

教育與家庭學刊

Journal of Education and Family

第七期 中華民國一百零五年七月出版



教育戲劇在華語文語用教學上的探討
胡瑞雪

1

國中生知覺導師管教方式與偏差行為之相關研究
-以新北市某國中為例
陳 琳 黃志成 郭妙雪

33

成年子女離婚態度相關因素之研究
柯澍馨 王思萍

63

外籍配偶國中子女知覺父母管教方式與親子關係對族群認同之影響
黃郁婷 林揚瑩

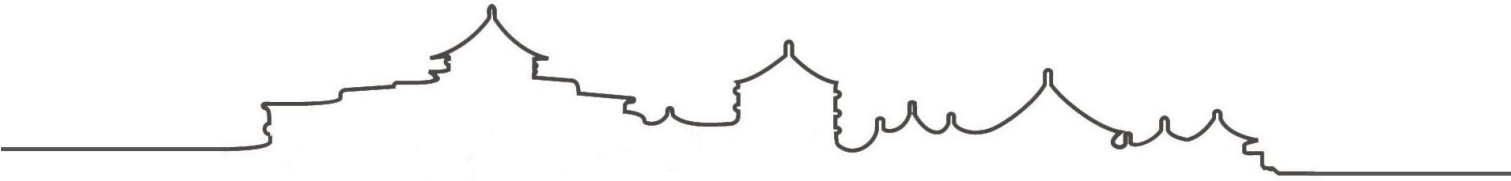
85

青少年自我中心、父母教養態度與憂鬱傾向之相關研究
吳克振 郭妙雪 黃志成 張義雄

117



中國文化大學教育學系 印行



教育與家庭學刊 第七期

目錄

教育戲劇在華語文語用教學上的探討

胡瑞雪.....1

國中生知覺導師管教方式與偏差行為之相關研究-以新北市某國中為例

陳 琳 黃志成 郭妙雪.....33

成年子女離婚態度相關因素之研究

柯澍馨 王思萍.....63

外籍配偶國中子女知覺父母管教方式與親子關係對族群認同之影響

黃郁婷 林揚瑩.....85

青少年自我中心、父母教養態度與憂鬱傾向之相關研究

吳克振 郭妙雪 黃志成 張義雄.....117

Education and Family

No. 7

Contents

Drama in Education on Chinese Pragmatic Teaching

Hu, Jui-Hsueh2

The Research on the Relationships between Perceptions of Teachers' Discipline Styles and Deviant Behaviors of the Junior High School Students- A Case of X Junior High School in New Taipei City

Lin Chen Chih-Cheng Huang Maiw-Sheue Guo34

A Study on Effects of Personal and Family Factors on Attitude toward Divorce for Adult Children in Taipei City

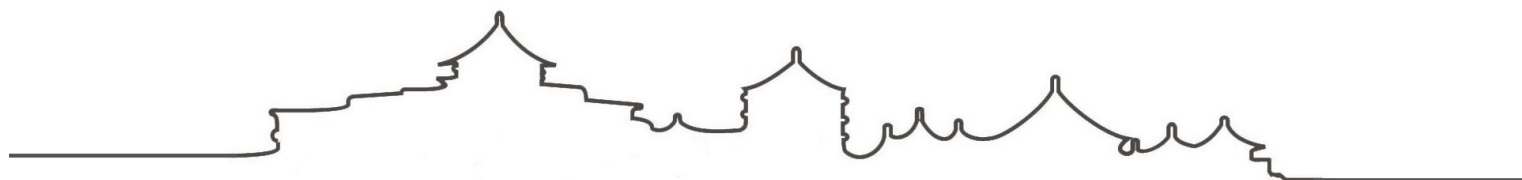
Shu-Hsin Ko Shih-Ping Wang64

The Influence of Perceived Parenting Style and Parent-Child Relationships on Ethnic Identity of Foreign Spouses' Children in Junior High Schools

Yu-Ting Huang Yang-Ying Lin86

The Relationship Among Adolescent Egocentrism, Parental Bonding and Depressive Disposition

Ke-Jen Wu Maiw-Sheue Guo Chih-Cheng Huang I Hsiung Chang119



教育戲劇在華語文語用教學上的探討

胡瑞雪¹

摘要

目前以華語為目標語的教學中，與言語行為相關的內容多以語法功能為導向，詞彙、語法成為傳授語言知識的焦點，較缺少以情境應對模式和策略應用方面的教學內容設計。儘管目前國內外雖已有許多上市的教材，其教學內容中亦有吻合真實教材 (authentic materials)，但筆者發現華語教學內容與模式中，以文化情境及戲劇表演為例的數量不多。而相關研究報告指出：特別是對於中級以上的語言學習者，藉由文化情境及戲劇表演的建構式教學是最能夠讓學習者主動滲透目標語文化，進而反身思考自己母文化的教學法，有別於傳統被動式的教學法。因此，筆者認為華語文語用教學上，透過文化情境及戲劇表演的建構式教學應該不能缺席。

本文是繼胡瑞雪 (2015) 之後的另一項探討，旨在運用教育戲劇於前述研究結果的華語文語用教學。首先，回顧教育戲劇、語用教學和語義公式、中介語語用教學等相關文獻，再以五種拒絕情境作為教學內容轉換成相關的語義公式，以教育戲劇融入華語拒絕言語行為的教學設計。

關鍵字：教育戲劇、華語文、語用教學、拒絕言語行為、教學設計

¹ 胡瑞雪：銘傳大學華語文教學學系助理教授。

Drama in Education on Chinese Pragmatic Teaching

Hu, Jui-Hsueh²

Abstract

In current Mandarin Chinese instruction, content related to speech acts are generally function-oriented, emphasizing grammar and vocabulary. The focus of imparting knowledge of the language has become grammar, lacking a response to situational models and strategies applied in the design of teaching content. Although numerous teaching materials listed in Taiwan and abroad are consistent with authentic teaching materials, we found few examples that incorporate both cultural situations and theatrical performances into the content and mode of Mandarin Chinese teaching. Relevant research has reported that constructivist teaching of cultural situations and theatrical performances is highly effective for learners particularly intermediate language learners to penetrate actively the target language culture (and thus think reflexively about their own culture), which is in contrast to traditional passive teaching methods. Therefore, we determined that Chinese pragmatic teaching, through constructivist teaching with cultural situations and theatrical performances, should not be absent from Chinese language instruction. This article is another study which follows after Hu (2015), who discussed the effects of using drama in education on Chinese pragmatic teaching. First, related literature is reviewed, addressing drama in education, pragmatic teaching and semantic formulas, and interlanguage pragmatic teaching. Five refusal situations in teaching content are then converted into relevant semantic formulas according to instructional designs, with drama in education involving Chinese refusal speech acts.

Keywords: drama in education, Mandarin Chinese, pragmatic teaching, refusal speech act, instructional design

² Hu, Jui-Hsueh: Assistant professor, Department of Teaching Chinese as a Second Language, Ming Chuan University.

壹、緒論

語言屬於文化的一部分，兩者為不可分割的一體，因文化背景的不同，而造成言語行為的差異。一般人較能容忍學習者不正確的語音、語法，卻難以原諒因個人主觀意識所認知的不禮貌或不恰當的言語行為；而這往往只是學習者依照其母語的語用規則和社會文化的規範而引起誤解、誤判、誤用其目標語拒絕言語行為，造成文化隔閡，有些甚至產生對華人社會的負面感受（葉德明，2002）。這就是為什麼許多國家在語言教學上越來越重視文化的因素，認為它是語言學習過程中的必要因素（Phillips, 1999; Nakamura, 2002; Liddicoat, 2003; Liddicoat, 2004）。另外，「語文教學」即說明了語言教學與文化息息相關的特性，兩者要密切配合，才能使法籍華語學習者正確運用其目標語。

華語拒絕語用教學亦須語言與文化密切配合，此教學的目標不單是拒絕相關詞彙或口語水平的提升，其背後還涉及到目標語文化思維的培育。因此，當今華語文教師在拒絕語用教學上所需思考的不應只是如何提升學習者的語言水平，更重要的是要更積極地思考如何有效地將華語文化內涵融入語言教學中，以培養學生跨文化溝通能力為主要目標。基於華人的拒絕用語，乃是歷經幾千年所累積出來的不同策略，其語境呈現既複雜又豐富，內容表達不但自由且多樣，學習者要熟悉這些拒絕用語的正確使用，教師教學必然要有策略，依據學生程度，由淺入深，循序漸進。

貳、文獻回顧

一、教育戲劇作為教學策略的優勢與特色

在語用教學中有很多不同的教學策略，其中運用戲劇教學策略可說是最具優勢，這是一種運用戲劇促進外籍學生對華語及其文化的了解能力。此教學策略包含了表演、合作、會話及討論等多方面綜合性語用教學創新策略。運用戲劇教學促使第二外語語用教學的重點從以培養學生獲取聽、讀為主的華語文資訊能力轉變為以培養學生以說、演的交際表達能力，則成為此策略的另一優勢。這類的語用教學除了能使教學更生動逼真，具有臨場感，提高學生學習興趣，發揮學生的創造力、感受力、想像力之外，主要在強調學生還可透過演戲對華語文語用有實踐性作為。因此，這正是戲劇教學為華語文語用教學服務的具體事證。此戲劇教學於學生學習的初期可將戲劇實作限定在教室裏呈現。一旦學生的戲劇技巧、經驗及信心，都已堅強到可忍受批評時，教師便可以考慮把學生的戲劇實作移到較正式的演藝廳公演。

就筆者所知，在英、法語教學中，戲劇教學已經行之有年，例如首先將「戲劇的實作中學習」之理念應用於課程教學中首推英國小學教師，哈麗特·芬雷——強生 (Harriet Finlay - Johnson, 1871-1956)，她將課程戲劇化，做建構式的情境教學 (張曉華，2004)。此方式教學的成效有目共睹，因此戲劇教學不應該在華語文語用課程當中缺席。又如，在美國西北大學有「室內劇場」的語文教學應用，這就是語文與戲劇的配合，也是語文與表演詮釋者的配合 (方麗娜，2007)。在表演的當下，學生也同時運用到語文表達技巧、肢體語言，因感情的移入，所以心理狀態也隨之改變。

此外，華語文語用課程中運用戲劇教學策略的優勢在於開發外籍學生目標語的文化自覺，同時可以強化對目標語語用的記憶：

觀察並詮釋文化若只是以自己的認知角度去解讀異國文化，還不如將自己置身於相關的情境當中，戲劇教學就是提供學生對目標語更深入的記憶與理解的最佳媒介。此外，戲劇教學又最能發揮以「同理心」為教學目標的課程。因為，戲劇教學讓學生有表達情感的表演空間，基於情境設計的重視和做中學和學中做的

觀點，讓學生學習處在別人的角度，設身處地且親身體驗模擬情境，讓學生不但易於了解，也促使學生有效模倣目標語及其文化。學生經由模倣和實作的方式來學習語言，記憶力最高可達九成 (Dale, 1969)，所以此處算是運用戲劇教學策略的優勢。

再談到語用課程中運用戲劇教學策略的特色：

(1)教育戲劇異於一般的戲劇訓練課程，其過程重於內容

戲劇常被用來作為教育的方式之一，寓教於樂的說法已概括性地表示戲劇的教育功能。然而，「戲劇」一詞源自於希臘文 *drainein* 「去做」之意。從其字義上來看，戲劇就是一種實作的過程，而且需要人去完成。教育戲劇別於一般西方所謂的戲劇，所以不是生活經驗的複製，而是著重在演員與觀眾的潛意識發展，同理心與態度的發展；重點在過程而不在內容 (Bolton, 1992; Byram, 1992)。此外，後者一般在劇場中每個劇情都是設計好的，而且是一種有限制和高度訓練的活動，演員不再是自發地自由行動，所以觀眾覺得有趣；前者在教室中，則是參與者感到有趣。然而，兩者也產生不可或缺的交集，那就是劇場技巧的元素 (Wagner, 1976)。所以，教育戲劇是運用戲劇因素應用於學校課程教學的統稱，跟戲劇系學生所上的表演課也不相同，主要是這不是純粹的戲劇課程，而是緊緊圍繞著華語語用課程所展開的戲劇因素。所以，此類課程強調的重點是：參與就是經歷一個過程，是屬於學生或師生的權利，但不屬於正式的戲劇演出。

其實，教育戲劇的概念最早是由法國哲學家盧梭 (J. J. Rousseau) 所提出的教育觀點：「由實作中學習」與「戲劇的實作中學習」(Courtney, 1987)。而真正有系統、有組織地把戲劇應用在教育體制內是在二十世紀的三〇年代，由英國開始列入學校的課程之後，才逐步在世界各地展開 (張曉華，2004)。原則上教育戲劇不以演出為教學目標，而是教師把課程內容在互動的教學中轉化成戲劇實作內容由學生或師生合作演出，來達到教育的目的。但是，此類的教學雖有戲劇之實卻無戲劇之名，可說是一種漸進式教學 (Courtney, 1987)。

從嚴格的意義上說，此戲劇因素或教育戲劇是一個語言文化教學的概念，能在語言文化教學中顯露其特殊意義，例如「拒絕他人請求」一詞，這個詞指稱意義是「不答應、不接受他人的懇求」，「拒絕他人請求」一詞所承載的文化蘊涵為：「拒絕他人請求時的表達方式」，這屬於文化因素；至於「拒絕他人請求」一詞所承載的戲劇蘊涵之為：拒絕他人請求的所有相關情境，即「拒絕他人請求」一詞的相關動作呈現，這就是戲劇因素。例如在「拒絕不認識的同學請求搬行李」

的情境下，言談交際中的雙方，請求者和拒絕者（即表演者）就能運用「言語」部分（即台詞，包括台詞詞語的結構、文化內涵、邏輯思維等）和「非言語」部分（指手勢、肢體動作、音調大小高低等）來詮釋。能欣賞並體會不同的文化，才是教育戲劇所期望能達到的目的，讓師生雙方皆能發現戲劇作為學習華語文語用重要的媒介力量。

(2)教學是讓學生實踐目標語文化整體性的呈現

文化整體性包含言語的和非言語的因素。非言語因素在戲劇中的表現為肢體呈現。這些肢體表達包括臉部表情和身體動作，是人類在言語以外，用以表明態度和抒發感情的方法。這種運用非言語交流的手段有時會因為不同國家、地區、民族，由於約定成俗的表達方式不同，而產生肢體表達的差異與其意義的分歧，唯有相同文化或跨相關文化者才能理解。所以，角色扮演也是提供一個學習不同文化中各種肢體語言的機會。因此，戲劇教學可刺激外籍生的母文化與華人文化融合。因為在表演的當下，學生藉著台詞及肢體動作融合了目標語文化，使自身的文化發生了轉變；這就是吸收第二文化（目標語文化，指華人文化）以融合第一文化（指學生自身的母文化）的實例。再者，文化乃塑造人格的主要因素；透過戲劇教學能建立外籍學生有效地接納華人文化，倘若又能同時得到老師的關愛及同理心，學生才能引發更強烈的學習動機學習華語及其文化。當然，第二文化的學習包含顯性與隱性文化。凡是能夠看得見或聽得見的文化屬顯性文化，如文化現象、慣用的文化詞語、句型、修辭、文章結構等。至於隱藏在言語或語言之下，如思想、意識形態等，則屬隱性文化。

(3)語用課中的戲劇表演以角色扮演為主

其實，教授語言就是教授情境，應該鼓勵學生發掘更多情境中的深層含義，所以語言教學不僅是單一的學習事件，也的確是一個真實的社會縮影 (Kramsh, 1993)。此論點明顯地造就語用教學成為一種創造式的舞台，以取代傳統語用教學就文論文的死板習慣。每個語用學習者都是舞台上的表演者，以不同的角色扮演進行全盤的對話互動，將語用教學的重心從文化的內容轉移到學習過程，藉由戲劇式教學法引領學習者打破自身原有的文化界線，卻也不單純地模仿目標語文化，最後達到模擬的第三位置 (Kramsh, 1993)。也就是符合不偏「文」，亦不偏「質」：「文質合一」的中庸之道。

然而，所有語境的產生得靠對話雙方共同達成，而語言學習中的角色對話是模擬語境的最佳手段。在語用課中的戲劇表演，雖然「呈現」是重要因素，因為

學生都需要在老師和同學面前表現自我，但特別在開始摸索的階段，老師的責任是在減少學生被看的壓力。教師通常得花一些時間來經營這個階段，以確保學生將來願意繼續投入戲劇想像的情境，並且都已預備好投入角色中。而投入是指學生對共同創作和團體的參與意願，以及責任的接受性，也是移情作用的最初行動。

在學生投入想像情境之前，教師必須提昇學生的好奇心來引發學生對角色扮演的興趣及參與意願。另外，灌輸學生以「假如我是」的意念來參與角色扮演。若學生已投入想像情境，接下來就是內化的過程，也就是使學生服從與角色一致，隨著感情的付出而認同角色。這就是所謂的「真實的時刻」、「美感經驗」或是「高峰經驗」(Morgan & Saxton, 1987)。一旦有了內化的過程，學生才能對所扮演的角色做出自己的詮釋。如此，學生以親身經歷，經歷「這裡與現在」藉著角色扮演去探索學習華語語用及其文化。

此外，在角色扮演中最有效的教學方法是教師入戲。當教師也融入角色扮演中，教師暫時放棄的是自己的權威，而不是放棄班上紀律或戲劇創作的責任，但唯有在學生融入戲劇情境，才能使學生產生紀律。所以，在運用戲劇教學策略的課堂中，教師不再只是課堂的操縱者，也是輔助者，更是給予能力者。教師入戲對師生雙方皆有優點，在教師方面 (Morgan & Saxton, 1987)：

- a. 可藉此看清全班對角色扮演運作的情形。
- b. 可藉此控制角色扮演進行的節奏。
- c. 可藉此與學生共同分享戲劇創作的樂趣。

致於教師入戲對學生的優點如下 (Morgan & Saxton, 1987)：

- a. 可藉此提供學生接受角色扮演的責任、作自我表達方式的決定及擔任扮演領導團體演出的機會。
- b. 可藉此讓學生感到安全且更自在。
- c. 當教師入戲的教學角色所處社會地位居中或下的時候，可藉此給予學生挑戰對老師的信心。

在進入角色前，教師必須考慮扮演這樣的角色對學生的學習能有什麼幫助。待決定角色後，教師也要思考如何讓學生接受他所扮演的角色。儘管教師入戲對師生雙方皆有優點，但值得注意的是：教師也要能控制角色扮演結束的時機，絕對不是用鈴聲來提醒教師；而結束的時刻不單單只選擇在課堂結束的時候。其實，當教師想變換所扮演的角色，或因為某些因素而想暫停角色扮演的時候就應該暫停。

(4)暖身是戲劇教學活動前必要的活動

為了讓學生克服對戲劇的主觀陌生感與恐懼感，特別是讓已成年的學生擺脫在他人面前表演的羞澀感；演員的訓練工作以暖身運動開始最為恰當 (Way, 1967)。因為，不是所有的學生都能同時進入角色扮演的架構中，這並不表示學生欠缺表演技巧，就無法認同角色扮演的進行，只是那些學生還沒發現一種詮釋的方式來表達他們對所扮演角色的思想與情感，所以暖身是戲劇教學活動前必要的活動，是角色扮演之前的潤滑劑。暖身的種類可以多元化，例如：遊戲、肢體活動、聲音（包括語言與非語言）的練習。

(5)師生合作無間

師生處於集體詢問和探索上，透過合作、互動和參與產生學習。擔任此課程的教師需要廣泛的個人技巧和互動的技術，並且對戲劇有充分的了解，也需要擁有建構教案的能力。

(6)符合建構式教學

以華語為第二語言學習者的世界觀往往與華語文化觀點有一定程度的差異，面對差異時，他們將更迫切尋求意義解釋來平衡自身的疑惑與混亂，這個建立自身意義的過程與文化衝擊過程是類似的，也是建構教學關鍵的所在。建構式教學的三大原理如下：

(1)知識是認知個體主動的建構，不是被動的接受吸收 (Von Glasersfeld,1989)。

(2)瑞士心理學家 J. Piaget 認為認知是一種建構作用，人在生存的環境中，

為了適應，接納新環境，憑著天賦或先前的知識來認知外在環境，同時運用同化和調適來幫助適應環境；也因為認知個體的成熟程度、發展階段、環境和經驗、文化背景的差異，認知基礎有所不同，個別認知的結果亦有差異。

所以，當學生表示聽懂老師的意思的時候，其實是學生認為他們所得到的意思能夠用來解釋其自身的經驗，並不代表學生有辦法完全接收到教師傳輸的所有訊息。這使我們重新思考語言課程中的教學意義：學習者只能按照自己的認知對接收的資訊重新編碼，那麼資訊必然失去原貌。因此，此堂課程的教學目標不可能期待學習者全盤理解目標語文化，更不可能要求學習者做出同目標語為母語者一樣合乎其社會規範的言談舉止。

此外，語言的意義不是單獨存在的一方，必須是雙方互動之後才獲得意義的認可，同時語言的意義根植在情境脈絡之中，知識一旦脫離情境就不再有意義

了。這種情形可用戲劇現象來解釋：儘管舞台搭好，熱場後聚集了觀眾，台上佈置好了該有的大小道具，這都還不算進入戲劇的狀態；因為舞台上的道具尚未擁有其意義，只因為缺乏情境。唯有演員一上舞台開始表演後，舞台上的一切才具有其特殊意義。例如戲碼「貴妃醉酒」：當飾演貴妃的演員未出場前，舞台上的椅子只是把普通的木製椅，待演員一出場，觀眾便得知舞台上的椅子不再是普通的椅子，而是楊貴妃宮內的寶座。

建構式的教學中，學生所得到的認知主要靠自身主動建構而不是靠教師口頭傳遞。所以，此類的教學絕對不是一種傳授知識的過程，而是儘可能地協助學生從他們的經驗裡去建構自己的意義，這些經驗是藉由語言文化教師所設計的課堂活動中累積而成。語言文化教師把知識附著在情境中，一旦脫離情境，所學的知識即成為一種惰性的知識，不再能有效運用（黃文三，2003）。

與傳統教學相較之下，建構式教學在第二語言教學中確實遠比傳統教學具更多的優勢。例如，學生可從師生或同儕互動中磨練語言技能，又能符合「從做中學」的教學觀，更重要的是能修正或改變部分既有的想法和概念，進而重新組合新的想法和概念。針對「培養學生國際文化觀」當作語言文化課程的教學目標之一，那麼這種教學方式可稱得上是最有效力的。因為，在建構式教學中，能克服民族自我中心，強調一切文化一視同仁，尊重異國文化差異。

教育戲劇的建構模式是依學生的思考能力，尊重學生認知體系的教學結構。教師的身分就必須以多樣化的角色來引導學生，與學生就教材內容、討論、遵守共同的上課規範，藉著角色扮演以達成課程目標的學習過程。此外，教育戲劇雖由教師引導，事實上卻是以學習為重心的建構式教學。在教學策略與結構上，是以學生為中心的建構式教學。此課程則是透過戲劇在華語文語用教學上，不是訓練學生成為演員，也不是要表演娛人，而是教與學之間的特殊關係。

如此，華語文語用和戲劇在教學中即可齊頭並進，與先進的歐美國家一樣，我國的華語文語用教學也應當可以有豐富的文化內涵，由外籍生藉角色扮演的的方式表達出來，戲劇教學也不會因此脫離言語而單獨存在。

二、語用教學和語義公式

根據相關研究結果顯示（Kasper, 1984；Tanaka, 1988；Fukushima, 1990），學習者使用第二語溝通時，以為會把自己說母語時，常使用的禮貌策略也派上用場，但事實並非如此。因此，這就是為什麼 Kasper (1997) 強調語用教學在第二

語言課堂中存在的正當性與必然性。此外，他亦提出當目標語和母語較相似時，學習者易於將其母語的語用知識正向遷移到其第二語言；但事實上，多數的二語學習者由於逐字翻譯語句、未善用其語用知識及策略，以致於時常造成誤解語境訊息仍及欠缺對第二語言禮貌標記的敏銳度。

由於華語的拒絕形式和策略會隨著交談對象、語境的不同而有所改變。從多年來的華語文教學經驗中亦深刻地感受到這些言語行為對法籍華語學習者而言有一定程度的困難，需要結合語義公式才能提升其學習成效。目標語的語用模式轉換成語義公式既能有效減輕學習者的學習負擔、幫助學習者產出正確清楚的訊息，又能不強迫學習者在其母文化和目標語文化之間做妥協 (Bardovi-Harlig, 2001)。因此，教授語義公式可以讓第二語言學習者擁有一個更合宜的心靈空間學習其目標語。此外，以第二語言習得的觀點，學習者必須藉由定量的語義公式輸入，協助其欲表達的內容及意圖，以便重新編碼成為更明確的訊息 (Bardovi-Harlig, 2001:31)。

本教學設計把拒絕策略轉換成語義公式，使學習者更易理解與使用，可有效提供法籍或法語系國家的華語學習者在多種不同的情境中使用正確的拒絕語句。希望透過此教學設計，學習者能更深入地了解華語拒絕言語行為中的文化內涵，並且能在相關場合中應用自如。

根據 Fraser (1981) 的定義：語義公式是在各種情境的言語行為中，組合出符合其語義標準的短語或句子。Olshtain 和 Cochen (1983) 則指出說話者在進行對話時，至少會運用一種語義公式以符合其言語行為。他們運用英語「道歉」的言語行為組合成五個語義公式，包括直接道歉、解釋理由、承擔責任、提供修復及承諾未來事情。

由於文化背景的差異，母語者和非母語者在相同的言語行為會選取不同的語義公式。Bardovi-Harlig 和 Hartford (1991) 運用言談篇章完成任務 (discourse completion task, DCT) 研究英語母語者及非英語母語者在選課建議時其拒絕言語行為的差異。兩者使用頻率最高的皆是“理由策略” (excuse explanation)，而英語母語者使用頻率次高的是“變通策略” (statement of alternative)，卻是非英語母語者使用頻率最低的策略。又如，非英語母語者使用頻率次高的是“避免決定策略” (avoidance)。他們認為：針對這種情境，對英語母語者而言是需要正面回應的；但非英語母語者則認為使用“避免決定策略”的相關語義公式可降低交談對象面子的威脅性。

另外，林秀蓉 (2010) 研究臺籍人士同時以華語母語者和英語學習者的身份以中文及英文回答同一拒絕情境的 DCT 問卷，以對比受試者是否因為使用的語言不同而產生不同的言語行為。其研究結果顯示：受試者使用頻率最高的是“理由策略”相關的拒絕語義公式，以中文回答的內容卻往往比英文還要模糊。例如，拒絕朋友邀約的同一情境，受試者偏好回答「我已經有約了」、「我有事」等；而以英文回答的內容較為具體、詳細，例如「我晚上要和家人一起聚餐」。顯然，母語者在使用不同語言時也會影響其語義公式的選取。

從以上文獻對照胡瑞雪 (2015)〈法籍華語學習者語用遷移之實證研究〉的研究結果得知，多數法籍華語學習者在面對不同情境時所採取的拒絕策略差異不大；例如他們大部分偏好【道歉、遺憾】+〔外阻忙碌〕或〔直接說不〕+【道歉、遺憾】+〔內阻自我原因〕³等拒絕公式，可見對目標語的禮貌策略確實尚欠缺熟練。然而，不當的拒絕言語行為容易使母語人士對學習者國家造成誤解，不僅對人際造成負面影響，也可能因此而破壞雙方的友好關係。

三、中介語語用教學

Corder (1981) 認為學習者所處學習階段可區分為三種偏誤分類：

- (1) 形成系統前的偏誤 (pre-systematic errors)，指學習者尚未掌握相關的表達形式，僅能就已知和已學的部分在當下臨時想辦法應付，故具有相當的任意性及猜測性。然而，這是學習者無法意識到的，自己無法糾正，因此教師宜容忍有此類偏誤的學習者。
- (2) 系統的偏誤 (systematic errors)，指學習者對相關規則理解不夠完整而造成的偏誤，不具有任意性及猜測性，卻有反覆出現的現象。然而，學習者仍無法意識，亦不具自我糾正的能力，但學習者可藉由解說的方式來理解。因此教師可針對此類偏誤，提供正確的解釋，以促使學習者完全理解。
- (3) 形成系統後的偏誤 (post-systematic errors)，指學習者對語言已經建構較完整的規則系統，但因為尚未內化成習慣，以致於在使用目標語的過程中造成偶發性的偏誤。然而，學習者可自行發現及糾正。因此，教師不需對此類偏誤為學習者多加解說，只要加以提醒並增加訓練的機會使學生更精熟。

而筆者亦支持多位學者的觀點：學習者在華語學習的階段必有一定的順序，如同學習者學習任何語言在其階段性的偏誤與修正過程中，也有一定的程序（魯

³ 本文以【】表次策略，以〔〕表小策略。

健驥，1994；施家煒，1998；陳金榮，2005；舒兆民，2005 等)。正因為在華語習得上亦有一定的程序，針對拒絕中介語用教學應注意以下幾個重點 (舒兆民，2005):(1) 引導學習者認識中介語。教師可從輔助學習者的角度，引導其認識哪些中介語是階段性的過渡。(2) 能區別學習者不同階段所產生的中介語，以瞭解其在該中介階段可能會產生的偏誤，以便教師在教學上可採取相應的教學策略。(3) 重視文化導入。(4) 教師可運用肯定的情感反饋與否定的認知反饋⁴ (陳慧媛，1999)，讓學習者把錯誤的用法置於待修正的狀態，以防止化石化的病句 (陳金榮，2005)。

此外，為了喚醒學習者語用意識及促進其語用能力，部分學者建議採用具提供後設語用知識的顯性教學 (Explicit Instruction) 模式 (Chen, 2006; Rose & Kwai-fun, 2001; Tateyama, 2001)。

由於 VanPatten 與 Oikkenon (1996)、Takimoto (2008) 「輸入處理教學法」(Processing Instruction) 的相關研究對「顯性教學」中後設語用知識的功用或呈現方式提出質疑。如 VanPatten 和 Oikkenon (1996) 發現僅運用後設語用知識的「顯性教學」是不夠的，因為讓學習者成功習得語言的關鍵在於運用後設語用知識結合教師選擇的練習項目所產生的效果。然而 Takimoto (2008) 研究發現，先讓學習者進行練習，再透過練習推測而得知的歸納式教學更能使學習者保持較長的習得語用能力；因此推翻 Kasper (1997) 主張先引導學習者觀察以喚醒其語用意識，再讓學習者實作演練的觀點。以下說明「輸入處理教學法」包含三道程序:(1) 說明言語形式和其意義之間的關聯。(2) 提供輸入訊息的處理策略。(3) 進行結構輸入活動 (Takimoto, 2008)。VanPatten 和 Oikkenon (1996)、Takimoto (2008) 在「結構輸入活動」中說明:教師須在情境裡呈現教材中的語言成份。呈現時，教師除了呈現符合該情境的正確答案之外，同時應另外呈現一至兩個錯誤的選項，要求學習者從中擇一作答。之後，教師再提供正確答案，然後再針對類似的語句反覆練習。此程序的功用在於引領學習者把注意力聚焦在教材上，並引導其對輸入的語言訊息作適當的處理。

彙整上述語用教學重點如下:(1) 了解學習者的中介語現象。(2) 後設語用知識佐以有效練習的「顯性教學」能促進學習者順利習得語用知能。(3) 透過歸納法得知的後設語用知識得以長存在學習者的語用知能中。

⁴ 至於反饋方式，請參考 (陳慧媛，1999:165) 論文內容，本文不作細述。

四、華語拒絕語用的跨文化對比分析

近年來法國的教育工作者更加堅持「文化」和「溝通」這兩個概念具相互依賴的性質；就如同他們早在上個世紀的七零年代堅持「語言」和「文化」兩個概念具相互依賴的性質一般 (Zarate, 1986)。可見「語言」、「文化」和「溝通」三者關係密切。一切外國語言學習者的語言文化學習目標並不是學習「接近母語者」，而是培養其成為「跨文化說話者」 (Byram, 1992)。所以，華語拒絕語用教學的文化核心就是跨文化，強調文化的觀念去提升華語教學，文化為華語教學服務。

言語溝通並非自由無限制，必須牽涉到說話者所屬社會的文化規範 (Bakhtin, 1986)；換句話說，必須先去理解對話彼方所屬文化觀點，然後再回到自己的觀點立場去產生回應。而交際能力不僅包括說話者對語言的感知；而且還包括語言所屬社會的規範和適當地利用所學的語言知識 (Hymes, 1972)。當「跨文化說話者」對不同文化背景者說話時，一方面考慮對不同文化系統的理解，一方面也必需考量回應是否得體，文化理解程度將是語文學習者溝通成功與否的重要關鍵。所以，理解目標語文化符號系統的深入與否，是掌握交際符號系統的基礎，缺乏對目標語文化的了解，可能會導致語用失誤和交際失敗 (周健，2005)。而得體性代表的是說話者滿足了基本語境要求 (胡超，2005)。簡言之，滿足語境意義是指：能夠在不同場合、不同主題，並能依不同對話者的身份、地位、性別做出合適的表達。

跨文化比較在執行上除了可藉由觀察、討論及比較之外，一些文獻亦指出採用訪談的方式同樣可有效提升學習者的跨文化知識與意識 (Woods, 1993; Allen, 2000)。在一些語言的比較文獻中，就韓語和美語中不同拒絕策略類型來看，例如 Olsen (1978:88) 提出韓國人和美國人溝通策略對比研究的結論：(1)發現韓國人為了維持社群的和諧而採用間接溝通策略，像避免使用「不」、「我不能」、「我沒辦法」等否定的拒絕方式。(2)韓國人比美國人在迂迴溝通策略的使用頻率來得高，像「基本上我贊同你」、「我可以理解你」等的正面說詞。因此，藉由對比分析的方式應可探究出東、西方的拒絕方式存在著一些差異。

為了讓學習者感受到華語拒絕用語具有豐富的內涵，教師在教學上可採用對比分析的方式進行。藉由不同語言文化的比較，不僅能促使學習者了解華語拒絕用語的特色，在比較的過程中，由於學生仍必須反思其母語及文化，以喚醒學習者跨文化意識，提升其跨文化能力。

過去在跨文化內容的比較上，Hofstede 的研究成果歸納出六種文化價值⁵：權力距離 (power distance)、個人和集體主義 (individualism and collectivism)、避免不確定性 (uncertainty avoidance)、剛性與柔性 (masculinity and femininity)、長短期傾向 (long versus short term orientation)、寬縱與抑制 (indulgence and restraint)。

上述六項可視為跨文化內容的比較指標，不但提供了不同文化間區分的標準，藉此亦呈現出文化差異，促進學習者對其母文化有更深入的瞭解。

⁵ 參考網址 <http://geert-hofstede.com>。

參、教案與教材設計

一、教案設計

本教案與教材設計的理論架構乃是以禮貌原則為基礎，以下為教學步驟⁶：

(1) 導入新課之對比教學

為了讓學習者感受到目標語及其母語兩種語言、文化差異，採用對比教學應勢在必行。在華語拒絕用語教學上，教師可讓學習者在不同的情境，不同的社會變項如社會地位、社會距離，以對比學習者的目標語及其母語在拒絕用語所使用的方式。由此引導學生比較兩者相似及差異點、探索差異的原因，解決學習者在拒絕行為之難點。藉此對比教學，學習者即可從中理解跨文化相關的問題，不但鼓勵學生去探索，在某種語境下適合採取哪些拒絕策略；並且也引導學生對拒絕策略背後文化因素的領悟，以免於因為負遷移所造成的語用偏誤或交談時引起不必要的誤會。

