

# 健康促進與衛生教育學報

## (原衛生教育學報)

半年刊  
· 第三十八期 ·

### 論 著

1. 國中生關係受害經驗與心理孤寂感之關聯及調節因子之檢驗  
程景琳·廖小雯...1
2. 學童的校園空間移動模式與身體活動量關係之初探  
曾慈慧·丁志堅·黎俊彥·呂明心...27
3. 臺灣地區國中同儕性騷擾現況及其相關因子之研究  
馮嘉玉·晏涵文·李思賢·高松景...49
4. 新竹地區高中職學生校園霸凌之受凌經驗及其相關因素研究  
顏秀娟·陳政友...71

國立臺灣師範大學健康促進與衛生教育學系編印  
中華民國一〇一年十二月



# 健康促進與衛生教育學報

(原衛生教育學報)

國立臺灣師範大學健康促進與衛生教育學系編印



# 國中生關係受害經驗與心理孤寂感之關聯及 調節因子之檢驗

程景琳\* 廖小雯\*\*

## 摘要

本研究之目的在於探討國中生關係受害經驗與心理孤寂感之關聯，並針對人際信念、情緒調節及人際衝突因應策略檢視其調節作用。研究參與者為860位國中生（男、女生各為431及429位），以自陳式量表測量其關係受害經驗、心理孤寂感受、人際信念、情緒調節及人際衝突因應策略。研究結果發現，人際信念、情緒調節及人際衝突因應策略三者分別在關係受害與心理孤寂感之關聯中，扮演了調節角色。積極性的人際信念會減緩關係受害青少年之心理孤寂感，而消極性的人際信念可能加深受害者之孤寂感；較常使用情緒表達及情緒自省策略的關係受害青少年，其心理孤寂感相對較不嚴重，但常使用情緒轉移策略的話，則可能更覺孤寂；而傾向使用內化性因應策略處理人際衝突的關係受害青少年，會有較多的心理孤寂感，但若適度使用外化性方式因應人際衝突的話，可能緩衝受害青少年之孤寂感。並根據研究結果提供在教

---

\* 臺灣師範大學教育心理與輔導學系副教授

\*\* 美國佛羅里達大學心理學系博士生

通訊作者：程景琳

聯絡地址：臺北市大安區10610和平東路一段162號師大心輔系

聯絡電話：(02)7734-3790

傳真：(02)2341-3865

E-mail: clcheng@ntnu.edu.tw

育輔導上，協助關係受害學生的建議。

關鍵詞：人際信念，人際衝突因應策略，心理孤寂感，情緒調節策略，關係受害

中文短題：關係受害與孤寂感

## 壹、前言

相對於顯而易見的肢體攻擊行為（physical aggression），關係攻擊（relational aggression）是一種較為隱匿的攻擊方式，主要是藉由破壞或威脅他人的人際關係、被接納感、友誼或團體情感以達到傷害的目的（Crick, 1996；Crick & Grotpeter, 1995）；而「關係受害（relational victimization）」即是指遭受到關係攻擊的受害形式，即受害者因同儕關係、名聲或社交地位受到惡意的破壞，而受到心理或社會適應的傷害（Crick & Grotpeter, 1996），關係受害者所遭受的不當對待通常包括：被別人散佈謠言、被刻意地排除於社交活動或事件之外、受到朋友威脅要斷絕友誼、或是其他形式的社交操弄等（Crick & Bigbee, 1998）。目前國內外對於青少年階段的關係受害情況之了解仍相當缺乏，實需有更多研究投入對其相關因素與特性的探討，才能進一步確認可能的預防及介入管道（Desjardins & Leadbeater, 2011）。

雖然遭遇關係攻擊大多不會造成個體立即可見的生理傷害，但是關係受害對於青少年心理社會發展的殺傷力卻是不容忽視的。過去研究發現，關係受害經驗與個體在情緒上的、行為上的及人際互動上的適應不良都有關聯（Crick & Bigbee, 1998; Crick, Casas, & Nelson, 2002; Crick & Grotpeter, 1996; Crick & Nelson, 2002; Desjardins & Leadbeater, 2011; Prinstein, Boergers, & Vernberg, 2001; Storch, Masia-Warner, Crisp, & Klein, 2005; You & Bellmore, 2012）。例如：Rigby（2000）檢視青少年的同儕受害（peer victimization）經驗與適應的關係，發現同儕受害得分能顯著地預測青少年的身體不適症狀、焦慮情緒、失去參與社會活動的活力及憂鬱傾向；Prinstein等人在排除了肢體受害及青少年本身的攻擊程度後，發現關係受害與社會心理適應不良（如：憂鬱症狀）仍有獨特的關連（Prinstein et al., 2001）；Leadbeater等人也發現，相較於一般組（低攻擊/低受害）及攻擊組，關係受害組之憂鬱傾向最高（Leadbeater, Boone, Sangster, & Mathieson, 2006）。McLaughlin、Hatzenbuehler 與 Hilt（2009）的縱貫研究則指出若個體長期經驗同儕受害，即類似於長期處在高度壓力之下，而必須不斷地去處理因壓力所引發的負向情緒，然而過度的負荷會使青少年失去情緒調節能力（例如：無法處理自己的生氣或難過），並進一步導致憂鬱和焦慮等內化性問題。由此可知，無論是同時性或長期性的研究結果，都顯示出同儕受害與內化性適應不良（如：焦慮及憂鬱症狀）的關連。

即使不是嚴重至成爲焦慮或憂鬱的內化症狀，光是因同儕關係受挫而帶來的孤單寂寞感（loneliness），恐怕就是大多數青少年深覺難以承受的痛苦（Heinrich & Gullone, 2006）。同儕關係對於青少年的社會經驗而言，有其無可取代的重要性。因此，若青

少年在學校中遭受到同學施以故意冷落、散佈謠言等惡意傷害的關係攻擊，就可能會因為受排擠而陷入形單影隻的困境，也可能會使其在學校或班級中的名聲因流言蜚語而受損，而讓受害者常常因此找不到願意一起從事班級活動或分組作業的同伴，這對於重視同儕接納（peer acceptance）的青少年而言，會造成極大的心理壓力，此痛苦感甚至常引發其不想到學校的逃避反應。雖然感到孤單寂寞可能是許多青少年都有過的生活經驗（Sippola & Bukowski, 1999）；但是遭遇關係受害，會明顯地加劇受害青少年的心理孤寂感（Catterson & Hunter, 2010; Crick & Bigbee, 1998; Crick & Grotpeter, 1996; You & Bellmore, 2012）。而長時間感受到心理孤寂，可能會造成個體在後續人際互動中表現出更為退縮與消極的行為，不但更容易成為長久的落單者，也可能會產生偏誤的社會認知與情緒（如：自尊低落、憂鬱和絕望），而形成一種惡性循環（Baker & Bugay, 2011; Heinrich & Gullone, 2006）。

顯然同儕受害經驗對於青少年發展會有負向影響，但是，此負向經驗對青少年的影響程度卻似乎有所差異；例如：在Hoover、Oliver 與 Hazler（1992）的調查中發現，雖然有超過75%的中學生曾有過在學校被霸凌的經驗，但是僅有少部分（不到15%）的學生表示因此在學業、情緒或人際上受到嚴重影響。可見，似乎有某些因素會影響同儕受害經驗對於青少年後續心理適應的嚴重程度。從校園安全的角度來看，影響加害者發動攻擊行為的因素實則相當複雜，從個人、家庭、學校、社會層面等都可能有所關連，使得我們幾乎難以完全有效地在校園中消除攻擊者的加害行為；那麼，試著找出受害者的危險因子（risk factors），以求盡早預防其受害之可能性，或者找出受害者的保護因子（protective factors），以盡可能地增強其復原力（resilience），而盡量減低同儕受害的負面影響，也就成了非常重要的課題。同時，著眼於青少年階段之同儕關係受害情況常常發生於學校脈絡，故研究者也希望能確認出某些因素，是教育人員能夠著力或有可能藉由教育介入的方式而加以調整的角度；是以，本研究特別聚焦於認知想法與行為作法上有可能加以改變的向度，而非針對個人先天因素或家庭環境因素之探討。

長期或經常性的受到同儕的欺負，就像是經歷長期的壓力事件，而依照壓力因應（coping）的研究模式來看，之所以有些受害學生會相對面臨較大的失能風險，通常可能與受害者在解釋這些壓力事件的想法（Catterson & Hunter, 2010）、管理或因應其所經驗的感受（Gomes, 2011）或對於受害經驗的因應效能（Singh & Bussey, 2010），所表現出的個別差異有關（Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002）；亦即，因受害經驗所造成的後果影響，可能跟受害者本身在認知、情緒、行為層面上的個別差異有所關連。



基於如下述相關實徵研究的發現，研究者認為「人際信念」、「情緒調節策略」與「人際衝突因應策略」是值得加以檢視其調節角色的三個向度。

## 一、人際信念與內化性行為問題

社會認知過程對於個體在行為與適應表現上的影響一向為心理學研究所重視。Dweck 與 Leggett (1988) 的內隱理論 (implicit theory) 曾指出，個體對於智力是否可以改變的看法，會影響其後續相關的目標設定與行為模式，例如：認為智力是無法改變的個體，傾向於設定能夠獲得他人肯定的目標，而非改進自己能力的目標；而內隱理論除了原先用於解釋個體學業表現的研究之外，後續研究者並將內隱理論延伸至同儕互動與情緒表現的領域之中 (Dweck & London, 2004; Rudolph, 2010; Rudolph, Troop-Gordon, & Flynn, 2009)。亦即，人際互動領域中的內隱理論認為，個體對人際交往或友誼之整體認知的傾向一即認為人際關係是「無法改變的」或是「能夠改變的」信念，會影響其社會發展與適應表現。

在實證研究中，Troop-Gordon 與 Ladd (2005) 發現個體對於自我與他人的認知表徵，會對於同儕受害與內化問題間之關連有中介影響，亦即遭遇同儕受害的孩童會透過負面的同儕信念，而引發後續的內化性行為問題。Rudolph (2010) 則發現，個體所抱持的人際信念是同儕受害與憂鬱症狀間的調節因子，意即相較於認為自己對於受害處境是無能為力的孩童，若抱持著「自己可以改變遭遇同儕攻擊處境」信念的孩童，較能抵抗因為受害而產生的憂鬱感受。其他研究亦指出，遭到關係攻擊的孩童傾向對同儕抱持負向的看法，而當關係受害孩童又處在新的人際衝突情境時，他們傾向會表現出更強的負向信念，顯示出孩童從負面經驗中所形成的認知表徵，會影響後續的同儕互動 (Rudolph et al., 2009)。

綜合上述研究可推測，青少年對同儕互動所抱持的人際信念與遭受同儕攻擊後的內化性行為問題可能是有所關連的。基於 Rudolph (2010) 的研究結果，本研究假設：積極的人際信念 (即認為人際互動狀況是可以改變的) 可能會緩衝關係受害經驗的不良適應，而消極的人際信念 (即認為人際互動狀況是無法加以改變的) 則可能會加劇關係受害經驗的不良適應。

## 二、情緒調節策略與內化性行為問題

情緒調節 (emotion regulation) 與個體的適應表現有密切的關係。一般而言，情緒調節能力較佳的個體，因為較能對同儕的情緒反應進行同理、較有能力處理與同儕

之間的衝突，而有較好的人際關係（Fabes & Eisenberg, 1992）；而情緒調節能力或技巧不佳的個體，則可能是內化性與外化性行為問題、或是社會適應不良的高危險群（Eisenberg et al., 1992）。

而就情緒調節所涵蓋的相關特性、能力、與行為反應而言，實屬一涵義廣泛的構念。如Thompson（1994）認為，情緒調節指的是「個體自身監控、評價與修正包含強度與時間之情緒反應的內、外在歷程，並以此達成個體的目標（pp. 27-28）」；而Eisenberg 與 Spinrad（2004）則將情緒調節定義為「個體對情緒相關的生理、注意力過程、動機狀態，以及情緒相伴行為之發生、形式、強度或持續度所表現出來對自身內在感受狀態的激發、避免、抑制、維持或調整的歷程，藉此情緒自我調節歷程能達到適應性或其他個體目標（p. 338）」。由此可知情緒調節之內涵所涉極廣，包含一開始情緒激發之後的覺知、而至後續一連串為了達成目標的調整過程。本研究著眼於教育輔導之可行性，對於情緒調節之探討，則聚焦於個體對於情緒的覺察、表達等調節策略層面。

針對情緒調節在同儕受害與內化性症狀間所可能產生的影響，McLaughlin等人（2009）曾對1065位11至14歲的青少年進行七個月的縱貫研究，結果發現情緒失調（emotion dysregulation）是連結關係受害與內化症狀（憂鬱及焦慮）的機制，但是情緒調節因素並不會影響肢體受害與內化症狀間的關係。由此可見，在個體面對人際挫折後，如何處理讓自身感到不愉快的情緒，對於個體後續的心理適應狀況有重要的影響。特別是對青少年而言，若在學校遭到同儕以關係攻擊詆毀聲望或排擠的受害情況，而帶來很大的壓力或負向情緒的長期激發，如果又缺乏適當處理自己情緒的方法的話，很有可能使受害者深陷於伴隨人際關係受損而來的孤單寂寞、甚至是焦慮憂鬱之中；但若關係受害青少年能使用較佳的情緒調節策略，則可能減緩其不良適應。是以本研究假設個體在情緒調節策略的使用（即對於情緒的覺察、表達、轉移及自省），能緩衝其關係受害經驗所造成之負向影響。

### 三、人際衝突因應策略與內化性行為問題

國中生與每天朝夕相處的同學產生衝突在所難免，但若不幸受到同學惡意的攻擊對待，在每天仍須同班相處的情況下，受害者幾乎不可能避開與加害者的接觸，這就成為青少年沈重的壓力來源；在這樣的壓力之下，青少年是否有適當的因應資源以處理這樣的人際衝突，可能就會影響其後續的心理社會適應狀況。

個體對於壓力的因應方式可以從「趨（approach）與避（avoidance）」（Roth &

Cohen, 1986)，或者「問題焦點（problem-focused）與情緒焦點（emotion-focused）」（Lazarus & Folkman, 1984）的角度來加以瞭解。具趨向性的策略指個體會直接性的嘗試，想要去改變壓力情境或停止壓力源，例如：「問題解決」與「尋求社會支持」通常被視為是趨向性策略。而逃避性策略則反映出個體嘗試去處理自己因壓力而生的認知或情緒反應，而不是試圖處理壓力源（Fields & Prinz, 1997）；Causey與Dubow（1992）認為學生在處理因同儕問題所致的壓力時，有三種屬於逃避特性的因應策略是經常被使用的，即（1）認知性疏遠（cognitive distancing）：指藉由認知上重組或忽略壓力事件，來因應負向情緒反應；（2）內化性（internalizing）因應：指將焦點放在自己的情緒反應上，如責怪或生氣自己做錯事以致遭受欺負；（3）外化性（externalizing）因應：指透過將負向情緒發洩到別人或物體上，來處理自己的壓力。

從趨向性與逃避性角度出發的壓力因應研究大多指出，個體採取主動面對壓力事件的趨向性策略與其較良好的適應有正相關，而若個體使用較多的退縮逃避性策略則會有較多的內化性與外化性行為問題（Clarke, 2006; de Boo & Wicherts, 2009; Griffith, Dubow, & Ippolito, 2000）。同樣地，以問題焦點與情緒焦點策略進行探討的壓力研究也發現，採用問題焦點的因應方式與個體的內、外化性行為問題有負相關，而使用情緒焦點因應方式則與適應不良有正相關（Compas, Malcarne, & Fondacaro, 1988）。可見，人際衝突因應策略可能扮演調節性的角色；若受害者採取趨向性的因應策略（如：尋求社會支持或強調問題解決），可能會緩和個體因關係受害所帶來的負向影響，但若依賴逃避性策略（即認知性疏遠、內化性因應、外化性因應）的話，則可能加重其後續之適應不良。

#### 四、心理孤寂感

不佳的同儕關係會使學生面臨發展出心理問題之風險，心理孤寂感（psychological loneliness）即是常見的問題之一（Baker & Bugay, 2011）。心理孤寂感的特性是，個體知覺自己的社交無能（social incompetence）及無法滿足基本交友需求，而對其社交現況不滿意（Cassidy & Asher, 1992）。而孤寂感不僅有害於學生之學校適應與學業表現，也會影響其心理幸福感（Heinrich & Gullone, 2006）。過去研究顯示，同儕受害經驗與孤寂感受的關聯，從幼兒時期（Kochenderfer & Ladd, 1996）至青少年時期（Storch & Warner, 2004）都可觀察到；雖然在兒童階段及青少年階段，孤寂感都反映出學生遭遇同儕受害經驗之普遍性困難（Catterson & Hunter, 2010），但由於同儕關係對青少年之重要性，使得孤寂感更可能是在青少年階段，相對而言特別重要的危險因子

(Crosnoe & McNeely, 2008)。青少年的孤寂感也與多項心理問題有關，如：低自尊、低生活滿意度、憂鬱、自殺等 (McWhiter, 1990)，由此反映出，過高的孤寂感受可能帶來的嚴重後果。研究亦顯示個體的心理孤寂感與受害經驗有循環性的關聯 (Hawker & Boulton, 2000; Kochenderfer & Ladd, 1996)，亦即，因同儕受害所導致之孤寂感，可能也會造成個體再度面臨受害之處境。是以，澄清與確認同儕受害經驗與心理孤寂感二者間之調節因子，將有助於減少校園霸凌，以及所導致之嚴重心理問題。

## 五、研究目的

綜上所述，青少年若遭受同學刻意排擠、惡意毀謗等關係攻擊的經驗，通常會對其內化性適應問題有所影響，例如在學校中覺得孤單寂寞、甚或導致焦慮與憂鬱症狀等。然而，關係受害經驗造成適應困難的危險性似乎有所差異，有些青少年可能因為關係受害而失去對人際互動的信心、損害對親近關係的信任感，而在學校生活與人際關係上產生嚴重的適應不良，但有些受害者似乎受到的影響沒那麼嚴重、或者較快能從傷害經驗中復原。本研究之主要目的即在於探討影響關係受害經驗與心理孤寂感關聯之調節因素，並分別從認知、情緒、行為的角度，檢視國中生之人際信念、情緒調節策略與人際衝突因應策略的角色，以期能提供在輔導關係受害者之實務參考。本研究的研究假設為：（一）人際信念為關係受害與心理孤寂感之關聯的調節因子：關係受害青少年的積極人際信念能緩和其孤寂感，而消極人際信念可能加深其孤寂感；（二）情緒調節策略為關係受害與心理孤寂感之關聯的調節因子：四種情緒調節策略的使用可以緩和受害青少年的孤寂感；（三）人際衝突因應策略為關係受害與心理孤寂感之關聯的調節因子：趨向性策略能舒緩受害青少年的孤寂感，而逃避性策略則可能使孤寂感受更加嚴重。

## 貳、研究方法

### 一、研究對象

研究參與者為860位就讀於新北市與彰化縣五所國中30個班級的國中生，共有男生431位與女生429位，平均年齡為14.1歲。參與學校皆非市區學校，屬當地之中型學校，學校所在地區之家長社經地位約在中上至中下之間。

## 二、研究工具

### (一) 關係受害經驗之測量

本研究使用程景琳、廖小雯、林苡彤與粘絢雯（2009）所編製之「國中生關係攻擊受害經驗量表」來瞭解參與者在自己班上遭遇關係受害的情況。此量表共包含10題，題目內容如：「當同學對我生氣時，他會故意裝作沒看到我或不理我」，採自陳式的Likert五點量表，選項由「從不如此」（1分）至「總是如此」（5分），總分愈高表示愈常有關係受害經驗。因素分析結果顯示，各題的因素負荷量在.51至.79之間，累積解釋變異量為45.73%；而內部一致性係數為.91。

### (二) 心理孤寂感之測量

本研究使用「心理孤寂感量表」（程景琳，2010）測量國中生在學校中感到孤單的程度，本量表乃參考Asher與Wheeler（1985）之孤寂感量表修改編製而成，共有8題題目，題目內容如：「在班上我找不到能跟我說話的人」。填答者針對「非常不像我」（1分）至「非常像我」（5分）進行選答，總分愈高代表填答者所感受到的心理孤寂感程度愈大。本量表的內部一致性係數為.90；因素分析結果顯示各題項之因素負荷量介在.80至.89之間，總解釋變異量為70.87%。

### (三) 人際信念之測量

本研究根據Dweck與London（2004）及Rudolph（2010）的主張，並參考李雅婷（2005）的題目，自編人際信念量表以「積極」與「消極」二個向度來測量青少年對於同儕互動所抱持的想法。積極信念表示填答者相信不佳的人際互動是能夠靠個人努力而改善的，題目如：「如果同學拒絕我一起玩，只要我表現好點，他們就會讓我加入」；消極信念則表示填答者認為不佳的人際互動是無法改變的，題目如：「如果我和朋友意見不合，即使我努力溝通，都無法改善」。二個分量表各有4題，填答者針對「非常不同意」（1分）至「非常同意」（5分）進行選答。積極信念分量表的得分愈高，代表填答者愈傾向認為負向同儕互動情況是能夠改變的；而消極信念分量表的得分愈高，則代表填答者愈傾向認為負向同儕互動情況是無法改變的。「消極信念分量表」之Cronbach  $\alpha$ 為.81，「積極信念分量表」之Cronbach  $\alpha$ 為.78；在效度部分，兩個分量表的內部相關為-.39，符合理論預期，因素分析結果亦得到符合預期的二個因素，總解釋變異量為62.41%，各題目在其分量表向度上的因素負荷量介在.69至.83之間。

#### (四) 情緒調節策略之測量

本研究自編「青少年情緒調節量表」以測量國中生面對自身情緒反應時所採用的調節方式。本量表共包含四個向度：「情緒覺察」（如：「我能發覺自己的情緒變化」）、「情緒表達」（如：「我有煩惱時會告訴爸媽或好友」）、「情緒轉移」（如：「生氣時，我會試著讓自己暫時忘掉生氣的事」）及「情緒自省」（如：「我會回想自己處理情緒的方法好不好」），每個分量表各有4題。填答者根據其生活經驗自陳符合題目描述的程度，選項由「非常不符合」（1分）至「非常符合」（4分），分量表總分愈高代表個體於該向度上的表現傾向也愈高。全量表的內部一致性係數為 .85，「情緒覺察」、「情緒表達」、「情緒轉移」、「情緒自省」分量表的內部一致性係數分別為 .71、.73、.68、.73；因素分析結果得到與原量表相符的四個構念，各題項的因素負荷量介於.55至.82之間，總解釋變異量為55.42%。

#### (五) 人際衝突因應策略之測量

本研究使用「人際衝突因應策略情境式量表」（林苡彤、程景琳，2010）以瞭解國中生面對人際衝突時所採取的因應方式。量表中共呈現四個人際衝突情境，以測量趨向性策略、認知性疏遠、內化性因應與外化性因應四個向度：「趨向性策略」共8題，指使用問題解決與尋求社會支持的方式（如：「我會找機會問清楚」、「我會找朋友或家人給我一些建議」）；「內化性因應」共4題，指表現負向情緒或自我責備等方式（如：「我會覺得自己很可憐」）；「認知性疏遠」共3題，指使用漠視或逃避問題的方式（如：「我會盡量不去想這件事」）；「外化性因應」共3題，指對外發洩出情緒的方式（如：「我會大聲吼叫宣洩情緒」）。填答者假設自己為衝突情境之主角，根據自己以不同因應策略之傾向，由「非常不符合」（1分）至「非常符合」（5分）的五個選項中選答，該分量表得分愈高代表填答者愈傾向以該類策略來因應人際間之衝突。趨向性策略、認知性疏遠、內化性因應與外化性因應四個分量表的內部一致性係數為 .78、.65、.67與 .75；各題項的因素負荷量介於.64~.88之間，累積解釋變異量為63.65%。

## 參、結果與討論

### 一、研究變項之描述統計與積差相關

從表1可知，關係受害與人際信念中的消極信念、以及人際衝突因應策略中的內化性因應與外化性因應有顯著的正相關，而關係受害與人際信念中的積極信念、以及情緒調節策略中的情緒轉移則有顯著的負相關。消極信念及人際衝突因應策略中的內化性因應與心理孤寂感有顯著的正相關，而積極信念及四種情緒調節策略（即情緒覺察、情緒表達、情緒轉移、情緒自省）則與心理孤寂感有顯著的負相關。

表1 研究變項之描述統計與積差相關

	<i>M (SD)</i>	Min-Max	關係受害	心理孤寂感
關係受害	22.72 (8.76)	0 – 50	—	
心理孤寂感	13.54 (6.28)	8 – 40	.28***	—
人際信念				
消極信念	13.98 (2.92)	4 – 20	.28***	.56***
積極信念	9.04 (3.19)	4 – 20	-.12***	-.27***
情緒調節策略				
情緒覺察	12.83 (2.14)	4 – 16	-.06	-.18***
情緒表達	11.29 (2.74)	4 – 16	-.02	-.27***
情緒轉移	11.14 (2.58)	4 – 16	-.11**	-.19***
情緒自省	11.22 (2.46)	4 – 16	-.02	-.14***
人際衝突因應策略				
趨向性策略	25.41 (5.93)	0 – 56	.09*	.05
認知性疏遠	8.19 (2.59)	0 – 22	-.01	.08*
內化性因應	11.05 (3.00)	0 – 34	.23***	.23***
外化性因應	5.57 (2.61)	0 – 32	.14***	.08*

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

### 二、人際信念的調節效果

由表2可知，在控制性別對孤寂感的作用之後發現，在三個模式中，關係受害皆對青少年的心理孤寂感有正向的預測力，顯示遭遇同儕關係攻擊的青少年，會經驗到較多的心理孤寂感受，此結果符合研究預期。從模式一可知，消極信念能正向預測心理孤寂感，而且，關係受害與人際信念的交互作用，會調節關係受害與孤寂感之間的

關係；亦即，消極信念會加劇遭遇關係受害青少年的心理孤寂感 ( $\beta = .09, p < .01$ )，積極信念則會減緩遭遇關係受害青少年的心理孤寂感 ( $\beta = -.12, p < .001$ )。從圖1可知，對同樣有高關係受害經驗的青少年而言，當其又有較高的消極信念時，會有較高的心理孤寂感受。再以平均數加減一個標準差做為高低分組依據的事後比較發現，積極信念低分組的未標準化迴歸斜率達統計顯著水準 ( $\beta = .13, p < .01$ )，顯示積極信念愈低則遭遇關係受害的孤寂感會愈高，而積極信念高分組的未標準化迴歸斜率則未達統計顯著水準 ( $\beta = -.03, p = .40$ )，表示積極信念高分組青少年的關係受害不會預測其心理孤寂感。整體而言，若青少年傾向對於人際關係抱持著「人際互動是難以改善」的消極信念，或愈無法對人際問題抱持著「透過努力就可以改進」信念的青少年，當遭遇關係攻擊時，傾向有愈高的心理孤寂感受。

表2 相關研究變項對心理孤寂感之迴歸分析摘要表

	心理孤寂感		心理孤寂感		心理孤寂感	
	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$
Model 1: 人際信念			Model 2: 情緒調節策略		Model 3: 人際衝突因應策略	
Step1	.01*		Step1	.01*	Step1	.01**
性別		.08*	性別		性別	.09*
Step2 (主要效果)	.32***		Step2 (主要效果)	.15***	Step2 (主要效果)	.12***
關係受害(RV)		.13***	關係受害(RV)		關係受害(RV)	.24***
消極信念		.49***	情緒覺察		趨向性策略	-.10**
積極信念		-.06*	情緒表達		認知性疏遠	.08*
			情緒轉移		內化性因應	.19***
			情緒自省		外化性因應	-.02
Step3 (交互作用)	.03***		Step3 (交互作用)	.02*	Step3 (交互作用)	.01*
RV*消極信念		.09**	RV*情緒覺察		RV*趨向性策略	-.05
RV*積極信念		-.12***	RV*情緒表達		RV*認知性疏遠	.07
			RV*情緒轉移		RV*內化性因應	.08*
			RV*情緒自省		RV*外化性因應	-.10**
Total R <sup>2</sup>	.36***		Total R <sup>2</sup>	.18***	Total R <sup>2</sup>	.14***

