

國立臺灣師範大學特殊教育學系、特殊教育中心  
特殊教育研究學刊，民88，17期，275-295頁

# 認知行爲取向介入方案對攻擊傾向學生的輔導效果之後設分析

蔡明富 林幸台

國立臺灣師範大學

本研究主要採取文獻分析與後設分析法，以探討國內有關認知行爲取向介入方案對攻擊傾向學生介入效果的研究成果。文獻分析內容共分為介入方案、研究對象、研究工具、研究相關依變項等四方面，選擇國內16篇相關文獻進行分析。另外對於研究進行效果值分析，研究結果發現認知行爲取向對攻擊傾向學生介入後，在整體平均效果值  $d$  為 .36，在行爲、認知、自我與人際等方面變項的平均效果值  $d$  分別為 .47、.88、.19、.34。

關鍵字：認知行爲取向、攻擊傾向學生、後設分析

## 緒論

### 一、問題背景

隨著社會急速變遷與經濟快速成長，兒童及青少年的暴力犯罪日益嚴重，值得大家深切重視（蔡德輝、楊士隆，民83）。根據臺灣省警務處（民85）分析八十四年臺灣省犯罪人口的年齡層，發現未滿十八歲之嫌疑犯，佔了總嫌疑犯人口的20.29%，顯示在嫌疑犯人口之中，超過五分之一是未成年的兒童與青少年。雖然八十三年度的少年及兒童的犯罪人口率稍有降低，但少年犯罪人口率，仍為六十八年的三倍左右，兒童犯罪人口率有四倍左右（內政部警政署刑事警察局，民84）。根據長期研究顯示，兒童時期具有攻擊、反社會行爲者，在中

學階段會有藥物濫用（drug abuse）、行爲異常（conduct disorder）與不當教室行爲產生（Kandel, 1982; Lochman, Wayland, & Cohen, 1990）；在成人階段會有犯罪行爲產生（Huesmann, Eron, Lefkowitz, & Walder, 1984; Kauffman, 1997）。Hughes（1988）提到外向型行爲問題兒童，在學校中容易干擾他人上課，自己又難於專心學習，常使教學者增加不少困擾，在各類問題行爲中，又以攻擊行爲及干擾他人學習的行爲，影響教學最為嚴重。因此，如何有效輔導具有攻擊傾向學生，以減少社會問題，應是教育及輔導工作者所關心的重要課題。

過去對於攻擊傾向學生的處理策略常採用行爲治療的理論與技術（林麗純譯，民85），而忽略個體認知因素的介入。當事者對環境刺

激的解釋，會影響其行為反應，所以攻擊傾向學生會受到本身認知因素的影響，而產生不當的行為（Dodge, 1985）。Guerra, Nucci, and Huesmann (1994) 也提及已有許多研究重點放在認知因素對攻擊孩童的影響。學者研究發現高攻擊性兒童具有認知扭曲與認知缺陷的問題，對社會認知訊息的歸因，會影響其攻擊行為反應（Dodge, 1980; Kendall, 1991; Nasby, Hayden & DePaulo, 1980）。因此，在1960年代以後，認知行為學派學者結合了行為學派與認知心理的觀點，重視認知因素在情緒困擾及行為異常中所扮演的角色，在治療上兼顧個體的認知與行為的處理，在許多實徵研究上也顯示認知行為策略在改善問題行為與情緒困擾方面有正面的功效（Huges, 1988; Kendall, & Braswell, 1993; Kazkin, 1992）。許多實徵研究也發現能有效改善攻擊學生的行為與相關特質（Kazdin, 1992; Lochman, 1992; Lochman & Dunn, 1993）；但也有研究文獻發現在攻擊行為與自我控制特質上並未得到正向效果（Hunter, 1985）。

國內這幾年來有關攻擊傾向學生的介入研究為數不少，許多研究雖採用認知行為取向的介入方式，但卻得到不同的研究發現。例如皮玉鳳（民78）、江淑卿（民78）、吳芳萍（民85）以認知行為取向對攻擊傾向學生進行介入，結果發現在部份變項上，具有立即輔導效果，但有些變項卻未有顯著改善。此外，在進行文獻分析時，有些研究為使研究結果更為客觀，採用統計顯著性結果方法，研究者常在文獻分析時不知不覺以「投票表決法」（voting method）來進行分析，所謂投票表決法，就是以多數決的方法決定某一個實驗處理是否有效果，或決定兩個變項之間是否有關係（Light & Smith, 1971）。國內有關對攻擊傾向學生介入的文獻分析，即常以「投票表決法」進行探討，僅列出相關文獻發現，卻未加以分析，常

造成少數服從多數的統計偏差，未能真確了解研究的發現。

Hedges & Olkin (1985) 檢視所有有關文獻的研究，發現大多僅重視達到統計水準的研究，而忽略未達顯著水準的研究，這樣的文獻分析方式，常會引導錯誤的結果。實驗研究可了解在教育處理與教育成果的因果關係，但相關研究亦非常重要。在二十年前，Glass (1976) 就針對行為科學提出以後設分析（meta-analysis）整合實驗結果的建議，對於教育與心理學界影響甚為深遠。Glass, McGaw, & Smith (1981) 認為後設分析就是將資料分析的態度應用到個別研究的統整與量化上。後設分析並不是一種技術，而是使用測量與統計分析的觀點，以綜合摘要許多實証研究資料，Glass et al., (1981) 歸納後設分析特徵有三：(一)後設分析是數量的；(二)後設分析不以研究品質來預判研究發現；(三)後設分析旨在尋找一般性總結論。

後設分析是一種異於傳統文獻分析的方法，它從個別的研究結果中運用統計的過程，收集實証性的資料，研究的重點放在效果值（effect size，簡稱ES）的大小。後設分析探討研究變項間關聯的強度，強度通常是以效果值表示，後設分析可以達到以下四個結果：

- (一) 可以對研究變項間關係提供更清楚的了解。
- (二) 研究理論的演進會更具一般化與可行性，而非以往採用數個研究的組合分析。
- (三) 可以計算實驗處理的效果，而非只了解統計的顯著性而已。
- (四) 在研究中許多不同變項的假設可以被驗證，例如不同年級、年紀、城鄉差距，或學校型態。

進行後設分析時，常有人提出蘋果與橘子的問題（the apples and oranges problem），有些學者（Mansfield & Bussey, 1977; Gallo,

1978) 批評後設分析將很多不同的研究放在一起比較是不合乎邏輯的，因為這些研究各有不同的測量、不同的程序、不同的樣本等等，放在一起就好像把蘋果與橘子混在一起，其比較並沒有什麼意義。但Glass et al., (1981) 認為批評者並沒有定義什麼是「相同」的研究，假如一系列研究在每方面都相同，那就沒有必要去比較了，因為，除了統計誤差之外，它們應該有相同的結果。何況，每一個研究還不是把不同的個人放在一起比較研究，所以，只有不同的研究之間，才有比較的必要。

