

弱勢青少年的成長歷程：復原力的建構

戴昀*

伊慶春**

弱勢的社會經濟背景，時常造成多重的不利因素，包括經濟壓力、父母離異、家庭生活條件低落等，深刻影響了青少年的成長歷程與生活適應。然而，同樣來自弱勢社經地位家庭的孩子，在發展歷程中非常重要的青少年時期，卻逐漸出現不同的生活適應情況。有些孩子雖然成長於資源較為匱乏的中低階層家庭，卻仍然能夠有相當好的學業表現與生活適應，顯現出未來能夠在社會經濟地位上向上流動的希望與可能性，從他們身上可以見到逆境中的復原力(resilience)發展；另外一些孩子卻似乎仍無法擺脫弱勢家庭背景所帶來的不利因素影響，在學業成就、生活適應與未來生涯發展上，依然存在許多障礙。這樣的發展差異是如何造成的？復原力如何形成/為何未形成？其發展/未發展歷程為何？

復原力

Block & Block(1980)認為，在不斷改變的環境中，能夠適應其中可能發生的意外事件的策略性能力，即稱為復原力。一個人能夠調適情境的需求和行為的回應，取得其間的平衡，就是復原力的展現。Egeland, Carlson & Sroufe(1993)認為，復原力是成功適應的能力，個體處在具有高度壓力的環境，或經歷挫折事件，依然能運用其所擁有的內在或外在資源以突破自身所處的困境。Maston(1994)對復原力的定義為，個體處在不利於其自身之發展的環境中，卻能有持續進行的良好而正向的調適，或是從創傷中恢復的能力，在各領域中有良好的表現。

* 國立政治大學社會學研究所

** 中央研究院社會學研究所

為何有些人即使成長於逆境中，或經歷重大的負面生命事件，仍然能夠發展良好的社會適應與生活能力？心理脈絡取向觀點(psychological context) 多著重於以個人特質為解釋因素。Benard(1991)認為有復原力的兒童具備四種能力(1)社會能力：能夠引起他人的積極性反應，能與同儕及成人建立積極性關係之能力(2)問題解決能力：自我控制及尋求他人協助的能力(3)自主：具有自我認同感，獨立且能夠掌控環境(4)對未來具目的感：有生活目標、教育期望、堅持力、希望感及未來感。Brooks & Goldstein(2003)提出具有復原力傾向的人所具有的特質，包括對自己的生活有掌控感、知道如何增強抗壓性、具有同理心與同情心、溝通與問題解決能力良好、認為自己是特殊的個體等。

生態脈絡的觀點則認為復原力不僅是一種個人特質，也會受到環境因素的影響，是兩者交互作用後的產物(Mrazek & Mrazek, 1987)。Luthar & Cicchetti(2000)認為，復原力反映出當個體身處困境時的正向適應歷程，而這種正向適應可能來自個體的內在因素、外在環境因素，或兩者相互作用後產生的結果。

Bronfenbrenner(1979)所提出的生態理論(ecological theory)著重於生態情境及兒童發展的交互影響關係，多層次的情境因素是影響人類發展的主要因素，包括個人、家庭、社區及文化因素，每一個層次之間的交互作用也會不斷影響及重整個體的發展。Elder(1994)的生命歷程理論(life course theory)則強調個體並不只是被動地受到環境的影響，也會主動地去詮釋發生在他身邊的各種事件，經過個體自我選擇以及與環境的互動，會改變他周邊的環境。

危機因子

危機因子的研究起源於流行病學，是探討「先前狀況」和「後續結果」，以及這兩者之間的關聯。危機因子意味著其先前的存在或出現，讓後續某種不理想結果伴隨而來的可能性增加，且超過一般人發生此一不理想結果的機率(Kazdin, Kraemer, Kessler, Kupfer & Offord, 1997)。

Resnick & Burt(1996)在其青少年危機模式(adolescent risk model)中，發現形成危機青少年的複雜互動關係，包括家庭功能不良、貧窮、不良社區環境等危機前提(risk antecedents)；學業表現不佳等危機標籤(risk markers)；逃學、曠課、過早性行為等問題行為(problem behavior)；及其後衍生更嚴重的未婚懷孕、從娼、藥物濫用、中輟、犯罪、服刑等危機結果(consequences)。

