

社會支持與憂鬱之關係：以學校歸屬感為中介變項

林翰¹ 劉佩雲^{2,*}

¹ 花蓮縣鳳林鎮林榮國小教師

² 國立東華大學教育與潛能開發學系教授

*通訊作者：劉佩雲

通訊地址：974 花蓮縣壽豐鄉大學路二段 1 號

E-mail：ppliu@gms.ndhu.edu.tw

投稿日期：2023 年 7 月

接受日期：2023 年 10 月

摘要

憂鬱是 21 世紀的頭號健康殺手，青少年期是瞭解及預防憂鬱的關鍵時期。基於研究發現社會支持與學校歸屬感對憂鬱有重要影響，青少年期重要他人的支持及在學校被接納的隸屬感是心理與社會的重要保護因子，本研究目的即在探究社會支持、學校歸屬感與憂鬱之間的關係。研究以分層隨機抽取 758 名國中生為對象，以「社會支持量表」、「學校歸屬感量表」與「憂鬱量表」為研究工具，檢證學校歸屬感在不同來源社會支持與憂鬱之間的中介效果。研究結果如下：一、本研究證實社會支持的多元建構中，國中生感受較高的是父母或教師的評價性支持。二、當父母情緒性支持愈高，則國中生憂鬱愈低。三、社會支持、學校歸屬感分別與憂鬱間呈現負向相關。四、學校歸屬感在社會支持與憂鬱之間有中介效果，其中學校歸屬感的關係維繫，在父母工具性支持與行為憂鬱之間具完全中介效果，同學的評價性支持能透過關係維繫而部分中介情緒憂鬱、認知憂鬱、生理憂鬱及行為憂鬱。本研究根據研究結果建議父母多提供子女最需要的情感性支持以形成對抗憂鬱的保護因子，學校教師若能提升同學友善關係的建立與維繫，亦能降低憂鬱。

關鍵詞：社會支持、憂鬱、學校歸屬感

The School Belonging as a Mediation: A Study of the Relationships Among the Social Support in Depression in Middle School Students

Han Lin¹, Pei-Yun Liu^{2,}*

¹ Teacher, Hualien Ling-Rong Elementary School

² Professor, Department of Education and Human Potentials Development, National Dong Hwa University

*Corresponding author: Pei-Yun Liu

Address: No. 1, Sec. 2, Daxue Rd., Shoufeng Township, Hualien County 974, Taiwan (R.O.C.)

E-mail: ppliu@gms.ndhu.edu.tw

Received: July, 2023

Accepted: October, 2023

Abstract

Depression is the first killer of health in the 21st century. Adolescence is a critical period for understanding and preventing depression. Research found that different sources of social support can positively predict school belonging and negatively predict depression, and school belonging can also negatively predict depression. Therefore, school belonging may play different mediating roles between social support and depression. The purpose of this research is to explore the relationship between social support, school belonging, and depression. The participants were 758 junior high school students randomly selected by stratification. The “social support scale,” “school belonging scale,” and “depression scale” are used as research tools to verify the mediating effect of school belonging between different sources of social support and depression. The main findings of the study are as follows: 1. This study confirms the multiple construction of social support. The junior high school students feel the most support from their parents. 2. The higher the emotional support of parents, the lower the depression of middle school students. 3. Negative correlation lies between depression and social support as well as school belonging respectively. 4. School belonging has a mediating effect between social support and depression. Relationship maintenance of school belonging was mediated between parental instrumental support and behavioral depression. Classmates’ appraisal support can partially mediate emotional depression, cognitive depression, physical depression, and behavioral depression through relationship connections. Based on the research results, this study suggests that parents should provide more emotional support their children need most to form a protective factor against depression. Combining social support and school belonging can reduce depression among middle school students. The

school and teachers are committed to establishing a friendly and positive class atmosphere and a harmonious relationship between students and their classmates. Teachers can improve the establishment and maintenance of friendly relationships with classmates, and then reduce depression.

Keywords: *social support, depression, school belonging*

壹、緒論

世界衛生組織（World Health Organization, WHO）的研究報告指出，憂鬱（depression）可謂 21 世紀的黑死病，不但是當前威脅人類心理健康的頭號殺手，更在造成人類失能疾病中排行第一（周桂如，2002；Holden, 2000；WHO, n.d.）。憂鬱好發於青少年時期（Yang et al., 2017），而依據董氏基金會（2011）對臺灣五都國高中生的調查，國中生有明顯憂鬱情緒的比率高達 18.8%，且達需專業協助的程度。青少年期是瞭解及預防憂鬱的關鍵時期（王齡竟、陳毓文，2010；Petersen et al., 1993），青少年與成年的憂鬱最大不同點為易怒等情緒表現合併嗜睡、暴食與偏差行為（Lewinsohn et al., 1994）。此時的憂鬱若未得妥善處理，不但會對生理、心理、行為及日後社會發展造成負面影響，更可能產生死亡想法甚或自殺行為，造成個人、家庭與社會的損失與遺憾（施雅薇，2004）。導致憂鬱的因素包括遺傳、生物、心理及社會等（Birmaher et al., 1996）。而當美國食品藥物管理局（U.S. Food and Drug Administration）於 2003 年警告對青少年憂鬱患者使用抗憂鬱劑會提高企圖自殺風險後，使用抗憂鬱劑來治療青少年病人的情況因此大幅下滑（Lan et al., 2015）。相對於藥物治療的副作用，採取積極預防觀點，聚焦青少年憂鬱情緒的心理層面與社會因素等保護因子進行探究，當更能達到防患於未然之效。

學校與家庭是青少年身心發展與社會互動的主要場所，對處於尋求自我認同的青少年來說，是否能得到身邊重要他人的社會支持，對其心理發展與健康具重大影響。缺乏社會支持是造成心理問題的關

鍵因素（Alsubaie et al., 2019），也是影響青少年憂鬱的社會因素之一（Birmaher et al., 1996）。社會支持係指在壓力狀況下來自父母、同學、教師等重要他人的協助，能對青少年產生緩衝保護功能，減低壓力與憂鬱造成的負面影響（王齡竟、陳毓文，2010；Alsubaie et al., 2019）。而不同來源的社會支持能預測青少年的適應（Malecki & Demaray, 2003）與憂鬱（施雅薇，2004；Newman et al., 2007；Rekenyi et al., 2023），因此探究作為青少年早期階段之國中生在不同來源社會支持下的表現及其與憂鬱的關係，為本研究動機之一。

學校是學齡學生課業與學習生活作息的重鎮，不但是重要的社會支持來源，所提供建立社交網絡的機會，更是奠定學校歸屬感（school belonging）的基石。Maslow 認為歸屬感是人類的基本需求（轉引自張春興，2007），學校歸屬感則是學生在學校環境中與他人建立連結，被接納、尊重、愛及認同的感受（Fredricks et al., 2004；Goodenow, 1993；Osterman, 2000）。特別對青少年而言，學校歸屬感是成為學校一分子的心理感受（Goodenow, 1993），既是支撐青少年社會及情感的重要支柱，也對青少年的憂鬱症狀具最強預測力（Parr et al., 2020），成為個人身心能否得以安頓的關鍵。經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017）在 PISA 2015 報告中指出，每四個青少年中就有一個覺得自己無法感受到學校歸屬感，凸顯當前青少年的學校歸屬感是相對薄弱的。而相關研究發現學校歸屬感能預測青少年的學業、心理及生理健康，影響青少年對學校的正向參與或負向抽離（Anderman, 2002；Goodenow, 1993；Uslu & Gizir, 2017），並

負向預測憂鬱（王齡竟、陳毓文，2010；Arslan, 2018; Dutcher et al., 2022; McMahan et al., 2008; Newman et al., 2007）。因此國內青少年的學校歸屬感情形，其與社會支持、憂鬱間的關係頗值得進一步探究，此為本研究動機之二。

憂鬱是威脅青少年身心健康的嚴重問題，社會支持及學校歸屬感對國中生的憂鬱具有有效保護傘功能，不同來源社會支持能正向預測學校歸屬感而負向預測憂鬱，學校歸屬感亦能負向預測憂鬱，則學校歸屬感在社會支持與憂鬱之間，可能產生影響或扮演不同的中介角色，頗值得加以深入探究。然而，國內對社會支持、學校歸屬感與憂鬱間關係，以及學校歸屬感在社會支持與憂鬱之間扮演角色的研究尚付闕如，特別是細緻探究國中生重要他人（父母、同學、教師）的社會支持對學校歸屬感及憂鬱可能影響的研究亦不多見，為彌補此一研究缺口，有必要進行實徵研究進一步瞭解。因此本研究以國中生為對象，目的在探究不同來源之社會支持、學校歸屬感與憂鬱的關係，並進一步驗證學校歸屬感是否在不同來源社會支持與憂鬱之間扮演中介變項角色。據此，本研究提出的待答問題如下：

- 一、國中生在社會支持、學校歸屬感與憂鬱的表現情形為何？
- 二、國中生的社會支持、學校歸屬感與憂鬱之間關係為何？
- 三、學校歸屬感是否在不同來源社會支持與憂鬱之間扮演中介變項的角色？