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$ .  $\beta$ 為每一層迴歸分析中新加入變項之標準化係數



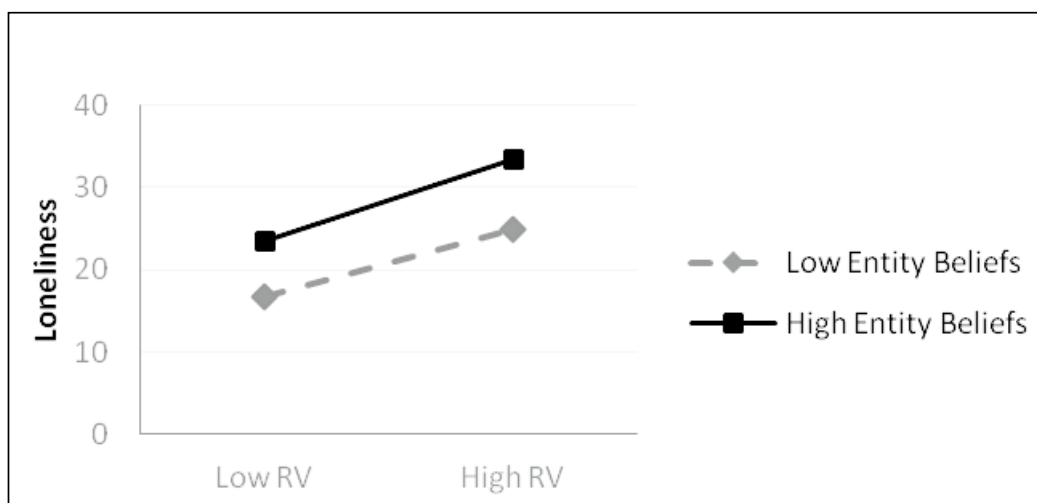


圖1 消極信念與關係受害之交互作用對心理孤寂感之預測  
(Loneliness：孤寂感，RV：關係受害，Entity Beliefs：消極信念)

在社會認知理論典範中普遍認為，個體理解社會環境的方式會影響其行為及情緒反應；以社會訊息處理模式 (Crick & Dodge, 1994) 來看，人際信念即如同個體資料庫中的認知模式或腳本之一，可能會在個體處理社會訊息時，影響其在接收外界訊息、進行解釋、設定目標、或選擇策略等步驟。本研究結果證實社會認知過程為同儕受害與心理適應結果之調節機制，此與Rudolph (2010) 及Prinstein 與 Aikins (2004) 的研究發現一致。亦即，關係受害青少年若是能對於同儕互動的不順利，以積極樂觀的態度去面對，相信透過自己的努力或改變，就可以改善人際關係的話，就比較不會覺得孤單無望；然而，若覺得自己在人際關係上無能為力，就算自己改變也沒有用的話，則在關係受損後會更覺孤單，甚至可能因為消極的人際信念，缺乏在人際行為上的具體改進，而落入自證式預言的惡性循環中。是以，針對處於社交弱勢的青少年，設法使其獲得人際關係是可以藉由努力而有所改善的想法，應是可於教育輔導中施力的角度。

### 三、情緒調節之調節效果

從表2的模式二可知，情緒表達對青少年的心理孤寂感有顯著的負向預測力，而情緒表達、情緒轉移及情緒自省與關係受害的交互作用項，則對心理孤寂感有顯著的預測力。其中，情緒表達與情緒自省會減緩遭遇關係受害青少年的心理孤寂感 ( $\beta = -.11, -.08, p < .01, .05$ )；從圖2可知，關係受害高分組的青少年，若使用較多的情緒表達

策略，則經驗到較少的孤寂感受。然而，情緒轉移可能會強化關係受害青少年的孤寂感受 ( $\beta = .10, p < .05$ )；經由事後比較發現，情緒轉移高分組的預測斜率略高於低分組 ( $\beta = .56, 0.42, p < .01$ )，顯示同樣遭遇關係受害之青少年，若採取過多的情緒轉移策略，則會經驗到更多的孤寂感受。綜而言之，若關係受害青少年能使用較多的情緒表達策略（如：表現出自己的情緒讓別人知道）或情緒自省策略（如：主動回想自己處理情緒的方法好不好），且相對使用較少的情緒轉移策略（如：試著讓自己忘掉令人生氣的事）的話，則能夠緩和其孤單寂寞的感受。

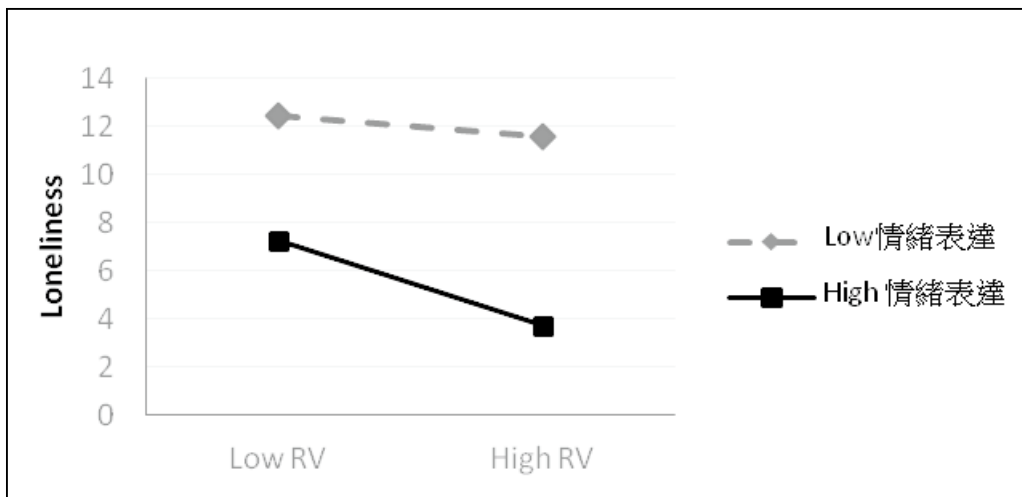


圖2 情緒表達策略與關係受害之交互作用對心理孤寂感之預測  
(Loneliness：孤寂感，RV：關係受害)

如同研究者預期，本研究結果發現，若青少年能善用情緒調節策略來處理自己的負向情緒（特別是情緒表達與自省方式）的話，對於舒緩其孤單寂寞感受是有幫助的；例如：可能因為青少年適當地表達出自己的情緒而獲得別人（如朋友或父母）的回應，覺得自己受到重視、有人在乎，也獲得了有人陪伴與了解的支持，因而減少了孤寂感。然而，與研究假設不盡相符的發現是情緒轉移策略的作用，很可能是對於人際關係或社會名聲已經受損的關係受害者而言，其負向情緒相對已較嚴重，若過於依賴情緒轉移策略來進行調節的話，可能反映出其無法接納及面對自己的情緒問題，反而無法有效地降低其心理孤寂感。此即如同Thompson 與 Calkins (1996) 所強調的，對於高危險性的個體而言，情緒調節的使用就如同雙面刃—可能同時增加了個體的復原力與脆弱度 (vulnerability)。因此，對於關係受害青少年，或許在協助其從受害經驗復原時，除了加強其表達與反省自己情緒的能力之外，我們也要鼓勵其正視自己的負

向情緒，而不是一味地以轉移注意力的作法去掩飾。

良好的同儕關係是個體學習管理自己的情緒及行為，以妥善面對人際衝突的重要脈絡（Asher & Rose, 1997; Bukowski, 2003; Hartup & Stevens, 1997），那麼，不佳的同儕關係，則可能不利於青少年在情緒調節上的有效發展。同儕關係與情緒調節能力有相依互生的作用，若能及早重視情緒調節能力的培養，應能強化青少年面對同儕問題的抵抗力。

#### 四、人際因應策略之調節效果

如表2的模式三所示，趨向性策略對青少年的心理孤寂感有顯著的負向預測力，而認知性疏遠與內化性因應策略對孤寂感有顯著的正向預測力。在調節效果部分，本研究發現「關係受害與內化性因應」的交互作用項，能正向預測受害青少年的心理孤寂感；從圖3可以發現，受害高分組若採取較多的內化性因應策略，會有更高的心理孤寂感受，此結果與假設相符。而「關係受害與外化性因應」的交互作用項則對心理孤寂感有負向預測力，顯示其能緩解遭遇受害青少年的心理孤寂感。又事後比較發現，只有外化性因應策略低分組的關係受害能顯著預測該組青少年的心理孤寂感（ $\beta = .10, p < .01$ ），但外化性因應高分組的關係受害對孤寂感則無預測力（ $\beta = -.03, p = .30$ ）；此結果進一步顯示，無法適度宣洩負向情緒，對受害青少年而言並無幫助。

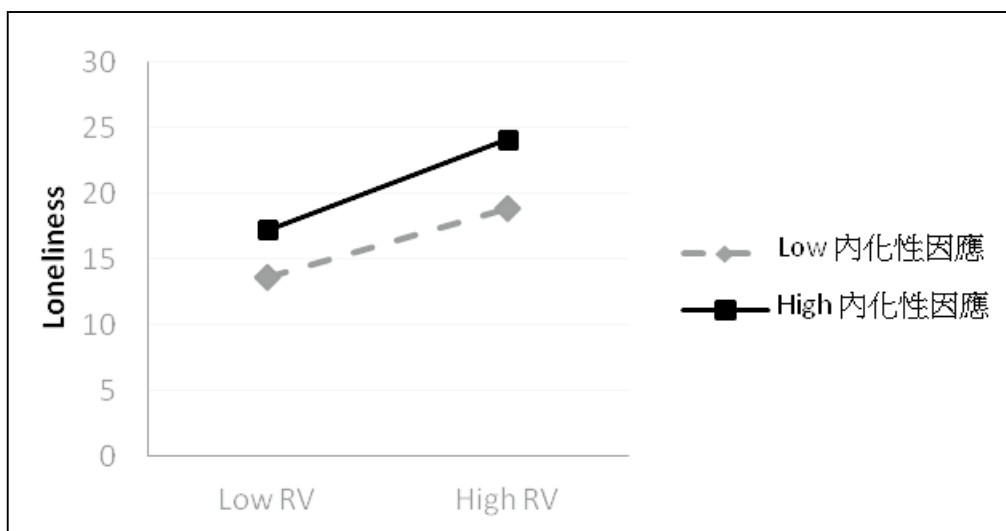


圖3 內化性因應策略與關係受害之交互作用對心理孤寂感之預測  
（Loneliness：孤寂感，RV：關係受害）

上述結果顯示，如同研究者所預期——人際衝突因應策略的確會對關係受害與孤寂感之關連產生影響，但是，影響的方式卻不盡符合原先之研究假設；亦即，趨向性策略並沒有調節的效果，而逃避性策略中則同時出現了正向與負向的效果。首先，雖然趨向性策略對於青少年的孤寂感有負向的預測力，但是此策略並沒有緩衝受害經驗之孤寂感的效果，亦即，在學校中已經受到同學孤立或謠言攻擊的國中生，如果以主動澄清或當面表達的方式進行人際問題之因應，對於減少受害者的孤寂感受而言，並不是有效的作法。這可能如同Kochenderfer-Ladd 與 Skinner（2002）所推測，當受害者要處理的是自己缺乏可控制性的（controllable）同儕霸凌時，因為受害者通常在同儕關係中沒有太大的影響力、也可能沒有很好的社交技巧去交涉，所以，採取主動直接去解決同儕衝突的嘗試，反而有可能給受害者帶來更大的風險。

另一方面，在逃避性策略中之內化性因應，可能會使關係受害青少年的孤寂感受更形惡化，此發現與過去研究結果一致（Causey & Dubow, 1992; Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002）；而更值得注意的是，低度使用外化性因應策略，會強化受害青少年的心理孤寂感。雖然理論上而言，大量使用情緒發洩的方式來因應人際衝突，有可能會被視為衝動或過度反應，對於其心理適應而言不見得有幫助，但是從圖4可以看出，對於受害程度高的青少年而言，若極少採用情緒發洩方式，卻相對會有較高的心理孤寂感。可見，外化性因應策略看似不盡理想，但對於嚴重關係受害者來說，可能是具有適應性功能的。

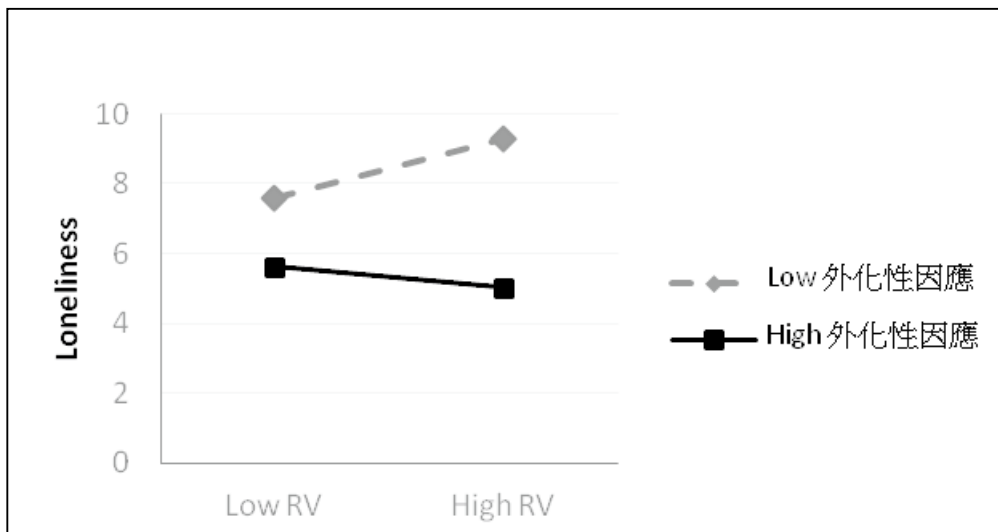


圖4 外化性因應策略與關係受害之交互作用對心理孤寂感之預測  
（Loneliness：孤寂感，RV：關係受害）

過去研究也發現，某些逃避性策略—如：淡化問題（minimization），可能會讓個體有較少的情緒與行為問題（Hampel & Petermann, 2006; Steinhausen & Winkler, 2001），所以相對是具有適應性的方法；但某些逃避性策略—如：自我反芻（rumination），則可能會使個體有較高程度的焦慮和憂鬱症狀（Wright, Banerjee, Hoek, Reiffe, & Novin, 2010），因而相對較不具適應性功能。是以，人際衝突因應策略的良莠，並非單從策略本身的特性來判斷，需一併考量使用策略者的特性及經驗、或者使用策略時的情境。積極正向的人際衝突因應策略並非對所有的個體、在所有的情況下，都是有效的；而看似負向不當的因應策略，若能有效解決個體當下的壓力，也能具有適應性角色。或許對於身處人際困境的受害青少年而言，在面臨自己無法控制的龐大壓力下，更需要採取不同於一般個體的因應方式；例如：若其直接去處理人際困難，可能會再度驗證自己的無能，帶來更大的受傷感，而若選擇暫時先處理自己的情緒，可能會對其心理適應有舒緩作用。所以，在協助受害青少年學習面對人際衝突的處理方式時，可能也需同時考量策略本身的適應性功能。

## 肆、結論與建議

本研究之主要目的在於探討，有哪些與青少年本身有關的因素是能夠對於關係受害經驗所產生之心理孤寂感，扮演調節性的角色，並分別從國中生之人際信念、情緒調節策略及人際衝突因應策略進行瞭解，冀能藉此研究發現提供教育工作者設法增加國中生對於關係受害經驗的抵抗力與復原力之參考。

研究結果發現，受害青少年所具有之人際信念、情緒調節策略及人際衝突因應策略，的確會影響其關係受害經驗與心理孤寂感的關連。整體而言，對於關係受害青少年之孤寂感具有緩衝作用的保護因子為：對於同儕互動抱持著積極的人際信念（認為可以透過努力而改善人際關係）、具有調節自己情緒狀態的能力（擅於使用情緒表達和情緒自省的方式來管理自己的情緒）、及適度以發洩情緒的外化性方式來因應人際衝突；而對於關係受害青少年之孤寂感可能有惡化影響的危險因子為：以消極性的想法看待同儕關係（認為人際互動狀況是無法改變的）、過於依賴情緒轉移的方式來處理自己的情緒問題、及以負面自責的內化因應方式來面對人際衝突。

上述結果對於輔導及介入方案的內容與作法，具有重要的參考價值：

一、關係受害經驗可能會使得青少年對於人際互動之挑戰性特別敏感，如果又對人際困境抱持無能為力的態度，則容易形成負向認知的惡性循環；因此，在想法上要

訓練受害者使用較具適應性的歸因（如：並非每次都是我的問題）、對於以後的人際互動嘗試有樂觀的期待等，同時若能使受害青少年多參與一些正向的同儕互動，鼓勵關係中的合作性（而非競爭性）角度，並協助其獲得較多的正向經驗，應能協助他們形成較正向的態度，而逐漸對人際關係有較積極樂觀的信念。

二、而情緒表達策略的訓練，無論是對於一般青少年或特別是關係受害者，在處理自己的負向情緒上都是有幫助的。這表示：讓青少年練習去說出自己的情緒感受、覺得可以安心地表達出自己的真實情緒、有適當的對象可以分享其情緒等，都能舒緩青少年常有的孤單寂寞感受；而對於關係受害者而言，特別要鼓勵並支持其面對自己因關係受挫所致的負向情緒，而非一味忽視或淡化。所以在平時，就應著重青少年在情緒調節作法上的訓練，以強化其對於人際困擾的抵抗力。

三、本研究結果也提醒了教育工作者，對於一般學生（即非受害者）有效的人際衝突因應策略，可能未必對受害者同樣是有效的，例如：若鼓勵受害學生以「問題焦點」的方式去處理，很可能在無意中造成二度傷害（如：因無法成功解決而更懷疑自己的人際互動能力）。關係受害學生也許要先面對自己的情緒困擾，所以暫時先使用「情緒焦點」的策略，特別是鼓勵他們以健康合宜的方式（如：運動、寫日記等）適度地發洩自己的情緒—不管是憤怒不滿或悲傷失望等，而不是藏在心中而自怨自艾，或許是相對較具適應性的作法。

本研究可能需注意的限制是，研究者乃以自陳的方式評估關係受害及心理孤寂感，但是，有較高程度內化性行為問題（如：焦慮、憂鬱）的青少年，很有可能因其負向情緒影響而有認知偏誤的傾向，或許可能因而高估了自己的受害頻率或程度。再者，因為所有的研究變項皆以自陳式量表進行測量，有可能有共同方法變異的問題、及可能有社會許可性偏誤之影響；而本研究資料乃以橫斷式的方式收集，並無法以分析結果推論關係受害經驗及調節因子對於心理孤寂感的因果關聯，未來應再藉由多重方法、多重資料來源的縱貫性研究，加以確認本研究的發現。

另外，本研究在測量人際衝突因應策略時，所使用的「趨向性策略」及「認知性疏遠」二個分量表，在概念上得以呈現問題焦點型的作法，但其內部一致性尚有提升的空間，在未來的研究中，可再對量表題目進行擴充及編修；而屬於情緒焦點型之「內在性因應」與「外在性因應」二個分量表，之後也許可以加入情緒調節策略中一併考量，使得情緒調節策略的測量能同時包含正向與負向的角度。同時，為能提供協助關係受害青少年的具體參考，未來針對其內化適應問題的調節因素，尚需從其他角度再加以探討，例如：Storch 與 Masia-Warner（2004）發現同學的利社會行為對於同儕

受害之適應也具有調節作用，很可能是正向的同儕關係，能提供受害者一個場域去修正對於自己與他人的負向信念，也可以促進其人際技巧的練習及發展，因而減低受害者的孤寂感及增強其自尊，也能夠以較具適應性的方式去應付攻擊者；同時，若受害者擁有利社會的關係，也可能使得攻擊者較有所顧忌，而漸少受害者成為攻擊標靶的機會。是以，後續研究可再從關係受害者的社會支持來源或友誼關係品質，加以了解其對於心理適應所可能具有的緩衝功能。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 李雅婷（2005）。國小學童的性別及社交地位與歸因方式、人際信念、表情辨識能力以及友誼品質之關係。未出版碩士論文。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林苡彤、程景琳（2010）。國中生關係攻擊加害者與受害者之規範信念、同理心與因應策略。《臺東大學教育學報》，21卷（2期），1-28。
- 程景琳（2010）。社交計量及同儕知覺受歡迎度與青少年關係攻擊及孤寂感之相關研究。《教育心理學報》，42卷（1期），143-162。
- 程景琳、廖小雯、林苡彤、粘絢雯（2009）。國中生關係攻擊受害經驗量表之編製。中國測驗學會年會暨心理與教育測驗學術研討會發表之論文，臺北市。

### 二、英文部分

- Asher, S. R., & Rose, A. J. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 196-230). New York: Basic Books.
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 500-505.
- Baker, O. E., & Bugay, A. (2011). Mediator and moderator role of loneliness in the relationship between peer victimization and depressive symptoms. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 21, 175-185.
- Bukowski, W. M. (2003). Peer relationships. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, & K. A. Moore (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 221-233). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development, 63*, 350-365.
- Catterson, J., & Hunter, S. C. (2010). Cognitive mediators of the effect of peer victimization on loneliness. *British Journal of Educational Psychology, 80*, 403-416.
- Causey, D. L., & Dubow, E. F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology, 21*, 47-59.
- Clarke, A. T. (2006). Coping with interpersonal stress and psychosocial health among children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 35*, 11-24.
- Compas, B. E., Malcarne, V. L., & Fondacaro, K. M. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 405-411.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development, 67*, 2317-2327.
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 337-347.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74-101.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and peer rejection in adolescence. *Child Development, 66*, 701-722.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology, 8*, 367-380.
- Crick, N. R., & Nelson, D. A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*, 599-607.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Nelson, D. A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: Studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science, 11*, 98-101.
- Crosnoe, R., & McNeely, C. A. (2008). Peer relations, adolescent behavior, and public health research and practice. *Family and Community Health, 31*, 71-80.
- de Boo, G. M., & Wicherts, J. M. (2009). Assessing cognitive and behavioral coping strategies in children. *Cognitive Therapy and Research, 33*, 1-20.
- Desjardins, T. L., & Leadbeater, B. J. (2011). Relational victimization and depressive symptoms in adolescence: Moderating effects of mother, father, and peer emotional support. *Journal of*



*Youth and Adolescence*, 40, 531-544.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality.

*Psychological Review*, 95, 256-273.

Dweck, C. S., & London, B. (2004). The role of mental representation in social development. *Merrill-*

*Palmer Quarterly*, 50, 428-444.

Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpen the definition. *Child*

*Development*, 75, 334-339.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., Troyer, D., Speer, A. L., Karbon, M., & Switzer, G. (1992).

The relations of maternal practices and characteristics to children's vicarious emotional responsiveness. *Child Development*, 63, 583-602.

Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child*

*Development*, 63, 116-128.

Fields, L., & Prinz, R. J. (1997). Coping and adjustment during childhood and adolescence. *Clinical*

*Psychology Review*, 17, 937-976.

Gomes, M. M. (2011). Examining the coping response to peer relational aggression victimization.

*Nursing Research and Practice*, 1-7.

Griffith, M. A., Dubow, E. F., & Ippolito, M. F. (2000). Developmental and cross-situational

differences in adolescents' coping strategies. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 183-204.

Hampel, P., & Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal*

*of Adolescent Health*, 38, 409-415.

Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological*

*Bulletin*, 121, 355-370.

Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years research on peer victimization and

psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.

Heinrich, L. M., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review.

*Clinical Psychology Review*, 26, 695-718.

Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the

midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.

Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school

adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34, 267-283.

Kochenderfer-Ladd, B., & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects

- of peer victimization? *Developmental Psychology*, 38, 267-278.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leadbeater, B. J., Boone, E. M., Sangster, N. A., & Mathieson, L. C. (2006). Sex differences in the personal costs and benefits of relational and physical aggression in high schools. *Aggressive Behavior*, 32, 409-419.
- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., & Hilt, L. M. (2009). Emotion dysregulation as a mechanism linking peer victimization to internalizing symptoms in adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77, 894-904.
- McWhiter, B. (1990). Loneliness: A review of current literature, with implications for counseling and research. *Journal of Counseling and Development*, 68, 417-422.
- Prinstein, M. J., & Aikins, J. W. (2004). Cognitive mediators of the longitudinal association between peer rejection and adolescent depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 147-158.
- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479-491.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.
- Roth, S., & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, 41, 813-819.
- Rudolph, K. D. (2010). Implicit theories of peer relationships. *Social Development*, 19, 113-129.
- Rudolph, K. D., Troop-Gordon, W., Flynn, M. (2009). Relational victimization predicts children's social-cognitive and self-regulatory responses in a challenging peer context. *Developmental Psychology*, 45, 1444-1454.
- Singh, P., & Bussey, K. (2010). Peer victimization and psychological maladjustment: The mediating role of coping self-efficacy. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 420-433.
- Sippola, L. K., & Bukowski, W. M. (1999). Self, other, and loneliness from a developmental perspective. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 280-295). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Steinhausen, H-C., & Winkler, M. C. (2001). Risk, compensatory, vulnerability, and protective factors influencing mental health in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 259-280.
- Storch, E. A., & Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and

- loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27, 351-362.
- Storch, E. A., & Warner, C. M. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27, 351-362.
- Storch, E. A., Masia-Warner, C., Crisp, H., & Klein, R. G. (2005). Peer victimization and social anxiety in adolescence: A prospective study. *Aggressive Behavior*, 31, 437-452.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), The development of emotion regulation: Biological and behavioral aspects. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- Thompson, R. A., & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotion regulation in high risk children. *Development and Psychopathology*, 8, 163-182.
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2005). Trajectories of peer victimization and perceptions of the self and schoolmates: Precursors to internalizing and externalizing problems. *Child Development*, 76, 1072-1091.
- Wright, M., Banerjee, R., & Hoek, W., Rieffe, C., & Novin, S. (2010). Depression and social anxiety in children: Differential links with coping strategies. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 405-419.
- You, J. I., & Bellmore, A. (2012). Relational peer victimization and psychosocial adjustment: The mediating role of best friendship qualities. *Personal Relationships*, 19, 34-353.

投稿日期：101年09月29日

修改日期：101年11月19日

接受日期：101年12月06日

# Examining the links and moderating factors of relational victimization and psychological loneliness among junior high school students

Ching-Ling Cheng\* Hsiao-Wen Liao\*\*

## Abstract

The purpose of this study was to examine the potential moderating roles of three factors (i.e. interpersonal beliefs, emotional regulation strategies, and coping strategies of interpersonal conflicts) in the link between relational victimization and psychological loneliness among junior-high-school adolescents. The participants included 860 students (431 boys and 429 girls). Self-report data on relational victimization experiences, interpersonal beliefs, emotional regulation strategies, and coping strategies of interpersonal conflicts were collected. Findings revealed that the three variables – interpersonal beliefs, emotional regulation strategies, and coping strategies of interpersonal conflicts – moderated the link between relational victimization and psychological loneliness. Overall speaking, the incremental views of interpersonal beliefs, emotional regulation strategies of emotion expression and emotion reflection, and the externalizing strategy of coping conflicts could buffer psychological

---

\* Associate Professor, Department of Educational Psychology & Counseling, National Taiwan Normal University

\*\* Doctoral Student, Department of Psychology, University of Florida, USA

Corresponding: Ching-Ling Cheng

Address: 162 Heping East Road, Section 1, Taipei 10610, Taiwan

Phone: (02)7734-3790

Fax: (02)2341-3865

E-mail: clcheng@ntnu.edu.tw

loneliness of relationally victimized adolescents. On the other hand, the entity views of interpersonal beliefs, emotional regulation strategy of emotion diversion, and the internalizing strategy of coping conflicts could exacerbate psychological loneliness. Implications for intervention with adolescents exposed to relational victimization and associated psychological difficulties were discussed.

