

第二章、研究一的背景及其相關主題研究

青少年的偏差行為大致上可分為三類：行為困擾、心理（情緒）困擾、以及學習困擾（楊國樞，民67；Herbert, 1987）。其中，行為困擾雖然可以再細分成許多分項，但都有一基本特徵，即該行為主體「不能」或「不願」遵循各社會層次（如：家庭層次、班級層次、學校層次、社區層次）所規定或約定的行為準則（Herbert; 1987），因此往往亦被稱為違規犯過行為（楊國樞，民67；Achenbach and Edelbrock, 1978；Rutter and Garmezy, 1983）。

楊國樞（民67）經由專家分類的方式，將三大類偏差行為細分成十六類，包括違規犯過行為十類，心理（情緒）困擾五類，及學習困擾一類；但經由因素分析的檢驗，這十六項次分類僅集中在兩個因素：違規犯過因素與情緒困擾因素。「學習困擾」進入於情緒困擾因素中（Yang, 1981）。其後，余德慧（民75）以相同的概念於不同樣本上檢驗，也獲得相當一致的結果。

然而 Rutter 與 Garmezy (1983) 整理了二十餘篇的相關報告得到的結論卻是學習困擾與違規犯過有顯著的關係，與心理（情緒）困擾則無明顯相關。

此項差異的產生可能是楊氏（民67）與余氏（民75）用以評量學習困擾的項目是「擔心考試分類」、「擔心考試」、「考試緊張」、「（讀書時）注意力不集中」、「討厭功課或作業」、以及「記憶力變差」，而 Rutter與

Garnezy (1983) 所整理的學習困擾是「學習上的障礙」，如：閱讀困難 (reading disabilities)。前者屬於焦慮、不安、害怕的反應 (或其延伸的身心反應，後者則為學習行為的一部分。如果違規犯過行為是不能 (或不願) 依學校 (或班級) 層次的規約行動，其學習行為即很可能與正常學生的行為不一樣，因而形成如閱讀困難之類的問題。

若暫時不追究「學習困擾」究竟與「違規犯過」的關係較大，抑或是與「心理 (情緒) 困擾」關係較大，青少年偏差行為的實徵研究資料傾向於將之分成兩類：違規犯過以及心理情緒困擾。

楊國樞，吳英璋，鍾思嘉，張本聖 (民78) 曾將國中生未升學未就業狀態視為偏差行為之一種，進行有關青少年偏差行為的三年追蹤研究。於其中，採用楊國樞，吳英璋，余德慧 (民75) 的理念模式，分別從總體式的瞭解與個體式的瞭解兩方面討論青少年偏差行為發生的可能影響因素與繼續發生的維持因素。從總體式的探討，可以歸納出三類主要影響因素：父母的依附性控制、學校的標籤作用、以及友輩團體的結合。

父母的依附性控制簡單地說，就是父母能夠要求子女聽話的程度；所要聽的「話」，即為社會對青少年的期許。因此在這個變項中，已預先假設父母對子女的期待與社會對青少年的期許是一致的。朱瑞玲 (民75) 的研究發現父母對青少年行為特質的主要期待是負責、孝順、以及勤勞、其次是忍耐、節儉、規矩、謙虛、用功、以及合群；高淑貴 (民75) 亦獲得母親對子女的期望是乖順、有責任感、以及勤勉、研究結論均指出被期待的青少年行為特質是相當傳統的。若再加入父母親對子女受教育的目的之主要主張貢獻 (朱瑞玲，民75)，則假設「父母親對子女的期待與社會對青少年的期許是一致的」應該可以成立。至於父母能夠要求子女聽話的程度，可以間接地從子女於生活中發生困難挫折時，所求助的對象推測之。因為家庭的功能之一是滿足其子女的生活所需 (李亦園，民77) 及情感需要 (朱岑樓，民70)。子女於生活中發生困難可以視為需要未能被滿足的壓力狀態 (Murray, 1938)，因此子女對此類壓力狀態下之訴求幫助的對象，主要應該是父母。所以父母能夠要求子女聽話的程度，可以間接地從子女於生活中發生困難時，所求助的對象推測之。

有關家庭因素與問題行為之關係，朱瑞玲與楊國樞（民67）從家庭背景、家庭關係、教養方式，以及家庭氣氛四方面進行探討，結果發現父母對子女的關心程度等四類變項與子女的問題行為多寡有顯著相關。鍾思嘉（民75）整理了這方面的相關研究，指出家庭氣氛與青少年偏差行為有相關，但研究之資料尚有限，無法有一較明確的推論；至於父母管教態度方面，則有相當充份的資料說明其與偏差行為有顯著關係。