貳、文獻探討

一、憂鬱

對於憂鬱，因研究取向不同而有以下

三種觀點：一為經臨床鑑定的心理疾病，二為憂鬱症候群之連續現象，三為極度負向情緒的心理疾病（陳思帆、張高賓，2013；Petersen et al., 1993）。本研究從預防及發展觀點界定的憂鬱係指極度負向情緒與行為問題。闡釋憂鬱的主要理論有憂鬱認知論及心理社會發展論，Beck（1976）根據臨床觀察提出憂鬱認知理論，當個體面對負向事件時，因從不當認知基模引發的負面想法、解釋及錯誤推理去解讀自己，習慣性做出負向評估而產生沮喪、負面心理壓力的憂鬱（施雅薇，2004）。其次，Erickson的心理社會發展論認為個體藉由自我角色的發展任務來適應社會現實的需求。青少年階段的社會發展任務與危機是自我認同與角色混淆，除面臨生理急遽變化外，家庭、社會環境對青少年的期望與要求也日益加重，使得青少年需要擺脫兒童期對家庭的依賴，由被他人控制走向獨立自我控制，於是在從事抉擇判斷時感到徬徨無助（張春興，2007），若無法妥適因應環境壓力，則可能陷入失望、沮喪、消沉的憂鬱。

導致青少年憂鬱的原因錯綜複雜，係遺傳、生物、心理及社會等多項因素決定（周桂如，2002；Lewinsohn et al., 1994; Petersen et al., 1993）。青少年憂鬱症狀顯現於生理、認知、情緒、行為四個面向（周桂如，2002；陳思帆、張高賓，2013；Petersen et al., 1993）：（一）生理：食慾改變、睡眠障礙、身體不適等；（二）認知：思考或注意力減退、無助、無價值感、悲觀、自殺念頭等；（三）情緒：孤單、寂寞、沮喪、興趣缺乏等；（四）行為：話少、社交退縮、人際互動障礙等。青少年期常因身心發展失去平衡而導致情緒困擾（張春興，2007），而家庭與學校

是青少年期國中生成長過程中身心發展的最重要場域，因此聚焦於社會支持與學校歸屬感等社會因素，對憂鬱的探究自有必要與重要性。

二、社會支持

社會學家於 1970 年代開始探究社會支持系統理論，Caplan (1974) 認為社會支持是個體從社會團體的正式或非正式關係中，透過持續互動獲得被認同與被肯定的回饋，而在精神情緒、知覺、訊息及物質上得到支持，感受到成為被認同、關心、被愛、相互尊重的社會網絡一分子，從而建立自我概念與價值感 (Cobb, 1976)。其中正式社會支持係源於政府與機構等單位，透過立法或心理諮詢輔導所提供；非正式支持系統則是來自父母、同學、教師、親友、鄰居、社區志工等個人社會網絡的支持 (Caplan, 1974)。青少年往往缺乏自助能力，或未具備主動尋求專業服務資源以減緩情緒壓力的能力 (Yang et al., 2017)，又少有機會接觸正式支持機構。而家庭與學校等非正式來源所提供的初級支持系統，又遠比正式支持所提供的次級支持系統 (Bennett & Morris, 1983)，更易於親近、即時且具防患未然的預防效果。因此聚焦於青少年生活中最常親近的父母、同學與教師等重要他人為主要社會支持來源進行探究，是更務實有意義的方向。

Cobb (1976) 認為社會支持是訊息的傳遞，依訊息內涵分為情緒性、自尊及網絡支持三類。House (1981) 則認為社會支持係人際的交流，並據此將社會支持區分為四種類型：(一) 情緒性支持：愛、尊重、信任、關心與傾聽；(二) 評價性支持：肯定或給予意見回饋；(三)

訊息性支持：提出建議、忠告、指導或資訊；(四) 工具性支持：給予物質、金錢、指導行動或改變環境等協助 (屈寧英, 2004)。而 Cutrona 與 Russell (1990) 建議評價與自尊支持可歸為同一類。其中情緒性支持是社會支持中最重要核心內涵，與評價性支持同是國中生最常獲得的 (House, 1981)，特別是父母的情緒性支持 (Malecki & Demaray, 2003)，但也有研究發現高中女生感受最多的是來自家庭的工具性支持 (屈寧英, 2004)。研究結果多發現中學生的教師支持以訊息性支持為主 (姜宜廷, 2019; Malecki & Demaray, 2003)，而同學支持中則以情感性支持最高 (Malecki & Demaray, 2003)。

歸結父母、同學及教師所提供的情緒性、評價性、訊息性及工具性之非正式支持系統，是國中生社會支持的主要來源。研究者認為後續研究若能探討不同來源及類別的社會支持，對國中生在憂鬱等不同心理適應變項上所發揮的功能，應可深化對於此議題的理解。

三、學校歸屬感

歸屬感是心理健康的重要保護因子 (Parr et al., 2020)，最早提出歸屬感需求的是 Maslow 的需求層次論，個體愛與被愛的隸屬需求是希望擁有親密關係，渴望被團體接納並在群體間找到歸屬感 (張春興, 2007)。Goodenow (1993) 定義學校歸屬感為學生感受到自己在學校社交環境中，被他人接納、尊重、包容及支持的程度。Baumeister 與 Leary (1995) 的歸屬感假說認為歸屬感建構是基本的人類動機，亦是目標導向的活動，透過交流、溝通、共享、互相保護來幫助人類生存並

謀求福祉。Osterman (2000) 認為學校歸屬感是一種在學校與他人建立的強韌連結，覺得值得被愛與尊重的感受。它也是對同學、教師、學業與學校產生喜歡、重視、認同的正面或負面反應 (Fredricks et al., 2004)。本研究歸結文獻 (Fredricks et al., 2004; Goodenow, 1993; Osterman, 2000)，認為學校歸屬感包括關係維繫、參與認同及價值內化。關係維繫係指重視同儕情誼並維繫和諧關係，參與認同是認同學校並參與學校活動，價值內化則指信服並內化學校的价值及目標。

Goodenow (1993) 強調學校歸屬感和適應是從小學到大學都很重要的社會因素，然而這些因素卻在 10 ~ 15 歲青少年早期的國中階段最易形成問題 (Akar-Vural et al., 2013)。對青少年而言，學校歸屬感是屬於學校一分子的心理感受，聚焦學校正向經驗的獲得 (Goodenow, 1993)，不但能正向提升幸福感、自尊與動機，還能降低壓力與情緒困擾 (Baumeister & Leary, 1995; Newman et al., 2007)。Resnick 等人 (1997) 分析 12,118 名美國青少年健康的縱貫研究資料，確認青少年個人、家庭及學校層級的危險及保護因子，並歸結學校歸屬感是對抗情緒、暴力等心理健康危險的保護因子。學校不但提供青少年發展歸屬感的寶貴機會與重要環境，更能及早預防心理問題進而提升心理健康 (Allen et al., 2018)。特別是學校情境中的學生、教師、父母與同學，共同組成決定學生教育、情感、社會與學業能力的核心要素 (Osterman, 2000)。因此來自教師、同學、家庭的正向支持，不但能正向預測並提升青少年的學校歸屬感，更能促進參與課室與學校活動的合作意願 (Uslu & Gizir, 2017)。

四、社會支持、學校歸屬感與憂鬱的相關研究

(一) 社會支持與學校歸屬感的相關研究

學校歸屬感有利學生建立同學及師生間互利雙贏的社會關係 (Finn, 1989)，對社會支持與學校歸屬感的研究一致發現社會支持與學校歸屬感之間具正向相關 (Slaten et al., 2016)，社會支持能正向預測學校歸屬感 (Uslu & Gizir, 2017)，但國中生的社會支持與學校歸屬感會隨著年級增加而遞減 (姜宜廷, 2019)，憂鬱則遞增 (Newman et al., 2007)。Slaten 等人 (2016) 對學校歸屬感的後設研究分析亦發現，父母、同學與教師等不同來源社會支持是促進青少年學校歸屬感發展的重要因素。Uslu 與 Gizir (2017) 以 815 名 11 ~ 16 歲的青少年為對象，透過逐步迴歸分析發現，家庭、師生及同學關係皆能顯著正向預測學校歸屬感，其中師生關係是學校歸屬感的最強預測。Crouch 等人 (2014) 透過 115 名中學生自評及教師觀察兩種方法探究學校歸屬感，發現二者頗為一致，不但拓展了學校歸屬感研究的取徑，更證實正向師生關係能提升學校歸屬感，而負向師生關係則降低學校歸屬感。因此，提出 H_1 。

H_1 ：國中生的社會支持與學校歸屬感間具正向相關。

(二) 社會支持、學校歸屬感與憂鬱的相關研究

過往社會支持與憂鬱的研究一致呈現二者間負向相關的結果，且社會支持能負向預測憂鬱 (王齡竟、陳毓文, 2010; 施雅薇, 2004; Alsubaie et al., 2019; Malecki & Demaray, 2003; Newman et al., 2007)。Newman 等人 (2007) 以問卷調查 205 名