另外，由於法籍華語學習者的來源越來越多元，包含漢字圈與非漢字圈。若以法語系國家的華語學習者來說，可能就有來自法國、比利時、加拿大、布吉納法索等國家，雖皆屬法語系國家，但這些國家具有各自的文化特色。因此，華語文教師應加強外語能力及外國文化的認知，方能順利實施跨語文的對比教學模式，以提升學習者學習成效。

因此，執行此步驟時須先陳述禮貌原則在言語行為中的必要性，再進一步到華語拒絕言語行為的跨文化對比教學。以學生的日常生活經驗透過文化對比教學作為課程內容的導入，以取代直接介紹各種不同的拒絕方式，讓學習者發現華語和法語拒絕言語行為的不同⁷。

(2) 生詞教學

進行生詞的教學與記憶。

⁶ 參考本文附錄一教案內容架構圖及附錄二教學方案及流程表。

⁷ 本教案提及的教學首要程序為文化對比教學。Félix-Brasdefer 和 Bardovi-Harlig (2010) 的教學第一步驟亦主張文化對比教學。此外，儘管一些文獻指出採用「訪談方式」可有效提升學習者的跨文化知識與意識 (Woods, 1993; Allen, 2000)。但由於本教學方案乃是為中級華語語用學習者而設計，而「訪談方式」較適合具備豐富的詞條、大量詞彙高級程度的學習者。因此，本教學步驟並未安排「訪談方式」相關的教學內容。

(3) 輸入語義公式

參考 Takimoto (2008) 的實驗結果，採用其歸納式教學法，先引導學習者從經驗或語料例子中找出語用規則或語義公式，再給予學習者整理過的後設語用知識並介紹、說明拒絕語義公式，讓學習者瞭解語義公式的內涵。

(4) 建構式戲劇教學

「跨文化說話者」的溝通能力跟語境判斷能力密不可分。如此，「跨文化說話者」必須對溝通情境十分敏感並據以作出得體的回應。

由於華語拒絕用語在面對不同的情境，即會產生不同的言語表達模式。因此，為了促使學習者達到既可能減弱威脅對方顏面，又可交際成功，教師在華語拒絕語用教學就必須設計一系列不同的語境。然而，在語境的呈現上，教師可利用圖片的展示，把對話情境例如像「請求參加愛心募款餐會」、「請求搬行李」、「請求借新相機」、「請求保守秘密」、「請求與異性交往」，再加上社會變項如「社會地位」、「社會距離」，讓學習者藉此領悟到語境和言語的使用形式是密切相關的。透過這些不同拒絕用語的相關情境模擬，促使學習者更能掌握拒絕用語的使用及隱藏在其背後的文化內涵。

此階段由教師指定情境亦可要求學習者自行設計情境，再由學習者藉由編寫與角色扮演來完成拒絕相關的情境對話。

二、教材設計

(一)主題情境

本教材共設計了五個情境，每個情境皆要求學習者拒絕對方的請求。至於本教材設計把情境皆設定為拒絕對方請求的原因，如前述乃是根據研究者透過與華語母語者訪談之後發現，拒絕請求、拒絕邀約、拒絕建議、拒絕提供等四種情境中，以拒絕請求對華語母語者來說感到表達難度較高，但在日常生活中的使用頻率亦高。因此，本教材設計即針對本研究所設計的五種主題情境，在教學上提出教材建議。五種情境皆是在校園生活或日常生活中可能發生、常見的情境，分別如下：

- (1)請求參加愛心募款餐會。
- (2)請求幫忙搬行李。
- (3)請求借新相機。
- (4)請求保守秘密。

(5)請求與異性交往。

(二)語義公式

根據胡瑞雪 (2015) 研究結果顯示：在間接策略方面，除了第四種請求保密的情境，無論是臺籍華語母語者或法籍法語母語者、法籍華語學習者皆以【勸阻策略】為其主要的手段之外，其他的情境三組皆偏向採取【理由策略】。而三組在【理由策略】中又以除了忙碌原因之外的〔外阻其他原因〕的選用頻率最高。三組使用頻率第二高的間接拒絕策略是【道歉、遺憾策略】，可見無論東西方皆善用此策略來彌補對方顏面。輔助策略方面，臺籍華語母語者使用最多【稱呼策略】，以此表達對請求者的尊敬。

由於胡瑞雪 (2015) 研究結果發現，臺籍華語母語者在使用拒絕策略，隨著社會的變遷及美式文化的影響，一些傳統的拒絕模式似乎漸漸地在我們的記憶中淡化，取而代之的是外來的拒絕策略，所採用的詞語與方式並非完全符合傳統中華文化的拒絕言語行為模式：

- (1) 單項策略逐漸取代三項或多項策略，因此拒絕策略的使用有明顯簡化的現象。
- (2) 從先前重視社會地位演變成現今趨近重視社會距離的變項。
- (3) 語碼轉換的使用。

又如臺籍華語母語者在直接策略中〔直接說不〕、〔否定能力〕的使用頻率比【緩和否定】的使用頻率還高；但使用【緩和否定】的禮貌程度肯定比使用〔直接說不〕、〔否定能力〕還高 (胡瑞雪, 2015)。因此，最具禮貌理想程度的語義公式就無法完全依照此臺籍華語母語者常用的語義公式為規範。

本文語義公式，主要以尊重為原則，佐以合適禮貌策略的運用，以實踐中華文化的間接拒絕言語行為。除了參考胡瑞雪 (2015) 關於臺籍華語母語者常用的語義公式的研究結果之外，加上研究者多年的華語文教學經驗，以建構語義公式，共包含三部分：直接策略、間接策略和輔助策略。

表 1 自編華語拒絕言語行為會話情境教學內容

情境 1	請求參加愛心募款餐會。
會話內容	A:學長 (學姊)/同學/老師/教授想請求你 (妳/您) 一起參加下週末為罹癌同學所舉辦的愛心募款餐會，希望你 (妳/您) 能共襄盛舉？ B:學弟 (學妹)/同學/老師/教授 (真的很) 抱歉，(可是) 下週末我有約了，可能沒辦法參加，我問問看其他同學。

(續)表 1 自編華語拒絕言語行為會話情境教學內容

禮貌策略	稱呼對方（以表尊敬）→表達歉意→說明理由→表達拒絕→提出建議
語義公式	【稱呼】+【道歉、遺憾】+【理由】+【緩和否定】+【變通方式】
情境 2	請求幫忙搬行李。
會話內容	A:學長（學姊）/同學/老師/教授我的行李很重，可以幫一下忙嗎？ B:學弟（學妹）/同學/老師/教授（真的很）抱歉，（可是）我現在有急事要處理，可能沒辦法幫忙，我問問看其他同學。
禮貌策略	稱呼對方（以表尊敬）→表達歉意→說明理由→表達拒絕→提出建議
語義公式	【稱呼】+【道歉、遺憾】+【理由】+【緩和否定】+【變通方式】
情境 3	請求借新相機。
會話內容	A:哥哥（姊姊）/（拒絕者人名）小玉下星期我要出國旅行，你（妳/您）剛買的新相機借我好嗎？ B:弟弟（妹妹）/（請求者人名）小明/阿姨（真的很）對不起，（可是）我已經答應借別人了，可能沒辦法借你（妳/您），要不要向別人借借看呢？
禮貌策略	稱呼對方（以表尊敬）→表達歉意→說明理由→表達拒絕→提出建議
語義公式	【稱呼】+【道歉、遺憾】+【理由】+【緩和否定】+【變通方式】
情境 4	因考試或出考題作弊而請求保守秘密。
會話內容	A: 學長（學姊）/同學/老師/教授可以請你（妳/您）保守這個秘密嗎？ B:學弟（學妹）/同學/老師/教授（真的很）不好意思，誠實是美德，我可能沒辦法幫你（妳/您）保守秘密，建議你（妳/您）應該說實話。
禮貌策略	稱呼對方（以表尊敬）→表達歉意→陳述哲理→表達拒絕→提出建議
語義公式	【稱呼】+【道歉、遺憾】+【哲學說詞】+【緩和否定】+【變通方式】
情境 5	請求與異性交往。
會話內容	A:學長（學姊）/同學/老師/教授可以跟你（妳/您）交往嗎？ B:學弟（學妹）/同學/老師/教授（真的很）抱歉，（但是）我已經有女/男朋友了，恐怕沒辦法跟你（妳/您）交往，有機會再幫你（妳/您）問問看。
禮貌策略	稱呼對方（以表尊敬）→表達歉意→說明理由→表達拒絕→提出建議
語義公式	【稱呼】+【道歉、遺憾】+【理由】+【緩和否定】+【變通方式】

由表 1 歸納之後得知，以上五種主題情境除了第四種情境之外，其他情境無論社會變項如何，皆可套用此語義公式：【稱呼】+【道歉、遺憾】+【理由】+【緩和否定】+【變通方式】。由於考試或出考題作弊是眾所皆知的錯事，拒絕理由應可省略不需贅述，而以【哲學說詞】取而代之。因此第四種情境無論社會變項如何，皆可套用此語義公式：【稱呼】+【道歉、遺憾】+【哲學說詞】+【緩和否定】+【變通方式】。

肆、結論

本文首先回顧四方面的文獻:教育戲劇、語用教學的重要性的語義公式之間的關聯、中介語語用、華語拒絕語用的跨文化對比分析。目標語的語用模式轉換成語義公式的呈現,再融入角色扮演,具有許多教學及學習上的優勢。本教學設計把拒絕策略轉換成語義公式,使學習者更易理解與使用,可有效提供法籍或法語系國家的華語學習者在多種不同的情境中使用正確的拒絕語句。希望透過此教學設計,學習者能更深入地了解華語拒絕言語行為中的文化內涵,並且能在相關場合中應用自如。接著,闡述中介語語用教學相關理論,匯整語用教學重點如下:(1)了解學習者的中介語現象。(2)後設語用知識佐以有效練習的「顯性教學」能促進學習者順利習得語用知能。(3)透過歸納法得知的後設語用知識得以長存在學習者的語用知能中。在華語拒絕用語的跨文化對比分析方面,為了讓學習者感受到華語拒絕用語具有豐富的內涵,教師在教學上可採用對比分析的方式進行。在華語拒絕語用教學策略方面,本研究主張華語語用可透過對比教學、設計情境以進行建構式戲劇教學。

接著則闡明本教案與教材設計。本教案與教材設計的理論架構乃是以禮貌原則為基礎,以下為教學步驟:(1)導入新課之對比教學(2)生詞教學(3)輸入語義公式(Takimoto, 2008) (4)建構式戲劇教學。教材設計方面,本教材設計即針對胡瑞雪(2015)所設計的五種主題情境,在教學上提出教材建議。由於胡瑞雪(2015)研究結果發現,臺籍華語母語者在使用拒絕策略,隨著社會的變遷及美式文化的影響,一些傳統的拒絕模式似乎漸漸地在我們的記憶中淡化,取而代之的是外來的拒絕策略,所採用的詞語與方式並非完全符合傳統中華文化的拒絕言語行為模式。因此,最具禮貌理想程度的語義公式就無法完全依照胡瑞雪(2015)所考察臺籍華語母語者常用的語義公式為規範。本文語義公式,主要以尊重為原則,佐以合適禮貌策略的運用,以實踐中華文化的間接拒絕言語行為。除了參考胡瑞雪(2015)關於臺籍華語母語者常用的語義公式之外,加上筆者多年的華語文教學經驗,以建構語義公式,共包含三部分:直接策略、間接策略和輔助策略。語義公式透過歸納:五種主題情境除了第四種情境之外,其他情境無論社會變項如何,皆可套用此語義公式:【稱呼】+【道歉、遺憾】+【理由】+【緩和否定】+【變通方式】。由於考試或出考題作弊是眾所皆知的錯事,拒絕理由應可省略不

需贅述，而以【哲學說詞】取而代之。因此第四種情境無論社會變項如何，皆可套用此語義公式：【稱呼】+【道歉、遺憾】+【哲學說詞】+【緩和否定】+【變通方式】。

最後，透過學習者的回饋，教育戲劇確實能達成以下教學目標：

- (1)增加華語文語用能力。
- (2)增加使用華語對話的意願及表達能力。
- (3)提升學生正確的華語發音和語調。
- (4)能夠依照不同情境適當表達不同的拒絕語句。

參考文獻

中文書目

- 方麗娜 (2007)。〈語言與文化〉，參見何大安、柯華葳主編《華語文研究與教學：四分之一世紀的回顧與前瞻》，臺北：世界華語文教育學會，頁 262。
- 周健 (2005)。《對外漢語語感教學探索》。杭州：浙江大學出版社。
- 林秀蓉 (2010)。《臺灣英語學習者拒絕行為之語用研究》(未出版碩士論文)，國立雲林科技大學應用外語系，雲林。
- 施家煒 (1998)。〈外國留學生 22 類現代漢語句式的習得順序研究〉。《世界漢語教學》，46，77-98。
- 胡超 (2005)。《跨文化交際—E 時代的範式與能力構建》。北京：中國社會科學出版社。
- 胡瑞雪 (2015)。〈法籍華語學習者語用遷移之實證研究〉。第八屆古典與現代學術研討會。高雄：文藻外語大學應用華語文系暨華語文教學研究所。
- 黃文三 (2003)。〈建構主義的教育思想及其在二十一世紀道德領導上的啟示〉。國立海軍軍官學校主辦《「第一屆德行教育與軍事專業倫理」學術研討會論文集》(頁 33-50)，高雄。
- 陳金榮 (2005)。〈中介語研究對外語教學得啟示〉。《雲夢學刊》，26 (1)，127-129。
- 陳慧媛 (1999)。〈關於語言僵化現象起因的理論探討〉。《外語教學與研究》，3，163-168。北京。
- 舒兆民 (2005)。〈來臺學習華語文之中介語語料庫建置與分析〉。2005 臺灣華語文教學研討會，中壢：中央大學。
- 葉德明 (2002)。《華語文教學規範與理論基礎》。臺北：師大書苑。
- 張曉華 (2004)。《教育戲劇理論與發展》。臺北：心理出版社。
- 魯健驥 (1994)。〈外國人學漢語的語法偏誤分析〉。《語言教學與研究》，1994 (1)，122-132。

英文書目

- Allen, L. Q. (2000). Culture and the ethnographic interview in foreign language teacher development. *Foreign Language Annals*, 1, 51-57.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays* (Vern W. McGee. Trans.). Austin, Tx: University of Texas Press.
- Bardovi-Harlig, K. (2001) Evaluation the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics. In G. Kasper, & K. Rose (Ed.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 13-32). New York, NY: Cambridge University Press.
- Bardovi-Harlig, K., & Hartford, B. S. (1991). Saying“no”in English: native and non-native rejections. *Pragmatics and Language Learning*, Vol. 2, 41-58.
- Bolton, G. (1992). *Perspectives on Classroom Drama*. Hertfordshire:Simon and Schuster.
- Chen, Y.-S. (2006). *EFL learners' strategy use and instructional effects in interlanguage pragmatics: The case of complaints*. (Unpublished doctoral dissertation). National Taiwan Normal University, Taipei.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and interlanguage*. NY: Oxford University Press.
- Courtney, R.(1987). *Play drama and thought*. Toronto, Ontario: Simon and Pierre.
- Dale, E. (1969). *Audio-Visual Methods in teaching*, 3rd ed., Holt, Rinehart & Winston, New York, p.108.
- Félix-Brasdefer, J. C., & Bardovi-Harlig, K. (2010).“I'm sorry – Can I think about it? ”The negotiation of refusals in academic and non-academic contexts.In D. Tatsuki, & N. Houck (Eds.), *Pragmatics: Teaching Speech Acts* (pp. 163-180). Alexandria, VA: TESOL.
- Fraser, B. (1981). On apologizing. In F. Coulmas (Ed.), *Conversational Routine* (pp.259-271). The Hague, The Netherlands: Mouton Publishers.
- Fukushima, S. (1990). Offers and requests: Performance by Japanese learners of English. *World Englishes*, 9, 317-325.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Kasper, G. (1984). Pragmatic comprehension in learner-native speaker discourse. *Language Learning*, 34, 1-20.

- Kasper, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?* Honolulu, HI: University of Hawaii, second Language Teaching & Curriculum Center.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Liddicoat, , A. (2003). Language planning, linguistic diversity and democracy in Europe. In A. Liddicoat, & K. Muller (Eds). *Perspective on Europe: Language Issues and Language Planning in Europe* (1-39). Melbourne: Language Australia.
- Liddicoat, A. (2004). The conceptualization of the cultural component of language teaching in Australian language-in-education policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 4, 97-317.
- Morgan, N., & Saxton, J. (1987). *Teaching Drama: a Mind of Many Wonders*. London: Hutchinson.
- Nakamura , K. (2002). Cultivating global literacy through English as an International Language (EIL) education in Japan: A new paradigm for global education. *International Education Journal*, 5, 64-74.
- Olshtain, E., & Cohen, A. D. (1983). Apology: A speech act set. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp.18-35). Rowley, MA: Newbury House.
- Olsen, M. (1978). *The process of social organization* (2nd ed.). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Phillips, J. (1999). National standards for foreign language learning: Culture the driving force. In M. Paige, D. Language, & Y. Yershova (Eds.), *Culture as the Core: Integrating Culture into the Language Curriculum* (pp. 1-12). Minneapolis: University of Minnesota.
- Rose, K., & Kwai-fun, N. C. (2001). Inductive and inductive teaching of compliments and compliments responses. In G. Kasper & K. Rose (Eds.). *Pragmatics in language teaching* (pp.145-170). New York, NY: Cambridge University Press.
- Takimoto, M. (2008). The effects of deductive and inductive instruction on the development of language learners' pragmatic competence. *The Modern Language Journal*, 92 (3), 369-386.

- Tanaka, N. (1988). Politeness: Some problems for Japanese speakers of English. *JALT Journal*, 9, 81-102.
- Tateyama, Y. (2001). Explicit and implicit teaching of pragmatics routines. In G. Kasper, & K. Rose (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 200-222). New York, NY: Cambridge University Press.
- VanPatten, B., & Oikarinen, S. (1996). Explanation versus structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 495-510.
- Von Glasersfeld, E. (1989). Constructivism in education. In T. Husen, & N. Postlethwaite (Eds.) *The international encyclopedia of education. Supplementary Vol. 1* (pp. 162-163). New York: Pergamon Press.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington D. C.: National Education Association.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longmans.
- Woods, E. (1993). British studies in English language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 1, 79-90.

法文書目

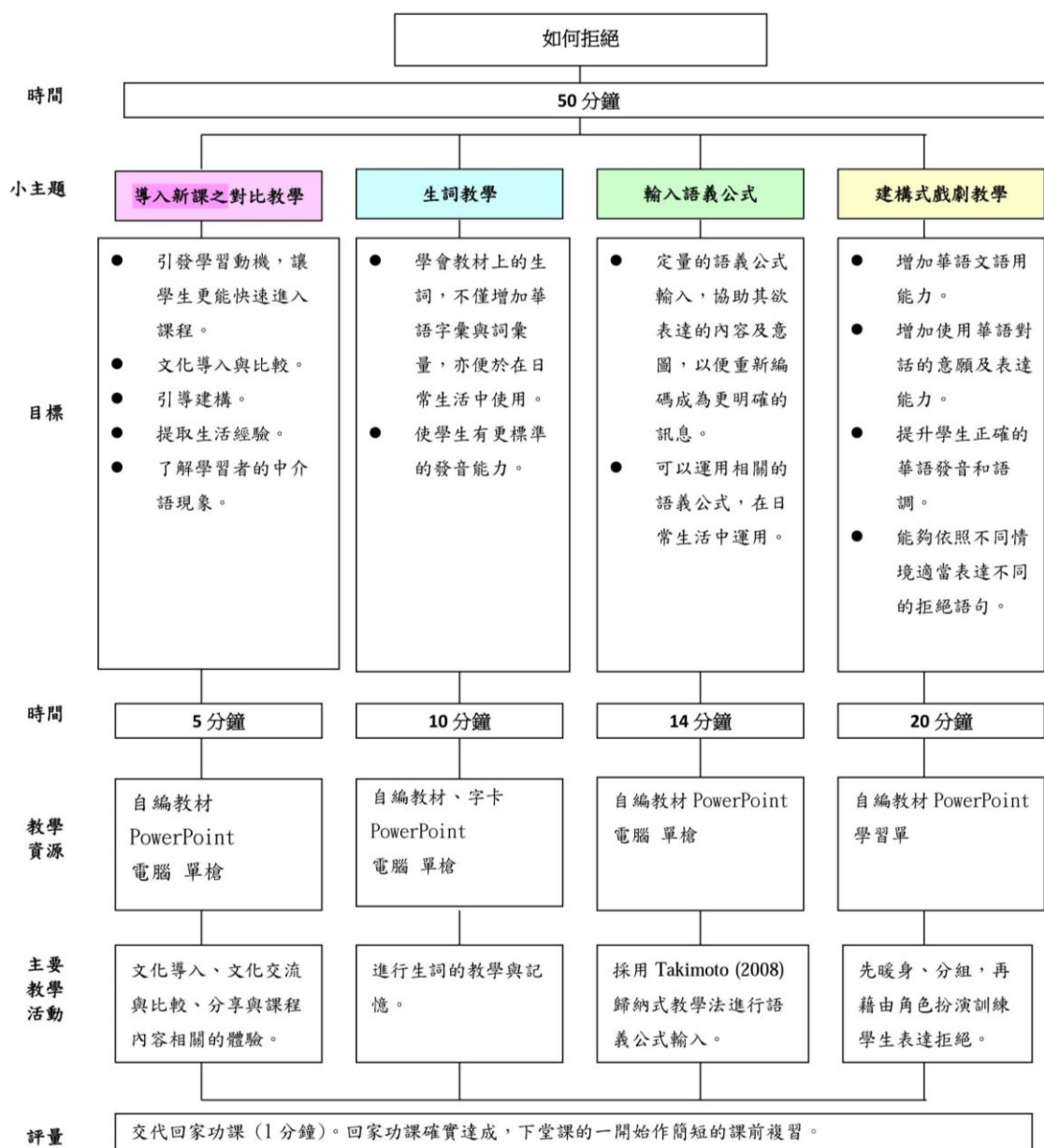
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Didier.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

參考網址

- Hofstede, G. 個人網站 (2015)。2015 年 1 月 31 日，取自
<http://geert-hofstede.com>

附錄一

教案內容架構圖



附錄二

教學方案及流程表

語文領域		華語文教學	
教學時數		50 分鐘	
教學人數		10 人	
教學對象		中級華文程度之法籍學生	
學生已具備的華語能力		1.學過漢語拼音的學生 2.已有基礎華語表達能力及聽力	
相關學習領域		華語語用領域	
使用教材		自編教材	
教學法		文化對比教學法、歸納式教學法、建構式戲劇教學法	
教學目標		單元目標	
教學目標節次	一、認知部份	對於拒絕言語行為有基本的認識	
	二、情意部份	能夠感受不同的拒絕情境	
	三、技能部份	1.提升聽力 2.增加表達的能力 3.知道如何用華語拒絕他人 4.了解華語的拒絕語義公式 5.了解華語拒絕時委婉的表達方式。	
	教學活動流程	1.導入新課之對比教學 2.生詞教學 3.輸入語義公式 4.建構式戲劇教學	
第一節	準備階段		
	(一) 課堂準備 發自編教材。 (二) 引起動機 方法:文化導入: (1)教師利用投影片呈現真實生活中拒絕請求的相關情境。 (2)先請學生回答投影片的相關問題，再請學生分享自身相關經驗。		
	發展階段		時間
	(一)達成目標 文化對比引發學習動機，讓學生更能快速進入課程。 (二)主要內容／活動:1.文化交流與比較 2.分享與課程內容相關的生活體驗，例如引導學生能想出並說出其母語和華語拒絕理由的詞彙。 (1)先請學生向同學借其物品，請該同學用其母語和華語說出如何拒絕。		5 分鐘
		教學資源	
		自編教材 PowerPoint 電腦	

	(2)再詢問學生若是向老師借其物品該如何用其母語和華語拒絕。 (3)若有錯誤便可開始引導學生說出正確的句子，開始正式導入課程。		
	設計理念		
	藉由和學生一問一答的互動，帶領學生進入課程的情境當中，並且引發學生學習動機。		
第二節	準備階段		
	(一)課堂準備 準備字卡教學。 (二)引起動機 盡量以視覺與聽覺導向的教材為主，字卡展示以方便學習及記憶，並且搭配 PowerPoint 的聲音檔與含有豐富的色彩和清晰的圖像等，促使學生強化學習效果及動機。		
	發展階段	時間	教學資源
	(一)達成目標 生詞教學 (二)主要內容／活動 方法： (1)請同學看教材「生字表」的部份(附件一)。 (2)老師先唸一次生詞，請同學也跟著唸一次(共兩次)。 (3)老師接著教導生詞的發音與解釋詞意，可以透過字卡的呈現，加深同學的印象。	10 分鐘	自編教材 PowerPoint 電腦 單槍 字卡
	設計理念		
	學會教材上的生詞，以增加華語字彙與詞彙量，以便日常生活使用，並加強華語發音的正確性。		
第三節	準備階段		
	(一)課堂準備 待學生從經驗或自編教材的語料例子中找出拒絕言語行為的相關規則，再給予學習者整理過的後設語用知識。 (二)引起動機 方法：採用 Takimoto (2008) 歸納式教學法進行語義公式輸入。		
	發展階段	時間	教學資源
	(一)達成目標 (1)定量的語義公式輸入，協助其欲表達的內容及意圖，以便重新編碼成為更明確的訊息。 (2)可以運用相關的語義公式，在日常生活中運用。 (二)主要內容／活動 步驟： (1)引道學生從經驗或自編教材的語料例子中找出拒絕言語行為的相關規則。	14 分鐘	自編教材 PowerPoint 電腦 單槍

	(2)老師呈現「語義公式」的 PowerPoint (附件二) 解釋語義公式。 (3)老師先唸一遍例句，學生也跟著唸一次遍(共兩次)。 (4)詢問學生是否有不懂的地方。		
	設計理念		
	可以運用語義公式，在日常生活中依不同情境拒絕他人。		
	準備階段		
第四節	(一)課堂準備 分組、發學習單。 (二)引起動機 暖身運動。暖身的種類可以多元化，例如：遊戲、肢體活動、聲音（包括語言與非語言）的練習。		
	發展階段	時間	教學資源
	(一)達成目標 (1)增加華語語用能力。 (2)增加使用華語對話的意願及表達能力。 (3)提升學生正確的華語發音和語調。 (4)能夠依照不同情境適當表達不同的拒絕語句。 (二)主要內容／活動 方法： (1)請同學看「角色扮演學習單」的部分(附件三)。 (2)詢問學生對於語義公式代換練習有無疑問。 (3)老師先講解一次如何進行角色扮演。之後，老師先入戲，再引導學生入戲。 (4)兩人練習：透過與另一同儕練習的方式，練習時可以即時糾錯，分組的話，只有兩人一組也不需花費太多時間，作練習時不僅更為有效，也不會寂寞，甚至可以結交到新朋友，此為這門課強調溝通交際為主，也可以透過此方式，加強口說的部份。兩人進行對話練習先請 A 同學抽出問題詢問 B 同學，B 同學在進行回答，結束後再輪 B 問 A 答，兩人可以互相檢視正確性。 (註)老師如果發現學生，在對話練習當中出現文法錯誤或發音不準確，請勿立即打斷，應等到學生對話練習完畢，再指出錯誤。	20 分鐘	自編教材 PowerPoint 學習單
	設計理念		
	增加華語拒絕請求情境相關的對話練習，以及加強華語發音和語調訓練。		
	回家作業	時間	教材來源
第五節	請學生們利用今天課堂所教的生詞與句型實際應用在日常生活中。	1 分鐘	自編教材

附件一：生詞表

中文生詞	漢語拼音	法文解釋及詞性
教授	jiàoshòu	(n.m.) professeur
學生	xuéshēng	(n.) étudiant(e)
陌生	mòshēng	(a.) inconnu(e)
公斤	gōngjīn	(n. m.) kilogramme
搬	bān	(v.) déplacer
宿舍	sùshè	(n.m) dortoir
要求	yāoqiú	(v.) demander

附件二：語義公式

會話內容	A: 學長(學姊)/同學/教授，我的行李很重，可以幫一下忙嗎？ A: Xuézhǎng (Xuéjiě)/ Tóngxué / Jiàoshòu, wǒ de xínglǐ hěn zhòng kěyǐ bāng yí xià máng ma? B: 學弟(學妹)/同學/教授(真的很)抱歉，(可是)我現在有急事要處理，可能沒辦法幫忙，我問問看其他同學。 B: Xuédì (Xuémèi) / Tóngxué / Jiàoshòu (Zhēn de hěn) bàoqiàn,(kěshì) wǒ xiànzài yǒu jíshì yào chǔlǐ, kěnéng méi bànfǎ bāngmáng, wǒ wèn wèn kàn qítā tóngxué.
禮貌策略	稱呼對方(以表尊敬)→表達歉意→說明理由→表達拒絕→提出建議
語義公式	“稱呼” + “道歉、遺憾” + “理由” + “緩和否定” + “變通方式”

附件三：角色扮演學習單

一、

你是某大學三年級的學生，剛開學時你在校園裡遇到一位讓你感到陌生的同學正要把 50 公斤的行李搬到宿舍，他(她)要求你幫忙搬行李到宿舍。(距離約 20 分鐘)

同學：同學，我的行李很重，可以幫一下忙嗎？

Tóngxué: Tóngxué, wǒ de xínglǐ hěn zhòng kěyǐ bāng yí xià máng ma?

二、

你是某大學三年級的學生，剛開學時你在校園裡遇到一位讓你感到陌生的教授正要把 50 公斤的行李搬到宿舍，他(她)要求你幫忙搬行李到宿舍。(距離約 20 分鐘)

教授：同學，我的行李很重，可以幫一下忙嗎？

Jiàoshòu: Tóngxué, wǒ de xínglǐ hěn zhòng kěyǐ bāng yí xià máng ma?

三、

你是某大學三年級的學生，剛開學時你在校園裡遇到一位讓你感到陌生的學弟或學妹正要把 50 公斤的行李搬到宿舍，他(她)要求你幫忙搬行李到宿舍。(距離約 20 分鐘)

學弟 (學妹)：學長(學姊)，我的行李很重，可以幫一下忙嗎？

Xuédi (xuémèi): Xuézhǎng (Xué jiě),wǒ de xínglǐ hěn zhòng kěyǐ bāng yí xià máng ma?

國中生知覺導師管教方式與偏差行為之相關研究-以新北市 某國中為例

陳 琳¹ 黃志成² 郭妙雪³

摘要

本研究旨在了解國中生知覺導師管教方式與偏差行為的現況，並考驗不同性別、年級、學業成績、家中排行、父母婚姻狀況及家庭社經地位的國中生在知覺導師管教方式與偏差行為的差異情形。

本研究採立意研究方式，針對新北市某國中七、八、九年級學生進行調查，共發出問卷 438 份，回收問卷 410 份，回收率 93.6%，其中回收有效問卷 397 份，回收有效率 90.64%。以「基本資料調查表」、「導師處理班級事務方式量表」、「學校生活狀況量表」為研究工具，以次數分配、百分率、平均數、標準差、獨立樣本 t 檢定、單因子變異數分析為統計方法。茲將研究結論說明如下：

1. 不同性別及年級之國中生在知覺導師管教方式有顯著差異存在。
2. 不同性別、年級、學業成績及父母婚姻狀況之國中生的偏差行為有顯著差異存在。

根據上述的研究結論，本研究提出具體建議供教育主管機關、學校行政單位、國中教師、家長以及未來研究者繼續深究。

關鍵字：國中生、老師管教方式、偏差行為

¹ 陳 琳：新北市汐止國中教師

² 黃志成：中國文化大學社會福利系教授

³ 郭妙雪：中國文化大學教育系副教授

The Research on the Relationships between Perceptions of Teachers' Discipline Styles and Deviant Behaviors of the Junior High School Students- A Case of X Junior High School in New Taipei City

Lin Chen⁴ Chih-Cheng Huang⁵ Maiw-Sheue Guo⁶

Abstract

This study aims to understand the current status of perceptions of teachers' discipline styles and deviant behaviors of the junior high school students, test different gender, grade, academic achievements, birth order, parents' marital status and family socio-economic status of the junior high school students in perceptions of teachers' discipline styles and deviant behaviors of difference scenarios.

This study adopted questionnaire to seventh, eighth and ninth grade students of X junior high school of New Taipei City, conducted purposive sampling to obtain 397 valid questionnaire copies. The results are as follows:

1. There are significant differences in the perceptions of teachers' discipline styles of junior high school students with different gender and grade.
2. There are significant differences in the deviant behaviors of the junior high school students with different gender, grade, academic achievements and parents' marital status.

According to the above conclusions, the relevant suggestions were proposed for the educational administration, junior high school's administrative organization, junior high school's teachers, parents and the references to future research.

