

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
在職碩士論文

指導教授：程景琳 博士

桃園縣國中生同儕受害與內化性行為
問題之相關研究：以希望感為調節變項

研究生：呂學育 撰

中華民國一百零三年六月

致謝詞

開始寫論文的第一天，就一直希望可以寫到這一頁，終於我實現了！這些日子，要感謝的貴人很多，沒有你們，我是無法如此順利完成研究所學業的。

首先，我要感謝我的指導教授—程景琳老師，謝謝您在百忙之中還願意收我為徒，指導我完成論文研究，謝謝您耐心且細心的教導，總是精闢地指出我在觀念上或是論文上的缺失，並一而再再而三，不厭其煩地幫我挑出論文中缺誤的地方，幫我在期限內完成進度，順利通過口試，很謝謝老師在這段時間所給的包容與支持，給您指導真的十分的幸運與踏實！也感謝兩位口試委員—陳淑美老師、涂妙如老師的鼓勵與建議，幫助我改善論文中的不足，讓論文能夠更加完善。另外也要謝謝其他一起團咪的夥伴，謝謝你們提供寶貴的意見與分享，讓我可以更順利地完成論文。

也謝謝經國的工作夥伴，特別是洪主任、范組長的體諒，讓我可以有比較充裕的時間完成論文，也謝謝我的個案們，這段時間你們沒有讓我特別操心，還會幫我打氣加油。更謝謝一起進修的100級夜碩班夥伴與各任教老師，陪伴我一起成長，一起度過辛苦又難忘的夜晚。也特別謝謝啟超幫我校稿、還有那些幫我發問卷的好心老師：新明吳主任、龍興巫組長、桃園梁老師、自強張老師、建國郭老師、永安林組長、竹圍廖老師、大溪張組長、光明田組長等，沒有你們熱心協助，我沒有辦法順利完成論文，再一次感謝你們。

最後要感謝我的家人，謝謝爸爸、媽媽、大姊、二姊的加油與支持，你們一直是我前進的動力，還有要感謝一直自稱有幫夫運的好老婆—鶴珊，除了幫我生了一個可愛的女兒外，還要處理我寫論文時的情緒，妳也把女兒照顧得很好，讓我沒有後顧之憂，老婆謝謝妳，我愛你！

桃園縣國中生同儕受害與內化性行為問題之相關研究：

以希望感為調節變項

中文摘要

本研究之目的在探討希望感在國中生同儕受害與內化性行為問題之間，是否具有調節效果。同儕受害包含關係受害與肢體受害，而內化性行為問題則是指憂鬱、社交焦慮與孤寂感，並進一步探討希望感中的動力思考與徑路思考之效果。本研究對象為桃園縣公立國中一、二、三年級的學生，共 875 位（男生 445 人、女生 430 人）。研究工具為「同儕受害經驗量表」、「短版憂鬱量表」、「社交焦慮量表」、「孤寂感量表」、「希望感量表」。本研究結果發現：

1. 女生則有較多的關係受害，男生有較多的肢體受害，且二、三年級學生之關係受害程度顯著大於一年級之學生。
2. 希望感在性別與年級上都沒有顯著的差異。
3. 同儕受害、內化性行為問題、希望感彼此之間有相關存在。
4. 同儕受害與希望感可預測內化性行為問題。
5. 希望感、動力思考、徑路思考在關係受害與憂鬱之間均具有顯著調節效果。
6. 希望感、動力思考、徑路思考在同儕受害與孤寂感之間具有顯著的調節效果。

最後，筆者針對研究結果加以分析討論，並對輔導工作及未來研究提出建議。

關鍵詞：同儕受害、希望感、內化性行為問題

**The relationship between peer victimization and internalizing
behavioral problems of the junior high school students in Taoyuan:
Moderating role of hope**

Hsueh-Yu, Lu

Abstract

The purpose of this study was to examine the moderating effect of hope in the relationship between peer victimization and internalizing behavioral problems among adolescents. In this study, peer victimization describes junior high school students' victimization experiences of physical and relational forms, and internalizing behavioral problems are represented by their tendencies of depression, social-anxiety and loneliness. Two components of hope, agency and pathway thinking, were examined to clarify their moderating effects. The participants were 875 junior high school students (first to third grades) from Taoyuan County, including 445 boys and 430 girls. This study used "Peer Victimization Scale", "The Center for Epidemiologic Studies Depression Scale-10", "Social Anxiety Scale for Adolescent", "Loneliness Scale", and "Children Hope Scale." The findings of the study were:

1. Girls had more relational victimization experiences than boys and boys had more physical victimization experiences than girls. The second and third graders had more relational victimization experiences than the first graders of junior high school students.
2. There were no statistically significant differences in hope, in terms of gender and grade.
3. There were significant correlations among peer victimization, internalizing behavioral problems and hope.
4. Peer victimization and hope significantly predicted internalizing behavioral problems.

5. Hope, as well as agency thinking and pathway thinking, significantly moderated the relationship between relational victimization and depression.
6. Hope, as well as agency thinking and pathway thinking, significantly moderated the relationship between peer victimization and loneliness.

Based upon the results, some suggestions for educational guidance and further research were proposed.

Keywords: peer victimization, hope, internalizing behavioral problems.

目次

致謝詞.....	i
中文摘要.....	iii
英文摘要.....	v
目次.....	vii
表次.....	ix
圖次.....	xi
第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機與目的.....	1
第二節 研究問題與假設.....	5
第三節 名詞釋義.....	7
第二章 文獻探討.....	9
第一節 同儕受害之文獻探討.....	9
第二節 內化性行為問題之文獻探討.....	20
第三節 希望感之文獻探討.....	30
第三章 研究方法.....	47
第一節 研究架構.....	47
第二節 研究對象.....	49
第三節 研究工具.....	52
第四節 實施程序.....	55
第五節 資料處理與統計分析.....	56
第四章 研究結果.....	57
第一節 同儕受害與希望感之描述統計.....	57
第二節 同儕受害、內化性行為問題、希望感之相關分析.....	61
第三節 同儕受害與希望感對內化性行為問題之預測力考驗.....	63

第四節 希望感之調節效果分析.....	67
第五章 討論.....	81
第一節 同儕受害、希望感之背景變項討論.....	81
第二節 同儕受害、希望感與內化性行為問題之相關討論.....	84
第三節 同儕受害、希望感對內化性行為問題之預測力討論.....	86
第四節 希望感對同儕受害與內化性行為問題之調節效果討論.....	88
第六章 結論與建議.....	91
第一節 結論.....	91
第二節 研究貢獻與限制.....	93
第三節 研究建議.....	94
參考文獻.....	97
中文部份.....	97
西文部分.....	101
附錄.....	117
附錄一 國中學生生活經驗問卷.....	117
附錄二 同儕受害經驗量表同意書.....	121
附錄三 社交焦慮量表同意書.....	122
附錄四 孤寂感量表同意書.....	123
附錄五 希望感量表同意書.....	124

表次

表 2-1-1	受害類型表.....	10
表 2-3-1	高低希望感比較表.....	36
表 3-2-1	市區型與鄉鎮型不同學校規模所需抽取之學校數量表.....	50
表 3-2-2	有效樣本之人數分配表.....	50
表 4-1-1	同儕受害描述分析表.....	57
表 4-1-2	性別因素與同儕受害分析表.....	58
表 4-1-3	年級因素與同儕受害分析表.....	58
表 4-1-4	希望感描述統計分析表.....	59
表 4-1-5	性別因素與希望感分析表.....	59
表 4-1-6	年級因素與希望感分析表.....	60
表 4-2-1	同儕受害與內化性行為問題之積差相關係數表.....	61
表 4-2-2	同儕受害與希望感之積差相關係數表.....	62
表 4-2-3	希望感與內化性行為問題之積差相關係數表.....	62
表 4-3-1	同儕受害、希望感、內化性行為問題之相關矩陣表.....	63
表 4-3-2	同儕受害對憂鬱之迴歸分析摘要表.....	64
表 4-3-3	同儕受害對社交焦慮之迴歸分析摘要表.....	64
表 4-3-4	同儕受害對孤寂感之迴歸分析摘要表.....	65
表 4-3-5	整體希望感對內化性行為問題之迴歸分析摘要表.....	65
表 4-3-6	希望感各分層面對憂鬱之迴歸分析摘要表.....	66
表 4-3-7	希望感各分層面對社交焦慮的迴歸分析摘要表.....	66
表 4-3-8	希望感各分層面對孤寂感之迴歸分析摘要表.....	66
表 4-4-1	年級、性別、關係受害、希望感、憂鬱階層迴歸係數估計值表.....	68
表 4-4-2	年級、性別、肢體受害、希望感、憂鬱階層迴歸係數估計值表.....	69
表 4-4-3	年級、性別、關係受害、希望感、社交焦慮階層迴歸係數估計值表.....	70

表 4-4-4	年級、性別、肢體受害、希望感、社交焦慮階層迴歸係數估計值表.....	70
表 4-4-5	年級、性別、關係受害、希望感、孤寂感階層迴歸係數估計值表.....	71
表 4-4-6	年級、性別、肢體受害、希望感、孤寂感階層迴歸係數估計值表.....	72
表 4-4-7	年級、性別、關係受害、動力思考、憂鬱階層迴歸係數估計值表.....	73
表 4-4-8	年級、性別、肢體受害、動力思考、憂鬱階層迴歸係數估計值表.....	73
表 4-4-9	年級、性別、關係受害、動力思考、社交焦慮階層迴歸係數估計值表.....	74
表 4-4-10	年級、性別、肢體受害、動力思考、社交焦慮階層迴歸係數估計值表.....	75
表 4-4-11	年級、性別、關係受害、動力思考、孤寂感階層迴歸係數估計值表.....	76
表 4-4-12	年級、性別、肢體受害、動力思考、孤寂感階層迴歸係數估計值表.....	76
表 4-4-13	年級、性別、關係受害、徑路思考、憂鬱階層迴歸係數估計值表.....	77
表 4-4-14	年級、性別、肢體受害、徑路思考、憂鬱階層迴歸係數估計值表.....	78
表 4-4-15	年級、性別、關係受害、徑路思考、社交焦慮階層迴歸係數估計值表.....	78
表 4-4-16	年級、性別、肢體受害、徑路思考、社交焦慮迴歸係數估計值表.....	79
表 4-4-17	年級、性別、關係受害、徑路思考、孤寂感階層迴歸係數估計值表.....	80
表 4-4-18	年級、性別、肢體受害、徑路思考、孤寂感階層迴歸係數估計值表.....	80

圖次

圖 2-3-1 希望感模式圖.....	34
圖 3-1-1 研究架構圖.....	47

第一章 緒論

本章共包括三節：第一節為研究動機與目的，描述本研究之背景脈絡與研究目的。第二節為研究問題與假設，陳述各項待答問題與研究假設，第三節為名詞釋義，針對本研究所涉及之重要名詞加以界定與說明。

第一節 研究動機與目的

一、研究動機

學校應該是一個提供學生快樂學習與成長的地方，然而令人惋惜的是，在青少年的調查研究中發現：學校暴力事件占青少年暴力事件的 55%，比發生在家庭（38%）中的暴力事件還多（Hinton-Nelson, Roberts, & Snyder, 1996）。學校中，最常見的暴力行為就是同儕之間的攻擊行為，而有攻擊行為就有相對應的受害者。同儕受害在學生之間是一種普遍的經驗，有將近三到六成的學生表示在一學期裡頭曾有過受害經驗，其中更有 6% 到 15% 的人表示自己是經常性的受害者（Calaguas, 2012）。在校園中，明顯可見的攻擊行為像是：故意的推、打、踹、辱罵三字經、勒索等肢體攻擊，或是隱而不顯地透過關係上的操弄來達到的關係攻擊，例如：在分組時刻意地排擠、散播壞話影響聲譽、不准其他人與他交往等（Crick & Bigbee, 1998），而無論哪種攻擊形式，都將造成受害學生的不適應（Kochenderfer & Ladd, 1996）。

就筆者在國中擔任輔導老師的經驗來說，幾乎每天都有攻擊行為的發生，而針對攻擊行為的加害者，導師的一般處理方式是先送學務處進行管教懲處，聯絡父母親到校協助管教，會比較願意花較多的時間在處理加害者的問題。但針對受害者的處理往往是被忽略或是錯誤對待。有些老師或家長錯誤的認為，遭受同儕攻擊是一種「轉大人」的必經過程，不會影響學生發展，不需要花太多時間處理受害者，或是覺得要處理也處理不完，受害學生必須自己負起因應同儕攻擊的責任（Calaguas, 2012）。甚至有些老師或家長認為，這些受害學生本來就有問題，是自己不願意改變，不值得同情與協助。

輔導室經常會接獲導師的轉介，希望可以透過個別或團體輔導的力量來幫助這些受害學生，協助他們適應校園生活，擺脫受害的角色。在與他們對話時經常可以聽見他們的無助「沒用的，老師你幫不了我的啦！」、沮喪「我又沒對他們怎樣，為何他們老是針對我？」、強顏歡笑「沒差啦，忍一下就沒事了。」、害怕「她們一定會再找我麻煩的！」、孤單「都沒有人要理我。」、憤怒「我要報仇！」、或是放棄「老師我不想上學了」等負向情緒內言。有些受害學生選擇將這些情緒壓抑到內心，強迫自己把眼淚往肚子裡吞，有些則是發洩在其他人的身上。然而無論如何，他們都是不開心的。

研究上有許多同儕受害的相關研究，發現同儕受害的學生容易造成較多的憂鬱、孤寂感與焦慮等內化性行為問題，而內化性行為問題也可以作為預測學生再受害的指標之一；這些有內化性問題的學生，往往容易被攻擊者視為好下手的目標，認為他們比較無法替自己防衛，是好欺負的（Card & Hodges, 2008）。因此受害學生容易不斷地處在一個負向的循環：因受害而導致內化性行為問題，因內化性行為問題而導致受害發生。然而，筆者的經驗發現，並非所有學生在受害之後都會有內化性行為問題，有些學生雖然受害卻依然能適應，再受害的機會不高。

筆者開始觀察什麼樣的學生可以在遭遇關係或肢體攻擊後有較好的適應，不容易再次成為受害者，發現以下幾種特徵的學生，往往可以擺脫再被攻擊的命運。第一種，成績好的學生：筆者發現，一方面當受害的學生專注在課業學習，致力於追求成績時，較不容易陷入在受害的情緒裡；另一方面攻擊者也比較不會攻擊那些成績好或是比他們聰明的人。第二種，才能被看見的學生：受害的學生有時喜歡躲在角落專注於自己的興趣，如：畫畫、寫小說、做勞作等，無視那些攻擊者的挑釁與騷擾，日子一久，即使原本是很安靜且看起來好欺負的人，同學們也會感興趣地與他互動，欣賞他的才能表現，因而形成保護與支持系統。第三種，不放棄交朋友的學生：雖然一開始被班上的同學排擠，但並沒有因此而受挫氣餒，反而想盡各種方法與人互動，不管是跟自己班上或是其他班的學生，甚至利用下課時間跑到輔導室跟老師哈拉兩句都好，能利用各種管道主動找人親近。

筆者在與指導教授討論的過程中發現，這些學生的身上有著一個共通點，就是對於不友善的環境依然抱持著某些「希望感」，對於自己想要追求的事物，持續透過各種方式來完成。Snyder (2002) 對於希望感的定義是：「希望感是一個認知歷程，個體會設定目標，反覆推演計算產生各種達成目標的方法，並有意願去運用這些方法來完成目標」；高希望感的個體往往具有較為正向的情緒狀態，對於未來有較佳的預期，習慣把焦點集中在成功而非失敗，擅長找尋其他替代方法來達到目標，較能調節生活壓力事件與具有較佳的心理社會適應與健康 (Snyder, 1995；2002；Valle, Huebner, & Suldo, 2006)。

基於上述種種觀察與發現，以及一顆想要協助受害學生的心，本研究企圖了解國中生同儕受害與希望感之現況，並證實希望感在同儕受害與內化性行為問題之間具有調節效果，能夠改善遭受同儕攻擊之後的情緒問題，並進一步針對希望感之相關構念：動力思考與徑路思考作探討，以提供給教育與輔導工作夥伴參考，幫助受害學生走出受害之負向循環，提升受害後的適應。

二、研究目的

基於上述研究動機，筆者企圖了解同儕受害、內化性行為問題與希望感之間的關聯，並檢視希望感在同儕受害與內化性行為問題之間的調節效果。故本研究之研究目的如下：

- (一) 探討國中生同儕受害、希望感之現況與差異。
- (二) 探討國中生同儕受害、希望感、內化性行為問題之關聯。
- (三) 探討希望感在同儕受害與內化性行為問題的角色，檢驗其是否具有調節效果。

希望研究結果可以增加國內對同儕受害的研究資料，並供教育工作者參考，協助同儕受害學生適應與輔導。

第二節 研究問題與假設

一、研究問題

- (一) 國中生同儕受害、希望感之現況為何？
- (二) 同儕受害是否會因為年級與性別的不同而有不同的結果？
- (三) 希望感是否會因為年級與性別的不同而有不同的結果？
- (四) 同儕受害、希望感與內化性行為問題之間的關聯為何？
- (五) 同儕受害與希望感對於內化性行為問題是否具有預測力？
- (六) 希望感是否可以調節同儕受害與內化性行為問題之間的關聯？

二、研究假設

根據研究問題，本研究的研究假設如下：

(一) 不同背景變項(性別、年級)在同儕受害(關係受害、肢體受害)上有顯著的差異。

1-1：男生女生在關係受害上有顯著的差異。

1-2：男生女生在肢體受害上有顯著的差異。

1-3：不同年級在關係受害上有顯著的差異。

1-4：不同年級在肢體受害上有顯著的差異。

(二)：不同背景變項(性別、年級)在希望感整體與分層面(動力思考、徑路思考)上有顯著的差異。

2-1：男生女生在希望感上有顯著的差異。

2-2：男生女生在徑路思考上有顯著的差異。

2-3：男生女生在動力思考上有顯著的差異。

2-4：不同年級在希望感上有顯著的差異。

2-5：不同年級在動力思考上有顯著的差異。

2-6：不同年級在徑路思考上有顯著的差異。

(三)：國中生同儕受害、希望感、內化性行為問題之整體與分層面間具有顯著

相關。

3-1：同儕受害與內化性行為問題之間有顯著的相關。

3-2：同儕受害與希望感之整體與分層面之間有顯著的相關。

3-3：希望感與內化性行為問題之整體與分層面之間有顯著的相關。

(四)：同儕受害、希望感對內化性行為問題具有顯著預測力。

4-1：同儕受害對內化性行為問題具有顯著預測效果。

4-1：希望感對內化性行為問題具有顯著的預測效果。

(五)：希望感對於同儕受害與內化性行為問題之間具有顯著的調節效果。

5-1：希望感在關係受害與憂鬱之間具有顯著的調節效果。

5-2：希望感在肢體受害與憂鬱之間具有顯著的調節效果。

5-3：希望感在關係受害與社會焦慮之間有顯著的調節效果。

5-4：希望感在肢體受害與社會焦慮之間有顯著的調節效果。

5-5：希望感在關係受害與孤寂感之間有顯著的調節效果。

5-6：希望感在肢體受害與孤寂感之間有顯著的調節效果。

第三節 名詞釋義

將本研究中所涉及重要名詞之概念性與操作型定義，分述如下：

一、同儕受害 (peer victimization)

同儕受害是指遭受其他友伴攻擊行為的受害經驗 (Hawker & Boulton, 2000)。有別於發生在親子、其他成人或手足之間的受害經驗 (Finkelhor & Dzuiba-Leatherman, 1994)。在本研究中所指的同儕受害包含「關係受害」與「肢體受害」兩種形式。

(一) 關係受害 (relational victimization)

關係受害是指「遭受到破壞性的同儕關係或因友誼的操弄而導致之受害經驗」，例如：遭受排擠、被同儕背後說壞話而影響名譽、與他人關係、社會地位或在團體中的接受程度 (Crick & Bigbee, 1998)。受試者在「關係受害」分量表中的得分越高，表示遭受關係受害的程度越嚴重。

(二) 肢體受害 (physical victimization)

肢體受害是指「遭受到肢體上的攻擊或威脅而造成傷害之受害經驗」，常見的像是被打、被踢等直接攻擊行為，或是造成的身體或財物上的受害行為 (Crick & Bigbee, 1998)。受試者在「肢體受害」分量表中的得分越高，表示遭受肢體受害的程度越嚴重。

二、內化性行為問題 (internalizing behavioral problem)

內化性行為問題是指個體把負向情緒內射到自己身上，壓抑到內心，而造成心理與社會上的不適應行為。常見的內化性行為問題，比如社交退縮、憂鬱、焦慮、自我價值感低落等，主要是受到一些負向情緒的影響，比如：歉疚、罪惡、害怕與擔心等 (Achenbach & Edelbrock, 1978; Campbell, 1995; Zahn-Waxler, Klimes-Dougan & Slattery, 2000)。本研究所探討的內化性行為問題是指：

(一) 憂鬱 (depression)

泛指憂鬱疾患或是憂鬱症狀的通稱。本研究受試者在「美國流行病學中心短

版憂鬱量表」(簡稱短版憂鬱量表)(The Center for Epidemiologic Studies Depression Scale, CES-D-10)的得分代表其憂鬱的程度,分數越高,表示其憂鬱程度越高,分數越低表示憂鬱程度越低。

(二) 社交焦慮 (social anxiety)

社交焦慮指個體因為害怕他人的負向評價或預期會受到他人評價,在現實或想像中迴避或避免與其他人有所互動或交談;社交焦慮的個體與他人互動時,會經驗到許多負向的情緒,如緊張、心煩、焦慮等情緒(Watson & Friend, 1969)。本研究受試者在社交焦慮量表之得分越高,表示其社交焦慮的程度越高,反之則越低。

(三) 孤寂感 (loneliness)

孤寂感是一種主觀的經驗,是一種令人痛苦的感受,伴隨著悲傷、焦慮與邊緣化的主觀感受,不必然發生在孤單一人的時候,往往是因為未達到自己的社交期待所引發的失落感(Peplau & Perlman, 1982)。本研究中孤寂感量表之得分越高,表示孤寂感程度越高,反之則越低。

三、希望感 (hope)

希望感是一種認知上的思考歷程,包含兩個主要概念—動力思考 (agency thoughts) 與徑路思考 (pathway thoughts) (Snyder, 1995)。指個體會根據先前所設定的「目標」(goals),反覆推演計算自己是否具有足夠達成目標的方法,以及自己是否具有足夠的「動力」去運用方法達成目標的思考歷程(唐淑華, 2010)。

本研究中希望感全量表、動力思考分量表與徑路思考分量表得分越高表示其整體希望感、動力思考與徑路思考越高,反之越低表示越低。

第二章 文獻探討

本章節依據研究的目的，進行文獻上的探究，可分為三大部分：一、同儕受害之文獻探討，二、內化性行為問題文獻探討，三、希望感文獻探討。

第一節「同儕受害」之文獻探討

一、同儕受害的意涵

同儕受害是指因同儕之間的攻擊行為而導致之受害經驗 (Hawker & Boulton, 2000; Kochenderfer & Ladd, 1996)。同儕受害發生在年紀相似的個體之間，有別於發生在親子、其他成人、或手足的受害經驗 (Finkelhor & Dzuiba-Leatherman, 1994; Hawker & Boulton, 2000)。由於個體所遭受的攻擊行為往往是一種有意圖的權力濫用 (Vaillancourt, Brittain, McDougall, & Duku, 2013)，故成為攻擊的目標也常被描述成是一種遭受霸凌、被害或是被拒絕 (Hawker & Boulton, 2000)。在 Hunter、Boyle 與 Warden (2007) 之研究上發現，同儕受害與被霸凌是兩個不盡相同的概念，被霸凌與同儕受害最不一樣的地方在於被霸凌強調權力上之不對等，此外，據調查，約有 30.7% 的學生表示自己有同儕受害的經驗，但在其中只有 38.1% (全部的 11.7%) 表示自己是屬於霸凌的受害者；亦即並非所有的同儕受害者都說自己被霸凌，霸凌只算是同儕攻擊中的一種類型，涵蓋在同儕受害之範疇中。

同儕受害在兒童之間是一種普遍的經驗，同儕受害每天都發生卻通常被忽略，有些成人認為這些受害經驗只會發生在兒童身上，沒什麼大不了，他們必須靠自己的力量來解決，甚至更認為要減少受害最好的方法，就是把這些情形視為成長的過程之一。調查中發現，超過一半的學生表示在過去的 12 個月裡面，自己在學校曾有過一次的受害經驗 (Calaguas, 2012)。此外，Wang、Iannotti 與 Nansel (2009) 針對美國 6-10 年級共 7182 位學生的調查中也發現，在過去兩個月中，曾在學校被同儕攻擊至少一次的比率是：20.8% 的肢體攻擊、53.6% 的口語攻擊、22% 的社交 (關係) 攻擊、13.6% 的電子式攻擊。

由於受害類型牽扯到攻擊行為之間的差異性與可合併性，在分類上有許多不

一樣的見解。在過去文獻中發現，經常被運用的分法則是將受害類型分為：內隱（關係）與外顯（肢體）兩種，而青少年可以同時兼具內隱與外顯受害經驗(Maxwell, Dukewich, & Yosick, 2010)；內隱（關係）受害包含遭遇負向友誼關係操弄而受傷的對象，比如被排擠、被散布謠言等，而外顯（肢體）受害指的是受到肢體上的傷害或是威脅，比如被威脅、被打等（Crick & Bigbee, 1998）。下表 2-1-1 為受害類型，將關係受害與肢體受害之內容加以描述整理：

表 2-1-1
受害類型表

受害形式	內容描述
關係受害	<ol style="list-style-type: none"> 1. 被傳播不利之訊息 2. 被造謠 3. 被在背後說壞話 4. 不准跟其他人在一起 5. 被排斥在外 6. 不准其他人跟他講話 7. 告訴受害者「除非你完成某些事情，不然不會有人跟你好」 8. 被拒絕 9. 被取綽號
肢體受害	<ol style="list-style-type: none"> 1. 被打 2. 被推 3. 被踢 4. 被拉頭髮 5. 被反鎖 6. 被摑掌 7. 被搶奪財物 8. 被粗暴行為對待

資料來源：“Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies,” by D. S. Hawker, & M. J. Boulton, 2000, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), p.441-455.

