

57-79

國中班級經營與班級氣氛相關因素之探討： 關係攻擊與關係受害

粘絢雯、程景琳*

本研究旨在探討國中班級中，導師班級經營、班級氣氛與班級關係攻擊情況之間的關係。本研究以台北縣市及彰化縣七所國中之 50 個班級為研究對象，共計 50 位導師與 1761 位學生參與研究。研究工具包括「導師班級經營風格量表」、「班級氣氛量表」、「關係攻擊同儕提名問卷」、與「關係受害經驗量表」。研究結果為：(1)單因子變異數分析結果發現，不同類型導師經營風格之班級關係攻擊情況沒有顯著差異。(2)導師「同情受害者」的態度與班級關係攻擊情況達顯著正相關；而根據迴歸分析的結果，導師對關係攻擊的評估與態度並無法預測班級關係攻擊、但能預測班級關係受害，且以「同情受害者」態度的預測力最大；導師對關係攻擊之處理策略也無法預測班級關係攻擊情況。(3)班級氣氛中的「同學支持」、「組織」、「團結」與班級關係攻擊達顯著負相關；班級關係受害與「同學支持」及「團結」有顯著的負相關、而與「班級關係攻擊信念」有顯著正相關；迴歸分析結果發現，班級氣氛與班級關係攻擊信念無法預測班級關係攻擊、但能預測班級關係受害，且以「班級關係攻擊信念」的預測力最大。最後，研究者依據研究結果對教育及未來研究提出具體建議。

關鍵詞：班級經營風格、班級氣氛、關係攻擊、關係受害

* 粘絢雯：彰化縣成功國中教師

程景琳：國立台灣師範大學教育心理與輔導學系副教授

clcheng@ntnu.edu.tw

Exploring the Factors of Classroom Management and Classroom Climate in Junior High Schools: Relational Aggression and Relational Victimization

Hsun-Wen Nien & Ching-Ling Cheng*

The purpose of this study was to investigate the relationships among teachers' classroom management styles, classroom climate, and different levels of relational aggression and relational victimization. The sample consisted of 50 classes, 50 teachers and 1761 students from Taipei and Changhua. The instruments included Teachers' Classroom Management Style Scale, Classroom Climate Scale, Relational Aggression Questionnaire – Peer Nomination, and Victimization Experiences of Relational Aggression – Self Report Scale. The main findings were: 1. There were no significant differences in classroom relational aggression and victimization among the classes with teachers of different classroom management styles. 2. Teachers' sympathy for the victims was significantly related to the classroom relational aggression and relational victimization respectively. Teachers' appraisals and attitudes toward relational aggression could not predict the level of classroom relational aggression, but could predict the level of classroom relational victimization. Teachers' strategies for dealing with relational aggression could not predict the levels of classroom relational aggression and relational victimization. 3. There were significant correlations between student support, organization, cohesion and the level of classroom relational aggression; also there were significant correlations between student support, cohesion, relational aggression beliefs and the level of classroom relational victimization. The variables of classroom climate and relational aggression beliefs could not predict the level of classroom relational aggression, but could predict classroom relational victimization.

Keywords: *classroom management style, classroom climate, relational aggression, relational victimization*

* Hsun-Wen Nien: Teacher, Cheng-Kung Junior High School, Chunghua County

Ching-Ling Cheng: Associate Professor, Department of Educational Psychology & Counseling, National Taiwan Normal University

國中班級經營與班級氣氛相關因素之探討： 關係攻擊與關係受害

粘絢雯、程景琳

兒童福利聯盟在 2008 年針對其兒童專線來電對象，進行統計分析之結果，發現最讓國小學童感到困擾的事情是「被同儕排擠」，而這已連續六年高居兒童煩惱的第一名。即使到了國中，同學間可能互相排擠的現象也沒有消失（Cheng, 2009）。對青少年而言，同儕是社會影響的主要來源之一，藉由從同儕得到支持、和同儕分享心事、互相陪伴等，青少年對自己能有較正向的看法，且這些互動經驗也深切地影響著彼此（賴保禎、周文欽、張鐸嚴、張德聰，1999）；同儕對於青少年的重要性不可言喻，故當國中生遭受同儕排擠時，也會對其造成相當大的壓力。這種人際排擠的現象，其實也是一種攻擊行為，雖然在學生間很常見，但因這種攻擊方式通常不致於造成身體上的傷害，使得其嚴重性也常被成人忽視。

在台灣的國小及國中環境，導師是一個很重要的角色—規範班級內的常規且長時間和學生相處，班級導師的管教態度與方式應該會影響學生的想法、態度與整個班級的氣氛；由此推想，班級中出現學生負向互動情況的嚴重程度，很可能和導師之帶班風格有相當的關係。本研究即擬探討國中導師之班級經營方式，對其班級學生之攻擊行為的可能影響，特別是針對同儕間之相互排擠或破壞名聲等非肢體性之攻擊行為；另外，由全班學生所形塑成的班級氣氛中，又有哪些特性可能與這些攻擊行為較有關呢？本研究冀由對班級經營與班級氣氛因素之了解，而能協助教育工作者減少國中班級中的負向人際互動問題。

壹、文獻探討

一、關係攻擊之研究

針對人與人之間非直接針對身體進行攻擊，而是以較隱匿曲折的方式，去傷害對方

內心感受的攻擊型式，心理學界有不同的學者(Crick & Grotpeter, 1995; Galen & Underwood, 1997; Lagerspetz, Bjorkqvist, & Peltonen, 1988)，以類似的名詞（關係攻擊、社交攻擊、間接攻擊）加以說明。其中 Crick 與 Grotpeter (1995) 所提出之「關係攻擊」(relational aggression)，指的是攻擊者藉由冷落、排斥、散播謠言等方式操控人際關係，使他人的自尊、友誼或社會地位受到傷害的攻擊方式；這種攻擊可能藉由直接的方式行使（如：當面威脅對方要是不照要求去做的話便結束友誼關係），也可能以間接的手段呈現（如：攻擊者私下散布謠言使其他同學去排斥受害者）(Crick, Ostrov, & Werner, 2006)。

近年來與關係攻擊相關的實徵研究，傾向於以群體或個體為分析單位，進行差異性、相關性、中介變項等研究。在針對不同群體之差異研究中，大多由性別、社交地位 (social status)、或文化因素去探討關係攻擊之差異。在針對個體關係攻擊之相關變項的研究，則包含如社會適應問題或人格特質等探討。針對中介變項的研究中，則認為認知因素（如：敵意歸因）可能扮演了重要的角色。

研究者綜觀目前針對關係攻擊的研究方向，發現只有少數研究是由社會脈絡的角度進行探討，例如：以家庭脈絡為主，探討家庭中有哪些因素可能影響兒童及青少年關係攻擊的情況。除了家庭環境之外，學校環境也是影響青少年社會化經驗之不可忽略的重要脈絡。然而，幾乎沒有實徵研究以學校脈絡為背景，探討學校環境因素對於學生關係攻擊的影響。Merrell、Buchanan 與 Tran (2006) 強調藉由學校脈絡來了解學生的關係攻擊現象是很重要的，因為雖然家庭脈絡是個體最早學習社會與情緒能力的場域，但是對大部分的學生而言，學校卻是提供個體在較大的團體中，進行社會角色、期待、衝突等協商經驗的重要場所，而關係攻擊可能就是學生在這些協商過程中的處理方式之一。是故，以學校脈絡來探討學生的關係攻擊情況，應能增加學界對此攻擊行為發展過程的瞭解，而對於協助在教育現場進行關係攻擊行為之預防與介入而言，更特別有其重要性。本研究即著重由學校脈絡中的「班級經營」與「班級氣氛」，來探討對國中班級之關係攻擊情況的影響。