Key words: coping strategies of interpersonal conflicts, emotional regulation strategies, interpersonal beliefs, psychological loneliness, relational victimization



# 學童的校園空間移動模式與身體活動量關係之初探

曾慈慧\* 丁志堅\*\* 黎俊彥\*\*\* 呂明心\*\*\*\*

## 摘要

過去很少研究探討學童如何使用校園空間及校園空間如何影響身體活動量？本研究選擇具有全球定位系統與心跳的運動手錶為測量儀器，並搭配問卷與紀錄表紀錄兒童的基本資料、受測下課時間活動紀錄表以及過去一週身體活動量。研究對象為新竹市某國小的10名學生，受測時間為固定某時段的下課十分鐘。測量儀器結果顯示，兒童在排球場停留的時間最長；問卷調查結果則顯示停留時間較長的則是籃球場。測量儀器顯示兒童偏好戶外空間，停留時間占總測驗時間的92%；另外，有單一目的地的兒童會花一半以上時間停留且呈現中度以上身體活動量。施測時間內，兒童有50%的時間呈現中度以上的身體活動情況，主要集中在排球場。檢測放學後從事的休閒活動與身體活動量之關係，放學後從事觀察動植物的程度與低身體活動量時間呈現顯著正相關，從事球類則與中高身體活動的時間有顯著正相關，打羽毛球的程度則與高身體活動有顯著正相關。

**關鍵詞：**全球定位系統、身體活動量、校園

- \* 國立新竹教育大學環境與文化資源學系副教授  
\*\* 國立新竹教育大學環境與文化資源學系助理教授  
\*\*\* 國立新竹教育大學體育學系副教授  
\*\*\*\* 國立新竹教育大學環境與文化資源學系兼任助理

通訊作者：丁志堅

聯絡地址：竹市南大路521號 竹教大環文系

聯絡電話：035213132-2811

E-mail: ding@mail.nhcue.edu.tw

## 壹、前言

學校是教育活動進行的場所，也是學生學習的主要地方，優良的校園景觀配置可以提供教師順利的教學活動及促進學生學習成效，營造出良好的校園氣氛。學童一天中約有1/3的時間在校園中度過，然而現今學童活動空間不足、營養攝取不均加上課後從事靜態休閒比例增加，如打電腦等，使身體活動量（physical activity）急遽下降，造成運動不足與肥胖的比例增加。學童過重問題與久坐行為的研究越來越多，並有某些年齡上的實證（Ogden, Kuczmarski, Flegal, Mei, Guo, & Wei, 2002; Reilly, Dorosty, Emmett, & ALSPAC study team, 2000）。資料顯示臺灣地區有近六成學生不愛運動，未養成規律運動的習慣，學生的身體質量指數（Body Mass Index, BMI）有明顯增高趨勢，在心肺耐力檢測等項目表現，落後中國大陸、日本及韓國等地區學生（教育部，2007）。各國近年來均致力於提升兒童身體活動量，例如澳洲政府健康及老化部門（Australia Government Department of Health and Aging）宣導兒童（5-12歲）及青少年（12-18歲）從每日30分鐘的中度運動開始，逐日增加至建議目標。因此要如何提高國內兒童的身體活動量是目前國人應積極探討的。

國外已有研究證實環境對兒童能產生身體活動之影響，根據Gibson的行為可能性理論（Gibson,1979），兒童意識到環境與景觀元素在使用上具有的功能，會在相異的景觀與建築中產生活動。Fjørtoft 與 Sageie（2009）的研究證明相異的戶外環境如何提高兒童身體活動與促進運動神經發展。Carols 與 Pinciotti（1988）提出校園中的許多「有趣單元」可提供理想的校園使用並保持動線流暢，讓遊玩學童之身體與空間產生連繫。

設備良好的校園與遊戲場提供了多樣的活動方式，與體能活動的挑戰。國外有幾位學者談到校園中的某些景觀配置能對兒童的身體活動產生影響，如在校園中加點色彩（Stratton, 2000）、校園綠體（green structures）的出現（Lindholm, 1995）。因此若能了解兒童在校園中的活動情形與體能產生狀況，即可從校園規劃上著手，設計吸引兒童且提高身體活動量之空間，以達健康之目的。

國內有許多探討校園環境規劃的相關研究，可是顯少將研究焦點放置於空間配置對兒童的移動模式與身體活動量產生的影響。國內兒童身體活動量的研究文獻數量雖然較多，卻很少以校園空間配置對健康的影響作深入了解。有鑑於此，本研究將探討校園中的空間配置、兒童空間使用及身體活動量三者的關係。



## 一、校園空間

校園是學校的校舍、校園、運動場及其附屬設施區域，融合建築與景觀等物質環境，結合了教育、生活和美感的文化層面，在空間和時間上獨特表現的視覺場所。狹義的說法，校園乃指學校內除校舍與運動場之外的學校庭園而言；然就廣義來說，校園代表了廣闊的實質領域（Schmertz, 1972）。湯志民與廖文靜（2001）認為狹義而言，校園僅指學校庭園或庭院，是學校內與運動場地所佔之外的廣大空間，提供師生課餘遊憩之所，以植栽、花木、花壇、亭台樓閣、園路水池……等為主；廣義而言，係涵蓋學校校地之內的所有空間與設施，舉凡校舍、校園、運動場及附屬建築和設施皆屬之。本研究則採廣義之校園定義作為探討之範疇。

校園的空間配置是影響校園規劃是否完整的重要因素，校園景觀的構成上，一般考慮自然因素、人文因素、和美學因素。湯志民（2002）指出校園中主要視覺組合元素是建築、綠體、水體、雕塑和廣場等，並將校園景觀分類為：綠色景觀、水體景觀、雕塑景觀、長廊景觀、廣場景觀、特色景觀。Dober（2000）認為校園景觀分類為：（一）界線通道：包含周圍與邊界標示、入口、校園車道、校園人行道、腳踏車道、動線起迄點、停車場等。（二）空間：包含傳統空間（heritage spaces）如建築空間、第二空間（secondary space）如人的活動空間、第三空間（tertiary space）如植栽空間、濕景觀（wet space）如水空間、土石空間、乾空間（dry capes）如有規劃的休閒空間。

林進益等人（1983）以遊戲設施所提供的機能將遊戲設施分為狹義的、廣義及最廣義的遊戲設施：（一）狹義的遊戲設施：以運動機能為主的固定遊戲設施。（二）廣義的遊戲設施：模仿、接納、建構等遊戲為主的固定式遊戲設施，這些對兒童的社會性和語言生活的發展上站有極重要的功能。（三）最廣義的遊戲設施：即是藉著天然材料的利用，以造型活動為樂的遊戲設施。本研究探究的遊戲場為狹義與最廣義的遊戲設施之結合。

而兒童對於遊戲場中設施的偏好，國內、外學者均有相關研究。王元亨（1994）研究臺北市鄰里公園兒童遊戲興趣發現，兒童在現有的設備狀態之下，最喜歡鞦韆和滑梯，遊戲設施較複雜（組合遊戲）或具移動性（暈眩效果）者（如：鞦韆、搖椅）較受兒童歡迎。硬質鋪面空間則以輪子遊戲、球類遊戲為主。陳文錦與凌德麟（1999）調查臺北市國小兒童遊戲場發現，低年級兒童可接受簡單的遊具，但高年級兒童喜歡變化度大的遊具。Campbell 與 Frost（1985）發現國小二年級學童喜歡「動

作取向」(action-oriented)的遊戲設施,如鞦韆、旋轉地球、蹺蹺板和滑梯等;在創造型遊戲場中,娃娃家(內有可搬動的戲劇性道具)是最受歡迎的遊戲設施,接著是可移動的遊戲器具(汽車)及搖晃木船(能刺激兒童玩海洋之旅)。Hayward、Rothenberg 與 Beasley (1974) 是研究兒童遊戲場的先驅,她們將遊戲場分為傳統、現代與冒險式三類,調查指出學齡前兒童常使用傳統遊戲場,傳統遊戲場最常被使用的是鞦韆和涉水池;國小學童則常使用冒險遊戲場,而現代遊戲場中,較常被使用的是砂區,其次是土堆和滑梯。

國內過往有許多針對校園景觀或建築環境規劃的研究,而研究焦點則放置在其對學童的景觀偏好(沈瑞琳,2009)、環境認知與學習(侯錦雄、張筱雲、莊怡凱,2003)、學習行為(張蓉貞,1996)與運動行為(呂金榮,2009)等之關係,卻很少針對校園空間配置對兒童的身體活動量之影響作深入的探討;且這些研究多以問卷調查法或回憶法進行調查,可能會有填寫或記憶上的偏誤。本研究修正過去研究的缺失,以儀器為主、問卷為輔,嘗試找出環境與身體活動量連結之關係。

## 二、空間的移動與使用模式

對於環境中人們如何移動與停留之研究不多,國內學者張俊彥(1998)曾以觀察法調查木柵動物園內遊客的分布與擁擠感預測,然觀察法較容易受到調查者主觀性而造成偏誤。以往的研究中均指出環境對於兒童的行為有所影響,Earthman (1986) 與 Lilley (1986) 研究指出舒適的視覺環境可以幫助學生減少因壓力所產生的野蠻行為;此外,學校環境溫度、視覺景觀、擁擠程度皆對學生之學習活動與行為有所影響。Fjørtoft、Kristoffersen 與 Sageie (2009) 則以全球衛星定位系統(Global Positioning System, 以下簡稱GPS)紀錄學生在校園中的移動,提出城鄉校園對兒童體能影響的差異。路徑的選擇則往往代表著人們對於景觀配置的感受良好與否,Golledge (1999) 提出步行者對道路選擇之指標(criteria)之一就是美景最多。Hoogendoorn 與 Bovy (2004) 則發現路徑的愉悅性(pleasantness)與步行者隊道路的偏好呈正相關,其他影響路徑選擇的因子之中則有習慣、交叉數目、汙染程度、安全性與惡劣天候的庇護性環境之刺激(如風景等)。

Carol 與 Pinciotti (1988) 提出校園中許多「有趣單元」可讓遊玩於其中的兒童與空間產生聯繫,因此提出學校在規劃時應該提供活動多樣性、互動機會、私密性與挑戰層級。Stratton (2000) 提出校園中簡單標示可以對兒童的體能活動造成正面影響,如在校園中加點色彩。Zask 等人 (2001) 發現校園中的可能性區位,例如標示出跳房

子 (hopscotch) 的位置或者球場範圍 (ball game field) 可增加身體活動，特別是自我組織類型 (self-organized) 的活動。簡單的遊戲場標示以及體能結構物可增加學校兒童的體能活動，也對安靜不好動的小孩造成特別影響 (Ridgers, Stratton, Fairclough, & Twisk, 2007)。Dishman (1991) 歸納影響運動行為因素中，環境條件是吸引學童運動、影響學童行為、活動能力的因素之一，而運動環境中有無運動設施、運動場所之方便、時間安排的適切性、氣候條件等環境條件，均是影響學生運動行為的因素。由上述研究可知，環境特質對於空間移動與使用扮演重要的角色，校園環境是兒童每日最久的地方，環境空間的差異對兒童行為產生不同的影響，乃是本研究所欲探討的目的之一。

### 三、身體活動量與其重要性

生理學上將身體活動 (physical activity) 詮釋為生理過程，如消耗多少單位的能量。Boucard 與 Shephard (1994) 認為身體活動是由骨骼肌所產生的動作，並在能量消耗之上有實際增加效果。Davison 與 Lawson (2006) 談到低身體活動量的兒童會有健康上的問題，如肥胖症、低骨質密度、低體適能。而低的身體活動量兒童，還會有心理或者社交上的問題，如自尊、減輕焦慮以及降低憂鬱 (Calfras & Taylor, 1994)。因此，兒童的身體活動量絕對與身心健康狀況有關。國內研究中，官易昌 (2007) 探討以「三日身體活動回憶紀錄表」及教育部頒訂之國小學童健康體適能檢測為研究工具，發現鄉村學童的身體活動量及健康體適能均比城市學童優異許多，而男學童的表現亦比女學童來得優異。停留於戶外的時間是兒童在非結構性遊玩中，身體活動量測量的主要因素 (Burdette, Whitaker, & Daniels, 2004; Cleland et al., 2008; Sallis et al., 1993)，尤其在年幼的小孩中特別的重要。近來澳洲長期追蹤研究發現，10/12歲的小孩，更多戶外的遊玩時間可以增加中高層級的身體活動量 (moderate- to vigorous PA) 以及減少過重的問題 (Cleland et al., 2009)。

Baranowski (1984) 將兒童身體活動型式 (Children physical activity form, CPAF) 分為四個水準：(一) 不移動：無動作—如站、坐、躺、靠等；(二) 不移動：四肢動作—如手腳搖動、擺動；(三) 慢速主幹移動：如慢走、散步、主幹扭曲等；(四) 快速主幹移動：如快走、慢跑、快跑、跳等。中至激烈度的身體活動量 (moderate to vigorous physical activity, MVPA) 指的是兒童身體活動型式之第四個水準，亦指活動強度足以引起每分鐘約140次以上心跳率 (Armstrong, 1990)。Haskell (1985) 建議兒童的身體活動應更富含趣味性及含有符合成人生活型態的活動技巧，而且每天至少要有30分鐘的中至激烈度的身體活動量。國內外研究指出身體活動量對兒童的重要性，本

研究將過往文獻整理與分析為健康、學習行為與社會行為方面三個面向：

(一) 健康方面

運動科學研究報告顯示：持續身體活動的習慣，使兒童之慢性心血管病、肥胖症、糖尿病與感冒等疾病於成人後發生率相對降低（Rowland, 1990）。除了生理方面兒童的身體活動也會影響精神健康（mental health），每日平均行走步數大於12,000步的兒童，會比每日平均步數只有9,200步者有較正向心理狀況（Parfitt & Eston, 2005）。

(二) 學習行為方面

藉著參與身體活動的行為不但可以促進兒童的健康發展，而且能提高兒童的自尊，更能幫助集中注意力及培養較佳的學習行為（Shephard, 1997; Tremblay, Inaman, & Williams, 2002）。Jarrett, et al.（1998）針對一所未實施下課休息之學校的四年級學童，經由校方同意，隨機提供下課自由活動的機會，結果發現學童在下課後緊接著的課堂學習注意力會更集中，吵鬧和坐立不安的行為也減少，特別是平常注意力難以集中的過動兒。Martens（1982）的研究顯示，學校每天安排三分之一的時間，包含體育課與下課時間等供學童參與身體活動，雖然學科的授課時數減少，但是學業表現反而提升。

(三) 社會行為方面

Pellegrini 與 Bohn（2005）認為下課時間的身體活動提供國小學童和同儕互動的機會，並且要學會調整自己的想法與接納別人的觀點，才能不斷保持與享受和同儕互動的喜悅，學童在同儕互動情境中學習社會發展技巧，逐漸為未來的成人階段作準備。曾建盛（2001）使用社會計量法，以236位六年級學齡兒童為研究對象，探討兒童的體適能與其在團體中同儕關係的關聯，結果發現六年級學齡兒童的體適能測驗結果與同儕關係有正面的相關性，陳鵬仁與卓俊伶（2005）進一步研究發現兒童身體活動量與個人的同儕關係有正面的關聯；高身體活動量的兒童在班級團體中和同儕的互動較多，受歡迎的程度相對地也比低身體活動量的兒童來的較高。

#### 四、環境影響兒童移動與身體活動

前人研究指出環境對於兒童的行為有所影響，Earthman（1986）與 Lilley（1986）研究指出舒適的視覺環境可以幫助學生減少因壓力所產生的野蠻行為；此外，學校環境溫度、視覺景觀、擁擠程度皆對學生之學習活動與行為有所影響。Dishman（1991）歸納影響運動行為的因素中，環境條件是吸引學童運動，影響學童行為的因素之一，而運動環境中有無運動設施、運動場所之方便、時間安排的適切性、氣候條件等環

境條件，均是影響學生運動的要素。瑞士的研究指出，街道密度、家長關心的交通安全，均與兒童戶外停留時間較短有關（Bringolf-Isler, Grize, Mäder, Ruch, Sennhauser, Braun-Fahrländer, & SCARPOL, 2010）。

國內外針對校園空間配置對兒童身體活動量影響之研究並不多。Davison & Lawson（2006）整理了影響兒童身體活動量的文獻回顧，發現實質環境的影響可分為三向度，如遊憩建設、交通建設與當地狀況，但該研究欠缺探討教育環境（校園、安親班）的向度；然國內對於校園與兒童身體活動之探討更付之闕如。校園活動受空間配置影響甚大，因此本研究欲探討兒童在校園中的空間使用，並從中了解何種空間可促使兒童產生較高的身體活動量。

## 貳、材料與方法

### 一、研究設計

本研究以文獻回顧收集相關研究，確定研究主題後，著手設計研究流程。過去研究關於身體活動量的研究多半以量表測量受訪者過去的身體活動量，無法與空間的資料相連結，本研究為將校園空間（排球場、籃球場、足球場、操場、幼稚園前水泥空地、前庭遊戲場、中庭、後庭遊戲場、足球場旁遊戲場以及校舍）、身體活動量（平均心跳、低身體活動量時間、中高身體活動量時間以及高身體活動量時間）與該空間的活動相結合，選擇具有GPS及心跳測量功能的儀器，配合問卷調查，將兒童的移動模式、活動與身體活動量結合於校園空間。

因此本研究的目的是要探討，不同的校園空間是否影響兒童的身體活動量與空間使用情形，而此空間使用情形是否與身體活動量有關。本研究的研究假設如下（圖1）：

- H1 不同的校園空間會對兒童產生不同的身體活動量。
- H2 不同的校園空間會對兒童產生不同的空間使用情形。
- H3 兒童的空間使用情形與身體活動量有正向影響關係。

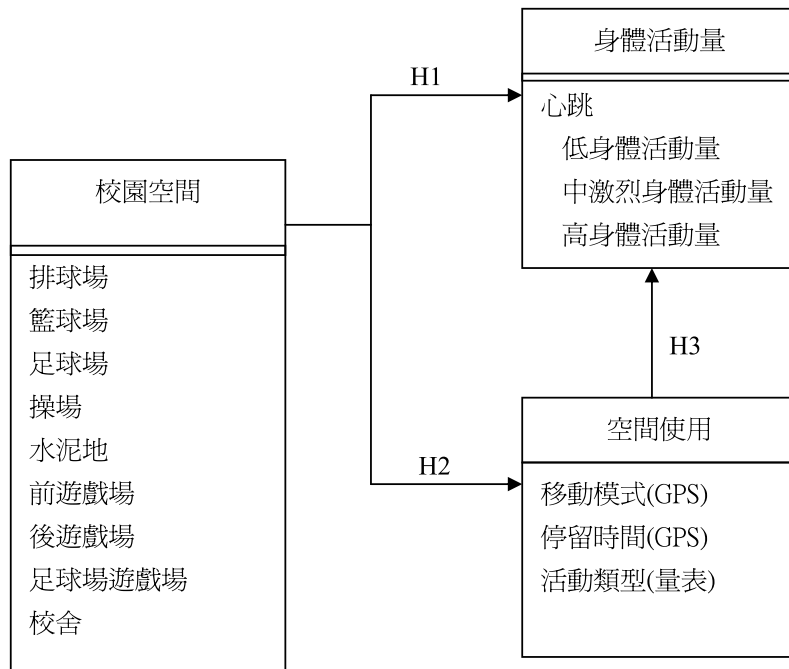


圖1 研究架構圖

## 二、研究工具

本研究以身體活動量儀器與問卷進行數據的收集，問卷內含有兒童的基本資料、受測下課時間活動的記錄以及過去一週的身體活動量表。研究工具說明如下：

### (一) 身體活動量評估

常用來測量身體活動量的方法有：機械或電子偵測法（mechanical and electronic monitors）如，心跳率追蹤器、計步器等；調查法（surveys）如，問卷及日記法等、飲食測量法（dietary measure）、行為觀察法（behavioral observationn）、熱量測定法（calorimetry）、生理指標法（physiological makers）、工作分類法（job classification）等七大類（LaPorte, Montoye, & Caspersen, 1985）。Fjørtoft、Kristoffersen 與 Sageie（2009）則以GPS紀錄學生在校園中的移動及脈搏錶（polar pulse watch）來測量心跳（heart rate, HR）。劉鶴珣、蔡美文與李淑貞（2008）以身體活動日誌與三軸加速規同時進行兒童身體活動量的調查，發現這兩種測量方式有高度相關性。王淑華與李建明（2006）指出過去十年電子計步器獲得身體活動研究者的普遍認同，利用計步器來監視個人的身體活動量和提升運動的動機，都達相當成效，尤其是以走路為主的活動類型（Welk,

2002)。本研究選擇具有GPS與心跳（heart rate）相結合的運動手錶為測量工具。

以Garmin Forerunner 405 GPS運動手錶（Garmin Forerunner 405 GPS training and sports tracking watch）能即時記錄與監測運動狀況，測量的項目包含移動位置、運動的時間、距離、速度、消耗的卡路里以及心率等多種資料。本研究儀器中的GPS每4秒透過衛星追蹤兒童在校園中的移動路徑與停留點，心跳則是每分鐘監測一次。在測量完成後將儀器資料無線傳輸至電腦，結合gMapMaker v0.7.3.8軟體所得之校園衛星影像，與ArcGIS 9.3完成座標定位。

## （二）學童身體活動與基本資料問卷

### 1. 基本資料

包含受測學生之身高及體重，以便於轉換成身體質量指數。

### 2. 受測下課時間活動紀錄

主要目的是為了與電子儀器做對照，問卷中請兒童對於受測的下課時間所從事的活動地點與活動類型做排序，活動地點包含25個選項，如溜滑梯、平衡木、籃球場、教室等；活動類型共包含32個選項，如玩溜滑梯、打籃球、捉迷藏、跑步等，並以1到3做排序，3為兒童認為停留時間最長之地點與從事較久之活動類型，2則為次；此問卷也含下課時間與多少同學一起活動之勾選問題，共有4個選項，包含自己玩、2至3人與其他。

### 3. 過去一週身體活動量紀錄

參考學者所設計之七日身體活動量問卷，主要在於了解兒童平常的身體活動情況與對體育課的喜好是否對校園的活動情形有影響。單元問卷係參考謝振東（2006）根據國外學者Sallis設計、Baranowski修訂之「身體活動問卷」（The Physical Questionnaire for Older Children, 簡稱PAQ-C），與許柏仁（2009）所編修之身體活動量問卷所修訂完成，此單元問卷採五點Likert等級計分，其中共分為三個問項：身體活動共48題，24題為上學時間的身體活動，24題為放學後的身體活動；校園活動地點共18題；體育課參與共4題，其Cronbach's  $\alpha$  值分別為.886、.602、.942，顯示本問卷信度尚佳。

## 三、研究對象與地點

本研究隨機抽取新竹市小學詢問其受訪意願，最後以虎林國小為研究基地。該校於1952年創立，1994年遷入現址，占地25,074平方公尺。根據教育部統計處99年度國民

小學校別資料顯示學生共1,000人，並隨機抽樣14位五年級生，取得家長簽屬同意書，但施測時有4個樣本於儀器施測時有GPS斷訊之現象，因此予以剔除，施測成功之10個樣本中有9位為男生，1位為女生，受測的時間為100年的10月到11月間，每樣本之測驗時間為受測期間每日早上十點的下課10分鐘。

## 參、研究結果

### 一、研究基地分析

新竹市虎林國小占地25,074平方公尺，國小部學生共有1,000人，每位兒童分得25平方公尺的活動面積，球類運動場地有籃球場、排球場、草皮足球場各1座；運動場1座；遊戲場3區，分為前庭遊戲場、後庭遊戲場、足球場旁遊戲場，3處遊戲場皆設有溜滑梯，其中足球場旁遊戲場與後庭遊戲場皆設有單槓與跳格子，僅後庭遊戲場設有平衡木、輪胎、爬杆及雙槓；空地則有幼稚園前的水泥鋪面與大門至教學大樓（創思樓）前的紅磚鋪面。

GPS所收集之樣本移動路徑資料如圖3，由此圖可發現兒童在配戴儀器完成後多在何處停留，因此將校園分區為如圖2之區域以便進一步做探討與分析，1為排球場（設有籃球架），2為籃球場，3為足球場，4為操場，5為幼稚園前水泥空地，6為前庭遊戲場，7為中庭，8為後庭遊戲場，9為足球場旁遊戲場，10為校舍。

### 二、樣本基本資料分析

本研究隨機抽取虎林國小兩班同樓層之五年級班級，施測成功樣本共10個，基本資料分析的內容包含：性別、身高、體重、安靜心跳，其中9位為男生，1位為女生，其身高、體重與BMI之

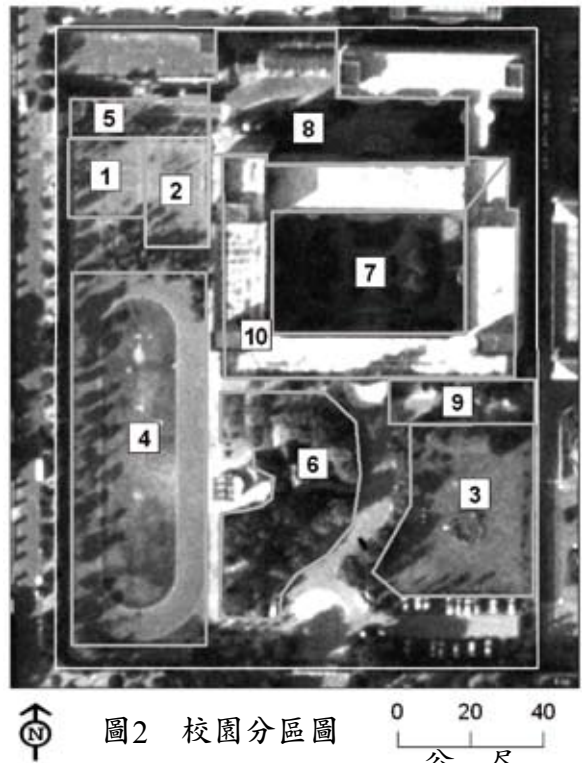


圖2 校園分區圖



分析結果如表1。

本研究施測對象為11歲之兒童，依照教育部出版的國中體適能教學手冊（王傑賢、林信甫、莊泰源、康正男、黃國恩，2004）所發表我國10-18歲學生身體質量指數（BMI kg/m<sup>2</sup>），當BMI指數超過第85百分位值（即男生BMI值為24，女生BMI值為22），而未達第95百分位值（即男生BMI值為26，女生BMI值為24）時表示為過重學生，當BMI超過第95百分位時就可認定是肥胖學生，在本次的施測樣本中，有三個男性樣本BMI值超過第95百分為值，為肥胖學生。



圖3 全部樣本移動座標

安靜心跳率愈低，表示心肺功能愈佳，而一般人的安靜心跳率則約每分鐘72次，如果安靜心跳率超過每分鐘90次，就應就醫進行詳細的檢查，本研究樣本中有六個樣本安靜心跳超過90，顯示該樣本心肺功能或許較一般人差。

