

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系  
教育心理學報，民 86，29 期，25 ~ 50 頁

## 國中偏差行為學生學校生活適應之探討\*

吳 武 典

本研究嘗試構設「適應--壓力--問題--因應」系統分析模式，以台灣地區三十一所實施朝陽方案學校有嚴重外向性偏差行為之國中學生為對象，另隨機抽取同班同性別一般學生為對照組（兩組人數均為 316），以自編「學生在校生活狀況問卷」，進行學生學校生活適應、生活壓力、問題情境與因應方式之比較分析。主要發現如下：

1. 偏差行為學生的學校生活適應，在勤學、常規、師生關係、同儕關係等方面，均顯著不如一般學生。
2. 偏差行為學生知覺的學校生活壓力，在課業、常規、師生關係等方面，均顯著大於一般學生。
3. 偏差行為學生自陳的在校問題情境，在常規問題與師生關係問題上，顯著高於一般學生。
4. 偏差行為學生對在校的課業、常規、師生關係、同儕關係等問題情境，較多採用消極逃避的因應方式；對課業的問題，也較少自己設法解決或尋求家人或朋友的協助。
5. 無論偏差行為學生或一般學生，其自陳的在校生活適應與知覺的生活壓力呈顯著的低至中度負相關，其相對應的變項之相關尤為顯著；此外，常規壓力大，對勤學適應、師生關係有顯著不利的影響。
6. 偏差行為學生的適應困難，似乎不在其自我肯定與同儕關係，而主要在於與外在的權威（教師）、規範（常規）與文化（課業）發生衝突；其間，「常規」變項，扮演樞紐角色。
7. 課業問題有其普遍性，無論偏差行為學生或一般學生均為其所苦。學生課業問題多，制度面（課程教材之難度與份量）之問題可能大於學生智力與努力的問題，值得重視與審視。

**關鍵詞：**偏差行為、生活適應、生活壓力、問題情境、因應方式

---

\* 本研究為「教育部輔導工作六年計畫」委託專案研究之一，承專案助理研究員蔣興傑先生、吳道愉先生協助完成，特此致謝。

## 緒 論

Samenow (1984) 在其名著「犯罪者的心靈深處」(Inside the Criminal Mind) 一書中提到：早在學校拒絕犯罪少年之前，他們已經拒絕了學校 (p.68)。在學校裡，拙劣的教師、冷酷的環境、枯燥的課程，以及混亂的常規等，在在影響學生的學習；有些學生因而走向違規犯過之途，以尋求補償 (Kauffman, 1993; Polk & Schafter, 1972)。對於違規犯過甚至犯罪的學生，似乎普遍有低成就的現象 (Samenow, 1984)。他們未必能力低，在某些活動中，他們也能全神貫注，表現優異。顯然地，學習環境的不利或不當，往往使其學習和適應發生困難，而兩者又互為因果；如果學習環境不獲得改善，即可能發生連續性的「惡性循環」(Kauffman, 1993)。

目前我國少年犯罪問題日趨嚴重，遂有各種防治方案出現，「教育部輔導工作六年計畫」中之「璞玉方案」、「朝陽方案」、「問題家庭輔導方案」等，即為其典型者。犯罪行為與違規行為屬「外導性」行為，其主要不同在於其處置依據，一為法律，一為校規，兩者有其重疊之處，均應加以重視。重視之道，首先須了解其現象（怎麼樣？How？），其次分析其原因（為什麼？Why？）然後才能對症下藥（怎麼辦？What？）。今日對於青少年問題行為的研究趨勢，已排除單一行為分析模式，而著重多重行為、多重原因的探討 (Irwin, 1993)。

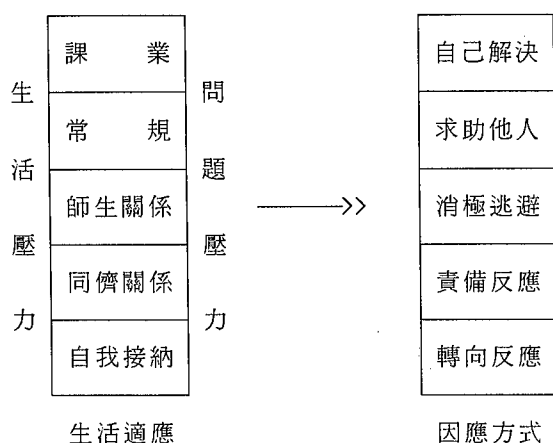
綜合有關研究或報告（內政部警政署，民 82；吳武典，民 82；法務部，民 81；教育部訓育委員會，民 86；蔡德輝，民 80）及研究者的觀察，我國學生外導性偏差行為的發展有下列幾項特徵：(1)犯罪（過）年齡下降，(2)結夥犯罪（過）增加，(3)罪（過）行嚴重化，(4)女性犯罪（過）率提高，(5)與毒品、藥物、電玩等結合情形日趨嚴重，(6)與校外不良勢力掛勾情形，日益增加。

探討學生偏差行為的原因，一般多以家庭因素為主，例如我國臺灣地區各地方法院審理少年刑事案件暨管訓事件犯罪原因與人數比率（法務部犯罪問題研究中心，民 81）發布的民國七十九年統計資料依序是：家庭因素（管教不當等，41.12%）、其他因素（好奇心驅使等，30.46%）、社會因素（交友不慎等，20.25%）、心理因素（意志薄弱等，7.37%）、學校因素（適應不良等，0.56%）、生理因素（性衝動等，0.50%），此一數據來源可能不夠嚴謹，但其趨勢似頗為一般人所接受。

事實上，要求出犯罪（過）成因的百分比或方程式，幾乎是不可能的，因為(1)各項因素繁多，很難精確評量，(2)因素之間有互動關係，(3)客觀因素與主觀知覺之間有其差距，(4)學生個別差異甚大，不能一概而論。

因此，探討學生偏差行為原因，一方面可能需要進行各種可能因素的探討，多方面蒐集資料；一方面要整合各種研究成果，指出行為診斷的方向；最後仍需依據個別狀況，進行個案研究。

基於(1)校園內學生安全防護單日益薄弱，(2)主要的輔導措施仍然需要在校園內進行，(3)校園內因素（主要為班級因素）與學生偏差行為關連性研究之文獻較少，本研究乃從班級因素著手，探討偏差行為學生所知覺的班級環境因素之特質，以了解其偏差行為與班級環境之關係。此一了解，可作為進一步規畫班級輔導策略之重要依據。研究者嘗試構設「適應--壓力--問題--因應」的系統分析模式，作為探討偏差行為學生班級適應的依據，如圖一所示：



圖一 學生在校生活適應系統示意圖

本研究首先界定重要班級生活變項包括課業、常規、師生關係、同儕關係及自我接納。前兩者係教室中的「事」變項，後三者是「人」變項。班級生活適應涉及這五個變項，壓力來源與問題情境均與之有關。針對不同問題情境，個人可能採取不同因應策略。本研究界定五種因應方式：自己解決、求助他人、消極逃避、責備反應與轉向反應；前兩者為積極策略，次兩者為消極策略，最後的轉向反應列為中性或迂迴策略。

基此，本研究之具體目的與探討之問題如下：

1. 了解偏差行為學生的學校生活適應狀況。
2. 探討偏差行為學生知覺的學校生活壓力。
3. 探討偏差行為學生知覺的學校問題情境。
4. 探討偏差行為學生對問題情境的因應方式。
5. 探討偏差行為學生生活適應與生活壓力之關係。

基於上述問題，本研究之假設如下：

1. 偏差行為學生之學校生活適應顯著不如一般學生。
2. 偏差行為學生知覺的學校生活壓力顯著高於一般學生。
3. 偏差行為學生知覺的學校問題情境顯著異於一般學生。
4. 偏差行為學生對問題情境的因應方式顯著異於一般學生。
5. 學生生活適應與生活壓力有顯著的相關。

上述研究問題與假設中重要名詞在本研究中之操作性定義如下：

1. 偏差行為：指「外向性」或違規犯過行為，其行為明顯違反社會規範，造成對他人的傷害、對環境的破壞或對社會安全的威脅，包括偷竊、鬥毆、勒索、破壞公物、逃學、逃家、吸煙、遊蕩等。

2. 學校生活適應：指學生在學校中在學習、常規、師生關係、同儕關係及自我接納等五方面的適應情形，尤其指的是在班級中的上述行為表現。

3. 學校生活壓力：指學生在學校中（尤其在班級裡）知覺的學習壓力、常規壓力、師生關係壓力、同儕關係壓力及自我接納的壓力。

4. 學校問題情境：指學生在學校中（尤其在班級裡）知覺的學習適應問題、常規適應問題、師生關係問題、同儕關係問題及自我接納問題。

5.因應方式：指學生在學校中（尤其在班級裡）面對上述五種問題情境所採取的因應措施，包括正向的自己解決、求助他人，負向的消極反應與責備反應，中性的轉向反應。

## 文獻探討

茲從「少年犯罪防治方案—朝陽方案」與「班級氣氛與學生行爲」兩方面進行文獻探討如下。

### 一、朝陽方案與少年犯罪防治

臺灣地區近年來教育、經濟與社會文化之發展，已獲得相當之成就；惟隨工商業之發展，人口大量流向都市，加上社會結構急劇變遷，家庭功能日漸式微，遂使犯罪問題日趨嚴重。不僅量有顯著增加，犯罪的質亦出現諸多新的犯罪型態，尤以少年犯罪日趨嚴重，令人憂心忡忡（蔡德輝，民 80）。根據法務部犯罪研究中心（民 81）之分析，近五年來，臺灣地區各地方法院審理觸犯刑法之少年（18 足歲以下），民國 76 年爲 18,269 人，到了 81 年，增至 30,231 人，五年之間增加了 11,962 人，增加率爲 65%，可見少年犯罪人數有逐年增加的趨勢。另一方面，資料亦顯示，少年犯罪的年齡有下降的趨勢。以民國 81 年而言，犯罪年齡以 16～17 歲最多，共 6,402 人，占 21.39%，但十二歲未滿的兒童犯，五年之間增加了 317 人。

