

## 以徑路分析檢驗國中生的自我歸因、低自我控制 及父母支持對偏差行為之影響

鄭文烽\*

### 中文摘要

本研究目的旨在探究國中生在能力不足、老師偏見和負面情緒的自我歸因、低自我控制以及父母支持分別對偏差行為之影響，並針對所建構之理論模式進行適配度考驗。研究資料係取自「青少年日常生活經驗」之問卷調查資料，其研究樣本計有 1,645 人。本研究結果發現：(1) 國中生之能力不足、負面情緒的自我歸因變項均對其低自我控制變項具有負面的直接效果；但皆對其偏差行為變項未有顯著直接之影響；(2) 國中生在老師偏見的自我歸因變項對其低自我控制及偏差行為變項均具有負面的直接效果；(3) 國中生的低自我控制變項及父母支持變項均對其偏差行為變項具有直接效果，即國中生行事愈容易衝動，則其偏差行為就愈多，相對地國中生愈難以獲得其父母支持，則其偏差行為亦愈多；(4) 國中生的低自我控制變項對父母支持變項具有負面的直接效果，進而間接地亦會對偏差行為變項產生負面之影響；(5) 國中生的自我歸因、低自我控制、父母支持和偏差行為之結構及層次關係具實證性。最後，本研究依據其結果進行討論，並提出學習輔導與後續研究之相關建議。

關鍵字：徑路分析、自我歸因、父母支持、低自我控制、偏差行為

---

\* 國立成功大學教育研究所博士生

收稿日期：2010 年 12 月 17 日；通過日期：2011 年 1 月 31 日

## 壹、緒論

### 一、研究緣起

進入二十一世紀以來，青少年偏差行為問題並未隨著資訊時代的革新進步而有顯著的改善，或許有人會認為這是因為現今的青少年受到父母過度的保護與溺愛，或者在學校結交到不良的友伴，產生錯誤扭曲的價值觀並禁不起外面世界的物質誘惑所致，但諸如此類的說法完全歸因於外在因素而忽略了青少年本身的內在因素，似乎有欠妥當。由於青少年偏差行為的成因甚為複雜，許多學者各自有著不同的觀點與看法(吳齊殷，2000；侯崇文，2001；莊耀嘉，1996a, 1996b; White et. al, 1994)，大致上可分為外在環境之社會化觀點(例如：父母管教方式失當或教養態度冷落，或者是家庭社會化不良)、內在之心理學觀點(例如：衝動性格或低自我控制)以及多面向觀點等三大類研究取向。其中晚近學者對於青少年偏差行為之成因與現況大多傾向從多元的角度來加以探討，以期能更周延解釋其偏差行為(范國勇，1999)。

因此，我們不能只靠家庭或學校等單一因素來解釋青少年的偏差行為，因為兩者之間或許存在著重要的中介影響因素，例如：青少年本身的內在特質或心理因素，誠如 Dadds、Mullins、McAllister 與 Atkinson (2003)研究發現，父母親比較傾向將子女的正向行為歸因於外在因素，而將其負向行為歸因於內在心理因素或特質。換句話說，外在因素或許非直接地影響青少年的偏差行為，有可能是透過一些個人內在特質，例如：自我歸因、自我控制，而間接地影響其偏差行為之產生(吳柳蓓，2007；黃玉，2005; Dadds et al., 2003; Restubog, Garcia, Wang, & Cheng, 2010; Vieno, Nation, Pastore, & Santinello, 2009; Zettler, 2011)。所以本研究目的試圖從臺灣市區國中生的自我歸因、自我控制以及父母支持等多元因素來探討其偏差行為產生之成因，藉以重新檢討目前台灣教育及警政機構在青少年偏差行為防治及處遇措施上所可能產生的問題，並針對這些問題所衍生出來的新困境和挑戰，提供不一樣的思考方向和解決方案。如此一來則希望能讓青少年的身心

以徑路分析檢驗國中生的自我歸因、低自我控制及父母支持對偏差行為之影響 3

發展可以透過適當的管道加以紓解外，二者也期望家庭和學校能夠發揮應有的支持與教化功能，好讓政府在青少年教育與防治工作上所推動的健全家庭功能以及建立友善校園之政策得以真正落實。

## 二、文獻探討

### (一) 自我歸因

#### 1. 自我歸因的理論基礎

所謂歸因 (attribution) 就是指觀察者為了預測和評價人們的行為並對環境和行為加以控制而對他人或自己的行為過程所進行的因果解釋和推論 (邱文彬、萬金生、林泰安, 2004; 吳家碧、黃彥慈, 2004; 吳明隆、葛建志, 2006; 李新民、李建興、陳熾旨、蘇文嫻、林美杏, 2006; 思凱, 2005; 洪櫻娟、莊敏仁, 2006; 劉從國、盧俊宏, 2003; 劉從國、吳榮文, 2004; Weiner, 1985)。有關個體自我歸因之論述, 最早源自於 Heider 在 1958 年所提出來的歸因理論, 用以解釋個體如何解釋事件或行為的原因, 並將之區分為二種取向; 其一為「外在歸因」, 即把行為歸諸於外在環境的因素, 亦稱「情境歸因」(situational attribution); 其二為「內在歸因」, 即把行為歸諸於行為者本身個人的特質所造成, 又稱「性格歸因」(dispositional attribution) (吳鐵雄, 1982; 邱文彬、萬金生、林泰安, 2004; 李新民、李建興、陳熾旨、蘇文嫻、林美杏, 2006; 黃素芬, 2005; 黃慧新, 2008; 劉從國、吳榮文, 2004; 劉炳輝, 1999; Heider, 1958)。

1967 年, Kelley 發表《社會心理學的歸因理論》, 並針對 Heider 歸因理論提出「折扣原則」以補充說明, 他指出雖然某一特定因素可造成某一結果之產生, 但若有其他可能因素 (例如: 刺激物、情境脈絡或行動者本身) 存在而使原來因素可能造成結果發生的機率降低, 則人們將該結果歸諸於原特定因素的情形也會隨之減少 (Daley & Onwuegbuzie, 2004; Kelley, 1967)。而 Rotter 於 1971 年利用社會學習理論原則, 也提出了「制握信念」(locus of control) 的概念; 他認為個體所知覺到的行為導因係存在於內、外控之間的某個位置上, 相信增強 (正面

#### 4 鄭文烽

結果)操之在我的人,同時也相信命運是掌握在自己手中,他們便是所謂「內控型」(inner-directed)的人;相對地,「外控型」(outer-directed)的人不覺得自身行為與結果之間有任何關聯存在,真正有控制力的是運氣、命運或者是有權勢的人(吳鐵雄,1982;黃素芬,2005;陳怡靖,2004;蘇郁嵐、陳李綢,2007)。

爾後 Weiner 同時受到 Heider 與 Rotter 的觀點之影響,認為單一層面的歸因理論並不能完全說明個體對事件成敗之預期,因此他的自我歸因理論(self-attribution theory)除了綜合前述兩位學者之看法外,還擴大了 Heider 的歸因理論觀點並採用 Atkinson 的動機理論,以提出二維認知的歸因模式,即分為「內在歸因」(internal attribution)與「外在歸因」(external attribution),前者歸因於自我能力和努力程度,後者則歸因於運氣與工作難度,並區分為「因果所在」(locus of causality)與「穩定性」(stability)兩個向度,以建立一套從個體自身的立場來解釋自己的行為(吳家碧、黃彥慈,2004;李介至,2005、2007;林文瑛,2005;洪櫻娟、莊敏仁,2006;黃素芬,2005;陳儀蓉、黃芳銘,2008;劉從國、盧俊宏,2003;劉從國、吳榮文,2004;Weiner, 1985)。

不過,Weiner 在發展二維歸因理論之後,認為二個層面的歸因模式仍不足以解釋個體複雜的歸因歷程(Weiner, 1974),所以除了因果所在與穩定性兩個向度之外,他還增加了「控制力」(control ability)這個向度,並將「努力」這個歸因因素劃分成「持續性努力」和「即時性努力」以及新增「情緒」、「老師偏見」、「他人協助」等三項歸因因素,以形成三個層面的歸因模式來釐清個體歸因的性質,並用以說明個體在歸因後的行為、情緒、動機等反應(吳家碧、黃彥慈,2004;李介至,2005;洪櫻娟、莊敏仁,2006;郭生玉,1995;黃素芬,2005;陳儀蓉、黃芳銘,2008;劉從國、盧俊宏,2003;劉從國、吳榮文,2004;蘇郁嵐、陳李綢,2007;Weiner, 1979, 1980)。

由於 Weiner 的自我歸因理論包含認知、情緒和行為等成份,而且其重點在於個體對其所處之物理與社會環境內所發生的事物而進行因果推論之認知歷程(劉從國、盧俊宏,2003;Daley & Onwuegbuzie, 2004),也就是青少年對周遭環境的刺激或事件進行因果關係之推論及自我解釋,接下來才會有進一步之行為

反應。再加上青少年非常在乎他們對自己能力優劣的看法、老師對他們學習成就與行為表現之重視程度，以及他們如何看待自己的負面情緒等議題。因此，本研究針對 Weiner 的自我歸因理論中所提及「自我能力」、「老師偏見」和「情緒」等內外歸因因素做更進一步探討，並將這些因素作為本研究青少年自我歸因之研究變項。

## 2. 自我歸因對偏差行為的影響

由於青少年的心智、情緒與能力發展尚未成熟、穩定，再加上有研究發現青少年對外面世界的探索與瞭解，已不似兒童時期那般完全依賴於父母親，而且他們在學校跟老師的互動關係也是相當密切、頻繁，他們或許非常渴望能獲得老師的認同與重視（吳柳蓓，2007；黃鈺雯，2004）。然而青少年一旦對自己的能力產生質疑、無法勝任感，以致在課業表現上常有挫敗感，進而無法獲得老師的認同與青睞，甚至容易造成老師對其學習表現有所誤解或偏見，若此時父母親又無法適時地察覺其異狀而予以協助或支持的情況下，青少年往往會產生焦慮或憤怒等負面情緒，而且他們對自己負面情緒的自我歸因有可能會歸咎於自己能力不足或老師偏見等因素，到最後有可能會引發類似退縮、逃避等內向性偏差行為或者是比較激烈、具暴力傾向的外向性偏差行為（吳柳蓓，2007；黃鈺雯，2004；Chen, 2008；Chou & Peng, 2007）。

因此，Diener 和 Dweck (1978) 研究指出，傾向將失敗歸因於自己能力不足，則對失敗容忍力會比較低，有可能會產生氣餒的反應而引發自暴自棄、退縮等偏差行為，也就是他們不會想採取有效的策略去改善失敗的情況，即不會以正確的態度來面對失敗。換言之，若他們能對失敗做出正確的自我歸因，或許他們對失敗的反應就有可能會有比較積極且建設性的態度和表現。故 Clifford (1984) 認為失敗經驗或結果並非全是負面影響，只要當事人願意對失敗結果予以釐清與重新評估的話，說不一定可以產生成功或進步的結果，進而降低其偏差行為之產生。

此外，Wikström 和 Treiber (2007) 研究也發現不管個體是否會從事偏差或犯罪行為，只有當個體經由自我歸因後所行使之自我控制能力才是產生犯罪因果關

## 6 鄭文烽

係的關鍵因素。換言之，個體之所以會從事偏差或犯罪行為，除了跟他們對事情的解釋與推論比較傾向於負面的自我歸因有關，其自我控制高低與否似乎也對自我歸因與偏差行為之關係存在著中介效應之影響。

### (二) 低自我控制之效應

#### 1. 低自我控制的理論基礎

關於個體低自我控制之論述，本研究則採用「一般化犯罪理論」(A General Theory of Crime，或稱犯罪的一般化理論、或犯罪的共通性理論)作為其論述基礎，此一論據是由 Gottfredson 和 Hirschi 於 1990 年所提出來的，依據社會控制理論、日常生活理論以及心理、社會生物等重要概念加以整合，並同時援引了古典學派之犯罪定義與實證犯罪學之研究觀點所建構而成的(邱顯良，2006；郭豫珍，2004；Gottfredson & Hirschi, 1990)。由於一般性犯罪理論強調犯罪者與非犯罪者的差別在於自我控制、所處的環境條件以及其對懲罰制度的認知有所差異，再加上「低自我控制」(low self-control，即指「衝動性」)是本理論的核心概念，以取代所謂「趨樂避苦」的「犯罪性」(criminality)，所以該理論亦可稱為「自我控制理論」(Self-Control Theory)(林淑芬、林衢良，2008)。

自我控制理論指出，犯罪是一群低自我控制或具衝動性、侵略性者，在犯罪機會條件促成之下，以暴力或詐欺追求個人自我利益之立即滿足的行為；而 Gottfredson 和 Hirschi 認為人之所以不犯罪，是受到兒童時期社會化的影響，也就是說個人因內化道德規範而有了良知，其行為順從社會規範而不易有偏差行為(邱顯良，2006；Gottfredson & Hirschi, 1990)。所以 Gottfredson 和 Hirschi 指出低自我控制者有可能是在個人兒童早期因家庭教養不足、家庭社會化失敗(即指子女對父母的情感依附、父母親的監督以及對偏差行為的認知等因素發生問題)所造成的(郭豫珍，2004；Miller, Jennings, Alvarez-Rivera, & Lanza-Kaduce, 2009)。

#### 2. 低自我控制與自我歸因、偏差行為的關係

由於低自我控制者有可能因家庭社會化過程出了問題以致其自我控制能力

以徑路分析檢驗國中生的自我歸因、低自我控制及父母支持對偏差行為之影響 7

較差或不足，然而我們從一些研究結果中也發現自我歸因較為武斷、負面的兒童和青少年，其自我控制能力較低，且其行為表現亦較具衝動性或侵略性（Dodge & Newman, 1981; Dodge & Tomlin, 1983; Dodge, Murphy, & Buchsbaum, 1984; Dodge & Coie, 1987; Nas, Castro, & Koops, 2005）。就如 Dodge 與 Newman(1981) 發現有些青少年只從事情的表象就直接地做出負面的自我判斷與因果推論，也就是說他們對周遭相關可供參考的有用線索並不關心，完全憑自己的感受及想法做出反應，根本就不在乎他人的感受及後果。這或許可以說明有些青少年之所以會比較容易衝動、失控，其原因有可能跟他們對於人際互動之負面自我歸因有關。

此外，我們亦發現低自我控制的青少年，其情緒反應原本就比較負面、不穩定，再加上他們處理事情也比較衝動、不計後果，所以相對地他們也就比較容易有偏差行為產生。就如 Dodge、Murphy 與 Buchsbaum(1984)的研究發現，同時觀看具挑釁意味但無傷大雅的刺激事件之錄影帶時，低自我控制的兒童和青少年就比一般兒童和青少年在現實情境中較容易產生偏差行為。因此，低自我控制變項也可以作為有效預測青少年偏差行為的重要變項之一（Morizot & Blanc, 2007）。

綜言之，當青少年對外在事件進行自我歸因時，若他們傾向於較為負面的因果推論時，則他們就比較容易衝動、失控，也就是比較無法有效地掌控及節制其自我控制能力，以致他們比一般人較易引發偏差行為；相反地，若他們懂得適當地處理其自我控制的話，則他們或許就能夠抗拒當下的衝動，即使他們知道放縱自己的行為可以獲得一時的快感和抒解，但他們更知道自己因此將必須付出更多的代價和後果，以致他們能夠自我控制而較不易產生偏差行為（Gottfredson & Hirschi, 1990; Hirschi & Gottfredson, 2001）。由此可見，青少年的低自我控制在自我歸因與偏差行為的因果關係上，極可能扮演中介效應之影響。

### （三）父母支持之效應

#### 1. 父母支持的理論基礎

「父母支持」係指子女知覺父母教養行為中具有支持作用或正向情感表達的行為（詹美涓，1992）。不過，多數探討父母支持的相關研究是以「社會支持」

的觀點來研究父母支持，並將父母支持劃歸為社會支持的一部分（吳寧遠，1997；邱珮怡，2000；黃敏瑛，2005；Barnard, 1986；Caplan, 1974；Cobb, 1976；Cohen & Syme, 1985；Cohen & Wills, 1985；Dean & Lin, 1977；House, 1981）。就如吳寧遠（1997）認為家庭是社會體系中與個人關係最密切的次體系，而且家庭有極高的親密度及緊密的結合，所以當個人遭逢困難時，大多會先尋求配偶、父母或手足的支持，因此家人往往是個體社會支持的主要來源。而相關研究結果也發現父母是家人中最重要角色，即父母支持是社會支持中極重要的一環（邱珮怡，2000；Dean & Lin, 1977）。

因此，父母支持的教養行為對子女的成長及行為扮演著關鍵性的影響，所以林清江（1994）認為不論父母本身的職業、教育程度或社經地位高低與否，只要父母能對低自我控制的子女給予更多關懷、支持的話，則對其人格、價值觀以及行為發展之養成教育就會產生積極向上的正面意義。然而若父母因低自我控制的子女難以管教而對其漸失去耐心，以致父母改變對子女的支持與期待，使得這些子女在行為發展與問題上更容易產生脫軌、違犯之負面效應（林文瑛，2005；郭豫珍，2004）。所以青少年的低自我控制有可能會影響父母對他們的支持，進而影響青少年偏差行為之發生。

## 2. 父母支持與低自我控制、偏差行為的關係

由於低自我控制的子女有可能會使父母對其衝動性難以馴服而失去耐性，導致父母改採放棄或漠視等不支持的教養行為，則易使這些低自我控制的子女產生更多的偏差行為。同樣地，從 Salmi 和 Kivivuori(2006)針對芬蘭 15 至 16 歲青少年所做的研究中也發現，當自我控制之變項予以控制時，低父母支持跟青少年偏差或犯罪行為有顯著關連性，這似乎意味著當父母對低自我控制子女的支持逐漸減少，而使這群低自我控制的子女對父母的依附逐漸薄弱時，則可能無法保護青少年免於犯罪之危機。

因此，父母支持的教養行為不僅會使子女的行為有所節制、循規蹈矩，而且還會讓他們對父母產生濃密的依附感；誠如 Choi、Li 和 Wong(1995)在澳門所做

以徑路分析檢驗國中生的自我歸因、低自我控制及父母支持對偏差行為之影響 9

的實證研究中發現，青少年對家庭依附不僅會直接影響其偏差行為的發生，而且它亦會影響青少年對偏差行為的態度與認知。換言之，低自我控制的青少年若因自己比較衝動的行事風格而導致父母對其不再予以支持的話，則最終將引發青少年更多的偏差行為。

綜言之，由於低自我控制的子女做事可能比較衝動、漫不經心，而且對他人所給予的關心亦不予理睬，以致父母原本對其充滿期望的教養態度，卻逐漸轉為冷漠、忽視或放棄的不支持態度，到最後令其行事更加放縱、我行我素，反而引發更多的偏差行為。所以低自我控制子女的性格與行徑（容易衝動）可能導致父母易對其失去耐心，甚至灰心、死心，進而失去父母的支持，到最後使他們的行事風格愈不受約束，則愈容易發生偏差行為（Suess, Grossman, & Sroufe, 1992）。而且在相關研究中亦發現青少年的低自我控制與父母支持、偏差行為等變項存在著直接或間接之影響（Rebellon, Straus, & Medeiros, 2008）。因此，我們可以得知父母支持在低自我控制和偏差行為的因果關係上應扮演著中介效應之角色。

最後，歸納上述理論文獻所探討及整理的結果，本研究可以獲得五個因果關係路徑：(1) 青少年對能力不足、老師偏見及負面情緒的自我歸因分別對於低自我控制及偏差行為之發生存在著影響效應；(2) 青少年的低自我控制影響偏差行為之發生；(3) 青少年的低自我控制在能力不足、老師偏見及負面情緒的自我歸因與偏差行為之因果關係上具有中介之效果；(4) 青少年的父母支持對偏差行為之發生存在著影響效應；(5) 青少年的父母支持在低自我控制及偏差行為之因果關係上亦具有中介之效果。

### 三、研究問題

由於自我控制理論強調個體是否真正從事偏差或犯罪行為之差異，將取決於個體自我控制及犯罪機會的變異；然而換個角度來思考，若可以在該理論中考慮到或再加入個體自我歸因對其影響的話，這或許在解釋青少年偏差行為上更具完整性。換句話說，偏差或犯罪行為的參與在某種程度上有可能會受到低自我控制

或父母不支持的直接影響，不過青少年負面的自我歸因是否會引發其低自我控制（衝動性）而間接地影響其偏差行為。其次，青少年的低自我控制（衝動性）是否會導致父母的不支持而間接地影響其偏差行為，也就是說低自我控制在負面自我歸因與偏差行為之因果關係以及父母支持在低自我控制與偏差行為之因果關係上，是否皆具有中介之效應，亦是值得我們進一步驗證之議題。

最後，我們從前述相關研究文獻中也發現同時提及個體自我歸因與低自我控制對於偏差行為之影響的實證研究並不多，而且本研究認為影響個體心理機能運作之自我歸因在低自我控制與偏差行為之間所扮演的因果關係仍有待進一步探究。因此，本研究以 Weiner 的自我歸因理論以及 Gottfredson 和 Hirschi 的自我控制理論為理論基礎，來探討青少年偏差行為之發生。

因此，本研究目的旨在探討臺灣市區國中生在能力不足、老師偏見、負面情緒之自我歸因對於低自我控制、偏差行為之影響，以及低自我控制對於父母支持、偏差行為之影響。所以基於上述研究動機及目的，本研究所要探討之問題有：

(1) 青少年在能力不足、老師偏見、負面情緒之自我歸因對於低自我控制及偏差行為的影響為何；(2) 低自我控制對於偏差行為發生之影響為何；(3) 父母支持是否在低自我控制與偏差行為之間扮演著中介角色。

## 貳、研究方法

### 一、理論架構

本研究理論架構主要是以 Weiner 的自我歸因理論及 Gottfredson 和 Hirschi 的自我控制理論為基礎所建構的自我歸因對低自我控制及偏差行為之影響模式，以及父母支持在低自我控制與偏差行為之間的中介效應模式（如圖 1 所示），即是以個體對能力不足、老師偏見和負面情緒的自我歸因為外衍變項（exogenous variable，指自變項），低自我控制與父母支持為中介變項（mediator variable），而偏差行為則為內衍變項（endogenous variable，指依變項）之理論模式路徑圖。換言之，外衍變項之觀察變項有 3 個：對能力不足的自我歸因、對老師偏見的自我歸因以及對負面情緒的自我歸因，中介變項之觀察變項有 2 個：低自我控制、父母支持，而內衍變項之觀察變項有 1 個：偏差行為。

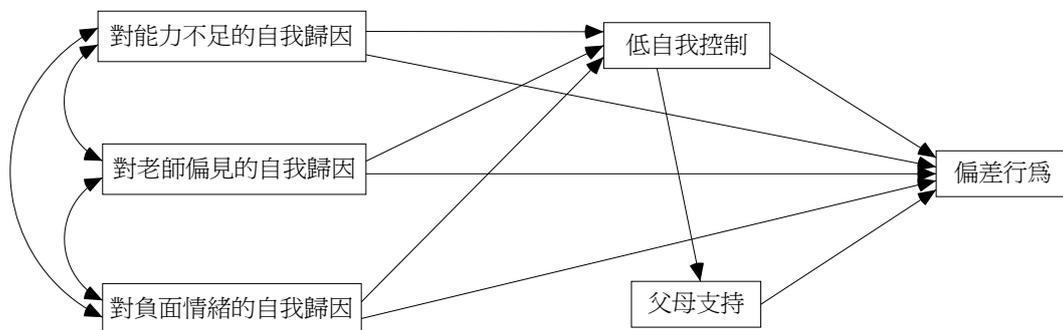


圖 1 自我歸因、父母支持、低自我控制及偏差行為之結構關係模式圖

### 二、資料來源

本研究抽樣對象為台灣市區國民中學學生，並以分層叢集隨機抽樣（stratified random sampling）方法抽取樣本，首先將台灣地區分為：北部（台北市）、中部（台中市）、南部（高雄市）以及東部（花蓮市），並在各市抽取兩所國中共八

所，再從被選取之學校當中，分一、二、三各年級隨機抽出兩個班級。此外，本研究總樣本數合計 1,680 名，而回收有效樣本則為 1,645 位。就年級而言，一年級學生佔總數 33%，二年級學生佔總數 32%，三年級學生佔總數約 35%。就性別而言，男生佔總數之 51.7%，女生則佔 48.3%。

### 三、測量變項

#### (一) 自我歸因

本研究之「自我歸因」是以 Weiner 的三維歸因理論為主，針對個體對能力不足、老師偏見、負面情緒之自我歸因為研究變項，所以在「能力不足」之自我歸因的測量上，包含「我覺得生活中有許多問題，但卻沒有能力解決」、「聽不懂老師在課堂上的教授內容」及「我感到自己面臨太多困難而無法克服」等 3 題，此量表之內部一致性信度為 .644；在「老師偏見」之自我歸因的測量上，本研究的「老師偏見」係指國中生自覺老師對其需求予以忽視或不符之負面觀感，包含「老師不了解我」、「老師不尊重我的意見」以及「老師對我要求太嚴格」等 3 題，此量表之內部一致性信度為 .783；在「負面情緒」之自我歸因的測量上，包含「我經常感到焦慮不安」、「我常為了一些小事情而擔憂不已」、「我經常擔心一些事情以致於晚上睡不著覺」、「我經常感到心情低落」及「我經常感到人生無趣」等 5 題，此量表之內部一致性信度為 .772。原問卷之計分方式係採用 Likert 四點尺度進行測量，受試者填答「非常不符合」者給 1 分、答「有點不符合」者給 2 分、答「有點符合」者給 3 分、答「非常符合」者給 4 分；受試者得分愈高者，則代表其對自己能力不足、老師偏見及負面情緒之自我歸因愈容易趨於負面。

#### (二) 父母支持

在「父母支持」的測量上，包含「在外有挫折時，我的父母會給我精神上的支持」、「我有問題時，父母會想辦法幫我解決問題」、「我和父母會分享彼此的想法」、「我有麻煩或煩惱時，父母會幫我減輕負擔」、「我的意見在家中能夠得到父母的支持」及「遇到問題時，父母會陪伴我一起面對困難」等 6 題，此量表之內

部一致性信度為 .938。原問卷之計分方式係採用 Likert 四點尺度進行測量，受試者填答「非常不符合」者給 1 分、答「有點不符合」者給 2 分、答「有點符合」者給 3 分、答「非常符合」者給 4 分；受試者得分愈高者，代表其父母支持愈多。

### (三) 低自我控制

有學者在研究「低自我控制」議題時，認為低自我控制其實反映的是衝動性、易怒性、不顧及他人感受行事；簡言之，低自我控制的核心特質為「衝動性」(邱顯良，2006；馬信行，2001)，即個人行事以自我為中心，不管其行徑是否具危險性或侵犯性。因此，本研究之低自我控制的題目，包含「我覺得很難控制自己的怒氣」、「我有時會對父母或老師發脾氣」、「我會被一點小事激怒」、「我很容易生氣」、「當我專心工作時，卻被別人打斷，我會立即表示氣憤」、「我覺得自己是個脾氣暴躁的人」、「我覺得自己很容易激動」、「我不高興時會亂摔東西」、「我通常想到什麼就做什麼，不喜歡考慮太久」、「如果有人惹我生氣，那麼即使在公共場合，我也會大罵那個人」、「我會去做一些危險而別人不敢做的事情」及「我常一意孤行而不顧別人的感受」等 12 題，此量表之內部一致性信度為 .876。上述題目之計分方式亦採用 Likert 四點尺度進行測量，答「非常不符合」者給 1 分、答「有點不符合」者給 2 分、答「有點符合」者給 3 分、答「非常符合」者給 4 分；而受試者的得分愈高者，則代表其自我控制愈差。

### (四) 偏差行為

本研究之偏差行為係指「外向性行為問題」、「內向性行為問題」及「學業適應問題」等三項(洪儷瑜，2000)。其中外向性行為問題之題目，包含「逃學」、「出入不良風化場所」、「吸煙」、「毀損學校設備」、「攜帶刀械或其他攻擊性武器」、「打架」、「恐嚇取財」、「吸食搖頭丸、迷幻藥或其他非法藥物」、「未經許可拿走他人財物」、「飆車」、「跟老師發生衝突」及「跟父母發生衝突」等 12 題，此量表之內部一致性信度為 .765；內向性行為問題之題目，包含「故意傷害自己的身體」、「有自殺念頭」、「很想遠離目前的環境」等 3 題，此量表之內部一致性信度為 .859；而學業適應問題之題目，則包含「書唸不下去，有看沒有懂」、「討厭為了考試而看書」、「討厭上學」、「無法專心學習」及「無故不去上某些課

程」等 5 題，此量表之內部一致性信度為 .825。而上述題目之計分方式如下：「從未」、「1-2 次」、「3-4 次」、「6-10 次」及「10 次以上」分別給予 1 至 5 分。當受試者的得分愈高，則代表其偏差行為愈多。

至於各觀察變項之平均數與標準差的關係，如表 1 所示，其中「低自我控制」及「父母支持」的標準差分別為 8.19 和 5.81，比其他觀察變項之標準差還高，即顯示這兩個變項之大部分數值與其平均值之間差異較大；相反地，較小的標準差，則代表這些數值較接近平均值。

表 1 各觀察變項之平均數及標準差的描述統計表

	平均數 (M)	標準差 (S.D.)
對能力不足的自我歸因	6.14	2.11
對老師偏見的自我歸因	5.63	2.27
對負面情緒的自我歸因	9.72	4.13
低自我控制	26.65	8.19
父母支持	20.38	5.81
偏差行為	12.35	3.29

#### 四、資料處理

本研究是以 SPSS 與 AMOS 的統計套裝軟體進行各變項之資料分析，而本研究所使用的分析方法，包含：描述性統計分析、皮爾遜積差相關分析以及徑路分析，且設定統計考驗的顯著水準為 .01。其中徑路分析是多元迴歸的一種特例，它以多元迴歸分析中的標準化迴歸係數 (Beta) 作為路徑係數，故其值介於 -1 至 +1 之間，可用來表示變項間作用的大小。再者，徑路分析可以用來了解各變項之因果次序關係 (吳明隆、葛建志，2006)。

## 參、研究結果

### 一、青少年的自我歸因、低自我控制、父母支持對偏差行為之理論模式的適配度考驗結果

表 2 是青少年的自我歸因、父母支持對低自我控制及偏差行為之 6 個觀察變項的相關矩陣，而本研究採用皮爾遜積差相關以檢視 6 個觀察變項之間相關性的強弱與方向。由表 2 可以發現，各觀察變項間之相關係數均達 .01 顯著水準，且對能力不足、老師偏見和負面情緒的自我歸因，均與父母支持之相關係數呈負值，即代表對三者之自我歸因愈高，父母支持就愈低。而對能力不足、老師偏見和負面情緒的自我歸因，皆與低自我控制及偏差行為之相關係數呈正值，即顯示對三者之自我歸因愈高，其自我控制就愈差、偏差行為就愈多。再者，父母支持均與低自我控制及偏差行為之相關係數呈負值，顯見自我控制愈差，父母支持就愈低，其偏差行為也就跟著愈多。最後，低自我控制與偏差行為之相關係數呈正值，即表示自我控制愈差，其偏差行為就愈多。

表 2 各觀察變項之皮爾遜積差相關係數矩陣表

研究變項	皮爾遜積差相關係數					
	1	2	3	4	5	6
1.對能力不足的自我歸因	1					
2.對老師偏見的自我歸因	.40**	1				
3.對負面情緒的自我歸因	.65**	.37**	1			
4.父母支持	-.26**	-.20**	-.25**	1		
5.低自我控制	.54**	.36**	.57**	-.24**	1	
6.偏差行為	.16**	.24**	.23**	-.17**	.32**	1

註：\*\*  $p < .01$  (雙尾檢定)

至於結構方程模式的評鑑，陳正昌和程炳林 (1998) 建議應從「基本適配標

準」(preliminary fit criteria)、「整體模式適配度」(overall model fit)和「模式內在結構適配度」(fit of internal structure of model)三個向度來進行驗證。其中整體模式適配度在於評鑑整個模式與觀察資料的適合程度，可以說是模式的外在品質，而模式內在結構適配度則是在評量模式內各指標與潛在變項的信度，可以說是模式的內在品質，詳見前一節針對各測量變項所做的內部一致性信度。

不過在考驗整體模式適配度之前，應先檢核該模式參數是否有違犯估計之現象，若該模式檢核結果沒有違犯估計的話，就可以進行整體模式適配度的檢定；關於這方面可從以下三項基本適配標準來著手：(1)不能有負的誤差變異；(2)估計參數之間的相關係數的絕對值不能太接近1；(3)不能有太大的標準誤差。倘若違反上述標準時，則表示模式可能有「細列誤差」、「辨認問題」或「輸入錯誤」等問題。所以只有當符合上述標準時，方可進行檢驗整體模式適配度及模式內在結構適配度(Bagozzi & Yi, 1998; Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006)。因此，青少年的自我歸因、低自我控制、父母支持對偏差行為之結構關係模式的適配度考驗結果就以此三個向度進行分析，其分析結果說明如下：

(一) 青少年的自我歸因、低自我控制、父母支持對偏差行為之理論模式的基本適配標準考驗(違犯估計檢驗)結果

由表3的青少年自我歸因、低自我控制、父母支持對偏差行為之理論模式分析的參數估計值，可以發現標準化的所有誤差變異估計值，都沒有負的估計值，且誤差變異也介於.16至1.46之間，若誤差變異估計值是負值的話，那個別項目的信度就會超過1，這顯然不太合理，關於這部份本研究之理論模式的所有誤差變異均無負值，而且皆達.001顯著水準。其次，參數間的絕對值之最大值為.647，也不會太接近1，而且標準誤差之最大值為.112，亦不會太大。因此就整體而言，本研究之青少年自我歸因、低自我控制、父母支持對偏差行為的理論模式均符合基本適配標準，並無發生違犯估計之存在，即可進一步考驗本研究模式的整體適配度。

表3 本研究理論模式的基本適配標準檢定結果表

適配度指標	檢定結果	適配度評估
是否沒有負的誤差變異？	誤差變異介於.16至1.46之間	是
參數間相關的絕對值是否不太接近1	參數間相關的絕對值之最大值是.647	是
是否沒有太大的標準誤差？	標準誤差之最大值是.112	是

### (二) 青少年的自我歸因、低自我控制、父母支持對偏差行為之理論模式的整體適配度考驗結果

本研究理論模式之整體適配度係在評量整個模式與觀察資料的適配程度，亦是評量模式的外在品質。因此，本研究理論模式之整體適配度檢定結果如表 4 所示。

表4 本研究理論模式的整體適配度檢定結果表

適配度指標	適配標準或臨界值	檢定結果	適配度評估
$\chi^2$ (Chi-square)	愈小愈好	50.02(p=.000)	未達理想
$\chi^2$ 與其自由度的比值	<3	16.67	未達理想
RMSEA	<0.1	0.08	尚佳
NFI指數	>0.9	0.98	佳
IFI指數	>0.9	0.98	佳
NNFI (TLI) 指數	>0.9	0.90	佳
CFI指數	>0.9	0.98	佳
PNFI指數	>0.5	0.14	未達理想

