

台北縣國中中輟復學生之自我效能感、被同儕接納感

與再中輟傾向之相關性研究

第一章 緒論

第一節 問題陳述

中途輟學問題，普遍存在於世界各國，無論在已開發國家或開發中國家，都存有這種現象。依據教育部的資料顯示，我國近年中輟學生輟學人數，受到經濟不景氣、失業率增高等各種因素的影響，日益升高。根據教育部統計，最近三年來，中輟的人數依舊呈現增加的趨勢。八十九學年度（即民國八十九年八月一日至九十年七月三十一日）中輟人數為 8666 人，中輟率約為 0.3%，即每千人有 3 人輟學，而九十學年度之中輟人數上升為 9464 人，比前一年多出了 798 人。到了九十一學年度，中輟人數更上升到 9595 人（教育部訓委會，2003）。

由此看來，學生中途輟學的人數並沒有因為政府相關單位的努力而減少。除此之外，中途輟學所引起的問題，更因為中輟生的犯罪行為而受到社會廣泛的注意。許多學者的研究均顯示，中輟不僅是個人的損失，也可能造成家庭、學校、社會及國家各方面的傷害（黃木添，1998；曾華源、郭靜晃，1999；吳芝儀，2000）。在個人方面，中途輟學代表的是求學生涯的中斷，向上流動機會的減少，以及個人發展的受限。在家庭方面，中輟可能造成家庭中的衝突，親子關係的緊張，以及代間的惡性循環等。至於在社會國家方面，中輟不僅造成教育資源的損失，因中途輟學而衍生出來的犯罪行為，社會國家因此而付出的社會成本，使得世界各國對青少年的輟學問題更賦予高度的關切（曾華源、郭靜晃，1999）。

如前所述，中途輟學是青少年犯罪行為的危險徵兆（教育部，1998；翁慧圓，1994；劉佩雲，1995）。根據研究，非在學少年的犯罪率約為在學少年的三倍至五倍（鄭重趁，1999），且約有七成比率的犯罪青少年在犯罪之前即經常不到校上課（蔡德輝等，1999）。諸多因中輟而衍生的青少年問題，引起有關當局的重視。民國八十八年，政府開始大力執行「把中輟生找回來」的政策，中輟生的復學率即從八十八學年度的 61.53%，上升到八十九學年度的 73.86%、九十學年度的 66.08%（教育部訓委會，2003）。由此看來，復學率確有提高的趨勢，相關單位所做的努力在表面上確實顯現出成效。但是，根據劉秀汶（1999）的研究，在

97 位受試者中，有 6 成中輟一次，有約 4 成的中輟生，中輟經驗高達 2 次以上；也就是說雖然政府、學校、老師大費周章將中輟生帶回校園，但仍有很高比率的復學生會再度走上中輟的老路。天主教善牧基金會在 1999 年所訪查的 90 位中輟少年中，有 40% 表示無復學意願，至於選擇復學的中輟少年再度中輟的比率高達 65%。由此可知，復學率的提高並不代表復學生能復學成功，其中能重新適應學校生活到畢業的比率並不高。

值得我們思考的是，在中輟生鼓起勇氣，願意再度走入學校之後，為何最後仍有部分學生，選擇逃避主流社會賦予的價值、規範與文化，再一次的中輟？當然，對一個中輟生而言，復學並不代表以前所存在的中輟原因消失：學校制式化的教育、升學導向的趨勢絕不會因為中輟生的產生而改變，而家庭功能的失常也不是一個孩子所能更改的事實。中輟生之所以在種種中輟因素尚未解決之前，即願意返校復學，可能是因為體認到學歷的重要，生活無聊，沒有朋友，找不到工作等原因而願意返校復學（張淑瑩，1998）。在所有的不利因素依然存在的情況下，想要復學成功的確不是一件容易的事。因為，他必須去適應以前就適應不良的學校生活，面對種種適應上的困境。

許多學者研究，中途輟學受到許多內在與外在因素的影響，同儕因素即為其中之一（Dryfoos，1990；曾玉，2002；吳美枝，2001；王美娟 2000；劉秀汶，1999）。在青少年成長的過程中，父母、師長和同儕均是影響最大的「重要他人」，但在青少年渴望追求獨立自主的階段，父母和師長的影響力會逐漸降低，同儕的影響力激增。隨著青少年與同儕團體的接觸頻率愈多，接觸時間愈長，同儕關係愈密切，對青少年的影響愈大。在復學生的社會支持系統中，同班同學的接納可能是他重要的精神支柱之一，如果復學生在班級中得不到同儕的接納，無法建立起對班級團體的依附關係，則另一個與他「相當」的同儕團體則成為他們主要的依附對象。這個相當的團體，可能是其他的中輟生，也可能是學校內行為偏差者；青少年可能從中習得更多不良行為（Johnson，1979；許文耀，1998；吳芝儀，2000）。

另一方面，中輟生復學之後，除去外在的影響因素，復學生所抱持的信念、想法以及對自己能力知覺的差異，均會影響其在校的行為表現。Finn（1988）的「挫折-自尊」模式（frustration-self esteem model）認為當青少年認同自己是一位學校的失敗者時，便開始陷入拒絕學校或被學校拒絕的惡性循環中。青少年時期

對於能否被同儕或大人認為他是重要的，將影響他認同自己是否為一位成功的學習者，而形成此種正向自我影響的要素就是自我效能。國外的一些研究顯示，自我效能（self-efficacy）是決定青少年面對壓力與誘惑時，能否自我控制，避免產生問題行為的關鍵因素（Bandura，1994）。

根據研究，同儕對自我效能存在著相當大的影響力。與同儕之間的人際關係就會影響到學習者的自我效能，尤以年齡接近的同儕影響最鉅，因其提供了比較效能的評估與鑑定的參照（徐新逸，王麗玲，1998）。有研究顯示中輟復學生對於學校環境中其他人的看法是敏感的，他們雖然較缺乏自信，較難以控制自己的情緒，但他們依舊在意別人的看法，對於外人的看法會加以判斷、統整、選擇、組織。經由這些歷程，學生藉以了解別人眼中的自己（賴瑞芳，2002）。復學生在與同學的交互活動中，判斷自己的能力，累積自己的信心，進而增強或減弱再次中輟的可能性。

第二節 研究動機與目的

壹、研究動機

心理學家 Erikson（1968）將個人發展分為八個階段，而青少年期正處於個體建立自我認同（self-identity）的關鍵期。在這個階段中，個體身心劇烈變化，知識與技術基礎的建立，興趣、態度、理想、品德的培養，價值觀與人生觀的形成，決定了個體能否自我認同或抑或是自我混淆。然而，中輟學生普遍有學校生活適應不良、缺乏對學校認同、對自己未來無教育期待、低自我肯定等特性（劉秀汶，1999；吳芝儀，2000）。實證研究顯示，輟學少年的「低自我肯定」，往往使其感覺自己不夠聰明，學習能力低，感覺學校生活是一種壓力。考試壓力導致上學的焦慮感，學業挫敗造成自我貶謫。與同學關係不良，沒有歸屬感造成人際關係的疏離等等，這些因素均在中輟生內在形成一股推力，驅使學生離開學校（吳芝儀，2000）。

如前所述，中輟生有極高的比率曾有一輟再輟的經驗，但是復學的中輟生中，卻也不乏復學成功，適應良好直到順利畢業的案例。Bandura（1997）認為對於身處逆境的青少年而言，能否克服逆境而不走向自我毀滅的道路，自我效能是關鍵因素之一。能夠發展出自我效能的危機青少年，便可以發展出自信與提昇能力，呈現出復原力，積極地去面對環境中的挑戰與誘惑。對於復學生而言，自

我效能可能是其面對困難，接受挑戰的一股內在動力。藉著自我效能去增強其面對外在的誘惑的能力，堅定自己復學的決心；亦即，如果復學生返校之後表現出被動消極、充滿絕望，完全否定自己，則復學之後是否較易有再中輟的傾向？反之，如果復學生是樂觀進取，相信自己做得到、有企圖心的，則復學成功的機會是否較大？自我效能是否會影響著復學生再次中輟的傾向？復學生復學後自我效能感的高低，是否影響著他留在學校的意志？探究這些問題，了解自我效能對於復學生再中輟傾向的影響，此為本研究的動機之一。

另一方面，從青少年的發展上來看，在此階段的孩子，除了有親情與家人的照顧外，尚須友伴的支持與協助，方能使人格的發展更為完整。對國中階段的孩子而言，同儕關係的發展是他們生命中非常重要的事件之一，因為個體在求學的過程中，同儕一直扮演著重要的角色。在與同儕的交往中，無論是受到接納或排斥，對其日後的發展會有很大的影響。被同儕接納的孩子，可以學習較正向的社會角色及規範，也可以提供個體親密感、信任感、價值感等有助於其社會適應的條件（洪雅雯，2001）。對中輟復學生來說，在班級中發展正向的同儕關係對他們的復學歷程是非常重要的，復學生能在團體生活中運用正向的友伴關係，對於人格的發展，將會有莫大的助益。

根據張華葆(1988) 等人的研究，青少年的中途輟學行為，和朋友對他們的影響有密切的關係。偏差行為少年結交的朋友，其品行均較差，頗符合中國人所說的「物以類聚」、「近朱者赤、近墨者黑」的道理。有犯罪紀錄者，其結交之友伴也會有輟學之情形。翁慧圓(1995)研究發現，百分之八十的輟學生所結交朋友，有過休學、逃學及被記過的情形；不良友伴的關係，不僅影響少年中輟，並於少年中輟後存在更大的影響力。黃韻如（2001）認為同儕間觀念同質性高且相互影響，不管逃學、逃家或中途輟學者，其生活所需幾乎都是靠同儕團體的支持而得以維持。正因如此，中輟學生多半相當認同他們所屬的團體，但中輟復學生復學之後，所面臨的環境卻又十分異於此。因為，他們所要面對的是一個班級，一群同班同學。

對復學生的輔導工作，是輔導室與導師共同的職責。輔導室對復學生進行高關懷課程、生活輔導，並推動認輔教師制度，期望協助復學生，使之不再回流中輟。在導師方面，除了平時積極參與的輔導工作之外，尚需扮演家長與學校的橋

樑，善盡聯繫與追蹤的責任。然而，在種種的輔導工作中，唯獨復學生的同班同學，未獲重視。根據研究（陳秋儀，1998），同學間的互動會影響復學生對自己的看法，在無形中透過各種方式影響復學生對自己角色的期待及外顯行為。心理學家 Cooley 亦曾提出鏡中自我（The Looking – Glass Self）的概念（引自張春興，1987），認為我們對自己的定義會依據他人的表現而形成，一個人會依據來自於他人的回應，瞭解自己是否受歡迎。復學生在學校的生活中，與之接觸最密切的是班級中的同儕，這些同儕對他們的接納程度，是否影響復學生？復學生能否從自己在班級中人際關係的發展，了解到本身的能力水準，並據此認知來判斷自己是否能完成工作及克服困難？故探究復學生自己覺知在班級中的同儕接納態度對再中輟傾向的影響，是本研究的研究動機之二。

綜觀國內有關中輟之研究，大多是探討青少年中輟的相關因素並加以分析了解：吳美枝（2001）研究中輟學生問題與輔導，除了了解中輟學生之輟學原因之外，並實際發展一套輔導中輟生的行動方案；劉秀汶（1999）曾研究國民中學中輟生問題及其支援系統，發現中輟的因素不外乎是個人、學校、家庭、及同儕等。此外，有學者針對青少年中輟時期的經驗加以探討，希望能深入了解中輟生的學習想法及社會知覺：林曉芸（2000）曾研究中輟少年的學習經驗，探索曾經中輟者的輟學經驗以及此輟學經驗對他們的意義；陳怡璇（2001）以中輟生為例，透過個人生涯故事的描述，尋找其中所呈現的自我認同議題，並從社會認同的角度瞭解中輟生生涯中自我認同的形成脈絡。

至於有關中輟復學生方面的研究，學者亦多著墨：曾玉（2001）以質性研究與量化研究並重，探討中輟學生自我態度、偏差行為及中輟原因的相關性；劉上民（2000）研究國中學生中途輟學與復學經歷的認知評估與因應策略；程秋梅（2000）對中輟復學生適應加以深入探討，發現復學生仍需面臨學習、行為、人際以及自我接納等方面的挑戰。張梅禎亦曾研究中輟復學生與一般生在生活適應之比較，發現中輟復學生之自尊、個人適應、家庭適應、學校適應及整體生活適應顯著低於一般生；賴瑞芳（2002）研究顯示影響中輟復學生正向角色建構的有利因素，包括教師的正向期待，同學的正向期待，對學校的隸屬感等。另陳秋儀（1998）認為大部分復學生感受到因未能被老師尊重與接受，個人顯得無法肯定自己的價值，對自己的能力傾向主觀、負向的評價，並且老師會影響同學對復學生的想法，對復學生的學校適應上有著潛在的影響等。

由上可知，對於中輟問題的研究，已屬豐富。而中輟的研究對象，大多是以中輟生及復學生為主，對於復學生的自我效能，並無人加以探討；對於復學生返校之後，與其密切接觸的同班同學對復學生的接納態度亦少有研究。至於復學生再中輟傾向的問題，更是未獲重視，此亦為本研究動機之三。因為，中輟的問題探討應不在於表面上復學人數的多少，而是在於復學之後，復學生能否因同學的接納，克服外在已存之不利因素，提高復學生對復學的堅持及努力。也就是靠著外在的精神支持－同儕接納，及內在自我的支持－自我效能，減低再度中輟的可能。

貳、研究目的

本研究主要以台北縣國中中輟復學生為對象，根據研究動機，本研究之研究目的有：

- (一) 了解中輟復學生復學後的自我效能感，及其對復學生再中輟傾向的影響。
- (二) 了解中輟復學生同儕接納感，及其對復學生再中輟傾向的影響。
- (三) 了解中輟復學生的個人基本變項、家庭狀況、自我效能感、被同儕接納感及再中輟傾向間的關係。
- (四) 藉由研究結果，提出建議，以作為教育相關單位在處置或輔導中輟復學生時之參考。

第三節 名詞解釋

壹、中輟復學生

中輟復學生是指國民義務教育階段的學生，因個人、學校、家庭、社會、同儕等因素之影響，有未經請假而未到校上課達三天以上之行爲，被學校及有關單位列為中輟生，經一段時日之後，向學校辦理復學手續，經學校核准回到原班級或不同年級繼續完成未完成之課程

貳、再中輟傾向

本研究所指之再中輟，指國民中學學生未請假，不明原因未到校達三日以上，被學校及有關單位列為中輟生之後，向學校辦理復學申請，自復學之日起又有未請假及不明原因未到校達三天以上之行爲。亦即復學之後再一次被學校通報為中輟的行爲。再中輟傾向則意指復學生復學之後有再一次中輟之意圖，包括其

出缺席表現及其在心理的想法及語言的表示。

參、同儕

根據韋氏英語字典(Webster Dictionary)，同儕(peer)係指：「與別人有相同立足點的人」。發展心理學家也認為同儕是「同等地位」或至少在目前已相似的行爲複雜程度運作的個體（引自黃昆發，2001）。本研究之同儕指就讀於台北縣公立國中，與中輟復學生之間有相同立足點的學生。

肆、被同儕接納感

同儕接納是指個人爲其相同年齡，年級或能力的群體所接受，並成爲其中的一員，其接納的範圍包括學習、生活，遊戲等方面（李永昌，1990）。就本研究而言，被同儕接納感即指復學生感覺爲其相同年齡，年級或能力的同班同學所接受，並成爲其中的一員，可以共同參與班級活動，並共同分享，且復學生感受到班級同學對其保持一種持久的接受、肯定、鼓勵與支持。其接納的範圍包括性別、年齡、社經地位、課業學習、人際關係，心理適應等方面。本研究對「被同儕接納感」之操作型定義，指中輟復學生在「同儕接納問卷」上之總分。

伍、自我效能感

所謂的自我效能是指在特定的情境中，一個人對於他能否完成某個工作的能力判斷，亦即個人相信自己擁有多少能力的信念（Bandura，1986，1997）。本研究參考黃毓華、鄭英耀（1996）修訂之「一般性自我效能量表」及梁茂森（1998）編製之「學習自我效能量表」，自編「中輟復學生自我效能量表」，在此分量表得分的高低，即表示其自我效能的高低。

第二章 文獻探討

本章藉著文獻及相關研究，討論中輟與再中輟之意涵、中輟復學生的自我效能及同儕接納相關理論。本章共分為三個部分進行，第一部份是對中輟及再中輟傾向作一介紹，第二部分是討論自我效能之相關概念，第三部份是討論同儕接納的相關理論。

第一節 中輟及再中輟傾向之相關概念

壹、中途輟學的意義

對於中途輟學生「Drop-out」這個概念，歷年來中外學者和政府單位對他的界定不盡相同。早期的學者將 drop-out 稱之為中途離校，近來則翻譯為「中途輟學」。一般人提到中途輟學這個概念時，很容易把它和其他的概念如曠課、逃學、休學、退學等混淆，其實這幾個名詞的義涵並不相同。其中，曠課與逃學可能是中輟的前兆，而休學與退學可能包含於中途輟學的範圍之內（溫怡雯，2002）。本研究依據各家學者對中輟之定義，將之分為依學程範圍、離校原因、離依據學程範圍之定義。

一、依學程範圍

此類定義明確指出中途輟學者學生的身分，從字義上來看，學程是指學生所處的教育階段，大致上可歸類為不限學程、中小學階段、中學階段等，分析如下：（整理自何雪鳳，1999；吳芝儀 2000；梁志成，1993；張淑慧,1999）

表 2-1-1 中途輟學定義整理-依學程範圍

學程範圍	學者定義
不限學程	<p>1、聯合國教科文組織（UNESCO,1972）：「中途輟學係指任一 學程階段之學生，在未修完該階段課程之前,因故提早離開學校。」。</p> <p>2、美國聯邦學生註冊局（Federal Register1988）規定，中途輟學係指，新學期開始沒有註冊，且在政府規定的畢業年齡限制前，未畢業，也未轉到其他的公私立學校或政府認同的教育計劃，亦未完成任何學習計劃，離開學校的原因不是因為疾病或其他學校所容許的理由（引自梁志成，1993）。</p>
中小學階段	<p>1、教育百科全書對中途輟學的定義是：「國中、國小學生在完成學業之前,除了死亡與轉學之外，因各種原因除去學生身分者」(張淑慧,1999)。</p> <p>2、Morrow(1990)中途輟學指的是學生已在初等或中等學校註冊，在中學畢業或完成同等學習計劃之前，不論學生離校時間是在正規學習時段之前，或是處於該時段內，不論其離校是發生在義務教育年齡屆滿之前或之後，也不管該名學生是否完已完成學校課業的最低要求，除轉學與死亡原因外，因其他原因而提早離開學校，即為中途輟學。</p>
中學階段	<p>美國國家教育統計中心（National Center for Education Statistics）所顯示的中輟學生問題，以中學階段的 9—12 年級最為嚴重，故美國的許多州對中途輟學的定義，是以 12 歲至 18 歲的青少年為對象，橫跨國中與高中階段的中學生。</p>

資料來源：研究者整理

由上可看出，中途輟學的定義，在學程範圍部分，不限學程是綜合各學習階段，只要在完成該學習階段之前離開，都算是中輟的行為。此不限學程的說法，可謂是中途輟學的廣泛定義。以國中小階段為依據，則是指未完成國民義務教育之前離開學校，此定義之學程範圍較適合我國九年義務教育之情況，亦符合教育部所頒發之「國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法」中所規定之中輟。至於以中學階段為範圍者，則與目前青少年中輟問題較為嚴重的情況相近，從許多中輟生的研究以 12 到 18 歲處於中學階段之青少年為對象，可看出此定義之重要性。

本研究所定義的中輟生，是依據教育部 91 年度修訂之「國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法」中所規定，以國民教育階段的學生為主。其中，根

據教育部訓委會（2002）的統計，依國中小中輟學生比例分析，國中層級約佔八成五，問題遠比國小階段嚴重，因此，本研究所言之中輟生，乃是以國民教育階段之國中生為主。

表 2-1-2 國中小輟學生佔總輟學生比例表

	八十八學年度		八十九學年度		九十學年度	
	人數	比例%	人數	比例%	人數	比例%
國中	4,690	83.2	7,288	84.1	7,956	84.1
國小	948	16.8	1,378	15.9	1,508	15.9
全部	5,638	100	8,666	100	9,464	100

資料來源：教育部（2003）

二、依據離校原因

有些學者是以中輟的因素來定義中輟，這些因素可分為基本型因素、除外型因素及指標型因素三類（整理自何雪鳳，1999；吳芝儀，2000；郭昭佑，1995；翁慧圓，1995）。

表 2-1-3 中途輟學定義整理-依據離校原因

離校原因	定 義
基本型因素	1、翁慧圓（1995）將中途輟學界定為「任何一個求學階段的學生，在未完成該階段之學業之前，未經請假，未到校達一星期以上，或轉學而未向轉入學校報到者，視為中途輟學」。 2、英漢教育辭典即將「輟學」解釋為由於未能完成一門課程的學習，或是因延長學習和某種其他社會義務而退學，並成為退學學生的人。
除外型因素	1、郭昭佑（1995）將中途輟學定義為：任一學程階段之學生，在未完成該階段課程前，除轉學或死亡原因外，因故暫停或中止與學校之關係。 2、溫怡雯（1999）：「義務教育階段的學生，除死亡因素外，在未完成該階段之學業未經請假，未到校達三天以上，或轉學而未向轉入學校報到者，經所應就讀學將名單呈報給中輟學生通報中心者。」
指標型因素	何雪鳳（1999）指出因個人因素（如學習能力：即學習態度、學習成就等因素）、家庭因素（家人對學習之態度、及家庭變故等因素）、學校因素（與師長關係因素等）、同儕因素、社會因素，而違反學習基本概念，離開學校，即為中途輟學。

資料來源：研究者整理

由以上各學者的主張可看出，基本型因素強調的是不論任何原因離校都是中

輟，此雖說明了中輟的廣泛意涵，但較不易反應實際之狀況。而除外型因素則將中輟的範圍縮小為排除死亡或轉學等外在因素，此定義之範圍較符合實務上中輟之認定，對教育單位較切合實際之需要。指標型因素則是根據近來學者在解釋中途輟學之離校原因時，以一些因素來作為輟學事實成立與否的指標，大致有個人因素、家庭因素、學校因素、社會因素及同儕因素等。這些因素幾可涵蓋中輟之原因，對中途輟學此一特殊現象的定義描述，使人能更深入的了解其意涵，亦可做為輟學事實是否存在之評估指標。故本研究將中輟離校因素概念部分，定義為學生在未完成學業前，除了死亡因素以外，因個人、學校、家庭、社會或同儕因素而離開學校，且未轉入其他學校就讀者稱之為中途輟學。

三、依據離校天數

離校天數的規定對教育及相關單位有最直接的影響，明確的定義離校多久即形成中輟是相關單位處理中輟的準則。對離校天數有所說明的中途輟學定義多散見於政府相關規定，大致上可分為三日、四週和四十五天（整理自吳芝儀，2000；鄭崇趁，1998；許文耀，1998）。

表 2-1-4 中途輟學定義整理-依據離校天數

離校天數	定 義
三日	「國中小學中輟生通報與輔導辦法」規定國民中小學未經請假且未到校上課達三日以上之學生,包刮轉學時未向轉入學校報到達三日以上和開學三日內未到註冊之國民教育階段學生,即將之列為中輟生。(教育部, 2002)
四周	美國「1988年國家教育長期研究」(National Education Longitudinal Study of 1988)的報告中,即將「中輟學生」定義為： (1) 依據學校及家庭的敘述，學生因非疾病或意外事故而未到校上課超過四週以上者；(2) 當該學生被歸類為「中輟學生」之後，到學校上課仍未超過兩週者。(引自吳芝儀, 2000)
四十五天	美國加州教育部(1986)對中途輟學的定義是：任何一位在10、11、12年級註冊的學生，在畢業或完成正式教育之前離開學校，且在45天內沒有轉學至其他公、私立學校就讀或參與其他學習計劃的學生(Hammack,F.M., 1986)。

資料來源：研究者整理

綜合上述，可發現對中輟學的定義認為相當紛歧。研究者整理上述之定義，參考各項的說法，在學程範圍部分，認為應與政府相關規定取得一致性，定義以

國中小階段為中輟之學程範圍。因為，在義務教育階段，受教育不僅是人民的權利，同時亦為應盡的義務，因國中階段之輟學情況遠比國小階段嚴重，故本研究將研究對象限定於國中階段之學生。在離校原因部分，本研究認為應扣除死亡、轉學等外在因素，並應考慮學生因個人、家庭、學校、社會及同儕等因素，而違反學習基本概念，而中途離校之行爲。在離校天數的部分，本研究則以離校三天為中輟形成之標準，以符合我國之實際情況。綜合言之，本研究所指之中途輟學是國民義務教育階段的學生，除死亡、轉學之外，因個人、學校、家庭、社會、同儕等因素之影響，有未經請假而未到校上課達三天以上之行爲。

貳、再中輟傾向之意涵

一、再中輟之意義

再中輟意指國民義務教育階段的學生，因個人、學校、家庭、社會、同儕等因素之影響，有未經請假而未到校上課達三天以上之行爲，被學校及有關單位列為中輟生，經一段時日之後，向學校辦理復學手續，經學校核准回到原班級或不同年級繼續完成未完成之課程，但自復學之日起至畢業前又有未請假及不明原因未到校達三天以上之行爲。亦即復學之後再一次的被學校通報為中輟的行爲，此乃再中輟狹義的定義。

狹義的定義賦予再中輟一個明確的規準。但在校園中實際的狀況是存在著許多熟悉中輟法規並遊走在法規邊緣的復學生。這些學生因為了解缺席三天即會成為中輟的通報辦法，因此多會無故缺席二日，待第三日上學，讓老師知道他有出席，即可避免被報中輟的危機。然而校方對於復學生如此的行徑，多半無可奈何。其實，再中輟的意義應該將此類實質的輟學者涵蓋進去，因為他們多半徒具復學的形式，對於學校中的學習活動（包括課業學習、班級活動及體能活動等）、師生關係、同儕關係，幾乎已陷於停滯的狀態，中輟與非中輟，祇在正式與非正式而已，班級同儕對這種情形也司空見慣。因此廣義的再中輟應該是指學生中輟復學之後，長期斷斷續續的缺課，缺課總日數達到某一上限，並且未實際參與學校的一切活動如課業學習、生活學習、班級活動、體能活動及人際互動等行爲。

廣義的再中輟較能符合實際上中輟復學輔導之需求，而不會給予復學生投機取巧、鑽營法規漏洞的機會。然而狹義的定義卻是目前教育相關單位實施的標準，且其有較易實施，統計亦較容易的優點。許多的研究調查均以此為取樣的標

準，如劉秀汶（1999）的研究，中輟復學生再中輟的比率約 4 成，而天主教善牧金會在 1999 年調查復學的中輟少年再度中輟的比率是 65%。以上的討論看來，若改採用廣義定義再中輟，則再輟率可能會更高，亦即能真正拿到畢業證書而非肄業證書的中輟復學生，其實為數不多。

近年來，有鑒於復學生一輟再輟的情形並未改善，政府相關單位因此擬妥一系列的配套措施，如推動多元彈性教育課程、建立輔導新體制、加強法治教育、落實認輔制度及策動社會志工、替代役男協助教師認輔中輟復學生等，以預防及避免學生再輟的情形一再發生（教育部，2003）。可見復學生再輟之情形已漸獲重視，除了復學率的提高之外，如何將復學生留在校園才是有關單位所必須積極思考的方向，對於再中輟的認定亦可再作一全盤性的思考。

本研究對於再中輟之定義，鑒於復學生資料取得的正確性及再中輟認定的一致性，故採用狹義的定義，再中輟是「國民中學學生有未經請假而未到校上課達三天以上之行爲，被學校及有關單位根據『國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法』通報爲中輟生，經一段時日之後，向學校辦理復學手續，經學校核准回到原班級或不同年級繼續完成未完成之課程，但自復學之日起至畢業前又有未請假及不明原因未到校達三天以上之行爲」。

二、再中輟傾向

「傾向」一詞，按字面上的解釋是「趨勢」之意，意爲個體受到各種內在與外在因素之交互影響，而形成行爲前的心理預備狀態。復學生復學之後所面對各種內在與外在的適應困境，迫使某些學生走上再度中輟一途。在復學生尚未將再中輟復諸實現之前，可能會經歷一段不爲人知的心理歷程，從其學校生活中的蛛絲馬跡中也許可看出其再中輟的傾向。（一）心中明確的意念：復學生本身不想上學的想法。此意念除藏於復學生的內心之外，亦可能透過言語及行爲舉止向外表達。（二）言語的表示：復學生透過言語的表示來呈現再中輟的意念，其告知的對象可能是父母、老師或學校同儕、校外朋友。（三）出缺勤狀況：復學生復學之後，出缺勤的狀況可直接顯示其復學的情形。復學生再度中輟之前，通常會有時常遲到早退、挑喜歡的課上、無故請假或曠課一、二天的狀況發生。

由上可知，再中輟的傾向事實上可經由父母、師長細心的觀察以及同儕之間的活動而觀察得知。本研究之再中輟傾向是指復學生復學後想再一次離開學校的

傾向強度，亦是復學生中輟次數、心中的意念、語言的表示及出缺勤狀況的總體表現，從中可看出復學生再中輟傾向之強弱。再中輟傾向乃是預測再中輟行為的最佳變數。

參、中途輟學的成因

在國內、外有關輟學議題的研究，多認為學生輟學的因素是複雜和多方面的。根據教育部（2002）的「各國中輟學學生現況及國家政策研究資料」顯示，各國中輟之原因，不外乎個人因素、學校因素、家庭因素及社會或同儕因素等等。我國於民國八十四年度所建立的中輟學生通報系統，在輟學原因的通報方面，即以個人、家庭、學校、同儕關係等四類因素為主。但以青少年發展的觀點來看，其內在的心理歷程因素，亦是影響個體行為的關鍵因素，中輟的行為是既複雜且有其內外因素，彼此呈現交互作用，因此中輟的成因亦應分為內在心理歷程及外在因素來探討。本研究將採許文耀（1999）中輟成因之分類架構，再參考各研究結果學者，依內在心理歷程及外在因素兩方面予以整理探討。尤其是其心理發展、對學校的認同及社會角色的扮演及價值衝突方面。相較於內在的因素，學校、家庭、社會或同儕等可視之為外在因素。

一、內在心理歷程因素

青少年的心理發展、對於學校的認同、社會角色的扮演以及價值觀的混淆，均會影響其內在心理歷程的運作。在此一時期，個體生心理發展迅速，正確的自我概念、自我尊重等發展可以降低反社會及偏差行為的產生，而自我效能的發展對個體可產生正向的自我影響。根據研究（黃德祥，向天屏，1998；吳芝儀，2000）中輟生在心理方面，普遍呈低自我肯定、缺乏學習動機、對所有學科沒興趣等。黃德祥（1996）的研究顯示，具有較低自我概念或低自尊（低自我肯定）者，容易因自暴自棄而輟學。中輟生的自我認同普遍而言是負向的。Finn（1989）認為，當學生認為自己是學校的失敗者時，便開始陷入拒絕學校或是備學校拒絕的惡性循環中。

因此，中輟生多半認為學校不是為他們而設的。Orr（1989）的研究報告指出，有31%的中輟少年認為學校不是為他們存在的。學生對學校的認同將是影響他上學習慣、學習態度與動機的重要因素，而上學習慣、學習態度與動機則又與其參與學校活動息息相關（許文耀，1999）。另一方面，以一個學習者的角色而

言，青少年通常被期待做一個好學生。但是，社會的變遷與諸多因素的影響，成人與個體本身所認知的好學生，通常存在著某些的差距。因此青少年對自我價值的判斷，與師長父母的價值觀是衝突、對立或相容，將影響著學生對學校的認同與否。

再者，學校課程與現實生活脫節，造成學生認定學校教育無助於其未來在社會角色上的扮演，更強化了學生對學校的不認同感。如此惡性的循環，將迫使中輟生一步步的離學校而去。青少年若是相信自己不適合在學校求學，就不會喜歡大人，以後亦不會有什麼發展，容易走入負向態度的惡性循環(王寶墉譯，1998)。

二、外在因素

家庭、學校及同儕因素是學生中輟的外在因素，以下分別討論之：

(一) 家庭因素：

在黃德祥、向天屏(1999)最近的研究中，即發現中輟學生家庭結構多不完整、家庭社會地位低，或是親子關係不佳。而鄧煌發(2000)的調查研究亦發現，影響少年發生輟學行為之成因中，家庭結構與家庭動力方面的影響力不容忽視，其中尤以家庭結構之健全與否的影響力最大。綜合言之，造成中輟的家庭因素包括家庭結構改變、親子關係不良、父母管教方式不當、手足關係疏離、及家庭社經地位低落等(郭靜晃等，2001)。另因家庭發生重大變故、家庭漠視、家長對教育意願低落、家庭經濟需其工作補貼、在家照顧弟妹、舉家躲債，居家交通不便、移民等因素亦是中輟的危機因素。

(二) 學校因素

根據教育部(2003)所公佈的有關國民中小學中途輟學原因之統計資料分析，在學校因素方面，學校管教方式不當、考試壓力過大、師生關係不佳是主要原因。1990年美國聯邦教育部亦曾經統計分析中輟學生的重要中輟原因，依序是不喜歡學校、學業失敗、無法和老師相處、趕不上學校進度、未婚懷孕、在學校中無歸感、無法和同學相處、經常留級等。除了未婚懷孕、必須賺錢養家、朋友也輟學三者之外，其餘七大中輟原因均與「學校因素」息息相關(教育部，2003)。

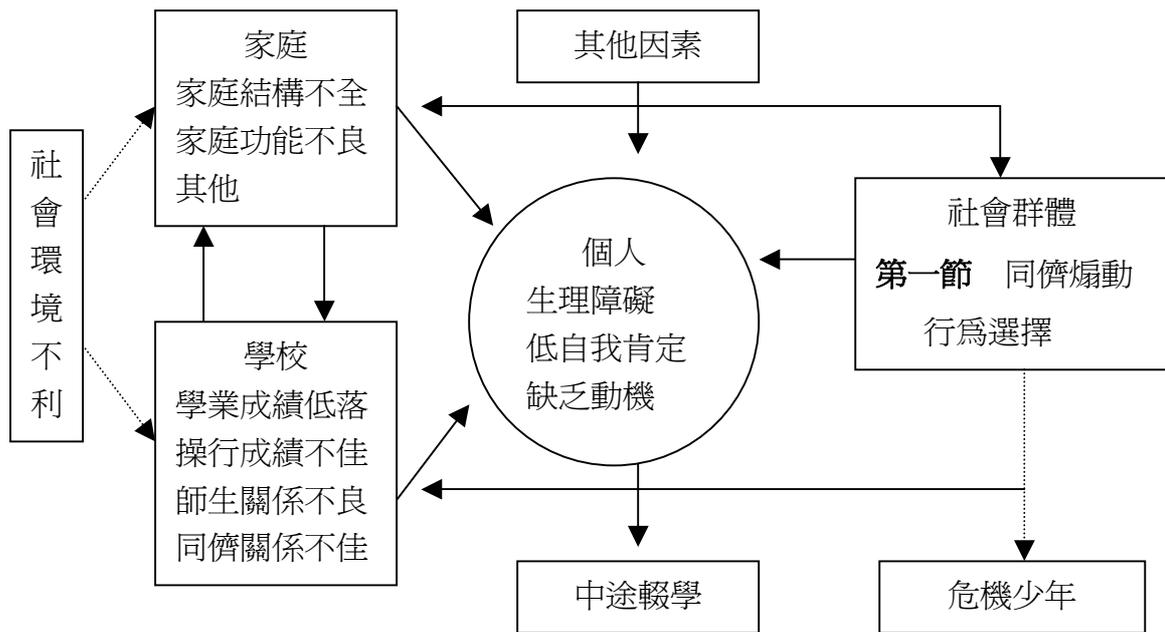
許多研究亦顯示(張勝成 1993，翁慧圓，1994，黃德祥，1999)，學校因素是中途輟學的原因之一，這類因素有：學業成績低落、操行成績不佳、師生關係

不良、校園暴力事件或是管教方式不當等都會影響學生中輟。國中生中途輟學原因時，「功課不好」是輟學的主要原因之一，學業成績低落的因素對中輟有很大的影響力。操行成績不佳除顯示青少年違反校規情形較多外，亦可能影響老師對青少年的態度，繼而減低青少年對學校的依附，形成偏差行爲。翁慧圓（1994）認為師生關係不良會使青少年不尊重和不認同師長意見，也較不會在意師長對他的看法，師生關係疏離逐漸擴大，導致青少年的逃學和輟學行爲。根據黃德祥（1999）的研究，中輟生常認為老師以不當的、粗魯的、具威脅性的言行來對待他們。這些因素帶給青少年都是一些負向的經驗，不僅影響學生中輟，甚至影響中輟少年的復學。

