

南 華 大 學

非營利事業管理研究所

碩士論文

台北縣中輟高危險群學生處遇方案之研究



A Study on The Intervention Model
for At-Risk Dropout Students in Taipei County

研 究 生：黃俊凱 撰

指導教授：呂朝賢 博士

中 華 民 國 95 年 12 月

南 華 大 學

非營利事業管理研究所

碩 士 學 位 論 文

台北縣中輟高危險群學生處遇模式之研究

研究生：黃復凱

經考試合格特此證明

口試委員：鄧俊巖

何華欽

呂朝賢

指導教授：呂朝賢

系主任(所長)：王振軒

口試日期：中華民國九十五年十二月二十二日

摘 要

青少年中途輟學是當今社會上極為重視的課題，因此本研究目的在於探討公部門「資源式中途班方案」（簡稱資源式中途班）、「高關懷彈性教學班方案」（簡稱高關班）以及第三部門「體驗冒險教育方案」針對中輟高危險群學生所提供的服務有何相異之處，以及不同的服務方案對中輟高危險群學生的影響為何，其研究發現將作為公部門及第三部門相關機構，後續針對中輟高危險群學生研訂服務方案的參考。

本研究設計，是以台北縣為研究場域，分別訪談執行各項方案之機構人員，包括兩位輔導主任、兩位輔導組長、一位基金會執行長以及九位接受方案服務的中輟高危險群學生。而本研究為增加研究可信度，所以資料蒐集方法包括半結構型訪談法與文件分析法等方式進行。

研究結果發現，相較於資源式中途班以及高關班，體驗冒險教育方案缺乏專責的安置輔導小組；其次資源式中途班及高關班在協助中輟高危險群學生皆有就讀年級的限制，體驗冒險教育方案則無；資源式中途班及高關班在課程進行時，有清楚的師生關係界線，體驗冒險教育方案較不明顯；資源式中途班及高關班仍須有成績評量，體驗冒險教育方案則無；體驗冒險教育方案之課程設計，相較於資源式中途班及高關班更能符合中輟高危險群學生的學習特質；三項方案皆需結合不同的資源，方能以團隊工作的模式進行；三項服務方案皆能有效改善學生的非行行為，但是在提高其學習動機方面則有待加強；三項服務方案皆缺乏適當的評估工具來瞭解參與方案的學生學習狀況及成效；班級導師是各項方案能否順利進行或穩定學生就學的關鍵人物。

依據研究結果，研究者分別從針對教育主管單位、執行各項方案之機構以及未來研究者提出共十二點之建議，以供協助中輟高危險群學生之相關人員參考。

關鍵字：中輟高危險群、資源式中途班、高關懷彈性教學班、體驗冒險教育

Abstract

It is a nowadays issue which the society extremely pays attention that juveniles drop out of school. This purpose of the research lies in probing into midway-resources-type-class program, intensive-concern program and the third department "experience and take the Adventure Education Program" which have any different places to stopping the service that high dangerous group of students offer halfway, and different service to stop halfway why it will be high dangerous groups of influence of student scheme, it discover as common department and the third department relevant organization, to stop halfway high dangerous groups of student is it is it serve reference of scheme to book to grind follow-up.

We interview the members of each program, including two directors, two leaders, an executive chairman of foundation and nine highly dangerous dropout students who accept the program service. In order to increase credibility of the research, we collect data, including semi-structure type interview and analytic approach.

The research shows that experiencing Adventure Education Program lacks the arrangement of counselling team. Secondly, there are the grade restrictions on assisting dropout-at-risk students in the midway-resources-type-class and intensive-concern program; however, there is not in experiencing the Adventure Education Program. There is a clear line between teachers and students; on the contrary, it is unclear on experiencing the Adventure Education Program. Midway-resources-type-class program and intensive-concern program still need grade evaluation, but experiencing the Adventure Education Program does not. Three projects all can improve students' behaviour effectively, but it remains to strengthen in improving its learning motivation in three services programs. Three services programs all lack the proper assessment tool to understand students' learning situations and effect. The class tutor is the key personage that every program could go on smoothly or stabilize students to go to school.

According to the result of study, researchers give us twelve suggestions which provide separately from educational institution, the organisation and researchers of the executive project, for helping the relevant members who consult the dropout students.

Keywords: dropout-at-risk students ; midway-resources-type-class ; intensive-concern program ; experiencing Adventure Education program

目 錄

第一章	緒論	1
第一節	研究問題的背景與重要性	1
第二節	研究動機與目的	5
第三節	章節安排	8
第二章	文獻探討	9
第一節	中輟高危險群學生的相關概念	9
第二節	我國中介教育的策略全貌	18
第三節	中輟預防方案的成效	36
第三章	研究方法與過程	45
第一節	研究問題與研究架構	45
第二節	研究方法	47
第三節	研究對象的選取	48
第四節	資料收集與分析方法	51
第五節	研究品質與倫理議題	54
第四章	研究結果之分析與討論	58
第一節	資源式中途班方案服務概況	58
第二節	高關懷彈性教學班方案服務概況	90
第三節	體驗冒險教育方案服務概況	115
第四節	公部門與第三部門服務方案之差異	139
第五章	討論與建議	153
第一節	研究結果	153
第二節	研究限制	160
第三節	研究建議	162
參考書目		171
一	中文部分	171
二	英文部分	175
附錄		177

圖目錄

圖 1-1	中輟歷程圖	3
圖 3-1	研究架構圖	46
圖 4-1-1	台北縣立 T1 國中資源式中途班學生安置流程圖	77
圖 4-1-2	台北縣立 T2 國中資源式中途班學生安置流程圖	78
圖 4-2-1	台北縣立 T3 國民高關懷班學生安置流程圖	103
圖 4-2-2	台北縣立 T4 國中高關懷班學生安置流程圖	104
圖 5-1	綜融服務方案流程圖	166

表目錄

表 1-1	85 至 93 學年度國民中小學學生輟學及復學統計表	2
表 2-1	我國政府相關單位針對中輟業務相關之工作內容表	16
表 2-2	我國現階段中介教育措施表	22
表 2-3	88 至 90 學年度國中小學中輟學生佔總輟學生數比例表	29
表 2-4	慈輝專案實施概況表	30
表 2-5	合作式中途班設置情形	31
表 3-2	採樣原則與受訪機構表	50
表 3-4	研究資料收集來源表	52
表 4-1-1	機構受訪者之基本資料表	60
表 4-1-2	T1 國中中途班教學課程表	70
表 4-1-3	T2 國中中途班教學課程表	70
表 4-2-1	機構受訪者之基本資料表	92
表 4-2-2	T3 國中高關懷班教學課程表	98
表 4-2-3	T4 國中高關懷班教學課程表	98
表 4-3-1	機構受訪者之基本資料表	117
表 4-4-1	公部門及第三部門方案理念一覽表	140
表 4-4-2	公部門及第三部門方案特色一覽表	142
表 4-4-3	公部門及第三部門課程設計一覽表	144
表 4-4-4	公部門及第三部門方案成效一覽表	146
表 4-4-5	公部門及第三部門服務輸出之困境表	147
表 4-4-6	公部門及第三部門服務方案優缺點一覽表	151

第一章 緒論

第一節 研究問題的背景與重要性

隨著多起青少年犯罪事件的發生，國內社會版的新聞頭條，經常以聳動的標題來強調犯罪青少年是中途輟學生（以下簡稱中輟生）的現況，例如「黑幫青少年 76%中輟生」（自由時報，2005 /10/19）、「中輟生圍殺大樓管理員覬覦管理費」（中廣新聞網，2006/06/15），導致社會大眾普遍地認為「中輟生」就等於「犯罪青少年」。西方學者Miller在1991年的時候，就指出中途輟學的現象與犯罪有正相關；法務部（2000）「犯罪狀況及其分析」一書統計指出：「1994年至1999年間，台灣地區各地方法院審理少年保護事件（包含被少年觀護所收容或羈押之少年犯及兒童犯），其教育程度近十年來皆以國中畢業及肄業者人數最多，所佔比例約75%，在1994年甚至更高達60.81%」，因此從上述研究或許可以說明為何社會大眾普遍會認為中途輟學是造成少年犯罪越來越嚴重的主要潛在因素，甚至馬傳鎮（2002）認為據此可以推論：「國中生中途輟學與少年犯罪間有密切的關係存在，且為犯罪的高危險群之一」。因此我們除了要關切中輟生停止接受教育這件事情外，更要擔心他們是少年犯罪事件的高危險人口群。

近幾年在各相關單位的重視與努力下，皆致力於「將中輟學生找回來」，希望讓中輟生回到主流教育體制下，避免遭到有心人士的利用，淪為犯罪的人口群。而教育部更在1994年訂立了「國民中小學中途輟學學生通報系統」¹，並與內政部、法務部、警政署、研考會及其他相關社政、社輔單位，以及縣市教育局合作，追蹤、協尋中輟生，輔導其儘速返校復學。更在1998年訂頒「中途輟學學生通報及復學輔導方案」²，提出十四項具體措施，作為各國中小學輔導中輟學生復學的指導方針，並責成內政部、法務部、警政單位及其他相關社輔單位切實執行各項重點工作，以改善中輟人數居高不下的問題。

¹教育部（1994），中途輟學學生復學輔導手冊。台北：教育部。

²教育部（1998），中途輟學學生通報及復學輔導方案。台北：教育部。

根據教育部訓委會統計資料得知³（表1-1），中輟生復學率自85學年度⁴為31.56%；86學年度為32.03%；87學年度為56.29%；88學年度為61.53%；89學年度為73.86%；90學年度為66.08%；91學年度復學率甚至達到了76.27%，直到92學年度以及93學年度才又降至65.74%以及70.84%，顯示每年在各相關單位的努力下，協助中輟生返回校園平均約有六、七成的復學率⁵。

表 1-1 85 至 93 學年度國民中小學學生輟學及復學統計表

學年度	在學學生人數	中輟學生人數	復學人數	復學率 (%)
85	3,046,526	10,222	3,191	31.56
86	2,971,630	8,984	2,878	32.03
87	2,919,990	8,368	4,710	56.29
88	2,884,388	5,638	3,469	61.53
89	2,855,515	8,666	6,401	73.86
90	2,849,769	9,464	6,254	66.08
91	2,817,913	9,595	7,318	76.27
92	2,870,076	8,605	5,657	65.74
93	2,840,460	8,168	5,786	70.84

資料來源：教育部訓委會，本研究繪製

從近十年的資料顯示出，近來國民中小學每學年度的中輟生人數約莫八、九千人，但中輟生復學率也從三成提升至六、七成，表面上復學率的攀升似乎為中輟問題投注了新希望，但學者周憐嫻（2000）推估台灣中輟生的人數應比教育部所統計的八、九千人多出1.4至2.2倍之間，因為教育部訓委會的統計數據，顯示不出學校未確實通報或游離於學校與社區之間的中輟高危險群⁶學生。

黃軍義、謝靜琪（2001）指出，在學學生中途輟學歷程多半會經歷七個階段：學生隱瞞家長與學校蹺課之事，學校與家長發現後採取控制措施，學

³教育部訓委會（2006），85 學年度至 93 學年度全國中輟統計數據分析。

⁴ 該學年度統計係以各縣市中輟通報中心，將符合中輟生條件的學生資料傳輸至教育部電資中心，計算日期以該年度八月一日至隔年之七月三十一日止。

⁵ 復學率=復學學生人數/輟學學生人數。

⁶ 礙於行文之流暢度，本文所提之中輟高危險學生與中輟之虞學生為同義詞，泛指有可能中途輟學的在學學生。

生稍有收斂但心懷抗拒，家長與學校見學生行為略有收斂而控制鬆懈，學生故態復萌，家長與學校再度嚴厲控制但效果日差，學校與家長發現管教無效，家長與學校放棄，而致中途輟學的結果。因此黃韻如（2004）認為在學學生產生中途輟學的現象時，其介入時機以中輟歷程中的前三階段最為重要（圖1-1），因為在第四階段「家長與學校見學生行為略有收斂而控制鬆懈」後，就陷入一種惡性循環較難以介入。

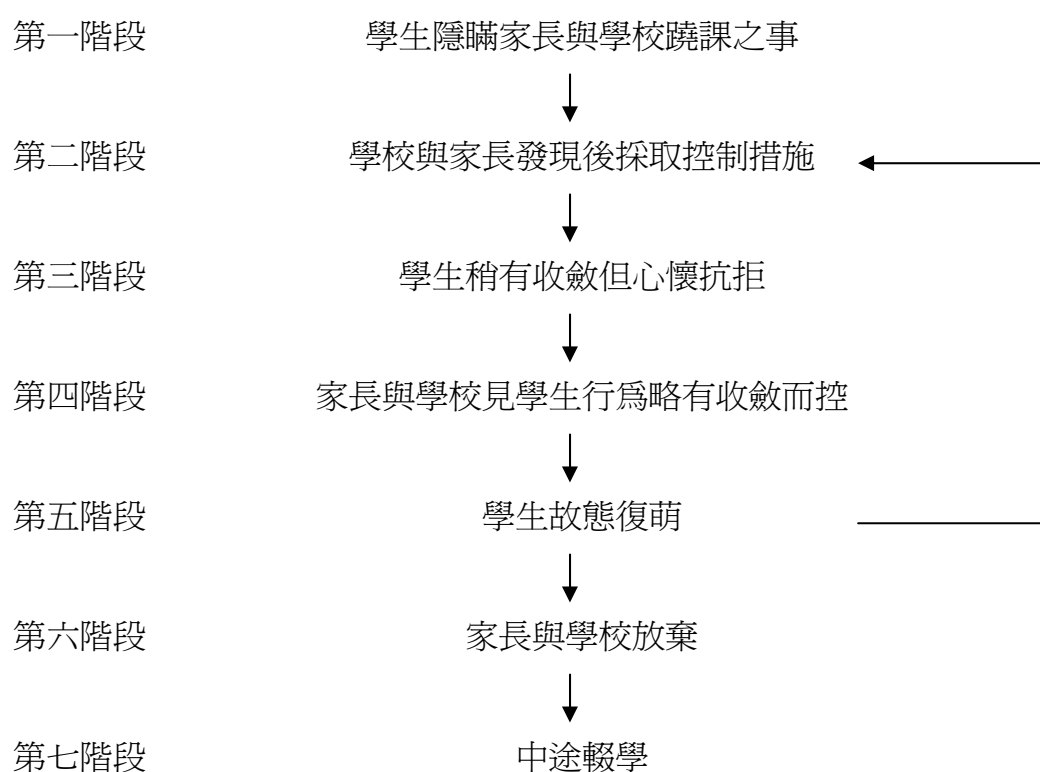


圖1-1 中輟歷程圖

資料來源：轉引自黃韻如（2004，146）

因此若要有效預防學生中輟，在學生一有蹺課或不能穩定就學的情形時，就必須即時給予適當的協助。Mensch & Kandel(1988) 從成本的角度來探討中輟生的議題時就認為，輟學對整個社會來說是一個相當大的經濟負擔，而Baas在1991年的時候更進一步指出，花在早期中輟預防的費用將比在學生中輟後所付出的費用節省六倍以上，可見儘早介入不僅能有助於防範中輟於未然，有效的中輟預防工作更能節省學生中輟後所需付出大量的社會成本。

因此教育部爲了減緩中輟生或中輟高危險群的學生問題，特訂定「教育部補助辦理追蹤輔導與安置中輟生復學原則」⁷，鼓勵直轄市、縣（市）政府推動多元型態中介安置教育措施，期待在目前學校輔導人力並不充裕的現實狀況下，能由一具有特定目標的學校或班級、及具有專業知能的教育或輔導人員，來專門處理中輟生或中輟之虞學生的教育和輔導事宜，希望能以另類的復學管道或課程，讓中輟生或中輟之虞的學生順利完成國民義務教育。目前多元型態的中介教育安置設施有：

一、推動慈輝班專案：慈輝班係針對家庭變故、單親、失親、經濟困難之學齡兒童，提供住宿及生活輔導、多元另類適性教育措施，屬跨縣市安置性質，目前全省北中南東各區皆有設置，有效預防並協助失學或中輟生復學。

二、辦理中途學校，專收違反兒童少年性交易防制條例，受法院裁定安置之中輟生或中輟之虞者，及受少年自由刑者。

三、辦理資源式、獨立式、合作式中途班：此類爲各直轄市、縣市政府遴選有熱誠有意願的中小學校，比照特殊教育資源班，設置資源式中途班提供中輟生或中輟高危險群學生適性課程及相關輔導；或與民間團體合作辦理合作式中途班，由民間團體（包含宗教團體）協助安置輔導。

由此可知，政府相關單位結合了公部門、第三部門⁸等的力量，希望能將中輟生找回校園，並努力將中輟復學生的再輟率降至最低或穩定中輟之虞的學生能持續就學。正因爲全民如此地重視中輟生議題，許多關於中輟問題的研究與對策如雨後春筍般地湧出，從相關文獻中我們可以發現過去對中輟議題的研究可粗分爲三類：第一類是從導致青少年中輟的相關因素來進行分析、了解，如張坤鄉（1997）、王美娟（1999），第二類的研究則與探討青

⁷教育部（2003），教育部補助辦理追蹤輔導與安置中輟生復學原則。全國中輟學生復學輔導資源研究發展中心。摘自 <http://dropout.heart.net.tw/law2-4.htm>。

⁸第三部門泛指民間非營利機構（包含宗教團體），乃機構營運宗旨不以營利爲目的。而本文中不以私部門或民間單位來作爲與公部門的區分，乃因私部門通常含有營利的意涵，而民間單位則非學術用詞，故不予以採用。

少年中輟時期的經驗有關，旨在更深入認識中輟生的生活經驗，如林哲寧（2000）、陳怡璇（2000），第三類的研究方向，重點在於瞭解中輟青少年從輟學過渡至復學的歷程中，期間的生活適應狀況、面臨的困境及需要協助等部分進行研究，如張梅禎（2000）、程秋梅（2000）。

因此從上述的文獻資料，可以發現過往的研究大都著重在探討造成中輟生的成因、中輟生本身的特質及所遭遇的困境，對於中輟高危險群學生卻鮮少有人研究，而目前針對中輟高危險群學生，政府相關單位採取了預防、輔導等措施，而這些措施往往需要公部門及第三部門通力完成，因此研究者想要瞭解公部門、第三部門針對中輟高危險群學生提供的協助為何？其所提供的服務有何相異之處？當他們在服務中輟高危險群學生時，所遇到的困境為何？而不論公部門、第三部門所提供不同的服務方案對中輟高危險群學生的意義為何，是否對中輟高危險群學生真的有所幫助？因此研究者期待能夠藉由此研究將有關服務中輟高危險群學生的方案綜融討論，以藉由此研究成果提供給協助中輟生的相關單位參考。

第二節 研究動機與目的

國民義務教育階段的孩子應該是在學校接受教育的，就教育機會均等的觀點而言，更應該讓每個孩子不論其文化背景、經濟因素及社會地位差異性，均能留在學校接受教育。但根據數據資料顯示，即使在各相關單位的努力下，每年仍有三千多位的中輟生未能如期地完成九年國民義務教育，顯示中輟生的問題已不再單純只是教育系統的問題。如同Wells在1990年的時候就認為，學生從學校輟學，即需視為是教育及社會兩方面的問題，因其不單是對教育體系本身造成影響，更牽涉到社會上其他層面。Whitney（1994）也表示當學生拒絕學習甚至拒絕學校，其所透露出的訊息是學校或社會必定有相關的環節出了錯誤，其應檢討的不是拒絕學校或社會的學生，而應檢視由成人為學

生建立的學校制度和成人主導的社會。

雖然現行在政策上強調國民義務教育的強制性，然而青少年的問題往往是複雜且多重的，其原因更常是重疊交互影響（Capuzzi & Gross，2000），尤其是青少年中輟的成因更是複雜，而這樣的問題並非一朝一夕或學校可獨力解決。因此當學校面對已經社會化極深的中輟生，常感覺力不從心，也深怕污染了在學生（陳秀麗，2004）。而Schargel 和 Smink 在2001年的時候更是表示要想有效降低中輟率，必須從改變課程設計、工作流程、教師訓練，以及有系統的更新家庭、學校、以及社區等組織。因此教育相關單位如何透過社區資源，提供課業以外的中介教育課程、防治中輟方案，增進學生成功的學習經驗與自我肯定，使正處於教育失敗危機中的中輟高危險群學生，建構較為正向的支持系統，不致因課業的挫折而拒絕繼續接受教育的機會。因此當學生有中輟之虞時，若能適時提供多元化的適性教育、選替教育，相信將有效降低中輟率。

研究者從事學校社會工作已有一段時間，在學校社工的服務個案裡，中輟生始終是關注的焦點，而造成在學學生中輟的因素很複雜，如學業低成就、家庭突遭變故、或者是因精神疾病、犯罪行爲而導致中輟。爲了能夠有效協助中輟學生復學，往往必須協調校內行政系統、建構家中支持系統外，學生本人必須拒絕外在的誘因以及深化個人完成學業的意願。而在服務中輟生的過程裡，研究者針對中輟高危險群學生的需求適時地提供不同的處遇，有些是連結社福資源或者是轉介至學校內部的高關懷彈性教學班，希望藉由多元的彈性課程，來滿足中輟高危險群學生的學習特質。一般而言，另類的課程設計較一般學校課程來的活潑且實用，上課時間也較為彈性，但這些被轉介參與另類課程的學生，上課時的態度總是懶懶散散，讓人懷疑這些學生參加此類課程只是要順利混過時間，以取得國中文憑，而實際上所接受的教育內涵，則令人擔憂。

因此研究者想要瞭解政府相關單位精心設計了許多協助中輟高危險群學生另類的課程方案，這些方案對他們真的有幫助嗎？爲了讓從事中輟學生服務的相關實務工作者，知道其所設計的方案對協助中輟之虞的學生所造成的影響爲何，本研究對象將以公部門設置「資源式中途班方案」（以下簡稱資源式中途班）、「高關懷彈性教學班方案」（以下簡稱高關懷班）及第三部門所提供之「體驗冒險教育方案」，進行深入地探討。由於慈輝班服務方案其設計源由乃協助家境清寒，導致有中輟之虞之學生，與本研究對象屬性不同，故不列入本研究範圍，至於經由法院宣判之安置學生已非屬於中輟高危險群之學生，故排除教育部與法務部合作設立之中途學校。而在第三部門的研究對象選擇上，必須是實際提供課程方案的協助，所以有諸多非營利機構只提供經濟協助或寄養協助，則不列入本研究對象。

雖然各縣市政府均依照教育部之指示，鼓勵國中小學自辦或連結社會資源設置多元彈性的教學方案，但台北縣爲台灣地區第一大縣，93學年度其國民中、小學就學人口總數高達470,113人⁹，且在全國中輟統計數據中可發現，93學年度台北縣中輟學生人數最多，但復學率亦最高，可見得台北縣結合公部門及第三部門之力量，協助中輟生復學或中輟之虞的學生穩定就學產生了一定的績效。甚至，台北縣政府在93學年度時，特地撥了五千萬的經費，籌辦各項服務方案，希望將中輟率降至最低。因此研究者將以台北縣協助中輟高危險群學生服務的處遇方案提供者爲研究範圍，以期能夠達到下列目標：

- 一、探討台北縣從事中輟高危險群學生服務的公部門及第三部門其服務輸送過程的現況，包括其服務理念、服務內容、服務輸送流程。
- 二、歸納台北縣公部門及第三部門服務中輟高危險群學生的概況及困境，以提供相關規劃、服務方案、參考依據。
- 三、探究不同服務類型對中輟高危險群學生所造成的影響，以建構台北縣公部門及第三部門如何有效協助中輟高危險群學生穩定就學。

⁹內政部（2004），80學年度至93學年度各級學校縣市別學生數。內政部統計處。

第三節 章節安排

本研究共分爲五章，首先在第一章緒論，說明在學學生中途輟學的歷程及嚴重性，以及本研究將從預防學生中輟的觀點，探討、說明針對目前公部門資源式中途班方案、高關懷彈性教學方案以及第三部門體驗冒險教育方案之研究動機、研究問題及目的，並以台北縣內執行上述三項方案之機構爲主要研究對象。

其次，第二章文獻探討共分爲三節，第一節探討中輟高危險群學生的相關概念，包含定義、學習特質，以歸納出本研究所欲討論之中輟高危險群學生。第二節說明何謂中介教育，以及我國中介教育策略的全貌，並佐以日本及香港兩個鄰近地區在中介教育上之規劃，以爲借鏡。第三節則討論現行公部門及第三部門在中輟預防方案的執行上其成效爲何，以作後本研究架構之參考指標。

再者第三章研究設計，根據文獻探討建立本研究架構圖，並說明本研究場域以及研究對象選取之理由，同時針對何以採用質性研究法以及如何進行資料收集與分析做說明。第四章分別討論台北縣內各相關機構執行資源式中途班、高關班、體驗冒險教育方案之現況，包含其方案理念、方案特色、課程規劃、對學生的影響及執行困境，並進行方案間之比較，以得知現行各服務方案之異同。

最後第五章討論與建議，根據三項方案之研究成果針對教育主管單位、執行方案之機構提出具體建議，以做爲協助中輟高危險群學生之相關人員參考。

第二章 文獻探討

中途輟學是社會上極為關注的焦點之一，其所涵蓋的意涵及影響層面甚廣，但研究者查閱相關文獻後，發現之前對於中輟高危險群學生大都以「危機學生」(at-risk students)、「危機青少年」(at-risk youth)替代。但「危機」(at risk)一詞，在各領域裡皆有不同的解釋、定義與應用，因此很難有一致的看法與共通的解釋。因此在本章裡首先將列出中輟高危險群學生的相關概念，進而歸納出中輟高危險群學生的定義與特質；其次，將列出中介教育的理念，並酌以國外針對中輟高危險群所進行的相關方案，以為借鏡；最後則比較公部門及第三部門所推行的處遇方案其異同處。

第一節 中輟高危險群學生的相關概念

壹、中輟高危險群學生的定義

「高危險群 (At-Risk)」一詞被廣泛運用在各個領域裡，其含意乃指「一群極有可能遭受到某種危險，但目前仍未陷於此危險之中的人們」(李冠蓉，2002)。由於青少年身處於資訊爆炸、快速變遷的年代裡，本身又面臨著生、心理的變化，倘若再受到同儕不良的影響或家庭無法給予足夠的身心支持，就會衍生出一些非行行為，包含逃學、蹺家、偷竊、自傷、物質濫用、未婚懷孕、暴力行為……等，而面臨這些生涯發展危機的青少年就被稱為「高危險群青少年」(楊瑞珠，1996)或「危機青少年」(吳芝儀，2000)，綜觀國內外相關的研究，普遍無法給予高危險群青少年明確的定義，但對於在學學生中途輟學的現象，視為其外顯行為之一則是無庸置疑(McWhirter, 1998)。

一般在探討中途輟學的相關議題時，可分兩方面討論，其一是以高危險群青少年為主題，來討論其身心特質、非行行為的相關因素，或者評估提供

高危險群青少年服務的機構（Frymier & Gansneder，1989；Dryfoos，1993；楊瑞珠，1996；陳怡束，2001）；另一則是以中途輟學為名，單純的以「學生中輟」這個現象來進行相關的研究，對於其他非行行為則不在研究範圍內（Kronick & Hargis，1990；Rumberger，1995；王美娟，1999；林哲寧，2000；程秋梅，2000）。然而黃韻如（1999）認為在學學生要變成中輟生時，會有一段長時間的不穩定就學期，若此時能早期介入，給予適當的協助，將可有效預防中輟的情形產生；Lunenburg在2000年時也指出預防學生中輟最有效的方式即是從眾多學生中辨認出中輟的高危險學生；近期教育部訓委會也明確強調「預防學生中輟才是中輟之最佳輔導策略」¹⁰。可是國內現行的研究報告，不論是以高危險青少年為名或以中途輟學為主軸，對於具有中輟傾向的高危險群學生，卻鮮少討論。因此在本章節裡，研究者嘗試從中輟生的定義、特質，佐以現行學者對中輟高危險群學生的定義，進而歸納整理出本研究裡中輟高危險群學生的定義與特質。

一般社會大眾聽到「中途輟學」（dropout），會直接聯想到的是學生未到學校接受教育。根據聯合國教育科學與文化組織（UNESCO,1987）的解釋認為「中途輟學係指任何一階段的學生，在其未修完該階段課程之前，因故提早離開學校。」這是廣義的說法，若以狹義定義來探討則會發現中途輟學的定義，大抵從「學程範圍」、「中輟條件」、「離校天數」來討論（謝秋珠，2003）。由於目前台灣各國中小學皆採用教育部訓委會之定義¹¹，因此，本研究裡所謂的中輟生亦採教育部訓委會之定義，指的是「國民教育階段學生，未註冊入學或在學中未經請假而有三天以上未到學校上課者。」

但事實上，有的學生經常性曠課、逃學的時候，其他有中輟經驗的同儕會教導如何規避被通報的可能，或者訓輔人員會告知中輟之虞的學生教育部

¹⁰ 教育部（2004），教育部補助直轄市、縣市政府及民間團體辦理追蹤、輔導與安置中輟生實施原則。93年台訓（三）字第0930011267號令修正。

¹¹ 教育部（1996），國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法。

訓委會中輟的通報規定，導致中輟之虞的學生學會鑽通報漏洞，經常性無故缺課二天，第三天出現一下，又跑不見，導致學校相關輔導人員不知是否該上網通報？因為要上網通報，學生又未超過規定的時間；若不上網通報，學生卻是循法律漏洞，經常時輟時復，造成認定與輔導的困難。所以黃韻如（2004）認為在討論中輟學生的輔導時，應將思考層面提前至有蹺課、蹺家經驗之中輟高危險群個案輔導工作，以其提高中輟生輔導績效。

既然教育部及相關學者皆認為中輟生追蹤的工作，應從中輟高危險群預防開始，那何謂「中輟高危險群學生」？有些研究報告將中輟高危險群學生界定為「曾有或未有過任何中輟紀錄，受到個人、家庭、學校、社會及同儕等不利因素的影響，而導致其曠課節數較多、在校偏差行為次數較多、學業成就表現較差，且在教師的中輟傾向預測上也明顯偏高的國中學生（李冠蓉，2002）。」胡惠（2003）則認為所謂的「國中中輟之虞學生」是指「國中學生因個人、家庭或學校生活產生適應不良情形或曾經無故缺課，其無故缺課情形雖未達到教育部所規定的中輟標準—「學生未經請假未到校上課達三日以上，學期開學未到校註冊達三日以上，且轉學時未向轉入學校報到達三日以上為中途輟學」，但其已有瀕臨中輟的危機情形者。」最近的研究則認為國中中輟高危險學生指的是「中輟復學生及有中輟之虞的國中學生。其中，中輟復學生指曾不明原因連續三天未到學校，經學校單位通報教育部中輟通報系統後，最後經警方協尋或自行返校，而在中輟通報系統註記已復學之國中學生；有中輟之虞的學生則是指家庭發生變故或經濟困難，而被學校認為有中途輟學可能性的學生」（廖裕星，2005）。

從上述的研究裡我們可以發現，所謂的「中輟高危險群學生」簡單的說就是「學生曾經中輟，但已經復學或學生經常性無故缺課，但未達通報標準，且在校內有偏差行為產生。」然而，這樣的定義仍相當含糊，雖然章勝傑(2003)認為依照現行教育部訓委會所訂定的通報標準過於嚴格，才會使的所謂中輟

高危險群產生。但相關的學者提出「預防重於治療」的觀念(Lunenburg, 2000；陳珏君, 1995；黃韻如, 2004)，認為要降低學生中輟的可能性，就是當學生還沒中輟時，便先採取預防措施，降低其就學不穩定的情形或解決其可能成爲中輟學生的因素，而這些遊走於中途輟學及在學的無故曠課學生便是我們應要特別關注的對象。

然而Lewis(1999)認為曠課節數是在學學生成爲中輟生前的最佳預測力，故綜合上述各位學者之研究後，研究者認為要定義中輟高危險學生必須從現行國民中學的學生授課方式中找到線索。目前，國民中小學行政單位普遍將學生一天上課的時間劃分爲七堂課，一週上課節數爲三十五堂課。由於訓委會中輟生通報規定爲三天以上未到校者，也就是無故缺席二十一堂課。但因學生會鑽取通報漏洞，時而出席，時而蹺課，因此本文定義中輟高危險群學生時，將以實際「**上課節數比例**」爲判斷依據，而非以「上課天數」來判斷是否爲中輟高危險群。所以，從教育部訓委會對中輟生之定義及各專家學者對中輟高危險群的看法，再佐以研究者實務之經驗，綜融的歸納出所謂的中輟高危險群學生指的就是「**國民教育階段學生，曾經中途輟學，但已經復學或者是尚未中輟者，但因時常無故不假未到校，導致每週上課出席節數未達二十節者**」稱之，當然這樣的定義並不代表蹺課較少者比較不會成爲中輟生，而是只要有蹺課經驗就有成爲中輟生的可能性；無故不假未到校的節數越多，就越有可能達到教育部訓委會規定的通報標準。

二、中輟高危險群學生的心理特質

當我們要討論中輟高危險群學生的特質時，同樣地，研究者查閱相關文獻發現大部分的研究主要還是在討論中輟學生的特質。故在本文裡，仍將先列出中輟學生的特質，再佐以有限的文獻，進而歸納出中輟高危險群學生的特質。

學者Carins與Neckerman（1989）在一個和中輟生有關的縱貫性研究裡，發現男性的中輟率較女性高，且中輟生有學業成就低落、富攻擊性、對學校活動不感興趣等現象。國內學者彭駕駢（1994）則指出中輟復學生在心智上經常出現自我否定的心理，面對未來充滿徬徨，而在現實生活中所遭受的挫折，則是一貫以叛逆、倔強的性格面對，很少好好的自我反省。而在外顯的言行舉止上，除了經常出現違反校規的行為外，還會表現出從社會上所習得的不良行為。在學業表現上，普遍學習意願低落、上課注意力不集中、學業成就偏低、作業無法如期繳交等行為。吳芝儀（2000）則發現中輟生的特質包含了「好玩、不愛讀書、低自我肯定，以及社會同儕群體的煽動、引誘及相互模仿學習。」

陳珏君（1995）則認為中輟學生還在校時，除了經常缺曠課，很少參與課外活動外，還經常違反校規；學業表現上，中輟生學習成績普遍低落，閱讀能力不佳，對於學校沒有歸屬感；而探討中輟生的家庭背景時，則發現中輟生大多來自破碎家庭或者家庭的社經地位較低，父母受教育的程度不高、家庭未能提供支援性的教育環境，所以家中曾經中途輟學的成員大多不只一位。而在個人歸因上，中輟學生的自我概念較差，大多認為自己將因太多問題而無法畢業。而在陳珏君的研究裡，指出中輟學生普遍都有自願或非自願轉換學校的經驗，突顯出轉換環境似乎變成家長或學校相關人員處理中輟高危險群學生的重要方法之一。

黃韻如(1999)則有別於教育的觀點，以學校社會工作的角度觀察中輟生時，發現中輟學生具有下列特質，首先是高活動性，中輟學生本身的變動性高、穩定性低，多半具有相當的活力，因此喜歡動態性的活動，對於靜態之課程缺乏穩定性，無法長時間集中注意力，即使是有興趣的課程或從事娛樂性活動，也會呈現間斷或跳躍式的思考邏輯及活動方式，所以中輟學生普遍學業低成就，但是他們的智商與學業成就多半不成正比。其次中輟學生具有

高自主性，由於家庭功能不佳，親子間經常是敵對的狀態，導致家庭對於中輟生的約束力低，進出家門時間甚至住宿地點都可自行決定，不需要依賴父母的意見或受父母要求的限制，導致中輟生大多對自己的行動和想法有相當高的自主性。再者中輟學生具流行性，也就是說流行時尚對於中輟生具有著魔的吸引力，他們總是追求時尚最流行的部分，因此相較於流行時尚，學校的服裝儀容規定，對中輟學生而言太過於「俗氣」，而這往往也會變成中輟行為產生的原因之一。最後一項特質則是中輟學生具高挑戰性，意思是說中輟學生或許是受家庭教育影響再加上自身的社會經驗歷練，導致中輟學生常會挑戰父母或師長的權威，要求彼此間以平等的地位加以合理對待，甚至在部份的中輟學生身上，也會看到對成人世界不信任甚至鄙視的現象，因此中輟學生多半具有高挑戰性的特質。

總而言之，國內相關學者在描述中輟生的特質時，大都會著重在外顯行為上，包括曠課、好玩、違反校規……等，而談到中輟學生在學業表現上則是偏低，亦不喜歡學校生活，人格特質方面屬於好動、叛逆、自我概念差等，在家庭背景方面，則屬於低社經地位、家庭功能不佳等，其研究發現與國外學者不謀而合（Wehlage, 1989；Kronick & Hargis, 1990）。至於中輟高危險群學生的特質研究，在國內少有的文獻裡，向天屏(2000)認為中輟高危險學生常會有呈現低自尊與外控型人格或是有過不良上課記錄，例如：經常曠課、上課出席率低、被留級、停學或常轉學的現象。廖裕星（2005）則認為中輟高危險學生有自我否定、對未來充滿徬徨的心態或是呈現叛逆外向的行為，或是在人格特質上面，呈現較具暴力攻擊的傾向。

由於眾多學者及教育部都已明文強調「預防學生中輟才是中輟之最佳輔導策略」，因此早期預測出中輟高危險群，才能進行有效的介入，是無庸置疑的，但是因為中輟行為的產生並非單一因素造成，因此國內外學者雖想要

發展出一套可以完整、精準辨別出中輟高危險群的工具並不容易。以Wells (1990) 為例，當其建立辨別中輟高危險群的指標時，通常是參酌已經中輟的學生所具有的特質，以及與輟學高相關的不利因素來作為辨別中輟高危險群的共同危險因素。所以研究者認為根據艾里克森 (Erik Erikson, 1963) 的心理社會發展期理論 (psychosocial developmental theory) (張春興, 1996)，青少年正處於自我認同與角色混淆的衝突階段，因此在推論中輟高危險群的特質時¹²，必須採取多元的角度，甚至考量其行為的內在因素，故從學校適應、人格特質、學業表現、社會適應等層面進行考量，應該可以歸納出中輟高危險群學生的特質。

因此綜融上述學者的研究，可以得知中輟高危險群學生普遍家庭功能不彰；在校內缺乏學習動機，很容易輕視學習對未來生涯的影響，因此學業成就普遍低落，偏好動態性課程；在人格特質上，自我概念較負面；言行舉止上，則是常出現違反校規、暴力、髒話等行為。而中輟學生在復學之後，如何看待生活情境中的許多壓力，例如同儕關係或與師生關係，則常是影響他們是否再度中輟的重要原因。

參、台灣目前中輟學生教育概況

台灣中輟生人數究竟有多少，一直是各界關注的焦點。根據教育部訓委會近十年 (1996年~2004年) 的統計資料，每學年國民中小學中輟人數約在八、九千人之間，但據周儋嫻 (2000) 研究推估認為中途輟學生的實際數字應為教育部統計資料的1.4至2.2倍之間，因為其統計數字尚不包括中輟高危險群學生。由此可知，我國國民中學生中途輟學的情形著實嚴重。由於中輟學生不僅本身受害、增加社會成本，甚至連帶引發的問題就是中輟生成年後的就業及貧窮問題 (Rumberger, 1987)，導致影響國家未來的發展，因此世界各

¹²本文主要在討論中輟高危險群學生的特質，因此學生因生、心理因素、藥物濫用、精神疾病……等原因，導致學生就學不穩定甚至輟學，屬於「高危險少年」之研究範圍，故在本研究裡則不予以討論。

國莫不投入大筆的經費與人力、訂定各種預防及輔導中輟生方案，期望藉政府與第三部門的力量，共同防止學生中途輟學或因中途輟學而產生危害自己與他人的偏差行爲，以增進社會和諧與安定。

我國目前爲中輟生提供的輔導策略，主要針對中輟問題的成因及中輟生本身的需求而訂定，其規劃的重點主要是根據兩大需求，分別爲專家學者所認定的規範性需求、及中輟學生的實證研究中所調查的表達性需求（郭靜晃，2001）。然而預防學生中輟的有效策略，必須針對其特質及個人、家庭、學校、社會等各項因素，一一採取因應措施，方可達到預期的功效。今將我國現所實施的各項輔導措施簡述如下表：

表2-1 我國政府相關單位針對中輟業務相關之工作內容

主題	單位	主要工作內容
法律	立法院	強迫入學條例
教育單位	教育部	成立輔導中輟學生專案督導小組，落實通報及復學輔導事宜
	教育部訓委會	1. 制訂國民中小學中途輟學通報及復學輔導辦法，進行通報與輔導工作 2. 推動認輔制度 3. 推動攜手計畫 4. 中輟生追蹤輔導協調會 5. 中輟主題輔導工作坊 6. 建置輔導網路系統 7. 推動生涯輔導活動 8. 進行親職教育活動 9. 籌設中途學校 10. 落實教師輔導與管教學生辦法 11. 建立學生輔導新體制— 教訓輔三合一整合方案
	教育部國教司	1. 強迫入學實行細則 2. 制訂強迫入學作業規範

		3. 補助鄉鎮市強迫入學委員委員會運作經費
	教育部技職司	推動技藝教育：自辦班、合作班、特殊技藝班、實用技能班
	縣市教育局	1. 推動中輟復學輔導工作計畫 2. 建置中途學校：自辦班、慈輝班、合作式、學園式 3. 推動少年輔導委員會之業務 4. 進行彈性學校課程計畫，如高關懷學生彈性分組教學、潛能開發班、特殊才能班 5. 試辦專任輔導人員進入校園協助輔導個案
學校	輔導室	1. 中輟學生之通報事宜 2. 結合學校教師和義工進行中輟學生之追蹤輔導 3. 中輟復學生的安置輔導
社政	內政部社會司	督導鄉鎮市落實強迫入學條例
	各縣市社會局	協助中輟生進行輔導與安置
	各地教養院	進行犯罪少女之就學輔導工作
警政	各級警政單位	1. 配合教育部進行中輟學生追蹤協尋 2. 建立配合中輟學生追蹤協尋及輔導網路 3. 進行深夜在外遊蕩學生之追蹤與留置 4. 落實少年輔導委員會之功能
司法	法務部	1. 建立中輟學生協尋與輔導網路 2. 推動學校法治教育活動
	法院及輔導觀護院所	1. 進行少年犯罪的感化與輔導教育 2. 結合義務觀護人進行犯罪少年之追蹤輔導 3. 建立犯罪少年之輔導網路

資料來源：轉引自劉秀汶（1999）

從表2-1中我們可以發現，現行的追蹤輔導中輟生措施，是以一種跨部會合作的模式進行，動員教育單位、警政、社政試圖將「中輟生找回校園」，其內容可以粗分預防性、輔導性、追蹤性措施三大部分。預防性工作包含推

