兒少保護個案主要照顧者參與個別親職教育之情緒表達

張昆新*

* 東海大學社會工作學系博士生。
通訊地址：437014 臺中市大甲區江南里南北三路 256 號。
電子信箱：smallnew1027@gmail.com。電話：0937-745870。

收稿日期：113 年 01 月 23 日；同意刊登日期：113 年 07 月 09 日。

摘 要

本文在探討兒少保護個案的主要照顧者被要求必須進行親職教育的情緒表達。研究方法個案研究法，主要採用會談方法蒐集資料，並以會談紀錄作為資料分析。研究對象為立意取樣，研究對象來源為筆者的服務對象。研究結果發現，兒少保護個案之主要照顧者接獲需要進行個別親職教育時會有情緒表現，包含：被指責感、權力壓迫感與失望感；主要照顧者期待，市府主責社工可以理解其教養過程的情緒、親職教養的觀念來自於上一代的教養經驗、希望把孩子教養好，避免成為另一個社會問題。

關鍵詞：情緒表達、親職教育、強制性親職教育

Emotional expressions of primary caregivers in child protection cases who participate in individual parenting education

Zhang Kun-Xin

Abstract

This article explores the emotional expression of the primary caregiver in a child protection case who is required to provide parenting education. Research Method: Case study method mainly uses interview method to collect data, and uses interview records as data analysis. The research object is purposive sampling, and the source of the research object is the author's service objects. The results of the study found that the main caregivers of child protection cases will have emotional expressions when they receive the need for individual parenting education, including: feelings of being blamed, oppressed by power, and disappointed. The main caregivers expect that the city's social worker can understand their emotions in the parenting process. The concept of parenting comes from the parenting experience of the previous generation, and they hope to educate their children well and avoid becoming another social problem.

Keywords: Emotional Expression, Parenting Education, Compulsory Parenting Education

*PhD student, Department of Social Work, Tunghai University.Correspondence address: No. 256, Nanbei 3rd Road, Jiangnan Village, Dajia District, Taichung City 437014, Taiwan.E-mail: smallnew1027@gmail.com. Tel: +886-937-745-870.

壹、前言

「家」是兒童及少年主要的且是最佳的成長環境，父母親或主要照顧者（以下統稱主要照顧者）的教養知能對兒童及少年在行為與生活適應，皆有重大的影響。所謂的親職教育，通常是以父母親為主要對象，提供父母親執行親職角色中所需要的知識與技巧之相關課程內容，協助父母親能夠進一步瞭解兒童及少年在發展過程中的行為樣貌、心理需求等，並提升父母親的教養技能、改善親子互動關係，使兒童及少年有良好的發展（吳瓊洳、蔡明昌，2014）。

根據衛生福利部統計（2023），110 年未滿 18 歲之兒童及少年保護通報案件為 11,523 人，施虐者為 10,809 人。針對被通報之兒童及少年進行家庭處遇計畫為 479,534 案，處遇內容則包含訪視服務、資源連結、陪同就醫、就學輔導、強制性與觀念通知（或一般性）親職教育與其他服務等 27 項統計項目。其中行政處分之強制性親職教育則有 2,746 案次，觀念通知（或一般性）親職教育更達 12,315 案次。由此可見，市府主責社工希望透過親職教育的進行，提升主要照顧者教養知能，進一步讓兒少獲得妥善照顧與教養。然而，市府主責社工評估受保護的兒少案件中，雖認為主要照顧者有接受親職教育的必要性，但主要照顧者是否也認為自己有接受親職教育的需求或必要呢？抑或是欲拒還迎？

筆者是臺中市家庭暴力及性侵害防治中心（簡稱臺中市家防中心）外聘來協助主要照顧者進行個別親職教育的課程或會談之社會工作者，在協助臺中市家防中心執行受虐兒少之主要照顧者個別親職教育時，發現前來進行個別親職教育的家長們，皆能表明，知道為什麼臺中市家防中心社會工作人員（以下稱市府主責社工）要求其來進行「課

程」，自己也僅是配合市府主責社工的安排而已，另有部分主要照顧者被要求要進行親職教育課程時，帶有如生氣、指責與謾罵市府主責社工等情緒，並且否定親職教育課程的必要性，而筆者在主要照顧者有負向情緒下，難以進行下一階段的親職教育資訊的傳達；然而，當主要照顧者的情緒被理解後，反而能接收親職教育資訊的注入。因此，主要照顧者在必須接受強制性質的親職教育時，情緒表達似乎成為佔據主要照顧者能否接收親職教育觀念的關鍵要素。另外，主要照顧者對強制性親職教育只有生氣或委屈的情緒表達嗎？還是有更深層的情緒需要被看見與理解？據此，筆者想藉由實務工作上的案例，整理主要照顧者參與個別親職教育的情緒表達，作為未來市府主責社工要求主要照顧者進行親職教育課程的過程，以及提供不論是個別或團體親職教育課程的專業人員在執行上的參考。

貳、文獻探討

一、情緒表達

透過筆者實務工作的案例，前來參與不論是個別或團體式的親職教育課程之主要照顧者，總抱著對市府主責社工的情緒。「情緒」一詞的確切定義，心理學家與哲學家已爭論一百多年。Goleman 在「EQ」書中將情緒定義為「感覺及其特有的思想、生理與心理的狀態及相關的行為傾向」（Goleman 著、張美惠譯，2016）。張春興（1990）提及「情緒」與「情感」在性質分析上，兩者大致相似，皆是個體因收到內外在的刺激，所引起的身心激動狀態；在內涵上的分析，兩者則稍有不同，即是「情緒」的範圍較窄，主要指從痛苦到快樂所連續形成

