

從校園輔導工作初探拒學議題之生態 指標*

洪美鈴

國立臺灣師範大學
教育心理與輔導學系
吾心文教基金會
心理諮商部門

王麗斐

國立臺灣師範大學
教育心理與輔導學系

林正昌

國立臺灣師範大學
教育心理學輔導學系

張在蓓

吾心文教基金會
心理諮商部門

本研究旨在從校園輔導工作進行國內拒學現象在個人、家庭、學校三層面之生態特徵及維持因子初探。研究方法採取混合研究先質後量的探索性設計；首先，進行四位國中輔導實務工作者之質性訪談，並進行類別—內容分析，據以理解拒學現象在個人、家庭、學校三層面之生態特性；其次，依據質性研究結果，發展「拒學觀察處遇調查問卷」以進行量化研究，研究參與者為 239 位國內高中、國中、國小之輔導實務工作者，採用描述統計、主成份分析等統計方法。研究結果發現：在質性研究部分，拒學生態因子的個人層面為內在情緒特質、外顯行為表現、生理症狀、伴隨心理疾病與特教需求；在家庭層面為夫妻關係、家庭關係與期待、教養方式與規範、經濟資源；在學校層面為課程學習狀態、師生關係、同儕關係、學校規則。在量化研究部分，拒學生態特徵之指標包括：1. 個人焦慮逃避；2. 家庭保護與衝突糾結；3. 個人家庭高期待；4. 個人叛逆避苦；5. 個人倦怠無動力；6. 學校壓力與個人疼痛。而拒學維持因子之指標包括：1. 班級老師處理困境；2. 校內合作困難；3. 個人作息與網路問題；4. 家庭焦慮而保護學生；5. 家長無力回應孩子攻擊；6. 家庭缺乏拒學知能。最後，本研究依據上述拒學行為的生態特徵與維持因子提出討論，以提供後續拒學實務介入與未來相關研究之基礎。

關鍵詞：生態指標、拒學、維持因子

*本文通訊作者：王麗斐，通訊方式：lfwang@ntnu.edu.tw。

青少年拒學是近年來校園中快速增加的個案類型（吾心基金會，2018；臺北市政府教育局，2017）。以吾心基金會為例，近三年受邀辦理校園輔導知能講座場次中，已從 15 場增加到 57 場，且為受邀講題之首位。然而目前臺灣在此議題的研究較為缺乏，不僅尚未有明確的流行率調查，對於拒學議題之定義、成因、歷程、影響因子、評估方式，以及處遇介入等理解，仍大量仰賴國外文獻，特別是日本與美國的研究資料（詹采芸，2014）。

根據近年國外的研究，發現有效能的拒學議題處遇需考量納入拒學家庭、學校，甚至是社經地位、文化等生態特徵，且治療方法需重視家庭和學校的情境因素（Knollman et al., 2010; Elliott & Place, 2019）。研究團隊於實務中體認到，上述概念雖然重要，但若未有本土文獻可供參考，徒靠各自摸索，恐有事倍功半之危機，因此本研究擬紮根於實務，探究本土校園拒學議題之生態特徵指標，以為後續發展介入策略之參考。

一、拒學定義

關於拒學的定義，最早由 Berg（1969）提出，主要指對上學一事感到痛苦，並伴隨重度情緒不安，如對上學出現恐懼、憤怒、緊張焦慮，或各種身體症狀等。他們大多無反社會行為且其父母知曉（Berg et al., 1969）。早期懼學與拒學二詞經常交替使用，但因懼學一詞容易誤導為學生只因恐懼不上學，無法完整說明學生不上學之多元現象，故 Kearney 與 Silverman（1993）建議以「拒學」（school refusal）稱之，並界定為「任何拒絕上學或上學後無法完成整日課堂的情況」，內涵包括傳統的逃學、懼學或其他不明原因所導致的焦慮型抗拒上學（González et al., 2018; Kearney, 2001）。

日本文部科學省據其教育問題及考慮社會環境和家庭等因素，以「不登校」一詞論述拒學行為，指「因某種心理、情緒、身體或社會原因和背景引起的不想上學，或即使想去上學卻不能去，並且一年中缺席三十日以上（由於生病或經濟原因的缺席除外）」（日本文部科學省，2006）。

至於國內，目前尚無針對拒學的明確定義，僅在中輟通報規定「未經請假，不明原因未到校上課達三日以上，或轉學後未向轉入學校報到之學生」（國教署，2016）。由於許多拒學行為往往是經過一段歷程，從遲到、斷斷續續到校，再逐漸形成完全不到校的情況（Kearney, 2008），這樣的標準無法涵蓋學生不到校的完整行為（例如學生每日僅上兩堂課）；且國內對拒學的理解多針對其情緒表現與傳統逃學加以劃分（羅湘敏，2003），而國外研究卻發現兩者間的精神症狀多所重疊，建議宜以上學行為表現作為標準，之後再考量其特徵進行分類（Egger et al., 2003）。因此綜合上述觀點，納入國內輔導實務現場的觀察評估，本研究乃將拒學定義為「學生無法入校、入班，或到校後嘗試離校、離班等情形，且排除不可抗力之因素，並產生對學生或家庭作息之干擾的缺席情形」。

二、拒學特徵

拒學雖是一種外顯的行為表現，同時也存在許多內外問題，如焦慮、憂鬱、疲倦、自我要求、自傷與身體抱怨等內在認知與情緒問題，以及外在行為問題，如不遵守指令、攻擊、固著、暴躁等。另外，拒學行為也常和許多心理疾病同時出現，如焦慮、憂鬱和對立反抗行為等（Kearney, 2001）。此外，拒學不僅受到學生個人特質、適應能力影響，也受到家庭與學校環境因素影響。許多文獻指出，學校的霸凌或是安全威脅、家庭的分離焦慮、個人的壓力適應能力、對教室常規的適應困難、校園同儕或師生關係的困難、低自我概念、考試壓力等學校或家庭因素也會影響個人內在特徵或是促進拒學（龔心怡、李靜儀，2015；Heyne et al., 2002; Lauchlan, 2003; Lyon & Cotler, 2007; Kearney, 2016; Heyne et al., 2019; Chao, & Sung, 2019）。

日本研究也類似的發現，拒學成因包含個人、學校、家庭、社會變遷與生活方式改變等（花谷深雪、高橋智，2004）。日本文部省的統計分類中亦是如此，將拒學個人因素與學校、家庭因素

合併討論，包括將拒學生依個人因素分為五類，再將此五類與學校和家庭因素對照，其中以情緒焦慮類型比例最高，計 31.2%，主要拒學因素則為家庭相關因素、人際困難與學業困難；其次為倦怠無氣力類型，計 20.3%，主要因素為家庭相關因素及學業困難；而玩樂不正當行為的類型最少，於拒學生中僅佔 4.8%（日本文部科學省，2018）。

總之，各國對拒學的研究發現，已從單一原因走向綜合原因，且凸顯以生態觀點探討拒學的特徵與風險因素的重要，也建議拒學的評估來源需包括拒學生個人、父母與學校，甚至包括熟悉個案的其他人，如家庭醫師或是心理師等，以形成一個以學校為基礎的專責團隊，作為拒學的識別、評估與介入的重要機制（Kearney, 2016; Ingul et al., 2019）。

三、拒學分類與評估

過去拒學的分類方式多元，包括從拒學問題分類，如神經質型、特質型（Blagg, 1987）；有些是以成因分類，如分離焦慮、完美主義或多重困擾等類型（Atkinson et al., 1985），也有以症狀作為分類指標，例如分為逃學、分離焦慮、特定恐懼、社交恐懼和憂鬱症等，以協助醫療人員區分並進行處遇（Egge et al., 2003）。近期研究則開始嘗試從拒學本質探討，例如，Berg（2002）視拒學為所有缺席問題的一類，其定義包括「認為父母是否確知孩子不上學時留在家裡」，以及「沒有嚴重反社會行為」，以做為和逃學的劃分；並以「父母做出確保孩子上學的努力」和中輟加以區別，作為學校初步理解與篩選拒學的依據（Heyne et al., 2019）。上述初期分類多以拒學生本人作為評估核心，即使後期注意家庭的生態特性，卻不能在分類上將之納入其中。

至於最廣為使用的則是 Kearney 與 Silverman（1993）所提出的拒學評估量表（School Refusal Assessment Scale, SRAS），該量表以行為功能分類，拒學行為功能意指學生透過拒學獲得增強或回饋，而有助於維持拒學行為，深究此行為的功能目的即可作為介入處理的依據，這些功能包括逃避學校負面刺激、逃避學校社交評價、獲得家人關注、獲得校外實質增強等四種拒學類型。由於此分類方式具實徵研究的良好區辨性而較常被使用於介入處遇（Kearney & Silverman, 1996; Kearney, 2008）。不過，此部分雖開始考慮生態環境的增強回饋，在實務評估運用上卻有其限制，例如，Dube 等人（2009）以 SRAS 量表評估 99 位拒學生的行為功能，發現有 22.2% 拒學生沒有明顯功能取向問題，還有些學生不易被此量表評量歸類；後續研究亦陸續發現家長填寫與個案本人填答的功能分類一致性偏低（Tolin et al., 2009）。

四、拒學影響

拒學的影響與拒學的評估呈現交互循環的作用，例如拒學個案中合併高比例的社交退縮，當拒學之後發展其他精神疾病診斷的機率也不低（蔣立德等人，2015）；研究者觀察社區心理諮商機構與醫療場境，學生的拒學行為更是帶給家庭巨大衝擊，尤其子女的學業表現，也會直接影響社會對家庭的評價，當拒學父母為了防衛外在責難，容易和拒學生一起逃避退縮，對於拒學生的人際、學業與自信程度等，形成更為增強的負面循環（徐欣怡譯，2016/1998）。此外，拒學對學校的影響也很多，特別是帶給系統許多困難，例如學校老師難以進行班級經營、學習評量與適性輔導等，這些困難常造成系統間的對立，也讓學生在對立的氛圍下更加退縮。

無論研究與實務皆可觀察生態因素引發、維持或是影響拒學，當以個人心理及功能分析的角度去理解拒學行為，的確能為臨床介入的方向提供快速清晰的指引，但也出現不可忽視的問題，當用單維的角度去區分拒學行為，或以臨床症狀如品行障礙（conduct disorder）或情緒障礙（affective disorder）去界定逃學或拒學，使人覺得拒學學生不是「壞」就是「病」，忽略了亟需處理的生態成因或本質；而後雖納入了家庭的角度，也多標籤拒學家庭為糾結與失功能，容易忽略個人與家庭，家庭與學校，甚至是社會脈絡等生態因素及動態影響。