國內已有實際應用後設分析的論著，例如：林邦傑（民83）、鍾燕宜（民75；80）、鄒浮安（民83）、賀德潤（民86）、鄭仁龍（民86）、葉連祺（民87）與黃寶園（民87），然而尚未見到運用於攻擊傾向學生的研究上。國外學者Hyde (1984) 對於攻擊者的性別差異，以及Hall, Shondrick, & Hirschman (1993) 對於性攻擊行為，均曾做過後設分析，也有學者以媒體暴力（media violence）對攻擊行為影響做過後設分析（Comstock & Paik, 1994; Wood, Wong, and Chachere, 1991）。此外，Kavale et al., (1997) 也曾對情緒/行為異常者（其中包括攻擊傾向學生）的社交技巧訓練進行後設分析，而以認知行為取向對攻擊傾向學生介入成效的後設分析甚少著墨。因此，本研究先採取文獻內容分析方法，綜合國內現有文獻的研究成果，再使用後設分析方法，以了解認知行為取向對攻擊傾向學生介入的效果。

## 二、研究目的

本研究目的如下：

- (一) 了解國內以認知行為取向對攻擊傾向學生介入的相關文獻。
- (二) 使用後設分析，歸納國內以認知行為取向對攻擊傾向學生在行為、認知、自我與人際等變項介入的效果。

(三) 分析不同認知行為取向背景因素對攻擊傾向學生介入的效果。

(四) 提出未來以認知行為取向對攻擊傾向學生介入探討與使用後設分析參考的建議。

## 三、名詞釋義

### (一) 認知行為取向

認知行為取向是結合認知取向與行為取向的一種綜合處理模式。在認知方面，著重不合理的信念與思考、負向想法、不合理結論、負向自我語言等，以及如何駁斥、替代這些非理性想法。在行為方面包括自我觀察、自我記錄、自我評價、自我增強等技術。採用澄清、角色扮演、演練、增強技術進一步了解人際問題的處理方式，運用自我教導及問題解決的步驟與策略，以協助當事人。本研究所指認知行為取向是指對攻擊傾向學生採用認知與行為方面的團體方案而言。

### (二) 攻擊傾向學生

攻擊傾向是指意志、心理或行為上從事傷害他人的行為，而且意圖傷害他人的行為，包括身體的攻擊（body aggression）、言語的攻擊（verbal aggression）以及破壞財物等三種類型（Guevremont & Foster, 1993），同時不管目的是否達成，均應視為攻擊行為。對攻擊的定義，不難發現有的是強調行為，有的是強調意圖，有的是重視認知歷程，形成不同看法。在本研究中的攻擊傾向學生是指具有內在動機或外顯行為，或是同時具有兩者的學生為攻擊者。所以本研究的攻擊傾向學生包括具有攻擊行為、攻擊傾向、衝動型、具有敵意、犯罪青少年等中小學生而言。

### (三) 後設分析

後設分析是一種將過去個別研究的結果綜合起來作計量性結合的技術（Glass et al., 1981），並在此過程中排除各種誤差來源，以發現變項間的真正關係及其強度（Hunter & Schmidt, 1990）。它統合某個研究領域內之現



有研究的結果，給予再分析，以尋求一般性結論並試圖歸納出一個客觀結果的技術。也就是說，它是用來將許多相同現象的不同研究提供系統的合併與統合（范德鑫，民82）。一般而言，當各研究結果不一致時，後設分析越適用。也就是說，後設分析乃嚴格評比論文品質，以統計方法結合數據來解決衝突論點的一種程序。後設分析的分析有數種不同公式，本研究所使用的分析方法採用Hedges & Olkin (1985)的後設分析技術。

## 研究方法

本研究採取後設分析的方法，針對國內以認知行為取向對攻擊傾向學生介入效果進行後設分析，本文的分析程序可分述如下：

### 一、文獻搜尋

在進行後設分析時，研究者不能只從達顯著差異的文獻著手，應該多方面獲取相關研究，包括相關期刊、博碩士論文與研討會議論文，以蒐集更多更完整的資料，將完整的訊息呈現給讀者。本研究在認知行為取向對攻擊傾向學生介入的文獻是以74年至87年為範圍，首先以電腦檢索國家圖書館編製的「中華民國期刊論文索引目錄」、「中華博碩士論文資料庫」以及臺灣師範大學圖書館編製的「期刊論文檢索系統」、「圖書目錄」等資料庫，輸入關鍵字「認知行為」、「攻擊」、「犯罪青少年」、「後設分析」等加以查詢。

其次是以溯回法從已經蒐集的資料中，由其參考文獻追溯以前的研究文獻。對於前述所查詢後的資料，研究者再至國立臺灣師範大學圖書館、國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系圖書館、國立政治大學社會科學資料中心與國家科學委員會等搜集相關資料。

研究者總共搜集有關認知行為取向對攻擊傾向學生的文獻共18篇，然而這些資料中有些

報告並不符合本研究的需求，其中有些研究屬於非量化的研究，例如宋秋萍（民84）的質性研究，以及黃文蔚（民85）的單一受試研究。因此，根據本研究所設定的研究類型，選取符合研究範圍的16篇為探討對象。

### 二、文獻內容分析的方法

本研究針對所搜集16篇有關認知行為取向對攻擊傾向學生介入的研究，首先將這些研究依作者發表的年代排序，並將每篇研究的人數、性別、年級、介入方案、介入時間、追蹤時間、依變項整理成一個總表，然後再針對介入方案、研究對象、研究工具與依變項等四方面分別進行文獻內容的分析，了解國內以認知行為取向對攻擊傾向學生介入的相關文獻。

### 三、後設分析程序與方法

後設分析將同一個研究的多項結果當做多個獨立的研究結果來分析，將會讓讀者產生一個錯誤的觀念，以為這些結果有很高可信度，但其實這些結果之間是不獨立的。Glass et al. (1981)針對這一個批評，提供了很多個解決方式，例如：將單一研究的多項結果平均起來，仍然以每個研究做為分析的單位。原則上，如果單一研究的多項結果是來自對依變項很相似的定義，則可將它們合併；否則，最好根據對依變項不同的定義，將結果歸到不同類別的研究，分開進行後設分析。本研究即考慮變項的相似定義來進行分析。

後設分析法已有二十幾年的發展歷史，目前最常使用的效果值計算方法有三種，分別是Hedges & Olkin (1985)、Rosenthal (1984)與Hunter & Schmidt (1990)等。後設分析採用效果值為分析單位，效果值是實驗組平均數與控制組平均數的差，除以控制組的標準差而來，公式為  $ES = (\bar{X}_e - \bar{X}_c) / SD_c$  (Glass, 1976)。如果得到正向效果值，表示認知行為取向介入對實驗組產生有利影響，反之則表示實驗組的處理不如控制組。

## 研究結果與討論

### 一、認知行為取向對攻擊傾向學生實證性文獻內容分析

以下將分別從介入方案、研究對象、研究工具、研究相關依變項等四方面來探討：

#### (一) 介入方案

由表一中發現，國內對攻擊者所進行的認知行為取向介入，包括有以下幾項：

1. 結構式團體方案：設計結構式團體輔導活動課程，進行輔導活動。例如鍾思嘉等（民74）以結構式團體輔導針對犯罪少年在自我概念、價值取向、自我肯定之正確發展和增強來進行輔導。