從表 4 的檢定結果可以發現，本研究的  $\chi^2$  之檢定已達顯著水準 ( $\chi^2_{(df=3)} = 50.02, p=.000$ )，此評鑑指標顯示本研究之理論模式和實際觀察資料不適配，不過有學者認為過去評鑑模式的整體適配度常以  $\chi^2$  值是否達顯著水準為目標，但是  $\chi^2$  值卻常受樣本人數大小之影響，若樣本數太小時， $\chi^2$  值容易不顯著，使研

究者易接受虛無假設，即易達成「理論模式與觀察資料適配」的結論；反之亦然。由此可見，在以卡方檢驗理論模式的適切性時，需特別注意利用  $\chi^2$  來進行假設模型的統計考驗，並無法推翻不良的模型以支持特定的模型，只能確認虛無假設是否成立；其次，雖然大樣本提高了觀察資料的穩定性，但也造成  $\chi^2$  擴大的效果，所以  $\chi^2$  值是否達顯著水準之評鑑指標只能供作參考（邱皓政，2003；吳坤璋、黃台珠、吳裕益，2006；吳裕益，2004）。

因此，我們一般會以「絕對適配度」、「增值適配度」和「精簡適配度」三方面來評鑑該理論模式的整體適配度（邱皓政，2003；吳坤璋、黃台珠、吳裕益，2006；吳裕益，2004；陳正昌、程炳林，1998）。

### 1. 絕對適配度

絕對適配度考驗之目的在於檢驗模型可以預測觀察資料的共變數矩陣或相關矩陣的程度，也就是說評鑑一個事前的模式能夠再製樣本資料的程度（邱皓政，2003）。本研究所使用的評鑑指標有  $\chi^2$  和其自由度比值以及 RMSEA（均方根近似誤差，root mean square error of approximation）。其中 Bagozzi 和 Yi(1988) 認為以  $\chi^2$  和其自由度比值來檢定模式適配度，其比值應該愈小愈好；因此有研究建議以不超過 3 作為較嚴謹研究之標準（Chin & Todd, 1995; Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006），而本研究之  $\chi^2$  和其自由度比值為 16.67，顯示本研究模式尚未達理想標準。此外，RMSEA 指標為比較模式與飽和模式的差距，是作為每個自由度差距量數，其值等於或小於 .05 表示「適配度良好」（good fit）、.05 至 .08 是屬於「適配度尚佳」（fair fit）、.08 至 .10 屬於「適配度普通」（mediocre fit）、若大於 .10 則屬於「適配度不佳」（吳坤璋、黃台珠、吳裕益，2006；吳裕益，2004）；而本研究模式之 RMSEA 值為 .08，表示本模式仍具尚佳的適配度。

### 2. 增值適配度

增值適配度之目的在於用一個比較嚴格的或是套層的基線模式來和理論模式進行比較，以測量其適配改進比率的程度（邱皓政，2003），即指一個模式可以解釋觀察資料的共變數百分比，其值愈接近 1，則表示適配度愈佳，一般而言

以徑路分析檢驗國中生的自我歸因、低自我控制及父母支持對偏差行為之影響 19

只要大於 .9 就表示適配度極佳(吳坤璋、黃台珠、吳裕益, 2006; 吳裕益, 2004)。增值適配度包含 IFI(增值適配指數, incremental fit index)、CFI(比較適配指標, comparative fit index) 以及 NNFI(非規範適配指標, 又稱 TLI, non-normed fit index) 等指標。本研究模式之 IFI 值、CFI 值及 NNFI 值分別為 .98、.98 及 .90, 均符合適配標準。

### 3. 精簡適配度

精簡適配度之目的在於評估理論模式的精簡程度, 包含 PNFI(精簡規範適配指標, parsimonious normed fit index) 與 PGFI(精簡良性適配指標, parsimonious goodness of fit index) 兩大指標, 一般均採取大於 .50 以上為模型的理想標準。不過本研究模式只顯示 PNFI 指數且其值為 .14, 未能超過 .50 的理想標準, 顯示本研究模式之精簡適配度尚未達理想。

綜合上述結果, 雖本研究模式之  $\chi^2$  值已達顯著水準, 且精簡適配度尚未達理想標準, 不過從絕對適配度、增值適配度這兩方面的評鑑結果來看, 本研究模式的外在品質尚佳, 足以有效解釋青少年的自我歸因對於低自我控制與偏差行為之影響, 以及低自我控制對於父母支持與偏差行為之影響等觀察資料(李茂能, 2006、2008; 陳正昌、程炳林, 1998)。

最後, 本研究以有效樣本人數 1645 人的問卷填答資料, 進行青少年的自我歸因、父母支持對其低自我控制及偏差行為之關係模式的適配度檢驗。此外, 本研究採用 AMOS 統計軟體以「最大概似法」(Maximum likelihood, ML) 進行參數估計; 而本研究之理論模式徑路係數分析結果如圖 2 所示。從圖 2 的理論模式徑路係數結果可以得知「對能力不足的自己歸因」、「對老師偏見的自己歸因」、「對負面情緒的自己歸因」等觀察變項對「低自我控制」觀察變項的徑路係數分別是 .26、.14 和 .34, 皆達 .001 統計顯著水準; 而「對老師偏見的自己歸因」、「低自我控制」及「父母支持」等觀察變項對「偏差行為」觀察變項的徑路係數分別是 .14、.26 和 -.09, 亦達 .001 統計顯著水準; 而「低自我控制」觀察變項對「父母支持」觀察變項的徑路係數為 -.25, 也達 .001 統計顯著水準。不過, 「對能力不足的自己歸因」和「對負面情緒的自己歸因」等觀察變項對「偏差行為」觀察變項的徑路係數分別為 -.10 和 .07, 卻未達 .05 統計顯著水準。

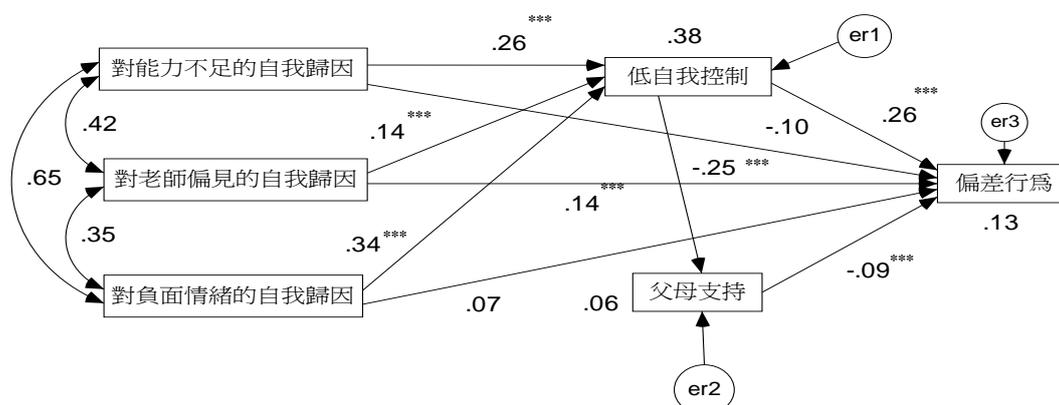


圖2 青少年的自我歸因、父母支持對低自我控制及偏差行為之理論模式的徑路係數(標準化解)  
二、青少年的自我歸因、低自我控制、父母支持對偏差行為之理論模式的迴歸分析結果

### (一) 本研究模式之迴歸係數及決定係數結果分析

歸納表 5 的數據結果，除青少年在能力不足自我歸因以及負面情緒自我歸因分別對偏差行為之徑路係數為  $-.10$  和  $.07$  並未能達統計上的顯著水準外，其他自變項與依變項間關係的徑路係數均達統計上的顯著水準。在決定係數方面，以能力不足、老師偏見和負面情緒自我歸因變項對低自我控制變項所進行複迴歸分析，其所得之決定係數為  $.40$ ，表示本研究模式中的自我歸因變項可解釋低自我控制變項之總變異量的  $40\%$ ；其餘以「低自我控制變項對偏差行為變項」、「能力不足、老師偏見和負面情緒自我歸因變項對偏差行為變項」、「低自我控制變項對父母支持變項」以及「父母支持變項對偏差行為變項」所進行複迴歸分析，其所得之決定係數分別為  $.11$ 、 $.08$ 、 $.06$  及  $.03$ ，分別表示其可解釋之總變異量的  $11\%$ 、 $8\%$ 、 $6\%$  及  $3\%$ 。綜言之，本研究模式中以自我歸因變項可解釋低自我控制變項之總變異量為最高。

表5 本研究理論模式之非標準化和標準化的迴歸係數及決定係數摘要表

依變項	自變項	非標準化迴歸係數	徑路係數	標準誤	臨界比	決定係數
低自我控制	對能力不足自我歸因	1.00***	.26***	.11	8.99	.40
	對老師偏見自我歸因	.49***	.14***	.08	6.02	
	對負面情緒自我歸因	.65***	.34***	.06	11.89	

變項	非標準化迴歸係數	徑路係數	標準誤	臨界比	決定係數	
依變項	自變項					
偏差行為	低自我控制	.10***	.26***	.01	8.57	.11
	對能力不足自我歸因	-.15	-.10	.05	-2.92	
偏差行為	對老師偏見自我歸因	.20***	.14***	.04	5.20	.08
	對負面情緒自我歸因	.05	.07	.03	2.03	
父母支持	低自我控制	-.18***	-.25***	.02	-10.15	.06
偏差行為	父母支持	-.05***	-.09***	.01	-3.57	.03

註：\*\*\*  $p < .001$  (雙尾檢定)

### (二) 本研究模式之共變異數及相關係數結果分析

如表 6 所示，「對能力不足自我歸因與對老師偏見自我歸因」、「對老師偏見自我歸因與對負面情緒自我歸因」以及「對能力不足自我歸因與對負面情緒自我歸因」三組模式之兩個變項間的共變異數之值分別為 2.03、3.35 及 5.71，其估計標準誤分別為 .14、.27 及 .27，其臨界比分別為 14.85、12.55 及 20.93(均大於 1.960)，其  $p$  值皆小於 .001，而其相關係數各自為 .42、.35 及 .65，即顯示各組模式的共變異數均達到顯著水準，且各組模式皆具有顯著正相關，此表示青少年對外界事件或刺激的因果推論傾向於「自己能力不足及老師偏見」、「老師偏見及負面情緒」以及「自己能力不足及負面情緒」所致，均是相互一致的。

表6 本研究理論模式之共變異數及相關係數摘要表

變項	共變異數	標準誤	臨界比	相關係數
對能力不足自我歸因 對老師偏見自我歸因	2.03***	.14	14.85	.42***
對老師偏見自我歸因 對負面情緒自我歸因	3.35***	.27	12.55	.35***
對負面情緒自我歸因 對能力不足自我歸因	5.71***	.27	20.93	.65***

註：\*\*\*  $p < .001$  (雙尾檢定)

### 三、青少年的自我歸因、低自我控制、父母支持對偏差行為之理論模式的觀察變項間之效果

本研究所探討青少年的自我歸因、低自我控制、父母支持對偏差行為之理論模式的觀察變項間之影響，包括：「直接效果」(direct effect)、「間接效果」(indirect effect) 以及「全體效果」(total effect) 三部份，其中各觀察變項間的效果是以變項間的徑路係數來呈現，且採用標準化解 (standardized solution)，如表 7 所示。以下就針對這三部份分別進行說明。

#### (一) 青少年的「自我歸因分別對低自我控制與偏差行為」、「低自我控制分別對父母支持與偏差行為」以及「父母支持對偏差行為」等模式的觀察變項之直接效果

本研究模式的直接效果有：青少年在能力不足、教師偏見和負面情緒的自我歸因變項分別對低自我控制變項和偏差行為變項之影響、青少年的低自我控制變項對父母支持變項和偏差行為變項之影響，以及青少年的父母支持變項對偏差行為變項之影響。

從表 7 所顯示，青少年在能力不足、老師偏見和負面情緒之自我歸因變項對低自我控制變項的直接效果值分別為 .26、.14 和 .34 ( $p < .001$ )，皆達統計顯著水準，即表示青少年對能力不足、老師偏見和負面情緒之自我歸因愈強，則行事愈容易衝動。不過在老師偏見之自我歸因變項對偏差行為變項的直接效果值為 .14 ( $p < .001$ )，已達統計顯著水準外，其餘在能力不足與負面情緒的自我歸因變項對偏差行為變項之效果上並未達統計顯著水準，則表示只有當青少年對老師偏見之自我歸因愈強時，其愈容易產生偏差行為。

其次，表 7 顯示青少年的低自我控制變項對父母支持變項和偏差行為變項的直接效果值分別為 -.25 和 .27 ( $p < .001$ )，亦達統計顯著水準，即表示青少年行事愈容易衝動，則父母支持愈低、偏差行為愈多。而青少年的父母支持變項對偏差行為變項的直接效果值為 -.09 ( $p < .001$ )，也達統計顯著水準，即表示青少年愈難以獲得父母的支持，則其愈容易產生偏差行為。

表 7 本研究理論模式之直接效果、間接效果及全體效果摘要表

變 項		直接效果	間接效果	全體效果
依變項	自變項			
低自我控制	對能力不足的自我歸因	.26***	—	.26***
	對老師偏見的自我歸因	.14***	—	.14***
	對負面情緒的自我歸因	.34***	—	.34***
父母支持	低自我控制	-.25***	—	-.25***
偏差行為	對能力不足的自我歸因	-.10	.08***	-.02
	對老師偏見的自我歸因	.14***	.04***	.18***
	對負面情緒的自我歸因	.07	.10***	.17
	低自我控制	.27***	.02***	.29***
	父母支持	-.09***	—	-.09***

註：\*\*\*  $p < .001$  (雙尾檢定)

### (二) 青少年的「自我歸因透過低自我控制對偏差行為」、「自我歸因透過低自我控制及父母支持對偏差行為」等模式的觀察變項之間接效果

本研究模式的間接效果有：青少年在能力不足、老師偏見和負面情緒之自我歸因變項，透過低自我控制變項而間接影響偏差行為變項，以及青少年在能力不足、老師偏見和負面情緒之自我歸因變項，透過低自我控制變項和父母支持變項，而間接影響偏差行為變項。

由表 7 所示，青少年在能力不足、老師偏見和負面情緒之自我歸因變項透過低自我控制變項而對偏差行為變項之間接效果值分別為 .08、.04 和 .10，已達統計顯著水準且呈正值，即表示青少年對能力不足、老師偏見和負面情緒的自我歸因愈強，則行事愈容易衝動，以致間接影響其偏差行為增加。而青少年在能力不足、老師偏見和負面情緒之自我歸因變項，透過低自我控制變項及父母支持變項而對偏差行為變項之間接效果值為 .02，亦達統計顯著水準且呈正值，即顯示青少年對能力不足、老師偏見和負面情緒的自我歸因愈強，其行事就愈衝動，則愈容易使父母對其失去耐心而不予以支持，進而間接影響其偏差行為之增加。

### (三) 青少年的自我歸因、低自我控制、父母支持對偏差行為等模式的觀察

### 變項之全體效果

就青少年在能力不足、老師偏見和負面情緒的自我歸因變項分別對低自我控制及偏差行為變項而言，青少年在能力不足、老師偏見和負面情緒的自我歸因變項對低自我控制變項的全體效果值分別為 .26、.14 和 .34，以及青少年在老師偏見的自我歸因變項對其偏差行為變項的全體效果值為 .18，皆達 .001 統計顯著水準，但在能力不足和負面情緒的自我歸因變項對偏差行為變項之全體效果卻未達統計顯著水準。因此，青少年在能力不足、老師偏見和負面情緒之自我歸因變項會對低自我控制變項產生負面的顯著效果，而青少年只有在老師偏見之自我歸因變項才會對偏差行為變項產生負面的顯著效果。因此，本研究問題一獲得部分解答。

至於青少年的低自我控制變項和父母支持變項分別對偏差行為變項，以及低自我控制變項對父母支持變項的全體效果值分別為 .29、-.09 和 -.25，均達 .001 統計顯著水準。因此，青少年的低自我控制變項會對偏差行為變項產生負面的顯著效果（即青少年行事愈衝動、愈自我中心，其偏差行為就愈多），而父母支持變項則會對偏差行為變項產生正面的顯著效果（即父母支持愈高，青少年的偏差行為就愈少），以及低自我控制變項對父母支持變項卻會產生負面之顯著效果，進而間接地亦會對偏差行為變項產生負面之顯著效果（即青少年行事愈衝動、愈自我中心，其父母支持就愈低）。因此，本研究問題二與問題三均獲得解答。綜言之，青少年在「能力不足、老師偏見和負面情緒的自我歸因變項對低自我控制變項」、「低自我控制變項對偏差行為變項」以及「父母支持變項在低自我控制變項與偏差行為變項之間的中介效應」均具有高度的預測效果。

## 肆、討論與建議

### 一、討論

本研究之目的乃在建構一個青少年在能力不足、教師偏見和負面情緒的自我歸因、低自我控制、父母支持對偏差行為之影響及關係的理論模式。本研究結果發現青少年在能力不足、老師偏見和負面情緒的自我歸因對其低自我控制具有顯著且直接的負面影響，這跟 Wikström 和 Treiber (2007) 的研究發現一致，即不管個體是否會從事偏差或犯罪行為，只有當個體經由負面的自我歸因後所引發的低自我控制才是產生犯罪因果關係的關鍵因素，因此個體之所以會從事偏差或犯罪行為，絕非只是低自我控制的問題，有可能是因為他們對外界刺激或成功失敗的自我歸因比較負面，才會產生誤解或偏見，使得他們在處理事情上比較容易衝動、不計後果，以致他們更容易產生偏差行為或從事犯罪活動，最後卻釀成無法彌補的憾事或悲劇。

再者，青少年的低自我控制對其偏差行為亦具有負面的直接效果，這和過去有關自我控制與偏差行為之關係研究結果大致相同（吳齊殷，2000；邱顯良，2006；林淑芬、林衢良，2008；莊耀嘉，1996a；Daley & Onwuegbuzie, 2004；Diener & Dweck, 1978；Dodge & Newman, 1981；Dodge & Tomlin, 1983；Dodge, Murphy, & Buchsham, 1984；Dodge & Coie, 1987；Guthrie & Betancourt, 1991；Nas, Castro, & Koops, 2005；Wikström & Treiber, 2007），顯示個體的自我控制能力將攸關其偏差行為之發展結果。

另一方面，本研究發現青少年在老師偏見的自我歸因，對其偏差行為上也具有顯著且直接的負面影響，這有可能是因為青少年比較在乎老師對他們的看法，如果他們能獲得老師認同的話，則他們就比較不會產生偏差行為。相對地，他們對老師偏見的反應也比較容易產生誤解和敵意，以致他們比較容易有偏差行為產生。這跟前述有些研究發現對他人偏見之自我歸因較為武斷、負面的兒童和青少年，其行事比較容易衝動，且其行為也比較具侵略性之結果相互一致（Dodge &

Newman, 1981; Dodge & Tomlin, 1983; Dodge, Murphy, & Buchsbaum, 1984; Dodge & Coie, 1987; Nas, Castro, & Koops, 2005)。因此，那些具低自我控制的青少年，對老師的行為與反應作因果推論時，會比一般自我控制較高的同儕更少依賴社會線索（意指青少年與老師當場互動的任何訊息，包括肢體語言所隱含的真正意涵），反而比較依賴老師過去所給予他的負面印象或偏見等訊息來進行因果判斷，以致容易誤解老師的意思而發生不必要的衝突或爭執。至於本研究發現青少年在能力不足及負面情緒的自我歸因，對其偏差行為上卻不具有直接的影響，這可能是因為青少年認為自己失敗的原因是自己的能力不足或情緒失當等內在因素所造成的，跟外在人事物無關，故較不會或不易有偏差行為之產生，這與前述自我歸因可透過低自我控制以及父母支持等變項，而引發偏差行為的研究結果呈部分符合。

最後，關於青少年的低自我控制、父母支持對其偏差行為之影響而言，本研究結果顯示青少年的低自我控制導致父母採取不支持的反面影響，進而導致偏差行為之發生。然而從本研究結果顯示，低自我控制的子女通常會使父母對其衝動性難以馴服而失去耐性，以致父母比較會採取放棄或漠視等不支持的教養行為，這往往容易使這些低自我控制的子女產生更多的偏差行為。換言之，低自我控制的青少年不喜歡外人去干涉他們的行為及生活，甚至對父母的支持也不予理睬或接受，以致父母對其我行我素的行徑不予認同而降低了父母對他們的支持，最後使其行為更為放縱，進而更容易引發偏差行為。因此，若低自我控制的子女能夠收斂其衝動性，並能真正體會到父母親對他們的關心與支持，則他們就會發展出積極且正向的人生態度。由此可見，父母支持的教養行為不僅會使子女的偏差行為有所節制並循規蹈矩，而且還會讓他們對父母產生親密且強烈的依附感，所以父母的支持應可視為抑制青少年偏差行為的保護因子，並發揮處方性與積極介入之預防性功效。

綜言之，實證資料支持本研究所建構之青少年的自我歸因、低自我控制、父母支持對偏差行為之影響的理論模式，即青少年在能力不足、老師偏見和負面情緒的自我歸因會直接影響其自我控制能力，進而影響到偏差行為之產生，也就是

愈容易將自己挫敗的經驗朝向能力不足、老師偏見或負面情緒等較為負向的自我歸因者，則其行事就愈容易失控、衝動，進而愈容易引發出偏差或犯罪行為。相對地，由於那些低自我控制青少年在作風及行事上比較容易衝動、莽撞，無視於父母對他們的關心與教導，以致使父母在灰心失望之餘，對其行為管教遂採取冷漠視、一切隨他去的心態，如此一來反而更增加其偏差或犯罪行為之發生。茲此，本研究在理論建構與實務應用上具有相當重要的價值，現就根據本研究結果提出以下教育實務與未來研究上的建議。

## 二、建議

### (一) 對教育與輔導實務的建議

本研究結果顯示，青少年在能力不足與負面情緒的自我歸因對於偏差行為之影響雖未具解釋力，不過青少年的自我歸因在低自我控制與偏差行為之間接影響上則具有解釋力，也就是說青少年對能力不足與負面情緒的自我歸因，透過低自我控制而間接影響了偏差行為的產生；不過值得注意的是，青少年對老師偏見的自我歸因卻很容易引發偏差行為。換句話說，青少年對自己挫敗的自我歸因傾向於能力不足與負面情緒的情形，跟傾向於老師偏見的情形相互比較之下，則前兩者比較不容易產生偏差行為。

因此，本研究建議學校教育應協助這群青少年去瞭解他們對挫敗經驗的歸因固著，並建構出一個高支持性的教育環境，以協助他們朝向正面的自我歸因，並有效掌握自我控制能力以降低偏差行為之發生。此外，老師可藉由適當的歸因回饋以建立師生正面的雙向溝通關係，進而提升青少年的自我價值與實踐。其次，由於自我歸因是指個體對自我行為表現及周遭情境發生事件所歸納出的原因，而這些對事件作因果解釋與推論結果會對個體的情感、期望及行為產生重要的影響（Weiner, 1979, 1980）。所以本研究亦主張學校教育應將正確且適當的自我歸因等相關知識融入於教學與輔導內容之中。唯有如此，方能建立學生正向的自我歸因與思維習慣，並能主動尋求周遭可利用之資源，以培養有效預防低自我控制及偏差行為的能力。

最後，本研究發現父母支持對青少年的低自我控制及偏差行為的因果關係上具有中介之效果，所以在實務應用上，除了要輔導學生將自己的挫敗經驗朝向正面的自我歸因外，也應同時針對家長進行親職教育之溝通與輔導，倘若能使家長充分瞭解與諒解這群低自我控制子女之身心特質（例如：比較衝動、漫不經心或我行我素）的話，或許就可以使這些父母不輕易放棄自己的子女，促使他們改進其親職管教態度與方式，並對他們自己的子女更具耐心與包容，以調順其易衝動的個性，進而減少偏差行為之發生。唯有如此，才能真正地使家庭發揮應有的功能，也使學生輔導工作達到事半功倍之成效。

## （二）對未來實證研究的建議

### 1. 納入其他具影響力之相關因素以提高模式解釋力與實務應用之價值

由於本研究係採用「次級資料」(secondary data) 進行分析研究，所以其他重要變項未能完全納入。因此，在未來研究當中可考慮將個人特質、家庭社經地位、生活適應或範圍更廣的社會支持等變項納入模式，以更多元、深入的角度來瞭解青少年的自我歸因有個別上的差異，並瞭解其自我控制能力是否受到其他內外因素的影響。此外，可針對不同自我歸因類型的學生，提供更適性的因應模式與輔導機制。

### 2. 進行跨群體之模式穩定性考驗

由於本研究係以青少年為樣本，然而對於其他年齡階段的學生之自我歸因則未予以探究，亦未針對不同樣本進行趨勢研究。因此，本研究建議後續研究可擴大取樣的範圍，蒐集不同年齡或學習階段的實證資料以進行多重樣本結構方程模式之分析，藉此以瞭解本研究所提出的理論模式在不同性別或群體之間是否具有理論模式的恆等性 (invariance)，並建立一套具有良好之模型穩定性 (model stability) 的理論模式，進而提出因時制宜的輔導策略，以作為教師協助學生做好正向自我歸因以及有效掌控自我控制的參考依據。另一方面，本研究亦建議未來研究可考慮以固定樣本來追蹤與探究其因果關係，特別是（低）自我控制與父母支持之間的因果關係，這些皆是未來值得進一步探討的研究議題。

## 參考文獻

### 中文參考資料

- 吳明隆、涂金堂 (2005)。SPSS 與統計應用分析。台北：五南出版社。
- 吳明隆、葛建志 (2006)。國民小學學生數學歸因信念、數學態度、數學焦慮與數學成就之相關研究。高雄師大學報，21，1-18。
- 吳坤璋、黃台珠、吳裕益 (2006)。以結構方程模式檢驗影響國小學生對科學的態度之理論模式。師大學報，51 (2)，83-106。
- 吳柳蓓 (2007)。親職教養、學校功能與青少年偏差行為相關性之研究。家庭教育與諮商學刊，2，81-115。
- 吳家碧、黃彥慈 (2004)。引導學生正確對待體育競賽之勝負：「歸因理念」之探討與運用。大專體育，75，163-170。
- 吳裕益 (2004)。線性理論模式的理論與應用。國立高雄師範大學特殊教育研究所線性理論模式上課講義 (未出版)。
- 吳齊殷 (2000)。家庭結構、教養實施與青少年的行為問題。台灣社會學研究，4，51-95。
- 吳寧遠 (1997)。由家庭支持談老人福利—以高雄市為例。社會建設，96，62-79。
- 吳鐵雄 (1982)。青少年男女學生社會認知與歸因方式之關係。教育心理學報，15，149-166。
- 李介至 (2005)。護專學生自我跛足策略、歸因型態及學習適應之相關研究。醫護科技學刊，7 (3)，267-283。
- 李介至 (2007)。自我保護策略之認知歸因取向及其與內外化行為之關係：高低因果不確定組別之等同比較。中華輔導學報，22，33-70。

- 李茂能 (2006)。結構方程模式軟體 Amos 之簡介及其在測驗編製上之應用。台北：心理出版社。
- 李茂能 (2008)。SEM 適配度指標的潛藏問題：最佳模式難求。測驗統計年刊，16，頁 17-29。
- 李新民、李建興、陳熾旨、蘇文嫻、林美杏 (2006)。幼兒教師的個人傳統性—現代性以及其對成就歸因型態之影響。幼兒保育學刊，4，1-31。
- 邱文彬、萬金生、林泰安 (2004)。大專生自我效能、目標設定、歸因與英語成就的驗證性研究：縱貫性設計。教育與心理研究，27 (3)，507-525。
- 邱皓政 (2003)。結構方程模式：LISREL 的理論、技術與應用。台北：雙葉書廊有限公司。
- 邱珮怡 (2000)。國中轉學生社會支持、制握信念與學校適應關係之研究。國立成功大學教育研究所碩士論文。
- 邱彥瑄 (2005)。溫納歸因理論在教學上之應用與啟示。國立高雄師範大學教育學系教育研究學會教育研究，13，197-207。
- 邱顯良 (2006)。低自我控制與神經、外向性格特質關聯性之初探。警學叢刊，36 (5)，147-167。
- 林文瑛 (2005)。從德行觀到教養行為—中介歷程假說。中華心理學刊，47 (3)，229-248。
- 林清江 (1994)。教育社會學。台北：台灣書店。
- 林淑芬、林衢良 (2008)。依附、自我控制、逸樂休閒和偏差同儕對偏差行為的解釋模式—以中區大專院校一年級學生為例。運動休閒餐旅研究，3 (1)，141-155。
- 范國勇 (1999)。犯罪理論整合的介紹與評析。警學叢刊，30 (3)，87-102。
- 思凱 (2005)。歸因治療。諮商與輔導，237，34-34。

以徑路分析檢驗國中生的自我歸因、低自我控制及父母支持對偏差行為之影響 31

- 侯崇文 (2001)。家庭結構、家庭關係與青少年偏差行為探討。應用心理研究，11，25-43。
- 洪櫻娟、莊敏仁 (2006)。國小學童歌唱表現成敗歸因之調查。臺中教育大學學報：人文藝術類，20 (2)，33-59。
- 洪儷瑜 (2000)。青少年社會行為評量表。台北：心理出版社。
- 馬信行 (2001)。犯罪理論之統合分析—以自陳犯罪之研究報告為樣本。教育與社會研究，2，35-66。
- 莊耀嘉 (1996a)。兒童品性異常的成因：低自制力與不良休閒活動。犯罪學期刊，2，125-150。
- 莊耀嘉 (1996b)。犯罪的心理成因：自我控制或社會控制。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，6 (2)，235-257。
- 郭生玉 (1995)。國中生生成敗歸因型態和學業冒險取向、學習失敗忍受力關係之研究。教育心理學報，28，59-76。
- 郭豫珍 (2004)。Hirschi 控制理論的原初觀點與發展：家庭與父母管教方式在子女非行控制上的角色。犯罪學期刊，7 (1)，49-80。
- 黃玉 (2005)。青少年的父母婚姻衝突、負向情緒與偏差行為之相關性。醫護科技學刊，7 (2)，129-139。
- 黃素芬 (2005)。自設目標、自我效能及自我監控對桌球自我調整學習的影響。臺灣運動心理學報，6，1-30。
- 黃敏瑛 (2005)。單、雙親家庭國小六年級學童知覺之父母支持與其成就動機之相關研究。國立新竹教育大學人力資源教育處輔導教學碩士論文。
- 黃鈺雯 (2004)。淺談班級中師生互動關係。教師之友，45 (2)，51-58。
- 黃慧新 (2008)。期望失驗與歸因理論在遊憩活動之應用：以台北市立木柵動物園為例。生物與休閒事業研究，6 (3)，1-14。

- 陳正昌、程炳林 (1998)。SPSS、SAS、BMDP 統計套裝軟體在多變量統計上的應用。台北：五南出版社。
- 陳怡靖 (2004)。台灣中小學教師與不同職業民眾之成就歸因。思與言：人文與社會科學雜誌，42 (2)，75-116。
- 陳儀蓉、黃芳銘 (2008)。努力歸因量表在男女間之測驗恆等性檢定。管理實務與理論研究，2 (1)，114-130。
- 詹美涓 (1992)。青少年知覺之父母支持與青少年自我價值之相關研究。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文。
- 劉從國、盧俊宏 (2003)。運動競賽成敗結果、歸因、以及情緒之關研究：驗證 Weiner(1985)成就動機和情緒的歸因理論。體育學報，35，127-141。
- 劉從國、吳榮文 (2004)。運動的歸因理論之探討。大專體育，75，154-162。
- 劉炳輝 (2000)。溫納歸因理論探討及教育的應用。國民教育研究，4，355-372。
- 蘇郁嵐、陳李綢 (2007)。國中生社會地位、合作與競爭對其英語科學業成就、社會焦慮、成就動機及歸因風格之影響。教育心理學報，39 (1)，111-127。

#### 外文參考資料

- Andrews, G. R., & Debus, R. L. (1978). Persistence and casual perceptions of failure: modifying cognitive attributions. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 154-166.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation for structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Barnard, A. G. (1986). *The impact of parental social support on early adolescents' academic striving, psychosomatic symptoms and self-esteem (stress,*

- socialization, children*). (Unpublished Doctoral dissertation, Columbia University Teacher College, 1986). Dissertation Abstracts Internation, 47(03B).
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107*(2), 238-246.
- Bentler, P. M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the bulletin. *Psychological Bulletin, 112*(3), 400-404.
- Caplan, G. (1974). *Social support and community mental health: Lectures on concept development*. New York: Behavioral Publications.
- Chen, G. (2008). Communities, Students, Schools, and School Crime: A Confirmatory Study of Crime in U.S. High Schools. *Urban Education, 43*(3), 301-318.
- Chin, W. W., & Todd, P. (1995). On the use, usefulness, and ease of use of structural equation modeling in MIS research: A note of caution. *MIS Quarterly, 19* (2), 237-246.
- Choi, C., Li, S. P., & Wong, S. M. (1995). Family, school and attitudes toward delinquency as correlates of school juvenile delinquency in Macau. *Journal of Macau Studies, 3*, 78-98.
- Chou, C., & Peng, H. (2007). Net-friends: Adolescents' attitudes and experiences vs. teachers' concerns. *Computers in Human Behavior, 23*(5), 2394-2413.
- Clifford, M. M. (1984). Thoughts on a theory of constructive failure. *Educational Psychologist, 19*(2), 108-120.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine, 38*(5), 77-99.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, S., & Syme, S. L. (1985). Issues in the study and application of social support. In S. Cohen, & S. L. Syme (Eds.), *Social support and health* (pp. 3-22). Orlando: Academic press.

Cohen, S., & Will, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 310-357.

Dadds, M. R., Mullins, M. J., McAllister, R. A., & Atkinson, E. (2003). Attributions, affect, and behavior in abuse-risk mothers: a laboratory study. *Child Abuse & Neglect, 27*(1), 21-45.

Daley, C. E. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Attributions Toward Violence of Male Juvenile Delinquents: A Concurrent Mixed-Methodological Analysis. *The Journal of Social Psychology, 144*(6), 549-570.

Dean, A., & Lin, N. (1977). The stress-buffering role of social support. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 165*(6), 403-417.

Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*(4), 674-685.

Diener, C. I. & Dewck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*(5), 451-462.

- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(6), 1146-1158.
- Dodge, K. A., Murphy, R. R., & Buchsbaum, K. (1984). The assessment of intention-cue detection skills in children: Implications for developmental psychopathology. *Child Development, 55*(1), 163-173.
- Dodge, K. A., & Newman, J. P. (1981). Biased decision-making processes in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology, 90*(4), 375-379.
- Dodge, K. A., & Tomlin, A. (1983). *The role of cue-utilization in attributional biases among aggressive children*. Unpublished manuscript, Indiana University, Bloomington.
- Gibbs, J. J., Dennis, G. & Jamies, S. M. (1998). Parental management and self-control: An empirical test of Gottfredson and Hirschi's general theory. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 35*(1), 40-70.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A General Theory of Crime*. CA: Stanford University press.
- Grasmick, H. G., Tittle, C. R., Bursik, R. J. Jr., & Arneklev, B. J. (1993). Testing the core empirical implications of Gottfredson and Hirschi's general theory of crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 30*(1), 5-29.
- Gulhrie, I., & Betancourt., H. (1991). *Examination of an attribution-emotion model of reactions to violence in children*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Seattle, WA.

