

# 國中生社會目標對攻擊行為的影響： 檢視班級氣氛與性別之調節角色

趙敏安\* 程景琳\*\*

## 摘要

本研究旨在探討國中生的社會目標對於攻擊行為的影響，並進一步檢視班級氣氛及性別在社會目標對攻擊行為間的調節作用。本研究使用便利取樣，研究參與者為261位國中學生。研究工具使用「社會目標量表」、「班級同儕脈絡問卷」、「攻擊行為量表」。本研究以多元迴歸進行資料分析，獲得下述研究結果：在支配目標方面，低正向和高衝突的班級氣氛下，高支配目標的男生出現較高程度的外顯攻擊；在高自在的班級氣氛下，高支配目標的男、女生皆出現較高程度的外顯攻擊。在親密目標方面，高自在的班級氣氛下，高親密目標的女生會出現較高程度的關係攻擊。在受歡迎目標方面，高衝突的班級氣氛下，高受歡迎目標的男生會出現較高程度的外顯攻擊。本研究結果顯示，教育現場的教師若能了解學生的人際互動目標並營造正向的同儕互動氛圍將有助於減少校園中的攻擊行為。

**關鍵詞：**外顯攻擊、社會目標、班級氣氛、關係攻擊



DOI: 10.6869/THJER.202206\_39(1).0003

投稿日期：2022年6月29日，2022年10月26日修改完畢，2022年11月3日通過採用

\* 趙敏安，國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系研究生，E-mail: angelachuo2179@gmail.com

\*\* 程景琳（通訊作者），國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系教授，E-mail: clcheng@ntnu.edu.tw

## 壹、前言

近年來國際間逐漸重視校園攻擊的議題，根據PISA（Programme for International Student Assessment）針對OECD（Organisation for Economic Cooperation and Development）國家青少年的調查報告結果顯示，青少年在學校一個月內會遭遇數次霸凌事件的比例從2015年的19%提升至2018年的23%（Saldiraner & Gizir, 2021）。對於青少年而言，不論是行使攻擊或是遭遇攻擊者，既有研究皆顯示，這些負向人際互動經驗會對青少年往後的社會心理適應及學業成就造成負面的影響（Behrhorst, Sullivan, & Sutherland, 2020; Dawes, 2017）。故探討青少年出現攻擊行為的相關因素更顯重要。

在Anderson與Bushman（2002）所提出之「一般性攻擊模型」（general aggression model）中，認為「個人」及「情境」因素間的交互作用，是探討攻擊行為是否出現的重要原因。而Salmivalli、Ojanen、Haanpää和Peets（2005）及López、Pérez、Ochoa和Ruiz（2008）亦強調，在探討青少年階段之個人因素對於攻擊行為的影響時，必須同時考慮社會脈絡（social context），才能更全面地了解攻擊行為的原因。針對個人層面之因素，根據McClelland（1985）的成就動機理論（achievement motivation theory）可知，個體普遍期待能在社會性需求中獲得成就（achievement）、權力（power）及連結（affiliation）上的滿足。本研究認為，此亦反映出青少年渴望能在團體中受同儕歡迎、成為有影響力的中心人物、以及在同儕關係中獲得情緒抒發及被朋友理解等三個面向的社會需求，故青少年在同儕互動中的社會行為表現應該會與其所期待的社會目標（social goal）有關。

依據Bronfenbrenner（1979）的生態系統理論（ecological systems theory），就環境層面之因素而言，教室是青少年與同儕微系統（microsystem）進行互動的重要場域，在雙向互動過程中所累積的人際經驗，會影響青少年後續的社會適應能力（Boor-Klip, Segers, Hendrickx, & Cillessen, 2016）。有許多實徵研究指出，在同儕支持較高的教室氣氛下，青少年較能發展出正向的自我概念、獲得情感上的支持，而較少出現攻擊行為（Guhn, Schonert-Reichl, Gadermann, Hymel, & Hertzman,

2013; Henry, Farrell, Schoeny, Tolan, & Dymnicki, 2011; Laninga-Wijnen et al., 2019)；反之，負向的同儕互動氛圍，會使青少年擔心若自己沒有表現符合團體所期待的行為模式，則自己可能會被孤立或成為霸凌的目標，因而表現出較多的攻擊行為 (Bettencourt & Farrell, 2013; Gommans, Sandstrom, Stevens, ter Bogt, & Cillessen, 2017)。

此外，性別因素也是探討青少年攻擊行為需考量的重要角度；因不同性別所重視的人際目標可能並不相同，傾向使用的攻擊手段可能也有差異。例如：女生相對較重視同儕團體中之情感連結、強調能受到同儕喜愛的社會目標，較傾向於使用隱晦性的關係攻擊；而男生則相對較重視在團體中的支配度、強調能獲得較高地位的社會目標，較常使用外顯性的肢體攻擊 (Hawley, Little, & Card, 2008; Rose & Rudolph, 2006)。然而，迄今國內研究仍鮮少探討從個體社會認知與外在環境間的交互作用，是如何影響青少年的攻擊行為，故本研究擬同時檢視個人層面（即社會目標）及環境層面（即同儕互動氣氛）的因素與青少年攻擊行為的關聯，並考量性別因素的可能效果；期能藉由實證研究的結果，協助澄清這些因素在青少年攻擊行為上所扮演的角色，以利未來教育人員能在教室脈絡下，藉由減少危險因子（負向的同儕互動氣氛），進而有效降低國中校園的攻擊行為。

## 貳、文獻回顧

### 一、青少年攻擊行為之相關因素

攻擊行為指個體具有敵意及目的性地去傷害攻擊目標，同時被攻擊者會設法避免此行為發生在自己身上 (Anderson & Bushman, 2002)。根據攻擊行為的形式 (form)，可分為外顯攻擊 (overt aggression) 及關係攻擊 (relational aggression)；前者指「透過外在的肢體攻擊、言語攻擊來傷害他人」，後者指「透過操弄或是破壞同儕關係的方式來達到傷害他人的目的」 (Crick & Grotpeter, 1995)。研究顯示，無論是外顯或關係形式的攻擊行為皆會對於青少年後續的社會適應造成負向的影響，例如：可能會出現更多高風險行為、憂鬱、孤寂感、低自尊等

(López, Jiménez, & Moreno, 2018; Preddy & Fite, 2012)。故了解可能會影響青少年出現攻擊行為的相關因素相形重要。

青少年隨著認知發展的成熟能更細緻地處理社會訊息，出現攻擊行為的原因漸趨多元 (Crick & Grotpeter, 1995; Ojanen, Findley, & Fuller, 2012)；例如：青少年會評估攻擊行為是否會對於自己在班上的人際關係造成傷害、會不會破壞自己的友誼等，也能考量攻擊行為的後果所可能造成的影響。Crick與Dodge (1994)的社會訊息處理 (social information processing) 理論主張，是否出現攻擊行為會經歷六個步驟的訊息處理歷程，即：個體會先將社會訊息 (外在環境) 進行編碼和解釋，並根據自己的社會目標進行選擇並評估行為出現的後果。可見，個體本身的社會認知因素是影響攻擊行為的重要原因。過去的研究亦顯示，關係攻擊或外顯攻擊行為的相關特性不盡相似，例如：青少年出現關係攻擊行為的相關因素為：想在同儕團體中擁有高人氣 (Mayeux, 2014)、藉由操弄關係的方式維持與好朋友的友誼關係 (Sandstrom, 2018)、能達到自己所期待的社會目標 (Wright, Li, & Shi, 2014) 等，而外顯攻擊行為的相關影響因素則包含：想在班上擁有支配他人的權力 (Sijtsema, Veenstra, Lindenberg, & Salmivalli, 2009)、曾在班上遭遇霸凌事件 (Lansford, Malone, Dodge, Pettit, & Bates, 2010; Ttofi, Farrington, & Lösel, 2012) 等。

Bronfenbrenner (1979) 之生態系統理論指出，個體的行為表現會受到個人特性、發展階段、生態背景因素之交互作用的動態過程所影響。Eccles等人 (1993) 所提出之「個人—環境適配」 (person-environment-fit) 架構，強調青少年因發展上的變化，其所重視的心理需求 (如：自主性) 若與外在社會環境 (如：班級中之師生互動品質) 能相互配合，將利於個體後續有較佳的社會適應。過去的研究亦顯示，個人因素與環境因素兩者間的交互作用會影響個體後續行為的表現 (Kiefer & Ryan, 2008)。Hong與Espelage (2012) 根據生態系統理論所進行的回顧性研究指出，在微系統之教室脈絡下的同儕互動方式與個人特質是影響青少年出現攻擊行為的重要原因。此亦對應Anderson與Bushman (2002) 所提出之一般性攻擊行為模型之主張，即：個人因素 (如：特質、信念等) 與情境因素 (如：攻擊性線索、挫折情境等) 的

交互作用結果，是個體判斷及決定是否表現攻擊行為的重要原因。

從上述之理論觀點及研究發現，可歸納出青少年是否出現攻擊行為除了會受到個人因素（如：社會目標、人際信念）及外在環境因素（如：班級中同儕互動方式）所造成的影響；且個人因素及環境因素的交互作用，亦是影響攻擊行為是否會出現的重要條件。國內過去針對青少年攻擊行為的相關個人因素研究中，許多是從自我概念（藍珮君，2005；顏綵思、魏麗敏，2005；譚子文、董旭英，2010）及社會排斥經驗（陳巧雲、柯政宏、游家權，2017）進行探討；針對教室氣氛的研究多從整體的學習環境、教室規範（粘絢雯、程景琳，2010；劉力豪，2013）進行討論，相對缺乏同時從個人的人際互動目標及學生所知覺之班級同儕互動氣氛如何影響攻擊行為的機制進行探究。

## 二、青少年的社會目標與攻擊行為

社會目標反映出個人認知表徵中與他人互動時所試圖達到的目標（Crick & Dodge, 1994）。青少年會隨著外在環境的變化，不斷建構社會認知系統，從過程中檢視所訂定的社會目標是否合適於現在所處的情境（Wentzel, 2002），且其所期待達到的社會目標會影響後續的行為表現（Dawes & Xie, 2014）。過去的研究通常以三種取向進行社會目標的探討，茲分述於下。

