

國立台灣師範大學教育心理與輔導學系
博士論文

指導教授：陳秉華博士

個人與校園資產對遭遇焦慮或憂鬱情緒
困境青少年正向發展經驗之研究

張玉鈴 撰

中華民國一百零二年六月

中文摘要

本研究主要探討有益遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年正向發展之個人與校園資產內涵、青少年正向發展歷程及正向發展的結果。本研究以紮根理論方法，採半結構式一對一深度訪談方式，探討 6 位在國中期間，曾經經驗焦慮或憂鬱情緒困境並已復原的青少年之正向發展經驗，並邀請和這 6 位青少年之正向發展歷程有關的 2 位同儕、1 位老師、3 位輔導老師、4 位行政主任進行訪談，以能充實對個人與校園資產內涵的瞭解。研究結果發現（1）遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年之正向發展歷程包括「情緒跌落」、「出現光點」、「阻礙與干擾」、「煉金與轉化」、「強壯自我」及「展現新我」等歷程。（2）青少年正向發展的結果有「情緒困擾改善，正向情緒增多」、「擁有正向自我價值感」、「問題因應與解決能力增強」、「人際維持與衝突解決能力增加」、「掌控並維持規範紀律與品德期望界限」、「學習更投入」及「仍在持續發展進步當中」。（3）在校園中重要的個人與校園資產來源包括青少年內在層面之「自我優勢」，校園外在層面之「滋養性人物」、「班級氣氛與管理」、「專業團隊系統」、「課外活動」及「學校共同文化與價值」。（4）上列各層面資產來源能發揮的資產功能有「個人優勢特質功能」、「照護支持與隸屬」、「問題因應與解決」、「賦能」、「創造心流經驗」、「發展學習優勢」及「規範紀律與品德期望界限」。最後，本研究也針對上述研究結果進行討論，並針對實務與未來研究提出建議。

關鍵詞：優勢、校園資產、青少年正向發展、正向心理學、焦慮情緒、憂鬱情緒

The Role of Internal-Strengths and School Assets in the Process of Positive Development for Youth with Anxious or Depressive Emotion

Yu-Ling Chang

ABSTRACT

The purpose of this research was to investigate the benefits of school assets on youth with anxious or depressive emotion and the process of positive development. The grounded theory was adopted in the study. Data were collected by semi-structured individual in-depth interviews. Six youths and their school associates (two peers, one teacher, three guidance teachers, and four directors of administration) voluntarily participated in the study. Results showed that (1) the processes of youth positive development included: fall into emotional adversity, turning point, obstacles and interruptions, alchemy and transformation, strengthening of self, and spreading the new self; (2) the outcome of youth positive development included: more positive emotion, sense of self-worth, coping and problem-solving competencies, interpersonal and conflict resolution competencies, maintenance of boundaries of rules and expectations, engagement in learning activities, and continued growth; (3) the source of school assets included: internal-strengths, people who nourished positive growth and well-being, positive class-atmosphere and management, team of counseling professions, extracurricular activities, school culture and value; and (4) the function of school assets included: internal traits, caring and belonging, coping and problem-solving, empowerment, flow recreating, strengths of learning, and boundaries of rules and expectations. Implications for future research and practice were discussed.

KEY WORDS: strengths, school assets, youth positive development, positive psychology, anxious emotion, depressive emotion.

目次

誌謝詞	i
中文摘要	iii
英文摘要	v
目次	vii
表次	ix
圖次	xi
第一章 緒論	1
第一節 研究動機	1
第二節 研究目的與問題	9
第三節 名詞釋義	9
第二章 文獻探討	13
第一節 青少年正向發展	13
第二節 以正向資產的觀點取代病理缺陷的青少年正向發展介入之知識與方法	21
第三節 以正向機構的觀點探討校園資產對青少年正向發展之影響	34
第四節 國內在個人與校園資產及青少年正向發展的相關研究	47
第三章 研究方法	51
第一節 採用紮根理論研究方法之理由	51
第二節 研究參與者	52
第三節 研究工具	54
第四節 研究程序	58
第五節 資料分析	60
第六節 研究品質之評估	64
第七節 研究倫理考量	67
第四章 研究結果	69
第一節 受訪學校概況與青少年之情緒困境概況	69
第二節 遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年之正向發展歷程	78
第三節 青少年正向發展之結果	102
第四節 對遭遇焦慮、憂鬱情緒困境之青少年正向發展有益之個人與校	

園資產內涵	109
第五章 討論	169
第一節 青少年之正向發展歷程與結果	169
第二節 個人與校園資產來源之資產功能	173
第三節 個人與校園資產和正向發展之關係	189
第六章 結論與建議	195
第一節 結論	195
第二節 研究限制與建議	199
第三節 研究結果的省思	206
參考文獻	211
中文部分	211
西文部分	214
附錄	231
附錄一 首發研究邀請函	231
附錄二 家長與學生研究同意書（青少年版）	235
附錄三 家長與學生研究同意書（同儕版）	237
附錄四 研究同意書（老師版）	239
附錄五 研究協助同意書（導師版）	241
附錄六 研究同意書（校長、主任版）	243
附錄七 情緒經驗概況表（輔導處推薦青少年版）	245
附錄八 情緒經驗概況表（青少年受訪者版）	246
附錄九 受訪基本資料表（校長、主任、老師）	247
附錄十 訪談大綱（青少年版）	248
附錄十一 訪談大綱（老師、輔導老師版）	250
附錄十二 訪談大綱（同儕版）	252
附錄十三 訪談大綱（校長、主任）	253
附錄十四 分析結果檢核表（青少年版）	255
附錄十五 分析結果檢核表（同儕版）	256
附錄十六 分析結果檢核表（老師版）	257
附錄十七 分析結果檢核表（主任版）	258

表次

表 3-1	資料分析步驟示例	62
表 4-1	遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年之正向發展歷程	78
表 4-2	青少年正向發展之結果	103
表 4-3	內在個人「自我優勢」層面之資產功能	110
表 4-4	滋養性人物—「同儕」層面之資產功能	117
表 4-5	滋養性人物—「導師、一般老師」層面之資產功能	122
表 4-6	滋養性人物—「家庭」層面之資產功能	131
表 4-7	「班級氣氛與管理」層面之資產功能	133
表 4-8	「專業團隊系統」層面之資產功能	140
表 4-9	「課外活動」層面之資產功能	147
表 4-10	「學校共同文化與價值」之資產功能	152
表 4-11	個人與校園資產來源、資產功能類別	166

圖次

- 圖 4-1 個人與校園資產和遭遇情緒困境青少年正向發展歷程概念圖……70
- 圖 4-2 個人與校園資產和遭遇情緒困境青少年之正向發展模式圖 ……168



第一章 緒論

本章主要闡明研究動機，說明研究目的與研究問題，以及對重要名詞提出界定。

第一節 研究動機

青少年時期是人類發展歷程中最重要發展階段，因為其具有複雜的發展任務與獨特的壓力事件。這個階段的心理疾病與情緒問題會增加發展歷程的挑戰，干擾了正常發展任務的完成。和成人比較起來，青少年時期經驗更強烈的情緒與更頻繁的情緒變化；和兒童期比較起來，青少年時期的壓力事件更顯著地提高，而增加了焦慮、憂鬱情緒的發生率，使得青少年時期的壓力事件與負向情緒的影響更為嚴重而受到關注（Meadus, 2007; Mor et al., 2010）。台灣自殺防治學會暨全國自殺防治中心（2011）統計資料顯示，2010 年全國 15 到 24 歲自殺死亡率約每十萬人口有 5.5 人，自殺在青少年十大死因中居第二位，僅次於意外事故（行政院衛生署，2012），凸顯了國內青少年自殺與壓力問題的嚴重。現今青少年面臨許多壓力的問題包括來自課業、家庭、關係衝突、家人或朋友死亡及社會適應等。這些壓力會增加青少年在面臨生活中的情緒—社會—認知等各層面困擾的危險性，影響學業成就低落、人際衝突、霸凌傷害、偏差行為及焦慮憂鬱、自殺等問題。

研究者近幾年擔任國中駐校心理師的觀察發現，青少年經常面臨的生活壓力與情緒，大致可以包括三個範疇，一是複雜難解的家庭困難與早期創傷經驗困擾（如家庭經濟困難；主要照顧者教養功能不足或不利，家長有酒癮或有心理疾病、父母關係嚴重衝突、家暴；青少年過去曾有嚴重受霸凌、人際傷害、或性創傷經驗、或嚴重師生關係衝突）；二是發展或情境壓力困擾（如突發的家庭變故、課業學習困難、人際維持與衝突、兩性相處、權威與規範衝突等）；三是部分罹患兒童青少年早期的心理疾病困擾（如注意力不足與過動症、高功能自閉症、亞斯伯格症、智能障礙等）。Micucci（1998）指出，當青少年遭遇壓力困擾時，限於認知思考未臻成熟、解決問題的經驗限制及青春期的情緒反應等發展特性（如

自我中心、缺乏時間透視的特性），常使他們對壓力困擾的知覺、情緒反應呈現較為敏感、強烈、衝動、僵化、無法釋懷的特性，而在解決困境的行動上也顯得較為侷限、簡單、甚至忽略後果（唐子俊、唐德芳、黃詩殷譯，2004）。研究者也發現，當青少年面臨這些壓力與困擾時，輕者容易影響到他們的情緒低落或易怒反應，間接影響到他們的人際互動與學習參與品質；重者，在個人困擾壓力未能解決，又無法減少持續存在的外在學習與生活壓力的情況下，他們可能會開始出現較嚴重的焦慮或憂鬱情緒反應。青少年的焦慮、憂鬱常以易怒、衝突的方式表現也會進一步引發更多的關係衝突壓力，惡化了後續問題的複雜性，引發更多偏差行為，甚至演變成中輟、蹺家等更危險的處境。

研究者觀察發現，當青少年遭遇這些壓力時，在焦慮、憂鬱情緒尚未惡化，在未罹患心理疾病前，除了專業心理師以外，如果他們身旁有一個能夠看重並理解他的煩惱，能夠陪伴他共同討論、學習正向壓力抒解與情緒調節方法的人，還有一個理解、善待的學校規制與環境，則能夠幫助青少年度過壓力時期，重新回到生活的軌道，回復原有的學習與適應功能，並且預防焦慮症、憂鬱症問題的發生或惡化。也就是說，在青少年遭遇壓力困境，在焦慮、憂鬱等情緒問題尚未嚴重惡化時，除了專業的心理師外，家庭成員、學校中的同學、老師或輔導室與學務處等人員與機制，或是社區中的成人，能夠提供即時的協助，不管是情緒滋養、認知的拓展或是問題解決的行動討論，以及教導青少年對焦慮、憂鬱情緒的調適，都有著正向的影響效果。這樣的觀察讓研究者思考青少年身旁的成人、學校可以做些什麼對青少年的情緒困擾是有幫助的？這樣的經驗與知識如果能被覺察並被系統地瞭解，應能夠作為親師諮詢與青少年輔導工作的參考，而開啟了想要探究校園資產的內涵，校園資產對青少年成長的助益情形。

誠如 Vera 與 Shin（2006）所說，一個具成人照護與支持的環境能夠緩衝兒童、青少年所遭遇各種不同危險因子的傷害。若能在青少年周邊也能提供好的、正向的、具優勢的機構環境（strengths institution），對青少年的學習適應與發展也會有積極正向的協助。近年來，隨著社會的變遷與全球經濟問題的衝擊下，家庭壓力日增，家庭功能逐漸式微的情形下，也使得青少年焦慮、憂鬱的情緒問題嚴重惡化，更顯得青少年之焦慮、憂鬱、自殺等問題值得被關注。Lerner、Phelps、Forman 與 Bowers（2009）也提醒後續的研究者，應該嚴肅地關注個體內資產與

脈絡性資產在青少年正向發展中的角色，以及個體與脈絡因子的交互影響情形。對於有益青少年正向發展之情境脈絡的屬性與範圍（如家庭、學校、工作地點等青少年花費較多時間的場域），以及成人在青少年發展中的角色性質也值得進一步研究。

整體而言，綜合研究者的實務觀察以及對過去研究的瞭解與思考，本研究之研究動機包括：

一、青少年焦慮、憂鬱情緒問題惡化值得關注

內政部統計處（2003）針對 12 到 18 歲的青少年進行「台灣地區少年身心狀況調查報告」顯示，有 58.26% 的青少年認為偶爾感覺壓力與困擾，有 19.36% 的青少年經常感覺壓力與困擾。青少年碰到壓力或困擾時，常出現的情緒或行為反應以憂鬱為最多（40.00%），其次為「生悶氣」（38.44%）、「沮喪」（32.01%），焦慮（19.75%）、痛苦（14.69%）、大吃大喝（12.46%）、逃避退縮（10.93%）、謾罵（7.51%）、摔東西（7.44%）、想死（7.33%）、大哭大鬧（5.29%）、其他（16.26%）、不反應出來（18.51%）。有 23.71% 的青少年在感到壓力或困擾時並不會向他人求助，也有 9.53% 的青少年不知道找誰協助，顯示國內仍有很高比例的青少年經常面對壓力或困擾，且不知如何因應。

而董氏基金會（2010）以「青少年憂鬱情緒自我檢視表」為施測工具，針對「大台北地區國、高中學生的運動習慣與憂鬱情緒」進行調查，結果顯示：19.8% 的青少年有明顯憂鬱情緒。若以雙北市 98 學年度學生人數統計計算，至少有 10 萬名的青少年有明顯憂鬱情緒，需尋求專業協助。青少年的壓力來源依序為「課業、考試成績不佳」、「父母對自己的期待」、「人際關係」、「身材外貌」、「與父母關係不理想」。青少年的抒壓方式以「聽音樂、唱歌」、「找同學朋友說」、「看電視電影」、「睡一覺」、「玩電動或線上遊戲」。李明濱（2010）根據 99 年度電話調查，以簡式健康量表「心情溫度計」測量發現，15—24 歲有自殺企圖的青少年，其自殺原因最主要為「情感／人際關係」因素（64.4%）；其次為「精神疾患」因素（33.2%）；一般認為最易影響學生族群的課業問題，比例不到 3%。青少年族群最常使用的自殺方式為「割腕」，佔 28.6%；「安眠藥鎮靜劑」為 27.5%，調

查也發現有 26% 的青少年「覺得比不上別人」；21% 的青少年「容易苦惱或動怒」；19% 的青少年「感覺憂鬱、心情低落」；14% 的青少年表示自己有「睡眠困難的問題」。

而對於青少年焦慮情緒的問題，國內較少有特定的調查，但從青少年憂鬱的研究中大多可以發現，青少年憂鬱症狀經常伴隨焦慮情緒的反應，青少年可能對某事或某物出現恐懼害怕反應，如害怕上學、害怕被傷害等焦慮情形（張高賓，2006），學校心理師需要關注青少年對外在環境主觀感覺到煩惱、羞怯等社會退縮、憂鬱及焦慮情緒等內向性問題（Miller, Nickerson, & Jimerson, 2009）。

由上述研究發現，不同的研究均一致地指出台灣至少近五分之一的青少年經常感覺到壓力與困擾，或有憂鬱、焦慮的情緒。除了學校課業、升學問題，當代青少年所面臨的壓力與困擾是複雜且多元的，涵蓋人際、經濟、家庭、感情、外貌、健康等層面。更令人憂心的是，青少年因壓力而常出現的情緒或行為反應很多以憂鬱、生悶氣、沮喪、焦慮、痛苦、大吃大喝、逃避退縮、謾罵、摔東西、大哭大鬧、甚至想死、不反應出來等負向情緒或壓力因應形式之情形實值得被注意。青少年期是個體自兒童期進入成人時期的重要轉化階段，青少年的心理健康與正向發展是極其迫切需要被關注的議題。如何協助青少年度過複雜多重的生活壓力，仍能朝向健康、正向的軌道發展，學習運用更成熟的認知思考、情緒調節及壓力因應行為，以順利淬煉成人世界所需的能力，這些都是值得諮商心理學者關注，為青少年的正向發展有所貢獻之處。

二、以正向、優勢觀點介入青少年發展與適應之重要性

Seligman 與 Csikszentmihalyi（2000）指出，自 1940 年代中期以來，心理學過份強調病理—缺陷的取向模式（pathology-deficit oriented model），忽略了一個重要的視野，就是愈正向的服務具有更多潛在的效能。於是開始提醒心理學者應將關注的焦點轉向正向情緒、正性特質、正向機構等優勢（strengths）現象之研究，心理學者應更關注個體正向優勢的發掘與促進之議題（Park, Peterson, & Seligman, 2004）。Peterson（2009）亦指出，在兒童青少年的階段，正向心理學應該關注青少年正向經驗、正向優勢特質、正向關係、正向機構等議題的探究，

以增進對青少年快樂、熱情與心流（flow）等正向經驗的瞭解以能積極地發掘或促進青少年之內外在優勢與資產，提升青少年的正向發展。

正向心理學強調心理治療並非只是修補個體破碎之處，還要滋養每個人本身內在很棒之處。Peterson（2009）以杯中的水隱喻，強調正向心理學應去看見個體杯中已經有的水，而不是還沒裝滿的水杯。在青少年的階段，正向心理學應該關注青少年的四項議題是（1）正向的經驗的探究，如快樂、熱情與心流等經驗的瞭解。（2）持久穩定的心理特質（traits）的探究，如才能、興趣、性格的優勢。（3）正向關係的探究：包括朋友、家庭、同事、社區成人等正向關係的瞭解。（4）正向的機構探究，如家庭、學校、心理健康方案與模式的發展。

Smith（2006）強調社會環境是優勢發展的重要因素，在一個有害的社會環境中，專業人員需要去影響關鍵的環境系統，包括家庭、學校、社區與公共政策，以提供滋養或促進兒童青少年正向發展之社會環境資產。也就是，除了找出並增強青少年的內在優勢與資產外，專業人員還要積極建構青少年外在正向機構與正向關係的資產環境，發掘校園文化、家庭等環境中的優勢資產，將焦點放在青少年生活周遭的老師、父母與同儕身上，以探討周遭成人的優勢、技能及外在資源對青少年之正向發展經驗。因此，對於青少年心理健康與發展的協助，不能只著眼在青少年個人問題的直接服務，還需將視野轉向在青少年身旁成人的正向力的增強與連結，自青少年息息相關的人際網絡中去喚起、發現、及增加他們的內外優勢資產，以幫助減緩壓力、情緒造成的適應困擾與惡化影響，甚至積極地創造具優勢的脈絡環境，以促進青少年的正向發展。

Vera 與 Shin（2006）則指出拓展對於青少年的臨床介入領域，除了直接介入外，若同時能建立其學校、家庭的優勢、運用社區的資源，則能幫助青少年面對社會環境中的不利處境，而能進一步建構整體的、生態取向的優勢諮商工作。Sheridan、Warnes、Cowan、Schemm 與 Clarke（2004）指出，為了增強青少年的生活適應，瞭解青少年的優勢與資產必須從關注兒童青少年身旁的成人所掌控的環境、互動情形獲得。也就是說，青少年存在一個與成人、外在環境扣連的脈絡之中，這樣扣連的關係分合影響著青少年的功能。被成人所掌控的環境脈絡與資源，對青少年的終極發展是關鍵重要的因素。許多研究主張，要真正地幫助青少年，所提供的協助服務必須與過去不同的是，將焦點與力氣放在青少年生活周遭

的成人身上，如老師與父母(Conoley & Gutkin, 1986; Sheridan & Gutkin, 2000)。

近年來，心理學在哲學與實務上已朝向優勢的觀點發展，心理學家應注意個人、社區、社會因素中讓個體覺得生命值得活下去的優勢；以預防—促進青少年的優勢、復原力與健康的觀點來改善青少年的問題；以支持和增強學校、家庭與社區環境滿足青少年需求的新派典，強調同時喚起並關注青少年內外正向經驗與優勢資產，協助青少年認知到自身內在與外在環境的優勢資產和需求，讓孩子從不利的環境中往成人的方向發展。Sin 與 Lyubomirsky (2009) 亦指出，正向心理方案介入效果的確能促進個體的幸福感受，並減低憂鬱感受，具有中等程度的效果量。截至目前為止，許多不同的正向心理介入方法被發現是有效的，正向心理介入方案適合憂鬱症者，正向心理介入對憂鬱的殘餘症狀也有效果，能夠預防復發(Fava, Rafanelli, Cazzaro, Conti, & Grandi, 1998; Seligman, Rashid, & Parks, 2006)。

近幾年，國內也開始關注正向心理學的議題，舉辦相關研討會，但大多仍處於概念倡導，少有相關的研究與實務工作方法可供青少年諮商工作的參考，對於運用正向心理學、優勢資產觀點在青少年正向發展經驗之研究仍然缺乏，是值得探究之議題。

三、關注校園資產對遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年之正向發展經驗

Clonan、Chafouleas、McDougal 與 Riley-Tillman (2004) 則認為對於青少年的心理健康發展，正向心理學可以透過正向主觀經驗、正向個人特質及正向機構等三個面向加以研究與探討。其中，正向機構係指在社區中具有相當的經費、人力，且能持續這樣的經費與人力以促進青少年、家庭及學校的正向發展，其中，尤以學校的正向發展更被仔細考量，因為青少年主要生活場域以家庭與學校為主，學校可謂是青少年的第二個家，在家庭功能式微的狀況下，學校的正向關係發展與其中的資產要素更需被仔細地考量(Waters, Cross, & Runions, 2009)。例如在國內，青少年在學校與學習生活的時間幾乎與家庭相同，甚至還更多。有些青少年放學回家後，還需要補習到晚上十點、十一點才回到家，除了睡覺在家以外，學生的時間大多是在學校與課業活動中度過。而且，社會變遷使得許多家庭

功能式微，在無法發揮足夠好功能的情況下，學校在青少年正向發展；焦慮、憂鬱情緒調節的問題上更有舉足輕重的位置。

Bryan 與 Henry (2008)、Scales (2005) 指出，當學校心理師能夠連結並增強與學校的相關人員、學生家庭及社區成員中優勢基礎的夥伴關係 (strengths-based partnerships)，實施以教室、校園或社區為基礎的介入方案，則能同時為學生與家庭帶來支持、充權的功能 (Bernard, 1991; Bryan, 2005)。這些保護因子會變成充權與支持學生的外在資產，並使學生展現學習意願與正向價值感。Scales (2000) 也指出，學校對青少年關鍵的發展資產有直接的影響，影響著學生的健康和在學校的成功。Cummins (1986) 亦認為，學生是被充權的 (empowered) 或是被認為是無能力的取決於學生和學校中的成人關係品質。對於有益正向青少年發展之校園情境脈絡的屬性以及資產要素在青少年發展中的角色性質非常值得後續的研究者進一步探究 (Lerner et al., 2009)。

從前述文獻可以瞭解，諸多學者在論述與研究中指出具照護的成人關係、學校在青少年正向發展、焦慮與憂鬱情緒的調適具有舉足輕重的位置，但實徵研究仍不足，結果仍未一致，而更顯得校園資產對遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年之正向發展經驗的內涵與歷程之瞭解及實徵研究的重要性。誠如 Seligman 與 Csikszentmihalyi (2000) 指出，學校是青少年花費許多時間的地方，持續地增強青少年與其生活家庭、社區的優勢，學校在其中扮演一個舉足輕重的角色，當青少年與學校的連結增強，特別是與學校中的優勢人際連結增強，則能使學生在被照護與支持的學校關係中，提升正向的學習態度與心理健康發展，帶領青少年遠離危險狀態。增強青少年的在校園中的優勢資產，也提供了一種保護的可能。對於青少年焦慮、憂鬱情緒調節與正向發展的介入工作，除了直接增進個體的優勢介入外，若同時能建立其學校的優勢資產，則能積極建構青少年外在正向機構與正向關係的資產環境，提升青少年的正向發展。

四、國內外個人與校園資產對遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年正向發展經驗之探討仍不足

過去十年學校心理學家努力於拓展自我的角色範圍，也將服務的方式從過去

缺損—問題取向的模式 (deficient-problem) 轉向一個更正向預防、諮詢的取向。儘管這樣的意識與服務形式的轉換已經被傳遞倡導出來，但截至目前，相關的改變與研究仍然相當地緩慢 (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)。儘管幾位學者 (Bernard, 1991; Bryan, 2005; Bryan & Henry, 2008; Clonan, et al., 2004; Cummins, 1986; Galassi & Akos, 2001; Lerner et al., 2009; Miltchell & Bryan, 2007; Scales, 2005) 在論述上曾指出，優勢、發展資產及學校中的人際要素在青少年問題與正向發展的重要性，但實際上針對個人與校園資產對青少年問題與心理健康發展的實徵研究仍不多。有者，則多以學校、家庭、社區場域發展方案的方式去瞭解優勢資產在降低青少年問題的情形 (Guerra & Valverde, 2007; Scales, 2005)，如分別從強化學校、家庭、社區資產方案，或探討學校—家庭—社區伙伴關係模式以增強對青少年心理健康的保護性。但對於個人與校園資產對遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年之正向發展的影響歷程是如何的？個人與校園資產之內涵為何？等問題並未多加探討。

國內近幾年已開始關切正向心理學議題，但目前關注個人與校園資產對青少年遠離危險、保護作用與正向發展的研究仍相當少。僅有黃德祥、謝龍卿 (2006)、洪福源 (2006) 曾對青少年發展資產與青少年正負向發展關係做過論述性的介紹，僅有許惠慈 (2005) 等幾篇碩士論文曾對青少年發展資產與危險行為與展能昂揚間之關係進行研究 (胡薰方, 2010; 詹佩芬, 2009; 鍾佳珊, 2009; 羅暉翔, 2009)。曾文志 (2008) 曾經以 Peterson 與 Seligman (2004) 的優勢特質的觀點，探討大學生在寬恕與幽默的人際優勢特質與心理健康復原力的中介調節與調節效果研究。林杏足、陳佩鈺與陳美儒 (2006) 則是國內少數直接以青少年為對象，探討可能引發或緩衝國中高危險群學生從事危險行為的危險因子與保護因子的研究。王齡竟、陳毓文 (2010) 以階層迴歸模式分析檢視同儕、專家與家外成人支持在青少年憂鬱情緒的緩衝作用。國內仍缺乏對青少年內外在資產內涵與其正向發展關係之研究，也缺乏探討和青少年生活息息相關的學校場域中的個人與校園資產之內涵，以及其對青少年正向發展助益情形之了解。

國內青少年的個人與校園資產內涵是什麼？個人與校園資產在青少年正向發展的影響情形與歷程是如何的？等問題是當代研究需關切的議題。Peterson (2009) 即呼籲後續的研究者需積極從具體、一般化、正向的經驗中去找資產。

這也是本研究的研究動機之一，希望從實際在校園中的實際經驗，細緻地去探討對青少年正向發展有益的個人與校園資產內涵，以及這些資產對青少年正向發展之經驗與影響，以累積個人優勢與校園資產的知識。這些支持青少年回復生活軌道的經驗、細緻的經驗及既有的資產需要被看見、被累積起來。以這些實際的、在地的聲音與經驗所累積的知識為基礎，對未來進一步發展學校系統合作工作中的親師諮詢介入模式、青少年正向發展方案、增強青少年正向環境及個人與校園資產強化與訓練的方案設計，甚至能提供學校政策者在維持一個正向校園，以與青少年保持聯結與促進正向發展的意見均有參考的價值。

第二節 研究目的與問題

本研究目的在於以校園場域為核心，以正向優勢的觀點，採紮根理論的研究方法，探討個人與校園資產對遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年正向發展經驗之現象，欲瞭解對青少年正向發展有益的個人與校園資產內涵；個人與校園資產影響遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年正向發展之情形；青少年之正向發展的結果。期望以正向優勢資產、正向關係與正向機構的觀點，能提供對建構正向校園資產方案模式、正向青少年發展的心理服務介入模式、親師諮詢及相關人員訓練的參考意見。本研究將透過回答下列問題，以達到研究目的：

- 一、以校園場域為範圍，瞭解個人與校園資產對遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年的正向發展有何影響？在其中，青少年正向發展的歷程為何？有何特徵？
- 二、青少年正向發展的結果為何？有何特徵？
- 三、瞭解對遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年之正向發展有益之個人與校園資產內涵為何？

第三節 名詞釋義

一、個人與校園資產

本研究綜合 Peterson 與 Seligman(2004)所發展的優勢特質與 Scales(2000)

的青少年發展資產的觀點，以「個人與校園資產」一詞來說明有利於遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年之正向發展的內在個人優勢與外在校園資產內涵，以使這一個構念，能同時涵蓋在校園中個體內在優勢特質與外在校園資產的內涵。也希望在前述兩者觀點的基礎上，期望對個人與校園資產有較清晰、系統的構念化理解與統整。在本研究中，個人與校園資產係指有益遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年之正向發展的內在優勢特質與校園中的人物與環境脈絡資源，其中內在優勢特質是指青少年本身具有的、有益正向關係連結與正向發展的內在特質與能力；而外在校園資產則是指有益於青少年正向發展的校園人物、班級及學校組織特性所具有的資源與功能。

二、遭遇焦慮或憂鬱情緒困境青少年

在本研究中，遭遇焦慮、憂鬱情緒困境研究參與者是以國中青少年為主，其在就學期間，曾經經驗焦慮或憂鬱情緒困境，在情緒或行為上有明顯的改變，此經驗維持二週以上，且影響其情緒、學習、社會人際功能、自我價值感或內向性、外向性問題行為，且其焦慮或憂鬱情緒已復原，或逐漸復原者，即其情緒、學習、社會人際功能、自我價值感或內外向問題已改善者。其中，所稱遭遇焦慮或憂鬱情緒困境青少年係具有焦慮或憂鬱情緒困擾但非典型焦慮症或憂鬱症臨床症狀之樣本（non-clinical sample）。

本研究以輔導老師觀察與青少年自陳之方式，參考本研究設計之「情緒經驗概況表」中的選項，幫助推薦符合研究目的之青少年參與者。在情緒經驗概況表中參考「青少年憂鬱情緒自我檢視表」（董氏基金會，2002）與「貝克兒童及青少年量表」（陳學志、洪儷瑜、卓淑玲，2008）之焦慮分量表之題目形成焦慮、憂鬱情緒經驗檢核表，以作為選擇研究參與者之參考。兩份量表之使用目的不在於作為研究參與青少年的篩選決斷之標準，主要在幫助輔以瞭解研究參與青少年在憂鬱與焦慮情緒經驗的概況，也能避免輔導老師與研究者主觀認定的偏誤。整體而言，他們在「青少年憂鬱情緒自我檢視表」20 個憂鬱情緒描述的項目中分別具有 9~18 項的憂鬱情緒（平均 13.5 項）；他們在「貝克兒童與青少年量表—焦慮分量表」20 個焦慮情緒描述的項目中分別具有 5~12 項的焦慮情緒（平均

8.5 項)。6 位青少年中，有 2 位兼具有多的憂鬱與焦慮情緒，有 4 位具有較多的憂鬱情緒。

三、青少年正向發展

Bowers 等人(2010)認為，正向青少年發展(positive youth development, PYD)的產生來自於一組重要特性的組合，以 Lerner 等人(2005)的五個 C 作為正向青少年發展的操作性定義最為恰當。本研究綜合 Lerner 等人(2005)、Bowers 等人(2010)之研究，將五個 C 視為青少年正向發展的特徵與結果，其分別定義如下。能力(competence)：係指個體對自我在重要特定的領域(社會、學業、認知、工作)的行為具有能力且有正向的觀感，如社會能力和個體具有衝突解決的人際技能有關；認知能力和做決定的認知能力有關；學校成績、出席率和學業能力有關；工作興趣、生涯選擇探索、企業家精神和職業能力有關。自信(confidence)：係指個體對自我(包括外表)持有內在、持久的正向自我認同與自我價值的感覺，具自我導向。社會連結(connection)：係指與他人或組織具有正向的連結，個體與同儕、家庭、學校、及社區具有雙向的交流，關係彼此互惠。品行(character)：係指個體能尊重社會文化規範、尊重多元種族文化，擁有正確行為的準則，有是非感或道德良心感，正直(integrity)。關心(caring)：係指個體對他人處境的同情(sympathy)與同理(empathy)。一個健康發展的青少年需同時或分別具有這五個特質，當青少年愈來愈能精熟這五個特質，則表示其正向發展的程度愈好，愈處於生活軌道之中，能利人利己，和其環境脈絡維持正向關係，亦表示其愈不會處於高風險與問題行為的生活軌道中。本研究以 Lerner 等人的五個 C，當作青少年正向發展的參考，以青少年在情緒、學習、人際互動、違規偏差行為、及自我價值感的改善當作是青少年正向發展的特徵。

第二章 文獻探討

本章共分四節，第一節探討青少年正向發展之相關研究；第二節探討以正向資產的觀點取代病理缺陷的青少年正向發展介入之知識與方法；第三節探討以正向機構的觀點探討個人與校園資產對青少年正向發展之影響；第四節則探討國內在個人與校園資產及青少年正向發展的相關研究。

第一節 青少年正向發展

一、正向青少年發展模式之沿革與相關研究

（一）源起

Benson 於 1990 年首先提出「正向青少年發展」(positive youth development, PYD) 一詞，最近 20 年，正向青少年發展的觀點漸漸浮現。此觀點與人類發展的發展系統理論 (development system theoretical models) 有關，強調個體行為發展的可塑性 (plasticity)、適應性及個體與他們真實世界中的生態環境間的關係是人類發展歷程的重要變項，透過個體發生 (ontogeny) 與生命進程提升了正向的改變。關於青少年的發展與相關研究，此觀點站在一個不同於缺損的觀點，對青少年在生命發展歷程中的風暴或壓力內涵的界定也具有概念性的轉變--此觀點認為青少年壓力不是一個需要被管理的問題，取而代之的是，青少年本身被視為是一個資源，是一個需要被發展的資源 (Bowers et al., 2010; King et al., 2005; Lerner et al., 2009; Roth & Brooks-Gunn, 2003)。

缺損的觀點長期地影響與青少年有關的發展學、心理學、教育學、社會學、公共衛生學等領域的研究方向、相關政策與實務工作，侷限在青少年風險問題行為的評量與介入。從正向發展的觀點看來，朝向青少年優勢與發展正向結果的觀點看來，青少年在生活中的問題減少或消失是重要的，但與其關注如何避免問題，倒不如積極去找出增強青少年生活成功的正向特質與經驗要來更重要些。因此相關的學者開始聚焦於探討個體優勢及能支持和提升這些優勢的脈絡因子，並

且探討個體優勢與脈絡因子間的關係如何影響青少年之正向發展（Bowers et al., 2010）。近年，多位學者開始對青少年的正向發展模式做更詳盡地探討（Benson, 2003; Catalano、Berglund、Ryan, Lonczak & Hawkins, 1999; Damon, 2004; Eccles & Goodman, 2002; Bowers et al., 2010; Lerner, 2004）。

（二）「正向青少年發展」一詞內涵定義之相關研究

對於正向青少年發展一詞的使用與相關研究，King 等人（2005）回顧了自正向青少年發展一詞出現以來，與青少年發展有關的壓力因應、健康適應、有效發展、正向行為、賦權、復原力、青少年發展、成功茁壯（thriving，或譯展能昂揚）、幸福感等名詞之研究，歸納可區分為以「青少年發展方案的哲學架構與目標準則」和「確認正向青少年發展概念是否存在」二個主要的研究領域範疇，以瞭解正向青少年發展一詞的概念內涵。

以青少年發展方案之研究領域者，Hamilton（1999）從過去文獻開始探究正向青少年發展一詞的意義內涵發現，在青少年發展方案中，最常以三種方式使用正向青少年發展一詞，（1）用來描述青少年自然發展歷程裡，能夠在他們的生活世界中瞭解、適宜表現出支撐其自我與社會規範舉止的能力。（2）用來表示青少年方案的哲學或架構，如以社區基礎、青少年服務組織所主導的方案，特別支持青少年發展對自我與世界有正向貢獻的發展能力。（3）用來表示一組特定方案的行動或準則，如提供青少年參與社區舉辦的領導活動，依行動準則培養青少年特定技能、管控青少年發展水準。

Benson（1990）首先提出正向青少年發展一詞後，相關學者開始關注正向青少年發展是一個或具有一組多重面向的概念，強調青少年發展的整合理論趨勢，以進一步瞭解正向青少年發展一詞的內涵、哲學性、個體發生與情境要素、方案行動與計畫方向，以提升青少年的正向發展與茁壯成功（Hamilton, 1999）。在確認正向青少年發展概念是否存在的研究領域者，因礙於過去研究運用了壓力因應、健康適應、正向行為、復原力、成功茁壯、幸福感等名詞以代表正向青少年發展的情形，但卻缺乏對青少年正向發展的共同定義與實徵研究，於是相繼進行了建構正向青少年發展一詞的理論架構與實徵研究。儘管如此，King 等人（2005）卻認為正向青少年發展一詞與概念的語言運用仍未隨著時間而拓展，為確認正向青少年發展一詞之概念是否具有理論性內涵、及在研究社群中流通使用之情形，

King 等人利用質性與量化的研究方法，以找出青少年正向發展的普同、獨特、重要潛在變項，以確認正向青少年發展一詞概念的理論性內涵，是否被廣泛地運用在不同研究領域中。其研究發現，正向青少年發展一詞在青少年發展的研究中已具有豐富的理論性概念，被研究社群流通使用；其次，正向青年發展概念與成功指標方案（thriving indicators project, TIP，在研究中為效標關連變項）有關係，顯示不同研究社群一致性地認為該研究所列出的 16 個正向青少年發展相關的名詞（如前所述壓力因應、健康適應、有效發展、正向行為、賦權、復原力、青少年發展、成功茁壯、幸福感等）是正向青少年發展的普同性概念。但 King 等人仍建議後續研究者應增強對正向青少年發展的實徵性研究，邀請實務工作者加入研究團隊，以同時兼顧發展正向青少年發展的整合性理論與以社區為基礎、以證據為基礎的青少年發展方案。為使正向青少年發展一詞概念更符合理論法則與效度，以捕捉對青少年發展的獨特、重要潛在變項，需要進行更多量化或質性的研究。

（三）以「五個 C」表示正向青少年發展的特質屬性與指標

有關正向青少年發展的研究，應首推 Lerner 等人（2005）最為重要，他們在正向青少年發展的長期研究中，在第一階段的研究確認了正向青少年發展模式「五個 C」（Five Cs）因素的存在，即認知與行為能力（cognitive and behavior competence）、自信（confidence）、正向社會連結（positive social connections）、品行（character）、關心（caring）或熱情（compassion）（Eccles & Goodman, 2002; King et al., 2005; Lerner, Dowling & Anderson, 2003; Lerner, 2004; Roth & Brooks-Gunn, 2003）。Lerner 等人認為，當一個青少年透過發展歷程能夠精熟這五個 C 的特性或指標能力，則能被稱為是成功的。Lerner 等人（2003）、Lerner 與 Steinberg（2004）聲稱「五個 C」能揭示青少年正向發展的楷模樣貌，浮現青少年生活發展之新指標。後來，也有學者加入第六個 C -- 貢獻（contribution）-- 指青少年對自我、家庭、社區及公民社會的付出與貢獻，以探討青少年發展內涵之研究（Benson, 2003; Lerner & Steinberg, 2004; Roth & Brooks-Gunn, 2003）。Lerner 等人（2005）在研究發現「五個 C」的聚斂情形，能預測第六個 C—貢獻變項、及問題風險行為間之關係，如抽煙、喝酒、霸凌、憂鬱等問題。也就是說，青少年在五個 C 的正向發展情形愈好，其在服務貢獻的程度愈高，其在風險行

為問題的分數則愈低。Jelicic、Bobek、Phelp、Lerner 與 Lerner (2007) 則運用結構方程式檢驗「五個 C」之潛在架構，並發現「五個 C」與青少年之憂鬱、高風險問題行為及貢獻行為有相關。Phelps、Zimmerman、Warren、Jelicic、Eye 與 Lerner (2009) 之研究更確認了正向青少年發展模式（五個 C）的證據基礎與測量強健性，並適用在五～七年級學生。

近年，陸續有許多研究透過不同的方式探討正向青少年發展的概念、架構模式與評量工具（Dukakis, London, McLaughlin, Williamson, 2009; Heck & Subramaniam, 2009; Lerner et al., 2005; Lerner et al., 2009; Phelps et al., 2009）。Bowers 等人（2010）為確認正向青少年發展的「五個 C」架構模式是否具有穩固的心理計量效果進行探究，研究顯示正向青少年發展模式的五個 C 架構是一個強健的評量工具，能夠幫助瞭解早期—中期（5～10 年級，10～16 歲）青少年的發展情形。此模式因為是當今最具實徵支持與心理計量效果的青少年發展架構，在正向青少年的成長、家庭、學校及青少年服務組織的運用逐漸拓展開來（Heck & Subramaniam, 2009; Bowers et al., 2010）。

近 10 年，許多學者與實務工作者以「五個 C」來表示五個正向青少年發展的特定特質屬性（attributes）或指標，也有愈來愈多的實徵研究運用「五個 C」或「六個 C」來當作青少年發展的指標，以探討所謂的青少年成功（Dowing et al., 2004; Dowling, Gestsdotti, Andreson, von Eye, & Lerner, 2003; King et al., 2005; Lerner, 2004; Scales, Benson, Leffert, & Blyth, 2000; Theokas et al., 2005）、以及青少年幸福感情形（Bornstein, Davidson, Keyes, Moore, & The center for child welling-being, 2003）。或者，以發展青少年服務實務架構的研究（Little, 1993; Pittman, Irby, & Ferber, 2001; Villarruel, Perkins, Borden, & Keith, 2003; Wheeler, 2003）；以及發展全國性的青年政策研究（Cummings, 2003; Gore, 2003）；還有，其他國家性的研究（Wertlieb, Jacobs, & Lerner, 2003）也陸續出現。

在過去運用正向青少年發展一詞的相關研究（Benson, 1990; Damon, 2004; Lerner, 2004）中發現一個重要的現象是，這樣的發展呈現出不只是青少年在生活中的負向事情減少或不見（如藥物濫用、學校問題、不安全性行為、攻擊行為等），而且增加了正向事情的產生（如「五個 C」或「六個 C」的行為）的產生（King et al., 2005）。

二、正向青少年發展之發展脈絡觀

Lerner 等人（2005）依據正向青少年發展的長期研究結果（the 4-H study of positive youth development）發展出一個正向青少年發展的發展脈絡觀點（a development contextual view of PYD）之理論性模式，並進一步對正向青少年發展提出的理論與實徵性的假設，認為正向青少年發展具有幾個特性：（1）當青少年的內在優勢和其所處情境脈絡中存在著有利於健康成長的關鍵脈絡相結合，隨著時間的進展，則會促進青少年正向功能發展的發生。青少年穿越一次次的發展歷程，能夠帶來「五個 C」各層面且具功能與價值性的行為成長。也就是說，隨著時間的演進，青少年透過個體內在優勢和某些關鍵場域（如家庭、學校、社區）所具有的生態資產（ecological assets）間持續且動態交互作用與調節，這樣的青少年—脈絡（youth-context）或個體—脈絡（personal-context）系統會提升青少年正向發展的發生，隨著時間的進展能帶給青少年成功茁壯與幸福感受，以達到理想的、正向成人的境界，帶來更有價值且結構性的成長，使個體對自己、家庭、社區以及公民社會有更多的貢獻。如 Roth 與 Brook-Gunn（2003）的研究發現，青少年參與以社區基礎的青少年方案活動，可以提升發展資產的產生，也可以提升正向青少年發展的程度。如 Scales、Benson、Leffert 與 Blyth（2000）的研究發現，青少年每週參與三個小時以上的運動、俱樂部或組織性的課外活動及發展資產方案活動，則愈有成功發展的結果。（2）「五個 C」是正向青少年發展的要素，以能力、自信、社會連結、品行及關心當作正向青少年發展的操作型定義，他們和青少年正向發展的結果有密切的關係，和青少年、青少年父母、老師、實務工作者口中所謂的成功青少年的描述有關連（King et al., 2005）。

許多學者與實務工作者同意青少年內在優勢和外在環境在正向青少年發展中佔有相當重要的角色，甚至更強調情境脈絡中的不同面向與特質對青少年是具益處的，建議將青少年外在的資產與內在的優勢資產結合，以提升正向發展（Lerner et al., 2009）。在青少年內在優勢部分，以 Peterson 與 Seligman（2004）所發展的 24 個優勢特質（human strengths）最為重要，其視人類優勢為心理疾病的緩衝器，能為人類帶來幸福感。近年也陸續出現以優勢特質為主，探討優勢特質與青少年問題行為、心理健康發展（如憂鬱）間之關係（Israel &

Jozefowicz-Simbeni, 2008; Bryan, 2005)。

而在情境脈絡因子部分，正向青少年發展之學者更強調情境脈絡在正向青少年發展中的角色，許多學者與實務工作者相信青少年內在優勢或資產能與圍繞在青少年身旁的外在脈絡資產緊密結合，以提升青少年的正向發展。在這些外在脈絡資產的論述與相關研究中，以 Benson (2003, 2007)、以及 Scales (2000) 所提出的發展資產 (development assets) 最為受矚目。他們將各類青少年發展方案、家庭、學校、課外活動、社區及社會環境視為是強化正向青少年發展的關鍵環境 (Lerner et al., 2009)。後續也有研究指出青少年發展方案、家庭、學校環境、社區鄰里的支持方案能提昇青少年的正向發展。如 Lerner 等人 (2009) 指出青少年發展方案能夠提升青少年對社會的貢獻度。其中，青少年在生活中，至少和一位成人的持久關係是重要的因素，他能提供建立青少年生活技能的機會，增進健康、及參與社區活動。而在校園霸凌與學業成就的研究 (Ma, 2007)，發現受霸凌的經驗會影響青少年的學業能力；學校中老師的支持能正向預測學生的自陳成績，老師與家長的支持能夠獨立預測青少年有較高的學業成就能力，高教育期望與高學校參與亦能獨立預測較高的學業成績。在學校參與和學業能力之關係研究發現 (Li, 2007)，當青少年具有更多有意圖的自我調節、知覺到母親是溫暖的、及知覺到學校氣氛是正向者，他們在學校參與的行為與情緒程度則愈高。也有研究證據顯示「服務學習課程」可以幫助青少年發展社區知識、了解公共政策與道德感，獲得更多公民責任感，以變得更主動為社會貢獻 (Lerner et al., 2009; Li, Lerner, & Lerner, 2010)。

三、小結

正向青少年發展模式是架構在發展系統理論之基礎上，強調個體發展的可塑性，即個體在青少年時期具有系統成長的內在潛在優勢，而圍繞在青少年身旁之生態中具有正向、提升成長的資產，兩者密切合作，則正向發展就會發生 (Benson, Scales, Hamilton, & Sems, 2006; Bowers et al., 2010)。

Bowers 等人 (2010) 認為，青少年正向發展的產生來自於一組重要特性的組合，以 Lerner 等人 (2005) 的五個 C (能力、自信、社會連結、品行、關心)

作為正向青少年發展的操作性定義最為恰當。這五個 C 兼具實務工作者之經驗與青少年發展理論之基礎 (Eccles & Goodman, 2002; Lerner, 2004; Roth & Brooks-Gunn, 2003)，它和青少年正向發展方案之正向結果有關係，也是青少年父母所謂成功青少年的內容 (King et al., 2005)。一個健康發展的青少年需同時或分別具有五個特質，當青少年愈來愈能精熟這五個特質，則表示其愈處於生活軌道之中，和其環境脈絡維持正向關係 (Dukakis et al., 2009; Lerner, 2004)，亦表示其愈不會處於高風險與問題行為的生活軌道中，如藥物濫用、偏差行為或憂鬱等 (Pittman et al., 2001; Phelps et al., 2007)。

綜合 Lerner 等人 (2005)、Bowers 等人 (2010) 之研究，可以將五個 C 分別定義如下，能力：係指個體對自我在重要特定的領域（社會、學業、認知、工作）的行為具有能力且有正向的觀感，如社會能力和個體具有衝突解決的人際技能有關；認知能力和做決定的認知能力有關；學校成績、出席率和學業能力有關；工作興趣、生涯選擇探索、企業家精神和職業能力有關。自信：係指個體對自我（包括外表）持有內在、持久的正向自我認同與自我價值的感覺，具自我導向、自我尊敬。社會連結：係指與他人或組織具有正向的連結，個體與同儕、家庭、學校、及社區具有雙向的交流，關係彼此互惠。品行：係指個體能尊重社會文化規範、尊重多元種族文化，擁有正確行為的準則，有是非感或道德良心感、正直 (integrity)。關心：係指個體對他人處境的同情 (sympathy) 與同理 (empathy)。而正向青少年發展即是青少年透過個體內在優勢與外在脈絡資產間持續且動態的交互作用與調節後帶來具功能與價值行為的成長，也就是五個 C 的成長與改變；隨著時間的進展，帶給青少年成功茁壯、幸福感，並逐步達到正向、理想成人的境界，能為自己、家庭、社區與公民社會帶來更具價值的貢獻。

綜上所述，正向青少年發展是一個健康青少年發展的結果，它本身也是青少年發展的資源之一，即一個好的發展結果，也會是影響下一個正向發展的原因。一旦個體在其內在具有某種優勢，或其外在情境脈絡（即關鍵場域）具有發展資產資源，則能影響、形塑青少年朝正向的方向發展下去，顯示青少年發展的可塑性潛能。研究者認為，正向青少年發展的內涵則可以從個體內在的縱軸觀點與個體外在的橫軸觀點二層面觀之。就個體內在縱軸看來，青少年對自我持有正向自我價值感；擁有學習、思考、做決定、工作以及與人互動的能力。就個體外在橫

軸看來，青少年能與社會交流連結，彼此互惠；尊重並擁有社會文化的行為準則，對人關心。也就是正向青少年發展內涵同時包含個體內在（學業、認知、工作）與外在（社會）能力，具有協調、平衡個體內與個體外對文化規範意義的能力與準則。如此使得青少年能欣賞自我，以自我為導向，既能關照他人，又能擁有自我，並且關懷他人與大我福祉。當青少年愈來愈能精熟這些特質，則表示其愈處於生活軌道之中，能利人利己，和其環境脈絡維持正向關係，亦表示其愈不會處於高風險與問題行為的生活中。此外，不同於病理--缺損的觀點，當代的青少年正向發展取向強調增強個體內優勢與所處外在環境脈絡的資產，是提升正向青少年發展的積極方向。

截至目前為止，正向青少年發展之相關研究使我們對青少年朝正向軌道發展的個體與脈絡因素有了更有力與實務性的瞭解。在系統發展取向的觀點中，青少年的發展具有可塑性，青少年的發展和其真實世界的生態脈絡具有密切的關係。儘管如此，Lerner 等人（2009）仍提醒後續的研究者，應該嚴肅地關注對於脈絡因子在正向青少年發展中的角色，以及個體與脈絡因子的交互影響情形。未來的研究者應該系統地探究、測量個體內資產與脈絡性資產，進一步區辨個人內外資產和正向青少年發展的五個 C 的內涵。Lerner 認為以下四個是未來研究者可以進一步探討的方向：（1）對於有益正向青少年發展之情境脈絡的屬性與範圍（如家庭、學校、工作地點等青少年花費較多時間的場域），以及成人在青少年發展中的角色性質值得進一步研究；（2）關於正向青少年發展概念在跨文化的應用也是重要、值得關注的議題；（3）青少年正向行為發展影響負向行為問題減少的情形，仍然需要持續地探究；（4）探討優勢、復原力與正向青少年發展的相關學者均以一種系統的視野看待青少年的發展，同時關注將個體內、脈絡因子及其他相關的變項納入模式之中，並拉長對青少年發展結果的追蹤，這也是未來研究可以努力的地方。本研究的研究目的即能呼應 Lerner 等人的提醒，關注有益青少年正向發展的學校場域，及其中個人與校園資產對焦慮、憂鬱青少年之正向發展經驗歷程與影響；瞭解個人與校園資產內涵、正向發展的結果內涵。

第二節 以正向資產的觀點取代病理缺陷的青少年正向發展介入之知識與方法

一、正向心理學介入與憂鬱減緩、增進幸福感

1998 年，Seligman 於美國心理學年會開始提醒心理學者應將關注的方向轉向正向情緒、正向特質、正向關係、正向機構等優勢現象之研究。Seligman 與 Csikszentmihalyi (2000) 指出，自 1940 年代中期以來，心理學過份強調病理—缺陷的取向模式 (pathology-deficit oriented model)，忽略了充滿在個體與社區中既有的條件特質，因此花費極少的心力去探討如何促進個體正向發展的議題。而且，這樣病理—缺陷的取向模式也將處遇服務侷限在一種問題反應與有限的領域裡，只對有心理疾病的人做協助，並且延遲了處遇服務的時機，只能在明確診斷做出後才能提供相關處遇，而忽略了一個重要的視野，就是愈正向的服務具有更多潛在的效能。Seligman 與 Csikszentmihalyi 主張心理學應該將關注的方向放在個體的優勢更甚於弱處，著重在個體優勢能力的建立更甚於病理問題之解決。

Smith (2006) 也指出，近年來心理學在哲學與實務上已朝向優勢取向發展，Seligman 提醒心理學者注意心理學發展太過偏重人類存在的黑暗面向，建議不要只看到個體的缺陷與受損處，應該要研究優勢和美德 (virtue)。心理治療並非只是修補個體破碎之處，還要滋養每個人本身內在很棒之處，心理學家應注意個人、社區、社會因素中讓個體覺得生命值得活下去的優勢。

在過去十年，正向心理學的研究領域逐漸出現提供證據基礎的結果與實務意見，例如指出心理幸福感不僅能使個體免於心理疾病，也是重要的正向心理資源，這個資源包含樂觀或主觀幸福感要素 (正向情感、生活滿意、快樂) (Diener, 1984; Diener & Seligman, 2002)，也包含了真正的幸福 (eudaimonic，如自我接納、正向關係、自主性、生活目標) (Ryan & Deci, 2001)。Sin 與 Lyubomirsky (2009) 也認為，值得且需要去瞭解如何提升人們的樂觀感覺與功能狀態，如何增進人們的幸福感受並釋放痛苦。其針對 49 個關於正向心理學介入與憂鬱緩解之研究的後設分析指出，正向心理方案介入效果的確能促進個體的幸福感受，並減低憂鬱感

受，具有中等程度的效果量，算是相當不錯的效果強度。正向心理方案介入不僅幫助個體學習如何因應負向事件，而且能增進生活的正向性。有許多不同的正向心理介入方法被發現是有效的，臨床工作者應可將正向心理要素結合在實務工作中，例如參與讓人感覺享受的活動、用新的方式運用自我的特徵優勢、認知策略、幸福感中的替代正向經驗與自我監控、情緒技術練習（正念與接受）對案主的心理幸福感均有好的影響。Sin 與 Lyubomirsky 的研究也針對受試者的憂鬱狀態、年齡、自由選擇或非自由選擇參與方案、介入的形式（個別、團體或自主管理）、介入的時間長度、是否有比較控制組等變項進行調節分析。結果發現，正向心理介入方案適合憂鬱症者，他們比沒有憂鬱症者更有進步的空間，對憂鬱的殘餘症狀也有效果，能夠預防復發（Fava et al., 1998; Seligman et al., 2006）。Sin 與 Lyubomirsky 還指出，文化的觀點與價值也可能影響一個人對快樂的追求，在愈支持追求個人快樂的文化價值下的個體可能比集體主義文化價值下的個體更能從正向心理介入獲益。當考慮案主所屬的文化觀點與價值，運用不同的正向心理學介入方法也是值得被關注的議題，例如去瞭解他們在他人焦點（other-focused）活動（如表達善良、寫感謝信）與個人焦點（individual-focused）活動（如反映個人優勢）上的差異。

綜上所述，正向優勢取向提醒當代的心理學者需將關注的方向放在個體的優勢更甚於弱處，並著重個體優勢能力的建立。陸續有相關的研究也顯示正向心理學介入方案對增進個體幸福感與減緩憂鬱程度具有統計的效果，為當代臨床實務工作與相關研究提供了一個值得關注、更積極提升個體正向優勢能力的方向。

二、正向優勢、資產觀點與青少年正向發展

Keyes（2006）指出心理疾病的組成，例如憂鬱症，是慣常性地連結持續的情緒煩惱、行為螺旋下降的綜合情形，影響到青少年社會、情緒、以及學業的發展。統計指出美國有 5-10% 的青少年具有符合 DSM-IVTR 診斷標準所描述的心理疾病，且有接近 15-40% 的青少年具有憂鬱症狀與情緒煩惱。美國估計 17 歲以下的青少年中約有 25%（即 1500 萬）的青少年陷於學業成就低落、藥物濫用、過早性行為的問題。在這 1500 萬中的 700 萬人有偏差行為、幫派、暴力、犯罪、

甚或涉入謀殺或被殺害的行為；其他 700 萬青少年在輟學的危機中、在學校霸凌或被霸凌、或有自殺行為（Smith, 2006）。

但是，最近 20 年來，有關青少年復原力（resilience）的研究結果卻令人振奮，即使來自極端失功能或資源貧窮的家庭，有 70~75% 的青少年不僅可以讓自己存活下來，甚至可以為自己贏得正常的生活。研究顯示其原因是（1）保護因子具有緩衝作用（2）保護因子對孩子成長的豐富影響力勝過特定危險因子的不利情形。優勢觀點提供矯正的（corrective）派典，從聚焦在病理學的醫療模式轉向發展個體資產的模式，強調去瞭解並發掘青少年的各種美德、能力和資產，看見他們身上原有的優勢，並且支持與增強家庭學校等外在環境滿足青少年的需求，讓青少年從不利的環境中往成人的發展方向前進（Smith, 2006）。

（一）優勢、資產

Park、Peterson 與 Seligman（2004）認為優勢是個體心理疾病的緩衝器，能增進幸福感。Aspinwall 與 Staudinger（2003）為優勢下一定義：優勢係指能夠幫助個體因應生活壓力或讓生命更為充滿的力量，它不只是一個固定、靜態的人格特質，也是深植於個體文化中動態的、脈絡的、歷程的產物。它具有幾個重要的特徵：人類的優勢是在物理環境與人文環境互動的脈絡中發展出來的；不同的文化對優勢有不同的定義，看待優勢的重要性也不同；優勢可以被鍛鍊和改變，在不同的生命發展週期可以增長不同的能力；優勢也可被視為人類適應系統的一部份，人類是在與環境不斷適應中具有自我導向的有機體，能夠運用不同的資源或技術以解決問題或完成目標；優勢幫助一個人去超越與改善個人與社會的情況。於是，要發掘一個人的優勢並不容易，不只要從個人特質來發掘，還必須從生物的、心理的、社會的、文化的、環境的、經濟的、物質的、以及政治的層面來發掘個人的優勢。

回顧國外文獻，以個體優勢、資產與青少年健康發展為核心的相關研究，大致可以區分為二大類，第一類主要是以 Peterson 與 Seligman（2004）所發展的 24 個優勢特質（human strengths）、優勢特質因素量表（values in action inventory of strengths, VIA）為核心的研究；第二類主要是以 Scales（2000）的 40 個青少年發展資產（development assets）為核心的研究。

（二）24 個優勢特質

Peterson 與 Seligman (2004) 積極地發掘存在於個體內在的優勢，他們以人格特質的角度將優勢特質定義為一種個體反映在想法、感受與行為的正向特質，在不同人的身上可測量到不同程度的優勢特質，此特質係以生理為基礎，透過不斷變化的歷程，朝向更優越美德及被運用在解決生存所需的重要任務中，被選擇存留下的特質。這些存在於個體內在的優勢特質包括六個面向、24 個特質：(1) 智慧與知識面向包括對世界的好奇與探索、熱愛學習、批判思考與開放、原創力、社交智能、智慧觀點 (2) 勇氣面向包括勇敢、活力、真誠一致；(3) 人道與愛面向包括仁慈、愛與被愛；(4) 正義面向包括團隊與忠誠、公平公正、領導；(5) 修養面向包括自律、謹慎熟慮、謙遜；(6) 心靈超越面向包括美的欣賞、感恩、希望樂觀、靈性、寬恕、幽默與玩樂智慧、熱誠 (Peterson & Seligman, 2004; 洪蘭譯，2003)。

後續，相繼有研究運用優勢特質，探討優勢特質與個體主觀幸福感之關係 (Park et al., 2004)；也有探討優勢特質與青少年問題（如憂鬱）的關係研究 (Sin & Lyubomirsky, 2009; Yip, 2005)，瞭解青少年之優勢特質與青少年問題行為間之關係 (Ma et al., 2008)，或瞭解青少年主觀正向經驗與優勢特質在發展過程中的緩衝與保護情形 (Israel & Jozefowicz-Simbeni, 2008; Morrison, Brown, D’Incau, O’Farrell, Furlong, 2006)。研究發現，青少年具有愈多的優勢特質，愈有多的主觀幸福感，則其愈能避免憂鬱、性、及風險行為等問題，顯示青少年的優勢特質具有保護與緩衝的作用。

此外，也有運用優勢特質的架構，發展青少年介入方案，以增強青少年優勢特質或心理健康的發展，如運用認知行為取向的觀點，探討認知與問題解決技能、樂觀學習的相關方案，例如賓州兒童青少年復原力方案 (Penn Resiliency Program for Children and Adolescents, PRP-CA) 能提升青少年的優勢特質，以避免憂鬱、焦慮等心理疾病問題之產生，提升青少年的社會情緒能力、健康及復原力 (Gillham, Jaycox, Reivich, Seligman, & Silver, 1990; Reivich, Gillham, Chaplin, & Seligman, 2005)；預防青少年憂鬱與焦慮症狀之父母介入方案 (Gillham, Reivich, Freres, Lascher, Litzinger, & Shatte, 2006; Shatte, Seligman, Gillham, & Reivich, 2003)；運用父母參與的夥伴關係增強青少年的學業能力之方案 (Bryan,

2005; Bryan, & Henry, 2008; Sheridan et al., 2004)。甚至，訓練學校教職員具備優勢能力，以增加他們在學校的優勢功能等 方案（Koller & Bertel, 2006）。

綜合上述研究可知，優勢特質與青少年的身心健康有關係，且能幫助降低憂鬱與焦慮情緒，並具有緩衝保護作用，避免風險問題的傷害。所以，透過直接發掘或增進青少年的優勢特質，或者透過間接的父母、學校人員的訓練，均能幫助建構青少年優勢特質，進而為生活帶來更多幸福感。

（三）40 個青少年發展資產

Scales（2000）的 40 個青少年發展資產同時觀看青少年個體內具有的發展資產與個體外發展資產，其將發展資產視為是促進青少年健康發展的內外資產，並更強調藉由外在資產的強化對個體內在資產亦有提升的功能。

資產（Assets）的概念來自於會計學，係指企業或組織所擁有的經濟資源，如員工、顧客、現金、建築物、機器設備等，是企業組織定位為有價值且積極保護的重要資本與財產。如將青少年比喻為企業組織，則影響青少年正向發展的重要因素就是青少年的重要資產（黃德祥、謝龍卿，2006）。發展性資產的概念，是由美國明尼蘇達州的非營利組織機構--研究機構（Search Institute）於 1996 年起在美國進行大規模的研究，蒐集超過 10 萬個六年級到十二年級的受試者進行調查研究（Scales & Roehlkepartain, 2003）。Scales（2000）抽取其中 1996 至 1997 學年間，來自 213 個社區的 1 萬個受試者之資料進行分析獲得 40 個和青少年成功發展有關的發展資產。研究指出每個青少年都擁有天賦、活力、優勢、建設性興趣等特性，青少年發展資產是青少年未來獲致成功所需的正向關係、機會、能力、價值與自我知覺。建構優質的青少年發展資產，可以增加青少年在學校生活及生命中獲致成功的機會，這些關係、機會、價值觀或技能的資產，同樣可以幫助青少年遠離危險行為（risk behaviors），青少年擁有的發展性資產愈多，他們正向、健康發展的可能性愈高，是開發青少年潛能的重要支撐力量（黃德祥、謝龍卿，2006）。

40 個發展資產又可進一步區分為四類內在發展資產（internal assets）與四類外在發展資產（external assets）。外在資產是指青少年身邊的人際關係和機會，也就是青少年在生活中接收自外在的人們或機構的正向經驗、環境特性，外在資產包括了支持（support），即青少年需要從家庭、同儕或學校中獲得情緒的支持、

關愛；充權賦能（**empower**）則是指青少年需要受到社區的重視，並有機會為他人貢獻，當青少年相信他們在社區中是有價值、有貢獻的時候，則適當的發展就會被強化了；規範界線與期望（**boundaries and expectations**）則是指青少年需要知道別人對他的期望，並瞭解其行為準則為何，青少年需要有適當的行為與一致後果的準則，以及鼓勵青少年表現負責任的行為；建設性的時間運用（**constructive use of time**），即青少年需要有專注投入的（**enjoy**）機會，透過創造性的活動學習新的技能，並帶來成長。內在資產則是扮演指引的角色，引導青少年行為和抉擇，使其擁有自我調節的能力，其包括了學習承諾（**commitment to learning**），即青少年需要瞭解並欣賞教育與學習的重要性，投入學習活動，並相信自己的能力；正向價值（**positive values**），即青少年需要發展強健的引領理念，以幫助他們做適當的生活決定；社會能力（**social competencies**），即青少年需要發展有效的人際關係技巧與能力，並能因應外在困境的新能力；正向自我認同（**positive identity**），即青少年對自我、優勢、潛能與目的具有強健的認同，有好的自我價值感（黃德祥、謝龍卿，2006；許惠慈，2005；Scales, 2000）。

透過一系列的研究發現，發展資產可以是預測青少年展能行為（**thriving**）的指標（展能行為係學校成功、領導性、助人、維持生理健康、滿足延宕、多元文化價值、逆境克服）。這些發展資產不僅協助兒童、青少年生存下來，幫助他們表現適當的社會行為，和同儕、成人維持好的人際關係，投入學校的活動，而且協助他們發展全人的潛能。父母、老師、學校或社區工作人員必須發展各種方法幫助提昇青少年的外在發展資產，以幫助青少年發展他們的復原力。而青少年也需要有內在資產以引導他們做正向的抉擇以強化自信、熱情及目的感（Scales, 2000）。

因為和病理--缺損取向模式的概念相反，青少年發展資產模式特別有利於青少年問題預防層次的思考與介入規劃（Edwards, Mumford, Shillingford, & Serra-Roldan, 2007）。正向青少年發展的其中一個理念是，為了確保青少年在邁向成人路途中的順利與成功，增進青少年的發展資產是一個重要的方法。與其窄化地注意青少年的風險行為，資產取向更積極努力思考如何增強青少年的發展結果。但在強調建構發展資產的同時，並不代表完全背棄「減少問題導向」的發展策略，因為只靠單一的策略方法並無法營造健全的青少年發展環境（Benson,

2007)。

回顧文獻，以青少年發展資產為核心之研究大致可分為（1）探討青少年發展資產與青少年問題、青少年正向發展間的關係研究（2）發展介入方案或輔導模式以增強青少年發展資產，並瞭解介入方案在減少青少年適應問題或保護的效果。在青少年發展資產與青少年問題、正向發展間的關係研究部分，例如發展資產與青少年學業成就關係之研究指出，青少年發展性資產關係著學生的學業成就表現，如努力程度、學業目標導向與能力，同時也與許多輔助學習的學習成就有關，如減少酒精與藥物使用、增進問題解決技能、重要的社交技巧及憂鬱預防等。研究也發現資產豐富的學生其學業成績（GPA）明顯較高，擁有資產多寡對青少年未來學業成就的表現影響多（Benson, Scales, Leffert, & Roehlkepartain, 1999; Scales & Roehlkepartain, 2003）。Starkman、Scales 與 Roberts（1999）的研究指出，有 13 種發展資產可以幫助學業成功，包括學業投入、學業動機強、正向同儕影響、健康活動、清楚可依循的校規、學校關係緊密、關心學校並遵守校規、準時完成作業、人際互動技巧佳（更具同理心）、獲得多的支持與鼓勵、父母參與學校教育、關心學校同學、以及樂於閱讀等。發展資產也與青少年較低的負向行為有關，如低的大麻、藥物使用、性交易。研究發現青少年擁有發展資產愈多，則酒精濫用、暴力、憂鬱、性活動和自殺的可能性愈小（黃德祥、謝龍卿，2006）。發展性資產也是青少年自殺行為的有效預測因子，資產匱乏者通常有較多冒險行為與較高的自殺傾向（Price & Dake, 2001）。此外，發展性資產與青少年的展能昂揚、品德發展、身心健康有關，研究指出發展性資產使青少年在身體、心理、社會、學業各方面之展能昂揚能力增加，這些發展性資產包括參與課外活動、多元文化能力、自尊、計畫與做決定能力、成就動機、學校投入、與成人關係、樂於閱讀、抗誘能力、家庭作業時間及正向價值觀（Scales, Benson, Leffert, & Blyth, 2000; Scales, Leffert, & Vraa, 2003）。

研究亦發現社區重視青少年，並重視青少年和重要他人的夥伴關係之資產與青少年的正向道德發展及公民社會能力有關。投入社區活動的青少年，對他人容易展現關懷之心，具有較正向的道德特質與信念。透過社區活動參與，青少年可以培養關懷、公平、社會正義、正直誠實、負責等正向價值觀資產。而在其中，青少年與同儕間的良性互動，也可以增加品德實踐力（character execution）與社

會預備能力 (prosocial competencies)。而青少年與社區中其他成人的關係愈密切，則有助於社會規範與期待在社區中產生綿密的連結效應，建立溫暖對待的社會關係，且能加強青少年對公民社會貢獻的能力與承諾 (黃德祥、謝龍卿，2006；Damon, 2004; Scales, Leffert, & Vraa, 2003)。

再者，Brindor、Ryan、Auinger 與 Aten (2005) 針對八年級學生進行 3 年的縱貫性研究發現，成人對青少年的關懷與溝通是青少年發展高自尊的最主要預測因子，也是影響青少年心理發展的重要因素。而感覺學校能給予公平對待、有學校歸屬感的青少年較少產生憂鬱、孤獨、藥物使用、暴力及性交易等健康危機 (黃德祥、謝龍卿，2006)。青少年擁有的發展資產愈多，愈能預防心理健康問題的出現，對青少年身心健康發展的助益愈形明顯，青少年在發展資產程度愈好者，其偏差與問題則愈少 (如藥物濫用、憂鬱情緒)，有愈好的成功發展結果 (Aspy et al., 2004; Beebe et al., 2008; Doss et al., 2006; Oman, Veselu, & Aspy, 2005; Sharkey, You, & Schnoebelen, 2008; Tolma et al., 2008; Wright & Fitzpatrick, 2006)。

在發展介入方案或輔導模式以增強青少年發展資產，並瞭解介入方案在減少青少年適應問題或保護的效果研究部分，如 Quane 與 Rankin (2006) 的研究發現，透過社區參與所獲得的發展性資產對青少年自我概念、學業承諾及教育期望具有正面的影響 (黃德祥、謝龍卿，2006)。又如透過資產增強方案幫助拉丁裔青少年在學校成功 (Guerra, Valverde, 2007)；品德管理方案可增進青少年的心理健康 (Boyd, Hayes, Wilson, & Bearsley-Smith, 2008)；志工與學校滋養方案能提昇青少年的正向態度與行為，減少風險行為 (Munoz, 2001)。

(四) 其他資產與青少年正向發展的相關研究

Eccles 與 Gootman (2002) 強調青少年資產不可能在孤立的狀態，獨自發展出來。青少年需要處在增進他們發展的情境脈絡之中，透過曝露於正向經驗、正向場域、正向人物的情境脈絡中，以提供發展貼近生活技能的機會。因此，每一個社區均需安排青少年方案，將發展場域中的正向要素與特性結合，則對青少年的正向發展有莫大的貢獻。Lerner 等人 (2009) 則認為，正向發展場域的特性包括物理與心理的安全感、適當的架構、及正向社會規範。這樣的情境脈絡透過經驗性的效能與事件，提供個人支持性滋養關係、感覺有歸屬感、培養能力、及

被賦能的感覺。

還有，校外時間活動（out-of-school time (OST) activities）也被視為是外在情境脈絡的資產，幫助青少年正向發展的產出。Larson 與其研究團隊（Larson, 2001; Larson & Hansen, 2005; Larson, Hansen, & Moneta, 2006; Larson et al., 2004; Larson, Walker, & Pearce, 2005; Larson & Walker, 2006; Larson, 2007）陸續地探討青少年參與校外活動的經驗與發展結果之關係，發現校外時間活動提供青少年機會去學習真實世界中需要的協調能力與技能，包括主動性、領導力、負責、團隊策略等。青少年參與結構性的活動，可減少負向經驗的產生，如壓力、不適當的行為、社會排擠等。青少年在活動參與的過程中也漸漸從自我中心的階段，學習到人際相互性，發展團隊工作的社會規範。這些研究也發現，在所有的青少年方案中，成人在其中佔有重要的角色，他們引導青少年運用技巧、陶冶文化、創造任務管理策略，促進青少年正向發展（Lerner et al., 2009）。資產取向的相關研究使目前對青少年發展方案等研究推展出另一個方向，確認出對青少年協助工作的新需要，讓後續的研究者與實務工作者更關注社區、外在環境的正向營造，以更有效地支撐他們的青少年。

社區支持是 20 世紀，自社會變遷以來一直被忽略，不足的面向。研究機構在過去 20 年的核心工作較著重於提昇社區功能，以幫助青少年正向發展。至今，美國超過 300 個社區持續進行青少年資產建構網絡的工作。資產取向的研究焦點在於建構能支撐青少年的正向優勢，更甚於消除青少年的危險行為。他們積極在社區中進行青少年方案，以增強青少年外在發展資產的建立，協助青少年朝健康、有能力的成人方向發展。他們強調社區基礎的活動，集結具照護性、支持性的成人，提供青少年自社區鄰里生活中獲得資產的機會，提升了社區的社會支持度（Lerner et al., 2009）。

由過去文獻可以發現，對青少年正向發展研究之趨勢特別強調將家庭、學校、社區等生活脈絡因素納入考量，Benson 等人（1999）即曾強調，運用發展性資產，同時激發個人（學習投入、健康的自我認同）、家庭（賦權、關懷並設定界限的教養）、學校（關懷的氣氛讓孩子樂在學習）、及社區（社會支持與資源方案）等各情境脈絡的交互作用，並建立師生、親子、親師、學校教職員、及社區人士彼此間正向且持久的和諧關係，這樣的和諧關係對學校教育政策與教學效

果的推行、學校組織與社區融合、學校學習環境的改善、學生學習成就及身心健康發展，都有正面實質的影響，能全方位協助青少年正向發展，也是落實建構青少年發展資產的方式（黃德祥、謝龍卿，2006）。

三、增進青少年正向發展有關的優勢與資產，強化保護因子

Smith（2006）認為瞭解危險因子（risk factors）、保護因子（protective factors）與復原力是優勢觀點的重要概念。危險因子係指可能增加個體經驗到傷害的因素，危險因子可能增加青少年的暴力、藥物濫用、未成年懷孕的機率。部份研究顯示處於高風險中的青少年較常有學習成就低落、學校疏離、高中輟行為（Husted & Cavalluzzo, 2001）。過去心理學家運用公共衛生的取向著重在篩檢讓青少年處於風險中的危險因子，以評估青少年的功能，甚至設計相關的方案以預防青少年問題行為的產生（Evans, 2004）。

Kersting（2003）指出，保護因子係指解釋兒童、青少年在面對相同程度的危險卻不產生相同傷害影響的因素，它具有降低問題行為的可能性。保護因子具有增加與累積的效果，它並不保證青少年不會發展出問題行為，但保護因子的功能是在降低問題行為，當面臨藥物或暴力問題時，使青少年有更強的抗拒力，在兒童、青少年的家庭、學校中需持續地調節或提升他們的保護因子。