在本篇研究中，筆者將受害類型分類成「關係」受害與「肢體」受害兩種，在概念上更容易有所區分。關係受害是指「因傷害性的同儕關係或因友誼上的操弄而導致受害的經驗」，像是：受到排擠、在背後說壞話、以操弄社會地位為手段，

來達到影響或傷害個體的名譽、與他人之間的關係或被團體的接受程度 (Crick & Bigbee, 1998)。肢體受害則是指「遭受同儕肢體上的攻擊與威脅，而達傷害目的之受害經驗」，常見的像是被打、被踢等直接攻擊行為，而造成的身體或財物上的傷害行為 (Crick & Bigbee, 1998)。而過去的研究中發現，同時遭受到較多攻擊類型之受害者會比遭受單一攻擊類型的受害者在適應上有更多的困難 (Prinstein, Boergers, & Vernberg, 2001)。

在性別上，男女所遭受到的受害情況則不一致。男生比女生容易知覺到外顯攻擊，因此男生比女生有較多比例成為外顯攻擊的受害者，而女生在同儕受害的調查中則較多為關係受害者 (Putallaz, Grimes, Foster, Kupersmidt, Coie, & Dearing, 2007)。其他研究結果也發現，男孩比女孩有更多的肢體受害，而女生比男生有更多的關係受害 (Crick & Grotpeter, 1995; Crick & Bigbee, 1998; Crick & Nelson, 2002; Sinclair et al., 2012)。然而在 Storch、Brassard 與 Masia-Warner (2003) 的研究中有不一樣的發現，男生比女生有較多的外顯受害，但在關係受害上男女則無顯著的差異；類似的結果在 Paquette 與 Underwood (1999) 的研究中也發現，在社交受害的分析中，性別並無顯著調節作用。另外，Siegel、La Greca 與 Harrison (2009) 的研究也發現外顯受害、關係受害與名譽上 (reputational) 的受害也沒有性別上的差異。從過去的研究中可以發現，男生普遍有較多的肢體受害，但在關係受害上，則無一致的定論，基於性別在同儕受害中所扮演的影響不一致，本研究亦針對在關係與肢體受害上，是否會因為性別之影響而有所不同做進一步做探討，並假設，男生女生在關係與肢體受害上有顯著的差異。

過去文獻研究對象，多針對國小到高中的兒童與青少年做調查，筆者發現，在年級上也有不一致的結果。Seals 與 Young (2003) 針對 454 位七、八年級公立學校的學生進行調查，除了發現男生比女生較多的被霸凌情況外，更發現七年級被霸凌情況比八年級來的嚴重，年級越低有越多的被霸凌經驗。反之，Craig (1998) 針對 546 位五到八年級的學生進行調查，發現中學生比小學生有較多的肢體口語

攻擊，越高年級的學生會有更多的受害情況。基於年級與同儕受害之調查結果不一致，本研究亦假設，同儕受害會因不同的年級而有顯著的差異情況發生。

同儕受害在調查方法上，依據研究目的與對象而有不同的方法，一般常見的問卷型態有三種（Card & Hodges, 2008）。第一，研究者採用教師或成人的觀點來評選出同儕受害的對象，特別是研究對象為兒童的情況；其缺點是教師之觀點有時容易低估學生受害情況，例如在操場、廁所等地方所發生的攻擊事件，教師並不容易覺察，而學生有時候會不敢跟教師報告而隱瞞受害事實，故此種調查方法適合跟其他方法搭配使用（Crick, Casas, & Ku, 1999；Cullerton-Sen, & Crick, 2005）。第二，以同儕提名的方式來進行調查，找出在同儕的眼中，哪些人經常受害，如：同儕社交經驗問卷（The Social Experience Questionnaire-Peer Report, SEQ-P）（Crick & Grotpeter, 1996）。但有時候受害的情況並非那樣外顯易被發現，研究上多半還是以第三種：直接以受試者主觀的自我陳述為依據的自陳式量表，而此種方法也最能節省時間；常見的自陳式量表像是：自陳式社交經驗問卷（Social Experience Questionnaire-Self Report, SEQ-S）（Crick & Grotpeter, 1996）、少年被害問卷（Juvenile Victimization Questionnaire, JVQ）（Hamby, Finkelhor, Ormrod, & Turner, 2005）等。本研究亦採自陳之方式進行同儕受害調查。

二、同儕受害的相關研究

與同儕受害的相關因子很多，以下整理最常見的幾種影響因素：

（一）低自尊

自尊是一個心理學上的名詞，代表著個體對自我的整體性價值評估與感受。它包含著某些信念，例如：我是具有能力的、我是具有價值的，它也包含某些感受的概念在裡面，如：成就感、驕傲感等（Hewitt, 2009）。Smith 與 Mackie（2007）定義自尊是個體如何看待自己的認定，無論是正向或是負向的自我評價與感受。

在過去的研究中可以發現，自尊與受害之間的關聯：遭遇同儕受害之青少年，經常具有低自尊（Egan & Perry, 1998；Salmivalli, Kaistaniemi, & Lagerspetz ,

1999)。Calaguas (2012) 的研究結果也發現，同儕受害者通常有幾個特點：低自尊、較高的焦慮，和較低的社會支持。另外，較低自尊者，也容易有較多的受害情況發生，而不斷地經驗同儕受害的個體，也會影響其自尊的發展 (Egan & Perry, 1998)。

自尊與同儕受害後的焦慮、憂鬱之間也具有關聯性，自我價值感可以調節同儕受害與焦慮之間的關聯，有較高自我價值感的受害學生則有著較少的焦慮 (Egan & Perry, 1998；Grills & Ollendick, 2002)。另外的文獻也發現，在同儕受害量表有較高分數的學生，其整體自我價值感的分數也較低，對自己的能力有較負面的評價，也有較多的憂鬱症狀 (Callaghan & Joseph, 1995)。

(二) 生理上弱勢

Hodges 與 Perry (1999) 針對 173 位三到七年級的學生進行一年的縱貫研究，想要理解同儕受害與個人危險因子以及社會危險因子之關聯性，其中發現內化性行為問題、外化性行為問題與生理上弱勢 (physical weakness) 的學生有較多的受害情況，特別是當他們在缺少朋友的情況下，而生理上的弱勢是指相較於一般學生，個體身體不夠健壯、四肢柔弱無力、不擅運動的概念。Egan 與 Perry (1998) 也發現同樣的結果，在身體上面較為弱勢的學生，容易成為同儕攻擊的對象，特別是當他們又是低自尊時。另外總是內向安靜、喜歡跟媽媽黏在一起、生理上較同年齡者弱勢且無法在同年齡前面主張自己 (self-assertive) 時，則容易成為同儕受害的對象 (Olweus, 1993)。

(三) 內化性行為問題

受到關係或是外顯攻擊的受害者都與心理調適問題有顯著的正相關，比如焦慮、憂鬱症狀與孤寂感 (Crick & Nelson, 2002)。不管是關係或外顯型的受害者，他們都有相當高的內化性行為問題，例如情緒壓力、孤寂感等 (Crick & Bigbee, 1998)。

在 Hodge 與 Perry (1999) 的研究中也發現，有內化性行為問題的學生容易遭

受同儕攻擊；經常焦慮、易哭與表現沮喪、社會退縮的學生容易成為攻擊的對象，這些內化性行為問題似乎是一種受到攻擊時，無法保衛自己或是進行反擊的象徵。有研究曾經提到攻擊者企圖從受害者身上得到某種回饋反應，像是想要看到受害者痛苦的表情等，而這些反應通常在具有內化性行為問題的兒童身上可以看到，進而增強攻擊者對受害者的攻擊（Perry, Williard, & Perry, 1990）。

同儕受害與內化性行為之間有顯著的相關存在，具有內化性行為問題的學生，容易被視為攻擊的目標，而提高被攻擊的可能性（Rosen, Millich, & Harris, 2012）。Reijntjes、Kamphuis、Prinzle 與 Telch（2010）的研究結果發現，內化性行為問題既是同儕受害的先行事件、也是同儕受害的影響結果，這樣子相互影響的結果造就了一個穩定受害的負向循環。

（四）缺少朋友

在同儕受害中，友誼品質可以扮演著調節的角色，缺乏朋友的學生會增加受害的風險（Hodges, Malone, & Perry, 1997；Hodges, Bovin, Vitro, & Bukowski, 1999）。Bollmer、Milich、Harris 與 Maras（2005）的研究中發現，友誼品質與受害之間有顯著的負相關，攻擊者大概知道攻擊那些沒有朋友或是被同儕拒絕的對象，比較不用擔心自己會遭受到報復或排斥，也就是說因同儕排斥所造成的低社交地位，更容易引發受害，攻擊缺少朋友的學生則被認為是一種合情合理的行為。相反的，若有較多朋友的學生，則不易成為攻擊的目標，因為他們受到同儕的保護與支持，能減少受害的發生率（Hodges, & Perry, 1999），並可以緩衝受害對適應後果所造成的影響（Prinstein, Boergers, & Vernberg, 2001）。

同儕受害對於學生的適應與發展也造成許多負向的影響，以下將繼續討論同儕受害所造成的影響與傷害。

三、同儕受害所造成的影響

關係或是肢體受害所造成的影響很多，包含像是低自我價值感、外化性行為問題、低自尊、拒學、同儕拒絕、學業低成就或是犯罪問題等(Storch, Masia-Warner, Crisp, & Klein, 2005)。Crick 與 Nelson (2002) 也發現，關係受害與肢體受害形式的同儕受害已經被證實與心理社會失調有顯著的關係。

從許多文獻上可以發現，有受害經驗的兒童會有較多的學校適應不良、外化性行為問題(攻擊行為、偏差行為)與內化性行為問題(例如：憂鬱症、焦慮與低自尊)(Cooley, 2010)。以下針對上述三類影響進行說明：

(一) 學校適應不良

過去的研究也發現同儕受害與學校適應不良有關(Kochenderfer & Ladd, 1996)。學校適應不良常見的像是：低學校參與、拒學、學業低成就、習得無助等問題(Seeley, Tombari, Bennett, & Dunkle, 2009)。

受害經驗是學校適應不良的前置影響因素，可以用來預測學生的孤寂感和學校排斥，受害經驗會讓學生在學校裡適應不良，並且當受害事件發生時，會讓學生的孤寂感更明顯，嚴重甚至會有拒學的情況(Kochenderfer & Ladd, 1996)。受害者的社交焦慮會使得受害者不斷地感到有敵意的環境，導致對人際相處的排斥與退縮，造成在學校裡人際適應上的困難(Storch, Brassard, & Masia-Warner, 2003)。Woods、Done 與 Kalsi (2009) 利用「孤寂感與社交不滿意問卷」(Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire, LSDQ) 來測量同儕受害者之孤寂感與社交不滿意之間的關聯，結果發現，關係受害者比無受害經驗之學生有更明顯的孤寂感問題存在，在學校社交關係上的滿意度也偏低。

早期被同儕排斥的經驗與之後班級參與感降低、拒學之間有顯著的相關(Buhs, Ladd, & Herald, 2006)。一篇針對 685 位 6-10 年級學生所做的學校參與感與受害的調查研究中發現，高受害組會隨著年級的增加而降低其學校參與行為，而無論高、中、低受害，都會因為年級的增加而降低其學習意願(Veiga & Caldeira, 2014)

同儕受害對學業成就的影響也十分顯著，許多研究都發現同儕受害與學業成就有顯著的負相關 (Nakamoto & Schwartz, 2010)。同儕受害與學業低成就總是會同時出現，理由是那些經常遭遇受害的學生有著心理與社會的不適應，使他們不願意參與課堂，導致容易埋沒了他們的學業表現 (Ladd, Herald-Brown, & Reiser, 2008)。Espelage、Hong、Rao 與 Low (2013) 除了發現同儕受害的確會影響學業表現外，也發現有許多因素會在同儕受害與學業成就之間扮演著中介與調節的角色，像是同儕拒絕、憂鬱、與低學校歸屬感。其中憂鬱在同儕受害與學業成就上扮演著顯著的中介角色 (Schwartz, Gorman, Nakamoto, & Toblin, 2005)。受害兒童經常性的自責所造成的負向自我概念、負向情緒與低自尊，也容易使他們在學業上較缺乏效能感，課業表現低落 (Graham & Juvonen, 1998; Thijs & Verkuyten, 2008)。

(二) 外化性行為問題

同儕受害除了會造成學校適應不良外，也會造成許多外化性行為問題。外化性行為問題像是：攻擊行為、輟學、反社會行為與其他外顯性行為問題 (Achenbach, 1966; Prinstein, Boergers, & Vernberg, 2001)。Schwartz、McFadyen-Ketchum、Dodge、Pettit 與 Bates (1998) 針對 330 位 8-9 歲的兒童進行為期兩年的長期追蹤研究，透過母親與老師的觀察報告中得知，遭受到同儕攻擊的兒童，與其日後之外化性行為問題、注意力不集中、不成熟依賴行為有顯著相關，他也提到攻擊行為對受害兒童日後的行為不適應有關，是日後行為問題的危險因子。Sullivan、Farrell 與 Kliwer (2006) 針對 276 位非裔美籍的八年級市區公立學校中學生之調查研究發現，肢體受害的男生在香菸與酒精的使用上有較顯著的相關，且肢體受害者容易再成為或關係肢體形式的攻擊者，並伴隨著偏差行為發生；關係受害的女生則在使用大麻的情況較男生為顯著。

從社會訊息處理論 (social information processing theory) 的角度，受害者容易產生外化性行為問題可能與對環境線索的敵意解釋 (hostile interpretation) 有關

(Dodge, 1986)，受害者會試圖想要進行反擊，如果成功的話，將會強化受害者的攻擊行為，而成為反擊型的加害者 (Patterson, Littman, & Bricker, 1967)。

(三) 內化性行為問題

經常遭受到霸凌的青少年學生，以及缺少社會支持環境的學生，他們心理疾病的風險是增加的 (Rigby, 2000)。早期的受害經驗可以預測未來各種內化性行為問題的增加 (Goodman, Stormshak, & Dishion, 2001; Hodges & Perry, 1999; Prinstein, Boergers, & Vernberg, 2001; Storch & Ledley, 2005)。同儕受害造成許多內化性行為問題，例如：憂鬱症狀、焦慮症狀、低自尊、甚至會有想自殺的念頭 (Barchia & Bussey, 2010; Kaltiala-Heino, Marttunen, & Rantanen, 1999)。研究發現，肢體或關係受害都與憂鬱、社交焦慮、孤寂感之間有正相關 (Storch, Masia-Warner, Crisp, & Klein, 2005)。黃心怡 (2009) 的研究中也發現，關係受害經驗與整體心理社會適應不良、焦慮、沮喪、孤寂感間有顯著的正相關。

Rigby (2000) 研究中發現青少年的同儕受害的得分能顯著的預測青少年焦慮情緒及憂鬱傾向。另外像是對許多事情感到害怕、喜歡一個人獨處、容易沮喪、認為自己不幸、愛哭、對新事物與環境感到害怕恐懼等 (Hodges et al., 1999)。在 Hawker 與 Boulton (2000) 超過 5000 位兒童的 20 年後設分析研究中發現，同儕受害與心理問題有顯著的高相關，並顯示受到霸凌的兒童是一個高度沮喪的個體。研究中也發現被霸凌的受害者比沒有受到霸凌的學生有顯著高的憂鬱與身心症機率 (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2004; Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, & Telch, 2010)。經常遭受到攻擊的男孩，比那些沒有被攻擊的男生容易有較嚴重的憂鬱傾向，且遭遇越多形式的受害學生，其憂鬱與自殺意念也越高 (Klomek, Sourander, Kumpulainen, Piha, Tamminen, Moilanen, & Gould, 2008)。

同儕受害與憂鬱有顯著的相關 (Felix, Furlong, & Austin, 2009; Slee, 1995)，關係受害與憂鬱症狀有 .32 的顯著相關，肢體受害與憂鬱症狀有 .21 的顯著相關 (Loukas, Ripperger-Suhler, & Herrera, 2012)，而關係受害的學生比肢體受害的學生

有較嚴重的憂鬱情況 (Kawabata, Crick, & Hamaguchi, 2013)。Craig (1998) 發現當霸凌與受害不斷地重複循環時，這些兒童可能會增加他們的焦慮感，比如可以預期到下一個受害即將發生，甚至久了，他們會認為自己活該，進而造成憂鬱與無助感的負向循環中，而女生容易比男生有較多的憂鬱，高年級容易比低年級的受害者有較多的憂鬱情況發生。

受害者不斷地知覺到有敵意的環境，也跟其社交焦慮有關 (Storch, Brassard, & Masia-Warner, 2003)。經常被拒絕或是排擠的兒童比被接納的兒童有更高且顯著的社交焦慮 (Ginsburg, La Greca, & Silverman, 1998)。Storch 等人在 2005 年針對 144 位九年級學生進行為期兩年的縱貫研究中發現，無論男生或女生，社交焦慮都可以被用來預測外顯與關係受害的發生 (Storch, Masia-Warner, Crisp, & Klein, 2005)。Siegel、La Greca 與 Harrison (2009) 針對 228 位高中生所做的研究中發現，關係受害與社交焦慮的關聯比肢體受害更為顯著，他們認為社交焦慮可以是同儕受害的結果也可以是受害的成因。

在孤寂感的研究上，Kochenderfer-Ladd 與 Wardrop (2001) 針對 388 位兒童的長期調查研究中發現，原本不是同儕受害的學生，當經驗同儕受害後，其孤寂感隨之上升，且發現孤寂感可以是造成同儕受害的原因，也可以是同儕受害的影響結果。

而從社會訊息處理歷程中，也可說明同儕受害之內化性行為問題產生的原因。兒童會在人際相處線索中進行編碼歷程，兒童會對他們所發生的社會事件下一個因果性的結論：這件事情之所以會發生是因為我不是一個有趣的人、這件事情會發生是因為我不如其他人一樣好；久而久之，便會產生許多貶抑抵損的自我評價，因而影響自我基模與對自我能力的整體概念 (Crick & Dodge, 1994)，而造成內化性行為問題。

四、小結

基於上述的文獻探討中可以發現，同儕受害是一種普遍且嚴重的事件，不但會造成受害學生許多的內化性、外化性行為問題與學校適應不良，甚至會影響受害學生之心理與社會的發展（Hawker & Boulton, 2000）。

具有外化性行為問題的受害者也經常伴隨著內化性行為問題，內化性行為問題與外化性行為問題二者之間具有顯著的相關（陳毓文、洪維美，2003；Zahn-Waxler, Klimes-Dougan, & Slattery, 2000），例如：具有攻擊或逃學的外化性行為問題之受害者，經常也具有內化性行為問題，像是易哭、憂鬱等，因而容易強化攻擊者的攻擊行為而再度受害（Perry, Perry, & Kennedy, 1992）。此外，內化性行為問題與學校適應不良之間也有相關存在（Hawker & Boulton, 2000；Schwartz et al., 2005）。

基於上述關聯，本研究特別針對同儕受害所造成的內化性行為問題作探討，筆者認為，若能改善受害學生之內化性行為問題，亦能間接改善受害學生之外化性行為問題、學校適應不良，提升受害學生之心理與社會適應。故本研究除了探討在不同背景變項下，同儕受害之差異情形外，也針對內化性行為問題進行探究，以求改善之道。下一節中，進一步針對內化性行為問題之相關文獻做說明。

第二節「內化性行為問題」之文獻探討

一、內化性行為問題定義

有關內化與外化性行為問題的定義與研究在發展心理學、青少年心理學等領域已討論多時，其中最具代表的學者應屬 Thomas Achenbach (1966)，他將行為問題區分為兩大類：內化性行為問題與外化性行為問題，而之後多數的心理學研究學者也沿用此一分類來作為探討青少年行為問題的內涵與模式（引自陳毓文、洪維美，2003）。

當個體受到環境刺激時，有外化性行為問題的個體容易把情緒透過行為方式投射或發洩在外人身上，造成他人、物品上的損傷，或是表現出違反規定的行為。一般最常見之外化性行為問題像是：攻擊行為、不順從、過動等；有內化性行為問題的個體則是習慣把情緒內射到自己身上，壓抑到內心深處，久而久之造成心理與社會上的不適應，常見的內化性行為問題例如：社交退縮、憂鬱、焦慮、自我價值感低落、自卑等，主要是受到自責等負向情緒的影響，比如：歉疚、罪惡、害怕與擔心等（Achenbach & Edelbrock, 1978；Campbell, 1995；Zahn-Waxler, Klimes-Dougan, & Slattery, 2000）。

與內化性行為問題相關危險因子的研究中，Reinherz、Giaconia、Carmola Hauf、Wasserman 與 Silverman (1999) 針對學生所進行長期的追蹤研究發現：對男孩來說，經濟壓力、工作壓力、與父母關係不佳、缺少社會支持等都與憂鬱有關；而女孩的內化性行為問題則與工作、健康問題、缺乏社會支持、負向生活事件等有關。吳聰秀 (2005) 的研究中發現，青少年的課業學習低落、父母管教方式不良、父母分居或再婚等因素都與憂鬱具有顯著的相關。陳毓文、洪維美 (2003) 發現自尊越低、父母衝突越大、家庭經濟壓力大、其憂鬱、焦慮的情況越嚴重。

內化性行為問題在兒童與青少年中是十分顯而易見，但無固定的內容構念，泛指跟憂鬱、焦慮、害怕、羞怯、低自我價值、沮喪、退縮、孤獨感、抱怨身體不適等有關之問題（Ollendick & King, 1994；Reijntjes et al., 2010），而筆者在文獻

中可以發現到，青少年在人際互動中，最常見的內化性行為問題主要都跟憂鬱、社交焦慮、孤寂感有關。以下針對憂鬱、社交焦慮、孤獨感進行介紹。

（一）憂鬱

兒童期的憂鬱症狀會增加未來成人罹患憂鬱疾患的機率，並且可能會伴隨著其他精神疾病的發生，或導致學生在心理社會適應與學業表現上產生問題，以及增加物質濫用的風險，嚴重的話還可能引發自殺行為（Birmaher, Ryan, Williamson, Brent, Kaufman, Dahl, & Nelson, 1996），不容小覷。憂鬱疾患主要包括兩大類：重鬱症（major depressive disorder, MDD）及輕鬱症（dysthymic disorder, DD）。憂鬱疾患指的是精神醫學中，根據發病期間、症狀頻率、功能貶損等診斷標準所定義的症候組合，是一種疾病的型態；而憂鬱症狀則泛指一個人在憂鬱的情況下所產生的行為、認知、情緒及思考方面的現象，研究中通常透過問卷或量表來測量個體的憂鬱症狀，並根據症狀的數目計算分數，因此在概念上我們將憂鬱症狀視為一連續性的分佈，而非僅是疾病的類別（category）（引自陳為堅，2005）。

憂鬱的研究取向大致上可以分為三大類：第一類型是將憂鬱視為一種情緒狀態，是一種在不特定時間中出現沮喪、失落、難過的症狀。第二種認為憂鬱症狀與行為症狀（如：抱怨身體不適、注意力問題、問題行為等）有顯著的相關性。第三種從臨床的角度，視憂鬱為一種精神病症，包含了相關症狀的症候群，增加個體生活功能損害的危機，能依照相關症狀的呈現、維持的時間以及嚴重程度來進行診斷（引自王齡竟、陳毓文，2010）。而由於憂鬱所指稱的概念相當廣泛與模糊，本文所謂的憂鬱，泛指憂鬱疾患或是憂鬱症狀的通稱。

青少年在少年時期所自陳的憂鬱症狀較兒童時期比起來有明顯增加的趨勢（Rutter, 1986），13歲之後憂鬱的發生率大幅提高，在15至18歲之間到達高峰（陳為堅，2005；Cyranowski, Frank, Young, & Shear, 2000）。青少年女生重鬱症的盛行率約5.3-5.6%，男生約1.5-1.6%；輕鬱症女生盛行率約1.1-4.6%，高於男孩0.1-0.5%，發現女孩較男孩有約3倍以上罹患憂鬱疾患的危險性（楊浩然，2002）。

陳毓文與洪維美（2003）的研究中也發現，女生的憂鬱情況均比男生來的高，具有性別上的差異。

而憂鬱在年級差異的研究上則發現，越高年級的學生其憂鬱的情況也越嚴重（邱一峰，1996；徐世杰，2003）。但也有研究指出國中生的憂鬱不會因為年級的不同而有所不同（蔡嘉慧，1998）。而邱鈺茹（1999）針對青少年生活事件與憂鬱症狀的研究中發現，在研究第一年時，國二學生的憂鬱得分大於國一學生，在第二年時，國二學生的得分則與國三學生則無顯著差異。陳毓文與洪維美（2003）對國中與高職生所做的調查發現，高職生的憂鬱程度也高於國中生，發現年齡越大憂鬱情況越嚴重。

認知理論提供了產生憂鬱的解釋，根據 Beck（1983）的認知基模理論的定義，基模是個體所儲存的知識結構，是一種個體對自我以及先前經驗的心理表徵，影響著個體認知上的組織運作；當個體遇到情境時，與該情境有關的基模將被喚起，而被喚起的基模也將影響個體之後如何去知覺、編碼與檢索環境訊息。Beck、Brown、Steer、Eidelson 與 Riskind（1987）認為憂鬱性的基模通常具有幾種失功能的特徵：對自己持有負向的觀點，沒有考慮環境因素，就把失敗歸咎於自己，認為自己缺少獲得幸福的必要特質，例如：如果我喜歡的人不喜歡我、我就是一個沒用的人，我如果在工作上失敗、我就是一個失敗的人，一旦這些負向的基模被驅動，則將有許多跟自我有關的錯誤思考開始產生，認為自己是無用、沒價值、糟糕的。

除了對自我有著負向的想法之外，憂鬱的人也傾向使用負向的態度來詮釋他的經驗，容易有選擇性的摘要或是其他的認知扭曲（cognitive distortions）的自動化思想（automatic thoughts），對於未來抱持著憂鬱的看法與悲觀的投射，對於未來感到無望與無趣，或對於世界感到陰沉、不公平等扭曲信念（Greenberg & Beck, 1989），因而產生許多憂鬱情緒像是：憂傷、焦慮、罪惡感、羞辱感、無望感、憤怒、沮喪等感覺（Jantz & McMurray, 2003）。

(二) 社交焦慮

社交焦慮指個體因為害怕他人的負向評價或預期會受到他人評價，而在現實或想像中迴避或避免與其他人有所互動或交談，當社交焦慮的個體與他人互動時，會經驗到許多負向的情緒，如緊張、心煩、焦慮等情緒(Watson & Friend, 1969)。而 Schlenker 與 Leary (1982) 也認為，社交焦慮是個體在一個真實或假想的社會情境中，因為出現對自己的評價而感到的焦慮，是一種在社交情境中經驗到的壓力、不舒服、恐懼、焦慮，擔心與害怕受到他人的評價而迴避社交情境，因此，社交焦慮包含兩大內涵，一是焦慮感受，一是社會情境。

焦慮感受是一種主觀的認知情感反應，是一種對於預期結果產生無法控制的激動情緒與擔憂 (Leary, 1983)。與焦慮有關的自我想法像是感到威脅、有危險、無法預測與不確定等 (Beck et al., 1987)，因而產生許多情緒反應，比如焦慮、緊張等，伴隨著害羞、尷尬、不擅交際等行為反應 (Leary, 1983)。社交情境指的是個體對話、公開說話時，可能成為他人注意力焦點的情境。Leary (1983) 將社交情境焦慮分為兩種：隨因 (contingent) 與非隨因 (noncontingent)；隨因情境中，個體的反應依照他人的反應而反應，雖然個體之間彼此都有某些程度的目標與計畫，但在當下個體的反應多是依照他人的反應來做回應，例如：與人約會時的焦慮、與異性相處時的焦慮，又稱互動焦慮。另外在非隨因的情境中，個體的行為受到自己的計劃所指引，只有少數是受到他人的反應所影響，像是演講焦慮、對談焦慮、上台面對觀眾時的焦慮，又稱做觀眾焦慮 (引自葉庭芸，2012)，但無論是哪種焦慮情境，他們所關注的都是自己在他人面前看起來如何。Watson & Friend (1969) 更強調社交焦慮是擔心負向評價而產生的痛苦感受。當個體想要在別人面前期待有某種表現卻又懷疑自己做不到時，便會產生社交焦慮 (Schlenker & Leary, 1985)。

Schlenker 與 Leary (1985) 文章中提到，與社交焦慮起因有關的理論主要有幾個主要取向，分別是制約取向、社會技巧取向、自我呈現理論、認知行為取向等。