二、班級經營與班級關係攻擊情況

（一）班級經營的內涵

對教師而言，班級經營 (classroom management) 是教育事業中最持久亦最廣泛的問題 (Johns, MacNaughton, & Karabinus, 1989)。Martin、Yin 與 Baldwin (1998) 將

班級經營定義為教師用來管理每日教學活動的行為傾向，這些傾向反映了教師對班級紀律的要求、和班級間的溝通方式、教學風格以及班級空間管理，在在顯示教師的偏好及為達教育目標所做的努力。Martin 等人亦認為班級經營屬於多面向的構念（Martin et al., 1998; Martin, Yin, & Mayall, 2006, 2007），其中包含了二個廣泛的向度：(1)教學經營（instructional management）—包括任務監控、日常例行事項的組織、班級物品置位，及班規的要求等；(2)人的經營（people management）—包括教師視學生為人的信念，及教師用以發展師生關係所做的行為。Martin 與 Baldwin（1992）並根據 Wolfgang 與 Glickman（1986）的分類，依教師對於學生發展信念的差異，將師生互動方式分為三種—「不介入型」、「互動型」、與「介入型」。「不介入型」的教師認為，要了解學生的發展不應只看外在行為，而應聚焦於內在感受，藉由內在動力的表達才可增進成長；因此，「不介入型」教師認為學生是自己命運的主人，教師的功能是在提供有助益的環境，使學生能發洩、自由表達自己的感覺，並在學生面臨內在情緒掙扎時給予支持和同理。而「介入型」的教師認為學生是根據外在環境的狀況而發展，只有在操作環境中之合理增強施行下，才能確保學生的社會化行為；因此，「介入型」教師認為自己是教室環境的控制者，透過選擇適當的制約物，並藉由直接的命令、增強、處罰，才能確保學生獲得適當的學習行為。「互動型」教師則認為學生的發展是發生於內在和外在的推拉之間，因此必須要建立界限，使學生去注意會促進或阻礙其在社會運作的行為；因此，「互動型」教師的角色便是和學生持續互動，同時允許學生有某個程度的自由，但是當學生踰越可接受的界限时，便是和教師產生衝突的時候，而教師有權共同和學生產生一個彼此可接受的解決方式，故「互動型」教師是一個澄清者、界線的界定者及施行者，他們認為學生應該對自己的行為負責，但也需要一個和善且堅決的教師主動涉入，以產生雙方皆可接受的解決方式。

本研究即根據 Martin 等人（2007）的界定，將導師的班級經營風格分為兩個面向—即「教學經營」和「人的經營」，同時在每個面向下，依據導師對學生所展現的控制程度，再區分出三種類別—「介入型」、「互動型」、「不介入型」，以期能藉由導師不同面向的經營方式與管理程度，而細緻地探討導師對於班級關係攻擊的情況所可能扮演的角色。

（二）班級經營風格與班級關係攻擊情況

除了檢視導師在處理班級事務的一般性班級經營方式之外，本研究也特別針對導

師在處理學生關係攻擊問題時的相關因素進行瞭解。因為關係攻擊是相對較為隱匿的攻擊方式，有時候並不容易被外人所察覺，所以有可能導師在處理明顯可見的班級事件時屬於「介入型」，但因未發現，而對學生關係攻擊狀況的處理變成「不介入型」；或者導師可能覺得學生的人際問題是主觀而複雜的議題，而認為自己不宜進行任何介入，因而對關係攻擊事件的處理方式上，有不同於一般事務處理的風格(Yoon & Kerber, 2003)。是故本研究分別探討導師之一般性班級經營風格，與針對關係攻擊的評估、態度和處理策略，對其班級的關係攻擊情況所可能產生的影響。然而過去針對關係攻擊的研究，並無直接探討教師經營風格影響的實徵結果可為參考，因此研究者將嘗試以相關研究為參考基礎，據以發展本研究的假設，茲說明如下。

1. 一般性班級經營風格與班級關係攻擊情況的相關預測

在教學經營的面向中，過去研究發現，覺知到教師的教學較具權威性的學生，比較容易受到教師的影響，此時教師對特定對象的喜好與否，便會影響學生對這些特定對象的接受與拒絕情況(Chang et al., 2004)。因此研究者推測，「介入型」導師在教學經營上通常會展現較多的權威，學生因而傾向服膺遵從教師威嚴，如果導師沒有表現出特別討厭或喜歡某些學生的情況，班上學生會受導師的影響而普遍接納同儕，那麼這個班級的關係攻擊情況可能會比較少。另外，Johnson、Johnson 與 Anderson (1983) 的研究發現，班級以合作學習的方式進行教學時，學生合作的情況與他們覺知從教師和同儕得到的支持與協助呈現正相關，而同學間相互提供課業的支持及關係的鼓勵，對於學生培養利社會的態度與行為，有很重要的正向影響。因此，研究者推測，學生若能在班上合作互動的過程中受到支持，可能有助於其形成利社會態度，而在面對讓自己生氣的事情時，較能控制自己的衝動，而較不會以攻擊的方式對待同儕；而「互動型」的教師因認為學生與老師間是一種合作伙伴的關係，可能會傾向在班上營造出師生間及同學間相互合作的氛圍。因此研究者推測，在教學經營面向上屬於「互動型」的導師，其班級內的關係攻擊情況可能也會比較少。

而在人的經營面向上，Yoneyama 與 Naito (2003) 認為日本的學校環境，因學校氣氛中之獨裁、階層、權力支配的關係、高度組織化、不人性的管教方法、過度團體導向的高度介入等因素，會增加校園欺凌的普遍性。研究者認為上述這些行為很符合「介入型」教師在「人的經營」上的特性；因此，本研究推測，在人的經營面向上屬於「介入型」導師的班級中，較可能會有普遍的欺凌現象，也就是班級關係攻擊的情況可能會比較嚴重。另外，Serow 與 Solomon (1979) 發現教師以公平、友善的方式

對待所有的學生，可作為良好互動的模範，學生因而模仿到如何和別人相處，而在教師對於社會互動的行為、期待和信念的影響下，學生的社會承諾在此關係脈絡下變得穩定，因而符合學校常規和期待。因此研究者推測，導師在「人的經營」面向屬於「互動型」者，其所帶班級之關係攻擊情況可能會比較少。

至於教師採「不介入型」經營風格的可能影響，較難從相關的研究獲知端倪，因為這類型的教師相對於其他二型而言，在人數上是很少的（Akbaba & Altun, 1998）、甚至是沒有的（Hoy & Weinstein, 2006）。「不介入型」教師的班級經營方式—不管是在「教學經營」或「人的經營」上—乃是抱持著讓學生自由發展的態度，而不會給予任何引導（Martin et al., 2007）。而當學生的認知與人際能力都還尚未成熟定型的情況下，學生有很多行為和想法都會由同儕習得（Bandura, 1973）；因此，研究者推測，在導師屬於「不介入型」的班級中，如果班上有攻擊者，那麼其他學生可能很容易習得這種在班上傷害其他同學的作法與態度，那麼這個班級的攻擊情況可能就會比較嚴重。

2. 針對關係攻擊的班級經營與班級關係攻擊情況的相關預測

Yoon 與 Kerber (2003) 認為，如果教師在班級經營的作法上，缺乏一致而有效的規範回應，可能會增強學生間的社會排擠行為；亦即教師對關係攻擊行為的忽視，可能傳送一種不適當的訊息，讓學生以為社會排擠是被允許的行為。另一方面，Henry 等人（2000）的確發現，在同儕和教師均不鼓勵攻擊的情況下，學生的攻擊行為比較不會隨著時間而有增加的趨勢。教師對欺凌事件的回應也會影響受害者的想法，即在教師對關係攻擊事件的處理採被動態度的情況下，可能會讓受害者覺得教師不關心或無法保護他們（Yoon & Kerber, 2003）；所以在這種默許、疏離的脈絡下，受害者可能會害怕被報復，而選擇不告訴老師、繼續保持沈默，因而持續受害。因此，本研究推測若教師認為關係攻擊行為是嚴重的、以及在該行為發生時加以涉入，那麼其班級的關係攻擊情況可能會較少。