2. 整合式團體諮商方案：以對人性所持的看法而設計整合式團體諮商方案：例如賈樂安（民78）考慮成員不同的成長背景與經驗，做為其他成員發展角色取替（role taking）能力的媒介，用以擴展自我覺察的能力。以「自我認證危機」（identity crisis）、「社會連結」（social bond）的理論架構而設計團體諮商方案，在檢視暴力犯罪少年的行為成因及其處遇策略。

3. 自我成長團體方案：從個人、人際關係、價值等三方面之行為、思想正面積極的影響著手。例如許忠仁（民77）針對少年溝通能力、自我概念、認知歸因、自我知覺與自我了解等能力之正確發展，所擬定的諮商活動。

4. 自我效能團體方案：社會學習理論認為行為的形成是受到認知歷程影響，而且個體、環境與行為三者是具有互動性的。行為者如果能預期行為後果將不好，會降低攻擊行為的發生。例如劉佳蕙（民84）根據Bandura在自我效能理論中提出增進自我效能的方法，以自我效能團體對攻擊傾向兒童進行輔導。

5. 社交技巧訓練：社交技巧訓練方案可以有效發展有利社會的反應技能，去幫助缺乏這些技巧的學生、青少年或成人來處理人際間的衝突。例如郭國禎（民77）以社會技巧訓練對

在本研究中所蒐集的資料大都屬於成對的平均數與標準差，因此，採取Hedges & Olkin (1985)的後設分析技術，它的效果值是d值，而d值是每一對比較的標準化，經此標準化的過程以後，不同單位的原始資料即可進行量性的結合，以探討累積資料的效果值。Hedges & Olkin (1985)認為在正常狀況之下，實驗組和控制組的變異量應該沒有顯著差異（所謂的同質性假設），合併實驗組和控制組來估計母群的變異量應該較為準確，所以此計量的方法通常是先將研究的原始資料轉化為標準單位的g值，用公式1-1來估計母群的效果值，其中Me是指實驗組的平均數，Mc是指控制組的平均數。Sp是指兩組合併的標準差，合併標準差的公式見公式1-2，其中Ne是指實驗組人數，Nc是指控制組人數，Se是指實驗組標準差，Sc是指控制組標準差。

$$g = (Me - Mc) / Sp \quad \text{公式1-1}$$

$$Sp = \sqrt{\frac{(Ne - 1)(Se)^2 + (Nc - 1)(Sc)^2}{Ne + Nc - 2}} \quad \text{公式1-2}$$

在一般不違反同質性假設時，g值對母群效果值雖然比Glass (1976)所提出精確，但仍然會受到樣本大小的影響，所以，Hedges & Olkin (1985)又提出不偏估計值的公式（公式1-3），其中N指兩組人數之和，g是由公式1-1獲得，這個公式所得d值是g值的進一步校正。如果研究資料不是成對的平均數，而是以F值出現時，先將F值轉換成t值，再代入公式1-4：

$$d = (1 - 3/4N - 9)g \quad \text{公式1-3}$$

$$d = \frac{2t}{\sqrt{df}} \quad \text{公式1-4}$$

表一 各研究認知行為取向方案內容

研究者	時間	認知行為取向方案內容
鍾思嘉等	民74	結構式團體輔導
郭國禎	民77	教導、示範、角色扮演、回饋、家庭作業
許忠仁	民77	溝通能力、自我概念、認知歸因、自我知覺、自我了解
皮玉鳳	民78	自我觀察了解問題、自我教導、放鬆訓練、自我評估、自我增強
賈樂安	民78	團體動力、個人中心諮商理論、創造心理學問題解決技術、現實治療法、行為改變技術、人文主義心理學
江淑卿	民78	認知行為團體諮商、語言自我教導、反應代價、小團體輔導技巧、問題解決任務
張莉莉	民81	理性情緒治療、肯定表達訓練、行為改變技術
陳恆霖	民81	社會技巧訓練
鍾思嘉等	民82	認知行為策略團體輔導
黃宇軒	民82	人際問題解決訓練、情感性同理心訓練
劉佳蕙	民83	同理心訓練、自我肯定訓練、人際溝通訓練、肌肉放鬆訓練
吳芳萍	民85	人際問題解決技巧訓練方案、社會知覺訓練方案
李瑞蓉	民85	攻擊替代行為訓練：社會技巧訓練、生氣控制訓練、自我教導訓練
王櫻芬	民86	攻擊替代訓練、生氣控制訓練
郭隆興	民86	攻擊替代訓練
洪榮照	民87	認知行為策略、自我教導、問題解決、生氣控制訓練、社會訊息處理

青少年攻擊行為進行輔導；陳恆霖（民81）以社會技巧訓練影響犯罪少年社會技巧、社會焦慮進行輔導。

6. 認知行為訓練：經由改變個體認知與行為方面，例如鍾思嘉等（民82）以認知行為的治療理論與技術，以及犯罪少年的認知和行為困擾內容，設計認知行為策略團體輔導活動方案。皮玉鳳（民78）以教導兒童自我控制方法，經由自我分析與自我評估，以減少兒童不良的認知、敵意想法，更經由社會技巧的學習，以減少攻擊行為，增進個人和社會適應，以生氣控制訓練對國小高攻擊兒童進行輔導。江淑卿（民78）以認知行為的自我教導訓練對衝動型兒童進行輔導。黃宇軒（民82）以社會認知技巧訓練方案，包括人際問題解決技巧訓練與情感性同理心訓練，對國中攻擊傾向學生

進行輔導。吳芳萍（民85）以認知行為取向團體輔導對國小高攻擊性兒童進行輔導，以「社會知覺訓練方案」與「人際問題解決技巧訓練方案」為主，經由內在語言、正向自我教導等認知策略，以及示範適當反應方式、角色扮演人際衝突情境等行為策略，以降低攻擊行為。洪榮照（民87）採用綜合式認知行為策略來設計方案，輔導國小攻擊行為兒童。

7. 結合認知、情感、行為訓練：近來有學者注意到情感（情意）因素在認知與行為之間的中介地位的角色，認為攻擊傾向者社會認知技巧技不足的矯治，應兼顧情感與認知層面。例如張莉莉（民81）使用理性情緒治療、肯定表達訓練與行為修正等技術來設計團體方案，內容包括攻擊情緒、攻擊認知和攻擊行為等三個層面，以輔導國中具有攻擊行為的學生。李

瑞蓉（民85）設計一套攻擊替代行為訓練方案包含認知性的「自我教導訓練」、情感性的「生氣控制訓練」及「放鬆訓練」與技巧性的「社會技巧訓練」之輔導方案，以探討其對國小四年級攻擊傾向學生之輔導效果。郭隆興（民86）設計攻擊替代訓練以輔導國小五年級有攻擊行為的學童。王櫻芬（民86）以攻擊替代訓練與生氣控制訓練設計社交技巧訓練對國小攻擊傾向兒童進行輔導。