根據操作制約的說法，與焦慮相關的反應（如：迴避），之所以會增加，是因為後頭有一個令個體感到愉悅的事件接踵而來，或是有一個令個體討厭的刺激消失，因而強化了因焦慮情境所產生的迴避反應。自我呈現（self-presentation）指的是個體有目標地控制自己在真實或想像的他人或觀眾眼前的形象；由於個體想要在他人或觀眾面前留下好的印象，例如：表現自己是有能力、有吸引力的，並從他人與觀眾的反應來評估自己的表現是否成功，而當個體堅信自己無法有效的自我呈現時，或他人的反應與自己的標準落差越大時，便會產生社交焦慮（Schlenker & Leary, 1982）。

缺乏社會技巧是因為社交技巧的不足或不適切，包括行為方面（例如：利社會行為、對話技巧、自信）、情緒方面（對情緒線索進行編碼與解釋、情緒調節）與認知能力（觀點取替、處理訊息的技巧）的欠缺，無法有效地掌握社交談話，而形成了會促發焦慮的厭惡情境（引自葉庭芸，2012）。認知行為模式認為個體對於情境選擇性的注意及負向解釋偏誤，或是在社會訊息處理的過程中，編碼與登錄間產生問題，是導致壓力與焦慮產生的主因（Crick & Dodge, 1994；Hirsch, Clark, & Mathews, 2006）。另外對自我有許多負向的評價與信念，或是擁有不切實際的預期、過高的社交標準與失功能的認知都會促成社交焦慮（Schlenker & Leary, 1985）。社交焦慮高的學生可能有較多的負向同儕互動、擁有較多的負向自我概念，認為自己是個沒有價值、不值得被社會接受的人，對父母親與對老師也顯得較沒有自信與害羞（Ginsburg, La Greca, & Silverman, 1998）。

La Greca & Lopez（1998）針對 250 位 10-12 年級的學生進行社交焦慮與同儕關係的調查研究發現，女生比男生有著較高的社交焦慮的情況，且具有社交焦慮的女生也擁有較少的朋友、較少的同儕關係與同儕支持（Ginsburg, La Greca, & Silverman, 1998；陳毓文、洪維美，2003）。Erath、Flanagan 與 Bierman（2007）針對 84 位同儕受害的中學生，研究其負向社交表現預期、不適應處理策略與社交焦慮的相關研究中發現，社交焦慮與同儕受害有正相關外，也發現了對於社交表現

有負向預期，與對於人際參與的退縮，會導致社交焦慮，並增加同儕受害的風險。

(三) 孤寂感

與他人親近一直以來就是每個人自嬰兒開始之重要需求，當無法與他人親近時，沒有人不會感到有威脅 (threatened) (Fromm-Reichmann, 1959)。人類本來就是群體的生物，會跟其他個體分享彼此的情感與想法，在互動的過程中找到自己的隸屬感，一旦個體難以與他人建立或維持滿意的人際關係時，也就無法滿足他們隸屬感的需求，將會感到匱乏而產生困擾情緒，像是：孤寂感、憂鬱、焦慮等，故能否與他人互動親近良好，也被經常作為精神疾病診斷的指標之一 (Heinrich & Gullone, 2006)。到了青少年時期，人際與親密的需求增加，開始發展其社交地位，若此時缺乏合適的社交技能來因應其社交環境的變化，或是對關係抱持著不切實際的想法時，孤寂感也就開始蔓延 (Peplau & Perlman, 1982)。

然而，孤寂感卻是一種十分主觀的經驗，不那樣外顯地可以輕易地被研究者觀察 (Peplau & Perlman, 1982)，它包含了某些特定的感受、想法、與行動在裡頭。根據 Horowitz、French 與 Anderson (1982) 的整理，孤寂感在感受上面包含著強烈且彼此關聯的負向情緒，而且主要都跟絕望、沮喪、煩悶焦躁、自我貶低有關，例如：不被愛、沒有價值感、被拒絕、沮喪、憂鬱、絕望、無助、害怕、空虛、被孤立、焦慮、被放棄、煩悶、想要跟某人在一起、不滿足等，是一種令人痛苦、厭惡並伴隨著悲傷、焦慮與邊緣化的感受。孤寂感的發生並非一定要是孤單的一個人，有可能在關係沒有達到預期的情況下發生，也可能是短暫的心情轉變或是長期的一種狀態 (McWhirter, 1990；Peplau & Perlman, 1982)。但無論如何，孤寂感似乎都跟社會關係的貧乏有關 (Peplau & Perlman, 1982)。林佩儀、陳筱瑀 (2008) 針對孤寂感進行分析，發現孤寂感的鑑定性特徵為：1. 是一種主觀且持久的負向情緒，2. 個人感受疏離與落寞，3. 人際脈絡不足與社交關係缺乏，4. 會引起身體外觀與行為的改變。孤寂感的人在行為上常見的特徵有：害羞、較少社會行為、優柔寡斷、沒有自信、缺乏社交技巧等情形 (Horowitz, French, & Anderson, 1982)。

有孤寂感的人在認知上的特徵是負向的自我概念影響，像是認為自己不具吸引力、缺乏社交能力、認為自己是個很糟糕的人等，而這些基模會讓個體在面對社會情境時，影響其訊息的處理，可能誤解或誇大他人的敵意與好意，而孤寂感與憂鬱之間的共通點，都傾向將人際上的失敗歸咎於個人特質上的缺陷 (Anderson, Horowitz, & French, 1983)。另外，孤寂感高的個體對成功有著較低的預期，認為自己較無法改變環境，決定權操之在外人手上，對事物較缺乏動機，對自己與他人抱持著較低的期望 (Peplau, Miceli, & Morasch, 1982)。

孤寂感會影響個體在學校生活適應、學業表現、社交與心理幸福感 (Heinrich & Gullone, 2006)。而同儕受害與孤寂感之間也有顯著的關聯性，關係與外顯受害與對負向評價感到害怕、心理症狀、社交排斥及孤獨感都有正相關 (Storch, Brassard, & Masia-Warner, 2003)，無論是關係或是外顯的受害都可以用來預測孤寂感 (Crick & Bigbee, 1998)。另外在關於同儕受害與孤寂感的研究中發現，由於擁有較低的社交能力與缺乏完善的友誼品質，高孤寂感的學生比較無法對同儕受害經驗進行有效能的因應 (Hawker & Boulton, 2000)。

二、同儕受害與內化性行為問題之相關調節因子

(一) 性別

男女因為性別上的不同，在適應上所遇到的問題情況也不同。在 Leadbeater、Kuperminc、Blatt 與 Hertzog (1999) 針對 460 位 11-14 歲的學生 (男生 230 人，女生 230 人) 為期一年的研究，企圖了解性別角色在人際壓力事件中所造成的內化性與外化性行為問題之間的差異情形，結果發現，相較於男生，女生容易有較多的內化性行為問題，女生在人際關係上面有較多的脆弱情況，容易受傷，與同儕以及家人之間有較多的情感上連結，重視人際關係，主要的壓力源都跟身旁他人有關聯，並且發現女生的憂鬱症狀會隨者時間而有增加的趨勢。

研究上也發現在同儕受害的社交焦慮研究中，女生比男生較為顯著，表示同儕受害的女生比男生容易因受害而感到社交焦慮 (Storch, Masia-Warner, Crisp, &

Klein, 2005 ; Ginsburg, La Greca, & Silverman, 1998 ; La Greca & Lopez, 1998)。
Galanaki 與 Besevegis (1996) 探討四到六年級學童的孤寂感之因應策略，發現男生會花在從事戶外活動（例如：運動、騎腳踏車）的時間通常要比女孩子多，故當遇到人際衝突與壓力時，較女生擅長排解孤寂感的問題，男生比較不容易陷在孤寂感裡面。

(二) 同儕關係

青少年的心理健康程度跟他在學校遭受霸凌時，是否覺得他們可以從別人身上得到支持有關(Rigby, 2000)。當兒童知覺到自己從朋友身上具有高度的保護時，內化性行為問題便不再能有效預測受害，友誼可以調節社交孤立與適應上的困難，研究發現在沒有朋友的兒童中，其社交孤立的情況與之後的內化問題與外化問題之間有正相關，也就是說，沒有朋友的學生比較容易有內化與外化的適應困難(Laursen, Bukowski, Aunola, & Nurmi, 2007)。Young、Berenson、Cohen 與 Gracia (2005) 在為期兩年的追蹤研究中發現，同儕支持對於日後的憂鬱症狀有顯著的影響力，支持越多，就越不容易出現憂鬱症狀。學生有越多的同儕與社會支持，其內化性行為問題也將越少(陳毓文、洪維美，2003)。相反地，學生同儕支持越少，則有越多的憂鬱情緒(王齡竟、陳毓文，2010)。Asher、Hymel 與 Renshaw(1984) 也提到越少朋友的學生其孤寂感也越嚴重。

友誼關係也可以扮演一個增加或減少兒童受害風險的調節角色，擁有一個最好的朋友可以預測在一年中受害的減少(Hodges et al., 1999)。黃心怡(2009)針對七、八年級共 873 位國中生進行調查，想要了解友誼特性在關係受害經驗與心理社會適應之間所扮演的角色，結果發現正向友誼品質對一般同學關係受害經驗與孤獨感之間有調節效果，其中親密信任與幫助關懷與孤獨感之間有顯著的負相關，而負向的友誼品質則與受害者心理社會適應不良有顯著的正相關。文獻也發現，擁有好朋友與同儕支持可以減少學生感到社交焦慮，提升學生在學校的適應(La Greca & Harrison, 2005)。

(三) 人際信念

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 (Rudolph, 2010)。在程景琳與廖小雯 (2012) 研究關係受害者的受害經驗與孤寂感的研究中也發現，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的孤寂感。Troop-Gordon 與 Ladd (2005) 發現個體對於自我與同儕信念，對於同儕受害與心理失調間之關聯有中介影響，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，因此當受害者有較為正向積極的認知信念時較不容易受害，就算受害了，也能夠減緩心理上所產生的孤寂感等內化性行為問題。

(四) 利社會行為

Storch, Brassard 與 Masia-Warner (2003) 對 383 位九、十年級的中學生進行外顯與關係受害與社交焦慮、孤寂感及利社會行為的研究中發現，利社會行為可以調節關係與外顯受害中的孤寂感。Martin 與 Huebner (2007) 對 571 位 6-8 年級的學生進行研究，也發現利社會行為可以調節同儕受害與生活滿意度的關聯，提高學生的正向情緒經驗。

(五) 歸因方式

Graham 與 Juvonen (1998) 在研究中曾經提到受害者遭受攻擊時，會產生自責 (self-blame) 的情況，歸因為自己的問題造成受害，因而讓受害者再次受到攻擊；在自責歸因上，可以分為特質上 (characterological) 的歸因與行為上 (behavioral) 的歸因，當遭遇到受害經驗時，特質歸因者容易將事件歸因成是一種內在、穩定、無法掌握的因素所造成，而導致較多的失調反應，如：社交焦慮、孤獨感與悲觀；而若是歸因成行為上的因素所造成，則傾向會認為受害事件是屬於可以自我掌控、可以改變的不穩定因素所造成，因而有較少的失調反應，較不會再度成為受害者；該研究也發現，受害者比攻擊者容易將受害經驗歸因於特質性的自責，難以跳脫出受害者的宿命，有較多的負向情緒 (Graham & Juvonen, 1998)。

同樣的結果在 Graham、Bellmore 與 Mize (2006) 的研究中也發現，特質性的歸因往往被認為是個人內在的、穩定而不易改變的，而傾向預期攻擊行為會經常性地不斷發生，就像是一種慢性病一樣，無法擺脫，因而讓受害者持續處在一種失調的狀態。相反地，若遭受同儕攻擊的受害者，能有較少的特質性穩定內在歸因，較多的行為上的歸因時，即使遭遇攻擊事件，也不容易陷入自責情緒裡頭，較能擺脫受害的宿命 (Yeager, 2013)。

三、小結

同儕受害雖然會造成許多內化性行為問題，例如：憂鬱、社交焦慮、孤寂感，而導致學生在人際適應上有負向的影響，然而，在無法完全遏止攻擊行為之前，若能找到其他有利於同儕受害學生與內化性行為之間的調節因子，因而減緩同儕受害與內化性行為問題之間的關聯，同儕受害學生發生內化性行為問題之機會也將降低；而當內化性行為問題不再時，亦能幫助受害學生跳脫出同儕受害與內化性行為問題之間的負向循環，降低其受害之再發生機率。

從過去的研究中也發現，在同儕受害與內化性行為問題之間，存在者許多的調節因子，例如：同儕關係、人際信念、利社會行為等，而影響同儕受害與內化性行為問題之間的關聯，甚至改善了內化性行為問題對個體的影響，讓受害學生有較佳的適應情形。從上述調節因子中，可以發現幾個特徵：1. 跟認知思考有關，2. 跟行動有關，3. 因前兩者的發生而產生的正向情緒有關。筆者根據這樣子的特徵，進一步從過去文獻中找尋符合條件的正向因子，結果發現 Snyder (1997) 所提出的希望感理論，亦符合筆者所發現之特徵，故本研究假設，希望感也能作為同儕受害與內化性行為問題之調節因子。

下一節，進一步針對希望感之相關文獻作探討與回顧。

第三節「希望感」之文獻探討

一、希望感的意涵

(一) 希望感的定義

希望感的研究在近 20 年逐漸在正向心理學的領域中備受重視 (Snyder, Lopez, & Pedrotti, 2010)。正向心理學是由 Martin Seligman 於 1998 年提出，其焦點在於培養新一代青少年具有更強韌的生命力與積極正向的人生態度 (唐淑華, 2010)。而在 1980 年代中期，原本致力於研究「藉口」(excuse) 的學者 Snyder，在實驗過程中發現受試者經常會提出許多他們想要完成與實現的正向目標，可以從另外一個希望的角度來正向地解讀藉口，引發了他研究希望感的興趣 (Snyder, 2002)。

希望感被認為是生命當中最重要動力，是生命當中創造與發展的重要根源 (Aghdam, 2013)。希望理論假定個體會不斷從事有關目標導向與目標追尋的行為 (Feldman & Snyder, 2005)。它是一種認知上的思考歷程，在此思考歷程中，個體會根據先前所設定的「目標」，反覆推演計算自己是否具有足夠的方法 (waypower, 又稱 pathway thoughts) 來達成目標，以及自己是否有足夠的「意志力」(willpower, 又稱為 agency thoughts) 去運用方法 (引自唐淑華, 2010)。簡單的說，希望感是一個思考個人目標的過程，伴隨著兩個主要思考歷程—動力思考以及達成目標的徑路思考 (Snyder, 1995)。

以下針對希望感三個主要構成概念：目標、動力思考、徑路思考進行說明與介紹。

1. 目標

目標是希望感理論的核心概念，Snyder (1997) 認為個體行為是目標導向的，是一個認知上的組成要素，它提供了一個心理標的行動序列，而希望感就是一種個體的目標可以被完成的知覺 (Snyder et al, 1997)。這些心理標的可以被視覺圖像化，具備著視覺上的屬性，也可以轉化成口語上的陳述 (Snyder, 2002)。

Snyder (2002) 認為目標可以依照時間而分為長期與短期的不同型態，短期的

目標如：我想要吃點午餐，長期的目標如：我想要減重 30 磅。目標也可以因為具體程度不同而有不同效果，越是模糊的目標越難引發高希望感的思考，更別提會產生方法與動機。此外，目標必須是對個體來說具有重要性，才可以保證個體維持對目標的意識。然而，不管成功機率高或成功機率低都可以成為個體的目标，而當所追求的目标越是明確、重要與可達成時，則個體的希望感會越高 (Snyder, 2002)。

目標的型式很多，簡單的可以分成兩種，一種是正向（趨）的，一種是負向（避）的。其中正向目標又可以分成三類：1. 第一次想要完成的新目標，2. 維持現狀的目標，3. 改變與提升現狀的目標。負向的目標可分成兩類：1. 決心不再發生的目標，2. 延遲發生的目標 (Snyder, 2002)。

2. 動力思考

動力思考指的是一個人知覺到自己有能力可不斷積極地利用徑路思考來完成目標 (Garcia et al., 2012)，指個體可以開始與維持行動朝向目標的知覺 (Snyder et al, 1997)。Agency thoughts 國內有學者翻譯為「作用思考」(王沂釗，2005)、「激力思考」(薛秀宜，2004)、「勝任思考」(羅文秀，2005) 或「機制」(黃德祥，2003) (引自唐淑華，2010：P107) 或「意志力」(唐淑華，2010)。故可以將動力思考視為與達成目標有關之意志力與動機之概念。

動力思考是希望感理論中的動機要素，是一種自我參照的想法，包含著開始與持續利用徑路思考在整個目標追尋過程的一種心理動能 (Snyder, 2002)。指個體無論能力如何，都會開始並且持續有所行動地朝向目標的想法，它是一種令人振奮的聯想：I think I can，並透過該思考歷程，個體將會充分地被驅動，並根據徑路思考朝目標開始行動 (Feldman & Snyder, 2005)。它也是一種目標導向的能量，高希望感的自我內言往往是「我認為可以辦到」、「我絕對不會被阻撓」(Snyder, 2002)。透過這樣子的思考方式讓個體可以維持動機與意志力，持續地追求目標。

3. 徑路思考

徑路思考是指個體知覺自己有能力產生通往目標的路徑與方法 (Snyder et al, 1997)。國內有些學者將 pathway thoughts 翻譯為「徑路思考」(王沂釗, 2005)、「路徑思考」(薛秀宜, 2004; 黃德祥、謝龍卿、薛秀宜、洪佩園, 2003) 或「策略性思考」(羅文秀, 2005) (引自唐淑華, 2010: P107) 或「方法」(唐淑華, 2010)。由此可知, 徑路思考在概念上可以被視為是一種達到目標的方法策略或途徑。

它反映著一個人是否可以製造許多認知路徑來達成目標的能力, 可以舉出實際的計畫來讓個體達到他的願望, 然而, 這些主觀經驗不見得都必須是真實、具體的, 但當真的需要時候, 他們能知覺並可以繪製出有效的途徑來達成目標 (Feldman & Snyder, 2005)。高希望感的人往往有較清楚果斷的方法來達到目標, 低希望感的人之路徑則往往不明確具體, 且無法產生具有彈性與替代性的路徑, 此外, 高希望感的人也比低希望感的人來的更快速有效率地利用方法來達到目標 (Snyder, 2002)。當個體有越多的方法或策略來追求目標時, 個體的希望感也會越高; 尤其當目標受阻礙時, 能否找到替代方案也會影響到個體的希望感 (唐淑華, 2010)。

具有希望感的個體是指: 可以不斷地利用上述兩種認知上的交互作用, 來產生方法途徑, 並認為可以克服可能的困難 (Garcia et al., 2012)。具有希望感的想法必須同是具備徑路思考與動力思考 (Snyder, 2002)。而依照其不同的組合, 將會有不同的結果: 同時具有流暢度高的徑路與動力思考的個體, 其希望感也高; 反之, 低希望感的個體其徑路與動力思考往往是遭到阻礙與停滯的; 另外, 具高徑路思考但低動力思考的個體, 往往只有想法但缺少維持與開始的動機, 而低徑路思考但高動力思考的個體, 則有動機而無做法策略。而不管是那一種, 只要其中一個要素偏低的時候, 其交互作用都會影響到個體希望感 (Snyder, 2002)。簡要的用一個公式代表其三者的關係: $Hope = Agency + Pathways$ (Snyder, 2000)。

希望感理論雖然提到動力思考與徑路思考都是希望感中重要的要素, 但過去

的研究比較缺乏單獨針對動力思考與徑路思考的個別研究。Cramer 與 Dyrkacz (1998) 曾針對 354 位大學生，進行適應問題與希望感的研究發現，徑路思考與動力思考二者與適應問題有顯著的負相關，且差異達顯著，他們認為動力思考比徑路思考在預測適應問題是更為有力的變項。Drach-Zahavy 與 Somech (2002) 針對 107 位研究生，探討處理因健康問題所引發的壓力事件，與當下的建設思考、資源配置與希望感之間的關聯，發現建設思考主要與動力思考有顯著的關聯，而在資源配置上則與徑路思考有顯著的關聯。另外在預測大學生自殺意念的研究上，動力思考也比徑路思考有更顯著的預測效果 (Range & Penton, 1994)。Arnau、Rosen、Finch、Rhudy 與 Fortunato (2007) 針對 522 位大學生的長期追蹤研究中發現，在三個時間測量受試者的憂鬱、焦慮與希望感，發現受試者之希望感與憂鬱具有顯著的負相關，且主要效果是來自於動力思考而非徑路思考；同樣的結果也發生在焦慮的分析中，動力思考具有輕微但顯著的效果，而徑路思考則不具有顯著的效果(Arnau et al., 2007)。由於動力思考與徑路思考在研究上會因研究變項的不同而有不同的效果，本研究也將進一步針對動力思考與徑路思考作進一步的探究，試圖理解動力思考與徑路思考對於受害學生的內化性行為問題之間的關聯，以更釐清此動力思考與徑路思考所扮演的角色。

(二) 希望理論概要模式圖

Snyder (2002) 提出了一個希望理論概要模式圖，將個體的希望感及其影響是為一個開放式的循環歷程，並可依序區分為「學習歷史」、「先前事件」、「事件序列」等三個階段，如圖 2 所示：

1. 學習歷史階段

包含希望感思考與情緒組合兩個部分。個體的希望感思考包含徑路與動力兩種思考，二者是從早期經驗中所學來的，受到過去個人生活發展與經驗所影響。大部分的人之所以缺乏希望感主要是因為早期並沒有被教導要這樣子思考；而早期的思考模式也會延續在個體日後追尋目標的思考歷程。高希望感的個體對於目

標的追尋會有較正向的情緒，而低希望感的個體對於目標的追尋則會有較多負面消極的情緒 (Snyder, 2002)。

2. 先前事件階段

在此階段中，個體會先對其所要追求的目標進行價值評估，目標若是根據個人的準則而非別人的準則來進行評價時，會有較多的希望感；而高希望感的個體會選擇較可發揮、能夠有較好的投資報酬率，與可受到先前經驗所引發動機的標的物作為目標 (Snyder, Lehman, Kluck, & Monsson, 2006)。當個體評估其所追求的目標具有價值且所付出的努力是有意義時，個體則會進入下一個事件序列階段，此時徑路思考與動力思考開始產生，並且能透過循環的歷程回饋到結果價值之評估。換言之，在此階段，個體對其追求目標的自我評價將會不斷重複地被檢驗與評估，個體的徑路思考與動力思考會不斷地產生發生交互作用 (Snyder, 2002)。

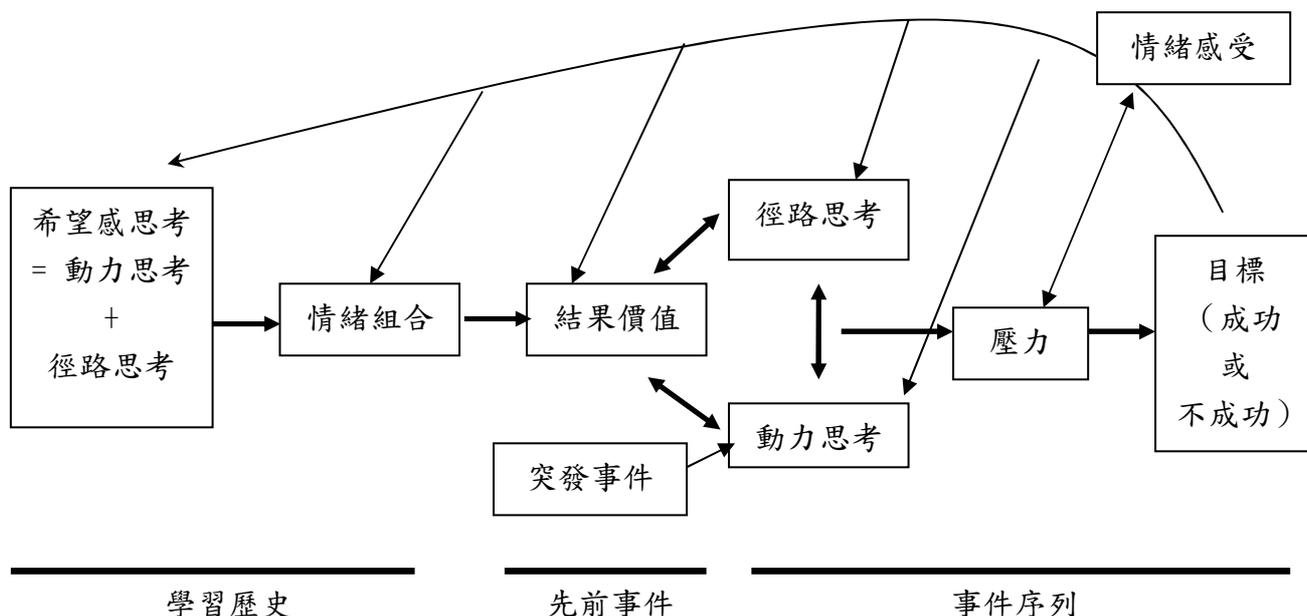


圖 2-3-1 希望感模式圖

資料來源：翻譯自“Hope theory: Rainbows in the mind,” by C. R. Snyder, 2002, *Psychological Inquiry*, 13(4), p.254.

3. 事件序列階段

這一階段中，高希望感的個體會傾向採用有效的策略以追求目標，並以自我

對話的方式來增加其動力思考，促使其對未來目標達成評出有正向的預期；而低希望感的個體，則會使用無效的干擾策略，對目標的追求感到挫敗與阻礙。而在目標追求的過程中，個體也需要承受許多壓力（賴英娟、巫博瀚，2009）。壓力被視為一種障礙，大到足以危害個體希望感的一種概念。高希望感個體與低希望感個體在遇到壓力時的反應也不同（Snyder, 2006），高希望感的個體會將壓力視為挑戰，透過替代的徑路思考與積極的動力思考來去克服壓力源。高希望感的個體，當遇到障礙時，總是可以想到較多的替代解決之道來完成目標（Snyder, 2000）。高希望感的個體在整個目標追尋的歷程中，較不會把障礙視為一種壓力，較能思考如何減輕壓力與阻礙並有所行動（Snyder, 2002）。動力思考在此時也扮演一個重要的角色，讓個體可以在遇到障礙時，能持續與願意去做調整改變（Snyder, 2000）。當低希望感的個體無法達到目標時，其挫敗感也將回饋到其目標追求的歷程中，影響追求目標的企圖，甚至可能因此而中止目標追求（賴英娟、巫博瀚，2009）。另外，「突發事件」也會影響目標追求的歷程，可能會造成延緩或是改變目標的追求，或激起必要的行動與感受（Snyder, 2006）。

目標的實現與放棄並不是希望歷程的最後，當一個目標被完成時，個體將評估其結果與歷程，並且再進行循環，產生情緒；更多的正向解決與努力也將帶來更多正向的情緒，而目標的放棄與認為沒有價值將帶來更多負向的情緒（Snyder, 2006）。高希望感會建設性地使用先前所學到的經驗在追求未來的目標，並用一種尚未完成的方式解讀問題，以確保自己在新的目標行動上可以有所增進；低希望感的個體將不斷地反芻他自己的失敗，產生自我懷疑，並詆毀自己的動機，久而久之，低希望感的個體便缺乏追求目標的興趣，而變的適應困難（Snyder, 2006）。

希望感不是一種情緒概念，但它會讓個體在追尋目標的過程中，處在一個相對正向的情緒裡（Garcia et al., 2012）。情緒是個體在目標導向思考時的一個副產品（Snyder, 2000）。而當個體知覺到正在追求一個成功性的目標時，也會產生正向的情緒，或是當個體可以有效克服障礙與困難時亦會發生；反之，當缺乏足夠的徑

路思考或動力思考時，容易感到無法成功，負向情緒也容易產生 (Snyder, 2002)。過去的情緒經驗也會影響個體的行動，成功與不成功之間也取決於個體對於正向情緒的喚起，個體會依照事件所產生的情緒與內容來做分類儲存，因此，若儲存的是正向的情緒經驗，個體也較容易回憶起成功的目標追求行動，反之，若個體印記的是負向情緒，個體也較容易喚起失敗的目標追求行動 (Snyder, 2002)。

(三) 高、低希望感者特徵

高希望感的個體，有高的動力思考與徑路思考，當邁向目標時，通常會有一個較為正向的情緒狀態，較有挑戰感，也較容易把焦點集中在成功而不是失敗。而低希望感者則相反，較容易處在一個負向的情緒狀態、感覺矛盾、注意失敗而非成功 (Snyder, 1995)。高希望感的個體與低希望感的個體，在特徵上面有許多顯著的差異，整理如下表 2-3-1：

表 2-3-1

高低希望感比較表

高希望感	低希望感
有許多目標	很少目標
有具體的目標	模糊的目標
真實的目標	不真實的目標
需要付出努力的目標	容易達到的目標
朝目標邁進的	逃避目標的
聚焦在相關的資訊上	不斷反芻在負向訊息上
偏好正向的自我指涉	偏好負向的自我指涉
能創造多種的方法策略	無法創造方法策略
精熟於創造出許多替代的方法	不精熟於創造替代方法
高動機的	低動機的
相信目標是可以成功達到的	認為目標是無法達到的
視障礙為挑戰	容易因障礙而被挫敗
利用策略強化徑路思考	使用干擾與無效能的策略
能從過去成功與不成功的經驗中學習	反芻過去失敗的經驗
能持續的聚焦在追求目標	容易分心
對自己的能力有信心	缺少信心

資料來源：“Hope for rehabilitation and vice versa,” by C. R. Snyder, K. A. Lehman, B. Kluck, & Y. Monsson, 2006, *Rehabilitation Psychology*, 51(2), p.93.