根據內政部警政署（民 82）的資料顯示，少年犯罪人數民國 81 年較之民國 80 年增加了 20.56%。進一步分析三大類型犯罪，藥物濫用的增加率（56.65%）最爲驚人，竊盜亦增加了 16.64%，惟獨暴力犯罪下降了 29.60%。藥物濫用在臺灣已成爲社會治安的重大隱憂。行政院院長連戰上任不久，即以「向毒品宣戰」作爲其施政最大號召之一。目前正從教育、醫療、警政、社政各方面全力進行「防毒」、「消毒」的工作。

教育部鑒於近年來青少年犯罪問題日益嚴重，經長期研擬對策、探討原因後，肯定輔導爲預防青少年犯罪之積極有效策略，乃借重專家學者與實務工作者之經驗與智慧，規劃擬訂「輔導工作六年計畫」，針對當前輔導工作缺失與未來發展理想，以計畫之型態，分階段訂定目標與工作項目，自民國 80 年 7 月起執行六年，期能透過計畫之有效實施，逐步整合輔導活動，建立輔導體制，統整規劃輔導工作之發展，而從根本解決青少年問題（教育部，民 80；楊極東、鄭崇趁，民 80；Wu, 1993）。

「朝陽方案」（問題行爲學生輔導計畫）是「教育部輔導工作六年計畫」十八項計畫之一，旨在針對少年法庭審理有案返校繼續就讀的學生，研議規劃具體輔導措施，透過專案輔導的方式，提供實際的關懷與協助，使有成長自新的機會。在積極方面，協助其開拓自我，增進其適應行爲，使成爲適應良好之青少年；在消極方面，則減少與預防再犯罪。爲因應社會需要，此一方案並提早於民國 79 年 8 月至民國 80 年 6 月先行試辦一年，故實際上整個方案爲期七年。

爲落實「朝陽方案」之實施，教育部採取以下策略（教育部，民 80）：1.充實學校輔導設施，強化學校輔導資源。2.辦理教師輔導研習，增進教師輔導知能。3.掌握問題行爲學生資料，研議適當輔導措施。4.編配輔導教師，實施個別輔導及團體輔導。

前二者爲學校基本設施之改進與全面輔導人力素質之提昇，爲基礎工作；後二者係針對偏差行爲學生所作輔導措施，實爲該方案之重心。

「朝陽方案」自七十九學年度推展以來，前三年之受輔個案數及相關數據如表一所示。

表一 「朝陽方案」參與校數與受輔個案數

學 年	校 數	個 案 數	諮 詢 委 員 數
七 十 九	17	253	15
八 十	95	788	23
八 十 一	154	1,031	38
八 十 二	314	2,512	53

註：1.七十九學年起訖時間為民國79年8月至80年7月；餘類推。

2.臺灣地區國民中學總校數為706校。

八十學年度起之「朝陽方案」在個案的選擇上做了修正。一則鑑於七十九學年度試辦的經驗發現，提送各校的少年法庭審理有案學生名單中，有情節輕微且在校行為正常者，列入輔導恐反而造成傷害，且也浪費了可貴的輔導資源；再則各校亦有偏差行為嚴重或極度適應不良之學生，亟需輔導，但都不在提送名單之列，為落實「朝陽方案」預防青少年犯罪，達到校園與社會安寧之目的，亦應列入專案輔導。故自第二年起，朝陽個案的組成有二：一類是法院審理有案之學生，所犯案件大多數為偷竊（又多為偷機車），次為恐嚇勒索與違反麻醉藥品管制條例；第二類是學校自行提報之校內偏差行為嚴重的學生（八十學年度所定比率為不超過全部個案的25%；八十一及八十二學年度提高為50%）。

「朝陽方案」於七十九學年試辦時即於年度結束時進行評估研究；八十學年結束時，又進行第二次效益評估；八十一學年度完成第三次評估。此種評估係從四種途徑蒐集資料，以力求評估資料的全面性與客觀性。四種資料包括：問卷調查資料、深度訪談資料、座談討論報告及諮詢委員訪視意見（郭生玉，民80，民81）。

根據郭生玉（民80，民81）主持的效益評估，問卷調查係以全部辦理朝陽方案的學校之個案輔導老師及輔導主任為對象，調查內容包括個案掌握與流失情形，個案改善情況及輔導措施的情況和意見。結果顯示在「課業表現」、「師生關係」、「同儕關係」及「違規行為」四個向度上，受輔個案均有顯著改善；其中尤以「違規行為」之改善最為顯著（約七成），「課業表現」之改善較差（但亦達五成）。

雖然輔導的個案有上述的改善效果，但郭生玉（民81）調查所得尚發現約有四分之一的個案，具體改變仍不大，有少部分則變得更懂得察言觀色，表面敷衍應付，背地裡仍未改正，小過不斷。事實上，分佈各地的個案學生的偏差行為程度不一，有些以前曾觸法有案，目前除較不喜歡讀書，偶犯小過外，並無太嚴重的問題行為；有的個案則是全校最頭痛的人物，欺負並勒索同學，經常犯過（如偷竊、無照騎車、校外鬥毆、與較年長不良分子往來）、濫用藥物成癮、暴力型行為等。就該方案之目的而言，整體改善情形已達相當之成效；而部分未有具體改變甚至在輔導期間惡化者，就輔導層面而言，乃因性格缺陷與不良行為之導正，並非短期能奏功，家庭與社會相關因素有待配合。

總而言之，「朝陽方案」的輔導工作要發揮良好的效果，須有下列幾個因素的配合（吳武典，民82）：

1.長期輔導：朝陽個案學生本來就較為不易輔導，其自我概念差，對權威抗拒性強，要



與之建立關係，接受輔導，進而達到認知與行為的改變，往往非一時之功。故需秉持愛心與耐心，以「播種」的心情不斷輔導，長期追蹤。

2. 支援系統 (support system)：個別輔導教師或導師本身工作量重，相對地用於輔導的時間也受到限制，致使目前之輔導多停留在表面的層次。因此，輔導教師的輔導知能與技巧必須加強，學校整體環境（包括硬體和軟體）全力配合，社會資源充分運用，均為提供輔導助力之必要措施。

3. 全面設防：少年犯罪原因以家庭因素為主；其中又以「管教不當」為重要因素（法務部，民 81），其次則是同儕的影響和社會的誘因。學校教師進行輔導時，這些因素往往難以控制，甚至不予配合，而成為輔導的阻力。欲發揮輔導的效能，必須加強親子溝通，改善父母管教態度，防制家庭暴力，並提供適當社交與休閒活動機會，改進同儕關係與班級氣氛。學校、家庭、社區三方面攜手合作，全面防堵、疏導或改善，才能竟其全功。

「朝陽方案」在臺灣地區仍在繼續推行中，其遠程績效仍有待觀察和追蹤，惟其所發展出來的輔導模式、策略和實施經驗，應可供作以學校為主體的少年防治犯罪方案之參考。

## 二、班級氣氛與學生行為

### (一) 班級氣氛的定義

所謂班級氣氛，或更明確的說，班級的社會氣氛，照佛蘭德 (Flanders, 1960) 及許多心理學家的說法，指的是班級中各種成員的心理特質。假如某種氣氛在某一團體裡持續相當時日，則說明了該團體有某種氣氛存在。

就心理學上的研究來說，這種氣氛可以是專制的、民主的或放任的 (Lewin et al., 1939)，可以是教師中心的或學生中心的 (Withall, 1949; Flanders, 1970) 也可能指的是開放的或封閉的 (Halpin & Croft, 1963)，隨研究者的理論導向而有不同的界定。

這種班級氣氛是藉著班級中各分子間的社會交互作用而產生的。它形成之後，又回頭影響了班級中個別分子的行為。所以，班級氣氛實在是一種社會壓力 (social press) 或環境壓力 (environmental press)。從班級氣氛可以看出班級的團體動向和個別差異 (吳武典，民 74)，班級氣氛也與常規行為互相影響 (Feshbach & Feshbach, 1987; Howard, 1982)。

一個班級可以看作是一個心理團體 (psychological group)，是大社會的縮影。學生生活在這個團體裡，學習在這個團體裡，不可避免地要受到團體的影響，而不論他知不知道，願不願意。因為基本上，人有認同的需求、隸屬的動機、被愛的欲望，社會學家稱之為「社會性飢餓」 (social hunger)，在團體中他不得不受團體的支配。這種團體的力量塑造了個人的態度和價值，也影響了他在班級中的學習活動。所以，要了解一個人，最好從他所屬的團體中去了解；要改變一個人，最好用團體的歷程去改變。這是今日社會心理學給我們的啟示，也可見研究班級氣氛的重要性。