Smith、Lizotte、Thorn 與 Kroho（1995）針對青少年的危險子與保護因子的研究發現，能為青少年帶來正向結果的外在保護因子包括教育的保護因子，如致力於自身的教育、和師長連結、高的閱讀技能與數學成就；家庭保護因子有父母的督導、彼此的依附關係、投入孩子的活動、有效管理家庭壓力、對小孩行為有清楚期待、對教育重視、高關懷低批判的教養；學校保護因子有致力於對學校與老師的連結、學校成就、有領導的機會等；同儕保護因子有同儕對傳統價值的重視、父母對孩子同儕的正向評價；社區保護因子有具組織的休閒機會、犯罪的控制、透過社區服務產生貢獻；社會的保護因子有種族對待。內在保護因子則有自尊、問題解決技巧、好的人際溝通、正向自我效能、因應能力、對未來的展望。Smith（2006）更強烈的主張，以優勢為基礎的青少年工作的重點不是在辨識與消除危險因子的傷害，而是更積極地協助青少年找出並促進青少年和家庭、學校

等優勢與資產，增強青少年的保護因子。

四、優勢、資產與復原力

提及優勢、資產一詞時，則常會予人聯想到復原力（resiliency）一詞。復原力來自拉丁語，它的意思是跳、彈回來。復原力發生在當個體曝露在顯著的危機處境時所展現出來的能力反應（Kersting, 2003）。復原力的構念在 1950 年代開始出現，它被視為一種能夠協助個體適應壓力情況或異常環境的個人特質，當面臨嚴重的壓力與挑戰時，復原力與個體的適應、健康發展情形有關係。面對逆境，具有復原力的小孩，即使生長在一個貧窮或父母罹患心理疾病的家庭，仍能達成正向的發展結果，而且一般兒童可透過教導使其具有復原力。Werner（1995）將復原力視為是個體的內在特質（internal trait），是個體在高危險逆境中的正向適應能力，使青少年在險惡、困窘的環境中，仍能免於受創傷的保護因子，對青少年在不利環境中長期適應具有重要性。Wolin 與 Wolin（1993）認為協助青少年抵禦危境侵擾的復原力因素有七種：洞察力、獨立性、積極性、創造力、幽默感、道德。Allen 與 Hurts 二人分別曾依據 Wolin 與 Wolin 的七個復原力因素發展復原力量表（陳雲芬，2006；林玉茹，2005）。

廣義來說，復原力係指個體擁有變通性和策略性的適應能力，以因應內在與外在壓力。具體而言，復原力是一種人格資源，讓個體得以調整與修正自我特質及自我控制習以為常的表現模式，藉此來面對適應他們所身處的當下及未來（林志哲，2007）。Smith（2006）則認為復原力是一個個體內在調節的歷程，而不是一個外在調節的歷程，用來描述即使暴露在一個生物性的危險因子（biological risk factors）或生活壓力事件中，個體仍能成功適應的情形。復原力是個體能堅持面對逆境的歷程，透過挑戰與克服困難，會使個體變得堅強，而不是否認或逃避困境。這樣的觀點，提供了一個不同於缺損、危險因子的觀點，讓我們對兒童青少年的發展有了一個更樂觀的視野。

Dishion 與 Connell（2006）則將復原力視為兒童青少年的保護因子，其中自我調節是青少年與逆境互動影響的復原力歷程與結果，自我調節程度愈好者其在逆境與壓力中的復原力愈好，自我調節對青少年的同儕偏差行為影響、反社會行

為及憂鬱壓力具有調節與緩衝作用，並能預測社會與情緒適應情形。

研究者認為優勢、資產與復原力二個概念的確有著相似與相異之處，相同之處在於他們都是幫助個體因應、克服生活問題、壓力的資源；同時可分為個人內在與外在脈絡因素，具有調節、適應的功能，而且都能被教導與訓練。但不同的是，相對於優勢、資產，復原力強調個體曝露在一個顯著的危機、逆境之中，而能夠自逆境中彈回來、復原的歷程與特性，可說是個體從逆境中復原的能力，使個體在危險因子中，透過與環境互動過程，減少負向結果的產生，而發展出正向的因應行為。但優勢與資產不強調這一個危機、逆境，不侷限只看待面對逆境的個體，而是重視看見每一個青少年的經驗，並強調要積極從個體本身或自文化環境脈絡中找出或增強幫助因應生活壓力、讓生命充滿力量的內、外在資源與力量，如強調家庭資源、學校資源、社區資源與社會文化資源。復原力重視看見個體在逆境中如何不出現問題行為的內外保護力，並關心如何建立內外保護因子。但沒有負向行為的青少年，並不表示他們能成為一個正向發展的人，和復原力比較起來，優勢與資產觀點更強調青少年是可發展的資產，而不只是需要管理的問題，主張需積極在青少年內在、外在生態脈絡中去主動發掘、促進與建構對青少年正向發展有益之資產。

五、小結

綜合過去的研究可以發現，不管是個體內在的優勢特質，或者是個體外在的發展資產對青少年的學業成就低落、藥物濫用、偏差行為、憂鬱情緒等問題均具有保護與緩衝作用，甚至能積極地提升青少年的幸福感與正向發展程度。其中，強調青少年的優勢與資產不可能在孤立的狀態，獨自發展出來，透過曝露在正向經驗、正向場域、正向關係的情境脈絡之中，協助青少年認知到自身發展的優勢與資產；透過連結具照護性、支持性的成人與正向關係，能夠提供青少年自外在環境中獲得這些資產的機會。還有，個體的優勢與資產是深植於文化的、動態的、脈絡的、歷史的產物，對於青少年優勢與資產的發掘或促進也需要關注所屬脈絡文化的價值與意義，發掘獨特的文化特質與資產。近 10 年，正向心理學、以及青少年發展資產的研究結果，再再提醒關注青少年正向發展的方向在於積極地喚

起、發掘並建構存在於青少年個體內在與外在的環境脈絡資產（如家庭、學校、社區），以增強青少年正向發展的結果。但國內對於此議題的關注與相關研究仍非常少，僅有黃德祥、謝龍卿（2006）、洪福源（2006）曾對青少年發展資產與青少年正負向發展關係做過論述性的介紹，僅有許惠慈（2005）曾對青少年發展資產與危險行為（如酒精、藥物使用、性行為、自殺、反社會、暴力、學校問題、賭博等）、與展能昂揚（如學業成就、助人、多元文化價值、延宕滿足、身體健康、逆境克服、領導、抵抗危險）間之關係進行研究，發現青少年擁有內在與外在發展資產愈多者，其危險行為愈少，青少年擁有內在資產愈多者，其展能行為愈多。國內仍缺乏對青少年內外資產內涵與其正向發展關係之研究，也缺乏探討和青少年生活息息相關的學校場域中的校園資產之內涵，以及其對青少年正向發展助益情形之了解。在青少年遭遇身心最大變化和壓力的時期，深入地了解個人與校園資產對他們如何走過焦慮、憂鬱情緒困境，邁向正向發展實具有意義，能幫助我們看見正向校園機構所存有的個人與校園資產內涵，而能進一步提醒幫助喚起並建構個人與校園資產的可能方向。

目前，國內外仍少有「校園資產」一詞與相關的研究，僅 Sharkey、You 與 Schnoebelen（2008）之研究曾有「校園資產」（school assets）一詞出現。本研究綜合 Peterson 與 Seligman（2004）所發展的優勢特質與 Scales（2000）的青少年發展資產的觀點，以「個人與校園資產」一詞來說明有利於遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年之正向發展的內在個人優勢與外在校園資產內涵，以使這一個構念，能同時涵蓋在校園中個體內在優勢特質與外在資產的內涵。也希望在前述兩者觀點的基礎上，期望對個人與校園資產有較清晰、系統的構念化理解與統整。在本研究中，個人與校園資產係指有益遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年之正向發展的內在優勢特質與校園中的人物與環境脈絡資源，其中內在優勢特質是指青少年本身具有的、有益正向關係連結與正向發展的內在特質與能力；而外在校園資產則是指有益於青少年正向發展的校園人物、班級及學校組織特性所具有的資源與功能。

此外，研究者認為運用正向心理學之優勢資產觀點在青少年正向發展工作中有幾項特點：（1）介入處遇模式從過去對已發生問題的反應轉向一個更正向預防的取向；（2）介入處遇的焦點從過去缺陷—病理的修補轉向更積極找出與促進優

勢資產；(3) 介入處遇的領域除個體能力的增強外，更強調積極營造外在環境的優勢資產，透過正向經驗、正向關係、及正向機構，協助青少年發掘並促進優勢資產；(4) 關注所屬脈絡文化的價值與意義，發掘獨特的文化特質與資產；以發掘個體與所屬環境文化中的需要與資產，取代外部專家的意見來發展預防方案，看重環境文化中既有的優勢資產與地方性的聲音；(5) 和復原力及保護因子之觀點比較起來，本研究在個人與校園資產的探究，特別聚焦在校園環境的資產來源，及其所蘊含的內在個人優勢與外在的校園資產功能的內涵，及其對青少年正向發展的影響，具有主動發掘個人與校園資產的積極意義，對未來青少年輔導工作，也能提供參考的介入方向與意見，也具有積極促進青少年正向發展與正向校園機構的意義。

第三節 以正向機構的觀點探討校園資產對青少年正向發展之影響

一、透過正向機構之營造幫助青少年發展

Sheridan 與 Gutkin (2000) 認為過去學校心理學沒有辦法推動有效的預防與介入服務模式係因為缺乏生態系統的觀點，如果學校心理學家沒有將焦點關注在有害青少年的外在世界環境、兒童青少年生活中的成人系統、忽略政策與立法等系統的壓力，則沒有辦法在校園中推動有效的預防與介入服務模式，於是呼籲學校心理學家要在概念與專業行為上做本質與基礎的改變，朝向生態與多元系統的典範改變學校服務系統。Sheridan 與 Gutkin 認為不僅是學校心理學家、甚至我們的服務對象，都被身旁圍繞的多元系統所滲透影響。如果學校心理學家要在校園中持續地改善有效的服務模式，則必須瞭解並因應在我們面前無所不在的現實系統。我們不能夠再像醫療模式，以去脈絡 (decontextualizing) 的方式解決青少年的內在病理問題，而必須去瞭解包含著和案主失功能狀態有關的更大系統，然後，找到方法有效地介入這些系統。為了達到這個目標，學校心理學家必須在專業工作與角色上，擁有更寬廣多元的分析觀點與行動面向。我們必須認知到學校心理學家是青少年、家庭與學校功能生態中的一部份，在這個領域中的實務、訓練與研究都與改變我們所關心的生態現實中的系統、場域設置與人們有著複雜且

緊密的關係。學校心理學家必須在我們所運作的學校、家庭、社會與立法等系統中反思、反應、以及主動面對這些多元變化的系統。

Clonan 等人（2004）、Peterson 與 Seligman（2004）指出正向心理學將心理學所關注的方向從過去修復個體問題弱處的角度移轉到增強個體正向能力的角度，這股趨勢意味透過預防（prevention）與正向機構的發展，則外在環境的條件能夠被提升、改變，以能增進個體的優勢。其中，正向機構係指在社區中具有相當的經費、人力，且能持續這樣的經費與人力，以促進青少年、家庭及學校的正向發展，其中，尤以學校的正向發展更被仔細考量。Clonan 等人認為，雖然相關的研究持續進行，但目前的研究成果仍然低估了以學校為基礎的預防方案（school-based prevention programs），以及這種方案在增強學生學習、發展與心理健康的潛力。

Clonan 等人（2004）認為更具架構地增加正向機構的創造性，對青少年能力的發展與復原力有正向的助益。從兒童優勢的相關研究（Masten et al., 1995; Masten & Coatsworth, 1995）也可以發現，特定的優勢（如發展學業技能、正向的同儕互動與規範管理）擔負了保護兒童免於受壓力傷害的緩衝器角色。所以，在校園場域中積極提升兒童這些能力是可行且清晰的方向。而且，許多研究結果也建議，提昇青少年的能力能夠跨越不同環境的保護因子，增強青少年的優勢。學校持續地增強青少年與其生活的家庭、社區的優勢，扮演一個重要的橋樑角色，讓學生在不同的環境情境中有更好的因應能力（Masten, Best, & Garnezy, 1990; Rutter, 1985）。

Clonan 等人（2004）統整過去的研究發現，提出建立一個正向機構的原則可作為營造正向校園機構之參考，包括（1）操作關鍵的要素：係指一開始就清楚地定義在系統中何者是該做，何者是不該做的部份；希望被建立的結果價值是什麼；如何被建立的。在關鍵的要素中，要能成功地在學校系統中結合正向心理學的概念，例如，對學校相關人員而言，為建立一個正向學校環境，他們應具備哪些能力？如何提升這些能力？如何評鑑這些能力？又如，將目標的操作定義在降低無功能的問題行為率。（2）瞭解並運用自然環境：係指瞭解並運用學校文化，也就是瞭解學校系統的生態或脈絡。

Zin、Elias、Greenberg 與 Weissberg（2000）指出，學業的成就是在一個支

持青少年跨越多重情境脈絡環境中孕育出來的。Catalano 等人（1999）也指出最有效的青少年發展方案是能結合像家庭、學校、教會、社區與工作等場域，以能增強青少年的社會、情緒、認知與行為等能力。是故，一個具成人照護與支持的環境能夠緩衝兒童、青少年所遭遇各種不同危險因子的傷害。倘若拓展對於青少年的臨床工作介入領域，除了直接介入外，同時能建立其家庭、學校的優勢資產、運用社區等正向機構的資源，則能幫助青少年面對社會環境中的不利處境，而能進一步建構整體的、生態取向的優勢諮商工作。

二、校園生態系統觀之青少年心理衛生服務模式

Bronfenbrenner（1989）提出社會生態系統模式觀點，關注和兒童青少年有關的多元系統、環境與脈絡，以及它們之間的連結與交互關係。其認為人類發展需在真實情境脈絡下思考，個體的發展是其與所屬環境交互作用下的產物，也就是說，人類發展與其生態環境息息相關，個體不只單向地接受環境的影響，也可對環境進行改造，激發出雙向且動態的成長。其進一步指出，影響個體發展的環境並不局限於單一的場所，而是以個體為中心，向外拓展出四個交互作用的階層脈絡。此影響個人自我認同和行為的多元脈絡，每一個階層都影響且包含著前面的階層。其中，與青少年生活息息相關之最初始的、立即的、有直接接觸的環境系統被稱為微系統（microsystems），亦即個人在家庭或團體中每天接觸到的環境，如家庭（親子、手足互動）、學校（師生、同儕）、鄰居、宗教活動等。中系統則是由微系統結合而成，代表個體、環境與群體在微系統中的互動。即在兒童青少年所生活的多元系統、環境與脈絡之間的連結，微系統成員間所發生之關係，透過各種人際關係、溝通模式與相互作用影響著青少年。而當一個人的角色或場所有所改變或移動時，就會產生生態轉銜（ecological transition）的現象，良好的中層系統，能使各個脈絡間進行良性的互動與聯繫，以協助青少年轉換與發展，如家庭和學校、社福單位間的互動溝通。外系統（exosystem）則是社會正式與非正式的結構，青少年沒有直接涉入參與，但發生在他們生活情境中的事件，仍可能影響到個體，如家庭與雙親職場的連結、家庭與政府機構的連結、家庭與傳播媒體的連結、如和法律、社會福利、朋友家人之連結等。巨系統

(macro system) 則是指整體社會、文化與次文化模式的影響，包括文化價值、社會力量、信念、態度、歷史事件等。對於個體而言，不同的族群背景、社會背景、歷史背景所潛藏著的信念、意識型態、資源與機會，對前述所有的微系統、中系統及外系統都會造成影響。

從生態的觀點可以了解，青少年的發展是受不同層次脈絡環境系統的直接與間接影響，所以青少年的發展可說是青少年與其生存環境間互動而出的結果，微系統、中系統、外系統及巨系統從不同但卻普遍滲透的方向影響著青少年的發展。因此了解青少年的發展，必須考量其所處的社會與文化環境，青少年的正向發展需從生態取向 (ecological approach) 著手，需要家庭、學校、鄰里、社區、以及其他社會機構的共同參與 (Bronfenbrenner, 1977; Chronister, McWhirter, & Kerewsky, 2004)。

學校是不同系統的交會點，多元系統層次介入取向提供了一個統整且有效改變問題行為的方法 (Goldenberg & Golddenberg, 2011)。Henggeler、Sheidow、Cunningham、Donohue 與 Ford (2008) 即以生態系統的概念將學生在學校裡的問題視為是學生與其所屬的主要社會系統 (家庭、同儕、學校及鄰里社區) 彼此互動回饋的結果，也就是說青少年在學校發生的問題和個人 (如低動機、學習障礙)、家庭 (如低效能的觀護、不良的親職問題影響教養功能)、同儕 (藥物使用、支持蹺課逃學)、學校 (如不適當的班級管理)、學校與家庭的連結 (如彼此信任感低)、社區 (如不重視課業成就的犯罪次文化) 有關。Apter 與 Conoley (1984) 也有相同的觀點，而提出學校生態理論的四軸假設：(1) 每一個學生是小社會系統中不可分開的部分，在瞭解學生問題與發展策略時必須關注系統性的影響。(2) 在學生身上的煩惱不再被視為是一種疾病，而被視為是系統失衡。(3) 所以在問題評估時，不只觀看個體內的變項，也會評估環境因素，以及評估個體與系統的適配程度。(4) 任何介入的目標在於催化系統運作與解決策略的發展，成功的策略運作是一讓心理師離開，讓學生身旁的老師、父母、社區更趨近案主，也就是致力整合個體本質的、日常生活的，以及長期相處的外在環境。學校心理師的工作是建構一個生態系統，能夠有效地支持青少年與家庭的功能。

Masten 與 Coatsworth (1995) 亦贊同青少年的能力必須在生態脈絡中被定義，並強調以歷史的觀點 (historical perspective) 看待學生的能力也是同等地重

要。學校心理學家通常以靜態的能力量表衡鑑學生的能力，通常不能對學生在學校的能力表現提供發展性或歷史性的觀點。例如，對於偏差行為學生的瞭解，應將偏差行為視為是學生特質與教育事件兩者複雜交互作用的結果。總而言之，以長時間、歷史的教育軌道（trajectories）看待學生呈現的學校表現與行為是重要的，在學校環境中建構一個瞭解學生優勢資產與保護因子的程序範圍（rubric）裡，歷史的觀點與生態的觀點兩者同時重要。

此外，校園中的相關人員在校園預防方案的規劃中需要將生態的因素納入考量。依據生態的觀點，Chronister、McWhirter 與 Kerewsky（2004）建議預防方案的發展應要能確認系統中的各因素，蒐集衡鑑系統中的需求與既有能力、過去與現有的規範所具有的潛在影響、以及對方案的使用與知覺情形。這樣的生態系統因素能夠引領方案的設計，提升方案的接受性與有效性。一旦學校的自然生態被瞭解了，則能運用它發展與實施一個計畫，一個屬於校園內部的方案，而不是一個外加的方案。依據生態理論，學校被視為是一個有功能的系統，其中任一個活動、一個目標的推展都會影響另一個活動或目標的變化。持續性地推展方案，持續地改變計畫，以使校園獲得持續性地、普遍性地改變。其有三個步驟（1）發掘有功能的偶發事件（contingencies）：係指發覺目前自然環境中已經存在的、有功能的事件，透過增強的原理提升正向的行為，例如老師的社會讚許是一種可以幫忙塑造降低學生壓力、提升學生能力的環境的預防措施；（2）多元訓練：係指透過支持的環境與不同訓練教導學生擁有因應壓力困難的不同認知行為技能，其中又以能產生多元的行動計畫與能預想行為結果的二種能力最為重要。校園生態系統必需持續考量並提供適當的支持以增強或維持學生在此能力的改變；（3）整合有功能的調節者（mediators）：係指結合學校職員或跨校的資源，以創造一個支持、正向的學校環境，透過增強原則，在例行或特殊的場合中鼓勵、表揚學生與職員的正向行為。由上述步驟可知，一個好的學校生態系統方案強調發掘有功能的正向事件；增強並整合正向人際功能，創造正向支持的學校環境與正向人際行為；以及透過支持的環境與不同的方案或訓練，增強學生的優勢能力。

Adelman 與 Taylor（2000）主張學校不能再以傳統的觀點看待學校心理衛生服務。Zin 等人（2000）亦指出，整合心理衛生的訓練與增強優勢資產等預防準備工作並不比直接提供處遇服務來得不重要。當我們在討論保護與逆境優勢的問

題時，並不能忽略了學校系統與脈絡因素在學生特質優勢增強與發展中的角色。Waxman、Gray 與 Padron（2003）強調教育的優勢不應該被視為是固著的、個體內因素（attribute），而應該將其視為透過關注而能夠被提升、可改變的因子（alterable factors），能夠影響青少年在學校成功的因子。其中，可改變的因子包括透過政策與實務創造出來的學校情境脈絡，它們是在學校裡、在教室中、教育綱領中普遍落實的一種氛圍與情境脈絡。Wang、Haertel 與 Walberg（1999）也鼓勵學校心理學家影響身旁的同事、研究團隊以生態的觀點看待學生行為，學校心理學家應該超越教育的情境，以生態系統的觀點（如家庭、鄰居與社區情境條件）瞭解影響學生學習的因素，以擴展衡鑑的內容範圍與歷程。

三、正向校園是青少年正向發展的重要場域

Miller 等人（2009）指出，學校是一個促進學生健康適應的重要場域。Eccles 與 Gootman（2002）關於青少年正向發展的研究指出，一個具有正向青少年發展的場域，就是一個具有正向學校心理學的機構，它具有幾個特性：能夠提供生理與心理的安全、具有適當的架構、支持的關係、歸屬的機會、正向社會規範、有效能與重要的支持、技能培養的機會、以及能整合家庭、學校與社區的各方力量。Smith（2006）指出許多青少年正處在優勢侷限的社會環境中，需要專業人員在傳統心理治療之外，投入改善青少年的社會環境，降低有害因素。在一個有害的社會環境中，專業人員需要去影響關鍵的環境系統，包括家庭、學校、社區與公共政策，這樣也會對青少年的發展有所助益，其中，尤以學校的正向發展更被仔細地考量。Scales（2000）也指出，學校對青少年關鍵的發展資產有直接的影響，影響著學生的健康和在學校的成功。Sheridan 等人（2004）也指出，學校是兒童青少年與家庭密切相關的重要系統，學校與教室是兒童青少年發展的重要情境，老師是他們生活中有意義且重要的人物，所以，建立家庭與學校的伙伴關係對兒童青少年的成長將有重要且莫大的助益。

Blum 與 Libbey（2004）也指出，許多有關青少年成長的研究認為，當致力於連結學生與學校間的認知與情感關係，能減少青少年負向發展的結果，並能增強學生的學業與社會情緒發展。Klem 與 Connell（2004）的研究也指出，當學生

在被照護與支持的學校關係中，則會有更正向的學習態度與價值觀，以及對學校的滿意度愈高，相對地也會提升學生對學業行為的投入。

Frydenberg 等人（2004）主張學校在青少年心理能力發展的過程中佔重要的角色，隨著日益增加的心理社會問題，預防青少年問題的政策方案應該可以從青少年最常接觸的學校場域，提供一個以學校為基礎的預防模式幫助青少年解決生活壓力所帶來的情緒、認知與行為困擾，也可以協助學校輔導人員，在面臨學生情緒問題時，能使用系統、有效的方案幫助學生度過憂鬱情緒，增進正向發展。因為青少年的心理健康和幸福與其心理社會發展的能力有關，在校園中，學校需要提供許多直接服務來照顧部份罹患心理疾病的學生、及其家長與老師。然而，針對其他未有心理疾病、未有適應問題的學生，學校也需給予提升學生社會—情緒能力的服務，即預防重於治療的觀念，重視校園中初級預防的輔導工作。

綜合上述學者與相關研究可以發現，學校在青少年發展過程中具有重要的角色，一個正向校園能夠增強青少年的社會、情緒、認知與行為之能力，連結學生與學校間的認知與情感關係，能減少青少年負向發展的結果。而學校與家庭間的夥伴關係對青少年的成長也有莫大的助益。總之，隨著日益複雜的心理社會問題，預防青少年焦慮、憂鬱問題的政策方案應該以青少年最常接觸的學校場域著手，建立以學校為基礎的模式，除了協助遭遇焦慮、憂鬱情緒困境的青少年個人問題解決外，也使用系統有效的方案訓練學校相關人員、甚至家長幫助學生度過焦慮、憂鬱情緒。因此，協助介入的對象不只在問題困擾者，還有在其周遭的人與環境。如此，當學校環境愈能正向發展，則能減緩青少年所承受之壓力，促進正向的發展。

四、校園資產內涵及相關研究

（一）過去研究對校園資產內涵架構之概況

Scales（2000, 2005）提出 40 個青少年發展資產的概念之後，也積極地倡議學校教育者、學校心理師將青少年發展資產的概念帶入校園之中，以幫助青少年能夠經驗並具備更多的發展資產，以提昇青少年的健康並降低風險行為。他認為在校園中可以積極幫助青少年建構關鍵的發展資產包括：「學校投入」（school

engagement)、「成就動機」(achievement motivation)、「正向同儕影響」(positive peer influence)、「課外活動參與時間」(time in co-curricular programs)、「寫家庭作業時間」(time spent on homework)、「衝突與問題解決」(peaceful conflict resolution)、「行為規範」(rules and expectations)、「與其他成人的關係」(other adult relationships)、「抗拒誘惑能力」(resistance skills)、「多元文化能力」(cultural competence)、「計畫與做決定的能力」(planning and decision-making skills)及「樂於閱讀」(reading for pleasure)等。

在不同的資產裡，Scales (2000, 2005) 也提出許多實務的作法，例如「學校投入」資產部分建議學校可發展統合性的課程，幫助學生瞭解學習科目間的關聯性；增強師生關係；提供課後活動以增進學生對學校的歸屬感等。在「成就動機」資產部分，建議學校可施行彈性課表與進度、異質分組學習等方式，使學習更深入；以服務學習作為低成就學生的替代學習方案。在「正向同儕影響」資產部分，建議學校採用合作學習策略促進良性互動；不限科目，訓練不同專長的小老師，彼此教學相長；讓學生長久同處在同一個小組或團體，以培養深厚的關係。在「課外活動參與」部分，建議學校在課後與假日開放校園供學生使用，評估並鼓勵學生參加適性的課後活動，且確認所有學生都參加課後活動，以發展潛能與興趣。在「行為規範」資產部分，因青少年正面臨兒童—成人的轉換時期，對規範與行為期望會有更多的困惑，因此學校需鼓勵教職員工成為學生的楷模，推行清晰且一致的校規，教導正確的兩性互動態度。在「成人關係」資產部分，學校可組織成人社團、師資及志工，關注教導特殊學生之需要，增進青少年與成人的關係。在「抗拒誘惑資產」部分，建議學校提供練習機會，教導學生對危險活動說「不」。在「多元文化能力」資產部分，建議學校設計課程幫助瞭解不多文化特性或招聘不同文化職員、志工。在「計畫與做決定能力部分」，建議學校開放學生參與班規、學校事務的規劃，幫助學生瞭解做決定的審慎思考歷程。在「樂於閱讀」部分，建議學校結合課程主題閱讀有關的報章、網路文章、書籍，鼓勵學生參與圖書購置意見。還有，Scales 也認為，創造一個滋養的學校環境，要比過去只聚焦學業成就的完成要來得更重要。

Scales (2000, 2005) 的實務建議啟發了許多學校輔導工作者，陸續在校園中推展相關的青少年方案 (Search Institute, 2007)，也開啟了關注青少年發展資產

與青少年健康提昇、風險行為之相關研究，並探討特殊資產與青少年正向發展間的關係，如探討非裔與拉丁裔青少年參加結構性的課外活動能增加其正向發展之研究（Fredricks & Simpkins, 2012）；探討生理性活動能幫助改善青少年低落的主觀幸福感與情緒下降的情形（Madsen, Hicks, & Thompson, 2011）；探討同儕關係、同儕接納與青少年主觀幸福感間之關係（Oberle, Schonert-Reichl, & Thomson, 2010）；還有，視靈性為文化資產，探討靈性在不同文化青少年之心理健康、壓力因應策略、生活適應及品德的幫助情形（Yeh, Borrero, & Shea, 2011; Dobmeir, 2011）；探討寬恕的優勢特質、寬恕策略教育方案增進青少年正向發展結果之情形（Klatt & Enright, 2009）。

但是，截至目前為止，正向心理學在學校實務應用的文獻仍非常少（Miller et al., 2009），針對校園場域特性，探討整體校園資產對青少年正向發展的實徵研究更少，我們只能從少數過去研究曾經提及之校園相關資產（school-related assets）的概念來初步瞭解校園資產的內涵與向度，例如 Aspy 等人（2012）探討校園相關資產與青少年酒精消費、性活動間之關係，他們運用奧克拉荷馬市之「健康、賦能與負責青少年方案」所編製（透過訪談、焦點團體與因素分析等程序編製）和校園有關的青少年資產量表瞭解青少年所擁有之相關校園資產和酒精消費、性活動之間之關係。研究中所提的相關校園資產包括：有無父母成人角色楷模、學校連結度、成績高低、蹺課率、家庭作業完成度、遠離麻煩、朋友程度、教室專心度。研究發現，青少年具有愈多正向資產，則能遠離風險行為，受到保護。又如 Carlisle（2011）則特別針對校園人際關係，探討青少年在各類社區服務學習方案、小組團隊任務活動、衝突解決方案中練習和同儕、老師建立健康的關係。研究發現，青少年和同儕、老師的健康關係能使青少年在學校生活各個面向的經驗更豐富，建構正向且持續的關係可降低青少年的風險行為，在成人的督導下參與各類的活動能使青少年獲得有意義角色的經驗、機會（如領導角色；負責設計社區服務），透過師徒帶領制、討論活動反思記錄、分享彼此看見的優勢等互動，能讓青少年看見自我在學校、社區發展中的角色功能而感覺有價值，有助於青少年的成長轉換與發展，而青少年的正向發展也可回過頭來影響學校的正向氣氛。

而 Sharkey 等人（2008）則是第一個以學校資產（school assets）命名校園資產的研究，探討以學校為基礎的資產能幫助青少年的學校參與度是否比青少年個

人與家庭面向更具影響性（研究結果否定此假設）。在他們的研究中所包含的內在資產有：學校效能（*efficacy in school*）、自尊（*self-esteem*）、知覺與他人的關係品質（*quality of relationships*），外在資產有與老師關係（*relationships with teachers*）、活動參與（*participation in activities*）、學校期望（*school expect*）。而 Fulon、Ritchey 與 O'Brennan（2009）為了發展加州青少年復原力量表（*Resilience Youth Development Module, RYDM*）以能應用在校園的運作之中，他們以因素分析將青少年內、外在資產的概念納入其中，認為青少年內在資產包括自我效能（*self-efficacy*）、同理心（*empathy*）、問題解決（*problem-solving*）及自我覺察（*self-awareness*）；校園資源則包括學校支持（*school support*）、關心與高期望的關係（*meaningful participation*）、學校連結（*school connectedness*）。

另外，Gilman、Huebner 與 Furlong（2009）在「正向學校心理學」一書亦收錄了過去個別的研究以幫助看見在校園中所蘊含的個體內與外在資產，個體內在資產如生活滿意度、希望、樂觀、優勢、感恩、正向自我概念、情緒調節、同理與利社會行為、心流經驗等；校園外在資源如學習動機、自我效能信念、提昇學生正向動機目標、學校滿意度與學校適應、提昇教室環境、同儕關係與適應、親子關係、學校與父母夥伴關係、活動參與等。鑑於許多學生因為情緒和行為的問題而導致與學校脫離、甚至中輟的問題，所以，增強青少年與學校的連結，透過關係的營造、問題解決與堅毅（*persistence*）技巧訓練、課外活動等方案，還有探討學校與教室系統等層次之現象是正向心理學運用在校園中的重要趨勢（Miller, 2009）。Edwards 等人（2007）則針對預防青少年風險行為的發展資產預防架構提出論述性的觀點，其以 Scales 的發展資產概念為基礎，將學校與社區視為是資產資源，建議學校心理師應建造正向預防與介入的架構，營造資產豐富的學校與社區環境（*assets-rich schools and communities*），發展系統性的預防策略，以幫助青少年健康發展。其所提出有關校園的資產內涵仍不脫 Scales（2000、2005）的架構，如強調建立青少年與父母等關鍵成人的照護關係，肯定青少年的價值；協助青少年瞭解社會價值，投入學校活動、社區服務；提供學業支持與正向專注協助；整合學校合作，透過課程、課外活動、青少年方案及道德活動培養青少年優勢特質；提供親師諮詢與親職訓練，增進家庭夥伴關係等。

由上述各類與學校有關的資產研究與論述可以發現目前對「校園資產」所蘊

含之內涵仍呈現零散（未統整）且未有一致看法的情形，可見「校園資產」仍是一個發展中的概念，國外研究已日漸關注校園場域相關的資產對青少年風險行為、健康及正向發展情形，他們發現與青少年生活息息相關的校園資產建構對青少年身心發展具有正向的意義與價值，強調改變校園環境和個體內的改變一樣重要。但國內在此方面的研究仍相當不足，更顯得本研究的重要性。在關心青少年問題、焦慮或憂鬱情緒日益嚴重、關心青少年正向發展等議題之中，國內研究應該更有正向機構與生態脈絡的意識，特別關注學校場域中的校園資產對青少年正向發展的價值，更仔細探究校園資產對青少年正向發展的影響情形。

（二）其他正向校園特質與相關研究

在前述校園相關的資產研究中可以發現，有幾個研究均將學校連結視為是校園資產之一（Aspy et al., 2012; Fulon et al., 2009）。學校連結係指青少年感覺在學校的隸屬感，知覺自己及別人是被集體人成人照護、信任、尊重的一種心理狀態（Whitlock, 2006; Waters et al., 2009; Waters & Cross, 2010; Waters, Cross, & Shaw, 2010）。Whitlock（2006）指出學校連結在青少年發展結果（健康與學業）中居重要角色，已漸被仔細地觀察，漸漸有少數、逐漸成長的研究一致性地發現，學校連結的重要性在家庭連結之後，學校連結在青少年發展中扮演一種增強正向、保護、以及對抗負向發展結果之角色。Scales（2000）也認為，普遍來說，學校連結是學生健康發展的可信賴指標，比學生的出席率、中輟率更具預測力。

關注學校連結研究的相關學者也採發展生態模式的觀點，強調瞭解影響校園連結的情境脈絡因素如何增強青少年邁向成功的能力，並強調認知青少年在所存在的世界中是動力的、主動的行動者，個體與情境脈絡間的交互作用影響著青少年的發展。但關於影響校園連結之學校情境脈絡條件與知識仍很少被知道（Whitlock, 2006），目前的研究仍然無法深入地瞭解學校如何使青少年感覺和學校有較好的連結？許多有關學校氣氛研究的文獻試圖探究與正向發展有關的學校社會環境要素、人際要素，但尚未能成功地、適切地描述什麼樣的連結被強化了？其歷程是如何的？（Waters et al., 2009）。在此，僅介紹比較重要的研究發現，以作為本研究瞭解校園資產之生態情境脈絡的其他參考方向。

如 Whitlock（2006）的研究發現，青少年知覺學校提供準備未來的活動或訓練；青少年知覺學校與社區環境是安全的；青少年感覺學校提供青少年參與創造

性、有趣的活動；青少年感覺喜歡學校和教室中的工作等四項因素能幫助增加青少年和學校的連結程度。而 Waters 等人（2009、2010）、Waters 與 Cross（2010）在澳洲進行的一系列研究則發展一個新的學校社會生態模式（school-social ecological theoretical model），其研究指出青少年問題快速地在改變，相對於前 10 年的病理學觀點，現今的心理健康問題具有基因、生物、社會同儕團體、家庭環境、以及文化等因素影響。在這樣的變遷脈絡中，關於青少年的心理疾病與正向發展的研究一致顯示，學生和學校連結的自我報告感受與青少年的健康促進及學業成就有關連，當青少年與學校的連結愈高，則參與健康風險的行為則愈低，如抽煙、喝酒；而且，學生在出席學校活動的情形更規律，能夠完成更多的學業活動。Waters 等人的研究指出，除了青少年個人特質外，和學校連結有關的學校情境脈絡包含了潛在人際特性與學校組織功能特性二項要素。其中，潛藏的人際特性涉及學校教職員、學生與父母等人與青少年的關係，如學生是否感覺被學校歸屬，學生是否感覺被校園中的人所重視、關心，影響著學生的心理健康發展與學業表現結果。學校組織功能特性則包括結構特性（學校大小、學校社經背景、老師學歷年資、牧羊照護（pastoral care）、學校部門）；功能特性（無形的政策與程序、潛規則、學生參與決策、學習高期望、課外活動、牧羊照護策略）；建築、物理特性等。

此外，Theokas 與 Lerner（2006）針對家庭、學校及社區生態資產與青少年正負向發展結果之關係研究發現，學校生態資產包括人類資源（教師學歷、教師年資）；物理資源包括休閒資源（體育館、戶外遊樂場）、學業資源（學業指導、豐富的方案、同儕小老師）、放學後方案（俱樂部、運動、音樂、戲劇、劇場）；集體活動資產包括學校溝通（家長通訊）、家長參與（家長參與與贊助率）；可親近性（師生比、學校大小）。家庭資產包括母親受教育年資；家庭收入；共吃晚餐天數；家中成人數（都是單一題目）。鄰里社區資產包括人類資源（居民教育程度、男性成人的受僱百分比；成人生活導師）；物理資源（圖書館、青少年中心、休閒機會）；集體活動（鄰里組織、青少年聯盟）；可親近性（居民居住穩定度、成人/青少年比）。

另外，Morrison 等人（2006）依據正向心理學—保護因子的觀點，提出一個資產與復原力的架構，以瞭解和我們所期待的青少年發展結果有關的學校資產與

復原力，此架構建議從學生、家長、老師之角度瞭解學生的個人資產（學業、教室、社交、逆境優勢）；家庭資產（學業期望與參與協助、楷模、學校投入）；同儕資產（品質、正向活動、負向活動、社交能力）；教室資產（好表現的肯定、公平、清晰規範、學習協助、師生關係）；學校資產（喜歡或不喜歡學校的部份、學校中的特殊經驗、領導經驗、活動機會、親師協助與策略）。

而 Michael 與 Young（2005）則針對八個異質學校，11 個學校負責人的深度訪談研究，瞭解到具啟發性學校（inspired school）之 11 個特質包括：（1）同時專注發掘學校社區所有成員的發展性需求：認知到個人與專業的世界是無法切割的，領導者需整合成人發展、生涯循環、人類動機的知識，並將督導、評鑑、專業發展的活動更意義化（2）滲透的領導：領導包含所有層次，包含潛在成員的領導，並採取行動教導所需的技能，超越傳統階層模式（3）關係取向之教育：在啟發性學校中，人類的關係立基在所有教育活動的心，老師與領導者有勇氣面對學生、信賴學校互動，使學生被教導所需的技能，成功地投入學校生活（4）資產基礎取向之學生學習為導向，以提昇效率與復原力：調查每一學生、教師、職員的能力與學習計畫，聚焦並建造個體在其工作中的優勢，而不是缺損（5）滋養歸屬的感覺與通行的慣例標示是重要的（6）獨特的空間感與任務：慶祝與所在社區有關的文化、地理、歷史，學校成員知道社區的傳說，使社區共享獨特的目標感與生活任務，而創造日常生活的基礎（7）校園內的信賴：個體是被信賴的，被鼓勵去信賴被證明的實務工作（8）有意圖地提升被包含、公平、全球公民關係是有價值的：透過課程與課外活動建造校園文化，肯定逆境、提升公平、持續增強學校與更大社區關係間的連結（9）慶祝大大小小的勝利，使對學校感覺驕傲（10）高程度的資金管理人關係存在，有贊助來源（11）承諾社區參與和服務，回饋贊助與社區（12）可看見的整合藝術被強化：創造美麗、豐富的物理環境，將藝術帶入學生的生活。

綜合前述有關學校連結、和青少年發展有關的資產、復原力架構及啟發性學校特質等研究可以發現，與青少年發展結果有關的校園資產大致包括了個人特質；關係特性（老師、同儕、家庭關係）；學校組織功能特性；教室氣氛與經營；社區鄰里資產與認同等向度，可以作為本研究之參考。

五、小結

綜合過去的論述與研究可以發現，為了推動有效的預防與介入服務模式，學校心理學家在概念與專業行為上必須做本質與基礎的改變，需以生態系統觀的典範來改變學校服務模式。也就是在幫助青少年的同時，必須去瞭解包含青少年失功能狀態與正向發展有關的更大系統，在所運作的學校、家庭、社會、政策與立法等系統中反思、反應及主動面對這些多元變化的系統，投入改善青少年的社會環境，降低有害因素，甚至找到方法有效地介入並影響關鍵的系統。透過預防與正向機構等外在脈絡之營造，以提昇、改變外在環境的條件，進而能增進青少年的優勢。在其中，正向校園的發展最值得被關注，它是增強青少年學習、心理健康與正向發展的重要場域。一個正向校園能夠增強青少年在社會、情緒、認知與行為之能力，隨著日益複雜的心理社會問題，預防青少年焦慮、憂鬱問題的政策方案應該以青少年最常接觸的校園場域著手，建立以校園為基礎的心理服務模式。抱持著校園生態系統的觀點，專業人員需要在傳統心理治療之外，投入改善學校環境與系統，並積極建構正向校園資產。如此，當學校環境愈能正向發展，則能減緩青少年所承受之壓力，促進其正向的發展。

但是，截至目前為止，正向心理學針對校園場域特性，探討整體校園資產對青少年正向發展的實徵研究仍非常少，我們只能從少數過去研究曾經提及之校園相關資產的概念來初步瞭解校園資產的內涵與向度。誠如 Whitlock (2006) 所說的，目前研究對於學校情境脈絡的生態資產與知識所知仍有限，對於校園資產的要素與內涵仍未有一致且穩健的統計支持發現 (Waters et al., 2009; Waters & Cross, 2010; Waters et al., 2010)，仍值得後續的研究者繼續探究。

第四節 國內在個人與校園資產及青少年正向發展的相關研究

國內近幾年已開始關切正向心理學議題，但目前關注校園中的優勢資產對青少年遠離危險、保護作用與正向發展的研究仍相當少。僅有黃德祥、謝龍卿 (2006)、洪福源 (2006) 曾對青少年發展資產與青少年正負向發展關係做過論述性的介紹。而曾文志 (2008) 曾經以 Seligman 的優勢特質的觀點，以結構方

程式、階層迴歸分析檢視大學生在寬恕與幽默的人際長處在壓力知覺與心理健康之間的調節效果與中介效果研究。研究發現人際長處在經歷較多生活事件之大學生的心理健康具完全中介效果，但人際長處在大學生壓力知覺與心理健康的調節效果節沒有得到支持。顯示人際長處是大學生生活事件與心理健康的重要中介變項，經歷較多生活事件的大學生其在心理健康的情形愈不好，人際長處的程度是重要的因素。

目前尚有幾篇碩士論文，開始以 Scales（2000）的發展資產觀點，運用自編之「發展性資產量表」，探討青少年發展性資產概況，青少年發展資產與偏差行為、危險行為、危害健康行為、及展能行為間之關係。這些論文大致上發現發展資產與偏差行為、危險行為、危害健康行為、吸煙意向、及展能行為有顯著相關，青少年在發展資產的程度愈好者，則其在偏差等負向行為的程度愈低，其在展能行為的程度愈高（胡薰方，2010；許惠慈，2005；詹佩芬，2009；鍾佳珊，2009；羅暉翔，2009）。上述研究已能初步探究青少年發展資產與青少年正負向行為之關係，但對於校園資產的內涵並未特別關注，且尚無法提供個人與校園資產在青少年焦慮、憂鬱情緒及正向發展的具體功能與影響情形的瞭解。

陳若喬與鄭麗珍（2003）則立基於優勢觀點，以質化研究方式探討經歷父母離異的大學生之成長經驗，找出緩衝或支持他們在國中階段開始因應父母離婚壓力歷程的保護性因子。他們發現大學生的內在優勢性格特質（主控性或獨立性、動機驅使學業成就行為）、家庭內的親子關係品質與非監護家長關係互動（知覺單親父母辛勞、感受父母完整的愛、經濟資源）、家庭外的支持資源（學校老師、親戚、宗教信仰）等因素，都能保護大學生度過父母離婚的歷程。王齡竟、陳毓文（2010）曾探究家庭衝突、社會支持與青少年憂鬱情緒的關係中，以階層迴歸模式分別檢視同儕、專家與家外成人支持在青少年憂鬱情緒的緩衝作用。結果發現，部分受訪者表示學校老師是社會支持來源，在情緒支持、訊息支持上也扮演了重要的角色。但該研究限制也指出未將社會支持功能做更細緻的測量，忽略瞭解不同支持來源、不同支持功能所產生的緩衝作用，且該研究之研究架構與假設主要奠基於國外既有的研究成果，不免有文化適切性與否的考量，建議未來研究可針對社會支持的細緻功能、內涵及建構適合本土文化理論模式深入探究。

林杏足、陳佩鈺與陳美儒（2006）則是國內少數直接以青少年為對象，探討

可能引發或緩衝國中高危險群學生從事危險行為的危險因子與保護因子的研究。林杏足等人主要以復原力的觀點，分別從個人、家庭、學校、社會四層面呈現高危險群學生對危險因子、保護因子的知覺情形。研究結果發現高危險群學生在四個層面的危險因子與保護因子同時並存，端視個人與環境如何互動與交互影響。在個人層面部分發現，內外控性格會影響個體與環境的互動；生活中的情緒經驗是否被理解與接納將影響危險行為的發生；認知縝密成熟與偏誤思考會影響日常行事動機。在家庭層面部分發現，父母管教態度與方式左右親子關係；家庭背景條件（家庭結構、低社經、重大家庭壓力事件）、隸屬需求是否被滿足將影響危險行為發生；成員互動關係會影響參與危險行為。在學校層面，研究發現師長管教態度影響學習的動機意願；同儕互動與關係影響迴避或涉入危險行為；課業成就與師生關係影響課室穩定度。在社會層面，研究發現大眾傳媒同時具有正向宣傳與負向引誘的作用；社群朋友的正向支持能有效成為危險行為的緩衝機制，但有部分高危險群學生，為獲得他人的認同支持，所接觸的部分校外社群朋友則會增加部分危險行為的程度；法律制度面的規範，同時具有警策赫阻與挑戰逾越的可能。林杏足等人（2006）指出高危險群學生的生命經驗少被傾聽與理解，人際隸屬及安全感不足、內在的孤獨與不被接納、少被引發意義感之標的，常成為涉入危險行為的因子。故進一步建議未來研究者關注保護因子的功能，在校園建立心理諮商與學校教育共同合作的機制，強化教師角色功能，建立專業間的諮詢合作關係，提供師長支持，以提升青少年的正向發展。由林杏足等人的發現，所顯示的是，青少年遭遇環境中的成人、校園中的師長或同儕能否提供理解、滋養、照護及支持的人際功能，還有校園專業團隊合作機制、師長功能對青少年情緒與危險行為的發展具有重要的保護角色，此與本研究所關注的個人與校園資產議題有相似之處，且本研究更進一步仔細地探究個人與校園資產內涵，以能更清晰地探討這些重要的個人、校園人際要素、校園資產對青少年正向發展的影響情形。

回顧國內文獻可以發現，過去輔導策略與相關研究大多關注如何阻隔危險因子的發生，卻忽略在相同背景脈絡下同時存在的保護因子所發揮的作用力（林杏足等人，2006），而對個人與校園資產的內涵也缺乏清晰之瞭解與界定，且仍多以西方觀點、國外既有研究成果來界定與測量，可能無法真切反映或涵蓋台灣青

少年之內在個人優勢與外在校園資產的內涵。誠如 Guerra 與 Valverde (2007) 針對拉丁裔青少年之介入方案研究所顯示的，為增進學生的學業參與和學業成就，在學校相關資產方案發展的設計與執行過程，特別強調要考量拉丁社區文化在父母角色與親職行為特性，而要調整學校與父母連結的信念與形式。他們的信念是，要看見學生的家庭資產，在連結學校與父母合作的同時，更要考量社區文化的特殊性，從實際在地的文化屬性、生活經驗，細緻地考量優勢資產連結過程與方案設計時需注意的文化偏好與特性，甚至是以這樣的文化瞭解去改變學校的政策規劃與運作設計。

所以，本研究目的即是希望以校園為焦點，從實際在校園中的經驗，細緻地去探討對青少年正向發展有益的個人與校園資產內涵，以及這些資產對青少年正向發展之經驗現象，以累積對台灣青少年之內在個人優勢與外在校園資產的知識。對青少年來說，學校老師、同學、父母不是專業的心理師，但卻需要時常與壓力多重又複雜的青少年互動，在第一線中提供摔跤的青少年即時的滋養與幫助，在校園中，有一些既有的經驗、特殊且豐富的知識與運作機制支持著青少年回復生活的軌道，這些既有的個人與校園資產需要被看見、被累積起來。而所累積的知識基礎，能進一步發展對學校系統合作工作中的親師諮詢介入模式、青少年正向發展方案、青少年心理衛生服務模式、以及增強青少年正向環境及個人與校園資產強化與訓練的方案設計均有參考之價值。

第三章 研究方法

本章主要說明本研究之研究方法，全章共分為七節，分別說明採用紮根理論研究方法之理由；研究參與者；研究工具；研究程序；資料分析；研究品質之評估；考量之研究倫理。

第一節 採用紮根理論研究方法之理由

本研究以紮根理論研究為基礎，採用紮根理論取向的研究方法。量化研究取向（quantitative method）視世界為一個有秩序、有法則，且極其穩定的事實，這個事實可以完全的被知道、被正確測量，將研究事件概念化、具體化與操作化後製訂架構，依此去探索真實世界，證實理論及變項間的種種關係。而質化研究取向（qualitative method）則是將現實社會視為一個高度複雜、兼具動態的實體，受環境和行為者主觀詮釋的互動影響，具有以細膩的文字描述現實、由主觀價值建構實體、描述特定文化生活的具體經驗、用當事者的脈絡來瞭解當事者及接近事實，但不具代表性等特質（Berg, 2009）。本研究採用質化研究取向的理由有（1）人們如何賦予其活動和經驗個人意義具有關鍵重要性（劉淑慧等人，2009；Berg, 2009），每一位研究參與者經驗到的校園資產與正向發展經驗都是相當獨特的，每段經驗背後均潛藏著細膩、微妙的感受，唯有貼近研究參與者認可的自然訪談情境與其互動，並輔以有效的觀察，才能描繪出研究參與者親身經驗的圖像。（2）優勢觀點強調個體內化的感受與經驗的詮釋，必須以研究參與者的親身經驗談與敘述為主軸（陳若喬、鄭麗珍，2003；Patton, 1990）。因此，引領研究參與者回溯正向發展經驗的歷程，以發掘和青少年發展有關的優勢及能量所在，找到他們與生俱來的能力和經驗，以及累積集結的個人與校園資產內涵。

紮根理論係指透過有系統的蒐集和分析資料的研究歷程之後，從資料所衍生而來的理論，適用於探究「真實發生在社會脈絡中的本土互動與意義」（劉淑慧等人，2009）。然而，建立理論並不是進行紮根理論研究的唯一目標，做出有用的描述或概念性排序（conceptual ordering），對知識的產生也是相當重要，對科學做出有價值的貢獻。在此方法中，資料的蒐集、分析和最終形成的理論，彼此

具有密切的關係。研究者在展開研究案時，心中並不存在一個預先構想好的理論，而是，研究者從一個研究的領域開始，並允許理論逐漸從資料中浮現出來。因為理論衍生於資料，使得系列的概念更接近現實，更能提供洞察、促進理解，並對行動提供有意義的引導。在質性研究中，紮根理論取向研究被視為是重要的研究運作與資料解析的歷程方法，它的重要性在於，它提供了一種視野，促使分析者隨著研究的進展而俱進。另一方面，它提供了一組相當有用的研究程序與技術，藉以將研究視野帶進現實之中。這個研究方法的價值，不僅在於它能產生理論，更在於它能將理論紮根於資料之中（ground theory in data），奠基於有系統地執行探究程序所獲致的詮釋與理論（吳芝儀、廖梅花，2001；Strauss & Corbin, 1998）。紮根理論強調透過系統與客觀的程序、技術，以確認出資料的特殊屬性、特質，以能提供對研究現象之意義、反映社會趨勢，是一具效益的程序方法，特別適用於探索性研究與描述性研究（Berg, 2009）。

本研究主要探討個人與校園資產對遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年正向發展經驗之現象，因為此現象在國內是較少被探究的領域，尚屬探索與描述性研究，在提出任何架構之前，需先對上述現象有深入及貼切的理解。而且，本研究依據優勢觀點強調個體內化的感受與經驗的詮釋，必須以研究參與者的親身經驗談與敘述為主軸，引領研究參與者回溯正向發展的歷程，探究真實發生在校園脈絡中的互動與意義，並發掘校園內、外在資產之內涵。基於上述理由，本研究相當適合以紮根理論的研究方法進行。

第二節 研究參與者

一、研究參與者來源

為了能幫助了解對遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年正向發展有益之個人與校園資產內涵，在「正向機構」、「正向校園」的概念基礎下，本研究先自教育部「推動友善校園學生事務及輔導工作之卓越或績優學校」與台灣輔導與諮商學會「輔導工作績優學校」94～99 年獲獎名冊中，篩選俱獲上述兩項獎項且曾連續獲獎之國中，再諮詢二位熟悉國中輔導工作之教育心理與輔導系教授之意見後，確立

新北市某國中作為本研究之主要場域。研究者以 e-mail 發出研究邀請函，在徵得國中輔導主任與校長之同意後，開始進行取樣之步驟。

紮根理論方法論建議隨研究階段之不同而採取不同策略之取樣（林本炫，2003；林淑君，2011）。本研究取樣的過程分為兩個階段，第一個階段採立意取樣（purposive sampling）策略，目的在於選擇與本研究目的相關且資訊豐富之個案做深度的研究。研究參與者是以國中青少年為主，其在就學期間，曾經經驗焦慮或憂鬱情緒困境，在情緒或行為上有明顯的改變，此經驗維持二週以上，且影響其情緒、學習、社會人際功能、自我價值感或內向性、外向性問題行為，且其焦慮或憂鬱情緒已復原，或逐漸復原者，即其情緒、學習、社會人際功能、自我價值感或內外向問題已改善者。其中，所稱遭遇焦慮或憂鬱情緒困境青少年係具有焦慮或憂鬱情緒困擾但非典型焦慮症或憂鬱症臨床症狀之樣本（non-clinical sample）。此外，因考量某些精神疾病受內在生理機制限制，而影響青少年焦慮或憂鬱情緒與青少年正向發展之情形，為避免個人與校園資產對遭遇情緒困境青少年之正向發展經驗可能受生理機制與藥物治療之影響，因此本研究之研究參與者亦排除具智能障礙、注意不足與過動症、亞斯伯格症、自閉症、躁鬱症、精神分裂症等診斷及正服用精神藥物的青少年。

本研究取樣的第二階段採理論取樣（theoretical sampling）策略，即根據資料衍生的概念進行取樣，以促成理論性飽和。本研究在青少年訪談結束後，自訪談資料中獲得青少年曾提及有益其正向發展之校內同儕、老師、輔導老師名單作為第二階段取樣的對象，一面可以對青少年訪談資料進行三角校正，一方面可充實對青少年正向發展經驗及個人與校園資產內涵資料之瞭解。然後再以輔導、學務、教務及總務等四位行政主任作為另一組取樣對象，以充實受訪青少年曾提及的班級氣氛、輔導團隊及課外活動等學校組織運作機制之校園資產內涵資料。在老師、輔導老師、主任訪談中亦會蒐集青少年之父母及其他層面的外在校園資產內容，但蒐集焦點較聚焦在學校如何運用伙伴合作的方式，連結校園與這些資產共同協助青少年正向發展的情形。因此，在研究中，並不另外訪談父母等其他資產人物。

二、研究參與者概況

本研究共徵得 6 位青少年、2 位同儕、1 位老師、3 位輔導老師、4 位主任接受訪談。為保護研究參與者之隱私、避免個別研究參與者被辨識的可能，本研究不個別描述研究參與者之基本資料，僅以整體人口統計學資料呈現。研究參與者青少年：女性 5 位，男性 1 位，國中八年級～九年級學生，遭遇焦慮或憂鬱情緒困境的時間分佈大約從 2 個月～1 年半，他們在「青少年憂鬱情緒自我檢視表」20 個憂鬱情緒描述的項目中分別具有 9～18 項的憂鬱情緒（平均 13.5 項），顯示有中等偏高的憂鬱情緒情形；他們在「貝克兒童與青少年量表—焦慮分量表」20 個焦慮情緒描述的項目中分別具有 5～12 項的焦慮情緒（平均 8.5 項），顯示有中等程度的焦慮情緒情形。6 位青少年中，有 2 位兼具有多的憂鬱與焦慮情緒，有 4 位具有較多的憂鬱情緒；6 位青少年均不具家庭風險情形。同儕：女性 2 位，國中八年級～九年級。老師：女性，37 歲，10 年教師年資。輔導老師：女性 2 位，男性 1 位，年齡分佈 31～41 歲，平均年齡 35 歲。教師年資分佈 3～17 年，平均 9 年，擔任輔導老師年資分佈 2～7 年，平均 6 年，具心輔、教育、社工背景。行政主任：女性 1 位，男性 3 位，教師年資分佈 13～26 年，平均 19 年，擔任行政主任年資 2～6 年，平均 3 年。老師、輔導老師、主任的教育背景：大學 6 位，碩士 1 位，博士研究生 1 位。

第三節 研究工具

一、訪談大綱

紮根理論學者 Charmaz（2001）認為，採取深度訪談對紮根理論研究而言非常有用，可以呈現個體經驗，而研究者必須在傾聽研究參與者的故事與探問之間取得平衡（林本炫，2003；林淑君，2011）。本研究依據研究目的與研究問題並參考文獻探討的結果，分別設計青少年版、同儕版、教師版、主任版之半結構訪談大綱（如附錄十～十三）作為訪談的焦點，亦以開放、彈性的態度傾聽研究參與者的經驗，且在實際訪談的過程中，依據訪談對象的狀態、訪談情境脈絡，適

時調整訪談問題之陳述與提問，而非僵化地依循訪談大綱發問。對青少年與同儕訪談，也會注意更口語化的表達。

（一）青少年版訪談大綱

以青少年之知覺觀點為主，瞭解三個部分：（1）焦慮或憂鬱情緒困境經驗：請研究參與者以生命線的形式來表示情緒困境經驗，以情緒經驗為主軸，以瞭解青少年在情緒困境經驗中的高低點感受、相關的個人與環境脈絡及經驗歷程。（2）個人與校園資產內涵：瞭解在情緒困境歷程中對青少年正向發展有益之個人與校園資產內容，及其對青少年正向發展之幫助情形與歷程經驗。如發生了什麼事情或哪些人對你的情緒好轉有幫助？他們身上具有哪些特質、或對你做了什麼事情？如何影響的？在過程中你為自己做過最好的事情是什麼？有哪些人或事情發生，讓你的情緒又跌落嗎？又如何走過來？（3）青少年正向發展結果情形：瞭解個人與校園資產對遭遇情緒困境青少年之正向發展的結果與特徵。如走過這一段路，覺得自己有變化嗎？從哪些部分體驗到改變的？這些結果與特徵具有何種意義？

（二）同儕版訪談大綱

主要包含二個部分：（1）個人與校園資產內涵之瞭解：瞭解同儕如何協助受訪青少年走過情緒困境？如做了些什麼或發生了什麼事對受訪青少年的情緒好轉有幫助？其中的正向人際經驗如何？同儕身上有什麼獨特特質？曾經遭遇之困難是什麼？如何克服？在同儕眼中該受訪青少年是否具有獨特的內在優勢？（2）青少年正向發展結果情形：如這一路走來，覺得受訪青少年有變化嗎？從哪些部分體驗到青少年的改變？這些結果與特徵具有何種意義？

（三）老師版訪談大綱

針對老師與輔導老師進行訪談，訪談內容主要包含二個部分：（1）個人與校園資產內涵之瞭解：如老師如何協助青少年走過情緒困境？做了些什麼或發生了什麼事幫助青少年走過情緒困境？其中的正向人際經驗如何？老師身上有什麼獨特特質？過程中，曾經遭遇之困難是什麼？如何克服？在老師眼中該受訪青少年是否具有獨特的內在優勢？（2）青少年正向發展結果情形：如這一路走來，覺得受訪青少年有變化嗎？從哪些部分體驗到青少年的改變？這些結果與特徵具有何種意義？

（四）主任版訪談大綱

主要瞭解校園組織體制與行政運作面向之校園資產內涵，包括二個部分：（1）學校希望被建立的結果價值是什麼？學校最重視的核心價值或信念是什麼？特別對學生的學習與成長期望是什麼？（2）如何做可以建立前述的價值與期望？如學校如何連結工作人員的凝聚與共識？透過哪些政策、機制、管道、活動幫助學生獲得成長？曾經遭遇的困難是什麼？如何克服？

二、情緒經驗概況表

本研究之青少年研究參與者，主要先由學校輔導老師自過去輔導經驗中回想並推薦適合之青少年。在邀請青少年受訪的過程中，會請輔導老師先參考並勾選「情緒經驗概況表（輔導處推薦版）」（如附錄七）中的選項，以順利幫助篩選與推薦符合研究目的之青少年參與者。且為避免主觀認定所帶來的偏誤情形，在輔導老師邀請青少年參與研究時，也會請青少年依據「情緒經驗概況表」（青少年版）的選項，勾選符合當時遭遇情緒困境時之情緒描述。

「情緒經驗概況表」內容主要包括（1）憂鬱情緒經驗的描述（2）焦慮情緒經驗的描述（3）其他基本資料、情緒復原、家庭風險及幫助走過情緒困境之自我特質與外在人物等資料之瞭解。在憂鬱情緒經驗描述部分，因考量本研究參與對象並不是以典型的焦慮症或憂鬱症的臨床個案為樣本，故採用董氏基金會（2002）所編製之「青少年憂鬱情緒自我檢視表」之 20 個憂鬱情緒描述句，作為憂鬱情緒描述選項。青少年憂鬱情緒自我檢視表係目前國內普遍通用的青少年憂鬱情緒檢核表，經心理、測驗與精神科專家學者修訂（黃國彥、張本聖、吳佑佑、葉雅馨、詹佳真），適合憂鬱情緒尚未嚴重已達憂鬱症診斷之情形，用來初步檢核青少年的憂鬱情緒。青少年在 20 個憂鬱情緒描述中有 5 項以下者為低憂鬱情緒者、有 6~11 項者為中程度憂鬱情緒者、有 12 項以上則為高度憂鬱情緒者。研究者經電話詢問董氏基金會，因本量表係在網路公開使用之量表，因此獲同意使用。

在焦慮情緒經驗的描述部分，因國內並沒有如前述「青少年憂鬱情緒自我檢視表」被普遍通用且具專家認定又親和（不具診斷屬性色彩）的焦慮量表可供使

用，因此採用貝克兒童及青少年量表（陳學志、洪儷瑜、卓淑玲，2008）之焦慮分量表之描述作為青少年焦慮情緒描述的選項。貝克兒童及青少年量表能幫助擴大對兒童青少年負向情感的評估，適合用來評估兒童及青少年的自我概念、焦慮、憂鬱、憤怒及違規行為的經驗。在徵詢中國行為科學社獲得焦慮分量表的研究使用同意時，因該社考量研究者已備心測知識與訓練背景，且量表使用份數少的情況下，故同意研究使用，但仍希望以購買正式量表施測之方式下使用較佳。因此，本研究在「情緒經驗概況表」下附訂一份「貝克兒童青少年量表」（已翻至焦慮分量表頁），請輔導老師與青少年就焦慮分量表的描述圈選出符合的句子。本研究按「青少年憂鬱情緒自我檢視表」之方式，將青少年在 20 個焦慮情緒描述中有 5 項以下者列為低焦慮情緒者、有 6~11 項者為中程度焦慮情緒者、有 12 項以上為高程度焦慮情緒者。本研究在「青少年憂鬱情緒自我檢視表」、「貝克兒童青少年量表—焦慮分量表」之使用目的不在於作為研究參與青少年的篩選決斷之標準，主要在幫助輔以瞭解研究參與青少年在憂鬱與焦慮情緒經驗的概況，也能避免主觀認定的偏誤。此外，家庭風險概況係依據內政部各縣市社會局的高風險家庭指標（內政部，2007），作為瞭解青少年家庭風險概況之參考。

三、研究者

研究者為女性，教育心理與輔導研究所博士候選人，曾修習諮商專業與實習課程，具 15 年諮商實務經驗，具有諮商心理師證照與台灣諮商心理學會之心理諮商督導資格，諮商理論與方法主要以經驗取向和完形諮商取向為主。曾擔任大學諮商中心專任輔導老師、兼任心理師與督導，並於社福機構、私人諮商所從事諮商與督導工作。近 7 年則一直擔任國中駐校心理師的諮商與國中輔導處專業討論督導之工作，因發現大學生案主困擾往往是青少年期問題持續發展的結果，而思考諮商工作若能向下延伸到青少年階段，應能收事半功倍之效，對於青少年工作漸具有高的興趣與使命。在質性研究方面的專業訓練，研究者曾修習質性研究、高等質性研究、諮商心理學獨立研究等課程，並曾進行有關督導歷程之質性研究發表於 TSSCI 專業期刊論文，亦曾參加質性研究方法與資料分析之研討會，以增加對質性研究哲學範典與方法學之掌握。

四、協同資料分析者

本研究邀請二位協同資料分析者，以協助研究者減少資料分析過程中的個人主觀偏見。其中一位具教育心理與輔導博士學位，女性，曾修習諮商、督導與質性研究相關課程，除多年諮商實務經驗外，近 6 年亦一直擔任駐校心理師工作，曾進行多篇駐校心理師系統合作之質性研究。另外一位為教育心理與輔導研究所博士研究生，亦曾修習諮商、督導與質性研究相關課程，在高中擔任輔導老師，具諮商心理師證照，具有熟悉及豐富和青少年工作之經驗。此外，為能幫助拓展研究者在研究結果之各類別概念與概念間關係架構之統整理解，在資料分析的後期，邀請一位同儕審視者幫助以諮商輔導專業者之綜觀角度進行審視，並討論、澄清分析結果之架構。此同儕審查者，具教育心理與輔導博士學位，女性，具諮商心理師證照，除多年諮商實務經驗外，亦擔任督導者與諮商知能訓練者，並持續進行多篇質性研究。

第四節 研究程序

一、邀請並確認研究對象

本研究在確立新北市某國中作為主要研究場域後，在取樣的第一階段，先以研究邀請函並親自向輔導處輔導老師說明本研究之目的、進行之內容與程序，然後透過學校輔導老師推薦並輔以「情緒經驗概況表」篩選出符合參與本研究之青少年的潛在樣本群（全校僅 7 位，在徵詢所有輔導老師後瞭解因剛送走一群畢業生，且新生狀況還來不急瞭解，只能從現有的八年級、九年級生尋求適當樣本）。接下來，為避免在未取得青少年與其家長同意下而揭露青少年資訊之倫理問題，研究先請輔導老師向青少年與家長說明本研究目的、即將進行之內容與程序，在經過青少年與家長同意參與研究後，研究者才與可能受訪青少年碰面，一方面初步瞭解青少年的情緒困境經驗，再次說明並確認青少年確實瞭解研究目的與相關程序（如訪談時間、次數；錄音；保密；匿名；資料處理原則和結果呈現方式；對研究之疑問等訊息溝通），另一方面評估其能信任與適應訪談情境後，則進一

步簽署研究同意書，約定個別訪談時間與地點。而在輔導老師邀請青少年與家長期間，如遇青少年或家長有疑問，在取得他們的同意，經輔導老師轉知研究者後，研究者會以電話或親自說明之方式幫助他們對研究有更詳細之瞭解。

在主要青少年的訪談進行結束後，自青少年訪談資料中取得對青少年走過情緒困境有益之同儕、老師、輔導老師名單後（同儕有 3 位；老師有 2 位；輔導老師有 3 位），再依第一階段取樣之步驟進行第二階段之取樣，邀請並確認同意接受訪談之同儕、老師、輔導老師對象。接著，並進一步邀請校長、四位行政主任接受訪談。透過以上方式，本研究同意參與研究的青少年有 6 名、同儕有 2 名、老師有 1 名、輔導老師有 3 名，行政主任有 4 名。

二、進行個別訪談，蒐集資料

在主要青少年訪談部分，未免訪談影響其課業學習，每次訪談以一節課為原則，進行約 45-50 分鐘，在必要時再於隔週進行下一次訪談，最後，每位青少年各進行 3 次訪談，每人訪談共約 150 分鐘。同儕部分，每次訪談進行約 50 分鐘，2 位同儕各訪談 1 次。老師、輔導老師及主任之訪談，每次進行訪談約 90 分鐘，在必要時再進行第 2 次訪談。最後，每位老師、主任各進行 2 次訪談，約 180 分鐘。為確保訪談資料能受到保密且不被干擾，每一次的訪談均在學校輔導處的個諮室進行。

第一次的訪談，研究者再次簡單說明訪談的目的並邀請受訪者可以開放自若地表露自我經驗後開始進行錄音。研究者以訪談大綱為架構，邀請受訪者自由分享情緒困境歷程與自我經驗，研究者開放傾聽受訪者的經驗，尊重其敘說的深度與廣度，真誠地表現關心與理解，必要時加以澄清或發問，以深入瞭解研究參與者所處的情緒脈絡經驗，並根據受訪者的回答引導問題，催化受訪者陳述與研究問題相關的重要經驗。此外，為記憶訪談當時狀況以輔助研究的分析工作，研究者於每次訪談結束後 24 小時內寫下當次訪談反思筆記，內容包括受訪者基本資料、訪談時間、場地；摘記描述訪談過程中所觀察的口語及非口語訊息，研究者的狀況、個人主觀感受、想法；初步整理分析當次的訪談資料綱要與內容，並統整思考下一次訪談時可再進一步深入訪談的問題及其他補充資料。

第五節 資料分析

本研究採紮根理論研究法，依據 Strauss 與 Corbin（1998）的紮根理論的資料處理程序與技術分析訪談所得資料。紮根理論方法論中，資料的蒐集、分析到形成理論是相互連貫且同時發生的螺旋歷程（林本炫,2003；林淑君，2010）。本節將分別說明研究資料分析的過程。

一、資料整理

（一）錄音檔轉騰為逐字稿

研究者將訪談錄音謄寫成逐字稿，並加註非語言行為，經過一次校對之後，交給研究參與者，請研究參與者做訪談逐字稿的效度檢核。

（二）詳細閱讀逐字稿，將資料編號

接著，研究者與二位協同資料分析者詳細閱讀逐字稿，藉由浸泡在研究參與者的文本資料脈絡中，在整體與部分意義之間來回對話，以獲得對訪談資料的整體感。然後，逐步依據有完整意義的段落寫成摘要，為每個段落以數字編碼，以利後續分析註記以及論文撰寫時之引用。

一開始，研究者與二位協同資料分析者先就第一位青少年訪談資料各自進行分析段落的初步編碼，然後針對初步編碼進行比較與檢核，在透過澄清、討論取得編碼共識後，由研究者接著完成所有訪談資料的初步編碼。本研究之編碼原則為：編碼之前兩碼以 Y1、Y2、Y3、Y4、Y5、Y6 代表青少年的訪談資料；以 P1、P2 代表同儕的訪談資料；以 T1 代表老師的訪談資料；以 G1、G2、G3 代表輔導老師的訪談資料；以 D1、D2、D3、D4 代表行政主任的訪談資料。編碼第三碼 E 代表和受訪者青少年情緒困境經驗比較有關的描述；A 代表校和個人與校園資產介入比較有關的描述。編碼第四～六碼則表示和情緒困境經驗、個人與校園資產介入有關之第○○○個描述。如 Y1E005 代表青少年 Y1 在有關情緒困境經驗的第 5 個描述；Y6A017 代表青少年 Y6 在有關個人與校園資產介入的第 17 個描述；T1A057 則代表老師 T1 訪談資料中有關個人與校園資產介入的第 57 個描述。

二、資料分析

Strauss 與 Corbin (1998) 提出紮根理論的分析程序包括：開放編碼 (open coding)、主軸編碼 (axial coding)、選擇編碼 (selective coding) 及歷程編碼 (process coding) 等四個階段，透過微觀分析，來回更迭整理資料，發展並建構理論 (吳芝儀、廖梅花，2001)。本研究在初步資料編碼後進行開放編碼，首先以主要青少年訪談資料為基礎，先將 6 位青少年訪談資料逐筆分析完成後，再加入同儕訪談、老師、輔導老師及行政主任之訪談資料，以作為補充並充實瞭解有益遭遇情緒困境青少年正向發展之個人與校園資產內涵、及受訪者經驗。

在開放編碼的分析歷程中，研究者與協同資料分析者閱讀分析段落與摘要，針對摘要中所呈現的現象或主題，形成概念；再經過不斷比較概念間的異同，將意義 (屬性) 相近的概念加以群聚，並予以命名與定義，如果有相異之處則產出新的概念。之後，進行主軸編碼，即根據概念之屬性進行類聚，以形成類別與次類別。在過程中，研究者亦會參考書寫的札記，作為類別與次類別產生的參考。研究者在完成第一位受訪青少年的訪談資料分析後，將初步開放編碼結果請協同分析者檢核，針對不一致之處進行澄清、討論，例如協同資料分析者之一提出對「負向資產」概念之命名，提出既是「資產」又是「負向」之矛盾情形，於是隨著資料分析的來回歷程、在幾次討論之後漸漸形成「阻礙與干擾」歷程中的「內外阻礙因素」之類別。然後，再將下一位訪談資料納入分析，一樣透過不斷來回比較、統整新的類別、次類別與命名，然後再與協同分析者檢核、討論。如此，每增加一筆資料就不斷來回比較、修改或增加新的類別，若有需要則回到逐字稿，不斷琢磨。

當主要類別發展得愈來愈多時，類別與類別之間的關係也漸漸浮現。接下來，研究者再依據產生的類別，聯繫不同類別間的關連性進行選擇性編碼，精鍊類別之間的關聯，以試圖統合形成一個較大的模式架構。在此階段的資料分析會與歷程分析中受訪青少年的情緒線相結合，以幫助看見各類別在脈絡中的關係。如此，將所發展的各類別、概念架構與原始資料來來回回的對照比較，並補足或修剪概念架構中的類別。甚至於論文撰寫階段仍持續精鍊、修剪，必要時再回到逐字稿檢驗理論架構的適切性，並將某些不常在資料中出現、不充分的概念捨

棄，例如將「受訪青少年感謝老師的方式」、「有時候玩過頭了」的班級氣氛、「關係狀態描述」、「老師的壓力調適」等概念捨棄（林本炫，2003；林淑君，2010；吳芝儀、廖梅花，2001）。為幫助瞭解以上資料分析的情形，以受訪青少年 Y1 Y3 為例，擷取的一段逐字稿說明資料分析的歷程，見表 3-1。

表 3-1 資料分析步驟示例

原始逐字稿	摘要	概念	次類別	主要類別
Y1A0016 因為，…那個時候，常常就是…三餐吃得很不固定，然後，老師都有注意到，就是去查資料啊，然後，跟我講，這樣也可能會影響到我的心情，就告訴我要好好吃飯。…覺得老師，願意花時間這樣子…查相關的資料，我就很感動，嗯，也就有改變飲食，就是，…會開始慢慢吃飯，因為有時候就是幾乎一天都不吃飯。	導師關心受訪者身體營養，受訪者能參照、攝入導師意見，調整自我飲食習慣	建議與分享問題解決策略	討論與分享問題解決策略	問題因應與解決
Y3A0248 那時候，跟老師講，老師就在班上處理了，就是盡量勸那個人說…跟她道歉，然後就是…找家長來下馬威，寫聯絡簿跟家長說。後來…就是…至少…他沒有再怎麼樣了。	看見導師介入勸說霸凌者、聯繫家長，霸凌情形稍減	介入班級管理與範，消彌傷害	實際介入解決情緒困境	問題因應與解決