綜上所述，認知行為取向介入重點在認知之重建（cognitive restructuring），即改變個人歸因、思維模式和認知系統，以及行為的改

變。其方法與技術包括認知重建、理情治療法（rational emotion therapies）、問題解決治療（problem solving therapies）、示範法（modeling）與自我教導訓練（self-instruction training）等治療理論與技術。這些不同種類的治療法因各自所強調的認知經驗的層面、所認定的最佳切入治療焦點及技術的應用有所不同，治療者可以因對象特質採用較為非理性信念的駁斥或採用較溫和的教導因應技術。有些研究僅應用其中一種方法，有些研究則結合兩種以上方法混合使用，以期達到更好的效果。

(二) 研究對象

表二 各研究相關取樣之資料

研究者	時間	性別	取樣對象	取樣區域	人數		
					實驗組	控制組	總數
鍾思嘉等	民74	男	國中一	台北市	7	36	43
		男	國中二	台北市	7	36	43
		男	國中三	台北市	7	36	43
		男		台北市	7	36	43
郭國禎	民77	男、女	16~18歲	台中縣	6	6	12
許忠仁	民77	男	13~18歲	彰化市	6	6	12
皮玉鳳	民78	男	國小六	台北縣	8	8	16
賈樂安	民78	男	12~18歲	台北縣市	12	12	24
江淑卿	民78	男、女	國小三	台北市	8	8	16
張莉莉	民81	男	國中二	彰化縣	4	4	8
陳恆霖	民81	男	13~19歲	台中市	13	13	26
鍾思嘉等	民82	男	青少年	桃園	9	8	17
		男	青少年	桃園	8	7	15
黃宇軒	民82	男	國中三	台北縣	11	11	22
劉佳蕙	民84	男	國小六	台北市	7	7	14
		女	國小六	台北市	4	4	8
吳芳萍	民85	男	國小六	屏東縣	10	10	20
李瑞蓉	民85	男	國小四	台北市	11	11	22
王櫻芬	民86	男	國小五	高雄市	7	8	15
郭隆興	民86	男	國小五	高雄市	10	10	20
洪榮照	民87	男	國小六	台中縣	10	10	20



由表二得知，在性別方面，有14篇是以男性為主，約佔88%，在這幾篇的研究中，有1篇的研究分別以男性與女性為研究對象，並且是以攻擊性與非攻擊性異質混合團體；另有2篇是以混合男、女生為研究對象，約佔12%。在取樣對象方面，國小階段有8篇；在國高中（青少年）階段有8篇。在取樣區域方面，北部取樣有8篇，佔50%；中部取樣有5篇，佔31%；南部取樣有3篇，佔19%。在人數方面，每組實驗人

數介於4至13人之間。

(三) 研究工具

由表三得知，依變項的評量工具方面，大致採取三種策略：一是以改編自國外的問卷；二是以引用國內問卷的理念，綜合參考過去類似研究的評量工具，直接引用或酌予若干程度的修改；三為自己建構理論編製問卷。至於評量者方面，大部份屬於學生自評，其次為教師評量，針對同儕評量的工具甚少。

表三 各研究採用之工具與評量內容

研究者	時間	工具名稱	內容(分量表)
鍾思嘉等	民74	田納西自我概念量表	生理自我、道德倫理自我、心理自我、家庭自我、社會自我、自我認同、自我滿意、自我行動、自我總分
		孟氏行為困擾調查表	學校生活、金錢工作與前途、人際關係、自我關懷
		學校行為檢查表	在校行為
郭國禎	民77	柯氏性格量表攻擊分量表	自評攻擊行為
許忠仁	民77	田納西自我概念量表	自我概念： 自我行動 道德倫理自我 社會自我與家庭自我 生理自我與心理自我 自我總分
皮玉鳳	民78	個人生活經驗量表	自評攻擊行為
		學生行為評定量表	教師評攻擊行為
		同伴提名問卷	同伴評攻擊行為
		個人生活經驗量表	自評敵意
		小學人格測驗	個人適應
賈樂安	民78	青少年發展狀況量表	時間透視、自我確認、角色試驗、職業意願、性別分化、主從分際、價值定向
		簡式內外控量表	內控、外控
		焦慮量表	
		基氏人格測驗	
江淑卿	民78	兒童自我控制評定量表	衝動行為
		熟識圖形配對測驗	反應時間、錯誤次數

表三 各研究採用之工具與評量內容(續)

研究者	時間	工具名稱	內容(分量表)
張莉莉	民81	基氏人格測驗	「攻擊、衝動傾向量表」
		生活輔導診斷測驗	口語攻擊、身體攻擊、破壞物品
		國中生攻擊行為量表	社會技巧、攻擊、敵意、自負與不合群
陳恆霖	民81	社會技巧量表	社會焦慮
		社會焦慮量表	
鍾思嘉等	民82	青少年生活問卷： 認知困擾	缺乏幸福感、低自我尊重、焦慮、缺乏自主性、罪惡感、非理性特質
		孟氏行為困擾	身體、學校、家庭、金錢、社交、他人關係
		田納西自我概念量表	生理自我、道德倫理自我、心理自我、家庭自我、社會自我、自我認同、自我滿意、自我行動、自我總分
		自尊量表	個人價值感、勝任感、自我滿意、自我接納
黃宇軒	民82	攻擊行為教師評量表	身體攻擊、口語攻擊
		同理心量表	
		攻擊信念量表	報復、合理化、推諉責任、獲得自尊
		人際問題解決測驗	意圖歸因、目標設定、線索登錄、替代解決思考、最有效解決方式、次有效解決方式、結果預期
		社會能力評量表	適當社會技巧、不當交往技巧、自負、不合群
劉佳蕙	民83	兒童生活態度量表	身體攻擊、口語攻擊、破壞性行為、被公開批評
		教師評定問卷	教師評攻擊
		自我效能問卷	攻擊行為、抑制攻擊行為、助人行為、口語說服(分為總分、衝突情境、非衝突情境)
		結果預期間卷	實質的酬賞、成人的贊同、同輩的贊同、減少嫌惡的對待、受害者的痛苦、自我酬賞
吳芳萍	民85	結果評價問卷	實質的酬賞、受害者的痛苦、對受害者的控制、負向的自我評價、同輩拒絕、受害者的報復、助人行為意願
		兒童人際關係經驗量表	歸屬感、自我了解、社會技巧學習、利他性、同理心
		攻擊行為自陳量表	口語攻擊、身體攻擊
吳芳萍	民85	攻擊行為教師評量表	口語攻擊、身體攻擊
		同伴提名問卷	
		意圖歸因量表	
		人際問題解決測驗	流暢性、變通性、有效性

表三 各研究採用之工具與評量內容 (續)

