DOI: 10.29751/JRDP.202006_12(1).0001

以緊張理論探討青少年偏差行為影響因素之調查研究-以雲林縣為例

Investigation on Influencing Factors of Adolescent Deviant Behaviors Based on Tension Theory: A Case Study of Yunlin County

吳智泰[1]

[1]教育部雲林縣聯絡處上校軍訓督導

摘要

隨著現今資訊媒體電子產品及網路的發達，帶來生活便利也增加更多犯罪誘因隱藏其中，讓學生校園學習環境也受到影響；本研究的動機；冀望透過實際問卷調查，瞭解雲林縣高中職學生從事偏差行為之傾向及影響因素，並驗證犯罪社會學理論緊張理論之解釋力。

本研究採自陳問卷量表調查方式採量化研究分析，以緊張理論探討與青少年偏差行為相關性之研究，以雲林縣日間部高中職學生 1402 名進行調查。

研究發現，說明緊張理論各個變項因素對於高中職學生偏差行為解釋力，其整體的R^2值有.108，表示各個變項可以解釋高中職學生偏差行為 10.8％的變異量，並對於所有個變項進行獨變項事後考驗分析，係數估計的結果指出， 挫折感具有最高的解釋力，並且每增加一標準差單位即導致.277 標準差單位之偏差行為增加，表示挫折感越高學生偏差行為程度越高。緊張理論在本研究對高中職學生偏差行為有顯著之解釋力。

研究建議，讓學生除課業外能從家庭或學校環境中以不同途徑多管道方式，從社團或志工活動中獲得肯定及自信心，結合校園人力加強專業輔導效率，減少學生以極端手段逃避挫折或讓偏差行為持續發生惡化。

關鍵詞：少年、偏差行為、犯罪社會學

Abstract

With the development of today's information media, electronic products and networks, the convenience of living has increased, and more criminal incentives have been hidden, which has also affected the campus learning environment of students; the motivation of this research; I hope to understand Yunlin County through actual questionnaires The tendency of high school vocational students to engage in deviating behavior and its influencing factors, and verify the explanatory power of the strain theory of the sociological theory of crime.

This research is based on the quantitative analysis of collects self-report, the study of the relationship between adolescents' deviance behavior with the strain theory, and a survey of 1,402 high school students in the daytime department of Yunlin County.

The study found that the explanation of the various variables of the strain theory for high school students 'deviating behaviors has an overall R^2 value of .108, which indicates that each variable can explain the 10.8% variation of high school students' deviating behaviors. An independent test was performed after the test. The coefficient estimation results indicate that frustration has the highest explanatory power, and each additional unit of standard deviation results in an increase in deviation behavior of .277 standard deviation units, indicating that students with higher frustrations have deviation behavior The higher the degree. Study results indicate the strain theory offers salient explanations to students' deviant behaviors.

Research suggests that beside academic progress, it is critical to offer a variety of support channels at both home and school environment. Such measure would reduce students' extreme ways of dealing with frustration and to prevent worsening of deviant behaviors. Furthermore, in conjunction with campus staff support and counseling services, schools should provide multiple avenues, either through student organization or volunteer work, to strengthen students' sense of affirmation and confidence.

Keywords: juvenile, misbehavior, sociology of crime

壹、研究動機及目的

從法務部 107 年 12 月份最新統計瞭解，少年犯罪(Juvenile Delinquency)隨著社會的急遽變遷，工商業之突飛猛進、M 型結構的經濟偏差及都市化之高度發展而有日趨嚴重之態勢，根據法務部最近的分析資料顯示：少年兒童犯罪在 97 年至 106 年比較近十年少年法院(庭)審理終結裁判觸法之少年兒童犯罪總人數(不含虞犯)之變化：（一）98 年少年兒童犯罪總人數逐年上升，至 101 年增加至 12,031 人之後呈現下降，於 106 年降至 8,927 人。(二)平均 95%以上屬保護事件，以 105 年 8,291 人最少，101 年 11,653 人最多，106 年則為 8,634 人。(三)刑事案件不超過 4%，自 97 年後逐年上升，至 103 年 409 人佔 4.08%為最多數，其後逐年下降，至 106 年才上升至 293 人佔 3.28%。而虞犯少年人數呈先增後減，自 99 年 1,151 人增加至 102 年 3,301 人達近 10 年最高後逐年下降至 106 年 836 人。與犯罪總人數相比則少年兒童犯罪人數約佔各年總人數的 4.64%至 6.92%之間，並以 101 年 6.92%最高，之後逐年下降至 106 年的 4.64%。(如圖 1-1)

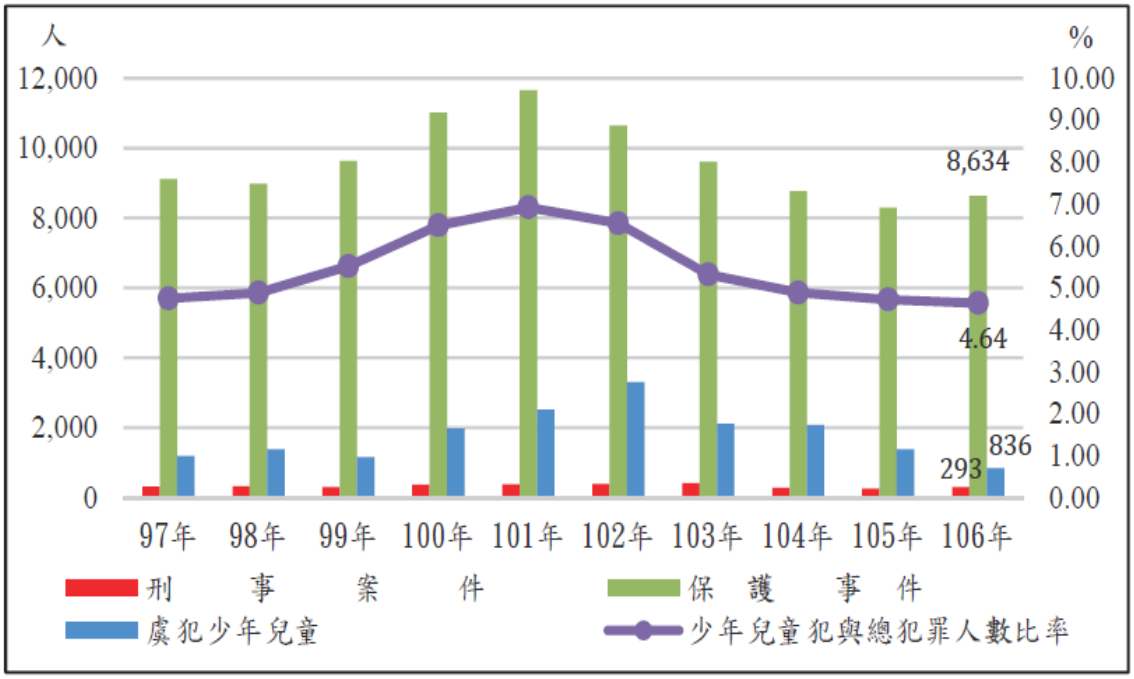

圖 1-1 近 10 年少年兒童觸犯刑罰法令人數暨虞犯人數趨勢圖(摘自中華民國 106 年犯罪狀況及其分析-法務部司法官學院，頁 173)

近 10 年兒童少年主要犯罪類型，皆以傷害罪、竊盜罪、詐欺罪、公共危險罪、毒品犯罪及妨害性自主罪為主軸，總百分比數最低為 97 年 76.7%、最高為 103 年 82.27%，其餘犯罪類型歷年皆低於 4%。觸犯傷害罪人數 101 年為近 10 年最高 3,356 人佔 20.86%，並為少年兒童保護事件中數量最多的犯罪類型。

竊盜罪 97 年為 3,333 人佔全部少年兒童犯罪人數之 36.56%，至 106 年則為 1,466 人佔 16.98%，為近 10 年來所佔少年兒童保護事件所佔比例之最低，但仍為保護事件類型的第二順位。詐欺罪 97 年至 103 年未有大幅升降趨勢，直至 104 年開始 424 人並逐年上升至 106 年 1,018 人，佔全部少年兒童犯罪人數之 11.79%，居事件類型的第三位。公共危險罪 97 年 540 人為最低，103 年 1,006 人為最高，佔 10.46%並躍居類型第三位，106 年為 767 人佔 8.88%，為主要犯罪類型第四位。毒品危害防制條例，自 97 年 369 人佔 4.05%逐年增加並上升至 102 年 1,037 人佔 9.75%為近 10 年新高，至 106 年 755 人佔 8.74%為主要犯罪類型的第五位。妨害性自主罪自 97 年 542 人佔 5.94%上升至 102 年 981 人佔 9.22%為近 10 年最高，至 106 年 732 人佔 8.48%，為少年兒童保護事件第六大犯罪類型 (吳永達等，2017) 。

筆者研究之動機，隨著資訊媒體的報導及相關統計資料可知，越來越多的偏差行為(deviance)出現在我們的周遭，令人感到憂心忡忡。受到社會風氣的感染，連一向被視為書卷氣息濃厚的校園，也開始籠罩在暴力與犯罪的陰影之下。打架、滋事、逃學、吸毒、偷竊等事件，在校園之內時有所聞；令人更加擔心的是：青少年犯罪率的增高、犯罪年齡的降低，以及犯罪手段的殘酷、犯罪技術的高明，更說明此一問題的嚴重性。偏差行為是一種永難根除的社會現象。人類為了營造共同之生活，不得不建立各種社會規範(norms)，作為其組成份子的行為準則、進退依據。同時，又建立各種社會化的機構，企圖將此等社會規範，用各種無形及有形的手段，內化到每一位組成份子的心靈深處，使其終身遵循，不敢稍有踰越。但是，誠如法國社會學者涂爾幹所說：「姑且不論我們對於偏差行為有多麼厭惡並願竭力加以消除，但它仍將永遠與我們同在。」一個無偏差行為的社會是不可能存在的，不管你喜歡與否，這是一個必須接受的事實。

因此，本研究之目的:

透過問卷調查法，研究青少年學子中，緊張理論對高中職學生偏差行為的相關性分析並驗證其解釋力。

以 107 年雲林縣日間部高中職學生調查資料，以瞭解雲林縣高中職學校校園中學生偏差行為之影響因素，對於預防學生偏差行為之發生能提前預防作為，或減少其對學生的影響。

貳、相關文獻探討

就現今相關的學術文獻及實證研究，加以探討緊張理論與少年偏差行為之實證研究，並就相關實證研究綜合評述，以求逐步對少年偏差行為產生之相關因素進行瞭解。

一、少年偏差行為探究

偏差行為是指個體與社會互動過程中，脫離文化標準或違反社會機構，包括家庭、學校及社會中的角色價值期望、法律規範及紀律等行為(駱月女，2017；黃開成，2018)，其範圍包括翹家等輕微非行，以及參加幫派、藥物濫用等嚴重犯罪行為；而狹義的偏差行為，指的是觸犯少年事件處理法，有觸犯刑罰法令之虞，可依法受刑罰制裁或管訓處分的言行(鄧晏茹，2017)。事實上，偏差行為是會因人、事、時或地的改變而有所差異的相對性概念(鄭碧玲，2018)。換言之，偏差行為會隨著情境、對象、年齡、時間、法律規則與各地民情文化之不同而有其適用度與解釋範圍，其定義是隨著個體與環境互動所建構之結果而有不同之面貌。

學者吳武典(2010)等人關於少年偏差行為之定義標準，則提出「有異」與「有害」為偏差之二要件的見解，其認為此二者同時存在才足以符合偏差行為的定義。而此則意謂偏差行為不只是個人行為顯著的異於所處社會文化環境中的常態，而且會妨礙自己及他人生活適應。因此，當學生犯下校園中常見的偷竊、恐嚇取財、傷害等事件時、其行為一方面既違反了學校所訂的常規(「有異」於一般學生的言行)，另一方面也阻礙了自己與同儕間的互動關係(「有害」於人際關係發展)，故這類的行為皆可隸屬於偏差行為的範疇內。

再者，由於「虞犯行為」、「不良行為」、「違法行為」、「脫序行為」及「非行行為」等語意與「偏差行為」相似，以致容易將犯罪行為與偏差行為混為一談(陳俊瑋，2010)。

事實上，「偏差行為」意指違反社會規範的行為，而「犯罪行為」是指個體違反刑罰之相關法令，將會經由政府機構施以刑罰的言行。因此，偏差行為與犯罪行為之關係並不僅是單純化的。少數的犯罪行為、法定犯罪並不必然為偏差行為，而部分偏差行為並不等同於犯罪行為，例如翹家、逃學、刺青等。所以，偏差行為和犯罪行為的界定是相對的，常會因情境、時間和國家的差異，而賦予不同的社會規範和行為標準。由此看來，少年偏差行為既難有固定的形式，其界定勢必取決於少年所處的社會環境，而多數社會通常都會將違反社會

文化、法律規範及道德價值觀等期望，和可能妨礙他人生活適應與造成自己痛苦或成長停滯等脫離常軌的言行，視為偏差行為(吳武典等人，2010；蔡德輝、楊士隆，2019)因此，當少年所從事的行為會妨礙公共秩序安全，造成個人及他人有所損傷，例如少年從事飆車、吸毒等犯罪行為時，我們都可將其位列於少年偏差行為的內涵之中。

一般校園內的暴行則是以傷害暴力霸凌、恐嚇取財、毀損等較為常見，其餘多為日常偷竊或細微案件。另外，「自我傷害行為」赫然成為新的偏差行為類型，輕微者如當事人有自我封閉與自虐的傾向，嚴重者如企圖自殺，這些少年自殘的問題也逐漸引起社會大眾的關注。一般而言，社會學家認為偏差行為就狹義而言，是指觸犯法律規定之行為；而就廣義來說，舉凡違反社會期待，例如：家庭、社會、學校之要求與期望的行為都可視之為「偏差行為」。這如同攻擊行為、偷竊、濫用藥物、參加幫派和網路援交...等。以下分別就各種不同層面來探究偏差行為的定義：

(一)法律的層面

從法律層面而言，少年偏差行為主要視其是否違反校規或類似的少年事件處理法而言。依我國「少年事件處理法」(少年事件處理法，2016)第三條規定；下列事件由少年法院依本法處理之：(1)少年有觸犯刑罰法令之行為者；(2)少年有下列行為之一，依其性格及環境，而有觸犯刑罰法律之虞者：

1.經常與有犯罪習性之人交往者。

2.經常出入少年不當進入之場所者。

3.經常逃學或逃家者。

4.參加不良組織者。

5.無正當理由經常攜帶刀械者。

6.吸食或施打煙毒或麻醉藥品以外之迷幻物品者。

7.有預備犯罪或有預備犯罪或犯罪未遂而為法所不罰之行為者。

依我國「少年不良行為及虞犯預防辦法」(少年不良行為及虞犯預防辦法，2016)第三條規定；本辦法所稱「少年不良行為」，指少年有下列行為之一者：

1.與有犯罪習性之人交往者。

2.出入妨害身心健康場所或其他少年不當進入之場所者。

3.逃學或逃家者。

4.無正當理由攜帶具有殺傷力之器械、化學製劑或其它危險物品。

5.深夜遊蕩。

6.對父母、尊長或教師態度傲慢，舉止粗暴。

7、於非公共場所或非公眾得出入之職業賭博場所，賭博財物。

8、以猥褻之言語、舉動或其他方法，調戲他人。

9、持有猥褻圖片、文字、錄影帶、光碟、出版品或其他物品。

10、加暴行於人或互相鬥毆未至傷害。

11、無正當理由跟追他人，經勸阻不聽。

12、藉端滋擾住戶、工廠、公司行號、公共場所或公眾得出入之場所。

13、吸菸、嚼檳榔、飲酒或在公共場所高聲喧嘩。

14、無照駕駛汽車、機車。

15、其他有妨害善良風俗或公共秩序之行為。

而所稱「少年虞犯」，指有本法(少年不良行為及虞犯預防辦法)第三條第二款各目所列行為之一者(如上列)。是指有犯罪傾向而尚未具有顯著的犯罪事實，需由警察機構責付學校輔導老師或少年輔導委員會加強輔導。這些偏差行為涵蓋的範圍較少，且需具備「經常」發生之特質。此外，與偏差行為相似的詞語還有「非行行為」、「犯罪行為」、「虞犯行為」、「違法行為」、「不良行為」、「脫序行為」以及「不良調適行為」…等。

(二)統計學的角度

偏差(deviation)原來是統計上的術語,表示與某一標準量數之間差異的情形，偏差行為即為某一行為不符正常標準的現象。

Cavan 與 Ferdinand(1981)認為人們的行為呈常態分配：大部分人的行為是正常的，其次為輕微順從或不順從的、極端順從或不順從的，只有極少部分人的行為是屬於超文化的聖賢行為或反社會的犯罪行為。而輕微不順從、極端不順從以及反社會的犯罪行為，及一般所說的「偏差行為」。換句話說，「不順從的行為」就是指「不被社會規範所期待或接受的行為」。以中學生為例，從輕微不順從的的行為，例如：儀容不整、染髮、考試作弊等違規行為，乃至翹課、

逃家、參加幫派、飆車等虞犯行為，甚至偷竊、搶劫、吸毒等犯罪行為都可稱之為「偏差行為」。事實上，犯罪行為的界定是相對的而非絕對的標準，犯罪行為的定義尚且牽涉到界定犯罪定義的切斷點不同而有所差異。

(三)環境適應的觀點

從心理衛生學的觀點來看，任何偏差行為都可以視之為個人適應困難的症狀與求助信號，適應困難、偏差行為以及犯罪事實之間的關係並非一成不變，意即同一種適應困難可能導致多種症狀，而導致多種犯罪事實；同樣地，同一種犯罪事實可能由多種續發性偏差行為造成，其偏差行為亦可能是多種病因而引起，期間的關係是錯綜複雜的。

少年偏差行為端視當時社會化的道德角度而言，以個人身心是否正常為基準,正常身心下的青少年會自我要求以符合師長父母長輩所期望的角色(張鎮鵬，2018)，而其行為是否逾越社會規範則以當時環境或風俗民情角度為判斷；以校園中為例，即使教育部明訂禁止以任何形式要求或約束高中職學生頭髮樣式，仍有學校以強調行政自主權對學生實施髮禁，甚至獲得家長認同引以為校風，並對奇裝異服之學生施以記過或勞動服務之懲處並將其視為偏差行為，同樣的狀況以開放騎乘機車為例，考取駕照的學生卻因為學校校規禁止，便加以懲處且視其行為為偏差，然而實際偏差的應該是學校，因為行政命令效力是不應凌駕於法律的。

二、少年犯罪-犯罪社會學理論之探討

本研究以少年犯罪社會學觀點的角度，來討論緊張理論；少年犯罪社會學理論強調社會原因之解釋與探索，而通常犯罪社會學之研究，可大致區分為三大理論學派，即社會結構理論(Social Structure Theories)、社會過程(Social Process Theories)、社會反應與衝突理論(Social Reaction and Conflict Theories)(蔡德輝、楊士隆，2017)。然而，為避免研究失焦，無法逐一討論各學派論點對於少年犯罪之觀點，僅針對緊張理論其理論之論述及相關實證研究評析並嘗試探討解釋於高中職學生偏差行為之探討，論述如下：

緊張理論

緊張理論由Merton（1938）修改了Durkhiam的迷亂理論後開始發展，他將焦點集中在社會結構和偏差行為的關係，認為人們一旦遭社會結構限制而無法

達成其抱負時，乃會產生緊張，從而以偏差行為的手段去達成其目的。隨後，Cohen（1959）及Cloward 和Ohlin（1960）修改了Merton 的理論而使得緊張理論成為犯罪學中一個重要、優越的派典；直到近期Agnew(1992)之一般化緊張理論，對於「緊張」之看法參酌了醫療社會學、心理學、挫折攻擊論及公平正義觀點，對於青少年的社會緊張與其偏差行為的關係提供更契合之解釋，本研究所討論之緊張理論便嘗試以Agnew之理論為主，包含三種主要類型進行驗證。

一、Agnew的一般化緊張理論（The general strain theory）

傳統緊張理論主張：「不平衡的社會結構」是影響偏差及犯罪行為的形成原因，亦即當個人在面對無法以合法的途徑獲得期望中的社會地位與財富上的成就時，引致挫折感及憤怒的情緒反應，而產生偏差行為（蔡德輝、楊士隆，2000）。由於傳統緊張理論的研究重點多放在教育及職業機會低落的中下階層偏差或犯罪行為上，而造成其對白領階層犯罪及女性犯罪行為等犯行的著墨甚少。

儘管傳統緊張理論在60 年代獲得廣大的迴響，但在70 年代卻遭受嚴厲的批評。Agnew（1987）即批評傳統緊張理論在論及個人成就期望時，過於強調財富及物質成就而忽略了其他成就動機，如「受到他人歡迎」及「自我實現」等對偏差行為的解釋效果；他並認為不平衡的社會結構是造成個人緊張的最重要來源之說法，乃忽略了其他社會因素（如負面生活經驗）及個人特質對個人挫折及緊張情緒的影響。

傳統緊張理論由於上述的困境，而在犯罪社會學中浮沈數載，直到Agnew（1992）針對傳統緊張理論的缺失加以修正，發展出一般化緊張理論（The general strain theory），自此才再度受到重視。Agnew 的一般化緊張理論係參酌了挫折攻擊理論及社會心理學之論點，其理論乃建構在社會-心理層面之上，除了考量社會環境因素外，更顧及到個人心理層面對偏差行為所造成的影響，企圖以較完整觀點來解釋緊張與偏差及犯罪行為間之關係。Agnew（1992）將個人緊張的來源(緊張源)分為以下三種類型：

(一)未能達到期望中的目標（Failure to achieving positively valued goals）

其包含下列三種情形；1.期望成就與預期成就出現差距，即傳統緊張理論所主張的：當個人無法以社會所欲的手段達成文化目標時，導致憤怒或焦慮等負面情緒，而產生犯罪行為。2.預期成就與真正達到的成就間的差異。3.公平結果與實際出現的結果有落差時，亦會造成挫折和憤怒的情緒。Agnew補充傳統緊張理論觀點提出的「預期成就與真正達到的成就間的差異」及「公平結果與實際出現的結果有落差」兩種緊張來源，較能完整地解釋青少年在目標追求上的受

挫經驗。這是因為，青少年的期望常為一些立即性的目標，如考試得到好成績、穿著有品味、獲得異性青睞或在比賽中優勝等，而非教育、職業機會等長遠性文化目標。再者，預期成就與真正達到的成就間的差異及公平結果與實際出現的結果有落差，造成的緊張情形在犯罪研究中雖常被忽略，然而在壓力和攻擊相關的文獻中，常為重要的探討變項。

(二)失去正向的刺激（Removal of positively valued stimuli）

依心理學的觀點，當個人生活中所喜歡的人、事、物消失，離去或遭破壞時，將對個人身心健康造成極大的負面影響。尤其當遭受重大疾病或天災人禍的打擊時，當事人在身心上的重創及事後的平復情形，往往是其日後生活能否適應良好的關鍵。一般而言，生活中正面刺激的失去，包括：父母的離異、死亡，男女朋友分手，與好友決裂，好友病重，或搬離目前的居所等。回顧921台灣大地震及2001 年恐怖分子引爆的美國911 世紀浩劫，造成社會及個人極大的損失，對個人而言，彷彿整個靈魂都被淘空，安全感頓失，如此一來極容易引發自殺或藥物濫用等自我放棄行為。有許多研究顯示在重大災難過後，自殺率及犯罪率皆居高不下。

(三)面對有害或負面的刺激（Confrontation with negatively valued stimuli）

生活中令人產生焦慮不安的負面刺激，如不安全的居住環境、不良親子關係，受到同儕排擠、體罰、家庭暴力和歧視（因性別、年齡等因素）等。在此情況下，若個體得不到正當途徑加以紓解，便容易出現衝動的攻擊行為或消極的逃避行為，如對他人採取報復行動或者藉由喝酒、吸食毒品、遠離人群來減輕心理壓力。

一般化緊張理論主張緊張會增加一個人負面情緒的程度，導致沮喪、生氣和挫折感等情緒產生。這些不愉快的情緒會形成一股壓力迫使個體採取矯正的行動，此時如果合法的因應策略失效或不可取得，個體即可能採取非法的因應策略（Broidy ＆ Agnew，1997；Broidy，2001）。一般化緊張理論被認為有解釋大多數偏差行為的潛力，如攻擊（如生氣情緒）、偷竊、藥物濫用（如沮喪、絕望等情緒）、逃學及蹺家等。

三、緊張理論與偏差行為相關研究

(一)國外部分：

根據Merton、Cohen、Cloward 和Ohlin 及Agnew的理論所進行的實證研究，犯罪學家常使用某些概念來測量緊張，如：抱負與期望的無法連結、對機會遭限制的看法、與他人的負面關係、和使用非法手段（Tung,1998）。其中，抱負與期待的無法連結對於偏差行為之解釋力，是個較為不強的變項

（Liska,1971;Elliott,Huizingaand Ageton,1985;Burton et al,1994）。

但Farnworth 和Lieber（1985）以經濟的抱負與學校期望間的無法連結，來替代教育抱負與期待間的無法連結後發現，經濟抱負與學校期待間的斷裂是個對於預測偏差或犯罪行為較佳的變項。Burton 和Cullen（1992）依然表示實證研究中可能使用了不適當的測量，他們較同意Farworth 和Lieber(1989)的概念。對於解釋偏差行為，緊張理論仍不失為一有價值且可行性相當高的理論。根據Cohen 的主張，因為低階層青少年缺乏了學術和社會的技能，所以他們會由學校中的低成就導致緊張的產生，Menard（1995）以「國家調查資料」為樣本的研究即指出，在學校中低學習成就的學生較易有輕微的偏差行為。研究證明，中上階級少年也可能參與許多違法的行為，然而很少會以犯罪行為為職業，或是持續從事嚴重的犯罪行為。而曾冠喜（2018）的研究也顯示出，國民中學後段班的學生可能因有著較多的學習挫折，導致較多的違規犯過行為。

Agnew自1992 年提出一般化緊張理論後，獲得廣大的迴響，國外相關之實證研究逐年增多，並大都支持一般化緊張理論之論點。其中，雖然Agnew本人亦表示負面情緒與偏差行為具關聯性，且早於1987 年的縱貫性研究中即指出這層關係，就緊張、負面情緒對偏差行為之影響而言：Brezina(1996)檢驗Agnew一般化緊張理論中之主張：緊張會引發負面情緒，而偏差行為作為消除這些負面情緒的方式。Brezina 在其二年的縱貫性研究中發現：緊張（父母的懲罰、老師的不友善及學校生活的不滿意）會造成某種程度的負面情緒（生氣、怨懟、焦慮及沮喪）；而偏差行為能部分地抒解這些負面的情緒。而在負面情緒中，以生氣最具解釋力。

Robert、Susan 與Jennifer（2000）以波士頓939 名高中生為對象，進行三波的固定樣本資料（panel data）追蹤，其結果經共變結構模式顯示，負面生活事件所引發的「生氣」及「敵意」情緒反應，對於攻擊行為的發生扮演因果的角色，但與非攻擊性偏差行為或濫用大麻不具顯著相關性。

就緊張對偏差行為之影響來說：Ogle、Katkin 與Bernard（1995）在其『女性殺人行為理論』一文中，引用Agnew一般化緊張理論、Megargee 的過度抑制人格理論及Bernard 的生氣攻擊理論之觀點，解釋女性殺人事件。其指出女性在長期受虐及產後不良環境的壓力之下，容易形成過度抑制的人格，而引發負面、生氣情緒，繼之引爆殺人事件。傳統以來，女性傾向於社會化的順從，視自己處於傳統性別角色的情境之中，習於將負面情緒內化成罪惡感與傷害的情緒，並把自己知覺為處於極端的生活壓力當中，其藉由各種形式（尤其是沮喪）表現出來。然而一旦壓抑的情緒再也按耐不在，女性則往往有幾近瘋狂的行為出

現，如殺人事件。

就負面情緒、因應策略對偏差行為的影響觀之：Broidy（2001）以大學生為對象，驗證Agnew理論中緊張、負面情緒、合法因應策略及偏差行為間之關係。其研究結果指出：1.緊張、負面情緒與合法因應策略三者有相關；2.緊張、負面情緒與合法因應策略三者與偏差行為間的關係，因個體所經歷的緊張類型和負面情緒的不同，而有不同的結果；3.各變項間有「性別差異」存在；4.研究結果支持緊張理論的論點，即緊張所引起的憤怒情緒的確會增加偏差行為的機會，但對其他負面情緒與偏差行為間的關係持保留甚至否定的態度。針對上述Broidy研究結果否定其他負面情緒對偏差行為產生效果一點，有學者提出不同的意見，認為憂鬱、沮喪等情緒不僅與身心適應有關，與偏差行為之發生亦有關連。有實證研究顯示沮喪與自殺行為間具高相關，如Cautin、Overholser 與Goetz（2001）以92 位精神困擾住院的青少年為對象，衡鑑其生氣表達的方式，研究結果顯示：傾向於將生氣情緒內化者較易有沮喪及絕望的情緒，進而導致自殺行為產生，可見生氣以外的負面情緒亦會引發內向性之偏差行為。近年來逐年增加的青少年自殺或殺人事件，其中不少即是躁鬱、或極度絕望等負面情緒所造成，因此憂鬱、沮喪等負面情緒對青少年偏差行為的影響，值得進一步探討。

Mernard（1995）認為，當個體機會遭限制的時候，且該個體又認同（approval）使用非法手段，則其將非常有可能地從事偏差行為。就如同Merton 所指出的改革型（innovator）其接受文化所認同的目標但不能接受成就的合法手段，這種個體就易於從事偏差行為，反之，若個體不認同非法手段，則其將較接近於順從型（conformity），偏差行為會大幅減少。於是Mernard 使用五個項目的量表：同儕、家庭和學校中的秩序，來測量個體在欲求達到目標時，是否認同非法手段的概念。Mernard 的結論指出，「是否認同非法手段的概念」在解釋偏差行為時，有顯著的效果。

另一方面，對於社會經濟地位與偏差行為的關係中，緊張理論一向認為青少年犯罪是低階層社會中的一種現象，主張低階層者其偏差行為或犯罪皆多於高階層者。在少年犯罪研究中所提及的下層階級包括教育程度低、低收入、職位低、失業及接受社會救濟者，認為下層階級受環境的壓力較大，遭受剝奪，而且日常生活中以生存問題為重心。而在研究美國社會結構時，運用「受壓制階級」（underclass）的觀念，發現教育程度低、無業或職業低下的社會階層人士，生活貧困，或無以維生，家庭環境惡劣，從事犯罪行為的可能率較高。

Theornberry 與Farnworth（1982）對Philadelphia cohort 的資料研究中，只使用了父親的職業來研究社會經濟地位與偏差行為的關係，但他們將青少年成

年後的社會經濟地位也用作社會經濟地位與偏差行為間的關係研究。研究結果發現，在十二種狀況中，應答者的教育程度與犯罪行為間的關係有五種是顯著的，比應答者父親職業與犯罪行為間的關係強，（十二種都無顯著），應答者的職業及收入與犯罪分別有二種及一種的顯著關係。

(二)國內部分

國內對於一般化緊張理論針對青少年偏差行為研究較少有實證研究，姜宜廷（2018）對於學生次級文化與違規行為的研究中也發現，低社會經濟地位的受測者因地位的挫敗而有較多的不當娛樂、攻擊行為、抽煙喝酒和其他違規犯過行為。

國內丁嘉玉(2016)研究一般化緊張理論在解釋台灣青少年偏差行為成因的實證性及實用性。結果發現青少年面對越多的「負面事件」、「生活困擾經驗」及「與成人的緊張關係」程度越高時，他們越容易發生偏差行為。這些發現支持Agnew的論點。但研究結果並未發現「期望與實際成就之落差」、「缺乏異性吸引力」及「家庭暴力」等緊張變項與青少年緊張關係有顯著關聯性。然而若以研究對象是身心發展較趨於成熟的高中職學生，對於以上緊張變項可能會對青少年偏差行為產生不一樣的程度的效應，期確切情形值得進一步驗證探究。

小結：綜合上述研究後，可發現緊張理論雖不是在每個實證研究中都得到完全的支持,但究其原因可能是研究中使用了不適當的測量(Burton and Cullen，1992），即使如此，研究者仍可指出「社會經濟地位」、「青少年挫折感」、「認同非法方法」、「個人能力」和青少年偏差行為有其關聯性存在(周愫嫻，2007；蔡德輝、楊士隆，2017)。低階青少年在學校或日常生活中，由於缺乏學術和社會的技巧，較容易有挫折感發生，同時，若低階層青少年認同以非法手段去達成目的，結果將會較中高階層青少年較易有偏差行為的發生。

Agnew 一般化緊張理論修正傳統緊張理論的缺失，彌補傳統緊張理論(社會結構觀點)缺失成為近年犯罪學的顯學，不僅是因為其理論建構在社會心理模式上，同時兼顧個人及環境因素對偏差行為的解釋力，擴充了緊張的內涵，強調「未能達到期望中的目標」、「失去正向的刺激」及「面對有害或負面的刺激」等三種緊張類型可能造成青少年偏差行為的產生。他並指出偏差傾向、負面情緒(尤其是生氣)、自我效能、偏差價值觀、自我控制、偏差友伴、社會支持、社會控制及因應策略對緊張與偏差行為之關係具有中介的作用。

參、 研究方法

本研究先廣泛蒐集理論基礎並據此完成相關文獻及實證研究報告後，發展出本研究之架構及研究工具；以雲林縣高中職學生為研究對象，採用實證之自陳問卷調查法進行，測試緊張理論對高中職學生偏差行為的解釋力及理論間關聯性之探討研究，冀望進而對校園學生輔導工作及學生偏差行為預防提出具體可行之建議。

一、研究架構

根據緊張理論等相關犯罪社會學理論之內涵,釐定本研究之架構,如圖 3-1。以個人基本資料為自變項包含：1.個人特性：性別、年級、學業成績、在校違規記錄、家庭結構、父母親的社經地位；中介變項以緊張理論因素探討分析關聯性包含：緊張理論因素的 1.挫折感。2.認同非法手段。3.個人能力。4.負面情緒。最後，少年偏差行為等 28 項為應變項。

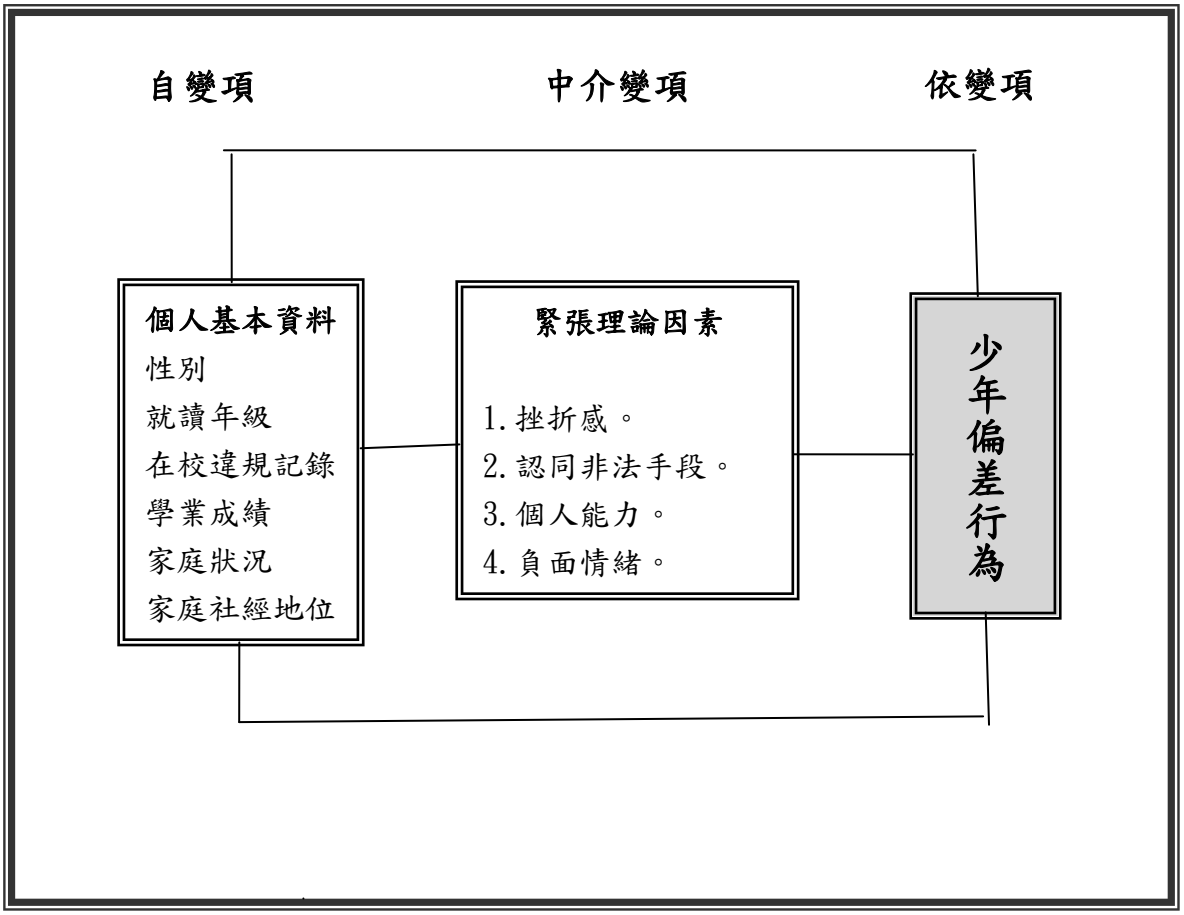

圖 3-1　研究架構圖

二、研究對象及進度

本研究以 107 年 12 月份統計雲林縣 107 學年度第一學期日間部 13 所高中

職學校(含高中 6 所、高職 7 所)在學學生為對象，本研究為抽樣方式採分層叢集抽樣的方式，各所學校一、二、三年級隨機抽取一班平均約 40 位同學，預計抽樣班級數為 39 班，總抽樣人數為 1560 人完成施測，共計發出問卷 1560 份，剔除作答不完全之無效問卷 158 份，有效問卷共計 1402 份，有效問卷比率 89.87 %。

三、研究工具與變項衡量

本研究工具採用問卷調查法，所使用的工具為研究者根據緊張理論之相關文獻與研究報告所編訂，並經指導修正之「高中職生行為與態度研究調查表」，問卷的設計經由下列步驟修訂產生：(一)資料蒐集。(二)問卷擬定與計分方式。(三)舉行預試及分析。

(一)資料蒐集：

本研究問卷定名為『高中職學生行為與態度研究調查表』，係依據本研究架構及參考彭怡芳(2002)「緊張、負面情緒與青少年偏差行為之研究-以台南地區為例」等相關論文量表彙整修訂編制。

(二)問卷擬定與計分方式：

『高中職學生行為與態度研究調查表』，本問卷的擬定共分成三個部分：第一部分、緊張理論。第二部分、偏差行為。第三部分、個人基本資料。

第一部分、緊張理論

緊張理論：由四個指標；青少年挫折感、非法手段、個人能力、負面情緒。茲分述如下：

1.挫折感：指在學青少年在學校及生活中所自覺或外界所給予之不利評價，係由三個項目所組成，(1)你遭遇挫折時會恨這個世界。(2)你覺得自己未受到學校師長的關心或照顧。(3)你覺得自己在學校常被師長訓誡。回答之類別有『非常不同意』、『不同意』、『同意』、『非常同意』。本研究將以上 3 個項目所取的值，最小值為 1，最大值為 4。數值越高代表青少年在校或日常生活中承受的挫折感越高。

2.認同非法手段：指青少年是否認同以不被社會認可的手段來達成對文化上認可的目標，係由二個項目所組成，(1)「有人為獲得財富或成功而不擇手段」你是否認同這種態度。(2)「有人認為社會富裕比社會的道德水準高低更重要」你是否認同。本研究將以上二個項目所取的值，最小值為 1，最大值為 4。數值越高代表青少年越認同非法的手段。

3.個人能力：指青少年在學校的正面肯定表現，係由二個項目所組成，(1)你在各

種競賽或比賽中曾獲得名次、獎勵等對自己能力的肯定。(2) 你在求學過程中曾經擔任班級或社團幹部並獲得肯定。本研究將以上二個項目所取的值，最小值為 1，最大值為 4。數值越高代表青少年在校正面能力越受到肯定。

4.負面情緒：指青少年生活中感受到情緒造成緊張狀況，係由二個項目所組成，(1) 覺得考試太多讓自己覺得煩。(2)覺得在學校找不到知心朋友。本研究將以上二個項目所取的值，最小值為 1，最大值為 4。數值越高代表青少年生活中受情緒影響的緊張越高。

第二部分、偏差行為量表

本研究針對少年多樣化之偏差行為特性，乃參酌少年事件處理法第三條對少年犯罪及虞犯行為之規定、國內學者許春金、孟維德(1997)之「家庭、學校、自我控制與偏差行為」之研究，以及國外學者 Wallace(2002)研究中的自陳偏差行為量表，自編而成本研究之偏差行為指標。而由二十八項偏差行為所構成，其中包括：逃學、被學校處分勞動服務或行政處分記警告(含)以上、無故逃家在外過夜、閱讀黃色書刊或觀看色情影片、出入不良風化場所、與異性發生性關係、賭博、吸菸、損毀學校設備、無故破壞汽、機(腳踏)車、未經車主許可偷駕駛或騎汽、機(腳踏)車、攜帶刀械或其他攻擊性武器、與他人打架、參加幫派、恐嚇取財、吸食安非他命或其他毒品、未經他人許可拿走他人錢財或物品、飆車、跟老師發生衝突、喝酒、購買盜版 CD、辱罵或惡意戲弄同學、縱火、故意傷害自己的身體、考試作弊，以及上課時間流連網咖等，共計 28 題。

第三部分、個人基本資料

基本資料包括性別、年級、記過記錄、學業成績、家庭結構狀況、家庭社經地位。記過記錄以在校是否有記警告(含)以上之記錄。家庭結構狀況則包含：父母親婚姻狀況，分成五等級：1.結婚且同住。2.離婚。3.分居。4.父母一方已過世。5.父母一方已再婚。父母親的教育程度分為五等級：1.國小畢業或國小以下。2.國中畢業。3.高中、職畢業。4.專科大學畢業。5.研究所以上畢業。家庭社經地位包括家裡的經濟狀況、父親、母親的職業。家庭的經濟狀況分為五等級：1.非常不好。2.不好。3.中等。4.中等以上。5.富裕。父母親職業依職業性質及職位區分為五等級：1.無技術、非技術人員。2.技術性人員。3.半專業與一般行政人員。4.專業及中級行政人員。5.高級專業與高級行政人員。家庭社經地位的評定參照 Hollingshed(1958)的兩因素社會地位指數法(two factor index of social position)，將職業等級轉換為指數(等級一指數為 1、等級二指數為 2、等級三指數為 3、等級四指數為 4、等級五指數為 5)乘以 7；教育程度等級轉換為指數(等級一指數為 1、等級二指數為 2、等級三指數為 3、等級四指數為 4、等級五指

