

國小學童及青少年負向支配性人格、自律學習行為及人際需要對網路霸凌行為的影響關係
Relationship between the Influence of Negative Dominant Personality, Self-Discipline Learning Behavior and Interpersonal Needs on Cyberbullying Behaviors in Primary School Children and Adolescents

顏妙如 *Miao-Ju Yen*

國立臺南大學 教育學系(教育經營與管理) 博士生

摘要

本研究採用 2017 年國家科學委員會謝意華「網路惡勢力：青少年網路霸凌之多面向研究」專題研究計畫資料庫，針對 853 名國小五年級與國中一年級至三年級的學生進行研究，以了解負向支配性人格、自律學習行為及人際需要對國小學童及青少年網路霸凌行為的關係及影響；並以結構方程模式統計檢定後，整體模式所獲得的指數顯示模式可被接受。對整體效果分析而言，負向支配性人格、人際需要對國小學童及青少年網路霸凌行為有直接影響；人際需要對自律學習行為有直接影響。負向支配性人格透過自律學習行為及人際需要對國小學童及青少年網路霸凌行為產生間接影響，人際需要透過自律學習行為對網路霸凌行為有間接影響。最後，針對研究分析結果，提出討論與建議。

關鍵詞：人際需要、自律學習行為、網路霸凌行為、負向支配性人格

本文引用：顏妙如 (2020)。國小學童及青少年負向支配性人格、自律學習行為及人際需要對網路霸凌行為的影響關係。休閒運動健康評論，9(2)，1-23。

通訊作者：顏妙如

聯絡地址：701 台南市東區裕農一街 186 號 6 樓之 15

聯絡電話：0933-343068

E-mail：vickiyen@gmail.com;tnymj@tn.edu.tw

ABSTRACT

This study used the 2017 National Science Council Xie Yiping's "Internet evil forces: a lot of research on young people's Internet bullying" research project database, for 853 students in the fifth grade and the first to third grade students in the study To understand the relationship and influence of negative dominant personality, self-discipline learning behavior and interpersonal needs on primary school children's and adolescents' cyberbullying behavior; and after statistical verification by structural equation model, the

index display mode obtained by the overall model can be accepted. For the overall effect analysis, negative dominant personality and interpersonal needs have a direct impact on primary school children's and adolescents' cyberbullying behavior; interpersonal needs have a direct impact on self-discipline learning behavior. Negative dominant personality has an indirect impact on primary school children's and adolescents' cyberbullying behavior through self-discipline learning behavior and interpersonal needs. Interpersonal learning behavior has an indirect impact on primary school children's and adolescents' cyberbullying behavior through self-discipline learning behavior. Finally, the discussion and suggestions are proposed for the research analysis results.

Keywords: cyberbullying, interpersonal needs, negative dominant personality, self-disciplined learning behavior.

壹、緒論

隨著電子科技蓬勃發展與創新，人們的生活與電腦、網路科技有著密不可分的關係。根據國家發展委員會 (2016) 調查發現我國手機上網的比率已超過電腦上網率，成為國內網路族最重要的上網設備；手機行動上網應用行為隱然形成一種文化，並與日常生活密切聯結。尤其即時通訊 (如 line) 、社群網站 (如臉書) 儼然成為年輕世代生活及交友不可切割的一部分。然而，電子科技時代新興的校園霸凌形式——網路霸凌 (cyberbullying) 在校園內卻屢見不鮮。透過各種網路溝通科技工具，達到加害他人的目的，造成受害者嚴重的心理及精神傷害。如何有效管理學生使用網路社群網站、手機即時通訊，形塑健康、和諧、溫馨的友善校園環境，讓學生能安心快樂學習，實為當今教育工作一要務。

Shariff and Gouiu (2005) 指出 9 歲至 14 歲年齡層的學生偏好透過電腦欺凌他人；Ybarra and Mitchell (2004) 在相關研究結果發現產生網路霸凌行為與父母教養態度有關，多數的網路霸凌者的家庭親子關係並不深厚，且較少受到監督。又黃天佑、黃士珍 (2010) 研究發現學生同儕關係良否與網路霸凌行為互為因果關係；減低學生的「負向支配性」行為，可減少學生發生網路霸凌行為。當學生面臨負向支配性行為，經由學校教師、同學及家長的關懷及適時的導正，可減低網路霸凌行為。因此，家庭父母、教師、同儕關係所形成的人際需要對學生網路霸凌行為，成為本研究一探討因素。

再者，陳寶山 (1999) 認為學校教育最應培養具有自主自律性的學生；若能經由自律學習，適時施予增強作用，可讓學生進行自我調整學習。透過學生自主式的自律管理自己行為，管控學生自己的負向支配性行為，則可有效防此學生網路霸凌行為，因此，自律行為亦為本研究一探討因素。

在台灣，改善霸凌大多只限於增進兒童及青少年對霸凌行為的認知與了解，對

實際改善霸凌行為卻有限 (謝意華, 2017)。往昔多數網路霸凌相關研究都以了解其現況、原因、認知及影響 (施琮仁, 2017), 或以學生性別、人格特質、網路涉入情形、網路使用行為、同儕關係、父母教養態度等與網路霸凌行為的相關分析 (黃天佑、黃士珍, 2010; 莊智凱、周長青、李建邦, 2014) 為研究主軸, 能進一步採取積極預防作為, 由學生內化控制自己的行為以減低網路霸凌行為的研究幾付之闕如, 且鮮少討論網路霸凌行為相關變項的結構關係。因此, 本研究運用 Albert Bandura 於 1986 年所提出的社會學習理論, 試探討了解負向支配性人格特質、自律學習及人際需要等變項與國小學童及青少年網路霸凌行為的關係。除上述變項與國小學童及青少年網路霸凌的直接變項外, 更欲瞭解負向支配性人格特質是否透過自律學習及人際需要的中介, 而對國小學童及青少年網路霸凌行為產生影響。所以, 本研究試圖從負向支配性人格特質、自律學習及人際需要等變項與國小學童及青少年網路霸凌行為的影響, 並進一步分析自律學習及人際需要的中介影響, 以及上述這些變項對國小學童及青少年網路霸凌行為的預測情形, 最後歸納結果, 供相關政府單位、學校等在輔導因應學生網路霸凌行為策略時參考。

貳、文獻探討與假設推導

本研究討論因素為學生的負支配性人格特質、自律學習、人際需求、網路霸凌行為。以下分別論述。

一、網路霸凌行為

網路霸凌 (cyberbullying) 是伴隨著科技時代而衍生的一霸凌手段及類型。一些學者觀察認為網路霸凌行為與傳統霸凌是有區隔的 (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014), 其已跨越學校場域, 越過了學校的圍牆, 從學校跟著回家 (Patchin & Hinduja, 2006; Tokunaga, 2010)。透過電子傳播媒體對被霸凌者的影響及傷害更深遠、更長久。網路霸凌是透過電子通訊工具, 例如電子郵件、手機、即時通訊軟體、PDA、或網際網路等, 以行使侵略、蓄意造成他人傷害的特性霸凌行為。網路霸凌行為有其獨特性, 不同於往昔面對面的霸凌行為, 網路霸凌具有: (1) 廣泛地訊息傳播, 網路惡意留言或影片一直流傳線上; (2) 加害者無法立即得知受害者的回饋, 且網路文字缺乏面對面溝通時的情境、表情、語調等元素, 提高誤解字面意義的頻率; (3) 加害者身分的隱匿性, 在網路接觸世界中, 存在著「匿名」網民言語攻擊等特性; (4) 無時間性和地域限, 受害者一旦使用網路, 則需面臨遭受網路霸凌的威脅 (Bauman, 2010; Sticca & Perren, 2013)。由於上述特性, 使得網路使用者更加大膽與自由地表達自己, 在網路中塑造不同於真實生活中的另一個自己, 致使個人的責任感降低; 且網路隔絕了回饋受害者的恐懼、痛苦悲傷等情緒反應, 降低加害者同理心; 網路中訊息傳播的廣泛性、無時間及地域性的限制, 則讓網路成為方便操作的霸凌工具, 更使得網路霸凌行為的可能性提高。其中, 美國和澳洲地區, 調查研究發現國小六年級學童在網路聊天室和社群網站是最