Whitted 與 Dupper (2005) 認為要能成功地預防校園的欺凌行為，除了在「學生層級」的介入外，更應包含「班級層級」與「學校層級」的介入。「班級層級」的介入作法包含：定期在班級會議中討論欺凌、學生參與發展防範欺凌的班規、對需要支持的學生提供快速的協助、傳遞欺凌是不被接受的訊息、鼓勵父母知道子女牽涉欺凌事件時告知學校等。而 Henry 等人（2000）的研究則發現，教師所給予的命令性規範會影響學生個別的規範信念和攻擊行為，所以在班級中若教師與學生對攻擊制定規範

的話，則學生的攻擊行為會隨著時間而減少。依上所述，研究者推測若導師對班上的關係攻擊採取積極處理的方式，則其班級的關係攻擊情況可能會較少。

三、班級氣氛與班級關係攻擊情況

（一）班級氣氛的內涵

所謂的班級氣氛是指，影響學生能否獲得與教育及社會發展相關的知識、技巧和態度之學習環境的主要特徵（Moos & Moos, 1978）。Yoneyama 與 Rigby（2006）認為班級氣氛的品質會受到學生、教師及學校管理所影響，而正向班級氣氛的特徵就是指「支持性的班級環境」—學生能感受到個人是被教師所支持與尊重的，並能和同儕有正向的關係；此外，一個正向的班級氣氛應該是促進的、任務導向、且有次序的。不同的學者對於班級氣氛的意義與內涵有不同的看法，但通常都認為班級氣氛包含多個面向（Wheldall, Beaman, & Mok, 1999），常見的向度如：「人際面向」—分為同儕關係和師生關係，與「班級結構面向」—包含班級的組成和教學創新。本研究參考相關研究（如：許基祥，2007；Humphrey, 1984；Yoneyama & Naito, 2003；Yoneyama & Rigby, 2006），以「團結」、「班規」、「組織混亂」、「黨派」、「教師情感支持」、與「同學情感的支持」六個特性來界定班級氣氛。

（二）班級氣氛與班級關係攻擊情況的相關

過去研究發現在不良的班級氣氛中，學生的情緒及行為問題有增加的趨勢，因為這種氣氛不利於形成建設性的友誼（Somersalo, Solantaus, & Almqvist, 2002），學生容易涉入同儕互動中的欺凌及受害（Yoneyama & Rigby, 2006）；而藉由改善班級氣氛，則可以減少同儕受害的情況（Yoneyama & Naito, 2003）。由此可發現班級內的氣氛愈不正向，可能對學生的行為有負向的影響，而使得班級內的欺凌行為與受害情況有增加的可能性。以下則針對本研究所界定的班級氣氛特性，分別說明其與班級關係攻擊情況可能的關連性。

首先在「組織混亂」和「班規」方面，Humphrey（1984）發現學生對環境的覺知與其自我控制的結果有所關聯，當學生覺知其環境是具有清楚定義和行為規範的話，則學生會有最高的自我控制；而具有高度自我控制及情緒管理能力的學生，在遇到同儕衝突時也傾向不會以攻擊的行為進行報復（Elias & Schwab, 2006），如此一來，班級的關係攻擊情況可能就不嚴重。故根據 Humphrey（1984）的研究結果，研究者推

測在具有高度行為規範、高度組織的班級中，班級關係攻擊情況應該會較輕微；也就是，「班規」與班級關係攻擊可能有負相關，而「組織混亂」與班級關係攻擊可能有正相關。

Bake、Grant 與 Morlock (2008) 的研究發現，和教師維持溫暖、信任、及低衝突關係的學生會有較正向的學習結果（如：有自我規範、良好課業表現與社會情緒能力等）。反之，具有衝突性的師生關係，會對學生的行為適應有不利的影響，例如：可能會減少學生的利社會行為（Birch & Ladd, 1998）；此外，師生的關係品質也可預測學生的攻擊程度（Hughes, Cavell, & Jackson, 1999）。可見，師生關係的好壞會對學生在班級的行為造成影響，學生是否感受到教師以溫暖、關心的態度面對他們，可能會影響班級內學生的攻擊程度，也可能會影響在學生遭遇攻擊時，是否能得到支持和保護。因此研究者推測，若學生在班級中感受到高度的「教師支持」，則班級內的關係攻擊情況可能會比較少；亦即，「教師支持」與班級關係攻擊可能為負相關。

Mikami、Boucher 與 Humphreys (2005) 發現若能減少班級內小團體的存在，可使得班級同學間之相互支持增加，同時負向的同儕關係（如排擠、偏見）亦可有效減少。黨派這種小團體是學生因彼此的相似性而相互吸引聚在一起的（Chang, 2004）；一個班級中若是有太多黨派，那麼班級的凝聚力可能會分散，而同儕間傾向選邊站的結果，可能減少了彼此間的接納，因而在班上發生關係攻擊時，為了支持自己的小團體，而忽視其他同儕所受到的傷害，甚至可能成為欺凌者之一。據此，研究者推測若班級愈團結、學生彼此間愈能相互支持、班上小團體愈少的話，則班級內的關係攻擊情況會愈少；即「團結」、「黨派」與「同學支持」與班級關係攻擊情況可能呈現負相關。

另外，透過班級氣氛所營造出班上對於攻擊行為的看法，也可能會對學生彼此進行攻擊的程度有所影響。Werner 與 Nixon (2005) 發現學生對關係攻擊的信念與其本身的關係攻擊行為有關—若學生認為關係攻擊是可以被接受的，則會有較多的攻擊行為。Henry 等人 (2000) 發現在同儕和教師均不認可攻擊行為的情況下，學生的攻擊行為比較不會隨著時間而增加，反之，若是同儕和教師對攻擊視若無睹（即隱含對此行為的接受度高），則可能會增強學生的攻擊行為。Chang (2004) 也發現如果一個班級具高度攻擊傾向，則該班學生對於攻擊行為的接受度也傾向較高。因此研究者推測，班級整體對關係攻擊的規範信念（即對於班上發生關係攻擊行為的接受程度）也會對班級關係攻擊情況有所影響。

綜合上述，本研究擬探討班級經營、班級氣氛、班級關係攻擊信念，與整體班級

關係攻擊與關係受害之關連。主要有三個研究目的：(1)探討三種導師的班級經營風格（介入型、互動型、不介入型）之班級關係攻擊情況的差異，(2)探討導師對關係攻擊的相關想法及作法與班級關係攻擊情況的關連，與(3)探討學生所覺知之班級氣氛與其班級關係攻擊情況的關連。擬檢驗的研究假設為：

（1）不同班級經營風格之班級關係攻擊情況有所差異：在教學經營面向屬「介入型」或「互動型」、或在人的經營面向上為「互動型」的導師，其班級之關係攻擊狀況較少。

（2）導師對關係攻擊的評估、態度及處理策略與班級關係攻擊情況有相關性及預測力：若導師認為關係攻擊是嚴重的，會加以涉入或積極處理的話，則其班級之關係攻擊狀況較少。

（3）班級氣氛及班級關係攻擊信念與班級關係攻擊情況有相關性及預測力：班級中的班規、教師支持、團結、同學支持會負向預測班級關係攻擊情況，而組織混亂程度與班級關係攻擊信念會正向預測班級關係攻擊情況。

貳、研究方法

本研究擬探討在國中班級中，班級經營、班級氣氛、班級關係攻擊信念，與整體班級關係攻擊情況之關連。班級關係攻擊情況是對於「班級關係攻擊」與「班級關係受害」之合稱，二個變項之界定方式乃分別以該班關係攻擊之加害者與關係攻擊之受害者人數相對於全班學生人數之比例，作為該班之「班級關係攻擊」與「班級關係受害」的分數。對於研究參與者與量表內容依序說明如下。