McWhirter(王寶墉譯，1998)等人亦綜合微觀和鉅觀的角度，提出「危機樹」(at-risk tree)的系統性架構，整合關聯的危機因素，從生態觀點來分析兒童及青少年危機之成因和範圍，危機樹的土壤：包括家庭社經地位、政治現況、經濟現況、文化因素及社會變遷等環境因素；危機樹的兩大主根是家庭功能不良及學校環境限制；危機樹的樹幹，是個人特質缺陷(缺乏復原力)；危機樹的樹枝，則是結交不良同儕和社會適應不良；最後結成的果實即是危機少年。

保護因子

保護因子能夠緩和人們對壓力情境或長期逆境的反應，或補償危機的負面衝擊，使個體的適應會比這些因素不存在時更為成功(曾文志，2005)

Garnezy 等研究者(Garnezy, 1985;Maston & Garnezy, 1985)曾以暴露於壓力事件下卻能展現能力的兒童為研究對象，瞭解這些抗壓兒童有哪些因素幫助他們展現能力，而統合出三種保護因子：第一種保護因子是兒童的人格特徵，包括自主、自尊及正面的社會導向；第二種是家庭具有凝聚力、溫暖與沒有紛爭；第三種是外在支持系統，可以鼓勵與增強兒童因應逆境的力量。

Werner 等人(Werner & Smith, 1982, 1992, 2001)由長期研究中發現三種類別的保護因子。(1)個人保護因子：在嬰兒時期表現可愛、溫順、容易相處的性情，使其在逆境中也能得到照顧者的正向回應；在幼兒時期能自主，當有需要時會主動尋求協助；在兒童與青少年時期則具有良好的溝通能力、問題解決技巧、能與朋友共享的才能或興趣、獨立外向的特質，以及具有良好的認知與學習能力、相

信自己的技能，並且有正向的自我概念(2)家庭保護因子：至少擁有一個有能力照顧、情緒穩定且能夠理解兒童需要的家人，能和兒童產生緊密的結合(3)社區保護因子：擁有社區的朋友及長者提供支持、慰藉與角色模範，以及在人生轉變的重要時期得到的機會。

復原力理論是根據存在於家庭、學校、社區，以及存在於孩童與青少年自身的保護因子而立論(Benard, 1991; Speck & Krovetz, 1995; Werner & Smith, 1992)。Christle, Jolivette & Nelson(2000)認為個人的保護因子包括對自己的生活環境有更積極的觀點以及影響周遭朋友的能力、減輕壓力的策略。家庭保護因子包含了能依附在至少一個家庭成員的健康行為之下，如對自己有高度學業期望與符合社會表現期望，並能與之分享道德觀念與價值，這樣的家庭成員提供給青少年一種歸屬感，且傳遞給青少年一種其能力能夠顯現其價值的訊息。再者，學校的教師與行政人員能夠提供學生一個積極、安全學習的環境以發展其復原力；另外可以設定高的、可達成的、符合社會的期望，以助於青少年的學業與社會成就；學校中所提供的支持性、贊助性團體，如社團、學生會等，亦能有效提供學生隸屬感。

研究方法

本研究使用青少年計畫質化訪談資料。青少年計畫質化樣本的選取，主要是以青少年計畫 2kj1(兩千年為國一的樣本，樣本數為 2600 人左右)為母群體進行抽樣，因此在抽樣時已取得他們國一到高二總共五年的資料(包括兩年的家長資料)，選取樣本時為顧及樣本的城鄉及職業階層上之差異，故抽樣之初先進行分層，分層的原則是以主計處的職業分類進行合併及修正，最後的職業分層架構如下：

第一層：民意代表、行政主管、企業主管及經理人員、專業人員

第二層：技術員及助理專業人員、事務工作人員

第三層：服務工作人員及售貨員

第四層：農林漁牧工作人員

第五層：技術工及有關工作人員、設備操作、機械操作工及組裝工、非技術工及體力工

第六層：軍人

第七層：無業

依照以上的分層原則，以第三波的父親職業為基準，在第一至第五層各層中，隨機抽出 30 人，至於第六層以及第七層由於人數不多故全選，共抽出第一層至第五層 150 人，第六層 8 人與第七層 31 人，總計為 189 人。

