解說接納與包容態度在處理個案上的意義。

活動二 自我覺察與分享個人經驗

目標：協助成員對自己處理措施做覺察。

內容：邀請成員分享其處理學生問題的經驗，並由研究者所敦聘的兩位諮商員各分享一個教室失控的案例。

活動三 問題解決能力

目標：協助成員學習處理學生問題的能力。

內容：介紹現階段處理校園暴行的多種模式，並透過角色扮演技巧，來幫助教師學習處理策略。

作業：閱讀情緒障礙特殊班的書籍。

階段二（第二天）

活動四 學習處理學生失控行為

目標：教導成員運用適當的技術處理學生問題。

內容：觀看一部電影，劇情中的教師能引導學生發現自我，並學習尊重他人的人際交往模式。

活動五 分享與討論教師處理學生問題的技巧

目標：從影片中去找適用於自己教學的方法。

內容：分享個人的經驗與看法。

階段三（第三天）

活動六 案例討論



目標：協助教師處理學生的衝突事件。

內容：以報章曾刊載或在校園內曾發生的暴力事件進行研討。

活動七 案例討論

目標：協助教師處理師生間的爭執事件。

內容：以報章曾刊載或成員曾經在教室裡與學生有爭執的事件進行研討。

活動八 經驗整理與課程結束

目標：協助教師將知識與經驗做一些統整，並結束活動。

內容：以十點量表來評估個人在教師角色上的評量，並互相給予回饋與支持。

3. 活動場所

(1) 甲校

第一天 在校長室隔壁會議室，活動進行期間，參加成員圍成一個半圓形，彼此之間沒有桌子介於其中以便於進行角色扮演。

第二天 / 第三天 於該校團輔室進行，所在的位置在遠離其他教室的四樓，在室內有可以席地而坐的地板，也有可授課的場地，成員圍著已排成橢圓形的會議桌圍坐在一起。室內有黑板、投影機、電視機、錄放影機的設備，牆壁一側排列可供觀賞的錄影帶，有空調設備。

(2) 乙校

第一天 / 第二天 在輔導室旁的團體輔導室，鋪木板地，大家脫鞋席地而坐，有抱枕可用，有錄影機與電視機的設備，且室內相當乾淨，適於進行小團體活動。如果採用教導或討論的方式進行，成員表示長時間席地而坐會無法適應，希望能換場地。但是，在使用影片教學時，卻不曾聽到抱怨之聲。

第三天 在學校輔導室辦公室的會議室進行，與辦公的場所以布簾隔離，但是在教學過程中除了因特殊的事宜外，並未受到太多的干擾。成員圍坐於長方形的會議桌進行討論，或應活動要求在一個角落進行演練。

(二) 學生行為策略訓練團體

張莉莉（民 81）曾以具有攻擊傾向或已有攻擊行為表現的學生進行五週，每週兩次的團體輔導，結果發現接受訓練之後，實驗組與控制組的表現並無具體的差異。事實上，研究者以為此研究的活動策略未將實驗組受試的因素考慮在內，只是依據理論性的學說加以設計團體方案，成員的需求與動機未能予以掌握所致。因此本研究除了依各種學說與理論設計各次活動，同時亦將以每個團體成員特性及其它現場因素調整各項活動。

為了能達到本課程預期的目標，研究者強調 Goldstein (1988) 的四項原則來增進學習效果，首先，能對學生進行評估，以擬定每個人可以學習的起點；其次，以教室經營來輔助學習的課程；第三，提昇成員參與的動機，使成員有意願投入各項活動中；最後，促使學習成果能夠轉移，並且將這些學習經驗持續下來。

所以，在進行團體之前，研究者曾與兩位助理前往學校與參加團體的學生的導師商洽相關事宜，並請導師提供該生滋事的背景資料，同時也委請訓導處提供學生違反校規的原始紀錄，以為參考。選擇「肢體攻擊團體」與「恐嚇威脅團體」兩種團體的原因是，首先，這類的校園暴行在校園內會造成學生對學校的不信任，更容易造成學生的錯誤示範，誤以為只有暴力才能達成目標；其次，研究者本身在同一時間無法進行多種團體，但是在文獻上顯示，最好將不同類型的問題行為分開處理，以避免焦點分散，減低成效。所以本研究只好從最具威脅性的問題著手，因此，只選擇這兩類的問題行為進行實驗步驟。

1. 理論基礎

團體設計除了參照歐美各國目前受到推崇的方案之外，由於實驗處理的時段在研究計畫中為時只有一個月，因此，研究者採用團體型式幫助學生找到可以努力的方向，之後，再由接受本研究教師訓練的教師們給予學生做個別性的輔導，透過引導與支持來幫助學生能維繫適當的行為信念，並對自己的行為加以控制，以達到學生行為改變的目的。

2. 活動設計

每週進行兩次，每個團體每次一小時，以三週連續進行六次（由於行政上安排不易，實際上進行五次）。所有的活動依成員的需要及特性調整。

活動一 建立關係

目標：邀請成員積極參與。

內容：邀請成員填寫問卷、向成員說明研究的性質、與成員互相了解、歡迎成員的到來並邀請繼續支持。

活動二 自我覺察與分享個人經驗

目標：協助學生去省察其行為對他人的意義。

內容：採用繪圖或其他技巧，來幫助學生察覺他或她的人際關係型態，並提出可以努力的方向。

活動三 知覺社會情境

目標：協助學生培養思考問題的能力。

內容：導引學生從社會情境去了解自己的行為所引發的衝突現象，設計多種情境讓學生選擇而加以討論。

活動四 學習處理問題的能力

目標：共同設計情境以角色扮演策略來學習因應的行為。

內容：設計一些問題情境來提高學生學習的意願。

活動五 發展學生個人的人際模式並結束團體

目標：從相互回饋中去找可行的因應之道。

內容：致贈禮物並說再見。

鑑於團體互動的過程與團體成員的特性對團體效果具有絕對的影響力，研究者在進行實驗的過程中，必須以成員的需求做主要的考慮 (Corey, 1990; Rogers, 1970; Yalom, 1985)，因此所進行的團體設計會隨著成員的表現與團體的特性依需要調整，但是仍然以此方案的理念執行各項活動（為了保障參加成員的隱私，各團體過程未併入本報告內）。

3. 活動場所

(1) 甲校

透過學校輔導室的協助，在該校團體輔導室進行兩個團體各五次的活動，每次五十分鐘，分三週進行。團輔室的位置在遠離其他教室的四樓，除了來自校外大馬路上的車聲外，可以完全不受外來的干擾。在室內有可以席地而坐的地板，也有可授課的場地，學生的坐椅是以箱子排列而成，同時也有黑板與電視機的設備，牆壁一側排列可供觀賞的錄影帶，錄放影機亦一應俱全，但是錄影機已毀損不堪使用。

(2) 乙校

在輔導室旁的團體輔導室，鋪木板地，大家拖鞋席地而坐，有抱枕可用，有錄影機與電視機的設備，且室內相當乾淨，適於進行小團體活動。

三、研究對象

(一)甲校

1. 教師團體

研究小組洽請學校輔導室邀請有意願接受訓練的教師，或因職務需要，必需處理校園暴力事件的教師共十名參與教師效能訓練。經輔導室安排之後，其中兩名行政人員未能依時參加。參加者計有三名男教師，五名女教師。有一名男教師或則未前來，或則在學習過程中閉眼熟睡，無法專注參與學習活動，其他成員則投入各項活動中。

2. 學生團體

研究小組洽請學校輔導室邀請兩個團體的成員，各四至六名，本研究成員以國中二年級學生為主。據導師們表示，所推薦的學生中，有些成員平常有缺課的習慣，對於成員前來參加活動的可能性抱持懷疑的態度。

(1) 肢體攻擊團體

邀請四位參加，其中兩位男生，兩位女生。為了保障學生權益，本研究分別以甲女、乙女、丙男、丁男示之。進行活動過程均錄影以為記錄。

(2) 恐嚇威脅團體

邀請六位同學，均為男性，分別以 ABCDEF 示之。其中 B 從未出現，C 自第三次未出席，據稱已被送回家管教。均為國二學生。

(二)乙校

1. 教師團體

研究小組洽請學校輔導室邀請有意願接受訓練的教師，或因職務需要，必須處理校園暴力事件的教師共十名參與教師效能訓練。經輔導室安排之後，計有一名男教師，九名女教師，以資淺教師為主。在課程進行中，除了因故離開之外均專注參與學習活動。

2. 學生團體

研究小組洽請學校輔導室邀請兩個團體的成員，各四名，成員均為國中一年級男生。

四、研究工具

本研究的目的是在於探索處理暴力行為的有效措施。為了針對學生在處理前後的表現差異，採用以下工具進行評量，茲分別介紹如下。

(一) 威嚇 / 肢體暴力事件記錄表

一般而言，社會化行為是個人從自幼成長的環境中逐漸培養出來的，它是人際互動下的產物 (Kaplan, McCollum-Gahley, Howell, 1988)。因此，在某一項行為上均存在著諸多他人及曾接觸的情境相互影響而逐漸成形的。因此，了解社會情境將有助於解釋事件的真實現象。

本研究為了了解學生在社會情境中的表現行為，周遭環境的反應，以及事件發生的後果，亦仿 Howells 與 Hollins 於 1989 年的著作中介紹記錄暴力事件的填寫方式 (Hollin, Epps, & Kendrick, 1995)，邀請受試學生的導師以暴力事件記錄表記載學生的攻擊性行為的發生事件。記錄的方式以每一件事件為記錄的內容。

(二) 社會行爲評量表

Hollin, Epps, & Kendrick (1995) 以行爲學派理論對評量時所進行的資料蒐集、與處理效果評量上，建議在進行處理策略之前對受試者的行爲做處理前的評估，以此爲基準線來測知訓練效果，其目的在於確認目標行爲、確定適當的測量工具、確認影響行爲的環境因素、確認影響行爲的生理因素、對預期的結果擇定策略、對策略的效果進行評估等。效果評量的指標可以從減少次數、縮短事件的時間、增加告訴他人的意願、提高出席率、課業進步、以及更多父母願意將孩子送來學校就讀等 (Sharp 與 Thompson, 1994b)。Spence 與 Marzillier (1979; 1980) 即以眼神接觸的秒數、問問題的次數、搖頭的次數等評量來檢驗訓練效果，若行爲表現在處理策略之後，與基準線比較發現有符合預期的後果發展，則處理效果具有意義。

本研究爲了對訓練效果進行評估，採用洪儷瑜 (民 85) 編製的社會行爲評量表，分別以學生本人、教師與同儕三個角度對受評學生進行評估，茲將各量表介紹如下。

1. 教師評青少年社會行爲評量表

根據洪儷瑜的描述，量表內容包括適應與不適應行爲兩部份，是分別參考多種量表架構，並經過驗證式因素分析、項目分析與重要性的篩選修訂過程編製而成。其中適應行爲包括七個分量表，分別爲團體群性、溝通技巧、主動、尊重 / 互惠、衝突處理、自我效能、學習行爲等七項，每個分量表各爲 6 至 12 題不等，共計 59 題；不適應行爲亦包括七個分量表，分別爲攻擊、違規、過動 / 衝動、退縮 / 膽怯、焦慮、人際問題、與學習適應問題等七項，每個分量表各爲 6 至 10 題不等，共計 60 題。

本量表由教師依據對學生平時的觀察，評量學生在該行爲出現的頻率，均採五點量表方式作答，依序爲「總是這樣」、「經常這樣」、「有時這樣」、「很少這樣」與「從不這樣」五種描述。除了經因素分析與社會效度的考驗外，本量表也具滿意的信度，而各分量表的一致性 (n=798) 介於 .871 ~ .944 之間，重測信度 (n=46) 則分別介於 .684 ~ .944 之間。

2. 學生自評青少年社會行爲評量表

同教師評社會行爲量表，各分量表的重測信度 (n=46) 則分別介於 .536 ~ .856 之間。

3. 同儕評青少年社會行爲評量表

同教師評社會行爲量表，各分量表的重測信度 (n=46) 則分別介於 .550 ~ .795 之間。

五、實施程序

(一) 就教師訓練方面

1. 擬定教師訓練計畫與課程；
2. 由各校選派具熱誠之老師各十位，於三月至五月間施予三階段的校園衝突事件的處理策略訓練，各階段以三週爲區隔，共十六小時；
 - (1) 基礎訓練六小時
 - (2) 處方訓練四小時
 - (3) 策略評估六小時
3. 訓練方案由計畫主持人本人進行，採用討論團體 (discussion group) 的方式，活動中以講授、看教學錄影帶、案例示範、回饋、角色扮演等型態；
4. 預期本訓練能培養教師因應學生發生衝突事件時的處理能力。

(二)就學生行爲改變的介入策略方面

1. 擬定「肢體暴力行爲」及「恐嚇勒索行爲」之行爲改變策略方案並進行效果評估；
2. 依據歐美研究報告，類似訓練團體之成員人數不宜超過六人，故本研究將由各校篩選適當學生，每個團體約四至六人分別進行團體活動。
3. 每個團體每次一小時，各進行六次，在一個月內完成。
4. 本研究於團體進行期間與結束後，由該生自評及該生導師、同學針對該生行爲進行評估。

(三)根據上述二項介入策略的實施結果，聽取兩校的意見與評估，建立校園衝突事件的處理模式

六、資料處理

本研究以學生在接受團體訓練前後，在三種社會行爲評量表各分量表上的分數差異，進行前後測效果評量。對受評學生在三組資料上各分量表前後測進行配對 t 檢定考驗 (pair t-test)，以了解受評學生的行爲表現經過策略處理之後所呈現的變化。

