

目 錄

~心理測驗在學校輔導工作上之應用~

§ 發言規則提醒 §	I
------------------	---

第二屆中小學校輔導與諮商學術研討會實施計畫	III
-----------------------------	-----

◎論文發表 A 組

(一)賴氏人格診斷類型之統計考驗研究(方將任、黃財尉)	1
(二)國三學生憂鬱程度之性別與城鄉效果研究(曾柔鳴、黃財尉)	32
(三)兒童憂鬱評定量表編製及其信、效度之檢定(張高賓)	53
(四)從焦慮症與憂鬱症的共患現象探究多元文化觀點的評估、衡鑑及諮商策略的特徵(鄭翠娟)	82

◎論文發表 B 組

(一)魏氏兒童智力測驗在學校輔導工作上之應用(劉修榮、楊銀興)	97
(二)職涯心理特質認知程度對生涯決策滿意度之綜合模式分析 (曾耀漳、劉威德)	124
(三)國小學生拖延行為及其相關因素之研究(張文嘉、林本喬)	153
(四)國小學生反社會行為與相關因素之研究(李盈瑩、林本喬)	175

二、與會名單

(一)與會學者名單	201
(二)與會人員名單	202

三、任務分組及工作執掌

四、輔導與諮商學系簡介

§ 發言規則提醒 §

1. 研習資料於會議當日報到時領取；研習證明於會議結束時申領。
2. 會議開始時，請將隨身電話等電子用品靜音或關閉，本會場內禁止飲食，場外備有茶水。
3. 論文研討發言：大會備有鈴聲提醒，敬請配合。
 - (1) 主持人—主持各場次建議 5 分鐘為原則。
 - (2) 發表人—論文報告時間以 15 分鐘為原則。
 - (3) 評論人—評論時間以 10 分鐘為原則。
 - (4) 各場次主持之討論時間以 5 分鐘為原則。
 - (5) 與會夥伴發言，請先行報告服務單位、職稱與姓名，發言時間建議以 3 分鐘為原則。
4. 中午 12：00～13：30 午餐暨休息時間，請各位來賓攜帶餐券至初教館一樓教室，教室編號：B104、B105、B106，教室用餐。

國立嘉義大學輔導與諮商學系

第二屆中小學校輔導與諮商學術研討會實施計畫

壹、活動宗旨：

提供嘉雲南地區中小學輔導教師、輔導活動教師、學校輔導工作人員，充分掌握有關學校輔導與諮商之最新教育思潮，探討中小學學校輔導與諮商工作之相關議題，提昇參與人員學校輔導與諮商專業之專業知能。

貳、主辦單位：國立嘉義大學輔導與諮商學系

參、研討會主題及時間：

「心理測驗在學校輔導工作上之應用」

95 年 11 月 8 日(星期三) 上午 9:00 至下午 5:00

肆、活動地點：

國立嘉義大學民雄校區圖書館三樓國際會議廳

伍、參與對象：

1. 嘉雲南地區之中小學校長、輔導主任、輔導教師、輔導活動教師、學校輔導行政人員、校外會替代役男等約 100 人。並函請縣市政府教育局同意參加論壇人員以進修三小時登記。
2. 國內公私立大學輔導與諮商相關科系研究生約 100 人。

陸、研討會議程：

11/8 「心理測驗在學校輔導工作上之應用」			
08:30~09:00	報 到		
09:00~09:10	開幕典禮 嘉義市政府 賴萬鎮參議 國立嘉義大學 王以仁副校長		
09:10~10:40	專題演講 講 題：心理測驗與評量發展新趨勢 主講人：何英奇教授（文化大學心理輔導學系系主任） 主持人：王以仁副校長（國立嘉義大學）		
10:40~11:00	茶敘休息		
11:00~12:00	論文發表 A 組	主持人	評論人
	論文發表 A1： 賴氏人格診斷類型之統計考驗研究-方將任/黃財尉(國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生/國立嘉義大學輔導與諮商學系副教授) 論文發表 A2： 國三學生憂鬱程度之性別與城鄉效果研究-曾柔鳴/黃財尉(國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生/國立嘉義大學輔導與諮商學系副教授)	林本喬副教授 (國立嘉義大學輔導與諮商系)	曾麗娟教授 (稻江科技暨管理學院諮商心理學系主任)
12:00~13:30	午餐休息		
13:30~14:30	論文發表 A 組	主持人	評論人
	論文發表 A3： 兒童憂鬱評定量表編製及其信、效度之檢定-張高賓(國立嘉義大學輔導與諮商學系助理教授) 論文發表 A4： 從焦慮症與憂鬱症的共患現象探究多元文化觀點的評估、衡鑑及諮商策略的特徵-鄭翠娟(國立嘉義大學輔導與諮商學系副教授)	吳金香教授 (國立嘉義大學教育系系主任)	張再明教授 (國立嘉義大學教育系)
14:30~14:40	中場休息		
	論文發表 B 組	主持人	評論人
14:40~15:40	論文發表 B1： 魏氏兒童智力測驗在學校輔導工作上之應用-楊銀興/劉修榮(國立台中教育大學教授/台中縣內埔國民小學校長) 論文發表 B2： 職涯心理特質認知程度對生涯決策滿意度之綜合模式分析-劉威德/曾耀漳(國立雲林科技大學諮商輔導中心主任/技術及職業教育研究所副教授/南投縣立明潭國中)	丁志權教授 (國立嘉義大學學務長)	王以仁教授 (國立嘉義大學副校長) 黃芳銘教授 (國立嘉義大學教育學系)
15:40~16:40	論文發表 B3： 國小學生拖延行為及其相關因素之研究-林本喬/張文嘉(國立嘉義大學輔導與諮商學系副教授/雲林縣虎尾鎮大屯國小教師) 論文發表 B4： 國小學生反社會行為與相關因素之研究-林本喬/李盈瑩(國立嘉義大學輔導與諮商學系副教授/國立嘉義大學輔導與諮商學系學生)	鍾樹椽教授 (國立嘉義大學教育科技研究所所長)	劉明秋教授 (國立台南大學諮商與輔導學系)
16:40~17:10	綜合座談 王以仁教授(國立嘉義大學副校長)		

賴氏人格診斷類型之統計考驗研究

黃財尉、方將任

摘要

本研究主要目的在於檢視賴氏人格測驗之人格分類系統的適切性，除了探討指導手冊在人格分類系統分類標準上的問題外，並以統計考驗的角度檢視賴氏人格測驗在五種人格類型的分類標準，透過統計分析結果與測驗分類方式進行比對，以比較賴氏人格類型診斷標準上的適切性。

研究樣本為 454 位某大學學生，施測賴氏人格測驗後，以無母數的殘差分析方式檢視每位受試者在五種人格類型分數得分上的相對差異情形，在統計上以調整後標準化殘差 1.96 (.05 顯著水準) 與 2.58 (.01 顯著水準) 為決斷值進行診斷。最後將殘差分析所得之結果與依據指導手冊所訂定之標準進行的人格類型分類進行比較。

研究結果發現，依指導手冊的判斷標準進行人格類型診斷時，如五項人格類型系統值分數中，出現兩個以上的分數值相同，且高於 8 分時，會容易出現分類困難的情形，而此現象本研究透過殘差分析後，以「兼型」人格的呈現方式，提出建議。在各類型的人格診斷標準方面，透過統計的角度來比對其分類結果，發現指導手冊的分類標準上，A'、B'、C'、D' 等亞型人格診斷標準的上限過高。另外，在亞型人格與 F 型人格之間的診斷上，有高估為亞型的現象：亦即診斷上為亞型人格類型，但在統計上可能未達顯著差異。文中亦提供相關圖表與建議。

關鍵字：

殘差分析 residual analysis

調整後標準化殘差 adjusted standardized residual

人格測驗 personality test

人格類型 types of personality

動機與目的

賴氏人格測驗為國內廣泛被運用於學校、臨床、監獄、工商界，以及軍隊的人格測驗，各界運用賴氏人格測驗的施測，得以對受試者進行人格因素、人格特徵，以及人格類型的診斷。而賴氏人格測驗自民國 82 年九月初版至今已有十多年之久的歷史，在國內如此廣泛且長久時間的使用之下，賴氏人格測驗儼然已成為國內各領域人格診斷的主要工具之一。然而，縱觀國內研究，雖有以賴氏人格測驗為工具所進行的相關研究，但有關賴氏人格測驗設計與編制的探討卻少之又少，近年來除了朱錦鳳(2001)有針對賴氏人格測驗之試題將題意轉換為反向提本進行施測結果的探討外，並未有研究對賴氏人格測驗診斷系統本身進行探討。雖說賴氏人格測驗於 2003 年有重新修改常模，也針對人格類型診斷的決斷標準進行調整，甚至在人格因素的編排上作大幅的修改。然而在指導受測上卻未有明確的修正原因說明，對於人格類型診斷指標的修改更沒有列出統計上的支持與依據。

賴氏人格測驗的人格類型診斷，概念上即是找出五種人格類型較高分者作為受試者人格類型的代表，然而再五種人格類型的分數計算上，單單只找出最高分者，似乎意味著忽略掉其他也可能高分的人格表現，且無法說明其最高分的人格類型是否真的明顯高於其他的四種人格，因為也有可能是最高分，卻未必明顯高於其他人格類型，或是也有其他人格類型的表現也很明顯的可能。因此，本研究採用相對高分的概念，嘗試以無母數的殘差分析方式，找出五種人格類型之間在表現上相對高分者來診斷受試者的人格類型。

另外，在研究者使用賴氏人格測驗的人格類型診斷的時候，發現在診斷標準上，經常會出現分類困難的問題，其中以同時符合兩種人格類型的診斷標準居多，因此本研究將以統計為基礎，提出「兼型」人格的概念，以解決在人格類型診斷上的問題。

綜合以上種種的疑惑，形成了本研究想透過統計的方式，針對賴氏人格測驗指導手冊中的人格類型分類系統進行檢視的動機，以了解該診斷系統在統計上的意義，期能提供各界使用之專業人員在進行診斷時的參考，期望能夠讓施測者對賴氏人格測驗的診斷結果有更好的運用與解釋，亦可提供未來賴氏人格測驗修訂之參考。研究目的如下：

1. 比較指導手冊與殘差分析方法在人格類型診斷上的差異情形
2. 探討指導手冊的人格類型診斷自統計上的意義

文獻探討

一、測驗演進之探究

賴氏人格測驗在形式上是一結構性人格測驗，測驗的組成是採用因素分析策略(factor analytic strategy)，將實徵性資料以因素分析的統計方法區分出不同人格因素（鄭默，鄭日昌譯，1993；葛樹人，1991）。追溯賴氏人格測驗的歷史，則可從1940年代的Guilford所編制的人格量表，以及日本史田部達郎等學者所編制的「YG 測驗」開始（劉焜輝，2003）。本章的文獻探討將對Guilford所編制的人格量表、YG 測驗、基氏人格測驗以及賴氏人格測驗的編制歷程與結構作進一步的探討：

（一）Guilford, J. P. 人格量表的發展

J. P. Guilford 早期與同事將已知的人格量表透過因素分析的方式，尋找普遍存在於這些人格測驗中的主要特質（鄭默，鄭日昌譯，1998），在1940年發展出因素量表(inventory of factor)：STDCR，此量表是以過去的內外向的因素結構作為基礎，去探討多種因素的結構(Thumin, 1980)，而此量表中的S、T、D、C、R則分別代表社會外向(social extraversion)、思考外向(thinking extraversion)、抑鬱性(depression)、變異性傾向(cyclic tendency)以及從容性(rathymia)等五種人格特質。在1943年Guilford與同事H. G. Martin進一步的尋找不同於STDCR量表的其他人格因素，亦透過因素分析的方式發展出另一份人格量表，即Guilford-Martin因素量表(Guilford-Martin inventory of factors)：GAMIN。此量表排除了S、T、D、C、R五種因素之後，另外求得的G、A、M、I、N則分別代表活動性(general activity)、領導性(ascendance)、男性化(masculinity)、自卑感(inferiority feeling)以及神經質(nervousness)等五種人格特質（劉焜輝，2003）。1943年Guilford與Martin還發展的出另一量表為Guilford-Martin人格量表(The Guilford-Martin personnel inventory)：O、Co、Ag，此量表則是從人事管理的觀點所編制而成的人格量表（劉焜輝，2003），此量表包含的三種人格特徵分別是O客觀性(objectivity)Ag攻擊性(agreeableness)以及Co協調性(cooperativeness)。隨著此三種量表的發展也因此奠定了未來賴氏人格測驗發展的重要基礎。

（二）基晉氏氣質測驗(Guilford-Zimmerman Temperament Survey)

1949年Guilford與同事W. S. Zimmerman將試題數有175題的STDCR以及270題的GAMIN加以濃縮、合併，將量表簡化為每人格特質30道題目，共300題的基晉氏氣質測驗(Guilford-Zimmerman Temperament Survey)。此量表的10種人格特質則分別是G一般活動(General Activity)、R抑制(Restraint)、A優勢(領導)Ascendance、S社會性(Sociability)、Em情緒穩定(Emotional stability)、O客觀性(Objectivity)、F友善(Friendliness)、T深思性(Thoughtfulness)、P個人關係(Personal Relation)以及M男性表現(Masculinity)等（葛樹人，1991；Hentschel, Kiessling, 1985；Reiter, 1976）。每道題目以自陳式的問題呈現，讓受試者回答「是」與「否」，並且以大學生作為常模，將受試者的得分轉換為標準分

數進行比對，且具有.75-.85 之間的折半信度（鄭默、鄭日昌譯，1998）。

（三）YG 性格測驗

之所以取名為 YG 性格測驗(YG 性格檢查)，是由於此測驗的編制是參考 Guilford(G)的量表，且由日本的矢田部(Y)所編制，因而以 YG 命名，此測驗同樣是以 Guilford 的量表作為參考基礎所編製而成的人格測驗，最初是由日本矢田部達郎參考 Guilford 所發展的(1)因素量表(inventory of factor)：STDCR、(2)Guilford-Martin 因素量表(Guilford-Martin inventory of factors)：GAMIN 以及(3)Guilford-Martin 人格量表(The Guilford-Martin personnel inventory)：O、Co、Ag 等三種量表進行編制，並由園原太郎進行統整為 13 個量表的問卷，最後再由辻岡美延統整為 12 個量表人格測驗（劉焜輝，2003；竹田機器工業株式會社，2006）。YG 性格測驗的 12 個量表，其每個量表有 10 個自陳式問題，共 120 題的測驗，且 12 個量表又可分類成 6 個因素類型，分別是情緒不穩定、社會不良適應因素、活動因素、衝動因素、非內省因素以及領導因素等六種，而這六種因素下所包含的量表如表 1 所示，其中有部分的量表在因素之間會重複出現（劉焜輝，2003）。

表 1 YG 性格測驗因素類型與量表分配表

因素類型名稱	量表
情緒不穩定	D：抑鬱性 C：循環傾向 I：自卑感 N：神經質
社會不良適應	O：欠缺客觀性 Co：欠缺協調性 Ag：攻擊性
活動	Ag：攻擊性 G：活動性
衝動	G：活動性 R：從容性
非內省	R：從容性 T：思考外向性
領導	A：領導性 S：社會性外向

二、相關測驗之人格類型診斷

（一）YG 性格測驗

YG 測驗在解釋時，除了可透過每個量表得分來加以解釋，以及因素類別的解釋外，另外

YG 測驗還可透過量表的轉換與計算，診斷出人格類型。其方法是將量表分數轉換為五等級表，五等級表中以前半部的七個量表(D、C、I、N、O、Co、Ag)為一組，與後半部的五個量表(G、R、T、A、S)為另一組，Ag 與 G 之間作為分界，橫向將 13 個人格特質區分成上、下兩大部分，並以基氏人格對照常模後所轉換的等級表的等級得分，縱向劃分成高、中、低分三區，縱橫切割後則形成左上、右上、左下、右下以及中央等五大區塊，系統值計算即是以此為基礎進行，並依系統值之間的比較來進行人格分類(圖 1)。

			1	2	3	4	5			
抑鬱性小 D			左上		中央	右上		D 抑鬱性大		
情緒	感情變異小 C							C 感情變異大	情緒	
穩定	沒有自卑感 I							I 有自卑感	不穩定	
	沒有神經質 N							N 有神經質		
社會適	客觀的 O		左下		中央	右下		O 主觀的	社會適	
應良好	協調的 CO							CO 不合作的	應不好	
活動	非攻擊的 AG							AG 攻擊性強	活動的	
不衝動	性少 G							G 活動的	衝動	
(G、R)	反省性 R	憂慮的	左下		中央	右下		R 安閒的	不反省	(G、R)
	思考的內向 T							T 思考外向的		
領導性	服從的 A							A 領導的	領導的	
	社會的內向 S							S 社會的外向		
系統值								系統值		
類 型			D	C	A	B	E	類 型		

圖 1 YG 性格測驗五等級表區塊畫分圖

如圖 2 所示，各系統值得計算，即是將途中五等級表灰色區塊內的得分各數加總，因此每個受試者皆可得到 A、B、C、D、E 等五個系統值。人格類型的診斷即是透過五種系統值之間的比較，選出相對於其他系統值而言較高分者。

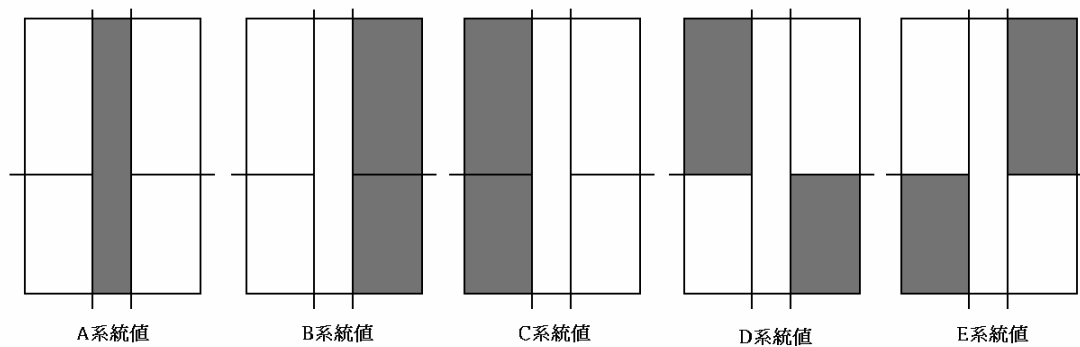


圖 2 YG 性格測驗各系統值計算所需加總的區塊

YG 性格測驗出版之後，國內賴保禎即依據 YG 性格測驗加以修訂為「基氏人格測驗」，且又依據基氏人格測驗加以修訂，改稱為「賴氏人格測驗」（劉焜輝，2003）。

（二）基氏人格測驗(Guilford personality inventory)

基氏人格測驗即是由 Guilford 所發展的(1)因素量表(inventory of factor)：STDCR、(2)Guilford-Martin 因素量表(Guilford-Martin inventory of factors)：GAMIN 以及(3)Guilford-Martin 人格量表(The Guilford-Martin personnel inventory)：O、Co、Ag 等三種量表所組成（賴保禎，1986），民國 58 年賴保禎結合此三種量表，刪去 GAMIN 量表中的男性化特質(M)，並將 12 種人格特質量表進行篩選，每個特質各取出較高效度的 10 題。另外再從明尼蘇達多面項人格測驗(MMPI)選取 10 題測量有關說謊的題目，構成誠實性量表（L 量表）來篩選受試者的作答誠實程度。基氏人格測驗除了繼承基晉氏氣質測驗將每個人格特質分成二次元的人格因素，另外還將十三量表中相互關聯的量表排列在一起進行分類命名，共分成情緒穩定性、社會適應性、非衝動性、內向性、反省，分類如表 2 所示；在分類的因素中，情緒穩定(不穩定)的因素包含 D、C、I、N 等量表，社會適應良好(不好)因素包含 O、Co、Ag 量表，內(外)向性的因素包含 G、A、S 量表，反省(不反省)性因素包含 T、R、L 等量表（劉焜輝，2003；賴保禎，1986）。

表 2 基氏人格測驗人格特質因素分類表

因素	低分	量表	高分	因素
情緒穩定	抑鬱性小	D	抑鬱性大	情緒不穩定
	情緒變異性	C	情感變異大	
	沒有自卑感	I	有自卑感	
	沒有神經質	N	有神經質	
社會適應良好	客觀	O	主觀	社會適應不好
	協調	Co	不協調	
	不攻擊的	Ag	攻擊的	
內向性	不活動的	G	活動的	外向性
	服從的	A	領導的	
	社會的內向	S	社會的外向	
反省性	思考的內向	T	思考的外向	不反省的
	憂慮的	R	安閒的	
	不誠實的	L	誠實的	

基氏人格測驗除了可以透過 13 個量表以及四種人格因素的得分高低進行解釋，還發展出人格「類型」(types)的解釋方式，如圖 3 所示；基氏人格測驗以 Ag 與 G 之間作為分界，橫向將 13 個人格特質區分成上、下兩大部分，並以基氏人格對照常模後所轉換的等級表的等級得分，縱向劃分成高、中、低分三區，縱橫切割後則形成左上、右上、左下、右下以及中央等五大區塊（賴保禎，1986）。

			1	2	3	4	5			
情 緒 穩 定	抑鬱性小	D	左 上	中 央	右 上	D 抑鬱性大				
	感情變異小	C				C 感情變異大 情 緒				
	沒有自卑感	I				I 有自卑感 不 穩 定				
	沒有神經質	N				N 有神經質				
社 會 適 應 良 好	客觀的	O	左 下	中 央	右 下	O 主觀的				
	協調的	CO				CO 不合作的 社 會 適 應				
	非攻擊的	AG				AG 攻擊性強 不 好				
內 向 性	不活動的	G	左 下	中 央	右 下	G 活動的				
	服從的	A				A 領導的 外 向 性				
	社會的內向	S				S 社會的外向				
反 省 性	思考的內向	T	左 下	中 央	右 下	T 緊張性高				
	憂慮的	R				R 焦慮性高 不 反 省 的				
誠實性低 L			1	2	3	4	5	L 誠實性高		
系 統 值								系 統 值		
類 型			D	C	A	B	E	類 型		

圖 3 基氏人格測驗五等級表區塊畫分圖

人格類型的解釋即是透過受試者回答的 12 個量表在五等級表的五大區塊分布情形來加以判斷，在人格類型的分類上可分成 A、B、C、D、E 五種人格類型，以及疑問型的 F。而前五種人格類型又分別可以分成典型、準型、亞型等三種，因此總共可分類 15 種人格類型以及 1 種疑問型(表 3)。人格類型的判斷係由「系統值」的大小所決定，系統值共有五個，分別為 A、B、C、D、E 等五種系統值，透過五個系統值之間的比較來決定哪一系統值的得分較高，以決定受試者是屬於何種類型的人格，而在典型、準型、亞型的判斷上，則是程度上的不同，最明顯的稱之為典型，其次是準型，再其次則是亞型(賴保禎，1986)。圖 4 即是五種人格類型在五等級表得分的趨勢情形，灰色區塊表示各系統值需加總的部份，亦是各人格類型在五等級表上得分的集中趨勢。

表 3 基氏人格測驗人格類型分類表

形式取名	平均型	偏右型	偏左型	右下型	右上型	疑問型
英文名稱	Average type	Black-list type	Calm type	Director type	Eccentric type	
典型	A 型	B 型	C 型	D 型	E 型	F 型
準型	A' 型	B' 型	C' 型	D' 型	E' 型	
亞型	A" 型	AB 型	AC 型	AD 型	AE 型	
總稱	A 類	B 類	C 類	D 類	E 類	

資料來源：基氏人格測驗指導手冊(頁 9)，賴保禎，1986，台北市：中國行為科學社。

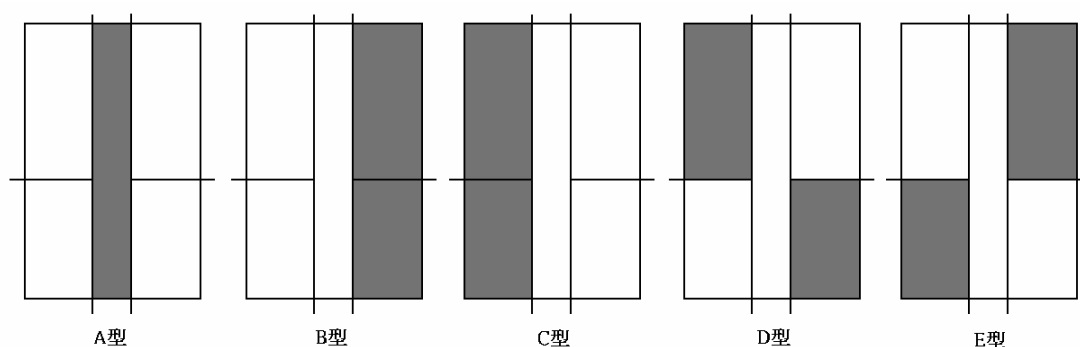


圖 4 基氏人格測驗各人格類型的量表得分趨勢圖

值得一提的是，在基氏人格測驗在「亞型」的診斷之中，出現了 AB、AC、AD、AE 三種分別與 A 型合併的亞型人格，而不像 A 類型人格的亞型單以「"」標示，且在診斷標準上，這四種亞型皆須符合 A 系統值在 5、6、7 者的標準，由此可看出基氏人格測驗認為亞型人格有接近「平均型」的趨勢。

三、賴氏人格測驗

(一) 舊版賴氏人格測驗

國內學者賴保禎依據 YG 測驗編制了基氏人格之後，在民國 80 年間又以基氏人格測驗為參考架構進行改編，並於民國 82 年（1993 年）出版了第一版的賴氏人格測驗，賴氏人格測驗繼承了原本基氏人格測驗對應多種人格特質的自陳式量表，且也可以透過因素的分類，將 13 個量表分成 3 個因素，並且也能將試題得分對照國中、高中以及大學等男女常模，並可轉換成五等級表，且進一步診斷人格類型。在量表方面，賴氏人格測驗共有 130 題，每個量表 10 題，共 13 個量表。如圖 5 所示；構成的量表分別是 G 活動性(General activity)、A 領導性(Ascendancy)、S 社會外向(Social extraversion)、T 思考外向(Thinking extraversion)、R 安閒性(Rhathymia)、O 客觀性(Objectivity)、Co 協調性(Cooperativeness)、Ag 攻擊性(Aggressiveness)、D 抑鬱性(Depression)、C 變異性(Cyclic tendency)、I 自卑感(Inferiority)、N 神經質(Nervousness)、L 虛偽性(Lie)等。其中 G、A、S、T、R 等量表構成內外向性格因素，C、Co、Ag 等量表構成社會適應性因素，DCIN 等量表則構成情緒穩定因

素（賴寶禎，1993）。

			1	2	3	4	5				
內 向 行	活動性弱	G	左上		中央	右上		G	活動性強		
	服從的	A						A	領導的		
	社會的內向	S						S	社會的外向	外 向 性	
	思考的內向	T						T	思考的外向		
	憂慮的	R						R	安閒的		
社 會 適 應 良 好	客觀的	O	左下		中央	右下		O	主觀的	社 會 適 應 不 好	
	協調的	CO						CO	不協調的		
	攻擊性弱的	AG						AG	攻擊性強		
心 理 健 康 良 好	抑鬱性小	D						D	抑鬱性大	心 理 健 康 不 好	
	變異性小	C						C	變異性大		
	自卑性弱	I						I	自卑感強		
	神經質弱	N						N	神經質強		
誠實性低		L	1	2	3	4	5	L	誠實性高		
系 統 值								系 統 值			
類 型			D	C	A	B	E	類 型			

圖 5 賴氏人格測驗（1993 版）五等級表區塊畫分圖

由於在五等級量表的編排上，不同於基氏人格測驗的是將內外項因素，由下半部調整至上半部，因此在五種人格類型的系統值得計算方法上，變成如圖 6 所示 D、E 系統值得計算與基氏人格測驗剛好相反，但仍然維持原本基氏人格測驗在各類型人格原本的解釋。

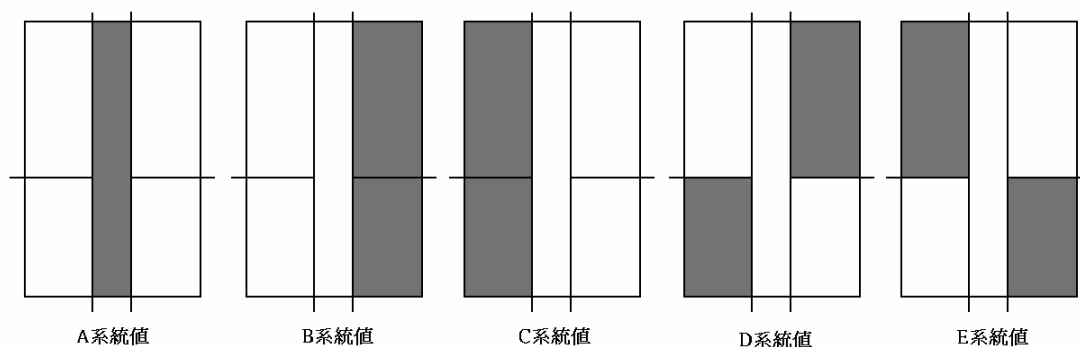


圖 6 賴氏人格測驗各系統值計算所需加總的區塊

在人格類型診斷上，賴氏人格測驗仍維持五大人格類型，但將基氏人格原本的典型、準型以及亞型三種程度類型改成典型與亞型兩種，並且刪除原本亞型中的與平均型混合表示的 AB、AC、AD、AE 等人格類型，取而代之的是用基氏人格原本表示準形的符號 A'、B'、C'、

D'、E' 來代表五種亞型人格(表 4)。

表 4 賴氏人格測驗(1993 版)人格類型分類表

形式取名	平均型	偏右型	偏左型	左下型	右下型	疑問型
典型	A 型	B 型	C 型	D 型	E 型	F 型
亞型	A' 型	B' 型	C' 型	D' 型	E' 型	
總稱	A 類	B 類	C 類	D 類	E 類	

資料來源：賴氏人格測驗指導手冊(頁 12)，賴保禎，1993，台北市：千華圖書。

(二) 新版賴氏人格測驗

然而，賴氏人格測驗於 2003 年作出了重大的修正，有別於期間幾次的改版，新版的賴氏人格測驗除了重新抽取國中、高中職以及大專男女樣本，針對常模進行修正外，還將將原本人格特質的 13 個量表修改為 15 個量表，其中除了保留原本賴氏人格中的 G、A、S、T、R、O、Co、Ag、D、C、I、N 以及 L 等 13 個量表的人格特質外，另外還增加了 ST 緊張性(Strain)以及 AN 焦慮性(Anxiety)兩種人格特質的量表。並且在因素分類方面由三項人格因素分類新增為四項人格因素，除了保持原本 G、A、S、T、R 等五個量表的內外向性格因素，以及 O、Co、Ag 三個量表的社會適應因素，但在情緒穩定因素方面則變成 C、I、N 三個量表，將原本屬於情緒穩定因素的 D 量表，置換到新增的心理健康因素；此因素由 ST、AN、D 等三個量表所構成(圖 7)。而總題數也擴充至 150 題(每個量表 10 題)(賴寶禎、賴美玲，2003)。

			1	2	3	4	5				
內向行	活動性弱	G	左上		中央	右上		G	活動性強		
	領導性弱	A						A	領導性強		
	社會的內向	S						S	社會的外向	外向性	
	思考的內向	T						T	思考的外向		
	安逸性高	R						R	安逸的性高		
情緒穩定	變異性小	C	左下		中央	右下		C	變異性大	情緒 不穩定	
	自卑感弱	I						I	自卑感強		
	神經質弱	N						N	神經質強		
心理健康 良好	緊張性低	ST						ST	緊張性高	心理健 康好	
	焦慮性低	AN						AN	焦慮性高		
	憂鬱性低	D						D	憂鬱性高		
社會適應 良好	客觀的	O	左下		中央	右下		O	主觀的	社會適 應好	
	合作的	CO						CO	不合作的		
	攻擊性弱	AG						AG	攻擊性強		
誠實性低		L	1	2	3	4	5	L	誠實性高		
系統值								系統值			
類型			D	C	A	B	E	類型			

圖 7 新版賴氏人格測驗(2003 版)五等級表區塊畫分圖

在人格類型的診斷方法方面，雖然沿用了舊版測驗對照常模、轉換成五等級表以及系統值計算等方法，但新版賴氏人格指導手冊針對五項人格類型系統值的決斷分數進行調整；無論是典型或亞型的系統植決斷分數都普遍的提高。

然而新舊版之間做出了如此多的修改，卻在指導手冊上未有明確的說明，使得使用者無法了解人格特質新增兩項人格特質量表、調整人格因素分類，以及修改診斷人格類型的系統值決斷分數的原因與過程。

四、賴氏人格測驗計分與分類系統介紹

由於本研究所採用的工具是 2003 年出版的新版的賴氏人格測驗，且是探討賴氏人格測驗在人格類型診斷上的適切性，因此針對指導手冊所規定之人格類型方法做更詳細的描述與探討：

(一) 計算量表得分

賴氏人格測驗試題共 150 題，每 10 題為一單位，共 15 個單位，分別構成 15 個量表，又可進一步行成 4 種因素。由於每一題得分最高分為 2 分、最低分為 0 分(回答「是」得 2 分、回答「？」得 1 分、回答「否」得 0 分)，因此每個量表得分最高分為 20 分、最低分為 0 分。

(二) 對照常模

賴氏人格建有不同學歷學生常模，且常模以百分位數為基礎，分別將得分 1 到得分 20，分布於常模百分等級的不同位置，並且男女分開對照，因此 15 個量表皆可對照到常模後，得知分數相對應的百分等級。

(三) 五等級分數

賴氏人格測驗又將常模的百分等級區分成五大等級，將百分等級 1%至 9%歸為等級 1，10%至 29%歸類為等級 2，百分等級 30%至 69%歸類為等級 3，百分等級 70 至 89 歸類為等級 4，而百分等級 90 至 99 則歸類為等級 5。因此受試者的量表分數可在對照常模後得知其百分位數，再進一步的轉換成五等級分數。

(四) 人格類型系統值

賴氏人格測驗在判斷人格類型之前，需先計算出 A、B、C、D、E 五個系統值，系統值的計算，是將側面圖畫分成五大區塊，如圖 7 所示，側面圖中 L 分數並未納入系統值計算的區塊範圍之內，在排除 L 分數後，橫向以 R、C 之間為界線區分為上、下兩區，而縱向則以等級 3(佔 40%)、等級 1 至 2(佔 29%)、等級 4 至 5(佔 30%)為範圍，區分為縱向三區。因此形成(表)所示左上、左下、中央、右上、右下等五區。

(五) 類型(type)診斷

人格類型的診斷有 A、B、C、D、E 等五種，而各種類型又可區分成典型人格與亞型人格兩種，因此共可診斷出 10 種(5x2)的人格類型。而診斷的標準則是依據賴氏人格測驗指導手冊中的決斷分數加以判斷。另外，如不能歸類為前 10 種者，依指導手冊則會被歸類為 F 型。

指導手冊中列出的各類型的人格包含典型與亞型，而典型人格的診斷標準是以得分高於某決斷分數者來加以評定，亞型人格則是分數次於典型的決斷分數，且高於某一決斷分數為主要判斷方法。而各類型的典型與亞型人格診斷，其決斷標準會有些許的不同。例如，當 A 系統值高於 11 分以上時，該受試者被診斷為 A 型(典型)人格；如果 A 系統值介於 8 至 10 之間，且比其他系統值大者，則診斷該受試者為 A' 型(亞型)人格。然而，此種診斷標準在實際操作上會產生某些診斷困難的現象；例如，當 A、B、C、D、E 系統值分別為 3、1、10、10、1 時，此時 C 與 D 分數接符合典型的診斷標準，因此在人格類型的判斷上出現了困難。本研究發現，當五項系統值中有兩個系統值出現同分且兩者皆高於 8 分時，就會有診斷困難的問題出現。(表 5)為賴氏人格測驗各類型人格的診斷標準：

表 5 賴氏人格測驗人格類型之系統值決斷指標

人格類型	典型人格	亞型人格
A 型(平均型)	11 分以上	10、9、8 分，且比其他系統值大者
B 型(偏右型)	10 分以上	9、8 分，且比其他系統值大者； 或 B 與 A 兩系統值都是 7 者； 或 B 與 E 兩系統值都是 7 者。
C 型(偏左型)	10 分以上	9、8 分，且比其他系統值大者； 或 C 與 A 兩系統值都是 7 者； 或 C 與 E 兩系統值都是 7 者。
D 型(右上左下型)	10 分以上	9、8、7 分，且比其他系統值大者。
E 型(左上右下型)	10 分以上	9、8、7 分，且比其他系統值大者。
F 型(疑問型)	以上人格類型皆無法歸類者。	

資料來源：新訂賴氏人格測驗指導手冊(頁 12)，賴保禎、賴美玲，2003，台北市：千華圖書。

A 型人格系統值的計算即中央區塊的得分數，因此 A 型人格又稱為「平均型」人格。B 型人格系統值的計算是將右上區與右下區的得分數加總，因此 B 型人格又稱「偏右型」人格。C 型人格系統值的計算是將左上區與左下區的得分數加總，因此 C 型人格又稱「偏左型」人格。D 型人格系統值的計算是將右上區與左下區的得分數加總，因此 D 型人格又稱「右上左下型」人格。E 型人格系統值的計算則是將左上區與右下區的得分數加總，因此 E 型人格又稱為「左上右下型」人格。

方法

本研究目的是透過統計的方法檢視賴氏人格測驗在人格類型分類在統計上的意義。因此本章將分別針對研究對象，以及透過殘差分析(residual analysis)統計方式診斷人格的方法分別提出說明：

一、研究對象

本研究以某大學部參與教育學程學生為對象進行分層隨機抽樣，並實施九十二年九月出版之新版賴氏人格測驗，並依其指導手冊計分。研究對象共施測 454 位大一學生，剔除 3 位 L(誠實性量表)分數 8 分以下，以及 1 位因遺漏值無法計算的無效樣本後，共計有效樣本有 450 位。如表 1、表 2 所示，受試者背景資料，性別：男生 160 位(35.6%)、女生 290 位(64.4%)。就讀的學院：師範學院佔 33.8%、人文藝術學院佔 30.7%、管理學院佔 2.2%、農學院佔 17.3%、理工學院佔 5.6%，以及生命科學院佔 10.4%。

表 6 受試者性別人數分配表

性別	次數	百分比
男	160	35.56
女	290	64.44
總和	450	100.00

表 7 受試者就讀學院人數分配表

學 院	次數	百分比
師範學院	152	33.78
人文藝術學院	138	30.67
管理學院	10	2.22
農學院	78	17.33
理工學院	25	5.56
生命科學院	47	10.44
總和	450	100.00

二、殘差分析(residual analysis)

由於賴氏人格測驗指導手冊中，系統值決斷指標的設定原因並未有詳細的說明，因此本研究透過統計的方法針對人格類型的判斷做進一步的檢視，以了解賴氏人格類型診斷標準上的適切性。在指導手冊中，各類型的典型與亞型的診斷，是基於不同人格類型分數之間，某類型分數得分高於其他類型得分者，則將受試者判以該人格類型。因此本研究透過類型與類型之間分數比較，來檢視人格類型的診斷，是否在統計上達顯著差異的水準。也因為人格類型是屬於類別變項，在統計上較適用於無母數檢定(nonparametric tests)方式進行(邱皓政，2006；林清山，1992)，本研究即是以殘差分析(residual analysis)來檢定系統值的得分數。透過 SPSS 統計軟體處理資料，以交叉分析比較各系統值得分數之間在統計上是否達顯著差異來加以檢定，檢定方法與步驟如下：

(一) 殘差(residual)與期望值(expected value)

每位完成賴氏人格測驗的受試者，會得量表分數共有 15 個，扣除 L 分數(誠實性)後，在人格類型的判斷上共有 14 個量表分數，系統值的判斷是以計算落入系統值所屬之區塊的得分個數來加以評定。以 C 系統值為例，如果量表分數落於左上以及左下區塊的個數有 8 個(參考圖 7)，那麼其 C 系統值的則得 8 分。然而，值得注意的是，當系統值得分為 8 分的同時(有得分)，也就代表有 6 分並未落入 C 系統值所屬的區塊內(無得分)。相同的，其他系統值也是如此。因此如果能透過統計的方式得知在系統值的有得分與無得分之間，相較於其他的類型的系統值之下，其有得分數是明顯高於無得分數時，則能說明該受試者在該類型人格特質上，

相對於其他人格特質是較為明顯突出的。因此本研究透過計算各系統值的有得分數以及無得分數，並且透過殘差(Δ_{ij})的計算，可以得知該系統值的有得分數(觀察值)與期望值($\hat{\mu}_{ij}$)的差異的大小($\Delta_{ij} = n_{ij} - \hat{\mu}_{ij}$)，透過觀察系統值有得分數大於期望值的程度，來判斷該系統值是否明顯的高於其他系統值的得分，期望值計算公式如下：

$$\hat{\mu}_{ij} = \frac{n_{i.} \times n_{.j}}{N} = NP_{i.}P_{.j}$$

其中， $n_{i.}$ 代表受試者有得分或無得分的系統值分數加總， $n_{.j}$ 表單一系統值將有得分與無得分的分數加總(皆為 14 分)。 $P_{i.}$ 與 $P_{.j}$ 則是將 $n_{i.}$ 、 $n_{.j}$ 除以整體加總分數 $N=70$ 後所得的百分比。

(二) 標準化殘差 (standardized residual)

然而，殘差要多大在統計上才算得上是達顯著差異？標準化殘差(Δ'_{ij})在決斷上提供一重要的參考指標，顧名思義，標準化殘差即是將殘差進行標準化的程序，在也就是將殘差除以標準誤，由於標準化殘差的分配近似標準化的常態分配；也就是標準差等 1，平均數等於 0 的常態分配(王寶墉，1995；Haberman, 1978)，因此透過此分配的特性，可以 α 等於.05 或.01 時的決斷值來加以檢定。標準化殘差公式如下：

$$\Delta'_{ij} = \frac{n_{ij} - \hat{\mu}_{ij}}{\sqrt{\hat{\mu}_{ij}}}$$

其中， n_{ij} 表示細格中的分數，標準化殘差等於細格分數減去期望值($\hat{\mu}_{ij}$)後，再除以 $\sqrt{\hat{\mu}_{ij}}$ ，由於 $\sigma = \sqrt{NP_{i.}P_{.j}}$ (林清山，1992；Haberman, 1978)，因此也就是除以 $\sqrt{\hat{\mu}_{ij}}$ 。

(三) 調整後標準化殘差 (adjusted standardized residual)

由於標準化殘差會隨著邊際值的大小而產生波動，而本研究的有得分與無得分之間的邊際百分比($P_{i.}$)並不一定相等，因此會在估計時受到影響。為了排除邊際分數不相等時所造成的誤差，因此透過調整後的標準化殘差來加以調整邊際比率不相等的問題(邱皓政，2005)。Haberman 指出，調整後的標準化殘差($adj\Delta'$)的機率分配也會與常態分配相當的接近，因此雙尾的差異性考驗時，.05 水準的臨界值將落在 1.96，而.01 的臨界值則是落在 2.58(王保進，2002；Haberman, 1978)，調整後標準化殘差公式如下：

$$adj\Delta' = \frac{n_{ij} - \hat{\mu}_{ij}}{\sqrt{\hat{\mu}_{ij}(1-P_i)(1-P_j)}}$$

相較於標準化殘差公式，調整後的標準化殘差公式在分母的部份除以 $\sqrt{\hat{\mu}_{ij}(1-P_i)(1-P_j)}$ ，其中 P_i 會因受試者在有得分與無得分的比例不同而有所差異，而 P_j 則因為每個系統值加總分數皆為 14 分，因此固定為 20%。

以表 8 為例，受試者在 A、B、C、D、E 的有得分數分別為 1、4、9、12、1，而無得分則分別為 13、10、5、2、13，透過調整後標準化殘差的計算可得知，在系統值有得分之中，C 系統值有得分相較於其他系統值而言達 .05 的顯著水準大於無得分(範圍外)，且 D 系統值有得分相較於其他系統值而言則達 .01 顯著水準大於無得分(範圍內)。因此，可得知該受試者在人格特質分類上，C、D 人格特質是相對較明顯的，且 D 特質比 C 特質更為明顯。

表 8 人格類型系統值有、無得分列聯表例舉

		系統值類別分數					總和
		A	B	C	D	E	
有得分	個數	1	4	9	12	1	27
	期望個數	5.40	5.40	5.40	5.40	5.40	27
	得分內的 %	3.70	14.81	33.33	44.44	3.70	100
	類別分數內的 %	7.14	28.57	64.29	85.71	7.14	38.57
	總和的 %	1.43	5.71	12.86	17.14	1.43	38.57
	殘差	-4.40	-1.40	3.60	6.60	-4.40	
	標準化殘差	-1.89	-0.60	1.55	2.84	-1.89	
	調整後的殘差	-2.70	-0.86	2.21*	4.05**	-2.70	
無得分	個數	13	10	5	2	13	43
	期望個數	8.60	8.60	8.60	8.60	8.60	43
	得分內的 %	30.23	23.26	11.63	4.65	30.23	100
	類別分數內的 %	92.86	71.43	35.71	14.29	92.86	61.43
	總和的 %	18.57	14.29	7.14	2.86	18.57	61.43
	殘差	4.40	1.40	-3.60	-6.60	4.40	
	標準化殘差	1.50	0.48	-1.23	-2.25	1.50	
	調整後的殘差	2.70**	0.86	-2.21	-4.05	2.70**	
總和	個數	14	14	14	14	14	70
	期望個數	14	14	14	14	14	70
	得分內的 %	20	20	20	20	20	100
	類別分數內的 %	100	100	100	100	100	100
	總和的 %	20	20	20	20	20	100

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

本研究以調整後標準化殘差檢定系統值有得分數是否明顯的高於其他系統值有得分數為方法，並將統計結果與賴氏人格測驗指導手冊的診斷結果做比較，以了解賴氏人格測驗人格類型診斷指標標準的適切性。

研究結果

一、指導手冊之人格類型診斷結果

依照賴氏人格測驗指導手冊的記分方式所診斷的人格類型結果如圖 8 所示，人格類型診斷為 A 類型人格者；其中典型佔.22%、亞型佔 8.44%，診斷為 B 類型人格者；其中典型佔.44%、亞型佔.44%，診斷為 C 類型人格者；其中典型佔 5.56%、亞型佔 3.33%，診斷為 D 類型人格者；其中典型佔 45.33%、亞型佔 14.22%，診斷為 E 類型人格者；其中典型佔 0.67%、亞型佔 0.44%，另外因無法歸類者而診斷為 F 型(疑問型)者佔 20.89%；其中因系統值未達指導手冊之決斷標準者佔 12.22%；另有 8.67%在判斷人格類型的過程中，雖系統值達決斷標準以上，卻出現兩個系統值最高分，在人格類型的判斷上困難的現象。因此本研究將未達決斷標準者(12.22%)歸類為 F₁ 型，另外因出現兩個系統值者相同且符合決斷標準者，則歸類為 F₂ 型。

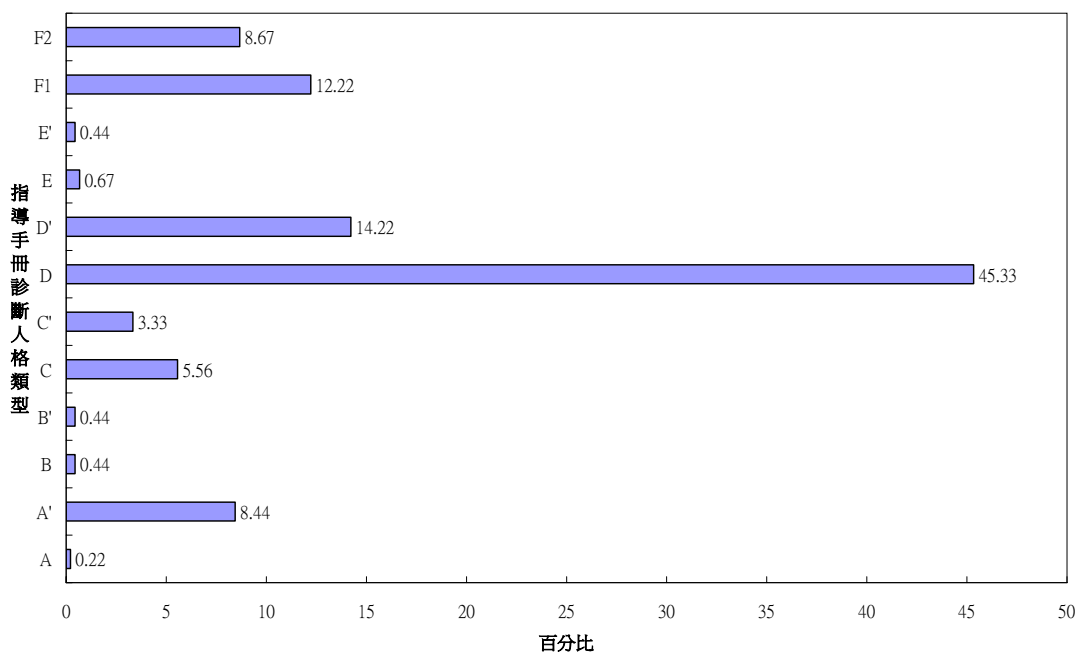


圖 8 指導手冊之人格類型診斷百分比分配

二、殘差分析之人格類型診斷結果

透過無母數的殘差分析，分別以.05 與.01 的顯著水準；亦即以調整後標準化殘差 1.96

與 2.58 為決斷值進行殘差分析的統計考驗。在人格類型的表示上，當人格類型的系統值有得分的調整後標準化殘差達.01 的顯著水準者，則在人格類型右側標註「.99」，右側標示「.95」者則表示有得分的調整後標準化殘差達.05 顯著水準。如圖 9 所示，統計結果顯示在人格類型的診斷出現 C_{.95} (1.11%)和 D_{.95} (4.22%)等兩種達.05 顯著水準的人格類型，以及 A_{.99} (8.67%)、B_{.99} (.44%)、C_{.99} (2.89%)、D_{.99} (10.00%)、E_{.99} (.67%)等五種達.01 顯著水準的人格類型。除此之外，達顯著水準的人格類型還出現 B、E 組合與 C、D 組合的兩種在有得分的調整後標準化殘差皆達顯著的人格類型，本研究以「兼型」命名之。兼型人格的表現，以 C、D 組合類型的比例最高，其中 C_{.95}D_{.95} 兼型佔 1.56%、C_{.99}D_{.95} 兼型佔 2.22%、C_{.95}D_{.99} 兼型佔 17.78%、C_{.99}D_{.99} 兼型佔 31.78%，而 B_{.99}E_{.95} 兼型則佔.22%，有此可見在受試者中，兼型人格的比例佔所有人格類型 53.56%，其中更以 C_{.99}D_{.99} 型的比例最高。另外，五個系統值的有得分的調整後標準化殘差在統計上皆未達顯著水準者，則以 F₃ 型標示，而此類型者佔整體 18.44%。

