

7歲以上未滿12歲

偏差行為學生

輔導手冊

7歲以上未滿12歲偏差行為學生

輔導手冊



教育部國民及學前教育署



教育部國民及學前教育署



教育部國民及學前教育署



目 錄

第一章 7 歲以上未滿 12 歲兒童觸犯刑罰法律之法理沿革 9**第一節 兒童觸犯刑罰法律的定義、法律內容及司法程序**..... 11

一、兒童的定義..... 12

二、刑罰法律的定義與內容..... 12

三、歸責的責任能力..... 15

四、專為觸犯刑罰法律兒少設置的法律—少年事件處理法..... 17

第二節 兒童觸犯刑罰法律事件在法律處理程序的修法變革..... 21

一、少年事件處理法的立法及修法歷史..... 21

二、兒童觸法事件在少年事件處理法的修法變革..... 24

第三節 常見的兒童觸犯刑罰法律行為類型及觸法原因..... 26

一、常見的兒童觸犯刑罰法律事件..... 26

二、以實務觀點看待兒童觸犯刑罰法律的原因..... 29

第四節 輔導教育觸犯刑罰法律的兒童需注意事項..... 32

輔導教育觸犯刑罰法律的兒童需注意事項..... 32

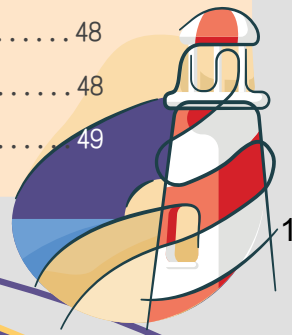
案 例 兒少司法程序案例說明..... 35**Q&A** 37**第二章 兒童偏差行為的成因評估與辨識**..... 41**第一節 兒童偏差行為之類別**..... 44

兒童偏差行為之類別..... 44

第二節 兒童出現偏差行為的心理成因 48

一、認知行為因素..... 48

二、道德發展不足的影響..... 49



三、創傷經驗的心理效應與偏差行為的關聯	49
第三節 影響兒童出現偏差行為的家庭與社會因素	52
一、家庭因素與兒童偏差行為.....	52
二、社會環境與兒童偏差行為.....	53
第四節 評估與辨識.....	54
一、非正式評估—觀察與資料搜集.....	54
二、正式評估—轉介專業人員.....	56
三、建構一個創傷知情的校園環境.....	57
案 例 兒童偏差行為案例說明.....	62
Q&A.....	63

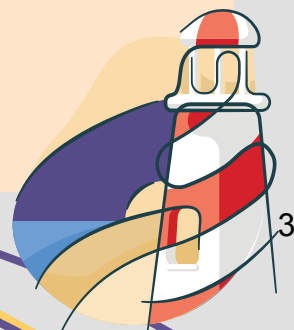
第三章 從系統觀點談校內外資源的連結與合作.....71

第一節 修法對現有輔導體制學校輔導工作的影響.....	73
一、現行輔導工作與偏差行為學生輔導處遇的同與異.....	73
二、學校在輔導處遇進行期間所面臨的課題.....	78
第二節 從系統合作觀點談對偏差行為兒童的輔導任務.....	80
一、從系統合作的觀點評估偏差行為兒童的輔導需求.....	80
二、從系統合作的觀點分析偏差行為兒童的輔導任務.....	84
第三節 學校輔導體制下針對偏差行為兒童之處遇.....	86
一、國民小學於修法後對偏差行為兒童之輔導流程	86
二、學校系統針對偏差行為兒童之輔導合作.....	90

第四節 學校與校外資源的連結與合作.....	93
一、校外資源的類別與適用情況說明.....	93
二、通報、轉介原則.....	95
三、學校與校外資源的分工合作.....	98
案 例 系統觀與校內外資源連結案例說明.....	101
Q&A.....	112

第四章 親師溝通與諮詢..... 117

第一節 人際溝通內涵.....	119
第二節 親師溝通技巧.....	122
一、有效的親師溝通.....	122
二、修復式正義的應用.....	127
三、家庭訪視的重點與執行.....	131
第三節 親子溝通技巧.....	133
一、確認家長的需求.....	133
二、提供父母所需的親職知能.....	134
案 例 親師溝通與諮詢案例說明.....	143
一、親師溝通.....	143
二、親子溝通.....	145
Q&A.....	149



第五章 兒童竊盜、妨害性自主及攻擊行為之輔導與處遇..... 153

第一節 兒童竊盜行為之輔導管教..... 155

一、兒童竊盜行為的常見型態..... 155

二、兒童竊盜的背景因素..... 156

三、兒童竊盜的輔導管教..... 158

第二節 妨害性自主行為之輔導管教..... 160

一、兒童之妨害性自主行為的定義..... 160

二、兒童性行為問題與現行相關法令..... 161

三、兒童不當性行為問題成因與評估..... 162

四、兒童性行為問題的輔導..... 163

第三節 兒童攻擊行為之輔導管教..... 166

一、兒童攻擊行為的常見型態..... 166

二、兒童攻擊行為的背景因素..... 167

三、兒童攻擊行為的輔導管教..... 169

案 例 兒童竊盜、妨害性自主以及傷害行為案例說明..... 172

一、兒童竊盜案例..... 172

二、兒童性行為問題案例..... 173

三、兒童攻擊行為案例..... 176

Q&A..... 179



表 目 次

- 3-1 學校進行一般兒童與偏差行為學生之輔導處遇之比較表
- 3-2 各系統對偏差行為兒童的輔導任務
- 3-3 學校與校外資源分工合作例表
- 3-4 常用校外資源
- 4-1 六種人際關係溝通傾向之組合模型
- 4-2 調整後之親師溝通模型
- 4-3 調整後之親子溝通模型
- 4-4 五種最常見傷害性語言的意涵與影響對照表
- 4-5 陳述觀察抑或評論之對照
- 4-6 感受與想法之區分
- 4-7 父母換位思考子女的感受與需求



圖目次

- 1-1 刑法的基本概念
- 1-2 刑事訴訟法的基本概念
- 1-3 責任能力區
- 1-4 我國刑法第18條有關責任之認定
- 1-5 109年6月19日起，適用少年事件處理法之對象
- 1-6 少年事件處理法的程序特色
- 1-7 少年事件處理法的立法及修法歷史
- 1-8 兒童觸法事件在少年事件處理法的修法變革
- 1-9 常見的兒童觸犯刑罰法律事件
- 1-10 實務中兒童觸犯刑罰法律的主要原因
- 1-11 輔導教育觸犯刑罰法律的兒童需注意事項
- 2-1 兒童觸法行為人數最多之三大案件類型
- 2-2 偏差行為的程度差異與三級輔導之關聯，以暴力行為為例
- 2-3 迷走神經系統與創傷壓力反應
- 2-4 創傷知情四核心
- 3-1 學校進行7歲以上未滿12歲偏差行為學生輔導流程圖
- 3-2 偏差行為學生於三級輔導輔導工作中之相對位置圖
- 3-3 「以學生為本」的生態資源網絡圖
- 3-4 從系統觀點分析偏差行為兒童
- 3-5 校外資源連結
- 4-1 親師溝通的負向循環
- 4-2 親師溝通正向循環圖
- 4-3 修復式正義的操作理念
- 4-4 親子溝通過程圖

緣起

為因應大法官釋字第 664 號解釋以及兒童權利公約國內法化，我國於 108 年 6 月 19 日修正公布施行「少年事件處理法」，其中刪除了觸法兒童原先適用的第 85 條之 1，但作出相關單位宜針對 7 歲以上未滿 12 歲觸犯刑罰法律之兒童的通報、處遇、輔導及協助等相關規定的研議作為，並於 109 年 6 月 19 日後正式實施。

針對 7 歲以上未滿 12 歲觸犯刑罰法律之兒童，除依兒童及少年福利與權益保障法給予保障之外，學校單位也應依學生輔導法提供學生三級輔導措施。因此，為提供教育單位對此法令的變遷理解，以及投注更多有關偏差行為兒童必要的支持與保護，本書針對上述議題從五個章節論述，分別為第一章「7 歲以上未滿 12 歲兒童觸犯刑罰法律之法理沿革」、第二章「兒童偏差行為的成因評估與辨識」、第三章「從系統觀點談校內外資源的連結與合作」、第四章「親師溝通與諮詢」、以及第五章「兒童竊盜、妨害性自主及攻擊行為之輔導與處遇」，並於各章節之後提供相關案例說明以及 Q & A，以提供教育單位針對偏差行為兒童之關懷與保護有更多實務面的參考。

MEMO



第一章

7歲以上未滿12歲兒童 觸犯刑罰法律 之法理沿革

1. 兒童觸犯刑罰法律的定義、法律內容及司法程序。
 2. 兒童觸犯刑罰法律事件在法律處理程序的修法變革。
 3. 常見的兒童觸犯刑罰法律行為類型及觸法原因。
 4. 輔導教育觸犯刑罰法律的兒童需注意事項。
-

摘 要

本文首先說明兒童觸犯刑罰法律的定義、刑法及刑事訴訟法的基本概念，接著說明兒童觸犯刑罰法律事件在少年事件處理法歷次修法的觀點，經由了解法律改變的歷史過程，能更深入理解民國108年少年事件處理法將85條之1兒童事件刪除的脈絡。此外，分享過去少年法院常見之兒童觸犯刑罰法律的行為類型及觸法原因，並舉例說明少年事件處理法審理及執行的程序，最後根據我國少年司法的觀點及司法單位多年實務經驗，提出輔導及教育觸犯刑罰法律的兒童需注意事項，以便教育現場的專業人員能予觸犯刑罰法律的兒童符合立法精神的專業協助。

◎ 關鍵詞：

兒童觸犯刑罰法律、少年事件處理法、聯合國兒童權利公約

前言

我國文化自古即有矜老恤幼的思想，例如《周禮》記載三赦之法，亦即對於幼弱、老耄及蠢愚等三類人民可以免除刑罰。自民國制訂中華民國刑法以來，刑法對於未滿14歲之人如有觸犯刑罰法律的行為亦規定不罰，14歲以上未滿18歲之人則得減輕其刑（刑法第18條第1項、第2項參照）。

隨著對於兒童權利的保障提高，並期待更為有效的協助兒童改變其行為，我國法律對於未滿12歲之觸法兒童，也逐步從施以刑法保安處分改變為以少年事件處理法保護處分處遇之，至108年少年事件處理法修正時，更進而刪除觸法兒童適用少年事件處理之規定，改以社政福利、教育輔導之方式處理。

為能完整理解有關處理觸法兒童之法律變革，體認修法之精神，本文以下將逐一說明兒童觸犯刑罰法律的定義、相關法律內容、法律沿革、常見觸法類型及原因，並提出對於協助觸犯刑罰法律兒童應注意之事項，希望能有助於解決第一線老師面對觸法兒童時可能產生之疑問。

第一節 兒童觸犯刑罰法律的定義、法律內容及司法程序

本節說明兒童觸犯刑罰法律的定義，包括兒童的年齡、觸犯刑罰法律所指稱的法律類型、內容及適用之程序。

¹ 《周禮·秋官·司刺》：「司刺掌三刺、三宥、三赦之法，以贊司寇聽獄訟，……，壹赦曰幼弱，再赦曰老耄，三赦曰蠢愚。」引自教育部重編國語辭典修訂本。

一、兒童的定義

民國 86 年少年事件處理法修法時，在第五章附則第 85 條之 1 第一項規定，7 歲以上未滿 12 歲之人，有觸犯刑罰法律之行為者，由少年法院適用少年保護事件之規定處理之；並於該條第二項規定，前項保護處分之執行，應參酌兒童福利法（兒童及少年福利與權益保障法之前身）之規定，由行政院會同司法院制定辦法行之。

因此，在民國 109 年 6 月 19 日少年事件處理法刪除第 85 條之 1 前，所謂觸犯刑罰法律而依少年保護事件處理的兒童，指的是 7 歲以上未滿 12 歲的兒童，同時提出假如兒童觸法，所使用的為保護處分，實際執行時需有兒童福利的內涵，而非犯罪或有罪的處罰觀點。本文主要說明觸犯刑罰法律兒童在司法程序處理上之法理沿革，因此除特別說明之處外，本文所說的兒童為民國 86 年少年事件處理法所規定的 7 歲以上未滿 12 歲之人。

二、刑罰法律的定義與內容

（一）刑罰的意義

國家在保護人民生命、財產、自由等等的權益，會有如立法院等機關，在憲法的綱領下制訂刑事法律，以維護人民的權益，全國人民不分權位高低皆需遵守，一旦違反刑事法律，也就是俗稱的犯罪，一般會遭到處罰，包括剝奪自由的關押、罰金和保安處分等法律的處罰效果。

因為刑罰具有國家處罰人民的法效，對個人、家庭及國家都影響甚大，因此必須訂有相關的處理程序，也就是一般所稱的程序法，例如刑事訴訟法，避免因不當的程序產生汙衊或冤屈等憾事。

民國 109 年 6 月 19 日之後，少年事件處理法刪除兒童觸法的規

定，因而引起社會的爭議——兒童犯法無法可管？民眾所擔心的應該就是擔心兒童觸犯刑罰法律，這麼嚴重的事，國家居然就不管了？真的是如此嗎？首先我們必須了解什麼是刑罰法律、刑法、刑事訴訟法以及少年事件處理法的關係。

本文所稱觸犯刑罰法律，也就是說違反具有刑罰效果之法律，包括普通刑法或特別刑法，例如竊盜罪規定在刑法之中，兒童觸法常見的散布未成年人裸照，其所違反的兒童及少年性剝削防制條例則屬於特別刑法。刑法或兒童及少年性剝削防制條例對於違反竊盜或散布未成年人裸照的行為，均設有刑罰之處罰效果，因此兒童如果有此等行為，即是有觸犯刑罰法律的行為。

（二）刑法的基本概念—1. 行為要件 2. 處罰效果

國家為保護人民的生命、財產、自由等各種法益，訂有刑法規定犯罪行為的法律要件，以及對於這些犯罪行為科處刑罰或保安處分等法律效果（引自林山田，2008）。例如犯一般竊盜罪，就需要犯法的人民有符合竊盜要件的行為（刑法第 320 條，意圖為自己或第三人不法之所有，而竊取他人之動產者，為竊盜罪），才能說其犯竊盜罪，法院就會根據其行為，裁判其所需要接受的處罰。例如刑法第 320 條第 1 項就規定犯竊盜罪，處 5 年以下有期徒刑、拘役或 50 萬元以下罰金。前稱有期徒刑、拘役及罰金等就是刑罰；如果個案中法院裁判被告 2 年以下之有期徒刑，可根據刑法第 74 條宣告緩刑，同時諭知緩刑期間交付保護管束，這裡的保護管束就是保安處分。附帶一提，兒童有觸犯刑罰法律的行為，其行為的結果依個案情形，還包括對受損害的一方負民事賠償責任。

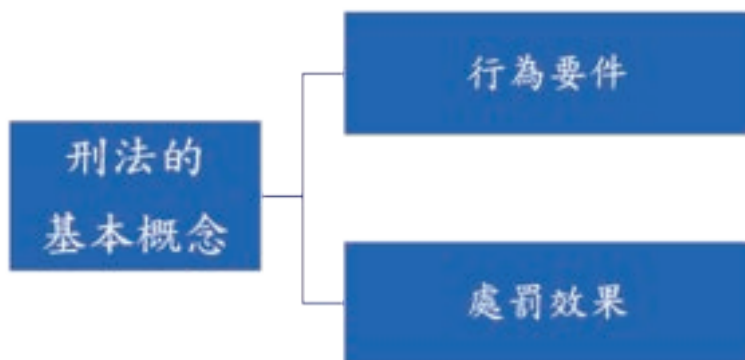


圖1-1 刑法的基本概念

(三)刑事訴訟法的基本概念—1. 無罪推定2. 嚴明的公開審理程序

除了規定犯罪的刑法外，與刑法相配合的則是刑事訴訟法，刑事訴訟法規定犯罪行為評斷的過程，**刑事訴訟法為確定並實現國家於具體刑事個案中對被告刑罰權的程序規範（引自林鈺雄，2019）**。刑事訴訟法以**無罪推定及嚴明的公開審理程序等原則，進行評斷證據的刑事訴訟程序，才能確認偵審人員無偏見的處理違法案，以維護人權（引自林鈺雄，2019）**。也就是說，確定有無犯罪必須經過一連串SOP的司法流程，且不能帶有預設立場，各方能夠讓證據說話，才能確認犯罪。當曾有一次竊盜行為的兒童，出現在發生竊案的現場，卻找不到嫌犯的時候，如果沒有足夠的證據，「無罪推定」的原則必須存在兒童身邊的所有人。更不能因兒童不經司法程序審理，而出現公審或動私刑來認定兒童有犯罪的情形，若是如此，上述行為皆違反了我國的法治及人權的觀念。

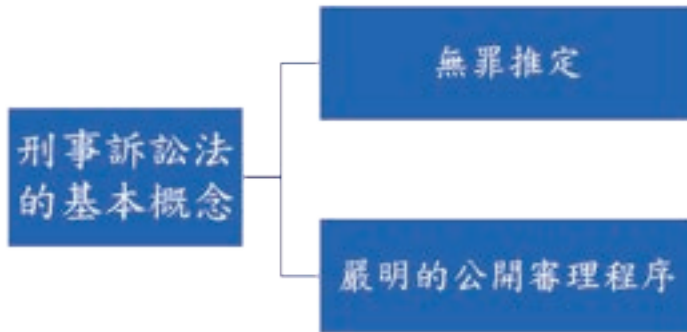


圖1-2 刑事訴訟法的基本概念

三、歸責的責任能力：年紀的考量，刑法第 18 條未滿 14 歲人之行為，不罰。

刑法規定犯罪行為的要件以及懲罰的後果，但還必須考量到犯罪者的狀況，例如年幼的孩子尚無所有權的觀念，其做了符合竊盜要件的行為，然後關押或長期監督，這恐怕邏輯、學理及效益等方面都不具有正面的意義，而且行為與負責任的能力、懲罰的結果也不對等。判斷行為人有無責任能力的依據有二：一為年齡，另一為精神狀態。我國刑法依據行為人於行為時的年齡或精神狀態的不同，而將責任能力區分為：無責任能力、限制責任能力與完全責任能力。年齡的長幼，與其心智的成熟度有關，故刑法乃以年齡而定責任能力。年齡幼小者因心智尚未成熟，欠缺判斷非法與控制自我行為的能力，未能期待其適法行事，故無責任能力。

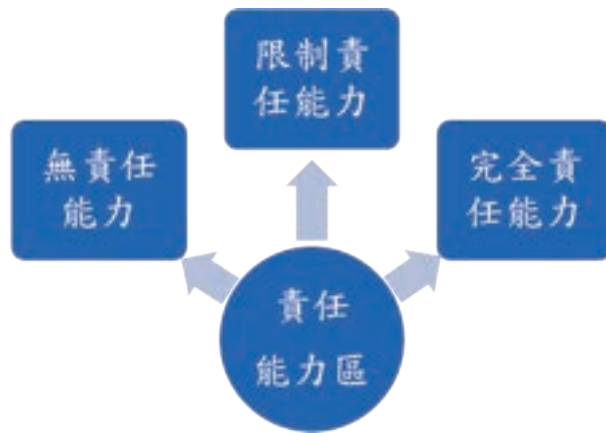


圖1-3 責任能力區

我國刑法第18條規定：「未滿十四歲人之行爲，不罰。」、「十四歲以上未滿十八歲人之行爲，得減輕其刑。」、「滿八十歲人之行爲，得減輕其刑。」。未滿十四歲者的無責任能力乃絕對無責任能力，故凡年齡未滿十四歲者，不問其個人心智成長的狀況如何，均屬無責任能力之人（引自林山田，2008）。

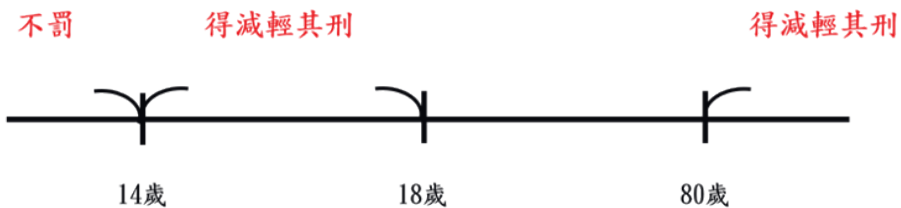


圖1-4 我國刑法第18條有關責任之認定

四、專為觸犯刑罰法律兒少設置的法律—少年事件處理法

(一)適用之對象

依照兒童權利公約第 40 條第 3 項的規定，國家對於被指稱、指控或確認為觸犯刑事法律之兒童，應特別設置適用之法律、程序、機關與機構。我國針對觸犯刑事法律之少年特別制定少年事件處理法。

適用少年事件處理法之對象，是 12 歲以上未滿 18 歲觸犯刑罰法律或有曝險情形的少年（少年事件處理法第 2 條、第 3 條參照）。在民國 109 年 6 月 19 日少年事件處理法第 85 條之 1 刪除前，還包括 7 歲以上未滿 12 歲觸犯刑罰法律的兒童；自民國 109 年 6 月 19 日起，7 歲以上未滿 12 歲觸犯刑罰法律的兒童即應適用兒童及少年福利與權益保障法、學生輔導法等規定處理。

7歲以上未滿12歲觸犯刑罰法律的
兒童即應適用兒童及少年福利與權
益保障法、學生輔導法等規定處理。

適用少年事件處理法之對象，是12歲以上未
滿18歲觸犯刑罰法律或有曝險情形的少年。



圖 1-5 109 年 6 月 19 日起，適用少年事件處理法之對象

(二)少年事件處理法的刑罰內容—保護、教育輔導代替監禁

少年事件處理法第1條明定立法目的係「為保障少年健全之自我成長，調整其成長環境，並矯治其性格，特制定本法」。因此經少年法院(庭)認定不須移送檢察官偵查的少年保護事件，可裁判轉介輔導處分；或社區中執行保護處分，如訓誡並予假日生活輔導或

保護管束、在社福機構執行安置輔導、在少年矯正學校（誠正中學、敦品中學及勵志中學）執行感化教育等保護處分；另可同時裁判少年應接受治療或禁戒處分，以及少年的家長需接受親職教育等。而行為時14歲以上的少年如觸犯最輕本刑五年以上重罪，經過少年法庭先議後應移送檢察官偵查、起訴，再由少年刑事法庭裁判確定後，未滿23歲之前，原則上係在少年矯正學校（明陽中學）服刑。

（三）少年事件處理法的程序特色—先議權、協商式審理、隱私權維護（包含不公開審理及前案資料塗銷）

少年事件處理法不同於刑事訴訟法，對於少年事件處理之流程訂有特別的程序規定。例如，少年法庭有先議權，少年原則上先由少年法庭調查、審理，決定以保護處分或刑罰處罰為適當，不像成年人案件直接移送檢察署檢察官偵查。

少年法庭設有少年調查官，於少年法院受理少年事件後，由少年法官命少年調查官先從事社會調查、提出報告，並於開庭時蒞庭陳述意見，與法官、少年、家長、被害人、輔佐人（少年的律師）、師長或社工共同協商，決定適合少年的處遇。

在少年保護事件調查或審理過程中，程序均不公開，這與以公開審理為原則的刑事訴訟法程序不同。少年保護事件程序原則上雖然不公開，但得許少年之親屬、學校教師、從事少年保護事業之人或其他認為相當之人在場旁聽（少年事件處理法第34條參照）。此外，為避免少年因為事件留下紀錄，妨害其重返社會，對少年事件之紀錄及相關資料，最遲於保護處分或刑罰執行完畢三年後，會由少年法庭通知相關機關塗銷少年事件之前案紀錄及相關資料。

從刑法的規定當中，已經知道犯法會有剝奪自由等等的法律效果，但刑法與教育的觀點一致，都必須考量到未滿14歲之人的心智

發展，其對於犯法之事的理解程度，基本上刑法對於未滿14歲之人是沒有處罰的觀點，因而另制訂18歲以下觸犯刑罰法律的兒少所適用的少年事件處理法。該法對於未滿14歲之人其觸犯刑法法律並無犯罪的情形，但有保護處分的法律效果，所以我們不稱為犯罪少年，而稱為「非行少年」，也就是有「觸犯刑罰法律的做錯事行為，需要接受教育輔導」的法律效果；同時在處理青少年觸犯刑罰法律的司法程序中，進行不具標籤化、共同協商的修復程序，以人為本的教育精神優先於公開透明的司法程序。

在民國 86 年所修訂少年事件處理法（下稱舊法）第五章附則第八十五條之一明訂七歲以上未滿 12 歲之人觸犯刑罰法律之行為者，適用少年保護事件之規定處理之。也就是說，在民國 109 年 6 月 19 日前，觸犯刑罰法律的兒童係依少年事件處理法進行司法程序，如確有違法情事，裁判結果為轉介輔導處分或保護處分，法院都需以教育輔導為執行原則，同時依照舊法第八十五條之一第二項規定兒童保護處分之執行，應參酌兒童福利法（兒童及少年福利與權益保障法前身）之規定，由行政院會同司法院訂定辦法行之。當時舊法時代對於兒童觸犯刑罰法律，其所執行的法律已有了兒童福利權益的觀點。國家法治的進步，行政院尚未會同司法院訂定辦法，立法院已於民國 108 年修正少年事件處理法，將舊法第 85 條之 1 刪除，自民國 109 年 6 月 19 日起，兒童觸犯刑罰法律的事件不再以少年事件處理法處理，將更進一步地以兒童福利與權益觀點、教育輔導的作為，實質回歸行政體系，由教育、社福單位協助未具備刑事責任能力的兒童改善其不當行為。



圖1-6 少年事件處理法的程序特色

第二節 兒童觸犯刑罰法律事件在法律處理程序的修法變革

本節說明兒童觸犯刑罰法律事件，自民國51年制定少年事件處理法後，在不同階段的修法觀點。

一、少年事件處理法的立法及修法歷史

(一) 修法歷程及主要特色

- 1、少年事件處理法於民國 51 年 1 月 31 日制定全文 80 條。
少年事件為管訓事件，遇有違戒嚴時期的法令，優先適用其他法律。
- 2、民國 60 年 5 月 14 日修正全文 87 條。
少年事件為管訓事件，採「寬嚴互濟」、「教罰並用」之原則。
- 3、民國 65 年 2 月 12 日大幅修正，成為未來二次修法的基本雛形。
 - (1) 增加逃學、逃家虞犯事件以及未滿 12 歲兒童觸犯刑罰法律事件。
 - (2) 管訓處分增加訓誡並予假日生活輔導。
- 4、民國 69 年 7 月 4 日修正公布的 85-1、86 條條文。
此次修正重點是修正民國 65 年修法時增訂的第 85 條之 1，將適用少年事件處理法處理的觸犯刑罰法律兒童之年齡修正為 7 歲以上未滿 12 歲。換言之，未滿 7 歲之兒童如果有觸犯刑罰法律行為，自此次修法後不再適用少年事件處理法處理。
- 5、民國 86 年 10 月 29 日修正全文 87 條。
 - (1) 保護處分取代管訓處分，以教育輔導及福利代替監禁。
 - (2) 協商式審理、創造對話。
 - (3) 微罪不付審理，增加安置輔導、親職教育等處分。
 - (4) 設置處理少年事件之專業法院。

- (5) 少年監獄、感化教育處所改制為少年矯正學校及少年輔育院。
- (6) 增訂塗銷少年前案紀錄及相關資料之規定。

6、民國108年6月19日大幅修正，增訂3條，刪除2條，修正27條，共32條，以促進兒少在教育一社區及福利行政中能受到公平對待，尊重少年主體權及程序基本權為主要方向（司法院，2019，立法院三讀通過少年事件處理法部分條文修正草案新聞稿），重點包括：

- (1)廢除觸法兒童適用少年事件處理法規定，回歸教育、社政體系。**
- (2)曝險少年去標籤，縮減司法介入事由，翻轉虞犯印記。**
- (3)建置曝險少年行政輔導先行機制-地方政府建立少年輔導委員會。**
- (4)尊重少年主體權及保障程序權。**
- (5)增訂多元處遇措施，建立資源整合平台。**
- (6)引進少年修復式機制。**



圖 1-7 少年事件處理法的立法及修法歷史

二、兒童觸法事件在少年事件處理法的修法變革

民國 108 年少年事件處理法的大幅修法，將同法第 85 條之 1 刪除，引起民眾對兒童未來的司法處遇感到好奇。有部分學者專家提出既然少年事件處理法不再處理，那觸犯刑罰法律的兒童是否應回歸適用刑法、刑事訴訟法來處理的疑惑？電子報司法流言終結者（2020）詳列兒童觸犯刑罰法律事件從民國 50 年到 108 年在少年事件處理法的各階段修法變革，也提到此次民眾、專家學者的疑慮。該文提到（司法流言終結者，2020）民國 65 年兒童觸犯刑罰法律明定以少年事件處理法處遇之前，當時的立法法律及社會環境，就司法的邏輯而言，有可能產生觸法兒童不由少年事件處理法處理而適用刑法、刑事訴訟法，但隨著民國 65 年、86 年的二次修法，明訂 7 歲以上未滿 12 歲的兒童觸犯刑罰法律適用少年事件處理法，並在立法理由說明 7 歲以下不宜用少年事件處理法，雖然沒有進一步指出修法後應適用之法律，但從立法理由可看出應朝不以司法程序處理的方向。

民國 65 年修法之後的社會福利觀念尚未普及，尚無兒童及少年福利與權益保障法。兒童及少年福利與權益保障法的前身，最早出現分別在民國 62 年制訂的兒童福利法、民國 78 年制訂的少年福利法；之後不斷的修法，兒少福利及權益才明顯的受到重視，當無其他配套法律或政策時，很有可能就必須回到刑事法律的主體。然我國將各人權公約成為國內法化後，特別在民國 106 年我國兒童權利公約首次國家報告結論性意見第 96 點第 1 項指出：「依兒童及少年福利與權益保障法，而非少年事件處理法處理 14 歲以下觸犯刑罰法令的兒少，並通過必要的立法程序讓其生效。」這也是民國 108 年少年事件處理法修法的理由之一。所以在邏輯的思考方向，不是再走回以前非福利國家的法律體制，而是去刑化的協助觸犯刑罰法律的兒童。

從上述修法歷史可看出，我國兒童觸犯刑罰法律的事件隨著民主法治、教育及社會福利等軟硬體益臻健全，協助兒童改善行為的規範幾乎完全不同以往，不再以刑罰威逼、恫嚇，取而代之的是以人為本、以兒童為主體，由國家各部門協力保護、引導兒童成長。