受訪對象不只是青少年本身，分析單位擴及至「家戶」(包括學生樣本及他們的父親或母親)，最後完成的受訪戶數為 57 戶，從 2004 至 2006 年共分 3 年進行，原則上每戶完成一次家長訪談及兩次學生訪談。

本研究為瞭解弱勢背景青少年的復原力發展情況，故選取第四、五、七層，以及具有其他弱勢背景的樣本共 12 戶，其中 7 位青少年在高中階段就讀台北前四志願及宜蘭第一志願，為復原力發展良好之代表性樣本，另外 5 位則為復原力發展障礙之樣本。

受訪者基本資料一：復原力發展良好

姓名	性別	受訪家長	家庭狀況
A	男	母親	第五層
B	女	母親	第五層
C	男	母親	第七層
D	女	母親	父歿，母憂鬱症
E	女	父母	第五層
F	女	母親	第四層
G	男	父親	第五層

受訪者基本資料二：復原力發展障礙

姓名	性別	受訪家長	家庭狀況
H	女	父親	第五層
I	男	母親	第五層，父歿
J	男	母親	第五層，父歿
K	男	母親	第四層，原住民
L	男	父親	第七層

研究發現

壹、危機因子

一、家庭危機因子

(1) 不好的家庭生活條件

偏低的家庭收入，容易導致較差的家庭生活條件。本研究受訪個案皆屬較低社會經濟背景之家庭，家庭收入不高，當家庭遭遇變故時，如雙親的一方過世(尤其是原本負擔家中經濟責任的一方，通常是父親)、生意失敗導致負債等，家庭生活條件便更趨低落。由於家庭經濟上的需求，雙親或獨留的一位家長必須外出工作，而他們的工作通常工時相當長或工作時間不固定，造成親子間相處的時間大幅減少，孩子自國中起便必須自己照料自己的生活起居，自己煮飯或外出購買餐食、自己上學，全家一起吃晚餐、一起出遊的機會相當少。親子相處時間的減少容易導致兩方溝通上的問題，當孩子有煩惱時，不願或不知如何向父母、兄弟姊妹吐露或求助，如在學校的課業困難、與師長同儕的相處問題等，而父母則因工作忙碌而無暇主動瞭解，甚至不知道自己的孩子行為已有一些偏差的問題。

「我們(H 父母)都是八點(回家)啦，但是她(H 母親)晚上都是八點半才會回來啦，她是都吃工廠(工廠提供的晚餐)...她(H)會煮(晚餐)啦。」(H 父親，2004)

「以前就是國中的時候他就是夏天讀書就婆婆照顧...最關鍵的時候...因為如果我們(夫妻兩人)跟小孩子這樣下來(平地)的話，我們生活就有問題。」(K 母親，2005)

「(K 母親)只知道會抽煙喝酒...打架她不知道。有時候就...很討厭看到他們(K 父母)...會講(講話聊天)，就跟媽媽，爸爸不會，不敢跟他(K 父親)說話吧。」(K 青少年，2005)

(2) 消極的教育期望

當父母對孩子的教育期望比較消極時，會影響孩子對自己未來的期望。有些父母因為自己小時候就不喜歡讀書，或認為自己學歷不高，不知如何督促孩子讀

書，因此從小就對孩子的學業成績採取比較放任的態度，認為「順其自然」就好，不會特別要求孩子把書唸得很好，不會特地安排補習等額外的教學，當孩子成績低落時，也很少積極鼓勵或採取一些懲罰的激勵措施。有些父母雖然心裡還是希望孩子有好的學業成績，但因為工作繁忙或其他因素，因此也只是偶爾在口頭上對孩子說教，很少採取實際行動以積極提昇孩子的成績。一方面認為孩子自己無心唸書或在學業成績上表現不好，另一方面也覺得若孩子及早就業可以減少家庭經濟的負擔，因此在孩子選擇不升學或輟學時，也不會阻止孩子的決定。