數為 5)乘以 4；將職業指數與教育程度指數相加，分別計算出父親、母親的社經地位指數，取其中較高者代表家庭的社經地位。再依照指數高低將家庭社經地位分為三個等級：低社經地位(指數 11-29)、中社經地位(30-40)、高社經地位(指數 41-55)。

(三)舉行預試

本研究預試，為瞭解問卷之可行性，並促使研究更臻於完善，故在正式施測前先進行預試(pretest)。以國立斗六高級商業職業學校二個班級學生為預試對象，共計發出 90 份問卷，扣除作答不完全 1 份，所得 89 份有效樣本數；就整體而言，回收率仍達 100％。施測期間本研究問卷大約 30 分鐘可作答完畢，大部分學生皆能理解問題之內容。

四、問卷之信度與效度

(一) 信度

信度係指測驗結果的一致性（Consistency）或穩定性(Stability)而言，亦即前後兩次測驗分數是否相似及測驗內部試題性質是否相符合。信度的分析方法包括重測方法、複本方法、內部一致性方法、庫李方法，本研究以SPSS for Windows 之Reliability 指令考驗問卷中變項的內在一致性（Internal Consistency），以庫李方法的Cronbach’s Alpha 係數為指標，若係數高於0.6，則表示內在一致性尚稱良好。由表3-1 可知，本研究緊張理論因素尚有信度係數0.512之程度，因此即使變項穩定係數不高但仍達尚可接受之程度。

表3-1問卷測量之信度分析

變項名稱		Cronbach’s Alpha 係數
緊張理論因素	挫折感	.532
	認同非法手段	.615
	個人能力	.648
	負面情緒	.126
	總量表	.512

(二) 效度

效度即測量的正確性，是指測驗或其他測量工具能夠測出其所欲測量之特質或功能的程度，測量的效度愈高，則表示測量的結果愈能顯現其所欲測量對象的真正特性。效度是科學測量工具最重要的必備條件，一個測量若無效度，則無論其具有其他任何要件，一律無法發揮其真正功能。（邱皓政，2019）。

為建立本研究其建構效度經因子分析「緊張理論因素」、「少年偏差行為」等建構效度，採用SPSS12.0、因子分析方法進行量表的建構因子確認。因子建構分析描述性統計量，相關矩陣(KMO與Bartlett的球形檢定)，萃取方法採主成分分析，轉軸法(直接斜交法)、係數顯示格式（依據因素負荷排序），分析結果(如表3-1)如下：以下就各變項之因素分析結果說明之。

1.緊張理論因素量表

緊張理論量表一共有9道題,進行因素分析結果如下表(詳如表3-2)所示:「你覺得自己在學校常被師長訓誡。」、「你覺得自己未受到學校師長的關心或照顧。」在第 1 因子產生高負荷，所產生的意義為對「緊張理論」挫折感的認同，因此我們將第 1 因子命名為「挫折感因子」。「有人為獲得財富或成功而不擇手段，你是否認同這種態度。」、「有人認為社會富裕比社會的道德水準高低更重要」你是否認同。」在第 2 因子產生高負荷，所產生的意義為對緊張理論「認同非法手段」的認同，因此我們將第 2 因子命名為「認同非法手段因子」。「覺得考試太多讓自己覺得煩。」、「你遭遇挫折時會恨這個世界。」、「覺得在學校找不到知心朋友。」在第 3 因子產生高負荷，所產生的意義為對緊張理論「負面情緒」的認同，因此我們將第 3 因子命名為「負面情緒因子」。「你在各種競賽或比賽中曾獲得名次、獎勵等對自己能力的肯定。」、「你在求學過程中曾經擔任班級或社團幹部並獲得肯定。」在第 4 因子產生高負荷，所產生的意義為對緊張理論「個人能力」的認同，因此我們將第 4 因子命名為「個人能力因子」。四個因子的總解釋量為 64.144%。綜上可以：本量表成功將「緊張理論」的因素，分析為四個建構。建構內容分別為「挫折感」、「認同非法手段」、「負面情緒」、「個人能力」。具有研究上的建構效度。

表 3-2「緊張理論」之因素分析表

因素 負荷值 題目	因素			
	1 (挫折感因子)	2 (認同非法手段)	3 (負面情緒)	4 (個人能力)
(1)你遭遇挫折時會恨這個世界。	.221	.180	.542	-.074
(2)你覺得自己未受到學校師長的關心或照顧。	.737	.021	.187	.062
(3)你覺得自己在學校常被師長訓誡。	.835	.000	-.171	-.001
(4)「有人為獲得財富或成功而不擇手段」你是否認同這種態度。	-.021	.869	-.037	.009
(5)「有人認為社會富裕比社會的道德水準高低更重要」你是否認同。	.000	.867	-.009	.038
(6)你在各種競賽或比賽中曾獲得名次、獎勵等對自己能力的肯定。	.258	-.068	-.025	.771
(7)你在求學過程中曾經擔任班級或社團幹部並獲得肯定。	-.234	.146	.160	.730
(8)覺得考試太多讓自己覺得煩。	-.202	-.175	.803	.197
(9)覺得在學校找不到知心朋友。	.129	.007	.513	-.478
轉軸平方總和	1.559	1.635	1.303	1.457
累積總解釋量	64.144%			

五、資料處理與分析

本研究以結構式問卷對研究對象進行回溯性的資料蒐集工作。續以SPSS統計套裝軟體進行統計分析，所採用的統計分析方法分述如下：

(一)次數分配（Frequency distribution）

本研究依據各變項測量尺度進行描述性統計分析，利用次數分配來瞭解各變項的集中趨勢，以百分比結果呈現之。

(二)卡方檢定（Chi-square）

係屬於分類數據的統計推論，用以瞭解個人因素變項，包括：性別、年級、外表、學業成就、家庭社經地位、家庭結構。加上生活方式、防衛監控等變項，與受凌因素上的差異情形。

(三)單因子變異數分析（One-way ANOVA）

係用來檢定三組以上類別自變項的分組中，母群體連續變項的平均數是否有相等或有差異的統計分析法。在具有統計顯著性的變項上，進行Scheffes'法的事後比較，進一步瞭解差異的來源為何。

(四)多元迴歸分析（Multiple regression analysis）

先進行相關分析，利用皮爾森積差相關分析，分析本研究各變項間相關的程度，再進行迴歸分析瞭解各變項對於高中職生偏差行為因素的預測力。用以說明哪些變項比較適合用來預測高中職生偏差行為因素。

肆、研究結果與分析

本節主要是以百分比之方式，呈現受試學生之基本人口特性與家庭環境這兩部分。基本人口特性包括性別、年級、是否有受校規記警告(含)以上之懲處紀錄、學業成績；家庭環境則包括父母親目前狀況、父母親教育程度、家庭經濟狀況、父母親之職業、家庭社經地位兩方面。

一、基本人口特性

茲將高中職學生之基本人口特性分述如下(詳如表 4-1)。

(一) 性別

在 1402 名受試學生中，男性計有 592 名佔 42.2％；女性計有 810 名佔 57.8％。由上述性別分佈可知，以女性占多數，超過五成以上。

(二) 就讀年級

受試高中職學生中，填答者以高中職一年級為最多，計有511名佔36.4％；其次為高中職二年級，計有449名佔32％；以高中職三年級為最少佔31.5％。

(三) 是否有受校規記警告(含)以上之懲處紀錄

受試高中職學生中，未填答者計有 4 名佔 0.3％；填答者中有受校規記警

告(含)以上之懲處紀錄，計有 439 名佔 31.3%；填答者中未曾受校規記警告(含)以上之懲處紀錄，計有 959 名佔 68.4%。以未曾受校規記警告(含)以上之懲處紀錄，計有 959 名佔 68.4%為最多。

(四) 學業成績

受試高中職學生中，未填答者計有2名佔0.1%；填答者中成績丙等(含)以下計有76名佔5.4%；成績乙等，計有368名佔26.2%；成績甲等，計有655名佔46.7%；成績優等，計有211名佔15.0%；成績優良，計有90名佔6.4%。以成績甲等，計有655名佔46.7%為最多。

由以上統計資料可知，受試高中職學生中以女性、一年級、未曾受校規記警告(含)以上之懲處紀錄、以成績甲等者為多數。

表 4-1 「**高中職學生之基本人口特性**」**統計結果**

項目	類別	次數	百分比(%)	累積百分比(%)
性別	男 女 總和	592 810 1402	42.2 57.8 100.0	42.2 100.0
就讀年級	高一 高二 高三 總和	511 449 442 1402	36.4 32.0 31.5 100.0	36.4 68.5 100.0
是否有受校規記警告(含)以上之懲處紀錄	有記警告以上紀錄 無記警告以上紀錄 遺漏值 總和	439 959 4 1402	31.3 68.4 .3 100.0	31.3 99.7 100.0
學業成績	成績丙(含)以下 成績乙等 成績甲等 成績優等 成績優良 遺漏值 總和	76 368 655 211 90 2 1402	5.4 26.2 46.7 15.0 6.4 .1 100.0	5.4 31.7 78.4 93.4 99.9 100.0

二、家庭環境

茲將高中職學生之家庭情形以百分比的方式呈現並分述如下(詳如表 4-2)。

(一)父母親目前狀況

受試高中職學生中，未填答者計有4名佔0.4%；填答者中父母目前結婚且同住計有1150名佔82.0%；父母目前離婚，計有113名佔8.1%；父母目前分居，計有59名佔4.2%；父母目前一方已過世，計有54名佔3.9%；父母目前一方已再婚，計有22名佔1.6%。父母目前結婚且同住計有1150名佔82.0%為最多。

(二)父母親教育程度

1.父親教育程度

受試高中職學生中，未填答者計有2名佔0.1%；填答者中父親教育程度國小畢業或以下，計有115名佔8.2%；父親教育程度國中畢業，計有348名佔24.8%；父親教育程度高中職畢業，計有553名佔39.4%；父親教育程度專科或大學畢業，計有335名佔23.9%；父親教育程度研究所以上，計有49名佔3.5%。以父親教育程度高中職畢業，計有553名佔39.4%為最多。

2.母親教育程度

受試高中職學生中，未填答者計有2名佔0.1%；填答者中母親教育程度國小畢業或以下，計有146名佔10.4%；母親教育程度國中畢業，計有319名佔22.8%；母親教育程度高中職畢業，計有672名佔47.9%；母親教育程度專科或大學畢業，計有244名佔17.4%；母親教育程度研究所以上，計有19名佔1.4%。以母親教育程度高中職畢業，計有672名佔47.9%為最多。

(三)家庭經濟狀況

受試高中職學生填答者中，家裡經濟狀況非常不好，計有56名佔4.0%；家裡經濟狀況不好，計有215名佔15.3%；家裡經濟狀況中等，計有994名佔70.9%；家裡經濟狀況中等以上，計有121名佔8.6%；家裡經濟狀況富裕，計有16名佔1.1%。家裡經濟狀況中等，計有994名佔70.9%為最多。

(四)父母親之職業

1.父親職業

受試高中職學生中，未填答者計有43名佔3.1%；填答者中父親職業屬無技術與非技術人員，計有386名佔27.5%；父親職業屬技術性人員，計有446名佔31.8%；父親職業屬半專業與一般行政人員，計有300名佔21.4%；父親職業屬專業及中級行政人員，計有168名佔12.0%；父親職業屬高級專業與高級行政人員，計有59名佔4.2%。以父親職業屬技術性人員，計有446名佔31.8%為最多。

2.母親職業

受試高中職學生中，未填答者計有38名佔2.7%；填答者中母親職業屬無技術與非技術人員，計有738名佔52.6%；母親職業屬技術性人員，計有321名佔22.9%；母親職業屬半專業與一般行政人員，計有183名佔13.1%；母親職業屬專業及中級行政人員，計有100名佔7.1%；母親職業屬高級專業與高級行政人員，計有22名佔1.6%。以母親職業屬無技術與非技術性人員，計有738名佔52.6%為最多。

(五)家庭社經狀況

家庭社經地位的評定參照Hollingshed(1958)的兩因素社會地位指數法(two factor index of social position)，將職業等級轉換為指數(等級一指數為1、等級二指數為2、等級三指數為3、等級四指數為4、等級五指數為5)乘以7；教育程度等級轉換為指數(等級一指數為1、等級二指數為2、等級三指數為3、等級四指數為4、等級五指數為5)乘以4；將職業指數與教育程度指數相加，分別計算出父親、母親的社經地位指數，取其中較高者代表家庭的社經地位。再依照指數高低將家庭社經地位分為三個等級：低社經地位(指數11-29)、中社經地位(30-40)、高社經地位(指數41-55)。

經統計換算後；受試高中職學生家庭社經地位，屬低社經地位者，計有960名佔68.5％；屬中社經地位者，計有300名佔21.4％；屬高社經地位者，計有142名佔10.1％。以家庭社經地位，屬低社經地位者，計有960名佔68.5％為最多。

由以上統計資料可知,受試高中職學生中家庭環境以父母目前結婚且同住、以父親教育程度高中職畢業、母親教育程度高中職畢業、家裡經濟狀況中等、父親職業屬技術性人員、母親職業屬無技術與非技術性人員、家庭社經地位屬低社經地位者為多數。

表4-2 **「高中職學生之家庭情形」統計結果**

項目	類別	次數	百分比(%)	累積百分比(%)
父母親目前狀況	父母目前結婚且同住	1150	82.0	82.0
	父母目前離婚	113	8.1	90.1
	父母目前分居	59	4.2	94.3
	父母目前一方已過世	54	3.9	98.1
	父母目前一方已再婚	22	1.6	99.7
	遺漏值	4	.3	100.0
	總和	1402	100.0	

父親教育程度	國小畢業或以下	115	8.2	8.2
	國中畢業	348	24.8	33.0
	高中職畢業	553	39.4	72.5
	專科或大學畢業	335	23.9	96.4
	研究所以上	49	3.5	99.9
	遺漏值	2	.1	100.0
	總和	1402	100.0	
母親教育程度	國小畢業或以下	146	10.4	10.4
	國中畢業	319	22.8	33.2
	高中職畢業	672	47.9	81.1
	專科或大學畢業	244	17.4	98.5
	研究所以上	19	1.4	99.9
	遺漏值	2	.1	100.0
	總和	1402	100.0	
家庭經濟狀況	非常不好	56	4.0	4.0
	不好	215	15.3	19.3
	中等	994	70.9	90.2
	中等以上	121	8.6	98.9
	富裕	16	1.1	100.0
	總和	1402	100.0	

父親職業	無技術與非技術人員 技術性人員 半專業與一般行政人員 專業及中級行政人員 高級專業與高級行政人員 遺漏值 總和	386 446 300 168 59 43 1402	27.5 31.8 21.4 12.0 4.2 3.1 100.0	27.5 59.3 80.7 92.7 96.9 100.0
母親職業	無技術與非技術人員 技術性人員 半專業與一般行政人員 專業及中級行政人員 高級專業與高級行政人員 遺漏值 總和	738 321 183 100 22 38 1402	52.6 22.9 13.1 7.1 1.6 2.7 100.0	52.6 75.5 88.6 95.7 97.3 100.0
家庭社經地位	低社經地位 中社經地位 高社經地位 總和	960 300 142 1402	68.5 21.4 10.1 100.0	68.5 89.9 100.0

三、個人、社會屬性與偏差行為之分析

為探討性別、就讀年級以及高中職學生家庭社經地位等變項與偏差行為之關聯性，乃將偏差行為之得分加總，再將偏差行為得分的高低分成四組，與上述之變項進行卡方檢定。其結果發現呈現如下所述(詳如表4-3)。

(一) 在性別方面

在表4-3中，χ^2值為51.753，自由度為3，已達到0.05的顯著水準(P=0.000＜0.05)，表示不同性別對偏差行為的表現有顯著的差異。而此種百分比同質性考驗，在樣本的反應達到顯著水準後，必須進行事後比較(posteriori comparison)，以進一

步檢定究竟是哪幾類樣本間在依變項反應的百分比有顯著差異。但SPSS目前並無提供這項功能。故依據Haberman(1973)所提供的方法，根據細格校正後標準化殘值來進行比較。Haberman 指出校正後標準化殘差的機率分配接近常態分配，因此在雙側考驗下，可以1.96做為0.05顯著水準的臨界值，以2.58為0.01的臨界值。因此，若校正後標準化殘差值為負值，且達到顯著水準，則表示實際觀察次數顯著低於期望次數；反之，則實際次數顯著高於期望次數。故，男性高中職學生對「行為無偏差」之反應的校正後標準化殘差為-3.1，而對「行為中度偏差」之反應的校正後標準化殘差為4.3，絕對值均大於1.96的0.05顯著水準臨界值，表示男性樣本與女性樣本相較之下，屬於「行為無偏差」的百分比顯著較低，而屬於「行為重度偏差」的百分比則顯著較高。

(二) 在就讀年級方面

χ^2值為 19.157，自由度為 6，已達到 0.05 的顯著水準(P=0.000＜0.05)，表示不同年級對偏差行為的表現有顯著的差異。再根據細格校正後標準化殘差值進行比較，發現：一年級樣本對「行為重度偏差」之反應的校正後標準化殘差值為 2.2，絕對值大於 1.96 的 0.05 顯著水準臨界值。故表示一年級樣本與其他年級樣本相較之下，屬於「行為重度偏差」的百分比顯著較高；二年級樣本在相較之下，屬於「行為中度偏差」的百分比則顯著較低。而三年級樣本並無顯著差異存在。

(三) 在家庭社經地位方面

χ^2值為 5.610，自由度為 6，未達到 0.05 的顯著水準(P=0.468＞0.05)，表示不同家庭社經地位對偏差行為程度的表現並無顯著的差異存在。

表 4-3 **個人、社會屬性與偏差行為之交叉分析**

項目	類別	偏差行為程度			
		行為無偏差	行為輕度偏差	行為中度偏差	行為重度偏差
性別	男性	36(2.6%) -3.1	514(36.7%) .2	37(2.6%) 4.3	5(.4%) 1.2
	女性	107(7.6%) 2.7	694(49.5%) -.1	7(.5%) -3.7	2(.1%) -1.0
	總計	143(10.2%)	1208(86.2%)	44(3.1%)	7(.5%)
	卡方檢定值	51.153(3) P=0.000***			

就讀年級	一年級	63(4.5%) 1.5	420(30.0%) -1.0	22(1.6%) 1.5	6(.4%) 2.2
	二年級	33(2.4%) -1.9	403(28.7%) .8	13(.9%) -.3	0(.0%) -1.5
	三年級	47(3.4%) .3	385(27.5%) .2	9(.6%) -1.3	1(.1%) -.8
	總計	143(10.2%)	1208(86.2%)	44(3.1%)	7(.5%)
	卡方檢定值	19.157(6) P=0.004**			
社經地位	低社經地位	98(7.0%) .0	828(59.1%) .0	28(2.0%) -.4	6(.4%) .6
	中社經地位	35(2.5%) .8	256(18.3%) -.2	9(.6%) -.1	0(.0%) -1.2
	高社經地位	10(.7%) -1.2	124(8.8%) .1	7(.5%) 1.2	1(.1%) .3
	總計	143(10.2%)	1208(86.2%)	44(3.1%)	7(.5%)
	卡方檢定值	5.610(6) P=0.468			

*P＜.05　**P＜.01　***P＜.001

四、偏差行為狀況分析

以百分比的方式，呈現受試高中職學生之偏差行為狀況，並將結果摘述如下。(詳如表 4-4 「高中職學生之基本人口特性」統計結果)

(一)、逃學

以回答「從來沒有」者為最多，計有 1277 名(91.1%)；其次為「一或二次」者有 72 名(5.1%)；「有幾次」者有 40 名(2.9%)；「常常」者有 13 名(0.9%)。

(二)、被學校處分勞動服務或行政處分記警告(含)以上

回答「從來沒有」者最多，計有 771 名(55.0%)；其次為「一或二次」者有 466 名(33.2%)；「有幾次」者有 132 名(9.4%)；「常常」者有 32 名(2.3%)；未填答者有 1 名(0.1%)。

(三)、無故逃家在外過夜

回答「從來沒有」者最多，計有1269名(90.5%)；其次為「一或二次」者有73名(5.2%)；「有幾次」者有41名(2.9%)；「常常」者有19名(1.4%)。

(四)、閱讀黃色書刊或觀看色情影片

回答「從來沒有」者最多，計有 601 名(42.9%)；其次為「一或二次」者有 349 名(24.9%)；「有幾次」者有 305 名(21.8%)；「常常」者有 147 名(10.5%)。

(五)、出入不良風化場所

回答「從來沒有」者最多，計有 1083 名(77.20%)；其次為「一或二次」者有 166 名(11.8%)；「有幾次」者有 114 名(8.1%)；「常常」者有 39 名(2.8%)。

(六)、與異性發生性關係

回答「從來沒有」者最多，計有 1302 名(92.9%)；其次為「一或二次」者有 35 名(2.5%)；「有幾次」者有 32 名(2.3%)；「常常」者有 33 名(2.4%)。

(七)、賭博

回答「從來沒有」者最多，計有 1032 名(73.6%)；其次為「一或二次」者有 199 名(14.2%)；「有幾次」者有 136 名(9.7%)；「常常」者有 35 名(2.5%)。

(八)、吸菸

回答「從來沒有」者最多，計有 1207 名(86.9%)；其次為「一或二次」者有 99 名(7.1%)；「常常」者有 53 名(3.8%)；「有幾次」者有 43 名(3.1%)。

(九)、損毀學校設備

回答「從來沒有」者最多，計有 1094 名(78.0%)；其次為「一或二次」者有 231 名(16.5%)；「有幾次」者有 56 名(4.0%)；「常常」者有 21 名(1.5%)。

(十)、無故破壞汽、機車(腳踏車)

回答「從來沒有」者最多，計有 1310 名(93.4%)；其次為「一或二次」者有 60 名(4.3%)；「有幾次」者有 22 名(1.6%)；「常常」者有 10 名(0.7%)。

(十一)、未經車主許可偷駕駛或騎機(腳踏)車

回答「從來沒有」者最多，計有 1272 名(90.7%)；其次為「一或二次」者有 71 名(5.1%)；「有幾次」者有 40 名(2.9%)；「常常」者有 18 名(1.3%)；未填答者有 1 名(0.1%)。

(十二)、攜帶刀械或其他攻擊性武器

回答「從來沒有」者最多，計有 1291 名(92.1%)；其次為「一或二次」者有 59 名(4.2%)；「有幾次」者有 32 名(2.3%)；「常常」者有 20 名(1.4%)。

(十三)、與他人打架

回答「從來沒有」者最多，計有 1120 名(79.9%)；其次為「一或二次」者有 194 名(13.8%)；「有幾次」者有 72 名(5.1%)；「常常」者有 16 名(1.1%)。

(十四)、參加幫派

回答「從來沒有」者最多，計有 1362 名(97.1%)；其次為「一或二次」者有 17 名(1.2%)；「有幾次」者有 10 名(0.7%)；「常常」者有 12 名(0.9%)；未填答者有 1 名(0.1%)。

(十五)、恐嚇取財

回答「從來沒有」者最多，計有 1375 名(98.1%)；其次為「一或二次」者有

15 名(1.1%)；「有幾次」者有 6 名(0.4%)；「常常」者有 6 名(0.4%)。

(十六)、吸食安非他命與其他毒品

回答「從來沒有」者最多，計有 1377 名(98.2%)；其次為「一或二次」者有 11 名(0.8%)；「有幾次」者有 10 名(0.7%)；「常常」者有 4 名(0.3%)。

(十七)、未經他人許可拿走他人錢財或物品

回答「從來沒有」者最多，計有 1295 名(92.4%)；其次為「一或二次」者有 81 名(5.8%)；「有幾次」者有 19 名(1.4%)；「常常」者有 7 名(0.5%)。

(十八)、飆車

回答「從來沒有」者最多，計有 1217 名(86.8%)；其次為「一或二次」者有 104 名(7.4%)；「有幾次」者有 49 名(3.5%)；「常常」者有 32 名(2.3%)。

(十九)、跟老師發生衝突

回答「從來沒有」者最多，計有 975 名(69.5%)；其次為「一或二次」者有 297 名(21.2%)；「有幾次」者有 100 名(7.1%)；「常常」者有 30 名(2.1%)。

(二十)、喝酒

回答「從來沒有」者最多，計有 873 名(62.3%)；其次為「一或二次」者有 303 名(21.6%)；「有幾次」者有 182 名(13.0%)；「常常」者有 44 名(3.1%) 。

(二十一)、購買盜版ＣＤ或光碟

回答「從來沒有」者最多，計有 864 名(61.6%)；其次為「一或二次」者有 305 名(21.8%)；「有幾次」者有 172 名(12.3%)；「常常」者有 61 名(4.4%)。

(二十二)、虐待動物

回答「從來沒有」者最多，計有 1239 名(88.4%)；其次為「一或二次」者有 115 名(8.2%)；「有幾次」者有 32 名(2.3%)；「常常」者有 15 名(1.1%)；未填答者有 1 名(0.1%)。

(二十三)、自行燒錄正版光碟或ＣＤ

回答「從來沒有」者最多，計有 815 名(58.1%)；其次為「一或二次」者有 279 名(19.9%)；「有幾次」者有 200 名(2.9%)；「常常」者有 108 名(7.7%)。

(二十四)、辱罵或惡意戲弄同學

回答「從來沒有」者最多，計有 842 名(60.1%)；其次為「一或二次」者有 369 名(26.3%)；「有幾次」者有 137 名(9.8%)；「常常」者有 54 名(3.9%)。

(二十五)、縱火

回答「從來沒有」者最多，計有 1370 名(97.7%)；其次為「一或二次」者有 17 名(1.2%)；「有幾次」者有 7 名(0.5%)；「常常」者有 8 名(0.6%)。

(二十六)、故意傷害自己的身體

回答「從來沒有」者最多，計有 1135 名(81.0%)；其次為「一或二次」者有 198 名(14.1%)；「有幾次」者有 55 名(3.9%)；「常常」者有 14 名(1.0%)。

(二十七)、考試作弊

回答「從來沒有」者最多，計有 660 名(47.1%)；其次為「一或二次」者有 463 名(33.0%)；「有幾次」者有 229 名(16.3%)；「常常」者有 50 名(3.6%)。

(二十八)、上課時間流連網咖

回答「從來沒有」者最多，計有 1322 名(94.3%)；其次為「一或二次」者有 42 名(3.0%)；「有幾次」者有 24 名(1.7%)；「常常」者有 14 名(1.0%)。

表4-4 「高中職學生之基本人口特性」統計結果

項目	類別	人數	百分比（%）	累積百分比（%）
逃學	從來沒有	1277	91.1	91.1
	一或二次	72	5.1	96.2
	有幾次	40	2.9	99.1
	常常	13	.9	100.0
	總和	1402	100.0	
被學校處分勞動服務或行政處分記警告(含)以上	從來沒有	771	55.0	55.0
	一或二次	466	33.2	88.2
	有幾次	132	9.4	97.6
	常常	32	2.3	99.9
	遺漏值	1	.1	100.0
	總和	1402	100.0	
無故逃家在外過夜	從來沒有	1269	90.5	90.5
	一或二次	73	5.2	95.7
	有幾次	41	2.9	98.6
	常常	19	1.4	100.0
	總和	1402	100.0	

閱讀黃色書刊或觀看色情影片	從來沒有	601	42.9	42.9
	一或二次	349	24.9	67.8
	有幾次	305	21.8	89.5
	常常	147	10.5	100.0
	總和	1402	100.0	
出入不良風化場所	從來沒有	1083	77.2	77.2
	一或二次	166	11.8	89.1
	有幾次	114	8.1	97.2
	常常	39	2.8	100.0
	總和	1402	100.0	
與異性發生性關係	從來沒有	1302	92.9	92.9
	一或二次	35	2.5	95.4
	有幾次	32	2.3	97.6
	常常	33	2.4	100.0
	總和	1402	100.0	
賭博	從來沒有	1032	73.6	73.6
	一或二次	199	14.2	87.8
	有幾次	136	9.7	97.5
	常常	35	2.5	100.0
	總和	1402	100.0	
吸菸	從來沒有	1207	86.1	86.1
	一或二次	99	7.1	93.2
	有幾次	43	3.1	96.2
	常常	53	3.8	100.0
	總和	1402	100.0	
損毀學校設備	從來沒有	1094	78.0	78.0
	一或二次	231	16.5	94.5
	有幾次	56	4.0	98.5
	常常	21	1.5	100.0
	總和	1402	100.0	

無故破壞汽、機車(腳踏車)	從來沒有	1310	93.4	93.4
	一或二次	60	4.3	97.7
	有幾次	22	1.6	99.3
	常常	10	.7	100.0
	總和	1402	100.0	
未經車主許可偷駕駛或騎機(腳踏)車	從來沒有	1272	90.7	90.7
	一或二次	71	5.1	95.8
	有幾次	40	2.9	98.6
	常常	18	1.3	99.9
	遺漏值	1	.1	100.0
	總和	1402	100.0	
攜帶刀械或其他攻擊性武器	從來沒有	1291	92.1	92.1
	一或二次	59	4.2	96.3
	有幾次	32	2.3	98.6
	常常	20	1.4	100.0
	總和	1402	100.0	
與他人打架	從來沒有	1120	79.9	79.9
	一或二次	194	13.8	93.7
	有幾次	72	5.1	98.9
	常常	16	1.1	100.0
	總和	1402	100.0	
參加幫派	從來沒有	1362	97.1	97.1
	一或二次	17	1.2	98.4
	有幾次	10	.7	99.1
	常常	12	.9	99.9
	遺漏值	1	.1	100.0
	總和	1402	100.0	
恐嚇取財	從來沒有	1375	98.1	98.1
	一或二次	15	1.1	99.1
	有幾次	6	.4	99.6
	常常	6	.4	100.0
	總和	1402	100.0	

吸食安非他命與其他毒品	從來沒有	1295	92.4	92.4
	一或二次	81	5.8	98.1
	有幾次	19	1.4	99.5
	常常	7	.5	100.0
	總和	1402	100.0	
未經他人許可拿走他人錢財或物品	從來沒有	1295	92.4	92.4
	一或二次	81	5.8	98.1
	有幾次	19	1.4	99.5
	常常	7	.5	100.0
	總和	1402	100.0	
飆車	從來沒有	1217	86.8	86.8
	一或二次	104	7.4	94.2
	有幾次	49	3.5	97.7
	常常	32	2.3	100.0
	總和	1402	100.0	
跟老師發生衝突	從來沒有	975	69.5	69.5
	一或二次	297	21.2	90.7
	有幾次	100	7.1	97.9
	常常	30	2.1	100.0
	總和	1402	100.0	
喝酒	從來沒有	873	62.3	62.3
	一或二次	303	21.6	83.9
	有幾次	182	13.0	96.9
	常常	44	3.1	100.0
	總和	1402	100.0	
購買盜版ＣＤ或光碟	從來沒有	864	61.6	61.6
	一或二次	305	21.8	83.4
	有幾次	172	12.3	95.6
	常常	61	4.4	100.0
	總和	1402	100.0	
虐待動物	從來沒有	1239	88.4	88.4
	一或二次	115	8.2	96.6
	有幾次	32	2.3	98.9
	常常	15	1.1	99.9
	遺漏值	1	.1	100.0
	總和	1402	100.0	

自行燒錄正版光碟或ＣＤ	從來沒有	815	58.1	58.1
	一或二次	279	19.9	78.0
	有幾次	200	14.3	92.3
	常常	108	7.7	100.0
	總和	1402	100.0	
辱罵或惡意戲弄同學	從來沒有	842	60.1	60.1
	一或二次	369	26.3	86.4
	有幾次	137	9.8	96.1
	常常	54	3.9	100.0
	總和	1402	100.0	
縱火	從來沒有	1370	97.7	97.7
	一或二次	17	1.2	98.9
	有幾次	7	.5	99.4
	常常	8	.6	100.0
	總和	1402	100.0	
故意傷害自己的身體	從來沒有	1135	81.0	81.0
	一或二次	198	14.1	95.1
	有幾次	55	3.9	99.0
	常常	14	1.0	100.0
	總和	1402	100.0	
考試作弊	從來沒有	660	47.1	47.1
	一或二次	463	33.0	80.1
	有幾次	229	16.3	96.4
	常常	50	3.6	100.0
	總和	1402	100.0	
上課時間流連網咖	從來沒有	1322	94.3	94.3
	一或二次	42	3.0	97.3
	有幾次	24	1.7	99.0
	常常	14	1.0	100.0
	總和	1402	100.0	

五、緊張理論相關變項分析

本節以百分比的方式，呈現緊張理論中各變項的統計結果，並針對關聯性分別予以數值計分，「非常不同意」1 分，「不同意」2 分，「同意」3 分，「非常同意」4 分。數值越高代表青少年在校或日常生活中承受與緊張理論相關因素關

聯性越高，茲將結果摘述如下(詳如表 4-5)。

挫折感

本部份詢問有關緊張理論挫折感的相關題項。

(一) 你遭遇挫折時會恨這個世界

回答「不同意」者居多，計有 696 名(49.6%)合計 1392 分(45.7%)；其次為回答「同意」者，計有 374 名（26.7%）合計 1122 分(36.9%)；回答「非常不同意」者，計有 266 名（19.0%）合計 266 分(8.7%)；回答「非常同意」者，計有 66 名（4.7%）合計 264 分(8.7%)。

(二) 你覺得自己未受到學校師長的關心或照顧

回答「不同意」者居多，計有 881 名(62.8%) 合計 1762 分(63.1%)；其次為回答「非常不同意」者，計有 283 名（20.2%）合計 283 分(10.1%)；回答「同意」者，計有 197 名（14.1%）合計 591 分(21.2%)；回答「非常同意」者，計有 39 名（2.8%）合計 156 分(5.6%)；未填答者有 2 名(0.1%) 合計 0 分(0.0%)。

(三) 你覺得自己在學校常被師長訓誡

回答「不同意」者居多，計有 770 名(54.9%) 合計 1540 分(56.5%)；其次為回答「非常不同意」者，計有 379 名（27.0%）合計 379 分(13.9%)；回答「同意」者，計有 203 名（14.5%）合計 609 分(22.3%)；回答「非常同意」者，計有 50 名（3.6%）合計 200 分(7.3%)。

認同非法手段

本部份詢問有關緊張理論認同非法手段的相關題項。

(一) 「有人為獲得財富或成功而不擇手段」你是否認同這種態度

回答「非常不同意」者居多，計有 547 名(39.0%) 合計 547 分(19.7%)；其次為回答「不同意」者，計有 445 名（31.7%）合計 890 分(31.9%)；回答「同意」者，計有 291 名（20.8%）合計 873 分(31.3%)；回答「非常同意」者，計有 119 名（8.5%）合計 476 分(17.1%)。

(二) 「有人認為社會富裕比社會的道德水準高低更重要」你是否認同

回答「不同意」者居多，計有 582 名(41.50%) 合計 1164 分(44.2%)；其次為回答「非常不同意」者，計有 532 名（37.9%）合計 532 分(20.1%)；回答「同意」者，計有 211 名（15.0%）合計 633 分(24.0%)；回答「非常同意」者，計有 77 名（5.5%）合計 308 分(11.7%)。

個人能力

本部份詢問有關緊張理論個人能力的相關題項。

(一) 你在各種競賽或比賽中曾獲得名次、獎勵等對自己能力的肯定

回答「同意」者居多，計有 794 名(56.6%) 合計 2382 分(56.4%)；其次為回答「非常同意」者，計有 343 名（24.5%）合計 1372 分(32.5%)；回答「不同意」者，計有 210 名（15.0%）合計 420 分(9.9%)；回答「非常不同意」者，計有 51 名（3.6%）合計 51 分(1.2%)；未填答者有 4 名(0.3%) 合計 0 分(0.0%)。

(二) 你在求學過程中曾經擔任班級或社團幹部並獲得肯定

回答「同意」者居多，計有 798 名(56.6%) 合計 2394 分(60.0%)；其次為回答「非常同意」者，計有 228 名（16.3%）合計 912 分(22.9%)；回答「不同意」者，計有 307 名（21.9%）合計 614 分(15.4%)；回答「非常不同意」者，計有 69 名（4.9%）合計 69 分(1.7%)。

負面情緒

本部份詢問有關緊張理論負面情緒的相關題項。

(一) 覺得考試太多讓自己覺得煩

回答「同意」者居多，計有 662 名(47.2%) 合計 1986 分(44.7%)；其次為回答「非常同意」者，計有 513 名（36.6%）合計 2052 分(46.2%)；回答「不同意」者，計有 181 名（12.9%）合計 362 分(8.1%)；回答「非常不同意」者，計有 46 名（3.3%）合計 46 分(1.0%)。

(二) 覺得在學校找不到知心朋友

回答「不同意」者居多，計有741名(52.9%) 合計1482分(53.0%)；其次為回答「非常不同意」者，計有370名（26.4%）合計370分(13.20%)；回答「同意」者，計有220名（15.7%）合計660分(23.6%)；回答「非常同意」者，計有71名（5.1%）合計284分(10.2%)。

小節

由上述統計資料及結果分析可知，本研究探討緊張理論中，高中職學生調查結果分析如下。

（一)挫折感因素：多數高中職學生表示不同意「你遭遇挫折時會恨這個世界」、不同意「你覺得自己未受到學校師長的關心或照顧 」，以及不同意「你覺得自己在學校常被師長訓誡」。

（二）認同非法手段：多數高中職學生表示不同意「有人為獲得財富或成功而不擇手段」，且不同意「有人認為社會富裕比社會的道德水準高低更重

要」。

（三）個人能力：多數高中職學生表示同意「你在求學過程中曾經擔任班級或社團幹部並獲得肯定」，以及同意「你在求學過程中曾經擔任班級或社團幹部並獲得肯定」。

（四）負面情緒：多數高中職學生表示不同意「覺得考試太多讓自己覺得煩」，以及不同意「覺得在學校找不到知心朋友」。

表4-5 **「緊張理論相關變項」統計結果**

變項	題目	類別	人數	百分比（%）	累積百分比（%）	分數	相對分數(%)
挫折感	你遭遇挫折時會恨這個世界	非常不同意(1)	266	19.0	19.0	266	8.7
		不同意(2)	696	49.6	68.6	1392	45.7
		同意(3)	374	26.7	95.3	1122	36.9
		非常同意(4)	66	4.7	100.0	264	8.7
		總和	1402	100.0		3044	100.0
	你覺得自己未受到學校師長的關心或照顧	非常不同意(1)	283	20.2	20.2	283	10.1
		不同意(2)	881	62.8	83.0	1762	63.1
		同意(3)	197	14.1	97.1	591	21.2
		非常同意(4)	39	2.8	99.9	156	5.6
		遺漏值(0)	2	.1	100.0	0	0
		總和	1402	100.0		2792	100.0
	你覺得自己在學校常被師長訓誡	非常不同意(1)	379	27.0	27.0	379	13.9
		不同意(2)	770	54.9	82.0	1540	56.5
		同意(3)	203	14.5	96.4	604	22.3
		非常同意(4)	50	3.6	100.0	200	7.3
		總和					

			1402	100.0		2728	100.0
認同非法手段	有人為獲得財富或成功而不擇手段」你是否認同這種態度	非常不同意(1) 不同意(2) 同意(3) 非常同意(4) 總和	547 445 291 119 1402	39.0 31.7 20.8 8.5 100.0	39.0 70.8 91.5 100.0	547 890 873 476 2786	19.7 31.9 31.3 17.1 100.0
	有人認為社會富裕比社會的道德水準高低更重要，你是否認同	非常不同意(1) 不同意(2) 同意(3) 非常同意(4) 總和	532 582 211 77 1402	37.9 41.5 15.0 5.5 100.0	37.9 79.5 94.5 100.0	532 1164 633 308 2637	20.1 44.2 24.0 11.7 100.0
個人能力	你在各種競賽或比賽中曾獲得名次、獎勵等對自己能力的肯定	非常不同意(1) 不同意(2) 同意(3) 非常同意(4) 遺漏值(0) 總和	51 210 794 343 4 1402	3.6 15.0 56.6 24.5 .3 100.0	3.6 18.6 75.2 99.7 100.0	51 420 2382 1372 0 4225	1.2 9.9 56.4 32.5 100.0
	你在求學過程中曾經擔任班級或社團幹部並獲得肯定	非常不同意(1) 不同意(2) 同意(3) 非常同意(4) 總和	69 307 798 228	4.9 21.9 56.9 16.3	4.9 26.8 83.7 100.0	69 614 2394 912	1.7 15.4 60.0 22.9

			1402	100.0		3989	100.0
負面情緒	覺得考試太多讓自己覺得煩	非常不同意(1)					
		不同意(2)	46	3.3	3.3	46	1.0
		同意(3)	181	12.9	16.2	362	8.1
		非常同意(4)	662	47.2	63.4	1986	44.7
		總和					
			513	36.6	100.0	2052	46.2
			1402	100.0		4446	100.0
	覺得在學校找不到知心朋友	非常不同意(1)					
		不同意(2)	370	26.4	26.4	370	13.2
		同意(3)	741	52.9	79.2	1482	53.0
		非常同意(4)	220	15.7	94.9	660	23.6
		總和					
			71	5.1	100.0	284	10.2
			1402	100.0		2796	100.0

六、緊張理論與偏差行為之關聯

本節探討緊張理論與高中職學生偏差行為之關聯性。在統計方法選擇上，首先以皮爾森績差相關系數 r 來瞭解各變項與依變項之相關性，之後再採用多元迴歸分析方法，來瞭解理論架構對高中職學生偏差行為之解釋力及各變項之個別解釋力。

一、變項相關統計分析

(一) 緊張理論

由表 4-6 可得知，在緊張理論方面，挫折感(r=0.271，P＜0.01)與高中職學生偏差行為之次數達到顯著水準，也就是說，挫折感越高的高中職學生，在出現偏差行為之次數上是越高的；認同非法手段(r=0.176，P＜0.01)與高中職學生偏差行為之次數達到顯著水準，也就是說，認同非法手段越高的高中職學生，在出現偏差行為之次數上是越高的。

表 4-6 緊張理論變項與高中職學生偏差行為之相關係數矩陣

變項	挫折感	認同非法手段	個人能力	負面情緒	偏差行為

挫折感	1				
認同非法手段	.297(**)	1			
個人能力	-.106(**)	-.106(**)	1		
負面情緒	.405(**)	.146(**)	-.011	1	
偏差行為	.217(**)	.176(**)	-.019	.018	1

** 在顯著水準為0.01時 (雙尾)，相關顯著。

二、緊張理論變項解釋高中職學生偏差行為之多元迴歸分析

欲瞭解緊張理論變項對於高中職學生偏差行為的相關性，採用同時迴歸分析(解釋型迴歸)，目的在檢驗各變項對於依變項解釋力，因此採用強迫進入法來進行回歸模式的檢驗。結果，發現緊張理論各個變項對於高中職學生偏差行為的解釋力，整體的 R^2 有.108，表示各個變項可以解釋高中職學生偏差行為 10.8％的變異量。模式考驗的結果，指出迴歸效果達顯著(F(9，1392)=18.798，P=.000)，具有統計上的意義。