Keywords: junior high school student, homeroom teacher discipline style, deviant behaviors

⁴ Lin Chen: teacher, New Taipei City Municipal Xizhi Junior High School

⁵ Chih-Cheng Huang: Professor, Department of Social Welfare, Chinese Culture University, Taiwan

⁶ Maiw-Sheue Guo: Assistant professor, Department of Education, Chinese Culture University, Taiwan

壹、緒論

一、研究背景與動機

根據教育部統計處（2014）公告的「各級學校校園安全及災害事件統計分析報告」顯示，2013 年一整年，國小到大專的校園事件多達 89,743 件，經過分類整理後，由表 1 發現，其中通報「暴力偏差行為」共 6,382 件（7.11%），排名第四，僅次於疾病事件、兒少保護事件、意外事件。

表 1 2013 年各級學校校安通報事件分析表

類型	疾病	兒少 保護	意外 事件	暴力 偏差 行為	安全 維護	其他 事件	管教 衝突	天然 災害	總計
通報件數	47209	17444	13477	6382	2404	1643	656	528	89743
百分比	52.60	19.44	15.02	7.11	2.68	1.83	0.73	0.59	100.00

資料來源：教育部統計處，2014。

而 6,382 件「暴力偏差行為」中，以「其他暴力事件與偏差行為」的 1,632 件最多（25.57%），其次為「一般鬥毆事件」有 1,596 件（25.01%），而第三為「疑涉及偷竊案件」共 857 件（13.43%），顯示校園中一般鬥毆事件、學生暴力案件，發生率仍然居高不下（教育部統計處，2014）。

由表 2 可知，2013 年國中生發生「暴力偏差行為」的件數為 2,353 件，僅次於高中職學生的 2,738 件。

表 2 2013 年各級學校校安通報事件一學制分析次數分配表

類型 學校	疾病	兒少 保護	意外	暴力偏 差行為	安全 維護	其他 事件	管教 衝突	天然 災害
大專院校	708	224	3,179	415	828	228	12	12
高中職	2,387	4,017	3,911	2,738	674	569	93	93
國中	3,816	7,264	2,145	2,353	358	348	119	119
國小	27,567	5,609	3,986	868	519	456	267	267
幼稚園	12,731	330	256	8	25	42	37	37
合計	47,209	17,444	13,477	6,382	2,404	1,643	528	528

資料來源：教育部統計處，2014。

且國中生發生的 2,353 件「暴力偏差行為」件數中，有關「一般鬥毆事件」（714 件）、「疑涉恐嚇勒索」（57 件）、「疑涉偷竊案件」（442 件）、「疑涉縱火、破壞事件」（25 件）、「學生騷擾教學事件」（5 件）及「其他暴力事件與偏差行為」（612 件）等事件，均以國中階段發生次數最多（教育部統計處，2014），此結果顯示國中階段的學生發生校園暴力與偏差行為的狀況甚為嚴重，值得相關單位重視。

對上述現象與統計數據，研究者指出在青少年就學階段，教師若未能有效預防與糾正其在校偏差行為的發生，則青少年在出了校門之後，原在校的偏差行為可能擴大成嚴重傷人的社會犯罪行為，國家與社會必須付出更多的成本與代價（黃玫玉，2012）。因此，本研究將國中生的偏差行為列為變項之一，探討國中青少年偏差行為之現況與相關因素，此乃本研究動機之一。

「教師法」第 17 條指出：教師應輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格。面對法規對於管教學生上的訂定與不斷改變，站在第一線的導師面對的是正處於叛逆期的國中生，與學生相處時間長且互動頻繁，在管教學生時動輒得咎，所以，管教問題是當前導師的重要挑戰，因此將導師管教納入變項之一。因此，本研究想進一步了解新北市國中生所知覺的導師管教方式之現況為何？而國中生知覺導師管教方式對學生偏差行為有何影響？

二、研究目的

- (一)分析不同背景變項的國中生，在知覺導師管教方式之差異性。
- (二)分析不同背景變項的國中生，在偏差行為之差異性。

三、名詞解釋

(一)國中生（junior high school student）

本研究中指的國中生係指一零四學年度就讀於新北市某國民中學七至九年級的學生。

(二)導師（homeroom teacher）

依據我國《教師法》第十七條第四款及第九款中規定教師除應遵守法令履行聘約外，並負有輔導或管教學生，導引其適性發展及擔任導師之義務。本文中的教師均指國中導師。

(三)管教方式 (discipline style)

本研究採取 Tomal (2001) 的理論，依教師對學生的「支持程度(degree of supporting)」與「強迫程度(degree of enforcing)」兩大向度為主軸，將國中生知覺導師管教方式分為五個類型，分別為「支持型」、「協商型」、「放任型」、「強迫型」及「妥協型」五個層面。並使用曾柏嵐 (2009) 所編製「國中學生知覺導師處理班級事務方式與生活適應情形問卷」之「導師處理班級事務方式量表」，量表上共分五種得分：分別是「支持型」、「協商型」、「放任型」、「強迫型」及「妥協型」，各分量表該類型得分越高，則代表學生越知覺導師具有該類型的管教特徵。

(四)偏差行為 (deviant behavior)

本研究使用黃郁珉 (2009) 所編製「國中生學校生活概況問卷」之「學校生活狀況量表」，分別是「學習困擾行為」、「暴力衝突行為」、「違規虞犯行為」，以該類型得分較高者，表示該類型之偏差行為越嚴重。

貳、文獻探討

一、導師管教的意義、理論、類型及相關研究

(一)管教的意義

《牛津英文辭典》(Oxford English Dictionary)針對導師管教的意義指出：教導學生，使其有適當的表現與行為」(引自 Simpson & Weiner, 1989)。《張氏心理學辭典》：「在嚴格限制下所實施的一種賞罰分明的管教。此類管教是由在上位者指導施行。」張春興更強調不僅是對學生的懲罰，對學生的正面行為亦要獎賞，才稱得上是管教(張春興，2007)。聯合國教科文組織 UNESCO (2006)指出管教是教導或訓練一個人，無論現在或未來，都懂得遵守規則和行為規範。吳清山(2008)說明管教可以界定為教師在教學過程中，發現學生有良好或不良行為時，採取適當的措施，以強化其優良行為或阻止學生不良行為再發生，進而使其能夠持續表現良好行為。

由以上可知，管教包含管理與教導之意，教師為達教育之目的，可運用專業管理技巧，來引導、教導學生表現適當行為，並預防及阻止學生有不當的行為發生。

(二)教師管教方式的理論

1. 行為論 (Behavioral Theory)

起源於1930年美國管理學家 Ralph K. White 和 Ronald Lippett 所提出的三種領導方式理論，依權力運用的程式不同，將領導行為(管教方式)分為「民主型」、「權威型」與「放任型」三種，主要研究其對成員(學生)行為的影響(引自胡興，2011)：(1)民主型(democratic)：主要政策由組織成員集體討論決定，領導者採取鼓勵協助態度；採分級授權，對成員施予信任與愛護，對於事務的處理，可透過共同協商的方式，著重溝通與協調，保持暢通的溝通管道。(2)權威型(authoritatic)：所有政策均由領導者決定，所有工作進行的步驟和技術也由領導者發號施令行事，形成上對下的命令傳達，不著重與成員的溝通和協商，成員只有服從指令，並沒有上述或反應的權力，領導者對下屬較少接觸，如有獎懲，往往對人不對事。(3)放任型(laissez-faire)：組織成員或群體有完

全的決策權，領導者放任自理，上位者不介入或干涉，即便是成員遇到瓶頸，也必須自行解決。

2. 社會交換論 (Social Exchange Theory)

社會交換論是 1960 年後由社會學家 Homans 所提出，該理論認定人際互動是屬於交換模式，人們會先評估不同行為所能獲得的利益與支出，再以裁決出可獲取最大利益的決定。以社會交換理論的觀點認定個人之間的交換行為乃是維持社會秩序的基礎之一，交換的對象並不一定是看得見的物品，其他像聲望、喜愛、幫助、贊同等，也同樣可以作為交換的對象，同樣的道理，避免痛楚與難堪，機會與利益等也都可當作交換的對象，所有的人際關係都是建立在互惠的原則上。在社會交換關係中，人們以對方的需求為互動的動機，將人與人之間的互動視為一種計算得失的理性行為。

由上述可知，交換理論認為社會互動關係是支出與酬賞的行為，如果在社會互動關係中產生相互依賴時，人們會努力維持互動的模式，使彼此的利益達到最大。本研究的教師管教學生關係中，教師與學生的互動關係，對酬賞的評估可以是學生的成績、行為或學生對教師的尊敬等抽象的情感，使師生關係維持在較高的滿意度與教育愛。

(三)Tomal (2001) 的教師管教方式類型

Tomal (2001) 以教師對學生的「強迫程度」及「支持程度」兩個向度將教師管教區分為五種型態。「強迫程度」意指教師管教學生的專斷程度。「支持程度」指的是教師在管教學生時，接納學生的程度。依據強迫與支持的不同程度，構成五種不同類型的管教型態，茲分述如下（引自曾柏嵐，2009）：

1. 支持型 (supporting)：係指高度支持低度強迫。此類教師在管教方式以學生為中心並投入較多的情感，能接納學生的意見並與學生討論學習與管教問題。
2. 協商型 (negotiating)：係指高度支持高度強迫。此類教師在管方式採取教師學生雙贏策略，對學生投入情感和教師個人意見間取得平衡，能接納學生意見，也能述明自身立場，引導學生接受教師管教，表現出教師與學生共生共榮的教室氣氛。
3. 放任型 (abdicating)：係指低度支持低度強迫。此類教師在管教方式以自己為中心，對於管教學生鮮少付出情感並且不願意處理管教學生的問題，對自己學生的問題多採取忽視態度，管教較無策略行為，管教態度

是冷淡的。

4. 強迫型 (enforcing)：係指低度支持高度強迫。此類教師在管教方式採取專制獨裁，強調個人立場與對學生行為的掌控權，多以規範學生並令學生服從，較不採納學生的意見，管教策略以遵守教師規定，管教態度是具有威權性。
5. 妥協型 (compromising)：係指中度支持中度強迫。此類教師在管教方式上採用較大的彈性，教師對學生的管教態度時強硬而時消弱，管教策略常發生前後不一的情形，教師亦常有無力感，管教策略的優點在於在公平交換後對學生產生的吸引力，學生可以表現換取教師給予的獎勵。

Tomal (2001)「支持」、「強迫」兩個向度能具體清楚的呈現教師在這兩個向度中的管教特徵，因此本研究採用 Tomal (2001)區分的教師管教類型，作為研究依據。

(四)有關 Tomal(2001)導師管教方式之相關研究

1. 支持型教師管教方式層面：胡興 (2011) 研究發現：教師採用支持型管教方式，學生學習成效愈好。沈淑津 (2013) 研究顯示：支持型導師管教方式和班級氣氛及學習態度整體皆達正相關。黃于芬 (2014) 研究提出：當教師採取支持型的管教類型時，則學生的道德行為表現愈佳，即偏差行為愈少。

綜上所知，此類教師以學生為中心，對學生有高度的尊重、關懷、接納、支持，能使學生發自內心遵從道德規範，表現出好的學習態度及行為，進而營造出和諧的班級氣氛及幸福感，因此，支持型管教方式可達到正向的教育價值。

2. 協商型教師管教方式層面：王毓吟 (2007) 研究指出：知覺教師管教方式為協商型比強迫型的學生，其憂鬱情緒較低。沈淑津 (2013) 研究顯示：協商型導師管教方式和班級氣氛及學習態度整體皆達正相關。張慧君 (2014) 研究表示：協商型教師管教方式對國中生的學習動機有顯著正向影響。

綜上所知，國中生知覺導師採用高支持高強迫的協商型管教方式，可感受到此類教師對學生投入情感，並在教師及學生之意見取得平衡，引導學生接受教師管教，表現出教師與學生共生共榮的教室氣氛，對學生的學習動機、道德行為等皆有正向影響。

3. 放任型教師管教方式層面：曾柏嵐 (2009) 研究發現：國中生知覺導師

採用放任型管教方式與學生焦慮達顯著正相關。沈淑津（2013）研究顯示：放任型導師管教方式和班級氣氛及學習態度整體皆達負相關。黃于芩（2014）研究顯示：當教師採取放任型的管教類型時，則學生的道德行為表現愈差。

綜上所知，國中生知覺導師採用低支持低強迫的放任型管教方式，亦即對學生採取放任的管教方式，學生將容易因無所適從而感到焦慮、低學習動機等負面情緒且易受到霸凌、道德行為表現差。

4. 強迫型教師管教方式層面：曾柏嵐（2009）研究發現：國中生知覺導師為強迫型管教方式與學生焦慮達極顯著正相關。黃郁珉（2009）研究指出：教師採取強迫型管教方式，國中生會顯現出越高的學習困擾與暴力衝突等偏差行為的發生。沈淑津（2013）研究提出：導師採用強迫型管教方式和班級氣氛及學習態度整體皆達負相關。

綜上所知，國中生知覺導師採用高強迫低支持的強迫型管教方式，即對學生採取嚴厲獨裁、專制掌控的管教方式，會造成學生產生焦慮、排斥及反抗的情緒，且容易造成班級緊張氣氛、產生適應不良行為及引發師生衝突。

5. 妥協型教師管教方式層面：孫旻儀（2005）研究發現：教師採用妥協型的管教方式時，學生在整體學習動機、價值及期望上都有較佳的表現，且學生會有較低的學習焦慮。黃郁珉（2009）研究指出：教師越採取妥協型管教方式，國中生會顯現越高的暴力衝突行為。曾柏嵐（2009）研究發現：國中生知覺導師為妥協型管教方式與學生焦慮達顯著正相關，表示國中生知覺導師為妥協型的管教方式，將造成學生一定程度的焦慮。

綜上所知，國中生知覺導師採用中支持中強迫的妥協型管教方式，表示教師管教策略常發生前後不一的情形，且對學生的行為表現不會有太多要求與限制，因此常使得學生無所適從，更易造成學生焦慮。

二、偏差行為之定義、理論、分類及相關研究

(一)偏差行為的定義

1. 心理學層面

吳武典（1985）定義為：「顯著有異加上有害，即為偏差。」。指的是個人的行為偏離常態，且妨礙其生活，當個人無法適應社會時，便出現病態的行為即偏差行為，來滿足其需求或紓解緊張（陳貞吟，2014）。

綜上所述，可以知道心理學層面是從「偏離常態」和「適應不良」兩個角度來探討偏差的問題，「偏離常態」是根據統計學上常態分配的觀念，把位於分配的極端者視為異常；而「適應不良」則是本身行為對個體或他人造成危害，即被歸納為偏差行為。

2. 社會學層面

社會學辭典中對「偏差行為」定義為「和團體或社會的行為標準或社會期望相反的行為」（彭懷真，1991），蔡建生（2014）指出，偏差行為的定義會因個體所處之社會情境、時間、種族及國家的差異而有所不同，但偏差行為所涉及的範圍非常廣泛，凡舉違反法律、社會規範、價值、角色期待異於常態或不合乎道德規範、觸犯刑罰法律者或行為失常，足以妨害其生活適應等，都是偏差行為。

「偏差行為」是違反社會期望與規範，不受正式的社會控制，而「犯罪行為」是侵害個人、社會與國家法律的行為而言，且受到權威機構的正式懲罰（譚子文、董旭英，2010）。黃德祥（2008）又進一步細分偏差行為的構成要素，指出符合這四項要件之行為即為偏差行為：（1）行為表現與多數人的行為表現方式不同。

（2）行為妨礙公共秩序與安全。（3）行為對個人或他人造成損害。（4）與大人規定或期望之行為方式不符。

綜合上述研究者的研究，可知偏差行為的解釋及類型是多元的，沒有一個統一且一致的標準，偏差行為會因不同年齡、當時情境、種族及國家差異有所不同，其範圍非常廣泛，包含了犯罪行為、違反當時社會的規範和期望、不被大多數人所接受或不良的適應行為，均可視為偏差行為。

3. 法律學層面

(1)《少年事件處理法》第三條規定，發生下列事件，由少年法院處理：

- a. 少年有觸犯刑罰法律之行為者。
- b. 少年有下列情形之一，依其性格及環境，而有觸犯刑罰法律之虞者：
- c. 經常與有犯罪習性之人交往者；
- d. 經常出入少年不當進入之場所者；
- e. 經常逃學或逃家者；
- f. 參加不良組織者；
- g. 無正當理由經常攜帶刀械者；
- h. 吸食或施打煙毒或麻醉藥品以外之迷幻物品者；
- i. 有預備犯罪或犯罪未遂而為法所不罰之行為者。

(2)學校校規：茲因研究者以新北市公立國民中學學生為研究對象，故以

《新北市某國民中學學生獎懲實施規定》為例，說明國中學生違反校規之偏差行為，如表3所示：

表 3 新北市某國民中學學生違反校規之偏差行為

處置	違反校規之偏差行為
訓誡	行為不當且情節輕微者，應予糾正，並採取適當之輔導與管教措施。
警告	1. 無正當理由，上課經常遲到、曠課者。 2. 未依規定時間繳交作業，經催繳仍未改善者。 3. 未依校園行動電話使用規則違規使用手機者。 4. 違反交通規則或被無照駕駛同學載乘者者。 5. 違反服裝儀容規定或內務不整潔，經勸告仍不改正者。 6. 塗改或冒用師長名義於點名簿、請假單、成績單或其他資料者。 7. 團體清潔工作不盡職，經勸告仍不改正者。 8. 擔任班級幹部敷衍塞責，嚴重影響工作推展者。 9. 攜帶或公開刀械等違禁物品(如兒童及少年福利與權益保障法第四十三條所揭禁止行為所列之物品)。 10. 集會無故不參加或中途離開者。 11. 欺騙師長，有具體事實者。 12. 破壞環境衛生情節輕微者。 13. 因過失造成公物毀損，未能主動報告尋求解決者。 14. 對他人不當侵犯隱私、言語或態度上騷擾有具體事實者 15. 未經同意借取或占有他人財物，有明確事實者。 16. 對師長或學生為性騷擾情節輕微，經學校性別平等教育委員會決議懲處者。 17. 作品抄襲經他人檢舉，有具體事實者。 18. 在走廊、樓梯、教室內奔跑、球類運動或其他行為危及他人安全者。 19. 上課、團體活動或集會時不當行為影響秩序者。 20. 在公共場所或乘坐大眾運輸工具影響秩序，不遵守團體規範者。 21. 具有相當於以上各款之不良行為之一，合於記警告者。
小過	1. 同一學期中再犯前款之規定者。 2. 不假離校外出者。 3. 課堂平時考試舞弊者。 4. 冒用他人名義致損及他人隱私或權益，有具體事實者。 5. 提供自己或他人使用兒童及少年福利與權益保障法第四十三條所揭禁止行為所列之物品。 6. 破壞公物或公告物品，影響校園工作推展或安全維護者。 7. 以肢體行為侵犯他人者。 8. 於公開場域(含網路公共空間)張貼散布不實言論或不雅字眼，攻擊或毀謗他人者。 9. 竊取他人財物，有具體事實者。 10. 蓄意聚眾，對師長或他人(同儕、校外人士)有不當侵犯隱私、言語或態度上騷擾之具體事實者。 11. 具有相當於以上各款不良行為之一，合於記小過者。

(續)表3 新北市某國民中學學生違反校規之偏差行為

- | | |
|----|--|
| 大過 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 定期考試或重大試場考試舞弊者。 2. 參加幫派等不良組織或出入賭場等違法或不當場所。 3. 無照駕駛汽機車者。 4. 入侵學校或公共網路進行資料竊取、竄改或刪改破壞，情節重大者。 5. 以肢體暴力傷害他人或以強暴、脅迫、恐嚇等手段勒索他人財物者。 6. 對師長或他人有惡意侮辱、謾罵等言語上攻擊，情節重大者。 7. 違反網路使用或智慧財產權相關法令規定，影響校譽情節重大者。 8. 對師長或學生為性騷擾、性侵害或性霸凌情節重大經學校性別平等教育委員會決議懲處者。 9. 具有相當於以上各款之不良行為之一，合於記大過者。 |
|----|--|

資料來源：新北市某國民中學學務處，2015。

綜上所述，可以得知法律學的層面是從「觸犯法律」的角度進行探討偏差的問題，對於國中少年而言，雖然尚未構成犯罪的條件，但仍有觸犯刑罰法律之虞。這種藉由法律或是學校校規的施行，可以作為規範國中少年犯罪或是偏差行為的重要指標，也可以發揮社會控制的力量。

(二)偏差行為的理論

偏差行為是違反社會規範的行為，學生偏差行為的成因，錯綜複雜，探討偏差行為的理論基礎，大致上可由生物學、心理學及社會學的觀點來解釋(蔡文輝，2010)，分述如下：

1.生物學理論：(1)生物因素：由先天遺傳造成的，如上一代有很多特性都是透過基因遺傳到下一代，身上的染色體有一點點的改變都有可能造成偏差行為。(張民杰，2007；梁培勇，2004)。2.特質論(Trait Theory)：在相同背景下，針對不同個體之行為表現所做之特質研究。且研究顯示偏差行為青少年大多是「刺激的追求者」，比正常者有刺激尋求傾向者有較大可能性從事冒險與禁忌的行為，甚至出現較多的違法行為。另外，偏差行為青少年在自我克制能力、挫折容忍力、情緒穩定性及情緒疏導能力上，遠較一般青少年更為低劣，且具有較多的怨恨、焦慮、憤怒、憂鬱、疏離等情緒狀態(林秀怡、馬傳鎮、陳玉書，2003)。

2.心理學理論

心理學理論強調父母親角色和個人成長經驗是造成偏差行為的主要原因(蔡文輝，2010)。主要有下列三者：(1)情緒衝突論(Theory of Emotional Conflict)：認為個人在幼年成長過程中，個人的原始性驅力(本我)，會在父母養育方式不當的情況下，讓青少年產生不良的社會化，使其自我功能產生缺陷，超自我發展

不良，而產生不成熟的犯罪行為（黃富源，2002）。（2）道德發展論（Theory of Moral Development）：此理論認為青少年必須在其生理屬性與身心情境互動之下，健全地循序發展其道德判斷力。否則，如其道德認知能力發展停滯，則易於陷於偏差行為之中，而一般偏差行為者更具有缺陷的道德認知發展（黃富源，2002）。（3）家庭動力論（Theory of Family Dynamics）：家庭動力論的主要論點認為家庭對青少年扮演著相當重要的角色，假如青少年可以感受到父母的關愛，則會自覺有義務去施行社會規範，因而較少導致偏差行為。但如果青少年擁有病態的家庭，使其親子關係不良時，將導致不良的社會化，終至促成青少年犯罪行為（葛煜仁，2013）。

3.社會學理論

（1）社會控制理論（Social Control Theory）：Hirschi(1969)的社會控制理論又稱為「社會鍵理論」，認為個人與社會連結的強度是主要的社會控制力量，當人們與社會的連結薄弱或破裂時，社會便失去對個人的約束力量，個人則產生偏差行為。就社會控制理論中之信念鍵之角度而言，一個人犯罪的因素是在於其信念的強弱程度，也就是道德觀的強弱，所以一個擁有較強道德觀念的人，其犯罪的可能性就會降低（許春金，2003）。（2）社會學習論（Social Learning Theory）：社會學習理論係由 Bandura（1971）所倡導的，認為偏差行為的產生可能因為在生活中觀察學習而來。個體在行為的學習過程當中是否會產生攻擊行為，受到「賞罰控制」、「認知控制」、「抗拒誘惑」、「楷模學習」的影響。如果個體在學習過程之上述四種經驗中，若其攻擊行為皆是有利的，則個人會傾向於攻擊犯罪行為；反之，若其攻擊是不利的，則個人會傾向於抑制而不會產生犯罪行為（陳彥成，2013）。

綜上研究者的觀點可以得知，持不同理論的學派對偏差行為的產生也有不一樣的看法，更加證實偏差行為的成因是相當複雜的，而學校是學生學習社會化的地方，教師則是學生在學校中的重要他人，教師個人的因素也有可能造成學生的偏差行為發生（張民杰，2007）。因此研究者從教師管教方式及學生背景因素來探討國中生的偏差行為。

（三）偏差行為的分類

1.Pfefferbaum 和 Wood（1994）將青少年的偏差行為分為三類：（1）人際衝突犯罪：包括嚴重的暴力鬥毆與持有槍械等武器。（2）財產犯罪：包括竊取他人的財產，如汽車。（3）濫用犯罪：包括濫用酒精或藥物，如酗酒及吸毒。

2.張春興（1992）將常見之偏差行為分為七類：（1）學習反常型：低學業成就、成績起伏不定。（2）惡性習慣型：吸菸、濫用藥物等。（3）孤獨冷淡型：對他人有敵意、冷漠。（4）自我排斥型：出現退縮行為、恐懼失敗、缺乏自信心等。（5）病態適應型：患有身心疾病，出現失眠、頭痛等症狀。（6）謊騙竊盜型：指出現說謊、偷竊等行為。（7）行為怪異型：包括精神疾病及心理變態。

3.洪立偉（2011）在國中男性少年在校期間偏差行為類型，將偏差行為分為六種：（1）一般型：例如逃學逃家、頂撞師長、講髒話、說謊或欺騙別人、上課大聲講話、考試作弊、上課時干擾其他同學、討厭學習。（2）財產型：例如偷竊金錢、竊佔物品、向他人勒索財物、偷竊腳踏車、賭博。（3）暴力型：例如打架聚眾鬥毆、搶奪別人東西、參與幫派、毀損學校設備、飆車、攜帶刀械或其他危險物品。（4）藥物型：例如抽菸、吸食毒品、迷幻藥品、酒精成分飲料。（5）性問題型：例如閱讀色情書刊或觀看影片、性騷擾、性行為、開黃腔。（6）網路型：例如冒用他人網路帳號、盜取網路遊戲的角色寶物、瀏覽色情網站、散發不法圖文或毀謗。

(四)偏差行為之相關研究

1. 性別與偏差行為之相關研究

黃小芳（2010）研究顯示：性別在整體偏差行為上有顯著差異，男生在反抗權威、性問題、偷竊攻擊等偏差行為高於女生。陳慧蓮（2012）研究發現，男生在一般性偏差行為的表現頻率高於女生。

林春妙（2012）研究提出：不同性別的國中生在偏差行為上有顯著差異，而男生在整體及各層面的平均數皆高於女生，亦即男生偏差行為的情況較為嚴重。

由上述研究得知，性別與偏差行為可能有其相關性，大部分的研究顯示男生較女生更容易發生偏差行為。至於新北市某國中是否仍會男生高於女生，有待進一步的探討。

2. 年級與偏差行為之相關研究

張秋桂（2003）研究表示：低年級國中學生的偏差行為顯著高於高年級國中生，尤其是七年級的學生，屬於偏差行為的高危險群。

黃小芳（2010）研究指出：不同年級的國中生在整體偏差行為上達到顯著差異，九年級的偏差行為明顯高於八年級和七年級。洪立偉（2011）研究顯示：國中二、三年級偏差行為較國中一年級要來得高。

綜上所述，雖然偏差行為在年級上的差異情形不一致，但大多數的研究均發現年級越高，偏差行為也越嚴重。至於新北市某國中學生的偏

差行為，是否會因年級的不同和有差異，本研究將加以討論。

3. 家庭因素與偏差行為之相關研究

楊舒惠（2013）的研究顯示：國中生偏差行為與家長社經地位部分有顯著差異。周佩瑩（2014）研究提出：青少年偏差行為會因監護人職業、收入、教育水準、婚姻狀態不同，而有所差異。李惠琳（2015）研究指出：主要照顧者的就業情形、婚姻狀況、家庭經濟狀況、與青少年偏差行為有顯著差異。

綜合上述研究發現，父母職業、父母教育水準、婚姻狀況與國中生偏差行為有顯著的相關。至於新北市某國中學生的偏差行為，是否會因家庭因素的不同和有差異，本研究將加以討論。

4. 學校因素與偏差行為之相關研究

張怡真（2008）研究指出：教師支持愈高國三生發生偏差行為頻率愈低。徐芊慧（2009）研究顯示：若國中生在其主觀上認為「教師負向支持」時，易導致霸凌同儕的偏差行為。張平吾、黃富源、范國勇、周文勇、蔡田木（2010）指出當校園環境男性學生比率較高、教師較不能勝任、較常體罰學生、較不民主的學校等情形，則該校學生偏差行為萌生的情形及可能受害的特性比率也相對提高。

綜合上述研究可知，青少年在校的偏差行為與教師支持、學生性別、教師管教方式有關。至於新北市某國中的學校因素，是否會影響學生偏差行為，有待進一步的研究。

參、研究方法

一、研究架構

本研究之架構說明如下：學生背景變項(包括：性別、年級、學業成績、家中排行、父母婚姻狀況及家庭社經地位)，自變項為學生知覺導師管教方式(包括支持型、協商型、放任型、強迫型和妥協型)，依變項為學生偏差行為(包括學習困擾行為、暴力衝突行為和違規虞犯行為)。

二、研究對象

本研究以新北市某國民中學學生為母群體，每個年級的十個班級中利用立意抽樣的方式於七年級抽取四個班、八年級抽取五個班及九年級抽取四個班。被抽樣的年級、學生人數及問卷回收統計如表 4：

表 4 問卷調查回收摘要表

施測 年級	班級數	年級人數	回收問卷	有效問卷	有效問卷回 收率
七年級	4	120	114	108	90.00%
八年級	5	174	163	158	90.80%
九年級	4	144	133	131	90.97%
合計	13	438	410	397	90.64%

資料來源：新北市某國民中學教務處，2015。

一、研究工具

(一)基本資料調查表

1. 學生性別：男、女。
2. 學生年級：七年級、八年級、九年級。
3. 學業成績：依 104 學年度第一學期第二次段考成績平均分數分為：
100~90 分、89.9~80 分、79.9~70 分、69.9~60 分、59.9~0 分。
4. 家中排行：老大、中間排行、老么、獨生子女。

5. 父母婚姻狀況：結婚同住、其他（含分居、離婚、一方死亡等）。

6. 家庭社經地位：

學生家庭社經地位是以父母的教育程度及職業類別、性質予以合併計算，並合稱為家庭社經地位。取父母雙方中，教育程度指數及職業指數最高者為代表，再依據 Hollingshead 所指出的「二因素社會地位指數（two factors index of social position）」算法，將教育程度與職業各分為五個等級，其中教育程度所得分數乘以 4，職業等級所得分乘以 7，其中父母教育程度及職業等級類別分述說明如下：

(1) 父母教育程度類別：第一級：研究所（碩士、博士），第二級：大學畢業，第三級：專科畢業，第四級：高中/高職畢業，第五級：國中畢業（含以下）。

(2) 父母職業等級類別：

第一級：大專校長、大專教師、醫師、大法官、科學家、簡任級公務人員、立法委員、監察委員、考試委員、董事長、總經理、將級軍官。

第二級：中小學校長、中小學教師、幼兒園園長、幼兒園老師、會計師、法官、律師、工程師、建築師、公司行號科長、薦任級公務人員、船長、經理、襄理、協理、副理、校級軍官、警官、作家、畫家、音樂家、新聞、電視記者。

第三級：技術員、委任級公務員、行員、出納員、縣市議員、鄉鎮民代表、批發商、代理商、警察、消防隊員、船員、秘書、代書、服裝設計師、尉級軍官。

第四級：技工、水電匠、店員、零售員、推銷員、自耕農、司機、裁縫、廚師、美容師、理髮師、郵差、士(官)兵、職員、領班、監工。

第五級：工廠工人、學徒、小販、佃農、清潔工、雜工、臨時工、工友、女傭、無業、主婦。

最後將兩者分數相加合併成為父母社經地位指數，並依其指數高低區分為三種社經地位類型（林生傳，2005）：1.高社經地位、2.中社經地位、3.低社經地位。等級換算方式如表 5。

表 5 社經地位指數運算表

教育等級	教育指數	職業等級	職業指數	社經地位指數	社經地位等級
I	5	I	5	$5 \times 4 + 5 \times 7 = 55$	高(41-55)
II	4	II	4	$4 \times 4 + 4 \times 7 = 44$	
III	3	III	3	$3 \times 4 + 5 \times 7 = 33$	中(30-40)
IV	2	IV	2	$2 \times 4 + 2 \times 7 = 22$	低(11-29)
V	1	V	1	$1 \times 4 + 1 \times 7 = 11$	

資料來源：林生傳，2005。

(二)導師管教方式調查方式：

1. 量表確認：本研究之教師管教方式所使用量表命名為「導師處理班級事務方式量表」，本量表為採用曾柏嵐（2009）所編製「國中學生知覺導師處理班級事務方式與生活適應情形問卷」之「導師處理班級事務方式量表」。
2. 量表內容：原量表為曾柏嵐依據 Tomal（2001）的教師管教方式分類型態所編製而成，其中以教師對學生的「支持度」及教師對學生的「強迫度」兩向度，將教師管教方式區分為五種類型，說明如下：本研究依曾柏嵐（2009）的分法，將教師的管教方式分為下列五型，說明如下：
 - (1)支持型：高支持低強迫，教師管教策略的優點在於管教中有容許討論的範圍，管教態度是謙讓而不獨斷的。
 - (2)協商型：高支持高強迫，此類教師在管教方式採取教師學生雙贏策略，對學生投入情感和教師個人意見間取得平衡。
 - (3)放任型：低支持低強迫，教師對自己學生的問題多採取忽視態度，管教較無策略行為，管教態度是冷淡的。
 - (4)強迫型：低支持高強迫，管教方式多以規範學生並命令學生服從，較不採納學生的意見，管教策略以遵守教師規定，管教態度是具有威權性。
 - (5)妥協型：中支持中強迫，在管教方式上採用較大的彈性，教師對學生的管教態度時強硬而時消弱，管教策略常發生前後不一的情形。
3. 計分方式：本量表採用 Likert 四點量表方式計分，填「從不如此」者，得 1 分；填「很少如此」者，得 2 分；填「經常如此」者，得 3 分；填

「總是如此」者，得 4 分，得分越高代表受試者越認為其導師具有該項管教特徵。

4. 信度、效度分析

(1)信度：本研究為確認問卷之穩定度及一致性，以 Cronbach's α 係數來求得各向度的內部一致性。所測得之全量表 Cronbach's α 係數為.85，各分量表之 Cronbach's α 係數介於.66 至.87 之間，詳如表 6，顯示本量表之各分量表及總量表內部一致性高，信度佳。

(2)效度：總量表之解釋變異量為 74.03%，各分量表之解釋變異量介於 7.50 % - 31.31% 之間，詳如表 6。可見總量表及各分量表皆具有一定水準的效度。

表 6 「導師處理班級事務方式量表」信度、效度摘要表

向度	題數	Cronbach's α 係數	解釋變異量
支持型	5 題	.83	31.31%
協商型	6 題	.87	10.92%
放任型	5 題	.72	15.56%
強迫型	5 題	.71	8.74%
妥協型	5 題	.66	7.50%
總量表	26 題	.85	74.03%

資料來源：【解釋變異量】引自曾柏嵐（2009）。

(三)國中生偏差行為調查量表

1. 量表確認：本研究之國中生偏差行為調查所使用量表，命名為「學校生活狀況量表」，本量表為採用黃郁珉（2009）所編製「國中生學校生活概況問卷」之「學校生活狀況量表」。
2. 量表內容：原量表為黃郁珉參酌《臺中市國民中學學生獎懲實施要點》中所列違反校規的偏差行為，編製「學校生活狀況量表」，用以表示學生在學校內所發生偏離常態及違反規範的外顯行為。為避免量表名稱可能對學生作答造成「心理防衛」之影響，使研究之結果產生誤差，當中設計 4 題關於在校生活狀況的題目，以符合量表之名稱，而第 06、08、11、18 題因因素負荷量過低而不予記分。其中偏差行為部分採探索性因

素分析法，萃取共同因素，決定偏差行為類型，因此將國中生偏差行為區分為三種類型，說明如下：（1）學習困擾行為：因學習困擾產生的偏差行為。（2）暴力衝突行為：與他人發生衝突後，曾以暴力方式解決問題。（3）違規虞犯行為：與刑法以及少年事件處理法中規定有觸犯刑罰法律之虞的虞犯行為相關。

3. 計分方式：本量表採用 Likert 六點量表方式計分，填「從不如此」者，得 1 分；填「很少如此」者，得 2 分；填「偶爾如此」者，得 3 分；填「有時如此」者，得 4 分；填「經常如此」者，得 5 分；填「總是如此」者，得 6 分，以該類型得分較高者，表示該類型之偏差行為越嚴重。

4. 信度、效度分析

(1)信度：本研究為確認問卷之穩定度及一致性，以 Cronbach's α 係數來求得各向度的內部一致性。所測得之全量表 Cronbach's α 係數為.82，各分向度之 Cronbach's α 係數介於.62 至.73 之間，詳如表 7。顯示本量表之各分量表及總量表內部一致性高，信度佳。

(2)效度：總量表之解釋變異量為 47.60%，各分量表之解釋變異量介於 13.40%至 19.13%之間，詳如表 7。可見總量表及各分量表皆具有一定水準的效度。

表 7 「學校生活狀況量表」信度、效度摘要表

向度	題數	Cronbach's α 係數	解釋變異量
學習困擾行為	6 題	.69	19.13%
暴力衝突行為	4 題	.73	15.07%
違規虞犯行為	4 題	.62	13.40%
總量表	14 題	.82	47.60%

資料來源：【解釋變異量】引自黃郁珉（2009）。

肆、研究結果分析與討論

一、基本資料分析

基本資料分析如表 8 所示：

表 8 基本資料統計表

N=397

	變項	人數	百分比%
性別	男生	199	50.1
	女生	198	49.9
年級	七年級	108	27.2
	八年級	158	39.8
	九年級	131	33.0
學業成績	100~90	20	5.0
	89.9~80	50	12.6
	79.9~70	62	15.6
	69.9~60	91	22.9
	59.9~0	174	43.8
家中排行	老大	149	37.5
	中間排行	66	16.6
	老么	127	32.0
	獨生子女	55	13.9
父母婚姻狀況	結婚同住	304	76.6
	其他（含分居、離婚、一方死亡等）	93	23.4
家庭社經地位	高社經地位	57	14.4
	中社經地位	122	30.7
	低社經地位	218	54.9

二、國中生知覺導師管教方式之差異性分析

1. 性別

以獨立樣本 t 檢定來考驗「國中生知覺導師管教方式」在性別上的差異性，結果發現不同性別的國中生在「強迫型」（ $t=3.565$ ， $p<.001$ ）層面達顯著差異，表示國中生在知覺導師管教方式中的「強迫型」會因性別不同而有所不同，再由

