

國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文

指導教授：程景琳博士



「情境式關係攻擊量表」的發展—
成年初顯期之關係攻擊

研究生：王孜甯

中華民國九十七年七月

「情境式關係攻擊量表」的發展— 成年初顯期之關係攻擊

摘要

關係攻擊是指以傷害對方人際關係為目的之攻擊行為；成年初顯期則指由青少年轉換至成年階段之過渡時期。本研究之目的在於發展適合臺灣社會的《情境式關係攻擊量表》，藉以測量成年初顯期個體在不同激發情境脈絡下的關係攻擊傾向，並建立其心理計量特性。首先進行前導研究，包括訪談、開放式問卷以及半開放式問卷，藉以瞭解成年初顯期關係攻擊之內涵；再以文獻及前導研究結果為基礎編擬本量表，進行預試以及項目分析後形成正式量表為十四則情境共 38 題。激發情境類型包括一般性激發情境（激怒起因大多來自於兩人在看法或態度上的歧異）以及關係性激發情境（牽涉到關係性威脅、社交地位或自尊遭到損害的情況），後者再依據互動者的關係劃分為好朋友及普通朋友的脈絡。行為反應題項則分為間接關係攻擊與直接關係攻擊，前者指攻擊者利用第三者的關係或群眾力量進行攻擊，例如拉攏第三者站在自己這一方；後者指攻擊者直接利用自己與標的人物之間的關係進行攻擊，例如與標的人物冷戰。本研究以 1502 名大學生（578 名男性及 924 名女性）為研究參與者，分析《情境式關係攻擊量表》之心理計量特性。研究結果顯示本量表內部一致 ($\alpha = .69 \sim .82$) 且穩定 ($r = .70 \sim .84$)，具有可接受之信度。而在效度方面，內容效度檢核結果顯示，各題激發情境與關係攻擊行為反應的敘述符合研究者所劃分的類別定義；至於建構效度的部份包括因素效度、同時效度及區辨效度。以各分量表與全量表之內部相關以及驗證性因素分析來檢驗因素效度，顯示各分量表之間具有關連性但也各有功能存在，且本量表的整體模式適配情形頗為理想；再以同儕提名方式的《大學生社交行為量表》以及自陳式的《大學生活適應量表》檢驗同時效度，發現《情境式關係攻擊量表》與此二量表皆有相關存在，且會因不同激發情境下採用的關係

攻擊手段不同，而產生程度不一的關連性；最後分別以性別、年級與社交行為來檢驗區辨效度，發現《情境式關係攻擊量表》能有效區辨男性與女性、大一與大四、關係攻擊者與非關係攻擊者的關係攻擊傾向，其區辨力會因為不同激發情境下採取之關係攻擊類型而異。同時研究者也根據不同性別與年級提供得分概況。最後針對研究結果做進一步的討論，並在量表發展、量表使用、量表解釋以及未來研究方向等方面提出具體建議。

關鍵詞：關係攻擊、成年初顯期、情境式量表

The Development of Situational Scale of Relational Aggression in Emerging Adulthood

Tzu-Ning Wang

Abstract

Relational aggression refers to behaviors aimed to hurt others' interpersonal relationships. Emerging adulthood refers to the transitional phase from adolescence to adulthood. The purpose of the study was to develop a psychometric measure to evaluate the tendency and the subtypes of relational aggression under different kinds of provocations among Taiwanese college students. The provocative situations and response items were generated from literature and a series of pilot studies including qualitative interviews, open-ended questionnaires, and semi-structured questionnaires. The formal version of "Situational Scale of Relational Aggression, SSRA" consists of 14 provocative situations categorized as "ordinarily provocative situations," "relationally provocative situations of intimate friends," and "relationally provocative situations of ordinary friends." In addition, two subtypes of relational aggression are included in the 38 response items: "Indirect relational aggression" and "direct relational aggression". The former refers to aggression that the aggressors utilize the relationship between aggressor and others to conduct relational aggression (e.g., gossip); the latter refers to aggression that the relationship between aggressor and the target is used to deliver relational aggression (e.g., silent treatment). The formal scale was administered to a sample of 1502 college students (578 males and 924 females) aged 18-25. Psychometric evaluation revealed that SSRA was both sufficiently reliable and valid. In reliability analysis, Cronbach's alpha coefficients ranged from .69 to .82, and test-retest correlation coefficients ranged from .70 to .84, suggesting acceptable test-retest reliability and internal consistency. In validity analysis, data from five raters provided high content validity. As for construct validity, the inter correlation of subscales and confirmatory factor analysis were performed to evaluate factor validity. The results showed that the overall model fit the data well and the subscales were correlated with each other while each served distinct function as well. The results of concurrent validity indicated that SSRA was correlated with

“College Students’ Social Behavior Scale—Peer Report, CSSBS-P” and “The Student Adaptation to College Questionnaire, SACQ” and correlative intensity varied with subscales of SSRA. Finally, discriminant validity was evaluated in terms of gender, grade and social behavior. The results demonstrated that SSRA validly discriminated males from females, first graders from fourth graders, and relational aggressors from non-relational aggressors in certain provocative types and subscales. Further discussion and implications in development, usage, interpretation and future study of the measure were provided.

Keywords: relational aggression; emerging adulthood; situational scale

目 錄

第一章 緒論	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 名詞釋義.....	6
第二章 文獻探討	7
第一節 關係攻擊之理論與相關研究.....	7
第二節 成年初顯期之理論與相關研究.....	18
第三節 關係攻擊之測量.....	33
第四節 研究目的與研究問題.....	46
第三章 研究方法	49
第一節 前導研究.....	49
第二節 研究架構與設計.....	76
第三節 研究參與者.....	77
第四節 研究工具.....	79
第五節 研究程序.....	89
第四章 研究結果	91
第一節 情境式關係攻擊量表之編製.....	91
第二節 情境式關係攻擊量表之信度分析.....	98
第三節 情境式關係攻擊量表之效度分析.....	99
第四節 情境式關係攻擊量表之得分概況.....	119
第五章 討論	121
第一節 情境式關係攻擊量表編製之討論.....	121
第二節 情境式關係攻擊量表信度之討論.....	124
第三節 情境式關係攻擊量表效度之討論.....	125
第六章 結論與建議	135
第一節 結論.....	135
第二節 研究貢獻與限制.....	138
第三節 建議.....	141
參考文獻	145

附 錄	165
附錄一：前導研究一之研究參與邀請函.....	165
附錄二：前導研究一之研究參與說明書.....	166
附錄三：前導研究一之研究參與同意書.....	167
附錄四：前導研究一之訪談大綱.....	168
附錄五：前導研究二之情境收集問卷.....	169
附錄六：前導研究三之項目收集問卷.....	170
附錄七：《學生社交行為量表》修訂及使用同意書.....	174
附錄八：《大學生社交行為量表》.....	175
附錄九：《大學生活適應量表》使用同意書.....	178
附錄十：《大學生活適應量表》.....	179
附錄十一：《情境式關係攻擊量表》預試量表.....	181
附錄十二：《情境式關係攻擊量表》正式量表.....	189
附錄十三：《情境式關係攻擊量表》內容效度檢核表.....	195

表 目 錄

表 2-1	間接攻擊、關係攻擊與社交攻擊的比較	9
表 2-2	關係攻擊的測量：主要方法的優點與限制	38
表 2-3	成年初顯期的關係攻擊測量	40
表 3-1	前導研究一研究參與者之背景資料	50
表 3-2	前導研究二研究參與者之年級與性別分佈概況	64
表 3-3	關係攻擊引發情境出現之人際互動脈絡類別人次及百分比	64
表 3-4	情境收集問卷整理的關係攻擊引發情境內容	66
表 3-5	前導研究三研究參與者之年級與性別分佈概況	67
表 3-6	項目收集問卷使用的關係攻擊激發情境內容	69
表 3-7	激發情境的發生頻率	70
表 3-8	關係攻擊激發情境內容分析與修改方向	73
表 3-9	預試參與者之年級、性別分佈概況	77
表 3-10	正式量表參與者之學校、年級與性別分佈概況	78
表 3-11	《大學生社交行為量表》之修訂結果摘要表	81
表 3-12	《大學生社交行為量表》之項目分析結果摘要表	82
表 3-13	《大學生社交行為量表》之 Cronbach α 係數	84
表 3-14	《大學生社交行為量表》整體模式適配度摘要表	84
表 3-15	《大學生活適應量表》之向度、分量表及題目分配	87
表 4-1	《情境式關係攻擊量表》預試項目分析結果摘要表	95
表 4-2	《情境式關係攻擊量表》正式量表內容	97
表 4-3	《情境式關係攻擊量表》各分量表之 Cronbach α 係數	98
表 4-4	《情境式關係攻擊量表》各分量表之重測信度係數	98
表 4-5	《情境式關係攻擊量表》各分量表與全量表之內部相關矩陣	101
表 4-6	《情境式關係攻擊量表》整體模式適配度摘要表	102
表 4-7	《情境式關係攻擊量表》與《大學生社交行為量表》之相關矩陣	106
表 4-8	《情境式關係攻擊量表》與《大學生活適應量表》各分量表之相關矩陣	109
表 4-9	男女生在《情境式關係攻擊量表》各分量表得分之描述統計	110
表 4-10	男女生在《情境式關係攻擊量表》不同情境分量表得分之混合設計二因子變異數分析摘要表	111

表 4-11	男女生在《情境式關係攻擊量表》不同情境分量表得分之單純主要效果分析.....	112
表 4-12	不同年級在《情境式關係攻擊量表》各分量表得分之描述統計	114
表 4-13	不同年級在《情境式關係攻擊量表》不同情境分量表得分之二因子混合設計變異數分析摘要表.....	114
表 4-14	不同年級在《情境式關係攻擊量表》不同情境分量表得分之單純主要效果分析.....	115
表 4-15	關係攻擊者與非關係攻擊者在《情境式關係攻擊量表》不同情境分量表得分之二因子混合設計變異數分析摘要表.....	117
表 4-16	關係攻擊者與非關係攻擊者在《情境式關係攻擊量表》各分量表之 t 檢定摘要表.....	118
表 4-17	各年級男女生在《情境式關係攻擊量表》各分量表得分之平均數、標準差與偏態.....	120

圖目錄

圖 3-1	研究架構圖	76
圖 3-2	《大學生社交行為量表》之驗證性因素分析建構圖	85
圖 3-3	研究程序圖	89
圖 4-1	《情境式關係攻擊量表》之驗證性因素分析建構圖	103
圖 4-2	男女生在《情境式關係攻擊量表》不同情境分量表得分之交互作用圖	111
圖 4-3	不同年級在《情境式關係攻擊量表》不同情境分量表得分之交互作用圖	115

第一章 緒論

本章旨在說明研究源起並針對相關名詞進行界定。全章共分為二節，第一節為研究動機，第二節為名詞釋義。

第一節 研究動機

“*No man is an island.*”這是十七世紀詩人 John Donne 在 “Meditation XVII” 的經典名句 (Donne, 1623)。人類既是群居的動物，難免會在同儕互動過程中因為衝突而衍生攻擊。過去關於攻擊行為的研究總是把焦點放在外顯攻擊，因為它容易觀察得到，其嚴重後果也是立即可見，研究結果也幾乎一致指出男性的攻擊性較女性為高；然而學者 Feshbach 在 1969 年觀察到攻擊行為可能在形式上有性別差異；到了 1977 年有學者開始討論女性的攻擊性是否總是比男性來得低，認為女性的攻擊性被低估是因為過去研究攻擊行為時都將其內涵放在直接的外顯攻擊，卻忽略了其他間接的攻擊形式 (Frodi, Macaulay, & Thome, 1977)。此後十幾年間僅有零星幾篇研究稍微關注到非肢體形式、卻會帶來心理或社交傷害的攻擊行為，但也都只是其研究的一小部分，並沒有以此為研究主軸深入探討 (Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson, & Garipey, 1989; Eagly & Steffen, 1986; Lancelotta & Vaughn, 1989)。1989 年到 1994 年間，芬蘭學者 Björkqvist 的研究團隊發表數篇研究與討論，正式提出隱性間接的攻擊形式，包括背後中傷、排擠孤立、謠言等 (Björkqvist, 1994; Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Björkqvist & Niemelä, 1992b; Björkqvist, Österman, & Hjelt-Bäck, 1994; Björkqvist, Österman, & Lagerspetz, 1994; Lancelotta & Vaughn, 1989)；而美國明尼蘇達大學學者 Crick 的研究團隊也自 1995 年起從事類似行為的研究，提出「關係攻擊」一詞，藉以描述「透過有目的性地操弄關係來進行傷害，或試圖損害受害者的社交地位」等攻擊行為，包括以冷戰、惡意散佈謊言與謠言等方式來打擊對方同儕地位 (Crick, 1995; Crick & Grotpeter, 1995)。

透過關係攻擊，攻擊者可以隱身人群之中而不被發現身份，或是輕而易舉地否認這些若有似無的攻擊行為，於是食髓知味後使得關係攻擊更加普遍。過去這

類攻擊方式較少獲得關注，很可能是因為手法較隱微、不容易被注意，然而實際上卻是相當容易發生，研究者從自己與同儕的分享中發現，似乎每個人在成長過程中或多或少都有接觸關係攻擊的經驗，不論角色是攻擊者、受害者、中間人或旁觀者。關係攻擊常被教育工作者或家長認為「學生就是這個樣子」、「每個人都會遇到這種事」、「這只是過渡期」(Simmons, 2002/2003; Underwood, Galen, & Paquette, 2001b)，再再顯示類似行為在校園中十分普遍。

關係攻擊的普遍性從大眾文化也可以嗅出些許端倪：好萊塢電影“*Mean Girls*” (Messick, Michaels, & Fey, 2004；中文譯名「辣妹過招」) 就將女孩間的這類隱性攻擊描繪的淋漓盡致；也有越來越多探討女性隱性攻擊文化的專書出版 (Brown, 2003; Chesler, 2001; Dellasega, 2005; Simmons, 2002/2003; Underwood, 2003; Wiseman, 2003)，運用了大量實例或以豐富研究佐證，勾勒出關係攻擊的意象；大眾雜誌也有篇章關注到關係攻擊的內涵、影響、防制與介入 (Fanger, 2007; Long, 2006; McKay, 2003; Mullin-Rindler, 2003; Vail, 2002)；至於東方社會的大眾文化也關注到相關議題，韓國作家黃善美 (2001/2003) 與金自煥 (2002/2006) 曾發表文學小品分別為「沒被邀請的孩子」以及「我那群討厭的死黨」，深刻描繪孩子們的校園生活，題材正是關係攻擊。由此可知，關係攻擊的普遍性已逐漸反映於大眾文化。

兒童福利聯盟在 2007 年的「兒童校園『霸凌者』現況調查報告」中分析霸凌者經驗，發現最常見的罷凌方式正是「關係罷凌」，超過八成的罷凌者會排擠自己討厭的同學 (兒童福利聯盟文教基金會，2007)；在 2008 年三月底公布兒童諮商專線的年度報告，顯示台灣孩子最煩惱的問題也是「擔心被同儕排擠」，比例高達三分之一的孩子因為被孤立、被嘲笑、被捉弄、找不到歸屬或信任的團體等「關係霸凌」問題所苦 (兒童福利聯盟文教基金會，2008)，而關係罷凌也就是關係攻擊 (Gomes, 2007)。這些都顯示出關係攻擊對於兒童與青少年生活的影響甚鉅。

儘管關係攻擊是人際間相當普遍的現象，然而它卻也是容易被教師、家長忽略的行為，這種隱微、模糊不清的互動關係會讓受害者不知該如何處理，因為非語言動作是關係攻擊中最常見的方式，包括令人不舒服的眼神、冷淡、某種形式

的孤立與冷戰等等，加上少有旁人介入處理，或者即使直接介入處理，卻也往往造成反效果 (Owens, Shute, & Slee, 2000b)，這些都讓遭受關係攻擊的受害者更加不知所措。相較外顯攻擊，雖然關係攻擊不易被察覺，但遭受關係攻擊的傷害性並不亞於外顯攻擊 (Crick & Grotpeter, 1996; Merrell, Buchanan, & Tran, 2006)。

過去許多研究指出，遭受關係攻擊的個體也與社會心理不良適應有顯著關連 (Crick, Casas, & Nelson, 2002; Crick & Nelson, 2002; Cullerton-Sen & Crick, 2005; Moretti, Holland, & McKay, 2001; Sumrall, Ray, & Tidwell, 2000; Werner & Crick, 1999)，遭受關係攻擊很可能是創傷經驗，並有持續性的傷害；而另一方面，進行關係攻擊的兒童同樣是適應困難的高危險群，比非關係攻擊的兒童有更高程度的內化問題 (Crick, 1996; Crick & Grotpeter, 1995; Werner & Crick, 1999)；甚至已有學者撰文討論關係攻擊是否該納入心理疾病診斷統計手冊第五版 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition; DSM-V*) 之中 (Keenan, Coyne, & Lahey, 2008)，由此可知，關係攻擊無論對於受害者或是攻擊者本身，都有嚴重影響。來到成年階段，日常生活最具傷害性的經驗很可能也不是直接形式，而是以間接、迂迴的方式傳遞 (Richardson & Green, 1997；引自 Duncan & Owen-Smith, 2006)。而美國在十年前已有機構正視關係攻擊的嚴重性，自 1997 年起針對青少年與成人的關係攻擊提供防制與諮詢服務 (“The Ophelia Project 2005-2006 Annual Report,” 2006)。因此，關係攻擊的傷害性不容小覷，各個面向與發展階段都是值得關注的警訊。

自青少年期進入到成年前期，個體逐漸學習自我統合以及與社會人群相處。心理學家 Erikson 於 1963 年建立心理社會發展論，提出人生八段的危機與轉機，其中青年期的發展關鍵為自我統整對角色混亂，成年期為友愛親密對孤僻疏離。前者針對自我進行整合，後者則開始向他人與社會積極接觸，於是在這兩個階段的交際時期，一方面處於自我統合的關鍵，另一方面也逐漸學習與同儕和社會磨合。

Arnett 自十數年前即指出這段過渡時期不同於成人期 (Arnett, 1994, 1998; Arnett & Taber, 1994)，在 2000 年後正式將此時期命名為「成年初顯期」(emerging adulthood)，隨後提出完整理論 (Arnett, 2000, 2004a, 2004b; Arnett, Ramos, &

Jensen, 2001)。這個議題逐漸廣受其他研究者關注，並且開始使用「成年初顯期」一詞來表達這個時期的獨特性。

天下雜誌於 2007 年底發行的教育特刊，專題討論個體在 15 至 24 歲這關鍵十年的獨立與探索，文中認為 15 到 24 歲（主要集中在七年級生，亦即民國七十年至七十九年出生的個體）的這個世代被視為自信、自由、有主見的『Me 世代/自我世代』；這個時期的個體主要正是指成年初顯期個體。同時，「2007 年天下雜誌青年學生大調查」發現，對成年初顯期個體而言，生命中最有價值的事情依序為「親情」、「健康」及「友情」，其中友情佔四成六的比例，可以看出成年初顯期個體對於友誼的重視；文中也指出成年初顯期最需要被強調的四大能力為溝通技能、問題解決、分析能力與團隊合作能力，其中溝通技能及團隊合作能力都與大量的人際互動有關。由此可以呼應 Erikson 的心理社會發展論，亦即成年初顯期個體在希冀尋求自我統合與發展之際，也學習融入人群與社會。

個體在家庭以外所踏入的重要社交環境就是「學校」，藉由與同儕的互動來學習社會技巧、進行社會適應，而成年初顯期通常為個體從學校環境轉換至工作環境的蛻變期，其人際互動更加耐人尋味。在此時期中，同儕結構漸漸轉變，過去為範圍受限的班級同學，到了成年初顯期，友誼往往是個體主動選擇的結果，相似性是關鍵因素之一 (Arnett, 2004a)，然而成年初顯期個體卻也逐漸開始欣賞他人獨特的部分 (Lemme, 1995)；且同儕也很容易群聚結黨，並在小團體中諷刺嘲笑其他同儕，甚至衍生關係攻擊的行為 (Arnett, 2004a)。這些都引發研究者對於這個時期的興趣與好奇，尤其希望能夠從這個時期的獨特性看到關係攻擊在其中的發展特徵。

近十幾年來，關係攻擊此一主題在西方國家的研究中受到關注，文獻累積的頗為迅速，反觀國內相關研究卻是非常匱乏，自 2004 年迄今雖陸續有數篇學位論文以及一篇期刊研究在探討相關行為 (王明傳與雷庚玲, 2007; 余年梅, 2006; 林君徽, 2006; 林淑菁, 2005; 莊季靜, 2006; 蔡慧苓, 2006; 鄭明芳, 2004; 藍珮君, 2005)，但皆以國中以下年齡層的學生為研究對象，針對成人階段的探討非常貧瘠。因此，對關係攻擊的發展趨勢來說，「成年初顯期」是一個可以持續探究的缺口。

儘管國外已經累積不少研究，但尚未獲得一致的結果。例如在性別差異方面，目前男女生的關係攻擊究竟孰者使用較為頻繁仍然沒有一個完全確定的結論，針對不同發展階段的研究也得到不同的性別差異趨勢 (Archer & Coyne, 2005; Merrell et al., 2006; Young, Boye, & Nelson, 2006)，有待後續研究加以釐清。

綜上所述，關係攻擊是非常普遍而隱蔽、易遭忽略的現象，許多兒童、青少年都因遭受關係攻擊所苦，且攻擊者本身也有心理社會適應上的問題；個體隨著年齡成長漸漸發現肢體攻擊不被社會接受，於是許多成人在日常生活中經歷到的傷害也是這類間接迂迴的攻擊形式。然而國內相關研究屈指可數，過去的研究也大多針對國中以下的青少年或兒童，鮮以其他發展階段之人口做為樣本；國外研究雖然較為豐富，但也不見得獲得一致結果，需要後續研究持續加以檢驗；且人際相處對於成年初顯期的個體來說具有相當程度的重要性與獨特性；因此，研究者基於上述動機進行本研究，更深入地探討成年初顯期的關係攻擊行為。

第二節 名詞釋義

壹、關係攻擊 (Relational aggression)

本研究將關係攻擊定義為「有目的性的透過關係的操弄、威脅要傷害對方、或是兩者皆有的方式，試圖傷害受害者」，包括：忽視對方、惡意散佈謊言或謠言來打壓同儕的社會地位 (Crick, 1996; Crick, Casas et al., 2002; Crick & Grotpeter, 1995)。本研究之關係攻擊傾向係以研究者自編之「情境式關係攻擊量表」的得分為依據，得分較高者，顯示其自陳關係攻擊傾向較強。

貳、成年初顯期 (Emerging adulthood)

本研究對「成年初顯期」的定義為「連接青少年與成年早期的階段，年齡約為 18 到 25 歲」。在該階段中，個體已不再是青少年但是也尚未達到完全的成年狀態」(Arnett, 2004b, 2007a)。

參、情境式量表 (Situational Scales)

本研究之情境式量表 (Situational Scales) 是以模擬真實世界的問題為刺激物，藉由個體對此刺激物的反應來評估其工作知識、實用智力、或一般認知能力；這類測驗會呈現相關情境 (situations) 以及一些解決情境狀況的可能選項 (responses) (李新民、陳蜜桃與陳鳳玉, 2005; McDaniel, Hartman, Whetzel, & Grubb, 2007)。

第二章 文獻探討

本章旨在針對本研究主題的相關理論與實徵研究進行回顧分析，做為本研究之理論基礎，希冀從文獻中發展出研究目的與研究問題。全章共分為四節，第一節說明關係攻擊之理論與相關研究，第二節討論成年初顯期之理論與相關研究，第三節聚焦於探討關係攻擊之測量，第四節則形成本研究之研究目的並提出研究問題。

第一節 關係攻擊之理論與相關研究

壹、關係攻擊的意義與內涵

一、關係攻擊研究的緣起

在學術領域中，人類攻擊行為的研究已有近一個世紀的歷史。對「攻擊」的定義不一，但大致上都牽涉了傷害他人的意圖（引自 Archer & Coyne, 2005; Merrell et al., 2006）。Buss (1961) 將「攻擊」定義為「一種將有害刺激傳遞於其他有機體的反應」，這是長久以來最廣為接受的說法之一。

累積許多傳統攻擊研究後，看似可以獲得以下結論，即男性的攻擊性比女性來得高，攻擊甚至被認為是典型的男性現象 (Buss, 1961)。然而這樣窄化的觀點很容易同時成為對男性與女性的偏見。在傳統上攻擊研究往往是由男性主導，就算將女性納入研究對象，攻擊行為這個概念也是以男性為思考的出發點，被認定等同於直接攻擊，例如肢體或口語攻擊，卻忽略了女性常有的攻擊經驗類型 (Björkqvist & Niemelä, 1992a; Forrest, Eatough, & Shevlin, 2005; Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998)。

Feshbach (1969) 觀察一年級的學生發現，女孩比男孩更容易以社會排擠的方式來對待同儕，這種攻擊行為在形式上的性別差異，很可能為間接攻擊相關研究之濫觴。有關攻擊行為的性別差異有可能是「質」的差別而非「量」的不同，女性並非不具攻擊性，而只不過是她們採用較不明顯的攻擊形式 (Forrest et al.,

2005)。然而自 Feshbach 發表該研究後二十年間，僅見零星的研究稍微提及非肢體形式、卻會帶來心理或社交傷害的攻擊行為，相關討論非常有限（例如：Eagly & Steffen, 1986; Frodi et al., 1977; Lancelotta & Vaughn, 1989），且並未以此類行為做為研究主軸深入探討。

直到 1988 年後，芬蘭學者 Björkqvist 的研究團隊進行一系列的研究，正式提出「間接攻擊」來形容隱性迂迴的攻擊形式 (Björkqvist, 1994; Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Björkqvist, Österman, & Hjelt-Bäck, 1994; Björkqvist, Österman, & Lagerspetz, 1994; Lagerspetz, Björkqvist, & Peltonen, 1988; Österman et al., 1998)。過去 Buss (1961) 也曾以「直接」和「間接」的分類方式區分攻擊行為，但 Buss 的間接攻擊指的是「替代性攻擊」，也就是使用替代性標的（而非針對激怒者）或甚至在沒有具體標的物的情況發動攻擊，例如甩門、丟東西、破壞物品等，這種間接攻擊的定義仍然植基於男性的行為，與 Björkqvist 的研究團隊提出的間接攻擊並不相同 (Björkqvist, 1994; Björkqvist & Niemelä, 1992a)。

美國學者 Cairns 等人 (1989) 也從四年級女生的研究發現存在社交排斥和控制同伴接受度的情況，於是提出「社交攻擊」(social aggression)，其後也有部分研究者使用這個術語進行研究，然而定義不盡相同，之後會加以詳細說明（例如：Galen & Underwood, 1997; Loukas, Paulos, & Robinson, 2005）。

而美國明尼蘇達大學學者 Crick 的研究團隊也於 1995 年提出「關係攻擊」來描述這種透過操弄或傷害關係的手段來進行攻擊的行為 (Crick, 1995; Crick & Grotpeter, 1995)。自 1995 年迄今，該團隊累積的研究成果頗豐，此術語也廣為其他研究者所採納。

由上述可知，關係攻擊的相關研究萌芽於對女性攻擊性的討論，二十年前才正式興起成為一個研究專題。不同研究團隊以不同的術語描述這個主題，各有其強調的內涵，但實則意義重疊性高，因此本研究在回顧文獻時皆納入討論分析的範圍。

二、關係攻擊的類似術語

文獻上曾以「間接攻擊」、「關係攻擊」、「社交攻擊」與「關係罷凌」(relational bullying) 等術語來描述類似現象，其中「關係罷凌」一詞出現於大眾文學，並未發現使用於實徵研究 (Young et al., 2006)，且有學者認為關係罷凌就是關係攻擊 (Gomes, 2007)，因此這裡不多加討論，而其他三個術語的比較如表 2-1 所示。

表 2-1 間接攻擊、關係攻擊與社交攻擊的比較

	定義	形式	代表性研究
間接攻擊 Indirect Aggression	透過隱蔽、迂迴、未正面交鋒的手段來傷害他人。 例如：背後中傷、操弄社會結構	間接	(Lagerspetz et al., 1988) (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992)
關係攻擊 Relational Aggression	透過有目的性的操弄與損害他人同儕關係等手段來達到傷害對方的目的。 例如：散佈謠言、孤立、忽視	直接 間接	(Crick & Grotpeter, 1995) (Crick, 1996) (Grotpeter & Crick, 1996)
社交攻擊 Social Aggression	使用社交群體來進行非正面交鋒、隱蔽的攻擊行為。 例如：社交排斥、謠言、八卦、人格詆毀	間接	(Cairns et al., 1989) (Xie, Cairns, & Cairns, 2002)
	傷害他人的自尊、社會地位、或兩者皆有的行為。 例如：散佈謠言、負面的臉部表情或動作	直接 間接	(Galen & Underwood, 1997) (Paquette & Underwood, 1999) (Underwood, 2003)

資料來源：研究者整理

由學者 Björkqvist 主導的芬蘭研究團隊使用的是「間接攻擊」這個詞彙。該團隊把間接攻擊定義為透過隱蔽或迂迴的手段來傷害他人 (Björkqvist, 1994)，例如背後中傷、操弄社會結構等行為；攻擊者以此方式引發受害者的痛苦，但往往製造成並無傷害意圖的假象 (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992)。間接攻擊強調社交操弄，也就是以他人做為攻擊的媒介，而非自己親自去攻擊對方，或者是操弄班級中的社交網絡，讓受害者被排除在友誼團體之外 (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992)，由於攻擊者與被攻擊者並未正面交鋒 (nonconfrontational)，攻擊者的身份往往難以界定辨識，於是一方面能避免受到被攻擊者的報復，另一方面也能避免遭受他人非難 (Lagerspetz et al., 1988)。

來自美國明尼蘇達大學 Crick 的研究團隊則提出「關係攻擊」，指的是透過有目的性的操弄與損害他人同儕關係等手段來達到傷害對方的目的，包括威脅要放棄某段友誼來為所欲為，或使用社交排擠當作是報復的手段，例如散佈謠言、孤立、忽視等 (Crick, 1996; Crick, Bigbee, & Howes, 1996; Crick & Grotpeter, 1995)。國內溫世頌 (2006) 已經將關係性攻擊 (relational aggression) 一詞收錄於「心理學辭典」中，定義為「干擾或破壞人際關係的行為」，然而這樣的定義可能還不夠細緻。關係攻擊的內涵包括比間接攻擊更廣泛的社交操弄行為，包括間接的或外顯的行為，後者例如直接面對面向某個同儕表示：「除非你如何做，否則你不能來我的生日宴會」。但實際上關係攻擊行為通常仍為隱蔽形式的多 (Archer & Coyne, 2005; Young et al., 2006)。

至於「社交攻擊」為美國 Cairns 的研究團隊所提出，其後有 Underwood 的研究團隊沿用此一術語，然而兩造卻有不同的定義：Cairns 與其同僚的定義較類似間接攻擊，認為社交攻擊是以非正面交鋒、隱蔽的行為進行人際傷害，使用社交群體作為攻擊的手段，例如社交排斥、謠言、八卦、人格詆毀等 (Cairns et al., 1989; Xie, Cairns et al., 2002)；Underwood 及其同僚的定義偏向關係攻擊行為，同時再結合非口語行為，例如翻白眼、擺臭臉這種負面的臉部表情或肢體語言，意圖要降低他人的社交地位、自尊或兩者皆有 (Galen & Underwood, 1997; Paquette & Underwood, 1999)，因此可能是直接的形式，例如口頭拒絕、負面的臉部表情或動作，也可能是較為間接的形式，例如毀謗性的謠言或社會排擠等 (Underwood, 2003)。

每個研究團隊在使用某個術語來描述研究現象時，會因為研究者關注的內涵不同而使用不同的詞彙。「間接攻擊」、「關係攻擊」與「社交攻擊」這三個構念各有強調的內涵 (Archer, 2001)：間接攻擊強調其隱蔽性，且攻擊者與被攻擊者不會正面對質；關係攻擊強調操弄或損害的是人際關係，形式可以是間接或直接的；社交攻擊則將重點放在以社交群體進行攻擊，或是傷害的是社會地位等社交層面，有兩組研究團隊賦予不同的定義，其一的形式為間接行為，其二包含直接、間接行為，以及非語言的攻擊行為 (Vitaro, Brendgen, & Barker, 2006)。一般認為這三個構念在本質上指的是相同的攻擊形式 (Archer & Coyne, 2005)，都是指意

圖傷害另一個體而針對同儕關係進行社會操弄；然而三者之間究竟有多相似，以及哪一個的意義最貼近於這種微妙而具傷害性的行為特徵，則眾說紛紜，每位學者都試圖捍衛自己提出的詞彙，在學術期刊上，Björkqvist 與 Underwood 的研究團隊有一番精彩的討論交鋒 (Archer, 2001; Björkqvist, 2001; Underwood, 2003; Underwood, Galen, & Paquette, 2001a; Underwood et al., 2001b)。

Björkqvist (2001) 認為間接攻擊是這三個術語中較早提出來的詞彙，三者其實指的就是同一個現象，毋須創造出新的術語來混淆視聽；而 Underwood 等人 (2001a, 2001b) 認為，社交攻擊的提出時間同屬早期，且社交攻擊是三者意涵中最為完整而全面的術語，不但涵蓋間接與關係攻擊的內涵，同時也將非口語行為納入其中；至於 Crick 的研究團隊雖未以專文方式為自己提出的術語進行答辯，但是持續以數量豐富的研究發表來證明關係攻擊的意義最符合這類行為欲討論的內涵。儘管三個術語的內涵有重疊，但是仍有不少學者依舊將三者分開討論，認為重疊性高但不等同 (Archer & Coyne, 2005; Geiger, Zimmer-Gembeck, & Crick, 2004; Merrell et al., 2006; Underwood, 2003; Young et al., 2006)。各家說法仍有爭論，但隨著相關研究的累積，概念應該會更加清楚與精緻。

在本研究中，研究者認為社交攻擊涵蓋內容太過廣泛，甚至許多篇章跨足到動物研究 (Merrell et al., 2006)，而間接攻擊一詞本身就會讓人感到疑惑、不確定，容易和過去的替代性攻擊混淆，且研究者欲探究的攻擊行為有時候是間接隱蔽的形式（如散佈謠言），有時候卻是以直接的方式表現出來（如諷刺），間接攻擊的內涵不足以充分涵蓋研究者欲探討的範疇，因此本研究選用 Crick 研究團隊提出的「關係攻擊」，強調這類行為在本質上是操弄關係或傷害關係的特性。

貳、關係攻擊之發展特性

關係攻擊會從年齡多大的個體逐漸展現呢？Björkqvist 及其同僚曾提出一個涵蓋肢體與社交形式攻擊的理論性發展模式 (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1992)。他們指出，幼兒由於缺乏其他的表達工具，於是主要透過肢體進行攻擊（例如踢、打、擲）；隨著口語以及社會認知技巧的進步，兒童開始使用口語攻擊（例如大叫、咒罵、爭辯）；

到兒童晚期，個體逐漸開始進行關係攻擊，典型年齡為八到十一歲。由於肢體和口語型式的攻擊較不被社會認可，同時也因為關係攻擊能達到相同的傷害效果，且遭到懲罰的風險降低許多，因此關係攻擊最終成為主要的策略。根據 Björkqvist 等人的模式看來，兒童學習到的不是降低攻擊策略的使用，反而是學習逐漸以更細緻的攻擊策略來取代肢體攻擊 (Vitaro et al., 2006)，而且關係攻擊的發展很明顯是受到個體成熟的影響，口語與社交能力都需要達到一定的程度，例如能夠讀出非語言的線索、從他人的行為推論出歸因等 (Kaukiainen et al., 1999)，且隨著年齡的增長，社會智力技能的複雜度漸增，關係攻擊的手段也益加複雜與精緻 (Björkqvist, Österman, & Lagerspetz, 1994; Kaukiainen et al., 2001)。

攻擊策略有這樣的轉換，從某些研究可以得到間接的支持：Tremblay (1999) 以四到七歲的加拿大兒童為樣本進行全國性研究，發現兒童的肢體攻擊在這個時期逐漸下降，而社交攻擊卻逐漸增加 (引自 Vitaro et al., 2006)；另外也有一些相似研究得到相同的發展趨勢 (Cairns et al., 1989; Österman et al., 1998)。

儘管 Björkqvist、Österman 等人 (1992) 提出的模式認為，關係攻擊行為大約出現於兒童晚期，然而目前研究已在三歲幼童的相處中發現關係攻擊 (Crick, Casas, & Ku, 1999; Crick, Casas, & Mosher, 1997; Crick et al., 2006)，只是可能不若兒童期以後那般常見與複雜。在 Björkqvist、Österman 等人提出的模式中，個體在八至十一歲時，關係攻擊逐漸增加，隨即慢慢減少，直至十八歲；然而有研究者卻認為關係攻擊的高峰期為中學時期，亦即青少年階段，且在青春期的後期仍然持續發展 (McKay, 2003)，許多研究指出大學生的關係攻擊仍普遍存在 (Forrest et al., 2005; Linder, Crick, & Collins, 2002; Loudin, Loukas, & Robinson, 2003; Werner & Crick, 1999)，且在使用量上已經勝過肢體攻擊 (Green, Richardson, & Lago, 1996; Lento-Zwolinski, 2007)，顯示關係攻擊的發展應該至少持續到成人前期。進入成人期後的關係攻擊研究相當稀少，僅零星數篇以職場工作者或老年人為對象 (Björkqvist, Österman, & Hjelt-Bäck, 1994; Björkqvist, Österman, & Lagerspetz, 1994; Walker, Richardson, & Green, 2000)，也缺乏縱貫研究，因此難以探討關係攻擊在成年期後的發展趨勢。

綜上所述，關係攻擊早在三歲幼童的互動中出現，但當時採用的攻擊形式主

要仍為外顯攻擊；隨著口語以及社會認知技巧的進步，兒童開始使用口語攻擊；來到兒童晚期，由於外顯與口語攻擊不被社會認可，關係攻擊因此大量發展，且隨著認知複雜度的成熟，關係攻擊的手段也益加細緻，至少一直持續到青少年晚期與成人前期，也就是本研究所界定的成年初顯期。此時個體的認知複雜度已臻成熟，且外顯攻擊不被社會允許，而且個體的社會經驗更為豐富，對於關係的掌握與人際理解越來越進步，於是研究者認為關係攻擊的使用很可能會從青少年階段延伸至成年初顯期且持續隨著年齡漸增；加上個體在此時的人際模式產生變化，人際關係更加多元自主，關係攻擊的原因、手段及功能也應該會更加複雜。

參、關係攻擊之性別差異

關係攻擊研究起始於對女性攻擊性的關注，於是注意到關係攻擊的性別差異問題。Loeber 曾指出，假定男性與女性有相仿的攻擊行為的發展，這是一種長久以來的迷思，有許多研究已經能夠說明女性傾向使用較為間接與口語的攻擊，包括疏離、放逐以及人格詆毀等 (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson, & Garipey, 1989; Tremblay, et al., 1996；引自 Loeber & Hay, 1997; Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998)；此外，女孩通常在朋友之間會藉由排擠同儕、講八卦、結盟等直接針對「關係連結」的手段來進行關係攻擊 (Crick, 1995; Crick & Grotpeter, 1995；引自 Loeber & Hay, 1997; Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998)。然而女性的關係攻擊就此被證實較男性為高嗎？答案也不盡然。Merrell 等人 (2006) 曾提出「關係攻擊的性別與年齡是否有交互作用」的疑惑，因此使用關係攻擊的性別差異問題，恐怕也必須從發展趨勢來探討。

儘管有少數研究指出兒童時期的關係攻擊並無性別差異或男孩多於女孩 (Rys & Bear, 1997; Tapper & Boulton, 2004; Tomada & Schneider, 1997; 林君徽, 2006; 蔡慧苓, 2006)，多數以學前兒童和國小兒童為研究對象的研究的確發現女孩的關係攻擊比男孩來得高 (林淑菁, 2005; 鄭明芳, 2004; Crick & Grotpeter, 1995; Green et al., 1996)。從 11 到 12 歲開始，並持續到青少年期早期與中期，多數研究指出女生從事關係攻擊比男生更頻繁 (莊季靜, 2006; 藍珮君, 2005; Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Björkqvist, Österman et al., 1992; Crick et al., 1996; French, Jansen, & Pidada, 2002; Galen & Underwood, 1997; Lagerspetz

et al., 1988; Österman et al., 1994), 較少研究提供男多於女或是無性別差異的證據 (例如: Lindeman, Harakka, & Keltikangas-Järvinen, 1997; Peets & Kikas, 2006; Salmivalli & Kaukiainen, 2004; Toldos, 2005)。

Duncan 及 Owen-Smith (2006) 認為, 這樣的性別差異可以歸因於生理與社會因素: 在生理因素部分, 有些研究者認為較多的睪丸素與直接攻擊策略有關, 會降低男性使用間接攻擊策略的需求 (Olweus, Mattsson, Schalling, & Low, 1980; 引自 Duncan & Owen-Smith, 2006); 但也有研究者認為女性本來在體型上就比男性弱小, 若使用直接攻擊策略可能會遭受到較高的生理代價, 因此較常使用間接攻擊策略 (D. R. Richardson & Green, 1999; 引自 Duncan & Owen-Smith, 2006)。在社會方面的因素有三, 第一, 女生在很小的年紀就不被鼓勵玩拼搶爭奪的混戰遊戲, 她們很容易因為直接攻擊性高、或是與同儕進行肢體衝突, 而遭受比男生更為嚴厲的責難, 於是女生從較小的年齡就必須發展不那麼明顯的攻擊策略 (Duncan & Owen-Smith, 2006; Forrest et al., 2005); 第二, 有些研究者認為年輕女孩的社交團體比男孩的社交團體更容易助長間接攻擊的使用, 因為女孩間的網絡較為緊密, 且情緒對於他們來說較為重要 (Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson, & Gariepy, 1989; Kankaanranta, Lagerspetz, & Björkqvist, 1993; Lagerspetz, Björkqvist, & Peltonen, 1988; 引自 Duncan & Owen-Smith, 2006), 這些社交團體很容易操弄, 可用來引起一些比直接攻擊更持續更嚴重的傷害; 第三, 部分研究指出間接攻擊的使用與社會智力呈正相關, 女生在年紀比較小的時候就開始使用間接方法, 有可能是因為她們在發展上比男生更早達到社會理解與成熟 (Duncan & Owen-Smith, 2006; Kaukiainen et al., 1999)。

由於多數關係攻擊研究關注的樣本為學齡兒童與早期青少年, 於是關係攻擊在青少年中期到晚期以後的發展階段, 性別差異的趨勢變得模糊, 尤其進入成人期的性別差異資料大多不一致 (Duncan & Owen-Smith, 2006; Forrest et al., 2005; Green et al., 1996)。目前已經有一些關於成人關係攻擊的推測 (Björkqvist & Niemelä, 1992a), 但尚未經過有系統地研究, 例如 Lagerspetz 和 Björkqvist (1994) 認為, 隨著男性發展並強化其社會智力技能, 也隨著直接攻擊對他們來說漸被禁止, 他們也就越來越會使用間接攻擊, 可以預期的是, 男性在使用間接攻擊做為其偏好的攻擊策略方面, 會漸漸「趕上」女性。這樣的推測從某些研究能得到間

接的證據支持：D. R. Richardson 和 Green (1999) 以大學生為樣本發現男性在間接攻擊與直接攻擊的使用量是相仿的，雖然女性使用間接攻擊比直接攻擊更頻繁，但男性與女性在以間接攻擊進行回應時的確沒有性別差異；許多成人研究同樣未發現關係攻擊的使用有性別差異 (Björkqvist, Österman, & Hjelt-Bäck, 1994; Burton, Hafetz, & Henninger, 2007; Duncan & Owen-Smith, 2006; Green et al., 1996; D. R. Richardson & Green, 1999; D. S. Richardson, 2005)，甚至不少以成人為樣本的研究發現男性使用關係攻擊比女性更為頻繁 (Henington, Hughes, Cavell, & Thompson, 1998; Lento-Zwolinski, 2007; Loudin et al., 2003; Storch, Bagner, Geffken, & Baumeister, 2004)。累積目前研究結果顯示，進入成年期後的關係攻擊性別差異情況未有定論。

Underwood 等人 (2001b) 認為目前的研究證據無法確定關係攻擊有性別差異，並不宜將關係攻擊專屬為「女性的攻擊形式」；D. S. Richardson 與 Hammock (2007) 則指出，由於性別是一個顯而易見的差異，因此性別刻板印象很可能過度誇大了攻擊行為的性別差異。

在實徵研究上性別差異結果的不一致可能肇因於測量方面的差異，包括不同訊息來源者、攻擊者的年齡、標的人物的性別、互動發生的情境、文化環境、互動者的關係等脈絡因素 (Archer & Coyne, 2005; Loudin et al., 2003; D. S. Richardson & Hammock, 2007)；另外 Forrest 等人 (2005) 認為成年期關係攻擊的方式很可能已經不同於生命早期，這些未發現性別差異的研究可能是因為沒有考慮到關係攻擊的不同類型而掩蓋了性別差異的效果。因此，在探討關係攻擊的性別差異時，不應只單就性別變項來討論是否有差異，例如本研究決定加入互動發生的情境與關係攻擊的類型等因素，並在研究過程中持續關注其他脈絡因素，以期更細緻地理解成年初顯期之關係攻擊。研究者認為在大部分情境下，成年初顯期的男性與女性在關係攻擊的使用上無性別差異存在；然而 Crick (1995) 曾指出，對於傾向使用關係攻擊的女性而言，最為顯著的激怒脈絡為關係性威脅 (引自 Lento-Zwolinski, 2007)，因此研究者也推測，當激發情境牽涉關係性威脅時，女性的關係攻擊傾向會高於男性。

肆、關係攻擊之相關因素

關係攻擊概念複雜，除了年齡與性別可能與關係攻擊有關以外，許多個人與社會相關因素都獲得研究者的重視，包括社會心理適應（例如：蔡慧苓，2006；Crick & Grotpeter, 1995; Storch et al., 2004; Werner & Crick, 1999）、社交地位（例如：Cillessen & Mayeux, 2004; Crick & Grotpeter, 1995; Hawley, 2003; Prinstein & Cillessen, 2003; Rose, Swenson, & Waller, 2004）、自我概念（例如：林君徽，2006；藍珮君，2005；Bowie, 2007; Buote et al., 2007; Moretti et al., 2001）、友誼品質（例如：林淑菁，2005；藍珮君，2005；Duncan & Owen-Smith, 2006; Green et al., 1996; Grotpeter & Crick, 1996）、家庭因素（例如：Albrecht, Galambos, & Jansson, 2007; Casas et al., 2006; Linder et al., 2002; D. A. Nelson, Hart, Yang, Olsen, & Jin, 2006）、社會訊息處理模式（例如：莊季靜，2006；Crain, Finch, & Foster, 2005; Crick & Dodge, 1996; Fraser et al., 2005），尚有其他與發展相關的議題包括語言（例如：Bonica, Arnold, Fisher, Zeljo, & Yershova, 2003; Bowie, 2007; Ostrov & Godleski, 2007）和社會能力（例如：Fraser et al., 2005; Kaukiainen et al., 1999）。

一般而言，關係攻擊者具有一定程度的社會能力（Kaukiainen et al., 1999），其社會心理適應較差（Crick & Grotpeter, 1995）、容易被同儕拒絕（Crick & Grotpeter, 1995; Werner & Crick, 1999）、自我概念也較為低落（藍珮君，2005；Moretti et al., 2001）、友誼品質方面較為緊密、排他（藍珮君，2005；Crick & Grotpeter, 1996; Linder et al., 2002）、且父母較為採取高壓管教的態度，或是與父母的關係較疏離（Hart, Nelson, Robinson, Olsen, & McNeilly-Choque, 1998; Linder et al., 2002），同時，他們在訊息處理上較容易進行敵意歸因（Crick & Werner, 1998）。然而並非所有的研究結果都呈現上述的趨勢，研究者特別針對社會心理適應部分詳細說明。

Crick 與 Grotpeter (1995) 以三到六年級兒童為研究對象，發現關係攻擊兒童比非關係攻擊兒童有更高的不良適應，例如憂鬱、孤獨感、社交孤立；Werner 與 Crick (1999) 也發現大學生的關係攻擊在控制了年齡與性別後，能夠部分預測其同儕拒絕、利社會行為、反社會人格特徵與邊緣型人格特徵；然而 Storch 等人 (2004) 以大學生為研究對象，階層迴歸分析顯示男性的關係攻擊並未和任何

社會心理適應指標相關，而女性的關係攻擊則能預測社會焦慮、孤獨感、憂鬱、酒精濫用和藥物濫用等社會心理適應指標；國內蔡慧苓 (2006) 則是以國小中高年級兒童為對象，發現未進行關係攻擊且未遭受關係攻擊的兒童在生活適應最好，而同時兼具關係攻擊與關係受害的兒童生活適應最差，至於關係攻擊的加害或受害型兒童在生活適應則無顯著差異。多數研究顯示心理適應不良與關係攻擊有關，且在這樣的關聯性在女性較男性更為明顯 (Lento-Zwolinski, 2007; Storch et al., 2004; Werner & Crick, 1999)，但也有少數研究提供相反的證據 (Xie, Cairns et al., 2002)，例如雖然缺乏情緒調節很可能是關係攻擊的基礎，但似乎最為有效的關係攻擊行動是由那些較擅於情緒調節與關係維持的個體所為，因為他們最能引發複雜形式的關係操弄 (Underwood, 2003)。雖然有少數研究呈現相異的結果，但就目前累積研究看來，多數研究發現關係攻擊與負向社會心理適應有關，且關係攻擊與負向社會心理適應的相關對男性與女性的影響力可能不大相同。