八、九年級高中生社會支持、學校歸屬感與憂鬱間關係的橫斷及縱貫研究。結果發現高中生的學校歸屬感與父母、朋友的社會支持呈現正相關，社會支持、學校歸屬感與憂鬱間則有顯著負相關，相較於八年級～九年級的社會支持、學校歸屬感遞減而憂鬱遞增，其中父母與同儕支持變低是憂鬱遞增的最強預測指標。王齡竟與陳毓文（2010）探究 1,416 名國高中生家庭衝突、社會支持與憂鬱的關係。結果發現當雙親或親子衝突愈嚴重時青少年的憂鬱得分愈高，而此時同儕支持對青少年憂鬱具緩衝作用。施雅薇（2004）以 1,510 位國中生為對象的研究發現社會支持能負向預測中學生的憂鬱情形，而加入家庭支持後，同儕支持對憂鬱的效果不再顯著，凸顯家庭支持是降低憂鬱的最重要因素。Malecki 與 Demaray（2003）比較 263 名五至八年級學生的不同來源及類型社會支持在社會、行為、學業成就上的差異，結果發現以父母及同學情感支持、教師訊息支持最高，父母支持對個人適應而教師情感支持對社會技能、學業成就最有貢獻。Alsubaie 等人（2019）以 461 名大學生為對象，探究社會支持來源對憂鬱及生活品質的影響。結果發現大學生之父母、朋友的社會支持能顯著負向預測憂鬱且正向預測生活品質，其中朋友支持高於父母的支持。

其次，在學校歸屬感與憂鬱的相關研究方面，梳理實徵研究發現學校歸屬感與憂鬱間具負向相關，且能負向預測憂鬱（Anderman, 2002; Arslan, 2018; Dutcher et al., 2022; McMahon et al., 2008; Newman et al., 2007; Parr et al., 2020）。Parr 等人（2020）以 502 名 13～17 歲青少年為對象的研究，結果發現學校歸屬感能負向預測青少年的憂鬱，解釋 33.6%

的變異量。Arslan（2018）以 413 名國中生為研究對象的研究發現，學校歸屬感能負向預測青少年的憂鬱，擁有較高學校歸屬感的學生，在情緒上會比較快樂，憂鬱程度比較低。而 Anderman（2002）針對美國 20,745 位國高中生心理狀態與學校關係的縱向數據分析，結果發現學校歸屬感與難過、寂寞等憂鬱情緒、社會拒絕或曠課等學校問題有負相關，而與自我概念、學業成就、樂觀等具正向相關。McMahon 等人（2008）以 136 名五至十二年級學生為對象，探討學生家庭背景、歸屬感、憂鬱和焦慮之間的關係，結果發現歸屬感與憂鬱、學校壓力、焦慮有顯著的負相關。

歸結文獻及相關研究，提出 H₂。

H₂：國中生的社會支持、學校歸屬感與憂鬱間具負向相關。

（三）學校歸屬感在不同來源社會支持與憂鬱之間扮演中介角色的相關研究

過去研究發現被接納與認同的學校生活，對青少年的未來壓力調適和心理健康具極大影響，而影響青少年憂鬱的因素中，社會支持與學校歸屬感有其重要性，然而哪些影響因素最具預測力，尚待檢驗。經梳理文獻及相關研究得到兩點啟發。首先，社會支持能負向預測憂鬱（施雅薇，2004；Alsubaie et al., 2019; Newman et al., 2007; Rekenyi, et al., 2023），不同來源（父母、同學、教師）社會支持對青少年的學校歸屬感有正向影響及預測力（Froiland et al., 2016; Newman et al., 2007），而學校歸屬感亦能負向預測憂鬱（王齡竟、陳毓文，2010；Arslan, 2018; McMahon et al., 2008; Newman et al., 2007），則學校歸屬感在不同來源社會支持與憂鬱之間扮演的角色為何？是否具有中介關係？需要進一步探究。

其次，青少年社會支持系統之重要他人會隨著人生不同階段而產生變化，早期（11 ~ 13 歲）最重要的支持是父母，中期以後則逐漸轉移為朋友（Lempers & Clark-Lempers, 1992）。但是過往研究多將青少年階段重要他人的父母、同學及教師合併為一個整體的社會支持來源進行探討（屈寧英，2004）或取其中一、二項納入研究（姜宜廷，2019），或常僅評估其中一或二種社會支持類型（如：情感或訊息）。然只探討單一或合併的社會支持來源或類型並不足以全面瞭解社會支持與憂鬱的關係，因此釐清父母、同學及教師等重要他人社會支持來源以及情緒性、評價性、訊息性、工具性等不同支持類型之間的差異，對細緻瞭解對國中生而言，何種支持系統或類型對學校歸屬感與憂鬱是相對更為重要的心理健康防護機轉，方能擴展學術上對於保護性因子的瞭解，提升對實務工作的助益，因此提出 H₃。

H₃：國中生的學校歸屬感在社會支持與憂鬱間有中介效果。

參、研究方法

本研究採問卷調查法，分別蒐集參與者在社會支持、學校歸屬感與憂鬱的實徵資料。研究架構如圖 1。

一、研究對象

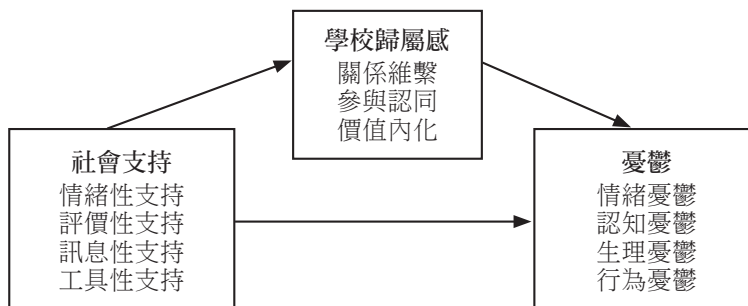
本研究採分層叢集抽樣，以教育統計 107 學年度的全國國中生 624,407 人為母群，依照臺灣之北、中、南、東的 18.5 : 10.9 : 10.7 : 1 比例，先確定抽取的每區國中生施測樣本數，再隨機抽取該區 1 ~ 3 所國中的七至九年級各一至二班參與研究，於北、中、南、東分別抽取 328 : 193 : 216 : 21 名參與者，所得 850 份問卷經剔除作答不全者，得 758 份有效問卷，有效問卷率為 89.1%。參與者中男性 387 名，女性 371 名。七年級 274 名，八年級 218 名，九年級 266 名。

二、研究工具

（一）社會支持量表

本研究參考屈寧英（2004）的社會支持量表，進一步區分社會支持為父母、同學及教師三種來源，分情緒性、評價性、訊息性、工具性支持四個面向，採 Likert 式 5 點量表，以 758 名國中生資料分別進行三種來源（父母、同學、教師）的項目分析、探索性因素分析及信度分析考驗工具品質。在項目分析上，各題與刪除該題後分量表總分之間的相關分別介於 .40 ~ .70 之間（父母）、.41 ~ .75 之間（同學）、.43 ~ .78 之間（教師），皆高於門檻值 .40，顯示三種來源社會支持量表的校正項目總分

圖 1
研究架構



相關相當良好。其次，在因素分析方面，以 Promax 進行斜交轉軸，以固定萃取四個因素，抽出與原量表結構一致的因素，分別為因素一的情緒性支持（例題如：遇到心情不好時會傾聽、安慰及鼓勵我）、因素二的評價性支持（例題如：不論結果如何，對我的努力表示肯定）、因素三的工具性支持（例題如：在課業上教導我）及因素四的訊息性支持（例題如：我要做決定時，提供意見給我）。轉軸後的結構負荷量分別介於 .74 ~ .92 之間（父母）、.59 ~ .92 之間（同學）、.58 ~ .89 之間（教師），共同性介於 .62 ~ .86 之間（父母）、.61 ~ .91 之間（同學）、.49 ~ .84 之間（教師），四個因素分別可解釋全量表 16 個題目總變異量的 71.10%（父母）、72.23%（同學）、65.41%（教師），顯示三種來源社會支持量表有不錯的建構效度。信度方面，父母、同學、教師社會支持總量表的 Cronbach's α 係數分別為 .93、.94、.93，三種來源社會支持量表的四個分量表內部一致性 Cronbach's α 係數分別為 .89、.83、.70 與 .82（父母），.91、.88、.65 與 .85（同學），.91、.90、.59 與 .83（教師），顯示三種來源社會支持量表具有相當良好的信度品質。