本研究也針對青少年情緒困境的正向發展經驗進行歷程編碼分析。Strauss 與 Corbin（1998）認為，將歷程納入分析之中是建構理論很重要的一部分，在此階段的資料分析重點不在於發現屬性及面向，而在檢視行動/互動，並注意這些行動/互動如何隨著時間而改變，或是檢視有哪些因素使得這行動/互動在結構條件下仍維持不變（吳芝儀、廖梅花，2001）。在歷程編碼中，研究者重新回顧並統整每一位青少年的情緒線，並以線條的方式呈現其中的轉折、標註每一個轉折中的時間、人物、事件及其所蘊含的個人與校園資產、正向發展的結果、以及阻礙青少年成長的因素。然後再依據逐筆資料納入分析的原則與步驟，將有意義的歷程加以概念化，並透過不斷比較異同的過程，加以群聚或新增成不同階段之歷

程類別，然後連結之前所發現的各校園資產來源、校園資產功能及青少年正向發展結果等類別與各個歷程間之關連情形，也就是整理出遭遇情緒困境青少年的正向發展中的各歷程、相關的個人與校園資產內涵，以及個人與校園資產和各歷程的動態交互關係情形，慢慢形成「個人與校園資產和遭遇情緒困境青少年正向發展歷程概念圖」(圖 4-1)及「個人與校園資產和遭遇情緒困境青少年之正向發展模式圖」(圖 4-2)。

此外，在資料分析中發現，青少年訪談資料與同儕、老師等訪談資料內容大多能呈現一致的情形，唯有在(1) Y6 所描述的導師態度(如放棄、找碴等)與 Y6 同儕、輔導老師所描述的不同(導師很包容；都是用講道理的、勸導引導 Y6 改變)，此在訪談時即已發現，並曾加以澄清後，研究者與協同資料分析者討論後決定將 Y6 所描述的導師情形歸類為「主觀知覺的侷限」之內容。(2) 老師、輔導老師在校園中仍感覺學校重視成績的價值觀與行政主任所描述的程度不同，透過重新檢閱老師、輔導老師的訪談內容(也包括如認為學校的教學正常化、多舉辦活動是校園中最棒的資產)與行政主任訪談內容(兼顧學業與多元能力發展；要能讀也要能玩；巡堂巡得比較勤一點)，並回溯訪談時的脈絡，可以瞭解兩者所談之內容並不致有太大矛盾與不一致情形，只是知覺程度的不同。研究者與協同資料分析者討論後認為，整體而言校園是兼顧課業學習品質，但不以追求成績為唯一的治校信念，在許多具體做法上確實也強調多舉辦活動鼓勵同學參與的情形，因此仍將「兼顧課業學習與多元能力發展」歸置於學校文化價值之中(3) 青少年與行政主任在規範的管理部分有「太嚴格」與「彈性管理」之出入情形，此可以理解此係規範管理者與被管理者角度知覺之不同所造成的差異，但從行政主任多種具體作法的描述、脈絡思維與自我覺察的內容看來，研究者與協同資料分析者在討論後仍將「把握原則彈性管理，正向引導」歸置於學校文化價值中。

整體而言，本研究的資料分析歷程盡可能掌握紮根理論的精神，不斷地在原始資料與理論架構中來回比較、修剪、精鍊，接著以歷程編碼來瞭解整個現象脈絡的時間動態發展歷程(林淑君，2011；吳芝儀，廖梅花，2001)。最後形成個人與校園資產和遭遇情緒困境青少年正向發展歷程概念圖(圖 4-1)及個人與校園資產和遭遇情緒困境青少年之正向發展模式圖(圖 4-2)。

第六節 研究品質之評估

Morrow (2005) 特別針對諮商心理學之質性研究，提出諮商心理學質性研究評鑑品質四項準則：社會效度 (social validity)、主觀性與反思性 (subjective and reflexivity)、適當的資料 (adequacy of data)、以及適當的詮釋 (adequacy of interpretation) (林淑君，2011)。Denzin 與 Lincoln (2005) 則提出：可轉換性 (transferability，經驗被有效地轉換成文字，檢核資料的正確性，熟悉資料且厚實、適當地詮釋並呈現研究結果)；可驗證性 (confirmability，研究報告內容來自所蒐集之資料與同儕審視，非個人想法或意見)；可信性 (credibility，研究參與者檢核分析結果)、可靠性 (dependability，嚴謹研究步驟取得研究資料的可靠程度) 等四個原則以增加研究的品質與可信實性。本研究綜合上述兩組學者提出之研究品質準則以增加本研究之信實度 (trustworthiness)。

一、社會效度

社會效度係指研究主題的社會價值或重要性，以及該研究對專業和整體社會的重要性。本研究主要探究有益遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年正向發展之個人與校園資產，正向心理學呼籲對於青少年問題的解決與正向發展的心理服務模式應從過去缺損、傳統心理治療的角度轉向一個發掘優勢、重視存在於青少年外在環境脈絡的資產建造的取向，積極發掘並建構青少年內在優勢與外在資產，但國內在此部份的研究仍相當不足，也未曾有針對校園場域，探究有益青少年正向發展的個人與校園資產內涵架構。本研究重要的發現包括：校園場域中遭遇情緒困境青少年之正向發展歷程模式具有初探性意義；個人與校園資產之發現，揭示校園生態系統觀的青少年心理衛生服務之新模式方向；及正向發展結果隱含青少年正向發展的指標等。足見，本研究在諮商專業知識累積與青少年實務工作上均具有社會效度，對青少年心理服務工作之研究與發展均具有重要性與貢獻。

二、避免主觀性，增加反思性

Morrow (2005) 指出，質化研究本質上就是主觀的，研究者必需將自己的假設與偏見置入括弧以及自我監控，策略包括：對自己和他人公開自己的假設、整個研究過程不間斷地書寫自我反思筆記、徵詢研究團隊或同儕討論、請研究參與者檢核逐字稿及檢核研究者的詮釋是否反映研究參與者的意義等。這些策略有助於達成公正地對待研究參與者及所蒐集的研究資料與研究結果之公平性原則 (fairness)。本研究在此準則的具體作法為：

(一) 同儕協同分析與諮詢

在資料分析過程中邀請兩位協同分析者共同分析資料，並徵詢一位資深諮商專業研究者的審視意見，以避免主觀視野之偏頗與盲點，使分析與詮釋之結果能更貼近資料。紮根理論需要覺察研究者主觀性的議題與影響，採取適當如協同資料分析與討論之措施，以將個人主觀因素對資料分析的干擾降至最低，控制偏見對資料分析所造成的干擾 (吳芝儀、廖梅花，2001)。

(二) 研究參與者檢核

本研究在逐字稿謄寫完成後先送請研究參與者檢閱內容是否正確無誤，且在資料分析完成後，再請研究參與者就分析結果進行檢核，以瞭解分析結果是否契合研究參與者所提供的資料之意義。從研究參與者的檢核結果顯示，本研究結果與研究參與者經驗呈現「大部分符合」(4 人位)～「完全符合」(12 位)的程度，其中老師參與者表示在「無序是自然的」之敘述需稍加「並不是完全不考慮整體紀律的必要性」之意見已做修正。而青少年家長勾選「大部分符合」之文字說明有因親子彼此不夠瞭解所導致的誤差「因為小孩對大人想法有誤解，親子彼此還不夠瞭解」、還有內容因時間已久而不被存留「因時間上已拉上一段，很多事被認為不重要，因而不被記憶存留了」，其他研究參與者則認為本研究結果呈現「內容符合所要表達的概念」、「無需修改」、「沒有問題」、「沒有什麼其他意見」的情形，顯示本研究分析結果應能真實反映研究參與者之經驗與表達意義。此外，研究參與者在閱讀完研究結果的想法與感受有「很棒!」、「看了這份訪談記錄的整理，更了解自己的做法在學生心中的感覺，發現原本微不足道的事情有被學生放在心上，其實不少老師默默地在做投資報酬率不高，也不容易被『看見』或『認

同』，但並非不重要的事。這些事不比提高學生成績更容易，但未必受到同等重視。這樣的訪談研究很有意義，希望能被身在教育現場的人看到」、「對校內同仁或學生能瞭解行政的努力感到相當欣慰！」，顯示本研究結果能夠幫助反映在校園場域中對青少年正向發展那些微小但卻重要且有益的正向經驗與具體作為，而能提醒或增能教育人員在校園中的教育信念與行動。還有受訪青少年家長的感想「這是段歷史，若能事先被了解，知道如何是較好的處理方式，就能預防或降低學生、家長、老師三者的困擾，別讓時間空轉，但也是種學習！」、「要多安排活動給孩子，讓他積極參與…但要注意要在孩子不反對的情況下參與，父母不能獨斷，要時時注意小孩子有可能拒絕」，顯示透過資料的閱讀也能幫助照映家長的心路歷程，並反思自我與孩子互動的情形。顯示本研究應具有帶給實務工作者、成人們在面對青少年情緒困境、協助正向發展時的共鳴、省思與行動啟發之意義。

（三）研究反思筆記

在研究過程中，研究者帶著對文獻的理解，但對於研究主題的結果並不抱持任何預設與假設，以開放、好奇的角度去探討有益青少年正向發展的個人與校園資產內涵是什麼？有什麼？且研究者在整個研究過程中持續地書寫研究反思筆記，以覺察並記錄自我在文獻理解的影響情形，覺察並記錄個別訪談、資料分析過程當中的自我感受、思想、意圖、對分析架構的想法、疑問（即撰寫備忘錄），以盡可能達到將自己的假設、偏見「置入括弧」及「自我監控」的狀態。具體做法包括每次訪談後 24 小時內書寫並整理訪談反思筆記，除了作為資料的輔助工作，亦作為下次訪談時擴充資料蒐集的參考；還有隨時記錄關於研究的任何想法、概念與感受。紮根理論認為，在研究過程中持續撰寫反思筆記與備忘錄可被視為一種程序，用來檢視各種直覺、對研究樣本的假設、類別分析與說明之修改的省思（劉淑慧等人，2009）。

三、適當的資料以及適當的詮釋，厚實呈現研究結果

本研究為能獲得適當的資料，採取的具體方法包括，以立意取樣、理論取樣選擇能提供豐富資料之研究參與者，盡可能接近資料飽和之狀態，以獲取厚實的資料；並長期浸淫在研究主題與研究資料中，以熟悉資料並對資料有整體的理

解。在資料分析階段，透過不斷比較、修正類別、與協同資料分析者共同討論，必要時回到訪談逐字稿與回溯研究參與者的情境脈絡中去理解現象及檢視各類別是否可以正確反映研究參與者的經驗以避免去脈絡的狀況。不斷比較、修正、精鍊的過程持續到論文寫作完成，以讓研究主題與概念模式紮根於資料中。然後，在研究報告撰寫時，盡量對研究結果厚實並清楚地呈現，並適當引用研究參與者談話及書寫研究者的理解與詮釋，以利讀者的閱讀與理解。

整體而言，為確保研究之品質，本研究能依循紮根理論之精神，採用紮根理論的研究程序與步驟嚴謹進行，包括三角校正多重資料（如訪談、訪談反思筆記等）；沉浸於資料中以增加對資料的整體理解；協同分析與同儕審視；研究參與者檢核；適當引用受訪者文本，厚實清楚地呈現研究結果等。

第七節 研究倫理考量

依據台灣輔導與諮商學會諮商專業倫理守則有關研究與出版的倫理考量包括：以人為研究對象、研究主持、行為規範、安全措施、徵求同意、解釋研究結果、撰寫研究報告、發表或出版等部分，都是本研究將遵循的研究倫理。此外，亦參考 Haverkamp（2005）針對諮商心理學質性研究之倫理建議作為本研究特別考量的研究倫理議題與相關具體作法。

一、知後同意（informed consent）

為確保研究參與者能夠明白本研究的相關資訊，並自主決定參與本研究，在研究資料的蒐集階段，研究者即以書面的研究邀請函，並輔以口頭說明的方式，將研究者個人的基本資料和聯絡的方式、研究主題、研究目的、研究實施程序、需要研究參與者配合之事項、研究參與者的權利、可能的風險和利益、隱私和保密原則、自主參與、資料保管方式、資料使用方式與限制等資訊，一一詳加說明。在確認研究參與者均已知悉，徵得同意並簽署後，才開始正式進行訪談程序。而 Haverkamp（2005）則認為知後同意應該被視為是持續的、共同協商的過程。所以本研究對潛在的研究參與者有權利拒絕參與本研究；已經簽署參與研究同意書

的研究參與者仍然可以在研究的任何階段，隨時有退出研究的權利，不會有任何的權益損失。

二、隱私權與保密原則（confidentiality）

Haverkamp（2005）強調，研究者有責任保護研究參與者的隱私，但在質性研究中為了說明人們的經驗就必須引用研究參與者所說的話，所以研究者需在保護研究參與者隱私與不改變引述與詮釋的意義二者間取得平衡點。本研究在資料蒐集方式、研究報告撰寫與呈現的過程，均採匿名的作法，隱去研究參與者的個人資訊，全部以代稱或符號取代，不會呈現足以辨識研究參與者個人身份資訊，以保障研究參與者之隱私權。其他部分的保密措施也包括妥善保管訪談相關書面與電子檔案資料，於完成論文撰寫和研究報告發表一段時日之後，將妥善銷毀與研究參與者個人有關的隱私資料，以便確認研究參與者的隱私權。

還有，在訪談結束時則以小禮物作為感謝之回饋，且在結束與研究者參與關係時，研究者也妥適地說明與告別。

第四章 研究結果

本研究主要探討個人與校園資產對遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年之正向發展經驗。研究結果發現八個重要的類別分別是情緒跌落、出現光點、阻礙與干擾、煉金與轉化、強壯自我、展現新我、個人與校園資產來源及資產功能。研究根據這樣的脈絡建構「個人與校園資產和遭遇情緒困境青少年正向發展歷程概念圖」，如圖 4-1。

由圖 4-1 顯示，受訪青少年因關係破裂、違反規範紀律而知覺自我在關係中不被接納與認同，加上家庭關係困難與壓力，使他們情緒跌落，而出現緊張、擔心、害怕、想哭、煩躁、易怒、注意力不集中、違規行為增多、做惡夢、嗜睡、全身無力、胸悶、自覺差勁、想消失死掉等身心反應與焦慮、憂鬱情緒。在來自不同層面的個人與校園資產來源，及其所蘊含的資產功能的益助與支撐下，受訪青少年逐漸經歷出現光點、克服阻礙與干擾、煉金與轉化、強壯自我、以及展現新我等歷程，最後能超越情緒困境，帶來正向發展的成長與改變。以下將分四節，分別說明六位受訪青少年之情緒困境概況；遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年之正向發展歷程；正向發展結果；個人與校園資產來源及其所蘊含之資產功能。

第一節 受訪學校概況與青少年之情緒困境概況

為能幫助瞭解受訪學校概況與六位受訪青少年之情緒困境與正向發展歷程概況，在本節中先做逐一介紹。但為避免因過多細節之揭露而影響學校及受訪青少年之辨識而影響其權益，故僅呈現足能幫助了解學校概況及各受訪青少年情緒困境與正向發展之資料為主。

一、受訪學校概況

受訪國中坐落於新北市，鄰近台北市。七級有 34 班、八年級有 38 班、九年級有 43 班，學生人數約 3600 人；教師總數約有 250 多人；家長志工約有 200 多人。學校創立至今已 30 餘年，設有普通班、美術與藝術才能班、數理資優班、

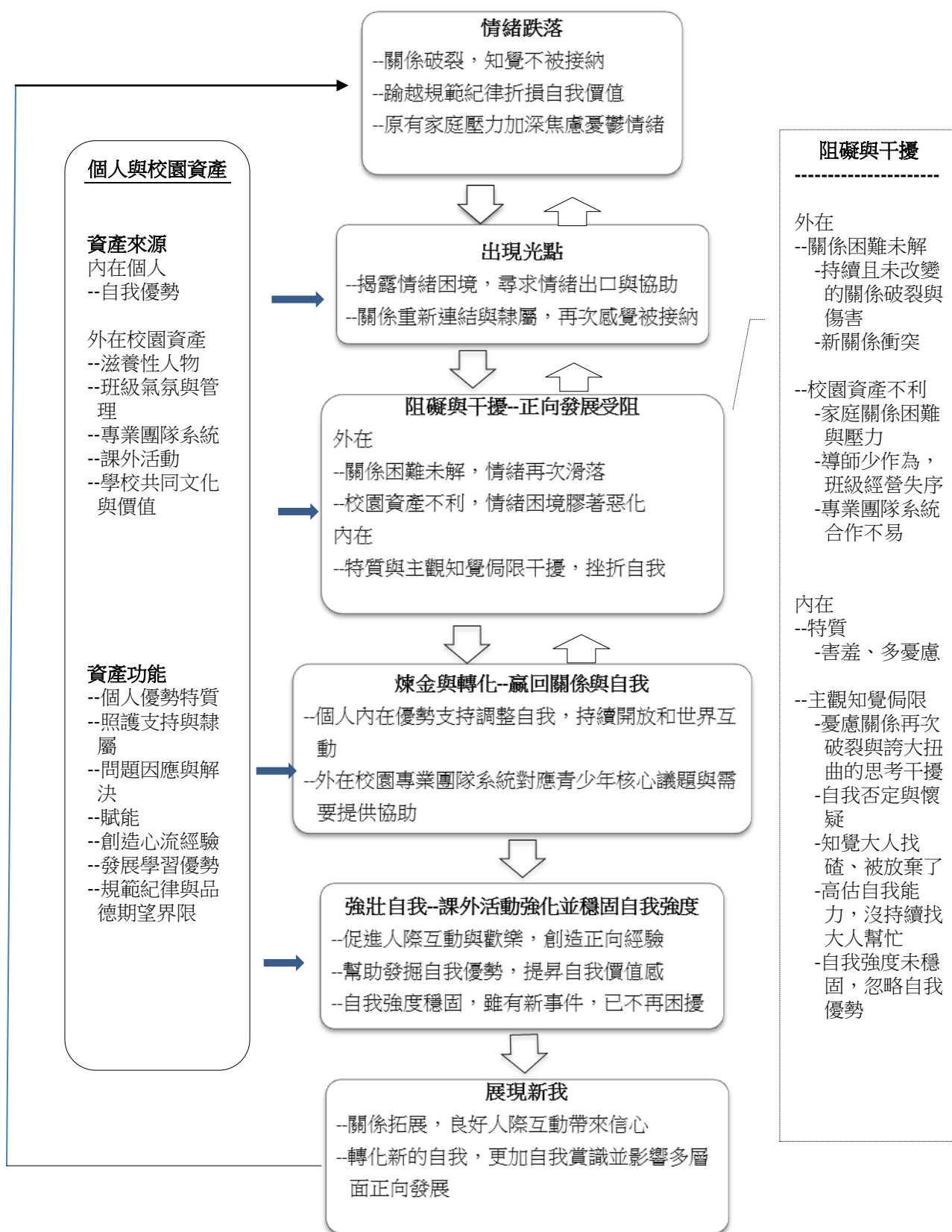


圖 4-1 個人與校園資產和遭遇情緒困境青少年正向發展歷程概念圖

技藝專班、資源班。學校創立之初，第一任校長即重視延攬認真負責的優秀老師，積極營造凝聚認同、榮辱與共的合作關係與共事氛圍，強調重視學生品德並認真努力教育學生獲得好的學習成果，而為學校打下良好的基礎，建立重要的共同價值與文化。在啟動良性循環的效應下，使學校校風、聲譽佳，也吸引社區居民、學生移動戶口，越區就讀。如受訪主任所說「學校一開始，老師整個素質、態度，基本上都是蠻好的，有好的開始，就有好的循環啦，學校傳統…整個氛圍就是很有責任感、使命感，老師對學校有認同感、有熱情，願意額外付出。大家都看重認真，啊不認真的，他也會慢慢跟、慢慢調整他的想法，那優質的老師增多了，影響小孩就更多了（D4A0098）。…學校最棒的資產應該就是老師，從創校以來的老師們，我們把它稱為老○○（學校名），他是很認同學校的，這些老師們對於學校的付出，也會影響到我們新進的老師們，大部分的老師都很努力要維持學校的聲譽和傳統，努力認真、關心學生，…那個”傳承”很重要，影響深遠，那也會吸引社區居民、學生遷戶口越區就讀，所以優的老師與優的學生的比例也就蠻高的（D2A0316）」。

此外，在秉持「把每一個孩子帶上來，是身為教育工作者的責任與使命，兼顧課業學習與多元能力發展」的教育理念下，學校一切教學活動，除遵照國民中學教育目標，力求教學正常化外（沒有所謂「借課」的情形），特別重視學生品德之涵潤、氣質之陶冶，並確實落實平日的技藝性課程、輔導活動課程與各項輔導工作。除重視並維持良好學習環境功能與品質，學校先後成立國樂團、管樂團、合唱團、弦樂團、游泳隊。每逢對外比賽（國語文、英語、科學展、體育、藝文美術、絲竹、國樂、資訊網路程式設計等競賽；教師教學卓越、教學創意獎等），無論是區域性或全國性，無不佳評如潮，更使校譽日隆，師生倍增光彩，顯示學校重視五育均衡發展，在推廣詩詞吟唱更是不遺餘力。而在「看重並賞識每一個孩子的特質，讓每一個孩子都有被鼓掌之機會」的理念下，更積極提供多元舞台，舉辦各類班級競賽與社團活動（如大隊接力、卡拉 ok 大賽等），以幫助學生調節情緒與壓力，並發掘自我優勢，提昇學生自我價值感與自信。近年，學校曾連續四年榮獲台灣輔導與諮商學會之「輔導工作績優學校獎」，並榮獲教育部「友善校園學生事務與輔導工作計畫卓越學校獎」（獲獎評語：「學校推動學務與輔導工作的落實與用心深感讚嘆。學務工作中的正向管教、品德教育的實施與推動都深

植學生心中。輔導工作中對於生命教育、生涯教育、性別教育、關懷中輟的用心耕耘，讓學生有最健全的身心，用最健康的態度來面對未來的學習與挑戰」)。

二、受訪青少年之情緒困境概況

受訪青少年 Y1：

八年級上學期，因和女友分手，加上繼親家庭問題，使 Y1 情緒開始陷入低潮，也因勾起了原生家庭中父親家暴的經驗，使 Y1 出現許多身心反應，如難過想哭；嗜睡但睡不好；全身無力；胸悶；心跳激烈；胃痛；想吐；食慾不振；注意力不集中；對什麼都沒有興趣；什麼事情都做不好；自覺差勁，討厭自己；擔心自己會發狂（總感覺黑黑的東西來找他）；感覺緊張；擔心害怕別人生氣或傷害，而自人群退縮的情形。Y1 因感覺導師能包容，不會用異樣眼光看待，所以，會在聯絡簿札記跟老師透露自己的心情、思想混亂的事情。老師一開始，會在聯絡簿中給關心、回饋，也會找 Y1 到辦公室談話，或找家長了解家庭概況。也有二、三位同學會主動關心 Y1、陪伴一起回家，使 Y1 情緒稍微爬昇但仍無顯著改善。在幾次談話之後，導師敏感 Y1 情緒複雜，摻雜許多家庭壓力與困擾，故轉介輔導處老師幫忙。

輔導老師老師介入，為 Y1 進行心理測驗，Y1 發現自己有憂鬱情形，感覺驚訝受打擊（因沒想到自己有憂鬱），但在輔導老師啟動專業團隊系統合作後，Y1 對憂鬱的打擊很快平復。過程中，Y1 導師、輔導老師、心理師、忙碌的母親，透過多次討論，分工合作在自己的角色中提供可以的協助，如連結同學、幫助母親理解孩子困擾、導師持續關心 Y1、營造班級尊重友善的互動、安排輔導談話與心理諮商，使 Y1 情緒能漸爬升。但因過程中發生好朋友誤會與衝突，加上家庭議題深，還有 Y1 自己常有「我沒有用！這麼多人幫忙也不會好起來」的想法，讓 Y1 的情緒、身心反應狀態常處在進步又後退，時好時壞的情形。但儘管如此，專業團隊成員的幫助仍持續灌入，整體而言，Y1 的情緒呈現持續但緩慢進步的趨勢。Y1 回憶這段日子老師們「不放棄」的眼神最令他印象深刻。直至八年級下學期六月，Y1 向隔壁同學借來九把刀的「上課不要看小說」一書，感覺被故事主角和鬼相處的勇敢精神所激勵，感覺熱血沸騰，進而思考自己也可以勇敢面對

自己「怕人」的恐懼，而開始嘗試與同學互動。漸漸的，生活變得更有活力，從心湧現的力量讓他和同學相處愈好。九年級的畢業旅行被同學拱著、害羞地唱完卡拉 OK，他看見自己不被討厭，看見自己的價值，他知道自己已經不一樣了……，看著當初分手的前女友也有了不一樣的感覺……。

受訪青少年 Y2：

七年級上學期 10 月初，Y2 因生病請假幾天在家休息，回校後，發現原本一直互動的朋友突然變得疏離不理，甚至有惡言以對、教唆排擠的情形，讓 Y2 一時感覺無所適從，而開始出現緊張；煩躁；注意力不集中；不想上學，想離開；常擔心在學校被捉弄、被傷害，會發生可怕、不好的事情；整天懶洋洋、什麼都不想做；覺得自己很差勁，討厭自己；也出現和成人吵架的情形，而使 Y2 的情緒下滑。一開始，Y2 跟媽媽表露自己在校的情形，商量該怎麼辦？但因擔憂跟導師講後自己的事情會被傳誦，所以一直猶豫要不要說。直到 12 月時，媽媽跟導師反應這問題，導師便轉介輔導老師協助，幾次輔導談話，Y2 能感覺好一點，放鬆一點，就放寒假了。下學期回到學校，Y2 在一次表藝課的分組活動中，有機會和同學一起負責班上戲劇表演佈景製作的工作，在那次經驗裡，Y2 雖然害羞，但很高興有機會能融入同學裡面，聽他們聊天，然後偶爾插上幾句話。這次經驗後，Y2 慢慢和排擠她的朋友開始有一些修好的互動，Y2 也鼓勵自己要勇敢跟同學互動、想話題說話，看別人反應不錯，覺得有成就感，也讓自己更有信心。後來，陸續又結交了一些新朋友，也認識一個同樣被排擠霸凌的好朋友。

班上排擠、霸凌的情形仍斷斷續續出現，讓 Y2 上學的不安也隨之起伏，好朋友們開始報告輔導老師，導師也在班上處理，讓霸凌的惡行稍微被壓制但仍未完全停止，有一次排球事件讓 Y2 和好朋友感覺又要嚴重被欺凌，讓 Y2 情緒一度下滑許多。在學校的日子，在那個同樣被霸凌好朋友的陪伴支持下，Y2 愈來愈感覺不害怕，加上自己力求在學業、作業的認真、還有課外活動的負責、手藝也受到老師同學的肯定，不僅讓 Y2 感覺又重新贏得朋友的關係，也讓 Y2 感覺很有成就感，覺得自己很厲害！到八上，感覺朋友愈來愈多，生活也如紅紅的愛心般，感覺放鬆又開心許多，雖然還是有零星欺壓的事情發生，但已經不再那樣困擾 Y2。這一段路走來，她覺得驚心動魄，但也學會未來社會生活的能力，對自己也愈來愈有自信，不再是那個害羞緊張的小女孩了。

受訪青少年 Y3：

剛入國中沒多久，就莫名被班上一位同學教唆別人一起欺壓（語言傷害、恐嚇、不實謠言、關係排擠），讓 Y3 感覺生氣、難過又害怕，而使 Y3 跌入情緒困境，出現煩躁躁、易怒；難過想哭；緊張；胸悶；覺得自己差勁，討厭自己；變得想獨處；想離家出走；和大人吵架、罵大人髒話等情形。那時候，Y3 晚上會跟固定好朋友通電話或 MSN，常常邊哭邊說，好友的安慰與鼓勵是她最好的支持。Y3 也會在聯絡簿跟導師說自己的事情，也會找輔導老師聊天，漸漸覺得能習慣國中生活，心情有些好轉，也交到幾個好朋友，便開始和朋友外出活動。但因父親一直對 Y3 學業期望高，且擔心 Y3 安危常常不讓 Y3 出門和同學互動，而開始出現親子衝突的情形，還有加上原本的欺壓情形並未停止，讓 Y3 的情緒再次下滑，跌入深深的藍色之中。

Y3 找輔導老師談話的頻率愈來愈多，感覺能被輔導老師了解與支持，也在朋友那邊獲得安慰，導師也在班上處理欺壓的事情，但因欺壓和家庭的衝突仍時有出現，Y3 的生活仍常常在上上下下的情緒擺盪中緩慢前進。所幸，參加戶外教學活動的刺激性設施能讓 Y3 緊繃的生活帶來極大的快樂，還有勇敢參加班上演戲、詩詞吟唱、卡拉 OK 大賽、領袖營等經驗，也讓她感覺到暢快表現自我、表達自我的快樂，且表現結果也讓老師、同學讚賞肯定的情況下，讓 Y3 感覺到自我的能力，能幫助自己也能為班上爭取榮譽，對自己愈來愈有信心，也更有力氣面對無禮的欺壓。後來，好友們主動在生日時為她慶祝、送她禮物，讓她非常感動，感覺被重視，但後因誤會又打壞關係，讓 Y3 情緒再次跌入深深的藍。在輔導老師的引導下，Y3 漸漸看見自我在人際互動中的盲點，學習人際知覺判斷、調整人際技巧，也透過閱讀告訴自己要像青年人的四個大夢所講的一樣，成為很棒的年輕人。她仍持續地參與課外活動，但也認真念書讓成績進到班上前 15，「因為我覺得參加很多活動，我還要有知識啊！」她說。八年級的 Y3 感覺和同學互動愈來愈好，生活很開心，回溯過往這段歷程感覺雖然辛苦，但也結出甜甜的果實，並告訴自己要繼續往前走，要成為發光體，不要再輸給以前的自己！

受訪青少年 Y4：

七年級上學期和同學相處和平愉快，有一群固定的好朋友。七下時，不知為何原因這群好友中的一、二人開始不理 Y4，並聯合班上其他同學一起排擠 Y4，

用難聽的綽號、嫌惡的眼神對待 Y4、用不堪入耳的話罵 Y4，讓 Y4 不知所措，而開始出現難過想哭；不想上學；煩躁；發抖；常緊張、害怕做錯事；常擔心會被捉弄、傷害；擔心別人對他生氣；對事情失去興趣，什麼都不想做；覺得自己差勁，討厭自己；對自己和未來失望，做什麼都沒用；想離家出走；想要消失死掉；割腕的情形。因為自小父母離婚，Y4 擔心爸爸會把事情搞砸，所以沒跟家人提起這事，而班上導師好像也有狀況，都不管班上的事情。Y4 只好在晚上和小學好友邊哭邊聊自己發生的事情，也找輔導老師說。在好友和輔導老師的關心下心情稍微好轉，但這種被排斥的感覺，仍讓 Y4 感覺每次踏進教室都是壓力，總感覺別人在議論她，沒事經過都要被難聽的話嘲諷、羞辱一次。

大約經過三個禮拜，班上開始有一個看不下去的同學站出來，開始找 Y4 講話。當被嘲諷的時候，她也會站出來制止對方的傷害。看在 Y4 眼中感覺窩心，彷彿生活出現亮光，但也擔心對方不會善罷甘休，害怕這位同學也會被一起欺負。慢慢的，Y4 和這個情義相挺的同學變成好朋友，讓 Y4 感覺不孤單，但仍常擔心這樣的好關係會被欺壓者破壞，讓自己又要陷入孤獨、被傷害的處境。她曾怯生生地詢問這個好朋友「都不擔心也被他們欺負嗎？」，她回「才不要管他們，你不要怕！」而讓 Y4 的擔憂在確認後而有更多的安全感，在班上的感覺才慢慢放鬆。後來，陸續透過參加班上大隊接力、競賽活動、卡拉 OK 大賽，Y4 和班上其他同學有愈來愈多的接觸、互動，愈常和別人在一起，就讓她愈覺得放鬆開心，感覺是和別人在一起的。而這些活動也讓同學們看見 Y4 的優點，並給 Y4 很好的回饋與鼓勵（如跑步的英姿很帥！），Y4 感覺很有成就感，對自己體能、手工藝、唱歌和人際互動也愈來愈有自信。透過班上活動常能帶給 Y4 歡笑，感覺和班上同學一起打拼練習、團結的感覺很棒，為 Y4 帶出不同的生活。

現在和班上同學都能夠和睦相處，包括當初那些欺負她的人。關於當初他們為什麼突然不理的原因，Y4 曾經問過，但她了解對方有不好明說的苦衷，所以決定原諒，也就沒再追究。走過這一段路，已經八年上的 Y4 感覺很不容易，但也懂了許多，學會該怎麼處理事情（先不要緊張），也因為好友的心疼、勸阻而停止割腕的舉動。她也開始思考朋友的意義，知道和那些愛玩的同學在一起會很快樂，但也要知道明辨是非，知道有一些事情不能做（像割手就是跟他們學的，還有跟男生的身體互動要有分寸）。她最後很高興的說，愈來愈能自信地在朋友

中表達自己的負面情緒，不再那麼害怕了，這是她以前想都不敢想的事呢！

受訪青少年 Y5：

七上時候和同學相處融洽，每天嘻嘻哈哈很快樂，也有固定的好朋友圈。七下時，因和男友分手，好朋友們較站在男友立場，不斷和 Y5 吵架、最後絕交。Y5 出現難過想哭；煩躁易怒，生氣時會破壞東西，罵大人髒話；全身無力，什麼都不想做；胸悶；身體不舒服；覺得自己很差勁，討厭自己；常做可怕的夢；感覺緊張，擔心被人捉弄、傷害；害怕別人對她生氣；擔心會控制不著自己，可能會發狂；想要離家出走、蹺課；想要消失、死掉，因自小就有割手的情形（因感覺父母較偏心弟弟），又開始割腕了。事情發生後，她沒找導師、爸媽說，因為覺得跟他們從沒什麼話好說。倒是有一同學（小美）會主動找 Y5 講話、陪她。輔導老師會關心她，找她談話，讓她第一次感覺有人關心，也會給她意見，這是以前和成人相處從沒有過的經驗。在小美和輔導老師的陪伴下，Y5 情緒漸漸好轉，變得較有力氣，就主動找鬧僵的朋友把話談開，Y5 覺得自己很勇敢，也很瞭解自己分手的理由，雖然朋友不同意，但也不後悔自己的決定。經過這次懇談，朋友又重修就好，心情也平復許多，維持好一陣子。

直到八上前暑假，她和校外一群朋友走得比較近，因為和其中某個男生的感情曖昧、乎遠乎近的關係讓她又陷入煩惱，雖然開學了，她的心思、情緒大部分都因這個男生而起伏。情緒陷落的種種感覺，包括割手又出現了。校外的朋友變成是 Y5 最主要的情緒支持來源，大部分時間都跟他們在一起，感覺他們像家人一樣關心，Y5 也因他們的生氣、關心而停止割手的行為，忍著割手的衝動，較會思考用搥地板或瘋狂跳舞等方式替代。儘管和校外朋友常在一起，Y5 仍能遵守每天上學、回家的時間，知道只有假日才可以多玩。這陣子 Y5 和班上同學的關係較疏遠但也相安無事，加上很多同學會耍寶、開玩笑、又很團結、大家一起活動開心的事情多，所以，每天來學校都還是覺得很開心，「若不是這些同學，就不會來上學了。我也想蹺課，但找不到人跟我一起蹺啊！」Y5 這樣說。這些和同學相處的愉快心情，幫助支撐 Y5 面對情感曖昧的煩惱，以及生活事件變化帶來的情緒起伏。總是在她不甚穩定的生活就快要斷線、掉入懸崖之前，又把他拉回來。當然，輔導老師還是會一直陪著他，儘管了解家庭依附影響 Y5 的兩性關係，還有校外朋友潛藏的風險，但還須等待時機成熟才能切入深談。

受訪青少年 Y6：

七下時候，因為新奇開始和校內朋友一起抽煙，被抓後，變得易怒煩躁、坐立難安，靜不下來，成天想著如何銷過（因為在意被貼”壞”的標籤）、又想著如何躲過學務處、還有緊迫盯人媽媽的追查。Y6 感覺自此以後心情就進入劇烈起伏的狀態，當有朋友陪伴的時候，能感覺開心，但朋友轉學、離去、沒有人陪伴的時候特又特別感覺孤單、煩躁，親子關係也變得衝突緊張。八上後期，因為朋友較多且穩定，讓心情處於高峰，連做夢都會笑。且很有能量地為班上詩詞吟唱擔任吉他伴奏，讓她感覺很有成就感。但因一次網路留言事件和某一同學槓上，Y6 因為氣不過，成天想著如何捉弄對方的方法，也實際去做，像殺紅了眼般。後來發現有一好友在其中離間，並出賣 Y6，讓 Y6 感覺萬念俱灰，從此跌落情緒深淵，變得煩躁易怒，出現破壞東西、坐立難安；常覺得胸悶、心跳快；做惡夢；常覺得緊張、擔心未來，擔心控制不著自己，就要發狂；且開始出現許多違規行為，結交壞朋友、做壞事、蹺課、和大人吵架、說謊、不耐煩別人說話；想離家出走；甚至出現想死，且真的坐在走廊欄杆想跳下去的舉動。Y6 感覺自己掉入深深的黑洞，變得像一隻憤怒的刺蝟，動則得咎，但在知覺身旁的人、老師紛紛離去時，又感覺極度沮喪，覺得自己被離棄、被放棄了。

專業團隊系統積極介入，將 Y6 轉介心理師，也提供母親諮詢，連結導師一同幫忙。Y6 一度曾想轉學重新開始，但心理師一句話「如果一個人因為工作做不好就一直換工作，那他的人生要怎麼辦？」敲醒 Y6 領悟如果沒有改變到哪裡都一樣！於是開始下定決心要重新塑造全新的自己，她開始調整、改變自己和人互動的方式，別人不接受，沒關係，繼續做下去。從小家庭宗教教育的「轉念」，讓她眼中所看的風景、耳中所聽的訊息，也開始變得不一樣，即使看見雛鳥努力學飛上天的樣子，都會讓她反思自己怎麼還在向下沈淪。在過程中，Y6 遠離她口中的酒肉損友們，開始結交一、二位也可以給她快樂，但會勸她不要衝動、不要再那麼壞，會針貶事實的益友。加上，因為看到報紙報導有關技藝班同學考上台大的故事，因不想因為沒有知識而死掉，也激勵 Y6 開始認真上課、寫作業。同學、老師慢慢發現不一樣的 Y6，讓 Y6 感覺受鼓舞、知道自己並沒被放棄。Y6 曾一度因自己的進步而中斷和心理師的談話，讓生活情緒再次滑落，但在老師、心靈同學陪伴，還有過去自己努力的基礎下很快地讓她再次找到生活的平

衡，且逐漸平穩地往好的方向發展。

Y6 覺得這一路走來，好似有一陣風幫她把遮在眼前的黑布掀去，讓她重新看見陽光，讓她發現自己的不好，然後有機會重新塑造一個不一樣的自己，一個讓別人、也讓自己更喜歡的自己。對所謂”真正的朋友”、”當老大”、念書”、甚至活著為什麼的問題也有了更清晰的答案與意義。Y6 自詡自己是綜藝咖，愛講笑話、愛搞笑、鬼點子多，愈來愈讓同學覺得有趣，也陸續參與班上畢業紀念冊、拍照的工作，還能教同學功課，讓 Y6 忍不住要給自己 100 個讚，她知道自己已不再是那個心情起伏劇烈、常出入學務處的”老大”。這一切的改變，Y6 並不滿足，還要繼續成長，進步下去……。

第二節 遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年之正向發展歷程

資料分析結果顯示，受訪青少年遭遇焦慮或憂鬱情緒困境的時間從一開始的情緒跌落到最後走出情緒困境並呈顯出穩定的正向發展情緒與行為的時間，歷時最短者為二個月，最長者是一年半的時間。可以發現遭遇焦慮或憂鬱情緒困境青少年之正向發展大致會經歷下列幾個歷程，如表 4-1。

表 4-1 遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年之正向發展歷程

歷 程
情緒跌落--關係破裂與知覺不被接納是焦慮或憂鬱情緒的導火線
出現光點--關係支持與連結，重新感覺被接納與隸屬
阻礙與干擾--正向發展受阻，脆弱的自我容易被撼動
煉金與轉化--不怕挫折，持續和世界互動，贏回關係與自我
強壯自我--課外活動幫助看見自我價值與優勢，更加強化並穩固自我強度
展現新我--認同新的自我，為自己喝采！

一、情緒跌落--關係破裂與知覺不被接納是焦慮或憂鬱情緒的導火線

受訪青少年在生活中遭遇人際關係、親密關係的破裂、惡意的關係傷害、關係霸凌、以及違反紀律規範，會讓他們感覺在人群中變得孤單、不被接納、認同，而開始出現緊張、擔心、害怕（發抖）、想哭、煩躁不安、易怒、蹣跚、違規行為增多、不想上學、想離家、注意力不集中、做惡夢、以及嗜睡、全身無力、胸

悶、食慾不振、自覺差勁、沒有希望、想消失死掉等身心反應，陷入焦慮或憂鬱的情緒之中。而家庭壓力與衝突困難，也使他們焦慮或憂鬱的情緒加重而變得複雜難解。

（一）親密關係與人際關係破裂或傷害，知覺自我在關係中不被接納與隸屬

1. 親密關係破裂與困難

親密關係的破裂與困難對青少年情緒會有不小的衝擊，使他們跌入焦慮或憂鬱的情緒。例如 Y1 提到和女友分手是他憂鬱情緒的導火線「八上時因為分手，心情開始起了變化，開始變得不想說話、不想動，想睡覺，沒有力氣，遲到（Y1E0002）」甚至出現許多身體化反應，如 Y1 導師 T1 注意到「他就是很明顯，看起來就是很憂鬱的樣子，悶悶的，常常就是…身體不舒服，頭痛，…不然就是想吐，動不動就趴著，他只要那個狀況一發生，就不想理人，一副好像…拒絕世界的樣子（T1E0001）」。

又如 Y5 提到和某個有好感的男生間忽遠忽近的曖昧關係影響她的情緒起伏，常常感覺情緒低落、沒力氣、煩到生病請假需在家休息「我喜歡那個男的…，我就一直在想這件事，就很煩，煩到會崩潰，…快崩潰了，就生病請假（Y5E0014）」。

2. 人際關係破裂、惡意的關係排擠與差別待遇

而在人際關係破裂部分，也是影響青少年跌落焦慮或憂鬱情緒的導火線。關係變化剛開始，可能是從一兩個人開始的排擠和語言傷害，但在同學彼此的唆使、慫恿下，變成是一群人对該青少年的排擠或攻擊，身旁其他同學見狀，也開始和該青少年保持距離、不敢靠近，讓受訪青少年在人群中感覺孤單無伴、被人群排除了，且在教室裡總感覺有一股揮之不去的壓力，擔憂傷害性的眼光與對待。他們知覺自我在關係中似不被接納、隸屬、認同，被否定了。如 Y4、Y2、Y5 提到與原本好朋友關係破裂後的經驗，常被語言攻擊、關係排擠，在教室中常有被敵視的壓力而情緒陷落「突然有一天，他們就開始不理人或罵人，就是叫我”恐龍”之類的，就覺得很不舒服、難過…。他們會刻意在旁邊講說怎樣怎樣…，回到教室就覺得有一股壓力，就感覺她們看我的…視線，就是那種懷疑、敵意之類的。…那時候其他同學也礙於他們的淫威，就也不敢靠近我，我就一個人，很孤單的感覺…（Y4E0001）。就那種被刺痛的感覺…，就是什麼事都沒有人跟我一起（Y2E0002）。就…每天在班上，也不知道要找誰，就感覺…很孤單吧！…

就很不想上課，沒有那種心情上課（Y5E0001）」。

此外，班級氣氛排斥、有小圈圈，感覺老師、班級氣氛、或學校是以成績評價人，而有差別待遇時，也會讓青少年感覺不被隸屬，因成績不好而被排拒了，如 Y3 提到無端被班級同學霸凌的經驗，讓她難過又生氣，感覺自己因成績不好被貶抑、不被接納「他就不斷針對我，只要我一離開朋友身邊，就被他欺負，就一直從語言開始侮辱，就直接就罵我，然後在暗中散佈我的謠言，…我會覺得很不舒服。…他那種人就是這麼愛欺負人，這麼看不成績不好的人（Y3E0001）」。

Y4 也提到「那時候，就很不喜歡班上的氣氛，就是很多小圈圈，就覺得…他們都在討論我（Y4A0094）」。

Y6 也提到「如果我功課是最好的，一定是…最受歡迎的，可惜我不是。功課好是一個光圈，是一個磁鐵，也是一個防護罩，同樣做不好的事情，那個成績不好的就處罰最多。功課好說話像聖旨，啊功課不好，說話就像狗叫一樣，沒人理，蹲在角落都沒人覺得我還是人，就很現實啦（Y6A0186）」。

（二）逾越規範紀律界限折損自我價值，感覺自我不被接納、認同

不慎違反校規被記警告，也對青少年情緒與自我價值感受造成影響，使他們陷入焦慮或憂鬱情緒。例如 Y6 提到被記警告後，開始覺得焦慮煩躁又憂慮，常煩惱思考要怎麼銷過，因為對自我被記警告而折損的自我形象感到不安，也想尋找一些方法重新彌補、回復自我價值感，渴望在人群當中能重新被接納。她提到「因為那時候就抽煙被記警告，然後有一點不開心，線就慢慢下來了，就很煩吶，煩說…啊為什麼學校監視器要這麼多？回家被罵要怎麼辦？還想要怎麼銷過？別人會不會認為我是不好的、沒救了？就覺得好煩，就是煩惱，每天都在想這些，想很久，整個人就是很煩躁、很浮動（Y6E0003）」。

（三）原有的家庭關係困難與壓力加深憂鬱或焦慮情緒

研究發現原來的家庭關係困難、親子衝突、以及依附不足的情形，會在青少年遭遇前述的關係困境時，加深焦慮或憂鬱情緒，使正向發展的路程變得複雜、困難或歷時更久。如 Y1 因失戀分手的立即性壓力勾起小時家暴創傷、繼親家庭認同與歸屬的議題，情緒旋即跌落，憂鬱情緒的外顯反應表現得多且程度重。Y1 提到「那時因為分手，還有想到小時候的一些經驗，讓自己心情變低落，變得很不想說話、不想動，覺得很難過、沒有力氣，…每天都趴在教室，不是在學校睡覺，就是在家裡看電視，覺得頭痛、胸悶，胸口很空的感覺…（Y1E0004）」。

又如 Y3 提到面對家庭的學業高期望，加上碰到關係霸凌的情況，感覺壓力好大「我感覺家人很關心我，對我很照顧，我是高興啊，有被期望是好的，可是…，家人對我的期望很高啊，感覺壓力好大啊！（Y3A0011）」。

二、出現光點--關係支持與連結，重新感覺被接納與隸屬

歷程的初期，青少年被情緒困境所煩惱，他們較關注眼前情緒煩惱的解除，透過主動或被動的方式尋求情緒出口與關係連結，青少年因周遭滋養性人物的情緒支持與接納，感覺生活出現光點而讓低落的情緒稍微爬升，也感覺自己被關係隸屬與肯定，而重新在人際關係中找回一點自我。在此歷程，滋養性人物面向的校園資產能提供受訪青少年相當的助益，它們包括：

（一）揭露自我情緒困境，尋求情緒出口與協助

全部的受訪青少年表示，在遭遇情緒事件之後，都會透過口說或書寫的方式，尋找身旁的老師、同學、朋友或家人傾吐煩惱，透過情緒出口，也發出求救訊息，使低落情緒感覺好一點。如 Y3 提到跟導師說自己的情緒煩惱後，感覺能被幫助「在聯絡簿上寫啊，……，有時候，我去找她，她就會跟我講，…激勵我。就感覺她能幫我（Y3A0083）」。

至於尋求吐露煩惱與求救的滋養性人物，則因受訪者評估周遭不同滋養性人物的照護性強弱而有不同，這個評估思考的過程可能很快速、短暫，雖然沒有被清楚地說出來，但綜觀每一位受訪者的背景資料與訪談內容可以看到，每一位受訪青少年都評估思考過要找哪一位滋養性人物對其是最有幫助的，誰是最能接得住他的人。如綜合青少年本身、同儕、老師、輔導老師各層面的訪談資料後可以發現，在知覺家庭滋養照護程度較弱的情況下，受訪青少年會傾向尋求學校老師或同儕的滋養性人物，如 Y1 感覺之前和導師的關係基礎不錯，於是開始在聯絡簿透露自我的情緒困境，他提到「剛進七年級，慢慢熟悉老師以後，就感覺老師一直都是很好，嗯，我就會想自己發生的事情，然後就在聯絡簿上寫札記，老師都會很用心的看，然後給建議之類的（Y1A0026）」。

又如 Y3，因家庭高期望、高要求的壓力，也讓 Y3 首先以學校導師、輔導老師、好友作為情緒出口的對象，她提到「找導師講…，還有跟輔導老師談話

(Y3A0140)，…還有那個朋友，我覺得跟他聊很開心，就好能聊，我哭的時候，就一直打電話找他聊(Y3A0048)」。

又如 Y4、Y5，也是因為家庭親子依附基礎較薄弱，且擔心父母介入處理會把事情搞砸，還有班級導師一直轉換、無法發揮正向功能的處境下，則以輔導老師、同儕為優先運用的滋養性人物。如 Y4 提到「因為旁邊都沒有人可以說，然後，又不想跟爸爸聊，就怕他講了會有什麼事情，所以就找輔導老師聊(Y4A0002)。…另外有一個是從小學三年級就認識的一個男生，就是晚上會打電話跟他講，講很多，是最深的，可以聊的一個人(Y4A0024)」。

Y5 則提到輔導老師能給她安全放心的感覺，提供解決問題的意見「那時候就直接找輔導老師談，我沒有找導師談過，因為導師一直換，這是第三個了，就不會想理老師。…我覺得輔導老師就比較溫柔，很有安全感，他會給我一些意見，在生活中好像只有他會給我意見，讓我去考慮該怎麼做(Y5A0007)」。

此外，在知覺家庭照護與導師照護支持都不夠，甚至有衝突的情況下（與成人相處的經驗不好），青少年則多轉往尋求同儕關係的陪伴，讓自己情緒慢慢爬昇上來，如 Y6 提到「之後慢慢上來是因為…，就是遇到那個…還不錯的好朋友，就很開心，就是開心啊。(Y6A0003)」。

另外，在知覺家庭照護較多，感覺被家人瞭解的情況下，青少年會率先選擇向家人透露自我的情緒困難，如 Y2 在遇到和好友關係破裂的時候，就先找媽媽討論情緒困境的解決方法，Y2 提到「就是先跟家人談，就媽媽，就是感覺她比較瞭解我(Y2E0011)」。

顯示家庭仍是最重要的滋養來源。

(二) 關係重新連結與隸屬，再次感覺被接納、不孤單

除了向成人或朋友尋求情緒出口與協助外，青少年在遭遇情緒困境的時候，如果身旁的人能夠跟他說說話、願意跟他互動，不管是成人還是同儕，不管是主動或被動的人際互動或陪伴，都能讓青少年感覺比較不孤單、有倚靠而感覺好一點。這樣的關係，除了能提供情緒滋養外，也意味著有新的關係連結，感覺部分的自我在關係中能被重新接納與隸屬，也初步肯定了自我在關係中的存在性。

如 Y1 提到某一位同學在他情緒困境時的默默陪伴，讓他感覺和他人是有關係的、有連結的、有人關心的「那時候有一個同學，他就是會常常找我說話，有時候下課…我就趕快回家，然後他就會跟上來跟我一起回家，就感覺好像有人關心，不是自己一個人(Y1A0071)」。

又如 Y4 提到被關係霸凌後，在多數同學都

疏遠她的時候，輔導老師的下課關懷讓她倍感安心，還有一個同學獨排眾議主動邀她走在一起，也讓她感覺有了依靠，開始連結和別人的關係，她說「那時候，同學就會盡量離我遠一點，然後，輔導老師在下課就會過來問我、主動關心我，讓我感覺到很安心吧！（Y4A0061）。…然後後來，就是有同學覺得說…她們何必這樣子，所以，開始會來找我，就一起去上體育課、去合作社什麼的，就是比較會跟她在一起，就感覺…比較有依靠吧！生活好像出現亮光了（Y4A0012）」。

Y3 也提到被班級關係排擠後，慢慢開始有同學來跟她講話之後，讓她覺得開心、有朋友陪伴，她說「這個時候，就有朋友一直來跟我講話，我就很開心，有朋友來找我了，後來，不知不覺就變朋友，就很開心。有一些朋友以後，會覺得比較舒服一點。我怕朋友離去是真的，因為沒有人跟我玩啊，感覺怪怪的（Y3A0006）」。Y5 也提到情緒困境當時，有一位同學陪伴讓他在人群中感覺不孤單「那段時間，就自己一個人，還有一個人會陪我，就會找我聊天，要去哪裡，就會問我要不要去，我感覺有好一點點，很有安全感，然後…不孤單（Y5A0002）」。

三、阻礙與干擾--正向發展受阻，脆弱的自我容易被搖動

資料分析發現，青少年在遭遇情緒困境，邁向正向發展的歷程當中，滋養性人物雖能夠提供情緒支持與關係隸屬，讓青少年的情緒稍微提昇，但外在關係困難未解或者新的關係衝突等客觀處境，還有青少年內在自我特質與自我質疑等因素仍會干擾他們正向發展的前進步伐，使他們稍微爬升的情緒再次陷落，或依然陷入膠著。正向發展的歷程是進進退退、時爬升時退落的過程。此時，外在事件發生與變化特別容易撼動青少年脆弱的自我感，他們對自我的感受也會隨著正向發展的前進又後退的起伏狀態中晃動。在此歷程中，青少年會遭遇內外在的雙重干擾因素阻礙正向發展的進展。

（一）外在關係困難與傷害未解，讓情緒再次滑落

1.持續且未改變的關係破裂或傷害干擾情緒

研究發現，當青少年原本關係破裂與傷害的困境未獲真正的解決，因為原本關係困難本身是比較複雜且嚴重的，或因困境改變的契機大多操控在外在環境或人物的時候，雖然曾有滋養性人物連結的情緒支持與照護，讓他們感覺好一點，

但是情緒煩惱的根本或核心問題並未解決，仍會讓他們感覺焦慮或憂鬱，而使正向發展的進展有限。如 Y1 同時面臨分手、早期家暴經驗、以及繼親家庭認同與歸屬的多重困難衝擊，因為外在的家庭處境與困難沒有解決，使得 Y1 的憂鬱情緒在時好時壞中起伏，正向發展的腳步也是進進退退。如 Y1 提到「嗯…，那個時候就是…時好時壞，我自己也不知道原因？有時候感覺好一點，有時感覺那種紫紫的心情又沒有離開…（Y1E0021）」。

而 Y2 與 Y3，因為班上關係霸凌的情況一直沒有停止，而仍常會擔心被欺壓、被傷害或被報復的情形會再發生，心理壓力一直無法解除。如他們提到「她們還是會竊竊私語，就是會擔心她們會不會再威脅到我、傷害到我（Y2E0022）。…他又繼續故意的用啊，就繼續被欺壓，也擔心他們會反攻、報復，還是要小心，因為以後的日子可不一定會好過，會擔心啊！（Y3E0006）」。

還有，在青少年情緒稍微恢復，重新連結友伴關係的過程中，也會因為霸凌者的打擊而感到擔憂與挫折，干擾正向發展的前進，如 Y4 提到在遭遇關係霸凌，開始有同學為她挺身而出，並找她說話的時候，這些新朋友也會遭到霸凌者的威脅，令 Y4 感覺擔憂，她說「當她們來找我的時候，原本欺負的那些人會跟她們說，幹嘛跟她在一起之類的，就蠻想要搞破壞的樣子，我也很擔心（Y4A0014）」。

2.新的關係衝突讓情緒加重或再次下滑

舊的情緒困境尚未解決，新的關係衝突也容易讓青少年的情緒隨外界事件變化而起舞，而讓情緒困境加重或影響青少年的情緒再次滑落，搖晃受訪青少年對自我的感受。如 Y3 在班上結交更多的朋友後，當朋友相處慢慢讓她感覺滿意且開心的時候，卻因與某一位好朋友有了一些誤解而疏遠，也讓 Y3 的情緒再次陷落，她提到「後來有一個男生就是很好，過完生日以後就開始不說話了，一開始好尷尬，因為好像是我做了不好的事情…，從四月初到四月末都很不好受（Y3A0040）」。Y5 也提到在感情曖昧、情緒起伏不定的時候，還發生好朋友誤解、責備自己不夠瞭解對方的事情，讓 Y5 覺得不知所措，懷疑多年的友誼是真實的嗎？她語氣疲累的說「我翻我朋友的手機，然後看到一個簡訊，就是責怪我說『我和她男朋友都不瞭解她』，可是，昨天在即時通她還對我很好，今天就變這樣，…我看到那封簡訊就覺得很難過，就想…感情這麼表面嗎？（Y5E0024）」。

此外，Y6 在抽煙被記警告的情緒事件以後，因為情緒處在焦躁、易怒的狀

態而開始出現更多違反常規的行為。加上接連發生幾次同儕關係的離開與背叛事件，頓時讓她覺得自我被人群疏離，感覺自我位置在人群中起落又很孤單，而逐漸跌落情緒的黑洞。如她提到「後來認識的同學因為抽煙被抓到，就被他爸媽逼轉學了，所以，我就悶悶不樂，就下來了…小憂鬱，因為想到沒有人陪我怎麼辦？（Y6E0003）。…然後呢，那時候班上有一些很討厭的同學啊，我就想要去…弄他們，想讓他們不好過，上課都在想到底要怎麼弄他們，…然後呢，我的一個好朋友，他就跟別人說我要去設計他們…，我就被她出賣、被供出來，之後，我就整個 down 下來，很低落，走不出來。然後，感覺同學好像都覺得說…我要去弄他們，又覺得說我這個人就是很奇怪啊、很可怕啊，然後平常就沒有人會理我，然後就一個人，就很孤單啦（Y6E0004）」。

（二）校園資產不利，情緒困境膠著惡化

1. 父母不知如何陪伴與協助，家庭關係困難與衝突加深情緒困擾

當青少年遭遇焦慮或憂鬱情緒時，家庭關係面向的照護支持不足，也就是家庭或父母若不知如何陪伴、協助孩子，也會讓孩子覺得沮喪，彷彿坐困愁城，如果再有一些親子衝突，則會加深青少年的情緒困擾，阻礙干擾了正向發展的進展，甚或開始質疑家庭的管教與價值觀。

例如 Y1 的輔導老師觀察到 Y1 的媽媽，可能礙於自我的難處，還有單純地以為事情都會過去，所以對 Y1 情緒困擾中的家暴創傷，以及繼親家庭的認同與歸屬煩惱並沒有多加處理，而忽略了這些事情對 Y1 的情緒影響。輔導老師 G2 提到「... 在全家來說，他的姓就跟人家不一樣，所以，他不會覺得是一家人啊。那他也跟他媽媽透露過想要改姓，可是媽媽好像有很多的考量、也有她的難處，媽媽就說... 都過去了啊，... 但我覺得沒那麼容易，我感覺... 他還是會把那東西放在心裡面，心理就是不舒服啊，要去正視它（G1E0003）」。

又如 Y3 在遭遇班級關係霸凌的傷害後，陸續也接交了一些相互支持的好朋友，而多了和朋友一起外出活動的機會，但因家庭對 Y3 學業的期望高，在管束較多且反對外出的情況下，引發許多的親子衝突，Y3 在想要多和好朋友互動、還是要聽父親的話間掙扎，感覺難過、沮喪，儘管最後妥協了家庭管束，但對家庭管教與價值觀也開始出現質疑並想拒絕的想法，她說「我跟家人開始有爭執，因為我想和朋友獨立出去，啊他們就不放心啊，我想跟朋友在一起，爸爸就一直

不斷的把我給拉在家裡，我就跟他一直吵著要去，就跟他們一直鬧啊，…後來，他們還是不讓我去，我就算了。…可是我覺得好奇怪，我擁有一個關心我的家庭，但是我卻沒有別人可以擁有的東西，我失去的比別人還要多，…爸爸他有自己的想法，但我不想被他灌輸（Y3A0009）」。

Y6 也提到當初媽媽的管束和緊迫盯人，互動彷彿諜對諜的情形，讓她很受不了，也使得親子關係更加緊張，加深激化了 Y6 的情緒反應與違規行為的發生，她說「那時候，她每天都給我來闖空門，就固定一小時就來開一次門，看我有沒有抽煙，我那時就在窗戶那邊抽，要拿電風扇在那邊吹，還要開個冷氣，讓那個空氣可以…循環一下，再把窗戶關起來，然後坐在書桌前面，她開門，ㄟ，看見你在讀書，很好，關門（Y6A02223）」。Y6 的輔導老師也觀察到「媽媽一直對她監控啊，在那個當下，她是反叛的，跟媽媽的衝突就很大（G3A0007）」。

2. 導師少作為、班級經營失序，使情緒困境膠著與惡化

在學校中的成人，特別是導師，如果無法擔負起對孩子個人與班級經營的照護與支持的功能，則會讓孩子的困境無法獲得立即並適當的處理與協助，也會讓青少年在情緒困境中打轉，甚至受到續發的傷害。也就是說，不利的照護關係和班級氣氛系統，不但無法提供青少年在情緒困境中的援助，還會延宕情緒困境的解決，使青少年的情緒困境惡化。如 Y4 提到當時的導師個人狀況好像不是很好，班級很混亂，對班上發生的事情根本沒有處理，使霸凌問題一直持續存在。她說「那老師有一點誇張，就完全不管我們，家長都一起想把他換掉，就早自習不會來啊，垃圾就隨便我們丟啊，班上發生很多事情（像霸凌）也沒有處理，情況就一直存在（Y4A0048）」。

此外，頻頻更換導師也會增加學生與不同導師建立關係的困難，使學生需適應不同的導師，而延宕了青少年尋求老師協助的時機。如 Y5 提到「我那時沒有找老師談，因為一直換老師，就感覺…一直換來換去，上課的方式一直改變，也沒有辦法去跟還不是很熟的老師說事情（Y5A0008）」。足見，老師在教室中具關鍵性角色，需負起學生個人與營造整體班級照護氛圍的責任，提供實際上的協助與情感支持。

3. 專業團隊系統合作不易，削弱問題因應與解決效能

受訪輔導老師表示專業團隊系統若要發揮功能協助青少年因應與解決情緒

困境，最需仰賴系統合作中的成員（導師、家長、輔導老師、心理師、社工師、學校處室等）之共識，彼此信任、賞識系統工作中的角色功能。否則，在缺乏共識的基礎下，則容易導致多頭馬車、彼此意見拉扯，甚至互相詆毀而削弱問題解決的效能，不僅阻礙校園資產功能的發揮，也會帶來不少的挫折感。專業團隊系統合作的干擾因素包括：

（1）系統合作缺乏共識：系統合作成員對合作目標與角色分工沒有清楚、一致的方向，使合作力量分散或背道而馳，受助學生也會感覺無所適從，如 G2 提到「共識！因為導師跟輔導處有共識好重要哦！... 其實一個扮黑臉、一個扮白臉並不是一件很好的方法，除非老師們願意擔任這樣的角色，要不然導師會很不開心，他們會覺得說都是輔導處在做好人（G1A0048）。... 假設我跟心理師是有共識的，可是導師覺得說『何必這樣子強化他憂鬱呢？就不要想太多，不要去提他憂鬱，他就不會憂鬱了啊！』如果導師是這樣的一個狀況，... 那個心就沒有辦法跟我們一起去面對這件事情（G1A0051）」。

（2）系統成員對輔導效果有不合理期待：系統成員對輔導效果有不合理期待，導致導師或家長不認同或不信任輔導功能，使合作困難。如輔導老師們提到「不同老師、家長，或者是上級，他們有他們的期望值啊，有些就會... 不信任、覺得輔導無用啊，小孩子送輔導處，愈輔愈爛啦！就常常抱怨啊（G3A0101）。... 有一些導師就會擺明說，你一定要給我有用、有效果（G2A0419）。... 其實很多人對輔導有很大的迷思跟誤解，他真的就是不認同輔導，不然就覺得你應該講一次就成功，不然就是會覺得說... 他現在不是活得好好的，你沒事去探討他的原生家庭幹嘛之類的，就很難理解我們做的事情（G1A0054）」。

（3）導師自我焦慮阻礙合作：有些導師責任感重，認為應該全權處理班級學生的問題，如轉介則會有自我功能不佳的焦慮而開始築起防衛高牆，甚或攻擊輔導室的情形。如 G1 提到「這當中其實夾雜了很多很細微的東西，導師他身為一個班級的大家長，他覺得他有資格或有權利說『我必需要去掌控』（G1A0086）、『這些事情應該是我要做好的，他們應該來配合我』的前提下，假若他們覺得... 或是被暗示、或者是被感覺... 我必須要去靠輔導老師的時候，那是帶給他們很強烈的不舒服，真的，他可能會很快去想到說... 我做不好！可是，他並沒有做不好啊（G1A0088），... 那在這樣子的前提之下，就會變成是攻擊輔導處，或者

是不認同輔導室，來去捍衛說...其實我是導師，我才知道事情要怎麼做，那如果是這樣的一個角色、立場跟價值觀的時候，我們就默默的就...嗯...就很衰！哈哈！（G1A0089）。G2 也提到「像有些老師他不想讓別人知道他不處理，好像給別人幫助就...很遜！其實我覺得...有時候教育工作者要有一個點...就是我們的目的只是要幫助孩子，而不是為了老師自己個人的立場問題（G2A0178）」。

（4）家庭功能薄弱，無法配合團隊目標共同協助孩子：如 G3 提到「其實學生的原因很多都是出於家庭，可是有些家長...他就是擺爛啊，你跟他聯絡，他不來啊，電話不接啊，小孩子他不管啊，那孩子當然一堆問題行為嘛，對不對，他就是無作為啊（G3A0099）」。

（5）輔導老師課業負荷重，擠壓和學生互動的時間：輔導老師負擔不少的授課份量，排擠了和學生互動的時間，沒有足夠的時間條件支撐，維持良好的輔導品質就變得吃力。如 G2 提到「...像我有一個孩子，他中輟嗎，因為我的課卡得很死，我沒有辦法去家訪，因為，我家訪後就要回來上課，我怕很趕，我自己也慌，...如果課變少，那我是不是有很多時間可以去做這些事情（G2A0340）」。

4.其他外在生活事件易衝擊青少年自我感受與情緒

Y1 提到一次綜合課的心理測驗結果讓他嚇了一跳，因為和自我的認識不同，很難過自己和憂鬱劃上等號，而出現短暫的情緒衝擊，他說「那時候測到自己有一點憂鬱的感覺，有一點被嚇到，嗯...，就應該是很難過吧。因為...一直沒有想到自己有憂鬱症（Y1A0048）」。所幸後續的協助隨著這個測驗的結果而來，Y1 也慢慢地接受測驗所描述的自己，接納這個部分的自我。

（三）內在特質與主觀知覺侷限干擾，挫折自我

青少年本身內在特質（如害羞、多憂慮）和主觀知覺侷限也會使青少年忽略了外在世界的客觀情形，常以侷限的知覺去解讀世界與自我概念，而使自我煩惱並干擾著正向發展的步伐，它們包括：

1.害羞、憂慮成人是否安全可靠，自我保護需要多

在遭遇焦慮或憂鬱情緒困境期間，部分青少年因為特質害羞、非常憂慮受傷害，自我保護的需要比較多，故對外界的協助會有較多的遲疑，而干擾了外在的協助進入，也讓他們的情緒在略有爬升後又下滑，常處在起起伏伏的狀態。如輔導老師 G2 提到「其實我覺得...她很害羞，她放不開，她比較縮在自己的那個...