一、研究對象

本研究的受測對象有二種：對國中現任導師施測「導師班級經營風格量表」，對國中學生施測「班級氣氛量表」、「關係攻擊受害經驗量表」、與「關係攻擊同儕提名問卷」。預試的教師樣本為 165 位來自台北縣市、彰化縣、雲林縣及台南縣的國中教師（女性 109 位、男性 56 位，平均年齡 34.6 歲），預試的學生樣本為 274 名彰化縣的國中生（女生 135 名、男生 139 名，平均年齡 13.6 歲）。本研究的正式樣本乃以便利取樣的方式，選取來自台北縣市及彰化縣七所國中的 50 個班級，量表填答者包含 50

位現任國中導師及其班上的學生（共 1761 位）。導師樣本中，女性有 36 位、男性 14 位，平均年齡是 34.0 歲，平均教學年資為 8.5 年，其中有八成導師的任教科目為國、英、數。學生樣本中，有 863 位女生、898 位男生，皆來自國二班級。由於本研究的分析方式是以「班級」為單位，所以後續進行分析的樣本數為 50（班）。

二、研究工具

本研究針對導師與學生所施測的量表，皆在問卷編擬完成後進行預試，以評估量表之信度與效度。各量表先利用極端組比較及同質性檢驗進行項目分析，並根據下列標準進行題項篩選：(1)量表總分最高與最低 27%為極端值，進行平均數差異檢定產生之 t 值（即 CR 值），若小於 3 則考慮刪題；(2)題項與總分相關小於 0.3 者則考慮刪除；(3)刪除該選項之 Cronbach α 值將提高者，也考慮刪除。進行效度分析時，則先以 KMO 取樣適當性檢定及 Bartlett 球面性檢定，預試所得結果是否適合因素分析，再利用主成份分析法並配合直接斜交轉軸法進行預試結果的分析。在信度方面以 Cronbach α 係數進行內部一致性考驗，以了解各量表的一致性與穩定性。

（一）導師班級經營風格量表

本研究由二個面向來探討國中導師的班級經營風格：

1. 一般性的班級經營

研究者翻譯與改編 Martin 等人（2007）所編製的「班級控制態度與信念量表（Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory-Revised）」，以測量導師班級經營的二個向度——「教學經營」與「人的經營」，每個向度各有 10 個題目。此分量表為 Likert 四點作答之自陳式量表，從「非常不符合」（1 分）至「非常符合」（4 分），故每個向度的得分範圍為 10 至 40 分，得分愈高表示教師介入的程度愈高，再依據 Martin 等人（2007）之界定標準，將此得分範圍間之分數分為三個等分，前三分之一為介入型、中間三分之一為互動型、後三分之一為不介入型。

預試分析結果，項目分析之題項決斷值（CR 值）在 3.17~10.65 之間，與分量表的相關係數在.42~.72 之間；因素分析結果刪除跑到非期待因素中的兩個題目後得到兩個因素，根據各因素的題項內容，將因素命名為「教學經營」（共 10 題）與「人的經營」（共 8 題），各題的因素負荷量在.38~.79 之間；本分量表可解釋的總變異量為 35.37%，兩個次分量表之 Cronbach α 分別為.74 與.76。本研究「教學經營」向度最

低分爲 10 分，最高分爲 40 分，因此「教學經營風格」得分在 21 到 30 分者歸類爲互動型，得分在 31 分以上者歸類爲介入型，得分在 20 分以下者歸類爲不介入型；「人的經營」最低分爲 8 分，最高分爲 32 分，因此在「人的經營」向度得分在 8 到 16 分者歸類爲不介入型，得分在 17 到 24 分者歸類爲互動型，得分在 25 到 32 者歸類爲介入型。

2. 針對關係攻擊的班級經營

本研究參考 Yoon 與 Kerber (2003) 探討教師對於「肢體攻擊」、「言語攻擊」、「關係攻擊」的看法及處理策略所使用的量表，再根據研究者進行前導研究（即調查目前常見於國中生的衝突情境，與訪談國中導師對於關係攻擊所抱持的評估、態度與常用的處理策略）的結果爲基礎，編製出本分量表之七道情境判斷式問題，以探討國中導師針對不同的學生關係攻擊情境事件，所進行的評估、態度與處理策略。填答方式採 Likert 五點量表，視題目問法從「一點也不嚴重」（或「非常不同意」、「完全不可能」）至「非常嚴重」（或「非常同意」、「非常可能」），分別給予 1 分至 5 分，分數愈高表示對該題項的反應愈強烈。共以三個次分量表分別評量導師的評估、態度與處理策略。量表中共包含七個情境，在附錄中呈現之 10 個題項會重複出現於每個情境之下，所以共包含 70 個題項（例題請參見附錄）。

（1）導師對關係攻擊的評估：乃探討導師對關係攻擊行爲之嚴重性（即附錄例題之第 1 題）及該行爲發生時需否介入的看法（即附錄例題之 4(1)題），在七個情境中，都會有這 2 個題項，故在本量表中之「導師對關係攻擊的評估」共有 14 題。項目分析結果之 CR 值在 5.65~12.61 之間，與總分的相關係數在.52~.74 之間；因素分析結果可得二個因素—「涉入必要性」與「行爲嚴重性」，各題的因素負荷量在.67~.82 之間；可解釋的總變異量爲 58.56%，Cronbach α 分別爲.87 與.89。

（2）導師對關係攻擊的態度：乃探討導師對關係攻擊加害者生氣（即附錄例題之第 2 題）及對關係攻擊受害者同情的態度（即附錄例題之第 3 題），在七個情境中，都會有這 2 個題項，故在本量表中之「導師對關係攻擊的態度」共有 14 題。項目分析結果之 CR 值在 3.93~12.37 之間，與總分的相關係數在.41~.73 之間；因素分析結果可得二個因素—「同情受害者」與「對攻擊者感到生氣」，各題的因素負荷量在.54~.80 之間；可解釋的總變異量爲 58.30%，Cronbach α 分別爲.82 與.89。

（3）導師對關係攻擊的處理策略：乃探討導師在六種處理方式上的使用狀況（即附錄例題之第 4(2)~4(7)題），在七個情境中，都會有這 6 個題項，故在本量表中之「導

師對關係攻擊的處理策略」共有 42 題。項目分析結果之 CR 值在 3.83~10.87 之間，與總分的相關係數在.40~.69 之間；因素分析結果可得四個因素—「規範行為與報告上級」、「同儕解決與指出不容許」、「聯絡簿」、與「和整個班級討論規則」，各題的因素負荷量在.41~.83 之間；可解釋的總變異量為 60.58%，Cronbach α 介於.91 與.95 之間。

(二) 班級氣氛量表

本量表是探討由學生角度所覺知之班級氣氛，請受測班級學生分別從其班級的整體性氣氛與關係攻擊的特定氛圍加以評估。同時，由於本研究的分析方式是以「班級」為單位，所以，在獲得每位學生對自己班上之班級氣氛的評估分數後，再計算出每班學生的平均分數，以作為該班級在班級氣氛量表的代表分數。