研究者於民國六十四年修訂「巴克雷班級氣氛測驗」 (Barclay Classroom Climate Inventory, 簡稱 BCCI)，從事我國小學班級氣氛之研究，並與美國樣本做比較。後又以該測驗及自編「教師領導行為問卷」施用於國中學生 (吳武典、陳秀蓉，民 67)，許錫珍 (民 67) 且以該測驗為工具，完成了國中能力分班教學情境下前、後段班班級氣氛之比較研究。我國中小學班級氣氛之研究，乃逐步展開。茲就有關結果，對當前我國中小學班級氣氛，試作綜合性的解析。

### (二) 學生對教師的知覺

幾乎所有班級氣氛的研究都肯定一點：造成班級氣氛的因素雖多，而其主要締造者，無疑的是教師。如果以傳統的民主、權威、放任的三分法來區分教師的領導行為，我們發現這

三種成份的行為在每個教師身上並不相等，有的教師民主些，有的教師權威些，有的教師放任些。在學生心目中，似以民主式的教師為最多，放任式的教師為最少。很顯然地，學生喜歡的是民主式的行為。對於放任的行為，多不置可否。對於權威式的行為，則多表示強烈的反感，產生巨大的「期望差距」，造成師生間的緊張不安氣氛。吳武典、陳秀蓉（民 67）的研究指出，這種期望差距，比領導行為本身更足以影響學生的學業成就和生活適應。也就是說師生間的氣氛緊張，學生的學業成績便愈低落，同時成就動機減低，測試焦慮和一般焦慮升高，個人適應和社會適應均趨於不佳。霍威茲（Horwitz, 1963）的實驗也指出：學生對教師控制性行為的期待或知覺，影響學生對教師控制性行為的反應。由此看來，我國學生對教師領導行為的期待，似與美國學生對教師控制性行為的期待，並無兩樣。

### （三）教師對學生的期待

學生欣賞民主型的教師，那麼，老師又喜歡哪一種類型的學生呢？吳武典（民 65）曾要求小學老師列舉出他（她）班上得到他（她）喜愛最多的學生和他（她）喜愛最少的學生，將兩類學生做了一番比較。結果發現教師對學生的喜惡，圍繞在三個因素上。第一個因素是學業成就，凡學業成績好的，很自然地滿足了教師的期望，因此獲得了教師的鍾愛。第二個因素是行為表現，凡人際關係良好、合群、性格外向而穩定、守規矩而脾氣溫和的學生，容易得到教師的讚賞。第三個因素是求知的態度，凡喜歡學校、喜歡教師、喜歡求知活動，有雄心大志而表現積極學習態度的學生，得到教師的評價也高。

有趣的發現是，教師的期待和學生同儕的支持相當吻合，凡得教師喜愛的學生，獲得同學才華稱許的也比較多；在同學心目中較為調皮搗蛋與孤僻退縮的，教師也不欣賞。由此顯示在小學階段，教師與兒童的喜惡標準，相差不遠，師生間的歧見，可能不大。但在國中以後，此種情況是否繼續保持，很值懷疑。因為進入國中以後，友伴團體的勢力大為抬頭，而友伴團體的價值系統又常不同於學校教育的價值體系。例如前者著重的可能是氣力、巧術、趣味、「性格」或「破紀錄」的行為；後者則強調學業成就，代表的是成人期待的價值標準。在教室中，我們可以預期師生之間的衝突與矛盾，可能大於小學階段（吳武典，民 74）。而教師的期待或偏好，對班級常規或適應行為必然發生重大影響（Doyle, 1986）。

### （四）檢討

吳武典（民 74）曾從學生的知覺、教師的期待、同學的交往、學習的氣氛、問題的行為等六個層面討論我國中學小的班級氣氛之特色及其問題。總結起來，我國中小學的班級氣氛有以下特色：

- 教師中心的而非學生中心的。
- 單調規律的而非多樣變化的。
- 求知的而非社交的。
- 嚴肅的而非輕鬆的。
- 封閉的而非開放的。
- 鑽研的而非廣博的。
- 片面的而非全面的。
- 安定的而非創造的。

教室是大社會的縮影，也是文化傳遞最重要的環節；班級氣氛所反映的，事實上也是大社會的氣氛，因為它不能獨立於大社會之外，而必須仰之賴之，與之息息相關。我們的班級氣氛，實有其社會背景，這些社會背景包括：

- 傳統「尊師重道」的美德，使得教師權威深重。
- 單一標準價值觀念下，學生活潑創造不起來。
- 升學考試的壓力下，造成緊張不快樂的氣氛。

—班級人數衆多，妨礙溝通的量和質。

—訓導側重消極的防弊，妨礙學生社會性的發展。

優良的班級氣氛是和諧的、溫暖的、樂學的、多姿多采的。優良的班級氣氛可增進學習的效率，促進健全人格的成長，同時良好的班級氣氛本身也即是一項重要的教育成就。檢討我國中小學班級氣氛之後，吳武典（民 74）以爲班級氣氛的改善，宜從下列幾個方進行：

1. 加強班級氣氛的研究。
2. 確認班級氣氛的本身爲教育的目標。
3. 教師要儘量表現對學生積極的期待。
4. 注意師生之間特性與期待的配合度。
5. 加強民主式教師的培養。
6. 加強團體輔導活動。
7. 改進編班制度。

## 研究方法

### 一、研究對象

本研究以「朝陽方案」受輔有案而問題仍頗嚴重者及教師提名有嚴重外向性偏差行爲之國中學生爲對象；又爲與普通學生作比較，另隨機選取研究對象所屬班級同性別相等人數之學生爲參照組樣本。

經選取八十二學年度參加朝陽方案學校數（共 314 校）之十分之一（31 校）爲對象。依地區分配如下（表二）：

表二 本研究預定樣本數

地 區	校 數	估 計 學 生 數	估 計 班 級 數	備 註		
	辦理「朝陽」數	抽樣數	「朝陽」學生 抽樣數	(學生人數)		
大台北區	41	4	328	32	26(1,040)	台北市、台北縣
東部地區	39	4	312	32	26(1,040)	基隆市、宜蘭縣
						花蓮縣、台東縣
北部地區	59	6	472	36	30(1,200)	桃園縣、新竹縣
						新竹市、苗栗縣
中部地區	50	5	400	40	32(1,280)	台中縣、台中市
						南投縣、彰化縣
嘉南地區	66	6	528	48	38(1,520)	雲林縣、嘉義縣
						嘉義市、台南縣
						台南市
南部地區	59	6	472	48	38(1,520)	高雄市、高雄縣
						屏東縣、澎湖縣
	314	31	2,512	248	190(7,600)	

註：1. 估計學生數以每校平均 8 人計；估計班級數以朝陽個案數之八成計；班級學生人數每班以 40 人計。

2. 抽樣方法：係以有朝陽個案之班級全班施測，以免標記感。

3. 地分六區，係依教育部八十三年度（八十二學年度）諮詢顧問分區辦法。



實際獲得之偏差組與對照組人數各為 316 人，共 732 人（如表三）。其中偏差組朝陽案人數僅為 91 人，非朝陽案人數則高達 225 人。其主要原因有二：(1)許多老師覺得班上有些學生行為的偏差程度超過朝陽案者；(2)若干程度嚴重的朝陽案學生常不到校，甚至長期輟學，施測困難。至於性別差異，則甚明顯，顯然外向性問題行為學生人數男生（共 254 人）多於女生（共 62 人）。

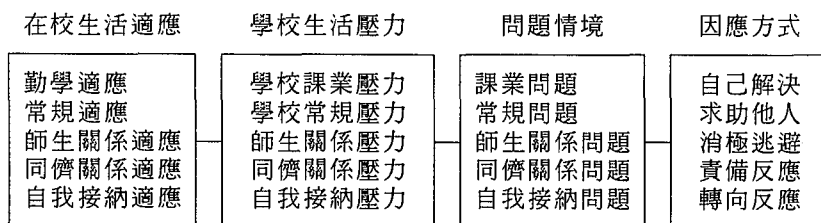
表三 本研究實際樣本分配

性 年	別 級	男				女				合 計
		一	二	三	小計	一	二	三	小計	
偏差組	朝陽案	21	27	35	83	5	1	2	8	91
偏差組	非朝陽	58	60	53	171	15	21	18	54	225
對 照 組		79	87	88	254	20	22	20	62	316

偏差組學生的主要偏差行為，根據導師提供的資料，依序為：吸菸（90 人次）、偷竊（79）、蹺課（76）、打架（72）、出入不良場所（50）、無心學習（36）、逃學（35）、逃家（32）、破壞公物（28）、勒索威脅（27）、言語粗暴（27）、欺侮弱小（26）、破壞上課秩序（25）、叛逆（20）、浮躁衝動（16）、遊蕩（16）、說謊（16）、交友不當（16）、吸毒（15）。

## 二、研究工具

本研究將班級適應行為在概念上界定為在校生活適應、學校生活壓力和個人因應行為三方面，且均包括學習、常規、師生關係、同儕關係和自我接納等五個向度，形成由圖一轉化而來的架構（圖二）：



圖二 本研究工具編制架構圖

根據上述架構，研究者（吳武典、莊明貞、黃玉真，民 83）經多次試探性研究之後，編製完成三種班級適應行為量表：(1)修訂學生在校行為問卷（評量學生在校生活適應狀況），(2)學校情境量表（評量學生知覺的學校生活壓力），(3)個人因應行為量表（評量學生面臨壓力情境的因應行為），統稱「學生在校生活狀況問卷」。根據 322 名台北市國中生樣本的分析（吳武典、莊明貞、黃玉真，民 83），分別簡述如下：