（二）學校歸屬感量表

採用姜宜廷（2019）學校歸屬感量表進行研究，分為關係維繫、參與認同及價值內化三個層面，採用 Likert 式 6 點量表進行評量。以 758 名國中生資料進行項目分析、驗證性因素分析（confirmatory factor analysis, CFA）及信度分析，考驗工具品質。在項目分析上，各題與刪除該題後分量表總分之間的相關分別介於 .40 ~ .77 之間，顯示學校歸屬感量表的校正項目總分相關相當良好。其次，CFA 分析後，各適配指標（root mean square error of

approximation [RMSEA] = .09, comparative fit index [CFI] = .97, normed fit index [NFI] = .96, standardized root mean squared residual [SRMR] = .05）反映出本模式與觀察資料間尚稱適配，顯示本量表為三因素結構的量表，因素一為價值內化（例題如：我相信學校所訂定的校規可培養學生生活紀律）、因素二為關係維繫（例題如：我重視同學之間的情誼）及因素三為參與認同（例題如：當有班際活動時，我會踴躍參加不推辭）。本模式內各潛在變項的個別信度依序為 .85、.86、.92，大於 .60 的評鑑標準，顯示這些潛在變項具有良好內部一致性組合信度；各潛在變項的平均變異抽取量依序為 .54、.55、.70，皆達 .50 以上之標準，顯示各潛在變項所抽取變異量具有良好的效度。在信度方面，總量表的 Cronbach's α 係數為 .91，三個分量表內部一致性 Cronbach's α 係數分別為 .92、.84 與 .85，顯示學校歸屬感量表具有相當良好的信度品質。

（三）憂鬱量表

本研究採用施雅薇（2004）的 24 題青少年憂鬱情緒量表，分為情緒、認知、生理、行為四類。採 Likert 式 4 點量表，以「沒有或極少」（1 天以下）1 分、「有時候」（1 ~ 2 天）2 分、「時常」（3 ~ 4 天）3 分、「總是」（5 ~ 7 天）4 分，請受試者評估過去 1 週發生頻率符合程度。本研究以 758 名國中生資料進行項目分析、CFA 及信度分析，考驗工具品質。在項目分析上，各題與刪除該題後分量表總分之間的相關分別介於 .56 ~ .83 之間，顯示學校歸屬感量表的校正項目總分相關相當良好。其次，CFA 後，各適配指標（RMSEA = .08, CFI = .98, NFI = .98, SRMR = .045）反映出本模式與觀察資料間尚稱適配，顯示本量表為四因素結構的量表，因

素一為情緒憂鬱（例題如：我容易覺得沮喪、悲傷）、因素二為認知憂鬱（例題如：我變得什麼事都責怪自己）、因素三為生理憂鬱（例題如：我常覺得胸口悶悶的）及因素四為行為憂鬱（例題如：我想要離開目前的環境）。模式各潛在變項的個別信度依序為 .93、.87、.86、.89，大於 .60 的評鑑標準，顯示潛在變項具有良好內部一致性組合信度；各潛在變項的平均變異抽取量依序為 .68、.54、.52、.57，皆達 .50 以上之標準，顯示各潛在變項所抽取變異量具有良好的效度。在信度方面，總量表的 Cronbach's α 係數為 .96，四個分量表內部一致性 Cronbach's α 係數分別為 .92、.90、.84 與 .83，顯示憂鬱量表具有相當良好的信度品質。

肆、研究結果

一、社會支持、學校歸屬感及憂鬱的表現分析

(一) 社會支持、學校歸屬感及憂鬱的表現分析

表 1 及表 2 為研究變項的描述統計

分析結果，以平均數總分除以題數為平均數得分，瞭解國中生在社會支持、學校歸屬感及憂鬱的表現情形，以回應研究問題一。經進行三個變項分向度平均數的單因子重複量數變異數分析，社會支持十二個分向度平均數達顯著差異 ($F_{(1,756)} = 141.41, p < .001, \eta^2 = .15$)。經事後比較發現父母的評價性支持 ($M = 3.78$) 與教師的評價性支持 ($M = 3.84$) 分別顯著高於其他支持，但此二者之間並無顯著差異。教師的評價性支持 ($M = 3.84$) 顯著高於其他類別，此結果不同於 Malecki 與 Demaray (2003) 教師支持以訊息性支持為主的發現，但凸顯國中生感受最強的社會支持是來自教師對自己努力表現的肯定或錯事的規勸。其次，顯著高於其他支持的是父母的評價性支持 ($M = 3.78$)，顯示父母支持是青春期重要的社會支持系統 (Newman et al., 2007)。此結果與 Lempers 與 Clark-Lempers (1992) 發現在青少年早期 (11 ~ 13 歲) 最重要的支持系統是父母的研究結果是一致的 (Malecki & Demaray, 2003)。而父母的工具性支持 ($M = 3.80$) 亦顯著高於其他支持類別，

表 1
參與者在社會支持各變項得分的描述統計分析摘要表 ($N = 758$)

項目分析	父母支持					同學支持					教師支持				
	情緒	評價	訊息	工具	總分	情緒	評價	訊息	工具	總分	情緒	評價	訊息	工具	總分
平均數	3.55	3.78	3.70	3.80	3.71	3.77	3.54	3.50	3.17	3.49	3.47	3.84	3.69	2.85	3.46
標準差	1.00	0.88	0.91	0.79	0.80	0.96	0.96	0.96	0.84	0.82	1.07	0.94	0.95	0.80	0.83

表 2
參與者在學校歸屬感及憂鬱各變項得分的描述統計分析摘要表 ($N = 758$)

項目分析	學校歸屬感				憂鬱				
	關係維繫	參與認同	價值內化	總分	情緒	認知	生理	行為	總分
平均數	4.81	3.75	4.30	4.29	1.84	1.81	1.56	1.62	1.71
標準差	1.02	1.28	1.29	1.00	0.82	0.73	0.68	0.72	0.68

此國中生感受父母支持以金錢與物質資助最多的結果，類似於屈寧英（2004）工具性支持是高中女生社會支持中感受最高的發現。但父母支持中情緒性支持平均數（ $M = 3.55$ ）顯著低於其他支持的發現，卻與 House（1981）或 Malecki 與 Demaray（2003）研究中情緒性支持是國中生最常獲得且最重要的社會支持核心內涵的結果並不相同。

學校歸屬感分向度平均數達顯著差異（ $F_{(1,756)} = 133.53, p < .001, \eta^2 = .15$ ），表示三個分向度之間有差異。其中關係維繫的平均數（ $M = 4.81$ ）顯著高於價值內化及參與認同，體現國中生重視同學間相處融洽的情誼，呼應姜宜廷（2019）的研究結果。其次，憂鬱四個分向度平均數達顯著差異（ $F_{(1,756)} = 308, p < .01, \eta^2 = .28$ ）。其中以覺得不快樂、很煩、無助之情緒憂鬱的平均數（ $M = 1.84$ ）顯著高於其他三者，而疼痛、胸悶等身體不適之生理憂鬱情緒平均數（ $M = 1.56$ ）顯著低於其他三者，與施雅薇（2004）的結果類似，顯示國中生的情緒、認知、行為或生理憂鬱狀況發生頻率在 1 週約近於 2 天，凸顯國中生可能存在的憂鬱症狀不可輕忽。

（二）社會支持、學校歸屬感與憂鬱間的關係

以 Pearson 積差相關探究研究變項間的關係，回應研究問題二。表 3 是不同社會支持來源（父母、同學、教師）、學校歸屬感與憂鬱之間的相關係數摘要表，社會支持類別的分析呈現於下節階層迴歸分析中。由表 3 可知，父母、同學、教師之社會支持與學校歸屬感呈現顯著正相關， H_1 得到支持。而社會支持來源、學校歸屬感分別與憂鬱呈負相關， H_2 得到支持。結果顯示不同社會支持來源及學校歸屬感愈強則其憂鬱愈低，與過往研究發現得到

愈多社會支持而憂鬱愈低（陳思帆、張高賓，2013；Newman et al., 2007）的結果是一致的，而學校歸屬感愈強則憂鬱愈低的結果亦與 Arslan（2018）、Newman 等人（2007）、Parr 等人（2020）的結果吻合。其中相關最高的是學校歸屬感與同學支持（ $r = .61, p < .01$ ）、教師支持（ $r = .55, p < .01$ ）及父母支持（ $r = .50, p < .01$ ），顯示同學、教師及父母的社會支持愈多，則其學校歸屬感愈強。研究者推論父母支持孩子的學校生活，有助發展與同學、教師的正向關係而更易被同學及教師接納（Osterman, 2000），從而發展自我認同的良好個體，擁有較佳的學校歸屬感。其次，與憂鬱總分負相關最高的是父母支持（ $r = -.35, p < .01$ ）、學校歸屬感（ $r = -.31, p < .01$ ）及教師支持（ $r = -.21, p < .01$ ），顯示來自父母、教師的支持及學校歸屬感愈強，其憂鬱症狀會愈低，與 Newman 等人（2007）及 Schiller 等人（2021）的研究結果是一致的。

接著，以逐步迴歸分析比較不同社會支持來源對憂鬱（情緒、認知、生理、行為）與學校歸屬感的預測情形，以回應研究問題二。結果只有父母支持能顯著負向預測情緒憂鬱（ $F_{(1,756)} = 92.14, p < .05; \text{Adj } R^2 = .107; \beta = -.33, p < .05$ ）、生理憂鬱（ $F_{(1,756)} = 57.29, p < .05; \text{Adj } R^2 = .060; \beta = -.26, p < .05$ ）及行為憂鬱（ $F_{(1,756)} = 110.01, p < .05; \text{Adj } R^2 = .126; \beta = -.35, p < .05$ ），父母支持及教師支持能同時顯著負向預測認知憂鬱（ $F_{(2,755)} = 54.32, p < .05; \text{Adj } R^2 = .123; \beta_s = -.30, -.09, p < .05$ ）。此父母支持是緩解憂鬱最強預測的發現，呼應施雅薇（2004）發現當父母支持同時納入，則負向情緒調節對憂鬱的預測不再顯著，以及 Malecki 與 Demaray（2003）發現父母支持對個