表1 基本資料分析

項目	最小值	最大值	平均數	標準差	變異數
身高	138.50	155.50	147.90	5.20	27.04
體重	37.00	54.00	44.40	6.47	41.82
BMI	16.01	34.03	22.55	22.55	43.70
安靜心跳	61.00	104.00	86.60	14.06	197.82

### 三、受測下課時間活動紀錄

依據此單元的問卷分析結果兒童活動停留地點以籃球場最常（M = 2），次要為操場（M = 0.6）、排球場（M = 0.5），活動項目主要為打籃球（M = 1.7）、跑步（M = 1）、打躲避球（M = 0.9），活動同伴為2至3人以上（M = 2.6）。

## 四、移動模式分析

### (一) 停留時間

全部10個樣本總測驗時間為115.9分鐘，平均每個樣本的測驗時間為11.59分鐘，標準差為2.65分鐘，依據圖3所顯示出來的樣本移動路徑座標點將校園區分為如圖2之區域，將各樣本座標點匯入GIS系統分析後，以總施測時間與各區域的總停留時間做百分比計算，發現兒童平均將33%的時間用於排球場，24%的時間用於籃球場，9%的時間用於幼稚園前廣場，而操場、校舍與足球場的停留時間各占8%，中庭、後庭遊戲場、足球場旁遊戲場及前庭遊戲場各占4%、3%、2%、1%。

### (二) 移動模式

根據GPS的紀錄結果發現兒童在戶外空間的分佈可以區分為有單一目的以及沒有單一目的者，由圖上顯示單一目的型的兒童僅停留在某個場域進行某種活動，而沒有單一目的者則散佈性停留在校園各區中。有五位兒童呈現有單一目的地的移動方式，其於配戴儀器完成後便直接到排球場活動（如圖4），而有五位學童則呈現無單一目的地的散狀停留的移動路徑（如圖5）。有單一目的地的學童在排球場平均停留時間為7分鐘，占平均測驗時間的60%，這些兒童多在排球場從事打躲避球及打籃球的活動，而無先決目的地的兒童則有從事聊天、散步、追逐、打躲避球、踢足球等活動。



圖4 A兒童：單一目的地移動模式



圖5 B兒童：無單一目的地移動模式

## 四、身體活動量分析

### (一) 身體活動程度

本研究樣本於測試時間中平均心跳為139.31 bmp，每分鐘最小心跳為96，最大心跳為198，標準差為29.54，按先前學者之研究將身體活動量分為低身體活動量（LPA < 120 bmp），低到中身體活動量（LMPA = 120-140 bmp），中到高身體活動量（MVPA = 140-160 bmp），高身體活動量（VPA > 160 bmp）（Stratton, 2000; Ridger et al., 2007），並以總測驗時間為基準，與各層級活動量總時間做百分比計算，發現兒童在下課時間中有29%的時間處於低身體活動量的狀態，21%的時間處於低到中身體活動量，31%的時間處於中到高身體活動量，19%的時間處於高身體活動量，所以兒童在下課時間共有50%的時間在從事中度身體活動量以上的活動。

### (二) 過去七天身體活動分析

在身體活動的單元問卷中分為上學時間與放學後做調查，得分越高表示平常越常從事身體活動（1代表很不常-5分代表很常），在體育課喜好的問項上得分越高表示越喜歡上體育課。問卷分析後得知兒童在上學時間較常從事打籃球（M = 2.9）、跑步（M = 2.8）、打躲避球（M = 2.6）、散步（M = 2.5）之活動；放學後則多從事觀察動物或植物（M = 2.4）、散步（M = 2.2）、打籃球（M = 2.1）之活動。

以皮爾森相關檢定進行相關分析，上學時間的總身體活動得分平均為36.4，放學的總身體活動得分平均為33.2，兩者間無顯著差異（ $\rho = 0.4$ ）。將測驗時間中形成四層級身體活動標準的時間與過去七天的身體活動量作相關分析，發現放學後從事觀察動物或植物的頻率與低身體活動時間（LPA < 120 bmp）量呈現正相關（ $\rho = 0.042$ ），在放學後從事打籃球（ $\rho = 0.038$ ）、打躲避球（ $\rho = 0.024$ ）、打排球（ $\rho = 0.012$ ）、踢足球（ $\rho = 0.004$ ）之活動的頻率則都與中到高度身體活動時間（MVPA = 140-160 bmp）呈現顯著正相關，而放學後從事打羽毛球的頻率則與高度身體活動（VPA > 160 bmp）有顯著正相關（ $\rho = 0.005$ ）。

在過去七日校園身體活動地點分析上（1-5分，非常不同意～非常同意），兒童最常停留的地點為教室（M = 4.2），再者為教室走廊（M = 3.4）、籃球場（M = 3.2）、排球場（M = 2.9）、操場（M = 2.5），將過去七日校園身體活動地點與施測時間中所形成的四層級身體活動標準的時間做相關分析，得知在排球場活動的頻率與低度身體活動量時間呈顯著負相關（ $\rho = 0.045$ ），在籃球場活動的頻率與中度身體活動量時間

呈現顯著正相關 ( $\rho=0.044$ )。

在體育課的參與程度上(1-5分,非常不同意~非常同意),喜好程度平均為4,認真程度平均為4.1,快樂程度平均為3.9,成就感平均為3.2,此四項平均皆大於3,顯示兒童整體而言是喜歡體育課的,且分析發現對體育課的喜好程度與施測時間中的中到高身體活動時間呈顯著正相關 ( $\rho=0.043$ )。

### 三、身體活動與校園景觀空間

Strong等人(2005)建議,從一個健康的觀點而言,兒童每天最少有60分鐘中到高強度的身體活動。而Haskell(1985)則建議兒童每日需有30分鐘以上的MVPA。於是透過Garmin Forerunner 405 GPS運動手錶中的心率器與GPS紀錄,將資料匯入GIS系統分析後(圖6),以中度以上身體活動量的總時間與各區域的中度以上身體活動量的總時間做百分比計算,得知排球場占42%,為中度以上身體活動時間最長的地方,再者為幼稚園前水泥空地占17%,足球場占16%,校舍占10%,籃球場占5%,操場占4%,中庭、足球場旁遊戲場、庭遊戲場占各占2%,前庭則是0%。根據問卷中接受測量的下課時間活動紀錄與觀察,兒童多在排球場從事打籃球或躲避球的活動(該排球場設有籃球架),此類型的活動造成中度以上的身體活動(如圖7),而再進一步分析發現低度的身體活動與GPS中校舍的停留時間呈現顯著的正相關 ( $\rho=0.022$ )。



圖6 全部樣本中度以上身體活動量座標

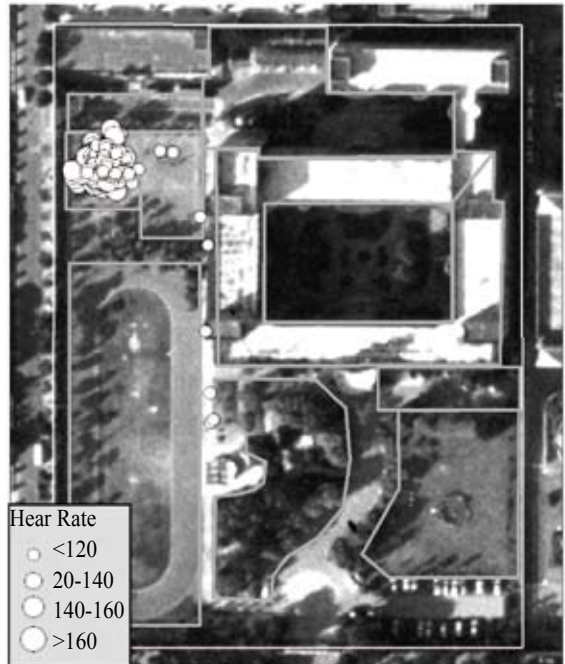


圖7 兒童A在排球場的心跳

## 肆、結論與建議

### 一、結論

在停留的地點方面，受測的下課時間中依據GPS的紀錄，兒童在排球場停留的時間最長，其次為籃球場和幼稚園前水泥空地，可以發現兒童的活動地點都是在球場或其附近之空地；在問卷的受測下課時間活動紀錄中，停留時間較長的地點則是籃球場為首，操場、排球場為次，排序上的差異可能是因為該校排球場也設有籃球框架，所以兒童可能會認為籃球場與排球場是一樣的範圍。過去學者談到體能結構物可增加學校兒童的體能活動，對安靜不好動的小孩也有影響（Ridgers, Stratton, Fairclough, & Twisk, 2007），Dishman（1991）也談到影響運動行為因素中，環境條件是吸引學童運動的主要因素，由國內外研究可以發現運動場或者球場，似乎可以產生較高的身體活動。

受測的下課時間中的停留地點，兒童偏好戶外空間，其停留時間占總測驗時間的92%，但於過去七日的校園活動地點中，兒童首要與次要的停留地點為教室（ $M = 4.2$ ）、教室走廊（ $M = 3.4$ ），再者才為籃球場（ $M = 3.2$ ）、排球場（ $M = 2.9$ ）、操場（ $M = 2.5$ ）。整體而言，兒童靜坐在教室的時間佔一天的比重最常，但根據GPS及受測者的問卷顯示，下課時間還是以戶外空間的停留為主。本次受測者為高年級兒童，可以看出高年級的兒童對於球類活動較有興趣，而遊戲場則較不具吸引力。

另外，受測的下課時間中有單一目的地的兒童會花一半以上的時間於該目的地，且呈現較長時間的中度以上身體活動。可見得單一目的，例如前往球場打球、一下課馬上去操場跑跳的兒童比較能夠快達到中度以上的身體活動。身體活動量方面，施測時間中，兒童有50%的時間呈現中度以上的身體活動情況（每分鐘心跳140下以上），這些時間主要集中在排球場，再者為幼稚園前水泥空地、足球場，兒童多在排球場與幼稚園前水泥空地從事打籃球、打躲避球之活動，在足球場從事踢足球的活動，這與Zask等人（2001）發現校園中的球場可增加身體活動的結果是相近的。

在活動類型方面，受測的下課時間中，兒童較多從事打籃球、跑步、打躲避球的活動，與過去七日上學時間的活動類型排序是一樣的，顯示兒童平日身體活動的類型與施測時間中的活動類型是一致的，而在七日身體活動與受訪的下課時間的各層級之身體活動作相關分析後，發現放學後從事觀察動物或植物的頻率與低身體活動時間量呈現顯著正相關，可見得放學後喜歡非動態活動的同學，在學校的下課時間的身體

活動量也較低。而放學後從事打籃球、打躲避球、打排球、踢足球之活動的頻率則都與中高度身體活動從事的時間呈現顯著正相關，放學後從事打羽毛球的頻率與高度身體活動從事的時間有顯著正相關，如此看來，在放學後喜歡從事動態活動者，下課時間的身體活動量也會呈現中高度身體活動或高度身體活動。這可能是因為球類活動多半伴隨著兒童身體活動型式第四個水準的身體活動類型（快速主幹移動：如快走、慢跑、快跑、跳等），這容易形成中度以上心跳（Armstrong, 1990）。而放學後的習慣也與下課時間所從事的身體活動強度有關，若放學後較多從事靜態活動，下課時也較偏好心率低的活動，但也可能因為平時下課多偏好心率低的活動，所以放學後也同樣從事較靜態的活動。除了平時活動類型與受測的下課時間的身體活動強度有正相關外，也發現低身體活動量與校舍的停留時間呈現顯著的正相關（ $\rho = 0.022$ ），因為在校舍內無法從事大動作活動，因此多為休息、散步或聊天有關。

## 二、建議

雖本研究為初探研究，但從本次研究中可以發現兒童在課間的下課時間是偏好在戶外球場停留與活動，且較易形成中度以上之身體活動，所以校園中大空間或者球場、操場的規劃對兒童身體活動產生是非常重要的。本研究除了研究校園空間與兒童的身體活動量、移動模式所形成的相互影響外，另一項主要目的是測試此研究模式以及研究工具的適切性，依據研究結果，本研究認為此研究模式是可行的，唯獨在儀器操作的部分須小心出現斷訊的情況，也建議讓測驗時間拉長，使兒童習慣儀器的配戴，或許能使兒童在受測的下課時間中之活動表現與平常下課時的活動表現更趨一致。本研究為初探型研究，本次受測樣本數量較少，造成受測者樣本不均、且體重過重的樣本數過高，見意後續研究可以抽樣較多樣本，以便增加性別、年齡、教室樓層等其他變項的探討。

根據本研究的結論，爲了要提高兒童的身體活動量有以下幾個建議：

- （一）多增加戶外學習。研究中發現兒童停留最久的地點是校舍，但停留校舍中產生的身體活動量也最少，因此建議增加戶外學習的機會與時間。
- （二）多增加放學後體能活動。放學後的體能活動也會與受訪下課時間的身體活動量有關係，目前國內的回家功課大多數為靜坐型態的寫功課，建議師長可以開設跑、跳、走路等散步、爬山的假日功課。
- （三）下課時間活動的安排目的化。過去研究發現下課對於兒童之後的上課學習有許多正向影響（Jarrett et al. 1998; Martens, 1982; Pellegrini & Bohn, 2005），研究發現

單一目的型的兒童可以產生較高的身體活動量，與下課時候隨意走走的兒童相比較。建議師長可以規定兒童在下課時候從事某些目的性活動，如快走400公尺、兒童相互競走或者小比賽等。

由於本研究為初探型研究，所以樣本數較少，男女比例也較懸殊，且只針對某年級作探討，建議後續研究可增加樣本數，並將性別、年級加入作更深入的探討，期望如此能使兒童在校園空間中產生的身體活動情況更加重視與提升。

## 參考文獻

### 一、中文文獻

- 王元亨（1994）。從兒童遊戲的觀點探討鄰里公園兒童遊戲空間的規劃設計。未出版之碩士論文。國立臺灣大學，臺北市。
- 王淑華、李建明（2006）。電子計步器之應用效益，*大專體育學報*，82，55-60。
- 王傑賢、林信甫、莊泰源、康正男、黃國恩（2004）。*國中體適能教學手冊（教師專用）*。臺北市：教育部體育司。
- 呂金榮（2009）。國小高年級學童校園運動環境態度與課間運動行為研究。未出版之碩士論文。國立臺北教育大學，臺北市。
- 沈瑞琳（2009）。校園建築景觀形式與環境偏好之研究—以臺中市（縣）國小為例。未出版之碩士論文。逢甲大學，臺中市。
- 官易昌，（2007）。雲林縣城鄉國小學童身體活動量與健康體適能之相關研究。未出版之碩士論文。國立雲林科技大學，雲林縣。
- 林進益、吳亮月、姜欽錄、楊崇賢、張三好、林信（1983）。公園內兒童遊戲活動及其設施之研究，*造園季刊*，1(3)，77-79。
- 侯錦雄、張筱雲、莊怡凱（2003）。學童的環境認知與環境學習機會關係研究—以臺中市國小校園景觀設施為例。*造園學報*，9，89-112。
- 張蓉真（1999）。國小校園對學童學習效益之研究。未出版之碩士論文。逢甲大學，臺中市。
- 教育部（2009）。快活計畫～促進學生身體活動，帶給學生健康、活力與智慧。*教育部電子報*，350。取自[http://epaper.edu.tw/topical.aspx?topical\\_sn=304](http://epaper.edu.tw/topical.aspx?topical_sn=304)。
- 許柏仁（2009）。聽覺障礙學生身體活動之研究-以啓聰學校為例。未出版之碩士論文。國立體育大學，桃園縣。

- 陳文錦、凌德麟（1999）。*臺北市國小兒童遊戲場之設施準則*。臺北市：臺北市政府教育局。
- 陳鵬仁、卓俊伶（2005）。兒童身體活動量與同儕關係。*臺灣運動心理學報*，7，103-113。
- 曾建盛（2001）。學童體適能與同儕關係之相關研究。*中華體育季刊*，15，131-137。
- 湯志民（2002）。*台灣的學校建築*。臺北市：五南。
- 湯志民、廖文靜（2001）。校園文化藝術環境的規劃，學校建築研究學會。載於湯志民（主編），*e 世紀的學校新貌*，35-68。臺北市：中華民國學校建築學會。
- 劉鶴珣、蔡美文、李淑貞（2008）。學齡前兒童身體活動日誌同時效度檢驗：先驅研究，*物理治療*，33，381-389。
- 謝振東（2006）。*發展協調障礙兒童生活型態之分析*。未出版之碩士論文。國立臺灣體育學院，臺中市。

## 二、英文文獻

- Amstrong, N. (1990). Children's physical activity patterns: The implications for physical education. In N. Amstrong(Ed.), *New directions in physical action* (Vol.1, pp.1-15). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bringolf-Isler, B., Grize, L. Mäder, U., Ruch, N., Sennhauser, F. H., Braun-Fahrländer, C., & SCARPOL team. (2010). Built environment, parents' perception, and children's vigorous outdoor play. *Preventive Medicine*, 50, 251-256.
- Burdette, H. L, Whitaker, R. C., & Daniels, S. R. (2004). Parental report of outdoor playtime as a measure of physical activity in preschool-aged children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158, 353-357.
- Calfras, K. J. & Taylor, W. C. (1994). Effects of physical activity on psychological variables in adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 6, 406-423.
- Carols, W., & Pinciotti, P. (1988). Changing a schoolyard-intentions, design decision, and behavioral outcomes. *Environment and Behavior*, 20, 345-371.
- Cleland, V., Crawford, D., Baur, L. A., Hume, C., Timperio, A., & Salmon, J. (2008). A prospective examination of children's time spent outdoors, objectively measured physical activity and overweight. *International Journal of Obesity*, 32, 1685-1693.
- Cleland, V., Timperio, A., Salmon, J., Hume, C., Baur, L. A., Crawford, D., (2009). Predictors of time spent outdoors among children: 5 year longitudinal findings. *Journal of Epidemiol and Community Health*, 14(1), 30-44.



- Davison, K. K. & Lawson, C. T. (2006). Do attributes in the physical environment influence children's physical activity? A review of the literature. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 3(19), 1-17.
- Davison, K. K., & Lawson, C. T. (2006). Do attributes in the physical environment influence children's physical activity? A review of the literature. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 3(19), 1-17.
- Dishman, R. K. (1991). Increasing & maintaining exercise and physical activity. *Behavior Therapy*, 22(3), 345-378.
- Dober, R. P. (2000). *Campus landscape: Function, forms, feature*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Earthman, G. I. (1986). *Research needs in the field of education facilities planning*. Retrieved from ERIC database. (ED283301)
- Fjørtoft, I. Kristoffersen, B., & Sageie, J. (2009). Children in schoolyards: Tacking movement patterns and physical activity in schoolyards using global positioning system and heart rate monitoring. *Landscape and Urban Planning*, 93, 210-217.
- Gibson, J., (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin: Boston.
- Golledge, R. G. (1999). Human wayfinding and cognitive maps. In R. G. Golledge (Ed.), *Wayfinding Behavior: Cognitive Mapping and Other Spatial Processes* (pp. 5-45). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Haskell, W. (1985). Physical activity and health: Need to define the required stimulus, *American Journal of Cardiology*, 55, 4-9.
- Hoogendoorn, S. P., & Bovy, P. H. L. (2004). Pedestrian route-choice and activity scheduling theory and models, *Transportation Research part B*, 38, 169-190.
- LaPorte, R. E., Montoye, H. J., & Caspersen, C. J. (1985). Assessment of physical activity in epidemiologic research: problems and prospects. *Public Health Reports*, 100(2), 131-146.
- Lilley, H. E. (1986). *Student control as a planning and design factor in education facilities*. Retrieved from ERIC database. (ED282338)
- Lindholm, G. (1995). Schoolyards: the significanc of place properties to outdoor activities in schools. *Environment and Behavior*, 27(3), 259-293.
- Martens, F. L. (1982). Daily physical education: A boon to Canadian elementary schools. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 53(3), 55-58.
- Parfitt, G., & Eston, R. G. (2005). The relationship between children's habitual activity level and psychological well-being. *Acta Paediatrica Sinica*, 94, 1791-7.

- Ridgers, N. D., Stratton, G., Fairclough, S. J., & Twisk, J. W. R. (2007). Long-term effects of a playground making and physical structures on children's recess physical activity levels. *Preventive Medicine, 44*(5), 393-397.
- Rowland, T. W. (1990). *Exercise and Children's Health*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sallis, J. F., Nader, P. R., Broyles, S. L., Berry, C. C., Elder, J. P., McKenzie, T. L., Nelson, J. A. (1993). Correlates of physical activity at home in Mexican-American and Anglo-American preschool children. *Health Psychology, 12*(5), 390-398.
- Stratton, G. (2000). Promoting children's physical activity in primary school: an intervention study using playground marking. *Ergonomics, 43*, 1538-1546.
- Strong, W.B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., Hergenroeder, A. C., Must, A., Nixon, P. A., Divarnik, J. M., Rowland, T., Trost, S., & Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics, 146*(6), 732-737.
- Welk, G. J. (2002). *Physical Activity Assessment for Health-Related Research*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Zask, A., van Beurden, E., Barnett, L. Q., & Dietrich, U. C. (2001). Active school playgrounds-myth or reality? Results of the move it groove it project. *Preventive Medicine, 33*(5), 402-408.

投稿日期：101年07月03日

修改日期：101年09月12日

接受日期：101年11月27日

# The relationship of the children's movement patterns and physical activity in school campus

Tzuhui A. Tseng\* Tsu-Jen Ding\*\* Alex J. Y. Lee\*\*\* Ming-Hsin Lu\*\*\*\*

## Abstract

Few studies discussed how children use the campus space and how the campus attributes influence their physical activities. In this study, we used Garmin Forerunner 405 GPS training and sports tracking watches accompanied with self reported questionnaire, which included respondent's demographic data, recess activity record and 7-day physical activity record. We collected the space and physical activity data, and examined which part of the campus was preferred by children to stay and engage moderate to vigorous physical activity (MVPA). Ten students from an elementary school in Hsinchu were selected to attend this survey, and the recording period was a certain 10-minutes recess between their classes. The result measured by the sports tracking watches showed children's longest staying time was in the volleyball court, but the questionnaire showed they spent most of their time in the basketball court. Children preferred being outdoor and occupied 92% of their overall testing time. In

---

\* Associate Professor, Department of Environmental and Cultural Resources, National Hsinchu University of Education.

\*\* Assistant Professor, Department of Environmental and Cultural Resources, National Hsinchu University of Education.

\*\*\* Associate Professor, Department of Physical Education, National Hsinchu University of Education.

\*\*\*\* Assistant, Department of Environmental and Cultural Resources, National Hsinchu University of Education.

Corresponding author: Tsu-Jen Ding

E-mail: ding@mail.nhcue.edu.tw

addition, children who have a single purpose would spend half of their time in that particular place and appeared MVPA. During the testing period, children showed 50% time of MVPA mainly in the volleyball court. When examine the relationship between after school leisure activities and physical activity, the frequency of observing plants and animals have positive relation to low physical activity staying time; the frequency of doing ball activities have positive relationship with MVPA, especially when playing badminton.

Key words: GPS, movement patterns, physical activity, school campus landscape

# 臺灣地區國中同儕性騷擾現況 及其相關因子之研究

馮嘉玉\* 晏涵文\*\* 李思賢\*\*\* 高松景\*\*\*\*

## 摘要

本研究目的在了解臺灣地區學生於國中校園生活中所遭遇的同儕性騷擾現況，並探討知識、社會支持與生活技能等因素與男女生遭遇同儕性騷擾經驗間的相關情形。研究資料取自於2008年教育部全國中小學性教育成果之橫斷式問卷調查研究，採叢集抽樣方式選取全國公私立高中職一年級剛入學學生樣本共計2,276人，由受試者根據自己就讀國中時期的同儕性騷擾經驗作答。

在本研究中，9成以上的受試者曾在國中三年裡遭遇一種以上來自同儕的言語或肢體騷擾行為，而自己感受曾遭到同儕性騷擾的人數比率則接近3成，但男生受到一種以上肢體騷擾的比例顯著高於女生。將男女生資料分開進行複迴歸分析後發現，情感表達溝通技巧越好，但拒絕與自我控制技巧越差的男生，與社會支持度越差、情感

---

\* 國立臺灣師範大學健康促進與衛生教育學系博士候選人

\*\* 國立臺灣師範大學健康促進與衛生教育學系兼任教授，杏陵醫學基金會執行長

\*\*\* 國立臺灣師範大學健康促進與衛生教育學系教授

\*\*\*\* 國立臺灣師範大學健康促進與衛生教育學系博士，臺北市立北政國民中學校長

通訊作者：李思賢

聯絡地址：106臺北市大安區和平東路一段162號

聯絡電話：(02) 7734-1701

E-mail: tonylee@ntnu.edu.tw

表達溝通技巧越好，但拒絕與自我控制技巧越差的女性，所遭受到的同儕「言語騷擾」、「肢體騷擾」與「自覺認知騷擾」頻率越高。此研究結果可作為未來國中校園同儕性騷擾防治教育介入的參考。

關鍵詞：同儕性騷擾、國中

中文短題：臺地區國中校園性騷擾相關因子

## 壹、前言

性騷擾是全球性的社會問題，常被視為是一種性別歧視的表現（凱瑟琳·麥金農，1993），或是機構組織中的暴力形式之一（Hearn & Parkin, 2001）。儘管性騷擾行為會發生於不同的年齡層，但已有研究指出青春期的人際互動是許多性別暴力行為的起始點，如Brenner、McMahon、Warren 與 Douglas（1999）調查美國大學女生約會暴力情形，在自陳曾經被迫發生性行為的受訪者中，就有71%是發生在18歲以前，且大多數是在其青少年時期。而Pellegrini（2001）追蹤小學至中學階段兩性人際互動、攻擊性與性騷擾的關聯性時發現，小學時期的霸凌者通常也會是進入中學階段後性騷擾行為的加害者，特別是當他們開始對異性感到興趣的時候。McMaster、Connolly、Pepler 與 Craig（2002）研究加拿大6至8年學生的同儕性騷擾行為，也認為雖然大部分同儕間的騷擾行為只是在某個特定時期發生的偏差行為，是一種因應青春期壓力的方式，但對某些青少年來說，同儕性騷擾卻是其發展攻擊性的延伸，可能會連同其他形式的人際攻擊行為（如霸凌）一起出現，甚至可能在未來發展出具敵意的異性交往與約會模式。由這些研究結果可知，青少年時期的同儕性騷擾行為可能已成為青少年次文化的一部份，或是青少年霸凌行為的延伸（Timmerman, 2005），反映出青春期階段對性感到好奇與攻擊性兩種驅力的聯結（Pellegrini, 2001），是一項值得關注的健康議題。

在同儕族群裏，青少年自述其性騷擾行為動機，常以好玩、好奇、惡作劇為主（黃淑英、晏涵文，2004）。而不論是在Fineran 與 Bennett（1999）針對高中生所作的橫斷式調查研究，或是Petersen 與 Hyde（2009）追蹤5至9年級青春期男女的同儕性騷擾情形都發現，同儕性騷擾的受害者往往是同儕團體中擁有較多權力者，顯示獲取同儕團體間的宰制權力不太可能是同儕性騷擾的主要動機。研究結果也指出，青春期的青少年是將性騷擾行為視為一種理解自身性徵發展的方式，而跨性別的性騷擾行為更可能在青少年嘗試對異性同儕表達性吸引力的性發展過程中扮演了重要的角色，是一種藉由帶有性意涵玩笑的方式來測試吸引異性之適當模式的過渡行為（Petersen & Hyde, 2009）。不過仍有研究發現，不論性別，只要是較認同男性具有支配地位的青少年，也呈現出更高頻率的同儕性騷擾受害經驗，顯示男性加諸於女性的社會權力濫用情形仍會反映在同儕性騷擾行為中（Fineran & Bennett, 1999; Fineran & Bolen, 2006）。