由於資料中有部份缺失值，為避免樣本流失，將資料中的缺失值以各變項的平均值取代。例如在教師評量的資料中，針對同一位學生，若僅有一位老師為其評量，則直接取此分數為該生在教師評量分數；若有兩位教師評量，則取其平均值作為該生分數。在同儕資料亦做同等處理。

結 果

一、學生行爲改變訓練之效果分析

針對學生行爲改變訓練部份，研究者試圖以接納的態度去陪伴參加團體的學生，冀求透過接納、容許，使雙方能在相互信賴的基礎上，逐漸幫助學生發揮理性思考能力，而非情緒性反應 (Goldenberg & Goldenberg, 1991; Papero, 1990) 來檢核自己的行爲。既然行爲偏差在臨床診斷上被視為與家庭互動模式有相當程度的關係 (Atkins & Brown, 1994; Kendall & Hammen, 1995)，研究者在設計團體方案時，就以滿足成員在情感上的需求，讓成員能自研究者示範的行爲中學習正向的社會行爲，同時在受到尊重與接納的條件下，使之有心理空間去用接納他人的態度與人相處，而成員更將藉由觀看自己在團體中的行爲表現 (成員在團體中的表現均做全程錄影)，以對自己的行爲有所覺知 (即認知行爲學派的回饋技術)，並決定是否要改善自己的行爲 (Cormier & Cormier, 1991)。

原計畫中對每個團體進行五次會面時間，每次耗時 40 至 45 分鐘，每個團體的訓練總時數約為四小時。但是在甲校與乙校的進行時數與活動內容，由於兩校學生的特性有所差異 (例如參與程度、生活背景、情緒狀態、與自我評價上等)，所以研究者均做了彈性調整。

本研究對參加學生行爲改變訓練團體的成員在社會行爲表現上的變化進行評估，以了解訓練團體方案對於減緩攻擊性行爲的影響程度。換句話說，本節將就學生在量表上的整體評量、兩校學生的行爲描述、訓練的發展重點等項來呈現兩校訓練計畫的效果如何。以下依序為學生在三種社會行爲量表上各分量表的分數趨勢報告，並輔以描述每位學生在行爲表現上的變化，以及團體互動現象進行說明。

(一) 受評學生在社會行為評量表上的結果報告

本研究所採用的「社會行為評量表」(洪儷瑜, 民 85) 分為學生自評、同儕與教師的他人評估三種評量表, 對每位學生的適應行為與非適應行為進行評量。資料處理部份除了來自自我評估的前後測評量結果外, 還有來自導師與一位科任老師對受評學生在團體訓練前後分別所做的評估, 以及受評學生的五位同學在受評學生參加團體訓練前後分別所做的評估。

在本研究中, 研究者以自評與兩種他評的方式來比較受評學生在參加團體訓練的前後, 在每項分量表上的分數是否產生差異。以評估團體訓練對受評學生的影響效果。以下分別呈現這三種評量的結果。

1. 學生自評的結果

學生在參加第一次團體活動時被要求填寫自評的「社會行為評量表」, 此填寫結果視為前測資料, 然後於最後一次的團體活動中再度被要求填寫同一量表, 並將結果視為後測資料, 然後以後測資料減去前測資料以觀學生的行為變化。參加團體的人數, 甲校原本有十位國中二年級學生列於名冊, 但是其中兩名自始至終均未露面, 所以只有八位成員, 而且只有三名成員是全程參加訓練活動, 但是八位成員均填寫前後測評量表; 乙校有八位國中一年級男學生參加, 其中有一位只有參加部份活動, 且拒絕填寫量表, 因此只有取得七位成員的自評表。所以有效資料為十五份。以下分別呈現兩校的分析結果, 然後再將資料合併分析, 並做說明。

(1) 甲校結果

如表 1 所示, 雖然學生的適應行為類的各項平均數在團體訓練之後有增加的趨勢, 但是均未能達到顯著效果; 而非適應行為類的項目中, 除了人際問題顯著增加外 ($t=3.20, p<.05$), 其他各項亦有降低的趨勢。也就是說, 以學生對自己的行為所做的評量結果顯示, 趨向於認為與人相處時的行為有改善的趨勢, 但是尚不明顯, 而且已深深感受到友伴的排斥情形。

表 1 甲校學生自評的前後測差異

分量表	前測		後測		前後測差	t-value	df	p
	平均	標準差	平均	標準差				
適應行為								
團體行為	2.797	0.363	2.843	0.471	0.046	0.2700	7	0.794
溝通技巧	3.248	0.685	3.276	0.725	0.028	0.1300	7	0.898
主動	2.969	0.852	3.437	0.344	0.468	1.9200	7	0.096
互惠	3.118	0.623	3.323	0.535	0.205	2.3000	7	0.055
衝突處理	2.688	0.694	3.023	0.704	0.335	1.9800	7	0.088
自我效能	3.139	0.551	3.136	0.271	-0.003	-0.0200	7	0.987
學習行為	2.395	0.406	2.617	0.462	0.222	1.1900	7	0.274
不適應行為								
攻擊行為	2.360	1.219	2.000	0.816	-0.360	-1.1000	7	0.307
違規行為	2.525	0.487	2.390	0.440	-0.135	-0.9200	7	0.387
過動	2.671	0.601	2.635	0.712	-0.036	-0.1500	7	0.885
退縮	2.607	0.574	2.382	0.569	-0.225	-1.1300	7	0.294
焦慮	2.458	0.718	2.250	0.735	-0.208	-0.9500	7	0.374
人際問題	1.878	0.499	2.320	0.680	0.442	3.2000	7	0.015*
學業適應	3.338	0.726	3.166	0.930	-0.172	-0.4700	7	0.653

*: $p<.05$

** : $p<.01$

(2)乙校結果

如表 2 所示，在適應行為類中，除了「學習行為」表現退步外，其他各項均有進步的趨勢，其中尤其以「溝通技巧」與「互惠」的表現達到顯著變化（ $t=4.28, p<.01$ ； $t=3.07, p<.05$ ）；在非適應行為類中，多數行為有減少的趨勢，其中尤其以攻擊性行為降低的趨勢最為明顯（ $t=-2.48, p<.05$ ）。

表 2 乙校學生自評的前後測差異

分量表	前測		後測		前後測差	t-value	df	p
	平均	標準差	平均	標準差				
適應行為								
團體行為	2.571	0.680	2.964	0.598	0.393	1.9000	6	0.106
溝通技巧	2.552	0.678	3.204	0.709	0.652	4.2800	6	0.005**
主動	2.785	0.672	3.119	0.854	0.334	1.2200	6	0.267
互惠	2.870	0.579	3.199	0.324	0.329	3.0700	6	0.022*
衝突處理	2.514	0.389	2.771	0.969	0.257	0.9200	6	0.391
自我效能	2.946	0.550	3.077	1.143	0.131	0.3200	6	0.758
學習行為	2.789	0.586	2.555	1.017	-0.234	-0.5800	6	0.585
不適應行為								
攻擊行為	2.714	0.837	2.091	0.771	-0.623	-2.4800	6	0.048*
違規行為	2.910	1.022	2.428	0.743	-0.482	-1.5100	6	0.182
過動	2.500	0.489	2.428	0.760	-0.072	-0.3700	6	0.723
退縮	2.314	0.882	2.357	0.872	0.043	0.1600	6	0.881
焦慮	2.404	0.686	2.404	1.040	0.000	0.0000	6	0.000
人際問題	2.160	0.664	2.122	0.949	-0.038	-0.1100	6	0.916
學業適應	2.809	0.790	3.000	1.309	0.191	0.3900	6	0.712

*： $p<.05$ **： $p<.01$

(3)兩校合併結果

如表 3 所示，學生參加團體之後的表現，在適應行為類部份，學生的行為都有朝正向行為發展（每一項分量表的平均數都有增高的現象），其中以「主動」與「互惠」兩者的正向表現分別達到顯著差異的效果（ t 值分別為 2.30 與 3.84，前者的 p 值小於 .05，後者的 p 值小於 .01）；另外在非適應行為類部份，也都有降低的趨勢（各項的平均數均下降），其中「攻擊行為」降低的現象達到統計上的意義（ $t=-2.35, p<.05$ ）。

表 3 兩校學生自評的前後測差異

分量表	前測		後測		前後測差	t-value	df	p
	平均	標準差	平均	標準差				
適應行爲								
團體行爲	2.691	0.527	2.900	0.518	0.209	1.5300	14	0.149
溝通技巧	2.923	0.749	3.242	0.692	0.319	2.0800	14	0.056
主動	2.883	0.752	3.288	0.631	0.405	2.3000	14	0.037*
互惠	3.002	0.595	3.265	0.439	0.263	3.8400	14	0.002**
衝突處理	2.607	0.560	2.905	0.817	0.298	1.9600	14	0.070
自我效能	3.049	0.540	3.109	0.773	0.060	0.2900	14	0.775
學習行爲	2.579	0.521	2.588	0.743	0.009	0.0400	14	0.966
不適應行爲								
攻擊行爲	2.525	1.038	2.042	0.768	-0.483	-2.3500	14	0.034*
違規行爲	2.705	0.779	2.408	0.578	-0.297	-1.7700	14	0.099
過動	2.591	0.540	2.538	0.716	-0.053	-0.3400	14	0.736
退縮	2.470	0.722	2.370	0.698	-0.100	-0.6100	14	0.551
焦慮	2.433	0.679	2.322	0.860	-0.111	-0.5200	14	0.609
人際問題	2.010	0.578	2.227	0.792	0.217	1.2000	14	0.251
學業適應	3.091	0.779	3.088	1.084	-0.003	-0.0100	14	0.992

* : p < .05

** : p < .01

(4)討論

根據兩校學生的自我評估，一般而言，學生對自己的行爲趨向有正向改變的看法，其中對自己在互惠與主動的表現上有顯著改變，表示學生在與他人交往時能主動的表達自己的意見，以及尊重別人與協助別人的表現上有明顯的進步；相對之下，學生對他人採取惡意的口語與肢體上的攻擊行爲則明顯地減少了。

然而若以兩校學生的評量相較，可以發現兩個現象。第一，甲校學生對自己的行爲表現比乙校學生做較高的評估（在適應行爲類的前測平均數普遍較高，在非適應行爲類的前測平均數普遍較低），所以雖然兩校學生的後測的各項平均數差距不大，但是甲校學生的變化較不易呈現。第二，從學生的前後測差異的結果顯示，甲校的學習效果不如乙校的學習效果，既然乙校的訓練時數幾乎為甲校的兩倍，且乙校的出席狀態遠較甲校為好，則這個結果更凸顯訓練計畫具有學習的效果。

2.同儕評估的結果

受評學生在參加第一次團體活動前，由學生導師邀請與受評學生較為接近的三名學生，以及兩名班級幹部對受評學生做一些評量，此填寫結果視為是前測資料，然後於團體訓練結束之後，再度要求這些對同一受評學生評估其行爲表現，並將此結果視為後測資料，然後以後測資料減去前測資料以觀受評學生在各分量表的行爲表現。

(1)甲校結果

如表 4 所示，受評學生在同儕的心目中都有正向的變化，在適應行爲的分項量表的分數有增加的趨勢，在非適應行爲類的分項量表分數則有降低的趨勢，其中尤其以「自我效能」與「學習行爲」的變化最為明顯（p < .05）。

表 4 甲校同儕評量的前後測差異

分量表	前測		後測		前後測差	t-value	df	p
	平均	標準差	平均	標準差				
適應行為								
團體行為	2.434	0.282	2.483	0.230	0.049	0.5600	7	0.592
溝通技巧	2.826	0.603	2.887	0.329	0.061	0.4900	7	0.639
主動	2.679	0.679	2.839	0.326	0.160	0.9600	7	0.371
互惠	2.571	0.609	2.582	0.266	0.011	0.0600	7	0.954
衝突處理	2.205	0.523	2.381	0.274	0.176	1.2500	7	0.251
自我效能	2.616	0.289	2.807	0.183	0.191	2.7000	7	0.031*
學習行為	2.153	0.298	2.307	0.235	0.154	2.7900	7	0.027*
不適應行為								
攻擊行為	2.961	0.536	2.945	0.273	-0.016	-0.1100	7	0.915
違規行為	3.020	0.329	2.984	0.318	-0.036	-0.3500	7	0.734
過動	3.205	0.510	3.214	0.362	0.009	0.0700	7	0.950
退縮	2.121	0.349	1.960	0.204	-0.161	-2.2000	7	0.063
焦慮	2.121	0.261	2.049	0.159	-0.072	-0.9900	7	0.353
人際問題	2.459	0.694	2.414	0.428	-0.045	-0.3400	7	0.745
學業適應	3.943	0.431	3.831	0.399	-0.112	-1.1800	7	0.278

* : $p < .05$ ** : $p < .01$

(2)乙校結果

如表 5 所示，受評學生的的同儕認為他們的非適應行為有減少的趨勢，適應行為則各有加減。其中尤其以「衝突行為」與「過動」的行為表現變化差異最有意義（ $p < .05$ ）。換句話說，受評學生在參加團體訓練之後，同儕認為他們在面對挫折或衝突情境時，較以前能控制自己的情緒，而且較少做出干擾他人的舉動。