（三）同儕因素

青少年的中途輟學，和朋友的影響有密切的關係(鄧煌發，2000)。偏差行爲少年結交朋友的品行均較差，大多也有輟學的情形，甚至有犯罪的紀錄。由此觀之，同儕系統在青少年時期擔任了十分重要的角色，不良的同儕關係造成學生行爲偏差、中途輟學。從許多研究中可歸納出同儕團體所影響的中輟因素有：受不良同學影響或引誘、與同學關係不佳，無法得到同儕的認同與接納、受同學的排斥，不想上學，或受到較惡劣學生的欺壓、恐嚇、勒索而不敢上學等（許文耀，1998；翁慧圓，1996；郭昭佑，1995）。

綜合言之，中輟的問題起因於個體內在的低自我肯定，對學校認同問題，缺乏學習動機以及個體價值觀的混淆，再加上外在的家庭本身的結構問題、功能的失常；學校的種種適應問題（包括課業、師生關係、同儕關係等），以及不良友伴的引誘脅迫，終於使他們走上中輟之路。當然，中輟的因素並非是單一存在的，在這個歷程中，輟學之路總是充滿了來自個人內在、家庭、學校、同儕方面的影響，輟學只是各種因素交互作用的結果。吳芝儀（2000）曾試圖建立「中途輟學危機因素交互影響歷程概念性模式」，用以解釋中途輟學各種因素的交互影響及中輟的歷程：



圖一 中途輟學危機因素交互影響歷程概念性模式 資料來源：吳芝儀（2000）

當然，並不是每一個來自家庭結構不良、親子關係不佳、父母管教方式不當、手足疏離、或家庭社經地位低落的危機學生都會中輟，也不是每一個在學校中學業成績低落、操行成績不佳、師生關係不良、遭受校園暴力事件或是管教方式不當的危機學生都會中輟。對於同儕間的引誘、排斥、欺壓、恐嚇、勒索以及得不到同儕的認同與接納等，大部分的學生仍能度過危機，繼續向學。學生的中輟與否，個人內在特質傾向具有決定性的影響。當個體內在是好玩、不愛讀書、低自我肯定或低自我效能的，家庭或學校的適應問題無法解決，此時若有社會同儕群體的煽動、引誘，處在危機中的個體便會相互模仿學習，尋找另一種形式的自我肯定。同儕群體在中輟的因素中可能是推力也是拉力。對中輟生而言，同儕的角色除了班上的同學之外，同校中或校外與他們志同道合的同伴，都是他們生活經驗中重要的同儕團體，正向的經驗是將學生從危機中拉回的重要力量，而負向的經驗則將危機青少年推向另一個危機。對於同儕此一角色將在第三節有更深入的探討。

肆、復學生再中輟之因素

復學生之所以會有再度中輟的危機，是因為回校復學後所要面對的適應困境，比較學之前有過之而無不及，對重回校園的復學生而言，舊的適應問題並未

消除，但接踵而來的卻是一個又一個的新問題，迫使復學生再度踏上中輟一途。根據研究（鄭夙芬，1988；陳秋儀，1999；程秋梅，2000），在復學生從輟學的情境中回歸學校之後，其所面臨的挑戰，除了學業、人際關係、班級常規及個人心理適應之外，有些尚需面對校方、教師、同儕及家長的刁難。再加上一段時日與學校脫節，不正常的生活作息難以調整等，在在都使得復學生的學校生活充滿危機與變數。陳秋儀（1999）的研究顯示出中輟生復學之後如果從外界所接收的支持與協助不足，則會讓他們在面臨壓力情境時，以逃避的方式因應，亦即較容易出現再中輟的情況；然當復學生在遭遇問題之時，外表上卻多半持無所謂的態度，而其具體的表現，卻是選擇再度逃離學校。

從學校適應的觀點來看，復學生在學業適應、人際適應、學校常規遵守及心理適應方面均出現適應不良的困境（蔡慶興，2002；賴瑞芳，2002；顏郁心，2002；劉上民，2001；程秋梅，2000；張梅禎，2000；林秀貞，2000；陳秋儀，2000）。適應不良使人產生問題，相反地，良好的生活適應則會使人較容易成功。如果復學生復學之後的學校適應是良好的，則復學成功的機會較大，學校適應的成功與否與輟學有直接的關係。

一、課業適應與再中輟

一般說來，中輟而又復學的學生，很少沒有課業適應的問題。很多研究顯示，復學生本身知覺的學校生活適應以課業適應最困難（蔡慶興，2002）。復學生在課業上，往往顯的力不從心、學習意願低落、注意力不集中、學業成績低落且抱持抗拒的心態、作業無法如期繳交、極端厭惡考試等。學業的挫敗經驗是復學生適應困難的重要來源之一。

二、人際關係適應與再中輟

（一）與同學方面：鄭夙芬（1988）研究指出，復學生有被標籤化的情形，有時會覺得同學投以異樣的眼光來看待他們，並且覺得和同學比較難溝通，有心理上的距離，但從同學對復學生看法中卻顯示，一般學生與復學生之間的相處，並未受復學生的身分影響。李秀貞（2001）研究卻發現，增進一般同學和復學生的互動和了解，使復學生更見容於一般同學，會是讓他們留在學校的一股重要拉力。此亦為本研究欲探索的問題之一。

（二）與教師方面：復學生與教師關係的發展，存在著種種不穩定的變因。加以

有些教師已將復學生標籤化，對他們持排斥、拒絕、冷漠的態度、使得復學生在學校的生活適應上，存在著師生關係不良的問題。許文耀（1998）認為良好的師生互動會影響學生的歸屬感，當學生遇良師，則輟學機率就會降低。

（三）.與校外同儕方面：與校外同儕關係的發展，會影響復學生的自我觀、人生觀及做人、學習的態度。在復學生的眼中，這些朋友才是比較成熟，勇於挑戰，志同道合，甚至是同病相憐的。

三、常規遵守問題與再中輟：復學生對於校規班規，較難達到學校及老師的要求，在服裝儀容、上課規矩、整潔勞動，均無法達到最起碼的要求。

四、心理適應問題與再中輟

復學生具有自信心不足、意志薄弱、挫折容忍力低的特性。彭駕梓（1994）認為復學生在心智上，常出現自我否定的心理，叛逆性強烈、對未來充滿徬徨的心態、很少平心靜氣好好反省。吳芝儀(2000)也認為在生活中缺乏自我肯定的中輟生容易不當地知覺到外面環境的敵意、威脅和壓力，而產生負向的感受和情緒。種種對復學生心理適應的探討，均顯示出復學生心理適應的困難是其中輟的主要原因之一。

本研究限於研究者之時間與能力，對於復學生再中輟之研究，將聚焦於復學生之人際關係適應中同儕接納與否及心理適應問題中自我效能兩個面向來探討復學生再中輟傾向的問題。如研究動機所述，同儕對於青少年階段，有顯著的重要性。對於國中的少年而言，同班同學的影響力顯得更為重要。在一項非正式的研究中顯示（葉亞寧，2000），中輟學生的求學態度受同儕的影響最大，甚至略高於父母及師長，而此影響是屬於「正面影響」，意謂學生有心向上時，同儕的鼓舞力量最大。在有關中輟的研究中，同儕的力量有必要做更進一步深入的探討。故本研究假定同儕對復學生而言是一股強而有力的外在大力量，對於復學生的內在心理適應則以自我效能來支持之，因為自我效能是個體正向自我影響的要素。

伍、台北縣國中中輟概況

台北縣為台灣省之最大縣份，全縣人口共計三百六十六萬，在二十九個鄉鎮市中，計有國中七十六所，學生總數共計 159,357 人，佔全國國中生人口總數 957,285 人六分之一（教育部，2004）。依台北縣教育區之劃分，分為三重，雙和，

淡水、板橋、新莊、七星、文山、三鷹及瑞芳等九個區域。因為幅員遼闊，以及地理環境的差別，致使 76 個國民中學中，學校規模有很懸殊的差異。都會型的學校，如板橋、中和、永和及新莊地區，班級數超過百班以上的大校，比比皆是，而鄉村地區卻也存在全校學生不滿百人的迷你國中。

根據台北縣教育局（2004）統計，91 學年度國中中輟生計有 1053 人，該年度復學人數為 584 人（亦即九十一年九月一日到九十二年八月三十一日，中輟而又復學者），非該年度復學者為 267 人（亦即九十一年九月一日之前即被通報為中輟，於九十一學年度回校辦理復學手續者）。故九十一學年度之復學生總數為 851 人，在本研究中，該年度復學與非該年度復學者均為抽樣對象。

台北縣之中輟生人數為為全國第一，在面對龐大的中輟業務時，教育有關單位目前的實際措施有：強化組織運作、建立中輟生通報聯繫機制、辦理慈輝專案計劃、辦理有效輔導課程、推動認輔制度、實施創意方案、整合社區資源，通過各種通報系統、社會福利體系，協助尋回中輟生，並期望復學後能得到適時的輔導與支持，回歸主流教育體系，使中輟生的比率逐年降低，而復學率能夠逐年增加。

第二節 中輟復學生之自我效能感

青少年階段乃是個體由孩童過渡到成年的時期，是自我探索與自我肯定的重要階段。青春期前期（10~15 或 12~15 歲）的學童，不僅要面對生理上的變化，與複雜的同儕關係；更要適應新的學習環境（國中階段）與繁重的課業。倘若青少年對此變化適應不良，很容易造成輟學、使用菸酒毒品、不當的懷孕甚或自殺等結果，青少年能否承擔上述來自內外之壓力，端看是否具備足夠的因應策略（陳曼玲，2001）。不同的因應策略，有著不同的結果。有些青少年面對壓力時，毫無招架的能力，面對問題選擇的可能是逃避，也可能採取不適當的方法解決；有些青少年雖然身在逆境，但卻能安然度過難關。然而，青少年如何決定其因應策略，與自我效能感有很大的關係。透過自我效能，個體可用以評估自己具有多少能力，以及需要付出多少努力，遇到挑戰時要有多少堅持與彈性，並據以訂定因應的策略。因此，以下將就自我效能之意涵及復學生之自我效能感加以探討：

壹、自我效能的意義

自我效能理論發軔於 Bandura (1982) 探討行為改變與自我效能之關係研究，其認為自我效能乃「個體對自己表現成功結果所需行為的信念」亦即「個人在含有新奇，無法預期和壓力因素的情境下，所能組織並實行有效策略的程度」。此說明個體在觀察學習的歷程中，對環境的認知會形成下次如何行動的標準。外來的增強在表面上雖然有影響力，但是行為的內容仍由個體本身控制，個體由此形成對自己能力的看法，進而形成個體自我效能（引自徐俊民，1995）。繼 Bandura 之後，中外尚有許多學者對自我效能一詞加以剖析、探討，經整理如下表（張春興 1989；孫志麟 1991；黃麗玲、徐新逸 1999；Schunk & Rice，1987；Woolfolk and Hoy，1990；Collins & Bissell，2002）

表 2-2-1 自我效能定義整理

學者	論述
張春興（1989）	個人對自己從事某種工作所具備的能力，以及對該工作可能做到的地步的一種主觀評價。
孫志麟（1991）	自我效能與個人效能或效能預期意義大致相同，是一整個特殊情境的構念，指個人對自己能夠獲致成功所具有的信念，而此信念是對自己完成某種行為的能力判斷。
黃麗玲、徐新逸（1999）	自我效能是指個體在特殊環境下，覺察到自己能組織並達到某種行為和表現的能力判斷，而此種能力會影響到個人所設立的目標水準、策略的選擇、結果的表現及努力的堅持。
Schunk & Rice（1987）	自我效能是個體的一種信念，個體因此信念而有自信可以做到期望中的表現水準。
Woolfolk and Hoy（1990）	自我效能是個人用以評估處理週遭事物的能力，而此評估的產生是來自於外在的環境、自我調適機制、個人經驗能力、成就與表現交互作用的結果。
Collins & Bissell（2002）	自我效能是個體對自我能力及表現的一種自信心，是影響學習者學習行為的潛在因素。

資料來源：研究者整理

綜合上表，可知自我效能強調的是個體對自我的能力、信心的評估及對行為動機的影響，是個體對自己能力之信念，對自我行為能力的預期。而本研究主要是探討復學生之自我效能感、被同儕接納感與再中輟傾向之相關，以復學生在同儕接納方面的角度而言，自我效能是指復學生預期或評估他們能夠被同儕接納，在班級中發展良好的人際關係的表現和能力。以復學生在復學方面的角度而言，自我效能是指復學生預期或評估他們能夠達成復學目標，不再回流中輟的表現和能力。

貳、自我效能的來源

至於個體是透過哪些訊息而產生關於自我能力的知覺、評估自己的信心或是產生行為的動機？Bandura（1982）提出自我效能訊息的來源有四種，分別為精熟的經驗、替代經驗、口語說服、情緒狀態。依其方式的不同，對自我效能的影響亦有差異。且自我效能之四種來源可以同時有影響，亦可能有某些項目影響較大，其內容分述如下：

一、精熟的經驗

個體實際參與活動之經驗，包含成功及失敗的經驗，是最直接、可靠，也是最重要的訊息來源。過去成功的經驗，可以提高個人對自我能力的預期，故成功的經驗提高自我效能。反之，屢遭失敗的經驗，則會降低個人對自我能力的預期，尤其是在事情剛開始，尚無法反映出個人對環境的努力即失敗，則效能之負面評估最大。個體在一連串的成功經驗之後，會發展出相當大的自我效能，此時偶而的失敗對判斷自己的能力就不會有太大的影響。當一個人特別記得成功的事情，選擇性的自我檢視會擴大自我效能知覺。一旦增強的自我效能知覺建立了，則可以類化到其他情境，尤其某些特別注意自己不適當表現的人，其類化的行為更明顯，並且，與產生自我效能之情境越接近者越容易類化（Bandura，1977）。

二、替代經驗

上述的精熟的經驗乃是個體的直接經驗。除了直接經驗之外，個體亦可藉由觀察他人的成功經驗，尤其是對方的條件與能力與自己相類似時，便可以說服自己「別人能，我應該也可以」，自我效能因此而提高。反之，若個體觀察到與自己有相似條件或能力相同者失敗的表現，便會降低對自我能力的信念，同時也會降低努力的程度（呂昌明、王淑方，2001）。雖然整體而言，替代之經驗較之直接經驗為弱，但觀察他人仍能產生明顯而持續的改變，被他人的無效能表現所說服者，傾向於自己行為亦較無效能，且堅信自己無能；相反的，本身雖曾經歷過失敗，先前自我效能感並不好，但觀察時，把重點放在有影響力且能增加自我效能的模範，則會增加自我效能（引自徐心逸、黃麗玲，1996）

三、口語說服

口語的說服是經由他人的鼓勵與說服，使個體告訴自己應該有能力接受挑戰，並且將會成功地去因應面臨的問題，進而達成目標。此乃學習自我效能最廣泛的來源。但是也有學者認為（孫志麟，1991；鄭斐娟，2000），口語的說服是短暫且脆弱的訊息來源，因為個體在沒有直接經驗為基礎之下，口語說服即使能在一時之間產生對成功的預期，也會因無經驗或負向、失敗的經驗而迅速消除。口語的說服需要略高於個人的能力。當個體需加倍努力以達成該任務時，說服者若能讓對方相信，它可因足夠的努力而成功，較具有說服力。當個體表現成功時，更會彰顯說服者的評估能力知覺。但過度膨脹的說服評估卻會誤導造成失敗，而破壞說服者的信譽。無論如何，口語說服對曾經失敗者，且自覺效能較差者，不失為一有效的方法。

四、情緒狀態

當個體面臨壓力與困境時，其行為的表現水準可能因情緒的波動而降低，此時的自我效能自然降低。由此可知，處在不安、焦慮的環境中，其效能的預期亦較低。一個能掌握自我情緒的人，較不會被過多的生理反應所引發的無助感侷限，且較有信心獲致成功。在某種情緒傾向時的回憶，會影響個人對自己效能的判斷。悲傷的心情會讓一個人想到失敗，而減低自我效能；正向的心情會讓人想到成功的事，而提高自我效能。

個體透過上述之訊息來源形成本身之自我效能，其中精熟的經驗乃是個體的直接經驗，透過個體本身自我成功的經驗，做為下次行動的價值判斷，替代經驗可謂是一種間接的經驗，由個體觀察他人的經驗做為行為的依據；口語的說服是受到自己和社會影響之結果；情緒狀態則是對自己能力、強度和不利功能之弱點所做的判斷。由此可知，自我效能的高低受到其訊息來源影響，自我效能之提升或降低端賴此訊息經驗的正向或負向，正向的訊息來源使個體產生較高的自我效能，而負向的訊息來源使個體產生較低的自我效能：

表 2-2-2 影響自我效能的訊息

四種訊息	提高自我效能訊息	降低自我效能訊息
精熟的經驗	成功的經驗	失敗經驗的累積及學習的無力感
替代經驗	學習與自己狀況類似，目標相同人的成功經驗及解決問題的方法	看見或聽見條件優秀的人成功的事情
口語說服	由優秀的專業人士或對其具有吸引力的人加以鼓勵評價及讚美，在言語及態度上支持精神認同。	所做之事不被尊重、被斥責、不被關心、被忽視
情緒狀態	從事活動時自覺生理及心理所產生的良好反應	疲倦、不安、疼痛緊張及受損的感覺

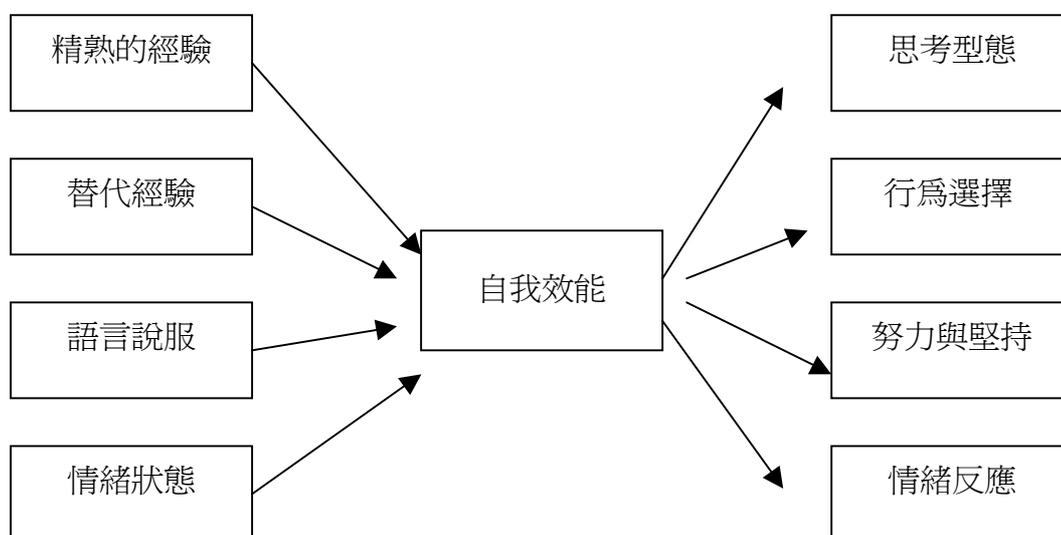
資料來源：研究者整理

由上可知，個體依據成就表現、替代經驗、口語說服、情緒狀態所得到的自我效能訊息的差異會影響一個人自我效能的高低預期。而自我效能的高低會影響廣大層面的行為表現結果。因此欲提高個體自我效能，可以提供個體本身成功的機會，運用楷模學習（最好是與個體經驗相似、條件相當的人），對個體產生正向的影響；並透過言語的鼓勵、讚美，提高其自信心。當然，安排一個舒適安全的環境亦十分重要。

參、自我效能的影響

上述個體透過不同的訊息來源而產生不同的自我效能，自我效能的高低會影響廣大層面的行為表現結果。Bandura（1982）曾論述自我效能訊息的知覺會影響個人的思考型態、動機、行為選擇、努力程度、情緒狀態。這些影響包括個體選擇活動的動機、決定選擇何種行為、在該情境中選擇盡多少力、持續多久以及在預期某情境，或置身其中時會有什麼情緒反應。

以下 Bandura（1982）的自我效能的覺知模式說明了自我效能、訊息來源以及其影響結果之間的關係：



圖二 自我效能覺知模式（Bandura，1982）

根據 Bandura（1977，1982，1986）的研究，認為一個人的自我效能感會以多種方式影響人類的覺知、目標、行為動機和表現的成果。亦即自我效能的高低不但會影個體思考組型，且對於活動選擇、努力程度及堅持度、情緒反應等，也會產生直接或間接的功用。自我效能的影響，以下分述之：

一、決定個體思考型態：

個體的思考型態對於行為有很大的影響。自我效能會影響個體面對困難情境的思考型態。高自我效能者富有自信心，勇於面對挑戰，相信努力是可以克服困難的。而低自我效能者，在面對困難情境時，則容易產生畏懼，裹足不前。

二、決定個體行為的選擇：

所謂的行爲選擇是指個體在眾多的可能行爲中，選擇一個自己認為適合自己的行動，並決定花多少時間去完成。這些決定包括對活動和對環境的選擇。「選擇」對個體而言，大部份是由個人的效能判斷來決定，若其覺知某活動爲自己能力所及，則會積極參與此活動，同樣地，個體若覺知自己在一個環境中是沒有能力的、適應不良的、無法掌控的，則會選擇逃離此環境。綜合言之，高自我效能者傾向於選擇有挑戰性的任務，低自我效能者則反之，傾向於逃避參與具有挑戰性的任務，遇到困難時，較容易放棄。因此正確理性的評估本身的能力去完成一件工作是相當重要的。評估爲自我效能高者，可養成其積極參與的行爲，進而提昇能力，反之，評估自我效能低者，便需鼓勵其參與可發展潛能的活動，並使其正確的覺知自我效能，選擇自己能力所能勝任，且具有挑戰性的活動，方可促進自我成長。

三、影響個體面對困難的努力的程度與堅持：

自我效能的判斷也會影響個體對情境的努力程度與堅持。在困境中，有些人勇於面對，越困難的事物越能激發其努力的動能，有些則輕易放棄，毫無招架能力，這也是在同樣的情境中，有人成功，有人失敗的主要原因。一個人自我效能的信念將決定其動機的強度，這在他從事有關工作努力的程度，和遇到困難時持續的時間上就會顯示出來。評估自我效能爲高者，他努力的程度將越大，持續的時間將越長。反過來說，具有高忍耐堅持的人通常會有較高的效能，因爲效能和能力是由持續的努力所達成，故努力與效能有時是一體兩面的。自我效能強的人，會堅持到底、有好的表現，而有好的表現之後，又可以增強自我效能。反之，自我效能弱的人，不會堅持到底、較輕易放棄，所以表現相對不好，自我效能亦會降低，形成惡性循環。

四、影響活動時的情緒狀態：

一個人對自己能力的判斷也會影響他們在環境中活動的情緒反應。當個體判斷自我效能不能應付環境需求時，則會產生壓力，恐懼、擔憂、焦慮等可能是其內在或外的情緒反應。這些負面的情緒反應可能會傷害個人對效能使用的能力，進而導致個人的失敗。Bandura（1982）認爲，當個體活動時，如果個人對自我效能具有信心，他便可以面對困難的情境。自我效能越高者，越有信心面對困境，

當個體知覺到自己具有高度的效能時，不僅會降低恐懼感和自我抑制，還會透過對成功的預期，影響個人應付問題的努力程度，以及個人面對障礙和痛苦的持久度，甚至創造適合自己的環境，而不為逆境所困。反之，當個人自認為沒有能力去處理某項問題，他就會產生情緒低落，容易焦慮、恐懼和逃避的行為，也由於他所預見的只有失敗，因此易導致失敗的經驗。

表 2-2-3 自我效能高與自我效能低者之差異

	自我效能高者	自我效能低者
思考型態與活動選擇	積極參與各種活動，促進自我成長。	逃避豐富的環境和活動，因此阻礙了發展。
	追求有挑戰性，有興趣及喜歡的工作。	為了躲避壓力，追求較小的願望。
	遇到困難時更加努力。	面對困難情境時，裹足不前
努力程度與堅持	在困境中堅持到底。	在困境中輕易放棄。
	遇到困難時，對已習得之技能更加肯定。	遇到困難時，可能全部放棄。
	失敗的原因認為是努力不夠，而不是沒有能力。	認為是自己的錯，因此不能有效運用個人能力。
情緒狀態	有信心面對困境。	預期失敗，因此易導致失敗。
	在有負擔的情境下，不會覺得有壓力。	在有負擔的情況下，為焦慮與壓力所苦。
	對情境的要求會更努力更注意。	很在意自己的缺陷和困難。

資料來源：研究者整理

綜上所述，自我效能對個體的影響，不僅止於認知功能，幫助個體做抉擇，且是人類行為表現的開始和持續不斷的動力來源，並影響個體活動時的情緒狀態。個人對自我效能或成功的預期越高，願意付出的努力越大，遇到困難時會更加努力、更積極而且越持久；反之，低自我效能的人很容易因負面的經驗而放棄任務，逃避壓力。

肆、自我效能之內涵

如前所述，自我效能會影響個體的思考型態、行為選擇、努力堅持及情緒反應等。然而，自我效能的內涵為何？從哪些方面可以了解個體自我效能？

Bandura (1997) 曾論述自我節制效能，認為自我控制效能、自我激勵效能及自我規劃效能是構成自我節制效能的三個要素。對青少年而言，能夠自我控制，不從事危機活動，則發展自我節制效能是很重要的。現欲探求自我效能，應從自我

節制效能觀之。青少年能否發展出控制自己行為策略，給予自我肯定與鼓勵，並根據行動結果重新調整知覺、改變行為，以作為下次行動的準則，是本研究所指自我效能的含意，此亦即為自我控制效能、自我激勵效能及自我規劃效能，以下討論之：

一、自我控制效能：

自我控制效能意謂個體能自我控制自己的行為，知道甚麼事情是可以做，什麼事是不可以做。回顧以往行為的軌跡，在經驗中學習，讓失敗的經驗可以成為下一次行動的警惕，將成功的經驗延續到下一次的行動。

二、自我激勵效能：

所謂的自我激勵效能是個人在完成目標之後，自己給予自我鼓勵與激賞。自我激勵效能使人能夠往下一個目標勇往前進，同時當個人在行動中遭遇挫敗之時，自我激勵效能能讓個人堅持前進，不會因為一時的不如意就放棄。

三、自我規劃效能：

所謂的自我規劃效能，是指個體為達成目標，為自己設定計畫，並在執行的過程中，不斷地嘗試處理事情的技巧與方法，衡量自我的能力，選擇有利於自己的行動策略，以作為能否有效行動的依據。

如上所述，自我控制效能、自我激勵效能及自我規劃效能可用以代表自我效能的三個構成要素，自我控制效能、自我激勵效能及自我規劃效能的高低會影響個體之思考型態、行為選擇、努力堅持及情緒反應等，高自我效能者在面對困難的情境時，控制自己的能力較高；為達成既定目標，對於因應策略的選擇，如何採取行動，解決問題的方式等較具計劃及執行的能力；當計畫執行、目標完成之後則具有較高自我激勵的能力。

伍、中輟復學生之自我效能感

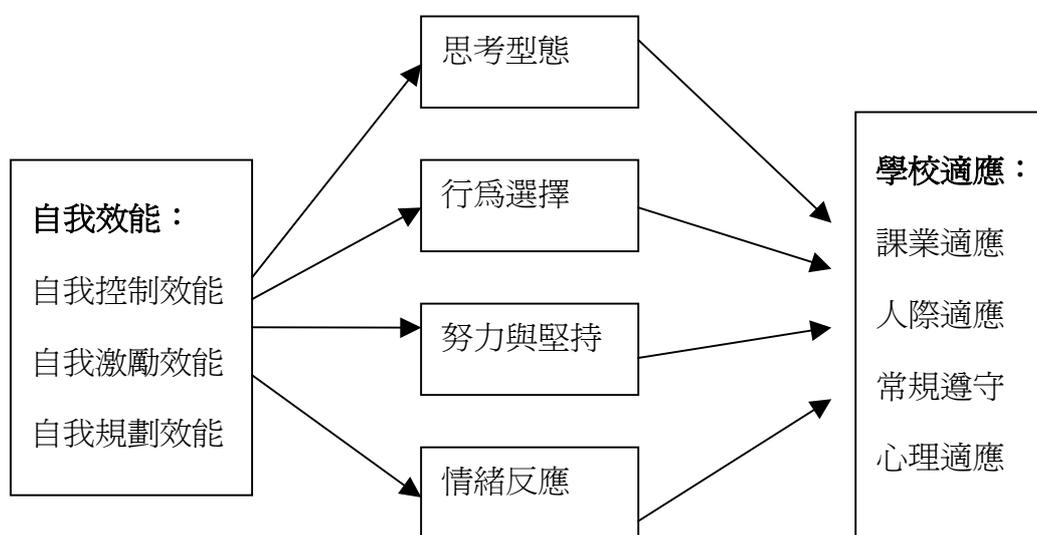
自我效能自從 Bandura 在 1977 提出之後，被應用的領域頗為廣大，在臨床諮商問題、體育及教育等範疇均有大量的研究。在教育的情境中，有關自我效能的研究多集中在和心理學相關的構念、學業動機、學業成就之間的相關。很多研究的結果顯示，自我效能和其他自我信念、動機、學業選擇、成就等均有顯著相

關 (Schunk , 1982 ; Pajares , 1994 ; 孫志麟 , 1991 ; 梁茂森 1993 ; 楊淑萍 , 1995) 。然而目前國內尚未出現將自我效能運用於中輟復學生的研究，宋家慧 (2000) 的碩士論文曾經應用自我效能理論，試圖透過自我效能方案的設計與執行，使危機邊緣少年發展出自我節制的技巧，減少偏差行爲。

復學生再中輟的傾向起因於復學生復學後的適應困難，

其復學後面對的壓力，比中輟之前是有過之而無不及，此已如前所述。復學生能否具有克服壓力並成功地重新適應學校生活，順利畢業的自我判斷，亦即「我有能力達成復學成功這個目標嗎？」的自我期望，將是會不會再一次中輟的重要因素。

依自我效能的理論推測，自我效能越高的復學生其對復學的堅持及努力程度越高，在困境中的情緒較不會有不安緊張的反應，因此也較不會有再中輟的傾向。亦即，復學生自我效能期望的高低將決定他復學動機的高低、在學校努力的多寡以及毅力的強弱，因為自我效能期望之提昇，乃是掌控經驗增加之結果。由自我效能的內涵來看，自我控制效能、自我激勵效能及自我規劃效能是復學生控制自己、鼓勵自己、爲自己訂計畫，以達目標的能力，復學生藉此強化其內在的復學動機，堅持不懈，克服復學後種種的適應困難。



圖三 中輟復學生自我效能與學校適應之模式

本研究從相關的文獻探討中得知，對於中輟復學生，尤其應提昇其自我效能。復學生能否復學成功，端視其是否具有控制自己的能力，使自己在學校凡事三思而後行，不會逞一時之快，並促使自我努力採取行動。另外，復學生能否根

據其所欲達到的目標，為自己設定可行的計畫，當目標完成後能否自己鼓勵自己，給自己信心，將此次成功的經驗當成未來另一行動的重要參考。綜合上述，本研究對復學生之自我效能感便以自我控制效能、自我激勵效能及自我規劃效能三個面向來探討。

一、中輟復學生之自我控制效能：

對復學生而言，選擇回校復學是他在中輟的情境中的一個重大而有效的抉擇。復學需要很大的勇氣，因為復學生必然已體驗學校生活的種種困境，再度走入校園其所抱持的是想完成學業的期待。但是如前所述，復學生復學之後，卻必須面臨更多的困境，在課業、人際關係、常規遵守及心理適應等方面都是挑戰。因此復學生能否自我控制，以達成學校方面對課業、人際關係、常規遵守及心理適應的要求，便是其能否復學成功的重要因素。

(一) 在課業適應方面：自我控制效能較高的復學生會積極參與課堂活動，勇於面對無法勝任的學習活動，並自信自己有能力完成有興趣的學習領域，相信只要努力就能克服學習上的困難。而自我控制效能較低的復學生面對課業的困境則採取逃避的方式，不相信自己有能力學習，對自己有興趣的事務亦採無力的態度。

(二) 在人際關係方面：自我控制效能較高的復學生對自己與教師、同學能否和睦相處具有信心，並且積極參與學校的日常活動，與同學、教師積極互動。自我控制效能高的復學生則自覺不受教師、同學的歡迎，逃避學校日常生活中的活動，以自卑、敵意或粗暴的態度來表達自己在人群中的地位。

(三) 在常規遵守方面：自我控制效能高的復學生會配合學校及班級的規定，相信只要自己遵守規定，師長就不會找他麻煩，自己對自己的行為較能控制。而自我控制效能低的復學生則覺得校規與自己無關，認為自己再怎麼努力，學校還是會想盡辦法刁難，自己在學校就是黑名單的一員。

(四) 在心理適應方面：能自我控制的復學生相信自己可以復學成功，完成學業，相信自己能掌控未來，對於一時的失敗較不會產生情緒方面的困擾。自我控制效能低的復學生對自己能否完成學業不具信心，充滿徬徨的心態，很少平心靜氣好好反省，相信未來不是自己能掌控的。

二、中輟復學生之自我激勵效能：

復學生在困境中，除了來自別人的鼓勵之外，能夠欣賞自己、肯定自己，亦十分重要。自我激勵的信念，將決定其面對自己甚至他人時，能以理性的方式去思考，而不是自我貶抑、輕視自己，用負向的語言評論自己。以下將復學生的自我激勵效能分為課業、人際關係、常規遵守及心理適應這幾個面向來探討。

(一) 在課業適應方面：自我激勵效能高的復學生在面對課業問題時，會積極求助，對於自己在某些科目的表現，會自我肯定，並鼓勵自己去適應老師對課業的要求。而自我激勵效能低的復學生即使在某些科目有所表現，仍覺得自己一無是處，並認為自己一定無法去適應老師對課業的要求。

(二) 在人際關係方面：自我激勵效能高的復學生在面對人際關係方面的困境會積極努力的去突破，不讓自己被孤立於班級團體中，努力並持續尋求老師的幫助與維繫良好的師生及同儕關係。自我激勵效能低的復學生對人際關係方面的困境，會認為是別人的問題，自己再怎麼努力也沒用。因此在班級中較容易有估的感覺。

(三) 在常規遵守方面：自我激勵效能高的復學生，當遵守校規或班規時會肯定自己的表現，為了完成學業會鼓勵自己，盡量不再犯錯。對於可以錯過的機會，會積極把握。自我激勵效能低的復學生雖然也想順利畢業，但卻無法克制自己不去違規犯錯，即使表現良好亦覺得只是運氣較好，並且對自己是否不會再犯亦缺乏信心。

(四) 在心理適應方面：自我激勵效能高的復學生在重回校園之後，會努力地去面對自己的壓力，並且相信自己能夠適應學校環境。而自我激勵效能低的復學生會在意自己的缺陷和困難，覺得成功的機會不大。

三、中輟復學生之自我規劃效能：

能自我規劃的復學生在面對具有挑戰性的任務時，會先擬定解決問題的策略計劃，了解自身面臨的困境。反之，則傾向於逃避參與具有挑戰性的任務，遇到困難時，較容易放棄。以下亦將復學生的自我規劃效能分為課業、人際關係、常規遵守及心理適應這幾個面向來探討。

(一) 在課業適應方面：自我規劃效能高的復學生在面對課業時，較善於時間上的分配，對於教師所交代的課業，會利用時間完成。對自己未來的發展性向較能

掌握。會花較多的精神在有興趣的科目上。自我規劃效能低的復學生則在課業上毫無應變能力，對自己的課業毫無期待，過一天算一天，不能也不想完成教師要求的功課。

(二) 在人際關係方面：自我規劃效能高的復學生在面對同班同學時，較會主動營造良好的同儕關係，除了獲得之外也懂得付出，願意幫助同學，為了成為班級中的一分子，願意為班級貢獻自己的心力。較無計劃能力的復學生則對與同儕之間的關係維繫持消極的態度，任由自己陷入與班級同儕的疏離與排斥的關係中。