研究者	時間	工具名稱	內容 (分量表)
李瑞蓉	民85	兒童生活態度量表	身體攻擊、口語攻擊、破壞性行為、被公開批評
		兒童生活經驗量表	攻擊認知 (敵意歸因)
		兒童社交技巧量表 (學生用)	兒童的正向社交技巧程度
		兒童社交技巧量表 (教師用)	依教師觀察, 兒童表現正向技巧的程度
王櫻芬	民86	人際關係量表	人際關係
		個人生活經驗量表	口語攻擊、身體攻擊、破壞物品
		學生行為評定量表	教師評學生攻擊行為
		自我效能問卷	攻擊行為、抑制攻擊行為、助人行為、口語說服 (分為總分、衝突情境、非衝突情境)
		兒童社交技巧量表 (學生用)	學生自評社交技巧
		兒童社交技巧量表 (教師用)	教師評學生社交技巧
郭隆興	民86	攻擊行為問卷	身體攻擊、言語攻擊
		國小學童生活適應量表	親和力、社交技巧、社會適應、行為不成熟、情緒不穩定、不適應感
洪榮照	民87	攻擊自陳量表	身體攻擊、語言攻擊、生氣、敵意
		攻擊行為評定量表	語言攻擊、身體攻擊、破壞物品、懷恨爭辯
		自我控制評定量表	自我控制、衝動
		家庭環境量表	合作與支持、文化與精神、表現與規約、衝突與溝通、秩序
		兒童自我態度問卷	對自己身體特質態度、對自己能力與成就態度、對自己人格特質態度、對外界接納態度、對自己價值系統與信念
		父母管教態度量表 社會技巧評量表 意圖歸因量表	父親權威、父親關懷、母親權威、母親關懷 適當社會技巧、不當交往技巧、自負、不合群

(四) 依變項

從表四中可發現, 16篇研究的探討依變項大致可歸納為以下幾個方面, 一是行為方面, 共有13篇, 約佔81%, 可分成自評攻擊行為、教師評攻擊行為、行為困擾等; 二是認知方

面, 共有8篇, 約佔50%, 可分成自評敵意、認知困擾等; 三是自我方面, 共有10篇, 約佔63%, 可分成自我概念、自我效能、自尊等; 四是人際方面, 共有10篇, 約佔63%, 可分成社會適應、自評社會技巧、教師評社會技巧等。

表四 各研究探討之相關依變項

研究者	時間	相關依變項
鍾思嘉等	民74	自我概念、行為困擾、行為改變
郭國禎	民77	攻擊行為
許忠仁	民77	自我行動、道德倫理自我、社會自我和家庭自我、生理自我和心理自我、自我總分
皮玉鳳	民78	自評攻擊行為、教師評攻擊行為、同伴評攻擊行為、自評敵意、個人適應、社會適應
賈樂安	民78	自我認證、自尊、內外控、焦慮、社會適應
江淑卿	民78	反應時間、錯誤次數、衝動行為
張莉莉	民81	攻擊性控制力、教師評攻擊行為
陳恆霖	民81	社會技巧、社會焦慮
鍾思嘉等	民82	認知困擾、行為困擾、自我概念
黃宇軒	民82	教師評攻擊行為、自評攻擊信念、人際問題解決技巧、同理心表達層次
劉佳蕙	民83	自評攻擊行為、教師評攻擊行為、自我效能、結果預期、結果評價、兒童人際關係
吳芳萍	民85	自陳攻擊行為、教師評攻擊行為、意圖歸因、人際問題解決技巧
李瑞蓉	民85	自評攻擊態度、自評攻擊認知、自評社交技巧、教師評社交技巧、自我效能
王櫻芬	民86	自評攻擊行為、教師評攻擊行為、自評社交技巧、教師評社交技巧、自我效能
郭隆興	民86	身體攻擊、口語攻擊、生活適應
洪榮照	民87	自評攻擊行為、教師評攻擊行為、自我概念、敵意歸因、自我控制能力、社會技能

二、認知行為取向對攻擊傾向學生介入的整體效果

在16篇研究中, 共得到144個效果值, 研究受試共有351人, 其中得到負向效果值有36個 (約佔25%), 得到正向效果值有108個 (約佔75%)。所有144個效果值的平均值為.36, 標準差為.71, 估計標準誤為.06, 顯示認知行為取向介入對攻擊者在行為、認知、自我、人際的整體效果從百分位50提昇到64, 顯示實驗組處理效果優於控制組處理的效果。

由於16篇研究中有許多不同依變項的探

討, 研究者將依變項歸納為四個方面: 行為、認知、自我、人際。在行為方面得到的平均效果值為.47, 在認知方面得到的平均效果值為.88, 在自我方面得到的平均效果值為.19, 在人際方面得到的平均效果值為.34。當與未接受認知行為取向介入的受試比較時, 接受認知行為取向的樣本分別在行為、認知、自我與人際等增加18、31、8、13百分位。對於四個方面的相關變項結果可說明如下:

(一) 行為方面

由表五可知認知行為取向對攻擊者介入



後，在自評攻擊行為中的平均效果值為.70，顯示攻擊傾向學生在自評之攻擊行為部份有顯著效果，此與Lochman et al., (1984)、Kazdin (1992)、皮玉鳳(民78)、吳芳萍(民85)之研究結果相似。在教師評攻擊行為的平均效

果值為.24，此與吳芳萍(民85)研究發現相似，但與王櫻芬(民86)、洪榮照(民87)研究發現並不相同。在行為困擾中的學校、金錢與他人關係的平均效果值分別為.25、.23、.92。

表五 認知行為取向對攻擊傾向學生在行為方面的效果值

行為層面	效果值數目	平均的效果值	效果值的標準差	實驗組相對地位 (百分等級)
自評攻擊行為	13	.70	.57	76
教師評攻擊行為	9	.24	.62	59
行為困擾：				
學校	6	.25	.72	60
金錢	6	.23	.85	59
他人關係	6	.92	.96	82
合計	40	.47	.73	68

(二) 認知方面

由表六可知認知行為取向對攻擊傾向學生介入後，在自評敵意的平均效果值為1.05，顯示改善自我敵意的效果甚佳，此與皮玉鳳(民

78)、黃宇軒(民82)、洪榮照(民87)研究結果相似，但與吳芳萍(民85)、李瑞蓉(民85)研究結果並不相同。在認知困擾中焦慮的平均效果值為.71。

表六 認知行為取向對攻擊傾向學生在認知方面的效果值

認知層面	效果值數目	平均的效果值	效果值的標準差	實驗組相對地位 (百分等級)
自評敵意	5	1.05	1.22	85
認知困擾：				
焦慮	4	.71	.45	76
合計	9	.88	.92	81

(三) 自我方面

由表七可知認知行為取向對攻擊傾向學生介入後，在自我概念部份的效果值介於.00至.97之間，其中以自我總分的效果值最佳，而在道德自我、自我滿意與自我批評的效果值較差，由於自我概念的涵蓋層面廣泛，自我概念的形成與改變要經過長期輔導方能奏效，所以可發

現Lochman et al., (1984)、洪榮照(民87)的效果並不佳，但Lochman (1992)、許忠仁(民77)、鍾思嘉等(民82)卻發現能有效增進自我概念。在自我效能部份的效果值介於-.22至.23之間，其中在衝突情境口語說服能力得到負向效果值，在引發攻擊行為的自我效能較佳。在自尊部份的平均效果值為.43。