表 4-7，進一步對於個別獨變項進行事後考驗，係數估計的結果指出，挫折感具有較高的解釋力，Beta 係數為.277，表示挫折感越高學生偏差行為越嚴重，換言之挫折感每增加一標準差單位，即導致.277 標準差單位之偏差行為增加。其次為認同非法手段，Beta 係數為.111，表示越認同非法手段學生偏差行為越嚴重。其中個人能力(t=.644，p=.520)則不具統計意義。

表 4-7 ***緊張理論變項與高中職學生偏差行為之多元迴歸分析***

緊張理論變項	B之估計值	標準誤	Beta分配	t	顯著性
(常數)	28.288	1.766		16.018	.000
挫折感1	.097	.344	.008	.281	.779
挫折感2	.026	.379	.002	.068	.946
挫折感3	3.572	.358	.277	9.990	.000
認同非法手段1	.389	.284	.039	1.370	.171
認同非法手段2	1.247	.326	.111	3.825	.000
個人能力1	.420	.344	.035	1.219	.223
個人能力2	-.236	.375	-.018	-.631	.528
負面情緒1	-.317	.331	-.025	-.957	.339
負面情緒2	-.769	.331	-.063	-2.327	.020

R 平方值=.108　　F 值=18.798　　樣本數=1402

標準誤=9.11175　　F 顯著性=.000

伍、結論與建議

一、結 論:

依據統計分析的結果，本研究之研究成果可分成下列幾個部份予以說明，依序為：雲林縣高中職學生之基本人口特性、緊張理論因素等皮爾森相關係數之分析結果及理論之解釋力。

(一) 雲林縣高中職學生之基本人口特性

在雲林縣高中職抽樣學生的基本人口特性方面，以女性一年級未曾受校規紀錄懲處紀錄、以成績甲等者為多數；家庭環境，學生家庭以父母目前結婚且同住、父親及母親教育程度高中職畢業，家庭經濟狀況中等，父親職業多數屬技術性人員而母親職業屬無技術與非技術人員，換算後家庭社經地位偏屬低社經地位者為多數。

(二) 緊張理論因素

1. 挫折感

在挫折感方面，多數學生，表示當遭遇挫折時並不會因此擴大成為憤世嫉俗憎恨這個世界，同時覺得自己受到學校師長的關心或照顧，亦並不會覺得自己在學校有常被師長訓誡。另經皮爾森積差相關系數分析發現，高中職學生在「挫折感」之反應與偏差行為呈現顯著正相關，亦即挫折感越高的學生出現偏差行為的程度越嚴重。

2. 認同非法手段

認同非法手段方面，多數學生，表示並不認同為獲得財富或成功而採不擇手段之態度，亦不認同社會富裕比社會的道德水準高低更重要。另經相關係數分析發現，「認同非法手段」與偏差行為呈現顯著正相關，越認同非法手段之學生其偏差行為愈加嚴重。

3. 個人能力

個人能力方面，多數的學生，曾在各種競賽獲得名次獎勵等對自己能力的肯定，亦曾在求學過程中擔任班級或社團幹部獲得肯定。而相關係數分析發現，

「個人能力」與偏差行為統計上雖不顯著但呈現負相關，表示個人能力越認同其偏差行為程度便越低。

4. 負面情緒

在負面情緒方面，多數的學生，覺得考試太多讓自己覺得煩，但不覺得在學校找不到知心朋友。相關係數分析發現，「負面情緒」與偏差行為統計上雖不顯著但呈現正相關，表示負面情緒越認同其偏差行為程度越嚴重。

5.緊張理論因素與高中職學生偏差行為之綜合論述

以緊張理論相關因素探討與高中職學生偏差行為的相關性，經皮爾森積差相關係數發現，高中職學生在「挫折感」之反應與偏差行為呈現顯著正相關，亦即挫折感越高的學生出現偏差行為的程度越嚴重。「認同非法手段」與偏差行為呈現顯著正相關，越認同非法手段之學生其偏差行為愈加嚴重。「個人能力」與偏差行為統計上雖不顯著但呈現負相關，表示個人能力越認同其偏差行為程度便越低。「負面情緒」與偏差行為統計上雖不顯著但呈現正相關，表示負面情緒越認同其偏差行為程度越嚴重。

故高中職學生偏差行為與緊張理論相關因素分析後發現，其中「挫折感」、「認同非法手段」、「負面情緒」與學生偏差行為呈正相關，而「個人能力」雖未達統計上之顯著但與偏差行為相關呈現負相關；即越是認同「挫折感」、「認同非法手段」、「負面情緒」相關因素其偏差行為越嚴重，「個人能力」認同越好其偏差行為程度則越低。

(三) 緊張理論與高中職學生偏差行為之解釋力

欲了解理論對於高中職學生偏差行為的影響，採用同時迴歸分析，目的在檢驗各理論變項對於依變項(偏差行為程度)解釋力，結果說明緊張理論各個變項因素對於高中職學生偏差行為解釋力，其整體的 R^2值有.108，表示各個變項可以解釋高中職學生偏差行為 10.8％的變異量，並對於所有個變項進行獨變項事後考驗分析，係數估計的結果指出，挫折感具有最高的解釋力，並且每增加一標準差單位即導致.277 標準差單位之偏差行為增加，表示挫折感越高學生偏差行為程度越高。

二、建 議:

根據本研究之發現，以下提供給幾點建議供相關單位及後續研究參考。

(一) 由統計結果得知，發現在現今高中職學生偏差行為中，曾經發生且人數超過 50%的項目計有：閱讀黃色書刊或觀看色情影片及考試作弊等兩項。值得家庭父母及學校師長共同注意，此數據或許與現今電子媒體資訊充斥，再加上取得容易把關不嚴，讓此階段熱血青年極易在無人提供正確資訊下造成性行為或性觀念偏差，尤其現今教育及社會環境更行自由開放，但學生程度卻日益衰退之反向增長下，因大量開放高等教育設校，造成錄取率高於學生數，學生不用再認真課業便能繼續升學，以致學力減退造成作弊歪風盛行等等，其所造成之後續影響，絕非只是單純校園開放學生產假、提供保險套販賣亦或是實施型式上的補救銜接教育便能改善。

(二) 研究中發現，高中職學生有近 45%之比例，曾被學校處分勞動服務或遭行政處分記警告，其中亦有 31.3%被學校記警告(含)以上之懲處記錄；關於在校違規方面，學校應該採取積極因應態度，而非消極採用記過等方式面對，如果記過之後偏差行為便減少或消失則可見成效，但事實往往並非如此，甚至是造成學生自暴自棄或是親子、師生衝突的爆發點，建議學校可結合志工制度，加強生命教育或春暉議題(反毒、反菸、反酗酒、反檳榔…)或其他相關議題之活動，讓學生從活動中重新體驗感受。

(三) 研究過程中發現，學校須再加強注重專業輔導人員功能及轉介輔導之制度建立，輔導室人力之有效調整，除了輔導專業老師之外，現今高中職之國防通識教官及各班導師亦能提供部分學生輔導發揮「急診室」之功能，搭配轉介輔導制度之建立，相信在高中職階段學生之輔導工作是足以應付的。

(四) 師長父母應多加傾聽及從旁關注高中職學生的行為，從研究統計數據中發現，曾故意傷害自己身體的高中職生高達 19%，在現今校園學生自殺案件日益增加，學生的挫折感得不到關心及適合的溝通、宣洩，日益積壓下透過自殘傷害自己來獲得週遭人們注意，一時衝動便釀成無可挽回之悲劇發生；所以父母師長應多加關注同學的行為舉動，適時的提供援助可以讓徬徨的高中職學生避免走向不歸路。

三、研究限制

(一) 研究範圍限制

本研究以雲林縣轄區內，共採 13 所公私立高中職日間部學生為本研究範圍，107 學年度日間部之註冊在學學生，以一年級至三年級的學生為研究對象，另夜

間部學生因其作息及就學動機、生活習性與日間部有所差異故未列入本研究探討範圍內。因此本研究結果推論雲林縣以外區域及夜間部學生時有所限制。

(二)問卷及量化研究限制

本研究之研究工具以問卷調查收集資料，是以自陳式（self-report）的問卷調查法，可能會因受試學生時間上的限制或因個人因素影響造成填答偏差，故問卷調查法之限制亦為本研究限制，最後本研究屬於量化之研究以橫斷資料為主，故變項因果關係界定有其困難此亦為量化研究缺陷。

(三)後續研究之建議

本研究中採用緊張理論作為分析研究驗證之對象，礙於研究限制無法全面論及其他犯罪社會學理論，茲提供相關研究之建議如下。

1.針對偏差行為之種類及程度進行再分析，以利研究結果精確，符合現今偏差行為種類及有效區別其嚴重程度。
2.各理論之研究問卷除參考以往先進之論文研究之外，建議針對各理論之小題組進行分析，以利精準抓出各理論之精髓，再以具代表性之題目進行問卷則能更準確分析結果。
3.加入測謊題，本研究礙於題數過多已盡量篩檢減少題數狀況下，無法再加入有效測謊題，以致在作答時無法有效過濾無效問卷，尤其在偏差行為部份。

參考書目

中文部分

丁嘉玉(2016)。我國青少年犯罪防治之法治與實踐。國立海洋大學海洋法律研究所碩士論文。

王珮旎(2016)。弱勢青少年家庭動力、學校適應及生活滿意度之關係探討。中山醫學大學醫學社會暨社會工作學系碩士論文。

吳永達等人(2017)。2017 犯罪趨勢關鍵報告-法務部司法官學院，第三篇少年事件，頁 171-220。

吳武典、洪有義、張德聰(2010)。團體輔導(第二版)，台北：心理出版社。

辛佳臻(2018)。青少年依附關係、社交技巧與攻擊行為之相關研究。國立臺南大學諮商與輔導學系研究所碩士論文。

周愫嫻、曹立群(2007)。犯罪學理論及其實證。臺北:五南出版社。

邱皓政(2019)。量化研究與統計分析:SPSS與R資料分析範例解析(第六版),台北:五南。

姜宜廷(2018)。臺南市國中學生家庭結構、父母管教態度與偏差行為關係之研究。國立臺南大學教育學系教育與行政碩士在職專班碩士論文。

張鎮鵬(2018)。家庭結構、教養方式對學習成就之影響。明道大學課程與教學研究所碩士論文。

許春金(2010)。人本犯罪學。台北:五南出版社。

許春金(2017)。犯罪學(第八版)。臺北：三民出版社。

許春金、孟維德(1997)。家庭、學校自我控制與偏差行為。中央警察大學學報，30，頁 225-226。

陳俊瑋(2010)。臺東縣國中生家庭結構、父母管教態度與偏差行為之研究。國立臺東大學教育行政碩士班碩士論文。

彭怡芳(2002)。緊張、負面情緒與青少年偏差行為之研究-以臺南地區為例。國立成功大學教育研究所碩士論文。

曾冠喜(2018)。苗栗縣高關懷少年休閒活動與偏差行為之研究。育達科技大學休閒事業管理學系研究所碩士論文。

黃富源(2006)。犯罪學概論。國立中央警察大學出版社。

黃甯巧(2018)。信念、低自我控自、偏差行為傷害評估與高中職生偏差行為之關聯性。南華大學應用社會學系教育社會學碩士班碩士論文。

黃開成(2018)。高中職學生霸(受)凌行為相關因素之研究-以桃竹地區特殊教育與普通學生為例。國立中央警察大學犯罪防治研究所博士論文。

楊坤明(2018)。扒竊犯罪特性及其偵防策略之研究。銘傳大學犯罪防治學系兩岸與犯罪防治碩士在職專班碩士論文。

溫思晴(2018)。國中生父母教養、人際關係與心理健康之相關研究。大葉大學教育專業發展研究所碩士論文。

蔡仲雯(2018)。手足結構對青少年偏差行為之關聯性探討。國立臺北大學社會學系研究所碩士論文。

蔡德輝、楊士隆(2000)。台灣地區少年強姦犯、非暴力犯及一般少年犯罪危險因子之比較研究，犯罪學期刊，5:頁 1-31。

蔡德輝、楊士隆(2017)。少年犯罪-理論與實務(第六版)，台北：五南。

蔡德輝、楊士隆(2019)。犯罪學(第八版)，台北：五南。

鄧晏茹(2017)。高中職學生學業成就、偏差行為與憂鬱傾向之關係研究。國立雲林科技大學技術及職業教育研究所碩士論文。

鄭淳方(2018)。父母教養方式對子女自我概念影響之探究。國立高雄師範大學教育學系研究所碩士論文。

鄭瑞隆(2000)。暴力犯罪少年家庭特徵與家庭生活經驗，犯罪學期刊，5:頁49-78。

鄭碧玲(2018)。偏差行為自我效能、偏差行為效益評估、認同非法手段與青少年偏差行為之關聯性。南華大學應用社會學系教育社會學碩士班碩士論文。

駱月女(2017)。家庭經濟與青少年犯罪率之關係-比較城鄉差距。健行科技大學財務金融系研究所碩士論文。

謝冷清(2018)。國中教師對偏差行為學生輔導歷程之研究。東海大學教育研究所碩士論文。

譚子文(2012)。緊張因素、接觸偏差同儕及低自我控制與青少年偏差行為關聯之研究。臺中教育大學學報:數理科技類，2012年，26(1)，頁27-50。

竇金城(2019)。阿德勒心理導向團體鼓勵輔導方案在提高高中學生勇氣和降低偏差行為效能之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文。

外文部分

Agnew,R(1987)**.**，On testing structural strain theories.Journal of research in crime and delinquency,4，pp281-286.

Agnew,R(1992)**.**，Foundation for a general theory of crime.Criminology，30，pp47-87.

Akers, R. L(1985)**.**，Deviant Behavior: A Social Learning Approach （3nd

ed）.Wadsworth Publishing Company.

Akers, R. L(1997)**.**，Criminological Theories:Introduction and Evaluation（2nd ed）.CA: Roxbury Press.

Ajzen, I. and Madden, T.J(1986)**.**，Prediction of Goal-direction Behavior: Attitudes, Intensities, and Perceived Behavioral Control. Journal of experimental Social Psychology,22.

Akers, R. L. & M. D. Krohn & L. Lanza-Kaduce & M. Radosevich(1979)**.**，Social learning and deviant behavior: A specific test of a g e n e r a l t h e o r y . American Sociological Review. 44，pp 636-665.

Broidy,M.L(2001)**.**，A test of general strain theory. Criminology, 39(1) ，pp9-35.

Benda, B.B., Corwyn, Robert Flynn(1996)**.**，Testing a Theoretical Model of Adolescent Sexual Behavior Among Rural Families Inpoverty., Child and Adolescent. Social Work Journal,13.

Bernard,Thomas J(1987)**.**，Testing Structural Strain Theories，Journal of research in Crime and Delinquency,4，pp262-280.

Brezina, T(1996)**.**， Adapting to strain:an examination of delinquent coping responses.Criminology, 34(1) ， pp39-60.

Broidy,L.& Agnew,R(1997)**.**，Gender and crime: A general strain theory perspective ，Journal of Research in Crime and Delinquency，34(3)，pp275-306.

Burton and Cullen(1992)，The Empirical Status of Strain Theory.Journal of Crime and Justice,45，pp1-30.

Burton, Cullen and Dunaway(1995)，Reconsidering Strain Theory:Operational izqtion,Rival Theories, and Adult Criminality，Journal of Quantitative Criminology,10，pp213-239，1994.

Cautin, R.L., Overholser, J.C.＆Goetz, P(2001)**.**， Assessment of mode of anger expression in adolescent psychiatric inpatients. Adolescence, 36(3)，pp163-171.

Cloward,Richard A. and Lloyd E.Ohlin(1960).，Delinquency and opportunity：A theory of delinquency gangs.NY：The free press.

Cavan,R.S. and T.N.Ferdinand(1981)，Juvenile Delinquency，4th Ed，New York：Harper and Row.

Elliott, Delbert S.,David Huizinga, and Suzanna S. Ageton(1985)**.**，Explaining Delinquency and Drug Use.Beverly Hills, C.A.: Sage.

Erickson, M.T(1997).，Behavior Disorders of Children and Adolescents: Assessment, Etiology and Intervention. Prentice Hall.

Empey, L.T(1985).，Its Meaning and Construction. American Delinquency.The Porsey Press.

Farnworth , Margaret and Michael J. Leiber(1989).，Strain Theory Revisited: Economic Goals, Educational Means, and Delinquency,American sociological Review, 54，pp263-274.

Glueck, S. and Glueck, E(1950).， Unravelling Juvenile Delinquency. MA: Harverd University Press.

Gottfredson, M. R. and Hirschi, T(1990).， A General Theory of Crime.， Standford, CA: Standford University.

Grasmick, H.G., Tittle, C.R., Barsik, Jr.R.J. and Arneklev, B.J(1992).，Testing to Core Empirical Implications of Gottfredson and Hirschi's General Theory of Crime. Journal of Research in Crime and Delinquency 30（1）.

Hirschi(1969)，Cause of Deliquency . Berkeley: University of California Press.

Hindelang, M.J(1971).，Age, Sex and the Versatilities of delinquent involvements. Social Problems,18.

Krohn, M.D., Akers, R.L., Radosevich, M.J. and Lonn Lanza-Kaduce(1982).， Norm Qualities and Adolescent Drinking and Drug Behavior. Journal of Drug Issues,12.

Lisa Hutchinson Wallace(2002).，Reports from rural Mississippi：A look at school violence.Journal of Security Administration；Savannah.

Liska, Allen E(1971).，Aspirations, Expectations, and Delinquency: Stress and Additive Models. The Sociological Quarterly,12，pp99-107.

Miller,Walter B(1958).，Lower Class Culture as a Generating Milieu of Gang Delinquency.Journal of Social Issues，14，pp5-19.

Maccoby, E. E. and J. A. Martin(1983).， Socialization in the context of the family:Parent-child interaction.Handbook of Child Psychology:For merly Carmichaels Manual of Child Vol.4.

Nagin, D.S(1993).，Enduring Individual Differences and Rational Choice Theories of Crime. Law and Society Review 27（3）.

Orcutt, J. D(1987).，Diffe rential association and marijuana use: A closer look at Sutherland， with a little help from Becker . Criminology 25（2），pp

341-358.

Ogle, R.S., Katkin, D.M.＆Bernard, T.J(1995).， A theory of homicidal behavior among women. Criminology, 33(2), pp173-193.Ohannessian, C.M., Lerner, R.M., Lerner, J.V.＆Alexander von Eye.(1999).Does self-competence predict gender difference in adolescent depression and anxiety. Journal of Adolescence, 22，pp397-411.

Robert, H.A., Susan, G. ＆ Jennifer G(2000).， Life stress, anger and anxiety, and delinquency: An empirical test of general strain theory. Journal of Health and Social Behavior, 41， pp256-275.

Short, J(1960). ，Differential Association as a Hypothesis: Problems of Empirical Testing. Social Problems 8，pp 14-25.

Theornberry and Farnworth(1982).，Social correlates of criminal involvement:Further evidence of the relationship between social status and cuiminal behavior.American Socilolgical Review.47，pp508-518.

Voss, Harwin L(1971).，Ecology, crime, and delinquency. New York : Appleton-Century-Crofts.

Warr, Mark(2001).，The Social Origins of Crime: Edwin Sutherland and the Theory of Differential Association. In R. Paternoster and R. Bachman （eds.）Explaining Criminals and Crime. CA: Roxbury.

Wolfgang, M.E., Figlio, R.M. and Sellin, T(1972).， Delinquency in a birth cohort. Chicago: University of Chicago Press.

Wolfgang, M.E., Thornberry, T.P., and Figlio, R.M(1987).， From boy to man,from delinquency to crime. Chicago: University of Chicago Press.

Whitehead,John T.and Steven P.Lab(1990).，Juvenile Justice:An Introduction. Anderson Publish Co.,Oh:Cincinnati.

網路參考資料

法務部司法官學院，中華民國 106 年犯罪狀況及其分析-2017 犯罪趨勢關鍵報告。(108 年 1 月 26 日造訪)；http://www.tpi.moj.gov.tw/

全國法規資料庫，少年事件處理法。(107 年 12 月 12 日造訪)；http://law.moj.gov.tw/。

全國法規資料庫，少年不良行為及虞犯預防辦法。(107 年 12 月 12 日造訪)；http://law.moj.gov.tw/。

DOI: 10.29751/JRDP.202006_12(1).0002

從決策衝動性、憂鬱、焦慮、壓力來探討大學生網路成癮行為

Examining Internet Addiction Behavior of College Students from Decision Impulsivity, Depression, Anxiety, and Stress

劉時凱[1]、陳建安[2]、陳巧雲[3]

[1] 國立中正大學犯罪防治系研究生
[2] 玄奘大學應用心理學系助理教授
[3] 國立中正大學犯罪防治系教授

摘要

過去的文獻指出網路成癮與憂鬱、焦慮、決策衝動性以及壓力的關係都具有關聯性，然而有關這些變項之間的因果路徑關係並不清楚。本研究目標即在檢驗大學生網路成癮與決策衝動性、憂鬱、焦慮以及知覺壓力之間的因果路經分析。

本研究分成三個階段，在第一階段，透過社群網站發放中文網路成癮問卷，總共回收 256 分有效問卷。在第二階段，從這 256 分有效問卷中招募總分數 76 分以上的十五名男性與十五名女性作為實驗組，招募總分數 55 分以下的十五名男性與十五名女性作為控制組，二組皆會透過電腦程式完成延宕折扣作業。在第三階段，受試者被要求填寫中文版貝克憂鬱量表、中文版貝克焦慮量表以及中文版知覺壓力量表。

延宕折扣作業的結果顯示網路成癮組的衝動程度顯著高於控制組，不同性別的衝動程度則無顯著差異。自陳量表的結果顯示網路成癮組的憂鬱、焦慮、知覺壓力程度皆顯著高於控制組，不同性別的憂鬱、焦慮、知覺壓力分數皆無顯著的差異。相關分析的結果顯示網路成癮與憂鬱、焦慮、知覺壓力、衝動性皆有正相關，知覺壓力、憂鬱、焦慮之間有正相關，然而衝動性與知覺壓力、憂鬱、焦慮沒有相關性。路徑分析的結果則顯示憂鬱對網路成癮有直接效果；知覺壓力對憂鬱、焦慮有直接效果，憂鬱為知覺壓力與網路成癮之間的中介變項，衝動性對網路成癮有直接效果。

關鍵字：網路成癮、延宕折扣、憂鬱、焦慮、知覺壓力、路徑分析、大學生

Abstract

Previous literature has shown internet addiction to be associated with depression, anxiety, choice impulsivity and stress. However, the causal paths relating to changes in variables associated with these measures are unclear. The aim of this study was to examine the causal paths relating to changes as a result of internet addiction in choice impulsivity, depression, anxiety and perceived stress in college student.

There were three steps in this study. First, we sent the Chinese Internet Addiction Survey (CIAS) via social networks with there being 256 valid respondents. Second, we recruited 15 males and 15 females who had CIAS scores equal or above 76 as the experimental group and 15 males and 15 females with CIAS scores equal or below 55 as the control group. Both groups then completed a computer-presented delayed discounting task. Third, the participants were asked to fill out the Chinese version of the Beck Depression Inventory, the Beck Anxiety Inventory and the Perceived Stress Scale.

The results of the delay discounting task indicated that the level of impulsivity in the experimental group was significantly higher than the control group, and there was no significant difference between genders. The results of the self-report inventories showed that the levels of depression, anxiety and perceived stress in the experimental group were significantly higher than the control group. Correlation analysis showed that internet addiction was positively correlated with depression, anxiety, perceived stress and impulsivity, and perceived stress was correlated with depression and anxiety. However, impulsivity was not correlated with depression, anxiety or perceived stress. The results of path analysis showed that depression had a direct influence on internet addiction. Perceived stress had a direct influence on depression and anxiety. Depression was a mediator between perceived stress and internet addiction. Impulsivity had a direct influence on internet addiction.

Keywords: internet addiction, delay discounting, depression, anxiety, perceived stress, path analysis, college student

壹、 前言

近年網路使用人口急遽增長，根據國家發展委員會的統計顯示，於 2005 年有 62.7%的民眾曾經使用過網路，到了 2018 年已經上升至 86.5%。網路科技的進步促進了資訊的傳播，並改善了大眾的生活，但網路科技亦產生了新的社會問題，如同藥物的發明伴隨著物質濫用與物質成癮等行為問題的出現，其中之一便是網路的成癮。

過去文獻顯示網路成癮與焦慮(Akin & Iskender, 2011)、憂鬱(Young & Rogers, 1998; Kim et al., 2006; Yang et al., 2007; Bahrainian, Alizadeh, Raeisoon, Gorji & Khazaee, 2014; Boonvisudhi & Kuladee, 2017; Kumar et al., 2018)、衝動性(Saville et al., 2010; Wang et al., 2016)以及壓力(Tang et al., 2014; Jun & Choi, 2015; Chen et al., 2014)有關聯。衝動性的概念基本上可以區分成衝動行為與衝動選擇(Broos et al., 2012)，衝動行為是指無法抑制或撤銷自己的行為或動作；衝動選擇則是指偏好小而立即的酬賞，而非大而延遲的酬賞的傾向(Broos et al., 2012)。延宕折扣作業是測量衝動選擇，延宕指的是需等待一定時間，折扣則是指主觀價值的降低，延宕折扣就是指隨著等待時間的增加，相同價值的酬賞在個人主觀上會大打折扣。選擇衝動程度高的人，在同樣酬賞同樣等待期間下，該酬賞在他主觀上大打折扣的程度會較高。在成癮的研究中，過去的研究顯示延宕折扣與鴉片類物質濫用、大麻依賴、抽菸、賭博成癮等都有關聯(Robles, Huang, Simpson, & McMillan, 2011; Johnson et al., 2011; Baker, Johnson, & Bickel, 2003; Alessi & Petry, 2003)。

本研究的目標有二，首先，透過延宕折扣作業檢驗網路成癮者在延宕折扣上之行為差異。再者，至今對於關衝動與憂鬱、焦慮、壓力這些因素之間的因果路徑研究甚少，本研究嘗試以路徑分析的方式檢驗這些變項之間的影響關係。

貳、文獻探討

一、成癮之理論模式

(一)網際網路的成癮性

有關網路成癮的研究中，除了從人格特質、精神疾病、人際、家庭等網路成癮者自身的易染性的研究之外，另外一些研究是從網路成癮者外在的因素出發，從網際網路或數位媒體的設計或性質來說明網際網路或數位媒體的設計就是容易使人成癮。Greenfield(2012)指出數位媒體自身的性質即有潛在的吸引力而使人容易沉迷其中，他整理出五大因素說明網際網路與數位媒體潛在的成癮性，這五大因素分別是內容因素、處理/易得因素、增強/酬賞因素、社會因素、數位時代因素，以下將依序說明這些因素的內涵：

1.內容因素：大部分網路的內容不具有獨特性，其內容都可以透過其他的媒體形式獲得，問題在於網路內容具有「易得性」的特性，許多令人感到愉悅的內容，例如新聞、賭博、遊戲、情色影音，透過網路的管道能讓人輕易也大量的獲得。而網路中少部分的內容則須透過非法或一般難以搜尋到的，這吸引性特徵使得網路相當容易使人成癮。

2.處理/易得因素：強調相對於傳統媒體如雜誌、報紙及電視等，網路的維持開放性與無時間與空間的限制性，具有高度引人注目的特徵。。網路永遠有多元連結、網站、檔案可以下載，這使得網路無邊無際，不像傳統媒體會有時間或內容上的限制，這讓網路成了一個能夠永遠提供酬賞的機制而讓人有成癮的風險。

(3)增強/酬賞因素：強調網路的「變動比率增強」的特性。人們透過點擊網頁取得想要的內容，透過遊戲的挑戰成為專家，透過搜尋找到想要的色情影音，想要的電子郵件、訊息、文字段落會不可預期的出現，這些透過網路傳播的訊息扮演著酬賞的角色，而訊息內容、出現的不可預期的這些特徵都符合「變動比率增強」的機制，使人容易濫用或成癮。

(4)社會因素：網路同時具有社會連結性與社會孤立性，網路使用者可以透過網路並依自身需要決定社會連結的程度。簡言之，網路使用者可以避免那些會引起社交焦慮，網路的匿名性能夠隱藏自己的情境背景線索，讓使用者能夠以最令自己感到舒適的方式決定社會互動的方式。對那些有社交障礙、社交畏懼、社交焦慮的個人而言，網路正巧提供他們一個舒適、安全且可預測的環境，也滿足他們社會互動的需求。因此，使用網路為他們提供了社交的酬賞，進一步增強了他們的網路使用。

(5)數位時代因素：強調數位世代的特殊性，不同於上個世代的父母，這

個世代是幾乎是跟著網路以及數位科技一起成長的。數位世代的父母對於網路以及數位科技的知識甚至還不如他們的孩子，因此在數位科技的領域中的權力地位是與父母逆轉，父母並不清楚數位科技與網路發生了什麼，也不清楚它們是如何運作，也不知道怎樣才算達到濫用的程度。父母對數位科技知識與技術的缺乏可能進一步促成了數位技術的濫用或成癮行為的發生。

綜上所述，從 Greenfield(2012)所列出的五大因素，可以明白網際網路雖然不像鴉片、古柯鹼、安非他命等物質會促使身體大量分泌使人欣快的神經傳導物質，但網際網路由於其內容因素、易得性，能讓人們得到小而立即的酬賞。再加上網際網路的內容具有變動比率時距的效果，容易增強人們的上網行為。此外，網際網路的匿名性更是提供社交焦慮的個體無須直接與人面對面接觸的社交管道，這讓網路成為他們的替代手段。最後，網際網路在商業化是近二十年來的事件，網際網路的使用不像賭博那樣歷史悠久，這種數位時代因素讓家長容易忽視網際網路對兒童產生的負面影響。因此，根據 Greenfield(2012)的解釋，網際網路與其他數位媒體本身即存在容易使用成癮的特質，重度的使用並不能被簡單地視為如愛書、愛看電視、愛聽音樂等單純的嗜好般，因為網際網路與其他數位媒體的設計本身即具有潛在的成癮性。

(二)成癮之大腦疾病模式

根據大腦疾病模式的觀點，成癮是由於物質的濫用驅使大腦的變化，這些變化包含大腦調節酬賞經驗與預期的系統，以及涉及認知控制與判斷的高階系統，這種變化是長期持續的(Volkow et al., 2016)。成癮的大腦疾病模式將成癮區分為三個階段，分別是濫用與沉醉(binge & intoxication)、戒斷與負面效果(withdrawal & negative affect)、入迷與預期(preoccupation & anticipation) (Volkow et al., 2016)。

在濫用與沉醉階段，成癮性毒品透過增加多巴胺釋放來活化大腦的酬賞區域(Di Chiara, 2002)。多巴胺的大量釋放會促發酬賞訊號，啟動學習與制約相關機制。重複的酬賞經驗會與酬賞前環境刺激產生關聯。在重複曝露於相同酬賞後，多巴胺細胞會不再被酬賞本身激發，反之則會被制約刺激的預期反應激發(Schultz, 2002)，並引起對毒品的渴求(Volkow et al., 2006)。

在戒斷與負面效果階段，自然酬賞失去了原先的激發動機的能力，酬賞與動機系統被毒品與毒品相關線索重新制約，毒品與毒品相關線索造成更多的多巴胺釋放(Volkow et al., 2016)，並且隨著毒品的持續使用，成癮者毒品

後所引起的多巴胺增加幅度將小於從未使用毒品者的增幅(Volkow et al., 2014)。此外，使用毒品所造成的多巴胺釋放增加，經過重複曝露下，會導致基底前腦的杏仁核迴路的適應，該適應會使人對壓力的反應增加並導致負面情緒的出現(Jennings et al., 2013)，並引起極度的不舒適，產生毒品的「戒斷症狀」(Koob & Moal, 2005)。同時，在大腦的酬賞迴路中的多巴胺細胞反應會降低(Kaufling & Aston-Jones, 2015)，成癮使者使用毒品的動機已經從原先的追求快感轉變成舒緩不快。

在入迷與預期階段，涉及執行功能的前額葉皮質區的酬賞與情緒系統，執行功能涉及自我調節、決策、行動的開始與選擇的彈性、突顯性的歸因、錯誤監控等能力(Goldstein & Volkow, 2011)。成癮者長期曝露於毒品之中，大腦的神經可塑性使執行功能有關的前額葉酬賞與情緒迴路發生改變，使成癮者抵抗強烈慾望並堅持停止使用毒品的能力減弱，形成強迫性使用毒品的行為(Volkow et al., 2016)。

(三)成癮的學習模式

不同於大腦疾病模式的觀點，Lewis(2016) 提出成癮的學習模式，主要是大腦疾病模式有以下三點的質疑：1.任何重複足夠多次的學習經驗都會改變紋狀體及相關區域的突觸網絡，並同時調節了大腦所有區域的多巴胺吸收與流動。這個改變會導致習慣的形成，而習慣是長期且穩定的，在經驗上或腦功能上二者難以區分成癮與習慣的差異；2.疾病模式定義大腦皮質的改變是一種疾病，尤其前額葉與紋狀體之間的功能聯結的損害，導致前額葉突觸的損害，二者皆會使自我控制的能力損失，但前額葉調節控制以及紋狀體目標追求的功能並非在大腦中永久不變。例如，在決策衝動性的實驗中，兒童克服延宕折扣的能力會隨著從兒童到青少年中期的成熟而增加(Steinbeis, Haushofer, Fehr & Singer, 2014)。相似的，成人亦會藉由活化背外側前額葉(dorsolateral prefrontal cortex, dlPFC)而克服延宕折扣(McClure, 2004)。

Lewis(2018)主張成癮的學習模式，Lewis指出學習的機制包含四個歷程，分別是：1.從由腹測紋狀體調節的衝動行為轉變為由背側紋狀體調節的強迫或自動化反應；2.紋狀體與前額葉皮質的功能與結構連結的降低；3.對於成癮酬賞線索的敏感性增加，由中腦邊緣多巴胺系統所處理；4.對於成癮酬賞與替代酬賞的敏感性的降低。相較於疾病模式將這四個腦神經的變化視為疾病的結果，Lewis 則認為這些大腦變化應被視為學習的結果，而非疾病所致。

二、網路成癮與壓力、焦慮與憂鬱之關聯性研究

(一)網路成癮與壓力之關聯性研究

物質成癮研究發現負面的生活事件，如父母離異、失去至親、肢體虐待、情緒虐待與忽略，以及個人變項，如個人的負面情緒、缺乏行為或情緒控制等，可能會增加物質成癮的風險(Sinha, 2008)。在網路成癮研究中，發現學業壓力與負面情緒之間存在正相關，學業壓力也透過負面情緒間接影響網路成癮，這顯示學業壓力會由負面情緒作為中介變項而與網路成癮有相關性(Jun & Choi, 2015)。換言之，學業壓力會引起負面情緒，而負面情緒會引起網路成癮，壓力扮演著重要的角色。除了學業壓力外，生活壓力也與網路成癮有關。Tang 等人(2014)的研究蒐集了 755 名學生的資料，並透過問卷調查了他們的網路成癮程度、生活壓力事件、因應風格、憂鬱、焦慮，研究結果發現人際方面的生活壓力與學校方面的生活壓力與網路成癮具有正相關，而因應壓力的風格會中介生活壓力與網路成癮之間的關係。網路使用也與社交壓力有關，陳思光、王郁琮、廖珮君與林珊如(2015)追蹤了 430 名大學生，時間從 2012 年到 2014 年，每年做一次問卷調查他們的社交壓力與網路使用的變化。該研究總共進行三波調查，研究結果發現經常使用網路交朋友的學生從最初到最後所體驗到的社交壓力最大，這顯示不當的網路使用可能與社交壓力有關。網路成癮也與工作壓力有關，Chen 等人(2014)的研究依據「負荷－控制－支持模型」(Demand-Control-Support Model, DCS)與「付出－回饋失衡模型」(Effort-Reward Imbalance Model, ERI)定義「工作壓力」，並以 2550 名在台灣的資訊科技工程師為研究對象，研究結果發現工作壓力與網成癮風險的升高是存在關聯性的，DCS 與 ERI 模型所定義的工作壓力預測了往後的網路成癮風險。基於上述的研究結果，本研究的假設模型會假設壓力對網路成癮有影響。

(二)網路成癮與焦慮之關聯性研究

Smith 與 Book (2008)的回顧研究指出，焦慮影響成癮疾患的主要途徑有三種，第一種途徑是焦慮症導致成癮疾患；第二種途徑是物質成癮疾患導致焦慮症；第三種途徑是第三種變項同時導致了物質成癮疾患與焦慮症的共病。目前的研究顯示第一種途徑占了約 75%。

前述的第一種途徑，即焦慮症引起物質成癮疾患的途徑，又稱作自我醫療模式(self-medication pathway)，即患者為了緩解自己的焦慮症而使用物質進而導致物質成癮疾患的發生。Khantzian (1997)根據其臨床經驗以及常見遭濫用的物質的特性，歸結出物質成癮的自我醫療模式，物質成癮的自我醫療

模式強調物質成癮的兩個特徵，第一個特徵是物質濫用可以緩解心理的痛苦，第二特徵是個人對特定藥物的偏好有一定程度上的精神藥理的特性，再加上其他三個因素會使特定個體對特定藥物產生依賴。這三個因素分別是藥物本身的特性、個體的人格或性格、個體內在的心理痛苦或失調。簡言之，不同的個體在面對不同的心理問題時，會根據藥物的不同特性而對特定的藥物成癮。

在酒精成癮的研究中，Chambless, Cherney, Caputo 與 Rheinstein(1987)的研究發現大部分的焦慮症患者會透過酒精來因應他們的焦慮症，進而導致酒精的成癮與濫用。在酒精成癮中，自我醫療模式被用來解釋酒精依賴與焦慮症的共病性。而在網路成癮的研究中，Akin 與 Iskender (2011)指出憂鬱、焦慮、壓力與網路成癮正相關，並且迴避因應傾向的個體在面對憂鬱、焦慮、壓力時，會透過使用網路作為因應的手段(McNicol & Thorsteinsson, 2017)。

綜合上述的研究結果，本研究假設網路成癮與焦慮的關係適用自我醫療模式的假設。因此，本研究也會假設焦慮會影響網路成癮，並且假設壓力會影響憂鬱與焦慮，並且壓力會透過憂鬱、焦慮間接影響網路成癮。

(三)網路成癮與憂鬱之關聯性研究

有關網路成癮與憂鬱的關聯性研究中，Young 與 Rodgers(1998)研究結果顯示網路成癮與憂鬱具有關聯性，當個體的憂鬱程度較高時，有較高的可能性產生問題性網路使用。憂鬱對網路成癮的關聯性，可能與個體的低自尊、害怕被拒絕、認同的需求有關。後續研究也發現高憂鬱能預測網路的成癮行為(Kim et al.,2006; Yang et al., 2007; Bahrainian, Alizadeh, Raeisoon, Gorji & Khazaee, 2014; Boonvisudhi & Kuladee, 2017; Kumar et al., 2018)。在以大學生的為研究對象的研究中，也發現網路成癮與社會互動的減少、感覺悲傷、失去興趣等與憂鬱相關的特徵有關，網路成癮者相較於非成癮者，更容易有焦慮、憂鬱、壓力的傾向(Orsala, Orsalb, Unsalc,& Ozalpd, 2013) 。近期的研究也發現大學生的憂鬱與網路成癮具有正相關(Rabadi et al., 2017)。

在物質成癮中，Khantzian (1997)提出的自我醫療模式也被應用於憂鬱與物質成癮研究，二者之間有高度的關聯性(Esmaeelzadeh, Moraros, Thorpe, & Bird1, 2018)。Shaw 與 Gant(2002)研究結果發現，在使用網路聊天室後，受試者的憂鬱程度與孤獨會顯著下降，並且知覺到的社會支持與自尊會顯著上升，這顯示使用網路具有暫時降低個體的憂鬱感與孤獨感的效果，憂鬱的個體確實能透過使用網路來緩解自己的憂鬱感。此外，Tsai 與 Lin (2003)以深度訪談的方式訪談了十名網路成癮的青少年，在這十名青少年中，有六名青

少年提及當他們感到鬱悶或憂鬱時，他們會透過上網來療癒他們的情緒，他們會透過上網與他們聊天或玩網路遊戲來緩解們的情緒困擾，網路的世界似乎成為了這些青少年緩解憂鬱的場所。

基於上述的研究結果，網路成癮雖非像藥物成癮一樣，透過生化的方式來使個體的憂鬱情緒緩解，但個體可能透過網路的使用，來暫時地緩解憂鬱情緒。因此，本研究假設在物質成癮模式中的自我醫療模式同樣也能適用於不涉及物質使用的網路成癮之中。換言之，本研究也會將憂鬱這一變項納入路徑分析之中，並假設憂鬱對網路成癮有影響。

三、 網路成癮與衝動性相關的研究

有關網路成癮與衝動性相關的研究，大多是採延宕折扣作業來測量其決策衝動性。Saville, Gisbert, Kopp, & Telesco (2010)透過延宕折扣問卷的測量，發現網路成癮者有較高的延宕折扣，網路成癮者的決策衝動程度較非成癮者高，網路成癮與其他成癮在衝動性上有相似的行為特徵。Weinstein, Abu, Timor 與 Mama (2016)的研究結果顯示網路使用分數較高者的延宕折扣程度顯著高於低分組，亦即他們較偏好立即的酬賞而非延宕但較高的酬賞。Irvine 等人(2013)透過延宕折扣作業、資訊取樣作業(information sampling task)、停止訊號作業(stop-signal task)、新奇轉化作業(novel translational task)分別比較了病態電玩受試者與健康志願者不同衝動性的差異，結果發現病態電玩者無論是選擇衝動或者反射衝動的程度皆較健康者高，但病態電玩使用者在動作衝動方面則與健康者無顯著的差異。

Wang 等人 (2016) 將網路遊戲成癮者、健康控制組以及休閒型網路遊戲使用者進行比較，他們的研究假定休閒型遊戲使用者相較於網路遊戲成癮者能夠有效的抑制衝動，而使他們的延宕折扣較率降低而機率折扣率增加。研究結果發現，在行為層面，休閒型網路遊戲使用者相較於網路遊戲成癮者有較低的延宕折扣率，這與其研究假設相符。健康的控制組與休閒型網路使用者的延宕折扣率則無顯著的差異。腦造影結果發現休閒型網路使用者的副海馬迴（parahippocampal gyrus）、前扣帶迴(anterior cingulate cortex)、額中迴(middle frontal gyrus)、額下迴(inferior frontal gyrus)的血氧濃度相依對比(Blood oxygen-level dependent, BOLD)較高，這些腦區的活動的增加與決策衝動控制能力有關，這可能與休閒型網路遊戲使用者之成癮性較低有關。網路遊戲成癮者相較於控制組與休閒型遊戲使用者的決策與衝動控制的能力不足，這與他們的大腦的功能障礙有關連。

參、研究假設

綜合過去的文獻回顧，本研究的假設有五個。第一，本研究假設網路成癮者相較於控制組會高衝動、高焦慮、高憂鬱，以及高壓力(H1)。第二，本研究也假設衝動、焦慮、憂鬱、壓力以及網路成癮之間互有相關性(H2)。