殼裡面，她要有比較多的安全感才會接受這些幫助，心情也上上下下的（G2E0010）。顯示面對這類青少年，提供外在協助的步調需要更慢，持續給予足夠的安全感，才能讓援助之手順利導入。

此外，受訪青少年多會謹慎考慮身旁成人是否真能幫助他，特別在能否被保密的安全性確認部分是他們考量要向哪一位成人揭露自我困難、尋求協助的重要因素。例如 Y2 在和媽媽討論被霸凌的困擾後，因為擔心導師會把自己的苦惱公開而衍伸更多的困擾，所以遲遲無法決定是否要找導師幫忙，以致無法即時停止外在的霸凌傷害，也使焦慮不安的情緒在心中持續懸吊許久。她提到「剛開始，就是一一直在家裡討論要不要跟導師講？…因為導師以前處理的方式，嗯，…就擔心老師會拿麥克風大聲的講，雖然他是好意，但就是會擔心造成反效果，就擔心那些人會怎樣、又擔心老師（Y2A0004）」。

2. 憂慮關係再次破裂與誇大扭曲的思考干擾

在青少年遭遇焦慮或憂鬱情緒困境期間，雖然感覺原本破裂的關係與困難已經有一些修復與改善了，但在青少年的心理仍留有少許的陰影，儘管傷害已經許久不再發生，但他們仍會隱隱地擔憂舊事是否會重演，傷害是否會再來。如 Y4 的情緒線貼畫中，用 10 幾片土黃色的小色紙塊聚集而成的區域中間，貼上一塊黑色的小色塊，她說「感覺現在已經爬上來了，那個淡淡、黃黃的部分已經比較多了，但是還是有一點點擔心（黑色小色塊），就是擔心他們會再一次，又莫名其妙突然被排擠，沒有完全放心（Y4E0012）」。過去關係傷害的經驗仍然些許影響著她的情緒滑落，拉扯著正向發展的前進步伐。

此外，青少年在認知思考的能力未臻成熟，對自我經驗思考少，或者因認知侷限（或投射）、錯誤解讀事件而誇大了感受，也會加深焦慮與憂鬱情緒，干擾了正向發展的步伐，如輔導老師 G3 觀察 Y6 容易把他人的行為放大讓自己情緒起伏大「在她的認知裡面，她會把別人對他的一些行為放大，用自己的方式去解讀，就常常陷在自己的腦子裡面，去編故事，讓她自己很不好過（G3E0004）」。

3. 自我否定與懷疑

青少年在遭遇焦慮、憂鬱情緒困境期間，面對外界的幫助，會有自我懷疑、負向內在語言挫折自我，干擾正向發展的步伐。如 Y1 提到看見媽媽、導師、輔導老師很積極的想辦法要幫助時，但會有自我懷疑、自我責備的內在語言挫折自

我，而加重改變的無力感，拉扯著前進的步伐，他說「看見他們這樣，我不覺得會有用，因為…就覺得說…自己也不會好起來(Y1E0012)，…覺得自己很想振作，可是又做不到，就覺得自己很沒用(Y1A0006)」

除了感覺問題解決困難，質疑自我不可能改變困境的懷疑外，其中，學業成就表現不好也會是影響青少年全盤否定自我，阻礙正向發展力量的原因。如 Y1 導師提到「有時候，某些老師讚美他，他會覺得有一種向上的力量，可是這種向上的力量又隨著他能力的限制（比較是功課的挫折），他又覺得受到打擊，又覺得沒有希望，所以，這個向上的力量好像就沒有辦法持續的感覺(T1A0274)」。

4.知覺成人找碴、放棄我了

部分青少年在焦慮或憂鬱情緒困境爬升的歷程中，主觀知覺到身旁成人是故意找碴，或者是主觀知覺自我是被放棄時（這是青少年不想要的），也會加深他們的情緒煩惱、激化他們的情緒反應，而阻礙了正向發展的前進力量。如 Y6 提到「我就覺得怎麼會有這種班導啊，好像特別針對我，像拿一個望遠鏡一樣看我，看我有一點動作，就馬上過來這邊教訓我、念我，我就很不爽，…整個火就慢慢慢慢飆上來，頭髮都快要燒起來，寫那個陳述事實的單子的時候，就想說…我要刺班導的底線，就拿筆把紙戳下去，拉下來，整張紙破掉，摔在地上，我就走了。班導那次就覺得說，我沒救了吧，就沒有再理我了(Y6A0133)」。

5.高估自我能力沒持續找成人幫忙

青少年在焦慮或憂鬱情緒困境的歷程當中，當情緒較為爬升的時候，部分青少年會覺得開心，且會高估自我對複雜困境的掌控程度，而選擇不再繼續跟成人討論困難，但卻讓困境改善尚未穩定之時，又掉入另一個更沈重的情緒困境之中。如 Y6 提到「那段時間，我有一些東西沒有跟心理師講，因為我覺得可以自己解決，但是後來…完了，已經沒有辦法自己解決了，就爆發出來，那個情緒到了極點，就整個在學校崩潰(Y6A0011)」。

6.自我強度尚未穩固，忽略自我優勢，易受打擊而跌落

部分青少年在遭遇焦慮或憂鬱情緒困境時，在情緒爬升的過程當中，因為自我強度尚未穩固，容易因為生活中發生的大小事件而深受打擊，使情緒再次跌落。如輔導老師 G2 在回憶陪伴 Y3 的情緒經驗，他說「喔，她有時候會忘記她自己好的部分，然後被外在打擊挫折得很嚴重，情緒起伏很大，…她比較失控的

時候，要花超多時間跟她安撫，引導她回顧之前、正向的那一面，然後，她就會開始回想…，她就覺得…有能量了，然後，理性的那個部分就會出來(G2A0087)」。

此外，受訪青少年在提及自己曾在情緒困境過程中幫助過自己什麼時，多數青少年均表示不知道，可能是因為謙虛或害羞，也可能是真的沒有想過，他們大多需要在旁人提醒或訪談者分享受訪青少年在過程中曾為自己做過的好事後才能記起，並肯定自我。足見，青少年極需透過外在人物的觀察與回饋才能看見自我優勢，幫助他們喚起曾經有過的正向經驗中的自我優勢。如 Y5 的訪談(Y5A0087)：

Y5：我不知道我有做什麼ㄟ？

訪談者：我對你當初去把話說開來的部份是很欣賞的，是值得你驕傲的事情，你覺得呢？

Y5：應該吧。

訪談者：你好像忘記了，你那時候的勇敢。

Y5：對啊，我真的很勇敢！

四、煉金與轉化--不怕挫折，持續和世界互動，贏回關係與自我

青少年遭遇前述所提之外在與內在因素之干擾，使得情緒爬升與正向發展的進程呈現前進又後退的現象。但資料分析可以看見，受訪青少年雖陷溺在情緒起伏、時好時壞的困境漩渦中仍能不怕挫折，持續嘗試不同的方法幫助他們往前進。他們不放棄，持續和外在世界互動，透過個人內在擁有的優勢特質資產（如樂觀正向思考）、問題因應與解決資產（如盡力克服困難的態度、問題解決能力）、閱讀的心流經驗、內化家庭正向價值自律管控自我等、以及外在校園中的專業團隊系統資產的介入協助，使得青少年逐漸在新的人群互動中贏回關係與自我。青少年在這段沈潛又不斷努力的煉金歷程中逐漸轉化，讓正向發展又往前邁進。

（一）個人內在優勢指引，支持調整自我並持續開放和世界互動

1.不怕挫折，努力調整自我持續和世界互動

雖然遭遇外在與內在困難干擾，青少年不怕挫折、不退縮，仍積極嘗試運用各種方法，持續開放和世界互動、重新與人建立關係，或者積極參與學校活動。所以，他們能在新的、相互關心隸屬的關係中，再次找到自我。如 Y2 提到雖然遭到班級排擠霸凌，加上自己比較害羞膽怯、擔心被傷害的憂慮，還是聽從媽媽、

輔導老師的建議，鼓起勇氣主動尋求人際互動，嘗試跟同學互動講話，有了成功經驗後，彷彿恢復以前的光采，更激勵自我繼續努力。Y2 提到「剛開始，就是想…不知道要講什麼？會很緊張，就想說…我會不會說錯話？有沒有跟她們講的話題是一樣的？他們會不會聽我講話？(Y2A0047)，…後來就是先找比較和善的人互動，就像平常那種聊天，很愉悅就回答了，那時候，就覺得…很有成就感，然後，就會繼續聊下去(Y2A0049)，…覺得…應該是恢復以前的光采吧！有放鬆的感覺(Y2A0051)。…還有一種…又贏得一個朋友的感覺，之後，就開始…陸陸續續找別人，就更有信心了，朋友也更多了(Y2A0052)」。

Y6 也提到為了讓別人重新接納新的自己，所以要努力改變自己，即使碰釘子、花很多時間和精力也是應該的，她說「我要花一些時間讓別人重新認識我，我就改變自己，像幫同學，啊同學就會，ㄟ，看到一個不一樣的我(Y6A0021)，…像以前常常被我捉弄的人，他不是一下子就能原諒我，…當值日生，請他幫忙，他就委婉的拒絕，我就覺得有點火大想要罵出去，可是我又克制住了、忍住，然後呢，我就幫他裝飯，或是幹嘛(Y6A0028)，…然後，我就花了很多個月的時間，我很努力，就是重新讓他有那種…重新的感覺，然後到現在跟他變成好朋友(Y6A0031)，我欺負他可能只要幾分鐘就夠了，可是我要還原那個東西的話，我要花好幾個月，…要善待別人是應該的(Y6A0023)」。

又如 Y3 在班級言語霸凌仍斷斷續續出現時，還是積極參與課外活動，因為那是她和外界互動的快樂管道，讓她感覺不再被打敗而贏回自己「12 月有卡拉 OK 大賽，我要去參加，我不要再輸給第一次的那個自己，那麼懦弱、膽小(Y3A0070)，…他們愛講、愛八卦是她們自己的事情，我就是盡力做好我可以做的事情，單純的想法就是…要是被人家再打回去，我才不要ㄟ(Y3A0059)」。

2.透過閱讀的心流經驗獲得重要領悟，改變自我

有三位受訪青少年提到透過書本、報紙文章、網路文章可以看見別人的生命經驗或故事，進而反思、統整自我情緒經驗，並激勵自我不怕困難，努力克服情緒困境。如 Y1 提到看九把刀的書對其憂鬱情緒轉換有很大的影響「看了九把刀的書激勵了自己，因為他的書很熱血，很有意義，…例如它說到『人生只有一次，要活得精彩，要不然對不起自己』，…看了看了…身體就會覺得很熱，就感覺…好有拼勁的感覺，就感覺自己是有力量的，…從心發出來的力量(Y1A0009)」。

Y6 也提到平日會看報紙、寫部落格，看見其他青少年的學習經驗，也會激勵她不要放棄學習「就是看報紙，看到一個技藝班的學生後來考上台大，那個時候有被這個故事給激勵到，給我的啟發就是…世界上總是有奇蹟的，要努力，努力一定就可以啊，妳不放棄就有希望啊(Y6A0082)」。Y3 也提到平日會上圖書館借書，藉由書中的故事激勵成長自我「我覺得要做一個自信、快樂、健康、溫暖的青少年，就像青年人的四個大夢講的一樣，就是內心很健康、要很自信、開拓的面對困境、要關心別人、要很努力的去做他要做的事情啊(Y3A0255)」。

3.內化家庭正向價值，自律管控自我行為

在情緒煩躁、痛苦的時候，青少年能夠內化家庭的品德教育，仍抱持正向價值以自律控制自我行為，不因情緒煩惱而衝動違反規範界限，不讓情緒困境更加惡化、複雜，對其走過情緒困境也有很大的幫助。如 Y1 提到儘管情緒難受，但還是要知道什麼事情可以做，什麼事情不能做，因為信任父母不會害自己，所以會選擇聽從父母的意見，要讓自己做好一點，不會去惹事「要知道什麼事可以做，什麼事不可以做，因為，爸爸跟媽媽有跟我講，聽他們的話，我可以…做好一點啊(Y1A0111)」。Y3 也提到在那段父親管束比較嚴，常常不准她外去和同學一起活動的時候，最後仍妥協以父親的決定為主減少外出，因為知覺父親、家庭是關心的，不能繼續以爭吵對立的方式和父親互動「我家人不讓我跟異性在一起，不讓我跟同學出去，我知道因為爸媽會怕我心痛、怕我危險，…雖然難過，也不能一直吵下去，就算了(Y3A0049)」。Y5 也提到儘管校外認識的朋友像家人般關心自己、很好玩，但週間晚上仍會節制外出共遊的時間，安全地留在家裡「平常晚上就比較少出去玩(Y5A0037)」。Y6 也提到小時候上過讀經班，也會以經書的內容規範期許自我行為，而父母的家庭教育也訓練自我要能勇於面對自我錯誤，要有恆心毅力改正錯誤「因為我以前有讀經(Y6A0039)，…還有爸爸和媽媽他們也都是這樣跟我講的，所以就…比較會想要做好一點(Y6A0044)」。

(二) 外在專業團隊系統對應青少年核心議題與需要提供協助

對青少年來說，陷溺在進進退退、時好時壞的情緒困境時，除了青少年個人的內在優勢支撐，還有外在滋養性人物持續提供情緒照護與支持外，外在校園資產還需要真切地回應、對應青少年的核心議題與困境需要，提供進一步的協助，才能幫助他們克服膠著的情緒困境，重新贏回關係與自我存在的感受。在這個歷

程中，會特別和「專業團隊系統」層面的各項校園資產功能有關，也就是以輔導老師為核心，啟動專業團隊系統中的成員（導師、家長、心理師等）分工合作針對青少年個人成長提供協助，並同時提昇存在於青少年外在的滋養性人物人物、班級、家庭之照護力，以能提供足夠的照護支持，陪伴協助青少年走過情緒困境，邁向正向發展。

1.針對青少年個人，提供照護支持並提升問題解決能力與策略

滋養性人物中的同儕、老師及家庭需持續提供照護支持陪伴青少年。此外，需透過導師、輔導老師的輔導性談話討論，或心理諮商引導青少年統整自我經驗，幫助青少年看見自我在人際互動或情緒困境中的盲點，並陪伴他們一起思考並尋找問題解決的策略，使青少年逐漸能攝入並參考成人的意見，調整自我行動。這些談話或引導，都能幫助引導青少年用一種不一樣的眼光看待自我困境，引導逐步尋找可能的解決策略。他們也開始學習瞭解一問題解決的歷程，並沒有直接便捷的解答或標準答案。所以，耐著性子陪著青少年一起去探索問題、思考尋找可能的解決辦法是身旁的成人可以教給孩子的人生功課。

如輔導老師 G3 提到「就是稍微帶她一下，點她一下啦（G3A0003），...因為她之前跟媽媽的衝突很大、關係很緊張，就一直講說媽媽怎樣怎樣啊，多麼不合理、多麼壓迫他，就同理她，然後帶她說『ㄟ，可是，好像媽媽是關心嘛，對不對，如果今天媽媽都不管，好像你也會覺得媽媽不愛你嘛』。她就會覺得說『ㄟ，好像也是啦』，你如果帶她去想，她也會去想（G3A0007）」。又如導師 T1 注意並提醒 Y1 飲食要正常以幫助自我戰勝憂鬱情緒，讓 Y1 覺得是重要的意見而開始正常吃飯「我有注意他好像都沒有正常吃，就跟他講『其實，中醫裡面說...一些憂鬱症啊，有時候是因為你的身體缺乏營養，導致你沒有能力去...應付那些情緒。...那你要不要試試看，就是好好吃飯，吃營養一點，看看你能不能戰勝那個憂鬱的狀況？』（T1A0039）」。

輔導老師 G2 也提到和 Y5 討論身體界線議題，過程中引導 Y5 開始覺察界線拿捏而保護自己「我跟她講說『你覺得他這樣碰到你，你覺得舒服嗎？你喜歡這種感覺嗎？』也沒有要罵她，就是去跟她說，盡量讓她把那個不好的變成好的，讓她去轉換（G2A0256），...後來，她跟我說，『ㄟ，老師，好像有解開我一些問題』我覺得其實她們都很聰明，可是容易被一些...像泥土丟到頭腦裡面，然後就

塞住了，那個草就長不出來，蓋住了（G2A0257）」。

2.成人介入解除實際的外在關係傷害

除了照護支持、幫助青少年提昇個人問題解決的能力之外，在評估情緒困境比較複雜困難且不是青少年能力條件可以解決時，則需由身旁的成人實際介入、協助排除困難，以降低或減緩外在處境難度，以免青少年持續在傷害性的環境中痛苦。如 Y2、Y3 在遭遇班級霸凌時，班級導師的介入管理，制止霸凌者的行為，對他們幫助很大「之後老師有管得比較嚴，所以，她們有改變一點，…老師之前就是有跟帶頭的那個…去跟她聊，然後，她就比較不會這麼做了（Y2A0016）」。

3.提升和改變外在滋養性人物的支撐與協助功能

除了直接提供青少年個人的協助與情緒支持外，校園資產中的專業團隊系統，還需要進一步思考如何提昇或改變青少年周遭重要滋養性人物與外在環境脈絡的照護支持與協助功能，如家庭父母、導師、同儕與班級氣氛等和青少年息息相關的生態脈絡功能與品質。

（1）協助家庭瞭解孩子並提昇照護支持與問題解決功能

專業團隊系統提供父母諮詢與討論，幫助父母理解孩子、討論陪伴與協助的方法，並在過程中支持並賞識父母的優勢，均能幫助父母、家庭更有能量與能力陪伴孩子走過情緒困境。如輔導老師 G1 提到幫助媽媽理解孩子，也能賞識媽媽的愛，並同理支持媽媽繼續陪伴孩子「那媽媽也會自責啊，她一方面自責嘛，一方面想要給他很多愛啊，那其實有些東西經過提點，幫助媽媽去連結過去的一些事情，他媽媽才會去串成出來，瞭解是怎麼回事，然後才知道怎麼做比較好，他媽媽是很開明的啦，很愛他的啦（G1A0020）」。

輔導老師 G2 也提到引導家長思考自己的親職行為，使更能支持孩子「他爸爸是那種…你講話都不能插嘴的，…我就會跟他說『可是，你覺得孩子是這樣想的嗎？…你要試著放手，她想當大人，你就讓她當，這樣她是不是就不會怨你，但是，我不是叫你不要管，但就是…稍微放一點（G2A0414）」。輔導老師 G3 也提到如何支撐 Y6 媽媽的經驗「第一個就是聽她講嘛，其實她媽媽也是需要發洩，情緒上要支持他，讓她有個管道，然後，幫助她慢慢接受小孩子目前的狀況，然後要慢慢改變對小孩的態度，不要一直硬碰硬啊，她媽媽也很棒啊，看很多書，後來就放鬆，把心放寬…親子互動就好多了（G3A0028）」。

(2) 營造班級照護與支持氣氛，提昇照護力與隸屬感

如導師 T1 會在班級中連結 Y1 與好友的關係，請好朋友多關心 Y1。導師也在班級中強調彼此尊重、不傷害的相處原則，並透過肯定 Y1，增進班級對 Y1 的接納與尊重「我比較強調要相互尊重吧！告訴學生不要太武斷去批評同學（T1A0119），...我也會在班上誇獎他幫我，或者一些小行為，我就會在同學面前說『哇，他很貼心啊，讓我受寵若驚之類的！』學生被誇獎都會很高興，就更強化他那種信心…。那同學也看得到他其實也幫老師不少啊，所以，大概也不會對他有敵意（T1A0086）」。如 Y3 提到導師在班上幫忙調位子以遠離霸凌同學的傷害，讓她感覺安心一些「因為有人欺負我嘛，啊那個人很容易就會發飆，導師怕我被波及到，所以，將我的位子調到比較遠，就不會跟她太靠近，所以，我就能很安心的坐著啊（Y3A0100）」。

(3) 學校行政介入班級管理提升照護力

如 Y4 提到情緒困境當時，導師狀況好像不好，所以沒有幫忙處理霸凌的事情，後來經學校主任協助後整個班級狀況才慢慢變好「那時候老師有一點誇張，就完全不管我們，班上整個秩序就很亂，蠻煩的，然後，很多主任都來我們班啊，然後，後來感覺班級就變得比較和諧吧（Y4A0051）」。主任 D4 也提到為了確保學生在學校能好好學習，不受到傷害，必要時會介入協助導師的班級管理「我們會評估班級的狀況，也會評估老師的狀況，如果有一些老師沒有辦法掌握得那麼好，哪些老師可能需要行政協助，那我們就會多去，看要怎樣幫忙（D4A0075）」。

4. 看見並賞識青少年的優勢與賦能

在青少年遭遇情緒困境的過程當中，不管是老師、輔導老師或同儕，只要能看見並賞識青少年的優勢，也就是不管情緒困境如何影響青少年現狀或負向外顯行為表現，他們仍能看見青少年身上原本就具有的特性、特質和能力，或者是面對困境的努力。多看見孩子的好、看見青少年「杯中已經有的水」，則能為青少年帶來鼓舞、增能的作用，使他們更有力氣面對情緒困境。如導師 T1 提到「像某些老師也會讚美他，他就會覺得有一種向上的力量（T1A0095）」。輔導老師 G2 也提到要多看見孩子的好，那個不好就會慢慢不見了「我就覺得…要多看到孩子的好，而不要一直去否定他不好的，有時候，你多看他的好，他的那個不好就不見了啊。啊一直去挖孩子的瘡疤，讓他覺得很難受，你跟他對立之後，反而…那

個感覺就回不來了（G2A0406）」。

這些優勢的看見和賞識，有時候是直接的肯定或讚美，如「妳真的很棒，國文考那麼好，妳一定很努力（G2A0082）」，有時候是老師們用不同的視框看待孩子的樣子，也會很有鼓舞的作用。青少年透過他人的眼光回映，重新看見自己擁有的內在資產。如 Y1 聽到導師並不認為他的敏感細膩讓他情緒痛苦走不出來是個不好的特質，如果能好好發揮，也是有機會發光發熱的，反而令 Y1 感覺眼睛一亮，導師 T1 對他說「其實從另外一個角度來看，你的感受力比別人敏銳，它雖然讓你很痛苦，可是只要你找到一個適合的地方，把這個能量發揮出來，你會表現得比別人更棒（T1A0013）」。

5.從同儕關係中獲得重要支持與關心，出現重要改變

特定重要朋友可以提供遭遇焦慮或憂鬱情緒困境的青少年多種層面的校園資產功能，他們能提供穩定深層的照護支持與隸屬感，使青少年更有信心面對情緒困境。也因為持續的支持與關心，讓青少年感覺自己是被在乎的，而開始會為了對方調整自我行為、甚至出現停止自傷行為的正向影響。如 Y4、Y5 都提到因為好朋友的在乎與生氣而讓她們真正停止了自傷的行為「我割手的時候，她會打我，她會生氣…感覺她就是關心我（Y4A0111），…他們把我的美工刀沒收，就不准我割，我感覺他們是真的關心、在乎我的感覺，就會控制不要割手了（Y5A0037）」。

而 Y2 提到好朋友 P1 碰到問題時總是有辦法解決，和她在一起也變得愈來愈有信心、勇敢，帶給她很重要的影響「有她在身旁，像是那個…可以幫我解決問題的人，常常給我鼓勵，她可以給我很多的活力和信心，繼續面對這種情況（Y2A0068）」。

6.滋養性人物的不放棄是支撐青少年熬過痛苦的重要力量

感覺沒有被放棄對青少年來說是走過痛苦情緒過程的重要支撐力量。在走走停停、前進後退的情緒歷程中，因為情緒困境複雜、艱難，或者因為看不見明顯的改變或進展，青少年常會陷入沮喪、自我懷疑、甚至是放棄的狀態，此時，知覺旁人的不放棄，感覺仍有同儕、老師陪在身旁、持續幫助自己，常能支撐青少年也不放棄自我。誠如 Y1 提到的，對導師、輔導老師印象最深刻的協助就是「看見他們不放棄的眼神」，看見自己時好時壞，跌跌撞撞，但老師們始終在身旁持

續關心自己好不好、持續找自己談話、鼓勵自己，讓他感覺自己也要努力，也不要放棄自己「嗯，…就是，那個時候常常是心情不好就不舒服，就會趴著，然後，老師來關心我的時候，就…是表情都很擔心的樣子，會讓我覺得我也不要放棄自己！（Y1A0015）」。又如 Y6 常常提到知覺老師的放棄或不放棄，常會影響自己的心情與前進的動力，當知覺老師好像放棄自己、不管自己的時候，會覺得自己好像沒救了而洩氣，但當知覺老師好像也看見自己的努力和進步，給自己肯定時，就覺得自己的努力是值得的，也會更激勵自我繼續努力調整往正的方向走。對青少年來說，他們很容易因外在的困難和自己的進步緩慢而感覺無力、想放棄，又被打回原形，身旁的人（尤其是成人）需要有比青少年更堅忍的信心與毅力，不受青少年的自我放棄而打擊，才有強壯的力量支撐青少年走過情緒困境的黑暗、難熬的時期。

五、強壯自我--課外活動幫助看見自我價值與優勢，更加強化並穩固自我強度

課外活動或活動性課程等結構性的活動能帶來情緒轉化與成就感，使青少年重新看見自我的價值、找到自我，並更強化自我強度（包括人際自我與自我價值感的強度），讓正向發展更加穩固。雖然有新事件發生，但已不再那麼困擾了。

（一）課外活動或活動性課程促進人際互動與歡樂，創造正向經驗

受訪青少年表示活動性課程或課外活動本身就會帶來好玩、歡樂、以及放鬆的感覺，能夠幫助轉化情緒，如 Y5 提到班上同學的玩笑也會感染自己的情緒「…班上幾乎每天都有笑，每天都很歡樂，就很開心啊。如果難過，也會跟著笑起來（Y5A0057）」。Y3 也提到「就是聊個天，就不知道為什麼聊到那個廁所的事情，結果，大家都……哈哈！，大家都聊得很開心啊，對啊，就是講一些不三不四的事情（Y3A0120）」。

此外，這類活動也會增加他們與同學、同儕互動的機會，讓青少年感覺更融入人群、被接納隸屬，帶來照護支持與隸屬的功能，並強化了他們的人際自我強度，感覺自我在人際關係中是有能力的、有存在價值的。如 Y2 提到「就感覺比較好，因為有人跟我一起做一個活動，就是可以跟人家一起互動，一起參與幫忙做事，我也一起做，感覺我有一些功能，…然後，跟她們講話的時候，就有一種

放鬆、融入他們的感覺，後來就比較有更多朋友（Y2A0045）」。Y4 也提到「可能因為班上有很多比賽吧，要混著練習，然後，就感覺…和同學比較有講到話，就比較好，這些比賽有幫助我們感情好一點，增加相互瞭解的機會，然後，也化解掉一些誤解（Y4A0032）」。Y6 也提到在活動中幫助別人可以讓自己感覺在人群中是有價值的、有成就感「要怎麼講，……，我就覺得幫助別人，別人會很感激，那我自己也會覺得很爽，像同學要做回收、要幫忙抬，就覺得做這些很有意義。他會跟你說謝謝啊，謝謝聽起來好爽哦，有成就感啊（Y6A0118）」。

（二）課外活動幫助發掘自我優勢，提升自我價值感

課外活動的參與能夠提供青少年表現自我的機會，幫助他們看見不同層面的自我優勢，如個性特質、人際關係優勢、特殊才能。課外活動能為青少年增能，變得喜歡自己、肯定自己，並帶來成就感，提昇自我價值，進而強化了自我認同感，對自我更具信心。如 Y3 提到積極參加班上比賽活動、社團活動後，讓他受到同學、老師的肯定，也發現自己可以在這些活動中獲得快樂，彷彿走出過去的自我，找到一個勇敢、還不錯的自我，而更加肯定自我「那時候去詩詞吟唱吧！獨唱啊，就唱那個破陣子，因為，我一直搶去唱，大家就說『哇！好厲害哦！』沒想到自己有這麼大的勇氣，…唱完以後，老師、同學都說我很厲害（Y3A0256）」。Y2 也提到和同學一起活動，即使只是參與庶務性的工作也會讓她覺得驕傲「像家政課，雖然不是說整個過程都有做到，但是有幫忙的地方就是做得很徹底，…像攪麵團的時候，還有…清潔的時候啊，可以讓組可以馬上通過、合格，我覺得這是我做得最棒的地方（Y20109），…其實不一定要做什麼很偉大的事情，或者帶領別人做一些什麼，其實，只要做一些能夠對別人有貢獻、有參與的事情，有做到，就覺得自己很棒！（Y2A0131）」。

Y4 也提到課外活動讓她發現自己除了擅長跑步以外，自己的手工藝也不錯「之前，家政的時候吧，人家不會弄，然後，我就一直弄，然後，好像我做得就比較好，然後就被誇獎說『真不愧是○○○』。就感覺這是自己是很在行的事，像縫衣服、縫兔子…，因為我很喜歡動手做啊，然後做出來沒有算很爛，就很開心，有時候就當生日禮物送同學，然後別人看到也很開心（Y4A0117）」。Y6 也提到一次用吉他幫班級詩詞吟唱比賽伴奏的創舉讓她很有成就感，也很欣賞自己可以讓別人笑的能力，在幾次的活動經驗裡證明自己也是可以的、有價值的「…我

就是比較專攻那個…綜藝咖那一類的，就讓別人笑，看大家笑就覺得很開心啊，因為有些人說話就會很冷，啊我可以讓別人笑啊，也會幫助別人啊！（Y6A0170），…那還有用吉他幫詩詞吟唱伴奏！花一個禮拜時間，每天去聽、看哪個和旋比較適合，若那個和弦跟他們唱和的話，我就覺得很有成就感，就覺得都很值得，就證明說…其實，我也是可以的，我不是那種什麼都不會的，…我好讚，我好想給自己一百個讚！（Y6A0124）」。

（三）課外活動穩固自我強度，雖有新事件，但已不再那樣困擾

透過活動性課程或課外活動的增能，更加強化了青少年的自我價值感與自我強度，對自我更有信心。雖然，生活還是會碰到情緒難題，但他們表示已不再像過去那樣容易受情緒事件而撼動自我在人群中存在的感覺。如 Y2 提到「譬如說，我考得很好的時候，他們都會去搞一些心理戰啊，或是說一些…妳是作弊的啊什麼的，就是要打擊你就是了，就覺得你得到這個成績是假的。我現在都不要理會他們，就自己做自己的，我也不太被打擊到了，變得更強壯了（Y2A0103）」。Y6 也提到情緒漸漸平穩之後，儘管生活還會出現一些人際刺激，但都能平靜以對了「現在就平平的也不會說突然間很開心，或突然間很不開心（Y6A0007），…以前好像一個刺激就會有一個很大的反應，可是現在是有很多刺激，卻是能夠很平穩的讓它過去，因為，我覺得以前情緒太峻、太陡了，常常那樣子會心臟病，所以，我想讓自己放下，人家罵妳，沒關係，放下（Y6A0058）」。

六、展現新我--認同新的自我，為自己喝采！

（一）關係拓展，良好人際互動帶來信心

受訪青少年表示感覺漸漸融入人群、破裂的關係慢慢修復，還有好友變多，且愈來愈知道如何維繫人際互動的技能，在人際關係中感覺被接納、被隸屬、被肯定，進而對自我更有信心。如 Y2 提到「…現在得到更多的溫暖，很多人就可以跟我做好朋友，跟同學的互動也比較讓我滿意安心、放鬆，然後跟同學的相處也愈來愈順了，很有成就感！（Y2A0077）」。又如 Y4 提到「就感覺…後來事情就緩和了，就大家也沒有那麼排斥了（Y4A0076）。…然後，也讓我我知道很多人關心我（Y4A0132），…也讓我交到一些之前比較沒有接觸的朋友，也就蠻開心的，

也學到很多交朋友的方法啊(Y4A0164)」。Y3 也感覺一路走來，得到很多朋友的關懷，覺得自己變得不一樣「就是得到很多關懷吧！…我覺得自己有改變啊(Y3A0228)」。Y1 也提到受到九把刀書的影響後，開始嘗試人際互動，感覺自己在人際互動愈來愈開放自若、有自信「跟同學聊天就比較不會很尷尬，會比較…自然一點，就是氣氛有好一點，就變比較不怕了(Y1A0070)」。

Y6 也提到交到心靈的朋友幫助自己改變，讓自己往期待的、正的方向走，而變得更喜歡「乖」的自己，領會益友帶給自己心靈的滿足是過去損友不能給的「那段時間，算有一點…很難熬啦，但是我學到很多東西，就是人與人之間的那個東西，因為有時候，妳看不到自己的缺點，就是要一些外來的人，讓妳自己感到，ㄟ，真的好好像是我不好，妳就要去改變自己(Y6A0041)。…交一個好朋友，那個快樂是一種像…學會一個東西或是…心靈的那種…滿足，就跟以前的酒肉朋友不一樣(Y6A0066)」。

(二) 淬煉轉化出新的自我，更加自我賞識並影響多層面的正向發展

透過人際關係的進展與課外活動的賦能，青少年表示雖然歷經困境，但也自困境中獲得許多學習、找到自我。他們覺得自己長大許多，甚至淬煉轉化出新的自我，進而帶來各層面的正向發展，對自己也有更多正向的看法。如 Y6 很有感觸的提到「我覺得老天爺送給我…一個全新的我，祂如果沒有讓我經歷這一些，我現在不會這麼樂觀(Y6A0225)，…以前好像有一個東西把我的眼睛遮著，我只看到某部分，啊另外一部份就都看不到。那後來有一陣風，那陣風很強，雖然，把我吹跌倒了，可是也把我眼睛上那一層…黑幕吹掉了，然後，就…看開了啊，然後，就慢慢的、慢慢的…，愈來愈清晰，覺得……，好像這個世界愈來愈美好了。然後，就慢慢…上去了，到現在，很棒！(Y6A0100)。如果祂沒有讓我經歷這一些，我現在還不知道要怎麼做人(Y6A0226)。…發生這些事情，讓我重新弄…，塑造出一個我，一個我更喜歡的自己，大家也更喜歡的我！(Y6A0228)」。

Y3 則以果樹來描述走過這段情緒困境的經驗，曾經枯萎但又一直復活，經歷了辛苦，但也結出完成的甜果「雖然走過這一條路…是算比較辛苦，可是，辛苦有帶點那個…成熟的果實吧！…經歷辛苦，然後，結的那個果…就是…完成的甜啊！(Y3A0241)…因為…有時候，這棵樹曾一直枯萎，又一直復活，…有些果實被人家弄死了，因為外面的壓力，…有時候果實是因為我的心而枯萎掉，可

有時候，又是別人的因素，帶來幫助，它又有滋潤，…讓這果實有時候味道會不一樣，就是…苦樂參半、酸樂參半的感覺，…感覺有一些好的果實長出來了、被留下來陪著自己往前走…(Y3A0242)，我要讓自己繼續發光又發熱，不要再輸給以前的那個自己，不要再給人家打回去了(Y3A0070)」。

Y1 也提到走過這段路程感覺很奇妙，好像讓自己懂事一些了「感覺這段路，嗯…，應該是很奇妙吧！因為覺得…，經歷這一段時間，我可能比之前還要…稍微…懂事一點吧！長大一點吧(Y1A0077)，…以前都會想說為什麼就我遇到這種事，可是現在會想…覺得走這一段路收到好多禮物，好值得喔！(Y1A0101)」。

Y2 則提到「終於走過這段路了，算是克服萬難、有一些驚心吧，要克服這麼多排擠、打擊自己的聲音(Y2A0077)，…終於走過來了，覺得自己很厲害，就覺得比較知道怎麼跟人相處，功課也愈來愈好了(Y2A0084)」。

Y5 也提到對於這段情緒經驗，看見自己不再割手，勇敢和朋友把話說明白，也能肯定自己也是一個不錯的青少年「這個世界本來就很奇妙，在苦的東西裡面也會有甜的滋味(Y5A0084)，…感覺自己很樂觀、勇於表達、不傷害自己、也會給人家歡樂。所以，我應該也是一個不錯的青少年吧！(Y5A0100)」。

Y4 也提到經過這一段經驗，發現了自己自信的地方，也更知道怎麼和人相處「我覺得自己很有自信的地方是…才藝吧！還有…會很快的交到朋友，這是不用懷疑的，我願意聽人家講話、傾聽，他們也覺得可以相信我，然後，也會願意聽我講話，人際的互動我應該還算不錯吧(Y4A0143)」

Y4 甚至慢慢能在人際互動中表露自我情緒，這對 Y4 來說是很重要的突破「有一個男生就是沒有問我就把我的衛生紙拿出來，我就說『你幹嘛這樣子』然後，他就…不知道要怎麼辦，因為他也沒有看過我生氣，…我覺得表達自己的情緒給人家是蠻重要的，我希望他可以拿捏分寸，我不要純粹只有委屈自己而已(Y4A0139)」。

第三節 青少年正向發展之結果

所有受訪的青少年均指出，對於這段情緒困境歷程雖然感覺辛苦、困難，但卻是有收穫、值得的。他們均表示這段情緒歷程讓他們更懂得一些東西、學會一些事情，覺得自己長大、成長許多。隨著情緒的改善，也陸續影響青少年在人際、

學習、問題因應與解決等其他層面能力的增強，甚至影響形塑正向的自我概念，使他們更肯定自己、欣賞自己，對未來生活也感覺有希望，更具信心。這段歷程可說是青少年經歷生命內在與外在的重要轉化歷程，促進蛻變並強化新的自我，對青少年的正向發展來說具有重要的意義。資料分析結果發現，遭遇焦慮或憂鬱情緒青少年走過情緒困境後之正向發展的結果包括下列幾項，如表 4-2。

表 4-2 青少年正向發展之結果

正向發展結果	次類別
情緒困擾改善，正向情緒增多	
擁有正向自我價值感	
問題因應與解決能力增強	問題因應態度與解決能力變好
	認知統整能力變成熟，意義化自我情緒經驗
人際維持與衝突解決能力增加	
掌控並維持規範紀律與品德期望界限	
學習更投入	
仍持續發展進步當中	

一、情緒困擾改善，正向情緒增多

受訪青少年均表示，透過自我努力還有外在校園資產的協助，讓原本的情緒困境改善許多，心情變得比較好、感覺更有活力，和同學、家人的關係也改善了。如 Y1 提到「到了九上，心情慢慢變得好一些，就不會趴著睡覺、身體也不會不舒服了，變比較有力氣了（Y1E0007）」。Y6 也提到「現在情緒比較穩定了，…以前的心情是大烏雲，現在是太陽（Y6A0007）」。

Y5 也提到不再自我傷害就是最大的改變「嗯…，就變好了很多，…就不用再割手了啊，也不用再煩惱跟班上同學的事情（Y5A0072）」。Y3 也感覺自己變得開心快樂，和父親的關係也改善「我事情都解決了，因為有別人幫助我，…就是長出很多…發光發熱的特質吧！就很開心、很快樂啊！也不會感到…很緊張、畏縮，真的很好！…跟爸也比較有說話，不像以前很想離家出走（Y3A0210）」。

二、擁有正向自我價值感

受訪的青少年表示走過情緒困境歷程，讓他們在特質和自我價值感上有了變

化，感覺更喜歡具新特質的自己，對自己有更正向的看法，感覺更自信。例如青少年覺得自己在特質上變得勇敢、樂觀、正向，如 Y3 提到自己的變化「有啊！有變化啊，…不像以前這麼畏縮吧！就…慢慢的堅強起來！（Y3A0208）」。輔導老師 G2 也觀察到 Y3 更能關注生活中的正向事件而帶給她生活力量「她現在來找我啊，第一個會先講開心的事，不會像以前每次來都講負面的，…我覺得她的確進步很多（G2A0090）」。Y2 也提到自己變得比較容易正向思考，是有成長的地方「我覺得會比以前更去想正面的事情。…像考試如果考不好的話，就會想說，那一定是我沒有讀熟，就是回去再更精進，下次再考的話，就會寫對（Y2A0133）」。Y6 也提到「老天爺送給我…一個全新的我，他如果沒有讓我經歷這一些，我現在不會這麼樂觀，還在憂鬱ㄉㄟ（Y6A0225）」。

部分的受訪青少年則感覺到自己不再那麼自我中心，更能助人、關心他人或公眾利益。如 Y1 提到覺得自己好像變懂事的地方是不再那麼自我中心，更願意幫助別人是不錯的改變「…這段（情緒）時間之前，我好像…很多事情都是…認為自己比較重要，都只會想到自己，…啊現在就是有點改變，…就比較不會以自己為中心吧！（Y1A0081）。…現在就覺得，能幫忙別人就是好事，…做完以後就感覺心情很好，覺得自己很不錯啊（Y1A0083）」。又如 Y3 也提到代表班級比賽，能改善別人對自己的觀感，也能盡一己之力得到好成績為班級加分，覺得能利己又利人，也會幫助提昇自我價值感「因為有幫班上加分啊，他們也會有好的回報給我，我反而得到很多東西，就…還不錯！（Y3A0239）」。

在自我價值感變化的部分，受訪青少年感覺在情緒困境歷程中對自己被喚起或新增的特質和能力感覺欣喜，變得更有自信，相對地提昇了自我價值感，強化自我強度。如 Y3 提到很喜歡自己在活動中能很貼近本性、盡情表現的感覺，在一次次的活動中也讓自己愈來愈有信心了「…我現在一直參加比賽，因為我想去做，無論有沒有得獎，別人看不看得起我，我都盡力去做自己想做的（Y3A0195），…很積極去做到有個成果，就覺得自己還不錯啊，…就有自信啊（Y3A0214）」。Y4 也提到這次情緒困境讓她發現自己在人際互動上有不錯的能力，對自己人際能力深具信心，而在人群中也愈來愈能自信表達自我意見。在訪談中她講得愈來愈多，彷彿也能感染到她的自信與活力「我覺得…我可以很快交到朋友、會很自然的去幫助別人、去付出、願意聽人家講話，在人際的互動裡面，我也可以有信心

啊 (Y4A0144)。…還有，就…勇於表達吧，朋友做錯，要去提醒他，…在討論的時候，就提出一些意見，別人也會採納啊 (Y4A0147)」。Y2 也提到自信提昇後，讓她不再容易受惡意批評聲音的干擾了「嗯…，信心讓我可以拒絕這些批評吧，就是…我做我自己，然後做到最好，然後，他們就會有一種崇拜的、嫉妒的眼神，我就不怕他們說什麼了 (Y2A0087)」。

三、問題因應與解決能力增強

(一) 問題因應態度與解決能力變更好

資料分析顯示青少年在問題因應與解決的態度、認知思考與策略方法上有所成長，變得比較能面對困境，變得堅毅、不容易放棄，對未來問題因應與解決的能力也呈現更多的信心，比較知道事情該怎麼處理了，進而激勵自我努力調整，就可以變得更好。如 Y2 提到「現在就比較能夠克服去解決這種問題了，…因為學到很多東西，就知道以後遇到類似的情況要怎麼做，將來出社會的時候，也會很有幫助，以後一定會更好！(Y2A0128)」。Y4 也提到「就學到很多！是有意義的啊，嗯…像對事情的處理態度吧，以後如果面對類似的事情，就可以用這些方法，就會很有信心 (Y4A0167)」。Y1 則提到克服了自我懷疑的核心干擾，看見自己變得不容易放棄，也激勵他想要變得更好「就是變得…不容易放棄吧！…就是覺得有機會的話就拼拼看，不像以前總以為自己不會好起來 (Y1A0078)，…就變得比較努力想要改過，就是…想要變更好！(Y1A0095)」。

(二) 認知統整能力變成熟，意義化自我情緒經驗

在認知思考的部分，青少年也慢慢能從過去的情緒困境，統整情緒事件中的情緒、行為與思想，進而對情緒困境有新的理解與知覺，對生命不同議題產生新的、較成熟的想法，以陪伴他們面對未來生命的挑戰。如 Y1 提到對當初的分手事件已有不同的看法，讓他對愛情也有了較成熟的態度「那個時候就是覺得說…為什麼？！為什麼她會想要分手，心理就會去怪她，也不會想說自己哪裡做得不好，然後，現在就是…想到自己做過哪些事情，讓她不開心，就是去反省自己有好做不好的地方，去面對…去接受自己有好做不好的地方，…現在這種想法比較開了，已經可以去感覺這些、想這些了、去面對這些了 (Y1A0091)。然後…，現在

對她還有一點感覺吧，但是…，我不會希望怎麼樣（Y1A0086），…就不會再覺得說…她只能跟我在一起，不能跟別的男生在一起，…只要她開心什麼都好，我已經沒有那種不舒服的感覺。就…很單純的希望她過得開心就好（Y1A0088）」。

Y6 也提到對於過去那段常在學校進出學務處的生活有很深刻的領悟，感覺過去抽煙、在校園當小天后，看起來好像很了不起，其實一點也沒有意義「我那時候也覺得，抽煙沒什麼不好啊，別人講什麼也聽不進去啊，一定要等自己頓開之後才會懂啊（Y6A0146），…那當大尾的又怎麼樣，很幼稚ㄋㄟ，你去打一個人，20 分鐘就夠了，你記過，你要花三個月來消，沒意義啊。…以前做這些事情都沒有意義，對啊，抽個煙，把自己搞得不開心，麻煩、憂鬱，心情太顛頗了，所以，我想平平的就好，要把這些東西丟掉、丟掉，…這種事情一次就夠了，不要再浪費生命（Y6A0193）」。

因為對生活有了切身之痛的領悟，Y6 對生命意義也有新的思考與理解，面對生活困難也漸會用「轉念」的方式思考「這段時間對生命有非常強的想法，就覺得說…為什麼要活？啊活著意義何在？我想很久了，真的（Y6A0046），…我覺得活著就是要豐富人生吧！我要去體會這個世界，用眼睛去看這世界，因為你多看到、多學到，別人是搶不走的，除非把你打死，但打死也還是搶不走啊（Y6A0204），…還有就是轉念，以前媽媽罵我，我會跟著罵回去，現在我都想說，啊，能聽到媽媽那麼健康的在罵我，我應該感到開心（Y6A0052），…然後，那個老師嘮叨，就想說…老師可以這樣幫我，糾正我不好的地方，讓我變得更好，我應該感謝他，…所以，我現在都很感恩（Y6A0053）」。

四、人際維持與衝突解決能力增加

所有的受訪青少年均表示自己在人際維持與衝突解決的能力都有增加，愈來愈知道如何跟人互動相處，也學習到人際技能和解決衝突的方法，對自我人際能力也愈來愈有信心。如 Y5 表示「跟同學們的相處，就也沒有再吵架了啊，就比較和諧了，沒吵架了，就盡量不要做一些讓同學討厭的事情啊（Y5A0079）」。Y2 很有心得的提到愈來愈欣賞自己的人際能力，和人相處的溝通能力變強了「我欣賞自己…，應該是交友的能力吧，就是能重新跟別人一起，然後克服那些批評啊

(Y2A0085)，…還有，就是溝通吧，就是盡量觀察他們、找話題、去跟他們聊一些話題 (Y2A0088)，…要多跟別人互動吧，…現在學到就是說…可以先微笑迎接他、要比較和善一點，不要因為心情不好就擺臭臉，或是不太講話 (Y2A0123)」。

Y4 也提到跟人的互動有成長一些，可以自信多表露自己的意見，更坦白一點但不會太毒「如果是好朋友的話，就比較可以坦白，也要表達自己的情緒給人家知道 (Y4A0043)，…感覺現在比較成長一些，像以前講話有時候很毒，現在就盡量叫自己不要那麼狠 (Y4A0133)」。

輔導老師 G2 也提到 Y3 的人際知覺與技能逐漸進步，也幫助她的人際關係更好「我覺得人際這個部分好像有讓她…解了一個結，就比較注意自己的人際行為、那個盲點，就去修正，社交的部分好像有領悟一點，去避免一些誤解 (G2A0023)」。

此外，部分的青少年對人際關係也慢慢出現更符合現實的人際信念，重新為「朋友」下合理的定義，並會注意判斷朋友的正負向影響。如 Y2 提到「以前我就想得比較…純潔，就想說，大家應該都會對我很好，但是到這個大學校的時候，因為是不同小學集結起來的，就會有不同的人，相處的情況就會不一樣，我現在比較會這樣想了 (Y2A0120)」。

又如 Y6 提到過去朋友和現在朋友的不同，更深刻瞭解「真正朋友」的定義，帶給自己的快樂不同「以前交的都是酒肉朋友啊，是損友，然後現在這邊是益友，損友就說…酒可以減憂啊，…飯後一根煙，快樂似神仙，就是帶我做不好的事情啦，是會開心啦，但是是那種…像買東西一樣…短暫的快樂而已 (Y6A0064)，啊現在這邊是益友，是鼓勵我，讓我慢慢上來了，那個快樂是一種像…學會一個東西或是…心靈滿足的那種感覺。對！那邊像物慾，這邊像是心靈的，充實心靈的，這兩個快樂差很多 (Y6A0065)」。

五、掌控並維持規範紀律與品德期望界限

走過情緒困境，受訪青少年也表示自己在是非對錯的判斷也有改變，更知道什麼是好的，什麼是不好的，會提醒自己遠離危險，往正的方向走。如 Y6 提到不再抽煙了，不想當小天后了，要當一個不讓父母擔心，遠離學務處的人「…就覺得以前抽煙很幼稚、太沒意義了，啊不過是一個慢性自殺的東西，就覺得它很新奇，就覺得不抽會死，可是其實也不會死啊。何必因為一個裹著紙的，裡面塞著煙草的東西把自己搞得悶悶不樂、小憂鬱、還有低落、走不出來 (Y6A0212)。…

現在跟以前差太多了，以前…整個是小天后吧，走路有風、有煙味，交的是酒肉朋友、損友，啊現在是平民百姓啦，走路有香水味，交的是益友，然後呢，…以前是被別人害怕的、是學務處的常客，現在是受歡迎的、搞笑的，是學務處的過客，然後，…以前是讓父母擔心的，現在是讓父母放心的（Y6A0216），我喜歡現在的自己，因為開朗啊，讓父母不用那麼擔心啊，…然後呢，讓同學重新認識你，人緣變好，功課提升，讓自己煥然一新，很好啊（Y6A0222）」。

Y4 也提到和一些同學相處雖然比較好玩，可是也要注意負向的影響，雖然自己喜歡快樂的感覺，但也要維持規範與品德的界限「就比較不要去靠近一些…混混的同學，雖然還是蠻喜歡的，因為他們比那些知識型的同學好玩，啊他們雖然好玩，可是還是比較不要那麼靠近，因為覺得自己可能會被他們帶壞，像自殘啊、什麼的事情也是從他們這邊學到的（Y4A0134），…還有，有時候他們的行為會讓我不太喜歡，我覺得不應該這樣子，就…有一些什麼是好的，什麼是不好的，就慢慢累積、分辨出來了（Y4A0135）」。

六、學習更投入

隨著情緒狀態、人際關係的好轉，青少年漸能將心力放在課業活動當中，變得更專心上課、投入學習的活動之中，而在看見自我的學業表現進步與成就感之後，更肯定自我，強化了自我認同。如 Y2 在情緒困境當中，仍不放棄學習，反而更專心上課，努力投入作業、準備考試，在看見自己的成績進步，獲得老師肯定後，也更肯定自我，她說「上課有比較專心，因為有時候我讀了之後，我以為我一定會考很好，可是卻發現我還有很多細節沒有讀清楚，然後就想要專心上課，想要多聽老師那些話裡面的含意，要更專心（Y2A0125）。…就盡力把學業、作業做到最好，得到好成績，我覺得自己很棒、很開心，啊同學也會有一種崇拜的感覺」。Y6 也提到對學業的看法的變化，不想因為沒有知識到死掉，而開始投入學習活動「以前就覺得…功課好不好有差嗎？說不定明天就掛了啊，…那時候近朱者赤，近墨者黑，朋友就覺得唸書都不重要，然後我就慢慢耳濡目染，就慢慢也功課覺得不重要了，…可是，後來，就發現…不行，再下去了，我會死掉，我不是因為意外死掉，而是因為沒有知識到死掉，所以，我一定要慢慢爬起來

(Y6A0079)，…就慢慢 care，慢慢會寫一下功課，會預習一下，成績雖然不是很好啦，但也不會很差，至少聽得懂啊，就是有學習到東西啊 (Y6A0084)」。

七、持續發展進步當中

對於自己的改變以及正向發展的結果，受訪青少年會認為走過情緒困境讓他們變得更好，但是也知道自已還沒有完全長大、成熟，就像處在「像成人又像小孩」的狀態，目前的成果只是階段性的任務達成，他們還會持續努力，讓生命持續成長。如 Y4 提到自己雖然已經走過來、已經長大了，但也還像小孩一樣「其實，我也算很幼稚吧，算小孩，很幼稚。好像想的事情比別人深，可是做出來就還是蠻幼稚的 (Y4A0155)」。Y6 也表示即使現在有改變了，但是還是要持續努力「我不確定這樣做是不是真的好，我自己沒辦法說自己好，只能別人來評價，因為我看不見自己的缺點，會有盲點啊 (Y6A0145)，我要別人告訴我，就一直要改變啊，就是要繼續努力朝著前進 (Y6A0147)」。Y3 也提到「有一些好的果實長出來了，但我要往前看，想要繼續走下去！要讓自己更發光發熱！(Y3A0213)」。

輔導老師們也觀察到看見受訪青少年走過情緒困境，覺得他們過得更好了，但也知道他們的生命還在持續成長進步當中，如輔導老師 G1 看見 Y1 在兩性關係的進步，但也知道他還有一段路要走「在跟人建立親密關係上，我知道他其實還是有很多... 很多心理距離在，還需要花時間成長 (G1A0019)」。

第四節 對遭遇焦慮、憂鬱情緒困境之青少年正向發展有益之個人與校園資產內涵

研究發現，在校園中對遭遇焦慮、憂鬱情緒困境之青少年正向發展有益的脈絡包括青少年本身具有的內在個人「自我優勢」、以及外在的「滋養性人物」、「班級氣氛與管理」、「專業團隊系統」、「課外活動」、及「學校共同文化與價值」等層面。在本研究中將內在個人「自我優勢」與各外在校園資產等層面視為有益青少年的個人與校園資產來源。而在個人與校園資產來源中，它們分別蘊含豐富的功能對青少年正向發展非常有幫助，在本研究中將其稱為校園資產功能，包括「個

人優勢特質功能」、「照護支持與隸屬」、「問題因應與解決」、「賦能」、「創造心流經驗」、「發展學習優勢」、以及「規範紀律與品德期望界限」等七項。為了能幫助瞭解各個校園資產來源所蘊含的資產功能，以為後續校園不同層次人員與介入的參考，研究結果書寫的方式謹以校園資產來源為主軸，說明其所具有的資產功能類別之內涵。

一、內在個人「自我優勢」層面蘊含之資產功能

青少年本身具有優勢的特質與能力能幫助並支撐其走過情緒困境，邁向正向成長。這些內在自我資產，有些是青少年自己看見的，但大部分是身旁的同儕、老師發掘的。可見，青少年對自我優勢資產的覺察比較弱，他們通常要在多詢問、被提醒、或者被回饋以後，才能看見自我優勢資產。所以，周遭的同儕、老師要能夠看見青少年的個人優勢資產，並回饋給他們，對他們的自我認識與自我價值感應有提昇作用。資料分析發現內在「自我優勢」層面的資產功能包括下列類別，如表 4-3。

表 4-3 內在個人「自我優勢」層面之資產功能

資產功能類別	次類別
個人優勢特質功能	慈愛與關心 樂觀正向思考 正向自我認同 同理心、善良助人、寬恕、幽默
問題因應與解決	表露自我困難與求救 盡力克服困難的態度 問題解決能力 改變動機高；不怕辛苦不放棄； 面對自我缺失不防衛 認知思考能力--經驗思考與消化；獨立思考 人際與衝突解決能力--主動尋求人際關係、有衝突解決能力 正向情緒管理策略
創造心流經驗	積極參與活動盡情表達自我 涉獵課外讀物激勵成長
發展課業學習優勢	學習與成就動機高 用心投入學習活動
規範紀律與品德期望界限	慎思熟率、自律控制 知覺家庭的愛並內化家庭品德教育

（一）「個人優勢特質」資產功能

（1）慈愛關心與同理

研究發現，青少年具有慈愛關心與同理特質者，他們善良、與人為善、樂於助人、較具同理心，能夠敏察於人、替人著想，並能能夠寬恕接納同學，使得他們在破裂關係中仍有建立新的人際關係的良好特質。如 Y6 提到想和某位同學修復破裂關係，一直釋出善意彌補但未獲得對方良好回應時仍能同理接納對方的反應，她說「我想換成是我，一直被人家弄，啊人家突然間對我好，我也一定會害怕，我也不會一下子就接受啊，試過他的立場想，就不會生氣了啊（Y6A0231）」。Y4 也提到破裂關係修復以後，也能展現寬恕，不再追問當初被排擠的原因「我還是不知道當初到底發生什麼事，有去問過，不過她們都說忘記了，…應該是不想跟我講吧，我想也就算了，反正現在很好就好了啊（Y4A0031）」。又如青少年能夠關心並助人，也能幫助他們建立較好的人際關係「他就是很善良啊，很樂意幫助別人啊，就不是那種讓人想欺負的人（T1A0132）」。

而幽默、與人開玩笑也是開啟人際互動的優勢特質，如 P2 提到 Y6 很愛開玩笑，不僅讓她自己開心，也讓同學漸漸跟她相處「她喜歡跟人家開玩笑、玩啊，…想一些有的沒有的、很愛模仿電視的 hold 住姐，讓人很開心（P2A0085）」。

（2）樂觀、正向思考

受訪青少年具有樂觀、正向思考特質者，他們比較能以樂觀、正向的方式看待自我的情緒困境，更有活力面對煎熬的苦境。如 Y4、Y5 提到自己幫助自己最多的地方就是樂觀「樂觀吧！就…不會一直把事情想得愈來愈差（Y4A0086），…嗯…（聲音大），就樂觀去想事情吧，就往比較好的方面去想，就盡量不要割手傷害自己（Y5A0085）」。輔導老師 G1 也看到 Y1 雖處在家庭困難之中，但仍用樂觀的態度去生活「我覺得他其實是樂觀的人，雖然遇到家暴之後開始有一些雜亂的東西積壓在心裡面，可是他還是可以用很 OK、很樂觀的部分去過生活啊，感覺他是有能量的（G1A0141）」。Y3 也提到能樂觀、有信心走過困難「跟爸爸不一樣，我還是想要相信一些東西…就人情溫暖吧，沒有那麼悲觀（Y3A0061），…就覺得只要自己還在就一定能走得下去，可以克服啊（Y3A0018）」。

（3）正向自我認同

受訪青少年具有正向自我認同的特質者，他們對自己有正向的看法，較能肯

定自我的價值，表現出勇敢的行為，支撐他們更有信心走過情緒困境，甚至勇於接受挑戰與困難。如 Y2 在好朋友的陪伴下，已變得更加勇敢自信，雖然擔心班上霸凌者會報復，但仍勇敢舉發不公平之事「她們平常就做很多不公平的事，那時候我有被記，很多人都被記，然後她們就去擦掉，最後只剩下被排擠的人的號碼留在上面，我覺得很不公平，就去報告老師（Y2A0012）」。Y3、Y4 也提到參加課外活動讓他們逐漸肯定自我的價值，也讓他們變得更勇敢，積極爭取自我表現的機會，使正向發展朝良性循環的方向發展下去「那時候我和另一個同學都想要報名卡拉 OK 比賽，我也會怕啊，會緊張，可是我還是要爭取... 因為我有信心，我唱得比較好（Y4A0121）。... 就算會緊張，一下子就撐過去了，這個並不困難啊！因為唱自己想唱的，勇氣... 是你去克服每一個關卡後發揮出來的那種力量...，它已經在自己的心中了...（Y3A0180）」。

（二）「問題因應與解決」資產功能

研究發現，在青少年身上有因應與解決問題的態度與能力，能幫助他們走過情緒困境，包括：

1. 表露自我困難與求救

受訪青少年均會透過書面或口語的方式向老師、同儕揭露自我情緒困擾，讓自己的情緒困境有被協助的機會。此也顯示外在校園有良好的機制與能力，也就是有承接與回應能力的環境，讓青少年感覺學校是可以幫助他的。如老師與輔導老師看見受訪青少年為他們自己做得最棒的事情就是求救「我覺得他有一點很好的，他會願意講出來啊，他會把他那個心情寫出來，他其實就是在求救啊！他就是在幫助自己啊（T1A0101）」；「我覺得她會先去跟她的朋友求救，至少她有邊可以靠，我覺得這是她好的地方（G2A0122）」。

2. 盡力克服困難的態度

研究發現受訪青少年在面對情緒困境大多具有盡力面對、克服困難的態度，他們的改變動機比較高，比較不怕辛苦，就是盡力去做、不放棄，如 Y3 提到當時面臨和霸凌者同一小組，但仍要面對，盡力參與課外活動，把事情做好、不氣餒「這次輔導課跟她同組，害怕也要用平常心去面對啊，... 就算痛苦也要去面對啊（Y3A0002），... 不管她怎樣，我覺得我只要做我自己就好啊，就是去做想做的事情，雖然有一些事情看起來微不足道，但是我家人教我，做事情一定要好好做，

就像動漫裡面講的那個…不到最後一刻是不會放棄的(Y3A0197)」。Y2 也提到即使面臨霸凌，還是會主動找同學互動「就是媽媽建議的，就是要去找人，就是不要坐在那邊不去找人(Y2A0028)」。Y6 也提到剛開始和同學修復關係時常常碰釘子，但還是要堅持下去「那時候，雖然有想放棄，可是，又覺得…不行ㄟ，因為，妳多結交一個朋友，就是少一個敵人啊，別人愈認為做不到的事情，我愈要做得好(Y6A0037)」。而身旁老師也會觀察到青少年的改變動機高，即使處境困難，仍有向上的動力，激勵他們繼續努力、不放棄「她改變的動力是蠻高的，讓她一直很努力參加活動、改變自己(G2A0013)」；「我能感覺到他有向上的力量，他很努力想改變自己…(T1A0100)」。又如 Y5 談到情緒煩惱，但仍堅毅不讓自己倒下、不讓生活亂了「心情其實是沈重的，很難受，但還是要很努力ㄍ一ㄥ自己，還是要很努力讓自己不要倒下來(Y5A0054)」。

此外，勇敢面對自我缺失、不防衛的勇氣與態度也可以幫助青少年克服自我問題。如 Y6 提到「真的是我不對，我欺負他，所以我就要承擔被人家討厭的結果啊(Y6A0042)，…我想，即使別人沒有好的回報，我還是要對人家好一點，這樣罪惡感也會消一些，就憑著這個想法，轉念，然後就衝上去了(Y6A0032)」。Y3 也提到要勇敢面對朋友給自己的提醒，改善自我缺點「她會直接跟講我哪裡不好，就算不好受也沒辦法，她也是為我好(Y3A0134)」。輔導老師也觀察到，當青少年能勇敢面對自我問題、不防衛，其實是問題解決的基礎「後來，他有比較勇敢的面對自己的事情，就開始有一些不一樣(G1A0119)」；「後來她自己說…其實是自己情懷放太多了，她也很坦承，不會要去防衛，去掩飾掉自己的自作多情…，她很棒！(G2A0022)」。

3.問題解決能力

(1) 認知思考能力

資料分析顯示受訪青少年愈能思考與消化所遭遇的經驗，而不隨情緒、情境起舞反應，則愈能幫助解決情緒困境。如 Y6 提到幾次思考、轉念的深刻經驗，讓她更想珍惜自我生命、努力向上「別人跟你講，妳自己聽不進去沒有用，妳要自己去思考，把它轉換成一種力量(Y6A0059)，…像有一次我抱我姪子啊，下樓梯的時候，因為怕掉了，他就自己抓好緊哦，小孩子為什麼要抓這麼緊？小孩子這麼小，就這麼有求生意志，啊我為什麼還要這麼頹廢的想…什麼時候才要死

呢？對啊，而且，小孩子的每一天都是新的，啊為什麼我不可以跟他一樣…很期待明天，然後，就是想開了，愈想愈開（Y6A0099）。…還有，那時候，我每天就很不開心啊，想要找一點樂趣，就養一隻小雛鳥，剛長一些毛，牠不會吃東西嘛，然後，就把飼料弄水餵牠吃啊，就覺得，哇！…就體驗到媽媽的辛苦，我只不過是餵牠吃而已，就覺得好累哦。有一次，我就看牠在那邊拍翅膀，想要飛，可是飛…又掉下來，…啪！然後，站起來，又繼續拍，…我就想說，這麼小一隻鳥，都知道要向上、往上了，啊我還往下幹嘛呢？我不是連隻鳥都不如嗎？然後，就覺得我要改變（Y6A0096）。Y3 也提到透過轉化家庭壓力，把它變成是自我成長的機會，也就比較能釋懷了「環境可以造就一個人啊，我知道在家裡要面對什麼壓力，不過從家裡也讓自己變得很勇敢、很強壯去處理一些事情（Y3A0254）」。

此外，開始思考並區辨自己和同儕的不同意見、有獨立思考，也是重要的認知思考能力，幫助青少年釐清自我決定與選擇，不會在同儕意見中感到茫然「就是平淡的做我自己的事，至於有一些人在講什麼八卦，我也不理。因為，實在不值得去看他們在做什麼，與其追隨別人變那麼無聊，我寧可當我自己就好，幹嘛去追隨，流行也只是一時的，還會有更多新的流行啊（Y3A0151）」。又如 Y5 提到分手遭好朋友反對時，能因思考自我需要而堅定自我意志的經驗「即使有一兩個好朋友無法諒解，我還是會分啊，就覺得這樣下去根本就不好，他不開心，我也不開心啊，還是要尊重自己的選擇（Y5A0054）」。所以，在問題因應與解決的歷程中，身旁的人若能引導青少年停下來思考自我的經驗與不同想法，應能幫助他們整理自我，而慢慢看見自我力量與問題解決之道。

（2）人際與衝突解決能力

受訪青少年在遭遇關係破裂或困難的時候仍能保持人際開放、具有主動尋求人際關係的能力，不自人群中退縮能幫助轉化關係互動與隸屬的處境。如輔導老師 G2 提到「我覺得還不錯的是…她自己好知道班上有哪些人是被排擠的，然後去尋找那些人，…跟他們組成一個團，…讓她感覺不是孤立無援的，感覺也有人跟她一樣的（G2A0096）」。

此外，部分受訪青少年擁有衝突解決的能力，例如勇敢直接去溝通，把話談開來；或者是改變人際模式與技巧，都能幫助他們重新與人建立關係，獲得滿足。如 Y5 提到直接找朋友溝通弄清楚關係突然變化的來龍去脈，然後有機會修復關

係「後來大家就把話談開，算是我找她們吧，要有勇氣…就是告訴自己，不要那麼害怕，就直接談開就好了，如果結果不好的話，那也沒關係（Y5A0025）」。Y2也提到鼓起勇氣克服害羞的人際模式「剛開始就還不太敢去跟她們講話，後來漸漸比較可以的時候，就…比較常去溝通，慢慢…互動就更多了（Y2A0044）」。如Y4提到要提醒自己要不要擺臭臉，希望讓人感覺好相處，能交到朋友「那時候，告訴自己一定要笑笑的，就是不要擺臭臉，不要看起來都是很難過的樣子，就感覺這樣比較好相處，不會看起來很冷淡、很兇的樣子（Y4A0022）」。Y6也提到改變自己，讓那些害怕自己的同學也變成好朋友了「那時候他們覺得我很壞、很恐怖，霸凌別人，不能接觸，後來，我就花時間跟她們培養感情，幫他們抬書、裝飯，跟他們聊喜歡的明星、接近他、瞭解他、摸透他，現在都變好朋友，就是讓他有那種…新的我的感覺（Y6A0029）」。

4.正向情緒管理策略

青少年使用正向情緒管理策略幫助因應問題，如透過做一些好玩的事情、唱歌、聽音樂、跳舞、看電視、玩電玩、發表部落格、找人安慰、以及允許自我適當表達情緒，都可調節轉化自我情緒。如Y5提到「心情不好的時候，就聽音樂，或者是到家附近的公園走走（Y5A0023）」。

（三）「創造心流經驗」資產功能

創造心流經驗係指透過專注浸淫在某些動、靜態活動當中而在內心湧現心意念和諧一致、寧靜、忘我快樂的心理狀態（Csikszentmihalyi, 1997）。資料分析發現受訪青少年會主動尋求機會參與能讓自己經驗忘我享受、開心的事情，他們透過課外活動或活動性課程盡情投入表達自我，也能體驗獨特的自我感。如Y3提到「這次作文比賽，下次是卡拉OK比賽，我要衝每個點，就…去做讓自己開心的事情，因為這是我的目標，想要在八年級一直散發光芒，哈哈！（Y3A0072）」。Y6也提到要學一種別人不會的樂器，才能顯現自己的獨特感「因為鋼琴太多人會了，不稀奇，那要找一個稀奇的樂器，就覺得自己很厲害（Y6A0181）」。

此外，喜歡閱讀，涉獵課外讀物，也可以激勵青少年成長。如在前節青少年正向發展歷程曾經提及的Y1、Y3、Y6三位青少年的經驗，透過閱讀九把刀、青年人的四個大夢、技藝班學生考上台大的部落格故事，都能讓青少年感覺到熱血沸騰，進而激勵自我要奮發向上的激發（arousal）狀態。

(四)「發展學習優勢」資產功能

在學習層面，受訪青少年具有學習動機高，對自我學業有期許；能用心投入學習活動的優勢。如主任 D2 與輔導老師 G3 觀察到「我們學校的孩子，他們主動學習的比例比較高、學習動機會比較高，應該是說這個學區的孩子狀況都蠻好的，我們在巡堂的時候，看到絕大部分學生都是很認真在學習的，聽課的比例…是比較高的，而且跟老師之間…互動是密切的 (D2A0076)。…大部分的小孩都蠻拼的，即使不一定要拼第一志願，他們也不會希望自己去讀很爛的學校，大部分的同學還是會盡量希望自己的成績能夠往上拉、盡量讀 (G3A0052)」。

這樣的學習氛圍與環境對遭遇情緒困境的青少年來說，也具有正向的影響，使他們仍在意課業學習、保持高學習動機，在行動上也能用心投入學習活動。受訪青少年均表示即使面臨情緒困境，也都還是來上學，如 Y6 提到「那時候，世界都變黑的一樣，連學校也不想去上了，可是還是有來學校啦，…還是以課業為重 (Y6A0076)」。

又如 Y2 面臨班級霸凌的嚴峻處境，但仍到校上課，沒有拒學，仍盡可能完成作業任務「就是認真上課，生科作業呀，在課堂上趕快做完，就可以得到好成績 (Y2A0095)」。

Y3 也提到在積極參加課外活動的同時，還是要保有唸書的時間、拼功課「上次考試的時候，我是拿到百分之百的分數，很多人都很驚訝，說我怎麼會？！因為我覺得參加很多活動，我還要有知識啊！哈哈！ (Y3A0143)，…部落格不能常上，要讀書，這是我自己限制的 (Y3A0034)」。

(五)「規範紀律與品德期望界限」資產功能

資料分析發現，受訪青少年能慎思熟慮、自律控制自我行為也能幫助他們不以反應性 (acting-out) 的方式因應情緒困境，在他們內在仍有規範紀律的界限、品德期望引領他們的思考與行為，不使問題惡化。如輔導老師 G1 提到「相對看起來，就會發現他有一些別人沒有的東西。像有一些孩子，遇到同樣的事情，他整個就長歪了啊，…可是 Y1 都不會啊，他就是溫溫的在那裡，不會搞一些事情引人注意，不讓自己偏掉、問題變嚴重 (G1A0143)」。

又如 Y3 提到情緒困境那段時間和一位男同學因互相陪伴而走得近，Y3 不會因此而貿然接受對方表白「就跟他聊的時候，他居然跟我說喜歡我，我沒有什麼驚訝啦，可是我不想這麼快就有戀愛關係，要先觀察，我不想要先投下去，然後再來後悔、去跳樓 (Y3A0121)」。

此外，青少年會因為知覺家庭的愛並內化家庭品德教育，而期許自我要有好

的表現，以維持行事作為的紀律界限。如輔導老師 G3 觀察到「其實後來她也體認到她媽媽是愛她的啊，她慢慢體認到說，其實，這個家本來是不錯的，是關心、愛的（G3A0108），... 其實，她的本性好，她整個家庭的成長背景是一個善的家庭，她不會接觸到社會很黑暗的那一面啊。慢慢引導，她也會記得應該怎麼做比較好（G3A0111）」。又如 Y1 提到「...青春很好啊，只是，染上了黑色，我覺得不好。要知道什麼事可以做，什麼事不可以做，...因為爸爸跟媽媽有跟我講說，他們不會害我（Y1A0109）」。

二、外在校園資產—「滋養性人物」蘊含之資產功能

「滋養性人物」係指在青少年周圍重要的人物，包括同儕、老師、家庭等，能提供青少年在情緒困境時的情感性支持與協助。

（一）滋養性人物—「同儕」層面之資產功能

同儕部分的滋養性人物，可以依情感關係的連結程度與深度，大致可以區分為初層關係的情緒滋養；同被霸凌者互挺支持與陪伴；特定重要同儕的協助。其所提供的資產功能如表 4-4。

表 4-4 滋養性人物—「同儕」層面之資產功能

關係深度 資產功能類別	初層關係的 情緒滋養	同被霸凌者的 互挺	特定重要朋友的 協助
照護支持與隸屬	情緒滋養 活動增進人際 互動	彼此扶持與陪伴	安全的情緒出口 關心安慰鼓勵 挺身而出 讓人感覺被重視與 隸屬
問題因應與解決		商討問題解決辦法	商討問題因應與解 決辦法 正向影響--停止自傷 調整人際模式
賦能			看見並賞識優勢
發展課業學習 優勢			討論功課、激勵學習
維持規範紀律與 品德期望界限			正向影響--提醒往正 的方向走

1.初層關係的情緒滋養，提供校園中最初的照護支持與隸屬感受

當青少年遭遇關係破裂與困難，陷入焦慮或憂鬱情緒時，如果身旁有一些同學、或朋友能主動跟青少年說說話，給青少年一些鼓勵或安慰，都可以讓青少年感覺生活出現一點亮光，如 Y4 提到「那時候，就很感動嘛，別人都不理我，就其中一個女生開始過來跟我講話，就覺得好像看到一個光點吧！（Y4A0069）」。

又如 Y1 提到「那時候跟同學互動比較少，有一、二位同學會找我去走走，有時候會跟我說說話，然後就是叫我…開心一點之類的，但都只有這樣，沒有很深的互動，……，會讓我感覺自己不是一個人！（Y1A0008）」。

這類初層關係有些會進一步發展成好朋友關係，有些則維持點狀的關懷，但都能在青少年面臨關係破裂與困難的時期提供重要的情緒性滋養，給予青少年在校園中最初的照護支持與隸屬感受，感覺自己不是被完全排斥，能重新被認可、與人連結、不孤單。

2.同被霸凌者彼此相挺支持與陪伴

部分青少年會在班上主動或被動地和同樣被關係霸凌的同學在一起，因為有相同的經驗與處境，更能感同身受，彼此相挺、分擔憂愁，更有力量一起面對困難，如 P1 提到「我們…，就是在同一條路上的，她有哭的話，我也有哭，對啊，因為，她跟我走的路很像，看見她受的苦，等於就幫我分擔一半了吧！看到她，就好像看到自己。彼此有一些依靠，互相說心事，她能信任我，我也能信任她啊，就覺得蠻開心的，又多了一個好朋友（P1A0037）」。

或者，他們能夠給彼此出主意，商討問題解決的方法，如 Y2、P1 提到「我們就是常常一起說話，然後…有問題就互相交流。嗯，就感覺在班上…有一個朋友可以一起討論該怎麼辦（Y2A0063）」。

輔導老師 G2 也認為同被霸凌者彼此的扶持與協助，給受訪青少年的幫助很大「那個團體其實給她很大的支持，對她來說非常重要（G2A0114）」。

3.特定重要朋友的陪伴與協助

青少年在學校或校外交到特定重要的好朋友，他們大部分以班上同學、小學同學、校外朋友為主，有的則是因為同是被霸凌者建立起的革命情感變成固定且重要的好友，他們能夠提供持續穩定且深層的照護支持與隸屬感，並且進一步協助情緒問題解決，甚至產生如停止自傷行為的重要影響。

(1) 提供穩定深層的照護支持與隸屬感

特定重要的朋友大多具有慈愛與關心的特質，讓人感覺友善、信任、沒有壓力，如 Y4 提到「跟那群朋友說事情是沒有什麼壓力的，是比較安心的（Y4A0045）」，他們能同理、瞭解，敏感對方的需要，如 P1、Y3、Y6 提到「對啊！我覺得…，她那時候就需要依靠吧！（P1A0007）」；「他比較細心吧，就是會過來問我『心情怎麼樣？』（Y3A0236），…重點是，她知道我在想什麼，就從動作、表情就知道我在講什麼了，就是…很對得上，就是…很懂啊、…知心啊！（Y6A0071）」此外，他們也比較具有勇敢、獨立判斷的特性，在公開場合勇敢為受訪青少年挺身而出、仗義直言，讓人感覺有依靠，不孤單，如 Y3、Y4、Y2 提到「有人欺負我，他就去幹譙他，為我出頭（Y3A0125）」；「她就是不會去跟著他們同流合污吧，會站出來講話（Y4A0077），就去跟那一群罵我的人說『不要太誇張，她又沒有怎麼樣』就會勸他們走掉，或瞪他們。…我很謝謝她在那個時候一直陪在我旁邊，沒有因為她們那樣子就不理我了，讓我感到很窩心，比較有依靠（Y4A0074）。…有她在可以給我很多的信心！（Y2A0067）」。

特定重要的朋友能為受訪青少年提供穩定深層的照護支持與隸屬感，譬如提供一個安全的情緒出口，如 Y4 提到「事情發生的第一天，我就打電話跟他講，很難過就哭啊，他就安慰我，就可以跟他聊很多（Y4A0025）」；又如 Y3 提到「因為我跟我家人吵架嘛，我就去找他，我那個時候哭得蠻厲害的，他就一直跟我聊、跟我講，不要哭啊什麼的，…感覺就很安心。（Y3A0129）」；又如 Y5 提到「難過的時候，我會想要抱人，像抱校外認識的一個學姐，她說…如果真的很難過的話，可以去找她，勸我不要太難過，就感覺很放鬆…（Y5A0031）」。

此外，互相陪伴，一起去做好玩的事情，也可以幫助情緒轉換，忘記煩惱。如 Y2、Y3 提到「就是跟她們一起玩，就會玩得很瘋，然後就會忘掉一些壓力啊（Y2A0070），…就聊一些漫畫什麼的，就很好玩（Y3A0116）」還有，在朋友情緒煩惱的過程中持續給予關心、安慰與鼓勵，如 P2、Y3 提到「就安慰她啊！就跟她講好話，…然後，就叫他不要一直再想了，就直接講快樂的事啊，幫她轉移心情（P2A0011）」；「他就是在旁邊鼓勵我，不要對那種人低聲下氣（Y3A0037）」。

此外，特定重要朋友的持續陪伴，帶來受重視與隸屬的感受，對受訪青少年來說是很重要的關係經驗。如 Y3 在受訪時很開心、激動的提到「後來，清明節

嘛，我朋友替我過生日，而且送我項鍊或吊飾，都好棒哦，我就好開心，感覺被他們重視（Y3A0039）」；又如 Y4 篤定的說「我不相信他們（霸凌者）會這樣子就善罷干休，但是，我相信的是，她們（好友）會真的一直陪我！（Y4A0082）」

（2）協助問題因應與解決

特定重要的朋友會協助討論問題因應與解決的辦法，讓焦慮或憂鬱青少年感覺比較不會那麼害怕。除報告老師，找老師幫忙「就跟老師講就好了，聽到有什麼，就找證人，證人找到以後，再找老師（P1A0067）」，他們大多是以安慰、勸說、迴避衝突（不要在意、不理會）、彼此激勵等避免惡化問題的方法來解決問題，如「我就叫她『不要理他就好。』、『直接閃就好！』就這樣子（P2A0010）。…幹嘛一定要依著她們（霸凌者）的想法做事，不需要這個樣子（Y4A0015）」。這些方法看起來有一些簡單，但受訪青少年確實感覺是被幫忙的。因為有人在旁支持與商量，而能帶來因應問題的勇氣與信心，互相感染。如 Y2 提到好友 P1 面對一再被霸凌者找碴、報復時的堅定態度給她很大的信心「因為她碰到問題都有解決的方法，讓我覺得…，就是有一種…信心吧！（Y2A0065）」。有時，特定重要朋友所提供的支持與力量甚至比老師給的幫助還要多，如輔導老師 G2 提到「其實我覺得好朋友給她的力量也蠻大的（G2A0099）…那是友情的支柱，…其實我覺得，老師只是方向引導，真正關心她的、持續幫助她的，還是她的朋友啦（G2A0267）」。

然而，因為好朋友在一起討論問題怎麼解決的時候，有很多如上列安慰、勸說等比較簡化的問題因應方法，大家你一句、我一句，意見不同時，有時也會讓當事人感覺無所適從，不知該聽哪一個比較好。如 Y5 提到「就覺得每個人的觀點都不同，就不知道該去聽哪些意見（Y5A0043）」。顯示能一起解決辦法的感覺很好，但仍需要加強問題解決的認知思考與策略。

此外，受訪青少年感覺到好朋友的真心關心，知覺到被真正在乎、與他人有密切關連時，而能開始反思、調整人際模式，或停止自傷行動，進而發揮正向且重要的影響。如 Y4 提到「她就說：『不要再割手了，我會心疼』之類的，我聽了覺得很開心！就是開心…她很關心我，…會想說…因為有一個人會不高興，我不該這樣子做，…不用割手，還是有別的方式可以…發洩（Y4A0112）」。又如 Y5 提到校外認識的朋友像家人般的關心，讓他改變了自我傷害的行為「…他們很多

人都跟我說，這樣割手不對，傷害在乎你的人，……然後，也有人把我的美工刀沒收，就不准我割。…感覺他們好像生氣了，就一直罵我，…感覺他們是真的很關心、很在乎我的樣子，就覺得自己好像真的錯了，就不再割了。！（Y5A0038）」。

好朋友也會客觀地指出受訪青少年人際不當之處，以幫助改善人際互動模式，如 Y3 提到「她就是盡量跟我講說，不要做出什麼不好的舉動，就直接跟我講，我才知道我人際的問題在哪裡（Y3A0132）」。

（3）賦能：全然接納並賞識優勢

資料分析發現，特定重要的同儕能夠全然地接納、不評價受訪者，甚至能看見並賞識受訪者的優勢，所以他們在和受訪者互動的過程當中，自然能夠流露真誠接納、真實關懷的態度。不用異樣的眼光看待，對受訪青少年來說也是一項很重要的滋養，感覺自己這個人被真實接納、被肯定。如 P2 很真誠地說「Y6 又沒有做錯很多的事。對啊！她本身就很好啊！（P2A0052）」。又如 P1 提到「Y2 真的很棒啦！怎麼講？就是她做事很完全，不會像別人那麼草率，比較認真。譬如…她字寫得很慢，可是，她寫得很好啊（P1A0006）」。

（4）發展學習優勢

特定重要同儕也能相互幫忙、激勵課業學習，增進彼此學習的優勢。如 Y2 提到「那個時候，就功課會有一點壓力，然後她們家就有買那個升學密碼，就可以去她們家一起去學習，就可以加強我的功課（Y2A0073）」。又如 P1 提到「我們彼此也會討論功課啊，她比我還強，她也很樂意幫忙，我羨慕她羨慕得要命，因為，她是在第 7 名…，所以我也要加油！（P1A0041）」。

（5）維持規範紀律與品德期望界限，鼓勵往正的方向走

特定重要的同儕會指出受訪青少年違犯規範紀律之行為或事情的客觀之處，但仍接納他們，鼓勵他們往正的方向走。使受訪青少年在與規範紀律的互動能更順利、少挫折，使逐漸表現出被期待的行為，對自我表現有正向的感受。如 P2 提到「我就跟她講說「他們哪有這樣！」就是有一點想要幫她分辨一些事情，因為我看到的跟她不一樣，所以就講出來（P2A0004），…或者就跟他說：『你怎麼做這樣的事情，這麼壞！』（笑），然後，叫她下次不要再做了（P2A0051）」。