平均數可知：男生 ($M=11.44$) 高於女生 ($M=10.50$)。但在「支持型」($t=-0.615$, $p>.05$)、「協商型」($t=-0.676$, $p>.05$)、「放任型」($t=0.319$, $p>.05$)及「妥協型」($t=1.329$, $p>.05$)四層面則無顯著差異。

2. 年級

不同年級之國中生在知覺導師管教方式中的「支持型」($F=10.262$, $p<.001$)、「協商型」($F=6.866$, $p<.01$)、「放任型」($F=22.720$, $p<.001$)、「強迫型」($F=6.093$, $p<.01$)及「妥協型」($F=15.418$, $p<.001$)五層面均達顯著差異。表示國中生在知覺導師管教方式中的各層面皆會因年級之不同而有差異存在。經 Scheffe 事後比較結果發現，國中生知覺導師管教方式之「支持型」及「協商型」為八年級及九年級感受高於七年級；在「強迫型」為八年級感受高於九年級；在「放任型」及「妥協型」為年七級及九年級感受高於八年級。

3. 學業成績

不同學業成績之國中生在知覺導師管教方式中的「支持型」($F=1.882$, $p>.05$)、「協商型」($F=1.510$, $p>.05$)、「放任型」($F=0.425$, $p>.05$)、「強迫型」($F=0.677$, $p>.05$)及「妥協型」($F=0.453$, $p>.05$)各層面均未達到顯著差異。表示國中生在知覺導師管教方式中的「支持型」、「協商型」、「放任型」、「強迫型」及「妥協型」，不會因為學業成績的不同而有所不同。

4. 家中排行

不同家中排行之國中生在知覺導師管教方式中的「支持型」($F=0.464$, $p>.05$)、「協商型」($F=0.714$, $p>.05$)、「放任型」($F=1.429$, $p>.05$)、「強迫型」($F=2.249$, $p>.05$)及「妥協型」($F=0.984$, $p>.05$)各層面均未達到顯著差異。表示國中生在知覺導師管教方式中的「支持型」、「協商型」、「放任型」、「強迫型」及「妥協型」，不會因為家中排行的不同而有所不同。

5. 父母婚姻狀況

以獨立樣本 t 檢定來考驗「國中生知覺導師管教方式」在父母婚姻狀況上的差異性，結果發現在「支持型」($t=-1.237$, $p>.05$)、「協商型」($t=-1.448$, $p>.05$)、「放任型」($t=1.187$, $p>.05$)、「強迫型」($t=0.221$, $p>.05$)及「妥協型」($t=0.616$, $p>.05$)各層面均未達到顯著差異。表示國中生在知覺導師管教方式中的「支持型」、「協商型」、「放任型」、「強迫型」及「妥協型」，不會因為父母婚姻狀況的不同而有所不同。

6. 家庭社經地位

不同家庭社經地位之國中生在知覺導師管教方式中的「支持型」($F=0.053$, $p>.05$)、「協商型」($F=0.161$, $p>.05$)、「放任型」($F=0.202$, $p>.05$)、「強迫型」($F=1.374$, $p>.05$)及「妥協型」($F=0.133$, $p>.05$)各層面均未達到顯著差異。表示國中生在知覺導師管教方式中的「支持型」、「協商型」、「放任型」、「強迫型」及「妥協型」,不會因為家庭社經地位的不同而有所不同。

三、國中生偏差行為之差異性分析

1. 性別

以獨立樣本 t 檢定來考驗「國中生偏差行為」在性別上的差異性,結果發現不同性別之國中生在「整體偏差行為」($t=3.031$, $p<.01$)達顯著差異,顯示男生比女生有較多的「偏差行為」。分層面中的「暴力衝突行為」($t=4.959$, $p<.001$)、「違規虞犯行為」($t=2.262$, $p<.05$)達顯著差異,顯示男生比女生有較多的「暴力衝突行為」及「違規虞犯行為」;但在「學習困擾行為」($t=0.532$, $p>.05$)層面則無顯著差異,表示在「學習困擾行為」上,不會因性別的不同而有顯著差異。

2. 年級

不同年級之國中生在「整體偏差行為」($F=10.941$, $p<.001$)及分層面中的「學習困擾行為」($F=10.262$, $p<.001$)、「暴力衝突行為」($F=6.866$, $p<.01$)及「違規虞犯行為」($F=15.418$, $p<.001$)均達顯著差異。表示國中生在「整體偏差行為」及各分層面皆會因年級之不同而有差異存在。經 Scheffe 事後比較結果發現不同年級之國中生在「整體偏差行為」及「學習困擾行為」為九年級高於七年級及八年級,顯示九年級比七年級及八年級有較多的「偏差行為」及「學習困擾行為」;在「暴力衝突行為」為九年級高於七年級,顯示九年級比七年級有較多的「暴力衝突行為」;在「違規虞犯行為」為九年級高於八年級,顯示九年級比八年級有較多的「違規虞犯行為」。

3. 學業成績

不同學業成績之國中生在「整體偏差行為」($F=5.554$, $p<.001$)及分層面中的「學習困擾行為」($F=6.633$, $p<.001$)及「暴力衝突行為」($F=2.511$, $p<.05$)達顯著差異。表示國中生在「整體偏差行為」及分層面中的「學習困擾行為」、「暴力衝突行為」會因學業成績之不同而有差異存在。經 Scheffe 事後比較結果發現,不同學業成績之國中生在「整體偏差行為」為 59.9~0 分者高於 89.9~80

分者，顯示學業成績為 59.9~0 分者比 89.9~80 分者有較多的「偏差行為」；「學習困擾行為」為 59.9 分~0 分者高於 89.9 分~80 分者及 79.9~70 分者，顯示學業成績為 59.9~0 分者比 89.9~80 分者及 79.9~70 分者有較多的「學習困擾行為」；「暴力衝突行為」組間無顯著差異，而在「違規虞犯行為」（ $F=2.071, p>.05$ ）分層面則無顯著差異，表示在「違規虞犯行為」上，不會因學業成績的不同而有所不同。

4. 家中排行

不同家中排行之國中生在「整體偏差行為」（ $F=0.921, p>.05$ ）及各分層面中的「學習困擾行為」（ $F=1.033, p>.05$ ）、「暴力衝突行為」（ $F=0.361, p>.05$ ）及「違規虞犯行為」（ $F=1.819, p>.05$ ）均未達到顯著差異，表示在整體偏差行為、學習困擾行為、暴力衝突行為及違規虞犯行為上，不會因家中排行的不同而有所不同。

5. 父母婚姻狀況

以獨立樣本 t 檢定來考驗「國中生偏差行為」在父母婚姻狀況上的差異性，結果發現不同父母婚姻狀況之國中生在「整體偏差行為」（ $t=-2.045, p<.05$ ）達顯著差異，顯示父母婚姻狀況為其他者比父母為結婚同住者有較多偏差行為。分層面中的「學習困擾行為」（ $t=-2.339, p<.05$ ）及「暴力衝突行為」（ $t=-2.115, p<.05$ ）達顯著差異，顯示為父母婚姻狀況為其他者比父母為結婚同住者有較多的「學習困擾行為」及「暴力衝突行為」。但在「違規虞犯行為」（ $t=.407, p>.05$ ）則無顯著差異，表示在「違規虞犯行為」上，不會因父母婚姻狀況的不同而有所不同。

6. 家庭社經地位

不同家庭社經地位之國中生在「整體偏差行為」（ $F=1.258, p>.05$ ）及各分層面中的「學習困擾行為」（ $F=1.158, p>.05$ ）、「暴力衝突行為」（ $F=0.640, p>.05$ ）及「違規虞犯行為」（ $F=1.247, p>.05$ ）均未達到顯著差異，表示在「整體偏差行為」、「學習困擾行為」、「暴力衝突行為」及「違規虞犯行為」上，不會因家庭社經地位的不同而有顯著差異。

伍、結論與建議

一、結論

1. 國中生「知覺導師管教方式」之差異性分析

- (1)性別：不同性別之國中生在知覺導師管教方式中的「強迫型」層面，有顯著差異，國中男生平均數高於國中女生。
- (2)年級：不同年級之國中生在知覺導師管教方式中的「支持型」、「協商型」、「放任型」、「強迫型」及「妥協型」均有顯著差異。而進一步作 Scheffe 事後比較，發現國中生知覺導師管教方式之「支持型」及「協商型」為八年級及九年級感受高於七年級，在「強迫型」為八年級感受高於九年級，在「放任型」及「妥協型」為年七級及九年級感受高於八年級。

2. 國中生「偏差行為」之差異性分析

- (1)性別：不同性別之國中生在偏差行為在「整體偏差行為」及分層面中的「暴力衝突行為」、「違規虞犯行為」有顯著差異，皆為國中男生平均數高於國中女生。
- (2)年級：不同年級之國中生在偏差行為中的「整體偏差行為」及分層面中的「學習困擾行為」、「暴力衝突行為」及「違規虞犯行為」均有顯著差異。而進一步作 Scheffe 事後比較，發現國中生「整體偏差行為」及「學習困擾行為」為九年級程度高於七年級及八年級，在「暴力衝突行為」為九年級程度高於七年級，在「違規虞犯行為」為年九年級程度高於八年級。
- (3)學業成績：不同學業成績之國中生在偏差行為中的「整體偏差行為」及分層面中的「學習困擾行為」及「暴力衝突行為」有顯著差異。而進一步作 Scheffe 事後比較，發現不同學業成績之國中生在「整體偏差行為」為 59.9~0 分者程度高於 89.9~80 分者，「學習困擾行為」為 59.9~0 分者程度高於 89.9~80 分者及 79.9~70 分者；「暴力衝突行為」組間無顯著差異。

- (4)父母婚姻狀況：不同父母婚姻狀況之國中生在在「整體偏差行為」及分層面中的「學習困擾行為」、「暴力衝突行為」有顯著差異，皆為父母婚姻狀況為其他（含分居、離婚、一方死亡等）者平均數高於結婚同住者。

二、建議

(一)對教育主管單位的建議

辦理教師輔導管教策略的研習，告知導師不要採用「放任型」及「強迫型」的管教方式。

(二)對學校及導師的建議

1. 學校及導師應該多加強輔導及深入了解國中男生偏差行為發生的原因，對國中男生不能只有處罰或責備，應針對不同的個案，給予不同的輔導策略，協助國中男生能學會做好情緒管理與衝突協調，以減少偏差行為的發生。
2. 學校提供完整的升學網絡輔導，讓國中生能夠適性發展，並增加九年級學生的法治教育宣導，而導師應適時給予關懷協助，以降低國中生偏差行為的發生。
3. 學校及教師應該多加強輔導學業成就低弱之國中生，實施多元評量，辦理補救教學，增加學習成功的經驗，滿足國中生成功的心理需求，而減少偏差行為的發生。
4. 導師在管教方式上，不要對國中男生採用「強迫型」的管教方式。

(三)對學生家長的建議

父母親婚姻狀況為其他者（含分居、離婚、一方死亡等），提升父母親職的知能，與孩子同步成長。

參考文獻

- 吳武典（1985）。青少年問題與對策。臺北市：張老師文化。
- 吳清山（1984）。臺北市國民中學導師專業教育背景與管教態度對學生生活適應的影響。國立政治大學教育研究所碩士論文。未出版。臺北市。
- 李惠琳（2015）。親子互動、同儕團體壓力與少年偏差行為之相關研究。中國文化大學青少年兒童福利碩士學位學程碩士論文。未出版。臺北市。
- 沈淑津（2013）。高雄市國民中學學生知覺導師管教方式、班級氣氛與學習態度關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。未出版。高雄市。
- 周佩瑩（2014）。親職效能感和青少年偏差行為的關聯性探討—以新竹縣竹東地區為例。玄奘大學社會福利與社會工作學系碩士在職專班碩士論文。未出版。新竹市。
- 林生傳（2005）。教育社會學。臺北市：巨流。
- 林秀怡、馬傳鎮、陳玉書（2003）。心理特質、緊張對少年偏差及犯罪行為影響之研究。玄奘社會科學學報，期1，頁5-6。
- 林春妙（2012）。國中生自我概念、生命意義感與偏差行為之相關研究。國立高雄師範大學教育學系生命教育碩士班碩士論文。未出版。高雄市。
- 洪立偉（2011）。國中男性少年在校期間偏差行為類型及其影響因素之研究。中央警察大學犯罪防治學系碩士論文。未出版。桃園市。
- 胡興（2011）。澎湖縣國民小學教師管教方式與學生學習成效關係之研究。國立臺北教育大學教育學院教育經營與管理學系碩士論文。未出版。臺北市。
- 徐芊慧（2009）。桃園縣國中生校園霸凌行為影響因素模型之研究。中央警察大學犯罪防治研究所碩士論文。未出版。桃園市。
- 張平吾、黃富源、范國勇、周文勇、蔡田木（2010）。犯罪類型學。臺北：國立空中大學。
- 張民杰（2007）。班級經營：學說與案例應用。臺北市：高等教育。
- 張怡真（2008）。父母教養方式、教師支持與國三學生偏差行為之關聯性研究。國立成功大學教育研究所碩士論文。未出版。臺南市。
- 張春興（1992）。社會變遷與青少年問題：臺灣地區事實的觀察與分析。國立臺

- 灣師範大學教育心理與輔導學報，期 25，頁 1-12。
- 張春興（2007）。張氏心理學辭典。臺北市：東華。
- 張秋桂（2003）。國中學生親子關係、自戀傾向與偏差行為之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文。未出版。彰化市。
- 張慧君（2014）。國中生知覺教師管教方式、親子關係、同儕關係對學習動機之影響。元智大學管理碩士在職專班碩士論文。未出版。桃園縣。
- 教育部統計處（2014）。教育部 102 年各級學校校園安全及災害事件統計分析報告。
- 梁培勇（2004）。兒童偏差行為。臺北市：心理。
- 許春金（2003）。犯罪學。臺北市：三民。
- 陳彥成（2013）。大臺北地區國中學生之社會依附、自我控制與偏差行為相關性之研究：新移民子女與本地生之對照。臺北市立教育大學歷史與地理學系碩士論文。未出版。臺北市。
- 陳貞吟（2014）。高中生知覺教師教學效能、學業自我效能與班級偏差行為關聯性之探討。南華大學應用社會學系教育社會學碩士班碩士論文。未出版。嘉義縣。
- 陳慧蓮（2012）。基隆市國中生幸福感與偏差行為關聯性之研究。銘傳大學教育研究所碩士在職專班碩士論文。未出版。臺北市。
- 彭懷真（1991）。社會學辭典。臺北市：五南。
- 曾柏嵐（2009）。國中學生知覺導師管教方式與學生焦慮之相關研究—以基隆市國中為例。銘傳大學教育研究所碩士在職專班碩士論文。未出版。臺北市。
- 黃于芬（2014）。父母教養方式、教師管教類型與道德行為之研究—以桃園縣公立國小高年級學童為例。臺北市立大學國民小學教師在職進修公民與社會教學碩士學位班碩士論文。未出版。臺北市。
- 黃小芳（2010）。國中學生性格特質、同儕關係與偏差行為之相關研究。國立新竹教育大學教育心理與諮商研究所碩士論文。未出版。新竹市。
- 黃玫玉（2012）。國中青少年知覺導師管教行為與其在校偏差行為之相關研究—社會領域的觀點。輔仁大學兒童與家庭學系碩士論文。未出版。新北市。
- 黃郁珉（2009）。國中生人格特質、知覺教師管教方式與偏差行為之關係研究。國立臺中教育大學教育學系碩士論文。未出版。臺中市。

- 黃富源（2002）。當前我國青少年犯罪原因與對策。國家政策論壇，期 2(4)，頁 69-99。
- 黃德祥（2008）。青少年心理學—青少年的發展、多樣性、脈絡與應用。臺北市：心理。
- 楊舒惠（2013）。國中學生人格特質、知覺父母教養方式 與其偏差行為之相關研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文。未出版。彰化市。
- 蔡文輝（2010）。社會學(六版)。臺北市：三民。
- 薛卜稱（2015）。家長管教子女在校偏差行為法制義務之研究—以我國公立國中學生為對象。國立臺南大學教育學系教育經營與管理碩士班碩士論文。未出版。臺南市。
- 譚子文、董旭英（2010）。自我概念與父母教養方式對臺灣都會區高中生偏差行為之影響。教育科學研究期刊，期 55(3)，頁 203-233。
- Bandura, A. (1971). Analysis of modeling processes. In A. Bandura (Ed.), *Psychological Modeling: Conflicting Theories*, 78-96. Chicago: Aldine Atherton.
- Hirshi, T. (1969). Causes of delinquency. Berkeley:University of California Press.
- Pfefferbaum, B., & Wood , P. B. (1994). Self –report study of impulsive and delinquent behavior in college students . *Journal of Adolesences* ,5, 295-302.
- Simpson, J. A., & Weiner E.S.C. (Eds.). (1989) .*The Oxford English Dictionary*.Oxford: Clarendon Press.
- Tomal, D. R. (2001). A comaparison of elementary and high school teacher discipline styles. *American secondary education*, 30(1), 38-45.
- UNESCO (2006). *Positive discipline in the inclusive, learning-friendly classroom: A guide for teachers and teacher educators*. Bangkok, Thailand: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

成年子女離婚態度相關因素之研究

柯澍馨¹ 王思萍²

摘要

本研究旨在瞭解臺北市成年子女對「離婚態度」之看法，以及剖析不同「個人與家庭背景因素」之成年子女對其「離婚態度」之差異性。希冀本研究結果提供成年子女、父母及相關教育機構，作為規畫與實施婚姻與家庭教育之參考。本研究係採「調查法」進行資料之收集，「分層比例抽樣」之方式，抽取居住於臺北市之成年子女 600 位為調查對象。有效回收 600 份問卷，有效回收率達 100%。所使用之研究工具包括：「個人背景資料表」、「家庭背景資料表」與「離婚態度量表」。施測所得資料以統計套裝軟體 SPSS for Windows 21.0 進行結果分析，分別以描述統計、單一樣本 t 檢定、獨立樣本 t 檢定、單因子變異數分析、雪費事後比較法、皮爾森積差相關，以及強迫進入法多元迴歸等統計方法加以分析。主要研究結果如下：1.成年子女之「離婚態度」稍傾向於開放與接受離婚行為之看法。其中，以「離婚意向」層面的接受度為最高；而以「婚姻長久性」層面的接受度為最低。2.成年子女之「離婚態度」會因性別、婚姻狀況、同居經驗等個人背景因素的不同而有顯著差異。3.成年子女之「家庭背景因素」（如父母婚姻衝突、對父母離婚態度、與父親關係、父母外遇情形等）與其「離婚態度」間具顯著關係。4.成年子女之「個人與家庭背景因素」對「離婚態度」的預測因素包括：「性別-女性」、「婚姻狀況-離婚」、「父母婚姻衝突」及「對父母離婚態度」等四因素，能有效預測成年子女「離婚態度」20%之變異量。根據研究結果，建議成年子女宜學習學習兩性相處的方式，建立正確的婚姻與家庭觀念；父母宜維護與經營婚姻的和諧，成為子女婚姻家庭經營的楷模。婚姻輔導機構宜設婚姻與家庭、婚姻教育相關課程和講座，以提升成年人正確的婚姻與家庭價值觀。

關鍵詞：成年子女、個人背景因素、家庭背景因素、離婚態度

¹ 柯澍馨：中國文化大學生活應用科學系 副教授

² 王思萍：中國文化大學生活應用科學 研究生

A Study on Effects of Personal and Family Factors on Attitude toward Divorce for Adult Children in Taipei City

Shu-Hsin Ko³ Shih-Ping Wang⁴

Abstract

The purpose of this study was to explore the adult children's "attitude toward divorce" and the associated factors such as "personal factors" and "family factors". The findings of the study could provide the resources to adult children, parents, and related education institutions when executing marital and family education issues. In this study, survey method was conducted and the target population was the adult children in Taipei city. 600 samples are obtained by stratified quota sampling. The procedure used a reliable and valid self-report questionnaire to collect data for this study. Stratified quota sampling was used to draw a sample. 600 (100%) adult children completed the questionnaire with valid responses, therefore, non-response error was minimal. The research instrument include: "personal background questionnaire", "Family Background Questionnaire", and "Attitude toward Divorce Scale". Data were analyzed by SPSS 21.0 version: Descriptive statistics, t-test, one-wayANOVA, Scheffe's method, and Pearson product correlation. The major findings of this study were as follows: 1. The "attitude toward divorce" of adult children tend to open, and accept the divorce behavior. Of all the dimensions, "the intentions of divorce" on divorce attitude shows the highest degree of acceptance. Whereas, the average score on the level of "long-term nature of marriage" appears insignificant signal. 2. There were significant differences between "attitude toward divorce" and "personal background factors" (such as "gender", "marital status", and "cohabitation experience") for adult children. 3. There were significant differences between "attitude toward divorce" and "family background factors" ("marital conflict

³ Associate Professor, Department of Applied Science of Living, Chinese Culture University, Taiwan.

⁴ Graduate Student, Department of Applied Science of Living, Chinese Culture University, Taiwan.

of parents”, “attitude toward parents' divorce”, “relationship with father”, and “extramarital experiences of parents”) for adult children. 4. The predictive factors of the “attitude toward divorce” with “personal and family factor” include: “attitude toward parents' divorce”, “gender-female”, “marital status-being divorce”, “marital conflict of parents”. It can effectively predict the “attitude toward divorce” of the subjects. The variance of prediction can reach by a value of 20%. According to the findings of this study, researcher suggested that the adult children should strengthen their awareness of marriage and family. Moreover, parents should guide their children to learn the way how to build a healthy marriage. Marital institutions should have courses or workshops related to education of marriage and family for adults, in order to strengthen adults' awareness of marriage and family.

Keywords: adult children, personal background factors, family background factors, attitude toward divorce

壹、研究背景與目的

「婚姻」(marriage) 是人與人之間最親密也是最重要的關係，它對一個人一生產生非常重要的影響（彭懷真，2009）。Previti 與 Amato (2003)曾指出，婚姻中的愛、尊敬、友誼與溝通，都是夫妻願意維繫婚姻的重要因素。因此，探討如何維繫幸福美滿的婚姻關係，是相當嚴肅與重要的課題（引自利翠珊、蕭英玲，2008）。

近年來由於社會的變遷急速，所帶來的不安與不平衡，改變了國人的婚姻價值觀；此外，受到西方個人自主意識、兩性平權及婚姻平權觀念的洗禮，使國人對於婚姻的認同與對婚姻關係的看法也有極大的轉變。因此，在婚姻的價值觀逐漸多元化的情況下，現代人要白首偕老越屬不易。根據內政部統計處（2016）的資料顯示：臺灣在 1995 年時，離婚對數有 33,358 對，粗離婚率為千分之 1.57（每 1000 人中有 1.57 對離婚）；但到 2015 年離婚對數已增至 53,459 對，粗離婚率上升至千分之 2.28（每 1000 人中有 2.28 對離婚）。這二十年來，離婚對數增加約 20,101 對。此外，在 2015 年的離婚者中，以「結婚未滿 5 年者」的離婚率 32.97% 為最多，「結婚 5~9 年」的離婚者 20.79% 居次，亦即「結婚未滿 10 年」就離婚者約占 5 成 3。由上述離婚數據顯示，關注臺灣離婚等婚姻相關課題實屬重要。

由於離婚 (divorce) 不只是一種法律狀態的改變，也是家庭連結的中斷；且大多數離婚案件並不是一時衝動或是無緣無故發生的，因此往往會造成社會很大的負擔（蔡文輝，2007）。彭懷真（2009）從社會學的觀點即曾指出，離婚是法律上有效婚姻的合法性破滅，離婚不只是一種法律狀態的改變，更是一種具有多方面意義的複雜行為，同時也是家庭解組的一種表現。俗云婚姻不可兒戲，婚姻對個人、家庭及社會都有深遠的影響，因此離婚不僅是當事人雙方的事而已，有時對社會也會產生深遠的影響。

Amato 與 Booth (2001) 的研究曾指出當個體對離婚的態度較容忍開放時，其對離婚的意願就較高、較願意接受婚姻的結束；此外，Amato 和 Rogers (1997) 的研究也發現，當夫妻對離婚的態度抱持正面的看法時，夫妻的婚姻品質就會隨之降低。由上述文獻可知，現代人對於離婚的態度相較於以往已有極大的轉變，當離婚人口愈來愈多，大眾對於離婚的接受度似乎也愈來愈高。然而，當大眾越

來越能接受以「離婚」作為婚姻問題的解決方案時，對於婚姻維繫的經營與努力，就有可能降低；因此，認為婚姻是終生承諾的傳統價值觀，就可能隨之改變。綜合上述，隨著離婚率的攀升，離婚對個人身心所造成的影響與沉重的社會負擔，關注婚姻相關議題是相當重要的（林如萍，2008）。

家是個人最初接觸的場域，而且個人最初接受到的訊息會從與自己最親密的父母身上得來（廖家瑜、傅品潔，2012）。父母是否稱職、是否恰如其分的扮演適宜的角色，攸關子女一生的成長與發展，甚至對婚姻的看法；若是子女在學習模仿的對象上，缺乏一個較正向的對象，相對的就比較會有不良的婚姻概念產生（戴美雲，2002；蔡文輝，2007）。因此本研究除了探討成年子女對離婚方面之看法外，也希望藉由相關背景因素（如個人婚姻狀況、父母婚姻衝突、對父母離婚態度、與父母關係、父母外遇情形等）的分析，瞭解個人背景因素、家庭背景因素與其離婚態度間之關連，以釐清影響成年子女離婚態度的關鍵背景因素為何，此為本研究之核心。

國內有關「離婚」方面的研究，就研究設計而言，多屬於「質性研究」（例如：李宜臻，2012；李耀郡，2004；沈淑賜，2007；林素芳，2010；林振皓，2013；邱怡綺，2010；姚以婷，2011；姜淑惠，2013；胡南屏，2008；唐欣怡，2011；陳佩茹，2013；張青惠，1996；張國佩，2008；張碩文，2009；張璇，2012；郭淑美，2005；曾嘉盈，2013；楊素芬，2013；楊雅甯，2014；趙可芳，2012；趙湘平，2014；劉雨婷，2014；鄭玉蓮，2004；鄭欣怡，2013；蔡淑玲，2013；魏嘉眉，2011）；而採「量化研究」者相對偏少（例如：邵凡倫，2010；周玉敏，2013；施智婕，2010；張碧華，2004；郭倩嵐，2014；鄭郁芳，2009；賴綺雯，2013；簡致捷、柯澍馨，2013；顏麗粉、柯澍馨，2012）。此外，有關「離婚」所探討的主題，經歸納大多驅向：(1)離婚的原因、經驗與適應過程（李耀郡，2004；沈淑賜，2007；邱怡綺，2010；張倫琪，2005；梁竹記，2003；黃莉婷，2008；趙可芳，2012；蔡淑鈴，2013）。(2)離婚後所面臨的問題、生活適應及情感方面的舒解（吳秀美，2005；吳佩曄，2007；邵凡倫，2010；姚以婷，2012；胡南屏，2008；張國佩，2007；鄭玉蓮，2004；謝明美，2005）。(3)離婚對子女的影響（李佩琦，2009；李耀郡，2004；林素芳，2010；唐欣怡，2011；張碧華，2005；張璇，2012；楊素芬，2013；魏嘉眉，2011）等。由上可知，國內針對「離婚態度」進行研析之探討較少（周玉敏，2006；陳怡臻，2011；鄭郁芳，2009；賴綺雯，2013；簡致捷、柯澍馨，2013；顏麗粉、柯澍馨，2012）。顯示

對於成年子女離婚態度之相關研究尚有探討之空間與必要性。

是故，根據上述文獻，本研究欲以臺北市成年子女為關注焦點，希冀深入瞭解其對「離婚態度」之看法，以及「個人與家庭背景因素」與其「離婚態度」間之關連，以作為後續相關研究之基礎，以及婚姻與家庭教育等課程設計與教學輔導之參考。基於上述研究背景與動機，本研究之具體目的如下：

- 一、瞭解臺北市成年子女對「離婚態度」之看法。
- 二、探討臺北市成年子女之「個人背景因素」與其「離婚態度」之關係。
- 三、探討臺北市成年子女之「家庭背景因素」與其「離婚態度」之關係。
- 四、瞭解「個人背景因素」與「家庭背景因素」對臺北市成年子女「離婚態度」之預測力。
- 五、根據研究結果與建議，提供成年子女、父母與教育相關單位，作為規劃與實施婚姻與家庭教育課程之參考。

貳、研究方法

一、研究架構

本研究採調查法，根據前述之研究背景、文獻與目的，提出本研究架構圖(圖 1)。

(一) 自變項

個人背景因素：包括性別、年齡、婚姻狀況、教育程度及同居經驗。

家庭背景因素：包括父母婚姻狀況、父母婚姻衝突、對父母離婚的態度、與父親關係、與母親關係及父母是否曾有外遇之情形。

(二) 依變項

離婚態度：包括婚姻的長久性、婚姻的感受、婚姻的意向共三個層面。

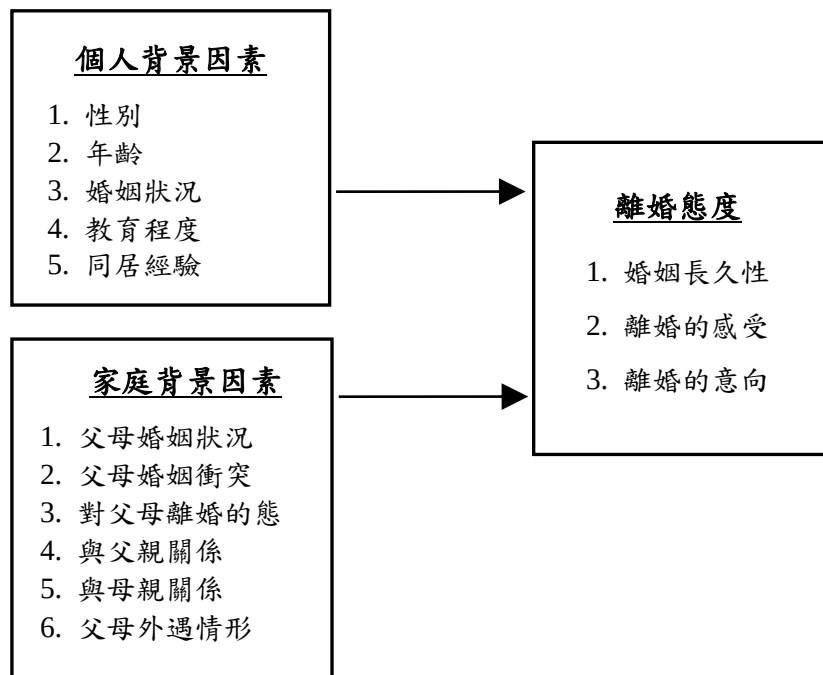


圖 1 研究架構圖

二、研究對象

本研究係以臺北市成年子女為研究之「母群體」(population)。根據臺北市政府民政局(2014)統計中顯示臺北市 20 歲以上之成年人口數為 1,234,090 人。研究採調查法進行資料之蒐集,並以「分層比例」(proportionate stratified sampling)抽樣方式,以 600 位臺北市成年子女為研究對象。根據 Krejcie 與 Morgan (1970) 樣本抽樣原理,建議之樣本推估方法,當母群體在 75,000~1,000,000 人時,抽樣誤差 5%,在 95%的信賴水準下,抽樣人數 384 位即已足夠。然而在考量統計方法對樣本數之要求、問卷回收率及廢卷等因素,擴大研究樣本數至 600 位,以降低抽樣誤差 (sampling error) 至 4% (林振春,1992)。本研究正式施測時,共發放 600 份問卷(其中包含 300 名男性與 300 名女性)。有效回收 600 份問卷,有效回收率達 100%。

三、研究工具

本研究問卷包括三部分:個人背景資料調查表、性別平等認知量表、及家庭教育需求量表。茲分述如下:

(一) 個人背景資料調查表 (Personal Background Scale, PBS)

本量表主要為瞭解受試者之基本資料,包括:性別、年齡、婚姻狀況、教育程度及同居經驗。共計 5 題。

(二) 家庭背景資料調查表 (Family Background Scale, FBS)

本量表主要為瞭解受試者之基本資料,包括:父母婚姻狀況、父母婚姻衝突、對父母離婚態度、與父親關係、與母親關係及父母是否曾有外遇。共計 6 題。

(三) 離婚態度量表 (Attitudes Toward Divorce Scale, ATDS)

故於本研究中稱之為「離婚態度量表」。本量表已徵求柯澍馨教授及簡致捷本人同意,並取得量表使用之授權(請參見附錄二)

本研究係採用簡致捷與柯澍馨(2013)所編製之「離婚態度量表」,以檢測成年子女對離婚之態度。量表分成三個層面:婚姻的長久性、離婚的感受、離婚的意向,共計 24 題(量表已取得簡致捷與柯澍馨之授權同意書)。量表採李克特 (Likert) 五點計分方式,從「非常不同意」、「不同意」、「中立意見」、「同意」、「非常同意」,分別給予 1 至 5 分。根據受試者於離婚態度各層面所累積之平均分數,判定其對離婚態度之看法。受試者之平均分數愈高,表示其對離婚之態度持較開放與接受之看法;反之,受試者之平均分數愈低,表示其離婚之態

度持較保守與不接受之看法。

本量表採 Cronbach's α 係數考驗「離婚態度」量表中各分量表的內部一致性。經分析，本量表之整體 Cronbach's α 係數為 .96，各分量表之 Cronbach's α 係數分別為 .92、.90、.92、.92，顯示本量表信度堪稱良好，為信度良好之量表。

效度方面，原量表（簡致捷、柯澍馨，2013）係採內容效度，建構量表的過程係依據相關文獻發展出檢視受試者離婚態度之內涵，因此在內容效度上具有一定之水準。另外，原量表經項目分析依各題項之總分高低排序，取前 27% 為高分組、後 27% 為低分組，並進行獨立樣本 t 檢定以考驗高低兩組在題項上之差異，其結果顯示：所有題項在決斷值（CR 值）上均達 .05 之顯著水準，故皆予以保留。另本量表採主成份分析法（principle component analysis）進行因素分析，再以最大變異量法（varimax）進行正交轉軸，選取特徵值大於 1 的因素，累積變異量為 61.16%，顯示本量表之建構效度良好。

四、資料處理與分析

本研究以 SPSS 21.0 統計套裝軟體進行資料分析，所採用之統計分析方法為描述性統計、 t 檢定、單因子變異數分析、薛費事後比較法、皮爾森積差相關及強迫進入法多元迴歸分析等統計方法分析。

參、研究結果

一、受試者「個人背景因素」之現況描述

由表 1 之研究結果顯示，在 600 位臺北市成年子女中：性別方面，以「男性」(50.7%) 居多；年齡方面，以「20~30 歲」(49.2%) 為最多，其次為「31~40 歲」(27.3%)。在「婚姻狀況」方面，以「未婚」者為最多 (58.2%)，其次為：「已婚」者 (36.5%)。「教育程度」方面，以「大學」畢業為最多 (58.7%)，其次為：「研究所以以上」 (25.0%)及「專科」(9.0%)。最後在「同居經驗」方面，以「無同居經驗」(73.3%)居多，「有同居經驗」居次 (26.7%)。

表 1 全體受試者之「個人背景因素」狀況表 (N=600)