目前關於臺灣青少年性騷擾發生率的調查數據並不多，在1997年「青少年文化與心理態度之分析與探討」專案研究中，全臺灣國、高中職學生自陳曾經遭受性騷擾的性別比例，女生46%的發生率遠高於男生的12%，若以學制區分，則國中、高中及

高職學生自陳曾遭受性騷擾比例分別為24.9%、32.1%和43.0%，但調查中並未詢問加害者的身分是同儕、校內教職員或校外人士（黃正鵠、楊瑞珠，1998）。Wei 與 Chen（2012）分析2006年臺中市國中生「青少年生活狀況」調查中關於口語及肢體性騷擾的2題作答資料，其中有25.4%的受訪者表示曾在過去一學期遭遇到同儕的性騷擾，且男生自陳遭遇到性騷擾的比率略高於女生（違反意願的性關注或黃色笑話～男26.1%，女20.4%；違反意願的碰觸或親吻愛撫～男8.5%，女5.3%）。而簡苑珊、陸玟玲、李鴻森、洪百薰（2012）分析2009年基隆市「國小、國中及高中職在學學生健康知識、態度暨行為研究調查」內國中部分包括性別歧視評論等8項性騷擾類型的資料，則顯示有46%的學生最近一年至少有過一項以上的被同儕性騷擾經驗，但並無性別差異存在。這些數據顯示近年來性騷擾已非女生才會遭遇到的困擾，男生對於同儕間性騷擾加害行為的覺察度也有所提升。

在性騷擾行為類型上，肢體（如未經同意的碰觸、撫摸胸臀等身體部位）與言語騷擾（說些與「性」有關且不受歡迎的言詞、性別歧視評論）都是臺灣學生在校園中經常碰到的（黃正鵠、楊瑞珠，1998；陳淑芬，2000；黃淑英、晏涵文，2004；簡苑珊等，2012），但男生在肢體騷擾（如未經同意的碰觸、故意掀衣物）的被害經驗顯著高於女生，而女生則較易因不自在的眼神而感到不舒服（簡苑珊等，2012）。至於遭遇到性騷擾時的反應，若是非身體接觸的騷擾行為，青少年多採取忽略不理會、離開現場等消極策略（黃淑英、晏涵文，2004），但若遭遇到同儕或同年齡者間的肢體騷擾行為，如脫褲子、碰觸生殖器官等，則較可能採取立即反擊的行動，且其所採取的反擊行動常是以其人之道還至其人之身，反映出青春期同儕性騷擾本質中包含青少年藉由性嬉戲、性遊戲來滿足性好奇的成分（黃淑英、晏涵文，2004）。但黃貞裕、吳娟娟與駱俊宏（2007）針對高中職女生所進行的性騷擾研究指出，當女學生對性騷擾的知覺程度越高時，對性騷擾的容忍度就越低，也越傾向採取積極性的因應行為，如用力推開或當面駁斥對方等方式來處理性騷擾情境。

國外在同儕性騷擾對青少年可能造成的負面影響相關研究較多，Goldstein、Malanchuk、Davis-Kean 與 Eccles（2007）指出性騷擾受害經驗是青少年負面社會心理發展的危險因子，特別是對女性而言。該研究發現8年級時常遭遇到性騷擾的歐美女學生，在11年級時更容易有藥物濫用、憂鬱症狀與低自尊的情形，而被騷擾頻率較高的非裔女生，其自陳的外在問題行為也與時俱增。Chiodo、Wolfe、Crooks、Hughes 與 Jaffe（2009）的追蹤研究也發現9年級學生的同儕性騷擾受害經驗是11年級時情緒壓力、藥物濫用、違法暴力加害行為的重要預測因子，且9年級開始遭受同儕性騷擾的



學生，在11年級時遭到同儕或約會對象霸凌的機率也高於其他同儕。除上述縱貫性研究外，發現同儕性騷擾受害經驗與身心健康症狀或學校生活適應困擾顯著相關的調查研究也不少，如Duffy、Wareham 與 Walsh（2004）發現遭遇性騷擾的高中生會比遭遇一般壓力情境時，更容易引發害羞、尷尬、害怕、缺乏自信、自我懷疑等負面的心理狀態，甚至對自己是否能夠擁有愉悅的戀愛關係產生懷疑、在校不想與他人交談、學業成績較預期低落，並嘗試以繞路上學等方式避免遇見騷擾加害者等。而Gruber 與 Fineran（2007）的研究則發現被同儕霸凌或性騷擾的高中女生也會像成人遭遇困擾時一樣，用嗑藥或飲酒來作為因應方式。我國的調查結果也與國外近似，指出有同儕性騷擾受害經驗的國中生，發生輕度和重度情緒困擾的比率分別是無性騷擾受害者經驗的1.65及2.28倍（簡苑珊等人，2012）。

但研究也發現，並非所有遭遇同儕性騷擾的青少年都會產生身心症狀或生活適應困擾，負面後果的嚴重程度也會受到被騷擾者的性別（簡苑珊等人，2012; AAUW, 1993; Goldstein et al., 2007; Gruber & Fineran, 2008; Timmerman, 2005）、年齡（Gruber & Fineran, 2007）與其所遭遇之性騷擾行為類型的影響（簡苑珊等人，2012; Duffy et al., 2004）。Duffy等人（2004）更指出同儕性騷擾受害經驗與健康狀態關聯性的影響關鍵可能在於青少年對於騷擾行為意涵，以及自身因應能力的評估。他們認為唯有當受害者評價自己是「被騷擾、侮辱，卻沒有能力因應處理」時，才會產生負面的心理健康後果，因此並非是性別造成遭遇同儕性騷擾的後果不同，而是男女生對於遭遇性騷擾行為的意義評估不同，才導致性騷擾對他們心理健康的負面影響程度有所差異。同樣的，肢體騷擾行為較易被受害者評估為身體安全的威脅傷害，因此部份受害者會感到害怕而造成負面的情緒變化，若青少年有自信相信自己可以處理這些被騷擾的狀況，就比較不會產生沮喪的感受。Gruber 與 Fineran（2007）也認為，霸凌與性騷擾受害經歷對國中女生身心健康狀態的負面影響之所以會大於高中女生，可能是因為高中女生擁有較佳的支持系統與因應能力，而國中女生在這些保護因子較弱的狀況下又需同時面臨發展階段的轉變期，導致其健康狀態更易受到同儕騷擾行為的傷害。

有鑒於同儕性騷擾行為與青春期的身心發展密切相關，過去研究即建議性騷擾防治教育必須在高中階段之前開始實施，因為所有的預防教育都必須在行為模式確立以前進行介入才會更有效（McMaster et al., 2002; Chiodo et al., 2009）。國內外學者所建議的教育介入方式與內容，在個人層次部份包括提升青少年對性騷擾的認識與知覺，促使其採取更正向的因應措施（黃貞裕等人，2007），以及透過教育課程對青少年進行兩性互動與溝通等社交技巧教學，減少個人被同儕排斥與孤立的狀況（McMaster

et al., 2002; Pellegrini, 2002; Timmerman, 2004)，或是提供自我保護及性騷擾因應技巧教學，增進個人對自己行為能力的控制感（McMaster et al., 2002; Martin, 2008）。至於學校層級的介入策略，則強調打破沉默文化（Pellegrini, 2002），營造能公開自由討論性議題或非意願性行為的支持性氛圍（Timmerman, 2004），並建立非騷擾性的團體規範（McMaster et al., 2002）。

然而在國內的校園環境中，上述這些策略是否真能降低青少年同儕性騷擾受害的可能性，至今仍缺乏實證資料的確認。因此在缺乏全國性校園同儕性騷擾盛行率客觀數據，且對於青少年同儕性騷擾相關因子也缺乏了解的情況下，本研究嘗試透過橫斷式問卷調查方法，了解國中校園的同儕性騷擾現況。但由於過去研究結果顯示，男女生所遭遇的同儕性騷擾，不論在知覺程度和行為類型（簡苑珊等人，2012; Duffy et al., 2004）上都有不同，且類似的騷擾行為經驗對男生和女生來說可能具有不同的意義，而這種意義上的差別在兩性混合分析時可能造成混淆而無法被發現（Witkowska & Kjellberg, 2005），因此本研究將受訪者資料分成男女兩群，分別分析不同性別青少年在國中就學階段，其知識、社會人際支持狀況及生活技能表現，與其校園生活所遭遇之同儕性騷擾經驗的關聯性，以作為日後教育介入之參考。

## 貳、材料與方法

### 一、研究樣本與資料收集

本研究資料取自於2008年教育部全國中小學性教育成果橫斷式調查研究的高中職一年級部份資料，由受試者根據國中階段的狀況填答結構式調查問卷。研究母群體為教育部登錄之96學年度之全國公私立高中職一年級學生，共計259,738人。依據Kalton（1983）表示，要具有代表性的樣本數，應先有研究母數的準確性估計，假設本研究的信賴區間為2%，樣本數算法為 $N\hat{n} / (N+\hat{n})$ ； $\hat{n}$ （初步估計樣本數）=  $1.962PQ/22$ ； $N$ 為總數； $P$ 是採取95%confidence level時，研究對象勾選二分變項的百分率，此研究先暫訂為50%； $Q$ 是 $100-P$ ，由此計算出所需樣本數為2,379人。研究採叢集抽樣的方式，將全臺灣高中職一年級所有班級視為叢集，再利用簡單隨機抽樣的方式，抽出所需班級，以抽出班級內全體學生為調查樣本。問卷施測是透過教育部公文轉發至各抽樣學校，由學校單位依據標準化施測說明完成施測工作。施測說明中要求施測人員應主動告知施測學生本問卷為匿名式調查，且學生有拒絕作答的權利，再將問卷發予願意填

答的學生，其他不願作答學生則原位自習。施測時間為2008年9至10月，因此施測對象為97學年度高中職一年級學生，共發出問卷2,800份，收回問卷2,627份，有效回收率為93.8%。本次研究扣除所需變項遺漏填答者351人，餘2,276人作為本次分析樣本（回收問卷分析率為86.64%）。至於被刪除的問卷則以同儕性騷擾受害經驗未填答完整的人數最多（305人），其次是社會支持（42人）與生活技能（21人），經檢定後確認男女生在填答率上並無顯著差異。

## 二、研究工具

研究採用的結構式問卷係依據教育部發布之「國民中小學九年一貫課程綱要」中「健康與體育」領域分段能力指標中所列之性健康促進相關知識與生活技能目標而設計。至於「同儕性騷擾經驗」部分則主要參酌黃淑英與晏涵文（2004）與American Association of University Women Educational Foundation（AAUW, 1993, 2001）等研究所列出的性騷擾行為項目中，屬於言語騷擾及肢體騷擾兩大向度的題目所設計。問卷初稿擬定後，即透過研究小組成員徵詢國中任教教師該問卷之適切性，並請6名國中三年級學生閱讀問卷初稿，以提升本工具之表面效度。而後邀請7位相關領域專家學者進行內容效度審查，並於96學年度下學期以臺北縣市國中三年級各二班學生進行預試，依照專家審查意見與預試結果分析，進行問卷修改而發展成正式問卷。研究分析變項如下：

- （一）性健康促進知識：內容包含青春期生理及懷孕、性騷擾與性侵害、愛滋病與其他性病、戀愛婚姻等主題，共計20題。難易度則在 .56到 .87之間，平均難易度為 .74；20題中有9題鑑別度在 .40以上。庫李信度（KR20）為 .82。總分越高，代表受試者的整體性健康促進知識程度越佳。
- （二）社會支持量表：由受試者依據自己與學校師長、同儕及家庭父母互動過程中所感受到的支持情形來作答，共計6題，依據受試者填答「非常不同意」、至「非常同意」，分別給予1~5分。總分越高，代表受試者從周遭人際關係中獲得的支持越佳。全量表之Cronbach  $\alpha$  值為 .82。
- （三）生活技能量表：目的在了解受試者對執行各項行為技巧的把握度情形，分為「情感表達與溝通」3題、「拒絕與自我控制」6題與「自我保護與尋求協助」4題三個向度，共計13題。依據受試者填答「沒有把握做到」、「有三成把握做到」、「有五成把握做到」、「有七成把握做到」、「非常有把握做到」，分別給予1~5分。當「情感表達與溝通」分量表得分越高，代表受試者能清楚

表達個人情感，且與他人進行有效溝通的把握度越高；「拒絕與自我控制」得分越高，代表受試者能拒絕不合理要求，同時做到控制個人行為的把握度越高；「自我保護與尋求協助」得分越高，代表受試者能做到自我保護措施並尋求適當求助管道的把握度越高。全量表之Cronbach  $\alpha$  值為 .85，各分量表之Cronbach  $\alpha$  值分別為 .70、.79與 .85。

- (四) 同儕性騷擾受害經驗：共8題，包括同儕性騷擾具體行為7題，以及受試者主觀認知同儕性騷擾1題，由受試者回溯國中三年於校園中所曾經遭遇過同儕所施加，且造成自己不舒服感受的騷擾行為經驗據實作答。在具體行為部分包括嘲笑身體發育情形、被罵與性器官或性有關的髒話、黃色笑話等「言語騷擾」行為3題，以及掀裙脫褲、觸摸胸臀、觸摸性器官及阿魯巴等「肢體騷擾」行為4題，但阿魯巴行為這題僅限男生回答。至於詢問主觀認知騷擾的「你曾經遭遇過同學對你進行性騷擾嗎？」題目，則與8題具體騷擾行為分開，避免造成作答干擾，其目的在測量受試者主觀認定受到同儕性騷擾的發生頻率。以上題目依受試者勾選頻率「從未如此」、「偶爾如此」、「經常如此」分別給予1至3分。受試者在「言語騷擾」與「肢體騷擾」兩向度的得分越高，代表其在校園中所遭受的該類同儕性騷擾行為越多，而受試者在「主觀認知騷擾」的得分越高，則代表其主觀認知遭遇同儕性騷擾的狀況越多。

### 三、資料分析

資料經譯碼建檔後，採用SPSS統計套裝軟體（19.0版）進行各項資料分析工作。所採用之統計分析方法如下：

- (一) 描述性統計：以人數、百分率、平均值說明研究對象的背景資料與性健康促進知識、社會支持、生活技能得分，以及同儕性騷擾受害情形。
- (二)  $t$  檢定與卡方檢定：檢定不同性別受訪者的性健康促進知識、社會支持、生活技能得分，以及同儕性騷擾受害經驗之差異。
- (三) 迴歸分析：將不同性別受訪者分群，分別分析其性健康促進知識、社會支持與生活技能得分能否解釋及預測受訪者遭受同儕言語、肢體騷擾及主觀認知騷擾的經驗。

## 參、研究結果

### 一、研究對象資料與性騷擾知識、社會支持、生活技能得分情形

本研究分析之受訪者共計2,276人，其中有男生1,133人，女生1,143人，人數比例接近1：1。由表1可知，女性受訪者在「性健康促進知識」（ $t = 4.214, p < .001$ ）、「社會支持」（ $t = 7.792, p < .001$ ），以及「拒絕與自我控制」（ $t = 15.675, p < .001$ ）、「自我保護與資源尋求」（ $t = 6.059, p < .001$ ）兩項生活技能得分均顯著高於男性，但男生在「情感表達與溝通」（ $t = -4.454, p < .001$ ）技巧的執行把握度顯著優於女生。

表1 受訪者知識、社會支持與生活技能得分狀況

	男		女		<i>t</i> 值	總計	
	Mean	<i>SD</i>	Mean	<i>SD</i>		Mean	<i>SD</i>
知識	15.38	4.14	16.04	3.36	-4.214***	15.71	3.78
社會支持	22.18	3.89	23.45	3.91	-7.792***	22.82	3.95
生活技能							
情感表達與溝通	10.86	2.56	10.41	2.24	4.454***	10.64	2.42
拒絕與自我控制	21.63	4.93	24.55	3.89	-15.675***	23.10	4.67
自我保護與資源尋求	16.52	3.30	17.27	2.61	-6.059***	16.90	3.00

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

### 二、同儕性騷擾現況

由表2的數據可以發現，男女生在各項騷擾行為的發生頻率都有顯著差異。在言語騷擾部分，曾經有一項以上言語騷擾經驗的男、女比例分別為89.1%和91.0%。其中男女生都以「黃色笑話」的騷擾比例最高，且有33.2%的男生和19.4%的女生表示經常遭遇到黃色笑話的騷擾且因此感到不舒服。而男生最少遭遇到且其發生比例比女生還低的是「身體發育嘲笑」，僅有28.7%的男生受到此項騷擾。至於女生最少遭遇到言語騷擾是「被罵與性器官或性有關的髒話」，僅25.3%的女生表示曾碰到此類感到不舒服的騷擾行為。

表2 受訪者的同儕性騷擾情形

	男			女			卡方值/ <i>t</i> 值	總計		
	從未	偶爾	經常	從未	偶爾	經常		從未	偶爾	經常
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		n (%)	n (%)	n (%)
<b>一、言語騷擾</b>										
1. 身體發育嘲笑	808 (71.3)	285 (25.2)	40 (3.5)	716 (62.6)	380 (33.2)	47 (4.1)	19.645***	1524 (67.0)	665 (29.2)	87 (3.8)
2. 性髒話	501 (44.2)	472 (41.7)	160 (14.1)	854 (74.7)	251 (22.0)	38 (3.3)	234.648***	1355 (59.5)	723 (31.8)	198 (8.7)
3. 黃色笑話	144 (12.7)	613 (54.1)	376 (33.2)	133 (11.6)	788 (68.9)	222 (19.4)	61.912***	277 (12.2)	1401 (61.6)	598 (26.3)
<b>二、肢體騷擾</b>										
1. 掀裙脫褲	554 (48.9)	509 (44.9)	70 (6.2)	819 (71.7)	301 (26.3)	23 (2.0)	128.271***	1373 (60.3)	810 (35.6)	93 (4.1)
2. 碰觸胸臀	646 (57.0)	403 (35.6)	84 (7.4)	866 (75.8)	252 (22.0)	25 (2.2)	98.715***	1512 (66.4)	655 (28.8)	109 (4.8)
3. 碰觸性器官	637 (56.2)	455 (40.2)	41 (3.6)	980 (85.7)	145 (12.7)	18 (1.6)	241.851***	1617 (71.0)	600 (26.4)	59 (2.6)
4. 阿魯巴 (限男生回答)	907 (80.1)	197 (17.4)	29 (2.6)							
<b>三、主觀認知性騷擾</b>										
	801 (70.7)	268 (23.7)	64 (5.6)	816 (71.4)	304 (26.6)	23 (2.0)	21.683***	1617 (71.0)	572 (25.1)	87 (3.8)
至少一項言語騷擾受害		1,010 (89.1)			1,040 (91.0)		1.471		2,050 (90.1)	
至少一項肢體騷擾受害		801 (70.7)			473 (41.4)		14.742***		1,274 (56.0)	
至少一項性騷擾行為受害		1,022 (90.2)			1,045 (91.4)		1.010		2,067 (90.8)	

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

在肢體騷擾部分，曾經有一項以上肢體騷擾經驗的男、女比例分別為70.7%和41.4%，男生遭遇的比例較女生高出許多。其中最多男生曾經歷的是「被脫褲子」的騷擾行為（51.1%），其次是「碰觸性器官」，有43.8%的男生受過此項騷擾，最少的是「阿魯巴」，但也有19.9%的男性受訪者有此項騷擾經驗。女生在各項肢體騷擾行為的遭遇比例約在15%至30%之間，最多的也是「掀裙脫褲」的騷擾行為（28.3%），最少的則是「碰觸性器官」，但也有14.3%的女性受訪者曾遭遇此項騷擾行為。

在主觀認知性騷擾部份，不論男女都有30%左右的受訪者認為自己曾經遭遇到同儕的性騷擾，但男生（5.6%）表示經常受到同儕性騷擾的比例幾乎是女生（2%）的3倍。

整體看來，男女生都有9成的受訪者曾經遭遇一項以上的同儕騷擾行為，且男女生在言語騷擾部分的發生率相近，但男生遭遇到同儕肢體騷擾的行為顯著多於女生。此外，男女生不論是在言語騷擾或肢體騷擾的發生率，都遠高於其自覺遭遇同儕性騷擾的比例。

### 三、同儕性騷擾相關保護因子

本研究將同儕性騷擾行為分為「言語騷擾」、「肢體騷擾」和「主觀認知騷擾」三個向度，分別將男女生各向度下之題目分數加總為該向度之得分，如甲生在「言語騷擾」向度中的「身體發育嘲笑」勾選「從未（1分）」，在「性髒話」與「黃色笑話」均勾選「偶爾（2分）」，則甲生在「言語騷擾」向度的總得分即為5分。向度分數加總完畢後，再以男女生各向度的得分為依變項，以性健康促進知識、社會支持和三項生活技能得分為自變項，採用強迫進入法進行同時迴歸分析，以確認青少年同儕性騷擾受害經驗的相關保護因素。

同時迴歸分析結果如表3所示，在男生部份，性健康促進知識、社會支持與三項生活技能等五個自變項對於「言語騷擾」、「肢體騷擾」和「主觀認知騷擾」總分的解釋變異量分別為9.3%（ $F = 23.185, p < .001$ ）、6.9%（ $F = 16.622, p < .001$ ）和2.7%（ $F = 6.169, p < .001$ ）。進一步對個別自變項進行事後考驗發現，性健康促進知識（ $\beta = .162, p < .001$ ）、社會支持（ $\beta = -.065, p < .05$ ）、情感表達與溝通技能（ $\beta = .084, p < .01$ ）、拒絕與自我控制技能（ $\beta = -.308, p < .001$ ）、自我保護與資源尋求技能（ $\beta = .108, p < .01$ ）對男生「言語騷擾」受害經驗的解釋力都達到顯著。而性健康促進知識（ $\beta = .063, p < .05$ ）、情感表達與溝通技能（ $\beta = .082, p < .05$ ）、拒絕與自我控制技能（ $\beta = -.272, p < .001$ ）對男生「肢體騷擾」受害經驗的解釋力達到顯著。至於對男

表3 受訪者知識、社會支持、生活技能與校園性騷擾經驗的迴歸資料摘要表

	男						女											
	言語騷擾		肢體騷擾		主觀認知騷擾		言語騷擾		肢體騷擾		主觀認知騷擾							
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE						
知識	.054	.010	.162***	.025	.012	.063*	8.994	.004	.001	.024	.010	.070*	-.015	.009	-.046	-.003	.004	-.017
社會支持	-.023	.010	-.065*	-.017	.013	-.040	-.009	.005	-.058	-.024	.009	-.081**	-.038	.008	-.136***	-.009	.004	-.070*
情感表達與 溝通技能	.045	.017	.084**	.053	.021	.082*	.020	.008	.087**	.074	.016	.143***	.080	.015	.165***	.018	.007	.082**
拒絕與自我 控制技能	-.086	.010	-.308***	-.092	.013	-.272***	-.019	.005	-.160***	-.081	.011	-.273***	-.075	.010	-.267***	-.021	.005	-.165***
自我保護與資 源尋求技能	.045	.017	.108**	.005	.020	.010	.002	.007	.013	.037	.017	.083*	-.004	.016	-.009	-.002	.008	-.013
	$R^2 = .093$		$R^2 = .069$		$R^2 = .027$		$R^2 = .071$		$R^2 = .109$		$R^2 = .038$							
	$F(5,1127) = 23.185***$		$F(5,1127) = 16.622***$		$F(5,1127) = 6.169***$		$F(5,1137) = 17.407***$		$F(5,1137) = 27.834***$		$F(5,1137) = 9.016***$							

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



生「主觀知覺騷擾」受害經驗解釋力達到顯著的變項則僅剩情感表達與溝通技能 ( $\beta = .087, p < .01$ )、拒絕與自我控制技能 ( $\beta = -.160, p < .001$ )。

在女生部份，性健康促進知識、社會支持與三項生活技能等五個自變項對於「言語騷擾」、「肢體騷擾」和「主觀認知騷擾」總分的解釋變異量分別為7.1% ( $F = 17.407, p < .001$ )、10.9% ( $F = 27.834, p < .001$ )和3.8% ( $F = 9.016, p < .001$ )。進一步對個別自變項進行事後考驗發現，性健康促進知識 ( $\beta = .070, p < .05$ )、社會支持 ( $\beta = -.081, p < .01$ )、情感表達與溝通技能 ( $\beta = .143, p < .001$ )、拒絕與自我控制技能 ( $\beta = -.273, p < .001$ )、自我保護與資源尋求技能 ( $\beta = .083, p < .05$ )對女生「言語騷擾」受害經驗的解釋力都達到顯著。而社會支持 ( $\beta = -.136, p < .001$ )、情感表達與溝通技能 ( $\beta = .165, p < .001$ )、拒絕與自我控制技能 ( $\beta = -.267, p < .001$ )對女生「肢體騷擾」受害經驗的解釋力達到顯著。至於對女生「主觀知覺騷擾」受害經驗解釋力達到顯著的變項則依舊是社會支持 ( $\beta = -.070, p < .05$ )、情感表達與溝通技能 ( $\beta = .082, p < .05$ )、拒絕與自我控制技能 ( $\beta = -.165, p < .001$ )。

上述分析結果顯示，在男生部分，當受試者的性健康促進知識、情感表達與溝通技能、自我保護與資源尋求技能越好，但社會支持、拒絕與自我控制技能越差時，其遭受「言語騷擾」的經驗也越多；當受試者的性健康促進知識、情感表達與溝通技能越好，但拒絕與自我控制技能越差時，其遭受「肢體騷擾」的經驗也越多；當受試者的情感表達與溝通技能越好，但拒絕與自我控制技能越差時，其「主觀認知騷擾」的經驗也越多。在女生部份，當受試者的性健康促進知識、情感表達與溝通技能、自我保護與資源尋求技能越好，但社會支持、拒絕與自我控制技能越差時，其遭受「言語騷擾」的經驗也越多；當受試者的情感表達與溝通技能越好，但社會支持、拒絕與自我控制技能越差時，其遭受「肢體騷擾」的經驗也越多；當受試者的情感表達與溝通技能越好，但社會支持、拒絕與自我控制技能越差時，其「主觀知覺騷擾」的經驗也越多。

## 肆、討論與建議

本研究透過隨機叢集抽樣方法，獲得具有代表性之全臺灣國中校園同儕性騷擾盛行率資料。結果發現男女受試者自認在國中校園曾遭受同儕性騷擾的比率皆在3成左右，與1997年的全國性調查數據相近（黃正鵠、楊瑞珠，1998），但1997年的資料並未限定加害者身分為同儕或成人，且與當時男女生受害比例相較後可以推斷，2008

年國中校園同儕性騷擾的發生情形應該較1997年時更為普遍，且男生自認受害比例有大幅增加的趨勢。若從實際的言語及肢體騷擾行為來觀察，受試者在就讀國中階段曾經遭受至少一項以上同儕性騷擾行為的比率高達9成，遠高於2006年臺中市（Wei & Chen, 2012）與2009年基隆市（簡苑珊等人，2012）等同樣以國中生為研究對象的調查結果，推測原因除了調查年份、區域不同之外，本研究所設定回溯的騷擾行為發生時間長達國中三年就學期間，與其他研究以一學期或一年為測量時間單位不同，加上本研究測量的騷擾行為類型多達7項，且以國中校園內較常見的言語及肢體騷擾行為為主，如黃色笑話、性髒話、阿魯巴都包含在內，因此獲得受試者自陳遭遇各項騷擾行為比率較高的結果。