的單一向度，而「情感」其內涵除情緒外，還包括感情（feeling）、心情（mood）、脾氣（或氣質）（temperament）等心理狀態在內。筆者整理文獻，認為情緒定義大體可說是個體本身的生理與心理受到外在的刺激所引發的反應狀態。而人的情緒表達分類亦有數百種，筆者認為，Goleman 在「EQ」書中情緒表達的分類方式，即涵蓋了個體在日常生活中常出現的情緒表達類型。Goleman 將情緒表達分類為憤怒（如生氣、憤恨、敵意、恨意等）、悲傷（如憂傷、抑鬱、沮喪等）、恐懼（如焦慮、驚恐、緊張、恐懼與恐慌症等）、快樂（如滿足、如釋重負、幸福感、驕傲等）、愛（如認可、友善、信賴、和善等）、驚訝（震驚、訝異、嘆為觀止）、厭惡（輕視、輕蔑、譏諷）與羞恥（愧疚、尷尬、恥辱）（Goleman 著、張美惠譯，2016）。另外，根據國家教育研究院（2021）對「表達（express）」一詞的定義為將心中的思想藉語文或行為的方式傳遞給別人知道或傳遞訊息；而 Ekman（1993）則認為情緒表達是指人們透過語調、身體姿勢、臉部表情以及肢體動作展現情緒行為。據此，筆者認為，情緒表達是指將內在的情緒透過語文、語調、臉部表情或行為等方式傳遞給別人知道或傳遞訊息，故本文以「情緒表達」一詞來代表主要照顧者對強制性親職教育的情緒。

二、主要照顧者情緒表達影響教養

主要照顧者的情緒表達影響其親職教養的相關文獻裡，如張英熙、吳珍（2001）針對特殊兒童家長支持團體效果的研究指出，兒童家長參與支持團體過程，因為情緒表達能獲得其他團體成員理解與共鳴、提高自我肯定、讓情緒獲得改善，進一步親子關係也獲得改善。吳偲

嫄、曹俊德（2015）在父母情緒智力與幼兒社會行為的研究顯示，情緒智力中的父母對自我情緒覺察、評估與表達對幼兒社會行為有正相關，也就是說，當父母能覺察與表達自我情緒時，幼兒越能有獨立行為與親和行為。徐明（2010）的研究發現，讓學齡前兒童易陷入社會情緒發展危機的家庭因素中，家長本身情緒困擾是影響因素之一，而家長本身的情緒表達即包含不快樂、心情時常低落、對婚姻不滿意等。郭沛衡等人（2013）研究親子情緒教養的代間移轉，研究發現孩童的父母受其上一代的情緒教養，與其對下一代孩童的情緒教養有顯著正相關，換句話說，在年幼時，父母對自己的負向情緒忍受度，會影響自己成為父母後對孩子情緒教養的忍受度。另外，筆者探究兒權法本法與施行細則，其中並無指出或說明親職教育應包含哪些內容。筆者根據「臺中市家庭暴力及性侵害防治中心兒少保護案件親職教育服務補助計畫（2024）」，其將親職教育的執行方式區分為「個別化諮商輔導」與「團體親職教育」，而「個別化諮商輔導」即是筆者所稱個別親職教育。再者，臺中市家防中心主責社工在派案給筆者進行個別親職教育的照會單，其個別親職教育內容則包含有「法規課程」、「親職知能」、「家人關係」、「身心健康」與「特殊議題」，而在「身心健康」中，則包含對主要照顧者「情緒控制」進行調整。由此可見，主要照顧者的情緒表達是否會影響其對兒少的親職教養，亦是市府主責社工關注的重點。綜合上述資料，筆者認為，主要照顧者的情緒表達，不論在親子關係、子女的社會行為、子女自我情緒的調整皆有一定程度的影響。

三、親職教育的意涵

根據兒童及少年福利與權益保障法（以下簡稱兒權法）第 102 條規定，父母、監護人或實際照顧兒童及少年之人，有違反兒童及少年保護事件，諸如，遺棄、身心虐待、使兒少處於對其生命、身體亦發生立即危險或傷害之環境等，主管機關應命其接受 4 小時以上 50 小時以下之親職教育。而依據兒權法的親職教育又可區分為「一般性或觀念通知親職教育」與「行政處分或強制性親職教育」。「一般性或觀念通知親職教育」是指法令規定應裁處親職教育，但考量家長配合度、受虐兒少的傷勢程度或評估家庭有接受親職教育之需求及必要者，社工員為避免破壞與家長的關係而先依兒權法第 64 條規定施以親職教育；「行政處分或強制性親職教育」為第一線社工員接獲通報案件進行調查與評估認定是否違反兒權法第 102 條規定，」並將調查報告及輔導評估表移送給裁罰主管業務單位（如社會局兒少科/保護科/家防中心）進行裁處（林維言等人，2019）。另外，筆者與臺中市家防中心主責社工合作過程，其對於一般性或觀念通知親職教育與行政處分親職教育的大致區隔，即是當主要照顧者被裁定須進行卻未能配合一般性或觀念通知親職教育，且在主責社工的提醒與催促下，仍未能在期限內完成裁定觀念通知親職教育的時數，市府主責社工即會將主要照顧者採用行政處分（如罰金或拘役）方式進行處罰，而主要照顧者仍必須完成原裁定的親職教育與新增或延長的時數。據此，不論是一般性或觀念通知親職教育或行政處分親職教育，皆是市府主責社工依據兒權法進行裁處且主要照顧者必須完成，故兩者都有「強制性」的意涵，而筆者在本文稱之的「親職教育」，皆為具「強制性」的親職教育。