- Hair, Jr. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis (6<sup>th</sup> ed)*. NY: Macmillan.
- Hay, C. (2001). Parenting, self-control, and delinquency: A test of self-control theory. *Criminology*, 39(3), 707-736.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relation*. New York: John Wiley & Sons.
- Higgins, G. E., & Boyd, R. J. (2008). Low Self-control and Deviance: Examining the Moderation of Social Support from Parents. *Deviant Behavior*, 29(4), 388-410.
- Hirschi, T., & Gottfredson, M. R. (2001). Self-control theory. In Raymond Paternoster and Ronet Bachman (ed.), *Explaining Criminals and Crime: Essays in Contemporary Criminological Theory*. Los Angeles: Roxbury Publishing.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Mass: Addison-Wesley.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1992). *LISREL: A guide to the program and applications (3rd ed)*. Chicago: Scientific Software International.
- Kelly, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine(ed), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, Neb: University of Nebraska press.
- Miller, H. V., Jennings, W. G., Alvarez-Rivera, L. L., & Lanza-Kaduce, L. (2009). Self-control, attachment, and deviance among Hispanic adolescents. *Journal of Criminal Justice*, 37(1), 77-84.
- Morizot, J. & Blanc, M. L. (2007). Behavioral, Self, and Social Control Predictors of Desistance From Crime. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 23(1), 50-71.

- Nas, C. N., Castro, B. O. D., & Koops, W. (2005). Social Information Processing in delinquent adolescents. *Psychology, Crime & Law, 11*(4), 363-375.
- Nofziger, S. (2008). The "Cause" of Low Self-Control: The Influence of Maternal Self-Control. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 45*(2), 191-224.
- Rebellon, C. J., Straus, M. A., & Medeiros, R. (2008). Self-Control in Global Perspective: An Empirical Assessment of Gottfredson and Hirschi's General Theory Within and Across 32 National Settings. *European Journal of Criminology, 5*(3), 331-361.
- Restubog, S. L. D., Garcia, P. R. J. M., Wang, L., & Cheng, D. (2010). It's all about control: The role of self-control in buffering the effects of negative reciprocity beliefs and trait anger on workplace deviance. *Journal of Research in Personality, 44*(5), 655-660.
- Salmi, V. & Kivivuori, J. (2006). The Association between Social Capital and Juvenile Crime: The Role of Individual and Structural Factors. *European Journal of Criminology, 3*(2), 123-148.
- Suess, G. J., Grossman, K. E., & Sroufe, L. A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation to preschool: From dyadic to individual organization of the self. *International Journal of Behavioral Development, 15*(1), 43-65.
- Vieno, A., Nation, M., Pastore, M., & Santinello, M. (2009). Parenting and Antisocial Behavior: A Model of the Relationship Between Adolescent Self-Disclosure, Parental Closeness, Parental Control, and Adolescent Antisocial Behavior. *Developmental Psychology, 45*(6), 1509-1519.

- Wikström, Per-Olof H., & Treiber, K. (2007). The Role of Self-Control in Crime Causation: Beyond Gottfredson and Hirschi's General Theory of Crime. *European Journal of Criminology*, 4(2), 237-264.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown N. J.: General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(2), 186-200.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- White, J. L., Moffitt, T. E., Caspi, A., Bartusch, D. J., Needles, D. J. & Stouthamer-L, M. (1994). Measuring impulsivity and examining its relationship to delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(2), 192-205.
- Zettler, I. (2011). Self-control and academic performance: Two field studies on university citizenship behavior and counterproductive academic behavior. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 119-123.

## Using Path Analysis to Test the Impact of Self-Attribution, Low Self-Control, and Parent Support on Deviant Behavior of Junior High School Students in Taiwan

Cheng ,Wen-Feng\*

### Abstract

The purposes of this research are to test (1) the impact of self-attribution, including incapability, teacher's discrimination, and negative emotions, low self-control, and parent support on deviant behavior of junior high school students in Taiwan, and (2) goodness-of-fit of this theoretical model. Data were collected from questionnaire survey of teenaged everyday life experiences and there were 1,645 subjects in this study. The following conclusions are drawn from this research, including (1) self-attribution of incapability and negative emotions affect low self-control, having negative and direct effects, but don't directly affect deviant behavior, (2) self-attribution of teacher's discrimination affects low self-control and deviant behavior, having negative and direct effects, (3) low self-control affects deviant behavior, having negative and direct effects, but parent support affects deviant behavior, having positive and direct effects, (4) low self-control affects parent support, having negative and direct effects, and indirectly affects deviant behavior, having negative effects, (5) this theoretical model of self-attribution, low self-control, parent support, and deviant behavior is positive. Finally, research limitations and suggestions for future research and practice of learning counseling are also discussed.

KEY WORDS: path analysis, self-attribution, low self-control, parent support, deviant behavior

---

\*Institute of Education, National Cheng Kung University/ PhD student



## 台灣地區高中生依附關係、自我概念與偏差行為 關聯性之研究

譚子文\*

### 中文摘要

本研究主要目的在於比較依附關係、自我概念二者對高中生偏差行為影響之差異。以「台灣教育長期追蹤資料庫」2005 年下半年第三波調查之高中學生為對象進行研究(N=10805)，並運用巢式迴歸分析進行資料處理。本研究發現：(一) 依附母親、依附同儕、依附學校及自我概念與青少年偏差行為各有其直接之影響力；(二) 與同儕的依附關係會受到自我概念的影響；(三) 學習自我效能與自我價值的交互作用，與青少年的偏差行為存在著相關性；(四) 與學校的依附關係是影響高中階段青少年自我概念發展的重要因子。依據研究的分析結果，文中就未來對青少年問題行為之研究與輔導提出相關建議。

關鍵字：依附關係、自我概念、偏差行為、台灣教育長期追蹤資料庫

---

\* 國立中正大學犯罪防治研究所博士生

收稿日期：2011 年 5 月 5 日；通過日期：2011 年 5 月 13 日

## 壹、緒論

青少年階段一直被視為一個型塑自我的重要關鍵時期 (Erickson, 1968; Marcia, 1980; Waterman, 1982)，青少年藉由生活中重要他人的言語或非語文的反應判斷自己的能力，並不斷藉由成長過程中群體和個體互動之歷程，使自我概念逐漸成形 (Freeman, 2003)。Cheng (2005) 認為自我概念並非與生俱來，而是個體隨著年齡增長，具備更多能力與他人互動，而個體便在與他人互動的過程中，從自己的行為以及他人的反應，形成了自我形象。而個體自我概念受到生活中重要他人，如父母、兄弟、同儕團體、師長等對個體的接納與否有很大的影響。自我概念的形塑是一個複雜的心理歷程，受到青少年與重要他人情感連結經驗的影響。青少年在與重要他人的互動中，接收外界回饋，透過自己的主觀解釋而形成對自己的認知，同時也會影響他們的認同發展 (Bartle-Haring, Brucker, & Hock, 2002)。根據 Bowlby (1969, 1973) 的依附理論，個體會依據父母或對重要他人的依附經驗回憶，並以此經驗到依附對象之可親近性與回應性，藉以判斷依附對象之可獲得性，進而形成對外環境、依附對象，及自我的整體概念，個體將此概念內化為內在的心理表徵或認知，而形成內在運作模式。內在運作模式不僅是個體內在結構的核心，也是個體與他人建立關係的藍圖，被普遍認為是影響個體人際期望、動機和行為的關鍵，並且和整個生命歷程有著密切的關係 (Bretherton & Munholland, 1999)。

從依附理論的內涵可知，依附關係與心理需求的滿足狀況有關 (陳金定, 2008)，依附關係形塑於個體幼年與主要照顧者之互動品質，互動品質則取決於照顧者對受照顧者需求之敏感性 (sensitivity)，當青少年與傳統他人 (如：父母、朋友、教師) 建立親密關係時，欽佩景仰他們，在乎他們對自己的意見，也就愈害怕喪失摯愛或親愛之人對他的好評語 (good opinion)，即所謂對他人看法的敏感性 (Hirschi, 1969)。眾多青少年與重要他人依附關係的研究發現，與父母、學校或同儕的高依附關係，愈不容易有問題行為的發生 (Le, Monfared, & Stockdale, 2005; McCarthy, Moller, & Fouladi, 2001; Paley, Conger, & Harold, 2000)。Bowlby

認為早期的親子關係，對未來的人際關係有深遠的影響，成年後的感情生活，反應出早年所經驗到自己和父母間依附感的天性和本質。這種心理情感需求的滿足狀況，會隨著青少年的成長而改變其依附型態，而不同的依附型態又將影響個體自我概念的發展 (Nezlek & Plesko, 2001; Wu, 2009)。Harter (1999) 指出自我概念可以預測青少年的行為，擁有正向積極自我概念的青少年，比自我概念消極或脆弱的青少年，容易渡過矛盾和苦澀的青春期；實徵研究亦顯示出家庭（如：凝聚力、溝通、親子關係）、學校（如：與學校的依附關係）、同儕（如：同儕的支持、同儕的反社會行為）與青少年的自我認知 (Guay, Marsh, & Boivin, 2003; Harter, Stocker, & Robinson, 1996) 及外向性偏差行為有關 (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, & Caspi, 2005; Nishikawa, Sundbom, & Hagglof, 2010; Vitaro, Brendgen, & Tremblay, 2000)。

綜上所述，我們可以得知青少年偏差行為的發生，的確與依附關係和自我概念息息相關。然而觀察發現，大多數的關於依附關係或自我概念對青少年偏差行為的探討論述，多只從個別的觀點切入討論，或是以自我概念做為中介變項，以瞭解依附關係如何經由自我概念而影響偏差行為。但是在這些研究當中，似乎忽略了自我概念是一個獨立的概念與統整的個人特質 (Rosenberg, 1979)，個體因為發展成熟與經驗因素的個別差異，對自我價值的認定、意象感受便會有所不同。尤其是接近青少年後期的高中生，其自我概念的發展已漸趨成熟穩定，通常會經由社會比較與自我評估去建立自我概念，並具有獨立思考的雛型，自我概念更趨抽象化 (黃德祥, 2008)，是否會影響依附關係與偏差行為間的關聯性，在實徵文獻上較缺乏明確的論述。因此，本研究將依據依附關係、自我概念之觀點及相關實徵資料，探討影響台灣地區高中生偏差行為形成之因素為何。換言之，研究者在探討依附關係、自我概念與青少年偏差行為的關係時，應考量其不同交互組合情形的差異效應對偏差行為的影響。據此，本研究試圖提出一涵蓋依附父親、依附母親、依附學校、依附同儕、自我中心、自我價值及學業自我效能因素之架構，以解釋其與台灣地區高中生偏差行為之關係與影響。在過去國內外研究者較少進行相關實徵研究，尤其是對在發展關鍵時期的高中階段青少年，提供一個較整體的觀察，本研究希望能對此一有所缺漏的實徵研究領域略具補綴之功。

## 貳、文獻探討

### 一、依附理論與青少年偏差行為關係

Bowlby (1969, 1973) 提出「依附理論」，用以解釋個體與照顧者之間情感連結現象。個體早期的外在形式依附品質，經由個體內化後，形成內在運作模式，係為對自己、他人的認知表徵，而經由主要照顧者互動經驗形成的內在運作模式，會內化為認知-情感的機模 (Hankin, Kassel, & Abela, 2005)，此認知-情感基模的內容和結構進而影響個體的期待、感覺及人際關係的行為模式 (蘇建文、黃迺毓, 1993; 蘇建文、龔美娟, 1994; Bartholomew & Shaver, 1998; Collins & Read, 1990; Levy, Blatt & Shaver, 1998; Waters, Merrick, Treboux, Crowell, & Albersheim, 2000)。Hirschi (1969) 強調依附是「感情」(affective) 要素，當青少年與傳統他人 (如：父母、朋友、教師) 建立親密關係時，欽佩景仰他們，在乎他們對自己的意見，也就愈害怕喪失摯愛或親愛之人對他的好評語 (good opinion)，即所謂對他人看法的敏感性 (sensitivity)。而多數他人的期許和看法又可被視為社會規範，社會規範為多數的社會成員所共享。因此，個人與他人的依附性愈高，其內化社會規範的程度也可能愈高。反之，當我們對他人的意見愈遲鈍，越不在乎他人的期望與看法，即對他人不具敏感性 (insensitivity)，則我們愈不會受彼此共有的規範所拘束，我們愈可能去破壞規範 (Akers & Sellers, 2009)。

研究指出，青少年早期與父母的關係，對未來的人際關係有深遠的影響 (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1988; Urban, Carlson, Egeland, & Sroufe, 1991)，成年後的感情生活，反應出早年所經驗到自己和父母間依附感的天性和本質 (陳淑貞、翁毓秀, 2006)。當父母持續不斷地以關注、同理、支持的態度面對青少年的各項情緒反應時，將安撫青少年的負向情緒；反之若父母忽略青少年的訊息或是以負向的態度、方式因應，將會造成不安全依附關係的發展，以致於青少年對於自己負向情緒調節能力的發展將陷於失敗，則其發生偏差行為的機會愈高 (董

旭英，2003；Agnew, 1992; Zegers, Schuengel, Van IJzendoorn, & Janssens, 2006)。此外，亦有研究指出友誼的最初模式是依附模式，而且與父母的依附關係品質會影響學齡前幼童以及小學生的社會性取向程度及同儕關係（Erwin, 1999; Lieberman, Doyle, & Markiewicz, 1999）。李文傑、吳齊殷（2004）的研究則指出，若再能將父母與青少年間的連結區分為父子關係及母子關係應是較為合理的。

個體人格形成的社會歷程中，青少年階段的社會關係，除了與父母的依附關係外，最重要的莫過於同儕關係（羅國英，2000）。楊皓然（2002）的實徵研究亦證實在青少年時期，形成自我意向的管道由家庭內轉而家庭外（特別是同儕關係）所取代，青少年會將幼時對父母的依附轉為對同儕的依附（Collins, 1996）。Agnew（1985）更進一步指出，在青少年的偏差行為裡，與同儕的依附關係扮演著一個重要的角色。意即花更多的時間與同儕交往、廣泛的同儕網絡及對友誼的承諾，與青少年偏差行為有著密切的關係（Dekovic, 1999; Engels & ter Bogt, 2001; Selfhout, Branje, & Meeus, 2008; Wampler & Downs, 2010）。換言之，良好的同儕關係、優秀的學校表現、社團活動的參與等，對青少年均有正向的幫助，若在學校中有太多負面經驗，則會導致對學校的疏離感、增加和行為偏差同儕的互動，並因而形成偏差行為（Hoge, Andrews, & Leschied, 1996）。Gottfredson 與 Hirschi（1990）進一步指出，與家庭相同，學校在理論上擁有懲罰偏差行為的權力和方法，比家庭具有更明確維護紀律與秩序的動機，這對於偏差行為的控制是非常重要的。

綜合上述的探討可知，在青少年階段，青少年的主要依附對象為父母、同儕團體與學校，青少年與父母的連結作用，乃心理和情感上的連結，青少年和父母之間溝通越良好，情感越認同，則將與父母建立強而有力的依附關係，因為父母是青少年所接觸到最初始的社會概念。同儕團體則是個體人格發展的重要關鍵要素之一，因同儕間的友誼，支持青少年去應對多元變化的社會，同時也是青少年個人自我概念形塑與發展的重要基礎，對於青少年的心理健康，佔有重要的地位。學校則是個人開始接觸的第一個正式組織，若青少年與學校建立起較強連結關係，能夠依附於學校，接受內化學校所限定的行為範疇，使個體有較佳的社會

化，將對偏差行為具有抑制效果。因此，本研究將依附對象區分為父親、母親、同儕及學校。

## 二、自我概念與青少年偏差行為關係

自我概念被認為是重要的心理屬性，且與心理健康有關，對兒童心理成長具有相當的重要性 (Lau & Leung, 1992; Lau & Kong, 1999)，近期的研究更指出，自我概念對於預測心理健康和行為調適有重要的貢獻 (Campbell, Assanand, & DiPaula, 2003; Liu, Sun, Zhang, Wang, & Guo, 2010; Steffgen, Da Silva, & Recchia, 2007)。Shavelson、Hubner 和 Stanton (1976) 指出，青少年自我概念會因為領域範疇的不同而出現多元分化的現象，相似的領域會組織與整合成更高階的自我概念，使得個體自我概念成為一個複雜的組合體 (Marsh & O'Mara, 2008)。而在此組織與整合的過程中，衡量內在自我的標準，常常是建構在個人對於自我的中心評價，以及自我價值的肯定程度 (Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenberg, 1995)。個人依據自己這一套獨特的系統，於多變化的外在社會環境與內在運作模式的行為決策之間取得平衡 (黃朗文, 2002)。易言之，自我概念是個體對自己的整體看法，是一個人對自己的自我印象。當個人的自我概念愈正向時，其行為自我控制的能力愈強、愈能夠適應環境、充滿自信、具有較高的抱負水準；相反地，則易產生焦慮不安、消極低落、退縮、偏差行為等問題 (Hattie, 1992)。

對青少年階段而言，由具體運思期進入形式運思期，其自我中心主義會有「假想觀眾」(imaginary audience)及「個人神話」(personal fable)兩項重要特質 (Elkind, 1967)。前者乃指青少年在腦海中虛構出一群「觀眾」(audience) 聚焦於自己所展現的個人特質、行為表現；後者為青少年過度強調自己情感與信念上的獨特性 (uniqueness)、區分自己與他人有所差異，並誇大自己是全能、獨特和無懈可擊 (invulnerable) 的自我中心的存在個體。一旦假想觀眾及自我中心未能妥切因應，偏差行為將因而產生 (曾育貞, 2002; Xin, Zhou, Bray, & Kehle, 2003)。Sharf

(2006)認為，個體對其能否成功表現某些任務的信念 (belief)，對實際成果的表現具有關鍵性的影響力，而其核心概念之一就是自我效能 (self-efficacy) (Bandura, 2001; Pintrich & Schunk, 2002)，意即個體如何看待他們自己的能力，以採取行動達到他們所要的目標。Bandura 指出個人過去的績效及情緒是影響自我效能最重要的前置因素，自我效能則是建立於成功的經驗之上。當個體在某個領域中獲得成功的經驗，就會成為個人正向的經驗，將有助於個體自我效能的提升；反之，若個人得到的是挫折、失敗的經驗，就有可能得到負向的經驗而減低其自我效能 (Zimmerman, 1990)。而個體也常透過情緒反應來判斷自身是否具備適應環境的能力，而不愉快的情緒反應 (如焦慮、流汗、心跳加快) 將影響自我效能的評估，譬如頭痛即可能是低效能的徵兆。換言之，學習自我效能低落的青少年，較容易有負向的情緒反應，當此種負向的情緒找不到宣洩出口時，即容易產生偏差行為 (Angew, 2006)。

若從人格與社會發展的角度來審視，探討青少年時期的自我概念及其發展的重要意義，在於青少年時期是個體發展自我認同，塑造一個正向自我價值觀及自尊，而且逐漸與重要他人 (如父母、師長) 的價值分離，進而型塑個人獨特價值體系的重要階段 (Erikson, 1968)。青少年在此時期的焦點在於藉此建立一套對於自我的正向認同，而認同的發展又大多和青少年所處的環境與情緒處理有關，他們大多以自我的立場對於過去、現在及未來的自我賦予明確的意義，然而往往侷限於有限的或不理智的判斷能力、貧乏的問題解決能力等，易使他們對自我價值的認知有所混淆 (Eveerall, Bostik, & Paulson, 2005)，進而使個體的內在需求過於壓抑或放任自我，易有偏差行為或犯罪行為的產生。

經由以上的文獻探討可知，自我概念中的自我中心、學習自我效能及自我價值，是可藉以探討青少年偏差行為問題的特質。對青少年而言，自我概念涵蓋其自我中心、學習自我效能及自我價值行為表現，而這些自我概念較差的青少年，是導致其產生偏差行為重要因素之一。本研究除了焦點在不同之青少年自我概念特質與偏差行為問題之關聯性外，並探討其對依附關係與偏差行為問題間相關的影響。

### 三、依附理論、自我概念與青少年偏差行為關係

Bowlby (1973) 指出依附理論的核心概念是對自我和他人的主觀經驗並形成個人的人格 (包括人際互動的知覺、期望和行為的內在運作模式)。而這樣的個人內在運作模式, 所形成個人對自我的看法和與他人互動之間的關係, 是一種建立在人生早期, 但影響卻長達一生的動態過程 (涂妙如, 2004), 同時也形塑出個體對自我價值的評斷。Deković 和 Meeus (1997) 即指出父母的接受和支持, 對兒童自我概念的發展是很重要的。Leung (1992) 的研究則發現, 父母對於青少年自我概念的影響力比同儕高。Larose、Guay 與 Boivin (2002) 的實徵研究亦發現, 與父母依附關係較高者的學習能力適應較好。Adams 和 Jones (1982) 及 O'Connor (1995) 針對青少年自我中心、對父母行為之知覺與親子關係間的相關研究中, 論及青少年對父母親情感的排斥和接納, 皆會影響青少年自我中心的觀念, 其中個體若能於親子關係間獲取溫暖、親密的感受及支持時, 將可增強個體對父母親的認同, 並能減少青少年獨一無二的自我觀念; 又如 Anolik (1981) 的研究結果亦發現, 無論是犯罪或非犯罪少年若在家庭中未能獲得父母的支持, 越無法習得待人接物的態度, 以致在現實環境裡更容易去在意「假想觀眾」的想法, 而產生更高的自我中心現象。隨著成長, 「同儕」是青少年繼家庭之後, 所接觸的第二個社會, 自我觀念中的價值標準, 受到同儕團體的影響很大, 對同伴的涉入更多, 而建立起同儕間的依附關係。Papalia、Olds 和 Feldman (2002) 的實徵研究發現, 兒童可以從同儕處理事物時得到許多寶貴的經驗, 通常在學校中具有同儕吸引力的人在學業和自我概念以及各方面的表現都很好 (Hartup, 1983); 而且在小學階段的男孩有較高的自我概念 (Nickerson & Nagle, 2004), 但亦有類似的研究指出高中時期的女生則有著較高的自我概念 (Wilgenbusch & Merrell, 1999)。

O'koon (1997) 針對青少年對於父母、同儕的依附關係與自我概念的研究中發現, 依附對青少年有正面影響, 當青少年對父母、同儕有安全情感關係, 遇到困擾時, 較能面對問題。而且父親、母親及同儕三者間不同的依附關係, 也將影響他們不同面向的自我概念。但是一些實徵研究亦指出, 兒童及青少年的攻擊和

反社會行為源於負向的自我概念 (Donellan et al., 2005; Hay, 2000; Marsh, Parada, Yeung, & Healey, 2001; Moretti, Holland, & McKay, 2001)，而正向的自我概念，表現對自己有信心，相信他人能正向看待自己，因此得到他人積極回饋，再對正向自我概念產生作用，所以這些青少年比較會採用合乎社會規範的生活模式，而遠離偏差行為 (Ybrandt, 2008)，顯示出自我概念與個體的心理與行為問題密切有關 (Garaigordobil, Dura, & Pe´rez, 2005; Lekkou, stro¨m, & Ha¨gglo¨f, 2006; Marsh, Parada, & Ayotte, 2004; Nishikawa, Hagglof, & Sundbom, 2010)。由此推之，對於正尋求穩定自我概念發展的青少年而言，與父母、學校、同儕的依附關係是可做為一個保護因子，以減緩負向自我概念對偏差行為的影響。

從以上的文獻顯示，青少年對於重要他人，如父母、同儕或學校師長等的情感依附，與青少年自我概念的發展有關 (Verschueren & Marcoen, 1999)。換言之，依附關係既可能影響青少年自我概念的發展 (Berger, 2001; Dozier & Lee, 1995; Kobak & Sceery, 1988; Wu, 2009)，又與青少年偏差行為有實徵關聯 (Frey, Ruchkin, Martin, & Schwab-Stone, 2009; May, Vartanian, & Virgo, 2002)，但是自我概念亦可能直接對青少年偏差行為產生影響 (Hay & Ashman, 2003; Lau & Leung, 1992; Roelofs, Meesters, ter Huurne, Bamelis, & Muris, 2006)。然而從過去的研究中發現，個人自我概念的發展是一動態之過程，在不同的生涯發展時期，自我概念的形塑因素及影響力都不盡相同 (黃朗文, 2002)。換言之，在兒童及青少年前期，自我概念的發展受依附關係影響甚大，但到青少年晚期，孩子自我概念的發展變得的更有組織和層次 (Doyle, Markiewicz, Brendgen, Lieberman, & Voss, 2000)，甚至是青少年不同面向自我概念對自身行為發展的影響效應，還大於不同依附關係的影響力。因為相較於兒童時期的自我概念常常由自我出發，青少年的自我概念則會藉由社會的反應及他人的觀點，轉而修正自我概念，並具有能力及機會切斷與父母的情感連結 (周愷嫻, 2008)。另外，隨著年齡的增長，青少年會呈現出較正向的自我概念、較高的自我價值及學習自我效能 (Marsh, 1986; Offer, Ostrov, Howard, & Atkinson, 1988)，對影響偏差行為的發生，扮演更獨立性的角色。因此，當高中生有著正向的高自我概念時，其偏差行為的產生是否仍如

過去一般，繼續受到依附關係的影響，或者是其影響效應還大於不同的依附關係？再者，高中階段之青少年較正向的自我中心、較高的自我價值及學習自我效能是否能影響依附關係與偏差行為發生的相關性，在過去的實徵研究甚少討論。所以本研究將針對上述議題作詳細之實徵性探討。準此，本研究目的即在探討下列問題：

- (一) 不同的依附關係、不同的自我概念面向分別對高中生偏差行為，是否存在著直接效應？
- (二) 比較不同的依附關係、不同的自我概念面向對高中生偏差行為的影響，是否存在著差異性？
- (三) 當納入控制變項：性別、學程類別、公私立學校及城鄉地區分層時，不同的依附關係、不同的自我概念與高中生偏差行為問題的關係是否有所改變？

## 參、研究方法

### 一、研究對象

本研究採用「臺灣教育長期追蹤資料庫」(Taiwan Education Panel Survey, 簡稱 TEPS) 問卷資料, 針對青少年的依附關係和自我概念與偏差行為發生的關聯性進行分析。此項資料是由中央研究院、教育部和國科會共同資助, 並由中央研究院社會學研究所和歐美研究所共同負責規劃與執行的一項全國性長期的資料庫計畫, 計劃主持人為張苙雲教授。該項計劃預計從 2001 年迄 2007 年結束, 調查範圍涵蓋臺灣地區的國中、高中、高職及五專的學生, 為臺灣地區教育研究領域具代表性的長期資料庫。依據研究目的, 本研究以 TEPS 於 2005 年下半年第三波調查中之新生樣本內, 高中、五專及高職的二年級學生為樣本(以下統稱為高中生), 計有效樣本為 10,805 人, 男生 5,403 人, 女生 5,402 人。學程類別普通學程 5,718 人, 綜合學程 1,454 人, 高職 2,156 人, 五專 1,477 人; 在城鄉地區分層別方面, 鄉村 878 人, 城鎮 3,987 人, 都市 5,940 人; 公立學校 6,662 人, 私立學校 4,143 人。

### 二、研究工具

#### (一) 依變項

本研究之依變項為高中生偏差行為, 參酌陳羿足、董旭英(2002)對偏差行為所測量之內涵, 偏差行為是指個體所表現出來的外在行為, 而這些行為主要是違反法律或社會上的文化規範。因而本研究將偏差行為定義為一程度性及多向性行為的反文化規範整體行為表現, 其操作性定義採用 TEPS 調查問卷中的自陳式報告, 有關高中生該學期以來, 是否曾經做過以下的行為, 包括考試作弊; 逃學; 蹺課; 在學校打架, 或和老師起衝突; 看黃色書刊、光碟或上色情網站; 抽

煙、喝酒或吃檳榔；逃家；偷竊或破壞他人物品等八個題項。以四點量表測量，4 代表「經常有」，1 代表「從來沒有」，得分愈高代表其偏差行為愈高，此八個項目所建構之高中生外向性偏差行為指標測得的內部一致性信度 (Cronbach'  $\alpha$ ) 為 .75。

## (二) 自變項

本研究主要的研究焦點為青少年依附關係、自我概念及偏差行為之相關觀點發展而來，各自變項係依據依附關係及青少年自我概念理論延伸而來，故其屬建構效度 (Construct validity)，代表所得資料與欲測量之目標相符。

### 1. 依附關係量表

依據依附關係相關理論及實證研究，本研究發展與區分出「依附父親」、「依附母親」、「依附學校」、「依附同儕」等四類依附關係。

#### (1) 依附父親

由爸爸會不會和你談升學或就業的事情、爸爸會不會聽你講內心的話、爸爸會不會看你的作業，考卷或成績單瞭解你的學習情況、爸爸會不會參加學校的活動，或擔任家長會委員或義工等四題組成，以四點量表測量，4 代表「經常會」，1 代表「從來不會」，得分愈高代表其依附父親情形愈高，內部一致性信度 (Cronbach  $\alpha$ ) 為 .62。

#### (2) 依附母親

由媽媽會不會和你談升學或就業的事情、媽媽會不會聽你講內心的話、媽媽會不會看你的作業，考卷或成績單瞭解你的學習情況、媽媽會不會參加學校的活動，或擔任家長會委員或義工等四題組成，以四點量表測量，4 代表「經常會」，1 代表「從來不會」，得分愈高代表其依附母親情形愈高，內部一致性信度 (Cronbach  $\alpha$ ) 為 .66。

### (3) 依附同儕

由有幾個常常在一起的朋友、這些朋友中，有幾個成績很好或喜歡讀書的、有幾個多才多藝的、這些朋友中，有幾個是可以談想法或心事的等四題組成，以六點量表測量，6 代表「11 個（含）以上」，1 代表「沒有」，得分愈高代表其依附同儕情形愈高，內部一致性信度（Cronbach  $\alpha$ ）為 .72。

### (4) 依附學校

由覺得現在就讀的學校是可以交朋友的地方、也有趣的地方、學到東西的地方、獎懲公平、成績評分公平、關心學生等六題組成，以四點量表測量，4 代表「非常同意」，1 代表「非常不同意」，得分愈高代表其依附學校情形愈高，內部一致性信度（Cronbach  $\alpha$ ）為 .69。

## 2. 自我概念量表

依據自我概念相關理論及實證研究，本研究發展與區分出「自我中心」、「學習自我效能」、「自我價值」等三類自我概念。

### (1) 自我中心

由同學或朋友認為你是個受歡迎的人；運動健將；被老師喜歡的學生；學校知名人物；被出氣的對象；被嘲笑的對象；娘娘腔或男人婆等七題組成，其中被出氣的對象、被嘲笑的對象及娘娘腔或男人婆等三題為反向題，採反向計分，以三點量表測量，3 代表「大部分人認為是」，1 代表「沒有人認為是」，得分愈高代表其自我中心愈高，內部一致性信度（Cronbach  $\alpha$ ）為 .62。

### (2) 學習自我效能

由從小學開始，從不會讓別的事耽誤功課；從小學開始，回家都會複習上課教的東西；從小在學習上碰到困難，會設法搞懂；可以很輕易地學會使用新的科技產品；很會利用圖書館或網路找到資料；要發表意見、報告或說明時，都做得很好等六題組成，以四點量表測量，4 代表「非常符合」，1 代表「非常不符合」，得分愈高代表其學習自我效能愈高，內部一致性信度（Cronbach  $\alpha$ ）為 .70。

### (3)自我價值

由從小就喜歡接觸新事物或活動；一向會主動認識新朋友；一向冷靜穩重，很少心浮氣躁；對在活動中如何分工協調，頗有概念；不論大小事，都能有條不紊的規劃清楚；無論和什麼人都能合作的很好；生活中沒有多少問題難得倒我，我總有辦法解決；朋友都認為我是個點子王等八題組成，以四點量表測量，4代表「非常符合」，1代表「非常不符合」，得分愈高代表其自我價值感愈高，內部一致性信度（Cronbach  $\alpha$ ）為 .77。

### （三）控制變項

本研究納入性別、學程類別、公私立學校及城鄉分層等個人屬性變項作為控制變項。檢視當納入這些控制變項後，依附關係、自我概念與依變項間之關係是否產生變化，藉以建立一個較為完整的分析例子，並檢驗自變項和依變項間是否存在假性相關。

- 1.性別變項：分別為男性取值為 1，女性取值為 0。
- 2.學程類別：由一組虛擬變項所構成，包括綜合學程、高職，以及五專作為參照變項。
- 3.公私立學校：分別為公立取值為 1，私立取值為 0。
- 4.城鄉地區分層別：由一組虛擬變項所構成，包括都市、鄉村及城鎮，並以都市為作為參照組。

## 三、資料分析與統計方法

本研究以平均數、標準差等描述性統計分析（Descriptive statistics）來檢視各變項之分佈情形；再由相關分析（Correlation Analysis）統計方法分析各變項與偏差行為間的關聯性；最後則以巢式迴歸模型（Nested regression model）分析技術建構依附關係、自我概念對青少年偏差行為的解釋模型，共包括四組分析方

法。首先，先置入依附關係中有關依附父親、依附母親、依附同儕及依附學校等四個變項；第二組則置入自我概念之自我中心、學習自我效能及自我價值等三個變項；第三組同時置入依附關係及自我概念等七個變項；最後則是放入依附關係及自我概念兩個自變項，並納入控制變項（性別、學程類別、公私立學校、城鄉地區分層別）。其目的主要在納入控制變項效應後，瞭解四個依附關係和三個自我概念變項與偏差行為之關聯性是否有所改變，檢驗「假性相關」之存在性。

## 肆、研究結果

## 一、各變項之描述性資料分析

此節依序說明高中生偏差行為問題、依附關係、自我概念及個人屬性等變項之數值分佈情形及平均值狀況，如表 1 所示。本研究之依變項為「偏差行為」，其整體樣本平均數為 1.23（最小值為 1；最大值為 4），以其圖形分配狀況來看，呈現正偏態及高狹峰（leptokurtic）情形，也就是說，高中生偏差行為之分布較為集中，在次數低的一方，亦即未從事偏差行為之人數較多。Kline（1998）指出，當偏態係數的絕對值小於 3，峰度係數的絕對值小於 10 時，一般可視為符合常態分配的假設。因此，為考慮迴歸模式中，依變項應符合常態分配性原則，故本研究將此依變項取對數處理，對數值（log）為 10，將高中生偏差行為常態化（normalization）。經對數程序處理過後，可由表 1 得知，青少年偏差行為之平均數為 .08。整體而言，本研究之受訪高中生中報告曾參與偏差行為者較少。在自變項方面，依附關係的依附同儕平均數為 3.16，依附學校平均數 2.80，依附母親平均數 2.75，依附父親平均數為 2.46；自我概念的自我價值平均數為 2.63，學習自我效能平均數為 2.58，自我中心的平均數則是 1.99。

表 1 高中生各變項描述性統計分析（N=10805）

變項	平均數	標準差	最小值	最大值	偏態	峰度
偏差行為	1.23	.33	1.00	4.00	3.60	19.20
常態化後之偏差行為	.08	.09	.00	.60	2.00	5.69
依附關係						
依附父親	2.46	.96	1.00	6.00	1.53	3.88
依附母親	2.75	.76	1.00	6.00	.62	2.46
依附同儕	3.16	.76	1.00	6.00	.36	1.39
依附學校	2.80	.33	1.00	4.00	-.38	1.13
自我概念						

自我中心	1.99	.27	1.00	3.00	.81	1.36
學習自我效能	2.58	.39	1.00	4.00	.27	1.66
自我價值	2.63	.39	1.00	4.00	.33	1.50

## 二、自變項與依變項之相關情形

本研究採用皮爾森 (Pearson) 積差相關係數，以雙尾檢定方法檢測整體樣本之各自變項與偏差行為間的相關情形。由表 2 可知，四種依附關係中的依附母親及依附學校，與偏差行為間呈現顯著的負向相關 ( $r = -.05$ 、 $p < .001$ ； $r = -.19$ 、 $p < .001$ )；三個自我概念的變項與偏差行為方面，自我中心與偏差行為呈現顯著的正相關 ( $r = .15$ 、 $p < .001$ )，學習自我效能及自我價值與偏差行為則呈現顯著的負相關 ( $r = -.12$ 、 $p < .001$ ； $r = -.02$ 、 $p < .05$ )。在控制變項部分，性別、高職、五專、公私立別、鄉村及都市與偏差行為則是為顯著的正相關 ( $r = .31$ 、 $p < .001$ ； $r = .05$ 、 $p < .001$ ； $r = .07$ 、 $p < .001$ ； $r = .09$ 、 $p < .001$ ； $r = .03$ 、 $p < .01$ ； $r = .04$ 、 $p < .001$ )；普通學程及城鎮與偏差行為則是為顯著的負相關 ( $r = -.10$ 、 $p < .001$ ； $r = -.05$ 、 $p < .001$ )；依附父親、依附同儕、綜合學程與偏差行為間則未達統計上顯著效應 ( $p > .05$ )。意即高中生愈依附於母親及學校，其偏差行為發生的次數減少；而當高中生愈自我中心、學習自我效能及自我價值感愈低，愈容易發生偏差行為；且男生比女生較有可能發生偏差行為，高職、五專、公立學校、居住於鄉村、都市的高中生，發生偏差行為的機會較大；普通學程及居住於城鎮的高中生較不易產生偏差行為。

就相關分析的結果來看，偏差行為與依附母親、依附學校、自我中心、學習自我效能及自我價值之相關達到統計上的顯著水準，顯示兩兩變項之間有相關性存在，此與前述之文獻觀點一致。然而，由於相關係數是在假設其他條件相同的情況下，顯示各變項之間的相關程度，其佐證力稍嫌薄弱，故本研究將以巢式迴歸分析方法，做進一步的驗證，並檢驗變項間是否存在假性相關之現象，以釐清各項因素對青少年偏差行為的影響，俾使所得結果更為詳實。

表 2 高中生偏差行為各變項相關分析摘要表

變項	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
1	1																	
2	-.01	1																
3	-.05***	.22***	1															
4	.02	.08***	.10***	1														
5	-.19***	.02	.07***	.04***	1													
6	.15***	.05***	.06***	.19***	-.06***	1												
7	-.12***	.08***	.12***	.15***	.04***	.09***	1											
8	-.02*	.10***	.11***	.22***	.02*	.18***	.60***	1										
9	.31***	.04***	-.05***	.01	-.12***	.07***	.07***	.10***	1									
10	-.10***	.05***	.09***	.04***	.06***	.08***	.05***	.01	.02	1								
11	.01	-.02	-.04***	-.03**	.01	-.02*	-.04***	-.01	-.01	-.42***	1							
12	.05***	-.04***	-.07***	-.03**	-.04***	-.04***	-.04***	-.02	.05***	-.53***	-.20***	1						
13	.07***	-.01	-.01	.01	-.04***	-.05***	.01	.01	-.08***	-.42***	-.16***	-.20***	1					
14	.09***	-.02*	-.04***	-.01	-.09***	-.04***	-.04***	.02*	-.01	-.35***	.11***	-.04***	.44***	1				
15	.03**	-.03**	-.02*	.01	.01	-.03**	.02	.03**	-.03**	-.21***	.10***	-.12***	.34***	.16***	1			
16	-.05***	.02	-.04***	-.02	.03**	-.02	-.02*	.01	.01	-.11***	.15***	.08***	-.09***	.02*	-.23***	1		
17	.04***	.01	.05***	.01	-.03**	.03**	.01	-.02	.02	.22***	-.20***	-.01	-.10***	-.11***	-.33***	-.85***	1	

備註：1.偏差行為；2.依附父親；3.依附母親；4.依附同儕；5.依附學校；6.自我中心；7.學習自我效能；8.自我價值；9.性別；10.普通學程；11.綜合學程；12.高職；13.五專；14.私立；15.鄉村；16.城鎮；17.都市

\*.p<.05; \*\*.p<.01; \*\*\*.p<.001.