第一種常見的取向為Dweck與Leggett（1988）所提出的成就目標理論（achievement goal theory），此取向將社會目標區分為發展型目標（social developing goal）、趨向展現型目標（demonstration-approach goal）及迴避展現型目標（demonstration-avoid goal）。發展型目標指個體在社會互動中，重視精進自己的社會能力，並維持人際互動中的友誼品質；趨向展現型目標指個體著重於展現自己的社會能力，追求在團體中能獲得良好的聲譽及地位；迴避展現型目標則是指個體想透過證明自己的社會能力不差，以避免自己遭受同儕的負面評價（Ryan & Shim, 2008）。根據此種觀點進行社會目標與攻擊行為的研究結果發現，發展型目標較高者會想要在同儕互動的過程中，增進自己的社交技巧、加深彼此的關係品質，因而發展出較具適應性的問題解決能力

及較少的外顯攻擊行為；趨向展現型目標較高者會在人際互動中出現較多疏離（disengagement）、報復等攻擊行為，來增加自己在團體中的地位；而迴避展現型目標較高者與攻擊行為較無關聯，但在人際互動中會表現出較多退縮且焦慮的行為，導致不易和他人建立親密的友誼關係（Rudolph, Abaied, Flynn, Sugimura, & Agoston, 2011; Ryan & Shim, 2008）。

第二種常見的取向為Ojanen、Grönroos與Salmivalli（2005）所主張之二類社會目標，反映出個體對於同儕關係有不同的期待，分別是：共同關係目標（communal goals）及個人主體目標（agentic goals）；前者指個體重視與朋友建立較親密的情感關係，且在行為上會避免與他人發生衝突，後者指個體在與他人互動過程中，較重視自身在團體中的權力與地位，進而傾向隱藏自己真實的想法和感受，行為上傾向出現較多攻擊行為。過往的研究發現，共同關係目標較高者，傾向表現出較多合作、互惠、同理等正向品質的同儕關係、及出現較少的攻擊行為，故在班級中較受同儕所喜愛（Dawes, 2017; Ojanen & Nostrand, 2014）。個人主體目標較高者因重視自己的支配性，進而導致後續出現較高程度的外顯攻擊及關係攻擊，同時因能在班級中獲得高受歡迎度的正向回饋，進而增強其使用攻擊行為來達到或維持高聲望之目的（Sijtsema et al., 2009）。而Ojanen與Nostrand（2014）針對12~14歲青少年的縱貫研究也發現，個人主體目標能正向預測青少年後續會出現更多的關係攻擊行為，共同關係目標則會負向預測青少年後續出現外顯攻擊行為。

第三種取向為Jarvinen與Nicholls（1996）提出的目標內容取向（goal content approach），包含三個面向：1. 支配（dominance）目標：指個體期待自己在同儕關係中所擁有的權力高過於其他同儕，而具主導性的地位，並預期同儕表現出順從及害怕的反應；2. 受歡迎（popularity）目標：指個體希望自己能在團體中有較高的社會地位，且在同儕團體中有很高的聲譽（prestige）；3. 親密（intimacy）目標：指個體重視自己能在同儕關係中獲得情感上的支持，並能與同儕相互表露（disclosure）彼此的想法和感受（Kiefer & Ryan, 2008）。Dawes與Xie（2014）針對前青少年期的縱貫研究結果發現，受歡迎目標能正向預測關係攻擊和肢體攻擊，但受歡迎目標與關係攻擊的關聯只出現於原先在

班上屬於高社會地位者；此外，無論其為高或低受歡迎目標者，使用關係攻擊皆能預測後來有較高的受歡迎度。Dumas、Davis與Ellis（2019）針對國中青少年受歡迎目標的縱貫研究顯示，受歡迎目標能正向預測後續出現關係攻擊。支配性目標較高者，可能會為了維持自己在班級中的權力、而使用外顯攻擊和關係攻擊行為；受歡迎目標雖然也與獲取班級中較高的社會地位及攻擊行為的出現有關（Li & Wright, 2014），但其在意的是自己在班級中受同儕喜愛及受歡迎的程度，並不像支配目標是重視同儕對其表現出害怕及服從的行為。綜合上述研究結果可知，支配目標高者傾向透過外顯的攻擊行為反映自己在團體中的支配性權力，而受歡迎目標高者可能會使用較隱晦的關係攻擊方式來獲取在班級中更高的社會地位。故在探討社會目標與攻擊行為間的關聯時，應將不同形式的攻擊行為進行區分。

### 三、班級氣氛與攻擊行為

考量教室脈絡是青少年與同儕相處的重要場域（Cappella & Hwang, 2015），其所知覺到的班級互動氛圍，應該會對於青少年的人際互動行為產生重要的影響。過去的研究顯示，青少年在同儕支持度較高的班級氣氛中，能有較正向的學校適應，並有助於青少年發展出正向的自我概念及自我價值感（Guhn et al., 2013; Ojanen, Aunola, & Salmivalli, 2007; Wentzel, Battle, Russell, & Looney, 2010），和較少出現外化性的攻擊行為及內化性的情緒困擾（Bettencourt & Farrell, 2013; Guhn et al., 2013; Kuperminc, Leadbeater, & Blatt, 2001）。

而在班級氣氛與攻擊行為的相關研究中，Elsaesser、Gorman-Smith與Henry（2013）針對5,625位青少年探討同儕互動氣氛（student-student interpersonal climate）與關係攻擊的研究發現，學生處在正向同儕互動的教室脈絡中，能減少其後續關係攻擊的出現。Henry等人（2011）針對5,106位學生，進行班級脈絡與攻擊行為的研究結果顯示，小學六年級的正向同儕互動班級氣氛，能負向預測後續在國中二年級時的肢體攻擊行為，且能預測學生後續有較低的攻擊行為規範信念。Guhn等人（2013）的研究亦指出，高同儕支持的班級氣氛能減少學生後續的攻

擊行為。Barth、Dunlap、Dane、Lochman與Wells（2004）針對1,382位中、高年級的國小學生，進行兩年的縱貫研究結果發現，小學四年級時負向的教室情境（包含：攻擊、負向的同儕關係、負向的學業目標）能預測小學五年級時學生出現較高的外顯攻擊行為。

綜觀上述的研究發現，顯示青少年出現攻擊行為受教室中同儕互動情境影響甚大，故檢視青少年所處教室脈絡之同儕互動氛圍應有助於澄清對其攻擊行為機制的了解。

#### 四、社會目標、班級氣氛、性別與攻擊行為

根據社會認知理論的觀點，個體的社會目標會根據社會環境所給予的訊息和回饋，從過去的互動經驗中建構出對於人際關係的信念（Jarvinen & Nicholls, 1996）。Makara與Madjar（2015）探討14~18歲青少年之社會目標發展軌跡，持續三年的縱貫研究結果發現，個體的社會目標雖然有穩定性，但也會受到青少年所知覺之同儕互動氣氛而影響。Kiefer、Matthews、Montesino、Arango與Preece（2013）針對小五和小六學生進行為期一年的縱貫研究發現，同儕支持程度較高的教室脈絡能負向預測學生的支配目標、也能正向預測學生的親密目標。Salmivalli等人（2005）針對11~13歲青少年的研究結果也發現，青少年所知覺之正向班級氣氛（即對於班級互動的氛圍感到安全）與其共同關係目標具有正向關聯。而Kuperminc等人（2001）以「個人—環境適配架構」（Eccles et al., 1993）檢視13~14歲青少年的社會認知因素與內、外化行為問題的關聯，顯示正、負向學校氣氛對此關聯具有顯著調節效果。從上述研究結果可見，青少年的社會目標會受其所處教室脈絡中之同儕互動氣氛所影響。

此外，過去的研究顯示性別因素可能也會有所影響。例如：針對社會目標的研究結果顯示，男生的支配目標及受歡迎目標較女生高，而女生的親密目標較男生高（Kiefer & Ryan, 2008; Makara & Madjar, 2015）。多數針對攻擊行為的研究發現，青少年階段的男生行使外顯的肢體攻擊和言語攻擊高於女生，而女生的關係攻擊行為高過於男生（Owens, Daly, & Slee, 2005）。而針對班級氣氛與攻擊行為之關聯的研



究顯示，青少年所知覺之教室同儕互動氣氛會與外化性問題行為有關，且對於男生的影響大過於女生（Kuperminc et al., 2001）。故本研究探討社會目標與攻擊行為的關聯是否受到班級氣氛所調節，也同時將性別因素的影響納入考量。

本研究所探討的社會目標乃採用Jarvinen和Nicholls（1996）及Kiefer和Ryan（2008）的目標內容取向，其主張特定面向的社會目標（即受歡迎、支配、親密），在不同的社會情境中會對於個體的行為表現產生影響（Kiefer et al., 2013）。針對班級氣氛，本研究採用Boor-Klip等人（2016）的作法，以「班級同儕脈絡問卷」（Classroom Peer Context Questionnaire）直接測量學生主觀知覺之教室同儕互動氣氛，作為班級氣氛的評估。

綜合上述，本研究推測班級氣氛應會對於青少年的社會目標與攻擊行為的關聯產生影響。雖然多數研究結果顯示，支配目標及受歡迎目標與高攻擊行為有相關，而親密目標與低攻擊行為有關，但若將班級氣氛納入考量，是否可能對於二者的關聯造成影響？例如，正向的班級氣氛是否可能扮演高支配目標與攻擊行為間的緩衝角色？而在負向的班級氣氛下，是否可能會惡化高支配目標與攻擊行為間的關聯？此外，這些關聯的強度是否也可能因為不同的性別而有所差異？然而，迄今尚未有研究探討，在青少年的社會目標與攻擊行為的關聯，是否同時會受到正負向班級氣氛及性別因素的影響；本研究嘗試對此議題進行初步探討，尚難以針對各變項的具體關聯擬定明確的研究假設。

故本研究之目的乃檢視青少年之社會目標與攻擊行為的關聯，是如何受到班級氣氛及性別因素所影響，研究架構如圖1所示。具體而言，本研究之研究問題為：

- （一）社會目標（支配、受歡迎、親密目標）與攻擊行為（關係、外顯攻擊）之相關情形為何？
- （二）班級氣氛與攻擊行為（關係、外顯攻擊）的相關情形為何？
- （三）社會目標與攻擊行為的關聯是否受到班級氣氛及性別所調節？