表 5 乙校同儕評量的前後測差異

分量表	前測		後測		前後測差	t-value	df	p
	平均	標準差	平均	標準差				
適應行為								
團體行為	2.262	0.513	2.463	0.186	0.201	1.3200	7	0.228
溝通技巧	2.964	0.311	2.825	0.253	-0.139	-1.1200	7	0.301
主動	3.025	0.314	2.863	0.356	-0.162	-1.3900	7	0.207
互惠	2.474	0.565	2.534	0.296	0.060	0.4100	7	0.697
衝突處理	1.978	0.572	2.394	0.298	0.416	2.6000	7	0.035*
自我效能	2.660	0.373	2.737	0.299	0.077	0.5700	7	0.588
學習行為	2.427	0.255	2.412	0.245	-0.015	-0.2700	7	0.796
不適應行為								
攻擊行為	3.392	0.718	3.109	0.392	-0.283	-1.3000	7	0.235
違規行為	2.994	0.841	2.969	0.367	-0.025	-0.1200	7	0.909
過動	3.637	0.575	3.274	0.382	-0.363	-3.1700	7	0.016*
退縮	2.118	0.319	1.909	0.128	-0.209	-1.6600	7	0.141
焦慮	2.069	0.247	1.970	0.126	-0.099	-1.3000	7	0.236
人際問題	2.794	0.719	2.503	0.440	-0.291	-2.0200	7	0.084
學業適應	7.737	0.405	3.681	0.326	-0.056	-0.5900	7	0.571

* : $p < .05$ ** : $p < .01$

(3)兩校結果合併

如表 6 所示，同儕對參加本研究的成員在團體訓練之後，在成員的適應行為類與非適應行為類的表現的評估有趨向於正向行為的發展。就適應行為類而言，除了「溝通技巧」與「主動」兩項行為沒有增加外，其他各項的平均數均有增高的趨勢，其中在「衝突處理」的表現，在前後測的差異已達統計上的顯著意義（ $t=2.76, p<.05$ ）。就非適應行為類而言，每一項的行為都有正向反應，其中「退縮」的轉變較為顯著（ $t=-2.62, p<.05$ ）。

表 6 兩校同儕評量的前後測差異

分量表	前測		後測		前後測差	t-value	df	p
	平均	標準差	平均	標準差				
適應行為								
團體行為	2.348	0.410	2.473	0.202	0.125	1.4400	15	0.171
溝通技巧	2.895	0.469	2.856	0.285	-0.039	-0.4400	15	0.667
主動	2.852	0.541	2.851	0.330	-0.001	0.0000	15	0.996
互惠	2.523	0.570	2.558	0.273	0.035	0.3200	15	0.755
衝突處理	2.091	0.543	2.387	0.277	0.296	2.7600	15	0.015*
自我效能	2.638	0.323	2.772	0.242	0.134	1.7700	15	0.097
學習行為	2.290	0.303	2.359	0.238	0.069	1.5400	15	0.143
不適應行為								
攻擊行為	3.177	0.651	3.027	0.338	-0.150	-1.1300	15	0.274
違規行為	3.007	0.617	2.977	0.332	-0.030	-0.2700	15	0.793
過動	3.421	0.570	3.244	0.361	-0.177	-1.7700	15	0.097
退縮	2.120	0.323	1.935	0.166	-0.185	-2.6200	15	0.019*
焦慮	2.095	0.247	2.010	0.145	-0.085	-1.6800	15	0.114
人際問題	2.627	0.704	2.459	0.422	-0.168	-1.6800	15	0.114
學業適應	3.840	0.418	3.756	0.360	-0.084	-1.2900	15	0.217

*： $p<.05$ **： $p<.01$

(4)討論

換句話說，從同儕的評量顯示，學生在接受團體訓練之後，在面對挫折與衝突情境的處理能力的分量表上的分數顯著增加，極可能意味著學生在面對挫折，及引發衝突、爭吵的情境，受評者能較冷靜而有效的處理。同樣的，學生在接受團體訓練之後，在退縮分量表上的分數顯著地降低，極可能表示，受評的學生在退縮或自外於團體之外、缺乏信心的情形也減少。

然而若就兩校的結果比較顯示，在同儕的觀察中，乙校學生的不適應行為減少的趨勢較甲校為明顯。

3.教師評估的結果

受評學生在參加第一次團體活動前，研究者邀請該生導師對受評學生的行為表現做評估，同時邀請導師協助尋覓一位科任老師對受評學生評估，此填寫結果視為是前測資料，然後於學生團體訓練結束之後，再度邀請導師協同同樣的過程，所填寫的結果視為後測資料，然後以後測資料減去前測資料以觀學生的行為變化。

(1)甲校結果

如表 7 所示，教師對受評學生的行為均是退步的評估，其中對學生的「溝通技巧」與「衝突處理」的負向評價均達統計上的顯著意義。

表 7 甲校教師評量的前後測差異

分量表	前測		後測		前後測差	t-value	df	p
	平均	標準差	平均	標準差				
適應行為								
團體行為	2.254	0.266	2.111	0.375	-0.143	-1.3300	7	0.225
溝通技巧	2.567	0.271	2.263	0.295	-0.304	-4.6700	7	0.002**
主動	2.254	0.367	2.079	0.332	-0.175	-1.4300	7	0.196
互惠	2.062	0.280	2.076	0.333	0.014	0.1300	7	0.903
衝突處理	1.777	0.188	1.593	0.309	-0.184	-2.4600	7	0.043*
自我效能	2.124	0.432	2.026	0.337	-0.198	-1.0300	7	0.338
學習行為	1.623	0.354	1.631	0.260	0.008	0.1400	7	0.894
不適應行為								
攻擊行為	3.346	0.380	3.062	0.399	-0.284	-1.4400	7	0.193
違規行為	3.067	0.456	2.964	0.445	-0.103	-0.5900	7	0.574
過動	3.735	0.501	3.496	0.516	-0.239	-1.2800	7	0.242
退縮	2.724	0.646	2.622	0.445	-0.102	-1.2100	7	0.266
焦慮	2.220	0.275	2.165	0.144	-0.055	-0.9900	7	0.354
人際問題	3.137	0.554	2.867	0.527	-0.270	-1.4000	7	0.203
學業適應	4.050	0.434	3.868	0.210	-0.1821	-1.3200	7	0.228

* : $p < .05$ ** : $p < .01$

(2)乙校結果

如表 8 所示，教師對受評學生的行為均表示沒有進步的趨勢，其中尤其認為學生的「違規行為」增加的程度達到統計上的顯著意義。

表 8 乙校教師評量的前後測差異

分量表	前測		後測		前後測差	t-value	df	p
	平均	標準差	平均	標準差				
適應行為								
團體行為	2.292	0.585	2.162	0.701	-0.130	1.0800	7	0.314
溝通技巧	2.331	0.453	2.148	0.571	-0.783	1.5000	7	0.177
主動	2.329	0.590	2.110	0.703	-0.219	1.9100	7	0.098
互惠	1.997	0.379	2.023	0.639	0.026	0.2300	7	0.822
衝突處理	1.758	0.579	1.678	0.693	-0.080	1.1100	7	0.305
自我效能	2.188	0.369	2.118	0.529	-0.070	0.8000	7	0.452
學習行為	1.952	0.316	1.738	0.458	-0.214	1.8100	7	0.113
不適應行為								
攻擊行為	3.205	0.626	3.461	0.816	0.256	2.0700	7	0.077
違規行為	2.600	0.551	2.915	0.540	0.315	2.6800	7	0.032*
過動	3.623	0.711	3.555	0.696	-0.068	-0.5900	7	0.573
退縮	2.665	0.241	2.684	0.251	0.019	0.1900	7	0.856
焦慮	2.021	0.316	2.163	0.247	0.142	1.4200	7	0.197
人際問題	2.835	0.579	2.926	0.680	0.091	0.8800	7	0.408
學業適應	3.604	0.640	3.943	0.590	0.339	1.0900	7	0.311

* : $p < .05$ ** : $p < .01$

(3)兩校合併結果

如表 9 所示，教師對學生的表現趨向於負面評價。例如教師對學生在適應行為類上的表現認為有降低的趨勢（除了互惠一項外，其他各項後測平均數減去前測的平均數均為負數），其中以「溝通技巧」、「主動」、與「衝突處理」三者的表現更是顯著的不好（他們的 t 值分別為-3.55, -2.42, -2.54，除了「溝通技巧」的 p 值達到 .01 顯著意義外，其他二者均達 .05 的顯著意義）；而非適應行為類中，除了略有增減外，並無顯著的變化。

表 9 兩校教師評量的前後測差異

分量表	前測		後測		前後測差	t-value	df	p
	平均	標準差	平均	標準差				
適應行為								
團體行為	2.273	0.440	2.137	0.544	-0.136	-1.7500	15	0.100
溝通技巧	2.449	0.381	2.206	0.443	-0.243	-3.5500	15	0.003**
主動	2.291	0.476	2.094	0.531	-0.197	-2.4200	15	0.028*
互惠	2.029	0.323	2.049	0.493	0.020	0.2600	15	0.796
衝突處理	1.768	0.416	1.635	0.520	-0.133	-2.5400	15	0.023*
自我效能	2.156	0.390	2.072	0.431	-0.084	-1.3400	15	0.200
學習行為	1.788	0.366	1.684	0.364	-0.104	-1.4700	15	0.161
不適應行為								
攻擊行為	3.276	0.506	3.261	0.654	-0.015	-0.1100	15	0.916
違規行為	2.833	0.545	2.940	0.478	0.107	0.9300	15	0.368
過動	3.679	0.597	3.525	0.593	-0.154	-1.4200	15	0.177
退縮	2.695	0.472	2.653	0.351	-0.042	-0.6500	15	0.526
焦慮	2.121	0.304	2.164	0.196	0.043	0.7100	15	0.486
人際問題	2.986	0.569	2.897	0.588	-0.089	-0.7800	15	0.450
學業適應	3.827	0.577	3.906	0.430	0.079	0.4400	15	0.665

* : p < .05

** : p < .01

(4)討論

換句話說，從教師的評估中顯示，兩校教師均對學生參加團體訓練之後的行為，趨向於負面的看法。研究者以為，在短期間，教師對學生的行為容易偏重外顯行為的觀察，對於學生內在的變化則較缺乏機會進行了解，因此不易在很短的時間去發掘學生有正向行為的變化，但是對於學生外顯違規行為則會敏於去發現。因此加強師生接觸的機會，以提高教師對學生的了解或許會有不同的結果。

4.綜合學生自我評估、同儕評估、與教師評估之結論

(1)甲校

學生自評的部份顯示並無太多的改變，甚至在人際問題上有趨於嚴重的現象；而同儕認為改變的部份是不易由他人察覺的「自我效能」與「學習行為」的適應行為；教師則認為在「溝通技巧」與「衝突處理」兩種能力有顯著變差的現象。

(2)乙校

一般來看，學生自認為參加訓練之後，適應行為增加了，非適應行為減少了。特別是在「溝通技巧」與「互惠」上有相當進步，而本研究的標的行為（攻擊行為）也減少了。同儕

認為他們的「衝突處理行為」有明顯進步，而「過動行為」也明顯有降低的傾向。但是老師對這些學生的行為持以負向的評估，不僅認為學生的適應行為沒有增加，反而認為學生的「違規行為」有明顯增加的現象。換言之，學生對自己的評估是最正向的，其次是同儕（認為受評學生至少沒有更壞的趨勢），而教師則認為學生的行為有每況愈下的傾向。

而且學生自認為有改變的部份（溝通技巧、互惠、攻擊行為），和同學認為有改變的部份（衝突處理、過動），與教師認為違規行為增加的部份是不吻合的。

(3)兩校合併

從上述三種評量結果顯示，自評與他評的結果不一致，學生對自己學習效果的評價較高，同儕其次，教師評價最低。甚至有認為參加團體訓練之後，學生違規行為增多的看法。換句話說，教師對學生的行為表現似乎和學生的評估（無論自評或他評）有極大的差異。研究者認為可能的原因是：

- a. 雙方看到的角度與機會不一樣，尤其是個人內在態度的改變與調整較不易在短時間內為他人所察覺；
- b. 時間因素，例如改變一個人的習慣或外在行為往往需要一段長時間塑造；
- c. 期待所致，教師可能期待學生參加訓練之後能有所改變，若與其所期許的有所不同，則容易產生失望。尤其是，教師與學生接觸的時間與地點多數在教室裡，如果學生的學習行為沒有進步，容易導致行為上的違規動作。

然而學生卻自認為自己的攻擊行為有顯著的減少，甚至產生較多助人、互惠的行為，顯示學生認為自己的人際互動有較佳的表現。同樣的，同儕也支持受評學生的人際互動有較佳的發展趨勢。認為受評學生在面對衝突與主動挑起衝突等過動行為上有顯著減少。

最後，研究分析的結果仍有爭議之處，例如樣本數少，後測回收時間因甲校的拖延可能產生的影響，沒有對照組進行比較等。但是，不可否認的是，整體而言，本研究中受評學生的社會行為，經過團體訓練之後，都有正向發展的傾向。另外本研究結果也凸顯了一個現象，即教師對學生的行為觀察可能因為主客觀因素導致的影響結果值得探究，其他諸如研究期間短促，師生間的接觸時間不足；教師對受評學生的期許是否過高，或原有的印象是否過深等因素，也是研究者認為日後應加以考量的多項因素之一。

(二)甲校學生的行為描述

整體而言，參加本研究的學生在自我評價上有普遍偏低的現象，正如部份學者提出假設，有行為違常的學生最明顯的特徵之一就是低自尊傾向(Kauffman, 1993)。參加訓練的學生向研究者表示雖然自認為並不壞，但是在與他人的關係中已將自己視為壞客體(Ainsworth, 1969)，因此無意去改變現狀，對學校的學習活動亦缺乏投入的熱情。