「親職教育」一般的界定是以父母為對象，提供父母親擔任親職角色所需的知識與技巧之課程內容，用以協助父母親瞭解處於各發展階段兒童的心理需求，並藉以提升父母親管教子女的技能，進一步改善親子關係，且使孩子獲得良好的發展（吳瓊洳、蔡明昌，2014）。Cowan 與 Cowan（1995）、 Morales（2004）則進一步指出，親職教育課程除提供教養相關知識之外，也具有提供參與的家長可以分享彼此間的經驗、紓解親職角色壓力、以及替代學習的支持性社群情境，透過社會支持的力量，一方面增進親職教育的成效，一方面促進也有助於父母本身的成長。據此，親職教育意指以父母為主，抑或監護人、實際照顧兒童及少年之人，提供其關於兒少生理與心理，乃至於社會層面發展的相關知識與教養技巧或方式，以及照顧兒少過程所需的支持。

兒童及少年之父母、監護人或實際照顧兒少之人（以下統稱主要照顧者）提供親職教育，不僅能提升主要照顧者的教養相關知能與技巧，同時讓兒少在各方面的發展與表現，以及主要照顧者與兒少之間的互動關係等有所改變。吳瓊洳、蔡明昌（2014）進行新住民家長參與親職教育課程的行動研究中指出，參與親職教育課程的家長，其能更瞭解子女、增加親職效能感、改善親子關係，同時也可提升部份子女學業成就的表現。林家興（2007）採用團體的方式進行親職教育，其研究結果指出，不同的團體實施方式，如讀書會、班級教學及輔導，並以台北市某國小兒童家長 186 名進行實驗組與控制組方式進行，結果顯示，團體輔導、讀書會對於受試的親子關係及兒童行為在三個月後有顯著影響；班級教學對於改善子女的問題行為在三個月後亦有顯著影響。

綜合上述，許多研究顯示，主要照顧者不論在教養相關資訊的認識與獲取、教養態度與教養方式的學習等，對於親子關係、子女生活適應模式或子女的課業表現等皆是有明顯影響。另外，有研究亦指出，主要照顧者的情緒表達在親子關係、子女的社會行為、子女自我情緒的調整皆有影響。然而，筆者在實務工作現場中發現，主要照顧者被市府主責社工要求須進行親職教育的情緒表達，以及情緒是否有被理解時，即會影響其有無接收親職教育相關知能的意願，更遑論個別或團體式的親職教育會對主要照顧者或子女帶來幫助，而探討主要照顧者被市府主責社工告知須進行親職教育所產生情緒的相關研究甚少。因此，筆者想透過本文，從實務工作上的案例，整理主要照顧者參與親職教育課程的情緒表達，藉此作為市府主責社工要求主要照顧者參與親職教育課程的過程，以及提供不論是個別、團體或其他形式親職教育課程實際執行者的參考，並進一步期待親職教育的提供，能更加貼近主要照顧者的需求。

參、研究方法

一、 資料收集與研究對象取樣

本研究以臺中市家防中心市府主責社工安排給筆者進行個別親職教育之主要照顧者為研究對象。筆者為瞭解參與個別親職教育之主要照顧者的情緒表達，採用個案研究法（case study）中的多個個案作為研究方法（Yin, 2014），筆者希望透過與主要照顧者實際會談、觀察，以對主要照顧者的情緒表達進行整理與瞭解；再者，每個研究對象的問題複雜度、背景與被通報過程不盡相同，研究對象本身的陳述是本文呈現的重點內容，故本研究的撰寫方式以個案研究之多個個案

的綜合佈局為主，即是每個個案陳述內容將出現在本文的各段落（呂民璿等人，2002），筆者在研究對象輪廓概述中，將個案背景與通報做整體與概括描述。另外，立意取樣（Purposive Sampling）乃是指研究者依據自己的研究目的及對母全體的瞭解來選取樣本（簡春安、鄒平儀，2004），筆者期望探究參與親職教育的主要照顧者之情緒表達作為研究目的，故採用立意取樣，並選取臺中市家防中心須進行親職教育的主要照顧者為樣本。而因研究對象來源的限制，同時願意讓筆者呈現會談紀錄內容且願意簽署同意書的主要照顧者為 3 名，筆者以此 3 名受訪者之會談紀錄作為資料分析。

二、 研究對象概況

（一）研究對象

本研究想了解參與個別親職教育課程之主要照顧者的情緒表達，為提高匿名性與研究對象的期待，筆者以自行編號代替對研究對象的稱呼，以下即是 3 名主要照顧者之概況。另外，依據「兒童及少年福利與權益保障法」第 64 條指出實際照顧兒少或其他相關人須配合主管機關提出的家庭處遇計畫，在家庭處遇計畫中的親職教育，即是一般性或觀念通知的親職教育，而 3 位主要照顧者皆因違反兒權法第 64 條裁定，而須接受觀念通知親職教育，屬於強制性的親職教育。

表 1：研究對象概況

編號	性別	年齡	家庭結構	親職教育類型	裁定時數
A01	男性	27	單親家庭	觀念通知	12
A02	女性	40	雙親家庭	觀念通知	6
A03	男性	51	雙親家庭	觀念通知	8