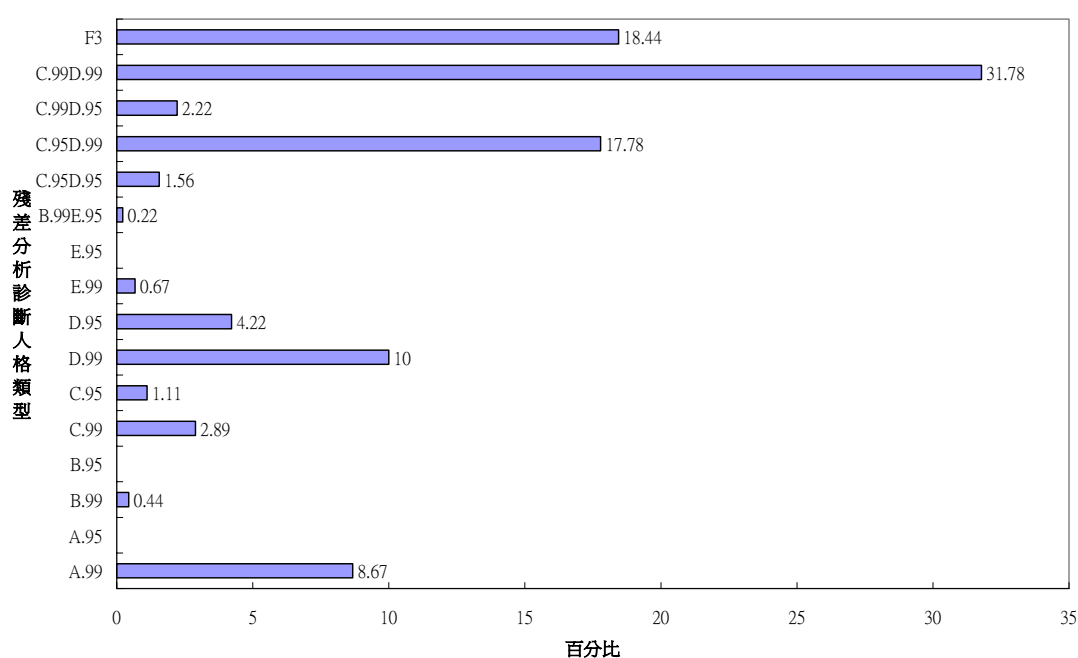


圖 9 殘差分析之人格類型診斷百分比分配

三、比較兩種診斷方式在各類型人格分配的差異

比較賴氏人格測驗指導手冊與殘差分析兩種人格類型診斷結果發現(表 9)，A 類型人格的診斷，指導手冊(包含 A 與 A')佔 8.67%，而殘差分析(包含 A_{.95} 與 A_{.99})佔 8.67%，兩種方式的所診斷的結果相同。B 類型人格方面；指導手冊(B 與 B')的診斷出.89%，而殘差分析(B_{.95} 與 B_{.99}))診斷結果卻較少，只有.44%。指導手冊(C 與 C')所診斷出來的 C 類型人格佔 8.89%，殘差分析(C_{.95} 與 C_{.99})的診斷結果則只有 4.00%。D 類型人格的診斷，指導手冊(D 與 D')與殘差分析(D_{.95} 與 D_{.99})的結果落差最大，由指導手冊所診斷的 59.56%，大幅降低至殘差分析的 14.22%，落差高達四倍多。E 類型人格則是由指導手冊(E 與 E')診斷的 1.11%降至殘差分析(E_{.95} 與 E_{.99})診斷的.67%。之所以各人格類型在指導手冊分配的百分比會較殘差分析的百分比高，是因為在殘差分析的診斷結果，出現了 53.56%的兼型人格；也就是說指導手冊診斷的典型或亞型人格類

型中，在統計上不只有單一系統值達顯著，而是兩個系統值同時達顯著，但被指導手冊歸類為某一典、亞型人格。

表 9 人格類型診斷累計百分比比較表

指導手冊				殘差分析			
人格類型	次數	百分比	累計百分比	人格類型	次數	百分比	累計百分比
A	1	.22		A. _{.99}	39	8.67	
A'	38	8.44	8.67	A. _{.95}			8.67
B	2	.44		B. _{.99}	2	.44	
B'	2	.44	.89	B. _{.95}			.44
C	25	5.56		C. _{.99}	13	2.89	
C'	15	3.33	8.89	C. _{.95}	5	1.11	4.00
D	204	45.33		D. _{.99}	45	10.00	
D'	64	14.22	59.56	D. _{.95}	19	4.22	14.22
E	3	.67		E. _{.99}	3	.67	
E'	2	.44	1.11	E. _{.95}			.67
F ₁ ^a	55	12.22	12.22	F ₃ ^c	83	18.44	18.44
F ₂ ^b	39	8.67	8.67				
				B. _{.99} E. _{.95}	1	.22	
				C. _{.95} D. _{.95}	7	1.56	
				C. _{.95} D. _{.99}	80	17.78	
				C. _{.99} D. _{.95}	10	2.22	
				C. _{.99} D. _{.99}	143	31.78	53.56
總和	450	100.00	100.00	總和	450	100.00	100.00

a. F₁表五系統值得分皆未達指導手冊之決斷標準者。

b. F₂表出現兩系統值得分數相同，且皆達指導手冊之決斷分數標準者。

c. F₃型表五類型的系統值有得分數在統計上皆未達顯著水準者。

d. 在人格類型右上角標有「'」者，表「亞型人格」，而未標示者表「典型人格」。

e. 人格類型右方出現「.99」代表 $P < .01$ ，出現「.95」者 $P < .05$ 。

f. 顯示兩個人格類型者，稱之為「兼型」人格，例如 BE、CD。

相較賴氏人格測驗與殘差分析對人格類型的診斷的兩種方法，兩者皆是透過五種人格類型的系統值分數高低做為基礎，以分數表現中較高的系統值，來診斷受試者的人格類型。因此在兩種方式下受試者在人格類型的診斷結果上，並不會出現例如指導手冊診斷為 B 型，殘差分析卻診斷為 C 型(與 B 型相反)的情形。不同的是，賴氏人格以得分最高的系統值比對既定的診斷指標最為，挑出符合某依人格類型下所規定的決斷指標，即以該人格類型診斷之，因此在診斷時，如在主要的典型人格指標上未發現符合標準者，則再求其次去比對亞型的人格類型診斷標準。然而此方法卻也忽略了其他系統值分數的表現，以及五種系統值之間的象對關係。相較於指導手冊的診斷方法，殘差分析除了考慮到得分最高系統值，同時也考慮到

其他系統值的表現，以及系統值之間的相對關係，因此，除了可以找出相對之下表現最明顯的系統值，也能夠呈現出系統值之間相對的關係。

四、指導手冊的人格類型診斷自統計上的意義

(一) 指導手冊診斷之 A、B、C、D、E 類型在統計上的分布情形

透過指導手冊與殘差分析的統計方法所診斷人格類型進行交叉分析，指導手冊所診斷的人格類型相較於統計診斷出的.01 與.05 的顯著水準的人格類型，結果發現如表 10 所示，無論是 A 或是 A'，在統計上皆達.01 水準的有得分顯著，其中 A_{.99} 有 97.44% 分布於 A'。這說明了指導手冊雖診斷出兩種不同程度的典型與亞型兩種人格，然而在統計上的意義上並未有明顯的不同。

表 10 指導手冊與殘差分析之人格類型診斷交叉表：A 型

指導手冊診斷		殘差分析人格類型診斷	
		A _{.99}	A _{.95}
A	個數	1.00	
	指導手冊內 %	100.00	
	殘差分析內 %	2.56	
	總和 %	0.22	
A'	個數	38.00	
	指導手冊內 %	100.00	
	殘差分析內 %	97.44	
	總和 %	8.44	

B 類型的人格診斷方面，指導手冊診斷為 B 型人格者，與 A 類型的分布情況類似，無論是 B 或 B' 皆落在.01 水準的有得分顯著範圍之內，但人數分配都各只有 1 位，且另有 1 位指導手冊雖診斷為 B 型人格，但在統計上則具有兼型人格的雙系統值顯著的情形(表 11)。與 A 型人格的診斷結果相同，指導手冊診斷出兩種不同程度的典、型人格，在統計上卻沒有明顯的差別。

表 11 指導手冊與殘差分析之人格類型診斷交叉表：B 型

指導手冊診斷		殘差分析人格類型診斷	
		B. _{.99}	B. _{.95}
B	個數	1.00	
	指導手冊內 %	50.00	
	殘差分析內 %	50.00	
	總和 %	0.22	
B'	個數	1.00	
	指導手冊內 %	50.00	
	殘差分析內 %	50.00	
	總和 %	0.22	

C 類型人格方面，在統計上並未全部被診斷為 C 類型的人格，而是有部分被診斷為兼型人格類型。單就統計上被診斷為 C 類型人格而言，指導手冊被診斷為 C 型人格者，在統計上皆達.01 水準的有得分顯著，但在 C' 型人格的診斷方面，在統計上卻分別 46.67% 落於 C._{.99} 範圍內，以及 33.33% 落於 C._{.95} 的範圍之內(表 12)。指導手冊在 C 型人格診斷方面，同樣診斷出典型與亞型兩種人格，但仍有部分的 C' 型受試者在統計上的意義上，與 C 型並未有明顯不同，但仍被指導手冊診斷為不同程度的人格類型。

表 12 指導手冊與殘差分析之人格類型診斷交叉表：C 型

指導手冊診斷		殘差分析人格類型診斷	
		C. _{.99}	C. _{.95}
C	個數	6.00	
	指導手冊內 %	24.00	
	殘差分析內 %	46.15	
	總和 %	1.33	
C'	個數	7.00	5.00
	指導手冊內 %	46.67	33.33
	殘差分析內 %	53.85	100.00
	總和 %	1.56	1.11

D 類型人格方面，與 C 類型人格診斷有類似的現象，也就是診斷手冊診斷為 C 類型人格者，在統計上並未全部被診斷為 C 類型人格，而是有部份被診斷為兼型人格類型。單就統計上被診斷為 C 類型人格的部份來看，指導手冊被診斷為 D 型人格者，在統計上皆達.01 水準的有得分顯著，而 D' 型人格則在 D._{.99} 與 D._{.95} 之中皆有分布，其中達.01 顯著水準者佔 20.31%，達.05 顯著水準者佔 29.69%(表 13)。D 類型人格的指導手冊診斷結果與 C 類型人格的診斷結果相似，同樣有部分的 D' 型受試者在統計上與 D 型並未有不同(皆達.01 的顯著水準)，但仍被指導手冊診斷為不同程度的人格。

表 13 指導手冊與殘差分析之人格類型診斷交叉表：D 型

指導手冊診斷		殘差分析人格類型診斷	
		D. ₉₉	D. ₉₅
D	個數	32.00	
	指導手冊內 %	15.69	
	殘差分析內 %	71.11	
	總和 %	7.11	
D'	個數	13.00	19.00
	指導手冊內 %	20.31	29.69
	殘差分析內 %	28.89	100.00
	總和 %	2.89	4.22

在 E 類型人格方面，指導手冊皆診斷為 E 型人格，並無被診斷為 E' 型人格者，兒 E 型人格在統計上皆達.01 水準的有得分顯著水準(表 14)。

表 14 指導手冊與殘差分析之人格類型診斷交叉表：E 型

指導手冊診斷		殘差分析人格類型診斷	
		E+	E
E	個數	3.00	
	指導手冊內 %	100.00	
	殘差分析內 %	100.00	
	總和 %	0.67	
E'	個數		
	指導手冊內 %		
	殘差分析內 %		
	總和 %		

(二) BE 與 CD 類型的兼型人格

從統計上被診斷為兼型人格的角度來看，如表 15 所示，指導手冊診斷為 A 類型以及 E 類型人格者，在統計上並未有出線兼型人格的情形。而 B 型人格則有一位在統計上同時在 E 系統值上也達.05 水準的有得分顯著，因而符合 B.₉₉E.₉₅ 型的兼型人格。另外在指導手冊診斷為 C 類型與 D 類型人格者，卻有很大的比例在統計上顯示有兼型人格的雙系統值顯著的現象。其中被指導手冊診斷為 C 型人格者，有 40.00% 在 D 系統值上也達.01 水準的有得分顯著，且有 36.00% 在 D 系統值上有達.05 水準的有得分顯著；而在 C' 型人格上，則是出現一位在 D 型人格也相對達.05 水準的有得分顯著的現象。在指導手冊診斷為 D 類型人格方面，相似於 C 類型人格，D' 型人格在統計上也出現 15.63% 同時 C 系統值達.05 水準的有得分顯著的兼型現象；在 D 型人格的診斷方面，則出現有很大比例的受試者(84.31%)，其中同時在 C 系統值達.05 水準的有得分顯著這有 34.31%。同時出現 C 系統值達.01 顯著水準的受試者則有 50.00%。而有

關受試者在測驗的系統得分上出現 2 個系統值同分且達指導手冊診斷標準者；亦即 F₂ 型者，在統計上的分布以 C、D 組合的兼型人格為主，其中 C._{.99}D._{.99} 型佔 79.49%，而 C._{.95}D._{.95} 型人格則佔 17.95%。

表 15 指導手冊與殘差分析之人格類型診斷交叉表：兼型

指導手冊診斷		殘差分析人格類型診斷					總和
		B. _{.99} E. _{.95}	C. _{.95} D. _{.95}	C. _{.95} D. _{.99}	C. _{.99} D. _{.95}	C. _{.99} D. _{.99}	
A	個數						1.00
	指導手冊內 %						100.00
	殘差分析內 %						0.22
	總和 %						0.22
A'	個數						38.00
	指導手冊內 %						100.00
	殘差分析內 %						8.44
	總和 %						8.44
B	個數	1.00					2.00
	指導手冊內 %	50.00					100.00
	殘差分析內 %	100.00					0.44
	總和 %	0.22					0.44
B'	個數						2.00
	指導手冊內 %						100.00
	殘差分析內 %						0.44
	總和 %						0.44
C	個數				9.00	10.00	25.00
	指導手冊內 %				36.00	40.00	100.00
	殘差分析內 %				90.00	6.99	5.56
	總和 %				2.00	2.22	5.56
C'	個數				1.00		15.00
	指導手冊內 %				6.67		100.00
	殘差分析內 %				10.00		3.33
	總和 %				0.22		3.33
D	個數			70.00		102.00	204.00
	指導手冊內 %			34.31		50.00	100.00
	殘差分析內 %			87.50		71.33	45.33
	總和 %			15.56		22.67	45.33
D'	個數			10.00			64.00
	指導手冊內 %			15.63			100.00
	殘差分析內 %			12.50			14.22
	總和 %			2.22			14.22

接續

續表 15 指導手冊與殘差分析人格類型診斷交叉表：兼型

指導手冊診斷		殘差分析人格類型診斷					總和
		B. _{.99} E. _{.95}	C. _{.95} D. _{.95}	C. _{.95} D. _{.99}	C. _{.99} D. _{.95}	C. _{.99} D. _{.99}	
E	個數						3.00
	指導手冊內 %						100.00
	殘差分析內 %						0.67
	總和 %						0.67
E'	個數						2.00
	指導手冊內 %						100.00
	殘差分析內 %						0.44
	總和 %						0.44
F ₁ ^a	個數						55.00
	指導手冊內 %						100.00
	殘差分析內 %						12.22
	總和 %						12.22
F ₂ ^b	個數		7.00			31.00	39.00
	指導手冊內 %		17.95			79.49	100.00
	殘差分析內 %		100.00			21.68	8.67
	總和 %		1.56			6.89	8.67
總和	個數	1.00	7.00	80.00	10.00	143.00	450.00
	指導手冊內 %	0.22	1.56	17.78	2.22	31.78	100.00
	殘差分析內 %	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
	總和 %	0.22	1.56	17.78	2.22	31.78	100.00

a. F₁表五系統值得分皆未達指導手冊之決斷標準者。

b. F₂表出現兩系統值得分數相同，且皆達指導手冊之決斷分數標準者。

(三) C 與 D 分數相對高分的情形

研究者發現，受試者在系統值得分上，出現 C 系統值與 D 系統值會有相對高分的現象，也就是說，當 C 系統值得高分者，往往 D 系統值也會相對較高，且 C、D 系統值得分會是五個系統值分數中，排列為前 2 最高分。此現象亦可從交叉分析表加以印證，指導手冊診斷出的 C、D 類型人格者，有許多受試者在統計上都出現 C、D 系統值同時達顯著的情形，且得分最高系統值為 2 個且同分者的 F₂ 型也多集中於 C、D 兩系統值。

在 F 類型的診斷方面，從未達診斷標準的部份來看，12.22%未達指導手冊診斷指標的 F₁ 類型，但在殘差分析的診斷上，F₃顯示卻有 18.44%未達統計上的顯著水準($\alpha=.05$ 與 .01)。表示指導手冊的診斷有一部份的診斷結果，在統計上未達顯著水準，卻被診斷為某一人格類型。再由表 16 來看，統計上未達顯著者有 83 位，但指導手冊只診斷出 55 位，因此指導手冊

只辨識出 66.27%在統計上真正未達顯著者，有 32.53%被歸類為 B'、C'、D'、E' 等亞型以及 1.2% 的 F₂ 型。

表 16 指導手冊與殘差分析之人格類型診斷交叉表：未達顯著

		殘差分析人格類型診斷	
指導手冊診斷		F3 ^a	
A	個數		
	指導手冊內 %		
	殘差分析內 %		
	總和 %		
A'	個數		
	指導手冊內 %		
	殘差分析內 %		
	總和 %		
B	個數		
	指導手冊內 %		
	殘差分析內 %		
	總和 %		
B'	個數	1.00	
	指導手冊內 %	50.00	
	殘差分析內 %	1.20	
	總和 %	0.22	
C	個數		
	指導手冊內 %		
	殘差分析內 %		
	總和 %		
C'	個數	2.00	
	指導手冊內 %	13.33	
	殘差分析內 %	2.41	
	總和 %	0.44	

a. F₃ 型表五類型的系統值有得分數在統計上皆未達顯著水準者。

接續

續表 16 指導手冊與殘差分析之人格類型診斷交叉表：未達顯著

		殘差分析人格類型診斷
指導手冊診斷		F3 ^c
D	個數	
	指導手冊內 %	
	殘差分析內 %	
	總和 %	
D'	個數	22.00
	指導手冊內 %	34.38
	殘差分析內 %	26.51
	總和 %	4.89
E	個數	
	指導手冊內 %	
	殘差分析內 %	
	總和 %	
E'	個數	2.00
	指導手冊內 %	100.00
	殘差分析內 %	2.41
	總和 %	0.44
F ₁	個數	55.00
	指導手冊內 %	100.00
	殘差分析內 %	66.27
	總和 %	12.22
F ₂	個數	1.00
	指導手冊內 %	2.56
	殘差分析內 %	1.20
	總和 %	0.22
總和	個數	83.00
	指導手冊內 %	18.44
	殘差分析內 %	100.00
	總和 %	18.44

a. F₁表五系統值得分皆未達指導手冊之決斷標準者。

b. F₂表出現兩系統值得分數相同，且皆達指導手冊之決斷分數標準者。

c. F₃型表五類型的系統值有得分數在統計上皆未達顯著水準者。

結論

一、C、D 類型的高比例現象

從受試者接受賴氏人格測驗的結果來看，指導手冊的診斷結果顯示，有多數的受試者的施測結果是傾向於有較高的 C 型或 D 型人格特質，此結果顯示出受試者在人格特質量表的表現上，情緒是趨於穩定的、心理健康與社會適應是趨於良好的，然而在內外向的表現上；則是有部份受試者表現較內向而部份受試者表現較外向。但就單一受試者在測驗的系統值得分表現而言，從 C、D 系統值相對高分以及有很高的比例是 CD 兼型人格特質的結果發現，多數的受試者同時擁有 C 型與 D 型人格特質，也就是說這些受試者在內外向的人格因素表現是不一致的、出現兩極端的反應。從人格特徵的角度來看，內外向的人格因素中，受試者在活動性、領導性、社會的內外向、思考的內外向，以及安逸性等人格特徵的表現是不一致的。這似乎也反映出在人格類型的診斷上，以 R(安逸性)、C(變異性)中間為界線劃分上下區塊；亦即將活動性、領導性、社會內外向、思考內外向，以及安逸性畫在同一區塊(上半區)是值得商榷的。

二、分類困難的問題

賴氏人格測驗在人格分類的診斷上，出現分類困難時，則被歸類為 F 型(疑問型)，而研究發現造成分類困難的主要原因有二：其一是各類系統值均未達指導手冊所規定的決斷標準而無法判斷是何種人格類型(F₁ 型)。另一則是由於系統值出現符合兩種人格類型診斷標準而判斷困難(F₂ 型)。通常第二種情況的判斷困難會在有兩種系統植分數得分相同，且兩系統值高於 8 分時最容易出現。而指導手冊中提到一般在歸類上約有 90%左右應能歸類，但本研究結果顯示，實際能順利歸類者約有 79.11%，亦即有 20.89%是分類困難的。

三、兼型人格的診斷

本研究透過殘差分析的方式進行人格類型分類，並且提出了「兼型人格」的類型，此種分類方式除了可以解決上節提到的同時符合兩種人格類型診斷標準的分類困難問題外，在統計上也顯示的確有部份的受試者是同時符合兩種人格類型的特質，但此現象在賴氏人格測驗的分類系統中並未有說明以及歸類，而是只有單一類型的分類方法，忽略了可能同時擁有兩種人格類型的情形。

然而，相較之下，在 YG 測驗的人格類型的分類方法中，則是有「混合型」性格的類型，但 YG 測驗混合類型的分類方式卻是將 BE 型歸類為 B 型，CE 型歸類為 C 型，忽略了另一人格類型的特徵表現，甚至是將 BD 型與 CD 型歸類為 AB 以及 AC，此種歸類方式更是扭曲了原本在人格特質表現上的極端特性，而是以 A 類型的中性表現取而代之。因此本研究提出的「兼型」觀點則是兼顧兩種人格特質表現的特性，更透過「.99」與「.95」的加註來表達其中人格類型的顯著性。

無論是 BE 類型以及 CD 類型兩種兼型人格，從人格因素的角度來看，受試者在內外向人

格因素上產生不一致的作答反應，這也顯示兼型人格的受試者在「內外向」人格因素中的活動性、領導性、社會內外向、思考內外向，以及安逸性等五種人格因素的反應是的出現部份兩極化的現象；例如活動性、領導性，以及安逸性是傾向較低弱的，但在社會內外向、思考內外向可能是傾向於較外向，而兼型人格能夠將受試者此種現象反映出來。

四、亞型與典型人格診斷之決斷標準的適切性

分別透過觀察殘差分析對各系統值之間的有得分數進行分析，分別以顯著水準為.05與.01的1.96與2.58兩決斷值進行檢定。A、B類型的人格診斷上，無論是典型或是亞型在統計上皆落於.01水準的有得分顯著的範圍之中，顯然亞相較於典型而言有全部被高估的現象；亦即在統計上受試者已經達與典型相同的.01也得分顯著水準，仍然被指導手冊診斷低估為亞型。因此，指導手冊在A、B類型的人格診斷標準，A'型與B'型的決斷指標上限是過高的。

在C、D類型的人格診斷方面，指導手冊診斷為典型人格者，在統計上同時有部份達.05與.01水準的有得分顯著，也就是說有部份的受試者在統計上已達與典型相同的.01顯著水準，但仍然被指導手冊診斷為亞型。只有部分指導手冊診斷為亞型者，因在統計上達.05水準而能夠清楚的與全部達.01顯著水準的典型區分清楚。因此在部分亞型被低估的情形之下，顯示指導手冊在C'型與D'型的決斷指標上限是過高的。

最後則是有關E類型人格的診斷方面，指導手冊的診斷結果均為E型人格，並無E'型人格，但在統計上被診斷E類型人格者皆達.01水準的有得分顯著，由於缺乏E'型的數據，因此無法診斷在典型與亞型之間是否有高、低估的現象。但可相較於其他類型而言，E型人格的診斷與其他類型的診斷情況相同，皆是達.01水準的有得分顯著。

五、F₁型診斷之決斷標準的適切性

將指導手冊上未符合其決斷標準而被診斷為疑問型者(F₁型)對照統計上五個系統值的得分均未達顯著而被診斷為F₃型者，結果發現：雖以指導手冊被診斷為F₁型者的角度來看，高達100.00%的受試者在統計上是五個系統值得分均未達顯著的，但從F₃型的角度來看，指導手冊的決斷標準只辨識出66.27%在統計上是五個系統值的得分均未達顯著的，而另有32.53%被高估為亞型人格，而這種現象出現在B'、C'、D'、E'等亞型人格的診斷上。表示這四種亞型人格診斷的決斷標準下限是過低的，因此在亞型與F型之間的診斷上被高估為亞型。

建議

本研究根據研究結果與結論，針對賴氏人格測驗在人格類型的診斷提出以下三點建議：

一、人格類型診斷在決斷標準上的修正

經由本研究發現，賴氏人格測驗指導手冊所設定的各類型人格決斷標準，在典型與亞型

之間的決斷，有被低估為亞型的現象；也就是在統計上已經達到與典型相同的.01 顯著水準，仍然被指導手冊診斷為亞型人格，此現象出現在 A'、B' 型的所有受試者，以及部分的 C'、D' 型受試者。因此建議將此四種亞型人格的決斷值上限向下調整。

二、兼型人格類型的診斷

由於賴氏人格指導手冊在人格類型的診斷準上會產生相同高分，因而在類型的判斷上產生困難的現象，並且在統計上的結果也顯示出受試者可能有同時兩種人格特質達顯著的情形，因此本研究建議可以增設「兼型」人格的診斷，除了可以解決因兩相同高分而判別困難的問題，還可將顯著的不同人格特質透過兼型人格的診斷呈現出來。

三、內外向人格因素的注意

由於受試者在內外向的表現可能出現兩極端的現象，尤其是發生在兩系統值容易相對高分的 C、D 系統值，另外在受試者被診斷為 BE 兼型以及 CD 兼型人格類型時，更要注意該受試者在內外向人格因素得分的情形；透過進一步的去檢視內外向人格因素中活動性、領導性、社會內外向、思考內外向，以及安逸性的表現，得以更清楚了解受試者的人格特徵。

參考文獻

- 心理測驗原理：原理、應用與問題(鄭默，鄭日昌譯)(1998)。臺北市：五南(原著出版年：1993年)。
- 王保進(2002)。視窗版 SPSS 與行為科學研究。台北市：心裡出版社。
- 王寶墉(1995)。現代測驗理論。台北市：心理出版社。
- 竹田機器工業株式會社(2006)。YG 性格檢查。日本：竹田機器工業株式會社。線上檢索日期：2006年9月25日。網址：
http://www007.upp.so-net.ne.jp/tkk/product/personality/personality_index.htm
- 朱錦鳳(2001)。正反向試題敘述對人格測驗的探討。測驗年刊，48(1)，105-118。
- 邱皓政(2006)。量化研究與統計分析。台北市：五南。
- 邱皓政(2005)。量化研究法(二)統計原理與分析技術(修訂版)。台北市：雙葉書廊。
- 林清山(1992)。心理與教育統計。台北市：台灣東華。
- 劉焜輝(2003)。心理衡鑑：臨床心理學(二)。臺北市：天馬。
- 賴保禎、賴美玲(2003)。新訂賴氏人格測驗指導手冊。台北市：千華圖書。
- 賴保禎(1993)。賴氏人格測驗指導手冊。台北市：千華圖書。
- 賴保禎(1986)。基氏人格測驗指導手冊。台北市：中國行為科學社。
- 葛樹人(1991)。心理測驗學(2版)。臺北市：桂冠。
- Haberman, S. J. (1978). Analysis of Qualitative Data. New York: Academic Press.
- Hentschel, U., Kiessling, M. (1985). Season of birth and personality-another instance of noncorrespondance. *Journal of social psychology*, 125(5), 577-585.
- Howarth, E.(1980). Major factors of personality. *Journal of Psychology*, 104(2), 171-183.
- Reiter, H. H. (1976). Some personality correlates if behavioral rigidity. *Mankind Quarterly*, 17(2), 143-144.

國中三年級學生憂鬱之性別與城鄉的效果研究

黃財尉、吳佩真、曾柔鳴

愈來愈多的文獻顯示台灣地區國中學生的憂鬱程度有隨著年級逐年增加的趨勢，且會因性別與城鄉差異而有所差異。本研究旨在瞭解目前國中三年級學生的憂鬱程度及其在性別與城鄉效果上的交互作用情形，探討其間憂鬱症狀的差異情形，並了解不同性別與城鄉差異的學生在憂鬱程度上人口分布的差異，與兩種症狀在不同憂鬱程度中的差異情形。研究以台南縣市、嘉義縣市、台中縣市國三學生為施測母群，隨機抽樣後取得 823 份有效樣本，研究工具採用貝克憂鬱量表第二版（BDI-II）中文版（Beck, Steer, & Brown, 1996/2000），並且依指導手冊將題目歸為「認知/情感」和「身體」兩類憂鬱症狀，再依得分將之區分為「正常」（0-13 分）、「輕度」（14-19 分）、「中度」（20-28 分）及「重度」（29-63 分）等四個憂鬱程度以進行分析。結果發現性別及城鄉的交互作用未達顯著，但城市學生之憂鬱總分與兩個憂鬱症狀分數顯著高於鄉鎮學生，而女學生在憂鬱總分與「認知/情感」憂鬱症狀上高於男學生；在人口分布的差異上，憂鬱程度「正常」者男生多於女生，且居住鄉鎮多於城市，而「輕度」憂鬱者則反之；另外，發現在城市的學生中「重度」憂鬱的女生人口顯著多於男生，雖在整體總分無交互作用，但在人口分布差異中，有交互作用；此外，在任何憂鬱程度的學生中，其憂鬱症狀表現皆是「身體」憂鬱症狀高於「認知/情感」憂鬱症狀。最後，文中並附有相關圖表與建議。

關鍵字：憂鬱、貝克憂鬱量表（BDI-II）、性別、城鄉

壹、緒論

現今國中生正面臨了相當大的考驗，可能來自青春生理的轉變、兩性關係、同儕關係、生涯規劃、課業學習、升學問題…等各方面的壓力，如果沒有良好管道去抒發情緒或調適壓力，國中生的憂鬱問題將是社會上的一大隱憂。楊浩然（2002）針對我國青少年憂鬱症追蹤研究發現，重鬱症盛行率中女孩（5.3-5.6%）約為男孩（1.5-1.6%）的3至4倍。根據國民健康局的2005年健康指標統計，國內15歲到24歲的國人具有憂鬱傾向的百分比統計顯示，15歲有憂鬱傾向者的比例為該範圍樣本中最高（8.5%），而且統計結果顯示在性別差異上，15歲的女生有憂鬱傾向的比例（12.0%）遠高於同年齡的男生（4.5%），而此年齡層也正是目前就讀國中三年級的青少年。

在青少年憂鬱方面的相關研究證實不同年級、性別國中生之憂鬱傾向有顯著差異存在（陳柏齡，2000）。現在的國中生其憂鬱程度有隨著年級逐年增加的趨勢，尤以國中三年級的憂鬱程度最嚴重（林美李，2003），更有研究結果顯示女生來自生活許多層面的壓力都明顯比男生高，且憂鬱傾向的程度也都是女生比較高（陳杏容，2001；楊浩然，2002；蔡嘉慧，1998），並且在各類型的憂鬱情緒中，國三學生的憂鬱性「生理症狀」程度是所有憂鬱情緒類型中最嚴重的類型（王昭琪，2005；陳杏容，2001）。此外，近年來社會不斷發生有關青少年憂鬱或自殺的問題，而且年齡有一年比一年更下降的趨勢，更有研究就台灣北部國小四年級學童為樣本，發現曾有自殺意念者之特質有居住於台北市、憂鬱程度較高等（江宜珍、吳肖琪、李蘭，2005），可以知道發生這樣社會新聞的學生似乎多位於較都市化的地區，由於城鄉差異造成學習環境、教育資源、師資或生活文化等種種差異（謝亞恆，2004；鍾進森，2004；蘇清泉，2004），讓我們想了解，青少年的憂鬱情況是否會隨著城鄉差異而有所不同，然而國內在城鄉差異此一因素對憂鬱的相關研究卻相當缺乏。因此，本研究欲探討國三學生之憂鬱在性別與城鄉的交互作用情形，並比較不同性別及城鄉差異在量表得分與症狀是否有所差異；且進一步探討不同憂鬱程度的國三學生人口分布上，性別與城鄉之間的差異情形，及不同憂鬱程度之間症狀表現的差異。

貳、文獻探討

「憂鬱」（depression）具備了許多種意義，在口語中憂鬱代表個體面臨挫敗時感受到的「鬱卒」、煩悶或憂傷（陳杏容；2001）；在臨床上則是一種情感性的精神疾病（施雅薇；2004）；而在學術上，學者也依不同理論觀點對「憂鬱」有不同的詮釋。許多外國學者認為憂鬱可能是暫時的情緒狀態，也可能是一組症候群，或是一種疾病，Nurcombe針對憂鬱作不同的解釋：憂鬱可以是一種暫時的感受（affect）、是持續一段時間的情緒（mood）也可將憂鬱視為徵候群（syndrome），與憂鬱情緒同時出現的症狀（symptoms）或徵兆（signs），更進一步的將憂鬱作為一種假設性的疾病時，指憂鬱症（depressive disorder）與特定的遺傳、生理病理或結構上的異常有關（引自郭靜靜，2004）。Peterson 等人針對青少年憂鬱的研究說明，依據心理病理學的本質假定上的不同、不同的研究目的，對憂鬱的看法也有所不同，分為憂鬱心情（depression mood）是一種情緒，通常在不同時間對不愉快的情境都伴隨著其他負向情緒出現，如：恐懼、罪惡感、憤怒、羞愧、以及厭惡；憂鬱徵候群（depression symptoms）著重於憂鬱的各種症狀，包括了寂寞、哭泣、害怕失敗、希望完美、自覺孤立、無用、緊張、多疑、悲傷、擔心。以及臨床上的憂鬱（clinical depression）視憂鬱為一種

心理疾病，須符合診斷標準（引自趙芳玫，2003）。因此，大致可將憂鬱分成情緒狀態、症狀與疾病三方面來探討。

一、憂鬱情緒

將憂鬱視為情緒狀態的學者有很多，袁之琦和游恒山（1993）認為此種情緒狀態是短時間的，並且有其正向效果，輕度的憂鬱可使人面對嘗試逃避的感受、思考和意象，具有適應的功能，然而也會經過一段強烈的時期，是一種極度悲傷和頹廢的感覺，會使個體自我設限，但最終會緩和或終止，因此而正常者與病態者皆有此情緒狀態，只是程度上之差異（高桂足，1974）。所以，可知憂鬱是一種退縮與社會性低度反應(socially under-responsive)，也就是對失落或壓力的一種回應，易表達負向之語言與情緒（Allen-Meares，1987；Meyer & Hokanson，1985），進而產生一種複雜的感覺，是屬於憂愁、悲傷、頹廢、消沉等多種不愉快情緒綜合而成之心理狀態，並且包括許多情緒，無助的、低自尊心、無價值感，並且內心時常覺得將有不吉利的事發生（施雅薇，2004；張春興，1989；趙芳玫，2003）。

二、憂鬱症狀

將憂鬱視為一種徵候群的學者對憂鬱症狀有許多不同的分類，有的分為神經症憂鬱（neurotic depression）與精神症憂鬱（psychotic depression）（魏麗敏，1990），而一般是歸類為情緒、認知、生理、行為四類，但仍無一致通用的系統（施雅薇，2004），以下便整理學者對於這四類症狀的描述（Carlson，2000；王建楠、吳重達，2003；沈楚文，1987；林顯宗，2002；施雅薇，2004；高源令，1992）：

1. **情緒方面**：憂鬱的情緒症狀會有明顯的情緒低落、消沈，而出現沮喪、悲傷、憂鬱、罪惡感等內心充滿悲傷的情緒，並且出現愁眉苦臉、愛哭等現象。
2. **認知方面**：對事物的見解與思考出現灰色、悲觀的色彩，對未來、世界、自己有負面的看法，因此有明顯的無望、無助、無能、無價值感、悲觀、自責、罪惡感、思想緩慢，甚至死亡意念、自殺念頭等想法，而青少年最顯著的症狀便是低自尊。
3. **生理方面**：表示憂鬱會有生理上的變化，例如：性興趣減退、食慾減低或喪失、失眠或過度睡眠、體重增加或減輕、體力減退、常覺得疲勞等；或是身體不舒服症狀，例如：頭痛、心跳、胃痛、便秘、全身倦怠等，甚至出現幻覺及妄想。
4. **行為方面**：遲緩型的憂鬱會出現遲滯、話少、音調低、速度慢、動作少且慢，從原本感興趣的事物、社群中退出，行動上退縮閉居家中的傾向，而激動型的憂鬱，則會有激躁行為，自殺行為亦為症狀之一。而青少年因為無法集中注意力及作決定，而對課業失去興趣及動機，便出現酒精與藥物濫用、學業失敗、逃學、逃課等行為。

而本研究使用的貝克憂鬱量表第二版的症狀分類（Beck, Steer & Brown, 1996/2000），是有系統的將臨床觀察發現以及病人的敘述，整理出憂鬱症的症狀與態度，也隨著憂鬱症的定義改變做修正，發展出具有代表性的 21 組題目，並且使用大學生為樣本，經因素分析後，分為兩個症狀向度：第一個是「認知/情感憂鬱症狀」分別為悲傷、悲觀、失敗經驗、失去樂趣、罪惡感/內咎、受懲罰感、討厭自己、自殺念頭、哭泣、心煩意亂、失去興趣、優柔寡斷/猶豫不決、無價值感、煩躁易怒、失去對性方面的興趣。第二個是「身體憂鬱症狀」，包括：失去精力、睡眠習慣的改變、食欲改變、難以專注、疲倦或疲累。

三、憂鬱症

憂鬱在DSM分類系統的脈絡中，最常被視為一種疾患，美國精神病學會並且有其診斷標準，需持續兩週同時有五項症狀時，才被判定為憂鬱症，診斷「重鬱發作」症狀的標準有以

下幾點 (Comer, 2001/2004)：

1. 幾乎每天多數的時間感覺悲傷，可依據患者自述或是他人的觀察，如：哭泣。
2. 幾乎每天多數的時間對大部分的活動的興趣或快樂減低。
3. 幾乎每天都食慾不振或食慾增加，或體重有5%以上的減少或增加。
4. 幾乎每天都失眠或嗜睡。
5. 幾乎每天都有精神運動性激動或遲鈍，也就是不只是患者主觀感覺，而是他人可以觀察到的，焦慮感或抑制心理活動的情形。
6. 幾乎每天都有倦怠感或喪失精力。
7. 幾乎每天都有無價值感，或因價值過剩而有不適當的罪惡感。
8. 幾乎每天思考能力或專注能力減退，或無決斷能力。
9. 死亡反覆浮現腦際，或有自殺意念、自殺企圖或計畫。

而「輕鬱症」出現時，至少有兩種以下症狀：食慾不振或吃得過多；失眠或嗜睡；疲憊或沒有活力；低自尊；難以專注或做決定；無望感，並且至少持續兩年，多數的時間有憂鬱的情緒，每次沒有憂鬱的情況不超過兩個月。本研究使用的貝克憂鬱量表的第二版的修訂正是為了能符合DSM-IV所列舉的憂鬱疾患各項準則，用於評估病人的憂鬱嚴重程度，以及偵測可能患有憂鬱的一般人。

而本研究使用的貝克憂鬱量表第二版的憂鬱程度，則是透過 ROC (receiver operating characteristic) 曲線所建立的最佳切截分數，來區分不同得分者的憂鬱程度。貝克憂鬱量表第二版的總分是將 21 組題目內，受測者在每一組選項的得分加總，每一組均是四點量表，分數範圍為 0 到 3 分，受測者如果在同一組內選擇兩個或兩個以上的選項，以數字最高的一個為最後答案，總分最低分是 0 分，最高分是 63 分，其總分切截分數如下表 2-1 (Beck, Steer & Brown, 1996/2000)。

表 2-1 區分憂鬱程度之切截分數

BDI-II總分	憂鬱程度
0-13	正常
14-19	輕度
20-28	中度
29-63	重度

了解對憂鬱的三種定義以及貝克憂鬱量表的對憂鬱症狀及程度的分類後，整理國內外對憂鬱的相關研究發現，流行病學和臨床的研究皆顯示，在任何年齡層，女性皆比男性憂鬱，且機率是男性的兩倍 (Nolen-Hoeksema, 2001; 陳彰惠, 1997; 楊明仁, 2002)。外國學者 Weissman & Klerman 針對不同種族、不同國家的少年為樣本，皆發現性別和少年憂鬱情緒有顯著的相關，除了少數幾個國家是男性比女性高，例如：印度、伊拉克、新幾內亞、羅德西亞，其他皆是女生高於男生 (引自胡幼慧, 1990)；而國內學者對青少年的憂鬱情形研究，發現台灣地區憂鬱症狀之流行，女性偏高現象十分明顯，與西方情形相似 (胡幼慧, 1990; 胡海國、張苙雲, 1987; 陳柏齡, 2000; 鞏韋旭, 1999; 鄭泰安, 1987; 蔡嘉慧, 1998)。

學者楊明仁 (2002) 也提醒除了女性之外，青少年也是不容忽視的高危險群，美國兒童與青少年精神醫學會的調查報告，兒童的憂鬱盛行率約為 2%，但到了青少年不但提高到 4-8%，且從男女無差異，變成女生比男生多兩倍的盛行率，被憂鬱所困擾的比例少年時期是

兒童時期的兩倍（引自王建楠、吳重達，2003；陳毓文，2004），我國內政部在民國 89 年青少年身心狀況調查中發現，青少年最常出現的情緒反應便是憂鬱。民國 93 年董氏基金會調查，更發現 27.8% 的青少年憂鬱情緒嚴重、需求助學校輔導老師或專業機構，相同的女生比男生更憂鬱。而國內學者王建楠、吳重達（2003）在針對國高中學生調查中，出現憂鬱症狀的有一至二成。

此外，國內學者林宗義進行十五年的追蹤研究發現，非精神病性精神疾病，包括憂鬱症、精神官能症的盛行率顯著增加的因素之一，是都市化變遷過程的影響，之後的學者在假定憂鬱情況會隨著地理區位的不同而有差異的情況下，研究發現都會地區之盛行率比鄉鎮地區高，尤其都市化最深的台北市（引自王建楠、吳重達，2003），從上述文獻，可知青少年的憂鬱程度是值得重視，且性別與城鄉差異可能影響其憂鬱情況。因此，本研究目的為使用貝克憂鬱量表第二版，了解當前國中學生憂鬱的程度與症狀表現的情形，並且比較不同性別上對於憂鬱的程度與症狀是否有所差異。另外也將針對城市與鄉村之間所造成的城鄉差異是否與國中生憂鬱情緒有關聯來加以探討。因此整理研究目的如下：

- （一）國三學生之憂鬱在性別與城鄉的交互作用情形，及不同性別與城鄉差異的學生在憂鬱症狀上的差異。
- （二）不同性別與城鄉差異的學生在憂鬱程度上人口分布的差異。
- （三）兩種症狀在不同憂鬱程度中的差異情形。

參、研究方法

一、研究設計

本研究採獨立樣本的二因子受試者間設計。其背景變項有二，分別是性別差異（男—女）與城鄉差異（城市—鄉村），而依變項則是憂鬱的程度與症狀。測量的方式是透過貝氏憂鬱量表(BDI-II)的施測，再將填寫的量表回收後進行記分，最後將每份量表所得分數加以彙整並且進行統計分析，分析架構如下圖 3-1：

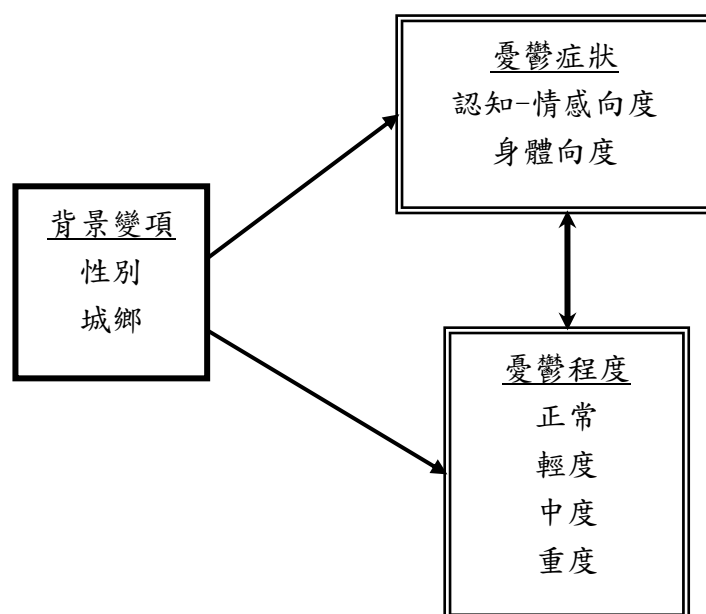


圖 3-1 研究架構圖

二、研究對象

本研究採取「隨機取樣」的方式，選取台中縣市、嘉義縣市與台南縣市七所國中的三年級學生為調查對象，取得有效問卷823份。性別方面，男生有415位，佔50.43%；女生有408位，佔49.57%。城鄉差異方面，將居住台中市、嘉義市、台南市的學生歸為「城市」有394人，佔47.87%，而「鄉鎮」包括台中縣、嘉義縣與台南縣，共有429人，佔52.13%。樣本人數分佈整理於表3-1。

表3-1 樣本人數分布摘要表

		<u>城鄉</u>		總和	百分比
		城市	鄉鎮		
性別	男生	196	219	415	50.43%
	女生	198	210	408	49.57%
總和		394	429	823	
百分比		47.87%	52.13%		

三、研究工具

本研究使用由 A. T. Beck, R. A. Steer, & G. K. Brown (1996) 編製，陳心怡 (2000) 翻譯的貝克憂鬱量表第二版 (The Beck Depression Inventory - Second Edition, 以下簡寫為 BDI-II) 中文版，是用來測量 13 歲以上青少年及成人憂鬱嚴重程度的工具，測驗內容包含 21 組題目，包括悲傷、悲觀、失敗經驗、失去樂趣、罪惡感/內咎、受懲罰感、討厭自己、自殺念頭、哭泣、心煩意亂、失去興趣、優柔寡斷/猶豫不決、無價值感、失去精力、睡眠習慣的改變、煩躁易怒、食欲改變、難以專注、疲倦或疲累、失去對性方面的興趣。施測所需時間大約 5~10 分鐘。受測者按照嚴重的程度選擇 0-3 (0 最輕微、3 最嚴重)。

本量表樣本常模採用兩組樣本，分別為門診病人樣本與大學生樣本。門診病人樣本是由四所不同的精神科門診所收集而來，共 500 人，分別由四所不同醫院的精神科門診收集，在此樣本中的每位病人均經由 DSM-III-R 及 DSM-IV 的準則加以判斷。而大學生樣本是 120 位修讀心理學入門課程的大學生在 BDI-II 上的反應，以作為對照用的正常組，大部分的成員是白人。本研究對象為一般的國中學生，非門診病人，所以選擇使用大學生的常模。

在信度方面，門診病人樣本所得的 α 係數是 .92，而根據大學生樣本所得到的 α 係數是 .93。而這兩組樣本中，21 組题目的校正後試題與總分的相關，都達單尾考驗的 .05 顯著水準，經 Bonferroni 校正 (α 值 /21)，以控制各樣本的第一類型錯誤後，仍達顯著。而重測信度為 .93 達 .001 的顯著水準，是針對 26 位費城門診病人的間隔約一週的反應加以分析。

經由憂鬱和焦慮的臨床評量資料，分析 BDI-II 的輻合與區辨效度，發現 BDI-II 和「貝克無望感量表」(BHS) 之相關為 .68，和「自殺意念量表」(SSI) 之相關為 .37，和「貝克焦慮量表」的相關是 .60 (BAI)，皆達 .001 顯著水準，而 BHS 和 SSI 所測量的心理構念，有許多研究確認與憂鬱有關，且憂鬱與焦慮的正相關也早已經臨床評估發現，所以此結果和預期十分符合。從 BDI-II 與「漢米爾頓精神科憂鬱評定量表修正版」(HRSD-R)、「漢米爾頓焦慮評定量表修正版」(HARS-R) 的相關分別為 .71 與 .47 中，發現前者顯著高與後者，顯示本量表對與憂鬱與焦慮有很強的區辨效度。

四、資料整理與統計分析

收集資料後，依研究目的可將資料作「性別」、「城鄉差異」、「憂鬱程度」、「憂鬱症狀」等四種的分類。城鄉差異是將台中市、嘉義市、台南市歸為「城市」，而「鄉鎮」包括台中縣、嘉義縣與台南縣。在憂鬱程度部分，BDI-II 透過 ROC 曲線的建立，發展出最佳切截分數，憂鬱程度由評量總分來區分，0 至 13 分為正常範圍、14-19 分為「輕度憂鬱」、20-28 分為「中度憂鬱」、29-63 分為「重度憂鬱」，共四個等級。

因本研究之樣本之國中三年級學生非門診病人，所以參考 BDI-II 指導手冊中大學生樣本所得之因素分析，在大學生樣本上，內部相關矩陣與 Kaiser 取樣適當性係數 (.91)，皆屬於取樣適當性「非常好」的等第，而 Cattell 之陡坡考驗指出應抽出兩個因素，經因素分析結果，在第一個因素上有顯著負荷量 (大於或等於 .30) 的题目分別為悲傷、悲觀、失敗經驗、失去樂趣、罪惡感/內咎、受懲罰感、討厭自己、自我批評/自責、自殺念頭、哭泣、心煩意亂、失去興趣、優柔寡斷/猶豫不決、無價值感、煩躁易怒、失去對性方面的興趣，這些題目為「認知/情感向度」。第二個因素屬於身體上的症狀，為「身體向度」，包括：失去精力、睡

眠習慣的改變、食欲改變、難以專注、疲倦或疲累。

資料整理之後，使用 SPSS10.0 套裝軟體依據研究目的進行統計分析，「目的一：不同性別與城鄉差異的學生在憂鬱症狀上的差異」進行單因子多變量分析（one-way MANOVA）檢驗性別及城鄉的交互作用是否影響憂鬱情況，再分別從性別與城鄉上，進行單因子變異數分析（one-way ANOVA），比較憂鬱總分與不同憂鬱症狀中性別、城鄉的分數差異；「目的二：不同性別與城鄉差異的學生在憂鬱程度上人口分布的差異」從交叉表檢驗其調整後標準化殘差，臨界值大於 1.96 者達 .05 的顯著水準，大於 2.58 者達 .01 的顯著水準，去分析在單一背景變項中，四個憂鬱程度相較之下，人口分布顯著差異的情況；「目的三：兩種症狀在不同憂鬱程度中的差異情形」，因兩種症狀題數差距過大，將各自平均數分別除以題數，使用單題的平均數進行成對樣本 t 檢定。

肆、結果與討論

一、國三學生憂鬱程度之現況

量表中每一題項的評分由0分到3分，量表累加總分最高為63 分。得分越高，表示受試者憂鬱情緒傾向越高；反之，若分數越低，表示受試者其憂鬱情緒傾向越低。整體而言，受試者在貝克憂鬱量表之總平均數為12.21，顯示國三學生「憂鬱程度」傾向「正常」的情況。依 BDI-II 之切截分數，將受試者之「憂鬱程度」分布整理為表4-1，整體而言，受試者在憂鬱程度總分0至13分者占66.10%（n=544），總分14至19分為輕度憂鬱者占16.04%（n=132），中度憂鬱者占12.76%（n=105），而總分29至63分為重度憂鬱者占5.10%（n=42），除了六成六的學生在正常的範圍內，其餘三成四的學生需要多加以關心、注意。

表4-1 全體受試者之「憂鬱程度」分布（n=823）

	正常	輕度	中度	重度
人數	544	132	105	42
百分率（%）	66.10%	16.04%	12.76%	5.10%
總量表	最小值	最大值	平均數	標準差
	0	61	12.21	8.74

將BDI-II區分為兩個向度「認知/情感憂鬱症狀」與「身體憂鬱症狀」，其憂鬱症狀顯現分別如表4-2：在認知/情感憂鬱症狀平均值最高的前四項依序為：「罪惡感/內咎」與「受懲罰感」皆為最高平均值 0.78、接下來依序是「心煩意亂」（ $M = 0.68$ ）和「優柔寡斷/猶豫不決」（ $M = 0.63$ ）。另外，平均值最低的前三項依序為：「失去對性方面」（ $M = 0.22$ ）、「悲傷」（ $M = 0.33$ ）、「失去樂趣」（ $M = 0.35$ ）；在身體憂鬱症狀平均值以「睡眠習慣的改變」及「難以專注」較高，分別為1.00與0.84。

表4-2 全體受試者之「貝克憂鬱量表」現況表 (n=823)

題號	題目	平均數	標準差
認知/情感憂鬱症狀			
1	悲傷	0.33	0.65
2	悲觀	0.44	0.73
3	失敗經驗	0.55	0.75
4	失去樂趣	0.35	0.61
5	罪惡感/內咎	0.78	0.63
6	受懲罰感	0.78	0.90
7	討厭自己	0.52	0.85
8	自我批評/自責	0.58	0.80
9	自殺念頭	0.43	0.67
10	哭泣	0.57	1.01
11	心煩意亂	0.68	0.87
12	失去興趣	0.45	0.64
13	優柔寡斷/猶豫不決	0.63	0.71
14	無價值感	0.41	0.75
17	煩躁易怒	0.58	0.70
21	失去對性方面	0.22	0.55
身體憂鬱症狀			
15	失去精力	0.62	0.73
16	睡眠習慣的改變	1.00	0.77
18	食欲改變	0.68	0.74
19	難以專注	0.84	0.76
20	疲倦或疲累	0.75	0.66