另外，Levi、Einav、Ziv、Raskind 與 Margalit (2013) 研究亦發現，較高的希望感與成功有高相關，如在運動、學業、身心健康上、心理治療、適應與調適。另外，希望感較高的個體在生理與心理上有較佳的復原能力，在針對癌症病患、燙傷病患、同性戀、或視障者的研究中，都可以發現受試者有較佳的適應效果，且希望感高的病患較能忽略疼痛，與較能將目標放在減緩疼痛上 (Snyder, 2006)。

(四) 希望感之測量

希望感可以是一種相當穩定的人格傾向 (例如：特質)，也可是一種短暫的心智型態 (例如：狀態)，也可以發生在各種抽象的情況下，而當個體認為自己可以完成目標時就會產生希望感 (Snyder, Lopez, Shorey, Rand, & Feldman, 2003)。在測量希望感的內容上，大致可分為幾種類型：1. 一般特質希望感，此種方法認為希望感是一種特質傾向，在普遍的情況下都會發生，例如：成人希望感量表 (Adult Dispositional Hope Scale)、兒童希望感量表 (Children Hope Scale)；2. 特定狀態希望感，此種方法認為希望感會因為特定的時間、個體的狀態而有不同，例如：成人希望感狀態量表 (Adult State Hope Scale)；3. 特定目標希望感，此種方法認為希望感會個體的目標設定不同而有所不同，例如：特定目標希望感量表 (Goal-Specific Hope Scale)；4. 特定領域希望感，此種方法認為希望感會在不同的特定領域而有不同，例如：特定領域希望感量表 (Domain Specific Hope Scale)，內容就包含課業、同儕關係、家人互動、愛情、工作等不同領域之希望感測量 (Snyder, 2002；Snyder et al., 2003)。本研究針對同儕受害學生一般特質希望感進行調查，企圖找到希望感在同儕受害學生之跨狀態、跨領域、跨目標之穩定傾向。

(五) 性別、年級與希望感

從過去的研究結果中發現，男女生在希望感上面的表現不盡相同。Snyder (1997) 在編製兒童希望感量表時，針對 8-16 歲兒童所做的分析中發現，男生女生並沒有因為性別的關係而在整體希望感得分上有所差異。敬世龍 (2010) 在編製中學生希望感量表所得到的結果也是一樣，男生女生在其量表上的得分無顯著

差異。而沈宜吟（2011）研究新北市國中學生生活壓力、自尊、與希望感的相關研究中，則發現男生希望感顯著高於女生，但在徑路與動力思考無顯著的差異。Chang（2003）針對 206 位中學女生與 161 位中學男生所做的希望感研究中發現，男生無論是在動力思考或是徑路思考都比女生來的高，有顯著性別上的差異。施周明（2008）針對國小學童學校生活希望感研究中發現，女生的希望感得分略高於男性學童，可能是女生學童比男生學童早熟，較會為自己設定目標與擁有較多的興趣有關，而有較高的希望感。

而過去的研究較少針對希望感與年級之間作差異比較，國內外的研究中，單純以國中生為研究對象也不多，更少單就國中三年之希望感進行比較。在國內少數針對不同年級學生之希望感調查研究中，陳怡蒹（2007）針對台東體育班學生希望感的研究中發現，不同年級學生在意志力（動力思考）與方法（徑路思考）上的得分無顯著性差異，不同年級學生在希望感的得分無顯著性差異。另外，敬世龍（2010）針對共 339 位國一到高三的學生，利用其自編的中學生希望感量表進行研究，企圖了解受試者在不同方面：「一般個人特質」、「課業學習」、「同儕關係」、「家庭生活」、與「休閒活動」的希望感差異，結果發現國一學生在同儕關係與休閒活動的希望感得分顯著高於其他年級的學生。另外陳依璇（2012）針對 911 位國中生，使用其自編之「國中學生學校希望感量表」（該量表以「課業學習」與「生涯抉擇」兩方面希望感為內容，包含五項因素「課業目標性」、「課業自我評價」、「生涯目標性」、「生涯自我評價」與「可能性」），探討國中生學校希望感與生活適應的研究發現，不同年級的國中生在學校希望感，無論是整體或是五項因素都有顯著的差異，且七年級的得分比八、九年級高。

（六）與希望感有關之概念

正向心理學中還有一些與希望感相似的概念，同樣地被廣泛地應用在心理與生理的健康領域中。其中最相似的兩個概念—樂觀（optimism）與自我效能（self-efficacy），與希望感同樣能有效地預測個體的健康、因應技巧、與負向情緒

(Snyder, 2006)。然而，這兩者與希望感之間仍然有構念上的不同，以下針對此二者與希望感之間的差異做進一步的說明。

1. 樂觀

樂觀與希望感兩者是重要且相似的概念，而樂觀被定義為是一種對一般性結果的正向預期，認為好事會發生 (Scheier & Carver, 2005)。Snyder 認為希望感是一套對成功相互衍生的認知集組，包含 (a) 動力思考 (朝向目標的決心) (b) 徑路思考 (計畫達到目標的方法)；也就是說，希望感包含兩種彼此相關但有所區別的子向度—下定決心與達到目標，並決定採用哪種方法去達成。樂觀與希望感雖有正相關，但兩個是不同的構念 (Alarcon, Bowling, & Khazon, 2013)，其中最大的不同是：樂觀認為「事情總是會發生」，但它缺乏方法途徑去達成目標，所以樂觀可能會在完成目標時受阻 (Snyder, 1995)。希望感比較關注在個體創造未來成功的自發行為，也就是說，樂觀的人相信他的未來是充滿成功與可實現的，無論是在運氣、別人的行為、自己的行為上都是，但充滿希望感的人，則相信在他自己的獨特能力下，會確保一個成功充實的未來 (Alarcon et al., 2013)。總之，樂觀主要是對於結果的預期，並正向的認為此結果會發生，不管個人是否有行動；希望感則是指一個人透過他們的計畫與執行，可以產生正向的結果。因此，希望感的概念比起樂觀，在努力與付出的行動上有更多關聯 (Levi et al., 2013)。

2. 自我效能

自我效能理論由 Bandura (1977) 所提出，是社會學習理論中之重要概念，他認為個體對環境中之人、事、物的認知與看法，彼此交互作用後便可以學到行為，認為人的行為非單由環境所決定，還受到個體的認知與看法的影響，又稱三元學習理論 (張春興，1994)。

Bandura 認為自我效能是個體對於自己能夠獲得成功所抱持的一種信念，而這種信念的產生，是基於個體自行評估自身是否有能力去完成某種目標而生成的 (Bandura, 1977)。個體會依照自己以往的經驗，確認自己是否能有效完成與處理

該項工作與任務，當個體評估完工作性質與自身能力後所產生的自我效能，會決定個體是否將全力以赴完成其工作任務，而個人的效能評估主要受到個體本身的直接經驗、間接經驗、書本知識或別人意見、身心狀況所影響（張春興，1999：312）。

自我效能在構念上有許多與希望感相似的地方（Snyder, 2006），例如：與目標相關的結果價值是否引起個體的注意，這個部分與希望感相似（Snyder, 2002）。Bandura 的理論中強調對「結果的預期」（結果會發生的機率有多少）與「效能的預期」（我是否有能力可以達到目標），這兩個預期的概念與徑路思考及動力思考相似。

Bandura（1977）強調自我效能是在特殊情境的條件下所發生的，個體會針對不同的目標發展出特定的自我效能，而非廣泛性的自我效能。此特點與希望感理論有著鮮明的不同。希望感理論認為目標導向在概念上是一個整體歷程，並無特定事件上的差異（Snyder, 2006）。此外，Snyder（2006）提到，自我效能與希望感的差別在於：（1）特定或一般性的目標導向歷程，與（2）認知元件在模組上的時間序列不同。希望感理論是持續交互作用的認知序列，在個體追尋目標的過程中，情緒上的回饋從頭到尾都會影響徑路與動力思考，是一個不斷進行交互作用的歷程。而自我效能理論模式，其認知預期，早在決定追求目標之前就已經底定有結論，所以希望感可以在追求目標的過程中進行調整，而自我效能則必須等到克服困難後才能夠進行回饋（Snyder, 2006）。

二、希望感與同儕受害的相關研究

Hinton、Roberts 與 Snyder（1996）針對 89 位七八年級生所做的研究中發現，在攻擊事件中具有較高希望感的青少年受害者，認為自己比較不會因為暴力事件而死亡；而當青少年覺察自己處在暴力的環境中時，只要他們回憶起兒時或早期所建立的希望感，他們依然可以維持較高的希望感；而只要暴力事件沒有直接影響到青少年對目標追求的知覺，也就是受害者持續著有自己想要追求的目標，便

能在暴力事件中維持著自身的希望感 (Hinton, Roberts, & Snyder, 1996)。另外，高希望感的個體在面對同儕之間的衝突事件時，也傾向認為自己是不會被打倒的 (Snyder, 1997)。

李秀媚 (2008) 針對國小四年級 12 名被同儕忽視的學生為樣本，以希望感理論為基礎，探討是否可以透過希望感團體方案提升其社交技巧與社交地位的研究中發現，在經過 10 次的團體輔導實驗處理後，受忽視兒童在同理心、合作、自我控制等社交技巧得分上，明顯高於未接受實驗處理的對照組。除此之外，部分成員在社交地位與同儕接納度上面也有提升，在事後訪談與回饋單內容中也表示：參加希望感團體輔導，對本身有幫助，發現自己有正向的改變，有許多能力和資源，覺得在團體中受到肯定、支持、擁有更多正向的情緒體驗。其研究結果說明希望感團體方案能提升受忽視兒童之正向解決問題之方法與動機，提高其人際適應。

Cedeno、Elias、Kelly 與 Chu (2010) 對 132 位低收入的非裔美國 5 年級學生進行研究，了解遭受學校暴力的學生其心理適應與希望感之間的情形，發現受試者遭受學校暴力的經驗與其社交技巧、自我概念、學業能力之間有負相關，但與希望感無顯著的關係，即使受到暴力對待也不會影響學生的希望感；同時希望感具有調節受害與目擊受害者之自我概念的效果，能避免受害者的自我概念因為暴力事件而受影響，該研究認為希望感在遭受暴力的學生中具有保護因子的作用。

Stephanou (2011) 針對 5、6 年級共 322 位的學生，企圖想要了解希望感對友誼之間的看法 (正向或負向)，以及與歸因、情緒之間的關聯，研究結果發現希望感 (特別是動力思考) 會正向影響對友誼的看法，特別在原本擁有負向友誼關係的受試者，因希望感而受到調節。

基於上述的研究，雖然受試者有暴力、受忽視或擁有負向的友誼關係的經驗，但都能受到希望感的調節而有所改善，因此本研究假設，希望感對於同儕受害與內化性行為問題之間也有調節效果存在，本研究將進一步的探討。

三、希望感與內化性行為問題的相關研究

許多研究已經發現希望感與心理適應之間的關聯，高希望感的個體在遇到壓力事件時，往往會有較佳的心理與社會適應結果，希望感能營造一個相對正向的情緒狀態，讓個體認為自己可以達成目標(Snyder, 2002)。Park、Peterson 與 Seligman (2004) 提到有希望感的個體對於未來比較容易有正向的觀點，有希望感的個體比較容易因為他們自身的努力而成功，因而獲得成就感與滿足感。有希望感的個體，對自己的能力具有較佳的有效能感，認為自己能有許多策略方法外，也能具有較多支持他們持續朝向目標的動機。故在遇到挫折或挑戰時，不會沉浸在悲觀的想法或認為那是個嚴重的威脅，較不會產生負向的情緒 (Garcia et al., 2012)。

擁有較高希望感的個體當遭遇到重大生活壓力時，能有較佳的因應策略來承擔與因應 (Horton & Wallander, 2001)。Valle、Huebner 與 Suldo (2006) 所做的研究中，發現希望感是一種正向的心理力量，可以在不同的時間點調節生活壓力事件與內化性行為問題 (憂鬱、焦慮、退縮、身心抱怨) 之間的關聯，使得壓力事件不再影響青少年的生活滿意度，具有顯著的緩衝與調節之效果。擁有較高希望感的學生比低希望感的學生有較佳的處理效能與問題焦點因應 (Danoff-Burg, Prelow, & Swenson, 2004)。當有逆境發生時，希望感也會扮演調節的角色，協助個體面對挫折或阻撓，促進個體身心發揮正常功能以達成目標 (敬世龍, 2010)。

(一) 希望感與憂鬱

Snyder (2004) 表示希望感是一個天生的特質，可以用來對抗憂鬱，恢復平衡。Snyder 等人 (1997) 針對兒童希望感量表編製的研究中，提到了希望感與憂鬱之間的關聯，發現在兒童希望感量表中得分較高的個體，在兒童憂鬱量表 (CDI) 上的得分則越低，希望感與憂鬱之間具有顯著的負相關存在。

Peleg、Barak、Harel、Rochberg 與 Hoofien (2009) 等人針對具有腦傷的患者，研究其樂觀、憂鬱、與希望感之關聯中發現，受試者在 AHS (Adult Hope Scale) 與 BDI (Beck Depression Inventory) 的得分，有顯著的負相關存在 ($r = -0.59$,

$p < 0.001$)；另外在，動力思考 ($r = -.49, p < .001$) 與徑路思考 ($r = -.57, p < 0.001$) 也發現同樣地結果，此二者與憂鬱之間也存有顯著的負相關，且徑路思考與憂鬱之相關程度顯著大於動力思考與憂鬱之相關程度。

另一篇針對大學生為期一個月的縱貫研究中，也發現相似的結果，希望感與憂鬱程度之間有顯著的負相關存在，即希望感越高的大學生，其後續的憂鬱程度則會越低，而同時也發現，會有負相關主要來自於動力思考的影響 (Arнау et al., 2007)。Chang (2003) 所做的研究中發現，動力思考與徑路思考，在不同的性別中與憂鬱有不同的關聯性，男生在徑路思考與憂鬱的相關較高，而女生在動力思考與憂鬱的相關程度較高。

從過去的研究可以發現，希望感越高的個體，其憂鬱程度也越低，然而進一步比較會發現，希望感與憂鬱之關聯，會因不同族群 (例如：腦傷患者、大學生、或是男女)，其動力思考與徑路思考之效果也不同，故筆者認為動力思考與徑路思考亦可能因為不同的受害類型 (關係或肢體受害) 而有不同的效果發生。然而，過去的研究並未針對動力思考、徑路思考與同儕受害做分析比較，本研究除了探討希望感與憂鬱外，也對動力思考與徑路思考做進一步的探討。

(二) 希望感與社交焦慮

社交焦慮的個體對於自己會達成之目標，擁有較低的期待，當遇到挫折時往往容易退縮，並產生負向的情緒感受，對於自己在他人面前的表現也不抱持任何的期望，容易將失敗歸因為是因自己的無能、運氣不好或其他無法掌控之因素 (Schlenker & Leary, 1985)。

Cheavens、Feldman、Gum、Michael 與 Snyder (2006) 以希望感理論為基礎設計團體方案，針對 32 位年齡 32-64 歲，正接受心理治療或曾接受心理治療的白人女性，其中包含憂鬱、社交恐懼、一般性焦慮、恐慌症的個案，進行八次團體，並在團體前後各進行測驗，以瞭解團體成員希望感與心理症狀之間的變化情形。該研究利用階層迴歸來分析希望感與心理症狀之間的關聯性，結果發現，希望感

對於憂鬱與焦慮具有良好的預測作用，以及成員之動力思考，在前後測之間有明顯增加之情況，此外，成員之焦慮與憂鬱症狀也能有所減緩與改善；研究結果證實希望感的短期介入可以增加心理上的能量並減緩心理疾病症狀（Cheavens et al., 2006）。Arnau 等人（2007）所做的研究結果也發現，在希望感越高的情況下，受試者的焦慮的程度則越低，其主要是由動力思考效果所造成的結果；也發現希望感可以預測焦慮在日後的降低，但焦慮則不會造成日後希望感的降低，即希望感對焦慮具有單向的負向預測效果存在。

過去許多研究已經發現希望感與一般性的焦慮有負向關聯存在，但較無針對與社交焦慮之關聯進行探討，然而，Kwon（2002）的研究結果發現，高希望感的個體有較多的朋友與良好的家庭互動，在社會適應有較佳的表現；Snyder（2002）也發現，高希望感的個體能有較佳的策略與動機，來維持人際關係。基於上述的研究都提到高希望感的個體在社交適應上有顯著的正相關，在焦慮方面有顯著的負相關存在，故本研究假設希望感與社交焦慮之間亦有負向的相關存在，即希望感越高的個體，其社交焦慮之程度則越低。

（三）希望感與孤寂感

個體的目標往往有很多是與他人有關的，或是設定在社會情境脈絡下才可發生，故高希望感之個體比低希望感之個體，具有較多與人產生關聯之動機，願意經營與維持人際關係，亦能感受到較多的社會支持與社交能力（Snyder, 2000）。高希望感之個體在遇到壓力事件時，也比較能夠尋求朋友與家人的協助，具有較好的社會適應（Kwon, 2002）。高孤寂感之個體往往缺少信心、親密與理解人際互動的能力，較常採用負向的人際互動模式，容易有壓力與感到威脅（Hawley, Burleson, Berntson, & Cacioppo, 2003）。

高希望感的個體會有較少的孤寂感（Snyder, 1994）。Snyder 在編製兒童希望感量表時，曾經以孤寂感量表進行區辨效度上的考驗，發現希望感之得分與孤寂感之得分有顯著的負相關存在（ $r = -.20 \sim -.38, p < .05$ ），希望感亦能負向地預測憂

鬱與孤寂感 (Snyder, 2003)，也就是當希望感越高的時候，孤寂感的得分則越低。

Lackaye 與 Margalit (2008) 針對 120 位有學習障礙的中學生與 160 位沒有學習障礙的學生進行研究，企圖找出他們在自我效能、孤寂感、努力與希望感之間的關聯性，結果發現，希望感與孤寂感兩者之間具有顯著的負相關存在 ($r=-.46$)，並透過階層迴歸的方式發現，希望感對寂寞感具有顯著的負向的預測效果 ($\beta=-.31$)。

基於研究中的發現，希望感與孤寂感之間具有顯著的負相關存在，甚至具有預測的效果存在，無論是在學習障礙的學生中或是兒童之間，都具有相同的結果。因此本研究假設，希望感亦能在同儕受害與孤寂感之間，具調節之效果。

四、小結

過去的研究發現，當個體遭受到挫敗困境時，會引發希望感的產生，促使個體產生徑路思考與動力思考來追尋想要的目標，因希望感而引發正向的情緒 (Snyder, 2000)。研究也發現，希望感對於受暴力攻擊或受忽視的個體也具有正向調節之作用存在，即使遭遇壓力或不友善的環境，也能有較佳的適應情形；另外希望感與憂鬱、焦慮、孤寂感之間也有著負相關的存在，當希望感越高時，憂鬱、焦慮與孤寂感則越低。

基於上述關聯，筆者認為，希望感對同儕受害之學生亦具有正向之調節效果，亦能調節因同儕受害所引發之內化性行為問題，例如：憂鬱、社交焦慮、孤寂感，而有較佳之適應與正向情緒。故本研究假設：希望感在同儕受害與內化性行為問題之間具有顯著的調節效果存在。

另外，希望感理論中所提到的動力思考與徑路思考，為希望感兩個重要的核心概念，此二者彼此獨立卻又彼此相關 (Snyder et al., 1991)，然而，過去的研究較少針對此二者做個別探討。為了更進一步掌握希望感在同儕受害與內化性行為問題之間所扮演的角色，本研究也針對動力思考與徑路思考做更進一步的分析。

第三章 研究方法

本章旨在說明本研究的架構與方法，全章共分為五節。第一節為研究架構，第二節為研究對象，第三節為研究工具，第四節為實施程序，第五節為資料處理與統計分析。

第一節 研究架構

本研究旨在探討國中生同儕受害、內化性行為問題、希望感之關聯，透過相關文獻的蒐集與理論的探討，擬訂本研究各變項間的關係，以圖 3-1-1 呈現本研究之研究架構，並根據研究架構圖，說明各個變項之間的關係。研究架構圖如下：

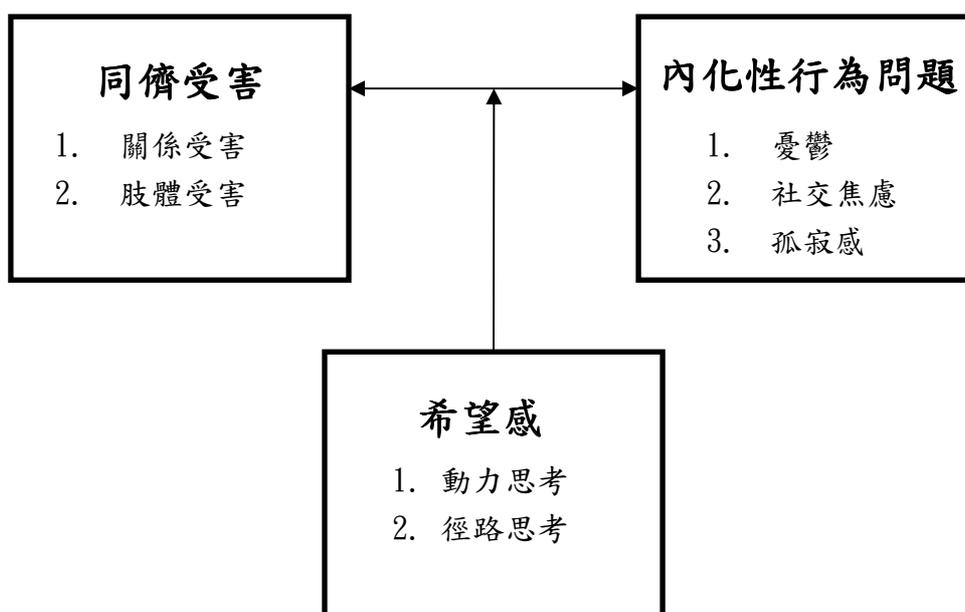


圖 3-1-1 研究架構圖

一、背景變項

本研究背景變項為性別與年級。探討不同背景變項與同儕受害、希望感之間的關聯。

一、預測變項

本研究預測變項為同儕受害，其中包括：關係受害、肢體受害兩種類型。

二、結果變項

本研究結果變項為內化性行為問題，其中包括：憂鬱、社交焦慮以及孤寂感三種。

三、調節變項

本研究之調節變項為希望感，並進一步探討動力思考、徑路思考對同儕受害與內化性行為問題之間的是否也具有顯著調節效果。

第二節 研究對象

本研究以桃園縣政府教育局 102 學年度所公布之「桃園縣各級學校名冊」內容為依據，以桃園縣 58 所公立國中(不含私立學校、慈輝學校、夜補校、資源班、特教班)，學生人數共 76,258 人為母體，並依照下列公式決定樣本人數最低值：(羅清俊，2007)

$$N_s = \frac{(N_p)(p)(1-p)}{(N_p - 1)(B/C)^2 + (p)(1-p)} = \frac{(76,258)(0.5)(1-0.5)}{(76,258 - 1)[(0.05/1.96)]^2 + (0.5)(1-0.5)} = 385$$

N_s：所需完成的樣本數。

N_p：母群體規模：76,258 人

p：0.5

B：可容忍誤差範圍：0.05

C：可接受信賴區間 95%，Z=1.96

按前列公式可以得知，在母群體人數為 76,258 人的情況下，想要達.05 的顯著水準，需要樣本數至少 385 位學生。

為期研究對象具有代表性，在抽樣方法上，本研究先採用分層抽樣的方式，依照桃園之行政區劃分，分為市區型（桃園市、中壢市、平鎮市、楊梅市、八德市）與鄉鎮型兩類（龜山鄉、蘆竹鄉、大園鄉、觀音鄉、新屋鄉、龍潭鄉、大溪鎮、復興鄉）。市區型的學校數與鄉鎮型的學校數分別為 35 校與 23 所，比例約 3：2。因此，市區的學校抽 6 間，鄉鎮型的學校抽 4 間，合計 10 間。

其次，再依照「學校規模」將班級數分為四種類型：(1) 12 班（含）以下的學校，(2) 13~24 班，(3) 25~48 班，(4) 49 班以上。並依照學校數與總學校之比例，算出市區型與鄉鎮型不同學校規模所需抽取之學校數量，採便利抽樣選取學校，整理如下表：

表 3-2-1

市區型與鄉鎮型不同學校規模所需抽取之學校數量表

班級數	市區型 學校數	選取學校數與學校	鄉鎮型 學校數	選取學校數與學校
12 班 (含) 以下	1	0 無	4	1 新屋鄉 永安
13~24 班	6	1 桃園市 經國	5	1 大園鄉 竹圍
25~48 班	10	2 中壢市 新明、龍興	9	1 大溪鎮 大溪
49 班以上	18	3 桃園市 桃園、建國 中壢市 自強	5	1 蘆竹鄉 光明
合計	35	取 6 間	23	取 4 間

每間國中抽取三個班，一、二、三年級各一個班，共發出 989 份問卷。回收問卷逐一進行檢查，扣除胡亂作答，以及漏答三題以上的問卷後，有效樣本為 875 份，回收率 88.47%。詳細資料整理如表 3-2-2：