關於管教態度的研究，運用於青少年犯罪領域的多數採用賴保禎（民61）所修訂的父母管教態度測驗（如：賴保禎，民67；馬傳鎮，民67，民77；宋根瑜，民74），將管教態分成父親或母親的拒絕、嚴格、溺愛、期待、矛盾，以及紛歧六個向度；另一方面，運用於兒童與青少年發展領域的，則多採用由初正平（民64）修訂的親子關係問卷（如：初正平，民64；蘇建文，民68，民69；陳小娥與蘇建文，民66），將管教態度分成十個向度：愛護、保護、寬鬆、命令、拒絕、忽視、精神獎勵、物質獎勵、精神懲罰、物質懲罰。方慧民（民74）綜合前兩項問卷並參酌Macolby與Martub（1983）的父母教養態度，以為可以將管教方式分成可靠型、權威型、溺愛型、忽視型、管教不一致型、管教矛盾型、收回關愛型、以及情感依附型等八型但是在實徵研究的結果中，卻只能區分出積極的管教方式與消極的管教方式二類而已。

至於有關影響國中學生問題行為的學校因素之研究，楊國樞（民67，民71）發現學校所在地之社區類別與品質高低、年級、以及教師行為三者與國中生問題行為之關係較明顯。教師行為是類似於父母管教態度的教師對待學生的情況，楊國樞（民67）採取學生心目中的教師行為評量，作為「教師行為」的指標，發現「教師行為」與十六類偏差行為均有顯著相關，可見學校的影響因素之分析，主要應放在「教師」變項上。陳博政（民72）將「教師」變項區分成「教師期望」與「教學態度」兩方面，再自學生知覺到的「教師期望」與「教學態度」進一步地分析學生學業成就所受到的影響。這方面的探索目前尚有限，所使用的工具或概念主要依循陳青青（民61），陳英豪（民66），路君約（民60）等的教學態度量表，除此之外，並沒有如前述家庭功能分析般的學校功能分析資料。

Wu (1988) 採用 Ullman (1977) 的行為功能分析理念，主張以學生在校可能遭遇的生活事件，他們因應這些生活事件的方式與效能，以及社會支援（包括師長遭遇的生活事件，他們因應這些生活事件的方式與效能，以及社會支援（包括師長、同學與朋友）三方面的變項來瞭解學生在學校的適應。其中學校生活事件與社會支援兩類變項應可以與教師行為變項配合，作為分析學校功能的三個向度，可惜尚未有國中學生的此項研究。不過，Rutter and Giller (1983) 卻指出綜合了有關這方面的研究較一致的結論是在校適應不良與偏差行為（違規犯過）有顯著相關。似乎可以推測前述之學校功能變項直接影響的是「學校適應」，再間接影響到問題行為之發生。

假設社會有個「好學生」、「乖孩子」的管道，藉由「家庭依附」與「學校依附」控制一位國中生的行為，使之不致發生不良行為。在這個假設下，進一步探討的，即為家庭功能與學校功能。然而國中生問題行為的發生，應是個人與其環境互動的結果（楊國樞，民73）。

從發展心理學的角度談教育，自然是討論在六歲到十五歲於學校裡上學的這段時間之心理發展 (psychological development)。但是，某一階段之心理發展均無法獨立於其前一階段與後一階段的心理發展 (Erikson, 1967)，亦即需要在整體的心理發展系列現象中，瞭解青少年階段的心理發展，方能真正掌握某一階段之發展上的意義。若以社會心理的發展為主體，「教育」是一種手段，用以促成每一位青少年充分的社會心理發展；「教育」亦為一種歷程，以「社會資源 (social resources)」與「社會要求 (social demand)」的角色，與青少年的心理發展歷程形成動力性的互動。因此，討論某一學制上的變化對教育青少年的衝擊 (impact)，首先需要澄清的應是此一學制的變化，是否對所涉及的學生之社會心理發展具有不同的工具性 (instrumental) 效果？此一學制變化是否改變了學生們的社會資源，與社會要求並因而影響了他們的社會心理發展？而這兩個問題的討論，都需要先清楚該階段青少年之心理發展工作 (developmental task)，所以，本文將先簡單整理國中階段青少年之心理發展工作，以及此階段發展與個人整體系列發展的關連。

國中三年的心理發展，大致上是銜接著小學階段的：（1）認知與知能方面的抽象性思考能力及發展，亦即皮亞傑（Piaget）所指稱的形式運作始基（Formal operational scheme）的發展。孩子漸漸能作假設性的思考（propositional thinking）以及演繹性的思考（deductive thinking）。在恰當的刺激下，通常孩子會發展出瞭解自己是「如何進行記憶」，「如何進行學習」等後設性的認知能力（meta-cognitive thinking），而能改善自己的記憶策略與學習策略。（2）性的發展，包括性生理的成長與性心理的發展。大約在小學五、六年級，性生理的成長開始了，這項成長大致上持續到十六、七歲，完成第一性徵與第二性徵的成熟；而成長速率的最高峰，女性大約是在十三～六歲，男性則在十四～六歲。性心理的發展包括性別角色的認同，兩性關係的態度形成，親密關係以及性行為的態度形成等。性別角色的認同可以上溯至剛進入小學時的性別認同，但在性生理的加速成長時期，整個性心理的發展也自然受到很大的影響。（3）自我與社會心理發展，進入小學的孩子漸漸離開了幻想與遊戲（fantasy & play）的階段，進入「工作（work）」與「形成能幹的自我（competent self）」的階段。如果獲得恰當的刺激，孩子會投入工作的解決或被某種有系統的工作解決吸引住，並逐漸發展成勤勉的自我（industrious self），這項發展大部分是在與同儕比較的情況下完成的。孩子面對他生活裡的種種事件時，不再是完全依賴著師長，他逐漸轉向他的同儕，互相提供相關的訊息，互相支持對方的作法與想法，也互相學習與模仿對方的行為；而另一方面他也逐漸增加了與同儕的比較，評量個人的各項表現與同儕不同之處。