二、不同性別、城鄉差異學生在憂鬱症狀上的差異

本研究欲了解性別及城鄉的交互作用對憂鬱的影響，結果發現性別及城鄉的交互作用未達顯著 (Wilks' Lambda = .997, $p = .35$)，但性別及城鄉分別在憂鬱總分上有顯著差異 (Wilks' Lambda 分別為 .99, .98, p 分別為 .03, .00)，可知憂鬱症狀不會因性別與城鄉的交互作用有差異，但會分別因性別和城鄉的差異而有所不同；在不同性別的差異上， $F_{.95(414, 407)} = 6.07$ ($p < .001$)，女生 ($M = 12.96$) 的憂鬱總分顯著高於男生 ($M = 11.47$)，這和許多研究顯示女生憂鬱程度高於男生一致 (胡幼慧，1990；胡海國、張苙雲，1987；陳柏齡，2000；鞏韋旭，1999；鄭泰安，1987；蔡嘉慧，1998)。且不同性別在「認知/情感憂鬱症狀」上的差異發現，女生 ($M = 8.95$) 明顯高於男生 ($M = 7.71$)， $F_{.95(414, 407)} = 6.75$ ， $p < .001$ ，但男女生在「身體憂鬱症狀」上，無顯著差異 (如圖 4-1)。

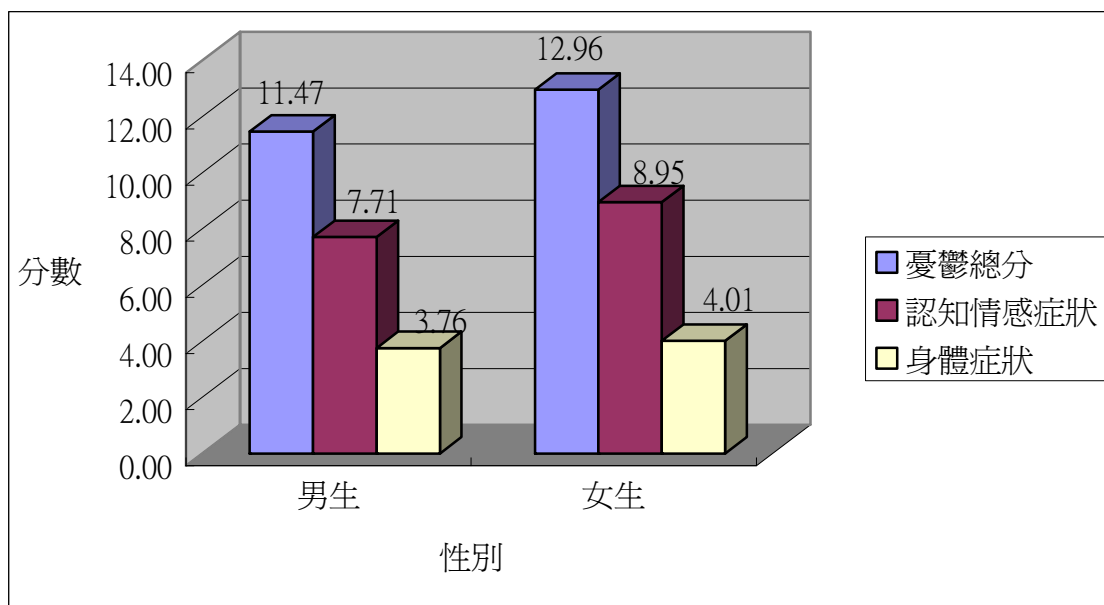


圖 4-1 不同

性別在憂鬱得分上的平均

然而，在城鄉的差異上， $F_{.95(393, 428)}=14.04$ ($p<.001$)，也就是說憂鬱總分有城鄉上的差異，且城市學生 ($M = 13.39$) 的憂鬱總分顯著高於鄉鎮學生 ($M = 11.12$)，和國內學者王建楠、吳重達 (2003) 研究發現城市的憂鬱盛行率高於鄉鎮的結果一致，並且在「認知/情感憂鬱症狀」與「身體憂鬱症狀」上，城鄉學生的得分也是有差異的， F 值分別為 16.35、10.93 ($p<.001$)，城市學生皆顯著高於鄉鎮學生，城市學生和鄉鎮學生在「認知/情感憂鬱症狀」之平均數分別為 9.15，7.57；而在「身體憂鬱症狀」上，其平均數分別為 4.24，3.55 (如圖 4-2)。

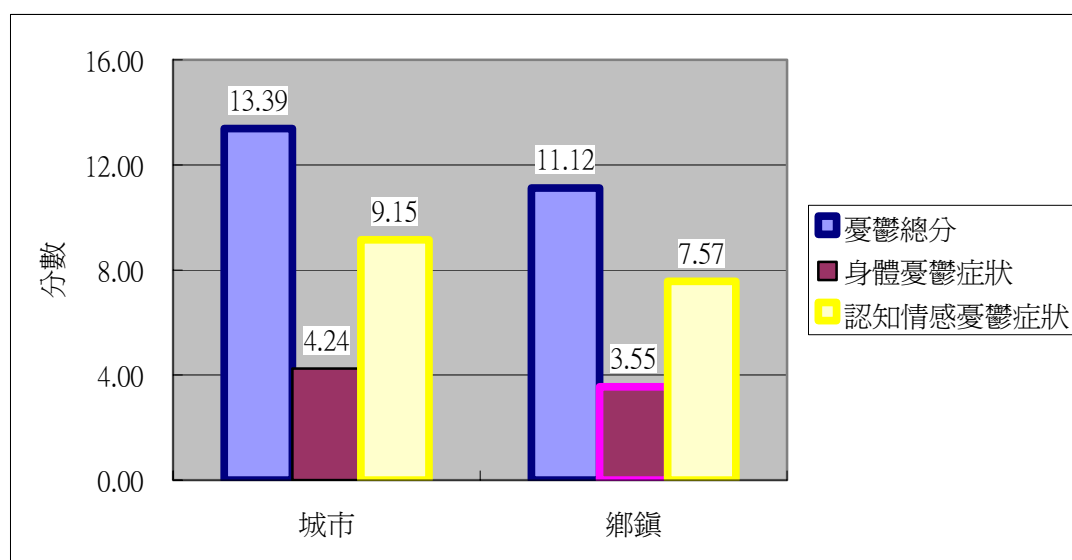


圖 4-2 城鄉差異在憂鬱得分上的平均

綜合以上分析得知，性別與城鄉的交互作用對憂鬱總分沒有影響，但國三學生在「憂鬱總分」與「認知/情感憂鬱症狀」的差異情形為女生高於男生，但在「身體憂鬱症狀」上男女生沒有顯著差異；且居住城市的國三學生在「憂鬱總分」、「認知/情感憂鬱症狀」與「身體憂鬱症狀」皆高於居住鄉鎮學生。

三、不同性別與城鄉差異在憂鬱程度上人口分布的差異

(一) 不同性別

進行性別與憂鬱程度的交叉分析，在「正常程度」的調整後標準化殘差為 2.02 ($p < .05$)，相對於其他憂鬱程度，男生 (52.94%) 多於女生 (47.06%)；在「重度」憂鬱中，調整後標準化殘差為 2.89 ($p < .01$)，相對於其他憂鬱程度，女生人數則多於男生，分別佔 69.05%、30.95% (如表 4-3)。

表 4-3 總樣本性別*憂鬱程度交叉表 (n=823)

		憂鬱程度				總和
		正常	輕度	中度	重度	
性 別	女生 個數	288	63	51	13	415
	期望個數	274.31	66.56	52.95	21.18	415
	性別內的 %	69.40	15.18	12.29	3.13	100
	憂鬱程度內的 %	52.94	47.73	48.57	30.95	50.43
	總和的 %	34.99	7.65	6.20	1.58	50.43
	殘差	13.69	-3.56	-1.95	-8.18	
	標準化殘差	0.83	-0.44	-0.27	-1.78	
	調整後的殘差	2.02*	-0.68	-0.41	-2.59**	
	男生 個數	256	69	54	29	408
	期望個數	269.69	65.44	52.05	20.82	408
	性別內的 %	62.75	16.91	13.24	7.11	100
	憂鬱程度內的 %	47.06	52.27	51.43	69.05	49.57
	總和的 %	31.11	8.38	6.56	3.52	49.57
	殘差	-13.69	3.56	1.95	8.18	
	標準化殘差	-0.83	0.44	0.27	1.79	
	調整後的殘差	-2.02*	0.68	0.41	2.59**	
總合	個數	544	132	105	42	823
	期望個數	544	132	105	42	823
	性別內的 %	66.10	16.04	12.76	5.10	100.00
	憂鬱程度內的 %	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
	總和的 %	66.10	16.04	12.76	5.10	100.00

* $p < .05$

** $p < .01$

以城鄉為區別基礎進一步分析，在城市的樣本中，相較於其他憂鬱程度居住於城市的女性會比男性有更多「輕度」與「重度」憂鬱的傾向，調整後標準化殘差分別為 2.09, 2.08 ($p < .05$)，女生在「輕度」與「重度」憂鬱所佔比例分別為 60.76%、70.83%，且城市中憂鬱程度「正常」的調整後標準化殘差為 2.80 ($p < .01$)，相對於其他憂鬱程度，男性 (55.51%) 高於女性 (44.49%)，詳見下表 4-4；然而在鄉鎮中，性別無顯著差異 (如表 4-5)，可知男女在憂鬱程度的差異上，城市的狀況比鄉鎮明顯。

表 4-4 城市樣本性別*憂鬱程度交叉表 (n=394)

		憂鬱程度				總和
		正常	輕度	中度	重度	
性別	女生 個數	131	31	27	7	196
	期望個數	117.40	39.30	27.36	11.94	196
	性別內的 %	66.84	15.82	13.78	3.57	100
	憂鬱程度內的 %	55.51	39.24	49.09	29.17	49.75
	總和的 %	33.25	7.87	6.85	1.78	49.75
	殘差	13.60	-8.30	-0.36	-4.94	
	標準化殘差	1.26	-1.32	-0.07	-1.43	
	調整後的殘差	2.80**	-2.09*	-0.10	-2.08*	
	男生 個數	105	48	28	17	198
	期望個數	118.60	39.70	27.64	12.06	198
	性別內的 %	53.03	24.24	14.14	8.59	100
	憂鬱程度內的 %	44.49	60.76	50.91	70.83	50.25
	總和的 %	26.65	12.18	7.11	4.31	50.25
	殘差	-13.60	8.30	0.36	4.94	
	標準化殘差	-1.25	1.32	0.07	1.42	
	調整後的殘差	-2.80**	2.09*	0.10	2.08*	
總合	個數	236	79	55	24	394
	期望個數	236	79	55	24	394
	性別內的 %	59.90	20.05	13.96	6.09	100.00
	憂鬱程度內的 %	100	100	100	100	100
	總和的 %	59.90	20.05	13.96	6.09	100.00
						* $p < .05$
						** $p < .01$

表 4-5 鄉鎮樣本性別*憂鬱程度交叉表 (n=429)

		憂鬱程度				總和
		正常	輕度	中度	重度	
性 別	女生 個數	157	32	24	6	219
	期望個數	157.23	27.06	25.52	9.19	219
	性別內的 %	71.69	14.61	10.96	2.74	100
	憂鬱程度內的 %	50.97	60.38	48.00	33.33	51.05
	總和的 %	36.60	7.46	5.59	1.40	51.05
	殘差	-0.23	4.94	-1.52	-3.19	
	標準化殘差	-0.02	0.95	-0.30	-1.05	
	調整後的殘差	-0.05	1.45	-0.46	-1.54	
	男生 個數	151	21	26	12	210
	期望個數	150.77	25.94	24.48	8.81	210
別	性別內的 %	71.90	10.00	12.38	5.71	100
	憂鬱程度內的 %	49.03	39.62	52.00	66.67	48.95
	總和的 %	35.20	4.90	6.06	2.80	48.95
	殘差	0.23	-4.94	1.52	3.19	
	標準化殘差	0.02	-0.97	0.31	1.07	
	調整後的殘差	0.05	-1.45	0.46	1.54	
	總合 個數	308	53	50	18	429
	期望個數	308	53	50	18	429
	性別內的 %	71.79	12.35	11.66	4.20	100.00
	憂鬱程度內的 %	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
	總和的 %	71.79	12.35	11.66	4.20	100.00

(二) 城鄉差異

本研究進行城鄉與憂鬱程度交叉分析，在「正常」程度的調整後標準化殘差為 3.60 ($p < .01$)，相對於其他憂鬱程度，鄉鎮人數顯著多於城市人數，分別佔 56.62%、43.38%，而在「輕度」憂鬱中，城市人數 (59.85%) 明顯多於鄉鎮 (40.15%)，調整後標準化殘差為 3.01 ($p < .05$)，詳見表 4-6，更進一步說明有憂鬱傾向的學生中，城市學生佔有較多的人數。

表 4-6 總樣本城鄉*憂鬱程度交叉表 (n=823)

		憂鬱程度				總和
		正常	輕度	中度	重度	
城	城市 個數	236	79	55	24	394
	期望個數	260.43	63.19	50.27	20.11	394.00
	城鄉內的 %	59.90	20.05	13.96	6.09	100.00
	憂鬱程度內的 %	43.38	59.85	52.38	57.14	47.87
	總和的 %	28.68	9.60	6.68	2.92	47.87
	殘差	-24.43	15.81	4.73	3.89	
	標準化殘差	-1.51	1.99	0.67	0.87	
	調整後的殘差	-3.60**	3.01**	0.99	1.23	
鄉	鄉鎮 個數	308	53	50	18	429
	期望個數	283.57	68.81	54.73	21.89	429.00
	城鄉內的 %	71.79	12.35	11.66	4.20	100.00
	憂鬱程度內的 %	56.62	40.15	47.62	42.86	52.13
	總和的 %	37.42	6.44	6.08	2.19	52.13
	殘差	24.43	-15.81	-4.73	-3.89	
	標準化殘差	1.45	-1.91	-0.64	-0.83	
	調整後的殘差	3.60**	-3.01**	-0.99	-1.23	
總合	個數	544	132	105	42	823
	期望個數	544	132	105	42	823
	城鄉內的 %	66.10	16.04	12.76	5.10	100.00
	憂鬱程度內的 %	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
	總和的 %	66.10	16.04	12.76	5.10	100.00

** $p < .01$

以性別為區別基礎進一步分析，在女生的樣本中，「輕度」憂鬱的調整後標準化殘差為 3.84 ($p < .01$)，相較於其他憂鬱程度，居住於城市者佔百分之 69.57，顯著多於鄉鎮的百分之 30.43，且憂鬱程度「正常」的鄉鎮女性 (58.98%) 顯著多於城市女性 (41.02%)，其調整後標準化殘差為 3.94 ($p < .01$)，詳見表 4-7；然而在男性中，城鄉差異沒有顯著差異 (如表 4-8)，因此可知，女國三生會因城鄉差異而有不同的憂鬱程度，但男生的憂鬱程度不會因為城鄉差異而有顯著的不同。

表 4-7 女生樣本城鄉*憂鬱程度交叉表 (n=408)

		憂鬱程度				總和
		正常	輕度	中度	重度	
城	城市 個數	105	48	28	17	198
	期望個數	124.24	33.49	26.21	14.07	198.00
	城鄉內的 %	53.03	24.24	14.14	8.59	100.00
	憂鬱程度內的 %	41.02	69.57	51.85	58.62	48.53
	總和的 %	25.74	11.76	6.86	4.17	48.53
	殘差	-19.24	14.51	1.79	2.93	
	標準化殘差	-1.73	2.51	0.35	0.78	
	調整後的殘差	-3.94**	3.84**	0.52	1.13	
鄉	鄉鎮 個數	151	21	26	12	210
	期望個數	131.76	35.51	27.79	14.93	210.00
	城鄉內的 %	71.90	10.00	12.38	5.71	100.00
	憂鬱程度內的 %	58.98	30.43	48.15	41.38	51.47
	總和的 %	37.01	5.15	6.37	2.94	51.47
	殘差	19.24	-14.51	-1.79	-2.93	
	標準化殘差	1.68	-2.44	-0.34	-0.76	
	調整後的殘差	3.94**	-3.84**	-0.52	-1.13	
總合	個數	256	69	54	29	408
	期望個數	256	69	54	29	408
	城鄉內的 %	62.75	16.91	13.24	7.11	100.00
	憂鬱程度內的 %	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
	總和的 %	62.75	16.91	13.24	7.11	100.00

** $p < .01$

表 4-8 男生樣本城鄉*憂鬱程度交叉表 (n=415)

		憂鬱程度				總和
		正常	輕度	中度	重度	
城	城市 個數	131	31	27	7	196
	期望個數	136.02	29.75	24.09	6.14	196.00
	城鄉內的 %	66.84	15.82	13.78	3.57	100.00
	憂鬱程度內的 %	45.49	49.21	52.94	53.85	47.23
	總和的 %	31.57	7.47	6.51	1.69	47.23
	殘差	-5.02	1.25	2.91	0.86	
	標準化殘差	-0.43	0.23	0.59	0.35	
	調整後的殘差	-1.07	0.34	0.87	0.49	
	鄉鎮 個數	157	32	24	6	219
	期望個數	151.98	33.25	26.91	6.86	219.00
鄉	城鄉內的 %	71.69	14.61	10.96	2.74	100.00
	憂鬱程度內的 %	54.51	50.79	47.06	46.15	52.77
	總和的 %	37.83	7.71	5.78	1.45	52.77
	殘差	5.02	-1.25	-2.91	-0.86	
	標準化殘差	0.41	-0.22	-0.56	-0.33	
	調整後的殘差	1.07	-0.34	-0.87	-0.49	
	總合 個數	288	63	51	13	415
	期望個數	288	63	51	13	415
總	城鄉內的 %	69.40	15.18	12.29	3.13	100.00
	憂鬱程度內的 %	100	100	100	100	100
	總和的 %	69.40	15.18	12.29	3.13	100.00

綜合以上分析整理如下表4-9，若從不同憂鬱程度來看，「正常」憂鬱程度的學生是男生多於女生，而鄉鎮學生多於城市學生，在「中度」憂鬱卻皆無差異；依不同性別區分，在總樣本中，「正常」程度的男生多於女生，而「重度」則反之；在城市樣本中，「輕度」與「重度」的女生多於男生，而「正常」程度則反之。依城鄉差異區分，在總樣本中，「正常」程度的鄉鎮學生多於城市學生，而「重度」則反之；在女生樣本中，「輕度」的城市學生多於鄉鎮學生，而「正常」程度則反之。且在各憂鬱程度中，城市男學生與鄉鎮男學生之人數並無差異，居住鄉鎮的男、女學生人數也無差異。

表4-9 不同性別與城鄉差異在憂鬱程度上人口分布差異表

		憂鬱程度			
		正常	輕度	中度	重度
總樣本 (n = 823)		男生>女生 鄉鎮>城市	城市>鄉鎮	×	女生>男生
性別	男生 (n = 415)	×	×	×	×
	女生 (n = 408)	鄉鎮>城市	城市>鄉鎮	×	×
城鄉	城市 (n = 394)	男生>女生	女生>男生	×	女生>男生
	鄉鎮 (n = 429)	×	×	×	×

× 表示無顯著差異

四、症狀在不同憂鬱程度中的差異情形

欲了解國三學生憂鬱症狀的表現是有否差異，使用相依樣本 t 考驗結果得知，「認知/情感憂鬱症狀」與「身體憂鬱症狀」兩個憂鬱症狀平均數有顯著差異 ($t = 19.55, p = .000$)，「身體憂鬱症狀」($M = .78$) 高於「認知/情感憂鬱症狀」($M = .52$)，詳見表4-10，與Yamamoto & Matsui (2001) 研究發現中國人在情感的表達上比西方人有較多的身體化表現相似。再進一步從四個的憂鬱程度中，分別比較憂鬱症狀的差異，發現在正常、輕度、中度與重度等四個憂鬱程度中，「身體憂鬱症狀」皆顯著高於「認知/情感憂鬱症狀」。

表 4-10 t 檢定分析表：不同「憂鬱程度」之受試者在「憂鬱症狀」上之差異

		憂鬱程度				
		整體	正常	輕度	中度	重度
個數		823	544	132	105	42
認知/情感	平均數	0.52	0.28	0.70	1.06	1.69
	標準差	0.43	0.18	0.13	0.16	0.38
身體	平均數	0.78	0.55	0.98	1.26	1.82
	標準差	0.49	0.33	0.32	0.37	0.42
t		-19.55**	-18.45**	-7.78**	-4.50**	-2.08**
顯著性 (雙尾)		0.00	0.00	0.00	0.00	0.04

註：** $P < .01$

* $P < .05$

伍、結論與建議

本章分為研究結論與研究建議兩大部分，分別歸那本研究的發現，並依據研究發現提出具體建議。

一、研究結論

（一）國三學生憂鬱程度之現況

受試者在「貝克憂鬱量表」之平均值為12.21，顯示國三學生憂鬱程度呈現「正常」的情況。此外，貝克憂鬱量表判別憂鬱程度正常的切截分數為13分，得分在14分或以上者，為再區分成輕度、中度、重度憂鬱，受試者在憂鬱程度總分14分以上（含14分）者占33.90%，也就是說有大約三成三的學生需要加以關心或協助。在兩項憂鬱症狀中，「認知/情感憂鬱症狀」的「罪惡感/內咎」、「受懲罰感」、「心煩意亂」和「優柔寡斷/猶豫不決」的平均值較高，而「身體憂鬱症狀」中以「睡眠習慣的改變」及「難以專注」的平均值較高。

（二）不同背景變項之國三學生在「憂鬱症狀」上的差異

女國三生的「憂鬱總分」與「認知/情感憂鬱症狀」皆高於男國三生，而「身體憂鬱症狀」則無顯著差異；城市學生在「憂鬱總分」、「認知/情感憂鬱症狀」與「身體憂鬱症狀」上皆高於鄉鎮學生。

（三）不同背景變項之國三學生在憂鬱程度上人口分布的差異

整體而言，四個憂鬱程度相較之下，「重度」憂鬱者女生多於男生、「輕度」憂鬱者城市學多於鄉鎮學生，而「正常」程度者男生多於女生，且鄉鎮學生多於城市學生；就城市學生中，「輕度」與「重度」者，女生約為男生的1.5-2.4倍，「正常」範圍則男生人數較多；而女學生中，「輕度」憂鬱且居住城市佔大約七成，明顯多於鄉鎮，而「正常」範圍則以居住鄉鎮者較多。

（四）症狀在不同憂鬱程度中的差異情形

整體及不同憂鬱程度（正常、輕度、中度、重度）中，「身體憂鬱症狀」皆高於「認知/情感憂鬱症狀」，任何憂鬱程度的國三學生在憂鬱症狀的表現上，皆以身體憂鬱症狀顯現較高。

二、研究建議

（一）對國三學生的建議

由研究發現，憂鬱症狀多以身體憂鬱顯現，因此，建議國三學生應多注意自己的睡眠、飲食習慣是否改變，或是有疲倦、難以專注的情況產生，並學習運用適切的放鬆技巧，如：肌肉鬆弛法、深呼吸法，或從事運動、休閒活動以舒緩壓力，維持身心平衡；此外，須了解自己擁有的資源，例如：老師、朋友或家人，一旦出現憂鬱情形，應選擇適當管道舒緩情緒，審視並了解自己的問題，尋找解決方式。

（一）對家長或照顧者的建議

建議家長正視對於子女的身體憂鬱症狀，尤其是城市女學生的家長。能適時的給予子女支持與關懷，並嘗試了解子女，例如：參與子女學校舉辦的親職教育活動，與學校導師聯繫，藉由學習與成長，加以了解子女在發展中，可能面臨的挑戰；同時，增加親子互動的機會，例如：安排外出旅遊，有助於瞭解子女的想法與行為，並且使用適當的方式與其溝通；此外，可營造放鬆、支持的家庭氣氛，使子女在家中能夠放鬆身心，有助於面對更多的挑戰。

（三）對學校的建議

雖說總平均落入正常範圍，但能有三成三的學生可能有輕度到重度的憂鬱傾向，且從人口分布看來，居住城市與女性學生顯現憂鬱的情況較多，因此建議學校老師能多關切城市女學生的身心健康，學校可藉由貝克憂鬱量表來發現個案，以期儘早發現有憂鬱傾向的學生，並提供諮商輔導服務，以預防身心問題嚴重發展，必要時予轉介或治療。且建議針對國中女學生可能面臨的各項挑戰，例如：生理發育、兩性交往等方面，學校多舉辦相關活動、課程，例如：演講、小團體輔導等，強化學生的自我心理建設、學習管理壓力，並懂得尋求支援。另外，從研究結論可知幾項較易顯現的憂鬱症狀，建議老師多注意這些較易顯現的憂鬱症狀，並從「身體憂鬱症狀」覺察孩子的憂鬱徵兆，以及早發現國三學生的憂鬱情況，加以協助，並且爲了舒緩國三學生較常出現的「身體憂鬱症狀」，建議學校在綜合活動課程中，可以教導學生身體回饋法、肌肉鬆弛法、深呼吸法等放鬆方式，或提供運動或休閒的時段，鼓勵學生從事休閒與運動以紓緩壓力，維持身心平衡。

參考文獻

- 王昭琪(2005)。生活壓力、憂鬱經驗與青少年復原力之相關研究。未出版之碩士論文，暨南國際大學輔導與諮商研究所，南投。
- 王建楠、吳重達(2003)。兒童及青少年憂鬱症。基層醫學，18，7，154-165。
- 江宜珍、吳肖琪、李蘭(2005)。台灣北部國小四年級學童曾經發生自殺意念之相關因素研究。台灣公共衛生雜誌，24，6，471-482。
- 沈楚文等人(主編)(1987)。新編精神醫學。台北：永大。
- 林美李(2003)。台北市高中生憂鬱程度及其相關因素。未出版之碩士論文，國立台北護理學院護理研究所，台北。
- 周桂如(2002)。兒童與青少年憂鬱症。護理雜誌，49，3，16-23。
- 胡幼慧(1990)。性別、社會角色與憂鬱症狀。婦女與兩性學刊，2，1-18。
- 胡海國、張苙雲(1987)。精神疾病流行病理學與社區精神醫療行政。中華心理學刊，3，1，43-55。
- 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。未出版之碩士論文，國立成功大學教育研究所，台南。
- 袁之琦、游恒山(1993)。心理學名詞辭典。台北：五南圖書出版公司。
- 高桂足(1974)。心理學名詞彙編。台北市：文景。
- 高源令(1992)。國小學生日常生活壓力之研究。未出版之博士論文，國立政治大學教育研究所，台北。
- 國民健康局(2005)。檢索於2006年4月12日，自國民健康局建康指標互動式網路線上查詢系統。網址：<http://olap.bhp.doh.gov.tw/index.htm>
- 陳杏容(2001)。國中生因應壓力行為之探討-憂鬱情緒與偏差行為。未出版之碩士論文，東吳大學社會工作學所，台北。
- 張春興(1989)。張氏心理學辭典。台北：東華。
- 陳柏齡(2000)。國中生生活壓力失敗容忍力與憂鬱傾向之關係研究。未出版之碩士論文，高雄師範大學教育研究所，高雄。
- 陳毓文(2004)。少年憂鬱情緒的危險與保護因子之相關性研究。中華心理衛生學刊，17，4，67-95。
- 陳彰惠(1997)。女性與憂鬱。護理雜誌，44，3，5-9。
- 郭靜靜(2004)。青少年憂鬱傾向、生活壓力、冒險行為對其婚前性行為影響之研究。未出版之碩士論文，中國文化大學生活應用科學研究所，台北。
- 楊明仁(2002)。臺灣的社會與憂鬱。學生輔導，80，52-59。
- 楊浩然(2002)。青少年憂鬱症及憂鬱症狀之追蹤研究。未出版之博士論文，台灣大學流行病學研究所，台北。
- 董氏基金會(2004)。青少年日常生活、網路使用與憂鬱傾向之相關性調查。檢索於2006年4月12日。自董氏基金會心理衛生組網頁。網址：
<http://www.jtf.org.tw/psyche/melancholia/survey.asp?This=64&Page=1>
- 趙芳玫(2003)。高中職學生的焦慮與憂鬱傾向之探討--以台北縣地區為例。未出版之碩士論文，國立台北大學統計所，台北。

- 鞏韋旭（1999）。逢甲大學新生的焦慮與憂鬱評量的統計模式。私立逢甲大學統計與精算研究所碩士論文。
- 鄭泰安（1987）。社會人口因素與輕型精神疾病，*中華精神醫學*，1，3-12。
- 蔡嘉慧（1998）。國中生的社會支持、生活壓力與憂鬱傾向之相關研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學教育研究所，高雄。
- 盧怡任、黃正鵠（2004）。台南市行為困擾國中生之非理性信念與焦慮、憂鬱情緒之相關研究。*諮商輔導學報*，11，81-108。
- 謝亞恆（2004）。族群、家庭背景與國中學業成就之研究。未出版之碩士論文，南華大學教育社會學研究所，嘉義。
- 鍾進森（2004）。一所偏遠國中鼓勵學區國小畢業生入學就讀之行動研究—以雲林縣馬光國中為例。未出版之碩士論文，國立中正大學教育研究所，嘉義。
- 魏麗敏（1990）。兒童憂鬱症的成因與輔導。*輔導月刊*，22，11，33-37。
- 蘇清泉（2004）。偏遠地區文化不利因素對國小學實施英語教學之影響—以中部三所學校為例。未出版之碩士論文，南華大學教育社會學研究所，嘉義。
- Allen-Meares, P.(1987).Depression in childhood and adolescence. *Social Work*,32(6), 512-516.
- Beck, A. T.; Steer, R. A. & Brown G. K. (2000)。貝克憂鬱量表第二版指導手冊（陳心怡譯）。台北：中國行為科學社。（原著出版於1996）。
- Carlson, G. A.(2000).The challenge of diagnosing depression in childhood and adolescence. *Journal of Affective Disorders*, 61, 3-8.
- Meyer, B. E. B. & Hokanson, J. E. (1985) . Situational influences on social behaviors of depression prone individuals. *Journal of Clinical Psychology*, 41, 1, 29-34.
- Nolen-Hoeksema, S.(2001) . Gender Differences in depression. *Current directions in psychological science*. 10, 5, 173-176.
- Comer, R. J. (2004)。變態心理學（林美吟、施顯焜譯）。台北：心理。（原著出版於2001）。
- Yamamoto,J. ; Matsui,M. (2001) .Psychiatric Patients in the East and West. *New Taipei Journal of Medicine*, 3, 2, 70-77.

兒童憂鬱評定量表編製及其信、效度之檢定

國立嘉義大學輔導與諮商學系

張高賓

摘要

本研究目的在藉由編製兒童憂鬱家長評定量表，以提供國中小學及社區諮商輔導機構作為實務上之應用。研究樣本分作三類型樣本進行分析，一般樣本為 2073 名、高危險群 90 名及臨床個案 81 名共計 2244 名。本研究之研究結果量表共計 33 題分作四個因素分別是 1) 憂鬱煩躁情緒、2) 無望-自貶、3) 品行問題、4) 活力及認知功能降低，量表分別提供良好的信效度考驗。本研究並根據研究結果與討論，針對量表之應用在實務上提出建議及對未來研究提出進一步具體建議，供國中小學及社區諮商輔導機構或人員參酌。

關鍵字：兒童憂鬱、家長評定量表、信效度檢定

壹、緒論

2006年2月7日，台北縣樹林國小六年級女童被發現上吊自殺，警方從女童的筆記本中發現字裡行間透露出自殺念頭。事件發生後震驚台灣社會，而兒童憂鬱疾患的問題再度引起專家學者的重視。在四十年前的美國，一些醫生對於兒童有憂鬱這件事非常質疑，主要論點是考量到兒童缺乏成熟的心理，且認知結構不足以能去表達這些問題(American Academy Family Physicians, 2000)，但從一些研究調查結果顯示，憂鬱疾患的年齡層一直往下延伸(Mash & Wolfe, 2002)。

目前國內針對兒童憂鬱疾患之評估工具較為缺乏，一般皆以精神科的診斷作為參考依據，但對於要進行三級預防工作的學校單位，若能有一份適切且篩選出具有兒童憂鬱疾患的評定量表，並依結果做快速轉介，對於兒童個案的病情掌握幫助會很大。國外的兒童憂鬱量表已經出版的以Reynolds(1989)的兒童憂鬱量表(Reynolds Child Depression Scale簡稱RCDS)及Kovacs(2003)的兒童憂鬱量表(Children's Depression Inventory簡稱CDI)為主，其中Kovacs(2003)的兒童憂鬱量表被使用的頻率最多，包含自陳及他人的觀察報告。而國內則以學者魏麗敏(1994)及陳淑惠(1998)為主要，但也是以Kovacs的兒童憂鬱量表作修訂之自陳量表，並透過信、效度考驗以作為一般研究調查施測之用。國外的量表將之應用在國內的樣本，可能會出現一些影響信、效度的因素，例如受試樣本以西方為主，可能存在著文化差異性；國內修訂之CDI在臨床與非臨床之區辨上，樣本之取樣以一般樣本為主，缺乏臨床樣本作為區辨，而且對於切截分數之訂定也缺乏標準的數據。此外兒童的情感、認知能力尚未完全成熟，對於要透過填答反應其內在之想法及情感實屬不易。因此國內目前作為實徵研究之兒童憂鬱量表乃修訂自國外，在缺乏全國常模樣本，其推論性值得商榷，而在樣本取樣及缺乏切截分數下，更不容易作為預測區辨篩選之用；且國內之量表乃修訂自國外，國外所發展之兒童憂鬱量表，是否適宜使用於台灣地區的兒童族群；況且在自陳量表中，學童對於自我情緒的覺察似乎也會限制其填答之內容。因此之故，實足以令研究者想嘗試就國內的兒童之家長作為樣本，編製一份訂出切截分數，可以篩選、區辨並能作為診斷預測之兒童憂鬱疾患之家長評定量表，以協助學校輔導工作者、臨床醫療及社區諮商心理衛生人員，及早篩選及早預防，以進一步對於這類族群做出適宜的處遇。

一、兒童憂鬱疾患的主要症狀

兒童憂鬱疾患的症狀診斷準則，先前是以成人早期的症狀作為依據，但目前在兒童青少年的身上也被辨認出具有憂鬱的症狀，雖然有些情緒被認為是偽裝的憂鬱，例如過動、攻擊、發脾氣，也可能出現生理的不適，例如頭痛、胃痛、尿床，此外也可能會有學校問題，例如低學業成就、逃學和學校恐懼疾患，總之在相關研究上，上述的症狀也一一被加以證實是兒童憂鬱的主要症狀之一。

一般在評估兒童憂鬱方面，都是從家長的自陳報告中描述其行為的整理得知，包括不活潑(lethargy)、無精打采(listless)、注意力無法集中、對生活感到無趣、繃著臉(sulky)、臉色難看、身體不適(somatic complaints)、社交退縮(social withdrawal)，有時會堅持己見或者表現出令人心碎(heartbreakingly)，此外也出現愚蠢和令人討厭的樣子，從未好好把事情完成，或者未曾有過喜愛的事(Harvard Medical School Health, 2002；Koplewicz & Klass,

1993)。Levi, Sogos, Mazzei和Paolesse (2001)曾以學齡前兒童為對象，企圖透過辨認憂鬱問題的型態，將焦點集中在了解其情感性組織的型態為何，經因素分析總共萃取三個因素分別是：1)缺乏活力和無價值感(包含的特徵為：缺乏樂趣、感覺羞恥、順從、缺乏進取心、表現出被擊潰的樣子、感興趣的活動和社交活動逐漸減少)；2)孤單和焦慮(包括孤單、排斥、覺得丟臉、擔憂)；3)生氣和攻擊(對自己和他人的會出現生氣或攻擊的現象)，從其研究中證實情感-行為(affective-behavioral)的型態在學齡前兒童的憂鬱疾患會出現。

Carey, Faulstich, Gresham, Ruggiero和Enyart (1987)以Kovacs的兒童憂鬱量表為研究工具，以臨床個案與一般兒童為樣本，透過因素分析將憂鬱因素分為情感、行為及個人適應，情感方面有愛哭、悲傷、遇事情頗感到困擾、孤單、擔心自己、無歡樂的感覺、缺乏朋友及有罪惡感；在行為上有不想說話、覺得自己很差勁、自責及常做錯事情；個人適應上有自卑、無法完成功課、學業成績不理想、焦慮、難做決定、感到有病痛、自殺念頭及害怕恐怖的事情發生。一些研究發現兒童與青少年的憂鬱症狀相似，其所呈現的問題包括身體上的抱怨如頭痛、胃痛或其他的疼痛、有焦慮的反應、拒學或分離焦慮(McAvay, Nunes, Zaider, Goldstein, & Weissman, 1999; Mitchell, Varley, & McCauley, 1988)。

Kovacs (2003)所編製的兒童憂鬱量表將兒童青少年憂鬱的主要症狀陳列為：悲觀、自我譴責、心煩意亂、品行不端、悲觀性的憂慮、恨自己、自殺意念、哭泣、易怒、社交興趣減少、無法做決定、負面的身體形象、睡眠困擾、疲勞、擔心身體、孤獨、不喜歡學校、缺乏朋友、低學業成就、自我詆毀、感到不被愛、不服從及好鬥，並將之歸類分為五大類，包括負面的情緒、人際的問題、無助的、感到不快樂的(anhedonia)及低自尊。Reynolds (1989)在整理兒童憂鬱症狀並沒有聚焦於特定的理論，量表的編製主要是以描述症狀為主的一種設計，採多面向症狀群聚的方式，共分為認知的、生理上的、心理動作、人際問題四個類型，主要症狀的陳列為心煩意亂、懼學症、孤獨、自我貶抑、社交畏縮、悲傷、哭泣、無價值感、不快樂、抱怨身體疼痛、低自我價值、沮喪、自我傷害、低自尊、易怒、悲觀、疲勞、自責、自我憐憫、話語減少、睡眠困擾、憂慮、失去興趣、飲食困擾及無助感，經因素分析總共有5個因素，分別為沮喪-擔憂、墮落-沮喪(demoralization-despondency)、身體的-無所作為(somatic-vegetative)、煩躁不安的情緒-悲觀主義(dysphoric mood-pessimism)、不快樂的(anhedonia)。

張高賓、戴嘉南、楊明仁和顏正芳(2006)乃透過焦點訪談精神科醫師、臨床心理師、輔導老師及兒童憂鬱個案之家長各5名共計16名，透過紮根理論分析國內兒童憂鬱的主要症狀，並以德懷術彙整意見，發現國內兒童憂鬱症狀分別依認知想法、行為、情緒及生理四個層面歸類，共有39個臨床特徵。在認知想法方面的症狀群有：「失去興趣」、「無價值感」、「低自我概念」、「自殺想法」、「悲觀」、「無助」、「無望」、「自責」、「記憶能力減退」、「難做決定」、「專注能力減退」共11項。在行為方面的症狀群有：「疲倦」、「哭泣」、「缺乏活力」、「少話語」、「拒學」、「人際關係不好」、「學業成就低落」、「外顯行為」、「自傷」、「交待的事情無法完成」、「品行問題」、「退化行為」和「活動量減低」共13項，在情緒方面的症狀群有：「憂鬱心情」、「悲傷/難過」、「無精打采」、「悶悶不樂」、「煩躁不安」、「易怒」、「情緒不穩」、「意志消沉」、「焦慮」及「沮喪」共10項。在生理方面的症狀群有：「失眠或嗜睡」、「食慾改變」、「身體症狀抱怨」、「心理動作遲滯或激動」及「體重減輕」共5項。

因此從上述的相關論述及研究顯現憂鬱疾患在臨床上常出現四大類的症狀，包括情緒的憂鬱、思考的憂鬱、動作上的憂鬱及身體上的憂鬱，少部分患者在重度憂鬱的狀態下可能合

併出現其他的精神疾患（柯慧貞、陸汝斌，2002）。本研究綜合上述的研究及觀點，也試圖將兒童憂鬱的症狀分別以四個面向作歸類，包括認知、行為、情感及生理四類，並以張高賓等人(2006)之研究發現作為量表編製之題幹。

二、兒童憂鬱疾患之衡鑑

若從發展的觀點看兒童憂鬱的問題與成人之間作比較，事實上還是有一些差別，例如急躁、自我貶抑、攻擊、社交退縮、學校課業表現改變、身體不適、缺乏活力、體重或食慾的改變（邱文彬，2001），這是與成人不同之處。因此對於兒童憂鬱的衡鑑上就必須特別的小心。兒童與青少年的憂鬱疾患之衡鑑，包含標準化訪談工具、自陳報告及觀察報告等(Clarizio, 1994; Harrington, 1993; Hodges, 1994; Reynolds, 1994)。除了一些相關量表或評定工具，還有透過直接觀察的方式來對於兒童憂鬱做衡鑑，例如口語、動作、臉部表情的觀察。Kazdin等人（1985）對於非臨床樣本做觀察，觀察重點乃透過兒童的自由時間，包括遊戲行為等，觀察其社交活動、單獨行為、有關的情感表達等，發現和父母所評量的結果一致，即低社交行為和情感表達的兒童憂鬱程度高（引自 Harrington, 1993, p61）。Klein, Dougherty和Olin (2005)則建構了一份綜合性的憂鬱評估工具，藉由發生憂鬱的病因學，從包括其社會功能、生活事件及家庭病理史...等，來評估兒童的憂鬱狀態。

兒童憂鬱的評估大致上為自陳報告、他人報告、臨床觀察、投射技術、生理及神經上的測量和自然的行為觀察，其中在自陳報告上約略有著一些問題，例如：1)受試者的閱讀能力和認知程度，因此自陳報告問卷較可靠的被運用在8歲以上的兒童；2)兒童基於不願就診或因自己如果表達痛苦會導致大人負面的反映，因此對於填答問卷會有抗拒或不願表露其症狀訊息；3)自陳報告較難以區分憂鬱症狀及其他情感性疾患；4)憂鬱疾患個體會過度評估其困擾的範圍，例如失眠或注意力不集中，此現象不一定是因為憂鬱所導致（Harrington, 1993; Reynolds & Johnston, 1994; Speier, Sherak, Hirsch, & Cantwell, 1995）。他人報告上包括父母老師及同儕，可以提供較為客觀的指引，但會出現和自陳報告不一致的評估，此時如何處理其不一致就較為困難；此外還有深度訪談，針對個案所呈現的問題，採開放式問句來深入了解，但此方式需考量到受訪者的表達及認知程度，為了彌補上述的缺失，也有採臨床觀察的方式；也有藉由實驗室的觀察來讓評估更具有效度（Garber & Kaminski, 2000）。

本研究主要根據張高賓等人（2006）所彙整的兒童憂鬱症狀，以作為編製家長評定量表之基礎，並透過開放式問卷，藉由研究者的解說及引導讓兒童之家長填寫，再針對量表本身信效度作考驗以達客觀實用為主。因此本研究之研究目的，為透過心理計量法編製一套兒童憂鬱家長評定量表，且訂出切截分數，供作學校輔導工作者及社區臨床實務工作者篩選疑似兒童憂鬱疾患之用。

貳、研究方法

本研究以國外相關兒童憂鬱之理論文獻為基礎，佐以國內本土實證性方法，參酌張高賓等人(2006)所建構之本土化兒童憂鬱疾患之內涵，並立基於DSM-IV的診斷準則中對於症狀的陳述，採多面向的症狀取向，以編製一份適合國內篩選兒童憂鬱疾患之家長評定量表。透過

預試、項目分析及因素分析、區辨分析等以考驗其信、效度，並訂出切截分數。

一、研究設計

本研究所編製的家長評定量表，並非完全反應自任何憂鬱疾患的特定理論，或者是來自於其憂鬱成因，主要是根據受試樣本本身的敘述而來，且能夠達到與 DSM-IV 的症狀評估準則相一致的前提。本研究對於受試對象之界定採較為廣泛的界定標準，並依據 Kovacs（2003）的標準，以國小及國中之兒童青少年家長為主，本研究之樣本區分為臨床樣本、高危險群樣本與一般樣本，臨床樣本為經精神醫學診斷為憂鬱疾患之兒童與青少年稱之，高危險群樣本為受虐兒童青少年為主，一般樣本則透過分層叢集抽樣所得之樣本，取樣範圍將全國區分為北、中、南、東，並分別透過隨機抽樣的方式分別獲得研究所需的樣本為主。

二、研究對象

本研究之研究樣本區分為幾個部分：

1. 在量表題目建構部分：以張高賓等人(2006)之研究發現作為題幹，並以立意取樣的方式抽取南部某醫院兒童心智科之 10 名門診個案之家長，透過填寫兒童憂鬱開放問卷，以了解憂鬱的內涵並建立量表題庫。
2. 在量表預試階段：
 - (1) 第一次預試：由於本研究之研究工具係適用於國小與國中之家長，因此量表題目初步建立後，採隨機方式抽取高屏地區兩所國小及一所國中共七班計 214 名學生之家長為預試對象，並透過項目分析等程序刪除不適當的題目。
 - (2) 第二次預試：根據第一次預試結果，刪除不適當題目並增修題目內容，再以隨機方式對高屏地區分別從兩所國小及一所國中共七班計 203 名學生之家長為預試對象作第二次的預試，進行項目分析後，調整題目內容及刪除不當題目後，進行信效度的檢驗。
3. 在正式量表階段：
 - (1) 重測信度樣本：相隔兩週後，以屏東縣某國小四至六年級共 98 位學生之家長為對象學生進行施測，以求得重測信度。
 - (2) 區別效度樣本：樣本分為臨床、高危險群與一般樣本，臨床樣本為符合操作型定義經醫師轉介之個案家長共 81 名，高危險群之樣本以受虐待兒童或目睹家暴之兒童為主共取寄養家長共 90 名，及一般樣本共 2073 名，共發出 2500 份，有效問卷 2244 份，回收率達 89%。

三、研究程序

（一）量表編製的依據

本量表發展並未以單一理論作為建構量表的依據，主要是採症狀取向，依據美國精神醫學會精神疾病診斷與統計手冊第三版修訂版（DSM-III-R）及第四版（DSM-IV）的症狀

評估準則，並彙整相關兒童憂鬱疾患的研究，將主要量表內容分四個層面，分別是認知方面、情緒方面、行為方面及生理方面。

(二) 量表題目的建立：焦點訪談及開放式問卷

本部分採三階段來建立題庫：(1)透過研究者根據文獻所編製的開放式問卷調查，以立意取樣的方式抽取憂鬱個案家長，填寫兒童憂鬱調查問卷，以了解憂鬱的內涵並建立量表題庫。(2)從接受開放式問卷調查的家長中，隨機抽取數名家長進行訪談，以更深入了解憂鬱的情形，並從訪談過程中的敘述語句作為量表題目編寫的參考。從上述的描述據以建立題庫，希望能了解兒童憂鬱的內涵進而歸納分析以建立家長評定量表。

(三) 專家內容效度：量表題目的修飾及增刪

將上述方式所獲得之題庫經選取及編修後，再將題目送請精神醫學、臨床、諮商相關領域以及測驗專家，針對題意的內容以及題目編選過程提供建議，並綜合所有建議後修正題目成為預試量表。

(四) 量表題目分析及修改：第一次及第二次預試

確定題目後進一步對题目的鑑別度做分析並將進行預試，藉由預試結果主要作為題目修改及刪除的依據。首先依據內部一致性的標準，將較低的題目刪除，其次再透過因素分析在所有題項的相關矩陣中估計每個题目的共同性，以了解該題與其他變項可測量特質之高低，此共同性的估計值也將作為題目分析時的指標之一。

(五) 正式量表：完成項目分析，並將定稿後的量表進行信效度考驗。

(六) 信效度考驗

1. 信度考驗

- (1) 內部一致性交互驗證：本研究以 SPSS for Windows 11.0 套裝程式進行量表的內部一致性信度考驗。
- (2) 重測信度：本量表以屏東縣某國小為對象，相隔兩週進行重測以考驗其重測信度。
- (3) IRT 測驗訊息：主要以受試者個人能力與答題機率的函數來估計各題所提供的訊息量來衡量測驗的品質。本研究透過 BILOG 軟體評估量表的題目反應選項，BILOG 是二元試題 logistic 模式的題目分析和測驗計分，適用於二元計分試題的傳統及 IRT 題目分析，它也同時兼具傳統及題目反應理論之題目分析功能，而且使用者可作的選擇很多（吳裕益，2004）。

2. 效度考驗

- (1) 建構效度：藉由主軸法進行探索式因素效度的考驗，並選取特徵值大於 1 的因素。抽取出因素後再經由臨床樣本進行驗證性因素分析，以確認模式的適合度。
- (2) 區別效度：以對照團體法將受試對象區分為一般、高危險群及臨床個案。比較此三組的得分以檢驗量表效度之依據。並進一步以 SPSS 統計軟體作運算，分析探究量表是否能區分一般、高危險群及憂鬱個案的正確性，以驗證其區別效度，期能運用作為臨床篩選之用途。

四、資料整理與分析

1. 題目分析部分

以 SPSS11.0 為統計處理，研究者採取以下標準作為篩選題目的依據：1).該題與所屬層面的總分校正後之相關值偏低（小於.30， $p>0.01$ ）者，即刪除之。2).依據內部一致性的標準，若刪除該題後，內部一致性的 α 信度將提高的題目，即刪除之。3).計算各題項總分之高分組與低分組兩組間的差異情形，以作為分析題項的鑑別度，當 t 值偏低者（小於 3， $p>0.01$ ），即刪除之。4).透過以因素分析的方式，在所有題項的相關係數矩陣中，估計每一題項的共同性，以了解該題項與其他變項可測量共同特質之高低，因此透過主軸法(principal axis factor)，抽取因素後其共同性偏低者（小於.30），即刪除之。

2.信度部分

- (1) 以 SPSS 11.0 版考驗與試量表的內部一致性。
- (2) 以積差相關考驗量表相隔兩週的重測信度。
- (3) 透過 BILOG 軟體，繪製整體測驗訊息及測驗特徵曲線圖。

3.效度部分：以 SPSS for Windows 11.0 作效度分析。

- (1) 建構效度：以一般個案進行探索性因素分析，採主軸法因素抽取法及斜交轉軸，抽取共同因素；此外以臨床個案進行驗證性因素分析，主要基於上述抽取的因素及文獻，根據理論提出觀察變項與潛在變項之間的關係，建立一套結構模式。以結構方程式模式軟體 AMOS5.0 版進行驗證性因素分析，驗證因素相關模式。

(2) 區辨效度：

- (1) 以單因子多變項變異數分析考驗不同樣本在量表的差異。
- (2) 以區別分析考驗量表能否有效區分一般、高危險群與憂鬱樣本。

參、結果與討論

本量表的發展乃建立在理論、文獻與精神診斷準則上，並根據張高賓等人(2006)之研究有關國內兒童憂鬱症狀群結果為基礎；此外在發展題庫之初，為了讓量表的內涵更能呼應家長對於兒童憂鬱的描述，因此研究者藉由家長的問卷填答逐字稿中，有關受訪家長對於憂鬱症狀描述作為題目之修飾。至於分類的架構上，主要是一般對於成人憂鬱症狀的分類為主，共分為認知層面、行為層面、情緒層面及生理層面四個層面為主（柯慧貞，民 91；黃君瑜、許文耀，民 92）。全量表採二元計分，0 表示「否」；1 表示「是」。

一、題目分析

（一）專家審閱

研究者將量表的題目從題庫中選取後，將題目製成專家內容效度評定表，委請國內學者專家及兒童心智科醫師予以評定其適切性，並針對題意的內容，以及題目的編選過程是否與雙向細目表吻合，提供個人意見，此外也針對題目與雙向細目表的適切性在四點量表中做圈選。在十四位專家的評定中，研究者藉由 Aiken 的評分者一致性係數做彙整，結果顯現一致性係數平均值達.8120。研究者最後彙整綜合意見，將量表修正部分製表 1 說明如下：