表 3-2-2

有效樣本之人數分配表

地區	學校名稱		一年級	二年級	三年級
市區型	經國國中	男	15	15	17
		女	15	10	13
	新明國中	男	18	15	11
		女	12	15	15
	龍興國中	男	14	13	14
		女	14	17	15
	桃園國中	男	15	17	16
		女	14	15	15
	自強國中	男	14	9	13
		女	13	10	15
	建國國中	男	15	18	18
		女	17	17	15

(接下頁)

鄉鎮型	永安國中	男	13	12	13	
		女	12	13	15	
	竹圍國中	男	0	49	0	
		女	0	45	0	
	大溪國中	男	13	13	17	
		女	14	15	13	
	光明國中	男	16	16	16	
		女	16	16	15	
	合計			260	350	265

合計一年級男生 133 人、女生 127 人；二年級男生 177 人、女生 173 人；三年級男生 135 人、女生 130 人。男生共 445 人(50.9%)，女生共 430 人(49.1%)。

第三節 研究工具

本研究主要探討國中生同儕受害、內化性行為問題、希望感之間的關聯，為達此研究目的，除了第一部分個人基本資料外，使用「同儕受害經驗量表」、「短版憂鬱量表」、「社交焦慮量表」、「孤寂感量表」、「希望感量表」，並將其合併為「國中學生生活經驗問卷」作為資料蒐集工具。正式問卷如附錄一，各量表的詳細內容分別說明如下：

一、同儕受害經驗量表

本量表採用程景琳等人（2014）所編之同儕受害經驗量表，該量表包含兩個分量表：「關係受害」（6題）與「肢體受害」（4題），為附件一第二部份之1-10號題，共十題。

該量表具有良好的信度與效度，內部一致性信度分別為：.878（關係受害）與.812（肢體受害），效度方面，共可獲得55.958%之總解釋變異量。

採用Likert五點量表計分方式，「從未這樣」得1分，「很少這樣」得2分，「有時這樣」得3分，「常常這樣」得4分，「總是這樣」得5分。得分越高表示該類型之受害程度越嚴重，反之則代表越不嚴重。

二、短版憂鬱量表

Radloff（1977）於美國流行病學中心所出版的憂鬱量表（The Center for Epidemiologic Studies Depression Scale, CES-D）已被廣泛地運用在臨床、青少年、老年人口的憂鬱調查。但由於原量表20題的題目過長，作答時間較久，開始有學者修訂符合使用需求之短版憂鬱量表（Andresen, Malmgren, Carter, & Patrick, 1994；Cole, Rabin, Smith, & Kaufman, 2004；Kohout, Berkman, Evans, & Cornoni-Huntley, 1994）。「臺灣地區中老年身心社會生活狀況長期追蹤調查」（Taiwan Longitudinal Study on Aging, 簡稱TLISA）所進行的五波調查研究，與2005年國民健康局之「國民健康訪問調查」，都採用修訂後之短版憂鬱量表進行大規模的調查研究（李庚霖、區雅倫、陳淑惠、翁儷禎，2009）。修訂後的短版

憂鬱量表為 10 題，本研究考量國中生作答問卷之時間許可性與理解能力，採用短版憂鬱量表為研究工具。短版憂鬱量表中所測量的憂鬱概念包含三個主要部分：「身體症狀」、「憂鬱情感」以及「正向情感」三個構念，憂鬱情感包含：憂鬱、寂寞、悲哀；身體症狀包含：食慾、順利、睡眠、提不起勁；正向情感：包含快樂、享受（李庚霖、區雅倫、陳淑惠、翁儷禎，2009）。

在信效度方面，短版量表與原版量表的相關非常高（Spearman correlation coefficient = .97, $p < 0.001$ ），內部一致性信度也十分令人滿意（Cronbach $\alpha = .88$ ）。其診斷能力也媲美原 20 題之版本（Kappa = .82, $p < 0.001$ ）（Zhang et al., 2012）。本量表具有良好的聚斂與區辨效度，適合用於評估憂鬱症狀之嚴重程度（Björgvinsson, Kertz, Bigda-Peyton, McCoy, & Aderka, 2013）。

短版憂鬱量表在計算受試者得分上，採用 Likert 四點量表計分方式，選取從未（<1 天）得 0 分，有時（1-2 天）得 1 分，經常（3-4 天）得 2 分，總是（5-7 天）得 3 分。量表中之第 9、10 題（正向情感）為反向計分題，量表總分越高表示其憂鬱症狀越嚴重，反之則越低。題目為附件一第三部份 1-10 號題。

三、社交焦慮量表

社交焦慮量表（Social Anxiety Scale for Adolescent, SAS-A）由 La Grace & Lopez（1998）年編製，由程景琳（2013）修訂，用來測量青少年社交焦慮的主觀經驗。該量表包含三個主要構念：害怕負向評價（Fear of Negative Evaluation）5 題、一般情境社交逃避（Social Avoidance and Distress-General）4 題、陌生情境社交逃避 4 題（Social Avoidance and Distress-New）。社交焦慮量表為附件一第二部分 11-23 號題，共 13 題。

採用 Likert 五點量表計分方式，受試者依照自己的情況作答，選取「非常不像我」得 1 分，「很少像我」得 2 分，「一半像我」得 3 分，「大部分像我」得 4 分，「非常像我」5 分。得分越高，代表社交焦慮越嚴重，反之，得分越低則表示社交焦慮越低。

此量表具有良好的信度與效度，全量表內部一致性係數為.884，總解釋變異

量為 57.140%。

四、孤寂感量表

本研究使用程景琳（2010）修訂自 Asher 與 Wheeler（1985）所編訂之孤寂感量表。量表為附件一第二部份之 24-27 號題，共四題，採用 Likert 五點量表計分方式，受試者依照自己的情況作答，選取「非常不像我」得 1 分，「很少像我」得 2 分，「一半像我」得 3 分，「大部分像我」得 4 分，「非常像我」得 5 分。得分越高，代表孤寂感越嚴重，反之，得分越低則表示孤寂感程度越低。

本量表具有良好的信度與效度，其內部一致性信度為.90，各題項之因素負荷量介於.80 至.91 之間，總解釋變異量為 76.18%。

五、希望感量表

本研究採用唐淑華（2004、2005）翻譯自 Snyder 等人（1997）所設計之「兒童希望感量表」（Children Hope Scale, CHS），量表共有 6 題，適用年齡為 6-15 歲；其中有三題是測量徑路思考，三題測量是動力思考。

唐淑華（2004）除了針對兒童希望感量表進行修訂外，她認為原量表中並沒有探詢學生對自己能力的看法，所以增訂一題「我對自己有信心」列入動力思考的題型中，於 2005 年時，再增加「我覺得我的人生充滿希望感」一題來測量學生的總體希望感，兒童希望感量表由原本的 6 題增加為 8 題。動力思考與徑路思考分量表的內部一致性分別為.72、.69，整體量表的內部一致性為.82（唐淑華，2005）。

在計分方式上採用 Likert 六點量表進行記分，受試者依照自己的情況作答，選取「非常不同意」得 1 分，「大部分不同意」得 2 分，「有點不同意」得 3 分，「有點同意」得 4 分，「大部分同意」得 5 分，「非常同意」得 6 分。量表為附件一第三部份 11-18 號題，共 8 題。得分越高，代表希望感越佳，反之，得分越低則表示希望感越低。

第四節 實施程序

一、準備階段

於 102 年 7 月開始著手相關文獻及量表蒐集與整理，除了與指導教授個別討論外，並以每兩週一次的團體會議方式進行進度報告與問題討論，以確定主題及研究範圍。於 102 年 11 月初確定研究架構及相關研究工具之準備。

二、施測階段

依照研究對象之設計，著手聯絡桃園縣可協助問卷施測之國中輔導室，於 12 月中以郵寄與親自發送的方式將問卷、禮卷、受試者禮物送達，並請協助老師依照施測程序和作答說明進行施測。於 103 年 1 月 8 日前回收，並進行後續資料處理與統計分析。

第五節 資料處理與統計分析

在問卷回收之後，筆者先將所有問卷予以編號，再將漏答超過三題以上或胡亂作答之問卷（如：皆選同一選項），標記為無效問卷，並加以淘汰。以篩選後的有效問卷進行後續資料分析。

本研究使用SPSS for Windows 22.0中文版進行調查結果的資料分析。配合研究目的與研究問題，以.05為統計考驗的顯著水準，採用描述統計、積差相關、t考驗與變異數分析、迴歸分析等方法進行考驗，內容分述如下：

一、描述性統計：

針對蒐集回來的所有樣本資料進行描述性統計分析，如平均數、標準差、全距、題平均數等，了解得分的分布狀況，以了解國中生同儕受害、希望感之現況並作為之後統計分析之依據。

二、相關分析

以皮爾森積差相關為統計方法，討論國中生同儕受害、內化性行為問題、希望感的相關情形。

三、t 考驗與變異數分析

以 t 考驗（t-test）、單因子變異數分析（one-way ANOVA）及事後比較等資料分析方法來探討不同背景變項的國中生，在同儕受害、希望感的差異情形。

四、迴歸分析

本研究以同儕受害（關係受害、肢體受害）為自變項，內化性行為問題（憂鬱、社交焦慮、孤寂感）為依變項，希望感（整體希望感、動力思考、徑路思考）為調節變項。而為求檢驗希望感是否具有調節效果，先檢驗自變項（同儕受害）與調節變項（希望感）對依變項（內化性行為問題）是否有顯著的預測力。接著再檢驗自變項（同儕受害）與調節變項（希望感）的主要效果及其交互作用對依變項（內化性行為問題）是否有顯著的預測力。若交互作用達顯著，則可以證實具有調節作用存在。

第四章 研究結果

本章旨在呈現研究獲得的結果，全章共分成四節，第一節為國中生同儕受害與希望感之描述統計。第二節為同儕受害、內化性行為問題、希望感之相關分析。第三節為同儕受害與希望感對內化性行為問題之預測力考驗。第四節為希望感對同儕受害與內化性行為問題之調節效果分析。

第一節 同儕受害與希望感之描述統計

本節將針對參與本研究之國中生在同儕受害及希望感得分情形加以說明，結果如下：

一、同儕受害得分情形

參與本研究 875 位國中生，在關係與肢體受害量表上之平均數、標準差、全距等描述統計結果如表 4-1-1。

從表 4-1-1 可知，研究參與者在關係受害的總平均數是 12.253，標準差為 5.022；肢體受害的平均數為 4.504，標準差為 1.996。從 t 檢定可以發現，國中生在關係受害的經驗比肢體受害的經驗多 ($p<.001$)。另外從標準差也可以發現，受試者在關係受害的得分表現有較大的組內變異，似乎反映出有個別差異的情形。

表 4-1-1
同儕受害描述統計分析表

N=875	平均數	標準差	全距	題平均	t	顯著性
關係受害	12.253	5.022	6-30	2.041	72.127	.000 ^{***}
肢體受害	4.504	1.996	3-14	1.126	66.734	

^{***} $p<.001$

加入性別的因素進行比較分析，透過獨立樣本 t 檢定的方式比較，整理如表 4-1-2。

從獨立樣本 t 檢定的結果可以發現，在信賴區間為 95% 的信心水準下，關係受害分量表中，女生的平均數大於男生，且達顯著 ($p < .01$)，顯示女生較男生有較多關係受害的情形。此外，肢體受害的平均數得分上面，男生則大於女生 ($p < .001$)，顯示男生在肢體受害上面的情況比女生嚴重。

表 4-1-2
性別因素與同儕受害分析表

N=875	性別	平均數	標準差	平均差	t	顯著性
關係受害	男生	11.729	4.985	-1.063	-3.145	.002**
	女生	12.793	5.008			
肢體受害	男生	4.971	2.276	.945	7.265	.000***
	女生	4.023	1.515			

** $p < .01$ 、*** $p < .001$

再透過單因子變異數分析對年級因素進行考驗比較，其結果整理如表 4-1-3。

根據分析結果可以得知，關係受害會因年級不同而有顯著的差異。進行事後比較 (Scheffe 法) 可以發現，二年級與三年級的關係受害都比一年級的情況來的嚴重，二、三年級之間無顯著差異。而肢體受害則不會因為年級之不同而有顯著的差異。

表 4-1-3
年級因素與同儕受害分析表

N=875	年級	平均數	F	顯著性	事後比較
關係受害	一年級	11.381	6.550	.002**	二 > 一 三 > 一
	二年級	12.386			
	三年級	12.932			
肢體受害	一年級	4.439	.412	.662	
	二年級	4.487			
	三年級	4.593			

** $p < .01$

三、希望感量表整體與分層面分析

參與本研究 875 位國中生在希望感量表之平均數、標準差與全距之描述，統計結果如表 4-1-4。

所有研究參與者在整體希望感量表的總平均數為 31.689，標準差為 8.709。而其中各分量表的平均數與標準差分別是：動力思考 ($M=15.491$, $SD=4.582$)、徑路思考 ($M=12.051$, $SD=3.415$)。希望感各分量表的題平均接近 4 分「有點同意」，顯示受試者的希望感程度偏中上。

表 4-1-4

希望感描述統計分析表

N=875	平均數	標準差	全距	題平均
希望感	31.689	8.709	8-48	3.961
動力思考	15.491	4.582	4-24	3.873
徑路思考	12.051	3.415	3-18	4.017

表 4-1-5 為性別因素與希望感分析比較結果整理，從表中可以發現希望感無論是在整體或是分層面，在性別上都無顯著差異，並不會因為性別的不同而在希望感得分上有所差異。

表 4-1-5

性別因素與希望感分析表

N=875	性別	平均數	標準差	平均差	t	顯著性
希望感	男生	32.132	9.089	.894	1.484	.138
	女生	31.238	8.291			
動力思考	男生	15.786	4.799	.595	1.880	.060
	女生	15.190	4.334			
徑路思考	男生	12.149	3.585	.196	.827	.408
	女生	11.953	3.236			

從表 4-1-6 可以發現，希望感無論在整體或是分層面，都不會因年級不同而有所不同，各個年級之間希望感、動力思考、徑路思考並無顯著的差異情況。

表 4-1-6

年級因素與希望感分析表

N=875	年級	平均數	F	顯著性	事後比較
希望感	一年級	32.543	2.144	.118	
	二年級	31.033			
	三年級	31.735			
動力思考	一年級	15.965	2.393	.092	
	二年級	15.126			
	三年級	15.519			
徑路思考	一年級	12.250	.746	.475	
	二年級	11.899			
	三年級	12.063			

第二節 同儕受害、內化性行為問題、希望感之相關分析

本節以積差相關的結果說明同儕受害、內化性行為問題與希望感三個研究變項之間的關係。

一、同儕受害與內化性行為之積差相關

相關係數的值應介於正負 1 之間，其絕對值越接近 1 者，表示兩變項的關聯越強，絕對值越接近 0 者，兩變項關聯性越低（余明寧，1995）。而相關係數絕對值為 1.0 者屬於完全相關，介於.70-.99 者屬於高度相關，絕對值在.40-.69 屬於中度相關，而介於.10-.39 者屬於低度相關，若低於.10 以下者屬於微弱相關或無相關（邱皓政，2006）。

參與本研究 875 位國中生在同儕受害與內化性行為問題之積差相關係數整理如下表 4-2-1。

從表 4-2-1 中得知：關係受害、肢體受害與內化性行為問題不管是在憂鬱、社交焦慮、孤寂感上，都達顯著的正相關（ $p<.01$ ）。

關係受害與內化性行為問題之相關為：憂鬱（ $r=.431$ ）、社交焦慮（ $r=.390$ ）、孤寂感（ $r=.311$ ），呈現中低度的顯著正相關（ $p<.01$ ）；在關係受害與憂鬱的相關上，更是達到中度相關的情況。可見關係受害越嚴重的學生，其內化性行為問題越嚴重。

而在肢體受害與內化性行為問題的相關分別是：憂鬱（ $r=.309$ ）、社交焦慮（ $r=.242$ ）、孤寂感（ $r=.271$ ），均呈現低度的顯著正相關（ $p<.01$ ），可以說，肢體受害越嚴重的學生，其內化性行為問題的情況也越嚴重。

表 4-2-1

同儕受害與內化性行為問題之積差相關係數表

N=875	憂鬱	社交焦慮	孤寂感
關係受害	.431**	.390**	.311**
肢體受害	.309**	.242**	.271**

** $p<.01$

二、同儕受害與希望感之積差相關

從表 4-2-2 中可以發現，同儕受害與希望感整體與各構面間皆為負相關，且皆達顯著水準，介於-.096 至-.145 之間，皆為低度相關。可以說同儕受害越高，其希望感越偏低，相反地，希望感越高則無論在關係或是肢體受害的得分則越低。另外也發現，關係受害、肢體受害與動力思考的負相關較高，而與徑路思考的關聯性較低。

表 4-2-2

同儕受害與希望感之積差相關係數表

N=875	希望感	動力思考	徑路思考
關係受害	-.138**	-.145**	-.096**
肢體受害	-.140**	-.142**	-.111**

** $p < .01$

三、希望感與內化性行為問題之積差相關

從表 4-2-3 中可以發現，希望感與內化性行為問題無論在整體或分構面皆為顯著的負相關 ($p < .01$)，數值介於-.097 至-.473 之間，為中低相關程度。其中動力思考與憂鬱的相關程度最高 ($r = -.473$)，表示越具有動力思考的學生其憂鬱的程度也越低。次高的是整體希望感與憂鬱的相關 ($r = -.459$)，代表希望感越高其憂鬱的程度也越低。整體來說，希望感越高的學生其內化性行為問題不管是在憂鬱、社交焦慮或是孤寂感都越低。

表 4-2-3

希望感與內化性行為問題之積差相關係數表

N=875	憂鬱	社交焦慮	孤寂感
希望感	-.459**	-.180**	-.250**
動力思考	-.473**	-.204**	-.263**
徑路思考	-.334**	-.097**	-.166**

** $p < .01$

第三節 同儕受害與希望感對內化性行為問題之預測力考驗

在上一節中，雖然可以看出同儕受害、希望感、內化性行為問題三者之間的關聯，但其深層的關係更值得進一步地探討。本節透過迴歸分析，探討同儕受害、希望感對內化性行為問題是否具有預測力。

本研究依量表內容分為「關係受害」、「肢體受害」、「希望感」、「動力思考」、「徑路思考」為預測變項，以「憂鬱」、「社交焦慮」、「孤寂感」為效標變項，進行迴歸預測。整理各變項之相關矩陣如表 4-3-1。

表 4-3-1

同儕受害、希望感、內化性行為問題之相關矩陣表

N=875	1	2	3	4	5	6	7	8
1 關係受害	1							
2 肢體受害	.425 **	1						
3 希望感	-.138 **	-.140 **	1					
4 動力思考	-.145 **	-.142 **	.963 **	1				
5 徑路思考	-.096 **	-.111 **	.917 **	.963 **	1			
6 憂鬱	.431 **	.309 **	-.459 **	-.473 **	-.334 **	1		
7 社交焦慮	.390 **	.242 **	-.180 **	-.204 **	-.097 **	.421 **	1	
8 孤寂感	.311 **	.271 **	-.250 **	-.263 **	-.166 **	.544 **	.517 **	1

** $p < .01$

自表 4-3-1 之相關矩陣中，預測變項（關係受害、肢體受害）與效標變項（憂鬱、社交焦慮、孤寂感）呈現顯著的正相關，相關係數介於.242-.431 之間。而在希望感、動力思考、徑路思考都與效標變項呈現顯著的負相關，相關係數介於-.097 至-.473 之間。而希望感與同儕受害彼此之間則呈現低度的負相關，係數介於-.096 至-.145 之間。

但為求精確，在進行迴歸分析之前，須先進行多元共線性的診斷，可透過特徵值（eigenvalue； λ ）、條件指數（condition index；CI）、與容忍值（允差）或變異數膨脹因素（variance inflation factor；VIF）來檢驗。若共線性明顯則迴歸係數會有膨脹的情形，將造成推論的謬誤。若 VIF、CI 值越大，則表示共線性的情況越嚴重。而特徵值小於 1，條件指數小於 30 則共線性的情況較為和緩（邱

皓政，2006)。

本研究的預測變項容忍值(允差)介於.012至.112之間，皆大於.01，且VIF值皆小於10，條件指數小於30，特徵值小於1，且預測變項間多為低度的相關，共線性情況和緩。

一、同儕受害對內化性行為問題之預測分析

表4-3-2呈現以同儕受害(關係受害、肢體受害)為預測變項，內化性行為問題(憂鬱、社交焦慮、孤寂感)為效標變項的迴歸分析結果。

從表4-3-2說明「關係受害」、「肢體受害」皆能顯著預測憂鬱。預測變項(關係受害、肢體受害)對效標變項(憂鬱)的解釋量為20.3%，標準化迴歸係數 β 皆達顯著水準($p<.001$)。在對憂鬱的預測力上，關係受害比肢體受害還來的高($\beta=.366>.153$)。故同儕受害可以被用來預測憂鬱問題，當同儕受害越嚴重時，其憂鬱情況也越嚴重。

表4-3-2

同儕受害對憂鬱之迴歸分析摘要表

	B	標準錯誤	β	調整 R^2	F
關係受害	.379	.035	.366 ^{***}	.203	111.419 ^{***}
肢體受害	.399	.088	.153 ^{***}		

^{***} $p<.001$

下表4-3-3為關係受害與肢體受害對社交焦慮的預測。結果發現，預測變項(關係受害、肢體受害)對效標變項(社交焦慮)的解釋量為15.7%，標準化迴歸係數 β 皆達顯著水準($p<.001$)。在對社交焦慮的預測力上，關係受害比肢體受害明顯來的高($\beta=.351>.091$)。從表中可得知，同儕受害可以被用來預測社交焦慮，當同儕受害越嚴重時，其社交焦慮的情況也越嚴重。

表4-3-3

同儕受害對社交焦慮之迴歸分析摘要表

	B	標準錯誤	β	調整 R^2	F
關係受害	.757	.075	.351 ^{***}	.157	82.115 ^{***}
肢體受害	.496	.188	.091 ^{**}		

^{**} $p<.01$ 、^{***} $p<.001$

下表 4-3-4 為關係受害與肢體受害對孤寂感的預測。結果發現，預測變項（關係受害、肢體受害）對效標變項（孤寂感）的解釋量為 11.8%，標準化迴歸係數 β 皆達顯著水準（ $p < .001$ ），且關係受害的預測力高於肢體受害的預測力（ $\beta = .238 > .196$ ）。

表 4-3-4

同儕受害對孤寂感之迴歸分析摘要表

	B	標準錯誤	β	調整 R^2	F
關係受害	.159	.024	.238***	.118	58.570***
肢體受害	.286	.060	.196***		

*** $p < .001$

總而言之，從表 4-3-2、4-3-3、4-3-4 中可以得知，同儕受害（關係受害、肢體受害）可以用來預測內化性行為問題（憂鬱、社交焦慮、孤寂感），當同儕受害越嚴重時，其內化性行為問題的情況也越嚴重；特別在關係受害上面更是明顯。

二、希望感對內化性行為問題之預測分析

以整體希望感與其分向度（動力思考、徑路思考）為預測變項，內化性行為問題（憂鬱、社交焦慮、孤寂感）為效標變項，進行迴歸分析，試圖找出希望感對內化性行為問題的預測情況。

表 4-3-5 為整體希望感對憂鬱、社交焦慮、孤寂感之迴歸分析結果。得知希望感對憂鬱、社交焦慮、孤寂感都具有顯著的預測力，並且呈現負向的預測關係。當希望感越高時，其內化性問題也將越低，特別對憂鬱（ $\beta = -.459$ ）的預測上面更是明顯，具有 21% 的解釋力。而社交焦慮的預測力最低（ $\beta = -.180$ ），只佔有 3.2% 的解釋力，但仍達顯著水準。

表 4-3-5

整體希望感對內化性行為問題之迴歸分析摘要表

		B	標準錯誤	β	調整 R^2	F
希望感	憂鬱	-.279	.019	-.459***	.210	221.646***
	社交焦慮	-.226	.043	-.180***	.032	27.866***
	孤寂感	-.098	.013	-.250***	.061	54.868***

*** $p < .001$

從表 4-3-6 中可以發現，動力思考與徑路思考在預測憂鬱的解釋力為 22.7%，皆達顯著水準。徑路思考 ($\beta=.119$) 在預測憂鬱上並未如動力思考 ($\beta=-.568$) 那樣顯著。動力思考越高的學生其憂鬱發生的可能則越低。

表 4-3-6

希望感各分層面對憂鬱之迴歸分析摘要表

	B	標準錯誤	β	調整 R^2	F
動力思考	-.656	.058	-.568 ^{***}	.227	122.928 ^{***}
徑路思考	.184	.078	.119 [*]		

* $p<.05$ 、*** $p<.001$

表 4-3-7 中，動力思考 ($\beta=-.348$) 與徑路思考 ($\beta=.180$) 在預測社交焦慮上都達顯著的預測結果，且動力思考與社交焦慮為負向的預測關係，但兩者對社交焦慮的解釋力只有 5.1%，雖顯著，但並不高。

表 4-3-7

希望感各分層面對社交焦慮的迴歸分析摘要表

	B	標準錯誤	β	調整 R^2	F
動力思考	-.829	.134	-.348 ^{***}	.051	23.401 ^{***}
徑路思考	.577	.179	.180 ^{***}		

** $p<.01$ 、*** $p<.001$

表 4-3-8 中，動力思考 ($\beta=-.358$) 與徑路思考 ($\beta=.119$) 在預測孤寂感上都達顯著的預測結果，且動力思考與孤寂感呈負向的預測關係。兩者對孤寂感的解釋力只有 4.7%，雖顯著，但並不高。

表 4-3-8

希望感各分層面對孤寂感之迴歸分析摘要表

	B	標準錯誤	β	調整 R^2	F
動力思考	-.267	.041	-.358 ^{***}	.047	33.167 ^{***}
徑路思考	.119	.055	.119 ^{**}		

** $p<.01$ 、*** $p<.001$

同儕受害與希望感無論是在整體或各層面，對內化性行為問題都具有顯著的預測力，當同儕受害越嚴重時，內化性行為問題也越嚴重，而當希望感越高時，其內化性行為問題也越不嚴重。而同儕受害與希望感之間是否對內化性行為問題具有交互作用，在下一節做進一步的分析。

第四節 希望感之調節效果分析

本節主要在探究希望感是否會影響同儕受害與內化性行為問題的關係，以了解希望感是否可成為同儕受害與內化性行為問題的調節變項。

調節變項被定義為可用來解釋預測與結果之間關聯性的一種變項，影響著預測變項（X）與效標變項（Y）之間的關聯強度與方向的變項，描述變項「何時」（when）或「對誰」（for whom）可以有力地預測效標變項，是一種交互作用的型態（Frazier, Tix & Barron, 2004）。也就是說，當預測變項與調節變項的乘積達到顯著水準時，即可說調節變項在預測變項與效標變項之間具有調節（交互）效果，與預測變項聯合對效標變項產生影響作用。

本節以階層迴歸分析進行考驗「希望感」在「同儕受害」與「內化性行為問題」間的調節效果。為避免在交互作用中產生多元共線性問題，影響迴歸分析之結果，先將所有變項進行平減（centering）。即將所有樣本的預測變項觀察取標準化分數，再將兩個預測變項平減後的值相乘，形成交互作用變項。目的在使觀察值的位置移到平均數的位置，造成一個平均數為0而變異數不變的離均差分數（deviation score）。平減只會影響原方程式的截距，並不會影響方程式斜率與誤差，並且可以減輕自變數間共線性的威脅，降低其相關的水平（邱浩政、林碧芳、許碧純、陳育瑜，2012）。