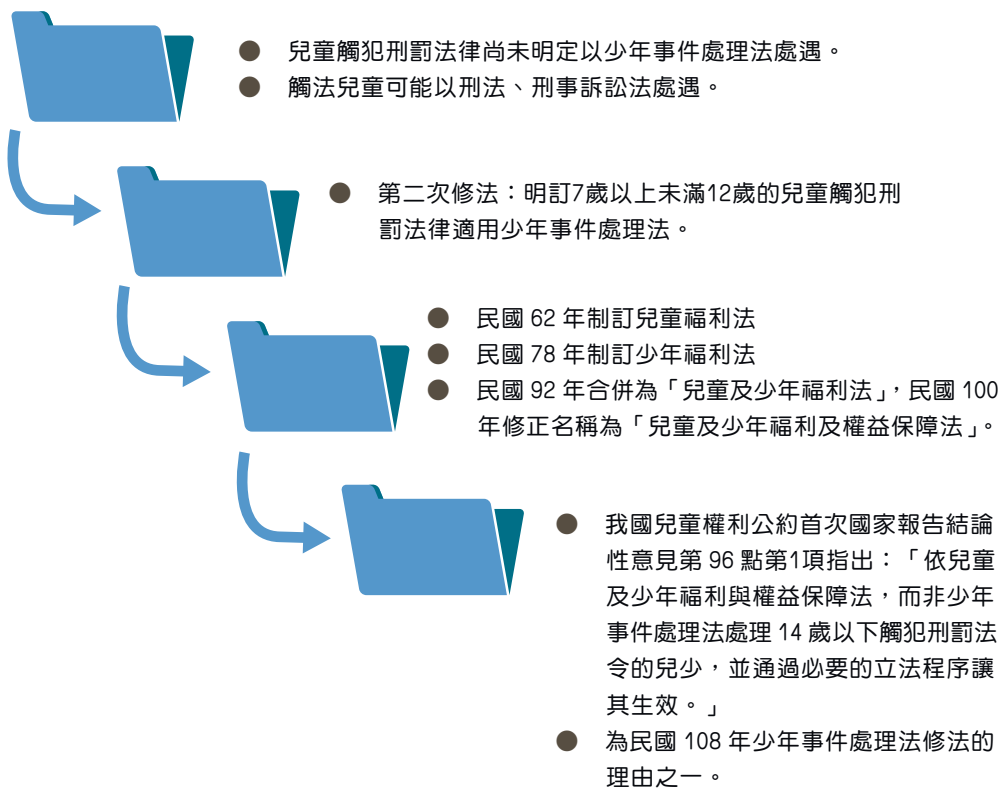


圖1-8 兒童觸法事件在少年事件處理法的修法變革

第三節 常見的兒童觸犯刑罰法律行為類型及觸法原因

本節首先說明常見的兒童觸犯刑罰法律事件，依據司法院於民國108年少年事件處理法修法過程提出之統計資料，兒童常見的觸犯刑罰法律事件前三名為竊盜、傷害及妨害性自主等，如以刑法分則中的案名說明事件，過於龐雜，本節以侵害民眾(一)生命、身體法益、(二)自由、名譽法益、(三)財產、整體法益等分類說明兒童常見的觸法事件，搭配兒童的外顯行為舉例說明，而不以法律要件分析說明，以便教育現場人員能迅速地分辨兒童狀況，適時加以協助。除了觸法事件、外顯行為外，本節也從司法人員實務經驗說明兒童觸法的原因，供教育人員協助兒童時參考。

一、常見的兒童觸犯刑罰法律事件

(一)侵害生命、身體法益事件

1、侵害生命、過失傷害、過失致死等有關的行為

常見的打架、騎腳踏車撞傷人、在餐廳奔跑撞倒人、開玩笑將椅子拉開導致他人坐空跌傷、情緒極端兒童暴力對待家人以及夏天結伴戲水導致溺水死亡。

2、公共危險有關行為

兒童最常見的為縱火行為或無駕駛執照騎機車撞傷人而肇事逃逸。

(二)侵害自由、名譽法益事件

1、妨害自由有關的行為

街道上堵人、不讓人離開或者把人關在廁所等行為。

2、妨害性自主、強制猥褻等有關的行為

在家中對弟弟、妹妹撫摸性器官、對同學或鄰居較小學童進行性行為。

3、恐嚇有關的行為

與學校霸凌行為有關、向同學索討金錢零用錢、假替天行道私下伸張正義，常見「你不怎樣…，我就打死你；我叫某大哥去找你，你給我試看看」。

4、妨害名譽有關的行為

同儕間傳播某同學的八卦。

5、公然侮辱相關的行為

罵老師、社工三字經。

6、觸犯性剝削防制條例的行為

傳播未滿 18 歲之人的裸照、性行為的相片或影片（例如在 IG 播放）。

（三）侵害財產、整體法益事件

1、竊盜有關行為

竊取超商的物品、竊取腳踏車、竊取金錢等。

2、侵佔有關的行為

撿到別人的腳踏車、錢包等，沒有歸還或送交警察處理，卻占為己有。

3、偽造貨幣有關的行為

使用大哥哥給的假鈔、硬幣去超商買東西、投飲料機。

4、賭博有關的行為

路邊玩水果盤、逛夜市玩賭博的遊戲。

5、違反著作權有關的行為

兒童在自己的部落格公開播放藝人的歌曲。

6、妨害電腦使用有關行為

因玩網路遊戲或線上遊戲，沒有得到他人同意，就以他人的帳號跟密碼登錄電競遊戲竊取遊戲寶物等。

7、毀損有關行為

破壞他人物品，把社區曬衣架踢壞；跟小狗玩，導致小狗受傷。

8、詐欺有關的行為

父母起會（發起合會）用兒童為人頭，父母倒會連帶被告。

9、誣告有關的行為

不敢承認自己偷東西，另謊稱係他人所為，自己受害。



圖1-9 常見的兒童觸犯刑罰法律事件

二、以實務觀點看待兒童觸犯刑罰法律的原因

兒童行為會觸犯刑罰法律，從法律程序來看，必須有「提告」。假如孩童在家偷錢、在學校偷文具、在社區偷水果，未經提告，就可能是偏差行為而不是觸犯刑罰法律。所以「被提告」及之後「查獲移送法院」的門檻，讓觸犯刑罰法律的案件不是如統計的常態分配一樣有某種程度的規律，甚至會隨時代變遷，而有不同的變化。例如民國98年之後因為妨害性自主案件通報的規定，使得兒童在妨害性自主案件數衝高。另外，除少數案件是兒童在社區積少成多的偏差行為，而被一次性的移送法院外，多數案件都是偶發就被查獲，並非兒童經常性的行為，這部分與一般民眾認為觸法多為行為不佳的刻板印象極為不同，特此說明，並在此前提下，分享司法實務中兒童觸犯刑罰法律的主要原因：

（一）兒童安全意識不高

常出現騎腳踏車不遵守交通規則、超市或馬路奔跑撞到人，還有游泳溺水等過失傷害、過失致死事件，一般可說都是意外事件居多。

（二）文化環境的影響

在某些社區中較常有動私刑、以打架解決紛爭，特別是成年人打架屬告訴乃論，而且和解都可撤回案件，導致有些成人在社區習於以打架解決事情，造成兒童或青少年模仿。因為少年事件處理法的規定，所有告訴乃論案件仍需移送法院，導致傷害案件不少。另一種受環境影響的事件則是妨害性自主，如果兒少的安置機構曾出現此類事件，需要一段時間才能杜絕。而在一般社區如果在性的議題較無預防，例如家長在家中看色情影片時，不忌諱子女也在旁邊活動甚至觀看，通常兒童會因好奇或他人慫恿而有觸法行為。

(三)部分事件受家庭牽累，而非兒童所為

另外有些兒童事件是源自於家庭的糾紛，例如父母冒用兒童之名起會卻倒會，或者跟父母一起去夜市做生意，卻介入父母與隔壁攤商的打架，一起被告等。此次修法之後，將可減少兒童承受司法程序之苦。

(四)因心智能力尚未發展成熟，法律常識不足而觸法

兒童對法治觀念不足，賭博、公然侮辱、誹謗、甚至違反著作權法、妨害電腦使用等較需要抽象、形式化思考以轉換侵犯他人權益的概念，如在生活中不常宣導預防，對兒童來說，「當很多人都這樣做也沒怎樣」，無法區辨問題行為時，很可能就會觸法。

(五)與兒童成長有關

竊盜與公共危險(縱火)是兒童時期獨特的觸犯刑罰法律的行為，從舊法到新法這兩種行為都持續存在，只是竊盜案件仍是最高，縱火出現頻率較低但都一直存在，而縱火行為甚少再犯，與無病態或加入竊盜集團的少年一樣，隨著年紀的增長，加以受教育後，這兩種行為消失的可能性高。

(六)一般來說再犯率低，如果兒童出現學校適應不良的徵兆須留意

兒童觸法案件多為偶發，因此一旦被發現且加以輔導，幾乎不會再犯。目前實務發現，持續再犯甚至延續到少年，較明顯的徵狀就是學校適應不佳，通常伴隨家庭管教問題、人際互動問題，不一定是成績問題。也可以說，如在國小教育階段一直有困擾顯現在學校中，可能此時家庭已有長期無法解決的困境。如果學校無法讓困境有些許突破或轉折，恐致國中教育階段產生中輟及交友不良等情境。

從本節的行為類型及實務分享，可得知兒童觸犯刑罰法律的行為以微罪事件較多，多數為五年以下有期徒刑的案件，較少重刑事件發生，源自於其身型尚未發育完成以及心智尚未發展成熟，其所表現出來的行為危害性較低，對被害人的侵犯較易被查獲；但仍有擦槍走火的可能，原本打架事件變成殺人事件等。從上述的觸法原因也得知，有關兒童觸法案件可以透過宣導、改善社區文化等兒童保護觀念的提倡，以及法律常識的強化、提供兒童及家庭有效的輔導策略等處遇加以預防。



圖1-10 實務中兒童觸犯刑罰法律的主要原因

第四節 輔導教育觸犯刑罰法律的兒童需注意事項

本節考量國民小學義務教育階段雖以 6 到 12 歲的兒童為主要學生，但可能有資優生跳級、因其他事故晚於六歲就學以及國小六年級上學期 9 月之後就有滿 12 歲的少年同時存在國小校園。雖然民國 109 年 6 月 19 日後兒童觸犯刑罰法律事件不再以少年事件處理法處理，為能將法治的觀念普遍傳遞，讓兒童具有法律的基本觀念，也讓國小教育專業人員能統合系統協助學生，於本節前段提出輔導觸法兒童需注意事項，並續以兒少案例說明少年事件處理法的程序，俾便於新法施行後，從司法到教育、福利系統能無縫接軌，嘉惠於兒少。

輔導教育觸犯刑罰法律的兒童需注意事項

一、偶發行為居多，勿過度解讀

兒童的觸法行為多半是偶發，較少是經常性的，勿因與司法牽扯，而過度解讀其觸法行為。因為兒童活動的範圍以家庭、學校為主，其同樣的偷竊、打架或霸凌等行為在學校多稱為偏差行為，除了妨害性自主外，甚少是家人或師長告發，兒童觸法行為則多半是社區民眾通知警方處理，加以兒童身心發展尚不足夠，對家庭、學校以外的社區仍會恐懼，所以在社區被查獲的觸法兒童多半是偶發事件，反而在學校經常有偏差行為者不一定會有觸法行為。

二、重視司法案件導致的壓力評估

兒童觸法行為除需評估其行為外，必須留意被查獲時，以及整起事件的壓力因應能力。因牽涉到被害人和解的態度，家長需面對和解的窘境以及賠償金額，整起事件的落幕需要一段時間，此時期兒童及家庭因應壓力的能力，必須多予注意，特別是步入青春期高

年級的學童，有可能壓力因應不當，而自暴自棄。

三、全人輔導優於矯正行為

因觸法行為不一定人贓俱獲或真有其事，兒童也可能否認，或可能是謠傳。學校輔導雖不一定要有刑事訴訟法無罪推定或依據證據法則判斷的作法，但保護學生名譽以及真誠互動，協助兒童願意向師長吐露心中的恥感最為重要。

四、觸法資料的保密及塗銷

少年事件處理法有少年前案紀錄及有關資料保密、塗銷的規定，兒童案件雖未由司法處理，其觸法資料及輔導處遇等紀錄，屬於個人資料，涉及兒童的隱私且有標籤的可能，仍需謹慎處理。

五、特殊教育的觸法兒童需強化教育輔導

因其身心的特質，若能及時強化輔導，可避免觸法行為固著或適應不良，青少年時期再犯時，要改善更加困難。特別在非都市地區的學校，因特教人員、心理專業人員、社工人員的不足，加以國小課業及人際問題的難度都逐年升高等，都增添家庭及社區的壓力，在這樣的環境下，成人們往往忽視特教兒童的身心特質、需求以及優勢，此部分政府部門應給予資源，強化專業人力。

六、學校適應不良兒童，需耐心協助

早年遭受創傷、個人特質無合適的社交技巧、冒險且成績不佳的兒童等，不一定有身心疾患，但可能因腦部功能未發展成熟或過往創傷的心結，有較多難教養行為。就讀國小時已可看出家庭對其極為無奈，家庭衝突頻生，學校需面對兒童的難教養行為，也要面對家庭憤怒、逃避等態度，需要學校耐心及統整性的專業協助。

七、修復式正義的常態性設置

建議地方政府有專責承辦修復式正義的單位，協助校園強化運

用修復式正義處理觸法兒童的能力。少年事件處理法由法官及少年調查官以圓桌式協商審理，協助與被害人、社區、親友師長等進行修復。當兒童案件回歸社政及教育時，如何與社區修復，需考量到因兒童有各種因素會導致觸法行為改善較慢、和解不易達成或者刑案未破獲，兒童成為嫌疑人等偏見，為了避免兒童在當地被動私刑或公審，以及倡議輔導兒少的立法精神，必須提升社區民主及寬恕接納的能量，更詳細內容將在第五章中說明。

八、建置兒童安全的生活及學習環境

由於詐欺及毒品案件的風行，許多民眾擔心兒童觸犯刑罰法律，因為不用進行司法程序，而被犯罪集團所利用。從實務及兒童發展等客觀因素看來，可能性不高，兒童的心智及體能恐怕無法負荷某些犯罪任務的期待，與其擔心兒童為他人利用而從事不法，不如積極建置良好且安全的兒少環境，例如社會安全網，避免惡邪因子的介入；並將法律觀念落實在生活教育中，例如交通規則、親密關係及人際界限等，讓兒少也有尊重別人、保護自己的觀念。



圖1-11 輔導教育觸犯刑罰法律的兒童需注意事項

案例 兒少司法程序案例說明

阿龍與小鳳為國小六年級的同班同學，阿龍未滿 12 歲，小鳳已滿 12 歲，2 人平常會嘻嘻哈哈跟同學們或中年級的學弟妹借錢，讓學校處理得很頭痛。民國 109 年 6 月 19 日後的某日，學校附近麵攤的老闆發現中午營業的整袋零錢都不見了，趕快報警。結果警察調閱附近的錄影器，發現就是阿龍與小鳳趁中午吃麵的時候，偷偷摸走了老闆的整袋零錢。

警察通知小鳳、小鳳的家長到警察局做筆錄，小鳳坦承偷錢的行為。警察也請阿龍當關係人接受詢問，阿龍父母也陪同一起到警察局。因為小鳳跟阿龍把偷來的零錢都拿去夾娃娃貢獻給夾娃娃機，麵攤老闆知道是附近學校學童偷的，僅跟小鳳、阿龍父母要回被偷的金錢數額就當場和解了。但竊盜屬非告訴乃論之罪，警察告訴老闆，還是要依法處理。警察提醒阿龍、阿龍父母，這件事會通報給學校，由學校輔導。接著告訴小鳳及小鳳的父母，因為小鳳滿 12 歲了，要依照少年事件處理法移送本地地方法院的少年法庭審理，也提醒阿龍及阿龍父母，如果法官覺得有需要，也會請他們出庭當證人。

1、阿龍：校方依照「學校進行 7 歲以上未滿 12 歲偏差行為學生輔導流程圖」進行協助。而且阿龍的竊盜行為如果情況嚴重，即使阿龍的父母盡力矯正仍無效果時，依兒童及少年福利與權益保障法第 52 條的規定，阿龍的父母可以申請居住地的社會局（處）協調適當之機構協助、輔導或安置阿龍。換言之，阿龍的竊盜行為將會由學校、阿龍的父母、當地社政機關共同進行輔導、協助、安置等處遇。

2、小鳳：警察做完筆錄後（小鳳年齡大於 12 歲）

- (1) 依照少年事件處理法，函送各地少年法院(庭)。受理案件後，分案給少年調查官進行社會資料收集的審前調查。
- (2) 法官開庭認為少年確實有竊盜的行為，根據少年調查官、被害人、少年、少年法定代理人、師長等對少年的看法及建議，進行協商式審理。最後有共識的決定可能會是：
 - A.** 不付審理，交法定代理人嚴加管教、或福利、教養機構輔導或由少年調查官進行告誡等。
 - B.** 由少年法官訓誡少年，並予假日生活輔導 3-10 次。
 - C.** 保護管束（並命勞動服務），社區輔導最短 6 個月，最長 3 年，勞動服務時數 3-50 小時，期間行為不佳，可撤銷改付感化教育。
 - D.** 安置輔導，到社會福利機構生活、就學、就業，期間最短 2 個月，如經裁定延長，期間最長可到 3-4 年。
 - E.** 感化教育，到誠正中學、敦品中學及勵志中學等繼續學業及生活約6個月到3年。
 - F.** 如果最輕本刑為 5 年以上有期徒刑，需移送地檢署偵查起訴，但小鳳滿 12 歲卻未滿 14 歲，即使有 5 年以上有期徒刑的重罪，也不能移送地方檢察署偵查。

法官最後從上述五項A-E，經協商式審理選擇上述一項做為裁判。

- (3) 裁判結果確定後，開始由少年保護官執行，包括輔導、資源整合等。
- (4) 裁判結果執行完畢後最多 3 年，應進行少年前案紀錄及相關資料的塗銷通知。



Q1、我是國小的導師，我想知道，這個修法對我的導師工作內涵有什麼實質影響嗎？或者說，會有什麼不一樣嗎？

Answer：持平來講，當導師要處理的事包羅萬象，這個修法或許讓導師多一項留意的工作，就是負責通報，若有相關情事須讓學校校安通報負責單位（通常為學務處）知悉，以利後續校安通報事宜。後端深入處理的部分就依照相關規定的流程，會有其他專業人員的協助。

導師另外辛苦的地方，就是需要多陪伴兒童及連絡家長渡過危機。也許會有些耗時耗心力，但國小階段的教育效果最好，兒童若能得到引導，改善行為後，有信心的往前走，這是兒童權利在教育彰顯，也是教育的本質，相信更是教學的成就感及樂趣所在。

Q2、我是專(兼)輔教師，未來這些學生要回歸學校輔導系統，會不會讓我的輔導工作量暴增呢？

Answer：依照目前的統計數字，全國兒童收案量排名第 3 的法院，全縣市整年度案量最多不超過 40 名，而且超過三分之二屬微罪偶發事件，並不會比原本未進司法程序的偏差行為兒童嚴重；加以有三分之一案件屬於妨害性自主，學校本就有一套處理流程，如果預防工作能做好，加以少子化的趨勢，在可見的未來案件增加的有感度應不大。

另一方面來說，民國 109 年 6 月 19 日起不再由少年法院處理的學生，其實原本都一直在校園裡。以民國 105 年至 107 年的統計數字來看，每年經少年法院裁定交付保護處分的兒童平均是 172 人，僅有 1 人係受到機構性處遇。也就是說，有 171 位兒童在少年

法院審理後，都是回到家庭生活，並繼續在學校中學習。依照先前少年法院的處理結果來看，學校可以說是沒有增加需要輔導的學生。

Q3、法院未來不處理犯罪兒童了，輔導責任回歸學校，家長是否需擔負輔導及教育責任？

Answer：少年事件處理法會刪除處理觸犯刑罰法律兒童的規定，是因為要避免對於還無法完全控制行為的兒童造成負面標籤，以符合兒童權利公約的要求。立法院在通過少年事件處理法修正案時，同時也作成附帶決議，請教育部邀集司法院、衛生福利部、法務部、內政部就觸犯刑罰法律兒童之通報、處遇、輔導及協助等事項，在修正通過後 1 年內完成相關規定之研議。上述政府機關也都遵照附帶決議要求，於 109 年 8 月 27 日完成「學校進行 7 歲以上未滿 12 歲偏差行為學生輔導流程圖」、「○○縣（市）○○學校 7 歲以上未滿 12 歲偏差行為學生個別化需求評估與輔導處遇及成效檢核表」及「7 歲以上未滿 12 歲偏差行為學生預防與輔導實施方案」的發布，對於有偏差行為的兒童，不只是學校，社政及警政機關也會共同協助輔導或調查。

父母對於未成年之子女本來就賦有保護及教養之權利義務，也可以在必要範圍內懲戒其子女（民法第 1084 條第 2 項、第 1085 條）。如果父母沒有盡到監督的責任，當兒童有偏差行為導致他人權利受到損害時，兒童雖然不會因為偏差行為受到刑事處罰，但是兒童的父母仍然必須跟兒童負起連帶賠償被害人損害的責任（民法第 187 條）。

Q4、未滿12歲的學生一直偷東西這種行為，以後少年法院不處理了，那意思是說我們也不用作法治教育了？反正都無罪了嘛！

Answer：雖然因為少年事件處理法刪除第 85 條之 1 的關係，未滿 12 歲的學生偷東西的行為將不再由少年法院適用少年事件處理法行處理，然而，以偷東西的行為為例，這屬於兒童及少年福利與權益保障法所稱的偏差行為，如果情節嚴重到父母無法管教，政府主管機關是可以對未滿 12 歲的學生進行協助、輔導或者安置等處分。雖然未滿 12 歲時偷東西的行為不用進少年法庭，可是因為竊盜是侵害別人財產權的行為，學生跟家長仍有可能因為被害人提起訴訟，需要到法院開庭，並依據民法負擔民事損害賠償責任。而且，偷東西的行為是刑法竊盜罪處罰的對象，學生只要年滿 12 歲而有偷東西的行為，如符合竊盜罪的要件，即需依少年事件處理法進行調查、審理及執行。因此，對於未滿 12 歲的學生還是要進行法治教育，讓學生明白偷東西或其他犯法的行為不能做，因為犯法的行為是需要付出代價的，例如審理及執行。

MEMO



第二章

兒童偏差行為 的成因評估與辨識

1. 兒童偏差行為之類別。
2. 兒童出現偏差行為的心理成因。
3. 影響兒童出現偏差行為的家庭與社會因素。
4. 評估與辨識。

摘 要

本章從司法院統計資料顯示說明，未滿十二歲兒童進入少年司法系統者，以竊盜、妨害性自主以及傷害罪三類為人數最多者，然依據不同法規所匡列，兒童偏差行為包含的範圍，除了觸法行為、曝險行為，還包含結交人士、出入地點、從事危及自身健康與他人安全等行為。本文進而探討兒童偏差行為的成因，包含生理、心理與家庭社會等因素，介紹在校園運用創傷知情的概念了解學生的問題行為背後的脈絡，並運用友善校園的理念給予介入，進而協助兒童在其偏差行為上獲得改善。

◎ 關鍵詞：

兒童偏差行為、創傷知情、友善校園

前言

因應少年事件處理法修法所帶來的各項變革，從 109 年 6 月 19 日開始，七歲以上未滿十二歲的觸法兒童不再進入少年司法系統接受審理，而是轉由教育、社政系統接手進行必要之輔導。然即便在尚未修法前，教育單位長期以來都在為觸法的兒童在校園內進行輔導工作，只是在知悉那些未滿十二歲的兒童未來一旦觸法，少年司法單位不再以司法處遇之方式來協助那些已經觸犯刑法法律的兒童時，這變化仍讓教育單位震盪一番。不過，當我們仔細看待這些觸犯刑罰法律兒少的行為問題時，其觸法的行為樣態均不脫偏差行為的範疇，故本章探討導致學童出現偏差行為的各種成因與因應方式，以協助教師們提升輔導偏差行為兒童的知能。本章共分為四節，第一節先就兒童的偏差行為的樣態做類別說明，第二節討論心理成因，第三節從家庭以及社會因素進行探討，在第四節則提供評估與辨識的方法以促進學習。

第一節 兒童偏差行為之類別

兒童偏差行為之類別

依據臺灣司法統計年報資料顯示，107 年度觸法兒童之行為態樣，依照案件罪名以及觸犯人數的多寡排序如下：竊盜、妨害性自主、傷害、公共危險、侵佔、妨害名譽及信用、詐欺、毀棄損害、偽造文書印文、殺人、違反兒童及少年性剝削防制條例以及恐嚇取財等罪。前述資料顯示，在觸法兒童的問題行為中，觸犯竊盜罪的兒童人數最多，妨害性自主罪次之，傷害罪則排名第三位。上述的觸法行為樣態所涉及的問題類型，包括對於他人的財產與身體上的侵害、在物品所有權以及身體自主權上的侵犯，也包含了說謊、攻擊與衝動行為表現等問題。自 109 年 6 月起，具有前述這些問題的 12 歲以下學生，不再進入少年司法系統接受審理，而是要仰賴教育端與社政端的通力合作，以達促進兒童健全成長的目的。在國小階段若能及早辨識兒童的偏差行為，給予必要的輔導處遇，自然是影響深遠、意義非凡。



圖 2-1 兒童觸法行為人數最多之三大案件類型

行政院與司法院於 110 年 2 月 24 日以院臺法字第 1100082788 號及院台廳少家一字第 1100005035 號令會銜訂定發布施行「少年偏差行為預防及輔導辦法」，其中第二條所稱偏差行為，指少年有下列行為之一者：

一、少年事件處理法第三條第一項第一款規定觸犯刑罰法律之行為。

二、少年事件處理法第三條第一項第二款規定之行為。

- (一) 無正當理由經常攜帶危險器械。
- (二) 有施用毒品或迷幻物品之行為而尚未觸犯刑罰法律。
- (三) 有預備犯罪或犯罪未遂而為法所不罰之行為。

三、下列不利於健全自我成長或損及他人權益行為之一，有預防及輔導必要：

- (一) 與有犯罪習性之人交往。
- (二) 參加不良組織。
- (三) 加暴行於人或互相鬥毆未至傷害。
- (四) 藉端滋擾住戶、工廠、公司行號、公共場所或公眾得出入之場所。
- (五) 於非公共場所或非公眾得出入之職業賭博場所，賭博財物。
- (六) 深夜遊蕩，形跡可疑，經詢無正當理由。
- (七) 以猥褻之言語、舉動或其他方法騷擾他人。
- (八) 無正當理由跟追他人，經勸阻不聽。
- (九) 逃學或逃家。
- (十) 出入酒家（店）、夜店、特種咖啡茶室、成人用品零售店、

限制級電子遊戲場及其他涉及賭博、色情、暴力等經社政主管機關認定足以危害其身心健康之場所。

- (十一) 吸菸、飲酒、嚼檳榔或使用其他有害身心健康之物質。
- (十二) 觀看、閱覽、收聽或使用有害其身心健康之暴力、血腥、色情、猥褻、賭博之出版品、圖畫、影片、光碟、磁片、電子訊號、遊戲軟體、網際網路內容或其他物品。
- (十三) 在道路上競駛、競技或以蛇行等危險方式駕車或參與其行為。
- (十四) 超過合理時間持續使用電子類產品，致有害身心健康。
- (十五) 其他不利於健全自我成長，或損及他人權益或公共秩序之行為。

少年偏差行為預防及輔導辦法第 2 條第 1 項第 3 款序文所定預防及輔導必要，應參酌少年事件處理法第 3 條第 2 項規定，依少年之性格及成長環境、經常往來對象、參與團體、出入場所、生活作息、家庭功能、就學或就業等一切情狀而為判斷。

少年偏差行為預防及輔導辦法第 18 條規定，未滿 12 歲之人有第 2 條第 1 項各款情形之一者，其預防及輔導準用第 4 條、第 5 條、第 6 條第 1 項第 3 款及第 2 項、第 7 條、第 8 條、第 10 條、第 11 條、第 13 條至第 17 條規定。但第 7 條第 2 項及第 8 條第 2 項有關少年輔導委員會事項，不在準用之列。

雖然以上法規所涵蓋的兒童偏差行為範圍甚廣，從生活常規不佳到觸犯刑罰法律之間，問題行為的程度落差甚大；例如，與「暴力」有關的議題上，從閱聽暴力出版品及網路資訊到真正施暴於他人，這二者之間就存有極大的程度差異。但換個角度來看，這樣的

分類也意在提醒教師們增進對於偏差行為演進的敏感度，並配合運用三級輔導的精神，以發揮及早辨識與預防之目的。



圖 2-2 偏差行為的程度差異與三級輔導之關聯，以暴力行為為例

兒童的問題行為大多數有其發展的脈絡與形成的過程，教師們若能夠運用三級輔導的精神，從班級管理、生活常規訓練、親師溝通、品德教育等管道提供初級的發展性輔導，協助學生調整其不良行為與態度，也許就能阻斷該問題行為繼續惡化，不至於演變成為二級介入性輔導或是三級處遇性輔導所需介入的程度。倘若其問題行為的樣態日益嚴重，涉及少年事件處理法舊法 85 條之 1 所指涉及觸法行為以及曝險行為時，則需要積極地以第二級介入性輔導甚至是啟動處遇性輔導的資源，給予兒童必要的協助。

第二節 兒童出現偏差行為的心理成因

一、認知行為因素

制約與學習理論在未成年者的偏差行為的產生上有相當多的論述，像是班度拉（Bandura）和艾克斯（Akers）都提到社會學習理論一詞，認為犯罪的產生和獲得增強的制約經驗有關，而且也是受到環境的影響而學習到的。例如兒童生長於犯罪率高的地區，或是目睹照顧者的犯罪行為，在環境中他人的示範與鼓勵之下，兒童也從事犯罪行為；倘若在犯法後立即被處罰，則該行為可能就不會再出現，但若是犯法後沒有被發現，反而獲得他人的讚賞，再次出現該行為的動機則被強化了（蔡德輝、楊士隆，2013）。艾克斯認為犯罪行為的習得和操作制約的歷程有關，而且受到支持性的同儕團體的影響而被強化了（蔡德輝、楊士隆，2013）。

另外，犯罪者的認知思考也扮演著影響力的角色，在探討智力程度與犯罪行為之間的關連性的研究上，智能不佳的兒童在預見行為後果的能力上較不足，也不易從經驗中獲得教訓，故有較高的可能性會一錯再錯。

智能障礙的兒童在認知功能上的限制使其記取教訓的能力不佳，倘若在同儕或是生活圈內的成年人的不當示範與鼓勵之下，做了法律所禁止的行為，不但沒有感到罪惡感，反而是使得他們獲得肯定，對該行為則成了正增強的效果，促進偏差行為與獎賞之間的連結，將導致一而再、再而三的以偏差行為作為獲得滿足的目的。