### (一)學生在校行為問卷：

包括五個分量表（如上述架構），各有十題，共五十題，採 Likert 式四點量表計分，分量表分數範圍為 10-40，全量表為 50-200；得分愈高，表示學校適應情形愈佳。以主成份分析法進行因素分析作建構效度考驗，得到五個因素，與理論架構相符，共可解釋總變異量之 44.5%。信度方面，各分量表間的相關介於 .25-.57 間，內部一致性信度（Cronbach  $\alpha$  值）全量表為 .90，各分量表為 .77-.80；間隔六週之重測信度，全量表為 .75，各分量表為 .54-.68。

### (二)學校情境量表：

包括五個分量表（如上述架構），亦各有十題，共五十題，採 Likert 式四點量表計分，分量表及全量表分數範圍分別為 10-40 及 50-200；得分愈高，表示所承受的學校生活壓力愈大。效度考驗亦採主成份分析法進行因素分析，得到五個因素，與理論架構相符，共可解釋總變異量之 45.3%。信度方面，各分量表間的相關介於 .21-.55 間，內部一致性信度（Cronbach  $\alpha$  值）全量表為 .89，各分量表為 .65-.82；間隔六週之重測信度，全量表為 .72，各分量表為 .48-.66。

### (三)個人因應行為量表：

首先，根據「學校情境量表」中之五種壓力編寫學校中的壓力情境，每一種壓力分述為四種問題情境，共有二十種（題），供受試者填寫是否曾有這種壓力情境。其次，列出各種學生可能有的因應行為，進行預試，最後保留十項因應方式，分屬五種類型：(1)自己解決（自己設法解決），(2)求助他人（找家人談、找老師談、找朋友談），(3)消極逃避（不管它、睡大覺），(4)責備反應（責怪自己、責怪他人），(5)轉向反應（去運動、去做有趣的事）。另增一項為「其他」。由於此一問卷的作答方式，是要受試者依據自己實際情形勾選因應方式，勾選的次數依個別狀況而定，故未能做項目分析。

## 三、研究程序

首先編修完成三種班級行為適應量表（如上述），編寫取樣與施測說明及設計偏差行為學生樣本調查表（蒐集基本資料，以便造冊列管）。接著於八十三年五月間透過教育部訓委會，根據取樣計畫，分函各校，附「學校生活狀況問卷」（即上述三種量表，併印在一起）及實施說明。由各校施測後，將問卷連同調查表寄回研究計畫主持人。

取樣及施測方法如下：

- 1.採全班施測法，先找出有嚴重外向性偏差行為學生之班級，一、二、三年級各一班，全班施測「學生在校生活狀況問卷」。
- 2.全部施測時間約為 30 分鐘。
- 3.由輔導老師擔任問卷主持人。
- 4.施測時「偏差行為學生」務必在場與其他同學同時填寫問卷。
- 5.對照組之學生抽自同班同性別之非偏差行為者。以偏差行為之學生座號為準，加二號作為對照組學生；如抽出的為異性學生，則順推，至取得同性別對照組學生為止；如加號不能取得對照組學生，則採減號法為之。此一程序係在問卷回收後，由研究者執行之。

#### 四、資料處理

資料回收後，即進行整理及電腦登錄，並以 SPSS/PC+ 進行統計處理。採用獨立樣本 t 檢定（單側）、獨立樣本百分比差異顯著性 Z 考驗（雙側）及皮爾生積差相關等分析問卷評量結果。

### 結果與討論

#### 一、學校生活適應分析

表四為兩組學生知覺的學校生活適應狀況及均數差異顯著性 t 考驗（單側）。結果顯示：(1)偏差組的整體適應狀況顯著不如對照組（ $t = 9.36, p < .01$ ）。(2)五個分量表中，除「自我接納」外，其餘四個分量表的兩組均數也都有顯著差異，即偏差組在勤學適應、常規適應、師生適應和同儕適應上，也均不如對照組。(3)如以數值 25 為鑑定的適應良窳的分水嶺，對照組各分量表的均值都在 25 以上，顯示適應普通或良好；偏差組則有兩項（師生關係及勤學適應）的均值在 25 以下，顯示真正的困難。

表四 兩組學生的在校生活適應之比較

	偏 差 組		對 照 組		t 值
	M	SD	M	SD	
勤學適應 (S)	23.10	3.88	25.92	4.29	- 8.68**
常規適應 (C)	26.67	3.88	30.40	4.70	-10.88**
師生關係 (T)	22.08	4.28	25.05	4.43	- 8.57**
同儕關係 (P)	27.32	3.27	28.34	3.64	- 3.71**
自我接納 (E)	27.15	4.27	27.10	4.45	.14
總適應 (TA)	126.32	12.84	136.81	15.23	- 9.36**

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

上述結果（表四）充份支持了本研究假設一：偏差行為學生的學校生活適應顯著不如一般學生。外向性偏差學生在行為上踰越外在既存的規範，其本身的知覺亦顯示著適應的困難。此種困難尤其顯示在常規適應上，如不能準時上、下學，不準時繳交作業，上課不能保持安靜等。可見外在的認定和主觀的知覺頗為一致。因此，要了解學生的外向性偏差行為，似可從其生活適應的評量切入。另一方面，外向性偏差行為學生在學習適應和外在關係（包括師生與同儕）方面均欠佳，是否形成如 Kauffman (1993) 所云的學習和適應的「惡性循環」，值得注意。至於自我接納方面的適應，似乎不是外向性偏差行為學生的問題，這頗耐人尋味——學生即使被師長認定有行為偏差，並不影響其自我肯定。也許這正是偏差行為「頑性」之所在——雖然學業成績欠佳，常因不守常規受罰，只是惹老師生氣，但「我並不覺得我不好」。如果自我觀念改變，自我要求提高，是否也會發生行為改變呢？這或許是一個有價值的策略性思考。

## 二、學校生活壓力分析

表五為兩組學生知覺的學校生活壓力及均數差異顯著性  $t$  考驗。結果顯示：(1)偏差組知覺的學校生活壓力整體來說顯著大於對照組 ( $t = 4.94, p < .01$ )。(2)五個分量表中，三個分量表兩組均數有顯著差異，即偏差行為學生比一般學生感受到較高的課業壓力、常規壓力及師生關係壓力。(3)如以數值 25 為高低壓力的分水嶺，對照組各分量表均值均在 25 以下，顯示其所感受到的學校生活壓力不大或很小；偏差組超過 25 警戒線者則有常規壓力 (26.17)、課業壓力與師生關係壓力 (均為 25.44)，至於同儕壓力與自我壓力則均在 25 以下 (分別為 21.51 與 23.07)，顯示壓力輕微。

表五 兩組學生的學校生活壓力之比較

	偏 差 組		對 照 組		t 值
	M	SD	M	SD	
學 校 課 業 (S)	25.44	4.07	24.45	3.94	2.20*
學 校 常 規 (C)	26.17	4.82	22.62	4.96	9.12**
師 生 關 係 (T)	25.44	4.28	23.70	4.35	5.07**
同 儕 關 係 (P)	21.51	4.85	21.53	4.71	.05
自 我 接 納 (E)	23.07	4.79	22.99	4.97	.21
總 壓 力 (TS)	121.63	15.67	115.29	16.61	4.94**

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

上述結果 (表五) 支持了本研究假設二：偏差行為學生知覺的學校生活壓力顯著高於一般學生。此結果也與表三的學校生活適應相當一致，其義意為：外向性行為偏差學生感覺到學校生活適應較為困難，學校生活壓力也比較大，尤其在常規、師生關係與課業三個向度上，特別明顯。生活適應與生活壓力可能互為因果，但似很難釐清孰為因，孰為果；惟二者應該關係密切。惟一例外的是同儕這一變項，雖然偏差行為學生的同儕關係不如一般學生，但並不感到同儕的壓力 (即不認為同學常以異樣眼光看我或取笑我，我也不在乎同學的批評，並不缺少知己的朋友，也不覺得交新朋友有什麼困難)。這或許因為其同儕關係適應其實並無真正問題 (均值仍達 27.32，已如前述)。另一方面，偏差行為學生的自我接納壓力既低於警戒線 25，也不顯著高於一般學生。由此可見，偏差行為學生雖然違規犯過、功課不好、師長不悅，但似仍能自得其樂，在同儕間來去自如。缺乏同儕壓力與自我壓力，要達到良性的行為改變，恐非易事。

## 三、學校問題情境分析

表六為兩組學生曾遇到的問題情境及百分比均數差異性  $Z$  考驗 (雙側)。結果顯示：(1)在課業問題方面，整體人數百分比並無顯著差異 ( $Z = .88, p > .05$ )，四個分項亦然；(2)在常規問題方面，整體而言兩組有顯著差異 ( $Z = 2.83, p < .01$ )，且在四個分項上均達顯著差異水準：偏差組學生較多感到課堂的約束太多、校規太嚴格、不喜歡某些班規，違反規定被處分的也較多；(3)在師生關係問題方面，整體而言，兩組人數百分比有顯著差異 (7