### 三、影響青少年偏差行為因素探討

以下茲依本研究在自變項、控制變項與偏差行為方面所建構之四個模型，加以分析如表 3，並分述如下：

#### (一) 模型一：檢視依附關係與偏差行為關聯性

由表 3 可知，依附母親、依附學校與偏差行為呈顯著負向關係 ( $B = -.01$ 、 $p < .001$ ； $B = -.05$ 、 $p < .001$ )，依附同儕與偏差行為則呈顯著正向關係 ( $B = .01$ 、 $p < .01$ )，依附父親則未達統計上顯著效應 ( $p > .05$ )。換言之，高中階段的青少年若是愈依附於母親及學校，與同儕關係疏遠，則較不易產生偏差行為，模型一的決定係數 ( $R^2$ ) 為 .04，表示其對偏差行為的解釋力約為 4.0%。

#### (二) 模型二：檢視自我概念與偏差行為關聯性

由表 3 模型二可知，自我中心及自我價值與偏差行為呈顯著正向關係 ( $B = .05$ 、 $p < .001$ ； $B = .01$ 、 $p < .001$ )，學習自我效能與偏差行為則呈顯著負向關係 ( $B = -.04$ 、 $p < .001$ )。有趣的是，回顧表 2 相關矩陣分析，在假設其他條件相同時，自我價值和高中生偏差行為存在著負相關，但在同時納入各個自我概念變項後，自我價值與偏差行為由負轉為正，即青少年自我價值愈高，其學業適應問題愈高，其原因可能是交互作用之效應存在，此一現象待後續再作詳細分析與討論。

#### (三) 模型三~五：檢視依附關係、自我概念與偏差行為關聯性

於模型三同時檢視依附關係及自我概念與偏差行為的關係，由表 3 可知，依附母親、依附學校與偏差行為呈顯著負向關係 ( $B = -.01$ 、 $p < .001$ ； $B = -.05$ 、 $p < .001$ )；自我概念部分則是自我中心及自我價值與偏差行為呈顯著正向關係 ( $B = .05$ 、 $p < .001$ ； $B = .01$ 、 $p < .001$ )，學習自我效能與偏差行為則呈顯著負向關係 ( $B = -.04$ 、 $p < .001$ )，依附父親、依附同儕則未達統計上顯著效應 ( $p > .05$ )。表

示高中生愈依附於母親及學校，學習自我效能愈高，其偏差行為發生的次數愈少；但是高中生若過於自我中心且自我價值愈高，則較可能發生偏差行為。模型三的決定係數 ( $R^2$ ) 為 .07，表示其對偏差行為的解釋力約為 7.0%。

表 3 高中生偏差行為巢式迴歸分析之未標準化係數 (B) 與顯著情形摘要表

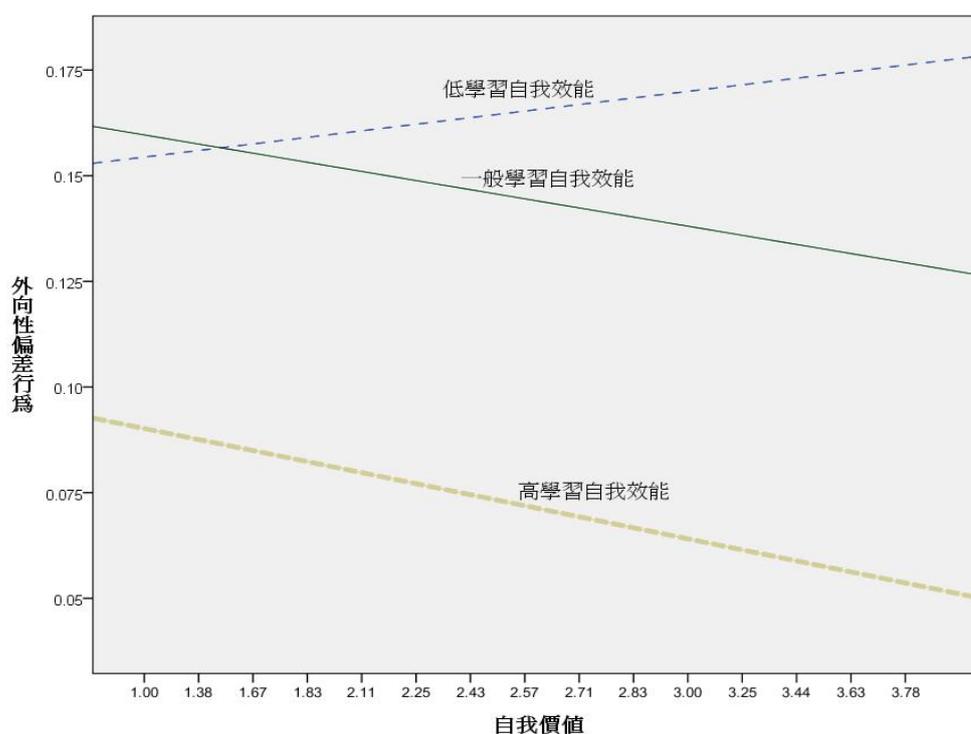
變項	模型一	模型二	模型三	模型四	模型五
自變項					
依附關係					
依附父親	.01		.01	.01	.01
依附母親	-.01***		-.01***	-.01***	-.01
依附同儕	.01**		.01	.01	.01
依附學校	-.05***		-.05***	-.05***	-.04***
自我概念					
自我中心		.05***	.05***	.05***	.05***
學習自我效能		-.04***	-.04***	-.07***	-.04***
自我價值		.01***	.01***	-.03**	-.01*
學習自我效能×自我價值				.01***	.01***
控制變項					
性別 (男=1; 女=0)					.05***
學程類別 (參照組: 普通學程)					
綜合學程					.01***
高職					.01***
五專					.03***
公私立別 (公立=1, 私立=0)					.01***
城鄉地區分層 (參照組: 都市)					
鄉村					-.01
城鎮					-.01***
常數	.22***	.04***	.18***	.28***	.13***
決定係數 ( $R^2$ )	.04	.04	.07	.08	.17
調整後 ( $adj R^2$ )	.04	.04	.07	.07	.17
F 檢定	108.58***	153.31***	122.04***	109.12***	159.37***

\*:  $p < 0.05$ ; \*\*:  $p < 0.01$ ; \*\*\*:  $p < 0.001$ . VIF  $< 2.5$

就模型三迴歸分析結果，自我價值與高中生偏差行為存在著正向關係，但在相關矩陣分析，自我價值和高中生的偏差行為存在著負相關。在表 3 迴歸分析中同時納入自我中心、學習自我效能效應後，自我價值對高中生偏差行為之預測方向，由負轉為正，其迴歸模型分析之 VIF  $< 2.50$ ，故排除多重共線性之問題 (董旭英, 2007; Myers, 1990)，其原因可能是交互作用之效應存在，需要再作進一

步的統計分析檢視。因此，本研究於模型四再加入學習自我效能及自我價值的交互作用變項（見表 3），其分析結果顯示，自我中心與偏差行為仍然為顯著正向關係（ $B = .05$ 、 $p < .001$ ）；而學習自我效能與偏差行為亦仍然為顯著負向關係（ $B = -.07$ 、 $p < .001$ ），但是自我價值與偏差行為的關係則由正轉為負（ $B = -.03$ 、 $p < .001$ ），學習自我效能及自我價值的交互作用變項（ $B = .01$ ； $p < .001$ ），達到統計上的顯著正相關。換言之，學習自我效能及自我價值對青少年偏差行為之預測，存在著交互作用。本研究再以圖示的方法，進一步探討上述之交互作用效應。

圖一將偏差行為作為 Y 軸，而自我價值作為 X 軸，再將學習自我效能取低、一般及高等三組，分別獲得三條迴歸預測線。從圖一所顯示學習自我效能及自我價值對偏差行為之交互作用效應可知，當青少年自我價值感較低時（ $M < 1.67$ ），一般學習自我效能的青少年有較高之偏差行為；當青少年自我價值感愈趨正向時，一般及高學習自我效能之青少年，其偏差行為發生的次數隨之降低。但是有趣的是，低學習自我效能的青少年，隨著自我價值感的愈趨正向，會增加其偏差行為發生的次數。研究結果意味著，在預測自我概念對青少年之偏差行為的影響時，青少年的自我價值感扮演著重要的角色。



圖一 「學習自我效能」與「自我價值」對青少年偏差行為之交互作用效應

最後，在模型五同時置入依附關係、自我概念及控制變項，以檢視其與偏差行為的關聯性。從表 3 可知，依附學校、學習自我效能與偏差行為呈顯著負向關係 ( $B = -.04$ 、 $p < .001$ ； $B = -.04$ 、 $p < .001$ )，自我中心與偏差行為呈顯著正向關係 ( $B = .05$ 、 $p < .001$ )，依附父親、依附母親、依附同儕、自我價值與偏差行為則未達統計上顯著效應 ( $p > .05$ )。控制變項的性別、綜合學程、高職、五專、公私立別與偏差行為呈顯著正向關係 ( $B = .05$ 、 $p < .001$ ； $B = .01$ 、 $p < .001$ ； $B = .01$ 、 $p < .001$ ； $B = .03$ 、 $p < .001$ ； $B = .01$ 、 $p < .001$ )，城鎮則是呈現顯著負向關係 ( $B = -.01$ 、 $p < .001$ )，鄉村則未達統計上顯著效應 ( $p > .05$ )。也就是說，高中生愈依附學校，會減少其偏差行為發生的次數，自我中心愈高、學習自我效能愈低，愈可能發生偏差行為；且男性比女性；相較於普通學程高中生，綜合學程、高職及五專；都市比城鎮高中生較容易發生偏差行為。模型五的決定係數 ( $R^2$ ) 為 .17，表示其對偏差行為的解釋力約為 17.0%。

## 伍、討論與建議

本研究主要目的在於結構性、系統性地檢驗依附關係及自我概念對青少年偏差行為問題的影響，以期能瞭解依附父母、依附學校、依附同儕、自我中心、學習自我效能及自我價值等是否皆與青少年偏差行為問題的發生具有關聯性，以下依據分析結果提出討論：

### 一、依附關係與台灣高中生偏差行為問題的關係

本研究發現台灣高中生與母親、同儕及學校的依附關係對台灣高中生偏差行為的發生具有影響效應。從相關分析結果發現（參見表 2），在不考慮其他條件或因素的同時效應時，依附母親、依附學校與偏差行為達到統計上的顯著水準，意即愈依附母親、學校，高中生的偏差行為發生的機率愈低。但在同時納入各個依附關係變項後，依附父親與偏差行為仍不具相關性，但增加了與同儕依附關係的效應，顯示在考量依附母親、依附學校對於影響高中生偏差行為的發生時，尚須納入與同儕依附關係的效應。換言之，高中生愈依附於母親、學校，但與同儕的關係疏遠，較不容易產生偏差行為。由此推之，台灣高中生與同儕的高依附關係是影響其偏差行為發生的重要因子。但事實上，當納入自我概念變項後（參見表 3，模型三），同儕依附之顯著效應隨之消失。這可能是高中生已漸漸發展出獨立的自我概念及統整的運思能力，並不再受到同儕的影響，而能夠清楚辨別同儕依附關係，只有在依附正當的朋友時，朋友依附才會產生控制犯罪的正面作用，與偏差朋友的依附則會帶來青少年更多的犯罪行為。同時由本研究結果得知，台灣男性高中生愈依附於學校，愈不易產生偏差行為。

### 二、自我概念與台灣高中生偏差行為的關係

從表 3 觀察發現，台灣高中生自我概念與偏差行為的關係，自我中心及自我

價值對台灣高中生偏差行為具有正向影響效應，學習自我效能對台灣高中生偏差行為則為負向影響效應。意即台灣高中生自我中心愈低、學習自我效能愈強，愈不可能發生偏差行為；但是自我價值愈高，愈容易發生偏差行為，事實上，這是學習自我效能與自我價值的交互作用效應。也就是說一般及高學習自我效能的高中生，其自我價值感愈高時，愈不可能發生偏差行為；但令人好奇的是，對於低學習自我效能的青少年而言，當其自我價值的提升時，卻有著比較高的偏差行為。這或許是低學習自我效能的青少年，無法面對學習上所遭遇的挫折失敗，因為情境中的失敗則意味著個體缺乏能力，使得他們對自我價值的認知有所混淆及扁損，進而使個體的內在需求過於壓抑或放任自我，可能會產生一些負向的反應，如為了逃避上課的沈悶及成績低落的挫折感，於是做出抽煙或蹺課的偏差行為。研究指出，學習者在特定學習領域對自我價值的評估，會進一步影響其在該學習領域的學習動機及情緒穩定，而學習者在學習歷程中所經歷的成功和挫折，則是影響其在該學習領域中自我價值變動的關鍵因子(劉政宏, 2003; Covington, 1984)。高中生由於身心的發展漸趨成熟，已將外在認同經驗，漸次形成內聚式的自我價值，意即將以前的認同予以整合，成為獨立的自我，並培養出正向的自我價值，同時避免負向情緒的產生，從本研究顯示對於偏差行為具有相當程度的抑制作用。

### 三、依附關係、自我概念與偏差行為關聯性的影響

從表 3 巢式迴歸分析結果可知，依附關係的依附學校對於青少年偏差行為具有負向效應；自我概念層面的自我中心對偏差行為呈負向關聯，學習自我效能則為正向關聯。意即高中生愈依附於學校，具有良好的自我中心及高學習自我效能，是可以減少偏差行為發生的次數。依據 Freud (1961) 的觀點，進入青春期的青少年，由於生理及心理的發展，與家庭的衝突將會不斷發生，而適當的衝突迫使青少年與家庭逐步分離，Steinberg (1990) 引述精神分析論對於青少年心理發展的看法，亦指出青少年與家庭關係的分離過程是一必然的現象。因此為了面

對外環境的變化，其自我能力的發展將是必然。一般而言，自我概念的形塑與認知能力、邏輯概念的發展有關，它是隨著年齡而提升，到了青少年時期漸漸成熟。在以往的實徵研究也發現，青少年的自我概念及自信，會隨著年齡的增加而呈現出較為穩定的現象（Simmons, Rosenberg, & Rosenberg, 1973）。因此對處於青少年後期的高中生而言，其自我概念漸臻成熟，是故對於父母、同儕依附關係的情感及心理需求也慢慢變的那麼不重要；又由於高中生即將邁入人生的另一個階段，無論是進入大學求學或就業，學校師長的建言或指導就變成一個重要的影響因子。

在控制變項方面，可以發現「性別」與台灣高中生偏差行為存在著相關性，也就是說男生發生偏差行為的頻率較女生高。此外，普通學程的高中生相較於綜合學程、高職、五專的學生，有著較低的偏差行為，這可能是普通學程的高中生自入學初始，絕大多數即為未來升學所努力，具有一定程度學習自我效能以面對學業競爭及升學考試壓力；本研究亦發現公立學校的高中生比私立學校的高中生、都市比城鎮的高中生較有可能發生偏差行為。

#### 四、研究建議

由於本研究發現，高中生愈依附於母親及學校，且與同儕關係疏遠者，其偏差行為發生的次數愈少，又高中男生比女生較有可能發生偏差行為，故為人父母者（尤其母親）及校方對於高中階段之子女（學生，尤其男生），切勿誤以為其已接近成年，已（應）有自己的自主交往，致對其疏於關切、照應，同時亦應持續注意其同儕交往情形，以防有不良認同或學習，尤其依研究發現，較易發生偏差行為的高職、五專、公立學校及居住於都市的高中生之父母及學校更應有此警覺及教養（導）回應。研究又發現，低學習自我效能的高中生，當其自我價值提升時反而有較高的偏差行為。因此建議為人父母者對於學業上遭受挫折的子女，除應以樂觀、關心、鼓勵及支持的方式，替代負向、忽視、監督及阻礙的教養方式，以免因否定其自我價值，使其轉而藉由偏差行為表現以為抗拒、報復，或尋

求負向團體依附，以維繫自我價值外，更應真心認同多元價值，積極輔（引）導及啟發其特殊才能（智）發展，以利其正向自我價值及自尊的建立與型塑，並應針對男女的差異，提出不同的親職功能策略。尤其對於普通學程、及都會區之青少年更應注意謹慎應對。其次，青少年自我概念的形成是一長期累積的歷程，自我概念的養成與認知能力、邏輯概念的發展有關，因此，為人父母者，應凜於自我概念對青少年行為問題之重要性，而能持續藉由生活中重要他人影響及有利環境的增強，使子女之自我概念朝正向、穩定、健康的方向形塑發展。

青少年問題行為同時涉及外向性和內向性行為問題，彼此間的關聯性，在以往的研究尚難見此方面的探討。本研究係運用臺灣教育長期追蹤資料庫所提供的資料進行分析，雖有省時及降低成本等有利條件，但也受到次級資料分析的限制，諸如個人屬性及特質變數不足等，因而無法使用更多元的層面探討青少年外向性和內向性問題的成因，故建議未來研究可就青少年外向性和內向性問題的因果關係更周延而深入加以研究。此外，青少年自我概念的形成是一長期的歷程，本研究為橫斷面的調查研究，無法釐清自我概念各變項之間是否隨著時間有互相影響的情形，故建議未來研究可採固定樣本作長期性的追蹤。

## 參考文獻

### 中文參考資料

- 李文傑、吳齊殷 (2004)。青少年暴力行為的連結機制。臺灣社會學，7，1-46。
- 周愷嫻 (2008)。少年犯罪。台北：五南。
- 涂妙如 (2004)。幼兒的氣質、嬰幼兒其照顧方式與親子依戀之相關研究。國立臺灣師範大學人類發展與家庭研究所博士論文，未出版。
- 曾育貞 (2002)。刺激尋求動機、青少年自我中心與偏差行為之相關研究—以台南地區為例。國立成功大學教育研究所碩士論文。
- 陳金定 (2008)。青少年親子依附、基本心理需求與羞愧感因果模式之探討。教育心理學報，40 (2)，241-260。
- 陳羿足、董旭英 (2002)。探討家庭因素與青少年偏差行為之關聯性--重新思考「家庭氣氛」的測量內涵及建構一個家庭解釋模型的新方向。教育研究，94，71-87。
- 陳淑貞、翁毓秀 (2006)。非行少年依附、解釋風格與自我概念之相關研究。輔導與諮商學報，28 (1)，29-50。
- 楊浩然 (2002)。青少年憂鬱疾患及憂鬱症狀之追蹤研究。國立台灣大學流行病學研究所博士論文。
- 黃朗文 (2002)。自我概念的發展歷程—從青少年初期到中後期的轉變。國科會 87-89 年度社會學門專題補助研究成果發表會，台中東海大學。
- 黃德祥 (2008)。青少年發展與輔導。台北：五南。
- 董旭英 (2003)。一般化緊張理論的實徵性檢驗。犯罪學期刊，6，103-128。

董旭英 (2007)。偏差及犯罪行為研究之模組建立—巢式迴歸模式之應用。載於  
中華民國犯罪學會編輯組 (主編)，刑事司法與犯罪學研究方法 (頁  
317-338)。嘉義，中華民國犯罪學會。

劉政宏 (2003)。考試壓力、回饋方式對國小學生學習表現、自我價值及學習動  
機之影響。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

羅國英 (2000)。母親教養期望與親職壓力及青少年親子關係知覺的關聯。東吳  
社會工作學報，6，35-72。

蘇建文、黃迺毓 (1993)。幼兒與母親間依附關係與其學校社會能力表現之研究。  
教育心理學報，26，23-51。

蘇建文、龔美娟 (1994)。母親的依附經驗、教養方式與學前兒童依附關係之相  
關研究。教育心理學報，27，1-33。

### 英文參考資料

Adams, G. R., & Jones, R. M. (1982). Adolescent egocentrism; Exploration into  
possible contributions of parent-child relations. *Journal of Youth and  
Adolescence, 11*(1), 25-31.

Agnew, R. (1985). Social control theory and delinquency: A longitudinal test.  
*Criminology, 23*(1), 47-62.

Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency.  
*Criminology, 30*(1), 47-87.

Agnew, R. (2006). *Pressured into crime: An overview of general strain theory*. Los  
Angeles: Roxbury.

- Akers, R. L., & Sellers, C. S. (2009). *Criminological Theories: Introduction, Evaluation, and Application*. New York: Oxford University Press.
- Anolik, S. A. (1981). Imaginary audience behavior and perceptions of parents among delinquent and nondelinquent adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 10(6), 443-454.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bartholomew, K., & Shaver, P. R. (1998). Methods of assessing adult attachment. In Simpson, J. A., & Rholes, W. S. (Eds.), *Attachment theory and close relationships*. (pp.25-45). New York: Guilford Press.
- Bartle-Haring, S., Brucker, P., & Hock, E. (2002). The impact of parental separation anxiety on identity development in late adolescence and early adulthood. *Journal of Adolescent Research*, 17(5), 439-450.
- Berger, L. (2001). *The relationship between accuracy of self-perception and attachment organization in adolescence*. Unpublished undergraduate thesis, University of Virginia, Charlottesville.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1, Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2, Separation*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.

- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). *Internal working models in attachment relationships: A construct revisited*. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical application* (pp. 89-111). New York: Guilford Press.
- Campbell, J. D., Assanand, S., & Paula, A. D. (2003). The structure of the self-concept and its relation to psychological adjustment. *Journal of Personality, 71*(1), 115-140.
- Cheng, C. H. K. (2005). *The Chinese Adolescent Self-Esteem Scales (CASES): A user manual*. HKSAR, China: City University Hong Kong Press.
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(4), 644-663.
- Collins, K. K. (1996). *Parent-child attachment and family factors mediating peer outcome at adolescence*. ST. John's University (New York). DAO No. AAC9703642.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal, 85*(1), 4-20.
- Deković, M., & Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescents: effects of parenting and adolescents' self-concept. *Journal of Adolescence, 20*(2), 163-176.
- Dekovic, M. (1999). Risk and protective factors in the development of problem behavior during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 28*(6), 667-685.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science, 16*(4), 328-335.

- Doyle, A. B., Markiewicz, D., Brendgen, Mara., Lieberman, M., & Voss, K. (2000). Child attachment security and self-concept: Associations with mother and father attachment style and marital quality. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 46(3), 514-539.
- Dozier, M. L., & Lee, S. W. (1995). Discrepancies between self- and other-report of psychiatric symptomatology: Effects of dismissing attachment strategies. *Development and Psychopathology*, 7(1), 217-226.
- Elikind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025-1034.
- Engels, R. C. M. E., & ter Bogt, T. (2001). Influences of risk behaviors on the quality of peer relations in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(6), 675-695.
- Erickson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erwin, P. (1999). *Friendship in Childhood and Adolescence*. UK: Routledge.
- Everall, R. D., Katherine E. B., & Barbara, L. P. (2005). I'm sick of being me: Developmental themes in a suicidal adolescent. *Adolescence*, 40(160), 693-708.
- Freud, S. (1961). *Some psychical consequences of the anatomical distinction between the sexes*. In J. Strachey(ed.), *The Standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud (vol.19)*. London: Hogarth Press.
- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., & Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in transition: school and family characteristics in the development of violent behaviors entering high school. *Child Psychiatry and Human Development*, 40(1), 1-13.

- Garaigordobil, M., Dura, A., & Pe´rez, J. I. (2005). Psychopathological symptoms, behavioural problems, and self-concept/self-esteem: A study with adolescents from 14 to 17 years. *Anuario de Psicologi´a Cli´nica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology, 1*, 53–63.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 124-136.
- Hankin, B. L., Kassel, J. D., & Abela, J. R. Z. (2005). Adult attachment dimensions and specificity of emotional distress symptoms: Prospective investigations of cognitive risk and interpersonal stress generation as mediating mechanisms. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*(1), 136-151.
- Harter, S., Stocker, C., & Robinson, N. S. (1996). The perceived directionality of the link between approval and self-worth: The liabilities of a looking-glass self-orientation among young adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 6*(3), 285-308.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Hartup, W. W. (1983). *Peer relations*. In E. M. Hetherington(Ed.), *Handbook of child psychology, 4*, 103-196. New York: John Wiley & Sons.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association.

- Hay, I., & Ashman, A. F. (2003). The development of adolescents' emotional stability and general self-concept: The interplay of parents, peers, and gender. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 77-91.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hoge, R. D., Andrews, D. A., & Leschied, A. W. (1996). An investigation of risk and protective factors in a sample of youth offenders. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 37(4), 419-424.
- Kline, R. B. (1998) *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kobak, R. R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development*, 59(1), 135-146.
- Larose, S., Guay, F., & Boivin, M. (2002). Attachment, social support, and loneliness in young adulthood: A test of two models. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(5), 684-693.
- Lau, S., & Leung, K. (1992). Relations with parents and school and Chinese adolescents' self-concept, delinquency, and academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 62(2), 193-202.
- Lau, S., & Kong, C. K. (1999). The acceptance of lonely others: effects of loneliness and gender of the target person and loneliness of the perceiver. *The Journal of Social Psychology*, 139(2), 229-241.
- Lekkou, S., A stro¨m, T., & Ha¨gglo¨f, B. (2006). Self-reported mental health and sense of coherence among Swedish and Greek adolescents. *Review of Clinical Pharmacology and Pharmacokinetics*, 20, i-xiv.

- Le, T. N., Monfared, G., & Stockdale, G. D. (2005). The relationship of school, parent, and peer contextual factors with self-reported delinquency for Chinese, Cambodian, Laotian or Mien, and Vietnamese youth. *Crime and Delinquency*, *51*(2), 192-219
- Leung, S. O. (1992) Estimation and application of latent variable models in categorical data analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, *45*(2), 311-328.
- Levy, K. N., Blatt, S. J., & Shaver, P. R.(1998). Attachment style and parental representation. *Journal of Personality and Social Psychology*. *74*(2), 407-419.
- Lieberman, M., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (1999). Developmental Patterns in Security of Attachment to Mother and Father in Late Childhood and Early Adolescence: Associations with Peer Relations. *Child Development*, *70*(1), 202-213.
- Liu, L. J., Sun, X., Zhang, C. L., Wang, Y., & Guo, Q. (2010). A survey in rural China of parent-absence through migrant working: the impact on their children's self-concept and loneliness. *BMC Public Health*, *10*(32), 1-8.
- Marcia, J. E. (1980). *Identity in Adolescence*. In Adeslon, J. (Ed), *Handbook of Adolescence Psychology*, Toronto: Wiley.
- Marsh, H. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *Educational Research Journal*, *23*(1), 129-149.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., & Ayotte, V. (2004). A multidimensional perspective of relations between self-concept (Self-Description Questionnaire II) and adolescent mental health (Youth Self-Report). *Psychological Assessment*, *16*(1), 27-41.

- Marsh, H. W., Parada, R. H., Yeung, A. S. & Healey, J. (2001). Aggressive school trouble-makers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 411-419.
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*(4), 542-552.
- May, D. C., Vartanian, L. R., & Virgo, K. (2002). The impact of parental attachment and supervision on fear of crime among adolescent males. *Adolescence, 37*(146), 267-287.
- McCarthy, C. J., Moller, N. P., & Fouladi, R. T. (2001). Continued attachment to parents: Its relationship to affect regulation and perceived stress among college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 33*(4), 198-213.
- Moretti, M. M., Holland, R., & McKay, S. (2001). Self-other representations and relational and overt aggression in adolescent girls and boys. *Behavioral Sciences and the Law, 19*, 109-126.
- Myers, R. H. (1990). *Classical and Modern Regression with Applications (2nd ed.)*, Boston: Duxbury Press.
- Nezlek, J. B., & Plesko, R. M. (2001). Day-to-day relationships among self-concept clarity, self-esteem, daily events, and mood. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(2), 201-211.
- Nickerson, A. B., & Nagle, R. J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research, 66*(1/2), 35-60.

- Nishikawa, S., Sundbom, E., & Hagglof, B. (2010). Influence of perceived parental rearing on adolescent self-concept and internalizing and externalizing problems in Japan. *Journal of Child and Family Studies, 19*(1), 57-66.
- Nishikawa, S., Hagglof, B., & Sundbom, E. (2010). Contributions of attachment and self-concept on internalizing and externalizing problems among Japanese adolescents. *Journal of Child and Family Studies, 19*(3), 334-342.
- O'Connor, B. P. (1995). Identity development and perceived parental behavior as sources of adolescent egocentrism. *Journal of Youth and Adolescence, 24*(2), 205-227.
- Offer, D., Ostrov, E., Howard, K. I., & Atkinson, R. (1988). *The teenage World: Adolescents' Self-image in Ten Countries*. New York: Plenum.
- O'Koon, J. (1997). Attachment to parents and peers in late adolescence and their relationship with self-image. *Adolescence, 32*(126), 471-482.
- Paley, B., Conger, R. D., & Harold, G. T. (2000). Parents' affect, adolescent cognitive representations, and adolescent social development. *Journal of Marriage and the Family, 62*(3), 761-776.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2002). *A child's world: Infancy through adolescence* (9th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Roelofs, J., Meesters, C., ter Huurne, M., Bamelis, L., & Muris, P. (2006). On the links between attachment style, parental rearing behaviors, and internalizing and externalizing problems in non-clinical children. *Journal of Child and Family Studies, 15*(3), 331-344.

- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books, Inc.
- Rosenberg, M. C., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-56.
- Selfhout, M. H. W., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2008). The development of delinquency and perceived friendship quality in adolescent best friendship dyads. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(4), 471-485.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Sharf, R. S. (2006). *Applying career development theory to counseling*. Thomson: Brooks/Cole.
- Simmons, R. G., Rosenberg, M., & Rosenberg, F. (1973). Disturbance in the self-image at adolescence. *American Sociological Review*, 38(5), 553-568.
- Steinberg, L. (1990). *Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship*. Feldman, S. S. and Glen, R. Elliott (Ed.), *At the threshold : the developing adolescent* (pp.255-276). Harvard Press.
- Steffgen, G., Da Silva, M., & Recchia, S. (2007). Self-Concept Clarity Scale (SCCS): Psychometric properties and aggression correlates of a German version. *Individual Differences Research*, 5(3), 230-245.
- Urban, J., Carlson, E., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1991). Patterns of individual adaptation across childhood. *Development and Psychopathology*, 3, 445-460.
- Verschueren, K., & Marcoen, A.(1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Development*, 70(1), 183-201.

- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*(4), 313-325.
- Wampler, R. S., & Downs, A. B. (2010). Parent and peer attachment in minority males at high risk for delinquency. *Clinical Social Work Journal, 38*(1), 107-119.
- Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology, 18*(3), 341-358.
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development, 71*(3), 684-689.
- Wilgenbusch, T., & Merrell, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly, 14*(2), 101-120.
- Wu, C. H. (2009). The relationship between attachment style and self-concept clarity: The mediation effect of self-esteem. *Personality and Individual Differences, 47*(1), 42-46.
- Xin, T., Zhou, Z., Bray M. A., & Kehle, T. J. (2003). The structure of self-reported problem behaviors in Chinese children. *Psychology in the Schools, 40*(1), 19-33.
- Ybrandt, H. (2008). The relation between self-concept and social functioning in adolescence. *Journal of Adolescence, 31*(1), 1-16.

Zegers, M. A. M., Schuengel, C., Van IJzendoorn, M. H., & Janssens, J. M. A. M. (2006). Attachment representations of institutionalized adolescents and their professional caregivers: Predicting the development of therapeutic relationships. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 325-334.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), 173-201.

## The Study on the Associations among Attachment, Self-concept and Delinquency of Senior High School Students in Taiwan

Tan, Tzyy-Wen

### Abstract

The main purpose of this study is to compare the differences between the influence of attachment and self-concept on deviant behaviors of senior high school students. The samples are derived from the third survey about senior high school students conducted by "Taiwan Education Panel Survey" in latter 2005 (N = 10805), and the data processing is conducted with nested regression analysis. The major study findings are: (a) both attaching to the mother, the peer, the school and self-concept show individual direct influence on juvenile delinquency; (b) intensive peer attachment easily leads to the delinquency of senior high schools; (c) the interaction between learning self-efficacy and self-value is relative to the juvenile delinquency; (d) and the school attachment is an important influential factor for the development of senior high school juveniles' self-concept. Based on the research results, the suggestions for delinquents behavior guidance and future study are offered.

Keywords: Attachment, Self-concept, Delinquency, Taiwan Education Panel Survey

## 高中職同儕間霸凌行為及其因應策略之研究 —以花蓮地區為例

李卓穎\* 楊士隆\*

### 中文摘要

「霸凌」已成為校園中熱列關切之議題，在各求學階段中，高中職發生霸凌的頻率僅次於國中，而高職發生暴力霸凌事件高於高中。因此，本研究以高中職生為研究對象，嘗試了解現行花蓮地區霸凌現況及學生因應策略，並提出建議與因應策略。

本研究採問卷調查法對花蓮地區高中職生 595 名進行調查。據研究結果顯示，該地區高中職生以「言語霸凌」最多，「網路霸凌」最少。結果也發現，約 16% 的學生是被霸凌者，11% 的學生是霸凌者，24% 的學生是霸凌/被霸凌者。多數學生在面對此等事件以「問題解決」類的因應策略最多，使用「忽視」類頻率最少，被霸凌者採取「壓抑退縮」和「忽視」類的因應策略較多。從不同面向加以探討，可得知處於班級/學校氣氛良好環境下的學生，因應策略較正向。相較之下，處於班級/學校氣氛較差，且老師要同學自行處理同儕衝突的男學生，發生霸凌或被霸凌的可能性較女生大。

本研究對學校和班級經營方面提出四點建議：1、對學生採用民主的管教方式；2、老師處理同儕間衝突事件應秉持公平公正之態度，或全班共同討論處理方式；3、營造溫暖、和諧、友善和樂於協助的氣氛；4、教導恰當的因應策略及霸凌認知。對於學生方面，本研究提出三點建議：1、增加對霸凌的認識；2、學習恰當的因應策略；3、培養「同理心」，以減少霸凌行為之發生與傷害。

關鍵詞：同儕、霸凌、因應策略

---

\* 國立中正大學犯罪防治研究所碩士

\*\* 國立中正大學犯罪防治學系教授，兼國立中正大學學務長、犯罪研究中心主任。

收稿日期：2011 年 5 月 17 日；通過日期：2011 年 5 月 21 日

## 壹、前言

校園霸凌事件時有所聞，最近又因新聞媒體大肆報導，使得此一議題引起熱烈關注。挪威的心理學家 Olewus 於 1978 年發表他對霸凌所做研究後，引起各國開始認真看待霸凌行為和其延伸問題。目前研究均指出長期遭受霸凌行為的學童在學業、情緒、及人格發展等各面向會造成重大影響。美國醫學會(American Medical Association, AMA)更認定「霸凌」現象已構成一項公共衛生議題。因此，在學校方面開始推動各項反霸凌計畫，希望將霸凌行為降低，減少學童受到傷害。

臺灣從 2004 年由兒福聯盟調查關於國小學童霸凌分布情形到近期發生多起嚴重的校園霸凌事件，令教育部認為「霸凌」是當前改善校園安全最迫切之課題(教育部軍訓處，2009)，因此，教育部現積極推動各校的「反霸凌」計畫。

根據教育部校安中心的統計資料顯示(教育部，2009)，94 年至 97 年校園暴力霸凌數據為國民中學最高，高中職校次之，排名第三為國民小學，最後為大專院校。然國內研究多數集中於探討國中與國小的霸凌事件及相關因素，但高中職校部份，國內近幾年之研究並不多，(周秀玲，2008；魏麗敏、黃德祥，2003；鄭英耀等，2009)，因此，本研究將研究對象鎖定於高中職的部份，探討：

1. 高中職學生同儕間的霸凌類型分布情形與因應策略使用的現況。
2. 不同背景因素與高中職同儕間霸凌類型與因應策略的差異情形。
3. 根據研究結果，提出相關建議以供學校減少霸凌行為之參考，並協助「反霸凌」政策推動之目的。

## 貳、文獻探討

### 一、霸凌基本概念

Olweus(1993)將校園霸凌定義為一個學生長時間、重複地暴露在一個或多個學生的負面行動中，進行欺負、騷擾，或被鎖定為出氣筒的情形，其要素為(一)攻擊性的行為；(二)加害與被害間權力失衡；(三)重複發生；(四)身體的、語言的或間接的攻擊。

Nansel等人(2001)指出霸凌具有三點特徵：(一)該行為是故意傷害他人或使人心神不寧；(二)該行為重複地發生；(三)權力上的不平等，較多優勢的個人或團體侵害力量較少的一方。此不平等的權力與優勢包含肢體、語言或心理，攻擊的行為可能有肢體的如打、碰撞；口語的，如取綽號或威脅恐嚇；或心理上的如散播謠言、排擠等。

張杰(2008)研究日本校園霸凌現象，指出霸凌是向比自己弱小的人所施加的身體、心理上的攻擊，該攻擊具有單向行，持續性，使對方感覺到深刻的痛苦。而且這種攻擊所發生的場所不限於校內。而日本警視廳的定義如下：所謂校園霸凌是指個人或數人反覆、持續地對特定的個人或數人進行肉體上的攻擊，或透過言行進行心理上的迫害，如威脅、騷擾、將其孤立、無視其存在，從而給其帶來。

綜上所述，「霸凌行為」乃同儕間之兩造雙方具有權力上的不平等，而這些不平等可能包含肢體、言語或心理等各方面，強勢之一方(霸凌者)對較弱勢之一方(被霸凌者)長期且重複以作為或不作為之方式，對其造成生理、心理或人際上的影響與傷害等恃強凌弱之舉動，且該舉動是使被霸凌者感到心神不寧或痛苦的攻擊行為。

### 二、霸凌的類型

關於霸凌的類型，早期 Olweus(1993)將其分為肢體的、口語的及性霸凌三類；Ireland(2000)將霸凌分為直接的和間接的；Rigby(1997)則將直接與間接的形式，再區分為肢體的、口語的，及示意動作三種。但隨著科技的進步和時代的演進，後來 Olweus 最新修訂的霸凌問卷(Olweus Bullying Questionnaire)從原先三種，更細分為言語霸凌、肢體霸凌、社會霸凌、散播不實謠言或謊言、破壞/強取他人財物、威脅/強迫他人、種族霸凌、性霸凌及網路霸凌等 9 種(Olweus Bullying Prevention Program, 2008)。此外，主要研究愛爾蘭地區的 Anti-Bullying Centre, Trinity College Dublin(2006)尚將霸凌類型分為言語霸凌(Verbal Bullying)、肢體霸凌(Physical Bullying)、示意型霸凌(Gesture Bullying)、排斥型霸凌(Exclusion Bullying)、強取豪奪型霸凌(Extortion Bullying)、網路霸凌(E-bullying)6 種，其餘特殊類型的霸凌尚有恐同霸凌(homophobic bully)與心理霸凌(威脅、跟蹤)等。

我國教育部(2009)給國中小所做的校園生活調查問卷中則列出肢體霸凌、言語霸凌與網路霸凌三種。縱使上述霸凌的型式非常多樣，但將其整理歸納後，可分為肢體霸凌、言語霸凌、關係霸凌、性霸凌、反擊型霸凌及網路霸凌等六種(吳清山、林天佑, 2005; 兒童福利聯盟基金會, 2004; 張信務, 2007; 雷新俊, 2009)。

### 三、影響霸凌的相關因素

霸凌行為的形成受到許多因素的影響，整合與歸納眾多文獻後，將影響霸凌行為的相關因素大致分為個人因素、家庭因素、學校因素、同儕因素與社會因素五個面向(朱玉, 2002; 兒童福利聯盟 2004; 楊宜學, 2009; Olweus, 1993)，但此次研究僅探討個人、家庭和學校三個面向。

#### (一)個人因素

Olweus(1993)、Smith 與 Sharp(1994)的研究顯示霸凌的現象有隨著年齡降低，但 Rigby(1997)的研究也指出 9-16 歲的霸凌者，不分男女霸凌行為皆有隨年

齡增長的趨勢，另一份針對美國學生的研究也指出，當學生進到中學時，霸凌現象是增加的，且年級越高，受霸凌經驗越多(Pellegrini, 2004)。因此，霸凌行為是否具有年級上的差異，將為本研究欲探討之一環。

有研究指出性別與霸凌行為有顯著差異(周秀玲, 2008; 洪福源, 2003; 楊宜學, 2009; 魏麗敏、黃德祥、林琮閔, 2002; 魏麗敏等, 2003; Olweus, 1993); 男性多肢體霸凌，女性則較多是屬於言語霸凌與關係霸凌(周秀玲, 2008; 洪福源, 2003; 魏麗敏等, 2003; Seals & Young, 2003)。網路霸凌方面，一份加拿大的研究指出在網路霸凌上，男性霸凌者多於女性，但 Chris(2007)的研究則指出與男性相較，女生更容易身陷網路霸凌事件之中。Li(2007)在網路霸凌的問卷調查中也發現，網路霸凌的受害者裡，大約有 60%是女性。然女性不僅多是網路霸凌事件的受害者，Nelson(2003)亦指出女性同時也較喜歡以網路方式對他人進行霸凌。Sharif 與 Gouin(2005)的研究發現，有 17%的女孩承認自己曾在網路上進行霸凌的行為超過一、兩個月的時間。從上述回顧，我們可知在傳統霸凌部分，國內外的研究幾乎指出男性霸凌現象是多於女性，但在網路霸凌的部份則有不一致結果。其可能原因為傳統霸凌中尚與生理上強勢有關，但在網路世界中的霸凌並無受到生理上的強勢影響。所以，本研究將分析高中職學生在傳統霸凌與網路霸凌上是否有顯著之性別差異。

## (二)家庭因素

諸多青少年行為研究中，均考量家庭因素對人的影響。家庭關係與個體身心滿足、社會適應狀況良窳有關，且父母管教方式也對子女的未來有深遠影響(雷新俊, 2009; Weinhold, 2000)，魏麗敏等(2003)的研究發現「父母管教方式」是影響高中職學生霸凌事件的重要因素。研究指出若父母疏於管教，或是採用威權式的管教態度，對孩子經常打罵，則孩子出現霸凌行為的機率大增。因為，孩子會將習得的威權、打罵管教方式帶進手足或同儕之間(兒童福利聯盟, 2004; 張信務, 2007; 黃妙紋, 2008; 雷新俊, 2009; Besag, 1998; Brown, 1996; Olweus, 1993; Sullivan, 2006; Weinhold, 2000)，此舉易引起衝突之發生。

其次為親子關係之探討，若父母親或主要照顧者的情緒態度為負向，在孩子的成長過程中易缺乏溫暖和同理。此外，親子關係中常出現衝突、專制、忽略或排斥的，易使孩子產生敵意行為或對他人冷漠無情(Olweus, 1993；江文慈，2004)。在研究網路霸凌部份，顯示親子關係呈現低關懷者易成為霸凌者，當照顧者監控力不足，或父母親親職表現不佳的青少年，產生網路霸凌的機率高(Ybarra and Mitchell, 2004；朱美瑰，2008)。所以，家長能否適時介入青少年的教育，在成長過程中給予孩子足夠的關懷與監督是相當重要的。

### (三)學校因素

年輕學子多數時間皆在學校內渡過，若學校無法提供一個安全的學習環境，除學生的學習大打折扣外，對其發展的過程也將造成影響。Sadker 與 Sadker(1994)指出霸凌已變成校園的隱藏課程之一，學生會因霸凌行為而感受到學校有不安全及不愉快的氣氛存在。諸多討論霸凌行為與學校的相關因素中，學校氣氛最常被提及。魏麗敏等(2003)的研究發現學校氣氛與霸凌呈負相關；黃成榮(2004)的研究也指出，學童對「和諧校園感覺」愈差，欺凌的情況則愈明顯，而 Kanetsuna、Smith 與 Morita(2006)的研究也指出學校為有效預防霸凌的方式是改變學校氣氛，讓被霸凌者感到安全與信賴，使他們願意將被霸凌的情況講出，讓別人協助被霸凌者，並讓同儕與老師感覺到他們是有能力去幫助被霸凌者或解決霸凌情況，進而降低霸凌的發生。所以，若霸凌行為若未能被制止或有效處理時，學校氣氛會受到霸凌行為的影響；反之，若學校能提倡反霸凌方案，將可有效提升學校氣氛(Berkey, Keyes, & Longhurst, 2001)。

其次，有關學校與教師的管教行為部分，有研究指出採用穩定、公平、一致原則之領導方式，學生較少產生攻擊行為，若採用高壓、獨裁式領導與嚴厲的管教，則易使學生產生攻擊行為，或以欺壓方式對待同儕，筆者認為這與父母採威權式管教是相同的道理，因為孩子學習到以高壓、獨裁的方式處理他與同儕間的問題。此外，教師在班級經營時採用負向或威權式管教行為、對霸凌行為採姑息態度、或對學童行為監督不足，未告知學童霸凌是不可取行為時，都可能促使霸

凌發生的頻率增加(林凱華，2008；張信務，2007；雷新俊，2009)。

總結來說，從過去研究可得知學校氣氛、教師管教態度及處理技巧是影響霸凌行為的相關因素。因此，本研究將學生自覺的學校氣氛、班級氣氛和老師管教行為納入變項之中，探討此三種變項是否與霸凌行為有關。

#### 四、因應策略

因應(coping)是日常生活中常用之詞，為較容易觀察到的行為。而個體因應結果的良窳，關係到本身的生活、工作、甚至健康(郭丁熒，1999)。Herman-Stahl、Stemmler 和 Petersen(1995)就指出因應策略運用得當，能順利改善問題或適應環境，若使用逃避類等的負向型因應策略則會降低青少年的心理健康。

Vitaliao(1985)透過實徵性研究將青少年因應策略分為解決問題、尋求社會支援、責備自己、空想、逃避五種；Dumont 與 Provost(1999)則將青少年的因應策略分為：尋求社會支持、問題解決、逃避等三種策略。

蔣桂嫻(1993)研究高中生的因應策略為邏輯思考、與自我控制；尋求社會支持；解決問題與正向闡釋；聽天由命與責怪自己；逃避現實與責怪他人；學者李坤崇、歐慧敏(1996)則將因應策略分成兩個向度五個細項，即為「採取正向策略」與「避免負向策略」。其中「採取正向策略」內含解決問題策略、暫時擱置策略、改變策略、尋求支持策略等四個細項；「避免負向策略」則是避免逃避策略；鄭如安等人(2007)將因應策略分為主動面對、壓力退縮、尋求支持。

綜合上述國內外研究對青少年的因應策略的分類，大致可歸納出四個向度：(1)尋求他人的協助、(2)解決問題、(3)壓抑退縮、(4)逃避、否認等。

青少年遭遇行為困擾時，個體透過認知與行為的評估，會採取一些作為來改善情況，或是降低自己的焦慮。霸凌行為對學生也是種行為困擾，對每個人造成的影響會因個人認知、行為及因應策略而有所不同。而處在霸凌的情況下時，究

竟學童多採取正向型因應策略，抑或是多採取負向型的因應策略，及其所採取的因應策略是否有年齡上之差異？此為筆者所要了解之處。

Wilton、Craig 和 Pepler(2000)觀察 8 歲至 13 歲的學生在面對霸凌時，忽略霸凌者和用口語反擊者同占 25%，有 16%的學生採用肢體攻擊，有 12%的學生默許霸凌繼續發生，只有 8%的學生採取有幫助的因應，而 7%的學生則用逃避來處理。Smith、Shu 與 Madsen(2001)研究英國 10 歲至 14 歲被霸凌學童最常使用的因應策略分別為忽略霸凌者、告訴對方不要這麼做、請求協助、反擊；最少使用的則分別為逃跑、請求同學幫忙及哭泣。Sharp(1995)調查 13 至 16 歲的被霸凌者，發現最普遍的因應策略是消極型的，如忽略、走開或接受，其中有約 1/4 的學生選擇消極接受，而另一種的則是積極肯定型的因應策略，如維護自己，只是有些維護自己的是採用反擊的方式。黃成榮於 2004 年發表的學童欺凌及暴力問題調查報告則表示，由於學生普遍對於霸凌的瞭解存著錯誤的態度，所以，有超過半數(50.1%)的港、澳學生在遭受霸凌時會默默承受，有 23.7%的反應是採取以牙還牙，另外則有 7.5%不介意或覺得無所謂。從上面的研究結果可知，不論在哪個年齡層，遭受霸凌的學生多數採取的因應方式為忽略霸凌者，或默默忍受等。

當霸凌事件發生時，學童的因應方式有非常多種，因此，Kristensen 和 Smith(2003)將學童遭受霸凌時的各種因應策略分為五個面向，分別是尋求社會支持 (Seeking Social Support)、忽視 (Distancing)、自立更生/解決問題 (Self-Reliance/Problem-Solving)、內化問題行為 (Internalizing) 及外化問題行為 (Externalizing)。該研究之全體樣本最常使用的因應策略為自立更生/問題解決，其次是忽視與尋求社會支持並列第二，第四是內化行為，最後才是外化行為。

在性別差異上，女生較多使用壓力辨視(stress-recognition)如：哭、尖叫、寫下發生的事、尋求忠告，男孩較多使用自傷型策略(self-destruction)如：抽煙、有自殺念頭、傷害自己、或做些危險的事；而不同角色在因應策略上也有顯著差異，如：霸凌/被霸凌者比被霸凌者和未參與者更常使用攻擊型策略(如打或傷害某

人、對某人吼叫或詛咒、與某人打架)和自傷型策略。在不同霸凌類型上，被間接霸凌的女性與直接被霸凌的女性相較，則發現前者使用較多自傷型策略。

Ladd, Kochenderfer 和 Coleman (1997)研究發現，告訴教師、與得到同儕幫助，被霸凌者有逐漸脫離被霸凌的狀態，反之，使用反擊與容忍走開策略的被霸凌者，受害情形則日益增加。Smith, Talamelli, Cowie 和 Naylor(2004)的研究也發現成功脫離受害狀態的受害者，會將霸凌事件告訴他人，而持續被害和新的受害者將霸凌事件告訴他人的比率明顯少於成功脫離者。另一強烈對比的策略是，成功脫離者試圖去結交不同的朋友，或是讓自己變得更受歡迎。

Kanetsuna, Smith 及 Morita(2006)研究指出成功的因應策略為(一)告訴老師；(二)尋求朋友協助；(三)不理會霸凌者。不成功的因應策略為(一)回擊；(二)默許、順從霸凌者；(三)無助的行為。另外，學童們在面對各類型霸凌行為時，普遍最推薦的因應策略是尋求協助，尤其是關係霸凌。但研究也指出不同霸凌類型推薦的因應策略也會不同，如肢體霸凌，受試者均最推薦尋求協助；言語霸凌部分，最推薦的同樣為尋求協助；在關係霸凌方面出現最多的是採取直接行動，此外，研究也發現改變自己或結交新朋友的這種因應策略只針對用在處理關係霸凌上。從上述可知因應策略會隨霸凌類型不同而有調整。

汪詠黛(2004)指出多數男孩採取忍耐、息事寧人態度，其次是伺機報復反擊；女孩方面，傾向向家長或老師投訴。兒童福利聯盟的研究也指出有六成的被霸凌者在霸凌當下多選擇隱忍，實際上會向老師求助的只有三成。而在網路霸凌部份，朱美瑰(2008)研究發現學童在遭受網路霸凌後，採用的因應策略可分為四種，分別是向師長傾訴與尋求協助、自助/解套、視而不見/聽而不聞、茫然不知所措。

魏麗敏、黃德祥(2003)針對高中職生的研究則發現，被霸凌者在遭受霸凌行為當下的反應大多是「反擊」，佔全部的 43.73%，其次依序是忍受 23.82%、求助 13.93%、跑開 13.09%、其他 5.43%。從上述研究數據可看出，國內學者的調查發現台灣多數學生在面臨霸凌時，多以「容忍」與「反擊」的態度來因應，這

就與香港黃成榮教授所說的學童對霸凌普遍存著錯誤認知一樣，「容忍」與「反擊」不但無法減少霸凌的發生，還可能促使霸凌行為惡化，唯有正確因應方式才能確保霸凌行為的降低。此時，師長與家長的從旁協助，教導恰當的因應，方能讓學生脫離被霸凌之情況。

從上述的研究結果，可發現學童在面臨霸凌行為時，其因應方式非常的多樣化，總結上述學童面的因應方式，並參考前述青少年的因應策略類型，筆者將因應策略區分為五種，做為本研究之依據，分別為(一)尋求協助，如向老師、同儕及家長等請求幫忙；(二)解決問題，如制止對方、結交新朋友等；(三)逃避退縮，如默默承受、哭泣等；(四)直接採取行動，如請對方停止霸凌行為、反擊對方等；(五)忽視，如忽略霸凌者的所作所為、或裝作沒這件事等。

## 五、影響因應策略之因素

江承曉(1991)對於青少年的研究指出，年級愈高，因應策略的類型愈多。曾淑華(2002)的研究指出家庭管教方式越民主，孩子的因應策略較為主動積極，越放任的家庭管教方式，孩子在因應策略上則較壓抑退縮；而教師領導方式態度越民主，學生的因應策略較主動積極，越嚴格的教師領導方式，則學生較採用壓抑退縮或自殘攻擊的因應策略。因此，性別、年齡、家庭管教、教師領導管教方式也會影響著學童的因應策略。

研究文獻發現影響青少年因應策略的因素尚可分為個人因素、家庭因素、及學校因素三個面向。個人因素中如智力、年齡、性別、自我概念、認知能力、教育程度、人格特質及個人歸因特質等；在家庭因素中可與家庭社經地位、家庭組織、家庭氣氛、親子關係、父母管教態度有關；而在學校因素方面則可能與年級、教育安置、教師期望、同儕關係有關(吳麗娟，1998；曾肇文，1996)。

再者，從 Kanetsuna、Smith 及 Morita(2006)的研究中還可發現當學生在面對霸凌時，採用因應策略的類型尚與其所遇到的霸凌類型有關，如遇到肢體霸凌或

言語霸凌時，最常採取的是尋求協助，而在面臨關係霸凌時，則採取結交新朋友。故本研究也將霸凌類型是否影響因應策略之選擇納入探討。

因此本研究將針對年級、性別、學校氣氛、老師及父母的管教態度來了解不同霸凌發生頻率，並了解現在學生的因應策略是否受不同霸凌類型所影響。

## 參、研究方法

### 一、研究方法與架構

本研究透過文獻探討法及問卷調查法進行研究，主要藉由探討背景變項如性別、年級、學校類型、父母管教方式、教師管教方式、家裡氣氛、班級氣氛與學校氣氛與校園霸凌和因應策略的關係，並更進一步探討高中職學生在遭受不同霸凌類型時所採取的因應策略，

以了解現況。因此，根據前述研究動機、研究目的及文獻探討分析後，提出本研究之架構，見圖 1。

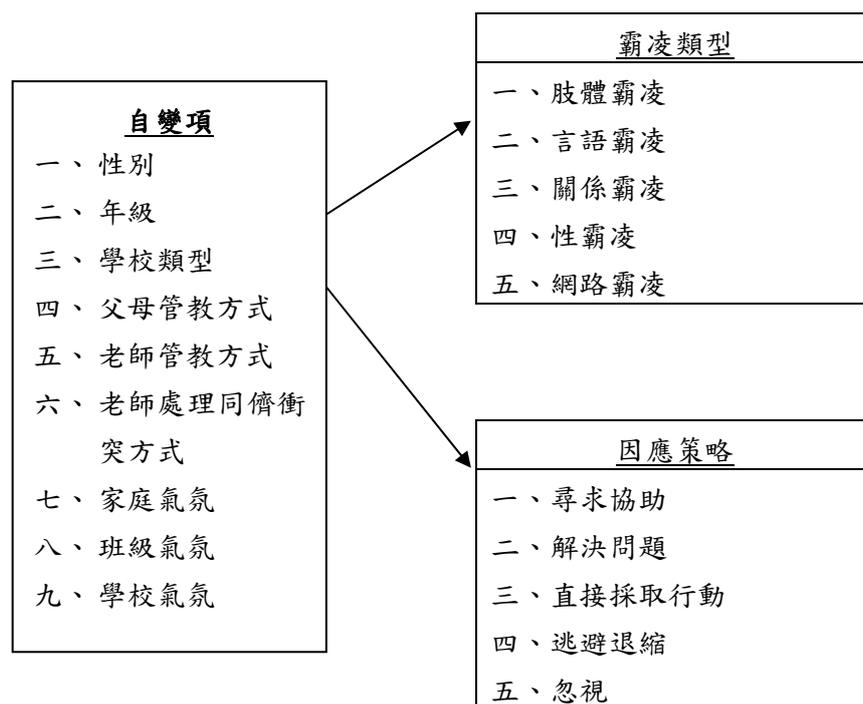


圖 1 研究架構圖

## 二、研究樣本

本研究之母群為 98 年 9 月至 99 年 6 月，就讀於花蓮縣 12 所高中職日間部的 15,178 名學生。由於該縣高中職各 6 間，因此在正式施測時，透過群聚分層隨機抽樣，抽出高中職各三間共發出 780 份，回收 717 份，剔除無效問卷後共有 595 份，有效問卷率為 82.98%。

## 三、研究工具

本研究採自編的「高中職同儕間相處事件問卷調查」做為研究之工具，問卷內容乃依據前述文獻(周秀玲，2008；林凱華譯，2008；洪福源，2001；曾淑華，2002；楊宜學，2009；魏麗敏、黃德祥，2003；黎素君，2006；鄭如安等，2007；Kanetsuna, Smith & Morita, 2006；Hunter & Boyle, 2004；Olweus, 2008；1993)提及的霸凌類型、會影響霸凌的因素和因應策略，並參考教育部擬定的校園生活經驗調查表所構成。問卷初稿經 7 位學校輔導老師及中學老師審查修改，再以 126 位學生為預試樣本，經項目分析、效度分析、信度分析考驗後，形成正式問卷。

問卷共分三大部分，第一部分蒐集學生基本資料如年級、性別、父母/教師管教方式、家庭/學校氣氛等。第二部分蒐集各類型霸凌、被霸凌的發生頻率。第三部分則為學生因應策略之瞭解。

此問卷之自變項為年級、性別、管教方式及氣氛等，依變項則為霸凌類型與因應策略。本次問卷所得資料用描述性統計說明樣本的基本特性與百分比狀況，如各霸凌類型的比率、使用何種因應策略類型居多等。而後再用獨立樣本 t 檢定及單因子變異數分析做顯著性之考驗，若經單因子變異數分析後達顯著性，則使用雪費法(scheffe)進行事後比較。

## 四、預試:信效度初步考驗

表 1、表 2 為預試問卷經項目分析刪除決斷值(CR)未達顯著者。

表 1 霸凌行為項目分析一覽表

題項	<i>t</i> 值	(雙尾)	顯著性	備註
1. 我曾故意推擠碰撞同儕。	7.270	.000**		
2. 我曾故意毆打同儕。	4.226	.000**		
3. 我曾恐嚇同儕要他交出金錢或其他財物。	.060	.952		刪題
4. 我曾故意戲弄同儕。	11.091	.000**		
5. 我曾故意辱罵同儕。	6.536	.000**		
6. 我曾嘲諷同儕。	9.154	.000**		
7. 我曾對同儕叫不雅之綽號。	8.868	.000**		
8. 我曾用惡劣話語羞辱同儕。	4.366	.000**		
9. 我曾威脅同儕。	2.859	.007**		
10. 我曾散播中傷同儕的不實謠言。	3.118	.004**		
11. 我曾排擠同儕。	4.960	.000**		
12. 我曾忽視同儕。	5.091	.000**		
13. 我曾故意不跟弱勢同學來往。	3.857	.000**		
14. 我曾故意要求同儕不要跟某人一起行動。	2.810	.000**		
表 1 霸凌行為項目分析一覽表(續)				
15. 我曾在網路上(e-mail、blog、即時通等)對同儕傳送帶有敵意的訊息。	2.329	.026*		
16. 我曾在網路上發布對同儕有諷刺意味的圖片。	2.098	.044*		
17. 我曾在網路上散播關於同儕的不實謠言。	1.499	.138		刪題
18. 我曾在網路上恐嚇同儕。	1.499	.138		刪題
19. 我曾故意講黃色笑話讓同儕感到不舒服。	3.527	.001**		
20. 我曾用身體某部位去觸碰同儕的胸部、屁股等處，令同儕感到不舒服。	3.941	.000**		
21. 我曾以同儕的行為特質作為取笑的題材，如叫男人婆、娘娘腔等。	5.900	.000**		
22. 我曾對同儕的性向大作文章，如叫人 gay、蕾絲邊等。	5.564	.000**		
23. 我曾強硬要求同儕與我發生性關係。	1.000	.325		刪題

表 2 因應策略項目分析結果一覽表

題項	<i>t</i> 值	(雙尾) 顯著性	備註
1. 我會請同學幫忙我。	3.361	.001**	
2. 我會告訴老師或教官，請他們幫我解決。	2.382	.020*	
3. 我會告訴父母，請他們幫忙。	3.385	.001**	
4. 我會去找有相同經驗的同學，詢問他們是怎麼解決。	5.646	.000**	
5. 我會跟好朋友訴苦。	1.523	.132	刪題
6. 我會告訴我的兄弟姐妹，詢問他們我該怎麼做。	2.634	.011*	
7. 我會改變我自己的想法或行為。	3.671	.000**	
8. 我會主動去了解問題是怎麼發生的。	9.430	.000**	
9. 我會嘗試去結交新的朋友。	6.252	.000**	
10. 我會嘗試擬定計畫，讓事情不再發生	6.959	.000**	
11. 我會改善自己不好的地方。	5.511	.000**	
12. 我會馬上打回去。	2.102	.040*	
13. 我會馬上就與對方爭論。	2.767	.007**	
14. 我會大聲制止對方，請對方不要再這麼做。	5.008	.000**	
15. 我會問對方為什麼要這麼做。	4.307	.000**	
16. 我會澄清事情的真相。	4.823	.000**	
17. 我會對一切都否認。	1.810	.076	刪題
18. 我會馬上離開現場。	.611	.543	刪題
19. 我會默默忍受。	4.894	.000**	
20. 我會難過到哭出來。	2.753	.008**	
21. 我會在一個人時大吼大叫發洩情緒。	3.462	.001**	
22. 我會在一個人時，以摔東西或丟東西來發洩情緒。	4.190	.000**	
23. 我會用寫日記或紙上亂畫來發洩情緒。	3.932	.000**	
24. 我會逃避一切讓我感到痛苦的人、事、物。	5.711	.000**	
25. 我會覺得都是我自己的問題。	5.100	.000**	
26. 我會幻想有奇蹟發生。	2.146	.035*	
27. 我會嘗試遺忘曾經發生過的事	3.042	.003**	
28. 我會不理會對方所做的一切。	3.192	.002**	
30. 我會當作這件事沒發生過。	2.340	.022*	
31. 我因為不在乎所以什麼事都不做。	2.527	.014*	

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

霸凌及被霸凌行為的衡量方式是透過描述句的呈現詢問學生在過去一學期是否有如題目描述的情況的發生，由學生圈選從未如此、很少如此(1~2次/學期)、偶爾如此(1~2次/月)、經常如此(1~2次/星期)及總是如此之中，圈選最符合自身情況的選項。圈選從未如此者給1分，其次依序是2、3、4、5分。所圈選之值越高，表示霸凌與被霸凌的次數越頻繁。使用內部一致性檢驗霸凌類型總量表得Cronbach's  $\alpha$  值=.937。而後對剩餘的16題進行主成份進行分析，得到KMO值為.892，Bartlett球形檢定的 $\chi^2$ 值為2099.495，自由度153，顯著性達.000，可解釋量為81.73%。因素分析則萃取出五個因子，分別命名為關係霸凌、言語霸凌、肢體霸凌、網路霸凌和性霸凌。

表3 霸凌行為因素分析表

題號	成份1	成份2	成份3	成份4	成份5	備註
14	.810					
12	.805					
11	.789					
10	.782					
9	.756					
7		.813				
19		.804				刪題
6		.761				
8		.704				
5		.659				
1			.837			
4			.813			
2			.710			
15				.848		
16				.745		
22					.839	
21					.727	
累積解釋變異量：81.73%						

因應策略部分經項目分析刪去決斷值(CR)未達顯著後共剩下 23 題，此處計分方式為填答「從未如此」者給 1 分，其次依序為 2、3、4 分，但其中 19、20、21、22、23、24、25、26、27、28、30、31 題為負向型的因應策略，在統計加總時，這些題目皆予以反向計分。故當此部份的量表分數越高，代表其越常使用正向型的因應策略，反之，分數越低則表示較常使用負向型的因應策略。各分量表原始加總得分越高，則代表其越常使用該類型因應策略。此外，本部分原先共計有 31 題，其中第 29 題是為測試同學是否有胡亂填答所放進的測謊題目，在預試時若填答者此題與第 20 題出現不一致之反應，則該問卷予以刪除，故在進行此份量表加總時，第 29 題不予以計分。

對其進行因素分析與內部一致性之檢驗，得 KMO 值=.751， $\chi^2=914.084$ ，自由度為 253，顯著性達.000，表可拒絕虛無假設，可解釋的總變異量為 55.346%，其萃取出五個因子分別命名為解決問題、壓抑退縮、直接採取行動、忽視和尋求協助(見表 4)。而總量表的 Cronbach's  $\alpha$  值為.787。