本研究也會也會透過路經分析，檢驗各變項之間的因果路徑，如圖 1 所示。第三，本研究假設壓力會影響憂鬱(H3-1)，並且也會影響焦慮(H3-2)，同時也會影響衝動性(H3-3)，第四，假設憂鬱會影響衝動(H4-1)，並且焦慮也會影響衝動(H4-2)，第五，假設衝動性會影響網路成癮(H5-1)，並且憂鬱也會影響網路成癮(H5-2)，焦慮會影響路成癮(H5-3)，知覺壓力會影響網路成癮(H5-4)。

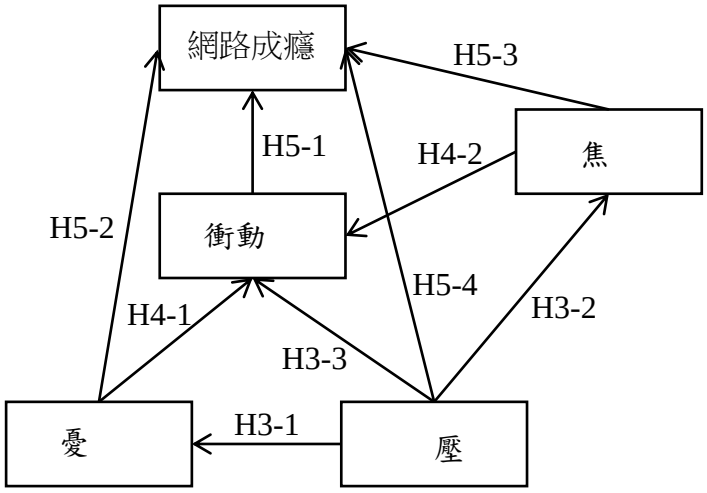

圖 1：假設路徑圖。本研究假設壓力會影響憂鬱(H3-1)，並且也會影響焦慮(H3-2)，同時也會影響衝動性(H3-3)，第四，假設憂鬱會影響衝動(H4-1)，並且焦慮也會影響衝動(H4-2)，第五，假設衝動性會影響網路成癮(H5-1)，並且憂鬱也會影響網路成癮(H5-2)，焦慮會影響路成癮(H5-3)，知覺壓力會影響網路。

肆、研究方法

一、 參與者

本研究對象來源為國立中正大學大學與碩士班學生，年齡介於十八歲到二十五歲。由於博士生的年齡範圍較廣，為避免年齡的不同產生干擾的效果，本研究並未將博士生列為研究的對象。本研究的研究程序，乃先透過網路發放網路成癮問卷，在第一階段回收了 256 份有效問卷。基於 Ko 等人(2005; 2009)的研究結果，本研究以超過 76 分為實驗組，然後從這些有效問卷中將分數 76 分以上的男性與女性各 15 名為網路成癮組，並將分數 55 分以下的

男性與女性各 15 名列為控制組。因此，本研究共有 60 名研究參與者，平均年齡為 20.18±1.73，網路成癮組的平均年齡為 20.27±1.57，控制組的平均年齡為 20.1±1.9，兩組年齡無顯著差異。網路成癮組的中文網路成癮問卷分數為 82.87±6.92，控制組為 44.17±5.07，兩組中文網路成癮分數有顯著差異。接著，再請參與者填寫完研究同意書後，確定參與者並告知指導語後，會請他們完成延宕折扣作業行為實驗。最後，在受試者完成實驗後，會請受試者填寫測量憂鬱、焦慮、壓力的自陳量表。

二、 量表

Young(1996)參考了病態型賭博的診斷標準，將網路成癮的診斷標準歸納為八的項目，只要在這八個項目中符合五個以上即為網路成癮。本研究採用陳淑惠、翁儷禎、蘇逸人、吳和懋、楊品鳳(2003)所編制有關網路成癮的診斷標準則之中文網路成癮量表，該量表將網路成癮的症狀分為三個面向：網路成癮的耐受性、強迫性上網以及網路成癮的戒斷反應。這些不同的診斷標準的共同特徵都包含了過度的使用網路對個人的社會功能造成的損害。

有關測量憂鬱的部分，是採用中文版貝克憂鬱量表第二版(The Chinese version of Beck Depression Inventory-II, BDI)。測量焦慮的部分，則是使用中文版貝克焦慮量表(The Chinese version of Beck Anxiety Inventory, BAI)。以壓力知覺量表(The Perceived Stress Scale, PSS)測量受試者的主觀的壓力知覺(Cohen, Kamarck & Mermelstem, 1983; 初麗娟、高尚仁，2005)。

三、 延宕折扣作業

(一)延宕作業之實驗流程

本研究是使用調節式的延宕折扣作業。本研究總共有 8 個區段，每個區段固定一個延宕期間，延宕期間有八種，分別是一周後、兩周後、一月後、半年後、一年後、三年後、十年後、二十五年後，延宕期間的先後順序是隨機不重複的。每個區段都有 8 次嘗試。在第一個嘗試，延宕選項固定為 10000 元，立即選項固定為 5000 元，立即選項會依據受試者的選擇而變動，立即金額的調升調降是根據 2016 年，Frye, Galizio, Friedel, DeHart & Odum 的研究所設計，如圖 2 所示，當受試者選擇立即選項時，下一個嘗試會降低立即選項的金額，如果受試者選擇延宕選項，下一個嘗試會調升立即選項的金額，依序會調升或調降 2500、1250、625，依此類推，每次調升或調降的幅度為 50%。

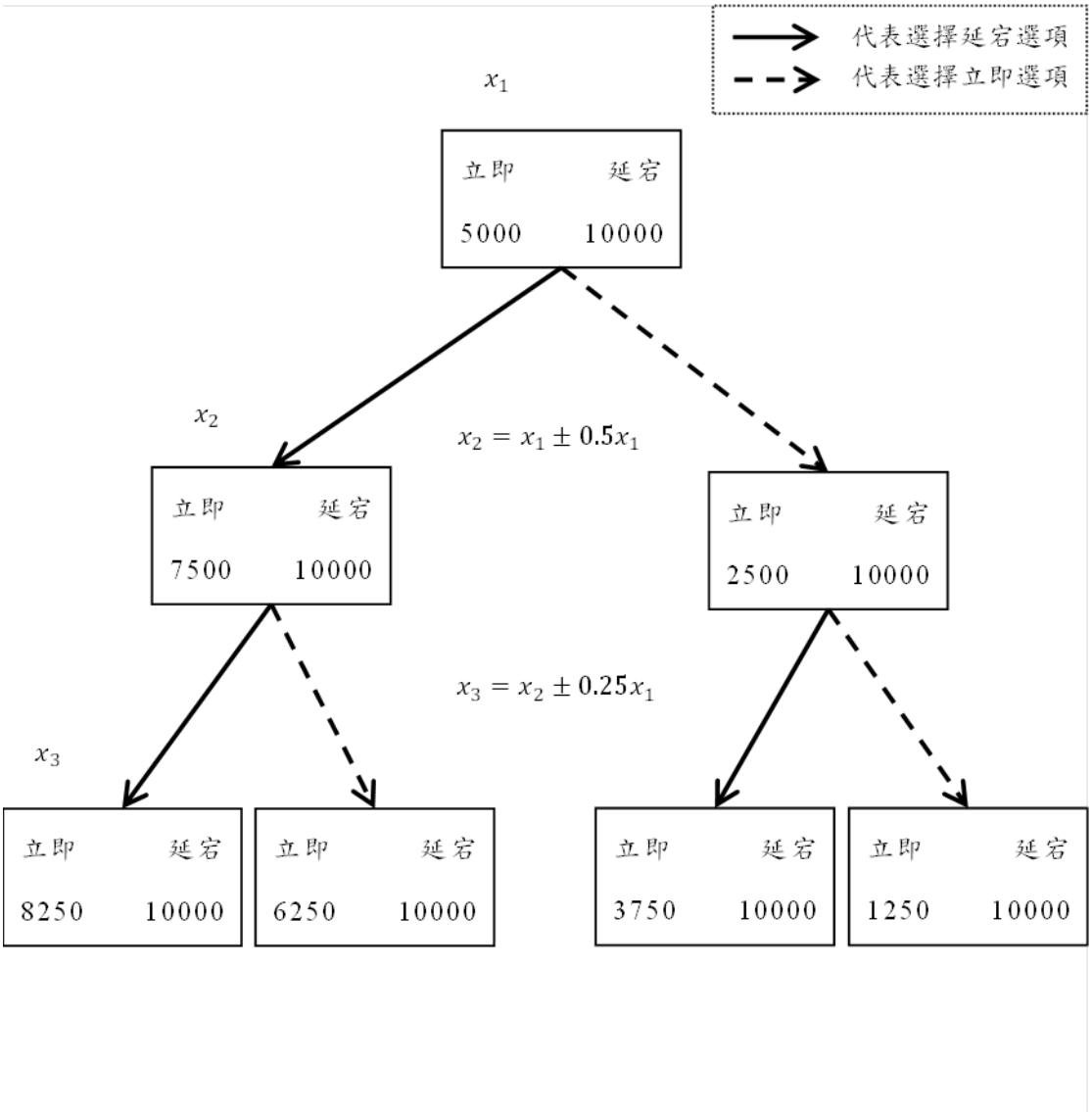

圖 2. 延宕折扣作業流程圖。在第一個嘗試，延宕選項固定為 10000 元，立即選項固定為 5000 元，立即選項會依據受試者的選擇而變動，當受試者選擇立即選項時，下一個嘗試會降低立即選項的金額。如果受試者選擇延宕選項，下一個嘗試會調升立即選項的金額，依序嘗試會會調升或調降 2500、1250、625，依此類推，每次調升或調降的幅度為 50%。

(二)延宕折扣率之意義

有關延宕折扣的概念，最早的解釋是由 Hull(1943)根據標準經濟模型所提出的指數折扣方程式。該指數折扣方程式如下：

$$V = Ae^{-kd}$$

其中，V 代表受試者的主觀價值，A 代表酬賞物的實際價值，e 為自然常數，k 代表折扣率，d 代表延宕的期間。另一個在心理學及行為科學中常被用來表述延宕折扣概念的方程式為雙曲函數折扣方程式(Mazur, 1987)，如下：

$$V = \frac{A}{1 - kD}$$

其中，V 代表受試者的主觀價值，同時 V 也是指主觀價值，即無差異點（indifference point）；A 代表酬賞物的實際價值；D 代表延宕的期間；k 代表折扣率，即該受試者因延宕而對於實際酬賞之主觀價值下降的程度。Mazur(1987)的研究結果發現雙曲線折扣方程式比起指數折扣方程式更能預測鴿子在延宕折扣作業中的行為，後續的研究發現偏好翻轉不僅發生在動物的延宕折扣作業中，也發生在人類的延宕折扣作業中(Kirby & Herrnstein, 1995)。在更之後的研究在比較了雙曲線折扣方程式與指數折扣方程式，也發現雙曲線折扣方程式比起指數折扣方程式能更好地預測人類在延宕折扣作業中的決策(Kirby, 1997)。因此，本研究將採用雙曲線折扣模式計算個體之延宕折扣程度。

(三)折扣率之測量方法

在雙曲線折扣方程式中， V 值必須透過延宕折扣作業之測量才能得到。無差異點 V 的測量方法有兩種，第一種是配對法(matching method)，另一種是選擇法(choice-based method) (David, Thompson, Krantz, & Weber, 2013)。在選擇法中，依據題目設計的不同，又可以分成固定序列測定法(fixed-sequence titration method)以及動態多重階梯法(dynamic multiple-staircase method) (David et al., 2013)。在固定序列測定法中，研究者會預先設置一系列選擇題，每題包含一個較快但較少酬賞的選項，以及另一個較慢但較多酬賞的選項，所有的題目都會一次呈現給受試者。在動態多重階梯法中，研究者呈現給受試者的選擇的金額會依據受試者的反應而調升或調降，以此逼近受試者的無差異點(indifference point)(David et al., 2013)。配對法容易造成受試者的混淆而引起不一致或無意義的結果，受試者亦可能透過簡單的規則填空而造成收集到無意義的資料(Frederick, 2003)。在選擇法中，動態多重階梯法相較於固定序列測定法有幾項優點：1.參加者需回答的題目數量較少；2.降低錨定效應、訴求特性、任意連貫性等偏誤；3.較容易檢測出受試者的不專注與混淆(David et al., 2013)。綜上所述，本研究以動態多元階梯法為本研究測量折扣率的方法。

有關 k 值的計算，有兩種競爭的模型，分別是指數折扣模型(Exponential Discounting Models)與雙曲線折扣模型(Hyperbolic Discounting Models)。本研究使用雙曲線折扣模型，原因在於雙曲線折扣模型能更有效預測動物在延宕折扣作業中的行為(Mazur, 1987)。延宕折扣作業的人類實驗中，也顯示人類行為更符合雙曲線折扣模型(Kirby, 1997)，並且目前探討成癮與延宕折扣關

係的研究大多使用雙曲線折扣模型，包含海洛因(Kirby, Petry & Bickel, 1999)、大麻(Johnson et al. ,2011)、抽菸(Baker, Johnson & Bickel, 2003)、賭博成癮(Alessi & Petry, 2003)的延宕折扣作業研究都是使用此模型。因此，本研究也是使用雙曲線折扣模型進行 k 的計算。

k 值的計算需要運用到非線性回歸中的「曲線擬合」，本研究是透過 Curve Expert Professional 這個軟體進行曲線擬合的計算。只要在程式中輸入雙曲線折扣模型，並且輸入受試者各個延宕期間的 V 值，即可算出符合該受試者數據的最佳擬合曲線，同時有能得到參數 k。每個延宕期間的 V 值是依據 Frye 等人(2016)的建議，取受試者八次嘗試以後的立即選項的金額而定；A 值是酬賞的客觀價值，也就是延宕選項的實際金額，本研究中固定為 10000；D 則是八個延宕期間，在計算時是以「周」為最小單位計算，因此月或年都會換成周來計算，例如一年 D=52、三年 D=156、十年 D=520、二十五年 D=1300。

除了 k 值之外，AUC 也是延宕折扣的指標。AUC 是將延宕期間 D 與主觀價值 V 畫成折線圖，並以折線下的面積來作為評估個體衝動性的指標。計算 AUC 的依據 Myerson, Green 及 Warusawitharana (2001)所提出的方法，先將 Y 軸與 X 軸轉換成 0 到 1 的數，並透過梯形公式計算總面積。取得的總面積 AUC 是介於 0 到 1 的數，要特別注意的是，AUC 越低，表示衝動性越高，因此與 AUC 負相關是表示衝動程度高。

伍、研究結果

本研究會透過 SPSS 進行獨立樣本 T 檢定，以及透過 SPSS 皮爾森相關分析檢驗各變項之間的相關性。路徑圖則是透過 AMOS 進行計算。首先，有關延宕折扣作業的結果，如表 1 所示。由於 k 值不符合常態分配，因此有關 k 直的檢定是使用曼-惠特尼 U 檢定，結果顯示網路成癮組 k 值平均等級高於控制組，然而並未達到顯著水準($Z=-1.552$, $p>0.05$)。除了 k 值之外，AUC 也是在延宕折扣作業中用來評估個體衝動程度的指標(Myerson et al., 2001)，本研究中 AUC 原始資料偏度係數 3.53，不符合常態分配的假設，因此將 AUC 取平方根後符合常態分配，再進行 T 檢定。研究結果顯示網路成癮組的 AUC_{sqrt} 顯著低於控制組($T=-2.487$, $p<0.05$)。AUC 這個指標是越低表示衝動程度越高，因此，這表示網路成癮組衝動程度高於控制組。

表 1 延宕折扣作業結果

	組別	平均等級(等級總和)	Z
k	IA(N=30)	34 (1020)	-1.552
	NIA(N=30)	27 (810)	
	組別	平均值 (標準差)	T
AUC_{sqrt}	IA(N=30)	0.478 (0.0185)	-2.487*
	NIA(N=30)	0.617 (0.245)	

註：IA=網路成癮組；NIA=非網路成癮組；AUCsqrt=AUC 平方根。
*p<.05

第二，在自陳量表的部分，如表 2 所示，研究結果顯示網路成癮組的憂鬱分數顯著高於控制組(T=5.449, p<0.001)；網路成癮組的焦慮分數顯著高於控制組(T=3.462, p<0.01)；網路成癮組的壓力分數顯著高於控制組(T=4.267, p<0.001)。綜上所述，網路成癮組的憂鬱程度、焦慮程度、壓力程度都高於控制組。

表 2 自陳量表結果

	組別	平均數(標準差)	T
貝克憂鬱量表分數 BDI	IA(N=30)	19.6(8.85)	5.449***
	NIA(N=30)	9.1(5.74)	
貝克焦慮量表分數 BAI	IA(N=30)	12.2(8.81)	3.462**
	NIA(N=30)	5.9(4.66)	
知覺壓力量表分數 PSS	IA(N=30)	34.5(8.85)	4.267***
	NIA(N=30)	24.57(9.18)	

註：IA=網路成癮組；NIA=非網路成癮組；BDI=貝克憂鬱量表分數；BAI=貝克焦慮量表分數；PSS=知覺壓力量表分數。
**p<0.01. ***P<0.001

第三，表 3 顯示皮爾森相關分析的結果，網路成癮與憂鬱顯著相關(r=0.578, p<0.001)，網路成癮與焦慮顯著相關(r=0.394, p<.01)，網路成癮與知覺壓力顯著相關(r=0.519, p<0.001)，憂鬱與焦慮間也顯著相關(r=0.694, p<0.001)，焦慮與壓力顯著相關(r=0.639, p<0.001)，憂鬱與壓力顯著相關

(r=0.771, p<0.001)。AUCsqrt 與網路成癮顯著負相關(r=-0.292, p<0.05)，由於 AUC 越低衝動性越高，因此 AUCsqrt 與網路成癮負相關表示高網路成癮高衝動，而非高網癮低衝動。然而，衝動性與壓力無相關(r=-0.062, p>0.05)，衝動性與焦慮也無顯著相關(r=-0.212, p>0.05)，衝動性與憂鬱無相關(r=-0.081, p>0.05)。

表 3　相關分析結果

	CIAS	BDI	BAI	PSS	AUC_{sqrt}
CIAS	1	0.578***	0.394**	0.519***	-0.292*
BDI	--	1	0.694***	0.771***	-0.081
BAI	--	--	1	0.639***	-0.212
PSS	--	--	--	1	-0.062
AUC_{sqrt}	--	--	--	--	1

註：CIAS=中文網路成癮量表分數；BDI=貝克憂鬱量表分數；BAI=貝克焦慮量表分數；PSS=知覺壓力量表分數，AUC_{sqrt}=曲線下面積平方根。

*P<.05. **p<.01. ***P<.001

第四，路經分析的結果如與所示，首先，從 PSS 到 BAI 的路徑有直接效果(β=0.639，p<0.001)，且從 PSS 到 BDI 的路徑有直接效果(β=0.771，p<0.001)。其次，從 BDI 到 AUCsqrt 的路徑(β=0.076，p=0.7)以及從 PSS 到 AUCsqrt 的路徑(β=0.082，p=0.713)沒有直接效果。第三，BAI 到 AUCsqrt 的路徑沒有直接效果(β=-0.317，p=0.053)。最後，BDI 到 CIAS 的路徑(β=0.483，p=0.002)以及 AUCsqrt 到 CIAS 的路徑有(β=-0.269，p=0.009)直接效果，BAI 到 CIAS 的路徑(β=-0.137，p=0.301)以及 PSS 到 CIAS 的路徑(β=0.215，p=0.22)沒有直接效果。

表 4 路經分析結果

	非標準化 Beta	標準化 Beta	標準誤	t	p
PSS→BAI	0.479	0.639	0.075	6.377	***
PSS→BDI	0.684	0.771	0.074	9.289	***
BDI→ AUC_{sqrt}	0.002	0.076	0.005	0.385	0.7
PSS→ AUC_{sqrt}	0.002	0.082	0.005	0.368	0.713
BAI→ AUC_{sqrt}	-0.009	-0.317	0.005	-1.937	0.053
BDI→ CIAS	1.09	0.483	0.35	3.109	0.002**
BAI→ CIAS	-0.367	-0.137	0.354	-1.035	0.301
AUC_{sqrt}→ CIAS	-24.234	-0.269	9.233	-2.625	0.009**
PSS→ CIAS	0.431	0.215	0.352	1.225	0.22

註：CIAS=中文網路成癮量表分數；BDI=貝克憂鬱量表分數；BAI=貝克焦慮量表分數；PSS=知覺壓力量表分數，AUCsqrt=曲線下面積平方根。

p<.05*.p<.01**.p<.001***

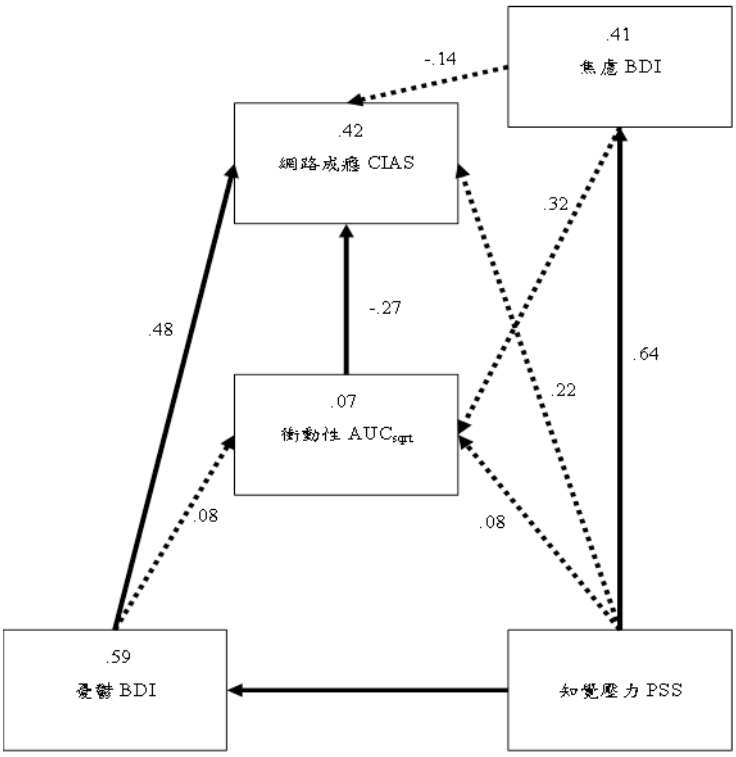

圖 3　路徑分析結果圖。

註：實線表示顯著，虛線表示不顯著

結果顯示除了憂鬱到衝動性的路徑、知覺壓力到衝動性的路徑，知覺壓力到網路成癮的路徑、焦慮到網路成癮的路徑等不顯著($p>0.05$)之外，其餘的路徑都有達到顯著水準。

最後，進行中介變項的檢驗，使用的方法是透過 Sobel test。結果發現憂鬱在知覺壓力與網路成癮之間有中介的效果($Z=-5.469$, $p<0.001$)，焦慮在壓力與衝動之間有無中介效果($Z=-1.688$, $p>0.05$)，衝動在焦慮與網路成癮間有無中介效果($Z=-1.275$, $p>0.05$)。

陸、討論

本研究使用兩個衝動性的指標—k 與 AUC，AUC 的結果顯示網路成癮組的衝動程度高於控制組。雖然 Saville 等人(2010)的研究亦同時使用 AUC 及 k 值作為衝動性的指標，然而如前所述，該研究使用的網路成癮標準是 Young(1996)的診斷標準，而非臺灣常見的中文網路成癮量表。過去有關中文網路成癮量表與延宕折扣作業的研究只比較了兩組的 k 值差異，並未比較兩組的 AUC 差異。本研究除了以 k 值作為衝動程度的指標外，亦使用了 AUC 作為決策衝動程度的指標，結果發現網路成癮組的 AUC 平均數顯著低於非網路成癮組。在延宕折扣作業中，個體 AUC 越低，則延宕折扣越高。換言之，在 AUC 這一指標中顯示網路成癮組的延宕折扣率都顯著高於非網路成

癮組。隨著延宕的增加，網路成癮組相較非網路成癮組更偏好立即但較少的酬賞，亦即有較高的決策衝動性。

在衝動性與網路成癮上，本研究則是以一般性網路成癮者為研究對象，結果顯示無論男女一般性遊戲成癮者在延宕折扣作業中皆展現較高的衝動性，這與過去的研究結果一致。例如，Weinstein 等人(2016)的研究結果顯示網路使用分數較高者的延宕折扣程度顯著高於低分組，Irvin 等人(2013)研究結果發現病態電玩者無論是選擇衝動或者反射衝動的程度皆較健康者高。Wang 等人(2016)的研究發現，網路遊戲成癮者比休閒型網路遊戲使用者有較高的延宕折扣率。他們的研究提出網路遊戲成癮者相較於健康網路遊戲使用者的執行控制網絡、基底核網絡有較強的功能連接(functional connectivity)，這使他們的執行功能產生障礙，使網路遊戲成癮者對於酬賞有更高的敏感度，因此在延宕折扣作業的決策時中表現更具衝動性。雖然本研究並未使用腦造影做測量，未來的腦造影研究可以針對這一點進行進一步的網路成癮者在延宕折扣作業中的高衝動性，是否執行功能網絡與基底核網絡有異常的功能連結。

憂鬱與網路成癮的關聯性上，本研究路經分析的結果顯示憂鬱對網路成癮有顯著的影響。這個結果與早期的研究結果一致，Young 與 Rodgers (1998)的研究結果即指出憂鬱與網路成癮具有關聯性，該研究也是使用貝克憂鬱量表。不同的是，該研究是使用 Young(1996)早期提出的八項網路成癮診斷標準，並以符合五項以上者作為網路成癮者。本研究使用的是在臺灣較為普遍使用的所設計的中文網路成癮診斷量表(陳淑惠等，2002)。研究結果也顯示網路成癮與憂鬱之間存在相關性，並且這也顯示本土發展的網路成癮量表與國外發展的網路成癮量表皆能預測出相似的結果。

焦慮、知覺壓力對網路成癮的影響上，首先討論焦慮到網路成癮的路徑，過去有關焦慮與網路成癮的研究大多集中在社交焦慮，本研究使用的貝克焦慮量表是設計來診斷廣泛型焦慮的，而非社交焦慮。換言之，僅社交焦慮會引起網路成癮，而非任何種類的焦慮都與網路成癮有關；其次討論知覺壓力到網路成癮的路徑，過去的研究所測量的是針對特定事件的壓力，例如學業壓力、工作壓力、人際壓力、生活壓力等，本研究使用的知覺壓力量表，並不涉及特定事件的壓力，而是測量受試者主觀的壓力感受，避免涉及客觀的壓力事件，可能必須進一步測量受試者特定事件的壓力才能達到顯著的結果。

在焦慮與網路成癮的關聯性上，研究結果透過顯示網路成癮組(M=12.2±

8.81)與非網路成癮組的焦慮程度(M=5.9 ±4.66)達顯著差異。從自我醫療模式的觀點來看，網路成癮組可能為了緩解自己的焦慮症而使用網路進而導致網路成癮疾患的發生，以緩解心理的痛苦。

透過相關分析的結果顯示知覺壓力、憂鬱及焦慮都有顯著的相關性。路徑分析的結果也顯是知覺壓力對憂鬱的路徑以及對焦慮的路徑都有顯著的影響。並且憂鬱在知覺壓力與網路成癮之間具有中介的效果，該結果與 Jun 與 Choi (2015)先前的結果相似。Jun 與 Choi (2015)的結果顯示學業壓力與負面情緒與網路成癮正相關，並且負面情緒也與網路成癮正相關，透過結構方程模式分析顯示負面情緒間接影響網路成癮，負面情緒是學業壓力與網路成癮之間的完全中介變項。Jun 與 Choi (2015)的模型是以焦慮、憂鬱、劣等感作為負面情緒這一潛在變項的觀察變項。本研究的結果進一步發現，若將焦慮與憂鬱分成兩個變項，憂鬱中介了知覺壓力與網路成癮的影響，知覺壓力透過憂鬱而對網路成癮有間接影響力。本研究與 Jun 與 Choi(2015)的研究都顯示壓力並不直接影響網路成癮，個體面對壓力時的情緒反應才是影響網路成癮的直接因素。該結論對於網路成癮的治療或防治的意義是，相比於減少壓力，網路成癮的防治與治療應更著重在對個體憂鬱情緒的治療上，或者教導網路成癮者使用網路以外的調節或因應負面情緒(尤其是憂鬱)的方法，例如運動、閱讀、社交等。

總而言之，本研究除了使用延宕折扣作業測量網路成癮者與控制組在延宕折扣作業中的行為表現外，亦透過問卷測量了兩組的憂鬱程度、焦慮程度、知覺壓力程度，研究結果發現網路成癮除了延宕折扣較控制組高之外，其憂鬱程度、焦慮程度、知覺壓力程度均顯著高於控制組。

柒、研究限制

首先，本研究使用路徑分析探討憂鬱、焦慮、知覺壓力、衝動性與網路成癮之間的關係，結果顯示只有憂鬱到網路成癮的路徑以及衝動性到網路成癮的路徑有達到顯著水準，可能原因為路徑分析的樣本數。Kline (1998)建議路徑分析的適當樣本數為變項數量的十倍，最佳樣本數為變項數量的二十倍，樣本數可能是焦慮到網路成癮以及知覺壓力到網路成癮的路徑不顯著的原因。

再者，本研究使用 AMOS 路徑分析檢驗模型，然而本研究的樣本數，不符合許多模型配適度的指標，在修正後的模型配適度仍低，未來在路徑分析上應增加樣本數，以解決模型配適度不佳的問題。

最後，根據 Davis(2001)，網路成癮可以區分成一般與特定性網路成癮，後者只對網路的特定功能成癮，例如使用網路賭博成癮、使用網路觀看色情片成癮、使用網路電玩成癮等，本研究無法確認受試者的網路成癮是否存在特定模式上的差異，這是本研究限制之一。

參考文獻

初麗娟、高尚仁(2005)。壓力知覺對負面心理健康影響：靜坐經驗、情緒智能調節效果之探討，中華心理學刊，第 47 卷，第 2 期，157-179 頁。

陳思光、王郁琮、廖珮君、林珊如(2017)。社交網路使用與社交壓力之關聯：以削弱社交關係或增進社交關係為觀點。中華心理學刊，59(2)，89-104。doi：10.6129/CJP.20170501

陳淑惠、翁儷禎、蘇逸人、 吳和懋、楊品鳳(2003)。中文網路成癮量表之編製與心理計量特性研究。中華心理學刊，45(3)，279-294。doi:10.6129/CJP.2003.4503.05

黃朝翊(2014)。延宕折扣與網路成癮之相關性研究，臨床心理學刊，第 9 卷，第 2 期，52 - 52。doi:10.6550/ACP.0902.032

國家發展委員會(2017)。「106 年網路沉迷研究調查」報告。https://www.ndc.gov.tw

Alessi, S. and Petry, N. (2003). Pathological gambling severity is associated with impulsivity in a delay discounting procedure. Behavioural Processes, 64(3), 345–354. doi:10.1016/s0376-6357

Akin, A., & Iskender, M. (2011). Internet addiction and depression, anxiety and stress. International online journal of educational sciences, 3, 138-148.

Boonvisudhi, T., & Kuladee, S. (2017). Association between Internet addiction and depression in Thai medical students at Faculty of Medicine, Ramathibodi Hospital. PLOS ONE, 12(3), e0174209. doi:10.1371/journal.pone.0174209

Baker, F., Johnson, M. W., & Bickel, W. K. (2003). Delay discounting in current and never-before cigarette smokers: Similarities and differences across commodity, sign, and magnitude. Journal of Abnormal Psychology, 112(3), 382-392. doi: 10.1037/0021-843X.112.3.382

Bahrainian, S. A., Alizadeh, K. H., Raeisoon, M. R., Gorji, O. H., & Khazaee, A. (2014). Relationship of Internet addiction with self-esteem and depression in university students. Journal of preventive medicine and hygiene, 55(3), 86–89.

Broos N, Schmaal L, Wiskerke J, Kostelijk L, Lam T, Stoop N, et al. (2012) The Relationship between Impulsive Choice and Impulsive Action: A Cross-Species Translational Study. PLoS ONE. 7(5): e36781.

https://doi.org/10.1371/journal.pone.0036781.

Cohen, S., Kamarck, T.,& Mermelstem, R. (1983). A global measure of perceived stress. Journal of Health and Social Behavior, 24(4), 385-396.

Chambless, D. L., Cherney, J., Caputo, G. C., & Rheinstein, B. J. G. (1987). Anxiety disorders and alcoholism. *Journal of Anxiety Disorders, 1(1), 29–40. doi:10.1016/0887-6185(87)90020-x*

Chen, S.-W., Gau, S. S.-F., Pikhart, H., Peasey, A., Chen, S.-T., & Tsai, M.-C. (2014). Work Stress and Subsequent Risk of Internet Addiction Among Information Technology Engineers in Taiwan. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 17(8), 542–550. doi:10.1089/cyber.2013.0686

Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. Computers in Human Behavior, 17(2), 187–195. doi:10.1016/s0747-5632(00)00041-8

Di Chiara, G. (2002). Nucleus accumbens shell and core dopamine: differential role in behavior and addiction. *Behavioural Brain Research, 137(1-2), 75–114. doi:10.1016/s0166-4328(02)00286-3*

David J. Hardisty, Katherine F. Thompson, David H. Krantz, & Elke U. Weber. (2013). How to measure time preferences: An experimental comparison of three methods. *Judgment and Decision Making, 8(3), 236-249.*

Esmaeelzadeh, S., Moraros, J., Thorpe, L., & Bird, Y. (2018). The association between depression, anxiety and substance use among Canadian post-secondary students. Neuropsychiatric Disease and Treatment, Volume 14, 3241–3251. doi:10.2147/ndt.s187419

Frederick, S. (2003). Time preference and personal identity. In G. Loewenstein,D. Read, & R. Baumeister (Eds.), Time and decision: Economic and psychological perspectives on intertemporal choice (pp. 89-113). New York: Sage.

Fields, S., Leraas, K., Collins, C., & Reynolds, B. (2009). Delay discounting as a mediator of the relationship between perceived stress and cigarette smoking status in adolescents. Behavioural Pharmacology, 20(5-6), 455–460. doi:10.1097/fbp.0b013e328330dcff

Frye, C. C. J., Galizio, A., Friedel, J. E., DeHart, W. B., & Odum, A. L. (2016). Measuring Delay Discounting in Humans Using an Adjusting Amount Task.

Journal of Visualized Experiments, (107). doi:10.3791/5358

Goldstein, R. Z., & Volkow, N. D. (2011). Dysfunction of the prefrontal cortex in addiction: neuroimaging findings and clinical implications. Nature Reviews Neuroscience, 12(11), 652–669. doi:10.1038/nrn3119

Hull, C. L. (1943). Principles of behavior: an introduction to behavior theory. *Oxford, England: Appleton-Century*

Hershfield, H. E., Goldstein, D. G., Sharpe, W. F., Fox, J., Yeykelis, L., Carstensen, L. L., & Bailenson, J. N. (2011). Increasing Saving Behavior Through Age-Progressed Renderings of the Future Self. *Journal of Marketing Research, 48(SPL), S23–S37. doi:10.1509/jmkr.48.spl.s23*

Irvine, M. A., Worbe, Y., Bolton, S., Harrison, N. A., Bullmore, E. T., & Voon, V. (2013). Impaired Decisional Impulsivity in Pathological Videogamers. *PLoS ONE, 8(10), e75914. doi:10.1371/journal.pone.0075914*

Jun, S., & Choi, E. (2015). Academic stress and Internet addiction from general strain theory framework. Computers in Human Behavior, 49, 282–287. doi:10.1016/j.chb.2015.03.001

Johnson, M. W., Bickel, W. K., Baker, F., Moore, B. A., Badger, G. J., & Budney, A. J. (2010). Delay discounting in current and former marijuana-dependent individuals. Experimental and Clinical Psychopharmacology, 18(1), 99–107. doi:10.1037/a0018333

Jennings, J. H., Sparta, D. R., Stamatakis, A. M., Ung, R. L., Pleil, K. E., Kash, T. L., & Stuber, G. D. (2013). Distinct extended amygdala circuits for divergent motivational states. Nature, 496(7444), 224–228. doi:10.1038/nature12041

Khantzian, E. J. (1997). The Self-Medication Hypothesis of Substance Use Disorders: A Reconsideration and Recent Applications. Harvard Review of Psychiatry, 4(5), 231–244. doi:10.3109/1067322970903055

Kirby, K. N. (1997). Bidding on the future: Evidence against normative discounting of delayed rewards. Journal of Experimental Psychology: General, 126(1), 54–70. doi:10.1037/0096-3445.126.1.54

Kaufling, J., & Aston-Jones, G. (2015). Persistent Adaptations in Afferents to Ventral Tegmental Dopamine Neurons after Opiate Withdrawal. Journal of Neuroscience, 35(28), 10290–10303. doi:10.1523/jneurosci.0715-15.2015

Kirby, K. N., & Herrnstein, R. J. (1995). Preference Reversals Due to Myopic Discounting of Delayed Reward. *Psychological Science, 6(2), 83–89. doi:10.1111/j.1467-9280.1995.tb00311.x*

Koob, G. F., & Le Moal, M. (2005). Plasticity of reward neurocircuitry and the "dark side" of drug addiction. Nature Neuroscience, 8(11), 1442–1444. doi:10.1038/nn1105-1442

Kirby, K. N., Petry, N. M., & Bickel, W. K. (1999). Heroin addicts have higher discount rates for delayed rewards than non-drug-using controls. Journal of Experimental Psychology: General, 128(1), 78–87. doi:10.1037/0096-3445.128.1.78

Kim, K., Ryu, E., Chon, M.-Y., Yeun, E.-J., Choi, S.-Y., Seo, J.-S., & Nam, B.-W. (2006). Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: A questionnaire survey. International Journal of Nursing Studies, 43(2), 185–192. doi:10.1016/j.ijnurstu.

Kumar, S., Kumar, A., Badiyani, B., Singh, S. K., Gupta, A., & Ismail, M. B. (2018). Relationship Of Internet Addiction With Depression And Academic Performance In Indian Dental Students. Clujul Medical, 91(3). doi:10.15386/cjmed-796

Lewis, M. (2016). Addiction and the Brain: Development, Not Disease. Neuroethics, 10(1), 7–18. doi:10.1007/s12152-016-9293-4

Lewis, M. (2018). Brain Change in Addiction as Learning, Not Disease. New England Journal of Medicine, 379(16), 1551–1560. doi:10.1056/nejmra1602872

Mazur, J. E. (1987). An adjusting procedure for studying delayed reinforcement. In M. L. Commons, J. E. Mazur, J. A. Nevin, & H. Rachlin (Eds.), Quantitative analyses of behavior, Vol. 5. The effect of delay and of intervening events on reinforcement value (pp. 55-73). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

McClure, S. M. (2004). Separate Neural Systems Value Immediate and Delayed Monetary Rewards. *Science, 306(5695), 503–507. doi:10.1126/science.1100907*

McNicol, M. L., & Thorsteinsson, E. B. (2017). Internet Addiction, Psychological Distress, and Coping Responses Among Adolescents and

Adults. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 20(5), 296–304. doi:10.1089/cyber.2016.0669

Myerson, J., Green, L., & Warusawitharana, M. (2001). Area under the curve as a measure of discounting. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 76(2), 235–243. doi:10.1901/jeab.2001.76-235

Naughton, J. (2016). The evolution of the Internet: from military experiment to General Purpose Technology. *Journal of Cyber Policy, 1(1), 5–28. doi:10.1080/23738871.2016.1157619*

Orsal, O., Orsal, O., Unsal, A., & Ozalp, S. S. (2013). Evaluation of Internet Addiction and Depression among University Students. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 82, 445–454. doi:10.1016/j.sbspro.2013.06.291

Pulcu, E., Trotter, P. D., Thomas, E. J., McFarquhar, M., Juhasz, G., Sahakian, B. J., … Elliott, R. (2013). Temporal discounting in major depressive disorder. Psychological Medicine, 44(09), 1825–1834. doi:10.1017/s0033291713002584

Robles, E., Huang, B. E., Simpson, P. M., & McMillan, D. E. (2011). Delay discounting, impulsiveness, and addiction severity in opioid-dependent patients. Journal of Substance Abuse Treatment, 41(4), 354–362. doi:10.1016/j.jsat.2011.05.003

Rabadi, L., Ajlouni, M., Masannat, S., Bataineh, S., Batarseh, G., Yessin, A., … Rabadi, G. (2017). The Relationship between Depression and Internet Addiction among University Students in Jordan. *Journal of Addiction Research & Therapy, 08(06). doi:10.4172/2155-6105.1000349*

Schultz, W. (2002). Getting Formal with Dopamine and Reward. Neuron, 36(2), 241–263. doi:10.1016/s0896-6273(02)00967-4

Sinha, R. (2008). Chronic Stress, Drug Use, and Vulnerability to Addiction. Annals of the New York Academy of Sciences, 1141(1), 105–130. doi:10.1196/annals.1441.030

Smith, J. P., & Book, S. W. (2008). Anxiety and Substance Use Disorders: A Review. The Psychiatric times, 25(10), 19–23.

Shaw, L. H., & Gant, L. M. (2002). In Defense of the Internet: The Relationship between Internet Communication and Depression, Loneliness, Self-Esteem, and Perceived Social Support. CyberPsychology & Behavior, 5(2), 157–171.

doi:10.1089/109493102753770552

Saville, B. K., Gisbert, A., Kopp, J., & Telesco, C. (2010). Internet addiction and delay discounting in college students. The Psychological Record, 60(2), 273–286.

Steinbeis, N., Haushofer, J., Fehr, E., & Singer, T. (2014). Development of Behavioral Control and Associated vmPFC–DLPFC Connectivity Explains Children's Increased Resistance to Temptation in Intertemporal Choice. *Cerebral Cortex, 26(1), 32–42. doi:10.1093/cercor/bhu167*

Tsai, C.-C., & Lin, S. S. J. (2003). Internet Addiction of Adolescents in Taiwan: An Interview Study. CyberPsychology & Behavior, 6(6), 649–652. doi:10.1089/109493103322725432

Tang J, Yu Y, Du Y, Ma Y, Zhang D, Wang J. (2014). Prevalence of internet addiction and its association with stressful life events and psychological symptoms among adolescent internet users. Addictive Behaviors, 39(3):744-7. doi: 10.1016/j.addbeh.2013.12.010.