= 2.08,  $p < .05$  )，在四個分項中，有兩個分項達顯著差異水準：偏差組學生較多感到老師不關心他和不太了解他；(4)在同儕關係問題方面，雖然整體而言，兩組並無顯著差異 ( $Z = 1.21$ ,  $p > .05$  )，但有兩個分項達顯著差異水準：偏差組學生較少感到被同學以異樣眼光看待或被同學取笑；(5)在自我接納問題方面，整體而言，兩組並無顯著差異 ( $Z = .37$ ,  $p > .05$  )；(6)就問題類型而言，顯然在五種問題類型中，無論偏差組學生或對照組學生，最多困擾的均為課業問題，均為六成強；次為常規問題，惟前者仍維持近六成比率，後者則降至四成強；師生關係問題在對照組學生中只約二成有之，偏差組學生則有三成有之；至於同儕關係問題與自我接納問題，則兩組學生均約有三成有之；(7)就分項問題而言，在二十個分項中，偏差組人數在五成以上的有九項，依序是：上課內容聽不懂 ( 72.8% )、違反規定被處分 ( 69.0% )、成績未達師長的要求 ( 67.7% )、課業太多無法應付 ( 63.6% )、課堂的約束太多 ( 57.6% )、校規太嚴格 ( 57.3% )、和同學發生爭執 ( 54.7% )、作業太難 ( 54.1% )、不喜歡某些班規 ( 50.0% )；對照組人數在五成以上的僅有六項，依序是：上課內容聽不懂 ( 67.4% )、成績未達師長的要求 ( 66.5% )、課業太多無法應付 ( 61.4% )、和同學發生爭執 ( 53.8% )、違反規定被處分 ( 51.3% )、不知道自己有什麼優點 ( 50.6% )。

上述結果(表六)部分支持了本研究假設三：偏差行為學生知覺的學校生活適應問題顯著異於一般學生。進一步分析，上述結果有下列重要意義：(1)課業問題顯然沒有「國界」，無論偏差行為學生或一般學生，都為之傷神，且是心中的「最痛」。資料顯示：固然偏差行為學生有七成二「上課內容聽不懂」，一般學生也不遑多讓，其比率亦高達六成七！看來，這已不是學生聰不聰明或用不用功的問題，而是教材內容過於艱深、教材份量過多的制度性問題；換言之，是「大人們」之過，值得「大人們」省思！在升學主義掛帥下，教師逼著學生學這些營養過度豐富的教材，學生恐怕難以吸收消化，難怪學生感歎「成績未達師長要求」了！（兩組均約六成七有此問題）如果因此衍生拒絕學校的問題，恐要應驗 Samenow (1984) 所說的，學生可能因之走上違規、犯罪之途，而被學校所拒絕了。(2)常規問題之普遍性不容忽視。資料顯示：不只偏差組學生有近七成因違規被處分，一般學生也有五成有同樣的遭遇。是學生違規行為太普遍？還是學校處分學生太浮濫？值得進一步探究。也許在這兒可做「兩者皆是」的悲傷性假設。如何做適當的常規管理，以減少學生的違規犯過行為，則是吾人應積極思考的問題。(3)偏差行為學生的常規問題與師生關係問題多於一般學生，此與上述學校生活壓力知覺的分析相當一致。壓力大，則問題多；問題多，壓力更增，也許又是另一種「惡性循環」吧！(4)在同儕關係和自我接納方面的問題，偏差組學生未必多於一般組學生。事實上，本研究資料顯示：在同儕關係問題上，一般學生還比較會覺得遭受同學異樣的眼光看待或被同學取笑。偏差行為學生似乎並不覺得被同學所排斥，雖然其同儕適應不如一般學生，但並非真的不好(表四)，也不覺得壓力很大(表五)；在自我態度上，並不比一般學生差。偏差行為學生似乎並不因為行為偏差、常受責罰而自卑或自棄，但頗多仍能認錯，只是一時改不了。如擴大此一認知，使導向於「勇於認錯」的行動，配合「我仍有優點」的認知和「發揮優點」的外在鼓勵，其行為的正向改變，應是可期的。



表六 兩組學生在校時曾遇到的問題情境之比較

	偏 差 組 N ( % )	對 照 組 N ( % )	Z
(一) 課業問題			
1. 課業太多	201.0(63.6)	194.0(61.4)	.57
2. 內容不懂	230.0(72.8)	213.0(67.4)	1.48
3. 成績未達要求	214.0(67.7)	210.0(66.5)	.32
4. 作業太難	171.0(54.1)	157.0(49.7)	1.11
合 計	204.0(64.6)	193.5(61.2)	.88
(二) 常規問題			
5. 約束太多	182.0(57.6)	137.0(43.4)	3.57**
6. 校規嚴格	181.0(57.3)	117.0(37.0)	5.11**
7. 討厭班規	158.0(50.0)	121.0(38.3)	2.96**
8. 違規被處分	218.0(69.0)	162.0(51.3)	4.54**
合 計	184.8(58.5)	134.3(42.5)	2.83**
(三) 師生關係問題			
9. 期望過高	99.0(31.3)	89.0(28.2)	.85
10. 不關心我	60.0(19.0)	47.0(14.9)	1.38
11. 對我不公	95.0(30.1)	60.0(19.0)	3.24**
12. 不了解我	127.0(40.2)	92.0(29.1)	2.93**
合 計	95.3(30.1)	72.0(22.8)	2.08*
(四) 同儕關係問題			
13. 異樣眼光	63.0(19.9)	84.0(26.6)	-1.99*
14. 無知己朋友	69.0(21.8)	83.0(26.3)	-1.32
15. 同學取笑	72.0(22.8)	97.0(30.7)	-2.24*
16. 發生爭執	173.0(54.7)	170.0(53.8)	.23
合 計	93.4(29.8)	108.5(34.3)	-1.21
(五) 自我接納問題			
17. 不滿外表	81.0(25.6)	86.0(27.2)	-.46
18. 能力不如人	112.0(35.4)	122.0(38.6)	-.83
19. 無法接受自己缺點	85.0(26.9)	67.0(21.2)	1.68
20. 不知有何優點	139.0(44.0)	160.0(50.6)	-1.66
合 計	104.3(33.0)	188.8(34.4)	-.37
合 計	136.5(43.2)	123.4(39.1)	1.05

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

#### 四、問題情境因應方式分析

本研究界定的五種在校問題情境為：課業問題、常規問題、師生關係問題、同儕關係問題及自我接納問題。

本研究界定的因應方式有五種類型：自己解決、求助他人、消極逃避、責備反應及轉向反應。在問卷中為免遺漏，另增加「其他反應」一項。

表七至表十一為兩組學生面對五種在校問題情境的因應方式及人數百分比差異顯著性 Z 考驗，表九為綜合五種問題情境的因應方式之比較。茲分述如下：

## (一)對課業問題情境的因應方式

表七顯示下列結果：(1)在五類因應方式中，偏差組對課業問題情境的因應方式之人數百分比，有三類顯著異於對照組（ $Z = 4.29, p < .01$ ），即偏差組學生較多採取消極逃避反應，如「不管他」、「睡大覺」，較少採取「自己設法解決」（ $Z = 2.16, p < .05$ ）或「求助他人」（ $Z = 2.06, p < .05$ ，如找家人談或找朋友談）。(2)在轉向反應方面，整體而言，兩組並無顯著差異，但在「去做有趣的事」一項，偏差組人數百分比顯著高於對照組。(3)就五類因應方式的比較而言，偏差組的人數百分比依序是：自己解決（30.9%）、消極逃避（30.1%）、求助他人（16.3%）、轉向反應（14.0%）、責備反應（7.9%）；對照組是：自己解決（39.1%）、求助他人（22.8%）、消極逃避（15.9%）、轉向反應（11.6%）、責備反應（8.3%）。(4)就十一個分項因應方式（含「其他」一項）而言，偏差組最多人採用的是「不管它」（35.2%），次為「自己設法解決」（30.1%），再次為「睡大覺」（24.4%）及「找朋友談」（24.3%），再次為「去做有趣的事」（19.8%），其餘方式則採用者甚少；對照組最多人採用的是「自己設法解決」（39.1%），次為「找朋友談」（35.8%），再次為「不管他」（19.5%）、「找老師談」（16.5%）及「找家人談」（16.1%），其餘因應方式則採用者甚少。

表七 兩組學生對課業問題的因應方式之比較

	偏 差 組 N ( % )	對 照 組 N ( % )	Z
(一)自己解決			
1.自己設法解決	97.8(30.9)	123.5(39.1)	-2.16*
(二)求助他人			
2.找家人談	32.3(10.2)	50.8(16.1)	-2.19*
3.找老師談	45.3(14.3)	52.0(16.5)	-.77
4.找朋友談	76.8(24.3)	113.3(35.8)	-3.15**
合 計	51.5(16.3)	72.0(22.8)	-2.06*
(三)消極逃避			
5.不管它	111.3(35.2)	61.5(19.5)	4.43*
6.睡大覺	77.0(24.4)	39.3(12.4)	3.89**
合 計	95.2(30.1)	50.4(15.9)	4.29**
(四)責備反應			
7.責怪自己	35.8(11.3)	40.8(12.9)	.62
8.責怪他人	14.0( 4.4)	11.5( 3.6)	.51
合 計	24.9( 7.9)	26.2( 8.3)	-.18
(五)轉向反應			
9.去運動	26.0( 8.2)	32.0(10.1)	-.83
10.去做有趣的事	62.5(19.8)	41.0(13.0)	2.31*
合 計	44.3(14.0)	36.5(11.6)	.90
(六)其他反應			
11.其他	16.0( 5.1)	17.0( 5.4)	-.17
合 計	54.1(17.1)	53.0(16.8)	.10