二、道德發展不足的影響

兒童期初發型的行為規範障礙（十歲以前至少出現一項行為規

範障礙症的症狀），如攻擊人或動物、毀壞物品、說謊偷竊以及重大違規等，並且危害當事人學業與社交上的功能者，有極大的比例其問題行為會延續至成人期（APA, 2013）。長期以來，人們一直認為這種偏差行為的出現可能與兒童做出道德判斷的能力不足有關，像是皮亞傑（Piaget, 1932）和柯伯格（Kohlberg, 1969）所提的論點，認為兒童的道德感隨著年齡增長而逐漸成熟，是一個漸進發展的歷程，但不是每個兒童均能成熟到具備相同的道德水平。

皮亞傑提出「無律、他律和自律」三個時期的演進，在十歲左右進入自律期之前，兒童是處於本能式的自我中心（無律期）以及為了避免處罰而服從（他律期）的狀態。柯伯格則提出六階段的道德發展歷程理論，在第一層級的道德成規前期分為兩階段，一是為了避免被處罰而服從規範，另一階段則是功利主義導向，以滿足自身的利益為目的（蔡德輝、楊士隆，2013）。

許春金和羅玉珠（2012）的研究顯示，學童個人內在法律信仰，比起家庭依附及學校依附更能直接影響偏差行為，故認為個人法律信仰與道德判斷應早於國小高年級之前形成，對偏差行為才有抑制效果。綜合上述理論與研究的看法，在十歲之前的兒童，若在其道德與法規意識的發展上順利成長，越過自我中心或是個人利益導向的時期，能夠發展出他律以及更甚於法律規範的道德感，反之，若是在國小高年級前未能逐漸臻至較成熟的道德感，極有可能出現違反規範、侵犯他人身體與財物等問題行為。

三、創傷經驗的心理效應與偏差行為的關聯

童年的創傷經歷不僅極其普遍，而且對許多不同的功能領域都有深遠的影響，例如，兒童的父母親若有酗酒或家庭暴力的問題

，其童年生活極少是感到安全的，爾後所受到的影響範圍極廣，可能有憂鬱症、各種疾病以及衝動和自我毀滅行為 (Van der Kolk, 2017)。

。研究顯示在兒童晚期經歷到來自同儕的傷害，像是霸凌、關係霸凌這一類發生於同儕之間的攻擊行為，屬於人際間的創傷，會導致受害者產生對於他人的不信任、自我封閉、負面的自我形象等問題，進而引發人際衝突、憤怒攻擊的問題 (Oh & Connolly, 2019)。

「複雜性創傷」(complex trauma) 一詞用來描述曾經有過多重、慢性和長期創傷事件的經歷，這些事件往往具有人際互動的性質（例如性虐待或身體虐待、戰爭、社區暴力），並且經常是在嬰幼兒期就發生，源自於主要照顧者對於嬰幼兒的身體、情感和教育上的忽略和虐待 (Van der Kolk, 2017)。

複雜性創傷後壓力症候群 (complex post-traumatic stress disorder, 簡稱CPTSD) 則是指較為嚴重的創傷後壓力症候群，但傳統的創傷後壓力症候群的診斷標準並不完全涵蓋嚴重和長期創傷後的症狀，故複雜性創傷後壓力症候群的概念被提出，其症狀包括情感失調、解離和軀體化、自我知覺的改變、與他人關係的改變以及意義系統的改變 (Sack, 2004)；其典型的樣態有情緒重現、毒性羞恥、自我拋棄、惡性的內在批判以及社交焦慮 (沃克, 2020)。

創傷所帶給人的影響如影隨形，或戰或逃的反應、僵住、對當前的事件作過度反應，或者是易受到驚嚇等，甚至出現與焦慮疾患有關的表現，像是過度換氣、恐慌發作等徵狀，都讓當事人極度不舒服。在強烈的情緒被引發後，尋求安撫或是轉移注意力等自我保護的機制，卻有可能衍生為對成癮物質或是成癮行為的沉溺，像是濫用藥物酒精、性成癮或網路成癮等，藉以逃避強烈的負向情緒或是自我否定的念頭對自己的轟炸，但這樣一來卻落入惡性循環之中

，導致問題行為日益嚴重。

第三節 影響兒童出現偏差行為的家庭與社會因素

一、家庭因素與兒童偏差行為

家庭是提供兒童最初始的品德教育的地方，家庭成員間的長幼有序、家長的管教權威，讓兒童形成看待世界的基本態度，學習遵守規範和形塑價值觀，這些都是未來在社會生存的必備知識 (Boboc, 2017)。但遺憾的是，有些家庭卻成為讓兒童受到創傷的來源，造成兒童受虐的來源有高達八成是出自於父母親 (Van der Kolk, 2017)。家庭失功能會影響兒童身心發展，特別是失功能且貧窮的家庭其影響更鉅，除了會對於兒童在學習適應上帶來負面的影響，且因低社經地位以及家長的犯罪行為，造成貧窮家庭的兒童產生偏差行為的比例偏高、在其同儕人際互動上帶來更多的挑戰 (沈宜樺，2016)。

實務上不乏看見家長以自身的偏差行為和價值觀影響兒童，像是帶子女外出行竊，甚至慫恿子女趁店家不注意之際偷東西，當眾與他人發生肢體衝突、被警察攔查時說謊或是惡言相向，平日好發反社會的言論，或者是以佔人便宜的事蹟津津樂道等，這些對於成長中的子女均是不良示範。

兒童若生長於高度衝突的家庭以及關係疏離的家庭中，因為家人之間的關係冷漠、衝突，導致發展中的兒少無法在家庭生活中獲得溫暖與情感的滿足，形成對家庭的依附低的結果。隨著兒童年齡的增長，逐漸向外拓展其世界，此時同儕之間的連結將更甚於對於家庭關係的在意，結交不當同儕，受同儕影響所衍生的問題行為將更為嚴重。

二、社會環境與兒童偏差行為

犯罪學裡的「緊張理論」(Strain Theory)所描述的是，當社會的價值觀強調的是不計代價獲得成功，笑貧不笑娼的社會氛圍將對個體產生壓迫感，在面對個人的慾望以及目前狀態之間的落差形成緊張狀態，隨之而生的憤怒與挫折感引發犯罪行為。

「差別連結理論」則是在個體與有犯罪習性的同儕連結的程度遠大於和不具有犯罪習性者的互動時，受到犯罪習性者的影響將會越來越多。此一理論近似我們熟悉的「近朱者赤近墨者黑」的說法。當兒童頻繁的與有偏差行為習性的孩童、少年或是成年人互動，可能會學習到偏差的態度與言行，甚至成為遭人使喚、參與犯罪行動的對象。

「受害者變成加害者現象」，像是遭遇霸凌的受害經驗是少年犯罪以及兒童出現攻擊行為的重要危險因素 (Bègue, Roché, & Duke, 2016)；遭受同儕欺負的學生後來更容易發生暴力行為的論點，在韓國也獲得印證，研究發現在兒童後期遭遇同儕欺凌與青少年前期出現憤怒特質與偏差行為有關，因同儕受到傷害而感到緊張的青少年可能更傾向於採取偏差行為，以因應因為傷害而產生的憤怒，憤怒情緒成為受霸凌以及偏差行為之間的中介因素 (Oh & Connolly, 2019)。

第四節 評估與辨識

一、非正式評估—觀察與資料蒐集

導師是接觸學生的第一線教育人員，在班級經營中會了解到班上每個學生的特質、能力、品行等狀況，也對於學生們的家庭狀況、父母親的管教態度等有所知悉；更重要的是，學生一天連續數小時的長時間待在校園內，導師經年累月地接觸這些學生下，甚至可能比他們的父母親更熟知這些孩子們的身心狀況。在評估一位兒童的身心發展狀況時，主要照顧者的觀察極為重要，能夠提供那些無法由兒童自己口述的生理、心理與行為上的變化。導師們長時間接觸班級裡的學生，對於學生的行為表現是變好還是變差、學習狀況是進步或是退步、在班級中的人際往來是受歡迎還是與人疏離，能夠提供該名學生的個人對照資料。例如，開學階段和學期末階段的個人變化；也能夠提供該名學生與其他同齡學生之間的對比之下的異同。畢竟老師們在教學場域中所接觸到的學生人數，遠比家長們所生育的子女數還要多出數十倍，對於何為適齡行為、發展常模的樣態，教師會比家長們更有經驗也更具辨識能力。

如何辨識具偏差行為風險之兒童：

(一)從主觀、客觀的角度進行評估：

1. **主觀陳述：**敘述非其年齡層所能接觸之事務經驗、表達出偏頗之價值觀、語帶暴力威脅之意、認知扭曲、對自己或他人生命不重視者、自我期許低、對自己的身體形象抱持負面看法。

- 2. 客觀行為：**出席率下降、學業成就不佳或突然退步、人際關係改變、遲交或拒繳作業、經常愁眉苦臉、偏差行為出現、情緒變化幅度過劇等。

(二)從行為出現的多寡進行評估：

1. 『過少』行為：與他人互動減少、出席率減少、作業完成率減少、情感反應變少、飲食減少、睡眠減少等。
2. 『過多』行為：事病假增加、睡眠過多、飲食過多、言語過多、情緒過於亢奮、活動量大增、人際衝突增加等。

(三)是否經歷危機事件：

1. 與家庭有關：離婚、喪親、家庭經濟問題等。
2. 與感情有關：分手、被劈腿、被拒絕等。
3. 與人際有關：經歷人際關係重大變化或是人際壓力事件等。
4. 其他重大失落事件或是為犯罪事件之被害人等。

上述的非正式評估需仰賴教師平日對於學生的觀察與了解，才能辨識出某位學生與其他同學之間的不同以及當事人自身的變化。教師不見得需要具備高深的專業知識，憑藉著對於學生的認識與觀察即能發揮早期發現的功能。當導師發現學生有異常的表現，對照學生過往的課業水準、人際互動模式、師生互動狀況，情緒起伏變化的頻率的印象，倘若意識到學生有異常表現，發展性輔導就可在這時候導入。其目的是在於協助學生能促進其心理健康、社會適應及適性發展。此時期導師結合來自科任教師的資訊，判斷問題嚴重性與影響範圍，必要時進行家庭訪視以更深入了解問題，並與學生

的家長建立協助該名學生的默契，針對學生的問題提供個別化的指導。

二、正式評估—轉介專業人員

一旦班級導師認為某位學生的問題並非是透過班級經營、與家長溝通、和學生進行個別指導的情形下能夠獲得改善的話，轉介進行介入性輔導的步驟可能就此啟動，由學校的輔導室進行學生的問題評估，必要時召開需求評估會議，整合來自學校、學生輔導諮商中心(以下簡稱輔諮中心)、警政、社政、衛政、司法等人員所提供的資訊，再啟動個別化輔導處遇機制。所以，班級導師所做的初始判斷、進行發展性輔導的措施就是學生是否進入二級輔導甚至是三級輔導的起點。

或者，學生在校外發生偏差行為事件，經他人通知學校後，學校依規定通報校安中心，並召開需求評估會議以及啟動個別化處遇的機制，視學生的需要來連結警政、社政、衛政、民政等資源，或是引進處遇性輔導的資源進行協助。

在評估的過程中，需充分蒐集學生在生理、心理、家庭與社會環境的因素中所遭遇的困境為何，了解問題的成因是否與兒童發展階段的疾患有關，學生的風險因子與保護因子為何，其偏差行為是否與過去的受創傷經驗有關，必要時轉介醫療系統為個案提供更詳細的檢測並輔以藥物的治療。

評估資料之蒐集：

- 個人歷史（家族史、創傷史、精神病史等）
- 症狀表現（外顯行為）
- 個人陳述（內在感受）
- 日常生活功能運作

- 資料蒐集方式：社會計量法、紙筆測驗、投射測驗、訪談、觀察等。

三、建構一個創傷知情的校園環境

(一)童年逆境經驗與身心健康的關連

在本章的第二節提到經歷創傷後對於生理上帶來的影響，包含壓力皮質醇的過度分泌、大腦海馬迴萎縮的變化，這些生理上的改變也會造成對於環境知覺的變化，讓當事人變得過於警覺而出現過激反應，以至於對於他人作出攻擊或是過度防禦的反應而造成衝突。童年時期的創傷經驗對於人一生的影響深遠，這論述在1998年經由美國醫師文斯·費利帝(Felitti et al., 1998)和他的團隊所發表的論文中獲得證實，研究人員針對童年受虐、家庭關係失衡等十項童年逆境經驗(Adverse Childhood Experiences, 簡稱ACE)與成年後的疾病之間的關係進行研究，發現在童年時期經歷越多創傷經歷的人，在成年後出現肥胖、高血壓、藥酒癮問題以及精神疾患等身心疾病之間的關聯性也越高。

費利帝醫師所列舉的十項童年逆境經驗如下：

1. 情緒虐待（一再發生）
2. 肢體虐待（一再發生）
3. 性侵害（曾經發生）
4. 肢體忽視
5. 情緒忽視
6. 家中有人有藥物濫用情形或是與藥酒癮者同住

7. 與患有心理衛生疾病者或是嘗試自殺者同住

8. 母親遭受暴力對待

9. 父母親離異或是分居

10. 家中有人犯罪或是有家人入獄

費利帝醫師的研究顯示，在這項調查表中的所得分數越高，在成年後發生身心疾患的機率越大，且研究發現經歷過童年逆境經驗的人相當多，將近七成的人都曾經歷過至少一項逆境經驗。《深井效應》一書的作者娜汀·哈里斯是一位小兒科醫師，在她執業的診所均會對小病人進行童年逆境經驗的量表的填答，發現不少看似外表尋常的兒童竟有頗高的分數，逆境經驗與兒童身心健康的關係也是息息相關。兒童的受創經驗不僅來自於外顯、可見的肢體虐待，長期的精神虐待，像是經歷照顧者或是重要他人不時地以羞辱性、攻擊性的言詞對待，或是在其身心的需要上頻繁地被忽視，這些也會是兒童的創傷經驗來源(郭倩惠、雷亞潔、鍾菩璿、朱惠英，2020)。

(二)成為創傷知情者

各個領域的助人專業者均應學習以「對創傷敏銳」的眼光從事個案工作，瞭解到個體在遭受創傷後，不論是在生理、心理、認知和人際上，都會產生變化，且這並非不去理會它就能自然恢復的狀況。瞭解到創傷在腦部結構、內分泌系統、神經傳導系統、消化系統等人體功能上帶來長遠負面影響，也對於個體的知覺判斷、情緒變化與反應、對壓力的因應上造成漣漪效應，因而出現戰鬥-逃跑-僵住(fight-flight-freeze)的生存本能反應，這些都是創傷知情(Trauma-informed)的內涵。

當人在遇到壓力情境、感受到被威脅時，腹側迷走神經變得活躍，此時人會下意識地尋求保護與支持，驅使人獲得來自於人際互動上的安撫是腹側迷走神經的作用；然而當這樣的期待落空時，邊緣系統則被激發，此時腎上腺素激發形成戰鬥或逃跑的反應，衝突或受傷可能發生；倘若意識到既戰鬥不了也逃跑不得，接著形成凍僵/呆住的反應，這即是背側迷走神經的運作了。從腹側迷走神經啟動到進入背側迷走神經運作的狀態，時間可能極為短暫，特別是當個體在過往遇到壓力事件卻難以獲得人際支持時，直接進入邊緣系統運作下的或戰或逃反應，或者是不假思索地就陷入癱瘓狀態，就成為慣性反應了（范德寇，2017）。

一位對於創傷反應有所知悉的教育/輔導人員，所能協助學生的，就是協助當事人由背側迷走神經牽引的反應，回到由腹側迷走神經所促發尋求的人際支持與連結反應。藉由溫和的言語、眼神的對焦凝視、呼吸的調節等方法，安撫躁動不安的神經（范德寇，2017）。當帶著這樣的覺知來從事教育與輔導工作，並以適當的方式和個案/學生互動，提供安全與支持的環境以調節其過度反應，此即為創傷知情者。



圖 2-3 迷走神經系統與創傷壓力反應

創傷知情的概念近幾年在助人以及教育專業的領域裡廣獲重視，其內涵有以下四個核心：

（一）了解創傷存在的普遍性和其影響力，（二）知道暴露於創傷之下的跡象，（三）以有實證依據的方式作出回應，且該回應是（四）拒絕讓個體再度受到創傷(Overstreet & Chafouleas, 2016)。



圖 2-4 創傷知情四核心

近幾年，創傷知情學校（Trauma-informed school）概念在歐美國家盛行，反映出教育人員期望能運用更有效的做法和系統改變策略，來創建一個能夠回應那些遭受創傷的兒少之需求的校園環境（SAMHSA, 2014）。在建構創傷知情的校園的實質內涵裡，包含

了對於各級教職員的教育訓練，讓不論是教師或是職員，均能提升對於創傷的敏銳覺察力，辨識校園內具有創傷史的學生，並依據他的特質給予協助；另外，提供正向管教的校園氛圍亦是促成創傷知情校園的重要策略（SAMHSA, 2014）。

目前在全美國有超過16萬所學校實施「全校性正向行為介入和支持方案」（School-wide Positive Behavior Intervention and Support，簡稱SWPBIS），SWPBIS旨在通過改變教職員的行為，開發滿足兒童行為需求的系統和支持來減少學生的行為問題，研究並證實此一處遇方案對兒童行為和適應的影響，在問題行為、情緒問題、社會情緒功能以及利社會行為上都獲得改善（Bradshaw, Waasdorp & Leaf, 2012）。此外，教師於教學中採行正向管教模式，包含營造班級中的正向支持氣氛、採合理管教措施以及穩定情緒管理三部分（韋龍方，2017），當教師努力維持在教室內的正向支持的互動氛圍，讓學生們感到安心自在，在需要懲罰時也是以兒童能夠理解的方式予以說明，並讓學生學習穩定其情緒，這些都有助於有受創經驗的兒童能夠在校園的場域中，有效的學習以及建立同儕關係。

兒童的偏差行為對於其和師長以及同儕之間的關係會帶來負面的影響，進而影響學業成就，當學童感受到在班級中有良好的情緒支持，對於參與班級活動的向心力便會提升（林惠敏，2018；鄭曉楓、田秀蘭，2016）。創造溫暖、接納的環境，鼓勵利社會的行為和友伴、減少課業份量，監督平日使用電腦/網路遊戲的狀況，必要時要進行酒精及毒品的檢測，以預防學齡兒童的暴力行為，此外，與學校具有良好的連結以及父母親的有效監督，都是防止兒童出現暴力行為的有效策略（Li & Cheng, 2017）。

案例、兒少偏差行為案例說明

阿和為小學二年級男生，自小即常常因小事暴怒，稍不順意即會大聲哭鬧。媽媽印象中阿和小時候幾乎每天都在發脾氣，每次都氣得很誇張，但為甚麼而生氣，媽媽跟阿和自己卻都不記得了。上了一年級以後，媽媽開始用嚴格的打罵教育，故阿和在家比較沒有那麼常生氣，媽媽也暫時鬆一口氣。

但到了二年級，阿和開始因細故毆打同學，導師上前處理，阿和就毆打老師，甚至直接踢老師的肚子。導師向學校輔導室求助，輔導主任在阿和毆打同學時，上前抱住阿和，才制止阿和的暴力行為。但後來阿和只要一不順心，就「指定」輔導主任來。倘若輔導主任不巧無法立即前來，阿和又會怒毆同學、怒踹導師等。媽媽得知後將阿和痛打一頓，阿和雖然口頭答應媽媽不會再犯，但在學校依然重複此類行為，故帶來兒童身心科門診。在門診中，阿和亦「指定」自己只要某些較寬容的老師在場陪同，其他人通通都得離開診間。

阿和在校的學業表現與智力測驗結果均符合一般同齡兒童的水準，醫師經過訪談當事人、家長與學校老師後，診斷阿和為侵擾性情緒失調症，且為了避免增強阿和的問題行為，醫師建議學校在一發現阿和出現問題行為即請母親立即帶回。同一時期，學校評估阿和須要進行介入性輔導，由學校專輔老師和阿和進行輔導，以遊戲治療以及談話的方式，協助阿和學習以適當的言語表達自己的情緒與需要，學習宣洩情緒的適當程度，在經過學校、醫療、家庭三方面的密切合作後，阿和的問題行為獲得極大的改善。



Q & A

Q1、當小朋友出現過動或是智能障礙等這一類和生理較有關係的問題時，是不是去看醫生、吃藥就可以了？學校老師還能做些什麼去幫助小朋友的在校行為與學習呢？

Answer：教師、家長、醫療的合作對孩子的改善非常重要。醫療給予藥物控制，盡量增加孩子的學習能力後，教師的角色依然非常重要，對問題行為做分析、適度給予獎賞與處罰，都對改善孩子行為非常重要。教師可擬訂行為改變計畫，並與家長討論，必要時亦可請家長帶聯絡簿與醫師討論。問題行為較嚴重且僵化時，亦可考慮與醫師、家長共同討論行為改變計畫。

老師們需要結合特教資源，在學生需要特教協助的部份，鼓勵家長和學生接受協助並配合指導；在教學與班級經營上，可以向特教老師請益有關該生的障礙或特殊情況所帶來的學習限制，以調整自身在教學時的活動設計或是授課方式，減少學生的挫折感或是紛擾行為。另外，注意學生是否按時服藥也有助於學生在學校的表現。有時家長們會基於各種因素自行讓孩子停藥，殊不知這會影響孩子白天在學校時的精神狀況與行為穩定度。故老師們若能注意有需要服藥的學生是否按時服藥以及在家時的生活作息是否穩定，這些都會直接與間接地影響其在校的表現。

Q2、我知道受虐對於兒童的身心會造成長遠的影響，但是身為學校老師，我們又無法管到學生的家長，有些家長甚至都不理睬學校老師，對於減少兒童受虐的問題，不知道我能做些什麼？

Answer：其實老師們能夠給予的協助甚多，只要有人注意到孩子的異常，給予關心和援助，都能夠挽救一個孩子的身心健康甚至是寶貴的生命。老師們若是密切觀察孩子在行為、外表的改變，例如注意孩子個性是否出現不明原因的轉變、身上是否出現不明傷痕等，這些都是需要關注的訊號。由於孩童對於創傷事件會特別出現「畏避症狀」，師長們不宜以問案的方式瞭解受虐細節，以免造成二次傷害或是孩子反而更隱匿受虐事件，而應以較細緻方式鼓勵孩子陳述自身的經驗，並在其陳述過程中不做武斷的評論，以免孩子反而三緘其口了。在知悉相關受虐的情事，即可進行通報，藉由社政系統的專業來協助疑似受虐的學生。有時雖然調查後不見得會開案，但說不定家長因此有所警惕，而減少對兒童的施虐。另外，教師們在學校進行的宣導，也有助於學生學習判斷自己是否遭受不當對待，增強兒童自我保護的意識，也是老師們可以在減少兒童受虐的議題上發揮功能之處。

Q3、就算我知道受過創傷的兒童會有情緒和行為上的困擾，但是我一班有這麼多學生要管理和照顧，知道了又能怎麼辦？

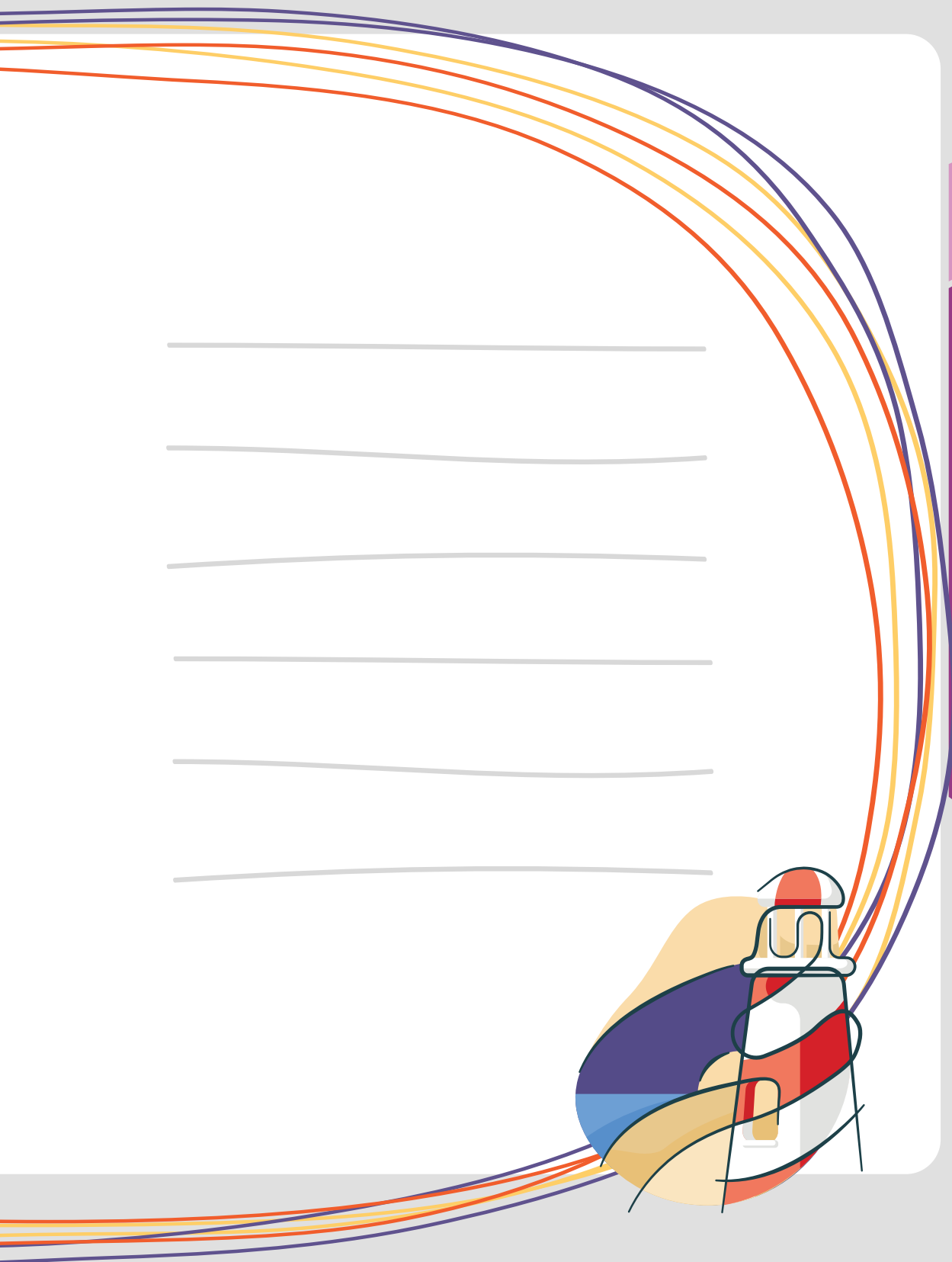
Answer：具備創傷知情態度的教師，在面對學生的挑釁、不服管教以及強烈的情緒反應時，可以先從學生是否曾是創傷的受害者的角度進行思考，並以降低學生過激反應的方式與其互動。教師除了在日常的班級管理中努力營造正向的學習氛圍，成為學生安全依附的對象，也會在情緒表達上成為學生們的示範來源，這些都可能是在學生的家庭生活中所缺乏的。一位令人安心、感覺可靠的大人在孩童的成長過程中所散發出來的正面力量，會內化在孩童的心中，成為他們在面對強烈情緒反應的事件中的內在客體來源。當您具備這樣的理解，願意採取讓學生『降溫』而非『升溫』的應對方式化

解情緒，就是位值得令人讚賞的教師了。

另外，在班上出現此類兒童時，教師也無需獨自支撐所有責任，適時由教育輔導系統、衛生醫療系統、社會工作系統共同介入，方能予孩子最合適的支持，亦不致使教師壓力過重。

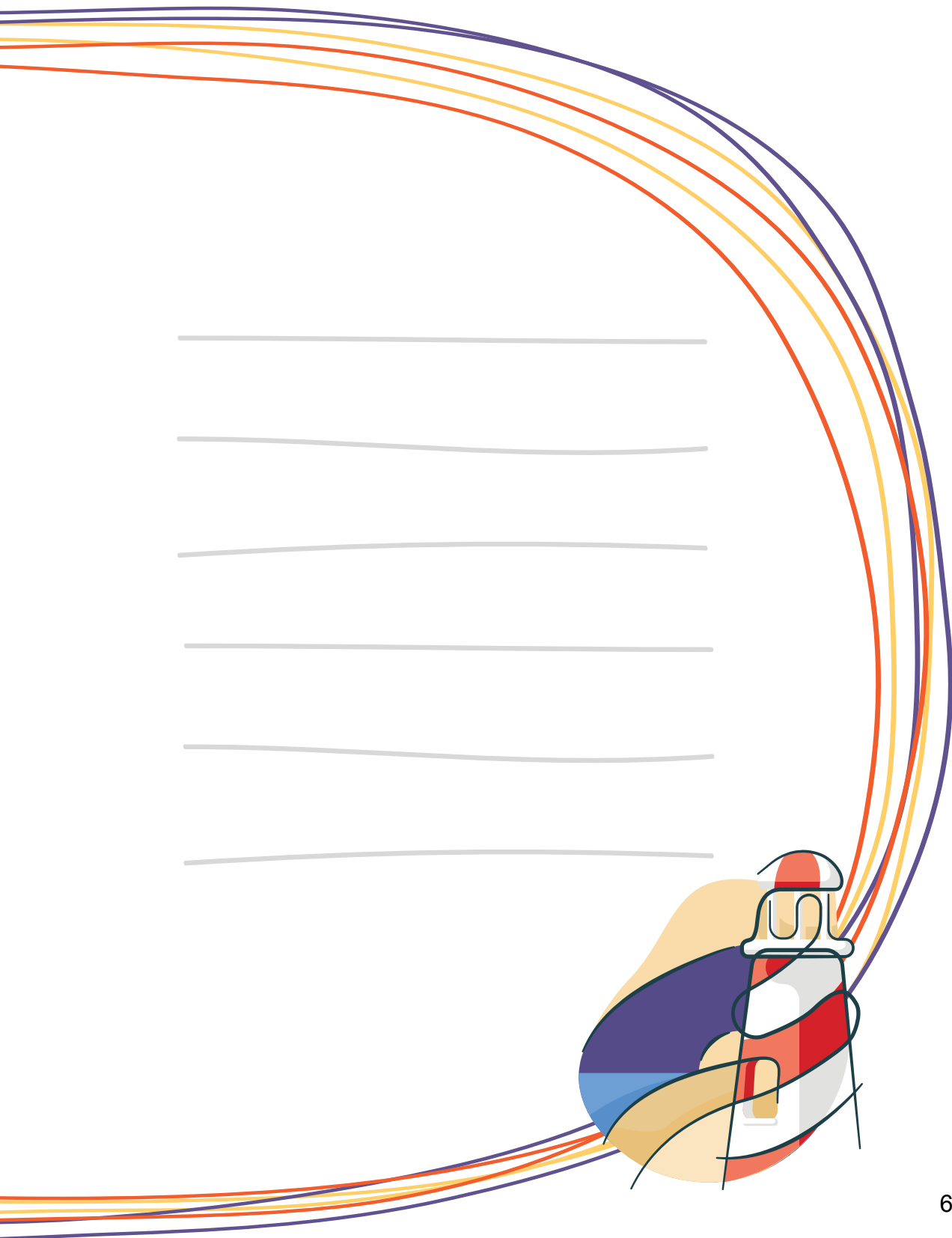


Handwriting practice lines consisting of six horizontal grey lines, arranged in a slightly curved pattern to follow the overall shape of the page's writing area.