展認輔制度、於各校實施技藝教育、規劃寒暑假假期潛能開發教育；輔導性工作包括法令的制定、追蹤與輔導中輟生、成立中介教育機構，期待找回中輟生及幫助復學生適應學校生活；追蹤性措施包括中輟學生的通報及規劃彈性技藝教育課程，期待留住更多學生(鄭崇趁，1998)。

可是自教育部在 1993 年建立「國民中小學中途輟學學生通報網絡」到現在，全國各縣市的總輟學人數統計數據始終在八、九千人之間，甚至有接近萬人的紀錄，顯示現行的追蹤輔導措施，尚無法滿足中輟高危險群學生，以致於該族群最終走向中途輟學。然而台北縣雖然中輟人數最多，但復學率亦最高，顯示台北縣現行協助中輟生之輔導方案能有效協助中輟高危險群學生穩定就學，但仍有會導致中輟高危險群學生最終成爲中途輟學生的可能性存在。因此本研究將探討台北縣從事中輟高危險群學生服務的公部門及第三部門其服務輸送過程的現況及困境以提供後續有志從事中輟預防者相關規劃及注意事項。

第二節 我國中介教育的策略全貌

壹、中介教育的理念

中介教育措施（或稱另類教育措施，Alternative Education Programs），其定義爲一種可選擇性、可替代性的教育內容和教育方式，主要使命(Mission)，在於提供無法在傳統學校教育環境中獲得成功學習經驗的學生，有多元且另類的學習環境，提供學生、家長對教育內容和方法的另類選擇（黃韻如，2004）。美國學者Morley（1991）則認爲另類教育是確保每位學生都能找到達成其教育目標之路徑的手段以及用以調適文化多元性、容許多樣化選項的方式，並且讓每一個人都有機會可以有建設性的發展和體認到每一個人皆有其長處和價值，故另類教育是促進學校轉型的一項手段，並試圖尋求爲所有學生提供最佳之選項。因此其主張「另類教育是一種觀點，而不僅是一種程序或方案，其所依恃的信念是許多方法可以使人受教育，也有許多包括類型的

環境和結構，可以使教育在期間發生。

吳其鴻(2003)則是在「公民營中介教育設施課程與教學之個案比較研究」的研究報告裡，指出中介教育一詞包含兩種概念，一為適性教育(Adaptive Education)，另一為選替教育(Alternative Education)。前者適性教育是各中介教育設施辦學的共同理念，係指一種有鑒於學生具有個別差異，為適應各種學習者的需求而有所調整的教育理念；後者選替教育則是在於提供因無法適應傳統教育體系學習內容的學生，導致因而無法獲得成功的學習經驗，可以選擇更適應個人需求的學習環境和方式，進而可以在學習中肯定自我、樂於學習。

而韓孝述(2002)引用學者Glasser(1977)之研究，將適性教學分為四種模式：(1)補救模式：不具起始能力的學生，接受補救教學。補救教學成功的學生回歸主流學習，仍不成功的學生接受長期的分流。(2)多重進路模式：以學習環境來配合學生，提供多種的教學處理，以配合不同能力取向的學生。(3)多重進路與補救教學兼用模式：暨提供多種教學處理，也兼顧補救工作。(4)多元目標模式：提供多元的學習目標，讓學生發揮不同的潛能，追求多種的「卓越」。由此可知，適性教育是一種以提供適當學習經驗，使每個學生都能達成學習目標的教學方式，其教學是「個別化的」教學，而非「個別的」教學，因此教學的活動仍舊是在團體中進行的，是依照學習者的個別需求提供適合個人特質、知識的指導和學習內容(Wang, 1992)。而Barr和Parrett則在1997年的著作表示，自從選替教育開始實施數十年來，已經有明確的文獻可以證實選替教育可以「使家長積極的支持」、「使教師熱愛教學工作」、「使學生熱衷於學習且出席情形進步」、「使學生對學校的觀感變得較為正面」、「使大多數的學生生平首次開始訂定積極的人生目標」，足見選替學校無論對資優學生、特殊需求的學生或危機青少年的學習均可帶來正向的轉機。

因此簡單的說，中介教育的中心理念便是相信人人均有其獨特的學習方

式和需求，在教材教法上均有別於傳統課程教學的教育。依據「教育部補助直轄市、縣市籌設中途學校實施要點」¹³和「教育部補助辦理追蹤輔導與安置中輟生復學原則」¹⁴中的相關說明，我們可以知道，教育部認為中途學校有別於一般正規學校而能提供具有銜接、中介作用之教育設施，可有效協助嚴重適應困難、行為偏差、中輟復學、扶助家庭變故或需要特別保護之學生（含不幸少女）順利就學。因此研究者整合教育部以及學者周憐嫻（2004）的資料分析，目前我國安置中輟生之多元型態中介教育，共有四種類型：臺灣省政府所屬慈輝班或慈輝分校、中途學校（可分獨立式及合作式兩類）、合作式中途班、資源式中途班，分別描述及比較如表2-2：

一、臺灣省政府所屬慈輝班或慈輝分校：

依「臺灣省國民中小學慈輝專案試辦實施計畫」辦理，包括一般學校中獨立設置之班級、分班、分部、分校、或獨立式設置之學校。成立之目的，主要為收容及輔導家庭遭遇不幸之學生包括雙親身亡之依親學生、家庭經濟困難之學生、單親家庭之學生，以及家庭教育功能無法發揮之學生，經家長或監護人同意後，學校提供適當的學習環境與機會，並施以一般教育、技藝課程及家庭般的生活環境，以培育學生適性發展，並輔導其身心健康及正常之人格成長，原則上提供學生住宿（台北縣江翠國中無提供住宿）、膳食、另類教育課程輔導措施。各校可依學生數及班級數規模，酌設社會工作師（員）、臨床心理師、住宿管理員、職員、警衛、工友、廚工等若干人。

二、中途學校：又可以分為獨立式中途學校以及合作式中途學校。

（一）獨立式中途學校：

指的乃是依內政部八十九年修正公佈「兒童及少年性交易防制條例」第十四條第一項規定設置，收容安置違反該條例受法院裁定安置施以二年特殊

¹³教育部（1999b），教育部補助直轄市、縣市籌設中途學校實施要點。

¹⁴同註腳 6

教育個案而言，並由教育部與內政部共同組成之中途學校跨部會指導委員會認可者。其入班安置、上課教學、生活學習等，皆以輔導為主軸，配合各類課程學習來進行。主要是希望提供適性教育環境，提升其對學校生活與社會生活之適應力，建立正確人生觀，提昇學習效能，甚而最後能返回原校就讀。

（二）合作式中途學校：

一般學校與公家機關（如內政部、兒童局）所屬的社會福利機構合作辦理，由轄區內的民間團體提供專業輔導及安置措施，針對中輟生、中輟高危險群學生、強制安置於保護機構內之兒童青少年，由學校派教師至機構內或由機構自行聘用教師，提供另類適性課程包括學科課程、生活體驗、社區服務、團體輔導、生涯輔導、生活技能課程等，以培養其規律之生活作息，增強其生活與情緒管理能力，預防犯罪或再犯，協助其復學或做就業準備。依規定可聘請社會工作師（員）、臨床心理師輪值服務，而由社會福利機構提供食宿及教學設施。目前主要招收對象為違反兒童性交易防制條例的不幸少女和觸法的非行少女，經由法院判決後，將該類型學生安置服務，並提供學生膳食。

三、合作式中途班：又可稱為學園式中途學校。

政府與民間宗教或公益團體合作，安置學生於學園內，藉由社會資源輔導之力量，改善學生氣質與學習動機。而學園式的中途學校其課程、教學及其他所有教育工作和行政作業均由民間單位獨立規劃執行。住宿與膳食的提供與否，則視各合作縣（市）與執行單位自行協商酌予辦理。

四、資源式中途班：

各直轄市、縣市政府遴選有熱誠有意願的中小學校，比照特殊教育資源班方式分區設置資源式中途班（鄰近學區教學資源共享），師資員額比照特殊教育資源班規定，並可聘請社會工作師（員）、臨床心理師輪值，提供中輟

復學生或中輟高危險群學生多元另類適性課程及輔導措施者。其目的是讓中輟復學生或中輟高危險學生慢慢適應一般學校生活與課業後，再回歸普通班的一種資源輔導措施，以提供成功之學習經驗。

表 2-2 我國現階段中介教育措施表

		慈輝班	中途學校		中途班	
			獨立式	合作式	資源式	合作式
設置型態		一般學校中獨立設置之班級、分部、分校及單獨設置之學校。	由教育部與內政部共同設置之專校。	政府與民間宗教或公益團體合作，於社區內設置特殊班級。	比照特殊教育資源班方式設置特殊班級。	學校與社會福利機構合作，由學校指派教師至保護機構內開班授課。
範例		平溪國中	台北縣豐珠國中小學	各社福機構	丹鳳國中	社區少年學園
學校規劃	安置學生類型	中途輟學	受法院裁定之個案	社福機構安置之個案	中途輟學	中途輟學
	學籍	原就讀學校	原就讀學校	合作辦理學校	原就讀學校	原就讀學校
	主責單位	教育局	教育/社會局	社會局	教育局	教育/社會局
	介入專業	教育為主	社工為主	社工為主	教育為主	社工為主
	教育資源（教師/設備）	獨立設備為主，部份運用學校資源	可充分運用校內資源	僅人力資源	可充分運用校內資源	鮮少運用學校資源
	專任教師配置	依規定設置	依規定設置	依規定設置	未獨立設置	未設
	所需設備經費	多	多	無	無	中
	經費來源	地方政府/中央政府	地方政府/中央政府	福利機構及地方政府教育經費	地方政府 中央政府	民間自籌 地方政府/ 中央政府
	住宿與否	住宿/通勤	住宿	住宿	通勤	通勤
課程規劃	以教育為主軸	以輔導為主	以教育為主軸	以教育為主軸	多元彈性	
教育轉銜	轉介歷程	學校轉介後經教育局（或中途學校）鑑安輔會議評估。	法院裁定後經教育部及內政部指導委員認可者。	法院裁定社會局安置	學校自行安置	學校轉介後經社福機構訪視評估

	返校適應需求轉銜教育需求	強	強	強	弱	中
	與原校教育區隔性	完全分離	完全分離	完全分離	校中班	社區內班級
系統區隔情形	家庭系統	分離	分離	分離	未改變	未改變
	學校系統	分離	分離	分離	未改變	分離
	班級系統				分離	
	社區系統	分離	分離	分離	未改變	未改變
	同儕系統	分離	分離	分離	未改變	部份區隔
對案主影響	收容學生交互影響	住宿部份：強 通勤部份：弱	強	強	中	弱
	標籤化作用	◎	◎	◎	◎	◎
	受原校體系相關壓力	弱	弱	弱	強	中

資料來源：改編自黃韻如（2004，P186）

由上述可知，目前台灣所明定各種形式中途學校，或特別為任一學生所規劃之教育課程，皆可視為中介教育措施之型態。依黃韻如（1999）之研究發現，中輟高危險群學生普遍對於傳統的課程設計缺乏強烈的學習動機，若能提早將中介教育設施用於中輟高危險群者，似乎可替其帶來有別於一般傳統教育課程的成就感。因為依照適性教育理念的觀點，對於學習是否有成果的判斷，已不是用統一的測量標準來估計外在「量」的差異，而是以內在的、因人而異的標準來衡量個別的學習進度或目標是否已達成。也就是說中介教育在教學方法和教學評量上具有「因人而異」與「重質不重量」的特性，對於中輟高危險群學生而言，可以有一套不同於接受傳統教育學生的評量標準，使其更容易獲得學習經驗上的成就感。

貳、日本、香港針對中輟學生的處遇方式

在研究台北縣公部門及第三部門針對中輟高危險群學生所進行的處遇方案之前，先就日本和香港鄰近兩地區針對中輟學生的輔導工作提出說明，以

作為相關借鏡，但由於本研究欲討論的是選替教育方案，因此在參酌鄰近國家之輔導策略時，乃以選替教育方案為主，至於其他輔導策略方案則不再加以贅述。

一、日本相關中輟輔導防治方案

中途輟學在日本稱為「登校拒否」(拒絕上學)，文部省¹⁵對其定義為：「因為某些心理、情緒、身體或社會因素，導致學生不上學或想上學卻不能上學，而在一年中長期缺席日數達三十天以上的學生」，而在進行中輟學生輔導工作之前，文部省會先將拒絕上學的學生分類，了解其不上學的原因後，再依類型來幫助這些不上學的學生，希望能夠讓他們早日回校上課。現將日本實施中輟輔導的選替教育摘錄如下（陳慈幸，2002）：

（一）建立學生心靈居處

學生拒絕上學的原因之一就是無法適應學校生活，因此文部省指示學校要努力建立出一個學生的「心靈居處」，讓學生實際感受到自己的存在，讓學生精神可以安定下來。並且培養學生有自主性，懂得尊重他人，學會自立的能力，使學生可以在多變的社會中生存下去。

（二）設置適應指導教室

適應指導教室是日本都道府縣或市鄉鎮的教育委員會所管理，在日本全國廣為設置。利用教育中心的設施或學校空餘教室，以拒絕上學學生為對象，輔導學生適應學校生活及協助他們再度回到學校。大致上這些適應指導教室的設置目標，多是為培養孩子的自主性、自發性，使其不管在家裡、學校或社會的人際關係，都能應付自如，即使面對困難時也不會逃避，能夠自己解決。課程方面也多具彈性，希望他們能很快地想回到學校去。

¹⁵日本政府的文省部相當於我國教育部的層級。

（三）設置自由學校

近年來，日本除了公營機構外，民間上也有許多為拒絕上學學生所設立的私營機構。拒絕上學學生有更多的選擇，而這些設施有些有提供宿舍。在自由學校內是不勉強學生上課，學校的校規可由孩子們自己決定，一切以自由放鬆為原則。自由學校分類為（1）親子學校（2）學校教師組織的學校及（3）網路學校。自由學校是非常有個性的學校，強烈反映出學校創辦人的想法，但不可以認為是特例學校，它只不過是讓學生有多一種選擇。

（四）其他

除了上述的三類機構設置外，日本文部省亦鼓勵教師進修，以接納或幫助拒絕上學的學生，並強調級任老師角色的重要性。除此之外，還有許多機構為拒絕上學的學生，提供各種不同的服務，例如在福利事務所內設置「家庭相談室」，為轄區內的單親家庭給予生活上的幫助；或由「少年輔導中心」內具有臨床心理學經驗的警察，為不良行為少年進行心理輔導；或由「保健所」內衛生教育指導員，為因為精神不安拒絕上學的學生，進行健康諮詢；或由「人權擁護機構」為被欺負、被虐待而拒絕上學的學生及家長，提供法律諮詢；「精神保健福利中心」則為拒絕上學的學生做心理輔導、幫助學生走出陰影，同時為教師提供諮商服務，教導他們輔導技術（張永翔，2002）。

從日本針對中輟學生的選替教育方案中，我們可以知道日本文省部在1996年時，即以跨部會的方式要求學校、民間機構需提出解決策略，而這些策略以中輟學生的需求為主體，進而要求學校、教師、民間機構進行改變；反觀台灣，雖也以跨部會的方式進行中輟輔導工作，但相關的輔導策略卻是以方便學校行政、家長容易管教為前題，因而制訂出一些不合學生需求的策略，直至最近強調預防輔導工作的重要性，才使的中輟學生或中輟高危險群學生的需求被重視。

二、香港相關中輟輔導防治方案

香港政府協助適應困難及缺乏照顧之青少年的方式，主要是由教育署及社會福利署，組成「中央統籌轉介系統」(CCRM)，綜理學生安置事宜，經由專家學者的評估，轉介至「群育學校」(Schools for Social Development)，並以「剪裁課程」為主要的學習內容，現將香港政府對中輟生的各項輔導措施敘述如下(樊有譽，1998)：

(一) 中央統籌轉介

香港政府於一九九七年成立「中央統籌轉介系統」，由社會工作人員、教育輔導員、教育心理學家、臨床心理學家轉介行為偏差或情緒困擾的學生進入群育學校或院舍服務；另外，父母或其他人士亦可要求轉介或參與整個轉介過程。這樣的模式可以使學校資源得到較高的效率，學生也能獲得適當的服務，同時保障學生就學機會，達到適材適所的目標（張永翔，2002）。

(二) 設置群育學校

以情緒困擾及行為偏差學生為服務對象。其設校宗旨為提供學生一個愉快和融洽的學習環境、培養學生正確觀念和良好行為、幫助學生提高人際溝通技巧及適應社會生活的能力。香港政府教育署依學生行為問題嚴重程度及考量家庭支援情形，提供了三種不等程度的服務模式。若行為問題屬於嚴重者，則轉介進入群育學校及院舍住讀；若行為問題屬於中度者，則僅在群育學校就讀，夜間可以回家；若行為問題屬於輕度者，則可留在主流學校內就讀，但需加強校內輔導工作（張淑文，1998）。這些學生在主流學校(即一般正規學校)因個人或家庭因素，造成不斷與人衝突，而產生情緒困擾，此種情況不但影響其個人正常學習，亦同時阻礙同班同學的正常學習。若由學校社工轉介，申請進入群育學校，當行為獲得改善而且通過評估程序後，將可返回主流學校繼續完成教育或投入社會工作（張永翔，2002）。

（三）實施剪裁課程

爲了使群育學校的學生日後能融入主流學校，除採用既定之一般課程外，並實施「剪裁課程」。所謂剪裁課程，就是教師依學生需求與程度，將相關課程加以增刪或教師自行編訂補充教材，除了傳統科目外，另有操作課程，使學生透過一些活動，發展個人潛能和增強他們的學習自信心，符合「因材施教」的精神。

從上述資料可以知道香港在防治中輟生方面投入相當心力，其方式是依學生行爲問題的嚴重程度及考量家庭功能，由家長、師長或學校社會工作專業人員轉介至不同程度的群育學校就讀，其提供了在傳統教育體系外，另一種可選擇性、可替代性的教育內容和方式。而張嫩文(1998)參訪香港與九龍地區的七所群育學校後，認爲香港政府對於中輟學生的輔導，是將社會工作與民間單位結合在一起，其聘用學校社會工作人員，讓每位有需求的學生在學校、社區、家庭、住宿，都有非常暢通的資源網絡，當任何一位學生需要社會福利協助時，都可獲得充沛的專業資源。且香港政府運用『方案委託』的方式亦積極促成民間團體參與，而民間團體運用宗教的力量提供人力、物力、財力，辦理社會福利事業，成效益佳。反觀台灣政府相關單位在中輟學生問題上雖也投入相當多的心力，但在協助中輟高危險群學生轉介至中介教育設施方面，很少縣市會有其他專業人員一同參與評估、轉介工作，普遍都是交由學校師長、社會局、或司法單位來進行評估，因此在中輟高危險群學生福利資源網絡的建立上，香港政府的作法值得我們效法。

綜合日本、香港鄰近兩個國家的中輟學生輔導工作經驗，發現其在選替教育方案的實施上，大多是由中央統籌規劃，整合公部門及第三部門之資源，個別設計符合中輟學生獨特學習需求及學習特質之課程，如心靈居處、適應指導教室或剪裁課程，以有效協助中輟學生能在適當的學習環境中，身心健康地成長，發展成爲社會的良好公民。而我國現有的資源式中途班、合作式中途學校類似日本的適應指導教室及自由學校，香港的群育學校和剪裁課程

其理念則與我國的慈輝班、獨立式中途學校相近，顯示我國對於中輟生的追蹤、輔導的工作並不亞於日本和香港。

然而值得我們借鏡的是，在日本或香港對於中輟學生的看法，無論中央或地方教育單位都有共識，皆積極尋求合適的教育方式及輔導措施，將在學學生穩定留在校內學習，並適時結合民間資源、專業社會工作人員，以確保所有學生均能獲得良好的教育和所需要的服務。雖然我國教育主管單位近幾年也用心良苦，頒訂了一系列對於追蹤、輔導中輟學生的相關方案，並責成不同部門分工合作，然而在連結資源的管道上，似乎仍不順暢，且部份第一線教育人員仍擔心中輟學生是麻煩製造者，擔心其返校後，將會破壞班級秩序、學校風氣，反而不希望他們重新復學進入校園，殊不知若不提早介入，屆時付出的社會成本難以估計。

參、我國針對中輟高危險群的處遇方案

我國針對中輟生及中輟高危險群學生所推動之多元型態另類教育設施，係由教育部依據國民教育法、強迫入學條例、中途輟學學生通報及復學輔導辦法，逐年編列預算協助各縣市政府籌設。不過我國現行針對中輟高危險群的處遇方案大多是為國中學生所設立，因為依中介教育措施成立之理念可以知道，辦理中介教育設施的目的在協助特殊需求的學生完成義務教育，而義務教育僅止於國民中學階段，所以中介教育均未擴及高中職以上之學程；國小未設立處遇方案的原因則是因為中途輟學的問題在國小較不明顯。根據教育部訓委會（2002）¹⁶的統計結果，國民中學的中輟生人數約為國民小學的中輟生數量的四至五倍之多，故國中階段的中介教育設施的設置在需求上較為急迫。國民中小學中輟學生比例詳見下表 2-3：

¹⁶教育部（2002），教育部推動多元形式『中介教育設施』專案報告。

表2-3 88至90學年度國民中小學中途輟學生佔總輟學生數比例表

學年度 類別	88		89		90	
	人數(人)	比例(%)	人數(人)	比例(%)	人數(人)	比例(%)
國中	4690	83.2	7288	84.1	7956	84.1
國小	948	16.8	1378	15.9	1508	15.9
全部	5638	100	8666	100	9464	100

資料來源：教育部訓委會，研究者自行繪製

目前國內針對中輟生、中輟高危險群學生實施一般的追蹤輔導、補救教學或復學後至夜補校就讀等輔導方案之外，還有依據「教育部補助直轄市、縣市籌設中途學校實施要點」所設立之慈輝班或慈輝分校、中途學校、資源式中途班、以及與社福團體所合辦之合作式中途學校(班)等中介教育措施，還有1995年起實驗辦理，現已於臺北縣擴大實施的「高關懷青少年計畫」，甚至台北縣政府教育局還派駐學校社會工作人員在校園裡為高危險群學生服務，型式可謂相當多元。

但是有關多元型態的中介教育措施的分類相當分歧，如王麗雯(2000)將資源式中途班和慈輝班歸為「潛能開發班」；謝秋珠(2003)將中介教育措施分成五種模式，分別是加強回歸學校模式，加強家庭功能模式、加強學校處理中輟問題能力的模式、加強自我功能模式、加強與社會環境配合模式等五種；吳其鴻(2003)依主要承辦單位的性質劃分，舉凡從行政規劃至實施皆由公家單位執行之中介教育措施，均屬於公營之中介教育方案，包括「獨立式」、「資源式」、「合作式」均屬之，而「學園式」的中介教育設施，乃地方教育當局委託基金會、宗教團體等民間組織辦理，或與之合作促成的中介教育設施，在機構運作上無論是課程規劃、師資招募與培訓均由民間組織執行，教育當局除指導之外不多加干涉，所以歸屬於民營的中介教育措施；陳秀麗(2004)則除了中介教育措施所劃分的四類中途學校、中途班外之外，還以學校為單位，分成校內模式、校外模式。為了使各種輔導方案的性質能夠清楚的呈現，研究者將一一整理如下。

(一) 慈輝專案：

以公部門為主責單位，由一般學校中獨立設置慈輝班或慈輝分校，主要是收容及輔導雙親身亡之依親學生、家庭經濟困難之學生以及家庭教育功能無法發揮之學生，由學校施以一般教育、技藝課程及家庭般的生活環境，主要是以培育學生回歸學校為主。目前全省各縣（市）已設有慈輝專案之縣市如表2-4：

表2-4 慈輝專案實施概況表

設置縣市	學校名稱	型態	住宿/通勤	編班方式
花蓮縣	秀林國中	慈輝班	住宿型	融入一般班級
	化仁國中	水璉分校	住宿型	獨立式
基隆市	大德國中	慈輝班	住宿型	融入一般班級
臺北縣	江翠國中	慈輝班	通勤式	專案另成一班
	平溪國中	慈輝班	住宿型	融入一般班級
桃園縣	楊梅國中	秀才分校	住宿型	分校式
苗栗縣	建國國中	慈輝班	住宿型	融入一般班級
嘉義縣	民和國中	慈輝分校	住宿型	分校式
臺南縣	永仁高中	國中部慈輝班	住宿型	專案另成一班
高雄縣	大寮國中	慈輝班	住宿型	專案另成一班

資料來源：教育部 (2005)¹⁷，研究者自行繪製

(二) 中途學校：

乃是針對違反「兒童及少年性交易防制條例」之少年或少女而設置，經由法院裁定安置施以二年特殊教育個案而言，可分成獨立式及合作式，前者為中央及地方合辦，目前全台有三所，分別為台北縣豐珠國中小、高雄市楠

¹⁷本章節中有關於慈輝專案、中途學校、合作式中途班、資源式中途班設置情形，皆參考教育部 (2005)，多元型態中介教育設施設置情形。為避免重複贅述，特此說明。

梓特殊學校瑞平分校、花蓮縣南平中學（籌備中）；後者則是一般學校與公家機關（如內政部、兒童局）所屬的社會福利機構合作辦理，由轄區內的民間團體提供專業輔導及安置措施，目前台北市廣慈特教班已停止合作，新竹市成德高中、雲林縣東明國中、僑真國小則繼續施行。

（三）合作式中途班：

又可稱為學園式中途班，採政府與民間宗教或公益團體合作，安置學生於學園內，藉由社會資源輔導之力量，改善學生氣質與學習動機。依教育部訓委會的統計，目前辦理合作式中途班之學園如表2-5：

表 2-5 合作式中途班設置情形

直轄（縣）市	學園名稱	開辦時間（年）	最高可安置學生數（人）
台北市	善牧家園	87	15
	乘風少年學園	88	15
	以琳基督徒中心	93	12
新竹市	向陽學園	91	15
彰化縣	少年學園	91	15
	向日葵學園	92	20
雲林縣	興昌安親學園	93	未提供資料
高雄縣	安琪兒學園	90	15
	少女中途之家	90	20
屏東縣	基督教沐恩之家	93	40
宜蘭縣	善牧學園	87	30
	向陽學園	89	15
	慈懷學園	89	15
花蓮縣	多元性向發展班	90	15
台東縣	東區職訓中心	93	20

資料來源：教育部（2005），研究者自行繪製

（四）資源式中途班：

各直轄市、縣市政府遴選有熱誠有意願的中小學校，比照特殊教育資源班方式分區設置資源式中途班（鄰近學區教學資源共享）。據教育部訓委會的統計，目前全省設置之資源式中途班共有七十八班。

（五）犯罪青少年矯正中途學校

根據少年事件處理法，少年犯罪經少年法庭審理裁定執行可分四部份：訓誡處分、保護管束、感化教育、徒刑之執行。而其中徒刑之執行交由新竹少年監獄負責。為讓受刑人再接受教育時不會被貼上標籤，同時也對回歸教育層面有較大的信心，故依「少年矯正學校設置及教育實施通則」第十一條：「矯正學校應以中學方式設置，…」，因此八十八年將高雄少年輔育院改制為明陽中學，收容新竹少年監獄少年受刑人。新竹另成立少年矯正學校－誠正中學，收容原高雄少年輔育院感化教育受處分人。故目前國內之少年矯正學校計有四所，分別為桃園少年輔育院、彰化少年輔育院，以及新竹誠正中學及高雄明陽中學(吳培綺，2002)。

（六）高關懷青少年計畫

台北縣中途輟學人數始終高居全國第一，因此從民國84年起實驗辦理「高關懷彈性分組教學」，現已於臺北縣擴大實施的「新高關懷青少年計畫」，台北縣政府教育局在林錫耀代理縣長的指示下，特別針對中途輟學生及中輟高危險群學生包括：保護性個案、家庭清寒學生、失蹤不明、參與廟會陣頭、沈迷網咖、幫派犯罪、自傷及罷凌個案等，要求全縣各校將這些個案造冊列管，並依不同的個案類型，提供適當的協助，例如去罷凌專線的設置，降低校園暴力事件的發生或推動校園心理衛生方案，以降低因生、心理因素而中途輟學的可能性（高元杰，2004）。

為滿足對傳統課程學習意願低落之中輟高危險群學生，特別開辦學校本位式的國民中小學「高關懷彈性教學班」，其課程內容包含體能、藝能、休閒、趣味、職業課程，且可依循學生之需求機動調整課程內容，以提高其學習動機、願意留在學校。合計自2004年9月至2005年11月，共有62所國中965位學生以及51所國小800位學生參與高關懷班彈性課程，而中輟人數亦由1099人降低至507人，成效卓著（高元杰，2005）。

（七）設置學校社會工作人員計畫（王靜惠，2004）

學校社會工作乃指將社會工作的理論與方法實施於學校。台灣學校社會工作真正開始落實於校園是在1977年由中華兒童福利基金會發起，以外來社工員的身份進入學校體系內服務校內高關懷學生，但因學校配合度不高而停辦。在後續幾年，相關單位雖仍嘗試辦理學校社會工作方案，但仍因若干因素而宣告失敗。直到1997年後，台灣省及台北市、高雄市開始於國中試辦設置專業輔導人員，其成效評估相當良好，可惜因中央經費不足改由地方自辦，故回歸地方自辦後之縣市有台北縣市、新竹市以及台中縣，可惜台中縣後因政治因素而停辦。

反觀台北縣學校社工方案之推行，考量學校教育系統之支持度以及台北縣政府編列之專案預算有限，因此在最初1998年設立之時是以「實驗方案」的性質進行，故人數是幾個縣市之中最少的，僅有10位，但到了2002年時，「國中試辦設置專業輔導人員方案」其服務成果獲得台北縣學校教育系統之認同及需求的考量下，因而擴編至16位學校社工人員。後經專家學者之評估、認為學校社工制度能有效協助青少年問題，尤其是結合社會資源，預防學生中途輟學之績效卓越，因此在2005年時，因應台北縣新高關懷青少年計畫，教育局特將學校社工人數擴編至28位，服務範圍包含國中、國小，並且期待學校社工人員，能因應校園青少年問題，適時的引進社會資源，以健全青少年人格發展。

（八）體驗冒險教育方案

其最早的概念來源來自於著名教育學者杜威（Dewey,1938）提出在個人成長的過程中，欲產生學習或行為上的改變，需強調直接性的經驗，其過程強調「做中學」和「反省思考」（learning by doing and reflection）。這種經驗學習通常要求學習者具備解決問題的能力，和好奇探究的學習態度，並且能自發性的對「學習」本身負責（張春興，1996）。而德國教育家柯漢（Kurt Hahn）有感於當時傳統的學校課程並不足以全面地培育下一代，便在1941年於英國成立「外展訓練中心」，進而演變成戶外冒險學校（Outward Bound School）。而戶外冒險學校的教育理念在1960年代被引進美國，並於1962年在科羅拉州多成立了第一所美國的戶外冒險學校(COBS)，其後戶外冒險學校相繼成立。目前在中國、日本、新加坡、英國、德國、香港、非洲、澳洲、紐西蘭、馬來西亞、新加坡、加拿大和美國均設有戶外冒險學校（謝智謀，2004）。

由此可知體驗冒險教育方案在全球已推行四十多年，其理論除了經驗學習外，近來其概念已推展至休閒諮商的領域上，而與休閒諮商的相關概念包含休閒教育、休閒諮商、遊憩治療等三方面，其主要都是由休閒、遊憩的主題來協助來談者達到身心平衡。但是休閒教育的服務對象是一般群眾，較具預防性、發展性的功能；休閒諮商則是利用諮商過程來協助有休閒困擾的來談者達到休閒滿足；而遊憩治療比較用在醫療體系中，協助病人達到身心健康的恢復，然而這樣的劃分並非絕對，在內容上、模式上、歷程上可以互相援用（徐惠嬪，2001）。因此體驗冒險教育方案就是以休閒活動為媒介，結合教育、輔導與遊戲，共同成長和真情交流為輔導目的之策略，適當啟發引導青少年人生價值觀及潛能發展。

學者 David Kolb（1984）曾提出體驗冒險教育四階段的學習圈，首先是由開始的體驗，接著反應而後歸納，最後應用與實施。因此體驗冒險教育方案除了讓

參與方案的學員有戶外體驗課程安排外，更加強最後一圈的應用與實施，讓青少年能在活動結束後，回到原生環境中，能把體驗教育與日常生活做轉化與連結。因此王克威（2005）將體驗冒險教育方案分為體驗教育以及戶外冒險活動的矯治行爲，在前者的課程設計是以一連串的遊戲活動，打破方案參與者彼此間的隔閡，進而建立團體彼此的信任感，再由活動指導者對活動情境加以說明，並規定遊戲規則，由參加者共同設定目標，彼此體諒、合作完成任務，再從中分享經驗；戶外冒險活動的矯治行爲則是利用野外或經過設計的環境，使參加活動者透過戶外領導者得到探索經驗，並使其行爲產生改變後，讓參加者回歸到原來的環境，再加以追蹤輔導，求其行爲改變結果持久的一種治療教育活動，也就是以戶外冒險活動爲主的諮商活動（Adventure-Base Counseling）。

故體驗冒險教育方案之課程設計不同於一般傳統教育課程，更非像以往的團康只重遊戲或單向思考的活動方式，其課程運作乃在於不爲活動者參與者提供絕對的答案，而讓活動參與者從活動經驗中學習、練習人際溝通、面對問題，以及受挫因應、團隊互助合作等能力，至於活動領導者則可視活動成員不同的需求，依教育、諮商、治療等不同領域而結合不同的專業知能，以滿足活動成員的不同需求（徐惠嬪，2001）。

除了上述各項方案外，政府近年來還實施「教育優先區」方案及「教訓輔三合一」、「友善校園」等措施，即是期望使文化不利地區之學生於學習品質與機會上獲得提升，或者提高校內教師的輔導能力，維護學生就學權益。所以我們可以知道，目前國內所實施的各項中輟輔導措施，其基本信念，主要在於預防中輟高危險群學生中輟以及強調中途輟學生應再進入學校體系接受教育。而其彈性教育內容與傳統的基本學科課程取向有所區別，以更多元化、更適性化、及更符合中輟高危險群學生需求與興趣的實用性課程設計，來增強其學習動機與學習能力，進而穩定就學。

第三節 中輟預防方案的成效

我們知道公部門除了在政策上明訂尋回中途輟學生的重要性外，亦結合了第三部門的力量，積極推廣預防學生中途輟學的相關方案。為瞭解現行中輟議題的預防輔導方案實施概況，在此章節裡，將列出過往學者之研究，以作為各預防方案之比較基準。

一、慈輝專案

我國慈輝專案的設置乃依據「台灣省國民中小學慈輝專案試辦實施計畫」，李曉晶（2002）認為對中輟防治有下述三個重要意義：第一，代表學校教育力量的積極展現：慈輝班透過加強學校教育的力量，幫助家庭遭遇不幸的國中小學生繼續就學。第二，完整的輔導計畫：慈輝班提供學生住宿、膳食、彈性課程與必要的輔導-措施，施以特殊教育及技藝訓練等，可說是國內目前為止最完善的中輟輔導計畫。第三，防範於未然：慈輝班除了協助中輟生復學，也照顧尚無中輟行為，但卻有中輟危險因素（家庭功能失衡）存在的學生，可說是中輟防治方案的一大突破。

唐惠珠（2003）在「解決國中生輟學問題之行動研究：以花蓮縣秀林國中慈輝班為例」的報告裡，亦給予慈輝班正向的肯定，因其針對自己服務的慈輝班學校－秀林國中，採行動研究及個案研究法，發現慈輝班可以提供家庭替代的功能，且調整現有學校組織結構將有助於學生學習，可是慈輝班需加強諮商以及增進教師輔導知能，並善用社會資源以及親師的參與，才能有助慈輝班課程發展，因為設計適性課程與創新方能引發學生潛能。

李曉晶（2002）則以「台灣慈輝班學生在校生活狀況及學校適應之調查研究」為題，分兩個研究階段進行，第一階段採質性參與觀察研究法，觀察

慈輝班學生生活狀況，為期兩個月，前後共有十五次的觀察紀錄；第二階段以問卷調查方式，來瞭解慈輝班學生在校生活狀況及學校適應情形。研究結果發現，慈輝班對學生的正面影響大於負面影響；慈輝班學生的就學狀況良好；慈輝班學生的重要他人是同儕團體，其次是班級導師；慈輝班學生在校總體適應情形，以同儕適應最佳，常規適應最差。

綜合李曉晶（2002）以及唐惠珠（2003）針對慈輝專案的研究，我們可以發現縱使中輟高危險群學生到了慈輝班（學校），仍需面臨學習、行為、人際及自我接納等方面的挑戰，但**適時的增強、替代家庭功能將有助於學生成長，而彈性課程可有效協助學生穩定就學**。所以在本研究裡將針對各項方案的課程設計、家庭功能的增強進行探討。

二、資源式中途班

根據教育部調查全國中介教育設施統計數據（2005），發現我國資源式中途班已高達七十八班，平均每一縣市都有一至兩所資源式中途班，當然也有一些縣市沒有設立（宜蘭縣、基隆市、台北市、苗栗縣、嘉義市、澎湖縣），其可安置的學生人數為1,366人，目前已安置人數有930人，顯示各縣市政府在運用中介教育的資源上仍有成長的空間。

陳秀麗（2004）以五所資源式中途班為研究對象，訪談校內行政相關人員，包含校長、主任、老師等，並佐以有效問卷262份，調查學生輟學的主要因素、資源式中途班的實施成效。其研究成果發現，就讀資源式中途班的中輟高危險群學生，很難再回到原班。其因乃資源式中途班的**管理標準、課程設計**都較原班級寬鬆、有趣，因此資源式中途班之成立，有達到中途安置的目的，讓中輟高危險群學生穩定留在校內完成義務教育，不致於走上中途輟學的情形，但對於最終回歸原班的積極性目的，則難以達成。因此若要達到

資源式中途班設立的用意，似乎在管理標準、程序上的拿捏有一定的準則，才能讓中輟高危險群學生接受完短期的彈性課程後，又回到原班級繼續接受基礎學科的訓練。

何孟倫（2005）以質性深度訪談的方式，在「資源式中途班處遇措施對中輟復學生學校適應之影響」的研究報告裡指出，資源式中途班的教師對於資源式中途班的設置評價相當兩極，有些教師抱持支持的態度，認為資源式中途班的確可以留住學生在校內完成義務教育，而持反對意見的教師則認為就讀資源式中途班的學生改變不大，尤其是常規上的遵守、課業的學習，一點進展都沒有，但卻浪費了相當多的人力、物力。所以資源式中途班方案能否順利推展，執行學校的教師們，所抱持的**教育理念及態度**就顯的相當重要。

由陳秀麗（2004）及何孟倫（2005）對資源式中途班方案的研究可知，政府籌辦資源式中途班的用意雖然良善，但是配套措施不足。因為中輟高危險群學生雖然接受安置服務，但是安置的期間，學校卻未積極地替中輟高危險群學生規劃適性的課程以及常規訓練，辦理的學校對於相關的課程設計，只是一地昧討好學生，似乎只是消極的要中輟高危險群留置校園內，以降低中輟人數。所以本研究進行時，任一方案的**管理原則、課程設計及教師的態度**將是本研究必須著重的重點。

三、合作式中途學校方案

楊奇芬（2001）在探討合作式中途學校的課程與教學時，採取個案研究法進行研究，其研究發現學園式中途學校的課程規劃理念上是**以學生為中心**，重視學生的需求與意見，然而理念與實務上仍有其差距，因為其中尚須考量學生特質、師資、專業素養……等層面之問題，因此並未能完全落實以學生為中心的理念。再者，學園的任課教師其教學目標主要為培養學生的學

習興趣與意願、加強學生生活上的應用能力，因此在基礎學科的評量上大多採取**紙筆測驗**為主，以配合原學校行政作業；生活技藝課程則採取真實性與操作性評量，也因為學園內仍要求基礎學科的補強，**中輟高危險群學生在課堂上的學習態度仍多負面行爲，曠課行爲依舊沒有改善。**

賴秀玉（2002）在「中輟復學生適應歷程之探討--以台北市一學園型中途學校為例」的研究中，以九位就讀於台北市某一學園式中途學校的中輟高危險群學生為研究對象，並訪談其家長及任課教師，所得的研究結果可分成兩部分，首先是學園式中途學校的服務內涵上，該研究認為學園式中途學校的任課老師**對學生的態度採取接納、開放**，並設計彈性與多元化的課程，因此發現中輟高危險群學生在學園式中途學校較有**歸屬感**。其次，探討中輟高危險群學生在學園式中途學校的適應歷程時，賴秀玉分別由學習適應、行爲適應、人際適應、自我接納適應及家庭適應等面向進行探討，發現學生在這些面向中，都有著不同程度的成長，尤其是在**家庭適應**方面，由於學園式的配套措施，就是以生態觀點協助學生，因此學生的家庭系統開放性較高時，家長願意與中途學校老師配合，學習調整自己的管教態度，孩子的行爲表現較有正向發展；相反的，當家庭系統較封閉時，家長固守原有的價值觀，中途學校的老師在服務上，往往是心有餘而力不足。

總而言之，從楊奇芬（2001）及賴秀玉（2002）對合作式中途學校的研究中我們可以知道，合作式中途學校內的教師、行政人員能以接納的態度去面對中輟高危險群學生，並讓學生有多一點的主導權在自己的課程內容上，且其使用抽離原校的方式，所以對學生的標籤化情形較少，加上學園內的教師將學生的家庭成員納入服務對象，改善家長的教養態度，因此學生對學習適應、自我接納程度較高，可是其學習態度仍不佳。所以除了課程設計、家庭功能的增強、方案的管理原則、以及教師的態度外，在本研究中，成績評

量、行政人員的態度以及學生的學習態度是否改善將亦一併納入探討的範圍。

四、新高關懷青少年計畫--高關懷彈性教學班方案

王麗雯（2001）在探討國民中學中輟學生的復學模式時，以全台灣省國民中學中輟復學生所處的四類中途學校及台北縣高關懷班為對象，以立意取樣方式抽取中輟復學生 220 人進行問卷調查研究，就所得之有效問卷 110 份，以量化統計方法分析結果。其研究結果發現促使中輟高危險群學生決定是否持續留在學校的主要動力包含**本身的特質**、**學校系統中的人際支持**、**入學前後的意願承諾**，以及**學校組織特質**，如住宿型或通勤式。而會導致中輟復學生再度輟學的原因來自學校的組織特質是否對學生復學具有重要影響力、學生的人際網絡在校內是否獲得支持，如果學校希望能讓中輟高危險群學生持續留在校內，則須針對復學生的人際支持再行加強輔導，以便提昇復學生的留校意願，試圖**單純加強課業表現則只會促使復學生再輟學**，因為中輟高危險群學生並不在乎成績或生活常規，唯人際關係的支持是協助其適應學校生活的動力來源。