一、整體希望感對關係、肢體受害與憂鬱、社交焦慮、孤寂感之調節效果

以階層迴歸的方式，將背景變項性別與年級放入第一層，第二層放入關係受害、肢體受害，第三層放入希望感，第四層放入關係受害、肢體受害與希望感交互作用變項，來檢驗與內化性行為問題之間的關聯，其結果如下。

從表 4-4-1 中可以發現，整體希望感對於關係受害與憂鬱之間的關係具有顯著的調節效果 ($\Delta R^2=.352, p<.01$)，就是說整體希望感與關係受害具有顯著的交互作用存在，能影響關係受害與憂鬱之間的關聯。

表 4-4-1

年級、性別、關係受害、希望感、憂鬱階層迴歸係數估計值表

憂鬱	模式一			模式二		
	B	SE	β	B	SE	β
變項						
年級	.077	.045	.059	.011	.041	.009
性別	.150	.070	.074*	.056	.064	.028
關係受害				.428	.032	.428***
希望感						
截距	-.833	.377		-.178	.345	
	$R^2=.009^*$ 、 $\Delta R^2=.007^*$			$R^2=.188^{***}$ 、 $\Delta R^2=.185^{***}$		
	模式三			模式四		
變項	B	SE	β	B	SE	β
年級	.003	.037	.002	.008	.037	.006
性別	.020	.057	.010	.020	.057	.010
關係受害	.371	.029	.372***	.360	.029	.360***
希望感	-.408	.029	-.403***	-.402	.029	-.397***
關係 x 希望				-.086	.025	-.098**
截距	-.049	.310		-.107	.308	
	$R^2=.346^{***}$ 、 $\Delta R^2=.343^{***}$			$R^2=.356^{**}$ 、 $\Delta R^2=.352^{**}$		

* $p<.05$ 、** $p<.01$ 、*** $p<.001$

從下表 4-4-2 以年級、性別、肢體受害、希望感為預測變項，憂鬱為效標變項之階層迴歸係數估計值表中可以發現，肢體受害與憂鬱之間並無顯著之交互作用效果存在 ($\Delta R^2=.229, p>.05$)，即希望感能調節肢體受害與憂鬱之關聯的假設無法獲得支持。

表 4-4-2

年級、性別、肢體受害、希望感、憂鬱階層迴歸係數估計值表

憂鬱	模式一			模式二		
	B	SE	β	B	SE	β
變項						
年級	.077	.045	.059	.064	.042	.049
性別	.150	.070	.074*	.313	.067	.155***
肢體受害				.359	.034	.351***
希望感						
截距	-.833	.377		-.978	.355	
	$R^2=.037^{***}$ 、 $\Delta R^2=.034^{***}$			$R^2=.165^{***}$ 、 $\Delta R^2=.162^{***}$		
	模式三			模式四		
變項	B	SE	β	B	SE	β
年級	.049	.038	.038	.050	.038	.039
性別	.232	.061	.115***	.228	.061	.113***
肢體受害	.291	.031	.285***	.283	.032	.277***
希望感	-.416	.030	-.410***	-.414	.030	-.409***
肢體 x 希望				-.046	.027	-.051
截距	-.731	.320		-.743	.320	
	$R^2=.234^{***}$ 、 $\Delta R^2=.230^{***}$			$R^2=.234$ 、 $\Delta R^2=.229$		

* $p<.05$ 、*** $p<.001$

表 4-4-3、4-4-4 為希望感、關係受害、肢體受害與社交焦慮之迴歸係數整理表。從表 4-4-3 發現，希望感在關係受害與社交焦慮之間，並不具有顯著的調節效果存在 ($\Delta R^2=.185, p>.05$)。從表 4-4-4 中可以發現，希望感在肢體受害與社交焦慮之間，亦無顯著的交互作用存在 ($\Delta R^2=.135, p>.05$)。希望感無法調節同儕受害與社交焦慮之間的關聯。

表 4-4-3

年級、性別、關係受害、希望感、社交焦慮階層迴歸係數估計值表

社交焦慮		模式一			模式二		
變項	B	SE	β	B	SE	β	
年級	.246	.044	.189 ^{***}	.191	.041	.191 ^{***}	
性別	.189	.068	.094 ^{**}	.108	.064	.108	
關係受害				.365	.032	.365 ^{***}	
希望感							
截距	-2.239	.369		-1.684	.346		
			$R^2=.045^{***}$ 、 $\Delta R^2=.043^{**}$	$R^2=.175^{***}$ 、 $\Delta R^2=.172^{***}$			
		模式三			模式四		
變項	B	SE	β	B	SE	β	
年級	.188	.041	.145 ^{***}	.189	.041	.145 ^{***}	
性別	.098	.063	.049	.098	.063	.049	
關係受害	.349	.032	.349 ^{***}	.348	.032	.348 ^{***}	
希望感	-.123	.032	-.122 ^{***}	-.123	.032	-.122 ^{***}	
關係 x 希望				-.004	.028	-.005	
截距	-1.643	.343		-1.646	.344		
			$R^2=.190^{***}$ 、 $\Delta R^2=.186^{***}$	$R^2=.190$ 、 $\Delta R^2=.185$			

** $p < .01$ 、*** $p < .001$

表 4-4-4

年級、性別、肢體受害、希望感、社交焦慮階層迴歸係數估計值表

社交焦慮		模式一			模式二		
變項	B	SE	β	B	SE	β	
年級	.246	.044	.189 ^{***}	.237	.042	.182 ^{***}	
性別	.189	.068	.094 ^{**}	.320	.067	.159 ^{***}	
肢體受害				.237	.042	.182 ^{***}	
希望感							
截距	-2.239	.369		-2.361	.354		
			$R^2=.045^{***}$ 、 $\Delta R^2=.043^{***}$	$R^2=.122^{***}$ 、 $\Delta R^2=.119^{***}$			
		模式三			模式四		
變項	B	SE	β	B	SE	β	
年級	.232	.042	.178 ^{***}	.230	.042	.177 ^{***}	
性別	.297	.067	.147 ^{***}	.301	.067	.150 ^{***}	
肢體受害	.271	.034	.265 ^{***}	.279	.035	.274 ^{***}	
希望感	-.130	.033	-.129 ^{***}	-.131	.033	-.130 ^{***}	
肢體 x 希望				.045	.029	.050	
截距	-2.283	.351		-2.271	.351		
			$R^2=.138^{***}$ 、 $\Delta R^2=.134^{***}$	$R^2=.141$ 、 $\Delta R^2=.135$			

** $p < .01$ 、*** $p < .001$

最後，針對孤寂感進行階層回歸分析，結果如表 4-4-5、4-4-6。從表 4-4-5 中發現希望感在關係受害與孤寂感之間具有顯著的調節效果 ($\Delta R^2=.155$, $p<.001$)，能有效緩衝關係受害與孤寂感之間的關聯。

表 4-4-5

年級、性別、關係受害、希望感、孤寂感階層迴歸係數估計值表

孤寂感		模式一			模式二		
變項	B	SE	β	B	SE	β	
年級	.088	.045	.068	.040	.043	.031	
性別	.066	.070	.033	-.004	.067	-.002	
關係受害				.314	.033	.314***	
希望感							
截距	-.797	.378		-.315	.363		
			$R^2=.006$ 、 $\Delta R^2=.003$	$R^2=.102$ ***、 $\Delta R^2=.099$ ***			
		模式三			模式四		
變項	B	SE	β	B	SE	β	
年級	.036	.042	.027	.043	.042	.033	
性別	-.023	.065	-.011	-.022	.065	-.011	
關係受害	.285	.033	.286***	.270	.033	.271***	
希望感	-.210	.033	-.206***	-.202	.033	-.199***	
關係 x 希望				-.115	.028	-.131***	
截距	-.247	.355		-.324	.353		
			$R^2=.144$ ***、 $\Delta R^2=.139$ ***	$R^2=.160$ ***、 $\Delta R^2=.155$ ***			

*** $p<.001$

從下表 4-4-6 中，可以發現希望感亦具有調節肢體受害與孤寂感之間的顯著效果存在($\Delta R^2=.146, p<.01$)，可以緩衝肢體受害與孤寂感之間的關聯。

表 4-4-6
年級、性別、肢體受害、希望感、孤寂感階層迴歸係數估計值表

孤寂感	模式一			模式二		
	B	SE	β	B	SE	β
變項						
年級	.088	.045	.068	.076	.043	.058
性別	.066	.070	.033	.209	.068	.104**
肢體受害				.323	.035	.314***
希望感						
截距	-.797	.378		-.915	.361	
	$R^2=.006$ 、 $\Delta R^2=.003$			$R^2=.099$ ***、 $\Delta R^2=.096$ ***		
	模式三			模式四		
變項	B	SE	β	B	SE	β
年級	.069	.042	.053	-.817	.351	
性別	.169	.067	.084*	.072	.042	.055
肢體受害	.290	.035	.283***	.160	.067	.079*
希望感	-.207	.033	-.203***	.274	.035	.267***
肢體 x 希望				-.205	.033	-.202***
截距	-.793	.353		-.098	.030	-.107**
	$R^2=.140$ ***、 $\Delta R^2=.135$ ***			$R^2=.151$ *、 $\Delta R^2=.146$ *		

* $p<.05$ 、** $p<.01$ 、*** $p<.001$

二、動力思考與關係受害、肢體受害對憂鬱、社交焦慮、孤寂感之調節效果

進一步考驗希望感中的動力思考與徑路思考，對關係受害、肢體受害與憂鬱、社交焦慮、孤寂感之間的調節效果為何，使用階層迴歸進行分析，將第一層放入年級、性別因素，第二層放入關係受害、肢體受害因素，第三層放入動力思考，第四層放入二、三層之交作用項，依序分析結果如表 4-4-7~12。

表 4-4-7、4-4-8 中發現，動力思考無論是在關係受害 ($\Delta R^2=.364, p<.001$) 或肢體受害 ($\Delta R^2=.309, p<.001$) 均具有顯著調節與憂鬱之關聯之效果。

表 4-4-7

年級、性別、關係受害、動力思考、憂鬱階層迴歸係數估計值表

憂鬱	模式一			模式二		
	B	SE	β	B	SE	β
變項						
年級	.077	.045	.059	.011	.041	.009
性別	.150	.070	.074*	.056	.064	.028
關係受害				.428	.032	.428***
動力思考						
截距	-.833	.377		-.178	.345	
	$R^2=.009^*$ 、 $\Delta R^2=.007^*$			$R^2=.188^{***}$ 、 $\Delta R^2=.185^{***}$		
憂鬱	模式三			模式四		
	B	SE	β	B	SE	β
變項						
年級	.002	.037	.002	.008	.036	.006
性別	.008	.057	.004	.009	.056	.005
關係受害	.367	.029	.386***	.355	.028	.355***
動力思考	-.420	.029	-.415***	-.414	.028	-.409***
關係 x 動力				-.100	.025	-.112***
截距	-.029	.308		-.089	.305	
	$R^2=.356^{***}$ 、 $\Delta R^2=.353^{***}$			$R^2=.358^{***}$ 、 $\Delta R^2=.364^{***}$		

* $p<.05$ 、*** $p<.001$

表 4-4-8

年級、性別、肢體受害、動力思考、憂鬱階層迴歸係數估計值表

憂鬱	模式一			模式二		
	B	SE	β	B	SE	β
變項						
年級	.077	.045	.059	.064	.042	.049
性別	.150	.070	.074*	.313	.067	.155***
肢體受害				.359	.034	.351***
動力思考						
截距	-.833	.377		-.178	.345	
	$R^2=.009^*$ 、 $\Delta R^2=.007^*$			$R^2=.126^{***}$ 、 $\Delta R^2=.123^{***}$		
憂鬱	模式三			模式四		
	B	SE	β	B	SE	β
變項						
年級	.048	.038	.037	.052	.038	.040
性別	.217	.061	.108***	.209	.060	.104**
肢體受害	.287	.031	.281***	.272	.031	.267***
動力思考	-.429	.030	-.423***	-.422	.030	-.417***
肢體 x 動力				-.107	.026	-.120***
截距	-.029	.308		-.089	.305	
	$R^2=.299^{***}$ 、 $\Delta R^2=.296^{***}$			$R^2=.313^{***}$ 、 $\Delta R^2=.309^{***}$		

* $p<.05$ 、** $p<.01$ 、*** $p<.001$

表 4-4-9、4-4-10 為關係受害、肢體受害、動力思考與社交焦慮之迴歸係數摘要表。從表 4-4-9 發現，動力思考對於關係受害與社交焦慮之關聯無顯著之調節效果存在 ($\Delta R^2=.190, p>.05$)，即動力思考不具有緩衝關係受害與社交焦慮之關聯效果。

表 4-4-9

年級、性別、關係受害、動力思考、社交焦慮階層迴歸係數估計值表

社交焦慮	模式一			模式二		
	B	SE	β	B	SE	B
年級	.246	.044	.189 ^{***}	.191	.041	.147 ^{***}
性別	.189	.068	.094 ^{**}	.108	.064	.053
關係受害				.365	.032	.366 ^{***}
動力思考						
截距	-2.239	.369		-1.684	.346	
	$R^2=.045^{***}$ 、 $\Delta R^2=.043^{***}$			$R^2=.175^{***}$ 、 $\Delta R^2=.172^{***}$		
	模式三			模式四		
變項	B	SE	β	B	SE	β
年級	.188	.041	.144 ^{***}	.187	.041	.144 ^{***}
性別	.092	.063	.046	.092	.063	.046
關係受害	.345	.032	.345 ^{***}	.345	.032	.346 ^{***}
動力思考	-.145	.032	-.143 ^{***}	-.145	.032	-.143 ^{***}
關係 x 動力				-.001	.046	-.064
截距	-1.629	.342		-1.629	.343	
	$R^2=.195^{***}$ 、 $\Delta R^2=.191^{***}$			$R^2=.195$ 、 $\Delta R^2=.190$		

** $p<.01$ 、*** $p<.001$

從表 4-4-10 之結果發現，動力思考在肢體受害與社交焦慮之間亦無顯著之調節效果存在，亦不具有緩衝肢體受害與社交焦慮之關聯 ($\Delta R^2=.141, p>.05$)。總而言之，動力思考在關係受害、肢體受害與社交焦慮之間均不具有顯著之調節效果。

表 4-4-10
年級、性別、肢體受害、動力思考、社交焦慮階層迴歸係數估計值表

社交焦慮		模式一			模式二		
變項	B	SE	β	B	SE	β	
年級	.246	.044	.189***	.237	.042	.182***	
性別	.189	.068	.094***	.320	.067	.159***	
肢體受害				.291	.034	.285***	
動力思考							
截距	-2.239	.369		-2.361	.354		
	$R^2=.045^{***}$ 、 $\Delta R^2=.043^{***}$			$R^2=.122^{***}$ 、 $\Delta R^2=.119^{***}$			
		模式三			模式四		
變項	B	SE	β	B	SE	β	
年級	.230	.042	.177***	.230	.042	.177***	
性別	.288	.067	.143***	.292	.067	.145***	
肢體受害	.266	.034	.261***	.275	.035	.269***	
動力思考	-.152	.033	-.151***	-.152	.033	-.150***	
肢體 x 動力				.041	.031	.043	
截距	-2.261	.350		-2.256	.350		
	$R^2=.144^{***}$ 、 $\Delta R^2=.140^{***}$			$R^2=.146$ 、 $\Delta R^2=.141$			

*** $p<.001$

表 4-4-11、4-4-12 為關係受害、肢體受害、動力思考與孤寂感之階層迴歸分析摘要表，從表 4-11-11 中可以得知，動力思考在關係受害與孤寂感之間具有顯著之調節效果 ($\Delta R^2=.099, p<.001$)。在表 4-4-12 中也發現，動力思考同樣具有顯著調節肢體受害與孤寂感之效果 ($\Delta R^2=.159, p<.001$)。

表 4-4-11

年級、性別、關係受害、動力思考、孤寂感階層迴歸係數估計值表

孤寂感		模式一			模式二		
變項	B	SE	β	B	SE	β	
年級	.088	.045	.068	.040	.043	.031	
性別	.066	.070	.033	-.004	.067	-.002	
關係受害				.314	.033	.314***	
動力思考							
截距	-.797	.378		-.315	.363		
			$R^2=.006$ 、 $\Delta R^2=.003$		$R^2=.102^{***}$ 、 $\Delta R^2=.099^{***}$		
		模式三			模式四		
變項	B	SE	β	B	SE	β	
年級	.035	.042	.027	.041	.042	.032	
性別	.035	.042	.027	-.029	.065	-.014	
關係受害	-.029	.065	-.015***	.269	.033	.269***	
動力思考	.282	.033	.283***	-.216	.033	-.212***	
關係 x 動力				-.112	.029	-.125***	
截距	-.234	.354		-.300	.352		
			$R^2=.149^{***}$ 、 $\Delta R^2=.145^{***}$		$R^2=.164^{***}$ 、 $\Delta R^2=.159^{***}$		

 $p < .001$

表 4-4-12

年級、性別、肢體受害、動力思考、孤寂感階層迴歸係數估計值表

孤寂感		模式一			模式二		
變項	B	SE	β	B	SE	β	
年級	.088	.045	.068	.076	.043	.058	
性別	.066	.070	.033	.209	.068	.104**	
肢體受害				.323	.035	.314***	
動力思考							
截距	-.797	.378		-.915	.361		
			$R^2=.006$ 、 $\Delta R^2=.003$		$R^2=.102^{***}$ 、 $\Delta R^2=.099^{***}$		
		模式三			模式四		
變項	B	SE	β	B	SE	β	
年級	.068	.042	.052	.069	.042	.053	
性別	.161	.067	.080*	.150	.067	.075*	
肢體受害	.287	.034	.280***	.266	.035	.259***	
動力思考	-.219	.033	-.216***	-.222	.033	-.218***	
肢體 x 動力				-.120	.032	-.122***	
截距	-.774	.352		-.786	.349		
			$R^2=.149^{***}$ 、 $\Delta R^2=.145^{***}$		$R^2=.164^{***}$ 、 $\Delta R^2=.159^{***}$		

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

三、徑路思考與關係受害、肢體受害對憂鬱、社交焦慮、孤寂感之調節效果

表 4-4-13 與 4-4-14 為徑路思考、關係受害、肢體受害與憂鬱之迴歸係數整理，從表 4-4-13 中可以得知，徑路思考對於關係受害與憂鬱之間具有顯著之調節效果 ($\Delta R^2=.271, p<.05$)，能緩衝關係受害與憂鬱之間的關聯。

表 4-4-13

年級、性別、關係受害、徑路思考、憂鬱階層迴歸係數估計值表

憂鬱	模式一			模式二		
	B	SE	β	B	SE	β
年級	.077	.045	.059	.011	.041	.009
性別	.150	.070	.074*	.056	.064	.028
關係受害				.428	.032	.428***
徑路思考						
截距	-.833	.377		-.178	.345	
	$R^2=.009^*$ 、 $\Delta R^2=.007^*$			$R^2=.188^{***}$ 、 $\Delta R^2=.185^{***}$		
	模式三			模式四		
變項	B	SE	β	B	SE	β
年級	.008	.039	.006	.011	.039	.009
性別	.040	.060	.020	.042	.060	.021
關係受害	.399	.030	.399***	.393	.030	.393***
徑路思考	-.293	.030	-.290***	-.288	.030	-.285***
關係 x 徑路				-.061	.026	-.070*
截距	-.123	.327		-.160	.327	
	$R^2=.271^{***}$ 、 $\Delta R^2=.267^{***}$			$R^2=.276^*$ 、 $\Delta R^2=.271^*$		

* $p<.05$ 、*** $p<.001$

然而從表 4-4-14 發現，徑路思考在肢體受害與憂鬱之間則不具有顯著的調節效果 ($\Delta R^2=.206, p>.05$)，徑路思考無法緩衝肢體受害與憂鬱之間的關聯。

表 4-4-15 為徑路思考、關係受害與社交焦慮之迴歸分析摘要表，從表中得知，徑路思考在關係受害與社交焦慮之間不具有調節效果 ($\Delta R^2=.174, p>.05$)，無法緩衝關係受害與社交焦慮之關聯強度。

表 4-4-14

年級、性別、肢體受害、徑路思考、憂鬱階層迴歸係數估計值表

憂鬱	模式一			模式二		
	B	SE	β	B	SE	β
變項						
年級	.077	.045	.059	.064	.042	.049
性別	.150	.070	.074*	.313	.067	.155***
肢體受害				.359	.034	.351***
徑路思考						
截距	-.833	.377		-.978	.355	
	$R^2=.009^*$ 、 $\Delta R^2=.007^*$			$R^2=.126^{***}$ 、 $\Delta R^2=.123^{***}$		
	模式三			模式四		
	B	SE	β	B	SE	β
變項						
年級	.058	.040	.044	.059	.040	.045
性別	.274	.064	.136***	.272	.064	.135***
肢體受害	.322	.033	.315***	.318	.033	.312***
徑路思考	-.296	.032	-.292***	-.294	.032	-.290***
肢體 x 徑路				-.026	.027	-.031
截距	-.863	.338		-.872	.338	
	$R^2=.210^{***}$ 、 $\Delta R^2=.206^{***}$			$R^2=.211$ 、 $\Delta R^2=.206$		

* $p<.05$ 、*** $p<.001$

表 4-4-15

年級、性別、關係受害、徑路思考、社交焦慮階層迴歸係數估計值表

社交焦慮	模式一			模式二		
	B	SE	β	B	SE	β
變項						
年級	.246	.044	.189***	.191	.041	.147***
性別	.189	.068	.094**	.108	.064	.053
關係受害				.365	.032	.366***
徑路思考						
截距	-2.239	.369		-1.684	.346	
	$R^2=.045^{***}$ 、 $\Delta R^2=.043^{***}$			$R^2=.175^{***}$ 、 $\Delta R^2=.172^{***}$		
	模式三			模式四		
	B	SE	β	B	SE	β
變項						
年級	.191	.041	.147***	.191	.041	.147***
性別	.105	.064	.052	.105	.064	.052
關係受害	.360	.032	.360***	.358	.032	.359
徑路思考	-.056	.032	-.056	-.055	.032	-.055
關係 x 徑路				-.014	.028	-.016
截距	-1.674	.346		-1.683	.346	
	$R^2=.178$ 、 $\Delta R^2=.174$			$R^2=.178$ 、 $\Delta R^2=.174$		

** $p<.01$ 、*** $p<.001$

表 4-4-16 為徑路思考、肢體受害與社交焦慮之迴歸分析摘要表，從表中得知，徑路思考在肢體受害與社交焦慮之間亦無顯著之調節效果存在 ($\Delta R^2=.123$, $p>.05$)，即徑路思考與肢體受害之交互作用效果不顯著，無法緩衝肢體受害與社交焦慮之關聯強度。

表 4-4-16
年級、性別、肢體受害、徑路思考、社交焦慮迴歸係數估計值表

社交焦慮		模式一			模式二		
變項	B	SE	β	B	SE	β	
年級	.246	.044	.189***	.237	.042	.182***	
性別	.189	.068	.094**	.320	.067	.159***	
肢體受害				.291	.034	.285***	
徑路思考							
截距	-2.239	.369		-2.361	.354		
	$R^2=.045^{***}$ 、 $\Delta R^2=.043^{***}$			$R^2=.122^{***}$ 、 $\Delta R^2=.119^{***}$			
		模式三			模式四		
變項	B	SE	β	B	SE	β	
年級	.235	.042	.181***	.233	.042	.179***	
性別	.313	.067	.156***	.317	.067	.157***	
肢體受害	.284	.034	.278***	.291	.035	.285***	
徑路思考	-.058	.033	-.058	-.061	.033	-.061	
肢體 x 徑路				.046	.028	.054	
截距	-2.339	.354		-2.322	.353		
	$R^2=.125$ 、 $\Delta R^2=.121$			$R^2=.128$ 、 $\Delta R^2=.123$			

** $p<.01$ 、*** $p<.001$

表 4-4-17、4-4-18 為徑路思考、關係受害、肢體受害與孤寂感之階層迴歸分析摘要表。從兩表中得知，徑路思考無論是在關係受害($\Delta R^2=.128$, $p<.001$)或是肢體受害($\Delta R^2=.117$, $p<.001$)上，對於與孤寂感之間均具有顯著的調節作用，能緩衝關係受害、肢體受害與孤寂感之關聯。

表 4-4-17

年級、性別、關係受害、徑路思考、孤寂感階層迴歸係數估計值表

孤寂感		模式一			模式二		
變項	B	SE	β	B	SE	β	
年級	.088	.045	.068	.040	.043	.031	
性別	.066	.070	.033	-.004	.067	-.002	
關係受害				.314	.033	.314***	
徑路思考							
截距	-.797	.378		-.315	.363		
	$R^2=.006$ 、 $\Delta R^2=.003$			$R^2=.102^{***}$ 、 $\Delta R^2=.099^{***}$			
		模式三			模式四		
變項	B	SE	β	B	SE	β	
年級	.039	.043	.030	.045	.043	.034	
性別	-.011	.066	-.005	-.008	.066	-.004	
關係受害	.301	.033	.301***	.290	.033	.290***	
徑路思考	-.135	.033	-.133***	-.126	.033	-.124***	
關係 x 徑路				-.104	.029	-.119***	
截距	-.290	.360		-.353	.358		
	$R^2=.119^{***}$ 、 $\Delta R^2=.115^{***}$			$R^2=.133^{***}$ 、 $\Delta R^2=.128^{***}$			

 $p < .001$

表 4-4-18

年級、性別、肢體受害、徑路思考、孤寂感階層迴歸係數估計值表

孤寂感		模式一			模式二		
變項	B	SE	β	B	SE	β	
年級	.088	.045	.068	.076	.043	.058	
性別	.066	.070	.033	.209	.068	.104**	
肢體受害				.323	.035	.314***	
徑路思考							
截距	-.797	.378		-.915	.361		
	$R^2=.006$ 、 $\Delta R^2=.003$			$R^2=.099^{***}$ 、 $\Delta R^2=.096^{***}$			
		模式三			模式四		
變項	B	SE	β	B	SE	β	
年級	.073	.043	.056	.077	.043	.059	
性別	.192	.068	.095	.187	.068	.093	
肢體受害	.307	.035	.299***	.298	.035	.291***	
徑路思考	-.129	.034	-.127***	-.125	.033	-.123***	
肢體 x 徑路				-.076	.029	-.087**	
截距	-.866	.358		-.894	.357		
	$R^2=.115^{***}$ 、 $\Delta R^2=.111^{***}$			$R^2=.123^{***}$ 、 $\Delta R^2=.117^{***}$			

**
 $p < .01$ 、***
 $p < .001$

第五章 討論

本章旨在根據研究假設與第四章之研究結果，進行綜合討論。全章共分為四節：第一節，討論不同背景變項之國中生，在同儕受害與希望感之差異情形；第二節，討論同儕受害、希望感與內化性行為問題之相關情形；第三節，討論同儕受害、希望感對內化性行為問題之預測；第四節，討論希望感對同儕受害與內化性行為問題之間之調節效果。

第一節 同儕受害、希望感之背景變項討論

一、不同背景變項在同儕受害上有顯著差異

從第四章的研究結果可以得知，同儕受害會因不同性別而有不同的結果。關係受害量表上，女生的得分平均數明顯大於男生，即女生在關係受害之情況比男生嚴重。而在肢體受害上則相反，男生在肢體受害分量表之平均得分明顯高於女生，即男生在肢體受害上面比女生來的嚴重。