表 1

專家審閱修正後題目

原題目	修正後的新題目
認知想法層面	
01.變得對很多事情都不感興趣。	對原本喜歡的事物都失去興趣。
02.變得不喜歡自己。	
03.沒有自信。	變得很自卑
04.有想死的念頭。	
05.看事情很悲觀。	
06.似乎很無助。	
07.對未來感到無望。	對未來感到沒有希望
08.認為自己不好。	
09.記憶力變差。	記憶力變差
10.變得猶豫不決。	
11.上課無法專心。	
行為層面	
12.看起來很疲倦。	
13.動不動就哭。	
14.缺乏活力。	
15.變得很少說話。	
16.變得不想上學。	
17.會擔心自己的人際關係。	人際關係變差
18.成績變得不好。	成績退步
19.變得會打人、翹家。	變得會做一些大人不允許的事
20.會傷害自己的身體。	
21.無法完成交待的事情。	
22.變得很愛頂嘴。	變得會做一些違規的事
23.會尿床。	變得幼稚、依賴或要人照顧
24.活動量減少。	變得活動量減少或增加
情緒層面	
25.看起來愁眉苦臉。	
26.看起來很悲傷。	
27.整日無精打采。	
28.悶悶不樂。	
29.很煩躁不安。	
30.變得容易生氣。	
31.情緒起伏不定。	
32.意志消沉。	變得提不起勁
33.會緊張焦慮。	變得緊張焦慮
34.看起來很沮喪。	

生理層面

35.有睡眠上的問題。

36.胃口變得很差(或很好)。

胃口變得很差(或一直想吃東西)。

37.會抱怨身體疼痛。

變得會抱怨身體疼痛或不適

38.反應變得很遲鈍。

39.體重下降。

體重下降或增加

(二) 第一次預試

本研究分別從高屏地區國小及國中共七班計 220 名學生家長為預試對象，預試結果主要是作為量表题目的修改及刪題的依據。經研究者過濾篩選無效問卷後共計 214 名為有效樣本，經過電腦輸入，並以 SPSS11.0 為統計處理。整個題目分析及選題結果如下表 2。

依據表 2 的結果，內部一致性信度 $\alpha = .9094$ ，並對照刪題標準，將第 4 題（刪題後 α 提高，與總分相關 <0.3 ， t 考驗 <3 ）、第 13 題（刪題後 α 提高，與總分相關 <0.3 ）、第 23 題（共同性 <0.3 ）、第 39 題（刪題後 α 提高，與總分相關 <0.3 ，共同性 <0.3 ）刪除。在刪除中，第 26 題的題意「看起來很悲傷」和第 34 題的題意「看起來很沮喪」題意接近，合併修改為「看起來很悲傷沮喪」。經過刪題及調整修改後剩下 34 題，並繼續作第二次的預試。

表 2

量表第一次預試題目分析結果

題目	與總分之相關	刪題後 α	t 考驗	共同性	刪留	新題號
01.對原本喜歡的事物都失去興趣。	.4550	.9073	3.56*	.368		1
02.變得不喜歡自己。	.4125	.9076	3.34*	.563		2
03.變得沒有自信。	.4663	.9068	6.07*	.439		3
04.有想死的念頭。	.1149	.9099	1.48	.522	刪	
05.看事情很悲觀。	.4351	.9074	3.98*	.549		4
06.似乎很無助。	.4048	.9076	4.39*	.486		5
07.對未來感到沒有希望。	.4239	.9074	4.60*	.549		6
08.認為自己不好。	.5029	.9062	6.75*	.562		7
09.記憶力變差。	.6158	.9044	10.59*	.635		8
10.變得猶豫不決。	.5440	.9056	8.87*	.520		9
11.上課無法專心。	.5926	.9048	11.88*	.621		10
12.看起來很疲倦。	.5448	.9056	7.74*	.551		11
13.動不動就哭。	.2697	.9095	5.43*	.323	刪	
14.缺乏活力。	.3786	.9079	5.22*	.362		12
15.變得很少說話。	.3848	.9080	3.12*	.840		13
16.變得不想上學。	.4564	.9070	4.60*	.380		14
17.人際關係變差。	.4857	.9067	5.01*	.636		15
18.成績退步。	.4006	.9086	10.59*	.429		16
19.變得會做一些大人不允許的事	.4819	.9065	6.75*	.483		17

20.會傷害自己的身體。	.3486	.9083	3.12*	.573	18
21.無法完成交待的事情。	.4220	.9077	8.28*	.427	19
22.變得會做一些違規的事。	.3724	.9080	4.80*	.551	20
23.變得幼稚、依賴或要人照顧。	.4307	.9072	5.22*	.288	刪
24.活動量減少或增加。	.4263	.9074	6.99*	.609	21
25.看起來愁眉苦臉。	.5770	.9059	3.98*	.450	22
26.看起來很悲傷。	.4594	.9077	2.65*	.745	修改 23
27.整日無精打采。	.5283	.9065	4.19*	.799	24
28.悶悶不樂。	.5140	.9065	4.39*	.733	25
29.很煩躁不安。	.4206	.9074	5.22*	.411	26
30.變得容易生氣。	.4236	.9077	8.01*	.405	27
31.情緒起伏不定。	.4923	.9064	7.74*	.532	28
32.變得提不起勁。	.4802	.9069	4.19*	.441	29
33.變得緊張焦慮。	.4484	.9072	4.19*	.431	30
34.看起來很沮喪。	.4130	.9078	2.65*	.662	刪
35.有睡眠上的問題。	.3776	.9080	6.75*	.379	31
36.胃口變得很差（或一直想吃東西）。	.4414	.9072	7.23*	.394	32
37.變得會抱怨身體疼痛或不適。	.4219	.9074	3.77*	.559	33
38.反應變得很遲鈍。	.6214	.9050	5.22*	.559	34
39.體重下降或增加。	.2021	.9110	5.43*	.299	刪

內部一致性信度 $\alpha = .9094$

刪題後內部一致性信度 $\alpha = .9097$

（三）第二次預試

在第二次預試中分別從國小至國中共七班計 215 名學生家長為預試對象，第二次預試結果主要是作為量表题目的修改及刪題的依據。經研究者過濾篩選無效問卷後共計 203 名為有效樣本，經過電腦輸入，並以 SPSS11.0 為統計處理。整個題目分析及選題結果如下表 3。

第二次預試題目分析的內部一致性信度 $\alpha = .9257$ ，相較於第一次預試的 α 值提高許多，顯現內部一致性信度漸趨穩定，在 34 題的題目分析結果，第 18 題的鑑別度為 2.41，達到刪題標準，因此刪除此題，最後總共保留 33 題。

表 3

量表第二次預試題目分析結果

題目	與總分 之相關	刪題後 α	t 考驗	共 同性	刪 留	新題 號
01.對原本喜歡的事物都失去興趣。	.4026	.9246	3.41*	.464		1
02.變得不喜歡自己。	.5283	.9236	3.77*	.710		2
03.變得沒有自信。	.6125	.9221	7.39*	.485		3
04.看事情很悲觀。	.3944	.9248	5.02*	.407		4
05.似乎很無助。	.6151	.9225	4.67*	.674		5
06.對未來感到沒有希望。	.5102	.9238	3.59*	.740		6
07.認為自己不好。	.5621	.9228	7.62*	.462		7
08.記憶力變差。	.5691	.9227	8.61*	.749		8
09.變得猶豫不決。	.6512	.9215	9.76*	.607		9
10.上課無法專心。	.5320	.9235	11.56*	.557		10
11.看起來很疲倦。	.5745	.9226	7.17*	.651		11
12.缺乏活力。	.4984	.9236	4.85*	.650		12
13.變得很少說話。	.3992	.9247	3.03*	.534		13
14.變得不想上學。	.4858	.9238	4.31*	.498		14
15.人際關係變差。	.3697	.9249	3.78*	.432		15
16.成績退步。	.4217	.9254	11.98*	.533		16
17.變得會做一些大人不允許的事	.4991	.9236	7.39*	.397		17
18.會傷害自己的身體。	.4308	.9245	2.41*	.621	刪	
19.無法完成交待的事情。	.4569	.9244	9.45*	.471		18
20.變得會做一些違規的事。	.3501	.9254	5.95*	.433		19
21.活動量減少或增加。	.6033	.9223	6.14*	.607		20
22.看起來愁眉苦臉。	.5739	.9229	4.67*	.482		21
23.看起來很悲傷沮喪。	.6118	.9232	3.22*	.799		22
24.整日無精打采。	.6201	.9227	3.95*	.636		23
25.悶悶不樂。	.6127	.9225	4.67*	.619		24
26.很煩躁不安。	.4784	.9238	4.67*	.380		25
27.變得容易生氣。	.5002	.9239	9.76*	.601		26
28.情緒起伏不定。	.5852	.9225	9.76*	.731		27
29.變得提不起勁。	.5008	.9236	4.67*	.649		28
30.變得緊張焦慮。	.4302	.9243	4.31*	.475		29
31.有睡眠上的問題。	.6407	.9219	6.34*	.571		30
32.胃口變得很差（或一直想吃東西）。	.4584	.9241	5.95*	.452		31
33.變得會抱怨身體疼痛或不適。	.4065	.9246	4.49*	.490		32
34.反應變得很遲鈍。	.4114	.9245	4.67*	.346		33

內部一致性信度 $\alpha = .9257$

二、信度分析

(一) 內部一致性交互驗證

本部分是在預試量表結束，在正式施測後，進一步對於量表的內部一致性 α 係數做分析，以了解比較在樣本數增加後，內部一致性 α 係數是否會因為樣本增加而提高。由表 4 的比較結果發現，正式施測後的內部一致性 α 係數卻有提高，總量表的內部一致性 α 係數由.925 提高為.926，四個分量表其內部一致性信度介於.705 至.873 之間，顯現量表具有可以接受的內部一致性信度。

表 4

量表內部一致性交互驗證摘要

層面	題數	預試結果之 α 係數 n=203	因素	題數	正式施測之 α 係數 n=232
認知	10	.843	因素一	14	.873
行為	10	.771	因素二	7	.802
情緒	9	.829	因素三	5	.705
生理	4	.636	因素四	7	.835
全量表 α 係數=.925			全量表 α 係數=.926		

(二) 重測信度

本量表以屏東縣某國小共 94 位學生家長為對象，間隔兩週進行重測，前後測之平均數及標準差如表 5，從表中可以得知，各因素的前後測之平均數差異介於 0.04 至 0.40 之間，標準差介於 0.02 至 0.39 之間，集中情形的變化不大，在離散情形的變化也是很小。至於重測結果的相關矩陣如表 6，由主對角線的相關得知，各因素的重測信度介於 0.698 至 0.950 之間，皆達顯著水準，綜合上述本量表在時間的穩定性頗佳。

表 5

量表分向度之前後測平均數及標準差

	前測		後測		M2-M1	SD2-SD1
	平均數	標準差	平均數	標準差		
因素一	1.66	2.39	1.41	2.78	0.25	0.39
因素二	0.75	1.29	0.60	1.47	0.15	0.18
因素三	0.84	1.21	0.80	1.23	0.04	0.02
因素四	1.31	1.57	0.91	1.59	0.40	0.02

註：因素一憂鬱煩躁情緒，因素二無望自貶，因素三品行問題，因素四活力及認知功能降低

M2 表後測平均數，M1 表前測平均數；SD2 為後測標準差，SD1 為前測標準差

表 6

量表各分向度之重測信度摘要表

	前-因素1	前-因素2	前-因素3	前-因素4	後-因素1	後-因素2	後-因素3	後-因素4
前-因素1	1.000							
前-因素2	.960**	1.000						
前-因素3	.945**	.949**	1.000					
前-因素4	.949**	.936**	.955**	1.000				
後-因素1	(.950**)	.950**	.917**	.884**	1.000			
後-因素2	.902**	(.922**)	.881**	.826**	.974**	1.000		
後-因素3	.749**	.705**	(.698**)	.741**	.715**	.667**	1.000	
後-因素4	.797**	.774**	.774**	(.762**)	.801**	.758**	.776**	1.000

**p<.01 () 內之數據為重測信度

(三) 題目反應的測驗訊息

量表部分乃透過 BILOG 軟體 (二元計分)，評估量表題目的反應選項，以呈現每組中兩個不同選項 (是-1；否-0)，彼此間的區分程度，並可以圖示此兩個選項是否單向度地測量此工具所要測的潛在特質，亦即除了傳統信度之考驗，本研究進一步使用題目反應理論參數模式，進一步畫出各題的測驗特徵曲線及題目訊息曲線。表 7 為所有題目參數統計表，表中顯示斜率為 1.252，閾值為 1.508，各題斜率從 0.752 至 2.437；各題閾值從 .852 至 2.114；各題因素負荷量從 0.601 至 0.925。從圖 1 整體的測驗訊息曲線，偏右鐘形曲線代表整體測驗訊息，偏左鐘形曲線代表標準誤，訊息越高標準誤越小。從整體測驗訊息得知，訊息量集中在 .5 至 2.5 中間。總之從圖 1 中顯示，每題皆能正確有效區辨出憂鬱程度較嚴重與較為輕微之兒童，亦即對於有憂鬱傾向者有較佳的區辨力。

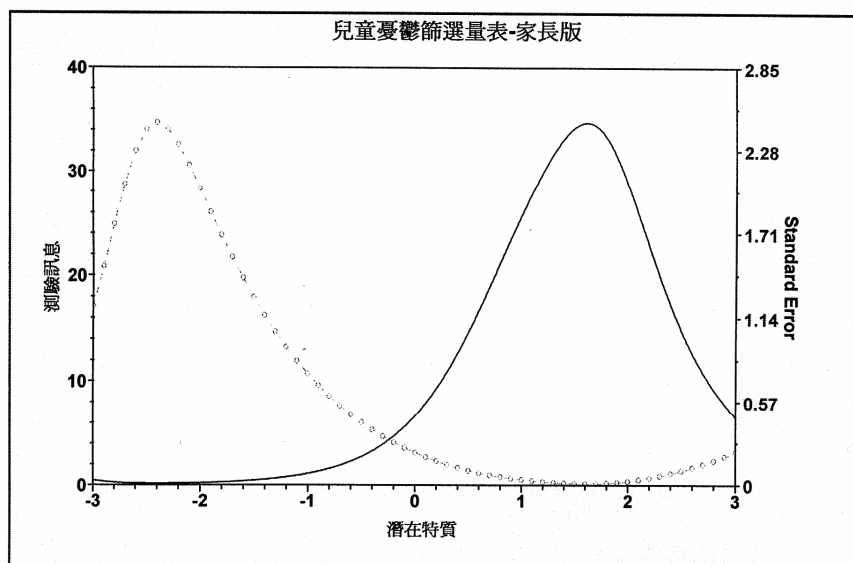


圖 1 量表測驗特徵及測驗訊息整體曲線圖

表 7

量表所有題目參數統計摘要表

題目	斜率(a)	標準誤	閾值(b)	標準誤	負荷量	標準誤
01.對原本喜歡的事物都失去興趣。	1.145	0.275	2.083	0.283	0.753	0.181
02.變得不喜歡自己。	1.597	0.336	1.851	0.173	0.848	0.178
03.變得沒有自信。	1.268	0.236	1.531	0.140	0.785	0.146
04.看事情很悲觀。	0.919	0.193	1.935	0.267	0.677	0.142
05.似乎很無助。	1.474	0.292	1.591	0.148	0.828	0.164
06.對未來感到沒有希望。	1.196	0.271	1.882	0.221	0.767	0.174
07.認為自己不好。	1.275	0.213	1.345	0.119	0.787	0.131
08.記憶力變差。	1.545	0.235	1.010	0.073	0.839	0.128
09.變得猶豫不決。	1.592	0.239	0.892	0.077	0.847	0.127
10.上課無法專心。	1.150	0.167	0.871	0.090	0.755	0.109
11.看起來很疲倦。	1.333	0.194	1.070	0.096	0.800	0.117
12.缺乏活力。	1.112	0.207	1.536	0.159	0.743	0.138
13.變得很少說話。	1.130	0.252	2.304	0.329	0.749	0.167
14.變得不想上學。	1.291	0.280	1.768	0.188	0.791	0.172
15.人際關係變差。	0.976	0.225	2.114	0.300	0.698	0.161
16.成績退步。	0.752	0.118	1.182	0.148	0.601	0.094
17.變得會做一些大人不允許的事	1.167	0.178	1.212	0.111	0.759	0.116
18.無法完成交待的事情。	0.887	0.135	1.126	0.127	0.664	0.101
19.變得會做一些違規的事。	0.817	0.156	1.686	0.217	0.633	0.121
20.活動量減少或增加。	1.126	0.171	1.246	0.131	0.748	0.114
21.看起來愁眉苦臉。	1.654	0.273	1.534	0.125	0.856	0.141
22.看起來很悲傷沮喪。	2.437	0.823	1.810	0.104	0.925	0.312
23.整日無精打采。	2.010	0.426	1.630	0.115	0.895	0.190
24.悶悶不樂。	1.515	0.235	1.555	0.131	0.835	0.130
25.很煩躁不安。	1.138	0.198	1.738	0.181	0.751	0.131
26.變得容易生氣。	0.973	0.147	0.852	0.105	0.697	0.105
27.情緒起伏不定。	1.228	0.180	0.939	0.096	0.775	0.114
28.變得提不起勁。	1.152	0.213	1.728	0.186	0.755	0.140
29.變得緊張焦慮。	1.067	0.188	1.791	0.207	0.730	0.128
30.有睡眠上的問題。	1.209	0.185	1.306	0.115	0.771	0.118
31.胃口變得很差（或一直吃東西）。	0.868	0.149	1.339	0.166	0.656	0.113
32.變得會抱怨身體疼痛或不適。	1.094	0.209	1.631	0.182	0.738	0.141
33.反應變得很遲鈍。	1.222	0.254	1.661	0.169	0.774	0.161
參數	平均數		標準差			
斜率	1.252		.342			
閾值	1.508		.383			

三、效度分析

(一) 建構效度

本研究對於建構效度的分析，首先以一般樣本作為探索性因素分析，從因素分析中抽取四個因素，隨後再以臨床樣本為施測對象，進行驗證性因素分析。以下分別說明其統計分析結果。

1. 探索式因素分析

研究者首先以探索性因素分析作考驗，以主軸法為抽取方式，並透過斜交轉軸進行因素分析，取其特徵值大 1 的因素，且因素負荷量必須大於 .30，結果如表 8 顯示共抽取出四個因素，特徵值分別是 9.61、2.08、1.94、1.42，共同性總值占測驗總變異量約 45.60%，亦即可以解釋測驗的 45.60%。

表 8
因素分析結果

因素	題目	因素負荷量			
		I	II	III	IV
I	24.悶悶不樂。	.737			
	23.整日無精打采。	.628			
	22.看起來很悲傷沮喪。	.622			
	25.很煩躁不安。	.603			
	27.情緒起伏不定。	.590			
	26.變得容易生氣。	.561			
	29.變得緊張焦慮。	.560			
	28.變得提不起勁。	.551			
	31.胃口變得很差（或一直想吃東西）。	.508			
	21.看起來愁眉苦臉。	.490			
	14.變得不想上學。	.485			
	32.變得會抱怨身體疼痛或不適。	.467			
	13.變得很少說話。	.446			
	15.人際關係變差。	.323			
II	02.變得不喜歡自己。		.684		
	05.似乎很無助。		.681		
	06.對未來感到沒有希望。		.657		
	04.看事情很悲觀。		.597		
	01.對原本喜歡的事物都失去興趣。		.597		
	07.認為自己不好。		.507		
	03.變得沒有自信。		.496		

III	17.變得會做一些大人不允許的。				.618
	19.變得會做一些違規的事。				.610
	18.無法完成交待的事情。				.605
	16.成績退步。				.483
	33.反應變得很遲鈍。				.459
IV	08.記憶力變差。				.747
	11.看起來很疲倦。				.669
	09.變得猶豫不決。				.603
	10.上課無法專心。				.563
	20.活動量減少或增加。				.509
	30.有睡眠上的問題。				.493
	12.缺乏活力。				.465
特徵值		9.61	2.08	1.94	1.42
解釋變異量 (%)		29.11	6.313 5.42	5.88	4.30
累積變異量 (%)		29.11	35.42	41.30	45.60

此外從表 9 也得知，因素之間的相關係數從 0.459 至 0.671 皆達顯著水準，從表中可以發現相同構念的因素皆負荷在同一因素之上，結構相當清楚。研究者並根據相關理論文獻將此四個因素分別命名為：1) 憂鬱煩躁情緒（題號 13, 14, 15, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32）、2) 無望自貶（題號 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7）、3) 品行問題（題號 16, 17, 18, 19, 33）、4) 活力及認知功能降低（題號 8, 9, 10, 11, 12, 20, 30）。

表 9
各因素相關

	因素一	因素二	因素三	因素四
因素一	1	.538**	.494**	.671**
因素二		1	.459**	.561**
因素三			1	.553**
因素四				1

** $p < .01$. $n=316$ 註：因素一憂鬱煩躁情緒，因素二無望自貶，因素三品行問題，因素四活力及認知功能降低

2. 驗證性因素分析

本研究接續探索性因素分析，繼續以 81 位臨床個案家長填答資料，透過統計分析軟體 AMOS 5.0 進行驗證性因素分析，本研究量表因屬於測量模式固有一個潛在變項（憂鬱）及四個觀察變項（憂鬱煩躁情緒、無望自貶、品行問題、無活力及認知功能降低），採單階驗證性因素分析，量表的驗證性因果模式如圖 2、3。其結果依模式的基本適合標準、整體模式適合標準及模式內在結構適合標準等三部份說明。

(1) 模式的基本適合標準

依本研究的基本適合標準，本研究所有潛在變項對觀察變項的回歸係數皆達.05 的顯著水準。在誤差變異方面，所有估計值無負值且達顯著水準（見圖 2），且所有 R^2 皆小於 1（見圖 3）。在因素負荷量方面，因素負荷量從.77 至.91（見圖 3），落於一般理想的範圍.5 至.95。總之在模式基本適合標準部分，量表的驗證性因果模式堪稱符合。

（2）整體模式適合標準

本研究根據目前常用的 χ^2 、NFI、IFI 等指數來評鑑模式整體的適合度標準。由表 10 得知， $\chi^2=5.086$ ， $p>.05$ ，符合適合度 p 值需大於 0.05 的要求。在其他指標 GFI、AGFI、IFI、NFI 及 TLI 方面皆大於.9，顯示本量表模式之整體適合度甚佳。

表 10

驗證性因果模式各項適合度指標

適合度指標	χ^2	GFI	AGFI	NFI	IFI	TLI
自訂模式	5.086	.972	.858	.979	.987	.961
獨立模式	242.107	.392	-.013	.000	.000	.000

（3）模式內在結構適合度標準方面

在模式內在結構適合度標準方面，亦即模式內在品質方面，可從個別項目信度、平均數變異抽取量來評估。在個別指標的信度在.59 至.83 之間（見圖 3），都大於.5 的要求，符合個別項目的信度標準（.50 以上），且所有的參數估計值皆達.05 顯著水準。研究者進一步以吳裕益（2004）所撰寫的程式計算潛在變項的成份信度(composite reliability)及潛在變項的平均變異抽取 (average variance extracted)，潛在變項的成份信度為.9112，超過標準的要求（.6 以上）。而潛在變項的平均變異抽取為.7204 也超過標準的要求（.5 以上）。由以上統計結果數據顯示本模式符合內在品質的要求。

綜合以上評鑑，研究者進一步比較自訂模式與獨立模式的適合度只表，從表 11 得知非趨中參數估計值 $NCP=3.086$ ， $ECVI=.245$ ，比獨立模式的值小，符合理論模式的 $ECVI$ 值要小於獨立模式的 $ECVI$ 值，此外 AIC、BIC 的理論模式的值都小於獨立模式的值。更能肯定本研究之模式與研究資料的適合度被接受。

表 11

驗證性自訂模式與獨立模式之比較

適合度指標	AIC	BCC	BIC	ECVI	NCP
自訂模式	21.086	22.073	40.813	.245	3.086
獨立模式	250.107	250.601	259.971	2.908	236.107

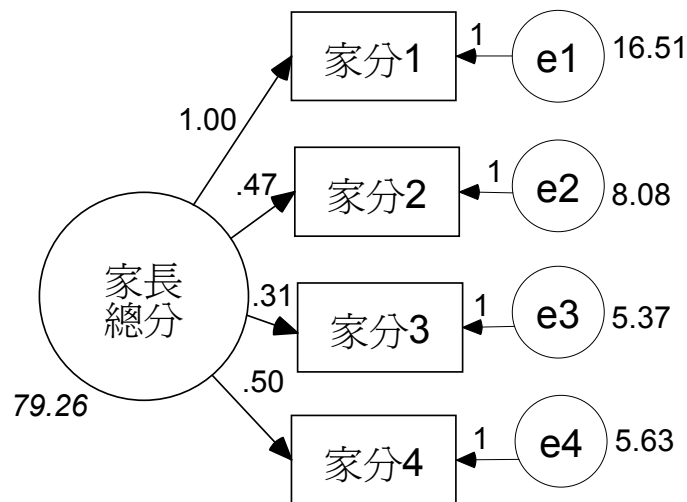


圖 2 驗證因素分析圖（未標準化）

註：家分 1：憂鬱煩躁情緒；家分 2：無望自貶；家分 3：品行問題；家分 4：活力及認知功能降低

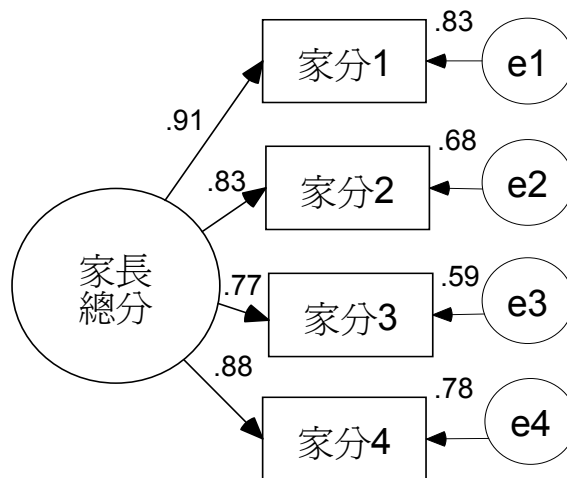


圖 3 驗證因素分析圖（標準化）

（二）區別效度

本部分旨在說明不同樣本類型（一般、高危險及臨床個案）的家長對於主觀認知兒童青少年之憂鬱的差異情形，分別進行單因子多變項分析，以比較其顯著情形，並在達顯著時繼續探究哪些分量表具有顯著差異；此外並透過區別分析，以探討量表是否能有效區分一般樣本與高危險群樣本及高危險群樣本與臨床樣本，藉此驗證其區別效度。

1. 一般樣本與高危險群在量表之差異

(1) 差異考驗

研究者以樣本類型(一般與高危險群)為自變項,以量表上之四個因素:「憂鬱煩躁情緒」、「無望自貶」、「品行問題」、「活力及認知功能降低」為依變項,進行單因子多變項變異數分析。表 12 結果得知,除了「品行問題」與「活力及認知功能降低」分量表在一般組及高危險群組的家長所認知的憂鬱分數之平均數較為接近外,其餘分量表高危險群組分數都大於一般組分數。

表 12

一般樣本與高危險群在量表各向度的平均數及標準差

	一般樣本, n=2073		高危險群, n=90	
	平均數	標準差	平均數	標準差
憂鬱煩躁情緒	2.03	3.032	3.19	3.030
無望自貶	.75	1.510	1.86	2.210
品行問題	1.05	1.370	1.69	1.590
活力及認知功能降低	1.56	1.860	1.88	1.640

表 13

一般樣本與高危險群在量表各向度的多變項變異數分析摘要表

變異來源	自由度	SSCP				Λ
組間	1	115.091	109.756	63.687	31.272	.972
		109.756	104.668	60.735	29.822	p=.001
		63.687	60.735	35.242	17.305	
		31.272	29.822	17.305	8.497	
組內	2161	20013.425	7025.677	5276.811	9222.604	
		7025.677	5185.622	2342.296	3887.009	
		5276.811	2342.296	4089.171	3328.494	
		9222.604	3887.009	3328.494	7411.437	

此外由表 13 得知 Wilk' sΛ=.972, $p<.05$, 顯現一般組與高危險組在量表上的差異達顯著水準, 且為了了解哪些分量表在此兩組的比較上達顯著差異, 進一步以單變量變異數分析對各分量表進行分析, 因為讓四個依變項的總 α 不超過 .05, 因此將各分量表的 F 考驗統計考驗 α 設定為 .05/4=.0125。

表14

一般樣本與高危險群在量表各向度的單因子單變項變異數分析摘要表

	變異來源	SS	DF	MS	F	P
憂鬱煩躁情緒	組別	115.091	1	115.091	12.427	.001
	誤差	20013.425	2161	9.261		
	全體	20128.516	2162			
無望自貶	組別	104.668	1	104.668	43.618	.001
	誤差	5285.652	2161	2.400		
	全體	5290.320	2162			
品行問題	組別	35.242	1	35.242	18.624	.001
	誤差	4089.171	2161	1.892		
	全體	4124.413	2162			
活力及認知功能 降低	組別	8.497	1	8.497	2.477	.116
	誤差	7411.437	2161	2.477		
	全體	7419.933	2162			

從表 14 結果，顯現除了「活力及認知功能降低」($F=2.477$, $p>.01$) 未達顯著水準，其餘在「憂鬱煩躁情緒」($F=12.427$, $p<.01$)、「無望自貶」($F=43.618$, $p<.01$)、「品行問題」($F=18.624$, $p<.01$) 皆達.01 顯著差異。因此不論從平均數的比較、單因子多變項變異數分析或者單因子單變量變異數分析結果，皆大致呈現達顯著水準，亦即一般樣本與高危險群家長對於在量表之向度分數上有差異存在。

(2) 區別分析

本研究透過區別分析，以了解量表的區別性，是否能有效區分一般樣本及高危險群，其區別分析之考驗從表 15 得知 Wilk's $\Lambda=.972$ ($p<.001$)，表示此四個向度均具有區別能力。再以結構係數（又稱為區別負載 (loading) 係數）來檢證，從表 15 得知，除「活力及認知功能降低」的結構係數低於.3，其餘的自變項皆大於.30，表示「憂鬱煩躁情緒」、「無望自貶」及「品行問題」能有效區別一般組與高危險群組在量表上所得分數的程度。此外從表 16 得知，在投入的一般組及高危險群組的人數共 2163，全體命中率為 78.5%。在 2073 名一般組的學生家長中有 1657 被正確預測屬於這一組，正確預測率為 79.9%；至於在高危險群組 90 名學生的主要照顧者中，有 42 名被正確預測屬於這組正確預測率為 46.7%，正確預測率未達 50%。

表15

一般樣本與高危險群在量表各向度的區別分析摘要表

	區別函 結構 係		一般樣本		高危險群	
	數係數	數	平均數	標準差	平均數	標準差
憂鬱煩躁情緒	.023	.837	2.03	3.032	3.19	3.030
無望自貶	1.070	.547	.75	1.510	1.86	2.210
品行問題	.449	.447	1.05	1.370	1.69	1.590
活力及認知功能降低	-.760	.200	1.56	1.860	1.88	1.640
Wilk' s Lambda=.972 卡方=61.273 自由度=4 p 值=.001						

表 16

一般樣本與高危險群之區別分析命中率摘要表

實際組別	人數	預測組別	
		一般組	高危險組
一般組	2073	1657 79.9%	416 20.1%
高危險群組	90	48 53.3%	42 46.7%
命中率	78.5%		

2. 高危險群與臨床樣本在量表之差異

(1) 差異考驗

研究者以樣本類型（高危險群與臨床個案）為自變項，以量表上之四個因素：「憂鬱煩躁情緒」、「無望自貶」、「品行問題」、「活力及認知功能降低」為依變項，進行單因子多變項變異數分析。表 17 結果得知上述四個分量，臨床個案組的平均分數都大於高危險群組。

表 17

高危險群與臨床個案在量表各向度的平均數及標準差

	高危險群, n=90		臨床個案, n=81	
	平均數	標準差	平均數	標準差
憂鬱煩躁情緒	3.19	3.030	8.04	3.926
無望自貶	1.86	2.210	3.91	2.350
品行問題	1.69	1.590	2.95	1.700
活力及認知功能降低	1.88	1.640	4.12	2.120

此外由表 18 得知 Wilk' s Λ = .671, $p < .05$ ，顯現高危險組與臨床組在量表上的差異達顯著水準，且為了了解哪些分量表在此兩組的比較上達顯著差異，進一步以單變量變異數分析對各分量表進行分析，因為讓四個依變項的總 α 不超過 .05，因此將各分量表的 F 考驗統計考

驗 α 設定為 .05/4=.0125。此外從表 19 結果顯現四個向度，「憂鬱煩躁情緒」(F=77.585， $p<.01$)、「無望自貶」(F=34.854， $p<.01$)、「品行問題」(F=25.093， $p<.01$)及「活力及認知功能降低」(F=60.716， $p<.01$)皆達.01 顯著差異。因此不論從平均數的比較、單因子多變項變異數分析或者單因子單變量變異數分析結果，皆達顯著水準，亦即高危險群組家長與臨床個案組家長對於在量表之向度分數上有差異存在。

表 18

高危險群與臨床個案在量表各向度的多變項變異數分析摘要表

變異來源	自由度	SSCP				Λ
組間	1	1002.036	425.361	260.779	464.146	.671 p=.001
		425.361	180.565	110.700	197.029	
		260.779	110.700	67.868	120.794	
		464.146	197.029	120.794	214.994	
組內	169	1174.692	585.026	272.088	449.795	
		585.026	519.134	192.994	271.238	
		272.088	192.994	230.321	135.345	
		449.795	230.321	135.345	314.418	

表19

高危險群與臨床個案在量表各向度的單因子單變項變異數分析摘要表

	變異來源	SS	DF	MS	F	P
憂鬱煩躁情緒	組別	1002.036	1	1002.036	77.585	.001
	誤差	2182.678	169	12.915		
	全體	3184.713	170			
無望自貶	組別	180.565	1	180.565	34.854	.001
	誤差	875.517	169	5.181		
	全體	1056.082	170			
品行問題	組別	67.868	1	67.868	25.093	.001
	誤差	457.091	169	2.705		
	全體	524.959	170			
活力及認知功能降低	組別	214.994	1	214.994	60.716	.001
	誤差	598.421	169	3.541		
	全體	813.415	170			

(2) 區別分析

本研究透過區別分析，以了解量表的區別性，是否能有效區分高危險群組與臨床個案組，

其區別分析之考驗從表 20 得知 Wilk's $\Lambda = .671$ ($p < .001$)，表示此四個向度均具有區別能力。再以結構係數（又稱為區別負載（loading）係數）來檢證，從表 20 得知，「憂鬱煩躁情緒」、「無望自貶」、「品行問題」及「活力及認知功能降低」四個自變項皆大於 .45，結果顯示能有效區別高危險群組與臨床個案組在量表上所得分數的程度。此外從表 21 得知，在投入的高危險群組與臨床個案組的人數共 171，全體命中率為 75.4%。在 90 名高危險群組的學生中有 73 名被正確預測屬於這一組，正確預測率為 81.1%；至於在臨床個案組 81 名的學生家長中有 56 名被正確預測屬於這組，正確預測率為 69.1%，整體而言量表四個向度，對於區別高危險群組與臨床個案組具有很好的區別能力。

表 20

高危險群與臨床個案在量表各向度的區別分析摘要表

	區別函 數係數	結構係 數	高危險群		臨床個案	
			平均數	標準差	平均數	標準差
憂鬱煩躁情緒	.780	.967	3.19	3.030	8.04	3.926
無望自貶	-.171	.856	1.86	2.210	3.91	2.350
品行問題	.079	.648	1.69	1.590	2.95	1.700
活力及認知功能降低	.366	.550	1.88	1.640	4.12	2.120
Wilk's $\Lambda = .671$ 卡方=66.682 自由度=4 p 值=.001						

表 21

高危險群與臨床個案之區別分析命中率摘要表

實際組別	人數	預測組別	
		高危險組	臨床個案組
高危險群組	90	73 81.1%	17 18.9%
臨床個案組	81	25 30.9%	56 69.1%
命中率	75.4%		

(三)綜合討論

此部分主要是針對上述效度分析中的建構效度，及區別效度的分析結果加以彙整，並討論其相關問題。

1. 量表因素結構的驗證

本研究以探索性因素分析及驗證性因素分析來檢驗憂鬱篩選量表的因素結構，分別以一般樣本及臨床樣本的觀察資料作為驗證的原始資料，以發展國內兒童青少年憂鬱的理論。由於國內對於兒童青少年憂鬱的探究很缺乏，因此量表的建構乃先依探索性因素分析，將眾多

的觀察變項濃縮成幾個精簡的變項，因而有助於對兒童青少年憂鬱建立新的假設，並發展出新的理論。本研究，經過探索性因素分析結果發現，所抽出的四個因素分別是：1)憂鬱煩躁情緒。2)無望自貶。3)品行問題。4)活力及認知功能降低。至於在驗證性因素分析方面，研究者以臨床樣本作為施測對象，以驗證量表的因素結構，及在臨床收集之觀察資料與研究所形成的理論模式是否吻合。結果顯示除了符合基本適合度標準之外，在整體模式適合標準中的指數如 GFI、AGFI、NFI、IFI 及 TLI 都大於 .9 的最佳標準，而且模式內在結構適合度標準方面，分別從個別項目信度及平均數變異抽取量來評估，也大致都符合模式的內在品質。從各種資料都顯示出觀察資料大致都符合本研究所提出的理論模式，即兒童憂鬱的臨床特徵包括：1)憂鬱煩躁情緒。2)無望自貶。3)品行問題。4)活力及認知功能降低。本研究之結果與魏麗敏（民 83）、Levi, Sogos, Mazzei 和 Paolesse（2001）、Kovacs（2003）及 Reynolds（1989）的研究中對於兒童憂鬱的因素歸類相符合。尤其品行問題，正足以反應兒童青少年的憂鬱中較會被忽略的偽裝(mask)，也呼應 Cytryn 和 McKnew（1972）認為在研究兒童憂鬱的範疇中，過去已經被證實兒童所呈現的一些負向行為，如外顯行為、攻擊與憂鬱有很大的關聯；此外本研究結果所發現其他的因素，與臨床研究的焦點是集中在成年人的憂鬱問題上很一致，並認為兒童的憂鬱疾患其實與成人憂鬱有些相似的症狀（Reynolds, 1989）之研究很符合。

2. 區別效度驗證結果

本研究發現量表能有效區分不同群體，包括一般兒童與高危險群樣本、高危險群樣本與臨床樣本。其中臨床組的憂鬱分數比一般組及高危險組的分數高，足見量表可以有效區辨不同組別，顯示本量表頗具有臨床診斷的價值。研究區別分析結果彙整如表 22 的結果，家長對於兒童憂鬱疾患的觀察報告，在一般組與高危險組的區別分析中，多變項考驗 Wilk's $\Lambda = 0.972$ 達顯著之結果，顯示家長所知覺兒童的憂鬱情形，高危險群組的憂鬱分數比一般組的高，此結果和一些研究結果發現一個被虐待的兒童會出現高危險的行為，例如憂鬱或自殺行為（Blumberg, 1981; Downey, Feldman, Khuri, & Friedman, 1994; Finzi, Ram, Shnit, Har-Even, Tyano, & Weizman, 2001; Kitamura, Kaibori, Oga, Yamauchi, & Fujihara, 2000; Trad, 1987）的研究結果相符合；若單獨以單因子變異數分析的結果發現，除了活力及認知功能降低此向度沒有顯著差異之外，其餘的三個向度都達顯著水準；至於在區別分析中正確被命中的機率有 78.5%，而區辨能力上又以憂鬱煩躁情緒、無望自貶最具有區辨力。值得一提，表 22 的結果中，高危險組的家長所覺知兒童憂鬱的正確預測人數僅達 46.7%，相較於張高賓(2005)研究發現有關兒童青少年的自陳部分，在一般樣本與高危險樣本的區別正確預測達 50%，兩者顯然出現差異，此結果顯示身處在高危險群狀態的個案之主要照顧者，對於所認知兒童青少年的情緒狀態，在評估上比兒童青少年本身所評估的略低。推論其因，家長評估的受試者中有接近 90%是寄養家庭，是否反應寄養家庭對於兒童青少年憂鬱情緒過於樂觀視之，或者未能專注於其憂鬱情緒表現之觀察，值得繼續深究其差異原因。至於在高危險群組與臨床組的家長之評估結果都達顯著水準，亦即整體而言，量表四個向度對於區別一般組與高危險組、高危險群與臨床組都具有不錯的區別能力。

表 22

量表不同組群區別分析綜合結果摘要表

區別組	多變項考驗 Wilk' s Λ	單變項變異數分析	命中率	區別能力強 (結構係數)
一般組 與 高危險組	.972	憂鬱煩躁情緒 無望自貶 品行入際問題	78.5%	憂鬱煩躁情緒 無望自貶
高危險組 與 臨床組	.671	憂鬱煩躁情緒 無望自貶 品行入際問題 活力及認知功能降低	75.4%	憂鬱煩躁情緒 無望自貶 品行入際問題 活力及認知功能降低

四、量表切截分數的界定標準

量表常模樣本分別由一般組、高危險群組及臨床組構成，根據分數在總量表的常模轉換 T 分數的程度，參酌連廷嘉（民 93）對於切結分數之界定，分別在介於-1 至+1 個標準差（40 至 60）之間，+1 個至+2 個標準差（60-70），介於+2 至+3 個標準差（70-80），高於+4 個標準差（80 以上）共分為四組，如表 23 所示。此外從臨床個案之家長所評定的兒童憂鬱分數的平均數為 19.05，標準差為 8.54，在表 23 中的百分位數為 92，亦即約 8%-10%的受試家長評定屬於高憂鬱，符合黃君瑜和許文耀（民 92）、Kovacs(2003)建議兒童憂鬱量表的臨界點以 19 分為主。由於此量表係屬篩選量表，純然作為憂鬱症狀的篩選工具，雖然切截分數的訂定是方便作為辨識疑似憂鬱的參考，但須注意誤判之情形，因此為正確篩選有憂鬱之個案，須再配合 DSM-IV 之準則。

表 23

憂鬱嚴重程度界定標準

	輕	中	重	極重
百分等級	13-84	84-93	94-98	98 以上
T 分數	40-60	60-70	70-80	80 以上
量表總分	0-10	11-16	17-22	23 以上

肆、結論與建議

一、結論

本研究量表發展之初，即根據文獻探討及 10 名兒童憂鬱個案家長填寫開放式問卷，作為收集量表題目的方式，經彙整相同理論的架構下，再佐以國內本土化資料，讓量表的題目更貼近受試者的文化與語言。並依據發展量表之既有精神，編製兒童憂鬱疾患家長評定量表。經過專家效度及題目分析，建置 33 題（專家效度一致性係數 H 為 0.8120；內部一致性信度

α 為 0.9257)。

在內部一致性交互驗證方面，內部一致性 α 係數由 .925 提高為 .926，四個因素其內部一致性信度介於 .705 至 .873 之間，顯現量表具有可以接受的內部一致性信度。重測信度方面，各因素的重測信度介於 0.698 至 0.950 之間，皆達顯著水準。研究顯示兩份量表在時間的穩定性上頗佳。題目反應的測驗訊息方面，整體的測驗訊息曲線，訊息量集中在 .5 至 2.5 中間，鑑別力從 0.817 至 2.437，每題皆能正確有效區辨憂鬱程度較嚴重與較為輕微之兒童青少年，亦即對於高憂鬱者有較佳的區辨力。

在建構效度上方面，共抽取出四個因素，特徵值分別是 9.61、2.08、1.94、1.42，共同性總值占測驗總變異量約 45.60%，亦即可以解釋測驗的 45.60%。根據相關理論文獻將此四個因素分別命名為：「憂鬱煩躁情緒」、「無望自貶」、「品行問題」及「活力及認知功能降低」。繼續以 87 位臨床個案家長填答資料，透過統計分析軟體 AMOS 5.0 進行驗證性因素分析，整體適合度指標 $\chi^2=0.5.086$ ， $p>.05$ ，符合適合度的要求 p 值必須大於 0.05。在其他指標 $GFI=.972$ 、 $AGFI=.858$ 、 $NFI=.979$ 、 $IFI=0.987$ 及 $TLI=0.961$ 方面皆大於 .9，顯示本量表模式之整體適合度甚佳。在區別效度方面，1) 量表能有效區分一般樣本及高危險群，其區別分析之考驗 $Wilk's \Lambda=.972$ ($p<.001$)，區別力為 78.5%，其中「憂鬱煩躁情緒」、「無望自貶」及「品行問題」具有很強的區別能力。2) 量表能有效區分高危險群組與臨床個案組，其區別分析之考驗 $Wilk's \Lambda=.671$ ($p<.001$)，區別力為 75.4%，其中「憂鬱煩躁情緒」、「無望自貶」、「品行問題」及「活力及認知功能降低」四個自變項具有很強的區別能力。並根據研究結果界訂出切截分數。

二、建議

(一) 量表應用方面

1. 國民中小學輔導室或社區諮商機構可運用本研究所編製之量表進行評估篩選，及時發現疑似憂鬱個案並作適宜之轉介

本研究所完成的量表，經編製程序及客觀的統計分析，因此具有良好的信效度，在著重本土化的觀點下，頗適合於國內作為篩選具有憂鬱之兒童青少年。因此在國中小學或社區諮商輔導機構，發現學生有情緒困擾者建議實施本量表，可以即時篩選疑似憂鬱之兒童青少年，並適時作適當的治療介入，或轉介臨床機構作進一步追蹤治療。

2. 學校輔導室可以使用本篩選量表，作為初級預防之運用，進行學校班級施測，並配合量表提供之常模，篩選疑似憂鬱個案

依研究者在國民小學服務之多年經驗，發覺目前國內公私立小學機構，礙於經費及缺乏評估診斷之專業人士，因此欠缺適當評估兒童青少年憂鬱疾患之量表，故而容易忽略班級中具有憂鬱情緒之個案，因此若能將此量表運用於班級實施普測，並根據量表提供之常模，將能快速篩選疑似憂鬱個案。

3. 諮商輔導人員運用本量表所提供之切截分數作為篩選疑似憂鬱個案，但須注意勿作過度解釋，且須注意一些指標症狀，防範個案的自殺行為。

由於本研究所編製之量表係屬篩選量表，僅作為憂鬱症狀的篩選工具，雖然切截分數的訂定是方便作為辨識疑似憂鬱的參考，但須注意誤判之情事及標籤作用，因此為正確篩選有憂鬱之個案，須再配合 DSM-IV 之準則。此外即便受測個案的分數未達相當明顯憂鬱的閾值，但是如果在量表填答中，有透露出無望感及自殺意念，那麼施測人員也應在評估切截分數的閾值時，同時考慮其危機程度。因此評估過程應該根據個案類型的緊急狀況，對於切截分數作適當的調整。

（二）諮商實務工作方面

1. 了解兒童憂鬱的因素，建立多元的諮商介入方案

本量表共分為四個分量表，分別是「憂鬱煩躁情緒」、「無望自貶」、「品行問題」及「活力及認知功能降低」，因此根據量表施測結果，針對分量表所呈現的分數，對於需要輔導之學生擬定輔導策略，將更有助於對情緒困擾的學童作最佳的服務。方案設計上可以發展並規劃一系列符合兒童及青少年之認知行為取向心理治療的課程，進行方式可以是個別諮商、遊戲治療或團體心理治療，採多元的方式彈性運用於治療歷程。

2. 諮商實務工作者宜加強兒少偏差行為之學理及成因探究，培養兒少心理衡鑑能力

諮商輔導人員重視實務工作的進行，並藉由各種學派或策略的介入以針對兒童的問題提供專業的處遇，但依研究者在臨床實務經驗中發現，若諮商實務工作者能加強心理病理學的研究，增進臨床判斷能力，將能快速提出處遇的方向及適當的轉介。因此加強心理衡鑑能力，對個案的問題形成假設，並提出可能的原因和處遇的方向，是未來諮商實務工作者可以進一步努力的方向。

參考文獻

- 邱文彬（2001）。兒童憂鬱疾患的認知療法。樹德科技大學學報，3(1)，79-92。
- 吳裕益（2004）。測驗理論課程講義。
- 柯慧貞（2002）。憂鬱疾患的心理因素。學生輔導通訊，80，38-51。
- 柯慧貞、陸汝斌（2002）。認識憂鬱疾患。學生輔導通訊，80，15-27。
- 陳淑惠（1998）。國中生情緒探討。台北市政府教育局專題研究報告。
- 黃君瑜、許文耀（2003）。青少年憂鬱量表編制研究。國立政治大學「教育與心理研究」，26，167-190。
- 張高賓（2005）。兒童及青少年憂鬱篩選量表編製及應用之研究。國立高雄師範大學輔導與諮商研究所博士論文。
- 張高賓、戴嘉南、楊明仁、顏正芳（2006）。國內學齡兒童憂鬱症狀之分析研究。諮商輔導學報，14，64-101。
- 連廷嘉（2004）。高危險群青少年銜鑑量表的編製及其應用之研究。國立高雄師範大學輔導研究所博士論文。
- 魏麗敏（1994）。憂鬱量表的編制及其在輔導上的應用。諮商與輔導，108，15-19。
- American Academy of Family Physician. (2000). Depression in children and adolescents. *American Family Physician*, 62(10), 2297-2310.
- Blumberg, M. L. (1981). Depression in abused and neglected children. *American Journal of Psychotherapy*, 35(3), 342-355.
- Carey, M. P., Faulstich, M. E., Gresham, F. M., Ruggiero, L., & Enyart, P. (1987). Children's depression inventory: construct and discriminate validity across clinical and nonreferred populations. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 55(5), 755-761.
- Clarizio, H. F. (1994). Assessment of depression in children and adolescents by parents, teachers, and peers. In W. M. Reynolds, & H. F. Johnston, (Eds.). *Handbook of depression in children and adolescents* (pp235-248). New York: Plenum Press.
- Cytryn, L., & McKnew, D. H. (1972). Proposed classification of childhood depression. *American Journal of Psychiatry*, 129, 149-155.
- Downey, G., Feldman, S., Khuri, J., & Friedman, S. (1994). Maltreatment and childhood depression. In W. M. Reynolds, & H. F. Johnston, (Eds.). *Handbook of depression in children and adolescents* (pp481-508). New York: Plenum Press.
- Finzi, R., Ram, A., Shnit, D., Har-Even, D., Tyano, S., & Weizman, A. (2001). Depressive symptoms and suicidality in physically abused children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71, 98-107.
- Garber, J., & Kaminski, K. M. (2000). Laboratory and performance-based measures of depression in children and adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 509-525.
- Harrington, R. (1993). *Depressive disorder in childhood and adolescence*. New York: John Wiley & Sons.
- Harvard Medical School Health. (2002). Depression in children-part 1. *Harvard Mental Health*

Letter, 18(8), 1-4.