Volkow, N. D., Wang, G.-J., Telang, F., Fowler, J. S., Logan, J., Childress, A.-R., … Wong, C. (2006). Cocaine Cues and Dopamine in Dorsal Striatum: Mechanism of Craving in Cocaine Addiction. *Journal of Neuroscience, 26(24), 6583–6588. doi:10.1523/jneurosci.1544-06.2006*

Volkow, N. D., Tomasi, D., Wang, G.-J., Logan, J., Alexoff, D. L., Jayne, M., … Du, C. (2014). Stimulant-induced dopamine increases are markedly blunted in active cocaine abusers. *Molecular Psychiatry, 19(9), 1037–1043. doi:10.1038/mp.2014.58*

Weinstein, A., Abu, H. B., Timor, A., & Mama, Y. (2016). Delay discounting, risk-taking, and rejection sensitivity among individuals with Internet and Video Gaming Disorders. Journal of Behavioral Addictions, 5(4), 674–682. doi:10.1556/2006.5.2016.081

Wang, Y., Wu, L., Wang, L., Zhang, Y., Du, X., Dong, G. (2016). Impaired decision-making and impulse control in internet gaming addicts: Evidence from the comparison with recreational internet game users. Addiction Biology, 22(6):1610-1621. doi: 10.1111/adb.12458

Xia, L., Gu, R., Zhang, D., & Luo, Y. (2017). Anxious Individuals Are Impulsive Decision-Makers in the Delay Discounting Task: An ERP Study. Frontiers in

Behavioral Neuroscience, 11. doi:10.3389/fnbeh.2017.00005

Yang, S. C., & Tung, C.-J. (2007). Comparison of Internet addicts and non-addicts in Taiwanese high school. Computers in Human Behavior, 23(1), 79–96. doi:10.1016/j.chb.2004.03.037

Young, K. S. (1998). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. CyberPsychology & Behavior, 1(3), 237–244. doi:10.1089/cpb.1998.1.237

Young, K. S., & Rogers, R. C. (1998). The Relationship Between Depression And Internet Addiction. Cyberpsychology & Behavior, 1(1), 25–28. Doi:10.1089/Cpb.1998.1.25

DOI: 10.29751/JRDP.202006_12(1).0003

參與兒童性侵害案件之歷程探討-以司法詢問員為例

Research on the Operational System of Forensic Interviewer in Taiwan – From the Course of Forensic Onterviewer'S Participation in the Judicial Procedure of Child Sexual Assault

黃柏霖[1]、許華孚[2]、劉育偉[3]

[1] 國立中正大學犯罪防治研究所碩士，本文感謝兩位匿名審查委員之不吝指教及賜正。

[2] 國中正大學犯罪防治學系暨研究所教授暨國際事務處國際長，臺灣青少年犯罪防治研究學會理事長、臺灣藥物濫用防治研究學會理事、亞洲犯罪學學會理事、亞洲藥物濫用防治研究學會理事，本文指導教授。

[3] 助理教授，臺灣青少年犯罪防治研究學會理事。

摘要

在兒童性侵害案件中往往沒有明顯的跡證，只能仰賴被害兒童所提供的證詞，為取得品質良好的兒童證詞，需依循一套良善的司法詢問架構，我國司法詢問員制度於 2017 年開始施行，本文藉由質性深度訪談 5 位司法詢問員（2 位社工師、2 位心理師及 1 位特教老師）探討司法詢問員之實際參與兒童性侵害心路歷程，研究發現司法詢問員是保護兒童或心智障礙者受性侵害時，不可或缺的角色，且職場因素影響司法詢問員出勤意願；另外，同時也指出培訓內容應再加強，性別並非建立關係的主要因素及詢問初期壓力大，必須要有熱忱支撐等需要精進之方向，並分析現行司法詢問員面臨之難題及對未來發展方向提出建議。

關鍵詞：司法詢問員、兒童、性侵害、司法程序、刑事。

Abstract

In cases of child sexual assault, there is often no obvious evidence, and investigations can only rely on the testimony provided by the child victim. In order to obtain good quality testimony from children, a good judicial inquiry framework is required. This article discusses the forensic interviewer's (who began in 2017) mental process of participating in child sexual abuse cases through in-depth interviews with 5 such interviewers. The study found that the role of the forensic interviewer is indispensable in protecting children or mentally handicapped people from sexual abuse. Several points were found to be important. First, workplace factors influence the forensic interviewer's willingness to attend. In addition, it was also pointed out that the training content related to this role should be further strengthened, gender was not the main factor for establishing relationships, and there was initial pressure in the inquiries. There must be enthusiastic support for this role and other directions that could be employed need to be refined. This study also analyzes the difficulties faced by current forensic interviewers and proposes future directions that could beneficially be employed.

Keywords: forensic interviewer , child, sexual assault, judicial process, criminal.

壹、前言

2014 年立法院將聯合國「兒童權利公約」和「身心障礙者權利公約」國內法化，明揭尊重兒童的「司法表意權」和身心障礙者的「司法平等權」，2015 年 12 月立法院三讀通過性侵害防治法第 15 條之 1，增訂專業人士在偵審階段得協助被害人詢（訊）問，並賦予該詢問筆錄具有證據能力等規定，是該法自施行起至今 18 年來對弱勢證人保護的一大突破。司法院大法官釋字第 789 號解釋，針對性侵害犯罪防治法第 17 條第 1 款有關被害人警詢陳述，得為證據之規定，作成合憲解釋，認為與憲法第 8 條正當法律程序及第 16 條訴訟權之保障意旨均尚無違背，解釋理由書第九點更揭櫫：「性侵害案件之被害人於刑事訴訟程序上必須詳細陳述受害情節並揭露隱私，已須承受極大痛苦，若於程序中須一再重複陳述受害細節，往往對其身心形成鉅大煎熬與折磨。此於未成年被害人尤然。基於國家對犯罪被害人之保護義務，於性侵害案件，尤其涉及未成年被害人者，檢察官應盡可能及早開始相關犯罪偵查程序，並以適當方式對其為第一次訊問，避免被害人於審判前即須反覆陳述受害情節。」，首度於憲法層面闡明對於未成年人性侵害案件之保護義務。在此之前，為解決性侵害案件被害人於案件調查過程中因受不同專業領域的人員重複訊問造成二次創傷問題，我國參考國外作法實施減述作業方案，以案件調查過程對被害人詢問次數盡量減少為目標，並以心智障礙與 16 歲以下性侵害被害兒童與少年為主要施行對象 (張錦麗，2005)。然而，在兒童及心智障礙被害部分，其因認知、記憶與語言能力有限，造成供述取證困難的問題。研究顯示，減述方案在詢問兒童及心智障礙被害人上有幾個困境：(一)兒童心理學家或特殊教育學家等專業人員非減述方案服務團隊固定成員，可能影響詢問兒童及心智障礙被害人品質；(二)引進專家協助的案件只佔減述案件的 4.5%，對整體詢問筆錄品質改善程度有限，且引進的專家有時未能符合被害人的需求；(三) 處理性侵害案件的專業人員，普遍沒有接受科學化詢問方式的訓練，常遭外界批評對被害兒童採誘導式詢問（內政部，2004）。顯見兒童及心智障礙被害人取得供述的困難並未因實施減述作業而獲得改善。因此，為彌補兒少性侵害防治工作之不足，衛生福利部於 2013 年召開家庭暴力與性侵害防治推動小組會議時，即建議應仿效英美等國實施的兒少司法詢問(forensic interview)制度，將詢問受性侵害的兒少及心智障礙者當成一門專業，並強化該專業之訓練。

我國早年原就效法國外推行性侵害被害人減述作業，而今，為進一步改善性侵害被害人的權益保護，則於 2015 年性侵害犯罪防治法修法通過，增列須以受過訓練的專家擔任詢問兒童或心智障礙性侵害被害人的司法詢問員之制度，

以維護兒童及心智障礙者這一類的弱勢證人之司法程序權益及證言可憑性，並提升性侵害案件詢問的專業度，惟司法詢問員制度自 2015 年 12 月立法院三讀通過，至 2017 年 1 月 1 日正式施行，

由於該新制施行迄今僅二年餘，國內對這方面的研究尚不多見，本文研究目的在於：一、瞭解我國司法詢問員訓練及實際運作情形。二、探討司法詢問員之背景、參與動機及其心路歷程。三、分析現行司法詢問員面臨之難題並對未來發展方向提出建議。並冀由與司法詢問員深度訪談過程，經由實際參與者之角度，進一步對於現今司法詢問制度的內容及成效提出參考建議。

貳、文獻探討

一、性侵害案件兒童證詞的相關研究

我國文獻對於性侵害案件兒童證詞的相關研究，主要著重在於兒童證詞的可信度，如張瑋心（2014)、李晉偉（2014）、陳昱如、周愫嫻(2016)、闕士超(2018）等，研究結果顯示：兒童年紀越小越容易受到暗示，也容易受賄賂、威脅以及成人期望之影響；可經由具體提示來觸發該兒童之認知記憶時，兒童之記憶效果較好；若以直接且較具誘導性之問題詢問兒童，兒童容易受到暗示而做出不正確之回答；兒童於心理學上認知、記憶及語言發展之限制，故無法以一般詢訊問方法取得正確且完整之證詞；若以直接且較具誘導性之問題詢問兒童，兒童容易受到暗示而做出不正確之回答。部分研究則探討兒童證人的作證能力，如吳維雅（2007）、林宏嘉（2016）的研究均指出，我國對於兒童證人皆認為具證人適格，其所為證言皆有證據能力，至其作證能力如何，則屬證據力範疇，而證據力之強弱則由法官認定。

二、司法詢問制度的相關研究

自性侵害犯罪防治法第 15 條之 1 修正施行以來，關於司法詢問制度之文獻日益增多，其中，絕大多對圍繞司法詢問架構進行探討，尤其美國衛生福利部（National Institute of Child Abuse and Health Development，下稱 NICHD）的司法詢問架構（Cyr & Lamb, 2009)，如鄭瑞隆(2017)、高瑱娟、尤素芬(2018)、溫翎佑(2019)的研究均指出，NICHD 調查性詢問程序的結構包括 3 大部份共 11 個詢問階段，第一步驟是建立詢問員與兒童的關係，包含開場白介紹及從一般性問題開始讓兒童做回憶與敘述練習。之後，進行到實質問案階段時，盡量使用引導式的開放式問句做詢問，只有當引導式開放方式用盡，仍缺少關鍵細節的情況下，才使用指導性問句。最後，在問完所有可能的開放與指導性問題後，如果還有重要細節遺漏，詢問員才可以用選擇性問題詢問兒童，特別要注意的是應盡量避免使用誘導式對話。

相較於司法詢問架構之文獻數量，關於司法詢問員制度面之探討，更是相關文獻少數中的少數，如闕士超(2018)認為司法詢問員制度必須搭配整合性團隊制度方能有更好的效益；溫翎佑（2019）認為我國司法詢問員制度仍應維持現行的雙軌制度，視案件被害人的供述能力彈性運用，衛生福利部建立專業人士管理機制，持續盤點目前列冊專業人士司法詢問能力，檢討現行培訓及檢核制度，借鏡國外做法提升專業人士能力（Faller& Hewitt, 2007；Faller,2014），列冊人員應回應檢警與審判機關對司法詢問人才需求，補助特殊需求兒童案件早期鑑定經費等。

三、性侵害被害人保護的相關研究

文獻上對於我國對性侵害被害人保護的相關研究，有自法制史觀察我國性侵害被害人保護的發展措施發展，如王燦槐（2001）、王如玄（2015）、黃翠紋（2013)等人研究，即提及刑法修正增進性侵害被害人的地位與權益，新增妨害性自主罪一章，改認為性侵害犯罪損害的是被害人的性自主法益，並將犯罪客體中性化改為「男女」，另外將「姦淫」改為「性交」，並在同法第十條明訂「性交」定義，構成要件也改將「致使不能抗拒」改為「違反意願之方法」作為認定強暴與否的關鍵，並提及性侵害犯罪防治法的推進史，包括 1993 年的鄧〇雯殺夫案、1996 年的彭〇如命案等。至其他研究，則自政策面探討性侵害被害人的保護，如黃翠紋（2013)、張錦麗（2005)、黃翠紋、陳佳雯（2012)、趙善如等人(2014)，均就我國實務上被害人服務方案進行研究，這些方案如：減少被害人重複陳述作業、警察機關處理性侵害案件改進方案、性侵害整合性團隊服務方案、性侵害被害人的保護、性侵害案件專業團隊早期鑑定報告等。

四、專家證人於性侵案件之運用

翁栢萱（2018）認為性侵害犯罪案件證據法則之建立，強調未來法院應以嚴格態度審視傳聞證據，並應優先採取適當隔離措施等保護被害人措施，並建議性侵害案件之被害人陳述，應以社工等專業人員意見為法定補強證據，專家證人制度亦應納入刑事訴訟法修法內容，以強化落實現行鑑定制度，發揮發現真實之功能。

綜上，目前國內針對性侵害案件兒童證詞的相關研究，包括兒童作證能力及證詞可信度的研究，均累積不少文獻記錄，另關於性侵害被害人保護的文獻亦不在少數，爾後隨著 2015 年 12 月通過「性侵害犯罪防制法」部分條文修正，增列第 15 條之 1 相關專業人士在場協助詢（訊）問的規定，有研究者開始探討關於司法詢問架構的議題，卻極少研究者自我國司法詢問員制度的面向探討。而本文所探討面向，或可作為瞭解我國司法詢問員制度運作情況之對照研究，

從司法詢問員的歷程出發，探究司法詢問員的真實感受，以瞭解我國司法詢問員制度的運作及困境，並提出建議。

參、研究方法

本文採質性半結構深入訪談方式（Bernard, 2006），共計訪談 5 位司法詢問員，均是有實際參與司法詢問者，其中研究對象 A 為家庭暴力及性侵害防制中心之性侵組的社工，在取得司法詢問員資格前就有參加相關的課程；研究對象 B 為特教老師，並擔任學校的生教組長，取得司法詢問員資格前，就有參加教育部的性侵害事件、性騷擾、性霸凌調查人員的培訓；研究對象 C 為臨床心理師，本身的臨床工作就有包括性侵害處遇的部分；研究對象 D 本身為兒童保護社工，加上大學時有上過相關課程，對於兒童的訊問程序有相當之了解；研究對象 E 則於戒治所擔任臨床心理師;故代表性樣本,5 名研究對象中有二名社工，2 名臨床心理師及 1 名特教老師。本研究訪談期間為 2018 年 10 月至 12 月間，主軸著重於受訪者參與兒童性侵害司法程序之經驗。

肆、研究發現

此部分本文欲藉由研究對象分享之實際案例中，企盼挖掘研究對象們於真正陪同受害者參與司法訊問時之心路歷程（黃柏霖，2020）。

一、研究對象 A 案例經歷

1.案例一：

此案事實內容，被害人為就讀幼兒園的小女生，嫌犯是與小女生爸爸一同做粗工的朋友，嫌犯於借住在被害人家中時，對被害人撫摸下體猥褻。

> 我記得那時候第一個是..讓我印象很深刻，因為那時候剛考完，然後檢核通過這樣子，也沒有想到 106 年這個東西就開始推。那推行之後，有..有一次我去大甲訪完案，晚上大概六點多就接到婦幼隊的電話，現在有一個小朋友他是幼稚園，嘿，幼稚園的小朋友小女生，那爸爸帶她來是講說他被爸爸..因為爸爸做粗工，然後被爸爸的一個做粗工的朋友，那時候住他們家，摸下體。（A955-960）

此案是 106 年司法詢問員制度初施行時，研究對象 A 剛取得司法詢問員資格，當時其認為已經檢核過了，應該沒有什麼問題，然而實際問案後，卻讓第一次接案的他深受打擊，之後 3~4 個月都不敢再接案。

> 然後我..我就起來，因為我想說我已經檢核過了嘛，阿我想說應該沒有什麼問題這樣就去，但這一件阿，這一件真的是，他這一件讓我問完之後我大概停了三四個月不敢再接其他的案子(A966-968)。

研究對象 A 雖然有按照司法詢問的架構進行，但被害人拒不配合，不講就

是不講，雖然中間有休息，請她的舅媽進來安撫，被害人仍然無法講到相關案情，甚至連嫌疑犯是誰都講不出來。

那個時候我就覺得說就按照架構阿，我就場景介紹啊、規則說明阿然後什麼什麼什麼的。但我不知道發生了什麼事吼，這孩子就是不講，怎麼都不講。…就是我試著說一些架構，就是走前面關係、建立規則說明，然後要作能力測試那一些，他一開始都不講話，然後到後來他願意講了一點點東西，可是他也不會，他的詞語還是很短，他沒有辦法巴啦巴啦這樣子講。（A978-985）

然後，就不 OK 麻，她就..她就..她就都沒有講，那後來因為他跟他舅媽的關係是比較好的，然後我們就找請他舅媽進來陪..陪她，就是只好休息，因為我們一直問不出來，問不出來就只好休息，休息就在討論說現在該怎麼辦，然後那個那個…我就找舅媽進來安撫他。（A990-993）

因為沒有辦法探講到案情，他甚至連嫌疑人是誰都講不出來。(A1000-1001)

第一次陪訊的經驗，讓研究對象A感到受挫、退縮，但也使其痛定思痛，思考如何與案主建立關係，包括道具的使用，及建立關係時間的拉長等，同時，也感同身受警察或檢察官在問案時的壓力。

然後就先結束，結束以後就開始思考，那一次就痛定思痛的就在思考說跟小孩..跟這種案主建立關係，我可能需要一些道具，我可能需要一些那個，建立關係的部分要拉長，但是我的我的建立關係不是要討好她，而是希望他希望他可以跟我們，可以對我們有一些信任感，嘿。但我那時候有點受挫了，其實第一次接到這東西之後，你不用覺得自己很會問，然後其實你是蠻有壓力的，你覺得好像大家都在看你的那個。看你會不會問阿，看你問得怎麼樣阿這樣子，所以其實那時候壓力很大。然後那時吼我才知道說，喔原來其實警方女警或者檢察官，他們在問這種事情的時候，其實他們壓力，他們的那個壓力有多大。(A1003-1013)

退縮..退縮了啦。(A1034)

此案例雖然之後換了其他司法詢問員接手，但被害人依然無法講出被害事實，然而，在休息時間被害人卻可以對家人吐實，只是再到偵訊室後，結果仍無法問出事實，就連檢察官用封閉性的問句去問她也是一樣結果，最後案件便結束，無法對嫌犯追訴。

然後那個時候後來也是換第二個訪談員，也是試試跟他建立關係還是什麼有關的，但是孩子可能情緒比較好了，他就繞不到..繞不到那個犯罪事實。（A1036-1038）

但只要休息進去，休息她就會找爸爸媽媽，爸爸媽媽就會那個傳達說，我孩

子剛剛講什麼…那我們想說既然孩子剛剛有講，趕快趕快讓她再到偵訊室。(A1040-1043)

又問不出來，同樣的問句唷，我說阿不然你剛剛怎麼問她…反正爸爸的問句，我用同樣的問句在偵訊室再問小孩，小孩不講啊。(A1048-1050)

後來那個就到地檢，檢察官那邊，檢察官自己去問的，然後結果檢察官也就是直接，就封閉式的問句直接問她，有沒有這件事，阿小孩好像沒有講，好像還是說沒有，這件案子就 CLOSE 了。(A1052-1054)

研究對象A表示第一次陪訊後，得到很大的經驗，在於了解到並非學完司法詢問的架構後，在實際詢問時就能按照司法詢問的步驟進行，得到想要的答案。

其實不是，真的不是說學完這個架構，就有用的。（A1074）

不是說學完這個架構，你就按照這個架構這樣子，前面這樣介紹環境，然後介紹人，自我介紹，遊戲規則說明，然後怎麼樣怎麼樣，然後再來問他你喜歡吃什麼啊建立關係，然後能力測試什麼什麼，不是這樣子喔，絕對不是你一個步驟兩個步驟三個步驟答答答答這樣子下來就能夠得到你要的。(A1077-1081)

那是一個很大的經驗。(A1083)

2.案例二：

此案事實內容，是一位日本小男孩跟媽媽來到台灣時，被租屋的房東侵犯，詢問時因為語言不通還要使用翻譯，研究對象A笑稱不知道到底是跟孩子建立關係，還是要跟翻譯建立關係。當時的做法是與通譯講清楚，由通譯透過語言傳達給孩子建立關係，通譯在把孩子講的原封不動回給研究對象A。

因為他的語言，對，他的語言是不 OK 的，我還要透過通譯，所以我都不知道我到底是跟孩子建立關係還是要跟通譯建立關係，就是通譯要跟孩子建立關係還是我要去跟孩子建立關係。（A1093-1095）

第一次跟孩子光是語言，然後現在是通譯要去跟他建立關係還是我要跟他建立關係，還是那個問句怎麼修飾，那個就已經...已經很難喬了，第一次，因為你就不知道要怎麼做比較好，但看起來孩子應該是通譯要跟，最後語言要傳遞到孩子的耳朵是靠通譯。（A1100-1104）

通譯在把孩子講的原封不動的回回來給我，這個要跟通譯講清楚，因為不然通譯有時候會要解釋小孩講的這句話的意思是什麼，就會讓我們也會有一些誤解。(A1106-1108)

第二件案例的日本小男孩，在詢問過程中會有噪動、在地上滾的不配合情

形，需要他的媽媽在場安撫，雖然研究對象A有跟她說明詢問的規則，但他媽媽仍免不了在詢問過程中插一兩句話，因為他媽媽也是講是日語，研究對象A也聽不懂她在講什麼。

一樣好像我記得也是很小，也是五六歲，六歲這樣子。而且這個小孩子他媽媽不在場就不行，因為他沒有辦法跟他小孩.就會在地上滾阿，出去我不要回來阿。（A1121-1123）

我就跟他媽媽講他要做什麼,我覺得他媽媽就是很符合日本人的那種特質，然後我就跟她講好規則,你等一下只能夠把孩子就是帶,就是穩定孩子這樣。所以當孩子在躁動在那個的時候，媽媽她其實就是會安撫孩子，社工沒辦法安撫阿，社工講的話其實孩子聽不懂，然後媽媽就會叫孩子乖，只有到後期真的..真的媽媽會插一兩句話，嘿，有時候媽媽會插一兩句，但她那一兩句我也聽不懂，我不知道她在插什麼。（A1125-1131）

此案例第一次詢問時並無法問出案情，到了第二次詢問，研究對象A表示仍然使用同樣的開放問法，剛來孩子也是一直抗拒，卻不知何故，突然自己坐下開始講述事實了，最後順利完成案情說明，研究對象A對於這突然的轉折很驚訝，也不知究竟發生什麼才改變孩子的態度。

突然就覺得小孩子抗拒巴啦巴啦弄一堆，然後什麼什麼的時候，媽媽一直把小孩子抓回來，在那個時候，小孩子突然就直接講了（A1149-1150）

所以我也很驚訝耶你知道嗎!那既然他已經講了犯罪事實的東西出來了，那我們我們就就想辦法接下來嘛,然後請那個通譯幫我們再把幾個構成要件再問一下這樣。(A1155-1157)

但是因為他不是來就突然講的喔，他是來一樣一直抗拒喔，一直不配合喔，一直不配合到一個程度突然就講了，所以我真的是很驚訝。(A1159-1161)

我都不知道我們到底哪一個開關、還是問句去打繞到。(A1166)

他突然就坐下，然後就開始講，所以那個經驗你你你自己都會懷疑啊。(A1168-1169)

我不知道，因為我的問句是一樣的。(A1172)

他今天來還是抗拒的，剛來還是抗拒的，但突然 趴..中間就突然就講了耶。(A1178)

3.案例三：

本案事實內容是一位小學三年級的男生遭到到爺爺的性侵害，此件是研究對象A覺得有成功的經驗，研究對象A認為原因在於男童年紀較大了，身心發展正常,再來是社工在做筆錄前有幫他做心理建設,然後案主父母也是支持的，

沒有因為對象是爺爺就叫小孩子不要講。

我覺得我最後有一個比較成功的經驗，他是小學三年級一個男生。（A1364）他是台北人，在台中，被台中的爺爺口交還是性侵，這一件就問得比較順，原因是第一個這孩子比較大了，他的身心發展都正常，然後第二個是台北的社工再跟這個孩子要來做筆錄前有幫他做一些心理建設，也有跟他講，就是有跟他做一些心理建設，有告訴他會陪他做些什麼，然後他的父母是支持的，並沒有因為說這個案子是自己的爺爺，就是爸爸的爸爸，就就去說不可能呀怎樣怎樣，叫小孩閉嘴還什麼的，所以其實在這一件裡面我問起來就很順。（A1366-1372）

研究對象A認為其他人的支持，對於案主是有極大的幫助，因為孩子都會抗拒講述被侵害的過程。

對，因為他們..其實孩子都會抗拒講這一部份，我被欺負了我可能都不敢講，對不對。（A1375-1376）

小結：由研究對象A參與司法詢問的案例可知，並非學完司法詢問的架構後，在實際詢問時就能按夠司法詢問的步驟進行，使得司法詢問員在實際詢問時的壓力很大；遇到外籍人士時，如何與之溝通是項難題；司法詢問能夠取得的證詞仍有限制；被害人年齡較大、社工事先協助心理建設及家人的支持，對於被害人有極大的幫助。

二、研究對象B案例經歷

1.案例一：

本案例事實內容，被害人是位中班、大班左右的男孩，在詢問時雖然建立關係都順利，卻不願說明案情，箇中原因竟是因為媽媽在場，而不敢說出實情。

就是他很有趣，他一個小男生，我的印象好是中班還大班，然後他一開始進去的時候是媽媽跟他一起進來，然後要開始問，然後結果前面就開始先了解一下他的能力啊，那就先問東問西問看看能力怎麼樣，然後呢，能力了解差不多之後呢，想要轉到那個案子去問的時候啊，那孩子就突然就跟媽媽說，你出去啦這樣，然後我們也蠻驚訝，因為其實我們比較不常遇到孩子是會直接要求家長出去。（B441-447）

被害人一開始並沒有直接講要媽媽出去，但在切入案情時，就以顧左右而言他的方式來閃避說出案情。

本來呢孩子也沒有直接講要媽媽出去，我只是覺得說奇怪前面我在建立關係你也都很 OK，那我在了解能力的時候他也都很願意說，那為什麼轉到那個案子要切進去的時候呢，他就開始顧左右而言他，就開始一直跳跳沙發阿，

一直問我牆壁什麼顏色啊，然後沙發沒有蓋到的牆壁什麼顏色，就開始問一些你會覺得說你現在在做什麼這樣。（B448-453）

研究對象B問被害人是不是希望誰在這裡，但被害人就沒有講，於是再改問他希望誰不要在這裡呢，被害人才表示要媽媽出去，而等媽媽出去後，被害人果然很快說出案情了。

後來我就問了他一下說，那你等一下我們要講事情你有希望誰在這裡，然後他就沒有講，好那我就說好那你有沒有覺得希望誰不要在這裡，然後他就看著跟媽媽說你出去阿這樣，然後媽媽就真的是再三確認啦，然後媽媽才願意出去。（B454-457）

出去了之後那孩子果然很快就講了，很快就講了。(B459)

此案例有趣的是，被害人後來所說出的案情，並不是警方或社工預定要問的案子，而是被害人他另外遭受侵害的事實，但研究對象B在問的時候並不知道，直到此案後來成為讀書會中的案例分享，研究對象B才驚覺當時陪詢結果竟然挖掘出其他案情。

然後我就進去就孩子說什麼我就相信什麼，那我就順著他的話繼續問這樣子，結果問完了出來之後，那個案子後來曾經被我們就是婦幼隊那邊提出來，做讀書會裡面一個案例討論的時候，我才知道原來我問到了根本不是當初通報的事情。（B464-467）

研究對象B表示陪訊之前，社工並沒有跟她交接案情，研究對象B也不曉得通報內容，司法詢問員基本上是不會去質疑被害人講的內容，她秉持相信的態度，努力使被害人能夠將故事講的完整一點，至於判斷的工作不是司法詢問員要做的，應該交由檢調去做。

其實我也不知道原來社工要先告訴我說他們之前有做了什麼，然後可能的案子大概的輪廓是怎麼樣，我也不曉得原來他們要先跟我交接一下，那一個案子就是都沒有講。(B461-464)

我覺得司法詢問員，因為我們去問孩子的東西基本上我們是不質疑他的內容，他說什麼我都相信這樣，反正判斷的事情是由檢調來做，沒有我們的事，我們就只有，就是讓他把這個故事說的完整一點。（B486-489）

研究對象B印象中，大部分詢問前社工都沒有先交接案情，警察的通知也只是聯絡時間而已，反而是被害人有意識到自己來接受詢問的原因，方便研究對象B詢問案情。

我記得那個警察局還沒有搬走之前，其實我去那個警察局大部分的案子社工都沒有跟我交接…我的印象裡去婦幼隊的社工有先跟我交接的案子並不多。

（B510-518)

警察通常也沒說捏，警察都是打電話來問說那個什麼時間可不可以這樣而已，然後我覺得很有趣的是，我覺得孩子有時候他知道他為什麼要來，我會直接問他說你知不知道你為什麼今天要來這裡，那有的孩子他會說他知道，知道那我就跟他說那是什麼事啊這樣子，我就說我不知道，你可不可以告訴我。(B520-525)

2.案例二：

本案例事實內容，是一位中班、大班左右的女生，在建立關係和能力詢問時均尚可，但只要切到問題時，她就不說，原因竟是她不喜歡打字的女警，她會怕女警，雖然女警沒問她話，也沒穿制服，但看起來很凶，於是請女警離開後，小妹妹就願意說出案情了。

那我也曾經遇過的一個案子很有趣，就是一個妹妹應該也是中班還是大班，普通的孩子，然後她也是在婦幼隊那邊，然後她也是都不說，就是已經帶去問了，然後女警那邊做筆錄就一直在那個能力上面問能力的問題她可以回答一些，但是你只要切到那個案子她就不講。（B528-533)

研究對象B對於被詢問人抗拒陳述案情時，是有相當耐心的，並不會阻止被詢問人的動作強迫他們配合，本件在小妹妹一直踢桌子時，研究對象B沒有制止與責怪，只有配合小妹妹的行為，叫她再推回來而已，如此反覆五六遍也不急著切入案情。

可是她就很無聊，她就把那個桌子，她就坐在沙發上那隻腳就一直踢踢踢踢踢那個桌子，那個桌子就一直踢踢到後退，退到快要撞到牆壁，然後我就其實我就覺得跟我上課沒有很大的差別，因為本來就會有學生不太配合，然後我就只是冷冷的跟她說推回來，那她就會從那邊又推回來，然後她就又繼續又踢踢踢踢過去，然後我就說再推回來，然後又再推回來，大概玩了五六遍吧，然後就推去推回來這樣一遍唷，這樣五六遍唷，然後我就坐在那邊坐著等她，這樣大概也花了 2、30 分鐘，然後但是在我來看我覺得很好笑，就是我也不知道為什麼，我都不會覺得這是很急的事情，我就覺得她有夠搞笑的這樣。（B540-550)

研究對象B面對被詢問人抗拒時，除了要有耐心外，還要有適當的休息時間，以及詢問對方想要做什麼，讓被詢問者有選擇，不會覺得都要聽從司法詢問員的。

就是休息是一個方法，然後我覺得可以問他，就是還是要告訴他，今天呢我還是需要請你幫忙，要告訴我就是你來這裡的原因，但是中間我們現在可以

休息，啊你可以告訴我你想要做什麼這樣子，就是讓他有選擇，那他可能會比較不會覺得說阿我都要聽你的這樣，阿如果是他選擇的他就甘願。（B594-598)

本件小妹妹在休息時，研究對象Ｂ也充分尊重及詢問她的需求，使得小妹妹打開心防，透露她害怕打字的女警，研究對象Ｂ得知後趁隙打電話通知婦幼隊安排其他人接手，順利完成筆錄。

然後大概推到五六遍的時候，我就說來第七遍，然後她就不推了，然後我就說你怎麼了，然後她就說好累喔，我說你累啦，真的啊，我好驚訝啊這樣子，我說那要不要休息，她就說要休息，然後休息，然後後來那一次我就說，喔那樣子我也覺得我累了，我要去便利商店你要去嗎？然後她就說她也要去，然後去了以後我就買我要吃的，啊我就隨口問她說你有沒有什麼想要吃的？喔她就很開心啊，就挑了一個拉麵，好像還挑了一罐飲料，然後挑了以後就在路上要回來的時候，我就問她。（B550-557)

她就說她才告訴我說她不喜歡那個女警。(B567-568)

然後所以變成是我在外面我就趕快打手機打電話進去婦幼隊跟他們說，你們可以安排另外的人嗎？可以就是不要讓女警待在裡面這樣子。(B570-572)

她沒有穿制服，其實那個女警漂亮，人長得漂亮但是就是眼睛很大，啊那個妹妹就說，我就問她說她很漂亮耶，是怕她哪裡？她就說她看起來很兇。(B575-577)

然後後來那一場就打字的換人之後，那個孩子就願意說了。(B580-581)

3.案例三：

本案例事實內容，被害人是一位小學女生，因為放假去學校時被同校的小男生猥褻。

我記得那一個案子是一個小學的女生，然後她...她就是在學校放假的時候去學校，然後在校園內被不同年級的男生就是猥褻。（B605-607）

這個案例的特別之處，是小女生被猥褻後，產生了浪費的怪異行為，據小女生所講的，是猥褻她的男生叫她這麼做的。

受害人就講說那個男生有叫她說要要把家裡面東西用掉，結果她回家之後，就是爸爸媽媽覺得她很奇怪就是她會把家裡面的柴米油鹽拿去倒掉，然後水會開著一直就是一直讓水流掉，就是等於是家裡面東西一下浪費掉，好好東西一直浪費掉，然後打電話打出去可能也不見了真的有講什麼，但是就是有高額的電話費這樣子，然後她就是因為這樣很奇怪。(B616-621)

因為小女生浪費的怪異行逕，導致被爸爸處罰，爸爸還恐嚇要將她送到警

察局，甚至將她頭髮理成男生頭當作處罰，小女生因此覺得受羞辱，一直處於防備的的狀態。

爸爸就很生氣就一直要處罰她，那她也沒有說為什麼，她也沒有因為她就是被處罰然後她也沒..也不敢講，然後也沒有跟爸爸講說為什麼我要這樣做。（B622-624）

後來爸爸一直覺得她很奇怪的時候就是直接恐嚇她說你如果再這樣我就把你送警察局，然後我記得那一個小女生來的時候，她是理著一個男生頭來的。（B626-628）

然後爸爸就是很氣她，就是用這個威脅她啊，阿因為她還是...就是她承諾了她沒有做到，所以爸爸就把她理了男生頭當作處罰她，阿她就是覺得她理了男生頭又也很羞愧，因為你去上學同學就會笑你，對，所以她整個狀態是很防備。（B638-641）

小女生最後因爸爸的責罵及被理成男生頭了，才講出有男生摸她，這讓爸爸知道後又對她很心疼，只是爸爸的情緒也不穩定，用不當的方法逼迫小女生說出遭遇，讓小女生一直都很防備。

她就是已經被理了頭髮了，然後她爸爸就是覺得她還是一直很叛逆不知道在幹什麼，然後後來好像是不知道是揚言要把她抓去幹嘛，我忘記要抓去就做什麼了，然後她可能那樣子她才講，爸爸才講說你最近這一個月都在做什麼，你為什麼要這樣，然後她才講說就是有男生摸他。（B643-647）

但是她又講一個點讓爸爸覺得很心疼這樣，她又講一個她..就是有男生摸她這樣子，他又很心疼，然後但是去的時候爸爸的情緒也不是很平穩啦，阿那個孩子也有被爸爸罵啊，然後也被理了男生頭嘛，就是其實是一種很羞辱的做法。（B653-656）

我記得前面那半個小時、一個小時她其實心情都很防備，然後她也不知道我們要做什麼，因為她就覺得已經把我送到警察局了嘛。(B657-659)

小女生向研究對象B說，把醬油倒掉、把油倒掉、把鹽巴倒掉這些怪異行為，都是她自己想的，加害人實際上沒有命令她要倒掉什麼，研究對象B表示小女生的怪異行徑可能是受到驚嚇所致，她不會因此質疑小女生講的內容，她就是保持中立性，不對被詢問者講的內容做判斷。

她覺得那個男生叫她要把東西用掉倒掉這樣，然後我有問她說他有告訴你要倒什麼嗎？她就說沒有，然後我就說那你怎麼..怎麼會想要比如說把醬油倒掉、把油倒掉、把鹽巴倒掉這樣子，嘿，她就說我自己想的，我覺得他會叫我這樣子。(B632-636)

那我就問她說那個男生有告訴你說怎麼用掉嗎? 她就說沒有，那我就說那..那個爸爸說怎麼醬油被倒掉，然後水開著都不關，我就問她說這是誰想出來的，她就說是她自己想的。（B667-670）

其實我對她的話沒有什麼質疑啦，但是只是說，就是反正我就是一個中立的人，所以她在講那一些可能被猥褻或者被性侵的那些事實我就不做判斷這樣子。（B670-673）

小結：由研究對象B參與司法詢問的案例可知，詢問時應避免其他人在場，被害人可能因此而不敢或拒絕陳述；司法詢問員主要使被害人能夠將故事講的完整一點，秉持中立，不應質疑被害人講的內容，也不做司法評價；對於被害人拒絕陳述時須有耐心，還要有適當休息時間，以及詢問被害人的需求，讓被害人感覺被尊重，而非被命令、指揮。

三、研究對象C案例經歷

這件被害人是二姐妹，她們媽媽好像生了七個小孩，而媽媽的同居人並非這二姐妹的爸爸，因為遭媽媽的同居人性侵害，後來被安置在不同地方。

就是一個媽媽好像生了七個小孩，然後被同居人但是不是小朋友的爸爸，然後兩個小..其中兩個姊妹被侵害這樣子。後來她們就有這一年多都被安置，然後那兩個姊妹其實非常的勇敢，她們在被安置在不同的地方。(C409-411)

其中妹妹雖然才小學一年級，但她非常會說話，個性非常勇敢，在學校也會相挺被人欺負的同學，研究對象C問她發生了什麼事情，妹妹就把很多發生的事情都說了出來。

妹妹那時候才小一，但是她非常的會說話，而且個性非常的勇敢，然後那時候我先，一開始也都是先跟她建立關係，然後問她發生了什麼事情，然後她就是會先把她發生的事情都說出來。（C418-420）

然後那個時候那個妹妹就非常的勇敢，她就把很多都說出來，然後就說她平常的個性就是都很勇敢，就是她在學校人家欺負她同學她都會挺出來這樣子。（C425-428）

姐姐雖然是小學三年級了，但她的個性柔弱，很害怕，不敢講。

姐姐那時候應該是小三，對，就是很怕，那姊姊就很害怕，就很不敢說這樣子。（C430-431)

研究對象C告訴二姐妹，未來如果因為創傷對兩性互動有陰影時，可以去找人求助或找老師，但剛強的妹妹表示她不會去找人求助，反而柔弱的姐姐接受建議，答應會去找老師說。研究對象C擔心妹妹不去找人求助，便跟妹妹表示她是心理師，有需要也可以找像她一樣的人求助，剛強的妹妹才接受求助這

件事。

因為這個創傷而造成她們對一些男生的陰影，跟兩性互動上面的陰影，然後那個妹妹她就說如果她有陰影她也不會去說，不會去找不會去找人求助或是去找老師這樣子，然後那個姐姐就非常的順從就會說，喔，好那她會去找老師什麼什麼的這樣子。（C433-437)

然後我就跟她說阿姨也是一個心理師，你可以去找像阿姨這樣子可以幫你的人這樣。（C438-440）

比較勇敢的那個是妹妹，然後她就可以接受求助這件事情。(C446-447)

研究對象C表示二姐妹的案件讓她印象深刻，因為二姐妹被安置了一年多都沒有看到媽媽，雖然二姐妹都很想念媽媽，但媽媽卻只關心同居人，很久沒有去管這二個小孩的死活了，二姐妹雖然眼神中充滿了落寞，但反應卻差很多，姐姐毫無隱藏的說好想媽媽，妹妹卻故做堅強，批評媽媽只在乎那個阿伯而已，二個人的個性很不一樣，但都讓研究對象C感到非常不捨與難過。

印象很深刻而且我覺得很心碎的部分是因為她們後來就被安置了一年多嘛…後來她們看到媽媽走進去扶，跟著那個媽媽的同居人的時候，她們的眼神非常的落寞。（C447-451）

因為那媽媽已經很久都沒有去看那個，就沒有去管這個兩個小孩的死活了這樣，那媽媽只在乎這個同居人會不會被告而已這樣。(C451-453)

那兩個小朋友的反應也差很多，那個比較勇敢的那個妹妹就說，就是她們兩個都一開始都很愣住，哇~那是媽媽，好久沒看到媽媽ㄟ，然後那個姊姊就很難過，就說好想媽媽喔，然後妹妹就說有什麼好想的，她只在乎她只在乎那個伯伯阿伯而已。(C454-458)

就這樣兩個人就個性很不一樣，不過都很讓人覺得很心疼這樣子。（C459-460）

此外，這個案件也很特別，在案件剛發生時二姐妹所講的事實非常的少，但後來在法庭上，反而可以講的比當初一、二年前剛發生的時候還清楚。

這兩個小朋友真的很、蠻特別的，就是她們一開始在一年多前，案件剛發生的時侯，她們是能夠講的東西實在是非常少的，對，然後後來在在庭上，那她們兩個分別都可以講出幾次，然後大概發生什麼事，在哪裡，就是那些構成案件就講得清楚，比當初一、兩年前發生的時候清楚很多。（C462-466）

研究對象C認為二姐妹可以講出這麼多本來沒講的事情，最重要的是因為安全感，因為她們已經離開了被害的情境，安置的家庭也給了她們安全感，其次是她們後來的學習跟認知，還有語言上的發展，可以描述更多當時的事實，最後是二姐妹彼此的支持，有一種共同去面對的魄力。

我覺得一個很重要的部分是安全感啦，因為她們已經離開了被害的情境，然後看起來在安置的家庭，就是有給她們一些安全感。（C480-481）

第二個部分可能是她們的後來的學習跟認知，還有語言的發展有跟上，就是有發展，所以她們能夠描述更多那個時候發生的事情。（C482-484）

她們兩個姊妹在見面的時候有給彼此蠻多的支持的，就是她們有一種共同要去面對這件事情跟共同要去處理的這個這個魄力吧。(C486-488)

研究對象C表示，司法詢問制度的引導，讓被害人可以感受到被保護，及有人跟他們站在同一邊，亦為被害人可以說出事實的重要原因。

這套制度還是有她們有可以保護她們，然後跟有人可以站在她們這邊的感覺。（C503-504）

小結：由研究對象C參與司法詢問的案例可知，被害人在有安全感的情境下，可以說出更多的事實；兒童會因為學習、認知及語言能力的發展，而描述更多的事實；親人的支持，是被害人重要的動力；司法詢問制度的引導，讓被害人可以感受到被保護，以及有人跟他們站在同一邊，亦為被害人可以說出事實的重要原因。

四、研究對象D案例經歷

研究對象D於警局有過一次的陪訊，因為警員本身也有接受司法詢問員訓練，彼此事先經過討論、分工，研究對象D係擔任補充、觀察者的角色，但警員也同意其可以隨時介入，研究對象D覺得這次詢問的經驗很好。

因為那個案子比較特別是那個警察也有受訓過，所以在開始之前我們大概就有討論一下、分工，然後會怎麼問，然後我是…他協助補充的角色，然後我也會，他一邊問的時候我都會看他每個問句適不適合這樣子的警詢方式。（D361-362）

不過她也同意如果我要介入的時候隨時可以介入，例如說這一句應該怎麼問，我可以隨時插進來。(D372-373)

我覺得有耶，那一次經驗很好。(D376)