(三) 在常規遵守方面：為了達成順利畢業的目標，自我規劃效能高的復學生會盡量減少惹事生非的行為，對於學校校規與班規的遵守會制定自己的一套模式，以取得與教師、訓導人員間的平衡，使復學之路更加平順。自我規劃效能低的復學生不會因復學而遵守常規，常放任自己繼續違規犯過，對於復學後需遵守校規以平安度日。

(四) 在心理適應方面：自我規劃效能高的復學生在有負擔的情境下，不會覺得有壓力。而自我規劃效能低的復學生，在有負擔的情況下，會為焦慮與壓力所苦。

本研究研究問題之一是復學生之自我效能感與其再中輟傾向的相關性，依照自我效能的理論推測，自我效能感越高的復學生其對復學的堅持及努力程度越高，在困境中的情緒較不會有不安緊張的反應，因此也較不會有再次中輟的傾向。復學生在復學之後自我效能對其行為的影響，將是他是否有再中輟傾向的重要依據。因此本研究將依復學生之自我效能分為自我控制效能、自我激勵效能與自我規劃效能等三個面向來討論，並據以開發相關之自我效能量表。

從前述相關的文獻探討中得知，對於中輟復學生，尤其應提昇其自我效能。復學生能否復學成功，端視其是否具有控制自己的能力，使自己在學校凡事三思而後行，不會逞一時之快，並促使自我努力採取行動，成為有效解決問題的人，另外，復學生能否根據其所欲達到的目標，為自己設定可行的計畫，當目標完成後能否自己鼓勵自己，給自己信心，將此次成功的經驗當成未來另一行動的重要參考，均為自我效能高低之表現。復學生藉著自我效能中自我控制、自我激勵及自我規劃來強化其內在的復學動機，堅持不懈，克服復學後種種的適應困難。

第三節 同儕接納相關理論之探討

心理學家 Maslow 將人類的基本需求分為生理需求、安全需求、歸屬與愛的需求、被尊重的需求、自我實現的需求等五個層次。其中歸屬與愛及被尊重的需求，說明人類都希望被團體接納，受到團體或他人尊重。也惟有被團體接納及尊重，才能進一步產生自我實現的可能（李永昌，1989）。對青少年來說，同儕團體是其主要的隸屬團體，被同儕接納與否對青少年的發展，自然是非常重要。本節欲就同儕的意涵、被同儕接納的意涵、中輟復學生之被同儕接納感等三部分加以探討。

壹、同儕的意涵

一、同儕的意義

對於同儕一詞，中外學者均有不同的看法，經整理如下表：

表 2-3-1 同儕的定義

學者	同儕的定義
辭海（1985）	同輩、同位、同儕、同夥
韋氏大辭典（1993）	和其他人屬於相等地位，且隸屬予以年齡、等級或社會地位為基礎的社會團體。
林桂鳳（1990）	指年齡相近、社會地位相近，且具有相似興趣的人，所共同組成的團體，在這個團體中，成員彼此有交互作用產生。
陳厚仁（2003）	指因年齡相近所組成團體的成員，亦即在學校情境中，一個班及所有的學生，彼此皆是另一成員的同儕。
蘇秋碧（2000）	從狹義的觀點來看，同儕指年齡相近且等級或地位相等的同伴而言，如同一年級的學生。從廣義觀點來看，同儕則泛指以行為活動為主，因某特定活動或互動而聚集在一起，且其行為目標相近的人。
王煥琛、柯華威（2000）	指年齡相近的同伴，是兒童或青少年成長過程中模仿的對象。
Coleman(1991)	同儕是一種同質的青少年文化，其中會形成屬於他們的價值觀及特別的社會系統。
Shaffer（1994）	超過兩個以上、具有相似地位的個體，只要具有一樣的能力和目標，不管年齡上是年長或年幼，能促進期互動者，都可是之為同儕。（林翠湄譯，1995）
Steinberg（1999）	指年齡相近，並具有相似學習階段他人，也是具有相同成熟水準的人（引自黃德祥，2000）

資料來源：研究者整理

由以上各學者對同儕的定義，我們可得知大部分的學者均將同儕界定為「年齡相近」、「地位相近」、「興趣相近」、「彼此交互作用的團體」，且在個體成長的階段中，同儕的界定和範圍是隨著年齡的增長而變動。在青少年時期，同儕是一種重要的社會關係，對其自我概念發展有重要的影響。在班級的活動中，除了教師的領導方式，班級氣氛和期待之外，對學生的行為表現影響最大的，要算是同儕關係(林清山，1998)。中輟生返校之後與同班同學的相處是其學校適應問題之一。故本研究所謂的同儕是指國中階段，在一個班級中，與中輟復學生年齡相近，具有同等地位，共同參與班級活動，共同分享的同班同學而言。

二、同儕關係的理論基礎

對於同儕關係的理論，各家學者有不同的見解與主張；人格論者認為同儕團體提供成人社會角色的訓練功能，社會學習論者認為同儕不僅是個體行為模仿的楷模，同時亦可以增強與減弱個體出現的行為，認知發展論者主張經由同儕的接觸，可以幫助個體練習日後的社會認知技巧，而人類行為學派強調個體對他人所呈現出來的許多社會行為，都是他們在進化過程中選擇適應性的價值觀而來(洪雅雯，2001)。以下將各家理論論述整理如後：

表 2-3-2 同儕關係的理論

理論派別	學者	主要理論觀點
人格發展論	1.Freud 2.Erikson 3.Cooley	1. 個體社會行爲的發展，是先由親子關係開始的，等到人格的主要結構形成之後，同儕的影響力漸強，Freud 認為個體和同儕間所發生的正向關係是兒童健康發展的指標。 2. Erikson 認為兒童在和同伴的能力相比較時，變能夠因而了解自我，如果產生負面的自我概念，則日後的心理社會發展將產生不良的影響。 3. 個體會透過與他人的互動，而假想別人對自己的看法，亦即站在別人的角度反觀自己的行爲，因此，此派認為個體和同儕間彼此的交流，是形成兒童自我和他人概念的重要因素。
認知發展論	1.Piaget 2.Kohlberg 3.Vygotsky	1. 兒童會根據個體認知發展的程度和環境中的刺激交互作用，與其他兒童互動 2. 經驗對兒童是十分重要的，同儕之間有認知上的衝突經驗有利於兒童的認知發展。 3. 同儕是提供兒童客觀思考的重要要素，個體與同儕互動之後而學會站在成人、社會環境、自己的立場來思考他人的想法，進而了解這個社會和人際世界的變化。
社會學習論	Bandura	因為兒童的許多行爲是觀察其他兒童所得到的，因此，同儕是兒童行爲模仿的重要來源。
人類行爲論	Suomi& Harlow	同儕提供的社會接觸使個體能夠發展正常的人格，缺乏同儕的互動，個體亦無法發展正常的社會行爲。

資料來源：洪雅雯（2001）同儕關係的理論

由以上各種理論看來，可以發現同儕關係對個體在人格、認知、道德發展或是社會行爲的學習上，都有很大的影響。許多學者研究證實同儕關係會對個體是非常重要的。Berndt（1982）提到，緊密且穩定的同儕關係有助於青少年的利它行爲及自尊，青少年時期的友誼能增進社會適應。鄭照順（1999）認為適當的同儕支持可減少青少年情緒問題的發生：如沮喪、焦慮、暴躁等現象的發生。Buhmester（1990）的研究亦顯示，在青少年時期，同儕關係的緊密性和其適應及人際表現有所關係。青少年如果覺得他們的同儕關係良好、親密並且令人滿意的話，他們也會更勝任、更善於社交，較少懷有敵意、也較少焦慮與沮喪，同時也有比較高的自尊。

其實，同伴關係早在幼兒、小學時期就已存在，但在國中時期，同伴關係有了新的內容，透過與友伴的交往互動中，青少年從中學習如何與別人相處，學習如何做事，學習如何遵守團體中的規範，模仿團體成員的價值觀，以及學習很多適應社會所必須具備的知識和技能。國中生在課餘時間的交往選擇、遇到煩惱或喜悅時向誰傾訴等方面，友伴的作用都要比小學時重要。因此，對國中的中輟復學生而言除了校外同儕可能存在著負面影響之外，校內同儕是否能接納，其扮演的角色對復學生是重要的。

貳、被同儕接納感的意涵

一、接納的意義

人類是群居的動物，因此被他人接納是所有個體一項很重要的心理需求。除非離群索居，否則凡是大群體中的一分子，均需要被接納以在群體中建立個人的活動。許多研究證實，個體在群體中能被接受，則日後的行為及態度會比較積極。心理學家 Erikson 主張被接納有助於個體發展積極的自我概念。而 Fromm 亦認為同儕和成人對兒童的努力所給予的鼓勵和限制，會影響其自我概念形成（引自李永昌，1990）。由此可知，被接納滿足的不僅是人際及社會適應方面的需求，亦可幫助個人的人格發展及自我概念的形成。

接納（*acception*），從中文的表面字義來看，「接」有交、會合、迎受等意義，而「納」則是入的意思，兩字合而為接受並使其進入之意，或許是進入一個團體、一個家庭、一個班級或是進入心裡（吳麗君，1987）。英文的接納一辭本身含有悅納的意義，就是以欣然同意的心情接受，包含肯定（*affirmation*）、鼓勵（*encouragement*）、支持（*support*）等意思。Brammer&Shostrom（1977）提出「接納」的四個基本要素（引自潘正德，1994）：1.接納是以個體具有獨特之價值與尊嚴為基礎。2.做決定的權利是個人的基本權利。3.個體具有明智抉擇的能力與潛力。4.每個人都要為自己的生活方式負責。此說明接納是團體中的成員讓個體自己當他自己，對個體所做決定予以尊重、相信個體的獨特性、願意給予個體發展的空間。亦即不會期望個體以某一標準來博取他人的歡心，當個體能自由的呈現出自己是怎樣的人，有助於他真正了解自己。

綜合中西方對接納之定義，本研究所謂之接納，是以喜悅積極的態度來接受、肯定、鼓勵與支持復學生，並使其進入班級中成為團體的一份子。接納復學生代表的是不會因為復學生曾經中輟的行為而心懷歧視，並且願意在復學生有需

要的時候伸出援手，尊重中輟生的人格特質、家庭背景等無法改變的事實，給予適當的溫暖與關懷，願意與他們做朋友，鼓勵他們克服困難，除了行為上的接受之外，亦給予心理上及實質上的支持。

二、被同儕接納感的意涵

對青少年而言，在學校中，同儕即是他們生活經驗中的重要他人。從社會化的角度來看，與同儕之間的互動，個體可以發展其社會角色的能力，從中學習複雜的社會技巧，完成性別認同，奠定其價值、態度、信念的基礎。所以被同儕接納將有助於社會化的進行，而社會化又有助於生活適應。同儕接納是滿足個人歸屬感及愛的需求的重要來源，且對個人的自我概念、自我認同、人格發展，甚至個人適應及社會適應都有影響。

因此可知，同儕接納對個體心理發展是很重要的。由上面的討論可知，接納是一種包容他人所有行為的心理狀態與行為表現。接納他人時所表現出來的是接受、肯定、鼓勵與支持，故所謂的被同儕接納感，即包含被同儕接受感、被同儕支持感、被同儕鼓勵感、被同儕肯定感等四個要素：

（一）被同儕接受感：接納他人的人會以欣然同意的心情使對方成為其團體中或個人內心的一份子。接受的範圍包括被接納者的性別、年齡、家庭、外表、行為及人格特質等。故被同儕接受感是個體感受到同學對其性別、年級、年齡、家庭狀況等的接受。

（二）被同儕肯定感：肯定包含對他人的能力、成就、努力等的贊同與稱許。故被同儕肯定感是個體感受到同學給予的精神上或實質上的肯定，例如口語上或者透過肢體、表情、動作的讚美。

（三）被同儕鼓勵感：鼓勵是沒壓力、可以發揮潛能、重視過程的。鼓勵與肯定、讚美不同的是，後者是有壓力、限制潛能的發揮、重視結果的。鼓勵所產生的效果是個體獲得別人的重視，而不是他所成就的事，同時亦給個體一個無限發展的空間。故被同儕鼓勵感是個體感受到同學對他行為表現、人際關係等給予適度的鼓勵。

（四）被同儕支持感：支持是能以相扶相持的認知與行動來對待他人的行為。支持包含精神與物質兩方面。故被同儕支持感是個體感受到同學對他的支持，包含願意和他做朋友，在他人有需要時給予協助，包容他的情緒等。

根據以上對同儕、接納意義的討論，可知被同儕接納感是復學生在班級中受同儕喜歡，感覺同學願意接受、肯定、鼓勵與支持他、並與之親近的情形。就本研究而言，被同儕接納感即指復學生所感受到被其相同年齡，年級或能力的同班同學所接受、肯定、鼓勵與支持，並成爲其中的一員，可以共同參與班級活動，並共同分享的知覺。其接納的範圍包括性別、年齡、社經地位、課業學習、人際關係，心理適應等方面。

三、影響被同儕接納的相關因素

影響個體是否被同儕接納的因素，中外學者多有研究。Shaffer(林翠湄譯，1995)認爲影響個體被同儕接納的因素有：父母的管教型態、出生序的效應、認知技巧、智力、學業成就或學業自我概念等。黃德祥（1994）的研究中則提到，影響青少年友誼發展和形成的因素有：1.性別和年齡 2.身體吸引力 3.社會活動個人特質。另莊懷義等人(1990)以順從性、成就和參與及人格特質來解釋同儕接納的因素：

1.順從性：順從性是指受到別人實際存在或想像的影響，產生的行爲改變。根據學者 Feldman(1972)的研究結果指出，受試者在團體中的被接納程度和順從性有關，受試者對團體期待的順從比例和團體的統整程度呈正相關。青少年想藉由順從同儕的過程中得到安全感與親密感，且被自我認同的發展危機驅動，想藉由同儕互動，了解自己是甚麼樣的人(引自雷庚玲、曾慧芸,1999)

2.成就和參與：學業成就、運動能力或參與各式活動亦是影響青少年被同儕接納程度的因素之一，但活動的種類必須是同儕所重視的。Coleman(1991)的研究指出學業和運動成就兼備者，最受歡迎。

3.人格特質：影響青少年同儕關係的眾多因素中，以人格特質最重要。受歡迎的人格特質包括仁慈、合作、樂助於人、樂觀的、負責、誠實、幽默感及自信謙虛等，不受歡迎的人格特質包觀欺侮弱小、脾氣暴躁、自私、悲觀、抱怨、說謊、不負責、驕傲等。

另有研究指出（蘇秋碧，2000）遭受同儕拒絕的原因爲：個體的外表、外在行爲、內在心理、品德操守及功課學業等。

1、外表上的因素：如長相不吸引人、太胖、不愛乾淨、不衛生、衣著骯髒、身體上有缺陷等。

2、外顯型因素：包括身體上（如破壞、干擾），口頭上（如喜歡爭論、好辯、罵

人)、態度上(如粗魯、無理、不尊重他人等)。

3、內在心理因素：如害羞、退縮、悲觀、憂鬱、焦慮、悶悶不樂、缺乏自信、負面自我概念、較低自尊、孤單行為怪異等。

4、品行上的因素：如說謊不誠實、欺騙他人、不守信用等。

5、學業上的因素：如上課不專心、功課不好成績差、學業成就動機低、學習問題多等。

由以上看來，影響青少年同儕接納的因素眾多，而且這些因素乃是呈交互作用的。也就是說，被同儕接納的青少年可能是擁有某些被接納的因素，而不能被同儕接納的人，可能同時具有多樣被拒絕的因素。例如一個學業成績低落的學生，可能同時具有人格方面的問題，或是其他品行上的缺點家庭方面的因素，幾個因素可能同時存在並相互影響，進而影響被同儕接納與否

綜合學者對被同儕接納因素的研究，可將之歸納為性別、年齡、外表、家庭因素(家庭社經地位、教養型態、親子關係等)、學校因素(學業及一般成就、活動參與、品行等)、人格特質(順從性、個人基本特質如仁慈、合作、樂助於人、樂觀、價值觀等)。本研究在眾多的因素中以年級、年齡、性別、及父母親婚姻狀態、與父母親關係、父母親管教態度及家庭社經地位等作為本研究之基本變項，並加入與復學生密切相關的第一次輟學年級、中輟次數兩變項加以探討。

參、中輟復學生之被同儕接納感

建立良好和諧的人際關係，獲得同儕的接納是所有青少年的重要發展任務之一。對於發展正常、勤於向學的一般國中生尚且如此，遑論是個人、家庭、學校適應、同儕關係均可能出現問題的中輟復學生。同儕接納對復學生的心理環境，生理環境，社會環境等三方面的影響最直接也最深入。對中輟復學生來說，如果能夠得到班上同儕的接納，或可協助其面對復學之後的壓力，在感覺到同學的關愛與尊重之後，使自己更有信心，也更愛上學，並且發展利它行為及自尊，學習社會所能接受的行為模式及技巧，漸漸走入一般學生的軌道。

對中輟復學生來說，家庭是學生發生輟學的主要因素之一。當復學生在家庭中無法得到應有的支持時，就會轉而尋求同儕團體的支持與認同。在學校中，同儕團體的接納就顯得更為重要，無論是課業上、師生關係上、或是校規方面的適應，同儕的接納與支持均可以有效的降低中輟生的挫折感，因為同班同學的支持

與鼓勵，復學生眼中的自我可以多一些價值，班級也可以多一些吸引力，學校的同儕接納或可稍稍減低復學生再度走出校門的可能，透過班級內同儕的接納，建立起復學生正確的自我概念及健康的人格發展，藉以抵抗來自外在的不良誘惑。

相反地，如果復學生無法在班級中得到同儕的接納，則會轉而尋求校內志同道合的朋友及在復學期間所結交的校外同伴的支持。研究指出（鄭夙芬，1988；陳秋儀，1999），大部分的復學生還是與自己程度相當的學生在一起，例如找一些成績較差，常找其他同學麻煩的學生或是也曾中輟的學生，所以復學生會找能夠認同自己的同學相處，而不會與所謂的乖乖牌在一起。當復學生不被班級中的同儕所接納時，同學更會以有形或無形的各種方式，影響復學生對學生角色的自我期待及外顯行為，而這樣可能使復學生從中建立「壞學生」的負向自我期待（賴瑞芳，2002）。

由上可知，中輟復學生若能感受到同班同學的接納，會對其學校適應會有較正向的發展，反之，則復學後對學校生活會更加的無法適應，對班級的疏離感會較強烈，進而較易與班級以外的不良同儕為伍。如此，外界的引誘增加，復學則越加不穩定。本研究以中輟復學生的被同儕接受感、被同儕支持感、被同儕鼓勵感及被同儕肯定感來探討復學生在班級中覺知的同儕接納情形，藉以驗證被同儕接納感對其復學生個人及再中輟的影響。

肆、自我效能與同儕關係

Bandura（1982）指出，兒童和環境接觸之後，個人的效能感也逐漸萌芽，在成長的過程中，個人自我效能的發展與家庭、學校、朋友和社會，都有極密切的關係。而且在發展的階段中，每一個時期都有不同的挑戰，使人不斷修正自己的效能知覺。個體剛開始主要的比較、學習對象是兄弟姐妹，隨後才擴展至外界，例如鄰居、同學等。隨著年齡的增長，同輩團體的影響力逐漸增加，成為不可或缺的重要角色。在這段期間，個體對自我效能的判斷開始產生變化，逐漸以自己的人际關係來判斷自己，對自己在團體中所佔地位和受歡迎的程度特別敏感。

在青少年階段，同儕是他們認為最重要的隸屬團體，同儕的接觸拓展了個人的自我效能，同儕團體亦是青少年時期各種楷模學習、行為標準設定、和自我效能感的訊息來源之一（廖克玲，1994）。然而，同儕關係包含甚廣，就學習經驗來說，校內的人際互動要比校外來的頻繁；班級內的互動經驗又比全校層次來的

切身。因此，以學生的生活經驗來看，應該將學生同儕關係的特點放在班級團體內（周玉真，1992）。在班級中，被同儕接納與被教師接納一樣重要。前者有時所表示出來的意涵，有時更甚於後者，因為被教師接納的學生並不一定會得到同儕的接納。

在一個班級中，學業上的成就及師長的接納、師長與同學有無給予正向的鼓勵與勸說，班級的情境是否令人不安與焦慮等，都會使復學生得以從這些訊息中收集回饋，判斷自己的能力與限制，建立自我的效能感（徐新逸、黃麗玲，1996）。在班級團體中，學生模仿的對象不外乎是教師或同儕，但學生在選擇模仿對象時，較會選擇興趣或價值觀相似的同儕，以提昇自我效能的表現。其中同儕對復學生的看法及其所表現出來的行為，是復學生收集效能訊息的主要來源之一。在學校班級團體中，同儕之間的互相模仿與關係的發展，會逐漸形成個體自我概念。而正確的自我效能是建立在個體知覺自我概念，進而產生正確的自我評估上。

復學生從同儕—尤其是同班同學的回饋中，意識到自己在班級中的地位，進而對自我價值判斷。對一個國中階段的學生而言，發展良好的同儕關係可以提高他們的自我效能，相對於復學生被動消極的心態與經常伴隨而來的絕望感，自我效能信念可以激勵其自我調適的企圖心（Bandura，1982a）。復學生亦可因自我效能的提高而降低再中輟的可能。因此可知同儕關係提供了重要效能的知覺評估，藉由同儕的關係，可使之了解其能力的水準，且在能力相似或較佳的同儕中可提供學習者個人評估自我效能的重要參考依據（徐心逸、黃麗玲，1996）。

綜合以上討論可知，同儕所賦予的角色期望會影響個體的角色踐行，因此獲得同儕接納的復學生有助於發展其積極的自我觀念。復學生在班級中所扮演的角色為何，與其所覺知在班級團體中受注意、被接納、受尊重的程度有絕大的關係。因為，當復學生重新回到一個班級後，若能與同學相處良好又被接納，心理的安全需求，愛與隸屬的需求以及自尊的需求，都比較容易滿足。

因此，在復學生的班級情境中，當班級中的同學接納復學生時所表現出來的行為是沒有敵意的、親切的、溫暖的、願意幫助他的，在復學生的人際關係、課業學習及心理適應等方面願意接受、支持、肯定、鼓勵。被同儕接納感可使復學生感覺自己是班級中的一分子，並且隸屬於班級，從中可以覺知班級同儕對他的善意，具有鼓舞的作用。當復學生覺得班上同學喜歡自己，較可以產生自我價值感、自尊感，與同學之間互動的效果較佳，並有助於維繫彼此的互動關係，增強

其上學的動機，較不會再次輟學。

另一方面，復學生的心理、人格是在社會中耳濡目染、模仿完成的。而同儕團體是復學生重要的依附、模仿對象。復學生在同儕的關係中不僅可以得到精神層面的滿足，且亦擔任付出與接收的雙重角色。而接收來自同儕的訊息對復學生產生各方面的影響。其中對自我效能所產生的影響，亦是本研究所欲探討的。在班級中，復學生藉由同儕給予的各種回饋，了解自己，進而評估自己、替自己設定標準、批判自己、或者讚許自己，了解自己的能力的，決定復學成功與否的堅持與努力。

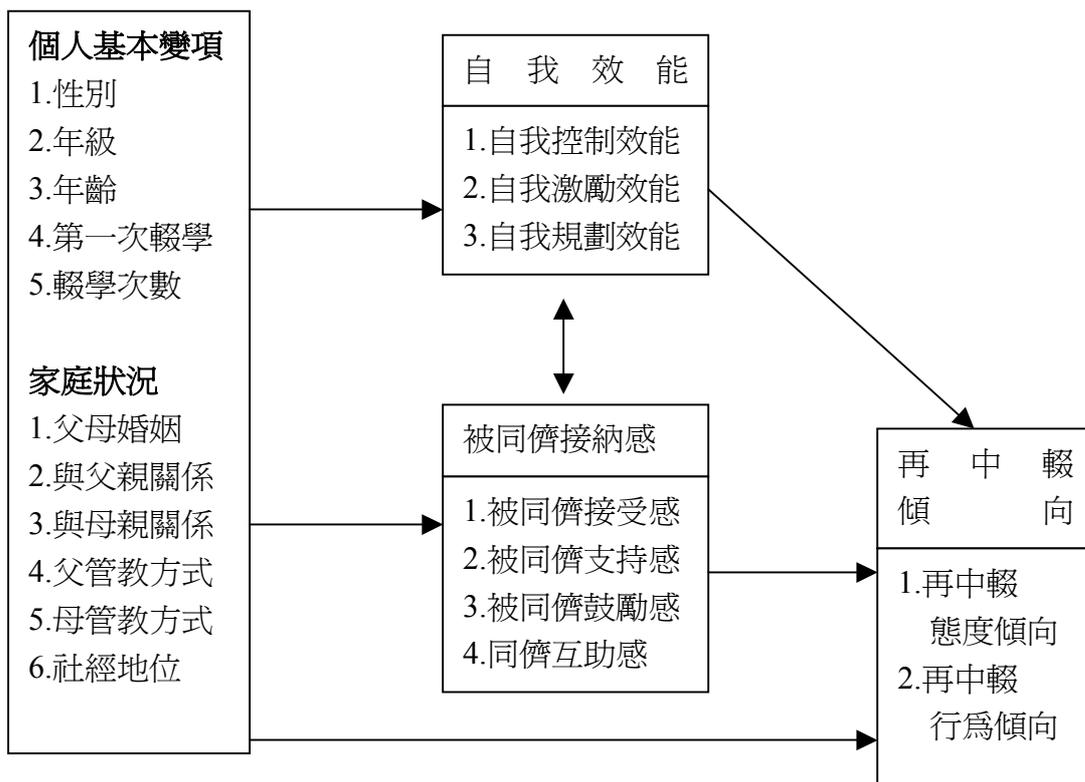
第三章 研究方法

為探討復學生之自我效能感、被同儕接納感與再中輟傾向之相關，獲得充分有效之數據，本研究以「中輟復學生自我效能問卷」、「中輟復學生同儕接納問卷」及「中輟復學生再中輟傾向問卷」作為研究工具，進行量化資料的蒐集，再加以統計分析處理，期能達成研究目的。本章共分四節：第一節為研究設計，第二節為研究對象；第三節為研究工具；第四節為資料處理與分析。茲分述如下：

第一節 研究設計

壹、研究架構

綜合本研究之背景、動機、目的、假設及相關之同儕接納、自我效能文獻理論與概念，將研究架構圖繪如下：



圖四 研究架構圖

根據圖四，本研究以復學生之個人基本變項（性別、年級、年齡、第一次輟

學、輟學次數)及其家庭狀況(父母婚姻、與父親關係、與母親關係、父管教方式、母管教方式、社經地位)為自變項,以復學生之自我效能感、被同儕接納感及再中輟傾向為依變項;並探討復學生之自我效能感、被同儕接納感及再中輟傾向間的相關及各變項對再中輟傾向的預測力。

貳、研究問題與假設

根據研究架構以及第一、二章之探究討論,並配合研究問題提出下列假設:
研究問題一:中輟復學生之自我效能感如何?個人基本變項、家庭狀況與自我效能感之間的關係如何?

假設一、不同個人基本變項之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異。

- 1-1 不同性別之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異。
- 1-2 不同年級之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異。
- 1-3 不同年齡之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異。
- 1-4 第一次中輟年級不同之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異。
- 1-5 輟學次數不同之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異。

假設二、不同家庭狀況之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異。

- 2-1 父母婚姻狀況不同之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異。
- 2-2 與父親關係不同之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異。
- 2-3 與母親關係不同之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異。
- 2-4 父親管教方式不同之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異。
- 2-5 母親管教方式不同之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異。
- 2-6 不同家庭社經地位之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異。

假設三、中輟復學生個人基本變項、家庭狀況之交互作用對自我效能有顯著差異。

研究問題二:中輟復學生之被同儕接納感如何?個人基本變項、家庭狀況與被同儕接納感之間的關係如何?

假設四、不同個人基本變項之中輟復學生所感受到的被同儕接納有顯著差異。

- 4-1 不同性別之中輟復學生感受到的被同儕接納有顯著差異。
- 4-2 不同年級之中輟復學生感受到的被同儕接納有顯著差異。
- 4-3 不同年齡之中輟復學生感受到的被同儕接納有顯著差異。
- 4-4 第一次中輟年級不同之中輟復學生感受到的被同儕接納有顯著差異。
- 4-5 輟學次數不同之中輟復學生感受到的被同儕接納有顯著差異。

假設五、不同家庭狀況之中輟復學生感受到的被同儕接納有顯著差異。

- 5-1 父母婚姻狀況不同之中輟復學生感受到的被同儕接納有顯著差異。
- 5-2 與父親關係不同之中輟復學生感受到的被同儕接納有顯著差異。
- 5-3 與母親關係不同之中輟復學生感受到的被同儕接納有顯著差異。
- 5-4 父親管教方式不同之中輟復學生感受到的被同儕接納有顯著差異。
- 5-5 母親管教方式不同之中輟復學生感受到的被同儕接納有顯著差異。
- 5-6 不同家庭社經地位之中輟復學生感受到的被同儕接納有顯著差異。

假設六、中輟復學生個人基本變項、家庭狀況之交互作用對被同儕接納感有顯著差異。

研究問題三：中輟復學生之再中輟傾向如何？復學生個人基本變項、家庭狀況與復學生再中輟傾向之間的關係如何？

假設七、不同個人基本變項之中輟復學生其再中輟傾向有顯著差異。

- 7-1 不同性別之中輟復學生其再中輟傾向有顯著差異。
- 7-2 不同年級之中輟復學生其再中輟傾向有顯著差異。
- 7-3 不同年齡之中輟復學生其再中輟傾向有顯著差異。
- 7-4 第一次中輟年級不同之中輟復學生其再中輟傾向有顯著差異。
- 7-5 輟學次數不同之中輟復學生其再中輟傾向有顯著差異。

假設八、不同家庭狀況之中輟復學生其再中輟傾向有顯著差異。

8-1 父母婚姻狀況不同之中輟復學生其再中輟傾向上有顯著差異。

8-2 與父親關係不同之中輟復學生其再中輟傾向有顯著差異。

8-3 與母親關係不同之中輟復學生其再中輟傾向有顯著差異。

8-4 父親管教方式不同之中輟復學生其再中輟傾向有顯著差異。

8-5 母親管教方式不同之中輟復學生其再中輟傾向有顯著差異。

8-6 不同家庭社經地位之中輟復學生其再中輟傾向有顯著差異。

假設九、中輟復學生個人基本變項、家庭狀況之交互作用對再中輟傾向有顯著差異。

研究問題四：中輟復學生之自我效能感、被同儕接納感與復學生再中輟傾向彼此之間有何關係？

假設十、國中中輟復學生之被同儕接納感與自我效能感有顯著相關。

10-1 國中中輟復學生之被同儕接受感與自我效能感有顯著相關。

10-2 國中中輟復學生之被同儕支持感與自我效能感有顯著相關。

10-3 國中中輟復學生之被同儕鼓勵感與自我效能感有顯著相關。

10-4 國中中輟復學生之同儕互助感與自我效能感有顯著相關。

假設十一、中輟復學生之自我效能感與再中輟傾向有顯著相關。

11-1 中輟復學生之自我控制效能與再中輟傾向有顯著相關。

11-2 中輟復學生之自我激勵效能與再中輟傾向有顯著相關。

11-3 中輟復學生之自我規劃效能與再中輟傾向有顯著相關。

假設十二、中輟復學生之被同儕接納感與再中輟傾向有顯著相關。

12-1 中輟復學生之被同儕接受感與再中輟傾向有顯著相關。

12-2 中輟復學生之被同儕支持感與再中輟傾向有顯著相關。

12-3 中輟復學生之被同儕鼓勵感與再中輟傾向有顯著相關。

12-4 中輟復學生之同儕互助感與再中輟傾向有顯著相關。

研究問題五：中輟復學生之個人基本變項、家庭狀況、自我效能感及被同儕接納感四者中，哪些因素對復學生再中輟具有預測力？

假設十三、中輟復學生之個人基本變項、家庭狀況、自我效能感及被同儕接納感四者中，有某些因素對復學生再中輟具有預測力。

參、研究變項之操作型定義

本研究之研究變項包括中輟復學生之個人基本變項、家庭狀況、復學生之自我效能感、被同儕接納感及再中輟傾向五者，以下逐一說明各變項之操作型定義：

一、中輟復學生之個人基本變項：共計 5 題。

(一) 性別：中輟復學生的性別分為男生和女生：

(二) 年級：中輟復學生的年級分為一年級、二年級及三年級。

(三) 年齡：中輟復學生的年齡分為 13-14 歲、14-15 歲、15-16 歲及 16 歲以上四類。

(四) 第一次中輟年級：中輟復學生的第一次中輟年級分為一年級、二年級及三年級。

(五) 中輟次數：中輟復學生的中輟次數分為一次、二次、三次、四次以上等四類。

二、中輟復學生之家庭狀況：

共計 9 題，其中父親教育程度、母親教育程度、父親職業及母親職業用以測量其家庭社經地位。家庭社經地位調查係參照 Hollingshed (1965) 雙因素社會地位指數方法，將教育程度乘以 4，職業指數乘以 7，選擇父母兩人最高者而為家庭社經指數。但若為單親家庭，則以單親之社經地位指數為依據；而若父母雙亡者，則不列入計算，其公式如下：

$$\text{家庭社經指數} = \text{教育程度指數} * 4 + \text{職業指數} * 7$$

父母的教育程度與職業等級分別轉換成 1-5 之指數，而後再將教育程度程度指數加權 4 倍；而將職業等級指數加權 7 倍，加權後之教育指數與職業指數相加即為個人的家庭社經地位指數，社經地位指數在於 41~55 者視為高社經地

位，在 30~40 者視為中社經地位，在 11~29 者視為低社經地位（引自涂靜宜，1999）。

（一）父母婚姻：本研究將父母婚姻狀況分為婚姻正常、分居、離婚、喪偶、其他等五類。將分居、離婚、喪偶、其他（包括父母雙亡、離婚但同住、父母其中一人已再婚）等稱為婚姻破裂家庭。

（二）父親教育程度：分為小學、國中、高中職、大專大學、及研究所等五類。

（三）母親教育程度：分為小學、國中、高中職、大專大學、及研究所等五類。

（四）父親職業：分為非技術工人、技術性工人、半專業人員、中級專業人員、高級專業人員等五類。

（五）母親職業：分為非技術工人、技術性工人、半專業人員、中級專業人員、高級專業人員等五類。

（六）與父親關係：分為無父親、和諧、普通、不說話、常吵架及冷淡六類。

（七）與母親關係：分為無母親、和諧、普通、不說話、常吵架及冷淡六類。

（八）父親管教方式：分為無父親、民主式、放任式、權威式四類。

（九）母親管教方式：分為無母親、民主式、放任式、權威式四類。

三、中輟復學生之自我效能

指中輟復學生對自我控制效能、自我激勵效能及自我規劃效能的感受程度。本研究採自編之「中輟復學生自我效能問卷」量表來測量，本研究自我效能感指中輟復學生在「中輟復學生自我效能問卷」的得分。

（一）自我控制效能：指中輟復學生在「中輟復學生自我效能問卷」中之自我控制效能分量表的得分。

（二）自我激勵效能：指中輟復學生在「中輟復學生自我效能問卷」中之自我激勵效能分量表的得分。

（三）自我規劃效能：指中輟復學生在「中輟復學生自我效能問卷」中之自我規劃效能分量表的得分。

四、中輟復學生之被同儕接納感

指中輟復學生對被同儕接受、被同儕支持、被同儕鼓勵、被同儕肯定的感受。本研究自編「中輟復學生同儕接納問卷」來測量其被同儕接納感的高低，所謂復學生被同儕接納感指中輟復學生在「中輟復學生同儕接納問卷」的得分。

- (一) 被同儕接受感：指中輟復學生在「中輟復學生同儕接納問卷」中之被同儕接受感分量表之得分。
- (二) 被同儕支持感：指中輟復學生在「中輟復學生同儕接納問卷」中之被同儕支持感分量表之得分。
- (三) 被同儕鼓勵感：指中輟復學生在「中輟復學生同儕接納問卷」中之被同儕鼓勵感分量表之得分。
- (四) 被同儕肯定感：指中輟復學生在「中輟復學生同儕接納問卷」中之被同儕肯定感分量表之得分。

五、中輟復學生再中輟傾向：指復學生想再次離開學校的傾向程度，本研究將再中輟傾向分為再中輟態度與再中輟行為來探討，並採自編之「中輟復學生再中輟傾向問卷」來測量，本研究復學生再中輟傾向指中輟復學生在「中輟復學生再中輟傾向問卷」的得分。

- (一) 再中輟態度傾向：指中輟復學生在「中輟復學生再中輟傾向問卷」中之再中輟態度傾向分量表之得分。
- (二) 再中輟行為傾向：指中輟復學生在「中輟復學生再中輟傾向問卷」中之再中輟行為傾向分量表之得分。