表 3
社會支持（父母、同學、教師）、學校歸屬感與憂鬱間的相關係數摘要表（N = 758）

項目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
1. 情緒性支持 - 父	1																							
2. 評價性支持 - 父	.77**	1																						
3. 訊息性支持 - 父	.74**	.76**	1																					
4. 工具性支持 - 父	.67**	.67**	.72**	1																				
5. 父母支持	.90**	.90**	.90**	.84**	1																			
6. 情緒性支持 - 同	.38**	.42**	.35**	.40**	.43**	1																		
7. 評價性支持 - 同	.41**	.44**	.41**	.41**	.47**	.77**	1																	
8. 訊息性支持 - 同	.36**	.36**	.38**	.36**	.41**	.70**	.80**	1																
9. 工具性支持 - 同	.36**	.37**	.37**	.39**	.42**	.66**	.68**	.69**	1															
10. 同學支持	.43**	.45**	.42**	.44**	.49**	.88**	.91**	.90**	.84**	1														
11. 情緒性支持 - 師	.44**	.40**	.42**	.37**	.46**	.37**	.43**	.38**	.40**	.44**	1													
12. 評價性支持 - 師	.36**	.44**	.39**	.36**	.44**	.40**	.44**	.36**	.39**	.45**	.78**	1												
13. 訊息性支持 - 師	.37**	.39**	.41**	.37**	.43**	.37**	.41**	.38**	.41**	.44**	.78**	.81**	1											
14. 工具性支持 - 師	.36**	.32**	.34**	.35**	.38**	.27**	.35**	.32**	.46**	.39**	.63**	.54**	.59**	1										
15. 教師支持	.44**	.44**	.45**	.41**	.49**	.40**	.47**	.41**	.46**	.49**	.92**	.90**	.76**	.76**	1									
16. 關係維繫	.36**	.37**	.34**	.40**	.41**	.59**	.57**	.53**	.51**	.62**	.35**	.41**	.38**	.28**	.41**	1								
17. 參與認同	.38**	.37**	.38**	.40**	.43**	.44**	.48**	.48**	.46**	.52**	.42**	.39**	.41**	.41**	.47**	.58**	1							
18. 價值內化	.35**	.38**	.38**	.36**	.41**	.36**	.40**	.38**	.33**	.41**	.46**	.46**	.44**	.39**	.50**	.46**	.59**	1						
19. 學校歸屬感	.44**	.45**	.44**	.46**	.50**	.54**	.57**	.54**	.51**	.61**	.49**	.50**	.44**	.55**	.78**	.87**	.84**	.84**	1					
20. 情緒憂鬱	-.34**	-.29**	-.25**	-.28**	-.33**	-.15**	-.20**	-.14**	-.12**	-.17**	-.16**	.17**	-.14**	-.19**	-.19**	-.25**	-.20**	-.24**	-.27**	1				
21. 認知憂鬱	-.35**	-.31**	-.27**	-.28**	-.34**	-.17**	-.22**	-.16**	-.15**	-.20**	-.22**	-.19**	-.19**	-.23**	-.24**	-.29**	-.23**	-.25**	-.31**	.89**	1			
22. 生理憂鬱	-.27**	-.22**	-.21**	-.23**	-.26**	-.15**	-.17**	-.09**	-.07**	-.14**	-.14**	-.12**	-.10**	-.16**	-.14**	-.21**	-.16**	-.23**	-.24**	.71**	.69**	1		
23. 行為憂鬱	-.34**	-.32**	-.27**	-.31**	-.35**	-.19**	-.23**	-.14**	-.15**	-.20**	-.18**	-.19**	-.17**	-.21**	-.21**	-.29**	-.25**	-.26**	-.32**	.84**	.89**	.71**	1	
24. 憂鬱	-.35**	-.31**	-.27**	-.30**	-.35**	-.18**	-.22**	-.15**	-.13**	-.19**	-.19**	-.18**	-.16**	-.21**	-.21**	-.29**	-.23**	-.27**	-.31**	.94**	.94**	.84**	.94**	1

註：父 = 父母；同 = 同學；師 = 教師。

* $p < .05$. ** $p < .01$.

人適應最具貢獻的結果。其次，同學、教師及父母支持能同時顯著預測學校歸屬感 ($F_{(3,754)} = 235.08, p < .05$; Adj $R^2 = .481$; $\beta_s = .39, .27, .17, p < .05$)，與 Uslu 與 Gizir (2017) 發現師生關係、同儕關係及父母參與學校，皆能顯著正向預測青少年的學校歸屬感的研究結果是一致的。

歸結而言，國中生不同來源的社會支持與學校歸屬感間呈顯著中高度正相關，與憂鬱具顯著低度負相關，顯示來自父母、同學或教師的社會支持，皆能強化其學校歸屬感，降低憂鬱症狀，假設一及假設二得到支持。不同來源社會支持對憂鬱有不同預測力，證實社會支持的多元建構。社會支持是青少年的保護傘，社會支持的衰退能解釋憂鬱的遞增 (Newman et al., 2007)。則如何防止社會支持衰退以降低青少年的憂鬱，是值得關切的議題。其中父母支持對行為憂鬱的預測力最高 ($\beta = -.35, p < .05$)，與過往研究結果一致 (施雅薇, 2004; Malecki & Demaray, 2003)，相較於 Alsubaie 等人 (2019) 發現大學生的朋友支持比父母支持在對抗憂鬱上更具預測力，研究者推測已獨立之大學生更致力於建立新的人際網路，因此與憂鬱有關的支持系統重心轉為朋友。Rosenthal 與 Kobak (2010) 的研究亦發現青少年視父母親為主要依附對象的比例，遠高於同儕。對於大多居住家庭依附父母的國中生而言，對父母的關愛需求與支持感受多於朋友，父母的社會支持自成國中生對抗憂鬱的最強保護因子。其次，父母情緒性支持與憂鬱相關最高 ($r = -.35, p < .05$)，此與過往研究結果 (陳思帆、張高賓, 2013; House, 1981) 類似。

歸結而言，社會支持來源中同學支持對學校歸屬感的預測力最高 ($\beta = .39, p <$

$.05$)，二者間的相關也最高 ($r = .61, p < .05$)，顯示同學支持是學校歸屬感最重要的來源。學校歸屬感中又以關係維繫的平均數最高 ($M = 4.81$)，從人際互動為社會支持核心的觀點，親密程度低則較易形成憂鬱，呼應 Osterman (2000) 同儕接納與支持是學校歸屬感最重要成分的看法，因為可以實現青少年與他人連結的需求。但值得注意的是，情緒性支持卻是國中生自評感受父母支持中得分最低者 ($M = 3.55$)，凸顯對憂鬱最有利保護的父母情緒性支持，國中生卻自覺獲得最少。其次，表 5 的同學工具性支持中，達顯著的 β 值為正向，明顯與其他父母師長二個來源不同，意義上並不合理。但進一步檢視表 3 的各變數相關矩陣也為負值，推論可能是不同來源的社會性支持又細分出四種面向，因此產生多元共線性而造成。

三、學校歸屬感在社會支持與憂鬱之間的中介關係

針對研究問題三，依據 Baron 與 Kenny (1986) 對中介變項構成條件的界定，分別檢證學校歸屬感三個向度 (關係維繫、參與認同、價值內化) 在社會支持四個分向度 (情緒性、評價性、訊息性、工具性支持) 與憂鬱四個分向度 (情緒、認知、生理、行為) 之間的中介效果。第一步以 12 種社會支持為預測變項，以學校歸屬感分向度為效標變項，進行三次多元迴歸分析。第二步以 12 種社會支持為預測變項，以憂鬱分向度為效標變項，進行四次的多元迴歸分析。第三步以學校歸屬感分向度為預測變項，以憂鬱分向度為效標變項，進行四次的多元迴歸分析。第四步則將 12 種社會支持為第一組預測變項，以學校歸屬感分向度為第二組預測變

表 4
社會支持變項聯合預測學校歸屬感之多元迴歸分析摘要表 (N = 758)

預測變項	效標變項		
	關係維繫	參與認同	價值內化
社會支持—父母			
情緒性支持	.07	.06	-.01
評價性支持	-.01	.00	.08
訊息性支持	-.06	.02	.07
工具性支持	.14*	.11*	.06
社會支持—同學			
情緒性支持	.27*	.06	.06
評價性支持	.12*	.06	.06
訊息性支持	.10	.19*	.14*
工具性支持	.10*	.06	-.08
社會支持—教師			
情緒性支持	-.10	.06	.10
評價性支持	.16*	.01	.15*
訊息性支持	.08	.07*	.04
工具性支持	-.03	.15	.12*
<i>F</i>	49.02*	35.77*	29.16*
Adj <i>R</i> ²	.43	.36	.31