Handwriting practice lines consisting of six horizontal gray lines, each with a wavy top and bottom edge, set against a background of large, colorful, curved lines in purple, orange, and yellow.





MEMO



第三章

從系統觀點談校內外資源的連結與合作

1. 修法對現有輔導體制學校輔導工作的影響。
2. 從系統合作觀點談對偏差行為兒童的輔導任務。
3. 學校輔導體制下針對偏差行為兒童之處遇。
4. 學校與校外資源的連結與合作。

摘 要

本章從學校的實務運作立場，分析在少年事件處理法修法後，在偏差行為學生的輔導處遇方面與既有的輔導體制的影響開始，列出學校可能需要面臨的課題。在系統合作觀點中各系統有其各自不同的輔導任務，才能確實達到輔導的目標。除此之外，學校也需要進行縝密的分工與合作，並依照流程來進行偏差行為學生的保護與輔導。在進行偏差行為學生的輔導時，與不同體系的連結合作亦是非常關鍵，各個體系的合作內容與方式同樣需要進一步去探究，方能落實三級輔導之精神。

◎ 關鍵詞：

偏差行為學生、學校輔導工作、生態系統合作、資源連結與合作

前言

少年事件處理法（以下簡稱少事法）修正案立法院業於 108 年 5 月 31 日三讀通過，於 108 年 6 月 19 日總統華總一義字第 108 00062201 號令修正公布施行。本次完成高達 32 條條文之修正，與教育權責相關者包含：七歲到十二歲兒童觸法不再移送少年法院，而是由教育、社政單位輔導處理；去除虞犯身分標籤，以「曝險少年」取代等，採「行政輔導先行，以司法為後盾」之立場進行少年事件之處理（國語日報，2019）。這不僅是司法制度的重要變革，也是學校輔導工作的重要改變。以下從分析本次修法對學校輔導工作產生的影響、從系統合作觀點分析對偏差行為學生的輔導任務開始談起，進而論述學校輔導工作校內外資源之整合。

第一節 修法對現有輔導體制學校輔導工作的影響

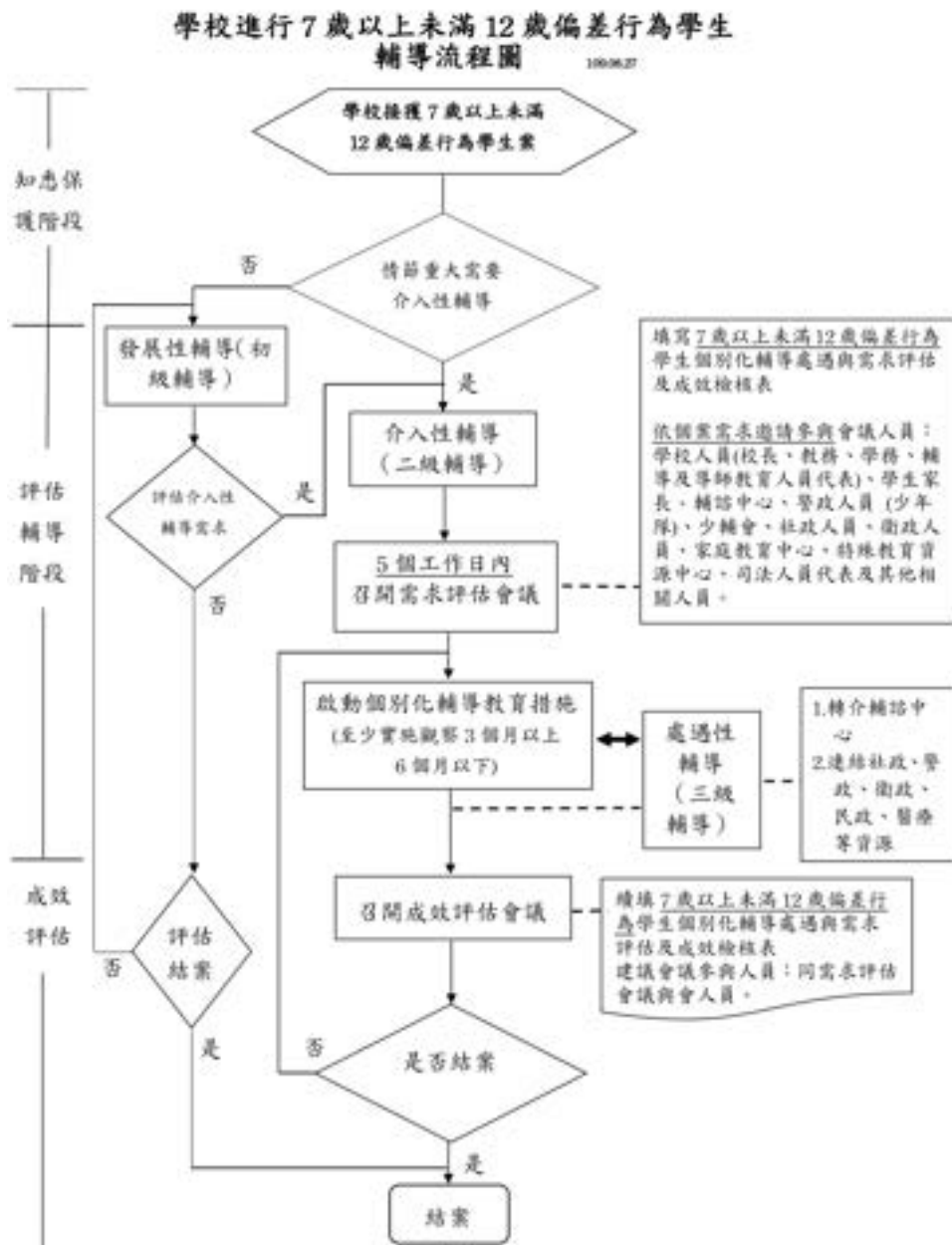
現有公私立各級學校在推動學生輔導工作三級輔導之法源基礎為「學生輔導法」，當中明定三級輔導架構、學校成員的學生輔導責任、校內各行政單位共同推動與執行之職責，以及與相關機關（構）之合作等內容。因應修法，現有的輔導運作也需跟著進行微調，亦為本節之重點。

一、現行輔導工作與偏差行為學生輔導處遇的同與異

少事法修法前，部分偏差行為學生依循司法體制進行後續之處遇，如訓誡、訓誡並得予以假日輔導、交付保護管束等。然而，少事法修法後，觸法的七歲至十二歲兒童，將回歸教育與社政系統進行保護與輔導。此年齡層正是國小義務教育階段，意味著未來每所

國小皆有機會、也需要有能力對偏差行為學生進行與其觸法行為相對應之保護與輔導處遇。

一般而言，學校在推動學生輔導工作時，係依循學生輔導法，透過三級輔導體制，常從發展性、介入性乃至處遇性輔導循序進行。但在進行 7 歲以上未滿 12 歲偏差行為學生的輔導處遇時，其流程如同圖 3-1 所示，需更仔細進行評估，並根據情節重大與否來決定如何進行個案的輔導處遇。若情節輕微，可經由發展性輔導、介入性輔導，評估輔導成效來決定是否結案。但情節重大者，則需直接啟動介入性輔導機制，學校需於 5 個工作日內召開個案需求評估會議，並依個案需求邀請校內外相關人員與會，為個案量身訂做適切之個別化輔導教育措施，經實施至少 3 個月以上至 6 個月以下，進一步評估是否需繼續進行處遇性輔導，抑或是透過成效評估會議進行結案。

圖3-1 學校進行7歲以上未滿12歲偏差行為學生輔導流程圖¹

¹ 本流程圖為原則性之機制建立，各直轄市政府教育局與縣市政府可因地制宜，訂定所轄之規範。

如此看來，少事法修法後針對偏差行為學生之輔導，與原有的三級輔導工作的異與同為何呢？對照「國民小學學校輔導工作參考手冊(第二版)」(教育部，2020)，可以進一步定位其在WISER-2.0學校三級輔導架構中之相對位置。若屬於情節較輕之學生，可定位其落於發展性輔導與介入性輔導之間，並視個案情況與後續輔導再行決定後續作法，如圖3-2之藍色圓圈所示。但若是情節較為嚴重之偏差行為學生，如圖3-2之紫色圓圈所示，則是落於介入性輔導與處遇性輔導之間，同樣得視個案需求、情節內容與後續輔導成效等因素進一步滾動式修正其輔導內容。



圖3-2 偏差行為學生於三級輔導輔導工作中之相對位置圖^{2、3}

² 本圖修改自教育部（2020）國民小學學校輔導工作參考手冊(第二版)，頁15。

³ 藍色代表情節較輕之行為偏差學生之落點；紫色代表情節較嚴重之行為偏差學生之落點。

如何促進與維護學生身心健康及全人發展，係學校輔導工作的重要目標，行為偏差學生因為涉及法律問題，故在輔導部分仍與一般學生有所差異，以下將兩者於輔導方面之差異以表3-1呈現。

表3-1 學校進行一般兒童與偏差行為學生之輔導處遇之比較表

項目 \ 對象		一般兒童	偏差行為學生
相同處	目的	為促進與維護學生身心健康及全人發展	
	主責單位	各校所指之學生輔導專責單位或專責人員	
	執行人員	1. 學校校長、教師及專業輔導人員，均負學生輔導之責任。 2. 學校各行政單位應共同推動及執行。 3. 學生輔導工作委員會。 4. 學生輔導諮詢會。	
相異處	介入層級	以發展性輔導為多。	視情節而定，情節輕微者由發展性輔導開始，情節重大者則從介入性輔導開始。
	校外資源連結	非必要，但遇中途輟學、長期缺課、中途離校、身心障礙、特殊境遇、文化或經濟弱勢及其他明顯有輔導需求之學生時應主動提供輔導資源。	1. 配合其特殊需求，結合心理治療、社會工作、家庭輔導、職能治療、法律服務、精神醫療等各類專業服務。 2. 必要時，得結合輔導中心、特殊教育資源中心、家庭教育中心等資源，並得請求其他相關機關（構）協助，被請求之機關（構）應予配合。 3. 連結社政、警政、衛政、民政等資源。

二、 學校在輔導處遇進行期間所面臨的課題

偏差行為學生進入校園時，學校的輔導工作也必須跟著有所因應，不只是學校內輔導人員（校長、輔導老師、導師）縱向連貫，同時也需要各行政單位（教務處、學務處、輔導室等）的橫向連結。因為偏差行為學生的個性差異大，所需的校外資源不一，更需要學校與社政、警政、衛政、民政等單位的共同合作。學校在進行偏差行為學生的輔導處遇工作時須思考的課題有：

（一）行政的整合應變

情節重大之行為偏差學生，亟需校內各行政單位的整合與應變。首先，學校如何得知學生行為偏差之狀況？校內是否有標準的作業程序，進行偏差行為兒童輔導工作之啟動？學生情節嚴重者，是否進行相關通報？種種問題是學校必須細細思考的，學校行政單位的工作整合與應變能力，是學校必須先面對的第一道課題。

（二）資源的綿密合作

偏差行為學生個案類型與需求不一，在評估輔導階段特別需要校內外資源的綿密合作。因此，學校需建置並強化偏差行為兒童學習及輔導系統，以偏差行為學生為中心，以其需求為半徑，擬訂個別化教育輔導計畫，提供如個別「彈性輔導課程」、高關懷課程等，以積極落實三級輔導之精神。

（三）專業的精緻強化

由學校既有的輔導工作為基礎，進而連結至社政、警政、衛政、民政等資源，能否讓偏差行為學生真正獲得幫助，需要學輔人員更精緻、強化的專業知能。因此，學輔人員在專業的需求會更急迫

成長，也是學校在輔導偏差行為學生時必須思考的重要課題：如何幫助學輔人員持續成長？

（四）心理的支持調適

原由司法體系所管轄的偏差行為學生回到學校之後，不可諱言，對現有的輔導人力將是一項全新的挑戰。相關負責人員的心理調適，也是需要學校關懷的。這部分，校長、輔導主任等重要他人正向且支持的心態是重要的關鍵，加上有效率的行政運作，將讓導師、輔導老師感受到心靈與實際工作上的支持。因此，如何建構出校園輔導偏差行為學生的標準作業流程，將是最重要的關鍵。

綜上，偏差行為學生的輔導處遇與一般的學生輔導相較之下，確實有所不同，尤其在行政通報、開案與成效評估等部分，也確實需要更多校內外資源的整合，因此更需要仰賴所有人的齊心合力，以落實學生輔導之積極精神。

第二節 從系統合作觀點談對偏差行為兒童的輔導任務

兒童發生偏差行為的成因錯綜複雜，依據實務經驗發現個人、家庭、學校、社會對偏差行為的形成皆扮演著舉足輕重的角色。早期的學校輔導工作，往往只聚焦於兒童個人內在動力的探討，忽略周遭環境脈絡的影響。近年來，輔導工作的視野已從個體觀逐漸擴展為系統觀，不再只重視個人，也注重個體與環境互動的影響，這樣的系統互動及介入觀點的改變，不僅影響看待兒童問題的角度，也更納入兒童所屬的環境系統、系統間的互動與網絡資源的連結，期能以更多元的觀點來協助兒童的問題。因此，對於偏差行為兒童問題的評估不應該只侷限在傳統臨床模式的微視系統，而要以更寬廣的角度思考體系對案主的可能影響(黃韻如，2011)。

一、從系統合作的觀點評估偏差行為兒童的輔導需求

當學校獲報有學生發生偏差行為，過去傳統的做法大多是倚賴司法與警政體系的介入，而學校則由學務處行政人員進行訓示或勸導，或是轉介至輔導室進行介入性輔導。偏差行為兒童通常在學校早有或大或小的違規行為，若我們在協助他們時，只聚焦於個人問題的處理，就容易產生把人與問題綁在一起的觀點，亦即，我們會把有「偷竊問題」的兒童視為「小偷」，而這樣的標籤化更牽動著師長和同儕看待他們的視角，進而產生負面評價和惡意排擠。處於如此不友善的氛圍，不僅無助兒童之偏差行為改善，還可能造成其對人或環境充滿敵意，更認為沒有人在乎他們，進而放棄自己。

近年來隨著治療典範的轉變，輔導工作的視野已從個體觀逐漸擴展為系統觀，美國心理學家布朗芬布魯納(Bronfenbrenner, 1979)提出生態系統理論(ecological systems theory)，強調個

體的成長與發展來自與環境長時間的互動，而這個互動歷程受到個體所處情境與社會脈絡的影響，其依據與個體直接互動、交互影響的程度細分為四個子系統：小系統（Microsystem）、中間系統（Mesosystem）、外系統（Exosystem）和巨系統（Macrosystem）等向度來評估兒童的問題。當看待偏差行為兒童的角度不同，我們就要從個體觀的「這是一個會偷竊的兒童」的眼光，轉移成「是在什麼環境的影響下，使這個兒童發生偷竊行為？」的系統觀視角。這樣的視野會讓我們對偏差行為兒童有更多的理解與接納，也比較不會有先入為主的預設立場，進而能看到他們的優勢與亮點，他們也才會覺得自己仍是被期待及懷抱希望的。

教育部（2020）整合生態系統的觀點與學校三級輔導體制，提出一個「以學生為本」的WISER-2.0生態資源網絡架構（圖3-3），希望輔導人員能與受輔兒童生態系統中的重要他人彼此發揮功能與相互合作，且由兒童身邊的重要他人（如家長、導師、同儕、與關係親近的任課教師），漸進到校外的各式生態輔導資源（如學生輔導中心、社政、衛政…），建立共識目標，採取互補合作策略，發揮最大效益。



圖3-3 「以學生為本」的生態資源網絡圖⁴

⁴ 引用自教育部（2020）國民小學學校輔導工作手冊第二版，頁17

茲依據「以學生為本」的輔導生態理念提出一個生態系統評估的面向，供學校老師在輔導偏差行為兒童時，能廣納與兒童有關的系統資源，並梳理各系統中影響兒童發展的風險因子與保護因子，以更全面了解偏差行為兒童問題的發展脈絡。

(一)個人特質（包括個體之生理、心理特質、發展階段、功能…）

(二)環境脈絡

1. 小系統

- 家庭特質（家庭角色與地位、家庭關係、父母教養態度與親職功能、或其他重要親友…）
- 學校特質（教師班級經營理念、班級氣氛、師生關係…）
- 同儕特質（人際關係、友伴特質…）
- 課後照顧中心/課後照顧班/社團（師生關係、或其他重要他人…）

2. 中間系統（不同小系統間的互動聯繫與合作的優勢或困境）

- 雙師或三師（輔導老師-導師或科任老師）
- 學校與家庭（家庭的輔導參與態度、親師溝通與合作）
- 學校與課後照顧中心/課後照顧班/社團
- 跨校間的合作與轉銜

3. 外系統

- 學校輔導團隊（校內各處室的聯繫與合作；學校的教育理念和輔導氛圍）
- 社區資源（案家可以運用的資源或支持對象，輔諮中心、社政、衛政、警政…）
- 政府政策（政府有哪些政策會影響案家可用的社會福利資源）

4. 巨系統

- 文化、政治、法律、經濟及社會階層所形塑的社會文化體系，這些大環境的變化，平時雖不易覺察，但卻影響著兒童的身心發展。

二、從系統合作的觀點分析偏差行為兒童的輔導任務

學校輔導工作是一個團隊合作的工作，並透過三級預防的架構加以落實。學校面對偏差行為兒童，可由學校老師運用上述的系統評估觀點來蒐集兒童的相關資訊，再辨識與兒童問題有關的系統，進一步釐清各系統中「促成問題形成」的風險因子及「有助問題解決」的保護因子，然後分析各系統對個案的優勢與阻礙，以釐清兒童所處環境系統、系統間的互動對其行為產生的影響，藉以回應「是在什麼環境的影響下使這個兒童發生偏差行為」，如圖3-4所示：

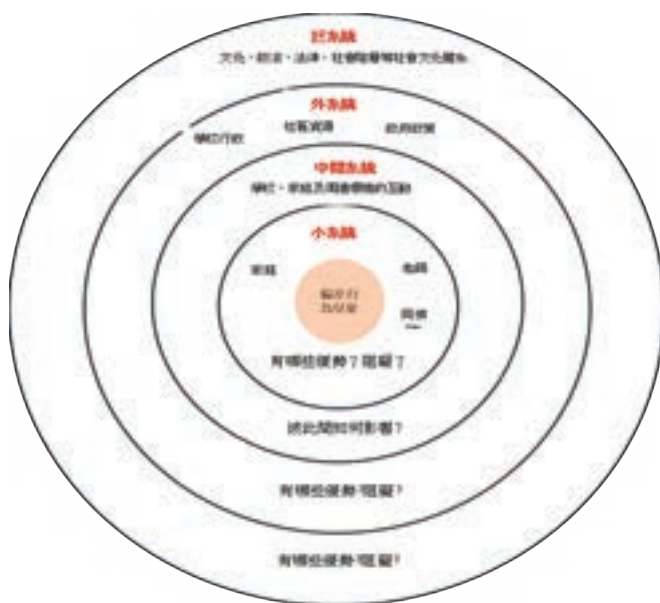


圖3-4 從系統觀點分析偏差行為兒童

最後，據此擬定一份從個人、家庭、老師、同儕、學校行政和社區各系統對偏差行為兒童的輔導任務，以落實跨網絡的合作，得以有效減少並預防兒童偏差行為之發生，如表3-2所示。實際執行時，可以考量是「各系統『同時』介入」或是哪一個系統「優先介入」會更有利於偏差行為兒童問題的緩解。更重要的是，任何一個系統的改變，都將有助牽動其他系統的轉變，進而影響偏差行為兒童的行為改變。

表3-2 各系統對偏差行為兒童的輔導任務

環境系統	輔導任務
個別化介入	<ol style="list-style-type: none"> 1. 根據偏差行為兒童的個別輔導需求，提供個別諮商或小團體輔導，協助其在情緒、認知和行為三個面向的修正與調整 2. 安排偏差行為兒童加入高關懷彈性課程/ 團隊，增權賦能，提升自我價值 3. 提供偏差行為兒童課業輔導，弭平學業落差，提升學習動力
老師與同儕	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師營造正向班級氛圍，以促進偏差行為兒童的班級人際關係 2. 教師具有預防及處理偏差行為兒童的情緒與違規行為的能力 3. 教師能善用親師溝通管道，強化親師關係與合作
家庭系統	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校及社區運用多元管道，提供家庭教育資源與服務 <ol style="list-style-type: none"> (1) 增強偏差行為兒童家長的親職效能，強化與學校合作意願 (2) 依偏差行為兒童的個別需求，提供家長親職教育專業諮詢 2. 連結案家所需的社政、衛政、警政資源，提供正向支援 <ol style="list-style-type: none"> (1) 短期介入，解決案家危機問題 (2) 長期評估，重整與穩定家庭功能
學校輔導團隊(各處室)系統	<ol style="list-style-type: none"> 1. 建構學校支持系統，結合各處室人力，提升輔導與教育功能 <ol style="list-style-type: none"> (1) 針對偏差行為兒童的類型及需求，結合學校各處室，擬訂個別化輔導教育措施，提供多元輔導措施 (2) 將偏差行為兒童列為高關懷個案，安排輔導教師提供輔導服務 (3) 鼓勵教師認輔偏差行為兒童，使能得到關懷及協助 (4) 加強偏差行為兒童的校外生活輔導，建立完善支援服務 (5) 加強偏差行為兒童的法治教育，提升法治素養 2. 促進學校與校外網絡單位之協力合作，健全偏差行為兒童的轉銜、復學及輔導機制 3. 辦理專業輔導知能研習，以提升全體教師對偏差行為兒童的輔導能力
社區系統	<ol style="list-style-type: none"> 1. 評估偏差行為兒童案家的需求，進行社區資源盤整與引入 2. 結合跨網絡外部資源連結(包括輔諮中心、家庭教育中心、警政、社政、衛政等資源)

第三節 學校輔導體制下針對偏差行為兒童之處遇

一、國民小學於修法後對偏差行為兒童之輔導流程

學校於接獲外部單位通知7歲以上未滿12歲之兒童有偏差行為之案件時，需先判斷案件情節之輕重，若為一般性之偶發案件，情節尚屬不嚴重者，可依循校內三級輔導之流程進行處遇；若是情節重大之事件，則先由二級輔導承接，並商請學校校長或輔導（教導）行政主管，於五個工作日內召開偏差行為兒童之需求評估會議，以下謹就校內需求評估會議詳加說明之：

（一）召開偏差行為兒童（以下以個案代稱）需求評估會議

1、邀請相關人員

學校人員（校長、教務、學務、輔導及導師教育人員代表）、學生家長、輔諮中心、警政人員（少年隊）、少輔會、社政人員、衛政人員、家庭教育中心、特殊教育資源中心、司法人員代表及其他相關人員。

邀請相關人員是希冀透過專業對話，檢視自身之盲點，提升會議之效能，與會人員的「質」與「專業能力」應為優先考量，對個案之專業協助資源若有重疊，則無須再邀請同性質之人員參與。

2、個案之資訊整合、分析、診斷與輔導共識

校內需求評估會議之主席可為校長或輔導主任，在會議中由各領域人員提出對個案之調查紀錄、評估與處遇建議，進行個案資訊的初步整合。各領域人員除了在會議中針對個案之生理、心理、家庭（成長環境、家庭功能）、社會性因素（往來對象、參與團體、

出入場所、就學）提供專業分析與診斷後，再共同研商可行之輔導策略，最後由學校端評估校內現有之輔導人力及資源，依據共識目標，為個案訂定適切的輔導教育，並由輔導處（室）人員填寫個別化輔導處遇需求評估及成效檢核表。

經會議決議後，學校端尚需積極橫向聯繫校外之可用資源，形成支持性的合作系統，以避免單方孤軍奮戰或是多頭馬車式的耗能分工。

3、後續召開學生事務相關會議或行政通報

在需求評估會議召開後，個案若有觸及性別平等或霸凌案件，針對事件相關人員，學校應依據校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則、校園霸凌防制準則，啟動校內性別平等教育委員會或防制校園霸凌因應小組，並於法定期限內進行調查，以保護相關學生之安全。

若個案本身涉及以下之情事：家庭暴力防治法（簡稱家暴）、兒童及少年福利與權益保障法（簡稱兒少保）、未入學或中途輟學學生通報及復學輔導辦法（簡稱中輟）、脆弱家庭之兒童及少年通報協助與資訊蒐集處理利用辦法（簡稱脆家）、校園安全及災害事件通報作業要點（簡稱校安事件），學務處或輔導處（室）人員亦須就其主責業務進行法定通報。

偏差行為兒童之需求評估會議與校內個案會議目的與程序大致相似，主要差異處有二：一是時效性，偏差行為兒童之需求評估會議需接獲案件通知之5個工作日內召開，校內個案會議則視受輔學生之情況召開。二是外部資源連結性，需求評估會議與會人員包含輔諮中心、警政、社政、衛政甚至司法人員，跨領域之商討與合作更為複雜，校內個案會議則多是校內輔導人力之分工與行政單位間之協調，偏重於教育端之輔導作為。

(二)啟動校內個別化輔導教育措施

1、校內三級輔導工作

依據「學生輔導法」第 6 條規定，學校應視學生身心狀況及需求，提供發展性輔導、介入性輔導或處遇性輔導之三級輔導。對於偏差行為的學生由發展性至介入性，再由介入性至處遇性輔導之次第，反應學生需輔導協助的嚴重化情形，進而分工合作。而學校輔導工作重要目的之一在改善學生的問題與困境，復原其成長動能，促進與維護學生身心健康及全人發展。

三級輔導之內容如下：

- 一、發展性輔導：為促進學生心理健康、社會適應及適性發展，針對全校學生，訂定學校輔導工作計畫，實施生活輔導、學習輔導及生涯輔導相關措施。
- 二、介入性輔導：針對經發展性輔導仍無法有效滿足其需求，或適應欠佳、重複發生問題行為，或遭受重大創傷經驗等學生，依其個別化需求訂定輔導方案或計畫，提供諮詢、個別諮商及小團體輔導等措施，並提供評估轉介機制，進行個案管理及輔導。
- 三、處遇性輔導：針對經介入性輔導仍無法有效協助，或嚴重適應困難、行為偏差，或重大違規行為等學生，配合其特殊需求，結合心理治療、社會工作、家庭輔導、職能治療、法律服務、精神醫療等各類專業服務。

2、輔導觀察期至少 3 個月以上至 6 個月以下

少年事件法處理法修法前，依據少年及兒童保護事件執行辦法第 10 條規定，少年之輔導案卷每三個月應送調查保護處組長、處長檢閱後轉少年法院法官核備；前項辦法第 11 條中也規定調查保護處

處長每三個月應召開個案研討會一次，並請少年法院庭長、法官列席指導。然而在修法後，7 歲以上未滿 12 歲之偏差行為兒童已不再適用上述條文。

現今 7 歲以上未滿 12 歲之偏差行為兒童之輔導回歸教育系統的輔導體制內，參酌修法前之做法，學校於啟動個別化輔導教育措施後，介入性輔導須實施至少 3 個月以上至 6 個月以下，在此觀察期階段評估輔導介入之成效；若觀察期內介入性輔導所提供之介入仍未能有效改善問題，則再轉介至處遇性輔導單位（如：輔諮中心、社政機關）以尋求協助。

（三）召開成效評估會議

1、評估介入輔導之成效

校內介入性輔導於完成 3 個月以上至 6 個月以下之觀察期間的服務後，召開成效評估會議，建議邀請人員同需求評估會議之與會人員，一同對個案於觀察期內之輔導介入策略、成效、現況、改進之處提出報告與討論，並由輔導處（室）人員續填學生個別化輔導處遇與需求評估及成效檢核表。

2、結案評估

若個案之行為已有明顯改善，或無再犯情事，則進入結案階段，結束介入性輔導和處遇性輔導之服務，並由輔導教師或專業輔導人員進行後續之追蹤。

若個案之原問題仍未見改善，評估無法結案，則再進入第二次的輔導觀察期，並由介入性輔導及處遇性輔導持續介入，必要時，可商請警政（如：少年輔導委員會）或衛政（如：兒童身心科醫師）或社政（如：輔諮中心/社會局社工師）等專業人員持續輔助學校，

發揮系統合作之效能。

二、學校系統針對偏差行為兒童之輔導合作

依據司法院公報，國內偏差行為兒童（原為觸法兒童）之三種主要類型為：竊盜、（故意/過失）傷害、妨害性自主（性侵害/性騷擾），分屬法律上之財產、身體、性自主權三種保護法益，但學校輔導要聚焦的是偏差行為兒童背後危險因子的預防以及資源的強化，而非以成人犯罪觀點來標籤化兒童。

以下僅就學校系統內可預防及著力之面向分述之：

（一）家庭系統

若是案件情節重大之偏差行為兒童，其家庭功能多顯不彰，或為家長缺乏親職能力，或為家長行為觀念偏差，或為疏忽教養與照顧或家庭失和等原因，就結構面而言，更可能是內部失衡崩壞已久之高風險家庭。因此，學校於接獲案件通知後，需先啟動對個案家庭功能之評估，若有違反兒童及少年福利與權益保障法之情事，或涉及虐待之行為，需先進行脆弱家庭通報（社會安全網-關懷e起來）或家暴通報，目的是藉由外部資源協助，避免家庭的失能持續造成兒童行為或價值觀的偏差。

學校可主動針對案家進行家庭訪視，評估案家內部之可能危險因子，如：物質匱乏、暴力循環、色情媒材等，進而提供親職教養之知能課程或是邀請個案家長（法定代理人）參與學校舉辦之親職講座或活動，甚至是一對一之家長諮詢服務，提升家長之親職效能。家庭是兒童最初之學習處所，若要杜絕兒童之偏差行為，家庭絕對是首要合作與修復之第一場域，而親師合作更是系統合作中最關鍵之處。

(二) 學校系統

校內部分可為發展性輔導、介入性輔導、特教合作三個面向進行。

1. 發展性輔導

就行政方面，可運用3W原則（全校做、聰明做、雙贏做）推動支援性之輔導課程或活動，如：生活輔導、學習輔導、主題宣導、班級輔導等，以促進兒童之心理健康和社會適應，達到防範於未然之效果。

就導師及任課教師方面，可以善用行為改變技術，如：區別性增強、負懲罰等，以及性別平等教育、法治教育之宣導，修正兒童之不當行為及錯誤認知。

2. 介入性輔導

介入性輔導由專任（兼任）輔導教師主責，可藉由個別輔導、小團體輔導、危機處理、心理測驗、轉介服務等個別化介入措施，協助兒童改善或克服其問題，並增進心理健康與社會適應。針對偏差行為兒童，介入性輔導可著力點，如：物質需求之延宕訓練、情緒之自我監控、性別經驗之矯正等。另外，妨礙性自主若涉及被害人，則尚須兼顧被害人之輔導需求，如安全感之建立與回復、校內保護機制與因應措施等。