五、拒學生態介入

過去文獻針對拒學介入方面，都在闡明需兼顧系統脈絡的眼光理解拒學，例如日本教育界為了減少拒學，針對學校、家庭與教育機關建立連結，形成網絡，已取得一定成效（日本文部科學省，2018）。國內目前仍少針對拒學個案的生態系統合作的探討，多專文討論說明面對拒學個案需要進行生態系統的評估與介入，鼓勵專業之間相互合作（謝佳真、洪儷瑜，2013；楊舒涵，2015）。但在中輟學生輟學歷程方面，系統內的狀況與系統之間的關係，會影響中輟學生的輟學情形，透過系統連結與正向支持力量，可以預防或導正學生的中輟行為（陳恆霖，2005）。此外，王麗斐等人（2008）指出國小學生的諮商工作處遇介入，需將服務焦點從個別學生擴展到生態環境的介入，研究結果指出生態合作取向之諮商工作模式能提升兒童諮商效能；林淑君、王麗斐（2015）進行偏鄉學校諮商方案縱貫研究，依其生態特性需發展不同於都會的諮商重點與工作模式；湛宜穎（2019）進行中輟議題輔導之探究，研究發現中輟輔導的成功經驗中除了個人特質信念與面對困境的因應策略外，也包括以生涯或技藝課程輔導中輟生，也加強學校處室與教師間的合作，輔導工作的行銷，以及連結校外資源等，較能對中輟議題形成有力的介入。

透過上述拒學介入的文獻整理，可見無論東西方在處遇介入時，皆納入對家庭的治療或是關注學校與家庭的合作，但在研究方面卻難以將生態特徵具體納入評估分類之中；國內目前針對拒學的生態系統現況研究稀少，近年來針對拒學經驗與成功復學的歷程的研究中，無論是對國小或國中的拒學學生，雖提到生態系統中包括家庭、學校、親師互動、教育政策等的影響，也發現拒學學生、家長、學校、醫療與社區資源需要相互支持溝通，但這些研究並未對拒學生態特性提出現況數據（謝佳真，2012；張莉巧，2013）。

長此以往，生態介入的理念雖是教育界普遍具備的共識，但在執行上仍以兒童青少年作為介入的主要對象，相關原因包括缺少足夠資金進行生態為主的服務、心理專業人士缺乏生態模式的訓練、過去研究者偏向評估單一方案結果，而非創造能與社區合作或生態為主的模式（Stormshak, & Dishion, 2002）。拒學議題的研究更是如此，進行生態研究時在界定題項、範圍等難度隨之提高，為求完整所需耗費的資源難以估計，且拒學生接觸困難，其家庭更易在拒學階段因各種原因走向封閉，遑論對學校而言更屬新型態的校園議題，研究發展階段往往只能採用國外文獻資料，難以兼顧本土文化特性，如何考量與克服上述困難，瞭解目前拒學議題的實際現況，是研究領域需突破與面對的重點。

目前輔導實務理解拒學仍缺乏一致性，導致校園難以建立有效處遇的系統，甚至導致教育與輔導的誤解或是親師對立，進而相互指責或感到無力放棄，推究合作困難的原因，可能來自拒學生周圍的微系統有不同的焦慮與難題，如校園內的教育系統對教育感到認知失調、班級經營困難；輔導系統則面臨許多評估、協調與處遇的困境；家庭則是一方面因學生的情緒困擾而感焦慮挫敗，另一方面也因學校介入期待進入焦慮防衛；如果能從實務的拒學現象加以分析，特別是整理第一線輔導人員的觀點，以輔導專業評估的角度居中協調學校與家庭，減低系統對於拒學議題未知的焦慮，應更能增加合作的基礎。

鑑於以上文獻整理與日漸增加的實務需求，期望將生態因子納入整體評估分類的角度，因此希望探索校園目前對拒學的觀察，形成國內第一份從實務現場出發的拒學生態評估指標。考量研究難度與限制，並兼顧研究的可推論性與實用性，本研究僅以敲門磚的精神進行初探，期待能透過第一線接觸拒學的輔導實務工作者出發，針對拒學的生態觀察回答以下研究問題：

1. 拒學議題的生態特徵為何？包括個人、家庭與學校的拒學成因有哪些？
2. 拒學議題主要的維持因子為何？包括哪些個人、家庭與學校方面在拒學後的反應會增強拒學學生的退縮表現？

研究設計

由於生態觀點的拒學評估不僅在國內是首創，在國外亦是少見，為了建構適用於實務現場與校園應用的觀察指標，且貼近第一線面對拒學生的輔導工作需求，在研究上必須從實務應用的角度出發，因此本研究把握以實務為基礎實證研究（Practice-based evidence, PBE）的精神，強調研究與實務合作的價值，而此研究方式多由研究團隊主動與實務合作，發展合適的方案架構，並由實務工作者提供回饋意見，修正方案，來回提供意見直至成熟的方案誕生（Lieberman et al., 2010），本研究視形成介入方案的初始條件即為評估，因此從開始探索評估觀察指標，即需以此框架嘗試透過拒學輔導的實務現場進行來回的討論與驗證。

具體而言，本研究以高中職以下的輔導行政與專輔老師為研究對象，進行混和研究，分為兩階段進行先質後量的探索式設計（Creswell & Plano Clark, 2007），第一階段透過質性研究紮根理論的精神，由下而上瞭解小規模樣本掌握對拒學議題的生態觀察，第二階段將整理出來的生態觀察指標，進行量化研究，以透過統計分析將質性研究與文獻所蒐集的生態特徵項目縮減為觀察指標，以使本研究探索的拒學生態特性可以貼近輔導實務現場。

研究一：拒學生態特性之質性探索

質性訪談的研究目的有二：1. 瞭解目前輔導實務工作者所觀察到的拒學生態特性有哪些；2. 整理生態特性，形成生態特徵的觀察項目。

一、研究參與者

質性研究主要探索目前拒學議題的生態特性，採滾雪球取樣，邀請拒學生的重要生態評估者—輔導教師為受訪對象，輔導教師皆為兩年內實際輔導四名以上拒學生，並且認為拒學有其生態特性，基本資料如表 1。

表 1 研究參與者基本資料

受訪者	性別	年齡	輔導工作角色	輔導工作年資（年）	兩年內拒學生（人）
A	女	36	主任	5.0	5
B	女	34	組長	12.0	4
C	女	25	專輔	2.5	5
D	女	28	專輔	3.0	4

二、研究團隊

本研究團隊共四人，包括一位博士班學生，兩位教育心理與輔導相關系所教授、以及一位實務工作者，其中三位具諮商心理師證照。整體團隊本著 PBE 精神，兼具實務與學術研究合作經驗，且一致認為青少年拒學議題具有生態特性，期藉此初探研究先建立本土的分類資料庫的調查指標，以利後續拒學形成評估量表與生態研究之發展。

三、研究工具

本研究以半結構式訪談進行，研究者準備「拒學觀察處遇經驗訪談大綱」，並且於訪談開始先說明拒學的定義，主要採 Kearney (2001) 所稱，「任何拒絕上學或上學後無法完成整日課堂的情況」，在此定義下進行拒學特性訪談，訪談大綱包括：1. 在您的實務經驗中，您接觸過幾個拒學學生？就您對他們的觀察，可以看見哪些生理、心理、生活、人際、學校或家庭情境的特性？2. 您輔導這些拒學生的經驗中，曾討論或認為上述特性哪些影響學生形成拒學行為？3. 這些學生拒學後，您觀察到家庭、學校或相關的人面對拒學問題有哪些有利與不利的方式？4. 對於未來拒學議題的介入，您有何提醒或建議？

四、研究流程

質性研究部分的流程如下：1. 形成訪談大綱：透過國內外文獻，整理拒學生態觀察特性、成因與維持因子之訪談大綱。2. 資料蒐集：因學生拒學為校園新興議題，且強調以生態觀點評估介入的輔導系統目前仍為少數，故本研究以滾雪球取樣 (snowball sampling) 的方式，邀請採生態諮商介入拒學並接受生態觀點督導之學校輔導主任、輔導組長與輔導教師，共四位，簽署研究同意書，每位老師訪談一小時。3. 資料轉錄：研究團隊將訪談內容謄寫為逐字稿，並重聽錄音檔加以校對，確認逐字稿準確反應訪談內容。4. 研究團隊進行資料分析。5. 研究參與者對研究結果進行檢核並提供回饋意見。6. 撰寫研究結果報告。

五、資料分析步驟

本研究資料分析步驟如下：1. 研究團隊反覆閱讀逐字稿，並寫下和研究問題有關評語和省思。2. 將受訪者以英文 A~D 為代碼，在不損及原意的情況下，將原始文本中脫離主題、贅詞等刪除，將經驗描述拆解成意義單元，並以數字作為分段代碼，例如 A-025，是受訪者 A 談話中的第 25 個段落。3. 在分析方面，採取 Lieblich 等人 (1998) 提出「類別—內容」分析觀點，將文本切割成依研究目的及內容再裁切為更小的斷句，並且編碼為第三碼，例如 A-025-03，之後進行歸類，包括找出重要句子，以底線標示。4. 之後依研究問題將重要句子所表達的概念形成主題，進一步在找出主題間的關係形成類別，而後依類別的相互關係形成更大的組型。5. 在分析過程中省思主題或類別是否有矛盾，是否可以回答研究問題 (張芬芬譯, 2005/1994)。透過此分析過程，由下而上歸納拒學的生態成因與在處遇中對拒學生、家庭與學校系統的維持因子組型特徵。

六、分析結果的信效度檢驗

在研究的信效度方面，研究者先向協同分析者說明本研究的目的與分析方式，並且由研究者在完成第一份參與者的分析後，與協同分析者進行整份文本印象的討論與核稿，之後各自進行完成所有文本的分析，並且為了提升資料分析的一致性，在各自分析完成後，研究者與協同分析者後續進行跨案例分析，即先定義研究主題類別，再從文本中摘錄出不同意義單元加以歸類討論，最後整理兩人對文本分析的相似度達 90%，並且若遇到不一致處，討論達到共識為止。此外，在研究結果初步撰寫完成後，以電子郵件方式寄予研究參與者進行檢核，四位研究參與者皆表示核對無誤。本研究透過以上嚴謹討論的流程與資料分析的參照提升客觀性，減低可能的偏誤。

七、研究倫理

本研究在研究過程中，事先說明研究參與者訪談目的、大綱、全程錄音等過程，經研究參與者同意後進行訪談，逐字稿文字轉錄在相關人名、學校等資訊均以代號，避免容易辨識的方式來處理。研究結果撰寫也以匿名等方式採取有關的保密措施，以保障研究參與者與訪談內容相關者的權益。

八、研究結果

質性資料分析如表 2 所示，輔導教師談及拒學生態表現時多談及生態系統在拒學議題上有其影響，特別是看到拒學學生與其家庭有各自不同的表現，老師班級也有不同的態度等，本研究在質性訪談階段依內容歸納拒學生態因子可分為個人、家庭與學校三類，依表現再分列不同的主題，生態因子呈現如下。