資料來源：筆者自行整理。

（二）研究對象輪廓概述

1. 編號 A01：
   (1) 研究對象描述：男性，年齡 27 歲，單親家庭。23 歲結婚，並育有 1 子（就讀幼兒園中班），A01 在 25 歲與前妻離婚，擁有孩子的監護權。A01 從事大樓保全工作；空檔或休假時，前往朋友自營的餐廳打工。
   (2) 執行個別親職教育原因：某日，A01 提醒孩子如廁後應將使用過的衛生紙丟置垃圾桶（A01 說明其乃提醒孩子 5-6 次），A01 開始警告，孩子仍呈現故意將衛生紙丟入馬桶內，導致馬桶阻塞，A01 憤而過當管教，致使孩子身上有傷。幼兒園老師發現孩子身上有傷而通報進案。市府主責社工介入評估後，認為 A01 多次過當管教，且 A01 聽取市府主責社工規勸之態度與情緒管理不佳，而將孩子進行親屬安置，市府主責社工認為 A01 有親職教育的需求，開立 A01 進行個別親職教育課程。
2. 編號 A02：
   (1) 研究對象描述：A02 為女性，年齡 40 歲，混合家庭，與現任丈夫育有 1 子（約 1 歲），目前與現任丈夫進行離婚談判。A02 從事居家照顧服務員一職。
   (2) 執行個別親職教育課程原因：A02 婚姻關係出現衝突。某日，A02 有喝酒並與先生發生爭執。兩人搶奪孩子，A02 不慎讓孩子掉落地墊，A02 的丈夫進行通報。市府主責社工評估 A02 因婚姻關係導致情緒狀態不穩定，影響孩子的照顧狀況，故開立 A02 進行個別親職教育課程。

3. 編號 A03：

(1) 研究對象描述：A03 為男性，年齡 51 歲，雙親照顧家庭，與妻子育有 1 女（國中三年級）。A03 於中醫診所工作。

(2) 執行個別親職教育課程原因：某日，A03 的孩子因與 A03 的妻子發生口角，A03 出面協助管教，孩子對待 A03 的態度不佳，A03 感到生氣，以手勒住孩子的脖子。孩子身體無外傷，但感到恐懼，本案被通報。市府主責社工評估 A03 有親職教育的需要，故開立 A03 進行個別親職教育課程。

（三）資料分析

本研究以 3 位主要照顧者的會談紀錄內容進行資料分析，並將個案編號與會談的次序進行編碼，如「A01-01」，即是筆者與編號 A01 的第一次會談紀錄內容。市府主責社工裁定編號 A01 為 12 小時，筆者與 A01 進行 9 次會談，每次會談視 A01 的身心狀況，進行 1 至 1.5 小時；A02 的市府主責社工裁定 6 小時，筆者與其進行 3 次會談，每次 2 小時；編號 A03 的市府主責社工裁定 8 小時，筆者與其進行 6 次會談，每次會談約 1 至 2 小時，筆者整理如下表。

表 2：會談執行情形表

編號	裁定時數	會談次數	會談時數執行情形
A01	12 小時	9 次	1 小時，進行 5 次 1.5 小時，進行 2 次 2 小時，進行 2 次
A02	6 小時	3 次	2 小時，進行 3 次
A03	8 小時	6 次	1 小時， 進行 3 次 1.5 小時，進行 2 次 2 小時， 進行 1 次

筆者將 3 位主要照顧者的會談紀錄內容進行分析，歸納二大面向與六個次項目進行研究發現的說明。二大面向分別為「主要照顧者的情緒表達」與「主要照顧者期待社會工作者的理解」，以及六個次項目，即為主要照顧者的「被指責感」、受「權力壓迫感」、「失望感」、「教養孩子是辛苦的需要被同理」、「我爸媽怎麼教我，我就怎麼教我的孩子」、「我也希望能把孩子教養好，避免成為另一個社會問題」，分析結果如後。

三、 研究倫理

本文主要目的不在建構實務處遇上的通則，僅透過案例來呈現個別親職教育的會談情境，以作為未來市府主責社工人員邀請主要照顧者參與親職教育時，對主要照顧者的情緒與需求有更多的瞭解，故筆者與主要照顧者會談方向，仍以個別親職教育會談目標為主。筆者已告知主要照顧者，筆者仍為個別親職教育會談之執行處遇的工作者，本研究僅對其會談內容進行摘要整理與部份內容呈現，以作為社會工作實務上的參考，並不影響主要照顧者原裁定的會談時數，以及原有的權利與義務，主要照顧者在筆者的告知同意後簽署同意書。

肆、研究發現

一、 主要照顧者的情緒表達

（一）「我沒有把孩子照顧好，是我的錯」：被指責感

主要照顧者因事件而被通報，經過市府主責社工介入並評估主要照顧者必須進行親職教育，即使市府主責社工能與主要照顧者討論且徵求同意後，才前來參與親職教育課程，但主要照顧者依舊有被指責的感受。

「市府社工說我『虐待』孩子，但我只覺得『管教過當』而已……；就是因為他們（指市府主責社工和委託方案社工）覺得我『虐待』兒童，是做錯事的人才要來上課，不是嗎！」【A01-01】

「我沒有把孩子抱好（指孩子不慎掉落地墊）是我的錯，但我不是故意的；因為我做了這件事、小孩從我手上掉落，所以我要上課，但為什麼他（指自己的丈夫）不用來，這樣有點不公平；只有我要上課，好像都是我的錯……。」【A02-01】