變項	項目	人數 (f)	百分比 (%)
性別	男	304	50.7※
	女	296	49.3
年齡	20至30歲	295	49.2※
	31至40歲	164	27.3
	41至50歲	141	23.5
婚姻狀況	未婚	349	58.2※
	已婚	291	36.5※
	同居	13	2.2
	分居	3	0.5
	離婚	12	2.0
	再婚	2	0.3
	喪偶	2	0.3
教育程度	國中(含)以下	2	0.3
	高中(職)	42	7.0
	專科	54	9.0
	大學	352	58.7※
	研究所以以上	150	25.0
同居經驗(與異性朋友)	是	160	26.7
	否	440	73.3※

註：※表示所占百分比最高

二、受試者「家庭背景因素」之現況描述

由表 2 之研究結果顯示，在 600 位臺北市成年子女中：「父母婚姻狀況」方面，以「父母婚姻持續且同住」者為最多 (74.2%)，其次依序為：「父母一方或雙方去世」者 (14.3%)及「父母離婚」者 (6.5%)。在「父母婚姻衝突」方面，以「很少衝突」為最多(44.7%)，其次為：「稍有衝突」 (36.0%) 與「經常衝突」 (11.3%)。另由平均數分析發現，「父母婚姻衝突」總平均值為 $M=2.51$ 。介於「很少衝突」及「稍有衝突」之間。但較偏向於「稍有衝突」。另外，在「對父母親離婚態度」方面，以「中立意見」所占人數最多 (50.5%)，其次為：「不能接受」 (18.5%) 與「能接受」(16.5%)、「非常不能接受」約近一成 (9.5%)。另由平均數分析可得知，「對父母親離婚態度」總平均值為 $M=2.89$ ，介於「不能接受」及「中立意見」之間，但較偏向於「中立意見」。

「與父親關係」方面，以「普通」所占人數為最多 (41.7%)，其次為：「親密」(37.5%) 與「非常親密」53 人 (8.8%)。由平均數分析可知，「與父親關係」總平均值為 $M=3.4$ ，介於「普通」及「親密」之間，但較偏向於「普通」。「與母親關係」方面，以「親密」所占人數為最多(47.8%)，其次為：「普通」(26.5%) 與「非常親密」(20.5%)。由平均數可得知，「與母親關係」總平均值為 $M=3.83$ ，介於「普通」及「親密」之間，但較偏向於「親密」。最後，在「父母是否曾有外遇之情形」方面，以「否」為最多 (62.5%)，其次為：「不知道」 (21.2%) 與「不確定」(8.7%)，而以「是」(7.7%) 為最少。

三、臺北市成年子女「離婚態度」之現況

表 3 為全體受試者「離婚態度」之狀況表，受試者於量表所得之平均分數愈高，表示其對離婚持較開放與接受離婚之態度；反之，若平均分數愈低，則表示其對離婚持較保守與不能接受之態度。由表中得知，整體而言，受試者在整體「離婚態度」之平均得分為 3.29，係介於「中立意見」與「同意」之間。進一步以理論中點值 3.00 進行單一樣本 t 考驗，結果發現：受試者之整體「離婚態度」得分顯著高於理論中點值 ($t=11.22$, $p<.001$)，顯示受試者之整體「離婚態度」稍傾向於開放與接受離婚行為之狀況。

此外，在「離婚態度」的分層面中，受試者於「離婚意向」的平均得分最高 (3.49)，其次依序為：「離婚的感受」 ($M=3.38$) 及「婚姻長久性」平均得分最低 (3.04)。其中，，受試者在「離婚意向」的開放與接受度為最高；而以「婚姻長久性」層面的開放與接受度為最低。

表 2 全體受試者之「家庭背景因素」狀況表 (N=600)

變項	項目	人數 (f)	百分比 (%)
父母婚姻狀況	父母婚姻持續且同住	445	74.2※
	父母婚姻持續且分居	13	2.2
	父母離婚	39	6.5
	父母一方或雙方再婚	14	2.3
	父母一方或雙方去世	86	14.3
	其他	3	0.5
父母婚姻衝突	從未衝突	48	8.0
	很少衝突	268	44.7※
	稍有衝突	216	36.0
	經常衝突	68	11.3
對父母離婚態度	非常不能接受	57	9.5
	不能接受	111	18.5
	中立意見	303	50.5※
	能接受	99	16.5
	非常能接受	30	5.0
與父親關係	非常不親密	20	3.3
	不親密	52	8.7
	普通	250	41.7※
	親密	225	37.5
	非常親密	53	8.8
與母親關係	非常不親密	7	1.2
	不親密	24	4.0
	普通	159	26.5
	親密	287	47.8※
	非常親密	123	20.5
父母外遇情形	是	46	7.7
	否	375	62.5※
	不知道	127	21.2
	不確定	52	8.7

註：※表示所占百分比最高

表 3 全體受試者之「離婚態度」狀況總表 (N=600)

項 目	排序	平均數 (M)	標準差 (SD)	t
離婚態度				
離婚的意向	1	3.49	0.70	16.93***
離婚的感受	2	3.38	0.70	13.28***
婚姻的長久性	3	3.04	0.74	1.35
總量表		3.29	0.63	11.22***

註：1.本量表為五點量表，1=非常不同意、2=不同意、3=中立意見、4=同意、5=非常同意

2. a：理論最低分為1分，最高分為5分，理論中點為3分 3. ***p<.001

四、臺北市成年子女「個人背景因素」與「離婚態度」之關係

表 4 為不同個人背景受試者在「離婚態度」上之差異情形。由表中可得知：成年子女之「離婚態度」會因「性別」($t = -2.56, p < .05$) 的不同而有顯著差異。其中，「女性」成年子女在「離婚態度」上，相較於「男性」持較開放的態度，較能接受離婚的行為。

另外，由表中可得知：成年子女之「離婚態度」會因「婚姻狀況」($F = 4.95, p < .01$) 之不同而有顯著差異。經雪費事後比較發現：在整體「離婚態度」方面，「離婚者」之離婚態度，較「未婚者」與「已婚者」更為於開放與接受離婚之行為。

然而，成年子女之「離婚態度」不會因「年齡」、「教育程度」與「同居經驗」的不同而有顯著差異。

表 4 不同個人背景受試者在「離婚態度」上之差異情形 (N=600)

變項	項目	次數 (n)	平均數 (M)	標準差 (SD)	t 值/F 值 (t/F)	事後比較 (Scheffe')
性別	男性	304	3.23	.60	$t = -2.56^*$	
	女性	296	3.36	.66		
年齡	20~30 歲	295	3.29	.66	$F = .01$	
	31~40 歲	164	3.29	.66		
	41~50 歲	141	3.30	.53		
婚姻狀況	未婚	349	3.31	.65	$F = 4.95^{**}$	$4 > 1, 2$
	已婚	219	3.22	.60		
	同居	13	3.32	.66		
	離婚	12	3.91	.60		
教育程度	高中(職)以下	44	3.19	.53	$F = .92$	
	專科	54	3.22	.62		
	大學	352	3.32	.64		
	研究所以以上	150	3.27	.65		
同居經驗	有同居經驗	160	3.31	.65	$t = .47$	
	無同居經驗	440	3.28	.63		

註：* $p < .05$ ** $p < .01$

五、臺北市成年子女「家庭背景因素」與「離婚態度」之關係

表 5 為不同家庭背景受試者在「離婚態度」上之差異情形。由表中可得知：成年子女之「離婚態度」會因「父母外遇情形」($F = 6.40, p < .001$) 的不同而有顯著差異。經雪費事後比較發現：「父母有外遇情形」之成年子女，其離婚態度較

「父母無外遇情形」者更為較開放與接受離婚之行為。然而，成年子女之「離婚態度」不會因「父母婚姻狀況」的不同而有顯著差異。

表 5 不同家庭背景受試者在「離婚態度」上之差異情形 (N=600)

變項	項目	次數 (n)	平均數 (M)	標準差(SD)	t 值/F 值 (t/F)	事後比較 (Scheffe')
父母婚姻 狀況	父母婚姻持 續且同住	445	3.28	.64	F=1.27	
	父母婚姻持 續但分居	13	3.34	.59		
	父母離婚	39	3.48	.85		
	父母一方或 雙方再婚	14	3.10	.71		
	父母一方或 雙方去世	86	3.29	.47		
父母外遇 情形	1.是	46	3.62	.70	F=6.40***	1>2
	2.否	375	3.22	.64		
	3.不知道	127	3.35	.58		
	4.不確定	52	3.35	.56		

註：***p<.001

表 6 為成年子女不同家庭背景與「離婚態度」間之相關分析。由表中得知，成年子女之「父母婚姻衝突」與其整體「離婚態度」($r = -0.20, p < .001$) 間呈顯著低程度正相關，意即成年子女知覺「父母婚姻衝突」越大者，其對「離婚態度」就越開放、越能接受離婚的行為。另外，成年子女「對父母離婚態度」和其整體「離婚態度」($r = 0.37, p < .001$) 間呈現顯著中程度正相關，意即成年子女知覺「對父母離婚的態度」越開放、越能接受者，其整體「離婚態度」就越開放與越能接受離婚的行為。再者，由表中得知，成年子女「與父親關係」和整體「離婚態度」($r = -0.09, p < .05$) 間呈現顯著些微負相關，意即受試者「與父親關係」愈好，則其對「離婚態度」就愈保守與不能接受離婚的行為。然而，在「與母親關係」方面，與其整體「離婚態度」之間未達顯著相關。

表 6 不同「家庭背景」受試者與「離婚態度」間之相關分析 (N=600)

變項	整體離婚態度 (r)	婚姻的長久性 (r)	離婚的感受 (r)	離婚的意向 (r)
父母婚姻衝突	.20***	.19***	.15***	.18***
對父母離婚態度	.37***	.33***	.30***	.35***
與父親關係	-.09*	-.03	-.14**	-.08
與母親關係	-.06	-.07	-.06	-.02

註：*p<.05 **p<.01 ***p<.001

六、臺北市成年子女「個人背景因素」與「家庭背景因素」對「離婚態度」之預測力

表 7 為臺北市成年子女之個人背景因素、庭背景因素對離婚態度之多元迴歸分析。由表中得知：「性別：男性-女性」、「婚姻狀況：離婚-未婚」、「父母婚姻衝突」及「對父母離婚態度」在整體「離婚態度」上達顯著水準，且此四因素能預測受試者之整體「離婚態度」20%的變異量。意即「性別」、「離婚」、「父母婚姻衝突」及「對父母離婚態度」在「離婚態度」上具有顯著的預測力；顯示當成年子女為「女性」、婚姻狀況為「離婚」、「父母婚姻衝突」越大、且「對父母離婚態度」為開放與接受時，其「離婚態度」就越開放與越能接受離婚的行為。

表 7 臺北市成年子女之「個人背景因素」、「家庭背景因素」對「離婚態度」之多元迴歸分析 (N=600)

自變項	離婚態度	
	Beta(β)	t
個人背景因素		
性別：男性（對照組：女性）	-.10	-2.69**
年齡：	.03	.48
婚姻狀況：已婚（對照組：未婚）	-.08	-1.61
婚姻狀況：同居（對照組：未婚）	-.00	-.07
婚姻狀況：離婚（對照組：未婚）	.08	2.07*
教育程度：高中職以下（對照組：研究所）	-.02	-.43
教育程度：專科（對照組：研究所）	-.03	-.61
教育程度：大學（對照組：研究所）	.07	1.55
同居經驗：是（對照組：否）	-.03	-.66
家庭背景因素		
父母婚姻狀況：婚姻持續且同住（對照組：父母去世）	.02	.45
父母婚姻狀況：婚姻持續但分居（對照組：父母去世）	-.01	-.19
父母婚姻狀況：父母離婚（對照組：父母去世）	-.05	-1.12
父母婚姻狀況：父母再婚（對照組：父母去世）	-.08	-1.83
父母婚姻衝突	.11	2.52*
對父母離婚態度	.34	8.10***
與父親關係	.05	.97
與母親關係	-.01	-.27
父母外遇情形：是（對照組：不確定）	.04	.68
父母外遇情形：否（對照組：不確定）	-.08	-1.13
父母外遇情形：不知道（對照組：不確定）	-.01	-.17
截距—常數	2.40	
F 值(f)	7.01***	
決定係數 R/R ²	.45/.20	

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

肆、結論與建議

一、結論

1. 臺北市成年子女之「離婚態度」稍傾向於開放與接受離婚行為之看法。其中，以「離婚意向」層面的接受度最高；而以「婚姻長久性」層面的接受度為最低。
2. 臺北市成年子女之「離婚態度」會因性別、婚姻狀況、同居經驗等個人背景因素的不同而有顯著差異。意即女性成年子女、曾離婚者、曾有同居經驗者，「離婚態度」就越開放與越能接受離婚行為。
3. 臺北市成年子女之「家庭背景因素」與其「離婚態度」間具顯著關係。意即成年子女之「父母婚姻衝突」越大、「對父母離婚態度」越開放與接受、「與父親關係」越差、「父母曾有外遇者」，其「離婚態度」就越開放與越能接受離婚行為。
4. 成年子女之「個人與家庭背景因素」對「離婚態度」的預測因素包括：「性別」、「婚姻狀況」、「父母婚姻衝突」及「對父母離婚態度」等四因素，能有效預測成年子女「離婚態度」20%之變異量。意即當成年子女為「女性」、婚姻狀況為「離婚」、「父母婚姻衝突」越大、且「對父母離婚態度」為開放與接受時，其「離婚態度」就越開放與越能接受離婚的行為。

二、建議

1. 宜加強婚姻與家庭教育之相關知能，提升兩性交往與婚姻經營之能力

本研究發現：臺北市成年子女之「離婚態度」稍傾向於開放與接受離婚行為之看法。因此，建議成年子女宜積極加強婚姻與家庭教育之相關知能，提升兩性交往與婚姻家庭經營之能力。透過參與婚姻與家庭教育的相關課程、講座、成長團體或研習活動，培養個人對於婚姻與家庭經營的正確認知，以利正確婚姻與家庭價值觀之建立。

2. 女性成年者宜對離婚課題有正確的認知與深入的瞭解，以利幸福婚姻與家庭之經營

本研究發現：臺北市成年子女之「離婚態度」會因「性別」之不同而有顯著差異。意即「女性」成年子女較「男性」成年子女在整體「離婚態度」上，更為開放與接受離婚之行為。顯示「女性」成年者對離婚之態度有愈來愈開放與接收趨勢。因此，建議女性成年者宜對離婚課題所面臨的過程及後果有正確深入的瞭解；提升兩性互動與婚姻經營的正確認知；學習與伴侶互動相處的良好方式，以營造一個幸福婚姻與健全的家庭。

3. 宜審慎思考同居經驗對日後伴侶互動及婚姻經營的影響，並與家人充分溝通

本研究發現：成年子女對離婚之態度會因「同居經驗」之不同而有顯著差異。意即「有同居經驗」者較「無同居經驗」者，在「離婚態度」上更為開放與接受離婚的行為。因此，建議成年子女在決定是否同居前，宜慎重思考同居所帶來的壓力及日後所可能面臨的問題，並謹慎的分析利弊得失；同時瞭解同居經驗對於婚姻的承諾是無實質上的幫助。因此建議，雖然同居已被部分人認為是合理且能夠接受的，但在同居之前，仍需謹慎考慮，並獲得雙方家長的支持並認可，藉由同居的行為，學習與體會未來的婚姻關係。

4. 為人父母者，宜培養良好的夫妻互動模式，以成為子女的模範

本研究發現：成年子女「對父母離婚態度」越開放與接受、「與父親關係」越差、「父母曾有外遇者」，其「離婚態度」就越開放與越能接受離婚行為。因此，建議為人父母者，宜學習良好的伴侶相處互動模式，樹立良好的婚姻典範，以成為子女經營幸福婚姻與健全家庭之模範。此外，父母宜同心參與婚姻經營相關講座或活動，積極提升經營幸福婚姻與家庭之知能，以利自身與子女幸福婚姻與家庭之建立。

5. 父母宜學習如何面對婚姻中的問題與衝突，學習良好的溝通方法與因應措施。

本研究發現：成年子女知覺「父母婚姻衝突」愈大，其「離婚態度」就越開放與越能接受離婚行為。因此，建議父母宜學習如何面對婚姻中的問題與衝突，學習良好的溝通方法與因應措施。善用良好的語言技巧與肢體的親密互動，以建設性的解決方法化解婚姻中的衝突。以避免在衝突與解決問題的同時，對子女造成不良的影響與傷害。此是父母應學習與面對的重要課題之一。

參考文獻

一、中文部份

內政部統計處（2016）結婚與離婚登記。2016 年 6 月 30 日，取自：

<http://statis.moi.gov.tw/micst/stmain.jsp?sys=100>。

利翠珊、蕭英玲（2008）。華人婚姻品質的維繫：衝突與忍讓的中介效果。本土心理學研究，29，77-116。

李佩琦（2009）。國小離婚單親家庭兒童社會支持與生活適應之研究。國立臺北教育大學心理與諮商學系碩士論文，未出版，臺北市。

李宜臻（2012）。從離婚裁判書研究國人與東南亞籍配偶仳離之原因。國立暨南國際大學東南亞研究所碩士論文，未出版，臺中市。

李耀郡（2003）。軍人離婚生活適應歷程之研究。國立國防大學政治作戰學校社會行為科學研究所碩士論文，未出版，臺北市。

沈淑賜（2007）。走過難關：家暴離婚婦女的經驗訴說。國立清華大學人類學研究所碩士論文，未出版，新竹市。

吳秀美（2005）。探討原住民離婚婦女的生活適應—以臺北都會地區為例。私立臺北醫學大學公共衛生研究所碩士論文，未出版，臺北市。

吳佩曄（2007）。反骨--離婚單身女人的故事。國立高雄師範大學性別教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

林如萍（2008）。姻緣天注定？！大學生的關係信念對婚姻教育態度之影響。中華家政學刊，43，43-59。

林素芳（2010）。離婚單親父親與女兒親子關係之研究。私立中國文化大學青少年兒童福利研究所碩士論文，未出版，臺北市。

林振皓（2013）。女性教育程度對離婚風險之影響。國立臺灣大學政治學研究所碩士論文，未出版，臺北市。

林振春（1992）。社會調查，第三版。臺北市：五南。

周玉敏（2006）。離婚態度、夫妻關係對親子關係的影響。中華家政學刊，40，133-148。

- 周玉敏（2013）。離婚單親者的家庭資源、個人認知與離婚調適。國立臺灣師範大學人類發展與家庭研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 周玉慧（2009）。夫妻間衝突因應策略類型及其影響。中華心理學刊。51，81-99。
- 邵凡倫（2010）。離婚婦女生涯自我效能、生涯阻礙與就業輔導需求之相關研究。私立玄奘大學成人教育與人力發展學系碩士論文。未出版，臺北市。
- 邱怡綺（2010）。婚姻暴力受虐婦女離婚抉擇經驗。私立東吳大學社會工作學系碩士論文。未出版，臺北市。
- 姜淑惠（2013）。東南亞新移民離婚女性的婚姻歷程和母職實踐。國立暨南大學東南亞研究所碩士論文。未出版，臺中市。
- 姚以婷（2011）。離婚女性突破婚姻逆境之韌力研究。國立臺北教育大學心理與諮商學系碩士論文。未出版，臺北市。
- 施智婕（2010）。離婚單親幼兒的學校適應與自我概念之研究。國立臺南大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，臺南市。
- 胡南屏（2008）。兩位國小離婚女性教師生涯發展之敘說研究。國立臺東大學教育學系碩士論文，未出版，臺東市。
- 唐欣怡（2011）。離婚家庭子女與父母的關係之探究。國立臺北教育大學心理與諮商學系碩士論文。未出版，臺北市。
- 張青惠（1996）。八位離婚女性歷程之分析研究—由依賴婚姻走向獨立生活。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 張倫琪（2005）。離婚女性個體化歷程之研究。國立臺中師範學院諮商與教育心理研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 張國佩（2008）。離婚單親女性之情慾心事與經驗。國立高雄師範學院性別教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 張碩文（2009）。單親父親親職實踐與社會支持之研究—以離婚經濟弱勢者為例。國立暨南國際大學社會政策與社會工作學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 張碧華（2005）。國小離婚單親家庭兒童生活壓力與因應策略之研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 張璇（2012）。完整與安穩的覓尋—父母離異成年未婚女性之婚姻觀探究。私立實踐大學家庭研究與兒童發展學系碩士論文。未出版，臺北市。

- 陳怡臻（2011）。親子關係對青少年離婚態度之影響。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系碩士論文。未出版，臺北市。
- 陳佩茹（2013）。光華再現--經歷離婚衝擊的自我敘說。私立實踐大學家庭諮商與輔導研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 梁竹記（2003）。中年離婚男性生活經驗之研究。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 郭倩嵐（2014）。尋求法院家事調解離婚夫妻與一般夫妻之婚姻信念、相對權力與衝突因應策略之比較研究。國立新竹教育大學教育心理與諮商學系碩士論文。未出版，新竹市。
- 郭淑美（2005）。離婚婦女爭取子女監護權歷程探究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。未出版，臺北市。
- 黃莉婷（2008）。中年女性的新抉擇-台灣女性中年離婚經驗之探討。國立暨南國際大學輔導與諮商研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 彭懷真（2009）。婚姻與家庭。臺北市：巨流圖書公司。
- 曾嘉盈（2013）。父母離婚對未成年子女親職化影響之研究。私立慈濟大學社會工作研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 楊素芬（2013）。墳墓或天堂—父母離婚大學生的婚姻態度。私立靜宜大學社會工作與兒童少年福利學系碩士論文，未出版，臺中市。
- 楊雅甯（2014）。離婚非「水盡山窮」--以四位國小女性教師的故事為例。國立東華大學課程設計與淺能開發研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 臺北市政府民政局（2014）。成年人口數，2014 年 1 月 18 日，取自 <http://wisearch.taipei.gov.tw/wise/s.jsp?q=%E4%BA%BA%E5%8F%A3%E6%95%B8&ro=true&d=0&mp=102001&qt=dismax>
- 臺北市政府民政局（2014）。人口依性別及年齡分，2014 年 1 月 18 日，取自 <http://www.ca.taipei.gov.tw/ct.asp?xitem=1071180&CtNode=41896&mp=102001>
- 趙可芳（2012）。東南亞離婚新住民女性之婚姻歷程與工作境況之研究。國立暨南國際大學東南亞研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 趙湘平（2014）。現代日本家族意識的改變—以「熟年離婚」報導為考察中心。私立銘傳大學應用日語學碩士論文，未出版，臺北市。
- 廖家瑜、傅品潔（2012）。父母態度與同志認同之探究。諮商與輔導，320，28-33。

- 蔡文輝（2007）。婚姻與家庭：家庭社會學。臺北市：五南。
- 蔡淑玲（2013）。婚暴婦女接受法院離婚調解歷程探究：以南投地區為例。國立暨南國際大學社會政策與社會工作研究所碩士論文，未出版，南投縣。
- 劉雨婷（2014）。影響離婚調解當事人滿意度之因素初探。輔仁大學兒童與家庭研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 鄭玉蓮（2004）。受虐婦女脫離婚姻暴力歷程之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 鄭欣怡（2013）。我國離婚後精神賠償制度之社會福利意涵與司法實證研究。私立亞洲大學社會工作研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 鄭郁芳（2009）。影響臺灣民眾離婚態度變遷之研究：年齡—時期—世代之分析。國立政治大學社會學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 賴綺雯（2013）。臺北市國中生對外遇態度與離婚態度之研究。私立中國文化大學生活應用科學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 戴美雲（2002）。親職與為人父母，引自國立嘉義大學家庭教育研究所。嘉義市：濤石文化。
- 謝明美（2005）。蛻變的彩蝶--離婚女性婚姻解離與再出發之心路歷程。私立南華大學生死學研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 簡致捷、柯樹馨（2013）。臺北地區大學生對外遇與離婚態度之研究。論文將發表於2013年6月9日之「兒家十年 創造幸福」學術研討會。臺北市：私立輔仁大學。
- 簡致捷、柯樹馨（2013）。臺北地區大學生離婚態度之研究。家庭教育與諮商學刊，15，87-112。
- 魏嘉眉（2011）。單親青少年子女知覺離婚父母共親職經驗之探討。國立臺灣師範大學社會工作學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 顏麗粉、柯樹馨（2012）。臺北地區已婚者離婚態度之研究。論文發表於2012年5月5日之生活應用科學國際學術研討會。臺北市：私立中國文化大學。

二、英文部份

- Amato, P. R., & Booth, A. (2001). The legacy of parents' marital discord: Consequences for children's marital quality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 627-638.

- Amato, P. R., & Rogers, S. J. (1997). A longitudinal study of marital problems and subsequent divorce. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 612-624 .
- Ko, S. H. (1994). Relationship between personal family factors and effective teachers for secondary work and family teachers. Unpublished dissertation, The Ohio State University, Ohio.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Pshchological Measurement*, 30, 607-610.

外籍配偶國中子女知覺父母管教方式與親子關係對 族群認同之影響

黃郁婷¹ 林揚瑩²

摘要

隨著東南亞外籍配偶婚嫁來臺，新臺灣之子的相關議題日益受到重視。過往文獻指出，雙族裔子女的族群認同受親子關係的影響，而父母的管教方式又與親子關係有關。故本研究根據 Phinney 之「認同狀態典範理論」以及「家庭動力理論」之觀點，旨在瞭解外籍配偶國中子女知覺父母管教方式、親子關係與族群認同之狀況；分析外籍配偶子女知覺父親管教方式與母親管教方式之差異，以及探索「親子關係」對外籍配偶子女知覺父母管教方式、外籍配偶與子女提及母國風俗民情之狀況，以及族群認同之中介效果。本研究採問卷調查法，以臺灣北部地區東南亞外籍配偶的國中子女為研究對象，共取得 276 份有效樣本。研究工具包括：「知覺父母管教方式量表」、「親子關係量表」、「族群認同量表」與「個人背景資料調查表」。統計方法包括：描述性統計、單一樣本 t 檢定、相依樣本 t 檢定、皮爾森積差相關，以及徑路分析。本研究發現外籍配偶國中子女的親子關係普通，族群認同屬中上程度，認為父母的管教方式較不民主。相較於母親，父親的管教方式更為傳統。「親子關係」具有中介效果，母親越常與子女談論母國之風俗民情，親子關係越好，有助於子女族群認同之提升。再者，父母的管教方式越民主，親子關係也越好，進一步也影響外籍配偶國中子女的族群認同。根據本研究之發現，對外籍配偶家庭、學校輔導單位及後續研究提出具體建議。

關鍵詞：外籍配偶、國中生、父母管教方式、親子關係、族群認同

¹ 黃郁婷：中國文化大學生活應用科學系助理教授

² 林揚瑩：中國文化大學生活應用科學系學士

The Influence of Perceived Parenting Style and Parent-Child Relationships on Ethnic Identity of Foreign Spouses' Children in Junior High Schools

Yu-Ting Huang³ Yang-Ying Lin⁴

Abstract

Because of many Taiwanese men married with women from Southeast Asia, the number of biracial children are in increasing in today's society. Previous research showed that ethnic identity and identity crisis are the important developmental issue for adolescents, especially for bi-racial children from transnational marriage since they have to face different ethnic culture background. Biracial adolescents will seek ethnic identity and identity exploration from their parents or peers. Based on Phinney's ethnic identity paradigm and family dynamics perspectives, the main purposes of this study is to understand bi-racial adolescents' perceived parenting style, parent-child relationships, and ethnic identity; to analyze the difference between perceived father's and mother's parenting style, and to explore the moderating role of parent-child relationships among children's perceived parenting style, whether foreign spouse discusses culture and custom about her country of origin with their children, and ethnic identity for transnational marriage children of junior high schools whose mother was from Southeast Asia. In view of methodology, survey method is used, and the target population is biracial junior high school students from intact families and whose mother coming from South-East Asia in northern Taiwan, and 276 valid samples were obtained. Instruments include personal background questionnaire, perception of parenting style scale, parent-child relationships scale, and ethnic identity scale. Data were analyzed by descriptive statistics, one-sample t-test, paired t-test, Pearson product-moment correlation, and path analysis. Results show that

³ Yu-Ting Huang: Assistant professor, Department of Applied Science of Living, Chinese Culture University

⁴ Yang-Ying Lin: Bachelor, Department of Applied Science of Living, Chinese Culture University

parent-child relationships in transnational marriage is moderate, bi-racial children's ethnic identity is above average, and perceived less authoritative parenting style. Compared with mother, bi-racial children's feel father's parenting style is more traditional and less authoritative. Parent-child relationships is as a moderator. When foreign spouse discusses more culture and custom information about her country of origin with children, parent-child relationships becomes better, and this leads to children's ethnic identity. Moreover, if parenting style is more authoritative, parent-child relationships in transnational families is better; as a result, this strengthens children's ethnic identity. Based on the findings of this study, recommendations are provided for parents, bi-racial children, school counselors, and further study.

Keywords: Foreign spouse, junior high school student, parenting style, parent-child relationships, ethnic identity

壹、研究動機與目的

隨著國際交流以及政府的南向政策，臺灣的族群更趨多元化，尤其臺灣男性與東南亞或大陸女性結婚之情形亦更為普遍，造成國內人口結構與家庭型態之改變，新移民及新二代之相關議題日益受到重視。根據內政部戶政司（2016）統計資料顯示，截至 2016 年 5 月底，外裔、外籍與大陸港澳配偶人數總計已達 514,622 人，以大陸、港澳配偶 346,968 人所占人數最多（67.4%）；外裔及外籍配偶則有 167,694 人（32.6%）。顯示新移民在社會中已占有一定之比例，為臺灣的第五大族群。進一步從新移民的子女來看，根據教育部（2016）之統計數據，平均每 9 位國中小學生中即有一位是新移民子女。而新移民就讀國中及國小的子女人數從 93 學年度的 46,411 人，至 96 學年度突破 10 萬人。截至 104 學年度，人數已達 207,733 人，新移民第二代之比例由 93 學年度的 1.63% 快速增加至 104 學年度的 10.59%。從新移民子女父親或母親之國籍來看，近九成來自越南、中國大陸和印尼。就地區別來看，104 學年度臺灣北部地區新移民子女就讀國中之總人數為 30,917 人，占全臺灣所有新移民子女就讀國中總人數的 42.16%。故本研究以臺灣北部地區為研究範圍。

由上述相關數據可知，隨著跨國婚配以及外籍配偶子女進入國中小就學，外籍配偶子女及新二代之相關議題，為當前臺灣社會所需重視之課題。然而跨國婚姻家庭、特別是東南亞外籍配偶及其子女常被貼上許多標籤。Root (1990) 亦指出，跨種族的青少年及其家庭常會面臨許多議題，例如：刻板印象、種族主義、忠誠度等。基於此，本研究之動機如下：

一、族群認同的發展是東南亞外籍配偶子女發展之重要議題

根據 Erikson 之心理社會發展理論，青少年期是尋求自我認同與肯定的階段 (Santrock, 2015)，而族群認同又與自我認同有關。Phinney (1990) 認為瞭解人們如何理解自己的族群認同以及族群認同在人生中所扮演的角色，是非常重要的課題。雙族裔的青少年會在父母與同儕間尋求族群探索及族群認同，個人對於自己的族群認同也會因特定關係不同而有所差異，且族群認同影響著心理健康 (Kiang & Fuligni, 2009)。Fisher, Reynolds, Hsu, Barnes 與 Tyler (2014) 即指出，多

元族裔之青少年有較多之心理健康問題，例如：憂鬱或焦慮的情形。然而，也有不同觀點之指出，並非所有的跨種族者會經歷邊緣化，Kerwin, Ponterrotto, Jackson, 與 Harris (1993) 在其研究中便發現跨種族的兒童並不認為自己被邊緣化。顯示研究尚未有一致的定論。根據上述，當外籍配偶國中子女在追求族群認同統整時，身心方面皆有改變，並且是自我認同重要階段。而國中階段又是青少年認同發展的前期，因此對於外籍配偶子女如何界定個人所屬族群是一個很重要的時期，此為研究者探究之動機。

二、父母管教方式與親子關係對族群認同應具關聯性

外籍配偶因為異國文化的認知不同，造成在教養子女時，其知識、觀念及態度所形成的不解與會錯意，同時也使外籍配偶子女有文化混淆、文化適應與文化認同的危機與困境，甚至形成不認同母親的國家及不認同母親的情形（鄭瓊月，2008）。依據 Robert Park 之邊緣人理論 (Marginal man)，認為在社會中有些人只具有其中一部分的優勢，但在其他方面是弱勢的，則屬邊緣人。雙族裔的孩子徘徊在兩個文化之間，並不完全認同某一標準，也不能完全參加某一團體，這兩個團體有某些衝突的價值或規範，讓人無所適從而產生左右為難或心理衝突狀態，而這也嚴重影響個體的社會適應及身心健康（引自彭懷真譯，1991）。另有研究指出，雙族裔個體能發展出健康的雙族群認同，並認為大部分雙族裔個體的認同發展亦能像其他人一樣正常進行認同發展階段 (Cross, 1987; Hall, 1980; Kerwin, et al., 1993)。馬藹萱、趙佳慧、楊惠萱（2005）針對 20 位國中生觀察比較家庭、學校老師、同儕與大眾媒體對於跨國婚姻子女族群認同的影響，研究發現家庭，尤其是父母對其族群認同建構具有最明顯的影響力。再者，Crawford 與 Alaggia (2008) 以深度訪談之方式，從家庭、同儕與社會的角度訪問 8 位加拿大的雙族裔青少年，研究發現家庭對雙族裔青少年認同發展的影響，扮演相當重要的角色，例如：父母對族群的議題是否有觀察與瞭解，以及父母是否願意和子女討論與溝通有關族群或種族的議題。

綜觀而言，族群認同對於外籍配偶子女在國中時期的發展甚為重要，而父母對子女的影響力尤為明顯，然而現有研究大多以質性研究方式進行，推論有其限制，故本研究試圖以量化研究的方式來探討父母管教方式、親子關係與族群認同之間的關連。基於上述研究動機，本研究之目的如下：

1. 瞭解外籍配偶與子女提及母國風俗民情之狀況，以及外籍配偶國中子女「知

覺父母管教方式」、「親子關係」與「族群認同」之情形。

2. 比較外籍配偶國中子女知覺父親管教方式與母親管教方式之差異。
3. 分析外籍配偶國中子女「知覺父母管教方式」、「親子關係」與「族群認同」之關係。
4. 探討「母親與子女提及母國風俗民情之狀況」、「知覺父母管教方式」，是否會透過「親子關係」對外籍配偶國中子女之族群認同產生影響。
5. 依據研究結果，對東南亞外籍配偶家庭、學校輔導單位及後續研究提出具體建議。

貳、文獻探討

一、親子關係

親子關係是個體在人生中最早接觸的社會關係。Thomas 與 Chess (1977) 認為親子關係其實是孩子影響父母及父母影響孩子的一種相互予取的關係。馬傳鎮 (1982) 指出親子關係是家庭中子女與父母互動所建構出的人際關係，包含愛與憎、拒絕與接納、支配與自主、約束與縱容等。吳欣璇、金瑞芝 (2011) 認為親子關係是父母和子女在互動歷程中的想法、瞭解與態度，包含父母對子女的管教方式，以及子女對父母的感受，亦即親代與子代相互對待的方式與態度。綜觀而言，親子關係為家人關係中的重要一環，透過父母與子女的雙向互動所形成，包含管教方式、親子間的給予與取得，在心理與行為上彼此互相受到影響，透過情感交流，讓彼此更親近。

影響親子關係之因素眾多，其中針對外籍配偶子女之研究，相關文獻指出，和子女討論與溝通族群與種族之相關議題，對少數族群家庭之親職教育是相當重要的 (Hughes et al., 2006)。Wakefield 與 Hudley (2007) 指出，異族父母教導混血子女雙族文化，並做好克服社會歧視的準備，將可提升混血子女的身心健康。顯示父母有無教導族群、種族與文化等相關資訊，與子女的發展有關，故本研究試圖以外籍配偶有無教導子女母國的風俗民情做為初探，探討此因素對族群認同之影響。故本研究將「母親是否與子女提及母國風俗民情之狀況」列為探討影響親子關係的因素之一。