**p* < .05.

項，以憂鬱分向度為效標變項，進行階層迴歸分析，探究學校歸屬感分向度在十二種社會支持與憂鬱分向度間的中介效果。

由表 4 可知，社會支持對三種學校歸屬感的預測皆達顯著水準，其中關係維繫的 $F_{(12,745)}$ 為 49.02 ($p < .05$)，參與認同的 $F_{(12,745)}$ 為 35.77 ($p < .05$)，價值內化的 $F_{(12,745)}$ 為 29.16 ($p < .05$)。接著進行學校歸屬感在社會支持與憂鬱之間的中介效果分析。首先，在情緒憂鬱方面，學校歸屬感對情緒憂鬱的預測力達顯著水準 ($F_{(3,754)} = 23.96, p < .05$)。繼而進行階層迴歸分析，由表 5 可知，模式一的 12 種社會支持能顯著預測情緒憂鬱 ($F_{(12,745)} = 10.22, p < .05$)，對照模式二再加入三種學校歸屬感時，對情緒憂鬱

的聯合預測力達顯著 ($F_{(15,742)} = 10.08, p < .05$)，解釋量 Adj R^2 由模式一的 13% 提升到模式二的 15%，增加 2% 的解釋變異量。社會支持之父母情緒性支持的 β 值由 -.29 ($p < .05$) 下降為 -.28 ($p < .05$)，同學評價性支持的 β 值由 -.17 ($p < .05$) 下降為 -.15 ($p < .05$)，教師工具性支持的 β 值由 -.11 ($p < .05$) 下降為 -.10 ($p < .05$)。對照表 4 及表 5 可以發現，只有學校歸屬感的關係維繫 ($\beta = -.18, p < .05$) 在同學評價性支持與情緒憂鬱間具有部分中介效果，而學校歸屬感的價值內化 ($\beta = -.12, p < .05$) 在教師工具性支持與情緒憂鬱間具有部分中介效果。

其次，在認知憂鬱方面，學校歸屬感對認知憂鬱的預測達顯著水準 ($F_{(3,754)}$

表 5
社會支持與學校歸屬感對憂鬱情緒的兩階段迴歸分析摘要 (N = 758)

預測變項	情緒憂鬱		認知憂鬱		生理憂鬱		行為憂鬱	
	模式一	模式二	模式一	模式二	模式一	模式二	模式一	模式二
Step 1								
社會支持—父母								
情緒性支持	-.29*	-.28*	-.26*	-.25*	-.20*	-.19*	-.21*	-.19*
評價性支持	-.03	-.03	-.06	-.06	-.01	-.01	-.09	-.09
訊息性支持	.07	.07	.05	.04	.01	.01	.07	.06
工具性支持	-.09	-.07	-.05	-.02	-.09	-.07	-.13*	-.09
社會支持—同學								
情緒性支持	.04	.10	.03	.09	-.05	-.05	-.02	.03
評價性支持	-.17*	-.15*	-.16*	-.14*	-.18*	-.16*	-.17*	-.14*
訊息性支持	.03	.06	.04	.07	.10	.12	.10	.13*
工具性支持	.10	.11*	.08	.10	.17*	.17*	.08	.10
社會支持—教師								
情緒性支持	.08	.07	.00	-.01	.01	.01	.08	.07
評價性支持	-.07	-.03	-.01	.04	-.01	.04	-.06	-.02
訊息性支持	.04	.05	.02	.04	.07	.08	.03	.05
工具性支持	-.11*	-.10*	-.13*	-.13*	-.13*	-.12*	-.13*	-.12*
Step 2								
學校歸屬感								
關係維繫		-.18*		-.22*		-.14*		-.18*
參與認同		.04		.02		.05		-.01
價值內化		-.12*		-.08		-.14*		-.10*
<i>F</i>	10.22*	10.08*	11.22*	11.31*	7.37*	7.54*	11.72*	11.65*
Adj <i>R</i> ²	.13	.15	.14	.17	.09	.12	.15	.17

* $p < .05$.

= 29.57, $p < .05$)。在中介效果分析上，對照模式二中三種學校歸屬感同時納入迴歸方程時，由表 5 可知，二個模式的預測效果的 *F* 值考驗均達顯著水準，解釋量 Adj *R*² 由模式一的 14% 提升到模式二的 17%，增加 3% 的解釋變異量。社會支持之父母情緒性支持的 β 值由 -.26 ($p < .05$) 下降為 -.25 ($p < .05$)，同學評價性支持的 β 值由 -.16 ($p < .05$) 下降為 -.14 ($p < .05$)。而對照表 4 及表 5 可以發現，只有學校歸屬感的關係維繫 ($\beta = -.22$,

$p < .05$) 在同學評價性支持與認知憂鬱間具有部分中介效果。

在生理憂鬱方面，學校歸屬感對生理憂鬱的預測達顯著水準 ($F_{(3, 754)} = 18.39$, $p < .05$)。接著進行中介效果分析，當社會支持與學校歸屬感同時納入迴歸方程時，由表 5 可知，二個模式的預測效果的 *F* 值考驗均達顯著水準，解釋量 Adj *R*² 由模式一的 9% 提升到 12%，增加 3% 的解釋變異量。社會支持之父母情緒性支持的 β 值由 -.20 ($p < .05$) 下降為 -.19 ($p <$

.05)，同學評價性支持的β值由-.18 ($p < .05$)下降為-.16 ($p < .05$)，教師工具性支持的β值由-.13 ($p < .05$)下降為-.12 ($p < .05$)。對照表4及表5可以發現，只有關係維繫 ($\beta = -.14, p < .05$)在同學評價性支持與生理憂鬱間具有部分中介效果，而價值內化 ($\beta = -.14, p < .05$)在教師工具性支持與生理憂鬱間具有部分中介效果。

至於在行為憂鬱的中介檢驗上，學校歸屬感對行為憂鬱的預測力達顯著水準 ($F_{(3, 754)} = 31.16, p < .05$)。由表5可知，模式一社會支持之十二種社會支持對行為憂鬱的迴歸分析結果達顯著水準 ($F_{(12, 745)} = 11.72, p < .05$)。模式二將社會支持與學校歸屬感同時納入迴歸方程，結果發現二者對行為憂鬱的聯合預測達顯著水準 ($F_{(12, 745)} = 11.65, p < .05$)，解釋量由模式一的15%增加模式二的17%，提升了2%的解釋量。社會支持之父母工具性支持的β值由顯著的-.13 ($p < .05$)降為-.09 ($p > .05$)且不再顯著，父母情緒性支持的β值由-.21 ($p < .05$)下降為-.19 ($p < .05$)，同學評價性支持的β值由-.17 ($p < .05$)下降為-.14 ($p < .05$)，教師工具性支持的β值由-.13 ($p < .05$)下降

為-.12 ($p < .05$)。對照表4及表5可以發現，關係維繫 ($\beta = -.18, p < .05$)在父母工具性支持與行為憂鬱之間具有完全中介效果。其次，關係維繫在同學評價性支持與行為憂鬱之間具有部分中介效果，而價值內化 ($\beta = -.10, p < .05$)則在教師工具性支持與行為憂鬱間具有部分中介效果。

整理研究變項間中介關係結果如表6，歸結發現學校歸屬感在社會支持與情緒憂鬱、認知憂鬱、生理憂鬱及行為憂鬱間具有中介效果，顯示社會支持能透過學校歸屬感降低憂鬱。依據Cohen與Wills (1985)社會支持緩衝假說，個人能透過社會支持減緩壓力衝擊而對身心健康產生間接的正面效果，本研究發現提供社會支持緩衝假說的支撐證據。社會支持與學校歸屬感是憂鬱的保護因子觀點，呼應施雅薇 (2004)、陳思帆與張高賓 (2013)、Newman等人 (2007)研究結果， H_3 得到支持。

以下針對研究發現進一步討論，首先，父母工具性支持能正向預測學校歸屬感之關係維繫，關係維繫能負向預測行為憂鬱，而關係維繫在父母工具性支持與行為憂鬱間具有完全中介效果，顯示國中生若能建立並維繫同學情誼結合父母物

表6
學校歸屬感在社會支持與憂鬱分向度之間的中介效果摘要表

預測變項	→ 效標變項	中介變項	直接效果	中介效果
評價性支持 (同學)	→ 情緒憂鬱	關係維繫	-.15*	-.02*
工具性支持 (教師)	→ 情緒憂鬱	價值內化	-.10*	-.01*
評價性支持 (同學)	→ 認知憂鬱	關係維繫	-.14*	-.03*
評價性支持 (同學)	→ 生理憂鬱	關係維繫	-.16*	-.02*
工具性支持 (教師)	→ 生理憂鬱	價值內化	-.12*	-.02*
工具性支持 (教師)	→ 行為憂鬱	價值內化	-.12*	-.01*
工具性支持 (父母)	→ 行為憂鬱	關係維繫	-.09	-.03*
評價性支持 (同學)	→ 行為憂鬱	關係維繫	-.14*	-.01*

* $p < .05$.