陸、小結

綜合關係攻擊之理論與相關研究可知，關係攻擊的意義在於透過有目的性的操弄與損害他人同儕關係等手段來達到傷害對方的目的，另有兩個相類似的術語分別為間接攻擊與社交攻擊，但經過仔細分析後，研究者認為「關係攻擊」一詞最能符合本研究欲強調探討的「關係」本質。一般而言，個體在口語能力與社會認知複雜度漸增後，才會發展出關係攻擊，漸漸隨著肢體與口語攻擊不受社會認可，個體更常以較為隱蔽不受注意的關係攻擊取代外顯攻擊，使得關係攻擊在兒童期與青少年期益加普遍，並延伸到成人期，且其手段可能更加隱晦精緻。本研究欲探究的發展階段為成年初顯期，一方面關係攻擊的使用很可能延續青少年期而隨年齡持續增加，另一方面個體在此時的人際模式更為多元自主，且個體的社會經驗更為豐富，對於關係的掌握與人際理解越來越進步，關係攻擊的原因、手段及功能也應該會更加複雜。儘管關係攻擊的討論萌芽於對女性攻擊性的關注，但性別差異尚未有定論，尤其男性來到成年初顯期後，其關係攻擊可能已逐漸趕上女性，且從過去研究可知，關係攻擊的性別差異結果可能視脈絡因素而定，因此本研究加入激發情境與關係攻擊類型等脈絡因素，深入探討成年初顯期之關係攻擊。

第二節 成年初顯期之理論與相關研究

壹、成年初顯期理論的緣起

發展心理學領域中，最具影響力的人類發展理論之一莫過於 Erikson 於 1950 年首度提出的心理社會發展論 (引自 Erickson, 1963)。他假設青少年期從青春開始，直到十幾歲的晚期，緊接著為成年前期，年齡自十幾歲晚期至四十歲左右的中年。這樣的派典在二十世紀中期或許是合理的，因為當時的工業化社會中，人們結婚和取得穩定全職工作的年紀大概就是二十歲左右或者晚一點點；然而二十世紀末到本世紀初，這樣的派典已經不符合社會的常態，人們取得全職工作與結婚的平均年齡分別延遲至二十幾歲中期和晚期，個體為追求自我實現，於是會繼續參與高等教育或培訓；性的道德觀也有巨大的轉變，婚前性行為與同居都逐漸廣為接受，因此青少年晚期至二十幾歲中期的個體尚未確定其成年角色，反而在嘗試各種經驗，追尋其愛情與工作的長久選擇 (Arnett, 2000, 2004b, 2007a)。其實 Erikson 在 1968 年已經關注到這個時期不同於整個成年前期，於是補充說明大學是一個青少年期心理社會延宕期 (moratorium) (引自 Smith & Reio Jr., 2006)。這樣的說法較貼近目前的社會型態，但僅針對大學階段而未完全涵蓋青少年晚期至二十幾歲中期的個體特性。

學者 Arnett 開始關注到半個世紀來美國主流社會型態的蛻變，尤其對於青少年晚期至成年前期個體的發展特徵尤感興趣，乃於 1994 年以問卷方式調查美國大學生對於成年轉換期 (transition to adulthood) 的知覺，結果指出僅 27% 的大學生認為自己已經到達成年期，而將近三分之二認為自己僅在某些方面算是成人，某些方面不是 (Arnett, 1994)。大學生對於自己是否達到成年狀態其實並不確定，Arnett 從問卷中其他題目的結果做出一番分析解釋，他認為這很有可能是因為個體在這個時期已經開始某些成年角色的轉換，但尚未轉換完全，例如在居住

方面，他們已不與父母同住，但仍住在有成人每日看管的宿舍裡；經濟方面，多數仍倚賴父母的經濟支援；工作方面，絕大部分僅從事兼職工作或甚至沒有工作；他們未婚也尚未生兒育女。同年 Arnett 與 Taber 從認知、情緒、行爲、以及角色轉換等觀點切入，探討青少年期究竟何時結束、成年期何時開始，他們認為這個問題的回答可能會因文化看重個體主義與獨立性的程度不同而產生差異：非西方文化常會以結婚這種社會性的事件做為成年期的肇始 (Gilmore, 1990; Schlegel & Barry, 1991；引自 Arnett, 1994, 1998; Arnett & Taber, 1994)；當代西方社會的定義可能較為個體主義，成年期的起點會以個體是否居住獨立與經濟獨立，且認知自足、情緒上自我關注、行爲自制，來做為衡量基準，而這樣的標準是個人決定的。Arnett 發現從青少年到成人前期是一段漸進的過程，可能長達好幾年，這個階段的個體已脫離青少年期，開始轉換至成年期，然而在認知、情緒與行爲等方面都卻尚未完全達到成年狀態，因此嘗試將此時期命名為「成年初顯期 (emerging adulthood)」(Arnett, 1994, 1998; Arnett & Taber, 1994)。

自 1994 與 1998 年關注到這個時期的獨特性後，Arnett (2000) 於「美國心理學家」(*American Psychologist*) 正式提出「成年初顯期」的概念及其理論梗概；2004 年 Arnett 繼續以專書呈現完整理論 (Arnett, 2004b)。短短數年間即獲得各研究領域的迴響。Arnett (2007a) 認為，造成熱烈討論的原因是過去看待這個時期的方式已經不管用了，學者們需要新的概念來理解這個發展階段。雖然廣為各研究領域使用，但新理論同樣招致評論與批評，例如 Bynner (2005) 指出有些歐洲青年研究遭到 Arnett 忽略，並重新評價「青年期」(youth) 這個概念，認為這個詞彙更適合描述此階段的個體；隨後 Arnett (2006) 也於同一期刊加以回應。這樣的交鋒對於發展一個新理論的精緻度來說，具有健康正向的意義。

由上述可知，成年初顯期理論之所以被提出，源於 Arnett 覺察到工業社會型態的變遷，個體的婚齡和育齡普遍延遲，於是產生「人類究竟何時可被認定為一個成人」的好奇，在累積研究與文獻後，發展出成年初顯期的理論。此後獲得各

研究領域的熱烈迴響與評論，使理論更臻細緻完備。

貳、成年初顯期的特徵

Arnett (2004b) 提出這個時期的五大重要特徵以顯示其獨特性，包括：這是一個探索自我認同的時期、不穩定的時期、關注自我的時期、自覺處於階段間的過渡時期以及存在各種可能性的時期。由於成年初顯期是變動性極大的人生階段，Arnett (2007a) 強調以上並非普遍性的特徵，只是在成年初顯期比其他時期更常見。茲針對 Arnett (2004b) 提出的五大特徵分述如後。

一、探索自我認同的時期 (the age of identity explorations)

或許成年初顯期最核心的特徵為：年輕人會爲了他們的人生而在不同的領域中探索各種可能，尤其是在愛情和工作領域，藉以澄清自我，更加明白自己是誰以及想從生活中得到什麼。成年初顯期爲這種自我探索提供了最好的機會。相較於青少年期，成年初顯期的個體逐漸從父母的掌控中獨立，而且多數人已經離家，但尚未進入穩定的、需要全然投入的成人生活，例如長期的職業、婚姻以及爲人父母；在此時期，他們既不受父母管束也尚未完全承擔成人角色，於是有更多的機會去嘗試不同的生活方式以及愛情與工作的各種選擇。就愛情與工作兩方面而言，自我認同的形成皆始於青少年期，卻在成年初顯期得到強化。青少年期的愛情與工作都是較爲試探和短暫的，而來到成年初顯期的探索會較聚焦於自我認同：一方面藉由在愛情方面更深一層的親密，於是更加瞭解自己是怎樣的人、別人如何評價自己、以及擁有怎樣特質的人最適合和自己共度終生；另一方面將各種教育與工作經驗化爲成人職業的準備，藉由嘗試各種工作或是不同的專業，於是對自我的工作能力與興趣有更深入的認識。

二、不穩定的時期 (the age of instability)

成年初顯期的個體不斷地在探索，尤其在愛情和工作選擇上的不停轉換，使得這個時期不但異常豐富且轉變劇烈，是極不穩定的一個時期。成年初顯期的個體會擬定計畫，也就是對於青少年期進入成年期要走怎樣的路會有一些想法，然而隨著個體在工作、教育與愛情等方面不停的探索，所謂「計畫」也會跟著進行無數次的修訂。每一次的調整都會讓個體對自我有更多瞭解，並懷抱希望地朝自己希冀的未來繼續前進。然而這並不意味著成年初顯期的不穩定性能被輕易克服，只是處於成年初顯期的不穩定性取代了青少年期的焦慮，探索與不穩定性是必然共存的，於是成為新的分裂來源。

三、關注自我的時期 (the self-focused age)

成年初顯期是人生中關注自我程度最高的時期，然而在此時期關注自我是正常、健康而暫時的行為，加拿大學者 Gottlieb、Still 與 Newby-Clark (2007) 以量化和質化資料進行研究的確也發現這樣的現象。再以美國為例，多數美國人在 18 歲或 19 歲時離開家，而搬出家意味著日常生活需要更多的自我關照，許多事情都需要自己做決定，於是藉由自我關注，成年初顯期個體培養了日常生活的技能，對自我以及在人生中想要什麼有更多瞭解，並開始為他們的成人生活建基。他們關注自我的目標是自給自足，學習以一個自給自足的人獨立生活；但他們不認為自給自足是一種永久的狀態，而是將之視為自己和他人建立長久關係前必要的一個階段。

四、自覺處於階段間的過渡時期 (the age of feeling in-between)

成年初顯期的探索和不穩定性造就了個體處於階段間的過渡特性——介於青少年期與成年前期之間，前者為多數人與父母同住並需要就讀高中，後者則是多數人已結婚、為人父母並有穩定職業。對成年初顯期的個體而言，他們既不是青

少年也非成人，正處在步入成年前期的過程中，但還沒有真正進入成年前期。究竟進入成年期有怎樣的評估準則？Arnett (1994, 1997, 1998, 2001, 2003) 與 Nelson (2003) 即針對美國不同種族、不同地域的個體進行問卷調查和訪談後，得到三個進入成年期的評估標準：一是為自己負責，二是獨立做決定，三是經濟獨立 (引自 Arnett, 2004b)。這樣的標準是逐漸顯現的，所以個體從逐漸感受到自己開始為自己負責、獨立做決定以及經濟獨立，一直到完全達到這些標準的過程中，就會一直感到自己處於階段間的過渡時期。

五、存在各種可能性的時期 (the age of possibilities)

當個體僅確定些許的人生方向，未來還有無限可能時，成年初顯期必然成爲存在各種可能性的時期。這個時期會充滿遠大的希望與期待，通常對未來抱持正向樂觀的態度，認爲自己未來應有高收入、令人滿意的工作、甜蜜終身的婚姻以及快樂的孩子，這點也可以從 Gottlieb 等人 (2007) 的研究得到驗證。部分是因爲成年初顯期個體的夢想幾乎還沒有在實際生活中經過淬煉。另一個成年初顯期存在各種可能的原因是，個體在此時期已離開了他們的原生家庭，但尚未完全投身於新的社會關係與責任之中，於是有了改變自己生活的機會，尤其對於成長於不利環境的個體來說，這是他們試著改變被扭曲的生活、回到正常軌道上的難得機會；至於對那些來自他們認爲相對快樂和健康家庭的人而言，成年初顯期同樣是改變自己的機會，他們不僅依照父母的期望成長，同時可以對自己期望成爲怎樣的人以及自己想要怎樣的生活做出獨立決定。

參、成年初顯期為人生的獨立時期

爲了釐清成年初顯期的內涵，Arnett (2004b) 將它與「青少年晚期」、「成年前期」、「成年轉換期」以及「青年期」等術語的內涵進行辨析，茲分述如後。

一、成年初顯期非青少年晚期 (late adolescence)

社會科學家以一些不連續的轉變來定義成年期，例如完成學業、結婚、養兒育女。就這樣的定義來看，大學生或是那些處在 18 至 25 歲的個體並不屬於成人，於是有的學者將此時期稱做「青少年晚期」。然而這樣的界定是一個不充分的術語，儘管青少年期和成年初顯期有很多共同的特徵：他們還沒結婚，也尚未成為父母；然而除了這些相似處，兩者的生活存在很大的不同：幾乎所有的青少年與父母一方或雙方同住，而大多數成年初顯期的個體已經離家；青少年正在經歷青春期的急遽生理變化，而成年初顯期的生理發育已經完全成熟；幾乎所有的青少年正就讀中學，而很多成年初顯期的個體已進入大學；青少年享有較少的法律權利，無法投票或簽署法律文件，且在很多情況下依法受到父母監護，而成年初顯期的個體幾乎擁有所有成人可以行使的權利。以上都是成年初顯期個體與青少年的不同之處，因此以「青少年晚期」來描述這個時期並不夠充分。

二、成年初顯期非成年前期 (young adulthood)

「成年前期」似乎暗示著成年期已經來臨，然而大部分 18 到 25 歲的個體並不同意自己已經進入到成年期；相反地，他們認為自己正處在青少年期和成年期之間，所以成年初顯期較能呈現他們對於自己狀態的感受——他們正在步入成年期的過程中，卻又尚未完全到達。「初顯期」也是針對此時期的探索性、不穩定性和流動性這三個特徵做出較為貼切的描繪。「成年前期」尚存在另一個問題為：這個詞彙以不同的定義被廣泛使用，顯得混亂和不連貫。於是使用「成年初顯期」這個新術語能讓我們清楚的定義。

三、成年初顯期非成年轉換期 (transition to adulthood)

個體的確在這個階段轉換至成年期，包括對自己身份知覺以及在愛情和工作方面進入穩定成人角色的轉換。然而以這樣的術語描繪此時期依然是不夠充分的

說法。問題之一在於把 18 歲到 20 多歲這個階段視為「成年轉換期」，會導致人們把焦點放在個體「會成為怎樣的人」，而忽略了「他們目前是怎樣的人」，這也是目前在社會學領域遭遇到的問題。另一個問題在於「成年轉換期」這個術語暗示著青少年期到成人前期之間是短暫的，只是連接起兩個較長、較值得注意的人生階段，於是才描述為「轉換期」而未成為一個獨具意義的階段。在三、四十年前或許的確是這樣的情況，但在現今工業社會已不復如此，這個階段已長達數年，持續時間和青少年期差不多，甚至比嬰兒期、兒童早期或中期的都來得長。成年初顯期的確是一個轉換階段，但其他發展時期也都是，成年初顯期不能僅被視為轉換期，而應該被視做獨立的人生階段來研究。

四、成年初顯期非青年期 (youth)

Keniston (1971) 提出「青年期」一詞用來稱呼 18 歲至 20 多歲的這個時期 (引自 Arnett, 2004b)，他將「青年期」描述成「自身與社會的緊張局勢」以及「拒絕社會化」的時期，主要是當時美國和一些西歐國家正受到「青年運動」的強烈影響，例如：抗議美國參加越戰，因此「青年期」反映的是歷史性的瞬間而不是此時期的長期特徵。另外，在英語中“youth”這個詞彙已有很長的歷史，起先用以描述童年期，後來變為稱呼青少年期的術語，且目前仍經常被許多社會學家用來表示上述含義，但在發展心理學領域中從未以此模稜兩可而混淆的術語來描述 18 歲至 20 多歲的時期。

綜上所述，過去使用的術語包括「青少年晚期」、「成年前期」、「成年轉換期」以及「青年期」等，沒有一個能夠完全傳達現今 18 歲至 20 多歲階段所發生的事。因此描述這個時期需要新的術語以及新的概念，Arnett (2004b) 建議採用成年初顯期，以利對此時期的理解，並產生更為透徹的研究。

肆、成年初顯期之相關研究

成年初顯期為 Arnett 於 2000 年才正式提出的術語，然而八年來除了 Arnett 的研究團隊以外，已累積不少其他研究者的相關研究發表，若再加上一些雖未使用「成年初顯期」這個術語、但也以 18 歲至 25 歲個體為研究對象的文獻，則探討的主題更是不勝枚舉，各個面向都能成為此一發展階段的探究內容。然而從 Arnett (2004b) 成年初顯期理論的特徵可以發現幾個主要的相關研究主題，包括自尊、自我認同、心理健康、社會適應、同儕關係以及文化研究等。

在自尊方面，儘管青少年前期至青少年期的自尊是下降的，但研究發現，來到成年初顯期的自尊有所提升 (Galambos, Barker, & Krahn, 2006)，或自認個人能力有所增進 (Gottlieb et al., 2007)。推測原因有四：第一，生理外表對青少年的自尊來說相當重要，成年初顯期的個體已經度過青春期的尷尬改變，對於自己的長相也感到較為自在 (Arnett, 2004a)；第二，進入成年初顯期後，與父母之間的爭執漸漸消失，彼此關係改善，於是感到被父母接受與認可，也有助於自尊的提升 (Arnett, 2003; O'Connor, Allen, Bell, & Hauser, 1996；引自 Arnett, 2004a)；第三，同儕友伴對於自尊也相當重要，中學時的同儕評論其實已成為日常生活的一部份，且往往非常嚴厲傷人，因此進入成年初顯期意味著可以離開中學這個充斥社會壓力的悶鍋 (Gavin & Furman, 1989；引自 Arnett, 2004a)；第四，成年初顯期通常意味著對日常生活的社會脈絡有更多掌控力，於是可以趨喜避惡，例如不喜歡繼續上學則可以選擇就業，這是青春期無法選擇的部分，這樣的控制力能強化自尊 (Arnett, 2004a)。

自我認同部分，Waterman (1992) 發現自我認同的歷程在大學階段依然存在，但主要特定於職業上的自我認同；Murnro 與 Adams (1977) 指出未就讀大學的成年初顯期個體反而比較快達成自我認同，Lytle、Bakken 與 Romig (1997) 以及 Berzonsky 與 Adams (1999) 認為這樣的現象可能是因為大學環境較容易挑戰

個體對自我的看法，同時也鼓勵自己去質疑先前的想法；Dyk 與 Adams (1990) 也發現女性達成自我認同較男性為快，尤其在個人部分；然而就算未進入大學就讀的個體或女性達成自我認同較快，Kroger (1999) 發現大多數人達成自我認同的年齡為 21 歲，少有早於這個年齡的研究結果 (引自 Arnett, 2004a)。

成年初顯期不但自尊提升，亦逐漸達到自我認同；Galambos 等人 (2006) 及 Schulenberg 與 Zarrett (2006) 的研究指出，成年初顯期個體的憂鬱症狀下降，證據也顯示成年初顯期的幸福感 (well-being) 提升，表示多數個體能成功適應這個時期的發展挑戰 (Arnett, 2007a)，然而有些個體卻經歷嚴重的心理健康問題，例如嚴重憂鬱與物質濫用，甚至有些危險行為的盛行高峰並非出現於青少年期而是成年初顯期 (Arnett, 2000, 2007a)。其中可能的解釋為，成年初顯期的心理健康變異更廣 (Arnett, 2007b)，因為成人初顯期個體的社會角色與責任比兒童、青少年或成人都來得更少，兒童與青少年的生活是由父母與其他成人建構，成人的生活則是由工作、家庭、社會角色與責任所架構，儘管多數成年初顯期個體因這樣的自由而蓬勃發展，但有些會感到迷失，並開始遭受嚴重的心理健康問題 (Arnett, 2007a)，因此許多研究者關注到這個時期的憂鬱 (例如：Berry, 2004; Carbonell, Reinherz, & Beardslee, 2005)、內化與外化行為 (例如：L. J. Nelson et al., 2008; van Dulmen, Goncy, Haydon, & Collins, 2008)、犯罪問題 (例如：Piquero, Brame, Mazerolle, & Haapanen, 2002)、暴力攻擊與反社會行為 (例如：Clingempeel & Henggeler, 2003; Donker, Smeenk, Laan, & Verhulst, 2003; Sussman, Skara, Weiner, & Dent, 2004) 以及物質濫用 (例如：Arnett, 2005; Leonard & Homish, 2005; Rohrbach, Sussman, Dent, & Sun, 2005; Schensul & Burkholder, 2005; Schulenberg et al., 2005; Tucker, Ellickson, Orlando, Martino, & Klein, 2005) 等問題。

成年初顯期除了個體對內的探索自我相當重要，對外的人際關係也值得探討。Roisman、Masten、Coatsworth 與 Tellegen (2004) 指出，成年初顯期有顯著

以及漸顯的發展任務，友誼即為顯著發展任務之一；Buote 等人 (2007) 以調查和訪談方式研究大一學生的新友誼與生活適應情形，結果顯示新友誼的品質與大學生活適應有顯著相關，這樣的關連性在住校學生比通勤學生更明顯。此外，與青少年期相同的是，成年初顯期個體在選擇朋友的關鍵因素之一就是相似性，通常會有相似的教育目標、求學態度、教育成就與規劃 (Berndt, 1996; Rose, 2002；引自 Arnett, 2004a)；因為他們傾向於偏好那些在同樣情境會和自己做出相同決定的朋友 (Osgood et al., 1996; Osgood & Lee, 1993; Urberg, Degirmencioglu, & Tolson, 1998；引自 Arnett, 2004a)；其他相似性還包括對媒體與休閒活動的偏好、危險行爲（如抽煙、飲酒、嗑藥）以及民族上的相似性 (Arnett, 2004a)。在這個時期，同儕壓力與友伴影響的層面可能在於嘗試危險行爲以及提供支持，後者包括訊息的支持（例如提供忠告）、工具性支持（例如寫報告、借錢）、陪伴性支持、自尊的支持；這個時期的同儕也很容易群聚結黨，並在小團體中諷刺嘲笑其他同儕，甚至衍生關係攻擊的行爲 (Arnett, 2004a)。由此可見友誼不但對於成年初顯期個體的生活適應有幫助，同時也為整體生活帶來極大影響。

文化研究也為成年初顯期研究的重要主題之一。成年初顯期理論的發展肇始於少數工業化社會的主流文化，因此 Arnett 在提出此理論時一再強調可能的文化差異，於是成年初顯期是否普遍存在於各種文化？不同文化如何定義「成人」？這些都引發各界學者的好奇，因此相關研究對象除了美國，尚遍及歐、亞、非、美、澳等數洲，包括捷克共和國 (Macek, Bejcek, & Vanickova, 2007)、英國 (Shifren, Furnham, & Bauserman, 2003)、阿根廷 (Facio & Micocci, 2003)、以色列 (Maysless & Scharf, 2003)、中國 (L. J. Nelson, Badger, & Bo, 2004)、澳洲 (Bell & Lee, 2005) 等各國研究，甚至是跨文化的探討，例如 Buhl 與 Lanz (2007) 同時探討歐洲五國，包括西班牙、義大利、芬蘭、德國與捷克共和國，Arias 與 Hernández (2007) 則是比較墨西哥與西班牙的文化。從這些研究結果發現，雖然有相互印證的部分，但開發中國家與已開發國家的平均婚齡相差五年之多，其看重個體主

義與獨立性的程度不同，於是也產生成年初顯期在年齡與定義上的差異 (Arnett, 2007a)。

伍、成年初顯期關係攻擊之研究內容

由成年初顯期的相關文獻可得知，同儕很容易群聚結黨，並在小團體中諷刺嘲笑其他同儕，甚至衍生關係攻擊的行為 (Arnett, 2004a)；然而大多數的關係攻擊研究將重心放在兒童與青少年時期，儘管有十數篇以大學生為研究對象的研究，但皆未正式以成年初顯期的發展角度切入探討關係攻擊行為，因此本研究將關係攻擊放入成年初顯期的脈絡中，關係攻擊的基本定義不會改變，然而手段很可能會隨著社會智力的成熟而更加複雜 (Duncan & Owen-Smith, 2006; Forrest et al., 2005)。

目前多數研究探討的關係攻擊脈絡設定於一般友誼，也有少數研究關注到愛情裡的關係攻擊行為 (Bagner, Storch, & Preston, 2007; Lento, 2006; Linder et al., 2002)。前者的形式可能為直接或間接，但後者所測量的關係攻擊行為全部都是直接形式的，因為被攻擊者已能明確知道攻擊者的身份就是另一半，這類關係攻擊與一般團體內典型為隱蔽形式的關係攻擊並不相同，在愛情裡使用關係攻擊的用意是要直接迫使對方達到自己的目的，而不是間接地去操弄社交地位 (Archer & Coyne, 2005)。因此，不同社交脈絡中的關係攻擊內涵也會有所差異，在進行研究時並不適合將一般友誼關係與愛情關係內的關係攻擊混為一談。也因為個體行為通常會隨著脈絡或情境而不同 (Loudin et al., 2003)，研究者在討論關係攻擊行為時除了應避免混淆一般友誼關係與愛情關係，也應注意激發情境的因素以及與互動者的關係等脈絡，例如 Xie、Swift、Cairns 及 Cairns (2002) 的研究指出關係攻擊與排他性有關，尤其是在同儕朋黨緊密連結的成員之間可能會更加明顯，因此在本研究中特別區分激發情境類型以及互動者的關係親疏。

目前以成年初顯期之關係攻擊為主題的研究，有兩篇偏重成人關係攻擊的測量議題 (Forrest et al., 2005; Gregoski, Malone, & Richardson, 2005)，其他關係攻擊的相關因素最常見的為心理社會適應的討論，例如社會焦慮、孤獨感、憂鬱症狀、酒精與藥物濫用等。Lento-Zwolinski (2007) 發現關係攻擊與心理社會適應困難有相關，這與兒童及青少年期的研究結果一致，且女性的排他性特別與較多反應型關係攻擊有關；Werner 及 Crick (1999) 的研究則發現男性的關係攻擊與同儕拒絕、自我中心有正相關；女性的關係攻擊則和同儕提名指標中的同儕拒絕、反社會人格特徵（例如：反社會行為、尋求刺激、自我中心）、邊緣型人格特徵（例如：情緒不穩定、自我認同問題、負向人際關係、自傷行為）、憂鬱特徵（例如：情感特徵）以及自陳指標中的飲食違常有正相關，與自陳指標中的生活滿意度則有負相關；Storch 等人 (2004) 也發現，整體而言關係攻擊與各生活適應變項（社會焦慮、孤獨感、憂鬱、酒精使用、藥物使用）都有相關存在；接著進行迴歸分析發現，男性的關係攻擊無法預測任何心理社會適應指標；但女性的關係攻擊特別能預測以上心理社會適應指標；關係攻擊也與人格特質、情緒理解與功能等因素有關，研究指出男、女性的關係攻擊都和低友善性、低情緒理解與功能的整體得分有關連 (Burton et al., 2007)。綜合現有的研究結果，關係攻擊與心理社會適應在此時期有較為明確的負相關，且在女性的關連性比男性更為明顯。

其他討論成年初顯期關係攻擊相關因素的研究指出，害怕負面評價與角色取替能力較差的個體較容易使用關係攻擊 (Loudin et al., 2003)，且在同性友誼中缺乏權力（在該研究定義為對友誼地位的焦慮）也與較多的關係攻擊策略使用有關 (Duncan & Owen-Smith, 2006)，顯示高關係攻擊傾向的個體同時也容易出現較高的社會焦慮傾向。同時，Green 等人 (1996) 的研究則發現有高網絡強度的男性進行間接攻擊的傾向高於直接攻擊，而女性直接與間接攻擊的使用卻與網絡強度無關；研究也指出同理心表現較差的男性較容易使用關係攻擊 (Loudin et al., 2003)。綜合上述研究結果，關係攻擊個體很可能擁有較高的網絡強度，卻也可

能產生較高的社會焦慮、較缺乏同理心與角色取替能力。

至於成年初顯期關係攻擊的性別差異結果也是相當不一致，有趣的是不同於兒童期與青少年期的研究結果，目前並未發現成年初顯期女性使用關係攻擊多於男性的研究，大部分的結果並未發現性別差異 (Burton et al., 2007; Duncan & Owen-Smith, 2006; Forrest et al., 2005; Green et al., 1996; D. R. Richardson & Green, 1999)，也有研究發現成年初顯期男性比女性使用更多的關係攻擊 (Lento-Zwolinski, 2007; Loudin et al., 2003; Storch et al., 2004)。

D. R. Richardson 及 Green (1999) 指出直接與間接攻擊的性別差異通常有兩類解釋，一為威脅模式，另一為社會認可模式。威脅模式指的是，由於男性比女性更容易在人際互動中知覺到被威脅感，因此他們較容易採取任何可行的攻擊形式來報復，尤其在男性對男性的互動中，直接與間接攻擊都應該比其他性別配對的互動來得更高。社會認可模式則是因為社會對性別角色的期待，因此女性使用間接攻擊應該較直接攻擊多，且女性也應該會比男性受到較多的間接攻擊與較少的直接攻擊。至於男女性在間接攻擊的表達上應該是差不多的。D. R. Richardson 及 Green 的研究試圖為這兩種解釋提供證據。結果發現，成年初顯期男性使用間接攻擊與直接攻擊的程度相仿，且男性將直接攻擊用於對付男性更多於對付女性，以上結果支持威脅模式，然而男性將間接攻擊用於對付男性並未多於對付女性，為不符威脅模式的研究結果；至於社會認可模式的部分，研究結果指出，針對女性進行的直接攻擊少於男性，且女性使用間接攻擊多於直接攻擊，以上結果與其假設一致，然而女性並未比男性知覺到較多的間接攻擊，且當標的人物為男性時，男性與女性在間接攻擊的使用量是相似的，這是與模式不一致的研究結果。顯示該研究對於兩種解釋模式都僅能提供部分證據支持。

以上為關係攻擊的性別差異、相關解釋與驗證，然而成年初顯期個體本身對於關係攻擊的性別知覺與個人經驗又是如何呢？Basow、Cahill、Phelan、

Longshore 及 McGillicuddy-DeLisi (2007) 以情境方式進行研究，發現女性比男性的關係攻擊更容易被評定為較難以接受與最具攻擊性/傷害性的，但儘管「女性比男性更常使用關係攻擊及被其傷害」這樣的觀念相當普遍，實際上在該研究中發現的關係攻擊經驗並無性別差異。

從目前成年初顯期關係攻擊之研究內容可發現，相關因素的探討主要聚焦於心理社會適應及性別議題。在心理社會適應方面，研究者合理推測關係攻擊性高的個體，其情緒與社會適應都較有困難，且這樣的關連性在女性比在男性更為嚴重；至於性別議題的部分，研究者認為在一般情境下，關係攻擊的使用無性別差異存在；然而 Crick (1995) 曾指出對於傾向使用關係攻擊的女性而言，最為顯著的激怒脈絡為關係性威脅 (引自 Lento-Zwolinski, 2007)，因此研究者也推測，當激發情境牽涉關係性威脅時，女性的關係攻擊傾向會高於男性。

陸、小結

自 Arnett (2000) 正式提出成年初顯期後，興起一波對於這個時期的關注與討論。Robbins 及 Wilner (2001) 也曾提出「四分之一人生的危機」(“quarterlife crisis”)，指的其實就是成年初顯期這個階段。Arnett (2007c) 不認為大多數成年初顯期個體會因危機而感到苦惱，相反的，研究指出這個階段的多數個體自尊提升、也達到自我認同、同時幸福感也是增加的。當然有部分個體的確無法成功適應這個時期帶來的挑戰而產生嚴重的心理健康問題，但認為成年初顯期普遍因遭遇危機而難熬受苦卻是一種迷思。與 Arnett (2004b) 類似的是，Robbins 認為這個時期其實代表無窮希望，個體並沒有在經歷青少年期後馬上躍入羽翼已豐的成年期，很幸運地，我們比上一代在更早的年紀、以充裕的時間和閒適的心情，處理認同的問題 (Robbins, 2005/2006)。Arnett (2004b) 表示成年初顯期具有發展上的獨特性，應被視為人生的獨立時期，這樣的術語也是最適合描述此一時期特性的說法，且各種相關主題的研究慢慢累積，逐漸勾勒出成年初顯期的完整形象。

然而，在跨文化研究方面，目前成年初顯期的概念似乎無法全然涵蓋各種文化，例如開發中國家與已開發國家、西方主流社會與非西方社會、集體主義與個體主義社會的不同價值導向等等，都值得放在本土的脈絡中加以探討比較。相關研究則發現，成年初顯期個體不但自尊提升，亦逐漸達到自我認同；然而有部分個體卻會遭遇嚴重的社會心理適應問題；在人際方面則與青少年期類似，友誼對成年初顯期個體而言仍然相當重要，且容易因相似性而群聚，也可能衍生關係攻擊的情況。因此，本研究從成年初顯期的發展觀點切入，將焦點放在關係攻擊行為的探討，試圖瞭解臺灣社會成年初顯期的關係攻擊內涵。目前研究指出，成年初顯期關係攻擊的性別差異並不明顯，且與心理社會適應有較為明確的負相關，在女性的關連性則比男性更為明顯。

第三節 關係攻擊之測量

壹、關係攻擊測量之特性

關係攻擊這塊研究領域常因測量方面的議題而受困。一般評估社會行爲，尤其是攻擊行爲時，目前主要的測量技術不外乎以下幾種：社交計量、教師評分、自陳、面談、焦點團體、行爲觀察以及投射技術等。以下針對較爲常見的社交計量、教師評分、自陳、面談與行爲觀察進行特性與優缺點的討論。

一、社交計量

透過社交計量法通常是希望直接從團體內的成員取得社交地位、同儕關係、個人聲望等資訊，於是這種方法在測量關係攻擊時相當常見。Björkqvist、Lagerspetz 及 Österman (1992) 認爲，同儕最清楚誰的攻擊性強而誰不會，反倒是教師與家長通常無法覺察到誰會進行間接攻擊，尤其在定義上，間接攻擊通常就有難以界定出攻擊者的特徵。因此平常接觸最爲頻繁、本身就在社交網絡內的同儕，會是最深知內情的資訊來源；目前爲止以社交計量測量關係攻擊已累積紮實的研究基礎與效度，然而 McNeilly-Choque、Hart、Robinson、Nelson 及 Olsen (1998) 也歸納出以下幾點社交計量的缺點：年齡會影響同儕行爲的詮釋、可能遭到性別刻板化印象影響、個人如何被他人評價會受到其聲名的強烈影響；要獲得整個團體的同意具有相當難度 (引自 Merrell et al., 2006)。較常見用以測量關係攻擊的社交計量法爲同儕評分以及同儕提名。

第一個較有系統性的間接攻擊研究使用的是同儕評分的方式 (Lagerspetz et al., 1988)。Björkqvist、Lagerspetz 及 Österman (1992) 也使用同儕評分法，其「直接與間接攻擊量表」(Direct and Indirect Aggression Scale, DIAS) 是請研究對象思考特定團體內 (在該研究中就是指班級內) 的每位成員在生氣時有多常進行某些形式的攻擊行爲，以 Likert 量表的方式對每個成員進行評分。當某位成員在某種攻擊行爲被評定的分數高，就被認定爲該類攻擊性強。

至於同儕提名，最早且廣泛使用此法於關係攻擊研究的爲 Crick 團隊發展之「學生社交行爲量表—同儕版」(Children's Social Behavior Scale-Peer Form,

CSBS-P; Crick & Grotpeter, 1995), 研究對象被要求針對某特定攻擊行為提名出三位最常如此表現的同學, 再加以累積每個人被提名的次數。學前兒童通常需要以一對一的方式施測, 而年紀稍長的兒童則可以團體施測的方式進行, 但座位安排必須適當, 也必須給予足夠的資源 (例如提供個別的信封袋) 以確保其保密性 (Young et al., 2006)。此外, 負向提名可能會帶給填答者負向觀感, 因此 Young 等人也建議負向提名的問句可混雜正向提名在其中, 例如 CSBS-P 加入了利社會行為的提名; 也可在社交提名的最後加上一些溫和中性的問題, 例如寫出自己的好朋友, 以分散填答者對負向提名的注意。

同儕評分與同儕提名各有優劣之處, 同儕評分技術敏感度較高, 訊息量也較為豐富 (Björkqvist, 2001), 然而要針對全班同學進行評分較為耗時, 且研究參與者不一定瞭解全班每位同學; 至於同儕提名技術已經過研究驗證其效度, 但有研究者認為, 使用同儕提名僅有明顯具攻擊性的兒童會浮現出來, 那些較為沈默、卻更為操弄的攻擊者反而不容易被界定提名 (Archer & Coyne, 2005), 這可能也是限制之一。

二、教師評分

發展心理學領域使用教師評分的方式進行研究已有一段很長的歷史, 但近二十年來才使用於測量關係攻擊 (Archer & Coyne, 2005)。Crick (1996) 以「學生社交行為量表—同儕版」(CSBS-P) 的項目為基礎, 發展出教師版 (CSBS-T), 請教師以五點量表的方式, 逐題評定孩子攻擊行為發生的頻繁程度。這種教師評分的方式, 本質上與 Crick 其他研究使用的同儕提名並不相同, 反而較類似於 Björkqvist 團隊所使用的同儕評分, 只是訊息來源者不同。

當成人充分地觀察同儕互動, 就能提供較為詳細、客觀的兒童行為發生頻率與類型, 尤其教師就和同儕一樣, 具有長期持續和孩子們接觸的經驗 (Rubin, Moller, & Emptage, 1987; 引自 Young et al., 2006), 因此教師評分的優點之一即為實際、可信; 其他優勢還包括較有效率且方法經濟 (Merrell et al., 2006)。然而教師評分同樣存在一些限制, Merrell 等人與 Young 等人都指出, 教師對於兒童互動的知覺很可能與兒童本身的知覺不同; 儘管學生行為在學年中可能有所改

變，但教師容易停留在對這個學生早期的印象，或是受到聲名的偏見所影響；性別刻板印象也是限制之一；教師也很可能因新近或鮮明事件而影響評分；同時在評估行為頻率時，有時候教師不若同儕所知的精確，尤其關係攻擊往往隱身於細微的團體動力之中，更加難以察覺；這些都是在使用上值得考慮的限制。

三、自陳

自陳測量的優點在於能夠直接從個體本身收集到一些較會被隱藏的活動，因為他們對自己的這些隱藏行為最為清楚 (Kaukiainen et al., 1999; D. R. Richardson & Green, 1999)。然而在測量兒童間接攻擊時，兒童通常會隱匿不報這樣的行為 (Archer & Coyne, 2005)，因為這些行為不被社會認可，而且攻擊者本身可能不會承認，或甚至自己也未發現會從事這樣的行為 (Björkqvist, Österman et al., 1992)，顯示自陳方式有其限制。儘管自陳方法能相當有效率地收集各種行為的資訊，然而效率也必須與正確性相互平衡 (Young et al., 2006)。

目前攻擊者的自陳測量較常使用於成人，典型例子為 Green 等人 (1996) 修訂同儕評分量表 DIAS (Björkqvist, Lagerspetz, & Österman, 1992) 的項目，請研究對象以五點量表的方式評定自己在過去一年對朋友生氣時，會有多常從事這些項目所描述的舉動。其他以攻擊者角度出發的自陳測量包括大學生在同儕間 (例如：Loudin et al., 2003) 以及愛情裡 (例如：Linder et al., 2002) 的關係攻擊。

四、訪談

訪談法包括結構式、半結構式與非結構式的技術。典型例子為澳洲研究團隊以焦點團體配合配對訪談與個別訪談的方式研究青少年的間接攻擊 (Owens, Shute, & Slee, 2000a; Owens, Shute et al., 2000b; Owens, Slee, & Shute, 2000)。這類方法的優點在於能夠從訪談中獲得更深入的資訊，例如這些行為的功能等等，通常研究者在測量評估關係攻擊行為後，若希望進而設計出介入方案，那麼這些訪談結果就是相當有幫助的資訊 (Merrell, 2001；引自 Merrell et al., 2006)。Merrell 等人認為若以加害者的角度來評估關係攻擊行為，訪談可能會有和自陳測量相類似的限制，也就是社會期許的問題，然而若用訪談來獲得受害者的觀點，則是非常珍貴的測量技術之一。

五、行為觀察

目前使用行為觀察的攻擊研究多以學前兒童到學齡兒童為對象，通常會記錄各種攻擊行動的發生頻率。例如最早期發現間接攻擊的研究，正是觀察當有成員新加入一個既定團體時的社會排擠與社會拒絕情況 (Feshbach, 1969)。

使用觀察法能針對特定行為特徵提供較為客觀的資料，而不會像某些方法易受評分者與兒童之間的關係、或是兒童本身的聲名而造成偏見，同時，觀察法也是實徵研究上有效的測量方法。然而行為觀察耗時費力，且當個體注意到自己被觀察時，舉止可能會和平常有所不同，加上關係攻擊本身常具有隱蔽的特性，於是特別難以觀察。

此類測量尚包括自然觀察與實驗室結構性觀察，前者優點在於能夠在孩子熟悉的情境中記錄關係攻擊發生的頻率 (Ostrov, 2006; Ostrov, Crick, & Stauffacher, 2006) (例如：McNeilly- Choque et al., 1996；引自 Young et al., 2006)，缺點則是觀察到的行為可能因特定抽樣時間間隔而受限，同時也可能需要輔以團體動力與關係模式等資訊；後者是讓被觀察者處於能夠誘發中度挫折與潛在攻擊的結構式情境，藉以觀察其進行社交排斥的情況 (例如：Ostrov, Woods, Jansen, Casas, & Crick, 2004; Underwood, Scott, Galperin, Bjornstad, & Sexton, 2004)，但實驗室結構性觀察的缺點則是實驗室情境難以反映現實生活情境，尤其觀察主題為負向人際互動方面的關係攻擊，於是讓這類方法較為受限。

各種測量方法都有其優點與限制，整理如表 2-2 所示。許多研究者建議使用多重方法才能提供較為正確、貼近真實的攻擊情況 (Archer & Coyne, 2005)，且有助於降低使用單一技術時的限制，獲得更全面的訊息 (Merrell, 2003；引自 Merrell et al., 2006)。而多重方法與多重訊息提供者所獲致的共識或重疊部分，也能增加測量工具的效度 (McEvoy, Estrem, Rodriguez, & Olson, 2003)。

由表 2-2 可知，關係攻擊之測量方式各有擅場，也引發適用年齡層為何的疑惑。Archer 與 Coyne (2005) 認為，學前兒童較適合使用觀察法或教師評分，或是合併兩者的多重方法來測量 (例如：McNeilly-Choque et al., 1996; Monks, Smith, & Swettenham, 2003)，同儕評分則較適合使用於兒童與青少年 (例如：Björkqvist,

Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992), 自陳方式則較適用於成人 (例如: Green et al., 1996)。

因此在測量關係攻擊時必須特別考量到樣本年齡, 以及測量實施之可行性、可靠性與有效性, 另外, 研究經費與時間也應納入考慮範圍。在本研究中, 由於研究參與者的年齡層為成年初顯期, 教師與大學生的相處互動機會較少, 不適合教師評分; 若採用同儕評分或提名的方式, 則因為這個時期的同儕團體難以界定出來, 且要獲得整個團體的同意與參與相當不易, 因此進行大規模同儕提名也不是非常恰當; 至於行為觀察太過耗時費力, 且成年初顯期個體的關係攻擊是較為隱性的行為, 難以觀察。研究者認為訪談與自陳是較值得考慮的測量方法, 但由於研究者最關注的部分是成年初顯期關係攻擊的內涵與趨勢, 加上目前臺灣社會的相關研究甚是匱乏, 因此研究者決定先以訪談進行前導研究, 據以發展自陳測量來探究相關內涵與趨勢。

表 2-2 關係攻擊的測量：主要方法的優點與限制

方法	主要優點	主要限制	研究
同儕 評分	<ul style="list-style-type: none"> ● 直接從同儕團體獲得社交資訊 ● 允許來自所有同學的多重評估 	<ul style="list-style-type: none"> ● 年齡因素可能影響評估同儕行為 ● 可能易被性別刻板化印象影響 	Lagerspetz, Björkqvist, & Peltonen, 1988 Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992 王明傳, 2007
同儕 提名	<ul style="list-style-type: none"> ● 有利的研究基礎與效度 	<ul style="list-style-type: none"> ● 需要整個團體的同意書和參與以獲得全部的效度 ● 難以獲得行政與通知同意書 	Crick, 1995 Crick & Grotpeter, 1995 Crick, 1996 Crick, 1997 Werner & Crick, 1999 Grotpeter & Crick, 1996 藍珮君, 2005 莊季靜, 2006
教師 評分	<ul style="list-style-type: none"> ● 有效率且經濟 ● 信度高 ● 提供教師觀察及與學生互動的綜合性判斷 	<ul style="list-style-type: none"> ● 主觀：受偏見與刻板印象影響 ● 主觀：易回憶新近或鮮明事件 ● 教師可能未注意隱微的團體動力 	Crick, 1996 Crick, Casas, & Mosher, 1997 Hart, Nelson, Robinson, Olsen, & McNeilly-Choque, 1998 McNeilly-Choque, 1996 鄭明芳, 2005
自陳	<ul style="list-style-type: none"> ● 誘出有關學生社交經驗、知覺及因應的直接、客觀的資訊 ● 也可能提供簡略的健康篩檢 ● 有效率的回收訊息 	<ul style="list-style-type: none"> ● 社交評估技巧上具有限的效力 ● 主觀：扭曲、反應偏誤 	Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1994 Green, Richardson, & Lago, 1996 Crick & Grotpeter, 1995 Campbell, Sapochnik, & Muncer, 1997 Linder, Crick, & Collins, 2002 Loudin, Loukas, & Robinson, 2003 林君徽, 2006 蔡慧苓, 2006
訪談	<ul style="list-style-type: none"> ● 進行簡略功能性評估的機會 ● 探查額外資訊的機會 ● 或許可以協助分類加害者與受害者 	<ul style="list-style-type: none"> ● 加害者的陳述可能因扭曲、「假裝的好」、偏見而主觀 ● 受害者的陳述可能低估其與加害者互動時的角色 	Hines and Fry, 1994 Owens, Shute, & Slee, 2000 Talbott, Celinska, Simpson, & Coe, 2003
行為 觀察	<ul style="list-style-type: none"> ● 允許在自然情境進行評估 ● 提供客觀資訊、不因評分者與學生的關係或是學生的名聲而產生偏見 	<ul style="list-style-type: none"> ● 耗時、費力 ● 觀察到隱性行為出現的機會低 ● 受限於短時間樣本 ● 無法提供有關團體動力或關係模式的資訊 	Feshbach, 1969 Feshbach & Sones, 1971 McNeilly-Choque, Hart, Robinson, Nelson, & Olsen, 1996 Pepler & Craig, 1995 Tapper & Boulton, 2002 Underwood et al., 2004

資料來源：Archer & Coyne, 2005; Merrell et al., 2006; Young et al., 2006

貳、成年初顯期關係攻擊之測量

從表 2-2 可知測量關係攻擊有各種不同的方法，然而若放在成年初顯期的時間點上考慮，有些測量方法恐怕不夠恰當。目前以 18 至 25 歲左右個體為研究對象的關係攻擊實徵研究有十數篇左右，研究者整理其測量方法如表 2-3 所示。

由表 2-3 可知，目前研究用以測量成年初顯期關係攻擊的方法大多為自陳方式，僅 Werner 與 Crick (1999) 嘗試使用同儕提名的方式進行。至於行為觀察與教師評分的測量方式都較不適用，原因可能為成年初顯期的關係攻擊更加隱蔽難以觀察，且人際行為的展現需要時間上長期累積，並在個體熟悉的人際脈絡之中，加上成年初顯期的個體注意到社會讚許性的問題，要觀察到這個時期的這類迂迴隱蔽的行為非常不易，因此無論是自然情境觀察或實驗室結構觀察都可能耗時費力卻難以達到測量效果；至於教師評分的方式也有相當難度，大學生的自主性較高，多數大學生的師生關係不像兒童與青少年期一樣密切，教師與學生相處的時間與模式並不容許教師長時間密集的接觸與觀察，因此對於學生人際行為的瞭解恐怕不及個體本身與同儕，使用教師評分的方式測量關係攻擊並不適合。

除了觀察與教師評分方法較不適切，其他的技術包括自陳、訪談與社交計量尚值得研究者考慮。其中自陳測量的優點在於能夠直接從個體本身收集到一些較會被隱藏的活動，因為他們對自己的這些隱藏行為最為清楚 (Kaukiainen et al., 1999; D. R. Richardson & Green, 1999)，因此本研究選擇以自陳量表為測量主軸。

表 2-3 成年初顯期的關係攻擊測量

研究	關係攻擊測量	測量內容來源	信度 α 係數
Green et al., 1996	自陳式五點量表 (RCRQ)	修訂自 Zelli & Huesmann, 1993; DIAS, Björkqvist et al., 1992	.77
Werner & Crick, 1999	同儕提名	修訂自同儕提名量表 (Crick, 1995; Crick & Grotpeter, 1995) 以 及大學生關係攻擊的初步研究 (Morales, Crick, Werner, & Shellin, 1999)	.87
D. R. Richardson & Green, 1999	自陳式五點量表 (RCRQ)	Green et al., 1996	.80
Loudin et al., 2003	自陳式五點量表	修訂自同儕提名量表 (Werner & Crick, 1999)	.69
Storch et al., 2004	自陳式七點量表	Morales, Ruh, and Werner, 2002	.76
Forrest et al., 2005	自陳式五點量表 (IAS-A)	自編	.81~.84
Gregoski et al., 2005	自陳式五點量表 (RCRQ)	Green et al., 1996	.91
Duncan & Owen-Smith, 2006	自陳式五點量表	修訂自 DIAS, Björkqvist et al., 1992; Green et al., 1996; Campbell, Sapochnik, & Muncer, 1997	.85
Basow et al., 2007	自陳式七點量表 (PEQ)	修訂自同儕提名量表 (Werner & Crick, 1999)	.79
Burton et al., 2007	自陳式五點量表	修訂自同儕提名量表 (Werner & Crick, 1999)	未建立
Lento-Zwolinski, 2007	自陳式七點量表	修訂自陳式攻擊與社會行為測量 (Revised Self-Report of Aggression and Social Behavior Measure. SPR; Morales & Crick, 1998, 1999)	.73

資料來源：研究者整理

目前已有許多成人關係攻擊的研究使用自陳測量，其題項常參考自同儕提名的項目 (例如：Burton et al., 2007; Loudin et al., 2003)，或是修訂自研究其他時期的量表 (例如：Green et al., 1996; Werner & Crick, 1999)，更有許多集各家量表之