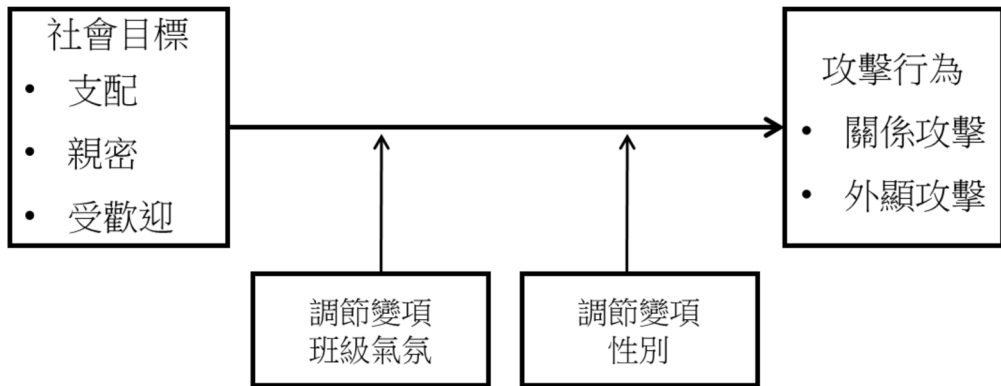


圖1 研究架構圖

## 參、研究方法

### 一、研究參與者

本研究使用便利取樣的方式，研究參與者來自臺北市一所公立國中共11個班級的261位學生，其中包含八年級學生153名（58.6%）及九年級學生108名（41.4%），男生133名（51%）及女生128名（49%），平均年齡14.64歲（標準差0.59）。因考量本研究所測量之班級氣氛，需透過長時間的同儕相處經驗，較能真實反映出學生所知覺之同學互動情況，故研究參與者並未包含剛入學的七年級學生。

### 二、研究程序

各班參與研究的學生皆在獲得家長的知情同意之後，才接受問卷調查。經各參與研究班級的導師安排施測時間後，由受過訓練的研究人員入班進行問卷的團體施測；施測當天先向受測學生進行填答說明，確保學生了解問卷作答方式，並提醒學生在填答問卷時不可討論或觀看他人的答案，以維護個人的隱私，且強調研究人員對於問卷資料保密性的相關措施。

### 三、研究工具

#### (一) 社會目標量表

本量表來源為Kiefer與Ryan（2008）根據Jarvinen與Nicholls（1996）的社會目標問卷（Social Goal Questionnaire）修訂而來。本研究團隊在完成原文量表的中譯後，以個別訪談方式詢問國中學生對題意之理解，並請中學教師提供修改用詞之建議，後續再由熟悉中英雙語的研究人員進行中文版題項的回譯（backtranslation），以確定其與原文量表內容的對應性。中文版如同原量表，包含「受歡迎」、「支配」以及「親密」三個分量表，每個分量表皆為4題，全量表共計12題。填答者以「非常不符合」、「較不符合」、「有時符合」、「大致符合」、「非常符合」五個選項（1~5分）作答，得分越高表示填答者具有該社會目標之程度越高。各分量表之內涵及題目敘述如下：「受歡迎目標」指個體在與同儕互動的過程中，期待自己在團體中能被同儕所喜愛和擁有高人氣的社會地位（題目如：當我和朋友在一起時，我希望每個人都當我朋友）。「支配目標」指個體在與同儕互動的過程中，期待自己在同儕團體中擁有權力高過於他人的支配性（題目如：當我和朋友在一起時，我會想要他們照著我要求的去做）。「親密目標」指個體在與同儕互動的過程中，期待能從關係中建立親密的情感連結（題目如：當我和朋友在一起時，我希望我能了解他們的感受）。

以本研究樣本進行信度分析，社會目標全量表之Cronbach's  $\alpha$  為 .792，「受歡迎」分量表之Cronbach's  $\alpha$  為 .819、「支配」分量表之Cronbach's  $\alpha$  為 .646、「親密」分量表之Cronbach's  $\alpha$  為 .804。驗證性因素分析結果顯示模式和資料適配的情形尚可（ $\chi^2 = 143.470$ , RMSEA = .083, 90% CI = .067 ~ .100, CFI = .912, SRMR = .077），各題項的因素負荷量介於0.354~0.858，顯示社會目標量表具有可接受之信度及效度。

#### (二) 班級氣氛量表

本量表來源為Boor-Klip等人（2016）所編製的「班級同儕脈絡問卷」（Classroom Peer Context Questionnaire），本研究針對此量表進行

中譯與反譯的過程，即如同上述之「社會目標量表」的翻譯程序。班級氣氛量表包含5個分向度共19題，即「自在」(comfort) 4題、「合作」(cooperation) 3題、「衝突」(conflict) 4題、「凝聚」(cohesion) 4題、「孤立」(isolation) 4題。填答者以「非常不符合」、「較不符合」、「有時符合」、「大致符合」、「非常符合」五個選項(1~5分)作答，得分越高，表示填答者知覺其教室情境具有該項特性的程度越高。各分量表之內涵及題目敘述如下：「自在」指在班級中，個體能自在地做自己(題目如：在我們班上，我覺得很自在)。「合作」指在班級中，同學間會彼此幫忙(題目如：在我們班上，同學能夠分工合作)。「衝突」指在班級中，同學間互相爭吵和欺負他人(題目如：在我們班上，同學會互相爭吵)。「凝聚」指在班級中，同學對自己班級有向心力(題目如：在我們班上，大家都是朋友)。「孤立」指在班級中，有同學會被排斥於團體之外而落單(題目如：在我們班上，有些同學幾乎沒人想跟他們一起玩)。以本研究樣本進行信度分析，班級氣氛全量表之Cronbach's  $\alpha$  為 .761，「自在」分量表之Cronbach's  $\alpha$  為 .846、「合作」分量表之Cronbach's  $\alpha$  為 .807、「衝突」分量表之Cronbach's  $\alpha$  為 .652、「凝聚」分量表之Cronbach's  $\alpha$  為 .871、「孤立」分量表之Cronbach's  $\alpha$  為 .843。驗證性因素分析結果顯示模式和資料適配的情形良好( $\chi^2 = 345.183$ , RMSEA = .074, 90% CI = .064 ~ .084, CFI = .919, SRMR = .054)，各題項的因素負荷量介於0.424~0.829，顯示本量表具有可接受的信度及效度。

### (三) 攻擊行為量表

本研究使用Cheng (2014) 之「同儕攻擊行為量表」，此量表包含「關係攻擊」6題(如：「當我對某個同學生氣時，我會叫大家不要讓這個人加入團體或活動中」)以及「外顯攻擊」4題(如：「當我對某個同學生氣時，我會以某些肢體上的動作傷害他」)。填答者以「從未這樣」、「很少這樣」、「有時這樣」、「常常這樣」、「總是這樣」五個選項(1~5分)作答，得分越高，表示填答者表現該類型攻擊行為之頻率越高。以本研究樣本進行信度分析，全量表之Cronbach's  $\alpha$  為

.826，「關係攻擊」分量表之Cronbach's  $\alpha$  為 .771、「外顯攻擊」分量表之Cronbach's  $\alpha$  為 .777。驗證性因素分析結果顯示模式和資料適配的情形尚可（ $\chi^2 = 94.562$ , RMSEA = .089, 90% CI = .069 ~ .109, CFI = .940, SRMR = .060），各題項的因素負荷量介於0.353~0.884，顯示本量表具有尚可接受的信度及效度。

#### 四、資料分析

本研究以SPSS for Windows 23.0套裝軟體及Mplus 8.4套裝軟體進行各項統計分析。使用Mplus 8.4對於問卷進行驗證性因素分析以檢視問卷中題項的適配情形及效度；以SPSS for Windows 23.0進行描述統計、Pearson's積差相關、階層迴歸以檢視交互作用的調節效果。

以階層迴歸檢驗性別、班級氣氛對於社會目標與攻擊行為的交互作用時，先確認各連續變項之偏態與峰度符合常態分配之標準（Kline, 2011），並將類別變項（性別）轉化為虛擬變數（dummy variable），將男生編碼為「1」、女生編碼為「0」，進行虛擬變數迴歸分析。同時為了減少多元共線性而影響統計結果，先將自變項為連續變項者進行平減後再進行後續分析（邱皓政，2019），在進行調節效果檢驗前，已確認模型中的自變項及調節變項VIF值皆小於10，沒有多元共線性的問題。後續以Aiken、West與Reno（1991）及Dawson與Richter（2006）所提的多元迴歸概念進行兩階的單純斜率（simple slope test）及三階的單純斜率檢定（simple simple slope test），並於研究結果中呈現有達顯著交互作用之調節作用圖。

### 肆、結果與討論

#### 一、社會目標、班級氣氛與攻擊行為之關聯

本研究各變項之平均數、標準差及Pearson's積差相關，如表1所示。

表1

全體樣本之描述統計及相關

	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.1	3.2
1.1支配	-									
1.2親密	-.05	-								
1.3受歡迎	.34***	.45***	-							
2.1自在	-.08	.22***	.16***	-						
2.2合作	-.18**	.21**	.01	.64***	-					
2.3凝聚	-.15*	.15*	.10	.67***	.80***	-				
2.4衝突	.23***	-.09	.05	-.25***	-.30***	-.36***	-			
2.5孤立	.15*	-.01	.07	-.10	-.13*	-.23***	.42***	-		
3.1關係攻擊	.18**	-.01	.13*	-.17**	-.22***	-.24***	.27***	.27***	-	
3.2外顯攻擊	.30***	-.18*	.07	-.13*	-.23***	-.17***	.30***	.16**	.51***	-
平均數	1.86	4.10	3.13	3.84	3.66	3.30	2.66	3.51	1.91	1.54
標準差	.70	.76	.98	.83	.76	.85	.68	.91	.66	.61

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ 社會目標：1.1~1.3；班級氣氛：2.1~2.5；攻擊行為：3.1~3.2

由表1可見，支配目標與攻擊行為具有正相關，親密目標與外顯攻擊行為具有負相關，受歡迎目標與關係攻擊具有正相關，此相關分析結果符合研究假設（一）。過去多數的研究結果顯示，高支配目標者會為了能在班上有較高的影響力和擁有社會資源，而較傾向使用攻擊行為來達到目的（Caravita & Cillessen, 2012; Kiefer & Wang, 2016）。重視親密的同儕關係者較不會出現外顯攻擊行為（Ojanen & Nostrand, 2014; Ojanen et al., 2012），但親密目標與關係攻擊行為間並沒有顯著的關連。高受歡迎目標者可能為了想在班級中擁有較高的社會地位而使用破壞關係的方式來達到目的（Dumas et al., 2019; Li & Wright, 2014）；但是受歡迎目標與外顯攻擊並沒有顯著的相關，研究者推測可能是因為青少年伴隨社會認知發展的成熟，會從人際互動經驗中觀察到，經常展現外顯攻擊行為的同儕較易成為班級同儕所排擠的對象（Lansford et al., 2010），而為了能讓自己在同學間擁有好人緣，重視受歡迎社會