1. 訓練方案的特點

「肢體攻擊團體」與「恐嚇威脅團體」分別進行各四次之後，研究者發現「肢體攻擊團體」成員出席人數多數停留在兩人，造成互動上的困難，而減低團體訓練的效果；相反的，「恐嚇威脅團體」成員積極參與的意願較強，成員的變化較為顯著，於是研究者在最後一次的活動中邀請兩個團體一起進行，既可增進團體互動，也可將活動時間對各團體來說延長為兩個小時，使最後一次的團體活動能不受時間不足的影響（團體設計的理念已於第三章說明，團體實際過程因需慮及團體倫理故不能在報告中一併呈現，本章將以成員的表現與團體動力呈現團體的現象）。

2. 成員的表現

(1) 肢體攻擊團體

【甲生】：女性，對本研究採取積極支持的態度，對研究者也流露出全盤的信賴。甲女在第三次團體中能儘情地發洩對某童軍教師的不滿，並且了解到現實環境中的強勢與弱勢團體之間的關係，因此較能從觀念上去理解自己在師生關係上的拿捏程度，例如弱勢團體需要學習一些處理技巧來爭取生存的立足點等等。在第四次的團體中，研究者試圖協助甲女去了解這位教師的心理狀態，但是甲女卻表示完全放棄對此教師的期待，不願意採取任何行動。甲女在第二次與第五次團體缺席。甲女曾表示第二次團體時間因睡過頭所以沒有來，第五次團體則因是最後一次無法確認原因。

根據研究者的判斷，甲女對周遭環境所施的壓力會採取抗拒的行為模式，以致造成毆鬥行為，但是可以透過引導去改變攻擊性行為。只是似乎教師會以一些激怒該生的方式而破壞原本可以建立的具有積極性的關係。

【乙生】：女性，在團體的初期，對研究者保持警戒心，臉部總是被頭髮覆蓋住，甚至需要研究者彎下腰自下往上看才能看到她的臉，而且不說話。直到第二次團體方始與研究者有愉悅的交談。第三與第四次團體因未到校（導師曾於團體前表示該生常不來學校），在第五次團體中（與「恐嚇威脅團體」成員一起進行兩小時）卻甚為投入，積極地參與所有的討論與分享的過程，同時也將頭髮夾起來露出面龐。顯然的，乙女開始用開放的態度去建立人際關係，而非原來的敵意與防衛。

【丙生】：男性，在第一次與第三次團體均未出現，而第二次團體則在中途加入。雖然丙男較少說話，但是臉上會有笑容，似乎能接納研究者，而在團體中總是參與的態度，尤其在第五次團體時似乎非常愉悅。

【丁生】：男性，在團體中一直是被動、害羞、表達簡單的表現，似乎已完全放棄改變他人對其抱以「壞」的評價。是團體中每次均出席的唯一成員。在第五次與「恐嚇威脅團體」成員一起進行兩小時的活動中，儼然變成另一個人，不時地笑，並且自在的與他人交談。對研究者的信賴使之吐露在這段期間曾參與一次打群架的活動。根據其描述，只因路過某地，有其他同學召喚打某人，於是當即打了對方，似乎顯示丁男對打架一事在認知上偏重於幫助友人，但是，對於應否打人，自己本身並無道德判斷的標準。

(2) 恐嚇威脅團體

所有的成員均是男學生。

【A生】：在團體中居於領導者的角色，曾對E有怒意，但是隱忍下來。對於此團體與研究者表現出情感上的需求，會參與每一次的團體，而且積極投入，對研究者採取非常在乎的態度，對研究者的要求都能積極去完成。在第五次的團體中途離去，在離去前用非常嚴肅的態度要求研究者讓他離去，似乎一方面不願意與另一團體分享經驗，另一方面頗有責怪研究小組要棄之而去。

【B生】：自始至終從來不會出現。據成員表示，雖然有成員去邀請他前來，B卻表示沒有意願。

【C生】：自第三次開始即未參與。

【D生】：在團體中會是煽動者，製造衝突，以使他人之間產生肢體打鬥。在團體的初期，會隨時走動，全然不理會當時的情境；隨著團體參加的次數，開始增加靜下來坐在椅子上的時間。

【E生】：很容易成為眾人憤怒的對象，任何一人與他有接觸就會被激怒。而體型

碩大，在舉手投足之間，很容易造成他人受傷，例如曾在玩笑間碰到 A 的臉，結果 A 的舌頭流血；曾在打鬧中將 D 激怒，遭致 D 尋外人前來，欲修理 E，被研究者阻止。從第三次開始被成員排在團體之外，於是第四次與第五次均未參與。

【F 生】：個子嬌小，在團體中是唯一較能坐下來的成員，且多半會符合研究者的期待。甚至會向研究者說自己是最乖的，期待獲得研究者的眷顧。在團體中表演掌握打火機的火向的機會帶給他甚大的鼓舞。從 F 的表現看來非常在乎這個團體，從來沒有缺席過。

3. 團體互動現象

(1) 肢體攻擊團體

本團體之團體互動現象有幾點值得加以描述如後：

(i) 成員參與的意願偏低，除了甲女能與研究者很快的建立互相信任的關係外，其他三位較為採取被動的參與，因此，一旦乙女缺席，團體的活動就會停滯。

(ii) 參加成員屬於曾有肢體攻擊行為的學生，除了甲女之外，在團體中明顯的較不善於做語言表達。例如其他成員對研究者的詢問報以微笑而不答話，除了在談異性友人時有興奮的表情之外，其他的語言多半是對學校或教師不滿的忿怒語氣。

(iii) 成員在團體中明白的表示，自己已被他人視為「壞」的學生，雖然不同意但也只好如此，對自己的困境似乎採取與他人隔離的態度，感到無可奈何，也不知應如何改善。

(iv) 根據成員對周遭環境不滿意的態度顯示，成員是以拒絕往來的態度與非同類的人士劃清界線，但是自己本身又無力採用正面、具有建設性的行為去面對生活中的困境。

(v) 在第五次團體中，所有參加的成員（甲女未來）均表現出對此團體的投入，並能享受其中。似乎在此團體裡獲得了情感上的滿足。

(vi) 對教師不寄予希望，似乎只有同學才是他們願意依靠的對象。令人堪慮的是，學生對教師不抱任何希望的情緒在成員互動中是一個普遍的心態。

(2) 恐嚇威脅團體

本團體之互動現象簡單描述如下：

(i) 成員從第一次開始，在團體中就採取主動的角色，似乎把此活動視為遊玩的時間。例如對此活動時間能延長、要求能一直進行到學期末、拒絕圍坐在地板上等，相當能表達自己的意願。

(ii) 團體中不時有肢體的碰觸，甚至會因此有衝突。例如在進入活動時，都是用推擠的進入，並搶位子；將椅子併在一起，擁抱在一起，似乎猶如幼兒般的滿足。

(iii) 成員會不停的說話，似乎無法忍受靜默，必須在有聲音的環境下才能感覺到自己的存在。

(iv) 成員在情感上的需求強烈，對研究者持以非常在乎的態度，甚至在第一次活動之後，主動為研究小組提器材，並且擠進研究者的車子要一起離開學校。

(v) 成員的表達方式很直接，對研究者完全不隱藏其想法與需求，但是會尊重研究者的意見而做調整。

(vi) 成員對此團體有相當強烈的認同感，凝聚力很強，所以會抗拒最後一次活動與「肢體攻擊團體」一起進行。或者沒來，或者中途離去。

(vii) 成員偏重感官上的發洩，容易受情緒起伏而影響行為上的表現。因此用說道理的方式是無法改變其行為（可以說是懶的去聽），但是觀看自己被錄影下來的行為之後，會馬上調整自己的作為。

(viii) 成員的表現顯示有分離焦慮傾向。

4. 甲校的特徵

(1)由於學校地處老舊社區，一般而言學生對上課學習的意願不高，而家長對孩子的督促也不甚理想，所以根據參與本研究的學生的導師表示，較不易提高學生出席的意願。

(2)從與學生接觸的經驗裡發現，該校學生在校外的生活是多元化的。例如打電動、到同學家看錄影帶等等，顯示學生除了家庭生活與學校生活之外，社交生活的活動頻繁。

(3)學生似乎普遍都有結交要好的異性朋友，研究者曾非正式的詢問在「肢體攻擊團體」中的成員是否有要好的男女朋友時，均侃侃而談對方。在此次團體中，有位成員甚至在兩次團體中曾出現頸部有很深的吻痕。

(4)學生的支援系統似乎不足，令研究者感覺到學生的情感需求得不到滿足，必須自求多福。

(三)乙校學生的行為描述

整體而言，學生對學校的活動有參與的意願，似乎每一位學生都可以為自己找到留在學校的理由。因此學生對教師的態度相當重視，對於學校活動往往採取較為主動的態度。

1. 訓練方案的特點

「肢體攻擊團體」與「恐嚇威脅團體」分別進行各一次之後，「肢體攻擊團體」在第二次活動中要求延長時間，於是當「恐嚇威脅團體」成員開始第二次活動前，研究者詢問大家的意願，兩個團體均表歡迎，所以「肢體攻擊團體」比「恐嚇威脅團體」多進行一個單位上課時間的活動。

從第二次活動之後，兩個團體併成一個團體，且進行兩個單位上課時間（即長達九十分鐘）。成員彼此之間很快的就打成一片。研究者從甲校的團體經驗裡體會到學生需要發洩情緒，所以將發洩情緒列入首要的目標；而自甲校錄影回饋所衍生的效果亦成爲乙校團體訓練的重要課題。研究者企圖幫助成員透過情感上獲得滿足，逐漸發展出理性思考的習慣，然後在研究者的示範與教導下學習處理問題的技巧（團體實施過程因倫理因素無法在研究報告裡呈現）。

基本上，乙校的訓練模式可以滿足成員的需求，亦較能達成原計畫之預定目標。又由於乙校所提供的硬體設施有利於方案的實施（例如木質地板、錄放影設備等），研究者在操作上比較能依理念去進行。

2. 成員的表現

成員彼此間都很熟識，甚至連對方記過的支數都能一一道來，所以成員在第一次的團體中均會出現排斥的態度，不願被歸類爲某一族群。均爲男生。

(1)肢體攻擊團體

【甲生】：在團體中會試圖去引起他人注意，例如用聲音、或動作干擾活動，甚至到攝影機前去扮鬼臉等。在團體初期，對研究小組會採取虛應了事的態度，例如在口頭上說配合（例如對研究者的詢問隨時備答等），但是在行為上是騷擾的表現方式（例如用抱枕去蓋在乙臉上），到團體末期，逐漸能主動而且慎重地去向他人表示歉意。對此團體表示極度在乎，例如曾因少參加一小時的活動而頗爲懊惱。很怕不被他人接納，但是尋求他人注意的方式往往是負向行為。

【乙生】：原來是非常冷漠地看待這個團體，保持冷靜、少問少答的態度。逐漸地積極參加每一個活動，且對團體產生歸屬感，甚至會要求團體成員能配合參與。

【丙生】：在團體中一直是用與人爲善的反應，但是事實上一直對團體採取抗拒的

態度（例如在其他人都穿短袖的情況下，仍然穿著夾克，似乎隨時準備離開），卻又不表達出來。曾在活動中誤傷及 D 生的眼睛，但是拒絕表示歉意，其原因是對方亦曾將抱枕丟到他的身上。似乎被呵護的程度不夠所致。

自認爲是不屬於這個團體的成員，因爲自認爲自己沒有這麼壞。但是，似乎又想來參加這個團體的活動，例如要求增加活動時間等。顯示在其內心中對是否要隸屬此團體有所掙扎，於是會在團體的邊緣遊走。

【丁生】：個子矮小，是全校兩名最矮小學生之一。從團體一開始就用口語（例如說「賤」）或不屑的表情向研究小組表示抗拒。無論研究者說什麼均用極爲猥褻且鄙夷的字眼回答。據其導師表示，該生就讀小學時曾被教師動用私刑，因此對教師都會有強烈的敵視（從該生的日記中不時見到對教師嘲諷的字眼）。根據研究者的觀察，該生對研究者的第一個反應都是敵視鄙夷的，在研究者的友善態度下，該生會與研究者有一般性的溝通。因此，在每一次的團體中，團體的上半段是用辱罵的態度對研究者，下半段則是合作的態度。

(2) 恐嚇威脅團體

【A生】：在團體中一直很配合參與活動，當看錄影帶時，是少數能一直專心觀看的成員之一。且對於自己參與此活動採取積極的態度。在團體中成爲研究者賦予照顧他人的角色。在團體中均表現出對自己是否要晚一點到都能在事前知會，但是對於曾因手傷無法前來一事卻不願多談。似乎希望在此團體中只要保有愉快的經驗。

【B生】：總是笑容滿面，幾乎與每一位成員都能是友好關係。在團體中具有領導者的架式，而在最後一次團體出現成人的姿態，似乎不願意再用吵吵鬧鬧過日子了。

【C生】：總是想要吸引研究者的注意力，會不斷的說個不停，且打斷他人的話。自從兩個團體併爲一個團體之後，在團體中注意焦點在甲身上，曾私下向研究者表示希望不要讓甲參加團體。曾兩度對研究者提出借十元買飲料的請求，顯示企圖獲取特殊的注意。雖然多半在團體邊緣游離，甚至會鼓動丙與 D 脫離團體，但是又不離開團體的活動範圍。

