

數位陷阱與心靈復原：青少年 受詐騙後的輔導與預防

李真文

國立東華大學教育與潛能開發學系副教授兼副主任
師資培育中心合聘副教授

一、前言

在數位科技滲透校園與家庭生活的今日，教師與輔導人員面對學生輔導與管教的挑戰愈加複雜。特別是青少年族群，由於正處於心理與認知發展的關鍵期，面對網路世界的詐騙陷阱時，往往缺乏足夠辨識與因應能力。儘管青少年上網行為泰半以遊戲、社交，以及影音與學習等用途居多（周倩，2024），但根據兒童福利聯盟（2023）調查，國內兒少在網路上面臨騙財、騙色、騙個資三大危機。超過 20%（每五個中就有一個以上）的兒少曾經遭遇網路詐騙；21%（兩成一）的兒少曾遇到網友提出特殊要求，其中 59%（五成九）是被要求交往；高達 41%（四成一）的兒少曾經將個人資料提供給網友。這些數據顯示兒少在網路使用上面臨相當嚴重的安全威脅。

在實務上，教師與輔導人員時常面對一體兩面的任務：既需對學生的危險行為加以規範與引導，又須體察其背後可能潛藏的脆弱與求助困難。當青少年因羞愧、自責或對責備的恐懼而選擇隱瞞事件時，教育現場若僅以「管教」為出發，將可能錯失介入與陪伴的黃金時機。本文以創傷知情教育為理論核心，結合認知發展與輔導實務視角，深入探討青少年受詐騙後不易求助的原因，並提出具備輔導與管教整合性的教育回應策略。

二、青少年受騙之原因分析

從輔導與心理發展理論觀點，可歸納青少年易受騙之成因如下：

（一）認知發展與判斷能力不足

根據皮亞傑（Piaget, 1952）之認知發展理論，青少年正處於形式運思期，初步具備抽象思維能力，然其邏輯推理與批判思考仍在建構階段，因而對精緻設計之詐騙話術缺乏充分辨識力。此外，大腦前額葉功能尚未成熟，致使其在衝動控制、風險評估與後果預測方面相對薄弱，更易在誘因或壓力下作出不經思考之反應。

（二）社會心理需求與同儕影響

艾瑞克森（Erikson, 1968）指出，青少年之主要發展任務為建立自我認同。在此歷程中，青少年傾向追求認可與歸屬感，詐騙集團常藉此心理需求設下誘

餌，例如限量商品、虛擬社群中之獨特身份等，藉以引發「錯失恐懼」（Fear of Missing Out, FOMO）心理而達到操控效果。當同儕之間流傳相關訊息或經驗，亦可能產生社會比較與模仿行為，進一步弱化其警覺性與防備心。

（三）資訊處理能力與網路素養不足

青少年身處資訊爆炸的網路環境，看似能快速接觸多元資訊，然而，資訊處理能力與網路素養的不足，反而使其更容易成為詐騙的受害者（石決、王乃琳，2021；周儋嫻，2014；林淑芳，2016）。青少年面對複雜多樣的網路資訊時，易因資訊過載而難以辨別真偽。或在時間壓力或資訊不足的情況下，青少年傾向憑直覺判斷，忽略潛在風險。因此，當詐騙集團利用看似真實或誘人的資訊進行包裝時，青少年更容易受到誤導，進而落入詐騙陷阱。

（四）壓力處境與情緒調節困難

青少年時期常面臨學業、人際關係及家庭等多重壓力，此時情緒較不穩定，容易出現波動（Steinberg, 2014）。詐騙集團常利用青少年渴望情感支持或急於擺脫困境的心理，透過噓寒問暖或承諾協助等手段進行誘騙，使他們在徬徨無助之際，更容易做出欠缺考慮的決定。這類詐騙手法往往伴隨著情緒勒索，並利用青少年對歸屬感與情感依附的需求，進一步混淆詐騙與真實關懷的界線（Herrerías et al., 2024）。

總而言之，由於青少年發展阶段的特性以及社會環境帶來的挑戰，無論在認知判斷、情緒管理還是資訊辨識方面，都相對處於較為脆弱的狀態。這使得他們在面對變化快速且具高度操控性的詐騙情境時，往往缺乏足夠的警覺性與應對能力（Button et al., 2014）。

三、青少年詐騙受害後不易求助

青少年遭遇網路詐騙後，通常會感到心理創傷、信任崩解和自我價值受損。但多數人不會主動尋求協助。研究顯示，被詐騙者經常感到羞愧、自責、信任崩解和焦慮，如果處理不當，可能引發長期心理困擾，甚至導致社交退縮。由於青少年的自尊尚未穩定，自責傾向較高，使其難以主動求助，此類經驗對他們的心理狀態和人際信任造成重大影響（Cross et al., 2016）。國內媒體調查也反映出，逾三成青少年選擇不求助，主要原因是羞愧、自責和害怕被責備。他們預期父母會責怪，而不是理解他們（文蔚然，2025）。