第二節 研究對象

本研究之研究對象為台北縣國民中學之中輟復學生，於本研究問卷回收之前返校復學者。截至九十三年四月一日止，在台北縣七十六所的國民中學中，計有中輟復學生 851 人（台北縣教育局，2004），本研究即以此 851 個中輟復學生作為研究之母群體。因中輟復學生的上學穩定性比一般學生為低，在研究對象之找尋相對較難，以及研究者時間與能力的限制下，本研究採取六分之一的抽樣比例，從研究母群體中抽出 142 人作為調查研究樣本。

另本研究之樣本抽取是依台北縣教育局統計之中輟復學生分布資料，先將未有中輟復學生之學校剔除之後，再從九個區域中有復學生的學校隨機抽取，以該校全部之復學生為調查對象，抽至達到目標樣本數 142 人為止。

在施測的過程中，經與抽取學校多次的聯絡，幸蒙各校輔導組長的積極協助，慷慨答應親自為中輟復學生施測，以確保問卷之有效。本研究共計發出 141 份問卷，回收 134 份，其中無效問卷二份，有效問卷 132 份。樣本的分布情形如下：

表 3-2-1 台北縣中輟復學生樣本分布、實發與實收問卷統計表

校名	發出份數	回收份數	校名	發出份數	回收份數
瑞芳國中	4	4	忠孝國中	4	4
三民中學	6	6	土城國中	5	5
光復國中	4	3	鶯歌國中	5	5
新莊國中	5	5	光榮國中	4	4
泰山國中	4	4	碧華國中	5	4
中和國中	8	7	積穗國中	4	3
中正國中	18	18	頭前國中	4	4
溪崑國中	7	7	中山國中	5	5
明志國中	10	10	江翠國中	5	3
蘆洲國中	4	4	福營國中	8	7
三峽國中	5	5	二重國中	7	7
三和國中	5	5	中平國中	5	5

第三節 研究工具

一、測量工具之發展與編製

本研究依據文獻探討與研究之架構，基於研究目的與需要，以問卷調查法蒐集所需資料。測量工具為研究者參考相關之量表自編而成。為使問卷內容與研究方向能符合研究之目的，在問卷發展之前，研究者將研究架構的各變項具體化、操作化至可測量的指標。本研究使用之研究工具包含四個量表：「基本資料調查表」、「國中中輟復學生自我效能量表」、「國中中輟復學生同儕接納量表」以及「國中中輟復學生再中輟傾向量表」

第一部份：基本資料調查表

此調查表欲了解國中中輟復學生之個人基本變項及其家庭狀況，故量表內容包括復學生之性別、年級、年齡、第一次中輟及中輟次數、父母婚姻狀況、與父親關係、與母親關係、父管教方式、母管教方式及家庭社經地位等共計 13 題。

第二部分：國中中輟復學生自我效能量表

本量表旨在了解中輟復學生自我效能之高低。自我效能包括自我控制效能、自我激勵效能及自我規劃效能。本量表參考黃毓華、鄭英耀（1996）修訂之「一般性自我效能量表」及梁茂森（1998）編製之「學習自我效能量表」，自編「中輟復學生自我效能量表」，量表共計26題，採Likert式的四點計分量表，由「非常不同意」、「不同意」、「同意」到「非常同意」，分別給1至4分計，得分越高，自我效能越高。

第三部份：國中中輟復學生同儕接納量表

本量表旨在了解中輟復學生的被同儕接納感。在問卷設計之初，研究者先瞭解再中輟原因中復學生之適應問題，閱讀相關文獻、參考各類接納量表內容，再以被同儕接納的內涵：被接受、被支持、被鼓勵、被肯定為編寫問卷之依據，編製問卷。另外，以研究者任教台北縣國中十年實際接觸中輟復學生的經驗所得，再徵詢校內資深輔導教師、導師及中輟復學生的意見，然後擬定問卷之題項。共計24題，量表亦採Likert式的四點計分量表，由「非常不同意」、「不同意」、「同意」到「非常同意」，分別給1至4分計，得分越高，則被同儕接納感越佳。

第四部分：國中中輟復學生再中輟傾向量表

本量表旨在了解復學生再中輟傾向的強弱，量表以二構念組成，分別是復學

生再中輟的態度傾向層面（包括復學生心中的意念、語言的表示）及行為傾向層面（即復學生出缺勤狀況），共計9題，本量表採Likert式的四點計分量表，由「非常不同意」、「不同意」、「同意」到「非常同意」，分別給1至4分計，得分越高，則再中輟傾向越高。

二、問卷之專家效度

本研究問卷之編製在初步完成設計之後，經研究者與指導教授討論，確立各題目的區辨性，並將重複性高的題目合併之後，針對題目加以潤飾，使題目更加口語化，並邀請相關領域之專家（資深輔導教師兩人，資深輔導主任兩人，導師三人）加以討論。此外，為提高量表的易讀性與可理解性，研究者亦邀請四位中輟復學生進行問卷試測，以了解研究者自行設計的問卷內容，在題項之語意、用詞方面，是否清晰與適用，問題長度是否適當，以作為修正問卷內容的參考依據，並參照指導教授之建議，進行刪題及語意、詞句修改。

三、施測問卷信度及因素分析

問卷確定以後，即進行資料收集，並作信度考驗和因素分析，以便挑題和進行資料分析。

（一）信度分析

本研究的信度考驗運用了統計套裝軟體（SPSS for window 10.0 中文版）的信度分析程式，考驗量表的內在一致性（Cronbach α ）。經由信度分析，本研究中「國中中輟復學生自我效能量表」、「國中中輟復學生同儕接納量表」以及「國中中輟復學生在再輟傾向量表」的Cronbach α 值分別.8996；.9015；.7965，顯示各量表的內在一致性達到可信的程度。

（二）因素分析

除了信度考驗外，亦進行因素分析，本研究以主成份分析法（principle componet analysis）抽取因素，並透過直交轉軸（orthogonal rotation）之最大變異法（varimax）進行轉軸，分析量表之因素結構，使所有變項在每一因素負荷的平方和達到最大，以確定每個量表有多少個因素。並以特徵值大於1作為抽取因素的依據，刪除題目後再進行量表Cronbach α 值之信度考驗，以了解刪題後對量表所產生的影響，以下分別就各量表之因素分析的結果及Cronbach α 值加以討論：

1. 國中中輟復學生自我效能量表

本量表原有26個題目，經因素分析形成5個因素，在刪除因素負荷量較低的5個題目（4、5、8、16、22）之後，量表群聚為三個因素，符合本研究設計自我效能的三個構念，量表亦因此精簡為21個題目，經因素分析所得之三因素共可解釋54.215% 的變異量，因素的結果與命名如下：

因素一：「自我控制」，此因素共有8題，共可解釋受試樣本對「國中中輟復學生自我效能量表」之反應總變異量的19.616%。此八題為第14、17、18、19、20、21、23、24題。

因素二：「自我激勵」，此因素共有7題，共可解釋受試樣本對「國中中輟復學生自我效能量表」之反應總變異量的18.135%。此七題為第1、2、3、6、13、25、26題。

因素三：「自我規劃」，此因素共有6題，共可解釋受試樣本對「國中中輟復學生自我效能量表」之反應總變異量的16.464%。此六題為7、9、10、11、12、15題。

2. 國中中輟復學生同儕接納量表

本量表原有24個題目，經因素分析形成6個因素，在刪除因素負荷量較低的6個題目（4、5、8、10、12、13）之後，量表群聚為四個因素，但與量表設計之初原始的構念稍有出入，量表的原始構念為接受、肯定、鼓勵、支持等，但經因素分析之後，四因素的命名符合原始設計的有接受、鼓勵、支持，其中量表中肯定的構念，經因素分析，並與指導教授討論之後，將此因素命名為「互助」，概互助一義更能表現復學生在班級中是否得到相當的協助，使復學生更能感受到同儕的接納。量表精簡為18個題目，經因素分析所得之四因素共可解釋65.453% 的變異量，因素的結果與命名如下：

因素一：「接受」，此因素共有6題，共可解釋受試樣本對「國中中輟復學生同儕接納量表」之反應總變異量的23.881%，此六題為第1、2、3、6、7、23題。

因素二：「支持」，此因素亦有6題，共可解釋受試樣本對「國中中輟復學生同儕接納量表」之反應總變異量的17.621%。此六題為8、11、14、15、20、21題。

因素三：「鼓勵」，此因素共有3題，共可解釋受試樣本對「國中中輟復學生同儕接納量表」之反應總變異量的12.448%，此3題為第16、17、18題。

因素四：「互助」，此因素共有3題，共可解釋受試樣本對「國中中輟復學生同儕接納量表」之反應總變異量的11.503% ，此3題為第19、22、24題。

3. 國中中輟復學生再中輟傾向量表

本量表原有 9 個題目，量表的設計是以再中輟態度傾向及再中輟行為傾向二個構念為基礎，經因素分析後量表亦被分為二因素。故因素一為「再中輟態度傾向」，因素二為「再中輟行為傾向」。因素分析所得之二因素共解釋 53.722% 的變異量，因素的結果與命名如下：

因素一：「再中輟態度傾向」，此因素共有5題，共可解釋受試樣本對「國中中輟復學生再中輟傾向量表」之反應總變異量的28.324% ，此五題為第1、2、3、4、5題。

因素二：「再中輟行為傾向」，此因素有4題，共可解釋受試樣本對「國中中輟復學生再中輟傾向量表」之反應總變異量的25.398% ，此四題為第6、7、8、9題。

表 3-3-1 中輟復學生自我效能量表因素分析及 Cronbach α 值摘要表

因素名稱	題目	因素負荷量	解釋變異量 (%)	總解釋變異 (%)	Cronbach α 值
自我控制效能	14. 和老師建立良好的關係。	0.624	19.616	18.616	$\alpha = 0.8297$
	17. 心平氣和地處理問題。	0.490			
	18. 用正當方法來發洩情緒。	0.719			
	19. 會努力想辦法準時交作業。	0.521			
	20. 主動幫助有需要幫助的同學。	0.674			
	21. 努力改變老師對我的印象。	0.591			
	23. 我會努力克制自己不去犯錯。	0.519			
	24. 緊張焦慮不影響復學的堅持。	0.590			
自我激勵效能	1. 我對我的學習能力有信心。	0.632	18.135	37.751	$\alpha = 0.8097$
	2. 肯努力就能克服學習上的困難	0.613			
	3. 我有興趣的科目可以學得好。	0.543			
	6. 自己可以交到真心的朋友。	0.650			
	13. 多花時間與班上同學相處。	0.550			
	25. 心情不好會去找輔導老師談。	0.654			
	26. 努力習慣復學後的學校生活。	0.585			
	自我規劃效能	7. 我會遵守學校的規定。			
9. 打算去克服討厭上學的心理。		0.580			
10. 打算心情煩悶也會去上學。		0.666			
11. 我會事前做好準備再去上課。		0.680			
12. 對學校課業已經有一些規劃。		0.670			
15. 事前我會先想是否會違反校規		0.552			

表 3-3-2 同儕接納量表因素分析及 Cronbach α 值摘要表

因素名稱	題目	因素負荷量	解釋變異量 (%)	總解釋變異 (%)	Cronbach α 值
被同儕接受感	1.同學邀請我參加各項活動。	0.782	23,881	23.881	$\alpha=0.9077$
	2.班上同學願意接近我。	0.771			
	3.分組活動同學會和我同組	0.876			
	6.班上同學願意和我一起坐	0.768			
	7.班上同學願意與我同行。	0.678			
	23.也可以交到一些班上朋友	0.622			
被同儕支持感	8.我表現好班上同學會稱讚我。	0.528	17.621	41.502	$\alpha=0.8366$
	11.同學當我是班上的一份子。	0.738			
	14.班上同學給我精神的鼓勵。	0.666			
	15.班上同學幫助我建立信心。	0.721			
	20.心情不好時同學會安慰我。	0.594			
	21.我功課不會同學願教我。	0.580			
被同儕鼓勵感	16.同學鼓勵我要改掉不好的習慣。	0.624	12.448	53.915	$\alpha=0.8080$
	17.同學鼓勵我要在課堂上表現好。	0.893			
	18.班上同學鼓勵我天天準時上學。	0.910			
同儕互助感	19.班上同學願意借我學校用品。	0.678	11.503	65.453	$\alpha=0.7185$
	22.同學會告訴我學校公佈的事情。	0.689			
	24.同學會幫我解釋老師交代之事	0.689			

表 3-3-3 再中輟傾向量表因素分析及 Cronbach α 值摘要表

因素名稱	題目	因素負荷量	解釋變異量 (%)	總解釋變異 (%)	Cronbach α 值
再中輟態度傾向	1. 對復學能否成功沒有把握	0.501	28.324	28.324	$\alpha=0.7686$
	2. 我不想上學	0.670			
	3. 我想我會再中輟	0.777			
	4. 上學對我而言是不重要的	0.760			
	5. 我向他人說過我不想上學。	0.609			
再中輟行為傾向	6. 復學後我有遲到的情形	0.749	25.398	53.722	$\alpha=0.7067$
	7. 復學後我有早退的情形	0.687			
	8. 復學後我有翹課的情形	0.659			
	9. 復學後我只挑我喜歡的課。	0.551			

第四節 資料處理分析

將有效問卷資料登錄、編碼整理後輸入電腦，以 SPSS FOR WINDOWS10.0 統計分析軟體進行統計分析；採用次數百分比、平均數、標準差、t 考驗、單因子與雙因子變異數分析、Scheffe 事後比較、皮爾遜積差相關、逐步多元迴歸等統計方法，以考驗假設一到假設十三，茲分述於下：

一、以次數百分比、平均數及標準差描述復學生個人變項、家庭狀況、中輟復學生自我效能、中輟復學生同儕接納及再中輟傾向之情況。

二、以 t-test 考驗不同性別之中輟復學生在「中輟復學生自我效能量表」、「中輟復學生同儕接納量表」、「中輟復學生再中輟傾向量表」上是否有顯著差異。

三、以單因子變異數分析考驗不同年級、年齡、第一次中輟、輟學次數、父母婚姻狀況、與父親關係、與母親關係、父親管教方式、母親管教方式及家庭社經地位的中輟復學生在「中輟復學生自我效能量表」、「中輟復學生同儕接納量表」及「中輟復學生再中輟傾向量表」上是否有顯著差異，有顯著差異時再以 Scheffe 事後比較法考驗之。

四、以雙因子變異數分析考驗不同年級、年齡、第一次中輟、輟學次數、父母婚姻狀況、與父親關係、與母親關係、父親管教方式、母親管教方式及家庭社經地位其中任兩個變項的交互作用在「中輟復學生自我效能量表」、「中輟復學生同儕接納量表」及「中輟復學生再中輟傾向量表」上是否有顯著差異，若交互作用結果達顯著水準，則進行個別因子主要效果分析，若個別因子主要效果顯著，再以 Scheffe 事後比較法考驗之。

五、以皮爾遜積差相關考驗中輟復學生之被同儕接納感與自我效能感是否有顯著相關、自我效能感與再中輟傾向是否有顯著相關，被同儕接納感與再中輟傾向是否有顯著相關。

六、以逐步多元迴歸考驗研究復學生之個人基本變項、家庭狀況、自我效能感、被同儕接納感與復學生再中輟傾向是否有顯著預測力。

第四章 研究結果

本章將分五部分討論：一、變項之描述性統計。二、個人基本變項、家庭狀況在自我效能感之差異。三、個人基本變項、家庭狀況在被同儕接納感之差異。四、個人基本變項、家庭狀況對復學生再中輟傾向之差異。五、相關分析與預測，包括被同儕接納感與自我效能感之相關程度，自我效能感、被同儕接納感與再中輟傾向之相關分析，以及基本變項、家庭狀況、自我效能感、被同儕接納感對再中輟傾向之預測情形。

第一節 變項之描述性統計

本節是將本研究中之個人基本變項與家庭狀況中的父母婚姻、與父、母親關係、父、母親管教態度、家庭社經地位，以及復學生之自我效能感、被同儕接納感及再中輟傾向之狀況做一描述性的統計分析。

一、個人基本變項之描述性統計

(一) 性別

由表 4-1-1 可看出，本研究復學生中女生有 55 人，為 41.7%，而男生為 77 人，占 58.3%，此結果與教育部統計之中輟生人口，男多於女的情形大致相符合。

(二) 年級

在年級方面，132 位復學生中，一年級有 18 人，占 13.6%，二年級有 56 人占 42.5%，而三年級人數最多，有 58 人，占 43.9%。由此可知，中輟復學生的在學人數以二、三年級最多，合計 86.4%。

(三) 年齡

在年齡方面，本研究的樣本中，有 27 個復學生年齡在 13-14 歲，占 20.5%，有 42 個復學生年齡在 14-15 歲，占 31.6%，有 50 個復學生年齡在 15-16 歲，占 37.9%，但亦有 13 個復學生之年齡在 16 歲以上，占 9.8%。此顯示有些復學生因為中輟之故，而使得原本的國中在學年齡延後。

(四) 第一次輟學

在第一次輟學方面，有 59 人在一年級時輟學，占 44.7%，二年級始輟學的有 55 人，占 41.7%，到三年級才輟學的 13 人，占 9.8%，由此可知，本研究大部分的復學生，在 1、2 年級即輟學，占 86.4%，到三年級時輟學的情形緩和不少。

(五) 中輟次數

中輟次數方面，在 132 個復學生中，中輟一次的有 50 人，占 37.9%，中輟二次的有 49 人，占 37.1%，中輟三次的有 17 人，占 12.9%，中輟四次或四次以上者，尚有 16 人，占 12.1%。此顯示中輟生再次中輟(中輟二次以上)的比率占有中輟復學生人數 62.3%，顯示再輟問題的嚴重。

表 4-1-1 中輟復學生個人基本變項次數與次數分配表 (N=132)

變項名稱	項目	次數(N)	次數百分比(%)
性別	男生	77	58.3
	女生	55	41.7
年級	一年級	18	13.6
	二年級	56	42.4
	三年級	58	43.9
年齡	13-14歲	27	20.5
	14-15歲	42	31.6
	15-16歲	50	37.9
	16歲以上	13	9.8
第一次輟學	一年級	59	44.7
	二年級	55	41.7
	三年級	18	13.6
中輟次數	一次	50	37.9
	二次	49	37.1
	三次	17	12.9
	四次(以上)	16	12.1

二、復學生家庭狀況的描述性統計：

(一) 父母婚姻狀況

由表 4-1-2 發現：本研究之復學生的父母婚姻狀況，屬於正常者有 63 人，占 47.7%；處於分居狀態者有 11 人，占 8.3%；而已離婚的有 38 人，占 28.8%；喪

偶的有 10 人，佔 7.6%；其他有 10 人，佔 7.6%。將分居、離婚、喪偶、其他等項目合併稱為父母婚姻破裂。由此可知，本研究之復學生父母婚姻處於婚姻破裂的佔 52.3%，意謂超過一半的復學生來自父母婚姻破裂的家庭。

(二)與父親關係

在受試復學生與父親的關係方面，父母因離婚或其他因素致復學生勾填無父親者有 11 人，佔 8.3%；屬於和諧狀態的有 28 人，計佔 21.2%；普通的有 71 人，佔 53.8%；不與父親說話的復學生有 3 人，佔 2.3%；常吵架的有 8 人，佔 6.1%；而與父親關係冷淡的有 11 人，佔 8.3%。由此可知，本研究大多數的復學生大多認為與父親的關係普通。

(三)與母親關係

本研究 132 個有效問卷中，父母因離婚或其他因素致復學生勾填無母親者 9 人，佔 6.8%；認為與母親關係和諧的有 45 人，佔 34.1%；關係普通的有 60 人，佔 45.5%；不與母親說話的有 3 人，佔 2.3%；常與母親吵架的有 10 人，佔 7.6%；而關係冷淡的有 5 人，佔 3.8%。此表中可看出復學生與母親關係，大上能保持在和諧與普通的關係，且與母親關係冷淡者少於與父親關係冷淡者。

(四)父親管教方式

本研究之復學生在父親管教方式方面，父母因離婚或其他因素致復學生勾填無父親管教者有 15 人，佔 11.4%，父親管教屬民主式的有 62 人，佔 47%，父親採取放任式管教的有 35 人，佔 26.5%。而父親是以權威式來管教的有 20 人，佔 15.2%。由此可知復學生大多認為們的父親的管教方式是民主的。

(五)母親管教方式

勾填無母親管教的有 12 人，佔 9.1%；認為母親是以民主的方式來管教他們的有 78 人，佔 59.1%；認為母親以放任的方式來管教他們的有 32 人，佔 24.2%；認為母親以權威的方式來管教他們的有 10 人，佔 7.6%。從上可知，復學生認為母親管教是民主式（59.1%）的多於父親管教方式是民主式（47%），父親管教方式是權威式（15.2%）的多於母親管教是權威式（7.6%）。

(六)家庭社經地位

本由表 4-1-2 可看出，家庭社經地位是低社經地位的復學生，共有 109 人，

占 82.2%；而中社經地位者 12 人，占 9.1%，高社經地位者 11 人，占 8.3%。此研究結果顯示，本研究復學生大部分是來自低社經地位的家庭。

表 4-1-2 中輟復學生家庭狀況次數與次數分配表 (N=132)

變項名稱	項目	次數(N)	次數百分比(%)
父母婚姻狀況	正常	63	47.7
	分居	11	8.3
	離婚	38	28.8
	喪偶	10	7.6
	其他	10	7.6
與父親關係	無父親	11	8.3
	和諧	28	21.2
	普通	71	53.8
	不說話	3	2.3
	常吵架	8	6.1
	冷淡	11	8.3
與母親關係	無母親	9	6.8
	和諧	45	34.1
	普通	60	45.5
	不說話	3	2.3
	常吵架	10	7.6
	冷淡	5	3.8
父親管教方式	無父親	15	11.4
	民主式	62	47
	放任式	35	26.5
	權威式	20	15.2
母親管教方式	無母親	12	9.1
	民主式	78	59.1
	放任式	32	24.2
	權威式	10	7.6
家庭社經	低社經	109	82.6
	中社經	12	9.1
	高社經	11	8.3

三、中輟復學生自我效能感現況

本研究所使用之「中輟復學生自我效能問卷」係採用 Likert 四點量表計分方式，用以測量中輟復學生知覺之自我效能感。本量表之自我效能分為自我控制效能、自我激勵效能及自我規劃效能三個層面；自「非常不同意」、「不同意」、

「同意」、「非常同意」，分別給予 1 分、2 分、3 分、4 分。如表 4-1-3，將量表各題項之勾選次數，得分平均數與標準差，分別列出，用以說明國中中輟復學生在自我效能各層面的感受。

(一) 中輟復學生對自我控制效能的感受狀況

從表 4-1-3 各題之平均數來看，平均數最高的兩題是「我會努力克制自己不犯錯」、「要心平氣和處理問題」，其平均數分別為 2.87，2.81，平均數最低的兩題是「努力準時交作業」、「緊張焦慮不影響對復學的堅持」，其平均數分別為 2.52，2.62。若從復學生填答的狀況來看，勾選同意與非常同意的兩個答案，將其百分比合併之後，百分比最高的題項是「我會努力克制自己不犯錯」佔 81.8%。其他如「要心平氣和處理問題」、「努力改變老師對我的印象」亦有高達 75% 的復學生勾填同意或非常同意。

(二) 中輟復學生對自我激勵效能的感受狀況

從表 4-1-3 各題之平均數來看，平均數最高的兩題是「對我有興趣的科目可以學好」、「努力習慣復學後的學校生活」，其平均數分別為 3.22，2.88。平均數最低的兩題是「心情不好會去找輔導老師談。」、「我對我的學習能力有信心。」，其平均數分別為 2.53，2.57。若從復學生填答的狀況來看，勾選同意與非常同意的兩個答案，將其百分比合併之後，百分比最高的題項是「對我有興趣的科目可以學好」佔 90.8%。其他如「努力習慣復學後的學校生活」、「多花時間與班上同學相處。」亦有高達七成以上的復學生勾填同意或非常同意。

(三) 中輟復學生對自我規劃效能的感受狀況

從表 4-1-3 各題之平均數來看，平均數最高的兩題是「事前我會先想是否會違反校規」、「我會遵守學校的規定」，其平均數分別為 2.56，2.52。平均數最低的兩題是「對學校課業已經有一些規劃」、「打算心情煩悶也會去上學」，其平均數分別為 2.23，2.30。若從復學生填答的狀況來看，勾選同意與非常同意的兩個答案，將其百分比合併之後，百分比最高的題項是「事前我會先想是否會違反校規」佔 61.9%。其他如「我會遵守學校的規定」、「打算去克服討厭上學的心理」亦有五成以上的復學生勾填同意或非常同意。

(四) 中輟復學生自我效能之整體比較

就整體層面而言，自我效能平均數為 2.65，稍高於問卷平均數 2.5，屬於中間偏上的情況。就題項而言，以「對我有興趣的科目可以學好」最高，其平均數為 3.22，以「對學校課業已經有一些規劃」最低，平均數為 2.23 分。自我效能各層面以「自我激勵效能」(M=2.76) 最高，其次依序為「自我控制效能」(M=2.71) 及「自我規劃效能」(M=2.43)。各層面的平均值在 2.43 到 2.76 之間。自我激勵效能層面平均數略高於其他層面，意為中輟生所知覺到的自我效能感中，自我激勵效能略高於其他自我效能感。而自我規劃效能的平均數最低，甚至低於問卷平均數，顯示復學生覺知其自我規劃效能較差。

另外，從表 4-1-3 中可看出，中輟復學生自我效能感各個層面的平均分數差異不大，顯示出復學生的自我效能感各層面的得分頗為平均，沒有特別偏重的情形。再者，自我效能感三層面的標準差分別為自我控制效能.461、自我激勵效能.489、自我規劃效能.540，顯示復學生在這些層面上分散的情形變異不大，對自我控制效能、自我激勵效能與自我規劃效能的知覺有較小的差異。

表 4-1-3 中輟復學生自我效能之次數百分比描述 (N=132)

變數 題項	非常不同意	不同意	同意	非常同意	平均數	標準差
	次數/百分比	次數/百分比	次數/百分比	次數/百分比		
自我控制					2.71	.461
和老師打好關係	6/4.5	49/37.1	63/47.4	14/10.6	2.64	.732
心平氣和解問題	6/4.5	27/20.5	85/64.4	14/10.6	2.81	.678
正當發洩情緒	6/4.5	38/28.8	82/62.1	6/4.5	2.67	.638
準時交作業	14/10.6	46/34.8	61/46.2	11/8.3	2.52	.796
主動幫助同學	2/1.5	32/24.2	88/66.7	10/7.6	2.80	.585
改變老師印象	6/4.5	27/20.5	90/68.2	9/6.8	2.77	.637
克制己不犯錯	5/3.8	19/14.4	96/72.7	12/9.1	2.87	.610
對復學的堅持	7/5.3	42/31.8	77/58.3	6/4.5	2.62	.660
自我激勵					2.76	.489
對學習有信心	8/6.1	49/37.1	67/50.8	8/6.1	2.57	.701
克服學習困難	5/3.8	46/34.8	61/46.2	20/15.2	2.73	.763
學好某些科目	0	12/9.1	79/59.8	41/31.1	3.22	.597
交到真心朋友	8/6.1	41/31.1	70/53.0	13/9.8	2.67	.725
與同學多相處	7/5.3	32/24.2	80/60.8	13/9.8	2.75	.703
求助輔導老師	11/8.3	51/38.6	59/44.7	11/8.3	2.53	.766
努力適應學校	3/2.3	26/19.7	87/65.9	16/12.1	2.88	.630
自我規劃					2.43	.540
遵守學校規定	11/8.3	49/37.1	64/48.5	8/6.1	2.52	.736
克服厭學的心理	13/9.8	49/37.1	61/46.2	9/6.8	2.50	.767
雖心煩也要上學	20/15.2	56/42.4	52/39.4	4/3.0	2.30	.761
事前準備上課。	11/8.3	54/40.9	62/47.0	5/3.8	2.46	.703
對課業有規劃	17/12.9	68/51.5	46/34.8	1/0.8	2.23	.675
考慮是否違規	13/9.8	40/30.3	71/53.8	8/6.1	2.56	.754
自我效能整體層面					2.65	.443

四、中輟復學生的被同儕接納感

本研究所使用之「中輟復學生同儕接納問卷」係採用 Likert 四點量表記分方式，依復學生知覺之被同儕接納的狀況，依「非常不同意」「不同意」「同意」「非常同意」，分別給予 1 分、2 分、3 分、4 分，復學生被同儕接納之狀況如

表 4-1-4，將量表各題項之勾選次數，得分平均數與各分量表之標準差，分別列出，用以說明國中中輟復學生在被同儕接納各層面的感受。

(一) 中輟復學生對被同儕接受的感受狀況

從表 4-1-4 各題之平均數來看，平均數最高的兩題是「同學願意接近我」、「同學願意和我坐」，其平均數分別為 3.02，3.04，平均數最低的一題是「同學邀我參加他們的活動」，其平均數為 2.86。若從復學生填答的狀況來看，勾選同意與非常同意的兩個答案，將其百分比合併之後，百分比最高的題項是「同學願意和我坐」佔 86.4%。其他如「同學願意接近我」、「同學願和我同組」亦有八成的復學生勾填同意或非常同意。

(二) 中輟復學生對同儕支持感的感受狀況

從表 4-1-4 各題之平均數來看，平均數最高的兩題是「同學給我精神上的鼓勵」、「同學願意教我功課」，其平均數分別為 2.90，2.89。平均數最低的題目是「我表現好同學會稱讚我」，其平均數為 2.68。若從復學生填答的狀況來看，勾選同意與非常同意的兩個答案，將其百分比合併之後，百分比最高的題項是「同學給我精神上的鼓勵」佔 81.8%。其他如「同學願意教我功課」、「同學認為我是班上的一分子」亦有高達八成以上的復學生勾填同意或非常同意。

(三) 中輟復學生對同儕鼓勵感的感受狀況

從表 4-1-4 各題之平均數來看，平均數最高的題目是「同學鼓勵我行為要改好」，其平均數為 2.84。平均數最低的題目是「鼓勵我在課堂上要表現好」其平均數為 2.67。若從復學生填答的狀況來看，勾選同意與非常同意的兩個答案，將其百分比合併之後，百分比最高的題項是「同學鼓勵我行為要改好」、「同學鼓勵我準時上學」均有 75% 的復學生勾填同意或非常同意。

(四) 中輟復學生對同儕互助感的感受狀況

從表 4-1-4 各題之平均數來看，平均數最高的題目是「願意借我學用品」，其平均數為 3.02。平均數最低的題目是「同學會主動告知我學校公佈的事」其平均數分別為 2.78。若從復學生填答的狀況來看，勾選同意與非常同意的兩個答案，將其百分比合併之後，百分比最高的題項是「願意借我學用品」，有 85.6% 的復學生勾填同意或非常同意。

(五) 中輟復學生自我效能之整體比較

由表 4-1-4 發現，國中中輟復學生的被同儕接納感現況，就整體層面而言，

其平均數為 2.87，高於問卷平均數 2.5，亦屬於中間偏上的情況，此顯示中輟復學生的被同儕接納感尚佳。

在復學生被同儕接納的四個層面中，以「被同儕接受感」最高（ $M=2.96$ ），其次為同儕互助感（ $M=2.87$ ），再次為被同儕支持感（ $M=2.82$ ），「被同儕鼓勵感」最低（ $M=2.77$ ），可見最高分與最低分平均數之差異不大，顯示出復學生的自我效能感各層面的得分頗為平均，沒有特別偏重的情形。

由上可知，復學生大都認為班上同學是接納他們的。在填答的過程中，填同意及非常同意的復學生均多於填不同意、非常不同意者。在 18 個題項中，以「同學願意接近我」（ $M=3.02$ ）、「同學願意和我坐」（ $M=3.04$ ）、「同學願意借我學用品」（ $M=3.02$ ）為最高，而這些題項分別屬於被同儕接受感與同儕互助感兩個層面，另「我表現好同學會稱讚我」及「鼓勵課堂表現好」這兩項的平均數最低，分別為 $M=2.68$ 、 $M=2.67$ ，此二題項分屬於被同儕支持感與被同儕鼓勵感。

表 4-1-4 中輟復學生被同儕接納感之次數百分比描述 (N=132)

變數 題項	非常不同意	不同意	同意	非常同意	平均數	標準差
	次數/百分比	次數/百分比	次數/百分比	次數/百分比		
接受					2.96	.589
參加各項活動。	7/5.3	25/18.9	80/60.6	20/15.2	2.86	.732
同學願意接近我。	6/4.5	13/9.8	86/65.2	27/20.5	3.02	.699
同學願和我同組。	5/3.8	17/12.9	86/65.2	24/18.2	2.98	.682
同學願和我坐。	4/3.0	14/10.6	87/65.9	27/20.5	3.04	.659
同學願與我同行。	5/3.8	25/18.9	77/58.3	25/18.9	2.92	.727
可以交到好朋友。	9/6.8	14/10.6	81/61.4	28/21.2	2.97	.771
支持					2.82	.546
我是班上一份子。	9 / 6.8	17 / 12.9	89 / 67.4	17 / 12.9	2.86	.718
精神上的鼓勵。	7 / 5.3	17 / 12.9	90 / 68.2	18 / 13.6	2.90	.686
幫我建立信心。	9 / 6.8	23 / 17.4	83 / 62.9	17/12.9	2.82	.739
班上同學安慰我。	8/6.1	32/24.2	72/54.5	20/15.2	2.79	.772
同學願意教我。	8/6.1	18/13.6	87/65.9	19/14.4	2.89	.767
同學會稱讚我。	12/9.1	32/24.2	74/65.1	14/10.6	2.68	.785
鼓勵					2.77	.646
鼓勵我行爲改好。	8/6.1	25/18.9	79/59.8	20/15.2	2.84	.750
鼓勵課堂表現好。	13/9.8	29/22.0	79/59.8	11/8.3	2.67	.768
鼓勵我準時上學。	10/7.6	23/17.4	81/61.4	18/13.6	2.81	.763
互助					2.87	.538
告知學校的事。	6/4.5	37/28.0	69/52.3	20/15.2	2.78	.755
願意借我學用品。	4/3.0	15/11.4	87/65.9	26/19.7	3.02	.659
解釋老師的交代。	10/7.6	24/18.2	80/60.6	18/13.6	2.80	.766
整體同儕接納感					2.87	.551

五、復學生的再中輟傾向

本研究所使用之「復學生再中輟傾向問卷」係採用 Likert 四點量表記分方式，以復學生知覺之被同儕接納感的狀況，依「非常不同意」、「不同意」、「同意」到「非常同意」等 4 個等級加以圈選，分別給予 1 分、2 分、3 分、4 分，復學生被同儕接納感之狀況如表 4-1-5。復學生在此量表得分越高，則顯示其再中輟傾向越高，得分越低則表示其再中輟的傾向越低。

（一）中輟復學生對再中輟態度傾向狀況

從表 4-1-5 各題之平均數來看，平均數最高的兩題是「向他人說不想上學」、「沒有把握復學成功」，其平均數分別為 2.48，2.41，平均數最低的一題是「我想我會再中輟」，其平均數 1.98。若從復學生填答的狀況來看，勾選同意或完全同意兩個答案者，將其百分比合併之後，百分比最高的兩題是「向他人說不想上學」、「沒有把握復學成功」。分別有 51.5%、50% 的復學生勾填同意或非常同意。

（二）中輟復學生對再中輟行為傾向狀況

從表 4-1-5 各題之平均數來看，平均數最高的兩題是「復學後還是遲到」，其平均數為 2.8。平均數最低的題目是「復學後還是會早退」其平均數為 2.20。若從復學生填答的狀況來看，勾選同意與非常同意的兩個答案，將其百分比合併之後，百分比最高的題項是「復學後還是遲到」，此題有 72% 的復學生勾填同意或非常同意。

（三）中輟復學生再中輟傾向之整體比較

從表 4-1-5 可看出，國中中輟復學生的再中輟傾向現況，就整體層面而言，其平均數為 2.35，低於問卷平均數 2.5，屬於中間偏下的情況，由此可知復學生再中輟的傾向不高。

從復學生在各題項的平均分數來看，以「復學後我還是會遲到」的得分最高，為 2.80，高於問卷的平均數，顯示復學生復學後遲到的情形依然普遍，平均數最低的題項是「我想我會再中輟」，為 1.98，可見復學生不想再重蹈中輟的覆轍。在九個題項中，得分次高的是「向他人說不想上學」為 2.48，可見復學生復學後再輟與不輟之間充滿了矛盾的心情，既想完成學業又無法擺脫不想上學的心理。