表七 認知行為取向對攻擊傾向學生在自我方面的效果值

自我層面	效果值數目	平均的效果值	效果值的標準差	實驗組相對地位 (百分等級)
自我概念：				
生理自我	6	.36	.44	64
道德自我	7	.03	.56	51
心理自我	6	.48	.68	68
家庭自我	6	.20	.63	58
社會自我	6	.10	.13	54
自我認同	7	.11	1.10	54
自我滿意	6	.02	.75	51
自我行動	7	.14	.20	56
自我總分	7	.97	1.21	83
自我批評	6	.00	.64	50
自我效能：				
引發攻擊行為	3	.23	.53	59
抑制攻擊行為	3	.11	.99	54
助人行為	3	.04	.03	52
衝突情境	3	-.22	.45	41
口語說服能力				
非衝突情境	3	.09	.30	54
口語說服能力				
自尊：	3	.43	.53	67
合計	82	.19	.69	58

(四) 人際方面

由表八可知認知行為取向對攻擊傾向學生介入後，在社會適應的平均效果值為.42，在自評社會技巧的平均效果值為.64，在教師評社會技巧的平均效果值為-.05。其中我們應注意社會適應與教師評社會技巧的效果值數目相當少，在進行結果解釋時應特別小心。

三、不同背景因素對攻擊傾向學生介入的效果

以下將分別說明不同認知行為取向介入因素對攻擊傾向學生影響的成效：

(一) 不同階段學生的效果值

由表九得知認知行為取向對攻擊傾向學生介入後，在國小階段的平均效果值為.35，在國高中階段的平均效果值為.36。

(二) 不同團體性質的效果值

由表十得知認知行為取向對攻擊傾向學生介入後，在同質(男)的平均效果值為.38，在異質(男、女)的平均效果值為.52，在異質(攻擊、非攻擊)的平均效果值為.17。

表八 認知行為取向對攻擊傾向學生在人際方面的效果值

人際層面	效果值數目	平均的效果值	效果值的標準差	實驗組相對地位 (百分等級)
社會適應	3	.42	.32	66
自評社會技巧	8	.64	.17	74
教師評社會技巧	2	-.05	.71	48
合計	13	.34	.38	63

表九 不同階段學生的效果值

年齡(階段)	效果值數目	平均的效果值	效果值的標準差	實驗組相對地位 (百分等級)
6~12歲(國小)	45	.35	.60	64
13~19歲(國高中)	99	.36	.76	64

表十 不同性質學生的效果值

團體成員性質	效果值數目	平均的效果值	效果值的標準差	實驗組相對地位 (百分等級)
同質(男)	127	.38	.73	65
異質(男、女)	3	.52	.50	70
異質(攻擊、非攻擊)	14	.17	.63	57

(三) 不同介入時間的效果值

由表十一得知認知行為取向對攻擊傾向學生介入後，在0至5小時介入時間的平均效果值為-.18，在5至10小時介入時間的平均效果值為.34，在10至15小時介入時間的平均效果值

為.26，在15至20小時介入時間的平均效果值為.56，在20至25小時介入時間的平均效果值為.20。從不同介入時間的效果值發現，介入時間在0~5小時之間的效果值最差，介入時間介於15~20小時之間的效果值最佳。

表十一 不同介入時間的效果值

介入時間(時)	效果值數目	平均的效果值	效果值的標準差	實驗組相對地位 (百分等級)
0~5	13	-.18	.52	43
5~10	15	.34	.67	63
10~15	22	.26	.66	60
15~20	68	.56	.67	71
20~25	26	.20	.82	58

結論與建議

一、結論

本研究針對國內16篇認知行為取向對攻擊傾向學生介入的研究，進行文獻內容分析與後設分析，所得結論可分述如下：

(一) 文獻內容分析方面

1. 介入方案

近來對攻擊傾向學生所進行的認知行為取向介入，大致有結構式團體方案、整合式團體諮商方案、自我成長團體方案、自我效能團體方案、認知行為訓練、社交技巧訓練、結合認知、情感、行為訓練等。認知行為取向介入重點在受試者的認知重建與行為改變，有些研究僅應用其中一種認知行為取向成份，有些研究則結合兩種或兩種以上認知行為取向成份混合使用，以期達到更好的效果。綜合國內的介入方案發現，雖然有採用認知行為取向對攻擊傾向學生實施介入，但許多研究的介入方案仍採取不同的認知行為取向內容，至今對攻擊傾向學生在介入方案仍未有一致的認知行為取向。

2. 研究對象

針對研究對象，以男性、同質性為主，也有少數是以女性、異質性來進行。在取樣年齡方面，在國小階段、國高中(青少年)各佔研究的半數，探討的研究對象甚少以幼稚園與大學的受試者為對象。在取樣區域多遍及臺灣地區。每組實驗人數介於4至13人之間。由研究對象可發現有些研究樣本數過少，研究對象大部份採取同質性的樣本，另外，在學前與大學階段的攻擊傾向學生卻甚少探討。

3. 研究工具

在依變項的評量工具方面，大致分為三種：一是採用改編自國外的問卷；二是以引用國內問卷的理念，綜合參考過去類似研究的評量工具，直接引用或酌予若干程度的修改；三為自己建構理論編製問卷。在評量者方面，以

學生自評最多，其次為教師評量，同儕評量甚少。由研究工具發現，其中部份工具是用來選取樣本，有些工具是用來了解依變項在實驗前後的表現情形，然而，不管在選取樣本或依變項的研究工具，均可發現研究者所採用的研究工具常沒有一致的標準。

4. 依變項

以認知行為取向對攻擊傾向學生介入的依變項中，可歸納為行為、認知、自我與人際幾個方面。但是從自我方面的變項可發現，以國中階段為研究樣本的研究會採取自我概念為依變項，而國小階段則沒有；以國小階段為研究樣本的研究會採自我效能為依變項，而國中階段則沒有。另外，在人際方面的變項中，自評社會技巧篇數較多，而在社會適應與教師評社會技巧方面篇數較少。

(二) 後設分析方面

1. 認知行為取向對攻擊傾向學生介入的整體效果

認知行為取向對攻擊傾向學生介入的整體效果的平均值為.36，顯示認知行為取向對攻擊傾向學生介入達到中度效果。

2. 認知行為取向對攻擊傾向學生介入的依變項效果

在行為、認知、自我、人際等依變項進行效果值分析，結果在認知、行為與人際方面得到的效果值甚佳(分別為.88、.47、.34)；在自我方面得到的平均效果值為.19。

3. 不同認知行為取向型態對攻擊傾向學生介入的效果

(1) 不同階段學生的效果值

在國小階段的平均效果值為.35，在國中階段的平均效果值為.36。

(2) 不同性質學生的效果值

在同質(男)的平均效果值為.38，在異質(男、女)的平均效果值為.52，在異質(攻擊、非攻擊)的平均效果值為.17。



## (3)不同介入時間的效果值

在15至20小時介入時間的平均效果值為最大，依次為在20至25小時、10至15小時、0至5小時的介入時間。

## 二、建議

(一)關於認知行為取向對攻擊傾向學生介入的建議

## 1.介入成效方面

整體而言本研究顯示，認知行為取向對攻擊傾向學生介入具有中度的效果，但在研究中也發現某些依變項的效果值，例如在衝突情境口語說服能力自我效能的平均效果值為-.22，在教師評社會技巧的平均效果值為-.05，均為負向效果值。Goldstein (1994)曾以生態學(ecology)角度探討攻擊行為，強調個體與環境之間交互影響的重要性。因此，我們應注意是否有針對個案設計合適的方案，或團體領導者訓練是否充足，或樣本數是否太少，這均是以後要考慮的重點。