阻礙青少年求助行為的因素可以歸納如下：

（一）羞愧感與自責心理

根據 Tangney、Stuewig 與 Mashek（2007）所述，羞愧感源於個人自我價值感的受損，這使得受害者傾向於隱匿其經歷並避談相關事件。在涉及金錢損失或裸聊等敏感問題的詐騙情境下，羞愧與自責情緒尤為強烈，這可能進一步抑制受害者表達及尋求協助的動機。

（二）信任崩解與世界觀衝擊

根據 Janoff-Bulman（1992）所提出的「基本信念破壞理論」（Shattered Assumptions Theory），重大創傷事件會動搖個體對世界的可預測性及善意的基本信念，進而削弱其對他人的信任感，並降低其求助的傾向。

（三）同儕壓力與自尊維護

青少年非常重視同儕評價與社會形象（Erikson, 1968）。在這種情況下，求助行為可能被解釋為失敗或無能，因此許多個體選擇隱瞞經驗來維護自尊和社會認同。

（四）負面求助經驗之影響

Rickwood 等人（2005）研究指出，青少年若在過去的求助過程中經歷忽視、否定或責難，可能會形成負面經驗，並可能在未來選擇回避與自我封閉策略以自我保護。

（五）缺乏心理安全之環境支持

Roeser、Eccles 與 Sameroff（2000）指出，在學習環境中，如果缺乏穩定且互相尊重的互動氛圍，學生可能難以建立心理安全感，並在面臨困境時不願意尋求協助。

綜上所述，青少年求助行為受限於個體內在情緒歷程、社會評價壓力與環境結構資源等多重交織因素。因此，學校宜有適切回應，以協助青少年能重建信任與健康復原。

四、學校教育工作者的回應與預防

青少年遭遇網路詐騙後的情緒失落、羞愧與信任崩解是一種心理創傷，若未及時介入，可能影響其學習、價值觀及人際關係。學校可採「創傷知情」（Trauma-Informed approach）取向的模式作為輔導基礎，建構安全感、信任養成和情緒支持三項核心要素（SAMHSA, 2014; Lorig, Krupina & Varjas, 2022）。

（一）導師之支持角色

1. 建立安全與信任關係

導師與學生的日常接觸頻繁，其言行會影響學生的信任及求助意願。當學生分享受害經歷時，導師應避免責備、嘲諷或質疑，以免造成二次傷害。可以使用非評價性語句，例如：「你願意說出來真的很不容易，我很佩服你的勇氣。」這類回應能減少學生的防衛心和羞愧感，促進信任和溝通。此外，導師可以通過課後關懷、班級氣氛營造和日常對話，逐步累積心理安全感，使學生在困境中依賴。實踐創傷知情教育中所強調的「安全關係」（relational safety）原則。

2. 情緒穩定與陪伴傾聽

導師可以為情緒尚未穩定的學生安排個別晤談時間，提供情緒排解和陪伴空間。例如在學生表達自責時，導師可以適度回應，如：「每個人都有判斷失誤的時候，重要的是願意正視它，這是成長的表現。」導師也應留意學生在校行為的細微變化，如突然沉默、退縮、情緒波動等，並做初步紀錄，以供後續輔導人員評估是否需轉介。導師角色在於「第一時間接住學生」，穩定其情緒基礎，並在必要時啟動學校內部支持體系，實現「早期發現、早期回應」的輔導原則。

（二）輔導教師之專業介入

1. 情緒釋放與認知重建

輔導教師可用心理諮商技巧，如會談、情緒反映、焦點澄清等，協助學生理解和處理受害情緒。並且運用認知行為治療（CBT）技術，重建學生的自我解釋和人際信任。例如，引導學生將「我很蠢才會被騙」的想法轉換為「這是一場精心設計的騙局，任何人都有可能受害」。這能減輕內疚感，促進學生回歸日常學習和社交生活。

2. 復原力與正向自我概念的建立

輔導教師可以依據 Zimmerman（2013）的心理韌性模型設計復原力訓練活動，包括設定短期目標、問題解決技巧練習和自我肯定語句書寫，引導學生重新認識自身價值與能力。強化「我能處理問題」和「我值得被支持」的自我概念，有助於避免受害循環。另外，輔導教師可以通過團體輔導，讓學生了解自己不是唯一的受害者，建立同儕支持，減少孤立感與異常化的自我標籤。

3. 多元資源之整合連結

有效的輔導需要整合內外部資源。校內可召開學生個案會議，校外則可轉介至心理衛生中心、兒少保護等單位。跨系統合作提升效率，降低風險。輔導教師也可協助家長理解事件本質與孩子的心理反應，避免二次責備。