目標者可能會避免使用外顯攻擊行為。本研究在班級氣氛與攻擊行為的相關結果與過去多數研究的結果一致，正向的同儕互動氣氛與關係攻擊和外顯攻擊皆呈負相關（Jiménez & Estévez, 2017; Laninga-Wijnen et al., 2019）；而負向的同儕互動氣氛與關係攻擊和外顯攻擊呈正相關（Bettencourt & Farrell, 2013; Kuperminc et al., 2001）。

## 二、班級氣氛、性別在社會目標與攻擊行為之調節效果

以下將針對關係攻擊和外顯攻擊行為分別與支配／親密／受歡迎目標的關聯，依序說明正向（即自在、合作、凝聚）班級氣氛與性別因素、負向（即衝突、孤立）班級氣氛與性別因素，在上述關聯間的調節作用分析結果。

### （一）針對支配目標與攻擊行為之關聯

針對班級氣氛及性別因素在支配目標與二種攻擊行為之關聯間的調節分析結果，統整於表2。

表2  
支配目標、班級氣氛、性別和攻擊行為交互作用表 (N = 261)

	Models 1-1 關係攻擊				Models 1-2外顯攻擊			
	R <sup>2</sup>	Step1 β	Step2 β	Step3 β	R <sup>2</sup>	Step1 β	Step2 β	Step3 β
支配目標		.17	.18	.21		.22***	.40	.09***
自在班級氣氛		-.15	-.13	-.09		-.17**	-.11	-.05**
性別	.06**	-.03	-.03	-.06	.21***	.34***	.35***	.32***
支配×自在			-.03	.17			-.08	.17
支配×性別			-.00	-.02			.24*	.22*
自在×性別	.06*		-.02	-.03	.24***		-.09	-.11
支配×自在×性別	.07*			-.23	.26***			-.30*
支配目標		.15*	.14	.20		.19**	-.00	.07
合作班級氣氛		-.19**	-.16	-.11		-.23***	-.12	-.07
性別	.07***	-.04	-.03	-.07	.23***	.34***	.35***	.31***
支配×合作			-.11	.13			-.20**	.06
支配×性別			.01	-.03			.24**	.20*
合作×性別	.08**		-.02	-.03	.30***		-.12	-.13
支配×合作×性別	.09**			-.26	.32***			-.28*
支配目標		.15*	.15	.17		.21***	-.02	.07
凝聚班級氣氛		-.21**	-.18	-.16		-.18**	-.09	-.04
性別	.08***	-.03	-.03	-.04	.21***	.33***	.34***	.31***
支配×凝聚			-.09	.01			-.17**	.07
支配×性別			.01	-.01			.23*	.20*
凝聚×性別	.09**		-.05	-.05	.27***		-.13	-.15
支配×凝聚×性別	.09**			-.11	.29***			-.28**
支配目標		.13	.17	.19		.18**	.04	.07
衝突班級氣氛		.24***	.35***	.31**		.26***	.22*	.13
性別	.09***	-.05	-.06	-.07	.24***	.32***	.31***	.28***
支配×衝突			.04	.10			.18**	-.11
支配×性別			-.05	-.07			.13	.08
衝突×性別	.10***		-.14	-.12	.29***		.03	.07
支配×衝突×性別	.11***			.16	.31***			.34**
支配目標		.15*	.16	.16		.22***	.03	.06
孤立班級氣氛		.24***	.24*	.24*		.13*	.14	.11
性別	.09***	-.06	-.06	-.06	.20***	.31***	.32***	.31***
支配×孤立			.05	.06			.09	.00
支配×性別			-.02	-.01			.23*	.21*
孤立×性別	.10***		.01	.01	.22***		.00	.03
支配×孤立×性別	.10***			.00	.23***			.11

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



### 1. 正向班級氣氛與性別之調節效果

由表2可見，針對關係攻擊行為（Models 1-1）的分析結果：支配目標、正向班級氣氛（自在、合作、凝聚）和性別之三階調節效果，均未達顯著；而針對外顯攻擊行為（Models 1-2）的分析結果：支配目標、正向班級氣氛和性別之三階調節效果，具有顯著的調節作用。以下分別說明三種正向班級氣氛的分析結果。

針對自在的班級氣氛，支配×自在×性別的三階交互作用對於外顯攻擊行為有顯著的解釋力（ $\beta = -.30, p = .013$ ），三因子的交互作用圖如圖2。單純斜率檢定結果顯示，對男生而言，在高自在的班級氣氛下，支配目標對外顯攻擊行為有顯著的解釋力（ $b = .178, p = .02$ ），而在低自在的班級氣氛下，支配目標對外顯攻擊行為亦有顯著的解釋力（ $b = .472, p = .001$ ）；表示男生具有越高程度的支配目標，在高、低自在的班級氣氛下，皆會出現越高程度的外顯攻擊行為。對於女生而言，僅在高自在的班級氣氛下，支配目標對外顯攻擊行為才有顯著的解釋力（ $b = .224, p = .019$ ）；表示若女生具有較高程度的支配目標，在高自在的班級氣氛下，會出現較高程度的外顯攻擊行為。

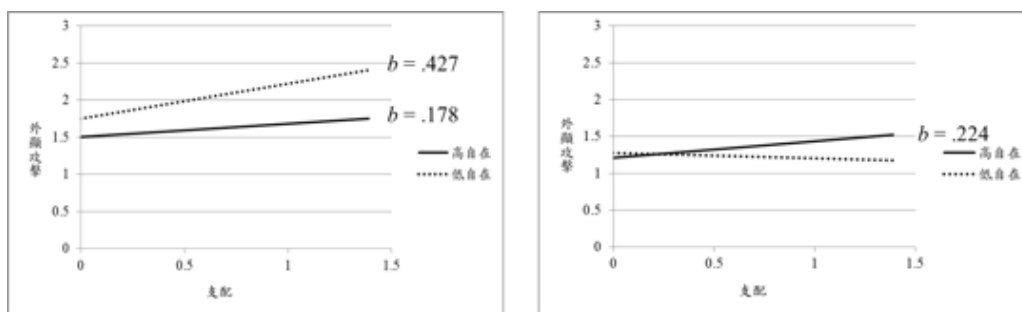


圖2 男生（左）、女生（右）的支配目標與外顯攻擊行為於自在班級氣氛下之交互作用圖

針對合作的班級氣氛，支配×合作×性別的三階交互作用對於外顯攻擊行為具有顯著解釋力（ $\beta = -.28, p = .021$ ），三因子的交互作用圖如圖3。單純斜率檢定結果顯示，在低合作的班級氣氛下，男生的支配目標對外顯攻擊行為有顯著的解釋力（ $b = .469, p = .001$ ）；表示男生的

支配目標越高，在低合作的班級氣氛下，會出現更高程度的外顯攻擊行為。

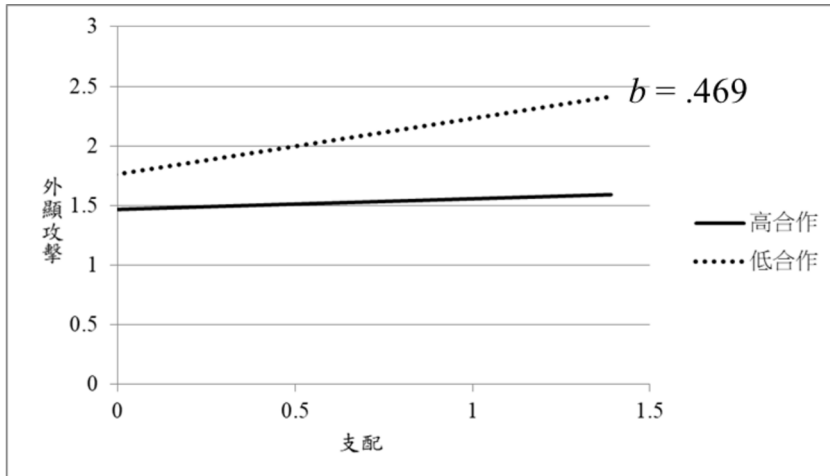


圖3 男生的支配目標與外顯攻擊行為於合作班級氣氛下之交互作用圖

針對凝聚的班級氣氛，支配×凝聚×性別的三階交互作用對外顯攻擊行為有顯著解釋力 ( $\beta = -.28, p = .009$ )，三因子的交互作用圖如圖4。單純斜率檢定結果顯示，在低凝聚的班級氣氛下，男生的支配目標對外顯攻擊行為有顯著的解釋力 ( $b = .487, p = .000$ )；表示男生的支配目標越高，在低凝聚的班級氣氛下，會出現更高程度的外顯攻擊行為。

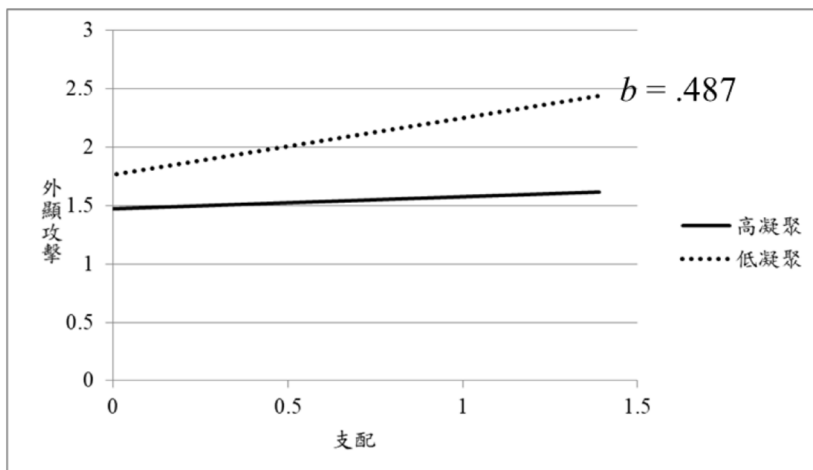


圖4 男生的支配目標與外顯攻擊行為於凝聚班級氣氛下之交互作用圖

## 2. 負向班級氣氛與性別之調節效果

由表2可知，針對關係攻擊行為（Models 1-1）的分析結果：支配目標、負向班級氣氛（衝突、孤立）和性別之三階調節作用，均未達顯著效果。而針對外顯攻擊行為（Models 1-2）的分析結果：支配目標、衝突班級氣氛和性別之三階調節，具有顯著的調節效果，但是支配目標、孤立班級氣氛和性別的三階調節作用並未達顯著。