## 2.介入變項方面

針對認知行為取向在行為、認知、自我、人際等依變項進行效果值分析，結果在行為與認知方面得到的平均效果值較佳，均高於總平均的效果值。但是在認知方面的效果值只有9個，未來宜針對個案進行這方面的研究，以累積更多研究進一步補強研究發現。由本研究顯示以認知行為取向對攻擊傾向學生在行為與認知方面的介入成效較佳。未來可採用認知行為取向對攻擊傾向學生在行為與認知方面進行研究，期能改善攻擊傾向學生的情況。

## 3.介入時間方面

從不同介入時間的效果值發現，介入時間在0~5小時之間的效果值最差，介入時間介於15~20小時之間的效果值最佳。未來針對認知行為取向對攻擊者介入時間，不可過少，介入時間在15~20小時的成效會較佳。

## 4.評量工具方面

對於認知行為取向對攻擊傾向學生介入的評量工具，大部份是屬於學生自評，其次為教師評，甚少為同儕評，未來進行相關研究時，可以考量加入同儕評的部份。

## (二)後設分析使用的建議

## 1.分析軟體方面

後設分析沒有「多變項統計分析」那麼繁複，Rosenthal甚至說只要具備高中代數水準即可，所以並不需要使用電腦程式加以運算。但是以本研究計算效果值經驗來看，未來進行後設分析時，宜設計電腦程式以利運算，如此將可節省大量的時間與人力。國外方面，已知有以程式語言BASIC撰寫的分析程式(Hunter & Schmidt, 1990; Mullen & Rosenthal, 1985)；國內方面，葉連祺(民87)以SAS統計套裝軟體，撰寫程式協助分析，黃寶園(民87)亦根據研究者的需求設計統計軟體。

## 2.搜集資料方面

在資料搜集以採電腦檢索、溯回法為主，從中華博碩士論文與中華民國期刊論文索引來搜集資料，並未能完整搜集相關文獻，國內應在資料庫建立方面多加強，對於新的研究發現，應及早建立資料，以利爾後進行後設分析者能取得更新的訊息。

## 3.研究品質方面

本研究的研究設計，其中屬於等組前後測設計有12篇，屬於不等組前後測設計有3篇，屬於等組後測設計有1篇。雖然均屬於實驗研究設計，但是在研究品質方面是有差異的，未來宜重視研究設計的品質進行評鑑，例如採用Campbell & Stanley (1966)的研究評鑑標準，以了解不同研究品質的研究(高、中、低)對介入的成效如何。

## 4.研究對象方面

本研究的研究對象均屬於國小、國高中階段，對於認知行為取向對攻擊傾向學生的介入，在幼稚園與大學階段的研究對象甚少，將

來如果累積一定篇數的研究，可加入後設分析的對象。

## 5.追蹤時間方面

本研究未對追蹤時間部份進行分析，未來可針對不同追蹤時間的效果值進行探討，以了解認知行為取向對攻擊傾向學生的追蹤效果。

## 6.研究資料方面

後設分析可由多種不同且並行的技術進行分析，因此，當以後設分析進行研究時，應先考慮研究的目標，以及所搜集資料型態，再決定要採用何種技術。一般說來，如果資料是屬於成對的平均數與標準差時，使用Hedges & Olkin (1985)的技術最方便。然而本研究所搜集資料中，許忠仁(民77)所呈現的資料為F值，並未呈現平均數與標準差等原始資料，未來研究報告宜同時呈現平均數與標準差，以利進行後設分析。

## 7.單一受試方面

本研究所分析16篇研究均屬於實驗設計研究，排除一篇黃文蔚(民85)屬於單一受試設計研究，爾後經由累積一定篇數後，可針對單一受試的研究進行後設分析，如Kavale et al., (1997)除對實驗設計的研究進行後設分析，也曾對單一受試的研究進行後設分析，以了解社會技巧訓練對情緒/行為異常學生的介入成效。

## 參考文獻

## 一、中文部份

- 內政部警政署刑事警察局(民84)：83年臺灣刑案統計。臺北：內政部警政署刑事警察局。
- \*王櫻芬(民86)：社交技巧訓練對國小攻擊傾向兒童之攻擊行為、社交技巧與自我效能之影響效果研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文。

- \*皮玉鳳(民78)：生氣控制訓練對國小高攻擊性兒童輔導效果之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 臺灣省警務處(民85)：臺灣省警務統計分析。臺中：臺灣省警務處。
- \*江淑卿(民78)：自我教導訓練的不同策略對衝動型兒童之輔導效果研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- \*李瑞蓉(民85)：不同介入策略對國小攻擊傾向學生輔導效果之研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- \*吳芳萍(民85)：認知行為取向團體輔導對國小高攻擊性兒童輔導效果之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 宋秋萍(民84)：理情團體諮商對國小敵意兒童輔導效果之研究。國立屏東師範學院初等教育研究所碩士論文。
- 林邦傑(民83)：中小學學習及讀書策略量表之編製。學生輔導，31期，16-21頁。
- 林麗純譯(民85)：學生攻擊行為一預防與管理。臺北：五南。
- \*洪榮照(民87)：兒童攻擊行為相關因素與認知行為策略輔導效果之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所博士論文。
- 范德鑫(民82)：心理測驗的發展趨勢。載於中國測驗學會主編：心理測驗的發展與應用—中國測驗學會成立六十週年慶論文集。臺北：心理。
- 黃文蔚(民85)：社會能力訓練對國小攻擊傾向學生教學效果之實驗研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- \*黃宇軒(民82)：社會認知技巧訓練對國中攻擊傾向學生輔導效果之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

黃寶園 (民87)：柯氏性格量表效度概化之統合分析。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

\*許忠仁 (民77)：結構式自我成長團體對受管束少年自我概念之影響研究。輔導月刊，24卷，8、9期，11-21頁。

\*陳恆霖 (民81)：社會技巧訓練影響犯罪少年社會技巧、社會焦慮之實驗研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。

葉連祺 (民87)：國內有關學校效能研究之後設分析。國民教育研究學報，4期，265-296頁。

\*賈樂安 (民78)：暴力犯罪少年之行爲相關因素與整合式團體諮商效果之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

鄒淳安 (民83)：家庭社經地位與學業成就之關係：後設分析。教育研究資訊，2卷，3期，38-47頁。

\*張莉莉 (民81)：團體輔導對國中生攻擊行爲輔導效果之研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。

\*郭國禎 (民77)：社會技巧訓練對青少年攻擊行爲之輔導研究。國立臺灣教育學院輔導學報，11，265-301頁。

\*郭隆興 (民86)：攻擊替代訓練對減少國小學童攻擊行爲與增進生活適應輔導效果之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文。