表 4-1-5 中輟復學生再中輟傾向之次數百分比描述 (N=132)

變數 題項	非常不同意	不同意	同意	非常同意	平均數	標準差
	次數/百分比	次數/百分比	次數/百分比	次數/百分比		
再中輟態度傾向					2.28	.589
沒有把握復學成功	19/14.4	47/35.6	59/44.7	7/5.3	2.41	.800
我不想上學	21/15.9	56/42.4	44/33.3	11/8.3	2.34	.846
我會再中輟	34/25.8	70/53.0	25/18.9	3/2.3	1.98	.736
上學對我不重要	25/18.9	61/46.2	39/29.5	7/5.3	2.21	.811
向他人說不想上學	19/14.4	45/34.1	54/40.9	14/10.6	2.48	.869
再中輟行為傾向					2.43	.598
復學後還是遲到	10/7.6	27/20.5	74/56.1	21/15.9	2.80	.795
復學後還是早退	28/21.2	55/41.7	43/32.6	6/4.5	2.20	.826
復學後還是翹課	24/18.2	44/33.3	52/39.4	12/9.1	2.39	.889
復學後挑課上	25/18.9	50/37.9	43/32.6	14/10.6	2.35	.908
整體再中輟傾向					2.35	.515

第二節 個人基本變項、家庭狀況在自我效能之差異分析

本節主要探討國中中輟復學生不同個人基本變項與家庭狀況在自我效能三個因素之差異情形。本節以 t 考驗及單因子變異數分析(one way ANOVA)，將復學生之性別、年級、年齡、第一次輟學、輟學次數等個人基本變項；父母婚姻、與父親、母親關係，父、母管教方式以及家庭社經地位的家庭狀況與中輟生之自我效能進行顯著性考驗。

一、個人基本變項與自我效能

(一) 性別與自我效能—假設 1-1 不同性別之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異

本研究以 t 考驗來考驗性別與自我效能之差異性，由表 4-2-1 看出，女生在自我控制，自我激勵、自我規劃及整體自我效能感的平均數高於男生。由此顯示女生的自我效能感稍高於男生。但當進一步進行 t 考驗的顯著性考驗時，發現男女生在自我效能各組成因素上的得分均未達顯著性差異。也就是說，男女生在自我控制，自我激勵，自我規劃及整體自我效能上，並未因性別的不同而有顯著性的不同。

表4-2-1 不同性別復學生之自我效能之t檢定 (N=132)

因素	性別	平均數	t考驗	顯著性
自我控制	男	21.39	1.19	.236
	女	22.16		
自我激勵	男	19.01	1.30	.195
	女	19.80		
自我規劃	男	14.43	.648	.518
	女	14.80		
整體自我效能	男	54.83	-1.177	.241
	女	56.76		

(二) 年級與自我效能—假設 1-2 不同年級之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異。

由表 4-2-2 可看出，復學生的年級(一年級、二年級、三年級)分別與自我控

制、自我激勵、自我規劃、整體自我效能進行獨立樣本變異數分析，若呈顯著再以 Scheffe 事後比較，進一步分析其顯著的情形。由表 4-2-2 可知，在自我控制效能、自我激勵效能及自我規劃效能方面，均以一年級的復學生之平均數最高。在年級與自我效能之變異數考驗方面，由表 4-2-2 可以發現，復學生年級與自我控制效能之變異數分析(F 值=5.049**,P<0.01)、與自我激勵效能(F 值=3.837*,P<.05)、整體自我效能方面(F=4.109*,P<.05)，均達顯著水準。此意謂復學生之年級的不同會影響其自我控制效能、自我激勵效能及整體自我效能的不同。另在年級與自我規劃效能之變異數分析方面(F=1.506 p>.05)，並未達顯著水準。整體言之，復學生之年級的不同確實會使自我效能感不同。此外，經 Scheffe 事後檢定並比較各組的平均數之後，在年級方面，一年級的自我控制效能大於三年級。二年級的自我激勵效能大於三年級的自我激勵效能，且在整體的自我效能方面亦是一年級大於三年級。

(三) 年齡與自我效能—假設 1-3 不同年齡之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異。

本研究將年齡分為 13-14 歲、14-15 歲、15-16 歲、16 歲以上等四個級距，並將此四種年齡分別與自我效能進行獨立樣本變異數分析。若呈顯著，再以 Scheffe 事後比較來進一步考驗。由表 4-2-2 可知，年齡與自我控制效能、自我激勵效能與整體自我效能呈顯著差異。年齡與自我控制效能(F=4.184** p<.01)，年齡與自我激勵(F 值=2.771*,P<.05)，年齡與整體自我效能(F 值=3.309*,P<.05)有顯著差異存在。也就是說，自我控制、自我激勵與整體自我效能會因為年齡的不同，而有顯著的差異存在。此外，以 Scheffe 事後比較進一步分析顯著的情形。在年齡方面，13-14 歲的復學生，其自我控制效能高於 16 歲以上之復學生，且 14-15 歲的復學生其自我控制效能比 16 歲以上的復學生高。在整體自我效能方面，14-15 歲的復學生的自我效能高於 16 歲以上的復學生。

(四) 第一次中輟與自我效能—假設 1-4 第一次中輟年級不同之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異。

由表 4-2-4 可以發現，在自我控制自我激勵及自我規劃方面，均以二年級的平均數為最高。當進一步進行變異數考驗時，第一次中輟的年級與自我控制效能、自我激勵效能與自我規劃效能、整體自我效能均未達顯著水準，顯示中輟復學生自我效能各方面不會受到第一次中輟年級的不同而有差異，也就是說，不管中輟生在何時中輟，復學後的自我效能感不會有明顯的不同。

(五)輟學次數與自我效能－假設 1-5 輟學次數不同之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異。

本研究之中輟次數以一次、二次、三次、四次(含)以上四種，並將此四種中輟次數分別與自我效能進行獨立樣本變異數分析。在自我控制效能上，以中輟二次的平均數為最高。在自我激勵效能方面，以中輟一次的平均數為最高，在自我規劃效能上則以中輟二次的平均數最高。從表 4-2-2 中可看出中輟三次、四次以後，自我效能的平均分數會越來越低，顯示復學生的一再中輟，會逐漸降低其自我效能感。當進一步以變異數分析時，發現復學生的中輟次數在自我控制、自我激勵、自我規劃，以及在整體的自我效能方面均達顯著差異。由表 4-2-2 發現，中輟次數與自我控制效能($F=3.197^*$, $P<.05$)，中輟次數與自我激勵效能($F=2.794^*$, $P<.05$)，中輟次數與自我規劃效能($F=3.656^*$, $P<.05$)，中輟次數與整體自我效能($F=3.656^*$, $P<.05$)均達顯著，意為中輟次數的多寡會使復學生的自我效能有差異。

另外，以 Scheffe 事後比較進一步分析顯著的情形。在自我控制效能方面，輟學一次或輟學二次的復學生其自我控制效能高於輟學四次以上的復學生其自我控制效能，至於自我激勵效能，及總體自我效能，比較各組平均數之後均發現中輟一次的復學生其自我激勵效能、總體自我效能較中輟四次以上的復學生高。

(六) 影響復學生自我效能的相關因素

整體言之，中輟復學生的個人基本變項，會影響復學生之自我效能，使之產生差異，以下依據分析結果整理出使自我效能感有差異的中輟復學生個人基本變項。

1. 以自我控制效能來看，「年級」、「年齡」、「輟學次數」三項個人基本變項會使復學生的自我控制效能有顯著差異。
 - (1) 一年級的自我控制效能大於三年級的自我控制效能。
 - (2) 13-14 歲的復學生，其自我控制效能高於 16 歲以上之復學生，且 14-15 歲的復學生其自我控制效能比 16 歲以上的復學生高。
 - (3) 輟學一次或輟學二次的復學生其自我控制效能高於輟學四次以上的復學生。
2. 以自我激勵效能來看，「年級」、「年齡」、「輟學次數」三項個人基本變項會使復學生的自我激勵效能有顯著性的差異。
 - (1) 二年級的自我激勵效能大於三年級的自我激勵效能。

- 3.在自我規劃效能中，「輟學次數」會使復學生的自我規劃效能有顯著性差異。
- 4.以整體自我效能來看，「年級」、「年齡」、「輟學次數」等三項個人基本變項會使復學生之整體自我效能有顯著性的差異。
 - (1) 一年級的復學生其整體自我效能大於三年級的復學生。
 - (2) 14-15 歲的復學生的整體自我效能高於 16 歲以上的復學生。
 - (3) 中輟一次的復學生其整體自我效能較中輟四次以上復學生的自我效能高。
- 5.整體比較之，中輟復學生不會因為「性別」及「第一次中輟年級」而使其整體自我效能有顯著性的差異。

表 4-2-2 中輟復學生個人基本變項與自我效能之單因子變異數分析

變項名稱	自我控制 平均數/標準差	自我激勵 平均數/標準差	自我規劃 平均數/標準差	整體自我效能 平均數/標準差
年級				
一年級 (G1)	23.83/3.91	21.27/2.94	15.77/3.19	60.88/9.47
二年級 (G2)	21.94/3.18	19.32/3.20	14.51/2.82	55.78/8.17
三年級 (G3)	20.82/3.83	18.75/3.60	14.27/3.58	53.86/9.80
F 值	5.049**	3.837*	1.506	4.109*
Scheffe 事後比較	G1 > G3	G1 > G3		G1 > G3
年齡				
13-14 歲 (A1)	22.18/5.18	19.66/4.41	14.62/3.62	56.48/12.70
14-15 歲 (A2)	22.52/2.12	20.11/2.25	14.92/2.72	57.57/5.95
15-16 歲 (A3)	21.58/3.53	19.08/3.65	14.62/3.50	55.28/9.36
16 歲以上 (A4)	18.61/3.27	17.15/2.54	13.23/2.86	49.00/7.39
F 值	4.184**	2.771*	.916	3.309*
Scheffe 事後比較	A1 > A4 A2 > A4			A2 > A4
第一次輟學				
一年級	20.98/3.89	18.59/3.17	13.91/3.24	53.49/9.47
二年級	22.30/3.68	20.05/3.57	15.29/3.11	57.65/8.97
三年級	22.27/2.58	19.61/3.45	14.61/3.32	56.50/8.70
F 值	2.119	2.720	2.629	3.025
輟學次數				
一次 (A1)	21.72/3.28	19.76/3.18	14.78/3.26	56.26/8.31
二次 (A2)	22.67/3.89	19.89/3.85	15.32/2.97	57.89/9.96
三次 (A3)	20.82/3.62	17.93/3.12	13.35/3.40	52.00/9.20
四次以上 (A4)	19.68/3.55	17.82/2.29	13.00/3.14	50.62/7.95
F 值	3.197*	2.794*	3.158*	3.656*
Scheffe 事後比較	A1 > A4 A2 > A4			A1 > A4

(*p<.05 , **p<.01)

二、家庭狀況與自我效能

假設二、不同家庭狀況之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異。

(一) 父母婚姻狀況與自我效能—假設 2-1 父母婚姻狀況不同之中輟復學生在所感受到的自我效能有顯著差異。

由表 4-2-3 可知，在自我效能各因素中均以父母婚姻正常者的中輟復學生的平均數最高：自我控制效能(23.00)、自我激勵效能(20.70)、自我規劃效能(14.93)及整體自我效能(58.63)。但在父母婚姻與自我效能各因素之變異數考驗方面，由表 4-2-3 可以發現，父母婚姻與自我效能之變異數分析均未達顯著水準，由此可知，父母婚姻狀況的不同未能影響到中輟復學生的自我效能，使之產生顯著性的差異。

(二) 與父親關係與自我效能—假設 2-2 與父親關係不同之中輟復學生在所感受到的自我效能有顯著差異。

由表 4-2-3 可知，在自我控制方面，以與父親關係普通之平均數最高(22.36)，在自我激勵方面以與父親關係普通為最高(20.54)，在自我規劃方面以與父親關係冷淡的復學生最高(15.27)，在整體自我效能方面則以與父親關係普通的復學生最高(58.18)。但在與父親關係與自我效能之變異數考驗方面，由表 4-2-3 可以發現，與父親關係對自我效能之變異數分析尚未能達顯著水準，可見與父親關係之不同不會使復學生的自我效能有顯著性的差異。

(三) 與母親關係與自我效能—假設 2-3 與母親關係不同之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異。

由表 4-2-4 可知，在自我控制效能方面，以與母親關係冷淡的復學生其平均數最高，在自我激勵效能與自我規劃方面以與母親關係和諧為最高，在整體自我效能方面以與母親關係冷淡為最高。在與母親關係與自我效能之變異數考驗方面，復學生與母親關係與自我效能之變異數分析均未達顯著水準，因此，與母親關係的差異不會使中輟復學生的自我效能有顯著性的差異。

(四) 父親管教方式與自我效能—假設 2-4 父親管教方式不同之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異。

由表 4-2-3 可知，在自我控制效能、自我激勵效能、自我規劃效能及整體自

我效能方面，均以父親管教方式是民主式的平均數最高。

在父親管教方式與自我效能之變異數考驗方面，由表 4-2-3 可以發現，父親管教方式與自我控制(F 值=3.618^{*}，P<.05)、自我激勵效能(F 值=3.055^{*}，P<.05)，自我規劃效能(F 值=4.494^{**}，P<.01)以及整體自我效能(F 值=4.495^{**}，P<.01)均達顯著水準，可見父親管教方式的不同會影響到中輟復學生的自我控制效能、自我激勵效能、自我規劃效能以及整體自我效能，並使之產生顯著性的不同。

在父親管教方式與自我效能之變異數考驗達到顯著水準之後，經 Scheffe 事後檢定，並比較各組的平均數，在自我控制效能、自我激勵效能方面，父親管教方式是民主式的復學生高於無父親管教的復學生，在自我規劃效能及整體自我效能方面，則均是民主式優於無父親管教，權威式優於無父親管教。

(五)母親管教方式與自我效能—假設 2-5 母親管教方式不同之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異。

由表 4-2-3 可知，在自我控制效能方面，以母親管教方式是權威式之平均數最高，自我激勵效能則以民主的管教方式的平均數為最高，在自我規劃效能方面以母親管教方式是權威式為最高，而整體自我效能方面則是以母親管教方式是權威式的平均數最高。

在母親管教方式與自我效能之變異數考驗方面，由表 4-2-3 可以發現，母親管教方式與自我控制效能之變異數分析(F 值=4.594^{**}，P<.01)、自我激勵效能(F 值=2.691^{*}，P<.05)、自我規劃效能(F 值=4.256^{**}，P<.01)及整體自我效能(F 值=4.477^{**}，P<.01)，均達顯著水準，因此可以推論母親管教方式的不同使中輟復學生的自我控制效能、自我激勵效能、自我規劃效能及整體自我效能有顯著差異。

在母親管教方式與自我效能之變異數考驗達到顯著水準之後，再經 Scheffe 事後比較，母親管教方式是民主式的復學生其自我控制效能高於放任式的管教方式，自我激勵效能亦有此情況，在自我規劃效能及整體自我效能方面，亦均是民主式優於放任式，權威式優於放任式。

(六)家庭社經地位與自我效能—假設 2-6 不同家庭社經地位之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異。

由表 4-2-3 可知，在自我控制效能、自我激勵效能、自我規劃效能及整體自我效能之平均數均以高社經地位之平均數最高。

在家庭社經地位與自我效能之變異數考驗方面，由表 4-2-3 可以發現，家庭

社經地位與自我控制效能之變異數分析(F 值=4.221*，P<.05)，自我激勵效能 (F 值=5.338**，P<.01)，自我規劃效能 (F 值=3.458*，P<.05) 及整體自我效能(F 值=5.386**，P<.01)，均達顯著水準，可見家庭社經地位的高低會影響到中輟復學生的自我控制效能、自我激勵效能、自我規劃效能、及整體自我效能的不同。

此外，以 Scheffe 事後比較進一步分析顯著的情形，並比較各組的平均數，發現高家庭社經地位的復學生，在自我控制效能、自我激勵效能、自我規劃效能及整體自我效能上，均顯著高於低社經地位的中輟復學生。

(七) 影響復學生自我效能的相關因素

整體言之，中輟復學生的家庭狀況，會影響復學生之自我效能，以下依據復學生之自我效能整理出有影響並使之產生顯著性差異的家庭狀況。

1.以自我控制效能來看，「父親管教方式」、「母親管教方式」、「家庭社經」三項家庭狀況會使復學生的自我控制效能有顯著性的差異。

(1)父親管教方式是民主式的復學生其自我控制效能高於無父親管教的復學生。

(2) 母親管教方式是民主式的復學生其自我控制效能高於放任式管教方式的復學生。

(3) 高家庭社經地位的復學生其自我控制效能顯著高於低社經地位的中輟復學生。

2.以自我激勵效能來看，「父親管教方式」、「母親管教方式」、「家庭社經地位」三項家庭狀況會使復學生的自我激勵效能有顯著性的差異。

(1)父親管教方式是民主式的復學生其自我激勵效能高於無父親管教的復學生。

(2) 高家庭社經地位的復學生其自我激勵效能顯著高於低社經地位的復學生。

3.以自我規劃效能來看，「父親管教方式」、「母親管教方式」、「家庭社經」三項家庭狀況會使復學生的自我規劃效能有顯著性的差異。

(1) 父親管教是民主式的復學生其自我規劃效能優於無父親管教的復學生，管教方式是權威式的的復學生其自我規劃效能高於無父親管教的復學生。

(2) 母親管教方式是民主式的復學生其自我規劃效能優於放任式管教方式的復學生，母親管教方式是權威式的復學生其自我規劃效能高於放任式管教方式的復學生。

(3) 高家庭社經地位的復學生其自我規劃效能顯著高於低社經地位的中輟復學生。

4.以整體自我效能來看，「父親管教方式」、「母親管教方式」、「家庭社經」等三項家庭狀況會影響復學生之自我效能，並使之有顯著性的差異。

(1) 父親管教是民主式的復學生其整體自我效能優於無父親管教的復學生，父親管教方式是權威式的復學生其整體自我效能高於無父親管教的復學生。

(2) 母親管教方式是民主式的復學生其整體自我效能優於放任式管教方式的復學生，母親管教方式是權威式的復學生其整體自我效能高於放任式管教方式的復學生。

(3) 高家庭社經地位的復學生其整體自我效能顯著高於低社經地位的中輟復學生。

5.整體比較之，中輟復學生不會因為父母婚姻、與父親關係、與母親關係的不同而在自我控制效能、自我激勵效能、自我規劃效能及整體自我效能上有明顯的差異。

表 4-2-3 中輟復學生家庭狀況與自我效能之單因子變異數分析

變項名稱	自我控制 平均數/標準差	自我激勵 平均數/標準差	自我規劃 平均數/標準差	整體自我效能 平均數/標準差
父母婚姻				
正常	21.90/2.71	19.52/3.01	14.93/2.92	56.36/7.51
分居	22.27/3.37	19.54/3.20	14.90/2.54	56.72/8.68
離婚	21.18/4.57	19.05/4.18	14.18/3.79	54.42/11.27
喪偶	20.60/3.77	17.70/2.11	13.70/2.11	52.00/7.42
其他	23.00/5.41	20.70/3.88	14.40/4.50	58.10/13.37
F 值	.828	1.090	.545	.848
與父親關係				
無父親	20.18/3.5	17.63/2.50	12.36/2.41	50.18/7.82
和諧	21.46/4.07	19.14/3.37	14.89/2.46	55.50/9.06
普通	22.36/3.64	20.54/4.10	14.81/3.54	57.71/9.54
不說話	18.66/7.37	17.66/2.08	14.00/6.08	50.33/14.50
常吵架	20.25/1.98	18.62/2.87	13.75/2.91	52.62/6.41
冷淡	22.23/3.47	19.64/3.51	15.27/2.61	57.15/8.98
F 值	1.447	1.168	1.403	1.497
與母親關係				
無母親	23.00/3.90	19.33/3.80	14.77/3.52	57.11/10.82
和諧	21.51/4.10	20.20/4.65	14.95/2.67	56.67/9.79
普通	21.76/3.02	19.23/2.75	14.65/3.23	55.65/7.86
不說話	16.00/4.00	14.66/3.05	10.33/4.16	41.00/10.58
常吵架	21.90/3.81	19.00/3.65	13.70/4.32	54.60/10.77
冷淡	23.60/4.56	19.77/3.90	14.40/4.27	57.77/11.86
F 值	2.031	1.375	1.330	1.711
父親管教方式				
無父親 (F1)	19.06/4.81	17.13/3.52	12.60/2.97	48.80/10.69
民主式 (F2)	22.41/3.35	19.95/3.48	15.46/3.15	57.83/8.79
放任式 (F3)	21.45/3.86	19.90/3.47	13.77/3.25	54.22/9.73
權威式 (F4)	21.95/2.58	19.70/2.40	14.75/2.86	56.40/6.22
F 值	3.618*	3.055*	4.494**	4.495**
Scheffe 事後比較	F2 > F1	F2 > F1	F2 > F1 F4 > F1	F2 > F1 F4 > F1
母親管教方式				
無母親 (M1)	22.91/3.36	19.82/3.28	14.08/3.50	56.82/9.13
民主式 (M2)	22.16/2.92	19.91/3.02	15.14/2.81	57.21/7.82
放任式 (M3)	19.75/4.87	17.87/3.69	13.00/3.61	50.62/11.21
權威式 (M4)	23.00/3.12	19.60/3.20	15.90/3.38	58.50/9.16
F 值	4.594**	2.691*	4.256**	4.477**
Scheffe 事後比較	M2 > M3		M2 > M3	M2 > M3
			M4 > M3	M4 > M3
家庭社經地位				
低社經 (S1)	21.36/3.58	18.94/3.32	14.28/3.12	54.59/8.89
中社經 (S2)	22.16/3.68	20.33/2.87	15.25/3.36	57.75/9.01
高社經 (S3)	24.63/3.66	22.18/3.73	16.81/3.57	63.63/10.26
F 值	4.221*	5.338**	3.458*	5.386**
Scheffe 事後比較	S3 > S1	S3 > S1	S3 > S1	S3 > S1

(*p < .05 , **p < .01)

三、中輟復學生之個人基本變項、家庭狀況對自我效能之交互作用

假設三、中輟復學生個人基本變項、家庭狀況之交互作用對自我效能有顯著差異。

由上可知，中輟復學生之年齡、年級、中輟次數，父母親的管教方式及其家庭社經地位之不同，則自我效能也會有顯著性的差異。然而，在現實的情況中，單一因素尚不足以解釋何以中輟復學生會有不同的自我效能。自我效能的高低，亦有可能是各因素間交互影響的結果，故本研究以雙因子單變量變異數分析，深入了解有哪兩個因素會交互影響自我效能。分析結果發現，在個人基本變項、家庭狀況變項中僅有父母婚姻狀況與中輟次數的交互作用，會使復學生的自我效能有顯著性的差異。

在雙因子變異數分析中，爲了使父母婚姻狀況更簡明與具代表性，將父母婚姻狀況中分居、離婚、喪偶及其他合併爲分爲婚姻破裂，以與父母婚姻正常之中輟復學生作一對照。分析結果如表 4-2-4、4-2-5 及 4-2-6，顯示中輟復學生父母婚姻狀況與其中輟次數的交互作用，對自我效能感有顯著性的差異，其 F 值爲 3.69* ($p < .05$)。經個別因子主要效果分析後發現，中輟次數因子在父母婚姻正常及父母婚姻破裂上均達顯著水準，其 F 值分別爲 3.59* ($p < .05$)、3.99* ($p < .05$)。再以 Scheffe 事後比較法考驗後發現，父母婚姻正常的中輟復學生，中輟二次者之自我效能大於中輟一次者；而父母婚姻破裂的中輟復學生，中輟一次者其自我效能大於中輟三次者。

此外，父母婚姻狀況因子亦在中輟一次及中輟三次達到顯著水準，其 F 值分別爲 4.84* ($p < .05$)、4.99* ($p < .05$)，比較其平均數後，顯示中輟復學生之中輟經驗爲一次者，父母婚姻破裂的中輟復學生其自我效能感大於父母婚姻正常復學生的自我效能感。而中輟復學生之中輟經驗爲三次者，父母婚姻正常的中輟復學生其自我效能感大於父母婚姻破裂復學生的自我效能感。

表 4-2-4 父母婚姻狀況與中輟次數之細格平均數 (n=132)

	一次	二次	三次	四次 (以上)
婚姻正常	53.66 (24)	59.56 (25)	58.00 (6)	53.25 (8)
婚姻破裂	58.65 (26)	56.16 (24)	48.72 (11)	48.00 (8)

(括號中爲人數，本表不含遺漏值)

表 4-2-5 中輟次數與父母婚姻狀況對自我效能之二因子變異數分析表

變異來源	離均差平方和	自由度	均方和	F 值
中輟次數	735.65	3	245.22	3.18*
父母婚姻狀況	249.71	1	249.72	3.24*
交互作用	855.03	3	285.01	3.69*
誤差	9568.39	124	77.164	

(*p<.05)

表 4-2-6 父母婚姻狀況與中輟次數對自我效能之單純主要效果的變異數分析表

變異來源	平方和	自由度	均方和	F 值	Sheffe
中輟次數 (B 因子)					
婚姻正常 (a1)	523.61	3	174.57	3.59*	b2 > b1
婚姻破裂 (a2)	1204.54	3	401.54	3.99*	b1 > b3
父母婚姻 (A 因子)					
中輟一次 (b1)	310.42	1	310.42	4.84*	a2 > a1
中輟二次 (b2)	140.99	1	140.99	1.43	
中輟三次 (b3)	333.81	1	333.81	4.99*	a1 > a2
中輟四次 (b4)	110.25	1	110.25	1.89	

(*p<.05)

第三節 個人基本變項、家庭狀況在被同儕接納感之差異分析

本節主要探討國中中輟復學生不同個人基本變項與家庭狀況在被同儕接納感四個因素之差異情形。本節以 t 考驗及單因子變異數分析(one way ANOVA)，將復學生之性別、年級、年齡、第一次輟學、輟學次數等個人基本變項；父母婚姻、與父親、母親關係，父、母管教方式以及家庭社經地位的家庭狀況與中輟復學生之被同儕接納感進行顯著性考驗。

一、個人基本變項與被同儕接納感－假設四 不同個人基本變項之中輟復學生所感受到的被同儕接納有顯著差異。

(一)性別與被同儕接納感－假設 4-1 不同性別之中輟復學生所感受到的被同儕接納有顯著差異。

本研究以 t 考驗來考驗性別與被同儕接納感之差異性，由表 4-2-1 看出，女生在被同儕接納感中的四個因素：接受、支持、鼓勵、互助及整體同儕接納的平均數均稍高於男生。由此顯示女生的被同儕接納感稍高於男生。但當進一步進行 t 考驗時，發現男女生在被同儕接納感各組成因素上的得分均未達顯著性差異。也就是說，男女生在接受、支持、鼓勵、互助及整體被同儕接納感上，並未因性別的不同而有顯著性的差異。

表4-3-1 不同性別復學生之同儕接納之t檢定

因素	性別	平均數	t考驗	顯著性
接受	男	17.74	.153	.878
	女	17.83		
支持	男	16.81	.501	.617
	女	17.10		
鼓勵	男	8.16	1.047	.297
	女	8.52		
互助	男	8.59	.073	.942
	女	8.68		
整體同儕接納	男	49.87	-.618	.537
	女	50.98		

(二)年級與被同儕接納感－假設 4-2 不同年級之中輟復學生所感受到的被同儕接納有顯著差異。

在年級與被同儕接納感之變異數考驗方面，由表 4-3-2 可以發現，年級與被同儕接受感之變異數分析(F 值=9.840^{***}，P<.001)、被同儕支持感之變異數分析(F 值=12.115^{***}，P<.001)、被同儕鼓勵感(F 值=6.043^{**}，P<.01)、同儕互助感(F 值=3.263^{*}，P<.05)及整體被同儕接納感(F 值=8.805^{***}，P<.001)，均達顯著水準，故年級會影響到中輟復學生的被同儕接納感、被同儕支持感、被同儕鼓勵感、同儕互助的感受及整體被同儕接納感。

在考驗項目達顯著水準之後，再進行 Scheffe 事後檢定，並比較各組的平均數，發現一年級復學生的被同儕接受感高於三年級之復學生，且二年級復學生的被同儕接受感亦高於三年級。在被同儕支持感、整體被同儕接納方面亦有此情形。在被同儕鼓勵感方面則發現一年級大於三年級，在同儕互助感中，二年級高於三年級。

(三)年齡與被同儕接納感—假設 4-3 不同年齡之中輟復學生所感受到的被同儕接納有顯著差異。

由表 4-3-2 可知，在被同儕接受感方面、與同儕互助感及整體被同儕接納感方面，以 14-15 歲的復學生最高；在被同儕支持感、被同儕鼓勵感方面則均以 13-14 歲的復學生最高。

在年齡與被同儕接受感之變異數考驗方面，由表 4-3-2 可以發現，年齡與被同儕接受感之變異數分析(F 值=4.688^{**}，P<.01)、被同儕支持感(F 值=6.587^{***}，P<.001)、被同儕鼓勵感(F 值=2.693^{*}，P<.05)、與同儕互助感(F 值=4.943^{**}，P<.01)及整體被同儕接納感(F 值=3.926^{**}，P<.01)，均達顯著水準。顯示年齡的不同，會影響到中輟復學生的被同儕接受感、被同儕支持感、被同儕鼓勵感、與同儕互助感及整體被同儕接納感。

此外，以 Scheffe 事後比較進一步分析顯著的情形，並比較各組的平均數，發現 14-15 歲的復學生其被同儕接受感高於 15-16 歲的復學生，被同儕支持感則是 13-14 歲的復學生高於 15-16 歲的復學生，14-15 歲的復學生亦高於 15-16 歲的復學生，同儕互助感及整體被同儕接納感則均是 14-15 歲的復學生大於 15-16 的復學生。

(四)第一次中輟與同儕接納感—假設 4-4 第一次中輟年級不同之中輟復學生所感受到的被同儕接納有顯著差異。

由表 4-3-2 可知，在被同儕接受感、被同儕支持感、被同儕鼓勵感、同儕互助感及整體被同儕接納感方面，均以二年級的復學生其平均數最高。在第一次中輟年級與同儕接納之變異數考驗方面，由表 4-3-2 可以發現，第一次中輟年級與被同儕接受感之變異數分析(F 值=2.055, $P > .05$)、被同儕鼓勵感 (F 值=2.157, $P > .05$)、同儕互助感(F 值=.079, $P > .05$)，均未達顯著水準。由此可知，中輟復學生被同儕接受感不會因為第一次中輟年級的不同而有顯著性差異。另外，第一次中輟年級與被同儕支持感之變異數分析達顯著水準(F 值=5.132^{**}, $P < .01$)，故第一次中輟年級會影響到復學生被同儕支持感，另外其整體被同儕接納感之變異數分析亦達顯著水準(F 值=5.803^{**}, $P < .01$)，可見第一次中輟年級會影響到中輟復學生整體被同儕接納感，使之有顯著性差異。

經 Scheffe 事後檢定，並比較各組的平均數，發現第一次中輟年級是一年級的復學生或第一次中輟年級是二年級的復學生，其同儕支持感顯著高於第一次中輟年級是三年級的復學生，整體同儕接納亦有這種情形。

(五) 輟學次數與同儕接納感－假設 4-5 輟學次數不同之中輟復學生所感受到的被同儕接納有顯著差異。

由表 4-3-2 可知，在被同儕接受方面，以輟學二次之平均數最高，在被同儕支持方面以輟學一次以上為最高，在被同儕鼓勵方面亦以輟學一次為最高，在同儕互助方面以輟學二次為最高，在整體同儕接納方面亦以輟學二次為最高。

在輟學次數與被同儕接納感之變異數考驗方面，由表 4-3-2 可以發現，輟學次數與被同儕接受之變異數分析(F 值=.454, $P > .05$)，輟學次數與被同儕支持(F 值=.822, $P > .05$)，輟學次數與整體同儕接納之變異數分析(F 值=.927, $P > .05$)，均未達顯著水準。由此可知，輟學次數不會影響到中輟復學生被同儕接受、被同儕支持及整體被同儕接納的感受。另外，輟學次數與被同儕鼓勵之變異數分析(F 值=3.596^{*}, $P < .05$)，輟學次數與同儕互助之變異數分析(F 值=2.958^{*}, $P < .05$)，均達顯著水準。由此可知，輟學次數會使中輟復學生受同儕鼓勵及同儕的互助的感受程度有顯著性的差異。另外，以 Scheffe 事後檢定的結果，僅發現中輟二次的同儕鼓勵感與互助感明顯高於中輟一次者。

(六) 影響復學生被同儕接納感的相關因素

整體言之，中輟復學生的個人基本變項的不同，復學生之被同儕接納感亦會

有所不同。以下依據復學生之被同儕接納感整理出有影響的個人基本變項。

1. 以被同儕接受感來看，「年級」、「年齡」的不同會使復學生的被同儕接受感有顯著性差異。

(1) 一年級的復學生其被同儕接受感高於三年級的復學生，且二年級的復學生其被同儕接受感亦高於三年級的復學生。

(2) 14-15 歲的復學生其被同儕接受感高於 15-16 歲的復學生。

2. 以被同儕支持感來看，「年級」、「年齡」、「第一次中輟」的不同會使復學生的被同儕支持感有顯著性差異。

(1) 一年級的復學生其被同儕支持感高於三年級的復學生，且二年級的復學生其被同儕支持感亦高於三年級的復學生。

(2) 13-14 歲的復學生其同儕支持感高於 15-16 歲的復學生，14-15 歲的復學生其同儕支持感亦高於 15-16 歲。

(3) 第一次中輟年級是一年級或第一次中輟年級是二年級的復學生其同儕支持感顯著高於第一次中輟年級是三年級輟學的同儕支持感

3. 以被同儕鼓勵感來看，「年級」、「年齡」、「輟學次數」三項個人基本變項會影響復學生的被同儕鼓勵感，使之有顯著性差異。

(1) 一年級的復學生其被同儕鼓勵感高於三年級的復學生。

(2) 中輟二次的復學生其被同儕鼓勵感明顯高於中輟一次者。

4. 以同儕互助感來看，「年級」、「年齡」、「輟學次數」三項個人基本變項會影響復學生的被同儕互助感，使之有顯著性差異。

(1) 二年級的復學生其同儕互助感高於三年級的復學生。

(2) 14-15 歲的復學生其同儕互助感高於 15-16 歲的復學生。

(3) 中輟二次的復學生其被同儕鼓勵感明顯高於中輟一次者。

5. 以整體被同儕接納感來看，「年級」、「年齡」、「第一次中輟」等三項個人基本變項會影響復學生之整體被同儕接納感，使之有顯著性差異。

(1) 一年級的復學生其整體被同儕接納感高於三年級的復學生，且二年級的復學生其整體被同儕接納感亦高於三年級的復學生。

(2) 14-15 歲的復學生其整體被同儕接納感高於 15-16 歲的復學生。

(3) 第一次中輟年級是一年級或第一次中輟年級是二年級的復學生其整體被同

儕接納感顯著高於第一次中輟年級是三年級輟學的整體被同儕接納。

6. 整體比較之，中輟復學生不會因性別的不同而使復學生之被同儕接納感有顯著性差異。

表 4-3-2 中輟復學生個人基本變項與同儕接納感之單因子變異數分析

變項名稱	接受	支持	鼓勵	互助	整體同儕接納
	平均數/標準差	平均數/標準差	平均數/標準差	平均數/標準差	平均數/標準差
年級					
一年級 (G1)	19.50/3.94	18.66/3.34	9.55/2.30	8.66/2.02	56.38/9.55
二年級 (G2)	18.69/2.70	17.87/2.55	8.42/1.73	8.98/1.36	52.07/8.32
三年級 (G3)	16.36/3.63	15.50/3.34	7.82/1.84	8.22/1.63	46.81/10.2
F 值	9.840***	12.115***	6.043**	3.263*	8.805***
Scheffe 事後比較	G1>G3 G2>G3	G1>G3 G2>G3	G1>G3	G2>G3	G1>G3 G2>G3
年齡					
13-14 歲 (A1)	18.90/2.71	18.25/2.39	9.03/1.48	8.96/1.76	52.00/10.83
14-15 歲 (A2)	18.83/3.36	17.80/3.40	8.35/2.19	9.11/1.34	53.47/8.50
15-16 歲 (A3)	16.42/3.86	15.46/3.35	7.80/1.90	7.96/1.62	46.88/9.89
16 歲以上 (A4)	17.69/2.59	17.07/1.89	8.69/1.60	8.69/1.31	50.15/9.09
F 值	4.688**	6.587***	2.693*	4.943**	3.926**
Scheffe 事後比較	A2>A3	A1>A3 A2>A3		A2>A3	A2>A3
第一次輟學					
一年級 (D1)	18.01/2.89	16.96/2.92	8.44/1.73	8.55/1.53	49.27/10.22
二年級 (D2)	18.03/3.90	17.60/3.30	8.47/2.02	8.67/1.74	53.27/8.46
三年級 (D3)	16.22/4.06	14.83/3.60	7.44/2.17	8.55/1.54	44.94/10.58
F 值	2.055	5.132**	2.157	.079	5.803**
Scheffe 事後比較		D1>D3 D2>D3			D2>D3
輟學次數					
一次 (T1)	17.44/4.45	17.56/3.77	7.64/1.05	8.12/1.82	52.00/9.58
二次 (T2)	18.25/1.87	17.28/2.46	8.75/2.25	9.06/1.40	53.09/8.40
三次 (T3)	17.75/2.89	16.94/2.43	8.88/1.63	8.70/1.68	51.54/10.43
四次以上 (T4)	18.12/3.57	16.40/3.99	8.50/2.17	8.62/1.89	50.78/14.09
F 值	.454	.822	3.596*	2.958*	.927
Scheffe 事後比較			T2>T1	T2>T1	