1. 班級的整體性氣氛

本分量表之題目來源為 Fraser、Anderson 與 Walberg (1982) 的「學習環境量表 (Learning Environment Inventory)」中的「團結」、「班規」、「黨派」與「組織混亂」四個分量表，以及 Johnson 等人 (1983) 的「班級生活量表 (Classroom Life Inventory)」中的「教師支持」和「同學支持」兩個分量表。這六個向度的題目經翻譯後，進行預試以選題及檢測信效度。因素分析結果可得五個因素—「同學支持」、「班規」、「教師支持」、「組織」與「團結」，各題的因素負荷量在.63~.84 之間。正式版本共有 22 題，填答方式為 Likert 四點量表，從「非常不同意」(1 分) 至「非常同意」(4 分)，各次分量表之分數愈高，表示學生覺知到該向度之班級氣氛的感覺愈強烈；最後再以該班學生在此分量表之平均分數，作為各班級的班級氣氛分數。此分量表可解釋的總變異量為 58.45%，Cronbach α 介於.71~.81 之間。

2. 班級性的關係攻擊信念

除了評估每個班級的一般性班級氣氛之外，本研究也針對學生對於班上發生關係攻擊行為的接受程度進行了解。根據王孜甯與程景琳 (付印中) 的研究所界定之關係攻擊手段，本研究以七個題目 (分別表示不同的攻擊手段) 探討班級整體性的關係攻擊信念。以自陳式的 Likert 四點量表提問，從「非常不同意」(1 分) 至「非常同意」(4 分)，分數愈高表示學生愈能接受班上有關係攻擊的行為，最後再以該班學生的平均分數作為該班級的班級性關係攻擊信念分數。本分量表的 CR 值在 10.85~23.57 之間，與總分的相關係數在.60~.84 之間，各題的因素負荷量在.25~.81 之間；可解釋的總變異量為 60.12%，Cronbach α 為.89。

（三）關係攻擊同儕提名問卷

本研究界定「班級關係加害」的方式是，以該班級內關係攻擊加害者的人數佔全班學生人數的比例決定之，即班級中的關係攻擊加害學生愈多的話，則該班級愈傾向有關係攻擊加害的情況；所以，必需先找出每一個班級的關係攻擊加害學生。本研究使用 Cheng (2008) 所編製之「關係攻擊同儕提名問卷」來評估學生的關係攻擊傾向，該問卷曾進行驗證性因素分析，以整體模式適配度檢驗建構效度 ($GFI = .94$, $SRMR = .03$)，且內部一致性 Cronbach α 為 .90。

此提名問卷是請全班每位學生針對題目敘述（如：「班上哪三個同學，當他對某個人生氣時，會叫大家不要讓這個人加入團體？」），寫下班上三位同學（不限性別）的座號，再以每個學生在班級內被提名的次數除以全班提名該生之最大可能次數，做為每個學生的分數代表，分數愈高表示該生愈傾向使用關係攻擊行為；若分數在全體受試者一個標準差以上者，則歸類為關係攻擊加害者。再以每個班級的關係攻擊加害學生人數除以該班全部人數，作為該班之班級關係攻擊加害情況的分數。

（四）關係受害經驗量表

本研究將「班級關係受害」的情況定義為，班級內關係攻擊受害者的人數佔全班學生人數的比例，即班級中的關係受害學生愈多的話，則該班級的關係受害情況愈嚴重。本研究以程景琳、廖小雯、林苡彤與粘絢雯 (2009) 所編製之「國中生關係攻擊受害經驗量表」來探討各班學生的關係受害狀況，共有 16 個題目，採自陳式的 Likert 五點量表，由「從不如此」(1 分) 至「總是如此」(5 分)，分數愈高表示愈常有關係攻擊受害經驗。本量表各題的因素負荷量在 .51~.79 之間，累積解釋變異量為 45.73%，Cronbach α 為 .92。

在獲得每位學生自評之關係受害分數後，若該生分數在全體受試者一個標準差以上者，則本研究將之歸類為關係攻擊受害者。最後再以每個班級關係受害學生的人數除以該班全部學生人數，作為該班之班級關係受害情況的分數。

參、結果與討論

在表 1 中先呈現本研究各變項的平均數和標準差，接下來再分別說明各項分析結果。

表 1 班級經營與班級氣氛變項的平均數與標準差 (N=50)

變項	平均數	標準差
經營風格		
教學經營	32.40	2.86
人的經營	19.76	3.13
導師的評估		
行為嚴重性	23.34	3.88
涉入必要性	25.62	4.28
導師的態度		
對攻擊者感到生氣	24.70	3.43
同情受害者	21.84	4.37
導師的策略		
聯絡簿	22.94	6.17
討論規則	20.30	5.10
同儕解決/無法容許	32.80	10.43
行為規範/報告上級	49.12	9.68
班級氣氛		
同學支持	14.29	0.80
班規	14.93	1.34
教師支持	11.57	1.27
組織	9.96	1.38
團結	12.65	0.78
關係攻擊信念	15.22	1.85

一、導師的班級經營風格與班級關係攻擊情況之關係

本研究由兩個向度—「教學經營」和「人的經營」來探討國中導師之班級經營風格，並根據 Martin 等人 (2007) 的分類，區分導師在二種向度上之介入程度。結果發現在「教學經營」向度上，有 36 位導師（即樣本之 72%）屬於「介入型」、14 位導師是「互動型」，而沒有導師是「不介入」型；以「人的經營」向度來看，有 3 位導師屬於「介入型」、40 位導師（即樣本之 80%）為「互動型」，而有 7 位導師是「不

介入型」。可見大部分的國中導師在處理教學相關事務時，相對採取介入處理的風格，導師傾向對教學握有較多的掌控權，以命令、增強等方式，期待能使學生達到良好的學習效果；但在經營與學生的關係上，大多數的導師則較常採用師生雙方共同參與的態度，傾向以討論的方式和學生尋求彼此均可接受的條件，以互動的方式建立師生關係。依此結果也可看出，的確有必要從不同的角度去分別探討導師的班級經營風格。

而不同導師經營風格的班級間之關係攻擊情況是否有所不同呢？本研究分別就關係攻擊與關係受害進行比較。以單因子變異數分析進行檢驗的結果（請見表 2）可看出：在「教學經營」上採不同風格的導師所帶領的班級間，在「班級關係攻擊」， $F(1, 48) = .87, p = .36$ ，及「班級關係受害」的差異並未達顯著， $F(1, 48) = .10, p = .75$ ；而具有不同「人的經營」風格的導師所帶領之班級間，在「班級關係攻擊」， $F(2, 47) = .35, p = .71$ ，與「班級關係受害」也沒有顯著差異， $F(2, 47) = 2.24, p = .12$ 。

表 2 不同類型導師班級經營風格之班級關係攻擊情況的平均數、標準差與考驗結果（ $N=50$ ）

班級經營風格	人數	班級關係攻擊			班級關係受害		
		平均數	標準差	<i>F</i> 值	平均數	標準差	<i>F</i> 值
教學經營							
互動型	14	.10	.05	.87	.13	.10	.10
介入型	36	.12	.06		.14	.07	
人的經營							
不介入型	7	.11	.07	.35	.09	.07	2.24
互動型	40	.12	.06		.15	.08	
介入型	3	.10	.01		.10	.04	

研究者原本預期導師的班級經營風格與班級關係攻擊情況應該會有所關聯，然而研究結果卻顯示，不同類型經營風格之班級關係攻擊情況並無顯著差異。研究者認為可能的原因有二：一是可能與問卷資料來源並非同一對象有關。雖然過去許多研究顯示導師因素（如：班級經營風格、導師領導風格）與學生因素（如：班級氣氛、學業成就）間有顯著相關，但調查這二個因素的問卷填答者通常都是相同來源—即都是學生、或者都是導師作答，如：李國勝（2004）、林桓立（2005）等的研究。而在 Roland 與 Galloway（2002）針對班級經營的研究中，讓導師和其班級學生分別填寫關於班級

經營的複本問卷，發現兩方所填寫結果間之相關是很低的；因此不同資訊來源可能是本研究之導師因素和班級因素沒有顯著關聯的原因之一。而另一個可能性則是，或許教師班級經營與學生行為表現間之相關性的確不明顯；Bru、Stephens 與 Torsheim（2002）發現學生覺知之教師班級經營可能會影響到學生而產生個別行為上的差異，但是對整個班級的影響卻很有限。亦即，導師對於一般性班級經營的作法並不會直接影響整個班級之學生互動行為。