「因為那時候小時候不喜歡讀書啊！我也是不喜歡讀書啊...他們小時候常常考鴨蛋啊，常常也考鴨蛋啊，我也不會責備她啊，因為各有各的形象、各有各的思想啊，越唸她越糟糕啊，越叛逆啊。」(H 父親，2004)

「看他自己，因為我也不曉得他課業的程序...我從來都不管(課業)，我的要求不會說很高，但是最起碼老師教的你都要會，我不注重分數...我不敢講，因為我本身都沒有到那種標準...因為我本身的那個學歷不高，所以我兒子他們本身，我經濟上又沒辦法說讓你補習啊還是怎樣，所以我不敢有這個要求，我本身自己的學歷不高，所以我只用言語上鼓勵上...我不會教啦，我不會帶動他們讀書...因為從小就是一直上班，一直上班，沒辦法說像一般人家每天陪在他身邊，要怎麼樣做，怎樣預習...」(I 母親，2004)

「受訪者：我跟他們講說，就是以後就直接工作，不想升學。

訪問者：所以他們也就是尊重妳的選擇這樣子？

受訪者：嗯，就贊成。」(H 青少年，2004)

二、社區危機因子

(1) 學校適應困難

從小學過渡到國中階段，對許多孩子來說，常常是一個不快樂的開始。有些孩子在小學階段的學業成績還能夠保持不錯的水準，甚至是班上前幾名，然而一上了國中，課業內容變得比較困難，弱勢家庭背景的孩子比較缺乏家庭的經濟、情感支持，家長未特別關注或要求孩子的課業，也沒有參加補習，因此在一開始就無法跟上學校的教學進度，學業成績低落。學業低成就的孩子容易遭受老師的

責罵或體罰，他們會開始討厭老師、認為老師只關心成績好的同學，學校成爲帶給他們挫折的地方，漸漸開始不想上學、討厭學校、認為學校的課業對自己的未來並沒有幫助，逐漸地放棄課業、不願繼續升學。

「訪問者：你有一陣子就是說有好多天沒有去學校上課，那是爲什麼？」

受訪者：不想上。

訪問者：不想上就待在家裡面？」

受訪者：對阿。

訪問者：那你媽媽也不會強迫你去？」

受訪者：沒有。」(I 青少年，2004)

「訪問者：那你自己在國中或國小的時候，不管是讓你覺得很高興，或則是讓你覺得很不舒服的事情，有哪一些是讓你一問時你會想的事情，不管是老師啊，還是同學啊。」

受訪者：就被打啊。

訪問者：有很多同學被打嗎？」

受訪者：有些同學吧。

訪問者：幾乎全班都被他處罰過嗎？」

受訪者：有些不會。

訪問者：是那些同學，他不會處罰。」

受訪者：比較乖的。

訪問者：是什麼樣的情形的是屬於不乖的。」

受訪者：比較愛玩的同學。」(J 青少年，2004)

「訪問者：你在外面工作這麼多年有沒有想說應該再回學校讀一點書？」

受訪者：沒有，浪費時間。」

訪問者：如果那時候可以選就是...可以讀國中或不讀國中，你會選什麼？」

受訪者：不讀國中。」(J 青少年，2006)

(2) 同儕影響

當孩子的學業成就低落，認為學校的老師並不關心像自己這樣成績不好的人，又缺乏家庭的情感支持，不敢或不願對家長透露自己的煩惱或困難時，便容易轉向同儕，而此時容易接近與交往的，時常也是與自己情況類似的同學，一樣不喜歡唸書、不喜歡學校，這樣互相影響的結果，不僅是成績持續低落，嚴重的更可能造成蹺課、打架等青少年偏差行爲。另外，教育系統中採用「能力分班/

分組」的制度，以學業成績作為分班標準，也容易使孩子認為「我們」都一樣是不愛唸書的，大部分的同學都沒有繼續升學的打算，缺乏刺激與鼓勵的同儕影響，因此認為大家都不關心學業成績是很平常、理所當然的狀況。