(*p<.05 , **p<.01 , ***p<.001)

二、家庭狀況與被同儕接納感—假設五 不同家庭狀況之中輟復學生所感受到的被同儕接納有顯著差異。

(一) 父母婚姻狀況與被同儕接納感—假設 5-1 父母婚姻狀況不同之中輟復學生所感受到的被同儕接納有顯著差異。

由表 4-3-3 可知，在被同儕接受感方面，以父母婚姻正常之平均數最高，被同儕支持感以父母離婚之復學生為最高，被同儕鼓勵感則以父母婚姻正常為最高，同儕互助感以父母婚姻離婚為最高，在整體被同儕接納感方面以父母婚姻正常為最高。

在父母婚姻與被同儕接納感之變異數考驗方面，由表 4-3-3 可以發現，父母婚姻與被同儕接受感之變異數分析(F 值=.928, $P > 0.05$)、被同儕支持感(F 值=.245, $P > 0.05$)、被同儕鼓勵感(F 值=1.200, $P > 0.05$)、同儕互助感(F 值=.725, $P > 0.05$)及整體被同儕接納感 (F 值=.244, $P > 0.05$)，均未達顯著水準。由此可知，父母婚姻狀況之不同對中輟復學生之被同儕接受感、被同儕支持感、被同儕鼓勵感、同儕互助感及整體被同儕接納感沒有顯著差異。

(二) 父親關係與被同儕接納感—假設 5-2 與父親關係不同之中輟復學生所感受到的被同儕接納有顯著差異。

由表 4-3-3 可知，在被同儕接受感方面，以與父親關係冷淡的復學生其平均數最高，在被同儕支持感、被同儕鼓勵感、同儕互助感及整體被同儕接納感方面均以與父親關係和諧的復學生其平均數最高。

在父親關係與被同儕接納感之變異數考驗方面，由表 4-3-3 可以發現，與父親關係與被同儕鼓勵感之變異數分析達顯著水準(F 值=2.504, $P < .05$)，可見父親關係的不同會影響到中輟復學生受同儕鼓勵的感受，父親關係與被同儕接受感之變異數分析(F 值=.195, $P > .05$)，被同儕支持感(F 值=.997, $P > .05$)、同儕互助感(F 值=.132, $P > .05$)、整體被同儕接納感 (F 值=.993, $P > .05$)，均未達顯著水準，可見與父親關係不會使中輟復學生被同儕接受感，被同儕支持感、同儕互助感及整體被同儕接納感有顯著性的不同。

(三) 與母親關係與被同儕接納感—假設 5-3 與母親關係不同之中輟復學生感受到的被同儕接納有顯著差異。

由表 4-3-3 可知，在被同儕接受感方面，以與母親關係冷淡之平均數最高，在被同儕支持感方面以無母親為最高，其他如被同儕鼓勵感、同儕互助感、整體被同儕接納感，均以與母親關係冷淡為最高。

在與母親關係與同儕接納之變異數考驗方面，由表 4-3-3 可以發現，母親關係與被同儕接受感之變異數分析(F 值=.394, $P > .05$)、被同儕支持感(F 值=.535, $P > .05$)、被同儕鼓勵感(F 值=1.455, $P > .05$)、同儕互助感(F 值=1.264, $P > .05$)及整體被同儕接納感 (F 值=.866, $P > .05$)，未達顯著水準，由此可知，與母親關係的不同不會使中輟復學生被同儕接受感，被同儕支持感、被同儕鼓勵感、同儕互助感及整體被同儕接納感有顯著性的不同。

(四) 父親管教方式與同儕接納—假設 5-4 父親管教方式不同之中輟復學生感受到的被同儕接納有顯著差異。

由表 4-3-3 可知，在被同儕接受感方面，以父親管教方式是放任式的復學生其平均數最高，在被同儕支持感方面以權威式為最高，在被同儕鼓勵感方面以無父親管教為最高，在互助方面以無父親管教為最高，在整體同儕接納方面亦以無父親管教為最高。

在父親管教方式與同儕接納之變異數考驗方面，由表 4-3-3 可以發現，父親管教方式與被同儕接受感之變異數分析(F 值=.573, $P > .05$)、被同儕支持感(F 值=.487, $P > .05$)、同儕互助感(F 值=.334, $P > .05$)及整體被同儕接納感 (F 值=.892, $P > .05$)，未達顯著水準，由此可知，父親管教方式不會影響到中輟復學生被同儕接受感、被同儕支持感、同儕互助感及整體被同儕接納感。父親管教方式與被同儕鼓勵感之變異數分析 (F 值=3.485*, $P < .05$) 則達顯著水準，由此可知，父親管教方式會影響到中輟復學生被同儕鼓勵感，使之產生顯著性差異。

(五) 母親管教方式與同儕接納—假設 5-5 母親管教方式不同之中輟復學生感受到的被同儕接納有顯著差異。

在母親管教方式與同儕接納之變異數考驗方面，由表 4-3-3 可以發現，母親管教方式與被同儕接受感之變異數分析(F 值=2.349, $P > .05$)、被同儕鼓勵感(F 值=1.149, $P > .05$)，未達顯著水準，由此可知，母親管教方式不會影響到中輟復學生被同儕接受感、被同儕鼓勵感。母親管教方式與被同儕支持感之變異數分析 (F 值=3.788*, $P < .05$)、同儕互助感(F 值=3.195*, $P < .05$) 及整體被同儕接納感

(F 值=6.278**， $P < .01$)則達顯著水準，由此可知，母親管教方式的不同會使中輟復學生的被同儕支持感、同儕互助感及整體被同儕接納感有顯著性差異。

此外，以 Scheffe 事後比較進一步分析顯著的情形，並比較各組的平均數，母親管教方式對復學生之同儕支持感，及整體同儕接納感有顯著差異，無母親管教的同儕支持感顯著高於母親以權威式的管教方式，亦高於放任式的管教方式，在整體同儕接納感方面，無母親管教的復學生同儕接納感高於放任式的管教方式，且民主的管教方式亦高於放任式管教方式的復學生。

(六) 家庭社經地位與同儕接納—假設 5-6 不同家庭社經地位之中輟復學生所感受到的被同儕接納有顯著差異。

在家庭社經地位與同儕接納之變異數考驗方面，由表 4-3-3 可以發現，家庭社經地位與被同儕接受感之變異數分析(F 值=1.466， $P > .05$)、被同儕互助感(F 值=2.121， $P > .05$)，未達顯著水準，由此可知，家庭社經地位不會影響到中輟復學生被同儕接受感、同儕互助感，使之有顯著性的不同。家庭社經地位與被同儕支持感之變異數分析(F 值=3.451*， $P < .05$)、被同儕鼓勵感(F 值=3.872*， $P < .05$)及整體被同儕接納感 (F 值=3.423*， $P < .05$)則達顯著水準，可知，家庭社經地位的不同會使中輟復學生的被同儕支持感、被同儕鼓勵感及整體被同儕接納感有顯著性的不同。

此外，以 Scheffe 事後比較進一步分析顯著的情形，並比較各組的平均數，高社經地位家庭的復學生，其被同儕鼓勵感顯著高於社經地位中的復學生，在整體被同儕接納感方面則明顯高於社經地位低的復學生。

(七) 影響復學生被同儕接納感的相關因素

整體言之，中輟復學生的某些家庭狀況，會使復學生之被同儕接納感有顯著性的差異：

1. 以被同儕接受感來看，中輟復學生家庭狀況的不同並不會使復學生的被同儕接受感有顯著性的差異。
2. 以被同儕支持感來看，「母親管教方式」、「家庭社經地位」會影響復學生的被同儕支持感：無母親管教的同儕支持感顯著高於母親以權威式的管教方式，亦高於放任式的管教方式。

3. 以被同儕鼓勵感來看，「父親關係」、「父親管教方式」、「家庭社經」三項家庭狀況會使復學生的被同儕鼓勵感有顯著性的差異：高社經地位家庭的復學生，其被同儕鼓勵感顯著高於中社經地位的復學生。
4. 以同儕互助感來看，「母親管教方式」會使復學生的同儕互助感有顯著性的差異。
5. 以整體被同儕接納感來看，在「母親管教方式」、「家庭社經地位」會影響復學生之整體被同儕接納感，使之產生顯著性的差異：無母親管教的復學生其整體同儕接納感高於放任式的管教方式，且民主的管教方式亦高於放任式管教方式的復學生。
6. 整體比較之，中輟復學生不會因為父母婚姻、與母親關係之不同而在被同儕接納感上有所明顯的不同。

表 4-3-3 中輟復學生家庭狀況與同儕接納感之單因子變異數分析

變項名稱	接納 平均數/標準差	支持 平均數/標準差	鼓勵 平均數/標準差	互助 平均/標準差	整體同儕接納 平均數/標準差
父母婚姻					
正常	18.36/2.87	16.85/3.80	9.10/2.02	8.58/1.57	52.89/10.39
分居	18.00/3.60	16.81/2.04	8.36/.92	8.36/1.80	51.54/7.06
離婚	17.76/3.80	17.34/2.67	8.65/1.75	8.89/1.60	52.54/10.37
喪偶	16.10/3.44	16.40/2.41	8.07/2.10	8.00/1.63	49.60/7.16
其他	17.10/4.09	16.60/3.97	7.70/2.11	8.50/1.77	49.90/11.32
F 值	.928	.245	1.200	.725	.244
與父親關係					
無父親	17.91/2.54	16.67/1.91	7.55/2.33	8.64/1.87	50.77/7.04
和諧	18.34/4.94	18.46/2.3	9.73/.90	8.81/1.40	55.34/11.02
普通	17.84/3.33	17.13/3.08	8.47/1.85	8.57/1.62	52.63/10.08
不說話	17.32/4.00	17.65/.58	9.00/0.00	8.66/.57	52.63/11.15
常吵架	18.03/4.00	16.33/5.09	7.87/1.55	8.25/1.28	50.48/12.54
冷淡	18.76/3.05	16.40/3.92	8.45/1.86	8.72/1.67	52.33/4.38
F 值	.195	.997	2.504*	.132	.993
與母親關係					
無母親	17.80/3.94	18.22/3.11	7.40/2.51	9.22/2.04	52.64/10.51
和諧	18.60/1.94	17.04/3.75	8.17/2.23	8.86/1.75	52.67/11.27
普通	17.56/3.14	16.76/2.70	8.41/1.79	8.28/1.41	51.01/8.74
不說話	18.66/1.15	18.00/1.00	9.33/.57	8.40/.54	54.39/3.78
常吵架	17.20/5.00	16.00/5.20	7.50/1.58	8.60/1.95	49.30/12.64
冷淡	19.00/3.57	17.00/1.22	9.44/.88	9.66/1.15	55.10/1.67
F 值	.394	.535	1.455	1.264	.866
父親管教方式					
無父親	18.00/2.03	16.53/1.92	9.20/1.26	8.86/1.18	52.60/5.01
民主式	17.35/4.21	16.70/3.76	7.85/2.31	8.56/1.90	51.00/9.54
放任式	18.22/2.66	17.14/2.48	8.88/1.30	8.45/1.17	48.20/11.31
權威式	18.15/3.49	17.60/3.74	8.10/1.58	8.80/1.64	50.40/11.15
F 值	.573	.487	3.485*	.334	.892
母親管教方式					
無母親 (M1)	20.00/3.30	19.41/2.87	9.25/1.48	9.66/1.61	58.33/7.47
民主式 (M2)	17.71/3.78	17.05/3.44	8.15/2.12	8.67/1.72	51.42/9.46
放任式 (M3)	17.59/2.78	16.21/2.80	8.40/1.62	8.28/1.05	45.59/10.51
權威式 (M4)	16.20/3.19	15.40/2.22	8.20/1.75	7.80/1.68	47.60/5.75
F 值	2.349	3.788*	1.149	3.195*	6.278***
Scheffe 事後比較		M1 > M4 M1 > M3			M1 > M3 M2 > M3
家庭社經地位					
低社經 (S1)	17.54/3.5	16.60/3.2	8.32/1.84	8.50/1.57	49.4/9.9
中社經 (S2)	18.75/3.84	18.25/2.89	7.25/2.17	8.66/1.49	52.9/1.1
高社經 (S3)	19.09/3.17	18.81/3.48	9.45/2.16	9.54/1.96	56.91/10.11
F 值	1.466	3.451*	3.872*	2.121	3.423*
Scheffe 事後比較			S3 > S2		S3 > S1

(*p < .05 , **p < .01 , ***p < .001)

三、中輟復學生之個人基本變項、家庭狀況對被同儕接納感之交互作用

假設六、中輟復學生個人基本變項、家庭狀況之交互作用對被同儕接納感有顯著差異。

從上面的分析可知，中輟復學生之年齡、年級、第一次中輟年級、中輟次數，母親的管教方式及其家庭社經地位之不同，則被同儕接納感也會有顯著性的差異。然而，在這些因素中，何者能兩兩交互使中輟復學生的被同儕接納感有顯著性的差異？經過雙因子變異數分析，發現中輟復學生個人基本變項、家庭狀況中僅有年級與中輟次數之交互作用對中輟復學生被同儕接納感有顯著性的差異。

由表 4-3-4、4-3-5 及 4-3-6 發現中輟復學生不同年級與其中輟次數，對其被同儕接納感呈現交互作用，其 F 值為 3.05* ($p < .05$)。經個別因子主要效果分析後發現，中輟次數因子在復學生年級是一年級與二年級均達顯著水準，其 F 值分別為 5.28** ($p < .01$)、4.21** ($p < .01$)。經 Scheffe 事後比較，顯示一年級的中輟復學生，中輟二次者的被同儕接納感大於中輟一次者；而二年級的中輟復學生，中輟一次者的被同儕接納感大於中輟三次者的被同儕接納感。

此外，復學生年級因子亦在中輟一次及中輟二次達到顯著水準，其 F 值分別為 7.74*** ($p < .001$)、9.46*** ($p < .001$)。經 Scheffe 事後比較，顯示中輟復學生之中輟經驗為一次者，則二年級中輟復學生的被同儕接納感高於三年級的被同儕接納感。而中輟經驗為二次者，則一年級中輟復學生的被同儕接納感高於二年級與三年級的被同儕接納感。

表 4-3-4 輟學次數與年級之細格平均數 (n=132)

	輟學一次	輟學二次	輟學三次	輟學四次 (以上)
一年級	50.37 (6)	61.00 (6)	54 (3)	65.50 (3)
二年級	55.36 (20)	52.13 (20)	45.27 (11)	54.75 (5)
三年級	44.91 (24)	48.85 (23)	52.40 (4)	49.56 (8)

(括號中為人數，本表不含遺漏值)

表 4-3-5 中輟次數與年級對被同儕接納感之二因子變異數分析表

變異來源	離均差平方和	自由度	均方和	F 值
中輟次數	374.52	3	124.84	1.559
年級	879.46	2	439.73	5.492*
交互作用	1462.71	6	243.78	3.045*
誤差	9607.99	120	80.07	

(*p<.05)

表 4-3-6 年級與中輟次數對被同儕接納感之單純主要效果的變異數分析表

變異來源	平方和	自由度	均方和	F 值	Sheffe
中輟次數因子 (B)					
一年級 (a1)	824.11	3	274.70	5.28**	b2>b1
二年級 (a2)	743.77	3	247.92	4.21**	b1>b3
三年級 (a3)	385.23	3	128.41	1.28	
年級因子 (A)					
中輟一次 (b1)	1139.56	2	569.78	7.74***	a2>a3
中輟二次 (b2)	990.67	2	495.36	9.46***	a1>a2, a1>a3
中輟三次 (b3)	205.56	2	102.78	1.09	
中輟四次 (b4)	871.42	2	435.71	3.83*	

(**p<.01, ***p<.001)

第四節 個人基本變項、家庭狀況對再中輟傾向之差異分析

本節主要探討國中中輟復學生不同個人基本變項與家庭狀況對再中輟傾向二個因素之差異情形。本節以 t 考驗及單因子變異數分析(one way ANOVA)，將復學生之性別、年級、年齡、第一次輟學、輟學次數等個人基本變項；父母婚姻、與父親、母親關係，父、母管教方式以及家庭社經地位的家庭狀況與中輟復學生之再中輟傾向進行顯著性考驗。

一、個人基本變項與再中輟傾向—假設 7 不同個人基本變項之中輟復學生對再中輟傾向有顯著差異。

(一) 性別與再中輟傾向—假設 7-1 不同性別之中輟復學生對再中輟傾向有顯著差異。

本研究以 t 考驗來考驗性別與再中輟傾向之差異性，發現男女生在再中輟傾向上的得分均未達顯著性差異。也就是說，男女生在再中輟態度傾向、再中輟行為傾向、整體再中輟傾向上，並未因性別的不同而有顯著性的差異。

表 4-4-1 不同性別復學生之再中輟傾向之 t 檢定

因素	性別	平均數	t考驗	顯著性
再中輟態度傾向	男	11.45	.174	.434
	女	11.36		
再中輟行為傾向	男	9.53	-1.238	.820
	女	10.05		
整體再中輟傾向	男	20.98	-.525	.335
	女	21.41		

(二) 年級與再中輟傾向—假設 7-2 不同年級之中輟復學生對再中輟傾向有顯著差異。

在年級與再中輟傾向之變異數考驗方面，由表 4-4-2 可以發現，年級與再中輟態度傾向之變異數分析(F 值=1.671， $P > .05$)、再中輟行為傾向(F 值=.397， $P > .05$)、整體再中輟傾向(F 值=.239， $P > .05$)，均未達顯著水準，故年級不會使中輟復學生的再中輟態度傾向、再中輟行為傾向及整體再中輟傾向有顯著性差異。

(三) 年齡與再中輟傾向－假設 7-3 不同年齡之中輟復學生對再中輟傾向有顯著差異。

在年齡與再中輟傾向之變異數考驗方面，由表 4-3-2 可以發現，年齡與再中輟態度傾向之變異數分析(F 值=.425, $P > .05$)、再中輟行為傾向(F 值=.687, $P > .05$)、整體再中輟傾向(F 值=.115, $P > .05$)，均未達顯著水準，故年齡不會使中輟復學生的再中輟態度傾向、再中輟行為傾向及整體再中輟傾向有顯著性差異。

(四) 第一次輟學與再中輟傾向－假設 7-4 第一次中輟年級不同之中輟復學生對再中輟傾向有顯著差異。

在第一次輟學與再中輟傾向之變異數考驗方面，由表 4-4-2 可以發現，第一次輟學與再中輟態度傾向之變異數分析(F 值=1.423, $P > .05$)、再中輟行為傾向(F 值=.196, $P > .05$)、整體再中輟傾向(F 值=.947, $P > .05$)，均未達顯著水準，故第一次輟學不會使中輟復學生的再中輟態度傾向、再中輟行為傾向及整體再中輟傾向有顯著性差異。

(五) 輟學次數與再中輟傾向－假設 7-5 輟學次數不同之中輟復學生對再中輟傾向有顯著差異。

在輟學次數與再中輟傾向之變異數考驗方面，由表 4-4-2 可以發現，輟學次數與再中輟態度傾向之變異數分析(F 值=2.152, $P > .05$)、再中輟行為傾向(F 值=.968, $P > .05$)、整體再中輟傾向(F 值=2.000, $P > .05$)，均未達顯著水準，故輟學次數不會使中輟復學生的再中輟態度傾向、再中輟行為傾向及整體再中輟傾向有顯著性差異。

(六) 個人基本變項對復學生再中輟傾向的影響

整體言之，中輟復學生的個人基本變項的不同，均不會使復學生之再中輟傾向有所不同。亦即中輟復學生的性別、年級、年齡、第一次中輟、中輟次數等個人變項均不會使再中輟態度傾向、再中輟行為傾向、整體再中輟傾向有顯著性的差異。

表 4-4-2 中輟復學生個人基本變項對再中輟傾向之單因子變異數分析

變項名稱	再中輟態度傾向 平均數/標準差	再中輟行為傾向 平均數/標準差	整體再中輟傾向 平均數/標準差
年級			
一年級 (1)	11.72/2.68	9.66/1.78	21.38/2.65
二年級 (2)	10.87/2.95	9.96/2.45	20.83/2.26
三年級 (3)	11.84/2.98	9.56/2.51	21.41/2.36
F 值	1.671	.397	.239
年齡			
13-14 歲 (1)	11.51/2.91	9.74/2.39	21.25/3.73
14-15 歲 (2)	11.00/2.88	10.07/2.33	21.07/3.81
15-16 歲 (3)	11.68/3.13	9.68/2.55	21.36/4.12
16 歲以上 (4)	11.53/2.60	9.00/2.00	20.53/3.35
F 值	.425	.687	.115
第一次輟學			
一年級 (1)	11.74/2.28	9.88/2.34	21.62/3.40
二年級 (2)	10.90/2.69	9.60/2.36	20.50/4.40
三年級 (3)	11.88/3.70	9.77/2.71	21.66/4.76
F 值	1.423	.196	.947
輟學次數			
一次 (1)	11.82/2.80	9.84/2.44	21.66/4.17
二次 (2)	10.59/3.40	9.36/2.36	19.95/3.9
三次 (3)	12.17/2.03	10.47/2.34	22.64/4.03
四次以上 (4)	11.87/2.24	9.87/2.39	21.75/4.09
F 值	2.152	.968	2.000

二、不同家庭狀況與再中輟傾向－假設八 不同家庭狀況之中輟復學生其再中輟傾向有顯著差異。

(一)父母婚姻與再中輟傾向－假設 8-1 父母婚姻狀況不同之中輟復學生其再中輟傾向有顯著差異。

在父母婚姻與再中輟傾向之變異數考驗方面，由表 4-4-3 可以發現，父母婚姻與再中輟態度傾向之變異數分析(F 值=1.059， $P > .05$)、再中輟行為傾向(F 值=.798， $P > .05$)、整體再中輟傾向(F 值=.564， $P > .05$)，均未達顯著水準，故父母婚姻狀況的不同不會使中輟復學生的再中輟態度傾向、再中輟行為傾向及整體再中輟傾向有顯著性的不同。

(二)與父親關係與再中輟傾向－假設 8-2 與父親關係不同之中輟復學生其再中輟傾向有顯著差異。

在與父親關係與再中輟傾向之變異數考驗方面，由表 4-3-2 可以發現，與父親關係與再中輟態度傾向之變異數分析(F 值=.897， $P > .05$)、再中輟行為傾向(F 值=2.550*， $P < .05$)、整體再中輟傾向(F 值=1.500， $P > .05$)，其中再中輟態度傾向與再中輟傾向均未達顯著水準，故與父親關係不會使中輟復學生的再中輟態度傾向及整體再中輟傾向有顯著性差異，然而中輟復學生與父親關係之不同其再中輟行為傾向會有顯著差異，故與父親關係會影響到中輟復學生的再中輟行為傾向。

(三)與母親關係與再中輟傾向－假設 8-3 與母親關係不同之中輟復學生其再中輟傾向有顯著差異。

在與母親關係與再中輟傾向之變異數考驗方面，由表 4-4-3 可以發現，與母親關係對再中輟態度傾向之變異數分析(F 值=1.011， $P > .05$)、再中輟行為傾向之變異數分析(F 值=2.549*， $P < 0.05$)、整體再中輟傾向(F 值=1.646， $P > .05$)。其中復學生與母親關係對再中輟態度傾向、整體再中輟傾向均未達顯著水準，故與母親關係之不同不會使中輟復學生的再中輟態度傾向及整體再中輟傾向有顯著性的差異，但與母親關係不同會使中輟復學生的再中輟行為傾向有顯著性的不同。

(四)父親管教方式與再中輟傾向－假設 8-4 父親管教方式不同之中輟復學生其

再中輟傾向有顯著差異。

在父親管教方式與再中輟傾向之變異數考驗方面，由表 4-4-3 可以發現，父親管教方式與再中輟態度傾向之變異數分析(F 值=4.840^{**}，P<.01)、再中輟行為傾向(F 值=2.599^{*}，P<.05)、整體再中輟傾向(F 值=4.190^{**}，P<.01)，均達顯著水準，故父親管教方式會影響到中輟復學生的再中輟態度傾向、再中輟行為傾向及整體再中輟傾向，使之有顯著性的差異。經 Scheffe 事後檢定的結果，發現父親管教方式是放任式的復學生其再中輟的態度傾向會顯著高於父親管教方式是民主式的復學生，在整體再中輟傾向上父親管教方式是放任式的復學生其整體再中輟的傾向會顯著高於父親管教方式是民主式的復學生，且放任式的管教方式其整體再中輟的傾向亦會顯著高於父親管教方式是權威式的復學生。

(五) 母親管教方式與再中輟傾向－假設 8-5 母親管教方式不同之中輟復學生其再中輟傾向有顯著差異。

在母親管教方式與再中輟傾向之變異數考驗方面，由表 4-3-2 可以發現，母親管教方式與再中輟態度傾向之變異數分析(F 值=1.599，P>.05)、再中輟行為傾向(F 值=2.061，P>.05)、整體再中輟傾向(F 值=2.218，P>.05)，均未達顯著水準，故母親管教方式不會使中輟復學生的再中輟態度傾向、再中輟行為傾向及整體再中輟傾向有顯著性的差異。

(六) 家庭社經與再中輟傾向－假設 8-6 不同家庭社經地位之中輟復學生其再中輟傾向有顯著差異。

在家庭社經地位與再中輟傾向之變異數考驗方面，由表 4-3-2 可以發現，家庭社經地位與再中輟態度傾向之變異數分析(F 值=2.522，P>.05)、再中輟行為傾向(F 值=1.088，P>.05)、整體再中輟傾向(F 值=2.090，P>.05)，均未達顯著水準，故家庭社經地位不會影響到中輟復學生的再中輟態度傾向、再中輟行為傾向及整體再中輟傾向，使之有顯著性的差異。

(七) 家庭狀況對中輟復學生再中輟傾向的影響

整體言之，中輟復學生的家庭狀況所產生的特質，會使復學生之再中輟傾向有顯著性的差異，以下依據復學生之再中輟傾向整理出有影響的家庭狀況。

1. 以再中輟態度傾向來看，「父親管教方式」會使復學生再中輟態度傾向有顯著性差異：父親管教方式是放任式的復學生其再中輟的態度傾向會顯著高於父

親管教方式是民主式的復學生。

2. 以再中輟行為傾向來看，「與父親關係」、「與母親關係」、「父親管教方式」三項復學生的家庭狀況會使再中輟行為傾向有顯著性的差異。
3. 以整體再中輟傾向來看，「父親管教方式」、「母親管教方式」會使復學生整體再中輟傾向有顯著性的差異。
 - (1) 父親管教方式是放任式的復學生其整體再中輟的傾向會顯著高於父親管教方式是民主式的復學生，且放任式的管教方式其整體再中輟的傾向亦會顯著高於父親管教方式是權威式的復學生。
 - (2) 母親管教方式無法從事後比較得知其差異性。
4. 整體比較之，中輟復學生不會因為父母婚姻狀況、家庭社經地位的不同而產生顯著不同的再中輟傾向。



表 4-4-3 中輟復學生家庭狀況對再中輟傾向之單因子變異數分析

變項名稱	再中輟態度傾向 平均數/標準差	再中輟行為傾向 平均數/標準差	整體再中輟傾向 平均數/標準差
父母婚姻			
正常	11.60/2.83	10.07/2.51	21.68/4.75
分居	11.90/3.33	8.90/2.81	20.81/4.95
離婚	10.65/2.95	9.63/2.22	20.28/4.62
喪偶	12.40/2.75	9.20/2.14	21.60/4.08
其他	11.60/3.37	9.60/2.36	21.20/4.49
F 值	1.059	.798	.564
與父親關係			
無父親	12.27/1.73	9.54/2.54	21.81/3.73
和諧	10.60/2.97	9.17/1.92	19.78/4.34
普通	11.50/3.16	9.92/2.24	21.43/4.87
不說話	13.33/4.50	10.66/3.21	24.00/3.54
常吵架	11.75/2.76	11.87/2.35	23.62/4.74
冷淡	11.27/1.84	8.45/2.11	19.72/3.22
F 值	.897	2.550*	1.500
與母親關係			
無母親	11.33/3.70	8.77/1.98	20.11/4.98
和諧	10.88/3.12	9.55/2.22	20.44/4.68
普通	11.55/2.77	9.95/2.36	21.50/4.53
不說話	12.00/5.56	6.66/3.05	18.66/4.72
常吵架	13.10/2.07	11.40/2.91	24.50/4.79
冷淡	11.00/1.70	9.40/1.51	20.40/1.94
F 值	1.011	2.549*	1.646
父親管教方式			
無父親 (F1)	12.66/3.26	9.20/2.46	21.86/4.94
民主式 (F2)	10.80/2.85	9.50/2.32	20.30/4.73
放任式 (F3)	12.57/2.61	10.68/2.57	23.25/4.07
權威式 (F4)	10.35/3.91	9.30/1.72	19.65/4.35
F 值	4.840**	2.599*	4.190**
Scheffe 事後比較	F3 > F2		F3 > F2 F3 > F4
母親管教方式			
無父親	11.58/2.09	9.91/2.39	21.50/3.15
民主式	11.17/3.06	9.74/2.23	20.92/4.82
放任式	12.28/2.15	10.21/2.32	22.50/3.60
權威式	10.30/3.48	8.10/2.69	18.40/5.47
F 值	1.599	2.061	2.518*
家庭社經地位			
低社經	11.59/2.89	9.73/2.38	21.29/4.56
中社經	11.83/3.32	10.50/2.77	22.33/4.45
高社經	9.54/3.58	9.09/2.02	18.63/5.10
F 值	2.522*	1.008	2.090

(*p < .05 , **p < .01)

三、中輟復學生之個人基本變項、家庭狀況對再中輟傾向之交互作用

假設九、中輟復學生個人基本變項、家庭狀況之交互作用對再中輟傾向有顯著差異。

前面文獻探討曾經討論，中輟的因素是錯綜且複雜的，是很多因素交互作用的結果。再中輟傾向也可能受因子與因子間交互作用的影響。在復學生的個人基本變項與家庭狀況中，復學生與父、母親的關係，父、母親的管教方式及家庭社經地位的不同，其再中輟傾向會也會有顯著性的差異。故以雙因子變異數分析來探討基本變項與家庭狀況對再中輟傾向之交互作用。分析結果發現只有中輟復學生父母婚姻狀況與中輟次數之交互作用對再中輟傾向有顯著差異，F 值為 2.98* ($p < .05$)。由表 4-4-4、4-4-5 及 4-4-6 中可知，中輟次數因子在父母婚姻破裂上達顯著差異，其 F 值為 2.97* ($p < .05$)。顯示父母婚姻破裂的中輟復學生，中輟次數的不同的確會對其在中輟傾向有顯著的差異。

此外，父母婚姻狀況因子亦在中輟次數為一次時達到顯著水準，其 F 值為 9.58** ($p < .01$)，顯示中輟復學生之中輟經驗為一次者，父母婚姻狀況的不同的確會對其再中輟傾向產生差異。由表 4-4-4 及 4-4-6 可看出中輟經驗為一次的中輟復學生，父母婚姻正常者其再中輟傾向大於父母婚姻破裂者。

表 4-4-4 中輟次數與父母婚姻狀況之細格平均數 (n=132)

	一次	二次	三次	四次 (以上)
婚姻正常	23.58 (24)	20.16 (25)	20.50 (6)	21.62 (8)
婚姻破裂	19.18 (26)	19.99 (24)	23.81 (11)	21.87 (8)

(括號中為人數，本表不含遺漏值)

表 4-4-5 中輟次數與父母婚姻狀況對再中輟傾向之二因子變異數分析表

變異來源	離均差平方和	自由度	均方和	F 值
中輟次數	108.41	3	36.137	1.88
父母婚姻狀況	.436	1	.436	.22
交互作用	173.12	3	57.708	2.98*
誤差	2478.23	124	19.986	

(* $p < .05$)

表 4-4-6 中輟次數與父母婚姻狀況對再中輟傾向之單純主要效果的變異數分析表

變異來源	平方和	自由度	均方和	F 值	Sheffe
中輟次數 (A 因子)					
婚姻正常 (b1)	153.08	3	51.27	2.47	
婚姻破裂 (b2)	156.94	3	52.34	2.97*	
父母婚姻 (B 因子)					
中輟一次 (a1)	170.73	1	170.73	9.58**	b1 > b2
中輟二次 (a2)	2.58	1	2.58	.084	
中輟三次 (a3)	42.74	1	42.76	2.95	
中輟四次 (a4)	.250	1	.250	.014	

(*p < .05, **p < .01)

第五節 自我效能感、被同儕接納感與再中輟傾向 之相關分析與再中輟傾向之影響因素

本節分成四部分，一為探討中輟復學生之自我效能與被同儕接納感之相關程度，二為探討自我效能與再中輟傾向相關的情形，三為探討復學生被同儕接納感與再中輟傾向相關的情形，四為探討再中輟傾向之影響因素。茲將研究結果分析如下：

一、被同儕接納感與自我效能－假設 10-1 國中中輟復學生之被同儕接納感與自我效能感有顯著相關。

(一) 被同儕接受感與自我效能－假設 10-1 國中中輟復學生之被同儕接受感與自我效能有顯著相關。

就復學生之被同儕接受感與自我效能的各因素相關情形，由表 4-6-1 可以看出，復學生的被同儕接受感和自我控制效能、自我激勵效能、自我規劃效能以及整體自我效能之間均沒有顯著性相關。

(二) 被同儕支持感與自我效能－假設 10-2 國中中輟復學生之被同儕支持感與自我效能有顯著相關

就復學生之被同儕支持感與自我效能的各因素相關情形，由表 4-6-1 可以看出，復學生的被同儕支持感與自我控制效能、自我激勵效能、自我規劃效能以及整體自我效能之間均沒有顯著性相關。

(三) 被同儕鼓勵感與自我效能－假設 10-3 國中中輟復學生之被同儕鼓勵感與自我效能有顯著相關

就復學生之被同儕鼓勵感與自我效能的各因素相關情形，由表 4-6-1 可以看出，復學生的被同儕鼓勵感和自我控制效能、自我激勵效能、自我規劃效能以及整體自我效能之間均沒有顯著性相關。

(四) 同儕互助感與自我效能－假設 10-4 國中中輟復學生之同儕互助感與自我效能有顯著相關

就復學生之同儕互助感與自我效能的各因素相關情形，由表 4-6-1 可以看出，復學生的同儕互助感和自我控制效能、自我激勵效能、自我規劃效能以及整

體自我效能之間均沒有顯著性相關。

(五) 整體被同儕接納感與自我效能

就復學生之整體被同儕接納感與自我效能的各因素相關情形，由表 4-5-1 可以看出，復學生的被同儕接納感和自我控制效能 ($r=.258^{**}$ ， $p<.01$)、自我激勵效能 ($r=.345^{**}$ ， $p<.01$)、自我規劃效能 ($r=.350^{**}$ ， $p<.01$) 以及整體自我效能 ($r=.351^{**}$ ， $p<.01$) 均達顯著性相關。亦即中輟復學生的被同儕接納感與自我控制效能、自我激勵效能、自我規劃效能以及整體自我效能成正相關，顯示復學生越覺得被同儕接納，則其自我控制效能、自我激勵效能、自我規劃效能以及整體自我效能就越高。