賀德潤 (民86)：領導行爲與工作滿足的整合分析：以國內碩博士論文爲例。高雄醫學院行爲科學研究所碩士論文。

\*劉佳蕙 (民84)：自我效能團體對攻擊傾向兒童之輔導效果實驗研究。臺北市立師範學院初等教育研究所碩士論文。

蔡德輝、楊士隆 (民83)：少年犯罪理論與實務。臺北：五南。

鄭仁龍 (民86)：牙釉質發育不全的統合分析。高雄醫學院口腔衛生科學研究所碩士論文。

\*鍾思嘉、呂勝瑛、游麗嘉、龍長風 (民74)：結構式團體輔導對少年犯罪少年行爲改變之實驗研究。教育與心理研究，8期，43-78頁。

\*鍾思嘉、修蕙蘭、林菁菁、張志彰 (民82)：認知行爲策略在犯罪少年團體輔導的應用。教育與心理研究，16，313-346頁。

鍾燕宜 (民75)：我國工作滿足研究的整合分析。私立東海大學企業管理研究所碩士論文。

鍾燕宜 (民80)：應用哈氏、羅氏及海氏整合分析方法於我國工作滿足研究之探討。國立臺中商專學報，23期，1-88頁。

(註：打“\*”者爲後設分析文獻資料)

### 二、西文部份

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.

Comstock, G. A., & Paik, H. (1994). The effects of television violence on aggressive behavior: A meta-analysis. *Communication Research*, 21(4), pp.516-546.

Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, pp.162-170.

Dodge, K. A. (1985). Attributional bias in aggressive children. In P. C. Kendall (ed.), *Advance in cognitive-behavioral research and therapy* (Vol. 4.). Orlando, Florida: Academic Press Inc.

Gallo, P. S.(1978). Meta-analysis a mixed meta-phor. *American Psychologist*, 33, pp.515-517.

Glass, G. V. (1976). Primary, secondary,

and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5, pp.3-8.

Glass, G. V., McGaw, B., & Smith, M. L. (1981). *Meta-analysis in social research*. Beverly Hills, CA: Sage Publication.

Goldstein, A. P. (1994). *The ecology of aggression*. New York:Plenum Press.

Guerra, N. G., Nucci, L., & Huesmann, R. (1994). Moral cognition and childhood aggression. In L. R. Huesmann (ed.), *Aggressive behavior: Current perspective*. (pp.13-34) New York: Plenum Press.

Guevremont, D. C., & Foster, S. L. (1993). Impact of social problem-solving training on aggressive boys: Skill acquisition, behavior change, and generalization, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(1), pp.13-27.

Hall, G. C., Shondrick, D. D., & Hirschman, R. (1993). The role of sexual arousal in sexually aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(6), pp.1091-1095.

Hedges, L. V., & Olkin, I. O.(1985). *Statistical methods for meta-analysis*. New York: Academic Press.

Huesmann, L. R., Eron, L. D., Leftkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, pp.1120-1134.

Huges, J. N. (1988). *Cognitive behavior therapy with children in school*. New York: Pergamon Books Inc.

Hunter, P. A.(1985). *Evaluation of a cognitive behavior therapy program with aggressive male children in residential treatment*. Unpublished doctoral dissertation.

Hunter, J. E., Schmidt, F. L. (1990). *Methods of meta-analysis: correcting error and bias in research findings*. Newbury Hill, CA: Sage.

Hyde, J. S. (1984). How large are gender differences in aggression? A development meta-analysis. *Developmental Psychology*, 20(4), pp.722-736.

Kandel, D. B. (1982). Epidemiological and psychosocial perspectives in adolescent drug abuse. *Journal of the American Academic of Child Psychiatry*, 21, pp.328-347.

Kauffman, J. M. (1997). *Characteristics of emotional and behavior disorders of children and youth*. Columbus: Merrill.

Kavale, K. A., Mathur, S. R., Forness, S. R., Rutherford, R. B., & Quinn, M. M. (1997). Effectiveness of social skill training for students with behavior disorders: A meta-analysis. In T. E. Scruggs, & M. A. Mastropieri (Eds), *Advances in learning and behavioral disabilities* (Vol.11,pp.1-26). Connecticut: JAI Press, Inc.

Kazdin, A. E. (1992). Cognitive problem-solving skill training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(5), pp.733-747.

Kendall, P. C. (1991). Guiding theory for treating children and adolescents. In P. C. Kendall (ed.), *Child and adolescent*



- therapy: Cognitive-behavioral procedures* (pp.3-22). New York: Guilford Press.
- Kendall, P. C., & Braswell, L. (1993). *Cognitive-behavioral therapy for impulsive children*. New York: Guilford Press.
- Light, R. J., & Smith, P. V. (1971). Accumulating evidence: Procedures for resolving contradictions among different research studies. *Harvard Educational Review*, 41, pp.429-471.
- Lochman, J. E., Burch, P. R., Curry, J. F., & Lampron, L. B. (1984). Treatment and generalization effects of cognitive-behavioral and goal-setting interventions with aggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(5), pp.915-916.
- Lochman, J. E., Wayland, K., & Cohen, C. (1990). *Prediction of adolescent behavioral problems for subtypes of aggressive boys*. Paper presented at the 98<sup>th</sup> Annual convention of the American Psychological Association, Boston.
- Lochman, J. E. (1992). Cognitive-behavioral intervention with aggressive boys: three-year follow-up and preventive effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(3), pp.426-432.
- Lochman, J. E., & Dunn, S. E. (1993). An intervention and consultation model from a social cognitive perspective: a description of the anger coping program. *School Psychology Review*, 22(3), pp.458-471.
- Mansfield, R. S., & Bussey, T. V. (1977). Meta-analysis of research: A rejoinder to Glass. *Educational Researcher*, 6, p.3.
- Mullen, B., & Rosenthal, R. (1985). *BASIC meta-analysis: procedures and programs*. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nasby, W., Hayden, B., & DePaulo, B. W. (1980). Attributional bias among aggressive boys to interpret unambiguous social stimuli as displays of hostility. *Journal of Abnormal Psychology*, 89, pp.459-468.
- Rosenthal, R. (1984). *Meta-analytic procedures for social research*. California: SAGE Publications, Inc.
- Rosenthal, R. (1987). *Judgment studies: Design, analysis, and meta-analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Wood, W., Wong, F. Y., & Chachere, G. (1991). Effects of media violence on viewers' aggression in unconstrained social interaction. *Psychological Bulletin*, 109, pp.371-383.

Bulletin of Special Education 1999, 17, 275-295  
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

## THE EFFECTS OF COGNITIVE BEHAVIOR APPROACH INTERVENTION FOR AGGRESSIVE STUDENTS: A META-ANALYSIS

Ming-Fu Tsai      Hsin-Tai Lin

National Taiwan Normal University

### ABSTRACT

The purpose of this paper was to study the researches of cognitive behavior approach intervention for aggressive students. Sixteen papers were reviewed by program, sample, instrument, and dependent variables. The results showed that the whole mean effect sizes were rated moderate (ES=.36). The mean effect sizes on behavior, cognition, self, and interpersonal aspects were .47, .88, .19, and .34, respectively.

Keywords: cognitive behavior approach, aggressive student, meta-analysis