常見的網路霸凌管道 (Accordino & Accordino, 2011)；而我國根據廖國良、黃正魁、張仁俊、劉勣君 (2012) 針對不分齡的網路霸凌實證研究則發現，網路遊戲 (52.5%)、Facebook 社群網站 (31.1%)、部落格 (27.9%) 是受害者最常遭遇網路霸凌前三名的管道。根據以上，可知網路霸凌行為 (cyberbullying behavior) 係指團體或個人 (加害者) 透過電子科技與通訊科技器材的網際網路功能，從事蓄意傷害他人 (受害者) 的行為，且在過程中受害者往往無法對抗加害者及保護自己。網路霸凌行為雖有許多類型，未定於一尊；但參採多位學者 (Akbulut, Sahin, & Eristi, 2010; Calvete, Orue, Estévez, Villardón, & Padilla, 2010; Vandebosch & Cleemput, 2008) 歸納青少年所經驗的網路霸凌行為類型包含：(1) 假冒身分；侵入受害者的電子郵件或其他網站帳號，假冒受害者傳送訊息，使受害者陷入麻煩。(2) 惡意訊息；加害者透過手機訊息、電子郵件和社群網站，大量且重複地發送惡意的訊息，或進行網路跟蹤，預謀性地發送威脅、恐嚇意味的訊息，意圖造成受害者心生困擾或恐懼。(3) 揭露隱私；未經當事人同意，透過網路公布其私人、隱私的訊息，或轉貼受害者的私人訊息、照片和影片、散播八卦，或惡意修改受害者的照片和影片後透過網路傳送他人。(4) 公開羞辱；意圖情緒發洩，公開地傳送攻擊、詆毀、羞辱受害者意味的訊息，造成受害者難堪。(5) 排擠；故意避開某人、排擠他人以及濫用同儕壓力等五種。

由於網路霸凌行為涉及多種類型且樣態或有重疊，為求精簡，本研究統整以上網路霸凌行為類型，並參採黃天佑、黃士珍 (2010) 網路霸凌行為含騷擾恐嚇行為、惡意攻擊行為、假借冒用行為說法，將惡意訊息、公開羞辱歸納成惡意攻擊行為，將揭露隱私、排擠歸納成騷擾及威脅恐嚇行為；假冒身分歸納成不實假冒行為等三大類，以進一步研究預防網路霸凌之方法。

二、負向支配性人格與網路霸凌行為

人格特質是一個人的思考、行為的穩定表現模式，可預測個人的行為舉止。人格 (personality) 乃個體對人對己及適應環境事物時，所顯示出異於他人的性格；而個體的性格構成，係在遺傳與環境交互作用下，逐漸發展出的心理特徵；此心理特徵表現在行為，則具有相當的統合性與持久性。人格特質 (personality traits) 的形成，受遺傳與環境影響的爭議一直存在，但二者皆認同人格是持久不變的性格特徵 (張春興，2000)。

本研究採人格特質論點中著名的「人格五因素模式」(five factor model, 簡稱 FFM)，又稱「五大因素」(big five) 進行討論。該模式自 Norman 在 1967 奠定研究結構基礎後，由 Goldberg 在 1981 年正式命名「Big Five」模式，其間經過多位學者驗證及修正 (洪光遠、鄭慧玲，1995)，是目前最被廣泛接受的人格五因素論 (five-factor model of personality, OCEAN)。五大人格特質定義與特徵如表 1。

表 1 五大人格特質定義與特徵

五大人格特質	定義	特徵
神經質或情緒穩性 (Neuroticism)	評量情緒不穩定及適應性不佳的程度	易緊張、缺乏安全感、多慮擔心、低自尊、不擅長控制情緒、憂鬱、挫折、罪惡感、情緒化
外向性(Extraversion)	評量人際互動上的量及強度	善交際、社會性強、主動、愛說話、熱情活躍
經驗開放性或聰穎性 (Openness to experience)	評量對新奇事物、事實的吸收及主動追求經驗和體驗的程度	好奇、興趣廣泛、獨創、非傳統、開放、具冒險性
親和性 (Agreeableness)	衡量個人在同情到反對的連續向度之人際取向	心地溫和、寬恕、助人、正直、易相處及溝通、能合作
嚴謹自律性 (Conscientiousness)	衡量個人組織性、堅毅性及目標取向的程度	小心謹慎、思慮縝密、有組織、自我要求、堅忍、勤奮、有企圖心

資料來源：洪光遠、鄭慧玲譯 (1995)。

昔日諸多相關研究結果證明人格特質解釋學生使用網路行為的關係 (林素真、林麗娟、方世杰、陳建智, 2009; 游森期, 2003; Landers & Lounsbury, 2006)。又針對人格特質與網路使用動機研究議題, 有不同兩派說法:「社交補償假說」主張內向人格特質者較易使用網路;「社交維持假說」主張外向人格特質者較會使用網路。魏希聖、李致中、王宛雯 (2006) 研究青少年網路成癮危險因子與各類偏差行為的差異, 結果發現, 與一般學生相較, 網路成癮高危險群的學生較低自尊, 較高害羞傾向, 和家人互動較差, 較不喜歡學校, 較少唸書時間, 較差段考排名。郭又正 (2011) 提出網路霸凌加害者的人格特質有: 懦弱、不敢面對現實、缺同理心、藉報復獲快感。黃天佑、黃士珍 (2010) 研究結果顯示人格特質與「網路霸凌行為」有顯著相關性, 人格特質的「神經性」、「負向支配性」與網路霸凌行為呈現顯著正相關, 人格特質的「外向性」、「聰穎性」、「和善性」、「嚴謹自律性」則呈現顯著的負相關。也就是, 依照五大人格特質評量定義, 以評量個人情緒不穩定、及情緒適應性不佳的程度為基準的「神經性」、「負向支配性」與網路霸凌行為有顯著的正相關, 意謂著學生的人格特質越是愛炫耀自己、霸道、衝動、不擅長控制情緒、易動怒、易緊張、多慮擔心、憂鬱、挫折、罪惡感、情緒化、缺乏安全感、低自尊等, 其網路霸凌行為越明顯。

因此, 本研究直接地聚焦在以負向支配性的人格特質作為討論其與網路霸凌行為的關係。翁福元 (2013) 主張在霸凌者的負向人格特質具操控性、激進、衝動、易怒, 個人的需求未獲滿足, 且受遺傳與環境的交互影響。謝意華 (2017) 認為主要可能的影響網路霸凌者的因子層面及動機有: 個人特質 (如自尊、衝動、社交能力)、環境因素 (如家人支持、老師支持等) 及動機 (報復及教訓), 經研究驗證結果, 在個人特質方面, 顯示學生積極報復態度測量值越高、自尊測量值越低、衝動測量值越高及社交能力測量值越低, 則成為霸凌加害者的機率越高; 此研究論述發現霸凌者具高積極報復態度、衝動、低自尊、低社交能力。

綜合以上，本研究歸納與網路霸凌行為主要有關的負向支配性人格特質以衝動、低社會及報復三因素為主。本研究推導假設一：負向支配性人格對國小學童及青少年網路霸凌行為有正向影響。

三、自律學習行為的中介影響

自律學習的概念首由 Bandura 提出。Albert Bandura 於 1977 提出社會學習 (social learning theory)，認為觀察學習為社會學習的基礎 (張春興, 2000)，經由自我監控、自我教導及自我增強，達到行為的學習。其提出的「社會學習論」又稱「社會認知論」 (social cognitive theory, SCT)，重視內外因素，包括環境、個人因素 (如動機、思考) 及行為三者交互影響，故又稱「交互決定論」 (reciprocal determinism) (朱敬先, 2000)。Bandura 於 1986、2001 提出社會認知理論 (social cognitive theory, SCT)，認為自我效能是影響自律學習的關鍵要素，可以用於解釋促進行為、動機和情感，能用於解釋概念建構中的歷程，而非僅單純促使行為或者其他心理歷程的機制。個人自我效能分成三種：一為學業自我效能 (academic self-efficacy)，掌握評價自我學業能力，實現家長、老師和個人的教育期望；二為社會自我效能 (social self-efficacy)，掌握同儕互動和休閒運動時間；三為自我管理效力 (self-regulatory efficacy)，能抵抗同儕壓力，以避免從事高冒險活動，冒險活動含括吸毒、酒精成癮、性交和一些導致非法後果的活動。由 Bandura 理論可用於透過提升個人自我效能予以積極防止學生偏差行為的發生。Zimmerman (1989) 進一步指出，自律學習受個人、環境、行為等三因素交互影響所決定；其要義在學生運用自我的歷程去管理自己的行為和適應學習環境。同時，自律是一種潛在的個人機制，個人運用此機制使自己行為具有效率，而行為結果也產生了回饋作用。另外，環境雖能提供訊息於自律機制，但自律卻無法控制環境因素；所以自律對於環境要素而言，僅是一種被動接受的狀態。