大成 (例如：Duncan & Owen-Smith, 2006)。然而也有研究者先進行質性訪談，再參考訪談內容編製量表 (例如：Forrest et al., 2005)。這些自陳測量雖然大多經過信效度檢驗，但都無法解答本研究關注的議題。

本研究希望瞭解成年初顯期關係攻擊行為的內涵，除了填補這個發展階段在研究上的缺口外，也希望透過激發情境、關係攻擊子類型的探討，看出性別、年級與之交互作用的情況。目前大部分研究僅探討整體關係攻擊的使用，而缺乏激發情境與關係攻擊子類型的區分，Basow 等人 (2007) 的測量工具雖然採用情境方式呈現，但該研究是描述關係攻擊情境的方式測量大學生對於關係攻擊的知覺，包括可接受度、攻擊性、傷害性、傷害意圖以及引發之痛苦感等，與本研究的目的在於瞭解研究參與者本身的關係攻擊性，並不符合。少數研究區分關係攻擊的子類型，然而並不令人滿意 (Forrest et al., 2005)，稍後的篇章中會詳加說明。

同時另一個值得思考的問題是，倘若直接移植西方的研究概念與方法，卻缺乏對本土文化的深刻理解，簡單地直接借用西方的研究工具進行探討，則研究所能探索的部分可能也較為局限。於是在現有研究工具不適切的情況下，本研究先進行訪談做為前導研究，初步瞭解成年初顯期的關係攻擊內涵，再參考文獻與訪談結果編擬《情境式關係攻擊量表》，量表中區分不同激發情境，並將關係攻擊區分出子類型，以期獲得更為細緻的研究結果。

參、情境式量表

情境量表 (Situational Scales)，或有研究者稱之為情境判斷量表 (Situational Judgment Scales)、情境測驗 (Situational Tests) 或情境判斷測驗 (Situational Judgment Tests)，是以模擬真實世界的問題為刺激物，藉由個體對此刺激物的反應來評估其工作知識、實用智力、或一般認知能力；這類測驗會呈現相關情境 (situations) 以及一些解決情境狀況的可能選項 (responses) (李新民等人，2005；

McDaniel et al., 2007)，常使用於工商領域的人員篩選 (McDaniel et al., 2007)。

McDaniel、Morgeson、Finnegan、Campion 及 Braverman (2001) 指出，在心理評估的文獻上，以工作相關情境來測量個人決策的測驗已有一段很長的歷史：情境判斷測驗的使用可以回溯到 1920 年代，當時用以測量個體的社會智力，然而在 1937 年卻受到 Thorndike 及 Stein 的批評，他們認為該測驗較適合歸類為一般智力而非社會智力的測量；在二次大戰期間，軍事心理學家嘗試以情境判斷測驗來評估士兵的決策 (Northrop, 1989)，藉此了解個體的常識、經驗與一般知識，而非邏輯推理；從 1940 年代起，逐漸發展出一些用以評估管理潛能的情境判斷測驗；在 1950 年代晚期以及 1960 年代早期，情境判斷測驗也被許多大型機構用來預測管理成功與否的篩選測驗；Wagner 及 Sternberg 在 1991 年發展出「管理內隱知識量表」(Tacit Knowledge Inventory for Management, TKIM)，目的也是在於界定出誰的內隱知識能夠暗示出其在管理階層的生涯中可能會有成功表現 (引自 McDaniel et al., 2001)。McDaniel 等人針對文獻進行後設分析發現，情境判斷測驗的確能成功預測工作表現。

回顧國內文獻發現，目前題組型情境測驗的研究同樣大多使用於工商領域的人員評鑑篩選或決策判斷 (例如：陳建全，1997)，相關主題包括問題解決 (例如：詹雨臻、葉玉珠，2005) 及情緒研究 (例如：王春展、詹志禹、李良哲，2000；黎樂山，2006) 等；有少數人際方面的測量是採情境設計的方式誘發填答 (例如：莊季靜，2006；蔡順良，1986)，或是配合研究對象的年齡而將情境搭配視訊或圖畫進行研究 (例如：李新民等人，2005；趙梅如，2003)，然而題組型的情境式量表尚未廣泛應用於在人際研究，目前也尚無研究以情境式量表來測量研究參與者本身的關係攻擊性。本研究欲探討研究參與者在不同激發情境下的不同關係攻擊手段，因此初步嘗試以題組型的情境式量表來進行測量，一方面能夠符合研究目的，區分出不同激發情境，另一方面也希望藉由情境的呈現，更加貼近研究對象的生活，使作答更符合現況。

至於在反應 (responses) 方面，McDaniel 及 Nguyen (2001) 認為，一般情境判斷測驗通常有兩類指導語，一類為知識，另一類為行為傾向：前者的指導語會要求填答者選擇正確或最佳可能選項，抑或評定這些選項的有效性；後者的指導語則要求填答者選擇自己最有可能從事的行為，或是評定自己從事某種行為的可能性 (引自 McDaniel et al., 2007)。這兩種指導語的區別也和典型表現對最大表現的概念有關：典型表現對最大表現的概念最早由 Cronbach (1949, 1984) 提出，在最大表現測驗裡，測量的是填答者盡全力時的最佳表現，於是能藉此推論能力如何；另一方面，Cronbach (1984) 則將人格與興趣測驗視為典型表現的測量 (引自 McDaniel et al., 2007)。在本研究中，研究者欲深究的主題為關係攻擊行為，屬於典型表現的測量，其情境量表的反應指導語應為行為傾向，亦即要求填答者從各種行為中選擇自己最有可能從事的選項，或是評定自己從事該行為的可能性。

肆、關係攻擊之子類型

目前多數研究將關係攻擊視為一個整體構念來探討，然而成年初顯期的關係攻擊手段很可能會隨著社會智力的成熟而更加複雜 (Duncan & Owen-Smith, 2006; Forrest et al., 2005)，若僅以舊有的關係攻擊本身做為一個類別，恐怕無法更細膩的探討成人期以後更加複雜的關係攻擊行為。已有少數研究關注到關係攻擊的概念複雜，可能還可以區分出子類型。倘能進行更細膩而有效的區分，相信對於某些差異探討的結果會更明確特定，例如性別差異 (Forrest et al., 2005)。

Björkqvist 及 Österman (1992) 編製「工作騷擾量表」(Work Harassment Scale, WHS) 來檢驗成人的間接攻擊 (引自 Forrest et al., 2005)，接著以大學員工為研究對象 (Björkqvist, Österman, & Hjelt-Bäck, 1994; Björkqvist, Österman, & Lagerspetz, 1994)，透過因素分析界定出成人間接攻擊有兩種獨特的形式：「貌似理性的攻擊」(rational-appearing aggression) 與「社會操弄」(social

manipulation)。後者被認為與青少年間接攻擊較相似，而前者則更加複雜—攻擊者試圖讓攻擊顯得一點也不像攻擊，例如使攻擊對象表達自我的機會減少、被批評、使他的判斷被質疑。Kaukiainen 等人 (2001) 修訂 WHS 成為「外顯及隱蔽攻擊量表」(Overt-Covert Aggression Scale, OCAS)，除了外顯攻擊分量表以外，尚包含三個關係攻擊分量表：「貌似理性的攻擊」(rational-appearing aggression)、「間接操弄攻擊」(indirect manipulative aggression) 與「隱蔽暗示攻擊」(covert insinuating aggression)，最後者指的是比較隱密而精緻的攻擊，隱藏一些惡意的意圖，例如暗指他人有心理健康的困難，以及影射性的負面眼神或動作。

Forrest 等人 (2005) 編製「間接攻擊量表—攻擊者版」(Indirect Aggression Scale- Aggressor Version, IAS-A)，題項是從 12 個質性訪談而來，因素分析結果產生三個分向度：社會排除 (social exclusion)、使用惡意的幽默 (use of malicious humor) 以及引發罪惡感。French 等人 (2002) 的研究則是請十一歲與十四歲的青少年描述不喜歡的同儕特徵，並建立一套編碼系統，針對關係攻擊的三種子類型來探討，分別為關係操弄 (relationship manipulation)、社會排擠 (social ostracism) 和散佈謠言 (malicious rumors)。至於 Lento-Zwolinski (2007) 的研究重點在於討論反應型關係攻擊 (reactive relational aggression)，也就是對於知覺到的激怒所採取的防衛性反應；然而該研究並未討論其對應的前攝型關係攻擊 (proactive relational aggression)，也就是目標導向的，刻意而沒有其他刺激就引發的行為，通常伴隨著愉快和滿足感。這些關係攻擊子類型的區分的確有助於理解某些細部差異，例如研究發現成年男性和女性在工作場合使用間接攻擊的方式有顯著差異，顯示出雖然兩性都使用間接攻擊，但是男性偏好使用「貌似理性的攻擊」而女性持續使用不那麼複雜的「社會操弄」(Björkqvist, Österman, & Hjelt-Bäck, 1994; Björkqvist, Österman, & Lagerspetz, 1994)。

但研究者認為這些分類系統都無法清楚說明關係攻擊；並且有些子類型的概念間本身有重疊，例如 Kaukiainen 等人 (2001) 在說明「隱蔽暗示攻擊」的意義

時也認為其有類似「間接操弄攻擊」的部分，無法完全將兩者區隔開來。而若按照 French 等人 (2002) 的分類系統也可能會產生混淆，「散佈謠言」本身是一種相當明確的關係攻擊行爲，「關係操弄」卻可以包含不同的手段，而「社會排擠」的概念最爲籠統，可以是許多行爲造成的關係攻擊後果，例如若個體利用「散佈謠言」的方式進行「關係操弄」以達到「社會排擠」的目的，那麼 French 等人提出的三種子類型恐怕就顯得交纏難辨；至於 Forrest 等人 (2005) 的量表也會產生會產生與 French 等人的分類系統同樣的問題，亦即三個因素屬於明確的關係攻擊行爲，抑或許多行爲造成的關係攻擊後果？因此，本研究的目的是在發展適用的量表，並試圖在我們社會文化的脈絡下建立新的分類方式以區分關係攻擊的不同子類型。

伍、小結

經過分析各種測量的優勢與劣勢後，自陳方式爲最適合測量成年初顯期關係攻擊的工具，目前相關研究也大多以自陳方式進行，然而這些自陳工具並不符合本研究關切的問題，因此本研究選擇發展自陳方式的《情境式關係攻擊量表》來測量成年初顯期個體的關係攻擊傾向，並先以訪談進行前導研究，獲取相關激發情境與行爲反應的細部質性資料，同時輔以同儕提名的《大學生社交行爲量表》，進行小樣本施測和分析做爲效度證據之一。

第四節 研究目的與研究問題

壹、研究目的

由於上述國內自陳量表的缺乏以及國外量表極少考慮關係攻擊的子類型，現有研究的子類型也較為混淆，因此本研究之目的在發展適合臺灣社會的《情境式關係攻擊量表》，藉以測量成年初顯期個體在不同激發情境脈絡下的關係攻擊傾向，並建立其心理計量特性，同時呈現台灣社會成年初顯期個體在《情境式關係攻擊量表》之得分概況。

貳、研究問題

根據上述研究目的，本研究提出研究問題如下：

一、發展《情境式關係攻擊量表》的內涵為何？

1-1 《情境式關係攻擊量表》之激發情境為何？

1-2 《情境式關係攻擊量表》之行爲反應題項為何？

二、《情境式關係攻擊量表》之信度證據為何？

2-1 《情境式關係攻擊量表》之內部一致性信度如何？

2-2 《情境式關係攻擊量表》之重測信度如何？

三、《情境式關係攻擊量表》之效度證據為何？

3-1 《情境式關係攻擊量表》之內容效度如何？

3-2 《情境式關係攻擊量表》之建構效度如何？

- 3-2-1 《情境式關係攻擊量表》各分量表與全量表之內部相關值為何？
- 3-2-2 《情境式關係攻擊量表》採驗證性因素分析之結果是否符合整體適配度？
- 3-2-3 《情境式關係攻擊量表》得分是否與《大學生社交行為量表》得分產生正相關？
- 3-2-4 《情境式關係攻擊量表》得分是否與《大學生活適應量表》得分產生負相關？
- 3-2-5 《情境式關係攻擊量表》能否區辨不同性別者的關係攻擊傾向？
- 3-2-6 《情境式關係攻擊量表》能否區辨不同年級者的關係攻擊傾向？
- 3-2-7 《情境式關係攻擊量表》能否區辨不同社交行為者的關係攻擊傾向？

四、台灣社會成年初顯期個體在《情境式關係攻擊量表》之得分概況如何？

第三章 研究方法

本章旨在說明本研究的架構與方法。全章共分為五節，第一節為前導研究；第二節為研究架構與設計；第三節為研究參與者；第四節為研究工具；第五節為研究程序。

第一節 前導研究

由於本研究主題相關文獻不多，於是研究者進行前導研究，以期更瞭解研究主題的內涵。首先「前導研究一」是以訪談方式進行成年初顯期關係攻擊之初探，接著進行「前導研究二」，以開放式問卷廣泛尋求人際激發情境，最後「前導研究三」則選定不同激發情境，以半開放式問卷瞭解該情境發生的頻率與可能的因應行為。

壹、前導研究一：訪談

前導研究一的目的在針對成年初顯時期之個體，以訪談的方式初步瞭解其自身關係攻擊經驗，並分析其特性。茲針對研究參與者、研究工具、研究程序及研究結果與討論等四方面分述如後。

一、前導研究一之研究參與者

採立意取樣 (purposeful sampling) 的方式，邀請符合研究目的與研究需求的個體參與研究。因研究主題為「成年初顯期之關係攻擊經驗」，研究場域需有同儕團體才可能產生關係攻擊經驗，經研究者考量關係攻擊經驗發生之合理性與參與者徵求之便利性，故選定「大學」做為研究場域。依照研究目的及研究需求，參與者篩選標準為：

- (一) 處於成年初顯期之大學生或研究生，年齡介於 18 至 25 歲之間。
- (二) 主觀認定自己在大學或研究所階段有關係攻擊經驗，在其中的角色可能為攻擊者、受害者、旁觀者，或者兼有之。
- (三) 對於研究主題有興趣，經瞭解本研究之目的後，願意分享個人經驗。

最後有 18 位研究參與者，其背景資料如表 3-1 所示。從表 3-1 可知，前導研究一之參與者來自大台北地區六所公私立大學，男女各九人，年齡為 20 到 25 歲，年級分佈在大二到碩二之間。

表 3-1 前導研究一研究參與者之背景資料

編號	性別	年齡	學校代號	學院	年級
M01	男	22	A	教育學院	大四
M02	男	23	B	教育學院	碩二
M03	男	21	C	社會科學院	大四
M04	男	25	C	生物資源暨農學院	碩一
M05	男	22	B	教育學院	大四
M06	男	22	C	管理學院	碩一
M07	男	22	B	教育學院	大四
M08	男	23	C	工學院	碩二
M09	男	21	B	教育學院	大三
F10	女	20	C	文學院	大二
F11	女	22	B	文學院	大四
F12	女	23	C	文學院	大五
F13	女	20	D	藝術學院	大二
F14	女	22	E	藥學院	大四
F15	女	22	B	教育學院	大四
F16	女	21	B	教育學院	大三
F17	女	20	C	社會科學院	大三
F18	女	21	F	民生學院	大四

二、前導研究一之研究工具

前導研究一之研究工具包括研究參與邀請函、研究參與說明書、研究參與同意書以及訪談大綱，分別如附錄一、附錄二、附錄三及附錄四所示。

其中訪談大綱偏重在瞭解研究參與者平常在同儕之間的角色、關係攻擊行為發生的原因、經過、感受、因應與介入，以及目前若再遇到負向人際互動情境會如何看待與處理。

三、前導研究一之研究程序

研究者在閱讀過相關文獻後確定前導研究一之目的，並著手擬定訪談大綱，與指導教授討論並進行修訂。2006 年七月，透過各種管道發送研究參與邀請函，

積極徵求適合的研究參與者，管道包括轉寄電子郵件、張貼訊息於校園電子佈告欄（BBS）熱門看板以及學弟妹介紹等。

2006年八月至九月間針對18名研究參與者進行每人一次的半結構式訪談，訪談時間約35到110分鐘不等。在進行訪談之前，先提供研究參與說明書，確認研究參與者了解本訪談之目的、重要性、應有的權利以及研究者會遵守的研究倫理，並在徵得同意的情況下進行內容錄音，同時請研究參與者簽署研究參與同意書。訪談地點選擇在安靜不受打擾的空間進行訪談。過程中以訪談大綱為蒐集資料的基本架構與方向，研究參與者開放式回答，研究者則視情況調整問題的陳述。

由於訪談主題有關較為複雜的人際互動，因此研究者提供A4白紙、彩色圓形標籤貼紙與油性筆作為輔具，可讓研究參與者貼製為人際結構圖，一方面讓研究參與者方便描述，另一方面也讓研究者易於理解情況。

訪談後將訪談錄音檔謄寫為逐字稿，接著搭配訪談當時完成的人際結構圖，進行後續資料分析。

四、前導研究一之研究結果與討論

研究者針對逐字稿內容進行反覆閱讀整理後，歸納出四個向度進行分析：關係攻擊的激發情境、關係攻擊的方式、關係攻擊的處理、其他共通的特性，最後再綜合做一小結。各向度的詳細說明如後，另引述部分研究參與者的訪談內容做為佐證，訪談內容後之英文字母與數字為逐字稿編號。為顧及研究倫理，經研究者認定為太過詳細的事件描述，可能足以辨識研究參與者身份時，研究者將訪談內容稍做刪減，至於訪談內容所提及的人名皆以代號表示。

（一）關係攻擊的激發情境

「女孩的社交生活中，未說出口的衝突就像是空氣中流洩的瓦斯般，只要一點點小火花，隨時都有引爆的危險。」(Simmons, 2002/2003)

訪談發現會引發關係攻擊行為的情境皆為激怒情境，但要尋找出最根源的起因並不容易，有時候是多種原因結合，經過長時間累積後，遇到某個激怒情境成

為進行關係攻擊的導火線。同時激怒情境內容複雜多樣，研究者欲抽絲剝繭，使之更有條理，於是發現激發情境大抵可分為兩類：一種牽涉「友誼關係」在其中，包括對方有了更要好的朋友，於是自己遭到冷落；對方限制或干涉自己的交友情況；甚至是遭受關係攻擊而引發另一方以關係攻擊加以報復等等，研究者將這類的情境稱為關係性激發情境。另一類情境較為一般、較不帶有關係在其中的激怒，根本原因大多來自於看法與態度上的歧異，包括共事時發現對方不負責任、拖延進度；或是彼此對於事情的看法不一致、互相感到不滿；與室友的生活作息不同，造成困擾；看不慣對方某些人格特質或習性；常常不來上課卻得高分，對此覺得相當不公平等等，研究者將這類情境稱為一般性激發情境。上述情況都可能構成激怒，而根據多位研究參與者的經驗，情境是會累積加乘的，若遇到同一標的人物不斷激怒自己，那麼可攻擊的點會隨著時間不斷累積，這類「翻舊帳」式的關係攻擊層出不窮。

1. 被對方冷落

平常與某人極為要好，但出現另一名異性或同性朋友之後，即感到自己在對方心目中的地位遭到威脅，因為被對方冷落而心生不滿，有時候也會因此對出現的這一名「競爭者」生氣。

參與者 M05：「有個女生跟他在一起以後，要找人都是很難找，A 受蠻大影響的，因為那時候 A 的重心是在他身上，那時候我也是覺得有些空虛，就突然一個好朋友不見了。」 [M05-N-11] [M05-N-33]

參與者 F15：「他跟 B 開始變熟，所以我會覺得，他漸漸覺得 B 能夠成為他更好的朋友，勝過於我，我會覺得好像失落了一個什麼東西，就是之前好像他是對我最好的，而且那陣子心裡還會生氣 B，就覺得說好像把我一個什麼東西搶走了。」 [F15-N-114]

2. 對方干涉自己的交友

有些人的佔有慾較為強烈，會試圖控制或影響好友的其他交友情形，有的會希望自己的好朋友不要和其他人太要好，有的則以這名好友做為通往其他友誼的管道，不斷藉由這名好友來認識其他新朋友。至於遭到干涉的一方往往會覺得每個人都已經是獨立個體，有自己選擇朋友的權利，不需要對方來干涉。

參與者 F14：「他本來不知道我跟 C 也很好，很不巧他約我出來的那一天，就是剛好我跟 C 剛吃完飯。他看到就問我『原來你跟 C 這麼好，跟他聊那麼久可以聊什麼？』然後一直不信任我，聊其他的事情聊一聊又帶回來這個話題。」 [F14-N-545]

3. 遭受關係攻擊後進行反制

遭受關係攻擊而引發被攻擊者也可能發動關係攻擊加以報復，是一種攻擊者與被攻擊者的角色轉換。由於關係攻擊的方式繁多，舉凡遭人造謠、毀謗、大肆批評、甚至是擺臉色、影射嘲諷...等等，都可能讓原本的被攻擊者不甘示弱，也以關係攻擊進行反制，因此這裡僅綜合性的列為一項關係攻擊的激發情境。

參與者 F11：「D 從別人那邊聽到 E 到處批評自己，D 就很生氣，跟宿舍那邊的人講，宿舍的人就全部在 MSN 上封鎖 E。」 [F11-N-844]

參與者 F17：「我不知道他原來有部落格，有一天他朋友把他在部落格上寫的一篇文章寄到我信箱，要我知道他心裡對我感到不舒服。那篇文章其實就是抱怨我對待他很容易讓他覺得好像做錯了什麼事情很虧欠我。」 [F17-N-330]

4. 共事時對方不負責任

這個發展階段的個體有更多和他人合作的經驗，例如合辦活動、合作報告等。由於接觸頻繁，且每個人對於活動或報告重要性的認定並不相同，願意投入的心力也會有所差異，因此容易產生摩擦。

參與者 M03：「做報告的時候，令人覺得他是很不負責任的一個人。我們這組人數本來就比人家要少，但變成我們其中兩個負責。我大概打了三分之二吧。然後他就只負責打一個東西叫做目錄。我們兩個在計中打到天亮，但是他們其他人一直在睡覺。」 [M03-N-310]

5. 與對方意見不一致

如同上段所言，個體有許多的機會與人合作或是發表意見，尤其在這個階段的教育與文化是鼓勵反思與批判的，個體會以發表不同意見來展現自己的獨立性，也往往帶來意見不一致時的激辯與衝突。

參與者 M08：「後來我發覺事實上問題很大，我們的分配好像太誇張了點，這樣比是有錯的，從他的試算表當中看起來，根本就是有问题。後來就是大家在寄群組信討論，我先發完信之後，他回信更好笑，因為他拿出來的說法是，我們跟一般比起來，已經偏高很多。」 [M08-N-843]

6. 同寢室與對方生活習慣不同

成年初顯期個體大多已經離家與年紀相近的朋友共同生活，於是和同儕之間在生活習慣上的適應與磨合顯得格外重要，也往往發生生活習慣不同而讓人困擾的情況，尤其在就寢時間、睡眠習慣、對整潔與噪音的容忍度等各方面，都是考驗。

參與者 M07：「大家都不跟他睡，不是因為他個性不好，只是因為他太早睡了，而且堅持早睡覺要關燈，就跟一般大學生的作息不太一樣。」[M07-N-269]

7. 看不慣對方某些人格特質或習性

要真正談「激怒情境」，這類情境中的對象似乎不是真正做了什麼事情惹人生氣，而是他本身的個人特質、說話風格與習性等不討人喜歡。根據訪談者的說法，他們會形容這類人是「和自己調調不合」、「tone 不對」。尤其當有數個看法一致的個體聚集在一起不滿與討論時，關係攻擊的情形很快就滋生蔓延。

參與者 M02：「我討不討厭一個人只看一個東西，就是他表現出來的到底是不是我認識的，其實就是討厭那種表裡不一的，如果表裡不一就幾乎很不想跟他在一起。」[M02-N-383]

參與者 M04：「我們班主要被討厭的有兩個，一個是因為很臭屁，行為舉止總之看起來就是很討人厭，就一副 leader 的樣子，常常展現那種大哥的姿態。另外一個其實人緣不好，他想要搞好他的人緣，可是他沒有好的方法，就是會一直纏著你，問一些有的沒的。」[M04-N-1048]

8. 對方不來上課卻得高分

在大學階段，當有人求學態度較為輕浮，蹺課蹺得兇偏偏又「僥倖」或是藉著「小手段與旁門左道」拿到高分，這種情況會使得相信「努力與分數成正比」觀念的個體產生認知失衡，於是對於這樣的不公平心生不滿。

參與者 F11：「他後來就更少來學校，變成來學校就一定是跟我借筆記，我會覺得，每次來就只是為了跟我借筆記，就有點不太高興；要不然就是電話打來第一通就是問老師有沒有點名，我就覺得很受不了。但是他是那種不來上課又很注重考試成績的，所以每次到期末考就會開始狂借一大堆書，所以，我們其實有一點私心在，就是會覺得，那我們來到底是為了什麼。」[F11-N-910] [F11-N-1683]

(二) 關係攻擊的方式

「關係可以成為一種武器，友誼則是憤怒的武器。」「對許多人來說，女孩的心變幻莫測，隨著耳語和遊戲，女孩間的聯盟還會悄悄變動。」「女孩間的爭鬥表面上就如雕像般平靜。你可能是最後一個發現別人正在對你生氣的人，許多女孩會以加倍的安靜來表示憤怒。」(Simmons, 2002/2003)

訪談結果發現，這個時期可能採用的關係攻擊形式相當多樣。當攻擊意圖易於掩蓋，尤其不指名道姓的攻擊行動，其實往往提供的訊息足夠讓人瞭解指涉對象為誰，加上大家都害怕被認為是自己太過敏感，於是攻擊者能藉此特性，不著痕跡地行攻擊之實。攻擊者在遭到質問時，常可以用「我只是在開玩笑」、「我又不是在講你」、「其實我沒有這個意思」等言語推託，使得被攻擊者遭遇有苦說不出的困境。最顯而易見的例子莫過於拐彎抹角、影射標的人物的行為；在玩笑間表達出對標的人物的不滿；不理標的人物、擺臉色、冷戰；刻意避開標的人物；模仿、為標的人物取綽號；刻意不把消息告訴標的人物，包括課業方面的訊息或是參與活動的訊息，都可能遭到刻意隱瞞；貶抑標的人物，讓他覺得自己能力不好等等。這些都足以讓被攻擊者因為「關係」吃盡苦頭。甚至有攻擊者會假裝受傷讓標的人物內疚，偽裝成表面上的受害者，而實際上以此做為進行關係攻擊的手段，或者以彼此的關係做為達成目的的要脅籌碼。

另外，攻擊者可能藉由拉攏第三者、聚集同黨的方式來尋求支持以孤立標的人物，彷彿誰能拉攏最多的同伴站在同一陣線，誰就是正義的一方。方式包括搶標的人物身邊的朋友，跟其他人抱怨標的人物的行為，使站在自己這一方，跟同樣不滿標的人物的的人一起發表批評言論等；講標的人物的壞話與八卦也是相當常見的關係攻擊方式。由於這個時期個體具有結黨的特性，沒有人願意自己一個孤立無援，於是努力拉攏看法相近或意見易於動搖的友伴，當聚在一起發表過大肆批評或講八卦的言論後，儼然就可以成為同一陣線的盟友。

而特別值得一提的部分為使用即時通訊(MSN、即時通)、電子佈告欄(BBS)及網誌(blog)等網路平台進行關係攻擊的方式，這類媒介是新時代的產物，攻擊者能以這些管道進行上述多種關係攻擊，例如影射標的人物的行為、孤立標的人物、批評、八卦等等，同樣都可能透過MSN、BBS及網誌等平台達到攻擊的效果，在這個階段帶來的影響不容小覷。

1. 不理標的人物、擺臉色、冷戰

訪談中最常聽到也最容易進行的關係攻擊莫過於不理標的人物、擺臉色、冷戰。「你明明就不喜歡這個人，還要裝作很開心的樣子，那不是假嗎？」研究參與者如是說。為求自己是一個表裡一致的人，於是成年初顯期個體將內心的不滿與憤怒展現在表情與行動上—「我不去跟人家講你八卦就不錯了，我總可以當你不存在吧。」於是被攻擊者很可能在不明原因的情況下遭到忽視或疏遠。

「最明顯的情感性侵略是某個女孩無預警地不跟另一個說話，而受害者永遠都不知道他的朋友為何那麼生氣，只會一直沈浸在害怕會永遠失去那段友誼的陰影之下。」(Simmons, 2002/2003)

參與者 M01：「我只記得他生氣了，而且是很生氣，後來就不跟我講話、擺一副臭臉。我一直道歉，可是道歉到後來我自己也火大了，他也都不理我，一直擺臭臉。就尷尬啊，住同一寢也不講話，他就做自己的事情，我們兩個就大概這樣快一個禮拜吧。」[M01-N-318]

參與者 F18：「記得有一次很明顯是我在社辦裡面，社團的人很開心的問『誰在裡面啊？』一打開門來看到是我就不講話。那時候我徹底的知道，好，我不受歡迎。」「如果現在大家都在社辦裡面，可能我在外面聽到裡面很开心，我門打開，裡面就忽然一片安靜，於是我就拿了東西之後趕快走。」[F18-N-49] [F18-N-127]

2. 刻意避開標的人物

當個體對標的人物感到不滿時，經常會竭盡所能的避開對方，減少彼此接觸的機會。有時候個體為了避開標的人物，甚至寧願犧牲一些和自己原先的朋友在一起的機會。

參與者 F11：「他問我選課選什麼我都沒有講，因為我就是故意不跟他講我們選什麼，他應該也知道我那時候要刻意疏遠他。」[F11-N-922]

參與者 F15：「現在我就很不想跟 A 坐在一起。我看到 B 跟 A 坐在一起，我就會放棄跟 B 坐。」[F15-N-133]

3. 與標的人物的玩笑間講出不滿

若想要完全避免正面衝突，有另一種相對安全的方法就是開玩笑。因為社會鼓勵個體度量要大、要能開得起玩笑，於是大家都害怕被認為太過敏感、開不起玩笑，攻擊者遂能將一些不滿對方的攻擊性言語，包覆於「玩笑話」的糖衣之內，恣意攻擊。

「某個女孩若是成了被開玩笑的對象，那麼他就要在讓自己的自信心持續受損，還是要相信朋友是無意的之間做選擇。」(Simmons, 2002/2003)

參與者 F17：「這個女生交了新的男朋友，然後就我覺得他就是有比較冷落我們的友情，而且是很明顯的冷落，我就覺得很不平衡，我就只是開玩笑，一直去噓他，說什麼，『好啦！反正有了男朋友，好朋友就隨便啊！』就這樣玩了一陣子。」[F17-N-326]

4. 貶抑標的人物 讓他覺得自己能力不好

處於這個發展階段的個體仍在進行自我的統合，尤其同儕的評價對於自尊影響甚大。也因此遭到同儕貶抑時會感到相當沮喪，這類貶抑的方式有時候輔以開玩笑的口吻，更讓被攻擊者感到難受。

參與者 F11：「有一次我受不了就直接跟他講，那時候他很生氣，他跟我說『我覺得，你是不是在心裡一直覺得你比不過我，你覺得我什麼都比你強，所以你會這樣子想？不喜歡我在你的生活圈出現。』他直接這樣講，就讓我當場傻眼，一直想，是真的嗎？」[F11-N-1340]

5. 假裝受傷讓標的人物內疚

這是一種相當迂迴的攻擊方式，表面上看來的受害者，其實可以把受害經驗當成攻擊的武器，向他人哭訴、向表面上的攻擊者示弱等等，讓原先的攻擊者感到內疚不安。其實這樣的方式也是另一種關係攻擊。

參與者 F12：「他那時候跟好多人哭喔，那時候我就覺得很有罪惡感，就覺得是我的錯。」[F12-N-626]

6. 以彼此關係進行要脅

以彼此關係進行要脅是一種相當典型的關係攻擊方式，在兒童期與青少年期的關係攻擊中相當常見。而研究者從訪談中發現，成年初顯期個體依然會將彼此之間的友誼視為一種籌碼，威脅若對方不照自己希望的去做則可能會失去這份友誼。

參與者 M05：「C 那時候有去跟 D 周旋，就 D 不理 C 之後，C 還有類似去做一些挽回之類的東西，比方說 C 有去跟 D 說：『你再這樣下去你可能會失去一些東西。』」[M05-N-40]

7. 刻意不把消息告訴對方

大學生活相當重要的權力來源之一就是訊息的掌握，當訊息遭到封鎖無法流通時，受害者無從得知學業上的資訊（例如考古題、考試範圍）或是活動訊息（例如班級、社團的聚會），於是在團體內就容易遭到邊緣化。掌握這類的資訊也是相當重要的攻擊武器。

參與者 F18：「以前他們有約活動出去玩，我都會被不小心的遺忘。後來幾次之後他們再找我，我也不想去了，就覺得去了也很怪。我後來才發現很多他們的相簿有以前出去玩的照片，我就會想說原來都是這樣，就會覺得不是滋味。而且有些是整個社團很大的那種出去玩，不是說三五個，是幾乎每個人都到了，然後就我沒有去。」[F18-N-178]

8. 模仿、為標的人物取綽號

模仿與取綽號的方式在本質上與開玩笑有些類似，都是容易以嬉鬧掩蓋攻擊的事實，其實都帶有貶抑標的人物的意味。

參與者 M02：「他很胖，又很黑，然後看起來又髒，所以我們就笑他，叫他胖豬、黑豬、肥仔、死胖子，蠻多都在笑他的。」[M02-N-569]

參與者 F18：「我之前表現不太好，有一些動作很奇怪，他們會模仿我的動作，但是不會當面，就是私底下，然後他們會因此很開心。」[F18-N-174]

9. 拐彎抹角、影射

不指名道姓卻又容易讓人聯想到指涉對象為誰的攻擊，莫過於這類拐彎抹角的含沙射影了。這種攻擊方式易於否認意圖與內容，但稍知內情的人很容易根據攻擊者所提供的訊息拼湊出大概的意義，尤其攻擊者做相關的影射，其實就是希望引起其他同儕的注意，造成被攻擊者的聲名降低；另一方面，由於影射的敘述往往較為隱晦，其他同儕只知道一個大概的情況，若再轉述出去，添加一些想像與評論，那麼攻擊的威力可想而知。

參與者 F11：「他有網誌我知道，然後我開始發現，他在網誌上罵的那個人就是我。他在網誌上就說，我就不懂怎麼會有人 EQ 那麼低，為什麼會為了小事情生氣什麼的。」[F11-N-962]

10. 搶標的人物身邊的朋友

友誼競爭一向也是關係攻擊的常見方式，倘若能把對方的朋友搶過來，就能讓被攻擊者腹背受敵、孤立無援。當然這種方式需要非常高超的社交技巧，加上攻擊者本身需具備一定的社交地位，如此才有機會發揮影響力、成功「拔樁」。

參與者 F12：「他是一個人脈很廣，在系上又非常強勢的人，所以他那時候對我不滿的時候，做的第一件事情就先把我的兩個好朋友搶走。」[F12-N-583]

11. 討論批評抱怨

有些攻擊者自陳不願意當面告訴被攻擊者原因的理由是：不想直接被當成壞人。於是採取在背後批評抱怨的手段，使他人站在自己這一方，或者跟同樣不滿標的人物的人一起發表批評言論，暗自集結勢力，藉以壯大同盟。

「女孩總是成群結隊，利用孤立或排斥的手法，讓團體緊密的結合在一起。讓一個壞女孩出局，無疑地會對團體的團結有極大的幫助」許多例子顯示，他們會抓住任何機會，把焦點從自己身上轉移開來，例如用聚集同黨的方式，尋找和他們同一陣線的女孩的支持。」(Simmons, 2002/2003)

參與者 F11：「他就會常常跟我們說什麼，他的某個學伴都會聊什麼什麼的，然後就，所以我們可能有時候會在私底下，就是取笑，就說明明就是你自己去就是招惹人家，幹嘛還說別人，而且我們可能跟別的同學聊這件事。」[F11-N-902]

參與者 M07：「我承認我們會聚在一起講 E 的壞話，就像他不在的時候我們就會開始講說，他幹嘛剛才音樂又放那麼大聲，奇怪耶之類的，就開始這樣批。」[M07-N-287]

12. 講標的人物的八卦或壞話

「你知道嗎…」 「我跟你說喔…」這類開頭的八卦消息在成年初顯期個體依然普遍，這些情報、小道消息是一種結交朋友或凝聚友誼的重要籌碼，不少受訪者表示「人性本八卦，有人講就一定有人會聽、會散播」。

參與者 M02：「大學變成這樣子，你可能不喜歡他可是你還是會跟他有一些互動。不像國中那樣，不喜歡就揍他、不理他、整他，高中、大學就比較少，就只會偶爾講講閒話，當八卦講講，然後其實大家心裡有數。」[M02-N-473]

參與者 F10：「明明就是說大家講好玩的，講八卦聊得很高興。可是講八卦就是自己人講得很高興，其他被講得人就不高興，所以被講的一定不在場，可是最後不在場的就是會知道，會傳到他那邊去。」[F10-N-439]

13. 時代的產物：使用即時通訊、電子佈告欄及網誌等網路平台

攻擊者能藉由 MSN、BBS 與網誌等平台進行上述多種關係攻擊，例如影射標的人物的行爲、孤立標的人物、批評、八卦等等，同樣都可能透過這些網路平台達到攻擊的效果。攻擊者不需要實際去拉攏他人，而是在自己能凌駕的領域中抒發，但由於網路平台的公開性與便利性，使得事件流通迅速且容易蔓延，使得網路世界衍生的關係攻擊問題越來越普遍。

參與者 M01：「他第二天就寫了一篇網誌。他是沒說是誰，不過一定知道那是我啊。他是寫覺得不公平，他是寫的很理性可是我看的很火大。」[M01-N-348]

參與者 M08：「我那時候已經看他 MSN 的暱稱變了耶！我那時候就覺得，哇，太明顯了吧！就是寫，不要不懂還發意見什麼之類的。」[M08-N-1001]

(三) 關係攻擊的處理

「在女孩的世界裡，模糊不清的侵略是最糟糕的事，它就像毒藤蔓一樣讓人難以專心。」(Simmons, 2002/2003)

從訪談結果發現，這個時期的個體在處理關係攻擊時往往採取「讓時間撫平一切」的方式，有部分則會開始保持距離以維持基本的友誼或表面的和平，也有好幾位表示，放一段長假回來，大家就會像沒事一樣繼續相處，只是傷痕是否猶在則因人而異。

1. 保持距離

參與者 F11：「漸漸的就是他變得比較自己一個人，因為發生這件事之後，那時候我很難過。然後我想說跟他保持一點，有一點自己的空間，因為我們白天也在一起，晚上睡覺，我就想說，那我開始去跟別人比較好這樣子，就不要把全部的都放在他身上，說不定這樣子可以維持我們的友誼。」[F11-N-1022]

參與者 F18：「大一一進來莫名其妙的就被討厭，不知道問題出在哪裡，所以就有離開社團一陣子，就疏遠，反正你已經被討厭了，就不管了，我名義上還是在這個團體裡面，就是轉移一個重心吧，就不要那麼在意這個團體。」[F18-N-54]

2. 情況隨時間好轉

參與者 M01：「到最後是還 OK 啦到最後就好了。就時間。就某一天又打招呼了，可能打招呼就是一個很大的讓步了，然後下一次就沒事繼續玩這樣。」[M01-N-326]

參與者 F14：「時間變久了，這個現象就淡掉了。」[F14-N-724]

3. 長假過後是破冰轉機

參與者 F11：「過了那個暑假，就開學之後，大家就是又開始表面上的好了。」
[F11-N-1237]

(四) 其他共通的特性

另外從訪談內容中發現一些值得參考的相關特性：一旦有雙方的關係進行角力時，中間人的角色顯得格外尷尬，通常兩邊都不想得罪，但往往又被迫需要選邊站以表示對該段關係的重視，有「好友必須相挺」的壓力；另外，一群人聚在一起批評或是講八卦時，最後流言傳開來，或是傳回當事人的耳裡，當初的附和者有時候反而在流言中被認定為當時的主導攻擊者，也很可能因此被犧牲為下一波的關係攻擊受害者；而有些關係攻擊者會在被激怒時表現的若無其事，表面上說沒事，但實際上懷恨在心、伺機宣洩；另外，對於標的人物有時候會產生喜惡之間的矛盾，一方面對其感到不滿，另一方面卻又看到其優點，於是在喜惡之間產生矛盾感，不知該如何自處。友誼也沒有永遠的對立，有時候彼此有共同的想法或共同的敵人，就可能結合為朋友。

1. 中間人的難為

在關係攻擊事件裡，除了攻擊者與被攻擊者，還有一個相當耐人尋味的角色，就是中間人。中間人是對立雙方爭相拉攏的對象，中間人似乎容易面臨是否表態的壓力，但若處理不當很可能導致「兩面不是人」的下場。能否全身而退、對於兩段友誼的處理是加分還是減分，都有賴中間人的社交智慧。

「許多女孩不會將憤怒表現出來，反而會雇用一些左右為難的中间人當助手。」「當你兩個朋友鬧翻時，夾在中间通常是極端危險的事，因為這兩個朋友都想拉攏你，導致兩段友誼都危在旦夕。」(Simmons, 2002/2003)

參與者 F11：「我跟這個女生 *G* 很好的時候，*H* 就會也會來加入我們，可是，其實 *H* 不是很喜歡 *G*，然後，*G* 也不是很喜歡 *H*，我在中間就是很尷尬，要跟 *G* 講話又要跟 *H* 講話。」[F11-N-808]

參與者 F15：「他們幾個感情很好，只要 *I* 去找他們幾個其中的 *J* 的時候，另外幾個就會主動不再跟 *J* 講話，做自己的事，不然就是聊他們自己的，然後等到 *I* 走了，他們才會回來跟 *J* 講話。*J* 就會說，他好像夾在中間一樣。」[F15-N-151]

2. 附和者被認定爲主導攻擊者

原本大家聚在一起熱烈討論、抱怨、八卦的場面裡，似乎人人都有份，但是傳到被攻擊者的耳裡似乎又是另一番說法。有人樂於擔任穿梭兩造的流言蜜蜂，原本的附和者很有可能在流言蜜蜂的穿鑿附會與推卸責任之下，成爲整起攻擊事件的主導人，也很可能因此被犧牲爲下一波的關係攻擊受害者。

參與者 F10：「你明明就不是有意要傷他或什麼的，甚至說有時候只是附和人家，就說『對啊』什麼的，就變成是我自己講的，明明都是人家講我附和，最後都會變成這樣，就覺得很莫名其妙。」 [F10-N-441]

3. 表面上說沒事，實則懷恨在心、伺機宣洩

成年初顯期個體往往希望避免正面衝突，於是將所有的不滿擱置檯面下運作。表面上顯得若無其事、毫不在意，其實早已暗潮洶湧，暗自醞釀，等待宣洩的時機。

參與者 F11：「我就記得就只有那一次我打報告打很晚，然後他就在網誌寫說什麼『真的很過份耶！怎麼那麼晚都不睡覺吵到人家』什麼的，而且我記得我有問是不是吵到他，他說沒有，但是後來他在網誌上就寫了一堆抱怨。」 [F11-N-976]

參與者 M04：「我們班就有一個同學討厭我啊，到現在，可是表面上就會裝作無所謂，看到你還勾肩搭背一下，但是跟他比較熟的同學都知道他討厭我。」 [M04-N-1444]

4. 對於標的人物有喜惡之間的矛盾

攻擊者對於標的人物之間的情感可能也是相當複雜的，其中雖然一定有憤怒或不滿的情緒在，但未必全然是。有些攻擊者其實帶有喜惡上的矛盾感，所以當出現共同敵人或某個機緣讓彼此話相投機時，很容易就跟這類矛盾的被攻擊者同盟，然而有時候卻又容易因爲過去讓人不滿的事件重現而再度反目。

參與者 F11：「我就會很猶豫就是，他之前在我跟別人發生事情的時候，他很幫我，而且我生病的時候他也很幫我，可是現在就是這樣子會讓我覺得，我對他又開始反感，所以我都一直很矛盾，就是會介於一下很討厭他，然後一下又覺得，其實他有時候就真的人又很好。」「後來那陣子就我跟 K 很難過之後，L 大概也知道，L 雖然被排擠，我那時候也不喜歡他，可是他知道這件事後，就過來安慰我，說每個人就是朋友啊，可能個性真的不合或什麼，所以也不要太在意。所以那陣子我就開始跟 L 漸漸越來越好。」 [F11-N-1316] [F11-N-1044]

(五) 小結

從前導研究一發現，關係攻擊行為通常肇因於負向人際互動情境，這些情境大概可分為兩類：一類牽涉關係性威脅 (Crick, 1995；引自 Lento-Zwolinski, 2007)，研究者稱之為關係性激發情境；另一類則是較為一般、起因大多來自於看法與態度上歧異的一般性激發情境。在攻擊手段的部分，成年初顯期遭受關係攻擊的個體，有時候也以關係攻擊做為反擊的手段，於是讓關係攻擊的內涵更加迂迴；「遭受關係攻擊」本身也很可能是引發被攻擊者接著採用關係攻擊進行反擊的激發情境，因此欲探究關係攻擊的激發情境時，這類牽涉關係性威脅的激發情境不容忽視。同時，關係攻擊的方式雖然多樣，但仔細檢視後會發現，有些關係攻擊者直接針對與被攻擊者之間的關係進行攻擊，而有些則是透過第三者或群眾力量來進行攻擊。但研究者也發現，若僅單純就「關係攻擊的方式」來劃分上述兩種關係攻擊的子類型，有時候概念會較為模糊難辨，這些行為需要較為細緻的描述才能進行區分。

貳、前導研究二：開放式問卷

從前導研究一的結果發現，關係攻擊行為通常肇因於負向人際互動情境，而從前導研究一所能蒐集到的情境有限，也無法界定出較為常見的激發情境，因此前導研究二的目的即為針對成年初顯時期之個體，廣泛蒐集負向人際互動情境之類型與內容，做為關係攻擊激發情境的重要參考依據。茲針對研究參與者、研究工具及研究結果與討論等三方面分述如後。

一、前導研究二之研究參與者

採便利取樣 (convenience sampling) 的方式，針對國立台灣師範大學 116 名 18 至 25 歲學生發放問卷，其中 29 名表示無類似經驗、三份無效問卷，有類似經驗的有效問卷共 84 份，包括 13 位男性、70 位女性、一位性別未知，平均年齡為 20.4 歲，標準差為 1.19。由於收集資料之時間點為該學年度之上學期，研究者考量到當時大一學生體驗大學生活不滿一個月，恐有難以作答之虞，因此僅針對大二以上學生發放本問卷。研究參與者的年級與性別分佈概況如表 3-2 所示。

表 3-2 前導研究二研究參與者之年級與性別分佈概況

年級	性別		遺漏值	總計
	男	女		
大二	2	28		30
大三	9	30	1	40
大四（含）以上	2	12		14
總計	13	70	1	84

二、前導研究二之研究工具：情境收集問卷

前導研究二之工具為研究者自編之開放式「情境收集問卷」（詳附錄五）。先以一段引言描述非肢體攻擊的情境，在研究參與者詳讀引言後，調查其在大學階段是否出現過類似的負向人際互動情境，若有，再請研究參與者選擇針對某一段特定關係（如：室友、社團伙伴、大學同學、好朋友、男/女朋友、普通朋友等）來詳細描述該經驗，例如：「對方做了什麼事情讓你感到不愉快？」「你有任何回應嗎？」，以期獲得該經驗完整而詳細的訊息。

三、前導研究二之研究結果與討論

（一）關係攻擊激發情境出現之人際脈絡

大學生所描述的關係攻擊激發情境出現的人際脈絡研究結果如表 3-3 所示。研究結果發現，人際脈絡最常出現於好朋友之間，佔 49.4%，其次為普通朋友（37.9%）與男/女朋友（9.2%）。

表 3-3 關係攻擊引發情境出現之人際互動脈絡類別人次及百分比

人際互動脈絡	N(人次)	%
好朋友	43	49.4
普通朋友	33	37.9
男/女朋友	8	9.2

N = 84

（二）關係攻擊引發情境之內容

分析開放式問卷後發現，在「一般朋友」（包括好朋友及普通朋友）的人際脈絡下，大學生之關係攻擊引發情境的確可再分為關係性及一般性兩類，前者發

生情境繁多，常出現的包括被排除於團體之外、遭人八卦與流言攻擊或是遭散佈負面評價、自己的能力間接遭到貶抑、遭到洩密、遭到發脾氣或冷戰、自覺被隱瞞訊息、被冷落、或是成爲兩方對立團體的拉攏對象、人際籌碼等等；而後者發生情境多爲共事意見不合或步調不一、生活習慣差異大、進行能力上的競爭、不喜歡標的人物的某些個人特質等等。而填寫「男女朋友」人際脈絡的問卷並不多，描述的皆爲關係性情境，也都與友誼間的獨佔性有關，包括男/女朋友限制自己的交友以及男/女朋友和他人要好而讓自己吃醋等。根據填答結果整理出的關係攻擊引發情境內容如表 3-4 所示。

表 3-4 情境收集問卷整理的關係攻擊引發情境內容

情境脈絡	情境類型	情境主題	舉例
一般朋友	關係性	被團體排除在外	我比較常一起行動的一群死黨加我自己共有5個人，在某次分組時規定只能4個人一組，其他4個人最後決定自己一組，我必須要另外找組。
		遭人八卦、流言	我被朋友講壞話，成爲八卦的主角。
		遭散佈負面評價	朋友不滿我的一些行爲，但是不告訴自己，反而到處跟別人說。
		能力間接遭貶抑	朋友愛開我玩笑，有時候會讓我覺得不愉快或認爲自己能力很差。
		遭到洩密	明明是自己跟朋友說的祕密，卻又從第三者那裡聽到。
		對方發脾氣、與我冷戰	好友突然不跟我講話。
		遭到隱瞞訊息	同學在考試前拿到考古題又隱瞞不告訴我。
		被冷落	好友結交男/女朋友之後就像消失一樣，不太理我。
		成爲人際的籌碼	我的死黨們中有兩、三個人自己特別要好、和我比較疏遠，但是他們之間發生爭執時又會來拉攏我。
		一般性	一般性
生活習慣歧異	室友太吵或是不愛乾淨，造成困擾。		
能力上的競爭	班上有一位同學總是跟我說他沒唸書、報告都亂寫，但是成績卻很好。		
男女朋友	關係性	個人特質不爲人所喜愛	有一位同學的個性驕傲自大，總是管太多，讓我不悅。
		男/女朋友和他人要好	我的男/女朋友和別的異性朋友過從甚密，有些事不告訴我，只會和他的異性朋友說。
		男/女朋友限制自己的交友	我的男/女朋友愛吃醋，不讓我跟其他異性朋友相處。