3. 特教合作

偏差行為兒童若合併身心障礙類型，如：情緒行為障礙、學習障礙或智能障礙，輔導教師或輔導行政人員尚需連結校內特教資源，如：特教教師之心評或是委請特教資源中心介入協助，提供兒童個別化之資源課程、學習扶助或是專業醫療協助（如

：兒童身心科或復健科）。

不論是「輔導為主，特教為輔」或是「特教為主，輔導為輔」的合作模式，共同目標均是提高個案學校生活的適應度，個案越能適應和遵循學校作息，不良行為就越可能消弱。

(三)外部系統

當校內之輔導資源無法有效改善偏差行為兒童之行為時，依據系統合作（S）原則，轉介予各地方政府輔諮中心，由輔諮中心進行開案評估，再分派專業輔導人員到校進行服務。

諮商（臨床）心理師提供心理發展偏差與障礙、認知、情緒或行為偏差與障礙、社會適應偏差與障礙、精神官能症等之心理治療以及一般心理狀況之衡鑑。社會工作師則是協助個人、家庭、團體、社區，促進其發展或恢復社會功能。

輔諮中心協助個案進行處遇性輔導時，學校端之介入性輔導則需進行跨專業合作模式，持續評估個案狀況（E），包含生態系統中之家長、導師、社區在內，網絡式的彈性回饋或定期舉行個案會議，分享彼此資源以及觀察之結果，積極協助兒童產生正向的改變。

第四節 學校與校外資源的連結與合作

三級處遇工作模式注重在資源整合與運用，補齊校內資源不足之作法，因此學校輔導人員必須要先評估偏差行為兒童的問題與需求，並了解各單位通報與轉介原則、跨領域專業人員資源、角色及分工執掌，針對偏差行為兒童個別化管理、需求評估、成效評估會議、個案研討、資源整合達到預期成效。

一、校外資源的類別與適用情況說明



圖3-5 校外資源連結⁵

⁵取自教育部(2013)國民小學學校輔導工作參考手冊

學校接獲偏差行為兒童依據處遇流程，進行校安通報，並針對該名學生、家庭進行評估，若有法定通報事項，應立即通報，把握通報原則，召開需求評估會議，進行跨網絡資源連結與運用，達到輔導處遇成效。

通報不代表接案，也不代表受通報單位一定要開案服務，各網絡單位有其規範的服務指標，轉介前一定要清楚了解，依各該法規落實辦理。

二、通報、轉介原則

(一)教育系統

與學生輔導管教相關，若學生問題已超越學校輔導人員能量負荷，建議轉介輔諮中心，媒合心理師或是社工師提供協助，各地方政府針對輔諮中心轉介規定不盡相同，建議轉介前先參酌各地方政府學生輔導轉介規範與流程。另一方面，輔導諮商較侷限於學生個人，若涉及照顧者管教技巧、親職教養能力有待提升等，則轉介家庭教育中心給予協助。

1. **輔諮中心**：確定開案後，會由駐點專輔人員擬定介入計畫，提供輔導資源，大致為個別會談、團體工作、家庭訪視、資源連結等，但輔諮中心仍以自願性接受服務者為主，若涉及兒少保護或家庭拒絕、學生就學不穩定無法接受諮商者，則採諮詢方式，不一定開案輔導。
2. **家庭教育中心**：學生行為問題主要來自家庭管教、親子溝通、缺乏親職管教技巧、父母婚姻教育、性別平等等因素，家庭教育中心提供諮詢服務以及課程參與機會。
3. **特教資源中心**：若個案為經鑑定後之特殊需求學生，則同時可以接受各地方政府提供之特殊教育服務，除在校課程外，亦包含特教資源中心諮詢、專業團隊治療或輔具相關服務。

(二)衛政系統

1. 在學學生若發現疑似吸毒者、自殺意圖與意念者，均是通報轉介對象。除通報關懷e起來，(疑似)毒品問題通報校安系統。目前衛政系統均已採線上通報。通報與相關轉介資料可上各縣市自殺防治中心、毒品危害防制中心下載。

【知悉通報範例】

- (1) 學生告訴同學，星期五晚上心情很不好，從家裡櫃子拿了20顆安眠藥吃，想要死一死，結果睡到星期日中午，學生目前無異狀，要不要通報？(因已有確實自殺行為，應通報自殺防治中心)
 - (2) 學生家中有吸毒人口，學生告訴好朋友每次看大人用過後心情都很嗨，學生想要快樂心情，疑似好奇偷嚐毒品。(疑似有吸毒行為，應通報毒品防制中心)
2. 當學生疑似情緒、認知、身心障礙待鑑定，較屬於醫療體系專業評估，則衛政醫療資源介入是必須的。
- (1) 當學生出現情緒障礙、認知混亂等不明原因問題時，尋求鄰近醫院精神科或兒童心智科(部分醫院以年齡區分就診科，例如部分教學醫院6歲以上就需要掛精神科)，學校與家長共同注意學生適應狀況，可將學生服藥前後結果交與家長，待回診時提供醫師參考。
 - (2) 學生學習障礙或疑似身心障礙，可尋求地區醫院精神科或兒童心智科，由具有兒童青少年專長之精神科醫師協助進行門診後安排心理衡鑑，確定是否為身心障礙，以做為申請身心障礙證明之依據，抑或透過校內提供轉介前介入資源(學習扶助、課後輔導…等)，後續提報教育鑑定，經由心評老師及鑑輔會確認身分，進而提供學習協助。

(三)司法警政系統

目前各縣市轉介流程不盡相同，部分縣市已可線上申請，部分縣市仍需以紙本或是電話聯繫，建議轉介前先向各縣市少輔會、婦幼隊或家事法庭等查詢，當學生出現偷竊、嚴重衝突、傷害行為、家內性侵害、家庭暴力行為等，可聯繫婦幼隊或是家事法庭(申請

保護令），共同與家長召開個案會議擬定輔導計畫，協助改善學生行為，並達預防犯罪之效。

(四) 社政系統

舉凡家庭經濟協助、急難救助、身心障礙保護、脆弱家庭、兒少保護、家庭暴力、性侵害、性騷擾事件，均與社政體系息息相關，社政系統已將所有類型通報統整，一律採網路線上通報，各縣市家防中心再依據問題統一篩案後派案處理。

進入社政系統個案基本上均會有社工人員主責個案管理，與學校輔導人員為網絡合作夥伴，彼此間互通資訊，統一處遇計畫，以避免學生因學校與社工人員處遇不同而混淆。進入社政系統大致分為以下三大類型：

1. **家庭經濟困頓型**：補助申請窗口為戶籍所在地鄉鎮市公所社會課，可依據家庭經濟狀況申請低收入戶、中低收入戶，社會局(處)轄下各區家庭福利服務中心亦進駐社工人員，針對邊緣弱勢家庭狀況，評估協助轉介慈善會或其他資源。各區家庭福利服務中心大部份有提供兒少適合使用的硬體空間供民眾使用，亦經常舉辦兒少活動，增加兒少社會參與機會。
2. **家庭失功能型**：評估學生家庭失功能、疏忽照顧、家庭突發重大變故等，可上「社會安全網—關懷E起來」進行通報，此類型屬於脆弱家庭（原高風險家庭），由社會局(處)轄下各區家庭福利服務中心社工人員進行個案管理與資源連結，可提供兒童照顧者育兒指導、社區照顧支持、多元的服務方案。
3. **保護類型**：知悉家庭暴力、兒少保護、性侵害、性騷擾情事，屬責任性依法通報，依法知悉 24 小時內需進行責任通報，「社會安全網—關懷E起來」進行通報，由家防中心指派專責社工人員進

行處遇，主責社工員將針對學生需求進行評估與資源連結，包含個案管理、諮商轉介、家庭處遇、法律協助、經濟扶助等，若有安置需求，則會進行安置評估與機構媒合。

三、學校與校外資源的分工合作

學校輔導人員依據學生及其家庭需求評估後，進行需求轉介或通報，各系統接獲轉介或通報均會初步聯繫，評估是否為該系統服務對象，若非服務對象則不開案處理，若為系統服務對象，則進行後續處遇。依據「學校進行7歲以上未滿12歲偏差行為學生輔導流程圖」，一週內召開需求評估會議，並邀請網絡單位與會，此需求評估應就各網絡單位進行分工合作，確認處遇目標，避免疊床架屋，或是各自為政，導致學生無所適從。

例如一名小五學童經常性輟學，因為家庭經濟況不佳，但又想要一支手機，於是偷了飲料店員手機。已知有兒少保護社工、學校輔導教師、民間單位經濟扶助社工、少輔會社工開案服務，需求評估會議網絡單位評估需對這家庭進行法律、兒童保護、經濟、物資等問題之協助。又偏差行為兒童係由學校輔導人員擔任個案管理，轉介後持續討論與合作是必然的，有效合作才能達到資源運用與執行成效，就上面例子建議校內外資源分工合作如表 3-3 所示。

表3-3 學校與校外資源分工合作例表

單 位/職 稱	主 責 業 務
社會（局）處兒少保護/社工師（員）	家庭處遇、兒少行為處遇、團體工作、資源連結、心理諮商、公部門可申請之經濟扶助
社區心理衛生中心/關訪員、心理師、社工師、個管員	心理諮商、自殺防治、關懷訪視、資源連結、精神醫療資源連結
學校輔導教師	個案管理主責、處理偏差行為兒童在校行為，提供支持性輔導、召開需求評估與成效評估會議。
民間單位經濟扶助/社工師（員）	提供家庭物資、品格教育課程、獎助學金補助
少年輔導委員會/社工師（員）	團體活動、中輟行為處遇
法律扶助基金會/律師	由保護社工協助轉介、陪同至各縣市法律服務基金會進行免費法律諮詢服務，若需要後續律師協助案件處理，則須申請法律扶助。

偏差行為兒童的輔導處遇是一項需要細膩規劃的工作，從學生的需求出發來進行，以合作角度連結適切的校內外資源才能真正落實三級輔導的精神。

表3-4 常用校外資源

類 型	常用查詢
教育類	1. 教育部家庭教育網: https://moe.familyedu.moe.gov.tw/ 2. 教育部學生輔導資源網: http://www.guide.edu.tw/
醫療衛生類	1. 醫療院所查詢: https://www.nhi.gov.tw/ 2. 全國心理衛生中心: https://topics.mohw.gov.tw/SS/cp-4621-49581-204.html 3. 各縣市精神醫療機構「心快活」－心理健康學習平台之心據點: https://wellbeing.mohw.gov.tw/nor/mmap

保護服務類	1. 衛生福利部保護服務司： https://dep.mohw.gov.tw/dops/mp-105.html 2. 社會安全網縣市資源： https://www.mohw.gov.tw/np-4439-1.html
社會福利類	1. 衛生福利部社會及家庭署： https://www.sfaa.gov.tw/SFAA/default.aspx 2. 兒少生活及醫療扶助： https://www.sfaa.gov.tw/SFAA/Pages/List.aspx?nodeid=792 3. 全國社會福利服務中心： https://www.mohw.gov.tw/lp-4503-1.html
慈善會/NGO團體	內政部社會團體查詢： http://npo.moi.gov.tw/npom/homepage/npom/homepage/list?nptype=NP100-2
法律扶助類	財團法人法律服務基金會： https://www.laf.org.tw/
警政類	1. 各縣市少年輔導委員會 2. 各縣市警察局婦幼警察隊

案例、系統觀與校內外資源連結案例說明

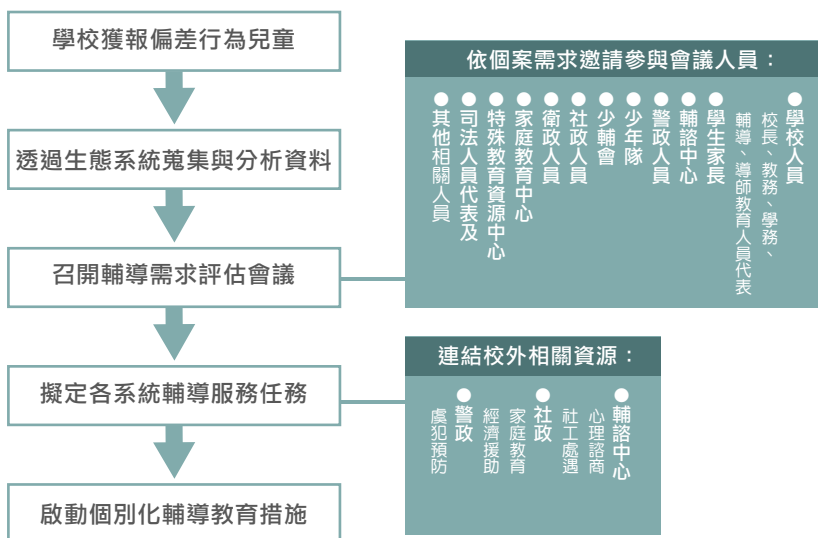
【案例一】

小強因參加陣頭遶境活動，缺課次數多，為中輟生之虞的高關懷學生。經常出入網咖等不良場所，或在公園聚眾叫囂，甚而在社區公園的籃球場打群架，有一次還偷竊民眾放在公園旁的腳踏車，民眾報警處理。

一、個案背景

小強為小六男生，學習成績乙等，案父於小強小三時因病過世，隔年案母因案入獄。而後小強轉由案祖母照顧，在其小五那年，因案伯父過世，兩位就讀國中的堂哥搬入同住。兩位堂哥皆為中輟生，加入陣頭。小強升上小六時，因案祖母年邁無力照顧，遂與兩位堂哥借宿陣頭處所。

學校獲報後的處理流程



二、分析與診斷

(一)危險因子

1. 家庭系統

(1)長期疏於關注和管教

小強身處失功能家庭，失去最親近的父母，嚴重缺乏安全感。案祖母因年邁，無法指導其課業，對小強更缺乏照顧與管束。兩位堂哥皆為中輟生，缺乏學校的教育與約束。自堂哥搬入同住，小強的主要學習對象為兩位堂哥，祖母更無力管教，只好任其放縱恣行。

(2)家計困頓、加入陣頭

案家經濟狀況不佳，僅靠案祖母在市場擺攤養家餬口。另也靠小強與堂哥參加陣頭遶境賺取零用金。遇到神明生日的旺季，廟會、遶境頻繁，缺課日數多。

2. 中間系統

(1)同儕、往來對象充斥不良文化

兩位堂哥皆為中輟生，參加陣頭，出入份子來自各方，小強受影響也開始認同陣頭文化，主要的友伴皆來自陣頭，為義氣相挺，常因從眾而加入打群架行列。

(2)學校無法有效提升親職能力

小強主要照顧者為案祖母，學校多次聯繫或家庭訪視，案祖母表示其年邁已無力管教，也沒有時間帶小強到獄中探視案母，與案母久未聯繫。

3. 外系統

因家庭失功能，案祖母無力管教，小強與堂哥轉而脫離家庭、

寄宿陣頭處所。

4. 巨系統

巨系統當中涵括文化、政治、法律、經濟及社會階層，所形塑的社會文化體系，平時雖不易覺察，但卻影響著兒童健全身心發展與否。以國小階段當中常見經濟弱勢的家庭而言，仍需要仰賴教育單位、社福機構提供經濟或資源上的協助，才能安穩學生的就學狀況。然而社會大眾判斷一個家庭貧窮與否，大都是依據實質收入的高低，低收入的家庭確實在物質上比較匱乏，而真正有損尊嚴的，是將貧窮視為低人一等所引發的歧視現象。

學校也是一個社會階層分類的場域，當習以家庭收入、父母國籍、婚姻狀態作為分類基準時，是否也在無形中加深兒童對自己的分類感和自卑呢？而貧窮家庭的父母汲汲於生計，經濟的穩定為其主要關注的焦點，其教養方式與目前強調「陪伴、協助孩子學習」的主流教養腳本可能有所差距。因此，進行親職諮詢時，若未能反思階級偏誤，只一味強調理想的教養腳本，無疑都在加深缺乏足夠的文化與經濟資源家長的壓力與負擔，導致家長易從兒童的學校參與中退場。

另外，在臺灣各地盛行的「宮廟文化」、「家將陣頭」等，儼然是地區性的在地特色，過往代表著各區域的認同與團結，但近年來卻容易與菸酒藥物、幫派、鬥毆等負面形象掛鉤，在這樣文化意識影響下，社會對參與宮廟陣頭的兒童往往持以負向眼光，甚而有「加入陣頭＝不良少年」的刻板印象。然而，這些宮廟陣頭的聚會，究竟滿足了兒童哪些內在需求，是我們值得深思的，若我們能善於與在地的特色結合，例如將宮廟、教會等在地的文化組織，成為夥伴關係，反而可以形成合作的網絡資源。

(二)保護因子

1. 班級系統

(1) 正向的班級氛圍

導師十分關心小強，留意到小強雖然課業不佳，但熱心有禮貌，平時會與小強閒話家常，使小強感受關懷與溫暖。

(2) 同儕人際關係佳

班上同學相處融洽，也都能接納小強，課後有幾位同學會一起打球，未有排擠之現象。

2. 外系統

(1) 合作無間的學校行政

學校有良好的輔導氛圍，教訓輔相關處室的行政人員合作無間。

(2) 提供社區資源

學校連結家長會及社區資源，提供民間經濟補助案家。

三、輔導目標

(一)協助老師增加輔導知能，穩定學校的支持系統，重建小強的安全感。

(二)整合校內外資源，將陣頭納為合作對象，提供小強更好的生活照顧與學習環境。

(三)創造小強學習及表現之環境，使其得以發揮優勢，且有成功的新經驗，以提升自我價值感。

四、輔導策略

(一)個別介入：

1. 個別諮商：

由輔諮中心心理師每週定期一次與小強晤談，協助小強情緒調適、認知重建、提升自尊、建立希望感。

2. 課業輔導：

小強因缺席次數多，課業落後，為及早預防小強因課業不佳產生排斥感，安排校內免費課後扶助輔導，提升學習動機，補強課業上的劣勢，弭平與同學的落差。

3. 高關懷彈性課程：

申請辦理高關懷彈性課程-民俗技藝班，鼓勵小強加入團隊，擔任小助教，讓小強有展現優勢的機會。

(二)系統介入

協助小強的家庭、陣頭與學校系統之合作，營造正向支持與接納的環境，穩定小強對環境的安全感和歸屬感。

1. 導師—專輔老師諮詢與合作

- (1) 肯定導師對小強的用心付出，協助導師理解環境變動對小強行為的影響，鼓勵持續經營正向支持的班級氛圍。
- (2) 協助導師和同儕從不同視野看待陣頭文化與父母服刑，降低對陣頭與受刑人的刻板印象和排斥感。
- (3) 安排小強擔任班級幹部，賦權與能，提升小強對班級的信任與歸屬感。

2. 學校行政系統合作

- (1) 輔導室與學務處合作，爭取校內外民俗技藝演出機會，重新建構親師生對陣頭文化的負向觀點。小強夜間在宮廟練習民俗技藝時，行政人員多次前往探視，傳達關心之意。
- (2) 學務處進行法治教育課程，加強對小強負向行為的約束，也增強正向行為，提升小強為自己行為負責的責任感。
- (3) 輔導室邀請小強擔任輔導小志工，與輔導人員有良好的情感連結，小強遇到困境能適時向導師或輔導人員求助。另也安排小強每週有兩天的午休時間，利用輔導室的電腦上網更新臉書資訊，降低到網咖的動機。

3. 與陣頭的諮詢與合作

- (1) 輔導室與學務處行政人員拜訪陣頭，感謝其對小強的照顧，也將其納為合作對象，重申中輟規定和強迫入學條例，對小強不得在上學期間參加陣頭遶境達成共識。
- (2) 學務處人員或社工定期訪視和關切小強生活狀況，輔導老師偕同訪視，對陣頭負責人提供有關小強親職教養上的諮詢服務

4. 與案家的諮詢合作

- (1) 輔導室和導師仍與案祖母保持聯繫，關切其生活狀況，鼓勵其仍要定期探視小強和堂哥，使他們感受家的牽絆。
- (2) 從案祖母處了解案母服刑情形，鼓勵小強透過書信或探視，重新與案母產生連結。

(三) 校外資源連結

1. 通報脆弱家庭

通報脆弱家庭，社工協助案家申請相關的社政援助，且與學校、

案祖母保持良好溝通管道。

2. 家長會及民間組織

小強原生家庭經濟困頓，協助其申請家長會與民間組織的經濟援助。

3. 少年隊

因小強的兩位堂哥皆為中輟生，少年隊警員持續關注，對輔導堂哥復學和約束不良行為再犯具有成效。

五、輔導成效

經過半年的輔導歷程，透過導師的關懷信任和同儕接納，輔導室的個別諮商與增能賦權，學務處的民俗技藝課程和法治教育，陣頭與案家的信任合作，小強上學穩定，不再打架滋事，也未有偷竊行為發生，且多次在社區活動表演民俗技藝，重拾自信。後來，案母假釋返家，接回小強同住，小強終於又擁有一個家。

【案例二】

小明為小四學生，疑似智能障礙，最喜歡的東西是打火機，書包裡經常放置數個打火機，放學時經常在學校玩或在社區遊蕩，已有數次玩打火機燒樹葉紀錄，最近一次於校園花圃玩打火機，引燃樹枝，幸好民眾及時發現才未釀災，民眾隔日通知學校。

一、案家背景

(一)家庭成員：

案母：智能障礙（有鑑定無領取身障津貼），喜歡半夜帶小孩四處遊蕩。

案父：在工廠工作，但疑似智能障礙，長期居住在工廠。

小明：為縣市家防中心開案中兒保案，就讀普通班疑似智能障礙（未鑑定），就學狀況不穩定。

(二)經濟狀況：

案父公司會將薪水匯入案母帳戶中，但母親無金錢管理能力，導致家庭經濟狀況不佳。

(三)鄰里/學校關係：

案母與學校關係緊張，認為學校老師瞧不起他們，因案家出入人員複雜且髒亂，與鄰里親友關係疏離。

二、學校獲報後處理流程

與【案例一】之處理流程一致

三、分析與診斷

(一)危險因子

1. 案母身心障礙，案父疑似身心障礙，二人親職能力不佳，無法有效提供小明正向學習，對於小明是否上學不在意。
2. 案家與親友鄰里關係不佳，社會支持系統不足。

(二)保護因子

1. 兒童保護案件開案處遇中，公權力已介入，小明與母親半夜在外遊蕩情形已改善。
2. 案主本性不壞，只是缺乏正向學習對象，只要提供正確資訊與教導，能有效達到行為改變。
3. 同儕關係尚融洽，班級導師對小明關心。

四、輔導目標

- (一)就醫鑑定小明智能狀況，安排更適切之課程，並評估是否進入資源班就讀。
- (二)保護性社工加強案父母親職能力與管教技巧，降低小明疏忽照顧與半夜遊盪行為。
- (三)整合校內外資源，改變小明玩打火機行為。

五、輔導策略

(一)個別介入

1. 由兒保社工安排小明至醫院精神科進行心理衡鑑與智能鑑定，確認小明身心狀況，若取得身心障礙證明，則介入特教資源協助，如由巡迴教師提供專業服務或安排進入資源班、特教班就讀。
2. 利用宣導媒材教導小明正確使用打火機，以及用火安全。
3. 增強小明自我照顧能力，強化就學動機，能獨自在家以及獨自上學，降低與案母半夜在外遊蕩，而就學不穩定。

(二)系統介入

1. 與社政系統的合作：

- (1) 本案已為兒童保護個案開案處遇中，本次因為玩火事件不需要再通報關懷E起來，但學校端需要與兒保社工聯繫，針對後續處遇擬定目標。
- (2) 兒保社工持續處遇、追蹤小明身心鑑定進度，以及申請案母身心障礙津貼，協助案家經濟。
- (3) 強化案父母親職能力，安排親子活動，增進親子正向互動行為。
- (4) 與案母釐清鄰里關係問題，進一步改善與親友鄰里關係。

2. 與學校各單位的合作：

- (1) 教務處：安排志工做一對一關懷，並教導生活自理，增強小明自己上下學與獨自在家之安全，另提供「課後照顧班協助」，降低小明四處遊蕩，再發生觸法行為。

- (2) 輔導室：針對小明喜歡玩火行為安排個別化輔導，及持續追蹤小明至醫院進行身心鑑定狀況，視狀況安排就讀資源班或是特教班（或巡迴輔導）。
- (3) 學務處：協調校內各處室，由導師、輔導教師與特教教師組成專業團隊，與案生母親改善親師關係，維持良好親師溝通。必要時協助提供司法、申訴之專業協助。

六、輔導成效

輔導成效的檢視方式應包含多元指標，像是協助取得身心障礙證明、考試成績進步、小明能生活自理、穩定上下學、案母願意與學校老師心平氣和討論、小明不再玩危險遊戲等。每件案件的處遇目標一旦達成，就是輔導有所成效，倘若處遇目標無法達成，對於原定的處遇方向以及執行策略採取滾動式修正是必要的，同時各資源網絡間要互助合作，校內外資源緊密整合，才能達到對於七歲以上未滿十二歲偏差行為學生提供輔導之效益。



Q & A

Q1、除了專任、兼輔教師以及認輔教師支援外，小型學校還可以從哪裡尋求輔導人力來協助偏差行為兒童？

Answer：校外資源部分，可請各地方政府輔諮中心援派專人到校諮詢或服務，如各地方政府有合作之民間心理衛生機構，亦可提供相關諮詢，如：醫院、心理諮商所、基金會等。倘若學生於校外涉及偏差行為，可請各地方政府校外會介入協助。就校內資源，可邀請退休教師、愛心輔導志工協助陪伴兒童，但以能提供長期且穩定的支援人力為優先考量。

Q2、相較於一般兒童問題，對於偏差行為兒童，學校端的輔導處遇應特別加強哪些面向？

Answer：

1. 密集的輔導頻率：如一週二次以上，或是個別輔導與小團體輔導同時進行，必要時請輔導教師或支援人力入班陪伴兒童學習。個案會議亦可視情況增加召開次數，修正輔導方向或是引進專業資源。
2. 預防行為再犯，避免產生破窗效應：對未滿12歲偏差行為兒童的發展性和介入性輔導，需同時輔以法治教育和品德教育，教導兒童法律基本知識，並對兒童守法的表現和正向行為予以增強和肯定，強化其守法動機，讓兒童明白偷東西或其他犯法的行為不能做，因為犯法的行為是需要付出代價的。如學生年滿12歲（約小學六年級），觸法行為還是得依少年事件處理法進行。
3. 避免單兵作戰：導師最為了解兒童之學習狀況和家庭背景，輔導

教師除擔負個案之輔導需求，也可以是兒童之認同楷模，專業輔導人員或是外部專業人員可以協助治療或是監督個案。當偏差行為兒童回到班級後，並非全是發展性輔導（學校教師）之責任，介入性輔導、行政人員和處遇性輔導仍須隨時提供支援，三個輔導層級隨時交流和連繫，透過立即性的反應和回饋，才能隨時掌握個案之變化並調整處遇目標。

Q3、小五學生阿中為單親家庭與爸爸同住，平日偶有逃學情形，近期爸爸因酒駕累犯沒錢繳罰金，下星期要入獄服刑三個月，有安置需求，學校知悉可以如何協助。

Answer：

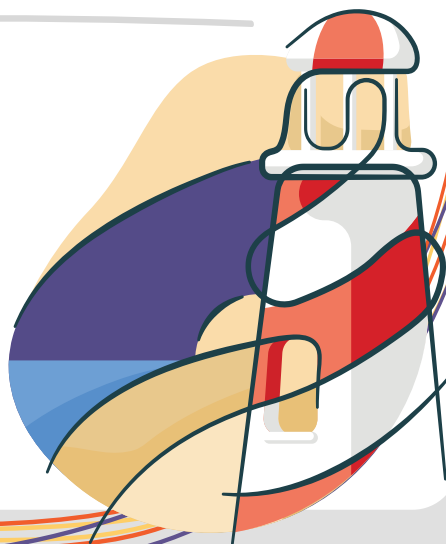
1. 學校先了解阿中家是否沒有其他親友可協助照顧，並就線上「社會安全網——關懷E起來」通報，同步進行校安通報（類別為兒童少年保護事件），述明阿中目前家庭狀況，並有安置需求，社政單位就阿中進行安置需求評估，並密集關切阿中現階段受照顧狀況。
2. 依據兒童及少年福利與權益保障法第54-1條所示「兒童之父母、監護人或其他實際照顧兒童之人，有違反毒品危害防制條例者，於受通緝、羈押、觀察、勒戒、強制戒治或入獄服刑時，司法警察官、司法警察、檢察官或法院應查訪兒童之生活與照顧狀況。」，因此阿中爸爸若進行勒戒，司法單位也會就阿中受照顧情形進行訪視評估，若有安置需求亦會通報社政單位協助。

Q4、學生偏差行為有疑似身心障礙有關，但學生尚無手冊，校外資源可以如何連結？

Answer：

1. 協助尋找鄰近地區性醫院精神科資訊，建議家長帶學生前往門診，由門診醫師評估是否需進行鑑定，若有鑑定需求（若為精神方面問題，需持續就醫滿6個月後才會安排鑑定），醫院端會有專人協助安排鑑定事宜，若達請領手冊程度，需到戶籍所在地公所社會課領取鑑定表後交回給鑑定醫院撰寫鑑定報告，身心障礙證明請領期程大約三個月，身心障礙證明會由鄉鎮區公所社會課通知當事人領取。
2. 若醫師評估未達身心障礙階段，可連結衛生局心理衛生中心、各地方政府輔諮中心心理諮商資源，提供兒童諮商輔導。

MEMO



MEMO



第四章

親師溝通與諮詢

- 1. 人際溝通內涵。
- 2. 親師溝通技巧。
- 3. 親子溝通技巧。

摘 要

本章先探討人際需求的內涵與原因，協助教師與家長可以透過了解偏差行為兒童的人際需求，進而思索如何激發彼此溝通的意願與成效。當偏差行為兒童回歸校園處理其問題行為時，學校教師可以透過哪些親師溝通的管道、形式與原則，以及修復式正義如何融入於親師溝通的實際操作，重建信任關係，亦為本章重點。最後則論及學校教師如何引導父母從檢核自己的負向語言著手，運用「善意溝通」的技巧來與孩子對話，以建立正向的互動關係。

◎ 關鍵詞：

偏差行為兒童、親職議題、親師溝通、親子溝通



前言

兒童發生偏差行為的成因可能來自於多元的誘發因素，但不論是在發生偏差行為前、行為發生中或是發生後，兒童都需要被循循善誘以在正軌上成長茁壯。教師在面對偏差行為兒童的家長時，如何達成有效親師溝通，並協助父母親提升親子溝通的品質，讓親師之間能彼此合作以協助偏差行為兒童回歸正常生活與學習的軌道，是個重要的議題。本章將從人際溝通內涵、親師溝通技巧、親子溝通技巧、以及案例分析等四個層面進行探討。