吳其鴻（2003）在「公民營中介教育設施課程與教學之個案比較研究」中，對高關懷班彈性教學方案有所涉獵。其認為高關懷班因仍隸屬於一般學校之中，因此**標籤化**的情形較為嚴重，且學校對自身有著所謂的「專業本位印象」，故其**課程設計是獨斷的**，嫌少會從學生的需求規劃，但是原則上會將學生的興趣和生涯發展列入考量，而因高關懷班的設置乃是採取「**抽離式**」的編班方式，也就是平常在一般班級上課，但到了高關懷彈性教學課程的時候，中輟高危險群學生則從原班級抽離至高關懷班上課，因此高關懷班的課程設計較無一般學科，所以學生對高關懷班的接納度較高。

因此我們可以發現，過往在探討中介教育相關方案的推行時，各方案的課程設計往往是被討論的焦點之一，如 Cuban (1989) 就主張要將危機青少年留在學校中，除了降低班級人數、慎選教師與工作人員外，最關鍵的就是課程彈性化，包含授課時間與課程的內容，而國內有關於中介教育的研究也指出多元彈性課程能夠吸引學生穩定在校。可是從王麗雯 (2001) 與吳其鴻 (2003) 的研究中我們可以發現，中輟高危險群學生是否持續留在校內，不單單只是在課程內容上調整，在其人際問題上亦需獲得支持，否則即使是高關懷彈性教學方案，亦無法讓學生穩定就學，因為高關懷彈性教學方案設置於一般學校之中，學生在校時有一半時間在原班級，其餘則在高關懷彈性教學班，因此若單純的改善課程內容，不去協助中輟高危險群學生的人際狀況，則對於讓學生持續留在校內會產生事倍功半的效果。因此，除了課程設計必須彈性多元外，尚須考量中輟高危險群學生其餘的支持系統，方能穩定其繼續就學。故在本研究裡，亦會注意受訪的中輟高危險群學生其支持系統的強弱，以免過度推論各項方案的績效。

五、體驗冒險教育方案

體驗冒險教育方案在全球已推行四十多年，其概念包括休閒教育、休閒諮商、遊憩治療等三方面，其主要就是以休閒活動為媒介，結合教育、輔導與遊戲，適當啟發引導青少年人生價值觀及潛能發展。然而以「體驗冒險教育」為名的研究相當有限，大多都是以休閒輔導或休閒諮商為名，廣泛的討論休閒活動對青少年的影響，因此在其概念相符的情形下，本研究將適當的引用休閒輔導或休閒諮商之相關研究。

相關休閒輔導的研究中指出，休閒活動對青少年有促進身體健康、心理健康的發展、以及促進社會化等三項益處 (徐惠嬪, 2001)；而楊敏玲 1994 年的時候從犯罪學的角度剖析休閒活動與青少年犯罪可能存在的關係，及預

防青少年犯罪上所扮演的角色，其認為健康休閒可以提供跟社會聯結的機會，避免不良同儕及不良場所，可以釋放壓力、鬆弛緊張，並且在 1996 年的時候，更進一步建議相關單位應該提供刺激、冒險、新奇、有變化、富挑戰性的休閒活動，如高空彈跳、攀岩、衝浪、泛舟、野外探險等高刺激性的活動，以**滿足青少年刺激經驗的需求**，降低因無聊所引發的情緒上的鬱悶及緊張；沐桂新（1995）在「休閒治療--休閒活動的醫療及心理輔導效能之探討」一文中，也指出利用健行、登山、泛舟、攀岩等高挑戰性的活動，可以開發青少年潛能，**培養獨立自主的人格**；周學珮則是在 2000 年的時候，認為偏差行為學生提昇自己從事休閒活動的品質，才不至於因為休閒脫軌而造成青少年犯罪問題；而 Taylor 和 Crow(2000)的研究整理中，更直接指出體能性的活動方案能使犯罪青少年得到成就感、建立自信，進而改善其生活的方式。

因此從上述眾多學者的研究中，我們可以知道休閒活動若設計了青少年喜愛的冒險、刺激、具挑戰性的活動，將對青少年深具吸引力，增進青少年參與的動機，讓青少年可以從休閒活動中覺得自己被重視、被肯定。而根據楊宗憲（2001）針對國中生中途輟學及犯罪行為之心理特質與環境因素影響的研究，發現具中輟或犯罪經驗的學生，較喜好於從事刺激性的活動，在自我克制及情緒疏導能力上，普遍劣於一般學生。而黃韻如（1999）則認為中輟生具有高活動性、高自主性、高挑戰性、流行性之學習特質，因此本研究中，將針對第三部門的「體驗冒險教育方案」瞭解其**課程設計**是否也可以讓中輟高危險群學生藉由適當的高刺激性活動，創造學習上的高峰經驗，並讓這群在傳統教育課程中遭受挫折的孩子從活動中探索自我、認知及肯定自我，進而在團隊合作中體會人際互動、學習面對困境。

小 結

根據楊宗憲（2001）的研究顯示，國中生中途輟學，絕對非由單一因素所促成，其研究顯示學生中輟係由個人基本特性、心理特質、家庭環境因素、學校環境因素以及不良交友等因素交互影響而促成，因此傳統的教育方式無法有效解決學生中途輟學的問題。而Falbel（1996）認為中介教育設施具有銜接一般教育的功能，對有特殊需求的學生更顯得重要，因其學習內容可針對其學習特質而設定。然而綜合本節所列之各項中介教育方案，可以發現我國目前中介教育方案的應用仍略顯不足。根據教育部中輟學生復學輔導資源研究發展中心統計資料顯示，中介教育方案未被充分使用的原因包含課程設計無法符合學生需求、取得不方便等，導致各方案無法達到其積極性目標，順利讓每一位中輟高危險群學生持續留在原校原班級中穩定就學。

謝秋珠在2003年調查中輟復學生的需求時，其採取問卷調查發現其調查人數176名學生之中，有39人不曾接受過任何輔導方案，尤其是輟復頻繁的中輟高危險群學生，似乎沒有更有效的輔導方案或支援來幫助學校或遏止學生繼續輟學的行爲發生，可是Rumberger（1987）認為要發展出一套成功的中輟預防或是後續輔導方案的策略，必須包含以下四個因素：（一）為不同種類的中輟生設計不同的方案；（二）在每個方案中適當地調和教育與非教育性的服務；（三）正確且及時地甄別出高危險群學生；（四）設計前期預防、後期防治及復原輔導方案。因此當我們認為似乎沒有更有效的輔導方案或支援來幫助學校或遏止學生繼續輟學的行爲發生時，不妨檢視現行的中輟輔導方案，是否真的為一套有效的中輟預防或輔導措施。

另外在課程設計的討論上，除了高關懷彈性教學方案及體驗冒險教育方案，沒有一般的傳統學科外，慈輝班方案、資源式中途班方案、合作式中途

學校（班）都仍有一般的傳統學科，且大部分還是著重在補救教學或技藝教育，比較缺少的是諮商輔導類的課程，導致即使中輟高危險群學生願意留在原班級上課，但最終因缺乏人際支持或缺乏自信，而走向中途輟學的情形。因此相較於日本的適應指導教室，似乎日本的中介教育措施更能從中輟高危險群學生的心理層面著手，建構不同的支持系統。

再者從上述的文獻研究中我們發現，除了慈輝班專案，似乎都是等學生中輟了再給予協助，無法達到預防的功能，更別說去增強中輟生的家庭教養功能，以讓其有復原的功效，而在高關懷體驗教學班方案的研究中（王麗雯，2001），更直接點名了要讓中輟生持續留在學校的主要動力包含本身的特質、學校系統中的人際支持、入學前後的意願承諾，以及學校組織特質。可見得學生本身的學習態度、學習意願若願意增強，學校教師、行政人員的態度願意積極協助規劃任一中介教育方案，將有助於中輟預防工作。因此本研究將從「資源式中途班方案」、「高關懷彈性教學方案」、「體驗冒險教育方案」的方案理念、特色、課程規劃去討論對中輟高危險群學生的影響及施行的困境，以利從事中輟輔導相關工作者實務上之幫助。

第三章 研究方法與過程

本研究主要運用質性訪談法蒐集資料，探討公部門及第三部門針對中輟高危險學生所設計的處遇方案。本章共分五節，在第一節裡將說明研究架構，其次說明為何使用質性訪談來探討處遇方案帶給中輟高危險群學生的影響，再者敘述研究對象的選取，包含執行資源式中途班方案、高關懷彈性教學班方案、體驗冒險教育方案之主要負責人，以及訪談接受該方案服務之中輟高危險群學生，最後則說明資料處理的方法以及研究倫理等部份，詳細研究程序則說明如下。

第一節 研究問題與研究架構

本研究旨在探討我國現階段公部門及第三部門針對中輟高危險群學生所設計的處遇方案實施概況。根據前述文獻資料，我們得知中介教育的理念是設計服務方案的中心思想，不論哪一種方案，都是在提供中輟高危險群學生另類的彈性教育課程或輔導策略，以預防中輟高危險群學生成為中輟生。現行公部門所執行的「資源式中途班方案」、「高關懷彈性教學班方案」其用意乃在提高中輟高危險群學生的學習動機，至於第三部門所執行的「體驗冒險教育方案」則是希望透過一連串的休閒活動，帶給中輟高危險群學生不一樣的學習經驗，因此不同的服務輸送模式將直接關係著中輟高危險群學生的實質上課內容，並帶來不同程度的影響。

然而，不論哪一種處遇方案，都必須要能夠滿足中輟高危險群學生的需求，方能確實地降低中輟現象的產生。因此本研究事先設計訪談大綱，訪談執行方案的相關人士，採半結構式個別質性訪談的方式進行，瞭解各方案的理念、特色、課程設計內容，以及討論受訪者執行方案時所面對的相關困境，並且從接受方案協助的中輟高危險群學生的經驗中得知方案的成效，進而提出政策面、理論面、實務面的建議。據此，將研究架構繪製如圖 3-1。

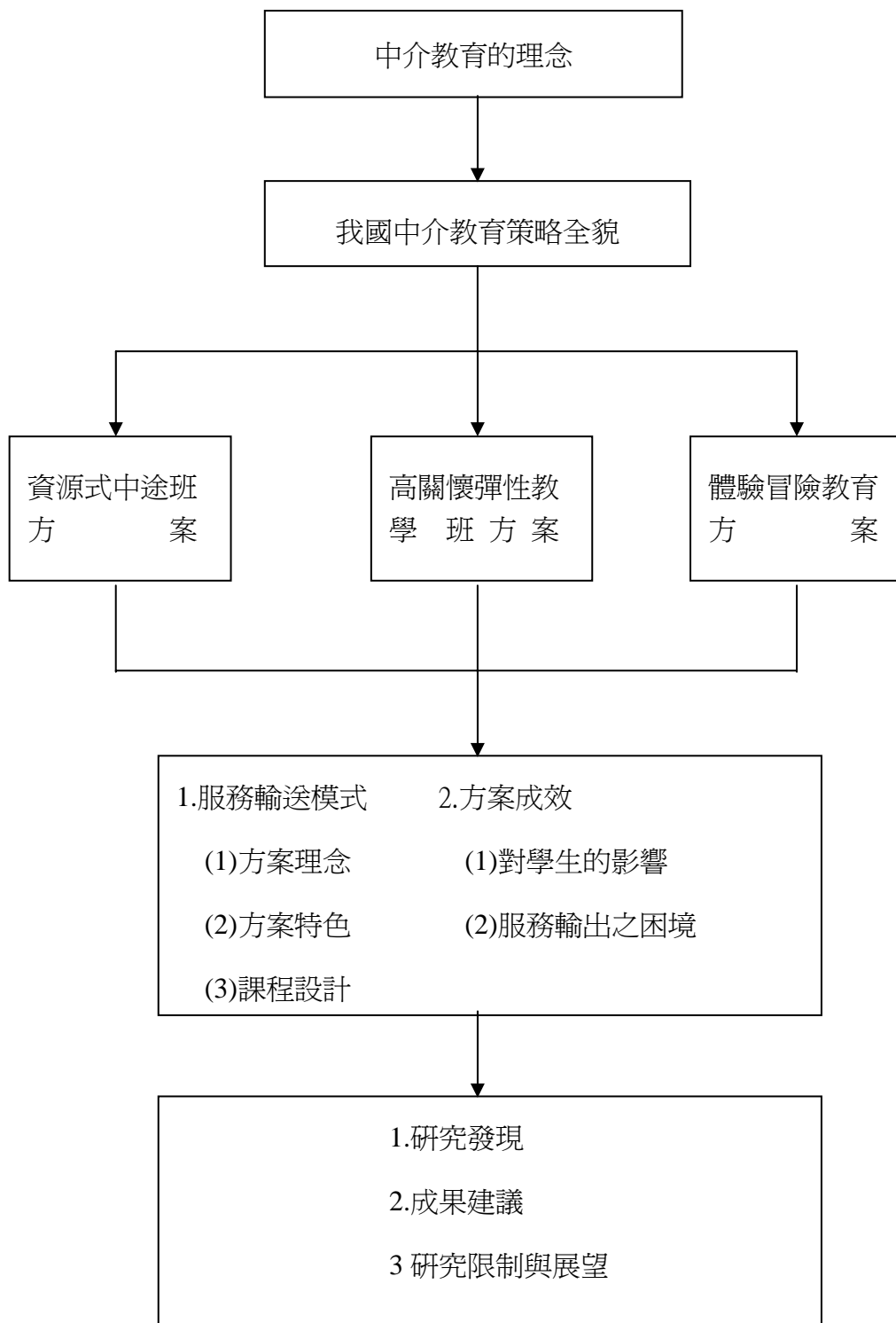


圖3-1 研究架構圖

資料來源：研究者自行繪製

第二節 研究方法

陳向明（2002）認為質的研究是以研究者本人作為研究工具，在自然的情境下採用多種資料蒐集方法對社會現象進行整體性探究，並使用歸納法分析資料和形成理論，通過與研究對象互動對其行為和意義建構獲得解釋性理解的一種活動。而近年以「中途輟學」為題的研究，大多以在學學生輟學的相關因素來進行分析或者去探討中途輟學生輟學時的生活經驗（張坤鄉，1997；王美娟，1999；林哲寧，2000；陳怡璇，2000……），對於「中輟高危險群學生」之相關研究則略顯不足，而本研究主要在探究台北縣公部門、第三部門針對中輟高危險群學生所進行的服務方案內容為何，以及施行至今所遭受的困境為何，而接受不同服務方案的學生是否因此而有所影響。在研究者考量所欲探討的研究議題後，認為本研究屬於探索性質，主要在於探索現實、解釋現實與發現事實，所以質性研究是最適切本研究的研究方法。

可是質性研究進行資料收集的方式有許多，如田野調查、問卷訪談……等，但是因為本研究所欲瞭解的是公部門以及第三部門服務方案執行者的實務經驗以及中輟高危險群學生接受服務後的感受及改變，故研究者採用訪談的方式，不預設理論架構或不適當的解釋架構加諸在方案執行者以及中輟高危險群學生身上，嘗試透過被研究者的眼睛去看所欲探討的主題，進而歸納受訪者的經驗及想法。且質性研究法的研究精神乃在於描述研究情境中相關人與人、人與物互動的動態歷程，因此將仔細地描述出處遇策略的全貌，將相關的處遇策略放在發生的情景或社會及歷史網絡來看，才能通盤的瞭解被研究者的想法（劉仲冬，1996）。也就是說，研究者將以開放的觀點，整體的眼光，進入研究場域，並且廣泛地蒐集當時、當地的相關資料，以彈性的研究過程，探查包括人、事、地、互動的方式或脈絡關係等內容。

然而，訪談的方式雖是以口頭談話的方式從被研究者的口中建構第一手的資料，但若訪問者無法掌握訪談，將焦點集中於受訪者對研究議題的看法，

會導致整個訪談流於日常談話，而無法將談話的重點導入研究議題內。因此本研究採用「半結構型」的訪談方式，研究者將可控制訪談內容的品質，並允許受訪者積極參與整個訪談過程。所以在資料的結構與邏輯性考量下，研究者將訪談所要討論的主題或話題範圍，先以綱要的方式預備妥當，並且根據自己的研究設計對受訪者提出問題，再依當時訪談的具體情境對訪談的程序和內容進行靈活的調整，詳細的訪談大綱見附錄。

第三節 研究對象的選取

爲了使研究結果貼近於事實，研究者的角色、態度以及研究對象的選取上，顯的格外重要。以下將說明研究者的角色及抽樣原則。

壹、研究者的角色：

在質性研究中，研究者即爲研究工具，是相關資料的蒐集者，因此在研究進行的過程中，研究者的態度、角色對研究資料的蒐集與分析有很大的影響。故研究進行前，研究者事先告知受訪者研究目的，並使其瞭解研究者使用資料的保密原則；在研究進行期間，研究者於不同的研究階段扮演不同的角色，包括：資料蒐集者、訪談資料轉騰者以及資料分析與整理者的角色。而不同的研究階段，研究者皆須維持中立的態度，儘量避免個人主觀意見與判斷的涉入，產生引導受訪者的情況，且訪談進行的過程中，會在徵求被研究者的同意之後，輔以錄音及記錄，力求訪談資料的完整。

貳、抽樣原則：

質性研究集中研究精心選擇、數量較少的樣本，抽樣的樣本必須是能提供「深度」和「多元社會實狀」之廣度資料，也就是著重樣本是否有資訊的豐富內涵（information-richness）（胡幼慧，1996）。而本研究所欲探討的是

公部門以及第三部門針對中輟高危險群學生所進行的服務方案，而台北縣為全台第一大縣，國民中學階段就學人口數為全台最多，共有 1,283,140 人，可惜的是中途輟學率亦是全台最高，有 1,732 人，所幸在各單位的努力下復學人數也是全台最高，有 1070 人，顯然台北縣政府及民間部門所投入的心血獲得正向的回饋，故研究者選擇台北縣為本研究之研究場域，並從公部門以及第三部門所進行的服務方案中，挑選適當的樣本進行研究。

在公部門的選擇上方面，雖然政府單位提供了多元的措施，但需考量這些措施所協助的對象是否符合本研究所定義之中輟高危險群學生，比如說慈輝班服務方案，其設計源由乃協助家境清寒，導致成為中輟高危險之學生，與本研究對象屬性不同，故不列入本研究範圍，或者經由法院宣判之安置學生已非屬於中輟高危險群之學生，故排除教育部與法務部合作設立之中途學校。因此公部門的研究對象選擇上將以執行「資源式中途班方案」、「高關懷彈性教學班方案」為訪談單位，然而「資源式中途班方案」教育部為主管機關，下放至各縣市教育局挑選適當的國民中學執行，因此在有限的資源下，在台北縣只有四所國中能得到此資源，因此考量其代表性，在「資源式中途班方案」將採「立意抽樣法」(purposive sampling) 選出 T1 國中及 T2 國中為研究單位；而「高關懷彈性教學班方案」係由台北縣教育局為主管單位，鼓勵縣內各國中小學提出經費申請，所以辦理的學校相當多，因此在「高關懷彈性教學班方案」的樣本選取上，將從有執行該方案的學校中，以隨機抽樣的方式來選取研究單位，故選擇了 T3 國中及 T4 國中。

至於在第三部門方面，有鑑於協助中輟高危險群學生之服務十分多元，有些是採單方面協助，如經濟補助或尋找寄養家庭，有些則是提供遊憩場所，甚至有些非營利組織是提供課程方案。由於本研究所欲探討的主題之一是第三部門針對中輟高危險群學生所提供的處遇方案，因此在第三部門的研究對象選擇上，必須是實際提供課程方案的協助，所以有諸多非營利機構只提供單方面的協助，則不列入本研究訪談對象。而「體驗冒險教育方案」是近來被學校引進成為彈性課程之一，因此選定此方案為第三部門處遇方案之研究

對象；至於在機構的選擇上，因「體驗冒險教育方案」在國內仍處於起步階段，在台北縣執行此方案之機構更是少數，因此以「立意抽樣法」選取 T5 基金會為本研究第三部門針對中輟高危險群學生服務方案的研究單位。

而本研究乃以執行方案之重要關鍵人物以及接受服務方案之中輟高危險群學生為訪談的人選。本研究所意指的重要關鍵人物，係在研究進行前，先取得研究受訪單位的同意，針對研究目的邀請 T1 國中、T2 國中、T3 國中、T4 國中執行「資源式中途班方案」、「高關懷班彈性教學班方案」的業務主管接受訪談，以及邀請 T5 基金會的執行長接受訪談；至於接受服務方案之學生選樣上，因只有受訪單位之業務承辦人員較瞭解有哪些中輟高危險群學生接受過相關方案的協助，因此由受訪單位當作「守門人」(gatekeeper) (朱柔若譯，2000)，代為選擇接受服務方案之中輟高危險群學生。茲將本研究所選取的研究對象及條件表列如下：

表 3-2 採樣原則與受訪機構表

方案名稱	受訪單位名稱	受訪者 (1)	受訪者 (2)
資源式中途班方案	台北縣 T1 國中	輔導主任	接受方案協助之中輟高危險群學生兩名
	台北縣 T2 國中	輔導主任	接受方案協助之中輟高危險群學生兩名
高關懷彈性教學班方案	台北縣 T3 國中	輔導組長	接受方案協助之中輟高危險群學生兩名
	台北縣 T4 國中	輔導組長	接受方案協助之中輟高危險群學生兩名
體驗冒險教育方案	T5 基金會	執行長	接受方案協助之中輟高危險群學生兩名

1.資料來源：本研究自行整理繪製

2.本研究的時間範圍：94 學年度(2005.09~2006.06 月)

第四節 資料收集與分析方法

質性研究中搜集資料的方法十分豐富多樣，如訪談、觀察、實物分析、歷史法、民族誌方法等。本研究在研究對象的選取上分別應用了「隨機抽樣」、「立意取樣」以及「守門人」策略，而資料收集上則採用「半結構型訪談法」和「文件分析法」(documents analysis)，以前者為主要資料收集方法，後者則是用來輔助主體資料，說明如下。

壹、資料收集方法

一個有價值的質性研究，其整個過程往往具備著非固定、非僵化的特質，也就是說質性研究是一個動態的過程（胡幼慧，1996），因此在資料的蒐集上，會視已進行的狀況和需要而定，直到所得資料能夠滿足研究需求，盡量以「避免重複」為原則。因此本研究雖採「半結構型訪談法」和「文件分析法」，但仍遵照上述原則。

一、訪談法：

陳向明（2002）以研究者對訪談結構的控制程度進行分類，訪談可以分成結構型（structured）、無結構型（unstructured）、半結構型（semi-structured）。結構型指的是研究者對訪談的走向和步驟起主導作用，按照自己設計好的統一問卷進行訪談；無結構型則像日常自然的對話，是一種隨意、自由、開放式的談話方式，讓被訪者引導談話的方向，而訪談者可自行決定是否從中進一步發問；半結構型的訪談則是研究者對訪談結構具有一定的控制作用，但同時也允許受訪者積極參與。

因此本研究即以半結構式訪談來進行資料之收集。然而因訪談法的挑戰

在於要從大量的資料中找出有意義的資訊，辨別出對所要研究的事物具有重大意義的訊息，所以在訪談資料的蒐集上，研究者仍有較大的決策彈性決定是否適宜在某一問項上做更深度的探索，或在訪談稍後階段，探求受訪者補充任何相關、感興趣的主題，直到訪談所獲得的資訊重複為止。

二、文件分析法：

係指透過書面資料蒐集與受訪者相關的內容，屬於質性研究的資料收集方法之一。文件包含了以文字形式（絕大多數）或非文字形式（少部分人主張，例如圖表、影片、照片、圖畫、雕刻或認知結構圖等其他視覺資料亦可列入）。就一般研究而言，文件或檔案（document）的主要用途是要檢驗和增強其他資料來源的證據，因此本研究除對執行方案的相關人士進行訪談外，並輔以方案執行的書面資料，以使資料更趨完整。因此資料收集部分，是以2005年前台北縣公部門以及第三部門執行中輟高危險群服務方案的相關出版品，包含年度報告書、研討會資料、與機構有關的學術文章、碩博士論文、期刊、報章及媒體資料等，以作為研究參考。

表3-4 研究資料收集來源表

主體資料	「資源式中途班方案」、「高關懷彈性教學班方案」、「體驗冒險教育方案」業務執行者及接受服務方案的中輟高危險群學生訪談內容
輔助資料	1.各方案九十五年以前之成果報告書 2.各方案的期刊或學術文章 3.有關各方案的碩博士論文 4.與各方案相關之媒體、報章資料

資料來源：研究者自行整理繪製

本研究期望透過上述兩種資料收集方式，完整呈現本研究目的進而得到研究成果。

貳、資料分析方法

質性資料的分析方法並無一致的標準，且每個質性研究都具有其獨特性，因此研究者所受的訓練、洞察力、敏感度就顯的相當重要，甚至研究者個人的風格和分析能力都將影響研究成果，因此對研究者而言是一項新的嘗試與挑戰，故在分析過程中戰戰兢兢，深怕任何的疏失將影響成果。

由於質性研究以研究者本身為研究工具，而研究者除了曾修讀「質性研究」課程外，還修讀過「諮商技巧」、「人類行為與社會發展」、「社會心理學」……等相關課程，這些課程提供了研究者理論基礎及嚴格的晤談技巧訓練；且研究者本身從事青少年實務工作多年，與受訪單位亦有多年的合作經驗。故在進行研究訪談時，除了將訪談時的情境及相關要素一併納入記錄外，對於受訪者的語言及非語言行為皆能特別敏察，故研究者自身兼具理論方法與實務操作的經驗。然而為確保研究之中立性，研究蒐集資料之客觀性，藉由時時不斷地自我的省思與覺察，並與受訪對象再三的確認，以忠實的呈現研究結果，因此對於整理分析資料應具有一定之信、效度。

所以在進行研究訪談前，研究者先行閱讀蒐集到的相關文件，並紀錄閱讀後的想法和疑問，待進入研究現場時，除了針對事先擬定之題綱訪談外，並且針對閱讀文獻後所產生的疑問與想法於訪談時提出，使自己閱讀時所獲得的想法，在進入真實的情境後，可以與之相結合，而不致脫離現實，而疑惑也可獲得澄清。

另外，因為質性研究的研究設計是在整個研究過程都持續進行著的，所以撰寫研究日誌是研究者的必要功課，藉以幫助自己進行反思與自我批判的工作，也能幫助自己進行較有依據、有系統的回溯檢視研究的過程和心得，以便能掌握研究的進度與方向是否準確，而適時修正研究設計。

訪談結束後，研究者先將錄製的個案訪談資料逐一轉換、整理成逐字稿，接著從不同層面的資料進行初步的整理與編碼，從資料中尋求意義以及受訪者的邏輯例如：語言層面（尋找重要的詞、句子等）、語境層面（語詞出現上下文以及資料產生時的情境、當時的非語言行為）、主題層面（尋找與研究問題有關的、反覆出現的行為和意義模式）、內容層面（尋找資料內部的故事線、主要事件、次要事件與彼此間的關係）等等（陳向明，2002），並且找出其核心概念，而相同的核心概念形成上位概念後，再抽取其中心主題，根據中心主題以及訪談稿的內容，寫出摘要，並且同步檢視是否有疏漏之處，或者有尚未發掘的重要線索，一但有新線索則針對同一受訪者進行第二次的訪談，或是作為向其他受訪者探問的思考點。待分析完個別受訪者資料後，接著進行跨個案的分析，兩者是不斷循環的，在不同受訪者的資料間不斷反覆檢視，比較歸納出其中的異同處，亦由此再對受訪者的個別資料加以檢視，以確切瞭解其在跨個案間所呈現的涵義。

最後研究者按分析資料之特性做完整的連結與詮釋後，再依據同儕意見、自己邏輯思考、主觀判斷及與指導教授討論，歸納並發展因應中輟高危險群學生具體建議策略。

第五節 研究品質與倫理議題

質性研究取向裡，研究者本身就是資料的主要收集者，因此必須保有高度的反省力與創造力，確保研究品質與遵守倫理規範，使本研究在嚴謹的研究程序、彈性的研究情境下，能克服研究限制取得有信度及效度的研究成果，茲說明如下。

一、研究品質

爲求研究結果之嚴謹，在信度及效度的檢視上，研究者採用胡幼慧（1996）綜合Lincoln & Guba（1984）與Kirk & Miller（1988）後，所提出控制信、效度之具體方法：

（一）確實性（credibility）

即所謂的「內在效度」（internal validity）。係指研究資料真實地反應研究對象所建構的社會事實的程度。因此，有效性是這個指標所關注的焦點，也就是說研究者對研究對象所建構的社會真實的理解是否和研究對象一致。而本研究的有效性是採用下述技術來控制：（1）增加資料真實性機率的方法，例如研究情境的控制、增加資料源多元化等（2）研究同儕的參與討論（peer debriefing）（3）相異個案的分析（negative case analysis）（4）適當的輔助工具，如錄音機等設備（5）資料的再驗證（membercheck）。

本研究在訪談過程中，研究者將輔以錄音機，以減低因爲研究者本身遺忘或選擇性記錄而產生的誤差；在資料真實性方面盡量以受訪者的口吻呈現分析結果，並且藉由不同個案的訪談加以修正自己的假設，直到資料不再出現歧異或是新的資料爲止；在訪談內容的分析上，當完成逐字記錄時，除了與受訪對象確認訪談內容紀錄的準確性外，並透過機構執行方案的成果冊、機構相關的個案研討資料以及與研究指導教授間的討論，反覆驗證所得資料的確實性，以求得高效度之研究成果。

（二）可轉換性（transferability）

即所稱的「外在效度」（external validity）或是「可推論性」（generalizability）。意指經由受訪者所陳述的感受與經驗，能有效的作資料性的描述與轉換成文字敘述，也就是說，研究發現在研究情境相似的情況下是否可以有相同結果

的轉移。而欲達成研究資料可轉換，研究者必須將所收集到的資料做深厚的描述（thick description），也就是收集與受訪者相關的文化、歷史、地域、階級脈絡，以詳細描述所收集到的資料真實性。對於訪談內容，盡可能完整呈現完整的訪問內容，及受訪者在訪問期間的語氣。

而本研究係探討公部門、第三部門針對中輟高危險群學生所提供的服務方案，包括方案理念、方案特色、課程設計、執行困境以及學生接受服務後所產生之反應等事實進行深刻的描述。因此在達到研究的可轉性部份，其研究成果將有利於對該議題有興趣的研究者或實務工作者，在遇到相類似的狀況時，可以有機會自研究者所詮釋及理解的研究結果中，加以應用於實際情境中。

（三）可靠性（dependability）

即是所謂的「內在信度」（reliability）。係指研究過程中運用資料收集策略，取得可靠的資料，並且將整個研究過程與決策加以說明，以供判斷資料的可靠性。

所以本研究除了盡可能完整且清楚地陳述質化研究的過程外，並且忠實記錄了研究過程，包括取樣策略、樣本來源、資料收集、分析的過程及倫理的考量，希望藉此忠實地陳述資料的取得為可靠的；而在資料分析的過程中，乃定期和指導教授共同討論，以避免研究太過專注於資料分析而產生盲點，藉由嚴謹的討論，建立質化資料之可信賴性。

二、研究倫理

由於質性取向的研究，研究者與被研究者之間的關係，對研究成果有莫大的影響，因此研究工作的倫理規範及研究者個人的道德品質就越顯重要。

而本研究進行時將從幾個面向來遵守研究倫理規範，首先是不斷的覺察，在研究正式進行前，試著欲做考慮有哪些難題可能會出現，而正式進行研究工作時，歸納出哪些情況是會讓自己不安的，或者哪些情況是自己覺得沒問題，但別人卻不這麼認為；其次透過文字紀錄來協助自己進行省思的工作；再者當碰到倫理議題時，研究者將透過客觀的第三人，來協助自己釐清倫理兩難時的困境，以免違反了研究倫理。而在本研究中，所考量的倫理問題如下：

（一）在充分告知之下取得機構與受訪對象的同意

在正式訪談前，研究者先向機構負責人或是受訪者說明研究目的與保密原則，完全尊重受訪者的意願。若研究對象同意受訪，則要求受訪者簽署受訪同意書。雖然受訪對象認為同意書不重要，但這樣的態度，反而提醒研究者應主動為受訪者的權益著想，以避免造成不必要的傷害。

（二）對受訪對象的匿名與保密性

對於受訪對象及所屬單位，研究者遵守匿名及保密原則，對受訪對象皆以代稱表示。在訪談過程中的錄音也先徵求受訪者的同意，才進行錄音，並遵守資料的保密性，亦在未經受訪者同意下，不將資料隨意透露。

然而研究者在回顧相關文獻時發現，有些中輟高危險群的學生，雖然尚未中輟，但有可能正在從事危險的行為，如嗑藥、性交易。因此若研究者於訪談過程中得知受訪對象有傷害自己或危害他人的行為時，將以訪談對象的利益為優先考量，暫緩自身的研究工作，先行與受訪者討論其處境，規勸其早日戒除、脫離此類危險的行為，並且提供可協助他們的管道。若是受訪者的處境極其危急時，則將通報有關單位，以提供及時的協助。

第四章 研究結果之分析與討論

本研究的研究資料係根據半結構型訪談法和文件分析方法加以收集而成，以前者為主要資料收集方法，後者則是用來輔助主體資料。包括訪談逐字稿、方案的年度計劃書和成果冊。訪談時間自民國95年3月中至4月底止，訪談人數共15位，其成員為執行各方案的機構主任、組長、及執行長，共5位，並以「守門人」策略由各機構執行方案人員選取2位接受服務者接受訪問，合計10位。本章將分為四節，參照本研究架構與設計，分別分析資源式中途班方案的服務概況、高關懷彈性教學班方案的服務概況、體驗冒險教育方案的服務概況，並且比較三方案之間的差異，以能建構有效協助中輟高危險群學生的服務方案。

第一節 資源式中途班方案服務概況

資源式中途班方案是一種源自於特殊教育措施的概念，屬於中介教育設施的一環，主要方式是讓中輟復學生在校園內特定的班級裡，接受固定的彈性課程，待中輟復學生慢慢適應一般學校生活與課業後，再回歸普通班的一種資源輔導措施，其經費由教育部專款補助¹⁸。因此台北縣政府依據「國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法」委託縣內四所國民中學承辦此方案，主要乃是為了貫徹「零拒絕」之教育理念，使中輟學生復學後，能夠藉由中途班調整生活作息習慣，並得以銜接原校原班課程，因此乃結合社區資源，實施適性教育課程如技藝教育、休閒教育、生涯輔導……等，以避免學生再度中輟，並順利完成國民教育。

¹⁸依「教育部補助辦理追蹤輔導與安置中輟生復學原則」編列，92年2月17日台訓(三)字第0920011474號令頒。

壹、機構受訪者之基本資料描述

本方案研究是以教育部委託台北縣四所國民中學承辦資源式中途班方案為母群體，以隨機抽樣的方式訪問執行此方案之業務負責人，並由該負責人從該校資源式中途班中，挑選適合且願意受訪之學生，樣本基本資料如表 4-1-1 所示。

一、方案基本資料¹⁹：

- (一) 招收名額：每校分別預計招收 20 人
- (二) 實施時間：94 年 1 月至 94 年 12 月
- (三) 經費概算及來源：依教育部專款補助規定核實編列經費。T1 國中約六十餘萬，T2 國中：約七十餘萬。

二、業務負責人：

最高學歷分別為碩士畢業及大學畢業，現皆為輔導主任，T1 國中輔導主任從事中輟高危險群學生輔導工作，已經有五年的經驗，但該校已經從八十七年承辦資源式中途班方案至今，而 T2 國中輔導主任則是九十二年開始接觸中輟高危險群學生輔導工作，並在該年承辦此方案，計有三年的時間。

三、接受服務者：

(一) 級別及性別：分別是一名九年級學生，一名八年級學生，但男多於女，唯一一位女學生為九年級學生，而八年級的男同學具原住民身份。

(二) 輟學經驗：四位受訪的學生中，唯一的一名女同學，是從七年級就有翹課的經驗，但一直到了八年級才有中輟通報的紀錄，九年級開始接受方案的協助。兩名九年級男同學，皆從八年級開始有蹺課、中輟的紀錄，但

¹⁹本研究的時間範圍為 94 學年度(94.09~95.06)，因此文中所列方案之服務人數及經費概算、課程設計係以 94 年度 (94.01~94.12) 及 95 年度 (95.01~95.12) 各機構所提供之資料為參考依據。

一名從八年級開始接受協助，一名從九年級開始接受協助。至於另一位受訪者為八年級學生，其從國小就有蹺課、中輟的經驗，但一直到了八年級才開始接受方案的協助。

(三) 家庭背景：s1-1 是家中的老么，父母婚姻關係健全；S1-2 是家中的老大，父母婚姻關係在受訪學生小學四年級即以離婚收場，監護權歸父親，母親未曾探視過；S2-1 是家中獨子，從小父母離異，監護權歸父親，但父親目前失蹤，由奶奶扶養長大。至於 S2-2，是家中老么，為布農族的原住民，父親為送貨司機，經常不在家，而母親有酗酒習慣，平日疏於管教。

表 4-1-1 機構受訪者之基本資料表

編號	性別	年齡	教育程度	接觸中輟業務相關年資	蹺課/輟學經驗	接受服務時間	家庭背景
T1	國中	女	45	碩士	5		
T2	國中	女	48	大學	3		
S1-1	女	15	九年級		七年級	九年級	雙親
S1-2	男	14	九年級		八年級	九年級	單親
S2-1	男	15	九年級		八年級	八年級	隔代
S2-2	男	14	八年級		國小	八年級	雙親

資料來源：研究者自行整理繪製

貳、方案輸送模式

從訪談人員的資料以及資源式中途班的實施計畫及成果冊中發現，資源式中途班方案主要是希望讓中輟生欲復學回到學校普通班級的時候，可以先接受短期的安置，待逐漸適應校園的生活作息後，再回到普通班級。而在短期的安置中，依舊可以學習相關的知識，因此在方案服務的輸送過程中，「方案理念」、「方案特色」、「課程設計」對於是否能夠協助中輟高危險群學生有絕對的相關，因此下列逐一說明。

一、方案理念

資源式中途班以回歸原校原班為目標，短期安置為原則，若情況穩定，資源式中途班鑑別安置輔導小組可視情況，讓學生提早回原校原班。或可與導師討論，採用漸進式回班上課，詳述過程分述如下：

(一) 入班程序 (參閱圖 4-1-2、圖 4-1-3)

一般中輟學生復學都會經過中途輟學學生安置輔導會議，此組織納入學校各行政體系，家長以及社區資源。此組織的主要工作在於當中輟生復學後，針對個別學生的安置及處遇召開會議討論，因此不是每一位中輟復學生都會進入資源式中途班，但資源式中途班就讀的學生都是透過安置會議所決議。

1. 申請程序：

中輟復學學生經家長或監護人同意，由原班導師或家長以書面方式向校內的中途輟學學生安置輔導小組提出申請。

「一開學就會跟家長聯繫，然後簽家長同意書，通常家長一定都會同意啦，……」(T1)

「要進中途班必須導師同意、家長同意，以及學生本身的意願」(T2)

2. 安置會議

教育部「國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法」中指出，當中途輟學生，欲復學返校時，學校輔導組得視學生個別情形召開「中輟復學生安置輔導會議」，但決定返回原班或安置資源式中途班或者協助就讀夜間補校則依學生的實際需求給予協助。

「所以每一個中輟復學的學生一定都會開會，但不是每一個都會安置中途班。」(T1)

「中輟學生找回來了，我們會開一個中輟復學安置會議，……，依照中途輟學學生安置會議決議，我們才會讓中輟復學生進中途班。」
(T2)

3. 中途輟學學生安置輔導小組成員：

當中輟復學生需要資源式中途班方案的協助時，方案執行單位可邀請學校相關行政人員、導師、輔導老師、監護人一同出席會議，以說明學生接受安置時所須注意的相關事宜。

- (1) 學校行政人員：校長、相關處室主任、組長
- (2) 教師：該班導師、輔導老師
- (3) 學生家長或監護人

「每一個中輟復學生都會召開復學會議，並將會議結果做成會議記錄，送交校長批准，然後影印給導師及家長。」(T1)

「……，會議成員除了校長，還包含教、訓、輔主任，還有輔導組長，輔導老師、家長、教務處註冊組長，因為攸關學生編班跟學籍的問題，生教組長，因為一些生活常規嘛，然後找導師沒有課的時間，然後要求家長要怎麼配合，才能預防學生再度中輟，……」(T2)

從上述的資料中，我們可以發現每一位中輟學生復學皆要經過中途輟學學生安置輔導會議，而這個復學會議的小組成員包含校長及學校各處室行政人員、教師及監護人，因此若中輟復學生想要進入中途班，則必須由導師或家長向中途輟學學生安置輔導小組提出申請。

然而受訪者所談及的資源式中途班的安置生大都以校內的學生而言，可是依據教育部補助直轄市、縣市政府及民間團體辦理追蹤、輔導與安置中輟生復學原則，我們可以知道資源式中途班的設立，乃是比照特殊教育資源班方式分區設置，因此鄰近學區皆可共享此教學資源，可是在訪談中受訪者對此著墨甚少，是否申請程序或安置的環節有所出錯，則必須更進一步的瞭解。

(二) 安置原則

原則上安置對象為學習或生活適應上有嚴重困難之中輟復學學生，且需適性課程安置者，除了尊重導師的意見外，並強調被推薦的中輟復學生意願。可是剛入國中的七年級學生或即將畢業的九年級學生則視為特殊個案處理，並不建議安置資源式中途班或回歸原班。

1.自願性

申請者的意願十分重要，否則在未經學生同意下，貿然的送至中途班，將會讓中輟復學學生感受到壓力，進而使復學的意願降低。

「有些學生回來不想進中途班，想要直接回原班，因為他跟原本中途班的學生是完全不熟的，那他會覺的有壓力，……，要突然去參加這個團體，他會有些害怕。」(T1)

「要進中途班必須導師同意、家長同意，學生本身的意願」(T2)

2.尊重導師

強調與導師溝通的重要，因為對於第一次中輟的學生應該多給予一些機會，不要直接進入中途班，並且採取協助導師的立場，幫助導師經營班級管理。

「有一些學生造成導師在班級管理上的困擾，所以導師推薦讓這些學生經過會議進來中途班，反而可以讓老師更好帶班」(T1)

「開會的時候，都會跟導師溝通，讓導師知道中途班的情形，如果說中途班學生數少，那麼安置就沒有問題，……，假如說中途班人數已經很多，且裡面又有比較嚴重的個案，……，那麼我不忍心讓沒有不良紀錄或者是第一次中輟的中輟復學學生受影響，我會建議導師是否直接讓學生回到原班」(T2)

3.特殊個案

原則上國中各年級皆可安置，只要該學生為學習或生活適應上有嚴重困難之中輟復學學生，且需適性課程安置者，但是對於七年級的學生，受訪者皆認為不適宜進入資源式中途班，認為其應該多加努力融入國中的生活；再者一般安置都是短期為原則，可是若已經即將畢業的九年級的學生，則是視其穩定度與否，決定是否要回歸原班。