【D生】：對於被邀請參加此團體甚爲不以爲然，自認爲並沒有像其他成員一般，但是又非常喜歡參加這個團體的活動，所以一直陷於掙扎中。據其母親表示，曾對 D 表明要向學校反映退出此活動，但是 D 卻不准他這麼做，顯示其本人有矛盾在。但是在團體進行到第三次之後，對於團體中的活動內容非常投入，且與其他成員融爲一體，似乎突然之間找到自己可以發揮的空間。

2. 團體互動現象

(1) 成員之間的肢體接觸頻繁，不時的製造與他人碰觸的機會。似乎非常喜歡與他人有身體上的接觸，逐漸的，學生開始喜歡保有自己一個人的空間（例如 A 與 B 二生在團體後期不再熱衷群體戰，會扮演勸導與安撫的角色等），希望不只是好玩而以，還能學一些東西，由此顯示，成有較爲成熟的行爲原趨勢。

(2) 成員對研究小組全盤信任，對於前後測的評估，雖然會抱怨「這麼多」、「爲甚麼還要填一次？」，在研究小組安撫下且願意配合填寫問卷。

(3) 初次團體時採取抗拒，自第二次開始卻認同這個團體，且有高度的凝聚力。例如 A 生會對自己必需遲來都會事先來說明後離開，且再度回來；C 生與 D 生曾因不願被歸類在操行不佳的學生群中，在團輔室外走動與觀望，而不參加團體活動，經研究者邀請他們做抉擇之後，自行回到團體中，並於當天團體結束之後向研究者表示歉意；其他成員也能遵守對研究者所做的承諾。

(4) 成員願意在團體中能盡情且自在的呈現自己，並且不會向研究小組掩飾自己過去會有的不當行爲。例如在團體中透露，曾結伴到台中一遊之事，並對一些人有所抱怨，但是，

不願意詳談。

(5)成員對此團體的組成採取積極、主動的態度，例如會主動去將尚未出現的成員找來；在研究小組尚未到來時，已在團輔室門口等待；要求延長每次的時間，要求增加活動的次數等。其他諸如被學校處以返家處分的甲生堅持不肯離開團體回家，聲稱要向校長求情，以繼續留在團體裡，縱使其他成員不歡迎他的加入，也拒絕離開。

(6)成員對自己有高度的興趣，因此會主動要求看所錄製的團體錄影帶，研究小組遂將數次團體過程以個人專輯編製而呈現每位成員的特殊表現，成員對此專輯反反復復連看三四次之多，甚至在最後一次的活動中再度提出觀看的要求。最初是關注，然後是躲開，繼而對他人的舉動採取報復的嬉戲舉動，似乎非常享受其中，彼此之間不時互相給予評估。

(7)成員中原本持觀望與懷疑者會獲得其他成員的照顧，而逐漸成為核心人物，例如丙生由觀望而投入團體中，甚至在團體後期會主動的想要將 D 生拉入團體中，結果引發出一場比力戰，而造成自身受傷的後果。

(8)成員中逐漸發展出能給予他人照顧的氣氛，例如 A 生提醒大家不要嘲諷丁生的瘦小，B 生會去安撫受委屈的 D 生等。

(9)成員開始會注意他人感受，甚至將「對不起」隨時掛在嘴邊。

(10)成員用嘲諷或戲謔的語言開始減少，到了團體後期，與「性」有關的字眼少再出現，而是相互交談分享的題材。彼此間能從打鬧中轉為合作關係，並且能相互尋求情感上的滿足。

(11)成員開始去注意周遭的事物，不再耽於感官上的發洩。

(12)成員具有自我反省力，但是有賴引導與提醒。

(13)團體中已發展出自律氣氛，其中 B 生為領導者，A 生為陪伴者，C 生與甲生為要求者、搗蛋者，乙生與 D 生為維護者，丙生與丁生為邊緣者。因此成員彼此間開始訂定規則，以維護眾人的利益。

(14)成員參與程度高。但是曾有一度對自己熱衷於此活動感到不好意思，在研究者的邀請下逐漸化解，而轉為積極參與。

(15)成員逐漸完全投入團體的活動，而不被外界干擾，甚至連下課時間也盡情參與其中。由此顯示，成員對此團體甚為認同。

(16)在最後一次活動中，因有衝突所引暴的受傷事件，成員在研究者的引導下採取理性的思考與行為表現。

4. 乙校的特徵

(1)該校位於商業社區，學生的來源有遠自其他社區，甚至由於家長的婚姻關係產生變化，亦有來自其他縣市的居民，但是，學生家長對子女的學校生活均表示重視與關心。

(2)學生對學校的生活似乎均有偏愛的範疇，例如甲生表示又想參加本團體，但是又捨不得不上家政課的炒菜活動；丁生非常喜歡上體育課，故寧捨本團體活動等。

(3)學生對學校持有相當程度的正面評價，較少缺席。

(4)導師對學生的出缺席表現非常重視，所以採取主動的處理態度。

(5)學生在校園內可以得到支持的來源，例如護士小姐的關心；輔導老師的接納等。

(6)學生對自己都有相當程度的期許，例如在團體中表示想要學一些東西，不想只是嬉戲。



二、教師效能訓練

要改變學生的行爲，首要條件是能與學生在同一線上，雙方才能有對話的機會。因此針對教師訓練部份，在第一個步驟，研究者試圖透過經驗性而非技術性的方式（觀賞錄影帶）來幫助教師培養同理心，其目的在於試圖拉近教師與學生之間的差距。但是在第一次的活動中，教師對學生行爲的解釋容易傾向於偏重教師個人角色的觀點，以致於在想法和作法上與學生的期待有甚大的差異，因此又增加角色扮演與案例呈現的方式來幫助教師去了解教師的功能與角色，教師才發現最大的癥結在於教師說話的態度與用語使學生與教師產生距離，兼以教師急於將事情解決，但是學生尚未做好準備等等因素，師生之間在認知上的差距遂成爲溝通上的主要障礙。爲了幫助教師重新詮釋教師的角色，研究者曾以洪麗瑜與李湘屏（民84）譯書贈與二十位參加訓練的教師閱讀，以增進教師對有暴力傾向的學生的了解程度。

如 Gardner (1972)、Hollins, et al. (1995) 等多位學者所強調的，透過角色演練、案例討論、觀賞影片等動態活動來幫助教師學習適當的反應與態度，將可促進師生間的良好互動 (Gentry & Ostapiuk, 1989)。然而，研究者更進一步的發現，在此短期訓練之後，教師們雖然對於師生溝通的看法有較爲建設性的態度，但是對於自己處理問題的能力，仍然缺乏信心。例如在甲校服務的某教師坦承，一直到參加訓練之後才知道使用多年的教學方法有所不妥，宜採用更具建設性的處理問題的方式。而研究者在此訓練過程中，更是爲了促使教師能具備與學生溝通的能力，必須透過教學錄影帶來幫助教師做經驗性的學習，以使教師能有學習的示範對象。由於教師們的專業背景與生活背景有所不同，訓練的方向要適合受訓練者接受的程度。例如甲校教師多數有豐富的教學經驗，而在乙校服務的教師多半爲教學年資較淺的教師，雖然這些教師非常虛心而努力的學習，但是攸關處理學生行爲的技術實非朝夕之間就能掌握，因此對於學生的問題行爲仍然有其顧慮。據此，研究者更深切的以爲學校實在應該以學校教師的專長背景考慮，邀請能就學生問題給予專業協助的督導人員，以逐漸調整教師處理問題的模式，使學生的問題能在適當處理的情況下，相信此舉將可減少原來可以避免的衝突事件。

以下就兩校教師在參與訓練過程中的分享内容與表現態度進行說明。

(一)甲校

本訓練計畫共進行二十小時，分三次進行，其間間隔三週，爲時一個半月。分三階段進行的目的在於採循序漸進的教學法，同時鼓勵教師能在接受訓練期間將所學運用在教學上，在研究者的督導下給予協助。在本方案裡共有八位教師參與，其中三位男性，五位女性，且至少有一半教師的教學年資在十年以上，所以很容易將教學上的經驗提供出來，並進行討論。除了一、二位教師有短時間離開外，其他教師均全程參與，且全心投入（有位教師因時常短時間離開，較爲無法融入）。以下針對訓練效果與教學困境分別陳述之。

1. 訓練效果

研究者所提供的教材除了提供處理學生問題的觀念之外，同時強調訓練內容與教師自身的教學經驗結合。學習過程中是分享式的互動過程。教師從學習過程中也發現到有多種因素在影響教學效果，而找到能採取措施的立足點，進而誘發教師喚回對教學的信心與投入的意願。與會的教師曾代表學校的某位教師詢問是否亦可以加入此訓練課程，此舉顯示，教師對此訓練採正面的態度。以研究者的觀察在甲校的訓練方案至少產生以下三個結果。

- (1)教師更能正視並接納學生的行爲。
- (2)教師與學生的關係趨於輕鬆。

(3)教師意會到尋求諮詢協助的重要性。

從教師投入訓練的表現顯示，原先採抗拒、疑惑的態度到能主動參與並放鬆地面對自己的盲點，坦言教學的挫敗經驗等等，以及教師們透露，自從參加訓練課程以來，與學生的關係趨於輕鬆，在教學中重新體會到教學的樂趣。諸等現象均指向師生關係趨於建設性、教師的功能得以發揮。

2.教師實際工作中的困境

從教師所呈現的困擾顯示，在處理學生問題時，往往受限於無法與學生家長建立溝通的管道，以致對學生的學習態度、行為表現很難做有效的引導，因此造成工作上的挫敗感。因此約略可分為下列四個現象：

- (1)學生的行為問題衍生於家庭。
- (2)對學生的行為無法掌握。
- (3)教學負擔過重，無暇等待學生做好改變的準備。
- (4)與家長無法建立合作關係。

研究者以為教師對學生的生活背景缺乏了解，而該校學生的家庭又往往是社會支援相當缺乏的生活環境，因此學生的心理狀態很容易被家庭因素所干擾，若學校不能提供有效的支援，學生在學校的行為很容易逾越應有的尺度。如果教師又無法從旁予以協助，一方面將造成師生間的距離，另一方面則徒然將教師教學的熱誠打消，而影響教學的品質。

(二)乙校

共有十位教師接受訓練，其中九位女性，一位男性。除了兩三位教師的教學年資較長之外，其他的或為兩三年的經驗，或為一年的新進人員。而所有的教師，除了偶而因學生因素必須離開外，均積極投入，顯示訓練教材能引發其學習動機。

課程時數由於學校的限制，只有進行十六小時，分為三次完成，其間間隔三週，為時一個半月。研究者在訓練的過程採用討論式教學，教師均能主動提出問題，由於強調經驗性分享，同時透過演練方式學習，課程中時有笑聲，以致有他校教師前來要求加入的例子。討論的焦點以現在在校的某些學生的行為為主要內容，因此教師可以立即使用學到的觀念與技巧。

該校教師的年齡較為年輕，且學生的生活背景和教師熟悉的生活環境相近，因此教師與學生的關係容易建立，且也有較多的接觸機會。因此，教師似乎對於自己的教學工作很能投入。

討 論

一、學生行為改變訓練

從受評學生參加團體訓練之後的行為表現，以及在社會評量表上各分量表的前後測分數顯示，本研究所設計的活動設計是頗為符合現階段學生的身心發展需求，因此一方面能引發學生參與的動機，另一方面可以幫助學生學習適當的行為。然而甲校學生的生活背景使學生到校的意願不甚強烈，在缺席率過半的現象下，團體的互動性受到限制，因此，訓練的成效不若在乙校實施時賦予研究者較強的信心。研究者以此等現象普遍存在於大多數學校，因此

雖然本研究的結果受到影響，但是據此更足以為各校在實施上的參考依據。

既然學生行為改變訓練的效果得到支持，從兩校實施學生的訓練經驗裡，研究者以為訓練活動的設計最好能將下列方向列入考慮：

1. 宜在活動中製造機會滿足學生對肢體碰觸上的需求。

研究者發現，學生隨時都透過各種方式與他人做肢體的接觸，似乎此種溝通模式遠較人際間常用的口語溝通容易進行。研究者於是盡量滿足學生這種碰觸的需求，結果發現，越早滿足此需求的學生越容易用理性的態度來看待周遭所發生的事物。此點或許足以使學生逐漸能減少使用攻擊性行為來表達自己的意見。

2. 在團體中多做情緒上的支持。

多數有攻擊性傾向的學生，對自身的評價陷於正負兩面之間。一方面認為自己沒有那麼壞，可是另一方面又認為自己不夠好。因此若能給予成員足夠的情緒支持，將使之對自己的改變產生信心，而願意忍受一些不愉快的經驗。

顯然的，一旦學生對自己的評價過度偏向負面，若一方面難以接受他人不好的評估，另一方面又無法改變自身的處境的條件下，很容易對自己採取放棄的態度。逐漸的，就會對其他人產生攻擊的態度。反之，成員從這個團體中找回了自信與自尊，不會擔心被視為是不好的學生，於是就會用正向的行為與人溝通。本研究中的乙校學生在團體進行期間除了代其他非團體的學生（包括女學生）前來要求參加這個團體的活動，甚至在團體結束之後，於校園內見到研究者時，還主動前來要求繼續進行團體，其中包括一直游走於團體邊緣的丁生。

3. 協助學生從被接納、承擔責任、到做理性思考的引導。

青少年的成長過程中暗含著轉變歷程，其中在情緒的變化上最為明顯。而成員在團體中由於信賴團體與領導者的關係，更是易於將生活上所面臨的正負面經驗投射在團體中。

例如在團體初期，成員往往穿非學校訂製的服裝，此舉意謂著對學校的抗拒，但是到了團體的後期，成員卻普遍穿著學校訂製的服裝前來參加團體。換句話說，只要經過適當的引導，學生是可以學到如何承擔自己的責任，並且建立一些具有建設性的行為模式。