Y6 也感覺有 P2 這樣的針砭事弊的好朋友很好「P2 是那種…心靈的那種好朋友，益友，就是讓我知道往正的方向走（Y6A0067）」。

(二) 滋養性人物—「導師與一般老師」層面之資產功能

導師與一般教師層面所帶來的滋養性人物資產功能包括下列幾項，如表 4-5。

表 4-5 滋養性人物—「導師、一般老師」層面之資產功能

資產功能類別	次 類 別
照護支持與隸屬	正向對待與互動態度 營造班級照護與支持的氣氛，提升歸屬感
問題因應與解決	討論與分享問題解決策略 實際介入解決情緒困境 敏感學生警訊，連結專業團隊協助
賦能	看見並賞識孩子的優勢
規範紀律與品德 期望界限	接納無序是自然的，紀律界限較寬鬆彈性 接納孩子犯錯，循循善誘，給予改過機會 老師楷模影響

1. 「照護支持與隸屬」資產功能

(1) 正向的對待與互動態度

受訪青少年表示當他們遭逢焦慮或憂鬱情緒困境時，身旁導師、老師的正向對待與互動態度對青少年來說是重要且有幫助的，能夠為青少年帶來照護支持與隸屬的功能。這些正向的對待與互動態度包括：

a. 能保密、安全可靠

確保老師能不能保密是青少年決定是否要跟老師透露自我情緒困難的重要判斷，可見基本的信任與安全感仍是師生關係互動的重要基礎。如 Y3 提到「老師不會私底下跟別人講什麼，她是會保密的人，就讓我感覺放心（Y3A0106）」。又如 Y2 也提到在遭受班級關係霸凌時，因為擔憂老師不能保密，而猶豫要不要跟老師說自己的困擾，她說「就是想…要不要直接跟班導講，感覺班導就是會把事情…拿麥克風說得很大聲，隔壁班也可以聽到（Y2A0003）」。

b. 看見學生行為脈絡背景，真正同理、接納、不評價

對於青少年的情緒困擾、情緒反應與違規行為，如果老師能以同理、接納、不評價的態度對待，則能讓青少年感覺自己的情緒與這個人是被包容接納的，也能減少激化青少年的情緒，避免互動關係的緊張，為青少年帶來好的照護與支持力量。如 Y1 提到「那時候，老師可以允許自己趴著、睡覺，就覺得還蠻包容的（Y1A0001），…導師也不會用特別、異樣的眼光看我，就比較一視同仁，沒有差

別的感覺。遇到這樣的老師，我覺得很幸運（笑）（Y1A0021）。而導師 T1 也常能以同理、接納、不責備的態度理解、接納 Y1 的行為，她提到「我不覺得他想太多，我覺得…，有一些心思比較細膩的人，他真的就是覺得同樣的東西，對他來說就是很痛苦，他也不願意這子啊（T1A0021）。輔導老師 G3 也提到 Y6 導師對她的包容，也能避免激化 Y6 的情緒與師生關係緊張，她說「老師的態度一直都是很包容她的啊，發生這麼多事情，她還是包容她，不會激化彼此的壓力，他們導師真的很好啦，真的。（G3A0045）」。

而老師們對心理疾病具備正確的知識，也能夠幫助更理解、接納情緒困擾的學生，如 T1 提到「那時候懷疑他可能有憂鬱症，但我不會說…你這樣不正常啊、你有病啊，因為自己有接觸一些身體或某些論述之類的，我會覺得說…其實把東西分成正常、不正常是比較統計學的概念，我不會這樣看待他（T1A0010）」。

此外，在同理、接納的同時，如果老師能夠看見學生行為背後的脈絡背景，則能夠幫助老師開放不同角度看待學生，而能有更深的接納。如導師 T1 提到「我覺得…他那種情況發生，他也不是故意的，我覺得他是沒有資源，因為他媽媽晚上要賣清粥小菜，很辛苦又很忙，她也沒有太多心力去…管他內心的這個部分（T1A0123）。又如輔導老師 G2 提到他在擔任導師期間的經驗，也強調老師要能看見學生行為背後的原因是很重要的，他說「雖然他原本的行為不是正向的，但是他的動機或許是好的，所以，不能光看一個人的罪行，以表面的罪行去判斷這個人，他背後的動機，還是必需要去引它出來、去瞭解（G2PS011）」。

c. 不以成績評價孩子，平等看待

在和學生互動過程當中，如果老師能不以成績好壞作為評價學生的唯一標準，則可以讓學生感覺被深深的接納、認可，感覺仍被學校歡迎。如導師 T1 表示也常看見 Y1 因學習狀況不好而打擊他向上的力量，所以，更需要破除用成績來看人的想法，要平等對待每一個孩子。她說「學生從小在學校中學習，他很容易就用成績來看自己，Y1 也會這樣，我有一點想破除他們這種想法，就是…把人當人看啦！你剝除了外在那些…各種身份，或是那種成績的表現，就單純的把人當人看，讓學生覺得有被老師比較平等的對待吧！（T1A0179）」。

導師 T1 在訪談中也很有感而發地述說學生如何被成績束縛而變得低自我評價的經驗，而更提醒自己一不管成績好壞，都要平等看待每一個孩子。「有一次…

我去參加一個已經畢業的學生的餐飲發表會，…它要找以前的老師去，我就被他邀請去，就是去吃他們煮的東西，然後，他們每個人，…就是要上台去跟大家講說…為什麼要邀請這個老師？然後，我就聽到那個學生說…『國文老師以前都不會看不起我們這些成績不好的學生，…』我當下一聽，眼淚就掉下來了，我只是覺得說，其實人應該這樣被對待，為什麼會變成說…是一種…好像恩惠，其實我蠻難過的。然後，我才知道…原來這件事情很重要。這不是…一個人應該被如此對待的嗎？他就是一個人啊。就應該被平等的對待啊（T1A0190）」。

d. 慈愛關心，細膩互動

學校老師具有慈愛與關心的特質或態度，細膩地和學生互動，則能在校園中為青少年帶來滋養的照護與支持功能，讓青少年感覺被人在乎、關心，遇到問題時有人可以幫忙。其中，感覺老師是易親近、容易跟孩子相處、瞭解孩子的，會讓學生較願意與老師互動，和老師互動的感覺較放鬆、愉快，如 Y4 提到現在的導師會開玩笑、偶爾會凸槌，感覺不是完美的，相處起來卻很開心，她說「…現在的導師就比較能開玩笑啊，比較拖線吧，神經有一點大條，東西就會忘記放在哪裡，然後就蠻好笑的，就蠻開心的…相處（Y4A0055）」。輔導老師 G2 也提到自己擔任導師時，把自己過去非教師的工作經驗當成是一種資產，可以和學生打成一片又能幫助他們成長，他說「我覺得…我不是師大畢業的有一個好處就是…因為之前常做服務業，所以無形當中吸收了服務業的特質，還算容易跟孩子合得來，還有人說『老師，你根本就是那個麻辣鮮師，那個徐磊，我真的沒有看過像你這樣的人』…然後，還有人說『你是我們班的貴人』、『老師你很懂我們！』哈哈！所以，我覺得…換個角度想，這也是我一個很好的特質啊（G2A0363）」。

此外，老師真心關心、願意傾聽，重視學生的感受，用心回應，不僅提供學生一個情緒的出口，也會讓學生感覺被重視、被真心關心，而開始攝入老師的意見，出現改變行動。如 Y1 提到「老師都會很用心的看我的札記，都會寫建議之類的，就覺得…好像有被重視的感覺，因為我常常寫一些算很悲觀的東西，老師就會關心，…然後…就會聽他的建議（Y1A0031）」。Y3 提到最感謝導師在情緒困擾時對她的關心與幫助，她說「他那時候就是激勵我，也在聯絡簿上寫，…就是會用私底下的方式關心我、鼓勵我、幫忙我，她真的給我很多（Y3A0084）」。

研究結果也發現，只要學生能夠感覺老師是真心關心的，則會讓他們更願意

揭露自我、接受老師的幫助，或者開始調整自我行為。如導師 T1 提到「他剛開始其實防衛心也蠻強的，他也不一定願意講，我其實沒有特別用什麼方法，就是讓他知道你關心他啊，…你怎麼對他，你有沒有真的有誠意，學生還是可以感覺得出來的。這些弱勢、比較邊緣的小孩，對於你肯花時間，不是因為他的行為在責備他，願意聽他講，其實他們是…很感激的，我也可以感覺出來 (T1A0091)」。

在此互動的過程當中，導師要能夠敏感學生需要（如在意面子、不喜公開互動），為學生著想，才能找到和學生互動的頻道。其中細膩的考量與行動是很需要斟酌的，如導師 T1 提到剛開始要和 Y1 接觸時，他好像一副拒絕全世界的樣子，導師是如何開始那跟他搭上線的，她說「可能在班上…有其他人在的時候，他一直趴著的時候，他就是不想理人，那…那個時候我不會去理他，因為，他可能也不想在大家面前這樣子跟我互動，那我就會請他放學或中午過來找我，那比較私下互動的方式，他會願意，他會覺得說…有人關心他，有人願意花時間跟他講 (T1A0089)」。

又如輔導老師 G2 提到過去曾有一個班級狀況比較多，而中途接導師的經驗，特別需要細膩地拿捏與導生的互動，他說「因為我中間才接他們班…，中間接很難…，就是他們很多的人生故事跟過程我不瞭解，如果我貿然用很強制的方式去壓制他們，他們會過得很痛苦，我自己也會弄得很慘，所以老師做一件事情要考慮到很多 (G2A0297)」。

e. 無論如何，都不放棄學生

當青少年處在焦慮或憂鬱情緒困境的歷程當中，如果能感覺身旁老師對其不放棄的態度，則能鼓舞青少年不怕困難，熬過情緒的痛苦。特別是當青少年感覺自己的進步緩慢，走走停停、時好時壞的時候，老師的不放棄具有關鍵的支撐作用。如 Y1 提到導師對其最有幫助的部分就是—不放棄的精神，特別在他感覺自己也不會好起來的時候，他說「嗯…那個時候，老師對我最有幫助的是……不放棄的精神！就是一直感覺，…老師一直不放棄我，因為，連我自己都覺得…自己也不會好起來，他還是會來關心我，很擔心我的樣子 (Y1A0014)」。

而在面對孩子的混亂，情緒起起伏伏、時好時壞的時候，成人也會面臨挑戰與打擊，此時，特別需要重新調整自我，幫助回到穩固的照護位置，仍不放棄學生是重要的，導師 T1 也說「看到自己時好時壞，他也會責備自己，就常常說自己『沒有用！』…其實，說實在的，人是有限的啊，我有時候也會被他弄得很煩啊（笑），有時候

當然…就會洩氣，就會…噢！不要理你了。可是終究是一時的情緒啦，就覺得…，他畢竟只是一個小孩子，幹嘛跟他計較（笑）（T1A0043）」。

又如 Y6 提到當時情緒很煩躁，常常惹事，慢慢覺得離班級愈來愈遠的時候，因為主觀知覺到老師好像也放棄自己了，也讓她感覺沮喪而更無力。她說「嗯，那個時候導師就不太愛管我了吧，可能就覺得…我沒救了之類的，就不理我了，上課睡覺也不會叫我，就代表說我真的沒藥救了，一輩子都會這樣子了，所以，就愈想愈難過，感覺老師好像有一點放的感覺，其實，讓我很難過（Y6A0106）」。

（2）營造班級照護與支持氣氛，提升歸屬感

除了透過導師個人互動的方式提供青少年照護與支持外，導師若能在班級中積極營造具照護與支持的班級氣氛，例如提供公開的肯定、或者調整座位，也可幫助焦慮或憂鬱情緒青少年在班級層次的人際關係中獲得肯定與接納，提升班級對青少年的照護滋養與歸屬功能。如導師 T1 提到「Y1 平常就是幫老師很多，我也會在班上同學面前誇獎他，所以，同學也看在眼裡，就覺得說…他好像蠻有貢獻的樣子，也就不會對他異眼看待或什麼的（T1A0085）」。還有 T1 談到在班級中會注意每一同學的小細節，讓同學們看重每一位同學的優勢與價值，幫助同學感覺自己是被肯定的、受歡迎的（welcome）、是隸屬這個班級的「其實我在教室會觀察他們一些小動作啊、小細節啊，譬如說，我們班學生很善良，他會去教那個成績比較差的同學，他就鼓勵他要多讀書這樣子，我在旁邊無意中聽到了，就會在某個時機跟大家講。然後，當事人他自己也會很驚訝，這樣一個無益的舉動居然被老師看在眼裡，而且還拿出來說。這樣子應該會讓同學們覺得說…自己是被關注的、被關心的感覺。然後，同學也都會…自動給他鼓掌，那個人就覺得很光榮！有被肯定的感覺（T1A0183）」。

而 Y3 則提到導師是透過換座位的方式，希望增加她和友善同學的互動，以緩解 Y3 受關係霸凌的痛苦，且增加 Y3 在班級的隸屬感，她說「我大概知道導師為什麼要調換位子，因為看到我…沒跟什麼人說話，他希望我可以去跟他們做一下朋友，這也是很好的（Y3A0097）」。

2. 「問題因應與解決」資產功能

（1）討論與分享問題解決策略

在青少年遭遇焦慮或憂鬱情緒困境的歷程中，導師的談話討論、以及分享或

教導問題解決之意見能夠讓學生感覺被幫忙。如 Y1 提到「這過程中，導師一直很關心我，找我聊天，大約一個月會找我去辦公室談一次。(Y1A0002)」。而導師 T1 有時候也會就平日觀察，點出問題所在或分享問題解決的意見，如「我會直接找他來談啦，我會跟他分享一些我對這些狀況的詮釋啦 (T1A0009)，…譬如說那時候感情問題，或者是他跟麻吉絕交的時候，他就覺得世界完全崩潰了，我有提醒他『你不能把你自己的存在權完全交到別人手裡，別人只要一怎麼樣，你就沒有辦法活了，完全沒有自我，你不能靠別人給你活下去的力量…』(T1A0159)」。

Y3 也提到和老師的談話與建議，也會刺激她思考尋找問題的出路，她說「印象最深刻的是…，被欺負的時候，就是我很難過嘛，就在聯絡簿上寫東西，她就說『全校不能為了你一個人…做出那麼多的犧牲啊。…因為還有其他的學生啊。』所以，我就想…也對，繼續這樣也不行啊。我想，他是希望我不要繼續那麼樣消沈下去，要再繼續找另外一條路走，就覺得老師有激勵到我去想！(Y3A0085)」。

(2) 實際介入解決情緒困境

導師視情況，直接介入協助情緒困境的緩解與解決，對學生來說也是有幫助的，特別是當情緒困境比較複雜難解時，成人實際的介入是很重要的。如 Y2、Y3 面對班級關係霸凌的困擾時，導師的介入才讓霸凌的情形有較明顯的減緩與停止，讓她們感覺長久以來的壓力得以舒緩。如 Y3 提到「老師就是幫忙…把他的個性給壓制住，…就是調位置，…還有盡量勸他，…然後寫聯絡簿找家長下馬威的，後來，他有比較乖一點 (Y3A0250)」。

(3) 敏感學生警訊，連結專業團隊協助

當青少年的焦慮或憂鬱情緒困境性質比較複雜且困難時，導師能敏感學生警訊，即時轉介專業團隊協助，能讓青少年在情緒煩惱的困境中獲得進一步的專業關心與協助，使對潛藏在情緒困擾底層的家庭或心理議題有進一步統整的機會。如導師 T1 提到「我後來比較明顯的發現說他可能有狀況，是他寫的扎記，他常常會去剖析自己的內心，譬如說『他真想把自己的心給掏出來看，看看裡面到底是什麼？會是什麼…他又怎樣…怎樣…』就是連續好幾篇，…那時就覺得說有一些小細節還是不要忽視，…其實，我有一點猶豫這樣子的事情需不需要嚴重到去通報輔導老師，可是，我就覺得不太對勁，還是要通報 (T1A0005)」。又如 Y2 提到「老師也有推薦我去找輔導老師 (Y2A0005)」。

3. 「賦能」資產功能

導師和青少年互動的過程當中，如果能看見並賞識學生的優勢，能幫助青少年在低迷的情緒中喚起對自我的正向感受，提升對自我的認識與自我價值感。不僅能使青少年更有力氣面對情緒困難，對其正向發展中的自我認同亦有推進且穩固的效益。如導師 T1 始終欣賞 Y1 心思細密的特質，雖然這個特質帶給 Y1 情緒痛苦，但也鼓勵 Y1 找到適合的方向，將這個特質發揮出來（重新視框），她說「我跟他說『老師發現你很細膩、很敏感，或許有一些事情對別人來說，過去就算了，可是…你感受力很強，會覺得很受傷害，甚至你會…一直把這種感覺一直 hold 住，…一直覺得有被傷害的感覺…，可是，從另外一個角度來看，很多文學藝術家都是那種感受力比別人敏銳，然後被視為是躁鬱或憂鬱的，…你可以想辦法去找一些你有興趣的東西，不一定是讀書，一旦你能找到那個你願意去投注…去花心力的東西，把這個能量花在這個裡面，其實你會表現得比別人更棒！』那，他一聽，也覺得…好像…ㄟ？！沒有聽過這樣的講法，他會覺得…嗯！好像…願意試試看！（T1A0012）」。

此外，導師能看見並賞識孩子的優勢，對青少年的自我價值感的確有很重要的影響。如輔導老師 G2 提到在擔任導師時期的感受，他說「那時候，我當下在全班面前說『我欣賞○○○的坦承跟誠實，因為，他為他的行為負責任』後來，他媽媽打電話跟我說『老師，謝謝你今天鼓勵○○，他會覺得說…你的鼓勵，讓他覺得他很神氣，他今天做了一件對的事情』（G2A0302）」。

4. 「維持規範紀律與品德期望界限」資產功能

（1）涵容無序，紀律界線較寬鬆彈性

當青少年遭遇焦慮或憂鬱情緒困境，比較無法表現出學校或班級規範所期待的行為時，導師如能接納孩子總是會出包的無序自然現象，則較能接納孩子出狀況，彈性看待並處理孩子逾矩的情形，會讓青少年感覺較放鬆，且能減緩師生衝突的緊張。如導師 T1 在 Y1 情緒困擾的狀態裡，常常趴著睡覺，無法好好上課的時候，仍然能夠以較彈性的規範涵容 Y1 的行為，她說「我總覺得…無序狀態是很自然的啦，…至少在我能夠 cover 的範圍裡面，如果他那樣做是無傷大雅的，我就讓他稍微…輕鬆一點。當你…存有這種無序是很自然的現象的時候，就不會有那種…咄咄逼人、苦苦相逼的緊張關係。可是很多老師或者很多體制都受

不了這種無序狀態，其實，真的，無序才是正常（T1A0125）」。輔導老師 G2 也提到在擔任導師期間放寬規範的彈性，也能引導中輟的孩子逐漸回歸學校，他說「他們早上都不來，我就 6 點多 morning call，我說『ㄟ，…你可不可以…9 點來，我會等你』至少你要來吧，就是…我放那個彈性了，只要他有來就好了，…你要有彈性，看能不能挽回他的心，讓他可以回來學校（G2A0296）」。

（2）接納孩子犯錯，循循善誘，給予改過的機會

當青少年遭遇焦慮或憂鬱情緒困擾而無法表現出規範行為時，若導師能接納孩子的錯誤，循循善誘，給予改過的機會，則能幫助青少年情緒逐漸平撫、朝向正向發展。如輔導老師 G3 提到 Y6 情緒困擾的那段時間，老師常能包容接納孩子的錯誤，並能引導孩子逐漸調整自我行為，她說「導師如果要記她過啊，她的過記不完啊，可是導師都沒有記她過，都是給她機會啊。…她如果遇到那種動不動就要記過的老師，她就慘了，就會不斷去衝突，…她跟這個老師也是衝突，可是，老師包容她，她就一個巴掌拍不響，…在她自己覺醒之前，做很多事把班上搞得天翻地覆，把家裡搞得亂七八糟，可是，老師還是很寬大的去看待這一切，然後，從中調節、跟學生講道理、也會常常寫一些鼓勵的小紙條給她什麼的，所以，很大的問題就慢慢慢慢變小（G3A0056）」。而 Y6 的好朋友 P2 也有觀察到導師不會處罰 Y6，常常講道理勸 Y6，對 Y6 真的有幫助，她說「老師都不會處罰她啊，就帶她溝通啊，就是勸啦，用心勸啦，說…要換心念啦（P2A0039）」。

（3）老師楷模影響

老師的正向行事作為對青少年也具楷模的作用與影響。如 Y6 提到為何開始轉變學習的態度是因為看見英文老師認真教學，盡力做好自己角色的任務，所以警惕自我也要認真上課才是，她提到「以前有一個英文老師說他很喜歡當老師，不管他多熱、多累、肚子餓不餓，只要站在台上，這些東西一律都拋開，他一定會專心盡他的力去上課，做他老師這兩個字的任務直到下課（Y6A0088），…可能，這個老師給我的感觸很深，所以，我就覺得他那麼辛苦，如果我不好好聽，怎麼對得起他。之後就慢慢把這個想法移到每一個老師的身上去尊重老師，老師真的很辛苦（Y6A0089）」。

5.影響老師能深層同理、接納青少年情緒行為與反應的原因

(1) 後現代思潮影響

導師具有後現代思潮，比較能理解教育體制與大環境脈絡的主流價值對青少年正向發展的壓迫與影響，而能更理解青少年的情緒反應與衍伸出來的負向行為模式，而有更多的同理與接納，甚至能出現賞識的眼光，且在規範管理的態度也會更有彈性，不易被青少年強烈的情緒反應與行為激怒，能較穩定地陪伴協助青少年成長。如導師 T1 提到自己在進修之後，接觸到一些後現代思潮對自己在教育上的影響，她說「接觸到一些當代的思潮，譬如說傅柯啊、…伏迪厄啊，…就有一些想法改變，…，就覺得…轉個角度去看一些比較皮、比較邊緣的學生，就會覺得…其實他們也不是故意的，整個結構就是把他們逼成這樣，當然，他們也要負一點責任，可是，有時候他們是沒有選擇權的（T1A0031），…因為，我們的教育就是彈性很小、框很小，你就用這個框框去看學生，然後，把學生分為乖的/不乖的、壞的/好的、正常/不正常的，學校這個地方就是會把人不斷的分類，其實…有時候那是一種人為的暴力，如果不符合主流價值的學生…他就蠻可憐的，因為，這些東西…這些教材…這些體制都是為中上的人設計的，然後，這些…可能以後不是要走這條路的人，他們沒有發言權，他們只能默默在那邊受苦，他就可能會有各種不適應的狀況，但是他又必須要…乖乖的待在那邊，他就是被壓制的啊！然後，他就會有各種逃避啊，可是他逃避的方式又不是這麼好（T1A0029）。…我並不是完全反對規矩層面的要求，但是，有些學生你沒有辦法拿這一套對待他們…，尤其是像那種天才型的，或者是…他的天才不一定是書讀得很好，就真的很難用規矩、成績去規範他，可是，如果你把他放對位置，他就會發光發亮了。…這樣的體制規定每一個人一定要怎樣，大家都這樣做，你就一定要跟著怎樣做，那其實他也很痛苦，就像 Y1 這樣，我覺得…他如果找對位置，他其實是可以發亮的！（T1A0272）」。

(2) 自我生命經驗的影響

此外，導師的自我生命經驗也會影響對青少年情緒經驗的理解與接納，而更能陪伴、協助青少年成長。如導師若具有獨特的逆境或多元的經驗，也能將這樣的逆境經驗轉化成更能理解青少年、陪伴青少年正向發展的資產。如輔導老師 G2 提到自我不順遂的求學經驗與豐富的工作經驗，其實會變成是擔任導師、協

助特殊青少年成長的教育資產，他說「我當過兵才去念大學，在讀書的時候又有去工作，郵局兼差、7-11，加油站、書店、麥當勞、肯德雞，比較瞭解人跟人的進退互動才進入學校這個職場，…我有社工背景、我帶過慈暉班、也教過那些功課不是很好的孩子，就是容易自卑，自信心不足的孩子，我覺得…有這些經歷對這些孩子是好的，…看的角度會比較多，因為我沒有過得很順遂，可能比較…可以懂他們吧！（G2A0281）」。

又如導師 T1 提到自我當媽媽的經驗，對於孩子受苦也變得更能感同身受，也比較會有源源不絕的能量，她說「可能…自己當媽媽了吧！哈哈！因為，當媽媽之後，就會覺得…看到別的小孩受苦，我會蠻難過的，就是…以媽媽的心情去感覺，就比較感同身受啦，畢竟他也是人家的小孩（T1A0044）」。

輔導老師 G3 也提到「因為我自己的小孩就過動症啊，我自己的小孩就很難處理了啊。哈哈！所以，他媽媽抓狂，我都可以同理啊！因為我的小孩，我的包容度變大了，就是很體會做父母的辛苦啦（G3A0033）」。

（三）滋養性人物—「家庭」層面之資產功能

家庭也是青少年正向發展過程當中重要的滋養性人物來源之一，影響著青少年學校生活的穩定度，其能提供青少年正向發展的資產功能如表 4-6。

表 4-6 滋養性人物—「家庭」層面之資產功能

資產功能類別	次類別
照護支持與隸屬	父母瞭解與關愛
問題因應與解決	重新調整親職態度與方法 連結學校專業團隊系統協助
規範紀律與品德期望界限	父母的正向價值觀影響

1. 「照護支持與歸屬感」資產功能

家庭能夠提供基礎和初始的照護支持與歸屬功能，其中，父母的瞭解與關愛在青少年面臨焦慮或憂鬱情緒困境時能扮演照護與支撐的功能，如 Y1 提到「在家裡，媽媽會用寫信、傳簡訊的方式關心我，因為媽媽上晚班，只能用信、簡訊跟我說（Y1A0005）」。

輔導老師 G1 也觀察 Y1 媽媽和繼親家庭都是有愛的「其實他媽媽和他現在的家庭很有愛啊，而且那個愛不會讓人家覺得有壓力或會去索取一些什麼，我覺得那是很舒服的一個關心（G1A0137）」。

又如 Y2 提到關係排擠剛開始的時候就會找媽媽商量「嗯，就跟媽媽一起討論，就感覺媽媽比較瞭解我（Y2A0080）」。

Y3 也提到雖然父親管教比較嚴格、束縛多，但還是可以感受父親

的關心，也可以跟媽媽聊心事，感覺有力量一點「我知道爸爸也是關心，怕我受傷害啦，…那跟媽媽也聊得蠻開心的，她很有想法，有她的主張，跟媽媽聊比較開心，感覺有力量一點（Y3A0031）」。

2. 「問題因應與解決」資產功能

在「問題因應與解決」資產部分，當青少年感覺被情緒困境困擾的時候，父母若能重新調整親職態度與方法，不僅能避免因焦急而衍發更多的親子衝突加深青少年的情緒困難，而且能找到陪伴青少年度過情緒困境的好方法。如輔導老師 G3 觀察到 Y6 媽媽的優勢，在僵持的親子關係中努力尋求互動的新方法，她說「她媽媽很不錯，她會自己去看書，去成長，我覺得其實是她媽媽解救了她自己，因為，她自己看開了之後，很多事情就好解決了。以前她一直跟小孩子ㄍㄟㄎ在那些點，硬要用權威壓她，那個結就打不開嘛。…後來，她媽媽自己先改變，很多事情她就是放寬、先去調整，所以小孩子也跟著緩下來（G3A0042）」。

此外，父母連結學校專業團隊系統，也能幫助青少年因應或解決問題，如 Y1 提到「媽媽也會打電話給老師，請輔導老師幫忙，一起討論（Y1A0006）」。

3. 「規範紀律與品德期望界限」資產功能

在家庭層面的滋養性人物中，父母的正向價值觀對青少年規範紀律與品德期望界限的維持也具有功能。青少年在家庭中內攝了家庭的正向價值觀，使他們在行事作為中有一個正向的內在引導。如 Y1 提到自己在情緒低落、無力的時候，也不會去惹麻煩的事，因為腦子裡有父母的提醒在幫助自己做判斷，他說「爸爸媽媽也有年輕過，可能我遇到的事情，爸爸媽媽也遇到過，那聽從他們的意見，或是參考他們的意見，我會做得比較好（Y1A0110）」。又如輔導老師 G3 也觀察到父母的價值觀對 Y6 轉變的影響「因為她媽媽信仰佛教，好像還蠻深的，所以，小時候帶她去接觸很多這種東西，就是在教養裡面也會提到佛家的一些想法，這個部分是有去影響到她啦（G3A0013）」。而 Y6 也感覺小時候受父母影響，雖然覺得改變艱辛困難，還是會去面對自己曾經犯下的過錯，仍有恆心毅力的去調整自己，她說「爸爸媽媽從小跟我講的東西都比較…，就是要”正”…，要做就要做到好之類的（Y6A0044）」。

三、外在校園資產—「班級氣氛與管理」層面之資產功能

班級氣氛與管理係指師生、同學之間的班級性互動、活動與氛圍所帶來的正向影響，其所包含的資產通能如表 4-7。

表 4-7 「班級氣氛與管理」層面之資產功能

資產功能類別	次 類 別
照護支持與隸屬	班級氣氛相互關心、尊重、不傷害 讓人感覺被認同與隸屬
賦能	看見並賞識青少年優勢，鼓舞往前進
創造心流經驗	快樂經驗轉化情緒 增加人際交流與融入，改善人際關係 促進班級凝聚，享受班級團結的融合感 幫助認識自我優勢，帶來成就感 重視情意教育，拓展學生對世界的感受力
發展課業學習優勢	班級學習動機高，使投入學習提昇自我價值感
規範紀律與品德期望界限	班級規範管理公平合理 體諒個別需要兼顧團體紀律，彈性管理

(一)「照護支持與歸屬感」資產功能

1. 班級氣氛相互關心、尊重、不傷害

當青少年遭遇焦慮或憂鬱情緒困境時，班級氣氛若是相互尊重、不傷害，甚至能相互關心的，對青少年正向發展而言也會是很好的滋養環境。如輔導老師 G1 觀察到班上同學對 Y1 是友善、不傷害的「當他心情不好的時候，同學可能就開開玩笑說『啊，老師他需要輔導啦。』就是這樣子，並不會刻意針對他的情緒或狀態或幹嘛，感覺起來班上還算是友善的（G1A0032）」。輔導老師 G3 也觀察到在 Y6 情緒紛亂的時候，班級同學也不會有故意傷害的行為，她說「同學其實就會慢慢慢慢...瞭解她的個性，找到跟她相處的最好的方法，就維持一個和諧的狀態，班上同學也不會說對她怎樣，或故意排擠啊（G3A0065）」。

另外，班級氣氛開心放鬆、同學相處融洽、不吵架，甚至能表達對同學的關心與幫忙，對受訪青少年來說也具有照護與支持的作用。如 Y5 提到班級氣氛放鬆讓她在難過時感染開心的氣氛，讓上學的感覺放鬆許多「在班上，就是有些同學他們很 high，也會講一些很好笑的話，然後，就很開心啊。如果難過的話，他們的快樂也會影響到我，然後，也就跟著笑了。...同學每天都可以見到面、每

天都有笑，就很開心、很快樂…（Y5A0056）」。同儕 P2 也提到 Y6 遇到情緒事件時，班上同學也會表達關心「如果她生氣、吵架、或者是哭的時候，大家都會安慰她啊，就跑過去問她怎麼了，就會讓她感覺是班上的一份子（P2A0056）」。

這類的班級氣氛非常需要仰賴導師營造，如導師 T1 提到在班上比較會要求尊重，當 Y1 陷入憂鬱情緒困擾時，班上同學大多能理解尊重「他上課趴著，同學也都知道他又不舒服了，不會跟他有太密切的接觸，但也不會欺負他啦，因為我會比較要求他們要尊重別人，不管如何都不可以對人家怎麼樣（T1A0051）」。

2.讓人感覺被認同與隸屬

受訪青少年表示，當在班上感覺被看見、被記得、被認同、被隸屬的時候，會讓他們感覺自己是被人接納、在意的。如 Y1 提到「上禮拜去畢旅，在遊覽車上，就有唱歌，然後，有一兩首剛好是我喜歡的藝人，他們就叫我唱。唱完了，他們也很熱烈的鼓掌。讓我感覺還蠻受歡迎、跟班級在一起（Y1A0074）」。Y2 也提到在參加表演藝術課分組活動，和小組成員一起做布景的經驗，也讓她感覺能重新融入群體，感覺自己跟班級在一起，她說「我被分到布景組，有一次就一起約時間去同學家做，就邊做邊聊天，也會吸收到他們的經驗。…那時候感覺跟大家是在一起的，就很開心（Y2A0113）」。Y4 也提到在大隊接力因腳扭傷被替換時，同學們仍力挺，讓 Y4 感覺自己有被認同、接納的感覺，她說「因為小學的時候有扭到，就差一點不能上場了，然後，很多人就抗議，…看到這麼多同學這麼挺我，就很感動（Y4A0123）」。Y6 也提到自己是走綜藝咖路線的，搞笑是自己的專長，看到別人笑，就覺得自己好像也被認同了「人家笑，就代表他認同你的說法，就有一種被認同的感覺，我就覺得很開心（Y6A0182）」。

（二）「賦能」資產功能

讚美、肯定，以及能看見並賞識青少年優勢的班級氣氛，也能為遭遇焦慮或憂鬱情緒困境的青少年帶來助益，幫助看見自我優勢，肯定自我價值。如 Y3 提到參加詩詞吟唱活動獲得老師、同學肯定，也讓自己看見自己不錯的地方，後來也變得愈來愈有信心，她說「我們理化老師就說我『好厲害！又…好勇敢！』，然後，班導就在聯絡簿上寫說『妳今早勇氣可嘉！』，…還在我本子上寫『微笑』，…老師對我微笑！我就很高興啊！同學他們也覺得我蠻厲害的！也會對我笑啊，就覺得自己還不錯！（Y3A0202）」。Y5 也提到自己很少參加活動，但有一次幫忙佈

置教室獲得同學肯定，也發現自己做得不錯的地方「就大家一起佈置，班上也很喜歡啊，他們都說…我畫得很可愛，還蠻肯定的。就讓我覺得…ㄟ，自己不錯的地方（Y5A0067）」。Y6 也提到當自己慢慢往上爬，老師同學也看見的時候，覺得被肯定的感覺會幫助自己繼續往前進，她說「同學就覺得不可思議、很訝異，我怎麼可能會這樣子，就跌破眼角膜。…然後，老師就稍微發表一下說，ㄟ，不錯啊，看，她其實也是可以的，她並不是完全沒救。我就感覺…嗯，很棒哦！會有飄起來的感覺，就像一陣暖風吹來，好開心（Y6A0128）」。

（三）「創造心流經驗」資產功能

班級性的活動在青少年情緒困境的過程當中也起了很大的幫助作用，在專注投入參與班級活動的過程當中，創造出忘我、享受的心流經驗，而在情緒、人際、自我成就、以及團體融合感上發生了重要的轉化。研究發現，班級在「創造心流經驗」上有相當豐富的功能。

1.快樂經驗轉化情緒

在班級課程或活動中，發生的有趣事物會為青少年帶來不少的歡樂，轉換低落的情緒，實不容小覷。如 Y3 提到「上課時候，就是什麼…愛滋病有很多管道，因為老師有講到同志，就講得好明顯，怎樣怎樣的…，然後，有一個男生就說，那…那…那不是就很那個嗎？後面我就不敢講了。然後大家就開始笑，連我也笑，對啊，大家都互看對方，就在笑啊，就是青春嘛！哈哈！（Y3A0119）」。

此外，戶外教學也能為煩悶的生活帶來快樂，Y3 就覺得有一次戶外教學玩到刺激性的遊樂設施也是她情緒開始爬升的重要轉折，她說「參加校外教學活動也很開心，我喜歡坐笑傲飛鷹，別人不敢玩，我就敢玩。只要一開啟…大家就跟著一起叫，很有 fu，很瘋狂，飛上去的感覺真的好好玩（笑得開心）（Y3A0020）」。

2.增加人際交流與融入機會，改善人際關係

班級性的活動可以帶來人際互動與交流的機會，有助打破人際藩籬，讓面臨關係破裂的青少年有再次融入人群，甚至改善人際關係的機會。如 Y2 所提的和分組同學一起做布景的經驗，讓她感覺重新融入人群，對她的情緒困境有很大的幫助。同儕 P2 也提到透過愈多的班級互動，和 Y6 竟變成好朋友「就是表藝課分組吧，就跟她一起啊，…畫臉啊、…一起做事情啊、搬餐盒啊…，就把我們倆湊在一起，兩個人就感覺愈來愈有伴，變成好朋友（P2A0027）」。

3.促進班級凝聚，享受班級團結的融合感

班級性活動不僅能為青少年個人創造心流的經驗，帶來情緒轉化與正向發展的結果，其也可凝聚、創造班級的正向氣氛，讓受訪青少年感覺與班級的連結更緊密、更融合，待在班上的感覺很不錯。如之前 Y4 曾提到自己的轉變和班級的活動有很大的關係，常常混著練習文康競賽、大隊接力、拔河讓他和班上同學互動的機會愈來愈多，「一些競賽啊，練習啊，幫助我和班上的互動會更好一些，也感覺同學之間的感情還不錯，很團結融洽（Y4A0028）」。此外，感覺班級是團結、不會交相指責，也會讓青少年感覺在班上舒適、愉快，有榮譽認同感，如 Y5 提到「我們班很團結，像烹飪課，大家不會說分你的、我的，就一起幫忙，…還有像大隊接力，就沒有什麼吵架的，說誰跌倒之類的，跟他們在一起就很快樂（Y5A0061）」。P2 也提到「喜歡我們班就是…很有趣，好玩啊，然後，很團結，…像拔河比賽，大家都很團結，就覺得這種團結的感覺很棒！（P2A0057）」。

4.幫助認識自我優勢，帶來成就感

班級性的活動可以幫助青少年認識自己、瞭解自我優勢，並帶來成就感，進而肯定自我價值，為情緒困境帶來自我肯定的力量，愈來愈有信心。如 Y2 提到多門技藝性課程的內容，幫助她看見自我可以做得好的地方，進而感覺自己也是個不錯的人，對自我有了正向且多元的評價。她說「像生活科技課，我自己就有在家裡研究過，在學校也有認真上課，然後很快就把作業做完，像…畫方格紙啊、做電動瓢蟲，還有…像童軍課削火柴棒，我削了很多支，然後，老師就加分、加分，加很多分…啊同學也會來請教，就覺得還蠻不錯的（Y2A0105）」。

又如 Y4 也提到「那時候大隊接力跑第三棒，班上同學就說『你跑步的時候很帥！腳跨得很大，跑得很快』就蠻開心的（Y4A0116）」。Y6 也提到覺得自己很棒的地方「拍那個畢業照，一般人不是都比 YA！嗎，啊我都會想一些比較不一樣的、很特別的，有躺下的啊、探頭的啊…，就覺得自己好棒哦、好開心哦（Y6A0152），…跟別人不一樣是我的特色，想點子，做東西，都會比較不一樣，這是我的專長，像畢業紀念冊封面上面那個名字，我也有幫忙想（Y6A0153）」。

此外，班級性的活動也可以為青少年帶來專注投入、自主發揮、經驗到突破自我的成就感。如 Y3 一再提到很喜歡詩詞吟唱，因為從中可以感覺靠近自我本性，不需被外界拘束、控制的感覺，大聲把自己表達出來就是一件很快樂的事情。

她說「我很喜歡唱，因為它很有趣，可以照著自己的本性去唱。如果跟著別人做一樣的事情，而不照我的本性去做，真的很奇怪，感覺又被人家控制了，我不喜歡。…原本我很膽小，但是，後來就慢慢開始有那個…勇氣了！（Y3A018）」。

5.重視情意教育，拓展學生對世界的感受力

重視情意教育，透過電影欣賞、經驗分享、課外閱讀，在班級中營造並鼓勵學生去反思體會生活中的觸動經驗，也可為青少年帶來成長與學習。導師 T1 提到「我可能會比較重視『情意』吧！我不是很要求學生成績一定要怎樣，可是，我會比較把教他們的東西連結到日常生活經驗，像讀到很感動的、或者是看到很感動的地方，我會嘗試去跟他們分享。那…學生那個感受力被培養起來的話，他看世界的角度就會不一樣，…感受力變得比較細膩，才有辦法捕捉那些細膩的東西。可是那個能力絕對不是只有說語文，或我考試考多少分就有的，而是一種看待、詮釋事情的那個角度。…不管將來你做什麼行業，你比別人有更深的感受力，你才有辦法去看到別人看不到的東西，這是我想帶給學生的（T1A0061）」。

但導師也提到在成績至上的學校環境裡，並不是每一個學生都喜歡這樣的作法，寧可老師省下放電影的時間，多教一些和考試有關的東西比較實際。

此外，在班級鼓勵學生多看課外書，透過文字可以受到不同生命經驗的啟發，也可以激發學生的學習，甚至提昇成績，導師 T1 提到班上一個很討厭國文、很不愛唸書的學生經驗，讓她發現閱讀對青少年的正向影響「就是有一個男生，他的語文能力很差，叫他背註釋也不背，他的表達和感覺能力非常有限，只能寫一些很粗淺的東西，作文也寫不出來，也不太愛讀書，就是看起來兩眼空洞的樣子，成績也很差。…後來好像從八下開始，不知道什麼機緣，我突然發現他有一天在看小說了。我也沒有去問他為什麼，反正我就是讓他看，早自習也看，甚至有時候考完試上課他也拿出來看，我也不阻止他。然後，他看了蠻長一段時間，我就發現很奇妙的是，他整個臉都變化了，眼睛比較聚焦了，就是比較有想法的那種表情，…後來他的成績也慢慢提升了。…其實有一些小孩子，不是他不願意學習，而是這套教材對他來說，他提不起興趣，如果他藉由小說激發，讓他覺得他是可以學習的，然後也願意閱讀了，我覺得這樣子很好啊！…甚至我覺得像一些動漫，像航海王啊，或火影忍者，我覺得那裡面其實有一些很深刻的東西，我會鼓勵他們看啊！（T1A0108）」。

此外，鼓勵課外閱讀的班級氣氛也可以幫助青少年參照書本故事中的經驗，領悟自我困境，如之前 Y1 曾提到導師很鼓勵同學看課外書，班上有看小說的氣氛，有次向同學借來九把刀的小說，看著主角如何克服與鬼互動的經驗，竟也帶給自己很大的啟發，開始領悟自我人際害怕的議題，並勇敢嘗試人際互動，他說「我就覺得說…，如果跟鬼都可以有好的互動，那生活應該也可以這樣，就不用太害怕什麼，感覺好像就破解了對人的害怕，就是互動會比較…自然一點、跟同學的互動有變更多，比較不怕了（Y1A0067）」。

（四）「發展課業學習優勢」資產功能

在課業學習部分，班級的學習氣氛好、學習動機高也會影響青少年比較有意願投入學習的活動，當課業的學習有進展的時候，也會相對提昇對自我的價值感。如 Y5 提到當時情緒低落到不想上課時，但仍會來上學，因為找不到人可以蹺課，她說「那時候都不想上課了，但也沒有真的蹺課，因為，也找不到人蹺課，所以就留下來了（Y5A0001）」。又如 Y2 提到，在課業遇到困難的時候受到同學的幫助也讓她很開心「就是中間有去請教別人，就好像知道一些新的東西，有那種求知的感覺、學到更多，就很高興（Y2A0107）」。Y6 也提到班上同學都會互相幫忙，當自己也能教別人功課的時候也覺得自己很棒，會激勵自我更專心投入上課「有一次電腦課，同學就在那邊用椅子假裝玩大怒神，在那邊尖叫，然後，我就專心上我的電腦課，…他很驚訝我還可以教他ㄟ。就覺得說…我在上進，啊你還在那邊玩椅子，就證明說…其實我也是可以的，我不是那種什麼都不會，什麼都不想學的，我還是會聽課的（Y6A0119）」。

（五）「規範紀律與品德期望界限」資產功能

班級氣氛與管理若能維持規範紀律與品德期望的界線，讓青少年在清楚的界線範圍內掌控自我行為，則能幫助他們維持在班級學習與情緒的安全和穩定度。

1. 班級規範管理公平合理

受訪青少年感覺班級規範紀律是公平合理、為整體著想的，比較能夠引導他們配合並表現出被期望的行為，也能增進對規範的信任感。如 Y1 提到「班上有些同學會上課說話、傳紙條、吵到其他同學，然後，老師會為了整體，就會嚴格一點，就罰抄課文、或勞動服務之類的，也會罵人，有些同學會反感，可是我覺得自己也沒有很乖，所以被罰也不能說什麼（Y1A0028）」。Y3 也提到「我覺得導

師的制度很合理吧，為了公平起見，規定七點 15 分以前要到、要打掃，內掃跟外掃都要，只要沒打掃就要被罰。…其實很公平啊，外掃那麼辛苦，啊內掃就不用掃，那不是很奇怪嗎？（Y3A0094）」。

2.體諒個別需要兼顧團體紀律，彈性管理

班級規範管理若能體諒遭遇情緒困境青少年的個別需要，在紀律規範給予彈性，但也同時維護班上其他學生的權益，對該青少年與班上其他同學的感受都是重要的，如導師 T1 提到「因為他們就不是那種乖乖牌…，試想你把活力旺盛的小孩約束在這個小小的空間裡面，他有很多能量、他需要發洩，你要能體諒啊（T1A0055），…有些人可能會覺得我們班有一點亂，可是我覺得只要不要太超過、不要侵犯到別人就好了。太誇張也是會罵，團體生活，還是得要求，但不要為了管理方便而壓抑掉孩子很多東西，也不要太和學生僵持在”一定要怎樣”（T1A0056）」。導師通常認為這是不容易拿捏卻需要做的事情，要能掌握原則，彈性管理，以免造成師生關係的拉扯與衝突。

此外，老師在連結家長合作管理的時候，受訪青少年會很擔心老師跟家長說壞話，但如果老師同時也跟家長說學生表現好的地方，也會讓學生的不好行為漸漸不見了。青少年其實也不完全反對老師跟家長互動，如 P2 提到導師常常注意 Y6 行為，覺得老師跟 Y6 媽媽聯絡有好處也有壞處，她說「不好的是…會擔心說她壞話吧！那好的就是，…讓她媽媽知道她最近狀況很不錯啊，功課都有寫、都有做到、做事做得很好，然後，漸漸…那個狀況就都沒有了啊，對啊，因為，有鼓勵啊！（P2A0041）」。

四、外在校園資產—「專業團隊系統」層面之資產功能

「專業團隊系統」以輔導老師為核心，連結整合導師、家庭、心理師、同儕、班級等各層面所蘊含之資產功能，共同合作協助青少年走過情緒困境。「專業團隊系統」層面之資產功能與青少年正向發展歷程中的「煉金與轉化」歷程最有關係，使青少年能跨越「阻礙與干擾」的打轉歷程，朝正向發展邁進。資料分析發現，此層面所蘊含的各項資產功能的介入目標方向主要有二：（1）青少年個人功能之提昇（2）重要外在支持系統功能之增強，也就是導師、家庭、同儕等滋養

性人物的照護支持功能之提昇，使他們有更強健的能力，一起來陪伴、支撐、協助青少年走過情緒困境，順利朝向正向發展。因為他們是和青少年關係最便及、也是最密切的資產來源，當他們陪伴支撐青少年克服情緒困境的功能愈強時，青少年的正向發展也會更佳順利與穩固。

然而，專業團隊系統要能夠順利的發揮所蘊含的資產功能則端賴專業團隊系統中的相關成員（如輔導老師、導師、家長、學務人員、特教人員、心理師、社工師）是否已具團隊運作的基礎配備，如對輔導有正確且合理的期待；彼此能信任交流訊息與討論共識目標，不相指責、攻擊貶抑；具備專業知能，分工清楚、各司其職，盡力發揮具專業的協助功能；以及尊重、賞識並肯定各團隊角色的優勢與作為。如此才能真正有效發揮專業團隊系統所蘊含的資產功能。「專業團隊系統」層面的資產功能如表 4-8。

表 4-8 「專業團隊系統」層面之資產功能

資產功能類別	次 類 別
照護支持與隸屬	正向對待與互動態度 連結滋養性人物，提昇外在照護力
問題因應與解決	輔導性談話，引導看見叉路中的選擇 成人實際介入停止傷害 轉介心理師統整心理議題 提供親職諮詢，增強親子瞭解與陪伴能力
賦能	看見並賞識青少年優勢 看見並賞識導師、家庭的優勢，給予支持
創造心流經驗	提供多元舞台，表現自我

（一）「照護支持與隸屬」資產功能

在此之前，筆者已將團隊系統中導師、家庭、同儕、以及班級氣氛等各滋養性人物的「照護支持與隸屬」資產功能進行說明，以下則就輔導老師在「照護支持與隸屬」資產功能部分進行說明。在校園中，輔導老師居多重角色與功能，他們是青少年發展過程中基本照護的給予者之一，也是專業團隊系統工作中的資源整合者，他們能提供的「照護支持與隸屬資產」包括：

1. 正向對待與互動態度

滋養性人物對青少年的正向對待與互動態度往往能在青少年情緒困境的歷程中發揮舉足輕重的功能，輔導老師也是其中之一。研究結果發現，輔導老師的

正向對待與態度，能讓焦慮或憂鬱情緒青少年感覺被關懷、有依靠。

(1) 保密

保密是和滋養性人物建立信任關係的關鍵因素，和前節所提「導師」層面一樣，對青少年來說，知覺輔導老師能不能保密、值不值得信任，也是青少年考慮要不要把自己的困擾訴說出來的重要衡量。如 Y5 提到「其他人就不像輔導老師可以談那麼開，我可以很放心說比較多，感覺他不會讓別人知道 (Y5A0016)」。

(2) 容易親近且具有專業感

受訪青少年表示，感覺輔導老師幽默好玩、很溫柔、不權威、和學生靠近、好相處，都是讓他們比較願意找輔導老師談話的原因，如 Y3、Y5 提到「他人就很好啊！很好玩啊！很好相處 (Y3A0140)。…我覺得他不像其他老師，比較…溫柔，看起來…很多安全感 (Y5A0013)」。除此之外，感覺輔導老師有專業，也是學生求助的重要考量，如 Y2 提到「那時候就很想跟…比較專業的人談，就是比較懂心理學，可以找一些方法啊！ (Y2E0011)」。

(3) 同理、接納學生，不評價

輔導老師能同理、接納青少年能夠幫助建立輔導關係，也會讓青少年感覺自己被體諒，而能引導揭露更多內在經驗。如 Y5 提到「就是感覺輔導老師他可以體諒我的心情 (Y5A0088)」。輔導老師 G1、G3 也提到自己陪伴受訪青少年的經驗，她們說「就是持續關心吧，我沒有很刻意，就是讓他覺得我很接納他，…這個會讓他覺得是…比較安心的 (G1A0147)。…就同理他嘛，同理他，他才會願意講 (G3A0002)」。而在互動的過程當中，輔導老師能接納也可以幫助青少年更接納自我的樣子，如輔導老師 G2 提到「她就說『老師一定覺得我很可笑！』，我說『我並沒有這樣子想，我覺得你剛剛講這些話，很不容易，你還哭出來，這更不容易，但是，哭也是一種宣洩，你做到了。』 (G2A0416)」。

(4) 慈愛關心、細膩互動

輔導老師能真心關心、幫助學生，並且敏感互動的小細節，不傷害學生，對青少年來說也是具滋養的對待。如 Y4 提到「那時候同學就會盡量離我遠一點，然後，輔導老師在下課就過來問我『她們還沒有再對你怎麼樣？』之類的，老師的主動關心讓我感覺很安心吧！ (Y4A0061)」。輔導老師 G2 也提到「下課關心、走廊打招呼，短短幾個字的問候，對她來說都是一個很好的關心。另外，下課的

時候我通常會留在教室，讓同學有機會接觸我，我也看看、觀察同學的近況，…對學生而言，感覺老師能夠關心我，肯定我，才是學生最關心的事情(G2A0231)」。

此外，敏感學生的特質需要，找到和孩子互動的頻道，用最適合的方式幫助學生。還有維持價值中立、留意自我口語表達不傷害，也是互動過程需要細膩留意的地方。如輔導老師 G3 提到「她比較不喜歡那種拘謹型的、權威型的、一直去糾正她的，像她媽媽跟老師的那種模式她就比較受不了，所以，你要用…比較同理、朋友的角度跟他互動，她就會願意談 (G3A0012)」。

又如輔導老師 G2 提到青少年對性別敏感而需考慮找同性或異性的實習輔導員來幫忙「像男女性別角色也是要考量，她有自己的考量和需求，我覺得還是要替她顧慮到，幫她想…真的是適合她的嗎？就是不可以一直用自己的價值觀套用給她 (G2A0127)，…那我也不希望我隨便講，然後，無形當中傷害到他 (G2A0020)」。

輔導老師在受訪青少年走過情緒困境的歷程中，的確扮演著重要的資源整合，以及照護支持與隸屬的功能，陪伴青少年成長。他們像園丁、也像貴人一樣，帶給青少年生命的滋養、力量及倚靠。如輔導老師 G1 很貼切的以土壤與植物的關係比擬自己在陪伴孩子的經驗「之前養一盆植物，中間因為我一度沒有澆水，然後就接近枯死的狀態，我就給它澆水、把它枯掉的葉子都摘掉，然後，半個月，開始長新芽，就覺得…好感人哦！(G1A0139)…我覺得他是因為之前遇到一些不好的事情，那他自己的底子也不錯，那我就是給他土壤、給他水，他就會冒出新芽 (G1A0140)」。

又如輔導老師 G2 提到「我的角色應該就是要給孩子愛、關心、包容，還有善解他的一切 (G2A0339)，…至少他會覺得…他曾經被這樣子對待過，曾經有過一個人給他力量，我覺得這就夠了 (G2A0393)」。

2.連結滋養性人物，提昇外在照護力

專業團隊系統需要思考並連結青少年周遭的滋養性人物，如老師、父母、同儕，以及班級氣氛的調整，提昇青少年外在的照護支持與隸屬的支撐力量，共同合作陪伴支撐青少年走過情緒困境。如輔導老師 G1 提到「那時候就是跟媽媽聊一聊，然後跟心理師一起聊，然後，導師也是在旁邊，就是看大家可以一起幫什麼忙 (G1A0046)…也讓媽媽知道，其實我跟她是一樣的想法，都是希望孩子好 (G1A0074)」。

又如導師 T1 也提到需連結好朋友和媽媽多關心 Y1，她說「就請那個同學多去關心他一些，讓他在教室裡的感覺比較有伴，…那如果遇到他不舒

服，就必需要聯絡家長，那他媽媽也會告訴我一些他在家裡的情況，我也會告訴他媽媽他在學校的情況，就是互通訊息，一起商量該怎麼辦（T1A0146）」。

（二）「問題因應與解決」資產功能

1. 輔導性談話，引導看見叉路中的選擇

當青少年遭遇情緒困境的時候找輔導老師聊聊，能夠讓青少年有個情緒的出口、感覺有依靠，此外，透過情緒困境討論，輔導老師可幫助青少年覺察自我盲點，引導找尋關係衝突或情緒困境的解決策略，或直接提供問題解決的建議，或直接介入協助青少年解決較複雜的困境。如 Y2、Y4、Y5 提到「就是比較可以找輔導老師聊，把事情說出來了，感覺比較好一些（Y2A0023）。...那時候，因為旁邊都沒有人可以說，又不想跟家長提到，所以，就找輔導老師聊，感覺講完之後就比較輕鬆（Y4A0002），...他可以提出一些意見來幫助，...讓我覺得有一個靠山（Y4A0058），...然後讓我可以去考慮該怎麼做（Y5A0014）」。Y3 也提到輔導老師提點她的人際盲點，幫助她更注意聽到人際對話的潛藏意涵「他提醒我，讓我更知道別人說話的含意，不要那麼快的去完全接收，然後誤解了（Y3A0148）」。

輔導老師們的輔導性談話就像是青少年生命中的諮詢顧問，引導他們在生命的叉路中看見可以走的方向，如輔導老師 G2 提到「孩子的人生路還是要他們自己走，但是我可是他生命中一個牽引的工具，當他還在那個岔路的時候，他還在選擇的時候，如果有一個人來提點、討論一下，或許那個轉彎就不一樣了（G2A0402）」。又如輔導老師 G3 提到「這個階段的小孩子，其實就是在一個...叉路口啊，他對未來有很多不確定，他要做很多選擇啊。所以，如果有一個角色是願意聽他講、給一點點建議，他可以參考（G3A0120）」。

2. 成人實際介入停止傷害

當情緒困境是比較複雜難解的時候，不能只倚賴協助青少年個人能力的提昇，有時候還需要成人實際介入，以改變外在客觀情境中的困難條件或危險處境，避免青少年繼續面臨傷害的關係或環境。如輔導老師 G2 找導師討論霸凌的問題，請導師介入，的確能減少霸凌對學生的傷害，他說「他們老師就在全班面前提論這件事情，老師當下的制止，拯救了她，至少他們沒有再對她怎樣，...後來她就比較安心了（G2A0117）」。

3.轉介心理師統整心理議題

適時運用心理測驗評估青少年情緒困境的程度，以能及早介入啟動專業團隊系統，當評估青少年的情緒困境牽涉較多且複雜的心理困難時，輔導老師需進一步轉介心理師，必要時則與心理師討論，共同合作幫助學生。如 G1 提到「導師轉介給我說他情緒起伏比較大，後來知道家裡的狀況，然後去做連結，... 小時候的事情對他的影響是需要深層去挖的東西，後來就轉給心理師（G1A0011）」。

4.提供親職諮詢，增強親子瞭解與陪伴能力

專業團隊系統提供父母諮詢與討論，可以增加父母瞭解孩子內心世界，或調整親職態度與方法以陪伴孩子走過情緒困境。如輔導老師 G1 提到當親子互動間的翻譯，幫助媽媽更能瞭解孩子的內在狀況「我就跟媽媽說... 要孩子一下子就忘記過去其實也沒有那麼容易，他還是會在意，... 就一方面支持媽媽，一方面也幫媽媽去理解孩子目前內心的那種困境在哪裡（G1A0023），... 這不見得是一個專業或有什麼架構的一個作法，... 就是用一種... 去幫孩子翻譯，去形容一些感覺，讓媽媽瞭解孩子在乎的是什麼，孩子是有感受的，只是有一些掙扎，讓他說不出口（G1A0071）」。而輔導老師 G2 也會實際介入協助親子溝通，幫助親子互相瞭解，重新調整親子互動的方式「我感覺好像幫他們在做家族治療，... 問爸爸是怎麼看待孩子的事情，有沒有想過孩子的狀態，甚至會去挑戰爸爸的非理性想法，用這種方式在對待孩子，是不是也抹煞一個孩子？（G2A0058），... 我也會請爸爸用不一樣的方式對她，去聽她說話？（G2A0413），... 後來，她爸爸有慢慢去調整他自己的步調跟態度，我覺得她爸爸其實進步也很多（G2A0067）」。

此外，如評估家長有自我議題需要處理，也會轉介諮商資源給父母，如「爸爸來的時候，有說想去找心理師，那時就有幫他想一些資源什麼的（G2A0071）」。

通常，「專業團隊系統」協助青少年走過情緒困境是需要花費較多的時間與精力，他們需有專業知識作為引導運作的基礎，但也常常需要因應青少年個人內在與外在處境的不同而尋找創意有用的工作方法。在這歷程中，當然也會遭遇困難與挑戰，看著青少年在此歷程前進又後退，專業團隊系統中的每一成員不放棄的態度也是支撐青少年繼續往前，不被打敗的重要因素，如 Y1 提到輔導老師和導師一樣不放棄是幫助他慢慢走過來的力量之一「她應該和導師一樣吧，就是還蠻一視同仁的，而且也不放棄我，讓我慢慢走過來（Y1A0049）」。此外，專業團

隊系統努力做但也接納自我限制，才能有源源不絕的能量，如輔導老師 G3 提到儘管外在仍有一些對輔導質疑的聲音，但就是盡量做「就盡量做啊，做我們能做的啊，我們又不是神，反正問心無愧，就盡可能幫助孩子改變啊！（G3A0075）」。

（三）「賦能」資產功能

1. 看見並賞識青少年優勢

輔導老師能看見並賞識青少年的優勢或做得好的地方，能幫助青少年瞭解自我，並帶來力量。如輔導老師 G2 提到「有一次她跟我說『老師我這次國文考 82 分，擠進我們班上前 15 名』，我就說『很好！你真的很棒ㄟ！我相信你一定很努力』。這樣鼓勵她，她很開心，來這邊她可以得到回饋、肯定，這是她在別人身上或家裡都比較得不到的（G2A0102）…，那在肯定孩子的時候，其實要多引導…讓他自己看到他好的地方，而不是都是我看到（G2A0251）」。輔導老師 G3 也提到「哦！有一次有抱她啦，因為我覺得很感動，就覺得…這件事情對她來講非常的不容易，我就蠻出於真心的去擁抱她，就是去肯定她的努力，我感覺她還蠻開心的、有被感動到（G3A0113）」。

2. 看見並賞識導師、家庭的優勢，給予支持

「專業團隊系統」也要能看見並賞識導師、家長的優勢，能夠同理他們的困難並提供強健的支持，不僅能連結彼此的信任與合作關係，而且能提昇導師與家長支撐青少年成長的力量（增能）。如輔導老師 G1 能欣賞導師 T1 的敏感與轉介，而啟動了後續的專業團隊協助，她說「我覺得 T1 老師很棒的地方是她很勇敢、而且很敏感，她有馬上看到問題，願意求助。因為，像有些老師可能就覺得說…沒什麼，就不管他（G1A0044）」。而在和家長互動上，輔導老師 G1 也會給母親同理支持與肯定，讓母親繼續有力量陪伴孩子「就支持跟讓她知道老師其實懂媽媽的感受，因為有同理，媽媽就比較會有信任感（G1A0022），…那我覺得媽媽很開明，然後就是抓著那個開明…尋求跟媽媽達成一個共識，讓媽媽對這件事情有正向的感覺，一起來處理（G1A0064）」。又如輔導老師 G3 提到支撐媽媽放鬆才能好好陪伴孩子的經驗「我跟她媽媽談很多啦，因為她媽媽的焦慮很重，被孩子搞得快要崩潰了，一度就是…有一點憂鬱傾向啦，有一點想要自殺的念頭（G3A0018），…跟媽媽談了幾次，我發覺好像我對媽媽的幫助比較多吧，幫助媽媽去放鬆、聽她講，哭啊，其實這樣的幫忙，間接也去幫助到孩子

(G3A0025)...，他媽媽其實很棒！是一個很積極的人，她也去上很多課啊，看很多書啊，那她自己後來也調整，把心放寬了，衝突就少了(G3A0031)」。又如輔導老師 G2 提到常常接到 Y3 爸爸電話，給予父親同理支持常能給父親力量，幫助緩和親子壓力「她爸爸常常緊迫盯人，常常打電話來，...在爺爺的壓力下，老實講，她爸爸其實...是很無奈的，又因為沒有工作，他也需要有一個出口，他沒有出口，所以只好對她罵，把壓力整個轉到她身上了，...啊，如果換個角度來看，她爸爸也是孝順啦(G2A0037)」。

(四)「創造心流經驗」資產功能

透過輔導課、技藝課，輔導老師多提供青少年不同的舞台表現自我，讓他們有機會專注投入某些事物當中，不僅能創造心流的經驗轉化情緒，也能幫助青少年具體發掘自我優勢，為青少年增能。如輔導老師 G2 提到「我覺得要讓她有舞台，要有機會讓她可以浮現檯面，像她昨天上課的時候就出來表演，我覺得她表演得很好，我就叫她再表演一次，然後全班就...鼓掌，她就說『老師，我剛剛覺得...我突破了！』(G2A0081)」。又如輔導老師 G1 提到「讓他去參加那個技藝班，對他來講還蠻好的，因為，他其實沒有非常熱愛唸書，那如果說...讓他在唸書以外的生活有個著力點的話是很不錯的，他也發現對設計的興趣(G1A0004)」。

五、外在校園資產—「課外活動」層面之資產功能

受訪青少年、老師、輔導老師、主任均認為學校為青少年做得最好的事情首推課外活動，因為它包含多樣校園資產，讓青少年對學校有正向的感受，且能為青少年的正向發展帶來重要影響。以下謹就課外活動層面所蘊含的豐富資產功能做說明，如表 4-9。

(一)「照護支持與隸屬」資產功能

1.促進和班級、學校認同與隸屬

對學生來說，大型集體的學校活動通常可以為學生與學校帶來重要的集體記憶而凝聚對班級或學校的歸屬與認同感，是校園中無形的文化精神資產，情感連結的隱性密碼。如主任 D1、D3 提到「活動的時候，其實也是凝聚一個班級向心力很好的時候(D1A0063)。...幫助學生對班上有一種...認同(D3A0024)」。

表 4-9 「課外活動」層面之資產功能

資產功能類別	次類別
照護支持與隸屬	促進和班級、學校的認同與隸屬 提供班級外的照護支持與隸屬
問題因應與解決	增強問題因應與解決的態度和能力 增強人際關係與衝突解決能力
賦能	提供多元舞台，發掘自我優勢 增加成就感，提昇自我價值與認同 結合公益，服務他人
創造心流經驗	引導專注投入，創造快樂正向經驗，增進學校連結
發展課業學習優勢	無形中累積詩詞基礎，增進學習技能
規範紀律與品德期望界限	引導往正的方向走，不走偏

又如主任 D4 提到「畢業的校友會問…現在學校還有沒有在唱詩詞吟唱？等於說這個變成他們…畢業多年之後一個蠻深刻、蠻特殊的記憶（D4A0119），…這多多少少讓他們增加對學校的一種…認同感（D4A0125）」。

2.提供班級外的照護支持與隸屬

課外活動能夠提供青少年班級外的照護支持與隸屬感受，如感覺被尊重、被瞭解、被關懷，能彌補班級照護不足的負向影響，甚至調節了情緒。如 Y3 在遭遇班級關係霸凌的情緒困境時，卻能夠在課外活動中獲得較多的情緒滋養以支撐其維持學校與生活功能，甚至協助轉化關係霸凌與家庭困擾的感受。她說「這邊不像在班上，這麼愛欺負人，這麼愛看人不起（Y3A0056），…就覺得，他們知道我需要的是什麼，然後為我禱告，就覺得比較安心一點，每天都會感覺很安心啊！我覺得好溫暖，又找到家的感覺（Y3A0174）…，然後，他們也會幫助我回想班上的氣氛、家的氣氛，鼓勵我用心去感受，心情就可以轉折了（Y3A0170）」。

我們可以看見，在校園中有不同的、多層次的機制在 holding 學生、承接住青少年的困難，不會因為某一個機制的資產不利（如班級霸凌氣氛）而倒了。

（二）「問題因應與解決」資產功能

1.增強問題因應與解決的態度和能力

透過課外活動可以幫助青少年學習因應與解決問題的態度和能力，如團隊合作、負責、挫折忍受、做事的方法等。如輔導老師 G3、D3 提到「因為很多活動，他們就有合作的經驗，當然也培養一些感情，還有學習怎麼樣去努力啊，因為那些活動很多都是要自己構想，編舞啊，編戲劇啊，做道具啊，燈光啊（G3A0130）。…

在這些過程中就練習去面對挫折，面對失敗…這些不錯的人格的特質慢慢把它堆積起來，將來出社會的時候，至少他不是一個很容易被打擊的小孩子，對不對（D3A0039）。…孩子在過程中，也會學習觀察、模仿老師、同學是怎麼處理事情的，我想這是很正向的學習（D3A0041）」。

主任 D2 也提到當時很猶豫要不要請高關懷學生在校慶慶典中做擂鼓的表演活動，因為他們連會不會來上學、出席練習都很很掌握的情況下，是否要冒著開天窗的風險？但他最後仍慶幸這樣的決定是值得的，因為看見學生為這件事情表現出負責任的態度「那時候很掙扎…會擔心說…啊到底會來不會來？（台語）…，啊 1 萬元花下去…表演三分鐘…，可以買很多其它的東西ㄋㄟ？值不值得這樣做？！…後來想想，做啦！因為…至少在排練的那個早上…我看到他們都出現的時候，我就覺得…他們有把它當一回事…。這也是給他們一個機會…讓他們去展現負責任的態度，看見他們也有把事情做好的那個可能（D2A0154）」。

2. 增強人際關係和衝突解決的能力

課外活動也可提供人際交流與互動的機會，增進人際關係，並且幫助青少年學習衝突解決的方法。如 Y3 提到在課外活動中學到「就是要主動、積極的去跟別人做朋友，還有…要聆聽別人的心聲，仔細的聽，不要插嘴、不要一直打斷別人說話（Y3A0166）」。同儕 P2 也提到社團活動對 Y6 人際關係幫助也很多「可以交朋友啊！可以認識很廣的人，對她有幫助啊（P2A0077）。…覺得學校多辦一些活動很好！就是…可以看表演，又很有趣，…也可以跟同學有比較好的相處吧，一起互動啊，一起看表演！還有像跳蚤市場，就是可以一起做事情，一起去買東西啊，然後，一起賣，一起喊價錢！就是可以更…彼此互動、瞭解，然後，相信對方（P2A0079）」。又如輔導老師 G3 提到「那都是成長，都是體驗，然後培養很多關係，啊不然你每天考試、讀書、考試，學校就會是一個競爭的氣氛，同學就會很功利，斤斤計較那個分數啊（G3A0129）」。

主任 D3 也提到課外活動對孩子人際關係的影響是很深遠的，她說「我是覺得孩子對課業的記憶可能沒有像活動的記憶那麼…久遠、深刻，像小孩子會有一些摩擦，那從活動裡面，就告訴他們…你要有什麼樣的態度跟觀念，我想這是實際的、最直接的機會教育，培養孩子團體的一種互動，對小孩子來說，這是一個無形的價值跟導向給他，老師也可以在這過程當中，順帶幫助孩子、教育孩子一

些…溝通的能力、處理問題的能力，這個影響就是很深遠（D3A0031）」。

（三）「賦能」資產功能

1. 提供多元舞台，發掘自我優勢

學校課外活動或社團活動能提供青少年透過不同管道、機會，發掘自我優勢。如 Y3 提到參加領袖營活動讓她感覺不像在班上被排擠限制，並且發掘了自我領袖特質，勇於表達自我意見「後來我參加了領袖營隊，那三天好快樂哦，我找到領袖特質了，因為我很喜歡發言，我一直發言，就覺得…不像以前那麼被人瞧不起…（Y3A0054），…我們就持續的發言，一直開口，就是一直舉手勇於發表自己的意見，不限制於什麼言論、別人也不會阻止，就學到很多啊，（Y3A0165）」。

主任 D1、D2 也提到社團讓學生離開原班級，參與自己選擇的活動，因為更有興趣，表現也會更好，能幫助看見自己的優勢並穩定情緒「其實社團就是有點像他脫離了原班，到新的班級去參加，那當然…他選的是他喜歡的，所以，對他來講…他會更有興趣，在裡面表現也會更好（D1A0141），…我們就盡量讓孩子們去找到每一個適合他的方向，就是給他們不一樣的表現自我的機會啊，讓他們比較適性，其實，孩子找到自己的方向，他就會表現得比較…沈穩、穩定（D1A0057）。我們希望孩子這三年下來，不管是在班上或在學校當中，他可以去找到他可以發揮專長的地方，他就會發現他自己能力的部分（D2A0176）」。

此外，課外活動也可以幫助青少年學習課業以外的技能，增強自我能力，並帶來領導的機會。如主任 D3 提到「像我們有英語話劇比賽、啦啦隊比賽，還有童軍技能的比賽，辦那麼多的活動，事實上，也可以增加小孩子學習一些技能，結繩也好，游泳也好（D3A0026）」。如主任 D4 提到詩詞吟唱的特殊經驗也使得青少年在未來學習中比別人多一點擔任領導者的機會「…那有些高中也在辦詩詞吟唱，他們都會被問說『誰是從○○國中畢業的？』，啊，有的話，他就要幫忙編這個東西，我們的學生…就是一定是要去當這個教的人啦（D4A0124）」。

2. 增加成就感，提昇自我價值與認同

青少年透過不同課外活動帶來成就感，進而提昇自我價值與自我認同感，如 Y6 提到自己嘗試用吉他幫班上的詩詞吟唱伴奏，感覺很有成就感，重新讓同學看見不同的自我「詩詞吟唱的時候，我用吉他伴奏，他們就覺得好新奇，覺得我很厲害（Y6A0168）」。導師 T1 也提到 Y1 參加社團也讓其他老師看見並肯定他細

膩的一面「社團有一次讓學生自己插花，然後那個老師跟我說…他覺得他很細膩，他會把東西弄得很好這樣子。老師也鼓勵他，他就很高興。…如果你不用功課的角度看他的話，其實有一些方面，他可以做得很細膩（T1A0138）」。輔導老師 G1 也提到學校辦了許多活動，可以為弱勢的孩子找到成就感，對提昇青少年的自我價值與認同感是很有幫助的，她說「學校其實是一個以課業為重的地方，一些比較低成就的孩子，或低社經的孩子，因為受到環境的制約，他們會覺得…我不會唸書，所以我很弱、我不夠好！還是有很多孩子有這樣的想法，那學校為他們辦一些活動，讓他們在某個地方去找到一個施力點、成就感，他其實會感覺挺不錯的，會覺得臉上有光啊（G1A0007）」。

主任 D2 也提到一反過去邀請優異學生表演，冒險鼓舞高關懷學生在校慶典禮上表演擂鼓的經驗，他發現原本害怕上台、擔心自己表現不好的同學，在表演完後變得能肯定自己，也獲得同儕老師們的大力肯定，甚至改善他們在班上的人際關係，他說「表演完後，他們感覺都不一樣了，因為感受到全校給他們的掌聲（D2A0149），…然後表演結束後，同儕…都會說『喂，你還會擂鼓哦？！這麼厲害，都看不出來！』（台語）…厚…尾巴都翹起來了，哈哈，就感覺是一種成就。不像剛開始…『喔，我不會打啦』（台語）、『不要上去啦，那很丟臉ㄟ！』（D2A0151）。…然後導師給的回饋也很好，在班上…同儕之間的關係也有些不同（D2A0164），…打得好不好是其次，但是孩子覺得很新鮮，啊其他同學也看見他們不一樣的一面，他們的感受是不一樣的（D2A0204）」。

（四）「創造心流經驗」資產功能

課外活動能提供學生專注投入某一事物，享受忘我的心流狀態，創造快樂正向經驗，不僅能轉化情緒，也增進學生對來學校的正向感受，增強和學校連結度。如 Y3 提到「…我不是愛現，就只是想把自己表達出來，就覺得很快樂啊！（Y3A0074），…我也參加合唱團，因為哈里路亞跟基督有關，我就很高興，盡情的發揚我的聲音…（Y3A0069），…還有彩虹天堂活動，讓我們青少年找到一個…自我的領域（Y3A0252）」。Y4 也說「喜歡學校…活動很多，譬如說運動、還有什麼才藝的、歌唱大賽，就可以玩得很開心啊，就算沒有得名，不管怎樣都很開心，…只要有比賽，我會很積極，班上同學也會很投入（Y4A0103）」。

(五)「發展學習優勢」資產功能

1.無形中累積詩詞基礎

課外活動內容若與學科內容有關，則可在活動中無形累積學習的基礎，增加學習理解與效能，如詩詞吟唱活動「剛開始，學生會覺得為什麼要做詩詞吟唱，後來他上高中就覺得在唐詞、國學上奠定蠻好的基礎，在理解國文，或要去記詩詞的時候，他會比別人快，因為在平時就已經慢慢背起來了（D1A0010）」。

2.增進學習技能

學校結合校外團體在校內舉辦學習營隊活動，也可增加青少年的學習技能與優勢。如主任 D2 提到「我們也和校外彩虹天堂協會合作，他開了一個週末解題班，最主要的目標是培養孩子讀書的習慣，還有讀書的方式，…譬如數學跟英文課，他就是分小組…解題的教學…教他們做功課，對孩子來說有學到東西，也建立讀書方法、習慣（D2A0245）」。