表 4-5-1 中輟復學生被同儕接納感與自我效能相關分析

	自我效能			
	自我控制	自我激勵	自我規劃	整體自我效能
被同儕接受感	.107	.139	.112	.082
被同儕支持感	.156	.066	.071	.140
被同儕鼓勵感	.148	.078	.132	.003
同儕互助感	.164	.156	.114	.122
整體被同儕接納感	.258**	.345**	.350**	.351**

(** $p<.01$)

二、自我效能感與再中輟傾向之相關分析—假設十一 中輟復學生之自我效能感與再中輟傾向有顯著相關。

(一) 自我控制效能與再中輟傾向—假設 11-1 中輟復學生之自我控制效能與再中輟傾向有顯著相關。

由表 4-5-2 可知，復學生的自我控制效能和再中輟態度($r=-0.364^{**}$ ， $p<.01$)、再中輟行為($r=-0.225^{**}$ ， $p<.01$)以及整體再中輟傾向($r=-.348^{**}$ ， $p<.01$)有顯著的負相關存在。亦即中輟復學生的自我控制效能越高，則其再中輟的態度、再中輟行為、再中輟的整體傾向會越低。

(二) 自我激勵效能與再中輟傾向—假設 11-2 中輟復學生之自我激勵效能與再中輟傾向有顯著相關。

由表 4-5-2 可知，學生的自我激勵效能與再中輟態度($r=-0.279^{**}$ ， $p<.01$)以及整體再中輟傾向($r=-.245^{**}$ ， $p<.01$)有顯著性負相關，亦即復學生的自我激勵效能

越高，則越不會有再中輟態度，再中輟傾向也較低。

(三) 自我規劃效能與再中輟傾向－假設 11-3 中輟復學生之自我規劃效能與再中輟傾向有顯著相關。

由表 4-5-2 可知，復學生的自我規劃效能與再中輟態度($r = -.440^{**}$, $p < .01$)、再中輟行為($r = -0.332^{**}$, $p < .01$)、整體再中輟傾向($r = -.451^{**}$, $p < .01$)有顯著負相關。由此顯示自我規劃能力越高的復學生，其在再中輟態度，再中輟行為，整體再中輟的傾向會越低。

(四) 整體自我效能與再中輟傾向

由表 4-5-2 可知，復學生的整體自我效能與再中輟態度($r = -.400^{**}$, $p < .01$)、再中輟行為($r = -0.332^{**}$, $p < .01$)、整體再中輟傾向($r = -.385^{**}$, $p < .01$)均達顯著負相關。可知自我效能越高的復學生，其在再中輟態度，再中輟行為，整體再中輟的傾向會越低。

表 4-5-2 中輟復學生自我效能與再中輟傾向之相關分析

	再中輟傾向		
	再中輟態度	再中輟行為	整體再中輟傾向
自 自我控制	-.364 ^{**}	-.225 ^{**}	-.348 ^{**}
我 自我激勵	-.279 ^{**}	-.132	-.245 ^{**}
效 自我規劃	-.440 ^{**}	-.332 ^{**}	-.451 ^{**}
能 整體自我效能	-.400 ^{**}	-.332 ^{**}	-.385 ^{**}

(^{**} $p < .01$)

三、被同儕接納感與再中輟傾向之相關－假設十二 中輟復學生之被同儕接納感與再中輟傾向有顯著相關。

(一) 同儕接受感與再中輟傾向－假設 12-1 中輟復學生之被同儕接受感與再中輟傾向有顯著相關。

由表 4-5-3 可看出被同儕接納各因素與再中輟傾向各因素的相關情形，復學生的被同儕接受感和整體再中輟傾向有顯著性負相關 ($r = -.189$ $P < .05$)，意為中輟復學生越感到被同儕接受，則其再中輟傾向越低。另被同儕接受感在再中輟態度或行為上並沒有顯著相關，亦即從這個研究中，中輟復學生的被同儕接受感與再中輟態度或行為上均無法發現其顯著的相關。

(二) 被同儕支持感與再中輟傾向－假設 12-2 中輟復學生之被同儕支持感與再中輟傾向有顯著相關。

由表 4-5-3 可看出被同儕支持各因素與再中輟傾向各因素的相關情形，復學生的被同儕支持感和再中輟態度、再中輟行為以及整體再中輟傾向，並沒有顯著相關。故從這個研究中，中輟復學生的被同儕支持感與再中輟傾向，無論是在再中輟態度或行為上均無法發現其顯著的關聯性。

(三) 被同儕鼓勵感與再中輟傾向－假設 12-3 中輟復學生之被同儕鼓勵感與再中輟傾向有顯著相關。

由表 4-5-3 可看出，復學生的被同儕鼓勵感和再中輟態度，再中輟行為以及整體再中輟傾向，並沒有顯著相關。亦即從這個研究中，中輟復學生的被同儕鼓勵感與再中輟傾向，無論是在再中輟態度或行為上均無法發現其顯著的關聯性。

(四) 同儕互助感與再中輟傾向－假設 12-4 中輟復學生之同儕互助感與再中輟傾向有顯著相關。

由表 4-5-3 可看出，復學生的同儕互助感和再中輟態度，再中輟行為、以及整體再中輟傾向，並沒有顯著相關。亦即從這個研究中，中輟復學生的同儕互助感與再中輟傾向，無論是在再中輟態度或行為上均無法發現其顯著的關聯性。

(五) 整體被同儕接納感與再中輟傾向

由表 4-5-3 可知，復學生的整體被同儕接納感與整體再中輟傾向達顯著負相關($r = -.180^*$, $p < .05$)，但與再中輟行為、再中輟態度則未達顯著相關。可知整體同儕接納感越高的復學生，其在整體再中輟的傾向會越低。

表 4-5-3 中輟復學生被同儕接納感與再中輟傾向之相關分析

		再中輟傾向		
		再中輟態度傾向	再中輟行為傾向	整體再中輟傾向
被 同 儕 接 納 感	被同儕接受感	-.077	-.153	-.189*
	被同儕支持感	-.072	-.100	-.097
	被同儕鼓勵感	-.005	-.086	-.042
	同儕互助感	-.132	-.014	-.091
	整體被同儕接納感	-.152	-.161	-.180*

(* $p < .05$)

四、中輟復學生再中輟傾向的影響因素

假設十三、中輟復學生之個人基本變項、家庭狀況、自我效能感及被同儕接納感四者中，有某些因素對復學生再中輟具有預測力。

爲了解中輟復學生的個人基本變項、家庭狀況、自我效能感及被同儕接納感這些因素中，哪些因素對中輟復學生的再中輟傾向具有預測力，故以逐步迴歸分析法來分析，自變項選入迴歸分析的標準爲 F 值檢定達.05 的顯著水準。

(一) 由復學生個人基本變項(年級、年齡、第一次中輟及輟學次數)來預測再中輟傾向，並加入虛擬變項之後，經過迴歸分析，均未顯著。

(二) 由復學生家庭狀況(與父親關係、與父親關係、父親管教態度、母親管教態度及家庭社經地位)來預測再中輟傾向，並加入虛擬變項之後，僅有父親放任的管教方式及低家庭社經地位顯著，其餘均不顯著。

由表 4-5-4 可以了解，中輟復學生父親放任的管教方式及低家庭社經地位可以預測其再中輟傾向，解釋變異量爲 13.9%，也就是說，中輟復學生的父親放任式的管教及低家庭社經地位可以預測復學生的再中輟傾向，此外，從 Beta 值爲正值可看出，父親管教方式是放任式、家庭社經地位低的中輟復學生其再輟傾向高。

表 4-5-4 家庭狀況對中輟復學生再中輟傾向之逐步迴歸分析表(含虛擬變項)

自變項	原始分數迴歸 係數(B)	標準化迴歸係 數(Beta)	多元相關係 數(R)	決定係數 (R ²)	R ² 增加量	F 值
父親放任式管教	2.628	.329	.187	.110	.110	16.072***
低家庭社經地位	.732	.171	-.332	.139	.029	10.427***

***p<.001

(三) 由自我效能(自我控制效能、自我激勵效能、自我規劃效能)來預測，則僅有自我規劃效能顯著，其餘均不顯著。

由表 4-5-5 可看出，在自我效能感對中輟復學生再中輟傾向的迴歸分析中，僅有「自我規劃效能」這個變項被選入。此結果顯示：「自我規劃效能」對復學生的再中輟傾向有較佳的預測力。「自我規劃效能」的標準化迴歸係數是-.451，表示此預測變項可以解釋「復學生再中輟傾向」總變異量的 20.4% (決定係數=0.204)。由上述的分析可以了解，中輟復學生的「自我規劃效能」可以預測其

再中輟傾向，從 Beta 值可看出，自我規劃效能越低者其在輟傾向越高。

表 4-5-5 自我效能對中輟復學生再中輟傾向之逐步迴歸分析表

自變項	原始分數迴歸 係數 (B)	標準化迴歸係 數 (Beta)	多元相關係 數 (R)	決定係數 (R ²)	R ² 增加量	F 值
自我規劃效能	-.646	-.451	-.451	.204	.204	33.227***

***p<.001

(四) 由復學生被同儕接納感（被接受感、被支持感、被鼓勵感與互助感）來預測再中輟傾向，經過逐步迴歸分析之後，則無任一項可以有效地預測再中輟傾向。

(五) 由復學生個人基本變項、家庭狀況及被同儕接納感來預測其自我效能

上述的研究結果可以發現，在基本變項、家庭狀況、被同儕接納感與自我效能中，以自我效能的自我規劃效能對復學生的再中輟傾向最具預測力。為了進一步探究自我效能，本研究以復學生的個人基本變項、家庭狀況及被同儕接納感來預測復學生自我效能，並將個人基本變項中之年級、年齡、第一次中輟及輟學次數；家庭狀況中之父親管教態度、母親管教態度及家庭社經地位予以虛擬化。經多元逐步迴歸分析法發現，復學生的整體被同儕接納感、母親放任式管教、低社經地位、一年級及中輟二次之變項可以預測復學生之自我效能，其中復學生的整體被同儕接納感對復學生自我效能感最具預測力。由表 4-5-6 可以了解，中輟復學生的整體被同儕接納感、母親放任式管教、低社經地位、年級為一年級及中輟二次等五個變項的總解釋變異量為 32.7%，也就是說，中輟復學生的整體被同儕接納感、母親放任式管教、低社經地位、年級為一年級及中輟二次可以預測復學生自我效能的 32.7%。其中以整體被同儕接納感的單獨解釋量最大，達 12.3%。

此外，從 Beta 值可看出，中輟復學生的整體被同儕接納感、年級為一年級及中輟二次等三個變項的 Beta 係數均為正數，表示被同儕接納感高的復學生、年級為一年級及中輟二次的復學生其自我效能較高。而母親放任式管教、低家庭社經地位的 Beta 係數為負數，表示母親放任式的管教使復學生的自我效能較低，低家庭社經地位的復學生其自我效能較低。

表 4-5-6 中輟復學生基本變項、家庭狀況及被同儕接納感對自我效能之逐步迴歸分析表（含虛擬變項）

自變項	原始分數迴歸 係數 (B)	標準化迴歸係 數 (Beta)	多元相關係 數 (R)	決定係數 (R ²)	R ² 增加量	F 值
被同儕接納感	.425	.452	.351	.123	.123	18.28***
母親放任式管教	-3.545	-.275	.435	.189	.066	15.05***
低家庭社經地位	-3.568	-.268	.480	.231	.042	12.80***
一年級	1.052	.371	.532	.283	.052	12.53***
中輟次數二次	3.476	.224	.572	.327	.044	12.25***

(*** p < .001)

第五章 結論與建議

本研究旨在瞭解中輟復學生之自我效能感、被同儕接納感與再中輟傾向的相關，藉以提供學校在中輟復學生輔導工作的參考，以求中輟問題的有效解決。本章分四部分，一為研究結論，二為研究結果討論，三為研究建議，四為研究限制。

第一節 研究結論

台北縣的中輟復學生男生多於女生，約佔五成八，約有四成五是三年級，一年級的復學生僅佔一成四，多數的復學生在一、二年級即中輟，尤其是有四成五的復學生在一年級就中輟，並約有六成三的復學生有中輟二次以上的經驗，其中不乏中輟四次以上者。在家庭狀況方面，有五成二的復學生來自父母婚姻不正常的家庭，有八成二的復學生來自低社經地位的家庭。有約一成七的復學生和父親關係不佳，有約一成四的復學生和母親關係不佳，有四成七的復學生認為父親的管教是民主的，有五成九的復學生認為母親用民主的方式來管教。以下針對第四章之研究發現，並參考相關文獻，加以綜合歸納，形成以下結論：

一、台北縣國中中輟復學生具有中間偏上的自我效能感

有六成八的中輟復學生同意能自我控制及自我激勵，但不到五成的復學生同意自己具有自我規劃的能力。可見中輟復學生認為自己的自我控制、自我激勵還算不錯，但自我規劃的能力就顯得薄弱，由整體來看，本研究復學生的自我效能感屬於中上。此結論與劉秀汶（1999）、吳芝儀（2000）的研究結論頗不一致，在他們的研究中，均認為中輟生的自我態度多半是負向的。是否因為取樣的問題而產生其間的差異，值得進一步研究。

另一方面，復學生個人基本變項與家庭狀況，均有部份項目會影響其自我效能，此亦使本研究之假設一與假設二部分得到驗證，以下分述之：

（一）中輟復學生的自我效能感會因為「年級」與「年齡」、「輟學次數」的不同而不同。

本研究假設一、不同個人基本變項之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異。經整理歸納，會影響復學生自我控制效能的基本變項有「年級」「年齡」

「輟學次數」。年級、年齡越低則自我控制效能、自我激勵效能及整體自我效能越高；輟學一次或二次的自我控制效能均高於輟學四次以上的自我控制效能，在自我激勵效能及整體自我效能方面，輟學越多次則自我效能越低，輟學一次優於輟學四次以上。在自我規劃能力方面，雖輟學次數的多寡，會影響中輟復學生所感受的自我規劃能力，但無法得知有哪兩組平均數有差異。

(二)中輟復學生的自我效能感會因為「父親管教方式」、「母親管教方式」及「家庭社經地位」的不同而有所差異。

本研究假設二：不同家庭狀況之中輟復學生所感受到的自我效能有顯著差異。研究顯示，父親管教方式是民主式，其自我控制效能、自我激勵效能、自我規劃效能及整體自我效能均大於無父親管教者，其中在自我規劃效能及整體自我效能方面，權威式的父親管教方式高於無父親管教者。母親管教方式中以民主式的自我效能較高，其自我控制效能、自我激勵效能、自我規劃效能及整體自我效能均大於放任式的管教方式，其中在自我規劃效能及整體自我效能方面，權威式的母親管教方式亦高於放任式的管教方式。家庭社經地位方面亦顯示社經地位高的復學生在自我控制效能、自我激勵效能、自我規劃效能及整體自我效能均大於家庭社經地位低的復學生。

(三)在同時考慮「中輟次數」及「父母婚姻狀況」時，中輟復學生會因為中輟次數的多寡與父母婚姻是正常或破裂兩相影響而產生不同的自我效能。

本研究假設三：中輟復學生個人基本變項、家庭狀況之交互作用對自我效能有顯著差異。研究顯示，父母婚姻正常的中輟復學生中，輟學二次的復學生其自我效能感大於輟學一次的復學生，而父母婚姻破裂的中輟復學生中，輟學一次的復學生其自我效能感顯著高於輟學三次的復學生。另一方面，以輟學次數的角度來看，輟學一次的中輟復學生中，父母婚姻破裂的中輟復學生其自我效能感大於父母婚姻正常復學生的自我效能感。而輟學三次的中輟復學生中，父母婚姻正常的中輟復學生其自我效能感大於父母婚姻破裂復學生的自我效能感。此顯示輟學次數的多寡，與父母婚姻是處於正常或破裂狀態，會同時影響到復學生的自我效能，使復學生產生不同的自我效能感。

二、台北縣國中中輟復學生普遍覺得受到同班同學的接納

台北縣國中中輟復學生平均有七成以上同意自己在班上受到同學的接受、

支持、鼓勵與同學互助。其中中輟復學生感受到被同儕接受的程度最高。而被同儕鼓勵的程度最低。此研究顯示，台北縣大部分的中輟復學生認為自己是受到同學接納的，如前段所述，能穩定出席，在復學生中多已屬適應能力較強的一群，日後的研究者可嘗試大規模的調查，將那一批不穩定的復學者納入研究取樣中，以作一深入性的比較探討。

另一方面，復學生個人基本變項與家庭狀況，有部份項目會影響其被同儕接納感，此亦使本研究之假設三與假設四部分得到驗證，以下分述之：

(一) 中輟復學生會因為「年級」與「年齡」、「第一次輟學年級」、「輟學次數」的不同而產生不同的被同儕接納感。

研究假設四：不同個人基本變項之中輟復學生所感受到的被同儕接納有顯著差異。經研究發現，復學生之年級、年齡越低則其被同儕接受感、被同儕支持感、被同儕鼓勵感及整體被同儕接納感越高，而同儕互助感則是以二年級較高。在第一次中輟年級方面，三年級才中輟的復學生其被同儕接受感、被同儕支持感、同儕互助感、被同儕鼓勵感及整體被同儕接納感最低。中輟次數則影響被同儕鼓勵感及整體被同儕接納感，且均為中輟二次的復學生其被同儕鼓勵感及整體被同儕接納感大於中輟一次的復學生。

(二) 中輟復學生會因為「與父親關係」、「父親管教方式」、「母親管教方式」及「家庭社經地位」的不同而有不同的被同儕接納感。

研究假設五：不同家庭狀況之中輟復學生感受到的被同儕接納有顯著差異。經研究顯示，母親管教方式與復學生被同儕接納感有密切的關係。無母親管教的復學生其被同儕支持感及整體被同儕接納感均高於放任式的管教方式，其中無母親管教的復學生其同儕支持感亦高於權威式管教方式，且民主式管教方式的復學生其整體被同儕接納感亦高於放任式的管教方式。另外，高社經地位的復學生比中社經地位的復學生，較能感受同儕的鼓勵以及整體被同儕接納感。

(三) 中輟復學生「年級」因素加上「中輟次數」因素的影響，會有不同的被同儕接納感。

假設六：中輟復學生個人基本變項、家庭狀況之交互作用對被同儕接納感有顯著差異。研究顯示，一年級與二年級的中輟復學生，均會因為中輟次數的不同而有不同的被同儕接納感。一年級的中輟復學生中，輟學二次的復學生感受到的

同儕接納顯著大於輟學一次的復學生；而二年級的中輟復學生中，輟學一次的復學生感受到的同儕接納顯著大於輟學三次的復學生。另一方面，從輟學次數的角度來看，同樣是輟學一次的中輟復學生，一年級復學生的被同儕接納感高於三年級復學生的被同儕接納感。而輟學二次的中輟復學生中，一年級復學生的被同儕接納感比二年級及三年級復學生的被同儕接納感高。

三、中輟復學生之再中輟傾向是屬於中間偏低的。

台北縣中輟復學生的再中輟傾向，從問卷的分析結果發現，整體再中輟傾向是屬於中低程度的。問卷中回答「沒有把握復學成功」的復學生占五成，向別人提起不想上學的復學生也有五成，但當被問到「我想我會再中輟」時，只有兩成復學生的答案是同意的，有八成的復學生不同意這種說法，這意味有三成的復學生雖然沒有把握復學成功，但還是願意繼續努力，朝完成學業的目標邁進，這可能是復學生在經歷過一次以上的中輟經驗後，儘管外在不利的環境依然存在，但是既然鼓起勇氣回校復學，就希望能完成國中的學業，拿到文憑。

另一方面，復學生的家庭狀況，有部份項目會影響其再中輟傾向，此亦使本研究之假設六部分得到驗證，但個人基本變項對再中輟傾向則未有影響，以下分述之：

(一) 中輟復學生不會因為個人基本變項之不同而有不同的再中輟傾向。

研究假設七：不同個人基本變項之中輟復學生其再中輟傾向有顯著差異，經研究顯示，中輟復學生不會因為「性別」、「年級」、「年齡」、「第一次中輟年級」及「中輟次數」的不同而有顯著差異。

(二) 復學生會因為「父親管教方式」、「母親管教方式」、「家庭社經地位」、「與父親關係」及「與母親關係」之不同而有不同的再中輟傾向。

研究假設八：不同家庭狀況之中輟復學生其再中輟傾向有顯著差異。研究顯示，「父親管教方式」、「家庭社經地位」會影響復學生的再中輟態度。父親管教方式是放任式的復學生，則復學生再中輟的態度及再中輟的傾向強於父親管教是民主式的復學生，放任式的管教方式亦使復學生再中輟的傾向強於權威式管教的復學生。其他如「家庭社經地位」、「與父親關係」、「與母親關係」、「父親管教方式」對再中輟傾向各層面均有其影響力，但未發現其中有哪兩組的平均數達顯著

差異。

(三) 中輟復學生「父母婚姻狀況」的不同加上「輟學次數」的不同，其再中輟傾向亦會不同。

假設九、中輟復學生個人基本變項、家庭狀況之交互作用對再中輟傾向有顯著差異。研究顯示，父母婚姻破裂的中輟復學生，會因為輟學次數的不同而有不同的再中輟傾向，但未發現有哪兩組的平均數達顯著差異。另一方面，輟學次數為一次的中輟復學生，父母婚姻狀況的不同的確會對其再中輟傾向產生差異。父母婚姻正常者其再中輟傾向大於父母婚姻破裂者。

四、被同儕接納感與自我效能感有正相關

研究假設十：國中中輟復學生之被同儕接納感與自我效能感有顯著相關。研究顯示被同儕接納感各因素（同儕接受感、同儕支持感、同儕鼓勵感與同儕互助感）與自我效能三個構面（自我控制效能、自我激勵效能及自我規劃效能）均未達顯著相關。但整體同儕接納感與自我控制效能、自我激勵效能、自我規劃效能、整體自我效能均達顯著相關。此意謂越能感受被同儕接納的復學生，則其自我控制效能、自我激勵效能及自我規劃效能以及整體自我效能會越高。

五、自我效能感與再中輟傾向有負相關

研究假設十一：中輟復學生之自我效能感與再中輟傾向有顯著相關。由研究發現歸納，中輟復學生之自我效能感各因素與再中輟傾向各層面大部分有相關存在，復學生的自我控制效能、自我激勵效能及自我規劃效能越高者，則其再中輟態度會越弱；復學生的自我控制效能、自我規劃效能越高者，則其越不會有再中輟行為，其中「自我激勵效能」與「再中輟行為」之間無顯著相關。然而在整體自我效能與整體再中輟傾向，亦有顯著負相關，故復學生的自我效能越高，則再輟傾向越低，本研究假設獲得驗證。

六、被同儕接納感與再中輟傾向有負相關

研究假設十二：中輟復學生之被同儕接納感與再中輟傾向有顯著相關。由研究發現歸納，中輟復學生之被同儕接納感各因素與再中輟傾向各層面大部分沒有顯著相關存在，其中僅有復學生的被同儕接受感與整體再中輟傾向有顯著負相關，意為復學生越能感受到同儕的接受，則其再中輟的傾向會越低。在整體被同

儕接納感與整體再中輟傾向，有顯著負相關，故復學生的被同儕接納感越高，則再輟傾向越低，但相關係數不高，待下節研究結果討論時，再與以探討。

七、中輟復學生之自我規劃效能、父親放任式管教方式、低家庭社經地位對復學生再中輟傾向具有預測力，且中輟復學生的整體被同儕接納感、母親放任式管教、低社經地位、一年級及中輟次數二次可以預測其自我效能。

研究假設十三：中輟復學生之個人基本變項、家庭狀況、自我效能感及被同儕接納感四者中，有某些因素對復學生再中輟具有預測力。經逐步迴歸分析發現，家庭狀況中有父親放任式管教方式及低家庭社經地位、自我效能感中有自我規劃效能對復學生再中輟具有預測力。父親管教方式是放任式、低家庭社經地位則復學生的再中輟傾向高；自我規劃效能低則再中輟傾向高。因此，對於中輟復學生，重要的是如何提高其自我效能及對於其家庭狀況的關注。爲了進一步了解影響復學生之自我效能的因素，以逐步迴歸分析發現，中輟復學生之整體被同儕接納感、母親放任式管教、低社經地位、一年級及中輟次數二次對復學生自我效能具有預測力，其中整體被同儕接納感越高者其自我效能越高，母親放任式管教及低社經地位的中輟復學生其自我效能低，一年級及中輟次數二次的復學生其自我效能高。

第二節 研究結果討論

本節依據研究結果，針對幾方面的發現與問題作進一步的討論。

一、中輟復學生的第一次中輟關鍵期是一年級，且再輟比率高。

本研究發現，復學生一年級即中輟的人數略高於二年級始中輟人數。此研究結果與王明仁、黃木添（1998）的調查發現，國中二年級中輟人數最多的研究結論稍有差異。但根據近年來青少年犯罪年齡逐年下降的趨勢，中輟的年齡逐年下降也是可以推估的。曾玉（2002）研究發現中輟問題雖在國中二年級最嚴重，但其實輟學的行爲在國中一年級就已開始，故有關當局應重視中輟年齡下降之問題。除此之外，本研究結果亦發現台北縣復學生再輟比率約六成三，此結果與天主教善牧基金會（1999）調查中輟少年再度中輟的比率爲六成五的結論相近，但高於劉秀汶（1999）調查所得中輟復學生中輟經驗二次以上者，佔全部人數的四成。因此，再中輟的問題實應爲台北縣教育當局、學校、教師、家長及社會大眾所積極重視。

二、家庭狀況對中輟復學生的自我效能、被同儕接納感及再中輟傾向均有重大的影響。

（一）多數中輟復學生屬於父母婚姻破裂、社經地位低的家庭

本研究發現，台北縣的中輟復學生中，父母婚姻維持中的復學生有 47.7%，但離婚、分居、喪偶之父母婚姻破碎家庭占 45%，比率可謂相當高。意即中輟復學生多半來自單親家庭，此發現與教育部（2003）統計中輟生多來自單親家庭的結論一致。在本研究之文獻探討中曾提到，家庭因素是產生中輟學生的主要原因之一。在此種破碎家庭甚或家庭功能較弱的家庭中，中輟復學生因缺乏父母其中之一的關懷與照顧，致使從小養成不良習慣，產生不良行爲。就如曾玉（2002）的研究發現，破碎家庭的中輟學生其自我態度較爲負向，而負向的自我態度又是其產生偏差行爲的原因之一。

另外，本研究亦發現有八成以上中輟復學生來自社經地位低的家庭，這些復學生其父母親的教育程度普遍不高，不是沒有工作，就是從事勞力，必須爲生活而勞碌奔波，除了知識水準較低下，不懂如何教養小孩之外，爲了生活也無暇教育孩子。因此家庭社經地位低的孩子，從小即爲教育中的弱勢族群，課業成就較

低下，產生問題行爲的機會較大，且相對比一般家庭的孩子得不到課業的協助與課外活動的機會（王寶壟譯，2002）。

（二）父母管教態度攸關復學生的自我效能發展，爲人父母宜審慎以對。

父母管教態度對於個體的社會發展、情緒發展、常規管理與家庭氣氛有很大的影響。不當的父母管教方式容易導致子女適應不良、自我挫敗和其他危機行爲。本研究結果亦顯示父母管教態度影響復學生的自我效能感，是否是因爲中輟生的父母親表現出來管教方式，直接影響復學生對自己的概念，並進而影響復學生對自己能力的看法，值得深思。

本研究中，因父母婚姻挫敗而形成復學生無父親管教或無母親管教，對復學生產生重大的影響。無父親管教的復學生其自我效能平均數得分最低，但母親管教方式中卻以放任式管教方式的自我效能最低，此意謂無父親管教對復學生自我效能的影響，似乎大於無母親管教的。是否因爲父親與母親在傳統的家庭中扮演的角色不同，因此對父母的角色期待不同所致。傳統上父親此一角色在中國人的社會中，代表的是權威，是家中主要的經濟來源者、權威象徵者。在沒有父親的家庭中，復學生不僅少了一個依附及楷模認同的對象，且由於無父親而形成的女性單親家庭，經濟困境比因無母親而形成的男性單親家庭更爲嚴重，據研究女性單親家庭的社會經濟地位容易處於弱勢，而社經地位又是影響自我效能的重要原因。因此復學生的自我效能可能會因爲無父親形成種種不利的因素而降低。

然母親採放任式的管教方式對復學生有最不利的影響。照道理來說，母親是復學生最主要的照顧者，關係最親近密切，放任式管教方式的復學生不是被忽視就是被過度溺愛，前者會產生無法學習成人所扮演角色，不接受社會標準，可能出現自我懲罰及自我挫敗的行爲，而後者會產生不服從、不負責任不願承擔後果或反社會的行爲（王寶壟譯，2002）。總之，當復學生覺知母親的放任時，對自我的內在信念可能進而受到影響，也影響了自我效能，由以上看來，爲人父母對於子女管教問題尤應深思。

（三）母親管教的方式會影響復學生被同儕接納的感受，值得深思。

母親管教方式會影響其被同儕接納感，在無母親管教、民主式、放任式、權威式的管教方式中，無母親管教的復學生，其被同儕接納感高於放任式與權威式

管教方式。在馬斯洛的需求層次論中，被同儕接納是屬於愛與隸屬的需求，復學生感受到同班同學的接納，則其被愛與隸屬感的需求便能得到滿足。然而愛與隸屬的發展源自於家庭中，母親的角色尤其重要。在家庭中，母親是個體最主要的依附對象，沒有母親的中輟復學生，更需要別人的關懷。因此，無母親管教的復學生其同儕接納感，反而高於母親管教方式是放任式或權威式的，其原因是否是因為無母親的復學生在同儕同等的對待中，較能感受，也較能滿足於他人對他的接納，因為缺少愛而珍惜愛。相較於母親管教方式是權威式及放任式的復學生，不管是管教過分嚴厲或是放任、溺愛，對個體的人際的學習反而有不利的影響，原因是否如此，有待進一步驗證。

(四) 家庭社經地位依然影響復學生的被同儕接納感，家庭社經地位低的孩子實在需要協助。

家庭社經地位是影響復學生的被同儕接納感的一個重要因素，社經地位高的復學生其被同儕接納感高於低社經地位的復學生。在本研究中高社經地位的復學生並不多。是否因為高社經地位的復學生從小在優渥的環境中長大，對自己較具信心，或者因為社經地位高的關係，較易引起同儕的關注，同儕可能給予較多的支持、鼓勵。而低社經地位的孩子，因為家庭經濟資源的不足，致使在發展上、學業成就上，可能就比家庭經濟較佳的復學生低落，並受到更多環境因素的限制。在與別人的互動、表現的行為以及對事物的感受上，來自低社經地位的復學生，可能比高社經地位的孩子擁有更多自卑、憤世嫉俗的特質。又因為父母親忙於生計，復學生受到較少關注，對人產生較負向的看法。因此，不難理解地，高社經地位的其復學生，其同儕接納感當然高於低社經地位者。

另外，許多的研究均證實，家庭社經地位與學生中輟有很密切的關係。從本研究中亦可發現，家庭社經地位不僅影響復學生的自我效能感，且對復學生的同儕接納感亦有很大的影響，甚至有些復學生的中輟因素，可能就包括家庭經濟的問題。在政府相關單位極力思索如何解決中輟問題的同時，對於低社經地位的孩子，及早提供必要的協助，或許可以避免許多社會問題的發生。

(五) 復學生再中輟傾向的高低，父親的角色有很重要的影響力

本研究發現，父親民主式的管教方式與放任式的管教方式，對復學生再中輟的態度會有顯著的差異，且父親放任式管教方式可預測復學生再中輟傾向，父親放任式管教方式則復學生再中輟傾向高。其中可能的原因是放任式的管教之下，

父親會容忍子女所表現出來的態度與行爲，很少用懲罰或控制來突顯自己的權威(王鍾和，民 84)，復學生少了家庭的控制力，因此對於中輟的態度會持比較無所謂的態度，其表現出來的行爲就是以自己的標準為標準，凡事自己做決定，因此再中輟的行爲(如遲到、翹課)也較明顯。相對的民主式的管教態度，是父親重視子女的需求與要求，但決定權並不在子女身上，而是經由雙方達成的共識，最後仍由父母決定，父母以身作則建立清楚的行爲標準，因此復學生較易在再中輟態度上持較正向的反應，亦即傾向不再中輟的態度。另權威式管教的父親，對子女高要求與高控制，事情的解決常以父母為中心，必要時給予嚴厲的懲罰。研究顯示(施玉鵬，2002)這種管教方式的孩子，其知覺自我能力與自我的表現，較民主式所教出來孩子的知覺自我能力與表現低。父親管教方式是權威式的復學生，一旦有中輟的經驗，便像脫疆之野馬，較不易受學校的約束，也因此再輟傾向高於民主式的管教方式。

三、探討中輟復學生自我效能、被同儕接納感及再中輟傾向時，除了單一因素之外，年級加上中輟次數；輟學次數加上父母婚姻狀況的影響力亦應加以重視

雖然復學生之年級、年齡、第一次中輟年級及輟學次數、與父母親關係、父母親管教方式及家庭社經地位等，有部份變項會影響自我效能、被同儕接納感及再中輟傾向，但是，不容否認的，不管是自我效能、被同儕接納感或是再中輟傾向，其形成的原因都是錯綜複雜的。單一因素雖可明確的解釋研究者欲探求的部分，但因素間的交互影響更可做一綜合性的思考。

(一)中輟復學生自我效能及再中輟傾向應要同時考慮輟學次數加上父母婚姻狀況兩因素的影響力。

本研究顯示，輟學次數與父母婚姻狀況的交互作用對復學生的自我效能、再中輟傾向均會有顯著性的影響。其中中輟經驗為一次的中輟復學生中，父母婚姻破裂者的自我效能感大於父母婚姻正常者的自我效能感，且其再中輟傾向亦小於父母婚姻正常者，但當中輟復學生之中輟經驗為三次時，父母婚姻正常的中輟復學生其自我效能感卻大於父母婚姻破裂復學生的自我效能感。此是否意味著復學生有一再中輟的經驗之後，父母負向的婚姻狀況會漸漸顯露出其對復學生自我效能的影響，而使得父母婚姻正常中輟復學生的自我效能感大於父母婚姻破裂的復學生？從研究中看出，父母婚姻破裂的復學生其自我效能會隨著中輟次數的增加而降低，但父母婚姻正常者卻未有此情形，此或許可以使之獲的合理的解釋，是

否如此，有待日後做進一步的研究。

(二) 中輟復學生被同儕接納感亦受年級高低與輟學次數多寡的兩相影響，其中以中輟一次或兩次的三年級復學生更需被注意。

從年級與中輟次數的交互作用對復學生被同儕接納感的影響中可知，輟學次數一次或二次的復學生中，三年級復學生的被同儕接納感都是三個年級中最低的。按理來說，三年級的復學生其社會經驗最豐富，除非是屬於非當年度復學(復學後被安排到新班級)的復學生，否則與班上同儕的相處最久，接觸最密切。但研究結果卻顯示輟學次數一次或二次的三年級復學生，被同儕接納感最低，此是否意味一次或二次的中輟事件，在中輟尚未成爲一種「習慣」時，對三年級復學生在班級中覺知自己是否受同儕接納有較不利的影響，復學生可能較在意別人如何看待自己的中輟行爲，自覺與眾不同。抑或是因爲社會經驗較豐富，以致班級以外的影響力更大，使得復學生自己較未去感受同儕的接納與否，是否如此，值得再研究。

四、自我效能的確是影響復學生再中輟傾向的主要因素，顯示復學生復學成功的關鍵還是在個人的內在動力。

研究顯示自我效能三個因素均對復學生再中輟傾向有一程度的相關性，此亦證實了本研究文獻探討中所言，復學生對自我效能的高低將影響其復學動機的強弱，在學校努力的多寡。自我效能越高的復學生其對復學的堅持及努力的程度越高，因此較不會有再中輟的可能。本研究對自我效能的研究發現，歸納爲以下三點加以討論：

(一) 北縣中輟復學生的自我效能感中以自我規劃效能最低，但卻可以預測復學生的再中輟傾向，故提高復學生的自我規劃效能會是中輟的輔導良策。

台北縣中輟復學生的自我效能感中以自我規劃效能最低，並低於量表平均數。但從逐步迴歸分析結果卻發現，自我規劃效能是本研究中唯一可以預測復學生再中輟傾向的變項。根據前述之文獻探討，所謂自我規劃效能是個人爲達成目標，爲自己設定計劃，並在執行的過程中，不斷的嘗試處理事情的技巧與方法。自我規劃是個人維持動機去達成目標的方式之一，在規劃的過程中，個人對目標會更清楚明確。復學生的自我規劃能力高，則代表復學生是主動地想去爲自己做些努力，使自己適應復學後的學校生活。自我規劃效能高的復學生，因爲有計劃