(1) 七年級的學生

「七年級的學生，我是不安排中途班，因為他們才剛從國小上來，他們多少還是能在班上繼續上、繼續聽，我們還是會鼓勵他，如果讓他從國一就進中途班，那他可能國中三年都會在中途班。」(T1)

「安置的學生是各年級都有可能，只是七年級的學生我不建議他們安置在中途班，因為七年級就進來中途班，那麼他會覺得中途班很好阿，都不用進教室，所以我們不給他們這種機會，……。」(T2)

(2) 九年級的學生

「九年級快畢業的學生，如果他中輟回來復學的情形不是很穩定，假設回原班，這位九年級的學生極有可能會跑掉，那我們也會讓學生待在中途班完成學業。」(T2)

(3) 第一次中輟的學生

「我不忍心讓沒有不良紀錄或者是第一次中輟的中輟復學生受原本中途班學生的影響，我會建議導師是否直接讓學生回到原班」(T2)

綜合上述發現無論是導師推薦或是自願性的中輟高危險群學生，受訪者皆認為剛進入國中生活的七年級學生並不適合進入資源式中途班，其認為應努力讓七年級的中輟復學生適應國中生活。因此在安置原則上，除導師推薦、學生意願外，尚須考量中輟高危險群學生的年級以及中輟次數，避免七年級

的中輟復學生認為資源式中途班是一個可以逃避正常課堂學習的避風港。

(三) 安置時間

資源式中途班方案主要是希望中輟復學生在復學返校時，可以有一個緩衝的空間，讓其逐步適應學校規律的作息，進而回到原班穩定就學。因此安置時間通常透過中輟復學安置輔導會議決定，將資源式中途班當作回歸原班的中途站，以讓中輟復學生學生習慣學校作息。

1.復學會議上決定安置時間的長短

「……開會前就決議了，而不是學生、家長、老師想要安置多久就多久，……」(T1)

「我們開完復學安置會議之後，就決定兩個禮拜的中途班安置時間，有些學生就會來問我們說可不可以延長，我就說不行喔，……，比較沒有彈性，所以時間一到，學生也都會乖乖回去班上。」(T2)

2.回歸原班的中途休息站

「……，我們仍希望這些孩子能有機會回到原班，一起跟同學吃飯、一起開班會，所以一週會有兩個半天是回原班上課。」(T1)

「當初取名為中途班，就是要讓中輟復學生銜接回班的課程，就是要讓他緩衝、中途、休息、習慣、適應，回到原班」(T2)

3.習慣學校作息時間

「……，早、午休，打掃時間，用餐時間，第八節課還是回到班上去，因為為了避免跟班上脫節，以方便學生銜接原班的生活，」(T2)

從受訪者的訪談資料中可以知道，目前施行資源式中途班的學校皆有落實短期安置的理念，並且經營中途班時，皆知道中途班只是中輟高危險群學生的中繼站，希望中輟復學生或中輟之虞的學生可以盡快習慣學校的作息時間，避免再度中輟或發生中輟的情形。

可是當受訪者談及安置時間長短的訂定時，皆表示有實質的困難，比如「……，變成要回班的時間，學生就會藉故不來。」(T1)、「……，要回歸原班的時候，他們真的不願意回去。」(T2)，故如何決定安置時間長短也是我們更須進一步去探討的。

二、方案特色

資源式中途班方案是由教育部統籌規範，下放權力至地方教育單位執行，其乃希望受委託之國民中學（含完全中學），可以動員學校行政團隊、善用校內設備並且結合不同的社會資源，給予中輟復學生協助，順利完成國民教育，同時為講究教學品質，因此以小班教學的模式，每班至多照顧二十名的中輟復學生，以善盡照顧之責，詳細方案特色說明如下。

(一) 團隊工作導向

資源式中途班方案雖由委辦學校輔導處主責，但實際上，要其運作順利，則必須是動用全校行政人員、教師甚至是志工家長，才能使本方案得到事半功倍的效果。

1. 學校行政人員：校長、相關處室主任、組長

「專任老師比較不熟悉學生，那學生常常因故就要進出學務處或輔導處，所以讓行政人員擔任中途班老師時，學生就比較不會作怪，且可讓行政人員與學生的互動更為頻繁。」(T1)

「我們都是請學校的輔導人員及學務處主任、組長來擔任老師，因為他們比較瞭解學生，且本身課務較輕，其次要讓導師知道，我們行政是一起幫助學生跟導師的。」(T2)

2. 教師：該班導師、輔導老師

「中途班很積極的關心中輟復學生，導師就會比較尊重我們的意見，一同去接納、照顧學生，讓中輟復學生穩定回班。」(T1)

「讓導師知道輔導處的作法，導師配合關懷、接納中輟復學生，才能真正善盡照顧之責。」(T2)

「學生進到中途班，我都會安排輔導老師每個禮拜進行一到兩次的會談，……。」(T2)

3.其他校內資源：認輔志工、仁愛基金

「認輔志工跟中輟復學生的互動很好，即使再度中輟在外，他們都還是會有聯繫，……。」(T1)

「家裡經濟狀況比較不好的，我們學校也有仁愛基金。有些老師會固定捐款至仁愛基金，幫助家中經濟弱勢的學生，……，所以我們的學生裡面比較沒有因家中經濟不好就不敢來學校。」(T2)

總而言之，受訪者皆認為雖然台北縣教育局委託學校輔導處執行資源式中途班方案，但在實際執行時，從校長到志工，是全校總動員的，而這一切無非只是希望中輟復學生不要再度中輟，中輟之虞者可以穩定下來，不再蹺課。可是受訪者在訪談過程中提到老師不願配合的部分，如「我們曾經要求導師一個禮拜利用下課的時間或上課時候，偶而進來中途班看看學生，可是很少做到……」(T1)，或者是「學生回班後，有些老師沒有我們中途班對學生那種關懷、肯定的效果」(T2)，因此如何加強老師的協助，讓中輟高危險群學生結束中途班短期安置回到原班後，仍能感受全校的關懷，將是我們接下來討論的重點之一。

(二) 結合校外資源

在學生成為中輟高危險群學生的因素不一，因此委辦學校在處理中輟高危險群學生問題時，除引進心理師、社工師、精神科醫師等資源外，甚至與第三部門合作不同的方案，搭配中途班方案，以求能有效穩定學生就學。

1. 心理師、社工師

「假如中輟復學生是三級性個案，我則請駐校學校社工跟學生會

談……」(T1)

「如果中輟好幾次，家庭功能也無法發揮，心理面有障礙的，我們交由心理師來進行協助。」(T2)

2. 精神科醫師

「我們有引進精神科醫師到校服務，……，一學期他會來服務四到五次，我們會安排個案的家長及導師、輔導老師，一起跟精神科醫師會談。」(T2)

3. 民間部門

「我們中途班有跟鄰近 XX 大學的社會工作學系學生進行「攜手計劃」，以協助輔導中輟復學生」(T1)

「與民間團體 OO 基金會合作，希望能為中輟高危險群學生提供另類課程，如冒險、體驗、服務等，強化團體輔導效果。」(T1)

「我們學校有向 XX 扶輪社申請經費，以支應精神科醫師到校診療的費用……」(T2)

有許多中輟高危險群的學生並不是只靠學校輔導人力、行政人員就可以協助他們穩定就學，必要的時候，必須引進專業的人員，比如有學生身心困擾時，就可轉介給心理師，幫忙心理衡鑑的部分；精神科醫師則可以協助診療疑似有精神疾病的學生；再者結合第三部門的力量，將不同的方案結合在一起，以強化團體輔導的效果。

(三) 小班教學

執行資源式中途班方案時，以一班二十人為最上限。因為小班教學除了能提升教學品質外，還可以善盡照顧每一位安置的中輟高危險群學生，並且可以運用同儕學習的方式，彼此互相學習、教導，下列分別描述小班教學帶來的成效。

1.講求品質

「收太多學生，他們的行為很容易就偏差，因為當我在講課時，部分學生就會干擾或睡覺，所以人多就很難控制。」(T1)

「我們大概盡量都是安置三位中輟高危險群學生以內，最多最多安置六位我們就會沒有辦法照顧到每一個學生」(T2)

2.善盡照顧

「我們相關人員善盡關懷之責，那中輟高危險群學生就會很喜歡這一點，認為有被尊重到，就想要一直留在中途班，……。」(T2)

「人數很少，老師可以照顧到每一個學生，沒有一個會被感覺忽略。」(T1)

3.同儕學習

「我們一位老師要同時跟三個不同年級的學生上課，所以人數太多我們就採用同儕學習的方式進行。」(T2)

綜合兩位受訪者的經驗，我們可以發現，當資源式中途班安置的中輟高危險群人數越少，越能將安置的品質提升，除了可進行一對一的教學外，還可以善盡關心之責，沒有一個人會被忽略。可是也因為中途班採用小班教學，所以當中輟高危險群學生回歸原班級後，所受到的關懷不如安置在中途班時來的強烈且溫暖，因為導師所要照顧的學生已經不是幾名學生而已，所以如何克服此問題，將再做更深入的討論。

三、課程設計

資源式中途班方案的課程設計是以國民教育法九年一貫學習領域為基礎，進行適性教育的課程主體安排，輔以多元的彈性課程，以回歸原校原班為目標，再由各實施學校以其特色及結合社區資源自行規劃，其課程規劃如表 4-1-2、4-1-3：

表 4-1-2 T1 國中中途班教學課程表

五	四	三	二	一	星期 節數
職業探索	實用日語	閱讀指導	才藝活動	新詩與音樂賞析	1
職業探索	實用日語	團體輔導	才藝活動	美工設計	2
資訊與生活	壓花設計	團體輔導	生涯輔導	歷史故事	3
資訊與生活	壓花設計	圖書資訊	生涯輔導	歷史故事	4
趣味國文	餐飲製作	個案輔導	烹飪	創意思考	5
趣味國文	餐飲製作	個案輔導	烹飪	創意思考	6
個案輔導	餐飲製作	個案輔導	烹飪	美工設計	7

資料來源：T1 國中 94 年度成果報告書

表 4-1-2 T2 國中中途班教學課程表

五	四	三	二	一	星期 節數
英文	自然	公共服務	烹飪	生活輔導	1
數學	團體輔導	社會	烹飪	團體輔導	2
電腦	音樂	自然	公共服務	美術	3
電腦	社會	體育	自然	國文	4
國文	英文	陶藝課程	彈性課程	體育	5
美術	國文			社會	6
生活輔導	數學			數學	7

資料來源：T2 國中 94 年度成果報告書

因此研究者根據 T1 國中、T2 國中之課程規劃以及業務執行者的實務經驗，歸納、整理中途班的課程特色包含下列各點，逐一說明之。

(一) 適性教育

資源式中途班方案的課程安排上著重在九年一貫內涵的傳統課程，可是

因中輟高危險群學生的學習動機較為低落，因此搭配技職課程培養一技之長，師資來源則除了跟鄰近學區的高職院校合作外，若校內或校外有優秀、熱忱、學有專長者，亦可擔任技職課程的授課老師。而因中輟高危險群學生就學情形較不穩定，所以承辦學校皆以校外教學利誘中輟高危險群學生能穩定在校，因此參加的對象並不拘泥於正在就讀中途班的學生，而是該學期曾經就讀過中途班的學生，皆可以參與。

1.課程安排依循法規

「因為他們還是有能力提升的必要，所以課程內容上，我們都是依教育部九年一貫的規定，規劃相當的全面性，不偏廢。且符合教師的專長，因為只有發揮教師專長，才能讓學生吸收到精華。」(T1)
「教育部有規定，中途班課程安排要以九年一貫的課程內涵為主，那我們非常完整一週規劃三十五節課，排定認知課程、技能課程、情意課程、輔導課程以及戶外教學等五大領域下去排課……。」(T2)
「我們會要求一定要上正規的課程，如國、英、數、自然、體育……等等，因為一旦學生回到原班，無法適應班上的課程，會跟班上有所脫節，然後馬上就會中輟了。」(T2)

2.技職課程

「我們有兩個志工家長，對學生的接納度、包容度很高。其中一位有乙級烹飪的技術士執照，……，所以他本身的資歷是很夠的；另一個是壓花的老師，本身是日本留學回國，在社教館、社區大學都有擔任課程，……，無形中也成了我們一股安定的力量……。」(T1)
「我們是請 OO 家商的老師來幫我們上烹飪課，學生每次煮東西都煮的很快樂。」(T2)

3.校外教學

「我們每學期為曾經安置過中途班的學生安排校外教學，那他們就會很期待」(T1)
「校外教學是每學期一次，輔導處行政人員一整天帶學生到附近一些天文館、海洋館、十三行博物館……去參觀，那學生也很喜歡一學期一次的校外教學。」(T2)

由上述受訪者的經驗得知，在課程安排上主要是依循法規的規定，並佐以技職課程及校外教學，以能夠穩定學生就學。而實做性的課程及校外教學，讓中輟高危險群學生對於學習的意願較為強烈，此點正好印證了黃韻如（1999）所提的觀點，認為中輟高危險群學生普遍具有高活動性的特質。因此在課程設計上，適性教育的課程安排將是吸引中輟高危險群學生是否能穩定就學的關鍵因素之一。

可是眾多學者在其研究中，皆明白指出部分在學學生會有蹺課或中輟的情形產生，主要是因對學業無興趣，因而抗拒到校學習（張坤鄉，1997；王美娟，1999；馬傳鎮，2002；黃韻如，2003；謝秋珠，2003）。因此安排大量的主科課程，是否會導致中輟高危險群學生的排斥，因而也抗拒到資源式中途班上課，則待更進一步追蹤。

（二）多元的彈性課程

資源式中途班成立的主要目的並非施行補救教學，但因為部分的中輟高危險群學生其中輟原因並非出在個人對學習意願的低落，因此適當的補救教學反而能讓此類的中輟高危險群學生，可以更快跟原班級接軌。且因為安置學生人數較少，因此教師在課程進度安排上可視學生的學習狀況調整進度，讓教師、學生皆在沒有壓力的情形下，逐步激起學習的意願。

1.補救教學課程

*「有部份中輟學生是非自願性的中輟，……，這樣的學生他要回歸原班較不困難，但他中輟的那段時間仍有課業落後的問題，因此我們會安排三天的銜接課程，針對她的起始行為，給他一點補救。」
(T1)*

「因為我們安置人數少，如果有人缺席，我們甚至是一對一上課，而因為一對一上課才能瞭解他真正的程度，給予協助，並且多給予一些關懷」(T2)

2.個別化的課程

「沒有進度的壓力，……，學生聽的懂我們就多講一點，聽不懂我們就可以停下來，很深入的去探論，……。」(T1)

「我們不是硬梆梆的課堂上課為主，有時候會講一些跟學生較相關的時事內容，……。」(T2)

3.團體輔導課程

「因為要提升他們對自我的認知、未來的規劃，所以我們有生活輔導、團體輔導。」(T1)

「團體輔導提升他們比較屬於人格、自我認知、品格的方面。」(T2)

綜合受訪者所言，發現資源式中途班的課程安排除了適性教育與彈性課程外，也安排了團體輔導課程，由於過往的研究中皆指出，中輟高危險群學生普遍自我形象低落、對未來沒有規劃，因此團體輔導課程正好可以和中輟高危險群學生討論生涯規劃，加強自我的認同感，讓中途班不單單只是中繼站而已，更可以積極的發揮輔導功效。

(三) 改良評量方式

因應資源式中途班設置的特殊性，故其評量方式也有別於傳統的分數評量，除了以鼓勵替代責罵外，還會讓學生有多一點的機會展現自我，並強調讓中輟高危險群的學生在中途班安置時，可以獲得正向的學習成就。

1.強調自我能力的展現

「技藝課程給他們成就感，有一些作品可以呈現，做了一些點心還可以跟朋友炫耀一下。」(T1)

「雖然人數少，我依然會選一個班長、風紀、學藝……等股長，那他們就很高興，有一種被重視的感覺。」(T2)

2.注重正向的學習經驗

「學生需要一些好的學習經驗，則利用一些彈性課程如陶藝、電腦、美術、體育……等，激起他們的學習意願。」(T1)

「各科的老師可以自行設計適用的學習單，佔有學生一半的成績，學生就會在意，不過通常我們學習單的測驗會比較簡單，以讓孩子可以獲得成功學習經驗，提高學生的學習成就及動機。」(T2)

3.鼓勵替代處罰

「我們有一間休閒教室，裡面有撞球桌、卡拉OK，有時候可以帶他們去放鬆一下，也可以當作獎賞，具有鼓勵的作用。」(T1)

由於資源式中途班上課的老師仍須給予中輟高，危險群學生學業成績，因此其評量方式也必須因應其心理特質，多以鼓勵、展現自我等方式，讓中輟高危險學生在原班不易被看見的優點，在中途班能被激發出來，獲得正向的學習經驗。可是如同前面所言，中輟高危險群學生在資源式中途班裡可以被肯定與關懷，可是回到原班後，原班的導師、任課老師，是否依然願意讓中輟高危險群的學生，一樣有展現自我的舞台，則是我們必須關切的。因為依據艾里克森（Erik Erikson，1963）的心理社會發展期理論（psychosocial developmental theory）（張春興，1996），青少年階段正處於自我中心與角色混淆的階段，若給予青少年足夠的舞台表現自我，獲得成就感，將有助於其度過人生發展的階段。

可是資源式中途班方案雖具有小班教學、補救教學、彈性教學……等特色，可是從中我們不難發現，這樣的方案設計仍舊產生諸多的問題：

一、在方案理念方面：

（一）資源有限，難以滿足學生需求：

教育部當初設計資源式中途班方案時，乃是希望比照特殊教育資源班方

式分區設置，將鄰近學區的中輟高危險群學生，皆可透過轉介的方式到承辦該方案的學校就讀，可是受訪者皆表示窒礙難行。

「當初的規劃是希望說鄰近學校的學生也可以過來，可是中途班的最高容納額只有二十個，通常自己學校加一加就收滿了，所以轉介過來中途班困難度滿高的……。」(T1)

「雖然我們可以接其他學校安排過來的中輟生，問題是校內沒有人敢接，因為我們連自己本校的學生都沒辦法照顧好了……。」(T2)

所以方案理念雖然是希望以有限的資源，造福鄰近學區的中輟高危險群學生；但是因為低估中輟高危險群學生的人數，以及執行學校校內人員反彈的聲音，若想要招收鄰近學區的中輟高危險群學生來到資源式中途班就讀，則必須投入更多的資源方能達成。

(二) 學生行為表現程度不一，排拒真正需求者

資源式中途班雖然規定最多可收二十位，可是造成學生中輟的因素不一，為了避免交互影響，因此執行學校在安置學生的申請上嚴加的控管，或者在課程安排上，巧妙性地隔開屬性不一的中輟高危險群學生，可是這樣的安排，無意中會將真正有需求的學生排拒在外。

「以前就會曠課阿，可是那時候老師不要我進中途班，說我會被帶壞，……，結果我就中輟啦。」(S1)

「我只能小班教學，不能收很多的學生，不然他們會互相干擾」(T2)

「我很多朋友也都中輟阿，可是都不能進中途班，因為怕他們影響班級」(S2)

所以從訪談資料中，我們知道入學申請嚴加控管，對於資源式中途班是有加分效果的，但更應要針對嚴重的偏差行為者設計一套課程，畢竟預防中輟學生的產生，主要乃是避免其造成社會問題，若將嚴重偏差行為者抗拒在外，那麼執行方案的意義就大打折扣。

(三) 業務執行人員對方案的認知不一

教育部規劃資源式中途班方案時，將其定位為中輟高危險群學生的中繼站，然而由於各校執行人員對方案的解讀不一，因此有了不同的執行方式(圖 4-1-2、圖 4-1-3)。

「我們有兩種安置方式，一種是只有安置一週，安排銜接教育和生活教育課程；另一種是從學期初上到學期末，只有特定時間出來上……。」(T1)

「中途班是以安置兩個禮拜為主，課程設計是三十五節課……。」(T2)

從各校的安置流程圖中，我們發現光是在安置的學生群中就有不一樣的解讀，在 T1 國中認為資源式中途班是給中輟復學生及中輟之虞的學生就讀，因此依照屬性設計出兩套不一樣的安置措施；在 T2 國中，則認定資源式中途班的安置對象為中輟復學生，因此在安置內容上則以一套安置措施適用在所有的中輟復學生，並沒有將中輟之虞的學生納入安置對象。

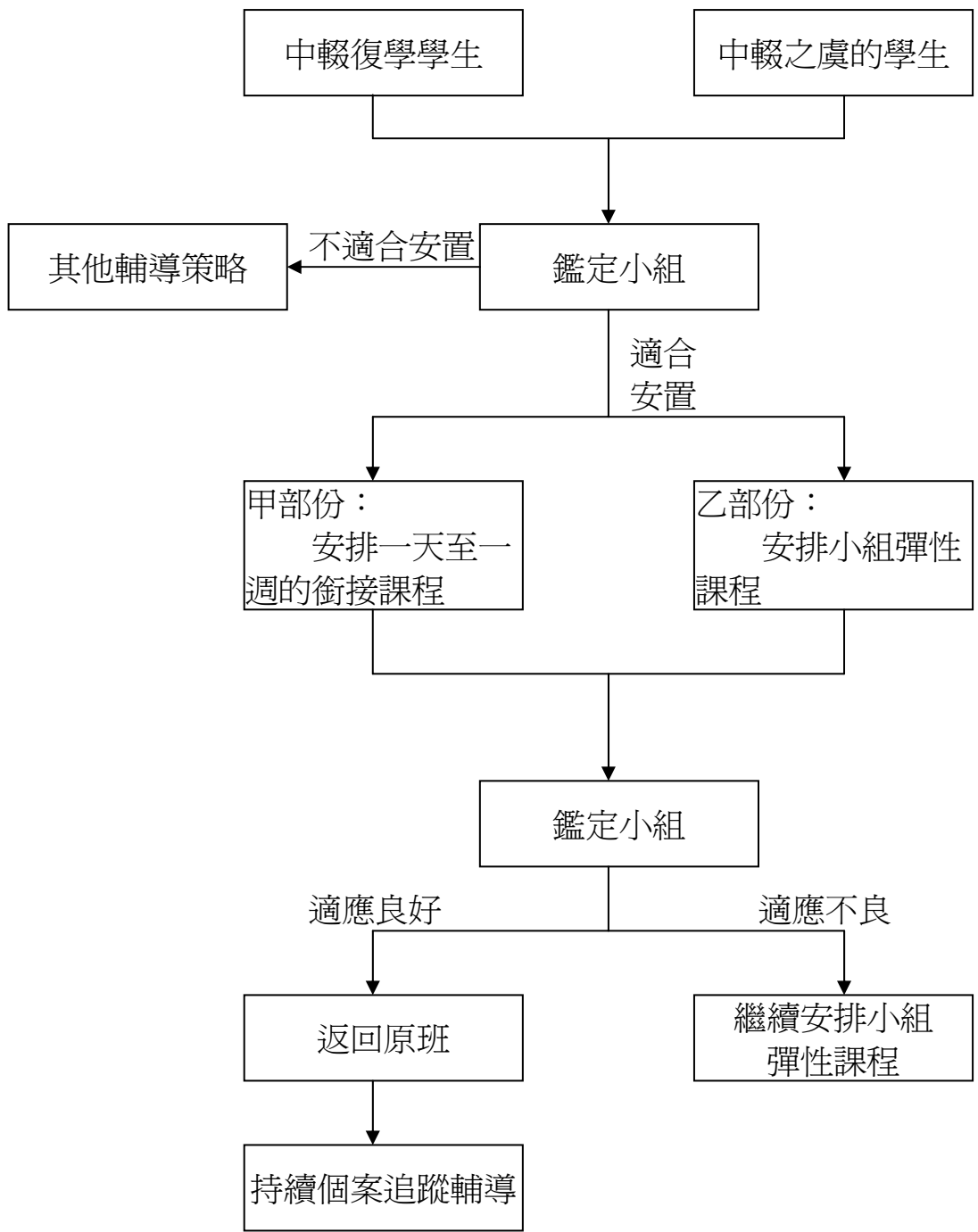


圖 4-1-1 台北縣立 T1 國中資源式中途班學生安置流程圖

資料來源：T1 國中 94 年度資源式中途班成果手冊

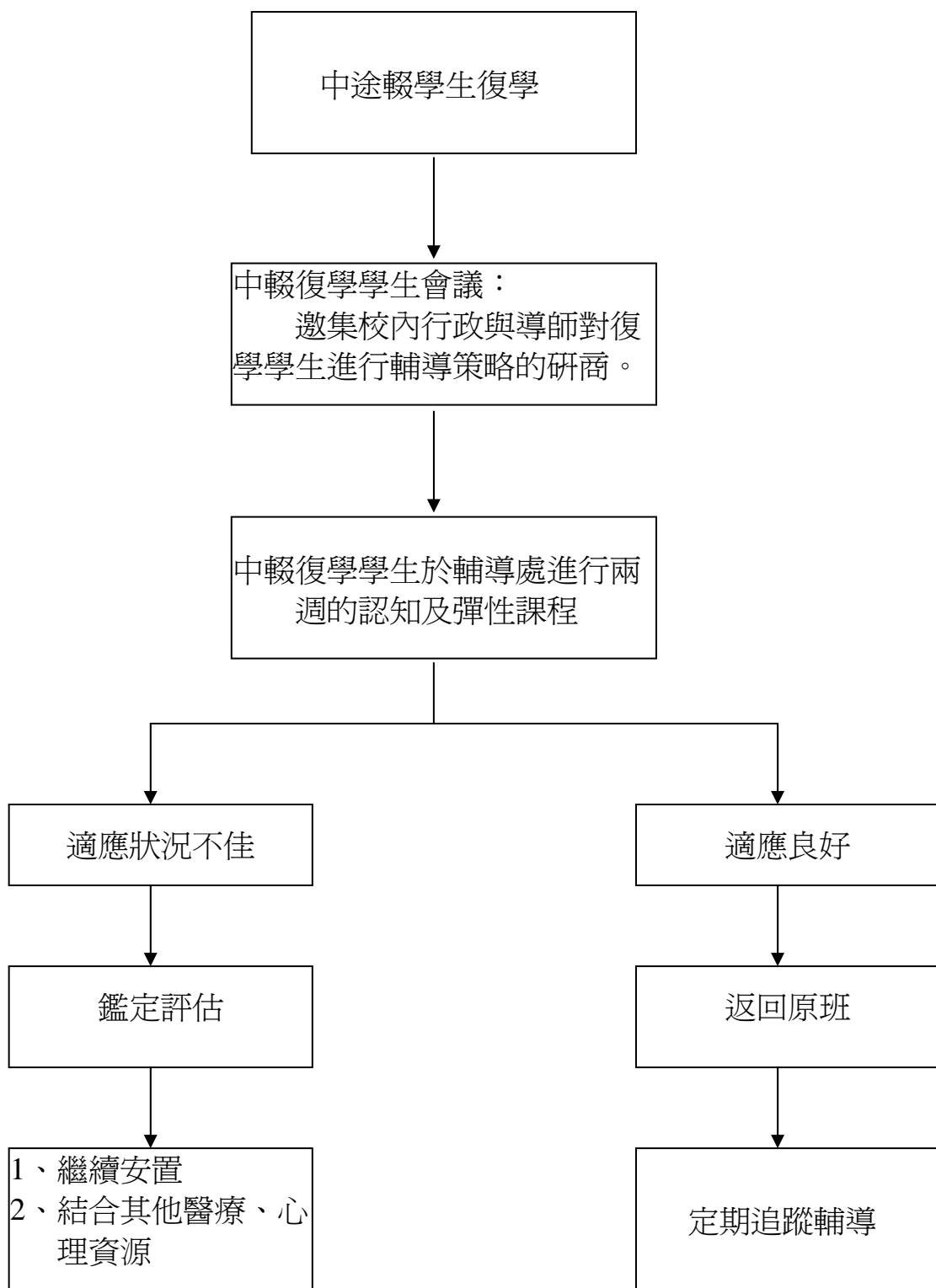


圖 4-1-2 台北縣立 T2 國民中學資源式中途班學生安置流程圖

資料來源：T2 國中 94 年度資源式中途班成果手冊

在本研究過程中，發現最初資源式中途班方案規定只能讓中輟復學生參加，但因教育部從九十四年四月之後，也開放讓中輟之虞的學生參加，導致訪談結果產生差異性。因此目前資源式中途班是以中輟復學生及中輟之虞的學生為安置對象是無庸置疑的。

(四) 學生以故意犯錯方式延長安置時間

資源式中途班方案主要是希望中輟高危險群學生能以中途班為中繼站，最終還是要回歸原班級，因此希望透過校內的安置會議，決定安置時間的長短，但我們知道教育部規定安置時間長短的彈性很大，短則一禮拜，長則一學期都有可能，然而不論安置的時間長短，皆遇到執行上的困難。

「要回歸原班的時候，他們真的不願意回去，我們盡量會分的很清楚，該回去上課就是回去，該來中途班就是來中途班，可是就是沒有辦法作的很徹底，因為要回班的時間，學生就會藉故蹺課。」

(T1)

「有不是中輟高危險群的學生會來問說可不可以上中途班的課程，我們說不行，這那這些學生就說那我也要中輟，……。」(T1)

「安置兩個禮拜回到原班後，他們還是會中輟，我也是覺得很無奈，可是我又不能讓學生待太久……，所以中途班都是那些老面孔，……。」(T2)

從上述資料中，可以知道在校內執行資源式中途班方案，必須考量隱性的中輟高危險群學生，是否有可能被誘發出來，故如何將此可能性降低，將是能否順利執行此方案的關鍵之一。

二、在方案特色方面：

(一) 團隊合作，但導師是關鍵人物

資源式中途班雖然是以校內團隊合作為其導向，並結合社會資源，一同為中輟高危險群學生解決困擾。但受訪者皆表示導師扮演者關鍵的角色，

尤其是學生受訪者皆表示，一開始會有蹺課的情形產生皆起因於看導師不順眼，所以在講求團隊工作之下，導師能否改變對中輟高危險群學生的觀感，則是穩定中輟高危險群學生在校就學的關鍵因素之一。

「老師帶班會要求全班一致性的規定，對中輟高危險群學生的彈性不夠，容易導致學生中輟。」(T1)

「班級導師要關懷、接納，不然中輟學生回來有可能會將班級秩序破壞、弄得雞飛狗跳，……，若導師不能接受，一罵，他又不見了」(T2)

「我們要求導師一個禮拜利用下課的時間或上課時候，偶而進來中途班看看學生，可是很少做到」(T2)

「老師真的很機車，罵人又很難聽，看到他就很賭爛，所以就不來啦」(S1)

「老師真的很白目，什麼都要管，就是看我不爽，不是我做的，也都會說我做的，超幹的，我幹嘛來給他糟蹋」(S2)

所以我們可以發現，導師的關懷與支持對中輟高危險群學生有莫大的影響力，也是方案能否順利推展的重要關鍵人物。如同何孟倫（2005）的研究報告中指出，資源式中途班的設置在校內通常會得到兩極化的反應，假若導師持反對的意見，不願意正向看待中輟高危險群學生復學這件事，那麼資源式中途班方案的成效將大打折扣；但若導師抱持支持的態度，願意在平日或中輟高危險群學生安置於資源式中途班時，就開始付出關心，則可以穩定學生在校內完成義務教育。

三、在課程設計方面：_

（一）學生就讀年級不同，形成教學困難

資源式中途班方案爲了讓中輟高危險群學生能銜接原班級的課程，因此在課程內容上是以九年一貫的內涵進行編排，加上一些彈性課程，以提高其學習動機，但是課程設計爲了符合法規的規定，結果限制了方案的執行。

「分成兩類這樣的課程設計，我無法照顧太多，如果甲類安置超過五個以上，那對我會是很大的困擾，最好是一對一教學，不然會降低安置的品質」(T1)

「假如同一年級，我就可以一起上，要是不同年級都在中途班，上課會很難上，我們就要很多位老師一起來上了。」(T2)

因此我們可以發現，學校成立資源式中途班的困擾之一就是無法分年級授課，因為經費的補助及校內人力只能成立一班中途班，所以雖然法規希望以正規課程為主，但中輟高危險群學生的年級及程度不一，將導致實質授課方式的困擾。

(二) 學生慣於彈性課程、評量，導致返班情形不佳

當初教育部認為上課內容包含彈性課程，將可以吸引穩定學生穩定在校，但又礙於法規，因此彈性課程，每週不可以超過六小時，可是因為中途班的任課老師對學校皆較包容、學業評量也較寬鬆，間接導致學生不願意回到原班，甚至每學期都提出申請希望接受安置至畢業為止。

「開設的課程真的跟原班的課程性質差太多了，有些從國二進來就一直待到國三畢業。」(T1)

「……大家都可以講一些內心的話，很溫馨，可是回到原班就很難這樣做，所以一旦進入中途班要回歸就很難。」(T2)

由於中輟高危險群學生的特質就是喜好動態性的課程，以及喜歡人家的讚美，因此當中輟高危險群學生在中途班可以學習他想要的課程以及獲得表演舞台時，那麼若想要再將中輟高危險群學生穩定的安置於原班級時，對業務執行人員及學生都則將是一大考驗。

參、方案成效

一個方案的推行，怎樣才算成功，其評估重點應該從方案的適當性、全

面性、可接近性(accessibility)、可接受性(acceptability)、可使用性(availability)、整合性、延續性、服務成本效益來談起(曾華源, 2005)。然而, 資源式中途班方案與一般的活動方案不一樣, 其服務對象是一群正值叛逆期的青少年, 可掌控性較低, 投入的資源與成果有時候不見得會是正比, 因此評估面向應較為彈性。

一、帶給中輟高危險群學生的影響

從訪談資料中, 可以發現資源式中途班方案對學生的影響, 包括暫代親情, 進而願意分享自己的事情、對於承諾的事情, 會願意去遵守、從事個人行為時, 學習尊重他人的感受以及減少非行行為等層面, 以下逐一說明。

(一) 暫代親情, 願意分享私人的事

根據艾里克森(Erik Erikson, 1963)的心理社會發展期理論認為青春期的學生通常是以同儕為主, 以求得同儕間的認同, 因此對於大人通常帶著防衛的心態, 根據調查, 師長往往是青少年最後求助的對象。(張春興, 1996)然而接受訪談的中輟高危險群學生, 表示在中途班可找到親情的感覺, 有遇到困難時, 願意找中途班的老師分享。

「家裡的人沒空理我啦, 我也習慣了, …… , 反正中途班的老師對我比較好, 要是 XX 老師可以當我媽媽就好了」(S1)

「有時候遇到不爽的事情, 上課也是會跟 XX 老師討論家裡面的事情啦, 不然會悶出病來。」(S1)

「我們導師那麼機車, 不可能跟 XX 老師一樣啦, 我不可能會跟他講我家的事。」(S2)

由於中途班採小班教學, 對於每一位學生都可以耐心關懷, 傾聽其困擾, 因而中途班兼具暫代親情的功能, 進而影響中輟高危險群學生的認知, 願意信任師長, 不過這樣的信任也只停留在特定的師長, 這一點值得從事教育相

關工作的人員好好思考一番。

(二) 信守承諾，無法上課會打電話請假告知

中輟高危險群學生蹺家、蹺課、在外生活自由慣了，生活作息與一般在學學生差異頗大，所以回到學校復學通常會有一段時間經常的遲到或乾脆不來，而資源式中途班方案的設計正好可以提供中輟高危險群學生調整生活作息的適應期。而訪談資料中顯示，安置在資源式中途班的中輟高危險群學生，會努力的每天到校，若隔天要請假，也都會以電話或手機簡訊告知中途班老師，不會無緣無故蹺課，讓中途班老師擔心是不是又一去不復返，再度中輟。

「不來都會跟 XX 老師說阿，不然老師就要殺到我家找我，所以我自己跟他說，免得老師麻煩。」(S1)

「答應過 XX 老師了阿，說要把這學期上完，我相信我一定可以啦，……，且不來跟老師說一聲就好，不用在那邊 543」(S2)

因此我們可以知道，安置在資源式中途班的中輟高危險群學生，無法正常出席時，會提前通知老師，不管其動機為何，若沒有與其建立足夠的友善關係，這些中輟高危險群學生的特質並不會主動告知學校老師，而選擇直接蹺課。所以在中途班中，老師的噓寒問暖、與學生建立的信任關係，將讓這些學生願意去改變自己，遵守自己定下的口頭承諾。

(三) 尊重他人

在艾利克森 (Erik Erikson) 的社會心理發展理論指出正值青春期的青少年通常是以自我為中心，較不會關心他人，對於看不順眼的事情，往往冷眼旁觀，甚至是以暴力為手段，來表達自己內心的情緒。中輟高危險群學生又比一般青少年更在乎外人看待他們的眼光，因此學會尊重他人、不要隨意進行人身攻擊，是他們人生旅途所必須學習的課題，而資源式中途班的老師以

身作則，讓中輟高危險群的學生知道如何尊重他人。

「老師對人都很好阿，很少發脾氣，都會跟我們講道理，所以老師上課時，我們也不會故意去惹他。」(S1)

「XX 老師不會在其他人面前罵我，會給我面子，要是做錯事，通常都私底下講一講，……，所以我們也都會賣老師面子，不要讓他難做人。」(S2)

「中輟復學生非常需要人家的尊重，……，所以他們在我們中途班會顯的特別乖或是特別的貼心。」(T1)

在中途班裡，大部分老師會瞭解其成長背景，同理其家庭環境所塑造出的人格特質，因此會特別的包容、尊重、接納他們，而中輟高危險群學生面對能尊重他們的老師，自然也比較不會有叛逆的情形發生，而這樣的互動模式，產生良性循環，因此中途班老師會比較好帶班級，而中輟高危險群學生除了能穩定在校學習外，也學習如何尊重他人、與人相處。

(四) 減少非行行爲

教育部強調將每一個學生都找回來，主要用意乃是擔心中輟學生在外會受影響，因而從事一些非行、非法的行爲，而事實上，訪談的學生中，皆因若干的因素被學務處記過處分，甚至有一名受訪的學生目前仍在保護管束中。而中途班除了當做這些中輟高危險群學生穩定就學的中途站外，也趁機利用課堂的時間，進行相關輔導，希望能減少其非行的行爲。

「已經很少跟人家打架了，但還是會遲到跟抽煙，……。」(S1)

「現在都有乖乖回家阿，也很少噏老師了，朋友都說我跟以前不一樣……。」(S2)

「都有回去報到阿，觀護人說要跟學校聯絡，所以不敢蹺課也不敢亂拿人家的東西了」(S3)

綜合受訪者所言，發現安置於中途班的中輟高危險群學生，在控制情緒方面獲得較多的改善，不容易跟他人起衝突，但要減少抽煙、遲到等習慣仍

有進步的空間；而減少高危險群學生非行行爲有時候可和外單位合作，將其視爲資源，一同減少中輟高危險群學生非行行爲發生的次數。所以資源式中途班方案對於學生的非行行爲有一定的影響力。

總而言之，評估資源式中途班的成效，不能單單只從「成功穩定多少中輟高危險群學生」的量來評估，應去實質的探討資源式中途班方案帶給學生內在更深層的影響爲何；而在外顯的部分，至少中途班帶給學生的影響是可以讓這些在學校裡面得不到成就感、得不到學習樂趣，成天在外遊蕩、也得不到關懷的學生，有一個暫緩安置的地方，讓他們還願意來學校，減少在外面一點時間，降低犯罪的可能性。

二、服務輸出之困境

本研究所抽樣之資源式中途班，分別是從一開始執行本方案至今逾十年的 T1 國中以及從民國九十二年中途接手的 T2 國中，從訪談資料中我們可以發現如果方案活動沒有設計好，有可能產生交叉學習的問題。在前面我們也已經提到不論是方案理念、方案特色或者是課程設計，都因執行後產生若干的問題與困境，然而在研究者訪談的過程中，發現有一些執行上的困境仍待討論，特整理如下：

(一)「中輟生鑑定安置輔導小組」功能與角色仍待確定

在方案理念中，明訂中途輟學生申請資源式中途班方案的服務時，必須由中輟生鑑定安置輔導小組來討論是否通過申請、安置時間、是否適合返回原班，但在訪談資料中，除了中輟生返校時會召開安置會議外，安置時間及評估是否適合返回原班，則皆交由業務承辦人員決定。

「……要回原班了，結果導師特別要求再延長安置期，那我會再幫忙

照顧一個禮拜……。」(T1)

「幾個有上過課的老師，還有行政人員，還有與他個別輔導的輔導人員，我們這些人共同來討論，看學生適不適合回原班……。」(T2)

所以從上述知道「中輟生鑑定安置輔導小組」見的功能發揮仍相當有限，大多只討論安置與否，對於實質的安置內容、品質，則由相關業務人員自行決定，因此對於方案執行的成效達到什麼效果或者執行上遇到的困境，「中輟生鑑定安置輔導小組」應該可以發揮更多的功能。

(二) 缺乏評估工具來瞭解學生就學穩定度

資源式中途班方案主要是要協助中輟高危險群學生穩定在校學習，但在安置的過程中，缺乏適當的評估工具來瞭解學生是否穩定就學的意願提高，大部分由相關的業務承辦人員從關心學生的過程中，去瞭解學生的學習狀況，只要不再曠課、中輟，對業務承辦人員而言，就是最好的績效。

「……並沒有所謂的評估工具、評估指標……，變成說學生經過這兩個禮拜的安置，能夠不再中輟，就是最大的效能。」(T1)

「我們行政人員共同來討論學生的學習狀況，並沒有一個很具體的表格來呈現，能夠不再曠課就好了……。」(T2)

所以從訪談的過程中，發現本方案缺乏適當的評估工具來評估學生就學的穩定度，所以對於掌握學生的學習狀況，變成只能「祈禱」不要再曠課、中輟，因此若能有適當的評估工具、量表，來瞭解中輟高危險群學生接受安置後的身心狀況、行為困擾……等方面的指標，相信對於預防學生再度中輟因能達到事半功倍的成效，而非被動的等待學生再度中輟。

(三) 輔導人員面臨角色兩難

本方案主要是以中途站的方式，提供中輟高危險群學生一個過渡的彈性

課程，因此在安置時間結束後，理應回歸到原班，但常會出現中輟高危險群學生希望可以延長安置時間，而不願意回班的現象，此時業務承辦人員必須從輔導者的角色轉變成趕學生回原班的管理者，對於業務承辦人員會發生角色兩難的現象。

「像要求回原班這件事情，我們的角色不宜對他們太兇，不然之後的角色扮演上會有所衝突」(T1)

「學務處可能一方面業務繁忙或者沒有人力，導致這部份的支援較少。所以也就是說需要一個黑臉來協助」(T2)