鑑於先前自律學習多用於提升學生學業成就，但由其定義及內容亦可運用於學生行為的輔導管理及行塑，透過學習環境的建置，使學生藉由自我觀察、自我評價、自我強化等過程，管理自己的行為及適應學習環境，培養學生在校園學習環境中的行為及能力。而且，相關研究證明對輔導偏差行為學生的輔導策略，自律學習的認知導正及行為改變策略，經由環境之支持及改變，讓個人變成自我支持、自我控制、自我思考及指導、獨立行使，提升個人自我效能予以減少偏差行為的發生 (林朝夫, 1991)。綜合以上，本研究以自律學習行為作為研究影響學生網路霸凌行為為要素之一，推導假設二：自律學習行為對學生網路霸凌行為有負向的影響。

除負向支配性人格、自律學習行為對於學生網路霸凌行為具有直接影響外，本研究欲討論的另一重點：學生的負向支配性人格是否可透過自律學習行為而對於學生網路霸凌行為產生間接效果。有關於負向支配性人格與自律學習行為的關係，從文獻來看，Bandura 人格學習論 (learning theory of personality) 的理念，主張人的所有性格都是受環境影響學習獲得的；另依據黃天佑、黃士珍 (2010) 研究結果發現人格特質的「神經性」、「負向支配性」與網路霸凌行為呈現顯著正相關，人格

特質的「和善性」、「嚴謹自律性」則呈現顯著的負相關；要減少學生網路霸凌行為的發生，是要減低學生的「負向支配性」行為，增強「和善性」、「嚴謹自律性」行為。也就是，依照五大人格特質評量定義，學生的網路霸凌行為可經由「自律學習」所表現出來的「和善性」、「嚴謹自律性」人格特質與具有「負向支配性」人格呈現負相關。綜合以上，學生具有負向支配性人格，是否可進一步經由自律學習行為而減少學生網路霸凌行為，有待本研究加以檢證。據此，本研究推導假設三：負向支配性人格透過自律學習行為的中介效果對國小學童及青少年網路霸凌行為產生影響。

四、人際需要的中介影響

(一) 人際需要與網路霸凌行為

奧地利社會學家 Alffed Schutz 提出人際需要的三維理論。認為每一個個體在人際互動過程中，有包容需求、支配需要和情感需要等三種基本需要。這三種基本人際需要的形成與個體早期成長經驗密切相關，決定了個體在人際互動中所採用的行為，並可以描述、解釋和預測他人行為（霍桂恆譯，2011）。包容需要指個體想要與人接觸交往，隸屬於某個群體，與他人建立並維持滿意的相互關係的需要。如果個體在成長發展早期，能夠與父母或他人進行適當的互動及交往，就不會產生焦慮，或形成低社會行為；相反地，就會形成理想的社會行為。支配需要指個體控制他人或被他人控制的需要；在權力關係上，個體與他人建立滿意人際關係的需要。在成長過程中，若個體在自由民主氛圍中成長，就會形成民主型行為傾向，能順利解決人際關係中控制的問題，明白自身的地位和權力範圍。情感需要指個體愛他人或被他人愛的需要。在人際交往中，是個體建立並維持與他人聯繫情感的需要。個人在早期生活中經歷了適當關心和愛，則能適當地對待自己和他人，適量地表現和接受情感，不會產生愛的缺失感。由上可知，人際需要的滿足，可使個人在人際互動中產生正向的行為。

根據龔琴勛、鄭永熏 (2016) 研究結果，國中網路素養透過同儕間的關係與網路安全認知有正向影響；同儕關係的認同模仿與網路安全認知有正向直接影響，經由同儕人際互動的模仿，而影響學生的網路使用行為。且學生占網路霸凌的高危險群中絕大多數的比例，諸多相關研究結果證實父母、教師及同儕間的人際需要良性維持及互動對降低網路霸凌行為所造成的負面影響有助益（施琮仁，2017；郭又正，2011；黃天佑、黃士珍，2010；廖國良、黃正魁、張仁俊、劉救君，2012；Ybarra & Mitchell., 2004）。因此，本研究推導假設四：人際需要對國小學童及青少年網路霸凌行為有負相關的影響。

(二) 人際需要的中介影響

本研究欲討論的另一重點為：學生的負向支配性人格是否可透過人際需要而對於學生網路霸凌行為產生間接效果。有關於負向支配性人格與人際需要的關係，從文獻來看，依照 Erikson 的心理社會發展論（張春興，2000），兒童及青少年正處於追尋自我認同發展危機時期，青少年面對生理成長、同儕關係、親子互動及課

業壓力等多重生活壓力；需要將自己多個層面整合起來，形成協調一致的自我整體；發展結果良否將影響自我的形塑，其人格形成受環境的影響大。對青少年而言，影響形成人格的環境不外乎父母、師長及同儕的人際需要及彼此間的協助互動。

在校園中，導師最常與學生接觸，並與學生建立良好感情；要察覺學生間霸凌的存在，並適時介入解決問題及協助，導師扮演一重要角色(劉仕慧，2015)。教師給予適時的回饋，對學生情緒將產生很大的影響，對於缺乏信心個性依賴的學生，給予鼓勵和支持。而且，雖然教師無法預知學生何時會面臨網路的負面情境，卻能從教學上透過課程設計及活動，強化學生對網路交友的正確認知與自我保護，幫助學生面對問題處理的能力及表現行為(歐陽閻，2010；Wishart, 2004)。教師與學生的人際需要互動會影響到學生的人格形塑及面對網路霸凌行為的對應。

又國內諸多研究認為父母的的管教子女方式影響子女人格發展、心智成長、情緒、行為表現及社會適應等(楊國樞，1986；賴正珮、陳慶福，2007)。再者，隨著家中網路的普及，家庭是影響學生使用網路重要因素，許多研究都發現子女的使用網路行為與父母的管教方式有關(Eastin, Greenberg, & Hofschire, 2006; Rosen, Cheever, & Carrier, 2008)；且子女的使用網路行為受父母親的管教方式顯著的影響(Valcke, Bonte, Wever, & Rots, 2010)，父母對於子女使用網際網路的安全扮演重要的角色。父母對子女的管教包含著態度、情感、信念、價值及行為反應，含括著對子女包容、支配和情感的需求，也就是父母的人際需要與子女的人格發展及行為表現有關，也與子女使用網路行為有關。

在同儕間，同儕人際需要互動獲得認同，青少年就會產生安全感和歸屬感；相對地，不被認同者往往有較多負面情緒及偏差行為，易產生自卑感、喪失自尊心、產消極退縮的負面心理。青少年同儕間發展人際關係，即在進行社交，尋求歸屬及支持，避免孤寂。因此，相關研究指出，人際關係的功能在於影響人格發展、支持情緒、滿足社會化需求及心理健康(王財印、吳百祿，2002；張春興，2000；陳李綢，2009)；也就是，個人的人格發展受人際需要所影響。而且，網路世界的匿名特質，提供了青少年尋找歸屬感及拓展友誼的重要管道，國人諸多相關研究指出網路使用與同儕互動及人際關係有顯著相關(行政院主計處，2010；施香如，2003；張耀中，2009；劉子利、徐錦興、蔡存裕，2010)，亦即同儕間的人際需要與人格及網路使用行為皆有相關。

綜合以上論點，學生具有負向支配性人格，是否可進一步經家庭、同儕及老師的人際需要而減少學生網路霸凌行為，有待本研究加以檢證。據此，本研究推導假設五：負向支配性人格透過人際需要中介效果對國小學童及青少年網路霸凌行為產生影響。

五、自律學習行為與人際需要

創造一個自律的學習者乃是學校教育的主要目標(Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999)。在Bandura自律系統的三元交互性(triadic reciprocity)包括：個人、環境和行為三個因素交互影響行為。個人因素含括：目標設定、自我效能、

後設認知、策略知識、價值知覺及情感；行為因素含括：自我監控、自我判斷和自我反應；環境因素含括：教室與教學的特徵、學習成效等。且強調學習策略、自我效能知覺、和對目標的承諾等三個因素對學生自律的重要性。Zimmerman(1989)更進一步提出，自律學習是由個人、環境和行為三個因素交互影響所決定。就兒童及青少年而言，自律學習的個人因素與家庭、同儕及師長的環境因素交互作用，結果會影響個人行為的表現及產生。在教育上，人際需要的支持對國小學生及青少年的行為影響深遠，相關研究皆提出諸多研究加以證明(林建平,2005;廖榮啟,2007)。相關研究指出，要減少學生網路霸凌行為的發生，並不是消極的阻止接觸網路，而是減低學生的「負向支配性」行為。對降低發生網路霸凌「負向支配性」行為而言，學生，師長、家庭及同儕的角色是重要影響因素。父母在學童的上網經驗中，若能扮演主動關懷、指引的角色，雖然仍無法遏止網路霸凌行為的發生，卻可降低網路霸凌所造成的負面影響。而且，國中生較為良好的同儕關係使得在同儕間受到高度接納，可避免紛爭而減少網路霸凌行為的發生，同儕關係和網路霸凌行為是互為因果的；且若教師能運用教學策略培養學生的自律行為及同儕間的正向行為模仿效能及互動(林建平,2005;黃天佑、黃士珍,2010)，不論在學校、社會、家庭和學生本身，都可以藉由正面的方式來提升。因此，本研究推導假設六：人際需要對自律學習行為產生正向影響。