二、導師針對關係攻擊的班級經營與班級關係攻擊情況

（一）導師的評估、態度及處理策略與班級關係攻擊情況的相關性

如表 3，本研究發現導師對關係攻擊態度中之「同情受害者」分數和「班級關係攻擊」及「班級關係受害」分數皆達顯著正相關（ $r = .30, .32; p < .05$ ）。而導師對關係攻擊評估中之「行為嚴重性」、「涉入必要性」，與導師對關係攻擊態度中之「對攻擊者感到生氣」，及對關係攻擊的四種處理策略分別與「班級關係攻擊」、「班級關係受害」均未達顯著相關。

表 3 導師對關係攻擊的評估、態度及處理策略和班級關係攻擊情況的相關

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
班級關係攻擊	.18	-.06	.22	.30*	.15	.15	.17	.09
班級關係受害	.21	-.09	.21	.32*	.04	-.03	-.05	.10
導師的評估								
1. 行為嚴重性	—							
2. 涉入必要性	.42**							
導師的態度								
3. 對攻擊者生氣	.69***	.28						
4. 同情受害者	.40**	.12	.58***					
導師的處理策略								
5. 聯絡簿	.10	.15	.26	.36*				
6. 與整班討論規則	.34*	.35*	.17	.06	.16			
7. 同儕解決/無法容許	.49***	.36**	.37**	.24	.25	.29*		
8. 行為規範/報告上級	.41**	.16	.31*	.16	.06	.37**	.20	—

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

（二）導師的評估、態度與處理策略對班級關係攻擊情況的迴歸分析

本研究分別從導師對於關係攻擊之「評估」與「態度」相對於「處理策略」，了解這些因素對於班級關係攻擊情況的預測力，同時，在統計分析上也將這些因素分別對「班級關係攻擊」與「班級關係受害」進行預測，以期能細緻地看出導師因素的可能影響。而本研究之所以會使用「導師的評估、態度與處理策略」推論「班級關係攻擊與受害情形」（而非相反的方向），主要是根據研究問卷設計和實施的方式，在導師針對關係攻擊的態度問卷中，導師會先閱讀可能發生關係攻擊情況之數項情境，然後請導師針對該情境做回應，因此導師的填答是以該問卷情境為主，而非以自身班級的實際發生情況為考量，因此本研究採取以導師對於關係攻擊的評估、態度及處理策略為自變項，而以班級關係攻擊與關係受害情況為依變項，進行迴歸分析。

進行多元迴歸時，研究者先透過 SPSS 輸出的變異數波動因素值 (variance inflation factor; VIF) 來檢測自變項間是否存在多元共線性的問題，Mayers (1990) 認為當 VIF 的數值到達 10 時，多元共線性可能使得迴歸模式有所偏誤，此項分析的 VIF 值在 1.08~2.49 之間，可推論預測變項並無存在多元共線性的問題。再進行強迫進入法的迴歸分析，結果發現導師對關係攻擊的評估與態度對「班級關係攻擊」的聯合預測未達顯著水準， $R^2 = .12$, $F(4, 45) = 1.46$, $p = .23$ ，而導師對關係攻擊的處理策略對「班級關係攻擊」的聯合預測也未達顯著水準， $R^2 = .05$, $F(4, 45) = .59$, $p = .67$ 。

然而，由表 4 以強迫進入法進行迴歸分析的結果可知，導師因素中的「行為嚴重性」、「涉入必要性」、「對攻擊者感到生氣」、「同情受害者」對「班級關係受害」的聯合預測達到顯著水準， $R^2 = .22$, $F(4, 45) = 3.06$, $p < .05$ ，且由 R 值可知，四個預測變項所預測班級關係受害和實際研究所計算出的班級關係受害的相關為 .47，由 R^2 值可知，四個預測變項預測班級關係受害所能解釋的變異量為 22%。而只有導師對關係攻擊態度中的「同情受害者」分量表之迴歸係數達顯著水準， $t = 2.23$, $p < .05$ ，但導師對關係攻擊評估中之「行為嚴重性」、「涉入必要性」及導師對關係攻擊態度中之「對攻擊者感到生氣」均未達顯著水準。另外，導師對關係攻擊之處理策略中的「聯絡簿」、「和整個班級討論規則」、「同儕解決、指出不容許」、「規範行為、報告上級」對於「班級關係受害」的聯合預測並未達顯著水準， $R^2 = .02$, $F(4, 45) = .23$, $p = .92$ 。

表 4 導師的評估、態度、處理策略對班級關係受害的迴歸分析結果 (N=50)

預測變項	班級關係受害			
	迴歸係數	標準誤	標準化迴歸係數	t 值
導師的評估、態度				
行為嚴重性	.006	.004	.340	1.74
涉入必要性	-.004	.003	-.253	-1.72
對攻擊者感到生氣	-.003	.004	-.153	-.73
同情受害者	.006	.003	.366	2.23*
導師的處理策略				
聯絡簿	.001	.002	.086	.56
和整個班級討論規則	.000	.002	-.037	-.22
同儕解決/指出不容許	.000	.001	-.081	-.50
規範行為/報告上級	.001	.001	.117	.72

* $p < .05$

根據相關性與迴歸分析的結果，本研究發現並未完全符合原本之預期，顯示與導師相關的因素（評估、態度、處理策略）均無法預測班級之關係攻擊。這可能是因為，教師本身對學生攻擊行為所抱持的立場與態度，對於學生行為所產生的影響，可能不是很直接或者立即性的。在 Kochenderfer-Ladd 與 Pelletier (2008) 的研究中，發現教師本身對於欺凌行為的信念和評估會影響到他們的處理策略，然而教師處理策略的種類與學生受害的情況卻是沒有關聯的。另外，Henry 等人 (2000) 以縱貫追蹤的方式探討教師對關係攻擊的規範對於班級關係攻擊的影響，結果發現在同儕和教師不接受攻擊的情況下，學生的攻擊行為較不會隨著時間而有增加的趨勢；可見，教師本身的攻擊規範信念會在其班上造成影響，但可能需要較長期的時間才能看到效果。

但是，本研究發現，導師對於關係攻擊的評估及態度能預測班級關係受害，而且導師對關係受害者的同情可做為主要的解釋因素，也就是說，導師愈有「同情受害者」的態度，則班級內之關係受害情況傾向也愈嚴重。針對本研究的結果，研究者認為可以嘗試從二個方向去說明這個現象。首先是學生知覺導師立場是否公正的考慮—導師處理班級關係攻擊時的同情態度，可能無形之中讓班上感受到偏袒不公，會使得學生對導師有不信任的感覺，而可能對受害的同學心生不滿，然後將怒氣擴大、轉移至與

受害者有關的其他人身上，而使得攻擊者有了更多想去加害的對象，結果班級內的關係受害情形可能更嚴重；亦即，若教師表現的同情態度被學生認為是偏愛的情況下，並無助於減少班上學生的問題行為（Bru et al., 2002）。另一個則是與自陳受害經驗有關的考慮—導師的同情可能加深了受害者的自憐、肯定了受害者被攻擊的事實，因而提高了班上學生對自己被攻擊的覺察度，結果在填寫關係受害經驗時有分數較高的傾向，而顯現班級關係受害的情形較嚴重。然而，也有可能是目前在自己班上就有關係受害情況的導師，因處理學生受害而使得導師表現出較多對於受害者的同情感受。但因本研究並無法驗證二因素間之前後關係，再加以這是第一個嘗試由教師態度來探討對班級關係攻擊情況的研究，尚缺乏其他相關研究提供佐證，故上述之可能解釋仍需後續研究加以澄清。