表 2 拒學生態因子

主題	次主題	子題與研究者參與代碼
個人	內在情緒特質	完美主義、高敏感、在意他人評價、表現或成績：A、B、C、D
		思考固著、理想我與現實我差距大：A、B、C
	外顯行為表現	內向退縮、害怕權威：B、C、D
		焦慮、情緒起伏大：B、C、D
		憂鬱、低自尊：A、C、D
生理症狀	倦怠、缺乏動機或意義感：C、D	
	自我中心、心理因應能力未達年齡標準：B、D	
伴隨心理疾病特教需求	難以出門、在家在校反差大：A、B、C、D	
	沉默、不擅表達、沒有非行行為：B、C、D	
家庭	夫妻關係	高度依賴手機網路、作息不正常：A、B、C
		頻繁出現各種身體症狀而請假：A、C、D
	家庭關係與期待	心理疾病診斷（失眠、憂鬱症、焦慮身心症）：A、B、D。
		情緒障礙特教生：A、B。
		單親或分居：A、C、D
	教養方式與規範	夫妻經常衝突：B、C
		夫妻關係良好：A、B
經濟資源	親子衝突高：A、B、D	
	父母高期待：A、C	
學校	課程學習狀態	父母學生呈現三角關係糾結（母緊密父疏離）：B、C、D
		親子關係良好：A、B、D
	師生關係	教養不一致、規範前後不一：A、B、C、D
		家庭規範鬆散、放任教養風格：B、C
	同儕關係	經濟資源穩定：A、B、C、D
學校規則		對學習無興趣：C、D
	課業落後而降低學習動機：A、C、D	
	師生關係疏離：C、D	
同儕關係	過度在意老師作法：A、D	
	同儕衝突：C、D	
	人際關係退縮：B、C、D	
學校規則	無明顯人際議題：B、C	
	學校規範壓力：B、C、D	
		個案與學校在規範上僵持：B、D

(一) 個人層面

在個人層面，又可分為內在情緒特質、外顯行為表現、生理症狀、伴隨心理疾病或特教需求。

1. 內在情緒特質包括完美主義、思考僵化、焦慮、憂鬱、倦怠或自我中心。輔導教師對拒學學生個人層面的觀察多著重其內在情緒特質，特別是四位老師都注意到部分拒學生的完美主義與高敏感，會過度在意他人評價與自己的表現是否符合預期，三位老師附帶提到當伴隨了思考僵化或固著的壓力因應模式時，內在會出現理想我與現實我的差距，也會出現更多情緒困擾。例如，他們自我要求很高，要就最好、不然就不做，我覺得他們只想成功、怕失敗...他達不到標準，就不做了(B-063-3/A-014-2)。...而且他們敏感也會讓焦慮度很高，心理拉扯大(A-110-2)。...就像丁生，他的標準僵化、彈性低。沒準備好考試就不想上學(C-085-1)。...他很難接受其他想法，思考會卡住(D-063-3)。另外，兩位輔導教師也提到接觸過某些拒學生的表現，看起來似乎較少表現出緊張、憂慮的情緒，學生看起來顯得倦怠、對未來缺乏動機，也對目前的生活感受不到任何價值或意義。例如，乙生好像可有可無、無所謂的樣子。他缺乏連結與意義感(D-014-3)。...他就是低動力，無欲無求的樣子，沒有什麼可以吸引得了他(D-021-2)。...像甲生，就好像覺得人生無意義，他沒有什麼慾望或是想要的事物。(C-006-1/C-031-2)。此外，輔導教師發現有些拒學生還有一種特質是自我中心，整體看起來顯得處在自己的想像中，面對這個世界的的能力還很不足，覺得這個世界應該按照他的期望運轉，也會期望別人來安撫自己。例如，他之前是他們家的小寶貝啊，爸媽都要讓著他，圍繞他轉(C-055-1)。丙生她常常需要特別的安撫呵護，脾氣拗，脾氣大(D-042-1)。

2. 外顯行為表現多顯得難以出門，在家和在校反差大，而且伴隨網路依賴與作息不正常，在學校比較沉默不擅表達，只有少數會質疑和挑戰體制。針對拒學生的外顯行為觀察，輔導教師們一致談及拒學生不會離家，甚至很難出門，且在家與在校的反差很大，判若兩人；有些拒學生很沉默、不擅表達，看起來不會特別引人注意，他們大部分在學校都沒有非行行為，少數會質疑規則體制；另外，多數輔導教師多注意到拒學生常伴隨網路依賴，往往睡眠時間日夜顛倒，作息不正常。例如，拒學生常足不出戶，出門者少...即使沒上學，他們也不想外出(A-010-1)。...他們在班上人際表現比較退縮、邊緣，沒有什麼特別的狀況(B-012-1)。...他與母親話多、與老師話少(C-048-4)。...我輔導的那位拒學生在班上看起來很強勢、在家卻很脆弱(D-049-3)。他們對手機網路高度依賴...常晚上用手機，白天睡覺，整個作息都顛倒不正常(A-028-1)。

3. 拒學行為經常伴隨生理症狀。其他個人的身心症狀方面，輔導教師回憶自己接觸過的拒學生，提到了常見的生理症狀。例如，他們來學校會有生理症狀。容易會因身體症狀請假(A-009-1)。...己生小學時就確診心因性腸躁症(C-160-1)。...這些拒學生都很頻繁地請病假(D-113-3)。

4. 部分伴隨心理疾病與特教需求。有些拒學生已接受心理疾病的評估診斷，或是已具特教身份，他們另外需要藥物介入或是特教資源的協助。例如，失眠焦慮影響作息失調，也有去看醫生(D-025-2)。...有的拒學生有情緒障礙診斷，也有接受特教資源(B-113-1)。

(二) 家庭層面

在家庭層面，輔導教師觀察面向包含夫妻婚姻關係、家庭關係與期待、教養方式與規範、家庭經濟資源等。

1. 家庭父母關係包括疏離、衝突與良好。輔導教師談及拒學生父母間的關係，呈現三種狀態，包括疏離為主的單親、父母不同住，以及雖同住但常衝突，另外也包括夫妻關係良好穩定。例如，戊生他的家庭是單親母加上獨子(C-126-1)。...另外那個學生，他父親時常不在家，都是母親一人和孩子一起，打理孩子的狀況(C-056-2)。...其實不難看見媽媽微妙地拒絕父親參與親職(B-024-3)。...甲生他有焦慮媽加上淡定父，兩個人不太合(D-007-1)。...父母關係好的，像丁生的父母，他們家庭關係算蠻良好的(B-103-2)。

2. 親子關係多元，包括多衝突、高期待，三角糾結或是穩定良好。在親子關係方面，輔導教師反應，拒學生和父母的關係則可觀察到不同的樣貌，包括親子經常衝突、父母對孩子表現有較高的期待，另外特別的是也有家庭關係呈現三角糾結，拒學生只和父母其中一方緊密，和另一方疏離的三角關係，當然也有少數親子關係穩定，沒有特別觀察到關係議題的家庭。例如，拒學孩子在家裡不出門，但是又很怨恨父母(D-106-2)。...有些父母關注高，期待也高(A-018-1)。...看得出來他媽媽用心栽培他(B-018-3)。...他與母親關係緊密且衝突。他從小是母親帶大...爸爸想關

心,但媽媽強勢排擠父親(C-046-1/C-049-2)。...他們母子關係緊密,親子傾向綁在一起(C-247-4)。...當學生介入父與母之三角關係,父母關係是很影響孩子的。...像是他的父親回家住,母親感到被剝奪,孩子因為父母關係有退化現象(C-075-4/C-150-2)。...還有一個拒學生相反,他們母女兩人糾結又衝突...她與爸爸要好、但與媽媽衝突,爸爸陷入母女戰爭(B-038-3/B-040-1)。...不過也有家庭關係良好的(C-103-1)。...他的家庭無太多負面影響,父母有給支持(D-101-2)。

3. 家庭教養與規範呈現父母不一致、前後不一致,或是鬆散放任。在家庭的教養方式與規範方面,輔導教師對拒學生家庭的觀察,一致的部分包括父母兩人教養或處理規範態度不一致,或是隨著孩子成長想要增加規範而有些前後不一,以及家庭規範長期較為鬆散與放任的教養風格。例如,雙親教養不一致最常見...像丙生的父母教養就很不一致...手機網路多是教養衝突引爆點,父母態度不一致,孩子可以鑽(A-025-1/C-072-3/A-026-2)。...國小沒關係,國中了就算想管網路使用也沒辦法了(A-031-3)。...他的媽媽現在完全動不了他,處理不了(B-070-4)。父母都順著學生(B043)。...他們家庭作息一直很隨性(C-074-4)。...家庭作息不規律,家庭規範鬆散...學生的家庭特別民主,這可能跟學校不同,給予太多自由選擇了(C-238-3/C-240-1)。...家庭過多讚許,缺乏孩子要承擔責任的教養方式(D-249-2)。

4. 家庭經濟條件與資源穩定。輔導教師觀察多數拒學生家庭經濟條件與資源屬充足穩定,能提供的物質或是如補習、才藝課程,以及接受付費諮商等資源較多。例如,拒學生他們家的經濟條件都有中上程度以上,父母有能力提供學生資源(A-022-1)。...像他吃得好住好,家庭經濟良好,父母給的很多,想學什麼父母都會支持(B-036-2)。...例如丁生他們家庭社經地位算高(B-066-4)。

(三) 學校層面

至於學校方面,輔導教師的觀察可歸納為課程學習狀態、師生關係、同儕關係與學校規則等面向。

1. 學校課程學習因無興趣或課業落後而逃避學習。針對拒學生在學校相關的適應議題上,輔導教師談及學生有兩種型態,一是原來就功課不好,也缺乏學習動機;另外一種型態是原來對自己有較高的標準,但會因在學習落後時轉而逃避學習,或是更難提取上學的動力。例如,甲生國小功課就不佳,國中功課更跟不上(C-021-3/C-022-4)。...他學習表現不好,自然成就感低(C-010-2)。...有時是學生本身,他成績不全然很好,但他高標準,不能到達時自己會害怕表現出來(A015)。...當他成績落後了之後,就更沒有上學意願了(D-115-5)。

2. 學校師生關係顯得疏遠或過度在意。輔導教師談及拒學生與老師的互動層面較少,僅簡短帶過部分拒學生與老師的關係較為疏遠迴避,有的拒學生則是顯得過度在意老師的作法。例如,有些拒學生會迴避輔導教師家訪(C-027-1)。...像丙生就與導師不適應,兩個人溝通困難,他會迴避老師,他們之間的對答很少(B-069-5)。...那個學生過度在乎老師的班級經營方式了(D-083-3)。

3. 學校同儕關係顯得衝突或退縮疏離。輔導教師談及拒學生的人際關係包括第一類較多衝突、互動方式較固著難溝通,第二類是對人際相處比較焦慮或退縮,沒有什麼好朋友,但也不會和別人衝突,另外第三類則是沒有明顯的人際議題。例如,這個學生有他同儕衝突,很難去因應,會希望別人不要注意,但別人不注意他又會生氣(C-038-5)。...他們人際互動很固著,好像只能那樣互動,像是必須可以一起做什麼事才可以(C-047-2)。...還有的拒學生人際適應議題是會因人際關係而焦慮,所以就比較退縮,別人聊別人的,他不會加入(D-081-5)。...有的學生到班上會希望自己不要被發現(C-037-1) ...有的學生的人際尚可,沒有明顯人際衝突問題(B-065-3)。...有個學生跟同儕互動表現比較早熟(C-151-3)。