(三) 小結

從前導研究二發現，問卷獲得的關係攻擊激發情境最常出現於「好朋友」與「普通朋友」之間的人際脈絡，在男女朋友之間的脈絡所獲得的訊息不多，就目前的內涵看來，男女朋友之間有相當強烈的獨佔性，會採用的關係攻擊也不適合與「一般朋友」的關係攻擊混為一談。另外，將情境區分為關係性與一般性的確可行；其次，從情境收集問卷獲得的情境內容可配合前導研究一的訪談結果，繼續探討其發生普遍率，以期更瞭解與貼近研究參與者的生活經驗。

參、前導研究三：半開放式問卷

從前導研究一與前導研究二的結果，發展出前導研究三之目的在於針對特定人際脈絡下的關係攻擊激發情境，探討其發生普遍率以及大學生對該關係攻擊激發情境的想法與因應。初步排除以男女朋友做為人際脈絡，針對一般朋友進行研究，在已有情境的情況下，初步瞭解可能的因應行為以及這些情境的適用情形。茲針對研究參與者、研究工具及研究結果與討論等三方面分述如後。

一、前導研究三之研究參與者

前導研究三採便利取樣的方式，資料同樣來自國立台灣師範大學另外 102 名大學生，包括 21 名男性及 81 名女性，平均年齡為 20.6 歲，標準差為 1.12。研究參與者的年級、性別分佈概況如表 3-5 所示。

表 3-5 前導研究三研究參與者之年級與性別分佈概況

年級	性別		總計
	男	女	
大二	6	39	45
大三	8	24	32
大四（含）以上	7	17	24
遺漏值		1	1
總計	21	81	102

二、前導研究三之研究工具：項目收集問卷

前導研究三之研究工具為研究者自編之半開放式「項目收集問卷」（詳附錄

六)，爲了讓情境更加特定聚焦，本問卷係根據前導研究一的訪談以及前導研究二的開放式問卷「情境收集問卷」結果，歸類出 20 個常見之關係攻擊激發情境（包括十二個關係性與八個一般性關係攻擊激發情境）如表 3-6 所示，且情境發生的脈絡限制於普通朋友或好朋友（排除男/女朋友關係），調查大學生對此 20 個情境的經驗、想法與因應。每個情境有三個子題分別爲：「大學階段是否有過類似經驗？」「面對這種情形，我的想法是...」「我會怎麼做...」，第一個子題爲是非題，後兩個子題則請研究參與者以簡單扼要的幾句話回答。

表 3-6 項目收集問卷使用的關係攻擊激發情境內容

激發情境	題號	情境內容
關係性	一	我比較常一起行動的一群死黨加我自己共有5個人，在某次分組時規定只能4個人一組，其他4個人最後決定自己一組，我必須要另外找組。
	四	我的死黨們中有兩、三個人自己特別要好、和我比較疏遠，但是他們之間發生爭執時又會來拉攏我。
	五	我被朋友講壞話，成為八卦的主角。
	七	朋友不滿我的一些行為，但是不告訴自己，反而到處跟別人說。
	九	好朋友很黏我，不希望我跟其他人太好。
	十	朋友愛開我玩笑，有時候會讓我覺得不愉快或認為自己能力很差。
	十一	明明是自己跟朋友說的祕密，卻又從第三者那裡聽到。
	十三	朋友莫名其妙的發脾氣、臭臉。
	十六	同學在考試前拿到考古題又隱瞞不告訴我。
	十七	好友結交男/女朋友之後就像消失一樣，不太理我。
	十九	從他人那裡聽說班上一個同學到處向別人批評我的行為舉止。
	二十	好友突然不跟我講話。
一般性	二	大家一起合辦社團或系上的活動，有一位成員對於交辦的事情總是一再延誤，需要其他人幫忙支援。
	三	有的人在需要幫忙的時候才會找我，但是當我有事請對方幫忙時，卻找理由拒絕。
	六	班上有一位同學總是跟我說他沒唸書、報告都亂寫，但是成績卻很好。
	八	同寢的室友生活習慣和自己差異很大，造成困擾（如：太吵或是不愛乾淨）。
	十二	有的人對於公共的事不幫忙也不配合，意見很多。
	十四	同學常蹺課，遇到考試又總是跟別人借筆記，最後成績也比自己好。
	十五	朋友在我面前喜歡抱怨別人。
	十八	大家對於活動（如：班遊、系展）的意見不一致，我本身不太滿意目前決定進行的方式。

三、前導研究三之研究結果與討論

(一) 關係攻擊激發情境發生普遍率

根據「項目收集問卷」的結果分析，當負向人際互動脈絡聚焦於一般朋友(排除男/女朋友脈絡)後，整體而言研究參與者自覺在大學階段經歷過之一般性激發情境百分比(平均 69.1%)遠高於關係性激發情境(平均 38.6%)。各激發情境的詳細發生普遍率如表 3-7 所示。從表 3-7 可知，關係性激發情境普遍率最高的兩種情境依次為「朋友莫名其妙的發脾氣、臭臉」(75.5%)、「朋友愛開自己玩笑，會讓自己覺得不快或能力差」(58.8%)，至於三到六名比例相當接近，依序為「好友結交男/女朋友後不理人」、「分組時因人數限制被死黨們排除在外」、「遭到朋友散佈對自己的負向評價」、「遭到他人講壞話，成為八卦的主角」，皆有四成以上的普遍率；而一般性激發情境皆有五成以上的普遍率，尤其最普遍的三種情境依次是「共事者不負責任」(83.3%)、「對於公眾事務有意見又不配合」(76.2%)及「對於活動決議不滿意」(75.5%)。

表 3-7 激發情境的發生頻率

激發情境	題號	情境內容	有經驗		無經驗	
			N	%	N	%
關係性	一	我比較常一起行動的一群死黨加我自己共有5個人，在某次分組時規定只能4個人一組，其他4個人最後決定自己一組，我必須要另外找組。	44	43.1	58	56.9
	四	我的死黨們中有兩、三個人自己特別要好、和我比較疏遠，但是他們之間發生爭執時又會來拉攏我。	21	20.6	81	79.4
	五	我被朋友講壞話，成為八卦的主角。	41	40.2	61	59.8
	七	朋友不滿我的一些行為，但是不告訴自己，反而到處跟別人說。	42	41.2	60	58.8
	九	好朋友很黏我，不希望我跟其他人太好。	15	14.7	87	85.3
	十	朋友愛開我玩笑，有時候會讓我覺得不愉快或認為自己能力很差。	60	58.8	42	41.2
	十一	明明是自己跟朋友說的祕密，卻又從第三者那裡聽到。	35	34.3	67	65.7

表 3-7 (續)

激發情境	題號	情境內容	有經驗		無經驗	
			N	%	N	%
關係性	十三	朋友莫名其妙的發脾氣、臭臉。	77	75.5	25	24.5
	十六	同學在考試前拿到考古題又隱瞞不告訴我。	37	36.3	65	63.7
	十七	好友結交男/女朋友之後就像消失一樣，不太理我。	46	45.1	56	54.9
	十九	從他人那裡聽說班上一個同學到處向別人批評我的行為舉止。	18	17.6	84	82.4
	二十	好友突然不跟我講話。	36	35.3	66	64.7
	平均		39.3	38.6	62.7	61.4
一般性	二	大家一起合辦社團或系上的活動，有一位成員對於交辦的事情總是一再延誤，需要其他人幫忙支援。	85	83.3	17	16.7
	三	有的人在需要幫忙的時候才會找我，但是當我有事請對方幫忙時，卻找理由拒絕。	51	50.0	51	50.0
	六	班上有一位同學總是跟我說他沒唸書、報告都亂寫，但是成績卻很好。	73	71.6	29	28.4
	八	同寢的室友生活習慣和自己差異很大，造成困擾（如：太吵或是不愛乾淨）。	60	58.8	42	41.2
	十二	有的人對於公共的事不幫忙也不配合，意見很多。	80	76.2	25	23.8
	十四	同學常蹺課，遇到考試又總是跟別人借筆記，最後成績也比自己好。	64	62.7	38	37.3
	十五	朋友在我面前喜歡抱怨別人。	76	74.5	26	25.5
	十八	大家對於活動（如：班遊、系展）的意見不一致，我本身不太滿意目前決定進行的方式。	77	75.5	25	24.5
		平均		70.8	69.1	31.6

N = 102

(二) 激發情境之因應

從問卷分析結果發現，研究參與者無論在面對關係性或一般性的負向人際互動情境時，最常以「直接找對方討論、瞭解原因」、「減少交集互動、保持距離」的方式作為因應。由於每則情境只需研究參與者填寫簡短的想法與作法，同時，攻擊本身也是較為隱晦的部分，參與者往往僅填寫實際層面亟待處理的問題，或是對於自己可能採取的手段較為輕描淡寫，然而並不代表參與者不會進行關係攻擊行為。我們可以從許多作答發現端倪，包括：向他人抱怨傾訴、疏遠對方、忽視對方、訴諸公眾力量制裁、在玩笑之間表達不滿、生悶氣來暗示對方、以牙還牙—以後也隱瞞對方、以雙方友誼做為要脅、和看法相同者結盟、挖苦諷刺對方（「虧他」、「酸他」）等。從這些填答可以發現一些成年初顯期較為複雜特殊的關係攻擊形式，也印證前導研究一的研究結果。

此外，從問卷中的確發現，當情境牽涉關係性威脅時，事件互動者的關係親疏會影響激怒後的因應行為。有不少參與者提到，事件對象是好朋友或普通朋友，自己的回應可能是有所分別的。以下舉三則研究參與者的填答做為例子。

參與者 I_011：「看和該成員之交情而定。」 [I_011-02]

參與者 I_047：「不夠熟的話，下回不找他；夠熟的話，會詢問他原因，溫柔勸告他。」 「容忍，但夠熟的朋友會跟他講。」 [I_047-02] [I_047-10]

參與者 I_076：「如果熟人會嗆他幾句。」 [I_076-12]

從以上例子可以發現，遇到激發情境時，當事件對象為較熟悉的朋友，似乎會讓參與者在較穩固的友誼基礎之上，針對標的人物進行更直接的回應。當然這部分還需要更進一步的研究探討。

(三) 激發情境內容分析與修改方向

藉由項目收集問卷的填答結果試圖瞭解各情境的適用情形，各情境之分析與修改方向整理如表 3-8 所示。從表 3-8 可得到三點主要的分析與修改方向。第一，二十則情境中有三則在歸類為關係性情境或一般性情境時恐怕會有爭議，分別為關係性情境的第十六題、一般性情境的第三題與第十五題，這些激發情境需更凸顯欲強調的面向為一般性或關係性，若難以修改則建議直接捨棄不用。第二，各

情境都應更強調研究參與者在該情境中的角色。例如：「朋友莫名其妙的發脾氣、臭臉」，發脾氣的對象不一定是自己；「有的人對於公共的事不幫忙也不配合，意見很多」，如果研究參與者在其中並不是主事者，那麼情緒應該也很難被激發，因此，建議在敘述情境時，不單純描述人物與事件，更應強調研究參與者在該情境中是一個被激怒的角色，如此一來會使情境更加明確，也才符合「激發」的意義。第三，整體而言各情境都需要更明確的標的人物，一旦研究參與者在情境中被激發，也才有明確的攻擊對象。

表 3-8 關係攻擊激發情境內容分析與修改方向

激發情境	編號	情境內容	分析與修改方向
關係性	一	我比較常一起行動的一群死黨加我自己共有5個人，在某次分組時規定只能4個人一組，其他4個人最後決定自己一組，我必須要另外找組。	已將脈絡確定為好朋友；無論從發生普遍率及填答結果看來皆適合做為激發情境。
	四	我的死黨們中有兩、三個人自己特別要好、和我比較疏遠，但是他們之間發生爭執時又會來拉攏我。	脈絡為好朋友，但是情境發生普遍率低，同時難以界定出攻擊標的，較不適合做為引發關係攻擊的情境。
	五	我被朋友講壞話，成為八卦的主角。	三則情境相似度高，部分參與者會以「同第 X 題」帶過，因此可考慮將這三個情境做選擇性的合併，避免冗題出現；也應進一步界定事件對象與自己的交情。
	七	朋友不滿我的一些行為，但是不告訴自己，反而到處跟別人說。	
	十九	從他人那裡聽說班上一個同學到處向別人批評我的行為舉止。	
	九	好朋友很黏我，不希望我跟其他人太好。	發生普遍率雖低，但此情境反映好朋友之間特有的獨佔性，可考慮保留，但建議讓描述更精緻，同時修改類似「黏」這種可能帶負向意味的字詞。
	十	朋友愛開我玩笑，有時候會讓我覺得不愉快或認為自己能力很差。	從發生普遍率及填答結果看來皆適合保留使用；建議進一步界定事件對象與自己的交情。
	十一	明明是自己跟朋友說的祕密，卻又從第三者那裡聽到。	從發生普遍率及填答結果看來皆適合保留使用；建議進一步界定事件對象與自己的交情。
	十三	朋友莫名其妙的發脾氣、臭臉。	兩者為類似情境應避免冗題；參與者的回應最常為「瞭解原因」，表示情境交代太模糊，因此情境描述應更細緻，或直接捨棄不用。
	二十	好友突然不跟我講話。	

表 3-8 (續)

激發情境	編號	情境內容	分析與修改方向
關係性	十六	同學在考試前拿到考古題又隱瞞不告訴我。	本情境歸類為關係性情境時恐有爭議：「隱瞞」為牽涉關係的行為，但本情境的整體意涵牽涉學業競爭，不屬於關係性情境的範疇。因此，建議類似「隱瞞」的情境設計，更應強調關係的部分，避免爭議。
	十七	好友結交男/女朋友之後就像消失一樣，不太理我。	情境普遍率雖高，但多數參與者認為這是很正常的情形，也多能體諒對方，因此不適合做為關係攻擊的激發情境。
一般性	二	大家一起合辦社團或系上的活動，有一位成員對於交辦的事情總是一再延誤，需要其他人幫忙支援。	從發生普遍率及填答結果看來皆適合保留使用。
	三	有的人在需要幫忙的時候才會找我，但是當我有事請對方幫忙時，卻找理由拒絕。	本情境歸類為一般性情境時恐有爭議；若敘述讓研究者無法更明確的歸類情境，則考慮捨棄不用。
	六	班上有一位同學總是跟我說他沒唸書、報告都亂寫，但是成績卻很好。	兩則類似情境可考慮合併。
	十四	同學常蹺課，遇到考試又總是跟別人借筆記，最後成績也比自己好。	
	八	同寢的室友生活習慣和自己差異很大，造成困擾（如：太吵或是不愛乾淨）。	從發生普遍率及填答結果看來皆適合保留使用。
	十二	有的人對於公共的事不幫忙也不配合，意見很多。	從發生普遍率及填答結果看來皆適合保留使用；描述更應強調參與者在本情境中的角色，例如造成參與者推動事務的不便等等。
	十五	朋友在我面前喜歡抱怨別人。	本情境歸類為一般性情境時恐有爭議。「喜歡抱怨他人」固然可能為一種人格特質，但「抱怨他人」可能被視為一種關係性的八卦行為，因此若本情境的激發重點在於不討人喜愛的人格特質，則需敘明，否則原描述太過籠統難辨。
	十八	大家對於活動（如：班遊、系展）的意見不一致，我本身不太滿意目前決定進行的方式。	發生普遍率高，然而描述中缺乏標的人物，採用本情境時須界定出攻擊標的。

(四) 小結

前導研究三調查關係攻擊激發情境後發現，一般性關係攻擊激發情境的普遍率遠高於關係性負向人際互動情境，然而「項目收集問卷」所使用的二十題情境皆有一定程度的普遍率。我們的確可以從部分研究參與者的作答發現關係攻擊行為的線索，顯示出研究者使用這些情境大抵而言具有引發關係攻擊的作用。同時，我們從部分研究參與者的作答也發現，當情境牽涉到「關係」時，事件對象與填答者的交情好壞也會影響其採取的因應行為，意即當激發對象為自己的好朋友抑或普通朋友，可能採取的因應也會不大一樣。目前看來，研究者初步認定當事件對象為較熟悉的朋友時，個體似乎傾向於直接針對標的人物來回應，例如擺臉色、挖苦對方等。這個部分尚須研究持續探討。

最後研究者綜合分析各情境的內容適切度時發現，有三則情境在歸類為關係性情境抑或一般性情境時有相當的困難；部分情境需強調研究參與者在該情境中的角色以及明確指出標的人物；而多數情境在經過適當的潤飾後皆為值得後續研究參考使用的激發情境。

第二節 研究架構與設計

從前導研究的結果可得知，成年初顯期之關係攻擊通常肇因於某種人際激發情境，而在激發情境方面，一般性以及關係性激發情境可能會導致被激發者採取關係攻擊手段有所不同，同時，在關係性激發情境中，激發者和被激發者的關係親疏遠近也可能同樣會影響被激發者採取關係攻擊手段有所不同；至於以關係攻擊做為回應手段的部分，除了探討整體關係攻擊傾向以外，從前導研究的結果分析也可以發現，關係攻擊的手段或許能夠更加細緻的區分出子類型：一為間接關係攻擊，亦即「利用自己和他人的關係進行攻擊」，一為直接關係攻擊，亦即「利用自己和標的人物的關係進行攻擊」；而不同激發情境可能會影響到兩類關係攻擊子類型傾向的高低。因此，本研究為瞭解成年初顯期的關係攻擊行為，設計研究架構圖如圖 3-1 所示。

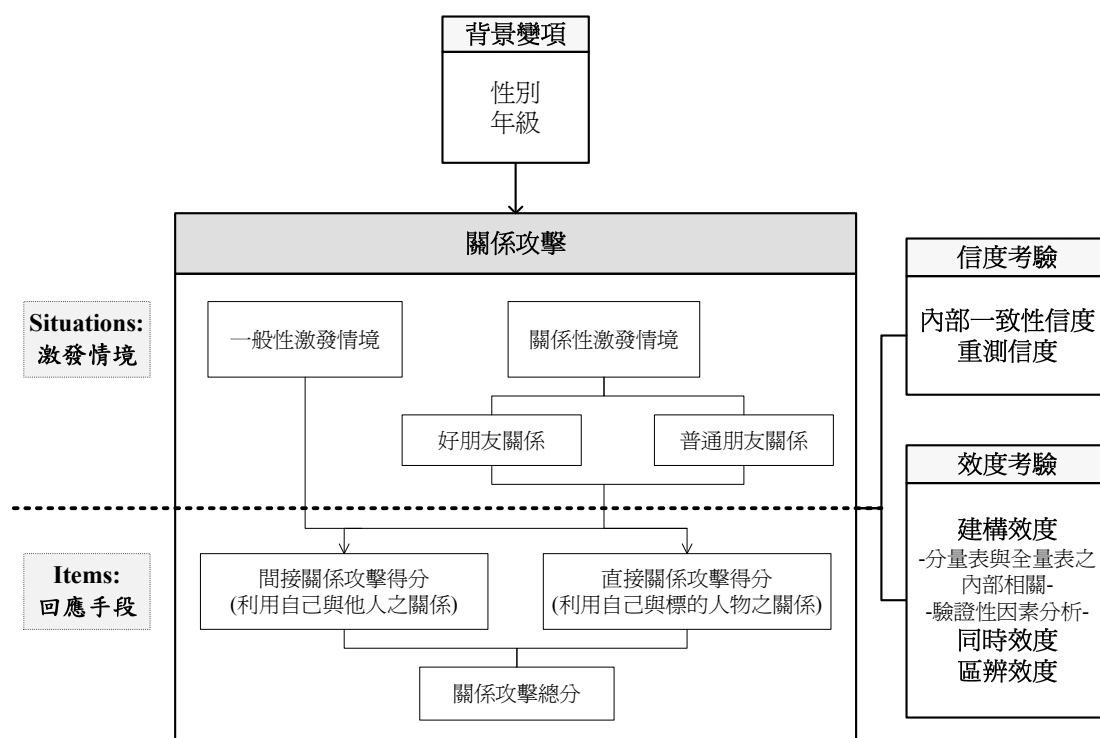


圖 3-1 研究架構圖

第三節 研究參與者

壹、預試參與者

本研究針對 322 名國立台灣師範大學及國立清華大學的學生進行《情境式關係攻擊量表》之預試。研究者篩選出無效量表的標準有四：(一) 填答時間不滿五分鐘；(二) 整份量表的作答選填同一程度代表的數字；(三) 某一分量表之漏答題數近一半以上，亦即在六個分量表中，有任一分量表之漏答題數達三題以上；(四) 任一情境整則題組漏答。在排除以上作答情形的無效量表後，共回收 298 份有效量表，包括 121 名男性及 177 名女性，平均年齡為 19.4 歲，標準差為 1.23，回收率達 92.5%。由於實施預試之時間點已近學期末，大一學生已有一個學期的同儕相處經驗，因此預試時將大一學生納入研究參與者。預試參與者的年級、性別分佈概況如表 3-9 所示。

表 3-9 預試參與者之年級、性別分佈概況

年級	性別		總計
	男	女	
大一	57	69	126
大二	34	65	99
大三	22	34	56
大四(含)以上	8	9	17
總計	121	177	298

貳、正式量表參與者

正式量表參與者來自國立臺灣師範大學、國立中興大學、私立中國醫藥大學、私立逢甲大學以及私立僑光技術學院等五校，發放 1634 份《情境式關係攻擊量表》，以和預試相同的篩選標準來過濾量表。在排除無效量表後，共回收 1502 份有效量表，包括 578 名男性及 924 名女性，平均年齡為 20.15 歲，標準差為 1.69，回收率達 91.9%。正式量表參與者的學校、年級與性別分佈概況如表 3-10 所示。

表 3-10 正式量表參與者之學校、年級與性別分佈概況

學校	年級								總計	
	大一		大二		大三		大四以上			
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
國立臺灣師範大學	50	79	68	173	32	98	32	61	182	411
國立中興大學	13	20	32	32	24	30	0	1	69	83
私立中國醫藥大學	41	44	71	123	2	3	0	0	114	170
私立逢甲大學	49	42	65	27	8	8	48	14	170	91
私立僑光技術學院	19	46	11	61	5	35	8	27	43	169
總計	172	231	247	416	71	174	88	103	578	924

第四節 研究工具

本研究使用《大學生社交行為量表》與《大學生活適應量表》做為研究者自編《情境式關係攻擊量表》之部分效度證據，茲針對《大學生社交行為量表》與《大學生活適應量表》說明如後。

壹、大學生社交行為量表

(College Students' Social Behavior Scale—Peer Report, CSSBS-P)

大學生社交行為量表之原始量表為 Grotper 與 Crick (1996) 編製之《兒童社交行為量表—同儕版》(Children's Social Behavior Scale—Peer Report, CSBS-P)，國內研究者藍珮君 (2005) 加以翻譯修訂為國中學生使用之「學生社交行為量表」。本研究在取得量表修訂及使用同意（詳附錄七）後，針對研究參與者與研究目的再度修訂藍珮君之量表，成為《大學生社交行為量表》。關於量表編製依據、修訂過程、量表內容與計分方式、項目分析、心理計量特性，茲說明如後。

一、量表編製依據

Grotper 與 Crick (1996) 編製之《兒童社交行為量表—同儕版》採同儕提名方式測量國小三至六年級兒童之攻擊行為。藍珮君 (2005) 加以翻譯修訂為適用於臺灣地區國中學生之《學生社交行為量表》，包括三個分量表分別為：(一) 外顯攻擊行為 (overt aggression behaviors) 五題；(二) 關係攻擊行為 (relational aggression behaviors) 五題；(三) 利社會行為 (prosocial behaviors) 四題，其中利社會行為是為了平衡填答者的負向感受所設計的過濾題項。而量表的第一、二題另外測量學生在班級裡的社交地位。

Crick 團隊之原文量表 CSBS-P 多次以內部一致性考驗分量表的信度，外顯攻擊行為的 Cronbach α 信度係數為 .95 與 .96，關係攻擊行為的信度係數則為 .87 與 .86 (Crick, Grotper, & Bigbee, 2002)；另間隔四周進行重測信度考驗，得到外顯及關係攻擊行為信度係數分別為 .82 與 .90 (Grotper & Crick, 1996)。藍珮君 (2005) 修訂之《學生社交行為量表》同樣以內部一致性進行信度

考驗，得到「外顯攻擊行爲」、「關係攻擊行爲」與「利社會行爲」三個分量表之 Cronbach α 係數分別為 .91、.87 及 .84，顯示具有良好的信度。

至於效度部分，Crick (1996) 使用因素分析法求得各分量表效度分別為：「肢體攻擊分量表」之可解釋變異量為 12.3%；「利社會行爲分量表」可解釋變異量為 6.4%；「關係攻擊分量表」可解釋變異量為 62.7%；Crick 和 Werner (1998) 進行探索性因素分析，結果顯示三個不同的因素，分別為關係攻擊、外顯攻擊和利社會行爲，顯示 CSBS-P 可以區別出關係攻擊、外顯攻擊及利社會行爲。藍珮君 (2005) 則針對修訂之《學生社交行爲量表》以驗證性因素分析進行建構效度考驗，採用整體模式適配度考驗 (overall model fit)，大部分的指標皆通過評鑑標準或在可接受邊緣，顯示該量表具有可用的效度。

整體而言，《學生社交行爲量表》具有良好的信度與可用的效度，然而在本研究中無法完全符合參與者年齡與研究目的等需求，因此加以修訂使用。

二、量表修訂過程

實施本量表之目的在於以同儕提名的方式來檢驗自陳式的《情境式關係攻擊量表》，做為其效度證據之一，因此攻擊分量表的設計需對應《情境式關係攻擊量表》。由於本研究聚焦於探討關係攻擊行爲及其子類型，因此將藍珮君 (2005) 《學生社交行爲量表》中的外顯攻擊分量表刪除；但因關係攻擊分量表為負向提名，為免學生填答時產生不舒服之感覺或猜測本量表實施目的，Young 等人 (2006) 建議負向提名可混雜正向提名在其中，例如利社會行爲的提名，也可在社交提名的最後加上一些溫和中性的問題以分散填答者對負向提名的注意，例如寫出自己的好朋友，因此本量表保留藍珮君在《學生社交行爲量表》中的利社會行爲分量表以及最後一題提名自己的好朋友，同時也保留第一、二題提名自己喜歡與不喜歡的同儕，藉此測量學生的社交地位以利後續分析。《大學生社交行爲量表》內容詳如附錄八，修訂結果摘要表如表 3-11 所示。

表 3-11 《大學生社交行為量表》之修訂結果摘要表

原始分量表	原始題號	原始題項	修訂情況	修改與 新增題項	新題號	新增 分量表
外顯攻擊 (OA)	4	打人	刪除			
	7	侮辱	刪除			
	10	指使別人	刪除			
	13	威脅別人	刪除			
	15	難聽的綽號	刪除			
關係攻擊 (RA)	6	排擠	保留		4	間接 RA
	9	忽視他人	修改	忽視對方	5	直接 RA
	11	絕交	修改	威脅	11	直接 RA
	14	小團體	保留		7	間接 RA
	16	散佈謠言	保留		10	間接 RA
			新增	擺臉色	8	直接 RA
			新增	抱怨批評	13	間接 RA
			新增	使對方內疚	14	直接 RA
利社會 (PB)	3	模範生	修改	模範	3	
	5	做好事	保留		6	
	8	幫助他人加入	保留		9	
	12	鼓勵他人	保留		12	
社交地位	1	喜歡	保留		1	
	2	不喜歡	保留		2	
友誼	17	好朋友	保留		15	

由於《情境式關係攻擊量表》將關係攻擊更深入的區分為直接關係攻擊與間接關係攻擊兩類，為求本量表與《情境式關係攻擊量表》分量表之間能更細緻的對應，於是一方面針對原始關係攻擊分量表中的五個題項進行概念分析與歸類，另一方面則新增題項，使分量表的構念更加完整。由表 3-11 可知，間接關係攻擊分量表保留原始分量表中的「排擠」、「小團體」、「散佈謠言」等三個題項，並新增「抱怨批評」題項；直接關係攻擊分量表則是修改「忽視他人」與「絕交」兩個題項的內涵為「忽視對方」以及「威脅」，並新增「擺臉色」與「使對方內疚」等兩題。值得特別注意的是，直接關係攻擊分量表中的「威脅」是以損害關係作為手段來要脅對方以達到目的，而原始外顯攻擊分量表中的「威脅」則是以肢體攻擊做為要脅的籌碼，兩者並不相同。

此外，各題項下皆有詳細說明，確保填答者理解該題項的內涵。經由與指導

教授的詳細討論與審視後，重新改寫部分陳述，使之符合大學生的用語及生活經驗，並且修飾這些說明，讓其所屬的分量表構念有更加明顯的分野。

三、樣本的選取

《大學生社交行為量表》是以同儕提名的方式進行，需同一團體的成員全部同意填寫始能進行分析，尤其以大學生為樣本時進行同儕提名方式不易，因此本量表採便利取樣的方式，以國立臺灣師範大學大一至大三各一班共三班合計 140 人為樣本，平均年齡 19.8 歲，標準差為 1.39。

四、項目分析

本量表採極端組比較法（CR 值）以及同質性檢驗法（項目與總分之相關、因素負荷量、項目刪除後的 Alpha 值）進行項目分析，結果摘要表如表 3-12 所示。

表 3-12 《大學生社交行為量表》之項目分析結果摘要表

分量表	項目	極端組 t值	項目與 總分相關	因素 負荷量	項目刪除 後 α 值	分量表 α 值
間接	4. 排擠	-7.048	.777	.884	.850	.889
	7. 小團體	-8.742	.625	.768	.906	
	10. 散佈謠言	-7.433	.796	.893	.843	
	13. 抱怨批評	-8.604	.838	.920	.826	
直接	5. 忽視對方	-7.524	.672	.838	.736	.808
	8. 擺臉色	-6.402	.714	.865	.715	
	11. 威脅	-7.248	.604	.781	.769	
	14. 使對方內疚	-6.405	.513	.700	.811	
利社會	3. 模範	-4.609	.172	.291	.847	.727
	6. 做好事	-8.681	.651	.869	.583	
	9. 幫助他人加入	-7.938	.599	.830	.616	
	12. 鼓勵別人	-13.200	.716	.906	.541	

題項篩選標準如下：(一) 各分量表總分最高與最低的各 27% 是為極端組，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；(二) 項目與總分相關若小於 .30 者則考慮刪除；(三) 針對各分量表進行之主成分分析，抽取一個因素後產生之因素負荷量小於 .30 者則考慮刪除；(四) 刪除該項目後之

內部一致性 Alpha 值將提高者，也考慮刪除。此外，分量表所涵蓋的構念必需完整，因此題意也是刪題的重要考量之一。

未達以上任一標準的題項包括第 3 題「模範」、第 7 題「小團體」、第 14 題「使對方內疚」。再經過題意的考量後，決定刪除第 3 題「模範」。

五、量表內容與計分方式

填答本量表時發給每一位學生各一個公文袋，內含該班之名條及正式量表。名條上列出全班同學之姓名與對應代號。學生需針對量表中每一題的敘述，在答案紙上寫出符合敘述的三位同學代號，不分性別。若學生在某一題項無法提名出三位同學，則要在空格中填上「無」。

正式量表內容包含三個分量表：(一) 間接關係攻擊共四題，指攻擊者利用自己與他人的關係來攻擊標的人物的方式；(二) 直接關係攻擊共四題，指攻擊者直接利用自己與標的人物之間的關係來進行攻擊的方式；(三) 利社會行為共三題，指對他人從事的正向人際行為，做為平衡填答者負向感受之用。此外，量表之第一、二題分別請填答者提名自己最喜歡與最不喜歡的同學各三位，藉此測量學生社交地位；最後一題則請填答者提名自己的三名好朋友，藉以瞭解友誼情況。正式量表共十四題，完整內容如附錄八。為了讓填答者了解題項的內涵，各題項下皆有詳細說明，也藉由這些說明讓所屬分量表構念有更加清楚的分野。

本量表計分方式為先分別累計每一位學生在每一題中，被班上同學提名的次數。將提名次數轉化為標準化 z 分數後，各分量表分別計算其總分，在間接關係攻擊、直接關係攻擊分量表中得分越高表示其越容易使用該類關係攻擊行為，在利社會行為分量表中得分越高表示利社會的傾向越高。除了以標準化 z 分數做為每位填答者在連續變項上的得分外，研究者參考 Crick 研究團隊以同儕提名測量界定出外顯攻擊者、關係攻擊者與利社會行為者的方式 (Crick et al., 1996; Grotper & Crick, 1996)，將《大學生社交行為量表》中關係攻擊總得分高於全班平均數一個標準差以上的學生歸類為關係攻擊者，同時將該班未被任何人提名於關係攻擊任一題項的學生歸類為非關係攻擊者做為對照。

六、心理計量特性

(一) 信度分析

本量表以內部一致性進行信度考驗，各分量表的 α 係數則介於 .81 至 .90 之間（詳如表 3-13），可見具有良好的內部一致性。

表 3-13 《大學生社交行為量表》之 Cronbach α 係數

分量表	標準化 Cronbach α 係數
間接關係攻擊行為	.90
直接關係攻擊行為	.81
利社會行為	.85

(二) 效度分析

本量表以 LISREL 8.7 進行驗證性因素分析，採用整體模型適配度 (overall model fit) 來驗證本量表的建構效度，結果發現本量表的 χ^2 值為 95.71， $p < 0.001$ 。雖然卡方檢定統計量達顯著，但文獻指出 χ^2 值容易受樣本數影響，亦即會隨著樣本數變大而使得敏感度增加 (Marsh, Balla, & McDonald, 1988)，因此本研究最好不宜單從 χ^2 值來進行判斷，宜再同時參酌其它指標來評估模式。

整體模式適配度考驗尚包括絕對適配 (absolute fit) 指標（包括：GFI、SRMR、RMSEA）、增值適配 (incremental fit) 指標（包括：NFI、NNFI、CFI）和精簡適配 (parsimonious fit) 指標（包括：PNFI、PGFI）等三大類指標 (Bagozzi & Yi, 1988; Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998)。進行模式評估後之適配度摘要表如表 3-14 所示。

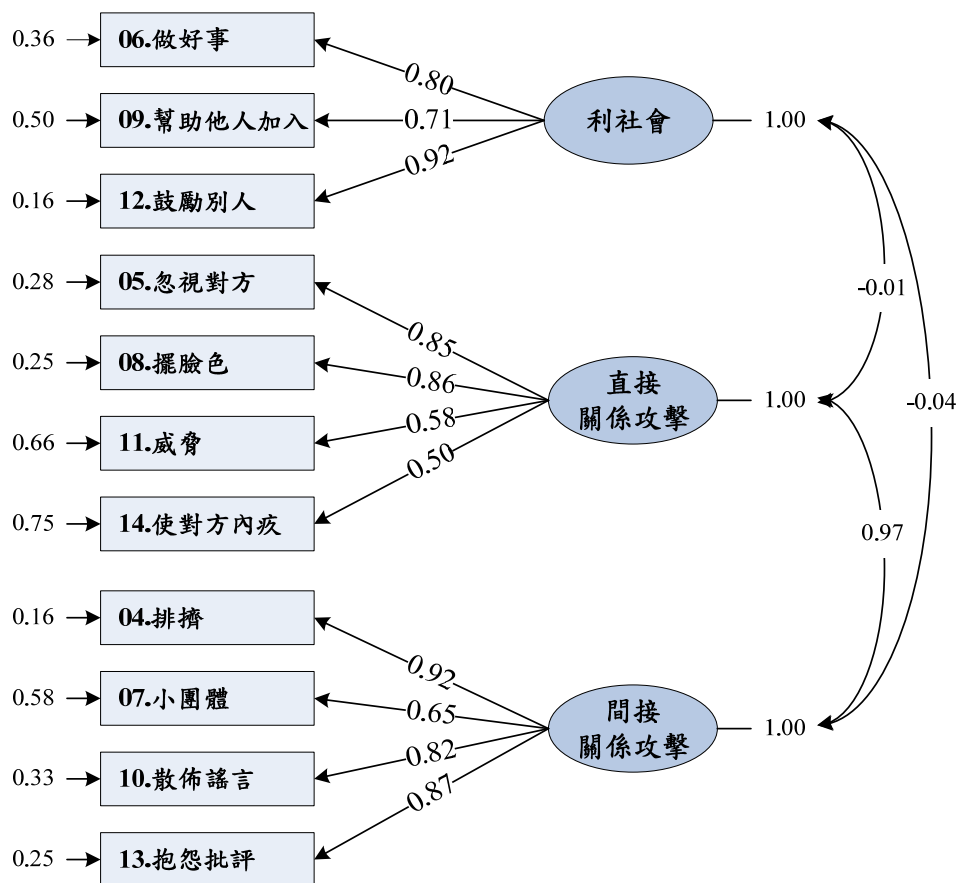
表 3-14 《大學生社交行為量表》整體模式適配度摘要表

檢驗模型	絕對適配度			增值適配度			精簡適配度	
	GFI	SRMR	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	PNFI	PGFI
適配值	.89	.06	.098	.94	.95	.96	.70	.55
評估標準	>.90	<.08	<.06	>.90	>.90	>.90	>.50	>.50
評估結果	△	○	×	○	○	○	○	○

註：○表示通過評估標準；×表示未達評估標準；△表示接近評估標準

絕對適配度中，此一模式的 GFI 為 .89，表示該模式可以解釋觀察資料的變異數與共變數的比例至少為 .89，與評估標準已相當接近；SRMR 為 .06，達到評估標準；至於 RMSEA，文獻指出 RMSEA 介於.05 至.08 之間，顯示該模式能與資料產生良好的適配 (Browne & Cudeck, 1993)，本研究之 RMSEA 偏高，但尚可接受。在增值適配度的部分，NFI、NNFI 及 CFI 等指標皆大於評估標準的 .90，顯示該模式能與實際資料相適配。精簡適配度方面，PNFI 和 PGFI 皆大於 .50，顯示該模式具備簡約原則的特性。

圖 3-2 為量表的驗證性因素分析建構圖。整體而言，模式與本研究蒐集的資料產生良好的適配。



Chi-Square=95.71, df=41, P-value=0.00000, RMSEA=0.098

圖 3-2 《大學生社交行為量表》之驗證性因素分析建構圖

貳、大學生活適應量表

(The Student Adaptation to College Questionnaire, SACQ)

《大學生活適應量表》之原始量表為 Baker 及 Siryk (1984) 所編製，而國內學者李坤崇、韓楷聖、邱麒忠和林幸台 (1987) 加以翻譯修訂。本研究考量題數、施測時間與研究目的，採用吳佩蓓 (2003) 再度修訂李坤崇等人之量表，在取得量表使用同意後（詳附錄九），藉以測量研究參與者之生活適應情況。關於本量表之內容、填答及計分方式、心理計量特性，茲說明如後。

一、量表內容

Baker 和 Siryk (1984) 所編製之大學生適應量表 (The Student Adaptation to College Questionnaire, SACQ) 包括目標承諾 (attachment/goal commitment)、學業適應 (academic adjustment)、社會適應 (social adjustment) 和個人情緒適應 (personal-emotional adjustment) 等四個量尺。國內李坤崇、韓楷聖、邱麒忠和林幸台 (1987) 參考此量表進行編製與修訂工作並建立台灣常模。量表目的在協助大學生覺察自己適應狀況，增進自我瞭解，並協助學校行政單位及師長，做為輔導之參考，採用 Likert 式六點量表，共有 100 題。各分量表的意義如下：(一) 目標適應：指大學生對教育及生活目標的適應狀況，共 13 題；(二) 學業適應：指在學習態度、學習習慣、學習方法、課程教學及學習環境的適應狀況，共計 37 題；(三) 情緒適應：指大學生覺知影響情緒各項因素之適應，包括學校、家庭、經濟、生理及心理等因素，共 30 題；(四) 社會適應：指在校的人際關係及社交狀況，包括社交技巧與傾向、社團活動及異性交往等適應情形，計 20 題（李坤崇等，1987；引自吳佩蓓，2003）。

吳佩蓓 (2003) 由於考量到量表之題數、實施時間與研究目的，再度修訂李坤崇等人 (1987) 的量表，僅保留兩個向度分別為「情緒適應」與「社會適應」。經預試後刪題，全量表共 31 題，其中「情緒適應」向度為 17 題，指大學生覺知影響情緒各項因素之適應，保留了經濟、生理及心理等三個分量表；「社會適應」為 14 題，指在校的人際關係及社交狀況，包括社交技巧與傾向、社團活動及異性交往等三個分量表。詳細題目分配如表 3-12 所示，量表內容詳如附錄十。

表 3-15 《大學生活適應量表》之向度、分量表及題目分配

向度	分量表	題目分配	題數	反向題
情緒適應	經濟	1-3	3	2,3
	生理	4-9	6	5,8,9
	心理	10-17	8	10-17
社會適應	社交技巧與傾向	18-22	5	
	社團活動	23-26	4	
	異性交往	27-31	5	28-31

資料來源：研究者整理自吳佩蓓 (2003)

二、填答及計分方式

根據吳佩蓓 (2003) 修訂之量表，本量表題目為自我描述句，填答者需對每一題所描述的情形，勾選與自己情形最接近的答案。量表採 Likert 六點量表形式，正向題中勾選「非常不符合」得一分，「不符合」得兩分，「稍微不符合」得三分，「稍微符合」得四分，「符合」得五分，「非常符合」得六分。反向題為第 2、3、5、8、9、10 到 17、28 到 31 題，計分則相反。將各分量表所含題目之得分加總，即為該分量表之生活適應分數，得分越高表示受試者的情緒、社會適應程度越佳。

三、心理計量特性

(一) 信度分析

吳佩蓓 (2003) 以內部一致性考驗本量表之信度，結果全量表之 Cronbach α 係數為 .86，各分量表之 α 係數則介於 .64 至 .92 之間，可見本量表具有相當高的內部一致性。

(二) 效度分析

在效度考驗上，吳佩蓓 (2003) 以分量表與全量表的內部相關考驗建構效度，各分量表之間相關介於 -.03 至 .52 之間，各分量表與全量表的相關則介於 .40 至 .82 之間，部份分量表之間的相關達 .01 的顯著水準，顯示分量表間具

有關連性。此外，分量表間的相關低於分量表與全量表的相關，顯示分量表有共同因素存在，但因相關小於 .70，表示各分量表也有不同的功能。

吳佩蓓 (2003) 再以因素分析考驗量表的構念是否符合理論構念，首先將各分量表題目分成奇數題與偶數題後，分別加總成爲奇數題總分與偶數題總分兩個變項，以提高變項之信度。接下來研究者設定抽取六個因素，抽取方法爲主成分分析 (principal component)，然後採用直接最小斜交轉軸 (direct oblimin) 法轉軸，結果顯示屬於同一分量表之變項皆在同一因素上有較大之負荷量，也就是同一向度內各變項之相關高於不同層面各變項之相關，與理論預期相符，顯示本量表具有良好的效度。

第五節 研究程序

本節旨在說明本研究之實施程序，如圖 3-3 所示。研究者首先進行相關主題的文獻蒐集與整理，由於相關研究不多，為釐清成年初顯期關係攻擊之內涵，故進行前導研究，包括訪談、發放開放式與半開放式問卷，藉以瞭解成年初顯期關係攻擊之內涵、發生情境與可能行為回應；經過前導研究的綜合分析並參考文獻資料後，發展與尋找合適研究工具，接著進行預試、量表修訂、正式施測，再分析信效度。最後以前導研究綜合分析與信效度分析結果，佐以文獻證據，進行綜合分析與解釋，撰寫為研究報告。

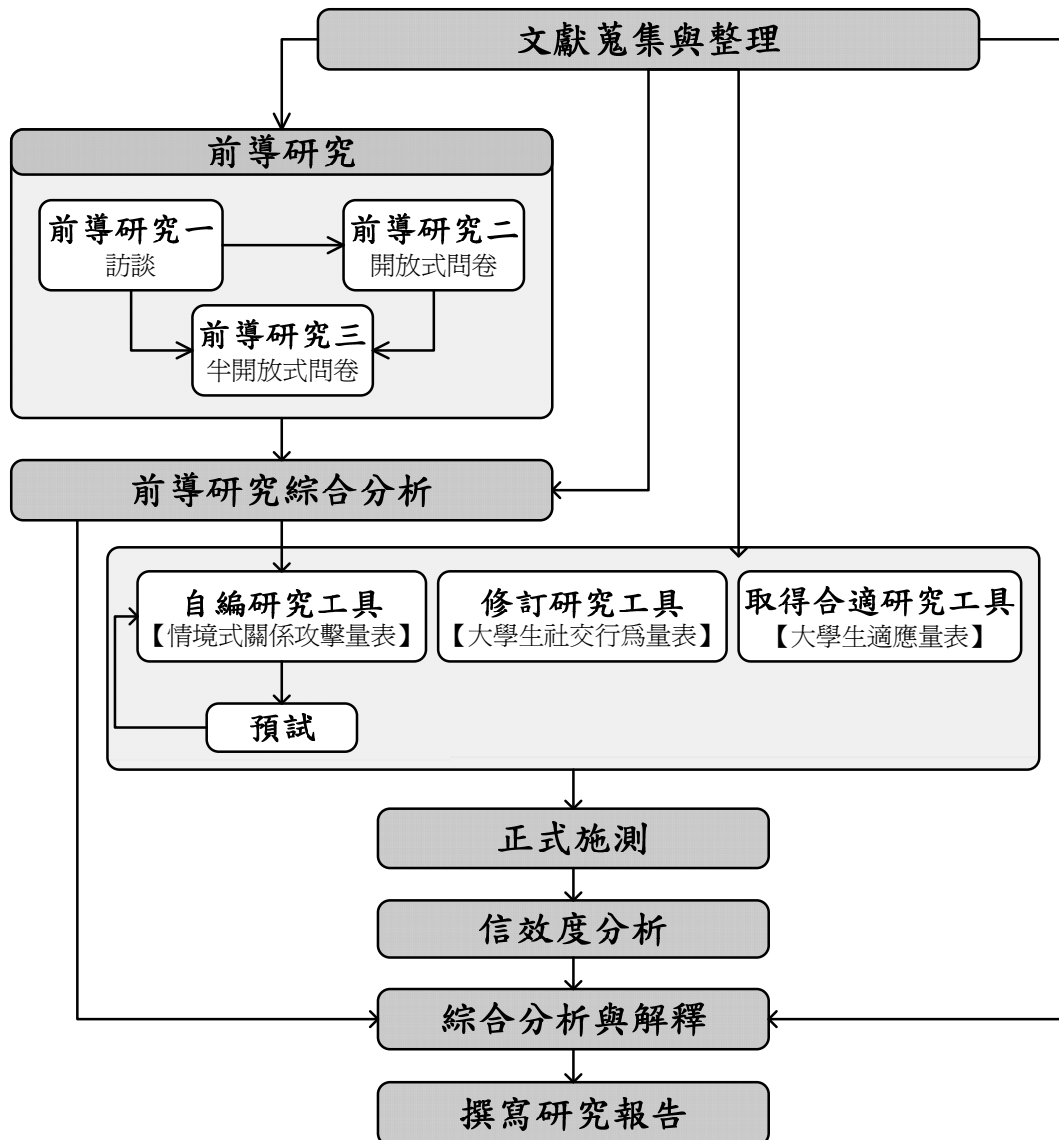


圖 3-3 研究程序圖

第四章 研究結果

本章旨在說明《情境式關係攻擊量表》的編製過程，並建立其心理計量特性，最後呈現研究參與者之得分概況。全章共分為四節，第一節說明《情境式關係攻擊量表》之編製，包括預試量表的發展、項目分析、以及正式量表的內容與計分，第二節建立《情境式關係攻擊量表》的信度資料，第三節建立《情境式關係攻擊量表》的效度資料，第四節為《情境式關係攻擊量表》之得分概況。

第一節 情境式關係攻擊量表之編製

壹、預試量表的發展

前導研究中以訪談、開放式問卷以及半開放式問卷，逐步深入瞭解臺灣地區大學生關係攻擊的激發情境與可能採取的關係攻擊手段。在激發情境部分，表 3-8 整理自前導研究結果，列出二十則關係攻擊激發情境的內容分析與修改方向，研究者以此做為發展情境式關係攻擊量表的重要情境依據，修改後使用於預試之情境共十四則（詳如附錄十一）。由於預試題目極多，為了平衡作答的疲勞效果，因此以情境為單位分為前後兩半各七則情境，採取前半與後半順序互調的方式形成 I、II 兩個版本，並根據排版情況進行順序微調，最後分析時以 I 版的順序為準。

情境類型分為一般性激發情境及關係性激發情境。一般性激發情境的內容與關係性威脅無關，激怒起因大多來自於兩人在看法或態度上的歧異，包含第一、第六、第八、第十與第十三等五則情境；關係性激發情境則牽涉到關係性威脅、社交地位或自尊遭到損害的情況，包括第二、第四、第九、第十一、第十四等五則脈絡界定為好朋友，另四則第三、第五、第七、第十二的脈絡則為普通朋友。