由調查數據也可發現，受訪者實際遭受的同儕性騷擾行為與其自覺遭遇同儕性騷擾的比率，之間存在將近6成的落差，顯示青少年對於大部分在國中校園內發生的同儕性騷擾行為，雖已達到感覺不舒服的程度，但仍未將其界定為「性騷擾」。此研究結果或可呼應過去的研究發現，亦即同儕性騷擾行為動機多出自於好玩、好奇與惡作劇等心態（黃淑英、晏涵文，2004），是將同儕性騷擾行為視為一種基於性好奇來理解自身性徵發展的方式，或是一種以遊戲型態與異性展開互動的策略（Pellegrini, 2001; Petersen & Hyde, 2009），因此青少年即使因這類行為而感到不愉快，但未必都會將對方的舉動解釋為惡意的侵犯行為。

整體看來，男女生曾經遭遇同儕性騷擾行為的人數比例並無顯著差異，且男生自認曾遭受同儕騷擾的人數比例也與女生相近，但男生被騷擾的發生頻率高於女生，且男生遭遇肢體騷擾的人數比例也顯著高於女生，此結果與其他國內外調查發現一致（簡苑珊等人，2012；Chiodo et al., 2009; McMaster et al., 2002; Pellegrini, 2001; Wei & Chen, 2012）。這些數據顯示會因同儕性騷擾而感到不舒服或是遭到侵犯的男生絕不在少數，且從遭遇性騷擾的人數比例及騷擾頻率來看，男生同時遭遇到不同形式騷擾行為的情形可能比女生嚴重。關於這個現象，國外研究曾指出，青春期中男女受到異性騷擾的比率其實差不多，但男性更常受到同性騷擾，也就表示校園中的男性比起同年齡的青少年，更容易同時成為同性或異性同儕進行性嬉弄的對象，這可能是因為帶有性意涵的戲弄行為，在青春期中男生團體中是一種常態的次文化行為，但在女生團體中就不是（Petersen & Hyde, 2009）。此外，進入中學後，男生與男生之間會繼續沿用小學階段粗魯遊戲的方式進行互動，而男生也會嘗試採用取笑戲弄方式與異性互動，不過女生採用取笑戲弄方式與男生進行互動的情形並不會增加，且這類帶有攻擊性的肢體行為發生在男生對男生之間多於男生對女生（Pellegrini, 2001），這或許是造成男生

感受自己遭遇較多同儕肢體騷擾的原因。不論原因為何，本研究的結果顯示，已有3成的男生感覺到自己成為被騷擾的對象，且因此產生不舒服的身心感受，儘管目前的橫斷性研究資料並未證實男生同儕性騷擾經驗與其身心適應情況有關（簡苑珊等人，2012），但長時間生活在這類混合了性好奇與攻擊性遊戲行為的環境中，是否會成為某些青少年生活適應的壓力來源，進而對其健康發展產生負面的影響，仍有待未來研究進行長期追蹤了解。

在同儕性騷擾相關保護因子方面，本研究發現性健康促進知識表現越好的男生，其自陳遭受言語騷擾及肢體騷擾的頻率也越高，而知識因素也能顯著預測女生的言語騷擾頻率。Martin（2008）的研究就曾指出，青少年在性騷擾防治教育課程介入後，不論是在自陳性騷擾、目擊性騷擾與覺察他人遭遇性騷擾的頻率都顯著增加，這可能是教育介入增加受試者性騷擾相關知識，連帶提升其對性騷擾行為覺察度的結果。由此推測性健康促進知識表現越好的受試者，由於對性騷擾與性健康相關知識較充足，因此比較容易覺察意識到同儕互動行為中造成自己不舒服感受的成分，於是反映在自陳騷擾行為頻率的數據上。但同樣的覺察影響並未反映在男生的「主觀認知騷擾」與女生的「肢體騷擾」、「主觀認知騷擾」作答頻率上，推測其原因可能是有相關經驗的人數較少，無法達成統計意義上的顯著所致。

過去研究提到，家長、同儕與學校的支持是影響校園中霸凌與性騷擾、性暴力行為發生率的重要因素（Basile, Espelage, Rivers, McMahon, & Simon, 2009; Pellegrini, 2002），不過在本研究結果中，社會支持只與男生的自陳言語騷擾行為有關，而與青少年的言語騷擾、肢體騷擾與自覺認知騷擾情形之間，都有顯著的負向關聯性存在。雖然本研究為橫斷式調查研究設計，無法確認因素間的因果關係，但可初步推測來自於父母、師長與同儕的支持，對於女生免於同儕性騷擾的保護效果可能優於男生。至於社會支持對男生免於同儕性騷擾保護效果不佳的原因，Smith 與 Brain（2000）在探討校園霸凌因應方法中的同儕支持策略時有相關討論。這兩位學者提到同儕的折衝可以緩和霸凌行為，但採用同儕支持策略進行介入時要特別注意性別差異問題，因為在男生的次文化裏，基於男性自尊往往不願意向同儕透露自己的受凌壓力。特別是在兩性混合上課的班級或學校裡，一個男生對被欺負的男性表示關懷，或是因為被欺負而向他人求助，都可能損「男子氣概（masculinity）」，反而會招致同儕的評論或嘲笑。這樣的心態可能同時適用於遭受同儕性騷擾的男生，因為黃淑英與晏涵文（2004）的研究也發現，國中生遭遇性騷擾而未主動尋求協助的原因就以「覺得丟臉不想張揚」為最多。但對於同樣遭遇騷擾的女性，教育體制中較傾向對其感到同

情並鼓勵其求助，因此對青少年而言，家庭與學校的人際支持，如向父母、師長求助，以及同儕在言語與行動上的保護等，的確能提供其反抗騷擾行為的資源（Martin, 2008）。

在三項生活技能中，不論男女，情感表達與溝通技能表現越好，但在拒絕與自我控制技能表現越差的受試者，其自陳遭受言語騷擾、肢體騷擾與主觀認知騷擾的頻率都越高。而自我保護與資源尋求技能越好的受試者，其自陳遭受言語騷擾的頻率也越高。造成這種結果可能是因為同儕性騷擾通常就發生在受害者自身的同儕人際網絡之中，加害者並非是不熟悉的陌生同儕（McMaster et al., 2002），而情感表達與溝通技巧較佳的青少年在團體中可能就是權力較高的領導者，表現活潑外向，也更容易成為其他同儕取笑騷擾的目標（Petersen & Hyde, 2009），加上其所屬的同儕團體可能成員眾多，且同時包含同性與異性，使其與兩性同儕的互動都比較頻繁，因此在肢體碰觸行為上容易超越應有的分寸，於是產生被騷擾的負面感受。過去研究也指出，同儕性騷擾的行為可能是雙向進行的，亦即性騷擾的受害者基於以牙還牙的心理而反過來騷擾加害者，造成受害者同時也是加害者的雙重身份（Fineran & Bennett, 1999; Petersen & Hyde, 2009）。不過本研究並未調查青少年的同儕性騷擾加害行為，所以無法確認情感表達與溝通技巧較佳的青少年是否也較常騷擾其他同儕。正因為權力位階的影響力在同儕性騷擾行為中並不明顯（Petersen & Hyde, 2009），因此若青少年具備抗拒同儕壓力的能力與較佳的自制力，能在同儕以遊戲之名行騷擾之實的時候堅持自己的立場，清楚表達拒絕騷擾的態度，並控制自己不要繼續參與具有性意涵的戲弄行為，就可以打破同儕相互騷擾的循環，有效保護自己，減少持續被同儕性騷擾的機會。至於為何在與異性交往過程中執行自我保護措施把握度高，且自信能在遭遇性騷擾時獲得他人協助的學生，會出現更多言語騷擾的情形，其中機轉並不清楚，究竟是樣本隨機出現的統計結果，或是有其他原因，有待後續研究做進一步的釐清。

綜合上述討論可以發現，同儕性騷擾在臺灣的國中校園是非常普遍的現象，但青少年界定同儕互動過程中性騷擾的方式，與法令或學術研究的性騷擾定義並不一致。儘管校園與職場的同儕性騷擾性質不同，但校園性騷擾中更值得注意的是由同儕所造成的具有敵意的環境（Fineran & Bennett, 1999）。學校是一個教育學習的場所，但學校中的各式各樣的人際互動行為可能會創造出性別化的環境，而這樣的環境會增加同儕性騷擾的可能性，因為像是具有性意涵的評論、碰觸與重複的推撞，這些行為在本質上並非都是惡意的騷擾，但受害者仍可能因這類持續的、與「性」有關的、違反當事人意願的關注行為而感到壓力，因此這些行為都被視為是真正同儕性騷擾的預測因子

(Petersen & Hyde, 2009; Witkowska & Kjellberg, 2005)。所以教育者有責任要保護相對弱勢的學生，建立適當的教育規範讓學生知道校方對此類行為可以通融與嚴格禁止的界線，以及哪些行為是屬於不適當的騷擾行為。除了建立安全無敵意的校園環境外，也可以透過課程設計提供青少年適當的社會支持，如透過介入課程加強團體間的聯繫，以強化青少年面臨他人的性騷擾情境時相互支持的意願等 (Martin, 2008)。而在個人行為能力的部份，本研究中自我肯定的拒絕技巧，以及自我控制能力對減少同儕性騷擾的效果特別突顯，可見情緒表達與溝通技巧雖有助於建立個人的人際關係，但仍須配合拒絕技巧和自我控制能力才能因應同儕壓力的影響，而過去霸凌相關研究中也指出「自信訓練」可以幫助受害者和旁觀者提升個人社交自我效能，對學習如何對抗團體壓力，從而拒絕參與騷擾行為頗有效果 (Gini, Albiero, Benelli, & Altoe, 2008)，這個策略應該在防治同儕性騷擾方面同樣適用。

在研究限制部份，由於本研究並未詢問同儕性騷擾加害者的性別，因此無法確認所發現的保護因子，如社會支持、拒絕與自我控制技巧，在遭遇同性和異性加害者的騷擾情況中是否同樣有效。而過去研究中所提到的其他同儕性騷擾相關因子，如學校或班級氣氛等，並未納入本次研究調查範圍，但這些因素可能也在同儕性騷擾防治中具有關鍵性的影響。此外，本研究採取自陳式的結構問卷調查方式收集資料，雖然本研究已將男女生的資料分開分析，但兩性對於各項同儕性騷擾行為感知程度的差異，仍有可能造成作答回應上的誤差，未來若能配合採用家長、老師或其他觀察者角度的同儕性騷擾行為紀錄作對照，將更能有效提昇研究結果的外在效度。最後，本研究為橫斷式研究設計，因此無法確認變項間的因果關係，如研究發現拒絕與自我控制能力越差者，遭遇性騷擾頻率越高，此結果亦可能是遭受性騷擾的學生因無法解決此困境，於是減損個人拒絕與自我控制能力所致。所以若要確實了解各項因素對減少同儕性騷擾行為的效果，仍有待嚴謹的縱貫性追蹤研究設計方能解答。

## 參考文獻

### 一、中文部分

陳淑芬 (2000)。青少年同儕性騷擾：影響性騷擾界定、態度即相關性探討。未出版碩士論文。國立陽明大學，臺北市。

凱瑟琳·麥金儂/Mackinnon, C. A. (1993)。性騷擾與性別歧視：職業女性困境剖析 (賴慈芸、

- 雷文玫、李金梅譯)。臺北市：時報文化。(原著出版年：1979)。
- 黃正鵠、楊瑞珠(1998)。《青少年對性騷擾的態度與看法》。臺北市：教育部輔導工作六年計畫研究報告。
- 黃貞裕、吳娟娟、駱俊宏(2007)。高中職女學生性騷擾知覺、性騷擾態度與因應行為關係之研究：以臺南縣市為例。《教育學術彙刊》，1(1)，87-111。
- 黃淑英、晏涵文(2004)。臺北市某國中學生性騷擾現況及防治教育需求。《臺灣性學學刊》，10(1)，13-34。
- 簡苑珊、陸玟玲、李鴻森、洪百薰(2012)。青少年性騷擾受害經驗與身心適應之相關—以基隆市國中學生為例。《臺灣公共衛生雜誌》，31(4)，326-334。

## 二、英文部分

- American Association of University Women Educational Foundation. (1993). *Hostile Hallways: The AAUW survey on sexual harassment in America's schools*. Washington, DC: AAUW Educational Foundation.
- American Association of University Women Educational Foundation. (2001). *Hostile Hallways: Bullying, teasing, and sexual harassment in school*. Washington, DC: AAUW Educational Foundation.
- Basile, K. C., Espelage, D. L., Rivers, I., McMahon, P. M. & Simon, T. R. (2009). The theoretical and empirical links between bullying behavior and male sexual violence perpetration. *Aggression and Violent Behavior, 14*, 336-347.
- Brener, N. D., McMahon, P. M., Warren, C. W. & Douglas, K. A. (1999). Forced sexual intercourse and associated health-risk behaviors among female college students in the United States. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 252-259.
- Chiodo, D., Wolfe, D. A., Crooks, C., Hughes, R. & Jaffe, P. (2009). Impact of sexual harassment victimization by peers on subsequent adolescent victimization and adjustment: A longitudinal study. *Journal of Adolescent Health, 45*, 246-252.
- Duffy, J., Wareham, S. & Walsh, M. (2004). Psychological consequences for high school students of having been sexual harassed. *Sex Roles, 50*, 811-821.
- Fineran, S. & Bennett, L. (1999). Gender and power issues of peer sexual harassment among teenagers. *Journal of Interpersonal Violence, 14*(6), 626-641.
- Fineran, S. & Bolen, R. M. (2006). Risk factors for peer sexual harassment in schools. *Journal of Interpersonal Violence, 21*(9), 1169-1190.

- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoe, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93-105.
- Goldstein, S. E., Malanchuk, O., Davis-Kean, P. E. & Eccles, J. S. (2007). Risk factors of sexual harassment by peers: a longitudinal investigation of African American and European American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 17(2), 285-300.
- Gruber, J. E. & Fineran, S. (2007). The impact of bullying and sexual harassment on middle and high school girls. *Violence Against Women*, 13(6), 627-643.
- Gruber, J. E. & Fineran, S. (2008). Comparing the impact of Bullying and sexual harassment victimization on the mental and physical health of adolescents. *Sex Roles*, 59, 1-13.
- Hearn, J., & Parkin, W. (2001). *Gender, sexuality and violence in organizations*. London: Sage.
- Kalton, G. (1983). *Compensating for Missing Survey Data*. Ann Arbor: University of Michigan, Institute for Social Research.
- Martin, J. L.(2008). Peer sexual harassment: Finding voice, changing culture- An intervention strategy for adolescent females. *Violence Against Women*, 14, 100-124.
- McMaster, L. E., Connolly, J., Pepler, D. & Craig, W. M. (2002). Peer to peer sexual harassment in early adolescence: A developmental perspective. *Development and Psychopathology*, 14, 91-105.
- Pellegrini, A. D. (2001). A longitudinal study of heterosexual relationships, aggression, and sexual harassment during the transition from primary school through middle school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 119-133.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163.
- Petersen, J. L. & Hyde, J. S.(2009). A longitudinal investigation of peer sexual harassment victimization in adolescence. *Journal of Adolescence*, 32(5), 1173-1188.
- Smith, P. K. & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Timmerman, G.( 2004). Adolescents' psychological health and experiences with unwanted sexual behavior at school. *Adolescence*, 39(156), 817-825.
- Timmerman, G. (2005). A comparison between girls' and boy' experiences of unwanted sexual behavior in secondary school. *Educational Research*, 47(3), 291-306.
- Wei, H. S. & Chen, J. K. (2012). Factors associated with peer sexual harassment victimization among Taiwanese adolescent. *Sex Roles*, 66(1/2), 66-78.

Witkowska, E. & Kjellberg, A. (2005). Dimensions of peer sexual harassment in Swedish high schools: What factor structures show the best fit to girls' and boys' self-reports? *Sex Roles*, 53, 677-687.

投稿日期：101年10月16日

修改日期：101年11月19日

接受日期：101年11月19日



# Sexual Harassment Victimization and Related Factors of Junior High School Students in Taiwan

Jia-Yuh Ferng\* Tony Szu-Hsien Lee\*\*  
Han-Wen Yen\*\*\* Song-Jing Gau\*\*\*\*

## Abstract

In the present study, we aimed to explore the status quo of sexual harassment at junior high schools in Taiwan and to examine the relationships among knowledge, social support, life skills and experience of peer sexual harassment. Data on sexuality education outcomes in Taiwan in 2008 were taken from a cross-sectional questionnaire survey of Taiwanese elementary schools and high schools by the Ministry of Education. Cluster sampling was used to obtain a sample of 2,276 new students (49.8% are boys) at senior high schools in Taiwan. Over 90% respondents had experienced at least one kind of peer sexual harassment behaviors, and there were almost 30% participants self-

---

\* Ph. D. Candidate, Department of Health Promotion and Health Education, National Taiwan Normal University, Taiwan, R.O.C.

\*\* Adjunct Professor, Department of Health Promotion and Health Education, National Taiwan Normal University, Taiwan, R.O.C. Executive Officer, Mercy Memorial Foundation.

\*\*\* Professor, Department of Health Promotion and Health Education, National Taiwan Normal University, Taiwan, R.O.C.

\*\*\*\*PhD, Department of Health Promotion and Health Education, National Taiwan Normal University, Taiwan, R.O.C. Principal, Taipei City Municipal Bei-zheng Junior High School. Taiwan, R.O.C.

Corresponding author: Tony Szu-Hsien Lee

Phone: (02)7734-1701

E-mail: tonylee@ntnu.edu.tw

perceiving to be sexually harassed by peers in the previous 3 years in junior high school. Multiple regression analyses were performed in boys and girls respectively. Expression and communication skills, refusal and self-control skills were significant factors to verbal, physical and self-perceived harassing behaviors for both genders. For girls, social support predicted all types of harassment significantly too. The results can be a referral to peer sexual harassment prevention intervention of junior high school students in the future.

Key words: junior high school, peer sexual harassment

# 新竹地區高中職學生校園霸凌之受凌經驗 及其相關因素研究

顏秀娟\* 陳政友\*\*

## 摘要

本研究主要在探討新竹縣高中職學生校園霸凌之受凌經驗及其相關因素。採自編式結構問卷進行，以新竹縣100學年度八所高中職之學生為研究母群，經機率比率集束抽樣的方式抽得有效樣本392人。

結果發現：受凌型式以言語辱罵、亂取綽號等戲謔性傷害最嚴重，以手機傳送不雅照片或辱罵言語者最少。男生、神經質性人格特質者受凌經驗較多、學業成績越高者、對學校獎懲、師生關係、同儕關係越正向者受凌經驗越少。本研究架構中的背景變項、個人因素、學校生活可以有效預測其受凌經驗，共可解釋總變異量的20.3%，其中以性別、神經質性人格特質、外向性人格特質、學校獎懲、同儕關係為主要預測變項，並以學校獎懲的預測力最大。

**關鍵詞：**人格特質、同儕關係、受凌經驗、師生關係、高中職學生、學校獎懲

**中文短題：**校園霸凌相關因素探討

---

\* 新竹縣私立內思高工健康與護理教師

\*\* 國立臺灣師範大學健康促進與衛生教育學系教授

通訊作者：陳政友

聯絡地址：臺北市和平東路一段162號臺灣師大健康促進與衛生教育系

聯絡電話：0932039981、02-77341709

E-mail：t09004@ntnu.edu.tw

## 壹、前言

「霸凌」一詞是由霸凌行為研究領域先驅的挪威學者Dan Olweus於1978年所提出（李淑貞譯，2007），指一個學生長時間、重複地暴露在一個或多個學生主導的欺負或騷擾行為之中，具有故意的傷害行為、重複發生、力量失衡等三大特徵（Olweus, 1993），目前國內外研究者的定義也多引自於Olweus。兒福聯盟（2004）指出霸凌是發生在校園中，一種蓄意且具傷害性的行為，是學童之間不平等的權利與壓迫，且為重複持續出現在固定孩子間的一種欺凌行為。Olweus（1993）也指出霸凌非孩子成長的必經過程，但是霸凌行為卻早已存在於學校、社區、甚至家庭系統之中。

霸凌不僅是校園中普遍存在的現象，更是學校長期面臨的棘手問題，對霸凌者、受凌者或是旁觀者都會產生不同程度的身體、心理、社會的負面影響（Sherer & Nickerson, 2010）。霸凌現象的本身意味著權力極端的不平等，對於受壓迫的一方所產生的影響極其深遠，不僅是外在性創傷或財物的損失而已，在學習方面，受凌的孩子經常面臨嚴重的心理創傷，而產生低自尊、焦慮、適應不良等情形，更可能因為害怕受凌而懼學，影響學習（Estevez, Murgui, & Musitu, 2009; Hawker & Boulton, 2000; Salmon, James, Cassidy, & Javaloyes, 2000）；也可能將學校受挫的情緒帶回家中發洩在家人身上，繼而影響家庭關係，其負面影響更可能一直延續到其成年，衝擊到家庭、學校以及社會（Smokowski & Kopasz, 2005），變成難以處理的夢靨。

受凌者（Victim）係指在霸凌事件中的受害者，「Victim」在英文意義中指：因任何原因經歷受傷、損失或困厄的人（黎素君，2006）。Olweus指出欺凌者、受害者兩造有力量不均的現象，大部分的霸凌者在身體上、力量上皆強於受害者，欺凌者會選擇年齡較小或瘦小者為目標（引自洪福源，2003）。霸凌者不是笨蛋，不會胡亂欺負人，而是專挑適當的對象下手，受害者的一些特質，如笨拙、外表骯髒、學習障礙、不善交際等，皆容易觸動霸凌者的施虐傾向，Zaraour並指出許多的生理差異都能致使孩子成為受害者，孩子的是非觀念和大人不同，許多事對他們而言都可能是不對的，例如胖一點、瘦一點、四眼田雞、身體殘障、講話有腔調或遲鈍等，都可能成為惡霸挑剔的毛病（柯清心譯，1995）。而英國犯罪學者Sparks的被害特質理論也指出，有許多導致被害的相關因素，稱為被害傾向，這些因素出現的頻率愈高，被害的機會也愈高（黃富源，2002）。另外青少年被害與其生活特性息息相關，其中生活特性包括零用錢的多寡、零用錢去處、喜歡購買名牌、娛樂消費活動等，都會提高個人的被害機率（鄧煌發，2007；周懷嫻、侯崇文，2000）。

個體一生中生活在家庭的時間最長，所以其行為和態度受家庭影響很大，Zaraour即指出母親若對孩子的管控太嚴格也會提高孩子受人欺負的機會（柯清心譯，1995）。王素靖（1997）也指出，通常在家裡常被兄弟姐妹打，到校後則較會打低年級者。楊國樞（1986）更指出父母的管教方式對子女的認知、學業成就、自我肯定、自我概念、內外控信念及生活適應等都有顯著的影響。家長平日應以真誠、開放、支持的態度、聆聽、關懷子女，如此一來，孩子和家長有良好的互動關係、溫暖的親子氣氛，若孩子在外遭遇霸凌對待，也才能求教，尋求協助，預防惡性循環。

隨著時代進步，家庭結構也跟著在改變，愈來愈多的雙薪家庭，苦惱孩子無人可以照顧，早早就送進托兒所、幼稚園，孩子在學校的時間愈來愈長，所以學校成爲個人學習歷程最久的地方，也是學生的生活重心所在，所以學校的管理、師生關係、同儕的關係也都影響著青少年的認知和態度及行為。McPartland 與 McDill（1977）主張學校本身因素可以促使校園暴行惡化或改善，這些因素諸如：

- 一、學校規模：大型學校的校園暴行的比例較高。
- 二、學生性別：男學生的比率高會增加學校的暴力問題。
- 三、學校氣氛：教師對學生不友善且專制的且比較不民主的學校，學生攻擊性較強，學校暴行也較多。
- 四、公平明確的規範：班級管教良好、規範嚴格、校長嚴格、且學校行政公正的學校，其受害率較低。
- 五、獎懲制度：記過、帶回管教或勒令轉校，常對學生產生標籤作用，常使學生行為越來越差。
- 六、體罰：高體罰率產生了高校園暴行。
- 七、學校的學業競爭取向、訓育明確等也會降低學校暴行。

另外面對衝突事件，老師對於攻擊行為的態度和處理技巧都是關鍵性的因素。若師長採正向支持態度，校園霸凌行為相對較少。若老師及學校經常以隔離、體罰等負面方式來處罰霸凌者，將形成學生以暴制暴的行為（曾慧清，2009）。不和諧的同儕關係，則會使兒童陷於孤立，感覺寂寞，缺乏自信，產生焦慮、沮喪、緊張及不良的社會行為，因他們不尋常的行為，或是對批評過度敏感，以及缺乏親密的朋友可以依附，所以特別容易成爲恃強凌弱者的下手目標（何秋蘭，2004；Rigby & Black, 1997）。

綜合上述相關的研究發現，受凌的因素可以包括：

- 一、背景因素：男女學生均可能有受凌經驗（林家弘，2007；蔡嘉玲，2009），高年

級受凌經驗多於低年級（陳明珠，2010）；學業成績越高者越不易成爲受凌者（蔡文華，2008）；失衡家庭的學生較容易受害（林和男，2003）；父母分居和離婚或一方過逝者重複被害的比率增加（黎素君，2006）；來自於社經地位較低家庭的學生易成爲受凌者（柯清心譯，1995；洪福源，2003；陳郁瑾，2010）。

二、個人因素：受凌者的個性通常比較容易焦慮、緊張和不安，遇到困境常常有沮喪的表現；內向者居多，對人對事比較消極，安靜沉默、悶悶不樂、自閉、怕事、智力較低等（陳麗欣，1988；黎素君，2006；魏麗敏、黃德祥，2005）。而外表、體型、穿戴名牌、每週可支配的零用錢多寡也與受凌經驗有顯著差異（Olweus,1994；林和男，2004；陳麗欣，1988）。

三、家庭生活：父母不良的教養方式，例如：放任、溺愛、過度保護、期望過高、漠不關心、毆打子女暴力示範、管教方式不一致等，與受凌經驗有密切關聯，影響孩子甚深（林項爵，2009；黎素君，2006）。黎素君（2006）也指出手足感情好者成爲重複受害的機率低，無手足者易成爲重複受害者。

四、學校生活：學校獎懲（指程序公平、獎懲對等、處理公平）與校園霸凌呈現正相關，具有預測力（張雅婷，2003；陳郁瑾，2010；鄭鈞元，1996）有顯著相關。「師生關係」可預測校園霸凌的發生（林項爵，2009；楊宜學，2009）。被害同學與同儕關係愈負面時，愈有可能成爲重複被害人（黎素君，2006；謝志龍，2005）。

國內許多關於校園霸凌方面的研究，對象大多是國中及國小學生，以高中職生爲對象的探討較少。高中職學習階段屬青春期後期，學生即將成爲準公民，理應具備思辨及保護自己的能力，但是我們仍常由媒體中聽聞發生於高中職校園中的霸凌事件，甚至其欺凌手法更爲殘忍及惡劣，對受凌學生的影響其嚴重程度不亞於中小學階段學童。相關研究也指出，高中職校園的受凌經驗以言語霸凌最常見（周秀玲，2008；賴盈甄，2009；蔡文華，2008），但上述四項相關影響因素是否也影響高中職學生成爲受凌者是研究者的主要研究動機。

所以本研究藉由受凌因素的研究探討，期望能找出有效的預測因子，提供給各級學校、教師、甚至家長參考，並能因此發展出良好的因應策略，早期發現易受凌學生，有效的防制霸凌。