4. 因學校規則要求而逃避或僵持批判。輔導教師觀察拒學生面對學校的規範普遍感到壓力難以適應,只是在方法上選擇逃避或是僵持批判。例如,他比較難適應原學校的制度而轉來本學校...無法適應原來學校要求的壓力(C-055-3/D-070-5)。...拒學生有些是較難適應中學的規則而有情緒困擾(D-156-1)。...有的是轉學來本校比較不適應(D-054-4)。...那個拒學生是說覺得班級太吵不想入班...他也會批判學校制度(D-084-6/D-098-3)。

整體而言,透過此質性研究階段對拒學生態特性的探索整理後,發現以校園輔導實務現場的生態評估視角,多能具體提出拒學個人、家庭、與學校等三個不同層面的觀察,分屬於生態模型

裡不同微系統的狀態，這也顯示如學者及實務工作者所強調生態系統對於拒學議題的重要意義(徐欣怡譯, 2016/1998; Ingul et al., 2019)。

研究二：拒學生態特徵與維持因子之探索調查

量化調查進行目的仍是基於 PBE (practice-base evidence) 的研究精神，將實務現場的意見資料蒐集後進行統計歸納 (Lieberman et al., 2010)，主要目的是透過將這些龐雜的生態項目萃取聚斂出主要成分，以利輔導現場在實務介入時，能有效形成評估指標，並且以量化的優勢，補充質性小樣本訪談推論之有限性。因此，本研究乃將文獻與質性研究所歸納之觀察項目形成檢核式問卷，透過更多輔導實務工作者對拒學生的觀察填答，歸納拒學生態特徵與維持因子的觀察指標。

一、研究參與者

在量化研究方面，本研究以全國參與拒學講座之高中、國中、國小輔導工作者為調查樣本，在講座前段說明拒學定義後，邀請曾經輔導過拒學生的輔導主任、組長或老師，自願填寫拒學輔導調查問卷，共蒐集 273 份問卷，其中有效問卷為 239 份，受訪者基本資料如下表 3。

表 3 輔導教師基本資料統計表

變項	敘述	N	%	變項	敘述	N	%
性別	男	45	18.8%	職稱	輔導行政	130	54.4%
	女	194	81.2%		輔導教師	97	40.6%
服務學校	國小	26	10.9%		專業人員	12	5.1%
	國中	84	35.1%	處理	1~3人	32	13.4%
	高中	35	14.6%	拒學	4~6人	85	35.6%
	高職	38	15.9%	經驗	7~9人	77	32.2%
完全中學	完全中學	56	23.4%	值	10~12人	24	10.0%
					13~15人	13	5.4%
					16人	8	3.3%

二、研究工具

研究者依據文獻與質性訪談結果，形成「拒學觀察處遇調查問卷」，此問卷目的在蒐集輔導教師們對拒學主觀的觀察意見，主要仍以探索的角度出發，以觀察檢核表的形式，將實務現場輔導系統在面對拒學議題時的生態觀察形成量化資料。因此輔導教師僅需以其輔導之某一拒學生為對象，回答其對拒學生在拒學之前與拒學之後所觀察到的各種生態現況。

於此初探研究中，此調查表作為意見調查與觀察檢核之用，題目是將所有質性訪談所提到的拒學個人、家庭與學校的特性及生態介入的各種情形作為選項，也包含未足以成為共識的部分，包括學生在拒學後，個人、家庭與學校的行為表現一併列入。另外，考量質性訪談只有四位受訪者，所描述的拒學現象仍有所侷限，例如分離焦慮與同儕霸凌議題並未在質性研究訪談中提及，而這些議題於過去拒學文獻中都是相當重要、且列為高相關的特徵 (Thambirajah et al., 2007)。由於國內過去缺乏拒學特性的研究，僅有少數質性研究提及受霸凌經驗與拒學的關係 (吳閔傑, 2012)、亦缺乏量化研究之發現。因此，為提升本研究廣度與涵蓋性，除訪談資料外，亦將國外重

要拒學文獻所提相關的生態選項一併置入，如 Kearney 所提的恐懼或分離焦慮等項目 (Kearney, 2001)，以及日本文獻中提到的同儕霸凌、家庭過度保護 (日本文部省, 2018) 等項目。

本研究工具將上述題項以複選題的形式供參與者勾選，例如：「請您回想這位拒學生，就您對他/她的觀察，以及拒學生的家庭、班級與學校情境等，與其拒學有關的表現有哪些？」在此問題之下，將完美主義、教養不一致、師生衝突...等選項，以個人、家庭和學校的分類供輔導教師選取；在維持因子方面，題目為「請您回想這位學生在拒學之後，您所觀察到關於拒學生本人、家庭和學校哪些行為表現或是因應方式阻礙拒學的改善？」在此問題下，把作息不規律、個人攻擊、家長予取予求、導師忽視、輔導壓力處境...等所有可觀察之行為選項，以個人、家庭和學校的分類供選取，上述選項佐以簡單描述，例如個人攻擊（學生拒學後出現對家人如肢體或言語暴力等行為）、家長予取予求（學生拒學後，家長對學生所提之各種要求盡力滿足，如購買遊戲等）、導師忽視（學生拒學後，導師避免和拒學生或其家庭互動）、輔導壓力處境（學生拒學後，輔導處室難以協調校內人員形成一致輔導目標或是獲取資源）...等。

表 4 專家基本資料

受訪者	性別	服務學校	輔導工作	輔導工作年資(年)	接觸拒學生(人)
A	女	國小~高中	心理師	14	≥ 16
B	女	國小	專輔	7	4-6
C	女	國小	專輔	10	4-6
D	女	國中	特教老師	8	≥ 16
E	女	國中	輔導組長	8	10-12
F	女	高中	輔導主任	18	≥ 16
G	女	高職	心理師	8	7-9

此外，問卷初稿完成後，為避免題項不明或是造成輔導教師認知混淆，先邀請 7 位經常接觸拒學生之輔導教師、心理師、特教老師等，進行文字敘述與題目選項的審核與增刪，專家基本資料如上表 4。針對題項意見分為非常不適用 (1 分)、不適用 (2 分)、適用 (3 分)、非常適用 (4 分)，本研究採用專家評定 3 分以上的題目，以計算專家內容效度指數 (content validity index, CVI)，本研究 CVI 值為 0.92，顯示編製題目具有良好的專家內容效度，並確立此份問卷具備兩個面向，包括拒學生態特徵共 39 題，以及拒學的生態維持因子，共 19 題。

三、研究流程

在量化研究階段，本研究流程如下：1. 依據訪談結果與文獻，發展「拒學觀察處遇調查問卷」之檢核題項。2. 邀請七位處理拒學經驗豐富的輔導教師、心理師，針對題項內容進行審題、修改。3. 以「拒學觀察處遇調查問卷」進行施測，在臺北、新竹、臺中等地國小、國中輔導教師的輔導知能講座，以及全國高中輔導主任會議中，邀集兩年內處理過拒學生的老師為參與者，蒐集其對拒學生態觀察的資料。4. 針對調查研究所蒐集的資料進行統計分析與討論。

四、資料分析

本研究將運用 SPSS 23.0 統計軟體，依據研究目的，進行 1. 描述統計，包括參與者人數、百分比及其所觀察的拒學生的基本資料與特性；2. 本研究主要根據質性訪談與文獻蒐集之所有生態特徵為題項，為求從龐雜的檢核項目萃取出主要成分，而主成分分析的主要功能即以較少的向度來處

理大量資料結構，並且保有原來資料所提供的大部分訊息（郭昭佑，2001），是以求形成拒學生態評估之主要特徵與介入指標，因此採用主成分分析法。

五、研究結果

（一）描述統計

本研究國小、國中與高中輔導人員觀察所輔導的拒學生基本資料如下表 5，由下表可知，初次拒學較多發生於國小三四年級之後，以國中階段人數為最多，佔總人數 44.4%，而本研究觀察對象以國中、高中職階段為多，分別為 45.1% 與 43.9%，因此樣本多以青少年拒學生為主。此外，由拒學頻率與滯留場所來看，以多數未到校，且滯留在家為最多，如表 6，佔 45.6%。

表 5 拒學生基本資料統計表

背景變項	敘述	人數/次數	百分比	背景變項	敘述	人數/次數	百分比
性別	男	116	48.5%	介入年級	小一~二	2	8%
	女	123	51.5%		小三~四	8	3.3%
初次拒學	小一~二	10	4.2%	小五~六	16	6.7%	
	小三~四	24	10.0%	國一	50	20.9%	
	小五~六	36	15.1%	國二	40	16.7%	
	國一	37	15.5%	國三	18	7.5%	
	國二	39	16.3%	高一	64	26.8%	
	國三	30	12.6%	高二	34	14.2%	
	高一	34	14.2%	高三	7	2.9%	
	高二	15	6.3%				
	高三	5	2.1%				
	不確定	9	3.8%				

表 6 拒學行為統計表

背景變項	敘述	人數/次數	百分比
拒學行為	全時留置校內，有時滯留教室外	24	10.0%
	經常遲到早退，在校內留在班級中	28	11.7%
	經常遲到早退，在校內滯留教室外	25	10.5%
	多數未到校，但參與校外活動	20	8.4%
	多數未到校，且滯留家中	109	45.6%
	完全未到校，但參與校外活動	6	2.5%
	完全未到校，且全時滯留家中	27	11.3%

（二）拒學生態指標主成分分析

以下針對所觀察拒學生之生態特徵與維持因子主成分分析結果加以說明。

1. 拒學生態特徵主成分分析。透過主成分分析法之前，本研究先針對樣本取樣適切性進行 KMO 及 Barklett 檢定，結果顯示 KMO 指數為 0.73，大於 Kaiser 所建議之 0.5 的標準（Kaiser, 1974），檢定結果達顯著水準。因此問卷題項與取樣，適合進行主成分分析。

針對本研究問卷中拒學生態特徵的 39 個題項進行主成分分析的結果，挑選特徵值大於 1，作為主成分篩選的初步標準，可萃取出 12 個主成分，但以陡坡圖為參考，萃取第 6 個主成分之後特徵值呈現平緩，如下圖 1；且在第七個主成分和第六個主成分的解釋量差異僅為 4.3%，且當萃取

個數為 6 時，更可提出明確且具有意義的分類，因此本研究將拒學的生態特徵歸納為 6 個主成分因素，且主成分係數達 0.3 以上之項目，作為特徵歸類的依據 (Kaiser, 1974)。