(六)「規範紀律與品德期望界限」資產功能

課外活動對青少年紀律界限的維持也具有潛移默化、內化規範的作用，如 Y3 提到課外活動中的成人輔導員也會影響、鼓勵自己往正的方向走「社團對自我發展好，因為他們會聊天、談話，就不會是往偏的，是鼓勵我們往正的方向走，越走越正（Y3A0253）」。此外，學校課外活動也能結合公益，鼓勵青少年身體力行服務他人，讓他們感覺有能力貢獻社會。如主任 D1 提到結合董氏基金會樂動小將活動「就是我們的孩子如果跑一圈操場，那相對的…一個財團他就會捐一塊錢給董氏基金會來做…憂鬱症防治，我們去年已經跑了37萬4千9百9十9圈，…學生就覺得不錯啊，蠻好的，因為可以運動又可以做公益。我們就盡量抽空讓學生去跑，讓學生知道你現在做的是一個公益的活動，可以健身，又可以幫別人賺一塊錢這樣子。平時就把活動也融入在品德教育裡，去幫助別人（D1A0049）」。

六、外在校園資產—「學校共同文化與價值」層面之資產功能

學校共同文化與價值蘊含潛藏的背景資產，其可能不會為青少年的正向發展帶來直接影響，但卻是支撐校園資產品質且間接影響青少年在校園中的學習表現、情緒狀態、以及正向發展結果的重要生態脈絡因素之一。舉凡硬體設施是否

能提供安全庇護與身心舒適的功能、到學校制度政策推行、到組織特性與功能效益，長期地形塑校園氛圍，也潛在影響青少年在校園中的快樂學習與成長。本研究也發現，學校共同文化與價值的確對青少年正向發展有重要的影響，他們包括「營造關心的校園」、「培養問題因應與解決能力」、「提供多元舞台，賞識每一個孩子」、「提供並維持良好的學習氛圍」、「品德第一」、「團隊凝聚榮辱與共」、以及「連結社區資源」等七項，他們所帶來的校園資產功能如表 4-10。

表 4-10 「學校共同文化與價值」之資產功能

資產功能類別	共同文化與價值
照護支持與隸屬	營造關心的校園 <ul style="list-style-type: none"> • 關心學生且支持成人來照護孩子
問題因應與解決	協助並培養問題因應與解決能力 <ul style="list-style-type: none"> • 重視支持輔導專業團隊功能，協助青少年解決困難 • 落實輔導活動課強化初級預防功能 • 發展在地輔導教材、人力，強化問題因應與解決機制
賦能	提供多元舞台，賞識每一個孩子 <ul style="list-style-type: none"> • 兼顧課業學習與多元能力發展 • 看重並賞識每一個孩子的特質
創造心流經驗	提供專注忘我與創造之經驗
發展課業學習優勢	提供並維持良好的學習氛圍 <ul style="list-style-type: none"> • 不過度強化智育能力，避免惡性競爭 • 重視並維持基本學習環境功能與品質 • 協助回歸正常教育系統，不放棄孩子的學習
規範紀律與品德期望界限	品德第一 <ul style="list-style-type: none"> • 重視品德教育，內化正向價值觀 • 把握原則彈性管理，正向引導
其他	團隊凝聚、榮辱與共 連結社區資源，積極外部合作

(一)「照護支持與隸屬」資產功能--營造關心的校園

營造關心、具照護支持的校園是學校中基礎且重要的共同文化與價值之一。讓學生感覺是受學校歡迎的、是被納入學校一份子的、是被關心的、被幫助的，可提升青少年對學校的正向感受，增加穩定學習的意願、以及和學校的連結程度，對青少年的正向發展具有關鍵的影響。

1.關心學生

將學生視如己出，透過日常問候、關心、課堂互動帶給學生被照護的感覺「就是要把學生視為是自己孩子的心，進來了，就是我們的孩子，我們也會疼他，…」

看到孩子，跟他問好，他有某些狀況，就多問候他一下（D1A0151），…我們會管，啊我們也要教他們，但是我們也要給孩子溫暖（D1A0029）。…學校不要有那種排斥的氛圍，他就不會害怕來學校（D3A0243）」。

此外，學校也會用心照顧弱勢學生，抱持不虛應故事的態度，細膩規劃，可幫助學生獲得更多的關心，以避免風險活動的傷害「像小巨人，他們是放學之後比較被疏於照顧的孩子，他們晚餐可能都是有狀況的，又可能受到外在的引誘而有危險。那放學之後，四點到六點，我們把他留下來，再給他一些陪伴跟關懷，上一些課程，…像一個禮拜上一次烹飪課，這樣一來，他晚餐…其中一天就有著落了。而且，也在這過程中學會怎麼去製作一個成品出來，我們很關心他們這段時間的安全，只要他們留在學校，就減少一些危險（D2A0125）」。

2. 支持成人（老師、家長）來照護孩子

除直接提供對孩子的照護關心外，學校的政策或機制若也能關心並協助老師、家長順利完成角色任務，也能為青少年創造照護支持與隸屬的關係或氛圍。也就是說，學校機制滋養老師、家長，則老師、家長會有更足夠的能量滋養青少年。例如導師是校園中和青少年成長最息息相關的角色，透過個別互動、會議、研習、經驗傳承等方式，支持、協助導師扮演好自我角色，則能為青少年帶來好處「我們有導師會報會密切溝通學校的事務，也會安排老師帶班的經驗分享或研習（D1A0104），…大部分老師都蠻優秀認真的，教室經營的部分，我們會很尊重老師自主去處理，除非說老師無法 handle，我們就會出來跟老師談，看能幫什麼忙（D1A0155），…同辦公室的老師也會做一些幫忙，多提點一點（D4A0079）」。

而師徒傳承的方式，除了可以協助新進老師更快瞭解學校運作的價值文化，也可以連結老師之間的關係，形成支持性的團體，帶來情感與工作的滋養，使其更有能量支撐孩子「…類似師徒模式，對新進老師，我們通常會安排同一個辦公室的老師來…當他的一個…守護神、師傅，各方面的問題都可以透過他來求救，那這樣子他至少會比較安定，…那通常這個守護神也會主動去關懷他，…也會跟他提一下要注意什麼，讓他知道這裡是怎麼運作的，那他就會更快進入狀況，這個對一個新進的老師來講，是一個友善的作法啦，不然，人生地不熟的，說實在，也是…有點恐慌啦（D4A0223）」。

另外，學校也視家長為學校的一份子，透過家長會、家長日、志工團、平日

聯繫等正式與非正式的互動，真誠地歡迎並珍惜家長在學校的各項參與，把家長拉進來，也能達到連結家長力量共同來照護孩子的目的，還兼具正式與非正式的訊息交流、溝通的功能，避免對立的關係產生「我們更希望的是…把家長也拉進來，…像技藝專班辦了一個下午茶成果發表，那我們就邀請…家長啊，請家長會來，…還有會辦親子座談啊（D2A0336）。…那我們跟家長會的關係算是還蠻…良性的，因為有同樣的目標，長期下來，有時候也會變成一種…朋友的關係，也會一起去爬山、或是參加一些活動。等於說，除了家長跟學校的關係之外，還多一層…私下的情誼，那這樣子…通常不會那麼對立，觀念的建立會比較容易一點（D4A0167），…我們跟家長的關係很密切，家長志工就有二百多位，會幫忙很多協助性的工作…像營養午餐，家長很瞭解菜，他會幫我們審菜單、找出問題跟廠商講啊，還有圖書館啊、輔導室啊、合作社啊、校園綠化啊、交通安全…他們都很熱忱、很投入（D1A0109），…那有時候找家長直接跟家長溝通一些事情可能更適合，因為透過家長的立場來說…感受會不一樣（D2A0348）」。

（二）「問題因應與解決」資產功能—協助並培養問題因應與解決能力

學校重視並用心建置強健的輔導團隊機制，將其視為重要的核心價值，不僅能為遭遇情緒困境的青少年提供專業協助，也能在其成長中逐漸灌輸並培養問題因應與解決的能力。

1. 學校重視支持輔導專業團隊功能，協助青少年解決困難

學校重視支持輔導功能，建置強健的輔導團隊且提供足夠的輔導資源，能夠為弱勢的孩子、以及遭遇情緒困境的青少年提供專業的協助。多位受訪老師與主任提到「學校會看重輔導這一塊，資源有準備給我們，心理師啊、社工啊之類的（G1A0151），…那孩子來到學校，有些孩子他可以順利往學業上去求知，但有些孩子他真的沒有辦法，他面臨千百種的問題，多了一個輔導的管道，可以協助學校的老師處理孩子問題，對孩子的改變也是很深刻的（D2A0008），…我們輔導真的做得很棒，學生很喜歡來輔導室，不會對輔導是…抗拒的（G2A0344）」。

導師 T1 也提到和輔導處接觸的經驗，能感覺被協助與支持「輔導室也是很願意支持的啦，那輔導老師也都蠻樂意協助，都還蠻有效率的，學校提供這些協助很好（T1A0134）」。

2.落實輔導活動課強化初級預防功能

學校重視輔導活動課，於日常生活中持續傳遞心理健康概念、以及問題因應與解決方法，如此累積心理健康知能，對校園心理健康具有強健的初級預防功能「我們學校的輔導是首屈一指的，因為它很重視輔導課。很多學校都被拿掉了，那我們學校九年級還是會上…就是很重視(G2A0343)。…那輔導老師上的輔導活動課程都很專業，他們也會很密切的討論教案，針對碰到的學生問題，就會去做加強，去做預防，…也就是說同學他基本該有的心理健康的一些概念啊，就在這個基礎上面慢慢被建立起來(D2A0285)，…當他碰到問題的時候，他就比較容易去思考到老師在課堂上提過的一些選擇，那他在尋求解決管道的時候，也會用比較正確、正向的方法來解決，…發揮很大的初級預防效果(D2A0290)」。

當有突發狀況時，輔導老師也可更換課程主題，進行立即的班級輔導，發揮即時輔導或教育的功能「…那如果有突發狀況，老師也可以臨時換課程主題，就利用最近的輔導活動課，做班級性的輔導(D2A0293)」。

3.發展在地輔導教材、人力，強化問題因應與解決機制

發展適合學校文化之輔導教材或宣導文件持續傳遞問題因應與解決知能給學生，也使訊息傳遞符合學校的需要，更貼近校內青少年經驗，發揮輔導效能，而將學生的文章放入，也會有增能和鼓舞的作用「這是老師們彼此交換心得所編出來的綜合課課本(D2A0274)，…之前的聯絡簿也是學務處自編的，就針對我們的行事曆，編一些文章、靜思語進來，學生文章也會放進來，那同學在寫聯絡簿的時候就會看到，然後，這個孩子就會被鼓勵到，也會激發別的孩子(D2A0297)，…這樣編出來的東西是更符合我們學校需要的(D2A0302)」。

此外，發掘校園內在地現有的人力資產，不僅能為專業人員帶來賦能的效果，也會連結學校成員與校內專業人員接觸機會，提供後續的諮詢與協助，也能強化學校機制在問題因應與解決的能力「像最近，我們請特教組長去跟老師們談亞斯伯格症，那因為…剛好有老師碰到，他們聽過了…他就撥電話來跟特教組長討論，彼此的互動增多了，也更有效幫助孩子(D2A0023)」。

(三)「賦能」資產功能—提供多元舞台，賞識每一個孩子

學校能夠兼顧青少年的學業學習與多元能力的發展，堅持在學生成績以外的領域看見並賞識他們的獨特特質與能力，且提供多元的舞台展現青少年不同能

力，這樣的校園文化價值所帶來的整體校園氛圍，能為青少年賦能，影響青少年的正向發展。

1.兼顧課業學習與多元能力發展

學校要能兼顧學生的課業學習和多元能力的發展，才能讓青少年健全地發展。如主任 D1 提到學校對孩子的期望「我們希望給孩子的就是…他要能讀，也要能玩 (D1A0044)，…孩子上課，我們會要求他就認真上課，那打球、運動、活動的時候，我們也堅持…希望每一個孩子都能夠參與到，這樣孩子就會比較…健全啦 (D1A0061)」。

(1) 不以成績為依歸，重視多元能力發展

學校若能貫徹教學正常化，不以成績掛帥，則能幫助青少年體驗不同課程、試探興趣，發展多元的能力。如主任 D4 很完整地表達學校的辦學理念，強調發展多元能力是學校的核心價值之一「我們比較不會因為升學，就把一些課程犧牲掉啦，不要有什麼借課，我們不做這樣的事，…因為學生在活動類課程中也是一種興趣試探啊 (D4A0066)，…我們蠻鼓勵他們多元興趣的探索，因為不是每一個小孩子都有考試、唸書的能力，有的人藝術方面很強、或操作東西很厲害，那有人有那種服務的熱忱、有那種心 (D4A0009)。…那社會上好像一直很強化考試的區塊，等於說把整個教育窄化成…那幾個數字，…其實很多小孩子，我們一樣要去…帶他們啦 (D4A0012)，…所以就形成這樣的一個概念，就是說…你應該是多元去重視他啦，不要…好像只有讀書高，只有讀書是唯一的出路，…像很多台灣之光啊，沒有一個是讀書的，打球、做麵包、做餐飲…，所以，平常就盡量讓他們有其他的學習機會…其他的領域，讓他可以去發展 (D4A0018)」。

如導師 T1 也提到學校為青少年做得最好的事情就是教學正常化「學校最棒的應該就是教學正常化吧，譬如說表演藝術課、或者是音樂、家政、學烹飪都有上。因為學生也很期待上這些課，那你借課…排那個國文、英文、數學，就一直在強化五育中的智育，那對那些…本來就不太愛讀書的學生來說就更可憐，他就必須…陪著別人讀書，這些機會都被剝奪了 (T1A0205)」。

(2) 提供多元舞台，發掘青少年優勢

學校要能提供多元舞台、機會，不僅讓弱勢青少年發掘不同的特質或優勢，找到肯定自我的地方，也可以幫助他們遠離危險。如主任 D2 提到「…像高關懷

的孩子，他也沒有什麼舞台啊，可是當你找他去表演的時候，那就是一種肯定，上台以後，他們會去感受到那個快樂，他會覺得…我的表演真的是有人幫我鼓掌的（D2A0121），…這些比較特殊的孩子，他們在成長過程中是比較缺乏…那種成功的經驗，缺乏…那種鼓勵、肯定的。…把他的優點提出來增強，讓他願意來到學校，如果說他來到學校的時間越長，其實，相對的，他跟那些校外孩子的互動就變少了，那離危險就遠一點了！（D2A0132）」。

又如主任 D4 提到成績不好的學生反而需要更多的照顧「其實成績不好的學生，反而需要更多的照顧啦，因為大家都以成績看嘛，他會覺得沒有信心，如果說有老師欣賞到他有其他的長處，那他就可以更有信心（D4A0147）。…只要他有專長，我們就盡量讓他有機會去接觸、給他們舞台去展現，像球隊啊、樂隊啊、唱歌比賽啊、卡拉 OK 比賽啊、戲劇啊，那他就可以獲得掌聲啊，不然，永遠都是幫別人鼓掌，有時候也要換他被別人鼓掌一下（D4A0148）」。

又如主任 D3、D2 提到學校會絞盡腦汁提供舞台，也會募集校外資源、充實建置硬體設施（如樂的設施），提供青少年展現他們的專長「學校就是絞盡腦汁，每年都會端出一個菜單來給孩子舞台，…像我們有從校外募到一個舊的撞球台，…只要應用得當，它本身並不是一個犯罪的溫床，它是一個可以展現孩子技能的地方（笑）（D3A0053），…像有個高關的孩子，他很喜歡撞球，上個禮拜去參加新北市的撞球比賽，還拿到第二名，下個禮拜要代表新北市去參加全國的比賽，是不是很棒！（D2A0210）」。足見學校老師對各類活動的正向觀念也會開放多元的角度看待學生參與的活動。

2. 看重並賞識每一個孩子的特質

在校園的氛圍中，看重並賞識每一個孩子的特質，也能讓青少年感覺被肯定、增能，對青少年的正向自我認同也會有極大的幫助。如主任 D3 提到「有的孩子功課很好，有的孩子他可能打籃球很厲害，那有些可能才能也沒有，學科也表現不好，可是孩子的品德很棒啊，很有禮貌，很活潑啊，他很樂觀面對自己的生活，我們也喜歡這種小孩啊（D3A0233）」。又如主任 D4 提到弱勢的孩子更需要給他信心「我們開會也是常常講，…不要因為他成績不好，啊你就好像就…不理他啦，其實後面那一些學生…更需要我們去讓他有信心不是嗎（D4A0156）。其實每一個小孩子都有長處，只是…我們大人有沒有看到啦，那看到之後，有沒有

給他正增強啦 (D4A0152)，社會就是百工，各種行業都需要，啊有人很會炒菜，你不讓他炒菜，也實在很可惜 (D4A0153)」。

(四)「創造心流經驗」資產功能—提供專注忘我與創造之經驗

學校重視課外活動一方面希望透過活動性課程與課外活動幫助青少年發掘多元優勢能力，另外一方面亦可為青少年帶來專注投入、快樂忘我、甚至創造自我的心流經驗。那可能是一場激烈的大隊接力比賽；完成第一盆插花作品的成就；一次和小組同學共做道具的融合感；全校師生一起吟唱詩詞的震撼與感動。這些結構或非結構的活動，不僅能為青少年苦悶的、多重壓力的生活帶來情緒調節的機會，也可引導青少年進入專注投入的心理狀態，讓心靈充滿在事物的曼妙裡頭，讓心靈散開、又沈穩地如水流一般沁心暢透。如主任 D1、Y4 提到學校很重視課外活動帶給青少年身心的正向影響「這是學校的一個傳承、一個文化，就是很重視課外活動的參與，學生很喜歡，他們也很投入參加，像大隊接力，全班都要參加，讓他們又能夠動、又能夠釋放壓力，而且也很認真練習，就很投入！(D1A0055)。...不管是運動、還是歌唱大賽，就很投入那個競賽的感覺，不管有沒有得名，就很開心，超舒暢的！(Y4A0299)」。

(五)「發展學習優勢」資產功能—提供並維持良好學習氛圍

學校重視並努力維持良好的學習氛圍、具備基本的學習環境功能與品質也是重要的校園文化價值，使青少年學習應備知識與能力，對其正向發展亦有影響。

1. 不過度強化智育能力，避免惡性競爭

在校園中不過度強化學生之智育表現，以免造成學生壓力與惡性競爭。如主任 D1、D4 提到「我們是不公佈...基測成績的，就是不貼紅榜單 (D1A0058)，...這已經延續很多年了，就是不想要造成...一種學校和學校間的惡性的競爭，學生和學生間的惡性競爭 (D1A0060)，...就是會盡量避免激化成績這個部分的競爭，不要造成孩子的壓力和負向效應 (D4A0143)」。

2. 重視並維持基本學習環境功能與品質

雖然重視青少年多元能力發展，但校園仍需維持基本的學習環境功能與品質，以幫助青少年有效學習應備知識與能力。如學校老師成員重視教學品質（教學關注），努力幫助學生之課業有最好的學習。如主任 D1、D2、D4 提到「學生來學校求學嘛，知識這個範疇，基本的學科學習還是要維持，不能說重視多元的

東西，就把學科的學習放掉（D4A0065），…不需要逼太緊，但也不能放掉啊，這個還是學校一個蠻重要的…需要去經營的一個部分（D4A0041）。…絕大部分老師在教學的部分很認真，…都是很盡心、很用心的在授課，同科老師之間的討論、互動也很密切的，甚至會分享講義、教具，不會去刻意的藏私（D2A0307）。老一點的老師也會傳承他的堅持給新老師…，就一代一代傳下去（D1A0212）」。學生們看見老師認真教學，相對也會以認真學習的態度回饋老師，如 D2 提到「當你用心在專業授課上，學生可以體會到老師的用心，他們就會很認同上課的要求，他們也會很配合，如果沒做到，他們也會覺得…他也沒話說（D2A0325）」。

此外，透過巡堂瞭解學生上課狀態以及老師的教學情形，必要時介入改善，以維護基本的學習環境功能，讓學生有好的學習效果。如主任 D4 提到「…那像上課我們是巡得很勤啦，因為小孩子有時候會分心啊，會玩手機啊，會看漫畫啊，我們就要去看一看，也同時瞭解老師上課的狀況啦（D4A0042），…目的就只有一個，就是說…我們要有一個好的教學品質啦（D4A0063）」。

3.協助回歸正常教育系統，不放棄孩子的學習

對於學業低成就的青少年，學校除了提供補救教學、特教班、資源班，以及安排適性課程（如技藝班）外，也需協助學生逐漸回歸正常教育系統，不放棄孩子可以繼續學習的機會。如主任 D2、D4 提到在學校中，為了避免減損技藝班設立的初衷與效能、以及技藝班學生被標籤化的負向效應，學校通常會嚴謹篩檢適合進班的學生，儘管導師想送不好管理但不適合的學生來，都需要不斷和導師溝通，因為看見孩子還有學習進步的空間，也要堅持保留孩子留在正常教育系統學習的機會，他們說「…因為有些學生他可能就是懶惰啊、不聽話啊，那老師就會覺得說…可不可以把他放出來？…如果我們評估孩子還是有學習的空間，我們就會跟老師溝通、說明…，不是我們不願意收，因為…真的，孩子沒有到那個狀況，還有努力的機會，學校還是希望他如果能夠回歸正常的系統，就是盡量讓他留在原班上課，不放棄孩子的學習（D2A0229）」。

（六）「規範紀律與品德期望界限」資產功能—品德第一

青少年對自我行為表現是否符合規範紀律的期待也會影響青少年對自我的看法與情緒。學校重視品德教育、培養青少年應備的公民素養也是校園重要的核心價值之一，可使青少年在行事作為中有內化的正向價值觀引領，減少與規範紀

律衝撞，甚至逾越規範界限的行為，逐步引領自我、表現出被期待的行為，形塑正向的自我認同。

1.重視品德教育，內化正向價值觀

(1) 負起教育的社會責任，培養公民素養

在校園中，跳脫一般規範紀律的教條或教化的刻板印象，若將學校教育影響的視野拉到孩子未來的層次來看，校園中的品德教育也具有教育的社會責任，不僅能協助青少年維持紀律行為界限、內化正向價值觀，也能培養公民素養。如主任 D4 提到「其實教育就是要有很大的社會責任才對啦，尤其國中特別重要，他如果有比較正確的觀念，那其實對整個社會應該會有一定的幫助，至少減少一些問題 (D4A0142)，…我們這邊的文化都蠻贊同…品德、正確的價值觀應該是優於成績的，因為，成績很好可是你沒有好的品德，很危險，那他很聰明、很厲害，如果做不好的事，也可能比人家厲害啊 (D4A0116)」。

主任 D3 也提到透過環境教育潛移默化，幫助學生培養公民的素養「人格素養的培養、品德的陶冶，就是人權概念的一種教育薰陶，像平等對待、尊重，我們覺得很重要 (D3A0162)」。

(2) 透過多元管道內化正向價值觀

在校園中，可以透過多元管道將品德教育納入生活之中，幫助青少年內化正向價值觀，在遭遇特殊事件時可以作為行事判斷之參考。例如靜思語影片播放、倫語播講、敬師活動、新生訓練、聯絡簿、環境教育、法律教育、以及一般集會宣導等。如主任 D1、D4 提到「靜思語活動就是播放影片，小孩子還蠻期待這個時間點啦，有的老師也會做一些延伸、討論，再請孩子們寫學習單 (D4A0136)，…就類似那種有愛心的…愛物惜福、環保、尊重、責任方面的故事，像陳樹菊的故事，去跟學生做宣導，…學生當下可能沒有那麼深刻的感受，可是當他遇到某一件事情的時候，他會有一些連結，他會知道可以怎麼去處理，怎麼去避開一些危險，就很受用 (D1A0245)」。

(3) 成人身教、典範影響

在校園中的成人對孩子也有身教、楷模作用，影響青少年的品德發展。如主任 D4 提到「其實老師很重要的是…作為學生的一種典範、或是楷模，其實這個是影響小孩子更多的地方，就所謂的身教嘛，其實小孩子眼睛看得很清楚，老師講的跟所做的是一致的，那小孩的體驗會很深 (D4A0249)。…那如果老師都能夠

去思考這個點，優質的老師應該會增加，教育就會更好一點（D4A0251）」。

2.把握校規原則彈性管理，正向引導

大多數的青少年仍希望自己的行為表現是好的、被肯定，但有時候可能為了展現自我特色會在服裝儀容上做一些不符合規定的變化，或者是因為潛藏的情緒困擾或家庭困難影響違規犯過的行動頻繁。此時，在規範管理的原則與態度上，學校若能拿捏適當、保持彈性，則能夠避免激化管教的衝突所帶來的傷害，進而引導青少年行為逐漸往正向的方向表現，對自我也會有較正向的看法。而受訪青少年大多能認同校規之存在必要性，目的是在協助學生變好，不要因記過而記過，也不要太嚴格，要有彈性。如 Y6、P2 提到「他們的責任應該是教學生做好，就是…把他轉正，而不是去懲罰他，讓學生變好才是他們的目的，不是記過是目的，像那種…鐵的紀律，記了過，學生也不一定會變好，反而會變差，這是我的想法啦（Y6A0111）。學校要有秩序，但不要太嚴格啦（P2A0084）」。

資料分析發現學校規範管理保持彈性，能引導青少年表現更多的正向行為。

（1）對規範有清楚的思想概念，溫暖行之

規範管理者對規範和違規行為後果有清楚的思想概念，比較能夠引領正向管教的行動與態度。如主任 D1 說「校規對學生來講是最後一道防線，但是它的功用其實並不大，我覺得還是必需要好好跟他談啦，讓他知道說…錯在哪裡、要修正自己，學校給你…很多機會去糾正自己，當你外面、到社會去了，你一定要知道什麼是你不能去碰的（D1A0175）」。

而溫和地行使管教的行動，以鼓勵取代責罵，比較能夠正向引導青少年往被期待的行為改變。如主任 D1 提到「在帶領孩子的時候，我們不是用壓迫的方式，…其實孩子是可以要求的，但要看方法對不對，抱持…溫柔的堅持，就是說…有一些東西我們還是會堅持孩子一定要達到這個規範，但是處理的方式會比較溫柔（D1A0020）。…就是以正向來教導，盡量用正向的方式跟他們講，…先鼓勵，再告訴他們要改進的地方，會比罵孩子好用，這是我們校長教我們的（D1A0070），…那我們的目標是讓記過變少，就是用其他方式，譬如用當義工、閱讀來銷過，讓學生的行為慢慢能夠符合我們的期待去表現（D1A0115）」。而當某些事情發生，需要斥責的時候，也需要關注孩子事後的情緒，並給予肯定，如主任 D1 提到「…那當然也會有大聲斥責的時候，但是，事後…孩子的情緒，我們也會注意，事後…

就會跟他講原因，花比較長的時間多跟他聊，他如果知道我們關心他，他其實會感覺得出來，就能夠接受你說的，狀況也會少很多（D1A0026）。…那當他們做好了，我也會跟他說謝謝！讓他知道說，ㄟ，你真的很不錯（D1A0037）」。

此外，先蒐集、瞭解青少年行為的背景脈絡，也能幫助找到適合的管理策略、輔導方法，如主任 D1 提到「我們也會看學生背後的狀況，因為…他家裡狀況就讓他這樣子，所以他不得不…，這時候，我們並不會說他就是一個壞孩子什麼的，我們也會去瞭解他…去跟他談，或者是幫助他（D1PD009）。…就是要蒐集他們的資料，…就知道要怎麼去引導他，怎麼去管理他們，或者是說怎麼去輔導他們（D1A0076）」。另外，在規範範圍外開放一些彈性，讓學生有展現創意的機會，也會讓規範富有人性、不死板，也能滿足青少年表現獨特個性的需要。如主任 D1 提到「我們學校服裝儀容會要求黑頭髮、不要太誇張的髮型，穿制服，穿得整整齊齊，但是我會讓他在鞋子的地方去展現他特殊的個性，在腳以上…你要符合規矩，但是腳以下，你可以自由、可以有不同的顏色表現，還是有一點點獨立、自由、創意的空間（D1A0237）」。

（2）結合父母、社區資源共同管理學生

學校可以連結父母和社區資源，共同協助管理學生，引導正向成長。如主任 D1 提到認識父母、社區警察、少年隊、保護官、及社區居民，和他們保持聯繫，一起合作幫助校園安全，避免青少年受犯罪或黑道集團的負向影響與傷害「校門口常會有一些校外人士，你可能要…聯絡警察、少年隊啊，跟警察認識啊，請他們幫忙巡啊，…然後要去認識那些校外學生的保護官、輔導主任，然後請保護官幫忙跟他們說…不要怎樣。還有鄰居這些資源，他們也會幫忙看著孩子。只有用學校、或老師單打獨鬥的方式沒辦法處理這些事（D1A0089）」。此外，連結學生家長共同合作管理學生效果會更好。如 D1 提到幾次和某個家長互動的經驗「因為他家裡比較特殊，每次跟她爸爸談事情的時候他都會先發飆，就說…『我等一下過來學校揍你！』哈哈！…其實你只要好好跟他談，不要被他那個氣勢嚇到，那爸爸也會配合，…然後，孩子現在狀況就沒有了，慢慢進步了（D1A0095）」。

（七）其他學校共同文化與價值-團隊凝聚、榮辱與共

1. 學校團隊凝聚力高，努力承續優良傳統校譽，用心經營不打混

校園團隊成員（教職員生）對學校認同高，對學校向心力足，相互影響以認

真完成身為教師的使命任務，則能為校園帶來豐沃的生態環境，滋養青少年在課業學習、情緒管理、自我認同等各面向的正向發展。如主任 D4、D1 提到「學校初創的時候，那一批比較認真、正派的老師創造了很好的校譽，也很認真去帶後面的新進老師（D4A0210），…那老師對學校的向心力也不錯，他會以在這服務為榮（D4A0097）。…然後希望把這個校譽、傳統保持住、或弄得更好，就是會盡量把事情做到最好（D1A0196）。…當然，少數會有不太進入狀況的老師，有時候我們會去講，那…同辦公室的老師也會…跟他講，我覺得這是一個學校蠻重要的文化啦，就是用人的互動、相互感染的方式慢慢影響…，用規定是沒辦法做到的…（D4A0218）」。主任 D1、輔導老師 G1、G3、D3 也提到學校最棒的資產就是學校成員很用心，老師們對自我要求高，對老師這角色都有很高的使命感，非常認真扮演好自己的角色「我們學校的資產…就是老師啊，老師都很認真（D1A0211），大家都很用心，因為學校名聲很好，大家都很想努力維持這個傳統，不要把學校敗壞，所以，就會比較ㄍㄧㄣ著在做，比較積極，…混的不多（G1A0161），…學校氣氛就是一個努力向上的團體（G3A0150）。…大家為學校努力，認為是一種榮譽、是一種責任，相對的，就會合作（D3A0205），…啊這個氛圍當然也會感染到新老師、其他老師做事態度跟執行，…這是過去慢慢打好的一個良好基礎，雖然有些老師退休了，但是這個精神還在（D3A0210）」。

此外，學校也會將學生納入，邀請學生一起愛護學校名譽，榮辱與共「他們在校外凸槌的時候，我會跟他們說，…不管你有沒有穿著制服，你的行為就是要像個○○國中的學生的樣子，其實有時候孩子們會認同學校，也都很有那種…他也是學校的一份子的那種感覺（D1A0024）」。

2.行政網絡緊密合作，願意溝通協調

在校園中，處室間的合作關係緊密，並且願意溝通協調一起為學校好而努力，讓青少年有一個更好的學習環境，儘管會出現意見不同的時候，但也會站在對方立場思考，能尊重與體諒也是校園氣氛祥和、穩定的力量。輔導老師 G2 提到感覺學校做得最棒的事情就是各處室的緊密度、合作度很高「這個學校的資源網絡很密集，就是各處室的行政…緊密度很高，有問題的話，四大處的主任都會一起來討論，而且連校長都一起加入（G2A0341）」。主任 D1、D2、D3 也提到「我們學校行政部分的溝通其實還蠻暢通的、蠻友善的，相互之間的和諧度也蠻高

的，不會有那種…有我就沒有他、有他就沒有我的情形，大家感情都還不錯（D1A0182）。…難免也會有不一樣的想法啦，就去溝通啊，你要強勢的話，當然可以馬上達到目的，但是，相對的，你是不是就沒有站在對方的立場去思考…（D2A0073），…大家會拋出意見、會看重別人的意見，是當一回事的，會去溝通，但是…你看不到那一種摔桌、拍桌的，這是學校最棒的一個地方，因為，大家那麼努力在做，他也不忍心去苛責、會去體諒（D3A0182）」。

3.歡迎反應問題，共同參與決策

學校行政組織邀請教職員生一起來關注、參與學校事務與設施，開放歡迎反應不足之處，也有共同參與學校事物與決策的機會。如 D3、D1、D2 提到「別人跟我反應意見的時候，我會很感謝他，因為我們人力不夠，我們需要同事的眼睛來幫你檢視，那種檢視…不是要讓你出糗、責難（D3A0188），…我們導師也會“監督”我們（笑），對啊，他會針對最近的事情提出意見，但我們要想…這些用意是好的，然後再去修正（D1A0205）。…大家不是那麼本位的，都是為學校好，這是學校的傳統（D2A0051），…這種氛圍也算是最大的資產之一，真的，因為你學校的人不合，你行政的推動就會很困難，那孩子也會看笑話，那自然而然學校的活力就會 down 下來（D3A0201）」。

學校也會邀請同仁、青少年一起參與學校事務，一起合作為學校服務，能更凝聚榮辱與共的感受。如 D3 提到「我們有不同領域專才的老師，那讓他們來規劃校園空間的一些佈置，透過老師的集體思考，然後給學校一些建議，我覺得這是很好的的一個溝通平台（D3A0074），…他們很樂意，不會說又多一件事，例如帶美術班的孩子美化牆面，…我看到的老師是…他認為這好像也是他的責任，就大家一起來為這個學校做什麼事，不會說分你我啊（D3A0079），…像中庭的一些盆栽都是由班級來認養、照顧，因為，你要欣賞，也要有付出啊（D3A0141），…像資源回收，分類之後我們會去變賣，會回饋給學生去做班級費，或是採購一些掃把，可以付水電啊，買肥料啊，買盆栽啊，我就會跟學生說…因為同學的努力讓學校有這麼多的收穫（D3A0149）」。

4.私下情誼深厚，甘苦相挺

學校組織成員，除了工作互動外，透過工作討論、領域時間、聚餐、期末聚會、社團等正式或非正式的方式連結深厚情誼，不僅能在挫折時相互打氣，也能

幫助工作層面的互動更佳順暢，凝聚團隊共識「我們學校有一個特點就是，我們的辦公座位很少異動，好處是說…大家長時間相處，可以建立比較深的友誼，有時候比兄弟姐妹還要好（D4A0086），…那老師們喜歡什麼球類、活動，就自發性去成立一些社團（D1A0132），…也會幫助工作上的一些互動或合作，例如開會的時候，他們會先直接跟我們講，或者是要我們多注意什麼事情（D1A0135）」。

遇到挫折困難時，同仁間也會相互打氣、彼此支持，如輔導老師 G1、G2 提到「就分享教案啊，一些工作心得、相互支持（G1A0169），…有事情啊，就共同討論、想辦法解決啊，…我那時候經歷大風大浪，有些人也給我協助，就覺得同仁那個…團結一心的感覺是很棒的（G2A0351）」。主任 D1、D2 也提到「像我們處如果碰到一些特別事情的話，會有老師跳出來就是說，『ㄟ，需不需要我們幫忙你』（D1A0126），…老師們也有宗教社團，他們會看最近哪一個老師可能過得比較不好，他們也會送小禮物、或者幫忙禱告、互相關心（D2A0133）」。

5.連結社區資源合作，積極外部合作

學校連結並善用社區資源，能夠提供經費挹注教學設備、物理環境設施，則可增加青少年多元學習成長的資源，如結合社區大學的教學資源、校外公益團體或政府單位的活動，還有弱勢家庭或急難救助資源「我們結合社區大學做環境教育、生態教育，一起共同營造一個原生蕨類生態區，還有新店溪的生態園區，這也是社區的資源共享啦（D3A0127），…像結合彩虹天堂、董氏基金會那種公益團體（D1A0231），…那我們也會去跟農業局要一些樹木（D3A0126），…也會結合退休老師回來設計靜思語活動、或做初級的輔導協助，他們也有獎學金給孩子（D1A0215），…對學校來講，政府的預算它不見得能夠去支付所有學校的開支，對學校整個發展會有影響，像水電費、單槍…，就要靠社區資源來補這一塊，贊助一些經費，…或者是一些急難救助、弱勢的家庭協助（D4A0182）」。

七、小結

綜合看來，隨著青少年的情緒困境的複雜程度不同，個人與校園資產運作的來源從個人「內在優勢」層面，逐步會涉及周邊的「滋養性人物」、「班級氣氛與管理」、「專業團隊系統」、「課外活動」、以及「學校共同文化與價值」等校園生

態系統層面。而個人與各校園資產來源所帶來的資產功能也會由基本的「個人優勢特質功能」與「照護支持與隸屬」，逐步涉入更深切的「問題因應與解決」、「賦能」、「創造心流經驗」、「發展學習優勢」、以及「規範紀律與品德期望界限」等資產功能。如表 4-11。

表 4-11 個人與校園資產來源、資產功能類別

個人與校園資產 來源 資產功能類別	內在 個人		外 在 校 園 資 產			
	自我 優勢	滋養性 人物	班級氣氛 與管理	專業團 隊系統	課外 活動	學校共同文 化與價值
個人優勢特質功能	○					
照護支持與隸屬		○	○	○	○	○
問題因應與解決	○	○		○	○	○
賦能		○	○	○	○	○
創造心流經驗	○		○	○	○	○
發展學習優勢	○	○	○		○	○
規範紀律與品德 期望界限	○	○	○		○	○

註：○表示具該項資產功能。

若以青少年為核心，資產來源如同一層層包覆青少年的同心圓，隨著時間的進程，因應所面臨的情緒困境複雜程度，逐一向外涉入不同層面的資產來源，青少年運用到不同層次的資產來源，以及不同比重的資產功能共同照護著他們。個人與校園資產來源及資產功能如同蜘蛛網般地交織、相互協同地陪伴著遭遇情緒困境的青少年，完成他們一次又一次的正向發展。

內在「自我優勢」層面可說是來自青少年本身能幫助因應情緒困境所具有的優勢特質或能力；而「滋養性人物」層面則是提供青少年一對一的初始人際關係支持與隸屬的個別化照護；「班級氣氛與管理」層面則是以團體、社會之形式為青少年提供同處於一個社區、隸屬於某種社群、與某一社群休戚與共的感覺，在例行生活中、在相同的時間、地點、持續地和同一群人穩定地、結構地進行課業學習、關係互動、以及經驗團體參與與凝聚的融合感受，就像諮商團體般提供自然實驗室之功能，激發青少年課業、人際、心理等層面的學習與成長。班級能為青少年提供一個社群架構，讓青少年感受某種程度的彼此關心、且有著共同的目標或議題；「專業團隊系統」層面則針對青少年情緒困境提供進一步整合性資源

的專業協助，以幫助青少年解決特定的難題；「課外活動」層面，則像一個極富自由與創造的空間，同時滿足青少年放鬆、自由探索興趣、情緒轉化、人際交流與滋養、維持規範界限、發掘自我優勢、以及強化自我認同的豐富資產來源，提供青少年機會去學習真實世界中需要協調的能力與技能。而「校園共同文化與價值」資產則是學校經營的中心思想，也就是整體校園、文化及次文化模式的巨系統，其掌舵著學校組織對青少年多元並賞識的教育目標與政策行動、影響營造關愛有回應的學校氣氛、關係對待的互動品質與溝通、以及清晰的行為界限與品德期待之建立等機制，持續且深刻地指引校園中的教職員生抱持共同尊崇的核心價值與行事準則，創造一個孕育青少年正向成長的環境（正向機構）。

在完成一次次的正向發展歷程中，不同層次的個人與校園資產來源，以及不同比重的校園資產功能，不僅共同幫助青少年克服情緒困境、學習問題因應與解決的能力，也在各類心流經驗中享受專注投入的心靈感受，更進一步發掘自我優勢、拓展並發展出新的自我，讓青少年逐漸成長、茁壯。正向發展的歷程就是在穿越一次次循環的歷程，在一次次進步、以螺旋（非直線）的方式逐步往理想成人的方向邁進。研究者嘗試以圖 4-2 來表示個人與校園資產及焦慮憂鬱情緒青少年之正向發展歷程模式。

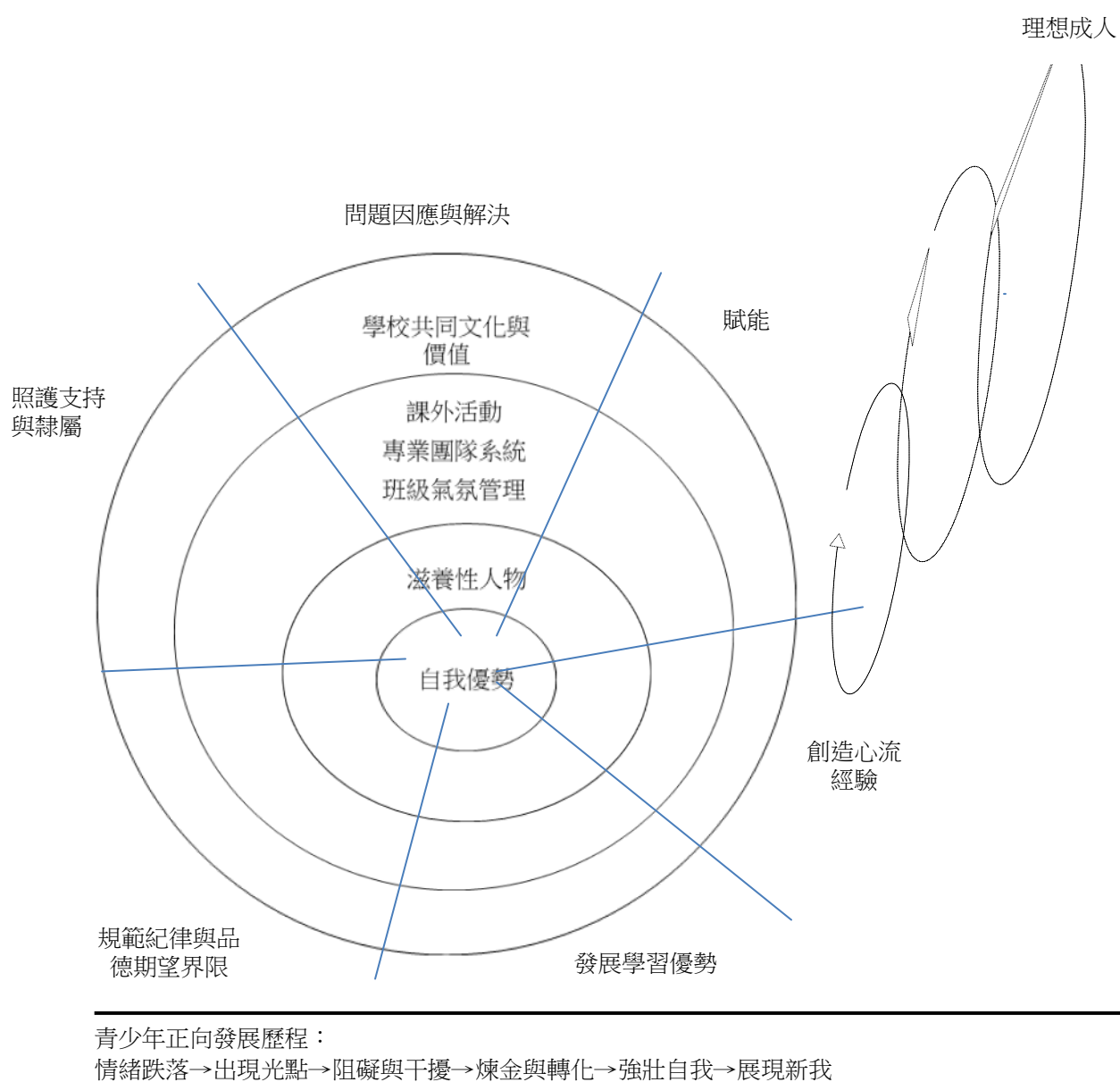


圖 4-2 個人與校園資產和遭遇情緒困境青少年之正向發展模式圖

第五章 討論

在本章中將對本研究之發現進行討論，各節依序分別為青少年之正向發展歷程與結果；個人與校園資產來源之資產功能；校園資產與青少年正向發展之關係。

第一節 青少年正向發展歷程與結果

一、青少年遭遇情緒困境的正向發展歷程本質與自我認同追尋有關

研究發現青少年遭遇情緒困境的正向發展歷程本質與青少年自我認同追尋有關。知覺關係斷裂、不被接納隸屬的事件本身就會帶給青少年壓力，在情緒困境的初期他們通常沒有意識到情緒事件跟自我在關係中的存在感間之關連，而比較急於關注情緒煩惱的解決，例如尋找人際連結、有人陪伴時會讓他們感覺好一點。當情緒歷程較中後期時，穩定的人際關係重新被連結、建立時，他們才會有類似「重新贏回關係」、「重新贏回自我」、「塑造新的自我」、「不要輸給以前的自己」的描述出現。讓原本因關係斷裂與不被隸屬而模糊或瓦解的自我感，逐漸隨著在人群中新的自我定位之浮現而變得清晰。這個歷程表面上看是情緒起伏的歷程，實際上，其實是青少年在情緒困境中試圖尋求關係連結、自我被接納隸屬、肯定，自我可以變得再次存在、被認同的歷程；也是他們想要重新贏回自我、塑造新的自我的歷程。

研究發現正如 Erikson (1959)、Marcia (1980) 之青少年發展任務觀點，青少年的發展任務主要在發展一種認同，在青少年階段，必須透過對自我與外界環境互動的持續探索，以瞭解並接受自己和自己在團體中的狀態，進而決定並定義「我是誰」，而不再感到迷失與徬徨（唐子俊等人，2004）。Micucci (1998) 亦指出，在心理層面上，青少年視同儕與他人的接納如生死存亡般重要。當不被接納時，青少年會感覺迷失、焦慮，對原有的自我認同也會開始感覺模糊、不知道「我是誰？」。此時，青少年必須在確立「我是誰」之前，花費足夠的時間與心力重新探索自我、以及自我與環境互動的狀態，直至將自我對自己的現況、生理特徵、社會期待、及以往經驗、現實環境、未來希望等層面統合而之，重新形成

一個完整而和諧的自我（唐子俊等人，2004）。

二、青少年遭遇情緒困境的正向發展歷程之概念圖與模式圖

在青少年正向發展的過程中，青少年大致會經歷「情緒跌落」、「出現光點」、「阻礙與干擾」、「煉金與轉化」、「強壯自我」、以及「展現新我」的歷程。多數的青少年在「情緒跌落」、「出現光點」歷程後，大多會經歷「阻礙與干擾」歷程，讓他們爬升的情緒又再次跌落，然後經歷「煉金與轉化」的前進又後退的歷程。研究可以發現前面四個歷程會有互為循環的情形，直到發展出「強壯自我」後，才能更穩固地往「展現新我」之歷程邁進。最後，在完成一個循環的正向發展歷程後，青少年會帶來正向發展的成長結果，以幫助他們面對下一次情緒困境的挑戰。青少年正向發展的歷程就是在穿越一次次循環的歷程，在一次次進步中往健康成人的方向逐步邁進，如圖 4-1 所示。誠如 Roth 與 Brooks-Gunn（2003）所說的，正向青少年發展既是一個青少年發展的結果，其本身也是青少年發展過程中的資源，即一個好的發展結果，也會是影響下一個正向發展的原因。

此外，如圖 4-2 所示，在此發展歷程中，我們可以看見青少年個體內在自我優勢資產與外在校園資產（滋養性人物、班級氣氛與管理、專業團隊系統、課外活動、學校共同文化與價值）間兩者交互、協同合作，引領青少年走出陷溺的阻礙與干擾，歷經煉金與轉化的蛹化歷程，逐漸蛻變發展出強健的自我、新的自我，帶來正向的成長與改變。隨著時間的進展，因應所面臨的情緒困境複雜程度，青少年會運用到不同層次的個人與校園資產來源與不同比重的校園資產功能（個人特質、照護支持與隸屬、問題因應與解決、賦能、創造心流經驗、發展學習優勢、規範紀律與品德期望界限），在一次次、螺旋式的正向發展歷程中，讓青少年逐漸成長、茁壯。

本研究所獲得之遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年之正向發展歷程與 Lerner 等人（2009）所提出之正向青少年發展脈絡觀點之理論模式有相似之處，其指出當青少年的內在優勢和其所處情境脈絡中存在著有利於健康成長的關鍵脈絡相結合，隨著時間的進展，青少年個體內在優勢與外在環境脈絡資產持續地調節、動力性的交互作用歷程，在一次次、螺旋式的進展歷程中，促進青少年正向功能

發展的發生。然而，Lerner 等人的正向發展理論模式所涉及之外在脈絡包含青少年周圍的家庭、學校、社區等，甚至更強調社區脈絡對青少年正向發展的功能。過去研究少有針對校園場域中的青少年—情境脈絡資產的正向發展歷程加以探究，也未有針對一次循環中的正向發展歷程做過仔細的探究。本研究之發現確實能提供在校園場域中，青少年內在個人優勢與外在校園資產如何幫助遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年正向發展的發生與對正向發展歷程之瞭解。

三、青少年正向發展結果與「五個 C」相呼應，回過頭來強化青少年的內在資產

Lerner 等人（2005）、Bowers 等人（2010）將五個 C 視為青少年正向發展的特徵與結果，包含社會、學業、認知工作之能力；自信；社會連結；品行；關心等五個特質。他們認為一個健康發展的青少年需同時或分別具有這五個特質，當青少年愈來愈能精熟這五個特質，則表示其正向發展的程度愈好，愈處於生活軌道之中，能利人利己，和其環境脈絡維持正向關係，亦表示其愈不會處於高風險與問題行為的生活軌道中。本研究發現，受訪青少年均表示走過情緒困境歷程讓他們感覺自己長大、成長許多，隨著情緒的改善，也陸續影響著他們在人際、學習、問題因應與解決、與規範相處等其他層面能力的增強，甚至影響形塑正向的自我認同，對未來生活也感覺有希望、更有信心，且開始走出自我中心、關心他人。本研究發現，青少年正向發展的結果包括「情緒困境改善，正向情緒增多」；「問題因應與解決的能力增強」；「人際維持與衝突能力增加」；「學習更投入」；「擁有正向自我價值感」；「掌控並維持規範紀律與品德界限」；「仍持續發展進步當中」等項。

整體看來，本研究發現青少年正向發展的結果與 Lerner 等人（2005）、Bowers 等人（2010）所發展的「五個 C」指標有相似之處。如在「問題因應與解決能力增強」、「人際維持與衝突能力增加」及「學習更投入」部分，和「五個 C」中的「認知與行為能力」類似。也就是說，青少年在走過情緒困境歷程後，在認知、學業、社會等能力發生了成長與改變，他們對自我在認知、學業、社會等特定重要領域的行為有正向的觀感，在認知能力上具有認知、解決問題和做決定的能力；在社會能力上具有衝突解決的人際能力；在課業學習上，具有較好的學業成

績、出席率和學業能力。另外，本研究發現受訪青少年在「人際維持與衝突解決能力增加」中的人際維持能力，則和「五個 C」中的「社會連結」相似，顯示受訪青少年與他人或組織具有正向的連結，青少年與同儕、家庭、學校、及社區具有雙向交流，彼此互惠的關係。

其次，本研究發現在「擁有正向自我價值感」部分和「五個 C」中的「自信」指標有相似之處，顯示青少年對自我持有內在、持久的正向自我認同與自我價值的感覺，具自我導向與自我尊敬的傾向。而在其中，受訪青少年「感覺自己不再那麼自我中心」、「更能助人」、「關心他人與公眾利益」和五個 C 中的「關心」亦有相似之處，顯示青少年對他人處境能有同情、同理的情懷，並能伸出援手幫助他人，為社會奉獻。

再者，本研究發現在「掌控並維持規範紀律與品德界限」部分和「五個 C」中的「品行」相似，顯示青少年能尊重社會文化規範，擁有正確行為的準則，有是非感、道德良心感，能表現更多的正直行為，會提醒自己遠離危險，往正的方向走。而本研究發現，「情緒困擾改善，正向情緒增多」的正向發展結果，並不在五個 C 之列。但可以理解，當青少年因「認知與行為能力」的成長與改變，使他們更有能力與方法因應認知、學業、人際關係的挑戰，對自我相對也有正向的觀感，則負向情緒自然會減少。

最後，本研究發現在「仍持續發展進步當中」部分，青少年認為走過情緒困境讓他們變得更好，但也知道自己還沒完全長大成熟，目前的成果只是階段性的任務完成，他們還需要持續努力、持續成長。顯示像成人又像小孩的綜合體是青少年發展過程中的過渡現象，他們從像小孩多一點的這端，逐漸朝像成人多一點的那一端邁進、整合。此正向發展結果的發現雖然不在「五個 C」指標之列，但也與前述二位學者所描繪的正向青少年發展模式有相呼應之處，透過個體內在優勢與外在脈絡資產間持續且動態的交互作用與調節後，隨著時間的進展，青少年穿越一次次的發展歷程，帶來具功能與價值行為的成長。

整體而言，本研究發現青少年的正向發展結果與「五個 C」有許多相似之處，不僅顯示受訪青少年在歷經情緒困境，透過內在個人優勢與外在校園資產的交互協作下，逐漸走向正向發展的路途之中，也更顯示，青少年正向發展的結果如同新被建構與拓展出來的個人特質將被納入青少年優勢之中，新建構出來的個人優

勢資產，將幫助他們面對下一次的情緒困境。此提醒我們，青少年確實是一個需要被發展的資源，透過校園內外資產的強化，以提昇青少年在多層面的發展結果，然後回過頭來建構青少年內在資產係值得學校心理工作者思考與關注。

第二節 個人與校園資產來源之資產功能

一、以學校生態模式觀看個人與校園資產來源

（一）個人與校園資產來源豐富，各系統滲透影響青少年的正向發展

研究發現對遭遇焦慮、憂鬱情緒困境之青少年正向發展有益的內在優勢、外在校園資產來源如圖 4-2 所示，他們以青少年個人為核心，在遭遇情緒困境時，青少年率先運用內在「自我優勢」以因應情緒困境所帶來的壓力，隨著情緒困境的複雜程度，逐步涉及外在的「滋養性人物」、「班級氣氛與管理」、「專業團隊系統」、「課外活動」、以及「學校共同文化與價值」等不同層面所蘊含的校園資產功能，交互協同幫助青少年成長。誠如多位學者所提的，在校園生態系統中各微系統、中系統、外系統及巨系統等層面之資產來源從不同但卻普遍滲透的方向影響著青少年的發展（Bronfenbrenner, 1977; Chronister et al., 2004; Goldenberg & Goldenberg, 2011）。

內在「自我優勢」層面是幫助青少年因應情緒困境所具有的優勢特質或能力；而「滋養性人物」層面則是提供青少年人際關係支持與隸屬的個別化照護；「班級氣氛與管理」層面則是以團體、社會之形式為青少年提供同處於一個社區、與某一社群休戚與共、凝聚融合的感受，它如諮商團體般提供自然實驗室之功能，讓人感覺溫暖支持、不孤單，且激發青少年課業、人際、心理等層面的學習與成長。誠如 Bergese 與 Waddell（2008）所說，無論經歷什麼風雨或波折，團體、班級都能為青少年提供一個社群架構，讓青少年感受某種程度的彼此關心、且有著共同的目標或議題（楊維玉，2012）；「專業團隊系統」層面則針對青少年情緒困境提供進一步整合性資源的專業協助，幫助青少年解決特定難題；「課外活動」層面，則是一個自由與創造的空間，同時滿足青少年放鬆、興趣探索、情緒轉化、人際交流與滋養、維持規範界限、發掘自我優勢、以及強化自我認同

的豐富資產來源。

若以 Bronfenbrenner (1977、1989) 的生態模式觀看本研究所發現的校園資產來源，可以發現上述五個和青少年息息相關之最初始、有直接接觸的層面較屬微系統層次；而在微系統成員間所發生的關係，如同儕、師生、還有彼此合作互動的人員間的關係品質與互動情形則屬中系統層次，良好的中系統透過各種人際關係、溝通模式與相互作用影響著青少年的轉換與發展，例如「滋養性人物」與青少年關係的品質與份量；「專業團隊系統」各成員間的共識關係、溝通與合作就是影響青少年是否能走過「阻礙與干擾」、「煉金與轉化」階段的重要因素。

而「學校共同文化與價值」資產來源則是學校經營的中心思想，也就是整體校園、文化及次文化模式的巨系統，其掌舵著學校組織的教育目標與政策行動、影響營造關愛有回應的學校氣氛、關係對待的互動品質與溝通、以及清晰的行為界限與品德期待之建立等機制，持續且深刻地指引校園中的教職員生抱持共同尊崇的核心價值與行事準則，創造一個孕育青少年正向成長的環境（正向機構）。它雖不是青少年直接接觸的校園資產來源，但因有著學校歷史背景所潛藏的信念、意識型態、及價值，對前述所有的微系統、中系統、外系統都會造成引導與社會力量的影響。誠如沈六（2010）指出，學校組織藉孕育共同的規範、習俗、價值觀和傳統的思想體系來提高績效，這些體系會以情感、目的和精神意識注入教育事業之中。當他們的成員熱情地共同擁有關鍵的價值觀、核心規範和意義深長的傳統時，則成員就會發揮最佳的角色功能，影響著組織的運作與校園氛圍。

（二）個人與校園資產來源揭示校園生態系統觀的心理衛生服務模式

本研究在個人與校園資產各層面來源的發現能提供一個校園生態系統的觀點，拓展看待青少年情緒困境與正向發展的視野，以多元層次的觀點，看到影響青少年正向發展的校園系統中所蘊含的資產脈絡。這意味著除了增加青少年個體處理情緒困境的技巧、提昇內在優勢能力之傳統心理服務方式外，抱持生態觀點的學校心理師，還需有效地運用並介入青少年外在各層面的校園生態資產的設計，以增進青少年的正向發展。

近幾年，因駐校心理師、各縣市學生輔導中心的設置，使得諮商心理師與社工師們紛紛關切校園系統合作與跨專業合作的議題與研究（王麗斐、杜淑芬，2009；胡中宜，2012）。但在強調生態系統合作的同時，國內過去的研究較聚焦

在「專業團隊合作」層次的關注，但仍缺少對更大範圍校園生態介入的實務作法與研究，如創造關愛的校園、滋養性人物的聯繫與品質、教師在班級氣氛與管理的營造、倡導課外活動為青少年正向成長的多元影響、甚至提醒並關注學校共同文化與價值對青少年正向發展之長遠且深刻影響等議題之關注仍是不足的。Sheridan 與 Gutkin（2000）強調學校心理學家必須瞭解並因應無所不在的現實系統，才能在校園中持續地改善有效的服務模式。生態系統觀拓展了學校諮商與處遇介入的視野，學校心理師應積極發展統合廣泛的社會情境脈絡，也就是以正向學校機構的概念，除了增進青少年個人內在優勢與技能外，對於外在各層面的校園資產之形塑與建置，以提供更多經驗、機會幫助青少年建構並強化自我內在優勢，也是需要加以思考並介入的方向。

二、內在「自我優勢」蘊含之資產功能提供青少年正向發展中的內在指引

Scales（2000, 2005）指出，外在資產是青少年身邊的人際關係和機會，青少年在生活中接收自外在人們或機構的正向經驗及環境特性促進他們的成長；而內在資產則扮演內在指引的角色，引導青少年的行為和抉擇，使其擁有自我調節的能力。本研究在內在個人優勢、外在校園資產功能的發現也可看見 Scales 所述的特性，青少年在其內在具有「個人優勢特質」、「問題因應與解決」、「創造心流經驗」、「發展課業學習優勢」、以及「規範紀律與品德期望界限」等資產功能是幫助及支撐青少年走過情緒困境的內在指引力量，引導他們運用正向的態度與方法尋求協助、解決情緒困難，投入創造心流的活動，並且支撐他們節制自律風險行為、忍受煎熬、持續努力克服情緒困境的內在力量。

（一）內在「個人優勢特質」是引領灰暗路途的心錨

「個人優勢特質」係指青少年本身所具有能幫助因應情緒困境的內在特質或能力。本研究發現具「慈愛關心與同理」的青少年，他們比較能夠敏察於人、替人著想、寬恕、且樂於助人，使他們能在關係破裂之後容易和人修復、重新建立關係、甚至能維持較穩定的人際關係。過去研究亦發現當青少年擁有對人仁慈與慷慨、關心、放下一切盡力去幫助別人、對別人處境能有同情心與同理心、能夠愛人也能接受別人的愛等特質愈多，則能提昇青少年的社會情緒能力與健康，且

能避免憂鬱、焦慮等心理疾病問題之產生 (Gillham et al., 2006; Lerner et al., 2009; Peterson & Seligman, 2004; Scales, 2000)。足見，慈愛關心與同理特質對青少年的人際互滲與隸屬、愛人與被愛、以及正向發展的表現均有所關連。

其次，本研究發現「幽默」也是開啟人際互動的優勢特質與潤滑劑，不僅幫助青少年轉化困境中的情緒，帶給自己快樂，也讓周遭同學感覺放鬆，繼而願意在破裂緊張的關係下重啟互動、重修舊好。誠如 Peterson 與 Seligman (2004) 指出個體喜歡笑、能自我解嘲、喜歡把歡樂帶給別人也是個優勢特質之一，其與個人的主觀幸福感有正向關係。

再者，本研究發現具有「樂觀、正向思考」特質的青少年，雖然落於情緒困境中，仍會期許自我不要悲觀、要往好的方面想，而讓他們更有活力、毅力及能量去面對未解的情緒困境，對問題解決與未來生活仍抱持希望。本研究亦發現青少年擁有「正向自我認同」者，他們對自己比較有正向的看法，較能肯定自我的價值，雖然面對情緒困境與挑戰時，仍能表現出勇敢的行為和爭取自我在活動表現的機會，而讓自我的情緒困境出現突破的轉折。此和 Peterson 與 Seligman (2004) 所提的「希望樂觀」、「勇敢」、「毅力/勤勉」的優勢特質相似，也和 Scales (2000) 所發現之「正向自我認同」有相似之處。Scales 認為擁有正向自我認同的青少年，他們對自我、優勢、潛能及目的具有強健的認同，較有掌控發生事情的力量，對自己有高的評價，對未來也較有正向的希望感與目的感。Peterson 與 Seligman 則認為希望、樂觀使個體對未來充滿期望、生活有目標，相信只要努力好事便會實現，即使在很不利的條件下，還能為達到理想目標而勇往直前、屹立不搖。「樂觀、正向思考」和「正向自我認同」像是晦暗路途中的亮光與心錨，引領著青少年在情緒困境中仍有希望與生活目標，而勇敢與毅力勤勉則是青少年在追求目標過程不可缺少的冒險挑戰與實踐力，兩者相輔合作，逐漸帶著青少年突破情緒困境，看見正向成長的曙光。

(二) 認知思考與關係衝突等問題因應與解決能力是重要的內在技能

1. 正向情緒策略與問題因應能力

受訪青少年在遭遇情緒困境之時，均能向外揭露自我困難並尋求幫助，且能勇敢面對自我在情緒事件中的缺失、不防衛，並能運用正向的情緒管理策略因應（聽音樂、跳舞、發表部落格、找人安慰等）。相較於忽略、壓抑、或外暴式的

壓力因應方式，他們因應問題的態度與方法使得進一步的協助得以進駐。此可能和青少年本身具有的正向壓力因應態度與能力有關，也可能與例行輔導課程的初級預防功能發揮有關，使得青少年能在平日即已累積面臨生活問題時之正向問題因應態度與方法，也顯示校園輔導機制具有承接青少年問題的能力，能使青少年信任地運用校園輔導資源。還有，青少年擁有較高的改變動機，面對情緒困境的磨難也能表現出不怕辛苦、仍盡力調整自我人際模式與人修好、努力參與團體活動、改變自我、不放棄的態度，這些問題因應與解決能力使他們能夠走過「煉金轉化」的煎熬時期。

2. 認知思考與關係衝突能力是重要的內在技能

在認知思考部分，青少年能停下來思考並消化所遭遇的經驗與不同想法、釐清自我的選擇與決定，而不隨情緒、情境起舞反應，則能幫助他們整理自我、轉化情緒困境，並意義化自我情緒經驗，將它變成自我成長的機會。Peterson 與 Seligman (2004) 指出開放與判斷性思考、社會智能是青少年需具備的內在優勢特質，能夠周詳地思考事情；運用過去經驗幫助解決問題；並客觀、理性的篩選訊息，這和憂鬱症者過度個人化的錯誤邏輯、黑白對立的二分思考剛好相反，是青少年不將腦中想要與外界真相混淆的重要特質。可見認知思考能力的培養對青少年的重要，這可能與認知發展的成熟度有關，研究發現愈高年級青少年愈具有這樣的反思能力；也與青少年過去的問題解決經驗與練習有關，持續培養思考自我情緒與經驗的能力是準備長大的重要能力。

另外，青少年擁有關係維持與衝突解決的能力也很重要，除了前述已提的慈愛關心與同理的特質外，青少年在遭遇關係破裂或困難時，仍能保持人際開放、主動尋求人際互動、改變自我人際模式與技巧、以及衝突溝通與解決的技能，都能幫助他們重新與人建立關係，改善關係互動與隸屬的處境。Peterson 與 Seligman (2004) 即指出社會智慧能使青少年注意到他人間的不同，然後能針對不同的人做反應的社交技巧。Scales (2000) 也將社會能力視為是青少年重要的內在資產之一，認為青少年需要發展因應外在困境的新能力（如計畫與做決定），以及有效的人際關係技巧與能力（如同理和友誼技巧、拒絕誘惑技巧、和平解決衝突、多元文化相處能力）。和 Scales 的研究比較起來，國內青少年在多元文化相處的人際能力，似乎較不凸顯，值得觀察。

（三）享受開心事物，創造生命的心流經驗

青少年主動尋求機會，願意將自我投注、盡情浸淫在某個動、靜態活動當中而湧現寧靜、忘我、快樂的狀態是青少年維持心理健康的重要能力。不管是一次暢快的卡拉 ok 比賽、專注的吉他伴奏、一場激烈的大隊接力、醉心投入的休閒嗜好……，透過活動性課程或活動讓他們感覺有足夠的能力面對活動中的挑戰，心無旁騖地將自我完全投入在當下的事物，然後出現快樂、滿足、享受以及表達與超越自我的感受。Seligman（2002）把心流視為當下的快樂，將心流視為正向心理學的議題之一，強調個體在主動的休閒活動中，經驗到挑戰與技能平衡的超越狀態，對個體的生活滿意與身心健康有預測的關係，彰顯心流不只是一個值得複製的深刻快樂體驗，它本身也是一項個人優勢，可以促進身心健康。

而閱讀對青少年正向成長來說也有出人意外的效果，透過閱讀他人的故事經驗與思想，也能為深陷情緒困境的青少年，帶來領悟自我困境，開啟重要轉折的可能性。Scales（2000）也認為樂於閱讀資產是青少年投入課業學習的內在資產之一，但本研究發現閱讀帶給青少年的影響，不像 Scales 的研究只侷限在課業學習的範疇中，閱讀對青少年生命體驗與反思更有啟發的作用。近年，開始有學者思考將青少年發展資產與正向青少年發展整合到圖書館管理領域中以提供積極的服務，幫助青少年正向發展。如在圖書館結合親職書籍辦理親職講座或相關活動；邀請青少年擔任圖書館志工並參與決策；學校的影音媒體中心將青少年納入，以增進青少年與閱讀的連結，增加學習投入與閱讀啟發的經驗（Tilley, 2011）。透過閱讀的心流經驗，除了能提昇對文字的敏感度外，也能為青少年的生活帶來純粹的快樂，還有熱血沸騰、激勵向上的高峰經驗實值得關注。

（四）情緒難耐，但仍保持學習的動機與行動

即使面對情緒困境的阻礙，受訪青少年仍在意課業學習、有高的學習動機、並用心投入學習的行動，如不拒學、不蹺課、完成作業、準備考試、追求成績進步。此可能是學校整體環境的學習氛圍影響，還有青少年對自我學習的期許，儘管情緒難耐，仍能保持學習的動機與行動，讓學習的主要角色任務不因情緒困境所帶來的煩惱而跟著氾濫、潰堤，這是青少年不容易且重要的內在學習優勢資產。誠如 Scales（2002）所強調青少年具有「學習承諾」的內在發展資產，擁有高成就動機、與學校連結多、參與學校課程、完成家庭作業任務、樂於閱讀者，

其在學業成就的表現也較好。Peterson 與 Seligman (2004) 也指出，個體在智慧與知識優勢面向中，從最基本的好奇與探索、熱愛學習，到最成熟的觀點見解是引領青少年通往智慧與知識之路。青少年需要了解並欣賞教育與學習的重要性，喜歡學習新的東西、喜歡上學、閱讀、去博物館，即使沒有外在誘因的情況下，仍有興趣繼續學習，是個體重要的優勢特質。

(五) 自律節制風險行為，維持規範紀律與品德界限

受訪青少年能慎思熟慮、自律控制自我行為，也能幫助他們不以反應性或風險行為因應情緒困境，在他們的內在仍有規範紀律的界限引領他們的思考與行為，而使情緒困難不往複雜化、惡化的方向發展。還有，青少年會因知覺家庭的愛並內化家庭的品德教育與正向價值觀，進而期許自我行為，能夠維持規範紀律界限，避免風險行為所帶來的傷害。此和 Peterson 與 Seligman (2004) 所提之自律、謹慎熟慮優勢特質相似，青少年需要知道在某些情況下應該控制自己的情緒、慾望、需求和衝動，也必須能把這個知識付諸行動。如不說或不做以後會後悔的事情，三思而後行，或者為將來的成功抵抗眼前的誘惑，則能夠避免風險行動所帶來的傷害。此研究發現也和 Scales (2000) 所提之節制有所呼應，青少年所抱持的正向信念、價值觀能幫助觀看自我的行為，其比父母、同儕的約束更能預測危險行為的發生。可見，青少年本身具有行事的內在準則，或是從家庭經驗中內化了父母的正向價值觀，以發展強健的引領理念幫助他們做適當的生活決定，對其避免傷害、引領正向發展具有重要的影響。

本研究在青少年內在層面的優勢資產的發現，並不若 Scales (2000)、Peterson 與 Seligman (2004) 所發現者多，此可能和本研究之研究對象係以遭遇焦慮或憂鬱情緒困境青少年的經驗為主，以及受訪樣本數量不多之限制有關。也可能和華人推崇的謙遜人格特質，使青少年在自我優勢特質與能力的表露顯得較為保守，但也可能和青少年對自我瞭解與自我認識的經驗仍不足有關。在成長的過程中，我們的青少年成少有被引導自我瞭解與自我認識的機會，這提醒了我們，在學校的場域中，身旁的成人、同儕互動或課外活動中，若能積極回饋對青少年的觀察與感受，則能幫助他們更瞭解自我，從他人的眼中發掘並喚起自我所擁有的優勢資產，不僅能增加青少年的正向自我認同，也會帶來賦能的力量。誠如 Smith (2006) 所說，強調孩子身旁的成人要學習能認知青少年的力量，協助青少年看

到自身發展的優勢資產和需求，並幫助青少年建構這些力量，透過外在資產的強化，增進青少年內在資產的建構。

三、外在校園資產提供青少年正向發展的經驗、機會與環境

如果說青少年內在「自我優勢」所蘊含之資產是提供青少年正向發展歷程中的內在指引，那麼外在校園資產則是提供青少年正向發展的經驗、機會與環境。本研究發現，外在校園資產所蘊含的資產功能包括「照護支持與隸屬」、「問題因應與解決」、「賦能」、「創造心流經驗」、「發展學習優勢」及「規範紀律與品德期望界限」，的確能為青少年提供豐富的機會與經驗，幫助他們正向成長。

誠如 Eccles 與 Gootman (2002) 所強調的，青少年的優勢與資產不可能在孤立的狀態下獨自發展出來，透過暴露在正向經驗、正向場域（機構）、正向關係的情境脈絡中，協助青少年認知到自身發展的優勢與資產，並提供發展貼近生活技能的機會。透過個體內在優勢資產與外在生態資產間持續且動態的交互作用，帶給青少年有價值且結構性的成長（Lerner et al., 2009）。

（一）照護支持與隸屬營造關心的校園氣氛

本研究發現「照護支持與隸屬」是遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年正向發展歷程中需率先導入的校園資產功能。在營造關心的學校價值引導下，它讓青少年感受到被學校歡迎、被納入、被關心、被幫助的感覺，使青少年在正向的學校中接觸更多正向的關係，而帶來更多的正向經驗。研究發現，青少年特別能從「滋養性人物」、「班級氣氛與管理」的資產來源獲得「照護支持與隸屬」的資產功能。除了家庭的了解與關愛，校園中的老師能以慈愛關心、同理接納的正向態度對待學生，並在班級中營造接納隸屬的氣氛；同儕間能互相關心、鼓勵安慰與陪伴，透過人際關係、班級、學校所提供的互動經驗，讓青少年感覺到被關愛、接納與隸屬，自然能增加他們與學校的連結度，以及留在學校穩定學習的意願。

Water 等人（2009）關於學校社會生態模式的研究即強調學校與學生連結程度、以及潛在人際特性的重要性，指出青少年是否感覺被學校隸屬，青少年是否感覺被校園中的人物所重視、關心，影響著青少年的心理健康發展與學業表現結果。在校園中建構青少年和同儕、老師的正向關係，能為青少年帶來社會與情緒

的成長、學業成就，並能減少青少年負向發展的結果（Blum & Libbey, 2004; Carlisle, 2011; Markham & Aveyard, 2003; Zin et al., 2000）。

此外，本研究發現，受訪老師和輔導老師能熟悉青少年心理，具有後現代思維，並能時時反思自我角色態度、行動對學生之影響，則較能理解青少年的發展與情緒特性，而在框限的教育體制下，仍能以慈愛關心、同理接納、不評價、不放棄的態度面對青少年在困境中的各類情緒反應與行為。Aspy 等人（2004）指出具豐富資產的校園特徵是青少年身旁關鍵的成人願意去了解青少年，持續地讓青少年知道他們是被愛且有價值的，並表達希望青少年成功，也能夠和青少年討論生活中的困難。而過去研究亦發現，老師在學校、教室中兼具一組複雜但卻不可分割的任務，需要透過與學生非常個別化、個人化的互動（personal interaction），以贏得學生的心，這樣的關係經驗能影響減少教室問題行為的發生率，使學生有更好的學業表現。而諮商與心理治療理論非常適合被運用在其中，如同理；了解並敬重負向態度與行為背後的過去生存法則之價值，並加以重新視框，小心避免嘲諷與評價而撕裂彼此的距離；真誠與誠實地溝通互動；懸置衝動的怒火與負向反應，以免反移情造成的衝突；不說教，不強灌思想；多元文化連結等策略，去了解學生的需求和信念，而不是以他們應該的樣子來想他們的行為是重要的態度與方法（Beatty-O’Ferrall, Green, & Hanna, 2010）。

還有，本研究發現，良好的同儕關係也是青少年發展過程中的重要資產，儘管只是點頭之交的打招呼都能讓他們感覺在班上、在校園中是被歡迎的。而特定重要朋友的穩定陪伴、支持，最能發揮多重資產功能，甚至發揮停止自傷行為的影響。Liu（2002）指出，當青少年知覺同儕的社會支持愈高時，其在失功能態度與憂鬱傾向間的相關有減少的情形。所以，在校園中需鼓勵並幫助青少年能與同儕交流互動，且進一步建立好朋友關係，善用正向同儕關係對青少年的正向發展功能。此外，和過去研究發現的一樣（林杏足等人，2006；Scales, 2000; Steck, Abrams, & Phelps, 2004），同儕關係對青少年負向行為的影響也是不可忽視，如在曲解規範的違規行為、兩性互動界限拿捏、校外風險活動參與、自傷行為等互相影響之情形，在同儕誘惑、鼓吹的壓力下，仍特別需要幫助青少年運用內在認知思考的權衡指引，學習抵抗誘惑的技能。