在此又突顯出「中輟生鑑定安置輔導小組」的重要性。由於業務承辦人員平日所扮演的角色為一名輔導者，但等到要讓接受安置的學生回歸到原班時，卻又必須自己扮「黑臉」。如此的角色混淆將導致輔導者與中輟高危險群學生的關係難以建立，對於輔導工作反而是種阻礙，因此若能透過「中輟生鑑定安置輔導小組」來決議，相信接受安置的學生也比較願意接受回歸原班的事實。

(四) 輔導資源不足

資源式中途班方案原先規定只能讓中輟復學生參加，但因教育部從中途班的季報表統計數字中發現，中輟之虞的學生越來越多，因此從九十四年四月之後，中途班也可以安置中輟高危險群學生，但由於人力的不足、班級學生人數的限制，對於許多中輟高危險群的學生就只能消極的輔導，而無法積極進行相關的處遇。

「我們掌握到有可能成為中輟生的學生，但是沒有能力把他們集合起來做一些事情，所以邊緣學生就有點被忽略，……，畢竟邊緣的學生不是很明顯的標的群。」(T1)

「中輟高危險群的學生很多，若要安置根本不夠收，……，也會讓安置的品質降低或是互相影響，結果都又中輟……。」(T2)

從受訪者資料中可以知道，資源式中途班方案目前仍大多只服務中輟復學生，對於鑽中輟通報漏洞的中輟高危險群學生，服務甚少，因此在本方案的設計上，對於此現象應該有更積極的處理方式，否則等到中輟高危險群學生真正中輟了才能接受本方案的協助，則有緩不濟急之嫌。

(五) 師資難尋，彈性課程難以安排

資源式中途班方案的特色之一，就是其課程設計除了一般的認知學科外，還包含多元的彈性課程、輔導課程、戶外教學，希望能夠結合校內師資、社區資源、民間團體一同來協助中輟高危險群學生，可是從受訪者的經驗中發現，要能夠貼近中輟高危險群學生的師資相當難尋，若學生又沒有興趣，則課程將相當難以安排。

「曾經與高職合作過，教導比較炫的課程，可是他們抓不到孩子的心，即使他們的課程再有吸引力，孩子也不是那麼喜歡上。」(T1)

「外聘的高職老師沒辦法去瞭解孩子到底需要什麼……，所以他們課程或許很有趣，可以吸引學生，可是互動一陣子之後，就會發現格格不入。」(T2)

「戶外體驗課程我們這批學生的意願都不高，所以要他們去攀岩這種課程，對他們而言太辛苦了，……，都辦不成功。」(T2)

所以從上述所言，發現部分的彈性課程不是校內老師就可以傳授，必須外聘師資，可是學有專精的外聘老師，不見的就一定能讓中輟高危險群學生安分的學習，或者業務承辦人覺得有趣的課程，不見得能滿足學生的需求，所以，在師資的聘請上，除了要找到能夠與學生打成一片的老師外，也要能激起學生的學習興趣。

小 結

從訪談資料中，可以發現教育部設立資源式中途班方案，主要乃是希望以中途站的方式，結合社區資源，有效防範中輟高危險群學生成為中輟生。因此在方案理念的設計上，希望透過一定的程序，開會討論決定是否安置中輟高危險群學生，以及安置的時間以多久為期限，而非只要導師推薦或家長申請，就一定可以入班就讀；在申請的過程中，則以學生的意願為最大考量，但若是七年級學生或是第一次中輟的學生，則業務承辦人員不建議安置。

安置於資源式中途班方案的中輟高危險群學生，學校除了動用校內的人力、物力來協助、關懷中途班學生外，還連結了社會資源如心理師、社工師、第三部門……等的力量，來協助處理造成在學學生成為高危險群的因素，並且設計多元、且適性的課程，以吸引、穩定中輟高危險群學生能夠持續在校就讀的時間。而在眾多的資源中，導師扮演著關鍵的角色，若中輟高危險群學生感受到班導師的溫暖關懷，通常會比較願意回班，並且持續的在校就讀。

然而業務承辦人員對於方案執行的認知不同，所以在安排彈性課程、安置時間長短就不盡相同，有些學生是以兩個禮拜為主，有些則為一個月，若特殊個案甚至有安置長達一整個學期的情形發生，而這樣就違背了資源式中途班方案成立的精神；其次業務承辦人員受限於法規以及現實的考量，在課程安排上仍以傳統課程為主，而安置的中輟高危險群學生也都以自己學校的學生為主，無法達到資源共享的理想；再者安排彈性課程上，受訪單位表示課程難以安排，尤其是師資難尋，畢竟中輟高危險群學生的自主性、抵抗權威性較一般學生高，故要找到合適的師資對於業務執行單位往往是一大困擾。因此如何協助方案執行單位解決眾多困擾，讓方案可以實質的幫助中輟高危險群學生，則有賴大眾集思廣益，一同解決。

第二節 高關懷彈性教學班方案概況

高關懷彈性教學班方案，是台北縣政府教育局針對縣內國民中小學階段的中輟高危險群學生特別開辦的方案，最早是從民國八十四年起實驗辦理「高關懷彈性分組教學」，直到民國九十四年修正為「高關懷青少年計畫」，並於縣內擴大實施「高關懷彈性教學班級」，主要乃是結合社區資源，安排多元、適性的課程活動，並以彈性分組教學的方式，強化學生學習興趣及自信心，開發學生多方面之潛能，以有效輔導中輟高危險群學生，協助其順利完成國民義務教育。

壹、機構受訪者之基本資料描述

本方案研究乃是以台北縣教育局委託縣內開辦高關懷彈性教學班方案之各國民中小學（包含完全中學）為母群體，以隨機抽樣的方式訪問執行此方案之業務負責人，並由該負責人從該校接受方案服務的學生中，挑選適合且願意受訪之學生，樣本基本資料如表 4-2-1 所示。

一、方案基本資料²⁰：

- (一) 招收名額：每校分別預計招收 20 人，五人即可開班²¹。
- (二) 實施時間：94 年 1 月至 94 年 12 月
- (三) 經費概算及來源：依教育局規定核實編列經費，最高經費不超過 500,000 元²²，分兩階段於教育局 94 年度預算內執行。

²⁰ 本研究的時間範圍為 94 學年度(94.09~95.06)，因此文中所列方案之服務人數及經費概算、課程設計係以 94 年度(94.01~94.12)及 95 年度(95.01~95.12)各機構所提供之資料為參考依據。

²¹ 94 年度至少需 5 人方可開班，但該計畫至 95 年度，則僅需 3 人即可開班。

²² 94 年度至多可編列 500,000 元，分兩階段執行完畢，但該計畫至 95 年度，修正為分兩階段執行，每階段最高不超過 200,000 元。

二、業務負責人：

最高學歷皆為大學畢業，且皆擔任輔導組長，T3 國中輔導組長從事中輟高危險群學生輔導工作，僅有一年的經驗，但該校從民國八十四年就開辦高關懷彈性分組教學，而 T4 國中輔導組長接觸中輟高危險群學生輔導工作則有八年的時間，而該校在民國八十四年的時候亦開辦高關懷彈性教學，但該校有五年的時間因績效不佳而自行停辦高關懷彈性教學班，直至民國九十四年「高關懷青少年計畫」的實施而又再度開辦高關懷彈性教學班。

二、接受服務者：

(一) 級別及性別：皆為男性學生，有三名受訪者是九年級學生，另一名則為八年級學生。

(二) 輟學經驗：四位受訪的學生中，有兩名是在八年級的時候開始有蹺課或中輟的經驗，但是從九年級才開始接受服務，一名從則是從國小就有蹺課的經驗，但一直到八年級才接受協助。至於另一名受訪者則是在九年級的時候，有中輟行為發生，並接受協助。

(三) 家庭背景：s3-1 是家中的老大，父母婚姻關係因婚姻暴力，故在學生小學二年級以離婚收場，監護權歸母親，與父親失聯。S3-2 是家中老二，單親，父親忙於工作無力照顧家中三名子女，平日疏於管教，主要是由學生哥哥協助照顧。S4-1 是家中的老么，父母婚姻關係健全，家中有兩位哥哥一位姊姊，皆已經國中畢業，但在就讀國中階段，皆有蹺課、參與陣頭活動的情形；至於 S4-2 是家中獨子，從小父母離異，監護權歸父親，但父親對學生疏於管教，經常不在家中，主要是由奶奶扶養學生長大。

表 4-2-1 機構受訪者之基本資料表

編號	性別	年齡	教育程度	接觸中輟業務相關年資	蹺課/輟學經驗	接受服務時間	家庭背景
T3	國中	女	32	大學	1		
T4	國中	女	36	大學	8		
S3-1	男	15	九年級		九年級	九年級	單親
S3-2	男	14	九年級		八年級	九年級	單親
S4-1	男	15	八年級		國小	八年級	雙親
S4-2	男	14	九年級		八年級	九年級	單親隔代

資料來源：研究者自行整理繪製

貳、方案輸送模式

高關懷彈性分組教學班級方案主要是透過各校多元、彈性分組教學的方式，強化中輟高危險群學生學習興趣及自信心，開發其多方面之潛能，並加強導正其學習觀念、生活態度及法治觀念，以求能降低在學學生中途輟學之可能性，因此只要縣內國民中小學有需求者，皆可向台北縣教育局提出經費申請，執行方案。

一、方案理念

從受訪者資料中可知，高關懷彈性教學方案主要是讓中輟高危險群學生適應學校生活，導正其學習態度，因此由執行本方案之學校，在原校內以抽離式的方式進行彈性課程，以免與原班級脫軌。

(一) 入班程序

中輟高危險群學生通常在校都是列為輔導追蹤的個案，因此想要將中輟高危險群學生抽離原班級之課程，必須徵得原班導師、家長或監護人的同意。

故中輟高危險群學生若想參加本方案，必須經家長或監護人以書面方式同意，再由原班導師轉介至業務負責人，經負責人評估後，再決定是否安置。

「導師轉介班上中輟高危險群學生，……，我們都會盡量讓他參加啦，但有時候人太多，我就會去做篩選。」(T3)

「請導師或學務處推薦，因為學務處一定都有掌握中輟高危險群學生，……。」(T4)

「我會看導師轉介的中輟高危險群學生適不適合上高關懷班，不過標準很鬆啦，……，盡量協助導師。」(T4)

從訪談資料中發現參加中輟高危險群的學生是被動參加的，通常是由導師、學務處轉介，由承辦人員評估其轉介之學生，就決定是否讓中輟高危險群學生接受高關懷班的安置。若申請安置的學生數沒有太多的話，會盡量滿足導師的需求，給予協助。由此我們可以知道，即使學生本身想要參加高關懷班彈性教學，仍得視學務處或導師是否願意轉介其至本方案的業務承辦人員；再者我們可以發現業務承辦人員也以協助導師的立場，對於所轉介出來的中輟高危險群學生給予較寬容的評估，而給予安置，並非從中輟高危險群學生的需求為出發點。

(二) 安置原則

本方案安置的中輟高危險群學生一定要是學校的認輔個案，且是由導師、學務處轉介，業務負責人也盡量站在導師的立場給予協助，但業務負責人仍會評估安置學生的年級、意願以及學習動機。

1. 學生意願

「導師雖然提出轉介，但是學生不想要上阿，因為怕被標籤，我們就不強迫。」(T3)

「學生學期中不想繼續上高關懷課程，主動找我談，我評估後就讓他回班上，再跟導師溝通其他的事情。」(T4)

2.學習動機

「躉課、中輟會是篩選的標準之一，甚至是我會有另一個標準是他們進來班上能不能學到東西，……。」(T3)

「我不希望他們是來混時間或者是來玩，所以我很不喜歡他們說是來高關懷玩，所以我會考量他們的學習態度跟持久度。」(T4)

3.就讀年級

「原則上不希望讓剛入國中的七年級學生太早進入高關懷班，導師還可以努力看看嘛，除非是那種有嚴重師生衝突的狀況發生。」(T3)

「每次宣導高關懷班時，就跟導師們說，只收八、九年級的學生，不收七年級的學生。」(T4)

綜合上述可以發現，雖然被轉介出來的學生是被動參加，但只要能勇於提出自己的想法，業務負責人仍會尊重學生的意願，給予協助；即便被轉介出來的中輟高危險群學生，在學習環境上嚴重適應困難，需要彈性課程來增強其學習動機，受訪者仍希望導師可以再努力讓此類的中輟高危險群待在原班，不要太早接觸到高關懷彈性教學課程；再者雖然是彈性課程，受訪者仍希望被安置的中輟高危險群學生，在心態上要抱持學習的態度，而非僅僅只是來混時間的而已。

(三) 安置時間

由於本方案是採在原校內以抽離式的方式進行彈性課程，大部分時間仍是在原班級，因此每學期初由導師或學務處推薦符合本方案精神的中輟高危險群學生，安置時間通常是以一學期為主。所以曾被安置過的學生，不見得每一學期都會再被轉介出來。

「每學期我都會利用會議時間，讓導師知道高關懷班又開始接受申請，導師若有要轉介的學生，就提出申請。」(T3)

「導師會希望穩定度高的可以回到班上，然後再轉介新的成員。」(T3)

由此可知，導師或學務處人員皆能妥善利用高關懷班彈性教學方案，希望本方案可以給予中輟高危險群學生另類的學習刺激，提高其學習動機，待其學習狀況穩定後，新學期即不再轉介出來。然而每學期高關懷班由不同的成員組合或者是曾經參加過與從沒參加過的學生組合，這樣的編班方式真的妥當嗎？曾經參加過後來沒再被推薦出來就能夠順利的完成義務教育嗎？這些問題值的我們留待後續進行更深入地討論。

二、方案特色

高關懷班彈性教學方案是由台北縣政府教育局統籌規範，但讓縣內各申請學校自行規劃、執行，其乃希望申請高關懷班彈性教學方案之國民中學（含完全中學），可以善用校內設備、動員行政團隊，提高中輟高危險群學生的學習動機，穩定其就學情形，並且希望結合不同的社會資源，給予不同的中輟高危險群學生協助，滿足其需求，其特色如下：

(一) 團隊工作導向

高關懷班雖由申辦學校輔導處主責，但實際上，本方案要順利成功運作，則校內各行政處室必須溝通合作，教職人員傾全力配合，才能使本方案得到事半功倍的效果，否則抽離式的上課方式，不僅會影響高關懷學生的出席率、學業成績，甚至會影響高關懷學生原班級的上課秩序、風氣。

1. 學校行政人員：校長、相關處室主任、組長

「因為是抽離式的上課，所以一定要先跟學務處跟教務處協調好，不然上高關懷課程的學生在原班級會被記曠課。」(T3)

「……要跟學務處合作啦，畢竟高關懷班將學校一些學習意願低落的學生集合起來，有學務處幫忙，出席率也會比較高啦。」(T4)

2. 教師：該班導師、輔導老師

「……請導師一同參與或教室外觀摩，導師就會很清楚要怎麼跟輔導處配合，……。」(T3)

「一定要讓導師知道，班上若有學生抽離至高關懷班上課，仍要注意他的出缺勤，不能以為學生去上高關班就沒有導師的事了。」(T4)

由上述可知，台北縣教育局雖然規劃高關懷彈性教學方案的經費，供縣內各國中小學申請，無非是希望中輟高危險群學生可以穩定在校內學習。但在實際的執行上，則由申請學校自行運作。因此申請學校在執行高關懷彈性教學方案時，校內各行政單位、教職人員必須互相配合，否則高關懷班容易淪落為高關懷學生躲避正規課程的「避難所」，而影響了其受教權益，因此如何加強各行政單位間的合作、老師的協助，將是妥善運用高關懷彈性教學方案的重點之一。

(二) 結合社區資源

在學生成為中輟高危險群學生有很大的一個因素是其對傳統的課程安排不感興趣，因而逐漸喪失到校學習的動機，因此申辦學校會結合社區資源，設立不同的課程，甚至與第三部門互相合作，以求能有效穩定學生就學。

「我們會跟鄰近的高職合作相關課程，目前得到學生的評價還不錯，所以我覺的這些課程對這些孩子是很有吸引力的。」(T3)

「社區內學有專長的家長，若有意願及時間，我們也可以互相合作，開立相關課程給學生上，例如一些手工藝品的設計課程，學生看到作品也很有成就感」(T4)

高關懷彈性教學方案，顧名思義著重在「彈性教學方案」上。根據黃韻如（1999）的研究指出，中輟高危險群學生的特質是高活動性及高流行性，對於新鮮事物很快就能熟悉並且希望能再學習有趣的課程，因此只靠校內人力設計彈性課程，是無法滿足高關懷學生喜歡嚐鮮的學習特質，因此與鄰近的職業學校合作開設課程或請社區內學有專長的人士，到校授課才能強化高關懷彈性教學方案，達到開辦本方案之目的。

(三) 小班教學

執行高關懷彈性教學方案時，在招收的高關懷學生人數上，法規並沒有特殊的限制，但在台北縣政府的「高關懷青少年計畫」裡，明載以學校有重點個案學生 20 名成立一班為原則，可是方案執行人員會希望高關懷班成員可以控制在十名內，因為學生人數若太多學生，將會互相影響而無學習的效果，且方案執行人員會希望進入高關班的學生能真正吸收一些不一樣的課程，而非只是來混時間，分別描述如下：

1. 教師講求教學品質

「人數不要太多，不然學生會互相干擾，這樣將他們抽離出來上課，只是幫他們躲避一般的課程，而沒有學習效果」(T3)

「最好只要十個學生，要不然上高關班課程的老師導師很難有效班級管理」(T4)

2. 重視學生學習態度

「……高關班的學生，要有正確的學習態度以及持久度，不然課程已經這麼輕鬆了，還來混，這不是我想要看到的。」(T3)

「我不會去抗拒行為偏差的學生參加高關懷班，重要的是他進來之後的態度，……。」(T4)

綜合兩位受訪者的經驗，我們可以發現，高關懷彈性教學方案是將目前仍在校內就學，可是無心於學業或學業低成就的學生集合起來上課，當高關懷彈性教學班級的學生人數越少時，老師較能經營班級管理，也就是說，若高關班學生人數太多，等於是將全校不喜歡唸書或學習能力差者的集合班級，如此不但有礙學生的受教權益，也會讓教授高關懷課程的老師倍感辛苦；再者受訪者皆認為高關懷班的學生在傳統學業上得不到正向的肯定沒有關係，重要的是學習的態度，不然高關懷班的課程比傳統課程有趣，若學生的學習意願依舊低落，就枉費了高關懷彈性教學方案的美意與目的了。

三、課程設計

高關懷彈性教學方案的課程，乃是以台北縣政府教育局的「高關懷青少年計畫」所分類之課程類別進行設計，包含學習適應課程、生活輔導課程、體能或服務性課程、生涯輔導課程等四大類，依學生問題類型之不同，每週課程至多五日，每日至多七節為原則。受訪單位其課程規劃如表 4-2-2、4-2-3：

表 4-2-2 T3 國中高關班教學課程表²³

五	四	三	二	一	星期 節數
依原班課表上課	依原班課表上課	依原班課表上課	依原班課表上課	依原班課表上課	1~4
	1.指壓課		1.服務學習		5
	2.彩繪應用		2.藝術		6
	3.鑰匙圈、胸章、吸鐵 DIY 課程		3.體能活動		7
	4.體驗冒險教育課程 ²⁴				

資料來源：T3 國中 94 學年度（94.09~95.06）高關懷彈性教學班實施計畫

表 4-2-3 T4 國中高關班教學課程表²⁵

五	四	三	二	一	星期 節數
依原班課表上課	依原班課表上課	依原班課表上課	依原班課表上課	依原班課表上課	1~4
愛校服務		POP 教學		烹飪	5
愛校服務		POP 教學		手工藝	6
體能活動		體能活動		體能活動	7

資料來源：T4 國中 94 學年度（94.09~95.06）高關懷彈性教學班實施計畫

²³ T3 國中高關班每週僅星期二、四下午排定彈性課程，其課程內容視教學老師之時間彈性排定。

²⁴ T3 國中每學期於高關班的課程中，穿插三次全天的戶外體驗冒險教育課程。

²⁵ T4 國中高關班每週星期一、三、五下午排定彈性課程，其課程內容採固定式，每學期穿插一至三次全天戶外體驗活動。

從上列課表中我們可以發現，高關懷彈性教學方案主要是希望以高危險群學生的需求為主，結合社區資源進行多元彈性的課程設計，並且配合課程安排校外體驗、探索及參觀活動，以有效輔導中輟高危險群學生。因此研究者歸納受訪者之實務經驗及書面報告，整理出高關班的課程特色如下。

(一) 多元的彈性課程

高關懷彈性教學方案在課程安排上較不會有補強主科的課程出現，但會視高關懷班學生的需求，決定是否安排補救教學，或者是參酌台北縣政府「高關懷青少年計畫」所分類之課程類別進行設計，並且引進鄰近的社區資源來豐富課程安排，以加強學生適應未來生活的能力。

1. 生活輔導課程

「……請分局的警官來幫學生上一些法律常識的課或者透過一些影片來跟高關懷的學生討論人際互動或情緒管理的議題。」(T3)

「課程很多元阿，有體驗活動、壓力管理……等，看學生需要什麼，若在縣府規定內我都盡量去找師資。」(T4)

2. 體能或服務性課程

「高關懷學生坐不住啦，所以我都會安排體育活動啦，讓他們不用一直坐在教室。」(T3)

「跟社區的一些機構合作阿，比如說安排他們去創世基金會服務植物人阿或幫忙整理發票……。」(T4)

3. 校外教學

「會跟一些機構合作阿，進行戶外的體驗活動，比如說去溯溪或攀岩，學生都很喜歡，變成一個誘因」(T3)

「他們說喜歡實做課程，所以就讓他們去盲人重建院去學習按摩的技巧阿，……。」(T4)

4. 團體輔導課程

「若發現高關懷學生有共同的問題，會進行團體輔導阿，……。」(T3)

由上述可知，高關懷彈性教學方案的業務執行者，在課程安排上會盡量的多元彈性且具吸引力，除了以台北縣政府所規定的課程進行安排外，還會考量中輟高危險群學生的需求及學習特質，以穩定其就學。而除了要穩定其就學外，團體課程的設計可以針對中輟高危險群學生的共同問題進行相關的輔導，更加積極的協助中輟高危險群學生解決其困擾。

(二) 多元評量

高關懷彈性教學方案是採在原校內以抽離式的方式進行彈性課程，因此即使中輟高危險群學生沒有在原班級上課，原班級該節課的老師仍須給予高關懷班學生成績，因此其評量方式依「台北縣政府國民中學學生學籍管理要點」給予多元的彈性評量，試分述如下。

1. 彈性計算成績

「我們會拿著學生的作品讓原班的老師打成績，若是沒有作品，就跟老師討論平常在高關懷班上課的情形，然後對照其他課程他們的態度如何，看看他們有沒有什麼改變……。」(T3)

「會跟原班該節課的老師討論該怎麼給參加高關懷班學生分數，看是由高關懷班的老師打分數還是由原班的老師打分數。」(T4)

2. 展現自我的機會

「學期結束前我都會辦成果展阿，將高關懷班這學期的成果呈獻給老師們知道，評價都還不錯。」(T3)

「像陶藝課或指甲彩繪有作品，我就幫他們放在公佈欄，讓全校都看的到……。」(T4)

3. 正向的學習經驗

「按摩課程結束的時候，我就希望他們去為導師或喜歡的老師服務，他們也會去，無形中修補他們的師生關係。」(T3)

「陶藝課他們一開始很挫敗，後來有人成功了，其他學生也會努力完成，這樣的經驗很難得。」(T4)

4.鼓勵替代處罰

「學生參與的動力很重要，所以即使有缺席的情形，我都還是鼓勵他們盡量參加。」(T3)

「態度是我最要求的，然後是比較正向的想法，因為他們有時候會覺的自己一無是處，所以我盡量鼓勵他們，增強他們的信心。」(T3)

由受訪者的資料中我們可以發現，中輟高危險群學生於高關懷彈性教學班上課期間，部分課業成績無法與原班連貫計算時，依照「台北縣政府國民中學學生學籍管理要點」，由任課教師依學科（領域）以補考或甄試等多元評量方式評定他們的成績或者是業務執行學校在不違反台北縣國民中小學學生成績評量作業要點的精神原則下，由各校「成績評量審查委員會」訂定補充規定。因此即使是中輟高危險群學生不在原班級上課，仍應給予彈性的評量成績。

高關懷彈性教學方案雖結合社區資源，以小班教學的方式，進行彈性的課程教學，可是從受訪者的經驗及所收集到的資料中，我們可以發現執行這項方案時產生下列問題：

一、在方案理念方面

（一）方案執行各校自主，無一定規範及流程

台北縣教育局當初推展高關懷彈性教學方案時，乃是希望縣內各國民中小學若有中輟之虞學生或中輟復學學生時，可以因應各區域之特色、結合鄰近社會資源，透過多元課程活動，強化學生學習興趣及自信心，開發學生多方面的潛力。因而採取有需要這項安置方案的學校自行向教育局申請經費，因此台北縣教育局給予的執行空間彈性亦很大。

原則上編班是以抽離式為原則，校內人員以小組的形式評估學生之問題

類型，決定是否讓學生接受安置，並依學生問題類型之不同，以彈性分組教學模式規劃安排課程，每週課程最多五日，每日最多七節，每學期召開兩次會議檢討成效，並接受教育局部定期之訪視與評鑑。然而從受訪者的資料中，發現執行本方案的方式大不相同。

「導師轉介班上中輟高危險群學生，……，我就會去做篩選。」(T3)

「我們高關懷班一週上課兩天，星期二、四的下午時間，若上太多導師會有意見，……。」(T3)

「除了固定兩天的高關懷課程之外，我們還有另外一種分組教學的模式，只要三個人我們就開班。」(T3)

「請導師或學務處推薦，因為學務處一定都有掌握中輟高危險群學生，……。」(T4)

「一週有三天阿，星期一、三、五，都選在下午時間，……。」(T4)

從受訪者的訪談及台北縣政府教育局高關懷彈性教學班級方案的實施計畫裡，發現因台北縣教育局讓各校自主，因而有不同的安置措施以及各種課程規劃。在轉介部分，兩校皆是由導師或學務處、輔導處轉介至業務承辦單位，計畫中規定之小組分工，似乎只成了業務負責人的工作，因此研究者特別自行整理出 T3 國中在安置措施上分成兩種課程的安置流程，以及 T4 國中未進行分組教學的安置流程，歸納整理如下圖：

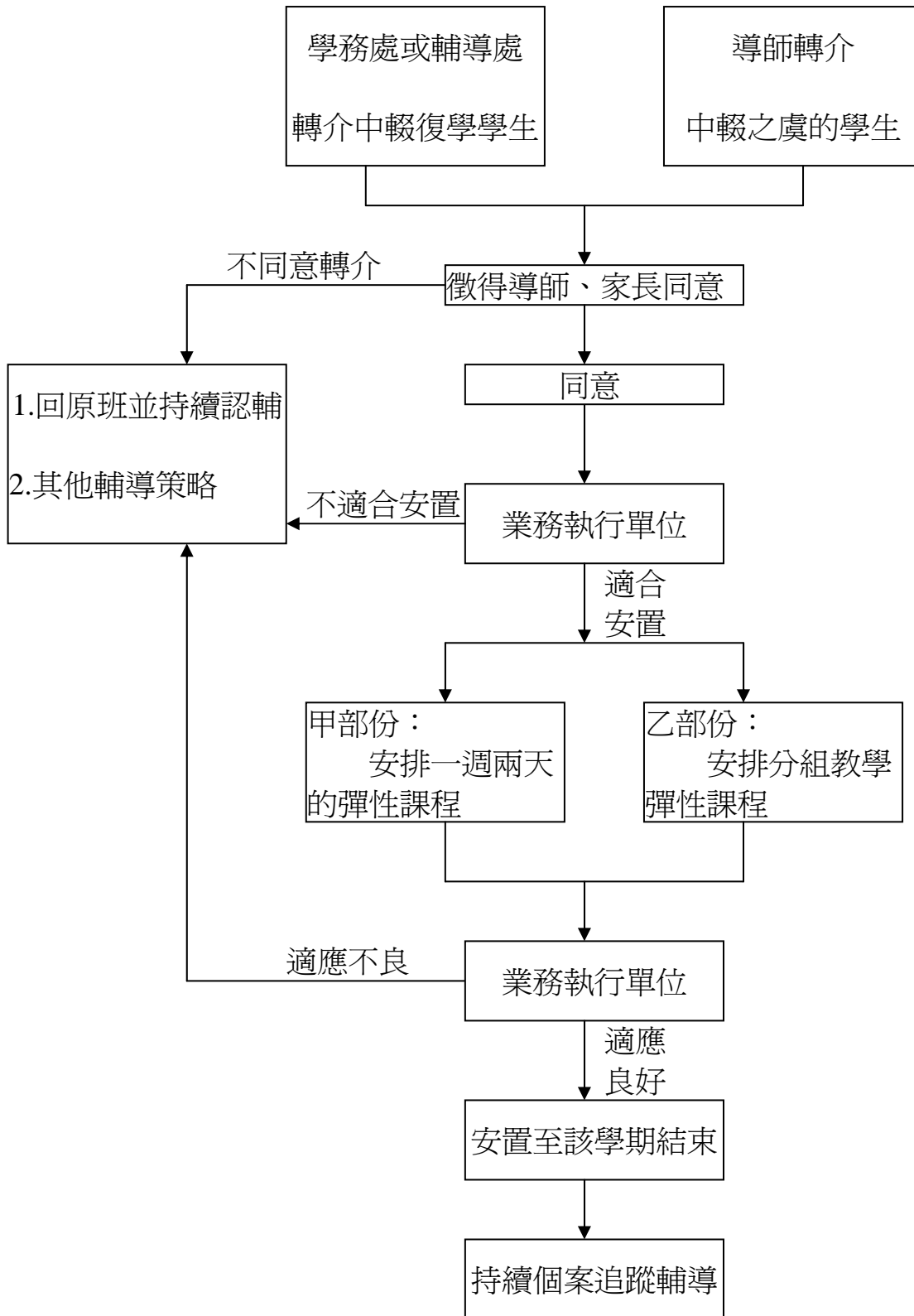


圖 4-2-1 台北縣立 T3 國民高關懷班學生安置流程圖
資料來源：研究者自行整理繪製

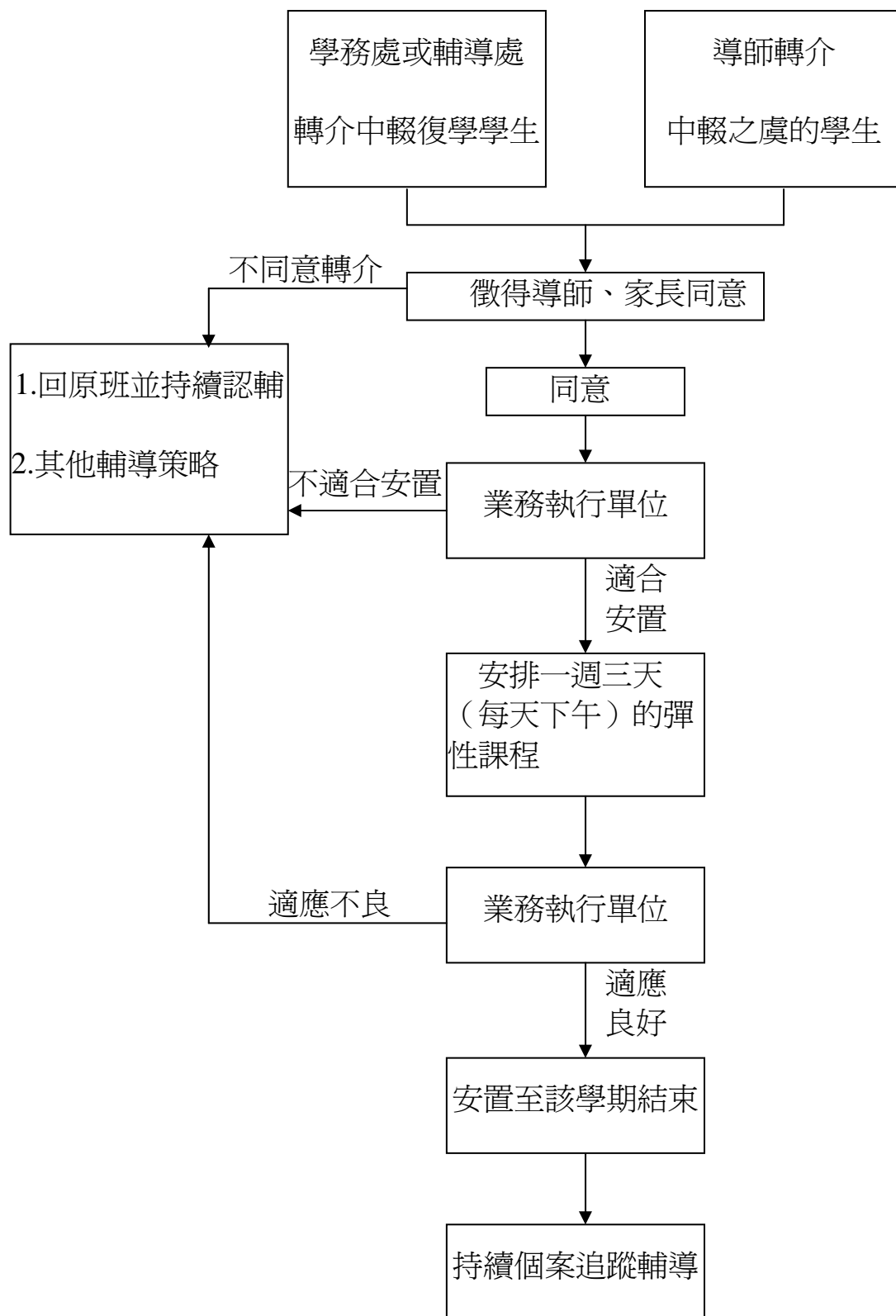


圖 4-2-2 台北縣立 T4 國中高關懷班學生安置流程圖
資料來源：研究者自行整理繪製

從兩校的安置流程圖中，我們可以發現業務承辦單位在本方案執行的過程中相當重要，因為教育局原先規劃校內人員組成小組評估高危險群學生問題類型的功能似乎沒有發揮。因此若是該校的承辦人員敷衍了事，則會罔顧學生權益，無法滿足其需求；反之，則能以學生最佳利益為考量，善盡輔導之責。而這樣的各校自主機制，卻只能等台北縣政府教育局不定時安排人員至各校訪視、考核各校高關懷彈性教學方案執行的情形，才有可能改善的轉機，故若校內小組的功能可以發揮，相信可以將此方案之成效發揮至極致。

(二) 各校自行承辦，造成資源浪費

由於高關懷彈性教學方案採各校自行向教育局申請經費承辦的方式，因此從訪談的資料中發現，在各校都可以申請的情況下，變成有資源浪費的情形產生。

「有時候分組教學只有一個學生阿，還是要上，因為經費都申請了，……。」(T3)

「學期中的時候，只剩下兩、三個學生，課程很難繼續進行。」(T4)

從受訪者的訪談資料中可以發現，由於中輟高危險群學生的出席率難以掌握，導致在 T3 國中進行分組教學的安置措施時，有時候只有一名老師跟一個高關懷學生上課；在 T4 國中也發生進行高關懷課程時，卻只有兩、三名學生參與，導致效果不佳，徒浪費資源。

(三) 招收對象資格審核無一定程序，業務承辦人員承受若干壓力

台北縣教育局規劃高關懷彈性教學方案時，乃是希望縣內各國民中小學可以利用多元的彈性課程，協助校內的中輟高危險群學生。可是從訪談資料中，我們可以發現在招收高關懷班的學生時，有時候招收的對象與原先期待的標的群學生會有所出入，甚至還會有收不到學生的情形出現。

「老師會將班上一些不是中輟之虞的學生送到高關懷班，雖然會盡量跟老師溝通高關懷班的用意，但導師還是會希望送進來。」(T3)

「大家都是同事，也知道帶班很辛苦，所以他們若堅持將一些調皮的學生轉介出來，還是會讓他參加啦」(T4)

「不見得都會成爲認輔的個案啦，有些只是在班上比較調皮，導師就轉介出來了，我們若有名額也會讓他進入高關懷班」(T4)

從上述訪談資料中我們可以發現，在推展本業務時，業務承辦人員會礙於同事情宜，讓一些非中輟高危險群學生轉介進高關懷班。而從高關懷彈性教學方案的方案理念中我們可以知道，要被轉介的學生應該都是學校的認輔個案，也就是說必須是學校有輔導過的個案，所以若導師要轉介個案進高關懷班時，應先與輔導老師一同善盡輔導之責，若真的無法提高其學習傳統課程的學習動機時，再予以安置高關懷彈性教學班級，否則容易變成老師推卸教育班上學生責任的方式之一。

(四) 學生學習動機不佳，成效難以呈現

雖然業務承辦人員希望學生進到高關懷班，能抱持著學習的心態，而非只是玩樂或將高關懷班當作逃避傳統課程的地方，可是從訪談學生的資料中我們可以發現，高關懷班學生學習的動機、意願、心態並非完全承辦人員所期待的。

「上高關懷很好阿，可以學到不一樣的東西。」(S3-1)

「上課很無聊，不想上，老師叫我來我就來了，反正高關懷很自由，……。」(S3-2)

「我自己跟導師說我要上高關懷，因爲高關懷的課比較有趣，可以接觸比較多有趣的課程」(S4-1)

「導師覺的我不想待在班上上課，就叫我乾脆來上高關懷算了，……，反正不要在班上都好」(S4-2)

從上述我們可以發現，高關懷班學生的學習動機與心態，和他們被轉介的過程有很大的關係，從 T3、T4 國中所訪談的學生背景資料中，我們可以發現，S3-1、與 S4-1 兩名學生，本身對於參與高關懷班的課程有高度的興趣，因此當他們徵得家長、老師的同意，進入高關懷班時對於業務承辦人員所安排之課程，皆能用心學習；可是 S3-2 和 S4-2 是被老師轉介出來的個案，雖

然也樂於學習高關懷班的課程，但在心態上會認為自己是來玩的，重點是不要待在班上就好，因此在學習動機上較傾向玩樂。

二、在方案特色方面

(一) 校內評價不一，阻礙推展

高關懷彈性教學方案是台北縣內各國中小學視校內的需求，自行決定是否向台北縣教育局申請，因此從訪談的資料中發現，雖然本方案講求全校團隊合作，但申請學校的各單位站在本位立場，不見的希望推展。

「老師曾經很反對阿，覺得讓學生進入高關懷班是縱容他們，不應該開辦……。」(T3)

「校長很支持阿，反正他覺得多一項業績，沒什麼不好……。」(T3)

「有些老師會覺得進入高關懷班是一種福利，所以不讓有狀況的學生進入高關懷班」(T4)

「……課務本來應該是教務處要協助規劃的，但他們覺得是輔導處要申請這項執行業務，應該自己想辦法……。」(T4)

因此我們可以瞭解，站在學校輔導處的立場，當然會希望擁有多一些的資源，以協助校內的中輟高危險群學生；可是導師對高關懷班或多或少都有一些偏見，有些是認為送進高關懷班的學生會變的更壞，產生更不良的效益，因而不是非常認同高關懷彈性教學方案的開辦，或者是有些導師會以為中輟高危險群學生進入高關懷班就沒有他們的事了，最好眼不見為淨，因而曲解高關懷彈性教學方案的用意；至於其他行政單位，因害怕麻煩或執行非預期內的業務，也因而抗拒，到頭來變成業務執行單位獨力承擔。

(二) 師資有限，難以滿足學生需求

在訪談的過程中，兩名受訪者雖然表示應尊重學生的需求，盡量覓得適合的師資開班授課，然而受訪者也點出因高關懷的學生興趣多元，要找出其共通點有所困難，且就算找到有外聘老師願意教高關懷學生，也不見得外聘的師資能與高關懷學生共處。

「我不確定有滿足他們的需求，因為其實這跟師資來源有關係，因為我不見得都可以找的到這些師資，或者是說這些師資來源是可靠的。」(T3)

「好不容易有老師答應來幫忙授課，結果學生說太兇了，就一直蹣跚課，後來就沒有繼續跟那位老師合作了。」(T3)

「還好平常有跟XX高職合作，所以有一定的默契，不然真的很難幫學生安排老師來上課，……。」(T4)

由此可見，要結合社區資源，一同進行高關懷彈性教學方案來滿足學生的需求有一定的困難。因為這樣的老師除了要有班級經營的能力外，還要有特殊專長，才能滿足中輟高危險群學生的學習需求，且最重要的就是要有輔導理念，否則容易受到挫折，畢竟高關懷彈性教學班等於是將學校一些學習成就低落、低學習意願的人集合在一起上課，具有高度的挑戰性。

三、在課程設計方面

(一) 成績評量未有效溝通

雖然兩校受訪者皆表示參加高關懷彈性教學方案的中輟高危險群學生其成績計算依「台北縣政府國民中學學生學籍管理要點」採用多元的彈性評量，由業務執行單位、任教的老師、原班級導師，彼此互相溝通、協調，以鼓勵的態度，讓中輟高危險群學生從中獲得正向的學習經驗，可是受訪者也表示，這樣的評分方式，其實是不容易確切執行的。

「其實老師都自動不算分啦，沒有什麼多元評量，不然對其他學生不公平。」(T3)

「很少真的跟原班的導師討論成績這件事啦，……，老師比較多是來跟我抱怨他們在班上又有什麼狀況，……。」(T4)

「老師小考成績都給我打零分，……，我連猜的機會都沒有。」(S4-1)

上述受訪者指出雖然彈性評量的立意良好，但在實際執行上有所困難；有些是直接不算分數，有些是打零分，甚至有些根本是不聞不理，只要求中輟高危險群學生在原班級不要搗蛋就好，其成績評量彷彿就變成原班級老師或業務承辦單位自由心證，無確切的指標工具給予分數評量。

參、方案成效

如同資源式中途班方案一樣，高關懷彈性教學方案的服務對象也是一群正值叛逆期的青少年，其不可掌控的變數繁多。因此評估本方案之成效，其面向也應較為彈性。

一、帶給中輟高危險群學生的影響

從訪談資料中，可以發現高關懷彈性教學方案對學生的影響，包括改善人際關係、減少非行行爲、提高學習動機，進而穩定就學等層面，以下逐一說明。

(一) 改善人際關係，進而有歸屬感

由於中輟高危險群學生較有自我的主張及想法，也就是屬於外控性的人格特質，因此在學校的人際互動，有時候會在無形中傷害到他人，而讓自己的人際關係變糟，而人際關係一旦被排擠，將會逐漸找不到在學校的歸屬感，提不起學習動機。高關懷彈性教學班級正好可以修正中輟高危險群學生與人互動的技巧及自我的概念。

「……以前比較不會跟人溝通，上高關懷班之後，常跟其他人、老師在一起聊天，人際關係變比較好」(S3-1)

「……，以前超討厭老師，現在比較不會，還希望不要有人破壞班級的秩序。」(S3-2)