三、整體性及特定性班級氣氛與班級關係攻擊情況

（一）班級氣氛因素與班級關係攻擊情況的相關性

以一般性的班級氣氛因素（同學支持、班規、教師支持、組織、團結）和班級關係攻擊信念，分別看其與「班級關係攻擊」與「班級關係受害」的相關程度，結果發現：「同學支持」因素與「班級關係攻擊」（ $r = -.43, p < .01$ ）、和「班級關係受害」皆達顯著負相關（ $r = -.31, p < .05$ ）；「團結」因素與「班級關係攻擊」、「班級關係受害」亦為顯著負相關（ $r = -.37, -.35; p < .05$ ）；「組織」因素僅與「班級關係攻擊」達顯著負相關（ $r = -.30, p < .05$ ）；「班級關係攻擊信念」只和「班級關係受害」有顯著正相關（ $r = .46, p < .01$ ）。而「班規」、「教師支持」、「班級關係攻擊信念」與「班級關係攻擊」未達顯著相關；「班規」、「教師支持」、「組織」與「班級關係受害」也沒有顯著相關。

（二）班級氣氛因素與班級關係攻擊情況的迴歸分析

以整體性與特定性班級氣氛因素分別對「班級關係攻擊」與「班級關係受害」進行預測的結果發現，「同學支持」、「班規」、「教師支持」、「組織」、「團結」、「班級關係攻擊信念」對「班級關係攻擊」的聯合預測並未達顯著水準， $R^2 = .23, F(6, 43) = 2.16, p = .066$ ；且以強迫進入法迴歸分析之前所得之 VIF 值在 1.35~3.90 之間，可見預測變項並無存在多元共線性的問題。

而由表 5 以強迫進入法進行迴歸分析的結果可知，「同學支持」、「班規」、「教師

支持」、「組織」、「團結」、「班級關係攻擊信念」對「班級關係受害」的聯合預測達顯著水準， $R^2 = .25$, $F(6, 43) = 2.43$, $p < .05$ ，由 R 值可知，六個預測變項所預測班級關係受害和實際研究所計算出的班級關係受害的相關為.50，由 R^2 值可知，六個預測變項預測班級受害所能解釋的變異量為 25%，且只有「班級關係攻擊信念」之迴歸係數達顯著水準， $t = 2.69$, $p < .05$ 。

表5 班級氣氛因素對班級關係受害的迴歸分析結果 (N=50)

預測變項	班級關係受害			
	迴歸係數	標準誤	標準化迴歸係數	t 值
同學支持	.002	.027	.021	.08
班規	.006	.009	.090	.59
教師支持	.010	.012	.147	.83
組織	.000	.013	.001	.00
團結	-.025	.026	-.239	-.99
班級關係攻擊信念	.020	.008	.455	2.69*

* $p < .05$

根據上述分析結果可知，在班級中的「同學支持」和「團結」氣氛有助於減少班級內的關係攻擊情況，也就是說，一個班級裡面若是學生間愈能互相支持、喜歡彼此、學生愈團結，則該班級內之關係攻擊情況也會比較輕微。在 Mikami 等人 (2005) 的研究中也發現，在凝聚力愈高、學生間的支持性愈強的班級中，同儕關係會較正向；因此班級內同學互相排斥的情形也會傾向較少。同時，班級氣氛中的「組織」因素與班級關係攻擊也呈現負相關，也就是說，一個班級愈沒有組織、進行班級事務時愈混亂的話，則班級關係攻擊也會比較嚴重。這可能是因為在有組織的班級環境中，學生自我控制的能力較高，比較不會在遇到人際挑釁或不如意時馬上以攻擊行為進行回應或報復 (Elias & Schwab, 2006; Humphrey, 1984)；但是也可能是因為班級關係攻擊情況嚴重，因而導致整個班級呈現混亂的狀態。

此外，本研究發現班級關係攻擊信念與班級關係受害有顯著正相關，且能預測班級關係受害；也就是說，班級氣氛中如果愈能接受同學彼此以關係攻擊的方式去傷害別人的話，那麼這個班級的關係受害情形也會比較嚴重。此結果與 Chang (2004)、Henry

等人（2000）、Werner與Nixon（2005）的研究結果類似。但特別的是，班級關係攻擊信念雖也與班級關係攻擊有正相關的趨勢，但是其相關程度較低，且未達統計顯著性，這表示整體班級中對於關係攻擊行為的看法，較不會使班上的關係攻擊加害者增加，但卻會使班上的關係攻擊受害者有增加的可能性。亦即，若班級中允許關係攻擊行為，而對於關係攻擊行為未給予規範的話，雖然班級內的關係攻擊者人數不至於因此增加，但一個攻擊者會去攻擊很多不同的人，又如果班上學生覺得這個行為是可被接受的，而不會對攻擊者產生反抗或制止的行為，那麼班上的關係受害者便可能會因而增加。

肆、結論與建議

本研究欲探討導師的班級經營風格、對關係攻擊的評估、態度、處理策略，以及班級氣氛和班級關係攻擊信念，與班級關係攻擊情況間的關係。結果發現不同類型導師經營風格之班級關係攻擊情況並無差異，導師具有之「對關係攻擊受害者的同情」態度和班級關係攻擊情況有顯著的正相關，但是多元迴歸的結果顯示，只有導師對關係攻擊態度中的「同情受害者」對於班級關係受害具有顯著預測力。而導師對於關係攻擊的處理策略與班級關係攻擊情況並沒有顯著相關性，亦無法以導師的處理策略預測班級關係攻擊情況。另外，班級氣氛中的「同學支持」、「團結」、「組織」與班級關係攻擊有負相關，且「同學支持」及「團結」與班級關係受害也存在負相關，而「班級關係攻擊信念」和班級關係受害呈現正相關。班級氣氛和班級關係攻擊信念並無法預測班級關係攻擊，但是，班級關係攻擊信念可預測班級關係受害。

因此可知，導師對於關係受害者之同情態度可能無助於班上關係攻擊情況之減少，但是學生間的相互支持與團結可能有助於班級關係攻擊情況的減輕，若學生認為在班上進行關係攻擊是能被接受的話，則班上可能有較嚴重的關係受害情況。基於這些研究結果，研究者對於教育上的建議是：國中導師以班級學生要有凝聚力、互相包容和合作、強調班級組織性等做為經營目標，進而減少班上的關係攻擊狀況，同時，建立班上學生對於關係攻擊行為有正確的規範信念是很重要的，亦即，要讓學生知道關係攻擊（如：排擠、傷害名聲等）也是一種攻擊行為，會造成同學的傷害，而這些行為在班上是不被允許的。所以，導師在處理班上的關係攻擊事件時，可以在公開的

情況下，讓學生知道關係攻擊行為是不適當的、不會被大家所接受的，也就是讓學生知道關係攻擊是不好的行為，學生不需要容忍這種攻擊行為；一旦班上學生這方面的信念改變了，對關係攻擊者的行為便可能產生一定的約束力，而能減少班上關係受害的情況。同時，導師並不宜在全班同學面前，過於表現對受害學生的同情，以免因而造成學生對老師有處理不公的觀感，而是要在私底下和受害者的談話中，藉由同理對方感受與表達自己的同情，使關係受害學生感受到被了解與被關心。

在後續研究上，研究者建議可以在下列問題上做更進一步地探討：

(1) 針對導師處理關係攻擊的態度：本研究發現導師對受害者的同情態度對於班級關係受害具有預測力，且是正相關的傾向，所以導師公開表達的同情態度，似乎有可能使整個班級的關係受害情況更趨嚴重；研究者之所以有這樣的推論，主要是在發展班級經營問卷時所進行的導師訪談中發現，幾乎每個班級在學生形成友誼的過程中都會發生關係攻擊的情況，其中對此狀況抱持中性態度的導師，多數認為所帶領的班級關係攻擊情況有減少的趨勢，相對的，態度傾向於同情受害者的導師則發現班上發生關係攻擊的情況不減反增。因為本研究結果所呈現的是相關的傾向，並無法據以推論因果關係的方向性，所以此結果也有另一種可能的推論方式，也就是因為班級關係受害的情況較為嚴重，使得導師對關係受害者的同情分數較高。因此之後的研究可以進一步探討這二個因素間所存在的因果方向性為何。