第一節 人際溝通內涵

人際需求理論（Interpersonal Needs Theory）是一個經典的人際溝通理論，探討基礎人際關係傾向（fundamental interpersonal relations orientation，簡稱FIRO）的內涵與原因，所以又稱為FIRO需求理論（Griffin, Ledbetter, & Sparks, 2018）。

Schutz（1958）從三個面向說明為何人們有人際溝通的需要，它們分別是接納需求（need for inclusion）、控制需求（need for control）、以及情感需求（need for affection），並分兩條途徑展現人際互動行為：一種是希望從他人之處獲得（wanted）什麼互動行為，另一種是向外對他人展現（expressed）何種的互動行為。細說如下：

接納需求（need for inclusion）是一種想與他人建立並維持滿意「互動與連結關係」的內在驅力，渴望從他人獲得被理解，並希望成為團體一份子的歸屬感（wanted inclusion），其對外可能展現出對他人強烈關注與理解的傾向（expressed inclusion）。這

內在與對外的溝通途徑可能發生在同一個人身上。

控制需求 (need for control) 則是一種想與他人建立並維持滿意「控制與權力關係」的內在驅力，內在渴望從他人獲得滿意的輔導與諮詢，並聽從他人引導的一種依賴需求 (wanted control)；但對外則展現對他人的指揮、領導、甚至形塑的慾望 (expressed control)。這內在與對外的溝通途徑通常不太可能發生在同一個人身上；亦即同一個人不太可能呈現對他人的依賴需求，又同時展現對他人的主導。

情感需求 (need for affection) 則是一種想與他人建立並維持滿意「情緒與情感連結」的內在驅力，內在渴望從他人獲得信任與溫暖的情感連結，是一種關係密切的深層朋友情感需求 (wanted affection)；而對外則會展現出想要與他人發展密切溫暖連結關係的意願。這內在與對外的溝通途徑可能發生在同一個人身上。

將這三種人際溝通需求與兩種途徑可整理出下列六種人際關係溝通傾向，簡言之，接納需求係渴望獲得他人的接受與理解，並展現對他人高度的興趣；控制需求則渴望從他人獲得依賴性的指導，或對展現想要主導他人的意願；最後，情感需求則是渴望從他人獲得親密的信任關係，並展現對他人的喜愛。

表4-1 六種人際關係溝通傾向之組合模型

途 徑 \ 需 求	接納	控制	情感
從他人獲得	接受	依賴	信任
對他人展現	興趣	主導	喜歡

偏差行為兒童常不被了解，但他們更需要被了解，教師與家長可以透過熟悉人際需求理論的內涵，思索如何激發彼此願意溝通的需求，並從溝通對象的需求中切入，瞭解溝通對象希望從我們這裡獲得什麼，進而讓溝通的結果更有成效。例如在親師溝通中，老師可以從家長的溝通需求切入，先接納家長的想法，了解家長所需要的協助內容，並在溝通過程中讓家長產生信任與溫暖的感受。如此一來，上述表4-1的樣態則可以簡化如下：

表4-2 調整後之親師溝通模型

途徑 \ 家長需求	接納	控制	情感
從老師處獲得	接受	諮詢	信任

另外，教師也可以協助家長從子女的溝通需求著手，進行有效的親子溝通。例如家長可以先接納孩子的處境與想法，在溝通過程展現信任與溫暖親近，以提供孩子最需要的幫助，如下列表4-3所示：

表4-3 調整後之親子溝通模型

途徑 \ 子女需求	接納	控制	情感
從家長處獲得	被理解	依賴幫助	親近與信任

以下節次分別再從親師與親子互動兩個面向切入，提供教師與家長們在與溝通之對象互動時，能更適切地運用溝通技巧以達成情感交流和訊息傳遞之目的。

第二節 親師溝通技巧

親師溝通係指教師與家長間藉由雙向溝通的互動歷程，建立親師合作的基礎，共同協助兒童完成發展任務。學校系統在協助輔導兒童的過程中，首重學校與家長之間的合作，形成良好的夥伴關係。教師是兒童在學校重要的行為觀察者、規範者與教育者，而家長更是兒童重要學習楷模的來源，因此親師之間若能進行有效的溝通與合作，相互交流，將裨益兒童的人格塑造。

當親師要溝通的過程中，誰是學校要聯絡與互動的「親」呢？考量目前多元家庭的組成，本節所指的「親」將採取較為廣泛的定義，係指兒童的主要照顧者，包含父母、繼親家庭、隔代教養、親友照顧、寄養父母、以及機構安置的主要照顧者，均在學校所需要聯繫與溝通的範疇內；而「師」，也考量到學校規模、制度、權責單位等不同，對象包含：導師、行政人員、輔導教師、專業輔導人員等負責偏差行為兒童的學校人員。

一、有效的親師溝通

親師溝通指透過整合教師與家長對教育理念、管教策略、教養經驗，並透過對話，找出具體可行的解決方法，以期達成共同管教、合作互惠的共識，幫助兒童增進生活適應與行為塑造。親師溝通已成為目前學校教育的一環，其重要性不言可喻。當發生偏差行為的兒童回歸校園處理其問題行為時，親師溝通的管道是否暢通、溝通方式是否有效則益發重要。

(一)親師溝通的形式

目前國內中小學親師溝通的方式，不外乎透過：家庭聯絡簿、

電話、班親會、班級刊物、手機簡訊、家庭訪問、到校約談等方式，然而隨著科技的進步，近年來開始加入班級網頁、line、臉書社群、電子郵件等e化溝通途徑，增加了親師溝通方式的多樣性管道。

有效的親師溝通，應為雙向溝通交流與回饋的過程，然若是流於教師主動發出訊息，家長被動接受訊息，則容易流於筆戰、對於文字或符號訊息的理解錯誤、更有錯失時效性等問題，可能衍生更多親師之間的衝突，造成彼此不信任的關係，無益於改善兒童的問題行為。固然電子通訊具備便利性與時效性，教師在上班時間需要處理班級事務、教學活動、行政業務等諸多事務，若干教師也會擔心開放多元的對話管道，可能影響了下班後的生活品質，因此仍會採取家庭聯絡簿為主，電子通訊為輔的親師溝通方式。

因此，在進行親師之間的溝通，須結合多元且開放的溝通方式。考量到偏差問題的複雜性，建議仍須有當面的對談，在華人社會中重視「關係」，所謂「見面三分情」，當教師透過面對面的溝通，一方面可以直接觀察家長的反應、態度、人格特質、身心狀況等，再者，也可以直接透過面對面的互動，給予回饋，表達校方及老師的關心，而後結合其他的溝通互動方式。

（二）親師溝通的內涵與原則

當兒童在發展上出現了嚴重的偏差行為時，家長、教師與學校行政人員須建立合作的夥伴關係，共同參與兒童行為的教育歷程。親師溝通的內涵與原則如下：

1. 同理代替指責

出現偏差行為的兒童，其問題大多並非一日之寒，而家長可能過往也會經常接到來自學校的電話，長期下來也造成家長莫大

的壓力與負擔，若教師在與家長溝通時，一再以責難、評價或告狀等態度，經常會引發家長憤怒、羞愧或防衛的反應，而教師也會因為家長的態度，又覺得挫敗、生氣與失望，彼此形成負向的互動循環（如圖 4-1），雙方不易達到正向溝通的效果。

因此，建議教師在與家長溝通時，先正向關懷家長，了解家長在面對兒童出現問題行為時的無奈與挫折，以同理的角度代替指責，例如：

- 「孩子出現這樣的問題，我想你也一定相當的沮喪，甚至不知道如何是好，你不用擔心要自己面對，讓我們一起來想辦法。」
- 「孩子犯了錯，你肯定很苦惱，沒有人是希望孩子走了歪路，今天請你來這，主要是想關心你與孩子的狀況。」

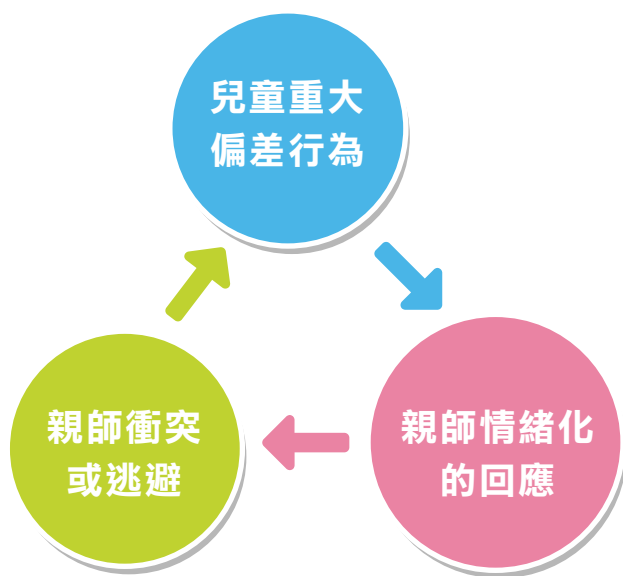


圖4-1 親師溝通的負向循環

2. 善解先於建議

教師在與家長溝通時，不用急著與家長談孩子的問題行為，而是需要了解問題行為背後的脈絡因素，貿然直接提供建議，容易形成上對下的溝通。此外，也須考量家長的理解程度，儘量以淺白易懂的言詞。教師在與家長溝通時可以蒐集以下的訊息：

- **問題形成的脈絡**：你是怎麼發現的？這個狀況持續多久了？
- **問題的困擾程度**：如果由 0 ～ 10 來評估，0 代表很不嚴重、不困擾，10 代表很嚴重、很困擾，你（家長）覺得孩子目前行為的問題，大概會是幾分呢？這個分數從過去到現在，有沒有什麼樣子的變化？
- **問題維持的因素**：當孩子出現這些問題時，你或其他家人都是怎麼處理與反應的？是否有達到你想要的結果？
- **問題解決的可能**：你或孩子過去做了哪些努力？嘗試了哪些方法是有效的？什麼時候問題沒有那麼嚴重？那時候你做了些什麼？有誰是可以一起來幫忙的？

3. 當面優於迴避

由於教師在學校要面對諸多的事務，或是過往在與家長互動上負面經驗，常常導致教師不願意與家長有過多的接觸，但過度仰賴聯絡簿、電話、通訊軟體或是藉由兒童回家轉述，也容易導致表情、語氣、文字或訊息傳遞上的誤會，反而引發更多不必要的衝突。因此，如何開啟一段正面的對話關係，更顯得重要。

一般來說，教師在接觸到一個新班級時，可以先透過電話或家庭訪問，了解兒童的發展狀況、行為特質、家庭環境等，這是教師能理解兒童的好機會，更是家長能支持教師關心的關鍵時刻，不僅

可以增加家長與教師之間的正向互動；再者，當兒童出現重大或異常的偏差行為時，基於過往的互動基礎，親師之間已建立的信任感，更能有效的形成合作的夥伴關係。因此，我們也希冀建立正向互動的循環，以改善重大偏差之行為（如圖 4-2）。



圖4-2 親師溝通正向循環圖

二、修復式正義的應用

Braithwaite (2002) 修復式正義係指在傷害修復的過程中，由事件受害者、犯罪者及社區其他人，共同討論、決策及執行回復傷害的策略。我國自2009年起引進修復式司法，之後將修復式正義的概念運用在校園的相關研究也如火如荼地增加（陳祥美、洪雅琴、柴漢熙、蔣大偉，2018；施俊良、劉育偉、許華孚，2017）。本部分將修復式正義的概念與操作的狀況，融入在親師溝通的實際操作策略，提供學校教師在針對重大偏差行為兒童之家長，進行親師溝通的參考作法。

（一）修復式正義的精神與概念

國內學者許春金（2009）指出修復式正義強調的是讓加害者、受害者及受到影響的人們，在安全與彼此有意願的狀況下，透過彼此的對話、溝通，瞭解錯誤的行為造成的影響，進而協商出加害者與受害者，都願意接受的補償方式，而非透過權威力量直接定奪加害者必須接受懲罰。

過往兒童在學習階段發生重大的偏差問題時，大多由導師、學務處、輔導室，與家長聯繫溝通相關的介入與後續處理，例如：賠償、道歉、寬恕、勞動服務、訓誡、輔導介入或協助受害雙方的當事人或家長進行對話。然而，也會經常出現兒童或家長迫於情勢，作出道歉或息事寧人，其是否真心悔改不當的行為，則不得而知，後續是否針對其行為造成他人的傷害，努力修補，則有待商榷。許春金（2009）認為修復式正義的精神是希望讓加害者明白自身行為帶來的傷害，學習同理他人的感受，以及對自己行為負責，避免加害者再犯，同時也讓社會有機會看見與接納加害者的改變，進而

避免將標籤置於加害者身上。因此，教師在導正兒童偏差行為時，可結合修復式正義的精神，讓偏差行為兒童及其家長了解其行為所造成的傷害與影響，不僅可學習負責的行為，再者也可以積極的修補關係，結合過往學校「宜教不宜罰」的概念，是學校在處遇兒童偏差行為的重點。

(二)修復式正義在親師溝通的實際應用

修復式正義是一種尋求加害者、被害者，以及社區共同參與修復與治療的過程（許春金，2009）。本文不以加害者一詞來定義偏差行為兒童，希冀透過修復式正義的精神，藉由親師溝通，修補偏差行為兒童因其行為所造成的傷害，重建信任關係，也帶入受害者的觀點，讓其表達想法與感受，而犯了過錯的兒童可以藉由直視其過錯、聆聽他人的聲音，反思自己的行為，並願意進一步對受害者進行道歉、真誠懺悔、補償等修復傷害的行為。此外，由於修復式正義強調在彼此均有意願修復的前提下進行，因此若受害一方也是學校的學生、教職員工或社區人士，則可以將其納入修復的對象。

當兒童出現偏差的行為，由學校的教師擔任修復式正義的促進者，協助兒童、家長達成解決問題的共識，修補因偏差行為而受到破壞的關係，鼓勵兒童承擔責任，減少行為再犯的可能，教師可以參照臺南市政府輔諮中心（2019）長期在校園內透過修復式正義的概念，解決校園之間的衝突事件，當中提出操作概念來進行（如圖 4-2），作者加以整理如圖 4-3，並以校園衝突事件為例說明。



圖4-3 修復式正義的操作理念¹

教師可以邀請兒童、家長到校進行面對面的溝通，同時「自願」、「說實話」為修復式對談的重要基礎，唯有真誠的對話，才能了解事實的面貌，進而推進造成什麼樣的損害、了解受害者的想法、感受及需求，並進行彌補與修復。

1. 面對面溝通：

教師可以邀請家長到學校，以相互尊重、真誠關懷的態度，共同釐清事件的經過以及彼此的需求，進而進行對話與溝通。

例如：

- 「因為○○在學校發生了與人衝突的事情，我知道你是個很關心孩子的人，因此你的共同參與，相當的重要」
- 「我們今天坐在這裡，是想聽聽事件的經過，了解各自的想法與感受，同時希望可以達到問題解決的共識」
- 「這過程，我會邀請每一個人說說自己的想法與感受，也希望大家可以保持彼此尊重的態度，讓說話的人可以好好的陳述」

2. 陳述事實：

鼓勵事件的當事者可以陳述事件的經過，在溝通對話的過程中，教師應當秉持中正客觀的態度，並給予兒童充分說明的機會。

¹ 資料來源：臺南市政府教育局 108 年度運用「修復式正義」推動校園反霸凌及衝突事件手冊

例如：

- 「○○，你不用擔心與害怕，我們今天坐在這裡，就是想聽聽事情的經過，你可以說看看當時發生了什麼事嗎？」

3. 抒發情緒：

教師在這階段可以協助兒童表達對事件的想法與感受，並採取積極聆聽與同理的態度，透過對話，協助兒童抒發情緒感受，引導兒童探討事件的影響是什麼以及影響範圍多大？

例如：

- 「事情發生時，你有什麼樣的想法與感受？」
- 你認為這個事件影響到誰？有哪些影響？最難受的是什麼？」

4. 討論補償行為：

教師引導兒童一起探討可以如何彌補其行為所造成的影響，也讓家長有陳述的機會，達成彼此都能接受的共識，採取開放的態度。教師也需要徵詢受到傷害的當事人，陳述其需求。若無法達成共識，也需邀請當事人說明原因，讓彼此都能了解，再進行協商。

例如：

- 「○○，你願意為自己的行為做些什麼呢？」
- 「XX，你需要○○做些什麼，你會覺得比較好受呢？」

5. 修復關係：

在彼此達成彌補的協議後，教師需要協助進行後續修復計畫的執行並觀察關係修補的狀況，預防再犯。在校園實務現場中，我們常見對於受害的當事人，可能需要的只是行為一方的真心道歉，就能緩解

其受到傷害的情緒，而行為一方也透過以上的過程，有機會陳述其行為動機，化解衝突。「懲罰」並非教育現場的主要重點，讓偏差行為兒童能透過修復關係的過程，感受到尊重，重塑其正向的行為，也可以讓當事人與家長感受到學校系統的真誠關懷。

三、家庭訪視的重點與執行

教育部在2015年為落實家庭訪問，制定了實施原則，其中提及一般學生之訪問，由各班導師擔任，每學期至少一次，其方式可以到府訪問、電話訪問、個別約談、班親會或其他方式，而家庭訪問及晤談內容得包含家庭生活狀況（含家庭背景、生活習慣、與家人相處情形、家長期望、家長教養方式等）、學校生活狀況（含學生學習狀況、人際關係、行為表現…等）或相關教育宣導。為促進親師溝通的成效，教師及學校相關人員除了聯繫家長到校對談外，「家庭訪問」更是一個直接走入兒童所處環境的方式。

家庭系統向來是學校輔導工作絕對不能忽略的重要環節，若能將家長視為兒童輔導中的合作夥伴，藉由家庭訪視，是得以和家長達成初步合作的重要開端。在進行訪問時，不先預設立場或帶著刻板印象，專心跟兒童和家長談，了解家長對於管教孩子以及未來溝通方式的期待，家庭訪視的重點可以依據以下的面向來進行：

（一）家庭訪視的時機與注意事項

1. **事先聯繫與知會：**先跟家長約好訪視時間，說明訪視目的，以及會出席的相關人員。

例如：「○○家長，你好，想跟你約個你方便的時間，我會與輔導老師到家裡拜訪，希望透過這個機會彼此認識，也了解孩子在家裡的生活狀況。」

2. **結合校方其他人員：**教師可以協同學校行政人員、輔導教師、專業輔導人員等人，共同前往。
3. **溝通之態度：**以輕鬆自然的方式與家長對話，避免以問答的方式蒐集資料。聽比說更重要，可閒話家常，接納家長正負向的情緒。在適當的時間提出問題，確保會談的方向與目標，以建立正向互動為首要目標。
4. **注意事項：**避免在用餐時間拜訪、可提醒家長無須準備飲食、留意穿著打扮、規劃安全路線等。

(二)背景資料：

教師可以在透過家庭訪視時，藉由與家長的對談與實地的觀察，了解以下的訊息。

1. **家庭環境：**家庭衛生與環境狀況、社區治安、經濟條件等。
2. **照顧狀況：**主要照顧者是誰、家中有人的時間（如：是否經常獨留兒童在家、家中出入對象）、飲食狀況（如：外食、營養情形）。
3. **危險因子：**家庭是否正面臨重大事件（如：入獄、照顧者精神狀況不穩、失業、婚姻衝突、貧困、生病、過世、物質濫用、自殺高風險、家庭暴力）。
4. **保護因子：**家長與兒童的正向人格特質、具備家庭凝聚力與支持度、與社區或網絡的互動佳等。

教師在進行家庭訪視時，可以根據以上的面向進行對家庭的了解，同時評估家庭的狀況，必要時可以結合資源的轉介。

第三節 親子溝通技巧

本節重點在協助老師與家長（如：父母、主要照顧者、安置機構教保人員、寄養家庭、親屬等），進行偏差行為兒童溝通時，協助其建立正向且有效的親子溝通技巧，由於「親」的角色較為多元，以下以家長統稱之。

偏差行為兒童可能平時在學校就已經出現一些或大或小的違規行為，面對這些違規行為，有的家長可能認為孩子年紀尚小沒什麼；有的則習以辱罵責打，深信體罰的成效；有的則困於生活壓力，既無力也無心管教子女。甚而因孩子的違規頻繁，又不聽勸解，不禁心灰意冷，無形中也幫自己貼上「教子無方」的標籤，甚至產生放棄的心理。

這些家長並非不關心孩子，只是沒有良好的親子溝通知能，在成長過程也沒有這樣的學習與體驗，只能在當家長的過程獨自摸索前進，或是以自己原生家庭學到的方式土法煉鋼，對於孩子的情況與需求缺乏認知，更缺少情感的連結與適當的回應，因而會覺得孩子變得愈難管教，且過去慣用的方式也逐漸失效。如果家長一開口就是「整天只會偷東西，你就是一個壞孩子」、「無藥可救了，生你這種孩子出來丟人現眼…」等貶抑性用語，不僅傷及自尊，也讓這些偏差行為兒童有被指責的壓力，與家長漸行漸遠。因此家長如何透過溝通來理解偏差行為兒童的困境，將是協助偏差行為兒童調整行為的重要關鍵。

一、確認家長的需求

由於這類家長經常接收到的都是有關孩子的負面消息，容易在被邀請來校談話時產生防衛心，所以建議在一開始可以運用上一節

所介紹的各項親師溝通技巧，先建立良好關係，以利開啟談話契機。在親師晤談過程，適時檢視家長的相關資訊，以及自己能運用的資源，以慢慢核對和確認其真正的需要為何。教師們可以先從以下四個面向進行檢核與思考（張耐，2016）：

（一）家長的背景？（包括年齡、職業、家庭環境）

（二）家長的特質？（包括身心狀況、家庭的發展週期、教養理念或價值觀、對子女的偏差行為的反應或態度為何）

（三）我需要提供家長哪些具體可行的管教技巧？（了解家長對孩子出現偏差行為時慣用的管教方式及效果，釐清教養迷思）

（四）我可以運用哪些方式協助家長學習有效的教養理念與技巧？（□頭討論、提供書面資料、透過影片解說、表達性藝術媒材運用、體驗活動、角色扮演等）

二、提供家長所需的親職知能

了解家長在親子溝通或管教上的困難後，就可以思考他們需要學習的是哪些溝通技巧，以及運用什麼方式來協助他們學習。為讓偏差行為兒童的家長能夠更有意願調整自己與孩子的溝通方式，老師可以先引導他們覺察自己一貫的溝通語言和效果，然後再教導簡單可行的溝通技巧，進而有效提升親子溝通：

（一）協助家長覺察溝通模式

偏差行為兒童的家長得知孩子犯錯時，往往怒從中來，不是責罵就是抱持著「不打不成器」的傳統觀念，要改變以威權來壓制孩子的教養方式誠屬不易，此時可以邀請家長依序思索下列幾個問題，然後逐一討論，協助家長從中覺察自己一貫的溝通模式，有助其

鬆動僵化的負向回應方式。

1. 請你描述當孩子發生違規行為時，你最常跟孩子講的三句話？孩子如何回應你？（然後引導家長檢視在這三句話背後的目的的是什麼？以及這三句話使用的語句和聲調？）
2. 以這三句話為例，請家長從自己的發話及孩子的回應中，整理出親子溝通模式，以及溝通的後果。
3. 引導家長思考自己原來溝通的目的是什麼？這樣的溝通是否達到原來的目的？可以如何做才能達到目的？



圖4-4 親子溝通過程

● 例句一：

家長：「老師說你又去偷東西了，你說，你到底又偷了什麼？」（目的是想了解孩子偷竊的事情）

孩子：「……」

家長：「啞巴嗎？還是做賊心虛？我再警告一次，不要再丟人現眼了。」（結果變成貶抑孩子）

● 例句二：

家長：「老師告訴我，你在公園跟別人打架，發生了什麼事呢？」

（目的是想了解孩子打架的事情始末）

孩子：「……………」

家長：「好像你會擔心被處罰，所以不想說，是這樣嗎？」

（先同理孩子的感受，當孩子感受到被理解和接納，就會開啟對話）

● 例句三：

家長：「老師說你在公園跟一群國中生鬼混，你說，都是跟哪些流氓在一起？」（目的是要了解孩子的交友狀況，卻一開口就批評孩子的朋友）

孩子：「他們又不是流氓！」

家長：「這什麼態度，跟你說話還在頂嘴？」（被激怒）

孩子：「不行嗎？」

家長打了孩子一巴掌：「講也講不聽」

（結果變成責打孩子，且讓孩子覺得自己被拒絕）

● 例句四：

家長：「今天學務處的老師通知我，你昨天放學後跟一群人到網咖，我想知道你是跟誰一起去的？」

（目的是想了解孩子的交友狀況）

孩子：「說了，你也不認識。」

家長：「就像你說的，我可能不認識他們，所以需要你來介紹。

既然是你的朋友，我也想認識他們。」

（穩住情緒不被激怒，也不要批評孩子的友伴，這樣孩子才願意分享）

(二)引導家長檢核負向語言

偏差行為兒童對大人的詢問往往具備防衛心，不喜歡被問東問西，他們常常以「不知道」或是「忘記了」來回應，這些口氣和態度，可能被家長解讀為自以為是、態度差勁，因而就更生氣了。盛怒之下往往口不擇言，此時要提醒家長減少傷害性的字眼來表達個人情緒，因為家長的傷害性語言，可能造成孩子一輩子的傷痛。

以下列舉五種最常出現的傷害性語言，老師可以運用下列的表格，協助家長了解這些語言背後傳遞的意涵，另也檢核自己是否常出現這些負向語言，藉以提醒自己(正向的親子互動，在本章案例中呈現與說明)：

表4-4 五種最常見傷害性語言的意涵與影響對照表

家長語言	傳遞意涵	造成影響
<ul style="list-style-type: none"> ●「你再不聽話，我就不要你了」 ●「我才不會生出你這種孩子」 	否認關係	傳遞一種「做不好就得不到愛」的價值，以致孩子犯錯時不自覺就會產生「我不好，所以我不值得愛」的想法
<ul style="list-style-type: none"> ●「你是沒用的垃圾」 ●「你怎麼那麼笨」 	貶抑自尊	用指責或批判的語氣作人身攻擊，甚至是嫌惡感，久之，孩子也開始認同這樣的標籤，否定自我價值
<ul style="list-style-type: none"> ●「你到底要不要臉？」 ●「你都不會覺得羞恥嗎？」 	增加羞辱感	企圖使用這種讓孩子心裡難受的字眼來約束他們的行為，然而當孩子感到難受時，他們反而更加認定自己就是個壞孩子
<ul style="list-style-type: none"> ●「誰比較乖就給誰」 ●「你妹妹就不會這樣，我疼她就好」 	競爭比較	可能造成手足競爭或產生嫉妒心，使手足關係疏遠或反目
<ul style="list-style-type: none"> ●「你有種再做一次看看」 ●「再做，我就剝掉你的手」 	威脅恫嚇	用威權來壓制孩子，沒有想要理解孩子

(三)運用「善意溝通」促進理解

當家長從學校得知自己的孩子產生偏差行為時，往往百感交集，首先要協助家長了解，孩子產生偏差行為其實是一種求助的訊號，可能在生活中遇到困境或是某些需求未能滿足，需要大人協助。偏差行為兒童最需要的是家人的關心與接納，所以家長要先冷靜沉著，否則情緒性的批判語言，只會把孩子愈推愈遠，甚至關係破裂。此時老師可以教導家長運用「善意溝通」的技巧來與孩子對話。

馬歇爾·盧森堡（2019）提出「善意溝通」的觀念，其主張溝通過程中，家長在意的不只是事件本身，而是要理解孩子的困難，傾聽他們的感受與需求，才能真正讓他們找回自信與力量。善意溝通有四個重要步驟：

1. 觀察：我觀察到什麼？

在溝通時，請家長盡可能客觀的聚焦在孩子所發生的具體事情、行為，而不是主觀的評價。此時家長可以試著具體說明在什麼情況（時間、地點），孩子做了什麼或說了什麼。

表4-5 陳述觀察抑或評論之對照

觀 察	評 論
今天我接到老師的電話，他提到你在公園騎走別人的腳踏車…	今天我接到老師的電話，你又做壞事了，你壞透了…
我發現你昨晚八點多了還沒有回家…	我發現你又跟同學鬼混到八點多，……

2. 感受：我的感受是什麼？

請家長體會自己在聽到事情或溝通當下的感受，以及試著體會孩子的感受，此步驟要留意的是家長可能不容易說出自己的感受，或習慣用想法來取代感受，因此要先教導其學會區分感受和想法。

表4-6 感受與想法之區分

感 受	想 法
今天我接到老師的電話，他提到你在公園騎走別人的腳踏車，我覺得很生氣..	今天我接到老師的電話，他提到你在公園騎走別人的腳踏車，你是故意要氣死我的..
我發現你昨晚八點多了還沒有回家，我很擔心...	我發現你昨晚八點多了還沒有回家，我覺得你根本不自愛...