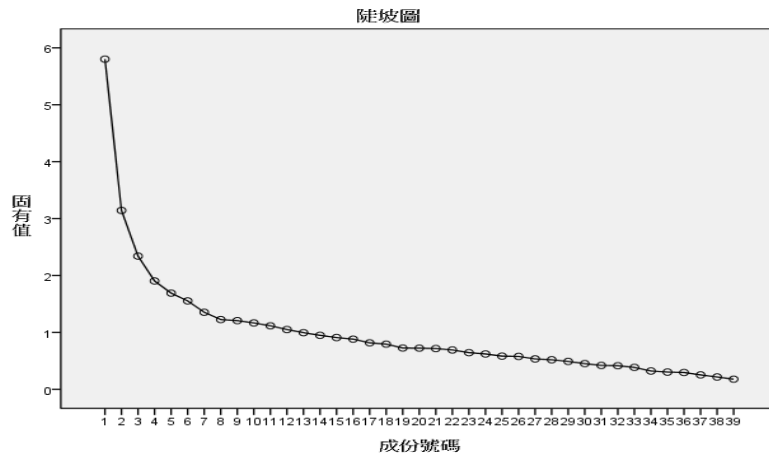


圖 1 拒學生態特徵主成分陡坡圖

拒學生態特徵主成分分析的六個類別因素命名與內容之成分矩陣如表 7，依照各主成分性質命名為「個人焦慮逃避」、「家庭保護與衝突糾結」、「個人與家庭高期待」、「個人叛逆避苦」、「個人倦怠無動力」、「學校壓力與疼痛」，命名及內容特性說明如下：

(1) **個人焦慮逃避**。此為拒學最重要的生態特徵指標，研究結果呈現拒學生特質較為內向安靜，在人際表現上原來就顯示較多困難，也容易出現恐懼、焦慮等情緒反應，會因此顯得較為依賴、拒絕家人以外的人際關係或與家人分離時有較多焦慮反應，他們另外也常伴隨高敏感、固著等特性等，同時伴隨進入醫療與特教系統尋求協助。

(2) **家庭保護與衝突糾結**。第二個指標在於家庭，內容包括拒學生的家庭經濟資源穩定、且家庭給予孩子較多保護，他們較無照顧缺乏的問題，學生也不會參與校外活動，多喜歡待在家中，可觀察到學生與母親的關係較為緊密但也多衝突糾結，而家庭系統中父母的關係可能也有衝突、疏離或教養不一致的議題。

(3) **個人家庭高期待**。第三個指標是個人的完美主義與家庭期望較高，內容包括拒學生會呈現完美主義、自我要求、考試焦慮、憂鬱情緒。此外，雖然「家庭期望」的主成分係數為 0.47 與其在指標二的主成分係數 0.42 差距亦小，表示可列於指標二，但以過去相關研究，家庭期望對於個人完美主義有顯著預測力 (施淑慎, 2010)，且研究者實務觀察亦然，且在拒學生家庭中當父親與孩子關係較為緊密，表達關心的方式也多以期待成就的形式出現，因此本研究將「家庭期望」列於指標三。因此，在家庭方面則可觀察到給予拒學生較高期望，並且拒學生相對也會在意與父親的關係。

(4) **個人叛逆避苦**。第四個指標則是著重觀察拒學生對立反抗的表現，包括部分拒學生容易出現生氣、煩躁等情緒表現，有時會有反抗校規的事件，另外在人際反應上既顯得自我中心，生活中則會避開需付出勞務等較為辛苦的事物。

(5) **個人倦怠無動力**。第五個指標主要在觀察拒學生個人的動機表現，包括整體對所有事物顯得較無興趣動力去追求，情緒反應較為倦怠，對未來沒有目標或是茫然低期待，此外也會顯示其學習動機較低，沒有什麼有興趣學習的科目。

(6) **學校壓力與個人疼痛**。最後一個拒學生態指標可分為兩部分，一是個人較多生理敏感或疼痛不適的反應，另外可觀察是否伴隨學校壓力來源，包括學校對課業高要求，發生任何師生關係緊張、或學生之間的霸凌、排擠或是人際疏離等同儕議題。

表 7 生態特徵主成分分析

主成分命名	項目	成分					
		1	2	3	4	5	6
個人焦慮逃避	內向安靜	.695	-.029	.084	-.261	.008	-.129
	人際困難	.577	-.078	-.077	.100	-.068	-.103
	恐懼	.573	.048	.168	-.016	-.121	.327
	焦慮	.490	.138	.245	.014	-.203	.365
	依賴	.489	.135	.089	.214	.276	.074
	拒絕他人	.460	.236	.191	-.025	.037	-.414
	分離焦慮	.438	.231	-.136	-.051	-.046	-.028
	高敏感	.429	-.016	.318	.223	-.307	.019
	固著	.327	.254	.247	.219	-.023	.169
疾病特教	.318	.197	.165	.059	-.048	.263	
家庭保護與衝突糾結	家庭經濟良好	-.118	.696	.304	-.010	-.135	-.146
	家庭保護	.203	.692	.204	.029	-.111	.015
	照顧缺乏	.107	-.688	-.251	-.027	.060	.103
	母親緊密衝突	.301	.574	.083	.079	-.087	.091
	參與校外	-.215	-.496	.034	.364	.025	-.050
	教養不一致	.075	.397	-.030	.224	.195	.293
	夫妻問題	.182	.354	-.129	.292	-.059	.186
個人與家庭高期待	完美主義	.086	.219	.726	-.024	-.029	.062
	自我要求	.069	.179	.708	.020	-.085	.095
	考試焦慮	.085	.339	.518	.160	.127	.239
	憂鬱	.400	-.102	.485	-.025	-.014	.224
	家庭期望	.047	.424	.466	-.070	-.309	-.009
	父親緊密衝突	-.123	.190	.444	-.141	-.197	-.189
個人叛逆避苦	生氣	.020	-.044	.094	.710	-.116	-.035
	反抗校規	-.135	-.147	.007	.633	.090	.010
	煩躁	.062	-.026	.176	.618	-.033	.077
	自我中心	.032	.162	-.140	.606	-.041	.069
	慣性避苦	.053	.164	-.277	.494	.241	.078
個人倦怠無動力	整體無興趣	-.237	-.168	-.143	.130	.704	.198
	倦怠	-.038	.045	.001	-.168	.683	-.190
	茫然	.047	-.142	-.095	-.090	.561	-.067
	學習沒興趣	-.150	-.176	-.225	.356	.559	.096
學校壓力與疼痛	生理疼痛	.093	.003	.172	-.131	.010	.572
	學校規則要求	-.158	.236	.071	.127	.106	.398
	學校師生衝突	.005	-.102	-.005	.093	-.077	.397
	學校同儕問題	.188	-.041	-.216	.177	-.277	.317

2. 拒學生態維持因子主成分分析。在生態維持因子方面，透過主成分分析法之前，本研究先針對樣本取樣適切性進行 KMO 及 Barklett 檢定，結果顯示 KMO 指數為 0.62，大於 Kaiser 所建議之 0.5 的標準 (Kaiser, 1974)，檢定結果達統計之顯著水準。因此本研究問卷題項與取樣，適合進行主成分分析。

針對本研究問卷中拒學生態維持因子的 19 個題項進行主成分分析的結果，挑選特徵值大於 1，作為主成分篩選的初步標準，可萃取出 6 個主成分，且參考陡坡圖，萃取第 6 個主成分後特徵值呈現平緩，如下圖 2，且整體累積解釋總變異量達 51.22%；因此本研究將拒學的生態維持因子歸納為 6 個主成分因素，如下表 9，以主成分係數達 0.3 以上之項目，作為特徵歸類的依據 (Kaiser, 1974)。

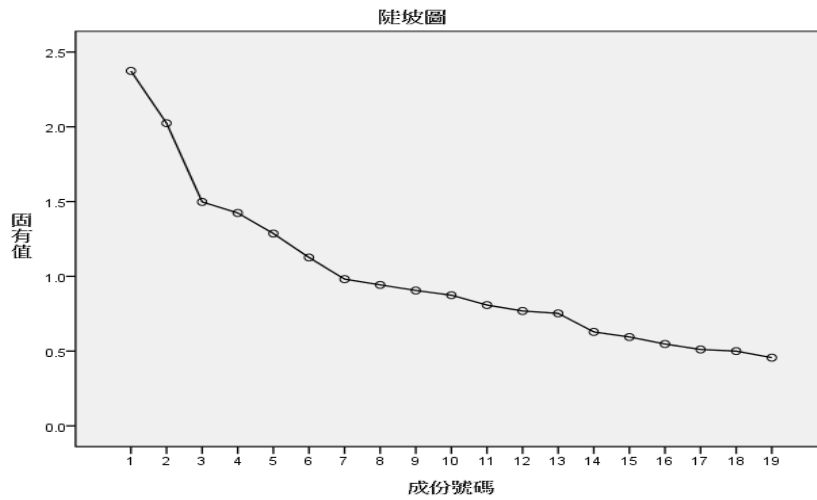


圖 2 拒學生態維持因子主成分陡坡圖

拒學生態維持因子主成分分析的六個類別如下表 8，依各主成分性質命名為「班級老師處理困境」、「校內合作困難」、「個人作息與網路問題」、「家長焦慮而保護學生」、「家長無力回應孩子攻擊」、「家庭缺乏拒學知能」。

表 8 生態維持因子主成分分析

主成分命名		成分					
		1	2	3	4	5	6
班級老師處理困境	導師忽視	.640	-.111	-.062	-.127	-.079	-.012
	老師不瞭解拒學	.609	.127	.067	.051	.047	.061
	導師難合作	.591	.218	-.120	.056	-.060	.065
	導師班經難	.591	-.036	.093	.221	.149	-.025
校內合作困難	個人逃避學校互動	-.109	.700	-.108	-.108	.173	-.372
	輔導校內協調困境	.154	.626	.191	.011	.129	-.009
	校內合作弱	.018	.621	.110	.031	-.078	.153
	導師焦慮	.219	.511	-.055	.110	.082	.380
個人作息與網路問題	個人作息不規律	.062	.165	.738	-.173	.045	.111
	個人沉迷網路	-.045	.041	.718	-.200	.171	.000
	個人睡眠失調	-.029	.022	.691	.279	-.156	-.108
家長焦慮保護學生	家長焦慮	.227	-.035	.060	.708	.153	-.022
	家長忽視	.074	-.150	.261	-.704	.159	.181
	家長強勢要求學校	.048	-.107	-.064	.516	.502	.253
家長無力回應孩子攻擊	家長予取予求	.017	.124	.007	-.034	.709	-.021
	個人攻擊表現	-.012	.076	.100	.074	.470	.153
	學校規章嚴格	-.047	.386	.126	.032	-.447	.368
家庭缺乏拒學知能	家長不瞭解拒學	.177	.083	.026	-.069	.229	.628
	輔導忽視	.451	.053	.063	.124	.024	-.570

以上所擷取的六個成分，本研究根據聚斂的成分因素，將拒學生態維持因子歸納為六個不同指標，

(1) **班級老師處理困境**。當遇到實際接觸學生的導師或任課老師難啟動介入時，對於拒學行為可能難以作為，屬於維持因子的指標，而難以啟動的相關原因包括導師忽視拒學情況、在班級經營上有較多困難、較難合作，或是校內老師較不瞭解拒學等。

(2) **校內合作困難**。輔導教師表示當校內系統相互合作較少，輔導系統較無法協調其他校內人員，當出現拒學學生處於逃避所有學校刺激、導師較為焦慮時，對於處理拒學議題也相對困難。