- Hodges, K., & Craighead, W. E. (1990). Relationship of children's depression inventory factors to diagnosed depression. *Psychological Assessment*, 2(4), 489-492.
- Kitamura, T., Kaibori, Y., Takara, N., Oga, H., Yamauchi, K., & Fujihara, S. (2000). Child abuse, other early experience and depression: Epidemiology of parental loss, child abuse, perceived rearing experience and early life events among a Japanese community population. *Arch Woman's Mental Health*, 3, 47-52.
- Klein, D. N., Dougherty, L. R., & Olino, T. M. (2005). Toward guidelines for evidence-based assessment of depression in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34 (3), p412-432.
- Koplewicz, H. S., & Klass, E. (1993). *Depression in children and adolescents*. New York: Harwood Academic Publishers.
- Kovacs, M. (2003). *Children's depression inventory manual*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- Levi, G., Sogos, C., Mazzei, E., & Paolesse, C. (2001). Depression disorder in preschool children: Pattern of affective organization. *Child Psychiatry and Human Development*, 32(1), 55-69.
- Mash, E. J., & Wolfe, D. A. (2002). *Abnormal child psychology* (2nd). Wadsworth, CA: Thomson Learning.
- McAvay, G., Nunes, E. V., Zaider, T. I., Goldstein, R. B., & Weissman, M. M. (1999). Physical health problems in depressed and nondepressed children and adolescents of parents with opiate dependence. *Depression and Anxiety*, 9(1), 61-69.
- Mitchell, J., Varley, C., & McCauley. (1988). Depression and adolescents. *Children's Health Care*, 16(4), 290-293.
- Reynolds, W. M. (1989). *Reynolds child depression scale manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Reynolds, W. M. (1994). Assessment of depression in children and adolescents by self-report questionnaires. In W. M. Reynolds, & H. F. Johnston, (Eds.). *Handbook of depression in children and adolescents* (pp209-234). New York: Plenum Press.
- Reynolds, W. M., & Johnston, H. F. (1994). The nature and study of depression in children and adolescents. In W. M. Reynolds, & H. F. Johnston, (Eds.). *Handbook of depression in children and adolescents* (p3-17). New York.: Plenum Press.
- Speier, P. L., Sherak, D. L., Hirsch, S., & Cantwell, D. P. (1995). Depression in children and adolescents. In E. E. Beckham, & W. R. Leber, (Eds.). *Handbook of depression* (pp467-493). New York: The Guilford Press.
- Trad, P. V. (1987). *Infant and childhood depression: Developmental factors*. Canada John Wiley & Sons.

從焦慮症與憂鬱症的共患現象探究多元文化觀點的評估及諮商策略的特徵

鄭翠娟

國立嘉義大學輔導與諮商學系暨研究所副教授

摘要

DSM 對兒童、青少年焦慮的診斷分類，隨著心理學的研究發展越來越細，且隨個體不同年齡層的發展有不同的焦慮反應與類型，且注意到個體焦慮反應與其身心發展的關聯性。儘管研究發現兒童、青少年焦慮反應有不同反應類型，但有關焦慮的評估分類的信、效度(內在與外在效度)議題，尚須加強進行相關的檢視。一般而言，外在效度透過多重管道的評估如會談、觀察與標準化測驗等途徑進行區分診斷，較易獲得驗證與支持。但是內在效度方面則因出現共患現象，而令人質疑評估的有效性。葉英堃(2000)針對焦慮症到憂鬱症構念的演變與臨床意義研究，發現焦慮與憂鬱症呈現共患現象，將兩者同視為情緒困擾的症候群，並指出美國社會焦慮症與憂鬱症兩者的共患率為 17.7%，台灣則為 42.7%。輔導工作者或心理諮商師面對台灣焦慮與憂鬱高共患現象，必須重新檢視評估的歷程，與理論參照解釋架構的焦點問題。

本文擬從台灣多元文化急速變遷探索此現象的意義與緣由，並說明多元文化觀點的評估與諮商特徵，及提出焦慮症與憂鬱症評估諮商模式的初探。

關鍵字：多元文化、共患現象、焦慮、個別化標籤效度

壹、前言

自二十世紀末許多心智、行為異常問題的研究，朝向跨越多重領域的探討與統整訓練，如遺傳基因、神經科學、流行病學、社會學、精神醫學、臨床心理學及發展心理學等，期望從多重領域的研究分析，可以發現人類的心理異常的病理機轉，了解個體智能的障礙，或情緒的困擾等個別差異性表現的因素，找出形成外在症狀與行為表現問題的原因，以期能提出處理與改善策略。然而，臨床工作者根據 DSM 的標準進行評估診斷，只依據症狀或病源學作敘述性的分類，是無法確認其病理發展機轉(Pennington, 2002)。因此，只能於評估診斷後，選擇針對症狀或降低異常行為出現的頻率，作為介入處理的目標：例如焦慮者的評估介入，大多以觀察個體的生理反應、認知與行為等為分類標的(鄭翠娟，1995；Saavedra & Silverman, 2002)，並以肌肉鬆弛法作為處理焦慮行為的方法(鄭英耀，1985；王天興，1984；劉燦樑，1975；鄭心雄、徐若萍，1974)。因此，此種治標的處理不但成效有限，更遑論促進發展與達到預防層次。

此外，台灣社會正面臨多元文化急速變遷，許多心理與精神方面的臨床評估出現共患現象。例如葉英堃(2000)研究發現焦慮症與憂鬱症評估時，台灣出現較高共患現象。Pennington(2002)認為出現此高共患現象有兩項可能因素：其中一項是焦慮與憂鬱症兩者同為情緒困擾的症候群，不論是基因或情境因素，兩者具有共同的危險因子；另外一項則為臨床工作者評估的效度問題。因此，欲探討此現象的意義，應從焦慮症研究及評估的內、外在效度的驗證問題深入探討。一般而言，焦慮症的評估與分類的外在效度，大多透過多重評估方式，如會談、觀察與標準化測驗等途徑較易獲得驗證與支持(Saavedra & Silverman, 2002)；但是內在效度方面，則出現難以區分與不易解釋、驗證的狀況。因此，輔導工作者或心理諮商師面對此共患現象，應重視兩者評估內在效度的問題與意義，於評估、諮商歷程應採取那些因應策略，否則會影響介入處理的有效性。Hurlburt, Kochc 和 Heavey(2002)主張以每一個體獨特的個別化標籤效度，作為焦慮與憂鬱的有效區分方式，以提高評估的內在效度。當事人經由個別認知的評估歷程，不但了解自己的認知狀況(what)，同時也能獲得改善認知、思考的方法(know how)，顯現評估與諮商同步進行的模式。且近年來對焦慮與憂鬱的評估，除重視後現代心理學的多元發展觀點外，對認知特徵及運作層次的發展區分動態評估模式。本文擬從焦慮與憂鬱共患現象，探討多元文化的觀點輔導、諮商的評估與介入的特徵，並提出二元編碼評估作為焦慮症與憂鬱症的輔導、諮商模式的初探。

貳、從評估的效度問題看焦慮與憂鬱光譜病症現象

一、兒童、青少年焦慮的診斷分類的信、效度議題

Saavedra & Silverman(2002)曾回顧二十年來從 DSM-II 到 DSM-IV 有關兒童、青少年焦慮分類的實證概念文獻的變化，其內容如表一：

表一：DSM 兒童、青少年有關焦慮與恐懼症的分類系統綱要

DSM-II(1968)－過度焦慮反應(overanxious reaction)
DSM-III(1980)－兒童及青少年時期的焦慮異常、分離焦慮異常、過度焦慮異常、逃避性異常、恐懼性異常、恐慌性的懼曠症、單純恐懼症、社會恐懼症、焦慮異常、恐慌性的異常、類化性的焦慮異常、重大創傷後壓力異常、強迫衝動異常。
DSM-III-R(1987)－兒童及青少年時期的焦慮異常、分離焦慮異常、逃避性異常、過度焦慮異常、焦慮異常、恐慌性的懼曠症、無懼曠症的恐慌、恐慌性的異常、社會恐懼症、單純恐懼症、強迫衝動異常、重大創傷後壓力異常、類化性的焦慮異常、其他特別焦慮異常。
DSM-IV(1994)－嬰兒時期、兒童時期或青少年時期的其他焦慮異常、分離焦慮異常、焦慮異常、恐慌性的懼曠症、無懼曠症的恐慌、無恐慌性的懼曠症異常、特殊恐懼症、社會恐懼症(社會焦慮異常)、強迫衝動異常、重大創傷後壓力異常、急性壓力異常、類化性的焦慮異常、一般藥物性的焦慮異常、物質濫用誘發焦慮異常、其他特別焦慮異常。

引自 Saavedra & Silverman(2002). Classification of anxiety disorders in children: what a difference two decades make. *International Review of Psychiatry*, 14, p.88.

根據表一顯示兒童、青少年焦慮的診斷分類，由 DSMII(1968)過度焦慮反(overanxious reaction)的單一分類；DSMIII(1980)增加新的分類，如兒童及青少年時期的焦慮異常、分離焦慮異常、過度焦慮異常、逃避性異常；單純恐懼症、社會恐懼症(成人焦慮)；到 DSMIV(1994)出現嬰兒時期、兒童時期或青少年時期的其他焦慮異常、一般藥物性的焦慮異常、物質濫用誘發焦慮異常、其他特別焦慮異常。似乎對焦慮的評估與分類，隨著心理學的研究發展越來越細，隨個體不同的發展時期有不同的焦慮反應與類型，顯現個體焦慮反應與其身心發展階段的關係及多樣性。

儘管兒童、青少年時期焦慮有不同反應類型，但其評估方式，大多透過臨床評估結構與半結構晤談進行出評估。如此，可能無法達成系統性及有效性的評估。換言之，兒童、青少年的焦慮評估分類的信、效度(內在與外在效度)議題亦應宜以注意，在評估方式上亦應採多重驗證方式方能客觀的認識，如認知與行為方面的特徵評估。因此，對兒童焦慮應以測驗、觀察、會談等三種方式同時進行評估，缺任何一者可能會有評估偏失的誤差(鄭翠娟，1995)。Saavedra 和 Silverman，(2002)指出有較多研究強而有利的顯現焦慮評估的外在效度，卻少有研究顯示焦慮評估的內在效度。Saavedra & Silverman 甚至很直接的指出：「這是一個眾說紛云的議題，少有研究支持 DSMIV 有關焦慮內在結構的相關議題。」例如有關青少年焦慮異常診斷的低流行率之可靠性(信度)，焦慮異常的特殊影響的外在效度，及引發大家關切影響內在效度的因素—共患率或共病率(comorbidity)等方面仍是未知，需要有更多的研究支持。

近年來，國內亦針對影響焦慮內在效度的因素—共患率或共病率進行研究，結果發現焦慮與憂鬱症共患現象很普遍(曾美智、李宇宙、李明濱，1999；柯慧貞、孫苑庭、林木芬、葉宗烈，2000)。柯慧貞等人(2000)研究發現國內婦女的焦慮症與其兒童時期的抑制行為有關；並且指出焦慮症、混合焦慮症與憂鬱症者可能有相同的病因，但與單純憂鬱症間則可能有不

同的病因。此外，葉英堃(2000)針對焦慮症到憂鬱症構念的演變與臨床意義研究，指焦慮症與憂鬱症出兩者於美國社會共患率為 17.7%，台灣則為 42.7%。顯示台灣在一般社區居民或是門診就醫病人，兩者的共患率都比其他國家的研究發現為高。而且焦慮症與憂鬱症混合疾病的個案在自覺痛苦程度、個人生活與職業適應功能的障礙，以及尋求醫療的頻度都比單純的焦慮症或憂鬱症為高且多。因此，對焦慮症與憂鬱症共患的現象須進一步探討其發生的原因，並能發展出輔導與諮商的策略。

二、台灣出現焦慮與憂鬱症的高共患現象影響因素

為何兩者在台灣會有如此高的共患現象，是因為他們在本質、結構或屬性上有某些相同的元素？如葉英堃(2000)就假設兩者不是共患現象，而是一種情緒光譜病症；或是因為評估者對兩者的界定出現理論上的分歧與評估上的偏誤？如 Pennington(2002)認為出現共患現象，乃是因人為的偏誤如：評估者的偏誤、解釋參照偏誤及焦慮與憂鬱兩者界定上的重疊。換言之，出現焦慮與憂鬱症的高共患現象，有三種可能原因：第一為研究評估的效度問題，上述曾美智等人及柯慧貞等人的研究，主要採取臨床晤談為研究評估方式(非以標準化測驗作為評估方式)，易出現評估者的偏誤，而產生評估診斷的內在效度問題，且亦可能會影響介入處理的效果。其次，諮商員面臨台灣文化的多樣性，未能顧及當事人個別文化背景及生態環境的差異，以致引起解釋參照偏誤。第三，為臨床工作者不再以單一理論構念或病因說的觀點加以評估詮釋。本文首先針對上述第二、三項可能原因分別說明探討，而第一項評估方式的問題將於最後探討之：

參、諮商工作者宜面對台灣文化的多樣性的解釋參照問題

一、台灣文化的多樣性

台灣目前社會情境，從許多文化工作學者在 95 年 7 月 28 日至 9 月 24 日期間，假中正紀念堂(中正藝廊)舉辦「2006 科學季—多樣性台灣」特展，呈現台灣族群文化的大拼盤—移民、歷史文化多樣性。「台灣除了原住民，漢人在十七、十八世紀時大量自中國大陸的福建、廣東兩省移民而來；雖然泛稱漢族，但根據他們使用的語言來看，主要是閩南、粵東講福佬話和客家話的人群，並具有漢人社會的文化特性。再一次的大移民，則發生在 1949 年。由於國民政府搬遷來台，來自中國各省、大江南北的人群，帶著差異更大的語言、文化，落腳紮根成為台灣的新住民。1980 年代以後台灣，有一批來自於大陸、越南、泰國、印尼、菲律賓等國家的新移民，為台灣的社會發展貢獻心力，增加了台灣族群與歷史的多元性(國科會電子報 95/08/04，第 200608040002 期，專題報導)。

二十一世紀的今天，台灣更成為印尼、越南、泰國、菲律賓、中國大陸等地外籍配偶或勞工移入的地方，也增添台灣人口的多樣性(林開世，王嵩山，詹素娟，張翰璧，2006)。此外，李壬癸(2006)指出「人類用以交換訊息的語言，可說是人類的文化基因，潛藏著人類與大自然、人類之間、人類與超自然互動的各種不同形式，台灣不但有漢民族的各種不同方言，更有南島系民族複雜的語言體系。因此台灣文化有時間的變化及空間場域的不同，更表現出在台灣各個不同區域的多樣生活型態適應。」(國科會電子報 95/08/04，第 200608040002 期，專題報導)。諮商工作者面對台灣文化的多樣性、快速的變遷及當事人個別的不同語言及思維體系，於臨床評估、解釋參照如何不偏誤？或許美國族群融合的發展經驗及多元諮商觀點，值得參考借鏡以解決此問題。

二、美國的多族群政策的演變與諮商風格

Goodrow, Kenneth 和 Mee-Gaik(1997)指出美國的多族群政策，在**早期**施行鑄爐方式的概念是排除了文化的個體性，強調文化和個體背景間的差異，但缺乏統合性和探討彼此關係的本質，忘卻了個體與種族的共通性和相互依賴性的本質。因此，族群鑄爐方式使得個體對彼此差異產生遲鈍的迷失。**中期**則採拼盤沙拉方式或馬賽克拼嵌方式的族群關係。所謂拼盤沙拉方式，是指個體各自行動，個體之間欠缺各種動力關係的遠景；而馬賽克拼嵌方式，是強調個體之間要能欣賞彼此差異性，但彼此之間並無相互聯結，個體則顯得更封閉。**近期**則強調個體之間是渴望聯結並形成有意義的關係，能意識到並關心彼此的差異，能超越恐懼、化解偏見，能採取有意識的行動。Goodrow, Kenneth 和 Mee-Gaik 認為不只是輔導、諮商員實務工作者，應作多元文化的雕塑者，甚至是一般人也都應成為多元文化關係的雕塑家。大家都應該敏銳覺察多元文化的議題，且要能超越恐懼而自我省思：「個體渴望去了解他人和滿足被他人了解的需求」，找出不同文化下個體的緊密融合相處，體驗共創新文化的歷程，彼此一點一滴地雕塑出新的文化生命，而讓彼此變得越來越熟悉，能共創「生活的劇本與價值觀」。因此，在諮商歷程，期望每一次的評估歷程是當事人與諮商員之間的會心交流，兩者同時詮釋，此時此刻的生活意義，秉持個人內在的觀點及彼此同理的過程，一同協助當事人創造自己的生活風格。如此，可以降低評估的偏誤問題產生，也發展出另一類的評估方式與風格。

三、華人本土心理學探索，降低評估的解釋參照偏誤問題

余德慧(2005)於本土化的心理療法研究，指出中醫除了在癲狂(相當於精神疾病)之外，並沒對如焦慮精神官能症有特別診斷與分類，而將此類問題歸於社會倫理層面來解釋，而非歸屬於病症，並不循醫療模式處理它。因此，台灣目前諮商員在評估解釋參照架構，不但要注意多元文化觀點外，更要注意台灣社會文化情境，進行華人本土心理學理論紮根與從社會過程進行本土化心理諮商與治療，喻明系統從體悟到自證，並能從體悟中發現個體生活事實中，自我的新認識(詳見余德慧著，本土化的心理療法)。

上述從多元文化情境因素及個體的發展性與變化性，說明影響台灣評估解釋參照偏誤發生的緣由二。接下來探討評估解釋參照偏誤發生的緣由三，有關理論參照解釋的誤差問題，台灣除在焦慮與憂鬱進行紮根理論，或發展適合台灣文化情境的解釋參照評估模式外，宜藉助西方現有的理論觀點與解釋模式：如 Pennington(2002)探討個體身心與大腦的發展與聯結時，指出個體生物發展歷程，因為心理因素及社會情境因素，而發展成臨床上常見的問題，因此，諮商員對於評估研究個體的心理問題時，應重視個體遺傳基因、大腦及心理機能的發展及社會文化因素。須以統整取向(integrative approach)作為檢視的方式，採取動態的發展取向，來解釋個體適應與不適應行為模式的個別差異及相同行為表現的心理發展途徑，協助判斷異常行為的發展心理病理學(developmental psychopathology)機轉。因此，西方心理學理論有關諮商員焦慮評估與解釋的觀點，將於下面討論之。

肆、臨床評估與解釋理論參照典範的多元化與趨勢

諮商員臨床評估與解釋的理論參照，亦是形成評估偏誤的來源，它包含理論與非理論二個層面，本文由此二個層面分別探討之：

一、諮商員進行評估、解釋理論參照依據的多元理論觀點

有關理論參照解釋產生偏誤的問題探討，限於篇幅本文僅針對焦慮、憂鬱評估解釋的理論，如早期人格心理學說等理論觀點，焦慮情境特質說，把焦慮分為特質性焦慮

(trait-anxiety)、情境性焦慮(state-anxiety)及歷程性焦慮(process-anxiety)以及近代的情緒論—情緒之認知—動機相關理論，編制標準化測驗作為評估參照解釋的主要依據等問題說明之。

(一)焦慮與憂鬱的理論

1. 人格學說篇—病因說與發展說

(1)Freud 把焦慮與恐懼(Fear)視為同義；認為恐懼只是一種「現實焦慮」(RealityAnxiety)或「客觀焦慮」(Objective Anxiety)(楊景堯、林天佑，1983)。面對生活上的可能種種焦慮狀態，個體會有其獨特防衛之道或解決方法，但有時因為防衛過度或無適當解決途徑，它妨礙個體的發展。

(2)Horney 不應將焦慮視為「症狀或疾病」，而是人格成長與生活的動力。認為個體「在一個充滿敵意的世界中，全面而來的孤單和無助感，悄悄的增長」稱為「基本焦慮」(basic anxiety)(Horney,1937,p.89 引自陳政文等譯，1999；Schultz, 1994)。「基本焦慮」是個體後來精神疾病發展的基礎，它總是與敵意感受連結一起。人為抵抗基本焦慮而尋求安全感及不斷的再確認，基本焦慮是種痛苦防禦不是幸福生活的追求。兒童對抗基本焦慮的方式：得到他人的情感、順從外界的要求、爭取權力、心理的退縮。「基本焦慮」被視為是個體的人格特質及行為驅力，個體有不同的對抗或處理方式。就教育意義而言，個體如何處理它或與它相處視為是「自我」的一部份。必要時，教導個體去描述敘述、區辨自己的生活行為驅力—「基本焦慮」的形式，進而得以自我操控之。換言之，從描述焦慮到區辨過程，形成個體自我的認知或確認時，使個體能自我選擇與處理。然而這一過程並非短暫與單純的，而是需要個體長時間對週遭生活經驗的覺察方能達成。

(3)Sullivan 認為：焦慮是個人感到自己的安全受到威脅時所形成的緊張經驗，它會影響思考、人際關係，其源自嬰兒時期與焦慮的母親互動時所習得的，認為兒童的焦慮感受若在較理性社會是不存在的，大多被迫採取不自然與不實際的方式來處理之(引自 Hall&lindzey, 1978；李然堯，1983；林正文，1990；Sullivan, 1953)

。Sullivan 將「焦慮」視為是人際關係的成品，但個體的自我系統會去處理之，在處理時雖然降低焦慮，但也妨礙個體建構與人相處的能力(Hall&lindzey, 1978)。

(4)Rogers(1959)有機體的實際經驗與自我得覺察之間的不一致(incongruence)而使得個體感受威脅與焦慮。這現象使得個體防衛且思考僵化與限(p,203,205-206)。

以上由人格的觀點將焦慮視為是個體的人格特質之一，它是與生俱來且持續發展與變動的呈現多樣性，個體須能自我覺察、詮釋並與之共處。因此，個體對自我的焦慮認知評估就顯的相當的重要了。

2. 特質說

Spielberger(1972)所提出的焦慮，把焦慮分為特質性焦慮

(trait-anxiety)、情境性焦慮(state-anxiety)及歷程性焦慮(process-anxiety)；

特質性焦慮指個人學習而得的行為傾向，是個人人格特質一部分，對於外在環境感受較具威脅性；情境性焦慮指對特殊情境變化覺察程度而產生的；歷程性焦慮將焦慮視為一種驅力，具動機力量，能夠激發行為，此觀點與 Freud 對焦慮作用的描述是相同的；另外，將焦慮的產生解釋為認知的不一致現象亦和羅吉斯(Rogers)的看法相同(Patterson, 1986)。

3. 情緒論—情緒之認知—動機相關理論(Cognitive-Motivation-Relatioal Theory of

Emotion)

Lazarus(1993)的將焦慮視為個體評估外在環境之威脅性，所採取的因應行為，因個體對環境變項認知評估有個別差異，而產生不同程度的焦慮。此種認知評估可分為兩種層次(1)為 primary appraisal：原始評估，即對環境威脅性本質的程度評估。(2)為 secondary appraisal：次級評估，即個體對威脅情境因應過程或結果的評估。換言之，兒童的焦慮反應端看兒童的認知評估而定，若認知評估越偏差，焦慮反應越高。

近年來則偏重認知行為取向，認為焦慮是個體與環境互動時產生的一種不愉快情緒，它是經過某種認知過程與行為，兩者相輔相成，且與個體各方面的發展是相關聯的。因此，於評估焦慮症時是不能忽略認知、行為及發展的觀點(Averill, 1972；Spielberger, 1972；Pennington, 2002)，尤其強調認知，並將認知視為主要形成情緒困擾因素，並進行認知行為矯正治療(Beck, 1995)。然而，依照 Lazarus 及 Beck 等認知理論評估，顯示個體認知情緒感受的結果如：正向、負向，積極、消極或內、外控等認知行為表現特徵與症狀，得到的是認知結果，至於認知特徵的形成機轉則有待進一步的探索。顯示焦慮的認知評估理論宜再深入探討，方能有助於介入處理策略的產生。

上述不論是人格發展說、特質說或是情緒論對焦慮的解釋，雖然各家說法與解釋不是很一致，但是均強調個體自我認知評估的重要性。然而在認知評估易形成評估解釋參照的偏誤。因此探討焦慮兒童、青少年認知評估解釋參照的偏誤問題就相當重要，本文將於後面詳述之。下一段就理論與標準化測驗編制施行的關係，說明評估解釋參照的偏誤問題。

(二)運用標準化測驗評估與參照解釋的偏誤問題

一般而言，臨床工作者或研究者運用標準化的心理測驗題評估，雖然可以短暫的區分兒童的焦慮行為表現，但是臨床工作者進行標準化測驗編制時，是依據理論與架構，而非依據當事人的實際生活情境文化編制其內容與問題時，要參照何種標準來評估與衡鑑，在諮商專業人員之間是很難有一致的參照解釋標準與共識。若是依據原測驗編制理論觀點作參照解釋，雖然可以促成專業人員之間的共識，但對當事人不一定是合宜的(專業如同設計一個框架，有限制當事人的行為評估之嫌)。此外，標準化測驗的評估結果，呈現的是當事人受測當時對過去事件的行為反應或狀態，此乃是一種問題回溯式反應結果，若將之視為當事人處理策略的依據是值得考量(Hurlburt, Koch & Heavey, 2002)。

因此，Groth-Marnat(2005)指出傳統醫療模式的評估典範，主要目標是為專業之間的溝通分享及找出介入策略，以專業為重心。相對的，非以當事人為重心。如此是否會影響介入處理的有效性值得探討；而今日的評估、衡鑑應當以提供當事人自我了解，促進當事人潛能的開發為目標。因此，評估的結果，除用口頭說明讓當事人明瞭外，若使用文字敘述亦需要是當事人可以閱讀與理解，以協助個體的自我主觀探索與描述，進行揣摩與情緒感受的現象與意義的詮釋與編碼定位。另外，Dewey, Crawford 和 Kaplan(2003)研究發現父母或老師雖然沒有許多心理學的理论基礎，但是，因為父母與兒童的互動，反而能很容易且正確的區分與覺察兒童的特殊行為或異常行為，對臨床障礙類別區辨的重要性甚於標準化測驗。因此，使用標準化測驗評估個體的焦慮，不一定能降低評估解釋參照的偏誤問題，亦無法達成評估的首要目標。因此，近幾年來逐漸出現檢討的聲音，與尋求多元的評估或更多另類的評估方式。下面將探討焦慮非理論層面的評估解釋偏誤問題。

二、非理論的評估解釋—諮商員的同理心知能

非理論層面強調諮商員的觀察、同理心及詮釋的評估能力。評估者直接經由與個體晤談

描述時，同理個體焦慮的感受與認知狀態，重視當事人的認知及心理發展層面。且因為個體在不同時空背景有不同的情緒認知與感受，因此亦考量評估的時空、背景等情境因素。諮商員大致從當事人的認知與語言行為方面，進行非理論的評估解釋，諮商員應用敏銳的觀察力與覺察力去做評估，從諮商互動的情境進行實際接觸、覺察，並隨時紀錄諮商時刻當事人當下的焦慮反應狀態。包含下列三方面：

- (一)生理的反應：當事人是否覺察自手掌出汗、肌肉緊張、呼吸急促、心跳加速、血壓升高等神經系統(自主神經)的症狀，個體亦要能覺察到自己的生理反應，並立即處理如：肌肉鬆弛與呼吸的調整。
- (二)引發的行為反應：焦慮情緒是引發個體行為的驅力(drive)之一，促使個體逃離某些引發焦慮或易類化為焦慮的威脅情境或目標物(Rowan & Eayrs, 1987; King, et al, 1991)，及外在語言表現如說話速率(Hurlburt, Koch & Heavey, 2002)。
- (三)認知的狀態：認知是焦慮形成的重要中間變項，是個體對外在客觀壓力，的內在主觀感受的評估，當事人會反應其感到恐怖、死亡、不安全的感受，個體預期即將會發生負向結果的事件。可能是一種長期性的狀態(state)，也可能是一種短暫的歷程(process)，經由評估個體某些刺激外在反應方能測知，直接對當事人的認知方面的評估(鄭翠娟, 1995; Kendall & Korgeski, 1979; Hurlburt, Koch & Heavey, 2002)，直接評估焦慮的認知層面可運用下列方法：
 1. vivo thought sampling：即教導兒童產生焦慮時，立即說出來。此種方式(非回溯方法)可即時瞭解兒童的思考情形，且其內容可信度大，但此種方法無法快速及詳細的說出富且完整的內在經驗(Hurlburt, Koch & Heavey, 2002)。
 2. 想像的評估(imagery assessment)：此乃啟動個人生動的想像力(心理想像力)，以評估其潛在的思考模式。如：給予兒童某些線索或提示，請兒童把想像的內容大聲的說出來(鄭翠娟, 1995)。
 3. 認知的類型：依據兒童思考的相依或獨立事件，及認知的速率予以分類。
 4. 信念的評估(belief assessment)：主要著重在不合理信念與異常精神病態之間的關係。如：不合理信念和憂鬱之間的關係(Beck, 1995)。
 5. 人格模式或屬性的評估：由個體自行解說其語言；個體時常應用的解說模式或特徵，可將之歸類為外控與內控的人格特質傾向(鄭翠娟, 1995)。
 6. 特殊的預期：由評量自我效能與預期結果來瞭解兒童。所謂自我效能評估指個體對其特殊行為表現的信心與預期行為後果時正向期待的強度(鄭翠娟, 1995)。
 7. 自我陳述：評估個人對事物的自我看法，如兒童自己本身對外界事物是積極或消極的看法(鄭翠娟, 1995)。

上述三項非理論解釋層面，以認知狀態的評估偏誤最大，尤其兒童自我內在經驗陳述最普遍，因為受限於兒童語言或文字符號發展因素，兒童自陳表現的信度、效度就亦受質疑(Francis, 1988; Hurlburt, Koch & Heavey, 2002)。

不論是理論與非理論層面似乎認知的評估，是探討兒童與青少年焦慮與憂鬱的主要焦點，兒童的情緒發展若是從 Lazarus 的情緒動機論來看個體的初即評估若沒完成，則次及評估(因應方式)是無法完成。因此不論是焦慮症者或是情緒困擾者，首先應先完成初級評估，知道自己情緒感受，對自己內在感受進行心像系統的操作，在對心像加以詮釋並以與文符號編碼定位，完成個體某種情緒的符號認知。

上述從台灣多元文化變遷因素、理論解釋參照與非理論層面的評估解釋歷程，探討影響焦慮評估內在效度的偏誤問題，為了解決此問題，諮商師除運用多元評估方式與多元理論參照以降低解釋偏誤，更要能提出本土化諮商理論或觀點，且強調評估的目的在於描述個體的情緒狀態或表現外，更重要的是能同時出發處理的策略。因此，台灣諮商師對心理與精神的評估諮商觀點，進入後現代心理學者 Elkind(1998)所述後現代多元觀點：「為因應個體心理情緒多變化，以情緒理論進行情緒多元向度評估及統整介入方案以取代壓力單一向度的處理模式」。因此，台灣輔導諮商工作者面對個體的焦慮與憂鬱行為評估有兩項特徵敘述如後：

伍、台灣後現代多元觀點兒童焦慮、憂鬱評估的特徵

一、重視個體焦慮行為的認知與發展觀點

焦慮症與憂鬱症臨床界定，不再以單一理論構念或病因說的觀點加以評估詮釋，而呈現多元理論構念及病因發展說的觀點。焦慮、憂鬱症，它們是個體身心發展歷程的外在情緒反應行為。焦慮與憂鬱同歸屬於動機性的異常、互動的、因激即現(emergent)的反應行為，並應以動態的發展系統觀點，進行評估與介入(Pennington, 2002)。此外，葉英堃(2000)將焦慮症與憂鬱症視為同一情緒族譜的異常表現。兩者雖然是同屬於相同情緒族譜，但個體會有不同內在的感受及獨特的外在反應。因此焦慮與憂鬱病症的評估，應以個體自我內在思考與感受為主要焦點，並以個人內在認知的差異評估，作為內在效度的建構導向。

二、評估與輔導諮商同步處理的策略

對焦慮症與憂鬱症者內在感受或經驗的評估，由靜態病因說的評估、衡鑑，如症狀區別、分類與矯治、處遇、評鑑等漸次行之的模式；而轉變為動態發展說：當事人焦慮情緒隨情境與時間而改變，心理認知衡鑑與介入處理同步進行發展評估即治療的模式 (Meichenbaum, 1979)。諮商歷程進行立即性的與動態性的評估、處理與介入；直接的引導當事人正向行為學習的模式，促進當事人潛能的發展，採取發展性兼治療性的輔導諮商策略，並設計促進個體獨特發展的方案。諮商師與當事人能共同合作，兩者發展出夥伴的關係，均相互扮演學習者與訓練者的角色。

綜合上述兩項特徵，諮商師在當事人的實際生活情境，進行焦慮與憂鬱情緒相關評估，除了觀察紀錄當事人的「外在行為與生理反應」外，更須評估其「認知」，將評估與處理或治療視為一體的並同步進行。經由互動、評估歷程直接提供協助資源給當事人，如支援性協助、外在回饋、教導性的協助，並重視介入處理的績效。因此，解決有關評估解釋參照偏誤的問題，除重視傳統醫療矯治模式外，更重視以當事人為中心的行為與認知關聯性與一致性的評估取向，以及個別實際生活情境評估參照模式(Groth-Marnat, 2005; Hurlburt, Koch & Heavey, 2002)。

綜合上述的評估特徵，本文依照諮商者的角色、衡鑑觀點與目的、當事人衡鑑的角色、衡鑑模式、技巧與解釋參照等項，分別比較台灣諮商員在評估與諮商歷程由現代觀點轉變為後現代觀點的發展方向如表二：

表二：評估的現代與後現代觀點

	現代觀點	後現代觀點
一、評估、諮商者的角色	診斷者/批判者	輔助者與引導個體自我發展
二、評估觀點與目的	1. 靜態的效標或常模參照 2. 強調評估客觀性 2. 診斷病因的，病因是穩定的 3. 去除負向情緒，排除負向情緒的存在	1. 動態的：個體的行為是多樣性並隨情境脈絡及時間持續變化的。 2. 重視個體的主觀感受 3 發展性的：個體除探索情緒的心象並能澄清感受與學習發展正向情緒 4 個別性的病理：接受該負向情緒，視為自己的一部份，並因瞭解負向情緒地存在意義，而能與之共處及自我控制。
三、當事人的評估角色	被動的、接受衡鑑者的評估判斷與抉擇	主動的、自我評估者(自我表達過程，進行自我檢視與抉擇)
四、評估模式	先診斷→後處理策略(階段性)	1 衡鑑即治療(即時性、同時性)模式 2 自然生活情境評估 3 功能分析與個別介入方案評估
五、評估的技巧	1. 臨床晤談與觀察 2. 標準化測驗	1. 臨床晤談與行為觀察評估 2. 自我陳述與表達評估 3. 多元評估方式如遊戲、閱讀
六、解釋參照的方式	1. 專業人員依據各家理論的解釋	1. 本土化理論的建構 1. 當事人自我參照解釋 2. 重視個體實際生活情境參照 3. 非理論— (1)個人同理心(感同身受焦慮及憂鬱的感受) (2)啟發、心像詮釋與編碼

資料來源作者自行整理歸納

依據上述後現代評估諮商特徵，重視「當事人自我認知評估內容的獨特性與一致性」。因此，有關焦慮症評估的「內在效度」，應可以個別化標籤效度為指標。

陸、當事人為中心認知與行為評估取向的效度與可靠性

一、有效的個別化標籤效度

Hurlburt, Koch 和 Heavey(2002)提出以當事人的個別化標籤效度(idiographic validity)作為評估衡鑑有效性的指標。所謂個別化標籤效度，是指運用敘述經驗抽樣法(descriptive experience sampling 簡稱 DES)，以檢視與驗證個體內在經驗與外在行為的關係性。從此抽樣歷程，不但能獲得焦慮受試者認知內容的特徵(what)，還要知道這些特徵的形成機轉(how)。敘述經驗抽樣法分為三步驟：(一)當事人在自然生活情境中隨身攜帶呼叫器，於獲得通知時特別記下當時的內在經驗，並能快速的紀錄於筆記內；(二)與研究者詳細討論二十四小時的抽樣時刻的當下經驗，並得再建構修正；(三)研究者將每一抽樣時刻記在紙上，研究者經過數天的抽樣/討論/敘述程序後，能從此組抽樣時刻中找出其明顯的特徵。從當事人內在經驗的陳述與外在行為的一致性，作為評估有效性的依據。若兩者一致性高表示評估的內在效度高，並因長期觀察而增加有效性(Merriam, 1998)。

二、與其他研究結果的比對驗證敘述經驗抽樣程序的有效性

Hurlburt 及其同僚曾運用敘述經驗抽樣程序，作為心理精神診斷評估的工具，以自然情境取向，實質地在當事人自然生活情境下評估抽樣時刻當下的內在經驗，結果發現精神分裂症者，常出現「錯誤的(goofed)心像」及「過度清晰的情感經驗」(1990)；輕躁症者(hypomanic)常出現視覺心像(visual images)(1993)；亞斯伯格症候群病人(Asperger syndrome patients)有視覺心像，但無內在經驗(1994)，焦慮症者常出現自我或他人導向的批判，憂鬱症者常無法將其內在經驗符號化(unsymbolic inner experience)。能有效的區分個體內在經驗與外在行為的關係。綜合 Hurlburt 及其同僚上述等研究，發現不同精神症狀者有不同的認知特徵，且這些研究發現可以歸納出受試者的認知系統，出現心像、內在經驗及內在經驗符號化等三個結構及運作層次的特徵。若將這些認知層次與特徵，與鄭翠娟(2005)的研究發現加以對照比較可發現其一致性。鄭翠娟(94)曾運用二元編碼論(dual coding)建構動態評估模式，以評估符號學習困難者的認知歷程的特徵，發現個體的認知二元系統的運作出現三種層次。所謂個體符號認知二元系統：包含心像系統與符號語文系統，其運作種層次有三種：

- (一)基本層次：個體認知處在非語文系統記憶系統，個體接受視、聽、嗅、觸 等感官刺激後，個體將感官刺激轉換為心像的覺察稱為心像元，並嘗試應用符號、代碼以描述個人對刺激感受的心像與意義。
- (二)中介層次：應用代碼、符號、語文等定位個人對刺激的感受與意義，它的型態有口語、形狀拍子韻律等代碼或標誌元，後再轉化為社會溝通的符號或語文系統。
- (三)統合層次：符號表徵的直接聯結統合，高層次的心理認知能力。

個體符號表徵系統運作若發展至統合層次，表示個體具備了符號表徵能力，它可以理解生活情境中份像符號表徵的意義，並能進行回應與調適。若個體對生活中各種符號表徵運作不能達統合層次時，則依不同的層次會出現不同的符號表徵能力的症狀。若個體認知系統的運作為基本層次時，個體的外在行為表現，會顯現符號表徵能力的低弱與困難，如說不出符號名稱或記不得符號形狀如快速自動化念名反應(RAN)表現低落；或者可以寫出符號形狀，但唸不出符號名稱等符號學習困難的表現。如出現在基本層次與中介層次，個體會反映出他看到某一符號的形狀或顏色等外在特徵，未能說明服符號的象徵意義。經由此認知歷程的評估，可知道符號表徵能力困難者認知運作的層次與困難之所在。

因此，吾人若依據符號表徵能力的之二元認知系統運作層次，詮釋 Hurlburt 等人上述的研究結果，可發現心理或精神症狀，亦是一種符號表徵能力的低弱表現。例如：精神分裂者

常出現「錯誤的心像」及「過度清晰的情感經驗」；輕躁症者常出現視覺心像(visual images)，亞斯伯格症候群病人有視覺心像，但無內在經驗。顯示三者均無內在經驗的符號化，若依運作層次評估則歸屬基本層次，顯示這些個體的情緒符號表徵能力尚未達統合的層次。其次，焦慮症者常出現自我或他人導向的批判，可歸屬於統合層次，具有情緒符號表徵能力，但它是呈現負向批判符號(符號經驗的意義化呈負向性)；而憂鬱症者常無法將其內在經驗符號化(unsymbolic inner experience)，其二元認知運作層次亦歸屬於基本層次，顯示憂鬱症者有感受，但難以言喻，無法描述或說不清楚是什麼樣的感受。換言之，個體無法自我進行情緒感受現象的探索與描述，與意義的詮釋與編碼定位，個體若無法對其心理情緒形成心像或內在經驗感受進行符號化時，會出現各種的心理或精神症狀，是一種符號表徵能力的低弱表現。

再者，若與羅夏克墨漬實驗研究結果比較亦有相同的發現。在羅氏的實驗發現正常的受試者常自發的對圖形提出解釋，進行語文編碼系統；而智力缺陷者卻呈現想認出圖畫的知覺，停留在心像碼非語文系統，又發現「許多的精神官能症者與精神分類症患者在圖像的形式處理，呈現了『知覺與解釋』的差異，且兩者之間沒有沒有截然的分界，只有著重程度的逐漸轉移」(袁軍譯，2002；Rorschach, 1922)。此外，亦有研究發現許多欠缺情緒認知與表達的個體，當無法形容或說出時，轉由身體語言或其他替代方式呈現出來，另類的以身體反應來表達情緒經驗的感受方式，亦是歸屬於基本層次。例如：喪偶的人們，最短時間內沒有跟別人談過他們的哀傷的人，在往後幾年他們的身體抱怨程度明顯增加(杜仲傑、沈永正、楊大和、饒怡君、吳幸宜譯，2002；Pennebaker, Hughes & O' Heeron, 1987；Pennebaker & O' Heeron, 1984)。

因此，依據二元編碼論認知系統運作層次，可區分焦慮與憂鬱症者對外界刺激或事件的感受，兩者因為二元系統的運作出現層次的差異，而顯現外顯行為的差異，顯示兩者符號表徵能力明顯不同。由上述吾人可假設，情緒困擾者可歸屬於個體情緒符號表徵能力的發展問題。如此評估不但知個體內再經驗是什麼(what)樣的感受，亦知如何(how to do)協助改善，完成個體情緒認知二元系統的統合層次，在評估的當時即同步進行諮商。此外，若收集個體二十四小時的外在語言行為表現，及其內在認知經驗加以分析，可能會發現個體有時是出現焦慮，有時是憂鬱狀態，端看個體對其情緒經驗感受認知層次與反應表達不同。如此可說明：「焦慮與憂鬱何以出現共患現象」，也可以顯示個別化標籤效度的意義與評估的有效性。

如上所述，臨床工作者或研究者採用個別化標籤效度是合宜的，但是其實施有一重要條件即必須採非回溯性的認知評估，而兒童、青少年是否適用非回溯性的評估方式？本文將於後面探討回溯性與非回溯性認知評估的可靠信性，說明適合兒童、青少年的評估模式的特徵。

三、回溯性與非回溯性認知評估的可靠信性比較

Hurlburtr 及齊同僚(2002)曾批判 Beck 的憂鬱症的認知治療假設：「未能說明『扭曲』或『失功能』的思考是如何形成的(how)。Hurlburt, Koch, 和 Heavey 指出 Beck 認知治療模式有四項假設：1. 思考與行為是相關聯的，2. 個體是很容易獲得自己的思考內容，可以內省的，3. 個體可以正確的說出內省的內容，4. 經過訓練後個體可以改變思考型態。上述前三項假設在評估或衡鑑的方法上，若受試者針對研究者問題採回溯性的報告是不可靠的，且許多人常無法正確報告其「認知歷程」，個體「內省的」及「正確敘說內省的內容」之信賴度是低的，採問題回溯的認知研究是值得懷疑的，但是正確認知評估是可能的，只要在「發生的當下」介入，並提醒受試者專注其認知歷程，並訓練教導他們在進行「內省程序」，如此可能教導受試者對其心理歷程作正確的描述。

換言之，採非回溯性(nonretrospectiveness)的方法，是研究內在經驗的主要關鍵，而非回溯性的思考方式有兩種：(一)大聲說出當下的思考(think aloud)，但此種方法無法快速及詳細的說出豐富且完整的內在經驗。(二)敘述經驗抽樣法，是與思考抽樣或經驗抽樣法同家族系列的延伸方式，是具個別化敘述且有效(validity)，探討內在經驗的有效方法之一，不論是一般個體或已經過診斷分類的個體(如情緒困擾者)，兩者均能有效的說出他們的內在經驗，此抽樣方法可以相對的降低個體潛意識及防衛對其覺察歷程的干擾，即使是焦慮的喚起或其他問題性的覺察亦可以避免之。在回溯過程，個體在敘述他們自己的角色特徵或概念化時，會系統性的忽略了相關問題的覺察(problematic awareness)，因此，採用抽樣方式可以降低個體在「回溯法」，較「內省法」(introspect)常出現防衛特徵。然而兒童、青少年受限於語言與符號認知的發展，是否適宜上述二種非回溯性的思考方法？是否須針對兒童青少年發展另類的認知評估模式？一般而言，兒童對情緒的理解及焦慮憂鬱的認識有限，對於自己情緒狀態，常無法分辨是焦慮或恐懼，常將焦慮、憂鬱與恐懼籠統的視為負向的情緒感受或說心裡難過(鄭翠娟，2005)。如此，亦可將之視為兒童欠缺情緒符號表徵能力的現象。

因此，如上所述將個體情緒的認知表達，視為是種符號表徵能力的發展，那麼運用二元編碼理論，設計一套兒童、青少年的情緒認知狀態二元系統分析與操作，進行情緒符號表徵的層次評估。經由此評估歷程，個體除能自我區辨焦慮與憂鬱等情緒心像感受的覺察與評估，並協助兒童情感詮釋與表達，促進兒童青少年情緒的符號表徵的能力發展層次的評估模式(具備個別化標籤效度)。協助兒童、青少年各自評估瞭解焦慮情緒表徵與反應模式，以建構焦慮與憂鬱症者評估與諮商一體的處理模式。因此，個人擬根據二元編碼論針對情緒困擾者，提出情緒符號表徵能力評估衡鑑與諮商模式初探，簡稱二元編碼諮商模式，因限於篇幅將於後續研究再提出。

柒、結論

焦慮與憂鬱應可歸屬於相同的疾病族譜，於評估介入處理應同步執行完成。台灣進入多元化社會個體的情緒符號表徵認知能力應加以重視，尤其要預防二十一世紀三大疾病之一憂鬱症的發生，學校情感教育課程的焦點，應於兒童與青少年在其發展過程中，應以促進情緒符號表徵能力發展層次為目標。因此，能提供促進情緒健康發展的教育、輔導與諮商模式，是學校與社區心理諮商的首要工作。

參考文獻

一、中文部分

- 王嵩山、林開世、詹素娟、張翰璧、楊弘敦(2006)。2006 科學季特展：多樣性台灣」特展系列—台灣是個族群文化的大拼盤—移民、歷史、住屋多樣性。主持人：國科會電子報 95/08/04，第 200608040002 期，專題報導
- 王天興(1984)。放鬆訓練對考試焦慮、自我概念及情緒心理反應的影響效果之研究，台灣師大輔導研究所碩士論文，未出版。
- 李壬癸、林媽利、楊弘敦、劉益昌(95)：台灣人的老故事—從基因、語言、考古研究的多樣性說起。國科會電子報 95/08/04，第 200608040002 期，專題報導。
- 李然堯(1973)。沙利文的人格理論。載於郭為藩編，人格心理學大綱(頁 116-117)。台北：正中書局，。
- 杜仲傑、沈永正、楊大和、饒怡君、吳幸宜 譯(2002)。變態心理學。Peterson, C. (1996) The psychology of abnormality. 台北：桂冠。
- 林正文(1990)焦慮兒裡的行為觀察與輔導，諮商與輔導，56，5-11。
- 柯慧貞、孫苑庭、林木芬、葉宗烈、陸汝斌(2000)。由行為抑制探討婦女焦慮與憂鬱之共病機制。台灣精神醫學，14 (1)，13-21。
- 袁軍譯(2002)。心理診斷法。Rorschach, H. (1922). Zur Auswertung des formdeutversches. 台北：昭明。
- 陳政文等譯(2006)。人格理論。Schultz, D & Schultz, S. E. Theories of Personality. 6nd 台北：揚智。
- 曾美智、李宇宙、李明濱(1999)。憂鬱症與焦慮症之共患現象。台灣精神醫學，13(2)，125-135。
- 葉英堃(2000)。從「焦慮症」到「憂鬱症」：觀念的演變與期臨床意義。台灣精神醫學，14 (3)，161-162。
- 楊景堯，林天佑(1973)。佛洛伊德的精神分析理論，載於郭為藩編，人格心理學理論大綱(頁 35)。台北：正中書局。
- 劉燦樑(1975)。行為治療中電擊與靜擊按摩的交互運用對減低焦慮改變行為的效果，政大教育研究所碩士論文，未出版。
- 鄭心雄，徐若萍(1974)。行為輔導中肌肉鬆弛法及系統化敏感減除法對中國學生考試焦慮之輔導效果，中華心理學刊，16，119-134。
- 鄭英耀(1985)。系統減敏感法與認知行為治療法對國中學生的焦慮、自我概念與生活適應的效應研究，國立高雄師大教育研究所碩士論文。
- 鄭翠娟(1995)。高、低焦慮兒童認知與適應行為之評估研究，兒童輔導學術論文集，台南師院，93-112。
- 鄭翠娟(2005)。以二元編碼論探討字母學習困難兒童符號辨識歷程之研究，彰化師大特教學系博士論文，未出版。
- 謝碧玲(1984)。考試焦慮的語義分析與語義制約在焦慮改變的應用，台大心理學研究所碩士論文，未出版。
- 蘇建文(1980)。兒童及青少年焦慮情緒之發展及期相關因素之研究，師大教育心理學報，13，85-94。

二 英文部分：

- Averill, J.R.(1972). Stress research. needed research on stress and anxiety. (ERIC Document RE production Service, No. ED 113649)
- Dewey, D., Crawford, S.G. & Kaplan, B.J.(2003). Clinical Importance of Parent Ratings of Everyday Cognitive Abilities in Children with Learning and Attention Problems. *Journal of Learning Disability*.36 (1), 87-95
- Edward Mauzey Goodrow, Kenneth R., Lim, Mee-Gaik(1997). *Journal of Instructional Psychology*, 24 (3) , 191-5.
- Elkind, D.(1998). Children with Special Needs: A Postmodern Perspective. *Journal of Education*, 180(2), 1-16.
- Francis, G.(1988). Assessing Cognitions in Anxious Children. *Behavior Modification*,12 (2) , April, 267-280.
- Goodrow, K.K., Mee-Gaik L., Stanley D,M& Eddy,J.P.(1997): A new metaphor. Individuals as the sculptors, *Journal of Instructional Psychology*, Sep, 24 (3), p191-195.
- Hurlburt, R, T. Koch, M., & Heavey, C, L.(2002). Descriptive experience sampling demonstrates the connection of thinking to externally observable behavior. *Cognitive therapy and research* ,.26 ,117-134
- Kendall, P.C. & Korgeski,G.P.(1979). Assessment and cognitive-behavioral interventions. *Cognitive Therapy and Research*, 3, 1-21.
- King, N.J., Ollendick, T.H. & gullone, E.(1991).Test Anxiety in Children and adolescents. *Australian Psychologist*,26 (1) , March,25-32.
- Lazarus, R.S.(1993).From Psychological stress to the emotion : A History of changing outlooks. *Annu. Rev.Psychol.*44,1-21.
- Merriam, S.B(1998). *Qualitative research and case study Applications in education*. Jossey-Bass Inc. California.
- Pennington, B,F.(2002). *The development of psychopathology*. Guilford Press ,New York.
- Rowan, D. & Eayrs, C.(1987). *Fears and Anxiety*. Longman Applied Psychology. Logman Inc. New York.
- Saavedra, L.M. & Silverman,W.K.(2002).Classification of anxiety disorders in children: what a difference two decades make. *International Review of Psychiatry*, 14, 87-101.
- Spielberger, C.D.(1972). *Stress and Anxiety : An overview*. Needed research on stress and anxiety. (ERIC Document Reproduction Service. No. ED 113649)

第二屆中小學校輔導與諮商學術研討會

WISCIII How To Use in Schools' Guidance Work

魏氏兒童智力測驗在學校輔導工作上之應用

楊銀興 劉修榮

YH.Yang Julia Liu

國立臺中教育大學 臺中縣內埔國民小學

魏氏兒童智力測驗在學校輔導工作上之應用

楊銀興¹ 劉修榮²

¹國立臺中教育大學教授

²國立臺中教育大學教育行政碩士班研究生 臺中縣內埔國民小學校長

摘 要

心理測驗是在當代心理學的各個領域從事理論研究和實際應用的重要手段。本研究主要著眼於適當使用魏氏智力測驗以瞭解學生資質，進而協助老師找到合適的輔導方法，能達到事半功倍之效，它最常見其使用在心理諮商及輔導上。「心理測驗」或其他評量方法使得生涯規劃的工作更客觀、科學化，同時也激發當事人的動機，是促進諮商過程與決策的線索和工具。

本研究有別於一般常談的成就測驗、自編測驗等，此類測驗常應用在所任教的班級，以聯結「教學」與「評量」間的落差；同時亦參考使用其它新式的教學評量方法，以補充傳統紙筆測驗之不足，其目的在作為改進教學與命題技巧的參考。同時，亦幫助診斷學生的學習類型、增進教學評量效能、與瞭解學生在學習上的概念結構及其變化，以便做為是否實施補救教學措施的依據。

主要研究結果如下：學生經魏氏智力測驗得知結果，瞭解學生資質，找到適合學生心智發展的學習途徑，因材施教，學生得到適性發展。

關鍵字：心理測驗、魏氏智力測驗、心理諮商及輔導

前 言

我國心理測驗發展時間短暫，於民國十一年(1922)由中華教育改進社建議政府，初次編製測驗，迄今已八十多年。民國二十年(1931)中國測驗學會在南京成立，表明七十五年前，我國對心理測驗研究和興趣的人已多。惜中間經八年抗日戰爭，而且戰爭前後多年，社會動盪不安，自然，心理測驗亦不得適當發展之空間。

民國四十年(1951)，中國測驗學會在臺復會。在這期間，國家趨於安定，百廢待舉，測驗在我國，由於各方需要，始得蓬勃發展。

心理測驗的發展乃一歷程，必經辛苦試探，由實踐中始能減少錯誤，求得進步；固不因發展較晚而能避免先進國家早年推廣測驗所犯的錯誤。

當代測驗理論的發展趨勢不外朝兩個方向同步進行——理論的發展愈趨數學化與理論的應用愈依賴電腦。相信在可預期的將來，測驗理論的使用者必須同時具備數學與電腦方面的良好訓練，方能對試題反應理論的瞭解與應用駕輕就熟；而測驗理論在愈趨專業化、專家化後，

也唯有在專家或專家指導下方能推廣應用試題反應理論。

(<http://www.edutest.com.tw/e-irt/irt1.htm>)

對岸的中國也有相似單位，心理測量專業委員會心理測量技術培訓代表中國最權威、層次最高的心理測量人才培訓和資格認證，旨在培養一批真正的優秀心理測評人才。培訓目的爲了提高學校心理輔導教師、心理諮詢師、醫務人員、企業管理人員等心理工作者在心理測量領域的專業水平和實踐操作技能，使心理測量工作納入科學化、規範化的有序軌道，將中國心理學會《心理測驗管理條例》落到實處，中國心理學會心理測量專業委員會和中國心理網特在8月7日—16日舉行為期九天的心理測量與實踐操作培訓班。經過培訓並考試合格者，可獲得由中國心理學會頒發的《心理測量使用資格證書》，並在中國心理學會備案，在中國心理網可以查詢。

臺中縣心理評量施測人員(心評人員)要鑑定學生資質，採用魏氏測驗來檢驗，並依據觀察記錄、輔導記錄來鑑定學生是屬於哪一種程度的特教學生，並據以認輔、安置，以獲得最適切的教育方式。藉著測驗，可以及早診斷、適時輔導，心評人員與輔導老師不可忽略的是避免學生的貼標籤負向影響。

然而老師對測驗結果或許抱持懷疑態度。測驗包括五個因素：行為樣本、標準化、難度客觀的測量、信度(Reliability)和效度(Validity)。「信度」和「效度」是心理測驗中常被提及的，信度指的是測驗結果的一致性或穩定性，亦即同一群人在同一測驗上數次測驗結果的一致性；效度指的是測驗能測出其所欲測量的特質或功能的程度；一個測驗的效度愈高，即表示測驗的結果愈能顯現其所欲測量對象之真正特質。所以對測驗後的結果分析給輔導老師/級任導師參考，可能僅止於參考；能否因此找相關資訊來從旁協助輔導學生找到其優勢能力與弱勢能力，而「對症下藥」，發揮其潛能，則是自由心證，有待完善的特教評鑑制度，學校落實來推行；並支持家長成為成長的團體，共同為特別的「小大人」或「折翼天使」來助一臂之力。

壹、敘述研究背景

筆者擔任輔導室主任期間，承辦縣府交付辦理的資源式中途班業務，面臨數十位教導上遇到瓶頸的學生，究竟是文化不利的環境使然，或高智商低成就、或環境因素(家長、手足、老師教學技巧態度、同學……)，希望能追根究柢、找出一個合理的檢測，提供老師找出適才適用的輔導策略。

筆者採用魏氏測驗來檢驗，根據測驗結果，提供級任導師、認輔老師做為輔導學生學習之參考，以改進學習困境、提昇學習效能，並提供參考資料給家長找出能適合孩子克服障礙的練習步驟，對協助子女有具體的方針可尋。

這所學校位於都會區邊陲，學區範圍狹小，學生來源少，家長乃為學生選擇越區就讀附近人數眾多、具較大競爭力的學校就學。小校小班本是理想的教學環境，奈何形勢比人強，形成惡性循環，益發拉大城鄉差距，使每班學生彼此之間良窳互見，造成教學、輔導、提昇學生競爭力間的拉鋸戰，教師要從中求取平衡點。

經過施測的這些學生，後經鑑輔會鑑定為學習遲緩或輕障、中障者兼而有之。面臨教學的困擾與瓶頸，往往讓更多有責任感、具使命感的優秀老師額外付出愛心來關懷這群學生。

貳、研究動機、目的

在資賦優異部分，分析學生的優勢能力並著手探究弱點所在，提供努力的方向。

個案一：陳女士因孩子是「無聊的孩子」，無法專心一意上課，屢被老師罰寫到三更半夜，頻受困擾而求助。之後因瞭解孩子屬資賦優異，較能從另一角度來看待孩子，停止一再否定孩子是好動不乖的寶寶。

個案二：現筆者任職的學校遇一位學生，經分析釋疑，學生找到自己的興趣專長，表現獲得肯定。

個案三：趙女士因孩子多話好問，是否有心理問題而尋求進一步瞭解。

在身心障礙部分，同樣分析學生的優勢能力並著手探究弱點所在、瞭解生活環境，提供努力的方向。經測驗及鑑輔會鑑定，對需要輔導的學生安排認輔教師來做 IEP。

能善用測驗，及早發現學生問題的面向，對老師輔導學生有功不可沒、不可或缺的作用與重要性。

參、研究方法

一、利用「魏氏兒童智力測驗」來檢測，紀錄如下。

表 1 國民小學 學年度 疑似身心障礙學生 魏氏兒童智力量表紀錄 92.11.