進入國中，孩子的主要發展除了持續快速的生理成長以及性心理與性生理的成長外，最特殊的一項應該是自我認同（self-identify）的發展。在這之前，孩子自我發展中的「我」，有不少內化（internalized）了的重要他人（significant others，通常是父母或某一常照顧他的長輩，以及老師）的成分，但是隨著抽象性思考的發展，以及逐漸轉向同儕的社會心理發展，這些內了的「我」可能被拿出來一一檢視；再加上身心成熟造成個人外觀上的大變化，個人會逐漸整合成一個新的「我」，而在這個過程當中，青少年似乎在「實驗」許多個「可能的我（possible selves）」。

當自我認同穩定下來後，孩子也進入成年前期入成年前期的準備了。

青少年的「自我認同」當中，包括發展出一個「概念」，用來認定自己與別人的相對關係，與別人相處的相對位置，以及自己的與別人的不同之處，尤其是在同儕之中。因此這項自我認同的發展有相當大的部分是受個人認為「同儕如何看我」之影響。亦即友情與親密的同儕關係可以強化個人自我概念的發展，進而增加個人的建設性的社會行為，也促成整個人格的成長與成熟。

國中的教育是否能對這階段孩子的成長具有工具性的效益？如果國中的教育活動可以增加孩子認為自己是能幹的（competent）；可以在與同儕比較時，發現自己的特性；可以與同儕建立親密的關係與友情；可以協助孩子「實驗」他的各種「可能的我」；則國中的教育是具備了促成孩子由建立自我認同而走向成人（社會人）之工具性效用。

國中的教育是否扮演「社會資源」與「社會要求」的角色用以與孩子建立自我認同的歷程產生動力性的互動？如果學校提供足夠的機會與引入社會時的種種情況；則國中教育是扮演了孩子走向成人（社會人）之「社會資源」與「社會要求」的角色。

隨著國中生的身心發育，孩子們透過實驗與內在心理結構的重新組織，不斷地對自我與主動性挑戰。家庭面對孩子的這種變化必須調整原來的家庭系統，包括家庭規則與角色功能，以提供孩子能有適應這種挑戰的環境。

Minuchin (1974) 強調家庭系統是隨著時間的延續發展而有所調整，這種調整必須整合過去的經驗，現在的挑戰以及未來的期待。因為家庭生命循環（family life cycle）至少包含三個年層（generations），每個年層有其發展的要項及需解決的家庭問題。三個年層彼此相互影響且關係到家庭組成分子的相互關係。

因此當家庭面臨孩子發展到新的階段時，家庭結構會重組，家庭成員的關係規則與角色也會重新變動（Hoffman,1988）。在此階段，家庭系統處在不平衡的狀態，原來的家庭穩定性與連續性受到此種改變的威脅。此時，家庭處在高壓力狀態，家庭成員可能感受到失落、迷惑及焦慮。如果家庭功能無法調適或因應此種變動，則易使青少年產生情緒困擾。

Ackerman（1980）認為面青少年階段，家庭系統必須重新調整「孩子－父母」間的角色、規則及權威等關係。Steinberg（1981）觀察到在青少年初期，男性青少年男孩常與母親有衝突，那並不是因為孩子的行為要有所修正，而是母親感受到失去控制，男孩並不像以前那麼聽話。Powers等人（1989）認為青少年由於認知發展至形成運作期，因此孩子的思考是以自己個人項目（personal items），例如，友誼，休閒活動等來衡量自己的價值，而不再依父母或約定成俗的觀點看待自己。但是父母卻仍依自己的或約定成俗的要求，希望青少年依附。這種狀況造成原先家庭系統的裂縫。Powers等人強調如果從家庭關探索青少年的心理衛生，就必須考慮在此階段中，青少年與父母對「青少年」的看法及其差異。

吳英璋（民80）認為孩子於成長過程中是否會發生偏差行為，除了其本身的特質之外，還端視其父母或社會環境能接受其行為的標準有多高，若是可接受的範圍窄或標準高，則孩子的行為會經常被標示為違規或偏差。

由上述的文獻可知，父母面對青少年孩子的改變，會造成家庭的變動，此種變動會使父母更要求國中生，這種要求會回過來造成孩子的壓力。孩子的身心健康狀況是否良好，決定於孩子如何此種壓力，以及家庭如何調整原有的系統。

生活的變動是壓力的來源 (Holmes & Rahe, 1967) , 而這項生活變動可能因個人的覺知與因應的不同, 轉化成優壓力 (eustress) 或劣壓力 (distress) (selye, 1956) , 亦即生活變動與個人對該變動的覺知以及因應互動之後, 形成「壓力」。