(3) **個人作息與網路問題**。輔導教師談到拒學生表現出作息日夜顛倒、睡眠失調，依賴網路等退縮行為時，拒學情形更難改善。

(4) **家長焦慮保護學生**。拒學家庭則是顯示家長反應較為焦慮而非忽視的狀態，此外部分家長會強勢要求學校配合，輔導教師認為這些情況出現時，拒學議題較難處理。

(5) **家長無力回應孩子攻擊**。部分拒學家庭中顯示家長對拒學生的需求盡力滿足，卻也同時承受孩子的言語甚至肢體的攻擊，另外，本指標顯示並無學校規章過嚴的問題。

(6) **家庭缺乏拒學知能**。最後這個指標只有兩個項目，包括家長不瞭解拒學，且輔導介入而非忽視，此兩部分並存可能是因為在拒學輔導介入過程中會因為家長不理解而出現介入困難。

討論與建議

近幾年，拒學研究已開始重視生態對拒學議題的影響，也進一步建議建立以學校為基礎的拒學專責團隊，形成生態性介入 (Kearney, 2016; Ingul et al., 2019)，臺灣針對拒學的生態評估與介入仍屬早期階段，本研究乃以敲門磚的精神進行初探，在生態研究的諸多困境中，先從實務觀察的角度，透過質性研究獲取對拒學議題較為深入的系統互動特徵，再以量化研究試圖將這些資料整理為具體可辨識的指標，理解拒學生態觀點中對微系統包括學生個人及其與家庭、同儕、老師、學校規則的互動表現，並且作為對未來納入中介系統、外系統或宏觀系統進一步研究的基礎 (Bronfenbrenner, 2005; Burns & Warmbold-Brann, 2015; Ingul et al., 2019)，整體而言，研究結果可做為未來拒學評估與建議如下。

一、拒學評估包括個人、家庭與學校等生態特徵及其互動性指標

拒學的生態特徵主要評估視角為重視行為表現與生態互動有關，而改善生態即處理拒學行為 (日本文部科學省, 2006; 楊舒涵, 2015; 陳恆霖, 2005; 徐欣怡譯, 2016/1998)，本研究的輔導教師普遍反應拒學特徵包含個人、家庭學校層面，無論是個人本身或是個人與系統的互動，都可觀察到獨特的特徵。拒學生個人特性包括焦慮、憂鬱、情緒調節等情緒議題是可觀察的個人內在困難，在質性訪談可見其與生態互動的狀態，包括其焦慮逃避時的內在狀態經常處於對自己與外界過度理想化，在行動前經常躊躇是否可達到自己的期望或家人期望；而其消極思維或問題解決能力有限等特性，則可由拒學生表現為倦怠無動力、叛逆避苦與自我中心等特徵中得以窺見。

此外，在系統互動特徵方面，近年來的拒學研究認為拒學的關注重點應導向家庭，或是綜合個人、家庭與學校一起思考，其中家庭和拒學生的關係，家庭和外界的關係都是拒學的重要影響因素 (Sheldon, 2007; Kearney, 2016)，本研究透過質性訪談發現除了家庭期待對於個人自我要求的影響之外，也的確觀察到部分拒學生的父母對孩子採保護立場，或是拒學生在家庭關係中和母親關係緊密、和父親關係疏離的三角化結盟，以及拒學生的情緒焦慮與父母的情緒焦慮共振，或是拒學生父母在教養與規範上較為不一致、過度鬆散或僵化等狀態。這些對拒學生家庭的觀察，進一步在量化階段的主成分分析更可聚斂審視其間的交互作用，例如個人對自己高期待與完美主義的狀態，與家庭有較高期待同屬在一個指標之中，顯示個人發展與家庭的密不可分；而家庭焦慮與強勢要求學校配合的情況並存，顯示家庭在焦慮時與學校的互動因應等。

在發展本土拒學的評估指標方面，對照 Kearney 與 Silverman (1993) 所提出的 SRAS (School Refusal Assessment Scale) 的分類方式中，包括功能一逃避學校負面刺激，功能二逃避學校社交評價兩部分，在此前二功能關切拒學生逃避對象為學校 (Kearney, 2008)，據此介入的確有助於調整學校的刺激與著力改善個人適應方式，但較無法顯現在此二功能中所隱含來自家庭的影響。在實務現場面對拒學生，若未考慮生態系統特徵，則會因為上述潛在的家庭互動影響，導致輔導諮商介入的效應受到抵銷，例如當面對逃避學校刺激的拒學生，若未能兼顧關注其家庭三角結盟或是焦慮共振等議題，僅一味減少學校負面刺激，或是只專注希望增強學生問題解決能力，有時會因為家庭拒絕或是父母過度焦慮想保護孩子而受到很大的阻礙。本研究由實務現場蒐集的生態指標的最大意義正是在此，任何對拒學議題的評估與介入需考量生態系統各個層面的狀態，而後選擇優先或是同時的介入對象，進一步在 SRAS 的功能分析中分辨其行為功能之後，仍能兼顧生態系統互動特徵，先建立系統工作同盟，採取合作或分工的策略，應更能貼近拒學議題與獲取介入成效。

至於學校適應方面，拒學生的拒絕對象正是學校，過去有許多研究探討以學校為基礎的拒學成因評估，包括拒學生對於學校的教師或是課程的規則有較多恐懼，或是和教師的關係緊張、衝突，以及霸凌、人際困難等 (Archer et al., 2003; Havik et al., 2014; 日本文部科學省, 2018)；另外一個重要的學校因子是學業成就表現低落，一直以來這是公認的逃學風險因子，部分研究說明學業成就低落的部分原因與學習障礙有關，導致學習困難與焦慮憂鬱等挫敗感，而且當學校風氣偏向要求學業成績，學生也會呈現較多適應不良的反應，引發拒學行為 (Vaughn et al., 2013; Prabhuswamy et al., 2007; Havik et al., 2014)。

本研究對此部分的探討可看見學校層面的相關因素包含學業學習狀態、師生關係、同儕關係與學校規則適應等，質性訪談可較為深入見此部分如何影響拒學生，包括學業成績低落又可細分為學生自身對學習缺乏興趣，或是另外一種因為自我要求較高而在挫敗後所引發的焦慮憂鬱，進一步發展為逃避退縮行為表現，此部分回應文獻中所提的非單維性的來自學習困難或障礙，而是反向或增加情緒維度影響學習成就；另外學校的師生關係緊張、人際關係困擾、班級學校規則的適應性都是拒學的學校特徵。整體而言，若以生態交互作用的角度來看，當解決問題能力有限的青少年，面對接觸較為僵化的環境、較高的期待要求或是不熟悉的人，可以預期會增加拒學的風險。

二、拒學維持因子指標包括微系統內的焦慮與系統間的疏離或衝突

針對拒學生態介入的文獻所提，不同小系統間相互連結的關係，以及其系統內個人情緒的穩定是拒學生態處理的重要關鍵，包括校園輔導協調合作、老師家長瞭解拒學並調整教養、學生個人內在情緒穩定與系統連結互動、導師情緒穩定與班級經營，以及系統間合作與專業介入 (陳恆霖, 2005; 謝佳真, 2012; 張莉巧, 2013; 楊舒涵, 2015)，此部分亦符合繭居生態諮商的概念 (徐欣怡譯, 2016/1998)，一是不同微系統中的個人維持情緒穩定與對拒學的瞭解，另一是保持系統間的連結合作，是對拒學的有效介入基礎。

本研究在質性研究中輔導教師說明拒學特徵即包含了拒學前後的各種表現，未能深入分辨何為特徵，何為拒學後的維持因子，僅將訪談中所提到拒學後相關系統表現合併上述文獻的界定，並補充有關的生態介入行為納入作為量化研究中拒學維持因子，因此此部分僅能針對量化研究的主成分分析結果，對照上述的生態介入本質在系統內維持穩定，系統間有效連結兩大指標進一步討論，歸納出以下兩大議題做為未來拒學實務介入之參考。

(一) 學校、家庭系統內的狀態影響拒學處遇

最近研究指出學校風氣較差，學生缺席的情況往往更難處理，而學校風氣的建構從具體可見的校內空間、設備，到潛在但可觀察的規範、活動或教學內容等，另外更包括教師、學生、行政系統對學生的支持性等 (Eck et al., 2017)；本研究中的質性訪談對學校端內部系統的維持因子較少著墨，但在量化研究中即可看見系統內的各個層面的困難與無力之處，甚至成為拒學生態維持因

子的前兩項指標，包括班級老師處理困境、校內合作困難。此質性與量化的差異可能來自質性訪談對象正好為擅長生態合作之輔導教師，其校內關係相對較為穩定良好有關，當以量化蒐集較多學校輔導教師的意見時，則顯示學校不同系統處理拒學的因應方式會影響拒學介入的有效性，包括導師班級經營或與其他系統合作困難、老師們不瞭解拒學而僅以處理逃學的方式因應，或是校園內輔導系統難以協調等，當這些情況發生，可以想見較難形成拒學生的支持環境，因此容易導致忽略拒學行為、難以整合資源與形成介入共識等。

另外，在家庭方面，過去研究顯示部分家庭難以讓孩子上學而非孩子自身上學困難，原因包括父母自己的分離焦慮，孩子幫助家庭賺錢，防止孩子與疏遠的伴侶或其他家庭成員靠近，此外還有極少數反教育的父母、需要孩子在家照顧自己的絕望父母等，這些系統的狀態若未處理，經常維持甚至增強了拒學行為（Galloway, 1985; Kearney, 2004）。本研究中輔導教師在訪談中表述當拒學行為已經發生，討論或試圖處理原發於家庭內的困境本有其困難，這也是目前實務上處理拒學的最大難題。特別是若此時家庭過度焦慮，強勢要求學校配合，甚至對於攻擊行為的拒學生無力處理而予取予求，或更多因不瞭解拒學所出現的壓力情緒或抗拒等狀態持續發生，讓已經退縮回到家庭中的拒學生更為混亂或逃避，對於拒學現象不啻為雪上加霜，往往增加拒學介入的挑戰性。

（二）系統間的關係疏離、衝突或糾結影響拒學處遇

針對拒學議題的系統互動研究中，早已指出學校與家庭處理拒學時有個重要的困境是系統間的疏離、衝突。當學生出現過多缺席，學校系統有一種傾向會以父母態度或家庭環境來解釋，而父母和學生本人則會根據學校的因素來解釋（Malcolm et al., 2003）；而且拒學青少年的父母會認為學校會因缺席問題責備孩子和家庭，反而容易因此陷入溝通困難與防衛拒絕的狀態（Havik et al., 2014; 徐欣怡譯，2016/1998）。

本研究透過主成分分析的聚斂看見系統間交互作用的指標意義，尤其是六個指標中，除了個人的作息與網路問題，以及家庭缺乏拒學知識與無力回應孩子攻擊之外，另外三個指標為班級老師處理困境、校內合作困難、家庭焦慮要求學校等，都在顯示系統內部與系統間的合作對於拒學行為的關連性，例如當學校較少介入拒學，可能是因為判斷拒學與家庭有關、班級經營困難、較不瞭解拒學，或是輔導較難協調系統合作的情況下忽視處遇的時機；另外當個人於學校或社會情境中逐漸退縮，家庭對學生予取予求，或更為焦慮，反向強勢要求學校配合等。這些系統間的互動問題，往往導致拒學生更難走入校園，甚至慢性化地留置家中。