編號	班級	性別	語文 量表	作業 量表	全量表	語文 理解	知覺 組織	專心 注意	處理 速度	身心障礙手冊	備註
1	三甲	男	59	49	50	63	51	58	50	輕度智障	童醫院已診斷輕度智障 左列測驗是 91.2.1 測
2	三甲	女	92 96	92 93	91 95	96 101	88 96	76 76	111 90		
3	四甲	女								輕度智障	彰化基督教醫院診斷
4	四甲	男	77 74	83 88	77 77	76 69	89 91	91 79	64 70		
5	四乙	女	77	88	80	80	84	76	95	學障	
6	四乙	男	76 93	86 102	78 97	70 92	89 102	101 104	70 92		
7	四乙	女	92 92	86 106	88 97	96 99	93 109	104 76	79 92		
8	五甲	女	84 80	76 83	77 80	68 77	74 81	99 95	100 103		
9	五甲	男	96 85	77 85	85 83	100 89	81 90	82 69	79 85		
10	五甲	女	88	81	83	89	84	88	92		91.2 測驗
11	五乙	男	107 96	105 119	106 106	111 96	109 119	85 104	95 106		
12	六甲	男	50 59	62 62	52 56	52 64	72 62	61 50	70 64		
13	六甲	女	74 84	83 83	76 82	77 88	85 85	67 75	98 95		
14	六甲	男	65 76	56 58	56 64	68 81	56 57	72 69	58 67		
15	六乙	男	88	86	85	88	95	97	74		91.2 測驗
16	六乙	男	76 77	89 85	80 78	77 78	93 88	76 76	76 76		
17	六乙	女	67 76	82 94	72 82	69 77	79 98	79 79	100 95		
18	五甲	男	88	83	84	89	88	88	76		91.2 測驗
19	五甲	男	95	83	88	97	86	104	92		91.2 測驗
20	五乙	女	84	73	76	88	74	76	76		91.2 測驗

21	六甲	女	65	69	65	70	76	58	54		91.2 測驗
22	六甲	女	89	68	76	93	71	95	76		91.2 測驗
23	六乙	女	91	109	98	93	116	85	92		91.2 測驗
24	六乙	女	83	100	90	82	90	91	92		91.2 測驗

有兩列數字者上列為 91.2 測驗，下列為 92.11 測驗。

心評人員：劉修榮 施測

表 2 IQ 分數與各指數分數間之顯著差異(陰影部分為差異分數超過 20 分，呈現顯著差異)

智商差距\	語文智商 作業智商	語文理解 知覺組織	語文理解 專心注意	語文理解 處理速度	知覺組織 專心注意	知覺組織 處理速度	專心注意 處理速度
No.1	1	8	5	13	7	1	8
No.2	3	5	25	5	20	6	14
No.3	彰化基督教醫院診斷輕度智障						
No.4	14	22	10	1	12	21	9
No.5	23	4	14	15	8	11	19
No.6	9	12	10	0	2	10	12
No.7	14	10	23	7	33	17	16
No.8	3	4	18	26	14	22	8
No.9	0	1	20	4	21	5	16
No.10	7	5	1	3	4	8	4
No.11	23	23	8	10	15	13	2
No.12	3	2	14	0	12	2	14
No.13	1	3	13	7	10	10	20
No.14	18	24	12	14	12	10	2
No.15	2	7	9	14	2	21	23
No.16	8	10	2	2	12	12	0
No.17	18	21	2	18	19	3	16
No.18	5	1	1	13	0	12	12
No.19	12	11	7	5	18	6	12
No.20	11	14	12	12	2	2	0
No.21	4	6	12	16	18	22	4
No.22	21	22	2	17	24	5	19
No.23	18	23	8	1	31	24	7
No.24	17	8	9	10	1	2	1

二、利用「瑞文氏非文字彩色智力測驗 CPM」來檢測，紀錄如下。

I 級：智能優異， $PR \geq 95$

II 級：智能在平均數以上， $PR > 75$

III 級：平均智能， $25 \leq PR \leq 75$

IV 級：平均智能， $PR < 25$

V 級：智能缺陷 $PR \leq 5$

表 3 瑞文氏非文字彩色智力測驗 CPM 測驗結果 93.11

班級	I	II	III	IV	V	計
一甲	1	5	12	3	1	22 人
二甲	2	7	6	2		17 人
二乙	1	3	10	3		17 人
三甲		5	10	5		20 人
三乙		8	13			21 人
計	4 人	28 人	51 人	13 人	1 人	97 人

心評人員：劉修榮 施測

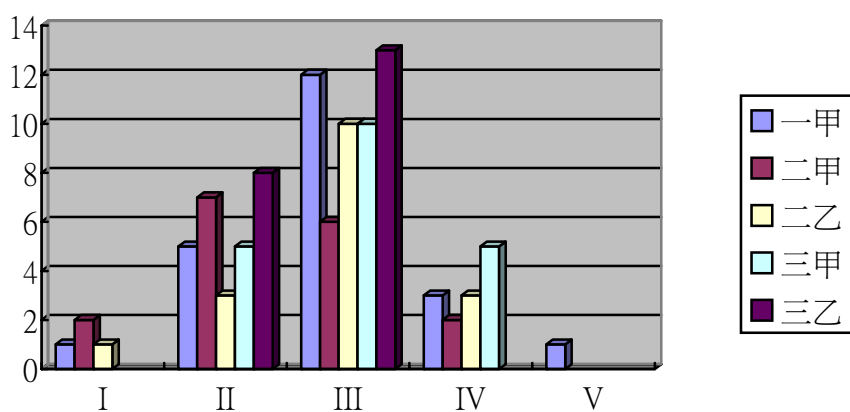


圖 1 CPM 測驗成績人數分布統計

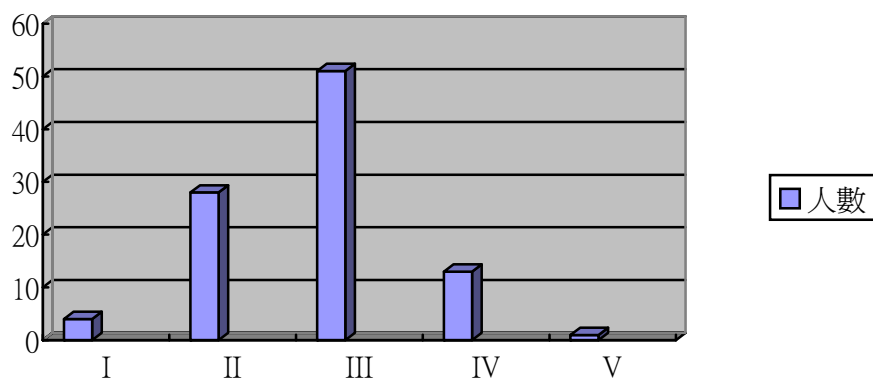


圖 2 CPM 測驗成績各等級人數統計

三、利用「中文年級認字量表」來檢測，紀錄如下。

表 4 國民小學 學年度疑似身心障礙學生 中文年級認字量表紀錄 92.12.12

編號	班級	性別	認字量	百分等級	達百分等級 90 要會唸的字數	編號	班級	性別	認字量	百分等級	達百分等級 90 要會唸的字數
1	三甲	男				8	五甲	女	60	15	118
2	三甲	女	42	44	73	9	五甲	男	52	<10	112
3	四甲	女				10	五乙	男	71	38	112
4	四甲	男	65	64	96	11	六甲	男	51	5	126
5	四乙	女				12	六甲	女	42	1	136
6	四乙	男	58	49	96	13	六甲	男	68	17	126
7	四乙	女	54	28	99	14	六乙	男	60	8	126
						15	六乙	女	72	18	136

心評人員：劉修榮 施測

藉此提供教師了解學生認字能力之依據，找到適切的指導之路幫助學生。

施測時，不計時請學生逐字唸。正確的不登記，唸錯的登記其唸錯的音，錯誤累積到二十字時則測驗終止。

四、利用「閱讀理解困難篩選測驗」來檢測，紀錄如下。

表 5 國民小學 學年度疑似身心障礙學生閱讀理解困難篩選測驗紀錄 92.12.12

編號	班級	性別	測驗題數	答對題數	得分	編號	班級	性別	測驗題數	答對題數	得分
1	三甲	男				8	五甲	女	18	6	33
2	三甲	女	18	8	44	9	五甲	男	18	12	67
3	四甲	女				10	五乙	男	18	12	67
4	四甲	男	18	9	50	11	六甲	男	20	6	30
5	四乙	女				12	六甲	女	20	4	20
6	四乙	男	18	8	44	13	六甲	男	20	8	40
7	四乙	女	18	9	50	14	六乙	男	20	7	35
						15	六乙	女	20	3	15

心評人員：劉修榮 施測

表 6 「閱讀理解困難篩選測驗」得分程度對照表

年級	低程度	中程度	高程度
二	.42~.48	.65~.72	.795~.91
三	.46~.52	.67~.76	.82~.92
四	.39~.47	.68~.78	.81~.94
五	.62~.68	.82~.87	.87~.94
六	.61~.69	.80~.87	.87~.94

肆、研究過程

一、在資賦優異部分，分析學生的優勢能力並著手探究弱點所在，提供努力的方向。

個案一：陳女士因孩子是「無聊的孩子」，無法專心一意上課，屢被老師罰寫到三更半夜，頻受困擾而求助。之後因瞭解孩子屬資賦優異，較能從另一角度來看待孩子，停止一再否定孩子是好動不乖的寶寶。

小又(化名)家經營書店，許多書過目不忘，對上課內容缺乏挑戰性，自然興趣缺缺。無所事事下，難免左顧右盼、魂不守舍般。因不守規而被罰寫課文，母親陳女士無可奈何，只好夜夜陪伴寫到深更。

筆者檢測他智商高達 140 以上，應可做些挑戰性的事，讓他在學習的路上有一目標好去努力以赴。

筆者在訓練直笛獨奏比賽選手，小又姊姊擔任伴奏，家中騎樓下的三窩燕子圍坐泥巢周圍，似乎專心凝聽，顯得可愛極了。筆者請小又想一想，聽說和諧美滿的家庭才會有很多燕子來築巢；小又說，那意思我們家是一個很和諧的家囉！否則怎麼築有這麼多燕子窩？

「那有沒有興趣一起來研究這主題？」小又一口答應。一大早，五點半他就來按門鈴，我們就出發做鄉土調查統計；即使下雨天，他也不賴床。

幾個家庭與數個小朋友合作，終於完成這份燕子的調查報告，榮獲全縣生物科的科展第二名。

國小畢業後，他考上才剛設校的一所私中；小又母親憂心忡忡的表示，這所學校一定很差，不然他沒準備，就隨便考個第六名。後來，發現很多同學大有來歷，他還能獨佔鰲頭，名列前茅，真是難能可貴。陳女士才放下一顆忐忑不安的心。

個案二：現筆者接掌的學校遇一位學生，經分析釋疑，學生找到自己的興趣專長，表現獲得肯定。

小綾(化名)是柔道角力好手，但父母對其功課要求甚高，認為就是練習柔道角力才影響功課無法大有進展。小綾希望持續，父母嚴禁練習，親子關係僵持不

下；

在全國柔道團體賽時因她受家長限制無法出賽，使本校僅以四名選手對抗它校五名選手，儘體力爭上游奮戰不懈，終場以亞軍抱憾而歸。

教練誠懇希望筆者遊說，鼓勵父母讓小綾能讓繼續練習。筆者苦口婆心遊說，小綾父母始終認為再練下去，影響功課日劇。小綾級任導師分析判斷她資質佳、領悟快，如因此中斷練習，她心中有疙瘩，功課很可能仍未見起色。

要如何瞭解小綾她資質如何呢？後來，經筆者施測魏氏測驗，她幾乎能達到資賦優異的水平。家長終能放心讓小綾繼續練習，在日後數次全國賽中也表現得可圈可點，學業也兼籌並顧、出類拔萃。

個案三：趙女士因孩子多話好問，是否有心理問題而尋求進一步瞭解。

小耕(化名)酷嗜讀書，有問不完的話題，家人常被問得不勝其煩。筆者與其外公皆為扶輪社友，旅遊途中常與其對談，發現其發問真有獨到的邏輯，並非不經思索的胡思亂想。

經筆者施測魏氏測驗，他接近 140 的高智商，讓清大研究所畢業的父親花更多的時間與心力來輔導這樣的資優孩子。他參與小又兩表兄弟做調查燕子的研究，努力搜尋相關資訊，在教授提問時能觸類旁通、侃侃而談，終獲得佳績。

二、在身心障礙部分，同樣分析學生的優勢能力並著手探究弱點所在、瞭解生活環境，提供努力的方向。經測驗及鑑輔會鑑定，對需要輔導的學生安排認輔教師來做 IEP；並與家長常保持連繫，共同關心孩子的學習、找出適合孩子的輔導方法

個案一：自閉症兒媽媽愛心牽引，活出信心

晨曦升起，快樂的小朋友們紛紛踏進校門，快樂的和愛心媽媽問候早安，快樂的

和同學打聲招呼。多年來，不論寒暑，不分晴雨，站在校門口看護小朋友順利過馬路上下學的愛心媽媽----潘雪真女士，總是朝氣蓬勃的傳達出清晨的喜悅。她關心每個小朋友的安全，正如每位父母對孩子的殷切希望；認識她的的人，都知道她非常用心來陪伴三個兒子的成長，是一位全職且稱職的慈祥媽咪。

的確，三個兒子的成長、學習的過程中，有媽媽的許多影子。若非媽媽不斷的鼓勵、支持，與學校老師保持聯繫、溝通，孩子可能在有意、無意中模糊的度過童年，沉寂得沒留下彩色歲月。

潘媽媽常常很感到榮幸，老二小明這沉默寂靜的孩子在小學六年中竟然遇到幾位

充滿愛心的老師，開啟他關閉的心扉，啟迪他多元的接觸。

90.2.15 筆者和小明做中文打字測驗：五分鐘打了 9 個字，平均每分鐘 1.8 字。自閉症的特徵為社交困難、語言和溝通均有缺陷，附帶的症狀則有自我傷害和一些對人對物的奇怪動作。一般對自閉症兒童的治療和療效普遍不樂觀。但是，學校仍然藉各種學習活動來充實他的學校生活。



照片 1 父母全心全力來關懷孩子



照片 2 利用陶藝課開起內心的寧靜世界



照片 3 利用插花活動，開啟內心美的追求



照片 4 我們能完成美麗的作品



照片 5 利用跳繩活動開啟內在的節奏感



照片 6 利用學生朝會表演輕快的節奏

個案二：筆者有 IQ80 的認輔學生，想要了解家庭狀況，以便和家長共同關心孩子的學習，乃利用晚上探視。事先打電話約好八點鐘去拜訪，筆者帶著國語日報、西點來到孩子家，發現整間屋子一片漆黑。鄰居敲門，才有人應聲來開燈開門。原來，他們八點鐘全家就要睡覺了。

筆者請就讀二年級的小朋友讀國語給父母聽，並指導父母可以如何帶領孩子的學

習；然而，父親離席，母親不明究理，一再問孩子聽懂不懂、為什麼不回答。僅小學畢業的父母無法指導孩子功課，也聽不懂孩子唸甚麼。

筆者拿國語日報介紹竹子的圖片來認識空心的竹子，小朋友不認識竹子，筆者指牆上窗戶剛好有蘭竹的圖畫，母親一聽到筆者說竹子的「空心」，急忙撇清父親做木工，使用的材料絕對是實心，不是「空心」；聽起來讓筆者心疼，父母無法指導孩子，孩子的低成就學習和家庭文化不利不無關係。沒有一份報章雜誌刊物、沒有一本字典等工具書，學期一結束，課本立即回收，也沒想到還有三個弟弟妹妹可看一看；家長的認知、態度、付出的程度，與孩子的學習成就，可以說有很大的關係。

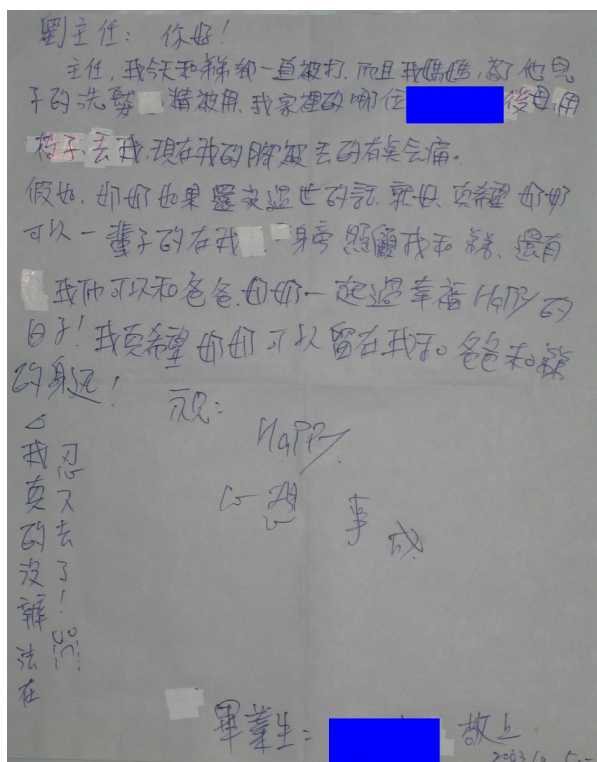
個案三：一 IQ80 左右的小姊姊，剛轉學來時，級任導師不了解事實狀況，抓到偷同學東西吃的弟弟，還拿以前老師的評語「會偷東西」來確認弟弟非初犯；並表示，會偷東西吃卻不記得擦嘴，然後丟下讓我這輔導室主任來善後。

筆者問：「你吃了早餐嗎？」他搖頭。筆者去家訪，請奶奶務必為孫子準備早餐。

這個小姊姊在小弟弟未滿月時母親即離家出走，後母未善盡照養之責，鄰居也是家長會常委，常在後院聽到淒厲哭聲卻不敢報警，更甚者三姊弟被罰學狗爬社區一大圈。

鄰居不忍心她們三姊弟沒東西吃，偷偷拿東西給她們吃，天真的稚齡弟弟被套問有東西吃，又是遭一陣毒打。

筆者想打手機給父親，但母親有副機可聽到內容。後來趁後母住院，電話不被竊聽，父親才恍然大悟自己親骨肉常挨餓、受家暴。



照片 7 小姊姊的求救信之一

獨主任：我母難過！我難過
一天我和弟就會這樣被媽媽
用菜刀殺死。我還不想離開我最
最愛的人爸爸，我和弟永遠都
要陪在爸爸的旁邊。我和弟永
遠都是爸爸的「心肝寶貝」。
我怕我如果跟爸爸生氣，這媽媽
就用菜刀殺我，他他又會吵架，
而且爸爸也那麼老了……
我不想跟爸爸生氣。
我和弟永遠愛爸爸。
弟 畢業生 [redacted] 敬上

照片 8 小姊姊的求救信之二

筆者聯絡國中輔導室，請其協助；並聯絡常委，如在後院聽到風吹草動，務必要報警；並再三叮嚀睡覺時要關好門窗，以免後母的二三十歲兒子有何不軌。然而，小姊姊表示，門窗全被打壞無法防範。

筆者辦理小團體輔導，關心她受創的心靈，更提醒她防範遭受性侵，能順利健康的成長；級任導師並加強課輔，以提昇弱勢學童的學習成就。

個案四：為一 IQ50 經鑑定為輕度智障的小雄(化名)，雖然學習反應遲緩，但騎著單車整個社區繞數遍也不嫌累。數學個位數加減無法理解， $2 < 3$ 或 $3 > 2$ 分不清，但是筆者拿牛奶糖分給姊姊比較多一盒，他的眼淚馬上就掉下來。級任導師很有耐心的指導他一字一字指著唸，但一轉眼又如過眼雲煙。說他不專心，可是僅說一次很小聲的「下週三帶你去參加『點燈之愛』(臺中縣為特教學生舉辦的關懷活動)活動，你要守秩序，不亂跑，就帶你去麥當勞。」從此，每天他都來拉衣角：「主任，去麥當勞。」他選擇性的專注，很可能在口腔期的成長歷程中未獲得滿足有關。

所以，筆者在輔導室存放很多獎勵的點心，希望小朋友高興的走進輔導室，多一些引導，來啟發學習的意願。

個案五：小希(化名)語文智商與作業智商超過廿分的顯著差異，表示內在有顯著差異，是典型的學障兒。母親為了他能自立，儘量放手讓他練習。在家事方面、功課方面都可陸續完成，母親也稍感一絲欣慰。

小希的語文理解、知覺組織並無顯著差異，他的專心注意、處理速度卻有明顯的差異。考試前，母親儘管和他反複練習，短期記憶尚可；翌日考試時，他卻

忘的比記的多，讓母親屢受挫折不堪。

筆者從其上課反應，了解更改評量方式，他將會更有自信；也就是以聽覺型、實作型的評量方式來取代傳統的紙筆測驗。筆者舉辦過兩次多元評量方式，讓許多與他有類似學障的學生有機會獲得成功的經驗。

個案六：小傑(化名)語文智商與作業智商將近有廿分的顯著差異，語文理解、知覺組織的顯著差異更高達廿四分。其姊小淑(化名)語文智商與作業智商超過廿分的顯著差異，語文理解、知覺組織、專心注意更是超過廿分的顯著差異。筆者走訪家庭，原住民身分的兩姊弟躺在地上看電視，吃過的泡麵碗就隨手扔進垃圾桶，省得使用家中碗筷還得洗。

父母工作之餘就是看電視、暢飲高歌，和大家印象中的「今朝有酒今朝醉」似無不同；兩姊弟也閒得大睡一場、買零食、碳酸飲料消遣。事先通知約好縣府為他們舉辦的活動時間，時間到了到家中載人，家中尚未準備早餐。其生活習性、學習成就，政府、學校老師投入再多的心力，要提昇他們向上層流動，似乎有一很大的鴻溝。

個案七：小佳和小好(化名)知覺組織、專心注意顯著差異高達三十分以上，是筆者做測驗個案中差異最大的事例。上課時，小佳坐在中間最前面，筆者常關心的提醒：「小佳，請你唸第三段。」「小佳，……」他似乎無動於衷，繼續畫漫畫，並指著小小的人物告訴筆者，這個人在看電影，電影中的男主角受傷了……。筆者晚上家訪時，經過小佳其母工作的工廠，發現其母仍賣力的加班賺錢給孩子上安親班。如果不加班，陪孩子一起共度晚上的學習時光，孩子的知覺組織、專心注意程度不敢說有多大的改善、啟發，至少不會持續惡化下去。

個案八：單親的小哲(化名)家設有神壇，晚上父親起乩求明牌號碼，一屋子煙霧繚繞，一堆善男信女期待帶來一家子的希望。

筆者去家訪。早上，讀二年級的小哲說他三天沒吃早餐，父親放下他就去上班了。我拿錢給他，要他到「美又美」去買麵包吃，他竟說要到「大波羅」。他的眼神似乎告訴我他在打甚麼主意了。

小哲父親在滿室煙霧的環境下，和眾多信徒坐在門口吃喝著，姊姊在旁指導他功課。一雙手是十個指頭，六十是幾個十呢？小哲的心不知道在哪裡。筆者問五個蘋果吃了兩個還有幾個，他說不知道，超過十隻指頭，要怎麼算？煙霧、講話聲、喝酒聲、么喝聲。那種空氣，真叫人窒息。

筆者交代小姊姊如何準備早餐，更叮嚀小哲要吃早餐；夜深了，已是十點多了，小哲父親和一堆人談笑風生，不知他們在等何時好起乩，玩一堆數字遊戲，在不景氣中一搏渺茫不可得的機會。

國語日報「日日談」——根據醫學研究，證明小朋友只要吸到二手菸，不但對健康有害，更影響到學習能力。菸害之烈，由此可見。這樣煙霧繚繞的環境，對小小的小哲已是夠強烈的傷害，小孩子不知道，難道大人也不知道嗎？

小哲不知天高地厚一臉責怪的臉色對筆者：「你都沒來教我。」課文很多字不會唸，他竟「理直氣壯」：「我都不認得這些字。」令人聽了好氣又無奈。甚麼時候他才有一個舒適、健康的讀書環境來提昇他的學習能力呢？這樣的強烈煙害環境不改善，老師付出再多的心血，能得到多大的成長空間呢？

伍、輔導學生

從研究過程中，我們發現學習低成就的學生家庭並未早期發現而做早期療育，錯失早期療育的黃金時光。



照片 9 早期診斷、發現並做早期療育，可有效幫助孩童啟蒙。



照片 10 、11 疊杯子實驗觀察孩子的專注力、手眼協調



照片 12 藉各種手眼協調的練習活動來刺激孩子的反應、手眼協調



照片 13、14、15 訓練孩子持球前行、讀一段報紙報告所見、練習雙手並用、全神灌注

從研究過程中，我們不難發現，要輔導學生的課業與品行，可歸納下列幾個要點：

- 一、父母接受事實、面對事實，尋求與老師、輔導主任合作，幫助孩子學習成長度過愉悅的歷程。花時間陪孩子是絕對不可少，安親班的老師再多優秀，也無法百分百取代親職教育。英國小學生家長手冊上的說明是——「請每天陪孩子閱讀」，可見親職教育中西同樣強調。
- 二、學校資源班開設一些課程，讓孩子有機會多接觸各式各樣的學習活動，例如：陶藝、插花、節奏樂、打擊樂、跳繩、扯鈴、放風箏。學校也舉辦一些腦力激盪非課業性的競賽，讓孩子有多元的發展。例如，紙飛機、水火箭、風帆車、氣動車、跳繩、賽跑……等。
- 三、以聽覺型、實作型的評量方式來取代傳統的紙筆測驗。雖然可能動員數位甚至數十位志工爸爸、媽咪，但是可讓部分學生藉由多元化的評量被發現其可塑性、優秀的潛能。
- 四、級任導師或輔導老師家訪，能確實掌握孩子的學習狀況，瞭解問題癥結、找出協助的助力。例如，單親/失親/無親/隔代教養孩子常沒吃早餐，影響孩子心智發展，有的是愛心的鄰居長期的愛屋及烏，讓他們也有早餐吃；有的要教導姊姊練習煮飯做菜給弟妹吃；有的則要叮嚀老奶奶關心一下孫子女……。
- 五、宣導三餐正常的重要性。據調查報告，現代大學生以鹹酥雞等為正餐，也常見學生放學後人手一袋香雞排；飲食營養不均衡，造成學習不專心，影響學習效率甚劇。三餐

之外的時間似乎有習慣性吃零食的習慣，改變了學習作息，都可能是潛在的影響學習態度重要殺手，不可等閒視之。

- 六、要重視家庭生活環境，布置一個讀書環境是很重要的。使用工具書的習慣、購置或向圖書館借閱圖書、遇到問題會想法解決的主動態度都是影響孩子學習的因素。家訪時，看到有些家庭整個客廳僅一盞四十燭光的日光燈，孩子就蹲或趴在矮小的沙發上寫作業；印象最深刻的有一家，租的屋子沒有一張桌、椅，屋外下大雨、房間下小雨。
- 七、家長要很注意孩子所處的環境，也就是說，要很在乎他們交的朋友。發現問題，及早和學校輔導人員配合對症解決問題、防患未然。
- 八、任何一個跟人有關的行業都跟心理學有關，因為人的意念主導著行為，要改變一個人的行為最好的方式便是從他的心理著手，使他自己願意改變，教育尤其是，只有主動的學習可以改變大腦神經的連接。(洪蘭，主動學習)我們觀察，孩子受限於家庭環境因素，能主動學習的意願低落，看電視、吃零食、烤肉……已取代親子的互動。
- 九、全美成功人士童年共通之處；結果發現，他們的共同點，不在於父母的家世，而在於小時候都被要求做家事。(吳淡如，93)我們這些疑似學習遲緩的學生，經家訪發現，很多學生很少被要求做家事。即使家庭經濟狀況不佳，三餐可能以泡麵果腹，連洗一雙筷子的動作都沒有，寧可拿免洗筷子省得洗。四體不勤，如何加強課業來力爭上游？輔導老師看了都難過。
- 十、遇有受家暴的孩子要報社工人員，他們介入來輔導家庭改善對孩子的管教態度。文化不利加上受家暴，可能隨時有遭受性侵危機的孩子，人生一開始真是大不順的孩子應不是個案，更需要多一些敏感度高的老師發現，伸出援手來提攜一把；學校小團輔活動適時的給與支持，相信能幫助這些弱勢孩童找尋到人生的方向。

陸、預期結果

- 一、書沒讀比人家好，最少禮貌要比別人好。小校小班的師生幾乎人人互相認識，見面打招呼問好，讓這個環境培育出的學生能感受到師長的關懷，朝著師長讚美的方向去努力。
- 二、在讀書外，能學得至少一項才藝，藉著期末才藝表演，每個人都有展現的機會。
- 三、獎勵制度讓表現稍有進步的學生能榮獲表揚，鼓勵更上一層樓。
- 四、爭取獎助學金，減輕弱勢家庭的經濟負擔，讓孩童受更周詳的照顧。
- 五、結合學校旁的基督長老教會來照顧單親孩子，讓十歲以下的孩子不至八、十個小時都看不到大人。
- 六、善心人士捐贈食品，提供給學生溫馨的關懷。
- 七、欠缺專心注意、語文理解、知覺組織、處理速度的學生，藉著多元化活動來提昇學習的主動性、積極性，增加一次次成功的愉快經驗，累積成為接受更高挑戰的能量，發揮潛能。

柒、討論、檢討

學校對學習弱勢的學生提供資源式中途班的輔導來提昇學童的學習。其成效檢討如下：

表 7 國民小學 學年度 資源式中途班成效檢討

項 目		優 點	具 體 成 效	尚待努力之處
	一、師資	1.有許多學有專長的老師來任教，有利學生學習。 2.本校教師待人和藹可親，容易與學生打成一片，深入瞭解學生學習進步與否。 3.本校校長、教師大都能說出學生名字，關懷其進步情形，見面時學生也能常開心的微笑。	1.三年級的兩位小朋友曾經是班級的負擔，但是現在學習上明顯看出進步不少。 2.一年級有位小朋友經老師關心，明顯減少不當行為的發生次數。 3.校長親自參與長期輔導三位嚴重行為偏差學生，終能於數個月時間內導入正軌，在班級中與大家和諧相處。	1.擔任的教師很多，在人員調度、橫的聯繫上難免有不週之處。 2.老師無人修習特教學分，有時難免有力不從心之處。 3.小學校人少事多，人力支援較不便。
行政方面	二、課程安排	1.課程內容以學科為主，才藝為輔，除了學習工具(如國、數)以外，也著重生活的學習。 2.學生兼顧班級的各科學習，也能藉課餘補救課業問題。	1.學生能利用課餘時間加強學科輔導，提高學習效果。 2.各項才藝活動學生學習興趣濃厚，作品表現良好。 3.課程安排有跆拳道、律動、英語、打擊樂、電腦、國語、數學、陶藝、水彩、籃球、書法…等。 4.打擊樂的表演安排於兒童朝會，給學生一表演的機會。	1.儘量以不影響主科學習，多利用課餘時間為主；卻又受到部份學生放學後趕安親班而無法一起上課。 2.在有限的時間內，要安排老師、學生、家長各方面面面俱到的課表較有遺珠之憾。

	三、經費	1.縣府補助開辦費 100 萬元 2.縣府補助鐘點費費 42 萬餘元 3.縣府補助業務費 10 萬元	購置資源班各項設備	1.付許多老師的鐘點費，不妨請一專責人員來照顧。 2.雖上級編有 42 餘萬的鐘點費，但在有限的上課時間內尚難以編排較充裕的時間來對學生做補救教學。 3.尚未充分利用購置教學所需之教具或獎品。
	四、設備購置	1.開辦費 100 萬元購置設置資源式中途班所需各項設備，提供教學上很大的幫助。	1.學校提供現有各項教學設備資源與支援，均使每項活動順利進行。	1.盼能再添購些對學生有啟發性的玩具、教材等。 2.添購一些必備用具，方便教學之進行。
	五、教室利用	1.開闢設置地下室為陶藝教室，學生捏陶成果甚佳。 2.資源教室中設置四個學習角，方便師生各科教學場所之利用。 3.設計兩間有地板的教室，讓學生能自由自在、放鬆的心情來學習。 4.提供學校現有場所、教室來支援每一活動的進行，對於平均每位學生擁有很大的學習空間與場所，是最好的境教。	配合慶典活動，舉行學生的陶藝作品展覽。	位於三樓的資源教室宜多做充分利用。

	一、學生學習態度	1.各班老師自行輔導，學生數少，老師照顧得較周全，故學生相當用心。 2.對於能有這機會上許多不同的老師的課，學生感到很興奮。 3.上課態度不錯，雖然進度緩慢，但可以看出他們很認真在學習。 4.學生很高興有多一些機會學習電腦，學得很有成就。	學科成就較低落的學生，藉以接觸並學習其它藝能科目、技能，大大提高學習動機與成就。	1.學習遲緩向來受到較少的掌聲，目前學者有意願，但信心方面尚待加強建立。 2.部份學生畏於表達，師生同儕間的互動較低。 3.多數家長能多一分心力來關心子女的問題。 4.有一語障的學生對不信任的人難得講幾句話，較看不出學習成效，尚待克服語障的陰影。
教學方面		5.學水彩、美術設計有創意，普遍興緻高昂。 6.學生人數少，學生不易被忽略，故上課態度較佳。		
	二、課程	1.能針對學生較弱的學科、個別差異做補救教學，頗有助益。 2.因有經費支援，因此得以安排一些平時較難安排的課程來上，以啟發其學習潛能與意願。 3.學習書法課興趣高。 4.可依學生的程度適時調整內容與進度，教學較有成效		1.學生學習生花插花時興致勃勃、專心一致，但花材費不少，僅能偶一為之。 2.有的老師尚未完全掌握學生起點行為，尚待瞭解中。 3.基礎課程(補救教學)應多著力。

	三、上課方式	1.個別指導效果奇佳。 2.以遊戲方式帶入，讓學生於遊戲中學習，效果還不錯。 3.上書法課時以講解、示範、練習、修正來進行。 4.以彈性、活潑的方式，學生學習效率較好，接受度也高		1.宜以專人負責照顧這些學生。 2.分散式的教學使老師增加許多負擔。 3.上課時間不定，學生較無所適從。
	四、教學以外問題	多給學生有發表的機會、表演的空間，學生顯得又期待、又緊張、又害怕、又畏縮。	1.培養學生多元化的學習機會，發展其潛能，無形中預防、減少了問題行為的發生。 2.放學後，學生很喜歡來學校，無論是找老師說說話、幫老師排排桌椅、拖地板、……，都非常喜歡，已將老師當他們好朋友。	1.有時任課教師開會次數多，難以按照預定課程上課 2.上課時間若統一定於每天某時段(或放學後)，既不影響正課，亦有助於安全上的管理(先知會家長並取得同意後實施)。 3.家長在家中如無學校的設備、器具，較無從指導幫忙、協助復習。 4.教學時間有限，學習有困難者需要多一些時間來做補救教學。
學生行為	一、服裝	全校學生服裝整齊，穿著合宜，顯示出活潑可愛的一面。	經過校長輔導，行為偏差者已穿著合宜的服裝上學	無
	二、頭髮	全校學生頭髮整齊，未出現雜色頭髮。	經過校長輔導，行為偏差者已將染色的頭髮染回原來的髮色。	無
	三、偷竊	老師能即時針對學生缺點輔導	目前已無人反應有偷竊行為發生。	無
	四、進退應對	師生相處和諧、氣氛融洽。	能以真誠的態度接受師長的關懷。	無

家長反應		1.感謝學校提供這機會讓孩子有多元的學習內容。 2.有的家長常和老師保持聯繫，時時關心孩子的成長、配合老師的叮嚀，對輔導學生的學業、行為改變，都具有潛移默化功效。		1.放學後留在學校上課，幸好住在學校附近，不然接送較麻煩。 2.受限於家長的認知、社經地位、家庭文化水平，配合度也僅僅聊表知道有這麼一回事。
------	--	--	--	---

柒、結論

一、測驗使用者應具備的能力

- (一)基本的計量知識
- (二)了解影響測驗結果的情境
- (三)知道使用測驗的流程
- (四)從不同角度解釋測驗的結果(家長、學生、老師……)

二、心理測驗在諮商工作中的應用

心理測驗的使用價值：

- (一)增進個人自我認識
- (二)維持專業能力的標準
- (三)潛能的發現
- (四)增進對人類行為的了解

三、心理測驗的使用目的：

- (一)安置
- (二)學習
- (三)診斷
- (四)諮商輔導 (田秀蘭 心理測驗在學校輔導工作中的應用)

目前，各級學校輔導工作尚未臻理想，輔導功能未能完全有效發揮，其原因在於：

- 一、教師輔導專業不足：在師資培育過程中，輔導專業課程不足，教師未能具備充分的輔導專業知能；
- 二、專任輔導教師人數不足：學校輔導教師專業能力應高於一般教師，人數應增加，負責輔導學科教師如何輔導學生，專業輔導教師應成為學校輔導工作的核心人物；
- 三、家庭不合作：家庭教育功能不彰，許多父母缺乏親職能力，致使缺教育學生與反教育學生過多，家庭教育與學校教育未發生相輔相成功效；
- 四、學校智育取向思維考量，重視學習成效過於生活輔導，讓學校與家長看到教師的績效；卻忽略人格的陶鑄、道德的培育；
- 五、教師態度決定學生的未來。如未能從魏氏測驗檢測中發現孩子潛力所在，找對方法鼓勵，可能在一致性的紙筆測驗中葬送孩子的可能性；

六、九年一貫課程實施後，雖名曰有彈性課程時間，事實上，老師用來補救語文與數學的不足，

已感時間短促，不敷使用；想要對資賦優異(老師還要能敏銳的發現是一般智能優異、學術性向優異、藝術才能優異、創造能力優異、領導才能優異、其他特殊才能優異)學生多加輔導，除非有心，否則這些少了根筋、漫不經心、長舌男、長舌婦等的負面形象早就讓老師疲於奔命、抓狂，談什麼因材施教、發展潛力都是需應故事；

七、學校未設特教班級的普通班級任，對安置於班級的身心障礙學生的輔導，會有力不從心的感覺，常常難免有顧此失彼之矛盾與焦慮。

提升學校輔導效能的有效策略為：

一、輔導諮商心理學理論應是教師必備之教育專業知能，教師除及早鑽研輔導諮商心理學理論外，更應有能力純熟運用之；

二、教師扮演稱職的學校輔導角色，真正負起輔導學生的責任；

三、實施輔導教師證照制度，提升專業輔導教師專業水準；

四、於師資培育學程中加重輔導課程與訓練；

五、建立學校與社區之輔導網絡，教師能有效運用輔導資源輔導學生，社工人員可與學校教師合作輔導學生或家族人員，以收輔導之宏效。

六、教師累積豐富的教學經驗，能有伯樂識千里馬的先知睿智，才能挽救被放棄、被忽略的孩童，拉他們一把成為有用的人。

七、學校可設特教志工，歡迎有愛心的退休老師或婆婆、媽媽加入行列，多一分關懷，減少弱勢學童的挫折感；無論課輔或一起運動遊戲，增加人手避免學童遊蕩街頭、製造事端。

八、資優教育的教學策略應以培育學生的高層次思維技巧、創造力、個人及社交能力、解決問題能力、批判性思考能力等重要能力為目標。故此在設計課程時，應留意學生在學習過程中能否培育這些能力。

(一)容許學生有更大彈性和更多選擇

(二)鼓勵批判性思考

(三)鼓勵學生提問及獨立思考

(四)培養學生自發性學習能力

(五)採用鼓勵創意思維的教學法

(六)發展學生的解決問題能力

(七)多容許個別學生按自己的興趣和學習取向學習

(八)有效採用促進學習的多元評估方式

九、教師、家長難免對輔導資賦優異學生會有一些錯誤與迷思

(一)花更多時間，投資在相同內容。(不斷的練習、測驗)

(二)全部能力都是優秀的。(不盡然，只有部分)

(三)除了讀書，什麼都不必管。(生活白癡)

(四)淪為為父母、為學校爭光之工具。(本身即為獨立個人)

(五)以打敗他人為目標。(不能廣結善緣)

十、教師應有特殊教育基本素養(龔頤，96)一文中提及，「資賦優異」是特殊教育的一類，在「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」第二條明文規定：特殊教育學生之鑑定，應採

多元評量之原則，依學生個別狀況，採取標準化評量、直接觀察、晤談、醫學檢查方式……。我認為，教師如果沒有特教素養，即使教育當局再研議與改革，執行效能仍然有限。現今的社會環境和從前大不相同，資訊發達，取得容易，資優學生應不在少數。然而，孩子的活動空間明顯不足，加上他們面臨的環境適應、人際關係、課業競爭等，比過去更為複雜，也因而產生許多個別問題。教師如果沒修過特教學分，根本無法判讀學生異常行為背後的真正問題，未的有效時間提報鑑定，就誤會學生，壓抑了學生的發展，這些「資優生」恐怕也會被教成「資憂生」。

捌、結語

- 一、在發展性諮商中，且輔導老師已和學生建立良好關係時，輔導老師可以把側面圖拿給學生看，並直些了當的解釋，尤其測驗結果不會引起學生焦慮時，更可以這樣做。有些謹慎的輔導老師則不願採取直接呈現的方式，只有在肯定學生對自我的瞭解，或在他對自我瞭解提出質疑時，才會引用測驗結果。
- 二、魏氏測驗有時無法診斷學習困難所在。筆者也提供級任導師參考其學生的閱讀和字彙能力或瑞文氏非文字的智力測驗表現，輔導老師就可能有較多的資訊來診斷出這學生的真正困難所在。

根據測驗結果，進一步的分析指出他的語文能力低乃是長期的缺乏閱讀能力所致，那探討缺乏閱讀能力的原因就變得很重要了。造成問題的原因可能來自於情緒困擾、不是缺乏學習能力；也可能來自不良的讀書方法。這類的研究分析，不僅用單一分數的智力測驗，也從多管齊下讓老師能方便找到合適的輔導方法。

十數年在這鎮上的邊陲學校任教，不可諱言的，每天目睹多位學區家長載著孩子過校門不入越區就讀，心中有無數感慨。資質佳的學生越區而去，讓校園中出現較多的疑似學習遲緩兒，的確帶給老師許多的額外付出；而這些付出卻未見得能立竿見影。輔導孩童建立健康的心理，實踐中應注意的事項有：

- 一、心理健康教育寓活動性、趣味性、操作性、參與性之中。小學生是以具體形象思維為主的時期，心理教育不能只採用知識傳授、簡單說教的方式，要從興趣入手，把同學的心理需要和心理教育內容有機結合起來，融入到同學的日常生活和學習中。
- 二、在教育中要注重主體性、全面性和主動性。要運用自主性原則，活動的內容要有針對性，針對同學們存在的、關心的、主要的問題進行，發動同學主動地自我教育，自我要求，自我完善。通過同學自願參加活動，達到自己教育自己，自己管理自己的效果。
- 三、要及時強化心理健康教育活動的成效。在組織各種活動過程中，要注意及時強化心理健康教育活動的成效，把握好教育的契機。
- 四、要「以身作則」，要求學生做的，教師也要做到。教師的情緒、眼神、語言和行為都可能影響學生的心理，使學生產生心理焦慮、不安、困惑、無助、傷害自尊心等。所以每個教師要加強自身心理狀態的調整與人格的完善，用健康的人格，美的心靈去塑造學生健康的心理品質。

- 五、加強與家長的聯繫，共同開展心理健康教育。鼓勵家長與孩子建立平等、互重的關係，能以接納和尊重的態度面對孩子的成長，在向孩子提出進取要求和幫助孩子解決成長中的障礙時，更多地是從正面鼓勵、肯定和引導，而不是帶有負面情緒的方式去刺激孩子。<http://www.ep-china.net/article/psy/2005/09/20050927103840.htm> (劉愛倫、鮑文婕，94)
- 六、相信每個人均有學習的能力，尊重學生是一個獨立的個體，並全方位予以關照。
- 七、幫助學生開發多元智能，教師是學生靈魂的工程師。
- 八、維護公平正義並塑造寬厚良善文化，教師對學生的愛不可有條件，希望能公平對待每位學生。

有首童謠「再試一下」對孩子有很大的鼓舞力量：

「再試一下，這是一句好話。再試一下，一試再試做不成，再試一下。

這會使你的見識多，這會使你的膽子大，勇敢去做不要怕，再試一下。」

玖、附錄

在面對這些學習上遭遇瓶頸的學生，筆者家訪關心並瞭解學生的學習環境過程中，難免遭遇一些狀況。

狀況一

下午，我和一老師要找 A。他家沒電話，只好打去 B 家，B 媽咪幫忙去 A 家看看，鐵門是關著的，人當然是不知去向。

我猜想，他會不會去找 C 兄弟；C 奶奶講，他兩兄弟整個下午都不知去向。

想找 D 看看他們平常都是一夥的究竟到哪兒去，但他家也是沒電話。

晚上六點多，副會長反應，要老師多和家長聯繫，希望家長好好管好孩子；不是不歡迎 D 來，他來，家有兩部電腦都可使用，要吃甚麼也都供給，但總不能到晚上七、八點都還回家；要是回家途中有何閃失，都會令人心驚膽顫、過意不去。

(原住民、單親、隔代教養、父母忙於工作疏於和孩子相處、聆聽孩子的話，這些背景的小朋友湊在一起，老師要付出的心力不比輔導課業少。)

狀況二

前陣子，晚上拜訪兩次一對排灣族的小姊弟家，她們流暢的背出主禱文，拿詩歌本一首首的唱。如果她們的媽媽能聽到該多好。但是爸爸很氣她們的媽媽，所以她們無法見到媽媽。

我邀她們週日來上主日學，沒人疼的孩子，來教堂至少還有很多老師關心；沒人煮飯給她們吃，至少教會有愛餐，讓她們除了學校的午餐是正常餐飲外，一週中在教會還能吃到像樣的一餐。

週日九點，打電話邀請她們自己走過來教會上十點的主日學；十點了，仍沒看到孩子；到她們家一看，紙碗裝的麵食，吃一口，看一下電視、啜飲一下罐裝甜的飲料。斜躺的、側躺的，生活就這樣過一天算一天。三餐就這樣一餐餐在免洗筷子、紙盒便當、塑膠袋裝的湯中打發。

沒娘的孩子，不正常的三餐、沒人管、沒人教的假期。要原住民將來有競爭力，她們的條件在哪裡？

(原住民、單親、父親常半夜歸，如情緒不好會打孩子。兩小姊弟從幼稚園起自己在家中，無人教導功課。)

狀況三

晚上，到一對單親兄弟家拜訪。奶奶不知道他們兩兄弟到哪裡，反正爸爸不在家，奶奶管不動，愛到哪兒就到哪兒，常常半夜十一、十二點才回家。放學一回家，書包來不及放進屋內，人已不知去向。

奶奶撥了電話給爸爸，爸爸顯得很無奈，人在高雄、臺南工作，也不是說要回來就回得來。他感謝我能去探望他的孩子，要我多勸勸孩子別亂跑。

恰巧有人來收有線電視費，我先代付了三千多元。老師說，不需要先代付，可能他們沒有能力償還。後來事實證明，他們還是有責任感的。

昏黃的燈光，沒有孩子讀書的環境，沒有課外書、沒有工具書、更沒有報章雜誌。沒有爸爸常在身邊教導，更沒有媽媽張羅熱騰騰的三餐。我相信他們是很聰明的，否則三更半夜我都不知哪有門路好去的地方，他們卻能「相安無事」、「處之泰然」。

但是，即使聰明仍需要後天的努力；沒有好環境，他們未來的定位何在？

(單親、隔代教養、無人料理三餐、沒有讀書環境，父親忙於工作疏於和孩子相處。)

狀況四

晚上，到 A 家拜訪。因為 B 奶奶說他們可能到這裡來。他家中叔叔和另一朋友袒胸露背，在狹小的客廳、煙霧撩繞中，配著兩個罐頭、一個半焦的鍋子在用晚餐，電視連續劇打發了他們無聊的日子。孩子不在家。

外面的天氣冷颼颼，騎著機車，我都快冷壞了。這樣的天氣，他們不在家中，會到哪兒去？

巷子裡許多居民都出來了，看究竟發生了甚麼事。

突然，巷子前端出現了幾個躲躲閃閃的影子。我沒戴眼鏡，眼尖的家長已發現就是我要找的幾個小孩。他們為什麼要躲呢？他的單車在小貨車旁，人往一間烏漆嗎黑的鐵工廠內躲了起來。

在奶奶面前，他們答應要遊必有方、不亂隨便外出遊蕩。去年暑假時，我們到菲律賓參觀一座教堂，旁邊是一所中學，收容許多單親、無依無靠的孩子來就學，平時住在教會裡，讓規律的生活來使這些無親、單親的小孩和常人一樣能過著正常生活。我也希望我們這些原住民小孩不要玩野了，等到要定下心來讀書時可能為時已晚。當然更希望有許多義工能來督導孩子課業，讓孩子晚上有人陪伴、有人排疑解惑。

狀況五

天哪！這隻狗和我有仇！

上午，我到潭子加工區「美濃屋」載一整車的米果，送一米袋多給我認養的孩子的惠明盲校，就直往學區送我校的小朋友。

十二點多，快送完了，從 A 家巷子走出來，看到 B 抱著弟弟站在家門口，趨前走一步欲上前去問候，不意一隻狗從左後膝蓋處猛咬下去，痛得我站不住腳。

剛好 A 爸、媽開車出巷子要去載 A，看我一付痛苦模樣，忙下車問怎麼回事。

A 媽媽告訴 B 後媽，表示狗咬了主任的腳，她冷冷的表示：「我家的狗已打過預防針。」

銀色的鐵門也冷冷的關了。

腿很疼，幸好只剩一袋米果，到路北的 C 家送完，趕緊回家到醫院掛急診打一針破傷風。

我家養了許多狗，看到我都很親切；同樣的，有很多大型狗看到我，也常面露慈光，它們似乎可以感受到我是一個愛狗的人士。然而，不知怎的，這隻狗居然和我有仇！

參考文獻

余民寧(民 86)。教育測驗與評量，成就測驗與教學評量。心理出版社。

洪蘭(民 93，主動學習)

吳淡如(民 93)成功人士童年的共通處。93. 6. 21(一)國語日報第五版 少年文藝 心靈小語。

田秀蘭 心理測驗在學校輔導工作中的應用

(劉愛倫、鮑文婕，94) <http://www.ep-china.net/article/psy/2005/09/20050927103840.htm>。促進中小學教育銜接的調查報告。中國教育先鋒網。浙江大學心理與行為科學學院。

(簡茂發，82) 測驗統計年刊第 1 期 測驗的編製 13-32 頁 國立台中師範學院測驗統計中心
路君約、黃堅厚(民 70)。中華民國開國七十年之教育，心理測驗之應用。廣文書局。

http://140.122.69.119/Professor_Lu/anniversary%20of%20Lu's%20passing%20away/paper2.htm

龔頤(民，96)教師應有特殊教育基本素養。國語日報 96 年 8 月 1 日。臺北縣。

作者註

指導教授：楊銀興 國立臺中教育大學國教所長

劉修榮 國立臺中教育大學行政與管理碩士班研究生

臺中縣內埔國民小學校長

通訊地址：42150 臺中縣后里鄉 文化路 30 號

聯絡電話：(04)2556-2003 0921-344-356

E-mail : pejliu@npps.tcc.edu.tw

pejliu@ms41.hinet.net

pejliu@yahoo.com.tw

職涯心理特質認知程度對生涯決策滿意度之綜合模式分析

An analysis of vocational school student's cognition of their
career psycho-characteristics which influences their
satisfaction of the career decisions

作者：劉威德 (Wei-Der Liu) 國立雲林科技大學技術及職業教育研究所副教授
國立雲林科技大學諮商輔導中心主任

曾耀漳 (Yao-Chang Tseng) 南投縣立明潭國中教務組長

聯絡方式：

電話：049-2855145； 0939-345528

電子郵件：yawjang@yahoo.com.tw

地址：南投縣魚池鄉中山路 190 號

摘 要

本研究主要目的在瞭解職業類科學生職涯心理特質認知程度(包括：人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力等認知程度)對生涯決策滿意度的現況及不同背景變項間的差異情形，並探討職涯心理特質與生涯決策滿意度的相關情形。

本研究採問卷調查法，以中部五縣市（台中市、台中縣、彰化縣、南投縣及雲林縣）職業類科應屆畢業生為研究對象，共取得樣本 575 名，以描述統計、t 考驗、單因子變異數分析、雪費法、積差相關、複迴歸、徑路分析等進行統計分析。

本研究得到以下結論：

- 一、職業類科學生之人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力等職涯心理特質之認知程度及生涯決策滿意度皆為中等程度。
- 二、職業類科學生之人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力等職涯心理特質之認知程度及生涯決策滿意度大部份層面因背景變項的不同而有顯著差異。
- 三、職涯心理特質認知程度與生涯決策滿意度具有顯著正相關。
- 四、職涯心理特質認知程度中，除人格特質認知程度外，工作價值觀認知程度、職業興趣認知程度、個人能力認知程度皆能預測生涯決策滿意度。

根據文獻分析與研究結論，對教師及輔導人員、職業類科學生及未來研究者分別提出建議。

關鍵字：職涯心理特質、生涯決策滿意度

ABSTRACT

The purpose of this research paper aimed to understand how well vocational school students' cognition of their career psycho-characteristics influences their satisfaction of life career decisions and varies factors in different backgrounds and to discuss the relative relationship between the both. (The career psycho- characteristics included personal character, the value of work, job interests, personal abilities.)