針對衝突的班級氣氛，支配×衝突×性別的三階交互作用對外顯攻擊行為有顯著解釋力（ $\beta = .34, p = .002$ ），三因子的交互作用如圖5。單純斜率檢定結果顯示，在高衝突的班級氣氛下，男生的支配目標對外顯攻擊行為有顯著的解釋力（ $b = .367, p = .007$ ）；表示男生的支配目標越高，在高衝突的班級氣氛下，會出現更程度的外顯攻擊行為。

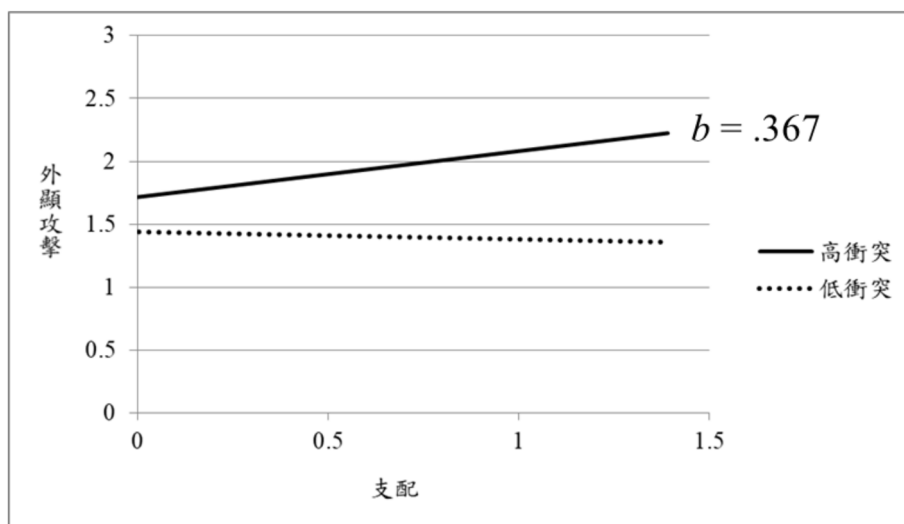


圖5 男生的支配目標與外顯攻擊行為於衝突班級氣氛下之交互作用圖

綜整上述分析結果，本研究發現國中生處於高自在班級氣氛下，無論是男生或女生，具有高支配目標者皆會有較程度的外顯攻擊，但是在低自在班級氣氛下，只有高支配目標男生會有較程度的外顯攻擊行為。研究者推測可能的原因為，高支配目標者通常會期望自己能在同儕關係中擁有過人的權力、成為能讓同儕畏懼的對象，使他人對自己表現

出順從的行為 (Dawes, 2017; Kiefer & Ryan, 2008)；而自在的班級氣氛反映出學生知覺個人在教室情境下能「隨意做自己」的氛圍，可能使得具有高支配目標的學生因不需克制而容易展現外顯攻擊行為。再者，在低合作及低凝聚的班級氣氛下，支配目標高的男生會出現更多的外顯攻擊；此結果呼應了過去的研究發現，在正向的同儕互動氣氛下，能減少青少年合理化外顯攻擊的信念 (Guhn et al., 2013; Henry et al., 2011)，且對於男生的影響更大 (López et al., 2008)。此研究結果突顯出，藉由區分不同特性的正向班級氣氛，得以更細緻地反映學生在班上所感受到的正向氛圍，且對於支配目標與攻擊行為間亦產生不同的影響機制；同時也呼應Boor-Klip等人 (2016) 認為這些正向特性乃對應不同層次的同儕互動氣氛，即個人 (individual) 層次的自在、互動 (interaction) 層次的合作、及團體 (group) 層次的凝聚。

此外，在高衝突的班級氣氛下，高支配目標的男生會出現較多外顯攻擊行為，但是孤立的班級氣氛並沒有調節作用。研究者推測，這兩種負向氛圍在調節作用上的差異可能反映出，因為個體在特定情境下被激發的情緒反應有所不同 (Lemerise & Arsenio, 2000)，而可能連帶影響社會目標與攻擊行為間的關聯，例如：支配目標高的男生，因重視自己在班級中的權力地位，以致在衝突的班級氣氛中更容易激起情緒的反應，進而出現更多的外顯攻擊行為。

值得注意的是，本研究發現在青少年之支配目標與關係攻擊行為的關聯中，班級氣氛與性別並沒有顯著的調節作用。研究者推測，此結果可能與互動脈絡特性有關——相較於肢體攻擊，關係攻擊之行使更強調在關係中之情感操弄和歸屬感的剝奪，Sandstrom (2018) 即認為青少年的關係攻擊在緊密同儕關係的情境下較可能發生；而本研究所探討的人際互動脈絡是青少年所處班級脈絡下的整體互動氣氛，可能較無法反映出親近關係下的互動特性。此外，根據相關分析的結果可知，支配目標與外顯攻擊的正向關聯程度 (.30) 大於與關係攻擊的關聯 (.18)，反映出在人際互動中想要獲得支配感的青少年，可能更傾向藉由肢體攻擊的手段滿足其操控感。

是以，針對支配目標與攻擊行為的關聯而言，班級脈絡因素對於青少年男性的影響相對明顯，亦即，對於重視支配目標的男生而言，會為

了能在班上獲得較具可視性的支配地位，更容易受到低正向及高衝突的班級氣氛所影響，進而出現更多外顯攻擊行為。此外，支配目標和二種攻擊行為間的關聯受到班級氣氛的影響程度並不相同；此亦反映出區分不同形式的攻擊行為進行探討，將有助於澄清青少年攻擊行為的影響機制。

## **(二) 親密目標與攻擊行為之關聯**

有關班級氣氛及性別因素在親密目標與兩種攻擊行為之關聯間的調節分析結果，統整於表3。

表3

親密目標、班級氣氛、性別和攻擊行為交互作用表 (N = 261)

	Models 2-1關係攻擊				Models 2-2外顯攻擊			
	R <sup>2</sup>	Step1 β	Step2 β	Step3 β	R <sup>2</sup>	Step1 β	Step2 β	Step3 β
親密目標		.04	.14	.18		-.06	-.03	-.01
自在班級氣氛		-.18**	-.15	-.25*		-.18**	-.10	-.12
性別	.03	.02	.03	.07	.17***	.38***	.39***	.40***
親密×自在			-.04	.23			-.02	.06
親密×性別			-.13	-.17			-.02	-.03
自在×性別	.04		-.03	.04	.18***		-.13	-.12
親密×自在×性別	.06*			-.30*	.18***			-.10
親密目標		.05	.14	.16		-.04	-.02	-.02
合作班級氣氛		-.23***	-.21*	-.27*		-.26***	-.14	-.14
性別	.05**	.01	.01	.03	.20***	.37***	.36***	.36***
親密×合作			.03	.20			.13*	.10
親密×性別			-.11	-.13			.03	.03
合作×性別	.06*		-.04	.02	.24***		-.20*	-.21*
親密×合作×性別	.07*			-.20	.24***			.04
親密目標		.03	.12	.11		-.07	-.04	-.04
凝聚班級氣氛		-.25***	-.21*	-.26**		-.20**	-.09	-.09
性別	.06**	.01	.01	.02	.18***	.36***	.36***	.36***
親密×凝聚			.06	.24*			.08	.08
親密×性別			-.09	-.10			.01	.01
凝聚×性別	.07**		.06	-.01	.20***		-.18**	-.18*
親密×凝聚×性別	.08**			-.21	.20***			.00
親密目標		.01	.10	.08		-.08	-.05	-.06
衝突班級氣氛		.27***	.35***	.43***		.30***	.17	.22*
性別	.07***	-.02	-.02	-.02	.22***	.34***	.34***	.34***
親密×衝突			-.01	-.22			-.01	-.14
親密×性別			-.11	-.11			-.02	-.02
衝突×性別	.08**		-.11	-.17	.23***		.15	.12
親密×衝突×性別	.09**			.23	.23***			.14
親密目標		.01	.09	.08		-.10	-.05	-.05
孤立班級氣氛		.27***	.26*	.33**		.16**	.12	.15
性別	.07***	-.43	-.02	-.03	.16***	.33***	.34***	.33***
親密×孤立			-.03	-.22			.01	-.06
親密×性別			-.12	-.11			-.07	-.06
孤立×性別	.08**		.01	-.05	.17***		.05	.02
親密×孤立×性別	.09**			.21	.17***			.08

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

### 1. 正向班級氣氛與性別之調節效果

由表3可見，針對關係攻擊行為（Models 2-1）的分析結果：親密目標、自在班級氣氛和性別有顯著的調節效果。而針對外顯攻擊行為（Models 2-2）的分析結果：支配目標、正向班級氣氛和性別之三階調節效果，均未達顯著。

針對自在的班級氣氛中，親密×自在×性別三階交互作用對於關係攻擊有顯著解釋力（ $\beta = -.30, p = .016$ ）。三因子的交互作用圖如圖6，單純斜率檢定結果顯示，對女生而言，在高自在的班級氣氛下，親密目標對關係攻擊行為有顯著的解釋力（ $b = .348, p = .000$ ）。表示女生若具有親密目標越高，在高自在的班級氣氛下，會出現更高程度的關係攻擊行為。