研究限制與建議

本研究的整體貢獻主要在開啟以實務現場為理解對象，並且由學校輔導實務觀察出發，整理拒學的生態評估指標。然而這樣的研究設計，在拒學研究初期，是有研究方法與結果的許多限制，值得做為未來研究的改善指南。

首先，在拒學研究中為求完整且盡量真實瞭解生態，需透過生態第一手資料的收集，例如拒學生本人、家庭或是導師等人的訪談或問卷資料，本研究考量拒學生接觸困難，其家庭更易在拒學階段因各種原因走向封閉，難以取得足夠之量化數據，故先透過學校輔導實務工作者的生態觀察作為初探，其限制在僅能先以實務評估為考量，形成較為一致的生態觀察指標，建議後續能透過此初探研究截長補短，設計可行之研究工具，獲取生態現場之第一手資料。因此，本研究尚不可推論為拒學生態特徵，僅可設定於拒學輔導之生態觀察指標。

其次，本研究亦需考量取樣限制，尤其因為在質性研究上只取四位輔導教師，訪談蒐集資料有限，在量化研究則是立意邀請參與拒學輔導知能演講的輔導人員，研究對象無法推估全國輔導系統。此外，因觀察問卷採複選題的掃描檢核，可作為調查探索之用，但無法形成具信效度的相關性研究，建議未來可針對全國性的拒學情形，以此研究所歸納的指標為基礎，設計具信效度的拒學生態評估量表，進一步蒐集更深入完整的數據資料，應能提升這些生態觀察指標意義之可靠

與推論性。另外，本研究因觀察之對象多為國中、高中職階段的學生，觀察樣本多以青少年拒學生為主，尚未確認可推論到國小拒學生。

第三，拒學評估與介入觀點各異，例如常用的功能論述中認為拒學行為之下有其需求目的，以處理其功能需求作為拒學處遇的標的，而本研究提出的生態論述則是不強調行為目的，僅呈現所觀察的行為表現，例如個人方面的行為表現可累積拒學的共同或類似反應，包括呈現焦慮逃避、高要求與完美主義、倦怠無動力，或者以叛逆避苦作為主要的表現樣態。這些個人表現與拒學行為的四大功能之間的關係，則有待進一步研究。

第四，即使以生態觀察為評估角度，透過實務輔導現場作為整理的脈絡，人會出現受到研究者與實務者觀點侷限性的影響，且引用的生態觀點多為輔導實務工作者的角度，以致於只能試圖接近但仍無法完成生態理論架構，例如根據 Bronfenbrenner (1979) 的生態系統理論，拒學議題不只處在個人、家庭與學校三個微系統 (microsystem)，也存在不同微系統間的互動為中介系統 (mesosystem)，不同微系統也都處在外系統 (exosystem) 的壓力與整體文化性的脈絡議題的宏觀系統 (macrosystem) 之中。本研究僅針對微系統有所著墨，未能深入討論中介系統、外系統與宏觀系統的脈絡性意涵，未來將可找出個人、家庭與學校之間的生態特性後，研究三者間如何交互影響？可否形成一模型架構？亦需進一步確認整體的拒學生態關連性。

第五，在質性研究中，所描述的拒學觀察實難以清楚切割編列至量化研究的生態特徵與維持因子，仍須透過文獻進一步補充分述，此為量化研究工具的限制之一，而作為量化研究檢核表的形式，部分題項已進行合併，容易造成過度概化且難以形成後續具體介入指標，此為限制之二，例如同儕人際困擾涵蓋所有人際議題，其中即包含霸凌，而質性訪談中輔導教師所觀察的拒學生也未有霸凌議題，這些困難建議未來生態研究截質性與量化研究各自所長，補其所短，在設計生態研究工具時，既可在題項上考慮互動脈絡，亦能涵納完整的概念且做良好識別。

整體來說，本研究為國內第一份針對拒學的生態特徵加以觀察聚斂的指標初探，藉由整理輔導教師的觀察，可以形成對拒學生態系統的初步認識，透過上述討論與研究限制的闡述，嘗試基於生態角度對學生的情緒及行為困擾的理解，形成對學生拒學行為的生態觀察指標，並視學生的拒學為「兒童及青少年成長的各種生理、心理、社會及文化力量的互相影響及協調出現困難」的結果 (Garbarino, 1985)，此生態諮商的角度目前雖僅能作為國內拒學生態系統評估的開端，期望透過本研究以實務為基礎的資料蒐集與研究分析，將評估的指標具體化，作為後續拒學生態研究或是實務介入的基礎。

參考文獻

- 王麗斐、杜淑芬、趙曉美 (2008)：國小駐區諮商師有效諮商策略之探索性研究。《教育心理學報》，39 (3)，413-434。[Wang, L.-F., Tu, S.-F., & Chao, H.-M. (2008). An exploratory investigation of effective counseling strategies for counseling psychologists working in elementary schools. *Bulletin of Educational Psychology*, 39(3), 413-434.]
- 吾心基金會 (2018)：拒學行政會務統計 (未出版)。吾心基金會。[Wushin Foundation (2018). *Administrative statistics of school refusal* (unpublished). Wushin Foundation.]
- 吳閔傑 (2012)：國中生拒學經驗之分析研究 (未發表)。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文。[Wu, M.-J. (2012). *Analysis and research on the experience of school refusal in the middle school* (Unpublished master's thesis). National Changhua University of Education, Changhua, Taiwan.]

- 林淑君、王麗斐 (2015)：滴水穿石：某偏鄉國中駐校心理諮商介入方案之縱貫性追蹤研究。《教育科學研究期刊》，60(4)，161-190。http://doi.org/10.6209/jories.2015.60(4).06。Lin, S.-C, & Wang, L.-F. (2015). A six-year counseling program for remote junior high school students: A follow-up outcome study. *Journal of Research in Education Sciences*, 60(4), 161-190. http://doi.org/10.6209/jories.2015.60(4).06。
- 施淑慎 (2010)：父母態度、教師之自主支持及心理控制與國中生完美主義傾向間關係之探究。《彰化師大教育學報》，17，1-16。http://doi.org/10.6769/JENCUE.201006.0001[Shih, S.-S. (2010). An examination of the relations among parental attitudes, teacher autonomy support along with psychological control, and junior high students' perfectionistic tendencies. *Journal of Education National Changhua University of Education*, 17, 1-16. http://doi.org/10.6769/JENCUE.201006.0001]
- 郭昭佑 (2001)：教育評鑑指標建構方法探究。《國教學報》，13，257-285。取自國家教育研究院網站：<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-841,c121-1.php?Lang=zh-tw>，2001年11月25日。[Kau, C.-U. (2001). The study of indicator inquiry method of educational evaluation. *National Institute Educational Research*, 13, 257-285. Retrieved November 25, 2001, from <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-841,c121-1.php?Lang=zh-tw>]
- 陳恆霖 (2005)：中輟復學生生態系統觀輟學成因及歷程之質性研究 (未發表)。國立高雄師範大學輔導與諮商研究所博士論文。[Chen, H.-L. (2005). *A qualitative study on the causes and process of the dropouts (stop halfway) from the point of view of ecosystem* (Unpublished doctoral dissertation). Nation Kaohsiung Normal University, Kaohsiung, Taiwan.]
- 國教署 (2016)：「全國國民中小學中輟生通報及復學系統」。取自國教署網站：<http://203.68.64.40/six/main/data/104>，2016年8月22日。[K-12 Education Administration, Ministry of Education (2016). *The national dropout and back-to-school report system*. Retrieved August 22, 2016 from <http://203.68.64.40/six/main/data/104>]
- 湛宜穎 (2019)：以 WISER 模式探究高關懷班系統合作之運作研究：找回學校「逃」太郎 (未發表)。中原大學教育研究所碩士論文。[Chan, I.-Y. (2019). *Retrieving dropout students: Exploring the system collaboration in the implementation of intensive-care program with WISER Model* (Unpublished master's thesis). Chung Yuan Christian University, Taoyuan, Taiwan.]
- 張莉巧 (2013)：從生態系統觀探究國小學童拒學行為之個案研究 (未發表)。國立暨南大學輔導與諮商研究所碩士論文。[Chang, L.-C. (2013). *Exploring school refusal behavior with ecosystem perspective: A case study in elementary school* (Unpublished master's thesis). Nation Chi Nan University, Nantou, Taiwan.]
- 詹采芸 (2014)：生態系統合作之個案研究：以情緒障礙拒學中學生為例 (未發表)。淡江大學教育心理與諮商所碩士論文。[Chan, T.-Y. (2014). *A case study of ecological system cooperation:*

- Using the junior high school refusal student with emotional disturbance as example* (Unpublished master's thesis). Tamkang University, New Taipei City, Taiwan.]
- 楊舒涵 (2015)：有校歸不得的孩子—由生態系統合作的角度探討校園內的拒學現象。臺灣心理諮商季刊，7(4)，14-43。[Young, S.-H. (2015). Children unable to return to school: School refusal from an ecological system collaboration perspective. *Taiwan Counseling Quarterly*, 7(4), 14-43.]
- 臺北市政府教育局 (2017)：翻轉兒少多元輔導—臺北市 106 年度推展國民中小學輔導工作專案計畫成果發表會手冊 (未出版)。臺北市政府教育局。[Department of Education, Taipei City Government. (2017). *2017 Taipei guidance project outcome manual for junior-high and primary schools* (unpublished). Department of Education, Taipei City Government.]
- 謝佳真 (2012)：他們為什麼不上學？國中學生拒學歷程及其影響因素研究 (未發表)。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文[Hsieh, C.-C. (2012). *Why they don't go to school? -The research of the junior high school students' school refusal process and influence factors* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 謝佳真、洪儷瑜 (2013)：從拒學問題的評估與介入談學校的輔導。輔導季刊，49(1)，23-32。
<http://doi.org/10.29742/GQ>[Hsieh, C.-C., & Hung, L.-Y. (2013). School guidance from the assessment and intervention of school refusal. *Guidance Quarterly*, 49(1), 23-32. <http://doi.org/10.29742/GQ>]
- 蔣立德、林亮吟、廖芳玫 (2015)：嚴重社交退縮對學生長期不到校之影響分析調查。北市醫學雜誌，12(3)，240-247。
<http://doi.org/10.6200/TCMJ.2015.12.3.05>[Chiang, L.-T., Lin, L.-Y., & Liao, F.-M. (2015). The impact of severe social withdrawal on prolonged school non-attendance. *Taipei City Medical Journal*, 12(3), 240-247. <http://doi.org/10.6200/TCMJ.2015.12.3.05>]
- 羅湘敏 (2003)：拒學症 (school refusal) / 懼學症 (school phobia) 的認識與輔導。屏師特殊教育，7，1-9。[Lo, H.-M. (2003). Acknowledge and guidance of school refusal/school phobia. *National Pingtung University Special Education Center*, 7, 1-9.]
- 龔心怡、李靜儀 (2015)：影響國中經濟弱勢學生之學業表現與中輟傾向之因素：「脈絡—自我—行動—結果」之動機發展自我系統模式為取向。教育科學研究期刊，60(4)，55-92。
[http://doi.org/10.6209/JORIES.2015.60\(4\).03](http://doi.org/10.6209/JORIES.2015.60(4).03)[Kung, H.-Y., & Lee, C.-Y. (2015). Influence of academic achievement and dropout on economically disadvantaged students: An investigation of the "Context - Self - Action - Result" self-system model of motivational development. *Journal of Research in Education Sciences*, 60(4), 55-92. [http://doi.org/10.6209/JORIES.2015.60\(4\).03](http://doi.org/10.6209/JORIES.2015.60(4).03)]
- 徐欣怡譯 (2016)：繭居青春：從拒學到社會退縮的探討與治療。心靈工坊。齋藤環 (1998)：社会的ひきこもり：終わらない思春期。PHP Institute, Inc. [Saito, T. (1998). *The Treatments of Teenagers' Social Withdrawal*. PHP Institute, Inc.]