（二）協助並增進青少年在認知思考與人際關係的問題因應與解決能力資產

本研究發現，因應青少年面臨獨特的發展階段任務與生活壓力，學校需協助青少年解決情緒困境，並重視培養青少年問題因應與解決之能力，特別是在認知思考、人際關係與衝突解決之部分。「問題因應與解決」資產功能特別與「滋養性人物」、「專業團隊系統」、「社團活動」有關。

本研究發現，青少年同儕間會互相協助，彼此商量問題因應與解決的方法、勸阻不當行為，但大多過於簡化、消極（如忽略、不要理、不要做），或者因不同同儕間給的意見分歧而讓青少年感覺無所適從。此時，連結「滋養性人物」，透過青少年身旁的家長、老師、輔導老師等成人之教導或輔導性談話，能幫助青少年拓展思考情緒經驗，討論尋求解決辦法。此外，學校重視支持輔導專業團隊的功能，建置足夠好的輔導團隊合作機制與人力，並在平日確實落實輔導課程，教導並引導學生學習面對生活壓力與人際問題時的思考與因應解決之道。這些輔導機制，能夠為校園初級預防心理衛生工作奠定良好的基礎，使青少年在平日即練習並累積處理生活問題的知識與經驗，如知道向外求助；運用正向情緒管理策略；學習思考並消化自我經驗，逐漸培養獨立思考能力；以及人際維持與關係衝突的因應技能。而能減少反應性行為、負向壓力因應策略（如衝動行為、自我傷害或參與風險活動）帶來的傷害與影響。

前述已曾提及擁有認知思考與人際關係能力是青少年重要的內在資產，而在校園中，也需透過各種方案活動的設計增強青少年在這兩項之能力是非常重要的外在資產。誠如 Grant 等人（2006）的研究指出，青少年因人際關係的崩解，以及特定憂鬱的認知型態（如憂鬱的歸因型態、無功能的自我調節信念、悲觀主義、負向的解釋型態、評估歷程）產生壓力影響心理健康。需透過壓力因應能力與社會技巧的介入方案，使青少年免於憂鬱的傷害。過去研究也發現，青少年的社交技能、低同儕接納情形能預測他們的憂鬱情形和主觀幸福感，社會技巧的訓練是應被率先建造的資產，能幫助提昇青少年健康與成熟（Bird & Markle, 2012; Chew, Osseck, Raygor, Eldridge-Houser, & Cox, 2010; Oberle et al., 2010; Ross, Shochet, & Bellair, 2010）。而過去研究也指出，對於青少年內向性、外向性問題，需透過一系列方案，教導青少年問題解決技巧，教導樂觀思想以降低焦慮與憂鬱情形。如美國正向心理學研究中心在賓州推展一系列「青少年認知與問題解決復原力方

案」就是以認知思考能力為主要方案架構，對青少年認知思考、評估選擇與做決定等問題解決能力有很大的幫助（Gillham et al., 1990; Reivich et al., 2005）。學校需透過支持的環境與多元訓練（如學業、人際、生活中的兩難情境思考與解決），還有老師的結構性回饋，教導學生擁有因應壓力困難的不同認知行為技能，並增強或維持學生在此能力的改變（Bird & Markle, 2012; Chronister et al., 2004; Miller et al., 2009; Peterson, 2009）。

此外，專業團隊系統支持並提供親師諮詢，協助家長、老師了解青少年內在世界，提昇並改善重要成人的滋養關係與問題解決能力，使他們更有力量與能力陪伴孩子是相當重要的。還有，社團活動中的活動規劃設計，人際合作的試驗與練習，也提供很好的實驗場，幫助青少年學習問題處理與人際合作的訣竅。另外，當面臨更複雜的情緒困境與心理議題，轉介心理師、社工人員的介入，甚至得由老師等成人幫助解決以停止實際上的困難與傷害，也是重要的校園資產功能。

（三）賦能：不以成績定義個人價值，賞識並重視多元能力

Scales（2000, 2005）強調社區要能重視青少年的價值，視青少年為資源也是重要的外在資產。本研究發現，在重視每一個孩子特質的價值信念引領下，積極賞識並重視每一個青少年的多元能力，對青少年的情緒與自我概念發展具有重要意義。學校不以成績定義學生的價值，以免造成以成績作為對人的權力多寡與等差之劃分，對青少年而言就能帶來放鬆、少挫折、不被異樣看待的感覺。青少年從「班級氣氛與管理」、「社團活動」的資產來源中，特別容易感受到「賦能」的資產功能。如透過技藝性課程的任務作業、班級競賽活動、社團活動、以及公益活動等管道，青少年有機會探索自我興趣，並從中試驗自我在某種任務的能力及人際互動合作的能力情形。藉由自我發掘或他人的回饋、肯定，青少年看見自我獨特的優勢特質或能力，能幫助他們更了解自己、肯定自我，進而提昇自我價值感。在校園中，要積極思考透過不同管道、提供多元舞台幫助青少年喚醒、發掘並促進自我優勢的發展，除了瞭解他們的困擾，更要發掘他們的優勢與長處。誠如 Peterson（2009）所強調的，在青少年階段，應該關注青少年的正向經驗與正向優勢特質，增加青少年快樂、熱情與心流等正向經驗的機會，以能積極地發掘或促進青少年正向優勢特質的發展，empower 他們。

此外，在青少年遭遇情緒困境的過程當中，老師、輔導老師、同儕如能看見

並賞識青少年的優勢，不受青少年負向行為表現的影響，則能為青少年帶來鼓舞、賦能的作用，使他們更有力氣面對情緒困境。不論是直接的肯定、讚美，或是重新視框看待青少年的樣子，都能讓青少年重新認識自己、感覺自己是不錯的，具有鼓舞的作用。透過他人的回映，重新看見自己擁有的內在資產與優勢而肯定自我，讓原本搖晃模糊的自我感逐漸清晰、重組與浮現，讓青少年感覺再次贏回自我。此和 Chronister 等人（2004）之主張有相似之處，其強調在校園中透過增強原則，在例行或特殊的場合中鼓勵、表揚學生與職員的正向行為，發掘有功能的正向事件，能增強學生的優勢能力。本研究發現，青少年對於自我所擁有的優勢大多表示不知道，在青少年自我概念發展的關鍵時期，特別需要透過別人的回映增進他們對自我的認識與統整，所以，不吝給青少年肯定與回饋，積極地去發掘並喚起他們的優勢，對其自我認識與肯定，都有賦能的作用。

還有，值得注意的是，本研究在「賦能」資產功能的發現和 Scales（2000、2005）比較不同的是，在賦能的內涵中，受訪青少年與老師、主任們會特別強調「不以成績為依歸」、「不以成績定義個人價值」的主張，此可能顯現在台灣校園中過度強調「智育」成就的單一價值的確容易抹煞了對青少年其他特質、能力與成就的肯定。為了減少青少年因學業成就不利而帶來的心理社會之挫折傷害，首需破除「成績主義」的窠臼的箝制，才能重新看見並賞識青少年在學業成就以外的多元價值與成就，這樣的正向經驗的確值得被注意與思考。

（四）創造心流經驗並重視閱讀與課外活動

延續前述一重視每一個孩子特質的價值信念引領，學校開闢的多元舞台，不僅能幫助青少年發掘自我多元優勢，也能為青少年創造許多心流經驗，在壓力的生活中帶來更多情緒與心理轉化的正向經驗。本研究發現在「班級氣氛與管理」、「課外活動」二層面資產來源能夠提供最多的「創造心流經驗」資產功能。當青少年在學校經驗到更多放鬆、快樂、創造成就等感覺，則能為生活帶來更多的正向性。誠如之前提過 Seligman（2002）認為的，心流不只是一個值得複製的深刻快樂體驗，更可以促進青少年的身心健康。

此外，本研究發現和 Scales（2000）的研究所指的「建設性的運用時間」中的創造性活動有相呼應之處，其認為青少年需要有專注投入的機會，透過創造性的活動學習新的技能，並帶來成長。而林杏足等人（2006）的研究亦發現，青少

年喜歡學校中的體能或藝能活動，能提高他們留在學校的意願。足見，「創造心流經驗」資產功能，不僅與青少年心理健康息息相關，也與青少年學校連結、更成功的正向發展、及創造自我有關。此發現引領我們思考—除學業成就，還有什麼事情會讓青少年愛來學校？學校如何幫助青少年健康快樂成長的方向？Sin 與 Lyubomirsky（2009）的研究指出，課外活動的確能促進個體的幸福感，並減低憂鬱感受，它能幫助青少年學習因應負向事件，並增進生活的正向性。但其進一步指出，文化的觀點和價值也可能影響一個人對快樂的追求。李新民（2010）的研究就發現，台灣國中生的心流體驗比小學生差，在校園中，礙於升學主義的壓力，是否抑制了青少年參與主動式休閒和激發心流體驗的時間與機會？實是必須深入探究的議題。而在實務上，理解心流經驗對青少年正向發展的意義與價值，如何在校園中，透過技藝性課程、活動競賽與社團等設計，增加青少年主動參與休閒與激發心流體驗的機會，也是校園值得用心思考與規劃的面向。而且，本研究發現，不管在班級層次或課外活動層次，一個心流活動的介入往往能同時帶給青少年個人成長（如情緒轉化、創造自我優勢）、班級（如凝聚團結與融合感）及學校（如認同感）的良性且多重的效應，實在值得被重視。

此外，本研究發現青少年透過閱讀也能為正向發展帶來領悟自我困境議題、改變讀書動機的重要影響也不容忽視。青少年可以從書本、報章雜誌、網路文章看見別人的生命經驗或故事，進而反思統整自我的情緒經驗，激勵克服情緒困境，書中的故事也能反映或引導青少年心目中「理想我」、「未來我」的出現，默默指引、鼓舞著他往前邁進。可以看見，這樣的心流經驗不只帶來閱讀的快樂，也幫助青少年沈靜下來、連結書中故事與自我經驗、接觸到自我深層的內在自我。透過閱讀也可以不斷活化腦部與情緒感覺，培養對事物感受的能力。林杏足等人（2006）的研究也發現，青少年藉由書中的知識吸收，學習辨別是非觀念。

在校園中應該要更重視增加思考並活絡圖書館與閱讀對青少年正向發展的影響與推展配套且系列性的方案計畫，讓青少年也能從快樂的閱讀中獲得沈靜自我、接觸內在自我的領悟與成長之學習機會。如前述青少年內在自我優勢討論中曾提過，國外學者也開始關注如何將青少年正向發展納入圖書館服務的思考之中（Tilley, 2011），如何在校園中善用不同形式的圖書資源（影音、紙本、電子網路），增進青少年閱讀的意願與行為，以拓展他們的視野，豐富他們的人生，是

值得關注的校園資產功能。

還有，本研究在創造心流經驗的資產功能內涵與 Scales (2000) 的「建設性的運用時間」內涵仍有程度與範圍的不同，除創造性活動外，Scales 更強調青少年在課外時間能建設性的運用時間，參與課業、藝術、運動、學校或社區組織、宗教組織等結構性活動而帶來成長，並減少無所事事的時間。相對於國外，台灣的青少年在學業活動的時間幾乎已佔大半，能自由運用的時間並不若國外多，相對地，學習時間管理能力與自結構性活動獲得成長的機會也就大為減少。此可能與國內「升學主義」的長期效應有關，升學主義對國內青少年正向發展經驗之影響實是糾葛難解但卻不容再被忽視的議題。

(五) 營造有利學習的環境與氛圍，發展學習優勢

對學習的投入雖屬青少年內在優勢資產，但外在情境脈絡的幫助亦不可忽略，如前面提過的，當學生在被照護與支持的學校關係中，則會有更正向的學習態度與價值觀，相對地也會提升學生對學業行為的投入 (Klem & Connell, 2004)。本研究發現「發展學習優勢」資產功能特別和「班級氣氛與管理」有關，學校營造的學習環境與氛圍，盡可能維持利於學習的環境與教學品質，對學生學習表現有適度的期待，但卻不獨衷強化智育成就，則能影響班級的學習動機高，卻不流於惡性競爭。在這「剛剛好」的期待與壓力下，青少年在情緒困境中仍出現在意課業學習，且能用心投入學習的各類作業與活動中。他們不蹺課，因為找不到可以一起蹺課的同學。期許自我要聽課、安排固定時間複習，幫助提昇成績。同儕甚至能互相幫助、鼓勵，共同研究功課難題。Scales (2000) 的研究將學習投入視為青少年的內在資產，但本研究發現班級和學校營造的學習環境與氛圍也是重要的外在資產功能，能夠幫助增進青少年的學習優勢發展。如 Edwards 等人 (2007) 指出，幫助學生增加學業支持與正向專注也是建構校園資產的一部分，例如讓同儕或老師擔任學習助教陪伴青少年學習，能夠增加青少年的學習、情緒及行為的適應，這樣的協助，對缺乏家庭與社區支持的青少年特別有益，幫助他們緩衝課業壓力的傷害。

此外，研究發現，老師和專業團隊系統在「發展學習優勢」的資產功能並沒有參與，此現象可能因受訪老師與輔導老師們對自我角色功能與教育理念較著重關注青少年情緒與心理健康的維持有關，他們能尊重並理解青少年在學習表現的

弱勢情形，因此不會將陪伴協助的重點擺放在學習優勢的發展。

（六）品德第一，協助青少年內化正向價值與紀律規範

學校在重視品德教育的價值引領下，希望能跳脫一般規範紀律的教條，期許校園中的品德教育也能擔負社會教育的責任，為社會培育利社會的公民。在平日即透過多元管道將品德教育納入生活之中，如靜思語影片播放、論語播講、敬師活動、聯絡簿、環境教育、法律教育、集會宣導等，不僅能協助青少年維持行為紀律界限，也能幫助青少年內化正向價值觀，在遭遇特殊事件時可以作為行事判斷之準繩，並培養公民素養。而內化家庭與學校中成人楷模的正向價值觀也會影響青少年品德的發展，此提醒青少年身旁的成人不要輕忽自我在青少年品德發展的影響性，以及協助青少年內化正向品德與價值觀的優勢力量。從過去研究可以發現，那些來自有壓力、貧窮與逆境問題的兒童，最後仍能達成正向發展的結果，其中，規範管理的優勢擔負了保護兒童青少年免於受壓力傷害的緩衝器角色，和兒童青少年的優勢提升特別有相關（Masten et al., 1995; Masten & Coatsworth, 1995），實值得被關注。

而特別的是，本研究發現，幾位受訪青少年曾提及小時候曾有讀經（論語等）、聽佛經、聽爸爸媽媽的道理等經驗，幫助他們在情緒困境的歷程中能反思自我缺失、節制自我行動不要作壞、要努力改過，做到最好、往正的方向走等正向影響。可以看見規範紀律與品德期望界限的維持對青少年正向發展的確具保護、避免傷害的作用，雖然青少年無法詳說這些道理的內容，但在他們的心中似乎內化了一個行事判斷的準繩，隱隱卻有力道地引領他們在情緒困頓時，仍能維持紀律與品德的界限。這些道理可能蘊含特殊的儒道佛思想或家庭教養的文化價值，值得未來研究進一步探究，以發掘屬於我們文化的獨特資產。

此外，本研究發現，規範管理者對規範內涵和違規行為後果有清楚的思想概念，比較能夠引領正向管教的行動與態度，以能用把握校規原則但彈性管理的方式與青少年互動，接納犯錯且循循善誘，溫柔而堅定地引導青少年往被期待的行為改變。本研究也發現過度嚴苛的紀律規範可能會導致激化青少年放棄成人所信仰的價值，負氣轉往較危險的同儕價值認同。Goldenberg 與 Goldenberg（2011）即指出，在青少年時期，家庭父母以及身旁成人特別需要注意調整，增加規範界限的彈性，要比兒童時期更允許青少年有獨立的空間，以符合青少年的發展需求

(吳婷盈、鄧志平、王櫻芬，2012)。

另外，結合父母、社區資源，如認識父母、社區警察、少年隊、保護官、社區居民，和他們保持聯繫，協同幫助校園安全，也能避免青少年受犯罪或黑道集團的負向影響。Scales (2000) 將規範與期望界限資產歸類為青少年的外在發展資產，認為正直、誠實、負責、克制、重視公平與關懷他人等正向價值觀，需透過外在教導與管教傳遞給青少年，更需要生活中的成人典範為其樹立行為楷模，也可透過服務活動提昇關懷他人的價值觀。其中，家庭與學校管教具有清楚的規定與行為後果；鄰居能協助掌握青少年行蹤；父母與其他成人能提供正向、負責任的角色楷模，對青少年抱持高的期望並鼓勵表現負責任的行為；還有正向同儕能提供正向影響。這些外在情境脈絡資產能幫助青少年維持規範紀律界限，表現出負責行為。

(七) 其他學校共同文化與價值所蘊含之資產

學校團隊成員對學校認同高，對學校向心力足，彼此正向影響以完成自我角色功能與使命。其中，行政組織網絡緊密結合，願意溝通、共同參與決策，且私下情誼深厚甘苦與共，則能為學校帶來豐沃生態環境，滋養青少年在課業學習、情緒管理、自我認同等各面向的發展。

此外，學校連結家長並善用社區資源，積極與外部合作，如廣邀家長志工、結合社區大學教學資源、校外公益團體或政府單位活動、弱勢或急難救助等資源，則可建立多元夥伴關係，挹注學校有形與無形的環境設施，增加青少年多元學習的成長資源。從狹義的角度看來，家長、社區資源並不屬於學校資產之範圍，但廣義來說，學校是青少年多元系統的樞紐、不同系統的交會點，為能幫助青少年正向發展，必須提供多元系統層次的介入取向 (Goldenberg & Goldenberg, 2011)，結合與青少年發展息息相關的家庭資源、社區資源，以增加校園資產的功能。透過學校和家庭、其他社區資源的伙伴關係，影響著學生的健康和在學校的成功。所以，一個具有正向學校心理學的機構的特性也包含能整合家庭、學校與社區的各方力量 (Eccles & Gootman, 2002; Scales, 2000)。狹義來說，家庭、社區並不屬於學校資產之範圍，但廣義地來看，珍視並連結家庭與社區資源間的夥伴關係，看見此關係中的價值，且共同合作一起幫助青少年成長，卻是學校資產中不可或缺的一角。誠如 Sheridan 與 Gutkin (2000) 所說，家庭成員能被結構

性地整合，主動涉入青少年工作之中的利益是顯而易見的，父母參與是教育的基本目標，在道德責任上，需將父母合作關係納入校園之中。

第三節 個人與校園資產和正向發展之關係

一、關係中的接納隸屬與認同影響青少年跌落情緒困境與光點出現

本研究發現引發青少年焦慮或憂鬱情緒困境的肇因本質和青少年自我是否在關係中被接納隸屬與認同的情形有關。關係斷裂好像代表了自我在關係中被排拒、不存在了，自我被否定、被貶抑了，而讓青少年感覺痛苦、焦慮與沮喪。足見，感覺被關係接納、隸屬與認同對青少年來說至關重要，在關係中知覺到自我的存在感，是非常重要的一種心理狀態。此能呼應 Grant 等人（2006）的研究發現，人際理論取向認為青少年的壓力與精神疾病的關係是透過重要的人際與互動干擾所導致的。也如 Micucci（1998）指出，同儕團體是青少年學習成人友誼和親密關係技巧的基礎，也提供青少年自我認同的參考架構。青少年經由同儕的認同來定義自己是誰，同儕的接納與否對青少年而言相當重要（唐子俊等人，2004）。同儕的接納與拒絕對青少年的發展影響多，被同儕拒絕的青少年會出現較多內化或外化問題行為，而長期被同儕排斥的青少年比短暫被同儕排斥的青少年有較高的內化與外化問題行為（Bierman, 2004; Connell & Dishion, 2006; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006）。

可見，重要的人際與互動干擾在青少年心理健康與正向發展中扮演著重要的角色。而當青少年因為周遭「滋養性人物」的情緒支持與接納，例如同儕、老師、輔導老師或父母的關心，儘管只是簡單的眼神接觸、問候、說話或陪伴，都能讓青少年感覺生活彷彿「出現光點」，除了感覺有人陪、不孤單的情緒滋養外，也代表著斷裂的關係有了新的連結，部分的自我能重新被接納與隸屬，在關係中重新找到一點“我”的存在性。

本研究發現，在校園中「滋養性人物」、「班級經營與管理」所蘊含的「照護支持與隸屬」校園資產功能，是青少年正向發展中最基礎且最需率先導入的資產。營造關心、接納、支持與隸屬功能的校園有益於青少年走過情緒困境，對青

少年的情緒穩定、課業學習、以及正向自我價值感等各層面的正向發展有莫大的幫助。過去研究指出，當青少年知覺到學校氣氛是正向的、有歸屬感的、滋養的，感覺同儕、成人的接納、支持與正向關係，能幫助他們內在特質資產的建構，且他們在學校參與的行為與情緒會愈高，幸福感也愈高（Furlong et al., 2009; Li, 2007; Li et al., 2010; Oberle, Schonert-Reichl, Zumbo, 2011）。過去研究亦發現，對於處於風險家庭中的青少年來說，學校環境的滋養則顯得更為重要（Bryan & Henry, 2008; Scales, 2005）。

此外，本研究也發現逾越規範紀律界限和青少年的正向自我認同有關，多數的青少年都不想當一個世俗如所謂的「壞」小孩，那表示自己是不被接納的、不好的人，雖然嘴巴不說，但他們仍在意、甚至煩惱自我在別人心中的負向形象。Clonan 等人（2004）的研究指出，規範紀律的管理對青少年免於壓力傷害具有緩衝的角色，對青少年正向發展的提昇有關，所以在校園中提供學生清晰的行為方向，保護他們不致逾越嚴重的規範界限而受傷害，也是協助學生避免跌落嚴重情緒困境的重要面向。

二、內外在阻礙與干擾影響青少年正向發展的步伐，揭示個人與校園資產的缺口

研究發現，青少年在遭遇情緒困境後，「滋養性人物」的支持關心與隸屬能夠讓他們情緒稍微提昇，感覺好一點，但外在關係困難未解或新的關係衝突，還有青少年內在特質與主觀知覺侷限等因素會讓他們稍微爬升的情緒再次陷落，並容易搖晃他們脆弱的自我感。

（一）外在關係困難未解與校園資產不利

值得關注的外在阻礙是當關係困難本身是比較複雜難解，困境改變的契機大多操控在外在環境或人物的時候，特別容易讓青少年爬升的情緒再次跌落。再者，家庭、導師、班級的「照護支持與隸屬」等校園資產不足情形，如父母不瞭解孩子情緒裡的內在世界、不知如何陪伴與協助；導師無作為、班級管理混亂等無法提供照護支持功能；還有「專業團隊系統」之互動關係與合作困難，無法發揮有效功能等情形。一旦青少年身旁的成人（特別是父母、導師）、輔導機制，如果無法負起對孩子個人和班級的照護與支持功能，則會讓孩子的困境無法獲得

立即並適當的處理與協助，容易使青少年的情緒困境陷入膠著、正向發展停滯之狀況。

（二）內在特質與主觀知覺侷限干擾

本研究發現，青少年自我內在特質與主觀知覺侷限情形也容易干擾情緒的起伏，搖晃尚不穩固的自我存在感。如在自我質疑部份，當青少年身陷情緒困境，看見改變不易的處境時，會有懷疑自己會好起來嗎？責備自己沒有用等內在語言挫折自我，而加深改變的無力感。這個時候的他們，因為自我強度尚未穩固，也很容易因為生活事件（如學業表現不好）而深受打擊再次跌落情緒困境，並全盤否定自我在情緒困境過程曾有的努力與進展，忘記了自己的好。另外，主觀知覺成人找碴、或感覺被放棄了、或誇大感受等扭曲思想也會加深青少年的情緒煩惱，感覺自己沒救了而更挫折沮喪。所以，在陪伴青少年的過程中，注意並提醒青少年停止反芻這些助長情緒困境的負向思想和語言是很重要的（蘇逸人、游勝翔、李立維、韓德彥、黃健，2008）。

而在內在特質部分，有些青少年因為特質內向害羞、敏感多慮、自我保護需要多，所以對外界的互動與協助會有較多遲疑與保留，常需在確保不被傷害的情況下才會參與人際互動或納入他人的協助，而使得外界的協助延宕進入。其中，擔心老師、家長是否安全可靠、能否保密仍是多數青少年考慮是否揭露自我困難與情緒的最基本考量。所以，身旁的成人能夠確實保密並細心衡量和青少年討論情緒困境的場合、方式，讓青少年有足夠的安全感，不用擔心事情被不相干的人知悉與傳送，才能打開和青少年安心互動的管道。而當感覺青少年防衛、不安全感較多時，也要耐著性子放慢步調，率先營造信任的關係後再慢慢導入相關的協助行動，而不適合以自我主觀價值或人際習慣貿然傳遞助人行動才是。

另外，部分的青少年在感覺自我情緒較為爬升、情緒困境稍獲解決的時候，會感覺開心而高估自我對複雜困境的掌控程度，故選擇不再跟成人討論困難，但卻在困境改善尚未穩定之時，讓自己又掉入另一個更沈重的情緒困境之中。這提醒了身旁的成人，在協助青少年走過情緒困境邁向正向成長的過程中，要瞭解並注意青少年在短暫進展後又退步的迴盪現象，持續地陪伴與協助是必須的，直到青少年的正向改變與發展較為穩定時為止。

本研究所發現青少年正向發展的內外阻礙與干擾等因素反映了影響青少

年正向發展的內在個人優勢與外在校園資產不足的情形，可幫助看見有害或不利之校園生態脈絡，也揭示了如何透過增強內在個人優勢與外在校園資產的思考與行動方向，以幫助青少年突破正向發展歷程中的內、外在阻礙與干擾因素，往前邁進。Furlong 等人（2009）也建議未來的研究者，在探究預防介入的心衛生服務中必須同時考量與心理健康有關的風險、保護與其他環境因素。

三、專業團隊系統進一步對應青少年需要，讓打轉、停滯的正向發展往前推進，跨越煉金與轉化歷程，贏回關係與自我

青少年遭遇前述內外阻礙與干擾困難，使得情緒爬升與正向發展的進程呈現前進又後退的現象。但本研究發現，受訪青少年雖陷溺在情緒起伏、時好時壞的困境漩渦中，仍能不怕挫折，持續運用自我內在優勢（如樂觀、正向思考、盡力克服困難）嘗試和外在世界互動。而外在環境部分，除了「出現光點」歷程中曾提及的「滋養性人物」需持續提供支持接納與隸屬的資產功能，能幫助青少年感覺好一點外，校園資產功能需要進一步對應青少年核心議題與需求，提供整合性、系統性的協助，才能幫助青少年走過「阻礙與干擾」、「煉金與轉化」的歷程，重新贏回關係與自我。因為單憑青少年個人有限的經驗與能力並無法改變較複雜的關係困難或具傷害的生態脈絡情境，在此歷程，會特別以「專業團隊系統」的整合模式來對應青少年在情緒困境中的核心需求，將不同層面的校園資產功能連結、導入。

（一）專業團隊系統之各項校園資產功能導入

「專業團隊系統」各資產功能的導入與運作原則如同王麗斐、杜淑芬（2006）研究所提之跨專業系統合作模式，發揮 Bronfenbrenner 生態諮商模式中的「中介系統」功能，透過溝通、聯繫協調青少年生態系統中重要他人與校內外資源共同參與輔導工作。在此工作模式中特別與「滋養性人物」、「班級氣氛與管理」等校園資產來源有關，工作的重點除了針對青少年個人提供照護支持與提昇問題因應與解決的能力外；更強調要能積極連結青少年所處生態脈絡中的人物（如父母、老師、班級、同儕）一起合作，並同時提昇這些外在滋養性人物、班級、家庭之照護力與問題解決功能（如介入處理霸凌傷害、創造安全友善的班級氣氛），進

而能改善並重新營造具滋養的生態脈絡關係與環境，也就是支持青少年身旁的成人與資源來照護孩子。當青少年與老師、同儕、班級的連結愈正向且緊密時，則他們能在學校獲得的資產照護愈多，對他們的正向發展、遠離風險行為與傷害的情形會愈好（Waters et al., 2009; Ross et al., 2010）。

誠如 Sheridan 等人（2004）所指出的，青少年存在一個與成人、外在環境扣連的脈絡之中，被成人所掌控的環境脈絡與資源，對青少年的終極發展是關鍵的因素，要真正地幫助青少年，所提供的協助服務必須與過去不同，將焦點與力氣放在青少年生活周遭的成人身上，建立與青少年生活周遭不同成人的優勢、技能及其中安全友善的班級氣氛等資源聯合是學校心理學家的基本功能。

然而，「專業團隊系統」之互動關係與品質是使合作運作是否順利成功的要素，系統合作中的成員是否具有共識與一致的目標；對輔導效果不抱持不合理期待；彼此信任且賞識系統工作中的角色功能至為重要。此發現和王麗斐、杜淑芬（2009）研究發現有相呼應之處，在跨專業合作中，合作共生與同理利他的態度和行動非常重要，團隊系統中的成員需視彼此關係為生命共同體，並定位自己是團隊運作中的合作者，能尊重與理解學校環境的現狀與限制，主動配合利於團隊所需的行動。然在本研究發現，團隊成員能肯定並賞識彼此在系統中的角色功能似乎較過去研究更有賦能的意義。在強調為青少年賦能的同時，對專業團隊系統中成員之賦能，如賞識父母、導師優勢與功能，亦不可忽視。

（二）不管如何都不要放棄

透過青少年「內在自我優勢」層面之各項資產，以及以「專業團隊系統」層面之各項資產的交互作用影響，青少年得以克服內外「阻礙與干擾」，走過「煉金與轉化」歷程，使正向發展向前推進。這個歷程通常費時較久且煎熬，是一段煉金與醞釀轉化的過程。在這個重要時刻，青少年需要花一些時間來統整過去、現在、以及即將變成的樣子。在走走停停、前進又後退的艱難過程中，青少年很容易因為外在困難和自己的進步緩慢而感覺無力，使他們陷入沮喪、自我懷疑、甚至想放棄的狀態。此時，感覺沒有被人放棄對青少年來說是重要的支撐力量。身旁的成人需要有比青少年更堅毅的信心，不因青少年進進退退、自我放棄的行為而受打擊。青少年和成人都要能耐得住性子與辛苦，允許青少年“暫停”、花一些時間讓生活重要的轉換發生，重新發現他們自己，才能支撐青少年走過情緒困

境的泥沼。

四、課外活動幫助看見自我價值與優勢，加碼強化並穩固自我強度與自我認同

本研究發現課外活動資產來源蘊含豐富的校園資產功能，幾乎涵蓋所有的校園資產功能，不管是社團活動、班級競賽活動、或者是活動性、技藝性課程的參與，均能為青少年生活帶來快樂放鬆的感覺，轉化情緒；提供班級外的照護與隸屬功能，增強他們的人際自我強度與人際能力；幫助發掘多元優勢、提昇自我價值；而透過課外活動所帶來的成就感與賦能感，也可以使青少年在「煉金與轉化」歷程中所贏回的自我更加穩固，自我強度變得更為強壯，即使有了新的情緒事件發生，也不再那樣困擾了。可以看見，課外活動與青少年的自信特別有關係，是建構外在校園資產時，值得關注的資產來源與情境脈絡。

國去研究將課外活動視為是影響青少年正向發展的重要情境脈絡，能提供青少年學習真實世界中需要協調的能力與技能的機會（如人際與問題解決技能），幫助青少年發展與生涯和學校有關的動機，亦可以減少壓力、不適當行為、社會排擠等負向經驗的產生。在其中，結合成人的引導，教導青少年設定清晰的目標，隨著歷程幫助努力達成目標，則課外活動能為青少年正向發展帶來多重影響（Bird & Markle, 2012; Fredricks, & Simpkins, 2012; Lerner et al., 2009; Steck et al., 2004）。

在這個歷程之後，青少年逐漸克服情緒困境，淬練轉化出新的自我，他們變得喜歡自己、欣賞自己、認同新的自己。他們擁有正向的自我價值感，對自己更有信心，也有更強壯的自我強度。隨著新的自我的轉化，也帶來其他層面的正向發展影響與結果。

第六章 結論與建議

在本章中將以三節分別說明本研究之結論、研究限制與對未來研究與實務工作之建議、以及研究結果的省思。

第一節 結論

本研究旨在探討個人與校園資產對遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年之正向發展情形，以下將分別說明本研究之主要發現與結論。

一、個人與校園資產交相協作促進青少年正向發展，外在校園資產別具關鍵作用

本研究發現青少年遭遇焦慮、憂鬱情緒困境的正向發展歷程與青少年自我認同追尋的本質有關。關係中的接納隸屬與認同顯著影響著青少年的情緒跌落與爬昇，這個歷程表面上看是情緒起跌的歷程，實際上是青少年在情緒困境中試圖尋求關係連結、被接納隸屬、認同肯定的歷程，好讓原本因關係斷裂而模糊或瓦解的自我感，逐漸隨著在人群中的新的自我定位之浮現而變得清晰，再次確立並定義「我是誰」。在此歷程中，青少年大致會經歷「情緒跌落」、「出現光點」、「阻礙與干擾」、「煉金與轉化」、「強壯自我」、以及「展現新我」的歷程。在完成一個循環的正向發展歷程後，青少年會帶來正向發展的成長與結果，幫助他們面對下一次情緒困境的挑戰，使他們在穿越一次次循環的歷程，在一次次的進步中往健康成人的方向邁進。在其中，因應所面臨情緒困境的複雜程度，青少年會運用不同層面的個人與校園資產來源及不同比重的資產功能，透過內在「自我優勢」與各項外在校園資產間持續、動態的交互作用，蛻變發展出強健的自我、新的自我。

我們可以看見青少年持續運用內在自我優勢（如慈愛與關心的個人特質功能、問題因應與解決能力、投入心流活動等）幫助他們不怕挫折，仍持續調整自我與外在世界互動。但很重要的是，研究發現，在不同的正向發展歷程中，有相對凸顯的校園資產來源發揮獨特的資產功能推展著青少年正向發展的進程，如營

造關心的校園，滋養性人物之照護支持與隸屬是校園最基礎且需率先導入的校園資產功能，在「情緒跌落」的歷程中，能幫助青少年重新感覺生活出現光點、情緒爬升、以及維持和學校連結的程度，遠離危險的傷害。但礙於外在困難未解與青少年內在特質、知覺侷限的阻礙與干擾，大多數的青少年會經歷「阻礙與干擾」的歷程，讓稍微爬升的情緒又再次跌落。在前進又後退的「煉金與轉化」歷程是青少年羽化、蛻變的重要時期，特別需要專業團隊系統層面的各項資產功能導入，以增強青少年個人與身旁成人在問題因應與衝突解決的能力，進而使青少年克服「阻礙與干擾」歷程，讓打轉、停滯的正向發展能往前推進，進一步跨越「煉金與轉化」歷程，重新贏回關係與自我。在這個重要時期，青少年需要花費一些時間來統整過去、現在、以及為來即將變成的樣子，其中身旁成人的不放棄是支撐青少年走過黑暗時期的重要力量，特別需要耐著性子，允許青少年“暫停”，花一些時間讓生活重要的轉換發生。

接下來，在「強壯自我」、「展現新我」歷程中，班級經營與管理與課外活動資產來源則蘊含豐富賦能與創造心流經驗的資產功能，特別能幫助青少年增加正向經驗、發掘自我優勢，而使在「煉金與轉化」歷程中贏回的自我更加強化、自我強度更加穩固，使青少年感覺更有信心，提昇自我價值感，即使面對新的情緒事件，但不再那樣煩惱了。隨著情緒困境的解決與改善，青少年則漸能將心力投入課業活動中，並帶來更多層面的正向發展結果。

而在整個青少年正向發展歷程中，學校文化與價值則是學校組織運作的核心，它雖然不是青少年直接接觸的校園資產來源，但卻全程且決定性地引領各校園資產來源與資產功能的發揮，是在校園中創造與孕育青少年正向成長環境的重要基石。此外，內外「阻礙與干擾」則顯示內在個人優勢與外在校園資產的缺口，能幫助我們看見有害或不利青少年發展之校園生態脈絡。

值得注意的是，研究結果幫助我們看見，在推展青少年正向發展的路途中，在校園中只有滋養性人物與班級的照護支持是不夠的，還需要專業團隊幫助因應與解決成長過程中所遭遇的問題，使青少年有穩定專注的心思投入課業學習活動。更積極的是，一個正向的校園，還要加上課外活動的賦能、創造心流經驗等資產，才能幫助青少年進一步發掘自我優勢、塑造新的自我，而能使青少年從心底帶來真正的自信與成長，完成一次又一次的正向發展。

本研究聚焦探討校園場域中的校園資產功能對遭遇情緒困境青少年的正向發展影響與歷程，雖無法提供對青少年正向發展樣貌的全然了解，但對校園場域中，個人與校園資產影響遭遇情緒困境青少年正向發展的發生與歷程之瞭解、及知識累積具有初探且重要的意義。這樣的瞭解能幫助身旁的成人與實務工作者在陪伴青少年成長的路上，心中有一個系統的架構與地圖，因為瞭解，也能用更理解的角度、態度與方法陪伴青少年在歷程中的起落與膠著轉化的情形，並且運用個人與校園資產來源及資產功能的架構引領有利的介入行動。

二、個人與校園資產之發現，揭示校園生態觀的青少年心理服務新模式

本研究發現在校園中存有不同層次的資產來源，包括青少年內在「自我優勢」、外在「滋養性人物」、「班級經營與管理」、「專業團隊系統」、「課外活動」、「學校文化與價值」，這些個人與校園資產來源蘊含豐富的資產功能包括「自我優勢特質」、「照護支持與隸屬」、「問題因應與解決」、「賦能」、「創造心流將驗」、「發展學習優勢」、以及「規範紀律與品德期望界限」。內在「自我優勢」等資產功能提供青少年正向發展歷程中的內在指引，而外在校園資產功能則能提供青少年正向發展的經驗、機會與環境，個人與校園資產來源與資產功能提供不同但卻普遍滲透的方向為青少年的正向發展帶來好處。

研究發現為青少年心理衛生服務提供了一個重要的視框與態度的轉換，意味著對青少年的心理衛生服務，已不再只侷限於傳統心理治療與個別化的能力提昇，對於存在於青少年外在的校園生態系統，及其所蘊含的資產功能，亦需抱持嚴肅的態度加以看待，並應積極地發掘、甚至建構存在於校園中的各類資產功能。這樣服務形式的轉換正和正向心理學所呼籲、倡導的青少年工作方向吻合，透過暴露於正向機構、正向關係、正向經驗的校園生態資產脈絡中，提供青少年發展貼近生活技能的機會。因為青少年存在一個與成人、外在環境扣連的脈絡之中，被成人掌控的環境脈絡與資源對青少年的發展是重要的關鍵因素。本研究之發現能顯現並呼應青少年的正向發展存在於一個支持青少年跨越多重情境脈絡的環境中孕育出來的觀點，本研究發現也能為校園中的青少年輔導工作打開另一個視野，即學校心理學家需要在傳統心理治療外，不只要投入改善有害青少年的

社會環境，還要積極地建構有助青少年正向發展的校園生態資產。因此，學校心理師介入的對象應不只是已經經驗到問題的青少年，還包括學校環境、相關人員所蘊含的資產的建造，而能進一步建構整體的、生態取向的優勢諮商，以提供青少年成長的環境與機會，讓青少年在豐富的校園資產脈絡中建構並強化他們的內在優勢。

和過去不同，研究發現凸顯一個學校心理師其所抱持的視框與態度的挪動，如何從原本只聚焦在青少年個體問題的解決與成長提昇的觀點轉向一個關注青少年所存在的外在正向環境的改變與營造的視角，去敏感覺察並反思系統與脈絡環境的可能建置與介入。也就是從”聚焦個人”轉向一個”聚焦脈絡”的一種深度透視視框的挪動，以視框引領行動，更去看見並珍視外在校園資產對青少年正向發展的影響。

校園生態觀的青少年心理衛生服務新模式實值得國內青少年工作者關注與思考。而本研究具體發現的個人與各層面校園資產來源與資產功能能夠幫助看見校園生態資產的系統架構，也能作為青少年工作者在校園心理衛生服務介入的重點與思考方向。

三、青少年正向發展結果隱含五個 C 的指標，轉而成為個人優勢資產

本研究發現，青少年正向發展的結果包括「情緒困境改善，正向情緒增多」；「擁有正向自我價值感」；「問題因應與解決的能力增強」；「人際維持與衝突能力增加」；「掌控並維持規範紀律界限」；「學習更投入」；「仍持續發展進步當中」等項。研究發現約略可以看見青少年正向發展的樣貌，就個體內在縱軸看來，青少年對自我持有正向自我價值感；擁有學習、思考、問題解決以及與人互動的能力。就個體外在橫軸看來，青少年能與社會交流連結，彼此互惠；能尊重並擁有社會規範的行為準則，並且能關懷他人與大我福祉。

研究結果不僅顯示受訪青少年在歷經情緒困境，透過內在個人優勢與外在校園資產的交互協作後，逐漸走向正向發展的路途之中，也更顯示，青少年正向發展的結果如同新被建構與拓展出來的個人特質將回過頭來、被納入青少年優勢之中。新建構出來的個人優勢資產，將幫助他們面對下一次的情緒困境。此提醒我

們，青少年確實是一個需要被發展的資源，在關心青少年發展議題時，和過去不同的是，不能只看見青少年憂鬱、焦慮、高風險行為等負向結果及其相關危險因子之因應，還要以正向的眼光觀看什麼能為青少年的生活帶來更多的正向性、以及可被發展的諸多正向結果；不只關注有情緒困擾或風險行為的青少年，對一般青少年，在校園中也應積極透過內、外在資產的強化，提昇青少年在多種層面的正向發展結果，以幫助他們逐步建構強健的內在資產往成人邁進，係值得學校心理工作者思考與關注。

第二節 研究限制與建議

一、研究限制

（一）研究參與者樣本之限制

本研究在有益整體青少年正向發展的外在資產功能，還有青少年內在「自我優勢特質」之發現並不若國外多（如未發現結構性時間運用、公平正義、計畫與決定、多元文化能力、目的感、靈性等資產項目），此可能與本研究僅就校園場域中遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年之經驗進行探究有關，也與本研究的樣本僅以一所國中裡 6 位青少年的經驗為主有關，因原九年級生剛畢業，且新生狀況尚未出現情緒困境的情況下，輔導老師僅能從八、九年級中推薦適合研究參與者（全校共 7 位，其中一位因未同意參與研究，最後僅有 6 位青少年參與），還有在青少年推薦有益其正向發展之同儕、老師人數原本就少，答應受訪的人數更少的情況下，使得青少年、同儕與老師受訪者的資料可能有不甚飽和之情形。且本研究亦未將家長訪談納入，此為本研究的限制之一。所以在未來研究中，建議可增加研究參與者樣本的數量與變異情形，以蒐集更多國中、更多不同性別青少年、同儕、老師、家長的資料，以幫助拓展對青少年正向發展的經驗歷程與校園資產內涵的範疇。

（二）情緒困境經驗的限制

在本研究中，因在有限的國中三年生涯裡，受訪青少年的情緒困境經驗的資料大多以一次循環為主，且在接受研究訪談時才走完情緒經驗，因此比較無法幫

助清晰看見青少年正向發展在一次次、螺旋循環往理想成人方向邁進的情形。也就是本研究無法追蹤正向發展結果的後續影響情形，也無法看見前一次的正向發展結果如何影響下一次正向發展歷程的情形，此現象仍有待後續研究進一步探討。Lerner 等人（2009）也呼籲拉長對青少年發展結果的追蹤也是未來研究者可以努力的地方。

二、建議

除以上因研究限制而延伸出的建議外，在此亦針對未來研究、實務工作、諮商訓練提出相關建議。

（一）未來研究之建議

1. 持續增加對青少年正向發展歷程、正向發展結果內涵的深入探究

誠如前述提及本研究對校園場域中，個人與校園資產對遭遇情緒困境青少年正向發展的發生和歷程之瞭解與知識累積具有初探的意義，但對於多數、一般的青少年之正向發展經驗與歷程、正向發展結果情形，仍值得未來研究繼續探究，以能拓展對整體青少年正向發展經驗與歷程的了解。其次，本研究對青少年在「煉金與轉化」歷程中的內在心理歷程亦未進行探究，他們是如何轉化的？其中是否蘊含深刻的經驗與認知機制也值得細細探討。還有，本研究所發現的青少年正向結果內涵已具國外五個 C 之雛型，但其內涵仍顯單薄而不足作為青少年正向發展的指標，或者能夠反應青少年、父母、老師、實務工作者所謂成功青少年的描述，故仍需後續研究進一步深入探究與補充。

期望國內在正向青少年發展結果的概念與其所蘊含的內涵建構，目的不在於建造僵固樣板的指標，而是幫助看見屬於文化脈絡中外顯或內隱對青少年正向發展之「實然」與「應然」樣態與本質的了解，唯有在這類問題能被更清楚地回答的時候，才能夠更幫助有效指引青少年內在優勢資產與外在校園資產建構與強化的方向。

2. 持續增加對個人與校園資產內涵的深入探究

本研究發現有益遭遇情緒困境青少年正向發展的個人與校園資產來源與資產功能，但因本研究為初探性研究，對於個人與校園資產來源、及其資產功能的

發現是否仍有不足之處，尚需未來研究繼續探討，以能幫助拓展對有益青少年的校園生態脈絡資產的發掘與影響之瞭解，如（1）成人的滋養與關係對青少年正向發展歷程中的角色功能如何？人際互動的正向經驗、正向事件歷程的探討仍值得進一步探究（Gable, Reis, Impett, & Atsher, 2004）。（2）規範紀律的管理對青少年免於壓力傷害具有緩衝的角色，對青少年正向發展也有提昇的作用（Clonan et al., 2004），在現代社會中，內化家庭與成人的正向價值對青少年規範紀律與品德表現的影響情形為何？（3）班級氣氛、課外活動、還有閱讀等心流經驗對青少年正向發展經驗的影響如何（李新民，2010）？成人與學校組織對課外活動的態度是什麼？他們又如何影響青少年參與課外活動的情形？（4）學校共同文化與價值對整體校園文化、次文化、組織結構、政策、互動關係等有形與無形機制之建置，以及其對校園所能發揮的校園資產功能都會造成關鍵與決定性的影響也值得深入探究。國內在學校共同文化與價值議題的研究仍相當不足（郭建志，2002），採用質性或量化研究，探討不同屬性、特徵的校園文化、不同區域的校園文化（如城鄉）對校園資產建置及其對青少年正向發展的影響情形也是未來研究可以持續探討的議題。（5）本研究在青少年內在「自我優勢特質」資產內涵之發掘仍顯得單薄，也須未來研究繼續探討，以擴充對青少年內在「自我優勢特質」資產之了解。（6）對於造成青少年發展「阻礙與干擾」歷程中隱含的個人與校園資產不利因素仍須持續探究，如 Furlong 等人（2009）建議在探究預防介入的心衛生服務中，仍必須同時考量與心理健康有關的風險環境因素。

總而言之，持續地在校園中、在青少年的經驗中發掘已經存在的正向經驗、有功能的事件與介入行動，則能幫助獲得對校園生態資產有更完整之認識，且對學校心理師未來在校園生態系統的心理衛生服務介入，能以更具證據-基礎的位置提出有利校園生態系統和資產改善的建議與觀點。

3.增加文化脈絡意義之探究

本研究中並未針對青少年的正向發展歷程、正向發展結果及個人與校園資產之文化脈絡與意涵進行深入探究，此也是本研究的限制，也是未來研究可以進一步探究之處。多位學者均強調青少年的發展與其所處文化、社會脈絡情境有密切的關係，個體的優勢與資產是深植於文化的、動態的、脈絡的、歷史的產物，對於青少年優勢與資產的發掘或促進也需要關注所屬脈絡文化的價值與意義，發掘

獨特的文化特質與資產，還有其在跨文化應用的情形（Aspinwall & Staudinger, 2003; Sin & Lyubomirsky, 2009）。如（1）本研究發現部分的資產功能內涵（如「賦能」強調不以成績定義個人價值；外在資產沒有呈現「建設性時間運用」的內涵）與國外研究發現略有不同，其中是否蘊含獨特文化意義之樣態與內涵？仍值得進一步探究（2）國內對青少年快樂經驗的價值與態度是否抑制了青少年在正向經驗的份量與品質內涵？（3）青少年規範紀律與品德期望界限的資產內涵是否蘊含獨特的文化資產（如儒道佛的思想與家庭教養價值）？隨著時代的變遷而有不同的演變且影響著青少年的正向發展？此也是未來研究可以繼續關注與探究之文化脈絡。

（二）實務工作之建議

1. 增進學校心理師在校園生態資產之意識，持續改善心理服務介入模式

過去學校心理學沒有辦法推動有效的預防與介入服務模式係因為缺乏生態系統的觀點（Sheridan & Gutkin, 2000）。正向心理學將心理學所關注的方向從過去修復個人問題弱勢的角度移轉到增強青少年正向能力的發掘、促進與建構的角度，特別強調預防與正向機構的發展。當外在環境條件被提昇、改變、就能增進青少年內在優勢的發展。學校心理師、還有青少年服務的實務工作者，必須了解並具備校園生態資產之知識與意識，帶著校園生態資產的視野，將校園心理衛生服務從直接對青少年的服務，轉換到一個以生態系統為中心的服務模式，除了提供個人的心理治療，也應積極介入校園生態資產系統之改善與建構。如（1）在衡鑑上：以生態系統的觀點觀看青少年行為與問題中的情境脈絡因素；（2）在校園生態系統的改善與建構上：整合有功能的協調者（如校長、主任、輔導老師、甚至教育局人員），操作關鍵要素與調整校園中的可改變因子（Waxman et al., 2003; Clonan et al., 2004），營造正向校園環境，如定義在校園中何者是該做與不該做的部份、希望被建立的結果價值是什麼？如何被建立的？又如調整學校輔導課程政策、課外活動等政策，以持續改善並創造支持、正向、具豐富資產的校園環境。學校心理師還要影響身旁的同事、學校團隊以生態觀點看待學生行為（Wang et al., 1999），瞭解影響學生學習與身心健康的因素，以擴展衡鑑與協助的視野，進而建議校園生態資產改善的方向（如以成績定義個人價值的校園互動氣氛所帶來的評價與排斥；專業團隊合作與關係品質；導師作為與班級經營效

能；支持家庭陪伴青少年)。

(3) 在青少年工作方法上：將校園生態資產結合在實務工作中，研發各種工作方法，如拓展對學校行政人員、教師、家長的諮詢服務；結合與家庭、社區的夥伴關係 (Erchul & Marten, 2002) 使能幫助瞭解青少年發展特性，整合不同資源，推展有效的方案計畫；將教學正常化，保留活動性(技藝性)課程的時間，且積極舉辦並鼓勵青少年參與讓人感覺享受又有激發性的心流活動；建立青少年與成人關係，鼓勵父母、老師以及其他成人和青少年做朋友，透過訪問，瞭解他們在長大過程中的學習困難與生活掙扎故事，以吸收成人的經驗，學習生命智慧(但避免說教)；鼓勵青少年參加結構式的課外或休閒活動發掘自我優勢；因應青少年對自我優勢少覺察的傾向，宜積極地回饋對青少年的觀察與感受，能幫助喚醒與發掘自我優勢；透過多元訓練與青少年服務方案(如兩難情境討論與演練；情緒技術；人際技巧；自我探索與認識；學習技巧)，訓練並教導學生因應壓力困難的不同認知與行為技能；結合圖書館設計規劃創意閱讀活動，鼓勵青少年自閱讀中獲得正向影響。

2. 介入學校工作人員的訓練，倡導校園生態資產概念與意識

不僅青少年，學校中的老師、行政人員、甚至家長也是有益青少年正向發展生態脈絡中的一環。學校心理師透過介入學校人員的訓練，增進學校人員的後現代思維，以及校園生態資產概念，能幫助其整合自我生命經驗及與青少年互動經驗的反思，使他們在與青少年互動的思維與行動中更具覺察，而能避免傷害性的互動與對待，並提昇外在照護者的滋養功能。且在各類校園政策推展與思考時更加具備生態資產的觀點，以更寬廣的視野看見校園環境脈絡的設計與調整。如此，使學校人員在個人行動與政策行動均帶著校園生態資產的意識，對青少年正向發展會有重要的影響。如 Koller 與 Bertel (2006)、Dobmeier (2011) 指出，為能建構完善的學校—基礎的諮商工作，以增強青少年身心健康，也須針對校園中的老師、行政人員進行以優勢為基礎的特定知識、態度(信念)與技能的訓練，讓他們更具優勢以支持青少年。

(三) 生態系統觀的諮商輔導訓練與繼續教育

諮商心理師、學校心理師也是有益青少年正向發展生態脈絡中的一環，他們是否具有校園生態系統與校園資產的知識、意識與視野亦會影響校園資產的建

構是否健全。近年，國內開始關注生態取向諮商的議題，但需要注意的是學校心理師與學校輔導老師的訓練不能只侷限在著重諮商能力的訓練，應多加強對於學校輔導工作所需的多元能力（如個案管理、資源連結、諮詢服務）、生態系統工作（如專業團隊系統）以及介入校園生態資產建構之知識，並訓練他們在其中的工作方法，且要引導受訓學生認知到這個角色的功能與價值，以能因應校園場域中多元工作角色的挑戰，並能積極地發揮學校心理學家的角色功能，成為一位有建設性的校園資產建構與改善者，成為有益青少年正向發展的校園資產之要員。

然而，不只國外，在國內對於學校心理師需具有提供學校生態系統建構的領導性角色仍存在著理想與現實差距的爭議。Wingfield、Reese 與 West-Olatunji（2010）認為，學校心理師的角色必需能因應心理衛生服務形式的演變而調整，學校心理師需透過專業的發展與繼續教育訓練，特別在資深心理師的進階訓練中，增強其在校園生態資產建構中的專家、領導介入技能（如具倡導專家之能力，教導學校人員了解對學生成功的生態脈絡知識；與學校組織發展合作但具影響性的夥伴關係），以能具有提昇青少年在學校成功、為學校組織管理者增能、以及促進正向學校文化與氣氛的關鍵功能。領導性技能不是天生就會的，也不是光被期待就能發生的能力。面對行政體系、生態系統的困境，學校心理師被期待具有專家、領導介入的角色，然國內在此專業訓練之實務經驗與研究仍鮮少被關注，也是諮商輔導界必須加緊腳步累積應有知識與經驗之處。

（四）對學校校長與教師之建議

1. 對校長之建議

鑑於不同校園文化特性所蘊含之校園資產之不同，要提出一個普同適用的建議是不容易的。然在本研究發現的基礎下，可以看見，國中校長的角色與位置在學校共同文化與價值的確有著舉足輕重的影響力。研究者認為，假若校長與校園中的一級主管能夠掌握下列幾項原則，應能逐步建立更正向的校園、建構有益青少年正向發展的校園資產。

（1）反思並覺察校園中重要的價值，引領學校重要政策、機制等心理資產之建立，以營造並累積正向學校文化與價值：強而有力與正向學校文化並不是偶然出現的，它是由那些任職與關注學校的成員，以及鼓勵和增強價值觀與優良傳統的正式與非正式領導人員，經由長時間的努力而營造起來的，許多學校因為培

養有力與情感的文化而使學校蓬勃發展，其中，校長有意識或無意識地增強，以及教師與校長間的支持與滋養是重要的（沈六，2010）。積極反思並覺察校園中重要的價值，以引領學校重要政策、機制等心理資產之建立，才能逐步營造並累積正向學校文化與價值。而本研究所發現之營造關心的校園、協助培育學生問題因應與解決及人際技能、賦能（提供多元舞台、賞識每一個孩子特質）、提供創造心流經驗、發展學習優勢、重視品德的保護功能、凝聚團隊共識及連結外部資源合作等價值，也是值得參考的方向。

（2）在友善校園的基礎上，朝正向校園邁進：研究發現，校園中滋養性人物的「照護支持與隸屬」是校園中最基礎且需最先導入的資產功能，使能營造友善關心的校園氣氛。但「友善校園」並不同於「正向校園」，本研究發現，若要建立一個有益青少年正向發展的校園，除了友善是不夠的，還要增加培養青少年在問題因應解決與人際互動的技能、增強並發展青少年的學習優勢，使他們有穩定專注的心思投入學習活動之中，更積極的是，還要透過各類休閒與課外活動幫助青少年有更多創造心流經驗、賦能的經驗，才能幫助青少年進一步發掘自我優勢，而能從心底帶來真正的自信。透過校園資產的建造，其所提供的正向經驗、正向機會與環境，以增加青少年發掘並提升內在自我優勢與資產。

（3）珍視並發掘既有校園資產：建議引領校園中的教職員生持續從校園日常生活中既有的、具體的、有功能的正向事件中發掘屬於在地的、獨特的校園資產來源與內涵，一方面發展屬於校園文化的校園資產，另一方面對學校成員來說也具有凝聚認同、賦能、及共創學校價值與文化的作用。

2.對教師之建議

正向心理學指出，正向關係也是青少年正向發展的重要面向（Peterson, 2009）。本研究發現，校園中的導師與一般教師是學生的重要滋養性人物，對青少年的正向發展具有關鍵的角色與功能。對於學校教師，本研究建議：

（1）針對青少年個人與班級經營發揮多種資產功能：如以正向對待與互動態度發揮照護支持與隸屬的資產功能，其中尤以慈愛關心、細膩互動；同理接納孩子行為背後的脈絡背景；不以成績評價孩子，沒有差別待遇；無論如何都不放棄孩子等態度最為重要。建議老師運用諮商輔導原則，建立和學生個別化、個人化的互動關係，同理、了解並敬重學生負向態度與行為背後的過去生存法則之價

值，並加以重新視框，則能避免評價而撕裂彼此的距離。再者，和學生討論與分享問題解決策略，適時連結專業團隊共同解決學生困境；回饋並賞識孩子的優勢；接納孩子犯錯並給予改善的機會。還有，在班級中營造照護與支持的氣氛，提昇歸屬感；兼顧原則又有彈性的紀律界線，對青少年的正向發展都是有幫助的。

（2）熟悉青少年心理、增加後現代思維並覺察反思自我角色、態度及行動對學生之影響，發掘自我的教育資產：老師熟悉青少年心理、具有後現代思潮，比較能理解教育體制與主流價值對青少年正向發展的壓迫與影響，而能對青少年負向行為模式有更多的同理與接納，甚至出現賞識的眼光，且在規範管理也會更有彈性，能較穩定地陪伴青少年成長，不易被青少年激怒。此外，覺察並統整自我生命經驗，也能影響教師對青少年情緒經驗的理解與接納，建議教師可自豐富自我生命經驗中發掘獨特的、珍貴的教育資產與優勢。

第三節 研究結果的省思

～從研究者的角度，返回諮商心理師與「我」的經驗～

本研究之研究動機源自於研究者近幾年在駐校心理師的工作觀察與疑問。自原本熟悉的大專院校心理輔導場域來到國中場域，在和國中生互動的經驗，讓我彷彿瞥見在大學院校諮商室中痛苦煩惱的大學生，他們”小時候”的樣子與未竟事務干擾的殘餘情形。我相當驚訝，相對於大學院校的專業工作環境與優渥的經費，單薄的國中校園資源是如此長期地被忽略至如此，對待最具發展關鍵且最狂飆難以駕馭的青春時期，我們竟投入最少的專業人力、經費，這如何能支應他們生活掙扎與成長壓力的需要。幸好這幾年，雙北市駐校心理師的進駐，以及因桃園某國中的霸凌事件才開始有了各縣市學生諮商輔導中心與國中專任輔導老師的設置，讓國中小的專業心理資源才慢慢增多。但憑良心講，這樣的專業資源仍有城鄉差距、貧富（縣市）不均的情形存在。

在與青少年工作的經驗讓我發現，在他們面臨生活困境跌倒的時候，若能即時介入協助，他們復原的速度與改變的維持通常要比大學生來得快、維持得久（而兒童的復原速度更快）。這讓我思考，過去國家在心理衛生與諮商輔導專業發展

的視野是否投入太少的資源在更源頭（上游）的兒童、青少年身上，而常常在問題的下stream做耗時費力的彌補工作。在國中場域的工作經驗也讓我看見，兒童、青少年在經濟、心理獨立、認知思考、問題解決經驗相較於大學生更顯得侷限、不足的情況下，讓我體悟並認同正向心理學所說的一青少年存在一個與成人、外在環境扣連的脈絡之中，被成人掌控的環境脈絡與資源優劣對青少年的發展是終極且關鍵的因素。我在想...我要如何可以在青少年苦澀又痛苦無路的生活中，為他們做一點什麼？這讓我的諮商專業發展路途開啟了另外一個觀看青少年問題與介入的視野，但也質疑自己有能力處理像”生態脈絡”這樣的大問題嗎？！

隨著青少年情緒經驗的訪談，我看見青少年了不起的地方，在他們有限的語言與努力的表達之外，我知道他們走過的路途對他們這個年紀來說應該都像是地獄那樣痛苦至極，儘管旁人看來很可能微不足道。我很佩服他們在最後回過頭來觀看過往那段經驗的描述與意義的賦予「這棵樹一直枯萎、又一直復活，有一些好的、甜的果實長出來…；有一陣強風把遮住我眼睛的黑幕吹掉…；如果跟鬼都可以相處了，那跟人還有什麼好怕的!...；雖然和混混的同學玩比跟那些知識型的同學好玩，但也要分辨好壞…」，讓人不得不為他們的”長大”感到驚艷，雖說青少年不善表達，但只要給他們機會，他們是有能力感受他們的經驗、思考他們的經驗，並活現地將他們的經驗表達出來的。青少年是一個值得被發展的資源！不是嗎？！

另外，資料統整的過程中，也讓我思考在建構正向校園、建構校園生態資產的同時，並不代表要將青少年的外在環境塑造成一個無菌溫室，處處為青少年拿開危險、總是為他們抓刀，替他們開出一條好走的康莊大道。我們仍不能抹煞困境對青少年發展的正向意義，誠如 Winnicott 一直強調的適當的挫折（optimal frustration）是成長的促成環境，透過自己沒有被摧毀，甚至加以克服，青少年才有真正打從心底的自信心。但成長不是催促出來的，允許青少年”暫停”，提供滋養與協助，以讓重要的轉化發生，而過程中身旁人的不放棄真的很重要！

而隨後老師、輔導老師、主任的訪談也讓我著實看見身為教育者的理想與風骨（在現在險惡、動輒會被告的教育環境中，這一點真的很難得！），很認真地把”教育使命”、”老師任務”這件事當一回事，全力以赴！他們把自己視為是青少年生命路途中許多岔路中的陪伴、引領者，認為只要有肥沃的環境土壤，青少年

自然會像植物那樣冒出新芽；不以成績定義一個人的價值，就是單純地把人當人看；認為弱勢的孩子更需要被帶起來，在忙碌的課業中還要努力辦活動，就是要發掘孩子的潛質。他們也能敏感反思學校體制對人的壓抑與框架，對自我工作角色保持覺察，並謹慎自我的用字遣詞與介入行動是否會不經意傷到孩子。他們所抱持的核心價值，還有努力在校園中實踐所創造出的校園氛圍成果，的確幫助孩子們在一個更正向的環境中成長。感謝他們為孩子所做的有意義的影響，也讓我可以看見在校園中的確存在著這樣的一個可能。

而在資料分析結果的檢視中，看見受訪老師、主任、青少年家長閱讀完分析資料的感想，顯示研究之發現與訪談資料引述應能引發具有相似經驗的青少年、家長、老師等人的共鳴，幫助看見許多微小但卻重要的資產行為對青少年來說極具意義與價值。此外，這份研究也能幫助反映家長的心路歷程、同理他們的辛苦，啟發他們反思自我與孩子互動的情形。看起來，這個研究在實務層面上應具有相當的價值與意義，能幫助青少年周圍的人看見自我與環境可以為青少年多介入的事情與架構方向，也能提醒或 **empower** 實務工作者在青少年輔導工作的信念與行動。

多元的校園資產來源與資產功能，還有學校生態資產對青少年正向發展的影響研究發現的確幫助我看見在校園生態觀的青少年心理衛生工作的新模式與可能方向。乍看之下，許多人可能會以為生態系統觀的心理衛生服務並無太多新意，許多的措施與作法已漸在校園中推行，如專業團隊合作模式運作、各類教師輔導知能研習活動、青少年服務方案等，但我認為，目前在國內的校園生態工作思維仍停留在針對已遭遇問題、特殊心理疾病之認識與團隊協助，但對一般青少年的正向發展關注與積極作為仍是不足的，儘管專業團隊合作模式協助的對象已包含青少年個人及其老師、家庭、社福單位的合作，但仍少涉及常設的體制、政策、校園文化及心理環境系統等層面的營造與改善的思考和作法。我認為，和過去不同的並不是著眼在實務工作方法與策略的不同，更重要的是——一個學校心理師其所抱持的視框與態度的挪動，如何從原本只聚焦在青少年個體問題的解決與成長提昇的觀點轉向一個關注青少年所存在的外在正向環境的改變與營造的視角，去敏感覺察並反思系統與脈絡環境的可能建置與介入。也就是從”聚焦個人”轉向一個”聚焦脈絡”的一種深度透視視框的挪動，以視框引領行動，更去看見並

珍視外在校園資產對青少年正向發展的影響，我想這才是正向心理學所信仰的精神之所在。

而當用生態資產的眼光觀看孩子問題與介入的思考時，也有一種奇妙的位移視角出現了，使幫助對孩子問題的思考變得——我也有責任！因為我也是青少年生態脈絡中的一環，而不再能將自己很理性地與那個”問題”保持優雅的距離——置身事外（覺察原來在和服務對象的工作之中，我一直存有這樣的距離，儘管大多時候我還能有效地工作）。這是不是意味著敘事取向所倡導的諮商心理師也應具有”社會實踐”的角色也開始要進入到我的專業角色之中了？！我很樂意把研究發現與心得分享給大家，讓更多人能注意並開始從自身可以使力的範圍內，開始將自我置身於青少年生態脈絡資產的一環，創造更有利青少年發展的生態脈絡環境。但對於正向心理學與許多學者均大聲疾呼的一學校心理師、諮商心理師在改善並建構校園生態資產中的積極介入、專家、甚至領導的角色——我心裡明白，我還是沒有把握可以勝任，也仍然膽怯、猶豫、甚至抗拒要將其納入我的諮商專業角色之中。想著、期待著如果有別人做、專業學會做、公會做那該有多好！我想，我的不敢承諾中有著信心的問題，這或許意味著在我的專業發展中另一個需要再繼續精進的領域與鍛鍊的能力。

參考文獻

中文部分

- 王齡竟、陳毓文（2010）：家庭衝突、社會支持與青少年憂鬱情緒：檢視同儕、專業與家外成人支持的緩衝作用。**中華心理衛生學刊**，1，65-97。
- 王麗斐、杜淑芬（2009）：台北市國小輔導人員與諮商心理師之有效跨專業合作研究。**教育心理學報**，41（諮商實務與訓練專刊），295-320。
- 內政部統計處（2003）：少年身心狀況調查報告。取自內政部統計處網站：
<http://www.moi.gov.tw/stat/survey.aspx>，2010年8月31日。
- 內政部（2007）：推動高風險家庭關懷輔導處遇實施計畫。取自內政部網站：
<http://sowf.moi.gov.tw/06/files/5-1.doc>，2013年5月30日。
- 台灣輔導與諮商學會：諮商專業倫理守則。取自台灣輔導與諮商學會網站：
http://www.guidance.org.tw/ethic_001.html，2013年5月30日。
- 行政院衛生署統計處（2012）：精神疾病及自殺通報相關法規介紹--我國各年齡層自殺死亡率比較（101年成果報告）。取自行政院衛生署統計處網站：
http://search.doh.gov.tw/TSSearch/SearchResult?DataSource=DOH_CHT&SearchTemplate=2&Keyword=%E9%9D%92%E5%B0%91%E5%B9%B410%E5%A4%A7%E6%AD%BB%E5%9B%A0，2013年5月16日。
- 全國自殺防治學會暨自殺防治中心（2011）：調查研究。取自全國自殺防治學會網站：
<http://www.tspc.doh.gov.tw/tspc/portal/know/index.jsp?type=2>，2013年5月16日。
- 李明濱（2010）：轉換好心情 青少年罔臉變笑臉~善用心情溫度計健康管理好easy。取自台灣自殺防治學會健康久久衛生教育資源網網站：
http://health99.doh.gov.tw/educZone/edu_detail.aspx?Catid=11894，2010年9月27日。
- 李新民（2010）：國中小學心流的作用。載於李新民著：正向心理學在學校教育的應用。高雄：麗文文化。
- 沈六（2010）：建構正向的與組織良善的學校文化。**教師天地**，161，5-12。
- 林志哲（2007）：發現復原力——一個來自心理脈絡的觀點。**輔導季刊**，43（1），

1-8。

林玉茹 (2005)：偏差行為之少年休閒心理特質與復原力之相關研究。國立中正大學運動與休閒教育研究所碩士論文。

林杏足、陳佩鈺、陳美儒 (2006)：國中高危險群學生對危險因子與保護因子的知覺之分析研究。**教育心理學報**，38 (2)，151-176。

林本炫 (2003)：紮根理論研究方法評介。載於齊力、林本炫 (主編)：質性研究方法與資料分析 (171-200)。嘉義：南華社教所。

林淑君 (2011)：資深諮商心理師從遭逢兒童青少年案主臨床困境到安頓身心之轉變歷程研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導學系博士論文。

洪福源 (2006)：提升青少年發展性資產之分析與建議。**輔導季刊**，42 (2)，1-12。

胡幼慧、姚美華 (2001)：一些質性方法上的思考：信度與效度？如何抽樣？如何蒐集資料、登錄與分析？載於胡幼慧 (主編)：質性研究：理論、方法及本土女性主義研究實例。台北市：巨流圖書公司。

胡薰方 (2010)：青少年發展性資產與復原力對偏差行為之影響。大業大學教育專業發展研究所碩士在職專班論文。

胡中宜 (2012)：學校社會工作人員參與學生輔導工作之實務策略。**教育心理學報**，43 (4)，833-845。

陳若喬、鄭麗珍 (2003)：破繭而出一青少年時期經歷父母離異之大學生生活歷程的優勢經驗。**社會政策與社會工作學刊**，7 (1)，35-97。

陳雲芬 (2006)：效益管理導向之活動計畫模式對國中生復原力與自我控制力之影響。國立中正大學運動與休閒教育研究所碩士論文。

陳學志、洪儷瑜、卓淑玲 (2008)：貝克兒童及青少年量表 (第二版)。台北：中國行為科學社。

黃德祥、謝龍卿 (2006)：青少年發展性資產之研究與應用。**教育研究月刊**，147，92-112。

許惠慈 (2005)：青少年發展性資產及相關因素之研究。彰化師範大學教育研究所碩士論文。

張高賓 (2006)：兒童青少年憂鬱疾患內涵之介紹。**學生輔導雙月刊**，42 (4)，45-56。

- 郭建志 (2002)：學校文化對教師效能的影響：以我國國民小學為例。本土心理學研究，17，67-104。
- 曾文志 (2008)：大學生生活事件、人際長處與心理健康之復原力取向研究：中介與調節效果探討。教育心理學報，40 (2)，221-240。
- 詹佩芬 (2009)：青少年發展性資產危害健康行為之研究：以基隆市國中學生為例。國立台灣師範大學健康促進與衛生教育學系在職進修碩士論文。
- 董氏基金會 (2002)：大台北地區青少年主觀生活壓力與憂鬱傾向之相關性調查。取自董氏基金會憂鬱情緒相關研究網站：
<http://www.jtf.org.tw/psyche/melancholia/survey.asp?This=63&Page=2>。2010 年 8 月 30 日。
- 董氏基金會 (2010)：大台北地區國中、高中學生運動習慣與憂鬱情緒之相關性調查。取自董氏基金會憂鬱情緒相關研究網站：
<http://www.jtf.org.tw/psyche/melancholia/survey.asp?This=77&Page=1>，2010 年 9 月 13 日。
- 鍾佳珊 (2009)：台北市大同區國中生發展性資產概況之分析。國立台灣師範大學社會工作研究所碩士論文。
- 羅暉翔 (2009)：國中學生發展性資產與吸煙意象及吸煙行為之相關研究。國立台灣師範大學健康促進與衛生教育學系在職進修碩士論文。
- 吳芝儀、廖梅花譯 (2001)：紮根理論研究方法。嘉義：濤石文化。Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 吳婷盈、鄧志平、王櫻芬譯 (2012)：家族治療概觀。台北：雙葉書廊。Goldenberg, H. & Goldenberg, I. (2011). *Family therapy: An overview* (7th ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
- 洪蘭譯 (2003)：真實的快樂。台北：遠流出版社。Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. New York: Free Press.
- 唐子俊、唐慧芳、黃詩殷譯 (2004)：青少年與家族治療：衝動與控制的解套方案。台北：張老師文化。Micucci, J. A. (1998). *The adolescent in family therapy: Breaking the cycle of conflict and control*. NY: The Guilford Press.

陳秀娟譯（1998）：生命的心流—追求忘我專注的圓融生活。台北：天下文化。

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The psychology of engagement with everyday life*. NY: Basic books.

楊維玉譯（2012）：10-14 歲青少年，你在想什麼？台北：心靈工坊。Bergese, R. & Waddell, M. (2008). *Understanding 10-12-year-olds, understanding 13-14-year-olds*. London: The Tavistock Clinic.

劉淑慧、田秀蘭、陳淑琦、張勻銘、黃莉雅、廖書縉、陳慧甄譯（2009）：諮商研究法。台北：學富。Heppner, P. P., Wampold, B. E., & Kivlghan, D. M. (Eds.). (2008). *Research Design in counseling* (3rd ed.). Wadsworth: Cengage Learning.

蘇逸人、游勝翔、李立維、韓德彥、黃健（2008）：憂鬱青少年的人際心理治療。台北：心理。Mufson, L., Dorta, K. P., Moreau, D., & Weissman, M. M. (Eds.). (2004). *Interpersonal psychotherapy for depressed adolescents* (2nd ed.). NY: The Guilford Press.

西文部分

Adelman, H., & Taylor, L. (2000). Promoting mental health in schools in the midst of school reform. *Journal of school health*, 70, 171-178.

Apter, S. J., & Conoley, J. C. (1984). *Childhood behavior disorders and emotional disturbance: An introduction to teaching troubled children*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Aspinwall, L. G., & Staudinger, U. M. (2003). A psychology of human strengths: Some central issues of an emerging field. In L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Eds.). *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 9-22). Washington, DC: American Psychological Association.

Aspy, C. B., Oman, R. F., Vesely, S. K., McLeroy, K., Rodine, S., & Marshall, L. (2004). Adolescent violence: The protective effects of youth assets. *Journal of Counseling & Development*, 82, 268-276.

Aspy, C. B., Vesely, S. K., Oman, R. F., Tolma, E., Rodine, S., Marshall, L., Fluhr, J. (2012). School-related assets and youth risk behaviors: Alcohol consumption and sexual activity. *Journal of School Health*, 82(1), 3-10.