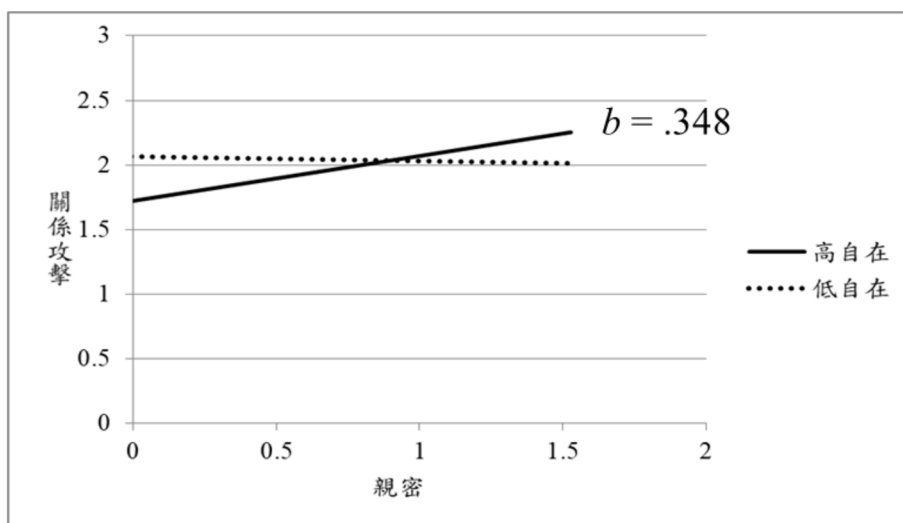


圖6 女生的親密目標與關係攻擊行為於自在班級氣氛下之交互作用圖

### 2. 負向班級氣氛與性別之調節效果

由表3可見，針對關係攻擊（Models 2-1）及外顯攻擊行為（Models 2-2）的分析結果：親密目標、負向班級氣氛和性別之三階調節效果，均未達顯著。

綜整上述分析結果，本研究發現僅在高自在的班級氣氛下，高親密目標的國中女生會表現出較高程度的關係攻擊；其他種類的班級氣氛

並沒有顯著調節效果。在Ojanen等人（2012）研究中說明較喜愛與他人建立親密關係者，若其同時重視社會目標中的親密性，則能預測後續出現較多的關係攻擊行為，且此關聯在女生更加明顯。本研究所指之自在的班級氣氛，乃反映出學生在教室中，能很自在的做自己想做的事情，不同於其他四種班級氣氛較著重在與同儕互動的過程所知覺的整體班級氣氛。研究者推測，高親密目標者可能在自在氛圍的班級氣氛下，在追求高親密人際互動的過程中，不當或過度的使用了某些關係攻擊的手段（如：揭露對方的秘密、排擠團體外成員等）來維繫與確保關係的緊密度。過去的研究也說明女生相較於男生，更重視朋友間情感連結的親密目標（Ojanen et al., 2005; Rose & Rudolph, 2006），可能是本研究結果中女生在高自在的班級氣氛下親密目標與關係攻擊有調節的效果的原因。

除了自在脈絡之外，其他特性的班級氣氛與性別因素對於親密目標與攻擊行為的關聯，皆沒有顯著調節作用。研究者推測，此結果可能與在同儕關係中所重視的情感需求有關，Dawes（2017）研究中即指出高親密目標者重視同儕關係中雙向的友誼品質及情感關係的建立，大過於知覺到同儕整體的互動氣氛（Salmivalli et al., 2005）。此外，過去的研究顯示親密目標與攻擊行為（關係與外顯）間並沒有顯著的關聯，而與利社會行為及同儕喜愛有正向的關聯（Caravita & Cillessen, 2012; Ojanen et al., 2005）。Salmivalli等人（2005）的研究亦發現，個體所知覺之同儕互動氣氛並不會因為親密目標的高低，而降低外顯攻擊行為。是以，針對親密目標與攻擊行為的關連而言，自在的班級氣氛對於青少年女生而言影響更加明顯。此亦反映出即使親密目標與攻擊行為為負向關聯但在特定的教室脈絡下亦可能促使攻擊行為。

### （三）受歡迎目標與攻擊行為之關聯

針對班級氣氛及性別因素在受歡迎目標與兩種攻擊行為之關聯間的調節分析結果，統整於表4。



表4

受歡迎目標、班級氣氛、性別和攻擊行為交互作用表 (N = 261)

	Models 3-1關係攻擊				Models 3-2外顯攻擊			
	R <sup>2</sup>	Step1 β	Step2 β	Step3 β	R <sup>2</sup>	Step1 β	Step2 β	Step3 β
受歡迎目標		.16**	.19*	.20*		.07	.01	.01
自在班級氣氛		-.19**	-.15	-.15		-.21**	-.10	-.10
性別	.05**	.00	.00	.01	.17***	.39***	.39***	.40***
受歡迎×自在			-.03	.05			-.01	.03
受歡迎×性別			-.03	-.02			.11	.11
自在×性別	.06*		-.06	-.07	.19***		-.17*	-.18*
受歡迎×自在×性別	.06*			-.11	.19***			-.06
受歡迎目標		.13*	.17	.17		.04	-.00	-.02
合作班級氣氛		-.22***	-.16	-.16		-.27***	-.10	-.10
性別	.07***	-.01	-.01	-.01	.20***	.38***	.37***	.37***
受歡迎×合作			-.05	.06			.03	.12
受歡迎×性別			-.03	-.02			.08	.09
合作×性別	.07***		-.07	-.06	.23***		-.24**	-.23**
受歡迎×合作×性別	.08***			-.14	.23***			-.11
受歡迎目標		.16*	.19*	.20*		-.06	-.01	.01
凝聚班級氣氛		-.26***	-.19*	-.21*		-.22***	-.06	-.07
性別	.08***	.01	-.01	.00	.18***	.38***	.38***	.38***
受歡迎×凝聚			.03	.17			-.03	.05
受歡迎×性別			-.04	-.03			.09	.09
凝聚×性別	.09**		-.08	-.08	.20***		-.23**	-.22**
受歡迎×凝聚×性別	.10***			-.19	.21***			-.10
受歡迎目標		.12*	.16	.15		.02	.00	-.02
衝突班級氣氛		.26***	.33**	.33***		.30***	.17	.17*
性別	.09***	-.03	-.03	-.03	.22***	.35***	.36***	.35***
受歡迎×衝突			.06	-.02			.08	-.08
受歡迎×性別			-.06	-.06			.03	.04
衝突×性別	.10***		-.09	-.10	.24***		.17	.15
受歡迎×衝突×性別	.10***			.10	.25***			.20*
受歡迎目標		.12	.17	.17		.03	.00	.00
孤立班級氣氛		.26***	.24**	.23*		.16	.12	.12
性別	.08***	-.03	-.03	-.03	.15***	.35***	.35***	.35***
受歡迎×孤立			.03	.04			.04	.02
受歡迎×性別			-.08	-.08			.03	.03
孤立×性別	.09***		.03	.03	.16***		.05	.06
受歡迎×孤立×性別	.09***			-.02	.16***			.02

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

### 1. 正向班級氣氛與性別之調節效果

由表4可見，針對關係攻擊（Models 3-1）及外顯攻擊行為（Models 3-2）的分析結果：受歡迎目標、正向班級氣氛和性別之三階調節效果，均未達顯著。

### 2. 負向班級氣氛與性別之調節效果

由表4可知，針對關係攻擊行為（Models 3-1）的分析結果；受歡迎目標、負向班級氣氛（衝突、孤立）和性別之三階調節作用，均未達顯著效果。而針對外顯攻擊行為（Models 3-2）的分析結果：受歡迎目標、衝突班級氣氛和性別之三階調節，具有顯著的調節效果，但是支配目標、孤立班級氣氛和性別之三階調節作用並未達顯著。

針對衝突的班級氣氛，受歡迎 $\times$ 衝突 $\times$ 性別三階交互作用對外顯攻擊行為有顯著解釋力（ $\beta = .20, p = .035$ ）。三因子的交互作用圖如圖7，單純斜率檢定顯示，在高衝突的班級氣氛下，男生的受歡迎目標對外顯攻擊行為有顯著的解釋力（ $b = .11, p = .005$ ）；表示男生的受歡迎目標越高，在高衝突的班級氣氛下，會出現更程度的外顯攻擊行為。

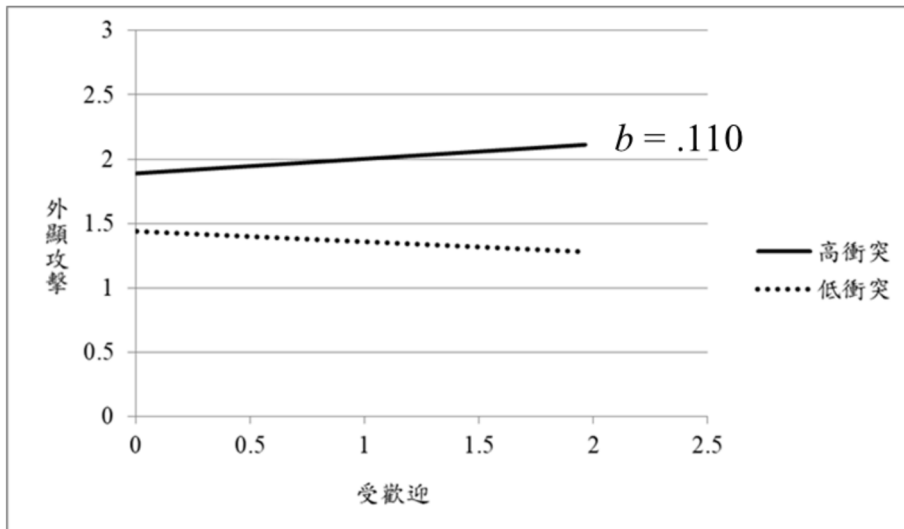


圖7 男生的受歡迎目標與外顯攻擊行為於衝突班級氣氛下之交互作用圖

綜整上述分析結果，本研究發現受歡迎目標與外顯攻擊行為間之關聯，僅在高衝突的班級氣氛下，高受歡迎動機的男生會出現較高程度的攻擊行為。此結果能呼應過去的研究發現，受歡迎目標高者在訊息處理的過程中，更容易注意到在同儕相處中與衝突有關的負向刺激，進而影響後續出現較高程度的外顯攻擊行為（Murray-Close, 2013）。同時伴隨青少年階段對於社會訊息更加敏感的特性，過去的研究發現男生更容易在面對同儕衝突的情境下，產生劇烈的情緒反應進而出現衝動的行為（McDonald & Asher, 2018）。因此研究者推測，雖然孤立及低正向的班級氣氛都是負向的環境刺激，但較不容易引起青少年情緒上的激烈反應。