表4 因應策略因素分析表

題號	成份1	成份2	成份3	成份4	成份5	備註
11	.792					
10	.725					
8	.722					
7	.665					
16	.657					
9	.599					
21		.746				
23		.718				
24		.705				
20		.671				
22		.645				
25		.544				
19		.476				
13			.731			
15			.708			
14			.688			
30				.763		
31				.725		
28				.577		
27				.480		
1					.718	
4					.683	
3					.625	
累積解釋變異量：55.346%						

## 肆、研究結果與討論

此次花蓮地區高中職學生為研究母群，共發出 780 份，回收 717 份，扣除填答不完全或為隨意填答者，有效問卷共計有 595 份，有效問卷率為 82.98%，以下根據統計分析結果做綜合討論。

### 一、霸凌行為與因應策略之現況

#### (一)霸凌行為之探討

表 5 呈現被霸凌之得分情形，霸凌他人的部份「言語霸凌」排名第一，其次依序是「肢體霸凌」、「關係霸凌」、「性霸凌」，最後才是「網路霸凌」。從這樣的結果可知學生多數以「言語霸凌」為主，與周秀玲(2008)、鄭英耀等(2009)、魏麗敏等(2003)之研究均指出「言語霸凌」是在發生在高中職生中的霸凌頻率最高的類型之結果是一樣的。

表5 被霸凌量表得分情形

被霸凌的類型	個數	題數	平均分數	標準差
肢體霸凌	594	3	1.5544	.80734
言語霸凌	592	4	1.6867	.95311
關係霸凌	594	5	1.4667	.69622
網路霸凌	594	2	1.2433	.64486
性霸凌	595	2	1.3134	.72624
被霸凌總量表	591	16	1.4890	.64305

研究者推測「言語霸凌」會居所有霸凌類型中的第一名，可能的原因是因為透過言語攻擊別人，不容易有立即可見的傷害產生，但卻會對遭受霸凌行為的人的心理造成長久且深遠的影響，如第二章中所描述的出現拒學、生理病痛或有企圖自傷自殘之念頭的產生。但若發生肢體霸凌、性霸凌等行為，程度嚴重者可能觸及刑罰等問題，且藉由實務觀察，學生開始巧妙學會轉換霸凌類型來欺負同儕。

從表 6 可知在受試樣本中以「言語霸凌」的排名第一，其次依序為「性霸凌」、「肢體霸凌」、「關係霸凌」及「網路霸凌」。此處「性霸凌」會排在「肢體霸凌」之前，據研究者推測應與研究者所設計之問卷內容有關，題項內容如「叫我男人婆、娘娘腔」等，是以性向做為取笑題材，此舉需透過口語表達出來，且其中包含取笑、嘲諷的意味存在，但因其內容與性別議題有關，故在設計問卷時將之歸類為「性霸凌」。若將此處的「性霸凌」以廣義歸納為「言語霸凌」時，則學童間常發生的霸凌行為依序為「言語霸凌」、「肢體霸凌」、「關係霸凌」及「網路霸凌」，其結果與鄭英耀(2009)之結果一致。

表6 霸凌行為量表得分情形

霸凌的類型	個數	題數	平均分數	標準差
肢體霸凌	594	3	1.5578	.86774
言語霸凌	592	4	1.6608	.90845
關係霸凌	594	5	1.3574	.63434
網路霸凌	594	2	1.1515	.50522
性霸凌	595	2	1.5824	1.00291
霸凌總量表	589	16	1.4703	.64628

除知道霸凌及被霸凌皆是以「言語霸凌」為主外，尚將受試樣本依其填答狀況將其區分為一般者、被霸凌者、霸凌者及同為霸凌/被霸凌者。目前花蓮地區的高中職生中無霸凌相關經驗者有 289 人，佔總樣本的 48.6%，被霸凌的有 94 人，佔總樣本的 15.8%，霸凌他人的有 67 人，佔全部的 11.3%，而同為霸凌/被霸凌者有 145 人，佔全部的 24.4%。這樣的結果可推測花蓮地區高中職學生中約有 16%的學生是被霸凌者，有約 11%的學生是霸凌者，而約有 24%的學生同為霸凌及被霸凌的。這樣的結果在霸凌者及被霸凌者部分略高於鄭英耀等(2009)針對台灣地區國高中職的數據，該調查指出霸凌者約佔全體的 10.3%，被霸凌者為 10.1%，低於魏麗敏等(2003)的霸凌者佔整體的 23.22%，被霸凌者佔整體的 23.95%。但在同為霸凌/被霸凌者方面，該研究僅佔全部的 5.2%，但本研究卻有 24%左右。這樣的結果可能是地區性的不同，也有可能經過時間的流轉而有改變，但若將霸凌/被霸凌與霸凌者的比率相加，花蓮地區高中職生霸凌者的比率

約為 35%，比鄭英耀等(2009)的 15.5%要高出許多，這點值得花蓮地區的高中職教育人員注意。

## (二)因應策略之現況

根據研究結果可知受試學童在各種因應策略中使用頻率最高的是「問題解決」，其次為「直接採取行動」面向，第三為「尋求支持」，最後才是「壓抑退縮」的因應策略(表 7)。而受試樣本在因應策略上以使用「問題解決」類的頻率最高，與 Kristensen 和 Smith(2003)的研究相同。對於「解決問題」面向是所有因應策略中使用頻率最高的一個面向，研究者推測是因為隨著年齡的增長，高中職的學生較知道當碰到問題或困難時，如不對所面臨的問題進行處理，只會使得情況越來

表 7 因應策略量表得分情形

因應策略類型	個數	題數	平均分數	標準差
尋求支持	595	3	2.1815	.66548
問題解決	594	6	2.7225	.66118
直接採取行動	594	3	2.1818	.72085
壓抑退縮	595	7	1.8571	.64210
忽視	591	4	1.9336	.60988
總量表	590	23	2.7704	.34009

越嚴重，如果碰到問題只能用壓抑退縮的方法如默默忍受、一個人時大吼大叫發洩情緒等方式，問題並不會解決，而且只會讓不好的情緒一直盤踞在心頭。

## 二、不同背景變項對霸凌相關行爲與因應策略之探討

### (一)性別

從表 8 和表 9 可知不論霸凌或被霸凌，男女之間有顯著差異，此結果與周秀玲(2008)、洪福源(2003)，楊宜學(2009)、魏麗敏、黃德祥、林琮閔(2002)、魏麗敏等(2003)，Olweus(1993)相同。

表 8 不同性別在被霸凌及各面向之差異比較

檢定變項	性別	個數	平均數	標準差	t 值
被肢體霸凌	男	273	5.3553	2.85078	6.422***
	女	321	4.0748	1.79078	
被言語霸凌	男	273	7.6007	4.43560	5.004***
	女	319	6.0157	3.00363	
被關係霸凌	男	273	7.4176	3.79744	.536
	女	321	7.2617	3.19180	
被性霸凌	男	273	2.4432	1.17788	-.754
	女	321	2.5234	1.37849	
被網路霸凌	男	274	2.6971	1.54761	1.079
	女	321	2.5670	1.36566	
被霸凌總表	男	272	25.4449	11.27993	3.513***
	女	319	22.4420	9.15497	

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

在遭受霸凌行為方面，男生遭受霸凌的頻率明顯高於女生。尤其在「肢體霸凌」和「言語霸凌」方面也是如此。但在遭受「關係霸凌」、「性霸凌」和「網路霸凌」部份兩性之間並無顯著差異。

在霸凌行為方面，同樣是男生霸凌他人的頻率高於女生。尤其在「肢體霸凌」、「言語霸凌」、「關係霸凌」和「性霸凌」方面也是男生出現的頻率明顯高於女生，但在「網路霸凌」方面男女之間並無顯著差異。

表 9 不同性別在霸凌行為及各面向之差異比較

檢定變項	性別	個數	平均數	標準差	t 值
肢體霸凌	男	273	5.6300	3.16323	8.366***
	女	321	3.8598	1.61506	
言語霸凌	男	274	7.8869	4.41754	7.781***
	女	320	5.5781	2.31937	
關係霸凌	男	273	7.2234	3.74037	3.037**
	女	318	6.4119	2.53246	
網路霸凌	男	273	2.3773	1.18529	1.609
	女	321	2.2399	.83015	

性霸凌	男	274	3.7080	2.41534	6.063***
	女	321	2.7009	1.42224	
霸凌行爲	男	271	26.7601	12.41615	7.026***
	女	318	20.7673	7.10329	

從上述結果可知基本上不論是霸凌或是被霸凌，男生發生的狀況都高於女生，但在「網路霸凌」方面則無差異，可能原因是網路具有隱匿性，且平時看似文靜乖巧的人在網路上都可能變成張牙舞爪、攻擊性強的人，故在網路上的面貌可擺脫真實生活的束縛，展現出不為人知的一面，所以在「網路霸凌」方面才會在兩性之間無顯著差異存在。而其他類型的霸凌如肢體霸凌可能因生理力量上之差異所及。

表 10 呈現性別在「因應策略」使用頻率上也有顯著的差異存在。如「直接採取行動面向」和「壓抑退縮面向」。男性在「直接採取行動」面向上，使用頻率高於女性。而女性在「壓抑退縮」面向明顯高於男性。故得知因應策略的使用上明顯存在性別差異。

而會有性別上差異的存在可能與社會文化與傳統對男女生教養方式差別有關。傳統社會觀感總認為男生要勇敢、要擔負責任、要會處理問題等，而對於女生的教養則是要柔順、要乖巧、要服從，所以當在生活中碰到困難時，男生較可能會直接採取行動如馬上與對方爭論或問清楚為什麼對方要這麼做，但女生碰到問題後很有可能是將事情跟情緒壓在心裡面等內化的做法，如默默哭泣或覺得都是自己的問題等，之後被他人發現不對勁時才會尋求協助，而也因此造成在因應策略的使用上，男女有差異存在，男性在整體因應策略的使用上較為傾向正向型的因應策略，如「直接採取行動」和「問題解決」，而女生則較傾向負向型因應策略的應用，如「壓抑退縮」。

表 10 不同性別在因應策略及各面向之差異比較

檢定變項	性別	個數	平均數	標準差	t 值
因應策略	男	271	65.68	7.90	5.757***
	女	319	62.06	7.36	
尋求支持面向	男	274	6.48	2.12	-0.702

問題解決	女	321	6.60	1.89	.883
	男	273	16.49	4.16	
直接採取行動	女	321	16.20	3.80	2.760**
	男	273	6.81	2.22	
壓抑退縮	男	274	11.38	3.87	-8.739***
	女	321	14.39	4.53	
忽視面向	男	272	7.81	2.55	.649
	女	319	7.67	2.34	

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

總結上述結果，性別在霸凌行為、被霸凌的發生頻率及因應策略上的使用頻率有顯著差異存在。霸凌及被霸凌的狀況皆是男生多於女生，而因應策略中使用「直接採取行動」類型是男生使用頻率高於女生，而使用「壓抑退縮」的頻率是女生高於男生。

## (二)年級

依結果可知若以整體被霸凌的發生頻率而言，不同年級並無顯著差異。但細從各類型去探討發現在「關係霸凌」和「網路霸凌」和「性霸凌」部份不同年級間有顯著差異，前兩者皆是三年級略高於二年級，後者在遭受「性霸凌」部份，則是三年級被霸凌的情形略高於一年級，此結果與魏麗敏、黃德祥、黃瑞峯、顏綵思(2003)的研究指出三年級被霸凌的情形高於一、二年情有部份相似。而在霸凌他人方面，不論整體情形抑或是各類別的霸凌情形在不同年級間皆無顯著差異。而以因應策略整體面向而言，年級上的不同在使用因應策略上並無顯著差異。但若檢視各別面向則發現在「忽視」面向發現二年級的學生使用該策略類型方法的頻率明顯高於一年級。

總結上述不同年級對霸凌行為、遭受霸凌的頻率及因應策略使用頻率而言是無顯著差異。

### (三)學校類別

根據研究結果可知在遭受霸凌及霸凌他人及因應策略方面，不論是總量表抑或是分量表的得分情形，高中生與高職生之間並無顯著差異。因此，以學校類別來探討霸凌相關行爲及因應策略時，我們可知上述行爲的發生頻率及因應方式的使用並不會有影響。

而根據教育部 97 年度的資料顯示，高職暴力霸凌佔總件數的 81.44%，多於高中的 18.56%，該資料顯示在高中與高職之間在暴力霸凌上是有差異的，但從這次針對花蓮地區高中職生的調查顯示，高中與高職之間在發生各類型霸凌事件方面是無顯著差異存在。而另一種可能則是霸凌事件同樣存在著黑數，有很多是私底下進行，但校方卻不知道的，所以並未向上呈報。

### (四)父母親或主要照顧者的管教方式

從研究結果可知在不同的父母管教方式下，遭受霸凌行爲並無顯著差異，且各類型被霸凌行爲也無顯著差異。但從表 11 可知在整體霸凌行爲中，雖然不同的父母管教方式與霸凌行爲的產生並無顯著差異。但細究不同類型的霸凌行爲，發現在「言語霸凌」和「網路霸凌」方面，不同的父母管教方式對此兩類的霸凌行爲有顯著差異，採「放任型」管教方式的學生在此兩類霸凌行爲發生的頻率上明顯多於「民主型」管教方式的，故可推論父母管教方式對孩子出現「言語霸凌」和「網路霸凌」是有影響的。且管教方式與親子關係也有相關，若採放任型管教，親子間易有低關懷的感覺，這與朱美瑰(2008)的研究指初低關懷親子關係的人較可能出現網路霸凌的結果相似。

而父母的管教方式對於學童因應策略的使用狀況並無顯著差異存在，此結果與曾淑華(2002)指出越民主的管教方式，孩子的因應策略較為主動積極，越放任的管教方式，孩子的因應策略較為壓抑退縮不同。

總結不同的父母管教方式對霸凌行爲、被霸凌及因應策略的分析，我們可知不同的父母管教方式並不會對孩子是否遭受霸凌有顯著影響，但對於孩子在「言

語霸凌」和「網路霸凌」方面則有較高的發生頻率，所以，父母採「放任型」的管教方式的學童霸凌發生頻率較「民主型」的高。這點值得父母們注意。

研究者推測「放任型」管教方式下的孩子，平時在家中的各種行為舉止表現上少被教導對錯之分，常依尋個人意志行動，除非有其他強而有力的約束者或能引導孩子往正向發展的指引者，否則孩子易受他人影響而走上歧路。

表11 不同父母管教方式與霸凌之變異數分析

		平方和		平均	F 檢定	顯著性	事後比較
			自由度	平方和			
肢體霸凌	組間	22.672	2	11.336	1.741	.176	
	組內	3710.630	570	6.510			
	總和	3733.302	572				
言語霸凌	組間	95.930	2	47.965	3.693	.025*	放任>民主
	組內	7403.372	570	12.988			
	總和	7499.302	572				
關係霸凌	組間	48.719	2	24.360	2.582	.077	
	組內	5349.905	567	9.435			
	總和	5398.625	569				
網路霸凌	組間	6.555	2	3.278	3.492	.031*	放任>民主
	組內	535.008	570	.939			
	總和	541.564	572				
性霸凌	組間	9.404	2	4.702	1.178	.309	
	組內	2278.540	571	3.990			
	總和	2287.944	573				
霸凌總量表	組間	609.155	2	304.578	3.007	.050	
	組內	57224.028	565	101.281			
	總和	57833.183	567				

\* $p < .05$

##### (五)老師管教方式

教師的管教方式對於學童的因應策略無顯著影響，但對於霸凌行為及遭受霸凌行為則有顯著影響，茲將結果以表 12 和表 13 呈現。

據研究結果顯示不同的老師管教方式對於學童遭受各類霸凌行爲均有顯著差異。整體而言，在「放任型」管教下的學童出現被霸凌行爲的頻率高於「民主型」及「權威型」。而針在「言語霸凌」、「網路霸凌」和「性霸凌」部分，僅有「放任型」管教方式下的學生發生頻率的高於「民主型」。故我們可大膽推測，花蓮地區的高中職教師若採取放任型的管教方式，學生被霸凌的情形會較採取民主型或權威型的嚴重。

表12 不同的老師管教方式與遭受霸凌之變異數分析

		平方和		平均	F 檢定	顯著性	事後比較
			自由度	平方和			
被肢體霸凌	組間	195.990	2	97.995	18.452	.000***	放任>民主 放任>權威
	組內	2968.729	559	5.311			
	總和	3164.719	561				
被言語霸凌	組間	253.104	2	126.552	9.248	.000***	放任>民主
	組內	7622.317	557	13.685			
	總和	7875.421	559				
被關係霸凌	組間	321.944	2	160.972	14.153	.000***	放任>民主 放任>權威
	組內	6357.780	559	11.373			
	總和	6679.724	561				
被網路霸凌	組間	19.831	2	9.915	5.969	.003**	放任>民主
	組內	928.555	559	1.661			
	總和	948.386	561				
被性霸凌	組間	27.595	2	13.798	7.017	.001**	放任>民主
	組內	1101.076	560	1.966			
	總和	1128.671	562				
被霸凌總表	組間	3333.775	2	1666.888	17.093	.000***	放任>民主 放任>權威
	組內	54220.830	556	97.519			
	總和	57554.605	558				

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

而不同教師管教方式同樣對霸凌行爲有顯著差異存在，且各層面皆有顯著差異。以整體霸凌行爲而言，「放任型」和「權威型」教師管教下的學生霸凌行爲頻率高於「民主型」，故我們可說教師採「放任型」和「權威型」的管教方式，

學生出現霸凌行為的頻率比較高。此結果與林凱華(2008)、張信務(2007)、雷新俊(2009)一樣，這些研究均指出教師在班級經營時採用負向或威權式管教行為，都可能促使霸凌發生的頻率增加。

總結上述結果，可知教師的管教方式在影響霸凌行為及被霸凌行為皆扮演了重要的角色，若教師採取「放任型」的管教方式，學生不論是在霸凌行為及被霸凌行為發生情形皆有影響，另教師採權威型的管教方式，學生也易出現霸凌行為，故教師的管教方式對學童的霸凌及被霸凌行為皆有重大影響，值得教師們注意。

表13 不同的老師管教方式與霸凌之變異數分析

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
肢體霸凌	組間	167.789	2	83.895	12.987	.000***	權威>民主
	組內	3611.036	559	6.460			放任>民主
	總和	3778.826	561				
言語霸凌	組間	403.435	2	201.718	16.769	.000***	權威>民主
	組內	6724.218	559	12.029			放任>民主
	總和	7127.653	561				
關係霸凌	組間	154.909	2	77.455	8.033	.000***	權威>民主
	組內	5370.803	557	9.642			放任>民主
	總和	5525.712	559				
網路霸凌	組間	21.439	2	10.720	10.633	.000***	放任>民主
	組內	563.530	559	1.008			
	總和	584.970	561				
性霸凌	組間	48.267	2	24.134	6.183	.002**	權威>民主
	組內	2185.900	560	3.903			放任>民主
	總和	2234.167	562				
霸凌總量表	組間	3079.590	2	1539.795	15.481	.000***	權威>民主
	組內	55203.065	555	99.465			放任>民主
	總和	58282.654	557				

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

(六)老師處理衝突的方式

表 14 呈現為教師處理同儕間衝突與遭受霸凌的分析結果，從中可看到處理方式不同對於整體被霸凌行爲並無顯著差異。但若從各類型的被霸凌情況探討，則可發現在「言語霸凌」方面，老師採取「要同學自行處理」的學童其被霸凌的頻率顯著高於採取「全班共同討論」的學童。

表 15 則呈現不同的處理方式與發生霸凌的分析結果，根據統計結果顯示，處理方式對整體霸凌行爲有顯著差異。如教師的處理方式採用「要同學自行處理」的霸凌情況多於「賞罰分明」。而在「肢體霸凌」和「言語霸凌」方面，教師處理方式若為「要同學自行處理」的，其學童霸凌的頻率高於採取「賞罰分明」和「全班共同討論」兩者；在「關係霸凌」部份，對於教師處理方式「不清楚」的學童，其霸凌頻率高於老師採取「賞罰分明」的學童，且「要同學自行處理」的霸凌狀況也高於「賞罰分明」的情況。故可得知當學童之間若有衝突發生時，教

表14 教師對同儕間衝突不同處理方式與遭受霸凌之變異數分析

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
被肢體霸凌	組間	11.596	4	2.899	.488	.745	
	組內	3428.598	577	5.942			
	總和	3440.194	581				
被言語霸凌	組間	163.320	4	40.830	2.812	.025*	要同學自行處理 > 全班共同討論
	組內	8347.721	575	14.518			
	總和	8511.041	579				
被關係霸凌	組間	101.363	4	25.341	2.082	.082	
	組內	7021.908	577	12.170			
	總和	7123.271	581				
被網路霸凌	組間	2.309	4	.577	.339	.851	
	組內	981.175	577	1.700			
	總和	983.485	581				
被性霸凌	組間	6.688	4	1.672	.778	.540	
	組內	1241.946	578	2.149			

	總和	1248.635	582			
被霸凌總表	組間	862.245	4	215.561	2.024	.090
	組內	61130.329	574	106.499		
	總和	61992.573	578			

\* $p < .05$

師的處理方式也是會影響學生有霸凌他人的行為產生。

綜上，教師在面對學童間的衝突時，處理方式也會影響學生霸凌及被霸凌的狀況。若教師採取「要同學自行處理」的話，其霸凌和被霸凌的頻率會高於「賞罰分明」或「全班共同討論」的學童。故當面對同儕之間有衝突時，教師的處理方式得謹慎為之。

除在霸凌行為及遭受霸凌上老師的處理方式有影響外，與學童的因應策略中的「尋求支持」類也有顯著差異，若老師採取「全班共同討論」，學生比「要同學自行處理」的學生有更高使用該類型因應策略的頻率。筆者推測因為全班共同討論的話，大家較會採用公正或不偏袒任何一方的方式來處理問題，而若要學生自行處理的話，學生可能因正在氣頭上或以自己的角度去看待事情，無法客觀針對事件做妥當處理，還有可能演變成更嚴重的狀況，因此當老師在面對同學間有衝突時，採用「全班共同討論」的方式可能較會讓學生覺得事件較能妥善處理，因而願意向老師尋求協助。

表15 教師對同儕間衝突不同處理方式與霸凌之變異數分析

		平方和		平均	F 檢定	顯著性	事後比較
		平方和	自由度	平方和			
肢體霸凌	組間	103.728	4	25.932	3.865	.004**	要同學自行處理 > 賞罰分明
	組內	3871.358	577	6.709			要同學自行處理 > 全班共同討論
	總和	3975.086	581				
言語霸凌	組間	158.853	4	39.713	3.038	.017*	要同學自行處理 > 賞罰分明
	組內	7542.233	577	13.071			

	總和	7701.086	581				要同學自行處理 理>全班共同 討論
關係霸凌	組間	152.093	4	38.023	3.808	.005**	不清楚>賞罰 分明
	組內	5731.461	574	9.985			
	總和	5883.554	578				要同學自行處 理>賞罰分明
網路霸凌	組間	9.289	4	2.322	2.253	.062	
	組內	594.658	577	1.031			
	總和	603.947	581				
性霸凌	組間	30.183	4	7.546	1.896	.110	
	組內	2300.678	578	3.980			
	總和	2330.861	582				
霸凌 總量表	組間	1725.410	4	431.352	4.102	.003**	要同學自行處 理>賞罰分明
	組內	60148.531	572	105.155			
	總和	61873.941	576				

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

表16 老師處理同學間衝突方式與因應策略之變異數分析

		平均					
		平方和	自由度	平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
尋求支持	組間	43.497	4	10.874	2.753	.027*	全班共同 討論>要 同學自行 處理
	組內	2283.385	578	3.950			
	總和	2326.882	582				

\* $p < .05$

### (七)家裡氣氛

經統計結果顯示不同的家庭氣氛對遭受霸凌頻率的高低及因應策略使用上並無顯著差異存在。其結果顯示以霸凌行爲而言並無顯著差異，但細分為不同類

型霸凌行為時，發現若處於家庭氣氛是「冷漠、拒絕」的學童較處於家庭氣氛「普通」的學童易出現「性霸凌」的行為。

#### (八)班上氣氛

經統計結果顯示不同的班級氣氛對於學童是否易遭受霸凌行為並無顯著差異。但在遭受「關係霸凌」上，處於「冷漠、拒絕」班級氣氛中的學童發生頻率高於處在「普通」或是「融洽、和諧」的同學(見表 17)。

表17 不同班級氣氛與遭受霸凌之變異數分析

				平均	F 檢定	顯著性	事後比較
		平方和	自由度	平方和			
被肢體霸凌	組間	8.538	2	4.269	.727	.484	
	組內	3470.122	591	5.872			
	總和	3478.660	593				
被言語霸凌	組間	65.103	2	32.552	2.249	.106	
	組內	8524.890	589	14.473			
	總和	8589.993	591				
被關係霸凌	組間	113.726	2	56.863	4.752	.009**	冷漠、拒絕>
	組內	7072.274	591	11.967			融洽、和諧
	總和	7186.000	593				冷漠、拒絕> 普通
被網路霸凌	組間	5.861	2	2.931	1.766	.172	
	組內	980.531	591	1.659			
	總和	986.392	593				
被性霸凌	組間	2.450	2	1.225	.580	.560	
	組內	1250.720	592	2.113			
	總和	1253.170	594				
被霸凌總表	組間	444.269	2	222.135	2.106	.123	
	組內	62013.430	588	105.465			
	總和	62457.699	590				

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

研究者推測因為關係霸凌乃透過排擠、忽略或散佈中傷他人的言語等行為舉動，若班級氣氛冷漠，常出現不關心同儕、或區分小團體、不跟對方同組、或班上有共同事件卻不讓對方參與等舉動，會讓學童覺得有被班上拒絕的感覺，故筆者推測這就是班級氣氛在「關係霸凌」方面有顯著影響的原因。

據研究結果可知處於不同的班級氣氛中，對整體霸凌行爲抑或是「言語霸凌」、「關係霸凌」和「性霸凌」等皆有顯著差異(見表 18)。處於「冷漠、拒絕」的班級氣氛中的學童的整體霸凌頻率高於處在「普通」班級氣氛中的學童，且言語霸凌和關係霸凌也有相同之情形。唯獨在性霸凌部份，是處於「融洽、和諧」班級氣氛中的學童之霸凌頻率高於處在「普通」氣氛中的學童，此結果與一般認知有所不同且耐人尋味，筆者推測可能是因為班級氣氛「融洽、和諧」，同儕之間較敢彼此開玩笑，但可能沒想到對方是否對於此等玩笑話是否接受，或是無意識到這可能對對方造成心理上的影響等，進而促使發生的頻率增高。

表18 不同班級氣氛與霸凌之變異數分析

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
肢體霸凌	組間	29.437	2	14.718	2.181	.114	
	組內	3989.203	591	6.750			
	總和	4018.640	593				
言語霸凌	組間	116.135	2	58.068	4.449	.012*	冷漠、拒絕>普通
	組內	7714.202	591	13.053			
	總和	7830.337	593				
關係霸凌	組間	65.867	2	32.933	3.299	.038*	冷漠、拒絕>普通
	組內	5869.270	588	9.982			
	總和	5935.137	590				
網路霸凌	組間	5.401	2	2.700	2.660	.071	
	組內	600.054	591	1.015			
	總和	605.455	593				
性霸凌	組間	25.991	2	12.996	3.255	.039*	融洽、和諧>普通
	組內	2363.868	592	3.993			
	總和	2389.859	594				
霸凌總量表	組間	848.632	2	424.316	4.009	.019*	冷漠、拒絕>普通
	組內	62024.261	586	105.843			
	總和	62872.893	588				

\* $p < .05$

總結上述結果，可知不同的班級氣氛對於學童遭受關係霸凌有顯著差異，且不同班級氣氛對於學童出現言語霸凌、關係霸凌和性霸凌行爲頻率也有顯著差

異，從此結果可知教師和同學對於班級氣氛的經營對學生是否易遭受霸凌行為或霸凌他人皆有影響。大體而言，若班級氣氛是「冷默、拒絕」的，學生霸凌他人及被霸凌的頻率就會比較高。

表19 班級氣氛與因應策略之變異數分析

				平均	F 檢定	顯著性	事後比較
		平方和	自由度	平方和			
尋求支持	組間	32.057	2	16.028	4.063	.018*	融洽、和諧> 普通
	組內	2335.513	592	3.945			
	總和	2367.570	594				
問題解決	組間	183.952	2	91.976	5.942	.003**	融洽、和諧> 普通
	組內	9148.379	591	15.479			
	總和	9332.332	593				
直接採取行動	組間	21.575	2	10.787	2.317	.099	
	組內	2751.698	591	4.656			
	總和	2773.273	593				
壓抑退縮	組間	376.254	2	188.127	9.581	.000***	普通 > 融 洽、和諧 冷漠、拒絕> 融洽、和諧
	組內	11623.746	592	19.635			
	總和	12000.000	594				
忽視	組間	41.609	2	20.805	3.526	.030*	普通 > 融 洽、和諧
	組內	3469.684	588	5.901			
	總和	3511.293	590				
正向因應策略	組間	547.570	2	273.785	6.795	.001**	融洽、和諧> 普通
	組內	23773.635	590	40.294			
	總和	24321.204	592				
負向因應策略	組間	662.185	2	331.092	9.912	.000***	普通 > 融 洽、和諧 冷漠、拒絕> 融洽、和諧
	組內	19641.189	588	33.403			
	總和	20303.374	590				
因應策略總表	組間	2404.111	2	1202.056	20.979	.000***	融洽、和諧> 普通 融洽、和諧> 冷漠、拒絕
	組內	33634.744	587	57.299			
	總和	36038.856	589				

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$ 

不同的班級氣氛除對霸凌及被霸凌有影響外，對於學童的因應策略及其各面

向皆有顯著差異，但在「直接採取行動」面向則無顯著差異(見表 19)。在因應策略的整體面向，處於「融洽、和諧」班級氣氛的學生較處於「普通」和「冷漠、拒絕」中的學生有較高的頻率在因應策略的得分高，表示其正向因應策略使用的頻率較多；另在「尋求支持」類和「問題解決」類，處於「融洽、和諧」班級氣氛的學童比處於班級氣氛「普通」的學童有較高的頻率。而班級氣氛為「普通」和「冷漠、拒絕」的學生，使用「壓抑退縮」的頻率高於處在「融洽、和諧」環境氣氛下的學生。最後，發現處在班級氣氛「普通」的學生較處在「融洽、和諧」的學生有較高頻率使用「忽視」方面的因應策略。總結上述結果，可知班級氣氛會影響學生採用因應策略的類型。故班級氣氛對於霸凌、被霸凌行爲發生的頻率及因應策略的使用頻率產生影響。

#### (九)學校氣氛

表 20 呈現的為不同學校氣氛與被霸凌的關係，經研究顯示學校氣氛與學童被霸凌的頻率有顯著差異，處於「冷漠、拒絕」的學童遭受霸凌的頻率皆高於處於「普通」和「融洽、和諧」學校氣氛的學童，所以我們可以推論學校氣氛對於學童是否易遭受霸凌有影響。而不同的學校氣氛對於學童出現霸凌行爲的頻率多寡並無顯著差異存在。

表20 不同學校氣氛與遭受霸凌之變異數分析

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
被肢體霸凌	組間	22.494	2	11.247	1.919	.148	
	組內	3451.613	589	5.860			
	總和	3474.106	591				
被言語霸凌	組間	271.777	2	135.888	9.609	.000***	冷漠、拒絕>
	組內	8315.161	588	14.141			融洽、和諧
	總和	8586.937	590				冷漠、拒絕> 普通
被關係霸凌	組間	200.528	2	100.264	8.456	.000***	冷漠、拒絕>
	組內	6983.578	589	11.857			融洽、和諧
	總和	7184.106	591				冷漠、拒絕> 普通

被網路霸凌	組間	6.138	2	3.069	1.845	.159	
	組內	979.754	589	1.663			
	總和	985.892	591				
被性霸凌	組間	17.573	2	8.787	4.203	.015*	冷漠、拒絕>
	組內	1233.567	590	2.091			融洽、和諧
	總和	1251.140	592				冷漠、拒絕> 普通
被霸凌總表	組間	1742.592	2	871.296	8.426	.000***	冷漠、拒絕>
	組內	60700.459	587	103.408			融洽、和諧
	總和	62443.051	589				冷漠、拒絕> 普通

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

可從表 21 知道不同的學校氣氛對於因應策略使用上有顯著差異。處在「融洽、和諧」氣氛的學生比處在「普通」和「冷漠、拒絕」的學生有越高的頻率傾向採用正向的因應策略，因為在因應策略總表得分越高的同學表示其較常採用較為正向的因應策略如「尋求支持」、「問題解決」等，而得分越低的則表示其較多情況是傾向使用較為負向的因應策略如「壓抑退縮」或「忽視」。因此，可知學校氣氛也是會影響學生採取何種因應策略。

表21 學校氣氛與因應策略之變異數分析

				平均			事後比較
		平方和	自由度	平方和	F 檢定	顯著性	
尋求支持	組間	12.421	2	6.210	1.557	.212	
	組內	2352.733	590	3.988			
	總和	2365.153	592				
問題解決	組間	248.039	2	124.020	8.042	.000***	融洽、和諧>
	組內	9083.738	589	15.422			普通
	總和	9331.777	591				
直接採取行動	組間	13.183	2	6.591	1.416	.243	
	組內	2741.493	589	4.654			
	總和	2754.676	591				
壓抑退縮	組間	110.121	2	55.061	2.735	.066	
	組內	11876.837	590	20.130			
	總和	11986.958	592				
忽視	組間	15.871	2	7.936	1.331	.265	

	組內	3494.811	586	5.964			
	總和	3510.683	588				
正向因應策略	組間	493.779	2	246.890	6.103	.002**	融洽、和諧>
	組內	23786.914	588	40.454			普通
	總和	24280.694	590				
負向因應策略	組間	200.180	2	100.090	2.919	.055	
	組內	20092.754	586	34.288			
	總和	20292.934	588				
因應策略總表	組間	1328.274	2	664.137	11.209	.000***	融洽、和諧>
	組內	34660.188	585	59.248			普通
	總和	35988.463	587				融洽、和諧> 冷漠、拒絕

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

總結上述結果可知，學校氣氛對於遭受霸凌行爲的頻率及因應策略的使用狀況有影響，對於霸凌行爲則無顯著影響。

#### (十)以霸凌角色區分因應策略的差異分析

研究結果顯示不同的角色在「尋求支持」、「直接採取行動」、「壓抑退縮」、「忽視」上有顯著差異(見表 22)。在「尋求支持」、「直接採取行動」等「正向因應策略」類型的使用，「霸凌/被霸凌者」使用的頻率會高於「一般者」；在「壓抑退縮」的使用上，「被霸凌者」使用的頻率高於「一般者」，且「被霸凌者」使用頻率也高於「霸凌者」；而在「忽視」面向上，「被霸凌者」使用的頻率高於「一般者」，且「霸凌/被霸凌者」的使用頻率也高於「一般者」。