「那時就真的是氣頭上，而且她當女兒的怎麼可以這樣的態度；我做了制止的動作，沒想到就被通報、要來上課了，但我女兒她就不用心理輔導喔！？可能就是因為我動手勒了她的脖子吧，動手的人就是不對吧，我想大概是這樣。」【A03-01】

「指責」是指當事情一出錯，就認為是別人的問題；當自己的期待不被接納時，就會引發生氣、憤怒或不耐煩的感受，而忽略了對方的價值、感受和需求（張天安，2022）。主要照顧者將「進行親職教育課程」認定為「我就是做錯事而處罰我」、「沒有符合市府主責社工

的要求（主要照顧者沒達成政府政策的期待）」「我的價值、感受不值得被重視」等被指責感。然而，筆者觀察，即使談話當下，主要照顧者在語言與肢體語言上，呈現的情緒是被指責了、被認為犯錯了，但同時主要照顧者也在指責市府主責社工不該要求他來進行親職教育課程，主要照顧者其心裡內在似乎帶有抗拒親職教育課程之心理防衛機制。

（二）「市政府主責社工怎麼說，我就怎麼做」：受權力壓迫感

市府主責社工依法進入疑似受虐兒少的家庭進行處遇工作，即是「公權力」的介入。主要照顧者認為，即便自己沒有親職教育的需求，但因是政府公權力的介入，為避免自己持續受罰而配合課程。

「都是他們（指市府主責社工）說的算啊！他們也沒有好好的瞭解我們到底發生什麼事！我們的困難是什麼。他們這樣要求，我就這樣配合，希望他們趕快讓孩子回家就好（結束安置返家）。」【A01-02】

「市府主責社工有跟我討論過可能要上幾個小時，但是我不知道為什麼會是這樣的時數？社工還跟我說，如果沒有完成，就會怎樣怎樣的，我也搞不清楚，就想說趕快完成，讓這件事落幕。」【A02-01】

「我感覺我不太需要捏，我也不知道要跟老師（個別親職教育的輔導人員）討論什麼？市府社工就說要上課（親職教育課程），上課我就坐不住，如果我一直跟診所請假，對診所也不好意思，社工就說要上課了，又不能不上，而且還要在這幾個月裡完成，我想趕快上一上就沒事了，但我真的不知道要跟老師聊什麼！」【A03-01】

主要照顧者訴說的過程，在眼神與口氣中，其將「親職教育」與「市府主責社工」劃上等號，也將親職教育代表「公權力」的介入。為了讓自己不被公權力處罰，主要照顧者感受公權力的壓力，而「親職教育」即是一種公權力的施展結果，甚至認為，完成親職教育課程能夠得到某些部份的條件交換，即使不覺得自己需要進行親職教育課程，但不想為日後自己的生活、親子關係帶來更多的麻煩，以及希望此事件能夠盡快落幕。因此，不得不配合市府主責社工所安排的親職教育課程。

（三）「不覺得市府主責社工能幫我們什麼」：失望感

主要照顧者知道市府主責社工有依據兒權法執行任務的職責，然而主要照顧者認為即便市府主責社工在履行此職責的同時，也應真正瞭解主要照顧者的實際生活狀況、親子互動，以及照顧孩子所遭遇的困境，而非一味依法行事。

「只要看到孩子身上有傷，他們（指學校老師）就通報，因為他們也怕被罰，政府的政策就是這樣……，我對市府社工不抱希望啊，不覺得他們（指市府主責社工）能幫我們什麼！市府社工來調查，調查歸調查，問他們說我為什麼要上課，他們也講不清楚，還說如果沒有來上課，就要送法院，你看，這是什麼政府啊！」【A01-02】

「……，其實我對市府社工有點失望，在吵架的是我們兩個（指自己與丈夫），他（丈夫）現在就什麼事都沒有，看起來很悠哉、什麼責任都沒有，也沒有聽說他要上課，我還看他跟小三（指丈夫的外遇對象）……，唉，怎麼會是這樣捏？應該要站在我這邊去處罰他吧！」【A02-02】

「……我也不知道耶，政府不就是這樣嗎？看起來是在保護好人，但實際上是讓我們這些有責任感、好人變的很麻煩、造成我們的困擾而已……，我很好奇，如果市府社工碰到那些不配合的人，他們也會處理嗎！？算了啦！反正我對政府不要抱有希望、不要想說會不會停止上課，趕快把時數做完比較實際一點。」【A03-03】

「失望」是一個沒有達到期待的結果（Frijda , 1986），另外 Bell（1985）指出，失望是一個沒有符合期待的結果所造成的心理反應。主要照顧者將親職教育視為是政府的處罰政策，主要照顧者期待政府應該可以有效提供他們照顧孩子上的協助，當政府政策未符合主要照顧者的期待、主要照顧者自己反成為被處罰的對象時，常感覺兒權法太過保護兒少。筆者發現，主要照顧者認為兒權法過度介入自己的管教方式，主要照顧者甚至將市府主責社工視為一位「來找麻煩」的角色、市府主責社工沒有理解主要照顧者的困境，而一味要求他們來進行課程作為懲罰，但政府政策並沒有真正處罰該受罰的人；主要照顧者因為對政府政策的不認同，進而抗拒親職教育課程、對市府主責社工感到失望。

二、 主要照顧者期待社會工作者的理解

筆者與參與親職教育課程的主要照顧者談話過程，傾聽與同理其被指責、被壓迫與對政府政策的失望感，梳理主要照顧者情緒與感受產生的脈絡，筆者覺察，當主要照顧者的情緒被理解後，其逐漸從對政府、市府主責社工的抱怨，轉而懷抱一絲的期待。而主要照顧者需要被理解與看見的情緒如下。