(2) 針對同儕支持在班級關係攻擊情況中的角色：雖然本研究並未發現同學支持對於班級關係攻擊情況的預測作用，但由相關之數值來看卻發現同學支持所能解釋的變異量其實是很大的，而且同學支持與班級關係攻擊和班級關係受害都有顯著負相關。因此未來研究可以再進一步澄清同學提供的支持對於班級關係攻擊情況的影響。

由於人力與物力之限制，本研究並未針對全國性樣本進行抽樣，在樣本之代表性與結果之推論程度上有所限制。然而，本研究是第一個由學校脈絡因素來探討青少年關係攻擊行為之實徵研究，對於教育現場教師在處理學生之相關行為時，可以提供具有研究佐證基礎之重要參考。

參考文獻

- 王孜甯、程景琳（付印中）。情境式關係攻擊量表之發展。測驗學刊。
- 李國勝（2004）。國中導師領導行為、班級氣氛與班級經營效能關係之研究。彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 林桓立（2005）。國中導師溝通型態與班級氣氛之相關研究－以彰化縣為例。彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 許基祥（2007）。海事水產職業學校導師班級經營風格與學生班級氣氛相關之研究。國立台灣師範大學工業教育學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，台北。
- 程景琳、廖小雯、林苡彤、粘絢雯（2009）。國中生關係攻擊受害經驗量表之編製。發表於 2009 年中國測驗學會年會暨心理與教育測驗學術研討會，台灣師範大學，台北市。
- 賴保禎、周文欽、張鐸嚴、張德聰（1999）。青少年心理學。台北：國立空中大學。
- Akbaba, B., & Altun, A. (1998). *Teachers' reflections on classroom management* (ERIC Document Reproduction Service No. ED425148).
- Bake, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23, 3-15.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, HJ: Prentice-Hall.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40, 287-307.
- Chang, L. (2004). The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental Psychology*, 40, 691-702.
- Chang, L., Liu, H., Wen, Z., Fung, K. Y., Wang, Y., & Xu, Y. (2004). Mediating teacher liking and moderating authoritative teaching on Chinese adolescents' perceptions of antisocial and prosocial behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 96, 369-380.
- Cheng, C. L. (2008). *Relational aggression questionnaire – Peer nomination*. Unpublished instrument, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.

- Cheng, C. L. (2009). No blood means less harm?: Relational aggression and peer rejection in adolescence. *Bulletin of Educational Psychology*, 40, 511-528.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., & Werner, N. E. (2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social-psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 127-138.
- Elias, J. M., & Schwab, Y. (2006). From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 309-341). New York: Lawrence Erlbaum Associates
- Fraser, B. J., Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1982). *Assessment of learning environments: Manual for learning environment inventory (LEI) and my class inventory (MCI)* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 22364).
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 589-600.
- Henry, D., Guerra, N., Husemann, R., Tolan, P., VanAcker, R., & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28, 59-81.
- Hoy, W. A., & Weinstein, S. C. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 181-219). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173-184.
- Humphrey, L. L. (1984). Children's self-control in relation to perceived social environment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 178-188.
- Johns, F. A., MacNaughton, R. H., & Karabinus, N. G. (1989). *School discipline guidebook: Theory into practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. *Journal of Psychology*, 114, 135-142.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about

- bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46, 431-453.
- Lagerspetz, K. M., Bjorkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression more typical of females? *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.
- Martin, N. K., & Baldwin, B. (1992). *Beliefs regarding classroom management style: The differences between pre-service and experienced teachers* (ERIC Document Reproduction service No. ED 355213).
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). *Class size and teacher graduate study: Do these variables impact teachers' beliefs regarding classroom management style?* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 418939).
- Martin, N. K., Yin, Z., & Mayall, H. (2006). *Classroom management training, teaching experience and gender: Do these variables impact teacher's attitudes and beliefs toward classroom management style?* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 494050).
- Martin, N. K., Yin, Z., & Mayall, H. (2007). The attitudes & beliefs on classroom control inventory-revised and revisited: A continuation of construct validation. *Journal of Classroom Interaction* 42, 11-20.
- Mayers, R. (1990). *Classical and modern regression with applications* (2nd ed.). Boston, MA: Duxbury.
- Merrell, K. W., Buchanan, R., & Tran, O. K. (2006). Relational aggression in children and adolescents: A review with implications for school settings. *Psychology in the Schools*, 43, 345-360.
- Mikami, A. Y., Boucher, M. A., & Humphreys, K. (2005). Prevention of peer rejection through a classroom-level intervention in middle school. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 5-23.
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. *Journal of Educational Psychology*, 70, 263-269.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299-312.
- Serow, R. C., & Solomon, D. (1979). Classroom climates and students' intergroup behavior. *Journal of Educational psychology*, 71, 669-676.
- Somersalo, H., Solantaus, T., & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental

- health of primary school children. *Nordic Journal of Psychiatry*, 56, 285-290.
- Werner, N. E., & Nixon, C. L. (2005). Normative beliefs and relational aggression: An investigation of the cognitive bases of adolescent aggressive behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 229-243.
- Wheldall, K., Beaman, R., & Mok, M. (1999). Does the individualized classroom environment questionnaire (ICEQ) measure classroom climate? *Educational and Psychological Measurement*, 59, 847-854.
- Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children and Schools*, 27, 167-175.
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1986). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Yoneyama, S., & Naito, A. (2003). Problems with the paradigm: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24, 315-330.
- Yoneyama, S., & Rigby, K. (2006). Bully/victim students & classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25, 34-41.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying. *Research in Education*, 69, 27-35.

投稿收件日：2009 年 7 月 16 日

接受日：2010 年 5 月 25 日

附 錄

「導師班級經營風格量表」—針對關係攻擊之班級經營的分量表例題：

AB 是好朋友，原本計畫一起出去玩，可是 A、B 學生因為意見不一致，產生爭吵，之後，A 學生不但不理 B 學生，甚至叫其他同學也不要理 B 學生。這不是這個學生第一次慫恿其他人排擠讓自己生氣的朋友了。

	一點也不嚴重	不嚴重	有點嚴重	嚴重	非常嚴重
1.你認為 A 學生的行為有多嚴重？.....	①	②	③	④	⑤
	非常不同意	不同意	既不同意也不反對	同意	非常同意
2.我會對 A 學生的行為感到生氣不悅。.....	①	②	③	④	⑤
3.我會同情 B 學生。.....	①	②	③	④	⑤
4.你會如何處理這件事？	完全不可能	不太可能	有可能	可能	非常可能
(1)不介入，如：假裝不知道這件事、忽視之.....	①	②	③	④	⑤
(2)聯絡簿，如：在聯絡簿上安慰 B 學生、在聯絡簿上了解事情的本末.....	①	②	③	④	⑤
(3)同儕解決，如：叫他們過來，讓他們自己把話說清楚.....	①	②	③	④	⑤
(4)和整個班級討論規則，如：全班同學討論此事件.....	①	②	③	④	⑤
(5)指出此行為是無法被容忍的，如：和 A 學生一起坐下討論這種行為是不被接受.....	①	②	③	④	⑤
(6)規範孩子的行為，如：不讓 A 學生下課.....	①	②	③	④	⑤
(7)報告上級或告知父母，如：將學生送到相關處室、打電話告知父母.....	①	②	③	④	⑤