本研究結果與許多文獻（Crick & Grotpeter, 1995；Crick & Bigbee, 1998；Crick & Nelson, 2002；Putallaz et al., 2007）所做的結果一致，亦即女生遭受較多的關係受害，而男生經驗較多的肢體受害。女生之所以在關係受害上的得分會高於男生，可能跟女生較注重關係的品質，以及對於人際關係有較高的需求所導致（Paquette & Underwood, 1999）。徐珮旂（2009）對國中生友誼品質的研究中發現，女生的友誼關係中比男生包含更多的親密感、情緒支持等互惠的關係，而男生往往因社會文化的關係，而被要求要獨立自主。此外，女生對於社會地位與友誼關係，比男生有較多的情緒反應，較常利用人際之間的操弄達到間接的攻擊目的（Crick, Bigbee, & Howes, 1996；Crick & Grotpeter, 1995）。當女生討論到友誼的時候，除了認為友誼與親密對話有關之外，更會認為彼此對友誼的忠誠度高低是重要的，故女生往往利用友誼關係來進行攻擊以達到傷害對方最深的目的（Paquette & Underwood, 1999），並往往針對同性別的女生進行攻擊，造成女生比男生有較多的關係受害（Crick & Grotpeter, 1995）。

而男生則因為生理上的因素，較女生來的有力氣，也比較容易衝動與強調立即性的解決，故較女生常使用肢體或是其他外顯的攻擊方式，來達到攻擊的目的（莊季靜，2006；Olweus, 1993），且男生往往攻擊的對象都是同性別的男生（Crick & Grotpeter, 1995），造成男生有較多肢體受害之情況發生。

在不同年級變項的受害比較中發現，學生會因為年級之不同而在關係受害程度上有差異；一年級的關係受害程度最輕微，二、三年級之受害程度比一年級嚴重，而二、三年級之間無顯著的差異。推究其原因，可能與學生彼此之友誼關係有關。筆者在校園所觀察之發現，剛進國中之一年級學生，彼此之間還不熟識，友誼也尚未完全建立，同儕之間關係攻擊的情況也比較少，而二、三年級之友誼發展也較一年級成熟，朋友也比較多，較能進行關係上之操弄，達到攻擊之目的，導致關係受害之程度較一年級來的嚴重。

而在肢體受害上則無顯著之年級差異情形，表示各個年級之間，其肢體受害的情況一樣嚴重。結果與林雅萍與任慶儀（2011）針對國中三個年級，共 182 位學生進行受害調查相同，發現國中生在言語以及身體之受害情況無年級上的顯著差異情形。此外，自從桃園縣八德國中於 2010 年發生嚴重校園集體霸凌事件後，教育當局亦開始積極對霸凌事件做積極的預防與介入，擬定相關防範計畫，而肢體攻擊行為較關係攻擊來的外顯且容易被覺察，往往成為學校首要處理的重點行為，可能導致在年級之間肢體受害之差異不顯著。

二、不同背景變項在希望感上無顯著差異

在希望感、動力思考或徑路思考上都沒有顯著的性別差異。此發現跟 Snyder（1997）與趙凌瑜（2013）所做的結果一樣，即整體希望感不會受到性別之影響而有所不同，男生女生都一樣。此外，在動力思考與徑路思考的分析上，本研究與沈宜吟（2011）針對新北市國中生所做的研究結果也一致，在徑路思考與動力思考上，男生女生之平均數並無顯著差異。Snyder（1997）研究中曾提到，希望感之所以不會受性別影響，主要是男生女生在目標的思考上本來就沒有差異，或是未針對特定目標作探討，導致男生女生是假設一個符合其性別的適合目標作

答，因而男女生之希望感沒有顯著差異（Snyder, 1997）。

國中生之希望感在年級上也沒有顯著之差異，並不會因年級的不同而顯現希望感的差異。此研究結果與陳怡蒹（2007）一致，即年級並不具有影響性。Snyder（1997）曾針對年齡去做探討，發現 7-17 歲之兒童，希望感之間並無顯著差異，亦即希望感與年齡之間無關聯。因此可說，希望感不會因為年級不同而有所差異。

第二節 同儕受害、希望感與內化性行為問題之相關討論

一、同儕受害與內化性行為問題之間有顯著的正相關存在

研究結果發現，關係受害、肢體受害與憂鬱、社交焦慮、孤寂感之間都具有顯著的正相關 ($p < .01$)，代表同儕受害越嚴重之學生，其內化性行為問題也越嚴重。本研究結果與 Hawker 以及 Boulton (2000) 所做的結果一致，即同儕受害與心理問題，(如：憂鬱、孤寂感、焦慮) 有顯著的高相關，顯示受害學生容易面臨高度沮喪、有焦慮感、心中是孤單寂寞的情緒困擾。

同儕受害之所以與內化性行為問題有相關存在，可能是因為二者都有類似的因素：1. 人際關係之貧乏或失利 (Peplau & Perlman, 1982)，2. 低自尊 (Egan & Perry, 1998)。同儕受害常與缺少朋友 (Hodges, & Perry, 1999)、缺乏適當的社交技巧 (Hawker & Boulton, 2000)、缺乏正向友誼品質 (黃心怡, 2009) 之間有關。而憂鬱的人往往對於世界周遭的人、事、物提不起興趣，認為自己沒有價值，缺少同儕的支持 (王齡竟、陳毓文, 2010)。社交焦慮的個體對於真實或想像的人際互動情境感到焦慮，擔心自己受到他人的負向評價而開始迴避社交情境，認為自己是個沒有價值、不值得被社會接受的人，對父母親與對老師也顯得較沒有自信與害羞，影響自己的人際適應 (Ginsburg, La Greca, & Silverman, 1998)。孤寂感高的學生也與負向的自我概念，較少的社會行為與缺乏社交技巧有關 (Anderson, Horowitz, & French, 1983; Horowitz, French, & Anderson, 1982)。

Smith 與 Mackie (2007) 定義自尊是個體如何看待自己的認定，無論是正向或是負向的自我評價與感受。過去研究也發現自尊與同儕受害、內化性行為問題有關 (Egan & Perry, 1998)，發現遭遇同儕受害與內化性行為問題的個體，都有較負向的自我概念、認為自己沒有價值等特點 (Anderson, Horowitz, & French, 1983; Beck et al., 1987; Peplau, Miceli, & Morasch, 1982; Watson & Friend, 1969)。因此，概括的說，若能改善學生的社交技巧、人際關係與提高自我價值感等，便能同時改善同儕受害與內化性行為問題 (Hodges et al., 1999; 陳毓文、洪維美，

2003、La Greca & Harrison, 2005)。

二、同儕受害與希望感之間有顯著負相關存在

同儕受害與希望感之間，相關均達顯著水準 ($p < .01$)，係數介於-.096 至-.145 之間。我們可以說希望感較高的學生，在關係或肢體受害的得分則較低，希望感較高，則同儕受害的情況也較不嚴重。高希望感的個體在生活當中，會有許多具體的目標行動，能在遇到困境時，想到許多策略與方法，創造替代性的方法來解決問題，視障礙為挑戰，對自己有信心，是充滿動機的 (Snyder, 2006)。高希望感的個體，在運動、學業、身心健康等方面適應也較佳 (Feldman & Snyder, 2005)。高希望感的個體擁有較佳的社交能力，能與他人抱持正向的人際關係與互動支持 (Snyder, 2002)。相反地，同儕受害的學生往往缺乏適當的社交技巧，導致對人際相處的排斥與退縮，造成在學校裡人際適應上的困難；且同儕受害的學生也有較多的內化性行為問題，對自己有較多的負向概念，對於環境也有較多的焦慮與擔心 (Hawker & Boulton, 2000)，與高希望感學生的特徵恰好相反。

本研究的結果顯示，同儕受害與希望感無論是整體或分層面都具有顯著的負相關，但是過去研究同儕受害與希望感之相關的文獻不多，希望感與同儕受害之關聯是否存有其他中介因子值得後續研究者繼續探討。

三、希望感與內化性行為之間有顯著負相關存在

希望感無論整體或是分層面與內化性行為問題之間，有顯著的負相關 ($p < .01$)，表示當希望感越高時，則憂鬱、社交焦慮、孤寂感的得分也越低。此研究結果與過去文獻的發現一致 (Peleg, 2009; Snyder et al., 1994)。Park、Peterson 與 Seligman (2004) 的研究提到，希望感高的個體對於未來比較容易有正向的觀點；當遇到挫折時，高希望感的個體能想到多元的解決途徑，有意願去解決問題，不會陷在負向情緒裡頭。Garcia (2012) 等人提到，有希望感的個體比較容易因為他們的努力而成功，因而獲得他們的實現感與滿足感，較少的憂鬱與負向情緒的產生。

第三節 同儕受害、希望感對內化性行為問題之預測力討論

一、同儕受害可以預測內化性行為問題

以同儕受害(關係受害、肢體受害)為預測變項來對內化性行為問題(憂鬱、社交焦慮、孤寂感)分別進行預測,以多元迴歸的方式探討國中生同儕受害與內化性行為問題之間的關係。結果發現無論是關係受害或是肢體受害對憂鬱皆具有顯著的預測力;其中關係受害對於憂鬱的迴歸係數($\beta=.366$)大於肢體受害的迴歸係數($\beta=.153$),關係受害在對憂鬱進行預測解釋時,其解釋性大於肢體受害。我們可以說,關係受害對憂鬱的影響大於肢體受害所造成的影響。之所以會這樣,如之前所討論,或許是受到性別因素之調節,即女生可能相對有比較多的憂鬱情況與關係受害經驗。

另外在同儕受害對社交焦慮的迴歸分析結果中,也發現關係受害與肢體受害對社交焦慮均有顯著的預測力($F=82.115, p<.001$),同儕受害對社交焦慮的解釋力為15.7%。此研究結果與過去學者所發現的一樣,關係受害與肢體受害都可以用來預測社交焦慮(Crick & Grotpeter, 1996; Crick & Bigbee, 1998; Storch et al., 2003)。且關係受害的迴歸係數($\beta=.351$)明顯大於肢體受害之迴歸係數($\beta=.091$),可見關係受害對社交焦慮的關聯程度大於肢體受害。同樣的結果在Crick與Bigbee(1998)的研究數據中也可以發現,無論男生或女生,關係受害在預測社交焦慮與孤寂感時,關係受害的解釋量(ΔR^2)均大於肢體受害的解釋量。而在同儕受害對孤寂感的預測中,發現同儕受害對孤寂感的解釋力11.8%,亦達顯著($F=58.570, p<.001$),與過去學者所做的研究結果一致,同儕受害對於孤寂感具有預測效果(Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001)。從上述的結果可以說明肢體受害與關係受害都可以用來預測學生的憂鬱、社交焦慮、孤寂感;且關係受害對內化性行為問題的影響,比肢體受害要來的嚴重(Hawker & Boulton, 2000)。

二、希望感對內化性行為問題具有預測力

以希望感全量表的得分對憂鬱、社交焦慮、孤寂感分別進行預測，發現整體希望感對憂鬱 ($\beta=-.459$)、社交焦慮 ($\beta=-.180$)、孤寂感 ($\beta=-.250$) 都具有顯著的負向預測力 ($p<.001$)；表示希望感能負向影響憂鬱、社交焦慮、孤寂感的得分，希望感越高，則內化性行為問題越不嚴重，對憂鬱的影響更是明顯 ($\Delta R^2=.21$)。此研究結果符合本研究假設，希望感高的個體有較好的心理適應，遇到壓力事件時，較能有正向的觀點與情緒 (Snyder, 2002)，且遇到挫折時不會陷入悲觀的情緒中 (Garcia et al., 2012)。

動力思考與徑路思考為希望感的核心概念，此二者為相關卻又獨立的概念 (Snyder et al., 1991)。在本研究中分別以動力思考與徑路思考同時對憂鬱、社交焦慮、孤寂感進行預測，發現無論動力思考或是徑路思考都對內化性行為問題具有顯著的預測力 ($p<.01$)。進一步可以發現，動力思考的預測力明顯大於徑路思考；如同在 Arnau 等人 (2007) 的研究結果，以希望感中的動力思考與徑路思考個別對憂鬱及焦慮進行預測，發現動力思考能提供主要的效果，而徑路思考的預測則不顯著。

動力思考是一種認為自己有能力、有動機、願意主動地利用方法追求目標的思考歷程。而當個體的動機越強烈時，也會產生較多的正向情緒 (Garcia et al., 2012)。而徑路思考則較強調問題解決技巧及方法策略的途徑思考，與情緒之間似乎沒有直接的關聯，因而可能對內化性行為問題較不具有直接效果 (Arnau et al., 2007)。也因此，在預測內化性行為問題上，動力思考的預測力比徑路思考更明顯。

第四節 希望感對同儕受害與內化性行為問題之調節效果討論

一、希望感在同儕受害與內化性行為問題之間有調節效果

本研究最主要目的在於探討希望感在同儕受害與內化性行為問題之間是否具有調節效果，研究結果發現，希望感在不同的受害類型與不同的內化性行為問題間之關聯有不同的調節效果。

首先，整體希望感在關係受害與憂鬱之間具有調節的效果，也就是說，關係受害與希望感的交互作用具有改變憂鬱程度的效果存在，但在肢體受害的部分則沒有顯著的調節效果。過去的研究已發現，希望感對於個體在面對壓力事件所產生的負向情緒有顯著的調節效果（Garcia et al., 2012）。而關係受害的個體比肢體受害者容易有較多的負向認知與自我概念，而產生較多的憂鬱情況（Sinclair et al., 2012）。故當希望感對同儕受害與憂鬱之間進行調節時，關係受害之個體較容易看出其調節之效果，而在肢體受害則不顯著。

整體希望感對於同儕受害與社交焦慮之間，不具有顯著的調節效果；此結果與原本的研究假設並不相符。希望感高的個體應該是比較會想要與人產生關聯與互動，也會想要經營自己的人際關係（Snyder, 2000）。筆者推測可能的原因之一是：希望感本身對於社交焦慮的預測力就十分薄弱（ $R^2=.032$ ），故其交互作用效果難顯著（見表 4-3-5）。再者，過去的研究多半是發現希望感具有調節一般性焦慮的效果（Arnau, 2007；Cheavens et al., 2006），然而，本研究加入了社交情境因素之後，則發現不被希望感所調節。這可能反映出有其他因素的影響，例如在 Hodges、Malone 與 Perry（1997）的研究中發現，社交上的危險因子（例如：無朋友）會影響個體受害與問題行為之間的關聯，也就是說，如果缺少朋友的支持與保護，將增加受害的機會。而社交焦慮高的受害學生，在人際相處上本來就已經有了適應上的困難，也可能缺乏朋友的保護與支持，因而即使有希望感，也無法有效緩衝其社交焦慮。此外，本研究並未針對特定的領域或是目標進行研究，以特質性的希望感來進行探究，較無法精確說明其特定領域或目標之希望感之影

響，或許特定領域（例如：休閒生活）或目標之希望感能對社交焦慮之受害學生具有調節作用，建議後續研究者可進一步探究。

最後希望感可以調節關係受害或肢體受害與孤寂感之間的關聯。此結果也與本研究的假設一致。孤寂感高的個體對成功有著較低的預期，認為自己較無法改變環境，決定權操之在外人手上，對事物較缺乏動機，對自己與他人抱持著低的期望（Peplau, Miceli, & Morasch, 1982）。而希望感高的個體往往與高自尊、高自我價值具有較高的相關（Snyder, 1997），能夠有較多的替代方法來達到自己想要的目標，對自己較有信心，認為自己可以改變環境（Snyder, 2006）。由本研究結果可知，無論是關係受害或是肢體受害，希望感都能調節其與孤寂感之間的關聯，亦即能減少同儕受害所產生之孤寂感。

二、動力思考與徑路思考對於同儕受害有調節效果

動力思考是一種心理動能，能驅動個體持續地運用徑路思考來達到目標，兩者相輔相成；徑路思考則是能夠想到許多方法來幫助自己達成目標，繪製出許多替代性的解決方法（Snyder, 2002）。Snyder（2002）的理論提到，動力思考與徑路思考兩者是相輔相成，彼此具有交互作用。如同前述，整體希望感可以調節關係受害與憂鬱之間的關聯，以及關係受害、肢體受害與孤寂感之間的關聯，但是整體希望感無法調節關係受害、肢體受害與社交焦慮之間的關聯。筆者在研究結果中發現，只要動力思考或是徑路思考其中一個不具有調節效果時，其整體希望感亦不具調節效果。例如在本研究中，肢體受害與憂鬱之關聯能受到動力思考的調節而不受徑路思考的調節，導致整體希望感對肢體受害與憂鬱之間沒有調節效果。

結果也發現，關係受害及肢體受害與憂鬱之間的關聯，均能受到動力思考的影響，而緩衝憂鬱之關聯強度。與 Arnau 等人（2007）所做之研究結果相似，對於憂鬱的影響效果，主要效果來自於動力思考，而徑路思考則較不顯著。這個結果，也提供未來在協助同儕受害學生調節憂鬱上面更有力的支持，無論關係受害或是肢體受害均能透過動力思考的改變，而改善與憂鬱之間的關聯。

動力思考與徑路思考對於同儕受害與社交焦慮之間的關聯，均無交互作用的存在，也就是說，動力思考與徑路思考並不會影響或是改變同儕受害與社交焦慮之間的關聯強度或是方向。在前面的相關討論中，可以得知雖然動力思考、徑路思考與社交焦慮有顯著的負相關，但都是低度的相關，比其他內化性行為問題還要來的低，這可能造成其交互作用的情況也比較不明顯。另外，認知理論曾經提到，社交焦慮之個體其核心信念，就是對於自己的表現有相當高的標準期待，例如：「我必須要每個人都喜歡我」、「我必須總是表現得很有自信」，而這些達不到的標準也是導致社交焦慮之主要原因（Macarthur, 2013）。社交焦慮的受害學生，也往往過於希望自己可以改善自己的人際表現，而設定了一個不易達成的標準或目標，因而影響動力與徑路思考的生成，導致希望感無法調節同儕受害與社交焦慮之間的關聯。

動力思考與徑路思考可以調節同儕受害與孤寂感之間的關聯，此結果與本研究的假設相符合。有孤寂感的受害學生，其自我價值感偏低，認為自己不值得被愛（Peplau & Perlman, 1982）。此時，無論是動力思考或是徑路思考的介入，都有助於產生希望感，即使不幸受害，其孤寂感的程度也因希望感的存在而降低。

第六章 結論與建議

本章主要目的在對本研究所獲得的結果做整體性的歸納，全章共分三節：第一節依據研究結果歸納出結論，第二節是本研究的限制及重要貢獻，第三節是本研究的啟示與對未來研究的建議。

第一節 結論

一、不同背景變項（性別、年級）在同儕受害差異情形。

- (一) 男生肢體受害的程度顯著大於女生。
- (二) 女生關係受害的程度顯著大於男生。
- (三) 關係受害有年級上的差異，國中二、三年級學生之關係受害程度顯著大於一年級學生，二、三年級學生之間則無顯著差異。

二、不同背景變項（性別、年級）在希望感之差異情形。

- (一) 希望感、動力思考、徑路思考在性別上都未達顯著的差異。
- (二) 希望感、動力思考、徑路思考在年級上都未達顯著的差異。

三、同儕受害、希望感與內化性行為問題之相關情形。

- (一) 肢體受害、關係受害都與憂鬱、社交焦慮、孤寂感有顯著的正相關。
- (二) 肢體受害、關係受害與希望感、動力思考、徑路思考有顯著的負相關。
- (三) 希望感、動力思考、徑路思考與憂鬱、社交焦慮、孤寂感有顯著的負相關。

四、同儕受害與希望感對內化性行為問題之預測效果。

- (一) 肢體受害與關係受害對憂鬱有顯著的預測力。
- (二) 肢體受害與關係受害對社交焦慮有顯著的預測力。
- (三) 肢體受害與關係受害對孤寂感有顯著的預測力。
- (四) 希望感對憂鬱、社交焦慮、孤寂感有顯著的預測力。
- (五) 動力思考、徑路思考對憂鬱、社交焦慮、孤寂感有顯著的預測力。

五、希望感之調節效果。

- (一) 希望感、動力思考、徑路思考在關係受害與憂鬱之間均具有顯著調節效果。
- (二) 希望感、徑路思考在肢體受害與憂鬱之間均沒有顯著的調節效果，但動力思考在肢體受害與憂鬱之間則具有顯著的調節效果。
- (三) 希望感、動力思考、徑路思考在關係受害及肢體受害與社交焦慮之間均沒有顯著的調節效果。
- (四) 希望感、動力思考、徑路思考在關係受害及肢體受害與孤寂感之間均具有顯著的調節效果。

第二節 研究限制與貢獻

一、研究限制

- (一) 受限於人力、物力與時間因素，本研究雖以國中生為主要研究對象，但僅針對桃園縣 10 所國中的學生進行調查，研究結果可能無法推論至其他地區的國中生。
- (二) 本研究針對特質性希望感做探討，未針對特定領域，如：家庭、人際關係、學業、休閒活動等方面之希望感進行研究，在調查時也未針對特定的目標內容進行測量。

二、研究貢獻

- (一) 本研究拓展希望感的研究範疇，有別於以往著重在課業、運動、醫療等研究領域，發現希望感在同儕受害與憂鬱、孤寂感之間具有正向的調節效果，能改善同儕受害學生的心理適應。
- (二) 自從八德國中霸凌事件之後，校園暴力事件更加被重視。藉由本研究對國中生同儕受害與希望感的探究，發現希望感有助於緩衝同儕受害與憂鬱和孤寂感之間的關聯，可作為日後教育與輔導工作與研究之依據與參考。
- (三) 除了討論整體希望感外，本研究亦進一步探究希望感理論之核心概念—「動力思考」與「徑路思考」，並了解二者在同儕受害與內化性行為問題之間之調節角色，有助於老師、輔導人員針對不同之效果，提供受害學生在方法策略或動機意願上之協助，進而提升受害學生之心理適應。

第三節 研究建議

一、研究結果在輔導工作上的啟示：幫助同儕受害的學生發展希望感

從本研究的結果可以得知，希望感可以做為調節同儕受害與憂鬱、孤寂感之間關聯的保護因子，可以減緩同儕受害後所造成的內化性行為問題。以下提供輔導工作人員應用希望感理論協助同儕受害學生之建議：

(一) 幫助同儕受害學生發展徑路思考

在有了清楚具體、可行、有價值、正向的目標之後，再來就是協助同儕受害的學生討論各種可以達到目的之「方法」。而方法的產生也與前面設定目標之間有重要的關聯，越具體、越小的目標，越可以產生策略與方法（Snyder, 2002）。

俗云：「條條大路通羅馬」，達到目的之方法往往不只一種，可以使用能讓學生產生點子的方法來與學生討論，例如：腦力激盪、九宮格、6-3-5、決策平衡單等方式，幫助受害學生聯想可行的途徑。此外，亦可與學生預先討論在完成目標時可能會遭遇到的困難與阻礙，以及要如何克服與解決，而當受害學生能擁有許多替代與變通的方法時，亦會影響其動力思考的產生（Snyder, 2002），其希望感也將提升。

(二) 發展同儕受害學生之動力思考

動力思考指的是個體願意開始與持續使用方法來完成目標的念頭，在協助受害學生發展動力思考時，首先可以教導受害學生監控他們的負向自我對話，並告知他們錯誤的負向想法容易使人感到氣餒，因而放棄目標的追尋（Snyder, 2002）。協助受害學生修正自我內言，轉換為正向的描述，例如：我可以做到我想做到的、我是一個有能力的人等（Snyder, 2000）。這種方式對於因受害而產生憂鬱的學生也有直接的幫助。Beck 在治療憂鬱症患者也會要求他們觀察與記錄他們的自動化思考，他認為有情緒困難的人，往往會有邏輯上的錯誤與使用自我抗拒的方式駁斥客觀事實；Meichenbaum 亦強調改變個案的自我陳述便能改變一個人的想法與感受（修慧蘭、鄭玄藏，2003）。

此外，過去的情緒經驗也會交互影響動力思考與徑路思考的產生 (Snyder, 2006)，可與受害學生討論過去在追求目標時的成功經驗，找到自己正向的資源 (許維素等人, 1998)，進而引發對於追求目標的效能感，產生動力與徑路思考。

二、未來研究上的建議

(一) 特定領域或目標的希望感測量

本研究並未針對特定領域或特定目標的希望感進行測量，因此無法具體看出受害學生在不同領域與特定目標中，希望感的差異情形。特定領域的希望感可以提供更多在心理適應的資訊 (Kwon, 2002)，而個體的不同情境與特定目標之希望感狀態，亦會影響一般個人特質之希望感高低 (敬世龍, 2010)。有鑑於獲得更多希望感的資訊，建議未來研究者可以選擇多元的工具進行希望感的測量，或是使用質性的方式探究，不但有助於區辨同儕受害學生在不同領域與目標中的希望感，也有利於輔導與教育人員在協助同儕受害學生時能有更多的參考資訊，協助受害學生以個人優勢領域希望感補足弱勢希望感的不足 (敬世龍, 2010)。

(二) 針對希望感與社交焦慮之做進一步的探究

希望感對於同儕受害與社交焦慮之間的調節效果，值得後續研究者做進一步的探討。除了前面所提到，可以加入特定目標與特定領域去做探究外，亦可思考，是否有其他變項影響希望感在同儕受害與社交焦慮之間的調節效果，例如：社交上之危險因子 (Hodges、Malone, & Perry, 1997) 等，以澄清希望感在同儕受害與社交焦慮之關聯，為社交焦慮之受害學生開啟一扇希望之窗。

參考文獻

一、中文部分

- 王齡竟、陳毓文 (2010)。家庭衝突、社會支持與青少年憂鬱情緒：檢視同儕、專業與家外成人支持的緩衝作用。 **中華心理衛生學刊**，23 (1)，65-97。
- 余民寧 (1995)。 **心理與教育統計學**。台北：東華。
- 吳聰秀 (2005)。 **國小高年級學生自我歸因型態與憂鬱傾向之相關研究**(未出版之碩士論文)。國立台東大學，台東縣。
- 李秀媚 (2008)。 **運用希望感團體方案提昇被同儕忽視兒童社交技巧之輔導效果研究** (未出版之碩士論文)。國立花蓮教育大學，花蓮縣。
- 李庚霖、區雅倫、陳淑惠、翁儷禎 (2009)。臺灣地區中老年身心社會生活狀況長期追蹤調查-短版 CES-D 量表之心理計量特性。 **中華心理衛生學刊**，22 (4)，383-410。
- 沈怡吟 (2010)。 **國中學生生活壓力、自尊與希望感之相關研究**(未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北市。
- 林佩儀、陳筱瑀 (2008)。孤寂感的概念分析。 **澄清醫護管理雜誌**，4(4)，45-59。
- 林雅萍、任慶儀 (2011)。國中校園學生霸凌現象之個案研究:以丁丁國中為例。 **區域與社會發展研究**，2，247-282。
- 邱一峰 (1996)。 **國中生憂鬱傾向及其相關因素之研究:性別、年級、家庭狀況、憂鬱與尋求幫助、自殺傾向之關係** (未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北市。
- 邱浩政、林碧芳、許碧純、陳育瑜 (2012)。 **統計學：原理與應用**。台北：五南。
- 邱皓政 (2006)。 **量化研究與統計分析**。台北：五南。
- 施周明 (2008)。 **國小學童學校生活希望感量表之發展研究**(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 修慧蘭、鄭玄藏 (2003)。 **諮商與心理治療：理論與實務**。台北，雙葉。

- 唐淑華 (2004)。希望感的提升—另一個進行情意教育的取向 (I)。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (編號：NSC92-2413-H-259-001)。
- 唐淑華 (2005)。希望感的提升—另一個進行情意教育的取向 (II)。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (編號：NSC93-2413-H-259-002)。
- 唐淑華 (2010)。從希望感模式論學業挫折之調適與因應-正向心理學提供的**三種選擇**，台北：心理。
- 徐世杰 (2003)。青少年憂鬱與社會畏懼、雙親教養態度之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 徐珮旂 (2009)。國中生父母教養態度、友誼品質與幸福感之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北市。
- 張春興 (1994)。教育心理學-三化取向的理論與實踐。台北：東華。
- 莊季靜 (2006)。國中學生同儕攻擊者之社會訊息處理歷程研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北市。
- 許維素、李玉蟬、洪莉竹、張德聰、賈紅鶯、樊雪春 (1998)。焦點解決短期心理諮商。台北，張老師。
- 陳依璇 (2012)。不同背景國中學生的學校希望感及生活適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北市。
- 陳怡蒹 (2007)。希望理論融入生涯輔導方案以提升國中體育班學生生涯發展概念與希望感之實驗研究 (未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 陳為堅(2005)。學校憂鬱傾向學生推估及預防策略之研究期末報告。教育部訓委會委託之專題研究成果報告。(編號：F0045015)。新北市：教育部。
- 陳毓文、洪維美 (2003)。危險因子、保護因子與少年內化及外化問題之相關性探究。行政院國家科學委員會補助專題研究計畫成果報告 (編號：NSC91-2412-H002-007-SSS)，未出版。
- 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 (1)，143-162。

- 程景琳、廖小雯 (2012)。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。健康促進與衛生教育學報，38，1-25。
- 黃心怡 (2009)。國中生關係攻擊受害經驗與心理社會適應之關係：友誼特性的角色 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北市。
- 黃德祥、謝龍卿、薛秀宜、洪佩圓 (2003)。國小、國中與高中學生希望感、樂觀與學業成就之相關研究。彰化師大教育學報，5，33-61。
- 敬世龍 (2010)。中學生希望感量表發展及相關因素之研究(未出版之博士論文)。國立臺南大學，台南市。
- 楊浩然 (2002)。青少年憂鬱疾患及憂鬱症狀之追蹤研究 (未出版之博士論文)。國立台灣大學，台北市。
- 葉庭芸 (2012)。不同程度社會焦慮而同的社會訊息處理模式比較 (未出版之碩士論文)。國立台北教育大學，台北市。
- 趙凌瑜 (2013)。國中生問題解決態度與希望感關係之研究—以桃園縣為例 (未出版之碩士論文)。中原大學，桃園縣。
- 蔡嘉慧 (1998)。國中生的社會支持,生活壓力與憂鬱傾向之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 賴英娟、巫博瀚 (1999)。希望理論的概念分析與理論應用。研習資訊，26 (4)，71-78。
- 羅清俊 (2007)。社會科學研究方法。台北：威盛。

二、西文部分

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.
- Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(7), 1-37.
- Aghdam, M. B. A. (2013). A Study of hope in the future among students and its affecting factors. *Journal of Applied Sociology*, 48(4), 47-50.
- Alarcon, G. M., Bowling, N. A., & Khazon, S. (2013). Great expectations: A meta-analytic examination of optimism and hope. *Personality and Individual Differences*, 54, 821-827.
- Anderson, C. A., Horowitz, L. M., & French, R. D. (1983). Attributional style of lonely and depressed people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(1), 127.
- Arnau, R. C., Rosen, D. H., Finch, J. F., Rhudy, J. L., & Fortunato, V. J. (2007). Longitudinal effects of hope on depression and anxiety: A latent variable analysis. *Journal of Personality*, 75(1), 43-64.
- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 1456-1464.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barchia, K., & Bussey, K. (2010). The psychological impact of peer victimization: Exploring social-cognitive mediators of depression. *Journal of Adolescence*, 33(5), 615-623.