（一）「教養孩子是辛苦的」需要被同理

「社工就是在幫政府做事，他們能瞭解照顧小孩的不容易嗎？他們只有看到我們處罰小孩、小孩身上有傷，但他們有瞭解為什麼我們會打小孩嗎？應該沒有哪一對父母願意打自己的小孩，如果真的要把他們打到身上有傷，當初幹嘛生下他們！市府社工應該要多瞭解我們照顧小孩的辛苦啦！」【A01-01】

「我工作做的要死要活的，回到家，他就翹著二郎腿、滑他的手機，小孩的每件事情都要我處理，很累捏！但是這些，社工他們也都沒有看到啊！只是聞到我身上有酒味，就懷疑我沒有好好顧小孩……，社工他們是不是能多想想我為什麼會喝酒！不要只是一直叫我不要喝酒。」【A02-01】

「現在的小孩跟以前我們那個時代的小孩，真的很不一樣，都不知道該怎麼教了。自己孩子的性（指個性），我們都知道，她（指孩子）一下子要那樣、一下子要這樣，沒有符合她的要求還不行捏，她會耍性子，都不知道怎麼跟她相處，也是覺得很無奈！乾脆，她的事情都讓她媽媽去幫她處理好了，這樣比較沒有衝突。」【A03-05】

主要照顧者抱怨政府政策、市府主責社工的之外，在抱怨的言詞中，也透露有想好好照顧孩子的想法與意願，並藏有對市府主責社工能夠理解主要照顧者教養孩子的不容易與辛苦之期待。A02 更期待市府主責社工不該只看見行為後的結果，而是需要理解家庭生活的真實樣貌；A03 也表達，市府主責社工僅看見孩子被體罰的結果，並未瞭解每個孩子有不同的個性與行為。主要照顧者期待市府主責社工能同理他們願意教養的心意與教養過程的情緒。

（二）「我爸媽怎麼教我，我就怎麼教我的孩子」的理解

主要照顧者多以自己的父母親為教養角色楷模（role model）的主要來源，主要照顧者認為市府主責社工過去所接受的教養觀，應該與主要照顧者為同一套經驗。因此，主要照顧者期待「自身教養經驗來自上一代」此觀念應該要被市府主責社工理解。

「……你問我說我是怎麼長大的？我在想的是，教孩子會不會有其他的方法，但我不知道，應該也不會想知道，我爸爸怎麼教我，我就怎麼教我的孩子啊！」【A01-01】

「以前年輕不懂事，覺得自己的爸爸很嚴厲，做錯事就會被罵、被打。現在自己當父母後，才知道自己的爸媽當年為什麼要這麼的兇、嚴格，所以我現在也會覺得孩子做錯了就應該要被處罰。」【A02-02】

「……現在的教育真的跟以前很不一樣，以前我做錯事，老父老母打我，我哪敢坑一聲，現在只要對他們（指孩子）大聲就不行了！動不動就要通報！那些社工也很奇怪，我就不信，這些社工他們的爸媽都不會打小孩、以前都沒有被自己的父母打過嗎？哪有可能！」【A03-02】

對於「自身教養經驗來自上一代」，當此想法不被市府主責社工所理解時，主要照顧者對自己的教養行為因不被認同而感到不滿、抱怨與指責市府主責社工，即便自己知道可能有其他比體罰孩子更好的方式，主要照顧者亦會呈現否認的樣貌。筆者與主要照顧者談話過程，反映（reflect）主要照顧者的情緒樣態、協助主要照顧者覺察自己與市府主責社工在情緒上的衝突、引導他們看見自我教養方式源自於上

一代可能產生的侷限，以及自身教養困境希望能被市府主責社工理解。當筆者引導主要照顧者看見上述期待時，主要照顧者減少對市府主責社工的抱怨，並開始接收筆者提供不同於上一代責罵的親職教養資訊。

（三）「我也希望能把孩子教養好，避免成為另一個社會問題」的理解

當主要照顧者在教養孩子過程的各種情緒能被看見、理解與不被指責，而自身教養觀發展脈絡能被梳理，主要照顧者對政府政策、市府主責社工的指責降低與減少，取而代之的是表達自己在教養上的擔心與期待，另外，不同以往的親職教養觀念與方式，也在會談過程中開始被討論。

「……，如果孩子有更好的方法，我當然會想試試看，畢竟，我不希望小孩像我以前一樣，被丟來丟去的（指進入安置系統）。社會局社工只覺得趕快把孩子安置就好，但孩子以後的成長如果成了問題，社會局還會管嗎？還不是我們這些家長們來幫小孩擦屁股。與其這樣，不如我現在就好好的管教我自己的小孩！以免以後變成社會問題！」【A01-08】

「……也是會擔心自己的小孩，在一個不完整的家庭長大，沒有爸爸媽媽的關愛，以後會不會變成社會的問題，或者以後他長大了，變成製造社會問題的人？如果在孩子小時候能好好的教他，應該就比較不會變社會問題吧！？」【A02-03】

「……，為什麼會在意她（指孩子）的態度喔？當然也是擔心她以後態度不好、人際互動會出問題，別人覺得她沒有禮貌，甚至是被排

擠或被霸凌，也有可能她會去欺負別人……，喔！擔心很多喔！每個父母應該都希望自己的小孩不要變成社會問題吧！趁現在還可以管教，不然以後齁……，我也知道我現在這個方式不好（指打罵孩子），不然現在社會新聞怎麼會有孩子反過來打自己的父母、阿公阿嬤、長輩的，一定也驚啊（指擔心、害怕）。」【A03-04】