叁、研究方法

一、研究架構

本研究理論架構主要以探討負向支配性人格、自律學習行為、人際需要、網路霸凌行為四者之間的關係，並結合相關實徵研究，以負向支配性人格為前置變項，自律學習行為、人際需要為中介變項，網路霸凌行為為結果變項的結構方程模式進行探討。本研究共包含一個潛在自變項：負向支配性人格；三個潛在依變項：自律學習行為、人際需要及網路霸凌行為。負向支配性人格主要以衝動、低社會、報復動機等三個指標加以衡量。自律學習行為主要以團體好表現、同儕合作、助益他人、對人友善等四個指標加以衡量加以表示；人際需要主要以家庭支持需要、同儕支持需要、師長支持需要等三個指標加以衡量；網路霸凌行為以不實假冒行為、騷擾及威脅恐嚇行為、惡意攻擊行為等三個指標加以衡量。研究架構如圖 1 所示。

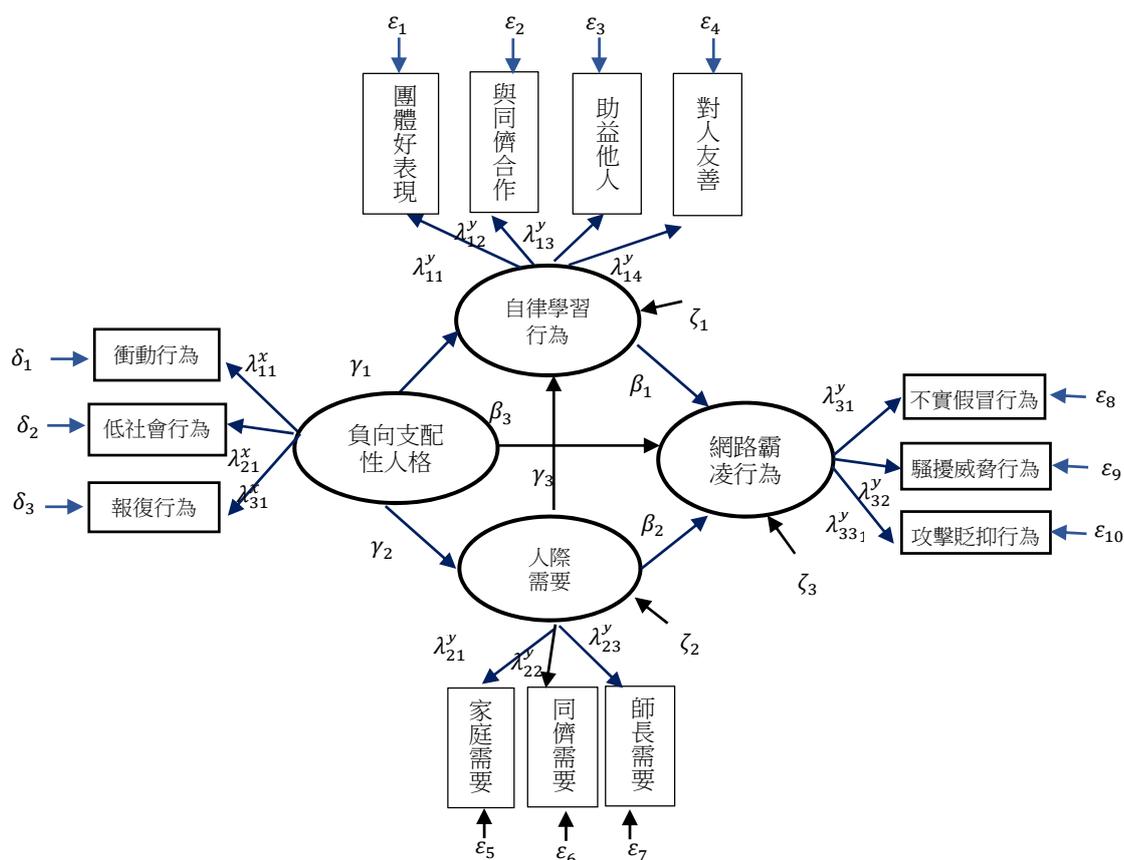


圖 1 研究模式

二、研究對象

本研究量表主要採用 2017 年國家科學委員會謝意華「網路惡勢力：青少年網路霸凌之多面向研究」專題研究計畫所開發的量表-兒童青少年之心理健康與行為發展問卷(好讚版)。該研究考量減少網路電腦及手機使用普及率的誤差，選取研究樣本著重在都會區學校。以國小五年級與國中一年級至三年級的學生(5、7、8、9 年級)為研究對象，樣本選取 5 所國小學校，共 12 班；4 所國中學校共 21 班，其中包含台北市 1 所小學 1 班、台中市 1 所國中 11 班、高雄市 4 所小學 11 班及 3 所國中 10 班。以問卷調查及團體施測方式收集資料，有效樣本數共計 853 人。在學生樣本特性部分，5 年級占 35%，7 年級占 25%，8 年級占 21%，9 年級占 18%，其中男生占 51%，女生占 49%。正式施測前，先抽取高雄市 1 所國中 2 班的學生進行預測。

三、研究工具

謝意華(2017)「網路惡勢力：青少年網路霸凌之多面向研究」專題研究計畫所開發的量表—兒童青少年之心理健康與行為發展問卷(好讚版)，統合分析多位學者個人及環境因子觀點，藉由系統性量化調查以探討網路霸凌者的心理認知歷

程及動機。其構面與本研究欲測量之內涵相符，因此，本研究以此量表作為各變項之衡量。配合本研究含四個因素：「負支配性人格」、「自律學習行為」、「人際需要」、「網路霸凌行為」，共保留 17 題。其中，「負支配性人格」7 題，「自律學習行為」4 題，「人際需要」3 題，「網路霸凌行為」3 題。使用 Likert 五點量表，「1」表示非常不同意，「5」表示非常同意；「網路霸凌行為」使用 Likert 五點量表，「1」從來沒有，「5」10 次以上。

四、研究變項的測量

(一) 負支配性人格

本研究負支配性人格，包含衝動、低社會人格及報復動機三項，在兒童青少年之心理健康與行為發展問卷(好讚版)，有適合的題目，本研究衝動人格以問卷中「我是衝動的」、「我的做事往往是一時衝動的」等二題；低社會人格以問卷中「會和他人起爭執」、「有時對人沒有禮貌的」等二題、報復動機以「我會讓他付出代價」、「會討回公道」、「我想要看到他受傷和痛苦」等三題，共七個指標加以衡量。使用 Likert 五點量表，「1」表示非常不同意，「5」表示非常同意。採用 LISREL 進行高階驗證性因素分析。三構面的因素負荷量分別為 .79~.85、.63~.64、1.00~1.02，累積解釋變異量為 63.20%。此外，經驗證性因素分析後得 SRMR、GFI 分別為 .016、1.00，均達到理想標準。在增值適配度方面，適配度指標 NFI=.99、CFI=.99、RFI=.98、IFI= 1.00 皆大於 .90 的標準，RMSEA=.09；顯示此構念之效度達配適度水準。其內部一致性係數 Cronbach's α 值為 .76，表示信度亦佳。因此，在整體適配度上，顯示本研究此量表的理論模式與觀察資料達到理想標準。

(二) 自律學習行為

本研究對於自律學習行為的衡量，共採四個研究指標：團體好表現、與同儕合作、助益他人、對人友善。在兒童青少年之心理健康與行為發展問卷(好讚版)，有適合的題目：「我在團體中表現良好」、「我能主動和同儕朋友們合作」、「我對於別人是有助的」、「我對別人很友善」。採用 LISREL 進行高階驗證性因素分析。SRMR=.011、GFI= 1.00、NFI=.99、RFI=.98、IFI= 1.00、CFI=.99，RMSEA=.03，皆達到標準，顯示此構念之效度達配適度水準。又其內部一致性係數 Cronbach's α 值分別為 .81，表示信度亦佳。因此，在整體適配度上，顯示本研究此量表的理論模式與觀察資料達到理想標準。

(三) 人際需要

本研究人際需要包含家人需要、同儕需要、師長需要，在兒童青少年之心理健康與行為發展問卷(好讚版)，有適合的題目：「有麻煩或煩惱時，家人會幫減輕負擔」(家人需要)、「有麻煩或煩惱時，朋友能給幫助」(同儕需要)、「有麻煩和煩惱時，可以從師長得到幫助」(師長需要)等三條題目為代表。使用 Likert 五點量表，「1」表示非常不同意，「5」表示非常同意。因 $\chi^2 = 0$ ，整個模式飽合，理想適配，構念之信度、效度均良好，在整體適配度上，顯示本研究量表的理論模式與觀察資料達到理想標準。

(四) 網路霸凌行為

本研究歸納網路霸凌行為共有不實假冒行為、騷擾及威脅恐嚇行為、惡意攻擊行為三大類。因網路霸凌行為對當事者不易測得，故在「好讚版」問卷中採取受霸者經驗呈現，以驗證網路霸凌行為的樣態。由「好讚版」問卷中採取「曾經在手機、網路任何平台被人假冒名義在網路上做壞事（罵人、詐騙、騷擾、散播謠言）」、「曾經在手機、網路任何平台被人故意說壞話煽動朋友排擠及封鎖」、「曾經在手機、網路任何平台被人故意張貼公開或傳送隱私個人照片或影片」等題目。三個指標的因素負荷量由 .43 ~ .59，累積解釋變異量為 63.10%。此外，GFI= 1.00，NFI=.99，CFI=.99，皆大於 .90 的標準，RMSEA=.03、SRMR=.011，亦達到標準，顯示此構念之效度達配適度水準。其內部一致性係數 Cronbach's α 值分別為 .80，表示信度亦佳。在整體適配度上，顯示本量表的理論模式與觀察資料達到理想標準。

參、分析結果

本研究依據研究目的與文獻分析結果所建構的理論模式，接著進一步採用 LISREL 進行高階驗證性因素分析。進行模式的適配度考驗（驗證性因素分析）、路徑分析及結構方程模型之統計檢定，以評鑑研究模式的整體適配度，並檢證本研究所提出的假設。

一、模式適配度評鑑

在模式的適配度考驗上，本研究參考陳正昌、程柄林、陳新豐、劉子鍵 (2005) 的觀點，從模式的基本適配度、整體適配度以及模式內在結構適配度等三方面來評鑑理論模式與觀察資料的適配情形。

(一) 基本適配度部份

研究量表在觀察變項的測量誤差介於 .11 ~ .83 之間，潛在變項的測量誤差介於 .81 ~ .97，皆沒有出現負的誤差變異；各測量誤差的 t 值介於 .99 ~ 17.28，除低社會行為外，餘皆大於 1.96 絕對值，達顯著水準。其次，觀察變項因素負荷量介於 .39 ~ .93 之間，原始估計參數的標準誤均介於 .023 ~ .087 之間；潛在變項因素負荷量介於 -.19 ~ .14 之間，原始估計參數的標準誤均介於 .049 ~ .052 之間，並沒有出現很大的標準誤。綜合前述，在模式的基本配適上，理論模式符合適配標準，可以繼續進行整體模式適配度之分析。

(二) 整體適配度部分

本研究量表 χ^2 值為 440.64，雖未達顯著水準；但 χ^2 值會隨樣本數而波動；所以評鑑模式的適配應從不同角度並參照多種指標來加以判斷，本研究主要根據余民寧 (2006) 與邱皓政 (2006) 的觀點，參考了絕對適配度 (measures of absolute fit)、增值適配度 (incremental fit measures)、精簡適配度 (parsimonious fit measures) 等三方面的評鑑適配指數來評鑑理論模式與觀察資料的適配度。

1. 絕對適配度：本研究所得之 RMSEA 值為 .054，依據余民寧 (2006) 觀點，當 RMSEA < .05 時，具有良好適配；RMSEA 介於 .05 ~ .08 間則具有合理

適配；RMSEA 介於 .08~.10，則代表模式具有普通適配，因此本研究中的模式具有合理適配之標準。RMR 值 .032、SRMR 值 .038，皆小於 .05 之標準，且 GFI 為 .97、AGFI 為 .95，皆達到大於 .90 之標準，因此，本模式具有好的適配性。

2. 增值適配度：CFI、IFI、NFI、RFI 分別為 .98、.98、.96、.95，均達大於 .90 標準。
3. 精簡適配度：PNFI、PGFI 為 .77 與 .70，均大於 .50 的標準。另外，AIC 值為 337.36，雖然大於飽和模式 306.00，但仍符合小於獨立模式 5813.29 標準。

以上結果顯示，僅小部分指標未完全適配，大部分指標皆達適配度標準，顯示量表在整體適配度的考驗理論模式與觀察資料的適配度是良好可接受。

(三) 內在結構適配度部份

陳正昌等 (2005) 指出，內在結構適配度可從標準化參數估計值、個別信度、潛在變項組合信度以及平均抽取變異量等四個方向予以探討。本研究從表 3 可發現，估計的因素負荷量 (loading，即 λ 值) 介於 .42~.93 之間，都達顯著水準，符合「因素負荷量應達顯著水準」的評鑑標準。其次 13 個測量個別信度介於 .17~.87 之間；除報復行為、對人友善、同儕需要、師長需要、騷擾及威脅恐嚇行為外，餘皆高於 .50 之標準。再者，潛在變項四個構面的組成信度分別為 .76、.81、.66、.79，皆達 .60 以上的評鑑標準。在潛在變項平均抽取變異量上，四個潛在變項的變異抽取量依序分別是 .56、.51、.41、.59，其中人際需要未符合 .50 的評鑑標準外，餘皆達 .50 以上評鑑標準。綜上，本研究內部結構雖有部分未達標準，但其適配度尚可接受。

綜合以上結果，顯示本研究量表基本適配度、整體適配度以及模式內在結構適配度三方面的適配度大致上良好且可接受，說明本研究模式對於觀察資料表還是有一定的解釋力。詳細驗證結果詳如附表 2、表 3、表 4 及圖 2 所示。

表 2 測量觀察變項、潛在變項估計參數顯著性考驗及係數摘要

參數	參數估計值	標準誤	t 值	參數	參數估計值	標準誤	t 值
λ_{11}^x	.74	.061	12.18*	β_3	.41	.052	7.86*
λ_{21}^x	.93	.087	10.71*	δ_1	.46	.081	5.64*
λ_{31}^x	.42	.048	8.67*	δ_2	.13	.130	0.99
λ_{11}^y	.56	-	-	δ_3	.83	.075	11.00*
λ_{21}^y	.61	.033	18.19*	ε_1	.31	.020	15.75*
λ_{31}^y	.59	.032	18.08*	ε_2	.28	.020	14.22*
λ_{41}^y	.50	.031	16.09*	ε_3	.27	.020	14.22*
λ_{12}^y	.53	-	-	ε_4	.36	.021	17.28*
λ_{22}^y	.39	.035	10.07*	ε_5	.27	.025	10.92*
λ_{32}^y	.52	.044	11.75*	ε_6	.38	.023	16.88*
λ_{13}^y	.46	-	-	ε_7	.37	.027	13.35*
λ_{23}^y	.59	.034	17.39*	ε_8	.11	.011	10.43*
λ_{33}^y	.43	.023	18.45*	ε_9	.42	.026	16.45*
γ_1	-.10	.047	-2.01*	ε_{10}	.12	.010	11.62*
γ_2	-.19	.052	-3.56*	ζ_1	.81	.079	10.16*
γ_3	.14	.049	2.88*	ζ_2	.97	.110	8.37*
β_1	-.07	.049	-1.48	ζ_3	.94	.079	11.91*
β_2	-.12	.005	-2.21*				

註：t 值 > 於 1.96 絕對值即達顯著水準。

— 表該參數作為對應觀察變項之參照指標，無須估計。

表 3 模式參數估計考驗與內在品質考驗

潛在變項	觀察變項	標準化參數估計值	個別信度	潛在變項組合效度	平均抽取變異數
負向支配性人格	衝動行為	.74	.54	.76	.56
	低社會行為	.93	.87		
	報復行為	.42	.17		
自律學習行為	團體好表現	.71	.57	.81	.51
	同儕合作	.75	.57		
	助益他人	.75	.56		
	對人友善	.64	.41		
人際需要	家庭需要	.71	.50	.66	.41
	同儕需要	.54	.29		
	師長需要	.65	.42		
網路霸凌行為	不實假冒行為	.81	.65	.79	.59
	騷擾及威脅恐嚇行為	.67	.45		
	惡意攻擊行為	.78	.62		

二、模式各潛在變項間效果

接著探討各潛在變項間的效果，圖 2 為各變項間的直接效果（即模式中所估計的參數），而各項效果整理於表 4。

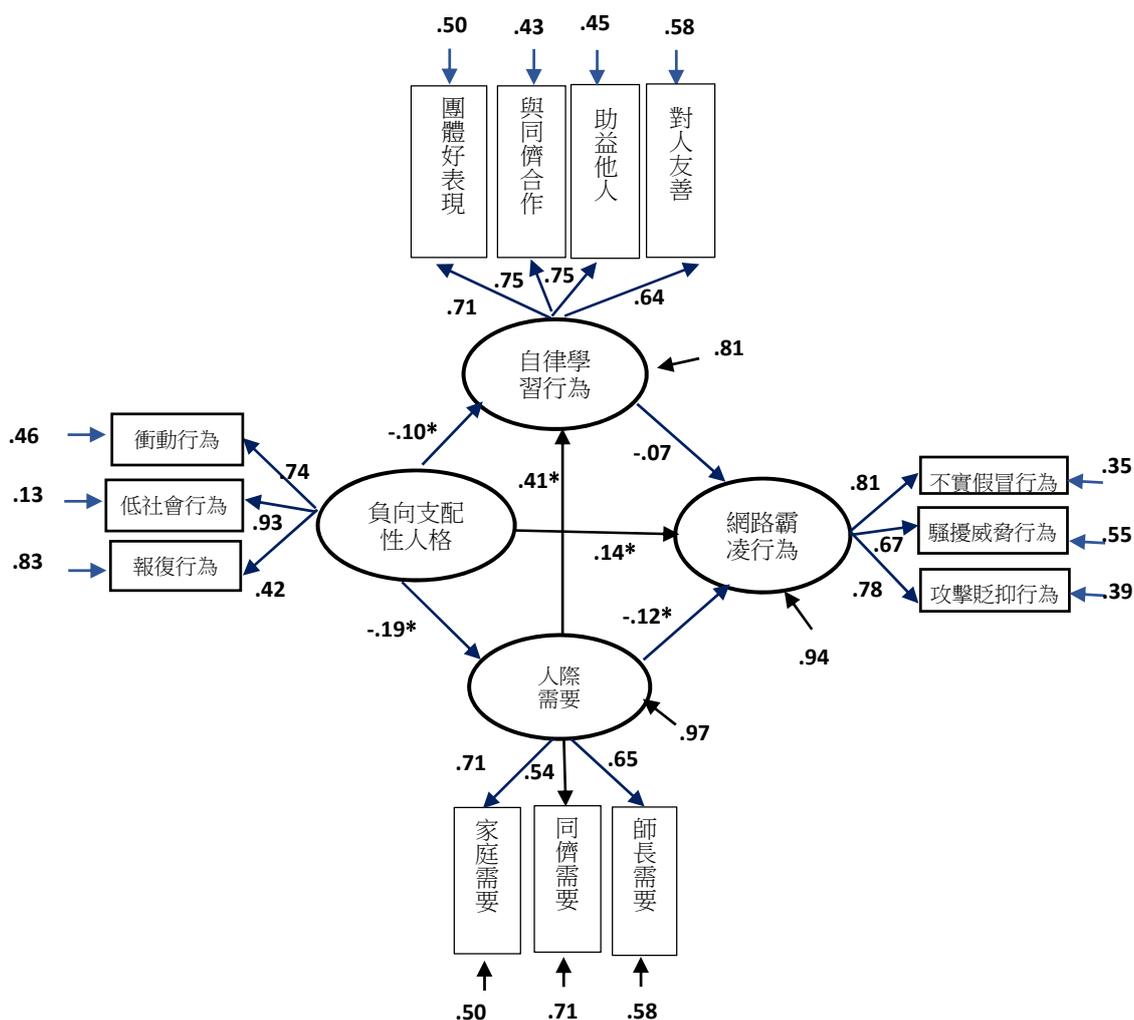


圖 2 模式路徑估計結果

表 4 模式效果變項

潛在變項	→	潛在變項	直接效果	間接效果	總影響效果
負向支配性人格	→	網路霸凌行為	.14*	.04*	.18*
自律學習行為	→	網路霸凌行為	-.07		-.07
人際需要	→	網路霸凌行為	-.12*	-.03	-.15*
人際需要	→	自律學習行為	.41*		.41*

註：t 值 > 於 1.96 絕對值即達顯著水準。

(一) 影響國生學生網路霸凌行為的可能機制之結構模式

1. 模式潛在變項間直接效果

在潛在自變項對潛在依變項的直接效果方面，由圖 2 及表 4 知負向支配性人格潛在變項對網路霸凌行為的影響達到顯著水準，且直接影響效果值為 .14，表示負向支配性人格越明顯，網路霸凌行為次數越多；此與既有的相關研究結果相符，

本研究的假設一獲得成立。負向支配性人格對自律學習行為、人際需要的直接影響效果也都達到顯著 (-.10、-.19)，即負向支配性人格越少，自律學習行為及獲得人際需要支持皆越多，此結果和過去文獻 (林朝夫，1991；楊國樞，1986；賴正珮、陳慶福，2007) 的結論相符。

在潛在依變項對潛在依變項的直接效果方面，人際需要潛在變項對網路霸凌行為的影響達到顯著水準，且直接影響效果值 -.12，表示人際需要得越多支持，網路霸凌行為次數越少，因此，本研究假設四獲得成立，此結果和過去文獻 (施琮仁，2017；郭又正，2011；黃天佑、黃士珍，2010；廖國良等，2012；Ybarra & Mitchell, 2004) 的結論相同。自律學習行為的直接影響效果值為 -.07，未達顯著水準，本研究假設二未獲得成立，表示自律學習行為無法影響網路霸凌行為，此結果是否其中另涉及其他因素，是本研究值得思考之處。接著，人際需要對自律學習行為的影響亦達到顯著水準，直接影響效果值為 .41，即人際需要獲得的支持越高，自律學習行為則會越佳，此結果和過去文獻 (康榮啟，2007；林建平，2005) 的結論相同，故本研究假設六獲得成立。

2. 模式潛在變項間間接效果

本研究假定負向支配性人格對網路霸凌行為有直接效果外，也透過自律學習行為、人際需要對網路霸凌行為有間接效果。由分析可知，從負向支配性人格透過自律學習行為對國小學童及青少年網路霸凌行為的間接效果值為 -.08，達到顯著水準，即負向支配性人格透過自律學習行為對國小學童及青少年網路霸凌行為有顯著的間接效果。其次，負向支配性人格透過自律學習行為、人際需要對兒童及青少年網路霸凌行為的間接效果亦達顯著，其效果值為 .04。

本研究結構假定人際需要對於網路霸凌行為的間接效果是透過自律學習為中介變項，亦即獲人際需要支持高的學生自律學習行為也較高，因而減少網路霸凌行為，本研究發現，人際需要對於網路霸凌行為的間接效果值 -.03，雖未達顯著影響；但與直接效果 (-.12) 加總，所得的全體效果達 -.15 亦有顯著水準，表示人際需要經由自律學習增加對於網路霸凌行為產生負向影響。由上，可知三個間接效果值雖皆不及負向支配性人格對網路霸凌行為的直接效果影響，但對網路霸凌行為亦可產生影響。

3. 模式潛在變項間的全體效果

負向支配性人格對於自律學習行為、人際需要及網路霸凌行為的全體效果分別為 -.17、-.19、.18，分別達到顯著水準。負向支配性人格經由自律學習行為對兒童及青少年網路霸凌行為的影響亦達顯著水準，其總效果效果值為 -.17；負向支配性人格以自律學習為中介而對網路霸凌行為有負向的影響效果，表示兒童及青少年的負向支配性人格必須經由自律學習的中介才可對網路霸凌行為產生影響，因此本研究的假設三獲得證實。負向支配性人格透過人際需要對兒童及青少年網路霸凌行為的影響亦達顯著水準，其總效果值為 -.19；本研究的假設五獲得證實。負向支配性人格對網路霸凌行為不但具有正向的直接效果 (.14) 影響，還可以透過自律學習行為、人際需要的中介效果產生影響，且中介效果值 (.04) 亦達顯著水準，

所以，負向支配性人格經由自律學習行為、人際需要的中介效果，對網路霸凌行為達正向的全體效果 (.18)。

而潛在變項殘差變異部分，自律學習行為的殘差變異量 (ζ_1) 為 80.7%，即自律學習行為可被負向支配性人格解釋的總變異量為 19.3%。人際需要殘差變異量 (ζ_2) 為 96.5%，亦即人際需要可被負向支配性人格解釋的總變異量為 3.5%。網路霸凌行為殘差變異量 (ζ_3) 為 .943，即網路霸凌行為可被負向支配性人格解釋的總變異量為 5.7%。總之，負向支配性人格可被自律學習行為、人際需要、網路霸凌行為解釋的總變異量為 33.4%。

對負向支配性人格的直接效果值而言，自律學習行為、人際需要、網路霸凌行為等三個變項中，以人際需要的直接影響效果最大 (效果值為 -.19)；而間接效果以負向支配性人格透過自律學習行為對網路霸凌行為的影響效果最大 (效果值為 -.077)。故統整以上結果可知，人際需要仍是影響網路霸凌行為的最大因素，且自律學習行為可產生對網路霸凌行為的影響效果，二者皆為環境因素，也證明本研究先前的立論，人的性格可受環境影響學習獲得的。

(二) 影響國生學生網路霸凌行為的可能機制之測量模式

1. 潛在變項對觀察指標的影響

本研究假設自律學習行為涵蓋團體好表現、同儕合作、助益他人、對人友善等四個指標因素，並將團體好表現對自律學習行為的影響設定為參考值。而自律學習行為對團體好表現、同儕合作、助益他人、對人友善的直接效果值，依序為 .56、.61、.59、.50，皆達到 $p < .05$ 的顯著水準，其中以同儕合作對自律學習行為影響最大。再者，人際需要涵蓋家庭需要、同儕需要、師長需要等三個指標因素，並將人際需要對家庭需要的影響設定為參考值。而人際需要對家庭需要、同儕需要、師長需要的直接效果值，依序為 .53、.39、.52，皆達到 $p < .05$ 的顯著水準，其中以家庭需要對人際需要影響最大。最後，網路霸凌行為方面，涵蓋不實假冒行為、騷擾及威脅恐嚇行為、惡意攻擊行為等三個指標因素，並將網路霸凌行為對不實假冒行為的影響設定為參考值；而網路霸凌行為對不實假冒行為、騷擾及威脅恐嚇行為、惡意攻擊行為的直接效果值，依序為 .66、.59、.43，皆達到 $p < .05$ 的顯著水準，其中以不實假冒行為對網路霸凌行為影響最大。

2. 觀察指標的誤差變異量

負向支配性人格的三個觀察指標誤差變異量依序為衝動 .48、低社會 .10 及報復動機 .82，即負向支配性人格可以解釋三個觀察指標的變異量，依序為 52%、90%、18%，其中以低社會為較佳的觀察指標。而自律學習行為的四個觀察指標誤差變異量為團體好表現 .31、同儕合作 .28、助益他人 .27、及對人友善 .36，亦即負向支配性人格可以解釋四個觀察指標的變異量，依序為 69%、72%、73%、64%，其中以助益他人為較佳的觀察指標。再者，人際需要的三個觀察指標誤差變異量依序家庭需要 .27、同儕需要 .38、師長需要 .37，亦即人際需要可以解釋三個觀察指標的變異量，依序為 73%、62%、63%，其中以家庭需要為較佳的觀察指標。網路霸凌行為的三個觀察指標誤差變異量依序為不實假冒

行為 .11、騷擾及威脅恐嚇行為 .42、惡意攻擊行為 .12，亦即網路霸凌行為可以解釋三個觀察指標的變異量，依序為 89%、58%、88%，其中以不實假冒行為較佳的觀察指標。

研究結果顯示：本研究的理論模式具有理想的整體適配度，各項適配度指標也大致都指出模式是可以用來解釋實際的觀察資料。假設一、三、四、五、六都獲得支持；假設二未獲支持。

肆、結論與建議

本研究的假設模式經檢定後獲得可被接受的整體模式，各假設之驗證模式將於以下討論。

一、國小學童及青少年網路霸凌行為之結構模式

(一) 負向支配性人格、人際需要對國小學童及青少年網路霸凌行為具有直接影響

本研究國小學童及青少年網路霸凌行為模式假設負向支配性人格、自律學習行為、人際需要對國小學童及青少年網路霸凌行為有直接影響，除自律學習行為外，其餘研究結果都獲得成立。所以，在不考量其他因素的影響下，若國小學童及青少年具有較高的負向支配性人格，則網路霸凌行為也會較多；又或者國小學童及青少年獲得較高的人際需要支持，則網路霸凌行為也較低。即是國小學童及青少年具備較少的負向支配性人格，且獲得較多的人際需要支持，則能減少網路霸凌行為的產生。較令人意外的是，研究發現自律學習行為並不會對國小學童及青少年網路霸凌行為產生直接影響，這與研究假設及過去研究不同之處。探究可能原因，本研究以國小五年級與國中一年級至三年級的學生(5、7、8、9年級)為研究對象，此學習階段學生正處於 Erikson 心理社會發展論所謂的追尋自我認同發展危機時期，對行為的認定及掌握較不成熟及確定，或許如此，造成自律學習行為並不會對國小學童及青少年網路霸凌行為產生直接影響的原因；但是否真如此，則有待未來後續研究進一步驗證。

(二) 負向支配性人格透過自律學習行為、人際需要對國小學童及青少年網路霸凌行為產生間接影響

本研究亦發現負向支配性人格透過自律學習行為及人際需要對國小學童及青少年網路霸凌行為產生間接影響，表示負向支配性人格與自律學習行為、人際需要對國小學童及青少年網路行為的產生有關聯，且呈現相近且負面影響。其間接效果值為 .04，其影響雖不及負向支配性人格對國小學童及青少年網路霸凌行為的直接影響，卻有其中介效應，增加支持負向支配性人格對國中網路霸凌行為的影響力；表示國小學童及青少年經由自律學習及獲得人際需要的支持認知後，更能瞭解個人負向支配性人格傾向越高對產生霸凌行為的機會也就越高。此結果，也驗證 Bandura 自律學習概念，個人經由環境、個人因素(如動機、思考)及行為三者交互影響後，產生的自我社會效能及自我管理效能，進能思考判斷且抵抗人際壓力，抑止一些導致非法後果活動的發生。國小學童及青少年在人際需要的支持及導引，

能運用自我的歷程去管理自己的行為和適應學習環境。

(三) 人際需要對自律學習行為具有直接影響，且人際需要透過自律學習行為對國小學童及青少年網路霸凌行為產生影響

本研究發現人際需要對自律學習行為產生直接影響，獲人際需要支持高的學生自律學習行為也較高；且人際需要透過自律學習行為對國小學童及青少年網路霸凌行為產生間接影響，間接效果值 -0.03 ，所得的全體效果達 -0.15 亦有顯著水準，表示國小學童及青少年經由自律學習產生的行為，獲得人際需要支持越高，對國小學童及青少年產生霸凌行為也就越低。

二、國小學童及青少年網路霸凌行為之測量模式大致可接受

本研究負支配性人格包含衝動、低社會及報復三構面；自律學習行為涵蓋團體好表現、與同儕合作、助益他人、對人友善四題目；人際需要包含家人需要、同儕需要、師長需要三題目；網路霸凌行為共有不實行為、騷擾及威脅恐嚇行為、惡意攻擊行為等三題目。且上述指標因素負荷量和相關係數皆達顯著水準，表示這些構面及題目用以衡量網路霸凌行為情況得以做合理推論。但需注意自律學習行為、人際需要、網路霸凌行為等量表部分題目個別信度未達標準，也致使人際需要信度未達標準。儘管其餘變項的效度及信度達到良好，且研究結果也能達到適配指標；但不可否認，本研究在上述變項的測量上還有進一步改進及商榷之處。所以，本研究對於研究架構變項間的關係推論應謹慎及保守。

三、對國小學童及青少年網路霸凌行為之具體建議

(一) 在學校應培育學生自律學習行為

本研究結果顯示負向支配性人格除對網路霸凌行為有直接影響外，更可透過自律學習、人際需要的中介影響網路霸凌行為；且人際需要透過自律學習行為對國小學童及青少年網路霸凌行為亦產生間接影響。所以，學校教育應培育學生成為一個自律的學習者，學生在自律學習的階段中屬於主動積極的角色，經由事先準備、控制表現、自我反應等三階段，獲得自律學習 (Zimmerman, 1998; Bandura, 2001)。而且 Ramdass and Zimmerman (2011) 進一步提出，若要形塑學生良好的自律學習策略，愈低年紀的學生愈需要仰賴成人的指導，並給予明確的目標任務。就國小學童及青少年人格及行為的形塑而言，個人最需依賴的成人即是家庭的父母、學校教師的指導及教誨；再加上個人在學校生活環境中與同儕互動學習，經過耳濡目染向別人模倣學習，再經由父母及師長的激勵，產生社會增強作用而形成的。自律學習的認知導正及行為改變策略，經由環境之支持及改變，讓學生個人變成自我支持、自我控制、自我思考及指導、獨立行使，提升個人自我效能予以減少偏差行為的發生。

(二) 增進人際需要支持減低國小學童及青少年網路霸凌行為

本研究發現人際需要不僅對國小學童及青少年網路霸凌行為產生負向直接影響；又人際需要也對自律學習行為產生正向直接影響，且人際需要透過自律學習行

為對國小學童及青少年網路霸凌行為產生間接影響，表示獲人際需要支持高的學生自律學習行為也較高；國小學童及青少年經由自律學習產生的行為，獲得人際需要支持越高，對國小學童及青少年產生霸凌行為也就越低。此結果再次應證在教育上，人際需要的支持對國小學童及青少年的人格發展及行為影響深遠；若學生在上網經驗中，父母、教師及同儕等人際需要能扮演主動關懷、指引的角色，雖然無法遏止學生網路霸凌行為的發生，卻可降低其所造成的負面影響。

四、對未來研究的建議

就研究變項來看，影響國小學童及青少年網路霸凌行為的因素相當複雜，包括了個人特質、家庭、學校和社會環境等因素交互影響。而本研究個人人格特質僅以層面中的負向支配性人格（僅含衝動、低社會及報復）、「環境影響」層面僅以人際需要、自律學習作為作為主要探討的因子，並試圖探討及瞭解這些因子間互動的關係。但較缺乏全面人格特質、自律學習行為、人際需要及學生網路霸凌行為等層面的深入探討。故建議未來研究可納入上述四大層面中其他重要的因子，透過實徵研究建構更完整的影響國小學童及青少年網路霸凌行為相關因素之模式。

而就研究工具來看，本研究僅選取原學者的量表 17 題題目作為四個變項的研究指標，或許對研究內容會有無法窺知全貌的缺失，對結果的解釋或許會產生不利的影響。未來研究可更周詳引用及設計研究指標，或許對於兒童及青少年網路霸凌行為的現況與全貌會有更通盤的瞭解。另一方面，本研究的國小學童及青少年網路霸凌行為乃配合原學者的量表規劃，這是否是造成此量表的人際需要部分不符內部結構適配度考驗的原因，有待進一步深入探討。故建議後續研究者可以此量表為範本，續編製符合探討國小學童及青少年網路霸凌行為量表，以供未來研究者使用。

參考文獻

- 王財印、吳百祿 (2002)。從青少年問題談情緒智力、情緒管理與生活輔導。《學生輔導》，83，38-47。
- 朱敬先 (2000)。《教育心理學—教學取向》。臺北市：五南。
- 行政院主計處 (2010)。《青少年狀況調查報告》。臺北市：作者。
- 余民寧 (2006)。《潛在變項模式：SIMPLIS 的應用》。臺北市：高等教育。
- 林建平 (2005)。自律學習的理論與研究趨勢。《國教新知》，52(2)，8-25。
- 林素真、林麗娟、方世杰、陳建智 (2009)。以人格特質觀點探討部落互動行為與滿足。《資訊科學應用期刊》，5(1)，41-62。
- 林朝夫 (1991)。《偏差行為輔導與個案研究》。臺北市：心理。
- 邱皓政 (2006)。《結構方程式：LISREL 的理論技術與應用》。臺北市：雙葉書廊。
- 施香如 (2003)。網路虛擬世界的特性及其對青少年的影響。《學生輔導》，89，80-89。
- 施琮仁 (2017)。台灣青少年網路霸凌現況、原因與影響。《中華傳播學刊》，32，203-240。
- 洪光遠、鄭慧玲譯 (1995)。《人格心理》。臺北市：桂冠。

- 翁福元主編 (2013)。校園霸凌：學理與實務。臺北市：高等教育。
- 國家發展委員會 (2016)。105 年持有手機民眾數位機會調查報告。臺北市：作者。
- 張春興 (2000)。現代心理學。臺北市：東華。
- 張耀中 (2009)。青少年從事網路不當行為相關因素之分析—以桃園縣國中生為例。
犯罪與刑事司法研究, 13, 1-49。
- 莊智凱、周長青、李建邦 (2014)。探討 Facebook 涉入程度、人格特質與網際人關係對網路成癮之影響。*數據分析*, 9(3), 165-186。
- 郭又正 (2011)。基層教師對抗網路霸凌。*台灣教育*, 672, 45-47。
- 陳正昌、程炳林、陳新豐、劉子鍵 (2005)。多變量分析方法—統計軟體應用。臺北市：五南。
- 陳李綢 (2009)。「中學生人際關係量表」之發展。*測驗學刊*, 56, 343-368。
- 陳寶山 (1999)。批判性思考對學校行政的啟示。*學校行政*, 1, 12-20。
- 游森期 (2003)。臺灣地區大學生人格特質、網路成癮、憂鬱與焦慮之結構方程式模式檢定。*教育與心理研究*, 26(3), 501-525。
- 黃天佑、黃士珍 (2010)。國中生網路霸凌行為相關影響因素之研究。*資訊科學應用期刊*, 6(2), 1-16。
- 楊國樞 (1986)。家庭因素與子女行為：臺灣研究的評析。*中華心理學刊*, 28, 7-28。
- 廖國良、黃正魁、張仁俊、劉救君 (2012)。臺灣網路霸凌之實證研究。*資訊與管理科學期刊*, 5(1), 33-55。
- 廖榮啟 (2007)。班度拉之社會學習理論在提昇資優親職教育上的應用。*屏師特殊教育*, 15, 1-9。
- 劉子利、徐錦興、蔡存裕 (2010)。國小學童網路成癮及網路素養現況之研究—以雲林縣斗六市為例。*人文社會科學研究*, 4(1), 13-49。
- 劉仕慧 (2015)。拯救被同儕拒絕的孩子—班級內關係霸凌之處理策略。*臺灣教育評論月刊*, 4(3), 63-66。
- 歐陽閻 (2010)。國小學生網路安全素養現況及相關影響因素之調查研究。*教育學誌*, 23, 1-36。
- 賴正珮、陳慶福 (2007)。父母管教方式與兒童非理性信念、A 型行為組行之相關研究。*教育心理學報*, 38(4), 443-460。
- 霍桂恆譯 (2011)。社會理論研究。浙江：浙江大學。(原作者：Alfred Schutz, 1964)
- 謝意華 (2017)。網路惡勢力：青少年網路霸凌之多面向研究。臺北市：學術調查研究資料庫 (Survey Research Data Archive) (中央研究院人社中心調查研究專題中心)。
- 魏希聖、李致中、王宛雯 (2006)。高中職學生網路成癮之危險因子與偏差行為研究：以台中縣霧峰大里地區為例。*台中教育大學學報*, 20(1), 89-105。
- 龔琴勛、鄭永熏 (2016)。國中生網路素養、同儕關係與網路安全認知之相關研究。*教育傳播與科技研究*, 114, 61-79。

- Accordino, D. B., & Accordino, M. P. (2011). An exploratory study of face-to-face and cyberbullying in sixth grade students. *American Secondary Education, 40* (1), 14-30.
- Akbulut, Y., Sahin, Y. L., & Eristi, B. (2010). Cyberbullying victimization among Turkish online social utility members. *Journal of Educational Technology & Society, 13* (4), 192-201.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1-26.
- Bauman, S. (2010). Cyberbullying in a rural intermediate school: an exploratory study. *Journal of Early Adolescence, 30*(6), 803-833.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. Y., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior, 26*, 1128-1135.
- Eastin, M. S., Greenberg, B. S., & Hofschire, L. (2006). Parenting the Internet. *Journal of Communication, 56*, 486-504.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist, 34*(1), 3-14.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*, 1073-1137.
- Landers, R. N., & Lounsbury, J. W. (2006). An investigation of Big Five and narrow personality traits in relation to Internet usage. *Computers in Human Behavior, 22*(2), 283-293.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 4*, 148-169.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics, 22*(2), 194-218.
- Rosen, L., Cheever, N., & Carrier, L. M. (2008). The association of parenting style and child age with parental limit setting and adolescent my space behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*, 459-471.
- Shariff, S., & Gouin, R. (2005). *Cyber-dilemmas: Gendered hierarchies, free expression and cyber-safety in schools*. September 11, 2009, Retrieved from the World Wide Web: www.oii.ox.ac.uk/cybersafety
- Sticca, F., & Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(5), 739-750.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior, 26*, 277-287.

- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on internet use of primary school children. *Computers and Education, 55*, 454-464.
- Vandebosch, H., & Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *Cyber Psychology & Behavior, 11*(4), 499-503.
- Wishart, J. (2004). Internet safety in emerging educational contexts. *Computers & Education, 43*, 193-204.
- Ybarra, M., & Mitchell, K. (2004). Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence, 27*(3), 319-336.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329-339.