壓力是人與環境不斷互動過程中的一種複雜的動態系統, 應同時考慮反應與刺激兩方面的互動 (參看圖 1 - 1) 。如圖 1 - 1 所示, 壓力是透過認知評價心理歷程而產生影響的一種個人知覺, 進而形成對壓力的反應以及情緒經驗。於此反應系統中, 回饋因素 (feedback) 佔重要位置。整個反應系統可以分為五個階段: 第一階段是與個人或其情境有關的「要求 (demand) 」之覺知。一般而言, 「外在要求」是個人的外在環境因素; 「內在要求」則與個人的需要有關。個人具有內在的心理或生理需要 (need) , 而「需要」得到滿足, 對於個人的行為具有相當的影響力。因此, 這種需要也是構成內在的要求來源之一。第二階段是個人對「要求」及對個人「應付能力」的覺知。壓力可說是個人知覺到的要求和知覺到可應付這些要求的能力兩者之間的不平衡。不過, 所謂的平衡或不平衡, 不是存在於真實的要求與真正的個人能力之間, 而是存在於個人主觀知覺到的要求與知覺到的能力之間, 所以, 重要的是個人的「認知評價心理歷程」。若一情境對某人要求甚多, 但他並未覺察到自己的限度, 他就會毫無壓力地繼續工作, 直到他很明顯地發現自己再也無法應付為止。換言之, 個體必須覺察到他的限度, 並且覺察到要求與能力間的不平衡, 他才會經驗到壓力。此知覺狀況會受到諸如個體之個別性的影響而有個別差異。

激烈的不平衡狀態常伴隨著主觀的 (情緒的) 壓力經驗, 也伴隨著生理狀態改變, 以及認知或行為上嘗試降低要求程度的因應措施。這些生理與心理上的改變可視為此壓力互動模式的第三階段, 說明了壓力所引起的反應。第四個階段是極重要卻又最易被忽略的部分, 即預期因應結果之過程。於此過程中, 若個體預期到他無法應付要求所可能造成的負向結果時, 亦會強化了壓力的程度。第五個亦即最後一個階段是回饋 (feedback) 部分。在壓力系統中的三、四階段皆有回饋線路。回饋能有效地改變壓力的覺知與反應。例如: 釋放腎上腺素的「生理反應」能影響個體對內外要求的知覺; 某些「行為反應」則能藉對環境的作用而改變「內外要求」。「對環境的作用」即為壓力因應反應的有效性。不適當或無效的因應 (如認知防衛反應) 即會延長或提高個人覺知之壓力的狀態, 而此種長期或嚴重的壓力經驗則會加速形成個人身心功能上或組織上的傷害。