至於行為反應項目方面，研究者整理分析了前導研究結果後，羅列可能的關係攻擊行為反應，並分為兩類不同的關係攻擊行為，包括間接關係攻擊與直接關係攻擊。前者的意義為攻擊者利用第三者的關係或群眾力量（即自己與第三者、或是標的人物與第三者的關係）來進行攻擊，例如拉攏第三者站在自己這一方、

散佈流言與八卦、和他人抱怨批評標的人物以降低其聲望、和他人相處時會刻意模仿取笑標的人物等；後者則是指攻擊者直接利用自己與標的人物之間的關係進行攻擊，例如與標的人物冷戰、忽視對方、擺臉色給對方看、以彼此友誼進行要脅、假裝受傷讓對方內疚、故意在和對方的玩笑之間講出自己的不滿等。

分別確定情境與關係攻擊行為反應後，研究者參考前導研究的結果，將較為合適的情境與反應行為項目做對應，並搭配情境內容修飾反應行為項目的語句。最後預試量表每則情境下有八題關係攻擊行為反應，包含直接關係攻擊與間接關係攻擊各四題，完整預試量表內容如附錄十一。作答方式乃是請填答者以 Likert 五點量表的方式，評定自己遇到該激發情境時從事該種行為反應的可能性，包括「完全不可能」、「不太可能」、「有可能」、「很有可能」及「非常有可能」。全量表包含十四則情境，每則情境下有八個項目，共 112 題。施測時間約 25 分鐘。

貳、項目分析

經過 298 名大學生之預試後進行項目分析以瞭解各題項之可行性，分析內容包括遺漏檢驗與描述統計檢測、極端組比較及同質性檢驗，相關說明詳述如下：

一、遺漏檢驗與描述統計檢測

(一) 遺漏檢驗

由於漏答情況嚴重的樣本已遭刪除，因此所有題項的遺漏百分比極低，皆未達 2%。

(二) 平均數

若項目平均數超過全量表平均數的正負 1.5 個標準差，即在本量表中高於 3.32 或低於 1.94 時，則屬於項目平均數明顯偏離的題項，包括第 3、7、10、18、21、41、57、85、88 等題，可考慮予以刪除。

(三) 鑑別度

當項目標準差小於 .75 時，屬於低鑑別度的題項。本量表各題項的標準差皆高於 .75，顯示各題都具備一定的鑑別度。

(四) 偏態

若偏態係數接近正負 1 時（本研究以 .7 做為篩選標準），顯示該題偏態情況明顯。高於 .7 的題項包括第 5、7、15、25、26、29、31、32、37、40、41、42、50、61、68、70、72、80、84、86、88、108 題，將考慮予以刪除。

二、極端組比較

在全體受測者 298 人當中，取各分量表總分最高與最低的各 27%（分別為 83 人及 81 人）為極端組，進行平均數差異檢定，數據顯示，各題 t 值皆小於 3，t 檢定達 .05 顯著水準，顯示各題皆能鑑別高低分。

三、同質性檢驗

(一) 項目與分量表總分之相關

同一分量表的題項，由於在測量同一種屬性，因此題項彼此間應具有高相關，可藉由項目與分量表總分之間的相關來評估，原則上以相關係數 .3 為篩選標準。未達 .3 標準之題項包括第 18、22、28、40、45、69、89、105、107 題，顯示出這些題目與該分量表不同質，將考慮予以刪除；而相關係數介於 .3 至 .4 之間的題項包括第 1、2、6、7、8、10、16、26、33、39、41、42、52、57、58、60、61、65、67、71、76、81、85、91、93、108、111 題，由於相關係數中等，可再參考其他檢驗與題項內容斟酌刪除與否。

(二) 因素負荷量

若將同一分量表視為一個因素，則各題項需具有一定水準之因素負荷量，原則上以 .3 為篩選標準，未達 .3 標準之題項包括第 18、22、28、40、45、69、89、105、107 等題，將考慮予以刪除；而因素負荷量介於 .3 至 .4 之間的題項

包括第 1、6、10、16、39、41、42、60、65、67、91、104 等題，由於因素負荷量偏低，可再參考其他檢驗與題項內容斟酌刪除與否。

(三) 刪除該題後之內部一致性係數

目前各分量表的內部一致性係數介於 .79 至 .89 之間，若刪除某一題項會使該分量表的內部一致性係數反而提高，則考慮刪除該題。經檢驗後這類題項包括第 18、22、28、40、45、107 等題。

四、刪題過程

項目分析詳細數據與檢驗資料如表 4-1 所示。綜合上述分析並考量題意後，研究者決定刪除第 1、5、6、7、8、10、15、16、18、21、22、28、29、32、33、39、40、41、42、45、52、57、60、61、67、69、70、71、76、80、84、85、86、88、89、91、104、105、107、108、111 等題；此外，由於本量表為題組型的量表，各分量表所包含的題數差距不宜太過懸殊，且需斟酌各題題意，於是再刪除第 4、11、12、14、17、23、25、27、30、34、38、44、46、48、51、54、56、59、66、73、74、75、77、82、90、92、94、95、97、98、99、110、112 等題，使全量表總題數為 38 題。

表 4-1 《情境式關係攻擊量表》預試項目分析結果摘要表

激發 情境	分量表	舊題號	新題號	遺漏 檢驗	平均數	標準差	偏態	極端組 t 檢定	題項與分 量表相關	因素 負荷量	刪除該 題後 α	分量表 α 係數	
一般性	間接關係攻擊 (S1A)	001	#	.00%	3.27	1.00	.17	-6.67	.3484	.370	.8881	.8888	
		003	02	.00%	3.42	.92	.05	-11.41	.5289	.561	.8830		
		005	#	.00%	2.39	1.01	.80	-10.58	.5528	.592	.8821		
		007	#	.34%	1.85	.85	1.29	-5.00	.3721	.400	.8871		
		042	#	.34%	2.01	.88	1.05	-5.56	.3421	.357	.8879		
		044	#	.34%	3.12	1.17	.07	-9.68	.4669	.493	.8850		
		046	#	.34%	2.33	1.00	.65	-10.57	.5735	.608	.8815		
		048	#	.34%	2.93	1.13	.20	-11.34	.5589	.589	.8818		
		058	19	.34%	2.36	1.05	.61	-7.29	.3877	.410	.8871		
		060	#	.00%	2.91	1.01	.24	-7.30	.3817	.399	.8872		
		062	20	.00%	2.78	1.06	.29	-12.29	.6068	.649	.8803		
		064	22	.00%	2.71	1.17	.22	-11.18	.5178	.552	.8832		
		073	#	.00%	2.74	.91	.25	-7.76	.4245	.451	.8858		
		075	#	.67%	2.67	.93	.42	-9.57	.5033	.529	.8837		
		077	#	.00%	2.47	.97	.56	-9.24	.5871	.625	.8812		
		079	27	.00%	3.13	1.04	-.04	-10.66	.5675	.607	.8816		
		097	#	.67%	2.67	1.17	.47	-12.43	.5824	.615	.8810		
		099	#	.34%	2.66	1.01	.42	-11.56	.5445	.575	.8824		
	101	34	.67%	3.15	1.11	-.09	-15.39	.5920	.637	.8807			
	103	36	.34%	2.72	1.12	.40	-11.31	.5940	.640	.8806			
	直接關係攻擊 (S1B)	002	01	.00%	2.96	1.03	.28	-7.67	.3885	.429	.8241		.8307
		004	#	.34%	2.62	.98	.50	-9.17	.4608	.509	.8205		
		006	#	.34%	3.01	.96	.19	-6.59	.3336	.348	.8265		
		008	#	.34%	2.70	1.03	.30	-7.88	.3870	.429	.8242		
		041	#	.34%	1.83	.85	1.37	-5.79	.3166	.357	.8271		
		043	13	.34%	2.27	.99	.62	-8.44	.4336	.488	.8218		
		045	#	.34%	3.09	1.09	.09	-4.98	.2036	.209	.8337		
		047	14	.34%	2.18	1.01	.90	-9.20	.4978	.553	.8186		
		057	#	.00%	3.40	.98	.05	-7.19	.3829	.401	.8243		
		059	#	.00%	2.72	.92	.30	-6.76	.4265	.462	.8223		
		061	#	.34%	2.29	.94	.86	-6.30	.3979	.440	.8236		
		063	21	.00%	2.45	.97	.55	-8.99	.4793	.534	.8196		
		074	#	.00%	2.79	.90	.23	-6.25	.4059	.429	.8233		
076		#	.00%	2.61	1.07	.39	-8.06	.3828	.426	.8245			
078		26	.00%	2.35	.94	.47	-9.97	.5107	.582	.8184			
080	#	.00%	2.20	.88	.79	-6.98	.4056	.464	.8233				
098	#	.34%	2.42	.96	.56	-8.04	.4733	.532	.8200				
100	33	.34%	2.63	1.14	.43	-8.00	.4235	.464	.8224				
102	35	.34%	2.72	.98	.35	-9.09	.4547	.499	.8208				
104	#	.34%	2.95	.98	-.01	-7.00	.3325	.355	.8266				
關係性：好朋友	間接關係攻擊 (S2A)	009	03	.00%	2.67	1.00	.60	-7.63	.4359	.465	.8773	.8811	
		011	#	.00%	3.15	1.02	.06	-8.45	.4882	.507	.8756		
		013	04	.00%	2.78	1.01	.42	-9.12	.5621	.590	.8731		
		015	#	.00%	2.28	.98	.78	-8.23	.4066	.436	.8782		
		025	#	.00%	2.10	.96	.80	-10.00	.5260	.563	.8744		
		027	#	.34%	2.38	.95	.42	-9.67	.5310	.575	.8742		
		029	#	.00%	2.07	.90	.96	-7.84	.4339	.468	.8772		
		031	09	.00%	2.26	1.06	.71	-11.62	.5834	.630	.8722		
		066	#	.00%	2.64	.97	.47	-8.98	.4719	.501	.8761		
		068	24	.34%	2.25	.88	.75	-8.73	.5004	.530	.8753		
		070	#	.00%	2.15	1.03	.73	-7.91	.4293	.463	.8776		
		072	25	.00%	2.34	.98	.75	-9.75	.4599	.490	.8765		
		082	#	.00%	2.76	1.09	.22	-9.90	.5207	.565	.8745		
		084	#	.00%	2.07	.96	.96	-8.17	.4798	.529	.8758		
		086	#	.00%	2.02	.87	.77	-8.83	.5126	.560	.8750		
		088	#	.00%	1.79	.81	1.05	-9.29	.5276	.569	.8748		
		106	37	.00%	2.88	1.07	.34	-10.32	.5154	.544	.8747		
		108	#	.34%	2.31	1.01	.79	-8.77	.3927	.412	.8787		
110	#	.00%	2.34	.96	.69	-9.78	.5004	.523	.8752				
112	#	.00%	3.00	1.06	.08	-9.00	.4841	.509	.8758				

N = 298, “#” 表示該題在正式量表中已被刪除。

表 4-1 (續)

激發 情境	分量表	舊題號	新題號	遺漏 檢驗	平均數	標準差	偏態	極端組 t 檢定	題項與分 量表相關	因素 負荷量	刪除該 題後 α	分量表 α 係數
關係性： 好朋友	直接關係攻擊 (S2B)	010	#	.00%	3.46	1.07	-.17	-7.35	.3304	.328	.8030	.8085
		012	#	.00%	3.15	1.02	.08	-7.69	.4221	.469	.7977	
		014	#	.00%	3.01	1.03	.00	-8.41	.4677	.495	.7951	
		016	#	.00%	3.00	1.15	.19	-7.33	.3682	.378	.8010	
		026	08	.00%	1.99	.82	.83	-6.79	.3612	.413	.8014	
		028	#	.00%	2.71	1.09	.36	-5.89	.2277	.245	.8091	
		030	#	.00%	2.58	1.10	.27	-9.85	.4881	.564	.7936	
		032	#	.34%	2.30	1.06	.70	-8.85	.4665	.553	.7951	
		065	23	.00%	2.63	.93	.55	-6.86	.3992	.397	.7993	
		067	#	.00%	2.82	1.04	.15	-7.31	.3809	.387	.8001	
		069	#	.00%	2.78	.95	.07	-5.75	.2978	.294	.8044	
		071	#	.00%	2.23	.95	.77	-6.88	.3519	.407	.8016	
		081	28	.00%	2.26	.87	.49	-6.64	.3778	.486	.8005	
		083	29	.00%	2.30	1.00	.64	-8.42	.4851	.593	.7943	
		085	#	.00%	1.60	.70	1.14	-5.56	.3274	.405	.8033	
		087	30	.00%	2.44	1.04	.47	-8.13	.4854	.578	.7941	
		105	#	.00%	3.07	1.03	.16	-5.31	.2916	.285	.8050	
107	#	.00%	2.89	1.03	.16	-4.41	.1849	.223	.8109			
109	38	.34%	2.99	1.08	.09	-8.03	.4274	.459	.7973			
111	#	.00%	2.93	1.14	.12	-7.59	.3737	.409	.8007			
關係性： 普通朋友	間接關係攻擊 (S3A)	017	#	.00%	3.23	1.04	.13	-7.56	.4523	.477	.8779	.8818
		019	05	.00%	2.75	1.26	.44	-11.95	.5726	.612	.8732	
		021	#	.00%	3.52	1.00	-.19	-11.32	.5805	.623	.8727	
		023	#	.00%	2.77	1.14	.37	-10.74	.5091	.532	.8758	
		034	#	.00%	2.94	1.04	.28	-11.83	.5934	.643	.8721	
		036	11	1.01%	2.81	1.03	.27	-13.01	.5829	.631	.8726	
		038	#	.00%	2.95	1.02	.12	-12.45	.6236	.673	.8710	
		040	#	.00%	1.98	.90	.84	-5.97	.2791	.290	.8836	
		049	15	.00%	2.55	1.00	.64	-9.64	.5444	.580	.8742	
		051	#	.00%	2.58	1.08	.45	-9.73	.5110	.554	.8756	
		053	17	.00%	2.49	1.03	.62	-11.85	.6308	.666	.8706	
		055	18	.00%	2.86	1.01	.14	-10.94	.5858	.630	.8725	
		090	#	.00%	3.20	.98	-.14	-11.99	.5461	.586	.8742	
		092	#	.34%	2.21	.94	.69	-7.85	.4119	.433	.8792	
		094	#	.00%	2.29	.97	.67	-9.56	.4929	.515	.8762	
		096	32	.00%	2.85	1.07	.23	-10.48	.5184	.557	.8753	
		直接關係攻擊 (S3B)	直接關係攻擊 (S3B)	018	#	.00%	3.56	1.07	-.18	-4.76	.1611	
020	06			.00%	3.27	1.08	.01	-8.80	.4810	.537	.7762	
022	#			.00%	2.77	1.06	.65	-5.00	.2143	.222	.7967	
024	07			.00%	2.77	1.13	.47	-9.80	.4710	.565	.7769	
033	#			.00%	2.55	.96	.53	-7.69	.3923	.405	.7833	
035	10			.00%	2.74	1.03	.36	-8.96	.4454	.526	.7792	
037	12			.00%	2.36	.95	.70	-10.36	.4873	.574	.7766	
039	#			.00%	2.63	1.06	.44	-7.99	.3658	.371	.7853	
050	16			.00%	2.28	.93	.83	-10.70	.5553	.662	.7721	
052	#			.00%	2.87	1.02	.21	-7.71	.3857	.403	.7837	
054	#			.00%	2.64	1.04	.37	-9.31	.4735	.497	.7771	
056	#			.00%	2.37	.94	.52	-9.27	.4567	.570	.7789	
089	#			.00%	2.87	.92	.13	-5.83	.2509	.254	.7927	
091	#			.00%	2.21	.84	.68	-6.36	.3580	.381	.7858	
093	31			.00%	2.43	1.06	.45	-8.91	.3786	.476	.7843	
095	#			.34%	2.62	.99	.64	-7.77	.4160	.452	.7815	

N = 298, “#” 表示該題在正式量表中已被刪除。

參、正式量表的內容與計分方式

正式量表（詳如附錄十二）第一頁印有指導語與填答說明，並請研究參與者填寫基本資料。正式題目包含十四則情境，類型分為一般性激發情境及關係性激發情境。前者的內容與關係性威脅無關，激怒起因大多來自於兩人在看法或態度上的歧異；後者則牽涉到關係性威脅、社交地位或自尊遭到損害的情況，並且再依據互動者的關係劃分為好朋友及普通朋友的脈絡。每則情境下各有二至四題不等的關係攻擊行為反應，共 38 題，分屬於兩種行為反應類型包括間接關係攻擊與直接關係攻擊。前者的意義為攻擊者利用第三者的關係或群眾力量（即自己與第三者、或是標的人物與第三者的關係）來進行攻擊，例如拉攏第三者站在自己這一方；後者則是指攻擊者直接利用自己與標的人物之間的關係進行攻擊，例如與標的人物冷戰。詳細題號如表 4-2 所示。

表 4-2 《情境式關係攻擊量表》正式量表內容

激發情境	分量表	題號	題數
一般性	間接關係攻擊 (S1A)	02,19,20,22,27,34,36	7
	直接關係攻擊 (S1B)	01,13,14,21,26,33,35	7
關係性 好朋友	間接關係攻擊 (S2A)	03,04,09,24,25,37	6
	直接關係攻擊 (S2B)	08,23,28,29,30,38	6
關係性 普通朋友	間接關係攻擊 (S3A)	05,11,15,17,18,32	6
	直接關係攻擊 (S3B)	06,07,10,12,16,31	6
全量表			38

一般性激發情境有五則，直接關係攻擊與間接關係攻擊各七題；以好朋友為脈絡的關係性激發情境有五則，直接關係攻擊與間接關係攻擊各六題；以普通朋友為脈絡的關係性激發情境有四則，直接關係攻擊與間接關係攻擊各六題。

採 Likert 五點量表的形式，請填答者評定自己遇到該激發情境時會從事該種行為反應的可能性。計分時，填答「完全不可能」得一分、「不太可能」得兩分、「有可能」得三分、「很有可能」得四分、「非常有可能」得五分。分量表所屬的題項得分加總後即為該分量表分數，得分越高表示填答者在該情境下使用該類關係攻擊的可能性越高。作答沒有時間限制，一般而言約需 10 至 15 分鐘。

第二節 情境式關係攻擊量表之信度分析

壹、內部一致性信度

本量表以 Cronbach α 係數進行量表內部一致性的信度考驗，各分量表的 α 係數則介於 .69 至 .82 之間，全量表之 α 係數為 .92（詳如表 4-3），顯示本量表具有尚佳的內部一致性。

表 4-3 《情境式關係攻擊量表》各分量表之 Cronbach α 係數

激發情境	分量表	標準化 Cronbach α 係數
一般性	間接關係攻擊 (S1A)	.82
	直接關係攻擊 (S1B)	.69
關係性 好朋友	間接關係攻擊 (S2A)	.69
	直接關係攻擊 (S2B)	.70
關係性 普通朋友	間接關係攻擊 (S3A)	.72
	直接關係攻擊 (S3B)	.78
全量表		.92

$N = 1502$

貳、重測信度

重測信度以另一批大學生為研究參與者，來自國立臺灣師範大學及新竹教育大學兩校，第一次施測後間隔二週進行重測。在排除兩次作答中漏答以及有明顯作答心向的無效量表後，共回收 105 份有效量表，包括 16 名男性及 89 名女性，平均年齡為 20.24 歲，標準差為 1.18。重測信度係數結果如表 4-4 所示，各分量表的重測信度係數介於 .70 至 .84 之間，全量表的重測信度係數為 .88，皆達 .01 顯著水準，顯示本量表的穩定性尚佳。

表 4-4 《情境式關係攻擊量表》各分量表之重測信度係數

激發情境	分量表	重測信度係數
一般性	間接關係攻擊 (S1A)	.84**
	直接關係攻擊 (S1B)	.71**
關係性 好朋友	間接關係攻擊 (S2A)	.70**
	直接關係攻擊 (S2B)	.70**
關係性 普通朋友	間接關係攻擊 (S3A)	.80**
	直接關係攻擊 (S3B)	.75**
全量表		.88**

$N = 105$, ** $p < .01$

第三節 情境式關係攻擊量表之效度分析

壹、內容效度

研究者針對本量表的激發情境以及關係攻擊行為反應設計了一份內容效度檢核表（詳如附錄十三），目的在了解各題激發情境與關係攻擊行為反應的敘述是否符合研究者所描述的類別定義。檢核表之第一部分為激發情境的歸類，第二部分則為關係攻擊行為反應的歸類；研究者在檢核表的填答說明中分別提供一般性激發情境與關係性激發情境、間接關係攻擊與直接關係攻擊的定義，請檢核者在了解類別的定義後，詳細閱讀項目欄中的人際激發情境與關係攻擊行為，最後將項目欄中的激發情境與關係攻擊行為歸類至適當的類別中。

研究者邀請五位具有心理學專業背景之人士擔任檢核者，其中兩人為碩士班學生，另三人已取得碩士學位，且其中一人持續攻讀博士。計分方式如下：分別統計每位檢核者的歸類是否與研究者預設一致，一致時得一分，不一致時得零分，再將五人得分平均，即為該題之一致性分數。一致性分數最高為 1，表示五位檢核者在該題項的歸類皆與研究者預設吻合；一致性分數愈低表示愈多檢核者在該題項的歸類與研究者預設產生歧異，最低分數為 0，表示五位檢核者的歸類皆與研究者預設相左。

檢核結果顯示，在激發情境方面，一般性激發情境與關係性激發情境之一致性分數平均為 1 與 .98，各激發情境之一致性分數除了第五則激發情境為 .80 以外，其他皆為表示完全符合的 1；至於關係攻擊行為反應方面，間接關係攻擊與直接關係攻擊的一致性分數平均為 .98 與 1，各關係攻擊行為反應之一致性分數除了第 17 題與第 37 題為 .80，其他也皆為表示完全符合的 1。

整體而言本量表具有良好的內容效度。

貳、建構效度

本量表以因素效度、同時效度及區辨效度做為建構效度之證據，詳細內容茲分述如後。

一、因素效度

(一) 各分量表與全量表之內部相關

以男、女性分別探討各分量表與全量表之內部相關係數，結果如表 4-5 所示。從表中可發現，無論男女性皆可得到類似的趨勢，整體而言，各分量表間的相關介於 .41 至 .66，分量表與全量表相關介於 .70 至 .85，皆達 .01 之顯著水準，顯示各分量表之間具有關連性，此外，各分量表間的相關皆低於分量表與全量表的相關，顯示各分量表間彼此有共同因素，但也各有功能存在，無法被其他分量表或全量表所涵蓋。

表 4-5 《情境式關係攻擊量表》各分量表與全量表之內部相關矩陣

性別	激發情境	分量表	S1A	S1B	S2A	S2B	S3A	S3B
男	一般性	間接關係攻擊 (S1A)	-					
		直接關係攻擊 (S1B)	.475**	-				
	關係性 好朋友	間接關係攻擊 (S2A)	.479**	.555**	-			
		直接關係攻擊 (S2B)	.380**	.577**	.548**	-		
	關係性 普通朋友	間接關係攻擊 (S3A)	.605**	.553**	.636**	.521**	-	
		直接關係攻擊 (S3B)	.416**	.641**	.491**	.481**	.631**	-
	全量表		.745**	.810**	.775**	.732**	.841**	.779**
女	一般性	間接關係攻擊 (S1A)	-					
		直接關係攻擊 (S1B)	.369**	-				
	關係性 好朋友	間接關係攻擊 (S2A)	.564**	.452**	-			
		直接關係攻擊 (S2B)	.349**	.476**	.450**	-		
	關係性 普通朋友	間接關係攻擊 (S3A)	.621**	.492**	.680**	.504**	-	
		直接關係攻擊 (S3B)	.412**	.615**	.500**	.402**	.605**	-
	全量表		.756**	.735**	.791**	.675**	.852**	.766**
全體	一般性	間接關係攻擊 (S1A)	-					
		直接關係攻擊 (S1B)	.413**	-				
	關係性 好朋友	間接關係攻擊 (S2A)	.530**	.492**	-			
		直接關係攻擊 (S2B)	.353**	.510**	.491**	-		
	關係性 普通朋友	間接關係攻擊 (S3A)	.615**	.518**	.664**	.508**	-	
		直接關係攻擊 (S3B)	.412**	.626**	.495**	.430**	.615**	-
	全量表		.750**	.766**	.785**	.695**	.848**	.770**

$N = 1502$; ** $p < .01$

(二) 驗證性因素分析

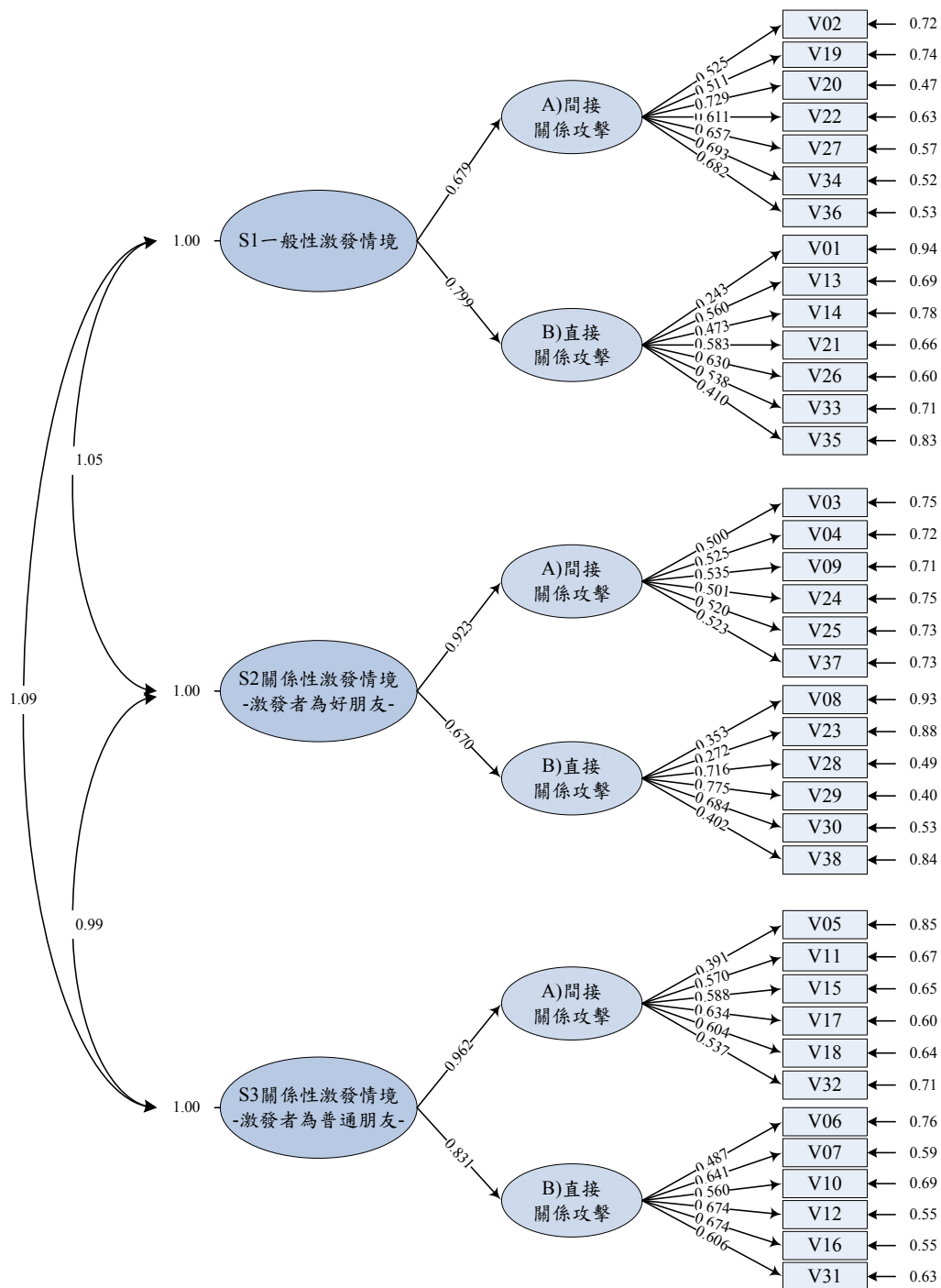
本量表採用整體模式適配度 (overall model fit) 進行驗證性因素分析。根據 Bagozzi 和 Yi (1988) 及 Hair 等人 (1998) 的主張, 整體模式適配度考驗可區分為絕對適配度 (measures of absolute fit)、增值適配度 (incremental fit measures)、精簡適配度 (parsimonious fit measures) 三方面來進行評估。絕對適配度是考驗理論模式可以預測觀察資料的共變數矩陣或相關矩陣的程度, 指標包括 χ^2 、GFI、SRMR 與 RMSEA 等; 增值適配度是理論模式與基準模式兩相比較的結果, 指標包括 NFI、NNFI 與 CFI 等; 精簡適配度是評估模式之精簡程度, 指標包括 PNFI 與 PGFI 等。本研究以 LISREL 8.7 版的電腦統計軟體來進行模式的適配度檢驗及參數估計, 得到的適配度指標如表 4-6 及圖 4-1 所示。

表 4-6 《情境式關係攻擊量表》整體模式適配度摘要表

檢驗模型	絕對適配度			增值適配度			精簡適配度	
	GFI	SRMR	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	PNFI	PGFI
適配值	.83	.06	.074	.91	.92	.92	.85	.73
評估標準	>.90	<.08	<.06	>.90	>.90	>.90	>.50	>.50
評估結果	△	○	○ ¹	○	○	○	○	○

註：○表示通過評估標準；△表示接近評估標準

○¹：部分研究者之 RMSEA 評估標準為 .05 至 .08 之間 (Browne & Cudeck, 1993), 本量表可算是通過標準。



Chi-Square=6054.28, df=656, P-value=0.00000, RMSEA=0.074

圖 4-1 《情境式關係攻擊量表》之驗證性因素分析建構圖

研究者針對各類型的整體適配指標做為考驗根據（邱皓政，2003；黃芳銘，2004），茲說明如後：

1. 絕對適配度

絕對適配度考驗的目的在於檢驗模型可以預測觀察資料的共變數矩陣或相關矩陣的程度，指標有 χ^2 、GFI、SRMR 與 RMSEA 等，意義分述於後：

(1) Chi-Square (χ^2)：指理論模型與觀察模型的契合度，理想的情形是在統計檢定後未達顯著水準。結果發現本量表的 χ^2 值為 6054.28， $p < 0.001$ 。雖然卡方檢定統計量達顯著，但文獻指出 χ^2 值容易受樣本數影響，亦即會隨著樣本數變大而使得敏感度增加 (Marsh et al., 1988)，因此本研究最好不宜單從 χ^2 值來進行判斷，宜再同時參酌其它指標來評估模式。

(2) GFI (Goodness of Fit Index)：表示假設模型可以解釋觀察資料的變異數與共變數的比例，GFI 值越接近 1，表示模式的適配度越高。一般來說，當 GFI 在 .90 以上表示理論模式是適配的。本量表 GFI 為 .83，表示該模式可以解釋觀察資料的變異數與共變數的比例至少為 .83，雖未達評估標準，但已相當接近。

(3) SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)：為標準化假設模型整體殘差，數值介於 0 到 1 之間，當數值低於 .08 時，表示模型契合度佳。本量表 SRMR 為 .06，達到評估標準。

(4) RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)：為比較模式與飽和模式的差距指標小於 .06 表示模型契合度理想，大於 .10 表示模型契合度不佳。文獻指出當 RMSEA 介於 .05 至 .08 之間，顯示該模式已能與資料產生良好的適配 (Browne & Cudeck, 1993)，本研究之 RMSEA 為 .074，其實已符合評估標準。

2. 增值適配度

在增值適配度檢驗方面，其目的在檢視理論模式與基準模式 (baseline model) 互相比較的結果。指標有 NFI、NNFI 與 CFI 等，意義分述於後：

(1) NFI (Normed Fit Index)：即規範適配指標，理想數值需大於或等於 .90。本量表之 NFI 為 .91，達到評估標準。

(2) NNFI (Non-Normed Fit Index)：即非規範適配指標，理想數值需大於或等於 .90。本量表之 NNFI 為 .92，達到評估標準。

(3) CFI (Comparative Fit Index)：即比較適配指標，理想數值需大於或等於 .90。本量表之 CFI 為 .92，達到評估標準。

3. 精簡適配度

在精簡適配度檢驗方面表，目的在評估理論模式的精簡程度。指標有 PNFI 與 PGFI 等，意義分述於後：

(1) PNFI (Parsimonious Normed Fit Index)：即精簡規範適配指標，理想數值需大於或等於 .50。本量表之 PNFI 為 .85，達到評估標準。

(2) PGFI (Parsimonious Goodness-of-Fit Index)：即精簡良性適配指標，理想數值需大於或等於 .50。本量表之 PGFI 為 .73，達到評估標準。

從上臚列指標可知，各項整體適度指標均達到或接近標準，顯示情境式關係攻擊量表的整體模式適配情形頗為理想。綜合整體適配度評鑑結果，雖然 χ^2 值達到顯著水準，但是從絕對適配度、增值適配度、精簡適配度三方面的評鑑結果均顯示本量表所提理論模式與觀察資料可以適配。因此，就整體適配度而言，研究者自編之《情境式關係攻擊量表》符合整體適配度。

二、同時效度

(一) 大學生社交行為量表

研究者同時以自陳方式的《情境式關係攻擊量表》與同儕提名方式的《大學生社交行為量表》測量三個班級共 140 名大學生。以不同測量方式獲得各分量表得分間之相關係數矩陣如表 4-7 所示。

表 4-7 《情境式關係攻擊量表》與《大學生社交行為量表》之相關矩陣

情境式關係攻擊量表		大學生社交行為量表		
		間接 關係攻擊	直接 關係攻擊	利社會
激發情境	分量表			
一般性	間接關係攻擊 (S1A)	.22*	.17*	-.17
	直接關係攻擊 (S1B)	.21*	.27**	-.02
關係性 好朋友	間接關係攻擊 (S2A)	.12	.14	-.17*
	直接關係攻擊 (S2B)	.03	.13	-.09
關係性 普通朋友	間接關係攻擊 (S3A)	.12	.19*	-.12
	直接關係攻擊 (S3B)	.25**	.30**	-.21*
全量表	間接關係攻擊	.18*	.20*	-.18*
	直接關係攻擊	.20*	.28**	-.13

$N = 140$, * $p < .05$, ** $p < .01$

整體結果顯示，《情境式關係攻擊量表》若不分情境時與《大學生社交行為量表》中各分量表的相關皆達顯著，其中《情境式關係攻擊量表》間接關係攻擊和《大學生社交行為量表》兩個分量表之相關分別為 .18 和 .20 ($p < .05$)；《情境式關係攻擊量表》的直接關係攻擊和《大學生社交行為量表》中間接關係攻擊分量表之相關係數為 .20 ($p < .05$)，和《大學生社交行為量表》中直接關係攻擊分量表之相關則更為明顯，相關係數為 .28，達到 .01 之顯著水準。顯示《情境式關係攻擊量表》與《大學生社交行為量表》各分量表整體而言具有關連性。

再以不同激發情境來看，當聚焦於《情境式關係攻擊量表》中脈絡為好朋友之關係性激發情境，發現無論是直接或間接關係攻擊和《大學生社交行為量表》的兩個分量表之相關都未達顯著水準，顯示以同儕提名方式獲得的間接攻擊與直接攻擊分數，並未和自陳關係性激發情境中脈絡界定為好朋友時的間接攻擊與直接攻擊分數有關。至於自陳一般性激發情境的兩個分量表皆與《大學生社交行為量表》兩個分量表之相關達 .05 的顯著水準，尤其兩量表之直接關係攻擊分量表的相關係數為 .27，達 .01 之顯著水準。而自陳中以普通朋友為脈絡的關係性激發情境，其間接關係攻擊分量表並未與《大學生社交行為量表》的間接關係攻擊分量表產生關連，反而與直接關係攻擊分量表有關 ($r = .19, p < .05$)；此外，《情境式關係攻擊量表》脈絡為普通朋友的關係性激發情境，其直接關係攻擊分量表與《大學生社交行為量表》兩個分量表的相關係數分別為 .25 與 .30，皆達 .01 顯著水準。

由上可知，採用自陳方式測量關係攻擊與同儕提名方式獲得的結果的確有相關存在，尤其在直接關係攻擊的相關特別明顯，由此可見直接關係攻擊不同於間接關係攻擊，可視為兩個分量表獨立存在。再仔細探究《情境式關係攻擊量表》中各情境與《大學生社交行為量表》之相關發現，將脈絡界定為好朋友的關係性激發情境，其兩個分量表皆未與《大學生社交行為量表》的任一分量表產生相關，顯示關係性激發情境—好朋友關係的確不同於一般性激發情境或關係性激發情境—普通朋友關係，也表示將情境與關係親疏做此區隔確實有其必要。

(二) 大學生活適應量表

文獻指出，關係攻擊很可能與心理社會適應不良有關，因此研究者以《大學生活適應量表》進行《情境式關係攻擊量表》的同時效度考驗。《情境式關係攻擊量表》與《大學生活適應量表》各分量表之相關係數矩陣如表 4-8 所示。

從表 4-8 可知，若以全量表總分來看，《情境式關係攻擊量表》與《大學生活適應量表》的兩個向度「情緒適應」與「社會適應」皆有顯著的負相關，相關係數分別為 $-0.22 (p < .01)$ 及 $-0.06 (p < .05)$ 。再仔細探究分量表後發現，關係攻擊傾向與情緒適應向度裡的「經濟」分量表全無相關，與社會適應向度裡的「社團活動」與「社交技巧與傾向」分量表也幾乎沒有關連或僅零星幾個分量表有相關；然而關係攻擊與情緒適應向度裡的「生理」與「心理」分量表有顯著相關，與社會適應向度裡的「異性交往」分量表也有顯著關連性存在。同時，從表 4-8 也可發現《情境式關係攻擊量表》各分量表與情緒適應向度各分量表皆為負相關，然而與社會適應向度各分量表的相關卻是有正有負，顯示關係攻擊傾向與情緒適應不良有關，但未必同時為社會適應不良，需視關係攻擊與社會適應的分量表而定。

過去文獻也指出，男女性的關係攻擊對於心理社會適應的影響可能會出現在不同層面，因此研究者除了探討兩量表整體關連性趨勢外，也將男女性的表現分開討論。結果顯示性別差異顯現於情緒適應向度的「生理」、「心理」分量表與整體情緒適應，以及社會適應向度的「社交技巧與傾向」以及「異性交往」分量表。

在情緒適應向度部分，男性在《情境式關係攻擊量表》六個分量表與「生理」分量表之相關係數介於 -0.12 至 -0.19 ，皆達 $.01$ 之顯著水準，反觀女性的相關係

數介於 -0.01 至 -0.07 ，僅兩個分量表達 $.05$ 之顯著水準；同時男女性在關係攻擊各分量表與「心理」分量表之相關雖然都達顯著水準，然而男性部分的相關係數介於 -0.23 至 -0.35 ，遠高於女性的 -0.08 至 -0.18 ；且男性關係攻擊傾向得分與整體情緒適應的相關同樣較女性更為明顯，顯示關係攻擊傾向在男性情緒適應的生理、心理以及整體影響都更甚於女性。

在社會情緒適應向度部分，「社交技巧與傾向」分量表與男性「一般性激發情境的間接關係攻擊 (S1A)」產生顯著的正相關 ($r = .09, p < .05$)，而與女性「關係性激發情境—普通朋友關係的直接關係攻擊 (S3B)」產生顯著的負相關 ($r = -.12, p < .01$)；「異性交往」分量表則與男性各關係攻擊分量表形成負相關，與女性產生之負相關出現於關係性激發情境的好朋友關係中，無論關係攻擊形式為直接或間接，相關係數皆達 $.01$ 之顯著水準。

綜合上述，《情境式關係攻擊量表》得分與《大學生活適應量表》得分有相關存在，然而男女性會因不同情境下採用的關係攻擊手段不同，而反映在與生活適應不同向度的關連性趨勢上。因此再次驗證了將關係攻擊區分激發情境與手段的必要，且關係攻擊的確與生活適應有關，可為同時效度的證據之一。

表 4-8 《情境式關係攻擊量表》與《大學生活適應量表》各分量表之相關矩陣

性別	激發情境	分量表	情緒適應向度				社會適應向度				全量表
			經濟	生理	心理	Total	社交技巧與傾向	社團活動	異性交往	Total	
男	一般性	間接關係攻擊 (S1A)	.01	-.13**	-.29**	-.24**	.09*	.06	-.11**	.02	-.15**
		直接關係攻擊 (S1B)	.02	-.12**	-.26**	-.20**	-.02	-.07	-.19**	-.14**	-.21**
	關係性 好朋友	間接關係攻擊 (S2A)	.06	-.13**	-.27**	-.21**	.06	.02	-.16**	-.04	-.17**
		直接關係攻擊 (S2B)	-.05	-.19**	-.31**	-.28**	.06	-.01	-.18**	-.07	-.23**
	關係性 普通朋友	間接關係攻擊 (S3A)	.00	-.17**	-.29**	-.25**	.04	.05	-.16**	-.03	-.19**
		直接關係攻擊 (S3B)	.03	-.16**	-.23**	-.20**	-.06	-.02	-.09*	-.08	-.18**
	全量表			.02	-.19**	-.35**	-.29**	.03	.01	-.19**	-.07
女	一般性	間接關係攻擊 (S1A)	-.05	-.03	-.14**	-.12**	.03	.03	-.02	.02	-.06
		直接關係攻擊 (S1B)	-.05	-.01	-.08*	-.07*	-.03	-.01	-.08*	-.06	-.08*
	關係性 好朋友	間接關係攻擊 (S2A)	-.03	-.07*	-.15**	-.14**	.04	-.02	-.10**	-.04	-.11**
		直接關係攻擊 (S2B)	-.03	-.06	-.16**	-.13**	.00	.02	-.15**	-.07*	-.13**
	關係性 普通朋友	間接關係攻擊 (S3A)	-.05	-.04	-.15**	-.13**	.01	-.00	-.05	-.02	-.10**
		直接關係攻擊 (S3B)	-.05	-.07*	-.14**	-.13**	-.12**	-.07*	-.03	-.10**	-.14**
	全量表			-.06	-.06	-.18**	-.15**	-.02	-.01	-.09**	-.05
全	一般性	間接關係攻擊 (S1A)	-.03	-.08**	-.20**	-.17**	.05	.05	-.06*	.02	-.10**
		直接關係攻擊 (S1B)	-.02	-.06*	-.15**	-.13**	-.03	-.03	-.13**	-.09**	-.14**
	關係性 好朋友	間接關係攻擊 (S2A)	.01	-.10**	-.21**	-.17**	.04	-.01	-.12**	-.05	-.14**
		直接關係攻擊 (S2B)	-.04	-.12**	-.24**	-.21**	.02	-.01	-.15**	-.07**	-.18**
	關係性 普通朋友	間接關係攻擊 (S3A)	-.03	-.10**	-.21**	-.18**	.02	.02	-.09**	-.03	-.14**
		直接關係攻擊 (S3B)	-.01	-.11**	-.18**	-.16**	-.10**	-.05	-.05*	-.10**	-.16**
	全量表			-.03	-.12**	-.26**	-.22**	.00	-.01	-.13**	-.06*

$N = 1502$; * $p < .05$, ** $p < .01$

三、區辨效度

本研究進行三種區辨效度檢驗，包括性別、年級以及社交行為在《情境式關係攻擊量表》不同情境分量表得分之差異分析。詳細內容茲分述如後。

(一) 性別差異分析

由前述研究結果可知，性別對關係攻擊傾向得分的效果可能會展現在不同激發情境的不同關係攻擊手段，因此，在進行性別差異分析時，研究者以性別和激發情境分量表為自變項，以關係攻擊傾向得分為依變項，進行混合設計二因子變異數分析，描述統計與變異數分析摘要表分別如表 4-9 及表 4-10 所示，結果發現「性別」與「激發情境分量表」在關係攻擊傾向得分上產生交互作用效果 ($F = 13.303, p < .001$)，因此進一步進行單純主要效果分析，其結果摘要表如表 4-11，而交互作用圖如圖 4-2 所示。

表 4-9 男女生在《情境式關係攻擊量表》各分量表得分之描述統計

激發情境	分量表	性別	平均數	標準差	人數
一般性	間接關係攻擊 (S1A)	男	2.845	.693	578
		女	2.827	.675	924
		合計	2.834	.681	1502
	直接關係攻擊 (S1B)	男	2.430	.569	578
		女	2.433	.521	924
		合計	2.432	.540	1502
關係性 好朋友	間接關係攻擊 (S2A)	男	2.403	.560	578
		女	2.478	.566	924
		合計	2.450	.565	1502
	直接關係攻擊 (S2B)	男	2.302	.587	578
		女	2.508	.548	924
		合計	2.429	.572	1502
關係性 普通朋友	間接關係攻擊 (S3A)	男	2.566	.626	578
		女	2.609	.600	924
		合計	2.592	.610	1502
	直接關係攻擊 (S3B)	男	2.543	.651	578
		女	2.556	.609	924
		合計	2.551	.626	1502
全量表	男	2.522	.480	578	
	女	2.572	.448	924	
	合計	2.552	.461	1502	

表 4-10 男女生在《情境式關係攻擊量表》不同情境分量表得分之混合設計二因子變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
受試者間				
性別 (B)	6.058	1	6.058	4.763**
群內誤差	1907.710	1500	1.272	
受試者內				
情境式關係攻擊分量表 (A)	184.531	5	36.906	208.861***
交互作用 (AxB)	11.753	5	2.351	13.303***
殘差	1325.268	7500	.177	

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

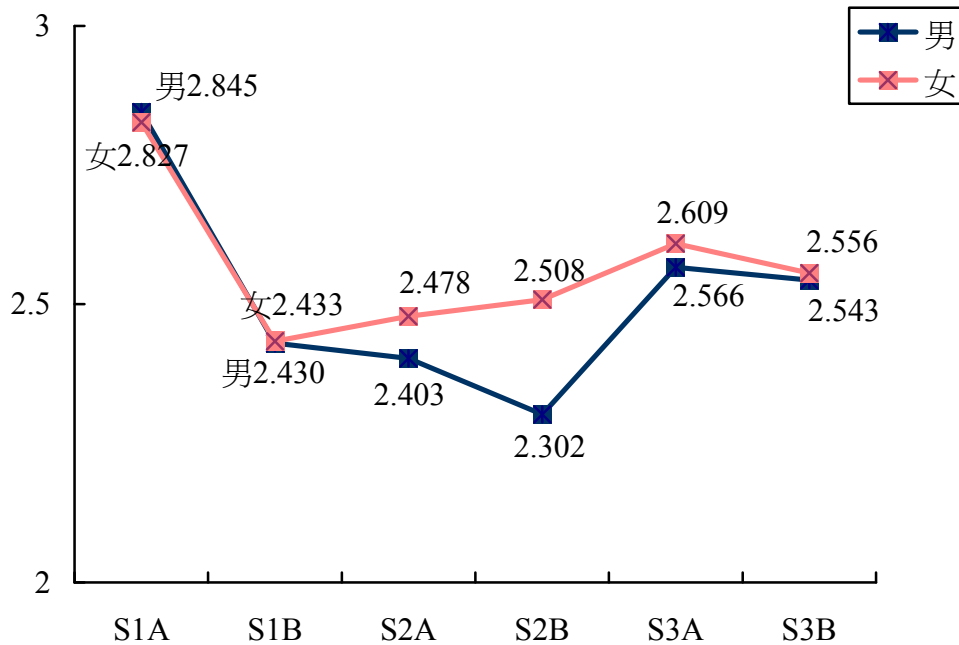


圖 4-2 男女生在《情境式關係攻擊量表》不同情境分量表得分之交互作用圖

表 4-11 男女生在《情境式關係攻擊量表》不同情境分量表得分之單純主要效果分析

變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
情境式關係攻擊分量表 (A)					
在 b ₁ (男)	102.417	5	20.483	115.723***	S1A>S3A,S3B>S1B,S2A>S2B
在 b ₂ (女)	91.309	5	18.262	103.175***	S1A>S3A>S3B>S2A,S2B > S1B
誤差	1325.268	7500	.177		
性別 (B)					
在 a ₁ (S1A)	.116	1	.116	.249	
在 a ₂ (S1B)	.002	1	.002	.008	
在 a ₃ (S2A)	1.998	1	1.998	6.285*	女>男
在 a ₄ (S2B)	14.991	1	14.991	47.235***	女>男
在 a ₅ (S3A)	.653	1	.653	1.754	
在 a ₆ (S3B)	.052	1	.052	.132	
誤差	3232.978	9000	.359		

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

從表 4-11 可知，首先就情境式關係攻擊分量表而言，男性在各分量表之得分差異達到顯著， $F = 115.723$ ， $p < .001$ ，根據 LSD 法進行事後比較結果可知，一般性激發情境的間接攻擊 (S1A) 得分最高，其次依序為關係性激發情境—普通朋友關係之間接關係攻擊 (S3A) 和直接關係攻擊 (S3B)，至於一般性激發情境的直接攻擊 (S1B) 與關係性激發情境—好朋友關係之間接關係攻擊 (S2A) 得分再次之，且這兩者並無顯著差異，得分顯著最低的是關係性激發情境—好朋友關係之直接關係攻擊 (S2B)；女性在分量表之得分差異也達到顯著， $F = 103.175$ ， $p < .001$ ，然而事後比較的趨勢與男性稍有不同，女性得分最高的三個分量表依然依序為一般性激發情境的間接攻擊 (S1A)、關係性激發情境—普通朋友關係之間接關係攻擊 (S3A) 與關係性激發情境—普通朋友關係之直接關係攻擊 (S3B)，其次為關係性激發情境—好朋友關係之間接關係攻擊 (S2A) 及關係性激發情境—好朋友關係之直接關係攻擊 (S2B)，至於一般性激發情境的直接攻擊 (S1B) 得分最低。顯示男性與女性在不同激發情境與關係攻擊手段的使用趨勢上稍有不同。