3. 需要：這樣的感受源自我有什麼樣的需要？

通常一個事件或現象本身是中性的，會引發我們有所反應，是因為感受背後的觀點、需求或期待。很多家長不習慣直接說出自己的需要是什麼，反而是用批評來表達不滿，同時會將需要未能滿足的責任歸咎給別人，進而譴責他人。因此馬歇爾·盧森堡（2019）建議在表達自己的感受和需要時，要將「我感到XX（情緒）是因為他們……」改為「我感到XX（情緒）是因為我需要……」。

例如：

- 「剛才我在跟你討論騎走別人腳踏車的事情，你一直大吼大叫，我很生氣，因為我需要被尊重。」

- 「我發現你昨晚八點多還沒有回家，我很擔心，我需要知道你在哪裡，確認你是否平安無事。」

同樣的，老師也要教導這些家長透過接收到孩子的說話、表情或行動，來覺察孩子的感受或需要。家長可以試著站在孩子的立場思考：「如果我是這個孩子，在這樣的情況下會有什麼感受？背後的需要是什麼？」。尤其是偏差行為兒童往往會有自己的思考邏輯，看似叛逆的背後，其實是在表達哪些需要？

表4-7 家長換位思考子女的感受與需求

情 境	表面訊息	孩子的需要
孩子經常跟一群青少年遊蕩…	<ul style="list-style-type: none"> ● 喜歡玩 ● 呼朋引伴 	<ul style="list-style-type: none"> ● 愛與歸屬

由於一些家長在成長歷程中未有被同理的經驗，要學習同理的回應有其難度，不妨先透過一些小故事或影片，比較能夠讓他們理解何謂感同身受。記得有位朋友分享他小時候的故事：有天親戚送來三顆套著包裝袋的水蜜桃，家長特地留了兩顆給孩子，傍晚媽媽要他將水蜜桃分給弟弟，他選了大的，將小的那顆給弟弟，才分完，媽媽就大聲罵他：「自私，貪心，都不會讓弟弟」，他形容當時有滿腹的委屈。因為他到廚房拿水蜜桃時，曾偷偷打開包裝袋，結果發現大的那顆有一部份爛了，小顆的卻完整無缺，才會把小的給弟弟。沒想到媽媽在未了解事情原委，就以難聽的字眼指責，這也成了他一個永難磨滅的記憶。透過這個故事，可以引導家長理解故事中主角的感受與需要，這個主角被誤解時，感受是——委屈、無辜、生氣，他需要的是——理解、傾聽和信任。

4. 請求：提出希望對方「做什麼」的請求。

在家庭系統裡，家長本就有管教之責，因此在此步驟家長可以具體明確的表達希望孩子做到的正向行為。

例如：

- 「剛才我在跟你討論騎走別人腳踏車的事情，你一直大吼大叫，我覺得很生氣，因為我需要被尊重，我希望你有任何意見可以直接說出來，而不是大吼大叫。」
- 「我發現你昨晚八點多還沒有回家，我很擔心，因為我需要知道你人在哪裡，確認你是否平安無事。是不是以後要晚點回來，先撥個電話徵求我的同意…」

上述這些溝通技巧看似簡單，實則不然，在與家長討論的過程要保持耐心，鼓勵他們嘗試擺脫傳統威權的形象，調整自己與孩子間的溝通模式，慢慢開啟與孩子的正向對話，而改變就從親子正向對話開始。

案例、親師溝通與諮詢案例說明

【案例一】親師溝通

小敏是小五生，一年前小敏的媽媽因為不滿小敏爸爸總是愛賭博又不工作，兩人在協議下離婚，媽媽便帶著小敏回到外縣市的娘家，媽媽也不想破壞爸爸在小敏心中的形象，因此對於離婚的事情總是含糊帶過。小敏不懂爸媽為何要離婚，不喜歡新環境，也很想回到原本就讀學校，諸多不適應的狀況，讓小敏在班上就像個不定時炸彈，對老師與同學的態度都相當的不滿。這天老師因為糾正小敏的學習態度，小敏心懷不滿，因此就利用下課時間，破壞了老師桌上的所有東西，並拿走了老師錢包裡的錢，拿到超商買了許多想買的飲料、食物、遊戲點數。但此舉已經被學校的監視器給拍下，遂由學務處協助約談家長到校。

以下說明教師如何運用親師溝通技巧與父母對話：

由於小敏偷了導師的金錢，還蓄意破壞了班上的物品，學務處一開始先找了小敏前來調查，小敏見到所有的證據，只好一一承認。導師在一旁聽的也相當的挫敗與難過，認為自己與班上都相當的接納小敏，但不知道小敏為何總像個刺蝟。學務處調查後，決定由輔導老師與小敏的媽媽進行會談。

親師表達	運用技巧和表達意圖
小敏媽媽今天約您到校，主要是想跟你談談小敏發生的事，我們很需要你的幫忙，一起來合作看看可以怎麼樣來幫忙小敏。	正向關係的開展
我想當你聽到小敏又出事了，心裡一定很焦急，也很慌張。	同理家長聽到事情發生的心情
今天找你來不是要跟你告狀，因為我們跟你一樣都很擔心小敏的情緒狀態，你不是孤單一個人要面對的，我們今天一起坐在這裡，是要一起合作想辦法，讓小敏變得更好、更穩定，我想這是我們都期待與盼望的。	同理並建立共同的目標與期待
當你聽到小敏偷了老師的錢、破壞了學校的物品，你的心情是什麼呢？有什麼樣的想法呢？	了解家長對於事件發生後的想法與感受
過去小敏曾經有這樣的行為嗎？從什麼時候開始的？那時候發生了些什麼？後來又怎麼解決的呢？	詢問問題發生的頻率、嚴重性、相關的影響因子
你過去和小敏的關係怎麼樣呢？平常會聊天嗎？通常會聊些什麼呢？有沒有什麼重要的事件，讓孩子變得不一樣？	詢問兩人關係的品質、行為與環境的關係

親師表達	運用技巧和表達意圖
小敏有沒有哪些優點、能力，是你很欣賞的？ 家裡現在有哪些資源或力量，可以支撐著你們繼續走下去的？	探索個人與家庭的優勢
在面對小敏時，你最覺得困難的地方在哪裡？ 我想這個孩子一定讓你相當的煩心，也很挫折，不知道怎麼樣才能靠近她！	了解並同理家長的難處與困境
小敏有什麼樣的行為或表現，是你很希望看到的？ 你這部分覺得可以做的是什麼？ 你希望學校、老師可以幫上忙的地方是什麼呢？ 有什麼是你很希望我們可以一起協助的？	建立共同的目標，以及成為合作夥伴關係
小敏出現這樣的問題，我想一定非你所樂見，你也不是孤單一人，學校會跟你一起來合作，唯有我們的合作，才能讓孩子可以越來越好，因此我們也需要你的幫忙。	持續建立正向連結

【案例二】親子溝通

小強是小六生，與同學在公園竊取腳踏車，被通報警局，因修訂後的少年事件處理法規定，七至十二歲兒童發生重大偏差行為必須回歸教育及學生輔導機制處理。小強未滿12歲，此偷竊事件經由警察局通知學校接手處理。

以下說明家長如何運用親子溝通技巧與兒童對話：

學校輔導老師邀請小強家長到校來討論小強的竊取腳踏車事件，在協助家長了解事情原委後，先引導家長檢核平日與小強的溝通模式，提醒盡量避免會傷害親子關係的負向語言。再以諮詢者的角色，帶領家長學習以「善意溝通」和「修復式正義」的技巧進行親子溝通。

家長表達	運用技巧和意圖
家長：小強，今天下午我接到學校老師的電話，他提到你在公園跟同學騎走別人的腳踏車，被通報到警察局	「善意溝通-覺察」，說明自己是如何知道此事件
家長：當我知道這件事情時，我覺得很生氣，也很擔心	「善意溝通-感受」，說出自己對此事的感受
家長：我猜你在心裡可能在想「又來了」、「又要開始訓話了」	試著站在孩子的立場思考：「在這樣的情況下會有什麼感受？」
家長：我現在需要跟你一起討論這件事情，看看可以如何解決？	「善意溝通-需要」，表達自己的需要
家長：當我跟你談這件事情，你現在的感受是什麼？	關切孩子目前的狀況
家長：我看到你眼眶紅紅、頭低低的，感覺到你有些難過和不安，是這樣嗎？	觀察到孩子的非語言訊息，確認孩子的感受，也表達關心

家長表達	運用技巧和意圖
家長：雖然老師已經告訴我發生了什麼事情，但是我還是想從你這裡知道事情的經過情形，請你告訴我發生了什麼事情？	邀請孩子陳述事件始末，為後續的討論鋪路
家長：（在聽過孩子的陳述後，摘要事件過程）我聽到的是……，是這樣嗎？如果我理解的跟你說的有所出入，你可以補充和更正	「善意溝通-覺察」，表達對事件的了解，也讓孩子有修正的機會
家長：騎走腳踏車被發現報警時，你當下的感受是什麼？	「善意溝通-感受」，鼓勵孩子說出自己的感受
家長：是什麼原因讓你在公園未經允許就騎走別人的腳踏車？	聆聽與理解孩子事發當時的想法
家長：你剛才提到是因為同學慫恿才會騎走別人的腳踏車，你有沒有想過是什麼原因讓你一被慫恿就會照著去做？是為了要得到什麼？	「善意溝通-需要」，表達出孩子的需要，也引導孩子思考行為背後的需要是什麼
家長：好像你認為這麼做，就可以獲得同學的喜愛？好像你很需要被別人看重和喜歡。	「善意溝通-需要」，表達出孩子的需要
家長：如果不是騎走別人的腳踏車，你覺得你可以怎麼做來讓同學看重和喜歡？	引導孩子探討如何不讓同樣偏差行為發生
家長：你有沒有想過騎走別人的腳踏車，必須付出哪些代價呢？這些代價是你想要的嗎？	引導孩子思考偏差行為可能的後果

家長表達	運用技巧和意圖
家長：如果你是那個腳踏車主人，當他發現自己的車子不翼而飛時，他當下的感受是什麼？又會對他造成哪些影響？	引導孩子感同身受事件受害者的感受與影響
家長：現在討論這個事件，你最難受或在意的有什麼？原因是什麼？	引導孩子探討事件的影響
家長：你認為可以怎麼做來彌補對方所受到的影響？	引導孩子一起探討可以如何彌補
家長：這件事情，我覺得很失望，因為我希望我可以信任你不會再發生同樣的事情。你想想可以怎麼做才能讓我信任你？	「善意溝通-請求」，提出希望對方「做什麼」
家長：當同學慫恿你騎走別人的腳踏車時，我希望你可以勇敢地拒絕他們。你想想可以怎麼拒絕他們？	「善意溝通-請求」，提出希望對方「做什麼」
家長：以後再遇到類似的事情或有任何困難，我希望你可以跟爸爸(媽媽)商量，我們會在你身邊協助你	「善意溝通-請求」，提出希望對方「做什麼」，也表達對孩子的關心



Q1、如果老師邀請偏差行為兒童的家長到校晤談，但家長以忙碌為由拒不出席，可以怎麼做？

Answer：如果老師平常與家長維持良好的互動，彼此互相信任和合作，家長出席的意願會比較高。另外可以利用家長到校接送孩子上下學的時間聊聊，進行家庭訪視或電話聯繫都是可行的方式。最後也可以讓家長知道，依據家庭教育法第15條「高級中等以下學校於學生有重大違規事件，應即通知其家長、監護人或實際照顧學生之人；並提供相關家庭教育諮商或輔導等服務；……家長、監護人或實際照顧學生之人被通知參與相關家庭教育諮商或輔導等服務，經書面通知三次以上未出席者，該管主管機關得委託推展家庭教育之機關、機構、學校、法人及團體進行訪視。」因而，偏差行為兒童的家長有出席學校晤談的必要性。

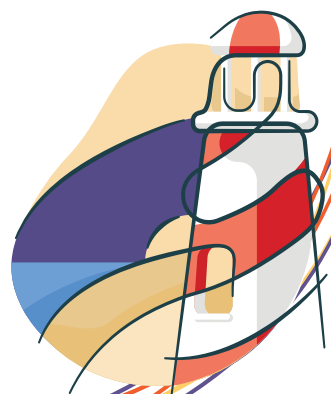
Q2、當以修復式正義與家庭進行會談時，家長不願意參與時，該如何處理？

Answer：

1. 修復式正義的精神，係指讓偏差行為兒童可以有效的修補其行為所造成的損害，透過事實的陳述，瞭解當時所做出的行為，透過情感性的溝通與對話，並且有意願的去修補。
2. 修復式正義強調兒童、受害的當事人以及社區（包含學校），三方的需求與責任透過對話達成共識，彼此在自願下進行。當家長不願意參與，或是對於協商的結果有所顧慮或不同意，均須予以尊重，切勿強行要求，否則將有違修復式正義的精神。

3. 教師應了解家長背後的擔心與顧慮，同理其感受，進一步說明其教育意義，確認彼此的共識，只有自願的參與，方能達到「修復」的精神與目的。

MEMO



MEMO



第五章

兒童竊盜、妨害性自主 及攻擊行為之輔導與處遇

1. 兒童竊盜行為之輔導管教。
2. 妨害性自主行為之輔導管教。
3. 兒童攻擊行為之輔導管教。

摘 要

本章從生理、心理、社會、家庭等面向探討兒童出現竊盜、妨害性自主以及攻擊行為的成因，因為這三項偏差行為是過去少年司法案件中數量最高的前三項。本章說明兒童過往觸犯竊盜、妨害性自主以及攻擊的常見行為類型，探討在偏差行為背後的家庭功能不彰、同儕不當影響、認知功能受限以及衝動控制困難的問題。在輔導策略上強調教育兒童具備物權的界線概念、增強情緒管理以及強化衝動控制能力，並建議積極協助學生建構良好人際互動能力，以促進兒童的健全發展，期望在生心理的需求都獲得支持之後能夠修正其偏差行為。

◎ 關鍵詞：

兒童偏差行為、竊盜、妨害性自主、攻擊行為

前言

據司法院少年及家事廳的統計資料顯示，在 109 年 6 月 19 日之前，於少年司法系統接受處遇的未滿十二歲未成年人，其觸法行為的樣態上以竊盜、妨害性自主以及傷害為最常見的問題。在本章將逐一探討上述三項偏差行為的樣態，發生的背景成因，以及在輔導處遇上的建議措施，以協助各校在學生出現上述問題行為時，能夠以適當的措施因應學生的輔導需求，並維護校園的友善與安全學習環境。

第一節 兒童竊盜行為之輔導管教

兒童竊盜常被視為一種「偏差行為」，過往總容易因為兒童出現竊取他人金錢、物品等，而用「小偷」字眼形容該兒童，輕則言語訓誡、身體處罰、賠償等值之金錢或物品等，重則處以數倍賠償金或移送法辦，然藉由司法的介入是否可以真正有效解決兒童的行為問題，也隨著少年事件的修法受到檢視，隨著行政先行與輔導先行的原則，學校系統需要針對有這類問題行為的兒童進行介入與輔導，以下則針對兒童竊盜的行為型態、背景以及輔導介入措施加以說明，並輔以案例闡釋。

一、兒童竊盜行為的常見型態

根據刑法第320條第1項規定：「意圖為自己或第三人不法之所有，而竊取他人之動產者，為竊盜罪，處五年以下有期徒刑、拘役或五百元以下罰金」。兒童常見的竊盜包含：

(一)物品：腳踏車、書籍、玩具、文具、遊戲卡、電玩設備、通訊設備、生活用品、食物、飲料、電玩遊戲中之虛擬物品等各種兒童生活中可觸及所需之物品。

(二)金錢：現金、硬幣、信用卡、代幣等。

由上而知，根據兒童竊盜的類型與常見的竊盜地點，不似少年或成人犯案地點的範圍廣與複雜高，大多以生活區域為犯行之地點，包含：學校、家庭、鄰居、鄰近社區或商家等，易將他人財物據為己有之行為，缺乏物權的概念而導致觸法。

二、兒童竊盜的背景因素

當兒童發生竊盜的行為，勿急著懲罰、告誡，而是需了解兒童竊盜行為背後的因素。對兒童而言，許多新奇的東西多會引發想占為己有的慾望，老師及家長須了解偷竊行為的原因，建立依循正確的社會規範，導正不良行為。

(一)生理因素：

王宗揚、劉英杰與楊誠弘（2017）指出病態偷竊症的主要特色為個案無法抗拒偷竊，而偷來的物品被拿來送人、偷偷放回去、保存或是偷藏起來。因此，也常見有一些兒童並非因為經濟困頓、生活未受照顧、需求未受滿足，偷竊成性，即便家長、師長好言相勸、嚴厲處罰，甚至動用警方、司法的恫嚇，均無法有效的抑制兒童的竊盜行為。

竊盜行為常會認為與衝動控制疾患有高度的相關，吳其炘、廖士程與李宇宙（2005）衝動控制疾患（impulse control disorder）係指無法抵抗衝動（impulse）、驅力（drive）、誘惑（temp-

tation)，而做出對自己或別人造成傷害的行動，其中衝動性可視為行為促進系統（獎賞系統）與行為抑制系統（抑制系統）的失衡狀態。簡言之，當兒童出現其需求未受到滿足時，便容易出現未經思考的反應，例如：想要擁有遊戲卡，看到超商有這樣的卡片，便直接出現竊盜行為，兒童當下無法具備道德與法條的規範，而於偷竊過程與得逞時獲得快感，讓兒童逐漸產生了成癮的狀況。此時，可以考慮求助精神科、心理諮商或治療，使兒童透過藥物、行為訓練、衝動控制等方式得到協助。

（二）心理因素：

1. 需求未受到滿足：

兒童在成長的過程當中，發展出對主要照顧者的信任感與安全感，但若是遇到主要照顧者無法提供生、心理的滿足，兒童在感受到挫折、無助的情緒後，便需要發展求生的能力。因此，吳東彥（2017）也指出當兒童在看到想要的物品而萌生慾望時，容易在未經他人同意下自己取得，而非與人進行溝通，學習表達自己想要該物品的慾望。

2. 自我未受到肯定：

兒童在發展的過程中，未受到重要他人的肯定，加上生活中經常遭受貶抑、責罵、忽略、挫敗等負面對待時，容易形成自我價值感的低落，此時可能出現自我放棄、透過負向行為獲得他人的注意。

根據Maslow於1945年所提出的需求層次理論，當兒童在基本生理需求未獲得滿足時，便透過竊盜獲取自己所需的金錢、物質，滿足自己的生理需求。然而，可以留意的是，當兒童在生理需求已得到滿足後，可能透過竊盜獲取更高層次的滿足，例如：竊盜已經

不是因為沒有東西吃、沒錢可使用，而是來自於透過竊盜的行為，獲得掌控感、成就感、與自我滿足等。

3. 關係未受到認同

許多兒童可能因為在人際關係上的挫敗，轉向透過竊盜而來的金錢或物品，獲取同儕的注意、羨慕或是認同，因此，兒童取得金錢或財物時，便會在同儕中進行炫耀、展示或是請客，獲取友誼，也容易出現受到同儕的指使進行竊取，獲取關係上的認同。

(三)社會環境因素：

兒童的竊盜行為除了生理、心理外，尚須考量社會的因素，例如：家庭功能不彰、學校人際關係不佳、高犯罪率的社區環境等，這些高危險因素可能都是誘發兒童出現竊盜的行為。

三、兒童竊盜的輔導管教

(一)物權教育的教導與落實

在家庭與學校，可進行物權概念的教導，將家中、班級、學校的重要財物，收藏妥善，並教導兒童妥善保管好自己的物品和錢財，避免兒童輕易拿到金錢或貴重物品。家長與教師可以鼓勵兒童將物品寫上名字，教導兒童不把他人的物品帶回，也不帶貴重的物品上學，留意或檢查兒童的財物狀況，例如：書包的檢查、零用錢的使用狀況、是否出現莫名的請客或消費行為等。

(二)控制感的訓練

學校老師與家長都需要了解兒童對於金錢的運用和習慣，家長應視孩子不同階段物質的需求，調整零用錢的多寡。平日家長可以

透過金錢使用的訓練，例如：到超商購物時，可以告訴兒童：你只有30元，選擇你所需要的東西。透過有限的金錢，讓兒童選擇他所「需要」、「必要」而非「想要」的東西，也透過這樣的訓練，讓兒童學習取捨的概念。

除教導兒童在金錢的使用外，家長與教師也可以延宕兒童滿足，不一定要立刻給予增強。此外，平時也可以訓練兒童將其所需要的東西進行排序，並學習存錢購買想要的東西。同時，也可以透過勞務工作，賠償所花掉的偷竊金額，不過建議採取漸進策略，勿全然一下子剝奪兒童的零用錢，避免兒童因為無法達到目標，而直接放棄。

（三）強化正向行為

當兒童出現竊盜行為，相信對家庭與學校都相當的棘手，也容易出現情緒性的責備與懲罰，而忽略了竊盜行為背後的因素。當兒童出現行為問題，都是給大人們機會，停下來檢視我們的行為，傾聽孩子內心的聲音，了解竊盜背後問題的癥結，才能加以提供孩子所需的協助，導正兒童偏差的行為。當兒童多次發生竊盜行為，可以透過新的視框對話，詢問兒童以下的問句，例如：

1. 『先前你一個禮拜偷了好幾次，這陣子發現你只偷了一次，你是怎麼克制住不偷的呢？』
2. 『當你可以做到不去偷東西的時候，你猜同學會對你說什麼？』
3. 『你這次是怎麼做到沒去偷店家的東西？』
4. 『偷東西的想法，什麼時候沒那麼嚴重？』

犯錯的孩子，只是讓我們知道他的生命卡關了，大人們以理解代替指責，了解是生理、心理抑或社會的因素如何導致了這樣的行

為，維持孩子的自尊，給予改過自新的機會。

第二節 妨害性自主行為之輔導管教

一、兒童之妨害性自主行為的定義

我國司法院的統計資料顯示，過去進入少年司法系統的未滿十二歲學生，觸犯妨害性自主案件的人數位居第二位（司法院統計處，2020）；衛生福利部 108 年的統計資料顯示，6 歲以上未滿 12 歲兒童涉嫌性侵他人者有 166 人，在過去十年間的人數由一百多位至二百多位之間擺盪（衛生福利部統計處，2020），顯示出如何協助在性議題上違反法律規範的兒童，這會是個在家庭以及教育場域中都亟需重視的議題。

依據美國性侵害加害者處遇協會所做的定義，具有性行為問題的兒童（12 歲及以下）指的是會做出涉及身體的性部位（即生殖器、肛門、臀部或乳房）的行為，這些行為在其發展上屬於不適當或可能對自己或他人有害（Chaffin et al., 2008）。在國小校園內常見妨害性自主的問題行為樣態，像是以個別或是集體的方式，故意碰觸他人的身體甚至是隱私部位，以不當的言詞取笑、辱罵他人的性特徵或是性別氣質，做出模仿性交動作的行為與聲音、在廁所內偷窺他人如廁等；以上行為仍有情節輕微與嚴重不等的分別，同時顯示出該問題行為的成因複雜程度以及所需要介入處理的範圍有多廣。

Finkelhor, Ormrod, and Chaffin (2009) 針對美國的未成年性侵害樣態的研究顯示，儘管大多數未成年性犯罪者都是青少年，但

仍大約有16%的未成年性犯罪者年齡未滿12歲。在教育、醫學以及司法處遇領域的專家們不認為應該將這一群未滿12歲卻觸犯性犯罪行為的兒童和其他年齡層性犯罪者一視同仁，也不應該沿用對於青少年性侵害犯或是成年性侵害犯的處遇模式來對待。不以性犯罪的眼光去看待之，而是以「有性行為問題的兒童」來形容這一群兒童，需要比較多來自於兒少保護社福系統以及教育系統的協助 (Finkelhor et al., 2009)，這也是少年事件處理法不再審理7歲以上未滿12歲未成年人的觸法行為的核心精神。

二、兒童性行為問題與現行相關法令

依據我國法令，國小校園如同其他各級學校，需要依據性別平等教育法以及校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則等相關法規的規定，當學校校長、教師、職員或工友知悉服務學校發生疑似校園性侵害、性騷擾或性霸凌事件者，必須在知悉後二十四小時內完成通報，未依規定通報者即會面臨相關的罰則。性騷擾的行為指的是以明示或暗示之方式，從事不受歡迎且具有性意味或性別歧視之言詞或行為，致影響他人之人格尊嚴、學習、或工作之機會或表現者；以及以性或性別有關之行為作為自己或他人獲得、喪失或減損其學習或工作有關權益之條件者。以上性騷擾行為所指涉的是以未達性侵害的程度為範圍，而性侵害行為的定義則是以強暴、脅迫、恐嚇、催眠術或其他違反意願的方法而發生性行為，或是不願意讓他人碰觸或觸摸身體的任何部位，且碰觸程度達猥褻之行為。另外在校園內的性霸凌是指對於他人之性別特徵、性別特質、性傾向或性別認同，透過語言、肢體或其他暴力行為予以貶抑、攻擊或威脅之行為且非屬性騷擾者。

校園內針對涉及性侵害、性騷擾及性霸凌事件(以下簡稱校園

性別事件)之通報、事件程序調查及校園性別事件調查專業人員需要接受訓練的規範也已經行之有年，可以說目前各級學校對於校園性別事件的議題已有一套操作嫻熟的制度，從發現、判斷與決議的流程都緊扣著相關法規進行，本文在此不再贅述。國小校園內有關校園性別事件的處理方式，並不會受到本次少年事件處理法修法的影響。

然而需要在此提醒的是，性侵害犯罪防治法在104年修法時，增列了由受過訓練的專業人員協助弱勢被害人取得證詞的規定與方法，該措施值得國小校園在接獲校園性別事件等通報後進行調查時參考與採行。意即在進行校園性別事件的調查時，援用性侵害犯罪防治法15-1條的意旨，運用受過兒童證詞司法詢問訓練的專業人員，協助調查人員取得兒童證詞，並將此作法一併適用於行為人以及被行為人，在相關的調查程序中注意兒童的受暗示性以及陳述意見上的困難，協助兒童以適當的方式陳述其意見，這會更是符合兒童權利公約兒童表意權精神的做法。

三、兒童不當性行為問題成因與評估

倘若教師已具備兒童適齡性行為的知識，即能幫助教師辨識正常性行為和問題性行為的差異。兒童的性行為問題就如同其他問題一樣，均非單一因素能夠解釋，包含生理因素、心理因素、社會環境因素、家庭因素等面向。儘管「性行為問題」一詞包含了「性」，但這些行為的意圖和動機可能與性滿足或性刺激無關，而是出於好奇、焦慮、模仿、尋求注意力、自我安撫或是與其他原因有關(Chaffin et al., 2008)，另外像是虐待、不適當的教養方式、暴露於色情媒體中、生活在高度色情化的環境中以及暴露於家庭暴力之下，這些因子也曾在研究中出現。另外，兒童性行為問題不僅與

年齡、性別有關，而且與家庭特性有關(Miragoli, Camisasca, & Di Blasio, 2017)，所以需要對行為背後複雜的諸多因素詳加探究，才能予以對症下藥。

當學齡兒童在與他人的互動中出現過度關注與性有關的言語、身體的性部位或是性活動，顯示其對於性主題的興致盎然程度更高於其他同儕時，可能即為一值得注意的警訊，因為該兒童可能在其生活中曾被不當暴露在過度的性刺激環境下，是否在過去或目前遭受性侵害的問題，需要身旁的師長加以關注。

在搜集資料進行評估時，資料的廣度包含兒童個人、主要照顧者、師長與其他重要他人。針對兒童的性生理以及性心理進行探問時，注意自己的口氣和表情，以免讓兒童因為羞愧、窘迫而無法開口說話。了解兒童的問題行為類型、父母管教方式、重大創傷經驗、手足與同儕之間的互動與情感經驗等，都有助於了解個案問題行為背後所累積的因素。建議取得有關問題行為出現頻率之資訊以及家長的處理方式，同時考量兒童發展階段的特殊性，以判斷該行為是否是與其發展階段相呼應，判斷該性行為問題是否帶有攻擊意味與傷害性，使用標準化測驗工具協助評估，評估家庭環境內是否有家庭暴力、虐待等問題，評估過去的性侵害受害史，必要時進行通報，轉介兒童與其家庭接受心理衛生服務(Mesman, Harper, Edge, Brandt, & Pemberton, 2019)。

四、兒童性行為問題的輔導

(一)從風險-需求-反應角度提供輔導

在實務場域比較大的挑戰，在於如何對這些有問題性行為的學生提供有效的輔導措施，以改善其偏差的性行為表現。Zidenberg

and Wormith (2019)建議納入在犯罪心理學領域中廣為熟知的RNR概念，作為規劃輔導方案的指引。RNR是 Risk-Needs-Responsivity（風險-需求-反應）的縮寫，意為在提供處遇時，要考量再犯風險以決定提供服務的綿密程度或監督程度；並且將對方的需求考量在內，當需求獲得滿足時，偏差行為將會減少；最後是在提供服務時，要注意適配性的原則，亦即接受服務者的特質與能力是否能夠吸收服務的內涵？例如未考量智能障礙者的學習困難，可以想見其處遇成效會極有限。

在輔導兒童的性問題行為時，意識到兒童本身可能同時具有加害人與被害人雙重角色，並從生理與心理發展的角度，預見未來兒童可能遭遇的挑戰。例如，在加害的議題上，兒童可能會持續尋求滿足性刺激的機會、找尋潛在的受害對象，隨著其年齡的成長，可能製造受害者的機會就越來越大，故在輔導上須要評估其再犯的風險程度，處理其對於性的錯誤認知、推卸責任的心態、增強對性驅力變化的覺察，以及實際減少生活環境中的死角以達成有效的監督與保護。同時，協助兒童獲得生活中的正向成就經驗，不論是在學業或人際關係上，減少兒童從不當的性行為中取得滿足興奮感，以轉移兒童對於性慾的沉溺。在被害的議題上，協助兒童強化身體界線的認知，在輔導中探討被性侵害的經驗對其自我概念的影響為何，依照兒童的認知發展程度，給予適合的輔導措施。

性議題的處理除了在日常生活中給予教導、在教育場域中提供正確的知識與保護以外，性議題較具專業性且背後往往有著結構性問題，故轉介三級處遇時，可考慮適時的引入在性侵害的被害與加害治療領域學有專精的人士，促進專業資源的連結，應更能協助

出現性問題行為的兒童及早獲得改善。

(二)家長須要積極參與輔導

近年來可以看見在未成年者的問題上，需要照顧者參與輔導的呼聲越來越清晰，不論是針對性侵害被害兒童的性創傷治療 Trauma-Focused CBT (TF-CBT)，或者是針對青少年性侵害加害人處遇的 Multisystemic Therapy (MST)，均將主要照顧者包含在治療計畫內。當校園在處理有性行為問題的 12 歲以下兒童時，家長的參與度不足，甚至是置身事外時，均可能導致輔導事倍功半，故學校務必盡可能邀請兒童的家長成為輔導計畫的一環，以使得學校所提供的輔導能夠延續至家庭中。

研究顯示，對於有性行為問題的兒童有效的輔導方式，是要教導照顧者有關行為管理的技術、針對性行為訂定相關規範、對照顧者提供衛教、以照顧者為重心的預防施虐技巧，並且教導兒童衝動控制的技巧與問題解決技巧 (St. Amand, Bard, & Silovsky, 2008)。家長在兒童的性行為問題上越早正視並主動尋求協助、調整家庭中的生活習慣與空間配置、提升監督與照顧子女的能力，會更有效地改善兒童的性問題行為。

第三節 兒童攻擊行為之輔導管教

一、兒童攻擊行為的常見型態

近年來兒童在校園內、外因為個人因素、人際衝突、同儕起鬨、幫派鬥毆等，傷害已經不再只是專屬於青少年與成人的行為，而學校若是針對傷害的事件做處理，卻忽略了兒童傷害性行為的背後的生理、心理與社會因素做深入探討，已無法有效地處理兒童傷害性的行為。在校園內，常見兒童彼此間出現肢體衝突、口語爭執或辱罵、惡作劇，近年來也不難看到師生與親子衝突，而爆發兒童對成人的攻擊行為，此問題的嚴重與複雜度，已不可小覷。

兒童的傷害性行為係指兒童透過敵意性、蓄意性地傷害別人或破壞物體的行為，造成他人身心受到損傷，主要表現在兩個方面：

(一)身體侵犯：利用身體、武器、物品、惡作劇等方式攻擊他人，造成他人傷害。

(二)語言攻擊：通過譏笑、諷刺、誹謗、謾罵、嘲諷等方式對他人進行欺侮。

民國 108 年修正少年事件處理法刪除 85 條之一，並於 109 年 6 月 19 日正式施行，在國小階段大多數的兒童年齡介於七歲到十二歲之間，倘有觸犯刑罰法律之行為，未滿十二歲之兒童將由學校進行輔導管教，屆時學校體系在處理兒童傷害他人之行為，不可避免需要將家庭、學校、社區等相關系統納入。