會談過程中，主要照顧者與筆者談話的內容，有了轉變。主要照顧者從原本總是抱怨政府政策、親職教育課程、市府主責社工的言詞，透過筆者對其情緒的傾聽、看見、標定情緒與同理。

綜合上述，不論 A01、A02 或 A03，在情緒還沒有被同理的會談初期，他們不斷抱怨與指責市府主責社工，甚至自我有被指責、被壓迫感與對政府政策的感到失望等等的情緒表達，同時，三人皆認為不需要親職教育相關資訊。經過每一次談話，筆者對他們情緒的同理與詮釋後，筆者發現，主要照顧者情緒背後有一個「我想成為一位盡責的好爸爸／好媽媽」的意涵，當主要照顧者這心理內在「我成為好的、盡責的人」此期待與動機被理解，主要照顧者正視自己內在對親職教育的感受，也開始表達對自己親職教養能力不足，以及對孩子未來成長的擔心與期待，並揭露現階段自己的教養方式可進行調整與修正，且三人表達，若有更好的方式，願意嘗試學習新的與修正過去不適當的親職教育方式；親職教育知能開始與他們進行流動。

伍、結論與建議

一、結論

自我價值感（feeling of self-worthiness）是指個體對自己的重要性之肯定與接納的心理傾向，並依據對自我評價所衍生的價值感，能感覺到自己值得被愛，被他人接納，且存在是有意義的（林杏足，2003）。另外，個體提升自我價值感是為了能在這世界上生存，而個體為求生存而衍生出來的行為，也是為了保護自我價值；當個體被接納與認同時，則能產生高自我價值感，並願意改變（林沈明瑩等人，1998）。簡言之，筆者認為，求生存的姿態，舉凡自責或指責他人、對自己或他人有期待、生氣或開心等，個體的情緒或行為表現，是希望得到自己或他人的接納、理解與認同，當個體能被接納、理解與認同後，自我價值感有提升，個體則有「能生存在這世界上」的感受，並願意改變現狀。

再者，筆者發現 3 位主要照顧者渴望自我的親職教養能被接納。接納（acceptance）並非意味工作者放棄個人價值去接受案主的價值，而是一種尊重的態度；接納是以非評斷、不批評的態度面對案主的問題，讓案主產生信任關係，透過此信任關係，幫助案主自我開放和探索，進一步自我接納，肯定自我價值（潘淑滿，2000）。3 位主要照顧者在會談中，皆談到自身的教養觀念與技巧，乃乘載了上一代而來，同時，自己初為父母，亦是「邊做邊學」來成為父母。大部份的人傾向於選擇其所熟悉的，而非舒適自在，特別是在承受壓力之際（林沈明瑩等人，1998），因此，3 位主要照顧者「選擇自己所熟悉的教養方式」，但並不想要自己「學習上一代的教養方式」、「選擇自己所熟悉

的學習方式」被評斷是錯的。

最後，在會談過程中，筆者也看見主要照顧者渴望自己的親職角色能得到認同。認同（identity）是指個人認為自己用來宣告自己的社會特徵或社會團體，對自己有多大的意義和價值；認同不單是指一個人的社會身份和所參與的團體，而是指個人對此身份和團體的主觀價值判斷和所賦予的意義（邱淑宜，2004）。據此，筆者認為，認同即是自己所擁有的特質或擔負的角色任務，希望能符合其所屬的社會或團體之期待。筆者與 3 位主要照顧者會談中，不論是主要照顧者的語言表達或筆者對其非語言訊息的詮釋，筆者帶著主要照顧者看見其希望自己的教養方式，以及「照顧子女是辛苦」、「我努力想成為稱職的好父母」、「我也希望能把孩子教養好，避免成為另一個社會問題」的情緒，不單單被自己，同時也能被他人或社會大眾所認同。

綜合上述，筆者綜觀 3 位主要照顧者對於被要求必須進行親職教育時，自我內在深層潛藏共同的情緒，即是「我被裁定必須進行親職教育課程，代表我不是一位盡責的好爸爸/好媽媽」，以此情緒為根源，並表達出被指責、權力壓迫感與失望感的樣貌。然而，當主要照顧者被理解與看見「我想成為一個盡責的好爸爸／好媽媽；我想成為一個『好的』、『盡責』的人」時，主要照顧者的被指責感、權利壓迫感與失望感似乎得到了同理與轉化，而願意接收親職教育課程與資訊的注入。據此，筆者認為，在「我想成為一位盡責的好爸爸／好媽媽」的期望裡，主要照顧者最終渴望有高自我價值感，並期待親職的角色與情緒能被他人同理、接納與認同。

二、建議

高層次同理意指社工員正確反應案主全部的、表面的與隱藏的感受與意義。社工員能夠連結當下的與過去的感受與經驗，也能夠正確指出隱含的模式、議題或目的（曾華源等人，2010）。筆者與主要照顧者的實務工作經驗中，對高層次同理的詮釋，即是除了標定主要照顧者表面情緒與行為的意涵外，更進一步與主要照顧者看見自身被隱藏的感受。首先，標定主要照顧者對進行親職教育的情緒表達。筆者透過同理的技巧，藉由主要照顧者表達的語言與非語言訊息中，先以情緒用詞進行詮釋，並與主要照顧者核對情緒的定義而選定每種情緒的用詞。當主要照顧者的情緒用詞被選定後，主要照顧者除了憤怒、生氣或不滿的表面情緒被看見外，其內在隱藏感受與意義也得到理解。因此，筆者與主要照顧者將情緒表達詮釋為「被指責感」、「權力壓迫感」、「失望感」、「教養過程的情緒需要被同理」、「親職教養來自於上一代的教養經驗」、「我也希望能把孩子教養好，避免成為另一個社會問題」，以及「我想成為一位好爸爸／好媽媽；我想成為一個『好的』、『盡責』的人」的情緒表達。