「國小成績比較好，就是在前三名這樣，然後想說下去(平地)讀，應該成績會更好，結果下去就變壞...國一(成績)也算不好吧，滿難的，然後沒有認識幾個朋友，也沒有人會教啊...國一那時候剛進去學校就比較安靜啊，就...沒什麼認識啊，然後國二就開始熟了，跟朋友就熟了，就開始...就熟的都是那些比較壞的...然後就開始...就看到他們在抽煙喝酒就開始跟他們學了這樣。」(K 青少年，2005)

「忠班就是讀書很爛的，我就是忠班的那種...我們忠班的比較沒有什麼人有意願讀上去，就算有要讀上去的，到後來讀書讀到一半到後來就不做了，就是不上課，然後就是工作。」(H 青少年，2006)

貳、保護因子

一、個人保護因子

(1)積極的自我期許

本研究中復原力發展良好的個案青少年，雖然生長於社會經濟背景弱勢的家庭中，家長的收入、學歷大部分都不高，但是這些青少年都對自己的未來發展有積極的自我期許，並且付諸實行，使自己能朝向目標前進。高中階段，在考量自己的興趣後，期望自己能考上一般社會主流價值認為排名較好的國立大學，進入大學階段後，也會主動尋求一些對未來就業有幫助的進修管道。

「我自己是覺得，雖然我讀社工，可是我對心輔這塊還是非常非常有興趣...我前幾天去考教育學程...那個有高中輔導課這一個，我有去報名...自己有想說，可以的話，雖然現在老師的名額非常的少，可是多一個準備就是多了一條路。」(D 青少年，2006)

(2)自我約束的能力

如前文所言，這些青少年在學業成就和未來職業表現上，都有積極的自我期許，因此在他們的求學過程中，也因為希望自己能朝向未來的目標邁進，展現了

高度的自制力，自動自發地讀書，不需要父母或師長太多的鞭策，不放任自己睡覺或玩樂，以免影響讀書的時間。

「訪問者：是不是都不用叫他們讀，他們自己就會讀？」

受訪者：從小學三、四年級以後，他們就會去讀了。」(E 父親，2004)

「訪問者：你們英檢是老師規定要考的嗎？」

生：沒有，就是自我的一種測驗吧。」(G 青少年，2004)

另一方面，具有自我約束力的青少年在金錢使用上也都相當自制，考量到家中經濟並非十分富裕，會主動或在父母安排下把零用錢存起來，以備需要使用時不必再向父母要求額外的錢，或者努力考上學費較為低廉的國立大學。

「我跟同學都是去餐廳吃飯，就是去打菜的那種，可是像其他同學的話，就是會吃不慣學校的，就會想到外面去買，就是到地下街去買，可是我覺得你伙食費都已經繳了，你還要再花錢再買這樣子，我覺得很浪費。」(E 青少年，2006)

「就是到那邊自己要買一台電腦吧，就是以前壓歲錢留下來的...因為不要全部都一直拿家裡的啊，因為一下子拿那麼多家裡也沒辦法負擔那麼多啊。」(G 青少年，2006)

二、家庭保護因子

(1)高教育期望的引導與支持

本研究的個案家庭中，家長本身多半沒有很高的學歷，但是有些家長對子女卻有積極的教育期望，非常重視孩子的教育，也因為自己小時候家庭環境不允許或其他因素而無法受高等教育，因此希望自己的孩子能夠盡量擁有比較高的教育程度。

「我都一直給她們觀念說，媽媽以前沒有好好讀書，覺得有點後悔，人生如果重來的話我一定會好好讀書...」(E 母親，2004)

「就是我希望我的小孩子比我更好啊！因為我們什麼才藝也沒有啊！等到高工畢業，要跟大家一起考聯考，什麼叫補習也不知道啊！完全都是靠自己啊！想讀書就讀，不想讀書也無所謂啊！那自己的小孩，有能力給他就給他，雖然辛苦了點，讓他們去受更好的教育，盡量給他去學習。」(E 父親，2004)

「就希望多讀點書用功點，不然將來像我爸是綁鐵，那種工作比較辛苦，所以他不希望我將來像他一樣。」(G 青少年，2006)