Methods of data collection and analysis included 1) distribution of questionnaires to 575 graduates from vocational schools in five cities/counties of central Taiwan (Taichung City, Taichung County, Changhua County, Nantou County, and Yunlin County); 2) statistics analysis by descriptive statistics, t test, one way analysis of variance(one-way ANOVA), Scheffe, product-moment correlation, multiple regression analysis, path analysis.

Based on the findings, the results showed

- 1) Students' career psycho-characteristics and their satisfaction of life career decisions were both on an average level.
- 2) Mostly, both students' career psycho-characteristics and their satisfaction of life career decisions vary wildly with background factors.
- 3) Obviously, students' career psycho-characteristics and their satisfaction of life career decisions vary directly.
- 4) All the career psycho-characteristics except personal character can predict the satisfaction of life career decisions.

According to the analysis of documents and the results of the research, suggestions were respectively submitted to teachers, counselors, students of vocational schools, and future researchers.

Key words: career psycho-characteristics, satisfaction of life career decisions

前言

近年來，隨著多元入學管道的開放，許多職業類科學生畢業後面臨了升學與就業的抉擇。許多學生在缺乏對自我人格特質、工作價值觀、興趣、能力性向的瞭解下，往往只依循父母親友意見或盲從追求熱門科系，使得就讀科系內容與個人特質、興趣、能力無法相互配合或畢業就業後才驚覺學非所用，頻頻轉換工作。而職業類科求學階段在生涯發展上是屬於探索階段，對於興趣、能力及人格特質都還在試探中，但是國內教育體制，職業類科入學是採強分科，減少學生探索的機會，也縮短了學生的過渡期（陳啟勳，1999），因此，讓職業類科學生瞭解自己之人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力，才能在未來生涯決策的過程中，選擇自己適合未來發展之就讀科系或工作類型，減少生涯發展過程中產生的挫折。

洪寶蓮（2003）認為現在學生作生涯選擇最大困難常是因對自我沒有好好了解或掌握，而不知如何做決定；或是因為父母的期待而將決定權交於父母。因此青少年在面臨生涯選擇時，常見的生涯困境為：缺乏自信而無法作選擇（含對本身之瞭解）、個人偏好與重要他人（常指的是父母）之意見相左而無法作決定、面對生涯決定時因興趣與能力之衝突而無法決定、有多種選擇機會而無法做決定，以及個人因缺乏生涯資料之充分瞭解而無法做決定。這都說明了對自我人格特質、工作價值觀、興趣及個人能力瞭解的重要性。

1984年，Swain提出了生涯規劃模式，陳述了在設定生活和工作目標過程中必須考慮的三個主要因素。這三個因素包括：個人的自我探索、工作與教育世界的探索及個人與社會環境之間的關係。其中在個人的自我探索部份，包括對自我興趣、價值、需求與技能的瞭解（引自金樹人，1992）。Wood（1990）亦認為生涯規劃的基本要素在於知己知彼，亦即個人的內在世界和外在工作世界相配合。而「知己」就是要瞭解個人的內在世界，包括人格、需求或價值觀、興趣和能力。而「知彼」就是瞭解職業所需的特質、各類職業報酬率、職業的分類與內容、職業所需的能力。由Swain及Wood之理論可知，生涯選擇需兼顧人格、價值觀、能力、性向及興趣，因一個人的人格及價值觀，會影響未來追求的生活方式，能力及興趣會影響我們在工作上是否能勝任愉快，在考慮未來職業時，必須綜合人格、價值觀、性向及興趣（林清文、鍾群珍、林馥曄，2001）。

因此，本研究希望藉由探討職業類科應屆畢業生人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力等生涯心理特質對生涯決策滿意度之關係，希冀以此作為青少年之生涯輔導依據，協助其探索、規劃生涯並能付諸行動。如此一來，青少年才能審慎瞭解自我，認識工作世界，並做出明智的生涯抉擇。

研究動機

人們在選擇職業時主要受三個因素的影響：人格（你適合做什麼——人格傾向）、興趣（你想做什麼——興趣傾向）和能力（你能做什麼——個人經歷）。透過個人對人格特質、興趣、能力的瞭解，可以發現和確定自己的職業興趣和能力特長，使我們對與自身人格匹配的職業類別、工作特質有更為明晰的認識，進而在升學、就業、進修或職業轉向時，做出最佳的選擇。楊國樞、鄔佩麗、黃雅琳（2001）認為：個人在探索職業方向的初期往往依「我喜歡做甚麼」而行；在從事該等行業的階段，「我能做甚麼」將影響其工作表現，使得其興趣產生改變；最後逐漸開始思考「我到底想做甚麼」的疑問，甚至改變原本的選擇，放棄在

其所從事行業中的成就而另謀他職。因此，人格特質、工作價值觀、興趣、能力與個人生涯發展是息息相關的，在研究生涯時，必須同時考量。

職業學校法（2004）第 10-6 條規定：「職業學校應就學生能力、性向及興趣，輔導其適性發展」。職業學校學生輔導辦法（1985）中亦規定：「職業學校學生輔導工作之目標，除協助學生培養崇高之理想，良好之生活習慣，適當之學習態度與方法外，並建立其正確之職業觀念，使其瞭解自己所具條件，適應社會，以奠定其就業基礎」。青少年階段是個人生涯發展歷程中重要的關鍵期，尤其是對於職業類科階段的學生而言，許多的職業觀念與態度在此一時期形成並奠定基礎（黃小真，2004），個人必須在此一階段中透過自我覺察與自我了解，努力瞭解自我心理特質，為自己做出最佳的生涯決定。因此，輔導工作之目標在於輔導學生統整自我、認識環境、適應社會，並能正確選擇升學或就業方向。

依彭一芳（1994）的研究結果顯示，職業類科學生非常需要有效的生涯輔導與教育，提供有系統的探索活動、多樣、實質的生涯資料。在升學輔導方面，職校生需要介紹欲升學學校之科系特性與出路，提供各類升學途徑和提供各科升學訊息。而在就業方面，則需藉助心理測驗，讓學生更清楚瞭解其人格特質、工作價值觀、興趣、能力性向，經由上述的介紹，使學生瞭解自己的生涯目標，再適時導引他們作就業或升學的決定判斷。因此職業類科教師及輔導人員應協助學生探索個人的生涯目標，讓學生能夠根據自己對性向、能力、人格特質、興趣、價值觀等的自我瞭解，對自己未來的工作或生活型態予以適當計畫安排。本研究擬從學生對自我人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力之認知瞭解情形，探討對學生生涯滿意度之影響，以提供輔導人員參考。此為研究動機之一。

張添洲（1994）認為「成功」等於「能力」乘以「興趣」乘以「性格」乘以「價值觀」，因為能力與興趣是生涯發展的基礎，能力不足難以勝任所託付的工作，缺乏興趣則對工作缺乏原動力，工作提不起勁。而價值觀則是影響個人行為、情緒乃至思想的根源，個人對自我的評價、生活目標的選擇與他人的關係型態，及對整個社會的走向，世間萬物的關切程度等，綜合構成個人發展方向與生活目標的指引。因此，上述四個關鍵性的特質不只是相互關聯，而且有相乘的作用。綜上所述，人們在面臨生涯決策及職業選擇時，會有某些因素引導著他的抉擇，在從事職業生涯規劃時，個人具備之心理特質會影響個人生涯決策之滿意度，這些心理特質包括：人格特質、工作價值觀、興趣及能力性向等構面，本研究稱為「職涯心理特質」。當青少年對自己「職涯心理特質」不能統整或統整混淆時，是否會對自己的生涯決策滿意度產生影響，而人格特質、工作價值觀、職業興趣及個人能力等認知程度在職業類科應屆畢業生「生涯決策滿意度」中所扮演之角色及重要程度為何，將是值得研究的課題。此為研究動機二。

所謂的人格特質，是指生活歷程中，對人、對事、對自己、以至於對整體環境適應時所顯示的獨特且持久之特性，這些特性決定個體在環境包括物理的和社會的適應上的行為模式（葛樹人，1996）。Holland（1973）則強調「職業滿足、穩定與成就端賴個人人格與工作性質與環境的適配度」，認為一個人對專業生涯的抉擇是直接和其人格類型有關，而一個人工作上的成就、穩定性與工作滿意的程度，取決於其人格特質與工作特質的類型是否適配（金樹人，1992）。由此可知人格特質與工作性質配合的重要性。因此職業類科學生若能在職業選擇前瞭解本身的人格特質及知能水準所在，再據以做為職業生涯規劃的參考，則未來將會有較佳的工作穩定度與績效表現，也會有較佳之工作滿意度與職業生涯發展（陳伶秀、郭英峰，2000）。本研究針對職業類科畢業生人格特質之自我認知行為作探討，透過編製人格特

質自我認知量表，以分析對生涯決策滿意度之影響。

工作價值觀是引領人們對於工作本身或某一特定工作之實質意義，如經濟報酬、勤奮、忠誠、人際關係、社會地位、自我實現……等形成偏好之認知或意向(Robbins, 1991)。因此，工作價值觀是一個重要的個人屬性變項，它會直接地影響個人對工作所抱持的看法或態度。在職業發展過程中，工作價值觀能代表個人職業成熟歷程上是否已完成發展任務的指標（袁志晃，1985），明確認識自己的工作價值，則可以在生涯轉換時作正確的選擇，亦是直接決定的因素（羅文基，1991）。Suepr (1985) 也認為工作價值觀是影響個體職位選擇與生涯規劃的主要因素。陳靜惠（1995）研究亦發現，工作價值觀會影響一個人的決策行為。換句話說，個人的工作價值觀念，是其選擇職業的重要影響因素，也就是說，個體在面臨生涯抉擇或轉換時，工作價值觀往往是直接決定的因素（張添洲，1994；吳芝儀譯，1996）。本研究針對職業類科畢業生工作價值觀之自我認知行為作探討，透過編製職業類科學生工作價值觀之自我認知量表，以探討其對生涯決策滿意度之影響。

興趣是個人對某一活動有穩定而持久的心理傾向，此傾向會令人持續地朝目標前進，不需其他誘因。人的興趣並非與生俱來，而是經由生活經驗的接觸而磨鍊出來。興趣測驗可作為學校實施生涯輔導之運用（賴保禎，1997）。瞭解職業興趣，可以預測個人較喜好的職業活動，以協助個人探索其較喜好的職業。本研究針對職業類科畢業生職業興趣之自我認知行為作探討，透過編製職業興趣之自我認知量表，以分析對生涯決策滿意度之影響。

能力是指「我能不能？」「我會不會？」。能力除了個人先天潛能外，亦包括後天學習來的知識、技能。生涯規劃的目的之一就在找到自己可以發揮的優勢智能，並探索不清楚的部分，避開限制，以免事倍功半（賴俊生，2003）。Gardner (1983)認為傳統的智力測驗無法預測學生未來的事業成就與生活美滿。因此主張多元智能，包括語文智能、數學／邏輯智能、空間智能、肢體運作智能、音樂智能、人際智能、內省智能、自然觀察者智能。本研究歸納了Gardner的多元智能內涵，並配合Holland的職業興趣類型，發展出能力性向自我認知問卷，以作為生涯決策滿意度之變項，瞭解個人能力與生涯決策滿意度之關係。

由上可知，影響生涯決策的因素很複雜，包括一個人的興趣、能力、人格特質、個人的價值觀、需求、意願等，對於教師及輔導人員而言，要如何幫助學生更瞭解自己是更重要的課題，在輔導學生選擇生涯時，同時也需要對自我概念的發展有一些認識。但以往對於人格特質與工作價值觀、興趣、個人能力之間的研究，大多圍繞生涯自我概念對生涯決策的影響，而未將人格特質與工作價值觀、興趣、個人能力等職涯心理特質獨立成各個構面。生涯自我概念係指個體對自己與職業有關之興趣、性向、能力、價值觀、及人格特質的知覺和看法，個體對這些特質的知覺愈清晰、明確，表示個體的生涯自我概念愈具體，也愈有正確的職業選擇（黃淑桃，1997；鄭淑芬，1998）。但因為人格特質是屬於「個性」的偏向；工作價值觀是屬於「個人對工作知覺重要程度」的偏向；興趣是屬於「喜好」偏向；而性向則是屬於「能力」的偏向，較難有效的整合在一個構面，因此這些研究將生涯自我概念視為一個變項，探討對生涯發展的影響。而本研究擬將生涯自我概念中之對人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力的法，各別獨立成一個變項，並探討變項對生涯決策滿意度之影響，進而將職涯心理特質認知程度對生涯決策滿意度作綜合模式分析，以作為職業類科畢業生及輔導人員的參考，此為研究動機之三。

理論基礎

一、職涯心理特質的定義

西方對「職涯」的定義係源自「career」一辭，從個人志向的角度而言，是一個人一生的「志業」；從經濟效益的角度而言，是一個人一生之計的「生計」。因此，國內對career一詞之譯名，相當不一，所用之譯名有：「職涯」、「事業」、「生計」、「永業」、「前程」、「職業前程」等（黃中天，1991）。生計、職業是以滿足個人以至家庭生活需求為主。前程、事業、志業則是由個人需求之滿足，提昇為社會乃至全人類的貢獻，如各種慈善機構等（澎湖縣警局資訊網，2006）。

而所謂的「職涯」有兩個層面，一個是心理學家所提倡的個人層面；亦即與個人終生所從事的工作或職業有關的過程，屬狹義的職涯；另一個則是由社會學家所提出的生涯發揮場所的層面（Arthur & Lawrence, 1984），係指廣義的生涯，也就是個人一生經歷以及工作序列的總和（臧月欣，2003），個人整體人生的發展，除終生的「事業」外，還包括個人整體生活型態的開展，如：學習、健康、休閒、家庭等等。

Super(1975)認為：所謂的生涯是指一個人在一生中所扮演的角色的綜合及結果。不過，一個人所扮演的角色很多，主要在家庭、社區、學校及工作等場所中扮演，但其中工作是最重要的，所以個人的生涯是以工作為中心。對個人而言，生涯不僅需適合個人的特質，同時它也是個人追求的，而個人隨著年齡的成長，生理與心理狀況漸趨成熟，對自己也產生更清楚的認知觀念，於成長歷程中職業概念逐漸形成，最後以職業觀念與自我觀念配合，達成最後的職業選擇並繼續發展，因此生涯具有「終生性」、「統合性」、「工作性」、「企求性」、「發展性」等重要特質。

社會認知學派認為自我覺察可經由自我觀察(self-observation)的反應顯現，而自我觀察能幫助學習者做自我評價，而這些認知上的判斷會引導不同個人的行為的自我反應。而認知心理學家提到人們的許多心智歷程是發生在意識知覺之外的，也就是說我們常會意識到思考過程後的結果，但是常會察覺不到導致此一結果的認知歷程（李茂興，2003）。因此，透過對人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力等職涯心理特質的認知，可能幫助學習者作自我評價，也就是能對生涯決策產生滿意或不滿意的評斷。

生涯自我概念係指個體對自己與職業有關之興趣、性向、能力、價值觀、及人格特質的知覺和看法，個體對這些特質的知覺愈清晰、明確，表示個體的生涯自我概念愈具體，也愈有正確的職業選擇（黃淑桃，1997；鄭淑芬，1998）。因此，生涯自我概念為個人在生涯發展歷程中，所能覺察到與職有關之個人特質，包括興趣、能力、價值觀、人格特質等向度的清晰與具體程度。生涯自我概念在青少年時期已逐漸清晰，教師若能協助其建立明確、具體的生涯自我概念，將有助於提升學生在升學或就業選擇的自覺與自決程度。

至於「職涯心理特質認知程度」，係指從事職業生涯規劃時，對個人具備之心理特質之瞭解程度。在本研究中包括：人格特質、工作價值觀、職業興趣及個人能力等認知程度四個構面。雖然與自我概念相似，但自我概念是從社會心理學的角度出發，在研究時都將自我概念視為一個完整的構面，而無法將自我概念中的內涵抽絲剝繭的一一分析。而自我概念包含之層面包含了生理我、心理我、道德倫理我、家庭我、社會我等層面（周談輝，2003），涵蓋之層面較廣，本研究之職涯心理特質認知程度僅只探討其「心理我」的層面。

如：侯月瑞之「職業自我概念量表」（1986）包括有自重感、清晰度、精簡性、精緻性、

明確性、穩定性及現實性等層面。曹榮勳（1994）之「職業自我概念量表」內容包括心理職業我、準備職業我及未來職業我等三個層面。張仁家（1994）之「職業自我概念量表」用以測量個人職業自我概念之具象化程度。其生涯自我概念量表共包括「職業確定」、「職業資訊」、「職業困擾」等三個量表。鄭淑芬（1998）編製之「生涯自我概念量表」內容包括生涯認識、生涯價值、生涯抱負、生涯興趣、生涯調適、生涯評價、生涯決定等七個分量表。林宏熾（2003）「身心障礙青年生涯自我概念量表」內容則包括生涯價值、生涯能力、生涯抱負、生涯興趣及生涯認識等五個層面。林錦坤（2001）界定青少年的生涯自我概念包含職業自我概念與學業自我概念二個向度，以及生涯能力、生涯現實、生涯適應、生涯抱負、生涯興趣、生涯評價、與生涯決定等七個層面。其問卷探討與父母的相處情形、職業世界的認識情形、學習狀況的認識情形。

從上述對自我概念的研究可知，其自我概念除了鄭淑芬（1998）、林宏熾（2003）及林錦坤（2001）在其生涯自我概念量表中包含了生涯興趣及生涯能力層面，並未將個人在生涯發展歷程中，所能覺察到與職有關之個人特質，包括興趣、能力、價值觀、人格特質等向度的清晰與具體程度抽離成獨立面向，而本研究所謂的「職涯心理特質」，則是將個人從事生涯規劃時，個人具備的心理特質—包括人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力等認知程度四個層面，並一一分析職業類科應屆畢業生對此四個構面的認知程度對生涯決策滿意度的影響，以求出一綜合模型，並根據研究結果提出建議，以供教師、學校及相關單位未來進一步研究與輔導之參考。

二、生涯決策滿意度的定義及其內涵

生涯決策，乃是個人為謀求生涯發展、解決生涯問題、達成個人生涯目標、訂出行動策略之抉擇歷程。而「滿意」是個人對其工作環境或生活的主觀知覺，是個人與環境的互動過程中，所產生的個別主觀知覺的整體感受。個人滿意程度的高低，取決於在「特定的環境」中，個人的「期望所得」與「實際所得」二者之間的差距大小，差距越小，個人的滿意度就越高，反之，滿意度就越低。因此，滿意的評斷是根據個人的整體知覺感受。因此生涯決策滿意度可定義為個人在謀求生涯發展，達成個人生涯目標的決策過程中，期望所得與實際所得之間差距較小的心理滿足程度。

陳伶秀、郭英峰（2000）認為生涯決策滿意度（career decision-making）是指個人對職業、系科的選擇中，對自己能夠成功的完成一項任務的看法、信念及期望滿足的程度。因此，「生涯決策滿意度」是指個人在面臨生涯發展時，對於該何去何從、猶豫不決的選擇過程後，對於自己預期結果與實際所得結果之差距感到滿足的程度。

劉淑慧（1994）認為生涯決策是個人各方面生活目標的抉擇，包括個人未來希望從事的職業（人員志向），及其實際做出的教育、職業、婚姻和休閒生活方面的抉擇。本研究之對象為職業類科應屆畢業生，因為尚未投入職場及成家立業，故並不探討職業及婚姻之部份。而學生之重大決策應屬升學與就業之抉擇，故本研究將研究重點置於學生之學校滿意度上，以探討職業類科學生在當初國中畢業後之升學選擇與經歷三年學習生活後，其生涯決策滿意度之程度。

Astin（1993）指出，美國最大型且持續的Cooperative Institutional Research Program（CIRP）組織，每年調查學生滿意度項目大致包含師生關係、課程與教學、校園學生生活、個人支援服務以及設備五大項。評估的細項含括：與教授見面的便利性、整體教學品質、校園社交生活、就業輔導、以及使用圖書館和電腦設備的滿意度等。

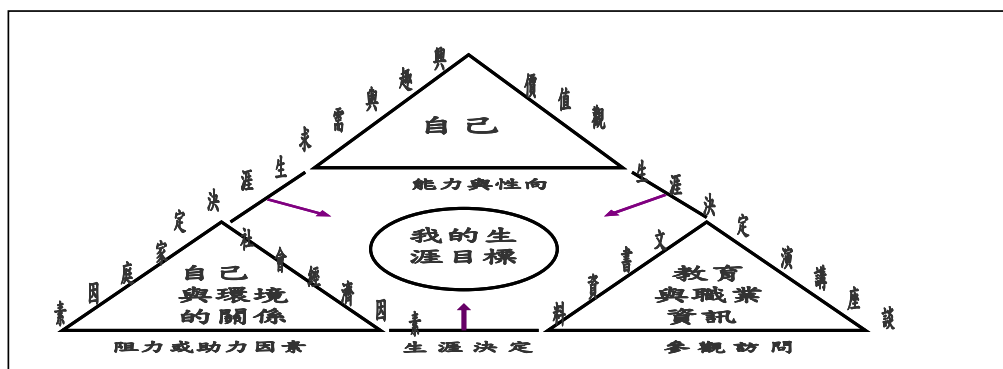
Schreiner 與 Juillerat (1994) 發展的「學生滿意度問卷」(Student Satisfaction Inventory, 簡稱SSI), 應用實際體驗與預先期望的差距模式理念來衡量學生滿意度, 其內容分為十二個向度, 包括課業輔導、校園組織氣候、支援系統、學生照顧關懷、教學效果、招生與獎助、註冊程序、滿足多樣化學生需求、校園安全、服務品質、學生導向以及校園生活等。

張家宜(2000)探討影響學生滿意度的基本因素包括下列辦學理念如：創校使命及政策推動、組織文化之歸屬及開放性、校園環境之硬體建設、校園規劃及安全、教學單位的教學效果、師生關係及輔導及註冊、圖書、電腦等行政單位之服務態度。

由上述研究可知, 學校環境設施、課程與教學品質、就業輔導、行政服務、師生關係等是學生衡量學校滿意度中之重要因素。本研究就讀現況滿意度(如：環境、設備)、學習滿意度(如：升學就業需求、專業知識技能、學習態度、成績、意願等)、生活適應滿意度(如：人際關係)、心理感受滿意度(如：與當初選擇之比較)及未來工作期望滿意度(如：目前能力是否符合對未來工作類型、薪資之需求)等

三、職涯心理特質認知程度的內涵及與生涯決策滿意度之關係

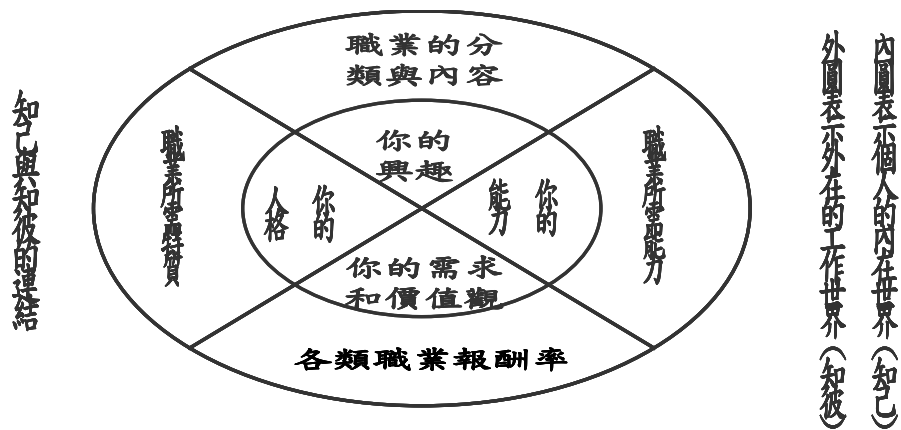
Swain(1984)年提出的「生涯規劃模式」是由「自己」、「自己與環境關係」、「教育與職業資訊」等三個三角形和「我的生涯目標」這個圓形所組成(如圖一)。而生涯決定是三角形之間的連結, 圓形是此模式的核心, 表示想要達成的生涯目標。而目標的設定, 受圍繞的三個三角形所影響, 頂上三角形是指「自己」, 包括人格特質、能力、性向、興趣、需求、價值觀。左下角三角形是指「自己與環境」的關係, 包括助力或阻力因素、家庭因素和社會因素。右下角三角形是指「學習與就業的資訊」, 包括參觀訪問、文書資料和演講座談。



圖一 生涯規劃模式圖

資料來源：張添洲(1994), 生涯發展與規劃, p, 172(取自 Swain, 1984)

Wood(1990)認為生涯規劃的基本要素在於知己知彼, 亦即個人的內在世界和外在世界相配合。而「知己」就是要瞭解個人的內在世界, 包括人格、需求或價值觀、興趣和能力。而「知彼」就是瞭解職業所需的特質、各類職業報酬率、職業的分類與內容、職業所需的能力。如圖二所示。



圖二 生涯規劃的基本要素圖 (Wood, 1990)

由此可知，人格特質、能力、性向、興趣、需求、價值觀等因素，是個人生涯規劃中其中一個重要的因素，是個人在從事職業生涯規劃時，具備之心理特質。在生涯輔導時，藉著探索自我的方法，包括認識自己的能力、興趣、性向、人格特質與價值觀，將可協助學生瞭解如何去自我規劃與抉擇未來職涯。

俗話說：「男怕入錯行，女怕嫁錯郎」，因為工作與生活是息息相關，互相影響，因此，選擇行業是一生中很重大的決定。選擇某種職業時，決定了你的興趣、能力是否能充分得到發展，也決定了是否能與自己的人格特質和工作價值觀相符。假如你選擇時是能配合個人興趣、能力、人格特質與工作價值觀的話，則能在工作領域有所發揮，生活也會充滿了希望、成就與滿足；假設選擇時忽略或未顧及興趣、能力、人格特質與價值觀，則生活會感到空虛、無聊、厭煩與不滿。（行政院青年輔導委員會生涯資訊網，2002）。因此，職涯心理特質與生涯決策滿意度是息息相關的，個人須透過自我覺察與自我了解，努力瞭解自我的職涯心理特質，才能為自己做出最佳的生涯決定。

研究方法

本研究以性別、學校別、就讀科別、就讀學校縣市、未來進路規劃等六個影響因素為個人背景變項；人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力之認知程度為自變項

（Independent）；生涯決策滿意度為依變項（Dependent），實證研究其間是否具有顯著之相關與影響。人格特質認知程度構面是指對Holland(1985)類型論所列之實際型（R）、研究型（I）、社會型（S）、傳統型（C）、企業型（E）各項特質之認知程度。工作價值觀認知程度構面係以簡茂發、盧欽銘、吳武典、劉威德（2000）所編之「工作價值觀量表」所列之社會地位、工作報酬、工作展望、社會公益、工作榮譽、簡易方便、力求上進、工作投入、個人成長等工作價值觀之認知程度。職業興趣認知程度其構面係指對Holland(1985)類型論所列之實際型（R）、研究型（I）、藝術型（A）、社會型（S）、企業型（E）、傳統型（C）各項特質之認知程度。個人能力認知程度其構面係以Gardner(1983)多元智能論所列之語文、邏輯—數學、空間、音樂、肢體—動覺、人際、內省、自然觀察者等能力之認知程度。

本研究對象是根據教育部九十四學年度各級學校名錄（2005，教育部統計處）之資料，以目前就讀於台中市、台中縣、彰化縣、南投縣、雲林縣之中部五縣市高級職業學校及高中附設職業類科之應屆畢業生為研究母群體，不含綜合高中之職業學程及特教之綜合職能科。根據上述母群體，本研究預試選取台中縣之私立致用高中商業經營科、私立慈明高中資訊科

及雲林縣國立土庫商工資料處理科、國立西螺農工電子科、私立大德商工汽車科三年級學生為預試樣本，共發出210份問卷，回收191份，回收率90.95%，經剔除填答不全或不符效度量尺之無效問卷後，實得有效問卷共105份。正式問卷採隨機分層叢集抽樣，先依縣市別抽取公、私立高級職業學校及高中附設職業類科之工業類電機電子學群之電子科、電機科、資訊科；機械群之機械科及商業類商業與管理群之商業經營科、資料處理科之學校，再由取樣之學校抽取一個該學群科別之三年級班級為受試者進行施測，共發出835份問卷，回收778份，回收率為92.93%。經效度量尺之比對，剔除203份問卷後，有效問卷共575份，有效問卷可用率為73.09%。

本研究之「人格特質自我認知量表」、「工作價值觀自我認知量表」、「職業興趣自我認知量表」、「個人能力自我認知量表」與「生涯決策滿意度量表」，以不計名方式由受試者從「非常符合」、「大致符合」、「不確定」、「不符合」、「非常不符合」五項選擇中，在適當□中打✓，計分方式正向題目係按5、4、3、2、1依序計分，至於反向題，則只視為判斷是否為有效樣本之依據，不列入計分。

本研究無效問卷之篩選標準為在各分量表中設計「效度量尺」，共計八題，其題目為兩題人之常情（希望中樂透及偶爾想偷懶）及三組相關之正向題及反向題，若八題中有三題以上受試者皆勾選下列兩組中之同一組量尺（非常符合與符合為一組；非常不符合與不符合為另一組）答案者或兩題人之常情之題目皆勾選不符合或完全不符合者，則視為無效問卷。

在人格特質自我認知量表中，若受試者在第一題「我能瞭解我是否是一個缺乏想像力的人」勾選之選項為1或2，而與第十題「我無法瞭解我是否是一個缺乏想像力的人」中之選項亦為1或2，代表受試者對相同認知層面之看法前後矛盾。同理，若受試者在第一題勾選之選項為4或5，而第十題反向題勾選之選項亦為4或5，則受試者在答題時未仔細審視試題或可能隨便填答。而人格特質自我認知量表中之第一題「我能瞭解我是否偶爾有想偷懶的個性」及第十題「我希望能中樂透頭獎，好好享受生活」乃人之常情，大部份的人皆能瞭解自己偶爾想偷懶及希望能中樂透頭獎，好好享受生活，因此受試者合理之填答選項應為4（符合）或5（非常符合），若受試者勾選1（非常不符合）或2（不符合），則推斷受試者未審視試題或可能隨便填答，在篩選有效問卷時則予剔除。

同理，在工作價值觀自我認知量表、職業興趣自我認知量表、個人能力自我認知量表及生涯決策滿意度量表中，亦設計效度量尺題目來與相同概念之題目比較。若受試者在六題效度量尺中，與原對照之相同概念但反向題之試題有三題以上勾選之程度皆在同一層面（1及2為一層面；4及5為另一層面）者，則視為無效問卷，予以剔除。

研究結果

一、職業類科學生生涯心理特質認知程度與生涯決策滿意度之現況分析

在「人格特質認知程度」平均得分是3.58；在「工作價值觀認知程度」平均得分為3.71；在「職業興趣認知程度」平均得分是3.18；在「個人能力認知程度」平均得分是3.38由於本問卷的計分方式是採五點量表，其平均值為3，因此填答者得分愈高於3分，係表示其對其人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力等生涯心理特質認知程度愈瞭解，反之，得分愈低於3分，係表示對其生涯心理特質認知程度愈不瞭解。從其值皆介於3至4分之間可看出，職業類科學生對其生涯心理特質認知程度為有時符合之瞭解程度。而在「生涯決策滿意度」平

均得分是3.24，顯示職業類科學生對其生涯決策之滿意度為大致滿意之水準。

表一 生涯心理特質認知程度及生涯決策滿意度之現況摘要表

構面	題數	平均數	標準差	題平均數	排序
人格特質認知程度	35	125.17	15.94	3.58	2
工作價值觀認知程度	26	96.48	12.49	3.71	1
職業興趣認知程度	34	108.17	24.61	3.18	5
個人能力認知程度	35	118.17	20.03	3.38	3
生涯決策滿意度	29	93.81	18.85	3.24	4

二、不同背景變項對生涯心理特質與生涯決策滿意度的差異性分析

本研究以獨立樣本 t 檢定及單因子變異數分析之統計分析方法，瞭解樣本在各變項之差異，以驗證差異性假設，即職業類科學生性別、學校別、就讀科別、就讀縣市、未來規劃等個人變項對人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力等生涯心理特質認知程度及生涯決策滿意度間無顯著差異。

(一) 不同性別之職業類科學生對生涯心理特質認知程度與生涯決策滿意度之差異

不同性別之職業類科學生對生涯心理特質認知程度與生涯決策滿意度之差異如

表二所示

表二 不同性別對生涯心理特質認知程度與生涯決策滿意度之差異性分析摘要表

類 別 水 準 構 面 平 均 數	男 (n=352)	女 (n=223)	t 值	p 值	備註
人格特質認知程度	124.62	126.04	-1.047	.296	
工作價值觀認知程度	96.13	97.03	-.845	.399	
職業興趣認知程度	105.27	112.75	-3.444	.001***	女>男
個人能力認知程度	117.34	119.52	-1.274	.203	
生涯決策滿意度	95.06	91.82	2.015	.044*	男>女
生涯心理特質	443.36	455.35	-2.314	.021*	女>男

*表 $p < 0.05$ **表 $p < 0.01$ ***表 $p < 0.001$

由上表可得知，在人格特質認知程度($t = -1.047, p = .296$)、工作價值觀認知程度($t = -.845, p = .399$)、個人能力認知程度($t = -1.274, p = .203$)上，男生與女生兩者並無顯著差異。由此可知「職業類科學生對自己人格特質的認知程度因性別之不同而有顯著差異」、「職業類科學生對自己人格特質工作價值觀的認知程度因性別之不同而有顯著差異」、「職業類科學生對個人能力的認知程度因性別之不同而有顯著差異」未獲得支持。

而不同性別之職業類科學生在職業興趣自我認知程度($t = -3.444, p = .001$)上，女生高於男生，即女生比男生對自己在是否具備實際型(R)、研究型(I)、藝術型(A)、社會型(S)、企業

型(E)、傳統型(C)等興趣層面有較清楚的認知。由此可知，「職業類科學生對自己職業興趣的認知程度因性別之不同而有顯著差異」。

在綜合人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力等構面的職涯心理特質認知程度($t=-2.314, p=.021$)上，女生高於男生。顯示女生對自己人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力等職涯心理特質之認知程度較男生佳。

而不同性別之職業類科學生在生涯決策滿意度($t=2.015, p=.044$)上，男生高於女生，顯示男生在就讀現況滿意度、學習滿意度、生活適應滿意度、心理感受滿意度、未來工作期望滿意度等層面，比女生有較高之滿意度。由此可知，「職業類科學生對生涯決策滿意度，因性別之不同而有顯著差異」。

由以上結果可知，不同性別之職業類科學生對職涯心理特質認知程度與生涯決策滿意度有顯著差異獲得部份支持。

(二) 不同學校別之職業類科學生對職涯心理特質構面之認知程度與生涯決策滿意度之差異

不同學校別之職業類科學生對職涯心理特質構面之認知程度與生涯決策滿意度之差異如表二所示。

表二 不同學校別對職涯心理特質認知程度與生涯決策滿意度之差異性分析摘要表

類 別 水 準 構 面 平 均 數	國立 (n=297)	私立 (n=278)	t 值	p 值	備註
人格特質認知程度	126.89	123.33	2.691	.007**	國立>私立
工作價值觀認知程度	98.06	94.79	3.164	.002**	國立>私立
職業興趣認知程度	112.74	103.30	4.678	.000***	國立>私立
個人能力認知程度	121.46	114.68	4.115	.000***	國立>私立
生涯決策滿意度	94.45	93.12	.8490	.396	
職涯心理特質	459.15	436.10	.4625	.000***	國立>私立

* $p<0.05$ ** $p<0.01$ *** $p<0.001$

由上表可得知不同學校別之職業類科學生對人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力等職涯心理特質構面之認知程度與生涯決策滿意度之差異。

在人格特質認知程度上($t=2.691, p=.007$)，國立學校職業類科學生較私立學校職業類科學生對自己人格特質有較清楚之認知，顯示國立學校學生比私立學校學生更加瞭解自己是否具備實際型(R)、研究型(I)、社會型(S)、企業型(E)、傳統型(C)人格特質。

在工作價值觀認知程度($t=3.164, p=.007$)上，國立學校職業類科學生瞭解程度亦高於私立學校職業類科學生。顯示國立學校之職業類科學生較私立學校職業類科學生在從事活動時所追求的工作特質與屬性—社會地位、工作報酬、工作展望、社會公益、工作榮譽、簡易方便、力求上進、工作投入、個人成長等方面有較清楚之認知。

而不同學校別之職業類科學生在職業興趣認知程度($t=4.678, p=.002$)上，國立學校職業類科學生瞭解程度亦比私立學校職業類科學生來的佳。亦即國立學校之職業類科學生較私立學校之職業類科學生對自己是否喜好從事實際型(R)、研究型(I)、藝術型(A)、社會型(S)、企業型(E)、傳統型(C)等職業興趣有較清楚之瞭解。

在個人能力認知程度($t=4.115, p=.000$)上，國立學校學生瞭解程度亦高於私立學校學生，顯示職業類科國立學校學生對自己是否具備語文、邏輯—數學、空間、音樂、肢體動覺、人際、內省、自然觀察者等智能之認知程度較私立學校學生來的佳。

整體而言，人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力等職涯心理特質構面之認知($t=4.115, p=.000$)程度，國立學校職業類科學生瞭解程度高於私立學校職業類科學生，顯示國立學校職業類科學生對自己在從事生涯規劃時，對個人具備之人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力等心理特質有較清楚之認知。

在生涯決策滿意度($t=.8490, p=.396$)上，國立學校職業類科學生與私立學校職業類科學生則無顯著差異，顯示國立學校職業類科學生與私立學校職業類科學生在就讀滿意度、學習滿意度、生活適應滿意度、心理感受滿意度、對未來工作期望滿意度之間並無顯著差異。

由以上結果可知，不同學校別之職業類科學生對職涯心理特質認知程度與生涯決策滿意度部份達顯著差異。

(三) 不同科別在職涯心理特質認知程度及生涯決策滿意度間之變異數檢定分析

不同科別職業類科學生在人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力等認知程度及生涯決策滿意度間之變異數檢定分析如表三所示。

表三 不同科別在人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力等認知程度及生涯決策滿意度間之描述統計分析摘要表

科別 樣本 構面	1.電機科	2.電子科	3.汽車科	4.資訊科	5.商經科	6.資處科	7.機械科
	N=52	N=49	N=62	N=55	N=90	N=227	N=40
	平均數 (標準差)	平均數 (標準差)	平均數 (標準差)	平均數 (標準差)	平均數 (標準差)	平均數 (標準差)	平均數 (標準差)
人格特質 認知程度	129.17 (15.48)	121.31 (16.98)	124.5 (16.57)	126.09 (16.5)	128.92 (17.1)	123.7 (15.34)	124.38 (12.13)
工作價值觀 認知程度	101.75 (12.64)	92.63 (11.11)	95.10 (13.08)	96.02 (11.57)	99.63 (11.93)	95.32 (12.58)	96.60 (12.28)
職業興趣認 知程度	110.90 (24.00)	98.82 (28.20)	105.77 (18.56)	105.76 (23.50)	115.84 (28.98)	107.80 (23.45)	108.00 (22.44)
個人能力認 知程度	123.73 (20.77)	109.18 (22.34)	118.24 (16.80)	117.55 (18.27)	123.28 (21.68)	116.16 (19.24)	122.80 (18.92)
生涯決策滿 意度	95.75 (18.88)	85.12 (19.18)	99.4 (14.43)	91.91 (17.73)	88.33 (19.75)	94.28 (18.45)	101.78 (21.23)

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

表四 不同科別在職涯心理特質認知程度及生涯決策滿意度間之變異數分析摘要表

	來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方 (MS)	F 值	事後 比較
人格特質 認知程度	組間	3421.941	6	570.323	2.274*	
	組內	142479.356	568	250.844		
	總和	145901.297	574			
工作價值觀 認知程度	組間	3502.276	6	583.713	3.852**	電機科>電子科
	組內	86075.202	568	151.541		
	總和	89577.478	574			
職業興趣認 知程度	組間	10683.476	6	1780.579	3.001**	商業經營科>電子科
	組內	337055.133	568	593.407		
	總和	347738.609	574			
個人能力認 知程度	組間	9706.449	6	1617.742	4.165***	商業經營科>電子科 電機科>電子科
	組內	220604.010	568	388.387		
	總和	230310.459	574			
生涯決策滿 意度	組間	9206.773	6	1534.462	4.476***	機械科>商業經營科 汽車科>商業經營科
	組內	194735.411	568	342.844		
	總和	203942.184	574			

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

而由表四可知，不同科別職業類科學生在人格特質($F_{(6, 568)}=2.274, p<.05$)、工作價值觀($F_{(6, 568)}=3.852, p<.01$)、職業興趣($F_{(6, 568)}=3.001, p<.01$)、個人能力($F_{(6, 568)}=4.165, p<.001$)等認知程度及生涯決策滿意度($F_{(6, 568)}=4.476, p<.001$)間有顯著的差異性。而不同科別的職業類科學生雖然對人格特質認知程度達顯著差異，經由 Scheffe 事後比較後，可能由於差距不大，因此其差異程度並不明顯。而工作價值觀認知程度上，電機科學生則比電子科學生佳；代表電機科學生對於工作本身或某一特定工作之實質意義，如經濟報酬、勤奮、忠誠、人際關係、社會地位、自我實現……等形成偏好之認知或意向較電子科學生有較清楚之認知。

在職業興趣認知程度上，不同科別的職業類科學生在職業興趣認知程度達顯著差異，經由 Scheffe 事後比較後，發現商業經營科學生比電子科學生佳；顯示商業經營科學生較電子科學生瞭解個人較喜好的職業活動。

在個人能力認知程度上，商業經營科學生及電機科學生亦比電子科學生有較清楚的認知，顯示商業經營科學生及電機科學生較電子科學生能夠瞭解自己可以發揮的優勢智能。

由上可知，就職涯心理特質認知程度而言，電子科學生比起商業經營科及電機科學生較無法瞭解自己之人格特質、工作價值觀及個人能力。

至於不同科別的職業類科學生在生涯決策滿意度上，亦達顯著差異($F_{(6, 568)}=4.165, p<.001$)，經由 Scheffe 事後比較後，發現汽車科及機械科學生之滿意度較商業經營科學生高。此點與男生比女生在生涯決策滿意度來的高或許有關，因汽車科(男生 62 人，佔全體汽車科人數 100%)與電機科(男生 51 人，佔全體電機科人數 98.08；女生 1 人，佔全體電機科人數

1.92%)就讀學生以男生居多，而商業經營科就讀學生則以女生居多(男生 17 人，佔全體商業經營科人數 18.89%，女生 73 人，佔全體商業經營科人數 81.11%)。

由以上結果可知，「不同就讀科別之職業類科學生對生涯心理特質認知程度與生涯決策滿意度部份達顯著差異」。

(四) 不同地區別(就讀縣市)在生涯心理特質認知程度及生涯決策滿意度間之變異數(ANOVA)檢定分析

不同地區別(就讀縣市)在生涯心理特質認知程度及生涯決策滿意度間之變異數(ANOVA)檢定分析如表五及表六所示。

表五 不同地區別(就讀縣市)在生涯心理特質認知程度及生涯決策滿意度間之描述統計分析摘要表

地區 樣本 構面	1.台中市	2.台中縣	3.彰化縣	4.南投縣	5.雲林縣
	N=81	N=129	N=133	N=126	N=106
	平均數	平均數	平均數	平均數	平均數
	(標準差)	(標準差)	(標準差)	(標準差)	(標準差)
人格特質	127.53	125.59	125.58	124.67	122.93
認知程度	(14.22)	(15.88)	(17.3)	(14.74)	(16.83)
工作價值觀	97.83	96.81	96.18	97.9	93.73
認知程度	(12.81)	(11.3)	13.39)	(11.74)	(13.09)
職業興趣認	113.88	107.84	107.6	109.95	102.82
知程度	(25.62)	(23.89)	(25.4)	(23.24)	(24.57)
個人能力認	123.64	119.52	117.95	118.34	112.5
知程度	(18.83)	(19.63)	(19.54)	(20.15)	(20.79)
生涯決策滿	97.47	93.33	93.41	93.18	92.83
意度	(21.44)	(19.86)	(17.51)	(18.08)	(18.01)

*p< .05 **p< .01 ***p<.001

表六 不同地區別(就讀縣市)在職涯心理特質認知程度及生涯決策滿意度間之變異數分析摘要表

	來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方 (MS)	F 值	事後 比較
人格特質 認知程度	組間	1057.282	4	264.321	1.040	
	組內	144844.015	570	254.112		
	總和	145901.297	574			
工作價值觀 認知程度	組間	1232.151	4	308.038	1.987	
	組內	88345.328	570	154.992		
	總和	89577.478	574			
職業興趣認 知程度	組間	6127.756	4	1531.939	2.556*	
	組內	341610.853	570	599.317		
	總和	347738.609	574			
個人能力認 知程度	組間	6078.183	4	1519.546	3.863*	台中市>雲林縣
	組內	224232.276	570	393.39		
	總和	230310.459	574			
生涯決策滿 意度	組間	1287.866	4	321.966	.906	
	組內	202654.319	570	355.534		
	總和	203942.184	574			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