\*  $P < .05$     \*\*  $P < .01$

## (二)對常規問題情境的因應方式

表八 兩組學生對常規問題的因應方式之比較

	偏 差 組 N ( % )	對 照 組 N ( % )	Z
(一)自己解決			
1.自己設法解決	60.0(19.0)	61.5(19.5)	- .16
(二)求助他人			
2.找家人談	28.3( 8.9)	27.3( 8.6)	.13
3.找老師談	40.0(12.7)	43.8(13.8)	- .41
4.找朋友談	58.3(18.4)	52.0(16.5)	.63
合 計	42.2(13.4)	41.0(13.0)	.15
(三)消極逃避			
5.不管它	109.0(34.5)	78.8(24.8)	2.62**
6.睡大覺	57.5(18.2)	32.8(10.4)	2.80**
合 計	83.3(26.3)	55.8(17.7)	2.61**
(四)責備反應			
7.責怪自己	30.0( 9.5)	26.0( 8.2)	.58
8.責怪他人	23.0( 7.3)	18.5( 5.9)	.71
合 計	26.5( 8.4)	22.3( 7.0)	.66
(五)轉向反應			
9.去運動	22.8( 7.2)	26.3( 8.3)	- .52
10.去做有趣的事	53.3(16.9)	40.3(12.7)	1.49
合 計	38.1(12.0)	33.3(10.5)	.60
(六)其他反應			
11.其他	22.0( 7.0)	15.0( 4.7)	1.23
合 計	45.8(14.5)	38.4(12.1)	.89

表八顯示下列結果：(1)在五類因應方式中，偏差組對常規問題情境的因應方式之人數百分比，只有消極逃避一項顯著異於對照組（ $Z = 2.61, p < .01$ ），即偏差組學生較多採取消極逃避方式，如「不管它」、「睡大覺」。(2)就五類因應方式的比較而言，偏差組的人數百分比依序是：消極逃避（26.3%）、自己解決（19.0%）、求助他人（13.4%）、轉向反應（12.0%）、責備反應（8.4%）；對照組是：自己解決（19.5%）、消極逃避（17.7%）、求助他人（13.0%）、轉向反應（10.5%）、責備反應（7.0%）。(3)就十一個分項因應方式（含「其他」一項）而言，偏差組最多人採用的是「不管它」（34.5%），次為「自己設法解決」（19.0%）、「找朋友談」（18.4%）、「睡大覺」（18.2%）、「去做有趣的事」（16.9%），其餘方式則採用者甚少；對照組最多人採用的也是「不管他」（24.8%），次為「自己設法解決」（19.5%）、「睡大覺」（17.7%）、「找朋友談」（16.5%），其餘方式則採用者甚少。

## (三)對師生關係問題情境的因應方式

表九顯示下列結果：(1)在五類因應方式中，偏差組對師生關係問題情境的因應方式之人



數百分比，只有消極逃避一項顯著異於對照組（ $Z = 2.36, p < .01$ ），即偏差組學生較多採取消極逃避方式，如「不管它」、「睡大覺」。(2)就五類因應方式的比較而言，偏差組的人數百分比依序是：消極逃避（20.8%）、自己解決（16.4%）、求助他人（10.8%）、轉向反應（7.7%）、責備反應（5.2%）；對照組是：自己解決（16.8%）、消極逃避（13.7%）、求助他人（13.3%）、轉向反應（8.1%）、責備反應（3.8%）；兩者的順序均與課業問題的順序相同。(3)就十一個分項因應方式（含「其他」一項）而言，偏差組最多人採用的是「不管它」（27.3%），次為「自己設法解決」（16.4%）、「找朋友談」（15.2%）、「睡大覺」（14.2%）、「去做有趣的事」（10.1%），其餘方式則採用者甚少；對照組最多人採用的也是「不管他」（19.9%），次為「自己設法解決」（16.8%）、「找朋友談」（16.6%）、「找老師談」（13.1%）、「找家人談」（10.3%），其餘方式則採用者甚少。

表九 兩組學生對師生關係問題的因應方式之比較

	偏 差 組 N ( % )	對 照 組 N ( % )	Z
(一) 自己解決			
1. 自己設法解決	51.8(16.4)	53.0(16.8)	- .14
(二) 求助他人			
2. 找家人談	23.3( 7.4)	32.5(10.3)	-1.29
3. 找老師談	31.0( 9.8)	41.3(13.1)	-1.31
4. 找朋友談	48.5(15.3)	52.5(16.6)	- .45
合 計	34.3(10.8)	42.1(13.3)	.96
(三) 消極逃避			
5. 不管它	86.3(27.3)	62.8(19.9)	2.19*
6. 睡大覺	45.0(14.2)	24.0( 7.6)	2.66**
合 計	65.7(20.8)	43.4(13.7)	2.36**
(四) 責備反應			
7. 責怪自己	18.8( 5.9)	14.3( 4.5)	.79
8. 責怪他人	14.0( 4.4)	9.8( 3.1)	.86
合 計	16.4( 5.2)	12.1( 3.8)	.85
(五) 轉向反應			
9. 去運動	16.8( 5.3)	21.5( 6.8)	- .79
10. 去做有趣的事	32.0(10.1)	30.0( 9.5)	.25
合 計	24.4( 7.7)	25.8( 8.1)	- .19
(六) 其他反應			
11. 其他	17.0( 5.4)	11.5( 3.6)	1.09
合 計	35.0(11.1)	32.1(10.2)	.37

\*  $P < .05$ \*\*  $P < .01$ 

## (四)對同儕關係問題情境的因應方式

表十 兩組學生對同儕關係問題的因應方式之比較

	偏 差 組 N ( % )	對 照 組 N ( % )	Z
(一)自己解決			
1.自己設法解決	73.0(23.1)	90.3(28.6)	-1.58
(二)求助他人			
2.找家人談	23.3( 7.4)	36.3(11.5)	-1.77
3.找老師談	19.5( 6.2)	32.3(10.2)	-1.83
4.找朋友談	54.0(17.1)	67.8(20.8)	-1.18
合 計	32.3(10.2)	45.5(14.4)	-1.61
(三)消極逃避			
5.不管它	68.0(21.5)	52.3(16.5)	1.60
6.睡大覺	44.3(14.0)	24.3( 7.7)	2.54**
合 計	56.2(17.8)	38.3(12.1)	2.01*
(四)責備反應			
7.責怪自己	23.0( 7.3)	21.0( 6.6)	.35
8.責怪他人	16.5( 5.2)	13.0( 4.1)	.65
合 計	19.8( 6.3)	17.0( 5.4)	.48
(五)轉向反應			
9.去運動	18.3( 5.8)	24.0( 7.6)	- .91
10.去做有趣的事	29.5( 9.3)	31.3( 9.9)	- .26
合 計	23.9( 7.6)	27.8( 8.8)	- .55
(六)其他反應			
11.其他	17.3( 5.5)	13.0( 4.1)	.82
合 計	35.2(11.1)	36.9(11.7)	- .24

\*  $P < .05$ \*\*  $P < .01$ 

表十顯示下列結果：(1)在五類因應方式中，偏差組對同儕關係問題情境的因應方式之人數百分比，只有消極逃避一項顯著異於對照組（ $Z = 2.01, p < .05$ ），即偏差組學生較多採取消極逃避反應方式，如「睡大覺」。(2)就五類因應方式的比較而言，偏差組的人數百分比依序是：自己解決（23.1%）、消極逃避（17.8%）、求助他人（10.2%）、轉向反應（7.6%）、責備反應（6.3%）；對照組是：自己解決（28.6%）、求助他人（14.4%）、消極逃避（12.1%）、轉向反應（8.8%）、責備反應（5.4%）。(3)就十一個分項因應方式（含「其他」一項）而言，偏差組最多人採用的是「自己設法解決」（23.1%），次為「不管它」（21.5%）、「找朋友談」（17.1%）、「睡大覺」（14.0%），其餘方式則採用者甚少；對照組最多人採用的也是「自己設法解決」（28.6%），次為「找朋友談」（20.8%）、「不管他」（16.5%）、「找家人談」（11.5%）、「找老師談」（10.2%），其餘方式則採用者甚少。

## (五)對自我接納問題情境的因應方式

表十一顯示下列結果：(1)在五類因應方式中，偏差組對自我接納問題情境的因應方式之人數百分比，沒有一項顯著異於對照組。(2)就五類因應方式的比較而言，偏差組的人數百分比依序是：自己解決（19.3%）、消極逃避（17.7%）、求助他人（10.9%）、轉向反應（8.1%）、責備反應（6.5%）；對照組是：自己解決（24.4%）、求助他人（13.6%）、消極逃避（13.4%）、轉向反應（8.4%）、責備反應（6.2%）。(3)就十一個分項反應方式（含「其他」一項）而言，偏差組最多人採用的是「不管他」（22.8%），次為「自己設法解決」（19.3%）、「找朋友談」（16.5%）、「去做有趣的事」（10.0%），其餘方式則採用者甚少；對照組最多人採用的是「自己設法解決」（24.4%），次為「找朋友談」與「不管他」（均為17.9%）、「找家人談」（13.1%），其餘方式則採用者甚少。