4. 宜將同儕的因素納入課程內涵。

由於學生之間相互依賴的關係，同儕因素是無法避免的事實。學生在團體中的學習效果會受到同儕間相處的模式干擾，因此，在課程中要透過角色演練來幫助成員學習因應策略，以使同儕間的互動關係是建設性溝通。其中包括如何去處理他人非理性的情緒反應等。

5. 宜將課程的次數至少增加到十六小時以上。

本次研究的訓練內容由於受限於次數，在乙校進行長達十六小時的活動也只能幫助學生舒發情緒、找回自信、學習做理性思考，但是卻無法進行策略的教導訓練，學生仍然無法將其所建立的觀念逐漸在實際生活中表現出來。因此研究者建議增加團體的時數，而增加的時數可依學生學習那些策略而定。

6. 可以依學生的行為表現釐訂多種的訓練計劃。

由於學生的問題類型眾多，最好針對要改變的行為來擬訂計劃。本次研究原先採取此觀點，後來為了加強團體的互動而併為一個團體，研究者以為可以在團體後期逐漸分為多樣團體，則一方面可以針對某一種行為類型擬訂活動計劃，一方面又可以避免學生在同一時間缺

課，使學生的學習情緒受到影響。

研究者以為，可以在校園內設置常態性的訓練活動，由學校透過甄選的方式，讓學生加入團體。可以採用加強人際關係的論點鼓勵學生參加，如此可以化解學生的抗拒心理，而增加學習的效果。

二、教師效能訓練

研究者假設有暴力傾向的學生在團體訓練與個別性協助的條件下，將會減少用暴力行為去處理自己在人際關係裡的行為。因此在本研究計劃中，教師效能訓練是為處理策略之一。但是在進行教師訓練時，接受訓練的教師對於擔任受評學生的協助角色的意願不強，因此研究者將此訓練方案視為提供研究者去解釋校園現象的資料依據之一，而非原研究計劃中的策略方案。

從上述的目標來看此訓練方案的結果，研究者自兩所學校的訓練效果中發現，所設計的訓練教材必須針對各校教師的需求加以設計，同時能將學校的社區因素、學生的行為類型、教師的困境等條件列入考慮，以使教師從過程中學習到有助於發揮教師功能與角色的觀念與技巧。而訓練的進行方式最好透過案例呈現、影片教學、與角色演練的型態。以下就研究者對兩校教師效能訓練部份提出技術上的說明。

1. 教材的設計方向

不可諱言的，對於尚且需要基礎訓練的教師，例如甲校教師需要學習與學生建立良好關係，乙校教師需要學習與學生建立行為規範等，短期訓練的時數會限制策略運用的訓練時數，而三階段訓練所希望達到的實務督導目的，也有行政上執行的困難（例如教師忙於教學，無暇在特定時間做指定作業等）。至於擬定的計畫內容，為了能提高效果（例如提高參與動機等），最好朝下列五點方向設計教材：

- (1)能協助教師去了解學生的感受與想法；
- (2)能協助教師去幫助學生解決問題；
- (3)能協助教師去與家長溝通，將家長的抗拒轉為助力；
- (4)能協助教師去幫助學生自友儕獲取支持與協助；以及
- (5)能提供教師尋求教學諮詢的觀念與途徑。

2. 從教師需要面對的問題類型進行訓練重點

從兩校教師所討論問題類型顯示，甲校教師由於學生生活背景因素，必需去面對社會中一些較為負面且複雜的現實層面（例如學生家庭的生活背景多數處於官司纏身的困窘狀態等）；而乙校教師所面臨的是學生的搗蛋行為，是較為單純的學生行為（例如家長對學生的學業成績賦予較多的關心，學生在課業上的壓力較大）。為了因應此等差異，兩校教師對其需要協助與諮詢的主題自然有所不同，以幫助他們去面對從學生因素所衍發出來的教學問題。

3. 技巧上的運用

由於參與本研究的教師均是被邀請前來的，甚至在訓練期間仍然要花時間處理其教學上的必需事項，因此訓練要從能加強教師參與的動機設計課程，一方面要達到訓練目標，一方面要讓教師能有學習與成長的體會，最重要的是，在教學過程中能兼具趣味性。因此，必須

同時把握教學技術與經驗技術。以下對此等在訓練中為研究者所強調的技術性問題略做說明之。

(1) 催化技術

基本上，研究者在訓練的過程中強調小團體訓練的催化技術，企圖從教師去體驗的過程中吸收教學的內涵。例如採用一些能闡述訓練重點的短片或影片在課堂上放映，以影片中呈現的故事或現象來誘發教師將日常教學活動中所經驗到的事件進行討論。因此研究者相當重視教師的學習內容與其經驗能在此訓練中達到互相結合的效果。

(2) 示範技術

教師對於知識性的觀念多半耳熟能詳，但是卻缺乏「怎麼做？」的概念。例如知道要提高學生學習的動機，但是賣力演出的方法仍然是講授式的；知道要培養學生自主的能力，但是學生所表現出來的行為卻是令人難以信任，只好採取監控或連作法來達到控制的效果；知道學生打了人，想要好好的問他怎麼一回事，但是卻一味的推卸責任，只好厲聲警告了事。研究者以放映的影片中師生互動的模式來示範教師如何誘發學生的學習興趣，以及處理學生抗拒的行為。而與會教師之間的經驗分享更提供了示範的效果。

(3) 角色扮演技術

當教師對於自己處理學生行為問題上找不出不妥之處時，研究者試圖與教師們進行角色扮演，一方面協助教師去體會學生的心情，另一方面示範可以採用的處理策略。透過此技術，同時亦可以使教師在訓練中能主動並積極的參與其中，以提高學習的興趣，而使學習過程是雙向互動的小團體討論型態。

(4) 以教師為中心的理念

所有的教學內容均以教師熟悉的經驗為題材，因此教師的主觀感受是研究者所重視的焦點。所以課程內容配合成員吸收的能力，而不是以研究目標為核心。研究者鼓勵教師談論其在擔任教學的過程中所面臨的困境，同時也引導教師去探索自己在教學生涯上的發展。

此舉雖然獲得教師們的正向回饋，卻使本研究的設計受到衝擊。例如研究中原來計劃讓每位接受訓練的教師能擔任學生訓練團體成員的輔導老師，但是由於成員接受輔導訓練的背景不一，又加上訓練時間不足，若冒然執行恐有疑慮，所以在教師們表示有異議的情況下而刪除這項安排。

(5) 讓教師感受到被關心、被了解

根據研究者的發現，教師在工作上所感受到的挫敗與無力相當普遍，然而令人感慨的是，整個大環境並未提供應有的支持與協助。由於在工作上找不到教學的樂趣，有位教師表示，打算儘早退休以保存元氣。因此研究者戮力於幫助教師去發掘自己可以著力之處，並強調教師需要學習去贏取他人支持以補充能量，進而發揮自己的泉源時，教師之間成為互相支持與協助的關係，以致縱使面對同昔日一般的情境時，開始較能用輕鬆的態度去因應，結果不僅化解了教師本身的焦慮，反而更促進與學生的關係，而再度嚐到教學的樂趣與喜悅了。

(6) 強調具體原則

研究者所設計的課程以實際可行為訓練的態度。因此從幫助教師去接納學生的行為，協助教師重新詮釋學生的行為，對學生的要求能與學生的自我期許相符合等，使教師學習與學生共同努力的態度。由於討論的焦點都是教師日常見的問題與現象，所以研究者都採取案例討論的型式進行，以使解決的方案都有具體的步驟可供教師參考。

本次研究受限於時間與經費，所以採用短期訓練方案的型態。原計劃中為處理策略之一的教師效能訓練方案，由於接受教師有所顧慮，而調整為提供本研究對校園現象的資料依

據。至於學生的訓練方案仍持原計劃進行。在與兩所學校聯繫的過程中，爲了配合學校行政上的措施，與顧及學生與教師在參與此訓練時可能發生的困難，將原設計的課程時間縮短，以利於執行研究工作。

在研究中的教師效能訓練偏重於討論式團體的型式，是以階段性的工作坊的模式設計而成的。至於學生的行爲改變訓練團體所提出來的策略方案，則是以強調小團體互動過程 (Yalom, 1985) 的活動設計，因此團體的內容與方式以團體諮商的觀點設計，尤其強調成員的特性對團體的影響因素。基本上，本研究的理念與設計是以台灣教育界的現況爲背景籌劃的，能相當程度反映國內在現階段可以發展的策略方案之趨勢。根據學生自評與同儕他評的結果，對學生行爲改變的訓練方案提供支持的態度。

三、綜合討論

曾有多位學者指出 (Farrington, 1989; Brook, et al., 1992; Coie, et al., 1992; Short & Shapiro, 1993)，一個人會發展出攻擊性行爲或非攻擊性行爲均受其早年生活經驗的影響。而學校的老師和學生的家長一般，又總是將焦點放在去減少學生的不好行爲，卻忽略去協助學生培養一些有建設性的行爲 (Goldstein, 1988)。所以縱使學生已被教導不再用原本有破壞性的行爲去反應，但是在不知如何反應的條件下可能會發展出新的破壞性行爲，就再度受到責備，甚至使青少年與成人雙方均有挫敗感，徒增裂痕。而最常使用的教導方式往往偏重於肢體處罰與口頭責怪，顯然的，縱使收一時之效，對行爲並未達到改變的目標。例如一個會行使暴力的孩子容易使其他人因害怕他而去拒絕他或逃避他，使他更缺乏學習適當的社會行爲 (Goldstein, 1988)。

根據本研究在進行過程中研究者個人的領會，以及研究結果所提供的資料，研究者擬從目前在校園裡的學生爲甚麼會以攻擊性行爲與人建立關係做一些解釋，同時也將就本研究所採取的策略模式在執行上可能具有的意義進行說明與探討。

(一)從本研究結果解釋學生的攻擊傾向行爲

研究者從教師效能訓練與學生行爲訓練兩者發現，教師將教學目標放在學生有好的表現，因此所採取的態度是提供自認爲最好的教學方法。可是努力的後果卻換回難以克服的挫敗感。同樣的，學生的學習情緒在學習動機尚未誘發的條件下，也是處於索然無味，但是卻被要求必需待在無趣味的場所，內在的挫敗與無奈使之對周遭產生忿怒的情緒，甚至對人產生敵意。以下提出四個可能造成學生在校園裡採取攻擊性行爲的理由。

1. 教學情境中師生間的期待有差異

從評量的結果顯示，教師與學生在衡量學生的行爲時會有極大的差距。這種現象在鄔佩麗與洪麗瑜 (民 85) 的研究中所得的結論一致。因此師生之間的關係很明顯的有隔閡存在，再加上教學情境因素所造成無可避免的期待，雙方可能陷於難以溝通的現象。

簡而言之，研究者以爲學生的行爲表現受到在學校的學習經驗是否愉快有關，如果學生與教師由於對對方的期待不同，使雙方無法達成原來共同的目標，繼而引發對自身角色的挫敗感，則很容易使學生透過其他管道尋求情緒上的發洩，而暴力行爲就是其中的一種方式。

2. 成長期的自然現象

其次，現代青少年會用嘲諷或打鬧來尋求與人溝通的效果，尤其是對肢體的碰觸 (touch) 有高度的興趣。再加上物理環境的條件有利於製造人與人的碰撞，而具有起伏性的心理因素

更助長了暴力行為。換句話說，研究者從學生的行為表現發現到學生極為尋求被照撫的現象。而這種在幼兒期最大的需求 (Bowlby, 1969) 為甚麼對現代的青少年來說。仍然是身心發展上最重要的任務，此等現象是否隱含著學生幼年期間的依附需求 (attachment) 未能滿足所致？

3. 教師對學生行為的詮釋結果

同時，研究者發現教師對於學生的問題行為往往是依其個人的生活經驗去思考與處理，有鑑於師生間在生活經驗與角色上的差異，教師所採取的措施與學生所期待的協助產生極大的距離，以致學生對教師並不抱以希望。而使教師的角色與功能未能發揮。事實上，學校已不能再用學生年輕不懂事，認為只要憑一些過來人的經驗就可以將學生的行為導正。反之，教師們必需瞭解要學習先去照顧學生的需求，才有可能使學生願意改變自己的不好的行為。

從本研究中，很明顯的，學生在研究者的引導下逐漸調整自己的行為，但是在調整的過程中仍然必需要做階段性的提醒，才能趨向目標行為邁進。因此教師對學生的行為發展要能解讀，才不至於對學生感到失望。而這些判斷能力則端賴訓練與專業督導的協助。

4. 學生的學習動機誘發不足

最後，值得一提的是，學生若在學習上的意願不強時，則傾向去發展更多元化的社交生活。例如根據本研究中的成員在結交異性朋友方面，甲校學生的比例大於在乙校學生的比例，當然或許亦因為乙校學生仍然是國一階段所致，但是加強學生的學習動機，將可促進學生專心向學的效果，同時也可避免學生因學習情緒不佳而過度發展其他的生活範疇。從此點觀之，幫助學校加強對學生提供適度的支援系統以減少學生發展對外的社交生活，讓學生不至於完全倚賴同儕的力量去處理問題。

四、本研究處理策略的執行意義

研究者假設，若能將學生內在情緒誘發出來，繼之導之以理性思考，則可協助學生採用具有建設性的行為去處理其生活上的問題，此等行為模式可以降低學生採用攻擊傾向的行為表現頻率。在本研究中，甲校學生平日缺課的習慣使參加的成員也有較高的流失率，而乙校學生出席率高，在團體中的流失率亦不高（幾乎全部都到齊），又由於學生參加的意願甚強（例如每次延長為兩小時，且另行安排四次），學生在行為表現上的確逐漸有自我控制的趨勢。