值得留意的地方是，仍有部分學童在國小階段時已滿十二歲，因此少年法院是可以依據該法所規定的少年保護事件來處斷，情節

重大的還可以用裁定把小孩子送到感化教育場所施以感化教育。另外，還要負起民事上損害賠償責任，兒童無法有足夠的經濟能力來償還因該行為所造成他人的身心傷害，屆時家長就要連帶負起賠償與管教之責任。

二、兒童攻擊行為的背景因素

（一）生理因素：

神經生理學家發現大腦的邊緣系統中的杏仁核受到刺激時，會引起憤怒和攻擊，當人受到威脅或感受到有危險時，杏仁核就像警報系統的動作偵測器，一旦發現不該出現的事物，就會快速啟動激烈反應來對抗可能的威脅。在此狀況下，人會出現攻擊、傷害的行為來保護自己。此外，心理學家利用遺傳基因的方法，發現缺少MAOA酶也可能和暴力傷害的行為有關。

此外，薛慧琪（2015）指出當兒童若是診斷為行為規範障礙症、對立反抗症，抑或注意力過動衝動症，也是容易因為情緒調節有了問題，而對動物、同儕、大人、權威人士等，產生傷害性的行為，且通常缺乏懊悔、罪惡感、表現冷酷無情、不在乎、情感表淺、報復等狀況。

（二）心理因素：

1. 挫折---攻擊假說：

精神分析家佛洛伊德（Freud）認為攻擊與暴力行為的表現是受到挫折而表現的行為，Dollard 與 Miller 提出「挫折---攻擊假說」，當人受到挫折、阻礙、騷擾或威脅時，會表現出攻擊性的

行為（李執中譯，2018）。因此，當兒童在生活、人際上出現挫折時，容易把這些負向的情緒，轉變成傷害他人的行為。

2. 敵意歸因：

Dodge 在 1993 年提出具暴力傷害性行為的兒童，會出現敵意歸因偏誤（hostile attribution bias）的現象，便是容易把中性的事情想成有敵意的歸因方式（李執中譯，2018），例如：當同學不小心撞到他的時候，此類的兒童便容易解讀成：「你一定是故意的！」、「你對我不滿！」，因此，兒童便立即出現攻擊或傷害他人的反應，缺乏了客觀的評估歷程，或尋找其他的問題解決方法。

3. 創傷反應：

許多出現傷害性行為的兒童，也可能是因為遭受過往或持續性創傷後的行為反應，例如：暴力、疏忽照顧、身體虐待、性虐待等。留佩萱（2019）提到美國藥物濫用暨心理健康服務署（Substance Abuse and Mental Health Services Administration，簡稱SAMHSA），解釋「創傷知情」（Trauma-Informed）包含四個要素，分別是：理解創傷（Realize）、辨認創傷（Recognize）、利用創傷知識做回應（Respond）以及防止再度受創（Resist Retraumatization）。當兒童過去在面對這些生活受到威脅時，會出現攻擊—逃跑—凍結模式（Fight-Flight-Freeze）的狀況，兒童可能會對外界威脅出現攻擊或傷害性的反應、逃避責任、癱瘓或關閉感覺，若周遭他人無法將此反應視為兒童的創傷反應，很容易認為這是兒童個人的行為問題，因此創傷知情也須納入評估兒童出現傷害性行為的考量因素。

（三）社會環境因素：

由Bandura所提出的社會學習理論而言，認為兒童會在成長的過程當中，從父母、重要他人、主要照顧者、甚至大眾傳播媒體，透過示範、觀察學習、模仿的過程，而學習到暴力或傷害的行為（李執中譯，2018）。因此，當兒童從小目睹暴力、受暴/虐，學校或所處的社區群體，經常充斥著暴力傷害的行為，便讓兒童認為可以透過暴力傷害的行為，取得掌控、發洩情緒、獲取注意或關注、得到肯定等，讓兒童也學到用這樣的方式來回應他人。

三、兒童攻擊行為的輔導管教

學校依據教師法第32條規定及「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」，除了平日對於維護校園安全與教學秩序的宣導與預防外，兒童在學校內或學校外，出現重大行為問題時，當學校接獲該訊息，便有處理之責任與義務。

（一）強化法治、情緒與生命教育：

兒童傷害性的行為，平日學校可以透過全校朝會、班會、輔導或綜合活動等方式，宣導法治教育，讓學生對於傷人的行為，可能會涉及的相關法律、對他人身心的影響、賠償責任等有所了解，例如：學務處進行法治教育、教務處安排相關課程或教師研習、而輔導室可以針對班級、個別、小團體，進行相關的情緒教育、或輔導諮商，先做第一線的預防處遇。

此外，本文提到行為規範障礙症與對立反抗症兒童，均有對於他人、動物較欠缺同理心，例如：見到小動物，會去虐待它，以發洩內心的痛苦和憤恨；在同儕或大人面前一旦情緒無法掌控，就會

出現暴力或傷害性的舉動。這類型的兒童可能因先天限制、對自我不滿，或者在關係上受到挫折，而容易以外顯的行為來回應他人、回應世界。

學校可以結合家長、社區，共同關心這些容易因控制力不佳而爆發傷害行為的兒童，也可以讓孩子通過飼養小動物、園藝照顧、志工服務、技能培養、興趣開發等，來強化兒童的優勢能力（strength-based programs）（李執中譯，2018）。這種鼓勵親善行為、強化優勢的方法可以培養兒童豐富、深厚的思想感情，弱化其問題行為，糾正兒童傷害性行為。

（二）提升問題解決之技巧

當傷害性行為出現在兒童階段時，若學校進行早期介入，效果通常會比青少年時期介入來得好。學校、家庭可以對兒童的利社會行為、利他行為進行肯定、讚美或獎勵，對嚴重的傷害性行為給予一定的懲罰，但避免過強或拉長處罰時間，這樣無疑又讓兒童學習到以暴制暴、強勢壓迫弱勢的經驗，同時也需要讓兒童明白受到肯定、讚美、獎勵或懲罰的具體原因。

此外，學校可以透過班級輔導、小團體課程，提供情境的練習，教導兒童解決衝突、情緒管理的方法、放鬆訓練，也可以在學校輔導室、教室、家裡設立一個情緒發洩的區域，例如：不倒翁、抱枕、布偶、出氣棒、氣球、紙張等安全的媒材，而輔導老師或家長在旁陪同，讓兒童在有情緒當下，練習在一個安全且涵融的對象與空間發洩情緒，避免過多壓力的積累，轉而攻擊或傷害他人。

（三）修復式正義的導入

修復式正義的做法是讓還原傷害性事件的過程、受害者所受到

的傷害、兒童犯事者應負的責任以及社區、家庭、學校的需求。修復式正義關心如何「修補傷害」，而非「懲罰錯誤」，當兒童出現傷害性行為時，兒童若能真心從中學到為行為負責，並學習補償他人所造成的身心傷害，此為教育本質更樂見的狀況。

因此，學校若能提供一個平臺，使學校教師、學務、輔導人員具備修復式正義的實踐能力，促發並維持修復的進行，讓傷害事件的雙方表達對於事件的發生經過，表達過程中的心緒和感受，陳述事件對於自己和他人的影響，以及事件後的學習和理解，和對於傷害事件解決方案的提議及期待，將有助於問題的解決（陳祥美、洪雅琴、柴漢熙、蔣大偉，2018）。

（四）親職功能的提升

由於兒童的行為問題與家庭息息相關，因此學校在進行犯下傷害性行為兒童的介入處遇時，不可避免需要將家庭納入工作的一環。然而，在邀請家長成為合作夥伴時，需要留意家長需要更多情緒上的同理，而非指責。

學校系統在進行預防或介入時，在家長的工作首重親職教養功能的提升，主要重點在教導父母、主要照顧者、安置機構人員如何在家中改善兒童的行為。薛惠琪（2015）也提到可以著重在教導父母問題解決的策略與技巧，建立良好親子關係的品質，對於改善兒童的行為問題，有莫大的助益。

此外，當家長發現兒童出現傷害行為時，首先應該彼此都需要冷靜下來，同時提醒家長保持理智，向孩子了解事件的緣由，如果兒童年紀較小或表達能力較弱，可以訓練家長練習反應孩子的情緒，代替他說出來，例如：小明撞到你，讓你很生氣，所以你會打了他。

案例 兒童竊盜、妨害性自主以及傷害行為案例說明

一、兒童竊盜案例

阿杰是個小五的學生，父母親在阿杰五歲就離婚了，父親嗜賭如命，欠了一屁股債，一堆債主三不五時就上門來追討債務，從那之後，阿杰的父親就跑路了。

父親消失無蹤影後，阿杰只好與祖父母一起生活，家裡並不富裕，祖父母也都在工地工作，回到家也都晚上六、七點了，阿杰放學後，便在社區裡遊蕩，有時到同學家搭個飯，有時就待在超商發呆，有時就在廟口前看著大人們抽菸、下棋、泡茶，當大人們的跑腿，賺點零用錢。

這天阿杰又在社區裡遊蕩，看到一群國中學長們聚集在一起，看似在商討些什麼，阿杰好奇地湊了過去，原來他們看上了一台停在超商外的新型腳踏車，在一陣鼓吹吆喝聲中，阿杰便大膽的去牽走了這台腳踏車，卻忽略了這舉動被超商的監視錄影機錄下來了，晚上警察循線找到阿杰家，找到了那台偷來的腳踏車。阿杰說明了緣由，隔天警方轉告學長們所就讀的國中，未料這些學長們卻否認起竊一事，消息又傳回阿杰就讀國小的學務處，阿杰無可奈何只能承擔起這個錯誤。

從上述的例子當中，我們可以從幾個面向來思考阿杰的竊盜行為背後的成因與輔導介入：

1. 家庭面向：

阿杰從小經歷父母的離異、父親又無法扮演其父職功能，導致阿杰在自我認同上，缺乏正向楷模的角色，也可能長期缺乏安全的

的依附關係，加上祖父母忙於工作，導致阿杰在放學後在社區中遊蕩，也就容易染上不良的習慣。因此，如何讓阿杰的家庭發揮功能，是工作的一大目標。學校可以轉介社福單位、地方政府輔諮中心，藉由社工人員的介入，提供阿杰與祖父母相關的補助資源，提升祖父母的替代性親職功能。

2. 學校面向：

學校體系可以透過相關的社團、才藝或學習扶助課程，或是媒合社區的資源，例如：課後照顧服務中心/班、教會組織、慈善團體等，讓阿杰在放學或假日有個可以學習的地方，減少阿杰接觸不良群體的機會，同時透過學習扶助，提昇阿杰的學習動機，建立並尋找阿杰的優勢能力。

3. 生、心理面向：

阿杰是否有衝動控制的困難，可以進一步尋求專業的評估。然而，阿杰在關係與物質上的匱乏，都可能讓阿杰對於「匱乏」的恐懼與不安，容易出現「掠奪」、「補償」的心態，表現於外就會出現竊盜的行為。因此，學校在介入輔導時，可以將輔導重點放在建立提升其安全依附感，建立穩固的信任關係，重新體驗受到重視的感覺。

二、兒童性行為問題案例

小強是國小四年級學生，有過動以及輕度智能障礙的問題，從幾個月前開始，他在資源班上課時，會趁老師不注意的時候掀女同學的裙子、跟隨女同學到廁所並作勢要撫摸對方的胸部或是對著女同學發出類似性交的呻吟聲的問題行為。小強的行為日漸變本加厲，最近他在學校的女廁裡對一位低年級資源班女學生玲玲做出強吻對方的嘴、伸手觸摸她的外陰部，以自己的下體不斷磨蹭對方的身

體等疑似強制猥褻的動作，當玲玲抗拒時小強就罵她，並且恐嚇她不可以告訴別人。

玲玲的爸媽十分生氣，立即到學校找校長和老師投訴，並堅持要報警，認為小強才四年級竟然就會做出這樣可怕的行為，以後長大怎麼辦？玲玲的爸媽同時對於校園安全的問題提出強烈質疑，也堅持小強必須轉學，因為他可能還會繼續傷害其他同學，也要求小強的父母親要向他們道歉，並要保證會管教好自己的小孩。學校立即進行校安通報以及社政通報，也啟動校內性平程序，著手進行事件的調查。

1. 問題行為成因

校內輔導人員藉由導師和小強家長連繫進行訪談，以了解小強的成長經驗、家庭環境、父母管教功能等資料。從小強的陳述中得知，小強的哥哥是國中生，會趁爸媽不在家的時候上網看A片。有一次小強想找哥哥，沒有敲門就進哥哥房間，正巧哥哥在看A片並自慰，他的闖入被哥哥痛罵一頓，他好奇的問哥哥在做什麼？小強哥哥說「等你上國中就會知道」。某日小強趁哥哥外出時瀏覽電腦網頁，發現網路上各式各樣的性交圖片與影片，於是開始出現模仿性交的動作，也對於異性的身體產生強烈的好奇。小強媽媽在訪談中揭露小強曾經被她抓到偷看她洗澡的事件，還因此被爸爸痛打一頓。父親表示原以為小強已經學到教訓了，沒想到是轉變成在學校裡對其他人毛手毛腳。

小強的爸爸在孩子做錯事情時，就是以嚴厲的管教方式責罰小孩，父母親在管教子女的態度和方式上極為不同，爸爸認為小強頭腦不好，如果又學壞了就『撿角』，一定要嚴格管教才會讓他懂規

矩。小強媽媽則是認為「生下來頭腦不好，也不是小孩自己願意的」，甚至會自責沒有在懷孕期間多吃營養補給品，以至於小孩從小體弱多病並且有智能障礙，在教養上較為寵溺這個憨憨的兒子。父母親表示他們親熱的時候都會在自己的臥室裡進行，未曾讓兩個兒子撞見父母的性交行為，他們也不會在孩子面前看A片。父母親對於性的話題感到不自在，也未曾對兩名兒子進行過性教育，認為『長大以後就會懂』、『我們小時候也沒人教』，不認為性的議題是身為父母親需要和子女討論的主題。

2. 評估

依據上述的資訊，小強似乎是在缺乏適當的監督之下，接觸到不當的性刺激來源，復又因為生理上的衝動控制能力不佳，缺乏在評估行為後果後的適度自我約束能力。當外界監督不足時，在性幻想驅使下的小強便開始物色對象好讓他能順利達成性侵害目的的對象。在做性生理與性心理評估時，小強表達當他感覺到無聊時就會一直想起電腦中看到的A片畫面，就會想要找人試試看。雖然小強表示自己那天是碰巧遇到玲玲才對她做出侵犯的行為，但是基於玲玲的認知功能比小強薄弱且比小強年紀略小，小強在體型、表達能力以及環境的熟悉度上，均優於他的被害人玲玲，不得不去深入探究玲玲成為被害人是『巧合』？或者她是小強『挑選』過的受害者？這些有關性犯罪動力的資訊即會成為未來輔導中作為協助個案改變以及降低再犯風險的評估來源。

3. 輔導策略

個人層面：在評估中瞭解到小強極容易感覺到無聊，也經常無法久坐，喜歡追求刺激感，故建議在定期的個別輔導之外，亦在其

生活中增加帶來情緒強度較高的休閒活動或是體能運動，以改變『無聊就看 A 片或性幻想』的慣性反應，並能達到紓壓的目的。小強在學校的人際關係不佳，協助小強拓展其人際應對的能力。在提供法治教育部分，因為小強具有智能障礙的因素，在資訊到傳遞上，需要注意以小強能夠吸收的方式進行。

家庭層面：提升父母親對子女的生活參與程度以及正向管教能力，強化父母的親職教育以及性教育的知能，協助父母親增進和兒子們溝通的能力。

環境層面：在家庭生活和學校生活中提升環境的安全性，並減少暴露在性刺激的風險下。趁此機會檢視校園內的死角，針對易發生性侵害案件的場域進行整修，增加照明、監視器、求助鈴等並設置在明顯處，對具有不當性意圖者也具有警示效果。

三、兒童攻擊行為案例

小玄是個國小五年級的學生，家中有個酗酒如命的爸爸，每次總是喝到醉醺醺半夜才回家，有時小玄還得跟媽媽到店家把爸爸接回家，小玄好討厭酒氣沖天的爸爸，讓他不高興的是回到家後，他就發酒瘋的怪東怪西，看什麼都不順眼，在家裡亂摔東西，小玄就得跟媽媽收拾家裡。更讓他最無法忍受的是爸爸會把生活中所有的不順利，都怪罪到媽媽身上，有時還會打媽媽，年紀雖小的小玄，總是會跳出來擋在媽媽面前，有時自己也就遭殃了。

昨晚小玄又剛經歷了一場家裡常見的衝突戲碼，今天到學校整個人毫無精神，一到學校就趴在桌上睡覺。老師交代了一下晨光時間的安排，並提醒風紀股長小運要管理班上的秩序，小運看到小玄一直趴在桌上，便走過去搖醒他，但輕搖小玄後沒隔多久，他又睡

著了，小運只好推了小玄的桌子。此時，小玄一整個惱怒，就大力推了小運，也把椅子砸向小運，小運額頭立即流血不止，到醫院縫了好幾針。此時，小玄知道事情鬧大了，一方面擔心學校的處分，再者也害怕爸爸知道此事，一定免不了一陣毒打。

從上述的例子當中，我們可以從幾個面向來思考小玄傷害性行為背後的成因與輔導介入：

1. 問題行為成因：

從小玄的例子，我們可以清楚了解到傷人行為背後隱含著小玄在成長的過程中，長期內化了父親的暴力行為，加上長期要肩負處理家中的紛紛擾擾，以及面對母親與自己受暴的可能，都讓小玄隨時處在「攻擊—逃跑」的警訊當中，而真正出了事，又掉到了「凍結」的狀況，無法有任何回應與處理的能力。

小運一個關心的提醒，怎麼引發小玄失控的傷害行為呢？我們可以看到小運的一個動作，可能誘發了小玄的警報器，直接連結到父親要施暴的經驗，因此直接本能性地作出反擊的狀況。

2. 輔導介入—以修復式對話為例

以下為修復式會議的進行範例¹：

1. 即席對話：

班級導師或熟悉小玄的教師可以利用「即席對話」，關心與了解小玄的狀況，了解事情的緣由，也可以個別與小運討論關於該事

¹ 此部分資料參閱陳祥美、洪雅琴、柴漢熙、蔣大偉（2018）的修復式會議之進行。

件，小運的想法、感受、內在需求為何，扮演「促進者」的角色，立即透過修復式提問來了解學生的狀況。

2. 圓圈時間（和平圈模式）：

透過圓圈時間所營造出的信賴與包容的氛圍，老師也可以邀請小玄、小運，坐下來一起對話。老師扮演促進者，主要責任不是找出犯錯的小玄，懲罰他，而是以客觀中立的立場來協助學生進行有效的溝通，讓整個對話過程聚焦在尊重與衝突雙方的責任上。對話過程是藉由完整的修復式提問，讓小玄有機會表達感受與想法，了解其行為如何影響到他人，以及進一步思考如何彌補傷害與修復關係。

3. 修復式會議

在進入正式的修復式會議前，促進者需要個別評估與晤談，了解犯事的小玄是否已經願意認錯，並與小運作對話，並承擔責任。其中包含：

（1）發生什麼事？（對事件的陳述）

（2）事情發生時，你當下的想法與感受？

（事件當時的想法及感受）

（3）經過這段時間，你的想法與感受？

（目前對於事件的想法及感受）

（4）你認為這個事件影響到誰？有哪些影響？你最難受的是什麼？

（探討事件的影響）

（5）你認為需要怎麼做才可以讓事情變得更好？（探討如何彌補）

透過來回不斷的對話，讓兩人形成彼此都可以接受的方式，進而修復兩人因傷害事件而破壞的人我關係。



Q1、當我班上有學生出現偷東西的問題行為，然後又屢勸不聽時，我真的不能透過警察或是司法系統來給他一個省思嗎？

Answer：根據《少年事件處理法》於 109 年 6 月 19 日以後，7 歲以上未滿 12 歲之兒童如有觸法事件，回歸 12 年國民基本教育及學生輔導機制處理，不再移送少年法庭，不再由司法程序提供輔導處遇，而是由教育與社政機關依《兒童及少年福利與權益保障法》、《學生輔導法》接手處理，因此，若尋求警政或司法系統，將不予受理。

當班上出現慣竊的學童時，老師可先深入了解兒童偷竊的背景脈絡，評估是否有先天衝動控制的問題，抑或需求未獲滿足、獲取關係中的注意等因素，有時透過司法或警政的恐嚇，不一定會有其效果，建議導師可以嘗試與學校的輔導系統、家長共同溝通，了解問題的成因，形成共識的對策。

未滿 12 歲之偏差行為的兒童不再以司法處遇對待之，並非政府單位不處理，而是依據兒童權利公約的精神協助這些需要更多照護資源的兒童。根據《兒童及少年福利與權益保障法》第 52 條第 1 項第 2 款規定，當兒童有「偏差行為」時，經兒童的父母、監護人或其它實際照顧兒童之人盡力矯正無效時，主管機關（各地方政府），可以依相關人的申請或經過同意，對兒童進行協助、輔導、安置，所以在偏差兒童的輔導上會更臻完善。

Q2、現在學校已經有了行之多年的性平處理程序，那我的學生如果出現和性議題有關的偏差行為時，是不是讓性平委員們去處理就好？我還需要做些什麼呢？

Answer：有關校園性別事件之調查處理依性別平等教育法之規定係屬學校性別平等教育委員會權責，但是在落實校園性別平等工作的執行上，仍有賴學生天天接觸的班級導師、科任教師以及輔導老師等角色。導師在班級常規的維持有助於學生學習尊重界線，包括人際、身體與財物上的界線。老師直接給予示範以及正增強，對學生帶來的影響更深遠，可別輕忽了初級預防（發展性輔導）的重要喔！

Q3、在校園內推行修復式正義似乎是個值得嘗試的做法，請問我可以從哪裡取得相關的資訊或是學習的管道呢？

Answer：以下提供相關的網頁與書籍，供大家可以參閱。

1. 橄欖枝中心，內容有詳細的修復式正義應用於校園霸凌相關議題，可以提供教師、家長參閱相關的做法，也有相關研習訊息以及資料可供下載，網頁：<http://olive.ntpu.edu.tw/olive/>
2. 陳信昭、曾正奇、吳月琴、彭寶瑩、陳聰興（2014）。打造一個沒有霸凌的學校環境：敘事取向修復式正義。臺北市，心理。



參考文獻

中文文獻

- 王宗揚、劉英杰、楊誠弘 (2017)。偷竊、購物狂及儲物症。臨床醫學，79(2)，75-82。
- 王以仁 (2014)。親職教育-有效的親子互動與溝通。臺北：心理。
- 臺南市政府 (2019)。臺南市政府教育局108年度運用「修復式正義」推動校園反霸凌及衝突事件手冊。
- 立法院 (2019)。立法院第9屆第7會期司法及法制委員會第23次全體委員會議事錄。
<https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=33105&pid=183094>
- 司法院 (2019)。立法院三讀通過少年事件處理法部分條文修正草案新聞稿。
<http://jirs.judicial.gov.tw/GNNWS/NWSS002.asp?id=466989>。
- 司法流言終結者 (2020)。12歲以下觸法由刑法處理？談「少年事件處理法」修法脈絡與兒少權益。鳴人堂(2020/04/09)
<https://opinion.udn.com/opinion/story/12322/4479038>。
- 吳其炘、廖士程、李宇宙 (2005)。衝動的精神病理學。台灣精神醫學，19(1)，19-31。
- 吳東彥 (2017)。《傑克與魔豆》的童話分析：從兒童偷竊、母親情結及其療癒象徵進行探究。輔導季刊，53(4)，74-82。
- 沈宜樺 (2016)。貧窮兒童的學習適應與行為偏差—新北市雙溪區兒童的個案研究。
國立臺北教育大學。Available from Airiti AiritiLibrary database. (2016年)。
- 阮筱琪、吳啟綜 (2019年6月5日)。少年司法重大變革7~12歲兒童觸法可不移送少年法院。
國語日報，第一版。
- 彼得·沃克 (2020)。第一本複雜性創傷後壓力症候群自我療癒聖經：在童年創傷中求生到茁壯的恢復指南 (陳思含，Trans.)。台北：柿子文化。
- 林山田 (2008)。刑法通論(上冊)(十版)。臺北：自版。
- 林惠敏 (2018)。國小高年級學童偏差行為對師生關係、同儕關係與學業成就之影響—以高雄市某國小為例。樹德科技大學。

- 林鈺雄 (2019)。 **刑事訴訟法(上册)** (九版)。臺北：自版。
- 施俊良、劉育偉、許華孚 (2017)。修復式正義於校園霸凌事件之運用模式－以個案敘事經驗為例。 **青少年犯罪防治研究期刊**，9(1)，97-121。
- 范德寇 (2017)。 **心靈的傷，身體會記住**。大家出版社。
- 韋龍方 (2017)。國小教師正向管教對校園學童霸凌防治之影響因素。 **臺灣教育評論月刊**，6(8)，207-223。
- 留佩萱 (2019)。邀請你成為創傷知情者。 **人本教育札記**，362，36-40。
- 教育部 (2013)。 **國民小學學校輔導工作參考手冊**。台北市：教育部。
- 教育部 (2020)。 **國民小學學校輔導工作參考手冊第二版**。台北市：教育部。
- 許春金 (2009)。 **人本犯罪學---控制理論與修復式正義**。臺北：三民。
- 許春金、羅玉珠 (2012)。國小高年級學童偏差行為、依附鍵、信仰鍵之關聯性與徑路分析。 **青少年犯罪防治研究期刊**，4(1)，117-137。
doi:10.29751/jrdp.201206.0004
- 張耐 (2016)。 **強制性親職教育教材-教養子女的技巧**。台北市：衛福部。
- 陳祥美、洪雅琴、柴漢熙、蔣大偉 (2018)。修復式正義應用於校園衝突事件之實踐。 **輔導季刊**，54(3)，1-10。
- 郭倩惠、雷亞潔、鍾菩璿、朱惠英 (2020)。看不見的傷－漫談兒童虐待中的精神虐待。 **輔導季刊**，56(2)，73-81。
- 黃韻如 (2011)。學校社工進入校園應有的專業能力、態度與預備。 **社區發展季刊**，135，133-142。
- 鄭曉楓、田秀蘭 (2016)。以教師觀點理解兒童同儕關係發展和輔導策略。 **南台人文社會學報**，16，89-126。
- 薛惠琪 (2015)。行為規範障礙症與對立反抗症。載於梁培勇（編）， **兒童偏差行為**，125-146。臺北：心理。

英文文獻

- Bartol, C. R., & Bartol, A. M. (2018)。**犯罪心理學**，第二版(李執中譯)。高雄：華都。(原著出版於2006)
- Bègue, L., Roché, S., & Duke, A. A. (2016). Young and armed: A cross-sectional study on weapon carrying among adolescents. *Psychology, Crime & Law*, 22(5), 455-472.
- Boboc, D. (2017). Family Environment and Its Role in the Emergence of Deviant Behavior. *Contemporary Readings in Law and Social Justice*, 9(2), 330-336.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics*, 130(5), e1136-e1145. doi:10.1542/peds.2012-0243
- Braithwaite, J. (2002). *Restorative justice and responsive regulation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chaffin, M., Berliner, L., Block, R., Johnson, T. C., Friedrich, W. N., Louis, D. G., . . . Silovsky, J. F. (2008). Report of the ATSA task force on children with sexual behavior problems. *Child maltreatment*, 13(2), 199-218.
- Efstratopoulou, M. A., Janssen, R., & Simons, J. (2019). Children's deviant behavior in primary education: Comparing physical educator's implicit theory with diagnostic criteria. *Journal of attention disorders*, 23(3), 246-256.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American journal of preventive medicine*, 14(4), 245-258.

- Finkelhor, D., Ormrod, R., & Chaffin, M. (2009). Juveniles Who Commit Sex Offenses Against Minors. *Juvenile justice bulletin*.
- Griffin, E., Ledbetter, A., & Sparks, G. (2018). *A First Look at Communication Theory* (10th ed.). OH, McGraw-Hill Education.
- Li, Q., & Cheng, T. C. (2017). New evidence in physical violent behaviors among school-aged children: A multiple disadvantages model. *Children and Youth Services Review, 81*, 301-308.
- Mesman, G. R., Harper, S. L., Edge, N. A., Brandt, T. W., & Pemberton, J. L. (2019). Problematic sexual behavior in children. *Journal of Pediatric Health Care, 33*(3), 323-331.
- Miragoli, S., Camisasca, E., & Di Blasio, P. (2017). Child Sexual Behaviors in School Context: Age and Gender Differences. *Journal of Child Sexual Abuse, 26*(2), 213-231. doi:10.1080/10538712.2017.1280866
- Oh, G., & Connolly, E. J. (2019). Anger as a Mediator Between Peer Victimization and Deviant Behavior in South Korea: A Cross-Cultural Application of General Strain Theory. *Crime & Delinquency, 65*(8), 1102-1122. doi:10.1177/0011128718806699
- Overstreet, S., & Chafouleas, S. M. (2016). Trauma-informed schools: Introduction to the special issue. In: Springer.
- Rosenberg, M. B. (2019)。非暴力溝通：愛的語言(蕭寶森譯)。台北：光啟文化。(原著出版於1999)
- Sack, M. (2004). [Diagnostic and clinical aspects of complex post-traumatic stress disorder]. *Der Nervenarzt, 75*(5), 451-459. doi:10.1007/s00115-003-1612-4
- Schutz, W. C. (1958). *FIRO: A three-dimensional theory of interpersonal behavior*. New York, Rinehart.

- St. Amand, A., Bard, D. E., & Silovsky, J. F. (2008). Meta-analysis of treatment for child sexual behavior problems: Practice elements and outcomes. *Child maltreatment, 13*(2), 145-166.
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2014). *SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma- informed approach* (HHS Publication No. 14-4884). Retrieved from https://store.samhsa.gov/product/SAMHSA-s-Concept-of-Trauma-and-Guidance-for-a-Trauma-Informed-Approach/SMA14-4884?referer=from_search_result
- Thom, R. P., Grudzinskas, A. J., & Saleh, F. M. (2017). Sexual Behavior Among Persons With Cognitive Impairments. *Current Psychiatry Reports, 19*(5), 25. doi:10.1007/s11920-017-0777-7
- Van der Kolk, B. A. (2017). Developmental trauma disorder: toward a rational diagnosis for children with complex trauma histories. *Psychiatric annals, 35*(5), 401-408.
- Zidenberg, A. M., & Wormith, J. S. (2019). A Meta-Analysis of Treatments for Children Under 12 with Concerning Sexual Behaviour.