研究對象D認為警員有受有司法詢問的訓練，對於被害人的詢問是有正面幫助的，會比較注意詢問時小朋友聽不聽得懂，不再像過去制式的問案方式，都依照事先擬好的問題來詢問，完全沒有調整。

會比較注意他們在問小朋友聽不聽得懂，因為原本他們問的方式大概就都很制式了，他們都會把問題先打出來，因為他們就是參照之前幾乎都學姐啦，他們叫學姐的經驗，然後就直接都先 COPY 了，然後就比較直接問，不會調整。（D380-383）

我看到比較多彈性是他們接受在邊問的時候再打問句。(D392)

研究對象D於地檢署總共有三次的經歷，第一次偵訊時，檢察官請研究對象D擔任主要詢問者，檢察官擔任補充詢問者，過程中有檢察官想要了解的問題時，便由檢察官接手訊問，若被害人不想講時，便會使眼色再次叫研究對象D接手。

第一次是他直接讓我問，然後問到相關可能跟案情直接關係，檢察官也已經有掌握適證據的問句的時候，他可能會補充問個幾句。（D406-408）

他問的時候如果這個被害人還是不講的時候，他就會使眼色叫我。(D410)

研究對象D表示檢察官也有接受司法詢問的訓練，了解司法詢問的操作方式，雖然事前二人沒有太多的溝通，但該次詢問經驗還算蠻有默契的，這讓研究對象D有點訝異，因為檢察官只有使眼色而已，連開口都沒有。

那一次其實我們事先沒有太多的溝通，可是那個檢察官他也是有受訓過的，所以他大概就知道他想要操作的方式是怎麼樣的，所以那一次是，其實是蠻有默契的，我有點訝異，對，因為我們事前也沒有太多的討論溝通。（D412-415）

他是使眼色喔，他連開口，連開口都沒有。(D430)

而且司法詢問制度詢問比起傳統的方式的問案，還是比較慢，但檢察官因為有受訓，了解研究對象D的問話用意，就也不大會干涉。

我在想因為他大概也知道我那樣子問的用意是什麼。（D415-416）

即便比起他原本的方式、傳統的方式還是比較慢，但他不會太干涉。(D418-419)

另一次的偵訊經驗則由檢察官來主問，等到檢察官問不出來時，檢察官會直接開口請研究對象D幫忙問他想要問的內容。

其他還有一次是他主問，然後他問不出來的時候，就請我幫忙問他想要問的內容是什麼，他就會跟我講。（D423-424）

他會講說林社工不然這一句你再幫忙我問一下。(D427-428)

不然就說，不然這個部分林社工再請你多問一點(D434)。

還有第三次的偵訊經驗，是較傳統型的偵訊方式，由檢察官主問，等到檢察官問完後再詢問研究對象D有沒有要補充問的。

還有第三種方式就是幾乎都他主問，然後他問到一個段落他再問我有沒有需要，哪裡要再換個方式問的。（D438-439）

針對偵查中上面三種不同的檢察官偵訊方式，認為第一種由司法詢問員主問，再適時由檢察官插入詢問，以及第二種由檢察官主問，覺得需要幫忙時，再請司法詢問員加進來問，因為這二種方式都是在同一情境、同一問題的節奏

下，會是比較適合的詢問方式。

那剛才原本這兩種方式，第一個方式是我自己抓那個節奏嘛，那檢察官他會自己適時的插進來問他想知道更多的，那第二種方式就是變成他..他..他主問，他抓這個節奏步調，那他覺得需要人幫忙的時候我再加進來，所以這兩種方式比較可以在節奏上面。（D447-450）

至於由檢察官按傳統方式詢問，等問完告一段落，再問司法詢問員有沒有要補充詢問的方式，研究對象Ｄ認為如此會打斷當下思考的脈絡，較不適合。

我覺得會打斷，不在那個脈絡下，因為被害人等於因此被要求再會去回想哪一段這樣子。（D446-447）

第三種都已經問完了，再請被害人回想，就可能你覺得比較那個會打斷思考的脈絡。(D453-454)

其中令研究對象Ｄ印象深刻的，是在偵查中的某案件，被害人大概只有 6、7 歲而已，從頭到尾講的意願都不高，但其實可以判斷得出她是知道的，只是選擇性不要講，經研究對象Ｄ花費一段很長的時間詢問後，被害人終於慢慢透露大致的案情，故研究對象Ｄ認為司法詢問制度確實可以問出更多的訊息，然而此案加害人竟然於偵訊後，選擇在被害人家門口喝農藥自殺，雖然最後挽回一命卻成為了植物人，令研究對象Ｄ感到非常震撼，也很遺憾。

可是她就會一直分心，一直要躲到桌下，桌子下或是要玩什麼阿，然後她就是直接跟你講不知道，可是她都是知道的，你可以判斷得出來她是知道的，她是選擇性不要講而不是不能講或是忘記或是其他原因。（D594-597）

剛才這個小朋友她當下一直說不知道的，可是你再繼續問的時候，她會慢慢透漏的這一案，後來那個檢察官要傳訊那個嫌疑人，他好像收到傳單之後，還是我聽是他大概收到傳單被問過，檢察官自己問啦，那個嫌疑人之後，他就在他們家門口喝農藥自殺了。(D606-610)

好像變植物人。(D616)

我蠻震撼的，就是確實是可能可以問出更多的訊息，這個這個這個工作，可是也發生這樣遺憾的事情。(D620-621)

最後，研究對象Ｄ在法院的陪訊經驗，雖然沒有特別問法官有沒有受訓過，但可以感覺法官是蠻有概念的，因為法官在小朋友不太講的時候，會問研究對象Ｄ為什麼小朋友現在不想講，或者直接問被害人目前不想講，是不是有需要用別的方式問。

法院只有一次，那一次我沒有問過那個法官有沒有受訓過，但是他問的方式跟我之前有陪同過的法官，我可以感覺出來他是蠻有概念的。（D457-459）

小朋友如果在那個隔離室不太講的時候，他就會問我說我可不，他就會問我說小朋友現在不想講大概是為什麼，或者是直接講說，這個就是被害人目前不想講是不是你有需要再用別的方式問。（D460-463）

這件法院陪訊案件，被害人為一般智能的小孩，對於事件的描述都蠻明確的，研究對象D僅有於開庭當天提早一小時到場，與被害人會談建立關係，然而研究對象D認為會面地點的安排很不適當，因為被害人是在法警室內會談的，研究對象D認為法警室的環境太過干擾，對於建立關係沒什麼幫助。最好，能夠事前與被害人在不受干擾的環境來建立關係。

在那個法警室。（D497）

很不適當，所以這個環節是可能需要再改善的。(D499)

如果只能當天的話，法警室那個環境是太干擾了，對於建立關係室沒什麼幫助的，基本上他的效果只到，只有達到我認識你，你認識我。如果可以做的話，我覺得應該是要有，最好的狀況是另外的時間，事前，然後在一個不受干擾的環境。（D520-523）

針對其他人是否會干擾詢問過程的部分，研究對象D於警局及地檢署的陪訊經驗，都會事先要求家長在另外一個空間與被害人分開，排除詢問時他人的介入或干擾，大部分的家長對此都能理解及接受。反而是陪同的社工，有時會有介入重覆提問的情形，研究對象D希望能夠儘量避免這部分的干擾。

在警局跟這個地檢的階段都是要求他們在另外一個空間的。(D548)

所以這個部分有達到我們希望排除現場他的介入或干擾。(D550)

啊然後也都可以配合不要在場，對。我的經驗是這樣子，家長都還算聽得懂，可以接受或是。(D556-557)

在我的經驗，在地檢的階段他有，有兩個社工也會介入。（D563）

他會這樣子做是因為那個是小朋友，她大概只有 7 歲吧還是 6 歲，然後她真的是完全很不願意講，然後他這個社工看到我問的時候她還是不願意講或分心的時候，他會用我的話再問一次。（D565-568）

所以我事後有跟他溝通，對，盡量還是不要。(D574)

小結：由研究對象D參與司法詢問的案例可知，檢警人員如果同樣受過司法詢問的訓練，對於被害人詢問是有正面幫助的，而且與司法詢問員的配合也更有默契；與被害人會面建立關係應提早進行，且場所應慎選，避免在受干擾的環境中建立關係；詢問時應避免其他人在場干擾。

五、研究對象E案例經歷

1.案例一：

第一件案例事實，被害人為 5 歲小女孩。研究對象Ｅ表示其個人性別是有影響到與案主關係的建立，本件在警詢時，由於被害人是位小女孩，一開始對於男性的研究對象Ｅ是比較畏懼的，在建立關係上就需要比較多的時間。

我個人有，覺得會，會影響到。（E240）

第一位是女性，第二位是男性。所以在我接第一案的時候，女性個案，女性案主他一開始會比較有點畏懼，會比較畏懼，然後會在建立關係上就會需要比較多的時間。(E242-244)

但是我面對是女性的時候好像就有。(E250)

該案由研究對象Ｅ陪同製作警詢筆錄，因為警員與研究對象Ｅ之前都沒有司法詢問的實際經驗，協調後由研究對象Ｅ主問，警員則專責做筆錄，並未干涉詢問內容，警員甚至不敢插話，故整個過程中並無任何干擾情形。

第一案是，因為我們有先事先溝通了，但是警員他完全沒有經驗，我也沒有經驗，所以後來就協調我來問，他們一位警員做筆錄，所以從頭到尾就是我、警員、個案三個人在空間，那個房間，然後警員就是只有做筆錄，他不干涉任何部分，然後我主問這樣子。（E313-317）

他不敢講話。（E323）

之前他們也沒有這個經驗。(E326-327)

對阿，沒有任何干擾這樣子。（E335）

由於被害人是女性緣故，一開始不敢跟研究對象Ｅ單獨相處，故需要她媽媽陪同協助安撫，之後在慢慢閒聊中與被害人建立關係，有了媽媽的一些保證跟安撫，小女孩才願意跟研究對象Ｅ說出事實，故研究對象Ｅ認為第一案的家長在場對詢問是有正向的助力。

一開始她不敢也不肯跟我單獨相處在那個晤談的空間，所以一開始要她媽媽陪同。（E262-263）

那有了對話之後她慢慢就比較放鬆，那之後才關係慢慢建立起來。(E267)

慢慢閒聊，對對。(E269)

像我的第一案，那個女生她很害怕，對，那時候一開始是因為家長在，然後家長會.家長有協助安撫她，然後跟她說你乖乖地在這邊，然後他等一下出去就在旁邊等，叫她不要擔心，有做了一些保證跟安撫了之後，那個小孩她才願意在那邊跟我一起談，所以第一案裡面的家長是正向的，是助力。(E403-407)

該案疑似遭爸爸的亂倫性侵害，但因受害程度輕微，小女孩似乎沒意識到有被侵害，所以她對於為何要來做筆錄感到疑惑。警詢當天被害人父親也有陪

同一起來，之後由警員將爸爸帶離開，由被害人媽媽留下協助安撫被害人。被害人媽媽對於還要做司法訪談有點反感，覺得筆錄做一做就好了，為什麼還要問小孩子那麼多東西，擔心司法訪談過程會傷害到被害人，經研究對象 E 說明這是一個協助，保證會以個案的權益為主，不會傷害到被害人等，被害人媽媽雖然不開心但未有進一步干擾行為。最終小女孩有說出被性侵害事實。

她應該是疑似家內的亂倫性侵，但是沒有到那麼嚴重的程度，所以小女孩本身她好像沒有感覺，所以她對於為什麼要來這邊談這個事情，她是有疑惑的。（E438-441）

反感，為什麼要做這個司法訪談這樣子。(E463)

她覺得說那你筆錄做一做就好了啊，為什麼還要在這邊花那麼多時間，還要跟小孩問那麼多東西這樣子。（E466-467）

我感覺到她在擔心說我們會傷害到小孩，就是這個過程會傷害到小孩。(E469-470)

一開始有跟她講說這是一個協助，對，然後我們有跟媽媽保證說我們是以個案的權益為主，不會傷害到她，就是我們會盡可能不會給她任何不好的印象這樣子。(E472-474)

平和，對，應該說她很壓抑吧，就是臉很臭但是什麼都沒有講。(E483)

2.案例二：

本案例事實，被害人為 4 歲男童，研究對象Ｅ表示與第二件被害人在建立關係時，性別的影響就沒那麼明顯。雖然被害人不會懼怕研究對象Ｅ，建立關係時聊的是比較快，但被害人卻一直分心在畫圖跟玩具上，沒有辦法拉回到要訪談的主題，就算使用指示性的問題，可能被害人年紀小，有時答非所問，或是不回答，最終訪談失敗，沒有問到原本要問的問題。

第二案其實性別的影響就沒有那麼明顯，就是應該說我是男性，我沒有特別感覺到他因為我是男性而有比如說排斥或是更加的喜歡，好像就感覺不出來。（E246-248）

跟男性是另外一個問題，就是我也是跟他從像畫圖還有，嗯一開始建立關係他有畫圖，然後有拿一個玩具，嘿。那他不會懼怕我，所以聊的是比較快，但是之後他就變成說分心，一直在畫圖跟玩具上，沒辦法拉回來我們要訪談的主題，一直跑掉一直跑掉。（E277-281）

其實那次就拉不回來。(E287)

那次訪談是失敗的，就是我跟檢察官最後都沒有問到我們可以問的東西。（E289-290）

也是沒有什麼用，對。因為他才，可能年紀也比較小，所以他有時候答非所問，或是也不回答，或是就跑掉這樣子。（E308-309）

該案為偵查庭陪訊，因為檢察官也有受過司法詢問訓練，遂由檢察官主問，研究對象E協助詢問。雖然二人彼此都很尊重，但事先沒有溝通好，導致默契不足，當檢察官轉頭以眼神暗示研究對象E時，研究對象E也不曉得該做些什麼。

那個檢察官他也是有受過相關訓練的，所以就變成他主問。然後有些地方他覺得不知道怎麼問的時候，我會試著幫忙問這樣子。（E337-339）

我們的狀況是彼此都很尊重，但是溝通太少，所以有時候我不知道他要我做什麼。（E341-342）

對，就是非常不夠，有時候我不曉得，我到底什麼時候該介入或不該介入這樣子。（E344-345）

他是用眼神，就是他會把頭轉向我，用眼神暗示這樣子。(E349)

這就是事前沒有溝通好說，比較仔細，那個技巧，就他做什麼暗示的時候，我是該做什麼，他做什麼暗示，我該做什麼這樣，這個都沒有溝通好。（E358-360）

本件偵訊一開始時，因為還沒有進入詢問的階段，還在建立關係，所以那時候並沒有明確地請被害人家長離開，但因為被害人媽媽會想幫被害人回答，或者是引導他回答，所以不久檢察官便請她出去偵訊室了。

那是一開始的時候，他還有在場，但是那時候我們等於是還在有點建立關係的階段，嘿，家長會想要幫個案回答，或者是引導他回答，所以大概差不多五分鐘，檢察官就請他出去了這樣子。（E385-388）

因為那時候還沒有進入詢問的階段，還在建立關係，還在熟悉，阿所以那時候沒有說很明確的直接請他們就先離開。(E392-393)

研究對象E表示建立關係階段時，社工或家表是否適合在場並沒有準答案。如果時間充裕的話，研究對象E覺得單獨跟個案在一起慢慢建立關係會比較好，因為可以盡量降低干擾的因素，避免證詞失去效力。如果時間很短暫的話，因為在短時間內要建立關係又要蒐集資訊，有家長在的話，可能會有助於關係建立的催化效果，但如果是會干擾的家長就不一定，所以很難拿捏。

我其實也曾想過這個問題耶，我不曉得說有沒有標準答案啊？(E397)

因為如果時間很充裕的話，我覺得單獨我跟個案在一起建立關係是 OK，可是如果時間很短暫的話，有時候我覺得那麼短時間要建立關係又要蒐集資訊，其實非常的不夠，那家長在的時候，可能會有點催化效果，但如果他是一個

會干擾的家長那就不一定了。（E399-403）

所以第一案裡面的家長是正向的，是助力。阿第二案就不一樣了，第二案是一個干擾，所以我覺得有時候也很難講。（E407-408）

因為我自己受到的訓練是覺得要盡量降低那種干擾的因素，避免讓那個證詞會失去它的效力嘛，我會比較害怕說家長或是其他人在，可能會不會有影響這樣子。（E413-415）

本件性侵害的事實，是被害人在回家過年時，被國二之堂哥脫掉褲子玩弄生殖器，當初是被害人媽媽當場發現的，但被害人媽媽認為被害人沒有受到實質的傷害，堂哥有受到教訓也有道歉了，她本身又沒有要告加害人，為什麼還要一直追究，而且擔心進入偵查程序會傷害到她小孩，所以媽媽態度是反抗的。

他們就是回家過年，然後堂哥有脫他的褲子，玩弄他的生殖器這樣子。（E499-500）

媽媽當場發現。(E504)

媽媽她自己有講就一開始她會很生氣，但是她覺得小孩沒有受到實質的傷害，然後那個親戚的小孩，那個堂哥有受到教訓，也道歉了。(E514-516)

所以媽媽的態度就不太好了，因為她覺得說我又沒有告他，你們為什麼還要一直追究。(E522-523)

她覺得說我們就已經講好了，已經教訓對方了，你在進入這個程序會傷害到她的小孩，嘿，所以她的態度是不好的，媽媽的態度是反抗的這樣子。(E527-530)

小結：由研究對象E參與司法詢問的案例可知，司法詢問員的性別，也是影響建立關係的因素，但非通例；被害人如有家人的支持，對於詢問有正面幫助；檢警人員如果同樣受過司法詢問的訓練，對於被害人詢問是有正面幫助的，而且與司法詢問員的配合也更有默契；建立關係階段，如果時間充裕，單獨與被害人一起慢慢建立關係會比較好，因為可以盡量降低干擾的因素，如果時間緊迫，有家長陪同可能有催化的效果，但要視情況而定。

伍、結論與建議

一、結論

（一）司法詢問員的工作背景與處理性侵害案件有關

研究得知，司法詢問員大都有曾經接觸性侵害案件之相關背景，雖然司法詢問員專業訓練與檢測，目前係由衛生福利部委託民間團體辦理，並公開對外發佈資訊，然而，真正接收此類資訊且實際參與者，仍以工作背景與性侵害案件有關者為主（Lyon, 2014），對於性侵害犯罪防治法之修正均有相當之關注，

第 15 條之 1 修正通過後，即於第一時間獲得司法詢問員培訓之資訊。

（二）職場因素影響司法詢問員出勤意願

司法詢問員平時皆有本職工作，取得司法詢問員的專業人士資格後，在上班時間內出勤時，也必須向任職單位請假，如果主管不准請假或時間上無法配合，當然會影響司法詢問員接案的意願。就算司法詢問員的本職大多與處理性侵害案件有關，但主管並不會因為司法詢問員同樣是在維護兒少權益而特別通融，甚至會要求司法詢問員應該以份內的工作為主，即便司法詢問員是請自己的假，可是主管也會有所微詞，造成司法詢問員心理上的負擔，如果司法詢問員的本職工作與兒少保護及性侵害案件更無關者，司法詢問員就更不敢請假出勤接受任務。

綜上，因為司法詢問員的任務無法享有公假待遇，司法詢問員必須用自己的休假去做這樣的工作，如請假過於頻繁極可能影響工作考績，造成司法詢問員個人權益的受損，另一方面主管長官比較保守的話，也會要求優先本職工作，而不願意讓司法詢問員請假，造成司法詢問員職場上的困擾，因此降低了接案的意願，故司法詢問員最大之困難來自於工作職場環境無法給予其支援。

（三）培訓內容應再加強

目前司法詢問員的培訓制度，主要仍是參加衛生福利部舉辦的司法詢問員初、進階的 32 小時訓練，通過筆試及實務檢核考試，即列冊成為衛生福利部的培訓類的專業人士，以衛生福利部初階加進階一共 32 小時的培訓，實無法將沒有司法詢問基礎的人，培訓為專業的司法詢問專家。在司法詢問員初、進階的 32 小時訓練中，一般有摸擬的訓練課程，由學員自己扮演角色，或請一般的兒童或心智障礙者協助演練，但學員自己扮演角色不易揣摩兒童或心智障礙者真正反應，真正的兒童及心智障礙者可以到場協助演練者少，通常是由學員們數人一組搭配一名兒童或心智障礙者進行演練，鮮少有一人單獨詢問之機會，而且摸擬訓練次數少、時間短，於此背景之下，培訓學員若不曾接觸兒童或心智障礙者之調查，在其取得司法詢問員資格後，實際面對兒童或心智障礙者之詢問時，難免還到挫折，因此實戰經驗不足，是訓練課程中最大的難題，應再加強實戰經驗課程或討論。

此外，刑事案件的偵查，包括案件詢(訊)問及筆錄製作是門專業學問，而在衛生福利部短短的 32 小時培訓課程之中，學習的東西甚多，惟案件偵查相關課程並未含括在內，或是僅在部分課程中稍微提及，可以說不具調查人員身分的專業人士在刑案偵查上沒有具體概念。司法詢問員的重要功能，除了取得被害人證詞及確保證詞之可信性外，這些證詞是否能夠該當犯罪構成要件尤其重要，

因此在培訓階段應該為學員加強刑事偵查等法律面的訓練，以確保司法詢問員於實際陪訊時，可以協助司法機關取得真正有用之證詞。

（四）司法詢問員協助詢（訊）問的程序不一

司法詢問員制度施行後，從研究分析上來看，對性侵害被害兒童的詢(訊)問程序，在偵查階段，仍是由案件承辦檢察官決定適用什麼樣的程序（Sternberg,Lamb, Hershkowitz,Yudilevitch,Orbach,Esplin,& Hovav,1997），在聘請專業人士的必要時的時機上，以被害人年紀越小者、心智障礙程度越高者，越可能聘請專業人士，另外在案情較複雜或受社會矚目之案件，為求周全謹慎也可能會聘請專業人士。但從統計及文獻分析上來看，有特殊需求的兒童性侵害被害人屬於少數，多數的性侵害被害兒童詢(訊)問屬於檢警人員能夠處理的範疇，而在少數需要司法詢問員參與的案件中，警詢階段係由司法詢問員擔任主要詢問者角色，而警員亦能接受由司法詢問員主問的程序。

在偵查階段，則全憑檢察官職權決定如何運用司法詢問員，分別可能由司法詢問員擔任主要詢問者，檢察官擔任補充詢問者，或是角色對調由檢察官來主問，司法詢問員擔任補充詢問者，二者間再適情況換手詢問，依司法詢問員實務經驗，偵查中不論由何人主問，如檢察官也有接受司法詢問的訓練，了解司法詢問的操作方式，縱然事前沒有太多的溝通，依然可以有默契的適時換手詢問，且都是在同一情境、同一問題的節奏下，會是比較適合的詢問方式。但若檢察官按傳統方式詢問，等問完告一段落，再問司法詢問員有沒有要補充詢問的方式，如此極可能會打斷受詢問者當下思考的脈絡，也失去司法詢問員參與的意義。但不論由何人主導詢（訊）問，在有司法詢問員參與的案件中，詢（訊）問的過程勢必較傳統偵查方式花費更多時間，因此檢察官必須要有更多耐心完成偵訊筆錄。

至於法院審判階段運用司法詢問員的情形，係傳喚被害人出庭作證時，由司法詢問員陪同被害人於隔離室中，視被害人回答問題的情形，適時提出意見給法官知悉或請求修正問題，甚少直接交由司法詢問員主問的情形。

二、建議

（一）承辦性侵害案件的檢警及司法人員，應全面接受司法詢問員培訓

依前開研究發現，由衛生福利部培訓的司法詢問員專業人士，如非專職刑事偵查、審判的檢警及司法人員，該等司法詢問員會有請假、時間、訓練、報酬等諸多難題，而依據現行性侵害犯罪防治法 15 條之 1，我國的司法詢問員制度採行雙軌制，受過訓練的檢警與司法人員也能夠詢(訊)問。依我國警政制度，在各縣市警察局編制上都有婦幼警察隊，而婦幼警察隊承辦的業務範圍即包含

性侵害案件、兒少性交易防制案件等，也是該類案件第一線的受理單位，渠等就刑事偵查技巧已相當熟稔，如在案件發生之初就能運用司法詢問的技術，在保護性侵害被害人不受二次傷害及確保證詞不受污染方面，應有相當之助益（Teoh, & Lamb, 2010）。

但本文研究發現，影響司法詢問員出勤協助詢(訊)問的因素中，職場環境的本位主義最是令司法詢問員退卻的原因，縱使本職工作與性侵害處置有關，但職場主管仍會要求司法詢問員以份內的工作為重，對於工作之外請假去協助詢(訊)問，通常較為保守而不准假，此時由受有司法詢問訓練的檢警及司法人員直接進行詢（訊）問，便能解決司法詢問員請假不易之難題。同樣的，由於檢警及司法人員進行詢（訊）問均係其一般工作範疇，並無額外支領報酬之需求，由檢警及司法人員進行詢（訊）問除減輕國庫負擔外，對於現行報酬計算影響司法詢問員出勤意願之因素，即可排除。

由承辦性侵害案件的檢警及司法人員，接受司法詢問培訓固有上開諸多優點，惟仍存在特殊困難詢問的情形，例如因年齡或智力限制表達能力不佳、創傷症候群嚴重或抗拒揭露的這些特殊需求兒童，而這些案件通常也非 NICHD 詢問架構的適用類型，此時由具備司法心理學專業的學者來協助詢（訊）問，即有其必要，本研究認為除了要求承辦性侵害案件的檢警及司法人員，應全面接受司法詢問培訓外，應將有司法心理學等專業學者聘為司法詢問員來協助詢（訊）問，以維護少數有特殊需求的兒童及心智障礙人士之司法權益。

（二）培訓內容應增加實習制度

雖然司法詢問員大多有面對性侵害案件的背景，並通過實務檢核考試，成為培訓類專業人士，也希望自己能將訓練所學實際運用在司法詢問，但在剛開始實際進行性侵害被害兒童詢問時，均有嚴重的心理壓力，甚至挫折感，普遍認為司法詢問比想像中的要難太多了，有的司法詢問員接案之後就退縮不敢再接案了。究其原因主要衛生福利部舉辦的司法詢問員初、進階的 32 小時訓練，雖有摸擬的訓練課程，由學員自己扮演角色，或請一般的兒童或心智障礙者協助演練，但學員自己扮演角色不易揣摩兒童或心智障礙者真正反應，真正的兒童及心智障礙者可以到場協助演練者少，而且摸擬訓練次數少、時間短，於此背景之下，培訓學員若不曾接觸兒童或心智障礙者之調查，在其取得司法詢問員資格後，實際面對兒童或心智障礙者之詢問時，難免還到挫折，因此實戰經驗不足，是訓練課程中最大的難題。

因此，本文認為導入司法詢問員的實習制度，於取得衛生福利部檢核證明後尚不得直接列入專業人士名冊，而僅為候補名冊，另增加應於一定時間內完

成相當數量的實習案件後，由擔任導師的司法詢問員簽核實習合格證明後，始得列為衛生福利部之專業人士名冊。在司法詢問員的養成教育中導入類似師徒制的實習制度，有經驗相承及篩選不適任者之效用，應可改善目前司法詢問員培訓制度中實戰經驗不足的缺點。

（三）應建立監督及淘汰機制

依衛生福利部辦理性侵害犯罪防治法第 15 條之 1 專業人士培訓及推薦資料留用實施計畫第伍點第 2 項規定，專業人士有下列情形之一者，應自名冊移除：（1）專業人士向本部提出移除名冊要求者。（2）專業人士自列入本部名冊起 5 年內未有協助詢（訊）問案件或未參與回流課程者。（3）受性侵害及性騷擾緩起訴處分、判決有罪確定之人。（4）有其他不適任情形，經提報檢舉後，由衛生福利部組成專業審查小組審查確認。

除上述計劃第伍點第 2 項規定外，對於司法詢問員應該如何監督？有無需要迴避？是否需要保密？如何淘汰不適任司法詢問工作的人員？除了回流訓練外，是否需要一定年限後重新檢核？是否要維持一定的詢問案量才能續列專業人士名冊？這些司法詢問員的監督機制，目前尚未見到衛生福利部有進一步的規範或說明。故本文認為主管機關衛生福利部應盡速研議訂定司法詢問員的監督及淘汰機制，並與檢警與審判機關配合，於每案詢問之後，由檢警與審判機關填寫相關問卷作為機構外的評分機制，除可獲悉每位司法詢問員的詢問品質外，亦可使衛生福利部對司法詢問員的養成方式及培訓內容等，提供研究分析的數據，來提升衛生福利部司法詢問員之專業能力。

參考文獻

一、中文

內政部(2004)，「性侵害案件減少被害人重複陳述作業」方案成效評估研究。臺北：內政部。

王如玄(2015)，刑法妨害性自主罪修法後法實踐之我見，社區法展季刊 149：91-101。

王燦槐(2001)，我國性侵害受害者服務政策之分析-談官方性侵害防治中心的服務困境，中大社會文化學報 11：1-28。

吳維雅(2007)，你相不相信孩子？-論兒童性侵害案件中之兒童證人及專家證人兼評台灣高等法院 92 年少連上訴的 218 號刑事判決，檢察新論 1：131-151。

李晉偉(2014)，淺談美國兒童證人司法訪談員制度-從偵查實務角度研析，刑事雙月刊 63：54-59。

林宏嘉(2016)，性侵害案件被害兒童供述證據之研究，國防大學管理學院法律學系碩士論文。

高瑱娟、尤素芬(2018)，我國司法詢問員制度之源起及現況，社區發展季刊 162：85-98。

張錦麗(2005)，台灣地區「性侵害被害人減少重複陳述方案」之行動研究，暨南國際大學社會政策與社會工作學系博士論文。

張瑋心(2012)，論性侵案件「兒童被害人證言可信性」之檢驗，司法新聲 102：71-88。

陳昱如、周愫嫻(2016)，從兒童性侵害案件看兒童性同意權與證述能力，刑事政策與犯罪研究論文集 19：201-226。

黃柏霖（2020），臺灣司法詢問運作制度之探究—從司法詢問員參與兒童性侵害案件司法程序的歷程出發，國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文。

黃翠紋(2013)，婦幼安全政策分析，台北：五南。

黃翠紋、陳佳雯(2012)，我國性侵害防治政策推動現況之研究，警政論叢 12：1-31。

溫翎佑(2019)，司法詢問員制度應用於兒童性侵害案件之實證研究，中央警察大學警察政策研究所博士論文。

趙善如、陸悌、蔡景宏、張麗珠、林宏陽、郭致遠(2014)，高雄市性侵害案件專業團隊早期鑑定模式成效評估研究案。高雄市政府社會局家庭暴力暨性侵害防治中心委託研究報告。

鄭瑞隆(2017)，NICHD 司法詢問技術於兒少性侵害案件之運用，刑事政策與犯罪研究論文集 20：271-288。

闕士超(2018)，兒童妨害性自主案件中司法詢問員之定位一兼論我國引進兒童倡議中心之可能性，國立交通大學科技法律研究所碩士論文。

二、西文

Bernard, H. R.(2006). Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches (5th ed.). Lanham, MD: Altamira Press.

Cyr, M., & Lamb, M. E. (2009). Assessing the effectiveness of the NICHD investigative interview protocol when interviewing French-speaking alleged victims of child sexual abuse in Quebec. Child Abuse and Neglect,33,257-268.

Faller, K. (2014). Forty Years of Forensic Interviewing of Children Suspected of Sexual Abuse, 1974–2014: Historical Benchmarks. Social Sciences, 4(1),34-65.

Faller, K.& Hewitt,S.(2007). Special Considerations for Cases Involving Young Children." Interviewing Children about Sexual Abuse: Controversies and Best Practice. New York: Oxford University Press, 142–151.

Lyon, T. (2014). Interviewing Children. Annual Review of Law and Social Science,10(1), 73-89.

Sternberg, K., Lamb, M., Hershkowitz, I., Yudilevitch, L., Orbach, Y., Esplin, P. & Hovav, M. (1997). Effects of introductory style on children's abilities to describe experiences of sexual abuse. Child Abuse & Neglect, 21(11),1133-1146.

Teoh, Y. S., & Lamb, M. E. (2010). Preparing children for investigative interviews: Rapport-building, instruction, and evaluation. Applied Developmental Science, 14, 154-163.

三、網路資料

翁栢萱，《性侵害犯罪案件證據法則建立之研析》，2018 年 9 月 10 日。網址：https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=5249&pid=173457，最後瀏覽日：2020 年 4 月 9 日。

10.29751/JRDP.202001_11(2).0004

z

DOI: 10.29751/JRDP.202006_12(1).0004

教師工作投入、組織承諾對校園霸凌防制工作認知之研究-以台中市為例

A Study on The Relations Among Job Involvements, Organizational Commitments and Cognitions of the Campus Bullying Task for Elementary School teachers In Taichung City

王博瀚[1]、黃光甫[2]

[1]台灣國立中正大學犯罪防治研究所 博士生
[2]台灣國立中正大學犯罪防治研究所 博士生

摘要

在防止校園霸凌行為中，老師是最重要的角色。為了防止和停止學校霸凌行為，每位老師都需要參加霸凌預防和箝預計劃。這項研究的目的包括：(1) 瞭解台中市不同背景下的國民小學教師工作投入、學校組織承諾與差異情形；(2) 探討台中市不同背景下的國小教師校園霸凌防制工作認知與學校推行校園霸凌防制工作的現況及差異情形；(3) 探討國小教師工作投入、組織承諾與校園霸凌防制工作認知的關聯性與預測情形；(4) 提供建議做為國民小學發展優質的學校組織與促進教師工作投入的參考。

本研究旨在探討台中市國小教師工作投入、學校組織承諾與校園霸凌防制工作認知程度與關聯性，經設計相關量表而編製問卷，共發放 297 份問卷(84%)，回收 249 份，扣除無效或填答不確實的問卷，有效問卷共計 227 份。研究發現: (1)教師工作投入整體以工作評價為最高、學校組織承諾整體以留職承諾為最高、校園霸凌防制工作認知整體以學校實施層面為最高；(2)不同年齡、教學年資的教師工作投入變項，有顯著的差異；(3)兼任職務、不同年齡、教學年資、學校規模的學校組織承諾變項，有顯著的差異；(4)不同性別、兼任職務、年齡、教學年資、學校規模的校園霸凌防制工作認知變項，有顯著的差異；(5) 國小教師工作投入、與學校組織承諾與校園霸凌防制工作認知各層面有正向顯著相關；(6)國小教師工作投入、與學校組織承諾對於校園霸凌防制工作認知各層面有正向顯著的預測力。

研究最後提出相關建議，建立良好友善的學校工作環境、激勵並強化教師工作投入，是校園霸凌防制工作落實的最佳作為；建立燕行領導的學校組織，強化行政與教學的橫向溝通，讓教師發揮教育專業，提升教師正向信心與高峰經驗；學校應持續推動校園霸凌防制工作相關研習，並且將相關政策認知融入教學課程計畫。

關鍵字：校園霸凌，工作投入，組織承諾，教師，台中市地區

Abstract

Every teacher needs to participate in bullying prevention programs. The purposes of this study include: (a) To explore the differences of the job involvement, the organizational commitment and the cognition of the campus bullying prevention policy of different background teachers in Taichung City; (b) To explore the relationship between elementary school teachers' job involvements, organizational commitments and campus bullying prevention; (c) Discuss the predictions of job involvements, organizational commitments and campus bullying prevention; (d)To propose suggestions for the development of school organizations and promotion of teachers's job involvements.

In this study, a total of 297 questionnaires (84%) were distributed, 249 were recovered, and a total of 227 valid questionnaires. The findings are shown as followings: (a) The job evaluation is the highest aspect of job involvements, the stay willingness is the highest level of organiztional commitments, and the implementation is the highest part of cognitions of the campus bullying tasks; (b) There are significant differences between different ages and years of teaching of the job involvements; (c) There are significant differences among variables of ages, years of experience, and school size of organizational commitments; (d) There are significant differences among different genders, administration jobs, ages, years of teaching, and school size of cognitions of the campus bullying tasks; (e) The job involvements, organizational commitments, and cognitions of the campus bullying tasks are positively, significantly and mutually related; (f) There are positive and significant predictions among job involvements, organizational commitments and cognitions of the campus bullying tasks.

Suggestions according to the study: Establishing a friendly working environment to enhance teachers 'job involvements, which is the best way to implement the campus bullying prevention policy; perfecting the organization led by the leadership strengthening the organizational commitment, exerting teachers' expertise with positive confidences; schools should continue to promote the expertise of campus bullying prevention policies and integrate relevant policy cognition into teaching curriculums.

Keywords: Bullying, Job Involvement, Organizational Commitment, Teachers, Taichung

壹、 緒論

從古至今，社會上的霸凌事件從沒間斷過，而近年來，不管在電視新聞、報章雜誌上，層出不窮的校園霸凌新聞，同儕間的惡作劇、痛毆以及言語上的霸凌，可以發現在台灣的霸凌程度越趨嚴重。2010 年 12 月，發生了震驚教育界的「桃園縣八德國中霸凌惡化，老師連署罷免校長事件」[3]。台中市傳出教師疑以言語霸凌小五學童[4]，以及偏鄉國中言語辱罵、性霸凌等行為[5]，還有轉學生被肢體霸凌[6]。過往家長及教師認為打鬧玩耍嘻笑的行為，目前儼然成為校園霸凌中層出不窮的事件。兒福聯盟公布 2018 年台灣校園關係霸凌現況調查報告結果[7]發現，有 17.1% 學童有被霸凌的經驗，有 66.4%兒少曾經接觸過校園霸凌的經驗，顯示霸凌行為在校園中普遍的出現。

上述的調查中發現有 33.1%兒童認為學校教職員工不關心霸凌問題，顯示兒童雖然在校園讀書，但卻認為學校鮮少關心霸凌問題，也難怪校園霸凌事件不曾間斷。教育部校園安全暨災害防救通報[8]處理中心在 2014 年統計指出，霸凌件數以國中最多其次為國小，而類型則以肢體霸凌最多。校園安全通報中 2015 年國小最多計發生 259 次，其次為國中有 220 件；而 2016 年以國小最多計 274 件，其次為國中發生 205 件；在 2017 年以國小最多計 285 件，其次為國中發生 185 件，由此可知，霸凌事件多數集中在高中職以下的學校。可見校園霸凌的問題若是學校採取消極的視若無睹，更使得霸凌行為人更加肆無忌憚，霸凌的發生使校園不再友善。如果這些層出不窮的霸凌事件未能有效處理解決，將會干擾校園的正常教育工作。因此當霸凌事件發生當下，教師當然為第一時間著手解決或事前可進行預先防範發生的人員。教育現場的第一線教師，應不斷思考該如何有計劃的進行防範及處置，來杜絕霸凌在校園的發生。

學校理應是個集學習、安全於一身的環境，且看令人震驚的校園霸凌新聞，以及校安通報統計報告的霸凌件數不斷成長，身為第一線教育工作人員的我，

---

[3] 根據 2011 年 2 月 16 日大紀元新聞網報導，桃園市八德國中女學生遭同學強拍裸照，老師取締學生嚼檳榔反被罵，學生帶西瓜刀到學校，甚至要開槍射殺老師的事件，引起國人廣大的注意。

[4] 根據 2018 年 6 月 13 日自由時報電子報指出，台中市五年級導師竟將學生依成績表現依上、中、下等人分級，表現不佳的學生更分癌症分級 1、2 及末期，控訴教師的言語霸凌。

[5]根據 2018 年 6 月 19 日自由時報電子報指出，台中市山區偏鄉國中一名女學生遭隔壁班女生觸摸下體的霸凌行為，向學校反映後情況更慘，更遭言語辱罵以及暴力對待等霸凌行為。

[6] 根據 2019 年 2 月 16 日自由時報電子報指出，一名小六王姓學童去年轉學到台中，剛到學校悠遊卡就被偷了 5 次，且遭同學抓傷臉，遭隔壁同學打到腦震盪住院。

[7]於 2018 年台灣校園關係霸凌現況調查報告，兒福聯盟文教基金會網站 http://www.children.org.tw/research/detail/69/236。

[8] 於 103、104、105 與 106 年教育部校安通報統計報告。教育部校安通報暨防制救災通報資料網。https://csrc.edu.tw/FileManage/CheckData?sno=473&MergedId=ad13cbbb33494e87b8d9c810abb6db6d。

不禁懷疑友善校園為什麼會有校園霸凌事件？針對這些層出不窮的校園霸凌問題，身為教師的每位教育工作者，是否有足夠的專業知能來處理霸凌問題？是否能夠按照霸凌處理程序來處理各種案件？而教育現場的教師們面對防制霸凌認知的情形又是如何？因此研究者想探討國小教師與兼任行政教師的防制霸凌[9]認知，是本研究動機之一。

學校整體工作效能與教師之工作投入及對組織之承諾，著實對學校效能有相當程度的決定性影響（王素貞，2014；林衍伸，2000；張樵益，2004；Strike, Haller & Soltis, 2005）。教育部所制定的校園霸凌防制工作準則是為了建構完整校園霸凌事件處理機制，不但可加強學校教育人員的專業知能，更考量霸凌行為中與其他利害關係人，因此學校安全政策之一就是防制校園霸凌。既然校園霸凌防制工作準則已制定完備，那麼在教育現場為何仍然出現許多霸凌事件，而且逐年增加？政策立意良善且相關處理原則也全面含括，意味著在教育第一線工作人員的政策執行面有落差。而教師是教育活動的成敗的絕對性關鍵因素，教師對於教育工作投入程度，與學校教育品質成效層層相關。教師對教育工作能高度投入，對學校願景目標與實際教學工作也能夠有效落實，對於學校也會有積極認同和高度參與，學校教育功能的發揮與否，與教師的工作投入程度息息相關（Cassar＆ Debono，2000；Knoop，1980）因此探討教師工作投入[10]與校園防制霸凌認知，是本研究動機之二。

學校本身就是小型的社會體系，具有分層負責體制與組織成員專業自主的特色。因此學校組織類似結構穩固，但卻可能造成多頭馬車或停滯不前的狀況，可見組織因素是改進學校效能的主要關鍵。學校組織是一個多元複合且動態改變的概念，每一個學校組織都有其獨特歷史且大架構一致下的結構複雜化的「蜂巢式的結構」(cellular organization)組織環境。「個人主義」和「互不干涉」的文化是校園內常見的氛圍，此舉不僅阻礙教師學習成長機會，也容易形成政策不易落實執行的主因。因此，學校組織可以說是學校教育最為根本的影響因素，所有的學校教育政策推行，應該審視整體學校組織環境，才能夠了解教育政策和施行的落差(王素貞，2014；吳秋蓉，2018 吳清山，1992；單文經，1996；陳

[9] 教育部依據修正公布之教育基本法第八條規定，於 2012 年 7 月 26 日發布校園霸凌防制工作準則，明確指出「校園霸凌」係指相同或不同學校學生與學生間，於校園內、外所發生之個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作或其他方式，直接或間接對他人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境，或難以抗拒，產生精神、生理或財產之損害，或影響正常學習活動之進行。

[10] 教師工作投入（job involement）係指教師基於自我期許與信念、工作的重要程度，主動參與與樂於投入教育工作中，獲得對教育工作高度認同感與自我滿足感，並且從工作表現中獲得肯定與高度評價，而提升工作效能的工作態度（謝天德，1998；董秀珍，2002；翁珮雯，2006；黃坤謨，2008；王素貞，2014）。