從學生的訓練團體效果來看，學生需要情感上的陪伴，以及思考上的引導來學習對自己的行為負責。但是，如果學校不能提供這樣的機會，學生的行為就會在欠缺思慮的條件下，任由其感官上的需求所主宰。因此除了透過此等團體訓練的方式之外，凡是能幫助學生建立理性思考的處理策略應該都能達成減少校園暴行的目標。

然而，學校教師必須加強對學生在情緒上的接納，再提供學生運用理性思考。從教師效能訓練團體中凸顯出教師對學生的情緒不熟悉，再加上教學上的負擔過重，教師沒有充分的時間去理解學生表現的行為背後的意義，於是將師生之間的距離拉遠，於是學生不向教師求援，教師亦缺乏與學生有溝通的管道，學生的情緒就逐漸要以破壞性行為發洩，造成校園內的緊張氣氛。從本研究中的教師團體成果顯示，協助教師去理解學生的行為，在處理學生行為時可以提高處理效果，而減少學生施行暴行來發洩心理上的忿恨。因此，提供教師效能訓練是可行的措施。

五、其他特殊發現

(一)師生都有意願去使自身的處境變好，但是卻越行越遠，在找不出解決問題的方法的長期處境下，師生雙方對教學情境都萌生強烈的無力感。

從本研究的結果顯示，教師對學生的行為所持的評估標準與學生的所抱持的想法有極大的差異，研究者以為這種差異來自師生間的期待差距過大所致。例如研究者對學生的行為表現，可以從學生在團體初期與後期的穿著變化發現，學生開始不再用穿非校服的制服來反抗校規。但是，教師卻沒有意識到學生的改變，甚至由於學生的不當行為沒有完全消除，對學生的表現仍然抱持負面評價。然而學生的改變，除了從學生自身的評估可以看到外，連受評學生的同儕都已意識到他們的變化了。

由於訓練期只有三週，而一個人的生活習性往往較難在短期間有明顯的變化，因此研究者原本認為訓練效果不容易從評量的結果呈現出來，所以另外以主觀描述學生行為的方式來顯現學生參加團體前後可能產生的變化。但是從兩校的社會行為評量結果來看，除了教師持相反的態度之外，無論學生本人或其同儕對此訓練都持正面的看法。

研究者推論，教師對學生的期待可能需要透過對學生的了解做某種程度的調整，否則師生之間的距離很難縮小，在如此大的差距上，雙方的無力感就難以避免了。

(二)教師對學生所表現的行為缺乏足夠的資訊進行了解，尤其在學生的家庭對學生行為產生影響的部份感到挫敗，於是只好採取放棄的態度，結果使學生失去改變的機會，甚至在行為上越來越趨於負向行為。

家庭對學生的行為會產生影響是毋庸置疑的。因此學生今日的行為表現與其成長的環境襲襲相關。當教師期待學生改變的時候，事實上，意謂著學生的成長環境要做改變。一般教師的成長經驗和其學生生長的環境的社會文化特性可能是兩個極端現象（例如一個強調與人為禮，一個強調弱肉強食），如果教師無法以了解的心情來看待學生的行為，甚至忽略學生的行為與其成長過程有密不可分的事實，再加上對學生的生活背景不瞭解，會不自覺地用自己熟悉的思考方式去解釋學生的行為，而做出對學生而言不甚公平的論斷。

因此，教師必須要與學生家長建立合作關係，才能逐漸消除原本因為文化因素所造成的師生無法溝通的現象。對學生的了解可以使教師在教學上能顧慮個別差異的現象，而為學生設計出符合學生需求的教學計畫方案，以及能誘發學生學習情緒的教學方法。從研究者所接觸的學生裡，幾乎每一位學生都很看重自己在學校的求學機會，但是來自各方的壓力使其學習過程窒礙難行，以致用不當的行為來發洩胸中的不滿，造成求學之途更是如此崎嶇。顯然的，他們所表現出來的行為正是在向教師發出求援的呼聲。

(三)教師在處理學生問題的能力上明顯有不足的現象，但是學校並沒有對教師提供協助的支援系統，以致教師們必須獨自面對工作上的困境，更容易使教師感到無力，甚至援用他人經驗照舊實施，但是對問題層面並無實際處理效果。

一般說來，教師們的教學負擔甚重，在短短的一天訓練期間，有的老師為了學生的事務而離開長達數小時。但是在教師效能訓練中的討論與練習活動裡卻不時凸顯出，一般教師們處理學生問題的方法有待爭議。簡單的說，有的教師在看學生的行為的態度很容易引發學生的不滿，也有的教師能去與學生建立有建設性的師生關係，但是由於策略運用不當仍然將原本良好的關係破壞了。

而從上述兩個因素（教師的教學負擔甚重與處理學生問題的方法有待爭議），很容易發現，學生的情緒需求沒有辦法得到滿足，於是導致學生尋求從友儕的關係獲取支援。若學生的家長對學生的照顧也欠缺情感上的陪伴，兼以學生正處青春期的成長歷程，學生自然趨於

偏重追求感官上的滿足，而較少運用理性思考的態度對自己的行為做有效控制。

根據研究者的了解，多數教師期待能改善無力的現象，因此學校若能針對學校教師的需要提供協助，使教師能對自己處理學生問題的能力提昇，則教師在有支援的條件下，兼以有信心去面對學生的行為，較不至於因此產生焦慮的情緒，而增加了師生間的緊張情勢。

四訓練方案能偏重實作練習，其中教師的效能訓練最好能採階段式訓練，並列入教師的在職必修課程，至於學生的訓練計畫最好能採多樣訓練模式，並做常態性的規劃，以避免對參加活動的學生有貼標籤的質疑。

教師們普遍感受到處理學生問題的策略不足的壓力，但是缺乏適時的協助，因此，訓練方案在教師而言已成必要的條件。為了使教師能儘快具備處理能力，訓練方案最好採問題解決的模式。

在研究者與學生的接觸中發現，學生的學習情緒相當低落，由於無法改變現況，除了對自己產生不滿意的情緒外，同時也將負向情緒拋向他人，於是有暴力的行為產生。事實上，學生本身是有意願調整自己的處境，但是由於自我評價普遍偏低，且不知可以採取甚麼措施，於是仍然用自己所熟悉的行為模式。因此，學生需要學習一些人際技巧以因應生活的困境。

建 議

本研究的目的是在於提供一個能讓各校仿效的處理校園暴行現象的方案，然而縱使是在兩所學校大力支持的條件下，研究者仍然感到困窘。主要的因素在於所要採取的措施都需要學校教師配合，影響的範圍太大；其次，研究者需要時間訓練助手，但是又必須配合學校的教學進度與一般作業，在缺乏人力的現實條件下，研究者只好縮小研究的幅度，以現階段國中校園可以推廣的策略方案進行研究。事實上，為了消弭校園暴行，結合校園內外各單位的資源是必然趨勢。以下將針對有助於發展多模式策略的建議分述如下。

一、對訓練的建議

(一)有關教師效能訓練

在本研究計劃中，原擬邀請參加訓練的教師能在訓練期間認輔一名受評學生，以使學生的行為能在同時接受團體訓練與個別輔導的處理下，在短期間內有具體的正向改變。然而，受邀的教師在訓練期間表示有所顧慮，而婉拒研究者所請。

由於研究者認為學校教師是專職教師，能隨時處理突發事件，所以訓練教師具備處理學生的問題對研究結果較具意義，但是教師的意願不強，因此研究者將原訓練計畫調整為協助教師去面對現階段所發生的困境，但是仍然將訓練焦點偏重於處理學生行為的技術層面。並藉此經驗來幫助研究者對學生的訓練效果提出說明與解釋。

本研究從訓練教師處理學生問題的經驗中發現，學校教師對學生的觀點往往阻礙了教師對學生原本可以提供協助的途徑。例如教師對學生的行為是不能接納或了解的，於是在師生之間產生衝突。但是教師有意願去協助學生，學生也的確需要幫助，可是在無法溝通的情況下，結果雙方只好保持距離以策安全。學生不會將困擾告知老師，教師對學生的行為完全處於不知的狀態，遂必需仰賴行政人員提供消息。

在本研究中，為了使教師具備與學生溝通的能力，教師效能訓練的課程裡，在進行策略

部份時必需將大部分時間放在幫助教師能從學生的角度去理解學生的行為，造成活動內容無法進入策略的練習。因此若要培訓教師具備處理學生問題的能力，或則增加訓練時數，或則邀請已經具備能與學生做良好溝通的教師參加訓練工作。否則要達成原預定的訓練目標幾乎是做不到的。

另外涉及現實的考量，雖然接受訓練的教師均對訓練本身持以正面的評價，但是在訓練活動進行階段，學校教師必須同時兼顧原來繁重的教學工作，無法專心投入在整個訓練活動中，對於訓練的效果也有負面影響。換句話說，安排教師訓練，必須行政單位給予支持，讓教師接受足夠的訓練，否則仍然難以承擔原來訓練工作期許的責任。只有讓充分的訓練，來提高教師的專業能力，以因應來自學生行為問題的事實，否則只是徒增大家的挫敗感罷了。因此，從上述現實的考量下，研究者以為有關教師效能訓練的計劃可朝下列方向努力：

1. 邀請能與學生建立良好關係的教師接受基礎訓練，以對學生實施近似同理心訓練的初階人際關係訓練。
2. 訓練輔導老師針對各種處方（例如恐嚇行為、學習自我保護等）設計訓練方案，以對需要改變暴力性行為的學生給予協助。
3. 訓練學校教師學習處理危機事件。以使學校發生危機事件時，有教師知道將危機降低的處理措施。

基本上，各訓練課程依訓練的目標而有內容與時數上的差異。為提高教師參與的動機與學習效果，案例討論與角色扮演最能發揮效益，但是最為重要的是，這些訓練計畫是否能執行，仍然端賴學校行政上的支援與協助，讓教師能專心一意學習，不至於因事務纏身而出現缺席現象。

(二)有關學生行為改變訓練

在進行學生的訓練活動時，涉及到現實面的困境。例如導師會因為擔心影響學生的課業而有意見；家長擔心孩子被貼標籤以及影響上課；授課教師對學生常缺課不滿；學生拒絕被視為是不好的類群；訓練時間不足等等。

事實上，根據研究者的經驗，短期（此次為五次）的接觸除了使學生開始信任訓練者、能建立良好關係之外，對於原來預定改變的行為的訓練活動無法列入訓練課程中，而降低了學習的效果。因此，一方面想要改變學生的行為，但是另一方面又要求不要對學生的一般課程的學習造成影響，以致造成研究上與執行上的困難。

因此，研究者以為有關學生行為改變的訓練計劃可朝下列方向努力：

1. 將「學生行為改變訓練」更名為「人際關係訓練」，列入週三下午的聯課活動教學項目，並且依處方目標分為方案一、方案二、方案三、方案四等數個有階段性的訓練內容，全面對學生開放，例如偏重情緒管理的策略或偏重自我保護措施等，這樣安排既不會影響學生課業，也達到讓參加的學生不會將自己歸類於某一類的學生。對於曾參加某一方案訓練的學生則鼓勵他們參加進階訓練，以逐漸培養其建設性的行為。甚至為其安排個別晤談的機會，以強化學習效果。

2. 學生的行為在做調整的時刻時，外來因素（例如友儕的譏諷等）很容易使學生放棄已經學習的好的行為。因此，最好將學校的輔導教師加以訓練，讓輔導教師在接受督導的狀況下學習實際執行訓練方案，以使學校本身逐漸有能力去幫助學生建立良好的行為。

二、對學校的建議

根據本研究的結果，研究者認為學校方面可以朝以下幾點方向努力，以為減緩校園暴行的事件發生。

- (一)建立良好的師生關係可以預防校園暴行的發生
- (二)協助學生學習處理人際問題的技巧
- (三)協助教師對學校所處的社區環境能有所了解與接納
- (四)學校要能改善校園活動空間設計
- (五)學校能對教師與家長提供學生行為專業諮詢服務
- (六)了解社區文化與其生活價值

校區和學校關係密切 (Reyes & Jason, 1993)，彼此的關係可以因為基本理念上的偏好而有不同的關係，黃鴻文（民 83）將此關係的基本看法分為三種，即(1)將對方視為可以互相運用的資源；(2)雙方是合作關係；與(3)雙方互為服務對象。

三、對未來研究上的建議

本研究的目的是在於從鄔佩麗、洪儷瑜（民 85）的研究結果擬訂各方案計劃，以尋覓可有效防範並處理學生的暴力行為的處理策略。因此本研究自鄔洪研究結果獲知，要處理校園裡發生的衝突事件，除了要幫助學生學習有效的人際溝通模式外，還要幫助教師學習處理學生行為的技巧。但是鑑於學生的行為容易受到環境的影響，若要全面地消弭校園暴行現象，猶當強調學校所處的社區環境對學生行為的影響程度。茲就本研究在研究上的限制，對未來進行相關研究時提出以下幾點建議。

(一)從社區的角度探討校園現象

本研究曾企圖從學生、教師、社區三個角度思考研究計劃，但是發現諸多不易，一方面受限於研究時間的長度，另一方面相關專業人員不易聚集，以致只有從學生與教師兩個層面進行。然而研究者仍然以為需要從社區的角度去探討校園暴行的研究，因為學生的行為受到其生活環境的影響是不爭之實，而教師若要改變學生長期以來的行為模式，勢必要對其生活的背景有所了解。因此學校與社區的關係不可謂不密切。有關此等說明，本研究已於對學校的建議部份做深入報導，同時在鄔佩麗、洪儷瑜（民 85）的研究中的文獻探討亦已論及，此處不再贅述。