因為希望孩子能夠得到很好的教育，這些家庭的家長從孩子小時候開始便盡力營造出一個適合孩子讀書學習的環境。首先，在教育所需的經濟支持方面，儘管家庭收入並不豐厚，家長們都會將孩子的教育經費放在家庭支出的優先順位，幫孩子準備好學費、補習費、才藝班費用等，不會讓孩子擔心教育經費的問題，認為父母幫孩子負擔教育費用是理所當然的，也不希望孩子去打工，讓孩子能專心在課業上。

「她也是用錢砸大的，我覺得啦，我對教育費我很捨得出，我自己節儉，但對教育費我會捨得出。」(F 母親，2004)

「訪問者：妳覺得小孩讀大學生活費、學費加起來是蠻大一筆開銷，妳覺得對妳的孩子來講是父母的責任要供她讀大學嗎？」

受訪者：對，我是這樣想。

訪問者：到研究所也是？只要妳讀我就要供妳這樣？」

受訪者：嗯，有能力的話當然是這樣子。」(E 母親，2004)

除了學校的義務教育之外，家長會支持孩子去補習，以便能在升學考試上得到更好的成績，也會依照孩子的興趣安排他們去參加各種才藝班，如繪畫、鋼琴等，希望能增進他們未來的競爭力。另外，家長從小會培養孩子讀書的習慣，例如帶他們去圖書館、買書給他們看、唸故事書給他們聽等，讓他們從小就能夠靜下心來讀書。

「像買書的話媽媽還買滿多的，我小時候印象中她有讀故事書給我聽。之後再大一點，像我家有一書櫃聯經兒童的書，她那時候就一口氣買了一整套，小時候就看滿多課外書的。還有其他的話，媽媽那時候一直有要打算叫我學鋼琴...」(D 青少年，2004)

「訪問者：那時候買課外書籍是他們自己去買還是怎樣？」

受訪者：我幫他們買的，就一些課外讀物啦、訂一些國語日報那些。

訪問者：所以從小你們家就開始訂很多日報？」

受訪者：對，老大從小就給他學音樂，學鋼琴。」(E 父親，2004)

「訪問者：那你這樣為了他的功課，你有特別的給她加強嗎？」

受訪者：補英文，補數學啊。

訪問者：是她自己要補，還是你要求她補的？」

受訪者：我叫她去補的，她一直不想補數學，她可能會排斥數學，我不知道她是看不懂還是聽不懂，她每次都我說，老師講的都聽得懂，可是成績出來，就是這樣子啊，所以，她都說她不想補，我就會跟她講，補了都已經這樣了，那不補的話，要怎麼辦呢？」(F 母親，2004)

除此之外，父母也提供情感上的陪伴與支持，有的家長一邊工作或做家事，一邊盯著孩子讀書，有的家長則是當孩子面臨學業上的壓力與挫折時，陪孩子聊天、鼓勵孩子繼續努力。而在孩子面對升學考試時，家長也會調整生活作息，以配合孩子讀書環境的需求，例如減少看電視的時間或音量、盡量少出門以便在家陪孩子讀書等。

「他們讀書我們都會陪在旁邊啊！就是看他功課，看他看哪些課外書籍。」(E 父親，2004)

「就是國小的時候幾乎都是媽媽在盯的。因為那時候他不是在做車衣服嗎？啊我們就是...他在車衣服的時候，我們就要在旁邊讀書...就是討論做功課，他就是旁邊車衣服，然後偶爾去看一下這樣，那如果在旁邊玩的話，就會罵一下這樣。」(G 青少年，2004)

「訪問者：那後來到了國三下，會不會常常很需要聊天？要每天回來都要講講話嗎？」

受訪者：對啊，她也比較不會講學校的事，我們都是看她臉比較不高興就會去跟她聊一聊。」(E 母親，2004)

「訪問者：像你們這麼關心孩子學業，妳有沒有什麼是為配合她們聯考壓力而少做的？」

受訪者：少出門，像我以前都會去我姐姐那裡，像禮拜天我都會去那邊和姐姐聊聊，有時候會聚在一起吃飯，現在小孩子都不跟我們去了...現在她們不去我也是盡量不去了，然後我都會弄飯給她們吃。