另外，專業關係（professional relationship）的建立，亦是與親職教育主要照顧者進行處遇工作的重要要素。「專業關係」是指專業人員與案主在互動過程，所產生的內在感受和態度表現的動態交互互動關係，工作者透過這種交互作用協助案主社會生活適應能力的改變與增強（潘淑滿，2000）。筆者並非帶著指責和謾罵的視角來與主要照顧者進行處遇工作，而是在專業關係裡，讓主要照顧者能感受被接納、同理與真誠對待，才能進一步讓主要照顧者在親職角色任務裡的需要與受傷，甚至對自己的期待與渴望。據此，筆者認為，社會工作技巧

中的同理與專業關係之要素，是社會工作者在處遇工作上，需要重拾回來的簡單卻重要，且不容忽視的技術與概念，筆者以此提醒作為社會工作人員專業處遇上的建議。

陸、研究限制

最後，本文的研究限制，即是筆者實務工作經驗中，主要照顧者參與個別親職教育課程時，所帶有的情緒種類多樣化，無法體現所有參與個別親職教育的主要照顧者情緒表達，故研究結果不能作為全部而聲稱代表性；而本研究的目的不在於建構通則解釋，筆者主要希望能整理實務工作現場主要照顧者接收需進行個別親職教育的情緒表達，以及呈現筆者實務工作上的經驗，以作為未來不論是邀請主要照顧者參與親職教育課程，抑或實際執行親職教育之工作者的參考。

參考書目

吳偲媛、曹俊德（2015）。〈父母情緒智力與幼兒社會行為之研究〉，《樹德科技大學學報》，17(1)，55-82。

吳瓊洳、蔡明昌(2014)。〈新住民家長參與親職教育課程之行動研究〉，《嘉大教育研究學刊》，32，1-32。

呂民璿（2002）。《社會工作個案研究：方法、探討與處遇》，呂民璿（主編），頁 12-13。台北：洪葉。

兒童及少年福利與權益保障法（2021）。〈全國法規資料庫〉。取自 https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=D0050001&kw=

林杏足（2003）。〈自尊量表編制報告〉，《中國測驗學會測驗學刊》，50(2)，223-256。

林沈明瑩、陳登義、楊蓓(1998)。《薩提爾的家族治療模式》。台北：張老師。

林家興(2007)。〈親職教育團體對親子關係與兒童行為問題的影響〉，《教育心理學報》，39(1)，91-109。

林維言、黃瑞雯、王奕程（2019）。〈臺灣兒少保護親職教育發展歷程與實施現況〉，《社區發展季刊》，167，8-16。

邱淑宜（2004）。《教學空間之認同感與領域感研究》。國立台灣師範大學工業教育學系碩士論文。

徐明(2010)。〈學齡前兒童社會情緒發展危機因素探討〉，《康寧學報》，12(1)，1-17。

國家教育研究院（2021）。《教育部國語小字典》。取自 https://dict.mini.moe.edu.tw/

張天安（2022）。《薩提爾自我療癒之路》。台北：采實文化。

張春興（1990）。〈從情緒發展理論的演變論情意教育〉，《教育心理學報》。23，1-12。

張美惠（譯）（2016）。《EQ：決定一生幸福與成就的永恆力量》（原作者：Goleman, D.）。台北：時報。（原著出版年：1995）

張英熙、吳珍（2001）。〈特殊兒童家長支持團體效果初探〉，《特殊教育季刊》，80，30-34。

郭沛衡、金瑞芝、陳麗伃、廖先怡、丁珮勻、吳宛庭（2013）。〈親子情緒教養之代間移轉：以臺北市幼兒園家長為例〉，《國教新知》，60(4)，59-67。

曾華源、翁綺秀、趙善如、李自強（主編），胡慧娟、龍紀萱、張秀玉、謝宏林（譯）。（2010）。《社會工作直接服務：理論與技巧（第8版）。》台北：洪葉。

臺中市家庭暴力及性侵害防治中心（2024）。〈臺中市家庭暴力及性侵害防治中心兒少保護案件親職教育服務補助計畫〉。取自 https://www.dvc.taichung.gov.tw/832717/832760/3013890/3013916/post

潘淑滿（2000）。《社會個案工作》。台北：心理。

衛生福利部（2023）。統計處。取自 https://dep.mohw.gov.tw/DOPS/lp-1303-105-2-20.html

簡春安、鄒平儀（2004）。《社會工作研究法（第2版）》。台北：巨流。

Bell, D. E. (1985). Disappointment in decision making under uncertainty. *Operations Research*, *33*, 1-27.

Cowan, C. P., & Cowan, P. A. (1995). Interventions to ease the transition

to parenthood: Why they are needed and what they can do. *Family Relations*, *44*, 412-423.

Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, *48*(4), 384-392. https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.4.384

Frijda, N. H. (1986). *The emotions.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Morales, M. (2004). From despair to hope: Immigrant families' journey through parent education and parent involvement. *Unpublished doctoral dissertation*, San Francisco University, U. S. A.

Yin, R. K. (2014). *Case study research design and methods* (5th ed.). Los Angeles, CA: Sage.