表十一 兩組學生對自我接納問題的因應方式之比較

	偏 差 組 N ( % )	對 照 組 N ( % )	Z
(一)自己解決			
1.自己設法解決	61.0(19.3)	77.3(24.4)	-1.55
(二)求助他人			
2.找家人談	27.8( 8.8)	41.5(13.1)	-1.73
3.找老師談	23.0( 7.3)	30.5( 9.7)	-1.08
4.找朋友談	52.3(16.5)	56.5(17.9)	- .47
合 計	34.4(10.9)	42.8(13.6)	-1.04
(三)消極逃避			
5.不管它	72.0(22.8)	56.5(17.9)	1.53
6.睡大覺	39.8(12.6)	28.3( 8.9)	1.50
合 計	55.9(17.7)	42.4(13.4)	1.49
(四)責備反應			
7.責怪自己	28.3( 8.9)	30.5( 9.7)	- .35
8.責怪他人	12.5( 4.0)	8.5( 2.7)	.92
合 計	20.4( 6.5)	19.5( 6.2)	.16
(五)轉向反應			
9.去運動	19.3( 6.1)	23.0( 7.3)	- .60
10.去做有趣的事	31.8(10.0)	30.3( 9.6)	.17
合 計	25.6( 8.1)	26.7( 8.4)	- .14
(六)其他反應			
11.其他	14.3( 4.5)	11.8( 3.7)	.51
合 計	34.7(11.0)	35.9(11.4)	- .16

\*  $P < .05$ \*\*  $P < .01$

## (六)對問題情境(五種綜合)的因應方式

表十二 兩組學生對問題情境(五種綜合)的因應方式之比較

	偏 差 組 N ( % )	對 照 組 N ( % )	Z
(一)自己解決			
1.自己設法解決	68.7(21.7)	81.1(25.7)	-1.18
(二)求助他人			
2.找家人談	27.0( 8.5)	37.7(11.9)	-1.41
3.找老師談	31.8(10.1)	40.0(12.7)	-1.03
4.找朋友談	58.0(18.4)	68.4(21.7)	-1.04
合 計	38.9(12.3)	48.7(15.4)	-1.13
(三)消極逃避			
5.不管它	89.3(28.3)	62.4(19.7)	2.53**
6.睡大覺	52.7(16.7)	29.7( 9.4)	2.73**
合 計	71.3(22.5)	46.1(14.6)	2.55**
(四)責備反應			
7.責怪自己	27.2( 8.6)	26.5( 8.4)	.09
8.責怪他人	16.0( 5.1)	12.3( 3.9)	.73
合 計	21.6( 6.8)	19.4( 6.1)	.36
(五)轉向反應			
9.去運動	20.6( 6.5)	25.4( 8.0)	.72
10.去做有趣的事	41.8(13.2)	34.6(10.9)	.89
合 計	31.3( 9.9)	30.0( 9.5)	.17
(六)其他反應			
11.其他	17.3( 5.5)	13.7( 4.3)	.70
合 計	41.0(13.0)	39.3(12.4)	.23

\*  $P < .05$ \*\*  $P < .01$ 

表十二顯示下列結果：(1)在五類因應方式中，偏差組對問題情境(五種綜合)的因應方式之人數百分比，只有消極逃避一項顯著異於對照組( $Z = 2.55, p < .01$ )，即偏差組學生較多採取消極逃避反應方式，如「不管他」、「睡大覺」。(2)就五類因應方式的比較而言，偏差組的人數百分比依序是：消極逃避(22.5%)、自己解決(21.7%)、求助他人(12.3%)、轉向反應(9.9%)、責備反應(6.8%)；對照組則是：自己解決(25.7%)、求助他人(15.4%)、消極逃避(14.6%)、轉向反應(9.5%)、責備反應(6.1%)。(3)就十一個分項因應方式(含「其他」一項)而言，偏差組最多人採用的是「不管他」(28.3%)，次為「自己設法解決」(21.7%)、「找朋友談」(18.4%)、「睡大覺」(16.7%)、「去做有趣的事」(13.2%)、「找老師談」(10.1%)，其餘方式則採用者甚少；對照組最多人採用的是「自己設法解決」(25.7%)，次為「找朋友談」(21.7%)、「不管他」(19.7%)、「找老師談」(12.7%)、「去做有趣的事」(10.9%)，其餘方式則採用者甚少。

綜合表七至表十二結果的分析，本研究假設四：偏差行為學生對問題情境的因應方式顯



著異於一般學生，獲得部份支持，其意義如下：(1)整體而言，偏差行為學生對問題情境的因應方式與一般學生最大的不同在於較多採取消極逃避的方式（不管他、睡大覺等），也即不能面對現實尋求解決；而一般學生較多採取的卻是自己解決的積極方式。這似乎應驗了 Samenow (1984) 的名言：「早在學校拒絕犯罪少年之前，他們已經拒絕了學校。」愈是逃避與排斥外在的壓力或要求（主要在常規、課業、師生關係等方面，已如前述），愈使問題惡化，也愈易受到學校的懲處。此一偏頗的因應方式，必須設法加以改變。(2)課業問題雖是兩組學生普遍的問題，但兩組的因應方式並不相同，偏差行為學生除了偏向於採用消極逃避方式因應外，也較少採用積極的自己設法解決及求助於家人或朋友。這可能使其課業問題比一般學生更難以減除，而其勤學適應也較差（表四），課業壓力也較大（表五）了。相較於其他問題情境，偏差行為學生對課業的因應方式更缺乏積極主動性。(3)研究資料進一步顯示偏差行為學生的「自我接納」並無障礙，他們不但自我接納適應不遜於一般學生，自我接納壓力不大於一般學生，自我接納問題不多於一般學生，對自我接納問題情境的因應方式也無殊於一般學生。這樣的一致性結果，似乎再度佐証了外向性偏差行為學生的外在認定與自我態度並不一致，其自我接納問題情境的因應方式方面也無偏頗，偏頗的是對外在問題（如常規、課業、師生、同儕等）的因應。內外認知與行動的不一致，或許是其偏差行為難以改變的重要原因。如何互相調整，以求改變，似是輔導策略思考的方向。(4)偏差行為學生對問題情境的因應方式，其實與一般學生也有甚多相近之處：如責備反應（責己、責人）不高（低於一成），求助於家人與老師的比率均偏低（約為一成）。適當的求助行為應是值得鼓勵的，尤其是向老師求助。這或許是國中學生文化中較弱的一環，值得重視。

## 五、學校生活適應與生活壓力的關係

表十三為兩組學生「學校生活適應」與「學校生活壓力」各變項的相關矩陣。結果顯示：(1)一般而言，生活適應變項與生活壓力變項有顯著負相關，兩組皆然（二十五組相關係數中，偏差組有十五個達顯著相關水準，對照組則有二十三個），即生活適應狀況愈佳，則生活壓力愈低；反之，亦然。(2)一般而言，適應與壓力相對應的變項之相關也很高，其中最顯著的為自我接納變項（ $r = -.48$  與  $.56$ ），次為同儕關係變項（ $r = -.40$  與  $.44$ ）。(3)例外的是勤學適應與常規壓力的相關（ $r = -.37$  與  $-.49$ ）竟高於與課業壓力的相關（ $r = -.24$  與  $-.32$ ）；師生關係適應與常規壓力的相關（ $r = -.35$  與  $-.44$ ）竟高於與師生關係壓力的相關（ $r = -.32$  與  $-.30$ ）。

表十三 兩組學生的「學校生活適應」與「學校生活壓力」各變項之相關矩陣

在校壓力 生活適應	學校 課業 (SP)	偏差學校 常規 (CP)	差 師生 關係 (TP)	生 同儕 關係 (PP)	自我 接納 (EP)	學校 課業 (SP)	普 學校 常規 (CP)	通 師生 關係 (TP)	生 同儕 關係 (PP)	自我 接納 (EP)
勤學適應 (S)	-.24**	-.37**	-.20**	-.02	-.05	-.32**	-.49**	-.30**	-.11*	-.22**
常規適應 (C)	-.11*	-.30**	-.12*	-.06	-.03	-.15**	-.39**	-.16**	-.04	-.11*
師生關係 (T)	-.26**	-.35**	-.32**	.06	.01	-.42**	-.44**	-.30**	-.07	-.24**
同儕關係 (P)	-.16**	-.05	.05	-.40**	-.25**	-.24**	-.29**	-.17**	-.44**	-.29**
自我接納 (E)	-.24**	-.10	-.05	-.40**	-.48**	-.38**	-.23**	-.26**	-.43**	-.56**

\*  $p < .05$ , \*\* $p < .01$ 。

上述結果（表十三）充分支持本研究假設五：學生學校生活適應與生活壓力有顯著的相關。其意義如下：(1)學校生活適應與學校生活壓力關係密切，由此可知，惟其相關係數多介於 .20 至 .50 之間，仍宜視為互相影響的獨立變項；至於其間是否有因果關係，則難以從本研究資料中獲知。(2)常規壓力愈大，其勤學適應與師生關係適應也愈差，此一現象似意味當學生感到班規太多、校規太嚴而無法遵守且感到不舒服時，不但其常規適應困難，且其課業適應與師生關係也陷於困難之境。師、生、課程為形成班級氣氛之三要素，三者互動之後形成規範（常規）（吳武典，民 74），常規壓力之知覺正足以反映其師生關係與勤學行為。適當的常規與適度的常規壓力是必要的，惟過嚴或過苛的常規要求，讓學生感到有不能承荷之重，則不但可能造成違規行為，也將影響其學習行為與師生關係。

## 結論與建議

### 一、結 論

本研究以實施朝陽方案學校有嚴重外向性偏差行為之國中學生為對象，另隨機抽取一般學生為對照組（兩組人數均為 316），以自編「學生在校生活適應狀況問卷」，進行學生學校生活適應、生活壓力、問題情境與因應方式之比較分析。主要發現如下：