本研究目的如下：

一、了解研究對象的背景變項、個人因素、家庭生活、學校生活之分布情形及受凌經驗之現況。

- 二、分析研究對象的背景變項、個人因素、家庭生活、學校生活與受凌經驗之關係。
- 三、探討研究對象的背景變項、個人因素、家庭生活、學校生活對受凌經驗之預測力。

## 貳、材料與方法

### 一、研究架構

本研究為了解新竹地區高中職學生校園霸凌之受凌現況，並探討研究對象的背景變項、個人特徵、家庭生活、學校生活與受凌經驗的關係，由前述研究動機、目的及相關文獻分析的結果，擬訂出本研究之研究架構，如圖1。

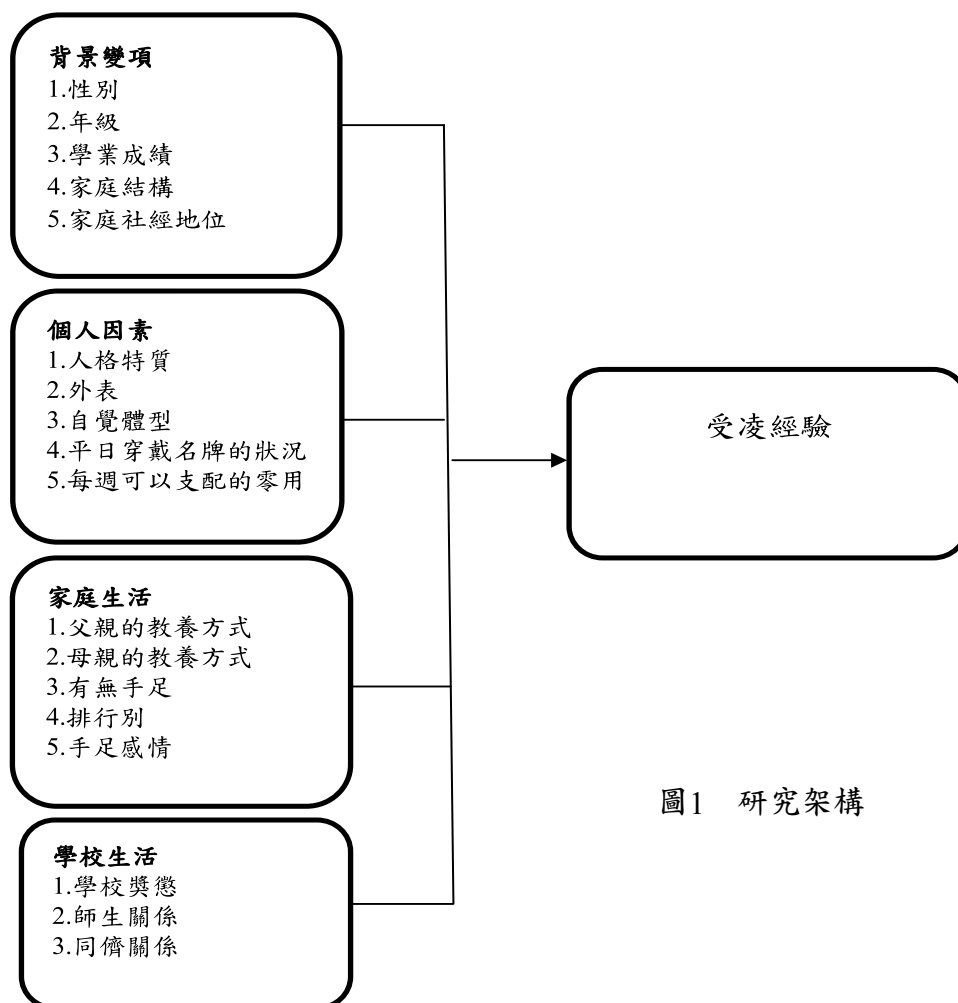


圖1 研究架構

## 二、研究對象

### (一) 母群體

本研究限於研究經費、時間與人力因素，因此僅針對新竹縣公私立高中職學校學生進行研究；根據教育部中部辦公室民國100學年度新竹縣公私立高中職學校基本資料為抽樣依據，資料中包括：學校的年級、班級數、男女生人數及總數；新竹縣內共有三所國立高中、四所私立綜合高中、一所私立高職，皆為本研究之母群體。本研究母群體人數共計294班，12,189人，如表1。

表1 新竹縣高中職學生人數

校名	一年級		二年級		三年級	
	班數	人數	班數	人數	班數	人數
國立竹北高中	18	688	18	675	18	682
國立竹東高中	14	546	14	573	14	576
國立關西高中	8	282	8	295	8	305
私立義民中學	11	528	9	417	7	323
私立忠信高中	29	1,349	27	1,281	25	1,191
私立東泰高中	3	127	7	136	5	180
私立仰德高中	7	262	6	197	5	168
私立內思高工	10	445	11	461	12	502
總計	100	4,227	100	4,035	94	3,927

### (二) 樣本

為取得足夠樣本數，本研究採機率比率集束抽樣法，以新竹縣八所高中職一至三年級所有班級為抽樣單位（建教班及特教班因其他因素考量，故不列入樣本中），共抽出10班，而以所抽得班級內的所有學生為調查樣本，樣本數約420位學生。依據 Krejcie and Morgan (1970) 的建議：當母群體人數為10,000~15,000人時，至少抽樣375人（林生傳，2005），本研究母群體12,189人，為了使樣本更具代表性，並考慮回收率及廢卷問題，故抽出樣本420人，符合此項原則。正式問卷回收392份，回收率93.3%。



### 三、研究工具

本研究採結構式問卷進行調查，變項內容分述如表2：

表2 變項描述表

變項名稱	類 別
<b>背景變項</b>	
性別	分為男、女
年級	分為一年級、二年級、三年級
學業成績	分為100學年度學業成績平均分數
家庭結構	分為單親、雙親、繼親、隔代教養、養家庭
家庭社經地位	參考林生傳（2005）修訂美國Hollingshead 於1957年所提出的二因素社會地位指數（Two-Factor Index of Social Position）方式，分別由父或母親教育程度與職業類別，依定義計分後加權計算而得到的社經地位指數，所得社經地位指數中較高者當為家庭社經地位之代表；若父親失業、單親或死亡，才只以母親資料來計算。依計算得到的家庭社經地位指數，將總分41-55分者定義為高社經地位家庭、總分30-40分者定義為中社經地位家庭、總分11-29分者定義為低社經地位家庭共三個等級（表3、表4、表5）。
<b>個人因素</b>	
人格特質	分為聰穎開放性、神經質性、友善性、外向性、嚴謹自律性共五類，採用郭惠玲（2009）的「人格特質量表」共計30題，作答方式由「我從未這樣」、「我很少這樣」、「我有時這樣」、「我經常這樣」、「我總是這樣」，分別得1至5分，將同一因素各題加總後所得之分數即代表受試者在該因素之得分，分數愈高表示受試者於該項人格因素特質愈明顯。正式施測結果顯示人格特質量表之各分量表有相當高的內部一致性（聰穎開放性Cronbach's $\alpha = 0.878$ 、神經質性Cronbach's $\alpha = 0.899$ 、友善性Cronbach's $\alpha = 0.857$ 、外向性Cronbach's $\alpha = 0.901$ 、嚴謹自律性Cronbach's $\alpha = 0.758$ ）。
外表	分為臉上有大量青春痘、兔唇、斜視或鬥雞眼、暴牙或戴牙套、學習障礙（領有手冊）、正常。

表2 變項描述表 (續)

變項名稱	類 別
自覺體型	分為高瘦、高胖、正常、矮瘦、矮胖
穿戴名牌	分為不穿戴名牌、偶而穿戴名牌（每週2天以下）、時常穿戴名牌（每週3天以上）。
每週可以支配的零用錢	除了家庭提供的零用錢外，也包含自己固定打工所得的收入，指每週可以運用的零用錢金額
<b>家庭生活</b>	
父親的教養方式	分為民主威信型、寬容溺愛型、權威型、袖手旁觀型
母親的教養方式	分為民主威信型、寬容溺愛型、權威型、袖手旁觀型
主要照顧者的教養方式	分為民主威信型、寬容溺愛型、權威型、袖手旁觀型
有無手足	分為有、無
排行別	分為老大、老么、非老大老么
手足感情	分為很好、好、普通、不好、非常不好
<b>學校生活</b>	
學校獎懲 師生關係 同儕關係	參考黎素君（2006）的「國小校園生活經驗問卷」、林項爵（2010）的「學校與家庭生活型態調查問卷」編製而成，共計26題，三個分量表，學校獎懲共計8題、師生關係與同儕關係各9題。作答方式由「從未這樣」、「很少這樣」、「有時這樣」、「經常這樣」、「總是這樣」，分別得1至5分。得分越高表示對學校生活越正向，得分越低，則反之。正式施測結果顯示學校生活量表之各分量表有相當高的內部一致性，分別為：學校獎懲（Cronbach's $\alpha = 0.782$ ）、師生關係（Cronbach's $\alpha = 0.882$ ）、同儕關係（Cronbach's $\alpha = 0.843$ ）。
<b>受凌經驗</b>	參考蔡文華（2008）之「被害經驗量表」及林項爵（2009）的「學校與家庭生活型態調查問卷」編製而成，調查研究對象六個月內的受凌經驗，共計16題。作答方式由「從來沒有」、「只發生過一、二次」、「一個月發生過二、三次」、「大約一星期一次」、「一個星期好幾次」，分別得1至5分。得分越高表示受凌經驗越多，得分越低，則反之。正式施測結果顯示受凌經驗量表有相當高的內部一致性（Cronbach's $\alpha = 0.856$ ）

表3 教育程度等級與計分

等級	教育程度等級	計分
I	碩士、博士學位者	5
II	大學院校畢業、技術學院畢業，獲學士學位者	4
III	大學肄業、專科畢業者	3
IV	高中、職畢業者	2
V	國中畢業者及其他	1

表4 職業類別等級與計分

等級	職業等級	計分
I	高級專業人員、高級行政人員	5
II	專業人員、中級行政人員	4
III	半專業人員、一般公務人員	3
IV	技術性工人	2
V	半技術、非技術工人	1

表5 家庭社經地位等級與計分

等級	社經地位指數	家庭社經地位等級
I	55-52	} 高 (41-55)
II	51-41	
III	40-30	—— 中 (30-40)
IV	29-19	} 低 (11-29)
V	18-11	

註：家庭社經地位指數 = 教育指數 × 4 + 職業指數 × 7

#### 四、資料處理與分析

有效問卷使用SPSS17.0版統計套裝程式進行統計分析。由描述性統計、單因子變異數分析、皮爾森積差相關、斯皮爾曼等級相關、複迴歸分析等統計方法進行分析，說明如下：

## 一、描述性統計

類別資料以次數分配 (frequency) 及百分率 (percentage) 進行描述。

等距資料則以平均數 (mean)、最大值 (maximum)、最小值 (minimum)、標準差 (S.D.) 來描述研究對象在各變項上之分佈情形。

## 二、推論性統計

### (一) 單因子變異數分析 (one-way ANOVA)

以單因子變異數分析來檢驗研究對象的背景變項、個人因素、家庭生活、學校生活中屬類別變項者其水準不同時，其受凌經驗是否有顯著差異，若有顯著差異，再進行事後比較。當組間變異數同質時，進行薛費氏 (Scheffé's method) 事後檢定；當組間變異數不同質時，進行Dunnett's T3事後檢定，以探討差異情形。

### (二) 相關分析

本研究運用相關分析來探討研究對象的背景變項、個人因素、家庭生活、學校生活中屬等距變項者，其與受凌經驗是否有顯著相關，進行分析之前先檢定變項，若符合常態且為線性關係時，採用皮爾遜積差相關 (Pearson's Product-Moment Correlation Coefficient) 進行分析；若為非常態線性關係，則用斯皮爾曼等級相關分析 (Spearman rank order correlation) 來進行統計分析。

### (三) 複迴歸分析 (Multiple Regression Analysis)

以複迴歸來考驗背景變項、個人因素、家庭生活、學校生活等變項對受凌現象的預測力及解釋量。

## 參、結果與討論

### 一、現況描述

研究對象女生 (58.9%) 稍多於男生 (41.1%)；一至三年級比例大致均衡；學業成績甲等者最多 (39.5%)、其次是乙等者 (33.9%)；家庭結構則以雙親家庭者最多 (85.7%)；家庭社經地位以低社經者最多 (61.5%)、高社經地位者最少 (16.6%)。

研究對象中人格特質分佈如表6，以「外向性」者最多、其次是「嚴謹自律性」者、「友善性」者最少。外表以「正常」者最多（82.9%）；其次是其「臉部有明顯缺陷」者（16.6%）、自覺體型「正常」者最多（49.2%）、其次是「高胖」者（15.6%）、平日穿戴名牌的狀況以「偶而穿戴名牌」者最多（51.5%）、每週可以自由花費的零用錢金額以1000元以內的人數最多（94.4%）。

表6 研究對象之個人人格特質的分佈

變項名稱	類別	最小值	最大值	平均數	標準差
人格特質	聰穎開放性	8	30	18.87	3.91
	神經質性	6	30	17.00	5.12
	外向性	11	30	22.74	4.35
	嚴謹自律性	8	30	19.32	3.80
	友善性	6	29	15.79	4.77

研究對象之父親或母親的教養方式都以「民主威信型」者最多（分別為84.1%及91.0%）、94.1%的研究對象有手足且以有一位手足者最多（49.1%）、排行老么者比例最高（45.2%）、而與兄弟姊妹間的感情以「感情好」最多（34.7%）；「非常不好」者最少（1.0%）。

由表7可知，研究對象之學校獎懲總分最低得分為8分，最高得分為40分，平均值為26.7分，標準差為5.5分，整體來看，研究對象之學校獎懲是偏向正向。師生關係總分最低得分為9分，最高得分為45分，平均值為30.3分，標準差為7.7分，整體來看，研究對象之師生關係是偏向正向。同儕關係總分最低得分為18分，最高得分為45分，平均值為35.8分，標準差為5.8分，整體來看，研究對象之同儕關係是偏向正向。

研究對象之受凌經驗主要探究研究對象六個月內的受凌經驗，得分愈高其受凌狀況愈嚴重。由表8可知，研究對象之受凌總分平均為17.5分，標準差為3.4分，每題得分平均為1.0分-1.5分，其中以「同學會用言語辱罵我（例如：白癡、神經病等）」的得分1.5最高，結果顯示研究對象之受凌經驗以言語霸凌最為嚴重。

表7 學校生活量表之分析

變項	最小值	最大值	中間值	平均值	標準差
學校獎懲	8	49	24	26.66	5.47
師生關係	9	45	27	30.30	7.69
同儕關係	18	45	27	35.76	5.78

註：n = 392人

表8 研究對象學校受凌經驗量表之答題情形

變項名稱	從來沒有	只發生一、二次	一個月二至三次	大約一星期一次	一星期好幾次	平均值	標準差
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
<b>受凌經驗</b>						<b>17.5</b>	<b>3.4</b>
1. 同學會故意毆打我或用腳踢我。	369 (94.1)	16 (4.1)	3 (0.8)	3 (0.8)	1 (0.3)	1.1	0.4
2. 同學會故意推我、擠我、撞我、捏我。	355 (90.6)	30 (7.7)	3 (0.8)	3 (0.8)	1 (0.3)	1.1	0.5
3. 同學會故意破壞我的東西（例如：撕我的書本、藏我的物品等）。	378 (96.4)	13 (3.3)	1 (0.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	1.0	0.2
4. 同學會向我勒索財物（金錢或東西）。	389 (99.2)	3 (0.8)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1.0	0.1
5. 同學會用言語威脅勒索我（例如：考試不給我看就揍你等）。	380 (96.9)	11 (2.8)	3 (0.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	1.0	0.2
6. 同學會用言語辱罵我（例如：白癡、神經病等）。	305 (77.8)	45 (11.5)	13 (3.3)	5 (1.3)	24 (6.1)	1.5	1.1
7. 同學會用不好聽的綽號叫我。	328 (83.7)	36 (9.2)	15 (3.8)	4 (1.0)	9 (2.3)	1.3	0.8
8. 同學會強迫我幫他/她買東西、寫作業或分攤工作等。	375 (95.7)	13 (3.3)	3 (0.8)	1 (0.3)	0 (0.0)	1.1	0.3

表8 研究對象學校受凌經驗量表之答題情形 (續)

變項名稱	從來 沒有	只發生 一、二次	一個月二 至三次	大約一星 期一次	一星期好 幾次	平均 值	標準 差
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
9. 同學會用眼神威脅恐嚇我。	378 (96.4)	10 (2.6)	3 (0.8)	1 (0.3)	0 (0.0)	1.1	0.3
10. 同學會故意排擠我，忽視我的存在，不讓我參加他/她們的團體活動。	379 (96.7)	11 (2.8)	2 (0.5)	0 (0.0)	0 (0.0)	1.0	0.2
11. 同學故意說我的壞話，散布關於我的不實謠言，讓其他人都 不喜歡我。	360 (91.8)	29 (7.4)	0 (0.0)	2 (0.5)	1 (0.3)	1.1	0.4
12. 同學會故意孤立我，不讓其他同學和我做朋友。	382 (97.4)	9 (2.3)	1 (0.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	1.0	0.2
13. 同學會用性別歧視的語言（如娘娘腔、波霸或飛機場等）騷擾我。	379 (96.7)	11 (2.8)	2 (0.5)	0 (0.0)	0 (0.0)	1.0	0.2
14. 同學會用肢體動作故意碰觸我的身體或性器官。	364 (92.9)	21 (5.4)	3 (0.8)	2 (0.5)	2 (0.5)	1.1	0.5
15. 同學會用手機傳送我的不雅照片或罵我的話。	388 (99)	3 (0.8)	1 (0.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	1.0	0.1
16. 同學會在網路上散佈我的不雅照片或罵我的話。	387 (98.7)	4 (1.0)	3 (0.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	1.0	0.1

註：n = 392人

## 二、研究對象的背景變項、個人因素、家庭生活及學校生活與受凌經驗之關係

### (一) 背景變項與受凌經驗之關係

由表9可知，研究對象的受凌經驗會因為「性別」不同而有顯著差異 ( $F(1/390) = 19.31, p < .001$ )，另外也由表10得知，研究對象的受凌經驗與「學業成績」有顯著的負相關存在 ( $r = -0.113, p < .01$ )，結果顯示：

1. 男生的受凌經驗多於女生，此結果與其他研究結果一致（林和男，2004；林項爵，2010；蔡文華，2008；謝志龍，2005），男生的活動力旺盛且比女生強，肢體碰觸的機會高，因此男生較女生容易成為受凌者，亦即男生是受凌的高危險群，需受到更多的留意與重視。
2. 學業成績越高則受凌經驗越少，此研究結果與其他的研究一致（林和男，2004；陳秋琪，2009；陳郁瑾，2010；蔡文華，2008），陳郁瑾（2010）的研究更指出成績為優等或甲等的學生對導師的領導及父母管教均較正向，所以學業成就愈高的青少年，在學業上有成就，加上與老師或同學的關係較友好，對於學習抱持正面的看法，所以比較不會成為受凌者。

### (二) 個人因素與受凌經驗之關係

由表9及表10可知，研究對象的受凌經驗只與「人格特質」有顯著正相關 ( $r = 0.155, p < .001$ )。結果顯示：神經質性人格特質越明顯的學生受凌經驗越多。此與其他的研究結果一致（吳紋如，2006；郭惠玲，2008），「神經質性」高的孩童多半敏感而易受挑釁（Zarzour, 1994／柯清心譯，1995），也易怒、情緒不穩、易衝動，外顯性情緒表現行為較多，故易遭受他人欺負或嘲笑因而成為受凌者。

表9 研究對象背景變項與受凌經驗之單因子變異數分析

變 項	人 數	平均值	標準差	F 值
性別				19.31 <sub>a</sub> ***
① 男	161	18.47	4.55	
② 女	231	16.81	1.89	
年級				0.13
① 一年級	141	17.55	3.19	



表9 研究對象背景變項與受凌經驗之單因子變異數分析 (續)

變 項	人 數	平均值	標準差	F 值
② 二年級	123	17.54	4.22	
③ 三年級	128	17.37	2.50	
<b>家庭結構</b>				0.06
① 雙親家庭	336	17.47	3.43	
② 非雙親家庭	56	17.59	2.85	
<b>家庭社經地位</b>				2.52 <sub>a</sub>
① 高社經	65	17.71	4.52	
② 中社經	86	16.93	2.28	
③ 低社經	241	17.63	3.30	
<b>外表</b>				1.53 <sub>a</sub>
① 臉部有缺陷	65	18.09	4.51	
② 正常	327	17.37	3.07	
<b>自覺體型</b>				0.69
① 高瘦	44	17.34	3.33	
② 高胖	61	16.95	1.91	
③ 正常	193	17.74	3.85	
④ 矮瘦	45	17.38	3.24	
⑤ 矮胖	49	17.43	2.72	
<b>平日穿戴名牌的狀況</b>				1.00
① 不穿戴名牌	117	17.42	3.09	
② 偶而穿戴名	202	17.35	2.73	
③ 常常穿戴名牌	73	17.99	4.94	5.17
<b>父親的管教方式</b>				
① 民主威信型	313	17.33	0.30	
② 非民主威信型	59	18.42	3.83	
<b>母親的管教方式</b>				0.15
① 民主威信型	336	17.43	3.38	
② 非民主威信型	33	17.67	2.86	

表9 研究對象背景變項與受凌經驗之單因子變異數分析 (續)

變 項	人 數	平均值	標準差	F 值
<b>有無手足</b>				0.72
① 有	369	17.53	3.41	
② 無	23	16.91	2.09	
<b>排行別</b>				0.75
① 老大	131	17.44	3.08	
② 老么	177	17.72	3.96	
③ 非老大或老么	61	17.13	2.16	
<b>手足感情</b>				0.40
① 感情很好	105	17.28	2.68	
② 感情好	136	17.60	4.01	
③ 感情普通	128	17.66	3.27	

註：1.  $n = 392$  2.  $***p < .001$  3. a-因組間變異不同質，經Welch修正之  $F$  值

表10 研究對象受凌經驗與各變項之相關分析

變 項	受凌經驗
<b>學業成績</b>	-.113 <sub>a</sub>
<b>人格特質</b>	
聰穎開放性	-.007 <sub>b</sub>
神經質性	.155 <sub>a</sub> **
外向性	.078 <sub>b</sub>
嚴謹自律性	-.079 <sub>b</sub>
友善性	-.036 <sub>b</sub>
<b>每週可以支配的零用錢金額</b>	-.027 <sub>b</sub>
<b>學校生活</b>	
學校獎懲	-.243 <sub>a</sub> ***
師生關係	-.143 <sub>a</sub> **
同儕關係	-.227 <sub>a</sub> ***

註：1.  $n = 392$  2.  $*p < .05$   $**p < .01$   $***p < .001$

3. a = 有線性關係，採Pearson積差相關係數進行分析

b = 非常態線性關係，採spearman相關係數進行分析

### (三) 家庭生活與受凌經驗之關係

由表9可知，受凌經驗不會因為家庭生活中各變項的不同水準而有顯著的差異。

### (四) 學校生活與受凌經驗之關係

由表10可知，受凌經驗與學校生活之「學校獎懲」、「師生關係」、「同儕關係」皆有顯著的負相關（其統計值分別為 $r = -.243, p < .001$ ； $r = -.143, p < .01$ ； $r = -.227, p < .001$ ）。結果顯示：

1. 研究對象對「學校獎懲」愈正向，受凌經驗愈少，也就是說愈認同校規的明確性、公平性及獎懲的合理性者，受凌經驗愈少。此與蔡孟翰（2010）研究結果一致，亦即學校獎懲愈正向，表示校規愈明確、處罰愈合理公平，學生愈能遵守，而不會輕易違反規定，連帶受凌的機會也會降低。校規不僅約束霸凌者的行為，更對學生具有保護作用，學生能認同校規並尋求協助，校內受凌的機會自然會減少。
2. 「師生關係」愈正向，受凌經驗愈少，即師生互動情形愈好，愈能感受到老師的關心及信任者，受凌經驗愈少。此與林項爵（2010）、陳郁瑾（2010）、鄭鈞元（1996）的研究結果一致，導師愈關心學生，學生愈能依附老師，受凌的機會也愈低。當受到霸凌時學生也會因為信任導師而向導師求援，導師適時的介入可以讓霸凌現象不至於惡化或重複。
3. 「同儕關係」愈正向，受凌經驗愈少，亦即同儕互動情形愈好，在班上有好朋友、能和同學和諧相處者，受凌經驗愈少。此與張素秋（2008）及陳秋琪（2009）的研究結果一致，被同儕拒絕的學童會表現出較多關係性與攻擊性的行為，因此與同儕關係愈負向的學生，可能因為釋放出敵意，而引起同學的不悅或捉弄，造成受凌現象。所以同儕之間的關係愈好，愈能互相尊重，傷害性行為的發生機會愈低，受凌的機會相對也會降低。
4. 研究對象的背景變項、個人因素、家庭生活、學校生活對受凌經驗之預測進入迴歸分析前，先進行自變項之多元共線性診斷，結果得知預測變項之變異數容忍度皆在合理範圍內，故無共線性問題。

由表11可知，所有預測變項可以解釋受凌經驗20.3%的變異量（ $F(25/366) = 3.58, p < .001$ ），其中以性別（ $\beta = 0.20, t = 3.33, p < .001$ ）、神經質性（ $\beta = 0.15, t = 2.44, p < .05$ ）及外向性之人格特質（ $\beta = 0.19, t = 3.02, p < .01$ ）、學校獎懲（ $\beta = -0.21, t = -3.76, p < .001$ ）、同儕關係（ $\beta = -0.17, t = -2.95, p < .01$ ）等五項為主要預測變項，其

中以「學校獎懲」對受凌經驗的解釋力最大。

此與林項爵（2009）、陳郁瑾（2010）、蔡文華（2008）的研究結果一致，顯示男生、人格特質越偏向神經質或外向者受凌經驗愈多；而對學校獎懲、同儕關係越正向者受凌經驗則越少。其中外向性人格特質者，亦即愈主動、活潑、樂觀、熱情、擅常人際的學生，可能在團體中因過於活躍、動作大、甚至於炫耀自己或指使別人等，造成他人不悅而成爲受凌者。

表11 研究對象之各變項對受凌經驗之複迴歸分析

變 項	未標準 化係數 B估計值	標準化 係數 Beta值	t 值	R <sup>2</sup>	F 值
				0.203	3.58***
<b>背景</b>					
① 性別	1.39	0.20	3.33***		
<b>變項</b>					
② 年級					
一年級	0.63	0.09	1.46		
二年級	0.41	0.06	0.93		
③ 學業成績	0.01	0.02	0.30		
④ 家庭結構	0.22	0.02	0.43		
⑤ 家庭社經地位	-0.01	-0.02	-0.42		
<b>個人</b>					
<b>因素</b>					
① 人格特質					
聰穎開放性	-0.05	-0.06	-1.00		
神經質性	0.10	0.15	2.44*		
外向性	0.14	0.19	3.02**		
嚴謹自律性	-0.06	-0.07	-1.32		
友善性	-0.08	-0.11	-1.89		
② 外表	0.59	0.07	1.36		
③ 自覺體型					
高體型	-0.79	-0.10	-2.01		
矮體型	-0.71	-0.10	-1.76		
④ 常穿名牌	0.64	0.07	1.50		
⑤ 每週零用錢金額	0.00	-0.08	-1.64		

表11 研究對象之各變項對受凌經驗之複迴歸分析 (續)