- Beck, A. T. (1983). Cognitive therapy of depression: New perspectives. In P. J. Clayton & J. E. Barrett (Eds.), *Treatment of Depression: Old Controversies and New Approaches*. (pp. 256–284). New York, NY: Raven Press.
- Beck, A. T., Brown, G., Steer, R. A., Eidelson, J. I., & Riskind, J. H. (1987). Differentiating anxiety from depression: A test of the cognitive content-specificity hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology, 96*, 179-183.
- Birmaher, B., Ryan, N. D., Williamson, D. E., Brent, D. A., Kaufman, J., Dahl, R. E., & Nelson, B. (1996). Childhood and adolescent depression: a review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 35*(11), 1427-1439.
- Björgvinsson, T., Kertz, S. J., Bigda-Peyton, J. S., McCoy, K. L., & Aderka, I. M. (2013). Psychometric properties of the CES-D-10 in a psychiatric sample. *Assessment, 20*(4), 429-436.
- Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005). A friend in need the role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence, 20*(6), 701-712.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 1-13.
- Calaguas, G. M. (2012). The correlation between peer aggression and peer victimization: Are aggressors victims too? *World Academy of Science, Engineering and Technology, 68*, 740-744.
- Callaghan, S., & Joseph, S. (1995). Self-concept and peer victimization among school children. *Personality and Individual Differences, 18*(1), 161-163.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent

- research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113-149.
- Card, N. A., & Hodges, E. V. (2008). Peer victimization among schoolchildren: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 451.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2005). In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 257–276). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cedeno, L. A., Elias, M. J., Kelly, S., & Chu, B. C. (2010). School violence, adjustment, and the influence of hope on low-income, African American youth. *American journal of orthopsychiatry*, 80(2), 213-226.
- Chang, E. C. (2003). A critical appraisal and extension of hope theory in middle-aged men and women: Is it important to distinguish agency and pathways components? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(2), 121-143.
- Cheng, C. L., Chen, Y. C, Chen, H. Y., & Wee, P. I. (2014). The effects of peer victimization on academic performance among Taiwanese adolescents: Mediated by social link and psychological maladjustment. *26th annual convention of the Association for Psychological Science*, San Francisco, CA, USA.
- Cheng, C. L. & Liao, H. W. (2013). Maternal psychological control and Taiwanese adolescents' relational aggression: the mediating role of social evaluative anxiety. *2013 Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, Seattle, Washington, USA.
- Cheavens, J. S., Feldman, D. B., Gum, A., Michael, S. T., & Snyder, C. R. (2006). Hope therapy in a community sample: A pilot investigation. *Social Indicators Research*, 77(1), 61-78.
- Cole, J. C., Rabin, A. S., Smith, T. L., & Kaufman, A. S. (2004). Development and

- validation of a Rasch-derived CES-D short form. *Psychological assessment*, 16(4), 360-372.
- Cooley J. L. (2010). *Peer victimization, internalizing symptoms, and aggression among high-risk youth: The mediating role of emotion dysregulation*. (Unpublished bachelors thesis). College of William and Mary, Williamsburg, VA.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130.
- Cramer, K. M., & Dyrkacz, L. (1998). Differential prediction of maladjustment scores with the Snyder hope subscales. *Psychological Reports*, 83(3), 1035-1041.
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: a multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(2), 337-347.
- Crick, N. R., Bigbee, M. A., & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child development*, 67(3), 1003-1014.
- 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 social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- 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(6), 599-607.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of

- relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.
- Cullerton-Sen, C., & Crick, N. R. (2005). Understanding the effects of physical and relational victimization: the utility of multiple perspectives in predicting social-emotional adjustment. *School Psychology Review*, 34(2), 147-160.
- Cyranowski, J. M., Frank, E., Young, E., & Shear, M. K. (2000). Adolescent onset of the gender difference in lifetime rates of major depression: a theoretical model. *Archives of General Psychiatry*, 57(1), 21-27.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*. (pp. 77-126). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Drach-Zahavy, A., & Somech, A. (2002). Coping with health problems: The distinctive relationships of hope sub-scales with constructive thinking and resource allocation. *Personality and individual differences*, 33(1), 103-117.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental psychology*, 34(2), 299.
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2007). Social anxiety and peer relations in early adolescence: Behavioral and cognitive factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(3), 405-416.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M. A., & Low, S. (2013). Associations between peer victimization and academic performance. *Theory Into Practice*, 52(4), 233-240.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *The Journal of Pediatrics*, 144(1), 17-22.
- Feldman, D. B., & Snyder, C. R. (2005). Hope and the meaningful life: Theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning.

- Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(3), 401-421.
- Felix, E. D., Furlong, M. J., & Austin, G. (2009). A cluster analytic investigation of school violence victimization among diverse students. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(10), 1673-1695.
- Finkelhor, D., & Dzuiba-Leatherman, J. (1994). Victimization of children. *American Psychologist*, 49(3), 173.
- Frazier, P. A., Tix, A. P., & Barron, K. E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 115.
- Fromm-Reichmann, F. (1959). Loneliness. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 22, 1-15.
- Galanaki, E. P., & Besevegis, E. (1996). Coping with everyday problems: The case of children's loneliness. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 3, 72-84.
- Garcia, J. A. S., & Sison, K. G. (2012). Locus of hope and subjective well-being. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 1(3), 53-58.
- Ginsburg, G. S., La Greca, A. M., & Silverman, W. K. (1998). Social anxiety in children with anxiety disorders: Relation with social and emotional functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(3), 175-185.
- Goodman, M. R., Stormshak, E. A., & Dishion, T. J. (2001). The significance of peer victimization at two points in development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(5), 507-526.
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: an attributional analysis. *Developmental Psychology*, 34(3), 587-599.
- Graham, S., Bellmore, A. D., & Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: Pathways to adjustment problems. *Journal*

- of Abnormal Child Psychology*, 34(3), 363-378.
- Greenberg, M. S., & Beck, A. T. (1989). Depression versus anxiety: A test of the content-specificity hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 98(1), 9-13.
- Grills, A. E., & Ollendick, T. H. (2002). Peer victimization, global self-worth, and anxiety in middle school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(1), 59-68.
- Hamby, S. L., Finkelhor, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A. (2005). The juvenile victimization questionnaire (JVQ): Administration and scoring manual. *Durham, NH: Crimes against Children Research Center.*
- Hawker, D. S., & 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(4), 441-455.
- Hawley, L. C., Burleson, M. H., Berntson, G. G., & Cacioppo, J. T. (2003). Loneliness in everyday life: Cardiovascular activity, psychosocial context, and health behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 105-120.
- Heinrich, L. M., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review*, 26(6), 695-718.
- Hewitt, J. P. (2009). The social construction of self-esteem. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology*. (pp. 217-224). doi:10.1093/9780195187243-013-0020
- Hinton-Nelson, M. D., Roberts, M. C., & Snyder, C. R. (1996). Early adolescents exposed to violence: Hope and vulnerability to victimization. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(3), 346-353.
- Hirsch, C. R., Clark, D. M., & Mathews, A. (2006). Imagery and interpretations in social phobia: Support for the combined cognitive biases hypothesis. *Behavior*

Therapy, 37(3), 223-236.

Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677.

Hodges, E. V., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), 94-101.

Hodges, E. V., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental psychology*, 33(6), 1032.

Horowitz, L. M., French, R. D., & Anderson, C. A. (1982). The prototype of a lonely person. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*, (pp. 183–205). New York: Wiley.

Horton, T. V., & Wallander, J. L. (2001). Hope and social support as resilience factors against psychological distress of mothers who care for children with chronic physical conditions. *Rehabilitation Psychology*, 46(4), 382-399.

Hunter, S. C., Boyle, J. M., & Warden, D. (2007). Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 797-810.

Jantz, G. L., & McMurray, A. (2003). *Moving beyond depression: A whole-person approach to healing*. Colorado: Waterbrook Press.

Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *Bmj*, 319, 348-351.

Kawabata, Y., Crick, N. R., & Hamaguchi, Y. (2013). The association of relational and physical victimization with hostile attribution bias, emotional distress, and

- depressive symptoms: A cross-cultural study. *Asian Journal of Social Psychology*, 16(4), 260-270.
- Klomek, A. B., Sourander, A., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., & Gould, M. S. (2008). Childhood bullying as a risk for later depression and suicidal ideation among Finnish males. *Journal of Affective Disorders*, 109(1), 47-55.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305-1317.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72(1), 134-151.
- Kohout, F. J., Berkman, L. F., Evans, D. A., & Cornoni-Huntley, J. (1993). Two shorter forms of the CES-D depression symptoms index. *Journal of Aging and Health*, 5(2), 179-193.
- Kwon, P. (2002). Hope, defense mechanisms, and adjustment: Implications for false hope and defensive hopelessness. *Journal of Personality*, 70(2), 207-231.
- La Greca, A. M., & Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 49-61.
- La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83-94.
- Lackaye, T., & Margalit, M. (2008). Self-efficacy, loneliness, effort, and hope: Developmental differences in the experiences of students with learning disabilities and their non-learning disabled peers at two age groups. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 1-20.

- Ladd, G. W., Herald-Brown, S. L., & Reiser, M. (2008). Does chronic classroom peer rejection predict the development of children's classroom participation during the grade school years? *Child Development, 79*, 1001–1015.
- Laursen, B., Bukowski, W. M., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2007). Friendship moderates prospective associations between social isolation and adjustment problems in young children. *Child Development, 78*(4), 1395-1404.
- Leadbeater, B. J., Kuperminc, G. P., Blatt, S. J., & Hertzog, C. (1999). A multivariate model of gender differences in adolescents' internalizing and externalizing problems. *Developmental Psychology, 35*(5), 1268-1282.
- Leary, M. R. (1983). Social anxiousness: The construct and its measurement. *Journal of Personality Assessment, 47*(1), 66-75.
- Levi, U., Einav, M., Ziv, O., Raskind, I., & Margalit, M. (2013) Academic expectations and actual achievements: the roles of hope and effort. *European Journal of Psychology of Education, 1*-20. DOI 10.1007/s10212-013-0203-4.
- Loukas, A., Ripperger-Suhler, K. G., & Herrera, D. E. (2012). Examining competing models of the associations among peer victimization, adjustment problems, and school connectedness. *Journal of School Psychology, 50*(6), 825-840.
- Macarthur, J. (2013). An integrative approach to addressing core beliefs in social anxiety. *Journal of Psychotherapy Integration, 23*(4), 386.
- Martin, K. M., & Huebner, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools, 44*(2), 199-208.
- McWhirter, B. T. (1990). Loneliness: A review of current literature, with implications for counseling and research. *Journal of Counseling and Development, 68*(4), 417-422.
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic

- achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 221–242.
- Ollendick, T. H., & King, N. J. (1994). Diagnosis, assessment, and treatment of internalizing problems in children: The role of longitudinal data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(5), 918-927.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In Rubin, K. H., & Asendorpf, J. B. (Eds.). (2013). *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. (pp. 315-341). Psychology Press.
- Paquette, J. A., & Underwood, M. K. (1999). Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(2), 242-266.
- Patterson, G. R., Littman, R. A., & Bricker, W. (1967). Assertive behavior in children: A step toward a theory of aggression. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 32 (5), 1-43.
- Peleg, G., Barak, O., Harel, Y., Rochberg, J., & Hoofien, D. (2009). Hope, dispositional optimism and severity of depression following traumatic brain injury. *Brain Injury*, 23(10), 800-808.
- Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. (pp. 1–18). New York: Wiley
- Peplau, L. A., Miceli, M., & Morasch, B. (1982). Loneliness and self-evaluation. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 135–151). New York: Wiley
- Perry, D. G., Perry, L. C., & Kennedy, E. (1992). Conflict and the development of antisocial behavior. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 301-329). New York: Cambridge University Press.
- Perry, D. G., Williard, J. C., & Perry, L. C. (1990). Peers' perceptions of the

- consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, *61*, 1310-1325.
- 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*(4), 479-491.
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology*, *45*(5), 523-547.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in general population. *Applied Psychological Measurement*, *1*, 385-401.
- Range, L. M., & Penton, S. R. (1994). Hope, hopelessness, and suicidality in college students. *Psychological Reports*, *75*, 456-458.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse and Neglect*, *34*(4), 244-252.
- Reinherz, H. Z., Giaconia, R. M., Carmola Hauf, A. M., Wasserman, M. S., & Silverman, A. B. (1999). Major depression in the transition to adulthood: risks and impairments. *Journal of Abnormal Psychology*, *108*(3), 500-510.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, *23*(1), 57-68.
- Rudolph, K. D. (2010). Implicit theories of peer relationships. *Social Development*, *19*(1), 113-129.
- Rutter, M. (1986). The developmental psychopathology of depression: Issues and perspectives. In M. Rutter, C. E. Izard, & P. B. Read (Eds.), *Depression in young people: Clinical and developmental perspectives* (pp. 3-30). New York: Guilford Press.

- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. M. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1268-1278.
- Schlenker, B. R., & Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization model. *Psychological Bulletin*, 92(3), 641-669.
- Schlenker, B. R., & Leary, M. R. (1985). Social anxiety and communication about the self. *Journal of Language and Social Psychology*, 4(3-4), 171-192.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & Toblin, R. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 425-435.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S. A., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school. *Development and Psychopathology*, 10(1), 87-99.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152).
- Siegel, R. S., La Greca, A. M., & Harrison, H. M. (2009). Peer victimization and social anxiety in adolescents: Prospective and reciprocal relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(8), 1096-1109.
- Sinclair, K. R., Cole, D. A., Dukewich, T., Felton, J., Weitlauf, A. S., Maxwell, M. A., Tilghman-Osborne, C., & Jacky, A. (2012). Impact of physical and relational peer victimization on depressive cognitions in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 41, 570-583.
- Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*,

18(1), 57-62.

Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2007). *Social psychology*. Psychology Press: Taylor & Francis (UK). ISBN 9781-8416-94085.

Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.

Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling & Development*, 73(3), 355-360.

Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: Theory, measure, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.

Snyder, C. R. (2003). Measuring hope in children. In *What Do Children Need to Flourish?* Paper presented at the Indicators of Positive Development Conference, 61-73. Washington, DC.

Snyder, C. R. (2004). Hope and depression: A light in the darkness. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(3), 347-351.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.

Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., & Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the children's hope scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399-421.

Snyder, C. R., Lehman, K. A., Kluck, B., & Monsson, Y. (2006). Hope for rehabilitation and vice versa. *Rehabilitation Psychology*, 51(2), 89-112.

Snyder, C. R., Lopez, S. J., & Pedrotti, J. T. (Eds.). (2010). *Positive psychology: The*

scientific and practical explorations of human strengths. Sage.

- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 122-139.
- Stephanou, G. (2011). Children friendship: the role of hope in attributions, emotions and expectations. *Psychology, 2*(8), 2152-7180.
- Storch, E. A., & Ledley, D. R. (2005). Peer victimization and psychosocial adjustment in children: Current knowledge and future directions. *Clinical Pediatrics, 44*(1), 29-38.
- Storch, E. A., Brassard, M. R., & Masia-Warner, C. L. (2003). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescence. *Child Study Journal, 33*(1), 1-18.
- 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*(5), 437-452.
- Sullivan, T. N., Farrell, A. D., & Klierer, W. (2006). Peer victimization in early adolescence: Association between physical and relational victimization and drug use, aggression, and delinquent behaviors among urban middle school students. *Development and Psychopathology, 18*(01), 119-137.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2008). Peer victimization and academic achievement in a multiethnic sample: The role of perceived academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 754.
- 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*(5), 1072-1091.
- Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., & Duku, E. (2013). Longitudinal links

- between childhood peer victimization, internalizing and externalizing problems, and academic functioning: Developmental cascades. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *41*(8), 1203-1215. DOI 10.1007/s10802-013-9781-5
- Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, *44*(5), 393-406.
- Veiga, F. H. & Caldeira, S., N. (2014). *Students' engagement in school :Analyses according to peer victimization and grade, throughout adolescence*. Proceedings of INTED 2014 Conference. (pp. 6886-6893). Valencia, Spain. ISBN: 978-84-616-8412-0
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, *45*(4), 368-375.
- Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *33*(4), 448-457.
- Woods, S., Done, J., & Kalsi, H. (2009). Peer victimization and internalizing difficulties: The moderating role of friendship quality. *Journal of Adolescence*, *32*(2), 293-308.
- Yeager, D., S. (2013). Implicit theories of personality and adolescent aggression: A process model and an intervention strategy. *Developmental Psychologist*, *7*, 22-26.
- Young, J. F., Berenson, K., Cohen, P., & Gracia, J. (2005). The role of parent and peer support in predicting adolescent depression: A longitudinal community study. *Journal of Research on Adolescence*, *15*(4), 407-423.
- Zahn-Waxler, C., Klimes-Dougan, B., & Slattery, M. J. (1999). Internalizing problems of childhood and adolescence: prospects, pitfalls, and progress in understanding the development of anxiety and depression. *Development and Psychopathology*,

12(3), 443-466.

Zhang, W., O'Brien, N., Forrest, J. I., Salters, K. A., Patterson, T. L., Montaner, J. S., ... & Lima, V. D. (2012). Validating a shortened depression scale (10 item CES-D) among HIV-positive people in British Columbia, Canada. *PloS one*, 7(7), e40793.

國中學生生活經驗問卷

【研究說明書】

親愛的同學您好

這份問卷主要是想要了解國中生在學校目前的狀況，以及對自己的想法感受，僅提供研究上之使用，不作為其他非學術用途。你不需要填寫姓名與座號，採不具名的方式填答，這份資料也將絕對保密，不會外流，你可以安心作答。

每個人的生活經驗都不相同，所以沒有所謂的標準答案，也沒有對錯之分，結果更不會列入成績計算。在作答時，只需要依照你個人的實際感受回答即可。如果在填寫過程中有任何疑問，請隨時向施測老師提出。

對於以上之研究說明若有任何問題，也請詢問施測老師；若沒有問題的話，請您在下方處打勾(✓)並填上日期。

我已閱讀本研究說明書，並同意參與本研究。 日期：_____年_____月_____日

填答時，請你仔細閱讀每一個題目與說明，並在選項中進行圈選，別遺漏了任何一題喔！

最後，非常感謝你的協助，這個研究因為有你們的幫忙，才可以順利的完成！

敬祝 生活順利 健康愉快

臺灣師範大學教育心理與輔導學系夜間碩士班

指導教授：程景琳博士

研究生：呂學育敬上

中華民國 一〇二 年 十二月

第一部分：個人基本資料

一、 就讀學校：_____市(鄉)(鎮)_____國中

二、 年級：七年級 八年級 九年級

三、 性別：男 女

四、 年齡：_____歲

第二部分：校園同儕互動經驗

【填答說明】		從	很	有	常	總
請仔細閱讀完題目後，按照題目所描述的情形，以曾發生在你自己身上的實際經驗進行填答，在每題的選項中，圈選最符合你自己的描述。 例如：1 2 3 (4) 5 (一題只能圈一個選項喔！)		未	少	時	常	是
		這	這	這	這	這
		樣	樣	樣	樣	樣
1	如果同學討厭我，就會讓其他人知道，不要讓我加入他們團體的活動或遊戲。	1	2	3	4	5
2	如果同學生我的氣，就會叫其他人也討厭我。	1	2	3	4	5
3	同學會用某些肢體上的動作傷害我。	1	2	3	4	5
4	當同學對我生氣時，他會對我擺出臭臉或斜眼看我。	1	2	3	4	5
5	同學會打我。	1	2	3	4	5
6	同學會恐嚇或威脅我。	1	2	3	4	5
7	當同學對我生氣時，他會故意不跟我說任何話。	1	2	3	4	5
8	同學會罵我。	1	2	3	4	5
9	如果同學生我的氣，他就會亂編一些謊話或故事給其他人聽，來傷害我的名聲。	1	2	3	4	5
10	當同學對我生氣時，他會故意裝作沒看到我或不理我。	1	2	3	4	5

【填答說明】		非	很	一	大	非
請仔細閱讀完題目後，按照題目所描述的情形，以曾發生在你自己身上的實際經驗進行填答，在每題的選項中，圈選最符合你自己的描述。 例如：1 2 3 (4) 5 (一題只能圈一個選項喔！)		常	少	半	部	常
		不	像	像	分	像
		像	我	我	像	我
		我	我	我	我	我
11	當我和某些人在一起的時候，我會感到緊張。	1	2	3	4	5
12	我擔心其他同學對我的看法	1	2	3	4	5
13	當我和不太熟的同學講話時，我會感到緊張。	1	2	3	4	5
14	我害怕邀請別人和我一起做一些事，因為我擔心他們可能會拒絕我。	1	2	3	4	5
15	我害怕其他同學會不喜歡我。	1	2	3	4	5
16	當我遇見剛認識的人的時候，我會感到緊張。	1	2	3	4	5
17	當身邊有許多不熟悉的人，我會感到害羞。	1	2	3	4	5
18	對我來說，請別人和我一起做事是困難的。	1	2	3	4	5
19	即使我和熟悉的同學在一起，我還是會覺得害羞。	1	2	3	4	5
20	我擔心其他同學在說我什麼。	1	2	3	4	5
21	當我和一群人在一起時，我是安靜的。	1	2	3	4	5

(背面還有，請翻面)

22	如果我跟某位同學吵架，我會擔心他以後就不喜歡我了。	1	2	3	4	5
23	我擔心自己被嘲笑。	1	2	3	4	5
24	對我而言，在學校交朋友是困難的。	1	2	3	4	5
25	我在學校覺得孤單。	1	2	3	4	5
26	在學校我沒有人可以一起玩。	1	2	3	4	5
27	我在學校覺得寂寞。	1	2	3	4	5

第三部份：自我想法與感受

【填答說明】		從未	有時	經常	總是
現在我想請教你一些問題，是有關你的感受與想法。在每題的選項中，圈選最符合你自己的描述。例如：0 1 (2) 3。 (一題只能圈一個選項喔！)(以最近一週情況作答)		(<1天)	(1-2天)	(3-4天)	(5-7天)
1	我不太想吃東西，胃口很差。	0	1	2	3
2	我覺得做每一件事情都很不順利。	0	1	2	3
3	我睡不好覺。	0	1	2	3
4	我覺得心情很不好。	0	1	2	3
5	我覺得很寂寞。	0	1	2	3
6	我覺得身邊的人不要和我好。	0	1	2	3
7	我覺得很傷心。	0	1	2	3
8	我提不起勁來做事。	0	1	2	3
9	我覺得很快樂。	0	1	2	3
10	我覺得日子過的不錯。	0	1	2	3

【填答說明】		非常不同意	大部分不同意	有點不同意	有點同意	大部分同意	非常同意
請仔細閱讀完題目後，按照題目所描述的情形，以你自己的想法感受進行填答，在每題的選項中，圈選最符合你自己的描述。 例如：1 2 3 (4) 5 6 (一題只能圈一個選項喔！)							
11	我認為我表現得很好。	1	2	3	4	5	6
12	我能夠想出許多方法來獲得那些對我生活具有重要性的事物。	1	2	3	4	5	6
13	跟其他同年齡的人相比，我的表現跟他們一樣好。	1	2	3	4	5	6
14	當我遇到困難時，我會想出許多方法來克服它們。	1	2	3	4	5	6
15	我認為過去的會幫助我面對未來的事情。	1	2	3	4	5	6
16	即使別人想要放棄時，我仍然認為我可以想出方法來解決這個	1	2	3	4	5	6

	問題。						
17	我對我自己很有信心。	1	2	3	4	5	6
18	我覺得我的人生充滿著希望。	1	2	3	4	5	6

(作答結束，請檢查是否有遺漏！)

感謝你的用心作答！這世界因為有你而更美好！