正負向的班級氣氛、性別對於受歡迎目標與關係攻擊的關聯，皆沒有調節效果。從研究中受歡迎目標與班級氣氛的相關分析結果可知，除了自在以外，受歡迎目標與合作、凝聚、衝突、孤立的班級氣氛均沒有顯著的相關，研究者推測同儕互動氣氛可能不是影響受歡迎目標與關係攻擊的主要原因，而是受學生本身在班上的社會地位（如：在班上是否具有高人氣）所影響。從Ojanen與Nostrand（2014）縱貫研究發現，受歡迎目標較高者若出現較高程度的攻擊行為（關係及外顯），皆能增加其在班級中的社會地位，該研究進一步強調，受歡迎目標高者會透過兩種攻擊形式來獲得在班級中較高的受歡迎度，但僅會使用關係攻擊來維持目前在班級中的社會地位。此現象反映出關係攻擊為較隱晦的攻擊形式，需要使用更高層次的社會認知能力（像是：觀點取替）來處理同儕關係（Crone & Fuligni, 2020）。亦即，重視受歡迎目標者可能會為了在班級中有較高的社會地位，而運用更加複雜的社交手段來達到自己所期待的社會目標。

## 伍、結論與建議

本研究試圖檢視青少年的社會目標在特定的社會情境中，對於攻擊行為的可能影響，故採用「目標內容取向」來測量社會目標；研究結果確實反映出不同內容的目標傾向（即支配、親密、受歡迎）對於青少年的攻擊行為有不同的影響。本研究的重要發現是，性別與特定性質的

班級氣氛會對於青少年的社會目標和攻擊行為間的關聯產生調節影響。支配目標高的男生在低正向（自在、合作、凝聚）和高衝突的班級氣氛中，會有較高程度的外顯攻擊；而受歡迎目標高的男生在高衝突的班級氣氛中，也會有較高程度的外顯攻擊。支配目標高的女生在高自在的班級氣氛中，會有較高程度的外顯攻擊；而親密目標高的女生則在高自在的班級氣氛中，會有較高程度的關係攻擊。此結果反映出，個體所重視之社會目標本身並沒有好壞之分，而是其在不同社會情境下所引發的人際行為反應是否適當。

教師可透過觀察學生在班級中與同儕的互動過程，分別針對不同性別以及特質的孩子，設計有助於學生發展具適應功能之社會目標及互動行為的學習活動。舉例來說，教師可請班上較重視支配目標或受歡迎目標的男生擔任班級幹部或是小組活動組長，藉以提供學生有機會以正向行為表現來滿足其人際互動目標，因而減少攻擊行為的出現；而對於班上重視親密目標的女生，教師可透過社會情緒相關課程，引導學生使用較正向、利他的方式與同儕建立友誼關係，以滿足其對親密關係的心理需求，進而減少關係攻擊行為的出現。此外，從本研究結果可知，青少年所知覺之高負向或是低正向的班級氣氛，皆可能增加其攻擊行為的出現；是以教師在進行班級經營或課堂活動時，應營造同儕間正向的互動關係（如：提供學習楷模、安排合作活動等），避免因相互競爭而引發之敵意或衝突氛圍。教育人員若能善用青少年階段重視同儕關係以及敏銳於社會訊息的發展特性（Blakemore & Mills, 2014），在良性班級氣氛下發揮同儕的正向影響力，將能有助於降低青少年的攻擊行為。

本研究令研究者覺得意外的發現是——自在的班級氣氛並不具有負向調節社會目標與攻擊行為關聯的效果。研究者原認為「自在氛圍」反映出國中生自覺能在班上放心安全地做自己，應屬於一種「正向」的班級氣氛，而可能有抑制負向行為之作用；例如在Boor-Klip、Segers、Hendrickx與Cillessen（2014）針對青少年前期學生的研究中發現，自在的班級氣氛與學生的自尊呈顯著正相關、並與受害情況呈顯著的負相關。然而，本研究卻發現，在高自在的班級氣氛下，對於具有特定類型社會目標的青少年而言，反而容易引發其攻擊行為。研究者推測此結果可能反映出，對於青少年而言，過於突顯自己能夠隨心所欲的氛圍，很

可能影響其對人際界線的尊重，因而容易引發負向的人際互動行為。但因Boor-Klip等人（2014）的研究並未探討自在的班級氣氛與學生攻擊行為間的關聯，而難以判斷本研究之發現是否可能與文化差異因素有關。未來可再針對這兩者的關聯進行更多的檢視。

在研究限制方面，本研究以臺北市八、九年級之國中生為研究母群，但受限於人力及時間因素，本研究參與者為臺北市單一國中的學生，研究結果的推論度有所限制，建議未來研究可增加樣本的多樣性（像是：臺灣不同地區、不同年齡層之青少年）及抽樣人數。本研究資料皆為學生自陳（self-report）的問卷資料，若能增加同儕及教師填答的資料，將能讓資料的來源更具多樣性；例如：針對攻擊行為的測量，除了由學生填答攻擊量表之外，也可同時收集班上同學針對攻擊者的提名資料。此外，本研究以橫斷性資料進行分析，雖可確認研究變項間具有符合預期的關聯性，但若要澄清其中的因果關聯及交互影響的關係，則需有長期追蹤的縱貫資料才能有更清楚的驗證；在分析方法上，未來針對教室氣氛的研究可嘗試透過階層線性模型（Hierarchical Linear Modeling）進行分析，藉以更細緻地檢視不同層次（如：個人、團體、班級）的氣氛對攻擊行為的可能影響。

綜合本研究結果可見，在探討青少年攻擊行為的原因時，藉由同時考量個人因素（社會目標、性別）及環境因素（班級氣氛）的交互作用，確實有助於更細緻地檢視青少年攻擊行為的相關機制。

## 參考文獻

邱皓政（2019）。**量化研究法（二）統計原理與分析技術（二版）**。臺北市：雙葉。

【Ciou, H.-J. (2019). *Quantitative research methods statistical principles and analytic techniques* (2nd ed.). Taipei, Taiwan: Yen-Yen.】

陳巧雲、柯政宏、游家權（2017）。社會排斥對暴力與非暴力男性青少年之影響。**青少年犯罪防治研究期刊**，**9**(1)，1-48。doi:10.29751/JRDP.201706\_9(1).0001

【Chen, C.-Y., Ko, C.-H., & Yu, C.-C. (2017). Differences in the effects of social exclusion on violent and non-violent male adolescents. *Journal*

- of Research in Delinquency and Prevention*, 9(1), 1-48. doi:10.29751/JRDP.201706\_9(1).0001】
- 粘絢雯、程景琳（2010）。國中班級經營與班級氣氛相關因素之探討：關係攻擊與關係受害。**教育實踐與研究**，23(1)，57-84。
- 【Nien, H.-W., & Cheng, C.-L. (2010). Exploring the factors of classroom management and classroom climate in junior highs schools: Relational aggression and relational victimization. *Journal of Educational Practice and Research*, 23(1), 57-84.】
- 劉力豪（2013）。學生知覺班級氣氛與校園關係霸凌被害相關之研究（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 【Liu, L.-H. (2005). *Study of the relationship between student's perception of classroom climate and school relational bullying victimization* (Unpublished master's thesis). National Chung Cheng University, Chiayi, Taiwan.】
- 藍珮君（2005）。國中女生關係攻擊行為及意圖歸因，友誼品質，自我概念之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 【Lan, P.-J. (2005). *Relational aggression, intent attribution, friendship quality, and self-concept of female students in junior high school* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.】
- 顏綵思、魏麗敏（2005）。臺灣中部地區國中小學生自我概念、父母管教方式對攻擊行為影響之研究。**臺中教育大學學報**，19(2)，23-48。doi:10.7037/JNTUE.200512.0023
- 【Yen, T.-S., & Wei, L.-M. (2005). A study of the effects of self-concept, and parenting style on aggressive behavior of elementary and junior high school students of middle Taiwan. *Journal of National Taichung University: Education*, 19(2), 23-48. doi:10.7037/JNTUE.200512.0023】
- 譚子文、董旭英（2010）。自我概念與父母教養方式對臺灣都會區高中生偏差行為之影響。**教育科學研究期刊**，55(3)，203-233。
- 【Tan, T.-W., & Tung, Y.-Y. (2010). The impacts of parenting and senior high school students' self-concepts on delinquency in Taiwan metropolitan

- areas. *Journal of Research in Education Sciences*, 55(3), 203-233.】
- Aiken, L. S., West, S. G., & Reno, R. R. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. New York, NY: Sage.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. I. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135231
- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42(2), 115-133. doi:10.1016/j.jsp.2003.11.004
- Behrhorst, K. L., Sullivan, T. N., & Sutherland, K. S. (2020). The impact of classroom climate on aggression and victimization in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 40(5), 689-711. doi:10.1177/0272431619870616
- Bettencourt, A. F., & Farrell, A. D. (2013). Individual and contextual factors associated with patterns of aggression and peer victimization during middle school. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(2), 285-302. doi:10.1007/s10964-012-9854-8
- Blakemore, S. J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology*, 65, 187-207. doi:10.1146/annurev-psych-010213-115202
- Boor-Klip, H. J., Segers, E., Hendrickx, M. M., & Cillessen, A. H. (2014). Perceptions of classroom peer context: Associations with social status, academic achievement, and self-esteem. *Pedagogische Studien*, 91(5), 288-301.
- Boor-Klip, H. J., Segers, E., Hendrickx, M. M., & Cillessen, A. H. (2016). Development and psychometric properties of the classroom peer context questionnaire. *Social Development*, 25(2), 370-389. doi:10.1111/sode.12137
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844-850. doi:10.1037/0003-066X.34.10.844
- Cappella, E., & Hwang, S. H. (2015). Peer contexts in schools: Avenues

- toward behavioral health in early adolescence. *Behavioral Medicine*, 41(3), 80-89. doi:10.1080/08964289.2015.1034646
- Caravita, S. C., & Cillessen, A. H. (2012). Agentic or communal? Associations between interpersonal goals, popularity, and bullying in middle childhood and early adolescence. *Social Development*, 21(2), 376-395. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00632.x
- Cheng, C. L. (2014). Heterogeneity of relationally aggressive adolescents in Taiwan: Direct and indirect relational aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(16), 3035-3052. doi:10.1177/0886260514532525
- Crick, N. R., & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. doi:10.1037/0033-2909.115.1.74
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722. doi:10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x
- Crone, E. A., & Fuligni, A. J. (2020). Self and others in adolescence. *Annual Review of Psychology*, 71, 447-469. doi:10.1146/annurev-psych-010419-050937
- Dawes, M. (2017). Early adolescents' social goals and school adjustment. *Social Psychology of Education*, 20(2), 299-328. doi:10.1007/s11218-017-9380-3
- Dawes, M., & Xie, H. (2014). The role of popularity goal in early adolescents' behaviors and popularity status. *Developmental Psychology*, 50(2), 489-497. doi:10.1037/a0032999
- Dawson, J. F., & Richter, A. W. (2006). Probing three-way interactions in moderated multiple regression: Development and application of a slope difference test. *Journal of Applied Psychology*, 91(4), 917-926. doi:10.1037/0021-9010.91.4.917
- Dumas, T. M., Davis, J. P., & Ellis, W. E. (2019). Is it good to be bad? A longitudinal analysis of adolescent popularity motivations as a predictor of engagement in relational aggression and risk behaviors. *Youth & Society*, 51(5), 659-679. doi:10.1177/0044118X17700319



- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273. doi:10.1037/0033-295X.95.2.256
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Iver, D. M. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *The American Psychologist, 48*(2), 90-101. doi:10.1037//0003-066x.48.2.90
- Elsaesser, C., Gorman-Smith, D., & Henry, D. (2013). The role of the school environment in relational aggression and victimization. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(2), 235-249. doi:10.1007/s10964-012-9839-7
- Gommans, R., Sandstrom, M. J., Stevens, G. W., ter Bogt, T. F., & Cillessen, A. H. (2017). Popularity, likeability, and peer conformity: Four field experiments. *Journal of Experimental Social Psychology, 73*, 279-289. doi:10.1016/j.jesp.2017.10.001
- Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., Gadermann, A. M., Hymel, S., & Hertzman, C. (2013). A population study of victimization, relationships, and well-being in middle childhood. *Journal of Happiness Studies, 14*(5), 1529-1541. doi:10.1007/s10902-012-9393-8
- Hawley, P. H., Little, T. D., & Card, N. A. (2008). The myth of the alpha male: A new look at dominance-related beliefs and behaviors among adolescent males and females. *International Journal of Behavioral Development, 32*(1), 76-88. doi:10.1177/0165025407084054
- Henry, D. B., Farrell, A. D., Schoeny, M. E., Tolan, P. H., & Dymnicki, A. B. (2011). Influence of school-level variables on aggression and associated attitudes of middle school students. *Journal of School Psychology, 49*(5), 481-503. doi:10.1016/j.jsp.2011.04.007
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*(4), 311-322. doi:10.1016/j.avb.2012.03.003
- Jarvinen, D. W., & Nicholls, J. G. (1996). Adolescents' social goals, beliefs about the causes of social success, and satisfaction in peer relations. *Developmental Psychology, 32*(3), 435-441. doi:10.1037/0012-

1649.32.3.435

- Jiménez, T. I., & Estévez, E. (2017). School aggression in adolescence: Examining the role of individual, family and school variables. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 17*(3), 251-260. doi:10.1016/j.ijchp.2017.07.002
- Kiefer, S. M., & Ryan, A. M. (2008). Striving for social dominance over peers: The implications for academic adjustment during early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 417-428. doi:10.1037/0022-0663.100.2.417
- Kiefer, S. M., & Wang, J. H. (2016). Associations of coolness and social goals with aggression and engagement during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 44*, 52-62. doi:10.1016/j.appdev.2016.02.007
- Kiefer, S. M., Matthews, Y. T., Montesino, M., Arango, L., & Preece, K. K. (2013). The effects of contextual and personal factors on young adolescents' social goals. *The Journal of Experimental Education, 81*(1), 44-67. doi:10.1080/00220973.2011.630046
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York, NY: Guilford press.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology, 39*(2), 141-159. doi:10.1016/S0022-4405(01)00059-0
- Laniga-Wijnen, L., Harakeh, Z., Garandeanu, C. F., Dijkstra, J. K., Veenstra, R., & Vollebergh, W. A. (2019). Classroom popularity hierarchy predicts prosocial and aggressive popularity norms across the school year. *Child Development, 90*(5), 637-653. doi:10.1111/cdev.13228
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2010). Developmental cascades of peer rejection, social information processing biases, and aggression during middle childhood. *Development and Psychopathology, 22*(3), 593-602. doi:10.1017/S0954579410000301
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion

- processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*(1), 107-118. doi:10.1111/1467-8624.00124
- Li, Y., & Wright, M. F. (2014). Adolescents' social status goals: Relationships to social status insecurity, aggression, and prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(1), 146-160. doi:10.1007/s10964-013-9939-z
- López, E. E., Jiménez, T. I., & Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema, 30*(1), 66-73. doi:10.7334/psicothema2016.294
- López, E. E., Pérez, S. M., Ochoa, G. M., & Ruiz, D. M. (2008). Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence, 31*(4), 433-450. doi:10.1016/j.adolescence.2007.09.007
- Makara, K. A., & Madjar, N. (2015). The role of goal structures and peer climate in trajectories of social achievement goals during high school. *Developmental Psychology, 51*(4), 473-488. doi:10.1037/a0038801
- Mayeux, L. (2014). Understanding popularity and relational aggression in adolescence: The role of social dominance orientation. *Social Development, 23*(3), 502-517. doi:10.1111/sode.12054
- McClelland, D. C. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist, 40*(7), 812-825. doi:10.1037/0003-066X.40.7.812
- McDonald, K. L., & Asher, S. R. (2018). Peer acceptance, peer rejection, and popularity: Social cognitive and behavioral perspectives. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 429-446). New York, NY: The Guilford Press.
- Murray-Close, D. (2013). Psychophysiology of adolescent peer relations II: Recent advances and future directions. *Journal of Research on Adolescence, 23*(2), 260-273. doi:10.1111/j.1532-7795.2012.00831.x
- Ojanen, T., & Nostrand, F. V. (2014). Social goals, aggression, peer preference, and popularity: Longitudinal links during middle school. *Developmental Psychology, 50*(8), 2134-2143. doi:10.1037/a0037137

- Ojanen, T., Aunola, K., & Salmivalli, C. (2007). Situation-specificity of children's social goals: Changing goals according to changing situations? *International Journal of Behavioral Development, 31*(3), 232-241. doi:10.1177/0165025407074636
- Ojanen, T., Findley, D., & Fuller, S. (2012). Physical and relational aggression in early adolescence: Associations with narcissism, temperament, and social goals. *Aggressive Behavior, 38*(2), 99-107. doi:10.1002/ab.21413
- Ojanen, T., Grönroos, M., & Salmivalli, C. (2005). An interpersonal circumplex model of children's social goals: Links with peer-reported behavior and sociometric status. *Developmental Psychology, 41*(5), 699-710. doi:10.1037/0012-1649.41.5.699
- Owens, L., Daly, A., & Slee, P. (2005). Sex and age differences in victimisation and conflict resolution among adolescents in a South Australian school. *Aggressive Behavior, 31*(1), 1-12. doi:10.1002/ab.20045
- Preddy, T. M., & Fite, P. J. (2012). Differential associations between relational and overt aggression and children's psychosocial adjustment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 34*(2), 182-190. doi: 10.1007/s10862-011-9274-1
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin, 132*(1), 98-131. doi:10.1037/0033-2909.132.1.98
- Rudolph, K. D., Abaied, J. L., Flynn, M., Sugimura, N., & Agoston, A. M. (2011). Developing relationships, being cool, and not looking like a loser: Social goal orientation predicts children's responses to peer aggression. *Child Development, 82*(5), 1518-1530. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01631.x
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 672-687. doi:10.1037/0022-0663.100.3.672

- Saldiraner, M., & Gizir, S. (2021). School bullying from the perspectives of middle school principals. *International Journal of Progressive Education, 17*(1), 294-313. doi:10.29329/ijpe.2020.329.19
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J., & Peets, K. (2005). “I’m OK but you’re not” and other peer-relational schemas: Explaining individual differences in children’s social goals. *Developmental Psychology, 41*(2), 363-375. doi:10.1037/0012-1649.41.2.363
- Sandstrom, M. J. (2018). The peer nature of relational aggression. In S. M. Coyne & J. M. Ostrov (Eds.), *The development of relational aggression* (pp. 169-187). Oxford, England: Oxford University. doi:10.1093/oso/9780190491826.003.0011
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies’ status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior, 35*(1), 57-67. doi:10.1002/ab.20282
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior, 17*(5), 405-418. doi:10.1016/j.avb.2012.05.002
- Wentzel, K. R. (2002). The contribution of social goal setting to children’s school adjustment. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 221-246). New York, NY: Academic Press. doi:10.1016/B978-012750053-9/50011-5
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology, 35*(3), 193-202. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.03.002
- Wright, M. F., Li, Y., & Shi, J. (2014). Chinese adolescents’ social status goals: Associations with behaviors and attributions for relational aggression. *Youth & Society, 46*(4), 566-588. doi:10.1177/0044118X12448800

# How Social Goals Predict Aggressive Behavior of Junior High School Students: Examining the Moderating Roles of Classroom Climate and Gender

Min-An Chao\* Ching-Ling Cheng\*\*

## Abstract

This study aimed to examine the associations between social goals and aggressive behavior in middle school students and whether classroom climate and gender moderate the relationship between social goals and aggressive behavior. The participants were recruited from 11 classes in a middle school in Taipei, with a total of 261 students, including 133 boys and 128 girls (average age 14.64 years old). The measurement tools used in this study were the Chinese version of the “Social Goal Questionnaire” (including dominance, intimacy, and popular goals), “Classroom Peer Context Questionnaire” (including comfort, cooperation, cohesion, conflict, and isolation), and “Aggression Questionnaire” (including relational aggression and overt aggression). The findings are as follows:

(1) In the low positive (i.e., comfort, cooperation, cohesion) classroom climate and high conflict classroom climate, boys with a higher level of dominant goals tend to have more overt aggressive behavior. In the high-comfort classroom climate, both boys and girls with a higher level of dominant goal tend to exhibit more overt aggressive behavior.

(2) In the high-comfort classroom climate, girls with a higher level of intimate goals tend to exhibit more relational aggressive behavior.

(3) In the high-conflict classroom climate, boys with a higher level of popular goals tend to exhibit more overt aggressive behavior.

**Keywords:** overt aggression, social goals, classroom climate, relational aggression



---

DOI : 10.6869/THJER.202206\_39(1).0003

Received: June 29, 2022; Modified: October 26, 2022; Accepted: November 3, 2022

\* Min-An Chao, Graduate Student, Department of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University, E-mail: angelachuo2179@gmail.com

\*\* Ching-Ling Cheng (corresponding author), Department of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University, E-mail: clcheng@ntnu.edu.tw