變 項	未標準	標準化	t 值	R <sup>2</sup>	F 值
	化係數 B估計值	係數 Beta值			
家庭 ① 父親的管教方式	-0.49	-0.06	-1.17		
生活 ② 母親的管教方式	-0.08	-0.01	-0.15		
③ 有無手足	-0.19	-0.01	-0.23		
④ 排行別					
排行老大	0.59	0.08	1.19		
排行老么	0.40	0.06	0.84		
⑤ 手足感情					
感情普通	-0.24	-0.03	-0.60		
感情很好	0.17	0.02	0.41		
學校 ① 學校獎懲	-0.13	-0.21	-3.76***		
生活 ② 師生關係	-0.01	-0.01	-0.20		
③ 同儕關係	-0.10	-0.17	-2.95**		

註：1. \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

## 肆、結論與建議

### 一、結論

- (一) 研究對象之受凌型式以髒話辱罵、亂取綽號等戲謔性傷害最嚴重，其次是踢、撞、捏等輕度肢體傷害，而勒索財物及用手機傳送不雅相片或辱罵言語是最少見的。研究對象受凌後約有八成七的人會求助，求助的對象主要是同學、其次是父母、再者為老師，也仍有一成三的研究對象認為忍一忍就好或因擔心被報復，而選擇不求助。
- (二) 研究對象中男生、神經質性人格特質者受凌經驗較多；學業成績越高者受凌經驗越少；學校生活與受凌經驗之關聯度最高，對學校獎懲、師生關係及同儕關係越正向的學生受凌經驗越少；而家庭生活與受凌經驗關聯度最低。
- (三) 研究對象之背景變項、個人因素、家庭生活、學校生活可以有效預測其受凌經

驗，並可解釋其總變異量之20.3%，其中以性別、神經質性人格特質、外向性人格特質、學校獎懲、師生關係與同儕關係為主要預測變項，並以學校獎懲的預測力最大。研究結果顯示，男生、人格特質越偏向神經質或越外向者受凌經驗越多、而對學校獎懲、同儕關係越正向者受凌經驗越少。

## 二、建議

### （一）在個人方面

#### 做好情緒管理

研究顯示敏感、易怒、易衝動之神經質性人格特質者易成為受凌者。所以注意自己的情緒、適當的表達情緒、合宜的紓解情緒等，可以避免不當的情緒造成誤解，也可以改善人際關係，減少受凌機會。

### （二）在學校方面

#### 1. 加強法治教育

學校如同小型社會，校規形同法律，而學校獎懲更似法條，所以透過學校的法治教育灌輸青少年學生法治觀念及建立正確的價值觀，提升學生尊重並遵守校規，可以防止霸凌行為的發生，進而減少學生受凌機會。

#### 2. 校規獎懲須明確且一致

學校的獎懲制度是對學生管理的方式之一，也稱為管教，而管教是達成教育目的的手段之一，透過管教方式，可以導正學生的不良及偏差行為或師生、同儕間的衝突。因此學校在面對學生的獎賞或處罰時，處理方式必須明確且一致，尤其需注意其公平性，不可同事不同罰，讓師生可以認同並接受學校的規定，進而遵守校規，減少犯錯行為，也知曉校規具有有效的保護作用，當其受到欺負時，能夠尋求正確的管道保護自己，而不會形成重複受凌或以暴制暴的狀況。

#### 3. 發現易受凌特質的學生，多關懷並加強輔導。

導師可以透過班級經營的方式，提早發現易受凌特質的學生，多關懷及了解學生現況，在霸凌事件發生之前加強霸凌防治教育，提升學生自我保護能力。

#### 4. 導師以平等、關懷的態度對待學生，並建立良好的師生關係

導師是學生在校關係最密切的成人，良好的師生互動關係有助於學生感受到導師的關懷與支持，不僅有助於提升學習成效，也能減少學生的心理問題及偏差

行爲，當學生遇到困難或受到欺負時能信任導師的處理方式，而尋求導師的協助，避免重複受凌或反擊型霸凌的狀況發生。

#### 5. 導師透過班級經營協助學生建立和諧的同儕關係

青少年階段的高中職生重視同儕的認同與支持，因此導師必需用心經營班級，善用同儕力量，營造溫馨和諧的學習環境，並以身作則多讚美、肯定學生的正向行爲，讓學生進而肯定自己、認同自己，也懂得尊重讚美同學，形成良好的班級同儕互動關係，透過同儕力量減少偏差行爲及衝突事件，自然而然可以避免受凌狀況。

### （三）在研究層面

本研究採文獻分析與問卷調查的方式進行，研究對象在填寫問卷時，是否因爲題目敏感或擔心據實以答造成下一步的約談等問題，而避重就輕未確切的回答，或者因疏忽而勾選錯誤的答案等都可能造成誤差，因此可以加入質性的研究，例如觀察法、進行訪談等，更深入的探究受凌的相關因素，使研究結果更符合現況。

## 致謝

感謝胡益進老師及林佑真老師對於研究給予諸多寶貴的建議及提點，感謝七位專家學者協助參與研究工具審查，更要感謝參與預試及正式施測的學生及學校主任、老師們的鼎力相助，讓研究得以順利進行。

## 參考文獻

### 一、中文文獻

- 王素靖（1997）。校園暴力－「學生間打架行爲」的輔導。《諮商與輔導》，137，24-27。
- 吳紋如（2006）。國小高年級學童人格特質、親子關係與受霸凌知覺及反應之研究。未出版之碩士論文。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 何秋蘭（2004）。國小學童自我概念與同儕關係的研究。未出版之碩士論文。臺北市立師範學院，臺北市。
- 李淑貞（譯）（2007）。O'Moore Mona & Minton Stephen James 著。無霸凌校園－給學校、教師和家長的指導手冊。臺北市：五南。

- 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。取自<http://www.children.org.tw>。
- 周秀玲（2008）。高中職生受凌因素之研究—以嘉義市為例。未出版之碩士論文。國立中正大學，嘉義縣。
- 周素嫻、侯崇文（2000）。青少年被害影響因素。《犯罪學期刊》，5，83-84。
- 林生傳（2005）。《教育社會學》。臺北市：巨流。
- 林和男（2003）。國中生成校園暴力被害經驗與特性之研究—以臺中縣為例。未出版之碩士論文。國立中正大學，嘉義縣。
- 林項爵（2009）。父母教養型態、教師管教方式與國小高年級學生霸凌行為之相關探討。未出版之碩士論文。國立臺北教育大學，臺北市。
- 林家弘（2007）。高中職生校園被害型態之相關因素研究—以臺南縣為例。未出版之碩士論文。國立中正大學，嘉義縣。
- 柯清心（譯）（1995）。《Battling the School-Yard Bully/校園暴力—別讓孩子成為沉默的受害者》。（原作者：Kim Zarzour）。臺北市：遠流。
- 洪福源（2003）。校園欺凌行為的本質及其防治策略。《教育研究月刊》，110，88-98。
- 張素秋（2008）。國小學童同儕關係與攻擊行為之相關研究。未出版之碩士論文。國立臺中教育大學，臺中市。
- 陳麗欣（1988）。國民中學校園學生暴行之研究—從被害者學觀點分析。未出版之博士論文。國立政治大學，臺北市。
- 陳明珠（2010）。高中職學生霸凌經驗與人際依附風格、焦慮、憂鬱情緒之相關研究。未出版之碩士論文。國立高雄師範大學，高雄市。
- 陳秋琪（2009）。彰化縣某國中學生受霸凌類型及其相關因素研究。未出版之碩士論文。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 陳郁瑾（2010）。臺中市高中職學生校園霸凌行為與學校獎懲、導師領導、父母管教關係之研究。未出版之碩士論文。銘傳大學，臺北市。
- 郭惠玲（2009）。國小學童人格特質、親子關係與霸凌行為之研究。未出版之碩士論文。國立東華大學，臺東縣。
- 張雅婷（2003）。桃園市國中生校園暴力行為及其相關因素研究。未出版之碩士論文。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 曾慧青（2009）。校園霸凌之探討。財團法人國家政策研究基金會。取自<http://www.npf.org.tw/post/3/5930>。
- 黃富源（2002）。被害者學理論的再建構。《中央警察大學犯罪防治學報》，3，1-24。



- 楊國樞（1986）。家庭因素與子女行爲：臺灣研究的評析。*中華心理學刊*，28(1)，7-28。
- 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，臺南市。
- 鄧煌發（2007）。校園安全防護措施之探討—校園槍擊、校園霸凌等暴行事件之防治。*中等教育*，58(5)，8-29。
- 蔡文華（2008）。高中與高職學生校園暴行被害經驗之比較研究。未出版之碩士論文。國立臺北大學，新北市。
- 蔡孟翰（2010）。國中生獎懲措施公平性認知與校園暴行再犯之關聯性研究。未出版之碩士論文。國立中正大學，嘉義縣。
- 蔡嘉玲（2009）。臺南縣完全中學學生受霸凌經驗與恐懼感氣氛相關之研究—以霸凌態度爲中介變項。未出版之碩士論文。南臺科技大學，臺南縣。
- 鄭鈞元（1996）。國中校園暴力之研究—高雄市實證分析。未出版之碩士論文。中國文化大學，臺北市。
- 黎素君（2006）。國小校園欺凌行爲重複被害之研究。未出版之碩士論文。國立臺北大學，新北市。
- 賴盈甄（2009）。雲林縣公立高職學生霸凌行爲經驗與受害影響之相關研究—以因應策略爲調節變項。未出版之碩士論文。南臺科技大學，臺南縣。
- 謝志龍（2005）。國中校園暴力的被害分析。*犯罪與刑事司法研究*，4，83-117。
- 魏麗敏、黃德祥（2005）。高中職校園欺凌行爲現況與輔導策略之研究。*中國輔導學會年會發表論文*，328-330。

## 二、英文文獻

- Estevez, E., Murgui, S., Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473-483.
- Hawker, D. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 41(4), 441-455.
- McPartland, J. M., McDill, E. L., & Johns Hopkins Univ., B. s. (1977). *Alternative Research Perspectives on the Effects of School Organization and Social Contexts*. An American Education Research Association Symposium.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know, what we can do*. Retrieved from <http://www.olweus.org/public/bullying.page>.

- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Rigby, K., Cox, L. & Black, G. (1997). Cooperativeness and bully/victim problems among Australian schoolchildren. *The Journal of Social Psychology*, 137(3), 357-368.
- Salmon, G., James, A., Cassidy, E. L., & Javaloyes, M. A. (2000). Bullying: A review-Presentations to an adolescent psychiatric service and within a school for emotionally and behaviourally disturbed children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5, 563-579.
- Sherer, Y. C. and A. B. Nickerson (2010). Anti-Bullying Practices in American Schools: Perspectives of School Psychologists. *Psychology in the Schools*, 47(3), 217-229.
- Smokowski, P. R. & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: an overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27, 101-110.

投稿日期：101年07月13日

修改日期：101年08月19日

接受日期：101年11月29日

# A study on the victim's experience of school bullying and its relevant factors toward the Senior High School and Vocational High School students in Hsinchu county.

Hsiu-Chuan Yen\* Cheng-Yu Chen\*\*

## Abstract

This study aimed to explore the victim's experience and its related factors of Senior high and vocational high school students in Hsinchu County. 392 valid samples of people were obtained from the population of eight high and vocational high schools in 2012 via the designed questionnaires by using the probability proportionate-to-size sampling method.

The results show that verbal abuse, taking nickname etc such teasing injuries are mostly serious and sending indecent photographs or abusive words via mobile phones is the least. Boys, neurotic personality traits are more experiencing bully; comparatively, students with higher school rewards, more positive attitude of the punishments, teacher-student and peer relationships are less experiencing. The background variables, personal factors, school life experience in the framework of this study may effectively predict

---

\* Nursing Teacher, ST.Aloysius Technical School.

\*\* Professor, Department of Health Promotion and Health Education, National Taiwan Normal University.

Corresponding author: Cheng-Yu Chen

Phone: (02)7734-1709

E-mail: t09004@ntnu.edu.tw

the bully experiences with accounted 20.3% of the total variance where sex, neurotic personality, extraversion personality traits, school rewards and punishments, peers relationship are the principal predicting factors, especially, the rewards and punishments in schools.

Key words: bully experiences, peer relationships, personality, school rewards and punishments, senior high and vocational school students, the teacher-student relationship

## 健康促進與衛生教育學報稿約

101年12月 修訂

- 一、本學報旨在提升健康促進與衛生教育領域之研究，促使學術間交流。採每半年出版一期，於六月、十二月出刊。凡和健康促進與衛生教育相關之學術論文，且未曾投稿於其他雜誌者，均歡迎投稿，惟凡翻譯、一般文獻評述、實務報導等，恕不接受。本學報不接受紙本與電子郵件（e-mail）投稿，請利用線上投稿系統：<http://jrs.edubook.com.tw/JHPHE/index.zul>。
- 二、投遞本學報之論文經編審委員會送請專家學者審查通過後予以刊登，文責由作者自負，來稿以未經任何刊物發表者為限。凡經本刊編輯委員會審查通過予以刊登之著作，其著作財產權即讓與給本刊，但作者仍保有著作人格權，並保有本著作未來自行集結出版、教學等個人非營利使用之權利，版權屬於本刊，除商得本刊編輯委員會同意外，不得轉載。
- 三、來稿以中英文撰寫均可，每篇含中英文摘要、圖表與參考文獻，中文稿件全文請以不超過一萬五千字為原則；英文以不超過八千字為原則。
- 四、來稿格式請依以下格式書寫
  - （一）格式請依據APA第六版，以利審查。
  - （二）標題頁：
    - 須包括：1. 論文題目。
    2. 作者姓名：作者姓名中英並列，作者為一名以上時，請在作者姓名處前加註(1)(2)(3)等符號，以便識別。
    3. 中英文之任職機構、單位及職稱：請分就每位作者寫明所屬系所或單位及職稱之正式名稱。
    4. 通訊作者：請註明通訊作者，並附上其聯絡地址、電話、傳真號碼及E-mail。
    5. 中文短題 (running head)：以不超過十五個字為原則。
  - （三）摘要：

包括題目、中英文摘要及關鍵詞，論文中文摘要五百字為限、英文摘要三百字以內，並列明至多五個關鍵詞 (keywords)，中文依筆劃順序排列、英文依字母順序排列。
  - （四）內文：

按前言、材料與方法、結果、討論（結論與建議）之次序撰寫，文獻引用請參閱本學報撰寫體例與APA第六版。

（五）致謝：

力求簡潔，針對給予支援之單位及人員致謝外，若有經費支助者，請註明機關名稱及計劃編號。

五、稿件交寄

（一）本學報於2013年1月起採線上投稿，請登錄「<http://jrs.edujournal.com.tw/JER/>」線上投稿暨審稿系統，註冊新帳號並填妥基本資料。新增並依頁面填妥投稿所需相關資料，上傳稿件檔案。若為與他人合撰之論文，需指定資深作者或是指導教授一人為通訊作者（corresponding author）。

（二）投稿過程如有任何疑問，本刊物編輯委員會聯絡方式：

電話：(02)7734-1703、7734-1719

電子信箱：[journalofhphe@gmail.com](mailto:journalofhphe@gmail.com)

郵件地址：10610 台北市和平東路一段162號 收件人：國立台灣師範大學健康促進與衛生教育系 健康促進與衛生教育學報編輯委員會

六、審稿、校對與稿酬：

（一）稿件由同儕匿名審委審查通過後，由主編決議是否予以刊載。英文摘要如經編審委員建議請專家修改時，則由本刊推薦數家英文摘要編修廠商，請作者自行接洽廠商修改，編修費用作者自行支付，並將編修前後的文稿電子檔及廠商開立收據影本寄回本學報編輯委員會。

（二）論文編輯排版後，請作者負責校正。若有誤請在校稿上改正，於領稿後四十八小時內與原稿一併寄回，校正不得更改原文。

（三）來稿如經刊登不支稿酬。接受刊登之稿件，由本學報贈送作者當期刊2本。

## 「健康促進與衛生教育學報」申請投稿同意書

題目：\_\_\_\_\_

本篇內容過去未曾發表於任何刊物，本人（等）同意在貴刊物接受審查期間及接受刊登後，不會投刊於其他刊物，同時遵守貴刊投稿之稿約規定。

本篇列名之作者皆為實際參與研究及撰述，並均能擔負修改、校對及答覆審查者之意見，本文內容皆經作者仔細過目並同意投稿於貴刊。

本著作有列名作者皆同意在投稿文章被刊登於「健康促進與衛生教育學報」後，其著作財產權即讓與給國立臺灣師範大學，但作者能保有著作人格權，並保有本著作未來自行集結出版、教育等個人非營利使用之權利。

**第一作者簽名：**

第一作者姓名：\_\_\_\_\_ 簽名\_\_\_\_\_ 年\_\_\_\_\_ 月\_\_\_\_\_ 日

**通訊作者之姓名、通訊地址與聯絡電話：**

通訊作者姓名：\_\_\_\_\_ 聯絡電話：\_\_\_\_\_

通訊地址：\_\_\_\_\_

國立臺灣師範大學  
健康促進與衛生教育學報編審委員會  
Journal of Health Promotion and Health Education

題目：\_\_\_\_\_

檢查日期：\_\_\_\_\_ 檢查人簽名：\_\_\_\_\_

請於下表自行審核文章格式：

健康促進與衛生教育學報檢查項目	合格	不合格
標題頁：是否包括論文題目		
是否有列每位作者姓名、任職機關、單位及職稱		
是否有列通訊作者聯絡地址、電話及E-mail		
摘要部分：附中文摘要500字以內		
附英文摘要300字以內		
關鍵詞數目以5個為限		
中英文之題目、摘要、關鍵詞均一致		
全文部分：字數是否符合（以一萬五千字為限）		
文中項目編號以壹、一、（一）、1、（1）i、（i）為序		
行間距1.5，字體12，英文行間距用double space		
表格及照片合計以10個為限		
圖之說明文字位於下方，表之說明文字位於上方，圖表說明及文字清晰，單位或縮寫正確		
參考文獻 年代需為西元曆年		
是否合乎本學報撰述體例		
文中引用的文獻均已經列入參考文獻中		
參考文獻沒有多於文中所引用的文獻		
其他部分：附英文題目		
附作者英文大名		
附作者英文任職機關、單位及職稱		



# 健康促進與衛生教育學報撰寫體例

## 注意要點

\*請參考APA第六版

\*中文皆為全形，英文皆為半形

\*請注意引用英文參考文獻時的寫法，其逗點及點號的順序勿弄錯

\*關鍵字的英文為 **key words**

## 壹、內文引註格式

APA採用姓名一年代的內文引註格式，而不使用文獻編號的書寫方式。

### 一、1位作者

中文：劉潔心（2012）的研究發現……

……（劉潔心，2012）

英文：Lee（2011）的研究發現……

……（Lee, 2011）

### 二、2位作者

中文：陳政友與胡益進（2012）的研究指出…

（陳政友、胡益進，2012）

英文：Globetti與Brown（2011）的研究指出…

……(Globetti & Brown, 2011)

### 三、6位作者（含）以上：

初次引用與再次引用相同

中文：黃淑貞等人（2009）提出……

……（黃淑貞等，2009）

英文：Lee等人（2011）提出……

……（Lee et al., 2011）

### 四、作者為機構，第一次出現呈現全名，再備註簡稱，第二次之後即可使用簡稱

中文：……（行政院國家科學委員會〔國科會〕，2008）（第一次引用）

……（國科會，2008）（第二次引用）

英文：……(National Institute of Mental Health [NIMH], 2011)（第一次引用）

……(NIMH, 2011)（第二次引用）

五、引用須標出頁數時

中文：……（黃松元，2011，頁37）

英文：……(Cattan & Tilford, 2006, p.101)

六、同時引用若干位作者時，中文作者按姓氏筆劃排序，英文作者則依姓名字母排序。同時引用中文與英文作者時，中文作者在前，英文作者在後。

國內一些學者（呂昌明，2006；葉國樑等，2005；黃松元，2011）的研究……

一些研究 (Hale & Trumbetta, 2008；McDermott, 2009；Schwartz, 2008)主張……

七、同位作者相同年代有多筆文獻，應以 a、b、c……標示，引用時並依此排序

中文：葉國樑（2006a，2006b，2006c）

英文：Jackson and Taylor (2012a, 2012b, 2013)

八、寫於圖或表，不用資料來源改以註表示，且需完整寫出資料引用來源

中文：藥物濫用、毒品與防治（頁475），楊士隆、李思賢，2012。臺北市：五南圖書出版公司。

英文：*The nature of adolescence*. (pp. 21-23), by J. C. Coleman, 2011. New York, NY: Routledge.

貳、文末引用文獻格式

文末引用文獻 (References) 的書寫，中文部分以作者之姓氏筆劃（由少至多）編排，英文部分以作者姓氏字母（由A到Z）依序排列。同一文獻的文字行間不空行，但文獻與文獻之間必須空一行。在此列出的文獻必須都是在內文中引用到的，內文中沒有引用過的文獻不得在此列出。

一、1位作者

中文：王國川 (2003)。探討警告標誌、救生站、水域救生與溺水結果之關係。《衛生教育學報》，20，111-130。

英文：Lee, T. S. H. (2012). Penile bead implantation in relation to HIV infection in male heroin users in Taiwan. *Journal of AIDS and Clinical Research*, S1, 018. doi:10.4172/2155-6113.S1-018

二、2至7位作者（須列出全數作者姓名）

中文：董貞吟、陳美嬾、丁淑萍（2010）。不同職業類別公教人員對過勞死的認知與相關因素之比較研究。《勞工安全衛生研究季刊》，18（4），404-429。

英文：Huang, C. M., Guo, J. L., Wu, H. L., & Chien, L. Y. (2011). Stage of adoption for preventive behavior against passive smoking among pregnant women and women with young children in Taiwan. *Journal of Clinical Nursing*, 20, 3331-3338.

三、8位作者與8位以上（列出前6位與最後1位，中間用省略符號）

中文：胡益進、紀依盡、殷蘊雯、洪進嘉、花中慧、薛雯冰…李明憲（2008）。東南亞籍配偶在臺灣生育保健相關行為之研究。《健康促進與衛生教育學報》，30，73-105。

英文：Lee, T. S. H., Shen, H. C., Wu, W. H., Huang, C. W., Yen, M. Y. Wang, B. E., … Liu, Y. L.. (2011). Clinical characteristics and risk behavior as a function of HIV status among heroin users enrolled in methadone treatment in northern Taiwan. *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy*, 6(1):6.

四、團體機構作者（須列出機構全名）

中文：行政院衛生署（2006）。《健康達人125》。臺北市：行政院衛生署。

英文：American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association. 6<sup>th</sup> Edition*. Washington DC: American Psychological Association.

五、編輯的書籍

中文：姜逸群、黃雅文主編（1992）。《衛生教育與健康促進》。臺北市：文景出版社。

英文：Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (Eds.). (2000). *Handbook of early childhood intervention. 2<sup>nd</sup> Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.

六、收錄於書中一章

中文：李思賢、林春秀（2012）。藥物濫用常見的盛行率估計法。載於楊士隆、李思賢（主編），《藥物濫用、毒品與防治》（頁87-100）。臺北市：五南圖書出版公司。

英文：Butter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings and policy implications. In Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (Eds.), *Handbook of early childhood intervention. 2nd Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.

七、翻譯類書籍

1. 以翻譯後的語文當參考文獻

Hooyman, N. R., & Kiyak, H. A. (1998)。社會老人學（郭鐘隆、歐貴英，合譯）。臺北市：五南圖書出版公司。

2. 以原語文當參考文獻（翻譯後的書名置於方括弧內）

Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice* [教師專業評鑑]. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

八、論文或研究報告

1. 未出版之碩、博士學位論文

中文：張淑雯（2010）。他們與酒的故事：蘭嶼達悟族飲酒脈絡與健康意涵之研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學健康促進與衛生教育學系，臺北市。

英文：Healey, D. (2005). *Attention deficit/hyperactivity disorder and creativity: An investigation into their relationship*. Unpublished doctoral dissertation, University of Canterbury, Christchurch, New Zealand.

2. 會議／專題研討會中發表的論文：

中文：邱智強（2012，12月）。銀髮族心理健康促進。中華民國學校衛生學會、臺灣健康促進暨衛生教育學會聯合年會：2012年健康促進國際學術研討會，臺北市。

英文：Lee, T. S. H. (2011). *Evaluating the impacts of methadone maintenance treatment on heroin abusers in Taiwan: An 18-month follow-up study*. 2011 NIDA International Forum and the 73rd Annual CPDD meeting. Hollywood, Florida USA.

3. 委託／補助研究報告

李思賢（2010）。健走運動與社會心理介入對退休中老年人心理幸福感與生命統整性之影響與性別差異。行政院國家科學委員會專案研究計畫成果報告（99-2410-H-003-127-MY2）。臺北市：國立臺灣師範大學。

九、網路資料：

中文：李思賢（2012）。健康促進與衛生教育學報稿約。取自  
<http://www.he.ntnu.edu.tw/download.php?fcId=2>

英文：Taiwan Department of Health. (2011). Cause of death statistics.  
[http://www.doh.gov.tw/CHT2006/DM/DM2\\_p01.aspxclass\\_no=25&level\\_no=1&doc\\_no=80728](http://www.doh.gov.tw/CHT2006/DM/DM2_p01.aspxclass_no=25&level_no=1&doc_no=80728). Accessed: 17 June 2011.

# JOURNAL OF HEALTH PROMOTION AND HEALTH EDUCATION EDITORIAL BOARD

Chairman: Chieh-Hsing Liu

Editor-in-Chief: Tony Szu-Hsien Lee

Deputy Editor: Fong-Ching Chang

Editor Board:

Chin-Lung Fang, Cheng-Yu Chen, Hsiang-Ru Lai, I-Chuan Li, Lin-Yang Chi,  
Marek C. Chawarski, Shin-Cheng Yeh, Yin-Chi Ho (In alphabetical order)

刊 名：健康促進與衛生教育學報 第三十八期  
(原衛生教育學報)

出版機關：國立臺灣師範大學健康促進與衛生教育學系

地 址：(106) 台北市和平東路一段一六二號

發行人：張國恩

總編輯：劉潔心

主 編：李思賢

副主編：張鳳琴

編輯委員：Marek C. Chawarski、方進隆、何英奇、李怡娟  
季麟揚、陳政友、葉欣誠、賴香如  
(以姓氏筆畫排序)

編輯小組：林哲墩、林昱宏、陳依煜、陳凱俐、陳公平  
(以姓氏筆畫排序)

印刷者：全凱數位資訊有限公司

電 話：(02) 86675397

出版年月：中華民國一〇一年十二月

刊期頻率：半年刊

定 價：250元整

展售處：五南書局

GPN: 2009700106

Pi-Hsia Lee Lee-Ing Tsao

# JOURNAL OF HEALTH PROMOTION AND HEALTH EDUCATION CONTENTS

## Original Articles

1. Examining the links and moderating factors of relational victimization and psychological loneliness among junior high school students  
Ching-Ling Cheng • Hsiao-Wen Liao.....1
  
2. The relationship of the children' s movement patterns and physical activity in school campus  
Tzuhui A. Tseng • Tsu-Jen Ding • Alex J. Y. Lee • Ming-Hsin Lu.....27
  
3. Sexual Harassment Victimization and Related Factors of Junior High School Students in Taiwan  
Jia-Yuh Ferng • Tony Szu-Hsien Lee • Han-Wen Yen • Song-Jing Gau.....49
  
4. A study on the victim's experience of school bullying and its relevant factors toward the Senior High School and Vocational High School students in Hsinchu county.  
Hsiu-Chuan Yen • Cheng-Yu Chen.....71

# **JOURNAL OF HEALTH PROMOTION AND HEALTH EDUCATION**

**Vol.38**

**2012,12**

**DEPARTMENT OF HEALTH PROMOTION AND HEALTH EDUCATION**

**NATIONAL TAIWAN NORMAL UNIVERSITY**

**TAIPEI, TAIWAN, R.O.C**

ISSN 2070-1063



9 772070 106005

GPN:2009700106