質、金錢等工具性支持，足以降低行為憂鬱，有助學校適應（Malecki & Demaray, 2003），讓國中生得到理解與鼓勵而趨向樂觀並減少負面想法行為。

其次，本研究的重要發現是同學評價性支持結合關係維繫對憂鬱發揮保護作用，同學的評價性支持透過學校歸屬感之關係維繫部分中介情緒憂鬱、認知憂鬱、生理憂鬱及行為憂鬱。此結果呼應 Newman 等人（2007）發現同儕關係具有提供支持、親密感情、指導幫助、可靠聯盟以及陪伴激勵的多元功能。親密的友誼對維持歸屬感尤其重要，也是降低憂鬱可能性的重要因素（Liu, 2002）。同學的評價性支持能透過提升同學和諧親密的友誼與價值認同，降低不快樂之情緒憂鬱、自覺不被瞭解或無用的認知憂鬱以及急躁、悲觀的行為憂鬱。

再者，教師的工具性支持透過學校歸屬感之價值內化部分中介情緒憂鬱、生理憂鬱及行為憂鬱，顯示學校歸屬感不僅提升出席率而降低中輟率，還意味著學校與師長建立社會聯繫關係，依循管理機制的規範（Wehlage, 1989），而降低身體不適的生理憂鬱以及自責、想離開學校的行為憂鬱。教師藉由教導課業或關懷協助的工具性支持以形塑學生教育價值與信念的內化，從而理解並認同且與之契合而提升學校歸屬感（Arslan, 2018）。然而值得注意的是，研究結果顯示工具性支持是國中生認為教師最少採行的支持方式，此發現頗值深思。

歸結本研究的發現，證實社會支持的多元建構，不同來源或類型的社會支持對青少年的身心健康產生不同保護作用，特別是父母情感支持能助益學校歸屬感的提升與憂鬱的緩減。而當學校歸屬感與社會支持同時預測憂鬱時，學校歸屬感的關係

維繫在同學評價性支持與憂鬱間具有部分中介效果，凸顯同學支持透過同學情誼對緩減憂鬱的貢獻。

伍、結論與建議

本研究目的在於探究國中生的社會支持、學校歸屬感與憂鬱之間的關係，以及學校歸屬感在社會支持與憂鬱之間的中介效果。以下歸納研究結論，並據以提出教育與教學實務上的具體建議。

一、結論

（一）國中生具中高程度的社會支持與學校歸屬感，以及中度的憂鬱

國中生具中高程度的社會支持與學校歸屬感，以及中度的憂鬱。學校歸屬感的關係維繫顯著高於價值內化及參與認同，社會支持中顯著高於其他類別的是教師評價性支持及父母評價性支持，而情緒憂鬱顯著高於認知憂鬱、行為憂鬱及生理憂鬱。

（二）不同社會支持來源及類型對學校歸屬感與憂鬱有不同預測力

社會支持、學校歸屬感與情緒憂鬱、認知憂鬱、生理憂鬱及行為憂鬱之間具有負向關係。不同社會支持來源及類型對學校歸屬感與憂鬱有不同預測力，不同來源中以同學支持對學校歸屬感的預測力最高，而不同類別中以父母情緒性支持對情緒憂鬱有最強的負向預測。

（三）學校歸屬感在社會支持與憂鬱之間有中介效果

學校歸屬感在社會支持與情緒憂鬱、認知憂鬱、生理憂鬱及行為憂鬱之間具有中介效果。其中學校歸屬感之關係維繫在父母工具性支持與行為憂鬱之間具有完全中介效果，同學評價性支持透過學校歸屬感之關係維繫部分中介情緒憂鬱、認知憂

鬱、生理憂鬱及行為憂鬱，教師工具性支持透過學校歸屬感之價值內化部分中介情緒憂鬱、生理憂鬱及行為憂鬱。

二、建議

本研究根據研究發現，提出教育與輔導上的具體建議。

(一) 致力於不同來源與類別的社會支持以強化國中生對抗憂鬱的保護因子

本研究證實社會支持是複雜的多元建構，不同來源與類別的社會支持雖皆能正向預測國中生的學校歸屬感而負向預測憂鬱，但要有效應用特定來源或類別的支持方能有效發揮緩衝憂鬱及提升心理健康的保護作用。根據研究結果，父母的情緒性支持對四種憂鬱皆具最強預測力，顯示父母支持是國中生的最強保護因子。但同時發現國中生感受獲得父母最多的支持類型卻是工具性支持，來自情感的支持反而最少。據此建議父母僅提供子女溫飽或金錢物質上的滿足是遠遠不夠的，子女更需要的來自父母的愛與尊重、關懷與傾聽，父母的情緒性支持是國中生認同發展及對抗憂鬱情緒的重要支柱。其次，同學、教師支持與學校歸屬感間具正向相關而與憂鬱具負向相關，其中以同學的評價性支持及教師的工具性支持對憂鬱具最強預測力，但國中生感受到的同學評價性支持及教師工具性支持皆不高。同學的社會支持彰顯於友誼，Bukowski 與 Hoza (1989) 依社會支持模式提出友誼的三個指標：擁有或缺乏友誼、朋友數及友情的品質。因此父母或教師若能多關注孩子是否擁有同學間互惠互利的友誼，教師能提供更多課業或生活上協助與指導的工具性支持，讓學生能擁有廣泛且能提供支持、陪伴或因應衝突與壓力的支持網絡，對提升國中生的自尊、適應與心理健康是有積極助益的。

(二) 透過關懷與輔導以協助國中生發展學校歸屬感

本研究依據學校歸屬感在社會支持與憂鬱具有中介效果的發現，建議教育領導者與學校教師更瞭解學校歸屬感對青少年的影響，建立關懷、尊重、和諧的學校文化及課室氣氛，教師善用正向管教等有效的課室經營策略，規劃設計更有利於青少年發展學校歸屬感的學校環境與學習活動。其次，基於研究發現學校歸屬感在社會支持與憂鬱間的中介效果並不高，其中學校歸屬感中關係維繫的平均數顯著高於價值內化及參與認同。這顯示國中生在同學關係及表達意見方面感受良好，但是對學校活動的參與及認同較低。據此建議學校教師安排能讓全體學生都能參與、有益身心與學習的課內與課外活動，一則改善學校活動僅少數學生參與的情形，二則可運用合作學習，提供小組合作探究或實作完成學習任務的機會，讓學生在相互討論、積極依賴與達成目標的過程中 (Johnson & Johnson, 1989)，促進同學情誼，強化追求學習目標的共同信念。再者，在學校認同方面，首需強化學生與學校的聯繫感，積極輔導學生建立與學校、同學、教師之間的相互接納、依附與承諾的關係，例如舉辦班級或班際競賽活動，讓學生由被鼓勵參與轉而主動融入團體，進而爭取榮譽並以身為班級／學校一分子為榮，認可自己是班級／學校團體重要、有價值的成員。

(三) 結合社會支持與學校歸屬感以降低國中生的憂鬱

由研究結果可知，學校歸屬感在社會支持與憂鬱間扮演中介角色。其中同學評價性支持能透過學校歸屬感的關係維繫部分中介情緒憂鬱、認知憂鬱、生理憂鬱及行為憂鬱，凸顯透過同學間回饋與評

價以建立並維繫情誼是緩解憂鬱的最強保護傘。據此建議學校及教師致力於建立友善積極的班級氣氛與和諧的同學關係，例如透過合作學習促進同學相互依賴、彼此尊重以互助共好，學習正向回饋及評價同學，以強化國中生的學校歸屬感，相互築起對抗伴隨繁重課業及生活壓力而來的情緒低落、失敗、無力等憂鬱的長城，能更健康快樂地成長。其次，工具性支持是國中生感受父母支持最高而教師支持最低的支持來源，父母工具性支持能透過關係維繫完全中介行為憂鬱，而教師工具性支持能透過價值內化部分中介生理憂鬱及行為憂鬱。據此建議父母在提供金錢、物質、服務、照顧等實質性資源的同時，也讓孩子或學生感受到父母及教師對自己與學校同學情誼建立與維持的關切及協助。教師能獎懲分明，提供生活紀律及自由表達意見等價值內化機制，讓同學認同學校安排的活動與計畫的價值與功能，進而緩解或降低生理或行為的憂鬱。

在未來研究方面，雖然本研究發現學校歸屬感在社會支持與憂鬱間扮演中介角色，但整體解釋力不高是研究的限制。推測學校歸屬感、社會支持與憂鬱之間仍存在本研究考量之外的研究變項，例如，人格特質、自我概念、壓力、性別等，有待未來研究進一步探討之。其次，本研究蒐集橫斷面資料且缺乏控制變項，也是研究限制。本研究發現國中階段對抗憂鬱之最強保護因子來自父母支持。然過往研究發現隨時間推移至大學，朋友將取代父母成為憂鬱的保護因子。因此未來可結合橫斷及縱貫研究探究不同來源支持對緩解憂鬱的作用及在發展上的變化，以更有效掌握對抗憂鬱的保護因子，俾能提供不同階段教育與教學上更多有用的參考及建議。