再者，諸多研究皆發現「父母管教方式」與親子關係有相當大的關連。而以外籍配偶子女為研究對象之研究，在知覺父母管教方式亦呈現不同的研究結果。張曉萍 (2004) 以質性研究方式探討國小五年級兒童之母親管教方式與親子關係中，結果顯示親子之間彼此信任，親子衝突能減至最低。林于勛 (2009) 在「國小新移民子女知覺母親管教方式、親子關係與情緒智力之研究」中，以宜蘭縣四、五、六年級之新移民子女和非新移民子女共 479 名為研究對象，採問卷調查方式，結果顯示，母親國籍為大陸籍之新移民子女在「知覺母親管教方式」和「親子關係」上均明顯優於母親為東南亞籍者，且管教方式不同會影響親子關係。故

本研究試圖從外籍配偶子女之觀點，瞭解所知覺到的父母管教方式，以及父親與母親的管教方式是否有差異。

二、族群認同

族群認同 (ethnic identity) 係指個人對某族群團體的歸屬感覺，以及由此族群身分所產生的想法、知覺、感情和行為，以及個人對團體模式的習得(吳天堂，2005；陳麗華，1999；魏春枝、張耐，2000)。邵宗海、楊逢泰、洪泉湖(1993)認為族群認同是喚起情感與認知的同類意識，包含身體上的特徵、行為模式和價值觀。

Phinney(1990)認為族群認同是動態的，會隨著時間及情境脈絡而變動，並透過做決定以及自我評價的歷程來達成。族群認同的形成，一般而言來自世代間的遺傳，以及因遺傳而帶來的文化傳承。劉若蘭、黃玉(2005)指出少數族群的認同是對自己不斷探索與調適的過程，發展歷程一開始是沒有察覺其身分的特殊，等到意識到自己少數族群身分與地位時，其族群認同便開始發展。

對於族群認同構成之要素，林淑媛(1998)研究發現，族群認同程度高低會表現在族群自我辨認(如：確認自己為某一族群)、族群認知(如：對於族群知識的學習與興趣高昂)、族群態度(如：是否偏好自己的族群並喜歡與成員共處、對群體的承諾與歸屬感)，以及族群行為(如：融入族群行為與實踐)等四大要素上。卓石能(2002)認為族群認同可歸納為五大要素：族群歸屬感、族群身分自我認同、族群態度、族群行為、族群知覺。龔元鳳(2007)將族群認同分為族群歸屬感、族群身分自我認同、族群態度、族群行為四個層面。李芳菁(2010)認為族群認同包含「族群知覺」、「族群態度」、「族群行為」三個層面。

綜上所述，族群認同之內涵包括族群歸屬感、族群身分自我認定、族群態度、族群行為、族群投入與族群知覺等，其中採用族群歸屬感、身分自我認同、族群態度、族群行為等內涵較為普遍。故本研究以此為族群認同之主要內涵，茲說明如下。

1. 族群歸屬感 (ethnic sense of belonging)

許文忠(1998)認為，族群歸屬感是個人在情感上自覺與族群間形成一種不可分割的整體，且彼此間禍福相連、共榮共滅。因此族群歸屬感相較於其他族群認同向度而言，較偏向心理層面內在主觀的心靈感受和內在認同感。

2. 族群身分自我認同 (ethnic self-identification)

係指自己用何種族群名來稱呼自己。Aboud (1987) 認為族群身分自我認同能否正確的使用相關的族群名稱來稱呼自己，亦即這個名稱的選擇與其父母所屬的族群是否相符。譚光鼎 (1998) 指出，少數族群的個體更早經驗到族群意識，並更常知覺族群的差異，因此，若所屬族群文化不為主流社會所重視，則往往會有怯於認同母族群文化的行為。

3. 族群態度 (ethnic attitude)

Aboud (1987) 認為族群態度係指面對不同族群時所表現出喜好或不喜好的舉止行為。賴玉粉 (1996) 指出族群態度與族群認同關係密切，成熟的族群認同，能夠以其族群的屬性來描述自我，並且可以坦然接受自我的族群特質和理念，且明確的族群認同所表現出來的態度，對本族或他族不會有表裡不一的矛盾，甚至有可能超越族群的界線，而選擇自己偏好的特質。根據以上論述，族群態度係指個體回應外界環境所表現出族群特有的方式，可以表現出肯定或否定的態度，甚至跨越種族界線。

4. 族群行為 (ethnic behavior)

不同的族群，各有不同的生活方式、文化習俗、歷史起源、宗教信仰乃至價值觀等，進而衍生出不同的族群行為模式。族群行為係指個體在態度、情意和行為模式表現上與他族存在某些差異，這些差異透過不同文化的習得而展現族群特有的行為模式。Rotheram 與 Phinney (1987) 指出族群行為模式受到族群覺察、族群自我認同及族群態度的影響，當個體覺察到與他族有所差異時，個體是認同抑或排斥，如此的族群認同將會影響個體偏好「我族」或是「他族」，最後反應在行為模式上。陳麗華 (1999) 指出參與族群內的社會生活與文化習俗常被用來當做族群認同的指標，包括：語言、交友、社會組織、宗教、文化傳統和政治傾向等。

有關族群認同之理論，Phinney (1990, 1992) 參考 Marcia 之認同狀態典範理論，重新調查青少年在族群意識上的認同，以驗證認同狀態典範應用在族群認同之情形。之後，Phinney 將青少年族群認同狀態分為三個階段：

1. 渾沌原初階段

此階段對於族群相關的議題缺乏認知與興趣，即使能表達一些觀點或態度，也非個人探尋獲得，而是來自於長輩或社會價值觀等的影響，因此個體對族群的觀點或態度，可能是持正面的也可能是負面的。

2. 探尋階段

此階段已開始族群認同探尋之旅，雖然對個人族群身分的意義感到有些迷惑，但已能知覺族群議題與個人之相關性，並開始尋求個人與族群之間的意義感。

3. 定向階段

經由探尋歷程，逐漸走出迷惑階段，為個人的少數族群身分找到定位與意義，表現出不卑不亢的自信心，並對自己的族群做出穩固一致的承諾。

由上所述，Phinney 的認同狀態典範可以界定同一階段族群成員之認同狀態，故本研究以此理論為基礎。

檢視國內針對外籍配偶國中子女族群認同的研究為數不多，研究主題大部分是探討族群認同與自尊、自我概念、家庭資本等相關議題。研究對象多以國小中高年級學童為主，且研究範圍大部分都在南部地區（李國基，2007；吳佩青，2010；莊家欣，2006；黃瓊瑤，2008；龔元鳳，2007）。就研究方法而言，有採量化研究（吳佩青，2010；莊家欣，2006；陳毓齡，2009；黃瓊瑤，2008；龔元鳳，2007），亦有採用質性研究（李國基，2007；趙佳慧，2006）。

綜合上述，國內量化研究發現外籍配偶子女的族群認同雖皆呈現中上程度，更有研究指出，雙族裔個體能發展出健康的雙族群認同，並認為大部分雙族裔個體的認同發展亦能像其他人一樣正常進行認同發展階段（Cross, 1987; Hall, 1980; Kerwin et al., 1993）。但質性研究卻發現外籍配偶子女會因大環境歧視與偏見下，不敢揭露自己的族群身分。基於此，本研究想進一步瞭解外籍配偶國中子女族群認同之狀況。

三、親子關係與族群認同之關連

家庭動力理論是以家庭系統理論看待家庭現象，認為每一家庭皆有一股隱藏的家庭動力，家庭中每一個成員都受到這股動力的影響，動力是在潛意識的深處，一般人不易察覺（吳就君，2006）。Alba (1990) 指出，從家庭動力理論之觀點來看，家庭為子女習得文化價值和傳統的重要場域。異族群婚姻相對於同族群婚姻，常有更多衝擊與衝突的可能，其中包括對子女族群認同持不同意見、父母是否能與子女對於族群身分等相關議題進行討論和溝通，以及是否容許子女的族群認同與自己的期望具有落差等。相關研究皆指出，來自家庭的支持對於少數族裔之認同發展具有關鍵的影響力，可降低邊緣化之情形（Poston, 1990; Root, 1990）。故本研究以家庭之角度來探討親子關係與族群認同之關連。

綜觀國內相關文獻，有關親子關係與族群認同的研究仍屬有限。趙佳慧（2006）以 12 位東南亞跨國家庭青少年進行田野調查，結果發現跨國家庭的子女會提及重要他人對自己在族群認定上的影響，像是認同母親的國籍、或者認為自己是混血兒，並對自己的族群身分感到安心，且這些跨國子女的重要他人通常是父母及同儕，由此可見父母無形影響青少年如何解讀自己的族群身分。

馬藹萱、趙佳慧、楊惠萱（2005）針對 20 位跨國婚姻子女及其父母、同儕、學校老師進行焦點團體或個人訪談，結果發現在比較家庭、學校老師、同儕與大眾傳播媒體對於跨國婚姻子女族群認同的影響，發現家庭，尤其是父母，對子女的族群認同建構具有最明顯之影響力。

蘇金蟬、鄭維瑄（2010）以外籍配偶青春期中子女家庭生活狀況與福利需求進行問卷調查，樣本數共 2,217 人，其中新移民青少年有 1,134 人，以母親為東南亞籍為最多。研究結果發現新移民青少年的族群認同較多元，父母為不同族裔的國中生在族群認同上還是認為自己是臺灣人，但仍有許多混血青少年認同自己是印尼人或其他，且新移民青少年子女與父親的關係較好。

國外研究方面，Kvernmo 與 Heyerdah（1996）以問卷調查 245 位薩米（Sami）原住民青少年之族群認同，男生 115 位，女生 130 位，年齡介於 12 至 17 歲之間，結果發現因薩米族群的汙名化，只有三分之一的青少年認為自己是混血兒，其主要依據是父母的族群身分，且親子關係影響著他們對認同自己是薩米人還是挪威人，以及對薩米語言的認同和對薩米族群的族群態度。

Kiang 與 Fuligni（2009）針對 223 位拉丁裔、亞裔、菲律賓、歐洲血統之美國青少年進行研究，結果發現父母影響子女的自尊、族群的探索與歸屬感，且族群認同的最大影響因素來自於與父母的相處。由此顯示親子關係與族群認同之關連性。基於此，本研究假設東南亞外籍配偶子女與父母的親子關係，與其族群認同有關。

參、研究方法

一、研究架構

本研究採量化方式，旨在探討外籍配偶與子女提及母國風俗民情之狀況、知覺父母管教方式，是否會透過「親子關係」對外籍配偶國中子女的族群認同產生影響。依據國內外相關文獻，建構出以下之研究架構（圖 1）。

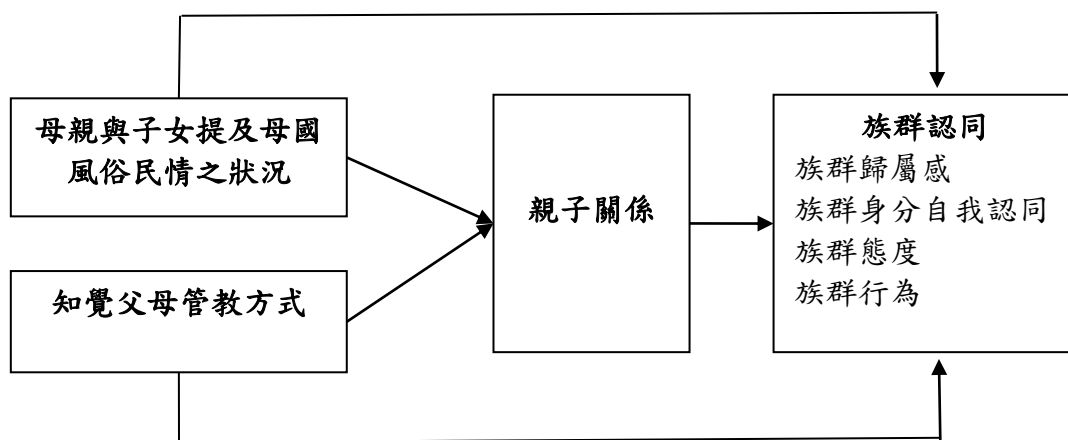


圖 1 研究架構圖

二、研究假設

根據國內外相關文獻，本研究之假設如下：

假設 1：外籍配偶國中子女知覺父親與母親的管教方式有顯著差異。

假設 2：外籍配偶國中子女「知覺父母管教方式」、「親子關係」與「族群認同」有顯著關連性。

假設 3：親子關係對「母親與子女提及母國風俗民情之狀況」、「知覺父母管教方式」與族群認同具有中介效果。

三、研究對象

本研究之母群體以臺灣北部地區 100 學年度就讀於國民中學七、八、九年級的外籍配偶國中子女為研究對象。本研究於 2012 年進行正式施測，根據教育部

(2012) 100 學年度之統計資料顯示，臺灣北部地區就讀國中之外籍配偶子女人數總計 15,107 人。樣本選擇條件方面，國中生需就讀於臺灣北部地區的公私立國中，還必須加上父親為臺灣人，母親原國籍為越南、印尼、泰國、菲律賓、柬埔寨、馬來西亞及其他東南亞等國家，且是雙親家庭，方為本研究所需之樣本。本研究共取得有效樣本 276 份。

四、研究工具

本研究使用之工具包括：知覺父母管教方式量表、親子關係量表、族群認同量表，以及個人背景資料調查表。茲說明如下：

(一) 知覺父母管教方式量表

「知覺父母管教方式量表」採張家綺 (2009) 授權之「國中生父母管教方式量表」，此量表根據 Maccoby 與 Martin (1983) 提出的父母「回應」和父母「要求」兩個向度，並參考顏綵思 (2004) 與徐春蓉 (2004) 的「父母管教方式量表」編製而成，共計 27 題，採李克特式五點計分，從「從不會如此」、「很少會如此」、「偶而會如此」、「經常會如此」、「總是會如此」，分別給予 1 至 5 分，得分越高表示父母的管教方式越民主，反之則越不民主。總量表的內部一致性 Cronbach's α 係數，父親管教方式與母親管教方式皆為.94。

(二) 親子關係量表

為研究者自編之「親子關係量表」，此量表係參酌陳淑芬 (2009)、陳春秀 (2001)、劉焜輝 (1986)、吳宗曄 (2006) 等人之親子關係量表改編而成，經專家效度檢測後，全量表共計 22 題，採李克特式四點計分，從「不曾這樣」、「偶而這樣」、「常常這樣」、「都是這樣」，分別給予 1 至 4 分，得分越高代表親子關係越好。總量表的內部一致性 Cronbach's α 係數為.83。

(三) 族群認同量表

本研究採龔元鳳 (2007) 授權之「新移民女性子女族群認同態度量表」，此量表係參酌凌平 (2001)、卓石能 (2002)、莊家欣 (2006) 等人之量表修訂而成，此量表適用於國中學生，包括：族群歸屬感、族群身分自我認同、族群態度、族群行為四個分構面。量表共計 36 題，採李克特式四點計分，從「完全不符合」、「大部分不符合」、「大部分符合」以及「完全符合」，分別給予 1 至 4 分，得分越高表示族群認同程度越高。總量表的內部一致性 Cronbach's α 係數為.93，顯示此量表具有相當的一致性。

（四）個人背景資料調查表

本調查表主要蒐集「母親與子女提及母國風俗民情之狀況」，分為「從來沒有」至「總是」四個選項，分別給予 1 至 4 分；分數越高表示母親越常與子女提及母國的風俗民情。除上資料外，本研究亦蒐集以下背景資料做為參考。

1. 性別：分為男生與女生。
2. 年級：分為七年級、八年級及九年級。
3. 學校所在地區：本研究以臺灣北部地區為研究範圍，包括：臺北市、新北市、基隆市、桃園市、新竹縣市、苗栗縣。
4. 父母教育程度：分為父親和母親兩部分，包括國小、國中、高中或高職、專科、大學（含）以上。
5. 母親原國籍：包括印尼、越南、泰國、菲律賓、柬埔寨、馬來西亞，以及其他東南亞國家。

四、資料處理與分析

統計方法包括：描述性統計、單一樣本 t 檢定、相依樣本 t 檢定、皮爾森積差相關，以及徑路分析。

肆、研究結果與討論

本研究的外籍配偶國中子女以男生較多（55.1%），七年級學生占 42.4%。臺北市、新北市和基隆市的外籍配偶子女數占 39.5%，其次為桃園市（27.5%）。父親的教育程度以高中職為主（39.1%），其次為國中（35.5%）；母親的教育程度集中於國中（27.2%）、高中職（26.4%）與國小（25.4%）。母親原國籍以印尼最多（38.4%），其他依序為越南（25%）、緬甸（14.9%），以及泰國、柬埔寨與馬來西亞（12.7%）。42.8%的外籍配偶子女表示，母親經常談起家鄉的風俗民情，但仍有 37.7%表示母親很少提及，顯示東南亞外籍配偶與子女討論家鄉的風俗民情仍不普遍。

一、外籍配偶國中子女知覺之父母管教方式

本研究分別就子女知覺父親與母親之管教方式進行分析。根據表 1 之單一樣本 t 檢定結果，外籍配偶國中子女知覺父親與母親的管教方式總平均分別為 2.52 與 2.60，在五點式量表中介於「偶而會如此」與「很少會如此」之間，經理論中點檢定，皆顯著低於理論中點（ $t = -9.32, p < 0.001$ ； $t = -7.81, p < 0.001$ ），顯示外籍配偶子女認為父母的管教方式較不民主。進一步將量表中各題項填答「總是會如此」與「經常會如此」，以及「從不會如此」與「很少會如此」之百分比相加，首先在母親方面，有 76.8%的外籍配偶子女表示當自己生病請假後，母親很少會與其討論缺課的課本內容；且 72.5%表示母親很少會撥空陪自己讀書。顯示外籍配偶對於子女的課業較少參與及投入。原因是否為母親因家事或工作忙碌，或是因受限於語言或學科內容，仍有待進一步探究。但在生活教育層面，有 66%的外籍配偶子女表示當自己做錯事時，母親會問明原因；52.9%表示當自己提及在學校學習發生的趣事時，母親會樂於聆聽；且當自己因成績進步而感到開心時，母親也會分享子女的喜悅（52.9%）。顯示外籍配偶雖然較少參與子女的課業，但仍會適時關注子女的生活。

父親方面，研究結果和母親類似，有 80.1%的外籍配偶國中子女表示當自己生病請假後，父親很少會和其討論缺課的課本內容；且有 77.5%表示父親很少會抽空陪伴自己讀書。但在生活教育層面，父親和母親一樣會問自己做錯事的原因

(61.3%)，且當自己成績進步而感到開心時，父親也會分享子女的喜悅(46.8%)，且 43.1%的國中生表示若考試考不好時，父親會鼓勵自己下次繼續努力。由此顯示新移民家庭中的父親也很少參與子女的課業，但多少仍會關心子女的生活。探究其原因，研究者推測可能在於父親忙於工作而無暇關注子女的課業，或是因傳統的性別角色所致，認為教導子女的課業與生活照顧主要是母親的職責，故較少參與子女的課業與學習。

整體來看新移民家庭中父母的管教方式，值得關注的是只有近三成的國中生表示當自己在學習上有苦惱時，會和父母一起商量與討論，以及四成的國中生表示當自己在學習上表現良好時，父母會給予獎勵。近六成六成的國中生表示當自己完成課後複習或獨力完成作業時，父母很少會給予獎勵與稱讚。由此可看出，新移民家庭中的父母在子女的學習上，較少給予正增強，也較少和子女討論課業上的問題。

表 1 外籍配偶國中子女「知覺父母管教方式」之單一樣本 t 檢定 (N=276)

變項	M	SD	理論中點	t
知覺父親管教方式	2.52	0.79	3	-9.32***
知覺母親管教方式	2.60	0.77	3	-7.81***

註：*** $p < 0.001$

另本研究進一步分析外籍配偶國中生在知覺父親與母親的管教方式上是否有顯著差異。根據表 2 之相依樣本 t 檢定結果，國中生知覺父親與母親的管教方式有顯著差異 ($t = -2.74$, $p < 0.01$)，知覺母親的管教方式顯著高於父親，亦即國中生認為相較於父親，母親的管教方式較為民主。此結果也呼應前述之描述性統計之結果，父親在新移民家庭中較屬於傳統的父親角色。

表 2 外籍配偶國中子女「知覺父親管教方式」與「知覺母親管教方式」之相依樣本 t 檢定 (N=276)

變項	M	SD	t
知覺父親管教方式	2.52	0.79	-2.74**
知覺母親管教方式	2.60	0.77	

註：** $p < 0.01$

二、外籍配偶國中子女之親子關係

根據表 3 之單一樣本 t 檢定結果，外籍配偶國中子女整體「親子關係」的總平均為 2.49，在四點式量表中介於「偶而這樣」與「常常這樣」之間，經理論中點檢定，未顯著高於理論中點（ $t = -.25, p > 0.05$ ）。另從父母分別來看，父子關係顯著低於論中點，而母子關係則顯著高於理論中點。整體而言，外籍配偶國中子女與父母整體的親子關係普通。進一步將各題項填答「常常這樣」與「都是這樣」，以及「不曾這樣」與「偶而這樣」之百分比相加，首先在父親方面，有 71.7% 的外籍配偶國中生表示當爸爸不在身邊時，爸爸相信其不會做壞事；71% 表示爸爸不會強迫什麼事情都要告訴他，以及 68.5% 表示爸爸相信孩子能完成交代的事。顯示外籍配偶國中生認為父親對自己有信任感。再者，有 65.6% 認為爸爸是疼愛自己的。然而，外籍配偶國中生表示很少會和爸爸分享心事（79%）、也很少會邀請爸爸參加學校的活動（75.4%），且較無法坦然地表達對父親的情感（64.1%）。由此可看出父子間內心的情感交流較薄弱。母親方面，有 75.4% 的外籍配偶國中生認為媽媽是疼愛自己的，和媽媽相處時很自在（70.6%），以及認為媽媽相信自己不會做壞事（69.6%）。然而，外籍配偶國中生表示與母親少有共同的興趣（65.3%）、很少會邀請母親參與學校的活動（56.9%），以及較無法毫不隱瞞地表達對母親的情感（56.1%）。顯示母子在相處上有親近感，且母親對子女也有某種程度的信任感，但親子間較少有內心情感的交流與共同的興趣。綜上所述，本研究發現外籍配偶國中生與母親的親子關係較父親來得親近，整體的親子關係普通，仍有提升之空間。

表 3 外籍配偶國中子女「親子關係」之單一樣本 t 檢定（N=276）

變項	M	SD	理論中點	t
親子關係	2.49	0.47	2.5	-.25
父子關係	2.41	0.51	2.5	-2.96**
母子關係	2.59	0.53	2.5	2.68**

註：** $p < 0.01$

三、外籍配偶國中子女之族群認同

根據表 4 之單一樣本 t 檢定結果，外籍配偶國中子女「族群認同」之總平均為 2.81，在四點式量表中接近「大部分符合」，且顯著高於理論中點 ($t = 9.83$, $p < 0.001$)，顯示外籍配偶國中子女之「族群認同」傾向於中上程度。若根據 Phinney (1990, 1992) 之族群認同典範，本研究外籍配偶子女的族群認同介於「探尋」和「定向」階段。

進一步將各層面題項填答「完全不符合」與「大部分不符合」以及「大部分符合」與「完全符合」之百分比相加，在「族群歸屬感」方面，有近半數 (48.2%) 的外籍配偶子女願意學習母親的母語，以及若有機會會願意參加家鄉民俗慶典活動 (52.9%)，且不排除母親以母語和自己說話；然而，有 73.2% 的外籍配偶子女表示在公共場合中若遇到會說母親母語的人，而自己也會說時，並不會和他以此語言交談。在「族群身分自我認同」方面，八成五以上皆知道母親家鄉的文字、飲食和民俗節慶和臺灣不同；然而，若有機會可穿上母親家鄉的傳統服飾進行表演時是否願意，有 70.7% 的外籍配偶子女表示不願意。在「族群歸屬感」方面，外籍配偶子女希望能到母親的家鄉玩 (77.7%)，也願意認識其他的新二代 (69.2%)，但僅有 53.6% 表示希望母親教他說家鄉的語言。最後在「族群行為」方面，有 88.1% 的外籍配偶子女認為政府對於母親來自東南亞國家的人或家庭，應保障他們的生活及權利，且有 71.7% 表示如果長大後有能力，願意為母親來自東南亞國家的孩子或家庭爭取在社會上公平生存的權益。由此可看出國中階段的新二代已開始意識到身為新住民與新二代的權益。其次，有 76.1% 的外籍配偶子女表示喜歡母親家鄉口味的食物，以及喜歡與母親談論母親家鄉的節慶或風土民情 (69.5%)。綜合上述，多數外籍配偶子女喜愛母親家鄉的飲食，但在語言方面會說母親家鄉母語的外籍配偶子女並不多，且自願學習的意願也不高。至於是什麼原因導致母親未教導子女自己的母語，是否覺得子女不需要學習，還是受到其他家庭成員的阻礙等，仍有待後續研究進一步探究。

表 4 外籍配偶國中子女的「族群認同」與理論中點之單一樣本 t 檢定 (N=276)

變項	M	SD	理論中點	t
族群認同	2.81	0.49	2.5	9.83***

註：*** $p < 0.001$

四、外籍配偶國中子女知覺父母管教方式、親子關係與族群認同之相關分析

根據表 5 之皮爾森積差相關分析結果，外籍配偶國中子女「知覺父母管教方式」、「親子關係」與「族群認同」分別達顯著正相關，顯示外籍配偶國中子女知覺父母的管教方式越民主，親子關係越好，族群認同也越高。顯示父母管教方式、親子關係與外籍配偶子女的族群認同是互為相關的。

表 5 外籍配偶國中子女知覺父母管教方式、親子關係與族群認同之相關分析
(N=276)

變項	知覺父親管教方式	知覺母親管教方式	親子關係
親子關係	.64***	.52***	1
族群認同	.31***	.35***	.53***

註：*** $p < 0.001$

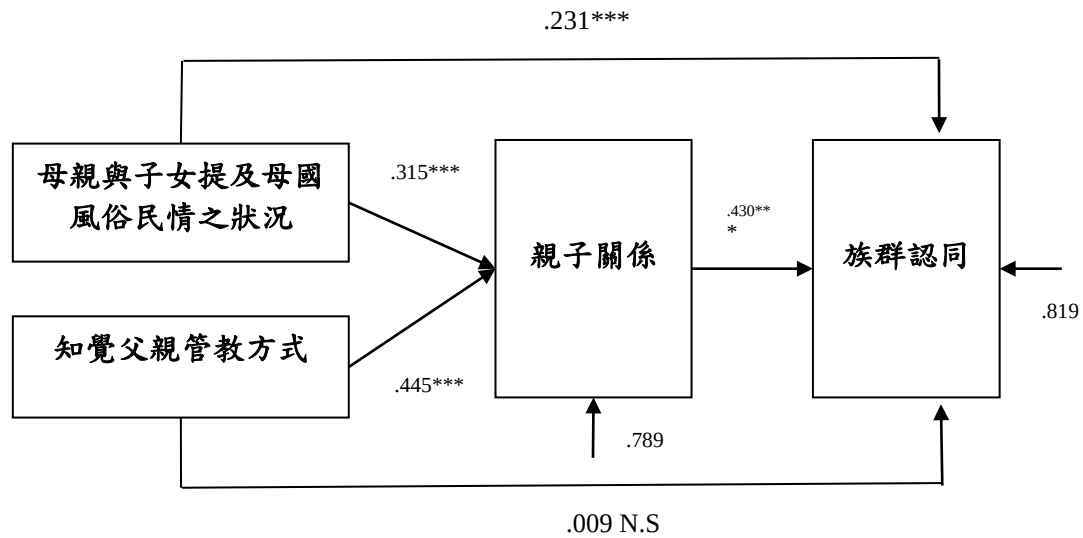
五、母親與子女提及母國風俗民情之狀況、知覺父母管教方式、親子關係與族群認同之徑路分析

本研究在進行多元迴歸分析之前，皆先進行預測變項之多元共線性檢測，自變項之間的相關係數皆在.75 以下，且膨脹係數 (VIF) 皆小於 10，顯示預測變項無共線性問題。以下分別就父親管教方式、母親管教方式進行徑路分析。

(一) 母親與子女提及母國風俗民情之狀況、「知覺父親管教方式」、親子關係與族群認同之徑路分析

根據圖 2 徑路分析之結果，「母親與子女提及母國風俗民情之狀況」除了會對子女的族群認同有直接之影響外，也會透過「親子關係」間接影響族群認同。顯示「母親與子女提及母國風俗民情之狀況」對外籍配偶子女的族群認同具有直接與間接的影響，而「親子關係」則是直接影響族群認同。另一方面，「知覺父親管教方式」對外籍配偶子女族群認同之影響，亦會透過親子關係，再間接影響族群認同；但「知覺父親管教方式」並不會直接影響外籍配偶國中子女的族群認同。綜合上述，根據表 6，「母親與子女提及母國之風俗民情之狀況」及「親子關係」此兩個變項在族群認同上達顯著水準，共可解釋外籍配偶國中子女族群認同 33%之解釋力。

從標準化迴歸係數觀之（表 6 及表 7），「母親與子女提及母國之風俗民情」在親子關係上達顯著水準，顯示外籍配偶越常與子女提及母國之風俗民情 ($\beta=.315$)，親子關係越好；外籍配偶國中生活知覺父親的管教方式越民主，親子關係越好 ($\beta=.445$)。親子關係越好，族群認同也越好 ($\beta=.430$)。



註：** $p < 0.01$ ；*** $p < 0.001$

圖 2 母親與子女提及母國風俗民情、知覺父親管教方式、親子關係與族群認同之徑路分析

表 6 母親與子女提及母國風俗民情之狀況、知覺父親管教方式、親子關係對族群認同之迴歸分析 (N=276)

預測變項	族群認同	
	β	t
母親與子女提及母國風俗民情之狀況	.231	3.555***
知覺父親管教方式	.009	.132
親子關係	.430	5.813***
R=.575 R ² =.330 調整後的 R ² =.320 F=32.378***		

註：*** $p < 0.001$

表 7 母親與子女提及母國風俗民情之狀況、知覺父親管教方式對親子關係之迴歸分析 (N=276)

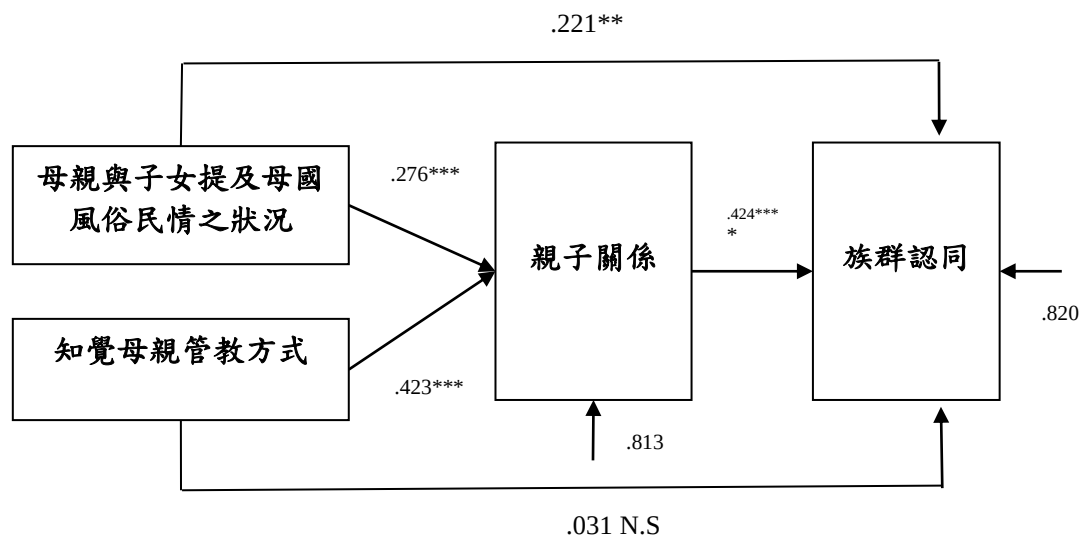
預測變項	親子關係	
	β	t
母親與子女提及母國風俗民情之狀況	.315	5.725***
知覺父親管教方式	.445	8.081***
R=.614 R ² =.378 調整後的 R ² =.372 F=67.941***		

註：*** p<0.001

(二) 母親與子女提及母國風俗民情之狀況、「知覺母親管教方式」、親子關係與族群認同之徑路分析

根據圖 3 徑路分析之結果，「母親與子女提及母國風俗民情之狀況」除了會對子女的族群認同有直接之影響外，也會透過「親子關係」再間接影響族群認同。顯示「母親與子女提及母國風俗民情之狀況」對外籍配偶子女的族群認同具有直接與間接的效果，而「親子關係」則是直接影響族群認同。另一方面，「知覺母親管教方式」對外籍配偶子女族群認同之影響，亦會透過親子關係，再間接影響族群認同；但「知覺母親管教方式」並不會直接影響外籍配偶國中子女的族群認同。綜合上述，根據表 8，「母親與子女提及母國之風俗民情」及「親子關係」此兩個變項在族群認同上達顯著水準，共可解釋外籍配偶國中子女族群認同 32.7%之解釋力。

從標準化迴歸係數觀之（表 8 及表 9），「母親與子女提及母國之風俗民情」在親子關係上達顯著水準，顯示外籍配偶越常與子女提及母國之風俗民情 ($\beta=.276$)，親子關係越好；外籍配偶國中生知覺母親的管教方式越民主，親子關係越好 ($\beta=.423$)。親子關係越好，族群認同也越好 ($\beta=.424$)。



註：** $p < 0.01$ ；*** $p < 0.001$

圖 3 母親與子女提及母國風俗民情、知覺母親管教方式、親子關係與族群認同之徑路分析

表 8 母親與子女提及母國風俗民情之狀況、知覺母親管教方式與親子關係對族群認同之迴歸分析 (N=276)

預測變項	族群認同	
	β	t
母親與子女提及母國風俗民情之狀況	.221	3.363**
知覺母親管教方式	.031	.437
親子關係	.424	5.898***
R=.572 R ² =. 327 調整後的 R ² =.317 F=31.565***		

註：** $p < 0.01$ ；*** $p < 0.001$

表 9 母親與子女提及母國風俗民情之狀況、知覺母親管教方式對親子關係之迴歸分析 (N=276)

預測變項	親子關係	
	β	t
母親與子女提及母國風俗民情之狀況	.276	4.716***
知覺母親管教方式	.423	7.227***
R=.582 R ² =. 339 調整後的 R ² =.333	F=56.902***	

註：*** p<0.001

綜合上述徑路分析之結果，整體而言，本研究發現「親子關係」對「母親與子女提及母國風俗民情之狀況」與「族群認同」具有中介效果。母親越常與子女談論母國之風俗民情，子女可進一步深入瞭解母親原生國的文化，越能夠增進彼此之親子關係，而這也有助於提升子女的族群認同，讓外籍配偶子女對自己身為新二代的身分越有認同感。另一方面，本研究亦發現除了母親與子女談論母國之風俗民情之外，「父母管教方式」是另一個重要關鍵因素。親子關係對外籍配偶國中子女「知覺父母管教方式」與「族群認同」具有中介效果。父母的管教方式若是越民主，越有助於新移民家庭中親子關係之增進，進而提升子女的族群認同。本研究之結果呼應國內外相關研究，證明新移民家庭中父親與母親的管教方式對親子關係的增進實為重要，且會透過親子關係進而影響子女的族群認同。趙佳慧(2006)指出，跨國家庭的子女會提及重要他人對自己在族群認同上的影響，像是認同母親的國籍、或是認為自己是混血兒，並對自己的族群身分感到安心，而這些重要他人通常是父母及同儕。馬藹萱、趙佳慧、楊惠萱(2005)亦發現父母對子女的族群認同具有明顯的影響力。國外研究方面，Kvernmo 與 Heyerdah (1996) 指出青少年與父母的親子關係，會影響子女的族群認同、對族群語言的認同，以及族群態度。Kiang 與 Fuligni (2009) 也指出在族群認同方面，族群探索與族群歸屬感最主要的影響因素是來自於與父母的相處。