(二)從學校組織的觀點來探討校園現象

根據鄔佩麗、洪儷瑜（民 85）的研究結果顯示，校園裡的暴力行為仍然以輕微的行為佔多數，但是被有效制止的比例並不高。事實上，當學生的行為趨向於違反校規時，最有效的處理措施就是及時提醒，使之意識到快要逾越應有的尺度。一般而言，這個時候學生對他人的建議也較能接受而加以調整。相反的，一旦學生的違反尺度擴增，且積之成習時，外人的提醒就會引發不悅，甚至變本加厲。此時就需要採用專業性的處理措施。

然而，根據研究者的觀察，學校對於學生的管理往往偏重於整體性的要求，而且採取限制、非引導式的手法，例如對髮式、服飾等的要求，結果使學生和校方形成對立關係，更使教師必需花費大量的時間在執行這些要求上。但是學生在學校接受教育的主要目標（獲取知識與培養好的行為）則被置於一旁。

研究者以為若要防範校園暴行的發生，學校教師與行政人員必需開始對校園規範重新加以定義，同時必需進一步研究如何執行才能有效。因此在本研究計劃初期原擬邀請對學校組織學有專長的學者與實務工作者共同討論行政組織的介入策略部份。後來由於研究期限的壓力不得不中途放棄原計畫中這個層面的方案策略。然而，以研究者對我國教育環境的了解，此項計劃正是校園問題叢生最根本的原因。不能不予以正視。

(三)從危機處理理論設計教師效能訓練方案

根據本次研究計劃中所擬訂的教師效能訓練方案中曾將危機處理的措施列入，然而教師訓練過程裡耗費甚多時數在接納學生的訓練部份，以致必須刪除危機策略部份，研究者深以為憾。因此，建議日後能甄求已經有諮商或輔導基本能力的教師接受訓練，如此將可縮短基礎訓練的時間，而加強處方訓練的技術。

參考文獻

- 皮玉鳳（民 78）：**生氣控制訓練對國小高攻擊性兒童輔導效果之研究**。國立台灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文。
- 林世英譯（民 84）：**國中生暴力事件分析---被害者社會心理學的特性**。**警學叢刊**，第 16 卷，第 1 期。第 142-154 頁。
- 林孝慈（民 75）：**國中校園暴行之研究----台北市實證分析**。中央警官學校警政研究所碩士論文。
- 林勝義（民 85）：**社輔資源在學校社會工作之運用**。**學生輔導**，第 43 期，第 41-45 頁。
- 洪儷瑜（民 85）：**青少年多元社會行為評量表的編製**。國科會獎助專案。
- 洪儷瑜、李湘屏譯（民 84）：**P.S. 你沒有注意聽我說：情緒障礙班教師工作手記**。台北。心理出版社。
- 教育部訓育委員會（民 84）：**青少年輔導相關資料**。
- 黃鴻文（民 85）：**社區與學校結合的模式**。**社區發展季刊**，第 66 期，第 4-8 頁。
- 張莉莉（民 81）：**團體輔導對國中生攻擊行為輔導效果之研究**。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。
- 張德銳（民 72）：**台北市國民中學三年級學生次級文化與規範行為的關係**。國立台灣師範大學教育學系碩士論文。
- 鄔佩麗、洪儷瑜（民 85）：**校園暴力行為之診斷與處理策略研究**。行政院教育改革審議委員會。
- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40: 969-1025.
- Alberts, G. & Edelstein, B. (1990). Therapist training: A Critical review of skill training studies. *Clinical Psychology Review*, Vol. 10, 497-511.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Atkins, M. S. & Brown, K. (1994). Conduct Disorder. In Vincent B. Van Hasselt & Michel Hersen (Eds.) *Advanced Abnormal Psychology*. New York: Plenum Press. chapter 10.
- Atwater, E. (1996). *Adolescence* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, Inc.

- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and Victims in Schools: A guide to understanding and management*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (vol. 1). London: Hogarth.
- Brook, J. S., Whiteman, M. M., & Finch, S. (1992). Childhood aggression, adolescent delinquency, and drug use: A longitudinal study. *Journal of Genetic Psychology, 153* (4), 369-383.
- Bynum, J. E., & Thompson, W. E. (1996). *Juvenile Delinquency: A Sociological approach* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R., & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60* (5), 783-792.
- Corey, G. (1990). *Theory and Practice of Group Counseling* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Cormier, W. H. & Cormier, L.S. (1991). *Interviewing Strategies for Helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Cowie, H. & Sharp, S. (1994). Tackling bullying through the currium. In Peter K. Smith & Sonia Sharp (Eds.) "*School Bullying: Insights and perspectives*." London: Routledge. pp. 84-107.
- Durlak, J. A.; Fuhrman, T.; & Lampman, C. (1991). Effectiveness of cognitive-behavior therapy for maladapting children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, Vol. 110, No. 2*, 204-214.
- Eron, L. D., Huesmann, R., Brice, P., Fischer, P., & Mermelstein, R. (1983). Age Trends in the Development of aggression, sex typing, and related television habits. *Developmental Psychology* Vol. 19 (1), 71-77.
- Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims, 4* (2), 79-100.
- Gardner, J. M. (1972). Teaching behavior modification to nonprofessionals. *Journal of Applied Behavior Analysis, 5*, 517-521.
- Gentry, M. R. & Ostapiuk, E. B. (1989). Violence in institutions for young offenders and disturbed adolescents. In Kevin Howells and Clive R. Hollin (Eds.) "*Clinical Approaches to Violence*" New York, NY: John Wiley & Sons. pp250-266.
- Goldenberg, I. & Goldenberg, H. (1991). *Family Therapy: An overview* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Goldstein, A. P. (1988). PREPARE: A Prosocial curriculum for aggressive youth. In R. B. Rutherford Jr., C. M Nelson, S. R. Forness (Eds.). "*Bases of Severe Behavioral Disorders in Children and Youth*." Boston, MA: A College-Hill Publication.
- Goldstein, A. P. (1989). Refusal skills: Learning to be positively negative. *Journal of Drug Education, Vol. 19* (3), 271-283.
- Goldstein, A. P. (1990). *Delinquents on Delinquency*. Champaign, ILL: Research Press.

- Goldstein, A. P. & Keller, H. R. (1987). *Aggressive Behavior: Assessment and intervention*. Pergamon Press.
- Goldstein, A. P.; Glick, B.; Irwin, M.J.; Pask-McCartney, C. & Rubama, I. (1989). *Reducing Delinquency: Intervention in the community*. Oxford: Pergamon Press.
- Hewett, (1988). Interaction as Curriculum. *British Journal of Special Education*, 15 (2), 55-57.
- Hollin, C. R.; Epps, K. J.; & Kendrick, D. J.(1995). *Managing Behavioral Treatment: Policy and practice with delinquent adolescents*. New York, NY: Routledge.
- Kaplan, J. S., McCollum-Ghley, J. M., & Howell, K. W. (1988). Direct assessment of social behavior. In Robert B. Rutherford Jr., C. M. Nelson, S. R. Forness (Eds.). *Bases of Severe Behavioral Disorders in Children and Youth*. Boston, MA: College-Hill Press/Little, Brown & Co. pp143-162.
- Kauffman, J. M. (1993). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth* (5th ed.). New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Kendall, P. C. & Hammen, C. (1995). *Abnormal Psychology*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company. pp513-519.
- Lochman, J.M., & Dodge, K. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 62, no. 2, 366-374.
- Ollendick, T.H. & Hersen, M. (1979). *Social Skills training for juvenile delinquents*. 547-554.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford, OX: Blackwell.
- Oswald, H. & Suss, K.-U. (1994). The Influence of parents and peers on misconduct at school: Simultaneous and synergistic effects. In R. K. Silbereisen & E. Todt (Eds.) " *Adolescence in Context: The interplay of family, school, peers, and work in adjustment*." New York, NY: Springer-Verlag. pp347-365.
- Papero, D. V. (1990). *Bowen Family Systems Theory*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Reys, O. & Jason, L. A. (1993). Collaborating with the community. In J. E. Zins, T. R. Kratochwill, & S. N. Elliott (Eds.). " *Handbook of Consultation Services for Children: Applications in educational and clinical settings*." pp305-316. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Rogers, C. R. (1970). *Carl Rogers on Encounter Groups*. New York: Harper & Row.
- Rubenstein, J. L., & Feldman, S. S. (1993). Conflict-resolution behavior in adolescent boys: Antecedents and adaptational correlates. *Journal of Research on Adolescence*, Vol. 3 (1), 41-66.
- Sharp, S.; Arora, T.; Smith, P. K.; & Whitney, I. (1994). How to measure bullying in your school. In Sonia Sharp and Peter K. Smith (Eds.) " *Tackling Bullying in Your School : A practical handbook for teachers*." London:Routledge. pp. 7-21.
- Sharp, S. & Cowie, H. (1994). Empowering pupils to take positive action against bullying. In Peter K. Smith & Sonia Sharp [Eds.] " *School Bullying: Insights and*

- Perspectives.*" London: Routledge. pp. 108-131.
- Sharp, S. & Smith, P. K. (1994). Understanding bullying. In Sonia Sharp and Peter K. Smith (Eds.) "*Tackling Bullying in Your School: A practical handbook for teachers.*" London:Routledge. pp. 1-6.
- Sharp S. & Thompson, D. (1994a). The Role of whole-school policies in tackling bullying behavior in schools. In Peter K. Smith & Sonia Sharp (Eds.) "*School Bullying: Insights and perspectives.*" London: Routledge. pp. 57-83.
- Sharp, S. & Thompson, D. (1994b). How to establish a whole-school anti-bullying policy. In Sonia Sharp and Peter K. Smith (Eds.) "*Tackling Bullying in Your School: A practical handbook for teachers.*" London:Routledge. pp. 23-40.
- Short, R. J., & Shapior, S.K. (1993). Conduct Disorders: A Framework for understanding and intervention in schools and communities. *School Psychology Review, 22 (3)*, 362-375.
- Short, & Simeonsson, (1986). Social cognition and aggression in delinquent adolescent males. *Adolescence, 21 (1)*, 159-176.
- Smith, P. K. ; Cowie, H. & Sharp, S. (1994). Working directly with pupil involved in bullying situations. In Sonia Sharp and Peter K. Smith (Eds.) "*Tackling Bullying in Your School: A practical handbook for teachers.*" London:Routledge. pp. 193-212.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). The Problem of school bullying. In Peter K. Smith & Sonia Sharp (Eds.) "*School Bullying: Insights and perspectives.*" London: Routledge. pp. 1-19.
- Spence, S. H. & Marzillier, J. S. (1979). Social skills training with adolescent male offenders: I. Short-term effects. *Behav. Res. & Therapy, Vol. 17.* 7-16.
- Spence, S. H. & Marzillier, J. S. (1981). Social skills training with adolescent male offenders-II. Short-term, Long-term and generalized effects. *Behav. Res. & Therapy, Vol. 19,* 349-368.
- Whitney, I.; Rivers, I.; Smith, P. K.; & Sharp, S. (1994). The Sheffield Project: Methodology and findings. In Peter K. Smith & Sonia Sharp (Eds.) "*School Bullying: Insights and perspectives.*" London: Routledge. pp. 20-56.
- Yalom, I. D. (1985). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy* (3rd ed.). New York: Basic Books.



Bulletin of Educational Psychology, 1997, 29, 137 ~ 176
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R. O. C.

A Comprehensive Intervention for the Acting-Out Adolescence

Abstract

The purpose of this paper is aimed to suggest strategies in treating antisocial behavior in junior high school. Following the result of Wu & Huang's study (1996), the author discussed the issue from a broad, ecological social-learning perspective. The major goal of this study is to communicate and adapt the knowledge base for educators so that they can cope with the increase of aggressive students in our schools. Staff training and development, regarding the teaching social skills to delinquent youth and reducing their aggression, is also discussed.

In this study, theoretical considerations led to the hypothesis that helping the acting-out adolescence to express the emotional problems, and then guiding them to reasonable thinking would improve anti-social behavior.

The investigation was conducted with two samples of junior high school student in Taipei. Eight incarcerated students from each schools were assigned to the Social Skills Group. All subjects were assessed before and after treatment on a variety of self-report scale, peer measures, and teacher measures on Adolescent Social Behavior Rating Scale (ASBRS) (Huang, 1996). The social skills training program consists of instructions, modeling, role playing, videotaped feedback and social reinforcement etc. The effect of the training was examined in three dimensions with these sixteen adolescent offenders.

The pair t-test of difference scores for the pre-and post-measures indicated that participants in the Social Skills Group improved significantly in certain target behaviors. Results indicated that appropriate interpersonal skills were learned, inappropriate behaviors were reduced, and subjects' adjustment behaviors are improved. Although, teachers' rating showed no differences regarding the effectiveness of the training program, it was found that subjects' certain adjustment performance (affection, altruism, and enthusiasm), according to self-report scale and peers' measures, were improved. However, it revealed that certain academic learning skills were much harder to train. These findings confirmed this hypothesis.

Finally, the significant result indicated that treatment had produced a meaningful impact on adjustment, although further behavior improvement was still possible and desirable. Apparently, this empirical study can assist personnel in coping with this most difficult of behavior disorders.

Key words: *acting-out adolescence, staff training, social skills training program*