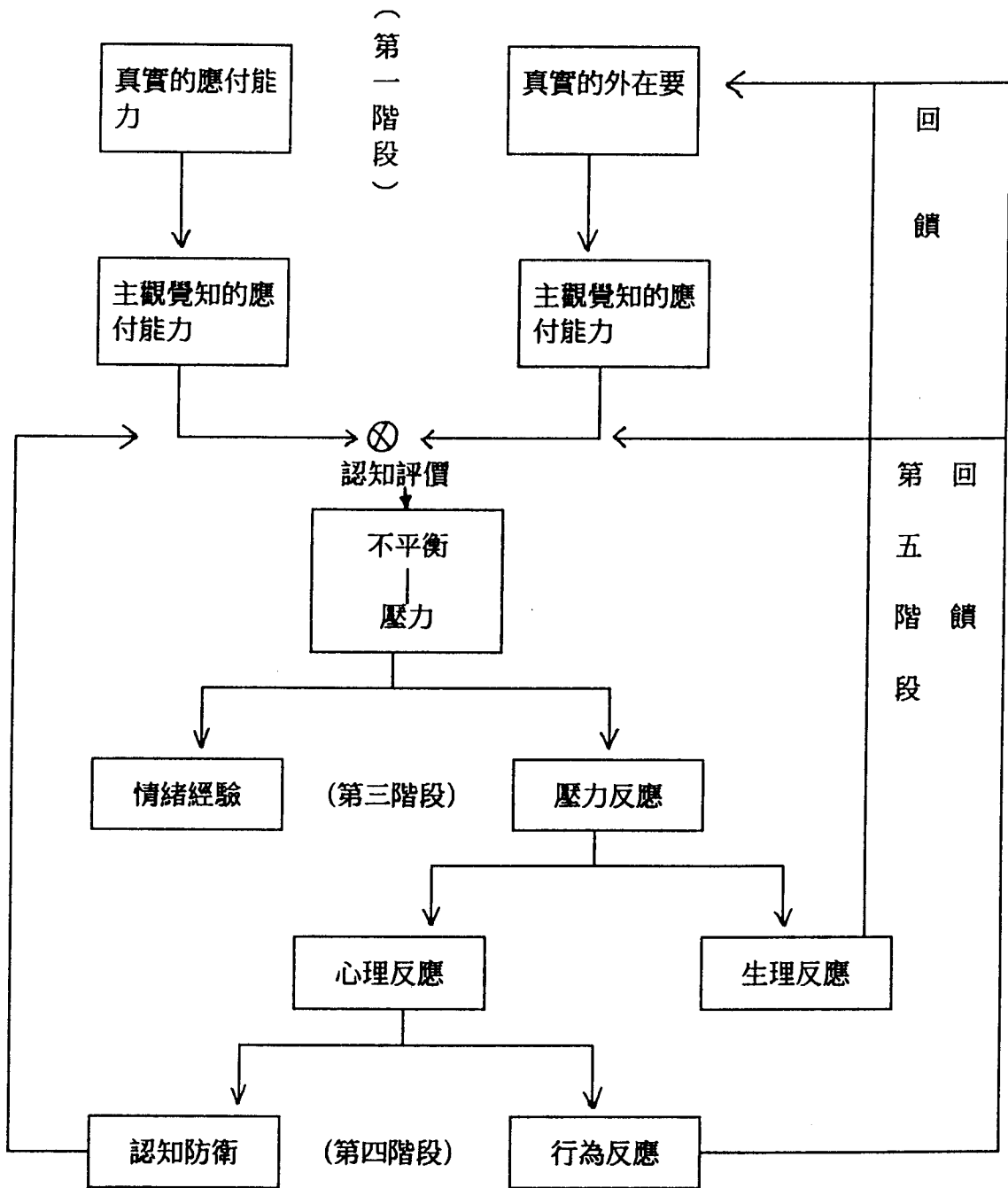


圖 1 - 1 互動模式下的壓力心理歷程 (改寫自Cox, 1978)

French (1974) 基於行為是環境與個人特性的互動作用之觀點，認為人與環境的主觀及客觀應合情形是主要的壓力來源 (strain)；謂應合性 (fit) 可分為：(1) 個人的需求 (need) 與環境的供給 (supply) 的應合程度；(2) 個人的能力 (capacity) 與環境的要求 (demand) 的應合程度。例如：一個人想交一個異性朋友時，他所處的環境是否提供交異性朋友的機會；而且對方所要求的條件或帶來的負擔，他是否有能力去配合這些要求，此即分別說明了 (1)、(2) 所指的兩種應合情形。

另外，客觀的應合性指稱的是：客觀的環境 (objective environment) 與客觀的個人 (objective person) 相應合的情形；主觀的應合性指稱的是：個人主觀覺知到的環境與個人主觀覺知到的自己互相應合的情形。而客觀的環境與主觀的環境之間的關係，就是個人與現實接近的程度 (contact with reality)；客觀的個人與主觀的個人之間的關係就是自我評估的正確程度 (accuracy of self-assessment) (見圖 1-2)。

在臨床或輔導上，諮商員常處理的是提高個案對自我或外在環境正確評估的能力，使其更能在生活中有效的運作。但是：低壓力與高心理健康者未必對自己或環境具有真實的認識，有時，有些許對外在真實 (reality) 的歪曲 (distortion) 反有助於個人去面對以及克服壓力刺激，並且防止個人的情緒困擾產生 (Lazarus, 1979)。這也顯示個人對壓力的知覺是客觀壓力因子與它所引發的壓力效應間的仲介變項 (Krout, 1965; French & Caplan, 1972; Frandenhauser, 1980)。所以在圖中將主觀的應合性安排在接近壓力與疾病的方向，亦是強調，主觀的應合性較客觀的應合性與身心健康的關係來得更直接一點 (Caplan, 1983)。

人的行為並非完全決定於現時的情境，一個人的心情 (mood) 深受個人的希望、期待及受自身過去的看法影響 (Lewin, 1942)。因此，Caplan (1983) 把個人與環境應合理論加以延伸，而形成三個時間向度的壓力模型 (見圖 1-3)，他採取了動態性的觀點，探討人與環境的特性如何影響個體，以及個體的過去、現在及未來的主觀應合和客觀應合，與個體目前壓力狀態之間的關係。