「在高關懷班不會有人覺得功課不好就是壞小孩，……，因為大家功課一樣都很爛，然後會互相虧阿，……很好玩。」(S4-2)

從受訪資料可知，高關懷班因上課人數較少，與同學及師長的互動較為頻繁，無形中增進中輟高危險群學生與人群互動的社交技巧，且同儕之間的頻率接近，較不會產生排擠的現象，可逐漸的修正對自我的概念。

(二) 減少非行行爲

學者彭駕駢(1994)指出中輟高危險群學生在現實生活中所遭受的挫折，一貫地以叛逆、倔強的性格面對，顯現在外的言行舉止上，除了經常出現違反校規的行爲外，還會表現出從社會上所習得的不良行爲。然而受訪者表示，經過高關懷班的課程後，本身的個性及行爲皆有所修正。

- 「以前就很衝阿，做事都做不好，自從上高關懷讀經班後，受了很多教育，教了很多瞭解別人、瞭解自己的課程，蠻充實的。」(S3-1)
「現在比較不頂嘴，因為有時候上高關懷都會叫我們要尊敬師長那些，也比較不會浮躁，也比較不會有衝動想要打人。」(S3-2)
「個性改變跟上高關懷有關係，因高關懷班比較輕鬆，沒有壓力，且老師也比較好……不會那麼兇，動不動就要打人。」(S4-1)
「爲了上高關懷課，行爲表現會比較好一點，因為我知道若表現不好，就不能上高關懷」(S4-2)

因此，初且不論中輟高危險群學生參與高關懷班的學習動機爲何，至少他們皆表示參與高關懷班彈性教學方案，讓他們無形中願意去修正自己的態度，減少非行行爲的產生。

(三) 提高學習動機，進而穩定就學

學者 Carins 與 Neckerman(1989)指出中輟學生有學業成就低落、對學校活動不感興趣的現象；陳珏君(1995)則認爲中輟高危險群學生除了經常缺曠課，很少參與課外活動外，學習成績普遍低落，對於學校沒有歸屬感。然而受訪學生皆表示參與高關懷彈性教學方案，會提高其學習動機，說明如下。

- 「跟老師上課時可以互動、溝通阿，這樣會讓我更想要參與上課，學多一點東西。」(S3-1)
「……，覺的很悶的時候，剛好可以去高關懷班上課，有一種調解身心的功能，就不會想曠課」(S3-2)
「……想留在學校，是因為我覺的上課很好玩阿，就想要繼續念，然後跟同學一起玩，就覺的很開心」(S4-1)

「上過高關懷班後，比較少蹺課，且因為班級人數少，比較有團體的感覺，我們有不同的意見都可以投票表決。」(S4-2)

如同黃韻如(1999)以學校社會工作者的角度來看中輟高危險群學生，她認為其普遍具有高活動性、高自主性、高流行性、高挑戰性等四項特質。而高關懷彈性教學方案，因課程多元、上課人數又少，很多事情都可以用溝通的方式決定，而非老師高高在上一人決定，無形中拉近老師與學生的距離且又讓學生覺得可以自主決定很多事情，因而提高其留在校內的動機，而離中途輟學的可能性越來越遠。

總而言之，高關懷彈性教學方案帶給中輟高危險群學生的影響是難以量化的，因為觀察對象一群是充滿變數的青少年，必須仔細的觀察其行為才能得知高關懷彈性教學方案帶給他們的改變，若只從是否成為中途輟學學生的人數多寡來進行方案的評量績效，則是不夠客觀及公平。

二、服務輸出之困境

本研究所抽樣之研究樣本，分別是執行高關懷彈性教學方案已逾十年的T3國中，但業務負責人卻只有一年接觸中輟高危險群學生一年的經驗；另一研究樣本T4國中訪談則是接觸中輟高危險群學生已有八年經驗的業務負責人，但執行高關懷彈性教學方案卻曾一度中斷。從之前的訪談分析中，我們知道在執行本方案時，不論是在方案的推廣上、資源的運用或是招收高關懷班學生的過程中皆會遇到若干的阻礙。而筆者從訪談的資料中，發現除了上述的問題外，尚有一些服務輸出的困境值得我們討論，試說明如下：

(一) 導師的觀念是方案能否繼續執行的關鍵人物

導師本著教育的立場，認為應該要努力帶好每一位學生，因此對於高關

懷彈性教學方案的想法就有很大的落差。有些老師不輕易將學生轉介到高關懷班，原因是擔心學生會只是想要逃避傳統課程不想上課，因而「越混越大條」；有的本著教育愛，認為應該多努力自行輔導、協助中輟高危險群學生，而不願意轉介；有些老師則是輕易的將學生轉介到高關懷班，採取眼不見為淨的態度；可是也有老師是真的希望學生到高關懷班能夠有所改善，因此導師的輔導觀念將是影響方案能否持續執行的關鍵人物。

「之前導師他們都會覺的送進高關懷班的學生會變的更大尾，會轉介出來的動機，就是不想管這些學生，最好眼不見為淨。」(T3)

「我覺的現在老師會想說送過來高關懷班看還有沒有得救，……，甚至很多老師會來爭取多一些名額」(T3)

「或多或少都有一些偏見，我都會請老師來高關懷教室看，……，都會很訝異，因為他們在班上上課就不是這樣子阿，……。」(T4)

「之前會中斷辦理高關懷班就是因為老師不肯轉介個案阿，都沒有學生就停辦了。」(T4)

所以在各校有需求，願意自行辦理的情況下，導師在方案能否順利執行上扮演了重要的角色，姑且不論老師所持的輔導概念為何，但相信前提都是希望學生能變的更好，所以在本方案上是否能夠增設一個如同資源式中途班的安置輔導小組，將更有助於導師瞭解高關懷班的用意及功能以及適用的對象群為何。

(二) 方案立意被曲解，成為學生逃避被通報中輟的方法

高關懷彈性教學方案，原本是希望以彈性課程吸引學生穩定在校，可是從訪談的資料中發現，高關懷班的課程皆安排穿插在星期一、三、五的下午或二、四的下午，所以學生會鑽此漏洞，以避免被通報成為中輟學生，也就是說因通報規定為三天以上無故未到校，因此只要有來上高關懷班就表示有來學校；有些學生只想要上高關懷班的課程，不想回到原班，所該回到原班的時間乾脆就索性不來。因此雖然方案立意良善，可是卻會被中輟高危險群學生濫用。

「我會去約束學生，如果他們只來高關懷班，原班的課不上的話，這樣我也會拒絕他們進入高關懷班」(T3)

「有一些學生，他們二、四是不來的，只有一、三、五的下午會出現。導師會來抱怨學生只上高關懷，其他時間不來，……。」(T4)

從上述訪談資料可以知道，中輟高危險群學生本身學習意願低落，要避免被學校通報成爲中輟學生，只要一星期來參加學校的高關懷班就可以鑽取法律的漏洞，結果協助中輟高危險群學生不成，反而遭到老師的抱怨。所以在規劃設計高關懷班的課程時，或許可以上、下午的時段穿插安排，避免學生投機取巧。

(三) 重新篩選學生導致排課困難

高關懷彈性教學方案安置中輟高危險群學生通常是以一學期爲主，因爲導師們會希望若參與高關懷課程的學生們出席狀況若穩定了，就可以回到原班，接受全程的傳統課程，所以每學期高關懷班會由不同的成員組合，而這樣的編班方式，導致業務執行者的一些困擾，如下：

「舊的班級成員會自成爲一個小團體，這並不是我想看到的，因爲如果有人帶頭說不要上，另一個就會說他也不要上，而淪爲意氣用事，雖然可以好好跟他們談就可以改善，但往往耗費許多時間，……。」(T3)

「課程很難編排，很難有所謂的連慣性，比如安排學習美術 POP 課程，有些人學過基礎的部分，有些人卻連碰都沒碰過，這樣很難上課，……。」(T4)

所以每學期重新篩選學生編班時，固然可以造福更多的中輟高危險群學生，但在業務執行時，會導致班級的小團體產生及上課進度不一的情形出現，而這樣的困擾或許在班級的經營上需要多花費一些氣力才能克服。

(四) 高關懷班導師的功能發揮有限

依據「台北縣九十五年國民中學高關懷班實施計畫」的實施要領裡，

說明開辦高關懷彈性教學班級的學校，可視實際開設班別設專責教師擔任導師事務工作。從受訪者的資料裡，我們卻發現雖然高關懷班級都有設一名導師，但其所能發揮的功能相當有限。

「有請一名行政助理老師擔任導師阿，可是他跟高關懷班學生不熟，學生也不用他，有狀況還是要我去處理，……。」(T3)

「請輔導副組長擔任導師，可是他自己本身的課務問題跟高關班上課時間撞在一起，變成他也無法去盯著高關班學生上課的情形。」(T4)

由此可知，雖然高關懷班有編列班導師，可是卻跟高關懷班的學生交集甚少，除了這名高關懷班導師本身有課務問題外，我們也可以發現從原班導師轉介至篩選中輟高危險群學生進入高關懷班安置，這名高關懷班導師似乎沒有什麼介入空間，因為全被業務負責人給取代了。因此若要讓高關懷班導師跟中輟高危險群學生建立不錯的關係，似乎應更早讓高關懷班導師介入、負責部分的行政工作，一來可減輕業務負責人的工作量，亦可增加高關懷班導師與中輟高危險群學生互動的機會。

小 結

從訪談資料及收集的資料中，可以發現台北縣教育局規劃青少年高關懷彈性教學方案，主要乃是希望透過學校安排多元、適性的課程活動，強化學生學習興趣及自信心，開發學生多方面之潛能，以有效輔導中輟高危險群學生，協助其順利完成國民義務教育。因此在方案理念的設計上，原則是只要導師或學務處轉介，在徵得家長同意的情況下，幾乎就可以入班就讀，除非是學生本身對於安置的意願非常低落，那業務承辦單位在尊重學生意願的情況下，也不會強制安置。

執行高關懷彈性教學班級方案，除了要善用校內設備、動員行政團隊，提高中輟高危險群學生的學習動機外，導師的支持與否，是方案能否順利推

行的關鍵，因為導師若不肯轉介中輟高危險群學生至高關懷彈性教學班，業務單位是不能強制安置學生的，而導師若轉介非標的學生，則會使高關懷彈性教學班的用意大打折扣。

然而高關懷彈性方案是各校自主承辦，教育局無太多強制的規範及流程，造成在招收高關懷班的學生時，業務承辦人員必須承受若干壓力或無形中造成資源的浪費，且中輟高危險群學生本身的學習意願低落，因而在校內實施高關懷彈性教學方案所得到的評價不一：有人認同其安置至少可以將學生留在校內避免中途輟學；有些人則認為本方案在放縱學生學生逃避學生正規的課程，這樣正反的評價不一，導致在校內推展高關懷彈性教學方案困難重重。不過至少可以肯定的是高關懷彈性教學方案的確對中輟高危險群學生產生了一些影響力，包含人際關係的改善、非行行為的減少、學習意願的提高等，因此如何全方面的推廣高關懷彈性教學方案，以協助更多的中輟高危險群學生，則是值的再深思的問題。

第三節 體驗冒險教育方案實施概況

學生中途輟學的因素相當複雜，因此第三部門所能提供給中輟高危險群學生的協助也不盡相同，有些提供經濟補助，有些是提供寄養服務。但只有「體驗冒險教育方案」的目的乃在提高中輟高危險群學生的學習動機，創造改變自我的契機，因為該方案突破傳統輔導工作模式，其工作模式乃是設計一連串的遊戲活動，從中激發中輟高危險群學生高挑戰性的特質，進而讓參與者從中獲得成就感，並且在遊戲活動的最後，由活動領導者來引導整個活動後之內省、分享與課程之經驗轉化，希望參與的青少年能夠遷移與應用於日常生活中，最後願意去改變自己。

壹、機構及受訪者基本資料描述

T5 基金會乃是在民國七十八年成立，以信仰落實生活為理念，以心靈陪伴引導為策略，協助社會上主流體系下的都市邊緣人。

真正開始鎖定青少年族群，從事相關的輔導工作，則是到了民國八十五年的時候，因基金會從新改組，由現任執行長也就是受訪者，決定以一般青少年、心理迷失之青少年及中輟高危險群學生為服務對象，主動到各個角落和青少年接觸，並且採用體驗冒險教育為輔導策略，提供青少年反思、自省的機會。

因此本方案研究乃是以立意抽樣的方式，訪談基金會的執行長，並且從執行長曾施行體驗冒險教育方案的學校中，挑選兩名曾接受過此方案服務且願意受訪之學生，樣本基本資料如表 4-3-1 所示。

一、方案基本資料²⁶：

- (一) 招收名額：視方案的活動內容而定，無法正確列出服務人數。
- (二) 實施時間：長年推行，並視方案的活動內容決定活動進行的時間。
- (三) 經費概算及來源：依方案的活動內容編列經費²⁷。其經費來源為政府補助、教友的捐獻、民間的捐助。

二、業務負責人：

目前正在攻讀碩士學位，從民國八十五年擔任基金會執行長已有十年的時間。在這十年裡，就是以體驗冒險教育方案服務中輟高危險群學生，但積極走入校園推動體驗冒險教育方案是從民國九十年開始，而目前將體驗冒險

²⁶本研究的時間範圍為 94 學年度(94.09~95.06)，因此文中所列方案之服務人數及經費概算、課程設計係以 94 年度(94.01~94.12)及 95 年度(95.01~95.12)機構所提供之資料為參考依據。

²⁷ 因經費編列係有關基金會內部業務較為機密的部分，因此無法確實提供數據。

教育方案與學校合作辦理高關懷彈性教學方案是基金會的重點服務項目。

三、接受服務者：

(一) 級別及性別：皆為九年級男性學生。

(二) 輟學經驗：一名學生從八年級有中輟、蹺課的情形產生，但一直到了九年級才有機會接受體驗冒險教育方案的協助；另一位則是在九年級的時候，開始有了蹺課行爲，但隨即參加體驗冒險教育活動。

(三) 家庭背景：S5-1 是家中獨子，從小父母離異，由母親獨力扶養扶養長大，由於忙於生計，平日疏於管教學生，學生除了蹺課外，平日參與廟會、陣頭活動。S5-2 則是家中的老么，父母婚姻關係健全，但父親長期大陸經商；學生與哥哥關係良好，哥哥在國中時期曾為中途輟學生，目前就讀私立高職，而學生會與哥哥一同出入廟會、陣頭，母親無力管教兩兄弟。

表 4-3-1 機構受訪者之基本資料表

編號	性別	年齡	教育程度	接觸中輟業務相關年資	蹺課/輟學經驗	接受服務時間	家庭背景
T5 基金會	男	43	碩士肆	10			
S5-1	男	15	九年級		八年級	九年級	單親
S5-2	男	15	九年級		九年級	九年級	雙親

資料來源：研究者自行整理繪製

貳、方案輸送模式

從基金會的背景資料、與執行長的訪談記錄以及參與相關體驗冒險教育方案的研討會，發現此方案在美國、澳洲、歐洲早已被廣泛運用，但在台灣卻還處於萌芽階段。其輔導方式乃是以休閒活動為媒介，結合教育、輔導與遊戲，希望透過共同成長和真情交流的經驗為輔導目的之策略，適當地啟發、

引導青少年人生價值觀及潛能發展，因此當這樣的方案要協助中輟高危險群學生時，勢必要主動走入校園，因此基金會近來積極的與台北縣各國民中小學學校合作高關懷體驗冒險教育班方案，其方案輸送模式將在下列一一說明。

一、方案理念

體驗冒險教育方案在美國已經推行三十年，主要是結合了輔導的概念與遊戲的挑戰性，刺激參與者的感官，並強調不為參與者提供絕對的答案，由參與者共同設定目標，彼此體諒、合作完成任務，再從中分享及獲得啟發性的學習經歷。而本方案的課程設計顛覆了傳統的教育方式，從暖身、建立團體信任感、問題分析與自我成長等，讓參與者從活動經驗中學習人際溝通、面對問題、受挫因應以及團隊互助合作。

(一) 個案來源

過往基金會是到社會各個角落從事外展服務工作，或走入校園進行班級輔導，對於中輟高危險群學生的接觸較少，往往必須是等到學校認為已經無法進行任何輔導工作的學生，才會再轉介至基金會，而這樣的個案往往更花費基金會工作人員的心力。因此基金會認為要達到預防性的功能，就必須主動出擊，因而發展出的合作模式如下。

1. 個案服務

係指由青少年、社區家長、學校或其他單位社工員主動與基金會聯繫，提供必要的協助，是以個人的角度出發，而非以群體為對象，如一對一探訪、協談輔導、急難救助、短期安置寄養服務等。

「……主動來找我們，學校主動來找我們，或者個人主動來找我們，或者機構主動來找我們，……。」(T5)

「……學校一開始是希望我能幫忙一個快中輟的孩子，……，發現他

需要生活常規，……，經得監護人同意，我們就讓這孩子跟我們一起生活。」(T5)

「有家長主動打電話過來問，……，希望可以將小孩子交給我們，一起去參與體驗冒險教育活動，或者是問我們問題，看我們能不能提供協助，……。」(T5)

2.高關懷體驗冒險教育班

台北縣政府教育局近年積極推動高關懷青少年計畫，並且鼓勵國中小學校可與第三部門合作，為校內中輟高危險群學生安排多元彈性課程，因此高關懷體驗冒險教育班因此孕育而生。而其合作模式乃由學校輔導處負責行政的相關事務，如招募和篩選適宜的學生、家長及導師的同意、經費的核銷等問題，相關的課程則由基金會規劃，如攀岩、溯溪、漆彈、登山活動……等。

「是一個機會啦，教育局要推高關懷計畫，我們要進行冒險教育，就跟學校合作一整個學期的高關懷體驗冒險教育課程」(T5)

「我們負責課程，……，至於行政的部分則由學校自行處理。」(T5)

3.戶外體驗共生營隊

基金會累積了與學校合作的經驗及模式，於民國九十三年時首開國內先例，針對台北縣市各國中的行為偏差及中輟高危險群青少年，進行長達二十八天的「風火輪少年冒險家暑假長期體驗營」方案，運用系列性體驗冒險課程，期待帶給學生更強的刺激及正向的學習經驗。所招收的成員有公部門轉介、學校推薦、以及家長自行委託，不接受一般民間機構的轉介，而報名的成員不一定會被錄取，基金會尚須評估學生的身心狀況及家長的配合度。

(1) 初試—社會局及學校轉介、家長自行報名

「……由學校推薦，因為體驗營結束學校還是要後續追蹤輔導學生，……。」(T5)

「社會局也會轉介一兩個學生，……，不過我們還是希望統一由學校代為報名，畢竟也要讓學校知道有學生參加我們的活動」(T5)

(2) 複試—基金會評估學生之身心特質及家長配合度

「……，測試學生的體力狀況，通過了我們才會召開說明會，並跟家長溝通要注意的事項」(T5)

綜合上述，我們可以知道目前申請基金會的體驗冒險教育服務方案有個人申請、方案間的合作、營隊舉辦等三種模式，在這三種模式裡，我們可以很清楚的看到，基金會十分強調與學校的合作以及要求家長的配合。而基金會之所以要求學校及家長，除了可以讓學校及家長知道，並非將學生問題丟給基金會就可以迎刃而解，自身還必須負起事前的篩選工作以及持續追蹤學生參加完方案後所產生的變化，才可以讓學生的非行行為可以有持續改善的機會，否則面對社會上五光十色的環境以及同儕的邀約，參加過方案的學生仍有很大的機會會被社會環境所影響。

(二) 安置原則

國內目前實施體驗冒險教育方案，所服務的標的學生就是中輟高危險群學生，由於此方案有一定的危險性，因此家長的意願、學生的意願、校方的合作就變的相當重要，然而在篩選學生是否適合體驗冒險教育方案時，學生的意願不見得是唯一評估依據，反而家長的配合度才是決定安置與否的重點。

1. 學生意願

通常中輟高危險群學生不論在校內或校外都是被動地接觸到體驗冒險教育方案，因此若只告知學生要去進行有趣的活動，學生通常會很有興趣，可是若告知活動內容要他們付出體力、還有危險性則意願通常會降低。

「老師叫我參加，一開始很不想去，因為覺得會很累，可是去過之後覺得蠻好玩的，……。」(S5-1)

「孩子一開始是沒有意願的，因為他習慣學校自由的生活了，為什麼要去一個被其他大人約束的地方，……，半強迫的帶去進行一次活動，以後就會自願去，等於用課程吸引住孩子。」(T5)

2.家長意願

由於活動內容有一定的危險性，因此基金會一定會取得家長的同意，才會開始評估學生是否適合參與體驗冒險教育的相關活動；其次家長的配合度也是基金會評估是否讓學生參與體驗冒險教育的重點之一，因為基金會認為家長可以趁機多付出一些時間在學生身上，並修補其親子關係。

「活動有風險阿，……做到風險管理，也要讓家長知道，畢竟孩子未成年，一定要他們的監護人同意我們才敢把孩子帶出去戶外」(T5)

「現在家長都太忙了，……，有時候親子關係還很糟，……，希望他們可以花多一點的時間在自己的孩子身上。」(T5)

3.特殊個案

體驗冒險教育方案在國外已經被當作治療的方式之一，可是國內尚未發展到這個階段，目前只應用在高危險群青少年輔導工作，若中輟高危險群學生本身有特殊的需求，則基金會會依該學生的狀況來評估是否可以參與活動。

「國外已經做到冒險治療，我們很努力往這方面走，……，還需要一些時間。」(T5)

「之前有過動的學生參加我們的活動，……，但我們都不知道，那學生也沒有服藥，差點發生意外，甚至都已經考慮要中途停辦營隊了。」(T5)

根據陳珏君(1995)的研究，發現中輟生大多來自破碎或者社經地位較低的家庭，其未能提供支持性的教育環境。因此綜合上述，可以知道基金會希望可以利用活動來拉攏親子之間的關係，畢竟參與方案是一時的，若家庭

的支持功能發揮，對中輟高危險群學生而言，才是最大的幫助。再者，從上述的資料我們可以知道，體驗冒險教育在國外進行時，其實是被當作「治療」的方式之一，但因為國內還在起步階段，故目前有情緒障礙、精神疾病的學生尚不適合參與方案，除非基金會評估有足夠的能力、人力去滿足這類型學生的需求。

（三）方案執行時間

基金會為與學校合作「高關懷班戶外冒險課程」，因此在體驗冒險教育方案執行時間分成有半天的課程、一天的課程、一學期的課程、以及寒暑假長期的戶外體驗共生營。

1.半天的課程

基金會要在校園推展體驗冒險教育方案，對基金會工作人員、學校人員皆是一大挑戰，因此在初期的時候，希望學校能給予一段時間，來進行方案的推展，故一開始的時候只有半天的課程。

「要讓學校的人看到冒險教育的價值，……，一開始一個禮拜只有三個鐘頭，也就是半天的時間可以運用，……。」（T5）

2.一天的課程

基金會與學校合作幾個學校後，發現一個禮拜半天的課程所能帶給學生的影響有限，因此與學校溝通、討論是否能發展成一天的活動課程。

「發現這件事很值的去推，就慢慢發展成一天的課程，課程設計也可以比較多樣化。」（T5）

3.一整個學期

台北縣內各國中小學在為校內中輟高危險群學生安排多元彈性課程時，發現透過體驗冒險教育方案，不但可以培養學生的合作精神，更可以不斷創造學生學習上的高峰經驗，因而與基金會合作一整個學期的課程，希望基金會能夠每週到校進行體驗冒險教育方案。

「……教育局要推高關懷計畫，我們想要進行體驗冒險教育，就跟學校合作一整個學期的高關懷體驗冒險教育課程」(T5)

4.寒暑期的共生營隊

學生上學最期待的就是寒假跟暑假，可是放假期間也是學生最容易發生狀況的時候，尤其是中輟高危險群學生發生狀況的比例特別高，因此基金會特別引進在國外行之多年的長期戶外體驗營隊，希望藉由更長期的互動，來創造學生自我改變的契機。

「從九十三年暑假開始推二十八天的暑期共生營隊和寒假十天的共生營隊，長期的陪伴、互動，孩子受到的感動跟影響也會更加的深刻。」(T5)

綜合上述可以發現，基金會在學校推動體驗冒險方案，必須配合學校的時間而做因應，初期因學校行政人員並不清楚何謂體驗冒險教育，故所能運用的時間最短，一週只有三小時，然而發展至今，基金會已經能與學校合作一整個學期的課程，甚至在寒暑假的時候可以規劃長期的體驗冒險教育營隊，證明了體驗冒險教育方案受到校方、家長的肯定，才得以持續擴大推展。

二、方案特色

體驗冒險教育以休閒輔導的模式，將「不安於室」的青少年帶到戶外，以各式另類的活動為工具，以身作則為原則，引發青少年之學習動機；鼓勵挑戰自我、展現自我，激發其內在潛能及自省能力，並協助其建立良好生活

態度及習慣，改變偏差行為模式。而該方案所進行之相關活動，極其需要其他領域的專業合作，尤其每次的共生營隊，所耗費之人力、物力、心血更是難以算計。

(一) 團隊工作導向

體驗冒險教育方案雖是由基金會統籌規劃執行，但要讓每一次的活動進行順利，則必須仰賴其他領域的專業人員、學校人員、志工人員，才能讓活動在風險最小的情況下進行。

1. 基金會工作人員

基金會因受限於經費與人力，因此在人力上相當的吃緊，主要是由基金會的工作人員統籌規劃活動的進行，除了執行長帶隊進行活動外，還有一名全職的活動專員也會陪同帶隊，然後再視活動的內容連結一些必要的專業人員。

「……除了我之外，還有一位會計，以及一名活動專員，會跟著我們去帶高關懷的孩子，……共三位。」(T5)

「……溯溪或登山，這個部份是我的專業，所以原則上我們可以自己帶。」(T5)

2. 志工

基金會的全職人員不多，為了讓每一次的活動都能圓滿完成，因此志願服務的人力資源變的相當重要，尤其是大專學生，因為其年齡與中輟高危險群學生較相近，比較容易與中輟高危險群學生建立關係，因此是基金會進行方案活動時最主要的人力。

「從我們訓練的志工中，挑選工作人員，當活動需要他們協助的時候，他們就可以幫忙。」(T5)

「這些大學生志工必須很有熱忱，能跟孩子有良好互動，甚至能讓孩子羨慕，然後能留下感情。」(T5)

3.其他專業人員

體驗冒險教育方案的課程設計相當多元，所需的人力也相當多，故必須連結在各項體驗活動中，學有專攻的專業人員，以確保活動的品質以及降低活動所帶來的風險。

「我們要進行射箭活動，但帶隊的人不是射箭教練，所以要去找一個射箭教練；要騎馬，我們不是騎馬的教練，所以要找一個騎馬的教練……。」(T5)

4.學校人員

體驗冒險教育方案主要是希望讓學生從活動中獲得啟發性的學習經歷，而要讓學生延長這種美好的學習經歷，必須要校方人員的後續協助，畢竟活動結束後，學生還是會回到學校，因此若活動進行時，有校方人員陪同參與，不但可以改變學校人員對中輟高危險群學生的刻板印象，也有利於校方後續的輔導工作。

「……，學校人員若能跟著我們去最好，因為會看到孩子的改變，然後改變對這些孩子的印象」(T5)

「……活動結束後，學校還是要後續追蹤輔導學生，……。」(T5)

綜合上述可知，體驗冒險教育方案必須藉由多方面專業人力的共同協助，才能讓活動運作順暢並且讓中輟高危險群學生產生更深刻、更久遠的影響。然而從受訪者的資料中，我們也可以發現即使一個成立一、二十年的基金會，仍舊會因為經費、人力的不足，而必須藉由志工人力才能讓活動順利進行。

在此並非說培訓志工人力不好，但若基金會能長期使用正式的活動專

員，藉由每次的帶隊、與學生互動，從中去累積不同的經驗，假設遇到偶發狀況，才能有足夠的能力去因應，並且可以讓執行長多年來的經驗可以傳承，讓體驗冒險教育在台灣可以蓬勃發展。

(二) 身體力行

基金會推廣體驗冒險教育方案，乃是希望活動中每個人都可以放下自己的身段，去包容每個人獨特的人格特質，尤其是大人們，更應該改變自己身為長者們的姿態，多花時間陪伴青少年，去聽青少年的心聲，了解他們真正的需要，並且身體力行自己對孩子道德及行為，代替教條訓話，使犯錯的青少年在人生中有改變成長的機會。

1. 身教榜樣:

體驗冒險教育方案強調「以身作則」的原則，故活動所訂定之團訂規範，即使是活動帶隊者也需一視同仁遵守並且在活動中會讓學員體認到，只要努力，就可以完成自己的夢想。

「我不會擺老師、教練的架子，但是我也不會一切都無所謂，因為還是有一定的規則、原則，大家都要去遵守，……我也是一樣。」

(T5)

「當一個 role model……，來告訴他們，如果努力就可以像我一樣設計活動、玩，……完成自己的夢想。」 (T5)

2. 鼓勵挑戰自我

活動都有一定的危險性，所以才叫做冒險教育，但只要遵守活動規則，可以將風險降到最低，因此帶隊者會先示範給參與者看，以證明活動是安全的，但是對於不敢嘗試的學員，活動帶領者亦不勉強，因為要讓學員在這猶豫的過程當中，體會到平日所做的逞兇鬥狠是比活動內容更加危險的，進而希望學員以後不要再從事不安全的行為。

「……我會帶頭做，證明是安全的，但不勉強不敢做的人，因為這是一種挑戰自我的機會，不敢做也是一種經驗，……。」(T5)

3.正向的學習經驗

在活動中，強調不為參與者提供絕對的答案，由參與者共同設定目標，彼此體諒、合作完成任務，再從中分享及獲得啟發性的學習經歷。

「當我用「親身體驗」，去跟他自以為是的觀念相撞擊時，他會知道他應該要去努力，他要做什麼才可以達到他想要的地步。」(T5)

「……讓他們自己摸索，比如攀岩，我不會告訴他們要怎麼爬，我希望是學員來告訴他，……。」(T5)

總而言之，從受訪者的資料中我們可以知道，體驗冒險教育的目的就是讓學生從活動中體驗到有別於傳統教育的學習經驗，進而將活動中的高峰經驗可以遷移學習轉化到日常生活當中，進而脫離中輟高危險群的行列。然而，「帶頭示範」固然是一種可以讓學員信服的方式，但隨著年齡的增長、體力的不堪負荷，「帶頭示範」所伴隨的問題隱約已經浮現，下列將會做更深入的探討。

三、課程設計

體驗冒險教育方案的課程設計包含了一系列創新的過程，從暖身、建立團體彼此信任感、問題分析與祕訣探討、初級、高級繩索到戶外登山、攀岩及溯溪，課程十分的多元，大抵可以分成室內體驗課程及戶外體驗課程，室內課程則循序漸進著力於自我概念、人際關係及生涯探索的靜態課程；戶外體驗課程主要帶給青少年「做中學」的理念，讓青少年體驗快樂的學習經驗。

(一) 室內活動

指的是體驗教育的平面遊戲體驗課程，內容包括認識活動、溝通、信任、問題解決活動等，以活潑及挑戰性的活動，引導學員從遊戲中發現自己，學

習相互信任，並在團體中學習與其他人溝通相處及合作解決問題，通常室內活動的課程會當作進行戶外活動之前的暖身及活動結束之後的經驗分享使用。

「活動也要設計部分可以在室內進行的，可以當做雨天備案、暖身，打破隔閡……。」(T5)

「……不難，但一定要大家一起分工合作才能闖關，若沒有默契、自私，是沒有辦法闖關的。」(T5)

所以我們可以知道，體驗冒險教育方案不但可以讓學員間有交流的機會建立共識及默契，還可以凝聚團隊的向心力，增進同儕間關係的深入度、溝通表達的技巧、情緒管理與控制及互信互助的精神，以解決活動中碰到問題及分工合作。

(二) 戶外活動

藉由戶外動態課程，提供學員不同於學校的學習環境，並透過具刺激及挑戰性的活動，激發學員冒險的精神，課程運作中皆以鼓勵、分析和溝通獲得新的學習經驗，讓參與者不只是「動」跟「玩」，而能在活動間積極參與及體驗，並與團隊成員共同完成任務，達成團體及個人目標。戶外的體驗活動有下列特色：

1.高趣味性

要吸引中輟高危險群學生參與活動，最重要的就是要能夠吸引他們的注意力，因此所設計的活動一定是要好玩的，並且要現在最流行的，否則中輟高危險群學生會認為落伍、跟不上時代，而無形中降低學生參與的意願。

「好玩很重要，不好玩誰要來，所以我們設計活動一定要好玩。」(T5)

「我們有漆彈、打靶、垂降、騎馬、攀岩、溯溪……，很多都是他們沒有接觸過，然後又是可以讓他們玩的盡興的活動。」(T5)

2.高刺激性

指的是冒險教育的戶外活動有一定的危險性，但只要做好所謂的風險管理就可以將風險降到最低，又可以讓學員感受到活動內容所帶來的強度，去衝擊內心固有的想法。

「專業人員和遵守團隊規範很重要，專業的教練可以告訴你如何避開危險，遵守遊戲規則就可以讓自己受傷機會降到最低。」(T5)
「活動內容一定會有風險阿，……盡量做到風險管理，也要讓家長知道，……。」(T5)

3.高挑戰性

體驗冒險教育的戶外活動有一定的困難度，而這困難度有可能是第一次接觸或者是需要團隊合作，但只要聽從教練的指導或眾人溝通討論，就可以合作通過困難的考驗。

「有一定的困難，要讓他們挑戰自我，敢不敢嘗試錯誤，找到方法突破困境。」(T5)
「太簡單就不好玩了，所以活動內容都有一點困難，但只要掌握到技巧就可以了。」(T5)

從上述我們可以知道，體驗冒險教育活動所設計的課程正好可以滿足中輟高危險群學生的學習需求，因為黃韻如（1999）以學校社會工作者的角度歸納出中輟高危險群學生普遍具有高活動性、高自主性、高流行性、高挑戰性等四項特質，因此體驗冒險教育方案可以帶給學生的衝擊有別於傳統的輔導方式，而這樣的課程運作，也獲得其他專家學者所認同，認為體驗冒險教育活動為這群在傳統教育課程中遭受挫折的孩子提供了另一個學習管道（楊惠玲，2005），並且可以使學生積極參與學習及成長，在團隊學習肯定自我以及他人的價值，進而對未來生涯規劃有夢想及憧憬。

參、方案成效

近來非營利組織講求績效，希望能以最少的資源獲得最大的成效，以求對社會大眾負責，因此基金會在進行體驗冒險教育方案時，亦是希望所設計的活動內容，能夠對中輟高危險群學生有所影響。然而如同在本章第一節所言，一般在評估方案之成效時，大抵可從方案的適當性、全面性、服務成本效益……等來談起，可是在本研究裡，體驗冒險教育方案的服務對象是一群正值青春期的青少年，故方案成效應著重在「品質」的部分，也就是體驗冒險教育方案帶給中輟高危險群學生的影響為主，而非過份地討論「效率」與「效能」，說明如下。

一、帶給中輟高危險群學生的影響

從訪談資料跟收集而來的資料中可知，體驗冒險教育方案以各式另類的活動為工具，引發青少年之學習動機；透過引導分享，激發其內在潛能及自省能力，希望中輟高危險群學生能透過體驗冒險教育方案培養團隊合作的精神，並且瞭解個人及環境的差異存在，學習「尊重」自己和他人；其次希望學生能夠藉由各式活動培養耐心、挫折感的處理、肯定自我等能力，並且學習正確的表達、溝通的能力；再者希望學生能夠從活動中獲得成就感、肯定欣賞自己及他人，並且勇於堆砌夢想。因此對照訪談對象之資料，可知本方案帶給中輟高危險群學生的影響如下：

（一）高度的自主，卻能學習到自律

活動進行的時候，領導者並不會因為是領導者的角色而對學員有過份的要求或約束其行為，反而尊重其能力讓其自由發揮，並且以身作則的做好每一件事情，包括與學員間的良善溝通，以成為學員行為仿效的對象；而長期

在傳統體制下受教育的學生，在活動中獲得相當自主的權力後，初期依然故我，不理會領導者的用心，但經過一連串的活動後，學員也能相當地自律、遵守規範，讓團體的活動能順利進行下去。

「我不會擺老師的架子、也不會擺教練的架子，但是我有我的規則、原則在那邊，……，盡量讓孩子發揮他們自己的能力。」(T5)

「戶外課程跟在學校上課不一樣啊，很自由，一個可以玩一個不可以，一個可以吵鬧一個不行阿，……。」(S5-1)

「很自由，……很吵、很亂阿，但後來就不會了，……，不想成為被公幹的對象。」(S5-1)

「自由很重要阿，……，但不會有人去做害群芝麻啦，不然活動進行不下去怎麼辦。」(S5-2)

黃韻如(1999)的研究認為，中輟高危險群學生普遍不希望受到約束，並且會去挑戰權威者。然而接受訪談的學生，卻表示在體驗活動進行時，雖然活動帶領者不會多加約束，讓他們感覺很自由，可是在團隊中也不會有人刻意破壞團體的規範。所以受傳統教育體制的師長們，是否應該開始反思所謂的「班級管理」是否有其他的方式，而非只是一昧的用「壓迫」、「高壓管理」等方式。

(二) 相信自己，尊重別人

體驗冒險教育強調領導者不為參與者提供絕對的答案，由參與者共同設定目標，彼此體諒、合作完成任務。而在這樣完成任務的過程裡，學員必須相信自己的判斷，瞭解自己的優缺點，並且同時間要考慮到團隊中其他成員的感受，學習如何與人相處並且尊重他人。

「讓他們自己摸索，我不會講太多，除非是他們真的都想不出來或者一直失敗，那我可能會暗示他們，……。」(T5)

「相信自己的判斷阿，可是也要加減聽一下其他人的意見，不然一直卡在那邊，活動不能進行也不是辦法。」(S5-1)

「以前會覺得 000 很俗辣阿，可是 000 在活動的時候超猛的，好幾次都是他帶我們闖關的。」(S5-2)

因此我們可以知道參與活動的學員，皆有機會可以發表自己的意見，但同時也必須去相信別人、尊重別人、接納別人的意見，否則將會在活動的過程中受挫，然而藉由不斷受挫的經驗，正是學員學習如何彼此尊重的寶貴機會，故領導者也不會去預防、阻止這種受挫情形的發生，讓學員可以自然的產生互動，並且逐漸改變彼此固著的想法，讓整個團隊互助精神可以發揮出來。

(三) 自我概念的增進

中輟高危險群學生的特質之一是低自我肯定(吳芝儀, 2000)，對於「自我」的概念是相當模糊的，對他們而言，從事有意義的事情、思考未來的人生方向……是相當困擾的。然而藉由活動的參與，以及活動結束後的經驗分享，讓學員們開始有了動機去思考「為什麼」、「有什麼意義」，正是領導者最希望看到的。

「有意義對他們來講是很陌生的，我認為他們需要的是一個明顯的方向，告訴他們為何要努力？為何要考試？到目前為止，他們就是無舵之舟，隨風搖擺，那裡好玩就往那裡去。」(T5)

「我帶這樣的孩子去戶外，目的是希望他們有一個轉機，而不是要他全部不抽煙、不講髒話、不遲到、變成一個好學生。」(T5)

「以前不知道唸書要幹什麼，我又不想唸書，後來認為還是要升學，就加減聽老師上課阿。」(S5-1)

「想要上大學阿，可是不知道怎麼做，後來跟 XX 哥及其他人討論後，好像還是要唸書才可以，……。」(S5-2)

由此可知基金會執行體驗冒險教育方案時，雖然有一些既定的目標，但執行長希望參與的學員至少能因為參加完活動後，能找到「為自己努力」的動機。而從學生的訪談資料中，顯示學生對自己並非完全沒有期待，但可能

不得其門而入或找不到唸書的意義，導致選擇逃避或荒廢的方式來進行無言的抗議，而參加過活動後，對「自我」這個概念略有一些增進，都希望自己可以過的比以往更好。

（四）挑戰成功後的高度成就感

中輟高危險群學生大部分在家庭及學校都得不到成就感（彭駕駢，1994），因此體驗冒險教育方案設計一些具挑戰性的活動，希望學員可以藉由征服這些活動，來獲得正向的學習經驗，並且藉著活動結束後的經驗分享，希望可以遷移這種經驗於日常生活中面對各種的挑戰。

「我們的活動一定都有挑戰性、刺激性，……，藉著嘗試錯誤，找到方法突破。……這樣的成功經驗對他們來說很難得。」(T5-1)

「……像攀岩阿，爬不上去就很不爽，可是爬到最高的時候，超HIGH的。」(S5-1)

「攀岩的時候會想要攻頂，尤其看到其他人都爬上去了，就想說自己一定要爬上去。……，本來想放棄的，還好大家都鼓勵我。」(S5-2)

由此可知，中輟高危險群學生在體驗活動中普遍皆能獲得正向的學習經驗，尤其這些活動都有一定的困難度，所以當完成的時候，他們會很有成就感。而這些學生在活動中所經驗到的高峰經驗與在學校生活所體驗到的挫敗感是截然不同的，因為這些學生在學校可能是一天到晚被處罰或被老師放棄的一群，因此藉由活動讓他們獲得高度的成就感，將有利於他們未來去面對人生中的各項挑戰。

總而言之，體驗冒險教育方案可讓學生更加瞭解自己、肯定自己並且從活動中獲得成就感，使他們更有信心可以面對眼前及未來的各項挑戰，並且了解團隊生活的重要性，知道如何和別人互動、信賴別人以發揮團隊精神，共同解決難題。因此在探討體驗冒險教育方案的成效時，不能只從「效率」、

「效能」著眼，應該探討體驗冒險教育方案帶給學生影響力的深度、廣度、持久度，才能突顯每個學員的獨特性，否則方案成效將只會淪為一堆數據及報表。

二、服務輸出之困境

本研究所訪談的非營利組織，從事青少年冒險諮商已經有十餘年的歷史，累積了相當多的輔導經驗，因此在執行體驗冒險教育方案時，往往能帶給中輟高危險群學生深刻的影響。然而從訪談的過程中，發現了基金會在提供服務的過程裡，有一些問題是要值得注意的，整理說明如下：

(一) 缺乏評估工具來瞭解學員參與活動的成效

雖然在探討本方案的成效時，強調應該從「品質面」著手，而非一昧的講求數據；然而現行民眾對非營利組織機構講求責信制度，因此仍應有一些客觀的數據來提供民眾參考。但是體驗冒險教育方案在台灣仍屬於萌芽的階段，因此評估工具仍在發展中²⁸。

「對於孩子的成效，沒有評估工具，……，國外應該是有的，台灣應該都還在發展中，所以基金會在評估這一塊是比較缺乏，……。」(T5)

「最近已經慢慢的開始發展評估工具，跟OOO教授合作，然後有做一些個人的評估，藉由前測後測，然後出來的數據，跟國外的數據相比較，來瞭解是不是有效。」(T5)