表22 霸凌事件中不同角色與因應策略之變異數分析

		平方和	自由度	平均		F 檢定	顯著性	事後比較
				平方和	平方和			
尋求支持	組間	51.522	3	17.174	4.382	.005**	霸凌/被霸 凌者>一般	
	組內	2316.047	591	3.919				
	總和	2367.570	594					
問題解決	組間	72.282	3	24.094	1.535	.204		
	組內	9260.049	590	15.695				
	總和	9332.332	593					
直接採取行動	組間	44.799	3	14.933	3.229	.022*	霸凌/被霸	

	組內	2728.473	590	4.625			凌者>一般
	總和	2773.273	593				
壓抑退縮	組間	395.435	3	131.812	6.713	.000***	被霸凌者>一般
	組內	11604.565	591	19.635			一般
	總和	12000.000	594				
忽視	組間	227.423	3	75.808	13.551	.000***	被霸凌者>一般
	組內	3283.870	587	5.594			一般
	總和	3511.293	590				霸凌/被霸凌者>一般
正向因應策略	組間	486.251	3	162.084	4.005	.008**	霸凌/被霸凌者>一般
	組內	23834.953	589	40.467			一般
	總和	24321.204	592				
負向因應策略	組間	1032.730	3	344.243	10.486	.000***	被霸凌者>一般
	組內	19270.644	587	32.829			一般
	總和	20303.374	590				
因應策略總表	組間	338.666	3	112.889	1.853	.136	
	組內	35700.190	586	60.922			
	總和	36038.856	589				

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

依其上述結果若同為「霸凌/被霸凌者」其在因應策略的使用上較「一般者」在使用「尋求支持」、「直接採取行動」或「忽視」類較多，與 Olafsen and Viemero(2000)的研究指出霸凌/被霸凌者比被霸凌者和未參與者更常使用攻擊型策略(如打或傷害某人、對某人吼叫或詛咒、與某人打架)和自傷型策略不同。本研究推測此類型除了會尋求幫助外，有些較為衝動的個案更可能會直接與對方爭論，嚴重者，甚至回打對方，使其同時具有被霸凌者及霸凌者的身份。

結果發現「被霸凌者」使用「壓抑退縮」的頻率高於「一般者」，此結果與鄭如安(2007)指出「被霸凌者」多採「壓抑退縮」一樣。會有此結果其實並不難理解，因為其採用該種因應策略類型，對於其所遭受的問題並沒有得到處理或解決，所以一直處在被霸凌的狀況中而未獲得改善，且使用這種因應策略類型的方法，很容易將事件發生原因都內化為是自己的問題，造成心理上的負擔，而出現拒學、生理上有病痛或出現自殘念頭等，都是因為其採用較為負面的因應策略，而不是採用較為正向的因應策略來處理所造成。從上面各項討論中可知因應策略

的使用在霸凌事件中也扮演了重要的角色。

## 伍、結論與建議

本研究經前述分析結果，獲致以下結論與建議：

### 一、結論

- (一) 高中職生中約有 16%的學生是被霸凌者，11%的學生是霸凌者，24%的學生是霸凌/被霸凌者，其中以「言語霸凌」的情形最多。

從此次研究結果可知花蓮地區的高中職生約有 16%的學生是被霸凌者，11%的學生是霸凌者，24%的學生是霸凌/被霸凌者，沒有霸凌他人及遭受霸凌的學生約占全體的 49%。

同儕間霸凌行爲以「言語霸凌」的排名第一，其次依序為「性霸凌」、「肢體霸凌」、「關係霸凌」及「網路霸凌」。被霸凌的部份同樣「言語霸凌」排名第一，其次依序是「肢體霸凌」、「關係霸凌」、「性霸凌」，最後才是「網路霸凌」，發生頻率與霸凌他人方面略有不同，但差異不大。所以，從上述的結果可知發生在學生間的霸凌事件以「言語霸凌」居多，而新興的「網路霸凌」發生頻率則最少。

- (二) 高中職生在因應策略使用上多採取「問題解決」，但被霸凌者採取「壓抑退縮」和「忽視」類的因應策略較多。

花蓮地區高中職生在因應策略使用上，多採用「問題解決」類，其次依序是「直接採取行動」類、「尋求支持」類、「忽視」類，最後才是「壓抑退縮」類的因應策略。

而遭受霸凌者則多採「壓抑退縮」類和「忽視」類的因應策略，而霸凌/被霸凌者在使用「直接採取行動」類和「忽視」類的頻率高於沒有霸凌他人及遭受霸凌的人。

(三) 處於班級/學校氣氛良好環境下的學生，其因應策略也較為正向。

研究顯示處在班級氣氛為「融洽、和諧」的學生，在使用「尋求支持」類和「解決問題」類的因應策略頻率高於較處在班級氣氛「普通」的學生。而處在學校氣氛為「融洽、和諧」的學生在使用「解決問題」類的頻率也高於處在氣氛「普通」的學生。所以，推測處於班級及學校氣氛良好環境下的學生，在因應策略的選擇上會較為正向。

(四) 處於班級/學校氣氛較差，且老師要同學自行處理同儕間衝突的男學生，其發生霸凌或被霸凌的可能性較女性大。

研究結果顯示教師對學生採取「放任型」的管教方式，及當同儕間衝突時，老師只要同學自行處理，其被霸凌和霸凌他人的頻率都較高。此外，不論在霸凌或被霸凌方面，男生發生的頻率也都高於女生，故推測處於班級/學校氣氛較差，且老師要同學自行處理同儕間衝突的男學生，其發生霸凌或被霸凌的可能性較女性大。

## 二、建議

(一) 對學校及班級的建議

1. 對學生應採用民主的管教方式。

從研究結果可知，教師管教方式對霸凌和被霸凌皆有顯著影響。尤其是放任型的管教方式。此外，權威型管教方式下的學生也易有霸凌的產生，此應該與學生學習到用高壓、權威或去打壓比較弱勢的同學，故權威管教方式也並不恰當。所以，教師進行管教時，應多採民主式管教方式。

2. 老師處理同儕間衝突事件應秉持公平公正之態度，或是全班共同討論該如何處理。

承前述民主型管教並配合研究結果，教師採賞罰分明及全班共同

討論，則霸凌或被霸凌的情況較不清楚或是要同學自行處理要少，因為老師對於衝突事件的處理是採賞罰分明或全班共同討論的方式，可增加學生對於是非對錯之分辯，和提升遵守規定之意願。

### 3. 營造溫暖、和諧、友善和樂於協助的氣氛。

不論「冷漠、拒絕」的班級氣氛或是學校氣氛對霸凌皆有影響，尤其是班級氣氛學生每天感受最為強烈的。處在「冷漠、拒絕」氣氛中的學生，當有衝突發生時，易退縮、壓抑或不知向誰求助，而延遲發現及救助時間。為了改善這種情況，班級及學校可嘗試營造「溫暖、和諧、友善和樂於協助」的氣氛，讓學生感受到班上及學校是個溫暖、安全和提供協助的地方。且若將碰困難，是可以得到協助及解決的。

### 4. 教導恰當的因應策略及霸凌認知

另外，從研究結果顯示被霸凌的學童使用壓抑退縮等負向的因應策略較多，此等做法反會讓受害情形加重。所以，平日在生活、課程中應培養與教導學童有效處理霸凌的技巧及因應策略。

## (二) 對學生的建議

### 1. 增加對霸凌行爲的認識。

嘲諷、排擠他人有時雖是無心舉動，但卻可能造成對方身心理上的受傷。因此，學生應對可能構成霸凌的行爲有所了解，並知道當他這樣做時會對對方造成怎樣的傷害，對行爲及傷害了解後，就應減少該行爲的出現，或是不再有該舉動。

### 2. 學習恰當的因應策略。

因被霸凌者常用壓抑退縮類的因應策略，所以被霸凌的頻率較高，但根據文獻發現，若使用較正向的因應策略或技巧，如學會問題解決或向他人求助等可改善被霸凌的狀況。所以，被霸凌者應勇於向他人求助，或告訴專業人員，讓他們來協助你，若不將事情講出來，

是不會有人知道你正受到霸凌，因此也就無法協助你脫離被害的情況。而向他人求助，除可幫助自己外，也可能幫助其他正被同一位霸凌者霸凌的同學，使他們免於繼續處在被害的情況下。故學習恰當的因應策略及技巧非常重要。

### 3. 培養「同理心」

最後，對於學童的建議是希望其能試著去了解他人感受，也就是所謂的「同理心」，試著想想被霸凌者的感受，或萬一自身不幸成為被霸凌者，你會有怎樣的感覺。若覺得不好受，也就不要用同樣的方式去對待別人。

## (三) 研究限制與建議

因此次研究礙於經費及時間上之考量，有許多不足之處，茲以下列各點做一說明：

### 1. 樣本的侷限性

本次僅抽取花蓮地區的高中職學生做研究，其結果只能推論至花蓮地區，無法完全推估至全台高中職同儕間的霸凌行為及其因應策略的使用狀況，此為侷限之一。

### 2. 變項和問卷的侷限性

在變項選擇上多挑選會影響霸凌行為和因應策略之相關因素，如管教方式、環境氣氛等因素，但對其他可能影響因素如：人格特質、家庭社經地位等並無列入研究施測中，此乃本研究不足之處。

### 3. 研究方法的侷限性

此次僅用量化研究方式呈現數據，缺少透過深入訪談了解遭受霸凌背後的因素，及個案選用因應策略之歷程。所以，若透過質性研究，實際深入了解，可能會對減少霸凌行為有更適切的協助。

### 4. 後續建議

回應前述限制，提供以下建議，期能更充實對「霸凌」之認識。首先，未來可對各個求學階段做量化及質性的調查，以匯整成一完整求學階段的資料蒐集。其次，建議定期追蹤及調查校園霸凌的現況，以了解其趨勢變化，並對其中之改變深入探討。最後，希冀透過知悉霸凌的各種影響因素，提升學生的因應方式，以達「反霸凌」之效果。

## 參考文獻

### 一、中文部分(依筆劃順序)

- 朱美瑰(2008)。網路犯罪新型態~看不見的拳頭：青少年網路霸凌現象初探。諮商與輔導，268，6-10。
- 江文慈(2004)。正視校園中的欺凌事件。諮商與輔導，221，6-10。
- 江承曉(1991)。青少年的生活壓力、因應行為與其身心健康之相關研究。未出版碩士論文，國立台灣師範大學衛生教育研究所，台北。
- 李坤崇、歐慧敏(1996)。青少年因應策略量表編製報告。測驗年刊，43，241-262。
- 汪詠黛(2004)。修口業不妄言 有妙招。線上檢索日期：2009年3月8日。網址：<http://www.wfdn.com.tw/9308/040818/news/081812-1.htm>。
- 吳清山、林天佑(2005)。校園霸凌。教育研究月刊，130，143。
- 吳明隆(2009)。SPSS 操作與應用：問卷統計分析實務(第二版)。臺北市：五南。
- 吳明隆(2008)。論文寫作與量化研究。臺北市：五南。
- 吳明隆、涂金堂(2005)。SPSS 與統計應用分析。臺北市：五南。
- 吳麗娟(1998)。父母自我分化、教養態度對青少年子女自我分化、因應策略及適應影響之研究。教育心理學報，30(1)，91-132。
- 兒童福利聯盟文教基金會(2007)。兒童校園「霸凌者」現況調查報告。線上檢索日期：2009年3月8日。網址：  
[http://www.children.org.tw/database\\_report.php?id=204&typeid=4&offset=0](http://www.children.org.tw/database_report.php?id=204&typeid=4&offset=0)
- 兒童福利聯盟文教基金會(2004)。國小兒童校園霸凌(Bully)現象調查報告。線上檢索日期：2009年3月8日。網址：<http://www.children.org.tw>。

- 邱皓政(2005)。《量化研究法(二)》。臺北市：雙葉書廊。
- 林凱華 譯(2008)。《無暴力校園—教師工作手冊》。台北縣永和市：稻田。Allan L. Beane(1999)原著
- 周秀玲(2008)。《高中職受凌因素之研究—以嘉義市為例》。未出版碩士論文，國立中正大學犯罪防治研究所，嘉義。
- 洪福源(2001)。《國中校園欺凌行爲與學校氣氛及相關因素之研究》。未出版碩士論文，國立彰化師範大學教育研究所，彰化。
- 張杰(2008)。淺談日本的校園欺凌問題。《中國電力教育》，2008(23)，233-234。
- 張信務(2007)。營造友善校園—「從去霸凌開始」。《北縣教育》，61，31-35。
- 郭丁榮 (1999)。《因應量表編製的回顧與分析》。《台南師院學報》，32，61-89。
- 黃妙紋(2007)。《父母管教方式、收看暴力電視節目與校園霸凌之相關研究—以台北縣國小高年級學童為例》。未出版碩士論文，銘傳大學教育研究所，桃園。
- 黃成榮、駱秉培、盧鐵榮、馬勤(2002)。《香港小學學童欺凌現象與對策研究報告》。香港：香港城市大學應用社會科學系。
- 黃成榮(2002)。《教導學童遠離欺凌》。香港：復和綜合服務中心出版。
- 黃成榮(2004)。香港校園欺凌現象與面對策略。《讀者文摘》，2004年2月號：20-30。
- 曾淑華(2002)。《國小學生行爲困擾、求助對象與因應策略之研究》。未出版之碩士論文。國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東。
- 曾肇文(1996)。《國小學童學校壓力、因應方式、社會支持與學校適應之相關研究》。未出版碩士論文，國立新竹教育大學教育研究所，新竹。
- 楊宜學(2009)。《台南市國小高年級學生校園霸凌行爲之研究》。未出版之碩士論文，國立臺南大學教育經營與管理研究所，台南。
- 雷新俊(2009)。校園霸凌事件的防治與輔導。《學生事務》48(1)，19-26。

蔣桂嫻(1993)。高中學生生活壓力、因應方式與身體健康之研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學教育研究所，高雄。

黎素君(2006)。國小校園欺凌行為重複被害之研究。未出版之碩士論文，國立台北大學犯罪學研究所，台北。

魏麗敏、黃德祥、林琮閔(2002)。國中學校氣氛與校園欺凌行為及相關因素分析(計劃編號：NSC 90-2413-H-142-002)。台北：行政院國家科學委員會。

魏麗敏、黃德祥(2003)。高中職校園欺凌行為相關因素之研究(I)(計劃編號：NSC 91-2413-H-142-010)。台北：行政院國家科學委員會。

鄭如安、許傳盛、蔡素芬、葉玉如、王馨、王瑞安、王純琪(2007)。96年度高雄市國珠小學校園霸凌現況調查之研究(計畫編號：PG9609-0133)。高雄：高雄市政府社會局委託研究。

鄭英耀、黃正鵠、陳利銘、薛靜雯、劉昆夏、黃國彰(2009)。校園暴力霸凌現況調查與改進策略實施計畫(系統編號：RG9812-0242)。台北：教育部委託研究案。

## 二、外文部分(依字母順序為序)

Anti-Bullying Centre, Trinity College Dublin(2006). School Issues-Types of Bullying. Retreved February 01, 2010, from : <http://www.abc.tcd.ie/school.html#1>

Berkey, L G., Keyes, B J., & Longhurst, J E.(2001). Bully-Proofing: What One District Learned About Improving School Climate. Leonard G. *Reclaiming Children and Youth*, 9(4), 224.

Boulton, M.J. and Underwood, K.( 1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.

Chris, M.(2007). Cyberbullying. *HT\_TrendsTudes*, 6(4), 1-5.

- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363.
- Eron, E. (2008). Bully B'ware Productions-take action against bullying. Retrieved December 08, 2009, from : <http://www.bullyingbeware.com/index.html>.
- Herman-Stahl, M. A., Stemmler, M., & Petersen, A. C. (1995). Approach and avoidant coping : Implications for adolescent mental health. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 649-665.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 83-107.
- Ireland, J. L. (2000). Bullying among prisoners: A review of research. *Aggression and Violent*, 5, 201-215
- Kanetsuna, T., Smith, P. K., and Morita, Y. (2006). Coping with bullying at school: children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior*, 32, 570-580.
- Kristensen, S. M., Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488.
- Ladd, G. W., Kochenderfer B. J., Coleman C. C. (1997). Classroom Peer Acceptance, Friendship, and Victimization: Distinct Relational System That Contribute Uniquely to Children's School Adjustment? *Children Development*, 68(6), 1181-1197.

Li, Q.(2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior July, 23(4), 1777-1791.*

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Monton. B., Scheidt, P.(2001). Bullying Behaviors Among US Youth—Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. *JAMA, 285, 2094-2100*

Nelson, M.(2003). School-bullies going high tech.

from: <http://www.canoe.ca/NewsStand/LondonFreePress/News/2003/09/02174030.html>

Olafsen, R. N., Viemero, V.(2000). Bully/Victim problems and coping with stress in school among 10-to 12-year-old pupil in Aland, Finland. *Aggressive*

*Behavuur, 26, 57-65*

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12, 495-510.*

Olweus, D.(1993). *Bullying at School*. Oxford, UK, and Cambridge, MA: Blackwell Publishing.

Olweus, D. (1992). Bullying among schoolchildren: Intervention and prevention. In R.D. Peter, R.J. McMahon, & V.L. Quincy(Eds.), *Aggression and violence throughout the life span*.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin(Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Olweus Bullying Prevention Program(2008). What is Bullying? Retrieved December 09, 2009, from: <http://www.olweus.org/public/bullying.page>
- Pellegrini, A. D.(2004).Bullying during middle school years. In Cheryl E. Sanders & Gary D, Pyne(Eds.), *Bullying: Implications for the classroom* (pp.177-199). NY: Elsevier Academic Press.
- Rigby, K.(1997). Cooperativeness and Bully/Victim Problems among AustralianSchoolchildren. *Journal of Social Psychology*,137(3), 357-368.
- Seals, D. Young, J.(2003).Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, gradelevel, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescences*, 38(152), 735-747.
- Smith, P. K., Shu, S & Madsen, K.(2001). Characteristics of victims of school bullying: Developmental changes in coping strategies and skills. In J. Juvonen & S. Graham(Eds.), *Peer harassment at school: The plight of the vulnerable and victimised* (pp.332-352). New York: Guilford Press.
- Smith, P. K., & Sharp, S.(Eds.).(1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Shariff, S. & Gouin, R.(2005). Cyber-Dilemmas: Gendered Hierarchies, Free Expression and Cyber-Safety In Schools, Retrieved September 12, 2009, from [http://www.oii.ox.ac.uk/research/cybersafety/extensions/pdfs/papers/shaheen\\_shariff.pdf](http://www.oii.ox.ac.uk/research/cybersafety/extensions/pdfs/papers/shaheen_shariff.pdf)
- Sharp, S(1995).How much does bullying hurt? The effects of bullying on personal well-being and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*, 12, 81-88.

Sullivan, K.(2006). *Bullying :How to Spot It and How to Stop It : A Guide for Parents and Teachers*. London :Rodale

Vitaliano, P. P., Russo, J., Carr, J.E, Maiuro, R. D. & Becker, J.(1985). The ways of coping checklist: Revision and psychometric raperties. *Multivariate Behavioral Research, 20*, 3-26

Weinhold,B.K.(2000).School bully survey.

<http://www.balarad.net/clients/weinhold/bullysurvey.htm>

Wilton, M. M. M., Craig, W. M., & Pepler, D. J.(2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development, 9*(2), 226-245.

Ybarra, M., Mitchell, K.(2004). Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence, 27*(3), 319-336.

## The Research on Bullying Behaviors and Coping Strategies in peers—Example of High Schools in Hualien

Li, Cho-Ying    Yang, Shu-Lung

### Abstract

According to the findings demonstrated that “verbal bully” is the most and the “e-bully” is the least among high school students in Hualien. The result also showed that 16% of students are bullied, 11% are bully, 24% of students are the bully/victims. Most of students selected the “problem-solving” strategies to face bully, and the fewest coping strategies is “neglect”. A lot of bullied adopt “repression” and “neglect” to face bully.

When students in class or school with good climate, they will take the positive strategies to face that. Comparatively, boys in a class or school with bad atmosphere and are asked to deal with conflict by themselves will be more likely to bully or be bullied than girls.

Therefore, there are four suggestions to the school and class. First, discipline students democratically. Second, teacher deals with the conflict between peers fairly, or all the students discuss the thing together. Third, create an atmosphere of warmth, harmony, kindness and willing to help others. Fourth, teach appropriate coping strategies and awareness of bully. Furthermore, there are three suggestions to students. First, increase understanding of “what is bully” and the effect of bully. Second, learn proper coping strategies. Third, develop “empathy”.

Key word : peer 、 bully 、 coping strategy



## 個人信念、負向生活事件、偏差同儕與青少年初次偏差行為關聯性之實證研究\*

張楓明\*\* 譚子文\*\*\*

### 摘 要

本研究主要係由個人信念、負向生活事件及偏差同儕等三個層面，探討其與青少年初次偏差行為之關聯性。本研究利用問卷調查法蒐集資料，以臺灣之不同行政及地理區域的國民中學進行分層隨機抽樣，共計抽取八所國中共 888 名學生，並以巢式邏輯迴歸分析技巧分析所得數據資料。研究結果顯示：1.青少年之個人信念對其初次偏差行為發生具有抑制性影響力；2.負向生活事件與青少年初次偏差行為間存在著正向關聯性；3.偏差同儕對青少年初次偏差行為的發生，扮演著重要的解釋角色。最後，本研究依據研究結果對相關領域之人員及未來研究發展提供相關建議。

關鍵字：初次偏差行為、信念、負向生活事件、偏差同儕

---

\* 致謝：1. 本研究接受大同技術學院補助，計畫編號：TA98021。

2. 感謝兩位匿名審查委員的寶貴修正意見。

\*\* 大同技術學院幼兒保育系助理教授

\*\*\* 國立中正大學犯罪防治研究所博士生，本文通訊作者

收稿日期：2011 年 5 月 12 日；通過日期：2011 年 6 月 18 日

## 壹、前言

青少年問題是當前相當嚴重的社會問題（林衢良、林淑芬，2006；陳玉書，2005；張紉，2005），而根據內政部兒童局（2006）之調查報告，台灣地區之少年曾從事抽菸、喝酒及吃檳榔等偏差行為，以及曾有過被脅迫、敲詐及勒索等被害經驗之特殊經驗與行為者約佔 25%，而即令扣除上述相關被害經驗所佔之比率，仍有近 20%之少年曾從事過至少一項以上的偏差行為，亦即每五位青少年當中即有一位曾從事過偏差或犯罪行為，而每四位青少年當中即有一位曾從事偏差行為或有過被害經驗。對照此一調查結果，吾人可發現無論是日常生活之所見或觀讀報章媒體的報導，青少年抽煙、喝酒、吸食迷幻藥、逃學、逃家及成群結黨等情況仍是屢見不鮮，因而如何預防青少年偏差行為的發生，仍是教育、社會、心理與其他相關領域學者的重要研究課題。其次，破窗理論（broken windows theory）指出，小違規或輕微犯罪不加以處理，有如是一種許可暗示，那將是轉變成重大犯罪之開端，此即「犯罪升級」效應。換言之，若以預防重於治療及懲罰的觀點出發，則初次偏差行為的發生顯然佔有至為關鍵的地位，因為犯罪或偏差行為的後續發展及變化均與初次偏差行為的發生具有關聯性。進一步而言，由於目前相關犯罪學理論並非全然針對初次偏差行為進行探討，故本研究係以理論整合的觀點切入，整合社會控制理論中之信念鏈、一般化緊張理論中之負向生活事件及差異接觸理論中之偏差同儕等概念，嘗試探討青少年初次偏差行為的發生機制，以期能對國內青少年偏差行為有更深入的瞭解，進而對台灣教育學者及相關機構提供一些能夠防範青少年初次偏差行為發生的具體策略。

## 貳、文獻探討

### 一、初次偏差行為之重要性及其相關理論釋解觀點

犯罪預防是具有意義性、重要性，且值得投入與奉獻的工作，但在當前政治環境之運作下，犯罪預防成效並不易顯現，也未受到應有的重視(鄧煌發，2007)。有鑑於此，本研究由犯罪預防的觀點出發，採取「生涯發展與生命過程」(developmental and life-course)的觀點分析與探討初次偏差行為的發生。事實上，初次偏差行為的重要性是不言而喻的，因為偏差行為如同人類的其他行為及事件一般，均係由發生、延續，迄終止等歷程所組成，換言之，行為及事件之初始迄終止等歷程難免受到初次發生之影響，諸如初次偏差行為發生後，可能使青少年得到增強而使其從事偏差行為之頻率增加，抑或者是遭到懲罰與告誡而降低後續行為發生的可能性(Akers, 1985)；尤其甚者，更可能在初次偏差行為發生後，遭父母、師長、同儕等重要他人，以及從事初次偏差行為的自己貼上難以撕下的負面標籤，直接或間接地將自己推入犯罪生涯的悲劇角色中而難以逃離。因此，初次偏差行為的探究實有其必要性及重要性，是以對欲深入瞭解偏差行為之相關人員而言，對初次偏差行為之探究顯然應予以格外重視。

應該加以說明的是，現今之犯罪學理論在解釋與探討青少年犯罪及偏差行為時，雖多已同時含括偏差行為的發生、延續、停止，但迄今為止仍未有全然針對初次偏差行為進行較為全面與週延的分析、探討及詮釋者。然而，眾所週知的是，犯罪學理論在瞭解與掌握犯罪及偏差行為上佔有極為重要的地位，諸如吾人皆知理論在擬定防止偏差行為發生的策略上扮演著重要角色，顯見要建立一個有秩序的生活環境，必需要依賴適當的偏差行為理論作為指引，因為良好的犯罪理論將有助於教育學者、心理學者、社會學者，及犯罪學者探求助長或防止偏差行生發生的原因或事件。對此，邇來系統地結合不同的理論，以理解與建構偏差及犯罪行為產生過程，已成為犯罪理論發展的重要趨向，即朝向以綜合或整合性的觀點

解釋偏差及犯罪行為的形成過程 (Akers & Sellers, 2009)。而 Thornberry (1997) 亦曾指出，以發展性與多元化的觀點解釋偏差及犯罪行為的形成，方能重拾偏差行為理論的完整性及實際性。承此，就社會學取向的犯罪學理論而言，則以社會控制理論、社會學習理論及社會緊張理論等三個理論為犯罪社會學理論中的三大主要理論 (董旭英、張楓明、李威辰，2003)。兼以，鑑於 Hirschi (1969) 之社會控制理論 (social control theory)、Agnew (1992) 之一般化緊張理論 (general strain theory)，以及 Sutherland (1947) 之差異接觸理論 (differential association theory) 不僅分別為此三類理論中具代表性之著名理論，且其中諸多概念能相互填補而加以整合。因此，本研究擬由社會控制理論中抽取信念鍵、一般化緊張理論中抽取負向生活事件及差異接觸理論中抽取偏差同儕等三個理論概念，嘗試探討其對初次偏差行為發生的影響機制，以期能對國內青少年偏差行為有更深入的了解。

## 二、信念、負向生活事件、偏差同儕與初次偏差行為間關聯性之探討

經相關文獻之檢視及分析後可發現，Hirschi (1969) 之社會控制理論堪稱當前影響力最鉅的犯罪學理論之一 (張紉，2005；許春金，2003；郭豫珍，2004；Agnew, 1991；Cretacci, 2003；Krohn & Massey, 1980；Matsueda, 1989)。Hirschi 認為個人順從社會規範不致犯罪之四個社會連結，分別為「依附」(attachment)、「抱負」(commitment)、「參與」(involvement)、「信念」(belief) 等四個「鍵」(bond)。其中，若分析此四個社會連結與青少年初次偏差行為的關聯性，則信念顯然有別於上述其他三個鍵而應具有頗為獨特及不可或缺的重要性，茲以初次偷竊行為之發生為例，當青少年面對可採取偷竊行為擁有某一物品時，儘管其可能考慮到父母、師長及同儕等人的感受，怕失去愛或讓自己在乎的人傷心失望，但若其預設之結果為成功偷取該物品而不被任何人察覺，則其因擔憂失去愛與依附而避免或阻止自己採取偷竊行為的抑制性將大受影響。同樣的，若青少年預計其可成功竊取該物品而不被發現，則青少年自然也較不會憂心是否會波及其未來的抱負，以及目前已取得的成就或已投入於社會上傳統活動的心力會付諸流水；至於，參與

正當活動對初次偷竊行為的抑制性，則正如 Hirschi (1969) 對個人受到時間限制層面所進行的反省時即指出，偏差行為不一定是一份全職的工作，從事偏差行為其實只需要一點點時間即可，亦即青少年並不一定要投入大量的時間才能從事偏差行為。換言之，每一個青少年在面對其認為採取偷竊行徑將有利可圖時，事實上都應有足夠的時間參與此一偏差行為。顯然，當青少年認為可成功偷竊時，對青少年是否採取初次偷竊行為的影響力，則相較於上述三類社會連結，更重要的將可能是道德因素，亦即正是信念要素的核心概念才能適時地發揮關鍵作用 (Chriss, 2007)。換言之，信念將較不受到是否被發現之算計所影響，其雖也可能會考量到代價、報酬及利潤等狀況，但信念主要是個人是否相信社會的中心價值 (Shechory & Laufer, 2008)，因而只要青少年仍相信社會規範，則信念在其預計採取初次偷竊行為取得他人物品時，應仍可如影隨形地控制著青少年決定是否從事犯罪及偏差行為，故本研究首先將由社會控制理中抽取信念鍵，嘗試探討其對青少年初次偏差行為的影響究竟為何。

承上所述，所謂「信念」係指是個人認為其行為應該合於道德且應遵行的一般法律和社會秩序，而決定個人是否從事偏差行為或犯罪的因素，就在信念本身程度的強弱，也就是「信念」這個社會鍵的強弱。因此，當個人愈不信任團體的規範時，愈可能會從事偏差行為；反之，當個人愈信任團體的規範，就愈不會從事偏差行為。值得一提的是，就社會控制理論的觀點而言，合於法律、習俗及道德的信念是一直存在與影響著個體的，故需要探討的是個體之信念何以薄弱至無法控制其從事初次偏差行為。對此，本研究納入負向生活事件及偏差同儕，應有助釐清與掌握信念對初次偏差行為之影響情形。其中，所謂的負向生活事件的概念，係根據 Agnew (1992) 之一般化緊張理論概念延伸得來。Agnew 認為當個人無法使用合法的方式，避免或降低挫折感及焦慮等情緒時，便會產生偏差或犯罪行為。據此，一旦青少年遭逢與面對親人亡故、父母離異、失戀、好友病重，以及父母親失業或家中經濟發生困難時，將使其受到負面影響，進而導致緊張或憤怒的情緒，此時過去青少年一直以來信奉與遵守的信念，或恐將遭到影響而使其信仰、忠誠、信念對其偏差行為發生與否之影響力產生變化。易言之，信守傳

統道德觀念的信仰及負向生活事件，在影響青少年偏差行為發生與否時可能相互影響（Cloward & Ohlin, 1960; Simons, Chen, Stewart, & Brody, 2003）。至於偏差同儕的概念，則係根據 Sutherland（1947）之差異接觸理論概念延伸得來。Sutherland 認為個人的犯罪行為、動機及技巧的獲取是一種學習的過程，是由非犯罪者經由接觸犯罪者的過程中習得，而個人若與犯罪者接觸次數愈多，愈容易犯罪。換言之，當青少年與偏差同儕的互動愈頻繁、愈漸轉趨認同偏差同儕的想法與觀點時，其信念將遭致愈多的衝擊，諸如將偏差同儕視為楷模而受到增強，進而致使初次偏差行為的發生。唯值得注意的是，青少年也可能因不良同儕之偏差行為受到懲罰而使其對符合社會期許與規範的信念更加堅定而避免從事偏差行為。綜上所述可知，此三個理論概念與初次偏差行為間之關聯結構，實有待相關實證研究進行分析與探討，故本研究嘗試建構一個同時包涵信念、生活負向事件及偏差同儕等概念的初次偏差行為解釋模式，以期能對國內青少年初次偏差行為有更深入的瞭解。

最後，應該加以說明的是，儘管相關青少年偏差行為的理論文獻及實證研究相當眾多，如相關社會控制理論的實證研究即汗牛充棟，以 Kempf（1993）之發現為例，其曾利用控制、社會控制、社會鍵、Hirschi 等關鍵字進行搜尋，發現自 1970 迄 1991 年之間，相關 Hirschi 社會控制理論的實證研究即高達 71 個之多，而近年來仍不乏相關研究依據、粹取或整合此理論觀點進行分析與探討青少年偏差行為（侯崇文，2000；范國勇，2001；張楓明，2003；蘇尹翎，2003；Erickson, Crosnoe, & Dornbusch, 2000; Huebner & Betts, 2002; Kingsley, 2005; Shechory & Laufer, 2011; Stack, Wasserman, & Kern, 2004），惟信念並非總是納入分析與探討的脈絡中，且其對青少年偏差行為的影響力仍有待驗證，是以信念對於初次偏差行為的影響機制實亦同樣須進一步進行探究與檢證。至於相關一般化緊張理論的實證研究亦不惶多讓（彭怡芳，2002；黃家珍，1999；董旭英，2003；Agnew & Helene, 1992; Brody, 2001; Hoffmann, 2002; Hoffmann & Su, 1997; Lin, Cochran, Mieczkowski, 2011; Robert, Susan, & Jennifer, 2000），且相關研究之結果多發現青少年若遭逢與面對負面生活事件，將影響與增加其偏差行為的發生。同樣的，針

對偏差同儕與青少年偏差行為關聯性進行探討之實證研究亦為數頗豐（范國勇，2001；張晶惠，2003；張麗鵬，2003；許春金，1997；陳玉書，2000；陳玉書、簡惠露，2002；曾浚添，2003；黃俊傑、王淑女，2001；鄧煌發，2000；Brendgen, Vitaro, Tremblay, & Wanner, 2002; Chapple, 2005; Demuth, 2004; Longshore, Chang, & Messina, 2005; May, 2003），且整體而言，其研究結果亦多發現偏差同儕對青少年初次偏差行為的發生，扮演著重要的解釋角色。然而，儘管負向生活事件及偏差同儕應與青少年偏差行為間具有關聯性，唯其對初次偏差行為發生之影響性則仍值得進一步加以檢視，兼以同時涵括信念、負向生活事件及偏差同儕等三大犯罪社會理論概念對初次偏差行為進行系統性之分析與探討者仍甚為罕見，故本研究即基於此嘗試進行分析與探討青少年初次偏差行為的發生成因。

## 參、研究方法

本研究旨在探討青少年初次偏差行為之發生情形及成因，研究之設計、內涵及測量變項涵蓋不同犯罪社會學理論，兼以初次偏差行為的測量方式較為特殊等原因，而觀諸相關次級資料均無法提供適合之資料以作為分析，故為能滿足本研究對變項測量的需求並達到上述預期目標，本研究係以自編之問卷調查進行蒐集資料，再進行資料處理與分析。茲將各項研究設計及方法逐一說明如下：