參考文獻

- 王齡竟、陳毓文（2010）。家庭衝突、社會支持與青少年憂鬱情緒：檢視同儕、專業與家外成人支持的緩衝作用。*中華心理衛生學刊*，**23**（1），65-97。https://doi.org/10.30074/FJMH.201003_23(1).0003
- [Wang, L.-C., & Chen, Y.-W. (2010). Family conflict, social support, and adolescent depressive mood: Examining the moderating effects of support from peers, professionals, and other adults. *Formosa Journal of Mental Health*, 23(1), 65-97. https://doi.org/10.30074/FJMH.201003_23(1).0003]
- 周桂如（2002）。兒童與青少年憂鬱症。*護理雜誌*，**49**（3），16-23。https://doi.org/10.6224/JN.49.3.16
- [Chou, K. R. (2002). Childhood and adolescent depression. *The Journal of Nursing*, 49(3), 16-23. https://doi.org/10.6224/JN.49.3.16]
- 屈寧英（2004）。高中生生活壓力、社會支持、行為模式與幸福感相關性之研究——以台北市立某女子高級中學為例（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學。
- [Chu, N.-Y. (2004). *The correlation among the senior high school students' life stresses, social supports, behavior patterns and well-being* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University.]
- 姜宜廷（2019）。臺南市國中學生教師支持、學校歸屬感與偏差行為關係之研究（未出版碩士論文）。國立臺南大學。
- [Chiang, I.-T. (2019). *A study on the relation between students' teacher support, school belonging and problem behavior of Tainan Municipal junior high schools* (Unpublished master's thesis). National University of Tainan.]

- 施雅薇 (2004)。國中生生活壓力、負向情緒調適、社會支持與憂鬱情緒之關聯 (未出版碩士論文)。國立成功大學。
- [Shih, Y.-W. (2004). *The relationships among life stress of junior high school students, negative mood regulation, social support, and depressive mood* (Unpublished master's thesis). National Cheng Kung University.]
- 陳思帆、張高賓 (2013)。國中生知覺家庭功能、社會支持與憂鬱傾向之相關研究。家庭教育與諮商學刊, 14, 83-110。
- [Chen, S.-F., & Chang, K.-P. (2013). A study on the relationship among family function, social support and depression of the junior high school students. *Journal of Family Education and Counseling, 14*, 83-110.]
- 張春興 (2007)。教育心理學：三化取向的理論與實踐 (重修二版)。東華。
- [Chang, C.-H. (2007). *Educational psychology: Tripled-orientation in theory and practice* (Rev. 2nd ed.). Tung Hua Book.]
- 董氏基金會 (2011)。台灣五都國、高中職學生運動狀況、壓力源與憂鬱情緒之相關性調查。心理衛生中心。https://www.jtf.org.tw/psyche/melancholia/research.asp
- [John Tung Foundation (2011). *A survey on the correlation between physical activity, stressors and depression in Taiwan's junior, senior, and vocational high school students of the "five cities."* Mental Health Center. https://www.jtf.org.tw/psyche/melancholia/research.asp]
- Akar-Vural, R., Yılmaz-Özelçi, S., Çengel, M., & Gömleksiz, M. (2013). The development of the "sense of belonging to school" scale. *Eurasian Journal of Educational Research, 53*, 215-230.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(1), 1-34. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8
- Alsubaie, M. M., Stain, H. J., Webster, L. A. D., & Wadman, R. (2019). The role of sources of social support on depression and quality of life for university students. *International Journal of Adolescence and Youth, 24*(4), 484-496. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1568887
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 795-809. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.795
- Arslan, G. (2018). Exploring the association between school belonging and emotional health among adolescents. *International Journal of Educational Psychology, 7*(1), 21-41. https://doi.org/10.17583/ijep.2018.3117
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182. https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497-529. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.
- Bennett, D., & Morris, I. (1983). Support and rehabilitation. In F. N. Watts & D. H. Bennett (Eds.), *Theory and practice of psychiatric rehabilitation* (pp. 189-211).

- John Wiley & Sons.
- Birmaher, B., Ryan, N. D., Williamson, D. E., Brent, D. A., Kaufman, J., Dahl, R. E., Perel, J., & Nelson, B. (1996). Childhood and adolescent depression: A review of the past 10 years, Part I. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(11), 1427–1439. <https://doi.org/10.1097/00004583-199611000-00011>
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15–45). John Wiley & Sons.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. Behavioral Publications.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300–314. <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Crouch, R., Keys, C. B., & McMahon, S. D. (2014). Student–teacher relationships matter for school inclusion: School belonging, disability, and school transitions. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42(1), 20–30. <https://doi.org/10.1080/10852352.2014.855054>
- Cutrona, C. E., & Russell, D. W. (1990). Type of social support and specific stress: Toward a theory of optimal matching. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 319–366). John Wiley & Sons.
- Dutcher, J. M., Lederman, J., Jain, M., Price, S., Kumar, A., Villalba, D. K., Tumminia, M. J., Doryab, A., Creswell, K. G., Riskin, E., Sefdigar, Y., Seo, W., Mankoff, J., Cohen, S., Dey, A., & Creswell, J. D. (2022). Lack of belonging predicts depressive symptomatology in college students. *Psychological Science*, 33(7), 1048–1067. <https://doi.org/10.1177/09567976211073135>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Froiland, J. M., Davison, M. L., & Worrell, F. C. (2016). Aloha teachers: Teacher autonomy support promotes native Hawaiian and Pacific islander students' motivation, school belonging, course-taking and math achievement. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 19(4), 879–894. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9355-9>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1%3C79::AID-PITS2310300113%3E3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1%3C79::AID-PITS2310300113%3E3.0.CO;2-X)
- Holden, C. (2000). Global survey examines impact of depression. *Science*, 288(5463), 39–40. <https://doi.org/10.1126/science.288.5463.39>
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Lan, C.-C., Liu, C.-C., & Chen, Y.-S. (2015). Depressive disorders among adolescents. *Taiwanese Journal of Psychiatry*, 29(1), 10–19.
- Lempers, J. D., & Clark-Lempers, D. S. (1992). Young, middle, and late adolescents' comparisons of the functional importance of five significant relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(1), 53–96.

- <https://doi.org/10.1007/BF01536983>
- Lewinsohn, P. M., Clarke, G. N., Seeley, J. R., & Rohde, P. (1994). Major depression in community adolescents: Age at onset, episode duration, and time to recurrence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 33*(6), 809–818. <https://doi.org/10.1097/00004583-199407000-00006>
- Liu, Y.-L. (2002). The role of perceived social support and dysfunctional attitudes in predicting Taiwanese adolescents' depressive tendency. *Adolescence, 37*(148), 823–834.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly, 18*(3), 231–252. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>
- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools, 45*(5), 387–401. <https://doi.org/10.1002/pits.20304>
- Newman, B. M., Newman, P. R., Griffen, S., O'Connor, K., & Spas, J. (2007). The relationship of social support to depressive symptoms during the transition to high school. *Adolescence, 42*(167), 441–459.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2017). *PISA 2015 results, Vol. 3: Students' well-being*.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*(3), 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Parr, E. J., Shochet, I. M., Cockshaw, W. D., & Kelly, R. L. (2020). General belonging is a key predictor of adolescent depressive symptoms and partially mediates school belonging. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal, 12*(3), 626–637. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09371-0>
- Petersen, A. C., Compas, B. E., Brooks-Gunn, J., Stemmler, M., Ey, S., & Grant, K. E. (1993). Depression in adolescence. *American Psychologist, 48*(2), 155–168. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.155>
- Rekenyi, V., Garbóczy, S., Szemán-Nagy, A., Al-Tammemi, A. B., Sayed-Ahmad, M., & Kolozsvári, L. R. (2023). The effects and differences of social support, depression, and vital exhaustion during the COVID-19 pandemic among international and domestic university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(2), Article 1502. <https://doi.org/10.3390/ijerph20021502>
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R. E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L. H., & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association, 278*(10), 823–832.
- Rosenthal, N. L., & Kobak, R. (2010). Assessing adolescents' attachment hierarchies: Differences across developmental periods and associations with individual adaptation. *Journal of Research on Adolescence, 20*(3), 678–706. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1532-7795.2010.00655.x>
- Schiller, V. F., Dorstyn, D. S., & Taylor, A. M. (2021). The protective role of social support sources and types against depression in caregivers: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*(4), 1304–1315. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04601-5>
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K.-A., Brodrick, D.-V., & Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *Educational and Developmental Psychologist, 33*(1), 1–15. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.6>
- Uslu, F., & Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher–student

relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(1), 63–82.

Wehlage, G. G. (1989). Engagement, not remediation or higher standards. In J. M. Lakebrink (Ed.), *Children at risk* (pp. 57–73). Charles C. Thomas.

World Health Organization. (n.d.). *Depression*. https://www.who.int/health-topics/depression#tab=tab_1

Yang, F.-Y., Lai, C. Y., Yen, C.-F., Hsu, Y.-Y., & Zauszniewski, J. A. (2017). The depressive symptoms, resourcefulness, and self-harm behaviors of adolescents. *Journal of Nursing Research*, 25(1), 41–49. <https://doi.org/10.1097/jnr.000000000000127>