另外，在性別方面，男性與女性在《情境式關係攻擊量表》中一般性激發情境的間接攻擊 (S1A) 與直接攻擊分量表 (S1B)，以及關係性激發情境—普通朋

友關係的間接攻擊 (S3A) 與直接攻擊分量表 (S3B) 都沒有顯著差異；然而在關係性激發情境—好朋友關係之間接關係攻擊 (S2A) 得分有顯著差異 ($F = 6.285, p < .05$)，同時在關係性激發情境—好朋友關係之直接關係攻擊 (S2B) 得分也有顯著差異 ($F = 47.235, p < .001$)；對照表 4-9 可知，女性在此二分量表的得分皆高於男性，顯示女性在脈絡界定為好朋友時的關係性激發情境中，使用間接或直接關係攻擊的傾向皆高於男性，至於在其他激發情境下則無顯著差異。

由上可知，《情境式關係攻擊量表》能有效區辨男性與女性在不同激發情境下採取之關係攻擊類型傾向，是為區辨效度的證據之一。

(二) 年級差異分析

研究者以年級和激發情境分量表做為自變項，關係攻擊傾向得分為依變項，進行混合設計二因子變異數分析，描述統計與變異數分析摘要表分別如表 4-12 及表 4-13 所示。結果發現「年級」與「激發情境分量表」在關係攻擊傾向得分上產生交互作用效果 ($F = 1.795, p < .01$)，因此進一步進行單純主要效果分析，其結果摘要表如表 4-14，而交互作用圖如圖 4-3 所示。

表 4-12 不同年級在《情境式關係攻擊量表》各分量表得分之描述統計

激發情境	分量表	年級	平均數	標準差	人數
一般性	間接關係攻擊 (S1A)	大一	2.732	.691	403
		大二	2.852	.645	663
		大三	2.937	.732	245
		大四 (含) 以上	2.855	.694	191
		合計	2.834	.681	1502
	直接關係攻擊 (S1B)	大一	2.365	.541	403
		大二	2.428	.515	663
		大三	2.474	.578	245
		大四 (含) 以上	2.533	.554	191
		合計	2.432	.540	1502
關係性 好朋友	間接關係攻擊 (S2A)	大一	2.397	.603	403
		大二	2.452	.539	663
		大三	2.456	.524	245
		大四 (含) 以上	2.544	.608	191
		合計	2.450	.565	1502
	直接關係攻擊 (S2B)	大一	2.373	.586	403
		大二	2.446	.557	663
		大三	2.437	.582	245
		大四 (含) 以上	2.474	.576	191
		合計	2.429	.572	1502
關係性 普通朋友	間接關係攻擊 (S3A)	大一	2.531	.631	403
		大二	2.604	.579	663
		大三	2.595	.639	245
		大四 (含) 以上	2.675	.624	191
		合計	2.592	.610	1502
	直接關係攻擊 (S3B)	大一	2.533	.656	403
		大二	2.534	.596	663
		大三	2.569	.632	245
		大四 (含) 以上	2.624	.652	191
		合計	2.551	.626	1502

表 4-13 不同年級在《情境式關係攻擊量表》不同情境分量表得分之二因子混合設計變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
受試者間				
年級 (B)	15.459	3	5.153	4.066**
群內誤差	1898.309	1498	1.267	
受試者內				
情境式關係攻擊分量表 (A)	144.616	5	28.923	162.610***
交互作用 (AxB)	4.789	15	.319	1.795**
殘差	1332.232	7490	.178	

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

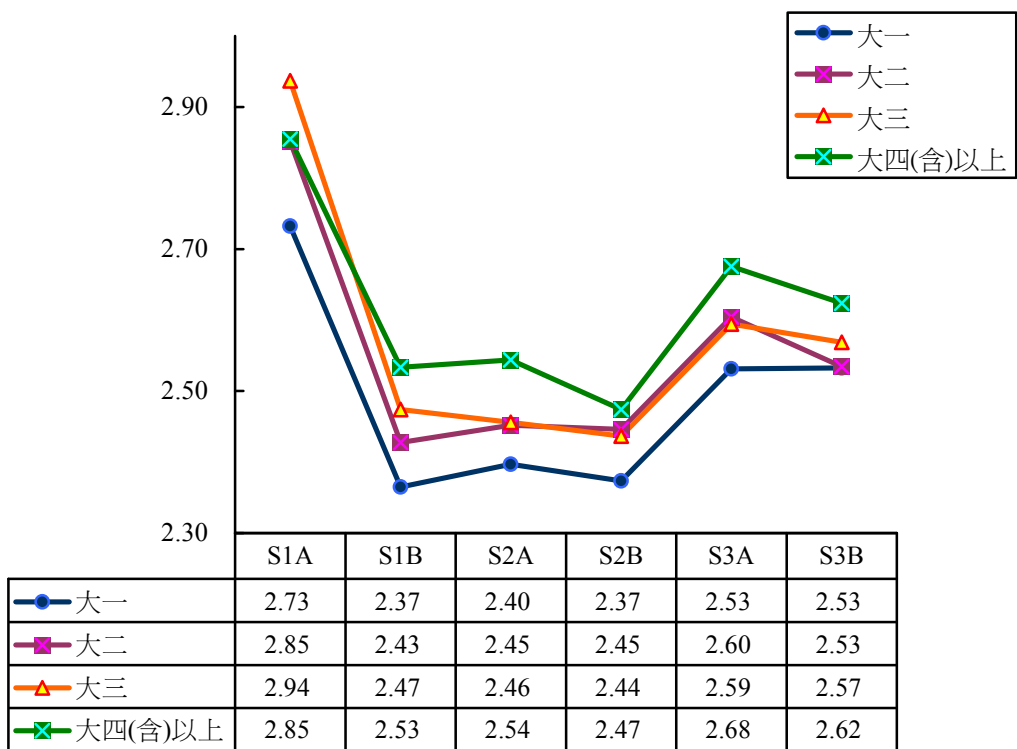


圖 4-3 不同年級在《情境式關係攻擊量表》不同情境分量表得分之交互作用圖

表 4-14 不同年級在《情境式關係攻擊量表》不同情境分量表得分之單純主要效果分析

變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
情境式關係攻擊分量表 (A)					
在 b ₁ (大一)	40.323	5	8.065	45.309***	S1A>S3A,S3B>S1B,S2A,S2B
在 b ₂ (大二)	85.835	5	17.167	96.444***	S1A>S3A>S3B>S1B,S2A,S2B
在 b ₃ (大三)	42.865	5	8.573	48.163***	S1A>S3A,S3B> S1B,S2A,S2B
在 b ₄ (大四)	17.738	5	3.548	19.933***	S1A>S3A,S3B>S1B,S2A,S2B
誤差	1332.232	7490	.178		
年級 (B)					
在 a ₁ (S1A)	7.051	3	2.350	5.102**	二、三、四>一
在 a ₂ (S1B)	4.212	3	1.404	4.854**	三、四>一；四>二
在 a ₃ (S2A)	2.816	3	.939	2.954**	四>一、二
在 a ₄ (S2B)	1.835	3	.612	1.873	
在 a ₅ (S3A)	2.929	3	.976	2.632**	四>一
在 a ₆ (S3B)	1.404	3	.468	1.196	
誤差	3230.541	8988	.359		

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

由表 4-14 可知，首先就情境式關係攻擊分量表而言，四個年級在不同激發情境分量表之得分差異皆達到顯著， F 值分別為 45.309、96.444、48.163、19.933，皆達到 .001 之顯著水準。根據 LSD 法進行事後比較結果可知，大一、大三、大四學生的關係攻擊傾向在不同激發情境分量表之趨勢相同，皆為一般性激發情境的間接關係攻擊 (S1A) 最高，關係性激發情境—普通朋友關係的間接關係攻擊 (S3A) 與直接關係攻擊 (S3B) 次之，再高於一般性激發情境的直接關係攻擊 (S1B)、關係性激發情境—好朋友關係的間接關係攻擊 (S2A) 與直接關係攻擊 (S2B) 等三類激發情境分量表；至於大二學生也出現類似趨勢，然而其在關係性激發情境—普通朋友關係的間接關係攻擊 (S3A) 之得分更高於直接關係攻擊 (S3B)。由上可知，各年級在不同激發情境與關係攻擊手段的使用趨勢上雖有些微不同，但其實十分類似。

另外在年級方面，不同年級之大學生在激發情境分量表其中四種產生差異，包括一般性激發情境的間接關係攻擊 (S1A) ($F = 5.102, p < .01$)、一般性激發情境的直接關係攻擊 (S1B) ($F = 4.854, p < .01$)、關係性激發情境—好朋友關係的間接關係攻擊 (S2A) ($F = 2.954, p < .01$) 以及關係性激發情境—普通朋友關係的間接關係攻擊 (S3A) ($F = 2.632, p < .01$)。再以 LSD 法進行事後比較，發現在一般性激發情境的間接關係攻擊 (S1A) 使用上，大二、大三、大四學生皆顯著高於大一學生；在一般性激發情境的直接關係攻擊 (S1B) 使用上，大三、大四學生依然顯著高於大一學生，且大四學生也顯著高於大二學生；在脈絡為好朋友的關係性激發情境裡，間接關係攻擊 (S2A) 的使用為大四學生高於大一以及大二；而在脈絡為普通朋友的關係性激發情境裡，間接關係攻擊 (S3A) 的使用依然為大四高於大一。以上結果顯示整體而言大學生自陳的間接關係攻擊傾向有隨年級增長而上升的趨勢，然而直接關係攻擊的趨勢則需視激發情境而定。

由此可知，不同年級之大學生在《情境式關係攻擊量表》不同激發情境分量表的得分產生部分差異，可為《情境式關係攻擊量表》之區辨效度之一。

(三) 社交行為差異分析

研究者參考 Crick 研究團隊以同儕提名測量界定出外顯攻擊者、關係攻擊者與利社會行為者的方式 (Crick et al., 1996; Grotperter & Crick, 1996)，將《大學生社交行為量表》中關係攻擊總得分（包含間接與直接關係攻擊的得分）高於全班平均數一個標準差以上的學生歸類為關係攻擊者，同時將該班未被任何人提名於關係攻擊任一題項的學生歸類為非關係攻擊者做為對照。研究者以這兩類社交行為以及六個激發情境分量表做為自變項，關係攻擊傾向得分為依變項，進行混合設計二因子變異數分析，變異數分析摘要表如表 4-15 所示。

表 4-15 關係攻擊者與非關係攻擊者在《情境式關係攻擊量表》不同情境分量表得分之二因子混合設計變異數分析摘要表

變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
受試者間				
社交行為 (B)	5.490	1	5.490	4.384*
群內誤差	61.371	49	1.252	
受試者內				
情境式關係攻擊分量表 (A)	10.260	5	2.052	9.925***
交互作用 (AxB)	1.364	5	.273	1.320
殘差	50.654	245	.207	

由表 4-15 可發現，「社交行為」與「激發情境分量表」在關係攻擊傾向得分並未產生交互作用效果 ($F = 1.320, p > .05$)，無須進行單純主要效果分析。因此研究者再以社交行為（亦即關係攻擊者與非關係攻擊者）當作自變項，《情境式關係攻擊量表》各分量表之得分為依變項，進行獨立樣本 t 檢定，結果摘要表如表 4-16 所示。

由表 4-16 可知，關係攻擊者與非關係攻擊者在全量表關係攻擊總分產生差異 ($t = 2.111, p < .01$)，對照兩組平均數發現，關係攻擊者之得分為 2.846，顯著高於非關係攻擊者的 2.568，顯示以同儕提名方式歸類出之關係攻擊者與非關係攻擊者，自陳其關係攻擊傾向上有差異；再以《情境式關係攻擊量表》的分量表進行細部分析，發現關係攻擊者與非關係攻擊者的關係攻擊得分差異主要出現於以普通朋友為脈絡的關係性情境，其直接關係攻擊 (S3B) 得分求得 t 值為 3.333，達 .01 之顯著水準，對照兩組平均數發現，關係攻擊者在本激發情境之關係攻擊得分為 3.044，顯著高於非關係攻擊者的 2.490。

由此可知，自陳方式的《情境式關係攻擊量表》能夠有效區辨同儕提名《大學生社交行為量表》中「關係攻擊者」以及「非關係攻擊者」的關係攻擊傾向得分，尤其在特定激發情境中最為明顯。此為《情境式關係攻擊量表》之區辨效度之一，也再次驗證將情境加以區分之必要性。

表 4-16 關係攻擊者與非關係攻擊者在《情境式關係攻擊量表》各分量表之 t 檢定摘要表

組別	人數	平均數	標準差	t 值
一般性激發情境：間接關係攻擊 (S1A)				
①關係攻擊者	19	3.218	.724	1.490
②非關係攻擊者	32	2.915	.688	
Total	51	3.028	.710	
一般性激發情境：直接關係攻擊 (S1B)				
①關係攻擊者	19	2.608	.609	1.853
②非關係攻擊者	32	2.308	.527	
Total	51	2.420	.572	
關係性激發情境—好朋友關係：間接關係攻擊 (S2A)				
①關係攻擊者	19	2.705	.634	1.063
②非關係攻擊者	32	2.516	.605	
Total	51	2.586	.617	
關係性激發情境—好朋友關係：直接關係攻擊 (S2B)				
①關係攻擊者	19	2.675	.584	.820
②非關係攻擊者	32	2.531	.620	
Total	51	2.585	.605	
關係性激發情境—普通朋友關係：間接關係攻擊 (S3A)				
①關係攻擊者	19	2.807	.723	.932
②非關係攻擊者	32	2.635	.580	
Total	51	2.699	.635	
關係性激發情境—普通朋友關係：直接關係攻擊 (S3B)				
①關係攻擊者	19	3.044	.547	3.333**
②非關係攻擊者	32	2.490	.590	
Total	51	2.696	.630	
全量表				
①關係攻擊者	19	2.846	.500	2.111*
②非關係攻擊者	32	2.568	.427	
Total	51	2.672	.470	

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

第四節 情境式關係攻擊量表之得分概況

為加強《情境式關係攻擊量表》的實用功能，研究者將各年級男女生在《情境式關係攻擊量表》各分量表得分之平均數、標準差與偏態情況列於表 4-17。本得分概況乃根據人數可觀（1502 名）而且分布於北部及中部大學的樣本所建立，因此各分量表得分之平均數、標準差與偏態情況尚屬穩定可靠。

從表 4-17 可知，男性在分量表之得分平均數介於 2.23 至 2.88，標準差介於 .53 至 .80；女性在分量表之得分平均數介於 2.38 至 2.96，標準差介於 .52 至 .74，顯示整體而言，女性在《情境式關係攻擊量表》之得分平均數分佈範圍略高於男性，而標準差較男性略為集中。至於偏態的部分，男性在分量表的偏態情況介於-.11 至 .48，女性則介於 .11 至 .77，顯示整體而言女性的正偏態情況較男性略高。

由表 4-17 也可得知，某些激發情境分量表的平均數與性別產生極為密切的關係，例如以好朋友為脈絡的關係性激發情境中，間接關係攻擊與直接關係攻擊分量表的性別差異較為明顯，這點在本章第三節的區辨效度已加以探討。

此外，無論男女性在大部分的分量表得分平均數中可發現，大四（含）以上的學生得分最高，大一學生得分最低，詳細年級差異討論同樣可在本章第三節的區辨效度中發現。

表 4-17 各年級男女生在《情境式關係攻擊量表》各分量表得分之平均數、標準差與偏態

激發情境分量表	年級 性別 (N)	大一				大二				大三				大四(含)以上				全體			
		男 (172)		女 (231)		男 (247)		女 (416)		男 (71)		女 (174)		男 (88)		女 (103)		男 (578)		女 (924)	
		M (SD)	SK	M (SD)	SK	M (SD)	SK	M (SD)	SK	M (SD)	SK	M (SD)	SK	M (SD)	SK	M (SD)	SK	M (SD)	SK	M (SD)	SK
一般性	間接關係攻擊 (S1A)	2.77 (.74)	.09	2.71 (.66)	.31	2.91 (.64)	.18	2.82 (.65)	.35	2.88 (.80)	.27	2.96 (.70)	.48	2.79 (.63)	.24	2.91 (.74)	.44	2.85 (.69)	.15	2.83 (.67)	.40
	直接關係攻擊 (S1B)	2.35 (.54)	.48	2.38 (.54)	.02	2.46 (.57)	.35	2.41 (.48)	.34	2.43 (.64)	.34	2.49 (.55)	.29	2.51 (.55)	.45	2.55 (.56)	.48	2.43 (.57)	.39	2.43 (.52)	.28
關係性 好朋友	間接關係攻擊 (S2A)	2.34 (.60)	.47	2.44 (.60)	.77	2.42 (.53)	.48	2.47 (.54)	.11	2.40 (.54)	.48	2.48 (.52)	.59	2.48 (.55)	.12	2.60 (.65)	.55	2.4 (.56)	.40	2.48 (.57)	.46
	直接關係攻擊 (S2B)	2.25 (.61)	.40	2.46 (.56)	.27	2.34 (.57)	.37	2.51 (.54)	.25	2.23 (.56)	.43	2.52 (.57)	.73	2.35 (.62)	.48	2.58 (.52)	.52	2.3 (.59)	.40	2.51 (.55)	.37
關係性 普通朋友	間接關係攻擊 (S3A)	2.51 (.67)	.11	2.55 (.60)	.41	2.62 (.59)	.42	2.59 (.57)	.18	2.49 (.67)	.08	2.64 (.62)	.39	2.59 (.58)	-.11	2.75 (.65)	.25	2.57 (.63)	.16	2.61 (.60)	.31
	直接關係攻擊 (S3B)	2.51 (.68)	.22	2.55 (.64)	.62	2.55 (.63)	.07	2.53 (.58)	.37	2.51 (.72)	.28	2.59 (.59)	.51	2.63 (.61)	.32	2.62 (.69)	.53	2.54 (.65)	.17	2.56 (.61)	.50
全量表		2.46 (.51)	.05	2.52 (.45)	.00	2.56 (.46)	.05	2.56 (.43)	.02	2.50 (.49)	-.14	2.62 (.45)	.45	2.56 (.45)	.00	2.67 (.48)	.06	2.52 (.48)	-.01	2.57 (.45)	.11

第五章 討論

本章旨在針對研究結果與發現，並對照前導研究結果及文獻做進一步的討論。全章共分為三節，第一節為情境式關係攻擊量表之編製，第二節為情境式關係攻擊量表信度之討論，第三節為情境式關係攻擊量表效度之討論。

第一節 情境式關係攻擊量表編製之討論

自 Björkqvist 與 Crick 的研究團隊陸續提出間接攻擊與關係攻擊的概念以來，在關係攻擊研究領域中「測量什麼」與「如何測量」都是非常棘手的問題。國外探討成年初顯期關係攻擊的研究相當有限，雖有研究採用同儕提名的方式測量大學生的關係攻擊（例如：Werner & Crick, 1999），但大多數成年初顯期關係攻擊的研究都是採用自陳量表的方式進行測量（例如：Burton et al., 2007; Forrest et al., 2005; Green et al., 1996; Lento-Zwolinski, 2007; Loudin et al., 2003）；至於國內尚未出現探討成年初顯期關係攻擊的研究，遑論相關測量工具的發展。因此本研究試圖初步釐清成年初顯期關係攻擊的內涵，並編製一套具有良好信效度的自陳測量工具，以進行構念與測量之間的交互驗證。

本研究之《情境式關係攻擊量表》在編製之初進行了三個前導研究，分別以訪談、開放式問卷與半開放式問卷獲取本土化的質性資料，這是因為近來實驗設計的論述建議研究應多注意文化因素，或至少是脈絡因素；有些學者認為，必須先理解這些文化或脈絡因素的內涵，方能針對資料進行分析討論（Creswell, 2002; Lincoln & Guba, 1985；引自 Hitchcock et al., 2005）。Hitchcock 等人（2005）指出，質化資料適合探究文化因素對心理構念的影響，可提供發展問卷時的一些訊息，並且可為接下來進行構念的因素分析奠基。在本研究中，成年初顯期的關係攻擊極有可能正是一個具有文化差異的心理構念，一方面研究者認為直接移植西方社會的研究概念與方法未必適合台灣社會的關係攻擊內涵，何況台灣社會的關係攻擊內涵也尚未明確；另一方面，成年初顯期在 Arnett (2000) 提出時，本身就被視為一個帶有文化差異的發展時期。因此本研究適合先蒐集質化資料進行更深入的審視，做為發展量表的基礎。《情境式關係攻擊量表》乃研究者參酌西方文獻

後，進行本土質化資料的收集後編擬完成，其中使用之情境與行為反應項目等資料主要來自欲探討之母體本身，符合本土化研究的精神。

《情境式關係攻擊量表》從一開始的情境與項目收集、預試，經過項目分析、刪題的過程，到形成正式量表並建立心理計量特性等，都經過審慎考量，例如預試時將量表拆成兩個版本以平衡作答疲勞效果，都是為了力求編製過程的嚴謹。預試量表題目多達 112 題，然而刪題後僅剩 38 題，這是因為本量表為題組式的量表，當預試後進行項目分析發現某情境中太多題目表現不佳，顯示這個情境可能不夠適切，於是會直接刪除整個題組；加上各情境與分量表所包含的題數都不宜太過懸殊；為了讓研究者在項目分析後有更多的刪題空間，因此預試量表包含的題目較多。同時研究者也擔心在刪題後，剩下的行為反應是否會太過單一而缺乏多樣性，反而不是一種行為類別而是一個行為反應而已，因此在刪題時特別注意盡力維持題意的多樣性。

本量表以情境方式呈現，希望藉此貼近填答者的生活、誘發作答。的確有填答者向研究者反映，這樣的方式能讓作答者進入情況並引發作答者的思考。Hitchcock 等人 (2005) 也指出，社會科學研究應多注意脈絡因素，因此情境脈絡也是本研究探討的主題之一，本研究特別區分不同情境脈絡下之關係攻擊傾向，包括一般性與關係性激發情境，其中關係性激發情境再將關係的親疏加以區分，目前國內外尚未看到進行類似區分的研究，因此本研究能夠在關係攻擊研究領域獲得更細緻的訊息。

由於本量表的研究主題較屬於負面人際行為，反應項目全為負面行為，研究者曾考慮加入正面行為反應做為平衡，但考慮到當正負面行為同時出現於同一激發情境的反應選項時，填答者的自陳很容易受到社會期許式作答 (socially desirable responding) 的影響，也就是填答者為了維護自己的形象，而傾向評定自己有較多的正面反應以及較少的負面行為 (Paulhus, 1991)。然而不將正面行為加入反應選項中就能消弭社會期許性的影響力嗎？Gregoski 等人 (2005) 關注到社會期許式作答的問題，欲瞭解研究參與者是否會因為社會期許性而容易低估自己的負向行為，於是請大學生填寫攻擊性的自陳量表並以同一份量表同時評定另一位同性參與者的攻擊性。結果顯示自陳方式的攻擊得分的確比同儕評分來得

低，然而兩種測量方式呈現出來的性別差異趨勢卻是相同的。因此 Gregoski 等人認為自陳量表的確可能會低估自身的攻擊行為，但這樣的低估並未影響變項之間的關連性。Green 等人 (1996) 也認為，社會期許式作答的影響在於填答者自陳關係攻擊的程度 (level) 有多高，但較不會影響到變項的整體趨勢 (pattern)。

反觀本研究之目的並非探討成年初顯期關係攻擊的絕對數值有多高，而是探究變項間的趨勢或相對差異，因此毋須過度擔心社會期許性會影響整體趨勢。此外，研究者也採用「減低作答負荷技術 (demand reduction techniques)」來處理社會期許式作答的問題 (Paulhus, 1991)，包括在施測時強調所有的填答都採匿名方式進行，量表上沒有任何辨認姓名的標記 (Becker, 1976; 引自 Paulhus, 1991)；研究者也會恪守保密原則；研究者同時向填答者表示，會產生這些行為反應都是正常的現象；一方面藉此鼓勵填答者照實填寫，另一方面也降低填答者的負面感受。

本量表也未使用反向計分題。由於有量表在後續研究分析時發現正向題與反向題會分屬不同因素而可能需要在構念分析時分開處理 (例如：田納西自我概念量表；林幸台、張小鳳、陳美光，2000)，而本量表的結構已經相當複雜，若再加入反向題可能是弊多於利，因此研究者經考量後並未設計反向計分題。

整體而言，本量表的編製過程經過縝密的思考與分析，擁有紮實的文獻與前導研究基礎；量表所提供的一些訊息，例如不同激發情境與關係攻擊子類型的討論，都是相關研究領域中創新的觀點；而從心理計量特性看來，本量表所建立的信度與效度資料算是相當完整，並能在題項間內部一致且測量上具穩定性的前提下，提供成年初顯期關係攻擊構念中切合各向度內涵的證據。

第二節 情境式關係攻擊量表信度之討論

本量表之 Cronbach α 係數介於 .69 至 .82 之間，全量表之 α 係數為 .92，與國外測量成年初顯期關係攻擊的自陳量表所建立的內部一致性係數大致相符（約介於 .69 至 .91 之間，詳如表 2-3），顯示本量表具有尚佳的內部一致性。

至於本量表間隔兩週之重測信度係數介於 .70 至 .84 之間，全量表的重測信度係數為 .88，皆達 .01 顯著水準，國外測量成年初顯期關係攻擊的自陳量表少見重測信度可供參照，但就本量表之重測係數本身可顯示出量表的穩定性尚佳。

整體而言本量表相當穩定且內部一致，具有高信度。

第三節 情境式關係攻擊量表效度之討論

許多學者指出，建立構念的效度是各種社會研究的基石，當我們無法為某個構念的真實性辯護時，其他心理計量上的效度也會跟著受到威脅，因為倘若我們無法清楚地理解測量到的構念是什麼，那麼我們也無法確定如何去解釋測量結果 (Messick, 1995; Pedhazur & Schmelkin, 1991; Crocker & Algina, 1986；引自 Hitchcock et al., 2005)，因此本研究致力於辯護關係攻擊此構念的真實性，尤其在區分各激發情境與關係攻擊類型上著墨甚多，力求內涵符合構念意義。

壹、內容效度之討論

研究者設計內容效度檢核表之目的在了解各題激發情境與關係攻擊行為反應的敘述是否符合研究者所描述的類別定義。結果顯示各激發情境與關係攻擊行為反應的一致性分數皆達 .80 以上，整體而言本量表在構念的區辨上頗為清楚，具有良好的內容效度。然而一致性分數未達 1 的題項都需要再加以檢視。部分檢核者表示，由於題項較多，且在關係攻擊行為反應的部份，研究者使用「間接」和「直接」二詞做為類別名稱，很容易受到檢核者本身既有對此二詞的基模干擾，因此必須時常對照研究者的定義才不致產生混淆。建議未來量表在進行類似內容效度的檢核時，能夠向檢核者強調此檢核表的重要性，必須集中精神填答，並提醒檢核者隨時注意填答說明中的定義；此外，在關係攻擊行為反應的類別方面，需特別強調本量表中「間接」與「直接」的意義，甚至建議未來可再發展出比「間接關係攻擊」和「直接關係攻擊」更貼近定義且不易讓人產生混淆的類別名稱，以減少基模干擾的問題。

貳、建構效度之討論

本量表之建構效度證據繁多，包括因素效度、同時效度及區辨效度，相關討論分述如後。

一、因素效度

本量表所提出的因素結構未見於其他關係攻擊的測量。由於過去討論關係攻

擊性別差異的文獻指出，性別差異結果的不一致可能肇因於測量上的差異，包括不同訊息來源者、攻擊者的年齡、標的人物的性別、情境等因素 (Archer & Coyne, 2005; Loudin et al., 2003)，且 Forrest 等人 (2005) 甚至進一步認為成年期關係攻擊的方式很可能已經不同於生命早期，一些未發現性別差異的研究可能是因為沒有考慮到關係攻擊的不同類型而掩蓋了性別差異的效果，因此，本研究決定在量表中加入激發情境與關係攻擊的類型等脈絡，更細緻地探討成年初顯期的關係攻擊。然而研究者持續探討文獻後發現，現有研究對於關係攻擊行為的分類並不完全合適，於是進行訪談和問卷調查等前導研究，並從結果分析出兩類激發情境(即一般性激發情境與關係性激發情境)以及兩類關係攻擊行為類型(即間接關係攻擊與直接關係攻擊)，形成本量表的基本因素結構。

各分量表與全量表之內部相關係數顯示，分量表彼此之間具有關連性，同時分量表間的相關皆低於分量表與全量表的相關，顯示各分量表間彼此有共同因素，但也各有功能存在，無法被其他分量表或全量表所涵蓋。

此外，本量表採用整體模型適配度進行驗證性因素分析，可從絕對適配度、增值適配度及精簡適配度三方面來進行評估。絕對適配度的指標有 χ^2 、GFI、SRMR 與 RMSEA，增值適配度的指標有 NFI、NNFI 與 CFI，精簡適配度的指標有 PNFI 與 PGFI。雖然 χ^2 值達到顯著水準，但這是因為樣本數變大而使得敏感度增加 (Marsh et al., 1988)，從其他指標的評鑑結果顯示，本量表所提理論模式與觀察資料可以適配。因此，就整體適配度而言，研究者自編之《情境式關係攻擊量表》符合整體適配度。

二、同時效度

研究者以同儕提名方式的《大學生社交行為量表》與自陳方式的《大學生活適應量表》進行《情境式關係攻擊量表》的同時效度考驗，詳細討論分述如後。

(一) 大學生社交行為量表

使用同儕提名來進行自陳量表的同時效度檢驗，其訊息提供者不同，於是能夠避免共同誤差來源，屬於以多重方法與多重訊息提供者所獲致結果的重疊部

分，做為測量工具的效度證據 (McEvoy et al., 2003)。這樣的多重檢驗能提供較貼近真實的攻擊情況 (Archer & Coyne, 2005)，並有助於減低社會期許性的問題 (Bartz, Blume, & Rose, 1996)。

《大學生社交行為量表》與《情境式關係攻擊量表》乃是分別以同儕提名和自陳方式獲得間接關係攻擊與直接關係攻擊分量表的得分，結果發現《情境式關係攻擊量表》在不分激發情境時的分量表得分與《大學生社交行為量表》的分量表得分有相關存在，($r = .18 \sim .28$)，這和過去同樣以自陳和同儕提名測量兒童關係攻擊的研究結果類似 (Crick & Grotpeter, 1995)，此為同時效度的證據之一。至於兩者之間的直接關係攻擊分量表的相關最為明顯，這很可能是因為關係攻擊雖然已經是較外顯攻擊更為隱蔽的攻擊形式，但直接關係攻擊仍然較間接關係攻擊更容易觀察得到，例如擺臉色、表現出受傷的樣子讓對方產生罪惡感等，於是在同儕提名時比較能精準地被提名出來。這樣的研究結果符合 Archer 與 Coyne (2005) 的推測，他們認為使用同儕提名技術時，較明顯具攻擊性的個體會浮現出來（即本研究的直接關係攻擊者），而較為沈默、卻更為操弄的攻擊者（即本研究的間接關係攻擊者）反而因為更加難以界定而比較不會被提名出來。這也顯示關係攻擊的確需要區分為直接與間接這兩種子類型。

若將《情境式關係攻擊量表》的激發情境分開討論可發現，《大學生社交行為量表》和《情境式關係攻擊量表》的相關出現在一般性激發情境與以普通朋友為脈絡的關係性激發情境，無論是間接或直接關係攻擊分量表皆然。這可能是因為成年初顯期個體在一般性激發情境與普通朋友關係性情境中，相處的對象都是一般同儕，於是同在這個人際團體中的其他成員較容易瞭解個體是否會在這樣的情境中採用關係攻擊的手段對待他人，也較容易反映在同儕提名的結果上。這也顯示出自陳量表有其特殊價值，能夠更進一步測量到目前同儕提名方式較無法著力的好朋友脈絡。

此外，在《大學生社交行為量表》的施測過程中，不少填答者詢問：「可以填自己嗎？」，並表示自己蠻符合一些關係攻擊的題項。對這些大學生來說，要承認自己會從事關係攻擊行為，似乎比重視人際關係的他們去提名他人來得容易。也很可能在測量成年初顯期的關係攻擊時，社會期許性的問題並不如我們設

想的那般嚴重。

綜上所述，《大學生社交行為量表》與整體《情境式關係攻擊量表》的分量表之間產生相關，尤其在細究激發情境時發現，《大學生社交行為量表》特別適合做為《情境式關係攻擊量表》中一般性激發情境與關係性激發情境—普通朋友脈絡的同時效度證據；這也顯示《情境式關係攻擊量表》能進一步測量到目前同儕提名方式較無法著力的好朋友脈絡。因此，研究結果一方面發現《大學生社交行為量表》能做為《情境式關係攻擊量表》的同時效度證據，另一方面也可發現，在關係攻擊研究裡區分激發情境類型與友誼關係的親疏遠近是有意義的作法。

（二）大學生活適應量表

文獻指出，關係攻擊很可能與心理社會適應不良有關，因此研究者以《大學生活適應量表》進行《情境式關係攻擊量表》的同時效度考驗。研究結果發現，整體而言《大學生活適應量表》與《情境式關係攻擊量表》呈負相關，這與部分過去研究結果一致 (Lento-Zwolinski, 2007; Werner & Crick, 1999)，可做為同時效度的證據之一。

在情緒適應方面，《情境式關係攻擊量表》得分與情緒適應有負相關，然而在男性的相關程度甚於女性，這樣的結果與過去研究並不相符 (Storch et al., 2004; Werner & Crick, 1999)。若就情緒適應的分量表來看，整體而言《情境式關係攻擊量表》得分並未與情緒適應向度的「經濟」分量表產生相關，但與「生理」和「心理」分量表產生顯著負相關，然而在男性的相關程度甚於女性，而女性在關係攻擊傾向與「生理」分量表的相關其實並未達到顯著水準。由此可知，《大學生活適應量表》在情緒適應向度中的「心理」分量表最能成為《情境式關係攻擊量表》的同時效度證據之一，而「生理」分量表僅能做為男性《情境式關係攻擊量表》的同時效度證據。

在社會適應方面，結果顯示《情境式關係攻擊量表》得分並未與「社團活動」分量表產生相關。而在「社交技巧與傾向」分量表的部分，男性僅在一般性激發情境的間接關係攻擊分量表得分與「社交技巧與傾向」有正相關；然而女性在普通朋友脈絡的關係性激發情境中使用直接關係攻擊的傾向與「社交技巧與傾向」

為負相關。研究者推測，男性若要能夠在一般性激發情境中使用間接關係攻擊，由於需要利用自己與他人之間的關係做為武器，於是需要更圓滑的社交技巧，同時也是願意進行社交的一群，因此社交傾向也較為強烈 (Björkqvist, Österman, & Lagerspetz, 1994; Kaukiainen et al., 2001); 至於女性在普通朋友脈絡的關係性激發情境中使用直接關係攻擊的傾向與「社交技巧與傾向」為負相關，研究者認為，女性在面臨一般朋友打壓自己的社交地位、以關係來攻訐自己等關係性威脅時，若直接針對自己與對方的關係進行回應，例如擺臉色、讓對方產生罪惡感的方式，其實就社會眼光中並不算是具備高明的社交技巧，尤其是面對普通朋友時，直接針對雙方的關係來攻擊畢竟還是明顯地傷害了這段關係，但間接關係攻擊卻可能是在無法確定主謀者的情況下，繼續保有表面上的和諧並維持自己不具攻擊性的良好形象。至於「異性交往」分量表在不分性別時與《情境式關係攻擊量表》產生負相關，若將性別分開討論並深入分析激發情境與手段時發現，「異性交往」分量表與男性各關係攻擊分量表都形成負相關，但與女性產生之明顯負相關僅出現於關係性激發情境的好朋友關係中。研究者認為，關係攻擊傾向高的男性，很容易反映在異性交往的適應不良，他們很可能會將同樣的人際處理方式移植到與異性朋友的相處，過去研究發現負向同儕關係品質與愛情關係裡的關係攻擊有正相關 (Linder et al., 2002)，於是研究者合理地推測，在同儕脈絡中的關係攻擊者，很可能在愛情關係裡也是關係攻擊的加害者，因此出現異性交往的適應問題；至於女性若傾向以關係攻擊的手段處理脈絡為好朋友的关系型激發情境時，她們也很可能會同樣的對待親密異性朋友，或是由於缺乏正向親密同儕相處經驗，對於建立適宜程度的親密關係有困難。對這類的女性來說，只要是關係較為緊密的朋友，無論是一般朋友或情侶，都會有相處上的適應問題。因此上述結果顯示，《大學生活適應量表》在社會適應向度中的「異性交往」分量表最能做為《情境式關係攻擊量表》的同時效度證據，尤其在男性特別明顯；至於「社交技巧與傾向」分量表僅能在部分《情境式關係攻擊量表》的分量表產生效度證據。

綜合上述，整體而言《情境式關係攻擊量表》得分與《大學生活適應量表》得分有負相關存在，然而男女性會因不同情境下採用的關係攻擊手段不同，而反映在與生活適應不同向度、不同分量表的關連性趨勢上。這也再次驗證了將關係攻擊區分激發情境與手段的必要，且關係攻擊的確與生活適應有關，可為同時效

度的證據之一。

三、區辨效度

本研究進行三種區辨效度檢驗，包括性別、年級以及社交行為在《情境式關係攻擊量表》不同情境分量表得分之差異分析，詳細討論分述如後。

(一) 性別差異分析

性別差異一直是關係攻擊研究的重要議題之一。在本研究中發現，性別差異的情形僅出現在以好朋友為脈絡的關係性情境，而未出現在普通朋友的脈絡中；至於一般性激怒情境的確無性別差異存在。研究者推測主要原因為女性比男性更看重關係 (王世億, 2007; Arnett, 2004a)，於是導致以下三種可能，造成本研究中性別差異僅出現在關係性情境，特別是以好朋友為脈絡時，而未出現在普通朋友的脈絡中。第一，女性看重關係，於是在面對關係性激發情境時會顯得更加在意，便更容易採取行動制衡對方；第二，在女性最為親近的好朋友團體 (姊妹淘) 裡，由於看重關係，所以進行關係攻擊的傷害性也大，很能夠滿足攻擊者的目標；第三，同樣因為女性比男性更看重關係的維繫，也較為重視團體和諧 (French et al., 2002)，從訪談中發現，她們其實並不願真正就此切斷和好友的關係連結，但又為了抒發怨氣，於是採取風險較低的方式，例如關係攻擊。

同時研究結果也顯示，在以好朋友為脈絡的關係性激發情境中，採用直接關係攻擊的性別差異情況比間接關係攻擊更為明顯。研究者認為，女生面對好朋友時，對彼此關係有一定程度的把握，因此能直接拿來當作攻擊的籌碼；且相較於男生而言，女生的同儕團體較緊密，遇到團體內的事會在團體中解決，於是直接利用自己與被攻擊者的關係也是一個可能選擇，但這不表示女生在這類激發情境較不會採用間接關係攻擊 (其實在以好朋友為脈絡的關係性激發情境中，女性的間接關係攻擊與直接關係攻擊得分並無差異存在)，而是男、女生在直接關係攻擊的部分產生較大的差異。

其他一般性激發情境與以普通朋友為脈絡的關係性激發情境並未發現性別差異，這與過去多數成年初顯期關係攻擊研究結果相符合 (Burton et al., 2007;

Duncan & Owen-Smith, 2006; Forrest et al., 2005; Green et al., 1996; D. R. Richardson & Green, 1999), 也支持了 Lagerspetz 和 Björkqvist (1994) 認為男性使用關係攻擊會逐漸「趕上」女性的說法。過去兒童期與青少年時期, 一般社會對於男性的攻擊性有較大的接受度, 認為「男生打打架、有點肢體衝突很正常」, 到了成年初顯期, 外顯攻擊逐漸不被社會接受, 男性無法再躲在這類的保護傘下, 於是隨著社交能力的成熟, 學著以隱蔽迂迴的方式攻擊, 即關係攻擊。社交網絡的改變也可能會造成男性的關係攻擊程度逐漸與女性相同, 兒童期的關係攻擊可能受限於女性同儕網絡中, 這或許可以解釋為什麼研究指出早年女性的關係攻擊性較男性為高, 到了青少年時期, 關係網絡的品質從同性社交網絡拓展至異性社交網絡, 再到愛情關係裡的另一半, 很可能本研究中的男性會以他們的女性同儕和情侶為標的進行關係攻擊, 尤其是當這些男性認為使用關係攻擊作為回應是最有效的方法時更容易採用 (Lento-Zwolinski, 2007)。

整體而言,《情境式關係攻擊量表》能有效區辨男性與女性的關係攻擊傾向, 且會反映在不同激發情境下採取之關係攻擊類型, 是為區辨效度的證據之一; 也因此, 建議未來持續發展本量表時, 應分開建立男性與女性的常模, 在使用時也應對照屬於自己性別的概況才適合進行解釋。

(二) 年級差異分析

至於年級在《情境式關係攻擊量表》產生的差異情形, 從研究結果可發現, 不同年級の間接關係攻擊傾向的確有顯著差異, 事後比較結果顯示大四在三類激發情境中的間接關係攻擊傾向都高於大一; 在一般性激發情境中, 大三及大二學生的間接關係攻擊傾向也高於大一; 且在以好朋友為脈絡之關係性激發情境中, 大四の間接關係攻擊得分除了高於大一以外, 也高於大二。整體而言大學生自陳の間接關係攻擊傾向有隨年級增長而上升的趨勢。

研究者推測, 由於大一學生的友誼關係不再像中學以前那樣幾乎是每天見面相處來維繫, 且隨著年級的增加, 人際脈絡更加廣泛多元, 社會經驗也會益加豐富, 因此大一學生對於人際脈絡的掌握可能尚不及大四學生來的熟練, 而大二及大三的學生則是逐漸學著使用間接關係攻擊, 於是僅在一般性激發情境中更甚於

大一學生，在其他激發情境可能也還不及大四學生使用得那樣頻繁。有學者指出，從青少年期到成年初顯期後，友誼的親密度提升 (Collins & Dulmen, 2006；引自 Arnett, 2007b)，角色取替能力的學習、解決衝突的策略、看待友誼與關係的方式，都在社會化的過程中越來越重要 (Arnett, 2007b)。許多研究也指出，個體在大學階段的人際技巧成長許多 (Cheng, 2001; Ryan, 1989; Soller, 2001; Volkwein, 1991；引自 Pascarella & Terenzini, 2005)，社會認知方面也持續發展，例如進行規劃的能力更進步，也更能理解挖苦、諷刺等行爲 (Cillessen & Mayeux, 2004)。因此成年初顯期個體從角色取替與解決衝突策略的學習中發現，哪些的攻擊方式不易為社會接受，如何隱藏攻擊行爲卻同樣能達到目的。個體採取的攻擊形式會盡量讓「效果—風險比率」(effect-risk ratio) 最大 (Björkqvist, 1994)，亦即選擇能將攻擊行動的效果最大化，且使其牽涉的風險減至最低的攻擊方式。間接關係攻擊隨年級漸增正是一種符合「效果—風險比率」的社會化結果。

至於不同年級的直接關係攻擊傾向僅在一般性激發情境中出現顯著差異，事後比較結果發現，大四、大三的直接關係攻擊傾向顯著高於大一，且大四也高於大二。研究者認為，這是因為成年初顯期個體在關係性激發情境中很容易被挑起憤怒而採取報復行動，且直接關係攻擊讓個體不需要掌握太多人際脈絡或是操弄與他人之間的關係就能直接利用自己與被攻擊者的關係做武器，因此各年級在關係性激發情境使用直接攻擊並未出現差異。至於一般性激發情境中的研究結果或許能配合前導研究的訪談來解釋，因為社會、學校都鼓勵成年初顯期的個體進行批判與獨立思考，在這樣的氛圍中，個體在大學四年逐漸磨練出批判與獨立思考的能力，也更勇於表達自己，於是逐漸在與自己的態度和意見產生歧異的情況(亦即一般性激發情境) 傾向於直接針對標的對象進行攻擊。

由此可知，不同年級之大學生在《情境式關係攻擊量表》不同激發情境分量表的得分產生部分差異，可為《情境式關係攻擊量表》之區辨效度之一；也同樣建議未來持續發展本量表時，應分開建立各年級或年齡組的常模，在使用時也應對照屬於自己年級或年齡的概況才適合進行解釋。

(三) 社交行為差異分析

本研究參考 Crick 團隊的研究 (Crick et al., 1996; Grotpeter & Crick, 1996) , 利用同儕提名得分界定出關係攻擊者以及非關係攻擊者, 比較其在《情境式關係攻擊量表》得分的差異。結果發現同儕提名方式界定出的關係攻擊者在自陳關係攻擊的總分顯著高於非關係攻擊者, 顯示《情境式關係攻擊量表》的確能區辨關係攻擊者與非關係攻擊者。事後比較結果發現, 差異趨勢較明顯地出現於以普通朋友為脈絡的關係性情境。這可能是因為個體行為通常會因脈絡或情境而不同, 自陳方式在測量成年初顯期的關係攻擊時較能反映出行為的全貌, 同儕提名很可能較容易受限於特定脈絡 (Loudin et al., 2003)。

綜合上述, 自陳方式的《情境式關係攻擊量表》能夠有效區辨同儕提名《大學生社交行為量表》中「關係攻擊者」以及「非關係攻擊者」, 尤其在特定激發情境中最為明顯。此為《情境式關係攻擊量表》之區辨效度之一, 也再次驗證將情境加以區分之必要性, 建議未來研究在對照自陳與同儕提名方式的關係攻擊時, 應特別關注情境中互動者的關係親疏。

第六章 結論與建議

本章旨在針對本研究作整體性的歸納整理。全章共分爲三節。第一節綜合研究結果歸納結論；第二節爲本研究之貢獻與限制；第三節爲本研究針對量表發展、量表使用、量表解釋以及未來研究方向提出建議。

第一節 結論

壹、情境式關係攻擊量表之編製

本研究之目的在編製測量成年初顯期關係攻擊傾向之量表。經過訪談、開放式問卷、半開放式問卷等前導研究收集本土化質性資料，輔以相關文獻的回顧後，研究者採用情境方式編擬量表題項。情境包括一般性激發情境與關係性激發情境，後者再將關係脈絡區分爲好朋友與普通朋友；題項則分屬間接關係攻擊與直接關係攻擊兩個分量表。正式量表爲 38 題，以 Likert 五點量表的方式請填答者評定自己遇到該激發情境時從事該種行爲反應的可能性。將得分依據分量表加總後，分數越高則表示個體的關係攻擊傾向越高。本研究以 1502 名臺灣北部及中部大學生爲研究參與者，包括 578 名男性及 924 名女性，建立本量表大部分之心理計量特性。

貳、情境式關係攻擊量表之信度證據

一、內部一致性信度

各分量表 α 係數介於 .69 至 .82 之間，全量表之 α 係數爲 .92，顯示本量表具有尚佳的內部一致性。

二、重測信度

以另外 105 名大學生爲研究參與者，測得各分量表的重測信度係數介於 .70 至 .84 之間，全量表的重測信度係數爲 .88，皆達 .01 顯著水準，顯示本量表的穩定性尚佳。

參、情境式關係攻擊量表之效度證據

一、內容效度

研究者邀請五位具有心理學專業背景之人士擔任本量表內容效度之檢核者，目的在希望了解各題激發情境與關係攻擊行為反應的敘述是否符合研究者所劃分的類別定義。結果顯示本量表的激發情境與關係攻擊行為反應設計皆具有良好的內容效度。

二、建構效度

(一) 因素效度

研究者以各分量表與全量表之內部相關以及驗證性因素分析來檢驗本量表之因素效度。前者的結果顯示各分量表之間具有關連性但也各有功能存在，無法被其他分量表或全量表所涵蓋；後者採用整體模型適配度進行考驗，從各項指標可知，整體適度指標均達到或接近標準，顯示本量表的整體模式適配情形頗為理想。

(二) 同時效度

研究者分別以同儕提名方式的《大學生社交行為量表》以及自陳式的《大學生活適應量表》檢驗本量表的同時效度，結果發現《情境式關係攻擊量表》與此二量表皆有相關存在，且會因不同激發情境下採用的關係攻擊手段不同，而產生不同程度的關連性。

(三) 區辨效度

研究者分別以性別、年級與社交行為來檢驗本量表的區辨效度，結果發現《情境式關係攻擊量表》能有效區辨男性與女性、大一與大四、關係攻擊者與非關係攻擊者在不同激發情境下採取之關係攻擊類型傾向，是為區辨效度的證據。

肆、情境式關係攻擊量表之得分概況

得分概況乃根據 1502 名北部及中部大學的樣本所建立。整體而言，女性在《情境式關係攻擊量表》之得分平均數分佈範圍略高於男性，而標準差較男性略為集中，正偏態情況也較男性略高。某些激發情境分量表的平均數與性別產生極為密切的關係；另外，無論男女性在大部分的分量表得分平均數中可發現，大四（含）以上的學生得分最高，大一學生得分最低。

第二節 研究貢獻與限制

壹、研究貢獻

一、填補國內外關係攻擊研究的缺口

國外已累積近二十年關係攻擊相關研究，然而主要以兒童期和青少年期為研究對象，相對而言成年期的研究相當少，也因此目前研究結果並未達成共識，需要投入更多研究心力。至於國內關係攻擊研究更是少數，研究對象以幼兒（余年梅，2006；鄭明芳，2004）、國小兒童（林君徽，2006；林淑菁，2005；蔡慧苓，2006）、國中青少年（王明傳、雷庚玲，2007；莊季靜，2006；藍珮君，2005）為主，本研究是首篇關注成年初顯期關係攻擊的研究，延伸兒童期、青少年期研究至成年初顯期，豐富國內文獻對於關係攻擊的瞭解。

二、以成年初顯期的發展觀點探究關係攻擊行為

雖然本研究以便利取樣的方式選擇大學生做為研究對象，但異於一般以大學生為樣本的研究，本研究更以「成年初顯期」的發展觀點看待關係攻擊這種社交行為，並根據成年初顯期的特徵來解釋研究結果。「成年初顯期」是國外於2000年開始興起的概念，國內尚未出現以這個發展心理學詞彙進行研究的篇章，因此本研究可做為相關探討的肇端，誘發更多學術研究投入國內成年初顯期個體的探討。