慧芬，1997；張德銳，1994；張慶勳，1996；Cavanaugh & Dellar,1997; Deal & Peterson,1999；)。而防制霸凌的政策落實與否，受到學校組織承諾[11]影響甚鉅，因此探討學校組織承諾與校園防制霸凌，是本研究動機之三。

綜合上述的研究動機，本研究欲瞭解目前台中市國小教師其工作投入程度、校園組織承諾與校園防制霸凌認知的情形，教育現場一般教師與兼任行政教師之不同身分背景的職位下所擁有的防治霸凌的認知差異，也探討校園霸凌防制工作是否因為教師工作投入而有所不同，更希冀透過本研究報告瞭解校園霸凌與學校組織承諾是否有關聯，提出對我國防制校園霸凌之改善建議，希望各級學校成為真正友善校園環境，茲將本研究目的分析如下述：

一、 瞭解台中市不同背景下的國民小學教師工作投入、學校組織承諾與差異情形。

二、 探討台中市不同背景下的國小教師校園霸凌防制工作認知與學校推行校園霸凌防制工作的現況及差異情形。

三、 探討國小教師工作投入、組織承諾與校園霸凌防制工作的關聯性與預測情形。

四、 提供建議做為國民小學發展優質的學校組織與促進教師工作投入的參考。

貳、 文獻探討

一、 校園霸凌的定義及內涵

(一)校園霸凌的定義

國外學者針對霸凌(bully)做過許多研究，並對霸凌下定義，Besag （1989）認為霸凌行具有以下三個特徵:(一)長期反覆的攻擊、(二)不均等的勢力、(三)意圖藉由使人痛苦悲傷而讓自己獲得滿足。挪威學者 Olweus（1991）將霸凌定義為學生長時間且重複地暴露在一個或多個學生主導的負面行為。Craig (1998) 與 Stephens（2006）都認為霸凌是指使用生理或心理力量的不平等，並有故意傷害他人之傾向，並且在不斷的重覆對他人實施暴力對待。Greene（2000）指出霸

[11] 組織承諾係指組織內成員對組織信念及目標的肯定與認同，能主動付出並表現續留的態度。而就學校組織承諾的概念性定義而言，係指教師對學校組織願景目標與信念價值的認同與接受，且衡量自身所得、職務、技能、同袍情誼等需求滿足下，主動且願意為學校的利益而付出更多的努力，並且希望繼續留任成為學校組織的一分子。(吳宗立，2003；李柏蓉，2006；)

凌是有意圖的、長時間的、欺凌別人的行為，大部分是周遭熟識的人所造成的傷害行為。Dillon（2005）認為霸凌行為是一種具有傷害性及故意性的目的行為，該行為會持續數週或是數月甚至是整年之久。Merrell（2008）為霸凌下定義：是一種明顯的權力不均的攻擊現象，會引起受霸凌者長期的恐懼。。

國內許多學者與組織也針對霸凌提出其看法。兒福聯盟(2003)指出校園霸凌是發生於校園中一種蓄意且具傷害性的行為，是學童之間權力不平等的權力與壓迫，且為持續重複出現在固定孩子間的一種欺凌行為。霸凌是一種持續性的欺凌行為，長時間、重複地被欺負、騷擾，並且帶有目的性的對團體中較弱小或沒有權力進行傷害性的行為，造成個體的生理或心理的傷害。因此校園霸凌是校園欺負行為，意即指一個學生長期重複被一個或多個學生欺負而成為受虐的學生。教育部也在 2012 年 7 月 26 日頒布的「校園霸凌防治準則」提到，霸凌是指個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作或其他方式，直接或間接對他人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境，或難以抗拒，產生精神上、生理上或財產上之損害，或影響正常學習活動之進行。(白佳明，2015；林秀琴、張獻庭、游錦雲，2009；吳清山、林天祐，2005；黃梅嬌，2005；黃姿綺，2017；賀欣音，2012)

故本研究將校園霸凌定義為：在校園中兩個不對等的力量，藉由肢體、言語、關係、性霸凌、反擊型以及網路等方式，長期重複的發生傷害，致使弱勢一方將遭受生理、心理，或兩者兼具的創傷。

(二)霸凌的類型

霸凌形式常常多種並列存在，且更加嚴重，通常伴隨著數種霸凌形式。國內博碩士論文中單就校園霸凌類型議題做研究的便高達 107 件，可見校園霸凌的類行為許多研究者所關注的議題。而學校是學生成長與學習的地方，隨著媒體不斷傳送社會暴力、霸凌事件新聞，可見校園環境充斥著霸凌事件，而了解霸凌行為類型更可以促進防制的工作，杜絕霸凌事件的再度發生。

對霸凌研究最具代表性的的莫過於 Olweus Bullying Prevention Program(Olweus, Limber, & Mihalic, 1999)，期將霸凌種類分為八種：言語霸凌（verbal bullying）、關係霸凌 (social exclusion or isolation)、生理霸凌 (physical bullying)、謠言霸凌 (bullying through lies and false rumors)、所有物霸凌 (having money or other things taken or damaged)、脅迫霸凌 (threats or being forced to do things)、種族霸凌 (racial bullying)、性霸凌 (sexual bullying)。

Sharp 和 Smith 在 1994 年與兒童福利聯盟基金會（2003）、吳清山、林天祐（2005）以及教育部校園霸凌防制工作專區(2012)將霸凌行為具有以下六種主要類型：肢體霸凌、言語霸凌、關係霸凌、性霸凌、反擊型霸凌、網路霸凌。

因此，本研究是針對教師對於校園常見霸凌型態防治工作的認知為主題，根據兒福聯盟 2019 年的校園霸凌報告[12]，言語霸凌最高，其次是關係霸凌，在這樣常見的霸凌行為中，必須進一步探討教師在面對各種霸凌型態時，所做的預防與處理的相關作為，其個人的認知程度為何，以及如何落實校園霸凌防制工作。

(三)霸凌的成因

霸凌行為的成因班含眾多因素，除了生理上的因素外，更多學者的研究指出「家庭」是暴力攻擊行為的培育場所，除了有個人特質外，學校也是霸凌件件只要發生場所，加上社會風氣與媒體傳播的因素，因此霸凌成因可從霸凌關係人、家庭、學校三方面去說明。

1. 霸凌關係人

霸凌關係人包含霸凌者與被霸凌者，就其成因來看，其自我價值感偏低來自於家庭關係不佳，以及在校成就感低，而暴力行為來掩飾及逃避本身內在的無力感（Rigby，2010；王美恩，2011）；這些霸凌行為背後的原因可能是玩樂、引起注意、同儕歸屬、自我認同的追尋、報復等心理需求，藉此達到自我滿足需求的實踐（邱獻輝，2014）。

Rigby（2010）指出被霸凌者處於弱勢以及持續被欺負的環境中，身心發展會產生負面影響。其原因有二：第一，外在條件造成的弱勢：在校學業表現高低、家庭社經地位高低、肢體或智能障礙等。第二，個人特質造成的弱勢：因為各種個人負面行為而造成的人際關係低落。因此，被霸凌者的自我價值及形象易於扭曲，須建立其「自覺」、「自信」，並學習人際互動的技巧。（王美恩，2011）。上述成因透露著受凌者缺乏自信與人際互動能力，也有價值觀扭曲、未能善待自己的疑慮。

2. 家庭

許多研究指出家庭是霸凌行為的成因之一，研究指出家庭環境、概念及感受

[12] 2019 台灣家長對校園霸凌之認知與態度調查，兒福聯盟，2019 年。造訪日期：2019 年 12 月 20 日。https://www.children.org.tw/research/detail/69/1550

會影響青少年的校園霸凌態度，而家庭的教養方式與親子間的關係，更是影響霸凌行為的主要成因。（Oost 等，2002；洪毓璟，2004；陳美芝，2006）

3. 學校

學校是學生學習的場域，而霸凌事件發生在校園可以顯示出學校在防制校園霸凌的工作成效不彰，許多研究也指出，學校若沒有落實法治、生命、人權教育宣導，教師處理霸凌事件專業知能低落，通報系統不確實等因素，都是校園霸凌事件的成因。

二、 教育部防制校園霸凌防制工作概述及面向

(一)我國相關政策的進程與發展

教育部為改善校園治安及營造友善校園環境，並防制校園霸凌事件發生，責令學校應應著重於學生法治、品德、人權、生命、性別平等、資訊倫理教育及偏差行為防制、被害預防宣導，培養學生尊重他人與友愛待人之良好處世態度，透過完善宣導教材、辦理學校相關人員研習活動，分層強化行政人員、教師及學生對於校園霸凌行為之認知與辨識處理能力[13]。2006年4月28日公布「改善校園治安-倡導友善校園，啟動校園掃黑實施計畫」，其目的強調：有效防制校園暴力、霸凌、藥物濫用及黑道勢力介入校園。同年推出「95校園安全研習實施計畫」。2007到2009年持續推動友善校園，推出「教育部推動校園正向管教工作計畫」、「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」、「友善校園總體營造計畫」。

2008年4月29日更實施「教育部補助推動反霸凌安全學校要點」，目的是為了整合學校行政、教學、空間環境、心理輔導、健康服務與社區合作等策略，杜絕校園霸凌事件發生。 2012 年2 月23 日頒布「維護校園安全實施要點」，開始實施校園霸凌三級預防策略：一級預防方面為完善合作與支持網絡，增加保護因子，減少危險因子；二級預防方面為強化辨識及預防作為，協助高關懷學生解決適應問題；三級預防方面為落實個案追蹤與輔導，健全學生身心發展，保障校園安全。

2012年教育部頒布「各級學校防制校園霸凌執行計畫」，規範了如教育宣導、發現處置、輔導介入等項目，實際執行包括：校園生活問卷調查、反霸凌投訴

[13]吳昌期，終結校園霸凌現象。師友第 449 期， 2004 年 11 月，頁 35 -37 。

專線等策略，鉅細靡遺地從霸凌事件的發現、處置與追蹤，完整的計劃就是為了達到友善校園的目的。

(二)建立友善關懷的安全學習環境與作為

學習環境是學生能夠安心就學的首要環節，包括建築環境規劃完善、校園安全無死角、遊戲設施及教學設備的設置維護及更新等學習活動環境安全、午餐衛生管制、飲用水檢測、環境消毒等。保障學童在就學期間享受安全的環境。除了硬體方面的安全因素，也須兼顧軟體校園關係，包括師生及同儕關係。教師的班級經營輔導策略與學童人際關係技巧，以更是安全的環境的重要因子。

而整體的安全學習環境除了硬體外，根據校園霸凌防制工作準則(教育部，2012)，校園安全維護工作須由「校安應變小組」制定學校「校園安全管理辦法」，落實校園安全維護的工作。安全作為上也應加強教職員工生就校園霸凌防制工作權利、義務之認知，增進對校園安全工作的認知。導師善用班級經營技巧與正向輔導管教態度，建立「零拒絕」學習環境。教導學童人際關係處理技巧，建立良好的師生關係及同儕關係，導向正面積極的「零疏離」環境。運用教師晨會，經驗分享；並定期實施情境演練，提升教職員工對於校園安全事件的應變力。學校是師生學習與生活的場域，落實校園安全維護，才能培育成功的下一代。

學校如果發現霸凌事件應即刻召開防制校園霸凌因應小組會議時，採三階段工作時程[14]，包含發現期、處理期與追蹤期。在發現期方面：透過學生/教師/家長發現霸凌事件，由導師進行初步的輔導與判別，再通報學校權責單位啟動霸凌因應小組會議，決議持續輔導或是進行校安通報。在處理期方面：成立輔導小組啟動輔導機制，開啟校安通報並詳實記錄所有處置過程與會議紀錄。在追蹤期方面：則事情個案情況決定是否轉介專職機構進行輔導、醫療或法律協助，並持續追蹤。

(三)校園霸凌防制的新思維-橄欖枝運動的精神與推動

橄欖枝代表和平，橄欖枝運動也象徵著校園和平的氛圍，親師生間的和諧相處，妥善處理爭執與衝突。教育部自2012年辦理「防制校園霸凌理論與實務研討會」及「防制校園霸凌個案處遇作為工作坊」之外，並於隔年設立「橄欖枝中心」，在校園導入「和平」的修復式概念，運用在處理校園霸凌與衝突，讓

[14] 校園霸凌事件工作流程。各級學校防制校園霸凌執行計畫。教育部防制校園霸凌專區。2012 年 12 月 25 日

對立的雙方能夠和平對話，有別於傳統的隔離、個別輔導、家長介入，期望校園和平且能夠和諧相處，減少爭執與衝突的發生，即便發生了也能夠降低彼此之間的傷害。

修復式正義(restorative justice)是橄欖枝中心運作的理論基礎，而修復式正義，又稱社區性司法（community justice）或整合性司法（integrated justice）（施俊良，2016），係一種以社區為機制，透過會議、調解、道歉、寬恕、賠償、服務、社區處遇等方式，回復犯罪所造成的傷害、和平解決犯罪案件的仲裁制度（許春金，2006）。修復式正義的概念，追溯其發展根源，早已存在於人類歷史當中。目前，修復式正義已在全球多個國家紛紛展開，可以說修復式正義應該是一個全球的努力，以建立世界和平、永續發展（Braithwaite，1989）。而校園霸凌把修復式正義概念引進，如同Hopkins(2004)將修復式正義分為價值、技巧、過程三層次，橄欖枝運動的核心價值是追求和平、尊重每個人、修復損傷的關係，而整個過程需透過工作倫理與技巧的專業訓練，以各種和解圈方式，達成中心目標，最後提供校園衝突事件的另一種解決方式，重新恢復校園裡教育的本質(侯崇文、周愫嫻、林育聖，2014)。

那麼以修復式正義（restorative justice）為核心概念的的橄欖枝和解圈[15]的運作模式，是希望讓當事者從事件發生的環境氛圍中抽離。在另外一個安全平和的環境，給機會來表達想法，讓彼此能夠了解自己行為所造成的影響，踏出關係修復的第一步。雙方爭議和衝突的和解（mediation），應由專業訓練的和解者介入，參與整個和解的成員可以包括，和解委員、當事人、其法定代理人以及學校、班級、社區成員等與事件相關者，由和解員來聽取雙方的癥結點，找出衝突的當事人都能接受的解決方式（Hendry, 2009; Hopkins, 2004）。

校園橄欖枝的實施過程重視公開透明，大原則的方向不變，但面對不同案例，所開展的作法會依據當下的情形作修正。橄欖枝和解圈的進行模式共分六大階段[16]，(1)會前會-邀請參與：首先在校園霸凌、衝突事件剛發生的時候，邀請衝突各方參加復談會議，由和解員來主持相關會議。(2)規則說明：接著說明和解圈目的、規則，讓衝突各方有更多的理解，以理性態度說明事件帶來的影響。(3)事實-聽聽每個人的故事。和解圈整個過程中，賦權讓各方都能暢所欲言，各方都能感受到尊重與公平的感受。(4)影響：事實的真相固然重要，重點不再於有罪或無罪的認定，而是受傷的人需要甚麼？如果修復遭破壞的關係。(5)未來：

[15] 橄欖枝中心，拜訪日期 2020 年 3 月 20 日。http://olive.ntpu.edu.tw/olive/
[16] 一吋橄欖枝，侯崇文、周愫嫻、林育聖，2014 年，頁 187~194。橄欖枝中心。

和解員從中間彙整出各方都能夠接受且滿意地方法來化解彼此心中的結，讓各方了解自身行為所造成的的影響。(6)儀式行為：雖然最後能夠共同修復關係、達成共識，儀式行為有著非常重要的意義，邀請各方握手或擁抱，或者是正式會談後的非正式互動，這樣的儀式行為可以視為發自內心的道歉以及雙方關係的修復。

校園霸凌型態的多樣化，言語、關係、肢體與網路霸凌趨勢不斷的上升，教師身為第一線的教育人員，面對霸凌事件的處理模式，除了通報、宣導與輔導外，更寬廣與更專業的教師知能式杜絕校園霸凌事件的重要關鍵，跳脫傳統解決霸凌事件的方式，採用和解與對話的方式來修復關係與增進班級經營，校園氛圍的改變方能帶動整體校園的和諧氣氛，杜絕校園霸凌發生。

(四)校園霸凌防制工作衡量

校園中嚴重偏差行為及處理霸凌事件的人員是導師、組長、主任，除了要瞭解霸凌個案之外，若沒有相關防制校園霸凌防制工作認知及專業知能，相信霸凌事件將永不停歇。此外，親師生建立溝通管道，讓家長能充分瞭解學校處理方式與程序，共同站在協同教育者的立場來關心自己的子女。友善校園總體計畫就是防制校園霸凌工作的一級預防工作，本研究想了解國小教師對於防制校園霸凌工作的認知，以及學校在防制校園霸凌工作執行情形，也透過本研究來了解防制校園霸凌工作施行上的缺失。

本研究針對教師進行防制校園霸凌認知構面，參考施克敏 (2012)「零體罰政策對臺中市國民管教行為影響調查問卷」、蔡秋菊 (2012)「國民小學學校競值架構文化、校園霸凌防治策略」之內容及陳惠敏(2013) 「防制校園霸凌工作認知量表」相關研究，並配合研究者長期擔任導師以及行政教師之工作經驗編製而成 ，「教師因應管理」、「教師應變力與社會支持」、「教師政策認知」以及「學校實施層面」進行研究，希望本研究能對防制校園霸凌工作提出建議。

三、 教師工作投入

(一)教師工作投入定義與理論

Allport 在 1947 年提出「自我投入」(ego-involvement)一詞，認為個體於其參與的工作積極投入，尋求尊嚴的心理現象。隨後 Lodahl & Kejner(1965)依此概念提出「工作投入」(job involvement)概念，認為工作投入是個人認同工作與其重要性，進而反應在個人自我印象(self-Image)中，且個人自我尊嚴(Self-esteem)同

時受到個人工作績效影響。Saleh 和 Hosek（1976）則認為工作投入可視為自我概念在工作上的表現，自我概念包括：工作參與的程度、工作在生活中的占比以及工作績效對自我尊嚴的影響。Kanungo(1982)則認為工作投入是個人對於工作的信念及其滿足需求的程度，進而產生的工作價值。綜上所述，本研究將教師的工作投入定義為：教師自發專注且樂於工作，隨著工作產生的價值產生認同感與自我滿足感，並且從工作表現中獲得肯定與高度評價，而提升工作效能的工作態度。

Vroom(1964)提出了期望理論（expectancy model）的模式，認為個人採取某一行動的傾向取決於期望結果的可能性，以及滿足需要的程度。期望理論的公式為「F = V × E」，其中 F（force）指個人內在的動機所呈現的工作投入程度；V（valence）指工作的結果帶給個人的價值感；E（expectancy）指個人預估達成目標的可能性，亦即需求獲得滿足的機率。當工作所得的代價以及達成目標的可能性越大時，則工作投入程度越高；反之，只要其一偏低，就會直接影響到個人的工作投入。

Kanungo(1979) 提出的動機理論（motivational model），認為工作投入是一種心理認同的信念狀態(a belief state of psychological identification)，理論中提出個人受到社會化歷程(包含組織、文化等因素)的影響，加上個人內在需求強度的影響，用來分析工作投入與疏離。當個人知覺到工作、家庭或者社區滿足其需求的潛力時，自然會選擇對其投入或者疏離。當工作能滿足個人需求及期望，則工作投入態度增強；相反地，若工作不能滿足個人需求及期望，即對此工作產生疏離感。

Rabinowitz 和 Hall（1977）整合工作投入的文獻，提出綜合理論模式，認為工作投入是自我形象的一部分(job involvement as a component of self-image)，與個體追求績效與自尊展現必然的結果(job involvement as performance-self-esteem contingency)。影響的因素有三：

(1) 工作投入為一種個人特質的依變項，因此會根據性別、婚姻狀態、工作年資、年齡、教育程度而有差異。
(2) 工作投入為情境的函數，情境因素可能影響個人的工作投入，包括組織規模、領導決策、職務參與等因素。
(3) 工作投入是個人特質與情境交互作用的結果，包括滿足需求、肯定自我、個人成長、工作績效、工作滿足、曠職率、離職率、角色衝突與成就等。

綜合上述理論,研究者認為以Rabinowitz與Hall 的綜合理論模式較為適宜，主要是因為學校教師的工作投入，除了受到學生表現外，家長的互動、兼任行政業務的繁複以及學校環境因素都對工作投入的影響，教師工作投入是以教師的觀點，深入探究教師對教學工作認同感。因為綜合理論模式所探討的研究變項較完整，故本研究以 Rabinowitz 與 Hall 的綜合理論模式為架構，探討學校教師在校園霸凌防制工作情形中，教師工作投入是否影響其霸凌防制作為。

(二)教師工作投入衡量

工作投入的量表眾多，較常被使用的有 Lodahl 和 Kejner 在 1965 年所發展出來的工作投入量表有四個因素，包括「高度投入」、「工作的漠不關心」、「工作責任與承擔」、「工作的厭倦與次要性」(李柏蓉,2006)。Saleh 和 Hosek 在 1976 年提出的工作投入量表包含四個構面，包括「工作是生活興趣的中心」、「個人主動參與工作的程度」、「工作績效與自尊的一致程度」、「工作績效與自我概念的一致性」（林俊傑，2005）。Kanungo 在 1982 年根據社會學與心理學中的投入與疏離，提出 10 題的工作投入量表；此外國內也有許多學者提出工作量表，測量的構面包括「工作投入」、「工作專注」、「工作樂趣」、「工作評價」「工作認同」、「工作參與」等（李柏蓉，2006；蔡麗華，2001；鍾佩蓁，2004）

教師工作投入之相關研究眾多，許多議題跟工作投入有密切關係，包括工作壓力、工作績效、自我概念、學校組織、教師倫理、教學效能、創新經營等構面。雖然研究方式不同，但與綜合理論的分析架構相去不遠。因此本研究認為教師工作投入之議題可從工作認同、工作樂趣、工作專注、工作參與、工作評價等五層面，藉由教師對本研究五項工作投入層面問卷之填答，進一步瞭解目前教師工作投入在各層面符合的程度。

四、 學校組織承諾

(一)學校組織承諾意涵與理論

眾多的組織行為研究中，組織承諾(organizational commitment)一直是教育議題研究中非常受到重視的一環，教師專業自主的浪潮下，對於學校組織的忠誠度便成為學校教學工作推展的重要因素之一。組織承諾能促使個人持續職業行為，對自身職業擁有正面評價，並且戮力於達成工作目標的意圖的一種心理機制。從事職業的個體，視組織的價值和目標為個人的價值與目標，充分表現對組織的忠誠，並希望能夠留在組織中奉獻一己之力，不僅僅認同組織價值，更

是積極的投入並且展現對組織的忠誠意念，大多數學者是從「認同」、「投入」、「忠誠」、「留職意願」等心理層面來定義（Becker，1960；Bhuian & Menguc, 2002；Buchanan，1974；Reyes，1990；Sheldon，1971；黃先鋒、廖敏齡、周澤民，2005）。

學校不同與一般企業，大多數人對於教師都抱有高道德標準，認為教師應該付出比一般人更高度的努力意願。近來社會急遽的改變，多數擔任教職心態跟以往不同，相對於留職的意願並不完全是對學校這個環境的認同，反而是因為經濟景氣、教師待遇等因素，考慮到離職後的風險與成本，而不是正向的對於學校組織作出承諾。而組織承諾的理論眾多，茲針對學校教育相關的理論作介紹：

1. 前因後果模式理論

Steers 在 1977 年透過實證研究，提出三個前因變項與三個結果變項，前因變項為自變項，包括個人特質、工作特性、工作經驗；結果變項為依變項，包含留職意願、出席率、工作績效。透過前因後果理論模式來預測個體組織承諾。(李柏蓉，2006；吳宗立，2003)

2. 組織承諾形成模式理論

Staw（1981）則是根據 Steers 的前因後果理論模式加以延伸擴大，在原有架構上加入態度性承諾與行為性承諾。認為投入、認同、激勵，個人特質、工作特性及經驗，同時間能創造出附屬利益、不變的行為、任職儀式、決定錯誤後補償動機、談判技巧。（林俊瑩，2010；吳宗立，2003；劉春榮，1993）

3. 教師組織承諾模式理論

Reyes 和 Pounder(1990)綜合有關組織承諾的研究，發展出「教師組織承諾模式」(Model of Teacher Commitment to an Organization)。Reyes 將教師組織承諾定義為教師對學校目標、價值的心理認同，期望留在學校內投注自己的心力。影響教師組織承諾的因素歸納為「教師背景變項」、「學校環境變項」、「個人與組織的契合」等三大類。分述如下：

(1) 教師背景變項：a)身分變項：年齡、性別、年資、教育程度。b)內在變項：工作意願、工作認同。c)工作取向：功績導向、規範導向。

(2) 學校環境變項：a)社會報酬：與校長、同事、學生的關係。b)外在獎勵：薪資、晉升機會。c)組織取向：功績導向、規範導向。

(3) 個人與組織的契合：係指組織成員在社會化過程中，能接受組織的價值、願景及目標並內化。契合程度愈高表示受組織社會化程度愈高，，增強教師對學校、對目標與任務的承諾。

(二)學校組織承諾衡量

國內有相當多有關組織承諾的研究，測量面向的分類大抵上都分為努力承諾、組織認同、留職承諾等三個層面，但因為教師工作的特殊性所致，社會對教師的定位與期許與一般工作有更高的期望，因此參考國內張瑞村（1998）、簡佳珍(2002)、吳宗立(2003)、陳學賢（2004）、李柏蓉(2006)進行的研究問卷加以修訂，依據文獻探討與理論分析決定問卷內容架構分為努力意願、留職意願、組織認同、高層次工作動機四層面，以及研究者本在在教育職場的工作經驗，彙集有關專家的意見，綜合發展而成的調查問卷，以進行探究國小教師組織承諾的現況。

五、 霸凌的犯罪相關理論

(一)社會控制理論(Social Control Theory)

赫胥(Hirschi, 1969)的社會控制理論認為犯罪是人類的本能，探討「什麼因素使人不會犯罪」是理論的核心。因此提出社會鍵(social bond)概念包括：依附(attachment)、參與(involvement)、承諾(commitment)、信念(belief)。以下介紹社會控制理論的四要素

1. 依附(attachment)

指個體與他人間的情感聯結，尊敬及認同他們，當個體愈依附某一對象或團體，愈在乎期待與要求，因此不敢從事非法行為；反之，若個體對重要他人或團體愈不在乎，便愈少受到規範約束，則容易產生違規行為。Hirschi 認為青少年主要依附對象為父母、學校以及同儕團體。

2. 參與(involvement)

指個體投入傳統活動的精力與時間。個體如果參與學校課業、運動、正當活動、家務及課外活動等，便不會有多餘的精力與時間去從事不法活動，因而能夠抑制犯罪。

3. 承諾(commitment)

指個人致力於自己設定的目標。當個體投入時間和精力追求目標時，會考慮偏差行為可能帶來的代價。因此，個體若對有高遠的抱負或期待時，從事偏差行為的可能性便降低。

4. 信念(belief)

指個人贊同學校、家庭與社會的傳統價值，並對其忠誠與信任。當個人愈不尊重法律或愈不信任團體的規範，其犯罪的發生率就會增加。

霸凌者對於學校的依附若不強，對於學校校規與班級的規範自然不會遵守，因此產生霸凌同學的行為，如果霸凌者與班上同學的依附情感不深厚，對於同儕團體的不在乎，霸凌者則會對於受害者進行霸凌行為(蕭祥仁，2001)；同時，如果個體能夠積極參與學校所舉辦的活動，全心投入在活動場域中，促進與同儕間的連結，則產生霸凌行為的機會相對降低(施俊良，2016)；霸凌行為的產生也可以歸因於因為霸凌者在學校學習成就低落，無法達成目標，甚或是學校對於霸凌者的目標過於遠大，沒有達成的可能性，因此從事霸凌行為的可能性提高(邱珍琬，2002)；最後，霸凌者如果一再欺凌同儕，無視規範與認同法條的價值，不尊重學校與班級的規矩，霸凌事件的頻率因而增加(施俊良，2016)。學校教師角色與功能跟學生霸凌行為有密切的關係，教師若能成為學生上述社會鏈結的關鍵，而教師本身也能夠投入霸凌防制的工作，則霸凌事件發生的機會則可能會降低。

(二)日常生活理論（Routine Activity Theory）

Cohen 與 Felson（1979）提出日常活動理論，認為個人特定的生活「日常活動」所連結的人、時、空，和犯罪發生有密切關係，歸納出出三要素，分別是「有能力及犯罪動機的人」（motivated offenders）、「合適的目標物」（suitable targets）及「缺乏遏止犯罪的抑制者」（the absence of capable targets）。「有能力及犯罪動機的人」是指具有犯罪能力或犯罪傾向者，在於當時的情境下，想犯罪而且有能力去犯罪。「合適的目標物」是指潛在犯罪人根據人或物的價值、可見性、可接近性，及其防禦性等種種考量，成為合適犯罪的對象。「缺乏遏止犯罪的抑制者」則是指嚇阻犯罪發生的抑制者不存在，抑制犯罪的力量降低。

從「日常活動理論」來看，霸凌事件中，「犯罪者」、「受害者」及「缺乏抑制者」皆「霸凌行為」的重要關鍵，說明了教師角色的重要性。如果霸凌當下沒有「受凌人」與「教師」這些要素的存在，純粹的「霸凌者」是沒有辦法產生霸凌事件，因此從「日常活動理論」的觀點來解析霸凌似更能掌握霸凌行為

發生的背景因素，教師角色在霸凌發生與防制的功能上，能對霸凌行為有預防的功能。

(三)一般化緊張理論(General Strain Theory)

Rober Agnew(1992)修正莫頓(merton)的古典緊張理論而提出一般化緊張理論，主要是針對古典緊張理論過度強調下階層的犯罪行為，而忽略中上階層也有犯罪現象。其理論核心強調「負面影響狀態」，試圖解釋為何社會上各階層的人，因個人負面的社會人際關係而產生的情緒，進行影響一個人犯罪的可能性。而負面影響狀態的來源有四種：未能達到正面評價的目標而產生壓力、期望與成就之差距而形成壓力、正面評價的刺激移除而產生壓力、負面刺激的出現而產生壓力。而當這四個壓力來源產生時，強度越大，對犯罪及偏差行為的影響越大。這四種壓力來源可以是獨立出現也可以相互重疊，而且緊張壓力的次數與強度，會影響從事犯罪行為。如果個人預期的目標與實際結果差異太大，便會產生焦慮，此時偏差行為或犯罪行為即會發生。

根據 Agnew 的理論來剖析，霸凌者之所以產生偏差霸凌行為，是因為心理的負面影響狀態，當學生無法得到教師的正面評獎與鼓勵，對於學習上便無法提起太大的動機，進而與父母及自身的成就期望有相當大的落差，產生了負面的情緒狀態，此時便很容易與同儕之間發生衝突，霸凌行為便容易產生；而學生的正面評價刺激消失後，不再獲得老師與同儕的信賴，生活上的壓力變急遽上升，人際關係也產生困擾，若同時間因為自己的表現不佳而招致教師與同儕的負面評價與譏笑辱罵，出現過多的負面刺激，霸凌行為出現的可能性急遽增加。因此教師若能強化學生學習動機與給予正面的鼓勵評價，降低學生壓力的產生，而且良好的班級經營，更能夠強化同儕之間的人際關係，消除負面刺激所帶來的壓力，那麼霸凌行為發生的可能性則能夠大大的降低。

(四)小結

根據上述的霸凌相關犯罪學理論來看，校園霸凌的成因相當多元，除了學生因為現實個人行為學業表現與預期期望的目標有相當落差外，造成其心理壓力與負面想法的相關因素外，學生與家庭和學校的連結相對來說更加重要，而學校的連結除了課業表現與同儕關係之外，學校教師成為很關鍵的一個要素，除了能夠協助排解心理壓力外，與學業目標的連結、同儕關係的強化、甚或是成為霸凌行為的抑制者，這些都是學校教師能夠成為防制校園霸凌的關鍵。而教師除了是『職業』外，其實更重要的是成為『志業』，成為學生能夠安心就學的

心靈砥柱，因此教師的相關校園霸凌的工作認知更加重要，而工作投入的狀態更是其獲得相關校園霸凌防制工作知識的動力來源。

參、 研究設計與實施方法

一、 研究架構

根據文獻及研究目的，分別以教師工作投入、學校組織承諾為自變項，校園霸凌防制工作為依變項，探討不同背景變項的教師在工作投入、學校組織承諾與校園霸凌防制工作的認知差異情形；接著再探討教師工作投入、學校組織承諾與校園霸凌防制工作間的關聯性；最後能找出這三個變項中的預測模型，因此本研究架構如下圖 3-1 所示。

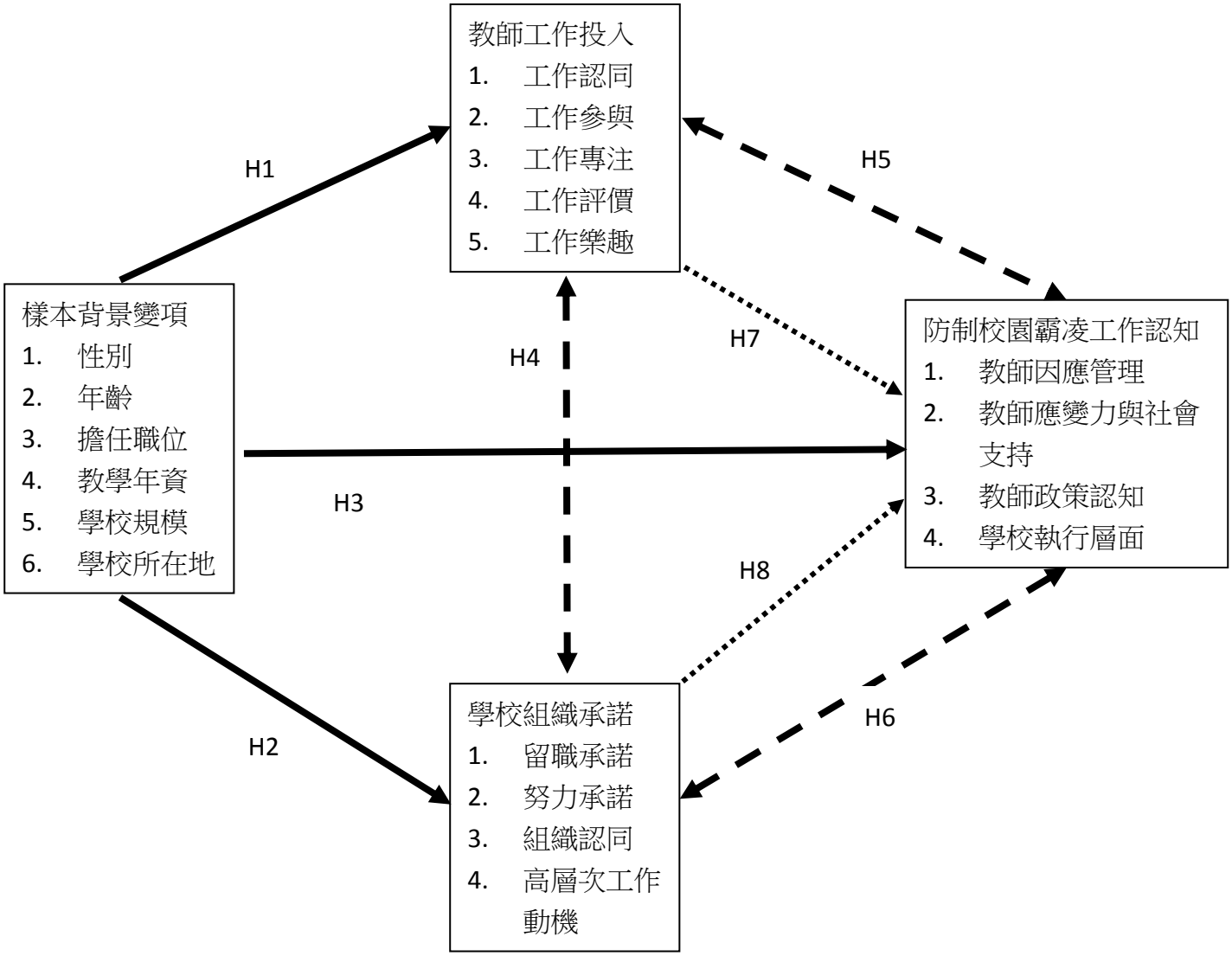

圖 3-1 研究架構圖

依據上圖的研究架構，本研究旨在驗證下列假設：

H1：不同背景變項之國民小學教師工作投入有顯著差異。

H2：不同背景變項之國民小學學校組織承諾有顯著差異。

H3：不同背景變項之國民小學防制校園霸凌工作認知有顯著差異。

H4：教師工作投入與學校組織承諾有顯著相關。

H5：教師工作投入與防制校園霸凌工作認知有顯著相關。

H6：學校組織承諾與防制校園霸凌工作認知有顯著相關。

H7：教師工作投入對於防制校園霸凌工作認知有顯著影響。

H8：學校組織承諾對於防制校園霸凌工作認知有顯著影響。

二、 研究對象

本研究採問卷調查法，以臺中市為研究範圍，對象則以市立國小正式教師為樣本母群。根據臺中市教育局所公布的「臺中市 107 學年度各級校基本資料」統計資料 (臺中市教育局， 2019)，以「學校所在地」為標準區分層隨機抽樣[17]的方式取本，分區方式則參考「臺中市辦理教育部精進學總體計畫」來區分，共分為都區、山區、海區及屯區，每個分區再隨機抽樣各抽取三間學校，在 12 間學校共發放 297 份問卷(84%)，回收 249 份，扣除無效或填答不確實的問卷，有效問卷共計 227 份。受試對象資料如下表

[17] 國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞資訊網，於 2019 年 5 月 23 日造訪。http://terms.naer.edu.tw/detail/1302864/

表 3-1 受試對象背景資料表

背景變項	項目	人數	百分比(%)
性別	男	161	70.9
	女	66	29.1
年齡	20~29	34	15.0
	30~39	66	29.1
	40~49	95	41.9
	50~59	32	14.1
職位	教師兼主任	18	7.9
	教師兼組長	49	21.6
	科任老師	62	27.3
	班級導師	88	38.8
	其他	10	4.4
教學年資	0~10	86	37.9
	11~20	91	40.1
	21 以上	50	22.0
學校規模	12 班以下	47	20.7
	13~24 班	64	28.2
	25~48 班	70	30.8
	49 班以上	46	20.3
學校所在地	山區	62	27.3
	海區	64	28.2
	屯區	57	25.1
	都區	44	19.4

三、 研究方法與工具

本研究採取調查研究法，以問卷調查方式進行資料的搜集，本調查問卷由研究者根據研究目的與假設，閱讀並整理國內外相關文獻，予以歸納分析後，了解本研究之基本概念與建構理論基礎；再參酌相關研究者問卷，考量國民小學教育現場實務情形，編擬出問卷初稿。本研究所使用的研究工具為研究者參考延用董秀珍(2002)、李柏蓉(2006)、王素貞(2014)的「教師工作投入量表」;「學校組織承諾量表」則參考張瑞村（1998）、簡佳珍（2002）、吳宗立(2003)、陳學賢（2004）、李柏蓉(2006);「防制校園霸凌工作認知量表」係參照施克敏 (2012)、蔡秋菊 (2012)、陳惠敏(2013)的研究進行問卷的題目的設計。經指導教授初步檢核後，再請從事國小教育工作者 6 位(如表 3-2 所列)，進行內容效度之檢證。

表 3-2 學者專家名單

現職職務	教學年資	性別	擔任過的職務
校長	32	男	班級導師、科任教師、四處室主任
教導主任	26 年	女	班級導師、教學組長、輔導主任
輔導主任	20 年	男	班級導師、訓育組長、輔導主任
生教組長	30 年	男	班級導師、訓育組長、體育組長
班級導師-兼任輔導老師	24 年	女	班級導師
班級導師-曾任訓導組長	21 年	男	訓導組長、教學組長

四、 資料分析

問卷填答方式係採李克特氏(Likert)的五點式量表，依據受試者填答時的實際知覺、觀察、感受的符合程度，每題共有五個選項，表示不同的符合程度，直接於每一題後勾選代表適當的數字，正向題分別以 5、4、3、2、1 的分數代表，而反向題分別給予 1、2、3、4、5 分，以求整份問卷各題項的計分方式能夠一致。

本研究採用 SPSS 21.0 統計軟體進行分析。透過敘述統計呈現個人背景變項的分布狀況，包括：性別、年齡、教學年資、擔任職務、學校規模與學校所在地，並以平均數和標準差等描述統計來了解受試者在量表上的得分情形。再

以獨立樣本 t 檢定(t-test)來瞭解背景變項中，不同「性別」、「現任職務」之教師工作投入、學校組織承諾以及防制校園霸凌工作認知差異情形。接著以單因子變異數分析，考驗以樣本背景變項之「年齡」、「教學年資」、「學校規模」為自變項，探討不同背景變項之受試者在問卷中「教師工作投入」、「學校組織承諾」及「防制校園霸凌政策認知」上之差異情形。並進一步以 Scheffe´s Method 進行事後多重比較分析，檢定哪些組別間存有顯著性的差異情形。然後採用皮爾森積差相關來分析教師工作投入、學校組織承諾與防制校園霸凌工作認知各層面相關情形，以了解是否達顯著水準。最後，以 OLS（ordinary least squares）迴歸來預測教師工作投入、學校組織承諾對防制校園霸凌工作認知層面的預測力，觀察解釋度 R^2 的改變量是否有顯著增加，以及 F 檢定值是否達到統計顯著水準。

肆、 研究結果分析

一、 教師工作投入、學校組織承諾與校園霸凌防制工作認知的現況

從表 4-1 結果得知，國小教師工作投入在整體層面上的平均數為 4.13，顯示國小教師工作投入屬於「極高」。變項程度依序為「工作評價」、「工作認同」、「工作樂趣」、「工作參與」、「工作專注」。國小教師學校組織承諾在整體層面上的平均數為 3.73，顯示國小教師學校組織承諾屬於「高」。變項程度依序為「留職承諾」、「組織認同」、「努力承諾」、「高層次工作動機」。國小教師學校霸凌防制政策認知在整體層面上的平均數為 3.93，顯示國小教師校園霸凌防制工作認知屬於「高」。變項程度依序為「學校實施層面」、「教師政策認知」、「教師因應管理策略」、「教師應變力與社會支持」。

表 4-1 教師工作投入、學校組織承諾與校園霸凌防制工作認知分析摘要表

構面	變項	樣本數	題數	平均數（M）	標準差（SD）	排序
工作投入	工作認同	227	5	4.20	0.63	2
	工作參與	227	5	4.10	0.67	4
	工作專注	227	5	4.00	0.79	5
	工作評價	227	5	4.21	0.64	1
	工作樂趣	227	5	4.13	0.70	3
	總量表	227	25	4.13	0.69	
組織承諾	留職承諾	227	5	4.05	0.64	1
	努力承諾	227	5	3.68	0.79	3
	組織認同	227	5	3.81	0.88	2
	高層次工作動機	227	4	3.38	0.84	4
	總量表	227	19	3.73	0.79	
校園霸凌防制工作認知	教師因應管理策略	227	5	3.93	0.72	3
	教師應變力與社會支持	227	5	3.74	0.65	4
	教師政策認知	227	5	3.94	0.72	2
	學校實施層面	227	4	4.09	0.74	1
	總量表	227	19	3.93	0.71	