（三）學校制度層級之預防與建構

1. 推動反詐教育課程與宣導

學校可以設計基於實務案例的反詐課程模組，將數位素養和風險判讀能力融入資訊課、公民課或班級輔導時間。課程形式多樣化，包括角色扮演、模擬騙局拆解、反思對話以及專題演講等。透過議題整合和生活情境連結，學生在「尚未受騙前」便已具備基本的防衛和辨識能力。

此外，校方亦可每學期定期舉辦防詐週、網路安全日等活動，結合海報競賽、影片製作及專業講師入班，塑造「預防勝於事後處理」的校園安全文化。

2. 建立危機應變與轉介制度

校內應制定明確的危機應變標準作業流程（SOP），包括：受害事件回報流程、各層級人員責任分工、轉介條件以及緊急應變機制。透過情境模擬和跨處室演練，可提高師生對制度的熟悉程度與信任度。

善用目前的「三級支持系統」：第一線由導師觀察回報，第二線由輔導室評估與介入，第三線由校外資源或專家會診處理。提升應對此類事件的效率，也可避免責任歸屬模糊與處理落差所造成的制度性失誤。

五、結語與建議

數位陷阱何其多，網路詐騙事件為學校教育現場提出新的輔導與管教挑戰。在處理學生受害情境時，教育人員需超越單一處罰或說教的反應模式，轉向具同理與創傷知情的支持策略。青少年在詐騙經驗中往往伴隨複雜的情緒困擾，諸如羞愧、自責、信任崩解與自尊受損，若未獲適切回應，可能引發更長期的人際退縮與心理風險。

因此，學校應建立多層次且制度化的支持機制：第一，導師應成為學生的信任接點，提供情緒穩定與安全感；第二，輔導教師應協助學生進行情緒釋放、認知重建與心理韌性訓練；第三，校方應推動反詐教育與危機通報制度，整合家庭與外部專業資源，共構支持網絡。唯有當輔導與管教相輔相成，才能真正回應當代青少年在數位社會中面臨的身心挑戰，使教育工作者在守護學生安全與成長的過程中，更具效能與溫度。共同致力使身處數位時代的青少年，免於被騙，健康成長。

參考文獻

- 文蔚然（2025）。三成青少年遭網路詐騙後不敢說，該檢討的是詐騙集團而不是受害者。**觀點同不同**，公共電視文化事業基金會。取自 <https://issues.ptsplus.tv/articles/10559>
- 石泐、王乃琳（2021）。青少年偏差行為和網路不當行為影響因素之研究。**青少年犯罪防治研究期刊**，13（2），1-41。
- 兒童福利聯盟（2023 年 3 月）。**2023 臺灣兒少網路安全暨網路識讀現況調查**。取自 https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/2611
- 周倩（2024）。112 年臺灣中小學學生網路使用行為調查報告。資料來源：https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=0217161130F0B192&s=3B2012C9EE2380B5
- 周憐嫻（2014）。青少年網路虛擬身份分與網路被害、不當行為。**犯罪與刑事司法研究**，22，45-73。
- 林淑芳（2016）。青少年網路素養、家長介入、與網路使用經驗。**中華傳播學刊**，30，3-29。
- Button, M., Lewis, C., & Tapley, J. (2014). Not a victimless crime: The impact of fraud on individual victims and their families. *Security Journal*, 27(1), 36–54. <https://doi.org/10.1057/sj.2012.11>
- Cross, C., Richards, K., & Smith, R. G. (2016). *Improving responses to online fraud victims: An examination of reporting and support*. Final report for Criminology Research Grant 29/13-14. Australian Institute of Criminology, Australia.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Herrerías, A. I. F., Torres, M. G. J., Terrón, P. D., & Guerrero, A. J. M. (2024). Cyberaggression and cybervictimisation in adolescents: Bibliometric analysis in web of science. *Heliyon*, 10(1).
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*. New York:Free Press.

- Lorig, C. E., Krupina, A., & Varjas, K. (2022). Social justice and trauma-informed care in schools. *International Journal of School Social Work*, 6(2), 6. <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1080>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Ciarrochi, J. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 4(3), 218–251.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development : A Summary of Research Findings. *Elementary School Journal*, 100(5), p443-71.
- SAMHSA (Substance Abuse and Mental Health Services Administration). (2014). *SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma- informed approach*. https://ncsacw.samhsa.gov/userfiles/files/SAMHSA_Trauma.pdf
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 345–372. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>
- Zimmerman, M. A. (2013). Resiliency theory: A strengths-based approach to research and practice for adolescent health. *Health Education & Behavior*, 40(4), 381–383. <https://doi.org/10.1177/1090198113493782>