訪問者：在家陪她們？」

受訪者：對，我一定在家裡這樣。

訪問者：所以妳看電視的聲音也很小囉，怕吵到她們？」

受訪者：對。」(E 母親，2004)

(2)教養方式：尊重而不放任

家長基於對孩子的教育期望與未來期待，如前文所言，發展出各種經濟上、情感上的高度支持，而在給予這些支持的同時，這些家長對於孩子通常同時施以高度的管束。在生活細節方面，時時掌握孩子的行蹤，瞭解孩子在什麼地方、跟誰在一起、不可以太晚回家等。在學業方面，希望孩子能夠努力讀書，在升學考試上有好的表現，升上大學後也不要沈迷於玩樂而不顧及學業，因此對於休閒活動或任何可能影響讀書時間或心情的事情，都會加以約束，如看電視和上網的時間、交男女朋友的自由等。在孩子小時候的管教方式也會比較嚴厲，除了口頭上的勸戒，父母認為必要時也會用打的方式管教。

「我從小就有給她這種觀念，她國中的時候也會，如果六點之前還沒有回來，我就跟她講說如果學校有什麼事要晚回來，先打電話回家跟我講。」(E 母親，2004)

「你如果說好不容易進入一個大學，然後妳如果迷失了，大家在那邊不是玩就是怎樣，因為進入大學好像很難，可是進去後大家都在那邊玩，玩成一堆，瘋成一堆，我覺得這樣子很不好。我是希望說她也能夠進入大學之後，她也能夠好好的學大學的東西然後能學以致用，而不是跟人家那樣去混，跟人家去混要幹嘛？」(F 母親，2004)

「爸爸就是考不好的時候會罵一罵這樣，小時候會打，可是上國中之後就覺得比較大，然後就比較沒有打，就罵一罵。」(G 青少年，2004)

但在另一方面，家長仍給予孩子適度的尊重，當孩子的看法、態度與自己不同時，能夠經由溝通而相互瞭解，例如對於大學科系的選擇，孩子本身的興趣時常與家長原本的期望不同，家長在瞭解孩子的意願後，也能夠順從孩子的興趣，並接受他們的選擇。雖然對孩子的學業成就有較高的期望，如果孩子的表現不如預期時，只要家長認為孩子已經盡力，就不會再責備他們，反而會鼓勵孩子。

「我是想說，他們去讀哪就去讀，我本來是想說要安排他高中走一類的、法律的，想要他當法官，檢察官啊！然後他說不要...他不喜歡讀文科啊！他說他要讀三類...那就看你自己啦。」(E 父親，2004)

三、社區保護因子

除了個人和家庭的保護因子，社區、環境的因素也相當重要。其中特別明顯的一個因素是「老師」所扮演的角色及其所發揮的影響力。

當孩子的學業成績表現不如理想時，老師並未放棄這個學生，反而給予特別的關注或鼓勵，即使學生年紀還小，卻也能夠體會老師的用心，因此成為學生繼續努力讀書的動力之一。有的學生則是因為喜歡某個老師，認為老師教學認真、說話風趣等，於是便特別喜歡該名教師所教授的科目，對該科目特別有興趣、特別認真研讀。因為不想讓老師失望，所以努力讀書以求得到好的成績。

「影響我最大的應該是...我覺得是那個我小學開始成績變好的那個老師...他教我算教最久，教兩年，教最久...他算特別照顧我...我考試考那麼爛有沒有，然後他就有點逼我這樣...就是在考試的時候，就是會特別看一下之類的，然後就是有時候會叫過去這樣...我們那一個導師好像是數學比較好。所以我也是數學比較好。」(G 青少年，2005)

老師的影響，除了使學生能夠在現階段努力讀書，以便在考試中得到好成績之外，對於學生未來的生涯規劃也有其影響力。有的學生在面臨生涯規劃的疑惑，如大學科系的選擇時，會向老師諮詢，透過老師的分析和建議，找到未來的升學或就業方向。另外，老師本身所具備的專業素養，也可能成為學生學習的目標，希望自己未來也能像老師一樣，成為一個有能力的人。