而使得自己的目標更明確，並產生較高的信心與效能預期（Bandura,1986），而不只是被動消極地控制自己不犯錯而已。

在本研究中復學生的自我規劃效能明顯偏低，意謂中輟復學生為達成目標而訂計畫，對自己未來有一番規劃的能力較低。正因如此，復學生復學之後，可能過著走一步算一步，對未來無任何期待，面對困難的因應能力較低，對於自己能否復學成功，不作積極努力。無論是在家庭、個人或學校方面，均可能會因為某些適應上的困難，變得比較被動消極。因此，提高復學生的自我規劃的效能是很重要的，對於現今眾多復學生的輔導計畫而言，自我效能輔導可能是最根本且最重要的輔導策略。

（二）年級與年齡對復學生的自我效能會產生重要的影響，學校宜即時輔導。

復學生的年級與年齡，是影響復學生自我效能重要因素。許多的學者專家的研究結果亦是如此：程炳林（1991）研究發現，一般學生的自我效能的確會因為年級或年齡的增加，而逐漸降低。趙柏原（1999）、李旻樺（2002）的研究亦有如此發現。本研究發現復學生之年級與年齡不同其自我效能亦不同，尤以三年級的自我效能低於一年級，是否是因三年級復學生學校挫敗的累積大於一年級，故自我效能隨著年級的增加，而逐漸的降低？Bandura（1986）強調自我效能的評估受到個人、環境及行為的影響。對復學生來說，學校環境經驗的累積影響復學生對個人能力的評估，當復學生歷經學校經驗的挫敗之後，可能低估自己的能力和表現，而傷害自我效能的評估。因此，學校方面對中輟生的輔導介入，應該找出重要時機點，對於行為偏差，有中輟之虞的學生進行及早的介入，以提升其自我效能。

（三）被同儕接納感的高低對復學生的自我效能感最具預測作用，可見班級中同學的接納與否，對復學生的內在心理有很大的影響。

根據本研究發現，可以預測復學生自我效能的變項有整體被同儕接納感、第一次輟學年級、年級、被同儕支持感及家庭社經地位，其中以整體被同儕接納感的解釋力最大。如文獻探討所言，復學生在同儕的關係中不僅可以得到精神層面的滿足，且亦擔任付出與接收的雙重角色。而接收來自同儕的訊息對復學生產生重要的影響。本研究結果發現，復學生接收並覺知來自同班同學的接納，進而了解自己，評估自己、替自己設定目標、批判或者讚許自己，也就是直接或間接地

影響復學生之自我效能。因此，在思考如何提升復學生之自我效能的同時，父母、師長對於復學生在班級中的人際關係發展，實不應任其發展，必要時，應提供適時之協助。

五、中輟復學生之被同儕接納感雖屬正向，但與再中輟傾向的相關不高。

(一) 中輟復學生的被同儕接納感是屬於正向的，原因有待釐清。

台北縣國中中輟復學生平均有七成以上同意自己在班上受到同學的接受、支持、鼓勵、能與同學互助。此研究結果，與許多有關中輟生的研究結論不同。大部份的研究認為中輟生受到班上同學的排斥、不被接納、同學會以異樣的眼光看待等同儕適應的困難。如鄭夙芬（1988）研究指出，復學生有被標籤化的情形，有時會覺得同學投以異樣的眼光來看待他們，並且覺得和同學比較難溝通，有心理上的距離。但也有另一研究（李秀貞，2001）認為同班同學眼中的復學生，與一般生無異，其研究顯示一般學生與復學生之間的相處，並未受復學生的身分影響。本研究從復學生自我覺知是否被同儕接納的觀點，來看待復學生復學之後的同儕適應，與同學眼中對復學生的看法是否一致，有待進一步的研究。然而，不管同班同學對復學生的看法如何，復學生自身能感受同儕的接納才是最重要的。因為只要復學生能感受到班級的接納，其和一般同學的互動和了解便會往正向發展，減少學校適應的困難。

(二) 被同儕接納與再中輟傾向的相關性不高，顯示影響再中輟尚有其他重要因素存在，值得深入探究。

從本研究可以看出，被同儕接納感四個因素中，僅有被同儕接受感與再中輟傾向達顯著相關，其餘如支持、鼓勵、互助則均未顯著，在整體被同儕接納感與再中輟傾向方面，相關雖有顯著，但僅屬於低度相關而已，而且對於再中輟傾向，沒有預測的效果。此是否因被同儕接受感對復學生而言，只是表現復學生在班級中有其隸屬感存在而已，復學生會不會想再中輟，還有其他更重要的原因等待研究者去探究。

1. 班級以外同儕的影響力

從前面的文獻探討中我們瞭解，青少年時期能否取得同儕的認同是很重要的。青少年透過同儕間的互動、模仿、認同等，而建立自我概念與自我肯定。對

中輟復學生而言，除了同班同學之外，對其有影響的還有班級以外的同儕。而在本研究中，並未將這類的同儕納入討論。若根據以往的研究發現，百分之八十的輟學生所結交朋友，有過休學、逃學及被記過的情形（翁慧圓，1995），則復學生主要的同儕團體仍然以班級之外，與他們有相同特質的友伴為主。是否因為如此，以致即使復學生感受到同班同學的接納，卻仍然難逃校外朋友的引誘，造成校外同儕對其再中輟的影響力大於同班同學對其再中輟的影響力。日後研究者可作一比較的深入性探討。

2.教師接納的影響力

師生關係的建立是學生能否對學校產生附著感的重要關鍵。中輟復學生在班級中除了同學之外，教師的接納與否對復學生是重要的。許多研究均發現，復學生復學之後遭到老師以異樣的眼光看待，且復學生也感受到老師的排斥。教師不當地對復學生貼上標籤，視之為班上的一顆不定時炸彈，避之唯恐不及。因此，復學生與教師之間的關係，會影響其復學後的學校生活適應（林秀真，2001，劉秀汶，1999）。此是否意謂復學生的再中輟傾向，教師接納與否存在著某一程度的影響力。復學生是否會因為感受到不被教師接納，而厭惡來學校面對老師，是否會因為感受老師的接納，進而減低對學校的排斥，此有待更進一步的研究。

六、台北縣中輟復學生再中輟傾向僅略低於平均數，顯現復學生復學的不穩定性。

從本研究的分析結果不難發現，雖然不再中輟的可能性稍高於再中輟，但兩者之間的差距並不大（勾選「非常不同意」「不同意」的占 55.4%，勾選「非常同意」、「同意」的占 44.6%）。此是否是因為復學生復學之後對自己的期盼與現實間對學校抗拒的心態，使得復學生陷入矛盾的情境中。這種不想上學又必須上學的心態，使中輟復學生隨時會因一些誘因而再度中輟，學校教師應該認清此點，並制定因應策略。另中輟生復學之後，遲到與翹課的情況依然嚴重，雖然遲到並不是復學生獨有的問題行為，但是復學生的習慣性遲到有可能是其他更嚴重行為的前兆，某些復學生缺席的原因只是早上起不來。或許遲到可以解釋為復學生在中輟期間，作息不正常，晨昏顛倒生活型態的延續，學校的規律生活對復學生而言的確需要很大的毅力去履行。因此，如何鼓勵或約束復學生回歸正常的生活，是家長也是老師的責任。

第三節 建議

針對本研究目的及前面幾章的討論結果，研究者依據研究分析所得，對相關單位提出建言，希望能對復學生再中輟的問題有所幫助。

一、重視復學生再中輟的問題

近年來因為中輟生犯罪問題的日益嚴重，致使教育主管單位在媒體的強力報導下，努力推行「把中輟找回來」的政策，各校為避免在議會上成為議員質詢的對象，無不努力執行，全校動員，為的就是找回中輟生。因此復學率是提高了，但是復學的中輟生能正常上下學者並不多，多數的復學生在校園中來來去去，有些復學生復學沒幾天又中輟，如此不斷循環。校方有時為避免辦理復學手續的麻煩，常常非到最後關頭，不填報中輟。因此，學校方面應該重視的是這些校園中的「隱形中輟生」，因為有時他們對校園安全的危害更大。在重視學校的復學率之外，對復學生的再輟問題以及游走在法律邊緣的復學生(翹課 2 天，來一天)，應該制定相關輔導及管制辦法。

二、重視對弱勢家庭的支持與協助

從本研究發現，復學生的家庭社經地位會影響其自我效能感、被同儕接納感及再中輟傾向。對許多的中輟生來說，家庭不但不是溫暖的避風港，反而是一個沉重的負擔。社經地位低下的弱勢家庭容易陷入惡性的循環中，這些家庭的子女多半需要靠教育才能扭轉窮困的命運，但是偏偏他們總是屬於輸在起跑點的一群。中輟生的狀況即為如此，研究發現八成的復學生來自低社經地位的家庭，這些中輟生多半從小就陷入失敗的循環中：課業的失敗，以及因為課業失敗而導致的師生關係、同儕關係的問題。種種的學校適應困境，父母親不是無暇管就是不想管。因此對於弱勢家庭的支持及協助，應該針對教育問題，提供其足夠的支援與服務，以其阻止代間的惡性循環。

三、重視中輟生的整體輔導

(一) 提升中輟復學生的自我效能

學校方面對復學生主要的輔導策略是認輔制度以及高關懷課程，認輔制度有其必要性，認輔老師持續的關懷與心理支持，對復學生學校生活適應方面的協

助，都是復學生急需要的。另外，高關懷課程較易引起復學生的興趣，此課程使他在枯燥乏味的課業學習中，找到一點樂趣，有時成爲他來學校上學的一點動力。從這個研究中我們得知，自我效能感對復學生的重要。因此除了上述的輔導策略之外，學校應安排另外能提升自我效能的課程。宋家慧（2000）曾針對危機青少年進行一「自我效能團體工作方案」，經實驗證實可以提高危機青少年的自我效能，故學校方面在平日對危機學生的輔導，應可考慮增加「自我效能訓練」的課程。尤其在學生剛進入國中就讀時，可篩選一些適應不良，或從國小開始就有中輟之虞的學生，進行自我效能輔導課程。事前的預防，成效總是比事後的補救大。

（二）親職教育提倡家庭參與及強化父母角色功能

由前面的研究發現，父母的管教方式及復學生與父母之間的關係，或多或少都會影響復學生的自我效能，被同儕接納與再中輟的傾向，可見父母管教方式及如何營造親子關係的重要。因此親職教育是重要且必要的，因爲，很多行爲偏差孩子的父母並不知道如何當父母，如何教養孩子，中輟學生的父母也是一樣。親職教育是對父母的再教育，藉由這樣的教育過程讓身爲父母者認知到自己對孩子的教育責任，學習管教的方法，進而讓家庭的功能儘量提升。雖然目前各學校均努力提供親職教育的課程，但是，踴躍參加的是本來就關心孩子的家長，復學生的父母，反而會以各種理由拒絕參加與此類課程，因此親職教育是實施了，但對復學生卻沒有任何幫助。當前之際，學校方面應思考如何將親職教育傳播到復學生的家庭，提高其參與率，讓親職教育發揮實質的功能。

（三）注意復學生外在同輩關係

同班同學的接納與否會影響再中輟的傾向，但與再中輟的相關性並不大。故對於中輟復學生而言，班級以外同儕的影響力不容忽視。尤其是復學生校外的朋友，教師及父母親較不易接觸與掌控，此使復學生的交友狀況變得更複雜與令人擔憂。對於復學生班級以外的不良友伴，教師與家長應適時加以認識與了解，並藉機教育復學生，選擇朋友的重要性。教師亦可以藉由同儕輔導，透過同儕的支持與鼓勵，協助復學生適應學校生活，使復學生將生活的重心放在班級中，逐漸脫離不良友伴的影響。

（四）爲復學生提供一個有趣且具吸引力的學習環境

極大部份的復學生被安排在普通的班級中。復學生在普通班級上課，極有可能因為課程枯燥，無法引起他的興趣，或者本來就學習意願低落。因此，復學生在課堂上給教師的印象不是睡覺就是吵鬧，讓任課老師對班級的經營更加困難，引發師生之間的衝突。其實學校可以為復學生提供一些較實用又有趣的課程，例如，跟著工友先生學學水電修理，有營養午餐廚房的學校甚至可以提供中餐製作課程，充分利用學校現有的資源，只要稍加規劃，便可讓校園中為數不多的復學生得到成就感與滿足感，並學得一技之長，增加自己的信心。

（五）增加學校社工的編制

對於中輟復學生的家庭問題，是學校輔導人員在對復學生輔導時深感無力之處。此時若有學校社工人員適時的介入，則輔導的工作會事半功倍。學校社工員可以以一個不批判、協助者的角色，提供家長有關親職教育、家庭運作的協助。亦可以以其專業，與學校輔導室相輔相成，針對家庭結構不完整與家庭功能不佳的中輟復學生，定期訪視，給予適當的協助。然而，目前學校社工人員，不是多校共用一社工，就是根本未有社工人員的編制，故增加學校社工人員，可謂當務之急。

四、重視教師的團體輔導與教育

復學生回校對導師無異很大的衝擊，因為一個本來平靜無事的班級可能因此產生變化，再加上復學生從校外帶回教室的不良習慣，都使導師產生更深的憂慮，因此有些老師採取隔離的措施，有些老師採取漠視的態度，希望復學生別把同學帶壞。雖然各類有關中輟生的研究均呼籲教師們應該接納、關心復學生，但現實的環境，其他家長的壓力，都不是身在教育界之外人能了解的，中輟生所帶來的問題有時亦不是教師所能獨立解決的。固然部份的教師在對待中輟生時忘卻了「有教無類」「一視同仁」的教育情操，但有時教師的確需要教育行政單位及校方的支援。在對這些教師大加撻伐之際，其實應該反思，教師為何排斥復學生？有可能是受到其他家長的壓力，也有可能是對復學生的輔導知識與技巧之不足，需要的是學校方面伸出援手，以團體的力量給予教師精神上的支持與輔導技巧上的協助，可以間接地協助復學生。

第四節 研究限制

一、研究對象的限制：

本研究之研究對象為台北縣中輟復學生。但當研究者欲作問卷調查，逐校詢問復學生人數時，發現各校均面臨無法掌握復學生的情形。在二十四所中大型的學校中（如表 3-2），原本應有復學生 321 人，但各個學校能掌握，可以給復學生填問卷的僅有 141 人，此意謂半數以上的復學生是處於上學狀況極不穩定的狀態，也就是說，雖然復學生回校辦理復學手續，但實際上是偶爾回學校一次，連老師都無法掌握其行蹤。因此，能填答問卷者多半是屬於復學生中，復學狀況已穩定者。再者，要復學生靜心閱讀問卷並填答也是一件困難的事，此均可能造成研究結果的偏誤。另外本研究之研究對象僅限於台北縣公立國民中學之復學生，故研究結果有其推論的限制，此因台北縣屬於都會區域，其社會環境與中輟生特質或許與其他縣市有所不同，探討城鄉之差距造成復學生的自我效能、被同儕接納與再中輟傾向的異同，或許是另一個可以研究的方向。

二、研究方法方面

本研究以問卷調查法為主，僅能透過填答者的客觀陳述作為分析的基礎。由於問卷調查法係以自陳量表為主，完全是填答者的自由心證，研究者實在無法全盤掌握填答情境和填答者的真正心態。此必然會受限於問卷調查時的外在因素，填答者的主觀意識及訊息傳達的可能偏誤，很難深入探討再中輟的因素，後續可以質量並進的方式作進一步的探究。

三、在研究變項的選取上

影響復學生再中輟傾向的因素很多，本研究僅以自我效能及被同儕接納感兩個面向來探討復學生的再中輟，使本研究的深度與廣度受到一定的限制。因此，對於再中輟的討論，應考量其他變項的影響，例如教師接納、復學生人格特質等。未來的研究者可做一參考。

四、再中輟傾向是對復學生再一次中輟的預測，只能作一預測性的分析，並不代表有再中輟傾向的復學生就一定會再一次的中輟，未來的研究者可以對復學生的再輟作一縱貫性的研究，才能真正了解復學生再中輟的情形。

【參考書目】

一、中文部分

- 中華兒童福利基金會（1998）。*中途輟學問題與對策*。中華兒童福利基金會。
- 王文科、王志宏（2002）。*學習心理學...學習理論導論*。台北：五南圖書出版社。
- 王以仁（1982）。*心理衛生與適應*。台北：心理出版社。
- 王克先（1982）。*學習心理學*。台北：桂冠圖書公司。
- 王明仁、黃木添（1998）。*中途輟學學生服務與輔導*。中華兒童福利基金會。
- 王美娟（1999）。*青少年中輟相關因素與不良社會適應關聯性之研究*。中央警察大學犯罪防治研究所碩士論文。
- 王煥琛、柯華葳（1999）。*青少年心理學*。台北：心理出版社。
- 王麗雯（2000）。*國民中學中輟生復學模式之分析研究-以中途學校與高關懷班為例*。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 王鐘和（1984）。*適應與心理衛生*。台北：文笙書局出版。
- 石培欣（1999）。*國民中學學生家庭環境、同儕關係與學業成就之相關研究*。國立高雄師範大學教育碩士論文。
- 何雪鳳（1999）。*國中中輟生接受社會福利服務過程因應行為探討*。東海大學社會工作研究所論文。
- 吳芝儀（2000）。*中輟學生的危機與轉機*。台北：濤石文化事業公司。
- 吳恬妮（1999）。*探討國中生自我效能與學術地位之關係及其再組對討論中之效應*。國立台灣師範大學科學教育學研究所碩士論文。
- 吳美枝（2001）。*中輟學生之問題與輔導之行動研究*。中正大學犯罪防治研究所碩士論文。
- 吳勝儒（2002）。*高級職業學校學生對智能障礙同儕的態度*。彰化師大特教育研究所碩士論文。

- 吳麗君 (1986)。國民中小學師生對視覺障礙學生接納態度之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 呂怡慧 (2001)。變調的求學路~中途輟學學生對生活事件解釋風格之尋跡。彰化師範大學輔導與諮商研究所碩士論文。
- 宋家慧 (2000)。危機邊緣少年自我效能團體工作方案之績效評估研究。東海大學社會工作學系碩士論文。
- 李永昌 (1989)。台北市國小學生對弱視學生接納態度及其影響因素之研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 李秀貞 (2002)。電腦媒體教學與自我效能對國中理化學習成就之相關研究。國立臺灣師範大學碩士論文。
- 李忠耀 (2002)。心中有愛，溫柔相待-陪三位中輟復學生一段路。台北師院國民教育研究所碩士論文。
- 李旻樺 (2002)。高中學生之自我效能、成功期望、學習任務價值與課業學習動機調整策略之研究。彰化師範大學輔導與諮商研究所碩士論文。
- 李美枝 (1994)。社會心理學。台北：文笙書局出版。
- 李茂政譯 (1987)。影響態度與改變行為。台北：黎明文化事業公司。
- 李碧真 (1992)。國民中學學生對聽覺障礙學生接納態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 李曉晶 (2002)。台灣慈輝班學生在校生活狀況及學校適應之調查研究。花蓮師範大學國民教育研究所碩士論文。
- 周玉真 (1992)。青少年的身體意象滿意度與其自我概念、班級同儕關係之相關研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。
- 林仁和 (2002)。社會心理學。台北：洪葉林世欣 (2000)。國中學生自我概念與同儕觀念之研究。屏東師範大學國育研究所碩士論文。
- 林秀真 (2000)。復學生的學校適應--以花東地區為例。慈濟大學社會工作研究所碩士論文。

- 林桂鳳（1990）。生涯探索期男女學生職業興趣結構及其適配性、一致性、分化性與職業認定之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 林釗瑩（2002）。探討兒童的社會學習..以六年級學生的教學活動為例。台北師範學院數理教育研究所碩士論文
- 林翠湄（1988）。父母的性別角色態度對兒童性別角色態度的影響－父母家務分工模式。國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文。
- 林曉芸（2000）。其實你不懂我的心-中輟少年學習經驗。台灣大學社會研究所碩士論文。
- 林麗華（2002）。目標導向、社會比較、自我效能與課業壓力關係之研究。國立臺灣師範大學輔導與諮商研究所碩士論文。
- 邱佩瑩（1993）。國小學生對自閉症兒童接納態度之研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 施玉鵬（2002）。出生序、父母管教方式對國小高年級學生自我概念、同儕關係、社會興趣之關係研究。臺南師範學院輔導教學碩士論文
- 洪雅雯（2001）。國小學童之人格特質、同儕接納程度與班級氣氛知覺關係之研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文
- 孫志麟（1991）。國民小學教師自我效能及其相關因素之研究。國立政治大學/教育研究所碩士論文
- 徐新逸、黃麗玲（1998）。高中生學業成就自我效能與學業成就表現之探討。教育心理研究，22。
- 翁慧圓（1995）。從家庭系統理論探討國中少年中途輟學因素。社區發展季刊，73。
- 張坤鄉（1998）。原住民國中生中途輟學相關因素與形成過程之研究---以屏東縣為例。國立政治大學教育學博士論文。
- 張春興（1987）。心理學。台北：東華圖書出版公司。
- 張梅禎（2000）。中輟復學生與一般生在生活適應之比較研究。中國文化大學生

- 活應用科學研究所碩士論文。
- 張淑慧 (2001)。 *影響國小教師體育教學效能因素之研究*。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 張淑瑩 (1998)。 *偏差行為國中生復學契機之研究*。東海大學社會工作學系碩士論文。
- 張華葆 (1988)。 *少年犯罪心理研究*。台北：三民書局出版。
- 張滿玲 (1999)。 *社會心理學*。台北：雙葉出版公司。
- 教育部 (2001)。 *國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法*。台北：教育部。
- 教育部 (2002)。 *各國中輟學學生現況及國家政策研究資料*。台北：教育部。
- 教育部 (2003)。 *國民中小學中途輟學學生特性統計分析*。台北：教育部。
- 梁志成 (1992)。 *臺北市高級職業學校學生中途輟學因素及預防策略調查研究*。國立臺灣師範大學工業教育研究所碩士論文。
- 梁茂森 (1998)。國中生學習自我效能量表之編製。 *教育學刊*，14，155-192。
- 許文耀 (1998)。 *影響中途輟學學生扮演學習者的因素及其與犯罪的關係*。教育部訓委會。
- 許雅嵐 (2001)。 *國中班級同儕團體互動之研究*。高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 郭生玉 (2001)。 *心理與教育研究法*。台北：精華書局。
- 郭秀鳳(1995)。 *幼兒家長與幼教工作者對實施融合式幼兒教育意見之探討*。國立臺灣師範大學/特殊教育學系碩士論文。
- 郭昭佑(1999)。 *學校本位評鑑理念與實踐之研究*。國立政治大學教育學系博士論文。
- 郭靜晃、曾華源 (1999)。 *少年福利*。台北：亞太出版社。
- 郭靜晃、曾華源、王順民 (2001)。中途離校青少年現況分析研究。 *行政院青年輔導委員會青年輔導研究報告之一二六*。

- 陳怡璇 (2001)。 *溢出常軌之後~中輟生的生涯與自我認同議題*。 國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文。
- 陳厚仁 (2003)。 *國小六年級被同儕忽視學童之研究*。 國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 陳秋儀 (1998)。 *國民中學中輟復學生所知覺的問題、因應方式與學校生活適應之分析研究*。 彰化師範大學輔導系碩士論文。
- 陳連欣 (1994)。 國民小學班級內低度被同儕接納兒童之調查研究。 *進修推廣部學識學位進修班獨立研究專輯*, 3, 117-154。
- 曾玉 (2001)。 *國中中輟學生輟學原因、自我態度、偏差犯罪防治*。 國立中正大學研究所碩士論文。
- 程炳林 (1991)。 *激勵的學習策略之相關研究*。 國立政治大學教育研究所碩士論文。
- 程秋梅 (2000)。 *漫漫復學路--中輟生復學適應之探討*。 國立臺灣大學社會學研究所碩士論文。
- 黃品端 (2002)。 *少年中途輟學模式預測之探討研究...以台中市少年為例*。 靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文
- 黃崑發 (2001)。 *高中職學生對視覺障礙同儕態度之研究*。 彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文。
- 黃毓華、鄭英耀 (1996)。 一般性自我效能量表之修訂。 *測驗年刊*, 43, 279-285。
- 黃德祥 向天屏 (1999)。 中輟學生行程原因與對策之研究。 *訓育研究*, 38(2), 17-33。
- 黃韻如 (1995)。 *社會福利機構對社工員專業素質之評估研究*。 東海大學社會工作學系碩士論文。
- 涂靜宜 (1999)。 *臺北市自願中途輟學國中少年生活型態相關因素之探討研究*。 中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 楊淑萍 (1995)。 *青少年依附關係,自我尊重與生涯發展之相關研究*。 國立師範

- 大學教育心理與輔導學系碩士論文。
- 溫怡雯 (1999)。 *臺東縣原住民國中中輟復學生之歸因歷程研究*。臺東師範學院教育研究碩士論文。
- 葉亞寧 (2000)。 *中輟生問題與輔導*。台北：師大書苑出版。
- 雷庚玲、曾慧芸 (1999)。「誰說我不聽話，我聽朋友的話」-談青少年社會同儕順從行為之發展現象與成因。 *測驗與輔導*，153，3178-3183。
- 廖克玲譯 (1982)。 *社會學習巨匠..班都拉*。台北：允晨文化實業有限公司。
- 趙柏原 (1999)。 *國中學生自我效能、求助態度與課業求助行為之相關研究*。彰化師範大學教育研究所碩士論文。
- 劉上民 (2000)。 *國中學生中途輟學與復學歷程的認知評估與因應策略分析研究*。國立東華大學教育研究所碩士論文。
- 劉玉玲 (2003)。 *青少年心理學*。台北：心理出版社。
- 劉秀汶 (1999)。國民中學中輟生問題及支援系統之研究。 *訓育研究*，38 (1)，63—80。
- 劉佩雲 (1998)。 *兒童自我調整學習之研究*。國立政治大學教育學系研究所博士論文。
- 厲瑞珍 (2002)。 *南部地區大學應屆畢業生自我統合危機與生*。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。
- 潘正德 (1999)。 *團體動力學*。台北：心理出版社。
- 潘正德 (1999)。 *諮商理論-技術與實務*。台北：心理出版社。
- 蔡慶興 (2002)。 *屏東縣國中中輟復學生輟學原因、學校生活適應與輔導需求之研究*。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 鄭夙芬 (1988)。 *國中復學學生之學校適應初探--以台北縣某國中八位復學學生為例*。東吳大學社會學研究所碩士論文。
- 鄭崇趁 (1998)。輔導中輟學生的權責與方案。 *學生輔導*，55，16-23。

鄭斐娟 (1999)。探討國中生生物柯自我效能與教師期望之關係。國立台灣師範大學科學教育學研究所碩士論文。

鄭照順 (1996)。高壓力青少年所知覺的家庭、社會支持及其因應效能之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文。

賴瑞芳 (2001)。中輟復學生復原力建構歷程之分析研究。彰化師範大學輔導諮商研究所碩士論文。

簡春安、鄒平儀 (1998)。社會工作研究方法。台北：巨流出版社。

蘇秋碧 (1999)。國小六年級被同儕拒絕兒童其被同儕拒絕因素之研究。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。

二、英文部分：

Bandura,A. (1977a). *Social Learning Theory*. Englewood Chiffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura,A. (1977b). *Self-efficacy :Toward a Unifying Theory*. Englewood Chiffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura,A. (1982). Self- efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2) 122-147.

Bandura,A. (1986). Social Foundations of Thought and Action . *A Social Cognitive Theory*. Englewood Chiffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura,A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*,28 (2) 117-148.

Bandura,A. (1997). *Self-efficacy :The Exercise of Control*. New York: Freeman.

Berndt, T.J. (1982). Developmental Changes in Conformity to Peers And Parents. *Developmental Psychology*, 15, p608-616.

Coleman,J.S. (1991). *The Adolescent Society : The Social Life of The Teenager And Its Impact in Education*. New York: The Free Press.

Collins,S.J. & Bissel, K.L. (2002). Students efficacy in a media writing course. *Journalism & Mass Communication Educator*, 56 (4) , p19-36.

Dryfoos B. (1990). *Adolescents at Risk:Prevalence And Prevention*. New York: Oxford University Press.

- Finn, J.D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59, p465-489.
- Hammack, F.M. (1986). Large School Systems' Dropout Reports: An Analysis of Definitions. *Procedures And Finding*. *Teacher College Record*, 87 (3) p324-341.
- Johnson, R.E. (1979). *Juvenile Delinquency And Its Origin*. Cambridge University Press.
- Morrow, G. (1990). *Standardizing Practice in The Analysis of School Dropout*. *Teacher College Record*, 87 (3) pp342-355.
- NCES (1995). *State Dropout Data Collection Practices: 1991-92 School Year*. U.S. Department of Educational Research and Improvement.
- Orr, M.T. (1989). *Keeping Students in School*. San Francisco, California & London : Jossey-Bass Inc.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy Beliefs In Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66, p543-578.
- Schunk, D.H. (1994). Self-regulation of Self-efficacy And Attributions in Academic Setting. In D.H. Schunk, B.J. Zimmerman (Eds.) *Self-regulation of Learning and Performance: Issues And Educational Implications*. p.75-99, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D.H., & Rice, J.M. (1987). Strategy value information and children's reading comprehension. *The Annual Meeting of The American Educational Research Association*. Washington DC. April : p20-24.
- Shaffer, D. (1995). *Social And Personality Development*. Brooks Cole, A Division of Wadsworth.
- UNESCO, IBE. (1972). *A Statistical Study of Wastage at School*. Paris. UNESCO
- Woolfolk, A.E. & W.K. (1990). Prospective Teachers Sense of Efficacy And Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-89.
- Zimmerman, B.J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B.J. Zimmerman, & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: theory, research, and practice*, 1-25. New York: Springer-Verlag New York Inc.

三、譯文部分

McWhirter (1998). *新新人類五大危機綜合輔導策略* (王寶墉譯)。台北：揚智文化事業公司。

Christine.Marlow (2001). *社會工作研究方法* (石志偉等譯)。台北：洪葉出版社。

W.Lawrence Neuman (2001). *社會研究方法-質化與量化取向* (朱柔若譯)。台北：揚智文化事業公司。

Margaret.E.Gredler (1994). *學習理論與教學運用* (吳幸儀譯)。台北：心理出版社。

RodertM.Gagne (2000). *學習與教學* (趙居蓮譯)。台北：心理出版社。

四、網路資源部分

台北縣教育局 (2004)。特教課中輟生業務。取自 <http://edu.tpc.tw/edu/a/a-8asp>。

教育部訓委會 (2004)。82 學年至 91 學年國民中小學中輟生統計。取自 <http://maseduc.moe.gov.tw/dropout/board1/title.asp?open>

教育部統計處 (2004)。各級學校人數統計表。取自 <http://www.edu.tw/EDU-WEB/Web/STAISTICS/index/htm>。

親愛的同學您好：

感謝您在繁忙的課業與沉重的壓力中，撥空填寫這份問卷。這份問卷的目的是想瞭解中輟復學生的自我效能與被同儕接納感。因此您的意見十分的重要。此外，這不是考試，答案並沒有對與錯，您只要依真實的感覺、情況回答即可。

本問卷純粹作學術研究之用，不做個別處理，和您的成績一點關係都沒有，敬請安心作答，並勿遺漏任何一題！謝謝您的協助與合作。

第一部份：基本資料調查表（請在適當的□中打勾）

一、性別：1.男 2.女

二、年級：一年級 二年級 三年級

三、年齡：13-14 歲未滿 14-15 歲未滿 15-16 歲未滿 16 歲以上

四、我第一次離開學校（輟學）時的年級：國一 國二 國三

五、我曾經有過輟學的經驗：一次 二次 三次 四次

六、我的父母親婚姻狀況：婚姻正常 分居 已經離婚 喪偶

其他（包括父母雙亡、離婚但同住、父母其中一人已再婚）

七、父親教育程度：

小學 國中 高中（職） 大學（大專） 研究所以上（碩、博士）

八、母親教育程度：

小學 國中 高中（職） 大學（大專） 研究所以上（碩、博士）

九、父母親職業

父 母

半技術、非技術人員：包括船員、工人、學徒、攤販、特種營業人員（舞女、酒女）、士兵、無業、家庭主婦等。

技術性人員：包括技工、水電工、店員、售貨員、司機、裁縫、廚師等

半專業人員及一般性公務人員：包括公務員、小學教師、技術員、軍官、小型工廠老闆、警察...等。

專業人員、中級行政人員：包括中小學校長、中學教師、中型商業經理人員、工程師、會計師、建築師、法官、律師等。

高級專業人員、高級行政人員：包括醫師、教授、大專院校校長、科學家、大企業家等。

十、我和父親的關係：無父親 和諧 普通 不說話（冷戰） 常吵架 冷淡

十一、我和母親的關係：無母親 和諧 普通 不說話（冷戰） 常吵架 冷淡

十二、父親對我的管教態度：無父親 民主式 放任式 權威式

十三、母親對我的管教態度：無母親 民主式 放任式 權威式

第二部份 中輟復學生自我效能問卷

填答說明：本量表共 26 題，每題都有 4 個選項：「非常不同意」、「不同意」、「同意」、「非常同意」，請依您自己看法，勾選最適當的一項。

- | | 非
常
不
同
意 | 不
同
意 | 同
意 | 非
常
同
意 |
|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 我對我的學習能力有信心。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 只要我肯努力，就能克服學習上的困難。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 對於我有興趣的科目，我可以學得好。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 我相信自己不會受別人的引誘。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 我相信自己能與老師們和睦相處。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 我相信自己可以交到真心的朋友。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. 我會遵守學校的規定。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. 我可以達到老師對秩序與整潔的要求。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. 我打算去克服討厭上學的心理。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10.我打算心情煩悶也會去上學。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11.我會事前做好準備再去上課。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12.我對學校課業已經做好規劃。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.我打算多花一點時間與班上同學相處。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14.復學後，我要和老師建立良好的關係。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.做一件事之前，我會先想想是否會違反校規。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16.去了解什麼事是可以做的，什麼事是不可以做的。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17.我復學後要心平氣和地處理問題。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18.復學後我要用正當的方法來發洩情緒。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19.即使我不會寫，我也會準時交作業。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20.我會主動幫助有需要幫助的同學。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21.我會努力改變老師對我的印象。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22.我會努力銷過。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23.我會克制自己不去犯錯。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24.心裡的緊張與焦慮，不會影響我對復學的堅持。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25.心情不好時我會去找輔導老師談。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26.我會努力讓自己習慣復學後的學校生活。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

第三部份：中輟復學生同儕接納問卷

填答說明：本量表共 24 題，每題都有 4 個選項：「非常不同意」、「不同意」、「同意」、「非常同意」，請依您自己看法，勾選最適當的一項。

- | | 非常
不同
意 | 不
同
意 | 同
意 | 非常
同
意 |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 班上同學會邀請我參加各項活動。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 班上同學願意接近我。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 當班上有分組活動時，同學願意和我同一組。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 班上同學願意和我一起玩。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 班上同學有困難時，會找我幫忙。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 班上同學願意和我一起坐。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. 班上同學願意與我在上下學途中同行。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. 我覺得班上同學排斥我。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. 當我在某一方面有表現時，班上同學會稱讚我。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. 如果有符合我專長的比賽，同學會推派我參加。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. 同學把我當成是班上的一份子。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. 在班上，沒人在意我講什麼。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. 同學對我的言行舉止漠不關心。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. 班上同學有給我精神上的鼓勵。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. 班上同學會幫助我建立信心。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. 班上同學有鼓勵我要改掉不好的習慣。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. 班上同學有鼓勵我要在課堂上好好表現。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. 班上同學有鼓勵我要天天準時上學。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. 我忘記帶學校用品時班上同學願意借我。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. 當我心情不好時，班上同學會安慰我。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. 當我在功課上有不會的地方，班上同學願意教我。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. 班上同學會主動告訴我學校公佈的事情。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. 我在班上也可以交到一些好朋友。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. 我聽不懂老師交代的事時，班上同學會解釋給我聽。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

第四部份 中輟復學生再中輟傾向問卷

填答說明：本量表共 9 題，每題都有 4 個選項：「非常不同意」、「不同意」、「同意」、「非常同意」，請依您自己看法，勾選最適當的一項。

- | | 非
常
不
同
意 | 不
同
意 | 同
意 | 非
常
同
意 |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 我對自己復學能不能成功沒有把握。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 我不想上學。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 我想我會再中輟。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 我認為上學對我而言是不重要的。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 復學後，我曾向他人說過我不想上學。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 復學後我還是有遲到的情形。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. 復學後我還是有早退的情形。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. 復學後我曾經有翹課的情形。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. 復學後我有只挑我喜歡的課上的情形。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |