

第二章 文獻探討

第一節 低成就與偏差行為的關係

壹、何謂低成就

一、「低成就學生」之定義：

在教育現場的老師們多有一種經驗，就是許多學業成就低落的學生，他們的智力不見得低，由此可知學生學業成就表現不一定只受智力因素影響，當教師發現學生的學業表現不如他們的能力，不好免好奇想了解是甚麼因素影響著一個智力良好的學生無法發揮他的能力，而形成學業成就低落的現象。過往的學者為了幫助老師積極的讓學生發揮學習的潛力，並消極避免個人才能的損失及國家人力資源的浪費，許多針對低成就學生的研究紛紛產生。試整理過往學者對「低成就」的定義如下表 2-1：

表 2-1 低成就學生的定義

學者	低成就學生的定義
郭生玉 (1972)	係指成就在其能力之下，亦即依據智力或性向預測其應有某種程度成就，但實際成就卻顯著低下許多。
盧富美 (1976)	所謂低成就兒童，係指成就在其能力之下者。亦即根據智力或性向預測其應有某種程度之學業成就，然其實際成就卻顯著地低下許多。其與成就低劣兒童有別，後者僅視其表面的成績低下，而不考慮潛在能力的狀態。
張春興 (2006)	指個人在學業或工作上的實際的表現未能達到其能力所及的應有地步，稱之為低成就。
楊坤堂 (1997)	低成就乃指學生的學習結果 (或成就表現) 顯著低於其實際能

	力的現象。
陳東陞（1992）	以標準測驗的平均數與標準差的概念來定義低成就。
許文耀（2000）	為成績在班上後五分之一的學生。
郭為藩（2002）	係指個人之學業成就顯著低於其潛在的學習能力或智力者。

資料來源：研究者自行整理

綜觀以上學者的看法，發現學者對於「低成就學生」的定義主要有兩種，一是以全班成績為基準，學習成績在全班後五分之一或是百分等級 10 以下者，為低成就學生。二是以學生的心智能力與實際表現，或潛能和成就之間的差距現象來定義低成就。第一種定義是較方便應用的定義，但是會因不同老師評定學業成就的標準不一及同班同學的素質高低而有變異。第二種定義是較多學者採用並且較客觀的定義，以學生本身的智力與表現間的差距來定義低成就，能排除因同班同學的素質高低而產生的變異，本研究也是採用此種看法。但要注意評定時使用的工具的品質。另外也要注意評定學業成就的方式，因為一般教師在評定學生成績時多是應用非標準化的測驗，即使是同一份測驗，由不同老師來評定標準仍會有差異。所以，在評定學生學業成就時要注意分數標準化的過程。

二、低成就學生之評定方式

根據以上學者對於低成就的定義：以學生本身的智力與表現間的差距來界定低成就，但是不同學者對於智力及學業成就評定方式不一，本研究整理出學者用以評定低成就學生方式，如下表 2-2 說明：

表 2-2 低成就學生之評定方式

學者	低成就學生的的評量方式
郭生玉（1972）	將評定低成就學生的方法歸納為下列四種：百分位數評定、標準分

數評定、成就商數評定、迴歸預測方法評定等，介紹說明如下：

1. 百分位數評定

(1) 以智力（或性向）與學業成就的百分等級為評選依據。例如：某生的智力百分等級在 90% 以上，而學業成就百分等級在 50% 以下者為低成就學生。(2) 以平均數（或中數）或標準差為依據。例如：智力分數在 90% 以上，而學業成就在平均數一個標準差以下者為低成就學生。(3) 以智力商數和學業成就平均數為標準。例如智力在 99-110 之間，學業成就在平均數以下為低成就學生。這種評定低成就學生之方法，其優點是簡單易行，容易了解，因此過去普遍被採用。但其缺點為百分法僅能表示個人在團體中之地位，無法指出個人成就是否與其能力相配。

2. 標準分數評定

先將智力（或性向）與學業成就兩種分數換成標準分數，然後比較兩種分數之差距。例如：將受試的性向分數與學業成績轉換成 T 分數，凡學業的 T 分數低於性向的 T 分數 1.5 或 1.5 以下者為低成就學生。優點是標準分數的單位相等，不同測驗結果可以互相比較，缺點是此法亦僅能指出個人在團體中的地位。

3. 成就商數評定

成就商數是指智力與學業的比例，可以表示學生的努力程度，如果學生教育商數比智力商數大，表示非常努力，為高成就學生；若是相反則表示努力不夠，為低成就學生。一般成就商數在 100 以下為低成就。成就商數的優點是能指出個人成就與能力相稱的程度，可以了解個人努力情形。但其缺點仍多。如：(1) 個人成就不可能超過天賦能力，但成就商數往往有大於 1 的現象。(2) 此商數假定智力是成就唯一的因素，但影響成就的因數不只智力一端。(3) 常有

	<p>智力高的學生得低商數，智力低的學生得高商數等不合理現象。(4) 會掩蓋學習某學科需要某種特殊能力之事實。基於以上缺失，因此成就商數近年來很少被使用。</p> <p>4. 迴歸方法評定</p> <p>以智力或性向為自變量，學業成就為依變量；以能力或性向預測學業成就，然後比較實際成就與預測成就間的差距程度做為決定低成就的標準。實際成就與預測成就間的差距程度，有些研究是以估計標準誤為依據，凡實際成就低於預測成就一個或半個估計標準誤者為低成就學生；亦有以預測分數的標準差為依據，凡實際成就低於預測分數一個或半個標準差者為低成就學生。應用迴歸方式評定低成就，最能符合低成就的真義，因為根據智力、性向預測學業成就，然後比較實際與預測分數的差異，可以清楚表明個人的成就是否達到與其能力相符合的期望成就，因此，這個方法是比較理想的評定方法。</p>
<p>盧富美 (1976)</p>	<p>所謂低成就兒童：係指以兒童參加「加州心理成熟測驗 (第二種)」所得之智力商數，預測兒童的學業成績與筆者自編的成就測驗的分數，結果兩種實際成就值皆低於預測成就值半個估計標準誤。</p>
<p>郭榮澤 (1985)</p>	<p>對學生實施「羅桑二氏非文字智力測驗」、「國民中學英語科成就測驗」、「國民中學數學科成就測驗」等測驗，再應用迴歸方程式選擇高、低成就學生。</p>
<p>陳東陞 (1992)</p>	<p>以標準測驗的平均數與標準差的概念來定義低成就。另外，也有人認為學習成績在百分等級 10 以下為低成就學生。認為學生接受成就測驗，其結果在平均數的兩個標準差以下者，即屬低成就學生。但亦有其他老師認為應不只此數，測驗結果在平均數的一個標準差以</p>

	下者應列為低成就學生。
--	-------------

資料來源：研究者自行整理

低成就學生的判斷有很多方式，當中以智力或性向為自變量，學業成就為依變量，應用迴歸方法評定最為大家採用。當實際成就低於預測成就值半個估計標準誤，就稱為「低成就學生」。然而，在評定的過程仍須注意以下要點及技術：1、選擇正確又可靠的智力或性向測驗測量工具。2、在評定成績時，必須注意統計上的回歸現象所造成的誤差，即高智商者容易成為低成就，低智商者容易成為高成就（郭生玉，1972）。

貳、低成就與偏差行為

從發展的角度來看，少年十五二十時正面臨身心發展急速的變化期，生理上出現生長的第二陡峰、第二性徵成熟。在心理上依照Erikson的社會心理發展理論，青少年在這個時期面對自我認同的發展任務，他們將先前對自己的概念與現今所遭遇的生理、心理、社會的變化整合，要嘗試建立一個穩定的自我。為了要確定自我的意義，因而變的非常自我中心及在意重要他人和同儕的看法，當青少年身旁的重要他人和同儕提議偏差行為能滿足內在的衝動、需求時，青少年便會願意投入偏差行為。我們回顧青少年犯罪的研究，幾乎都可發現低學業成就與與偏差行為有不可分的關係，但究竟是何種因素使得低學業成就與外顯的偏差行為有如此緊密的連結，是本研究所關心的問題。

另外，本研究中偏差行為定義包含「外顯的偏差行為」及「自傷行為」兩個部分，過往探討低成就與偏差行為的研究當中所謂的偏差行為多指的是違反社會規範的行為（李安妮，1983；馬傳鎮，1987；李旻陽，1992），這種偏差行為我們可以稱之為外顯的偏差行為，而相對於外顯的偏差行為，還有一種屬於內在心理困擾的內化偏差行為（吳齊殷，2003；陳杏容，2000），在本研究中就是以「自傷行為」為內化偏差行為的代表。陳毓文、鄭麗珍（2000）的研究指出有國外的

研究顯示低學業成就與青少年自殺行為有相關，但多數研究並沒有解釋此關係存在的機制為何，在她們的研究中研究探討學校因素（學業滿意度、學業期望落差、師生關係、同儕關係）與自傷行為的關係，發現學生對自己學業的滿意程度及同儕關係與青少年自傷行為有顯著相關。



第二節 青少年的情緒經驗

壹、青少年的情緒的相關理論

一、情緒的定義及功能

「情緒」長久以來是心理學家重視的研究主題，也深深的影響我們日常生活的行為，但談到情緒的定義，心理學家對情緒的看法卻不一。張春興（2006）認為情緒是指有某種刺激（外在刺激或是內在身體狀況）所引起的個體自覺的心理失衡狀態。失衡的心理狀態含有極為複雜的情感性反應：喜、怒、哀、樂、愛、惡、欲七情之說，即指出情緒的複雜性。另外，Kleinginna & Kleinginna（1981）綜合各家說法認為情緒：「是一組複雜的主觀因素及客觀因素之間的交互作用，受到神經系統和荷爾蒙系統的調節，它具有以下四種功能：1.引起情感經驗，比如警覺、愉悅或不快樂等情感；2.產生認知歷程，比如與情感有關的知覺、評價和分類的工作；3.活化一般的生理適應為警覺狀態；4.導致行為，這些行為通常是表達的、目的導向的及適應的行為。（引自游恆山譯 Strongman，1987）

近年來，學者對情緒的看法從認為情緒是個體內在的心理狀態，到情緒的功能觀點。從最早十七世紀的笛卡耳提出，在外界環境的作用下，動物只有本能的反應，但人類卻可以以理智來抉擇，而情緒就是人類行動的基本決定因素。他認為情緒有四個功能：（1）情緒得以保持身體內有適當的活力；（2）情緒使得身體面臨各種環境中的目標務實持有適度的準備；（3）情緒是靈魂欲求這些有用處的目標物；（4）情緒使得這些目標物的欲求得以持續下去（引自游恆山譯 Strongman,1987）。另外，亦有功能論者認為情緒是維持或破壞個體與環境關係的歷程（Campos, Campos & Barrett,1989）。就人類適應的生理演進模式來看，功能論者除重視情緒喚起健康的功能以外，也強調情緒激勵和促進適應行為的角色，情緒可以說是行為的調整者，也是引發行為的動能。

Izard & Tomkins（1966）把情緒視為一種動機系統，並且認為這個系統獨立

於生命維持，但相關於行為與認知系統。他們的理論建立在四個主要觀念：(1) 感情就是動機；(2) 正向的感情為實際的功能運作和創造力提供背景的動機；(3) 正向的情感對學習、知覺和人格、相當重要；(4) 負向的情感是分裂的和壓抑的。

除了以上四個主要觀念，情感這個系統有三個主要組成成份：(1) 神經學方面，有關神經細胞的放電密度；(2) 行為方面，臉部的、身體的和內臟的反應；(3) 現象學方面，感情視做一種動機。感情系統是獨立於其他系統，並調節認知、決策和行動。Izard 並認為人有九種基本的情緒狀態：興趣、愉快、驚奇、悲傷、厭惡、憤怒、羞愧、恐懼與輕蔑（引自游恆山譯 Strongman，1987）。

在本研究中，對於情緒採取功能論者的觀點，視情緒為促進個體心理健康的重要動能，幫助個體完成所欲的目標行為。所以，若我們能對青少年階段學生們的情緒與情緒調節有進一步的了解，就更能了解他們的行為，進而有效的幫助學生透過情緒調節來促進適應行為的發生。

二、青少年的情緒狀態

過去近二十年來對於青少年的情緒研究是鳳毛麟爪，Pekrun（2002）提到從1974年至2000年多數對學業與情緒的研究都是屬於考試焦慮的研究，其他少數的相關研究也多只針對一或兩種情緒來研究，沒有全面性的研究，國內的研究也多是針對情緒智力的研究。所以，本研究試著整理與青少年情緒相關的研究，並期盼藉由本研究進一步對目前台灣青少年的一般情緒，及學業成就高低究竟對青少年的情緒有何種影響：

蘇建文（1981）研究國小一三年級之間，國小四、六年級之間，以及國中一、三年級間三項小型縱貫研究結果顯示，引起受試者各項基本情緒之情境因素因年齡階段、性別以及情緒類別而有所不同。在國小低年級階段，娛樂及消遣是快樂之主要源泉，自國小中高年級開始，學業成就乃漸受重視，學業及學校活動逐漸成為國小中高年級憤怒之最普遍情境。在懼怕情緒方面，自國小中高年級開始，

對於自然現象、動物、孤獨、黑暗等的懼怕減少，而國中學生對威脅其自身安全之懼怕卻與年俱增，引起悲傷之情境在國小階段非常穩定，沒有顯著改變，國中階段變化較大，以朋友關係及疾病喪亡為主，在國小及國中，學業及學校生活為煩惱之主要來源，學業成績是國小中高年級及國中階段引起憤怒及快樂之最普遍情境，國小及國中階段情緒反應以感性反應為主，但國中生較國小生更為成熟。

王淑俐（1986）的研究發現：青少年的懼怕多屬於成就方面，如學校選擇體育運動及職業選擇，他們懼怕的表現是「設法表現出不怕」的樣子，並盡速逃離；國中生的焦慮多來自考試課業及對前途茫然的感覺；大致上所調查青少年的情緒狀況因年級、性別與成績的差異大。

劉方（2000）研究高中生負向情緒感受與情境事件、因應方式彼此間的關係，並以性別、年級、學業成績、家庭經濟及家庭氣氛等個人背景變項，分別了解其在高中生負向情緒經驗上的差異情形。發現（1）目前高中生的負向情緒感受--傷心難過、緊張焦慮、生氣憤怒、羞愧自責，以女生、年級愈高、學業成績愈差、家庭經濟愈差、家庭氣氛愈不和諧的學生，所呈現的負向情緒感受愈高。（2）個人能力不足、個人道德感薄弱、學校人際衝突、親子溝通不良等四種情境事件皆會引發負向情緒感受，尤其是個人能力不足事件最易引發高中生的負向情緒感受，其中，個人能力不足事件最容易引起緊張焦慮；個人道德感薄弱事件最容易引起羞愧自責；學校人際衝突事件最容易引起生氣憤怒。（3）高中生面對各種負向情緒時所採取的因應方式，大致呈現一固定模式，最常採用轉移情緒的方式，最少找人幫忙，其中，發洩情緒是因應生氣憤怒的最常的方式，壓抑情緒是因應傷心難過最常的方式。

本研究者參考黃進南（2000）的研究並加入蘇建文（1981）的研究結果，針對青少年常見的情緒種類，分述如下表 2-3。

表 2-3 青少年常見的情緒種類

學者	常見的情緒種類
蘇建文 (1981)	快樂、憤怒、懼怕、悲傷以及煩惱
王淑俐 (1995)	愛、好奇、快樂、恐懼、憤怒、煩惱、焦慮、自卑、罪惡感、嫉妒
賈馥茗 (1989)	喜愛、歡樂、擔心、恐懼、焦慮、煩惱、挫折、憤怒、嫉妒、厭惡、怨恨、希望
胡海國 (1981)	生氣與愉悅、羨慕與嫉妒、恐懼、煩惱(憂慮與悲傷)、情愛、好奇心
Shaver 等人 (1987)	愛、快樂、驚奇、氣憤、憂傷及害怕等六種基本情緒原形，這些原形又可分化為 135 種由正面到負面的情緒。
Crow 和 Crow (1965)	恐懼、憤怒、煩惱、愛、好奇、嫉妒
Cole 和 Hall (1970)	恐懼、憤怒、煩惱、異性愛、嫉妒
Rogers (1985)	愛、利他與同情、敵對與攻擊、自卑與自信、罪惡感、焦慮、寂寞、憂鬱

資料來源：黃進南(2000)。情緒管理課程教學與成長團體對學生情緒穩定性之輔導效果研究。彰化師大教育學報，1，127 頁。

綜合以上，研究者歸納出青少年最常出現的情緒，包含正向的情緒：愛、好奇、快樂；負向的情緒：恐懼、憤怒、憂鬱、焦慮、自卑、罪惡感、嫉妒。從了解這些情緒幫助我們探究青少年的一般情緒，從一般情緒出發再對於學業相關情緒來做進一步探討，並針對學業情緒影響學生行為獨特的效果做了解。

第三節 學業成就與情緒

吳齊殷(2003)分析青少年的心理健康與學業表現之研究發現，長期學業的不佳表現，最終會觸發青少年學生對自我的負面評價，而自我負面評價的後果之一，就是產生負向情緒，並被此負向情緒纏繞，困擾不已。青少年學生所面臨的「課業學習成效」與其「心理健康」之間的關係，可能因為不同的生命歷程經驗，而使得青少年學生在調適時，採取了不同的因應策略，以致產生不同的後果。若能找出能夠「傳導」或「調節」學業成就表現與青少年學生情緒困擾併現現象之間關係的機制將更能積極的幫助青少年。

Pekrun(2002)研究情緒與學業成就的關係，發現正向情緒(除了放鬆 relief)能預測高學業成就，負向情緒則能預測低學業成就，但在負向情緒中積極的情緒 activaing emotions (憤怒、羞恥和焦慮)與成績的相關不高。他在研究中指出學生乃是因為對自我效能、環境、結果的歸因，及對學業成就的預期、對學業目標、內外價值的不同看法而激起不同的情緒產生。與學習相關的情緒的歷程是包含一連串與學習有關的評估，認為控制取向與價值取向的激起能說明學業相關的情緒的來源。所謂控制取向的激起包含對自我效能、環境、結果的歸因及對學業成就的預期。價值取向的激起包含對學業目標，內外價值看法。

由以上我們可知，情緒可以說是人類主觀的經驗，當中包含了認知與動機的因素(Kleinginna & Kleinginna,1981)情緒扮演著激勵和促進適應行為的角色，情緒可以說是行為的調整者，也是引發行為的動能，所以我們可以說學業相關的情緒是扮演著學生學習的促進角色。

再從 Pintrich 的動機理論來看，他認為在學習的過程中包含三個主要的動機成份：1.價值成分：學生對於學習工作的重要性和價值的信念。2.期望成分：學生對於自己完成一項工作的能力或技巧的信念。3.情感成分：學生對於某項學習工作的情感或情緒反應。我們知道當學生有很高的學習動機時，會使得學生願意

投注很大的力氣在學習上，並促使學生在學習活動中達成他心中所想要的學習目標，這必定會影響學生在學業成就上有好的表現。根據 Pintrich 的動機理論，情緒的喚起乃是學習動機其中一重要成分，我們可以由此推斷學生學習的情緒對於學業成就結果有一定的的影響力。Linnenbrink, Ryan & Pintrich (1999) 針對成就目標與負向情緒對工作記憶的影響的研究，發現負向情緒是精熟目標與工作記憶之關係的中介變項，較少有負向情緒的精熟目標型學生，他們的工作記憶功能就佳；相反的，較多有負向情緒的表現目標型學生，他們的工作記憶功能就則較弱。

然而學業成就與情緒之間的關聯究竟是如何，吳齊殷 (2003) 的整理針對解釋學業成就與情緒之間為何會產生「共現」(co-occurrence) 的原因提出假設，當中「學業困難假說」強調：學業問題會導致情緒問題跟著產生；他認為那些在學校裡學業表現不佳的學生，往往會被認為是因為學習技巧不足，以致逐漸毀損其在學業上獲得高成就的能力。不理想的課業表現，接著會產生為何學業失敗的不良歸因。根據這些不良的歸因有不同的負向情緒 (例如憤怒或羞恥) 乃與學業困難產生聯結 (Weiner, 1986)。進一步，根據這些不良的歸因以及跟隨學業失敗而來的情緒，會造成長期性有關自我學習能力的負面印象、以及對課業學習的負面評價，和自我價值感的低落。

「情緒困擾假說」是著重情緒問題會使孩子喪失應有的注意力，而導致學業的問題；因為認知取向的青少年心理健康研究者認為負向情緒影響認知及其後果的管道有兩條路徑，亦即，記憶偏誤的活化 (the activation of memory biases) 與注意力偏誤的活化 (the activation of attentional biases)。負向而持續性的情緒能影響認知的第一條路徑是經由其對記憶的影響。換句話說，負向情緒會誘發負面的記憶，反過來，負面的記憶似乎也會維持甚或強化負向的情緒。一旦引發情緒的事件發生，負向情緒會經由青少年學生在學習情境中對自我學習成就的既有成見，而影響青少年學生真正在學業上的表現。這種無能感可能導致青少年學生將精力

轉向自我保護的策略，例如：避免挑戰性高的事物、對課業不感興趣、退縮、拒絕學習、以及刻意不努力等，而不是更努力、更專注地學習。學業成就與情緒之間的關聯可以說是頗為複雜。

吳齊殷（2003）「青少年的心理健康與學業表現—長期追蹤資料之分析」研究中，欲釐清情緒與學業成就之間的交鎖關係。然而，結果確無法清楚顯示出兩者之間的關係，當中有部分結果似乎比較支持學業困難假設：長期學業的不佳表現，最終會觸發青少年學生對自我的負面評價，而自我負面評價的後果之一，就是產生負向情緒，並被此負向情緒纏繞，困擾不已。但是，卻也無法排除情緒困擾假說為真的可能。

Roeser, Eccles & Sameroff (1998) 提出從教育的觀點及心理健康的觀點兩方面，來說明學業成就與情緒之關聯。從教育的觀點來看，他認為學習的動機不只能預測學生的努力、學習及學業成就，更是連結學業成就與情緒之間的內在心理機制。學業成就高的學生就容易從學習中獲得成就感及讚賞，如此學習動機也跟著會提昇，學生對於他們在學業上的自信，能增進他們的自我價值感。而這種對於自己學業上的自信，能成為學生在面對情緒或行為困難時的一種保護因子。從心理健康的觀點，青少年的情緒調適是對於其學業成就一個重要的前導影響因素。情緒的困擾能影響青少年的學習動機、認知歷程以至於影響到青少年的學業成就。而學業失敗的經驗會驅使這個青少年學生傾向回憶起更多其他的令其悲傷學業失敗的事件。包括回想起自身學業困難或失敗的記憶、因學業失敗而擔憂恐懼的記憶、以及認為自己無能的記憶等等。這種對學業失敗的悲傷情緒很可能以感同身受與堅信不疑的形式，與青少年學生在教室上課學習時所感受到的自我無能感，交纏在一起。青少年時期的心理的困擾，會減少青少年們將來在學習上的滿足感。除此以外，憤怒、無望感、悲傷等情緒，會使個體對自己、未來、解釋事件採取一負面的看法，當然也會影響個體對用負面的方式來看自己的學習能力，對學習能力的信心的低落就容易導致學業成就的低落。

Brackney & Karabenick (1995) 研究指出，孩子在產生負向的情緒時，他們的認知技巧與能力、學習動機、他們在學校的行為表現、以及他們對自己在學校行為表現的評估，與孩子的學業成就有顯著的相關。負向情緒經由對負面的學業能力自我評價的催化（逃避與自我保護行為的出現），可以消耗掉青少年學生自己身上所具有的學習潛能，結果即是導致課業學習的困難或失敗。

綜合以上，情緒與學業成就之關係我們可以歸納出兩種普遍的看法，一種認為學生因為學業上的失敗而導致而學生對於自己負面的評價，這種負面的評價讓學生認為自己是失敗者，造成學生的自尊低落及不良的歸因，使得學生產生負面的情緒（Roeser, Eccles & Sameroff, 1998）。另一種看法，情緒的調適是學生學業成就的前導因素，情緒被視為一種動機，影響學生對學習的態度及投入的情況（Pintrich et.,1999）。負面的情緒易於與負面的學業失敗經驗連結，暫時的學業失敗也會因為與悲傷、憤怒或羞愧等負面情緒糾結，讓學生想起過去更多的學業失敗經驗，因而認定自己至終會失敗，最後乾脆放棄學習，導致更大的學業失敗。另外，在排除認知因素與一般情緒因素，與學業相關的負向情緒能預測低學業成就（Pekrun,2002；Gumora & Arsenio,2002），顯示出負向情緒對學業成就有其特別的影響。我們將情緒視為一種學習的動機時，情緒對於學習就扮演著關鍵的角色，負面的情緒會降低學生學習的動機並且減低學生在學習上的滿足感。

本研究將情緒視為一種動機，認為情緒會影響學生的學業成就，而學生於學業成就的失敗會增加學生的負面情緒的產生。然而，因學業失敗所產生的情緒究竟是促進亦或是破壞個體健康的功能，就要視個體情緒激起時的監控與評估過程如何。故此，情緒調節為就成為重要核心，本研究認為情緒調節是適應行為及學業成就的前導因素，同樣遭遇學業失敗的學生，會因為他們情緒調節是否良好來影響學生適應行為的發生。

青少年學生所面臨的「學業成就」與「情緒」之間的關係，可能因為不同的情緒調節，而使得青少年學生在調適時，採取了不同的策略，以致產生不同的後

果。所以，在了解青少年是如何調節自身因學業失敗帶來的情緒困擾前，我們要先認識青少年學生在學校學習情境下的情緒狀態，了解與學業相關的情緒，對於青少年的學業成就及行為有何特定的影響。

Pekrun (2002) 對學業情緒的研究，利用質化研究的方式來發掘學業情緒的發生及其結構。結果發現 9 種學業情緒即學生在學校裡與學習有關的情緒，並包含對學業的成功與失敗的情緒。焦慮是學業情境中最常出現的情緒；課業壓力及對失敗的預期，是引發情緒的來源；正向情緒（享受學習、希望感、引以為榮和放鬆）的報告和負向（焦慮、生氣、無聊、無望感和羞愧）的一樣多。另外，無望感與考試失敗後的毀滅性意念很有關。另外，對後設情緒（對於自身情緒的感覺）的了解：學生對考前的焦慮會感到憤怒，這憤怒的情緒反而促使學生找到調節焦慮的法子。研究者認為這種後設情緒能幫助學生調節負面的情緒。

表 2-4 與學業相關的情緒

	正向	負向
積極 (Activating)	(a) 享受學習、希望感、引以為榮	(c) 焦慮、生氣、羞愧
消極 (Deactivating)	(b) 放鬆	(d) 無聊、無望感

資料來源：研究者自行整理

Gumora & Arsenio (2002) 發現學業情緒對學業成就的特殊影響（獨立於認知因素或一般情緒特質的）；負向學業情緒與情緒調節之間並沒有交互作用影響學業成就，作者認為研究結果與 Eisenberg 之前的研究結果不一致，可能是因為：研究的樣本年齡較大，測量情緒調節方式只有用一種自陳的問卷所致。本研究亦認為情緒調節會與負向情緒產生交互作用來影響學生，應用 Gratz & Roemer(2004) 對於情緒調節較精緻的看法，來看情緒調節對於青少年的影響。

本研究應用 Gumora & Arsenio (2002) 的概念認為青少年學業相關的情緒包含正向的情緒：有樂趣的、希望、引以為榮的、放鬆；負向的情緒：焦慮、無望、生氣、無聊、羞恥。期待藉本研究探討青少年的學業情緒內涵為何及其對行為之影響。



第四節 情緒調節的相關理論

壹、情緒調節的定義

要了解情緒調節與適應行為之關係，首先我們就需要先定義何謂「情緒調節」？Thompson（1994）認為情緒調節是負責監控、評估、調整個體情緒反應的內外歷程，透過影響情緒的強度及頻率來幫助個體完成他的目標。並且情緒調節並不是只降低情緒的強度或頻率，也包含產生及維持情緒來完成工作及和他人溝通。

Gross（1999）的定義：

「透過一些異質的歷程來調節情緒」調節的目標是降低負向情緒、增加正向情緒。而情緒調節的歷程包含：1.情境選擇（situation selection）：趨向或避免接觸某人或某情境，以免除可能遇到的情緒衝擊。2.情境調節（situation modification）：使改變此情境的情緒衝擊。3.注意力分配（attentional deployment）：個體藉著主導自己的注意力來影響自己的情緒。4.認知改變（cognitive change）：藉由評估個體所處的情境來改變情緒，要不就改變個體如何看待此情境，要不就改變個體如何看待自己處理此情境要求的能力。5.反應調節（response modulation）：直接改變情緒反應，也就是改變情緒表達行為，如隱藏自己憤怒的反應。

Garnefski, Kraaij & Spinhoven（2001）的定義：

情緒調節是“為了完成個體的目標，各種監控、評估、修正情緒反應的內外歷程”也是生理的、社會的、行為的，也是意識及潛意識的認知歷程。在 Garnefski, Kraaij & Spinhoven 編制的量表 Cognitive emotion regulation questionnaire（CERQ）中，將情緒調節分為九個向度：（Garnefski et al.,2006）

1. 責備自我，把自己遭遇的事歸責到自己身上。
2. 責備他人，把自己遭遇的事歸責到他人身上。

3. 反芻，讓自己反覆的沉浸在負面事件的思想及感受中。
4. 災難化思考，過分的強調負面事件的可怕。
5. 杞人憂天，認為事情不會變好只會變得更壞。
6. 正向的重新聚焦，選擇思考正向的事件而非面對真實的情況。
7. 正向的再評價，賦予負面的事件正向的意義，是之為個人成長的經驗。
8. 接納，順服事情的發生。
9. 計劃，思考採取何行動去處理負面的事件。

個體的情緒雖然有生理基礎，但是個體可以影響（控制）情緒的表達，此即情緒調節（emotion regulation）。因此，這個定義乃著重個體使用何種調節策略來調節情緒。

Gratz & Roemer(2004) 對情緒調節之定義：

1. 覺察並了解自身的情緒。

有一派學者在概念化情緒調節時，強調控制情緒經驗及情緒的表達，並降低情緒的激起（Zeman, 1996 等）。另一派學者認為應將情緒調節的概念放在「情緒的功能」上來談，故「情緒調節」不等於「情緒控制」，情緒調節未必要立即消除負向情緒(Cole et al., 1994)。此觀點認為，缺乏「經驗完整情緒」的能力，並對情緒做出自動化反應，可說是情緒調節的缺損。與此觀點相似的，Thompson & Calkins(1996)認為情緒調節涉及監控和評估情緒經驗，這說明了覺察與了解情緒的重要性。

2. 接納自身的情緒。

強調情緒功能的學者認為逃避經驗內在的情緒是許多心理疾患的基礎。另外，實驗操弄受試要刻意隱瞞情緒表達，或測量受試壓抑情緒表達傾向，發現都與增加的心理激起有關，說明壓抑情緒的表達會使增加情緒更加失調。Gratz & Roemer 認為，情緒反應的控制（而非接納）會損害情緒調節歷程，故有些學者對情緒調節的定義強調接納與評估自身情緒反應(Cole et al, 1994)。個體對自我的

情緒反應傾向於做出次級的負向情緒反應（即缺乏情緒接納），則會導致情緒調節的困難。

3. 面對負面情緒時有能力去控制衝動行為及表現出所欲的行為。

適當的情緒調節是調整情緒的強度、持續時間，而非改變整個情緒經驗(Thompson,1994)。情緒激起時的調節是降低情緒的急迫性，所以此種調節能改變個體的行為，而非控制情緒。故情緒調節強調當個體經驗到負向情緒時，有能力抑制不適當或衝動的行為，並以與欲求目標一致的行為來反應。

4. 能配合情境彈性的使用適當的情緒調節策略，以符合個人的目標及情境的需求。

評估情緒調節的功能是否良好，需考量情境要求與個體目標(Thompson, 1994)。故情緒調節只能放在特定脈絡下來了解(Cole et al., 1994)。若缺乏脈絡訊息，則個體使用某種情緒調節策略是否有效？就缺乏足夠的訊息來評估。適當的情緒調節涉及「彈性地使用情緒調節策略」。綜合以上，我們可以得知 Gratz & Roemer 認為情緒調節：是一系列目標達成或問題解決的過程，達成目標自然能夠降低情緒激起。並且情緒必須放在目標行為導向的脈絡下，並且被視為是具有功能的引線。

以上對於情緒調節的研究，有學者認為情緒調節是等同於情緒控制，控制情緒經驗及情緒的表達就是情緒調節（Gross,1999；Garnefski et al.,2001）。但是我們若從情緒的功能觀點來看，不論何種情緒都有其特殊的意義及功能，其目的是在幫助個體完成其內在目標，所以我們不應該去控制情緒來使情緒消失，而是要適當的調節情緒，讓情緒成為達成目標的動力。在本研究中強調情緒的功能並且認為情緒調節扮演促進適應行為的角色。故此，本研究採取 Gratz & Roemer 對情緒調節的觀點，將情緒調節視為一系列目標達成或問題解決的過程，達成目標自然能夠降低情緒激起。

貳、情緒調節與適應行為

每個人都同意情緒與我們的生活息息相關，影響我們的心理、生理的健康，也深深的影響我們的專注力、記憶及學習 (Sylwester,1994)。我們若從情緒功能的觀點來看情緒，情緒的喚起對於維持個體健康扮演重要的角色。然而，影響情緒是促進亦或是破壞個體健康的功能，就要視個體情緒激起時的監控與評估過程如何。功能論者視情緒調節為情緒理論的重要核心，因為對於情緒的目的與情緒反應類型的正確評估，是幫助我們了解情緒如何產生及控制的重要參考面向。情緒調節幫助個體做出符合其內心渴望的行為並保護個體避開危險 (Campos, Campos & Barrett,1989)。一般來說，越具有情緒調節能力的個體，在面對外在環境改變或自身內在身心的改變時，較能夠自我調節，這樣的個體生理心理的情況較佳，生活適應也較佳。但反過來說，欠缺情緒調節能力的個體，則會出現較多的心理困擾及適應問題。

有效的情緒調節乃是人格發展的關鍵。在個體發展過程中，情緒調節能力的發展亦是兒童發展的任務之一，兒童的情緒發展任務如：容忍挫折、喜愛他人、因應焦慮恐懼等等，這些發展任務的達成都與情緒調節有相當大的關聯。情緒調節對於啟動、激發、構成適應行為和不良適應行為都有相當程度的影響。所以，情緒調節對於一個人發展是否順利健康影響甚大。

在某些情況下，發展出的情緒調節的模式若會危及損害個體的功能，這種調節模式就會變成心理病理的一種症狀，個體主要的心理病理症狀，可能是情緒的反應或表現的失敗。例如：外在問題 (externalizing disorders) 攻擊、敵意等問題。內在問題 (internalizing disorders) 則與焦慮、沮喪等負向情緒及缺乏適應的調節模式有關 (Cole, Michel & Teti,1994; Thompson & Calkins,1996)。

若我們說情緒是引發個體行為的動能，情緒就有如滔滔之江河所到之處必會產生建造或破壞之影響力，那情緒調節就是疏通大水的渠道，引導個體對於情緒的目的與情緒反應類型的正確評估，以至於做出符合個體目標的行為。情緒調節

對於個體的情緒及行為具有關鍵性的影響力。

參、情緒調節與學業成就

江文慈(1999)研究青少年在學習挫折情境中的情緒調整發展，發現在學習情境中，對於情緒狀態的覺察，兒童後期和青少年前期都以單一情緒傷心、難過等情緒居多，青少年後期混合情緒較為明顯，以難過情緒分化的語詞如失望、沮喪、不開心、鬱卒、挫敗感等居多。三個時期大多將原因歸諸於「努力與收穫不成正比」。而「能力不足」也是其中導致情緒低落的原因之一。隨著年齡的增加，在學習情境中，情緒的表達方式漸漸由外顯、直接轉變為內隱、間接。在情緒的調整策略上，「尋求支持」的社會策略有漸減的趨向，而「問題解決」個人策略漸增。此外，三個時期雖以「分心放鬆」的行為策略較多，但「正向思考」的認知策略有漸增的趨向。在情緒的反省上，隨年齡增加青少年愈能主動反省自己的情緒，並且三個時期女生的情緒反省，均較同期男生來的主動。

王財印(1999)研究國民中學資優班與普通班學生情緒智力、生活適應與學業成就之關係，發現國中學生情緒智力、生活適應與學業成就的積差相關，達到顯著水準，其中情緒智力與生活適應的相關非常高，而情緒智力各層面與生活適應各層面亦有密切關聯性。情緒智力與學業成就的相關稍微偏低，但亦達顯著水準。生活適應與學業成就的相關，亦達顯著水準。國中學生情緒智力與生活適應在學業成就上有交互作用存在，惟在單變項F考驗方面未達顯著水準。在預測國中學生學業成就方面，以「生活適應」及「班別」(普通班與各類資優班)為最有預測力，其次是「情緒智力」亦有預測力。其中在預測國文成績方面以，「班別」、「性別」及「生活適應」的變異量最大，而「情緒智力」的預測力則較少。在預測英文及數學成績方面，均以「班別」、「生活適應」為最大，而「情緒智力」各層面亦有預測力。所以推斷國中學生情緒智力會直接影響到學生的生活適應，透過生活適應，再影響到學生的學業成就。

綜合以上，我們了解青少年學業上的挫敗會引發青少年難過的情緒，難過的

情緒不必然的影響青少年的生活適應。負面的情緒不一定是不好的，適當的焦慮比在完全沒有焦慮的情況下，更能使學生表現出最佳狀況，當中的關鍵是學生的情緒調節，也就是學生對於自己及他人情緒的覺察、了解、判斷、表達、調節、激勵與反省的智慧能力。情緒調節影響學生的生活適應甚鉅。根據筆者的教學經驗，我們知道學業成就與生活適應有很大的相關，一個在學習上挫敗的學生很容易產生負面情緒，這些情緒若不斷的被壓抑，或不適當的發洩就會造成學生生活適應上的困難。故此，青少年的情緒調節是影響學業成就與生活適應很重要的中介變項，期盼藉由本研究找出情緒調節對於低成就學生在學業成就及偏差行為上的影響路徑。



第五節 情緒調節與偏差行為

壹、青少年偏差行為

在我們了解情緒調節對偏差行為的影響之前，先要來定義何為偏差行為？所謂偏差（Deviance）這個字的意涵指的是「越軌的、異常的行為」。然而偏差行為的涵意，在不同的文化背景之下或從不同的領域來看就會有其不同的意義。所以我們可以說「偏差行為」有其綜合且多元複雜的性質。本研究試將各領域、國內外學者對偏差行為的定義整理如下，期待能對偏差行為有一更完整的認識：

一、大中國百科全書：

指違反重要的社會規範的行為。亦稱離軌行為或偏離行為。特點主要表現在：1.越軌行為具有相對性，即它總是在特定的時間、地點和條件下才成為越軌行為。2.越軌行為必須是違反了重要的社會規範的行為。3.越軌行為是多數人所不贊成的行為。任何社會或群體的大多數成員在其一生中都會或多或少地發生某種越軌行為。但只要不一再重複此種行為就不會被視為越軌行為者。4.越軌行為不完全等同於社會問題。只有當越軌行為頻繁地發生且對社會造成危害，使相當數量的人受到威脅時，才會轉化為社會問題。5.行為越軌的程度以及此種行為受到懲罰的程度取決於該種行為所觸犯的規範的重要性。

二、社會學：

Cavan&Fredinand（1981）認為人的行為乃是呈常態分配，如圖所示：大部分人的行為是正常的，其次是輕微順從或不順從的、極端順從或不順從的，只有極少數人的行為是屬於超文化的聖賢行為或是反社會的犯罪行為。

圖 2-1 中輕微不順從、極端不順從及反社會行為及是一般所謂的「偏差行為」。以國中生為例，輕微不順從行為如：儀容不整、經常性遲到等；而極端不順從行為如：逃學、離家出走、參與幫派等；而偷竊、勒索、吸毒、傷害等觸犯

法律之行為，就可稱為反社會行為。然而，偏差行為的定義會因為時間、地域、文化不同而有所差異。故此，對未成年人來說抽煙、喝酒可稱為偏差行為，但對成年人來說就不夠成為偏差行為（張惠君，2001）。

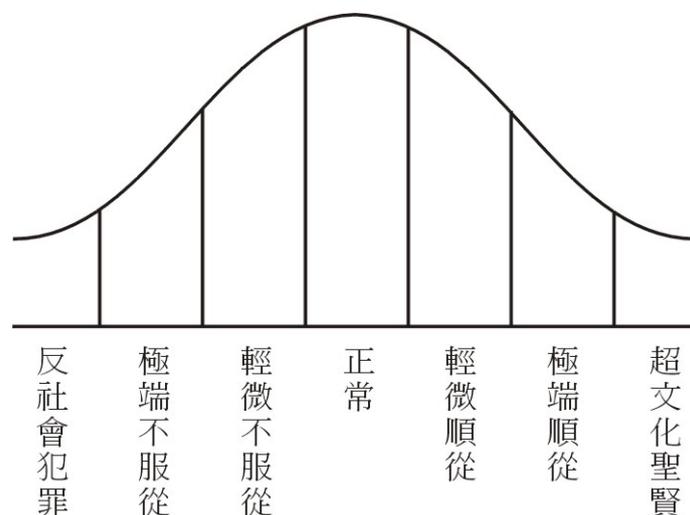


圖 2-1 行為之常態分配圖

資料來源：張惠君（2002）。**家庭系統、學校系統與國中生自我控制及偏差行為之研究—以台南地區為例**。國立成功大學教育研究所碩士論文，p.5。

三、心理學：

楊國樞（1978）將問題行為分為三類：1、違規犯過行為（如打架、逃學），2、心理困擾行為（如失眠、憂鬱、焦慮），3、學習困擾行為（如上課不能集中、缺乏學習動機）。第一項我們可以視之為外在行為的外化症狀，而將第二項視為內化症狀（吳齊殷，2003；陳杏容，2000）。

吳武典（1985）所謂偏差行為是指學生在個人行為上明顯偏離常態，違反社會文化、法律規範及道德價值觀等期望，並足以困擾他人或自己，且造成生活適應不良者稱之。

張春興（2006）認為心理學界對於「Deviance」（異常或偏差）的解釋有兩種取向：一種取向是將 Deviance 視為「特殊」，而特殊的界定則多根據統計學上常態分配的觀念，把居於分配知極端者是為異常。另一種取向將 Deviance 視為

單獨發生的事件，此等事件多指個體的病態行為或反社會、反道德行為而言。一般所謂的偏差，多指後一種解釋。

林朝夫（1991）將偏差行為分為廣義及狹義兩種定義，前者是指表現正常學生所表現以外的一切行為，因此包含智能不足、學習障礙等智能問題，盲、聾、啞、肢體殘障，身體病弱等所引起的適應欠佳問題；而狹義的定義較注重情緒障礙、性格異常或行為異常。

黃德祥（2000）認為青少年偏差行為係指青少年從事偏離常態的行為表現，期通常具有「行為表現與多數人的行為表現方式不同」、「行為妨害公共秩序與安全」、「行為對個人或他人造成損害」以及「與大人的規定及期望的行為方式不同」等特質。

四、我國法律

我國對偏差行為之法律定義，係指少年事件處理法所規定之「虞犯」。根據少年事件處理法第三條第二項規定：「一、經常與有犯罪習性之人交往者；二、經常出入少年不當進入之場所者；三、經常逃學或逃家者；四、參加不良組織者；五、無正當理由經常攜帶刀械者；六、吸食或施打煙毒或麻醉藥品以外之迷幻物品者；七、有預備犯罪或犯罪未遂而為法所不罰之行為者。」

然而，偏差行為是一個複雜的概念，幾乎任何行為都有可能在某些特定環境之下被視為偏差，但若從心理加上法律的角度來看，我們可以將偏差行為分為外在行為的外化症狀及內在心理層面的內外症狀兩分面來做探討，法律的角度多為規範外在的行為外化症狀，可以將之定義為「指學生在個人行為上明顯偏離常態，違反社會文化、法律規範及道德價值觀等期望，並足以困擾他人或自己，且造成生活適應不良者之外顯偏差行為，如：經常與有犯罪習性之人交往者；經常出入少年不當進入之場所者；經常逃學或逃家者；參加不良組織者；無正當理由經常攜帶刀械者；吸食或施打煙毒或麻醉藥品以外之迷幻物品者；有預備犯罪或

犯罪未遂而為法所不罰之行為者；實際從事犯罪行為者」。

而心理層面的內化症狀為諸多的心理困擾行為，在本研究中特別關注與情緒調節有密切關係的「自傷行為」。近年來，校園自傷事件頻傳影響學生身心健康發展，是急切需要關注的校園議題，所謂自傷行為，通常易與「自殺行為」產生混淆，陳毓文、鄭麗珍（2001）將「自殺行為」定義為背後有死亡動機或意圖且行動者明確知道行為的後果，最後透過一些行動來結束生命。並認為「自傷行為」與「自殺行為」最大的分別在於：自傷行為者背後並無死亡的動機，乃是藉由一些自傷的行為來宣洩情緒或不滿。從社會學統計的角度及心理適應的角度都可視「自傷行為」為一種偏差行為。

綜合以上，本研究將「偏差行為」定義為「指學生在個人行為上明顯偏離常態，違反社會文化、法律規範及道德價值觀等期望，並足以困擾他人或自己，且造成生活適應不良者之外顯偏差行為及自傷行為稱之。外顯之偏差行為如：經常與有犯罪習性之人交往者；經常出入少年不當進入之場所者；經常逃學或逃家者；參加不良組織者；無正當理由經常攜帶刀械者；吸食或施打煙毒或麻醉藥品以外之迷幻物品者；有預備犯罪或犯罪未遂而為法所不罰之行為者；實際從事犯罪行為者」。本研究參考陳明輝（2001）引用呂嘉寧的「偏差行為量表」來測量青少年偏差行為。題目內容包含：深夜在外遊蕩、離家出走、出入不良場所、考試作弊、財產犯罪、暴力犯罪、及暴力性財產犯罪等行為。採用吳英璋與許文耀（1993）所編製的「自我傷害行為篩選量表」來測量學生的自傷行為。

貳、情緒調節與青少年偏差行為

情緒與偏差行為之關係許多有關青少年發展的心理病理學（psychopathology）的研究，都一再指出：內化癥狀（internalizing symptom）與外化癥狀（externalizing symptom）這兩個與青少年發展的問題密切相關的現象，往往會同時發生在特定的青少年的身上（Beyers, J.M & Loeber, R, 2003）。調適問題（adjustment problems）的併發現象，被認為對於青少年時期的發展具有關鍵的

影響力，而且對有效治療調適不良構成了嚴重挑戰。其中，憂鬱症狀（depressive symptoms）更常常被發覺到最容易與其他各式各樣的調適問題一起在青少年們的身上同時展現

彭韻治（2005）的研究指出高中職男性青少年「整體情緒因素」的表現程度與其「暴力行為」之表現狀況呈現顯著正相關；高中職男性青少年的「整體情緒因素」與「自我尊重」對其暴力行為的表現狀況具有顯著預測力。王財印（2000）研究國民中學資優班與普通班學生情緒智力、生活適應與學業成就之關係，結果發現國中學生情緒智力與生活適應在學業成就上有交互作用存在。國中學生情緒智力會直接影響到學生的生活適應，透過生活適應再影響到學生的學業成就。

陳杏容（2000）的研究指出事實上青少年仍舊是社會中相對於成人的弱勢族群，他們常常不具有掌握環境品質的能力，甚至沒有選擇權。他們外顯的破壞等偏差行為或是內隱性的憂鬱症狀，本質上都只是一種回應壓力的行為，認為青少年憂鬱情緒與偏差行為都是一種「因應壓力行為」的表現，只因為環境對青少年行為「命名」標籤的不同處，青少年得到不同的服務處遇。此外，更進一步檢視了家庭不當教養、學業壓力這兩個變項對青少年因應壓力行為的影響。發現憂鬱情緒與偏差行為的關聯：研究偏差行為三個測量指標都與思考型與躁動型憂鬱情緒有顯著相關，其中以逃家、逃學或是傷害他人的偏差行為類型，最容易合併有多類型的憂鬱情緒症狀，而傷害他人與憂鬱情緒的相關值明顯高於逃家、逃學。不當教養、學業壓力對因應壓力行為的影響部分結果顯示：學業壓力對因應壓力行為不具有顯著的影響力。並且性別差異會造成其採用因應行為策略上的不同，女生在因應型態上傾向採用憂鬱情緒，男生傾向採用偏差行為。

Graze & Roemer（2003）的研究認為自傷是一種情緒調節的策略，而情緒調節失調是邊緣性人格疾患的症狀之一，並且在研究中也指出對於親密伴侶的暴力行為亦是情緒調節的策略之一。所以他認為偏差行為可以說是個體情緒調節失調的一種表現方式，情緒調節連結了情緒與偏差行為的關係。

由上可知，情緒與偏差行為的關係密切，當中情緒調節是居中影響情緒並促使個體達到目標的重要因素，這使得筆者好奇，若青少年能適當的調節情緒，是否因此能影響青少年的學業成就，並減少其偏差行為。若是如此，學校及老師若能對於低成就學生的情緒調節輔導工作就顯為重要。



第六節 研究架構

本研究根據前述之研究動機及相關文獻之探討，提出本研究之研究架構，如

下圖 2-2：

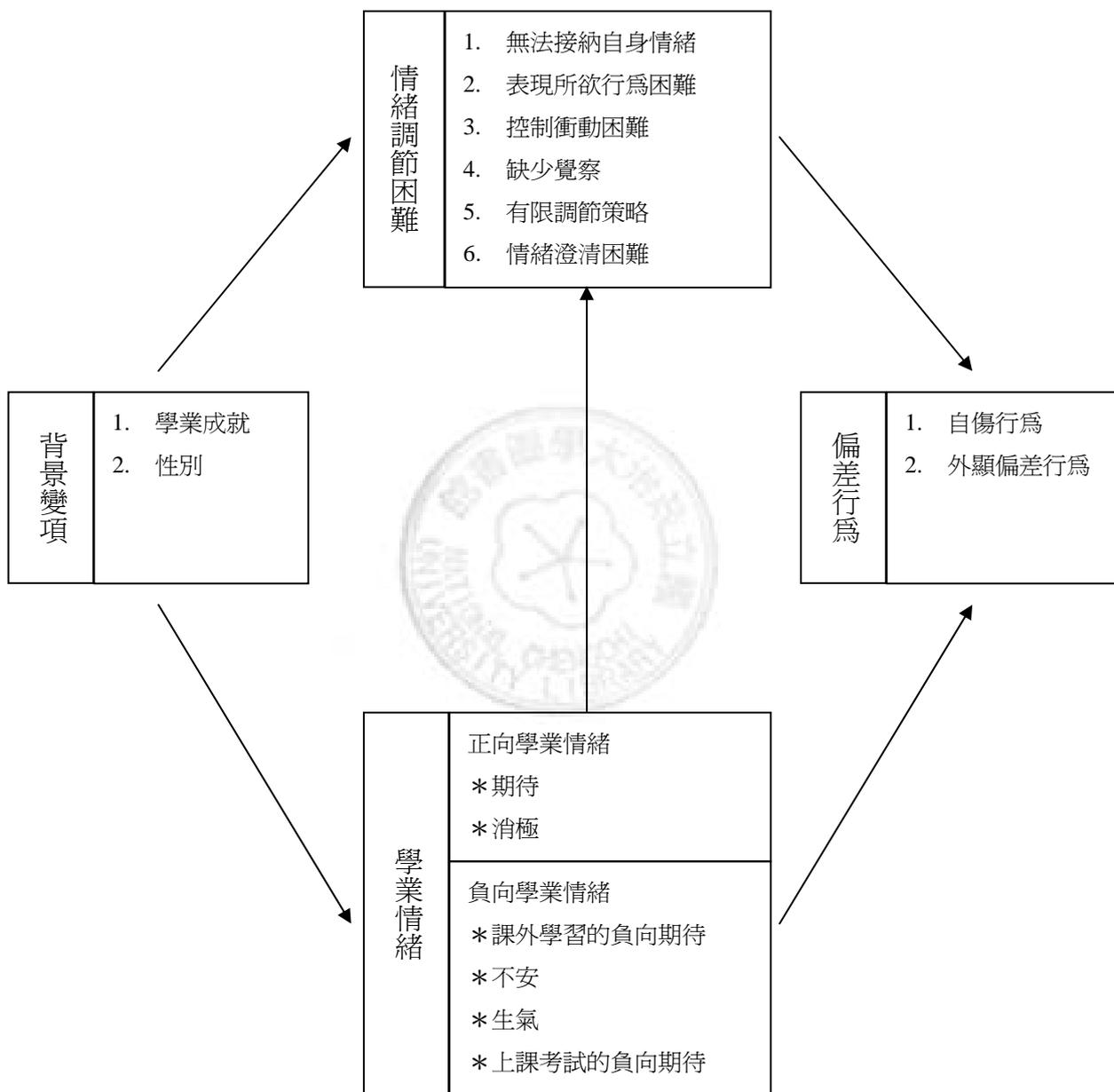


圖 2-2 本研究架構圖

第七節 研究問題

根據上述研究架構，本研究根據學業成就及性別來分組，以探討下列問題：

- 壹、一般學業成就與低學業成就學生在學業情緒、情緒調節困難、偏差行為、自傷行為是否有差異。
- 貳、低成就學生在各研究變項之間的相關為何。
- 參、對低成就學生而言，學業成就和情緒調節困難變項對學業情緒的解釋力為何。
- 肆、對低成就學生而言，學業成就、學業情緒和情緒調節困難變項對偏差行為及自傷行為的解釋力為何。



第八節 研究假設

根據圖 2-2 的研究架構圖及研究問題，提出下列假設：

壹、 學業情緒方面：

1-1 一般成就組比起低成就組具有較高的正向學業情緒。

1-2 低成就組比起一般成就組具有較高的負向學業情緒。

貳、 情緒調節方面：

2-1 低成就組比起一般成就組具有較高的情緒調節困難。

參、 偏差行為方面：

3-1 低成就組比起一般成就組具有較高的偏差行為。

肆、 自傷行為方面：

4-1 低成就組比起一般成就組具有較高的自傷行為。

伍、 低成就學生各變項的相關情形：

5-1 低成就學生的正向學業情緒與外顯偏差行為、自傷行為呈現負相關。

5-2 低成就學生的負向學業情緒與外顯偏差行為、自傷行為呈現正相關。

5-3 低成就學生的情緒調節困難與外顯偏差行為、自傷行為呈現正相關。

5-3 低成就學生的外顯偏差行為與自傷行為呈現正相關。

陸、 低成就學生的學業情緒與情緒調節困難對於外顯偏差行為及自傷行為具有預測的功能。