「可能是受到我們學校那個輔導室老師的影響吧！我高一當過輔導股長，然後有認識學校輔導老師，然後就還蠻喜歡他們，而且就是對老師有一種崇拜的感覺，像我們那個輔導老師...他本來是修外文的，可是他也有在修那個心理輔導，我就覺得我很想像他那樣...我就覺得像輔導老師那樣子蠻好的，就是又會心理輔導方面的東西，然後外文他有興趣...」(D 青少年，2004)

討論

本研究因受訪青少年在訪問期間正處於高中二年級至大學一年級之年齡階段，因此選擇以學業成就作為觀察復原力發展的主要正向適應指標。學業成就表現當然不是唯一的復原力表現，但是「學校」確實是成長中的青少年一個重要的學習與生活環境，當青少年對於學校感到排斥時，造成的危機結果不僅是學業成績低落這個單純的問題而已。生長於弱勢家庭中的青少年所擁有的家庭保護因子，無論在經濟或情感支持上，時常是比較有限的，如果他們在學校的適應又出現問題，並且無法得到學校老師的正面幫助時，便失去了兩個重要的成人支持—父母與師長，造成了家庭與學校的雙重危機因子，此時青少年會傾向結交與自己情況相似的同儕，大家都對學校的課業沒有興趣，容易開始有集體蹺課或輟學、不想升學的情形。過早離開學校的青少年，由於沒有了課業負擔和升學壓力，卻又無法立刻找到新的生活重心、人生目標，再加上年紀輕、學歷不高、沒有一技之長，也不容易找到穩定的工作，如果又因此受到父母的責備，與家人的相處產生問題，多重的危險因子將使青少年的偏差行為和犯罪的機會升高。

對於青少年發展影響甚深的成人—父母與師長，如果能夠在青少年面對學業問題時—特別是國中階段—適時給予正向的鼓勵與輔導，不輕易放棄學業成就表現不理想的孩子，也許是鼓勵他們繼續讀書，也許是幫助他們找到自己在學業之外的興趣，如體育、烹飪等技能，輔導他們往專業的技能領域發展，讓孩子在自己的興趣上努力以得到成就感，才能夠幫助他們良好地適應社會，展現多元面向的復原力。

參考文獻

- 王寶墉譯(1998)，麥霍特(J. Jeffries McWhirter)等著。新新人類五大危機：綜合輔導策略。台北市：心理。
- 曾文志(2005)。戰勝逆境的秘訣：兒童發展的保護因子與機制。師友，459，33-39。
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Block, J. H. & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology* (Vol.13 pp.39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. Portland, OR: Western Center for Drug-free Schools and Communities.
- Brooks, B., & Goldstein, S. (2003). *The power of resilience: Achieving balance, confidence, and personal strength in your life*. New York: Contemporary Books.
- Christle, C. A., Jolivette, K. & Nelson, C. M. (2000). Youth aggression and violence: Risk, resilience and prevention. (ERIC Document Reproduction Service No.449632)
- Egeland, B., Carlson. E. & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5, 517-528.
- Elder, G. H. (1994). Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57, 4.
- Garmazy, N. (1985). Stress resistant children: The search for protective factors. In J. Stevenson (Ed.). *Recent research in developmental psychopathology*. Oxford: Pergamon Press.
- Kazdin, A. E., Kraemer, H. C., Kessler, R. C., Kupfer, D. J. & Offord, D. R. (1997). Contributions of risk factor research to developmental psychopathology. *Clinical Psychology Review*. 17(4), 375-406.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policy. *Development and Psychopathology*, 12, 683-698.
- Maston, A. S., & Garmazy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 8, pp. 1-52). New York: Plenum Press.
- Mrazek, P. J. & Mrazek, D. (1987). Resilience in child maltreatment victims: A conceptual exploration. *Child Abuse and Neglect*, 11, 357-365.
- Maston, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation

- despite risk and adversity. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Resnick, G., & Burt, M. R. (1996). Youth at risk: Definition and implications for service delivery. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66:2. pp.172-188.
- Speck, M., & Krovetz., M. (1995). Student resiliency: Building caring learning communities. *Multicultures*, 1, 113-23.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York, NY: Adams, Bannister, Cox.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.