- 張芬芬譯 (2005): *質性研究資料分析* (第二版)。雙葉書廊。[Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source book* (2nd ed.). Sage Publications.]
- 日本文部科学省 (2006): *不登校 (速報値) , 生徒指導上の諸問題の現状について。報導發表一覽* (平成 18 年 9 月)。取自日本文部科学省網站: http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/09/06091103.htm, 2006 年 12 月 7 日。[Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-Japan. (2006). The report of School refusal associated with the problems of teacher-student relationships. Retrieved December 7, 2006, from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/09/06091103.htm]
- 日本文部科学省 (2018): *平成 29 年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」結果 (速報値) について。* (平成 30 年 10 月)。取自日本文部科学省網站: http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/10/1410392.htm, 2018 年 12 月 7 日。[Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-Japan (2018). *The report of behavior problems with school refusal issues*. Retrieved December 7, 2006, from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/10/1410392.htm]
- 花谷深雪、高橋智 (2004): *障害児教育—戦後日本における「登校拒否—不登校」問題のディスコース。* *東京學藝大學紀要第一部門教育科學*, 55, 241-254。[Hanatani, M., & Takahash, S. (2004). A historical study on the discourse of “school refusal and school-nonattendance” in postwar Japan; focus on the discourse about its factor and correspondence. *Tokyo Gakugei University Repository, Department of Special Needs Education*, 55, 241-254.]
- Archer, T., Filmer-Sankey, C., & Fletcher-Campbell, F. (2003). *School phobia and school refusal: Research into causes and remedies LGA research report 46*. NFER.
- Atkinson, L., Quarrington, B., & Cyr, J. J. (1985). School refusal: the heterogeneity of a concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 55(1), 83-101. <http://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1985.tb03423.x>
- Berg, I., Nichols, K., & Pritchard, C. (1969). School phobia: Its classification and relationship to dependency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 10, 123-141. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1969.tb02074.x>
- Berg, I. (2002). School avoidance, school phobia, and truancy. In M. Lewis (Ed.), *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook* (3rd ed., pp. 1260-1266). Lippincott Williams & Wilkins.
- Blagg, N. (1987). *School phobia and its treatment*. Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University.

- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Burns, M. K. & Warmbold-Brann, K. (2015). Ecological systems theory in school psychology review. *School Psychology Review, 44*(3), 249-261. <http://doi.org/10.17105/spr-15-0092.1>
- Chao, T. Y., & Sung, Y. T. (2019). Examination stress and personal characteristics among Taiwanese adolescents: A latent class approach. *Journal of Research in Education Sciences, 64*(3), 203-235. [http://doi.org/10.6209/JORIES.201909_64\(3\).0008](http://doi.org/10.6209/JORIES.201909_64(3).0008)
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Dube, S. R., & Orpinas, P. (2009). Understanding excessive school absenteeism as school refusal behavior. *Children & Schools, 31*(2), 87-95. <http://doi.org/10.1093/cs/31.2.87>
- Eck, K. V., Johnson, S. R., Bettencourt, A., & Johnson, S. L. (2017). How school climate relates to chronic absence: A multi-level latent profile analysis. *Journal of School Psychology, 61*, 89-102. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.10.001>
- Egger, H. L., Costello, E. J., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 42*, 797-807. <http://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Elliott, J. G., & Place, M. (2019). Practitioner review: School refusal: developments in conceptualization and treatment since 2000. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 60*(1), 4-15. <http://doi.org/10.1111/jcpp.12848>
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development: An ecological approach*. Charles E. Merrill.
- Galloway, D. (1985). *Schools and persistent absentees*. Pergamon.
- González, C., Kearney, C. A., Jiménez-Ayala, C. E., Sanmartín, R., Vicent, M., Inglés, C. J., & García-Fernández, J. M. (2018). Functional profiles of school refusal behavior and their relationship with depression, anxiety, and stress. *Psychiatry Research, 269*, 140-144. <http://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.08.069>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties, 19*(2), 131-153. <http://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Heyne, D., Rollings, S., King, N., & Tonge, B. J. (2002). *School refusal*. BPS Blackwell.
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation between school attendance problems: Why and how? *Cognitive and Behavioral Practice, 26*, 8-34. <http://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>

- Ingul, J. M., Havik, T., & Heyne, D. (2019). Emerging school refusal: A school-based framework for identifying early signs and risk factors. *Cognitive and Behavioral Practice, 26*, 46-62. <http://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika, 39*, 31-35. <http://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1993). Measuring the function of school refusal behavior: The school assessment scale. *Journal of Clinical Child Psychology, 22*, 85-96. http://doi.org/10.1207/s15374424jccp2201_9
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice, 3*, 339-354. <http://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1996.tb00087.x>
- Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth*. American Psychological Association.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review, 28*, 451-471. <http://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C. A. (2004). Absenteeism. In T. S. Watson & C. H. Skinner (Eds.), *Encyclopedia of school psychology* (pp. 1-2). Kluwer Academic/Plenum.
- Kearney, C. A. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers: An evidence-based and practical guide for professionals*. Oxford University.
- Knollman, M., Knoll, S., Reissner, V., Metzelaars, J., & Hebebrand, J. (2010). School avoidance from the point of view of child and adolescent psychiatry. *Deutsches Arzteblatt International, 107*, 43-49. <http://doi.org/10.3238/arztebl.2010.0043>
- Lauchlan, F. (2003). Responding to chronic non-attendance: A review of intervention approaches. *Educational Psychology in Practice, 19*, 133-146. <http://doi.org/10.1080/02667360303236>
- Lieberman, R., Zubritsky, C., Martinez, K., Massey, O., Fisher, S., Koch, R., & Obrochta, C. (2010). *Issue brief: Using Practice-based evidence to complement evidence-based practice in children's behavioral health*. ICF Marco, Outcomes Roundtable for Children and Families.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Sage.
- Lyon, A. R., & Cotler, S. (2007). Toward reduced bias and increased utility in the assessment of school refusal behavior: The case for divergent samples and evaluation of context. *Psychology in the Schools, 44*, 551-565. <http://doi.org/10.1002/pits.20247>
- Malcolm, H., Wilson, V., Davidson, J., & Kirk, S. (2003). *Absence from school: A study of its causes and effects in seven LEAs*. The SCRE Centre, University of Glasgow.

- Prabhuswamy, M., Srinath, S., Girimaji, S., & Seshadri, S. (2007). Outcome of children with school refusal. *The Indian Journal of Pediatrics*, 74, 375-379. <http://doi.org/10.1007/s12098-007-0063-5>
- Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 267-275. <http://doi.org/10.3200/JOER.100.5.267-275>
- Stormshak, E. A., & Dishion, T. J. (2002). An ecological approach to child and family clinical and counseling psychology. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(3), 197-215. <http://doi.org/10.1023/A:1019647131949>
- Thambirajah, S., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2007). *Understanding school refusal: A handbook for professions in education, health and social care*. Jessica Kingsley Publishers.
- Tolin, D. F., Whiting, S., Maltby, N., Diefenbach, G. J., Lothstein, M. A., Hardcastle, S., & Gary, K. (2009). Intensive (daily) behavior therapy for school refusal. *Cognitive and Behavioral Practice*, 16, 332-344. <http://doi.org/10.1016/j.cbpra.2009.02.003>
- Vaughn, M. G., Maynard, B., Salas-Wright, C., Perron, B. E., & Abdon, A. (2013). Prevalence and correlates of truancy in the US: Results from a national sample. *Journal of Adolescence*, 36(4), 767-776. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.03.015>

收稿日期：2019年07月10日

一稿修訂日期：2019年10月23日

二稿修訂日期：2019年11月26日

三稿修訂日期：2019年12月19日

接受刊登日期：2019年12月23日

Bulletin of Educational Psychology, 2020, 51(4), 585-611

National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

Preliminary Research on Ecological Characteristic Index of School Refusal from School Guidance Perspective

Mei-Ling Hung

Department of Educational Psychology
and Counseling

National Taiwan Normal University

Department of Counseling

WuShin Foundation

Li-Fei Wang

Department of Educational Psychology
and Counseling

National Taiwan Normal University

Cheng-Chang Lin

Department of Educational Psychology
and Counseling

National Taiwan Normal University

Tsai-Pei Chang

Department of Counseling
WuShin Foundation

This study explored the ecological characteristics and maintaining factors of Taiwan's school refusal issues from the viewpoint of ecological systems, examining individual, family, and school aspects. An exploratory sequential mixed method research design was utilized in this study. First, qualitative interviews were conducted with four guidance teachers from Taiwan's junior high schools. The qualitative data were analyzed using the categorical-content method to explore the ecological characteristics of school refusal phenomenon through individual, family, and school aspects. Thereafter, on the basis of the qualitative analysis results, a questionnaire was developed and administered among 239 guidance teachers from Taiwanese primary, junior high, and high schools. Descriptive statistics and principal component analysis were applied to analyze the quantitative data. The qualitative results highlighted the following ecological characteristics of Taiwan's school refusal phenomenon: (1) the individual aspects entailed internal emotional states, external behaviors, physical symptoms, and need for psychological medication or special education; (2) the family aspects comprised relationship between parents, family relationships and expectations, parenting styles and regulations, and economic status and resources; and (3) the school aspect constituted student learning conditions, relationships with teachers, relationships with peers, and rules of a school system. The quantitative research results indicated the following ecological characteristics index of school refusal: (1) personal anxious avoidance, (2) familial overprotection and conflicts, (3) personal and familial over-expectations, (4) personal opposition and indolence, (5) inactivity and lack of motivation, and (6) school pressure and personal physical discomfort. Moreover, the quantitative research results demonstrated that the maintaining factors index of school refusal

comprised the following: (1) class management challenges, (2) problems with cooperation within school system, (3) issues of personal daily routine and Internet management, (4) family anxiety toward school systems, (5) insufficient parental intervention against attacks from child, and (6) family lacking knowledge on school refusal. Finally, the results were discussed in more details and provided suggestions for practice and further studies.

Keywords: ecological index, school refusal, maintaining factors