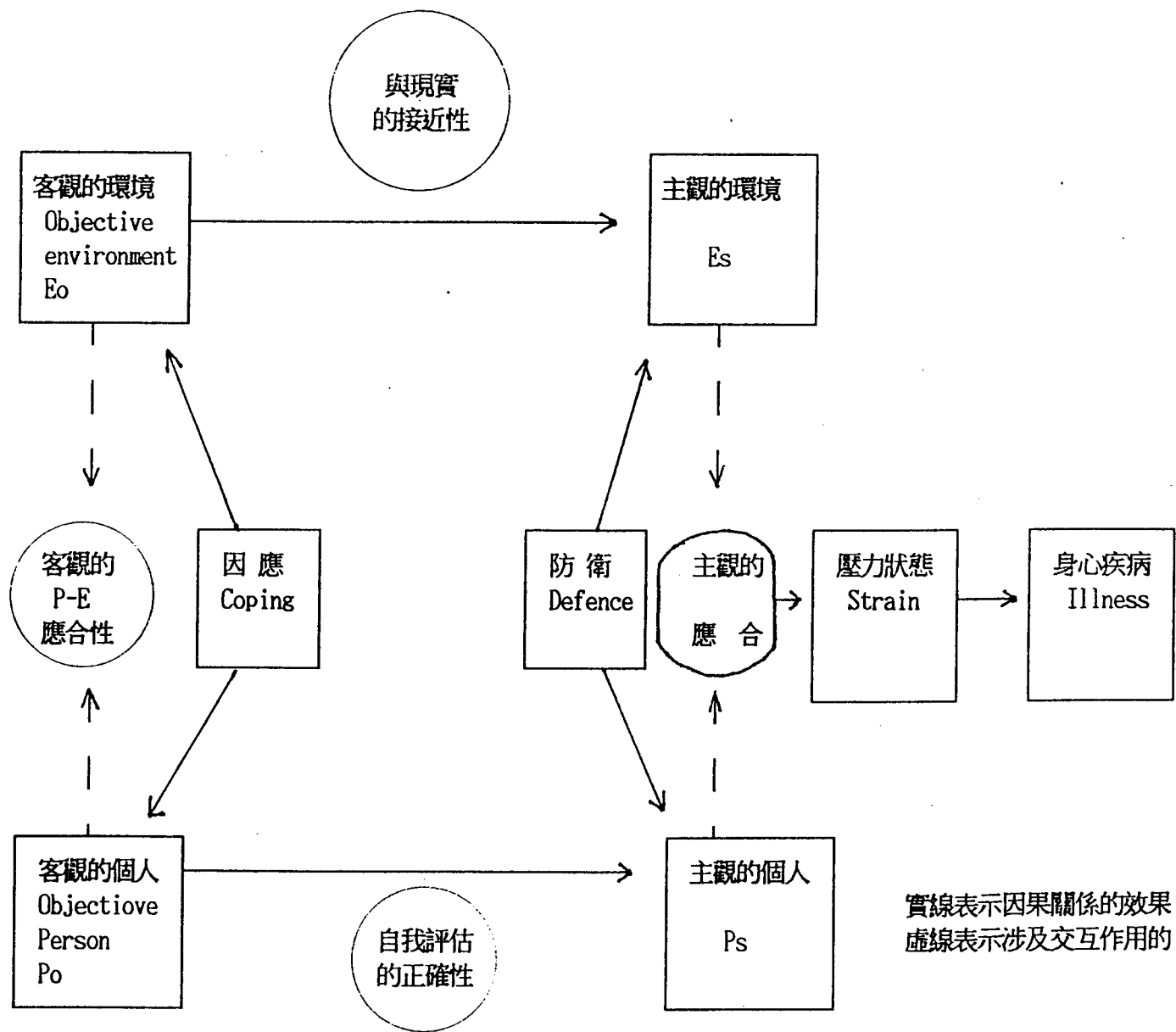


圖1-2：個人-環境應合模型（譯自Harrison, 1978）

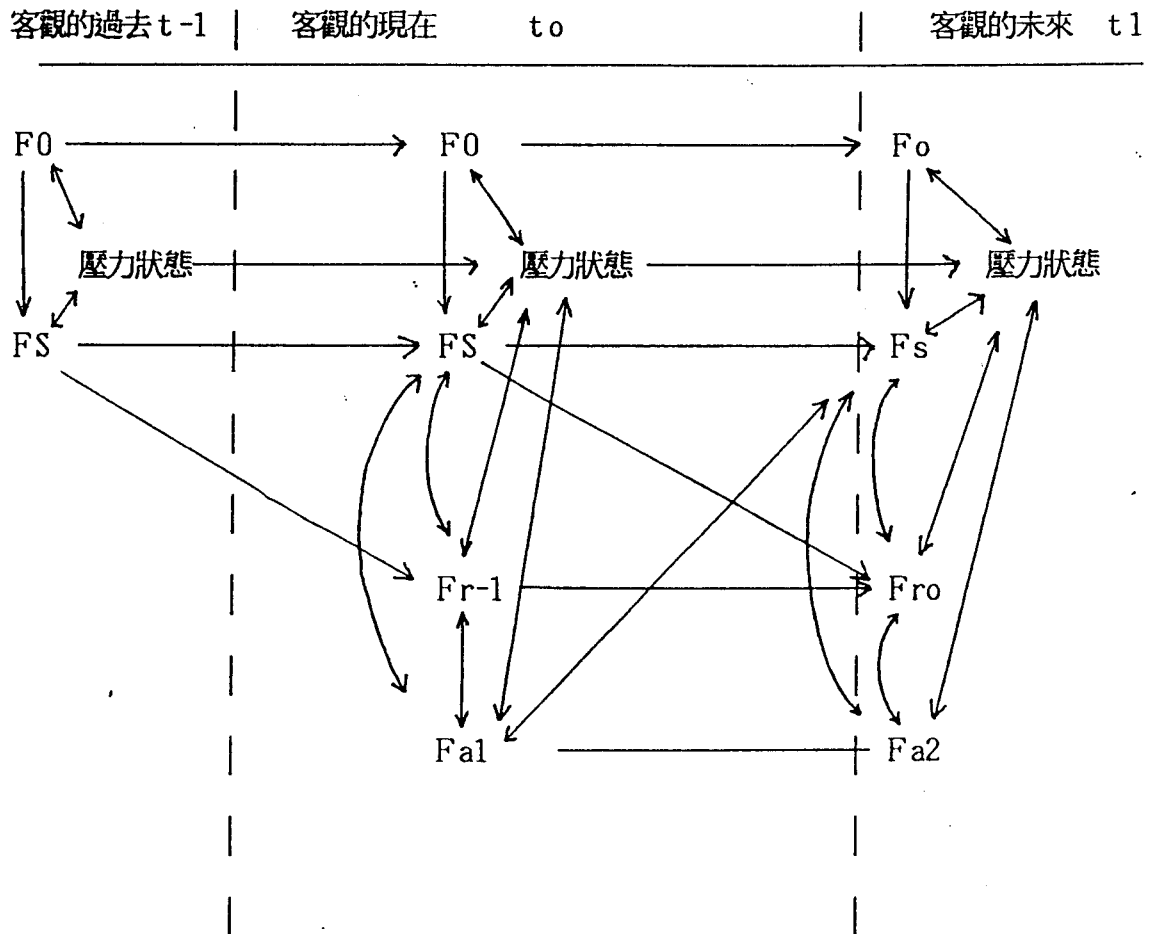
客觀的，現在的應合性 (objective present, Fo) 只有在個體覺知到其組成要件 (elements) 的存在時 (如：客觀的外在環境，或它對人的行為有潛在的衝擊)，才發生作用。客觀的應合會影響到主觀的應合性，這兩者又都會影響個體的壓力狀態 (strain)。在某個時間向度下的壓力狀態又會影響到往後的狀態，故對壓力本身有兩個假設：(1) 有的壓力可能具有加成性，或長期、甚或不可轉變的特性；(2) 有的壓力可能成為其他壓力的起源。如：在壓力下所產生的生理症狀可能持續到下個壓力的來臨，而更形嚴重，甚或導致疾病的產生，而成為另一個壓力來源，使個體再度受到干擾。在每個「現在」的時間定點下，個人對「過去」與對「未來」的「主觀認知」，都和對現在的「主觀認知」之間有交互作用的關係，並進而影響到個體的壓力狀態 (Caplan, 1983)。