再者，本研究發現外籍配偶越常與子女提及母國之風俗民情，子女的族群認同越高。研究指出，父母對子女做文化傳承，並和子女討論與溝通族群與種族之相關議題，對少數族群家庭之親職教育與子女教養是相當重要的 (Hughes et al., 2006)。例如：Quintana 與 Vera (1999) 研究發現，拉丁裔家庭之父母強調子女應接觸家庭既有之文化並認為學習說母語具有優勢。Wakefield 與 Hudley (2007) 亦

指出，異族父母教導混血子女雙族文化，並做好克服社會歧視的準備，將可提升子女之身心健康。綜上所述，「親子關係」為影響外籍配偶國中子女族群認同之主要關鍵因素；而親子關係之建立是透過外籍配偶與子女討論與傳承家鄉之風俗民情與文化，以及父親和母親開明民主之管教方式而來。

伍、結論與建議

外籍配偶子女人數在現今的社會及校園中已占有一定的比例。本研究從家庭互動的觀點來探討東南亞外籍配偶子女的族群認同。根據本研究之發現，外籍配偶國中子女認為父母的管教方式較不民主，相較於母親，父親的管教方式更為傳統。整體而言，外籍配偶國中子女與父母的親子關係普通，與母親的親子關係較父親來得親近。族群認同方面，外籍配偶國中子女傾向於能接受與認同自己的族群身分，族群認同屬中上程度，但尚未達良好的狀況，介於 Phinney 所提之族群認同典範中的探尋與定向階段。

本研究發現「親子關係」具有中介效果，母親越常與子女談論母國之風俗民情，親子關係越好，有助於子女族群認同之提升；另一方面，父母的管教方式越民主，親子關係也越好，進一步也影響子女的族群認同。由此顯示親子關係在外籍配偶子女的族群認同中扮演關鍵因素。研究結果呼應親子關係與族群認同之相關研究，親子關係和諧與否以及外籍配偶對於母國文化的傳承，與孩子的族群認同有極大之關連。根據本研究之發現，針對外籍配偶家庭、學校輔導單位與後續研究提出具體建議。

一、對東南亞外籍配偶家庭之建議

對東南亞外籍配偶家庭之建議包含父母與子女兩方面。首先，本研究發現外籍配偶子女認為父母的管教方式多傾向於較不民主，親子關係普通，且由描述性統計發現，父母較少關注子女的課業；當子女有良好表現時，也較少給予行為上之正增強。因此，建議新移民家庭中父母在管教方式上宜多給予子女稱讚、鼓勵與支持，另一方面，在繁忙之餘，也宜多關注子女的課業。再者，本研究亦發現外籍配偶子女認為父親的管教方式較不民主，且父子關係較差，故建議父親宜重視與子女內心情感層面之交流，擺脫傳統嚴父之角色，對子女的感受應給予回應，或是透過參與子女的學校活動來提升親子關係。

外籍配偶母親方面，本研究發現母親越常與子女提及母國之風俗民情，親子關係越好，有助於子女的族群認同，故建議母親與孩子維繫良好的親子關係，透過親子互動對子女傳遞母國的風俗民情與語言，或是討論有關種族與族群文化之

議題，將有助於子女的族群認同。另一方面亦可善用社會資源，例如：「新住民二代培力計畫 - 國外生活學習體驗」或「外婆橋計畫」等，帶子女回家鄉實際接觸與體驗母國之風俗民情與生活。

最後，在外籍配偶子女方面，本研究發現外籍配偶國中子女之族群認同屬中上程度，尚未達良好之狀況，故建議外籍配偶子女宜增強自己身為新移民子女的認同感與自信。特別是本研究發現外籍配偶子女較不擅長說母親的母語，故建議外籍配偶子女可多接觸與學習母親家鄉的語言，增加個人另一種語言之能力，且新二代在語言和文化上之優勢也是目前政府所重視的。

二、對學校輔導單位之建議

本研究發現新移民家庭的管教方式較不民主，且整體的親子關係普通，父子關係較差，故建議學校可多舉辦親職教育之相關活動、講座或課程，讓新移民家庭中的父母有機會可接觸親職教育、管教方式、親子關係與溝通方面之資訊。特別是對於父親而言，更需要提升其管教與親職知能，或是透過實質誘因鼓勵父親多參與子女的學校活動。

再者，本研究發現外籍配偶國中子女之族群認同僅屬中上程度，尚未達良好之狀態，故建議學校輔導單位可特別關注外籍配偶子女之族群認同發展，舉辦相關的輔導活動，或是透過學校的多元文化課程或活動，增強他們的族群認同感，不因新二代之身分而感到困擾，應讓他們瞭解這也是自己的優勢；或是成立外籍配偶子女的成長團體，藉由同樣是新二代的同儕們相互扶持增強族群認同。對於班上有外籍配偶子女的導師，建議可利用班級活動，將族群與多元文化議題融入課程或活動中，讓學生對族群議題有相互對話與學習之機會，另一方面亦可強化外籍配偶子女對自身族群文化之認同感。本研究亦發現外籍配偶子女的族群認同與母親是否提及母國風俗民情有直接的關係，故建議學校老師可透過親師互動或親師座談會，對外籍配偶宣導親子關係與母國文化傳承對子女族群認同發展之重要性。再者，學校輔導單位可多運用現有政府或民間單位提供之社會資源，或是讓新移民家庭多瞭解這方面之資訊，如：「新住民二代培力計畫 - 國外生活學習體驗」或「外婆橋計畫」等，透過實際到訪外婆家，瞭解母親家鄉之文化與風俗民情，以增進外籍配偶子女之族群認同。

三、對後續研究之建議

本研究限於人力及時間，僅以立意方式抽取臺灣北部地區之樣本，結果推論有其限制，建議後續研究可使樣本更具代表性。亦可進一步探究何以外籍配偶較少教導子女家鄉母語，以及外籍配偶子女較少以母親的母語和母親互動之原因。再者，建議後續研究可從「同儕關係」之角度探討族群認同，以及外籍配偶子女的族群認狀況對其身心發展之影響。

參考文獻

- 內政部戶政司（2016）。各縣市外裔、外籍配偶人數按國籍分與大陸（含港澳）配偶人數按證件分。2016 年 7 月 13 日，取自：
<http://www.immigration.gov.tw/ct.asp?xItem=1315027&ctNode=29699&mp=1>
- 吳天堂（2005）。南投縣國中原住民學生族群認同、自尊與生命價值觀相關研究。私立南華大學生死學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 吳佩青（2010）。外籍配偶國中子女族群認同與自尊之相關研究。私立中國文化大學生活應用科學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳宗曄（2006）。雲林縣本籍與東南亞外籍配偶之國小高年級子女親子關係對其生活適應之影響。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 吳欣璇、金瑞芝（2011）。華人家庭文化脈絡下新住民母親的親子關係-以一柬埔寨出生與越南長大的新住民母親為例。應用心理研究，51，111-148。
- 吳就君（2006）。婚姻與家庭（四版）。臺北市：華騰文化。
- 李芳菁（2010）。宜蘭縣國民小學原住民民族教育與學童族群認同自我概念關係之研究。私立佛光大學社會學系碩士論文，未出版，宜蘭縣。
- 李國基（2007）。東南亞外籍配偶子女雙族裔認同研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 卓石能（2002）。都市原住民學童族群認同與其自我概念、生活適應之關係研究-以高雄縣原住民國小學童為例。國立屏東師範學院國民教育學系碩士論文，未出版，屏東縣。
- 林于勛（2009）。國小新移民子女知覺母親管教方式、親子關係與情緒智力之研究。國立臺灣師範大學教育與心理輔導學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 林淑媛（1998）。臺灣原住民學術菁英的教育歷程與族群適應。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 邵宗海、楊逢泰、洪泉湖（1993）。族群問題與族群關係。臺北市：幼獅。
- 凌平（2001）。原住民國小學童族群認同與生活適應之相關研究-以屏東地區為例。國立屏東師範學院國民教育學系碩士論文，未出版，屏東縣。
- 徐春蓉（2004）。國中小學生自我概念、父母管教方式與害羞關係之研究。國立

- 屏東師範學院教育心裡與輔導研究所，未出版，屏東縣。
- 馬傳鎮(1982)。少年犯的親子關係、家長社經地位、家庭背景與學校背景之調查研究。**教育與心理研究**，5，177-224。
- 馬藹萱、趙佳慧、楊惠萱(2005)。**跨國婚姻子女族群認同之初探**。行政院國家科學委員會專題研究成果報告。國科會專題研究計畫成果報告編號：NSC93-2412-H-004-021。
- 張家綺(2009)。**彰化縣國中生父母管教方式、成就動機與考試焦慮之關係**。國立臺中教育大學諮商與應用心理學系碩士論文，未出版，臺中市。
- 張曉萍(2004)。**國小五年級兒童之母親管教方式與親子關係研究**。國立新竹教育大學進修部輔導教學研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 教育部(2012)。**100學年新移民子女就讀國中小人數分布概況統計**。2012年3月10日，取自：http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/son_of_foreign_100.pdf
- 教育部(2016)。**104學年新移民子女就讀國中小人數分布概況統計**。2016年7月13日，取自：http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/son_of_foreign_104.pdf
- 莊家欣(2006)。**外籍配偶之子女族群認同與自我概念之相關研究-以臺南縣為例**。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 許文忠(1998)。**山地布農族學童族群認同與自尊之研究**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳春秀(2001)。**國小中高年級學童親子溝通、家庭氣氛與親子關係之研究**。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 陳淑芬(2009)。**親子關係對國小中高年級學童幸福感之影響**。私立靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文，未出版，臺中縣。
- 陳毓齡(2009)。**新移民家庭資本與其子女族群認同之相關研究**。國立臺中教育大學教育學研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 陳麗華(1999)。**臺北市阿美族學童族群認同發展之研究**。**國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學**，9(3)，423-447。
- 彭懷真(譯)(1991)。Peter J. O'Connell 著。**社會學辭典 (Encyclopedia of sociology)**。臺北市：五南。
- 黃瓊瑤(2008)。**屏東縣本國籍以及外籍配偶子女族群認同與自我概念之相關研究**。國立屏東科技大學計數及職業教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。

- 趙佳慧 (2006)。臺灣與東南亞跨國家庭青少年外表形象、自我概念及族群認同關聯性之初探。國立政治大學社會學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 劉若蘭、黃玉 (2005)。大專漢族學生族群互動、校園投入與族群認同、心理社會發展之關係-以北部某多元族群技術學院為例。公民訓育學報，17，23-52。
- 劉焜輝 (1986)。親子關係診斷測驗。臺北市：天馬。
- 鄭瓊月 (2008)。新臺灣之子多元文化課程的設計架構與實施策略。人文社會學報，2 (1)，87-126。
- 賴玉粉 (1996)。花蓮縣原住民、非原住民國小學童學習適應與自我觀念之比較研究。國立花蓮師範學院初等教育學研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 顏綵思 (2004)。國中小學生自我概念、父母管教方式對攻擊行為影響之研究。國立臺中師範學院諮商與教育心理研究所，未出版，臺中市。
- 魏春枝、張耐 (2000)。都市原住民青少年的族群認同探討。師友，3，37-40。
- 譚光鼎 (1998)。原住民教育研究。臺北市：五南。
- 蘇金蟬、鄭維瑄 (2010)。新移民青少年子女的生活狀況與身心適應情形：相同或差異？社區發展季刊，130，73-84。
- 龔元鳳 (2007)。大陸與東南亞新移民女性子女族群認同之差異研究。國立臺南大學教育系課程與教學碩士論文，未出版，臺南市。
- Aboud, E. F. (1987). The development of ethnic self: Identification and attitudes. In J. S. Phinney & M. J. Rotheram (Eds), In *Children's ethnic socialization* (pp.32-55). CA: Sage.
- Alba, R. (1990). *Ethnic Identity: The transformation of white America*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Crawford, S. E., & Alaggia, R. (2008). The best of both worlds? Family influences on mixed race youth identity development. *Qualitative Social Work*, 7(1), 81-98.
- Cross, W. E. (1987). A Two-factor theory of black identity development in minority children. In J. S. Phinney & M. J. Rotheram (Eds), In *Children's ethnic socialization: Pluralism and development* (pp.158-179). Newbury Park, CA: Sage.
- Fisher, S., Reynolds, J. L., Hsu, W. W., Barnes, J., & Tyler, K. (2014). Examining multiracial youth in context: Ethnic identity development and mental health

- outcomes. *Journal of Youth Adolescence*, 43, 1688-1699.
- Hall, C. C. I. (1980). *The ethnic identity of racially mixed people: A study of Black-Japanese*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C., & Spicer, P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for the future study. *Developmental Psychology*, 42(5), 747-770.
- Kerwin, C., Ponterotto, J. G., Jackson, B. L., & Harris, A. (1993). Racial identity in biracial children: A qualitative investigation. *Journal of Counselling Psychology*, 40(2), 221-231.
- Kiang, L., & Fuligni, J. (2009). Ethnic identity in context: Variations in ethnic exploration and belonging within parent, same-ethnic peer, and different-ethnic peer relationships. *Journal of the Youth Adolescence*, 38, 732-743.
- Kvernmo, S., & Heyerdah, S. (1996). Ethnic identity in aboriginal Sami adolescents: The impact of the family and the ethnic community context. *Journal of Adolescence*, 19, 453-463.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. Mussen (Ed.) *Handbook of Child Psychology* Vol.4. New York: Wiley.
- Phinney J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108 (3), 499-514.
- Phinney, J. S. (1992). The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with adolescents and young adults from diverse groups. *Journal of Adolescents Research*, 7, 156-176.
- Poston, W. S. (1990). The biracial identity development model: A needed addition. *Journal of Counselling and Development*, 69, 152-155.
- Quintana, S. M., & Vera, E. M. (1999). Mexican American children's ethnic identity, understanding of ethnic prejudice, and parental ethnic socialization. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21, 387-404.
- Root, M. P. P. (1990). Resolving "Other" status: Identity development of biracial individuals. *Women & Therapy*, 9, 185-205.

- Rotheram, M. J., & Phinney, J. S. (1987). Introduction: definitions and perspectives in the study of children's ethnic socialization. In M. J. Rotheram, & J. S. Phinney (Eds.). *Children's Ethnic Socialization: Pluralism and Development* (pp.10-28). USA: Sage.
- Santrock, J. W. (2015). *Life-span development*. New York: McGraw-Hill Education.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Wakefield, W. D., & Hudley, C. (2007). Ethnic and racial identity and adolescent well-being. *Theory into Practice*, 46(2), 147-154.

青少年自我中心、父母教養態度與憂鬱傾向之相關研究

吳克振¹ 郭妙雪² 黃志成³ 張義雄⁴

摘要

本研究旨在探究臺北市國中生「自我中心」、「父母教養態度」以及「憂鬱傾向」之關係，本研究係採「問卷調查法」進行資料的收集，並以「立意取樣」之抽樣方法，選取臺北市國中生為調查對象，有效問卷共計 616 份。主要使用之研究工具包括：「基本資料調查表」、「自我中心量表」、「父母教養態度量表」以及「兒童及青少年憂鬱篩選量表」。調查所得資料，以描述統計、t 考驗、單因子變異數分析、皮爾遜積差相關與逐步迴歸等統計方法處理。本研究主要發現如下：

一、不同性別的國中生在自我中心上有顯著差異存在。二、不同年級與父母婚姻狀態的國中生在父母教養態度上有顯著差異。三、不同性別、年級以及父母社經地位以及父母婚姻的國中生在憂鬱傾向上有顯著差異。四、自我中心之「想像觀眾」向度與憂鬱傾向中「憂鬱煩躁情緒」、「無望」、「身體抱怨與反應遲滯」等向度以及憂鬱傾向總量表呈現正相關。五、父母教養態度中「關懷」向度與憂鬱傾向中「憂鬱煩躁情緒」、「無望」、「自尊與認知功能低」以及「身體抱怨與反應遲滯」等向度呈現負相關而與「品行人際問題」向度呈現正相關。六、父母教養態度中「過度保護」向度與憂鬱傾向各向度以及總量表呈現正相關。七、自我中心之「想像觀眾」以及「個人神話」則均與父母教養態度之「過度保護」呈現正相關。八、以個人背景變項、自我中心和父母教養態度之各層面作為憂鬱傾向之預測因素，結果發現：關懷、過度保護、個人神話、父母社經地位(高—低)與想像觀眾等變項最能預測臺北市國中生的憂鬱傾向，預測力達 23.7%。

最後，依據本研究結果加以討論，提供相關具體建議，做為未來輔導諮商實務工作或相關研究之參考。

¹ 吳克振：培英國中輔導老師

² 郭妙雪：中國文化大學教育學系副教授

³ 黃志成：中國文化大學社福系教授

⁴ 張義雄：台中教育大學教育學系助理教授

關鍵字：自我中心、父母教養態度、憂鬱傾向

The Relationship Among Adolescent Egocentrism, Parental Bonding and Depressive Disposition

**Ke-Jen Wu⁵ Maiw-Sheue Guo⁶ Chih-Cheng Huang⁷
I Hsiung Chang⁸**

Abstract

The purpose of this research is to investigate the relationships among the egocentrism, parental bonding and depressive disposition of junior high school students in Taipei city. We adopted questionnaire survey as the methodology in this study, and we choose our sample among junior high school students in Taipei City by means of purposive sampling. The effective samples were 616 in total. The research tools include basic information questionnaire, egocentrism scale, parental bonding and depression screening scale for children & adolescents. After generating the data, we used statistics tools of t-test, one-way ANOVA, Pearson's movement correlation and stepwise multiple regression to examine the data. The following are the main findings in this study:

1. The students of junior high school appear significant difference in gender on the variable of egocentrism.
2. The students of junior high school of different grades and parents' marital status scored significantly on the variable of parental bonding.
3. The students of junior high school of different genders, grades and socioeconomic status and parents' marital status scored significantly on the variable of depressive disposition.
4. The imagine audience of the students egocentrism are positively correlated with the "depression-dysphoric mood", "hopeless" and "somatic complaints & psychomotor retardation" of depressive disposition.
5. The caring

⁵ Ke-Jen Wu : Guidance teacher, Pei-Ying Junior High School

⁶ Maiw-Sheue Guo: Assistant professor, Department of Education, Chinese Culture University, Taiwan

⁷ Chih-Cheng Huang: Professor, Department of Social Welfare, Chinese Culture University, Taiwan

⁸ I Hsiung Chang : Assistant professor, Department of Education, National Taichung University of Education, Taiwan

dimension of parental bonding is negatively correlated with the "depression-dysphoric mood "," hopeless "," low self-esteem & cognition function "and" somatic complaints & psychomotor retardation " of depressive disposition, but it is positively correlated with the "conduct-social problems " of depressive disposition. 6. The "over-protection" of parental bonding is positively correlated with the depressive disposition. 7. The "imagine audience" and "personal fable" of egocentrism are positively correlated with " over-protection ". 8. On the variables of personal background, egocentrism and parental bonding, could be used as the predictors for depression disposition. The result turns out that care, overprotection, personal fable, parental socioeconomic status (high-low) and imagine audience are more capable of predicting the depression disposition among junior high school students in Taipei. The predictive power could reach 23.7%

Finally, the research results of the current study are discussed as to provide concrete advices for future counseling work and related researches.

Keywords: egocentrism, parental bonding, depressive disposition

壹、前言

隨著時代的不斷進步與更新，「憂鬱」這詞也頻繁的出現在日常生活之中，舉凡電視媒體、報章雜誌等常可聽到有關憂鬱的相關新聞與報導，甚至可聽到身邊的親戚或是朋友罹患憂鬱症等消息，且世界衛生組織(World Health Organization, WHO)的資料顯示，憂鬱症成為 21 世紀影響人類生活的三大疾病之一(WHO, 2002)。由此可知憂鬱與現代人的關係密切。而研究者於碩士班階段進行諮商兼職與全職駐地實習時，在這兩個階段實習的過程之中，接觸到許多青少年個案，這些青少年正處於自我認同與認同混淆所帶來的混亂狀態，因為常缺乏支持與陪伴，而導致當事人產生無助感或憂鬱傾向。治療的過程之中，常聽到青少年表示沒有人懂我、沒有人了解我，少了自己這個世界也是不會有什麼改變，所以經常出現自殺的想法或是自殘的行為。國內研究顯示，憂鬱症個案除逐年增加之外，就診年齡也逐年下降(商志雍、廖士程、李明濱，2003)。國內研究也顯示青少年憂鬱的盛行率、共病率與發生率都很高，且預後較差(Yang, Soong, Kuo, Chang, & Chen, 2004)。根據董氏基金會(2011)研究臺灣五都國、高中職生發現「有明顯憂鬱情緒需尋求專業協助」的比例為 18.1%，在進一步分析發現，國中生有明顯憂鬱情緒更高達 18.8%，大於高中職的 17.3%。此類型的憂鬱狀況會影響個人發展，包括情緒表現、自尊、人際關係狀態與食慾改變等(林美李，2003；周桂如，2002；林鳳如，2005；劉淑言、蔡欣玲、陳映雪、吳聖良、陳美碧，2005；蘇吉禾，2008；Muse, 1990)。因此，對青少年憂鬱狀態做進一步的了解，乃是本研究的研究動機之一。

有關青少年憂鬱傾向的問題，國內研究鮮少直接從青少年發展的角度來作為探討，大多由研究者訂出一個主軸，例如：探討其人際關係、學業成就、身體意象或是自我傷害等情形。這樣的研究故有其重要性與貢獻，但研究者認為可以試著從青春發展因素作為探討，才能更加明白憂鬱傾向與青少年發展的相關性。在與青少年諮商的過程之中，研究者發現部分個案常出現某些共同的語言，例如：我覺得大家都會注意到我的樣子；害怕大家為我擔心，所以必須在同學、老師面前表現好的那一面；這樣傷害自己又不會有危險。這樣的現象 Elkind (1967) 稱為青少年自我中心，可以為青少年階段的特殊且不被成人所了解的行為提供解釋。青少年雖進入形式運思期的思考階段，但由於成熟經驗的缺乏，以及受到思

考能力發展上的限制，使得青少年無法區分自己和別人對自己的看法，且過度分化自己的感情，因而產生「想像觀眾」和「個人神話」等自我中心現象(陳慧如，2004)。

進一步探討關於自我中心相關文獻，可以發現在國內過去研究中大多數都是在探討自我中心與青少年犯罪或是偏差行為且年代也相當久遠(江南發，1995；陳明輝，2001；曾育貞，2002；陳慧如，2004)。近來僅有一篇研究探討父母管教方式、自我認同與自我中心的關係(李盈瑩，2011)，有鑒於此對於現今青少年的自我中心狀態以及與其憂鬱傾向的關係做進一步的了解，有其必要性。此乃為本研究的研究動機之二。

家庭是人類社會中的最基本的單位，也是個體所接觸最早的社會組織，更是個人成長、社會化以及受教育最重要的場所(潘麗妃，2010)，同時在家庭環境當中父母則是影響個體重要的客體之一，透過個體的學習與仿效父母的行為舉止來表現出合宜的社會規範與社會化行為。從許多研究者的研究資料中可以看出父母的教養方式對個體的人格、利社會行為與如何自理情緒狀態的發展有著重要的影響力(范美珍，1996；張淑美，2008；張瑛珪，2005；羅珮家，2016；蕭瑞玲，2002)。因此，父母的角色在家庭中，除了扮演個體重要人物之一以外，還扮演了引導與傳遞價值觀及信念的重要角色。

在研究者全職諮商駐地實習的過程之中，接觸許多親子議題的個案。這些個案常與父母在成績、品行、價值觀以及個人態度上的目標不一而產生爭執，故使得孩子們在標準上的拿捏常感到無所適從，因長期無法得到父母認同而產生自卑或負向的自我認同甚至有憂鬱的傾向出現。王鍾和(1994)表示積極的管教態度是經常給於鼓勵與讚美，以良好的溝通技巧與子女共同討論問題，會使子女獲得較多成功的經驗，並有助於孩童對個人能力的肯定，進而增加自我信心。相反的，若父母以消極的管教態度，要求子女符合社會期望的高標準，造成子女因達不到標準而自卑、退縮的個性，不但傷害了親子關係，也打擊子女的自信心與個人能力，易形成子女負向的自我概念。根據國內研究指出目前國中生父親、母親對於青少年的教養方式是以冷漠忽視以及開明權威兩種極端的教養方式為主，且父母以不一致的教養方居多(王黛玉，2004；王淑華，2013)。由此可知，父母的教養態度影響青少年發展甚鉅，故對於現今父母教養態度以及憂鬱傾向的關係做進一步的了解，有其必要性存在，此乃本研究的研究動機之三。

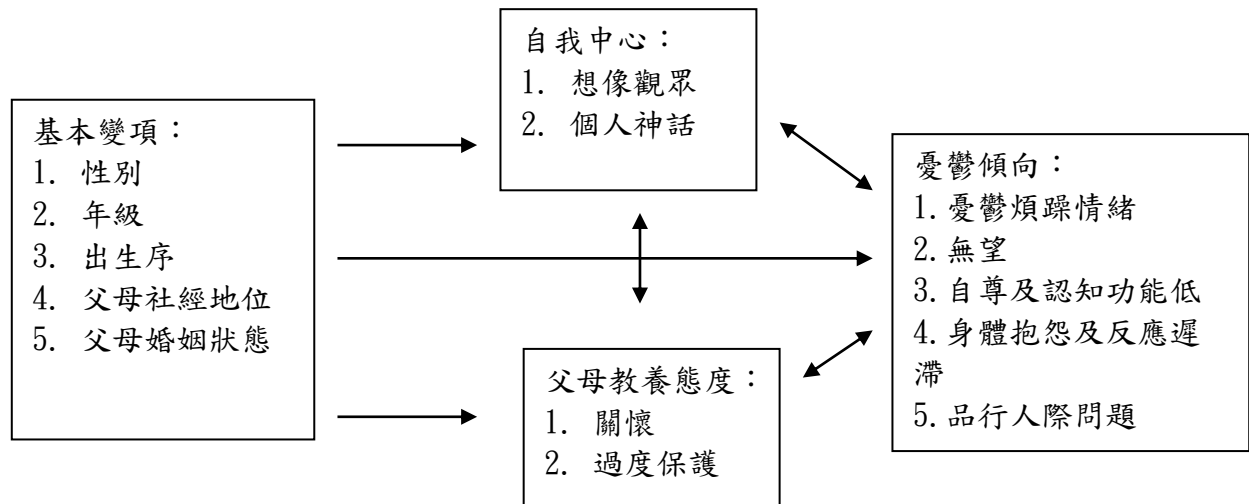
是故，根據上述文獻，本研究希冀深入瞭解當今國中生對「自我中心、父母

教養態度」與「憂鬱傾向」之相關。基於上述研究動機，本研究之目的如下：

- 一、比較不同背景變項的國中生，其自我中心傾向、父母教養態度與憂鬱傾向的差異情形。
- 二、探討自我中心、父母教養態度與憂鬱傾向的相關性。
- 三、探討背景變項、自我中心、父母教養態度對憂鬱傾向的聯合預測功能。
- 四、根據研究之發現，提出建議，做為個人、家庭與學校之參考。

貳、研究方法

一、研究架構



二、研究對象

本研究以「立意取樣」(purposive sampling)的取樣方法，選取臺北市國中生為研究對象。在取樣人數上，根據 Lodico, Spaulding 和 Voegtler(2006)指出，5000 人以上的大母群體，樣本數應在 350 至 500 人即可(引自王文科、王智弘，2009)。但考慮統計方法對樣本數之要求、問卷回收率、廢卷以及各校平均人數等等因素，因此本研究抽樣以 664 人為正式受試樣本。剔除廢卷、回答不完全以及無效問卷者，得有效樣本 616 份，有效回收率為 93%。

三、研究工具

本研究所使用的研究工具共由四個部分所組成：第一部分為「基本資料調查表」，第二部分為「我的想法」(自我中心量表)，第三部分為「父母給我的感受」(父母教養態度量表)，第四部分「我的心情」(兒童及青少年憂鬱篩檢量表)，茲分別針對研究工具說明如下。

(一)基本資料調查表

本調查表是由研究者自編，主要在於了解受試者的背景資料，包括青少年的性別、年級、出生序、父母教育程度、父母職業與父母婚姻狀態，共計六題。

(二)自我中心量表

青少年自我中心以研究者自編的「青少年自我中心量表」做為施測的工具之一。本量表分為「想像觀眾」以及「個人神話」兩個向度。其中想像觀眾量表參酌自曾育貞(2002)以及陳慧如(2004)；個人神話量表參考自曾育貞(2002)以及陳慧如(2004)。量表共計 26 題。在計分方法上，採用李克特五點量表的計分方式，分數介於 1-5 分。其代表意義為「1 分—非常不同意」、「2 分—不同意」、「3 分—無特別感受」、「4 分—同意」、「5 分—非常同意」。想像觀眾分數越高，即代表青少年認為自己為眾所矚目的焦點，所以必須時時把自己的狀態、打扮表現到最好，不然成為焦點的自己會貽笑大方；個人神話的分數越高，即代表青少年自己是獨一無二的，沒有人與自己是一樣的；在許多冒險的情境底下，也總是高估自己的能耐且認為不好的事情也都不會發生在自己身上。總量表內部一致性為.8，各分向度之 Cronbach α 為：(1)想像觀眾部分， α 值為.8；(2)個人神話部分， α 值為.8

(三)父母教養態度量表

本研究係採用徐畢卿、羅文倬、龍佛衛(1999)所翻譯之父母教養態度量表(Parental Bonding Instrument,PBI)做為施測的工具之一，經刪減部分不適合之題目並修改部分語句編製而成。本量表分為「關懷」以及「過度保護」兩個向度，量表共計 24 題。在計分方法上，採用李克特五點量表的計分方式，分數介於 1-5 分。其代表意義為「1 分—非常不同意」、「2 分—不同意」、「3 分—無特別感受」、「4 分—同意」、「5 分—非常同意」。關懷分數越高則反映著父母教養態度是溫暖、充滿感情；反之低分則代表父母教養方式為拒絕、冷漠或忽視；過度保護分數越高代表著父母教養態度是過度保護、過度控制或是情感連結過深；反之低分則代表父母的教養態度為允許或鼓勵孩子自主或獨立。各分向度之 Cronbach α 為：(1) 關懷部分， α 值為.9；(2)過度保護部分， α 值為.8

(四)兒童及青少年憂鬱篩選量表

本研究採用張高賓(2005)所編製之兒童與青少年憂鬱篩選量表。本量表分為憂鬱煩躁情緒、無望、自尊與認知功能低、身體抱怨及反應遲滯以及品性人際問題等五向度，共計 34 題。在計分方法上，採用李克特五點量表的計分方式，分

數介於 1-5 分。其代表意義為「1 分—非常不同意」、「2 分—不同意」、「3 分—無特別感受」、「4 分—同意」、「5 分—非常同意」。各分向度得分越高則表示憂鬱情緒程度越高。各分向度之 Cronbach α 為：(1)憂鬱煩躁情緒部分， α 值為.9；(2)無望部分， α 值為.8；(3)自尊及認知功能低， α 值為.8；(4)身體抱怨及反應遲滯， α 值為.8；(5)品行人際問題， α 值為.7。

四、統計分析

(一)不同背景變項的國中生與其自我中心之差異

1.不同性別的國中生其自我中心之差異比較

由表 1 說明不同性別的國中生在自我中心的「想像觀眾」與「個人神話」的行為有顯著差異，進一步從平均數探討可得知女生在想像觀眾($M=35.68$)顯著高於男生($M=34.40$)；男生在個人神話($M=43.38$)顯著高於女生($M=41.84$)。意即，女生在「想像觀眾」的認知上多於男生，而男生在「個人神話」的認知上大於女生。

表 1 不同性別的國中生在自我中心及各向度之分析摘要表

向度	男生 (n=310)		女生 (n=306)		t 值	p
	M	SD	M	SD		
想像觀眾	34.40	6.79	35.68	5.64	-2.533*	.012
個人神話	43.38	8.70	41.84	8.39	2.228*	.026
總量表	77.78	13.07	77.52	11.22	.266	.790

* $p < .05$

2.不同年級的國中生在自我中心之差異分析

由表 2 說明不同年級的國中生在自我中心的總量表、「想像觀眾」與「個人神話」均無差異存在。

表 2 不同年級的國中生在自我中心及各向度之分析摘要表 (N=616)

向度	年級	人數	平均數 (M)	標準差 (SD)	F 值
想像觀眾	七年級	204	34.75	6.77	1.417
	八年級	205	34.71	6.36	
	九年級	207	35.63	5.64	

(續)表 2 不同年級的國中生在自我中心及各向度之分析摘要表 (N=616)

個人神話	七年級	204	42.35	8.53	1.185
	八年級	205	42.14	9.11	
	九年級	207	43.35	8.05	
總量表	七年級	204	77.10	12.55	1.901
	八年級	205	76.85	13.08	
	九年級	207	78.99	10.73	

3.不同出生序的國中生在自我中心之差異分析

由表 3 說明不同出生序的國中生在自我中心的總量表、「想像觀眾」與「個人神話」均無差異存在。

表 3 不同出生序的國中生在自我中心及各向度之分析摘要表 (N=616)

向度	出生序	人數	平均數 (M)	標準差 (SD)	F 值
想像觀眾	獨生子女	94	35.86	5.54	.895
	老大	179	35.07	6.29	
	中間	71	34.31	7.73	
	老么	272	34.92	6.08	
個人神話	獨生子女	94	43.31	9.07	1.249
	老大	179	41.64	8.24	
	中間	71	42.39	9.65	
	老么	272	43.07	8.30	
總量表	獨生子女	94	79.17	11.33	1.054
	老大	179	76.72	11.90	
	中間	71	76.70	14.46	
	老么	272	77.99	11.98	

4.不同父母社經地位之國中生在自我中心之差異分析

由表 4 說明不同父母親社經地位的國中生在自我中心的總量表、「想像觀眾」與「個人神話」均無差異存在。

表 4 不同父母親社經地位的國中生在自我中心及各向度之分析摘要表 (N=616)

向度	父母社經地位	人數	平均數 (M)	標準差 (SD)	F 值
想像觀眾	高社經地位	231	34.80	6.68	.998
	中社經地位	209	35.03	6.36	
	低社經地位	161	35.68	5.22	

(續)表 4 不同父母親社經地位的國中生在自我中心及各向度之分析摘要表(N=616)

個人神話	高社經地位	231	43.23	9.68	1.512
	中社經地位	209	41.90	8.11	
	低社經地位	161	43.01	6.59	
總量表	高社經地位	231	78.02	13.51	1.060
	中社經地位	209	76.93	11.75	
	低社經地位	161	78.70	9.08	