三、根據脈絡因素發展情境式關係攻擊測量工具

探討關係攻擊時，必須有一套合適的測量工具。目前現有的關係攻擊測量工具不符合本研究的目的與文化脈絡，因此本研究參酌西方研究，並以訪談與問卷方式進行前導研究，收集成年初顯期關係攻擊的質化資料，編擬完成適用於臺灣社會的《情境式關係攻擊量表》。本研究以激發情境、關係親疏、性別文化等脈絡來探討關係攻擊行為，量表係根據這些脈絡而編製完成，在關係攻擊的測量上為新的嘗試。

四、區分激發情境與關係攻擊子類型使構念更臻細緻

過去探討關係攻擊的研究大多偏重於整體關係攻擊傾向的討論，而少有進行其他區分的研究。本研究試圖將激發情境與關係攻擊行為類型加以區分：在激發情境分為一般性與關係性激發情境，並將後者區分關係親疏；行為類型則分為利用自己與他人關係進行攻擊的間接關係攻擊，以及利用自己與標的人物關係進行攻擊的直接關係攻擊。研究結果的確支持這樣的分類是會在不同變項時產生區辨效果，關係攻擊構念也因此更臻細緻。

貳、研究限制

一、自陳測量本身的限制

自陳測量本身的限制來自於填答意願、作答心向以及社會期許等問題。雖然研究者在施測時向研究參與者強調填寫本量表對於量表發展的重要性以及貢獻，也採用「減低作答負荷技術」來處理填答意願和社會期許式作答的問題，包括強調填答的匿名性、保密原則，以及告訴填答者會產生這些行為反應是正常的現象，藉此降低研究參與者的作答壓力、提高填答意願，然而填答看來並無法完全避免亂答或具有作答心向的研究參與者，研究者僅能以幾個指標（如作答時間少於五分鐘等）來篩檢隨意填答或具有作答心向的量表，並不能確定這樣的情況已完全被排除在分析之外；且自陳測量本身的社會期許問題亦無法完全消弭，尤其研究主題屬於負向人際行為，研究參與者容易低估自己的關係攻擊傾向，因此在討論與應用研究結果時要特別注意，盡量參考相對數值而不以絕對得分進行討論。

二、研究參與者的限制

本研究以成年初顯期個體為研究對象，但採便利取樣的方式，以大學生為研究參與者。因此若要將研究結果推論至成年初顯期的非大學生，其推論性則較為受限。

三、情境式量表的限制

量表由十四則情境共 38 題關係攻擊行為反應組成。雖然研究者極力呈現情境與行為反應的豐富性，但在需要兼顧信效度與題數的情況下，最後僅能留下這些情境與題項，無法完全涵蓋情境與行為反應的所有層面，且這些都是假設性的情境，雖然經過前導研究的訪談及調查，但仍無法確定每位填答者都經歷過這些情境，例如並非每個人都體驗過宿舍生活。因此這些作答可能經過填答者的假想，未必能完全反應實際行為，推論性因此受到限制。

第三節 建議

一、有關量表發展的建議

在測量成年初顯期的關係攻擊時，儘管自陳工具有社會期許性的限制，然而權衡所有測量方式的優缺點後發現，自陳是較為適用的測量工具。在文獻討論時，行為觀察與教師評分即已被視為較不適用的測量方式，而本研究以訪談進行前導研究發現，取得質性資料有助於理解構念的內涵，收集訊息為接下來進行構念的因素分析奠基，但無法從訪談中得到成年初顯期關係攻擊的趨勢，其外部推論性有限；本研究結果也指出，以自陳方式測量成年初顯期的關係攻擊傾向能獲得較為全面的訊息，其優勢在於個體最瞭解自己會有怎樣的行為，尤其在好朋友間的脈絡中最為明顯。本研究發展出的《情境式關係攻擊量表》經過嚴謹的信效度考驗，可做為合適的測量工具。建議持續針對南部與東部的研究參與者進行施測，發展全國性常模以提升量表的實用價值。

本研究的分類方式已得到初步實徵證據的支持，一方面將激發情境區分為一般性與關係性，且再加以區分關係性激發情境的脈絡親疏確有其必要；另一方面，將關係攻擊分為間接關係攻擊與直接關係攻擊，也獲得證據支持兩者雖有相關但能被視為不同概念。過去少有研究將關係攻擊的內涵分類，但在本研究中，無論在關係攻擊傾向與心理社會適應的相關、性別差異或年級變化趨勢上，將激發情境、脈絡關係的親疏以及關係攻擊的類型做區分都帶有意義。但為了增加量表的解釋變異量，提升測量資料反映整體因素架構的能力，在未來的量表發展上能夠發展出更多激發情境與關係攻擊行為反應項目，藉以持續驗證本量表的因素架構。其中需要特別注意各類別在定義上的區隔，尤其勿將本研究之間接關係攻擊與 Björkqvist、Lagerspetz 與 Kaukiainen (1992) 提出的間接攻擊混淆。

二、有關量表使用的建議

由於本量表皆為負向人際互動情境，在施測前應向填答者表示這些情境是很常見的情況，會產生項目中的行為反應也是正常的現象，同時也必須向填答者保證作答的匿名性與保密原則，降低填答者的防衛感。此外，在施測前也應先考量

本量表與填答者的需求符合情形，當個體具有人際適應的問題或希望對自我做更深層的認識時較為適用。可進行個別或團體施測。同時施測者必須特別注意作答意願與作答心向的問題，在此提供幾個指標做為參考：(一) 填答時間不滿五分鐘；(二) 整份量表的作答選填同一程度代表的數字；(三) 某一分量表之漏答題數近一半以上，亦即在六個分量表中，有任一分量表之漏答題數達三題以上；(四) 任一情境整則題組漏答。若有以上任何一種作答情況，則該份量表可能較不具意義、不適合進行後續分析與解釋。

三、有關量表解釋的建議

在進行《情境式關係攻擊量表》得分的解釋時必須盡量參考相對數值，其意義在於與一般概況做對照，目前並無得分的決斷值來表示關係攻擊的標準，也不宜一味將量表做負向連結，未必得分較高者都是負向結果。若某一填答者的得分接近一般概況則表示其關係攻擊傾向屬於正常範圍，若得分高或低於平均數的一個標準差以上都需多加注意，得分過高者可能同時在情緒、社會適應上有困難，至於得分過低者有可能是個人特質較為溫和，但也可能是有人際疏離或社交困難的情形，建議都應參酌其他生活適應量表，並搭配訪談後再進行整體評估。

四、有關未來研究方向的建議

本研究將關係攻擊的討論聚焦於成年初顯期的一般同儕關係，然而本研究發現女性在好朋友的關係性激發情境中，高關係攻擊傾向與高異性交往困擾有關，研究者推論這是因為她們在親密關係裡通常都會採取關係攻擊的方式做為因應，因此導致兩者的相關產生。這樣的推測還有待研究證實，因此未來研究可探討其他特定關係脈絡中的關係攻擊，例如家庭、手足、情侶、甚至是投入的職場環境中，以及比較不同關係脈絡之間關係攻擊的相關，藉以探究同一個體在不同關係脈絡中是否會有相仿程度的關係攻擊傾向。

性別議題在關係攻擊研究中討論已久，然而關係攻擊的性別差異結果卻仍然不一致。由於關係攻擊的內涵相當複雜，很可能需要更仔細地檢視才能看出性別差異存在，或是在探究關係攻擊與某個變項的關係時，將男性與女性分開討論能看出不同的趨勢，例如在本研究中的確發現男性與女性在關係攻擊傾向與社會心

理適應情況的相關呈現不一樣的趨勢，同時本研究也發現性別會與關係攻擊激發情境和子類型產生交互作用，顯示未來研究既不適合將男性與女性合併為一個整體來討論關係攻擊得分與其他因素的相關，也不適合單純地將關係攻擊程度視為一個整體傾向來探究性別差異，我們必須將複雜的關係攻擊分類出不同面向。本研究區分出關係攻擊的激發情境與子類型，在關係攻擊傾向的得分的確與性別產生交互作用效果，顯示性別差異的不一致結果會展現在不同的激發情境與子類型。建議未來研究在討論性別對於關係攻擊的影響時，必須注意男性與女性可能展現出不同趨勢的相關因素，或是可能與性別產生交互作用的變項，不再能像過去研究僅討論關係攻擊使用程度的整體性別差異而已。此外，本量表的針對激發情境與關係攻擊子類型的分類結構以獲得初步實徵研究的驗證，這類因素架構的思考也可應用於其他人際或攻擊行為研究，且本量表情境脈絡僅適用於一般朋友，建議未來研究可再發展不同情境以適用於不同關係脈絡。

參考文獻

- Robbins, A. (2006)。征服青年危機：1/4 人生的 25 個求生法則（何修瑜譯）。台北市：久周。（原文於 2005 年出版）。
- Simmons, R. (2003)。怪女孩出列：揭開女孩間的隱性攻擊文化（曾如瑩譯）。台北市：喬周。（原文於 2002 年出版）。
- 王世億（2007）。友情內涵之建構與同理心相關之研究。國立成功大學教育研究所碩士論文。
- 王明傳與雷庚玲（2007）。青少年前期的間接攻擊行為：同儕估計法的建構效度。中華心理學刊，49，205-224。
- 王春展、詹志禹與李良哲（2000）。兒童情緒智力發展之探討研究。教育與心理研究，23，353-382。
- 余年梅（2006）。幼兒氣質對其關係攻擊行為之影響。國立臺灣師範大學人類發展與家庭教育研究所碩士論文。
- 吳佩蓓（2003）。大學生早年家庭經驗、解釋風格與生活適應關係之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文。
- 李新民、陳蜜桃與陳鳳玉（2005）。評量幼兒實用智能的視訊化情境判斷量表之建構。測驗學刊，52，61-94。
- 兒童福利聯盟文教基金會（2007）。兒童校園「霸凌者」現況調查報告。2008 年 4 月 17 日檢自：<http://www.children.org.tw>
- 兒童福利聯盟文教基金會（2008）。「哈囉值日生，我有話要說！」—2008「哎喲喂呀」兒童專線來電分析報告。2008 年 4 月 17 日檢自：<http://www.children.org.tw>

- 林君徽 (2006)。國小高年級學童間接攻擊與自我概念之探究。國立臺灣師範大學人類發展與家庭教育研究所碩士論文。
- 林幸台、張小鳳與陳美光 (2000)。田納西自我概念量表指導手冊。台北市：測驗出版社。
- 林淑菁 (2005)。國小高年級學生的關係性攻擊及外顯性攻擊與其友誼關係之研究。臺中師範學院諮商與教育心理研究所碩士論文。
- 邱皓政 (2003)。結構方程模式：LISREL 的理論、技術與應用。臺北市：雙葉書廊。
- 金自煥 (2002/2006)。我那群討厭的死黨 (李英華譯)。台北市：三采文化。
- 莊季靜 (2006)。國中學生同儕攻擊者之社會訊息處理歷程研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 陳建全 (1997)。台灣股市技術分析之實證研究。國立台灣大學商學研究所碩士論文。
- 黃芳銘 (2004)。結構方程模式理論與應用。臺北市：五南。
- 黃善美 (2001/2003)。沒被邀請的孩子 (李英華譯)。台北縣：狗狗圖書。
- 溫世頌 (2006)。心理學辭典。臺北市：三民。
- 詹雨臻與葉玉珠 (2005)。「生活問題解決測驗」之發展。測驗學刊，52，1-30。
- 趙梅如 (2003)。圖畫式“主題情境測驗”的發展。測驗學刊，50，1-23。
- 蔡順良 (1986)。國中生自我肯定與社會興趣之關係暨性別因素對不同情境自我肯定在友伴接納和人際吸引方面之影響。教育心理學報，19，149-176。
- 蔡慧苓 (2006)。國小兒童關係性攻擊/受害行為與生活適應之相關研究。國立新竹教育大學教育心理與諮商學系輔導教學碩士班碩士論文。

鄭明芳 (2004)。 *幼兒關係型攻擊行為之研究*。國立花蓮師範學院幼兒教育研究所碩士論文。

黎樂山 (2006)。 *幼兒情緒調節策略、照顧者反應與幼兒氣質之關係*。國立臺灣師範大學人類發展與家庭教育研究所碩士論文。

藍珮君 (2005)。 *國中女生關係攻擊行為及意圖歸因、友誼品質、自我概念之相關研究*。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

Albrecht, A. K., Galambos, N. L., & Jansson, S. M. (2007). Adolescents' internalizing and aggressive behaviors and perceptions of parents' psychological control: A panel study examining direction of effects. *Journal of Youth and Adolescence, 36*, 673-684.

Archer, J. (2001). A strategic approach to aggression. *Social Development, 10*, 267-271.

Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review, 9*, 212-230.

Arias, D. F., & Hernández, A. M. (2007). Emerging adulthood in Mexican and Spanish youth: Theories and realities. *Journal of Adolescent Research, 22*, 476-503.

Arnett, J. J. (1994). Are college students adults? Their conceptions of the transition to adulthood. *Journal of Adult Development, 1*, 213-224.

Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development, 41*, 295-315.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*, 469-480.

Arnett, J. J. (2004a). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach* (2nd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

Arnett, J. J. (2004b). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford, New York: Oxford University Press.

- Arnett, J. J. (2005). The development context of substance use in emerging adulthood. *Journal of Drug Issues, 35*, 235-253.
- Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood in Europe: A response to Bynner. *Journal of Youth Studies, 9*, 111-123.
- Arnett, J. J. (2007a). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives, 1*, 68-73.
- Arnett, J. J. (2007b). Socialization in emerging adulthood: From the family to the wider world, from socialization to self-socialization. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 208-231). New York: The Guilford Press.
- Arnett, J. J. (2007c). Suffering, selfish, slackers? Myths and reality about emerging adults. *Journal of Youth & Adolescence, 36*(1), 23-29.
- Arnett, J. J., Ramos, K. D., & Jensen, L. A. (2001). Ideological views in emerging adulthood: Balancing autonomy and community. *Journal of Adult Development, 8*, 69.
- Arnett, J. J., & Taber, S. (1994). Adolescence terminable and interminable: When does adolescence end? *Journal of Youth & Adolescence, 23*, 517-537.
- Bagner, D. M., Storch, E. A., & Preston, A. S. (2007). Romantic relational aggression: What about gender? *Journal of Family Violence, 22*, 19-24.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science, 16*, 74-94.
- Bartz, A. E., Blume, N. E., & Rose, J. (1996). Gender differences in self-report measures of anger: The role of social desirability and negative affect. *Journal of Social Behavior & Personality, 11*, 241-253.
- Basow, S. A., Cahill, K. F., Phelan, J. E., Longshore, K., & McGillicuddy-DeLisi, A. (2007). Perceptions of relational and physical aggression among college students: Effects of gender of perpetrator, target, and perceiver. *Psychology of Women*

Quarterly, 31, 85-95.

Bell, S., & Lee, C. (2005). Emerging adulthood and patterns of physical activity among young Australian women. *International Journal of Behavioral Medicine*, 12, 227-235.

Berry, D. (2004). The relationship between depression and emerging adulthood. *Advances in Nursing Science*, 27, 53-69.

Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30, 177-188.

Björkqvist, K. (2001). Different names, same issue. *Social Development*, 10, 272-274.

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Österman, K. (1992). Direct and indirect aggression scales (DIAS). In K. Björkqvist & K. Österman (Eds.), *Pro Facultate (4) Scales for Research on Interpersonal Relations*. Åbo, Finland: Åbo Akademi University.

Björkqvist, K., & Niemelä, P. (1992a). New trends in the study of female aggression. In K. Björkqvist & P. Niemelä (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression* (pp. 3-16). San Diego, CA: Academic Press.

Björkqvist, K., & Niemelä, P. (1992b). *Of mice and women: Aspects of female aggression*. San Diego, CA: Academic Press.

Björkqvist, K., Österman, K., & Hjelt-Bäck, M. (1994). Aggression among university employees. *Aggressive Behavior*, 20, 173-184.

Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In K. Björkqvist & P. Niemelä (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression* (pp. 51-64). San Diego, CA: Academic Press.

- Björkqvist, K., Österman, K., & Lagerspetz, K. M. J. (1994). Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive Behavior, 20*, 27-33.
- Bonica, C., Arnold, D. H., Fisher, P. H., Zeljo, A., & Yershova, K. (2003). Relational aggression, relational victimization, and language development in preschoolers. *Social Development, 12*, 551-562.
- Bowie, B. H. (2007). Relational aggression, gender, and the developmental process. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 20*, 107-115.
- Brown, L. M. (2003). *Girlfighting: Betrayal and rejection among girls*. New York: New York University Press.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Longs (Eds.), *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Buhl, H. M., & Lanz, M. (2007). Emerging adulthood in Europe: Common traits and variability across five European countries. *Journal of Adolescent Research, 22*, 439-443.
- Buote, V. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Adams, G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., et al. (2007). The importance of friends: Friendship and adjustment among 1st-year university students. *Journal of Adolescent Research, 22*, 665-689.
- Burton, L. A., Hafetz, J., & Henninger, D. (2007). Gender differences in relational and physical aggression. *Social Behavior and Personality, 35*, 41-50.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Bynner, J. (2005). Rethinking the youth phase of the life-course: The case for emerging adulthood? *Journal of Youth Studies, 8*, 367-384.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L., & Garipey, J. (1989). Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology, 25*, 320-330.

- Carbonell, D. M., Reinherz, H. Z., & Beardslee, W. R. (2005). Adaptation and coping in childhood and adolescence for those at risk for depression in emerging adulthood. *Child & Adolescent Social Work Journal, 22*, 395-416.
- Casas, J. F., Weigel, S. M., Crick, N. R., Ostrov, J. M., Woods, K. E., Yeh, E. A. J., et al. (2006). Early parenting and children's relational and physical aggression in the preschool and home contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*, 209-227.
- Chesler, P. (2001). *Woman's inhumanity to woman*. New York: Thunder's Mouth Press.
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development, 75*, 147-163.
- Clingempeel, W. G., & Henggeler, S. W. (2003). Aggressive juvenile offenders transitioning into emerging adulthood: Factors discriminating persistors and desistors. *American Journal of Orthopsychiatry, 73*, 310-323.
- Crain, M. M., Finch, C. L., & Foster, S. L. (2005). The relevance of the social information processing model for understanding relational aggression in girls. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology, 51*, 213-243.
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology, 7*, 313-322.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development, 67*, 2317-2327.
- Crick, N. R., Bigbee, M. A., & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development, 67*, 1003-1014.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H. C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology, 35*, 376-385.

- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33*, 579-588.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Nelson, D. A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: Studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science, 11*, 98-101.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development, 67*, 993-1002.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology, 8*, 367-380.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K., & Bigbee, M. A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development, 73*, 1134-1142.
- Crick, N. R., & Nelson, D. A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*, 599-607.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*, 254-268.
- Crick, N. R., & Werner, N. E. (1998). Response decision processes in relational and overt aggression. *Child Development, 69*, 1630-1639.
- Cullerton-Sen, C., & Crick, N. R. (2005). Understanding the effects of physical and relational victimization: The utility of multiple perspectives in predicting social-emotional adjustment. *School Psychology Review, 34*, 147-160.
- Dellasega, C. (2005). *Mean girls grown up: Adult women who are still queen bees, middle bees, and afraid-to-bees*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Donker, A. G., Smeenk, W. H., Laan, P. H. v. d., & Verhulst, F. C. (2003). Individual stability of antisocial behavior from childhood to adulthood: Testing the stability postulate of Moffitt's developmental theory. *Criminology*, *41*, 593-609.
- Donne, J. (1623). *Meditation XVII*.
- Duncan, L., & Owen-Smith, A. (2006). Powerlessness and the use of indirect aggression in friendships. *Sex Roles*, *55*, 493-502.
- Eagly, A. H., & Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, *100*, 309-330.
- Erickson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.): New York: Norton.
- Facio, A., & Micocci, F. (2003). Emerging adulthood in Argentina. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2003*, 21-32.
- Fanger, S. M. (2007). Subtle but serious. *Scholastic Parent and Child*, *14*, 45-46.
- Feshbach, N. D. (1969). Sex differences in children's modes of aggressive responses towards outsiders. *Merrill-Palmer Quarterly*, *15*, 249-258.
- Forrest, S., Eatough, V., & Shevlin, M. (2005). Measuring adult indirect aggression: The development and psychometric assessment of the indirect aggression scales. *Aggressive Behavior*, *31*, 84-97.
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J., Smokowski, P. R., Day, S. H., Terzian, M. A., Rose, R. A., et al. (2005). Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grade. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *73*, 1045-1055.
- French, D. C., Jansen, E. A., & Pidada, S. (2002). United States and Indonesian children's and adolescents' reports of relational aggression by disliked peers. *Child Development*, *73*, 1143-1150.
- Frodi, A., Macaulay, J., & Thome, P. R. (1977). Are women always less aggressive than men? A review of the experimental literature. *Psychological Bulletin*, *84*, 634-660.

- Galambos, N. L., Barker, E. T., & Krahn, H. J. (2006). Depression, self-esteem, and anger in emerging adulthood: Seven-year trajectories. *Developmental Psychology, 42*, 350-365.
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology, 33*, 589-600.
- Geiger, T. C., Zimmer-Gembeck, M. J., & Crick, N. R. (2004). The science of relational aggression: Can we guide intervention? In M. M. Moretti, C. L. Odgers & M. A. Jackson (Eds.), *Girls and aggression: Contributing factors and intervention principles* (pp. 27-40). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Gomes, M. M. (2007). A concept analysis of relational aggression. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 14*, 510-515.
- Gottlieb, B. H., Still, E., & Newby-Clark, I. R. (2007). Types and precipitants of growth and decline in emerging adulthood. *Journal of Adolescent Research, 22*, 132-155.
- Green, L. R., Richardson, D. R., & Lago, T. (1996). How do friendship, indirect, and direct aggression relate? *Aggressive Behavior, 22*, 81-86.
- Gregoski, M., Malone, W. A., & Richardson, D. S. (2005). Measuring direct and indirect aggression: Is there a response bias? *Psychological Reports, 97*, 563-566.
- Grotper, J. K., & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development, 67*, 2328-2338.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). UK: Prentice Hall International.
- Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F., & McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: Parenting style and marital linkages. *Developmental Psychology, 34*, 687-697.
- Hawley, P. H. (2003). Strategies of control, aggression, and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology, 85*, 213-235.

- Henington, C., Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Thompson, B. (1998). The role of relational aggression in identifying aggressive boys and girls. *Journal of School Psychology, 36*, 457-477.
- Hitchcock, J. H., Nastasi, B. K., Dai, D. Y., Newman, J., Jayasena, A., Bernstein-Moore, R., et al. (2005). Illustrating a mixed-method approach for validating culturally specific constructs. *Journal of School Psychology, 43*, 259-278.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., et al. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior, 25*, 81-89.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Björkqvist, K., Österman, K., Lahtinen, A., Kostamo, A., et al. (2001). Overt and covert aggression in work settings in relation to the subjective well-being of employees. *Aggressive Behavior, 27*, 360-371.
- Keenan, K., Coyne, C., & Lahey, B. B. (2008). Should relational aggression be included in DSM-V? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 47*, 86-93.
- Lagerspetz, K. M. J., & Björkqvist, K. (1994). Indirect aggression in boys and girls. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 131-150). New York: Plenum Press.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior, 14*, 403-414.
- Lancelotta, G. X., & Vaughn, S. (1989). Relation between types of aggression and sociometric status: Peer and teacher perceptions. *Journal of Educational Psychology, 81*, 86-90.
- Lemme, B. H. (1995). *Development in adulthood*: Allyn and Bacon Boston.
- Lento-Zwolinski, J. (2007). College students' self-report of psychosocial factors in reactive forms of relational and physical aggression. *Journal of Social and*

Personal Relationships, 24, 407-421.

Lento, J. (2006). Relational and physical victimization by peers and romantic partners in college students. *Journal of Social and Personal Relationships*, 23, 331-348.

Leonard, K. E., & Homish, G. G. (2005). Changes in marijuana use over the transition into marriage. *Journal of Drug Issues*, 35, 409-429.

Lindeman, M., Harakka, T., & Keltikangas-Järvinen, L. (1997). Age and gender differences in adolescents' reactions to conflict situations: Aggression, prosociality, and withdrawal. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 339-351.

Linder, J. R., Crick, N. R., & Collins, W. A. (2002). Relational aggression and victimization in young adults' romantic relationships: Associations with perceptions of parent, peer, and romantic relationship quality. *Social Development*, 11, 69-86.

Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.

Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53, 242-259.

Long, C. (2006). Sugar AND Spice? *NEA Today*, 24, 30-33.

Loudin, J. L., Loukas, A., & Robinson, S. (2003). Relational aggression in college students: Examining the roles of social anxiety and empathy. *Aggressive Behavior*, 29, 430-439.

Loukas, A., Paulos, S. K., & Robinson, S. (2005). Early adolescent social and overt aggression: Examining the roles of social anxiety and maternal psychological control. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 335-345.

Macek, P., Bejcek, J., & Vanickova, J. (2007). Contemporary Czech emerging adults: Generation growing up in the period of social changes. *Journal of Adolescent*

Research, 22, 444-475.

- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indices in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Mayseless, O., & Scharf, M. (2003). What does it mean to be an adult? The Israeli experience. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 100, 5-20.
- McDaniel, M. A., Hartman, N. S., Whetzel, D. L., & Grubb, W. L. (2007). Situational judgment tests, response instructions, and validity: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 60, 63-91.
- McDaniel, M. A., Morgeson, F. P., Finnegan, E. B., Campion, M. A., & Braverman, E. P. (2001). Use of situational judgment tests to predict job performance: A clarification of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 86, 730-740.
- McEvoy, M. A., Estrem, T. L., Rodriguez, M. C., & Olson, M. L. (2003). Assessing relational and physical aggression among preschool children: Intermethod agreement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 53-63.
- McKay, C. A. (2003). Relational aggression in children: The ophelia project makes a difference. *Camping Magazine*, 76, 24-29.
- 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.
- Messick, J., Michaels, L., & Fey, T. (Producer). (2004). *Mean girls* [Film]. U.S.: Paramount Pictures.
- Moretti, M. M., Holland, R., & McKay, S. (2001). Self-other representations and relational and overt aggression in adolescent girls and boys. *Behavioral Sciences & the Law*, 19, 109-126.
- Mullin-Rindler, N. (2003). New fixes for relational aggression. *Education Digest*, 69, 9-11.

- Nelson, D. A., Hart, C. H., Yang, C. M., Olsen, J. A., & Jin, S. H. (2006). Aversive parenting in China: Associations with child physical and relational aggression. *Child Development, 77*, 554-572.
- Nelson, L. J., Badger, S., & Bo, W. (2004). The influence of culture in emerging adulthood: Perspectives of Chinese college students. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 26-36.
- Nelson, L. J., Padilla-Walker, L. M., Badger, S., Barry, C. M., Carroll, J. S., & Madsen, S. D. (2008). Associations between shyness and internalizing behaviors, externalizing behaviors, and relationships during emerging adulthood. *Journal of Youth & Adolescence, 37*, 605-615.
- The Ophelia Project 2005-2006 Annual Report. (2006). Retrieved April 21, 2008, from <http://www.opheliaproject.org>
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Kaukiainen, A., Huesmann, L. R., Fr, et al. (1994). Peer and self-estimated aggression and victimization in 8-year-old children from five ethnic groups. *Aggressive Behavior, 20*, 411-428.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Kaukiainen, A., Landau, S. F., Fraczek, A., et al. (1998). Cross-cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior, 24*, 1-8.
- Ostrov, J. M. (2006). Deception and subtypes of aggression during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology, 93*, 322-336.
- Ostrov, J. M., Crick, N. R., & Stauffacher, K. (2006). Relational aggression in sibling and peer relationships during early childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*, 241-253.
- Ostrov, J. M., & Godleski, S. A. (2007). Relational aggression, victimization, and language development: Implications for practice. *Topics in Language Disorders, 27*, 146-166.
- Ostrov, J. M., Woods, K. E., Jansen, E. A., Casas, J. F., & Crick, N. R. (2004). An

observational study of delivered and received aggression, gender, and social-psychological adjustment in preschool: "This White Crayon Doesn't Work..." *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 355-371.

Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000a). "Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, 67-83.

Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000b). 'I'm in and you're out...' Explanations for teenage girls' indirect aggression. *Psychology, Evolution and Gender*, 2, 19-46.

Owens, L., Slee, P., & Shute, R. (2000). 'It hurts a hell of a lot...': The effects of indirect aggression on teenage girls. *School Psychology International*, 21, 359-376.

Paquette, J. A., & Underwood, M. K. (1999). Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 45, 242-266.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Paulhus, D. L. (1991). Measurement and control of response bias. In J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (Vol. 1, pp. 17-59). San Diego, CA: Academic Press.

Peets, K., & Kikas, E. (2006). Aggressive strategies and victimization during adolescence: Grade and gender differences, and cross-informant agreement. *Aggressive Behavior*, 32, 68-79.

Piquero, A. R., Brame, R., Mazerolle, P., & Haapanen, R. (2002). Crime in emerging adulthood. *Criminology*, 40, 137-169.

Prinstein, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 49, 310-342.

Richardson, D. R., & Green, L. R. (1999). Social sanction and threat explanations of gender effects on direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 425-434.

- Richardson, D. S. (2005). The myth of female passivity: Thirty years of revelations about female aggression. *Psychology of Women Quarterly, 29*, 238-247.
- Richardson, D. S., & Hammock, G. S. (2007). Social context of human aggression: Are we paying too much attention to gender? *Aggression and Violent Behavior, 12*, 417-426.
- Robbins, A., & Wilner, A. (2001). *Quarterlife crisis: The unique challenges of life in your twenties*. New York: Tarcher/Putnam.
- Rohrbach, L. A., Sussman, S., Dent, C. W., & Sun, P. (2005). Tobacco, alcohol, and other drug use among high-risk young people: A five-year longitudinal study from adolescence to emerging adulthood. *Journal of Drug Issues, 35*, 333-355.
- Roisman, G. I., Masten, A. S., Coatsworth, J. D., & Tellegen, A. (2004). Salient and emerging developmental tasks in the transition to adulthood. *Child Development, 75*, 123-133.
- Rose, A. J., Swenson, L. P., & Waller, E. M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology, 40*, 378-387.
- Rys, G. S., & Bear, G. G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology, 43*, 87-106.
- Salmivalli, C., & Kaukiainen, A. (2004). "Female aggression" revisited: Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior, 30*, 158-163.
- Schensul, J. J., & Burkholder, G. J. (2005). Vulnerability, social networks, sites, and selling as predictors of drug use among urban African American and Puerto Rican emerging adults. *Journal of Drug Issues, 35*, 379-407.
- Schulenberg, J. E., Merline, A. C., Johnston, L. D., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., & Laetz, V. B. (2005). Trajectories of marijuana use during the transition to adulthood:

- The big picture based on national panel data. *Journal of Drug Issues*, 35, 255-279.
- Schulenberg, J. E., & Zarrett, N. R. (2006). Mental health during emerging adulthood: Continuity and discontinuity in courses, and functions. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: coming of age in the 21st century* (pp. 135-172). Washington, DC: APA books.
- Shifren, K., Furnham, A., & Bauserman, R. L. (2003). Emerging adulthood in American and British samples: Individuals' personality and health risk behaviors. *Journal of Adult Development*, 10, 75.
- Simmons, R. (2002). *Odd Girl Out: The Hidden Culture of Aggression in Girls*. New York: Harcourt.
- Smith, M. C., & Reio Jr., T. G. (2006). Adult development, schooling and the transition to work. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 115-138). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Storch, E. A., Bagner, D. M., Geffken, G. R., & Baumeister, A. L. (2004). Association between overt and relational aggression and psychosocial adjustment in undergraduate college students. *Violence and Victims*, 19, 689-700.
- Sumrall, S. G., Ray, G. E., & Tidwell, P. S. (2000). Evaluations of relational aggression as a function of relationship type and conflict setting. *Aggressive Behavior*, 26, 179-191.
- Sussman, S., Skara, S., Weiner, M. D., & Dent, C. W. (2004). Prediction of violence perpetration among high-risk youth. *American Journal of Health Behavior*, 28, 134-144.
- Tapper, K., & Boulton, M. J. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal, and indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 123-145.
- Toldos, M. P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents. *Aggressive Behavior*, 31, 13-23.

- Tomada, G., & Schneider, B. H. (1997). Relational aggression, gender, and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology, 33*, 601-609.
- Tucker, J. S., Ellickson, P. L., Orlando, M., Martino, S. C., & Klein, D. J. (2005). Substance use trajectories from early adolescence to emerging adulthood: A comparison of smoking, binge drinking, and marijuana use. *Journal of Drug Issues, 35*, 307-331.
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York: Guilford Press.
- Underwood, M. K., Galen, B. R., & Paquette, J. A. (2001a). Hopes rather than fears, admirations rather than hostilities: A response to Archer and Björqkvist. *Social Development, 10*, 275-280.
- Underwood, M. K., Galen, B. R., & Paquette, J. A. (2001b). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we all just get along? *Social Development, 10*, 248-266.
- Underwood, M. K., Scott, B. L., Galperin, M. B., Bjornstad, G. J., & Sexton, A. M. (2004). An observational study of social exclusion under varied conditions: Gender and developmental differences. *Child Development, 75*, 1538-1555.
- Vail, K. (2002). Relational aggression in girls. *Education Digest, 68*, 7-14.
- van Dulmen, M. H. M., Goncy, E. A., Haydon, K. C., & Collins, W. A. (2008). Distinctiveness of adolescent and emerging adult romantic relationship features in predicting externalizing behavior problems. *Journal of Youth & Adolescence, 37*, 336-345.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Barker, E. D. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: A developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development, 30*, 12-19.
- Walker, S., Richardson, D. S., & Green, L. R. (2000). Aggression among older adults: The relationship of interaction networks and gender role to direct and indirect

responses. *Aggressive Behavior*, 26, 145-154.

Werner, N. E., & Crick, N. R. (1999). Relational aggression and social-psychological adjustment in a college sample. *Journal of Abnormal Psychology*, 108, 615-623.

Wiseman, R. (2003). *Queen bees & wannabes: Helping your daughter survive cliques, gossip, boyfriends, and other realities of adolescence*. New York: Crown Publishers.

Xie, H. L., Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (2002). The development of social aggression and physical aggression: A narrative analysis of interpersonal conflicts. *Aggressive Behavior*, 28, 341-355.

Xie, H. L., Swift, D. J., Cairns, B. D., & Cairns, R. B. (2002). Aggressive behaviors in social interaction and developmental adaptation: A narrative analysis of interpersonal conflicts during early adolescence. *Social Development*, 11, 205-224.

Young, E. L., Boye, A. E., & Nelson, D. A. (2006). Relational aggression: Understanding, identifying, and responding in schools. *Psychology in the Schools*, 43, 297-312.

附 錄

附錄一：前導研究一之研究參與邀請函

徵求受訪者

仔細回想過去成長歷程中，你是不是曾經也有過這樣的經驗呢？

班上同學分成許多小團體，各有所好；八卦、流言無所不在；告訴朋友的「秘密」，沒幾天就人盡皆知；和幾個死黨共組 XX 幫，曾經留下真摯的情誼……。

在其中，很可能你是一個小團體的領導者，擁有友誼的光環與陪伴；也很可能，你曾經是一個被孤立、被傷害的對象；或者，你只不過是個旁觀者，希望自己不被「流彈」掃到。

無論你很清楚當時的來龍去脈，或者到現在自己都不明白為什麼會有這樣的舉動、遭遇這樣的處境，希望你能說一說自己的故事。

一方面，我們很希望能夠有你的參與，共同豐富這份研究；
另一方面，或許這也正是一個好機會，
讓你瞭解這種現象，同時也更瞭解你自己喔。

對象：18~24 歲 大學生或研究生

地點：台灣師大心輔系（地點可另約）

訪談說明：目的在於希望能瞭解大學生過去或現在類似上述之人際情形，因此只要願意接受訪問的大學生或研究生皆可以參與，屆時將有小禮物致謝。

訪談時間：約 40~60 分鐘。

即日起接受報名，有興趣者，請將下列資料寄至 [tw\[redacted\]ng@yahoo.com.tw](mailto:tw[redacted]ng@yahoo.com.tw) 王同學，若有任何疑問，或是想知道有關這個研究在做什麼，都歡迎寫信與我聯絡喔。

姓名：	校系：
手機：	年級：
email：	可以接受訪談的日期與時間：

請務必填寫手機方便聯繫，謝謝！

附錄二：前導研究一之研究參與說明書

同學您好！

非常感謝您願意參與本研究。在進行訪談之前，我需要先向您說明這個研究的內容，並且讓您明白您在本研究中的權利以及重要性。

本研究的主題是關於大學生或研究生在目前或是過去之人際互動情形，您個人的經驗與想法將是我訪談的重點，原則上訪談僅進行一次，時間約六十分鐘為限。

訪談過程將全程錄音，目的在於將訪談內容謄寫成逐字稿，以確保資料分析時的正確性；我也將妥善保管錄音檔，不會外流。另外，所有資料僅限於心理學相關領域之研究、學術討論及發表之用，在發表中如要引用訪談內容，也不會洩漏任何您的身份資料。

當我完成這個研究後，如果您有需要，我也將會以電子郵件寄送一份本研究結果之摘要給您。再次感謝您的參與！

國立台灣師範大學 教育心理與輔導學系

碩士班研究生 王孜甯 敬上

附錄三：前導研究一之研究參與同意書

本人經由研究者的詳細解說，已充分了解本研究之目的及意義，因此，我願意參與本研究，撥六十分鐘時間接受一次的訪談，內容以自己目前或是過去之人際互動情形為主。

我也同意訪談過程中進行全程錄音，並同意錄音內容可轉謄為逐字稿，以利研究者的整理與分析。同時我明白研究者會妥善保管錄音檔，不會外流；在謄寫逐字稿時，也會注意內容的保密性；在研究結束後會將錄音檔予以刪除銷毀。

另外，我同意在保護我個人隱私的情況下，允許研究者於研究成果中摘錄訪談片段。而所有資料僅限於心理學相關領域之研究、學術討論及發表之用，若欲使用於其他用途，須先經過我的許可。

如果我有需要，我也將可以收到研究者以電子郵件寄送研究結果之摘要。

研究參與者簽名：

研究者簽名：

日期： 年 月 日

附錄四：前導研究一之訪談大綱

1. 再次告知研究目的與受訪者之權利與重要性。
2. 請受訪者填寫研究參與同意書與基本資料表。
3. 請問你目前有歸屬於任何一個朋友圈嗎？若有，請描述一下你們這一群死黨；若沒有，那麼請問你在班上或是社團裡的角色是什麼？
4. 來到這裡以前，我想你已經知道這次訪談大概的主題是什麼。那麼請談一談你大學時期究竟發生了什麼類似情況讓你印象深刻？
5. 你的感受與當時採取的因應又是如何？
6. 當時有其他人介入處理嗎？
7. 現在你遇到一些不喜歡、不合、令你生氣的人，通常會怎麼處理？請舉出日常生活中遇到的真實例子。
8. 提供下列可能發生的行為讓你參考，請問你是否有想要補充說明的部分？

Description List

- (1) 模仿、辱罵、諷刺挖苦、批評、取笑對方（私下或公開）
- (2) 為對方取綽號、開一些惡意的玩笑
- (3) 擺臉色給對方看
- (4) 在玩笑之間把自己原本不滿對方的一些行為講出來
- (5) 在背後講壞話、散布謠言
- (6) 取得對方的信任，再洩漏其秘密給他人知道
- (7) 公開冷落對方、故意在對話中忽視他們、不讓他們參與活動
- (8) 使別人不跟他們說話、慫恿他人拒絕對方
- (9) 講一些「圈內人」才懂的笑話
- (10) 不跟對方講話、冷戰
- (11) 故意不把某些訊息告訴對方，但洩漏給團體中其他人知道
- (12) 以行為或言語讓對方感到不如自己，或是故意去貶低他們
- (13) 假裝受傷或是向對方發脾氣，來讓對方有罪惡感、覺得他自己很糟
- (14) 利用自己與對方的關係來嘗試讓他們改變決定

9. 感謝參與訪談，致贈小禮物。

附錄五：前導研究二之情境收集問卷

性別：男 女 年齡：_____ 年級：大一 大二 大三 大四以上

自從上大學以來，你是不是曾經也有過這樣的經驗呢？

朋友們總是分成許多小圈圈、小團體，各有所好；

八卦、流言無所不在；

告訴朋友的「秘密」，沒幾天就人盡皆知；

男/女朋友會和其他異性要好來讓自己吃醋；

有人會故意隱瞞訊息不讓自己知道。

總是有些人能夠不動手不動腳，就讓你感到很受傷或是不愉快。

請你就自己與上述相仿的經驗，針對發生於某一段特定關係下的相關事件來回答下列問題。

1. 此事件發生在自己和哪一個對象或人際團體之間？

室友 社團 大學同學 以前的高中（或國中、國小）同學

好朋友 男/女朋友 普通朋友

其他特定團體（說明：_____）

2. 這是發生在什麼時候的事情？

3. 請描述一下事件發生之前你和這位朋友（或這群朋友）的關係或相處模式。

例如：「他是我的室友兼好朋友，我們會一起做報告、讀書...」。

4. 在這次事件中，對方做了什麼事情讓你感到不愉快？

5. 你覺得他（們）當時為什麼會這樣對你？

6. 當時你做了什麼回應呢？你現在跟他（們）的關係如何？

附錄六：前導研究三之項目收集問卷

您好！這份量表的目的是瞭解大學生人際交往時的想法以及回應。整份量表共有二十個情境，每個情境包含三個子題，第一個子題會請問您在「大學階段」是否有過類似經驗，若您回答「是」，則後兩個子題請您依據實際情形回答；若您回答「否」，則後兩個子題請您設想自己身處於該情境時會有怎樣的看法與回應。每題都請以幾句話表示即可。答案無所謂對錯與好壞，請依照個人的實際情況來作答。

謝謝您的協助與合作！

一、我比較常一起行動的一群死黨加我自己共有 5 個人，在某次分組時規定只能 4 個人一組，其他 4 個人最後決定自己一組，我必須要另外找組。

1. 大學階段是否有過類似經驗？ 是 否
2. 面對這種情形
我的想法是：_____
3. 我會怎麼做：_____

二、大家一起合辦社團或系上的活動，有一位成員對於交辦的事情總是一再延誤，需要其他人幫忙支援。

1. 大學階段是否有過類似經驗？ 是 否
2. 面對這種情形
我的想法是：_____
3. 我會怎麼做：_____

三、有的人在需要幫忙的時候才會找我，但是當我有事請對方幫忙時，卻找理由拒絕。

1. 大學階段是否有過類似經驗？ 是 否
2. 面對這種情形
我的想法是：_____
3. 我會怎麼做：_____

四、我的死黨們中有兩、三個人自己特別要好、和我比較疏遠，但是他們之間發生爭執時又會來拉攏我。

1. 大學階段是否有過類似經驗？ 是 否
2. 面對這種情形
我的想法是：_____
3. 我會怎麼做：_____

五、我被朋友講壞話，成為八卦的主角。

1. 大學階段是否有過類似經驗？ 是 否

2. 面對這種情形

我的想法是：_____

3. 我會怎麼做：_____

六、班上有一位同學總是跟我說他沒唸書、報告都亂寫，但是成績卻很好。

1. 大學階段是否有過類似經驗？ 是 否

2. 面對這種情形

我的想法是：_____

3. 我會怎麼做：_____

七、朋友不滿我的一些行為，但是不告訴自己，反而到處跟別人說。

1. 大學階段是否有過類似經驗？ 是 否

2. 面對這種情形

我的想法是：_____

3. 我會怎麼做：_____

八、同寢的室友生活習慣和自己差異很大，造成困擾（如：太吵或是不愛乾淨）。

1. 大學階段是否有過類似經驗？ 是 否

2. 面對這種情形

我的想法是：_____

3. 我會怎麼做：_____

九、好朋友很黏我，不希望我跟其他人太好。

1. 大學階段是否有過類似經驗？ 是 否

2. 面對這種情形

我的想法是：_____

3. 我會怎麼做：_____

十、朋友愛開我玩笑，有時候會讓我覺得不愉快或認為自己能力很差。

1. 大學階段是否有過類似經驗？ 是 否

2. 面對這種情形

我的想法是：_____

3. 我會怎麼做：_____

十一、明明是自己跟朋友說的祕密，卻又從第三者那裡聽到。

1. 大學階段是否有過類似經驗？ 是 否

2. 面對這種情形

我的想法是：_____

3. 我會怎麼做：_____

十二、有的人對於公共的事不幫忙也不配合，意見很多。

1. 大學階段是否有過類似經驗？ 是 否

2. 面對這種情形

我的想法是：_____

3. 我會怎麼做：_____

十三、朋友莫名其妙的發脾氣、臭臉。

1. 大學階段是否有過類似經驗？ 是 否

2. 面對這種情形

我的想法是：_____

3. 我會怎麼做：_____

十四、同學常蹺課，遇到考試又總是跟別人借筆記，最後成績也比自己好。

1. 大學階段是否有過類似經驗？ 是 否

2. 面對這種情形

我的想法是：_____

3. 我會怎麼做：_____

十五、朋友在我面前喜歡抱怨別人。

1. 大學階段是否有過類似經驗？ 是 否

2. 面對這種情形

我的想法是：_____

3. 我會怎麼做：_____

十六、同學在考試前拿到考古題又隱瞞不告訴我。

1. 大學階段是否有過類似經驗？ 是 否

2. 面對這種情形

我的想法是：_____

3. 我會怎麼做：_____

十七、好友結交男/女朋友之後就像消失一樣，不太理我。

1. 大學階段是否有過類似經驗？ 是 否
2. 面對這種情形
我的想法是：_____
3. 我會怎麼做：_____

十八、大家對於活動（如：班遊、系展）的意見不一致，我本身不太滿意目前決定進行的方式。

1. 大學階段是否有過類似經驗？ 是 否
2. 面對這種情形
我的想法是：_____
3. 我會怎麼做：_____

十九、從他人那裡聽說班上一個同學到處向別人批評我的行為舉止。

1. 大學階段是否有過類似經驗？ 是 否
2. 面對這種情形
我的想法是：_____
3. 我會怎麼做：_____

二十、好友突然不跟我講話。

1. 大學階段是否有過類似經驗？ 是 否
2. 面對這種情形
我的想法是：_____
3. 我會怎麼做：_____

二十一、我在人際互動中遇到其他引發不愉快的情境：_____

1. 面對這種情形
我的想法是：_____
2. 我會怎麼做：_____

【基本資料】

性別：男 女 院系：_____學院 _____學系
年級：大一 大二 大三 大四以上
年齡：_____

附錄七：《學生社交行為量表》修訂及使用同意書

同 意 書

茲同意國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士班研究生 王孜甯 修訂使用本人碩士論文中翻譯修訂之「學生社交行為量表」(Children's Social Behavior Scale—Peer Report) 作為其碩士論文之研究工具。


謹 此

同 意 人：藍 珮 君

指 導 教 授：程 宗 琳

中 華 民 國 九 十 七 年 二 月

附錄八：《大學生社交行為量表》

 **填答說明** 請您詳細閱讀以下填答說明再作答。再次提醒您，您的所有作答僅做為研究之用，並且都將予以保密處理，不會讓師長或其他同學知道，請放心作答。

1. 您手邊會拿到一張班級名單，上面有全班每一位同學的姓名及代號，請您用這些代號來回答第二部分的問題，不需要填寫名字。
2. 注意！每題皆有三個空格，一個空格只能填一個同學的代號。
3. 在回答任何一題時，請填寫班上其他同學的代號，不能寫自己的代號。
4. 在每個問題中，您只需要回答出三位不同的同學，並不需要區分這三位同學在該題的程度差異。
5. 同一位同學的代號不能在同一題中重複填寫，但可以填寫在不同的問題中。


例如：

A. 熱心助人	<u>55</u>	<u>66</u>	<u>55</u>	✗	55 號不能在同一問題中出現兩次
A. 熱心助人	<u>55</u>	<u>99</u>	<u>66</u>	✓	55 號可以寫在兩個不同的問題中
B. 富有愛心	<u>77</u>	<u>55</u>	<u>88</u>		

6. 每一題都請盡量填寫三位同學。如果在某一題中，想不到三個同學時，請您再努力地想一想，可以利用手邊的班級名單幫助思考。若檢查班級名單後，還是無法想到任何人，那麼請您在問題的空格上寫「無」。
7. 因為回答的內容涉及個人隱私，請對自己回答的內容保密，不要和其他同學進行討論。

-有問題請隨時舉手詢問主試者-

-若沒有問題，請開始作答-

 **正式題目**

1. 喜歡 _____

班上哪三個同學是您最喜歡和他在一起的？請把他們的代號逐一填寫於**喜歡**旁邊的空格中。

2. 不喜歡 _____

班上大部分同學您可能都喜歡，但可能有些同學您比較不喜歡和他在一起。班上哪三個同學是您最不喜歡和他在一起的？找出他們的代號，填寫在**不喜歡**旁邊的空格中。

3. 模範 _____

班上哪三個同學是其他同學很仰慕、崇拜而且想要和他一樣的？請把他們的代號寫在**模範**旁邊的空格中。

4. 排擠 _____

班上哪三個同學，當他對某個人生氣時，會讓大家知道他不想讓那個人加入他的朋友團體或活動中？請把他們的代號寫在**排擠**旁邊的空格裡。

例如：會告訴其他人「我不想和○○○同組」，或是「不要找○○○來參加這個活動」

5. 忽視對方 _____

班上哪三個同學，當他對某個人生氣時，會在面對那個人時忽視對方存在，或跟對方冷戰？請把他們的代號寫在**忽視對方**旁邊的空格裡。

6. 做好事 _____

班上哪三個同學會對其他同學說好話或做好事呢？請把他們的代號寫在**做好事**旁邊的空格中。

7. 小團體 _____

班上哪三個同學，當他對某個人生氣時，會故意和自己的朋友要好，講一些「圈內人」才懂的笑話或暗語，讓那個人覺得無法融入。請把他們的代號寫在**小團體**旁邊的空格中。