- Beaty-O’Ferrall, M. E., Green, A., & Hanna, F. (2010). Classroom management strategies for difficult student: Promoting change through relationships. *Middle School Journal*, March, 4-11.
- Beebe, L. A., Vesely, S. K., Oman, R. F., Tolma, E., Aspy, C. B., & Rodine, S. (2008). Protective assets for none-use of alcohol, tobacco and other drugs among urban American Indian youth in Oklahoma. *Matern Child Health Journal*, 12, 82-90.
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. Portland, OR: Western Regional Center for Drug-Free Schools and Communities.
- Benson, P. L. (1990). *The troubled journey: A portrait of 6th-12th grade youth*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Benson, P. L. (2003). Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations. In R. M. Lerner & P. L. Benson (Eds.). *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice* (pp. 19-43). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Benson, P. L. (2007). Developmental assets: An overview of theory, research, and practice. In R. K. Silbereisen & R. M. Lerner (Eds.). *Approaches to positive youth development* (pp. 33-58). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sems, A. Jr. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. In R. M. Lerner (Ed.). *Handbook of child psychology (6th ed. vol. 1): Theoretical models of human development* (pp. 894-941). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Leffert, N., & Roehlkepartain, E. C. (1999). *A fragile foundation: The state of developmental assets among American youth*. Minneapolis: Search Institute.
- Berg, B. L. (2009). *Qualitative research methods* (7th ed). Boston, MA: Pearson.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Bird, J. M. & Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: Promoting positive youth development through evidence-based assessment

- and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 61-66.
- Blum, R. W. & Libbey, H. P. (2004). Executive summary. *Journal of School Health*, 74, 231-232.
- Bornstein, M. H., Davidson, L., Keyes, C. M., Moore, K., & The center for child well-being (Eds.). (2003). *Well-Being: Positive development across the life course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittan, A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). The Five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth Adolescence*, 39, 720-735.
- Boyd, C. P., Hayes, L., Wilson, R. L., & Bearsley-Smith, C. (2008). Harnessing the social capital of rural communities for youth mental health: An asset-based community development framework. *Journal of Rural Health*, 16, 189-193.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-519.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theory. In R. Vasta (Ed.). *Annals of Child Development* (pp. 187-249). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bryan, J. (2005). Fostering educational resilience and academic achievement in urban schools through school-family-community partnerships. *Professional School Counseling*, 8, 219-227.
- Bryan, J. & Henry, L. (2008). Strengths-based partnerships: A school-family-community partnership approach to empowering students. *Professional School Counseling*, 12(2), 149-156.
- Carlis, M. (2011). Healthy relationships and building developmental assets in middle school students. *Canadian journal of education*, 34(3), 18-32.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (1999). *Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs*. Seattle, Washington: Social Development Research Group. University of Washington School of Social Work Development Research Group.
- Chew, W., Osseck, J., Raygor, D., Eldridge-Houser, J., & Cox, C. (2010). Developmental assets: Profile of youth in a juvenile justice facility. *Journal of*

- School Health*, 80(2), 66-72.
- Chronister, K. M., McWhirter, B. T., & Kerewsky, S. D. (2004). Counseling and ecological prevention practice. In R. K. Conyne & E. P. Cook (Eds.). *Ecological counseling: An innovative approach to conceptualizing person-environment interaction* (pp. 315-338). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Clonan, S. M., Chafouleas, S. M., McDougal, J. L., & Riley-Tillman, T. C. (2004). Positive psychology goes to school: Are we there yet? *Psychology in the School*, 41(1), 101-110.
- Connell, A. M., & Dishion, T. J. (2006). The contribution of peers to monthly variation in adolescent depressed mood: A short-term longitudinal study with time-varying predictors. *Development and Psychopathology*, 18, 139-154.
- Conoley, J. C. & Gutkin, T. B. (1986). Educating school psychologists for the real world. *School Psychology Review*, 15, 457-465.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56, 18-36.
- Cummings, E. E. (2003). Enhancing the life chances of youth and families: Public service systems and public policy perspectives . In R. M. Lerner, F. Jacobs, & D. Wertlieb (Eds.). *Handbook of Applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs* (pp. ix-xi). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Damon, M. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- Denzin, N. k. & Lincoln, Y. S. (2005). *Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81-84.
- Dishion, T. J. & Connell, A. (2006). Adolescents' resilience as a self-regulatory process: Promising themes for linking intervention with developmental science. *Annals New York Academy of Sciences*, 1094, 125-138.
- Dobmeier, R. A. (2011). School counselors support student spirituality through

- developmental assets, character education, and ASCA competency indicators. *Professional School Counseling*, 14(5), 317-327.
- Doss, J.R., Vesely, S. K., Oman, R. F., Aspy, C. B., Tolma, E., Rodines, S., & Marshall, L. (2006). A matched case-control study: investigating the relationship between youth assets and sexual intercourse among 13- to 14-year-olds. *Journal Compilation*, 33(1), 40-44.
- Dowing, E. M., Gestsdotti, S., Andreson, P. M., von Eye, A., Almerigi, J., & Lerner, R. M. (2004). Structural relations among spirituality, religiosity, and thriving in adolescence. *Applied Developmental Science*, 8, 7-16.
- Dowing, E. M., Gestsdotti, S., Andreson, P. M., von Eye, A., & Lerner, R. M. (2003). Spirituality, religiosity, and thriving among adolescents: Identification and confirmation of factor structures. *Applied Developmental Science*, 7, 253-260.
- Dukakis, K., London, R. A., McLaughlin, M., & Williamson, D. (2009). *Positive youth development: Individual, setting and system level indicators. (Issue brief: Positive youth development indicators)*. Stanford, CA: John W. Gardner Center for Youth and Their Communities.
- Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (Eds.). (2002). *Community programs to promote youth development/ Committee on Community-Level Programs for Youth*. Washington, DC: National Academy Press.
- Edwards, O. W., Mumford, V. E., Shillingford, A., & Serra-Roldan, R. (2007). Developmental assets: A prevention framework for students considered at risk. *National Association of Social Workers*, 29(3), 145-153.
- Fava, G. A., Rafanelli, C., Cazzaro, M., Conti, S., & Grandi, S. (1998). Well-being therapy: A novel psychotherapeutic model for residual symptoms of affective disorders. *Psychological Medicine*, 28, 475-480.
- Erchul, W. P. & Martens, B. K. (2002). *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice* (2nd ed.). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.
- Fredricks, J. A. & Simpkins, S. D. (2012). Promoting positive youth development through organized after-school activities: Taking a closer look at participation of ethnic minority youth. *Child Development Perspectives*, 6(3), 280-287.
- Frydenberg, E., Lewis, R., Bugalski, K., Cotta, A., McCarthy, C., Luscombe-Smith,

- N., & Poole, C. (2004). Prevention is better than cure: Coping skills training for adolescents at school. *Educational Psychology in Practice*, 20, 117-134.
- Evans, G. W. (2004). The environment of poverty. *American Psychologist*, 59, 77-92.
- Furlong, M. J., Ritchey, K. M., O'Brennan, L. M. (2009). Development norms for the California Resilience Youth Development Module: Internal Assets and School Resources Subscales. *The California School Psychologist*, 14, 35-46.
- Gable, S. L., Reis, H. T., Impett, E. A., & Atsher, E. R. (2004). What do you do when things go right? The interpersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 228-245.
- Galassi, J. P. & Akos, P. (2001). Development advocacy: Twenty-First Century school counseling. *Journal of counseling & development*, 82, 146-157.
- Gillham, J. E., Jaycox, L. H., Reivich, K. J., Seligman, M. E. P., & Silver, T. (1990). *The Penn Resiliency Program*. Unpublished manual, Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Lascher, M., Litzinger, S., & Shatte, A. (2006). School-based prevention of depression and anxiety symptoms in early adolescence: A pilot of a parent intervention component. *School Psychology Quarterly*, 21, 323-348.
- Gilman, R., Huebner, E. S., & Furlong, M. J. (Eds.). (2009). *Handbook of Positive Psychology in School*. NY: Routledge.
- Gore, A. (2003). Foreword: Family-centered community building and developmental assets for youth. In R. M. Lerner & P. L. Benson (Eds.). *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice* (pp. vii-ix). Norwell, MA: Kluwer Academic.
- Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E., McMahon, S. D., Gipson, P. Y., Campbell, A. J., Krochok, K., & Westerholm, R. I. (2006). Stressors and child and adolescent psychopathology: Evidence of moderating and mediating effect. *Clinical Psychology Review*, 26, 257-283.
- Guerra, P. L. & Valverde, L. A. (2007). (2009, May 27). Latino communities and school : Tapping assets for student success. *The Education Digest*. Retrieved from <http://www.eddlgest.com>
- Hamilton, S. F. (1999). *A three-part definition of positive youth development*.

- Unpublished manuscript. College of Human Ecology. Cornell University, Ithaca, NY.
- Haverkamp, B. E. (2005). Ethical perspectives on qualitative research in applied psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 146-155.
- Heck, K. E. & Subramaniam, A. (2009). *Youth Development Frameworks*. Davis, CA: 4-H Center for Youth Development, University of California.
- Henggeler, S. W., Sheidow, A. J., Cunningham, P. B., Donohue, B. C., Ford, J. D. (2008). Promoting the implementation of an evidence-based intervention for adolescent marijuana abuse in community settings: Testing the use of intensive quality assurance. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 682-689.
- Husted, T. A. & Cavalluzzo, L. C. (2001). *An overview of at-risk high school students and education programs designed to meet their needs*. Alexandria, VA. Illinois Center for Violence Prevention.
- Israel, N. & Jozefowicz-Simbeni, D. M. H. (2008). Perceived strengths of urban girls and boys experiencing homelessness. *Journal of community & Applied Social Psychology*, 19, 156-164.
- Jelicic, H., Bobek, D., Phelp, E., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2007). Using positive youth development to predict contribution and risk behaviors in early adolescence: Findings from the first two waves of the 4-H Study of Positive Youth Development. *International Journal of Behavioral Development*, 31(3), 263-273.
- Kersting, K. (2003). (2009, May 27). Lessons in resilience. *APA Monitor on Psychology*, 32, 30-31. Retrieved from <http://www.apa.org/monitor/sep03/lessons.html>
- Keyes, C. L. M. (2006). Mental health in adolescence: Is American's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, 395-402.
- King, P. E., Schultz, W., Mueller, R. A., Dowling, E. M., Osborn, P., Dickerson, E., & Lerner, R. M. (2005). Positive youth development: Is there a nomological network of concepts used in the adolescent developmental literature? *Applied Developmental Science*, 9(4), 216-228.
- Klatt, J. & Enright, R. (2009). Investigating the place of forgiveness within the

- positive youth development paradigm. *Journal of Moral Education*, 38(1), 35-52.
- Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement. *Journal of School Health*, 74, 262-273.
- Koller, J. R. & Bertel, J. M. (2006). Responding to today's mental health needs of children, families and schools: Revisiting the perspective training and preparation of school-based personnel. *Education and treatment of children*, 29(2), 197-217.
- Larson, R. W. (2001). How U. S. children and adolescents spend time: What it does (and doesn't) tell us about their development. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 160-164.
- Larson, R. W. (2007). From "I" to "we": Development of the capacity for teamwork in youth programs. In R. K. Silbereisen & R. M. Lerner (Eds.). *Approaches to positive youth development* (pp. 277-292). London: Sage.
- Larson, R. W. & Hansen, D. (2005). The development of strategic thinking: Learning to impact human systems in a youth activism program. *Human Development*, 48, 327-349.
- Larson, R. W., Hansen, D. M., & Moneta, G. (2006). Differing profiles of developmental experience across types of organized youth activities. *Developmental Psychology*, 42, 849-863.
- Larson, R. W. Jarrett, R., Hansen, D., Pearce, N., Sullivan, P., & Walker, K. (2004). Organized youth activities as contexts of positive development. In P. A. Linly & S. Joseph (Eds.). *Positive psychology in practice* (pp. 540-560). Hoboken, NJ: John Wiley & Press.
- Larson, R. W. & Walker, K. C. (2006). Learning about the "real world" in an urban arts youth program. *Journal of Adolescent Research*, 21, 244-268.
- Larson, R. W., Walker, K. C., & Pearce, N. (2005). A comparison of youth-driven and adult-driven youth program: Balancing inputs from youth and adults. *Journal of Community Psychology*, 33, 57-74.
- Lerner, J. V. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lerner, R. M., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2003). Positive youth

- development: Thriving as a basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, 7, 172-180.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., & Gestsdottir, S. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed., pp. 524-558). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Lerner, R. M. & Steinberg, L. (Eds.). (2004). *Handbook of adolescent psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Li, Y. (2007). *School engagement and academic competence: The roles of individual and contextual assets*. Master's thesis. Medford, MA: Tufts University.
- Li, Y., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth Adolescence*, 39, 801-815.
- Little, R. R. (1993). *What's working for today's youth: The issues, the programs, and the learnings*. Paper presented at the Institute for Children, Youth and Families Fellows Colloquium. Michigan State University, East Lansing.
- Liu, Y. L. (2002). The role of perceived social support and dysfunctional attitudes in predicting Taiwanese adolescents' depressive tendency. *Adolescence*, 37(148), 823-834.
- Ma, L. (2007). *The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied*. Doctor dissertation. Medford, MA: Tufts University.
- Ma, M., Kibler, J. L., Dollar, K. M., Sly, K., Samuels, D., Benford, M. W., Coleman, M., Lott, C. L., Patterson, K., & Wiley, F. (2008). The relationship of character strengths to sexual behaviors and related risks among African American adolescents. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 319-327.
- Madsen, K. A., Hicks, K., & Thompson, H. (2011). Physical activity and positive youth development: Impact of a school-based program. *Journal of School*

- Health*, 81(8), 462-470.
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1995). Competence, resilience, and psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.). *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 715-752). New York: Wiley.
- Masten, A. S., Coatsworth, J. D., Neemann, J., Gest, S. D., Tellegen, A., & Garmezy, N. (1995). The structure and coherence of competence from children through adolescence. *Child Development*, 66, 1635-1659.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychology*, 2, 425-444.
- Masten, A. S. & Coatsworth, D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- Meadus, R. J. (2007). Adolescents coping with mood disorder: A grounded theory study. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 14, 209-217.
- Michael, C. N. & Young, N. D. (2005). Seeking meaning school reform: Characteristics of inspired schools. *Online Submission*.
- Miller, D. N., Nickerson, A. B., & Jimerson, S. R., (2009). Positive psychology and school-based interventions. In R. Gilman, E.S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.). *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 293-300). NY: Routledge.
- Mitchell, N. A. & Bryan, J. (2007). School-family-community partnerships: Strategies for school counseling working with Caribbean immigrant families. *Professional School Counseling*, 10, 399-409.
- Mor, N., Doane, L. D., Adam, E. K., Mineka, S., Zinbarg, R. E., Griffith, J. W., Craske, M. G., Waters, A., & Nazarian, M. (2010). Within-person variations in self-focused attention and negative affect in depression and anxiety: A diary study. *Cognition and Emotion*, 24, 48-62.
- Morrison, G. M., Brown, M., D’Incau, B., O’Farrell, S. L., & Furlong, M. K. (2006). Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools*, 43(1), 19-31.
- Morrow, S. L., (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling

- psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260.
- Munoz, M. A. (2001). *Volunteers and school nurturing developmental assets: promoting positive attitudes and behaviors while protecting youth from high-risk behaviors*. ERIC: Jefferson County Public School.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Thomaon, K. C. (2010). Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations in early adolescence: Gender-specific predictors of peer acceptance. *Journal Youth Adolescence*, 39, 1330-1342.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D., (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 889-901.
- Oman, R. F., Veselu, S. K., & Aspy, C. B. (2005). Youth assets and sexual risk behavior: The importance of assets for youth residing in one- parent households. *Perspective on Sexual and Reproductive Health*, 37(1), 25-31.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P.(2004). Strengths of character and welling-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Peterson, C. (2009). Positive psychology. *Reclaiming Children & Youth*, 18(2), 3-7.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P.(2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. New York: Oxford University Press/ Washington, DC: American Psychological Association.
- Phelps, E., Balsano, A. B., Fay, K., Peltz, J. S., Zimmerman, S. M., Lerner, R. M. (2007). Nuances in early developmental trajectories of positive and problematic/risk behaviors: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North American*, 16, 473-496.
- Phelps, E., Zimmerman, S., Warren, A. A., Jelcic, H., von Eye, A., & Lerner, R. M. (2009). The structure and developmental course of positive youth development (PYD) in early adolescence: Implications for early theory and practice. *Journal of Applied Development Psychology*, 30(5), 571-584.
- Pittman, K., Irby, M., & Ferber, T. (2001). Unfinished business: Further reflections on

- a decade of promoting youth development. In Public/Private ventures (Ed.). *Youth development: Issues, challenges, and directions* (pp. 17-64). Philadelphia: public/ Private Ventures.
- Price, J. H. & Dake, J. A. (2001). Assets as predictors of suicide attempts in African American inner-city youths. *American Journal of Health Behavior*, 25(4), 367-375.
- Reivich, K. J., Gillham, J. E., Chaplin, T. M., & Seligman, M. E. P. (2005). From helplessness to optimism: The role of resilience in treating and preventing depression in youth. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.). *Handbook of resilience in children* (pp. 223-237). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Ross, A. G., Shochet, I. M., & Bellair, R., (2010). The role of social skills and school connectedness in preadolescent depressive symptoms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(2), 269-275.
- Roth, J. L. & Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7, 94-111.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and group. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (6th ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Scales, P. (2000). Building students' developmental assets to promote health and school success. *The Clearing House*, 74(2), 84-88.
- Scales, P. (2005). Developmental assets and the middle school counselor. *Professional School Counseling*, 9(2), 104-111.
- Scales, P., Benson, P., Leffert, N., & Blyth, D. A. (2000). The contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied*

- Developmental Science*, 4, 27-46.
- Scales, P., Leffert, N., & Vraa, R. (2003). The relation of community development attentiveness to adolescent health. *American Journal of Health Behavior*, 27(1), S22-S23.
- Scales, P. & Roehlkepartain, E. C. (2003). Boosting student achievement: New research on the power of development assets. *Search Institute Insights & Evidence*, 1(1), 1-10.
- Search Institute. (2007). (2009, May 27). Development assets. Retrieved from <http://www.search-institute.org>
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61, 774-788.
- Sharkey, J. D., You, S., & Schnobelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 402-418.
- Shatte, A. J., Seligman, M. E. P., Gillham, J. E., & Reivich, K. (2003). The role of positive psychology in child, adolescent, and family development. In R. E. Lerner, F. Jacobs, & D. Wertlieb (Eds.). *Handbook of applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs* (pp. 207-226). Thousand oaks, CA: Sage.
- Sheridan, S. M. & Gutkin, T. G. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st Century. *School Psychology Review*, 29, 485-502.
- Sheridan, S. M., Warnes, E. D., Cowan, R. J., Schemm, A. V., & Clarke, B. L. (2004). Family-centered positive psychology: Focusing on strengths to build student success. *Psychology in the Schools*, 41(1), 7-17.
- Sin, N. L. & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467-487.
- Smith, C., Lizotte, A. J., Thornberry, T. P., & Krohn, M. D. (1995). Resilient youth: Identifying factors that prevent high-risk youth from engaging in delinquency

- and drug use. In J. Hagan (Ed.). *Delinquency and disrepute in the life course* (pp. 217-247). Greenwich, CT:JAI.
- Smith, E., J. (2006). The strength-based counseling model. *The Counseling Psychologist*, 34, 13-79.
- Steck, E. L., Abrams, L. M., & Phelps, L., (2004). Positive psychology in the prevention of eating disorders. *Psychology in the Schools*, 41(1), 111-117.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basic of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Theokas, C., Almerigi, J., Lerner, R. M., Doaing, E., Benson, P. L., & Scales, P. C. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological assets components of thriving in early adolescence. *Journal of Early adolescence*, 25, 113-143.
- Theokas, C. & Lerner, R. M. (2006). Observed ecological assets in families, schools, and neighborhoods: Conceptualization, measurement, and relations with positive and negative development outcomes. *Applied Development Science*, 10(2), 61-74.
- Tilley, C. L. (2011).Development assets. *School Library Monthly*, (27), 41-44.
- Tolma, E. L., Vesely, S. K., Oman, R. F., Aspy, C. B., Beebe, L., Rodine, S., Marshall, L., & Fluhr, J. (2008). Youth assets and sexual activity: based on race/ethnicity. *The Health Educator*, 40(2), 59-89.
- Vera, E. M. & Shin, R. Q. (2006). Promoting strengths in a socially toxic world: Supporting resiliency with systemic interventions. *The Counseling Psychologist*, 34, 80-89.
- Villarruel, F. A., Perkins, D. F., Borden, L. M., & Keith, J. G. (Eds.). (2003). *Community youth development: Programs policies, and practices*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1999). *Psychological and educational resilience*. Washington, DC: CWLA press.
- Waters, S. K., Cross, D. S., & Runions, K. (2009). Social and ecological structures supporting adolescent connectedness to school: A theoretical model. *Journal of School Health*, 79(11), 516-524.
- Waters, S. K. & Cross, D. S. (2010). Measuring students' connectedness to school,

- teachers, and family: Validation of three scales. *School Psychology Quarterly*, 25(3), 164-177.
- Waters, S. K., Cross, D. S., & Shaw, T. (2010). Does the nature of schools matter? An exploration of selected school ecology factors on adolescent perceptions of school connectedness. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 381-402.
- Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padron, Y. N. (2003). *Review of research on educational resilience*. Santa Cruz, CA: University of California. Center for Research on Education. Diversity & Excellence.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current directions in psychological science*, 4, 81-85.
- Wertlieb, D., Jacobs, F., & Lerner, R. M. (Eds.). (2003). *Promoting positive youth and family development: Community systems, citizenship, and civil society*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life at school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science*, 10(1), 13-29.
- Wingfield, R. J., Reese, R. F., & West-Olatunji, C. A. (2010). Counselors as Leaders in schools. *Becoming A Leader*, 4(1), 114-130.
- Wolin, S. J. & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise about adversity*. New York: Villard Books.
- Wright, D. R. & Fitzpatrick, K. M. (2006). Violence and minority youth: The effects of risk and asset factors on fighting among African American children and adolescents. *Adolescence*, 41(162), 251-262.
- Yeh, C. J., Borrero, N. E., & Shea, M. (2011). Spirituality as a cultural asset for culturally diverse youth in urban schools. *Counseling and Values*, 55, 185-198.
- Yip, K. S. (2005). A strengths perspective in working with an adolescent with depression. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 28(4), 362-369.
- Zin, J. E., Elias, M. J., Greenberg, M. T., & Weissberg, R. P. (2000). Promoting social And emotional competence in children. In K. L. Minke & G. C. Bear (Eds.). *Preventing school problems—Promoting school success: Strategies and programs that work* (pp. 71-99). Bethesda, MD: National Association of

School Psychologist.

附錄一

首發研究邀請函

李主任，您好：

我是台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士候選人張玉鈴，目前計畫進行青少年情緒與正向發展的研究。論文題目是：校園資產對遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年正向發展之研究。指導教授是陳秉華老師。這份研究目的在於以校園場域為核心，以正向優勢、正向校園的觀點，採質性研究訪談的方法，探討校園資產內涵，以及其對遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年正向發展經驗之現象，期望以正向校園資產觀點，提供對校園輔導與青少年輔導實務工作，及未來青少年正向發展研究之參考。

素聞 貴校在學校輔導工作非常用心，並有卓越的成就，幾乎年年獲得教育部友善校園績優學校，以及台灣諮商與輔導學會歷年表揚的輔導工作績優學校。我也從台灣師大教育心理與輔導系許維素教授那兒推薦知道，貴校的輔導與校園生態資產極為豐富，且頗具理念、規模與健全的系統合作體制，是相當適合瞭解正向校園資產的豐富場域，故冒昧來信邀請，不知 貴校是否能同意參與這個訪談研究，並惠予相關的協助。

最近七年來，我一直在新北市（板橋、土城區）國中擔任駐校心理師的經驗與正向心理學研究的回顧發現，青少年存在一個與成人、外在環境扣連的脈絡之中，這樣扣連的關係分和影響著青少年的功能。對青少年心理健康與發展的協助，不能只著眼在青少年個人問題的直接服務，還需要將視野轉向在青少年身旁成人與脈絡環境的正向力增強與連結，自青少年息息相關的正向關係網絡與正向學校資產脈絡去喚起、發現、及增加他們內外資產，以幫助青少年減緩壓力、情緒造成的適應困擾與惡化影響。對於有益青少年正向發展之情境脈絡的屬性與範圍（如學校），以及成人在青少年發展中的角色相當值得關注與研究。

正向心理學呼籲諮商心理學者應將關注的方向放在發掘個體的優勢更甚於弱處，其也強調要去發掘對青少年正向發展有益的校園脈絡資產，也就是愈正向的校園、愈正向的服務具有愈多的潛在效能。從許多的客觀獎項與諮商輔導領域教授的觀點看來，我認為 貴校可稱是相當符合正向心理學所說之「正向校園」環境，也是台灣學校輔導工作的重要指標學校，是很適合探究正向校園資產脈絡的場域。所以，誠摯地希望您與學校能夠同意參與這個研究，對未來青少年輔導工作，以及發展正向校園資產模式將會有莫大的貢獻。

隨函附件簡要說明本研究的動機目的、研究進行方式，以及需要輔導處協助之事務，希望您與學校思考能否同意參與本研究，如果方便，我也希望和您預約適當的時間到校拜訪您，詳細向您說明研究目的與研究進行細節。這樣冒昧來信請您幫忙，希望不會造成您困擾。非常感謝您的協助。敬祝
平安

後學 張玉鈴 敬上

2011.5.20

校園資產對遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年正向發展之研究

台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士候選人 張玉鈴
指導教授：陳秉華

一、研究動機與目的

青少年期因為具有複雜的發展任務與獨特的壓力事件，使得這個階段的心理疾病與情緒問題會增加發展歷程的挑戰，干擾了正常發展任務的完成。最近七年來，我一直在新北市國中擔任駐校心理師的經驗發現，當青少年遭遇生活壓力，在焦慮、憂鬱低落情緒尚未惡化，在未罹患具診斷性的心理疾病前，除了心理師以外，如果他們身旁有一個能夠看重並理解他的煩惱，能夠陪伴他共同討論、學習正向壓力抒解與情緒調節方法的人或滋養的環境，則能夠幫助青少年度過壓力時期，重新回到生活的軌道，回復原有的學習與適應功能，並且預防焦慮症、憂鬱症問題的發生與惡化。

近10年，正向心理學開始關注個體正向優勢的發掘與促進的議題，許多學者指出，在青少年階段，應該關注青少年正向經驗、正向優勢特質、正向關係、正向學校等內外優勢與資產的探究，以提升青少年的正向發展。也就是說，對青少年心理健康與發展的協助，不能只著眼在青少年個人問題的直接服務，還需要將視野轉向在青少年身旁成人與脈絡環境的正向力增強與連結，自青少年息息相關的正向關係網絡與正向學校資產脈絡去喚起、發現、及增加他們內外資產，以幫助青少年減緩壓力、情緒造成的適應困擾與惡化影響。

本研究重視青少年是怎麼走出低落心情的經驗，特別想要瞭解他自己與身旁的師長、同學，以及學校脈絡資產擁有什麼樣的特性、優勢，怎麼幫助青少年走過低落心情的過程，順利地成長。這樣的情緒經驗與相關的內外在校園資產非常值得被發掘與珍惜！研究結果對未來的青少年輔導工作應會很有幫助。我想用最誠摯的心邀請學校的學生分享他們的情緒經驗，以及學校的老師與管理人員分享如何陪伴孩子走過低落情緒的過程與心得，相信這份帶有愛與榮耀的珍貴分享，不僅可以讓孩子與我對這些經驗有更深刻的理解，還可以提供給其他有相同經驗的青少年與老師、家長有更多的瞭解與啟發，以做為國內發展適合的正向校園資產模式之參考，一起協助我們的青少年正向成長。

研究目的主要有：

(一)以校園為場域，瞭解對遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年之正向發展有益的內外在校園資產內涵為何？

(二)瞭解校園資產對遭遇焦慮憂鬱情緒困境青少年的正向發展之影響歷程與經驗。

(三)瞭解校園資產對遭遇焦慮憂鬱情緒困境青少年之正向發展結果與特徵。

二、研究進行方式

本研究採國中學生—老師—同儕配對的方式探討校園資產對遭遇焦慮、憂鬱情

緒困境青少年之正向發展經驗，預計訪談 6~8 組配對，研究訪談對象包括：

(一) 國中青少年：

透過學校輔導老師推薦同時符合下列情形之學生(1)在國中時期曾經經驗焦慮或憂鬱情緒達二週以上；(2)學生的焦慮或憂鬱情緒已復原，或漸復原，青少年在自我價值、情緒、人際互動、課業學習、偏差行為的情形已逐漸改善；(3)學生在情緒與適應功能復原的過程中，曾有老師、輔導人員、學務人員、同學提供協助。(排除具智能障礙、注意不足與過動症、亞斯伯格症、自閉症、躁鬱症、精神分裂症等診斷，及正服用精神藥物的青少年)，在取得學生與家長的同意後，進行一對一訪談。

研究訪談，每次進行約 50~60 分鐘，預計訪談 1~2 次，訪談時間以不影響孩子主要課程學習的時間為優先，如週會、班會、早自習或午休時間。訪談地點以學校輔導處的諮商室為主，以確保訪談時不被打攪與保密性。訪談內容主要在瞭解(1)青少年在焦慮憂鬱情緒經驗中的經驗感受、相關的個人與校園資產內涵。(2)校園資產對遭遇焦慮憂鬱情緒困境青少年的正向發展之影響歷程與經驗。(3)校園資產對遭遇焦慮憂鬱情緒困境青少年之正向發展的結果與特徵。

(二) 同儕與老師訪談

以符合前述青少年提及在情緒低落經驗過程中，曾協助其復原之同學、老師、學務與輔導等學校人員。對青少年協助具有熱誠、對青少年焦慮與憂鬱情緒具有豐富輔導經驗，善與青少年建立關係，善於欣賞、發掘青少年優勢，能有效協助青少年正向發展之老師；以及願意並善於分享正向人際經驗的同儕同學。在取得老師、同儕同學之研究參與同意與家長同意後，邀請進行訪談。訪談內容主要瞭解(1)同儕、教師過去協助遭遇焦慮憂鬱情緒困境青少年往正向發展之正向人際經驗，其中的校園資產內涵為何？(2)同儕、老師的協助遭遇焦慮憂鬱困境青少年之正向發展的結果與特徵為何。預計訪談 1~2 次，每次約 50~60 分鐘。

(三) 學校處室主任、校長訪談

透過學校教務、學務、總務、輔導主任、校長等管理人員之視野與校務理念、實務經驗之訪談，瞭解學校組織功能面向的校園資產內涵，也就是瞭解校園生態的脈絡資產對青少年正向發展的影響情形(如與學生正向發展相關的政策與程序；學業學習理念與措施；課外活動或特別方案規劃；親師生在政策的參與與溝通；校園的滋養與歸屬；集體活動或慶祝；教職員發展與支持；系統合作；社區關係連結等面向之資產情形)。預計訪談 1~2 次，每次訪談約 90 分鐘。

三、研究所需相關協助

1. 推薦適合研究參與者：

請輔導處老師依據情緒經驗概況表推薦適合參與研究的青少年受訪者(6-8 位)。研究者與輔導處老師初步討論後，確定進一步邀請。因考量研究倫理，需先請輔導老師向可能接受訪談的學生初步說明研究邀請，經學生與家長初步同意後，轉知研究者後，再由研究者進一步與學生、學生家長詳細說明研究目的與進行方式，在取得學生與家長研究同意書後，進行訪談。請輔導處老師協助預約訪談地點，如諮商室或其他安全隱密、不被干擾的校內空間。

2. 在青少年訪談後，獲知校園人際資產——同儕、老師名單，研究者與輔導處老師初步討論後，確定進一步邀請。由研究者或請輔導老師協助聯繫、邀請。在取得研究同意書後，進行訪談。
3. 請輔導處協助引介研究者與學校處室主任、校長認識，在詳細說明研究目的與進行方式，並取得訪談同意後，進行訪談。
4. 若經同意，預計在 100 年 7 月～10 月底進行各對象之訪談。

四、預期研究效益

本研究目的在於以校園場域為核心，以正向優勢的觀點，採紮根理論的研究方法，探討校園資產對遭遇焦慮、憂鬱情緒困境青少年正向發展經驗之現象，期望以正向校園資產觀點，提供對校園輔導與青少年輔導實務工作，及未來相關青少年正向發展研究之參考，期望達到的研究效益包括下列幾項：

（一）瞭解並統整校園資產之內涵與其在青少年正向發展之影響

本研究對於遭遇焦慮憂鬱情緒困境青少年在學校脈絡情境中，有益正向青少年發展的校園資產之內涵、正向青少年發展結果，能有更細緻統整的瞭解。並能深入瞭解、統整校園資產對青少年正向發展的影響歷程與機制。

（二）累積青少年之校園資產、青少年正向發展的本土性知識

本研究看重學校、老師、同學在協助焦慮憂鬱傾向青少年回復生活軌道的既有資產。以累積台灣青少年之校園資產、正向青少年發展的知識。這些實際的、在地的聲音與經驗所累積的知識基礎，是貼近本土經驗的理解與知識，能進一步發展更貼近文化需要的介入方案與模式，提升青少年的正向發展結果。

（三）本研究結果可作為建構正向學校機構、青少年實務工作與未來研究之參考。提供建立一個具保護又滋養的正向關係環境之意見，以防止青少年焦慮、憂鬱情緒惡化，提升青少年的心理健康與正向發展。並於未來進一步發展對學校系統合作工作中的親師諮詢介入模式、青少年正向發展方案、對增強青少年正向校園資產，強化相關人員訓練的方案設計也有參考的價值。

五、研究倫理

為確保訪談資料、資訊的完整，訪談過程會全程錄音。有關學校與受訪對象之個人資料僅會以代號的方式呈現，不會揭露足以辨認學校、個人身份的資料，錄音與資料內容將會全部保密，以維護受訪對象的隱私。所有訪談內容僅供本研究撰寫博士論文及基於學術研究需要而投稿或發表之用，如果有其他形式的使用，必須先得到學校與受訪對象（家長）的同意。訪談錄音與資料在研究結束後會由研究者負責銷毀。受訪過程中，受訪對象有權利隨時終止訪談的進行。此外，為確保受訪對象在訪談中所表達的內容與意涵沒有被誤解，我將會寄給每一受訪對象訪談內容騰錄成的逐字稿，及研究資料分析結果，以確認文字描述是否符合與貼近每一受訪對象想表達的意涵，更歡迎受訪者與我討論閱讀後的感想與想法。

附錄二

家長與學生研究同意書（青少年版）

親愛的家長您好：

我是台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士候選人張玉鈴，目前正在進行青少年情緒與正向發展的研究。最近七年來，我一直在新北市國中擔任駐校心理師的經驗發現，青少年是一個轉變成為成人的重要時期，在國中時期，要面對課業、人際關係、兩性相處等等壓力，相信您的孩子和大部分的青少年一樣，曾經有過壓力很大或有焦慮、憂鬱低落心情的時候。

但我也相信您的孩子身上一定有許多精采的特質、優點和能力，幫助他度過這些壓力與心情低落的時光。我們很重視青少年是怎麼走出低落心情的經驗，特別想要瞭解他自己與身旁的師長、同學擁有什麼樣的特性、優點與能力，怎麼幫助他走過低落心情的過程，順利地成長。這樣的特質、特點與能力非常值得被發掘與珍惜！

在和學校輔導室老師說明我的研究目的後，他們也認為這個研究對未來的青少年輔導很有幫助。透過學校的輔導老師知道您的孩子曾經有走過壓力與低落情緒的成功經驗。我也希望能獲得您、以及您的孩子的同意，讓您的孩子接受這個研究的訪談，我想用最誠摯的心邀請您的孩子分享這段情緒的經驗與歷程，相信這份帶有愛與榮耀的珍貴分享，不僅可以讓孩子與我對這些經驗有更深刻的理解，還可以提供給其他有相同經驗的青少年與老師、家長有更多的瞭解與啟發，協助青少年正向成長。

在這個研究中，我會先透過輔導老師經過您與孩子的同意後，才會和孩子碰面。研究需要孩子參與的部分包括（1）先請孩子填寫一份「情緒經驗概況表」，初步瞭解您的孩子在國中時期曾經有過低落心情的情緒感覺；簡要瞭解身旁師長、同學曾有過的協助。（2）進行一對一的訪談，每次進行約 50 分鐘，預計訪談 1~2 次，訪談時間以不影響孩子主要課程學習的時間為優先，如週會、班會、早自習或午休時間。訪談地點以學校輔導處的諮商室為主，以確保訪談時不被打攪與保密性。為了確保訪談資料、資訊的完整，訪談過程會全程錄音。有關孩子個人資料僅會以代號的方式呈現，不會揭露足以辨認孩子個人身份的資料，錄音與資料內容將會全部保密，以維護孩子的隱私。所有訪談內容僅供本研究撰寫博士論文及基於學術研究需要而投稿或發表之用，如果有其他形式的使用，必須先得到您與孩子的同意。訪談錄音與資料在研究結束後會由研究者負責銷毀。受訪過程中，您與孩子有權利隨時終止訪談的進行。此外，為確保孩子在訪談中所表達的內容與意涵沒有被誤解，我將會寄給您及孩子訪談內容騰錄成的逐字稿，及研究中有關他的情緒經驗的描述讓您們過目，以確認文字描述是否符合與貼近孩子想表達的意涵，更歡迎您與孩子和我討論閱讀後的感想與想法。

感謝您及您的孩子願意閱讀以上說明，若您與孩子同意參與這個研究，敬請您與孩子在下面欄位中簽名，之後由孩子帶回學校交給輔導室老師。非常感謝您

及孩子的參與，對台灣青少年的輔導工作將會有莫大的貢獻。

敬祝
平安快樂！

學生簽名：

家長簽名：

台灣師範大學教育心理與輔導研究所
博士候選人張玉鈴 敬上

如您對上面的說明有任何的疑問或不清楚之處，請與我聯繫，我將親自為您詳細說明，並與您討論您的疑問與意見。非常感謝您！

我的電話是：*****（手機），如未能接聽，請留下您的聯絡電話，我將盡快回電。

e-mail：*****@hotmail.com.tw

附錄三

家長與學生研究同意書（同儕版）

親愛的家長您好：

我是台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士候選人張玉鈴，目前正在進行青少年情緒與正向發展的研究。最近七年來，我一直在新北市國中擔任駐校心理師的經驗發現，青少年是一個轉變成為成人的重要時期，在國中時期，要面對課業、身體變化、人際關係、兩性相處等等壓力。透過您孩子的同學口中知道，您的孩子非常的棒，曾經在同學面對生活壓力或有焦慮、憂鬱低落心情的時候，能給同學重要的陪伴與支持，幫助同學度過情緒低落的時光，協助同學順利地成長。

相信您的孩子身上一定有許多精采的特質、優點和能力，幫助同學情緒適應與成長。這個研究不僅重視那位同學是怎麼走出這個低落心情的經驗，也特別想要瞭解他身旁的同學（您的孩子）擁有什麼樣的特性、優點與能力，怎麼幫助他同學走過低落心情的過程，順利地成長。這樣的特質、特點與能力非常值得被發掘與珍惜！

在和學校輔導室老師說明我的研究目的後，他們也認為這個研究對未來的青少年輔導很有幫助。我也希望能獲得您、以及您的孩子的同意，讓您的孩子接受這個研究的訪談。我想用最誠摯的心邀請您的孩子分享這段協助同學走過低落情緒的經驗與歷程，相信這份帶有愛與榮耀的珍貴分享，不僅可以讓孩子與我對這些經驗有更深刻的理解，還可以提供給其他有相同經驗的青少年與老師、家長有更多的瞭解與啟發，以協助我們的青少年正向成長。

在這個研究中，我會先透過輔導老師經過您與孩子的同意後，才會和孩子碰面。研究需要孩子參與的部分是進行一對一的訪談，每次進行約 50 分鐘，預計訪談 1~2 次，訪談時間以不影響孩子主要課程學習的時間為優先，如週會、班會、早自習或午休等時間。訪談地點以學校輔導處的諮商室為主，以確保訪談時不被打攪與保密性。為了確保訪談資料、資訊的完整，訪談過程會全程錄音。有關孩子個人資料僅會以代號的方式呈現，不會辨認出孩子的個人身份，錄音與資料內容將會全部保密，以維護孩子的隱私。所有訪談內容僅供本研究撰寫博士論文及基於學術研究需要而投稿或發表之用，如果有其他形式的使用，必須先得到您與孩子的同意。訪談錄音與資料在研究結束後會由研究者負責銷毀。受訪過程中，您與孩子有權利隨時終止訪談的進行。此外，為確保孩子在訪談中所表達的內容與意涵沒有被誤解，我將會寄給您及孩子訪談內容騰錄成的逐字稿，及研究中有關他的經驗的描述讓您們過目，以確認文字描述是否符合與貼近孩子想表達的意涵，更歡迎您與孩子和我討論閱讀後的感想與想法。

感謝您及您的孩子願意閱讀以上說明，若您與孩子同意參與這個研究，敬請您與孩子在下面欄位中簽名，之後由孩子帶回學校交給輔導室_____

老師。非常感謝您及孩子的參與，對台灣青少年的輔導工作將會有莫大的貢獻。
敬祝
平安快樂！

學生簽名：

家長簽名：

台灣師範大學教育心理與輔導研究所
博士候選人張玉鈴 敬上

如您對上面的說明有任何的疑問或不清楚之處，請與我聯繫，我將親自為您
詳細說明，並與您討論您的疑問與意見。非常感謝您！

我的電話是：*****（手機），如未能接聽，請留下您的聯絡電話，我
將盡快回電。

e-mail：*****@hotmail.com.tw

附錄四

研究同意書（老師版）

親愛的老師您好：

我是台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士候選人張玉鈴，目前正在進行青少年情緒與正向發展的研究。最近七年來，我一直在新北市國中擔任駐校心理師的經驗發現，青少年是一個轉變成為成人的重要時期，在國中時期，要面對課業、身體變化、人際關係、兩性相處等等壓力。透過您的學生口中知道，您非常的棒，曾經在學生面對生活壓力或有焦慮、憂鬱低落心情的時候，能給學生重要的陪伴與支持，幫助學生度過情緒低落的時光，協助他順利地成長。

相信在您身上一定有許多精采的優勢特質與能力，幫助學生情緒適應與成長。這個研究不僅重視同學是怎麼走出這個低落心情的經驗，也特別想要瞭解在他身旁的老師（您）擁有什麼樣的特性、優點與能力，怎麼幫助學生走過低落心情的過程，順利地成長。這樣的特質、特點與能力非常值得被發掘與珍惜！

在和學校輔導室老師說明我的研究目的後，他們也認為這個研究對未來的青少年輔導很有幫助。我也希望能獲得您的同意，接受這個研究的訪談。我想用最誠摯的心邀請您分享這段協助學生走過低落情緒的經驗與歷程，相信這份帶有愛與榮耀的珍貴分享，不僅可以讓您與我對這些經驗有更深刻的理解，還可以提供給其他有相同經驗的青少年與老師、家長有更多的瞭解與啟發，以協助我們的青少年正向成長。

在這個研究中，我會先透過輔導老師經過您的同意後，詳細向您說明研究的目的與進行的方式。研究需要您參與的部分是進行一對一的訪談，每次進行約60～90分鐘，預計訪談1～2次，訪談時間將與您討論後確定，訪談地點以學校輔導處的諮商室（或其他能確保安全、保密的空間）為主，以確保訪談時不被打攪與保密性。為了確保訪談資料、資訊的完整，訪談過程會全程錄音。有關您個人資料僅會以代號的方式呈現，不會辨認出您的個人身份，錄音與資料內容將會全部保密，以維護您的隱私。所有訪談內容僅供本研究撰寫博士論文及基於學術研究需要而投稿或發表之用，如果有其他形式的使用，必須先得到您的同意。訪談錄音與資料在研究結束後會由研究者負責銷毀。受訪過程中，您有權利隨時終止訪談的進行。此外，為確保您在訪談中所表達的內容與意涵沒有被誤解，我將會寄給您訪談內容騰錄成的逐字稿，及研究中有關您的經驗的描述讓您過目，以確認文字描述是否符合與貼近您想表達的意涵，更歡迎您和我討論閱讀後的感想與想法。

感謝您願意閱讀以上說明，若您同意參與這個研究，敬請您在下面欄位中簽名，之後交給輔導室_____老師。非常感謝您的參與，對台灣青少年的輔導工作將會有莫大的貢獻。

敬祝

平安快樂！

同意人簽名：

台灣師範大學教育心理與輔導研究所

博士候選人張玉鈴 敬上

如您對上面的說明有任何的疑問或不清楚之處，請與我聯繫，我將親自為您詳細說明，並與您討論您的疑問與意見。非常感謝您！

我的電話是：*****（手機），如未能接聽，請留下您的聯絡電話，我將盡快回電。

e-mail：*****@hotmail.com.tw

附錄五

研究協助同意書（導師版）

親愛的導師您好：

我是台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士候選人張玉鈴，目前正在進行青少年情緒與正向發展的研究。最近七年來，我一直在新北市國中擔任駐校心理師的經驗發現，青少年是一個轉變成為成人的重要時期，在國中時期，要面對課業、身體變化、人際關係、兩性相處等等壓力。透過您班上學生的口中知道，您的學生_____非常的棒，曾經在同學面對生活壓力或有焦慮、憂鬱低落心情的時候，能給同學重要的陪伴與支持，幫助同學度過情緒低落的時光，協助同學順利地成長。

相信在_____身上一定有許多精采的特質、優點和能力，幫助同學情緒適應與成長。這個研究不僅重視青少年是怎麼走出低落心情的經驗，也特別想要瞭解他身旁的同學擁有什麼樣的特性、優點與能力，怎麼幫助他的同學走過低落心情的過程，順利地成長。這樣的特質、特點與能力非常值得被發掘與珍惜！

在和學校輔導室老師說明我的研究目的後，他們也認為這個研究對未來的青少年輔導很有幫助。我也希望能獲得您的同意，讓_____於上課期間接受這個研究的訪談。我想用最誠摯的心邀請他分享這段協助同學走過低落情緒的經驗與歷程，相信這份帶有愛與榮耀的珍貴分享，不僅可以讓孩子與我對這些經驗有更深刻的理解，還可以提供給其他有相同經驗的青少年與老師、家長有更多的瞭解與啟發，以協助我們的青少年正向成長。

在這個研究中，我會先透過輔導老師經過學生、學生家長的同意後，才會和孩子碰面，進行訪談。研究需要孩子參與的部分是進行一對一的訪談，每次進行約 50 分鐘，預計訪談 1~2 次，訪談時間以不影響孩子主要課程學習的時間為優先，如週會、班會、早自習或午休等時間。訪談地點以學校輔導處的諮商室為主，以確保訪談時不被打攪與保密性。為了確保訪談資料、資訊的完整，訪談過程會全程錄音。有關孩子個人資料僅會以代號的方式呈現，不會辨認出孩子的個人身份，錄音與資料內容將會全部保密，以維護孩子的隱私。所有訪談內容僅供本研究撰寫博士論文及基於學術研究需要而投稿或發表之用，如果有其他形式的使用，必須先得到學生家長與學生的同意。訪談錄音與資料在研究結束後會由研究者負責銷毀。受訪過程中，學生與學生家長有權利隨時終止訪談的進行。此外，為確保學生在訪談中所表達的內容與意涵沒有被誤解，我將會寄給學生家長及學生訪談內容騰錄成的逐字稿，及研究中有關他的經驗的描述讓他們們過目，以確認文字描述是否符合與貼近學生想表達的意涵，更歡迎學生家長與學生和我討論閱讀後的感想與想法。

感謝您願意閱讀以上說明，若您同意學生於上課時間參與這個研究，敬請您在下面欄位中簽名後，交給輔導室_____老師。非常感謝您的協助，

對台灣青少年的輔導工作將會有莫大的貢獻。

敬祝
平安快樂！

導師簽名：

台灣師範大學教育心理與輔導研究所
博士候選人張玉鈴 敬上

如您對上面的說明有任何的疑問或不清楚之處，請與我聯繫，我將親自為您
詳細說明，並與您討論您的疑問與意見。非常感謝您！

我的電話是：*****（手機），如未能接聽，請留下您的聯絡電話，我
將盡快回電。

e-mail：*****@hotmail.com.tw

附錄六

研究同意書（校長、主任版）

親愛的校長、主任您好：

我是台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士候選人張玉鈴，目前正在進行青少年情緒與正向發展的研究。最近七年來，我一直在新北市（板橋、土城區）國中擔任駐校心理師的經驗與正向心理學研究的回顧發現，青少年存在一個與成人、外在環境扣連的脈絡之中，這樣扣連的關係分和影響著青少年的功能。對青少年心理健康與發展的協助，不能只著眼在青少年個人問題的直接服務，還需要將視野轉向在青少年身旁成人與脈絡環境的正向力增強與連結，自青少年息息相關的正向關係網絡與正向學校資產脈絡去喚起、發現、及增加他們內外在資產，以幫助青少年減緩壓力、情緒造成的適應困擾與惡化影響。

素聞 貴校在學校輔導工作非常用心，並有卓越的成就，連年獲得教育部友善校園績優學校，以及台灣諮商與輔導學會歷年表揚的輔導工作績優學校。貴校的輔導與校園生態資產極為豐富，且頗具理念、規模與健全的系統合作體制，是相當適合瞭解正向校園資產的豐富場域。

相信在您身上與校園生態的各項軟硬體設置中一定有許多精采的優勢特質與資產，幫助學生情緒適應與成長。這個研究不僅重視學生是怎麼走出低落心情的經驗，也特別想要瞭解在他所處的校園環境中擁有什麼樣的特性、優點與校園資產，也就是瞭解校園生態資產如和幫助學生正向發展，順利地成長。這樣的特質、特點與校園資產非常值得被發掘與珍惜！

期望能夠獲得您的同意，接受這個研究的訪談。我想用最誠摯的心邀請您分享如何營造正向校園資產協助學生正向發展的經驗與歷程，相信這份帶有愛與榮耀的珍貴分享，不僅可以讓您與我對這些經驗有更深刻的理解，還可以提供給其他校園與關心青少年輔導的工作者有更多的瞭解與啟發，以協助我們的青少年正向成長。

在這個研究中，我會先透過輔導主任經過您的同意後，詳細向您說明研究的目的與進行的方式。研究需要您參與的部分是進行一對一的訪談，每次進行約60～90分鐘，預計訪談1～2次，訪談時間將與您討論後確定，訪談地點以學校輔導處的諮商室（或您的辦公室）為主，以確保訪談時不被打攪與保密性。為了確保訪談資料、資訊的完整，訪談過程會全程錄音。有關您個人資料僅會以代號的方式呈現，不會辨認出您的個人身份，錄音與資料內容將會全部保密，以維護您的隱私。所有訪談內容僅供本研究撰寫博士論文及基於學術研究需要而投稿或發表之用，如果有其他形式的使用，必須先得到您的同意。訪談錄音與資料在研究結束後會由研究者負責銷毀。受訪過程中，您有權利隨時終止訪談的進行。此外，為確保您在訪談中所表達的內容與意涵沒有被誤解，我將會寄給您訪談內容騰錄成的逐字稿，及研究中有關您的經驗的描述讓您過目，以確認文字描述是否

符合與貼近您想表達的意涵，更歡迎您和我討論閱讀後的感想與想法。

感謝您願意閱讀以上說明，若您同意參與這個研究，敬請您在下面欄位中簽名，之後交給輔導主任。非常感謝您的參與，對台灣青少年的輔導工作將會有莫大的貢獻。

敬祝
平安快樂！

同意人簽名：

台灣師範大學教育心理與輔導研究所

博士候選人張玉鈴 敬上

如您對上面的說明有任何的疑問或不清楚之處，請與我聯繫，我將親自為您詳細說明，並與您討論您的疑問與意見。非常感謝您！

我的電話是：*****（手機），如未能接聽，請留下您的聯絡電話，我將盡快回電。

e-mail：*****@hotmail.com.tw

附錄七

情緒經驗概況表（輔導處推薦青少年版）

老師您好：

請您回想過去輔導學生的經驗，協助形成適合參與本研究的受訪者（國中生）。
請依據這位同學的狀況，在下列的描述中勾選符合的項目。

編號（代稱）：_____ ☐七年級 ☐八年級 ☐九年級 ☐男 ☐女

☐1.在國中就學期間，曾經經驗焦慮或憂鬱情緒達二週以上，曾影響他的自我價值、或情緒、或人際互動、或課業學習、或偏差行為等情形。

※請勾選青少年在經驗焦慮或憂鬱情緒的二週（或以上）期間，曾經符合青少年情緒與狀況的項目：

<input type="checkbox"/> 變得比以前容易失去耐心 <input type="checkbox"/> 比平常更容易煩躁 <input type="checkbox"/> 想離開目前的生活環境 <input type="checkbox"/> 變得比以前容易生氣 <input type="checkbox"/> 心情變得很不好、難過、或想哭 <input type="checkbox"/> 變得整天懶洋洋、無精打采 <input type="checkbox"/> 覺得身體不舒服	<input type="checkbox"/> 常覺得胸悶 <input type="checkbox"/> 大多時候覺得全身無力 <input type="checkbox"/> 變得睡眠不安寧，容易失眠或驚醒 <input type="checkbox"/> 變得很不想上學 <input type="checkbox"/> 變得對很多事情失去興趣 <input type="checkbox"/> 變得坐立不安、靜不下來	<input type="checkbox"/> 變得只想一個人獨處 <input type="checkbox"/> 變得什麼事都不想做 <input type="checkbox"/> 覺得無論做什麼都不會讓他變好 <input type="checkbox"/> 覺得自己很差勁、討厭自己 <input type="checkbox"/> 變得沒有辦法集中注意力 <input type="checkbox"/> 對自己很失望 <input type="checkbox"/> 想要消失不見，或死掉算了 資料來源：董氏基金會。
請翻到下一頁，請閱讀每一題目，如有符合青少年當時狀況的描述，請在題號上打圈。		

☐2.學生的焦慮或憂鬱情緒已復原，或漸復原（例如青少年在自我價值、或情緒、或人際互動、或課業學習、或偏差行為等情形已逐漸改善。）

☐3.學生在情緒與適應功能復原的過程中，曾有老師、輔導人員、學務人員、同學提供協助。

☐4.學生家庭風險偏高（請勾選符合情形：

☐家庭成員關係紊亂或家庭衝突；☐家中父母或主要照顧者罹患精神疾病、酒癮、藥癮；☐家中父母或主要照顧者有自殺風險；☐負擔家計者非自願性失業或重複失業；☐負擔家計者死亡、出走、重病、入獄服刑；☐因貧困、單親、隔代教養或其他不利因素，致影響兒少照顧功能；☐其他_____）

※以上 1.2.3 均被勾選者，適合進一步邀請參與研究。

附錄八

情緒經驗概況表（青少年受訪者版）

編號：

嗨，您好：

謝謝您願意參與這個研究，接受我的訪談。

相信在你身上一定有許多精采的特質和能力，讓你度過心情低落的時光，或者在你身邊有一些師長、同學陪著你走出低落的心情，讓你的生活過得愈來愈好。

為了幫助我能初步瞭解你在走過心情低落時的經驗與過程，請您依序回答下面的問題，勾選符合你的選項。

台灣師範大學教育心理與輔導研究所
博士候選人張玉鈴 敬上

- 1.你現在是 ☐七年級 ☐八年級 ☐九年級 _____歲； ☐男 ☐女
- 2.在國中期間，你曾經有過心情很不好，情緒低落持續二個星期（或以上）的經驗嗎？ ☐是 ☐否
- 3.請你花一點時間，回想過去情緒低落曾經持續二個星期（或以上）的經驗，在當時心情不好的時候，請從下面的描述勾選符合你當時情緒或狀況的項目。請放心，你勾選的答案沒有對錯，也不會被別人知道，或受到任何的責難與處罰。

那時候的你，

- ☐變得容易失去耐心
- ☐變得容易煩躁
- ☐想離開當時的生活環境
- ☐變得容易生氣
- ☐心情變得很不好、難過、或想哭
- ☐變得整天懶洋洋、無精打采

- ☐覺得身體不舒服
- ☐常覺得胸悶
- ☐大多時候覺得全身無力
- ☐變得睡眠不安寧，容易失眠或驚醒
- ☐變得很不想上學
- ☐變得對很多事情失去興趣
- ☐變得坐立不安、靜不下來

- ☐變得只想一個人獨處
- ☐變得什麼事都不想做
- ☐覺得無論做什麼都不會讓自己變好
- ☐覺得自己很差勁、討厭自己
- ☐變得沒有辦法集中注意力
- ☐對自己很失望
- ☐想要消失不見，或死掉算了

資料來源：董氏基金會。

* 請翻到下一頁，請閱讀每一題目，如有符合你當時狀況的描述，請在題號上打圈。

- 3.在當時，你覺得在你身上有什麼特質（優點）或能力，幫助你走過低落的心情？請至少列出二項。

(1) (2)
(3) (3)

- 4.在當時，你覺得在你身旁有哪些老師、同學曾幫助你走過低落的心情？

請至少列出一個人

老師：(1) (2) (3)
同學：(1) (2) (3)

附錄九

受訪基本資料表（校長、主任、老師）

職稱：_____

性別：☐男 ☐女

年齡：_____ 歲

教師年資：_____ 年

行政職稱：_____，年資_____ 年

學歷：_____（學校）_____（系）☐學士 ☐碩士☐博士

_____（學校）_____（系）☐學士 ☐碩士☐博士

_____（學校）_____（系）☐學士 ☐碩士☐博士

是否曾經獲獎？☐否

☐是

名稱：_____

名稱：_____

名稱：_____

附錄十

訪談大綱（青少年版）

一、回想重要焦慮憂鬱情緒經驗

- 1.請回想在國中時期，曾經經驗過的重要的（印象最深刻的）焦慮或憂鬱情緒經驗或故事（至少一件），並用一條生命線來表示你在情緒低落過程中的經驗，高低點。
- 2.這個情緒經驗發生的時間、當時個人與環境脈絡的情形是怎樣？事情的經過是怎樣？你對這段經驗的感受與想法是什麼？在情緒高低點經驗中的感受分別是什麼？是什麼讓高點出現？

二、校園資產瞭解

- 1.在上述的情緒經驗中，在校園中有哪些人對你焦慮憂鬱情緒好轉是有幫助的？
 - 是誰？他們身上具有哪些特質？對你的情緒好轉有幫助？
 - 他們如何對待你？怎麼幫助你的（對你做了些什麼？）？他們如何看待你？讓你感覺如何？對你的正向影響是什麼？何以這些影響是重要的？
 - 你們是如何互動的？如何連結的？關係的品質如何（或用一個譬喻來形容）？在互動裡，重要的轉捩點是什麼？
 - 在這個情緒經驗中，是否曾有負面的經驗與影響？那是什麼？是誰？對你的影響是什麼？
- 2.在這個情緒經驗中，你覺得在你身上有些什麼特質、優點、能力？幫助你自己走過這個過程？這些特質、能力是怎麼來的？有誰知道你有這樣的特質嗎？
- 3.請說一個最能表現你在校園中感覺最棒、最重要的人際經驗的故事（正向人際經驗的故事）。
- 4.除了人以外，對焦慮憂鬱情緒好轉有幫助的還有什麼？（學校的活動、方案、政策；課業活動；課外活動；教室氣氛如何？對你有影響嗎？當你做得好（壞）時，老師或同學會說或做什麼嗎？你或同學如何被公平對待？）；說說對學校的感覺是否有些變化與不同？最（不）喜歡學校哪些部分？學校對你有哪些協助？（家庭資產、社區資產之連結）。說說你在學校必須做的最特別的事情或經驗？擔任領導的經驗如何？
- 5.你對老師的教學、教室經營、整體校園氣氛感覺如何？你會如何表達對老師、學校的賞識？

三、正向青少年發展情形

1.經過這個情緒經驗，藉由重要人物、事情對你的影響後，你覺得自己有變得不同嗎？不同的是什麼？

- 你從哪些部分體驗到改變的？對你具有什麼意義？
- 這個經驗對你現在與未來的生活有關連嗎？ 如果這個經驗是對你而言是一個重要的生命禮物，有哪些禮物是被留下來陪伴自己繼續生活的？
- 你喜歡你自己嗎？喜歡自己的什麼？你做過最好的事情是.....？覺得最驕傲的事情是.....？
- 對你來說，你覺得「好」的青少年的樣子是什麼？怎樣才是「好」的青少年？為什麼這樣認為？這個看法從哪裡來的？怎樣來的？

附錄十一

訪談大綱（老師、輔導老師版）

一、校園優勢/資產瞭解

1. 請回想那次協助遭遇焦慮憂鬱情緒困境青少年往正向發展的經驗。
2. 請說一個最能表現你與學生相處的正向人際經驗。
3. 在協助那位焦慮憂鬱傾向青少年往正向發展的過程中，您是如何幫助他的？
 - 事情經過是如何？協助的過程是如何的？你的感受是什麼？
 - 你身上具有什麼樣的特質幫助青少年成長？你如何看待他？你如何對待他（你做了些什麼）？他的反應是什麼？對他的幫助、影響是什麼？如何影響的？（是否有連結教室、學校、家庭、社區資源的方法）
 - 你們是如何互動的？如何連結的？你們的關係品質是如何（或用一個譬喻來形容）？哪些是重要的關係轉捩點？
 - 在協助過程中，你看見青少年身上具有什麼特質、能力幫助他往正向發展？你對他的評語是……；他在過程中做得最好的事情是什麼？他最棒的優點與特質是什麼？你覺得他的學業（社交、行為）優勢是什麼？
 - 在協助的過程中曾經遭遇什麼困難嗎？你如何度過這個困難？
 - 在協助的過程曾發現哪些負向的互動方式或協助行為？其中是否意味特殊意義？
4. 除了人以外，對同學焦慮憂鬱情緒好轉有幫助的還有什麼？你和班級、同學、學校對他有哪些協助？（學校的活動、方案、政策；課業活動；課外活動；教室氣氛如何？對他有影響嗎？）
 - 您如何運用班級氣氛協助同學？如何做的？
 - 他的家人用什麼方式支持，幫助他？他的家人如何參與或幫助學校？您在其中的角色為何？（家庭資產、社區資產之連結）
5. 你、班級或學校會做什麼讓學生感覺是受歡迎的、歸屬的？
 - 當學生做得好（壞）時，老師或同學會說或做什麼嗎？同學如何被公平對待？
 - 學生在教室、學校有多享受？教室（學校）的氣氛、規範與程序如何幫助孩子與學習（特別的規定、互動方式、期望）？如果學生未依期望表現會如何做（個別或班級）？
 - 學校會提供什麼活動、方案、協助幫助學生的成長？
 - 你會如何表達對學生的賞識、關心、期望？

6.您覺得在學校中最重要的事情（共享價值、文化）是什麼？

- 您覺得學校做得最好的事情是什麼？讓您感覺驕傲的是.....？學校最棒的優勢與特質是什麼（校園內的軟硬體資產）？您最喜歡學校什麼？哪一個部分讓您喜歡來學校？
- 學校中的哪一部份最能激勵您持續投入工作？持續工作的信念與來源是什麼？
- 學校如何支持、協助你的工作與發展？
- 你認為正向校園是什麼樣子？應該具備什麼條件？青少年需要的是什麼樣的校園？為什麼？

二、對正向青少年發展之影響

1. 在您的協助之後，青少年有什麼樣的變化嗎？對他們正向發展有影響嗎？影響是什麼？
 - 從哪些部分體驗到學生變化或改變？
 - 對你來說，你覺得「好」的青少年的樣子是什麼？怎樣才是「好」的青少年？為什麼這樣認為？這個看法從哪裡來的？怎樣來的？
2. 如果你的幫助對學生而言是一個很重要的生命禮物，你覺得您送了一份什麼禮物給學生呢？對送這份禮物，你的感覺是什麼？

附錄十二

訪談大綱（同儕版）

一、校園優勢/資產瞭解

1. 請回想那次協助遭遇焦慮憂鬱情緒困境同學往正向發展的經驗。
2. 請說一個最能表現你與同學相處的正向人際經驗。
3. 在協助那位焦慮憂鬱傾向同學往正向發展的過程中，您是如何幫助他的？
 - 事情經過是如何？協助的過程是如何的？你的感覺是什麼？
 - 你覺得在你身上具有什麼樣的特質幫助同學成長？你如何看待他？你怎麼幫助他的？對他的幫助、影響是什麼？如何影響的？
 - 你們是如何互動的？如何連結的？你們的關係品質是如何（或用一個譬喻來形容）？哪些是重要的關係轉捩點？
 - 在協助過程中，你看見同學身上具有什麼特質、能力幫助他往正向發展？你對他的評語是……；他在過程中做得最好的事情是什麼？他最棒的優點與特質是什麼？你覺得他的學業（社交、行為）優勢是什麼？
 - 在協助的過程中曾經遭遇什麼困難嗎？你如何度過這個困難？
 - 在協助的過程曾發現哪些負向的互動方式或協助行為？
4. 除了人以外，對同學焦慮憂鬱情緒好轉有幫助的還有什麼？學校對他有哪些協助？（家庭資產、社區資產之連結、學校的活動、方案、政策；課業活動…）
5. 你對老師的教學、教室經營、整體校園氣氛感覺如何？
 - 學校或班級會做什麼讓你感覺是受歡迎的、歸屬的？
 - 當你做得好（壞）時，老師或同學會說或做什麼嗎？你或同學如何被公平對待？說說對學校的感覺，最（不）喜歡學校哪些部分？（規範、公平）
 - 說說你在學校必須做的最特別的事情或經驗？擔任領導的經驗如何？說說你在學校做過最有意思，讓你覺得自己很不錯的事情？
 - 你會如何表達對老師、學校的賞識？

二、對正向青少年發展之影響

1. 在你的協助之後，那位同學有什麼樣的變化嗎？對他的正向發展有影響嗎？影響是什麼？從哪些部分體驗到同學的變化？
 - 你喜歡你自己嗎？你做過最好的事情是……？覺得最驕傲的事情是……？
 - 對你來說，你覺得「好」的青少年的樣子是什麼？怎樣才是「好」的青少年？為什麼這樣認為？這個看法從哪裡來的？怎樣來的？
2. 如果你的幫助對同學而言是一個很重要的生命禮物，你覺得您送了一份什麼禮物給同學呢？對送這份禮物，你的感覺是什麼？

附錄十三

訪談大綱（校長、主任）

一、瞭解校園資產

1. 您覺得學校學生做得最好的事情是什麼？學生最棒的優勢或特質是什麼？（學業、社交、品德、自信、關心、.....）對他們的期望是什麼？
2. 學校如何做（做些什麼）可以達成這樣的期望（創造脈絡）？（如：學業活動、環境氣氛、關係連結、教室氣氛與經營、規範（校規）與程序、課外活動、集體活動或慶祝、教員支持與發展、家長參與與溝通、社區參與、資金贊助、藝術化、.....）
 - 學校會提供哪些學業活動或方式支持學生的學習（學習氣氛與軟硬體資源情形？如課業指導、加強課程、同儕協助）？對學生學習的期望是如何？對學習落後情形如何協助？
 - 學校會提供學生什麼課程、活動、方法協助學生的成長、發展與能力培養？如何使課程、活動與青少年正向發展連結？（包括課程、課外活動、集體活動、慶祝活動或其他）
 - 校園建築、硬體設施規劃的理念（目的）是什麼？
 - 學校提供什麼增加學生與學校（老師）的連結、歸屬感、信任？學校會做哪些事情讓學生覺得是受歡迎的、有歸屬的、享受投入的？如何表達賞識？教職員工生家長參與學校決策的情形如何？您是怎麼想的？
 - 學校/教室最重視的規範與程序是什麼？（在學習、學校生活、成長過程中最重視的規範、規定是什麼？重視的部分？互動模式期望？）這樣的規範如何幫助學生學習？如何執行？是否有爭議？如何度過的？
 - 當學生表現好的時候，老師、學校會怎麼做？當學生表現不好（犯錯）的時候，老師、學校會怎麼做？學校如何讓學生知道學校希望他們多(少)表現的行為？（尊重、規範與公平）
 - 學校/老師如何運用教室經營協助學生學習與成長？方法與資源？
 - 學校/老師如何表現對學生的關心、期望？
 - 學校如何涉入父母在孩子的學習、成長領域？學校會做什麼讓家長感覺是受歡迎的？
 - 學校會如何連結社區的資源幫助學生學習與成長？如何連結穩定的合作伙伴關係？（資金贊助、藝術化）
 - 學校的教師、職員覺得在學校中最重要的事情（共享價值、文化）是什麼？

- 學校如何連結工作人員的凝聚與共識？如何協助工作人員瞭解學校目標，鼓勵教職員生參與？如何支持（關心）與協助工作人員之工作與發展（如教師情緒維持）？處室合作、磨和的經驗如何？（如何處理爭議性的議題？教育價值與哲學？分享個人與工作資訊）
 - 在學校有哪些集體的活動、慶典、慶祝？怎麼會想辦這些活動或措施？對學校（教職員生、家長）連結之影響如何？
 - 您覺得學校做得最好的事情是什麼？讓您感覺驕傲的是.....？學校最棒的優勢與特質是什麼（校園內的軟硬體資產）？您最喜歡學校什麼？哪一個部分讓您喜歡來學校？
 - 學校中的哪一部份最能激勵您持續投入工作？持續工作的信念與來源是什麼？
 - 您覺得學生、家長對學校的感覺是什麼？
 - 你認為正向校園是什麼樣子？應該具備什麼條件？青少年需要的是什麼樣的校園？為什麼？
3. 對你來說，你覺得「好」的青少年的樣子是什麼？怎樣才是「好」的青少年？為什麼這樣認為？這個看法從哪裡來的？怎樣來的？
4. 如果學校對學生而言是一個很重要的生命禮物，你覺得學校送了一份什麼禮物給學生呢？

附錄十四

分析結果檢核表（青少年版）

_____同學與家長：

您好，首先，由衷感謝您的孩子接受本研究的訪談，您與孩子的參與對瞭解青少年遭遇情緒困境後正向發展經驗有相當大的幫助，讓我發現您的孩子是他自己的英雄，在他身上有著許多精彩的特質和能力幫助他走過情緒低落的時光。目前，我已將訪談內容分析完成，請您與您的孩子協助檢核分析結果的真實性。

請受訪學生根據下列的項目，就資料呈現的內容與您當初的情緒困擾經驗與正向改變情況的符合程度進行評估。若您認為分析資料中有不足或不適當之處，您可於下表中註明您想要修改或補充之處。並請您於8/9（星期四）前，檢核完後，利用隨函所附的回郵信封將「回條」與「註明修改意見的資料文件」一併寄回給我，以方便進行檢核意見的整理。

最後，再次由衷的感謝您與孩子的參與和協助，在此致上誠摯的謝意。若您有任何意見或疑問，歡迎您與我聯絡。敬祝
平安快樂！

台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士候選人

張玉鈴敬上

聯絡電話：***** 手機：*****

e-mail:*****@hotmail.com.tw

-----回-----條-----

1. 閱讀完分析結果，若您認為有需要修改的地方，請以黑色以外的筆直接在資料上標示與說明。
2. 您認為這份資料和您的經驗的符合程度為： <input type="checkbox"/> 完全符合 <input type="checkbox"/> 大部分符合 <input type="checkbox"/> 普通符合 <input type="checkbox"/> 大部分不符合 <input type="checkbox"/> 完全不符合 原因是：
3. 閱讀完此份資料，您的想法或感受是：
4. 對此份資料，您還有的意見是：

受訪學生簽名：

家長簽名：

*請您於8/9（四）前將「回條」與「修改文件」寄回，謝謝您！

附錄十五

分析結果檢核表（同儕版）

_____同學與家長：

您好，首先，由衷感謝您的孩子接受本研究的訪談，您與孩子的參與對瞭解青少年遭遇情緒困境後的正向發展經驗有相當大的幫助，讓我發現您的孩子身上有著許多精彩的特質和能力幫助他的朋友走過情緒低落的時光。目前，我已將訪談內容分析完成，請您與您的孩子協助檢核分析結果的真實性。

請受訪學生根據下列的項目，就資料呈現的內容與您當初接受訪問內容的符合程度進行評估。若您認為分析資料中有不足或不適當之處，您可於下表中註明您想要修改或補充之處。並請您於 8/9（星期四）前，檢核完後，利用隨函所附的回郵信封將「回條」與「註明修改意見的資料文件」一併寄回給我，以方便進行檢核意見的整理。

最後，再次由衷的感謝您與孩子的參與和協助，在此致上誠摯的謝意。若您有任何意見或疑問，歡迎您與我聯絡。敬祝
平安快樂！

台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士候選人

張玉鈴敬上

聯絡電話：***** 手機：*****

e-mail:*****@hotmail.com.tw

-----回-----條-----

1. 閱讀完分析結果，若您認為有需要修改的地方，請以黑色以外的筆直接在資料上標示與說明。

2. 您認為這份資料和您接受訪談時所表達內容的符合程度為：

☐完全符合 ☐大部分符合 ☐普通符合 ☐大部分不符合 ☐完全不符合
原因是：

3. 閱讀完此份資料，您的想法或感受是：

4. 對此份資料，您還有的意見是：

受訪學生簽名：

家長簽名：

*請您於 8/9（四）前將「回條」與「修改文件」寄回，謝謝您！

附錄十六

分析結果檢核表（老師版）

_____ 老師：

您好，首先，由衷感謝您接受本研究的訪談，您的參與對瞭解青少年遭遇情緒困境後正向發展經驗有相當大的幫助，讓我發現在您身上有著許多精彩的資產幫助青少年走過情緒低落的時光。目前，我已將訪談內容分析完成，請您協助檢核分析結果的真實性。

請您根據下列的項目，就資料呈現的內容與您所談經驗的符合程度進行評估。若您認為分析資料中有不足或不適當之處，您可於下表中註明您想要修改或補充之處。並請您於 8/9（星期四）前，檢核完後，利用隨函所附的回郵信封將「回條」與「註明修改意見的資料文件」一併寄回給我，以方便進行檢核意見的整理。

最後，再次由衷的感謝您的參與和協助，在此致上誠摯的謝意。若您有任何意見或疑問，歡迎您與我聯絡。敬祝
平安快樂！

台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士候選人

張玉鈴敬上

聯絡電話：***** 手機：*****

e-mail:*****@hotmail.com. tw

-----回-----條-----

1. 閱讀完分析結果，若您認為有需要修改的地方，請以黑色以外的筆直接在資料上標示與說明。

2. 您認為這份資料和您所談經驗的符合程度為：

☐完全符合 ☐大部分符合 ☐普通符合 ☐大部分不符合 ☐完全不符合
原因是：

3. 閱讀完此份資料，您的想法或感受是：

4. 對此份資料，您還有的意見是：

受訪老師簽名：

*請您於 8/9（四）前將「回條」與「修改文件」寄回，謝謝您！

附錄十七

分析結果檢核表（主任版）

_____主任：

您好，首先，由衷感謝您接受本研究的訪談，您的參與對瞭解青少年遭遇情緒困境後的正向發展經驗與校園資產有相當大的幫助，讓我發現在您身上與學校部分有著許多精彩的資產幫助青少年走過情緒低落的時光。目前，我已將訪談內容分析完成，請您協助檢核分析結果的真實性。

請您根據下列的項目，就資料呈現的內容與您所談經驗的符合程度進行評估。若您認為分析資料中有不足或不適當之處，您可於下表中註明您想要修改或補充之處。並請您於 8/9（星期四）前，檢核完後，利用隨函所附的回郵信封將「回條」與「註明修改意見的資料文件」一併寄回給我，以方便進行檢核意見的整理。

最後，再次由衷的感謝您的參與和協助，在此致上誠摯的謝意。若您有任何意見或疑問，歡迎您與我聯絡。敬祝
平安快樂！

台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士候選人

張玉鈴敬上

聯絡電話：***** 手機：*****

e-mail:*****@hotmail.com.tw

-----回-----條-----

1. 閱讀完分析結果，若您認為有需要修改的地方，請以黑色以外的筆直接在資料上標示與說明。

2. 您認為這份資料和您所談經驗的符合程度為：

☐完全符合 ☐大部分符合 ☐普通符合 ☐大部分不符合 ☐完全不符合
原因是：

3. 閱讀完此份資料，您的想法或感受是：

4. 對此份資料，您還有的意見是：

受訪主任簽名：

*請您於 8/9（四）前將「回條」與「修改文件」寄回，謝謝您！