「每一次高關懷班的活動，他是一個十次的課程，那第一次就先做前測，等十次課程都結束，我們就做後測，那每一次課程都有許多行為在改變，所以我們現在慢慢在發展評估的工具。」(T5)

由此可知，即使是一個從事體驗活動多年的基金會，在評估工具仍是不

²⁸ 體驗冒險教育活動近來積極發展評估工具，但尚無統一之標準。可參閱 2005 年以及 2006 年「高關懷少年團體理論與研討會」會議手冊，向陽公益基金會主辦。

足的，就更不用談那些剛起步的機構。不過好現象是越來越多人注意到評估工具的重要性，不論是質化或量化的資料，相信都能讓有心想參與體驗冒險教育方案的人士，有更客觀多元的資料可以參考。

（二）相關人員對方案的認知不一

在前面描寫方案輸送的模式時，有提到體驗冒險方案是採團隊合作的方式進行，必須由基金會、學校、其他專業人士……等一同合作完成，然而從訪談的資料中發現，基金會在推廣體驗冒險教育方案時相當辛苦，因為除了有人不認同外，甚至會阻礙其發展或中斷其輔導工作。

「這些大人、主任、官員……，很難看到體驗冒險活動的價值，甚至會認為我們在浪費錢，為什麼要對這些學生這麼好。」(T5)
「……變成很弔詭，因為參加活動之後，成績進步了，所以他下次就不能參加活動，要留在班級上課，就變成很大的矛盾，這裡面有輔導人員與導師觀念上的落差，對於孩子的問題與需求，也有很大的落差。」(T5)

因此當相關人員站在本位立場考量相關問題時，傷害最深的反而是學生，比如說老師認為不應該剝奪學生受教權益，故當其學習狀況好轉時，即立刻要求學生回班上課，不再讓其參與活動。然而導師若能考量這類的學生或許無法接受傳統的學科課程，勉強其回班搞不好只會加速學生再度逃離校園，則會使之前所做的輔導心血功虧一簣，因此在進行一些關鍵的決策時，若能事先溝通，或許才能商討出對學生最佳利益的決定。

（三）資源有限，難以滿足需求：

如同台灣大部分的非營利機構一樣，基金會從事體驗冒險教育方案時，也遇到了資源不足的問題，尤其其服務對象是一群中輟高危險群學生，他們的需求面向相當多元，大抵將資源限制分成軟體、硬體說明：

1.軟體資源

主要是在專業人力的部分不足，從訪談資料中我們知道基金會目前會與一些專業單位合作解決部分的課程需求如射箭、騎馬，然而大部分的課程則仰賴執行長、工作人員、志工下去執行，比如說登山、溯溪因為是執行長的專長因此幾乎都由他身體力行下去帶隊，但隨著年紀增長、體力下滑，執行長也是希望可以有多一點的人力來進行這樣的工作，但人力難尋。另外就是因為基金會想要發展成冒險諮商，然而諮商部分的專業人士如社工師或心理師，因為工作環境不如在室內，因而有意願的人也很難找到。

「人手不足，沒有人願意來帶隊，我一個人兩隻手最多只能抓兩個阿，所以今年最多就只能跟五所學校合作。」(T5)

「我不斷的在訓練新人，可是訓練完後，他又離開，所以我需要一點人，也願意這樣的付出，……。」(T5)

「沒有人願意來做這樣的事情，吃力不討好、錢少事多離家遠，倒不如在辦公室吹冷氣，……。」(T5)

「這個真的很辛苦，……，十天在深山裡，然後不洗澡又有一些風險，……，當作工作太辛苦了……。」(T5)

2.硬體資源

包含活動場地及裝備，由於基金會所執行的體驗冒險活動分成室內及戶外，因此所需要的配備、環境需求也不一樣。在裝備部分，受限於機構的經費，因此只能逐次採購，若不足時，則只能冒著生命危險，克難進行；場地部分，在戶外必須尋覓適合活動又風險較低的地方，室內則要有足夠的空間進行活動及討論。

「最初我們的活動用現在的標準來看是很危險的，以溯溪來說，當初連救生衣都沒有，也沒有綁腿，可是我們就先去，……慢慢的將設備買齊。」(T5)

「經費來源是跟政府申請補助，還有民間的捐助，還有教會的奉獻。只能勉強收支平衡，因此器材設備的經費來源，是一筆很大的支出，所以我們是逐年的添購，不可能一次買齊。」(T5)

「好的場地很難找，室內要可以容納一、二十人，又可以進行團體活動很少，戶外要考量安全問題，所以要一直開發新的地點。」(T5)

由此可知，體驗冒險教育活動是一項高成本的方案，除了面臨場地的考量外，還要有充足的經費及適當的人力來進行，尤其是人力的部分，如同執行長所言，擁有專業諮商背景的人不見得想要參加戶外活動，畢竟很辛苦不如坐在辦公室，且就算有興趣參加，但因為基金會經費有限，也無法高薪聘請有諮商背景的專業人士，因此若欲從事「冒險諮商」的相關工作，經費、裝備、人力、場地是一定要考量要素。

(四) 活動的風險

戶外體驗冒險教育活動顧名思義就是有一定的挑戰性、刺激性，但也唯有在這樣高感官的環境下，可以去衝擊參與者的內心。因此執行長從事活動時，必須考量活動的風險性，做好風險管理，讓可能發生的意外降到最低，才能使活動順利進行下去。

「帶高關懷的孩子從事冒險活動，壓力很大，因為有風險阿，萬一出事誰能負責呢？盡可能小心地做到風險管理，……，才讓這些課程都順利完成。」(T5)

「風險管理就是看學生人數調配工作人員，如果遇到比較困難的氣候或環境，我們會再多加一個人力，另外一定會請其他領域的專業人士協助我們。」(T5)

其實從事任何活動都有一定的危險性，如何降低活動風險是每一位有心從事體驗冒險教育的人必要的功課；然而執行者必須去克服活動風險的問題，但更重要的是相關人員對這種必然存在的風險看法，因為大多數人會害怕體驗活動帶來的危險，普遍避之唯恐不及，甚至不希望自己的小孩參與，但就如執行長所言，「人生不敢冒險才是人生最大的冒險」，所以當相關人員將風險降到最低後，或許讓孩子體驗不一樣的事物，對其人生發展更有幫助。

（五）大環境的限制

執行長認為最主要要克服的並不是中輟高危險群學生或者是捉襟見肘的活動經費，最主要的困境乃來自於大環境的因素，因為累積的輔導經驗顯示出，即使參與的學員在活動當時可以明顯受到感動，立志要重新好好過生活，但只要一回到原生環境、成長的社區裡，不久就又会重蹈覆轍，因此執行長認為大環境的誘因是讓他們相當無力的地方。

「雖然從原本的一週兩小時逐漸到一天的活動，但那也只是一週一百六十八小時裡的八小時，雖然強度很強，但還是無法跟外界的誘惑相抗衡，我總覺的我的「敵人」不是這些孩子，是他（孩子）在外面的誘惑真的很難抗衡，」（T5）

「現在誘惑太多了，跟學校這種主流的價值觀相比，太容易被誘惑了。所以對我來說，爲了滿足孩子的好奇心，只好不斷的研發新項目，讓孩子嘗新的特質可以持續，去滿足他們真正的需求」（T5）

「比如說檳榔西施也可以賺錢養活自己，也沒有犯法，那爲何不好…。現在青少年不是學校老師、家長說了算，但要如何去告訴他們人生有更美好的東西呢？」（T5）

由此可知，執行長爲了滿足學生的好奇心以及嚐新的特質，因此不斷的設計新鮮又有趣的活動，並且都先以身作則的下去學習，確保活動的內容、難易度、危險性，例如執行長在訪談中就透露將於九十五年的五、六月前往阿拉斯加學習冰河泛舟，而當他將這訊息告訴體驗活動的學員時，學員無不睜大眼睛，希望可以一起去學習，讓中輟高危險群學生產生了強烈的學習動機，想要去學習正當的休閒娛樂，而非沈迷於線上遊戲，然而執行長所言的大環境限制，相信更須集眾人之力，才能將青少年混亂的價值觀逐一釐清。

小 結

從基金會的背景資料以及與執行長的訪談資料中，我們可以知道基金會

以體驗冒險教育方案服務中輟高危險群學生，採個案服務、舉辦長期共生營隊或者是與學校合作高關懷體驗冒險教育班的模式進行，其方式乃是以休閒活動為媒介，結合教育、輔導與遊戲，透過一連串室內或戶外的活動，讓學員從中獲得成就感，並且在活動的最後，由活動領導者來引導整個活動後之內省、分享與課程之經驗轉化，希望能夠啟發、引導學員人生價值觀及潛能發展，進而願意改變自己。

基金會在評估中輟高危險群學生是否適合體驗冒險教育方案則是會考量學生的意願、家長及學校的配合度，若有特殊情形的中輟高危險群學生想要參加方案，一定要事先告知基金會工作人員，否則因體驗冒險活動都有一定的危險性，若隱匿不報，則基金會工作人員將無法有效控制活動風險。而從訪談中，執行長表示在帶領中輟高危險群學生進行體驗冒險教育方案時，強調團隊合作，並且以身作則，對於團體規範一定要遵守，並且鼓勵學員挑戰自我極限，以獲得正向的學習經驗。

儘管基金會克服資源的不足、降低活動的風險性，不斷地以新穎又有趣的課程，來吸引並提高中輟高危險群學生的學習動機，也獲得不錯的成效，但是執行長卻表示最擔心的是學生在活動結束後，抗拒不了生活環境中的種種誘惑，因為學生在活動時所受的感動、頓悟往往是一時的體會，脫離活動的環境後，很容易就被實際生活中所遭受的挫折給擊倒，因此必須經常地正增強其信念，所以基金會希望學校人員能夠持續地追蹤、輔導學生，避免體驗冒險教育方案的成效大打折扣。

第四節 公部門與第三部門服務方案之差異

從公部門「資源式中途班方案」、「高關懷彈性教學班方案」以及第三部門「體驗冒險教育方案」的服務概況中，可以歸納成方案理念、方案特色、

課程設計、帶給學生的影響、服務輸出困境等五個面向來討論，逐一分析比較並表列如下：

一、在方案理念方面：

公部門以及第三部門的方案，都是依照「教育部補助辦理追蹤輔導與安置中輟生復學原則」辦理，皆屬於廣泛中介教育設施的一環，其方案理念主要都是希望可以提供中輟高危險群學生另類的復學管道或課程，讓中輟高危險群學生可以順利完成國民義務教育，茲將各方案理念整理如下：

表 4-4-1 公部門及第三部門方案理念一覽表

執行單位	方案名稱	方案輸送模式---方案理念
公部門	資源式中途班方案	(一) 個案來源：申請程序、安置輔導小組、安置會議 (二) 安置原則：自願性、尊重導師、特殊個案 (三) 安置時間：復學會議上決定安置時間的長短、回歸原班的中途休息站、習慣學校作息時間
	高關懷彈性教學班方案	(一) 個案來源：導師、學務處轉介、學生主動要求 (二) 安置原則：學生意願、學習動機、就讀年級 (三) 安置時間：一學期
第三部門	體驗冒險教育方案	(一) 個案來源：個案服務、高關懷體驗冒險教育班、戶外體驗共生營隊 (二) 安置原則：學生意願、家長意願、特殊個案 (三) 方案執行時間：半天的課程、一天的課程、一整個學期、寒暑假的共生營隊

資料來源：研究者自行整理繪製

從表格 4-4-1 中可以得知，不論公部門或第三部門所執行的方案，其理念上大抵可以區分個案來源、安置原則、安置時間或方案執行時間。在個案

來源的部分，資源式中途班方案利用中輟復學生安置輔導小組召開審核會議，協助審核家長提出申請、導師或學務處轉介的中輟高危險群學生，是否符合方案安置的條件；高關懷彈性教學班方案在原計畫中應有校內的小組成員協助評估及相關事宜，但實際上大多由業務承辦人自行評估；體驗冒險教育方案則無類似之評估小組。

在安置原則上，公部門以及第三部門都會尊重學生是否參與的意願，然而在公部門的方案裡，會因為中輟高危險群學生的就讀年級而決定是否安置，因為對學校執行方案的人員而言，如果讓七年級的學生接受安置，等於學生一進入國中階段，就接受了所謂的另類課程，而沒有先試著接受傳統的課程安排；而第三部門的「體驗冒險教育方案」而言，學生就讀年級並非決定是否安置的關鍵，反而是學生若有特殊情況如過動症、情緒障礙...等情形，才是第三部門決定是否安置的考量，此點與公部門有很大的差異。

在安置時間方面，不論公部門或第三部門皆有所差異，在「資源式中途班方案」原則上是由安置輔導小組決定安置時間的長短；「高關懷彈性教學班方案」則是以一學期為原則，可視學生個別情形進行調整；「體驗冒險教育方案」則是依學校的行政運作情形，彈性的規劃半天、一天、一學期，甚至是寒暑假的戶外共生營隊，讓參與的學生可接受到不同於傳統課程的活動。

二、在方案特色方面：

從訪談資料以及所收集到的相關資料中，發現公部門以及第三部門在規劃、執行服務方案時，皆有其特殊的背景條件以及運作程序，以「資源式中途班方案」而言，是由教育部統籌規範，下放權力至地方教育單位執行；「高關懷班彈性教學方案」則是由台北縣政府教育局統籌規範並公佈實施辦法，但讓縣內各國中小學自行提出申請、規劃課程、執行方案；「體驗冒險教育方

案」則是由第三部門引進國外「冒險治療」的概念，與各國中小學合作，當作輔導中輟高危險群學生的方式之一。茲將各方案的特色整理如下：

表 4-4-2 公部門及第三部門方案特色一覽表

執行單位	方案名稱	方案輸送模式---方案特色
公部門	資源式中途班方案	(一) 團隊工作導向：學校行政人員、導師、輔導老師、其他校內資源 (二) 結合校外資源：心理師、社工師、精神科醫師、民間部門 (三) 小班教學：教師講求教學品質、行政人員善盡照顧責任、發展同儕學習
	高關懷彈性教學方案	(一) 團隊工作導向：學校行政人員、導師、輔導老師 (二) 結合社區資源 (三) 小班教學：教師講求教學品質、重視學生學習態度
第三部門	體驗冒險教育方案	(一) 團隊工作導向：基金會工作人員及志工、其他領域專業人員、學校人員 (二) 身體力行：身教榜樣、鼓勵學生挑戰自我、注重正向的學習經驗

資料來源：研究者自行整理繪製

雖然「資源式中途班方案」、「高關懷班彈性教學方案」、「體驗冒險教育方案」的主責單位跟執行單位不盡相同，但從公部門及第三部門執行方案人員的訪談資料中，我們可以知道其都是採團隊工作的模式進行，以校內或機構內現有的人力為基礎，結合導師、輔導老師、志工以及社區資源，一同協助服務不同問題需求的中輟高危險群學生。

然而同樣是結合民間資源，但以「資源式中途班方案」而言，所謂的引

介民間資源比較偏向邀請心理師、社工師或精神科醫師一同協助評估中輟高危險群學生的問題需求；「高關懷彈性教學方案」則是爲了要安排、設計多元的課程，因而結合社區資源以提高中輟高危險群學生的學習動機；「體驗冒險教育方案」則是會結合同性質不同領域的專業人士，替參與活動的學員學生安排豐富的課程，例如要讓學生體驗騎馬跟射箭的感覺，則必須結合馬術教練或射箭教練，以教導正確的概念及確保安全性。所以同樣結合民間資源，但這三個方案所著重的地方是不一樣的。

再者「體驗式冒險教育」與「資源式中途班方案」、「高關懷彈性教學方案」最大不同的方案特色就是講求身體力行，標榜在進行體驗活動時，領導者與成員是平等的，並沒有一種「上對下」的教授關係，鼓勵參與的學生自我挑戰，以獲得正向的學習經驗，但公部門的方案雖然是採用小班教學的方式教授彈性課程，也能拉近老師與學生的距離，但仍舊隱含著一種上對下的權力關係，並未能真正地讓學生自主決定上課事務，因此考量中輟高危險群學生有挑戰權威的特質，在授課老師的挑選上就顯的格外重要。

三、在課程設計方面

公部門及第三部門的課程設計都是以滿足中輟高危險群學生不同的需求爲主，如「資源式中途班方案」是以國民教育法九年一貫學習領域爲課程主體，輔以彈性課程；「高關懷彈性教學方案」則依台北縣政府教育局的「高關懷青少年計畫」所分類之課程類別進行設計，包含學習適應課程、生活輔導課程、體能或服務性課程、生涯輔導課程等四大類；「體驗冒險教育方案」則認爲中輟高危險群學生缺乏互助、尊重他人、找尋自我的重要性，因此依循團體動力理論設計若干的活動，從暖身課程開始到讓團體成員互相信任，進而瞭解尊重他人以及互助合作的重要性，最後能轉換這種正向的學習經驗到日常生活中，面對生活中遭遇的各項挫折。茲將各方案課程設計整理如下表：

表 4-4-3 公部門及第三部門課程設計一覽表

執行單位	方案名稱	方案輸送模式---課程設計
公部門	資源式中途班方案	(一) 適性教育：課程依循法規、技職課程、校外教學。 (二) 多元的彈性課程：補救教學課程、個別化的課程團體輔導課程。 (三) 改良評量方式：強調自我能力的展現、注重正向的學習經驗、鼓勵替代處罰。
	高關懷彈性教學班方案	(一) 多元的彈性課程：生活輔導課程、體能或服務性課程、校外教學、團體輔導課程。 (二) 多元評量：彈性計算成績、展現自我的機會、鼓勵替代處罰、正向的學習經驗。
第三部門	體驗冒險教育方案	(一) 室內活動 (二) 戶外活動：高趣味性、高刺激性、高挑戰性

資料來源：研究者自行整理繪製

從上述表格中我們發現公部門與第三部門在方案的課程設計上有一點很大的差異，就是在公部門的方案裡，都有所謂的多元彈性評量，因為不論是「資源式中途班方案」還是「高關懷彈性教學班方案」其課程安排仍屬於在「校內上課」的一環，因此必須要有評量以利學習成績的計算，只是因為這兩種方案的目的都只是想滿足中輟高危險群學生的需求，因此評量內容並不強調到底學到多少內容，反而是注重其自我能力的展現及能擁有正向的學習經驗，以提高其學習動機；而第三部門「體驗冒險教育方案」並沒有在成績評量上多加著墨，因為第三部門方案執行人員畢竟不是學校老師，因此不會考量成績計算的問題，反而會注重該方案是否真的能夠協助學生，但是若學校有需要第三部門協助處理成績的話，則可以與學校老師分工合作協調出合理的成績計算。

再者「資源式中途班方案」及「高關懷彈性教學班方案」幾乎都是在學校內上課，較偏向靜態、室內的彈性課程，每學期只有一次或兩次的機會可以進行校外教學，而這僅有的一、兩次校外教學往往被中輟高危險群學生當作是一種獎勵，除非是一連串的課程活動，否則學生並不會感覺到校外教學是一種體驗課程，也抹煞了學校幫學生舉辦校外教學的本意；而「體驗冒險教育方案」講求的就是一連串的活動，並且因應不同的場地、氣候因素而設計室內及戶外相關的活動，在室內活動著重於自我概念、生涯探索等課程，戶外則設計符合中輟高危險群學生學習特質的活動，偏重高刺激性、高挑戰性、高趣味性的活動，來提高中輟高危險群學生的學習動機，體驗快樂的學習經驗。

四、在執行方案後帶給學生的影響方面

中輟高危險群學生普遍從小因為家庭功能薄弱或是家境困難的緣故，導致在他們的成長過程裡，缺乏足夠自信心、人際互動技巧以及情緒管理的能力，加上面臨青春期身心急遽產生變化又容易受同儕影響的同時，因而容易衍伸出一些非行行為如說謊、逃避、耍賴、放棄學習等等（陳珏君，1995）。因此，公部門及第三部門所規劃的方案皆以提高中輟高危險群學生的學習動機、增進自我形象……等為主要目標。然而評估一個方案的成效性，理應從方案的適當性、全面性、整合性、延續性、可接近性、可接受性、可使用性、服務成本效益來談起，可是因為本研究的服務方案對象為青少年，有時候公部門或第三部門所投入的資源會受到個人特質或家庭因素或大環境影響，其成效有時候不見得容易彰顯，茲將各方案對中輟高危險群學生的影響整理如下表：

表 4-4-4 公部門及第三部門方案成效一覽表

執行單位	方案名稱	方案成效---帶給學生的影響
公部門	資源式中途班方案	(一) 暫代親情，願意分享私人的事 (二) 信守承諾，無法上課會打電話請假告知 (三) 尊重他人 (四) 減少非行行為
	高關懷彈性教學班方案	(一) 改善人際關係，進而有歸屬感 (二) 減少非行行為 (三) 提高學習動機，進而穩定就學
第三部門	體驗冒險教育方案	(一) 高度的自主，卻能學習到自律 (二) 相信自己，尊重別人 (三) 自我概念的增進 (四) 挑戰成功後的高度成就感

資料來源：研究者自行整理繪製

從表格 4-4-4 中，我們可以清楚的看到公部門及第三部門帶給中輟高危險群學生最大的影響就是能學習到自我約束以減少非行行為產生，並且能夠改善人際關係、尊重他人，甚至在「資源式中途班方案」對中輟高危險群學生的影響裡，還有「暫代親情」一項，表示中輟高危險群學生對「老師」的看法獲得良好的改善，因為中輟高危險群學生有挑戰權威的特質（黃韻如，1999），往往師生關係十分緊張，而公部門的服務方案採小班式的教學、彈性的課程安排正好能降低師生衝突的可能性；而「體驗冒險教育方案」在學生挑戰冒險活動後，獲得高度成就感時，透過引導分享，讓中輟高危險群學生對自我形象趨向正面，肯定並且欣賞自己及他人。

然而從受訪學生資料中，我們發現雖然公部門以及第三部門的服務方案皆是希望提高其學習動機，進而能夠穩定就學，完成國民義務教育，可是從方案對學生的影響，我們看到的是中輟高危險群學生對待其他同學、師長較

和善，但是對於「提高學習動機」卻少有學生提到，如此地發展下去是否會變相成爲中輟高危險群學生刻意逃避學業的方式之一或者成爲校方人員將中輟高危險群學生趕離原本就讀班級的方法，而無形中剝奪了學生的受教權，如此將有違公部門及第三部門各式方案的本意。

其次我們知道學生產生偏差行爲，大都與原生成長環境有所關係，尤其是家庭功能是不彰往往是主要的原因之一。從受訪學生的資料中，我們發現不論公部門或是第三部門的方案，對於家庭成員的互動是否有所改善卻少有學生提到，因此如何在執行方案時，考量增強家庭功能或創造學生與家庭多一點互動的空間，相信將更能滿足中輟高危險群學生的各項需求，讓其成爲中途輟學生的可能性降到最低。

五、在執行方案所遭受的困境方面

公部門以及第三部門當初雖然立意良善的規劃針對中輟高危險群學生的服務方案，但任何規劃再縝密的活動或方案皆會因實際執行時而遇到大大小小的挫折、困境，茲將各方案輸出時，所遇到的困境整理如下表：

表 4-4-5 公部門及第三部門服務輸出之困境表

執行單位	方案名稱	方案成效---服務輸出之困境
公部門	資源式中途班方案	(一) 資源有限，難以滿足學生需求 (二) 學生行爲表現程度不一，排拒真正需求者 (三) 業務執行人員對方案的認知不一 (四) 安置時間過於彈性，形成返班就讀延宕 (五) 團隊合作，但導師是關鍵人物 (六) 學生就讀年級不同，形成教學困難 (七) 學生慣於彈性課程、評量，導致返班情形不佳 (八) 「中輟生鑑定安置輔導小組」功能與角色仍待確定 (九) 缺乏評估工具來瞭解學生就學穩定度 (十) 輔導人員面臨角色兩難

	高關懷彈性教學班方案	<ul style="list-style-type: none"> (一) 方案執行各校自主，無一定規範及流程 (二) 各校自行承辦，造成資源浪費 (三) 招收對象資格審核無一定程序，業務承辦人員承受若干壓力 (四) 學生學習動機不佳，成效難以呈現 (五) 校內評價不一，阻礙推展 (六) 師資有限，難以滿足學生需求 (七) 成績評量未有效溝通 (八) 導師的觀念是方案能否繼續執行的關鍵人物 (九) 方案立意被曲解，成爲學生逃避被通報中輟的方法 (十) 重新篩選學生導致排課困難 (十一) 高關懷班導師的功能發揮有限
第三部門	體驗冒險教育方案	<ul style="list-style-type: none"> (一) 缺乏評估工具來瞭解學員參與活動的成效 (二) 相關人員對方案的認知不一 (三) 資源有限，難以滿足需求：軟體資源、硬體資源 (四) 活動的風險 (五) 大環境的限制

資料來源：研究者自行整理繪製

預防在學學生產生中途輟學的情形是每一個從事教育者都應該注意的事項，因此若在學學生有中輟之虞時，就應該透過各方面的資源，努力滿足中輟高危險群學生的需求，並且不輕言放棄每一個孩子。而台北縣教育局除了依教育部的規定，委託縣內適宜的國民中學進行「資源式中途班方案」外，還規劃「高關懷彈性教學班方案」，希望縣內有需求的國民中小學都可以逕向教育局提出經費申請，期待以彈性課程提高學生的學習動機。第三部門的「體驗冒險教育方案」則以各式休閒活動爲工具，引發學生的學習興趣、激發內在潛能，進而肯定欣賞自己及他人。

可是從表格 4-4-5 中，我們發現「資源不足」是公部門以及第三部門共同的困擾，包括輔導資源不足、師資難尋或不足等。從訪談資料中，公部門的方案執行者認爲要找到有班級管理能力又能教授彈性課程，並且具備輔導概念和中輟高危險群學生貼近者的師資相當難找，普遍的情形是老師爲了管

理班級秩序，而導致中輟高危險群學生怨聲載道；但在第三部門執行「體驗冒險教育方案」時，因為方案的活動內容本身就偏向動態，加上活動帶領人員鼓勵學員多多展現自己，因此比較無上課秩序管理的問題，這是公部門與第三部門在資源需求上很大的不同點。可是因為體驗冒險教育需要連結的專業人員更多，包括心理師、社工師、或者學有專長的其他領域人員如射箭、騎馬，因此以第三部門而言，其所缺乏的資源除了硬體設備或安全裝備外，最缺乏的就是其他領域的專業人員一同加入活動課程。

其次，公部門與第三部門共同的困境就是相關人員對方案的認知不一，導致推展或實施有所阻礙。由於第三部門施行「體驗冒險教育方案」必須跟學校合作，但因活動有其風險，加上要學校跟家長三方配合，因此初期與學校合作時，困難重重，所幸台北縣教育局的支持，才得以持續和學校合作；公部門的「資源式中途班」方案因為是教育部所推行，因此在校內執行時比較沒有校內人員反對的聲音，但因為執行人員的解讀不一致，而有了不同的實施方式；至於公部門的「高關懷彈性教學班方案」，因為是採各校自主申請，所以校內人員會有反對的聲音，認為「高關懷彈性教學班級」只是讓學生有逃避的藉口，並且讓學生「越混越大條」，因此採取反對的態度，導致行政人員有意以彈性教學課程來提高中輟高危險群學生的學習動機，但卻被學校其他人員所反對。

事實上，對於預防中輟高危險群學生中途輟學長久就一直存在著「因材施教」與「受教權」維護的問題。有些教職人員打著不可剝奪中輟高危險群學生接受「正規教育課程」的名號，而拒絕所謂的彈性課程，然而事實上有許多中輟高危險群學生因為本身的學習特質或社區環境問題，無法接受「正規教育課程」，若堅持中輟高危險群學生必須接受正規課程，則只是提高學生中途輟學的可能性，但若施予彈性課程，則可將中輟高危險群學生留在校內，

降低其在社會環境犯罪的可能性，因此中介教育的彈性課程已經是國內外學者普遍認同可降低中輟學生犯罪的方式之一。

再者不論公部門以及第三部門都缺乏適當的評估或評量工具，來瞭解學生參與方案前的學習狀況與參與方案後的成效，因此除了「資源式中途班方案」有所謂的「安置輔導小組」外，其餘中輟高危險群學生是否有資格接受彈性課程則有賴「承辦人員」的自由心證，因為中輟高危險群學生的班級導師是執行相關方案時的關鍵人物，因為在校內有些老師總是希望班級不要有「麻煩製造者」，因此對於沒有學習意願的學生總是避之唯恐不及，而將彈性教學班級視為安置學習低成就或低學習動機學生的地方，而這樣反而剝奪其與班上同學互動的機會或者是導師認為將班上學生安置在彈性教學班級，等於是告訴其他老師自己沒有辦法帶好班上每一位學生，而認為家醜不可外揚，寧可將其留在班上，即使毫無學習也沒關係。而對於活動的成效，僅能由方案相關執行人員從參與學員的日常觀察來作為依據。因此若能發展出適宜的評估工具，作為安置中輟高危險群學生接受彈性課程的依據，則能篩選出真正欲施行方案的標的學生，降低承辦人員的壓力，而活動結束後的評估工具，則可以測得方案的成效，作為下一次或下一學期要進行方案前要改進的目標。

最後因為公部門所執行的方案都是希望以彈性課程提高中輟高危險群學生的學習動機後，能夠回到原班級接受一般課程，因而產生中輟高危險群學生不願意回班甚至故意犯錯的情形來延宕回班的時間，因此產生了非常弔詭的現象，因為彈性課程能將學生留在中輟高危險群學生留在校內，持續學習不一樣的課程，而因為其能留在校內，所以要其回班接受正規教育課程，如此又導致學生故意犯錯，以能夠接受彈性課程，而這樣的循環徒增加學生對自我的負向看法，且將之前所努力得來的輔導績效完全抹煞；反觀第三部門

的「體驗冒險教育方案」，其希望讓中輟高危險群學生學習尊重自己及他人，並且肯定自己的能力，可說是從「心」做起，只是要學校老師持續追蹤輔導，以抵抗原生家庭、社區成長環境的不利因素。因此研究者試著整理出各項方案之優缺點（表 4-4-6）並說明如下，以利後續討論出綜融性的服務方案及流程。

表 4-4-6 公部門及第三部門服務方案優缺點一覽表

比較項目 方案名稱	優點	缺點
資源式中途班方案	<ol style="list-style-type: none"> 1.經費較為充足。 2.中央委託辦理，營造出中輟生返班之緩衝空間。 3.採取小班教學，除彈性課程外還兼顧基礎學科。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.容易標籤化中輟高危險群學生。 2.容易行流於形式，浪費資源。 3.課程設計仍存在學習壓力。 4.整體課程設計忽略學生實質的需求。 5.方案整體的服務內容僅著重學生個人本身，忽略其家庭環境的改善。 6.缺乏適當的評估工具。
高關懷彈性教學方案	<ol style="list-style-type: none"> 1.經費地方自籌。 2.課程安排更為彈性，不強迫安排基礎學科。 3.小班教學，師生關係、同儕關係連結度較強。 4.不會與原班產生疏離感，並且在原校內產生「喘息」的空間。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.容易標籤化中輟高危險群學生。 2.採取地方自辦，容易流於形式。 3.課程設計過於彈性，成效又不易彰顯 4.方案執行無嚴格之標準。 5.方案整體的服務內容僅著重學生個人本身，忽略其家庭環境的改善。 6.缺乏適當的評估工具。
體驗冒險教育方案	<ol style="list-style-type: none"> 1.在活動進行的過程中，師生關係最為平等。 2.為現行的教育方式，帶來另一種的教育型態。 3.其課程設計最為彈性，並提供另類的成就感。 4.標籤化程度較低。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.民間單位辦理，經費較為拮据。 2.活動內容存在既定之危險性。 3.方案活動內容不見得能滿足每一位學生。 4.體驗活動的形式相當多元，導致流於非專業單位的濫用，忽略體驗冒險活動的主要精神。 5.著重個人層次的提升，但成效不易顯著，與家庭的連結度亦不夠強烈。 6.評估工具仍在發展中。

資料來源：研究者自行整理繪製

從上表中我們可以知道，在各項方案的優點方面，資源式中途班方案是中央既定政策，經費最為充足、其課程設計兼顧基礎學科；高關懷彈性教學方案經費由地方自籌，因此較不充足，但採取原班抽離式編班，學生比較不會與原班產生疏離感，並且在原校內產生「喘息」的空間，且課程設計較為彈性，師生關係、同儕關係連結度較強；體驗冒險教育方案經費最為拮据，由第三部門向公部門申請補助或靠民間捐獻，但其課程設計最為彈性，提供中輟高危險群學生另類的成就感，並且活動進行的過程中，強調以身作則，在師生關係上最為平等，可以刺激現行的教育型態。

在缺點方面，資源式中途班方案因是由中央委託辦理，承辦學校容易因業績考量，而使得方案執行流於形式，且整體課程設計仍舊是「由上而下」的設計，忽略學生實質的需求。容易導致學生仍存在學習壓力；高關懷彈性教學方案的缺點則是採取地方自辦，產生相關業務承辦人員不想增加工作量，而選擇不辦理，或者申辦乃因上級命令，導致方案流於形式，高關懷的學生沒有真正被關懷，且方案執行視業務承辦人員對方案的認知，安置流程無嚴格之篩選標準，導致學生口爾相傳，誤以為只要「變壞」一點，就可以進入高關懷班接受安置，其次課程設計過於彈性，成效又不易彰顯，容易引起校內其他人員的反彈聲浪；體驗冒險教育方案則是由民間單位辦理，經費較為拮据，且體驗活動的形式相當多元，導致流於濫用，而忽略學生體驗冒險活動後所感受到的衝擊，進而帶來的影響，其次方案活動內容不見得能滿足每一位學生，因為每一位學生所需要的刺激度不一樣，再者活動內容存在既定之危險性，不易與學校連結

在共同的優點部分，三項方案都是以小班為主，並且設計多元彈性的課程內容，然而共同的缺點就是容易標籤化學生並缺乏評估工具，其次忽略家庭層面的改善，以及課程設計未必能真正滿足每一位中輟高危險群學生。因此研究者將試著綜融上述各項方案之優點，擬定更有利於中輟高危險群學生的方案模式。

第五章 結論與建議

本研究乃透過訪談方式了解台北縣公部門資源式中途班方案、高關懷彈性教學班方案，以及第三部門體驗冒險教育方案針對中輟高危險群學生所提供的服務為何，包含服務方案的理念、服務內容以及服務輸送過程的困境，進而探討不同服務方案對中輟高危險群學生所造成的影響，以建構台北縣公部門及第三部門如何有效協助中輟高危險群學生穩定就學。然而不論結果為何，皆可以知道預防學生中途輟學是當今社會上不得不注意的課題，因此本章將綜合歸納研究發現，整理出研究結果以及針對研究結果所衍生出的建議，分述如下。

第一節 研究結論

本節將先依研究目的分類論述研究發現，再者進一步檢討公部門及第三部門所提供的服務方案對中輟高危險群學生的影響。

壹、在方案理念方面

一、相較於資源式中途班方案以及高關懷彈性教學方案，體驗冒險教育方案缺乏專責的安置輔導小組

資源式中途班方案在人力安排上，係利用學校原有之中輟生安置輔導小組，共同施行、決定資源式中途班方案的相關事務；高關懷彈性教學方案則在計畫裡也有說明校內可以組成專案小組，但實際運作上，大多由業務負責人自行評估、決定相關事宜；體驗冒險教育方案則無專責的安置輔導小組，其運作執行皆是由機構的工作人員，規劃方案相關內容。所以 T4 國中輔導組長就透露出同事情宜的壓力，「我會看導師轉介的中輟高危險群學生適不適合

上高關懷班，不過標準很鬆啦，……，盡量協助導師。」所以落實安置輔導小組的功能，可以使得業務承辦人員免於承受來自導師們想要轉介班上調皮搗蛋但非中輟高危險群的學生壓力。

二、資源式中途班方案以及高關懷彈性教學班方案在篩選、安置

成員上接有就讀年級的限制，體驗冒險教育方案則無

資源式中途班方案以及高關懷彈性教學班方案是由國民中小學所執行，因此執行學校本著不放棄每一位學生的態度，希望七年級的中輟高危險群學生不要太早接觸彈性課程之安排，以免提早放棄傳統的課程，就像 T1 國中輔導主任所言，「七年級的學生，我是不安排中途班，因為他們才剛從國小上來，他們多少還是能在班上繼續上、繼續聽，我們還是會鼓勵他，如果讓他從國一就進中途班，那他可能國中三年都會在中途班。」；可是體驗冒險教育方案則因強調的是藉由參與方案，讓中輟高危險群學生體驗到不同的高峰學習經驗，進而能轉化到日常生活，所以其在篩選中輟高危險群學生的條件上，門檻較低，以求能服務更多的中輟高危險群學生。因此站在教育的立場，不放棄每一位學生是社會大眾所樂於見到的教育理念，然而有些學生在七年級的時候，學習動機就已經十分低落，因此若在此時讓學生接受彈性教育方案，讓學生在不同領域發揮所長，而非只是在學習之路上不斷的受挫。

三、各方案在安置時間上皆有所不同

資源式中途班方案因有專責的安置輔導小組，因此參與方案的中輟高危險群學生必須接受多久的安置時間，由該安置輔導小組決定；而高關懷彈性教學班方案則依台北縣政府教育局規劃之高關懷青少年計畫，以一學期為主；至於體驗冒險教育方案其執行時間可分為半天、一天、一學期以及寒暑假的戶外共生營隊，因為其必須與學校行政單位合作，因此彈性規劃方案課

程內容，才能讓中輟高危險群學生不管什麼時候都有機會接受體驗冒險教育方案。

因此我們可以發現不同的方案在實施的時間上都必須與學校的行政單位合作，而不同的安置時間各有其優點，以資源式中途班方案而言，因其定位為短期、密集的彈性課程，故中輟高危險群學生習慣學校作息後，就回到原班；高關懷彈性教學方案則是規劃不等的節數，進行彈性教學，大部分時間還是要安置在原班；體驗冒險教育方案，則沒有一定的限制。因此若能有效利用這些彈性教學方案，相信在協助中輟高危險群學生時有所助益。

貳、在方案特色方面

一、各方案皆需結合不同的資源，方能以團隊工作的模式進行

資源式中途班方案主要是連結輔導相關領域之專業人士，以評估中輟高危險群學生之需求及問題所在，如心理師、社工師；而高關懷彈性教學方案則是為了豐富課程安排，因而連結在不同領域學有專長之專業人士到校授課，如陶藝課或烹飪課；至於體驗冒險教育方案則是結合同性質不同領域的專業人士，替參與活動的學員學生安排豐富的課程，如馬術教練或射箭教練並且搭配心理師或社工師進行輔導工作。由於造成在學學生中途輟學的原因相當複雜，有生理因素、心理因素、社會環境等，因此各服務方案為了能有效協助中輟高危險群學生，必須連結社會資源，採團隊工作的模式協助中輟高危險群學生，以求讓方案內容更加充實也更完善的協助學生。

二、體驗冒險教育方案在師生關係上比資源式中途班方案以及高關懷彈性教學班方案更為平等

不論資源式中途班方案或者高關懷彈性教學班方案，都是由一名老師在課堂上教授中輟高危險群學生相關的彈性課程，因此在師生關係上仍具「上對下」的權力關係，就有可能產生權威者壓迫弱勢學生的情形產生，就像 S4-2 學生指出「爲了上高關懷課，行爲表現會比較好一點，因爲我知道若表現不好，就不能上高關懷」；可是體驗式冒險教育方案因活動領導者必須與參與的成員一同進行各項體驗活動，因此在該方案裡，較無明顯師生關係的界線。然而唯獨將學生被權威者壓迫的感覺消除，才有可能真正讓學生體悟到如何尊重自己也尊重他人，否則其終究只是因爲「老師」要求才願意改變，那麼絲乎沒有達到真正教育的意義。

參、在課程設計方面

一、公部門服務方案相較於第三部門服務方案，比較注重成績評量

資源式中途班方案和高關懷彈性教學班方案都是由學校所執行，因此必須有所謂的成績評量，才能方便學習成績的計算；而體驗冒險教育因是由第三部門所執行，其所注重的是該方案是否真的能夠協助中輟高危險群學生，對於成績之評量，則視轉介中輟高危險群學生之學校需求，給予適當之成績計算。雖然公部門的服務方案皆需要成績評量，但其依「台北縣政府國民中學學生學籍管理要點」，可以採取多元評量的方式給予成績計算，如有小作品或言行舉止有所改善，都可以當作其評量分數的參考，故雖然相較於第三部門，公部門的服務方案較重視成績計算，但彈性處理成績，也可以讓中輟高危險群學生容易從中獲得學習的成就感。

二、體驗冒險教育方案之課程設計相較於公部門服務方案更符合 中輟高危險群學生的學習特質

中輟高危險群學生其學習特質偏重高刺激性、高挑戰性、高趣味性的活動（黃韻如，1999），因此就像 T5 基金會執行長所說，體驗冒險教育方案之課程設計一定要好玩，且最好是他們沒有接觸過，有難度的，才能符合中輟高危險群學生學習之特質；而資源式中途班方案及高關懷彈性教學班方案則較偏向靜態、室內的彈性課程，甚至如 T2 國中輔導主任所說，資源式中途班方案的課程設計，有補救教學之意味，故該方案設計之課程內容對有心想回到學校就學之學生有所助益，但不見得真的能夠提高中輟高危險群學生的學習動機。

肆、對學生造成的影響方面

一、公部門以及第三部門的服務方案主要是從學生個人為出發 點，但在學生的家庭功能部分則少有著墨

中輟高危險群學生在個別接受資源式中途班方案、高關懷彈性教學班方案或體驗冒險教育方案後，紛紛表示在個人的非行行為皆能有顯著的改善。然而 T5 基金會執行長指出其努力協助中輟高危險群學生的過程中，最擔心遭遇的困境就是大環境的誘惑，「……我總覺得我的敵人不是這些孩子，是他在外面的這些誘惑真的很難抗衡」，因為中輟高危險群學生一旦離開方案進行的活動現場，回到原生的社區環境裡，很容易就受到誘惑逕而重蹈覆轍。雖然資源式中途班方案、高關懷彈性教學班方案有暫時替代親情的功能，可是畢竟那僅只能侷限於學生有到校上課的時候，因此假若能從提升家庭教養的功能著手，相信更能建構支持中輟高危險群學生遠離危險因素、情境的可能性。但在本研究中，不論公部門或第三部門的服務方案在提升家庭教養功能這個