由於時間是個延續不斷的向度，故以上述的方式推演，則可發現個體應是處於一個連續的變動狀態之下，而且其間的關係是環環相扣的。

壓力與健康是不可分的，過去探討身心健康的主題中，以壓力模式的運用為最多 (吳、金、許、民79)。在探討壓力模式之前，則先說明「健康」的定義。

依照世界衛生組織，於1946年所提出的定義是：「健康是生理、心理及社會三方面都包涵在內的完善安適狀態，而不僅是沒有病痛或不舒適而已」，這這也是一般學者認為的靜態定義。但由於此目標太難達到，因此，Dubos (1965) 提出動態的定義：「任何情況下，任一瞬間裏，個人對前述狀態的追求。」以此定義來看，即使是一個罹患癌症的人，在健康很差的狀況下，只要他仍努力奮鬥，期待下一刻可以比這一刻更好，他們就算是具有「動態的健康」。

健康的指標是指環境改變時，我們的身體能否馬上處於應急狀態，而在事件過後，又能馬上回復平衡狀態的彈性程度。



t 表示時間，-1, 0, 1 分別表示過去，現在，未來。

Fo 表示客觀的應合，Fs 表示主觀的應合

r 表示對過去的主觀回溯及認知，a 表示對未來的主觀前瞻及認知。

圖 1 - 3 個人：環境應理論動態模型 (譯自Caplan,1983)