8. 擺臉色 _____

班上哪三個同學，當他對某個人生氣時，會擺臉色給那個人看？請把他們的代號寫在**擺臉色**旁邊的空格裡。

9. 幫助他人加入 _____

班上哪三個同學會幫助其他人加入團體或交朋友？請把他們的代號寫在**幫助他人加入**旁邊的空格中。

例如：會主動邀請不熟的同學加入活動，或是幫助轉系生認識班上其他同學。

10. 散佈謠言 _____

班上哪三個同學在對某個人生氣時，會散佈關於那個人的謠言或在他背後說他的糗事、八卦，讓其他同學也對他的評價下降？請把他們的代號寫在**散佈謠言**旁邊的空格中。

11. 威脅 _____

班上哪三個同學，當他對某個人生氣時，會告訴對方「你再繼續這樣下去，我會不想跟你當朋友」或「你不照我所希望的做，會影響到彼此之間的友誼」？請把他們的代號寫在**威脅**旁邊的空格裡。

12. 鼓勵別人 _____

班上哪三個同學會試著鼓舞、安慰因某件事難過或悲傷的其他同學，讓他們再高興起來？請把他們的代號寫在**鼓勵別人**旁邊的空格中。

13. 抱怨批評 _____

班上哪三個同學在對某個人生氣時，會以言語或影射性的文字來抱怨批評那個人的言行，讓其他同學對他的評價下降？請把他們的代號寫在**抱怨批評**旁邊的空格中。

14. 使對方內疚 _____

班上哪三個同學，當他對某個人生氣時，會向對方發脾氣或是表現出受傷的樣子，讓那個人覺得他自己很不應該？請把他們的代號寫在**使對方內疚**旁邊的空格裡。

15. 好朋友 _____

班上哪三個同學是您的好朋友，您會跟他一起從事許多活動，高興的、難過的事都與他分享？請把他們的代號寫在**好朋友**旁邊的空格中。

☺恭喜您全部完成了！☺
請再檢查一次，不要留下空格喔！謝謝您！



附錄九：《大學生活適應量表》使用同意書

同 意 書

茲同意國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士班研究生 王孜甯 使用本人碩士論文中修訂之「大學生適應量表」 (*The Student Adaptation to College Questionnaire, SACQ*) 作為其碩士論文之研究工具。

謹 此

同 意 人：吳佩蓓

指導教授：梁祐為

中華民國 九十七 年 二 月

附錄十：《大學生活適應量表》



填答說明

本部份包含三十一題敘述，請您仔細閱讀這些敘述，選出該題目敘述符合自己目前生活狀況的程度，在適當的選項○中打「✓」。



正式題目

	非常 不符 合	不 符 合	稍 微 不 符 合	稍 微 符 合	符 合	非 常 符 合
(01) 我能妥善支配金錢.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(02) 我經常收支不平衡.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(03) 經濟來源不足，令我感到困擾.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(04) 最近我的胃口不太好.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(05) 我很容易疲倦.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(06) 我很滿意自己的外表.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(07) 我經常覺得精力充沛.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(08) 最近，我時常有頭痛的現象.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(09) 我經常因失眠而感到苦惱.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(10) 我常覺得自己處處不如人.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(11) 我常受別人影響而失去信心.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(12) 有時候，我很不瞭解自己.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(13) 我遇到困難，心情就會很沮喪.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(14) 最近我很容易生氣.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(15) 我常擔心失敗.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(16) 我常對做過的事，感到後悔.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(17) 我會擔心自己的意見不被接納.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(18) 和別人說話時，我常會主動開口.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(19) 我很容易和別人打成一片.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(20) 我能很委婉的拒絕別人的要求.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(21) 我常能把握認識新朋友的機會.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(22) 我常會稱讚別人的優點.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(23) 我喜歡參加社團活動.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(24) 我在社團裡學會許多辦事經驗.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(25) 我在社團中交到許多好朋友.....	①	②	③	④	⑤	⑥

	非常 不符 合	不 符 合	稍 微 不 符 合	稍 微 符 合	符 合	非 常 符 合
(26) 參加社團讓我學會許多社交禮儀.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(27) 我覺得與異性交往並不難.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(28) 與異性約會，我有很多顧忌.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(29) 我擔心結交異性朋友會影響功課.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(30) 我與異性交往時，不知如何表現才得體.....	①	②	③	④	⑤	⑥
(31) 我對異性交往存著許多幻想.....	①	②	③	④	⑤	⑥

☺恭喜您全部完成了！☺
請再檢查一次，不要留下空格喔！謝謝您！



附錄十一：《情境式關係攻擊量表》預試量表

您好！這份量表的目的是要瞭解大學生在人際互動情境中的相關行為反應。請您根據自己在大學就讀期間的實際經驗，或假想在面臨該情況下，自己可能表現的行為，進行程度上的判斷。

請您等候施測者的口頭指示，同時詳細閱讀填答說明再作答。您所填答的資料是本研究非常重要的部份，答案無所謂的對錯與好壞，請依照個人的實際想法作答即可。您的所有作答僅做為研究之用，並且都將予以保密處理。

謝謝您的協助！祝福您學業順利！

國立台灣師範大學 教育心理與輔導學系

研究生 王孜甯 敬上



基本資料

1. 性別： ① 男 ② 女
2. 年齡： _____ 歲
3. 年級： ① 大一 ② 大二 ③ 大三 ④ 大四 (含) 以上
⑤ 研究生



填答說明

本量表包含十四個人際互動情境，每個情境下有八種可能的面對方式。請您仔細閱讀情境與題目，選出該題目敘述符合自己行為反應的程度，並在適當的選項○中打「✓」。

【情境範例】我身為社團或班級的幹部，發現Z對於社團裡或是班級上的事務不但不幫忙，也不願意配合，而且總是意見很多，造成我在推動事務上的困擾，因此我對Z感到生氣。

在這種情況下，那麼我會：

完 全 不 可 能	不 太 可 能	有 可 能	很 有 可 能	非 常 有 可 能
-----------------------	------------------	-------------	------------------	-----------------------

(例) 跟其他人一起抱怨Z的這種行為。 ① ② ③ ④ ⑤

說明：如果你覺得自己「很有可能」這麼做，請在「很有可能」的④中打「✓」。

請仔細閱讀完情境及題目再作答！
若沒有問題，請翻頁開始作答！



請看完每題的情境與題目後，按照自己真實的情形，在下列最適當的選項○中打「✓」。

一、Y 與我們幾個一起合作報告或是合辦社團、系上的活動，他對於已經開會討論過後的分工、交辦的事情總是一再延誤，老是需要其他成員幫忙支援，像我本身就已經幫 Y 分擔很多他本來該做的事情，因此我對於 Y 感到心煩不悅。

在這種情況下，我會：

完全不可能 不太可能 有可能 很有可能 非常有可能

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (001) 以後在分組時，如果我被排到和 Y 同組就會試圖換組，讓其他人知道我不想跟 Y 同組。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (002) 告訴 Y：「若你再這麼不負責，我就不會再當你是朋友般地繼續幫忙分攤工作了。」 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (003) 向其他人抱怨 Y 的行為，讓大家知道 Y 的不負責任與我的辛苦。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (004) 擺臉色給 Y 看，或斜眼看 Y。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (005) 當 Y 在場時，我會故意和其他朋友講一些我們自己「圈內人」才懂的笑話或暗語，使 Y 覺得無法融入。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (006) 在跟 Y 講話的玩笑之間，把我不滿 Y 的這些行為講出來。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (007) 和朋友找機會串通作弄 Y，讓 Y 出點糗。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (008) 面對 Y 時，我會乾脆裝作沒看到或沒聽到 Y 的行為及言語。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

二、我把 R 視為好朋友，常常跟他分享一些只會告訴他的心事與秘密。有一次我再三叮嚀 R 要保守的祕密，之後卻從第三者那裡聽到，於是我對好友 R 感到生氣。

在這種情況下，我會：

完全不可能 不太可能 有可能 很有可能 非常有可能

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (009) 讓其他朋友知道，我不想讓 R 參加一些活動（如：同學慶生或私下邀約的夜遊）或是我所舉辦的聚會。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (010) 向 R 發脾氣，讓 R 覺得他自己這麼做很不應該、很糟糕。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (011) 向其他人抱怨 R 的行為，讓他人知道我的生氣。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (012) 不跟 R 講話，與 R 冷戰。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (013) 在與其他人的言談中，暗示我對 R 的不滿（如：「我才不像有些人就是會大嘴巴、到處講。」） | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (014) 直接把生氣的情緒寫在臉上、擺臉色給 R 看。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (015) 把 R 生活中的糗事，當成我和其他朋友之間茶餘飯後的笑話。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (016) 告訴 R：「若你再繼續這樣，我就不把你當好朋友了。」 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

三、我聽說班上一個我不太熟悉的同學 *P* 不滿我的一些行為，就故意向別人講我的壞話與八卦、製造他人對我的誤解，因此讓我對 *P* 感到生氣。

在這種情況下，我會：

	完全不可能	不太可能	有可能	很有可能	非常有可能
(017) <i>P</i> 發言時，我會表現出不以為然的樣子，讓其他人知道我不認同 <i>P</i> 。	①	②	③	④	⑤
(018) 展現自己的情緒一如往常，讓 <i>P</i> 感覺到，他對我絲毫不造成任何影響。	①	②	③	④	⑤
(019) 在網誌、BBS 或 MSN 的暱稱裡表達對 <i>P</i> 的不滿，讓其他人知道我對 <i>P</i> 生氣。	①	②	③	④	⑤
(020) 以後面對 <i>P</i> 時，我會乾脆裝作沒看到或沒聽到 <i>P</i> 的行為及言語。	①	②	③	④	⑤
(021) 跟其他也曾遭到 <i>P</i> 如此對待的人一起抱怨 <i>P</i> 的行為。	①	②	③	④	⑤
(022) 向 <i>P</i> 發脾氣，讓 <i>P</i> 覺得他自己這麼做很不應該、很糟糕。	①	②	③	④	⑤
(023) 把 <i>P</i> 生活中的糗事，當成我和朋友之間茶餘飯後的笑話。	①	②	③	④	⑤
(024) 擺臉色給 <i>P</i> 看，或斜眼看 <i>P</i> 。	①	②	③	④	⑤

四、我有幾個死黨非常要好，其中 *T* 有一次隱瞞了自己的重要事情不讓我知道（例如交了男/女朋友），但是死黨中的其他人早就曉得了，我是最後一個知道這件事情的人，這讓我對好友 *T* 的隱瞞感到生氣。

在這種情況下，我會：

	完全不可能	不太可能	有可能	很有可能	非常有可能
(025) 在網誌、BBS 或 MSN 的暱稱裡表達對 <i>T</i> 的不滿，讓其他人知道我對 <i>T</i> 生氣。	①	②	③	④	⑤
(026) 告訴 <i>T</i> ：「若你再這麼做，我就無法把你當好朋友了。」	①	②	③	④	⑤
(027) 向其他人抱怨 <i>T</i> 的行為，讓其他人知道我的委屈。	①	②	③	④	⑤
(028) 刻意展現自己的情緒一如往常，讓 <i>T</i> 感覺到，他對我絲毫不造成任何影響。	①	②	③	④	⑤
(029) 跟其他人一起講 <i>T</i> 的一些秘密或八卦。	①	②	③	④	⑤
(030) 表現出我的委屈與受傷，讓 <i>T</i> 有罪惡感，覺得他自己這麼做很不應該、很糟糕。	①	②	③	④	⑤
(031) 故意和別的朋友要好，做為對 <i>T</i> 的報復。	①	②	③	④	⑤
(032) 與 <i>T</i> 冷戰，不跟 <i>T</i> 講話。	①	②	③	④	⑤

五、O 跟我是交情普通的朋友，平常他老是愛開一些玩笑損我，有時候會讓我覺得自己能力很差、不如他，因此我對 O 感到生氣。

在這種情況下，我會：

	完全不 可能	不太 可能	有 可 能	很有 可能	非常 有 可能
(033) 表現出我的委屈與受傷，讓 O 有罪惡感，覺得他自己這麼做很不應該、很糟糕。	①	②	③	④	⑤
(034) 在我得到一些訊息（如考古題或筆記等）的時候，會提供給其他朋友，但不會跟 O 說。	①	②	③	④	⑤
(035) 不理 O，以後把 O 當空氣、不存在。	①	②	③	④	⑤
(036) 讓其他朋友知道，我不想讓 O 參加一些活動（如：同學慶生或私下邀約的夜遊）或是我所舉辦的聚會。	①	②	③	④	⑤
(037) 擺臉色給 O 看，或斜眼看 O。	①	②	③	④	⑤
(038) 在背後跟別人一起討論抱怨 O 的這種行徑。	①	②	③	④	⑤
(039) 告訴 O：「若還希望保持我倆之間的友誼，以後最好不要繼續開我的玩笑。」	①	②	③	④	⑤
(040) 和朋友找機會串通作弄 O，讓 O 出點糗。	①	②	③	④	⑤

六、班上同學 X 不但常曠課，直到考試前才跟別人借筆記、考古題，又老是跟大家說他都没唸什麼書、報告也都只是上網找資料亂寫的，但是最後我卻發現 X 的成績總是比我來得好，讓我感到心裡不平衡、對 X 不滿。

在這種情況下，我會：

	完全不 可能	不太 可能	有 可 能	很有 可能	非常 有 可能
(041) 告訴 X，就算他用盡心機，最終也還是不如我的，讓 X 感到自己能力其實比我差。	①	②	③	④	⑤
(042) 告訴其他人：「X 這種虛偽的人，你們不要理他！」	①	②	③	④	⑤
(043) 不跟 X 講話，與 X 冷戰。	①	②	③	④	⑤
(044) 在我得到一些訊息（如考古題或筆記等）的時候，只提供給其他朋友，不會跟 X 說。	①	②	③	④	⑤
(045) 刻意展現自己的情緒一如往常，讓 X 感覺到，他對我絲毫不造成任何影響。	①	②	③	④	⑤
(046) 把 X 生活中的糗事，當成我和朋友之間茶餘飯後的笑話。	①	②	③	④	⑤
(047) 向 X 發脾氣，讓 X 覺得他自己這麼做很不應該、很糟糕。	①	②	③	④	⑤
(048) 跟其他同樣對 X 生氣的人一起抱怨 X。	①	②	③	④	⑤

七、平時我與 *N* 的交情普通，有一次社團或班上有聚會活動，*N* 負責通知大家這個消息，但聯繫時唯獨沒有通知我，在我得知被蒙在鼓裡以後，對 *N* 感到生氣。

在這種情況下，我會：

完全
不
有
很
非常
不
太
可
有
有
可
可
能
能
能
能
能

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (049) 在與其他人的言談中，採用影射的方式表達我對 <i>N</i> 的不滿（如：「我才不像有些人就會故意排擠人家」）。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (050) 擺臉色給 <i>N</i> 看，或斜眼看 <i>N</i> 。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (051) 希望自己的朋友都不要跟 <i>N</i> 太好。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (052) 在跟 <i>N</i> 講話的玩笑之間，把我不滿 <i>N</i> 的這些行為講出來。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (053) 當 <i>N</i> 在場時，我會故意和其他朋友講一些我們自己「同一個圈圈的人」才懂的笑話或暗語，使 <i>N</i> 覺得無法融入。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (054) 表現出我的委屈與受傷，讓 <i>N</i> 有罪惡感，覺得他自己這麼做很不應該、很糟糕。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (055) 向其他人抱怨 <i>N</i> 的行為以尋求支持，希望他人站在我這邊，為我說句公道話。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (056) 不跟 <i>N</i> 講話，與 <i>N</i> 冷戰。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

八、我不欣賞 *V* 的個性或講話風格（例如他愛抱怨，或是講話言不由衷等等），每次他故態復萌（又在抱怨、或是言不由衷）時，我會對 *V* 感到生氣。

在這種情況下，我會：

完全
不
有
很
非常
不
太
可
有
有
可
可
能
能
能
能
能

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (057) 面對 <i>V</i> 時，我會乾脆裝作沒看到或沒聽到 <i>V</i> 的行為及言語。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (058) 在其他人面前模仿 <i>V</i> 的講話方式，讓其他人知道我不欣賞 <i>V</i> 而刻意模仿他。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (059) 在跟 <i>V</i> 講話的玩笑之間，把我不滿 <i>V</i> 的這些行為講出來。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (060) <i>V</i> 發言時，我會表現出不以為然的樣子，讓其他人知道我不認同 <i>V</i> 。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (061) 告訴 <i>V</i> ：「若還希望保持我倆之間的友誼，以後最好不要再這樣下去」。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (062) 私下跟別人一起談論一些關於 <i>V</i> 的八卦。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (063) 不跟 <i>V</i> 講話，與 <i>V</i> 冷戰。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (064) 和其他朋友一起為 <i>V</i> 取綽號。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

九、好朋友 S 很依賴我，如果我跟其他人走得比較近時，S 就會不太高興，這讓我覺得很有壓力，好像失去交友的自由一樣，於是對好友 S 感到生氣。

在這種情況下，我會：

	完全不可能	不太可能	有可能	很有可能	非常有可能
(065) 向 S 發脾氣，讓 S 覺得他這麼做很不應該、很糟糕。	①	②	③	④	⑤
(066) 向其他人抱怨 S 的行為，希望其他人也會認為 S 這樣的舉動太過份。	①	②	③	④	⑤
(067) 告訴 S：「若還希望保持我倆之間的友誼的話，以後不要再繼續這樣限制我的交友。」	①	②	③	④	⑤
(068) 在與其他人的言談中，採用影射的方式表達我對 S 的不滿（如：「我又不像有些人實在太不獨立了。」）	①	②	③	④	⑤
(069) 在跟 S 講話的玩笑之間，把自己不滿 S 的這些行為講出來。	①	②	③	④	⑤
(070) 在網誌、BBS 或 MSN 的暱稱裡表達對 S 的不滿，讓其他人知道我對 S 的生氣。	①	②	③	④	⑤
(071) 不跟 S 講話，與 S 冷戰。	①	②	③	④	⑤
(072) 讓其他人知道，我不想跟 S 一起參加一些活動。	①	②	③	④	⑤

十、本系即將舉辦一年一度的週系列活動（包括：全系大出遊、系展、晚會等），大家對於活動的意見相當不一致，其中 W 與我意見相左，但他希望可以自己一人主導決議，因此我對 W 感到生氣。

在這種情況下，我會：

	完全不可能	不太可能	有可能	很有可能	非常有可能
(073) 在與其他人的言談中，採用影射的方式表達我對 W 的不滿（如：「我又不像 W 有決定權」）。	①	②	③	④	⑤
(074) 在跟 W 講話的玩笑之間，把我不滿 W 的這些行為講出來。	①	②	③	④	⑤
(075) 讓其他朋友知道，我不想讓 W 參加一些活動（如：同學慶生或私下邀約的夜遊）或是我所舉辦的聚會。	①	②	③	④	⑤
(076) 不理 W，把 W 當空氣、不存在。	①	②	③	④	⑤
(077) 當 W 在場時，我會故意和其他朋友講一些我們自己「同一個圈圈的人」才懂的笑話或暗語，使 W 覺得無法融入。	①	②	③	④	⑤
(078) 直接把生氣的情緒寫在臉上，擺臉色給 W 看，或斜眼看 W。	①	②	③	④	⑤
(079) 跟其他一些與我意見相仿的人一起抱怨 W。	①	②	③	④	⑤
(080) 告訴 W：「若你繼續這樣做，我跟你恐怕連朋友都當不成。」	①	②	③	④	⑤

十一、和我經常一起行動的好朋友加我自己共有五個人，我們幾乎做什麼事情都在一起。在某次分組時規定只能四個人一組，這四個人最後決定自成一組，而我必須另外找組，這讓我對其他四人感到生氣。

在這種情況下，我會：

	完全不 可能	不太 可能	有 可 能	很有 可能	非常 有 可能
(081) 不跟他們講話，與之冷戰。	①	②	③	④	⑤
(082) 刻意展現出自己還有其他交情不錯的朋友，讓這四個人知道，「我不是一定和你們在一起才會開心。」	①	②	③	④	⑤
(083) 直接把生氣的情緒寫在臉上，擺臉色給他們看。	①	②	③	④	⑤
(084) 在與其他人的言談中，採用影射的方式表達我對這四人的不滿（如：「我才不像有些人就是會拋棄伙伴的啊」）。	①	②	③	④	⑤
(085) 告訴他們：「你們不讓我跟你們一組的話，我以後就不跟你們那麼好了！」	①	②	③	④	⑤
(086) 向其他人抱怨這四個人的行為以尋求支持，希望他人站在我這邊，為我說句公道話。	①	②	③	④	⑤
(087) 表現出我的委屈與受傷，讓他們有罪惡感，覺得這麼做很不應該、很糟糕。	①	②	③	④	⑤
(088) 跟其他人一起討論這四個人的一些秘密或八卦。	①	②	③	④	⑤

十二、M 與我交情普通，僅是我的共事伙伴。有一次我們共同舉辦活動時，其他同學對於部分相關規定感到不滿，而 M 強調他自己只是奉命行事，使其他人誤以為是我的決定而對我不滿，因此我對 M 感到生氣。

在這種情況下，我會：

	完全不 可能	不太 可能	有 可 能	很有 可能	非常 有 可能
(089) 在跟 M 講話的玩笑之間，把我不滿 M 的這些行為講出來。	①	②	③	④	⑤
(090) 向其他人抱怨 M 的行為，讓他人知道我的委屈。	①	②	③	④	⑤
(091) 告訴 M：「若你再這樣下去，我就不把你當朋友了」。	①	②	③	④	⑤
(092) 私下取笑或模仿 M，或是針對 M 的外型或行事風格作負面評論，讓其他人知道我不欣賞 M。	①	②	③	④	⑤
(093) 不理 M，以後把 M 當空氣、不存在。	①	②	③	④	⑤
(094) 跟其他朋友一起講 M 的一些秘密或八卦。	①	②	③	④	⑤
(095) 表現出我的委屈與受傷，讓 M 有罪惡感，覺得他自己這麼做很不應該、很糟糕。	①	②	③	④	⑤
(096) 在分組時，如果我被排到和 M 一組就會試圖換組，讓其他人知道我不想跟 M 同組。	①	②	③	④	⑤

十三、同寢的室友 *U* 和我的生活習慣差異很大，又不懂得體諒別人（如：太吵、作息時間不同或是不愛乾淨），因此我對 *U* 感到生氣不悅。

在這種情況下，我會：

	完全不可能	不太可能	有可能	很有可能	非常有可能
(097) 在網誌、BBS 或 MSN 的暱稱裡表達對 <i>U</i> 的不滿，讓其他人知道我對 <i>U</i> 生氣。	①	②	③	④	⑤
(098) 擺臉色 <i>U</i> 看，或斜眼看 <i>U</i> 。	①	②	③	④	⑤
(099) 在分工時，如果我被排到和 <i>U</i> 一組就會試圖換組，讓其他人知道我不想跟 <i>U</i> 同組。	①	②	③	④	⑤
(100) 不理 <i>U</i> ，把 <i>U</i> 當空氣、不存在。	①	②	③	④	⑤
(101) 在背後跟別人討論 <i>U</i> 的行徑。	①	②	③	④	⑤
(102) 向 <i>U</i> 發脾氣，讓 <i>U</i> 覺得他自己這麼做很不應該、很糟糕。	①	②	③	④	⑤
(103) 把 <i>U</i> 生活中的糗事，當成我和朋友之間茶餘飯後的笑話。	①	②	③	④	⑤
(104) 在跟 <i>U</i> 講話的玩笑之間，把我不滿 <i>U</i> 的這些行爲講出來。	①	②	③	④	⑤

十四、*Q* 與我是很要好的朋友，有一次 *Q* 因某事對我有所不滿，卻不直接告訴我，而是在公開的環境中寫出來（例如寫在網誌、BBS 或改 MSN 的暱稱等），故意要讓我看到，而且也可能會讓其他人對我有不好的觀感。因此讓我對好友 *Q* 感到生氣。

在這種情況下，我會：

	完全不可能	不太可能	有可能	很有可能	非常有可能
(105) 在跟 <i>Q</i> 講話的玩笑之間，把我不滿 <i>Q</i> 的這些行爲講出來。	①	②	③	④	⑤
(106) 刻意展現出自己還有其他交情不錯的朋友，讓 <i>Q</i> 知道，「我不是一定和你在一起才會開心」。	①	②	③	④	⑤
(107) 面對 <i>Q</i> 時，我會乾脆裝作沒看到或沒聽到 <i>Q</i> 的行爲及言語。	①	②	③	④	⑤
(108) 告訴其他人：「 <i>Q</i> 這種會暗箭傷人的人，你們不要理他！」	①	②	③	④	⑤
(109) 表現出我的委屈與受傷，讓 <i>Q</i> 有罪惡感，覺得他自己這麼做很不應該、很糟糕。	①	②	③	④	⑤
(110) 跟其他朋友一起講 <i>Q</i> 的一些秘密或八卦。	①	②	③	④	⑤
(111) 不跟 <i>Q</i> 講話，與 <i>Q</i> 冷戰。	①	②	③	④	⑤
(112) 向其他人抱怨 <i>Q</i> 的行爲以尋求支持，希望他人站在我這邊，爲我說句公道話。	①	②	③	④	⑤

☺恭喜您完成了！☺
請再檢查一次，不要留下空格喔！謝謝您！



附錄十二：《情境式關係攻擊量表》正式量表

流水號：_____ (勿填)



您好！本量表的目的是要瞭解您目前在人際互動情境中的相關行為反應，請您根據自己在大學就讀期間的實際經驗，或假想在面臨該情況下，自己目前可能表現的行為，進行程度上的判斷。

作答前請您先詳細閱讀填答說明，確定瞭解作答方式再作答。您所填答的資料是本研究非常重要的部份，答案無所謂的對錯與好壞，請依照個人的實際想法作答即可。您的所有作答僅做為研究之用，並且都將予以保密處理。

再次謝謝您的協助！祝福您學業順利！

國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所

研究生 王孜甯

指導教授 程景琳 博士 敬上

基本資料



請在適當的選項○中打「✓」

1. 性別： ① 男 ② 女
2. 年齡： _____ 歲
3. 年級： ① 大一 ② 大二 ③ 大三 ④ 大四 (含) 以上
4. 學號： _____

人際行為量表



填答說明 本量表包含十四個人際互動情境，每個情境下有數種可能的面對方式，您會採取的行為反應不一定全部列在題目中，但請您選出該題目敘述符合自己行為反應的程度，在適當的選項○中打「✓」。

【情境範例】我身為社團或班級的幹部，發現Z對於社團裡或是班級上的事務不但不幫忙，也不願意配合，而且總是意見很多，造成我在推動事務上的困擾，因此我對Z感到生氣。

在這種情況下，我會：

完全不可能	不太可能	有可能	很有可能	非常有可能
-------	------	-----	------	-------

(例) 跟其他人一起抱怨Z的這種行爲。

① ② ③ ④ ✓ ⑤

說明：如果你覺得自己「很有可能」這麼做，請在「很有可能」的④中打「✓」。

-若沒有問題，請翻頁開始作答！-



正式題目 請看完每題的情境與題目後，在最適當的選項○中打「✓」。

一、Y 與我們幾個一起合作報告或是合辦社團、系上的活動，他對於已經開會討論過後的分工、交辦的事情總是一再延誤，老是需要其他成員幫忙支援，像我本身就已經幫 Y 分擔很多他本來該做的事情，因此我對於 Y 感到心煩不悅。

在這種情況下，我會：

完全不可能 不太可能 有可能 很有可能 非常有可能

- (01) 告訴 Y：「若你再這麼不負責，我就不會再當你是朋友般地繼續幫忙分攤工作了。」 ① ② ③ ④ ⑤
- (02) 向其他人抱怨 Y 的行為，讓大家知道 Y 的不負責任與我的辛苦。 ① ② ③ ④ ⑤

二、我把 R 視為好朋友，常常跟他分享一些只會告訴他的心事與秘密。有一次我再三叮嚀 R 要保守的祕密，之後卻從第三者那裡聽到，於是對好友 R 感到生氣。

在這種情況下，我會：

完全不可能 不太可能 有可能 很有可能 非常有可能

- (03) 讓其他朋友知道，我不想讓 R 參加一些活動（如：同學慶生或私下邀約的夜遊）或是我所舉辦的聚會。 ① ② ③ ④ ⑤
- (04) 在與其他人的言談中，暗示我對 R 的不滿（如：「我才不像有些人就是會大嘴巴、到處講。」） ① ② ③ ④ ⑤

三、我聽說班上一個我不太熟悉的同學 P 不滿我的一些行為，就故意向別人講我的壞話與八卦、製造他人對我的誤解，因此讓我對 P 感到生氣。

在這種情況下，我會：

完全不可能 不太可能 有可能 很有可能 非常有可能

- (05) 在網誌、BBS 或 MSN 的暱稱裡表達對 P 的不滿，讓其他人知道我對 P 生氣。 ① ② ③ ④ ⑤
- (06) 以後面對 P 時，我會乾脆裝作沒看到或沒聽到 P 的行為及言語。 ① ② ③ ④ ⑤
- (07) 擺臉色給 P 看，或斜眼看 P。 ① ② ③ ④ ⑤

四、我有幾個死黨非常要好，其中 *T* 有一次隱瞞了自己的重要事情不讓我知道（例如交了男/女朋友），但是死黨中的其他人早就曉得了，我是最後一個知道這件事情的人，這讓我對好友 *T* 的隱瞞感到生氣。

在這種情況下，我會：

完全不
可能

不太
可能

有
可
能

很有
可能

非常
有
可能

- (08) 告訴 *T*：「若你再這麼做，我就無法把你當好朋友了。」 (1) (2) (3) (4) (5)
- (09) 故意和別的朋友要好，做為對 *T* 的報復。 (1) (2) (3) (4) (5)

五、*O* 跟我是交情普通的朋友，平常他老是愛開一些玩笑損我，有時候會讓我覺得自己能力很差、不如他，因此我對 *O* 感到生氣。

在這種情況下，我會：

完全不
可能

不太
可能

有
可
能

很有
可能

非常
有
可能

- (10) 不理 *O*，以後把 *O* 當空氣、不存在。 (1) (2) (3) (4) (5)
- (11) 讓其他朋友知道，我不想讓 *O* 參加一些活動（如：同學慶生或私下邀約的夜遊）或是我所舉辦的聚會。 (1) (2) (3) (4) (5)
- (12) 擺臉色給 *O* 看，或斜眼看 *O*。 (1) (2) (3) (4) (5)

六、班上同學 *X* 不但常曠課，直到考試前才跟別人借筆記、考古題，又老是跟大家說他都没唸什麼書、報告也都只是上網找資料亂寫的，但是最後我卻發現 *X* 的成績總是比我來得好，讓我感到心裡不平衡、對 *X* 不滿。

在這種情況下，我會：

完全不
可能

不太
可能

有
可
能

很有
可能

非常
有
可能

- (13) 不跟 *X* 講話，與 *X* 冷戰。 (1) (2) (3) (4) (5)
- (14) 向 *X* 發脾氣，讓 *X* 覺得他自己這麼做很不應該、很糟糕。 (1) (2) (3) (4) (5)



-加油！請翻頁繼續作答-

七、平時我與 *N* 的交情普通，有一次社團或班上有聚會活動，*N* 負責通知大家這個消息，但聯繫時唯獨沒有通知我，在我得知被蒙在鼓裡以後，對 *N* 感到生氣。

在這種情況下，我會：

完全不
可能
不太
可能
有
可能
很有
可能
非常
可能

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| (15) 在與其他人的言談中，採用影射的方式表達我對 <i>N</i> 的不滿（如：「我才不像有些人就會故意排擠人家」）。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (16) 擺臉色給 <i>N</i> 看，或斜眼看 <i>N</i> 。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (17) 當 <i>N</i> 在場時，我會故意和其他朋友講一些我們自己「同一個圈圈的人」才懂的笑話或暗語，使 <i>N</i> 覺得無法融入。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (18) 向其他人抱怨 <i>N</i> 的行為以尋求支持，希望他人站在我這邊，為我說句公道話。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

八、我不欣賞 *V* 的個性或講話風格（例如他愛抱怨，或是講話言不由衷等等），每次他故態復萌（又在抱怨、或是言不由衷）時，我會對 *V* 感到生氣。

在這種情況下，我會：

完全不
可能
不太
可能
有
可能
很有
可能
非常
可能

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (19) 在其他人的面前模仿 <i>V</i> 的講話方式，讓其他人知道我不欣賞 <i>V</i> 而刻意模仿他。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (20) 私下跟別人一起談論一些關於 <i>V</i> 的八卦。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (21) 不跟 <i>V</i> 講話，與 <i>V</i> 冷戰。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (22) 和其他朋友一起為 <i>V</i> 取綽號。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

九、好朋友 *S* 很依賴我，如果我跟其他人走得比較近時，*S* 就會不太高興，這讓我覺得很有壓力，好像失去交友的自由一樣，於是對好友 *S* 感到生氣。

在這種情況下，我會：

完全不
可能
不太
可能
有
可能
很有
可能
非常
可能

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| (23) 向 <i>S</i> 發脾氣，讓 <i>S</i> 覺得他這麼做很不應該、很糟糕。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (24) 在與其他人的言談中，採用影射的方式表達我對 <i>S</i> 的不滿（如：「我又不像有些人實在太不獨立了。」） | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| (25) 讓其他人知道，我不想跟 <i>S</i> 一起參加一些活動。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

十、本系即將舉辦一年一度的週系列活動（包括：全系大出遊、系展、晚會等），大家對於活動的意見相當不一致，其中 *W* 與我意見相左，但他希望可以自己一人主導決議，因此我對 *W* 感到生氣。

在這種情況下，我會：

完全不
可能

不太
可能

有
可
能

很有
可能

非常
有
可能

(26) 直接把生氣的情緒寫在臉上，擺臉色給 *W* 看，或斜眼看 *W*。 ① ② ③ ④ ⑤

(27) 跟其他一些與我意見相仿的人一起抱怨 *W*。 ① ② ③ ④ ⑤

十一、和我經常一起行動的好朋友加我自己共有五個人，我們幾乎做什麼事情都在一起。在某次分組時規定只能四個人一組，這四個人最後決定自成一組，而我必須另外找組，這讓我對其他四人感到生氣。

在這種情況下，我會：

完全不
可能

不太
可能

有
可
能

很有
可能

非常
有
可能

(28) 不跟他們講話，與之冷戰。 ① ② ③ ④ ⑤

(29) 直接把生氣的情緒寫在臉上，擺臉色給他們看。 ① ② ③ ④ ⑤

(30) 表現出我的委屈與受傷，讓他們有罪惡感，覺得這麼做很不應該、很糟糕。 ① ② ③ ④ ⑤

十二、*M* 與我交情普通，僅是我的共事伙伴。有一次我們共同舉辦活動時，其他同學對於部分相關規定感到不滿，而 *M* 強調他自己只是奉命行事，使其他人誤以為是我的決定而對我不滿，因此我對 *M* 感到生氣。

在這種情況下，我會：

完全不
可能

不太
可能

有
可
能

很有
可能

非常
有
可能

(31) 不理 *M*，以後把 *M* 當空氣、不存在。 ① ② ③ ④ ⑤

(32) 在分組時，如果我被排到和 *M* 一組就會試圖換組，讓其他人知道我不想跟 *M* 同組。 ① ② ③ ④ ⑤



-加油！請翻頁繼續作答-

十三、同寢的室友 *U* 和我的生活習慣差異很大，又不懂得體諒別人（如：太吵、作息時間不同或是不愛乾淨），因此我對 *U* 感到生氣不悅。

在這種情況下，我會：

	完全不 可能	不太 可能	有 可 能	很有 可能	非常 有 可能
(33) 不理 <i>U</i> ，把 <i>U</i> 當空氣、不存在。	①	②	③	④	⑤
(34) 在背後跟別人討論 <i>U</i> 的行徑。	①	②	③	④	⑤
(35) 向 <i>U</i> 發脾氣，讓 <i>U</i> 覺得他自己這麼做很不應該、很糟糕。	①	②	③	④	⑤
(36) 把 <i>U</i> 生活中的糗事，當成我和朋友之間茶餘飯後的笑話。	①	②	③	④	⑤

十四、*Q* 與我是很要好的朋友，有一次 *Q* 因某事對我有所不滿，卻不直接告訴我，而是在公開的環境中寫出來（例如寫在網誌、BBS 或改 MSN 的暱稱等），故意要讓我看到，而且也可能會讓其他人對我有不好的觀感。因此讓我對好友 *Q* 感到生氣。

在這種情況下，我會：

	完全不 可能	不太 可能	有 可 能	很有 可能	非常 有 可能
(37) 刻意展現出自己還有其他交情不錯的朋友，讓 <i>Q</i> 知道，「我不是一定和你在一起才會開心」。	①	②	③	④	⑤
(38) 表現出我的委屈與受傷，讓 <i>Q</i> 有罪惡感，覺得他自己這麼做很不應該、很糟糕。	①	②	③	④	⑤

☺恭喜您全部完成了！☺
請再檢查一次，不要留下空格喔！謝謝您！



附錄十三：《情境式關係攻擊量表》內容效度檢核表


您好！感謝您撥冗填寫本問卷。這份問卷的目的是希望了解您對於以下人際激發情境與關係攻擊行為的歸類。問卷分為兩個部分，第一部份為激發情境的歸類，第二部分則是關係攻擊行為的歸類。請您先了解填答說明中各類別的定義，再詳細閱讀項目欄中的人際激發情境與關係攻擊行為，將這些激發情境與關係攻擊行為歸類至您認為適當的類別中。您所填答的資料是本研究非常重要的部份，謝謝您的仔細填答。

祝福您事事順心！

國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所

研究生 王孜甯

指導教授 程景琳 博士 敬上

 **基本資料**



請填寫於空格中

1. 姓名： _____

2. 年齡： _____ 歲

3. 服務單位： _____

4. 職稱： _____

請翻頁作答，謝謝！

第一部分：激發情境

填答說明

在激發情境方面的類別有二，包括關係性激發情境與一般性激發情境。其定義分述如下：

- ① **關係性激發情境**：這類的激發情境牽涉到關係性威脅、社交地位或自尊遭到損害的情況。
- ② **一般性激發情境**：這類的激發情境與關係性威脅無關，激怒起因大多來自於兩人在看法或態度上的歧異。

第一部份包含十四則人際激發情境，請仔細閱讀各情境的描述後，根據您所理解到的類別定義，勾選出您認為該情境所屬的類別，在適當的選項○中打「✓」。


範例

項目欄	關係性 激發情境	一般性 激發情境
【範例一】我的朋友們中有兩、三個人自己特別要好、和我比較疏遠，但是他們之間發生爭執時又會來拉攏我。	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/> ②
【範例二】我身為社團或班級的幹部，發現 Z 對於社團裡或是班級上的事務不但不幫忙，也不願意配合，而且總是意見很多，造成我在推動事務上的困擾，因此我對 Z 感到生氣。	<input type="radio"/> ①	<input checked="" type="radio"/>

說明：【範例一】的情境牽涉到朋友之間的關係角力，即關係性威脅。因此如果您覺得這則情境符合關係性激發情境的定義，請在「關係性激發情境」所屬的選項①中打「✓」。

【範例二】的情境並未牽涉關係性威脅，其激怒起因為兩人面對班級事務的積極程度不一致所導致。因此如果您覺得這則情境符合一般性激發情境的定義，請在「一般性激發情境」所屬的選項②中打「✓」。

請翻下一頁進入正式題目！

 正式題目

項目欄	關係性 激發情境	一般性 激發情境
一、 <i>Y</i> 與我們幾個一起合作報告或是合辦社團、系上的活動，他對於已經開會討論過後的分工、交辦的事情總是一再延誤，老是需要其他成員幫忙支援，像我本身就已經幫 <i>Y</i> 分擔很多他本來該做的事情，因此我對於 <i>Y</i> 感到心煩不悅。	①	②
二、我把 <i>R</i> 視為好朋友，常常跟他分享一些只會告訴他的心事與秘密。有一次我再三叮嚀 <i>R</i> 要保守的祕密，之後卻從第三者那裡聽到，於是我對好友 <i>R</i> 感到生氣。	①	②
三、我聽說班上一個我不太熟悉的同學 <i>P</i> 不滿我的一些行為，就故意向別人講我的壞話與八卦、製造他人對我的誤解，因此讓我對 <i>P</i> 感到生氣。	①	②
四、我有幾個死黨非常要好，其中 <i>T</i> 有一次隱瞞了自己的重要事情不讓我知道（例如交了男/女朋友），但是死黨中的其他人早就曉得了，我是最後一個知道這件事情的人，這讓我對好友 <i>T</i> 的隱瞞感到生氣。	①	②
五、 <i>O</i> 跟我是交情普通的朋友，平常他老是愛開一些玩笑損我，有時候會讓我覺得自己能力很差、不如他，因此我對 <i>O</i> 感到生氣。	①	②
六、班上同學 <i>X</i> 不但常蹺課，直到考試前才跟別人借筆記、考古題，又老是跟大家說他都沒唸什麼書、報告也都只是上網找資料亂寫的，但是最後我卻發現 <i>X</i> 的成績總是比我來得好，讓我感到心裡不平衡、對 <i>X</i> 不滿。	①	②
七、平時我與 <i>N</i> 的交情普通，有一次社團或班上有聚會活動， <i>N</i> 負責通知大家這個消息，但聯繫時唯獨沒有通知我，在我得知被蒙在鼓裡以後，對 <i>N</i> 感到生氣。	①	②
八、我不欣賞 <i>V</i> 的個性或講話風格（例如他愛抱怨，或是講話言不由衷等等），每次他故態復萌（又在抱怨、或是言不由衷）時，我會對 <i>V</i> 感到生氣。	①	②
九、好朋友 <i>S</i> 很依賴我，如果我跟其他人走得比較近時， <i>S</i> 就會不太高興，這讓我覺得很有壓力，好像失去交友的自由一樣，於是對好友 <i>S</i> 感到生氣。	①	②

附錄十三：《情境式關係攻擊量表》內容效度檢核表

項目欄	關係性 激發情境	一般性 激發情境
<p>十、本系即將舉辦一年一度的週系列活動（包括：全系大出遊、系展、晚會等），大家對於活動的意見相當不一致，其中 <i>W</i> 與我意見相左，但他希望可以自己一人主導決議，因此我對 <i>W</i> 感到生氣。</p>	①	②
<p>十一、和我經常一起行動的好朋友加我自己共有五個人，我們幾乎做什麼事情都在一起。在某次分組時規定只能四個人一組，這四個人最後決定自成一組，而我必須另外找組，這讓我對其他四人感到生氣。</p>	①	②
<p>十二、<i>M</i> 與我交情普通，僅是我的共事伙伴。有一次我們共同舉辦活動時，其他同學對於部分相關規定感到不滿，而 <i>M</i> 強調他自己只是奉命行事，使其他人誤以為是我的決定而對我不滿，因此我對 <i>M</i> 感到生氣。</p>	①	②
<p>十三、同寢的室友 <i>U</i> 和我的生活習慣差異很大，又不懂得體諒別人（如：太吵、作息時間不同或是不愛乾淨），因此我對 <i>U</i> 感到生氣不悅。</p>	①	②
<p>十四、<i>Q</i> 與我是很要好的朋友，有一次 <i>Q</i> 因某事對我有所不滿，卻不直接告訴我，而是在公開的環境中寫出來（例如寫在網誌、BBS 或改 MSN 的暱稱等），故意要讓我看到，而且也可能會讓其他人對我有不好的觀感。因此讓我對好友 <i>Q</i> 感到生氣。</p>	①	②

第一部分結束 請進入第二部分

第二部分：關係攻擊行為

填答說明

「關係攻擊」係指透過有目的性的操弄與損害他人同儕關係等手段來達到傷害對方的目的。在關係攻擊行為方面的類別有二，包括間接關係攻擊與直接關係。其定義分述如下：

- ① **間接關係攻擊**：攻擊者利用第三者的關係或群眾力量（即自己與第三者、或是標的人物與第三者的關係）來進行攻擊。
- ② **直接關係攻擊**：攻擊者直接利用自己與標的人物之間的關係進行攻擊。

第二部份包含 38 個關係攻擊行為，皆以自己為攻擊者。請仔細閱讀各行為的描述後，根據您所理解到的類別定義，勾選出您認為該行為所屬的類別，在適當的選項○中打「✓」。

範例

項目欄	間接 關係攻擊	直接 關係攻擊
(例 1) 告訴自己的朋友不要跟 Z 太好。	✓	②
(例 2) 告訴 Z：「若還希望保持我倆之間的友誼的話，以後最好照我希望的去做。」	①	✓

說明：(例 1) 的行為是利用自己（攻擊者）與自身朋友（第三者）的關係來進行攻擊。因此如果您覺得這種行為符合間接關係攻擊的定義，則請在「間接關係攻擊」所屬的選項①中打「✓」。

(例 2) 的行為是直接以自己（攻擊者）與 Z（標的人物）之間的關係進行威脅攻擊以達到目的。因此如果您覺得這種行為符合直接關係攻擊的定義，則請在「直接關係攻擊」所屬的選項②中打「✓」。

請翻下一頁進入正式題目！

 正式題目

項目欄	間接 關係攻擊	直接 關係攻擊
(01) 告訴 Y：「若你再這麼不負責，我就不會再當你是朋友般地繼續幫忙分攤工作了。」	①	②
(02) 向其他人抱怨 Y 的行為，讓大家知道 Y 的不負責任與我的辛苦。	①	②
(03) 讓其他朋友知道，我不想讓 R 參加一些活動（如：同學慶生或私下邀約的夜遊）或是我所舉辦的聚會。	①	②
(04) 在與其他人的言談中，暗示我對 R 的不滿（如：「我才不像有些人就是會大嘴巴、到處講。」）	①	②
(05) 在網誌、BBS 或 MSN 的暱稱裡表達對 P 的不滿，讓其他人知道我對 P 生氣。	①	②
(06) 以後面對 P 時，我會乾脆裝作沒看到或沒聽到 P 的行為及言語。	①	②
(07) 擺臉色給 P 看，或斜眼看 P。	①	②
(08) 告訴 T：「若你再這麼做，我就無法把你當好朋友了。」	①	②
(09) 故意和別的朋友要好，做為對 T 的報復。	①	②
(10) 不理 O，以後把 O 當空氣、不存在。	①	②
(11) 讓其他朋友知道，我不想讓 O 參加一些活動（如：同學慶生或私下邀約的夜遊）或是我所舉辦的聚會。	①	②
(12) 擺臉色給 O 看，或斜眼看 O。	①	②
(13) 不跟 X 講話，與 X 冷戰。	①	②
(14) 向 X 發脾氣，讓 X 覺得他自己這麼做很不應該、很糟糕。	①	②
(15) 在與其他人的言談中，採用影射的方式表達我對 N 的不滿（如：「我才不像有些人就會故意排擠人家」）。	①	②
(16) 擺臉色給 N 看，或斜眼看 N。	①	②
(17) 當 N 在場時，我會故意和其他朋友講一些我們自己「同一個圈圈的人」才懂的笑話或暗語，使 N 覺得無法融入。	①	②
(18) 向其他人抱怨 N 的行為以尋求支持，希望他人站在我這邊，為我說句公道話。	①	②
(19) 在其他人的面前模仿 V 的講話方式，讓其他人知道我不欣賞 V 而刻意模仿他。	①	②
(20) 私下跟別人一起談論一些關於 V 的八卦。	①	②

項目欄	間接 關係攻擊	直接 關係攻擊
(21) 不跟 <i>V</i> 講話，與 <i>V</i> 冷戰。	①	②
(22) 和其他朋友一起為 <i>V</i> 取綽號。	①	②
(23) 向 <i>S</i> 發脾氣，讓 <i>S</i> 覺得他這麼做很不應該、很糟糕。	①	②
(24) 在與其他人的言談中，採用影射的方式表達我對 <i>S</i> 的不滿（如：「我又不像有些人實在太不獨立了。」）	①	②
(25) 讓其他人知道，我不想跟 <i>S</i> 一起參加一些活動。	①	②
(26) 直接把生氣的情緒寫在臉上，擺臉色給 <i>W</i> 看，或斜眼看 <i>W</i> 。	①	②
(27) 跟其他一些與我意見相仿的人一起抱怨 <i>W</i> 。	①	②
(28) 不跟他們講話，與之冷戰。	①	②
(29) 直接把生氣的情緒寫在臉上，擺臉色給他們看。	①	②
(30) 表現出我的委屈與受傷，讓他們有罪惡感，覺得這麼做很不應該、很糟糕。	①	②
(31) 不理 <i>M</i> ，以後把 <i>M</i> 當空氣、不存在。	①	②
(32) 在分組時，如果我被排到和 <i>M</i> 一組就會試圖換組，讓其他人知道我不想跟 <i>M</i> 同組。	①	②
(33) 不理 <i>U</i> ，把 <i>U</i> 當空氣、不存在。	①	②
(34) 在背後跟別人討論 <i>U</i> 的行徑。	①	②
(35) 向 <i>U</i> 發脾氣，讓 <i>U</i> 覺得他自己這麼做很不應該、很糟糕。	①	②
(36) 把 <i>U</i> 生活中的糗事，當成我和朋友之間茶餘飯後的笑話。	①	②
(37) 刻意展現出自己還有其他交情不錯的朋友，讓 <i>Q</i> 知道，「我不是一定和你在一起才會開心」。	①	②
(38) 表現出我的委屈與受傷，讓 <i>Q</i> 有罪惡感，覺得他自己這麼做很不應該、很糟糕。	①	②

☺完成了！請再確認一次，不要留下空格喔！謝謝您的協助！☺