1. 偏差行為學生的學校生活適應，在勤學、常規、師生關係、同儕關係等方面，均顯著不如一般學生。

2. 偏差行為學生知覺的學校生活壓力，在課業、常規、師生關係等方面，均顯著大於一般學生。

3. 偏差行為學自陳的在校問題情境，在常規問題與師生關係問題上，顯著高於一般學生。

4. 偏差行為學生對在校的課業、常規、師生關係、同儕關係等問題情境，較多採用消極逃避的因應方式；對課業的問題，也較少自己設法解決或尋求家人或朋友的協助。

5. 無論偏差行為學生或一般學生，其自陳的在校生活適應與知覺的生活壓力呈顯著的低至中度負相關，其相對應的變項之相關尤為顯著；此外，常規壓力大，對勤學適應、師生關係有顯著不利的影響。

6. 偏差行為學生在自我接納變項上，無論為自我接納適應、自我接納壓力、自我接納問題及其因應方式，均與一般學生沒有顯著差異；在同儕關係變項上，除了同儕關係適應，其餘向度均與一般學生沒有顯著不同。由此推知，偏差行為學生的適應困難，似乎不在其自我肯定與同儕關係，而主要在於與外在的權威（教師）、規範（常規）與文化（課業）發生衝突；其間，「常規」變項，扮演樞紐角色。

7. 課業問題有其普遍性，無論偏差行為學生或一般學生均為其所苦（均超過六成），包括「上課內容聽不懂」、「成績未達師長的要求」、「課業太多無法應付」等。難怪朝陽方案在課業問題改善方面的成效不顯（郭生玉，民 80，民 81）。學生課業問題多，制度面（課程教材之難度與份量）之問題可能大於學生智力與努力的問題，值得大家重視與審視。

## 二、建議

1. 加強同儕輔導：本研究結果顯示：偏差行為學生並不感到有同儕關係的壓力或問題，其同儕支持系統與主流社會控制系統，似乎相異，甚至相悖；故欲改變其行為，恐需從同儕輔導著手，利用同儕壓力和同儕示範，以改變其行為。朝陽方案所實施的異質同儕團體輔導，已初見成效，值得加強推展。

2 加強自我觀念輔導：本研究結果顯示：偏差行為學生雖不獲愛於師長，卻仍然能夠自得其樂，其自我改變之動機薄弱。若能透過團體或個別的諮商，以自我觀念重整為主題，加強自我認識與自我要求，則其行為的良性改變，才能落實。

3. 重視課程的改革：課業問題之普遍性與嚴重性已不容忽視，由之衍生的行為問題，更令人憂心，必須從制度面加以痛切改革。不但應減輕學生課業負擔，且其內容應求多樣化與生活化，以與學生的經驗世界及需求相連接，並提供選擇的機會，以適應個別差異。學生對課程的知覺與感受，更應作為制訂課程和編製教材的重要參考。如果課程不能打入學生的內心世界，它再精緻豐富，也毫無用處。

4. 發掘與發展偏差行為學生正向的特質：偏差行為學生的適應行為固然在某些方面不如一般學生，但也有更多雷同之處。顯見其「偏異」只是局部，並非全部，吾人不僅應針對其缺點「補偏救弊」，也應從「優點」著手，予以發掘和鼓勵，使之有發表、發展的機會。「看住優點」或許比「抓著缺點」更有積極的意義和價值。

5 建立學生在校適應行為評估系統：本研究嘗試採用「適應--壓力--問題--因應」的系統分析模式，獲得相當有價值的資料，可考慮予以推展應用，藉以完整而深入了解偏差行為學生的適應體系。

6. 探討其他類型行為偏差學生的班級適應行為：本研究發現外向性偏差行為學生的適應問題主要在於常規、課業和師生關係，而不在於自我接納和同儕關係，內向性行為偏差行為學生之適應問題或有不同（或許主要在於自我接納和同儕關係），值得探究。

## 參考文獻

內政部（警政署）（1993）：**青少年犯罪統計**。

何福田（民 77）：**國中學生行為困擾調查表**。台北市，中國行為科學社。

吳武典（民 65）：中美小學班級氣氛之比較研究（英文）。**測驗年刊**，第 23 輯，82-95 頁。

吳武典、陳秀蓉（民 67）：教師領導行為與學生的期待、學業成就及生活適應。**教育心理學報**，11 期，87-104 頁。

吳武典（民 68）：國小班級氣氛的因素分析與追蹤研究。**教育心理學報**，12 期，133-156 頁。

吳武典（民 74）：**青少年問題與對策**。台北市，張老師出版社。

吳武典（民 82）：朝陽方案—少年犯罪的防治方案。**輔導季刊**，29 卷 5 期，105-113 頁。

吳武典、莊明貞、黃玉真（民 83）：三種班級行為量表的編製。（未發表）

法務部（犯罪研究中心）（民 81）：**臺灣地區各地方法院少年事件個案調查報告**。

教育部（民 80）：**教育部輔導工作六年計畫**。

教育部訓育委員會（民 86）：**校園文化與青少年問題—青少年問題現況分析**。

郭生玉（民 80，民 81）：**朝陽方案效益評估研究**。台北市：教育部訓育委員會。

- 郭靜姿 (民 75) : 壓力調適對國中資優學生及前段班學生心理調適之影響。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。(未發表)
- 黃玉真 (民 83) : 國中資優學生與普通班學校生活壓力、因應行為及學校適應比較研究。台灣師大特教研究所碩士論文。(未發表)
- 莊明貞 (民 73) : 國中學校生活素質與學校生活適應行為的關係。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。(未發表)
- 楊極東、鄭崇趁 (民 80) : 當前輔導策略與發展取向—「教育部輔導工作六年計畫」內涵分析。載於：教育部輔導工作六年計畫，94-119 頁。
- 蔡德輝 (民 80) : 臺灣地區國、高中 (職) 學生犯罪少年資料調查分析。教育部訓委會。
- 許錫珍 (民 67) : 國中能力分班教學情境下前後段班級氣氛之比較研究。教育心理學報，11 期，141-158 頁。
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, pp. 392-431.
- Feshback, N.D., & Feshback, S. (1987). Affective processes and academic achievement. *Child Development*, 58, 1335-1347.
- Flanders, N. A. (1960). *Teacher influence, pupil attitudes and achievement*. Minneapolis, Minn.: University of Minnesota Press.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teacher behavior*. Reading, Mass.: Addison Wesley Co.
- Halpin, A.W., & Croft, D. B. (1963). The organizational climate of schools. *Administrators Notebook*, 11:7, 1-4.
- Helms, B. J., & Gable, R. K. (1990). *Assessing and dealing with school-related stress in grade 3-12 students*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 318924).
- Horwitz, M. (1963). Hostility and its management in classroom groups. In W. W. Charters, Jr., & N. L. Gage (Eds.), *Readings in the social psychology of education*. Boston: Allyn & Bacon, Inc., pp. 196-221.
- Howard, E. R. (1982). School discipline—helping the teacher: improving discipline by improving the school. *Practitioner*, 8:4, ERIC No. ED218720.
- Irwin, C. E. (1993). Adolescence and risk taking: How are they related? In N. J. Bell and R. W. Bell (Eds.), *Adolescent risk taking*. Newburg Park, CA.: SAGE Publications.
- Kauffman, J. M. (1993). *Characteristics of behavior disorders of children and youth*. 5th ed. Columbus, CH.: Merrill Publishing Company.
- Polk, K., & Schafer, W. (1972). *School and delinquency*. Englewood Cliffs, N. Y.: Prentice-Hall.
- Samenow, S. E. (1984). *Inside the criminal mind*. New York: Times Books.
- Withall, J. (1949). The development of a technique for the measurement of social emotional climate in classroom. *Journal of Experimental Education*, 17, 347-361.
- Wu, W. T. (1993). Counseling and guidance in the twentieth century: the Taiwan experience. *Asian Journal of Counseling*, 11:1, 1-6.





## **SCHOOL ADJUSTMENT OF JUNIOR HIGH STUDENTS WITH DEVIANT BEHAVIORS**

**Wu-Tien Wu**

### **ABSTRACT**

Based on a proposed "Adjustment-Stress-Problem-Coping" model, survey questionnaires were sent to 316 students with severe deviant behaviors and 316 normal students in 31 junior high schools participating in the "Dawn Project" (an intervention program for students with deviant behaviors) in the Taiwan area to examine the differences between the two groups in school adjustment, school-related stress, school-related problem, and coping behavior. The main findings were as follows:

1. In terms of school adjustment, the deviant students were inferior to the normal group in studiousness, compliance, teacher-student relationship, and peer relationship.
2. In terms of perceived school-related stress, the deviant students were greater than that of the normal group in studiousness, compliance, and teacher-student relationship.
3. In terms of school-related problems, the deviant students showed more problems in compliance and teacher-student relationship than that of their counterparts.
4. In terms of coping behavior, the deviant students were using more avoiding responses in dealing with academic, discipline, teacher-student relationship, and peer relationship problems than that of the normal group. On the other hand, they were using less self-assisted and help-seeking behaviors in dealing with academic problems than that of the latter.
5. There were significant negative correlations between school adjustment and school-related stress in both groups, especially for those compatible variables. On the other hand, the compliance stress was negatively correlated with adjustments of academic work and teacher-student relationship.
6. It appeared that the adjustment difficulties of the deviant students came mostly from the conflicts between him/herself and the outside world, namely, the authority (teacher), the norm (discipline), and the culture (academic work), rather than the weakness of self assertiveness and/or peer acceptance.
7. Academic stress and problems appeared to be common and serious to all students. The structure of the curriculum, rather than the students' abilities and endeavors, was the likely cause.

**Key words:** deviant behavior, school adjustment, school-related stress, school-related problem, coping behavior