議題上，皆沒有提出具體改善之策略，大多還是從個人層面著手，使得服務成效大打折扣。

二、彈性教學方案容易成爲中輟高危險群學生逃避學業的方式之一

從本研究資料中，發現中輟高危險群學生在原來的班級往往是被老師指責、同學排擠的一群，就像S3-2同學所說，「上課很無聊，不想上，老師叫我就來了，反正高關懷很自由，……。」雖然服務方案希望提高他們的學習動機，進而能夠穩定就學。可是他們雖參與了服務方案，但對傳統課程之學習動機並無顯著的提高，對他而言，反而因爲過往在班上受挫的學習經驗，很容易使他們利用彈性教學方案逃避傳統課程的方式之一，進而使公部門及第三部門規劃服務方案之美意被扭曲，而讓學校人員認爲彈性教學方案只是在「寵壞」學生而已，因此必須適當的利用彈性教學方案，給予其約束，以免讓彈性教學方案成爲中輟高危險群學生逃避傳統學業的方式。

伍、方案執行時的困境方面

一、班級導師是各項方案能否順利進行或穩定學生就學的關鍵人物

不論公部門或第三部門的服務方案，在篩選、安置中輟高危險群學生皆有賴班級導師的轉介，才得以順利服務中輟高危險群學生。因此班級導師若站在「因材施教」的教育立場上，則會視學生的學習狀況，適當的轉介至任一方案，以穩定其繼續留在校內接受彈性課程的協助；但若持「有教無類」的觀點，不輕易讓班上的學生參與任何彈性教學方案，則將使得中輟高危險群學生離開校園的機會大爲增加，也使得推展服務方案受到阻礙。因此班級導師在彈性教學方案上扮演著重要的角色。

二、缺乏適當的評估工具，來瞭解參與方案的中輟高危險群

學生學習狀況及成效

雖然資源式中途班方案、高關懷彈性教學班方案、體驗冒險教育方案最終目的都是希望中輟高危險群學生能夠穩定就學，完成義務教育，並從中學學習如何尊重自己與他人，並且與他人可以有良好的互動。然而這三個方案中都缺乏適當的評估工具，來瞭解導師轉介的學生是否真的適合接受接受彈性課程以及接受完服務方案後之成效，導致有時即使非方案欲招收的中輟高危險群學生，承辦人員礙於「同事情宜」而將其轉介出來的中輟高危險群學生納入服務方案裡，或者對於服務方案之成效僅能靠日常觀察，導致難以掌握服務方案之品質，如此採用「自由心證」來決定方案招收的成員或執行績效，都將使得方案協助中輟高危險群學生的成效受到折扣。

小 結

從上述的結論與討論裡我們可以知道，在利用彈性教學方案協助中輟高危險群學生穩定就學時，設置一個專門負責篩選、安置中輟高危險群學生的安置輔導小組，除了可以減輕方案執行人員的「人情」壓力，也可以讓方案執行的品質受到控制；其次在課程設計的部分，假若在課程設計能夠更貼近中輟高危險群學生的學習特質，而非要求一定要有成績評量，相信能夠更引起學生的學習動機，並且讓學生能夠自發性的產生互助、尊重他人等精神；再者，各服務方案對於家庭功能的提升部分，仍有待加強；最後彈性教學方案的立意良善，無非是希望中輟高危險群學生在傳統學業之外，能夠找到另一條在學校持續學習的道路，然而若遭到濫用（如老師任意安置或學生逃避學習的管道），將使得政府或第三部門相關單位的美意受到曲解，而使得協助中輟高危險群學生的工作上受到阻礙。

第二節 研究限制

回顧整個研究的歷程，從確定研究主題、擬訂研究計劃、收集相關文獻及資料、進行訪談、謄寫逐字稿、分析整理，研究者受限於下列各項因素，使的未來仍有許多進步的空間，分述如下：

一、研究取樣的限制

本研究是以台北縣執行資源式中途班方案、高關懷彈性教學班方案、體驗冒險教育方案的相關單位為研究對象，由研究者主觀立意判斷研究單位是否符合研究目的的程度，符合者便選入樣本中，不合就去除。但因第三部門開辦體驗冒險方案的機構寥寥可數，故在研究單位的取樣上、研究資料的豐富性及充足性較為不足；在受訪學生的部分，皆是由各執行單位尋找適合且有意願的中輟高危險群學生接受訪談，但其中無意願接受訪談者，研究者無法得知其改善情形，因此研究結果在進行推論與解釋必須相當謹慎。

二、研究方法的限制

目前在探討中輟高危險群學生的相關文獻，大多著重在問題成因和問題行為上，對於以具體指標來測量接受服務狀況的研究則相當有限，且因為中輟高危險群學生的問題成因複雜且多元，故在幾番考量之下，決定以質化方法收集資料，而無法以具體數據呈現出各方案服務中輟高危險群學生後的改變程度；再者與中輟高危險群學生的訪談，都是以回溯的方式在瞭解其接受服務過程前後的差異，而忽略其身心發展特質、環境差異等其他因素，因此在推論時，也要相當小心，避免過度的推論。

三、資料處理方面的限制

研究者於訪談前雖已事先說明並徵得受訪者同意得以全程錄音，但是這樣的動作卻仍令部分者感到焦慮，且受訪對象的狀況不一與時間有所不同，因此不同的訪談環境、不同的訪談氣氛皆會影響受訪者及研究者，雖然研究者已盡量使用貼近受訪者的語言、事先營造令其感到舒適的談話空間，然而在進行研究推論時，需將訪談環境、氣氛一併考量，以求得資料的一致性。再者考量研究倫理，研究者在資料的呈現上，必須將人名、受訪機構名稱，採匿名或代號的方式處理，然而這樣的預防措施，可能影響讀者閱讀的不方便，但仍以盡量不影響資料原貌為原則。

四、研究成果的限制

(一) 本研究雖侷限於台北縣內的各國中小學，然而從上述的探討也發現，不同的機構（學校）執行相同的方案時，所運用的服務模式亦有所差異，因此研究結果並不足以代表其他同類型機構也有相同的服務模式，也無法類推到其他縣市國中小學。

(二) 有關體驗式冒險教育方案應用在中輟高危險群學生的研究文獻為鳳毛麟角，導致僅能透過此次研究做概念性的瞭解，而無法深入實際的操作細節。

由於研究者採用質性研究，因此深知研究者即為研究工具的重要性，故在研究過程中，盡量避免研究者本身的因素造成研究偏誤。然而縱使研究者盡量精準的去收集、分析受訪資料，仍無法避免若干人為與非人為因素的影響，因此研究者列出上述的研究限制，盼後續研究者在進行研究時，可以盡量去克服，以免徒增研究歷程的困擾。

第三節 研究建議

本節將依據研究結論以及研究限制，針對實務工作者以及未來研究方向提出下列建議。

一、教育主管單位的建議

(一) 方案的整合與再定位：

在本研究中可以發現資源式中途班方案與高關懷彈性教學班方案雖在方案理念、方案特色上有些許的不同，但執行單位在課程設計上幾乎都是著重在彈性課程的安排上，因此整合「資源式中途班方案」與「高關懷彈性教學班方案」之經費，讓全國各地方教育單位皆能有經費去規劃針對中輟高危險群學生所設計的彈性教學方案，若教育主管單位只願意推展資源式中途班方案，依本研究結果將只能獨善被委託的執行學校，鄰近學區的中輟高危險群學生接受服務的機會則大為降低。

(二) 設置學校社會工作人員

從文獻探討中，我們知道香港很早就採用社工人員「駐校服務」的模式，協助校園解決學生問題，維護學生權益，其成效頗佳。蔡依君（2003）在其研究也認為學校社工可以有效連結社會資源，增強中輟學生個人處理生活困擾及環境適應的能力，並且因其橫跨社工與教育兩個專業之間，在制度運作、處遇觀點、價值取向等方面都有別於一般的社工人員。因此當我們希望公部門與第三部門能夠一同合作，協助預防、追蹤有中輟情形的學生時，學習香港政府在學校中設置學校社工人員，或許是一個值得我們借鏡的方法。

(三) 有效能的督導措施，落實安置輔導小組

教育主管單位雖立意良善的針對中輟高危險群學生規劃相關方案，但在研究裡發現最消極的功能就是至少參與方案活動的那一段時間會留在學校，因此方案要真正展現成效時，還是以方案執行者的理念、素質、心態是主要的關鍵，否則一樣的方案，有可能會因為執行者錯誤的解讀，而有不同的應用。因此教育主管單位必須有配套的督導措施，除了可以給方案執行者適當的指導與協助外，也可以落實中輟學生復學安置輔導小組之功能，避免方案之規劃遭到濫用，反而剝奪學生受教之權益。

二、學校執行資源式中途班方案及高關懷彈性教學班方案的建議

(一) 提高中輟高危險群學生的成就感，使學生感覺被重視且有 能力解決事情

在研究結果中可發現部分的中輟高危險群學生在過往的學習經驗中往往是被忽略與指責的一群，無形中逐漸失去對自己能力的肯定，因此會將彈性教學方案視為逃避傳統學業的方式之一。建議可利用中輟高危險群學生喜愛挑戰權威及展現自我能力之特質，嘗試讓其規劃部分課程內容，除了可以充實課程之內容外，也可以提高其責任感，重新建立學生的自信心並發現自己的優點，讓中輟高危險群學生感受到自己是有解決事情的能力，因而更加肯定自己。

(二) 充實教師輔導知能，營造友善校園

從本研究結果可以知道導師的支持與否，是方案能否順利推展的主因之一。因此假設班級導師為避免中輟高危險群學生干擾上課秩序或為了班級經營管理上方便，隨意的轉介班上調皮搗蛋的學生至彈性教學方案，不但使得教育主管單位規劃彈性教學方案的善意被濫用，更間接剝奪了學生的受教權益。因此建議執行彈性教學方案之學校，應先充實教師輔導知能，使教師們

皆能瞭解方案規劃之精神及目的，如此可更有效的篩選合宜之標的學生，接受彈性教學方案之協助，營造出一個有利學生學習之校園環境。

(三) 編列個別化的輔導計畫及應達到之基本能力指標

中輟高危險群學生在學習能力上程度不一，即使方案在課程內容的設計上是以彈性課程、技藝課程為主，仍無法獲得相同之成就表現。因此建議執行方案之學校單位，應針對中輟高危險群學生編列個別化的輔導計畫，視其能力及學習狀況，編制適切的教材，使每位中輟高危險學生皆能達到應有之學業表現，獲得學習上的成就感。

(四) 多元化的親職教育方式，以改善學生家庭功能

從研究的過程中，我們可以發現家庭功能不健全常是許多中輟高危險群學生發生問題的關鍵因素，因此高危險群學生的家庭協助是最難也最需要著力的工作重點。過往學校單位進行親職教育時，總是邀請家長到校聆聽演講或以工作坊的形式進行親職的加強，然而被動式地等待家長到校接受訓練，其來學習之家長往往非中輟高危險群學生之家長，因此建議化被動為主動，由校方人員主動到中輟高危險群學生的家中，進行個別化、非結構式的親職教育，唯有如此才能確切的增強中輟高危險群學生的家庭功能。

三、對第三部門單位執行體驗冒險教育方案的建議

(一) 結合不同的機構資源，儲備適合體驗冒險教育方案之相關輔導人員

體驗冒險教育方案若要達到治療的效果，其關鍵在於方案領導者之素質以及必須結合輔導、社工、心理師等相關領域之專業人士，因為畢竟術業有專攻，一個活動領導者要兼顧所有角色恐怕只會使體驗冒險教育方案之成效有所折扣。然而從本研究中，可以發現機構在執行體驗冒險教育方案時，很

難找到具有體驗冒險精神之相關輔導人員，因此建議透過相關輔導領域之機構合作，長期培訓有志從事冒險教育活動之輔導人員，共同為中輟高危險群學生之教育、追蹤與輔導工作繼續努力。

(二) 針對不同性質的中輟高危險群學生安排不同的方案內容

在研究結果中我們發現體驗冒險教育方案與其他兩個方案有一個很大的不同點，就是參與體驗冒險教育方案的中輟高危險群學生並無就讀年級的限制。但因中輟高危險群學生有男有女，造成其產生中輟之虞的原因也不一樣，而體驗冒險教育方案並非協助中輟高危險群學生的萬靈丹。因此在個案的篩選及方案服務對象的設定上，建議可針對不同人格特質或性別之中輟高危險群學生而施予特定的活動，而活動帶領者在帶領上也必須針對不同屬性的個案在技能上、覺察力、處遇技巧等專業知能上再進行增強。

(三) 發展適當的評估工具，並進行持續性地追蹤關懷

從研究中我們知道第三部門的相關單位為協助中輟高危險群學生施行體驗冒險教育方案，往往必須與學校相互合作，因此當學校轉介中輟高危險群學生至第三部門的相關單位，無非是希望參與方案之學生之行爲問題能獲得適當的改善，因此發展適當的評量工具，將有助於學校瞭解參與方案學生之行爲是否有改變的跡象，也可以視為機構本身責信的指標之一。然而縱使學生因參與方案而有所改善，其如何延長成員參與營隊後的成效也是大家關心的重點，因此當學生參加完方案活動後，除了結合學校老師持續性地追蹤關懷外，也應與參與方案學生之家庭成員互相連結，共同形成參與方案之中輟高危險群學生支持的力量，降低參加完活動後回到原生社區所呈現不適應的狀況，而使方案之績效大打折扣。

研究者針對各項研究發現及各項方案之優缺點後，提出上述之建議，現試綜合各項之建議，擬定方案的服務流程並說明如下，以供實務工作者參考。

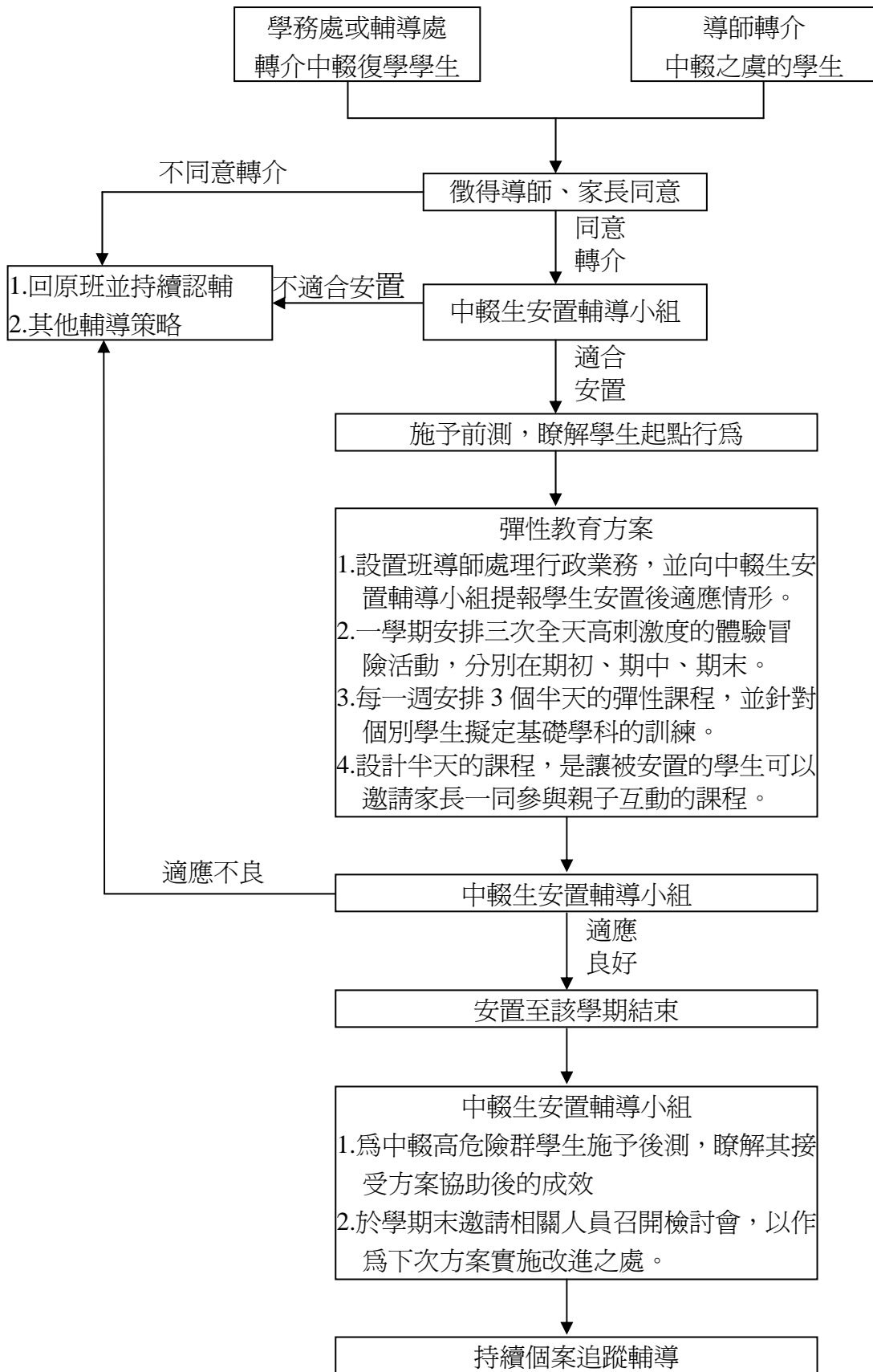


圖 5-1 綜融服務方案流程圖

資料來源：研究者自行整理

在綜融性服務流程圖中，研究者認為應妥善利用現行各校內既有之中輟生安置輔導小組，讓其安置流程更加明確化並分擔業務承辦人員之人情壓力；再者本流程圖中認為施行彈性教育方案時，應另取一吸引學生的名稱，如極道學園、陽光學園……等，以降低標籤化學生的問題；在前、後測的部分，雖然現行無具體統一之量表，但研究者認為可從學生之同儕關係、師生關係、親子關係、學業成就、學習動機、學習意願著手，以及藉由師長的觀察，瞭解其行為問題、情緒管理、法律常識等，以作為接受方案協助後，有為改善之依據，同時應將學生與家長的互動關係一併納入前後測的項目裡。

至於建議至少施行三次高刺激度的體驗冒險活動乃因高刺激性的活動符合中輟高危險群學生的學習特質，因此藉由期初之活動，引起其學習動機，再經由彈性教育課程至學期中，將體驗冒險活動當作誘因，鼓勵學生只要堅持穩定就學，即可參與第二次的體驗活動，至於學期末的體驗活動，除了可當作獎勵一學期來的表現外，也可以藉由體驗活動後的反思過程，驗收一學期來接受彈性教育的成果；而安置輔導小組則可以在學期末的時候召開檢討會，以討論服務方案尚須改進之處，並持續的追輔中輟高危險群學生。

四、對未來研究之建議：

(一) 研究樣本

1. 可將研究樣本的背景資料納入分析

本研究所抽樣的對象，分別有執行方案的組長、執行長以及不同中輟經驗或瀕臨中輟的高危險群學生。然而在本研究中，不同的成長背景、生活環境並未被納入研究變項，因此所歸納出來的研究結論是否能推論到另一群不同特性的學生，需更為謹慎，因此建議有志研究中輟或中輟高危險群相關議題的研究者，可將成長背景、生活環境一同分析，以獲得更加豐富的資料。

2.研究樣本可以更加多元

本研究因主要在討論公部門及第三部門針對中輟高危險群學生所進行的處遇方案，因此大多著重在執行單位以及接受服務對象的討論上。然而一名學生除了在校的時間外，有大部分的時間是在家庭或社區裡活動，因此在未來進行研究時，研究對象不妨增列其家庭成員，或是接受服務中輟高危險群學生的同學，以更清楚瞭解各項方案對中輟高危險群學生的協助是否僅止於在校內期間，而無助於家庭、同儕的互動；其次本次研究的學生樣本，主要是以接受過方案服務的中輟高危險群學生為主，但是在謝秋珠（2003）的研究中，仍有多數的中輟高危險群學生未曾接受過任何的輔導方案，因此建議未來研究時，可增列拒絕任何方案協助的中輟高危險群學生為研究對象，使的未來規劃相關服務方案時可以更加周延。

3.進入研究場域需在短時間建立良好的互動關係

起初透過電話聯繫這些機構的時候，受訪對象大多抱持著懷疑的態度而產生婉拒的情形，還好研究者不斷的告知研究用途及效益，甚至親自到機構表明來意或透過第三者協助聯繫，受訪對象才願意撥出時間接受研究者訪談，且因為事先告知欲訪談之內容，訪談時，受訪者大量的提供書面資料，以讓研究者充分瞭解執行方案時的優勢及困境。

再者，本次研究對象所包含的中輟高危險群學生雖是由機構所協助篩選，但大部分皆不清楚為何必須接受訪談，因此研究者必須從頭解釋，以讓學生可以在清楚受訪的原因及用意後，放心的表達接受方案協助後內心實質的感受。而在訪談進行前，研究者會先準備點心或飲料，讓學生可以在舒適的情境中接受訪談，只是訪談過程中，受訪學生難免夾雜著「三字經」等情緒字眼，這點是必須包容的，因為其可能是語氣的表達或情緒的宣洩，研究

者對此並不會加以阻止，反而適時的給予一些回饋，抒解其情緒。同時也讓受訪學生知道，接受訪談是可以暢所欲言的。因此建議未來研究者若欲與中輟高危險群學生進行訪談時，除了注重倫理事項外，也需考量受訪對象情緒層面的滿足，如此的作法可讓訪談的過程中所受到的阻力降至最低。

（二）對研究方法之建議

1.質化與量化並行的研究方法

本研究對處遇方案執行的困境及中輟高危險群學生接受處遇方案的成效有詳細的探討，但因本研究僅運用質性研究方法，只能從被訪者主觀感受及相關文獻進行探討分析。因此，未來的研究上可以參酌量化研究的方法，針對單一方案或多項方案，設計不同面向之問卷，進行全面性的方案評估；或者是發展適當的量表，針對中輟高危險群學生進行的處遇方案，進行事前預估、中期評估乃至事後評估，以了解處遇方案的成效及困境

2.研究場域可再延伸

本研究訪談之中輟高危險群學生，皆已經接受過處遇方案的協助，因此受訪者只能事後回溯接受服務過程前後的差異，即使求證其同儕、輔導老師，仍無法完全真實瞭解中輟高危險群學生接受處遇方案後，在課堂上課、與師長、同儕互動的情形，因此建議可兼採教室觀察法的研究方式，瞭解中輟高危險群學生在教室的實際情形。

由於中輟高危險群學生本身的特質、家庭或學習環境等因素影響，導致要讓其長時間持續待在班上接受基礎學科訓練是一項極大的挑戰，因此彈性的中介教育措施，在協助在學學生避免成為中輟生之成效是有目共睹的，其貢獻不可被抹煞。雖然目前各方案在執行上仍有一些實務上的困難，不過各

項方案至少提供中輟高危險群學生在學習之路上一個彈性的空間，但如同本研究成果及之前若干學者之研究發現，現行的中介教育措施皆未達到積極性目的，因此希望本研究成果所提出之具體建議，可供協助中輟高危險群學生之相關單位參考及應用。

參考書目：

一、中文部分：

- W. Lawrence Neuman (原著), 朱柔若譯 (2000)。《社會研究方法—質化與量化取向》。臺北：揚智。
- 王克威 (2005)。〈風火輪少年戶外長期體驗共生營〉。論文發表於向陽公益基金會 (主辦), 《高關懷青少年團體輔導工作理論與實務研討會》 (12月5-6日)。舉辦地點：臺北市劍潭海外青年活動中心。
- 王美娟 (2000)。《青少年中輟相關因素與不良社會適應關聯性之研究》。桃園：中央警察大學犯罪防治研究所碩士論文。
- 王靜惠、林萬億 (2004)。〈學校社會工作的理論與實務模式〉。見林萬億、黃韻如 (等著), 《學校輔導團隊工作：學校社會工作師、輔導教師與心理師的合作》, 103-136。
- 王麗雯 (2001)。《國民中學中輟生復學模式之分析研究—以中途學校與高關懷班為例》。臺北：中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 向天屏 (2000)。《國中小學生成就目標導向、學習策略、自我跛足策略與學業成就關係之研究》。彰化：師範大學教育研究所碩士論文。
- 何孟倫 (2005)。《資源式中途班處遇措施對中輟復學生學校適應之影響》。彰化：師範大學輔導與諮商研究所碩士論文。
- 吳其鴻 (2003)。《公民營中介教育設施課程與教學之個案比較研究》。臺北：臺灣師範大學教育學系碩士論文。
- 吳芝儀 (2001)。《中輟學生的危機與轉機》。嘉義：濤石文化。
- 吳培綺 (2002)。《輔導工作對犯罪少年生活適應成效相關研究--以少年矯正學校為例》。臺中：靜宜大學青少年兒童福利學系碩士論文。
- 李冠蓉 (2002)。《個案管理中輟預防方案對於國中一年級高危險群中輟傾向的影響》。臺東：師範學院教育研究所碩士論文。
- 李曉晶 (2002)。《臺灣慈輝班學生在校生活狀況及學校適應之調查研究》。花蓮：師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 沐桂新 (1995)。〈休閒治療--休閒活動的醫療及心理輔導效能之探討〉。《學生輔導》, 55, 38-43。
- 周憐嫻 (2000)。〈社會結構、中途輟學率與少年犯罪率關係之研究〉。《臺北市立師範學院學報》, 31, 243-268。

- 周學珮（2000）。《國中生個人情意自我覺察輔導方案規劃之初探》。臺南：成功大學教育研究所碩士論文。
- 林哲寧（2001）。《中輟少年家外行蹤之研究》。臺北：中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 法務部（2000）。《犯罪狀況及其分析》。臺北：法務部。
- 胡幼慧、姚美華（1996）。〈一些質性方法上的思考〉。見胡幼慧（主編）：《質性研究--理論、方法及本土女性研究實例》，141-167。臺北：巨流。
- 胡惠（2003）。《臺南市國中中輟學生輟學原因與預防中輟輔導成效之研究》。高雄：師範大學教育學系碩士論文。
- 唐惠珠（2003）。《解決國中生輟學問題之行動研究:以花蓮縣秀林國中慈輝班為例》。花蓮：東華大學教育研究所碩士論文。
- 徐惠嬪（2001）。《三角休閒諮商模式對中輟學生團體輔導之行動研究--榮耀之役》。高雄：師範大學輔導研究所碩士論文。
- 馬傳鎮（2002）。〈中輟生現況分析及輔導策略之研究〉。《玄奘學報社會科學專刊》，5，01-37。
- 高元杰（2004）。〈高關懷青少年計畫—實現「把每位學生帶上來」的願景〉。文章發表於臺北縣政府（主辦），《臺北縣國民中學設置學校社會工作專業人員成果研討會》，（12月23日）。舉辦地點：臺北縣三重高中。
- 高元杰（2005）。〈高關懷青少年計畫成果報告〉。文章發表於臺北縣政府（主辦），《臺北縣國民中學設置學校社會工作專業人員成果研討會》，（12月9日）。舉辦地點：臺北縣三和高中。
- 張永翔（2002）。《臺北市高職設置中途學校之研究》。臺北：科技大學技術及職業教育研究所碩士論文。
- 張坤鄉（1998）。《原住民國中生中途輟學相關因素與形成過程之研究—以屏東縣為例》。臺北：政治大學教育研究所博士論文。
- 張春興（1996）。《教育心理學—三化取向的理論與實踐》。臺北：東華。
- 張梅禎（2001）。《中輟復學生與一般生在生活適應之比較研究》。臺北：中國文化大學生活應用科學研究所碩士論文。
- 張嫩文(1998)。〈少年安置服務模式之比較—以香港、九龍地區及台北經驗為例〉。《福利社會雙月刊》，64，67-77。
- 郭靜晃（2001）。《中途輟學青少年之現況分析及輔導》。臺北：洪葉文化。
- 陳向明（2002）。《社會科學質的研究》。臺北：五南。
- 陳秀麗（2004）。《我國國民中學中途輟學生處遇模式及其成效之研究》。

- 南投：暨南國際大學教育政策與行政研究所碩士論文
- 陳怡束（2002）。《高危險群少年之服務過程與結果評估—以臺北市北區少年服務中心為例》。南投：暨南國際大學社會政策與社會工作研究所碩士論文。
- 陳怡璇（2001）。《溢出常軌之後~中輟生的生涯與自我認同議題》。花蓮：師範學院多元文化研究所碩士論文。
- 陳珏君（1995）。《國民中學階段中途輟學學生的經驗與生活狀況研究》。臺北：師範大學工業教育研究所碩士論文
- 陳慈幸（2002）。〈日本中輟生問題與防制政策〉。《全國中輟防治通訊》，3，21-40。
- 章勝傑(2003)。〈從國小六年級學籍資料預測國中輟學行為的邏輯迴歸分析與區辨分析〉。《臺東師院學報》，14(下)，125-151。
- 彭駕駢（1994）。《國民中小學中途輟學生復學輔導手冊》。臺北：教育部。
- 曾華源（2005）。〈邊緣少年體驗學習團體績效評估專案報告〉。論文發表於向陽公益基金會（主辦），《高關懷青少年團體輔導工作理論與實務研討會》（12月5-6日）。舉辦地點：臺北市劍潭海外青年活動中心。
- 程秋梅(2000)。《漫漫復學路—中輟生復學適應之探討》。臺北：臺灣大學社會學研究所碩士論文。
- 賀孝銘（2006）。〈中輟防治工作現況與前瞻〉。論文發表於教育部（主辦），《學生中輟防制輔導經驗傳承研討會》（3月22-24日）。舉辦地點：鹿港立德文教休閒會館。
- 黃軍義、謝靜琪（2001）。〈青少年輟學與犯罪行為之研究〉。《犯罪學期刊》，7，99-126。
- 黃珮怡（1999）。《桃園縣國中高危險群青少年辨識與社會技巧彈性課程方案實施之評鑑研究》。高雄：師範大學輔導研究所碩士論文。
- 黃韻如（1999）。〈尋回迷途的羔羊--從社會工作觀點談中輟生問題〉。《訓育研究》，38:2，2-15。
- 黃韻如（2004）。〈中途輟學學生的輔導〉。見林萬億、黃韻如（等著），《學校輔導團隊工作：學校社會工作師、輔導教師與心理師的合作》，137-190。
- 黃韻如（2004）。〈高危險群偏差行為學生之社會工作處遇--從社會過程理論觀點〉。《學校與家庭社會工作學刊》，1，109-146。
- 楊奇芬（2001）。《合作式中途學校課程與教學之個案研究》。臺北：師範學院課程與教學研究所碩士論文。

- 楊宗憲（2001）。《心理特質與環境因素對國中生中途輟學及犯罪行為之影響》。臺北：中央警察大學犯罪防治研究所碩士論文。
- 楊敏玲（1994）。〈休閒與預防青少年犯罪〉。《臺灣教育》，523，21-24。
- 楊敏玲（1996）。〈無聊與青少年偏差休閒行為〉。《測驗與輔導》，137，2830-2833。
- 楊瑞珠（1996）。《高危險群青少年文化心態特質與甄別量表編制》。臺北：心理。
- 楊瑞珠（1998）。〈從高危險行為之初期癥候看中輟學生的辨識與輔導〉。見中華兒童福利基金會印行，《中途輟學問題與對策》，163-206。臺中市：中華兒童福利基金會。
- 廖裕星（2005）。《國中中輟高危險學生中輟意圖及其相關因素模式之研究》。彰化：師範大學輔導與諮商研究所碩士論文。
- 劉仲冬（1996）。〈量與質社會研究的爭議社會研究未來的走向及出路〉。見胡幼慧（主編），《質性研究--理論、方法及本土女性研究實例》，121-137。臺北：巨流。
- 劉秀汶（1999）。《國民中學中輟生問題及支援系統之研究—以台北縣為例》。臺北：臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 樊有譽（1998）。〈香港中途學校參訪與省思〉。收錄於《香港九龍地區中途學校教育考察實錄》。臺北：臺北市政府教育局。
- 蔡依君（2003）。《中輟服務過程學校社會工作人員面臨的衝突、困境與處遇方式之探》。臺中：東海大學社會工作研究所碩士論文。
- 蔡德輝、吳芝儀（2000）。〈為中輟學生籌設選替性另類學校之必要性〉。《翰林文教雜誌》，5，35-42。
- 鄭崇趁（1998）。〈輔導中輟學生的權責與方案〉。見中華兒童福利基金會印行，《中途輟學問題與對策》，7-19。臺中市：中華兒童福利基金會。
- 賴秀玉（2002）。《中輟復學生適應歷程之探討—以台北市一學園型中途學校為例》。臺北：東吳大學社會工作研究所碩士論文。
- 謝秋珠（2003）。《國中中輟復學生的需求與輔導策略之研究》。臺北：臺灣師範大學公民教育與活動領導研究所碩士論文。
- 謝智謀（2004）。〈另類體育教學—冒險教育〉。《學校體育》，14（2），22-37。
- 韓孝述（2002）。〈個別差異與教學適應〉。見黃顯華與朱嘉穎（合編），《一個都不能少—個別差異的處理》，115-146。臺北：師大書苑。

二、英文部分

- Baas, A. (1991). Promising strategies for at-risk youth. ERIC Digest No. 59.
- Barr, Robert D. & Parrett W. H. (1997). How to create alternative, magnet, and charter schools that work. U.S.A: National Educational Service.
- Capuzzi, D. & Gross, D. R.(2000). Youth at risk. Alexandria, Va. : American Counseling Association.
- Carins, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early School Dropouts: Configurations and Determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Cuban, Larry (1989). At-risk students: what teachers and principals can do. *Education leadership*, Vol. 46(5), 29-31.
- David, Kolb (1984). David Kolb's learning styles model and experiential learning theory, from <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>.
- Dryfoos, J. G. (1993). Common components of successful interventions with high-risk youth, in Bell, N. J. & Bell, R. W. (eds.), *Adolescent risk taking*, 131-147. CA: Sage.
- Falbel, Aaron (1996). Learning? Yes, of course. Education? No, thanks. In Hern, Matt (Ed.) *Deschooling our lives*. Canada: New Society Publishers.
- Frymier, J., & Gansneder, B. (1989). The Phi Delta Kappa study of students at risk. *Phi Delta Kappan*, 71, 142-146.
- Kronick, R. F. & Hargis, C. H. (1990). *Dropouts: Who Drops Out and Why—And the Recommended Action*. Springfield, IL. : C.C. Thomas.
- Lewis, A. C. (1999). Dropout prevention. *The Education Digest*, 65(3), 73-74.
- Lunenburg, Fred C. (2000). America's hope: making schools work for all children. *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 27(1), pp. 39-46.
- McWhirter, J.J.(1998). *At-risk youth: A comprehensive response: for counselors, teachers, and human service professionals..* New York: Brooks/Cole Publishing Company.
- Mensch, S. A., & Kandel, E. S.(1988). Congenital determinants of violence. *Bulletin of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 16, 101-109.
- Miller, A. P. (1991). An analysis of the persistence/dropout behavior of Hispanic students in a Chicago public high school. The annual meeting of American Educational Research Association.

- Morley, R.E.(1991).Alternative education : Dropout prevention research reports. Clemson,S.C.:National Dropout Prevention Center. (ERIC Document Reproduction ED349652)7-8.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence.Review of Education Research, 57(2), 101-121.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and school. American Educational Research Journal, 32(3), 583-625.
- Schargel, F. P., & Smink, J. (2001). Strategies to Help Solve Our School Dropout Problem. New York: EYE ON EDUCATION.
- Taylor, P. D., Crow, I., Irvine, D. & Nichols, G.(2000). Methodological considerations in evaluating physical activity programmes for young offenders. World leisure and recreation, 42(1), 10-17.
- UNESCO (1987). Coping with drop-out: A hand book. Regional office for education in Asia and the Pacific.
- Wang, Margaret C. (1992). Adaptive education strategies: building on diversity. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wehlage, G. G. (1989). Reducing the Risk: Schools as Communities of Support.New York: Falmer Press.
- Wells, A. S.(1991). Choice in education: the evidence on equity. Teachers College Record, 93(1), 137-52.
- Wells, D., Miller, M. J., & Clanton, R. C. (1999). School counselors' accuracy in identifying adolescents at risk for dropping out. Adolescence, 34(135), 457-461.
- Whitney, Ben (1994) .The truth about truancy. London: Philadelphia.

附錄

訪談說明書

親愛的受訪者您好：

我是南華大學非營利事業管理研究所碩士班學生，感謝您抽空閱讀以下內容，期待您能仔細閱讀，以決定您是否願意接受本研究之訪談。

有鑑於中途輟學學生影響社會甚巨，從事實務工作的您，在平日除了與其他合作單位討論如何防範學生中輟或協助已復學的學生相關事宜外，又必須絞盡腦汁思考如何提供更好的服務給學生，可謂相當辛勞。目前學術界對於中輟生的研究相當多，但對於中輟之虞的學生則著墨甚少，因此研究者希望透過探討「台北縣中輟高危險群學生處遇方案之研究」，對中輟之虞的學生所產生的問題作一探討。

由於您擁有豐富且寶貴的實務工作經驗，因此希望可以透過您的分享，使這份研究得以進行，同時藉由更進一步的歸納與整理，讓有志從事青少年相關工作者，面對中輟高危險群學生時有更進一步的體認，在此，先向您至上的最誠摯的感謝。

研究者訪談前兩週，會將訪談大綱以傳真或電子郵件的方式交給您，研究者擬面對面方式與您進行訪談，訪談時間大概為一個小時至一個半小時，以不打擾受訪者時間為準。

訪談進行過程研究者會根據您的談話內容選擇訪談大綱問題請教您，因此研究者並不會完全按照訪談大綱提項進行，同時也歡迎您在訪談中發表任何您想談論的想法，研究者會將您的想法與意見轉化成文字於本研究中。為了詳盡記錄研究訪談內容，研究者在訪談過程中將以錄音工具同步錄下訪談內容，以便轉述為逐字稿記錄，而在研究成果呈現上，其內容皆採匿名處理請您放心。

在此感謝您的支持與合作，並祝您身體健康 萬事如意！謝謝您

南華大學非營利事業管理研究所

碩士班學生 黃俊凱

訪談同意書

您好：

我是南華大學非營利事業管理研究所碩士班學生，現正從事有關「台北縣中輟高危險群學生處遇方案之研究」，我們需要您的協助以促使本研究順利進行。本研究訪談過程將全程錄音，訪談內容除作為本研究之用外，不會挪做他用，對於您的資料我們絕對保密。

而在研究者進行貴機構拜訪及訪談同時，研究者將謹守研究倫理，因此訪談時您有以下之權利：

- 一、告知後同意：您的參與是自願性的，在訪談中，若有不舒服或是不願意說明的情況，可以表達給研究者知道，研究者絕對會尊重您的意願。
- 二、保密原則：研究者在研究期間所獲得組織所提供的資料，僅提供此篇論文學術上使用，不將獲得資料挪做他用。且在研究內容呈現上，對於受訪者皆採代號方式呈現，為避免讀者一眼辨識出文中所引述的組織或受訪者訪談，部份受訪者、組織背景資訊或較敏感性的引用談話，在未徵得您的同意下，僅以○符號表示之，而不標示談話內容。
- 三、視訪談情形，或許會有再次的訪談，但是一定會事先徵得您的同意。
- 四、上述聲明，若您同意，請簽下您的姓名，研究者將會盡快與您聯絡訪談時間與地點。

本人同意以上各項作法，並同意接受訪談。

受訪者服務單位/聯絡電話：

受訪者：

訪談人：

日期：九十五年 月 日 上/下 午 時 分

台北縣中輟高危險群學生處遇方案之研究訪談大綱（一）

訪談對象：公部門執行方案之相關人員

一、受訪者基本資料：

- 1.請問您本身的專業訓練背景為何？是否有在職訓練或進修的機會？
- 2.請問您在貴單位服務年資為何？主要負責的工作為何？何時開始接觸中輟學生相關業務？
- 3.對於中輟生或與中輟高危險群學生，所扮演的角色及抱持的價值為何？

二、服務理念、執行過程、及困境

1. 請問貴單位成立之背景？協助中輟高危險群學生的理念為何？
2. 請您簡單說明針對中輟高危險群學生所提供的服務為何？有何特色？希望具體達成的目標又是什麼？有哪些參考依據？
3. 貴單位所提供的服務經費來源為何？以及如何規劃使用？
4. 貴單位針對中輟高危險群學生的服務流程為何？如何篩選適用本方案之中輟高危險群學生？有哪些參考依據？
5. 您認為中輟高危險群學生的需求為何？貴單位所提供的服務能滿足其需求嗎？在軟、硬體資源上各有何優勢及限制？

三、績效評估

- 1.請問貴單位在提供中輟高危險群學生服務時，如何評估是否達成既定之目標？是否有設計評估工具？
- 2.請問在您提供中輟高危險群學生服務時，所遭受的限制及面臨過的困境為何？有沒有任何的建議，包括對教育體系、社福體系、政策或方案……等？

台北縣中輟高危險群學生處遇方案之研究訪談大綱（二）

訪談對象：第三部門執行方案之相關人員

一、受訪者基本資料：

- 1.請問您本身的專業訓練背景為何？是否有在職訓練或進修的機會？
- 2.請問您在貴單位服務年資為何？主要負責的工作為何？何時開始接觸中輟學生相關業務？
- 3.對於中輟生或與中輟高危險群學生，所扮演的角色及抱持的價值為何？

二、服務理念、執行過程、及困境

- 1.請問貴單位成立之背景？協助中輟高危險群學生的理念為何？
- 2.請您簡單說明針對中輟高危險群學生所提供的服務為何？有何特色？希望具體達成的目標又是什麼？
- 3.貴單位的人員編制概況？以及提供服務的經費來源為何？如何規劃使用？
- 4.您認為中輟高危險群學生的需求為何？貴單位所提供的服務能其需求嗎？在軟、硬體資源上各有何優勢及限制？
- 5.貴單位針對中輟高危險群學生的服務流程為何？如何篩選適用本方案之中輟高危險群學生？有哪些參考依據？
- 6.貴單位與其他從事青少年工作的機構有何差異？是否有進行交流活動？

三、績效評估

- 1.請問貴單位在提供中輟高危險群學生服務時，如何評估是否達成既定之目標？是否有設計評估工具？
- 2.請問在您提供中輟高危險群學生服務時，所遭受的限制及面臨過的困境為何？有沒有任何的建議，包括對教育體系、社福體系、政策或方案……等？

台北縣中輟高危險群學生處遇方案之研究訪談大綱（三）

訪談對象：接受處遇方案之中輟高危險群學生

一、受訪者基本資料：

- 1.性別：
- 2.年級：
- 3.請描述自己的個性及興趣、專長。
- 4.什麼時候開始有就學不正常的現象？為什麼？
- 5.請問您是什麼原因接觸服務方案？什麼時候開始？

二、接受服務的過程及概況

- 1.請問接受服務的內涵與原本的學校、班級上課有何不同？
- 2.對於接受服務有什麼樣的感受與想法？覺得適當嗎？
 - a.你個人有沒有不一樣？（包括心理認知、行為表現等）？
 - b.對您生活各方面（包括學校、家庭）是否有所不一樣？
- 3.整體來說，您覺得您所接受的服務對您有幫助嗎？感到滿意嗎？期待還能接受怎樣的輔導或幫助？
- 4.你有甚麼話對想要幫助中輟高危險群的人說？有何建議？