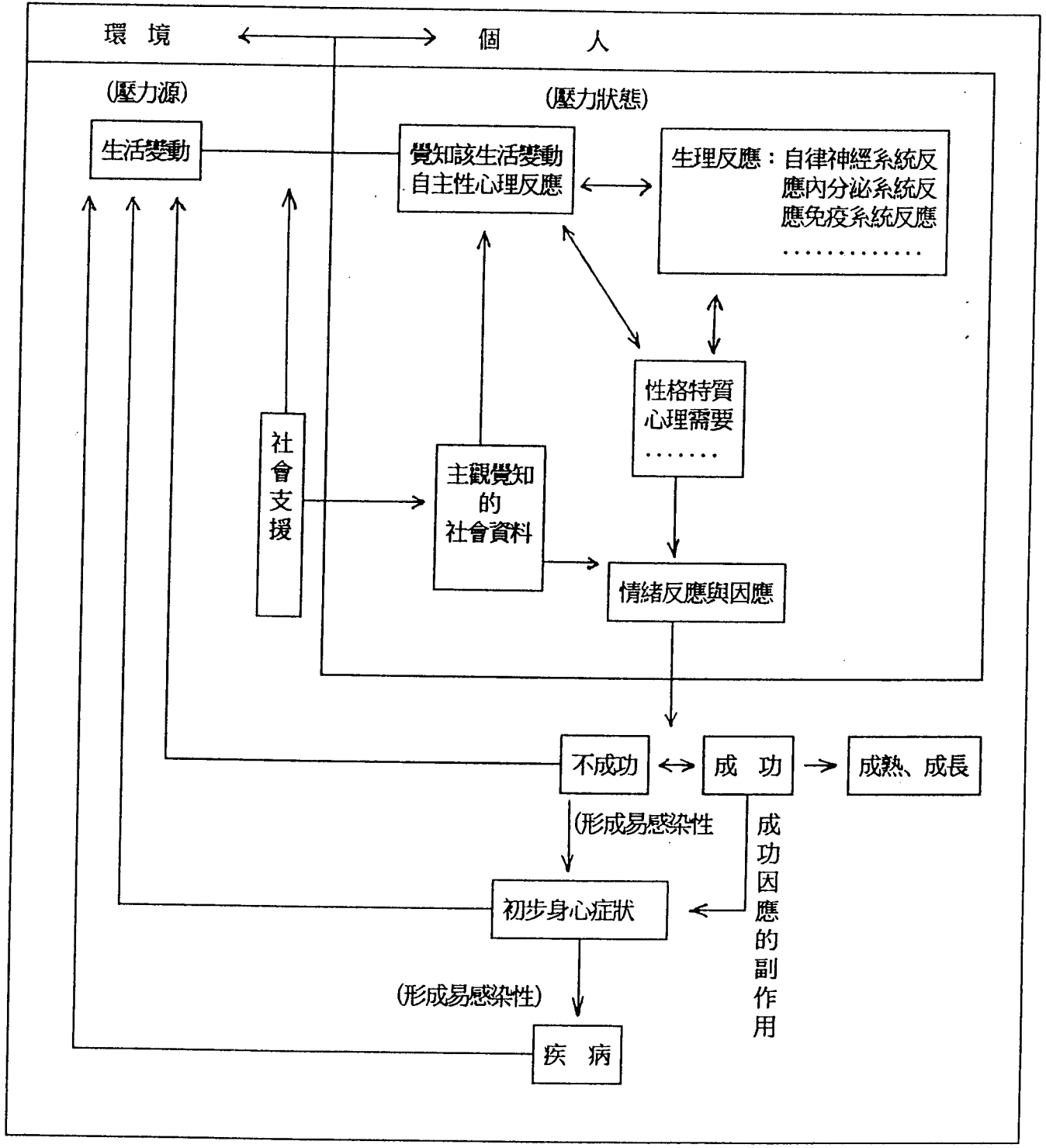
為什麼我們需要此種調適？主要是為了「恰當地滿足個人之身心需要」。生理上的需要是有目共睹的，心理上的需要則指如情感（affection）上的需要等。「情感需要」的存在會使人具備一動力，促使個人透過努力來滿足自己的需求，達到「目標物」；但若碰到障礙，就必須藉由問題解決的能力，克服困難。如此一來，壓力就產生了。

壓力的來源主要是生活上各種規律性的、預期的、或突發性的變動。壓力訊自傳入知覺系統後，會產生連續性心理反應與生理反應。壓力狀態的形成則是個人與壓力源互動的結果。

談到健康時，大都會討論到壓力模式。這個模式主要是在說明壓力是如何發生的，壓力狀態是什麼，壓力狀態會對個人產生什麼影響，以及在何種條件下，壓力狀態會導致疾病。

壓力模式是生物社會心理模式的衍生，主要是在整合五類變項：「個人所處的社會物理環境變項」，「個人對其社會物理環境的心理反應與生理反應」，「個人於其社會物理環境中的因應」，「與以上三者相關的個人因素（如：心理需要、性格、過去經驗等）及社會因素（如：社會支援系統）的作用」，以及「前述四者與健康或疾病的關係」（參圖 1 - 4）。

這五類變項的研究包括了醫療社會學、醫療人類學、健康心理學、公共衛生學、身心醫學（包含與免疫學連接在一起的「生物社會心理免疫學」），因此，壓力模式可以說是一種「整合性的概念」，用以強化「個人與環境關係」的整體性，避免注重單一變項之研究漏失掉該變項於整個大結構中的意義；另一方面，為了進行某項特殊的探討，必然會對「壓力模式」作一番修飾。圖 1 - 4 的壓力模式，即為強調心理學變項的壓力模式。



【圖 1-4】壓力模式示意圖

從這個模式回頭去看「健康與疾病」，可以區分成：

- (1) 個人的生活安排是否合乎健康
- (2) 個人對生活的自主性心理反應是否合乎健康
- (3) 個人對生活的生理反應是否合乎健康
- (4) 個人對生活的因應方式是否合乎健康
- (5) 個人生活中之社會環境是否合乎健康
- (6) 個人是否有初步身心症狀
- (7) 個人是否有疾病

「壓力」是在個人的因應能力與環境要求呈現不平衡時，才反應出來的。如果二者可以維持平衡，亦即個人不需要花額外的努力就能應付環境要求，則不會有壓力情緒與反應出來。

所以本計畫的第一個目的，是從壓力模式為依據，了解國中生的身心狀況，生活變動及因應。

第二個目的是依受測樣本的身心狀況的分配，選擇前三分之一高與後三分之一低的兩組學生在父母管教態度，學習習慣及學校人際關係的差異，以了解這幾項因素與學生身心健康狀況的關係。