5.不同父母婚姻狀態之國中生在自我中心之差異分析

由表 5 說明不同父母婚姻狀態的國中生在自我中心的總量表、「想像觀眾」與「個人神話」均無差異存在。

表 5 不同父母婚姻狀態的國中生在自我中心及各向度之分析摘要表

向度	結婚且同居 (n=516)		其他 (n=91)		t 值	p
	M	SD	M	SD		
想像觀眾	34.94	6.34	35.38	6.12	-.615	.539
個人神話	42.81	8.73	41.66	7.95	1.174	.241
總量表	77.75	12.43	77.04	11.21	.509	.611

(二)不同背景的國中生其父母教養態度之差異比較

1.不同性別之國中生在父母教養態度之差異分析

由表 6 說明不同性別的國中生在父母教養態度的「關懷」與「過度保護」均無差異存在。

表 6 不同性別的國中生在父母教養態度之各向度分析摘要表

向度	男生 (n=310)		女生 (n=306)		t 值	p
	M	SD	M	SD		
關懷	42.84	9.51	42.60	9.90	.299	.765
過度保護	31.26	8.70	31.49	9.53	-.307	.759

2.不同年級之國中生在父母教養態度之差異分析

由表 7 說明不同年級的國中生在父母教養態度的「關懷」有顯著差異，進一步進行事後比較結果可得知，七年級大於九年級。意即，七年級的國中生在父母教養態度的「關懷」大於九年級的國中生。

表 7 不同年級的國中生在父母教養態度之各向度分析摘要表 (N=616)

向度	年級	人數	平均數 (M)	標準差 (SD)	F 值	事後比較
關懷	七年級	204	44.44	9.33	6.909**	A>C
	八年級	205	42.84	9.70		
	九年級	207	40.92	9.79		
過度保護	七年級	204	30.63	9.06	2.036	
	八年級	205	31.10	9.20		
	九年級	207	32.38	9.05		

** p <.01 A:七年級 B:八年級 C:九年級

3.不同出生序之國中生在父母教養態度之差異分析

由表 8 說明不同出生序的國中生在父母教養態度「關懷」與「過度保護」均無差異存在。

表 8 不同出生序的國中生在父母教養態度之各向度分析摘要表 (N=616)

向度	出生序	人數	平均數 (M)	標準差 (SD)	F 值
關懷	獨生子女	94	42.97	9.87	.457
	老大	179	42.36	9.89	
	中間	71	41.82	11.48	
	老么	272	43.11	9.02	
過度保護	獨生子女	94	31.79	8.70	1.019
	老大	179	32.09	9.37	
	中間	71	30.03	8.24	
	老么	272	31.12	9.31	

4.不同父母社經地位之國中生在父母教養態度之差異分析

由表 9 說明不同父母親社經地位的國中生在父母教養態度「關懷」與「過度保護」均無差異存在。

表 9 不同父母親社經地位的國中生在父母教養態度之各向度分析摘要表(N=616)

向度	父母親社經地位	人數	平均數 (M)	標準差 (SD)	F 值
關懷	高社經地位	231	43.06	9.99	1.087
	中社經地位	209	43.08	8.91	
	低社經地位	161	41.75	10.28	
過度保護	高社經地位	231	31.85	8.96	.899
	中社經地位	209	31.31	8.98	
	低社經地位	161	30.60	9.29	

5.不同父母婚姻狀態之國中生在父母教養態度之差異分析

由表 10 說明不同父母婚姻狀態的國中生在父母教養態度的「過度保護」有顯著差異存在，進一步以平均數探討可得知父母婚姻狀態為結婚且同住在「過度保護」(M=31.77)顯著高於父母婚狀態為其他(M=29.12)。

表 10 不同父母婚姻狀態的國中生在父母教養態度之各向度分析摘要表

向度	結婚且同住 (n=516)		其他 (n=91)		t 值	p
	M	SD	M	SD		
關懷	42.88	9.64	41.95	9.58	.852	.395
過度保護	31.77	9.17	29.12	8.92	2.553*	.011

* $p < .05$

(三)不同背景的國中生其憂鬱傾向之差異比較

1.不同性別之國中生在憂鬱傾向之差異分析

表 11 說明不同性別的國中生在兒童及青少年憂鬱篩檢量表的「無望」有顯著差異，進一步從平均數探討可得知女生在無望(M=10.67)顯著高於男生(M=9.60)。亦即，女生在「無望」的感覺大於男生。

表 11 不同性別的國中生在憂鬱傾向及各向度之分析摘要表

向度	男生 (n=310)		女生 (n=306)		t 值	p
	M	SD	M	SD		
憂鬱煩躁情緒	30.57	12.44	32.51	13.02	-1.892	.059
無望	9.60	4.18	10.67	4.47	-3.069**	.002

(續)表 11 不同性別的國中生在憂鬱傾向及各向度之分析摘要表

自尊與認知功能低	20.54	6.92	21.27	6.67	-1.337	.182
身體抱怨及反應遲滯	9.84	3.71	10.00	3.94	-.544	.586
品行人際問題	12.50	2.26	12.48	2.30	.125	.901
總量表	79.77	28.24	83.56	28.73	-1.647	.100

** $p < .01$

2.不同年級之國中生在憂鬱傾向之差異分析

由表 12 說明不同年級的國中生在兒童及青少年憂鬱篩檢量表的總量表、「憂鬱煩躁情緒」以及「無望」有顯著差異，進一步進行事後比較結果可得知，九年級均大於七年級。意即，九年級的國中生無論在整體憂鬱傾向、憂鬱煩躁情緒以及無望均大於七年級的國中生。

表 12 不同年級的國中生在憂鬱傾向及各向度之分析摘要表 (N=616)

向度	年級	人數	平均數 (M)	標準差 (SD)	F 值	事後比較
憂鬱煩躁情緒	七年級	204	29.71	12.50	5.673**	C>A
	八年級	205	31.03	12.71		
	九年級	207	33.83	12.79		
無望	七年級	204	9.44	4.20	5.119**	C>A
	八年級	205	10.15	4.47		
	九年級	207	10.80	4.30		
自尊與認知功能低	七年級	204	20.46	6.68	2.453	
	八年級	205	20.49	6.81		
	九年級	207	21.75	6.87		
身體抱怨及反應遲滯	七年級	204	9.65	3.76	1.030	
	八年級	205	9.92	3.98		
	九年級	207	10.19	3.73		
品行人際問題	七年級	204	12.78	2.25	2.720	
	八年級	205	12.42	2.39		
	九年級	207	12.27	2.17		
總量表	七年級	204	77.93	27.81	4.590*	C>A
	八年級	205	80.71	28.93		
	九年級	207	86.25	28.33		

* $P < .05$ ** $p < .01$ A: 七年級 B: 八年級 C: 九年級

3.不同出生序之國中生在憂鬱傾向之差異分析

由表 13 說明不同出生序的國中生在兒童及青少年憂鬱篩檢量表的總量表與各向度均無顯著差異存在，代表著出生序的不同並不會對憂鬱傾向產生差異。

表 13 不同出生序的國中生在憂鬱傾向及各向度之分析摘要表 (N=616)

向度	出生序	人數	平均數 (M)	標準差 (SD)	F 值
憂鬱煩躁情緒	獨生子女	94	30.88	13.27	1.394
	老大	179	32.23	12.93	
	中間	71	28.89	13.59	
	老么	272	31.99	12.21	
無望	獨生子女	94	10.27	4.30	.220
	老大	179	10.09	4.36	
	中間	71	9.77	4.82	
	老么	272	10.21	4.27	
自尊與認知功能低	獨生子女	94	21.57	7.25	.870
	老大	179	21.24	6.79	
	中間	71	20.15	7.35	
	老么	272	20.64	6.50	
身體抱怨及反應遲滯	獨生子女	94	10.10	4.09	.354
	老大	179	10.08	3.72	
	中間	71	9.92	4.22	
	老么	272	9.75	3.70	
品行人際問題	獨生子女	94	12.77	2.24	1.229
	老大	179	12.53	2.23	
	中間	71	12.08	2.51	
	老么	272	12.47	2.26	
總量表	獨生子女	94	81.99	30.05	.621
	老大	179	82.84	27.98	
	中間	71	77.46	31.56	
	老么	272	81.85	27.56	

4.不同父母社經地位之國中生在憂鬱傾向之差異分析

由表 14 說明不同父母親社經地位的國中生在兒童及青少年憂鬱篩檢量表的總量表與「自尊與認知功能低」有顯著差異，進一步進行事後比較結果可得知，父母親為中社經地位以及低社經地位的國中生在「自尊與認知功能低」均大於父母親為高社經地位的國中生。父母親為低社經地位的國中生在兒童及青少年憂鬱篩檢量表高於父母親為高社經地位的國中生。

表 14 不同父母親社經地位的國中生在憂鬱傾向及各向度之分析摘要表(N=616)

向度	父母親社經地位	人數	平均數 (M)	標準差 (SD)	F 值	事後比較
憂鬱煩躁情緒	高社經地位	231	29.97	12.73	2.835	
	中社經地位	209	32.16	12.56		
	低社經地位	161	32.84	13.09		
無望	高社經地位	231	9.59	4.23	2.485	
	中社經地位	209	10.36	4.23		
	低社經地位	161	10.45	4.59		
自尊與認知功能低	高社經地位	231	19.73	6.96	4.824**	C>A B>A
	中社經地位	209	21.34	6.63		
	低社經地位	161	21.63	6.57		
身體抱怨及反應遲滯	高社經地位	231	9.42	3.83	2.954	
	中社經地位	209	10.00	3.82		
	低社經地位	161	10.34	3.75		
品行人際問題	高社經地位	231	12.55	2.14	2.687	
	中社經地位	209	12.63	2.23		
	低社經地位	161	12.11	2.45		
總量表	高社經地位	231	77.13	28.23	4.407*	C>A
	中社經地位	209	83.28	27.69		
	低社經地位	161	85.04	29.40		

* $P < .05$ ** $P < .01$ A=高社經地位 B=中社經地位 C=低社經地位

5.不同父母婚姻狀態之國中生在憂鬱傾向之差異分析

由表 15 說明不同父母婚姻狀態的國中生在兒童及青少年憂鬱篩檢量表的「自尊與認知功能低」有顯著差異，進一步從平均數探討可得知父母婚姻狀態為其他在自尊與認知功能低($M=22.16$)顯著高於父母婚姻狀態為結婚且同住($M=20.63$)。意即，父母婚姻狀態為其他在「自尊與認知功能低」之認知大於父母婚姻狀態為結婚且同住。

表 15 不同父母婚姻狀態的國中生在憂鬱傾向及各向度之分析摘要表

向度	結婚且同住 (n=516)		其他 (n=91)		t 值	p
	M	SD	M	SD		
憂鬱煩躁情緒	31.32	12.70	32.43	13.30	-.760	.448
無望	10.00	4.31	10.67	4.64	-1.349	.178
自尊與認知功能低	20.63	6.79	22.16	6.83	-1.991*	.049

(續)表 15 不同父母婚姻狀態的國中生在憂鬱傾向及各向度之分析摘要表

身體抱怨及反應遲滯	9.84	3.81	10.29	3.95	-1.025	.306
品行人際問題	12.56	2.26	12.18	2.28	1.479	.140
總量表	80.87	28.38	84.97	29.55	-1.263	.207

* $p < .05$

(四)自我中心、父母教養態度與憂鬱傾向之相關研究

1.青少年自我中心與憂鬱傾向之間的相關情形

由表 16 說明自我中心的「想像觀眾」程度越高，則憂鬱傾向的總量表以及「憂鬱煩躁」、「無望」、「身體抱怨及反應遲滯」的程度也越高。

表 16 自我中心與憂鬱傾向之相關矩陣 (N=616)

向度	想像 觀眾	個人 神話	自我 中心	憂鬱 煩躁	無望	自尊及 認知功 能低	身體抱 怨反應 遲滯	品行 人際 問題	憂鬱 傾向
想像 觀眾	—								
個人 神話	.33**	—							
自我 中心	.75**	.87**	—						
憂鬱 煩躁 情緒	.15**	-.02	.06	—					
無望	.15**	.03	.10*	.79**	—				
自尊 及認 知功 能低	.07	-.11	-.4	.80**	.73**	—			
身體 抱怨 反應 遲滯	.08*	-.07	-.01	.81**	.62**	.73**	—		
品行 人際 問題	.04	.03	.04	-.01	-.05	-.01	.03	—	
憂鬱 傾向	.14**	-.04	.04	.97	.85	.9**	.86**	-.01	—

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

2. 父母教養態度與憂鬱之間的相關情形

由表 17 說明父母教養態度與憂鬱傾向有顯著相關。父母教養態度中的「關懷」程度越高則憂鬱傾向中的「憂鬱煩躁」、「無望」、「自尊及認知功能低」、「身體抱怨反應遲滯」則會越低但是「品行人際問題」卻越高。而父母教養態度中的「過度保護」程度越多則與憂鬱情緒量表中的「憂鬱煩躁情緒」、「無望」、「自尊及認知功能低」、「身體抱怨反應遲滯」、「品行人際問題」以及「憂鬱傾向」則越高。

表 17 父母教養態度與憂鬱傾向之相關矩陣 (N=616)

向度	關懷	過度保護	憂鬱煩躁	無望	自尊及認知功能低	身體抱怨反應遲滯	品行人際問題	憂鬱傾向
關懷	—							
過度保護	-.37**	—						
憂鬱煩躁情緒	-.36**	.35**	—					
無望	-.38**	.33**	.79**	—				
自尊及認知功能低	-.36**	.32**	.80**	.73**	—			
身體抱怨反應遲滯	-.24**	.28**	.81**	.62**	.73**	—		
品行人際問題	.40**	.49**	-.01	-.05	-.01	.03	—	
憂鬱傾向	-.38	.36**	.97	.85	.9**	.86**	-.01	—

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

3. 青少年自我中心與父母教養態度之間的相關情形

由表 18 研究結果說明國中生的自我中心與父母教養態度有顯著相關。自我中心總量表、「想像觀眾」以及「個人神話」與父母教養態度中「過度保護」最為密切。亦即自我中心總量表、想像觀眾、個人神話與父母教養態度中的過度保護具有中正相關。

表 18 自我中心與父母教養態度之相關矩陣 (N=616)

向度	想像觀眾	個人神話	自我中心	關懷	過度保護
想像觀眾	—				
個人神話	.33**	—			
自我中心	.75**	.87**	—		
關懷	.04	-.02	.01	—	
過度保護	.09*	.11**	.12**	-.37**	—

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

(四) 不同背景變項的國中生與自我中心、父母教養態度對憂鬱傾向之預測分析

表 19 為背景變項、自我中心與父母教養態度各層面預測憂鬱傾向之多元逐步迴歸分析結果。迴歸分析表中可得知投入的自變項有五個變項進入迴歸方程式，分別為「關懷」、「過度保護」、「父母親社經地位（高一低）」、「想像觀眾」以及「個人神話」。五個自變項與憂鬱傾向依變項的多元相關係數為.487，決定係數為.237，意即「關懷」、「過度保護」、「父母親社經地位（高一低）」、「想像觀眾」以及「個人神話」五個變項共可解釋憂鬱傾向變異量的 23.7%。在進入迴歸模式的五個自變項中，以「關懷」變項的解釋變異量最大，其對憂鬱傾向的解釋變異為 14.9%為主要預測變項。

從標準化迴歸係數來看，「關懷」、「父母親社經地位（高一低）」以及「個人神話」變項的 β 係數為負值，「過度保護」與「想像觀眾」變項的 β 係數為正值則表示青少年「過度保護」、「想像觀眾」等變項越高且「關懷」、「父母親社經地位（高一低）」以及「個人神話」等變項越低的情況之下，其憂鬱傾向越高。

表 19 背景變項、自我中心與父母教養態度各層面預測憂鬱傾向之多元逐步迴歸
分析表

變項	多元相 關係數 (R)	決定係 數(R ²)	增加解 釋量	F值	淨F值	原始迴歸係 數(β)	標準迴歸 係數(β)
常數						92.526	
關懷	.386	.149	.149	103.457	103.457	-.888	-.300
過度保護	.444	.197	.048	72.450	35.410	.755	.241
個人神話	.487	.212	.015	36.381	11.168	-.429	-.127
父母親社經 地位（高一 低）	.459	.226	.014	52.301	9.831	-5.973	-.102
想像觀眾	.472	.237	.011	41.958	8.837	.673	.147

肆、結論與建議

一、研究結論討論

(一)不同背景變項在自我中心上的差異

1.自我中心的兩個向度「想像觀眾」與「個人神話」，在不同性別上具有顯著差異，且國中女生的平均得分在「想像觀眾」向度上大於國中男生；而國中男生的平均得分在「個人神話」上大於國中女生。研究者認為對女生來說青春期階段較男生在意自己的外貌特徵，而男生在生、心理轉變的青春期可能較血氣方剛，此結果與 Enright, Shukla 和 Lapsley(1980)等人相同

2.自我中心的兩個向度「想像觀眾」與「個人神話」與自我中心總量表上，在不同年級上沒有顯著差異。此結果與 Enright 等人(1980)不同，

3.自我中心的兩個向度「想像觀眾」與「個人神話」與自我中心總量表上，在不同出生序上沒有顯著差異。可能原因現階段社會中每個家庭的孩童數量均不多，因此不同出生序對個體的影響不如以往。

4.自我中心的兩個向度「想像觀眾」與「個人神話」與自我中心總量表上，在不同父母親社經地位上沒有顯著差異。產生此結果之可能原因為受到地域性之影響。

5.自我中心的兩個向度「想像觀眾」與「個人神話」與自我中心總量表上，在不同父母婚姻狀態上沒有顯著差異。產生此結果之可能原因為現今大多數父母婚姻狀態均集中為結婚且同住。

(二)不同背景變項在父母教養態度上的差異

1.父母教養態度的兩個向度「關懷」與「過度保護」，在不同性別上不具有顯著差異。此結果也與顏綵思、魏麗敏(2005)相同。

2.父母教養態度的兩個向度「關懷」與「過度保護」上，其中在「關懷」向度上不同年級上具有顯著差異，經事後比較結果顯示，七年級的國中生在「關懷」向度上大於九年級的國中生。研究者認為父母會隨著孩子年級的不同而有不同的教養方式，且隨著孩子年齡的增長較能給孩子自由發揮的空間，此研究結果與李萍薇(2011)相同。

3.父母教養態度的兩個向度「關懷」與「過度保護」，在不同出生序上沒有顯著差異。研究者認為可能原因為相對於過去大家庭，現在家庭父母親可以注意每一位小孩的發展與成長，因此教養態度不因孩子的出生序而有所差異，此研究結果與王美香(2011)相同。

4.父母教養態度的兩個向度「關懷」與「過度保護」，在不同父母親社經地位上沒有顯著差異。可能原因在於臺北市教育資源相較於其他地區來的豐富與完整，網路媒體資訊發達加上親職教育課程的盛行，無論父母的學歷或職業為何，均努力的給孩子完整的成長空間與資源(黃嘉惠，2010)。

5.父母教養態度的兩個向度「關懷」與「過度保護」上，其中在「過度保護」向度中不同父母婚姻狀態上有顯著差異，且父母親為結婚且同住者的平均得分在「過度保護」向度上大於父母婚姻狀態為其他。此研究結果與魏美惠、楊騏嘉(2010)不符，可能原因為大多數家庭均與父母同住，因此父母對孩子更是呵護有加。

(三)不同背景變項在憂鬱傾向上的差異

1.憂鬱傾向的五個向度「憂鬱煩躁情緒」、「無望」、「自尊與認知功能低」、「身體抱怨及反應遲滯」、「品行人際問題」以及憂鬱傾向總量表上，其中在「無望」向度中不同性別上具有顯著差異，且國中女生的平均得分在「無望」向度上大於男生。此研究果與王美香(2011)；王迺燕、林美珠、周兆平、溫煥椿(2011)等人研究相符。但與李佩珊(2015)部分不符。

2.憂鬱傾向的五個向度「憂鬱煩躁情緒」、「無望」、「自尊與認知功能低」、「身體抱怨及反應遲滯」、「品行人際問題」以及憂鬱傾向總量表上，其中在「憂鬱煩躁情緒」、「無望」中不同年級上具有顯著差異，經事後比較結果顯示，九年級的國中生在「憂鬱煩躁情緒」、「無望」以及憂鬱傾向總量表上均大於七年級的國中生。此研究結果與王迺燕等人(2011)研究相符。而此研究結果與李佩珊(2015)部份研究結果不同。

3.憂鬱傾向的五個向度「憂鬱煩躁情緒」、「無望」、「自尊與認知功能低」、「身體抱怨及反應遲滯」、「品行人際問題」以及憂鬱傾向總量表，在不同出生序上沒有顯著差異。此研究結果也與王美香(2011)相符。

4.憂鬱傾向的五個向度「憂鬱煩躁情緒」、「無望」、「自尊與認知功能低」、「身體抱怨及反應遲滯」、「品行人際問題」以及憂鬱傾向總量表上，其中在「自尊與認知功能低」向度中不同父母親社經地位上有顯著差異，經事後比較結果顯

示父母親社經地位為低社經地位以及中社經地位者在「自尊與認知功能低」向度上均大於父母親為高社經地位的國中生。

5.憂鬱傾向的五個向度「憂鬱煩躁情緒」、「無望」、「自尊與認知功能低」、「身體抱怨及反應遲滯」、「品行人際問題」以及憂鬱傾向總量表上，其中在「自尊與認知功能低」向度中不同父母婚姻狀態上有顯著差異，且父母親婚姻狀態為其他的平均得分在「自尊與認知功能低」向度上大於父母婚姻狀態為結婚且同住，此研究結果與紀櫻珍、吳振龍、洪嘉蔚、吳維峰、陳怡樺、邱弘毅(2010)相同。但與李佩珊(2015)的研究不同。

(四)自我中心、父母教養態度與憂鬱傾向之相關

1.自我中心之「想像觀眾」向度與憂鬱傾向中「憂鬱煩躁情緒」、「無望」、「身體抱怨與反應遲滯」向度以及憂鬱傾向總量表呈現正相關。此研究結果也與 Baron 和 Hanna (1990)相符。

2.父母教養態度中「關懷」向度與憂鬱傾向中「憂鬱煩躁情緒」、「無望」、「自尊與認知功能低」以及「身體抱怨及反應遲滯」向度呈現負相關而與「品行人際問題」向度呈現正相關；父母教養態度中「過度保護」向度與憂鬱傾向各向度以及總量表呈現正相關。此研究結果與徐世杰(2002)相同。

3.自我中心之「想像觀眾」以及「個人神話」則均與父母教養態度之「過度保護」呈現正相關。

(五)自我中心、父母教養態度與憂鬱傾向之預測力

以個人背景變項、自我中心和父母教養態度之各層面作為憂鬱傾向之預測因素，結果發現：關懷、過度保護、個人神話、父母社經地位(高—低)與想像觀眾等變項最能預測臺北市國中生的憂鬱傾向，預測力達 23.7%

二、建議

(一)對國中生的建議

研究結果顯示不同性別均有不同的自我中心表現方式。自我中心狀態的重要關鍵在於，缺乏了解其他人對事情的看法，所以常會以自己的想法或想像來因應，因此建議國中階段的青少年可以常與他人溝通，從與他人的交流過程當中，了解自己以及了解他人的想法，繼而改變只有自己的想法才是唯一或是正確等的錯誤認知，藉此減輕自我中心狀態也可減少認知錯誤所產生的挫折感與落差。

(二)對國中教師之建議

研究結果顯示，自我中心的兩個向度「想像觀眾」與「個人神話」，在不同性別的國中生有所差異，則表示不論男女，在分辨自己與他人關係的思維以及對個人能力的認知上是不足的。因此建議一般的國中教師應多提供師生互動的管道或是同儕間互動的管道，例如：班會或同儕討論，讓學生從互動之中了解自己與他人之間的認知上是有所差異性，並且從互動之中瞭解到自己能力的有限性。

國中階段的青少年正處於形式運思期的階段，開始可以運用抽象的思考方式來理解這個世界。自我中心的兩個現象「想像觀眾」與「個人神話」，對國中生來說或許可以視為對外在世界的一個理解，單方面的由外而內來理解難免產生認知上落差而形成自我中心狀態。因此，建議輔導教師可帶領學生以自我探索的角度出發，從了解自己開始到了解這世界，內而外的進行理解，讓國中階段的青少年從雙方面進行對世界的理解與核對，進而了解自己與他人的差異性，並產生同理心，以減少自我中心的狀態。

研究結果顯示，國中生的憂鬱傾向與自我中心、父母教養態度均有相當程度的關聯性。因此研究者提出以下建議，供老師們在進行親職教育講座時可以作為親師交流之參考。a.鼓勵父母親應適度調整對孩子們的保護程度，讓孩子有足夠的空間表達自己的想法，並嘗試用關懷的方式讓孩子們明白，即使在外探索的過程之中遭遇了困難，父母親還是會給予關懷與適度保護。b.鼓勵父母親應多與孩子們進行溝通，從溝通的過程之中，協助孩子們了解自己與他人想法上的差異性。c.國中階段青少年的憂鬱狀態常以多面向的方式予以呈現，所以教師應讓父母親了解，除了在學校之外平時在家也應多注意孩子們的日常生活情形，並隨時與相關人員進行討論。

(三)對父母之建議

研究結果顯示，父母親用「關懷」的教養態度會隨著孩子年級的增加而減少；父母親為結婚且同住者在「過度保護」的教養態度上大於婚姻狀態為其他。這研究結果表示父母親對國中初期階段孩子所投入的注意力，較國中後期的孩子來的多，雖然國中後期的孩子可能因為課業繁重或是與同儕相處時間較長等原因而與父母親較為疏遠，再者，父母親為結婚且同住的狀態可能會對孩子產生過度保護狀態。本研究中探討不同變項之間的相關也指出父母親持「關懷」的態度來教養孩子也與憂鬱傾向各向度呈現負相關，「過度保護」也與自我中心各向度呈現正相關。因此建議父母親應對國中後期的孩子保持良好互動，給予孩子們適當的關懷與鼓勵。同時父母亦需避免過度的保護，以降低孩子的自我中心傾向。

研究結果顯示，不同性別、年級、父母社經地位以及父母婚姻狀態在憂鬱傾向各向度上均有所差異，由此可知國中階段的孩子是較為敏感的，很容易因為自己本身的因素或外在的因素而讓自己陷入憂鬱狀態當中。因此建議父母親在平時應從各方面來關心子女的日常生活習慣，假使不幸遇到生活重大轉變時，也應在合適的時間、地點與孩子討論如何共同因應與面對。

研究結果顯示，父母親教養態度不論在自我中心或是憂鬱傾向上均有相當程度的影響力。因此建議父母親可多參加一般社區機構或是學校所舉辦的親職教育相關課程或演講，以增加父母親在教養態度上的知識或解決父母親在教養上的困難與困惑。

參考文獻

【中文部分】

王美香(2011)。青少年父母教養態度、同儕關係與憂鬱之研究。國立彰化師範大學，彰化縣。

王淑華(2013)。高職生親子關係、父母教養方式與青少年價值觀關係之研究。國立高雄師範大學，高雄市。

王黛玉(2004)。高雄市國中生父母教養方式、同儕關係與憂鬱傾向之相關研究。國立高雄師範大學，高雄市。

王鍾和(1994)。家庭結構、父母管教方式與子女行為表現。國立政治大學，臺北市。

王文科、王智弘(2009)。教育研究法。臺北：五南。

王迺燕、林美珠、周兆平、溫煥椿(2011)。高憂鬱情緒青少年之憂鬱疾患及自殺傾向：跨一年追蹤之研究。中華心理衛生學刊，24(1)，頁 25-59。

江南發(1995)。青少年自我中心主義與偏差行為。教育資料與研究，7，頁 2-9。

李佩姍(2015)。青少年依附關係、憂鬱與網路成癮的相關研究。國立台南大學，臺南市。

李盈瑩(2011)。父母管教方式、自我認同與青少年自我中心關係之研究。國立政治大學，臺北市。

李萍薇(2011)。桃園縣國中生父母教養態度、班級氣氛與生涯自我概念之相關研究。國立臺灣師範大學，臺北市。

林美李(2003)。臺北市高中生憂鬱程度及其相關因素。國立臺北護理學院，臺北市。

林鳳如(2005)。由自我落差、自尊程度、自尊不穩定性探討青少年憂鬱與憤怒情緒。國立政治大學，臺北市。

周桂如(2002)。兒童與青少年憂鬱症。護理雜誌，49(3)，頁 16-23。

范美珍(1996)。原生家庭組型與氣氛對父母管教方式之相關研究。國立高雄

師範，高雄市。

紀櫻珍、吳振龍、洪嘉蔚、吳維峰、陳怡樺、邱弘毅(2010)。臺北市高中生身體意象、自尊己其憂鬱相關研究。*學校衛生*，57，頁 41-66。

徐世杰(2002)。青少年憂鬱與社會畏懼、雙親教養態度之相關研究。國立彰化師範大學，彰化縣。

徐畢卿、羅文倬、龍佛衛(1999)。雙親教養量表中文版之信效度研究。*護理研究*，7(5)，479-489。

陳明輝(2001)。青少年自我中心與偏差行為之關係。國立政治大學，臺北市。

陳慧如(2004)。自我控制、青少年自我中心與偏差行為之關係。國立成功大學，臺南市。

張高賓(2005)。兒童及青少年憂鬱篩選量表編製及應用之研究。。國立高雄師範大學，高雄市。

張淑美(2008)。國中生父母管教方式、解釋形態與生涯覺察之相關研究—以基北區音樂資優生為例。銘傳大學，臺北市。

張瑛珪(2005)。父母教養方式與兒童生活適應、人格特質關係之研究。國立臺南大學，臺南市。

商志雍、廖士程、李明濱(2003)。精神科門診憂鬱症患者就診率之變遷。*臺灣醫學*，7(4)，502-509。

黃嘉惠(2010)。嘉義市國中生知覺父母管教方式及其焦慮關係之研究。國立嘉義大學，嘉義市。

曾育貞(2002)。刺激尋求動機、青少年自我中心與偏差行為之相關研究—以臺南地區為例。國立成功大學，臺南市。

董氏基金會(2011 年 11 月 1 日)。臺灣五都國、高中職學生運動狀況、壓力源與憂鬱情緒之相關性調查(上)。取自 <http://www.jtf.org.tw/psyche/melancholia/survey.asp?This=79&Page=1>

臺北市政府教育局(2012)。各級學校學生數。取自 <http://statistic.tp.edu.tw/Dialog/varval.asp?ma=EC000a05A&ti=各級學校學生數&path=/PXfile/CountyStatistics&lang=9&strList=L>

潘麗妃(2010)。臺北縣鶯江國小高年級學生父母教養方式、生活適應與學業成就之相關研究。中國文化大學，臺北市。

劉淑言、蔡欣玲、陳映雪、吳聖良、陳美碧(2005)。門診青少年憂鬱症患者

心理社會因素之分析研究。榮總護理，22(1)，頁 81-91。

魏美惠、楊騏嘉(2010)。中部地區父母教養態度相關因素之調查研究。彰化師大教育學報，18，頁 63-91。

顏綵思、魏麗敏(2005)。臺灣中部地區國中小學生自我概念、父母管教方式對攻擊行為影響之研究。臺中教育大學學報，19(2)，23-48。

蘇吉禾(2008)。青少年憂鬱與親子關係、人格特質之相關研究。國立彰化師範大學，彰化縣。。

羅珮家(2016)。國小高年級學童父母教養方式、教師管教方式與利社會行為之相關研究。玄奘大學，新竹市。

蕭瑞玲(2002)。國小學童情緒調整及相關因素之研究國立屏東師範學院，屏東縣。

【英文部分】

Baron, P., & Hanna, J.(1990). Egocentrism and depressive symptomatology in young adults. *Social Behavior and Personality*, 18(2), 279-286.

Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-1034.

Enright, R. D., Shukla, D. G., & Lapsley, D. K. (1980). Adolescent egocentrism-sociocentrism and self-consciousness. *Journal of Youth and Adolescence*, 9(2), 101-115

Muse, N. J. (1990).*Depression and suicide in children and adolescents*. Tevas:Pro-ED.

Yang, H. J., Soong, W. T., Kuo, P. H., Chang, H. L., & Chen, W. J. (2004). Using the CES-D in a two-phase survey for depressive disorders among nonreferred adolescents in taipei: A stratum-specific likelihood ratio analysis. *Journal of Affective Disorder*, 82(3), 419-430.

World Health Organization (2002). *The world health report 2001:Mental health: New understanding new hope*. Geneva , Switzerland: The Organization.

中國文化大學教育學系「教育與家庭」學刊徵稿辦法

- 一、本學刊為教育學術刊物，旨在促進學術交流、傳播教育研究成果、提升教育研究水準。凡與教育與家庭有關之國內外學術性、實徵性、原創性、評論性之研究，均歡迎來稿。
- 二、本學刊每年出版一期，全年收稿，隨到隨審，出版日期為每年七月。
- 三、撰稿原則如下：
 1. 來稿(限中英文)請由左至右橫式書寫，全文(含所有圖表、註釋、附錄、中英文摘要及參考書目等)以一萬字至二萬字為原則，英文以一萬字為上限。
 2. 請附中、英文摘要，依序為中文摘要(500 字以內)與關鍵詞(3-5 個)、英文摘要(300 字以內)與關鍵詞(3-5 個)。
 3. 來稿請附上「投稿者基本資料表」，所有作者均需填寫本表（如附件），並請勿在文稿中出現任何得以辨識作者之基本資料，以利審查之進行。
 4. 來稿正文與中英文摘要請自行印出一式二份，連同「投稿者基本資料表」，並請附光碟片(以 Word 檔儲存)，寄交編輯委員會。
- 四、來稿如有一稿多投，或侵犯他人著作權者，除由作者自負相關的法律責任外，兩年內本刊不再接受該位作者投稿。所謂一稿多投，包括題目不同，但內容大同小異，且已在其他刊物發表，或同時投稿本刊及其他刊物者。
- 五、本學刊採匿名審稿制度，由相關學者專家審查之。經審查委員要求修改之文章，於作者修改後再由編輯委員決定是否刊登。
- 六、來稿若經錄用，本刊因編輯需要，保有刪修權。
- 七、來稿一經採用，本刊有權以紙本、光碟或上網形式全文發行。
- 八、原稿請自留備份，經審查未獲通過者，一律不退還文稿。
- 九、來稿(含紙本及光碟片)請以掛號郵寄 11114 (郵遞區號)臺北市陽明山華岡路 55 號「中國文化大學教育學系」收。
- 十、本辦法經本學刊編輯委員會通過後實施，修正時亦同。

教育與家庭學刊 第七期

發行者：張建成、陳寶山

總編輯：郭妙雪

編輯：黃志成、單文經、廖遠光、陳信助、游振鵬、陳琦媛、黃柏叡

出版者：中國文化大學教育學系

地址：臺北市士林區華岡路 55 號

電話：02-28610511 #43105

出版年月：中華民國 105 年 7 月

Journal of Education and Family



No.7

JUN. 2016

2

Drama in Education on Chinese Pragmatic Teaching

Hu, Jui-Hsueh

34

The Research on the Relationships between Perceptions of Teachers' Discipline Styles and Deviant Behaviors of the Junior High School Students- A Case of X Junior High School in New Taipei City

Lin Chen Chih-Cheng Huang Maiw-Sheue Guo

64

A Study on Effects of Personal and Family Factors on Attitude toward Divorce for Adult Children in Taipei City

Shu-Hsin Ko Shih-Ping Wang

86

The Influence of Perceived Parenting Style and Parent-Child Relationships on Ethnic Identity of Foreign Spouses' Children in Junior High Schools

Yu-Ting Huang Yang-Ying Lin

119

The Relationship Among Adolescent Egocentrism, Parental Bonding and Depressive Disposition

Ke-Jen Wu Maiw-Sheue Guo Chih-Cheng Huang I Hsiung Chang



**Published by Department of Education,
Chinese Culture University**