二、 不同背景變項教師工作投入、學校組織承諾與校園霸凌防制工作認知之差異性分析

李克特量表 (Likert scale) 是屬「評分加總式量表」最常用的一種，顧名思

義，屬同一「構念」的「這些項目」是用「加總」方式來計分，單獨或個別項目是無意義的，因此研究者進行分析時首先將各構面的量表回答加總後進行分析，分析摘要結果如下：

(一)不同背景變項的國民小學教師對教師工作投入的差異性分析

本研究將針對不同性別、兼任職務的國小教師進行 T 檢定；教師的年齡、教學年資、學校規模以及學校所在地則透過單因子變異數分析，分析不同背景變項的國小教師在教師工作投入的各構面差異情形，經統計分析結果如表 4-2 所示。從表 4-2 可以得知，不同年齡的教師的工作投入程度上有著顯著差異，進一步以 Scheffé 法進行事後比較則發現，40~49 歲組明顯高於 31-39 歲組以及 20~29 歲組。不同教學年資的教師，在工作投入的程度上也有著顯著差異，進一步事後比較發現 11~20 年組明顯高於 10 年以下組以及 21 年以上組。

表 4-2　不同背景變項下教師對教師工作投入差異分析摘要表

背景變項	選項	人數	平均數	標準差	t 值或 f 值	事後比較
性別	男	66	20.85	2.865	0.7266	
	女	161	20.55	2.363		
兼任職務	兼任行政	67	20.73	2.21	-0.317	
	未兼任行政	160	20.60	2.64		
年齡	A(20~29)	34	20.21	2.455	1.938*	B>A C>B
	B(30~39)	66	20.25	2.302		
	C(40~49)	95	20.92	2.303		
	D(>50)	32	21.06	3.009		
教學年資	A(<10)	86	20.20	2.286	4.848**	B>A B>C
	B(11~20)	91	21.18	2.545		
	C(>21)	50	20.42	2.600		
學校規模	A(<12)	47	20.83	2.358	1.119	
	B(13~24)	64	20.71	2.621		
	C(25~48)	70	20.72	2.354		
	D(>49)	46	20.22	2.747		
學校所在地	A(山區)	62	20.57	2.606	1.188	
	B(海區)	64	21.01	2.491		
	C(屯區)	57	20.31	2.386		
	D(都區)	44	20.63	2.572		

究其原因，教師工作投入是個人特質與情境交互作用下的結果，教師在我國傳統的地位上屬於受尊重的職位，隨著年齡的增加，教學年資的增長也代表著教學經驗的累積,作育英才的美名敦促著教師不斷地向上提升自我知能與專業，尤其在 40~49 歲更是集經驗、專業與活力的階段，大多數這個年齡階層的教師都擔任重要的行政職務，甚或是一校之長，扮演著重要的教育舵手。因而相對的責任感與傳統美名的雙重名利下，工作投入相對較其他階段的教師更投入。

(二)不同背景變項的國民小學教師對學校組織承諾的差異性分析

本研究將針對不同性別、兼任職務的國小教師進行 T 檢定；教師的年齡、教學年資、學校規模以及學校所在地則透過單因子變異數分析，分析不同背景變項的國小教師在學校組織承諾的各構面差異情形,經統計分析結果如表 4-3 所示。從表 4-3 可以得知，是否兼任職務國小教師在學校組織承諾有顯著差異。不同年齡的教師的學校組織承諾上有著顯著差異，進一步以 Scheffé 法進行事後比較則發現，50 歲以上的教師明顯高於 20~29 歲的教師。不同教學年資國小教師在學校組織承諾上有顯著差異，進一步事後比較，發現 21 年以上的教師大於其他兩組，11~20 年的教師明顯比 10 年內教師的程度較高。不同學校規模之國小教師在學校組織承諾上有顯著差異，進一步事後比較，發現 25~48 班組高於 13~24 班組以及 12 班以下組，而 49 班以上組在組織承諾程度上相對較低。

表 4-3 不同背景變項的國小教師對學校組織承諾差異分析摘要表

背景變項	選項	人數	平均數	標準差	t 值或 f 值	事後比較
性別	男	66	16.04	3.020	0.876	
	女	161	15.66	3.043		
兼任職務	兼任行政	67	15.90	2.905	0.285**	
	未兼任行政	160	15.72	3.077		
年齡	A(20~29)	34	15.69	2.98	2.040*	D>A
	B(30~39)	66	15.51	2.99		
	C(40~49)	95	15.81	2.80		
	D(>50)	32	16.28	3.67		
教學年資	A(<10)	86	15.47	2.98	4.885**	C>B
	B(11~20)	91	15.79	3.10		B>A
	C(>21)	50	16.25	2.74		C>A
學校規模	A(<12)	47	15.69	2.87	4.308**	B>A
	B(13~24)	64	15.54	3.44		A>D
	C(25~48)	70	16.25	2.71		C>B
	D(>49)	46	15.45	2.74		C>D
學校所在地	A(山區)	62	15.74	2.84	1.352	
	B(海區)	64	16.00	2.99		
	C(屯區)	57	15.47	3.19		
	D(都區)	44	15.88	3.11		

究其原因，擔任行政職務的教師，本身就是學校組織的核心幹部，學校的整體運作端賴這些兼任行政教師的付出，對於學校組織的向心力與承諾相對於其他教師來的高。以不同年齡與教學年資的教師來說，待在一個組織越久的教師，學校組織的強大與穩定，學術倫理自然能在該學校中受到重視，也因為年紀與教學年資的增加，懂得學校教育推行的成功，在於對學校組織承諾的認同。而學校規模越大，組織網絡分工則越加細緻，倘若一個疏失則會影響整體學校的運行，因此對於學校組織的認同付出與共同打拼的態度，相對來說對於學校組

織承諾的程度較高。

(三)不同背景變項的國民小學教師對校園霸凌工作認知的差異性分析

本研究將針對不同性別、兼任職務的國小教師進行 T 檢定；教師的年齡、教學年資、學校規模以及學校所在地則透過單因子變異數分析，分析不同背景變項的國小教師在校園霸凌工作認知的各構面差異情形，經統計分析結果如表 4-4 所示。從表 4-4 可以得知，不同性別與兼任行政職務的教師在校園霸凌工作認知上有顯著差異。不同年齡國小教師在校園霸凌防制工作認知程度上有顯著差異，進一步事後比較則發現，50 歲(含)以上組明顯高於其他各組，40~49 歲組又高於 30~29 歲組以及 20~29 歲組。不同教學年資的教師在校園霸凌防制工作認知程度上有顯著的差異，進一步事後比較則發現，年資 21 年以上的教師高於 11~29 年組以及 10 年以下的教師。不同學校規模的國小教師在校園霸凌防制工作認知程度上有顯著差異，進一步事後比較則發現，25~48 班的學校高於 49 班以上的學校。

究其原因，兼任行政的教師對於上級推行的業務與宣導本來就比較多，加上學校行政職位通常男性教師擔任學務工作較多，而校園霸凌防制工作的工作又是學務處的重點工作之一，因此男性對於相關的政策認知與執行比起女性較為顯著。教師隨著年紀的增長，除了教學經驗豐富外，處理各種常在校園發生的霸凌事件也都有處理過的經驗，充滿著愛心與關懷的態度，比起一些較年輕的教師們來說，他們對於校園霸凌防制工作的政策與施行程度相對較高。以不同年齡與教學年資的教師來說，在這個領域愈久，對於政策的熟悉度以及執行上比較熟稔，應付管理方面的能力也較年輕的教師來的好。而學校規模越大的教師，因為行政業務的劃分及分層負責的情況下，許多教師單純擔任導師及科任教師，對於政府實務上的政策及作為，絕大多數是學校政令宣導下得知，加上輔導室以及學務處的協助處理校園霸凌事件，因此越大型的學校的教師在校園霸凌防制工作的認知上略低於其他規模的學校。

表 4-4 不同背景變項的國小教師對校園霸凌工作認知差異分析摘要表

背景變項	選項	人數	平均數	標準差	t 值或 f 值	事後比較
性別	男	66	27.23	3.988	1.282*	
	女	161	23.87	3.082		
兼任職務	兼任行政	67	27.32	2.916	-1.589*	
	未兼任行政	160	26.33	3.513		
年齡	A(20~29)	34	25.34	3.277	5.003**	D>A
	B(30~39)	66	26.04	3.064		D>B
	C(40~49)	95	26.99	3.415		D>C
	D(>50)	32	28.07	3.172		C>A C>B
教學年資	A(<10)	86	25.54	3.192	9.079**	C>B
	B(11~20)	91	26.96	3.388		B>A
	C(>21)	50	27.85	3.118		C>A
學校規模	A(<12)	47	26.315	3.605	1.780**	C>D
	B(13~24)	64	26.633	3.591		
	C(25~48)	70	27.135	2.955		
	D(>49)	46	26.11	3.344		
學校所在地	A(山區)	62	26.26	3.576	0.730	
	B(海區)	64	26.95	3.347		
	C(屯區)	57	26.41	3.014		
	D(都區)	44	26.90	3.597		

三、 教師工作投入、學校組織承諾與校園霸凌防制工作認知之相關性分析

本部分主要在瞭解國小教師工作投入、學校組織承諾與校園霸凌防制工作認知的相關情形，以皮爾森積差相關法進行分析，以瞭解二者間的關聯性，分析結果如表 4-5 所示。從教師工作投入的各構面來看，國小教師工作投入各構面的與學校組織承諾各構面之相關係數均達顯著水準，分布從 .29~ .68，其中與『留職承諾』之正向相關係數最高，其次為『努力承諾』、『高層次工作動機』，但『組

織認同』則是負向顯著相關，分布從 -.21~ -.44。國小教師工作投入各構面的與校園霸凌防制工作認知各構面之相關係數均達顯著水準且正向相關，分布從 .15~ .59，其中與『教師政策認知』、『教師應變力與社會支持』的相關程度最高。國小教師學校組織承諾各構面的與校園霸凌防制工作認知各構面之相關係數大多數達顯著水準且正向相關，分布從 .22~ .52，其中與『教師政策認知』、『教師應變力與社會支持』的相關程度最高，但組織認同則呈現負向相關或不顯著。

從內容分析來看，教師工作投入程度越高，對於學校的組織與相關作為能夠予以肯定，因此願意留職且為學校更加努力，願意落實各種校內政策與作為，其中也包含了防制校園霸凌工作認知，進而提升對於學校組織承諾的程度，兩者可說是彼此交互影響。當而教師工作投入與學校組織承諾越高，也能強化防制校園霸凌工作的認知，除了對於國家所頒布的相關政策有所了解外，對於霸凌事件的處理與應變也隨著提升，經驗不斷的累積之下，更能夠妥善處理相關的事件，對於學校層級來說，政策宣導與推行也能夠朝向目標前進。基於上述分析結果，教師工作投入、學校組織承諾與防制校園霸凌工作認知的變項之間，都具有顯著正相關之關聯，因此能夠奠定分析預測模式的基礎。

表 4-5 國小教師工作投入、學校組織承諾與校園霸凌防制工作認知積差相關分析摘要表

		學校組織承諾				防制校園霸凌工作認知			
		留職承諾	努力承諾	組織認同	高層次工作動機	教師因應管理	教師應變力與社會支持	教師政策認知	學校執行層面
教師工作投入	工作認同	**.59****	**.56****	**-.44****	**.51****	**.37****	**.36****	**.51****	**.45****
	工作參與	**.68****	**.59****	**-.33****	**.46****	**.44****	**.52****	**.59****	**.47****
	工作專注	**.59****	**.45****	**-.21****	**.38****	**.41****	**.53****	**.59****	**.49****
	工作評價	**.60****	**.44****	**-.24****	**.35****	**.15***	**.33****	**.32****	**.17***
	工作樂趣	**.64****	**.51****	**-.29****	**.29****	**.27****	**.45****	**.41****	**.29****
學校組織承諾	留職承諾					**.45****	**.50****	**.52****	**.39****
	努力承諾					**.39****	**.51****	**.38****	**.25****
	組織認同					**-.32****	**-.26****	**-.12**	**-.11**
	高層次工作動機					**.39****	**.40****	**.34****	**.22****

*P<.05 **P<.01

四、 教師工作投入、學校組織承諾與校園霸凌防制工作認知之預測力分析

本部分主要探討國民小學教師工作投入、學校組織承諾對校園霸凌防制工作認知的預測情形，以國民小學教師工作投入，校園霸凌防制工作認知為依變項，進行迴歸分析。表 4-6 為教師工作投入、學校組織承諾為自變項，與校園霸凌防制工作認知迴歸分析摘要表。

在『教師因應管理』上，『教師工作投入』可解釋『教師因應管理』22.6%的變異量，『學校組織承諾』可解釋教師因應管理構面 23.5%的變異量，皆達到顯著水準，『工作參與』、『留職承諾』、『高層次工作動機』對『教師因應管理』具有正向顯著預測力，但『工作評價』對『教師因應管理』具有負向顯著預測力。

在『應變力與社會支持』上，『教師工作投入』可解釋『應變力與社會支持』31.7%的變異量，『學校組織承諾』可解釋『應變力與社會支持』29.1%的變異量，皆達到顯著水準，其中『工作參與』、『工作專注』、『工作樂趣』、『留職承諾』

與『努力承諾』對『應變力與社會支持』具有正向顯著預測力，但『工作評價』對『應變力與社會支持』具有負向顯著預測力。

在『教師政策認知』上，『教師工作投入』可解釋『教師政策認知』39.7%的變異量，『學校組織承諾』可解釋『教師政策認知』28.4%的變異量，皆達到顯著水準，其中『工作參與』、『工作專注』、『留職承諾』、『組織認同』與『高層次工作動機』對『教師政策認知』具有正向顯著預測力，但『工作評價』對『教師政策認知』具有負向顯著預測力。

在『學校執行』上，『教師工作投入』可解釋『學校執行』31%的變異量，『學校組織承諾』可解釋『學校執行』14.3%的變異量，皆達到顯著水準，其中『工作參與』、『工作專注』與『留職承諾』對『學校執行』具有正向顯著預測力，但工作評價對學校執行具有負向顯著預測力。

綜合上述的預測分析來說，教師對於校園霸凌防制工作認知程度與教師工作投入、學校組織承諾有顯著關聯性，意味著校園中如果要能夠藉由教師來落實相關的霸凌防制政策的話，學校組織要能夠給予老師足夠的認同感，讓教師有意願努力做好各項工作，創造自我提升的動機，方能全心投入教學工作，積極參與校園霸凌防制工作的工作，獲得高評價並且認同教師這個職業所能帶來的社會影響力，不再將教師當成工作職位，對於己身的責任有高度的認同感，並將教師視為天職，並樂在投身教育志業的領域中。

表 4-6　教師工作投入與校園霸凌防制工作認知迴歸分析摘要表

		校園霸凌防制工作認知			
		教師因應管理	應變力與社會支持	教師政策認知	學校執行層面
工作投入	工作認同	.865	-1.562	1.522	1.831
	工作參與	3.164** (β=.357)	2.432* (β=.258)	3.118** (β=.308)	2.031* (β=.216)
	工作專注	1.899	3.410** (β=.357)	3.402** (β=.336)	3.799*** (β=.400)

	工作評價	-3.130** (β=-.286)	-2.343* (β=-.201)	-2.196* (β=-.176)	-3.690*** (β=-.319)
	工作樂趣	.658	3.220** (β=.277)	.840	.461
F 值		14.195***	21.951***	30.540***	21.341***
調整後 R^2		.226	.317	.397	.310
學校組織承諾	留職承諾	4.443*** (β=.379)	3.344** (β=.275)	5.810*** (β=.476)	4.806*** (β=.434)
	努力承諾	-1.035	2.627** (β=.284)	.277	-.995
	組織認同	-1.742	1.058	2.336* (β=.176)	.423
	高層次工作動機	2.541* (β=.209)	1.346	2.206* (β=.175)	1.186
F 值		18.383***	24.242***	23.176***	10.402***
調整後 R^2		.235	.291	.284	.143

*P<.05 **P<.01 ***P<.001

五、 研究假設驗證結果

依照上述各節所研究分析的結果，用以驗證本研究的各項假設，彙整如表 4-7 所示：

表 4-7　研究假設驗證彙整表

研究假設	研究發現	驗證結果
H1：不同背景變項之國民小學教師工作投入有顯著差異。	在不同年齡與教學年資的國小教師背景，在教師工作投入程度有顯著差異。	部分成立
H2：不同背景變項之國民小學學校組織承諾有顯著差異。	在不同職務、年齡、教學年資、學校規模的國小教師背景，在學校組織承諾程度上有顯著差異。	部分成立
H3：不同背景變項之國民小學防制校園霸凌工作認知有顯著差異。	在不同性別、職務、年齡、教學年資、學校規模的國小教師背景，在校園霸凌防制政策認知有顯著差異。	部分成立
H4：教師工作投入與學校組織承諾有顯著相關。	教師工作投入與學校組織承諾有顯著的相關性。	成立
H5：教師工作投入與校園霸凌防制政策認知有顯著相關。	教師工作投入與校園霸凌防制政策認知有顯著相關。	成立
H6：學校組織承諾與校園霸凌防制政策認知有顯著相關。	學校組織承諾與校園霸凌防制政策認知有顯著相關。唯組織認同與教師政策認知、學校執行層面無顯著相關。	部分成立
H7：教師工作投入與防制校園霸凌工作認知有顯著影響。	教師工作投入與校園霸凌防制政策認知有顯著影響。	成立
H8：學校組織承諾與防制校園霸凌工作認知有顯著影響。	學校組織承諾與校園霸凌防制政策認知有顯著影響。	成立

伍、 結論與建議

本節主要說明分析研究後的結論與提出相關建議等二部分，希望本研究結果能夠提供相關教育主管機關、學校行政及教師予以參酌，並且能夠擴大研究的範圍與領域，讓研究能夠更加全面，茲將兩部分分述如下。

一、 研究結論

(一)教師工作投入整體以工作評價為最高、學校組織承諾整體以留職承諾為最高、校園霸凌防制工作認知整體以學校實施層面為最高

國小教師工作投入整體程度屬於「極高」程度，依序為『工作評價』、『工作認同』、『工作樂趣』、『工作參與』和『工作專注』，且全部屬於「極高」程度。國小教師學校組承諾整體程度屬於「高」程度，『留職承諾』屬於「極高」程度，其他依序為『組織認同』、『努力承諾』與『高層次工作動機』。國小教師校園霸凌防制工作認知屬於「高」程度，『學校執行層面』屬於「極高」程度，其他依序為『教師政策認知』、『教師因應管理』以及『應變力與社會支持』，與屬於「高」程度。

(二)教師工作投入、學校組織現況與校園霸凌防制工作認知差異情形之發現

1. 不同年齡、教學年資的教師工作投入變項，部分有顯著的差異，而在不同性別、兼任職務與否、學校規模與學校所在地的背景變項上沒有顯著的差異。

   (1) 其中不同年齡的教師，在『工作認同』上，40~49 歲的教師明顯大於 20~39 歲的教師。

   (2) 不同教學年資的教師，在『工作認同』、『工作參與』、『工作專注』與『工作樂趣』上，11~20 年資的教師明顯高於 10 年內的教師，『工作評價』上，11~20 年資的教師明顯高於 21 年以上的教師。

2. 兼任職務、不同年齡、教學年資、學校規模的學校組織承諾變項，部分或全部有顯著的差異，而在不同性別、學校所在地的背景變項上沒有顯著的差異。

   (1) 『組織認同』與『高層次工作動機』，與兼任職務與否的教師有明顯的差異。

(2) 不同年齡的教師上，在『高層次工作動機』上，50 歲以上的教師明顯大於 40~49 歲的教師。

(3) 不同教學年資的教師，在『努力承諾』與『高層次工作動機』上，21 年以上的教師明顯高於 10 年內的教師，在『組織認同』上，10 年內的教師明顯高於 11~20 年資的教師。

(4) 不同學校規模的教師，在『努力承諾』與『高層次工作動機』上，49 班以上的教師明顯高於其他學校規模的教師，在『組織認同』上，13~24 般的教師明顯高於 12 班以內的小型學校。

3. 不同性別、兼任職務、年齡、教學年資、學校規模的校園霸凌防制工作認知變項，部分或全部有顯著的差異，而在不同學校所在地的背景變項上沒有顯著的差異。

(1) 不同性別的教師，在『教師政策認知』上有顯著的差異。

(2) 兼任職務與否的教師，在『教師政策認知』與『學校執行層面』有顯著的差異。

(3) 不同年齡的教師上，在『教師因應管理』上，50 歲以上的教師明顯高於 40~49 歲組與 20~29 歲組。在『教師政策認知』上，50 歲以上的教師明顯高於 30~39 歲組與 20~29 歲組，40~49 歲組也明顯高於 20~29 歲組。

(4) 不同教學年資的教師上，在『教師因應管理』上，21 年以上組明顯優於 11~20 年組與 10 年以下組。『教師應變力與社會支持』上，21 年以上組明顯優於 10 年以下組。在『教師政策認知』上，21 年以上組明顯優於 10 年以下組，11~20 年組明顯大於 10 年以下組。而『學校執行層面』上，21 年以上組明顯優於 10 年以下組，11~20 年組明顯大於 10 年以下組。

(5) 不同學校規模的教師中，在『教師應變力與社會支持』上，25~48 班組明顯大於 49 班以上組。

(三)各研究變項互為相關情形之發現

1. 國小教師工作投入與學校組織承諾各層面有正向顯著相關，且 P 值均小於.01，顯示國小教師工作投入越高，學校組織承諾的程度越高。

2. 國小教師工作投入與校園霸凌防制工作認知有正向顯著相關，顯示國小教師工作投入程度越高，其校園霸凌防制工作認知程度越高。

3. 國小教師組織承諾與校園霸凌防制工作認知有顯著相關，其中留職承諾、努力承諾與高層次工作動機與校園霸凌防制工作認知為正向相關，顯示留職承諾、努力承諾與高層次工作動機程度越高，校園霸凌防制工作認知程度越高;然而組織認同則是屬於負向相關,顯示組織認同程度越高，校園霸凌防制工作認知的程度越低。

(四)各研究變項各層面預測情形之發現

1. 在『教師工作投入』上，整體與『校園霸凌防制工作認知』有顯著的預測力，仔細來看，『工作參與』與『校園霸凌防制工作認知』各層面有正向顯著的預測力；『工作專注』與『應變力與社會支持』、『教師政策認知』與『學校執行層面』有正項顯著預測力；『工作樂趣』與『應變力與社會支持』有正向顯著的預測力；而『工作評價』則對於『校園霸凌防制工作認知』各層面有著負向顯著的預測力。

2. 在『學校組織承諾』上，整體與『校園霸凌防制工作認知』有顯著的預測力，仔細來看，『留職承諾』與『校園霸凌防制工作認知』有正向顯著的預測力；『努力承諾』與『應變力與社會支持』有正向顯著的預測力；『組織認同』則與『教師政策認知』有正向顯著的預測力；『高層次工作動機』與『教師因應管理』、『教師政策認知』有正向顯著的預測力。

(五)綜合討論

1. 國小的『教師工作投入』狀況大致來說都屬於「極高」的程度，這也正代表著教師這個職位給予工作者的一個正向的價值目標取向，不管事在教學本職工作上，甚或是班級經營管理與學生各項事務的處置，身為教師都肩負起這樣的責任，而且也都有這樣的認知。國小教師本身對於『留職承諾』的程度相對高，也意味著教師對於學校的認同感高，能夠勝任這樣的工作，不因為教師工作的多樣性與壓力的存在而不願意留在崗位上作育英才。而『校園霸凌防制工作的認知』，教師們也都能清楚了解自己擔負著霸凌防制工作的重要關鍵角色，值得欣慰的是，學校對於校園霸凌防制工作工作的執行面都非常落實，藉此也能夠提升教師對於霸凌防制的認知以及實務策略。

2. 針對工作投入仔細分析後，可以了解 40~49 歲的教師對於教師『工作認同』程度高於其他年齡的教師，可以瞭解這個年紀群的教師正是台灣教師絕大多數，也願意對學生付出更多的心力，這群教師也都擔任學校許多重要的職務，包括主任及組長。而且 11~20 年資的教師，因為經驗老到且豐富，對於工作投入程度也相對高，但可惜的是，21 年以上的教師相對較低，深究其原因可能除了年金改革的原因，加上在學校單位任職時間較長，不認同學校的作為與大方向，接近退休年紀的老師，教學熱忱不再，而有著相對較低的工作認同。

3. 而『學校組織承諾』差異情形顯著，兼任職務的教師是學校重大工作的推行者，對於學校的認同感以及照顧所有學生的動機下，有著高度的『組織認同』與『高層次工作動機』。而且年紀越大的教師以及教學年資越長的資深教師，對於教學工作得心應手，在班級、學校與家長之間的應對得宜，因此在『努力承諾』與『高層次工作動機』上比較年輕的教師表現更加積極。大型學校的因為人力充足，分層負責詳實，相對制度化的學校下的教師，在『學校組織承諾』上比起其他中小型的學校有顯著的差異。

4. 在『校園霸凌防制工作認知』上，不同性別與兼任職務的『教師政策認知』有顯著差異，因為校園內的霸凌事件處理者絕大多數是學務處的職責，而兼任學務處職務的大多數男老師居多，且女老師遇到這樣的事件時，也都需要男老師協助。而在處理霸凌的因應管理上，豐富教學經驗的老師處理事件教能夠得心應手，而且在規模較大的學校，人力與行政教師較為充足，在霸凌防制政策與執行上都明顯優其他組別。

5. 『教師工作投入程度』越高，『學校組織承諾』程度越高，深究其原因，教師本以高度責任與義務來從事教育工作，有著高度使命感是教育工作投入最大之動力。而當教師工作投入提升，強化自我肯定評價，愈容易讓教師對學校組織與工作產生認同感，對於任職的學校組織便能夠產生留職意願與努力的承諾。而當學校成為教師堅強的後盾，更是教師的工作投入重要的關鍵因素，畢竟在國民小學教育現場，學校組織的良窳會對教師工作投入產生重大的影響。

6. 國小『教師工作投入』程度越高，『校園霸凌防制工作認知』程度越高，深究其原因，教師的工作多樣性與責任感，能夠督促教師付出更多的心

力在教學工作上，而霸凌防制也是教學工作的一環，因此教師為了能夠讓學校成為優質的學習環境，讓學生能夠安心的學習成長，優質的班級經營與親師生的關係連結，自然成為教師工作的一環，因此在校園霸凌防制工作的作為與認知上，教師對於工作投入的程度越高，霸凌防制的認知與作為也相對越高。

7. 『學校組織承諾』的程度越高，『校園霸凌防制工作認知』程度越高，深究其原因，可以知道除了班級第一級防制外，學校制度的完備與運作，讓教師能夠安身立命，不須因為對學校組織的不滿而產生調動的疑慮，進而能夠全心的在教學與工作上付出。而且穩定且優質的工作環境，能夠提升教師本身的工作動機，不管行政或是教學，都能夠為打造一個安全且優質的校園而努力，自然對於校園霸凌防制工作的認知與作為而努力。最值得探究的是當『組織認同』程度越高時，『校園霸凌防制工作認知』程度則越低，探究其原因，目前國小教師工作環境中，教師工作投入的表現愈正向，學校的組織承諾表現愈好。但是當學校組織行政團隊強大之下，反而班級教師與科任教師會認為校園霸凌防制工作的工作是行政單位的職責。

二、 研究建議

(一)建立良好友善的學校工作環境、激勵並強化教師工作投入，是校園霸凌防制工作落實的最佳作為

本研究結果發現，不管是『教師工作投入』或是『學校組織承諾』，都與『校園霸凌防制工作認知』有明顯且正向的相關，並且有良好的預測能力。教師是第一線的工作者，因此最關鍵的腳色也是教師，因此要杜絕校園霸凌事件的一再發生，教師居有決定性的因素存在。而『教師工作投入』與『學校組織承諾』也存在著正面相關性，因此除了教師本身的職業工作使命感之外，影響教師工作投入的重要因素較是學校組織，一個良好的學校組織若是教師工作場域的幫手與後盾，不僅能對組織認同，更能為組織努力，視學校工作為切身的工作，更能提升高層次的工作動機。不管在教學工作、班級經營、親師溝通與學校政策活動推行，教師工作投入感高，效能展現自然能夠提升。校園霸凌防制工作工作雖然不在正式的教學計畫課程中，但卻是影響學生學習的重要因素，身為教師除了教師政策認知的提升外，教師實務上的因應管理策略也應當提升，教師們基於本身職責都知道霸凌防制是教師工作的一部分，但為何霸凌一再出現？

除了預防作為須落實之外，具體的策略作為更應該不斷練習與熟練，若教師沒有高度的工作投入，沒有對學校組織承諾，相信在多樣工作壓力下的教師，大多選擇得過且過的心態。

(二)建立燕行領導的風格，發揮教師不同的專業長才，提升其正向信心與高峰經驗，維持教師工作投入高峰期

學校是一個友善、和諧環境，學校應重視每一個教師的參與、廣納意見與傾聽。賦權領導能透過責任感來促進教師個人專業發展，願意持續為教育付出更大心力。隨著年金改革的趨勢，未來退休年齡不斷升高，學校單位會有更多年紀較大的教師，研究發現５０歲以上的教師不管在『教師政策認知』與『教師因應管理策略』上都高於其他年齡的教師，但其『教師工作投入』卻沒有明顯高於其他年齡教師，推測年紀大的教師沒有受到應有的尊重，學校單位應將這些經驗豐富的瑰寶一個表現的舞台，鼓勵投入學校事務的運作，給予正向支持，鼓勵他們不斷求新求變，創新多元的教學活動，成為學校各運作面向的領導人才，維持其工作投入的高峰。

１１～２０年教學年資的教師在工作投入上明顯優於其他教師，這群教師正值工作的巔峰時期，也大多擔任學校重要職務並且投入程度較高，學校應適時調整教師職務，擴大其他教師參與校務發展之機會，不僅個人工作經驗提升，也能增加行政歷練，也能帶動新進教師加入團隊，培養未來接棒人才，融入學校團體，進而提高教師工作投入。

(三)學校應當成為教師最堅強的後盾，強化行政與教學的橫向溝通，建立透明且公平的工作環境。

根據本研究結果，『學校組織承諾』低於『教師工作投入』，表示教師雖然有著自我的使命感，盡心盡力為教育下一代而努力，但受測教師願意留在原校繼續服務，實現自我理想的程度相對較少，推測應該是學校行政領導作為讓許多教學現場的教育工作者不願意留在原校服務，而且同樣的狀況也反映在『高層次的工作動機』上，學校若沒有營造出向心力的環境，教師通常不會將學校的事情當作是自己的事情，一到下班時間便匆忙離校。學校領導或是行政單位是學校運作的核心，各種校務的推行應該廣納教師的意見，建立無礙的溝通管道，事前協調優於事後檢討，才能讓學校成為教師工作的依靠與後盾。

有明確制度與規範的學校，讓行政與教師能有規則依循，不僅凝聚學校向心

力，更能提升教師高層次的工作動機，學校進用資深教師擔任行政工作，讓經驗老到的教師能全面性的安排學校活動與政策溝通，成立霸凌處理小組並適時的讓女性教師以及年輕新進教師加入小組運作，雙管齊下的作為，方能帶動整體校園霸凌防制工作認知與執行。

(四)學校應持續推動校園霸凌防制工作相關研習，並且將相關政策認知融入教學課程計畫

男女教師的相關『教師政策認知』有顯著的差異存在，除了因為教學現場處理相關問題的大多為男性教師的因素外，女性教師較投入在教學工作上，且擔任行政職務的女性教師相對比較少數，因此學校應該積極辦理相關專業研習，結合法律與實務的內容，讓教師能了解政策重要性與延續性，並且知道相關的法律責任，並且透過課程發展委員會來規劃相關融入課程，提升教師的霸凌防制政策認知。除此之外，更應該邀請專家學者到校為教師辦理霸凌防制處理策略講座，強化教師在第一線處理霸凌事件的技巧與能力，更能透過教師專業社群來提升教師之間在霸凌防制的專業度，讓校內專業教師進行經驗傳承。

從研究結果得知兼任行政與男性教師的認知與策略作為程度較高，但嚴格來說，雖然政策認知雖高，但實際執行層面上仍有許多待加強的地方，為了弭平彼此間的落差，實際處理運作研習、行政作為步驟、班級經營管理、霸凌防制政策宣導與強化教師專業等方面都需要學校領導層級積極作為。

(五)未來研究方向

本研究僅僅對校園霸凌防制工作在教育領域中的一小隅，進行小範圍的探究與討論，研究過程中發現許多面向與建議，能夠讓將來想要深入這方面研究的學者一些個人建議，以下就三方面做更進一步的說明：

1. 校園霸凌不分年齡，且對象不僅限於學生，因此擴大研究對象與範圍，才能夠一探校園霸凌的全貌。

本研究採取的是問卷調查法，調查對象為台中市國民小學之正式教師，因此研究的推論有其限制性。未來研究方向可朝向更廣的研究對象與範圍，像是：大專院校、高級中學與國民中學，甚或是包括各級私立學校，對象可擴及校長、行政人員、正式教師與代理代課教師，了解師生、親師、教師之間的霸凌樣態，更能進一步分析公私立學校的差異性；此外，台灣地區地狹人稠，校園彼此之間的衝突也經常發生，也可將其他地區納入研究範圍，甚至擴展至全國，以增

益研究的推廣效度。

2. 量化統計與質化分析並進，廣納研究變項與統計方法，運用不同的研究方法及工具，建構完整理論模式

本研究採用基本分析方法進行研究，未來能夠思考除了工作投入與學校組織外，增加中介變項來分析並建構中介路徑預測模式。透過相關文獻的廣泛閱讀，探究或增加研究的變項，如：學校領導、課程創新、親師關係等，方能建構一套完整的理論模式。另外，冰冷的數字所能夠帶來的預測模型無法深刻了解個體的差異性，在量化研究的同時，未來可加入以質性的訪談、焦點團體座談和田野觀察等研究方法，立意分層選取受訪者，對了解校園霸凌事件的產生，以及實務作為與困境，進行多面向且深入的探討，使資料蒐集更豐富多元，提升研究結果之客觀性，為研究提供更到位的策略與建議。

參考書目

一、 中文

王美恩(2011)。終結霸凌。臺北市:親子天下雜誌。

王素貞(2014)。國民小學校長道德領導、教師工作投入與學校效能之研究。南投縣：國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士論文。

毛湘茹(2012)。霸凌與充權：大學女性敘說少女時期遭遇言語或關係霸凌、霸凌他人及其衝權之歷程。嘉義縣：國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文。

中山大學(2016)。教育部 101 至 103 年度校園霸凌調查分析研究期末報告。教育部。

白佳明(2015)。中小學校園霸凌行為與防制對策之研究。國立臺灣海洋大學海洋法律研究所碩士學位論文。高雄市。

李柏蓉（2006）。高雄縣市國民小學行政人員溝通行為與教師工作投入及組織承諾關係之研究。國立高雄師範大學，高雄市。

林瑞英(2011)。國小學生知覺教師管教方式與校園霸凌行為關係之研究。國立屏東教育大學進修暨研究學院教學視導碩士學位學程班碩士論文。屏東市。

林允中(2014)。嘉義市國中青少年家庭概念與校園霸凌態度之預測及其調節變項之研究。國立嘉義大學師範學院輔導與諮商學系碩士論文。嘉義縣。

林秀勤、張憲廷、游錦雲（2009）。霸凌現象與學生偏差行為對友善校園影響之研究。初等教育學刊。

林俊瑩、侯雅婷、謝亞恆、徐蕙瑩（2010）。工作特質與學前教師工作投入的因果關聯：組織承諾的中介角色探究。教育與社會研究，20，105−143。

林俊瑩(2010)。工作滿意度、組織承諾與離職意圖：中小學教師與其他職業之比較。教育實踐與研究， 23(1)，1-30。

林俊傑(2005)。國民中學校長道德領導行為與教師組織承諾及工作投入關係之研究。國立高雄師範大學教育學系，高雄市。

邱珍琬（2002）。「國小校園欺凌行為實際-學生觀點」。《初等教育學刊》，第 11 期，頁 219-250。

邱獻輝(2014)。建構霸凌行為之需求類型研究。青少年犯罪防治研究期刊，6 卷 1 期，1 - 32。

邱憲義(2018)。高中教師教學風格與教學效能之研究—以教師專業發展為中介變項、學校組織文化為調節變項。臺南市：國立臺南大學教育學系教育經營與管理博士論文。

吳清山、林天祐(2005)。校園霸凌，教育研究月刊，000， 130 期，p.143~143。

吳宗立、林保豐(2003)。國民小學教師工作壓力與組織承諾關係之研究。國教學報，15，193-230。

洪毓璟(2004)。青少年家庭概念之研究,國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，嘉義縣。

施俊良(2016)。國小教師處理學童霸凌行為經驗模式與因應策略研究。嘉義縣：國立中正大學犯罪防治研究所博士論文。

施克敏(2012)。公立小學教師對教育部體罰政策之看法與回應-以臺中市為範圍之研究。東海大學公共事務研究所碩士論文。台中市。

陳美芝（2006）。國小高年級學童情緒經驗、父母教養方式與利社會行為關係之研究。國立高雄師範大學，高雄市。

陳利銘、顏慶祥、吳家純、王俐淳(2017)。教育部 104 學年校園霸凌狀況調查分析研究報告。台北：教育部。

陳利銘、王佳琪、馮綉雯(2015)。國民小學高年級校園霸凌現況之研究。教育學刊，45，127－157。

陳學賢(2004)。高雄市國小校長轉型領導, 學校願景發展與教師組織承諾關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，高雄市。

陳麗英（2017）。知覺組織支持、組織承諾與教師工作表現：家庭對工作衝突的調節效果。學校行政，107，83-104。

陳惠敏（2013）臺中市國中教師對友善校園及防制校園霸凌工作認知之研究。逢甲大學公共政策研究所。台中市。

教育部(2012)。校園霸凌防制工作準則。

教育部(2012)。各級學校防制校園霸凌執行計畫。

黃先鋒、廖敏齡、周澤民(2005)。工作輪調、工作滿足與組織承諾相關性之實證研究。人力資源管理學報，5 (4)，107-129。

黃梅嬌（2005）。以符合對話教學精神之生命教育課程改善學生言語 霸凌之行動研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，台北市。

黃姿綺(2017)。國小教師對校園霸凌防制工作工作態度之研究-以臺中市為例。台中市：靜宜大學社會工作與兒童少年福利學系碩士在職專班碩士論文。

張瑞村(1998)。高級工業職業學校校長領導行爲、教師組織承諾與學校效能關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，台北市。

賀欣音、郭丁熒(2010)。學生知覺學校支持與學生霸凌行為關係之研究－以臺南市國中為例。教育學誌 ； 27 期 (2012 / 06 / 01) ， P83 - 131。

蔡芳玫(2016)。生命教育融入國小防治霸凌之策略。臺灣教育評論月刊，2016，5（3），頁 133-139。

蔡麗華(2001)。台北縣國民小學教師工作投入與教學效能關係之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。台北。

蔡秋菊(2012)。從師生觀點探討學校文化對霸凌防制策略與校園霸凌行為之影響。東海大學公共事務研究所碩士論文。台中市。

蔡德輝、楊士隆（2014）。 犯罪學 。 台北，五南。

楊士隆等合著（2014）。 校園犯罪與安全維護 校園犯罪與安全維護 。

劉春榮(1993)。國民小學組織結構、組織承諾與學校效能關係之研究。國立政治大學教育學系博士論文，台北市。

劉文等(2018)。組織支持、組織承諾對大專校院體育教師工作表現影響之研究。運動與遊憩研究學刊，13(1) ，69-82。

簡佳珍、林天佑(2002)。桃園縣國民小學教師組織承諾與教師效能感關係之研究。教育研究資訊, 10:5, p.137-161。

橄欖枝中心(2015)。橄欖枝中心與和解圈方法：化解校園霸凌與衝突的另一條路。《學生事務與輔導》第 54 卷第 2 期，頁 86-92

鍾佩蓁（2004）。雲嘉地區國小教師工作價值觀與工作投入之相關研究。國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義縣。

鄭英耀、黃正鵠、陳利銘、薛靜雯、劉昆夏、黃國彰（2010）。教育部校園霸凌現況調查與改進策略研究計畫期末報告。台北：教育部。

蕭祥仁（2001）。國中生校園暴力特質知評量研究。國立成功大學教育研究所碩士論文。台南市。

二、 英文

Aggarwal-Gupta, M., Vohra, N., & Bhatnagar, D. (2010). Perceived organizational support and organizational commitment: the meditational influence of psychological well-being. Journal of Business and Management, 16, 105−124.

Azeem, S. M. (2010). Personality hardiness, job involvement and job burnout amongteachers. International Journal of Vocational and Technical Education. 2(3), 36-40.

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1993). Organizational commitment: Evidence of career stage- 29 -effects. Journal of Business Research, 29, 49-61.

Becker HS (1960). Notes on the concept of commitment. Am. J. Sociol. 66: 32−40.

Bhuian,S.N., & Menguc.(2002). An extension and evaluation of job

charactetistics,organization commitment and job satisfaction in an expatriate,guest worker,sales setting.Journal of Personal Selling & Sales Management,22(1),1-11.

Brown, S. P., (1996). A meta-analysis and review of organizational research on jobinvolvement. Psychological Bulletin, 120, 235-249.

Buchanan,B.(1974),“Building organizational commitment：The ocialiation of managers in work organizations. ” Administrative Science Quarterly,19:533-546.

Hendry, R. (2009). Building and restoring respectful relationships in schools: A guide to using restorative practice. New York: Routledge.

Hopkins, B. (2004). Just schools: A whole school approach to restorative justice. London: Jessica Kingsley.

Huang, T. C., & Hsiao, W. J. (2007). The causal relationship between job satisfaction and organization commitment. Social Behavior and Personality, 35(9), 1265-1276.

Kanungo, R.N. (1979) The Concept of Alienation and Involvement Revisited. Journal of Applied Psychology, 86, 119-138.

Rabinowitz, Samuel; Hall, Douglas T. Affiliation. Rabinowitz, Samuel: Michigan State U. Source. Psychological Bulletin, Vol 84(2), Mar 1977, 265-288.

Reyes , P(1990)Teachers and the irworkplace:Commitment,performance,and productivity.Callifornia:Sage.

Rigby. K (2010)，*Bullying interventions in schools*: Six basic approaches. Camberwell, VIC, Australia: ACER Press.

Saleh, S. D., & Hosek, J. (1976). Job involvement: Concepts and measurements. Academy of management Journal, 2(6), 213-224.

Van Oost, P, Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. Journal of Youth and Adolescence, 31, 419.

Vroom, V. H. (1964). Work and motivation. San Francisco, CA: Jossey-Bass.