### 一、研究問題

本研究採取理論整合之解釋模式，以一個具系統性的理論概念整合架構去解釋台灣國中學生初次偏差行為的成因，進而藉研究結果對當前台灣防止國中生初次偏差行為的發生提供具體建言。易言之，本研究主要目的在於探討青少年初次偏差行為之成因，並希冀研究發現能有助於釐清與明瞭初次偏差行為之發生情形。再者，由於本研究係由社會控制理論、一般化緊張理論及差異接觸理論中抽取信念、負向生活事件及偏差同儕等三個理論概念，並嘗試藉由實證檢驗，以擬出此一社會事實更清楚的圖像。由此可知，本研究主要希望回答信念、負向生活事件、偏差同儕等三種影響因素是否與青少年初次偏差行為間具有關聯性。

### 二、研究工具與研究對象

本研究將利用自陳問卷調查法，問題形式將以結構式的自答題為主。在問卷設計方面，將由研究者以社會控制理論、差異接觸理論及一般化緊張理論的重要概念為基礎，輔以國內外相關文獻修訂編製而成。進一步而言，本研究的問卷設計除了包括國中生之基本資料及初次偏差行為發生狀況外，亦將包括社會控制理論中之信念變項、一般化緊張理論中之負向生活事件變項及差異接觸理論中之偏差同儕變項等。藉此，建構一個較完整的測量工具以檢視一個理論整合之解釋模型是否具有實徵性。

再者，依據研究目的，本研究之抽樣對象為台灣地區國民中學學生，主要則採用分層隨機抽樣方式。首先，第一階段先抽選學校，本研究依照台灣地區之不同行政區及地理區域為背景，將台灣地區區分為北部（台北市、台北縣）、中部（台中市、台中縣）、南部（高雄市、高雄縣）、東部（台東市、台東縣），再由各縣市抽出一所國民中學。接著，第二階段再從各選取調查之學校中，分別針對一、二、三年級，以班級為單位隨機選取群組，而被選出的組群的所有成員皆為樣本，其中各學校班級被抽取的機率皆相等，使樣本的分配接近母體，最終合計總樣本數共 888 名。應該加以說明的是，由於受訪者可能於年幼或較早之前即曾從事過偏差行為，而儘管甚早即曾從事過偏差行為青少年，甚至是早發型之非行少年亦是相關學者之關注焦點，且影響及促使其從事偏差行為的成因亦值得深入進行探究，惟本研究考量不同時空背景之脈絡因素甚難釐清，故主要探討青少年在過去一年以來的時空背景下，第一次偏差行為的發生與否，以及其於過去一年來第一次從事偏差行為之影響因素為何，故逾一年前即曾從事偏差行為之受訪國中生的初次偏差行為發生情形及成因已逾本研究之範圍，是以本研究排除 278 名超過一年以前即曾從事過偏差行為之國中生，以及 5 名未完成題項填答的缺失樣本數，而係以 605 名從未或曾於過去一年內從事過初次偏差行為之國中生進行分析與探討。

### 三、變項測量

承上所述，本研究依據社會控制理論、差異接觸理論及一般化緊張理論的重要觀點編訂不同變項量表：

#### （一）依變項：「初次偏差行為量表」

本研究中關於初次偏差行為的題項設計，主要參酌許春金、孟維德（1997）之「自陳偏差行為量表」、許春金、馬傳鎮（1997）之「大台北地區少年發展研究問卷（一）」，以及黃富源（2000）之「青少年日常生活量表」等相關資料，並以「違反任何團體規範的行為」作為初次偏差行為之涵義與範疇，修訂而成。此

一部分由十九項偏差行為所構成，包括：「破壞公物或他人物品」、「與他人發生性關係」、「深夜在外遊蕩」、「辱罵或頂撞師長」、「攜帶刀械等武器」、「飆車」、「抽煙」、「出入賭博性電玩等不良場所」、「離家出走」、「吸毒」、「打架」、「放學後流連網咖」、「賭博」、「蹺課或逃學」、「徒手或以武器傷害他人」、「恐嚇、威脅或勒索他人」、「參加幫派活動」、「未經允許而拿走他人的錢財、物品或腳踏車、汽機車」、「閱讀色情黃色書刊、觀賞影片、網站或光碟」等偏差行為。再者，此部分之作答方式由受訪者就「第一次」從事偏差行為之發生時間選擇適當答案，做為實際發生初次偏差行為的情形。其反應項包括：「從未」、「過去一年以內」、「超過一年以前」等三個選項。其中，填選「超過一年以前」者予以剔除。而在建構國中生初次偏差行為指標時，就受訪者之初次偏差行為發生與否計分，凡在過去一年內第一次從事上述行為者給「1」分，皆未曾發生者給「0」分。意即初次偏差行為變項所取的值為 1 時，受訪者曾於一年內初次發生至少一種上述偏差行為。

## (二) 自變項

本研究之自變項包括「信念」、「負向生活事件」、「偏差同儕」等變項。各個研究變項之意涵與測量方法如下：

### 1. 「信念」變項

信念變項主要參考 Hirschi (1969)、潘秉松 (2001)，以及李君儀 (2003) 之少年法律集體意識之調查問卷，建構出下列七項題目做為測量國中生之信念情形，包括我覺得應該要盡量使自己的行為符合學校規定；有了法律人們就應該遵守；法律能主持社會正義；法律對每一個人都是公平的；法律的目的在於維持社會秩序；如果我做了犯法的事，就會覺得難過；犯法的人總有一天會被捉到的等題項。其中，問題之答項則包括「非常不符合」、「有點不符合」、「有點符合」，以及「非常符合」四者之四點量表。其最小值為 1，最大值為 4，所得值愈高，代表國中生之信念程度愈高。再者，內部一致性信度為.87，而進行因素分析時，結果萃取出一個因素，因素負荷值介於.59 到.81 之間，可解釋之變異量為 50.23%。

## 2. 「負向生活事件」變項

負面生活事件變項主要參考董旭英(2003)之社會緊張量表及黃家珍(1999)之負面生活事件量表，由九個測量題目所組成，包括失戀；好朋友去世；好朋友分開或失去聯絡；父母分居或離婚；父親或母親與他人同居；家人去世；發生嚴重意外事故（如車禍）；父親或母親失業；家中經濟發生困難或負債等題項。以上答項包括「在過去一年內曾發生」及「未曾發生」，並依據發生與否計分，在過去一年內曾發生者給了「1」分，未曾發生者給了「0」分，意即負向生活事件變項所取的值為1時，受訪者曾於一年內遭逢至少一種上述負向生活事件。

## 3. 「偏差同儕」變項

偏差同儕變項係依據 Sutherland(1947)、范國勇(2001)，以及張楓明(2006)之青少年生活狀況調查問卷，建構出下列五項題目做為測量國中生之接觸偏差同儕情形，包括經常逃學或曠課的朋友；曾有違法行為而進出警察局的朋友；曾經打過群架（或集體械鬥）的朋友；曾經逃家或離家出走的朋友；已經輟學的朋友等題項。其中，問題之答項則包括「0位」、「1-2位」、「3-5位」、「6-10位」，以及「11位以上」五者之五點量表。回答人數愈多者代表其接觸偏差行為的友伴愈多。再者，內部一致性信度為.88，而進行因素分析時，結果萃取出一個因素，因素負荷值介於.72到.89之間，可解釋之變異量為63.19%。

### （三）控制變項

由於個人屬性變項可能會對研究結果造成影響或扭曲。故本研究擬納入個人特質及家庭背景作為控制變項。檢視當納入這些控制變項後，自變項與初次偏差行為間之關係是否產生變化，藉以建立一個較為完整的分析例子，並檢驗自變項和依變項間是否存在假性相關。

#### 1. 個人特質：

(1)「性別」，分別為男性取值為1，女性取值為0。

- (2)「年齡」，詢問受訪者之出生年及月等資訊後進行換算，受訪者所得之數值愈高，表示其愈年長。

2. 家庭背景：

- (1) 「父母教育程度」，從不識字至研究所以上分為七個等級。不識字給1分，研究所給7分，值愈高表示其教育程度愈高。
- (2)「家庭經濟狀況」，從下到上分為五個等級。其最小值為1，最大值為5，值愈高代表家庭經濟狀況愈好。

#### 四、分析方法

本研究於資料收集及資料檔建立完成後，第一階段資料處理主要是以次數分配、平均值、標準差等描述性統計加以分析，以瞭解各變項資料的分數集中與分散情形。經此一階段的資料整理、描述及解釋，進而初步了解國中生之現況，以便進一步處理資料；接著，再以積差相關、點二系列相關及 $\psi$ 相關等相關分析針對各變項間，以及各變項與國中生初次偏差行為間的關聯性進行分析；最後則採用巢式邏輯迴歸分析(nested logistic regression analysis)以五組模型探討自變項與依變項(初次偏差行為)之關聯。其中，在模型一只包括信念變項；在模型二包括信念變項及負向生活事件變項；在模型三包括信念變項及偏差同儕變項；模型四則同時納入信念變項、負向生活事件變項及偏差同儕變項；最後在模型五中加入個人特質及家庭背景控制變項的影響，分析是否對信念、負向生活事件及偏差同儕等變項與國中生初次偏差行為的關係發生變化。此分析程序主要在檢視自變項與自變項間在影響依變項時，是否存在著相互影響之情形，以及自變項與依變項間是否存在假性顯著關係(spurious relation)，鑑別出不同分析層級變項的差異影響，進而提供一個較為精確的相關模型。

## 肆、研究結果

### 一、各變項之描述性資料分析

本節分別介紹研究分析所發現之結果並加以說明。從表 1 可以瞭解本研究所包含之各變項的數值分佈情形及平均值狀況，於此主要就依變項及各自變項作說明。首先，就初次偏差行為發生與否之統計概況而言，依據表 1，曾於一年內至少從事過壞公物或他人物品、與他人發生性關係等上述十九項初次偏差行為中任何一項之青少年共 200 位，占 33.1%，從未曾從事過上述十九項初次偏差行為中任何一項之青少年共 405 位，占 66.9%。換言之，過去一年內曾從事過初次偏差行為者較從未曾從事過初次偏差行為者少，惟比例頗高至足以令人憂心。再者，在自變項方面，信念之最小值為 1，最大值為 4，平均數值為 3.21，標準差為 .54，這意味著就整體而言，國中生頗為認同其行為應該合於道德且應遵行的一般法律和社會秩序；至於曾於一年內遭逢失戀、與好朋友分開或失去聯絡等上述九項負向生活事件之青少年共 501 位，占 85.5%，而過去一年內未曾遭逢上述九項負向生活事件之青少年共 85 位，占 14.5%。換言之，大多數之國中生曾於過去一年內遭逢致使其處於緊張狀態的負向生活事件，而這結果意味著國中生在其成長與生活的情境中有不少困擾或問題情境需面對及處理，實須家長及教師投注更多心力加倍關注與提供協助；而偏差同儕變項之最小值為 1，最大值為 5，平均值為 1.28，標準差為 .56，亦即就整體而言，本研究樣本中之國中階段的青少年，其同儕朋友中曾發生過上述偏差行為的人數甚低。

最後，在控制變項方面，男性樣本數為 260，佔樣本數的 43.2%，女性樣本數為 342，佔所有樣本數的 56.8%，即本研究樣本中之男性樣本少於女性樣本；年齡則介於 11.25 歲至 15.75 歲之間，平均為 13.59 歲；而關於受訪之國中生的父母親教育程度，最小值均為 1，最大值均為 7，平均值則分別為 4.21 及 4.08，亦即就整體而言，本研究樣本中之受訪國中生的父親教育程度略高於母親教育程度，約介於高中職至專科程度之間，而較偏向高中職程度；至於家中經濟狀況，最小值為 1，最大值為 5，平均值為 3.02，亦即就整體而言，大多數的國中生中認

為其家中經濟狀況與一般家庭比較之下相差不大。

表 1 各變項之描述統計

變項	最小值	最大值	平均數	標準差	百分比%	樣本數
依變項						
初次偏差行為						605
未發生					66.9	405
已發生					33.1	200
自變項						
信念	1.00	4.00	3.21	.54		586
負向生活事件						586
有					85.5	501
無					14.5	85
偏差同儕	1.00	5.00	1.28	.56		600
控制變項						
性別						602
男性					43.2	260
女性					56.8	342
年齡	11.25	15.75	13.59	.87		587
父親教育程度	1	7	4.21	1.17		579
母親教育程度	1	7	4.08	1.09		580
家庭經濟狀況	1	5	3.02	.70		604

## 二、自變項與依變項之相關情形

表 2 呈現信念、負面事件及偏差同儕與國中生初次偏差行為間之相關分析。由初步的相關分析結果看來，「信念」( $r = -.17$ ) 與國中生初次偏差行為間呈現顯著負相關，而「負向生活事件」( $\psi = .17$ ) 與「偏差同儕」( $r = .27$ ) 則與國中生初次偏差行為間呈現顯著正相關，亦即未曾從事初次偏差行為之國中生，其愈信守社會規範、習俗、法律及道德，而曾從事初次偏差行為之國中生，其較常遭遇負向生活事件，且接觸偏差同儕人數愈多的國中生，愈可能從事初次偏差行為。然而，相關係數只能顯示變項間在假設其他條件相同時的相關程度，故僅作為進行迴歸分析時的初步依據。因此，以下使用巢式邏輯迴歸分析方法，進一步檢驗信念、負面事件及偏差同儕對國中生初次偏差行為發生與否的影響，以提供一較

精確的實證檢驗依據。另外，亦值得注意的是，信念與偏差同儕間之關聯性達統計上的顯著水準，亦即愈認為自己應該遵守道德、法律和社會規範的國中生，接觸偏差同儕人數愈少，至於負向生活事件與信念間之關聯性，以及負向生活事件與接觸偏差同儕間之關聯性，則均未達統計上的顯著水準。

表2 信念、負面事件及偏差同儕與國中生初次偏差行為之相關分析

變項類別	初次偏差行為	信念	負向生活事件	偏差同儕
初次偏差行為	1			
信念	-.17*** <sup>註2</sup>	1		
負向生活事件	.17*** <sup>註3</sup>	.01 <sup>註2</sup>	1	
偏差同儕	.27*** <sup>註2</sup>	-.29*** <sup>註4</sup>	.07 <sup>註2</sup>	1

註：1. \*：p<0.05；\*\*：p<0.01；\*\*\*：p<0.001

2.點二系列相關

3.ψ 相關；ψ=0.17037，p<0.001； $\chi^2=15.325$ ，p<0.001； $\chi^2=N\psi^2=528*(0.17037)^2=15.325$

4.積差相關

### 三、個人信念、負向生活事件、偏差同儕與青少年初次偏差行為關聯性

表 3 呈現社會控制理論中抽取信念鍵、一般化緊張理論中抽取負向生活事件及差異接觸理論中抽取偏差同儕等三個理論概念與初次偏差行為之巢式邏輯迴歸模型分析結果，並分述如下：

#### (一) 檢視個人信念的影響

首先，由模型一之研究結果可知，檢視個人信念變項與青少年初次偏差行為之關聯性部分，整個模式有達到統計上的顯著 ( $\chi^2=15.80$ , p<.001)。在檢視個別解釋力後，信念變項之邏輯迴歸係數為-.69 (p<.001) 已達到統計上的顯著水準。換言之，信念相較於平均水準能使國中生初次偏差行為的發生比變化 .5 倍

( $\text{Exp}(B)=.50$ )，亦即信念能抑制國中生初次偏差行為的發生。從效果係數值可知 Cox-Snell  $R^2$  值為 .03，Nagelkerke- $R^2$  (類  $R^2$  指標) 值為 .04，擬似的  $R^2$  解釋量分別為 3%、4%。

## (二) 檢視個人信念、負向生活事件的影響

其次，根據模型二之研究結果可知，檢視負向生活事件、個人信念變項與青少年初次偏差行為之關聯性部分，整個模式有達到統計上的顯著 ( $\chi^2=34.06$ ,  $p<.001$ )。進一步觀察發現，在納入負向生活事件變項後，信念與國中生初次偏差行為的關聯性依然達到顯著水準 ( $B=-.72$ ,  $p<.001$ )，且負向生活事件變項之邏輯迴歸係數為 1.39 ( $p<.001$ ) 亦達到統計上的顯著水準，表示當個人信念及負向生活事件各增加一個單位將會使國中生初次偏差行為的發生比變化.49 倍 ( $\text{Exp}(B)=.49$ )、4.02 倍 ( $\text{Exp}(B)=4.02$ )。亦即國中生之個人信念仍能抑制國中生初次偏差行為的發生，而負向生活事件則可能會促使國中生初次偏差行為的發生。從效果係數值可知 Cox-Snell  $R^2$  值為 .06，Nagelkerke- $R^2$  (類  $R^2$  指標) 值為 .09，擬似的  $R^2$  解釋量分別為 6%、9%。

表 3 信念、負面事件及偏差同儕與國中生成初次偏差行為之巢式邏輯迴歸模型

變項	模型一		模型二		模型三		模型四		模型五	
	B	Exp(B)								
信念										
負向生活事件	-.69***	.50	-.72***	.49	-.46*	.63	-.48*	.62	-.42*	.66
偏差同儕			1.39***	4.02			1.35***	3.87	1.53***	4.60
性別 (女性=參照團體)					1.03***	2.80	.98***	2.65	.99***	2.69
控制變項										
年齡									.96***	2.60
父親教育程度									.13	1.14
母親教育程度									-.06	.93
家庭經濟狀況									-.03	.97
常數	1.42*		.26		-.64		-1.73*		-.16	.86
Goodness of Fit (H-L 指標)	4.48		5.15		14.26		1.906		4.19	
Model Chi-Square (模型 $\chi^2$ )	15.80***		34.06***		41.72***		57.46***		81.51***	
Cox & Snell R 平方	.03		.06		.08		.10		.14	
Nagelkerke-R <sup>2</sup> (類 R <sup>2</sup> 指標)	.04		.09		.11		.15		.20	
n	528		528		528		528		528	

註：1. \*：p<.05；\*\*：p<.01；\*\*\*：p<.001  
2. VIF<2

### (三) 檢視個人信念、偏差同儕的影響

在模型三同時納入信念變項及偏差同儕變項進行分析，檢視偏差同儕、個人信念變項與青少年初次偏差行為之關聯性部分，整個模式亦達到統計上的顯著 ( $\chi^2=41.72, p<.001$ )。研究結果發現信念與國中生初次偏差行為的關聯性同樣仍達到顯著水準 ( $B=-.46, p<.05$ )，且偏差同儕變項之邏輯迴歸係數為 1.03 ( $p<.001$ ) 亦達到統計上的顯著水準。表示當個人信念及偏差同儕各增加一個單位將會使國中生初次偏差行為的發生比變化 .63 倍 ( $\text{Exp}(B)=.63$ )、2.8 倍 ( $\text{Exp}(B)=2.80$ )。易言之，國中生之個人信念仍能抑制國中生初次偏差行為的發生，而偏差同儕則會增加國中生初次偏差行為的發生機會。從效果係數值可知 Cox-Snell  $R^2$  值為 .08，Nagelkerke- $R^2$  (類  $R^2$  指標) 值為 .11，擬似的  $R^2$  解釋量分別為 8%、11%。

### (四) 檢視個人信念、負向生活事件、偏差同儕及控制變項的影響

接者，在模型四中則同時納入信念、負向生活事件及偏差同儕變項共同分析，從表 3 可知，整體模式有達到統計上的顯著 ( $\chi^2=57.46, p<.001$ )。在檢視個別解釋力後，發現國中生之個人信念與其初次偏差行為的關聯性依然達到顯著水準 ( $B=-.48; p<.05$ )，而負向生活事件及偏差同儕亦然，同樣達到統計上的顯著水準 ( $B=1.35, p<.001$ ;  $B=.98, p<.001$ )。表示當個人信念、負向生活事件及偏差同儕各增加一個單位將會使國中生初次偏差行為的發生比變化 .62 倍 ( $\text{Exp}(B)=.62$ )、3.87 倍 ( $\text{Exp}(B)=3.87$ ) 及 2.65 倍 ( $\text{Exp}(B)=2.65$ )。換言之，國中生之個人信念能抑制國中生初次偏差行為的發生，而負向生活事件及偏差同儕則會增加國中生初次偏差行為的發生機會。模型四的效果係數 Cox-Snell  $R^2$  值為 .10，Nagelkerke- $R^2$  (類  $R^2$  指標) 值為 .15，擬似的  $R^2$  解釋量分別為 10%、15%。

最後，在模型五中加入個人特質及家庭背景控制變項後，由表 3 分析結果可知，整個模式有達到統計上的顯著 ( $\chi^2=81.51, p<.001$ )。在檢視個別解釋力後則發現，信念、負向生活事件及偏差同儕等變項對國中生初次偏差行為所產生之效應未產生重大的變化 ( $B=-.42, p<.05$ ;  $B=1.53, p<.001$ ;  $B=.99, p<.001$ )，信念、

負向生活事件及偏差同儕對國中生初次偏差行為所產生之效應，依然達到統計上之顯著水準。表示當個人信念、負向生活事件及偏差同儕各增加一個單位將會使國中生初次偏差行為的發生比變化 .66 倍 ( $\text{Exp}(B)=.66$ )、4.60 倍 ( $\text{Exp}(B)=4.60$ ) 及 2.69 倍 ( $\text{Exp}(B)=2.69$ )。此外，由控制變項中可發現，性別變項達到顯著水準 ( $B=.96$ ;  $p<.001$ )，而年齡、父母教育程度及家庭經濟狀況則未達統計上顯著效應 ( $p>.05$ )。模型五的效果係數 Cox-Snell  $R^2$  值為 .14，Nagelkerke- $R^2$  (類  $R^2$  指標) 值為 .20，擬似的  $R^2$  解釋量分別為 14%、20%。

## 伍、討論與結論

本研究主要目的在於探討個人信念、負向生活事件及偏差同儕等因素對其初次偏差行為發生與否的影響性。依據分析結果得知，過去一年內曾從事過初次偏差行為者雖較從未從事過初次偏差行為者少，但其比例逾為 33%，亦即約略每三人即有一人曾從事過初次偏差行為，即便不計超過一年前即曾從事偏差行為者，此結果相較內政部兒童局 (2006) 調查報告之每五位青少年當中即有一位曾從事過偏差或犯罪行為而言，顯然更為普遍化及嚴重化，此現象可能是本研究之偏差行為內涵中不僅包含情節較嚴重之偏差行為，亦涵括如破壞公物或他人物品等嚴重性較輕微之偏差行為所致。本研究亦發現國中生尚稱認同合於道德且應遵行的一般法律、社會秩序及學校規定，且研究結果發現信念能抑制國中生初次偏差行為的發生，亦即若能使青少年持續贊同與信任合於傳統的價值與規範，則國中生初次偏差行為發生的機會將降低。質言之，這結果意味著建構與內化青少年合於傳統價值與規範的信念，且維繫其信念而不致轉趨或變得薄弱實有其重要性，且其將為防止青少年初次偏差行為發生的重要策略之一。惟仍須留心的是，雖然研究發現信念能降低國中生初次偏差行為的發生機會，但本研究之信念範疇主要為法規意識，仍有諸多因素可能影響國中生初次偏差行為的發生，因而對此仍有待相關研究進一步深入加以探討，以求更有效降低國中生初次偏差行為的發生。

再者，曾於一年內遭逢負向生活事件之國中生逾 85%，儘管此一比例可能係由於本研究中之負向生活事件包括類型眾多且情節嚴重性及影響性大小不一均涵括所致。然而，由於不同事件之影響性及嚴重性非僅由該事件即足以代表，更須視該事件如何被青少年認知、看待與解讀（唐璽惠、王財印、何金針、徐仲欣，2005）換言之，一旦青少年遭逢這些負向生活事件，雖或不須事事放大視之，卻也絕不容輕視之。甚且，根據研究結果顯示，曾於一年內遭逢負向生活事件之青少年較之未曾於一年內遭逢負向生活事件之青少年，其初次偏差行為的發生機會較高，顯見吾人實應留心與關注負向生活事件對青少年的負面影響，以避免其在無法使用合法的方式，降低或消除挫折感及焦慮等情緒時，將致使初次偏差或犯罪行為的發生。至於，偏差同儕對於國中生初次偏差行為的影響力，在本研究中亦獲得支持。此一結果顯示，儘管本研究發現青少年的同儕朋友中曾經逃家、蹺課或械鬥等偏差行為的人數甚低，但偏差同儕對於增加國中生初次偏差行為發生機會的影響力仍不容輕忽。

最後，本研究主要有下列研究限制仍未克服：首先，儘管本研究已嘗試整合不同犯罪學理論之重要概念，且控制部分個人屬性及其家庭背景變項，但無可否認的是，仍有重要影響因素未能納入分析探討，且亦不乏有相關變數未能予以控制，未來若能一併納入探討與分析，應能有更進一步的發現與結果。其次，受限於時間與經費之考量，本研究屬於橫斷式之靜態分析的研究，存在著無法測量研究對象之初次偏差行為影響因素變化情形的限制，亦無法針對初次偏差行為發生時點早於研究施測時點逾一年以上者進行分析與探討，故對於初次偏差行為發生之解釋實有所囿，建議未來相關研究可採用貫時性研究，如事件史分析法（event history analysis），以動態分析方式探求青少年初次偏差行為發生情形及其影響因素之動態圖像，進而提供相關人員及單位更全面而周詳的考量資訊與參考佐證。

## 參考書目

### 中文參考資料

- 內政部兒童局 (2006)。九十四年臺閩地區兒童及少年生活狀況調查報告—少年報告書。台中：內政部兒童局。
- 李君儀 (2003)。犯罪少年與非犯罪少年法律集體意識之比較研究。國立台北大學犯罪學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 林衢良、林淑芬 (2006)。青少年身體自我概念、休閒參與型態與偏差行為之研究。運動休閒餐旅研究，1 (2)，50-64。
- 侯崇文 (2000)。青少年偏差行為—社會控制理論與社會學習理論的整合。犯罪學期刊，6，35-62。
- 范國勇 (2001)。少年偏差行為理論整合之預測模式。中央警察大學犯罪防治學報，2，75-100。
- 唐璽惠、王財印、何金針、徐仲欣 (2005)。情緒管理與壓力調適。台北：心理。
- 張紉 (2005)。青少年偏差及犯罪行為問題。載於瞿海源、張苙雲 (主編)，台灣的社會問題 2005 (頁 402-435)。台北：巨流。
- 張晶惠 (2003)。社會控制與青少年偏差行為—雲嘉地區國中生 87-88 年間固定群資料分析。載於齊力、董旭英 (主編)，台灣青少年偏差行為之剖析 (頁 225-252)。嘉義：南華大學教社所。
- 張楓明 (2003)。社會控制與青少年偏差行為—以雲嘉地區為例。載於齊力、董旭英 (主編)，台灣青少年偏差行為之剖析 (53-80 頁)。嘉義縣：南華大學教社所。

- 張楓明 (2006)。社會控制理論之「參與」因素對青少年偏差行為抑制性之實證研究。犯罪學期刊，9 (2)，69-96。
- 張麗鵬 (2003)。媒體閱聽、同儕關係與少年偏差行為相關性之研究—以南投地區為例。犯罪學期刊，6 (2)，217-250。
- 許春金 (1997)。閩南籍、客家籍、山地籍少年偏差行為之類型、盛行率及成因之比較分析。中央警察大學學報，30，141-180。
- 許春金 (2003)。犯罪學。桃園：中央警察大學。
- 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，30，225-256。
- 許春金、馬傳鎮 (1997)。少年偏差行為早年預測之研究--第一年研究報告。台北：行政院青年輔導委員會。
- 郭豫珍 (2004)。Hirschi 控制理論的原初觀點與發展：家庭與父母管教方式在子女非行控制上的角色。犯罪學期刊，7 (1)，49-80。
- 陳玉書 (2000)。青少年從事特種行業理論模式之實證檢驗。中央警察大學學報，37，253-276。
- 陳玉書 (2005)。犯罪問題。載於瞿海源、張苙雲 (主編)，台灣的社會問題 2005 (頁 436-471)。台北：巨流。
- 陳玉書、簡惠露 (2002)。成年受保護管束再犯預測之研究。中央警察大學犯罪防治學報，3，153-178。
- 彭怡芳 (2002)。緊張、負面情緒青少年偏差行為之研究：以台南地區為例。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 曾浚添 (2003)。少年 (女) 初次發生非暴力偏差或犯罪行為其演變過程及自我觀之研究。犯罪學期刊，6 (1)，187-228。

- 黃俊傑、王淑女 (2001)。家庭、自我概念與青少年偏差行為。應用心理研究，11，45-68。
- 黃家珍 (1999)。緊張與少年偏差行為：Agnew 一般緊張理論之實證研究。國立中央警察大學犯罪防治研究所碩士論文，未出版，桃園。
- 黃富源 (2000)。少年暴力犯罪相關因素之研究—家庭結構、動力與社會學習觀點以論。台北：行政院青年輔導委員會。
- 董旭英 (2003)。一般化緊張理論的實驗性檢驗。犯罪學期刊，6 (1)，103-128。
- 董旭英、張楓明、李威辰 (2003)。青少年犯罪與偏差行為理論。載於齊力、董旭英 (主編)，台灣青少年偏差行為之剖析 (頁 31-52)。嘉義：南華大學教社所。
- 潘秉松 (2001)。飆車少年與一般少年之社會連結及刺激尋求相關因素之比較研究。靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文，未出版，台中。
- 鄧煌發 (2000)。輟學少年之家庭與社會學習因素的比較分析。犯罪學期刊，5，23-276。
- 鄧煌發 (2007)。犯罪分析與犯罪學理論—環境犯罪學理論之應用與評析。警學叢刊，38 (1)，1-20。
- 蘇尹翎 (2003)。社會連結與雲嘉地區少年偏差行為之研究。載於齊力、董旭英 (主編)，台灣青少年偏差行為之剖析 (頁 81-110)。嘉義：南華大學教社所。

#### 外文參考資料

- Agnew, R. (1991). A longitudinal test of social control theory and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 28(2), 126-156.

- Agnew, R. L. (1992). Foundation for a General Strain Theory of Crime and Delinquency. *Criminology*, 30, 47-88.
- Agnew, R., & Helene, R.W. (1992). An Empirical Test of General Strain Theory. *Criminology*, 30, 475-499.
- Akers, R. L. & Sellers, C. S. (2009). *Criminological Theories: Introduction, Evaluation, and Application*. New York: Oxford University Press.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R. E., & Wanner, B. (2002). Parent and Peer Effects on Delinquency-related Violence and Dating Violence: A Test of Two Mediational Models. *Social Development*, 11(2), 225-244.
- Broidy, M.L. (2001). A test of general strain theory. *Criminology*, 39(1), 9-35.
- Chapple, C. L. (2005). Self-Control, Peer Relations, and Delinquency. *Justice Quarterly*, 22(1), 89-106.
- Chriss, J. J. (2007). The functions of the social bond. *Sociological Quarterly*, 48(4), 689-712.
- Cloward, R., & Ohlin, L. (1960). *Delinquency and opportunity*. Glencoe, IL: Free Press.
- Cretacci, M. A. (2003). Religion and social control: an application of modified social bond on violence. *Criminal Justice Review* 28(2), 254-277.
- Demuth, S. (2004). Understanding the delinquency and social relationships of loners. *Youth and Society*, 35 (3), 366-392.
- Erickson, K. G., Crosnoe, R., & Dornbusch, S. M. (2000). A social process model of adolescent deviance: Combining social control and differential association perspectives. *Youth and Adolescence*, 29 (4), 395-425.

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.

Hoffmann, J. P. (2002). A contextual analysis of differential association, social control, and strain theories of delinquency. *Social Forces*, 81(3), 753-785.

Hoffmann, J.P., & Su, S.S. (1997). The conditional effects of stress on delinquency and drug use: a strain theory assessment of sex differences. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 34(1), 46-78.

Huebner, A. J., & Betts, S. C. (2002). Exploring the utility of social control theory for youth development. *Youth & Society*, 34(2), 123-145.

Kempf, K. L. (1993). The empirical status of Hirschi's control theory. In W. S. Laufer & F. Adler (Eds.), *Advances in criminological theory* (Vol. 1, pp. 143-185). New Brunswick, N.T.: Transaction Publishers.

Kingsley, E. (2005). Juveniles and status offenses: The impact of Hirschi's bonds on juvenile delinquency. *Scholars*, 6. Retrieved August 24, 2005, from <http://faculty.mckendree.edu/scholars/summer2005/kingsley.htm>

Krohn, M. D. & Massey, J. L. (1980). Social control and delinquent behavior: An examination of the elements of the social bond. *Sociological Quarterly*, 21(4), 529-543.

Lin, W. H., Cochran, J. K., & Mieczkowski, T. (2011). Direct and vicarious violent victimization and juvenile delinquency: An application of general strain theory. *Sociological Inquiry*, 81(2), 195-222.

Longshore, D., Chang, E., & Messian, N. (2005). Self-Control and Social Bonds: A Combined Control Perspective on Juvenile Offending. *Journal of Quantitative Criminology*, 21(4), 419-437.

- Matsueda, Ross L. (1989). The dynamics of moral beliefs and minor deviance. *Social Forces* 68(2), 428-457.
- May, D. C. (2003). Nonsocial Reinforcement and Violence: Can Juvenile Justice Policies be Effective Against Intrinsic Gratification Received from Violent Activity among Youth. *Journal for Juvenile Justice and Detention Services*, 18(1), 9-59.
- 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, 256-275.
- Shechory, M., & Laufer, A. (2008). Social control theory and the connection with ideological offenders among Israeli youth during the Gaza Disengagement period. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 52, 454-473.
- Shechory, M., & Laufer, A. (2011). Ideological delinquency: Gender differences among Israeli youth during the withdrawal from the gaza strip. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(2), 326-343.
- Stack, S., Wasserman, I., & Kern, R. ( 2004 ) . Adult social bonds and use of internet pornography. *Social Science Quarterly*, 85 ( 1 ) , 75-88.
- Simons, R. L., Chen, Y. F., Stewart. E. A., & Brody, G. H. (2003). Incidents of discrimination and risk for delinquency: A longitudinal test of strain theory with an African American sample. *Justice Quarterly*, 20(4), 827-854.
- Sutherland, Edwin H. ( 1947 ) . *Principles of Criminology*. Fourth ed. Philadelphia: J. B. Lippincott.
- Thornberry, T. P. (1997). *Developmental Theories of Crime and Delinquency*. New Brunswick: Transaction Publishers.

## The Relationship between Adolescent Belief, Negative Life Event, Deviant Peer, and onset of delinquency

Feng-Ming Chang\*    Tzyy-Wen Tan\*\*

### Abstract

The purpose of this study was to understand how adolescent belief, negative life event, and deviant peer were related to onset of junior high school students' delinquency. Self-report questionnaire was used to collect data. The sample in this study consisted of 888 students from 8 junior high schools in Taiwan. In this study, nested logistic regression model analysis was mainly utilized to analyze the collected data. The results of this study are summarized as follows: (1) adolescent belief had negative impacts on onset of delinquency; (2) there were positive relationships between negative life events and onset of delinquency; (3) deviant peer played an important role in the explanation of onset of delinquency. Finally, according to the findings, the study also provided some suggestions.

Keywords: onset of delinquency, belief, negative life event, deviant peer

---

\* Assistant Professor, Department of Early Childhood Care and Education, Tatung Institute of Commerce and Technology

\*\* National Chung Cheng University Department and Graduate Institute of Criminology. Ph. D. program in Criminology.