由上表可知，不同就讀縣市職業類科學生在職業興趣($F_{(4, 570)}=2.556, p<.05$)、個人能力($F_{(4, 570)}=3.863, p<.05$)等認知程度間上有顯著的差異性。而不同就讀縣市職業類科學生在人格特質認知程度($F_{(4, 570)}=1.040, p>.05$)、工作價值觀認知程度($F_{(4, 570)}=1.987, p>.05$)及生涯決策滿意度($F_{(4, 570)}=.906, p>.05$)上，則無顯著差異。

而由表六中可知，不同就讀縣市的職業類科學生雖然對職業興趣認知程度達顯著差異，經由 Scheffe 事後比較後，可能由於差距不大，因此其差異程度並不明顯。而個人能力認知程度上，就讀台中市職業類科的學生比就讀雲林縣職業類科學生的認知程度佳；推測可能因城鄉差距，都市地區的學生受到較多的文化刺激，因此較能瞭解自己是否具備優勢智能。

由以上結果可知，「不同就讀縣市之職業類科學生對職涯心理特質認知程度與生涯決策滿意度部份達顯著差異。」

(五) 不同未來規劃在職涯心理特質認知程度及生涯決策滿意度間之變異數(ANOVA)檢定分析

不同未來規劃在職涯心理特質認知程度及生涯決策滿意度間之變異數(ANOVA)檢定分析如表七及表八所示。

表七 不同未來規劃在職涯心理特質認知程度及生涯決策滿意度間之描述統計分析摘要表

規 劃 樣 本 面	1.升學	2.就業	3.不確定
	N=81	N=129	N=133
	平均數	平均數	平均數
	(標準差)	(標準差)	(標準差)
人格特質 認知程度	125.8 (15.55)	124.98 (17.72)	122.16 (16.8)
工作價值觀 認知程度	97.22 (12.31)	96.02 (14.82)	93.03 (11.74)
職業興趣 認知程度	109.35 (24.28)	103.74 (23.67)	104.48 (26.31)
個人能力 認知程度	119.39 (19.42)	112.48 (18.64)	114.91 (22.84)
生涯決策 滿意度	93.93 (18.95)	96.36 (19.49)	92.01 (18.06)

*p< .05 **p< .01 ***p<.001

表八 不同未來規劃在職涯心理特質認知程度及生涯決策滿意度間之變異數分析摘要表

	來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方 (MS)	F 值	事後 比較
人格特質 認知程度	組間	995.98	2	497.99	1.966	
	組內	144905.318	572	253.331		
	總和	145901.297	574			
工作價值觀 認知程度	組間	1321.282	2	660.641	4.282*	升學>不確定
	組內	88256.197	572	154.294		
	總和	89577.478	574			
職業興趣認 知程度	組間	2663.876	2	1331.938	2.208	
	組內	345074.733	572	603.278		
	總和	347738.609	574			
個人能力認 知程度	組間	2977.254	2	1488.627	3.746*	
	組內	227333.205	572	397.436		
	總和	230310.459	574			
生涯決策滿 意度	組間	569.864	2	284.932	0.801	
	組內	203372.32	572	355.546		
	總和	203942.184	574			

*p< .05 **p< .01 ***p<.001

由表八中可得知，不同未來規劃職業類科學生在工作價值觀認知程度($F_{(2, 572)}=4.282, p<.05$)及個人能力認知程度($F_{(2, 572)}=3.746, p<.05$)上有顯著的差異性。而不同未來規劃職業類科學生在人格特質認知程度($F_{(2, 572)}=1.966, p>.05$)、職業興趣認知程度($F_{(2, 572)}=2.208, p>.05$)及生涯決策滿意度個人能力認知程度($F_{(2, 572)}=0.801, p>.05$)上，則無顯著差異。

而不同未來規劃的職業類科學生在工作價值觀認知程度達顯著差異，經由 Scheffe 事後比較後，發現決定未來繼續升學者比尚未決定升學或就業者有較清楚的認知，顯示決定繼續升學者比尚未決策升學或就業者，較為瞭解工作之實質意義。

而不同未來規劃的職業類科學生雖然在生涯決策滿意度達顯著差異，但經由 Scheffe 事後比較後，可能由於差距不大，因此其差異程度並不明顯。

由以上結果可知，「不同未來規劃別之職業類科學生對生涯心理特質認知程度與生涯決策滿意度部份達顯著差異。」

三、生涯心理特質認知程度與生涯決策滿意度之相關分析表

由表九可知人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力等生涯心理特質認知程度與生涯決策滿意度之間全部呈現正相關，且均達到顯著相關水準，其相關係數介於.168 至.703 之間。關係強度方面，以職業興趣認知程度與個人能力認知程度最強，其相關係數為 0.703。而職業興趣認知程度與生涯決策滿意度最弱，其相關係數為 0.168。

表九 生涯心理特質與生涯決策滿意度之相關分析摘要表

構面	人格特質 認知程度	工作價值觀 認知程度	職業興趣 認知程度	個人能力 認知程度	生涯決策 滿意度
人格特質認知程度	1.000				
工作價值觀認知程度	.671***	1.000			
職業興趣認知程度	.441***	.433***	1.000		
個人能力認知程度	.628***	.608***	.703***	1.000	
生涯決策滿意度	.307***	.318***	.168***	.357***	1.000

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

在相關係數上，人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力等生涯心理特質認知程度與生涯決策滿意度之間全部呈現正相關，且均達到顯著相關水準，其相關係數介於.168 至.703 之間。此項結果印證林清文、鍾群珍、林馥嘩(2001)所提之生涯決策需兼顧人格、能力、價值觀及興趣之論點。因為一個人的性格及價值觀，會影響未來追求的生活方式及工作的模式；能力及興趣會影響我們在工作上是否勝任愉快，因此在生涯決策時，必需考量自己的個性適合就讀什麼科系或擔任何種工作、什麼科系或工作最能發揮自己的能力、哪些科系或工作可以滿足自己的需求及我喜歡哪些科系和工作，並對這些生涯心理特質有清楚的認知。

關係強度方面，以職業興趣認知程度與個人能力認知程度最強，其相關係數為 0.703。而職業興趣認知程度與生涯決策滿意度最弱，其相關係數為 0.168。此與楊國樞、鄔佩麗、黃雅琳(2001)認為個人在探索職業方向的初期往往依「我喜歡做甚麼」而行；在從事該等行業的階段，「我能做甚麼」將影響其工作表現，甚至使其興趣產生改變；最後逐漸開始思考「我到底想做甚麼？」的疑問，甚至改變原本的選擇，放棄在其所從事行業中的成就而另謀他職

之看法相契合。因為職業興趣認知程度雖與生涯決策滿意度相關，但相關強度卻是較為偏低，推測其原因可能是因為人們往往以興趣作了選擇，而表現好壞必須仰賴能力的條件，但是要使其選擇不後悔，則端賴其是否滿足個足個人的自我價值而定。因此，職業興趣認知程度才會與生涯決策滿意度呈現較低之相關。另外一個原因，推測可能係職業類科學生，愈能瞭解自己之喜惡，而對現況有較多的評論，反而有較多的抱怨；相對的不瞭解自我興趣的學生，可能因為從眾行為，對環境沒有太多激烈反映，因此反而呈現較為滿意的相關性。

四、職涯心理特質與生涯決策滿意度之預測性分析

(一) 人格特質認知程度、工作價值觀認知程度、職業興趣認知程度、個人能力認知程度對生涯決策滿意度之迴歸分析

本部份以人格特質認知程度、工作價值觀認知程度、職業興趣認知程度、個人能力認知程度為自變項，並以為生涯決策滿意度依變項，進行迴歸分析。

從表十可以得知，職涯心理特質認知程度對生涯決策滿意度有顯著性影響。而職涯心理特質認知程度四個預測變項中，除人格特質認知程度外，其餘之工作價值觀認知程度、職業興趣認知程度、個人能力認知程度三個變項對生涯決策滿意度具有顯著的預測力。

表十 職涯心理特質對生涯決策滿意度之迴歸分析摘要表

依變項	自變項	係數	t 值	顯著性	F 值	R 平方	調整後 R 平方
生涯 決策 滿意 度	職涯心理特質	-.408	-3.057	.002**			
	人格特質認知程度	.076	1.367	.172			
	工作價值觀認知程度	.127	2.316*	.021*	27.166***	.160	.154
	職業興趣認知程度	-.165	-.3.057**	.002**			
	個人能力認知程度	.348	5.404***	.000***			

* $p < .05$, ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

而關於工作價值觀認知程度、職業興趣認知程度、個人能力認知程度等對生涯決策滿意度之預測作用，經由逐步多元迴歸分析，結果如表4-42所示。

表十一 生涯心理特質對生涯決策滿意度之預測力摘要表

投入變項順序	R 值	R ² 累積量	R ² 增加量	F 值	標準化迴歸係數 (β)
個人能力認知程度	.357	.127	.127	83.597***	.357
工作價值觀認知程度	.160	.144	.017	47.928***	.160
職業興趣認知程度	-.165	.157	.013	34.544***	.165

*** $p < .001$

由表十一可知，各個預測變項對於整體生涯決策滿意度之預測作用，共有三個預測變項達到顯著水準 ($P < .001$)，亦即生涯心理特質認知程度除人格特質認知程度外，工作價值觀認知程度、個人能力認知程度、職業興趣認知程度皆能有效預測生涯決策滿意度，此結果與蔡孟翰 (2001) 之研究指出工作價值觀對生涯發展有預測作用及黃相璋 (2003) 認為透過對自我的瞭解便可預測其在生涯滿意的情形之結果相同。而其預測情形可由投入順序、標準化迴歸方程式、解釋量說明之。

1、投入預測變項之順序

投入之三個預測變項順序依序為個人能力認知程度、工作價值觀認知程度、職業興趣認知程度。

2、標準化迴歸係數 (β) 與方程式

上述各預測變項之 β 係數除了職業興趣認知程度為負值，其餘二個變項之 β 係數皆為正值，由此可知，個人能力認知程度及工作價值觀認知程度等預測變項對於整體生涯決策滿意度之影響力為正向，而職業興趣認知程度對於生涯決策滿意度之影響力為負向的，亦即瞭解自己職業興趣者，其對於生涯決策滿意度之影響為負向的。因此，上述結果可得下列標準化迴歸方程式。

生涯決策滿意度 = $.357 \times$ 個人能力認知程度 + $.160 \times$ 工作價值觀認知程度 - $.165 \times$ 職業興趣認知程度

3、投入預測變項之預測力

由表十一 可知，此三個達到顯著之預測變項，多元相關係數為.400，而聯合解釋變異量為.16，表示此三預測變項能聯合解釋生涯決策滿意度為16% 變異量，具有之影響力與預測力並不高。就個別變項而言，以個人能力認知程度預測力最佳，其解釋量為35.7%。此項結果代表生涯決策滿意度之影響因素除了瞭解自我之人格特質、工作價值觀、職業興趣等生涯心理特質外，尚需瞭解個人與環境關係、教職育與職業探索等層面。亦即張添洲 (1994) 於《生涯發展與規劃》及金樹人 (1991) 於《生涯諮商與輔導》中所提之生涯規劃模式 (見圖一)，其生涯探索除了探索自己的興趣、價值觀、能力、人格特質外，尚需考慮社會及家庭因素，如父母師長期望、家庭經濟狀況、同儕影響、其他環境助力阻力等因素，並透過座談參觀及蒐集資料瞭解大學、四技二專的科系、未來想從事的行業、職業趨勢、就業管道、工作內容等。因此生涯規劃必須知己、知彼，才能使生涯決策達到滿意的水準。

至於職業興趣與生涯決策滿意度預測變項之 β 係數負值，推測其原因可能因其預測變項相關高，造成共線性高，因此多元迴歸結果才呈負相關。亦可能因對職業興趣愈瞭解之職業

類科學生，愈能瞭解自己之喜惡，而對現況有較多的評論，反而有較多的抱怨；相對的不瞭解自我興趣的學生，可能因為從眾行為，對環境沒有太多激烈反映，因此反而呈現較為滿意的相關性。

五、職涯心理特質認知程度對生涯決策滿意意度之徑路分析

本研究採徑路分析法進一步釐清各變項間之因果關聯性。徑路分析主要以迴歸方程式來驗證研究變項「因果模式」之正當性，並藉由路徑係數之大小判斷變項間關聯性之強度。假如所有早期的變數均會顯著影響後期的變數，其所畫出的徑路圖則將之稱為充足模式（Full Model），亦即是所有之徑路係數均達0.05 的顯著水準（蔡明秀，2004）。

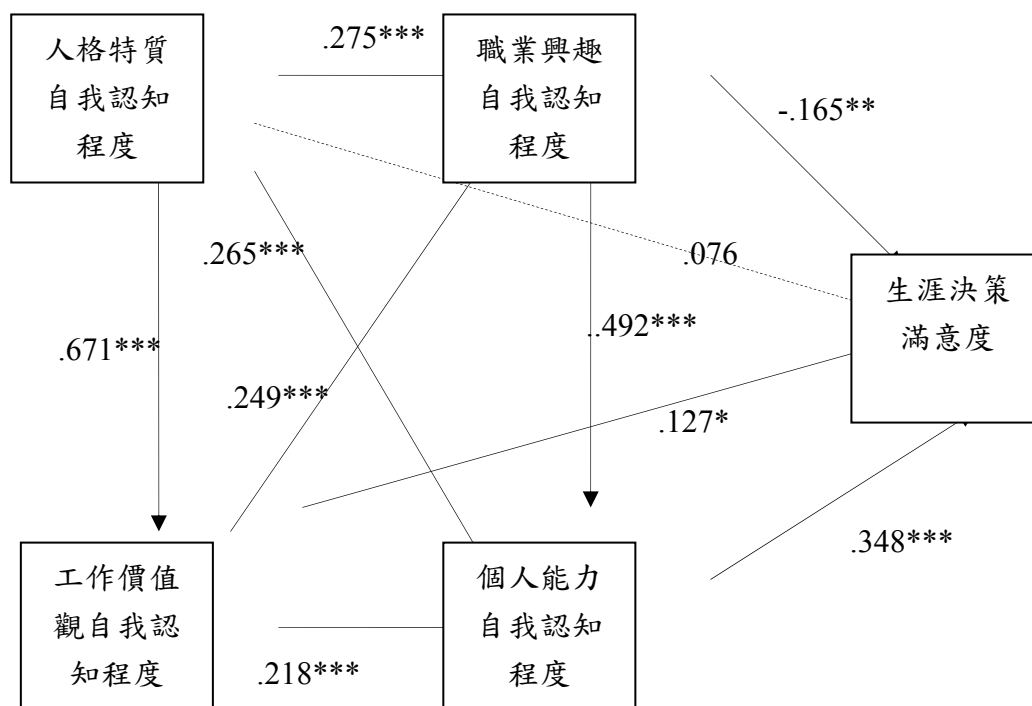
本研究乃以此充足模式進行徑路分析，並根據所收集的資料，利用線性迴歸方法的強迫進入法加以分析檢定，以求迴歸係數的方法來求取每一路徑之徑路係數，其結果如表十二所示，並以徑路圖三來說明各變數間可能的因果關係。

表十二 主要變項間徑路分析結果

模式	依變項	自變項	係數	t 值	F 值	R 平方
模式一	生涯決策滿意度	人格特質認知程度	.076	1.367	27.166***	.160
		工作價值觀認知程度	.127	2.316*		
		職業興趣認知程度	-.165	-.3.057**		
		個人能力認知程度	.348	5.404***		
模式二	工作價值觀認知程度	人格特質認知程度	.671	21.669***	469.525***	.450
模式三	職業興趣認知程度	人格特質認知程度	.275	5.542***	84.844***	.229
		工作價值觀認知程度	.249	5.020***		
模式四	個人能力認知程度	人格特質認知程度	.265	7.657***	344.955***	.644
		工作價值觀認知程度	.218	6.324***		
		職業興趣認知程度	.492	17.321***		

註：1. 表中之係數即為路徑係數，是標準化後之迴歸係數

2. *表 $P < 0.05$ **表 $P < 0.01$ ***表 $P < 0.001$



圖三 徑路分析主要路徑圖

由以上徑路圖徑路係數可以看出：在對生涯決策滿意度影響的路徑中，有十條顯著路徑：

1. 人格特質認知程度→工作價值觀認知程度→個人能力認知程度→生涯決策滿意度
2. 人格特質認知程度→職業興趣認知程度→生涯決策滿意度
3. 人格特質認知程度→個人能力認知程度→生涯決策滿意度
4. 工作價值觀認知程度→生涯決策滿意度
5. 工作價值觀認知程度→職業興趣認知程度→生涯決策滿意度
6. 工作價值觀認知程度→職業興趣認知程度→個人能力認知程度→生涯決策滿意度
7. 工作價值觀認知程度→個人能力認知程度→生涯決策滿意度
8. 職業興趣認知程度→生涯決策滿意度
9. 職業興趣認知程度→個人能力認知程度→生涯決策滿意度
10. 個人能力認知程度→生涯決策滿意度

由上述十條路徑可知職業類科學生之人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力等職涯心理特質認知程度對生涯決策滿意度產生影響。工作價值觀、職業興趣及個人能力認知程度會直接影響生涯決策滿意度，而職業學校學生之人格特質必須透過瞭解工作價值觀、職業興趣或個人能力之後才會影響生涯決策滿意度。人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力等職涯心理特質可以對生涯決策滿意度達到顯著的因果影響之關係，亦可支持本研究架構之因果關係。

結論

經由實徵研究後，結果可以得到以下結論：

一、職業類科職涯心理特質認知程度及生涯決策滿意度呈中等水準，可見目前學校推動生涯教育略見成效，但仍待努力

研究結果顯示，在人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力等反應的認知程度大部份都顯示為普通程度，也就是說受試者大致瞭解各種職涯心理特質。但是另一方面，卻又顯示對職涯心理特質仍有更進一步瞭解的空間。這也說明了未來在生涯輔導方面，有進一步教學或輔導的必要性，畢竟一個職業類科學生面臨自己的生涯決策時，總是必須根據自己各方面的參照標準，正如 Markus (1991) 所言，個人必須發掘、展現個人的內在特質，以表達自己，瞭解自己及達成自己的目標。而學校教育就必須透過實施人格特質、職業興趣、性向測驗，並建立學生對工作價值觀的認知，以及辦理生涯探索等活動，來加強學生對職涯心理特質的認知程度，以提升職業類科學生對自己之生涯決策產生滿意之程度。

二、職涯心理特質認知程度及生涯決策滿意度應參考個人變項的影響

研究結果顯示，以性別、學校別、就讀科別、就讀縣市、未來進路規劃等個人背景變項而言，職涯心理特質認知程度及生涯決策滿意度均深受其影響，因此在探討職涯心理特質認知程度及生涯決策滿意度時，應考慮其個人特性。也就是說，男女生就讀國立或私立學校之科別及其地區，不管選擇升學或就業，其職涯心理特質認知及生涯決策滿意度亦不相同，這也說明了在未來生涯輔導方面，學校要針對學生不同之個人心理特徵與所處環境特性，提供不同之輔導資源與方式，適性輔導學生生涯發展。

三、各種職涯心理特質認知程度與生涯決策滿意度密切相關，因此在生涯決策時應兼顧人格特質、工作價值觀、職業興趣及個人能力

研究結果顯示，人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力等認知程度和生涯決策滿意度之間彼此具有連帶作用，相互影響。也就是說生涯決策滿意度和各種職涯心理特質認知程度相互牽涉，這也說明了學校應透過各種正式與非正式的心理測驗或評量，協助學生瞭解自我所擁有的各方面的特質，包括興趣、性向、能力、人格特質、價值觀念、以及決策風格等等；這些特質可能並非全然統整契合，卻應先能有所瞭解與接納，並作必要的澄清。如同張添洲 (1994) 所言，「成功」等於「能力」乘以「興趣」乘以「性格」乘以「價值觀」，因為能力與興趣是生涯發展的基礎，能力不足難以勝任所託付的工作，缺乏興趣則對工作缺乏原動力，工作提不起勁。而價值觀則是影響個人行為、情緒乃至思想的根源，個人對自我的評價、生活目標的選擇與他人的關係型態，及對整個社會的走向，世間萬物的關切程度等，綜合構成個人發展方向與生活目標的指引。因此，上述四個關鍵性的特質不只是相互關聯，而且有相乘的作用。

四、職涯心理特質認知程度對生涯決策滿意度之綜合模式分析，可以說明目前職涯心理特質認知程度與生涯決策滿意度之現象

研究結果顯示，人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力等認知程度和生涯決

策滿意度之間，可以描繪出綜合解釋模型，以分析目前職業類科學生職涯心理特質認知程度和生涯決策滿意度之情形。以職涯心理特質認知程度對生涯決策滿意度之綜合模式分析結果來看，除了人格特質認知程度係間接影響生涯決策滿意度，必須透過對工作價值觀、職業興趣、個人能力之認知來影響生涯決策滿意度外，其他各項職涯心理特質皆能直接影響生涯決策滿意度。這也說明了青少年在歷經 Super 生涯發展階段的成長和試探階段後，除了以需求、喜好、能力為考慮因素外，亦瞭解工作的意義和目的，因此工作價值觀、職業興趣和個人能力等認知程度才與生涯決策滿意度產生直接關連。另外也呼應了楊國樞、鄔佩麗、黃雅琳（2001）所謂的個人在探索職業方向的初期往往依「興趣」而行；在從事該等行業的階段，「能力」將影響其工作表現，甚至使其興趣產生改變；最後逐漸開始思考「是否與人格特質相符」的觀點。因此，在各種職涯心理特質輔導中，建立此模式，應採綜合觀點來解釋，而非從單一層面來探究。也就是說，在探討生涯決策滿意度時，應針對人格特質、工作價值觀、職業興趣、個人能力認知程度之影響及相互關係，就其各別分項分類的事物或概念，依其共通性，總合歸類而論之。

建議

根據本研究所得之結論，本節提出以下各項建議，俾作為未來在生涯輔導實務上及後續研究者之參考。

一、對學校輔導處室人員及教師的建議

（一）實施人格特質、職業興趣、性向測驗，並建立學生對工作價值觀的認知

由本研究結果可知，職業類科學生對人格特質及工作價值觀之認知程度係中上程度，但對職業興趣之認知程度只達中庸程度。因此學校輔導處室應藉由實施之生涯輔導各項測驗中，協助學生自我探索，使學生瞭解本身之人格特質、興趣、能力、性向及價值觀與未來生涯之發展關係，及早讓學生建立生涯規劃的觀念，以作出適當之生涯決策。透過一連串職業試探、人格特質、職業興趣、個人能力等相關測驗，能促使學生提升生涯決策滿意度，在充分理解個人特質後，再行抉擇，進而使職業類科學生，得到更多生涯探索與規畫的機會。

（二）提供學生生涯進路輔導

學校輔導處室應提供學生畢業後進路升學的相關資訊，讓學生能知悉現有的大學或四技二專的教育選擇機會、學校的性質與目標、及其能選擇的學校科別和主要的升學管道方式與內容。在學生參加四技二專或大學考試後，學校可舉辦選填志願輔導，依學生人格特質、興趣、能力、性向、就業趨勢、家庭背景及統一入學測驗成績，協助學生所欲升學的校系之選填，增加其適性選擇機會。而針對不同產業，學校亦可提供相關產業性質、特色、未來發展等資訊，使學生能瞭解工作世界並對工作價值觀有更清楚的認知。

二、對職業類科學生的建議

（一）持續自我探索與瞭解，進而面對與接納自己，並針對自己未來目標妥善規劃，以期對自己生涯作最適當且滿意之決策。

（二）檢視與釐清自己的工作價值觀，並對自己的工作價值觀與想要過的生活產生清楚的認知與連結，以瞭解個人對工作活動需求、偏好及期望的程度和傾向。

- (三) 瞭解自己的興趣類型，並進一步知道自己所嚮往職業所需的興趣類型，找尋自己與職業的媒合，以推展自己職業選擇的範圍，或確定職業選擇的適切性。
- (四) 擴大對工作與生涯領域的接觸機會，以瞭解不同生涯與行業所需的條件與能力，並透過相關測驗瞭解自己的能力與限制，以瞭解自己的潛能和他的實際表現之間是否有差距。
- (五) 考慮社會及家庭因素，如父母師長期望、家庭經濟狀況、同儕影響、其他環境助力阻力等因素的影響。
- (六) 透過座談參觀及蒐集資料，瞭解大學、四技二專的科系、未來想從事的行業、職業趨勢、就業管道、工作內容等。

總之，學校輔導單位及教師應多學生予鼓勵與關懷，引導其增進自我了解、悅納自己、肯定自己，並提早規劃未來，建立人生目標，期盼將來選擇與自己興趣、能力、性向一致的職業，進而達到自我實現的境界。另一方面，學校應依其能力輔導其生涯進路，對於學業成績較佳者，可加強課業輔導；對於升學意願較低者，可協助其提早接受技職教育的訓練與準備，使學生都能選擇最適切且最滿意之生涯決策。而職業類科學生也要持續自我探索，瞭解自己的人格特質、工作價值觀、興趣、能力性向，並瞭解社會環境的變化，「知己」、「知彼」，才能在生涯抉擇時，作出最正確而滿意的決策。

參考文獻

一、中文部份

- 朱湘吉(2004)。**生涯規劃與發展**。台北：國立空中大學。
- 行政院青年輔導委員會(2002)。**生涯規劃**。2006年10月18日取自網站：
<http://webl.nyc.gov.tw/nyclife/expand/expandview.asp?catid=101>
- 吳芝儀譯，Vernon G. Zunker原著(1997)。**生涯發展的理論與實務**。台北：揚智文化。
- 李茂興(2003)。**掙脫人生的三大桎梏**。台北：弘智文化。
- 周談輝(2003)。**生涯規劃與發展**。台北：全華科技圖書。
- 林宏熾、林巾凱(2003)：高中職階段身心障礙青年生涯自我概念之研究。特殊教育學報，17，63-94。NSC-89-2413-H-018-014。TSSCI觀察。
- 林錦坤(2001)。**青少年生涯自我概念之研究—以台南市國中學生為例**。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 金樹人(1992)我國高中學生職業興趣結構分析。**中國測驗學會測驗年刊**，39，155-173。
- 侯月瑞(1986)。**生計發展課程對高中職學生生計成熟與職業自我概念之輔導效果研究**。國立台灣師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 袁志晃(1985)。**職業價值澄清活動對高一學生職業決策行為影響之實驗研究**。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 張家宜(2000)。**大學生滿意度之實證研究**。**淡江人文社會學刊**，6，1-27。
- 張添洲(1994)。**生涯發展與規劃**。台北市：五南書局。
- 教育部(1985)。**職業學校學生輔導辦法**。2006年7月8日取自法務部全國法規資料庫：
<http://law.moj.gov.tw/Scripts/SimpleQ.asp?rb=lname&K1=職業學校學生輔導辦法>。
- 教育部(1985)。**職業學校學生輔導辦法**。2006年7月8日取自法務部全國法規資料庫：
<http://law.moj.gov.tw/Scripts/SimpleQ.asp?rb=lname&K1=職業學校法>。
- 曹榮勳(1994)。**影響國中生職業自我概念的家庭因素之研究—以嘉義地區為例**。國立中正大學勞工研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 陳伶秀、郭英峰(2000)。**大專生職業選擇適配度之模糊決策系統建置—以崑山技術學院資訊管理系為例**。**崑山技術學院學報**，3，117-124。
- 陳伶秀、郭英峰(2000)。**大專生職業選擇適配度之模糊決策系統建置—以崑山技術學院資訊管理系為例**。**崑山技術學院學報**，3，117-124。
- 陳啟勳(1988)。**如何協助學生規劃生涯**。2006年7月8日引自網站：
<http://www.nkhc.edu.tw/1350/old/%BF%D4%B0%D3%BB%B2%BE%C9%B8%EA%AE%C6/c3.htm>
- 陳靜惠(1995)。**我國不同行業男女主管工作價值觀與決策型態之關係研究**。靜宜大學管理科學研究所碩士論文，未出版，台中縣。
- 彭一芳(1994)。**不同生涯決定類型高職學生生涯探索與生涯重要性之研究**。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 黃中天(1991)。**生涯規劃概論—生涯與生活篇**。台北：桂冠。
- 黃淑桃(1997)。**生涯發展課程對國小高年級學童生涯成熟、職業自我概念與職業刻板印象之輔導效果**。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 黃淑桃(1997)。**生涯發展課程對國小高年級學童生涯成熟、職業自我概念與職業刻板印象之**

輔導效果。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

楊國樞、鄔佩麗、黃雅琳(2001)。工作氣質測驗在職業諮詢中的應用初探—以在校學生的生涯輔導為例。**測驗與輔導**，165, 3468-3472。

葛樹人(1996)。**心理測驗學**。台北：桂冠。

臧月欣(2003)。**電子工程師生涯前期抉擇歷程之研究 - 以外商公司為例**。國立中山大學人力資源管理研究所碩士論文，未出版，高雄市。

劉淑慧(1994)。一個折衷生涯諮商模式。**學生輔導通訊**，30, 16 - 26。

劉廣珠(2005)。**職業興趣的測量與應用**。2005年10月12日取自

<http://stu-online.swnu.edu.cn/yezi/article/list.asp?id=65>

劉佩嘉(2003)。**我的未來不是夢-高科技產業工程師的工作價值觀與生涯發展**。國立中山企業管理研究所碩士論文，未出版，高雄市。

澎湖縣警察局全球資訊網(2006)。**生涯規劃**。2006年1月取自

www.phpb.gov.tw/file/uf/uf0009.pdf

鄭淑芬(1998)。**國中特教技藝班學生生涯自我概念相關因素之研究**。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。

鄭淑芬(1998)。**國中特教技藝班學生生涯自我概念相關因素之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化縣。

盧雪梅(2004)。**興趣量表**。2006年7月10日取自

<http://www.bctest.ntnu.edu.tw/flying/flying21-30/flying30-8.htm>。

賴保禎(1997)。**興趣測驗在學校輔導之運用**。**學生輔導**，52，101-103。

賴俊生(2003)。**生涯規劃在高三升學輔導的應用**。2005年11月5日取自

<http://www.mksh.phc.edu.tw/teaching/06/>

戴文雄、張仁家(1994)。**我國高級職業學校工業類科學生家庭背景因素、職業自我概念與生涯決策行為之相關研究**。載於第十屆全國技術及職業教育研討會一般及人文教育Ⅱ。pp. 215-224。

簡茂發、盧欽銘、吳武典、劉威德(2000)。**工作價值觀量表編製初步報告**。台北：職訓局專案報告書(2000)

羅文基、朱湘吉、陳如山(1995)。**生涯規劃與發展**。台北：國立空中大學。

二、英文部份

Arthur & Lawrence(1984), Attitudes Toward Social Welfare, Social Work, *Public* : Vol.29, pp139-144

Astin, A. W. (1993). *What matters in college?* San Francisco: Jossey-Bass.

Gardner, H. (1983). **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**. New York : Basic Books.

Holland, J.L. (1973). *Making Vocational Choice: A Theory of Careers*. New Jersey: Prentice-Hall.

Markus, H., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation, *Psychological Review*, 98(2), 224-253.

Schreiner, L. A., & Juillerat, S. L. (1994). *Student satisfaction inventory*. Iowa City: Oel-Levitz Centers, Inc.

Super, D. E., & Hall, D. T. (1975). Career development: exploration and planning. *Annual Review of Psychology*, 29, 333-372.

- Super, D. E., (1985). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*. Vol (16):pp.282-298
- Vangilder, J.S.C.(1995) *A study of multiple intelligence as implemented by a Missouri school*. University of Arkansas. Ed.D.AAC9608005.

國小學生拖延行為與相關因素之研究

國立嘉義大學輔導與諮商學系副教授 林本喬

雲林縣虎尾鎮大屯國小教師 張文嘉

摘要

本研究的主要目的在探討國小學生的拖延行為與其相關因素之關係，為達成研究目標，本研究採取調查研究法，研究者自編「國小學生拖延行為量表」、「國小學生自尊量表」與「國小學生學習策略量表」為主要研究工具，三個量表經預試程序，具有良好的信、效度。本研究以中部地區國小高年級學生為研究對象，預試樣本 255 人，正式施測樣本 640 人。施測資料採用項目分析、因素分析、平均數、標準差、變異數分析、Pearson 積差相關以及多元迴歸分析等統計方法加以考驗研究假設。研究結果顯示：

- 一、國小學生的拖延行為表現尚可，而其自尊、學習策略的情形則表現較佳。
- 二、不同性別國小學生在拖延行為的表現有顯著差異；不同學校區域、不同年級國小學生則在自尊的表現有顯著差異；不同年級、不同性別國小學生在學習策略的表現有顯著差異。
- 三、國小學生的自尊與拖延行為呈現顯著負相關($r=-.354$)；學習策略和拖延行為呈現顯著負相關($r=-.497$)；但自尊和學習策略呈現顯著正相關($r=.702$)。
- 四、學習策略的專心負責、有次序性，以及性別變項可以有效預測拖延行為 26.6 % 的變異量。

關鍵字：拖延行為、自尊、學習策略

壹、緒論

一、研究緣起與動機

研究者服務國小期間，經常發現國小學生上學遲到、作業遲交、家事延宕等學校與家庭生活的習慣延遲行為，即學生在自己的任務上，經常未在任務開始時行動，亦未在截止時間前完成。拖延行為(procrastination)不是指一次的延遲行為，而是習慣性或長期的延遲或延期行為，這種拖延行為是一個普遍的現象，不只充斥於社會環境，也遍及家庭與校園；目前的研究指出：拖延行為大多橫跨學業及日常生活兩個領域(王淳，2001)；拖延行為的普遍性，可以從有關拖延行為的研究結果看出：20%的成人是長期的拖延者，而50%至75%的學生亦經常被拖延習慣所影響(Wendelien, 2000)，不只大學生有拖延行為，研究生在每週閱讀作業的延遲次數(3.5次)比大學生還多(Onwuegbuzie, 2004)。目前，有關拖延行為的實徵研究不多，其研究對象大多是大專學生與臨床醫生(王淳，2001；塗振祥，2004；謝明君，2002；詹于萱，2002)，尚未針對中小學生進行相關的研究；因此，本研究擬探討國小學生的拖延現象。

另外，也有研究結果指出：大學生的拖延行為不受性別影響(塗振洋，2004；Onwuegbuzie, 2004；Teaching Professor, 2005；Ferrari, Doroszko, & Joseph, 2005)，至於國小學生的性別是否影響拖延行為，亦無相關文獻佐證，有待進一步了解；而有關自尊的研究，強調個體對自我的情感評價，研究結果指出：年級愈高、愈能自我肯定，其自尊亦愈高(吳淑敏，2000)，對拖延者而言，一個人的表現就是其能力表現，以及自我價值(self-worth)(Meyer, 2000)，但拖延者卻常伴隨低自尊的情形(王淳，2002)。表現拖延行為的國小學生，其自尊的情形為何？是否受性別、年級的影響(洪美鈴，2001)？亦值得探究。

在一個躺在冰上的北極熊的海報上的標題寫著「當我想做某事的感覺時，我躺下直到這種感覺漸漸遠離」，這真的是拖延者最佳的寫照：被挫折擊垮、不能識破拖延的原因、被憂鬱羈絆，以及被「我一點也不在意」(I don't care anymore)之淡漠情緒的回應支撐著(Qeck, 2002)。拖延者的情緒反應一向被相關學者所重視(謝明君，2003)，而這也是個體內在特質與拖延行為的關係。

拖延者除了受情緒影響以外，研究亦指出學習困難低成就者(academic problem under-achiever)其學習策略表現不佳，因此，在寫作報告、準備考試與完成週閱讀作業時會有所拖延(Onwuegbuzie, 2004)，所以，如果教給學生有效的學習策略，並使其轉移策略在新情境上(陳琬玫，1998)，可能會減少拖延行為；為此，本研究亦將探討學習策略對拖延行為的影響。

總而言之，拖延若是運用某些方法來短暫地逃避威脅，或是為了保護某人短期的福利，也可以說是個體運用某種學習策略來保護對自我的評價-自尊的作法(Wendelien, 2000)。在本研究中，自尊的研究強調的是對自我的情感評價，而學習策略著重在認知取向上，所以對於面臨拖延行為的國小學生，其和自尊的相關程度為何？使用何種學習策略？又自尊、學習策略對拖延行為的預測能力為何？研究者期能對此有初步的探討，以作為學校教育人員與學生家長在輔導學生時的參考。

二、研究目的

本研究根據研究動機，擬定研究目的如下：

- (一)探討國小學生自尊、學習策略與拖延行為之現況。
- (二)探討不同背景變項國小學生在自尊、學習策略、拖延行為之差異。

- (三)探討國小學生的自尊、學習策略與拖延行為之相關情形。
- (四)了解國小學生的背景變項、自尊、學習策略對拖延行為的預測情形。

三、主要名詞釋義

本研究的重要名詞之意義，界定如下：

(一)國小學生

本研究所謂國小學生，係指九十五學年度就讀台灣地區台中縣、雲林縣與嘉義市國民小學五、六年級之學生。

(二)自尊

自尊(self-esteem)是經由自我評價之後自我接納時的自我價值感(self-worth)(Coopersmith, 1976, 引自張春興, 1996)。本研究所謂「自尊」是指受試者在研究者自編的「國小學生自尊量表」上的表現，經由「與人相處情形」、「身體健康狀況」，以及「自我效能」三個向度，來顯示自尊的情形。得分愈高，表示有愈高的自尊；得分愈低則反之。

(三)學習策略

學習策略(learning strategy)是指學生面對日常生活、課業任務所採取的方法、技巧；學習策略亦是「學會學習」，學習策略就是學習方法，是學習者運用一系列有組織的學習技巧來從事學習活動，其最終目的是要讓學習者「學會如何學習」(蔡文標, 2000)。本研究所謂「學習策略」是指受試者在研究者自編的「學習策略量表」所測得的分數，經由「專心負責」、「課業輔助技巧」，以及「有次序性」三個向度，來表示其學習策略。得分愈高，表示學習策略愈佳；得分愈低，表示其學習策略愈差。

(四)拖延行為(procrastination)

拖延有兩種解釋，一是延遲(delay)，二是延期(put off)(Collin, 1997)。本研究所謂「拖延行為」是指受試者在研究者自編「國小學生拖延行為量表」上的表現，經由「家庭生活」、「學校生活」、以及「情緒感受」三個向度，來顯示其拖延行為；得分愈高，表示拖延行為愈多，得分愈低則反之。

貳、文獻探討

一、拖延行為的概念與相關研究結果之探討

(一)、拖延行為的概念

拖延行為的基本概念，包括拖延行為的歷史與定義，拖延行為的種類，以及拖延行為的成因。茲說明如下：

1. 拖延行為的歷史發展與定義

拖延在二百萬年前隨著人類由團體形成民族，並隨著文明的成長而成長。古代巴比倫人的領導者漢摩拉比藉由 283 條法典中的一條，來懲罰不必要延遲的拖延。古埃及和羅馬也有相關的研究：古埃及人避免延遲的人性傾向，而初世紀的羅馬皇帝 Marcus 則以衍生字「拖延」來警告不必要的延遲。工業時代由於重視時間效能的價值，所以拖延在個人、社會價值上愈來愈受到重視(Knaus, 2001)。拖延在歷史上的評價一向不高，西諺指拖延是時間之賊(the thief of time)，又說拖延者常是遊手好閒(dawdle)(Brownlow & Reasinger, 2000)。拖延在西化(尤指非東方國家)、利己主義，以及英語系(English-speaking)國家普遍發生(Ferrari, 2005)。

如果只是出現一次的行為，稱為「延遲行為」(dilatory behavior)(王淳, 2001)，但拖

延是長期習得的一種行為，又稱「拖延習慣」(王淳，2001)、「習慣拖延」(habitual procrastination)，或者「長期拖延」(chronic procrastination)，在本研究中稱為「拖延行為」。拖延(procrastination)這個字是由拉丁文演變而來：pro是指向前(forward)，crastinus指明天的(of tomorrow)(Wikipedia, 2006)，亦即「今日事明日畢」。本研究所定義的「拖延」是指明知要完成的任務，卻一再或習慣延遲的行為。拖延是一種行為表現，可是行為表現的自我調整卻和認知、情感的關係密切，往往難以區分。

2. 拖延行為的種類

拖延者可以分為兩種，一種是不能準時完成任務的「消極拖延者」(passive procrastinator)，另一種是喜歡在壓力下工作，並且深思熟慮的決定拖延的「積極拖延者」(active procrastinator)(Chu & Choi, 2005)。Ferrari在1995年和其同事將拖延分為兩類，一類是「逃避型拖延」(avoidance procrastination)，另一類是「激勵型拖延」(arousal procrastination)，前者是因恐懼失敗、成功的延遲，或是以長期任務延遲而命名，後者則以凡是因為最後一分鐘的刺激，會增加興奮而經常延遲到截止時間來命名的，而這兩類的拖延普遍存在白領專業人士身上(Ferrari, Doroszko, & Joseph, 2005)。

拖延行為分為典型拖延與非典型拖延：典型拖延包括學業型拖延(academic procrastination)、日常生活型拖延(life routine procrastination)，非典型拖延包括遭遇重大事件、或是對個體具特別意義的(王淳，2001)。延期(putting off)交作業在校園是如此普遍，以致於心理學家現在用「學業型拖延者」做為臨床術語(clinical term)(Fishman, 2006)。在典型拖延中的日常生活型拖延中，不只包括在工作上的拖延，也有在繳稅及送洗衣服時拖延的情形(Kate, 2006)。非典型拖延包括遭遇重大事件、或是對個體具特別意義。前者指像失去重要他人，如親人往生等，而後者指像家庭型態改變，如父母離異。

拖延行為需要探討的因素、層面廣泛，而本研究配合國小學生的實際情形，僅探討拖延行為的家庭生活與學校生活層面。

3. 拖延行為的成因

相關研究結果指出：性別在拖延行為上沒有差別(塗振洋，2004；Ferrari, Doroszko, & Joseph, 2005；Onwuegbuzie, 2004；Teaching Professor, 2005)或主要交互作用(Ferrari & Sanders, 2006)，亦即拖延行為的程度不因性別而有顯著差異。

拖延的原因是個人不相信自己完成任務的能力，亦即缺少「自我效能」以及不能「延宕滿足」(delayed gratification)。自我效能是指人們對於自己能克服障礙及對成功目標有可靠完成任務的信念(Tuckman, 1991；Sirois, 2004)，因此自我效能越強的人越積極(梁麗珍、賴靜惠，2003)，而延宕滿足是指人們不會選擇長期或令人厭惡的獎賞，而傾向選擇立即會令人愉悅的獎賞，亦即傾向「衝動滿足」(impulsive gratification)、缺乏「自我控制」(self-control)(Thibodeau, Blunt, Pychyl, Lee, & Baumeister, 1997)，而這種說法其實就是自我挫敗(self-defeating)。

有嚴重拖延行為者所列出的失敗原因是人格缺點(flaws)，例如懶惰、沒有紀律、不知如何管理時間(Sen'ecal & Koestner, 1995；Wikipedia, 2006)。低自我盡責(self-consciousness)者比較會拖延，因為不在乎他人的看法，所以不會在意拖延帶來的負面評價(Fee & Tangnc, 2000)。另一拖延行為的原因就是常見的表現焦慮(performance

anxiety)，亦即「你害怕這個工作」，包括：恐懼失敗、恐懼成功、恐懼完成；「恐懼失敗」包括缺乏自信(self-confidence)及完美主義(perfectionism)(Fishman, 2006)，意指：假如你不試，就不必面對你不會的可能，對大部份人而言，不做(won't)比不會(can't)更容易處理。「恐懼成功」是指：假如你通過課程，一般人會希望你再做一次，但若是你不試的話，就再也不用面對成功的結果。「恐懼完成」是指：害怕完成後，不知道下一步要做什麼，例如，我通過課程後我就會畢業，那我畢業了後，要做什麼呢(Adams, 2003)？心理學家指出，完美主義是拖延的原因(Choi, 2005)，完美主義者希望每件事都必須完美，他們不喜歡「盡力做就可以」的想法(Sarai, 2001)，常常設定不實際的標準。時間管理是學習策略的一種，由於人們要做的工作太多，卻缺乏足夠的時間去完成，因此產生對時間管理的需求(余民寧、陳景花, 1996)。真正影響一個人是否經常拖延的原因，主要與個體的時間觀取向有關，當一個人的時間觀越是傾向於「未來」時間觀，越不傾向於「現在快樂主義」、「過去一負向」的人，則越少拖延(塗振洋, 2004)。

(二) 拖延行為的相關研究結果

目前和拖延行為有關的研究，包括情緒感受(emotion and affection)、健康及人格特質、動機及歸因、自我設限、拖延行為的改善過程，以及拖延行為的評量工具，茲敘述如下：

1. 拖延行為與情感的研究

拖延行為和憂鬱(depression)、焦慮(anxiety)、羞愧(shame)、內疚(guilt)等情感(emotion and affection)有關，心情不佳的人在碰到有趣的誘因時會更容易拖延(Ferrari, Mason, & Hammer, 2006)。不過也有研究指出：拖延和正向、負向情感沒有相關，學生拖延時不會經驗到負向情感，但是會經驗到高內疚、低動機(Thibodeau, Blunt, Pychyl, Lee, Tice, & Baumeister, 1997)。出乎意料的是，拖延後的負面情緒反應，並沒有隨著拖延習慣的增強而有增加的趨勢，相反地在拖延習慣愈強時，拖延後的情緒反應反而愈淡漠(王淳, 2002)。

2. 拖延行為與健康及人格特質的研究

渥太華(Ottawa)的 Carleton 大學的研究指出，過份的遊手好閒(dawdle)有害健康(Choi, 2005)，亦即長期拖延根本是生理、心理疾病的症狀(Wikipedia, 2006)。拖延和酗酒、賭博、性等都是會上癮的一種型式(Robert, 2006)，研究結果指出：拖延者比守時者更會抽煙、喝酒(Choi, 2005)，而學業型拖延亦會增加健康的危機(Thibodeau, Blunt, Pychyl, Lee, Tice, & Baumeister, 1997)。拖延和注意力缺陷過動症(AD/HD: attention deficit disorder/hyperactivity)是有關係的，研究指出有 AD/HD 的成人比較有決定型拖延(decisional procrastination)、逃避型拖延(avoidance procrastination)，以及激勵型拖延(arousal procrastination)的情形出現，也就是說長期拖延者在認知和行為的傾向對 AD/HD 的評估有相當的重要性。

從人格來瞭解拖延行為是必要的(Onwuegbuzie, 2004)，而且拖延者是悲觀的(Brownlow & Reasinger, 2000)。高特質型拖延者在評鑑時所花的工作時間比較久、而且開始工作時間也比較慢(Schouwenburg, 1992)。在違常人格特質與拖延習慣的相關研究中，發現消極抵抗型、逃避型、依賴型、歇斯底里型、自戀型等五種違常人格特質與拖延習慣成顯著的正相關(王淳, 2002)。在五大因素模式(Big Five Factor Model)中的神經質、盡責行為因素與特質型拖延相關(Scher & Oterman, 2002 ; Wendelien, 2000, 2002)。

3. 拖延行為與歸因及動機的研究

拖延者相信成功是歸因機會或運氣，而非技術或能力，因此在不能維持的情形下，最後

多以失敗結束(Sen'ecal & Koestner, 1995; Brownlow & Reasinger, 2000)。拖延在此被視為是動機機械理論-適用在短暫地逃避威脅或為了保護短期的利益,例如大部份人做家庭功課是因為年輕時其父母叫他們這樣做,因此當他們長大了就不再學習(Sen'ecal & Koestner, 1995)。

4. 拖延行為與自我設限的研究

自我設限(self-handicapping)是個人為了在短期內獲得利益、保護自我印象的策略(Brownlow & Reasinger, 2000),亦即在未完成任務前就以自己無法、不能等理由當作最後未完成任務時的藉口,或者說是在前進前就自己用手抱住大腿,然後說沒辦法達成是因為大腿被抱住了,而實際上是自己動的手。拖延是行為的自我設限,或是一種行為意圖(an intention for behavior),亦即拖延構成行為的自我設限。

5. 拖延行為的改善過程

拖延的嚴重程度,可以從最輕微的偶發性拖延、不方便、惹麻煩、失去動力,到嚴重的長期拖延(Knaus, 1999)。拖延行為的改善過程,包括覺察(awareness)、行動(action)、調適(accommodation)、接受(acceptance)以及實現(actualization)(Knaus, 2001)。

6. 拖延的評量工具

Solomon和Rothblum在1984年編製的「拖延行為量表-學生版」(PASS:Procrastination Assessment Scale for Students),採Likert五點計分方式,從1「從未拖延」至5「總是拖延」來表示拖延情形(Schouwenburg, 1992; Owens & Newbegin, 2000)。Lay在1986年編製的一般拖延量表(GP:Generational Procrastination)共有20題,用的是Likert五點量表,1表示「完全不符合我」,5表示「非常符合我」(Ferrari, Mason, & Hammer, 2006)。McCrown和Johnson在1989年編製的成人拖延問卷(AIP:Adult Inventory of Procrastination)共有15題,用的是Likert五點量表,有7題負向題(Ferrari, 2005)。

綜上所述,國內外有關拖延行為的實證研究大多針對大學生拖延行為的成因,在行為、認知、情緒等方面的探討,然而對於國小學生拖延行為的現況,則有待進一步的瞭解。

二、自尊的概念與相關研究結果之探討

(一)自尊的概念:包括自尊的定義,影響自尊的原因,自尊的類別,以及自尊的影響層面,現敘述如下:

1. 自尊的定義

張氏心理學辭典對「自尊」(self-esteem)的定義:又稱自重,或自信(self-confidence)和自我敬重(self-respected)的綜合體,是指個體對自身的感受(李郁文,2003;陳淑絹,1991)。自尊除了包括情感、認知、評價成份外,還包括社會互動(social interaction)。

2. 影響自尊的原因

影響自尊的原因探討,包括性別、年級、年齡、人格、身體意象、家庭功能、學校環境等(吳淑敏,2000;吳佳玲,1996;何俞,2002;許儀貞,2002;謝宗達,2004;唐子俊,2004;趙國欣,2004)。

3. 自尊的類別

自尊有兩種,一種是單向自尊,另一種是雙向自尊(global two-dimensional self-esteem)。前者是指自尊內涵整合為整體的單一性,亦即視自尊為個體對自己的價值感與自我表現等所做出整體性的單一評價;而後者是以雙向自尊取代單向自尊,例如將自尊分為自我能力感和自我喜愛感(劉樹斐,1999)。

4. 自尊的影響層面

一個人要達到自我實現時，滿足自尊需求是先要的，例如網路成癮者多伴隨低自尊的問題(王澄華，2000)；自尊也和控制信念相關(吳淑敏，2000)，高自尊者將客觀的失敗視為小挫折，將客觀的成功視為大勝利。自尊愈高者人際互動功能愈好(劉秀雲，2003)而且有高企圖去影響別人，而低自尊者常被勸服；高自尊者有能力去否定、忘掉攻擊自己的訊息或思想，而低自尊者容易受負面訊息的影響(Cohen, 1958，見李郁文，2003)；高自尊者回憶負向訊息較正向訊息多，而低自尊者在正負訊息的回憶量沒有差異(項維彬，2001)。

(二)自尊的相關研究結果

目前和自尊有關的研究，包括自尊與情緒、以及自尊與拖延行為的研究。

1. 自尊與情緒的研究

正向情緒會提昇個人的身體滿意度，進而提升個人的整體自尊(李雅雯，2004)。

2. 自尊與拖延行為的研究

研究指出低自尊者拖延的原因是其對完成任務的能力缺乏自信，或是恐懼被評鑑；而個人的自我價值是經由完成任務的行為來評鑑，因此如果個人延遲其表現，就可以不用被自己或他人評估，亦即自我價值可以就此免除危機(Fee & Tangncy, 2000)。

三、學習策略的概念與相關研究結果

(一)學習策略的概念：包括學習策略的定義、興起、原因、影響層面，以及類別

1. 學習策略的定義

狹義的學習策略，是指增進學習或記憶的方法或技巧；廣義的學習策略，是指在教與學的歷程中，為了促進學生的行為認知及內在動機需求等方面，或學習成效之有系統的方法、活動、計畫，以及歷程(陳李綱，1995)。而本研究所指的學習策略是指學習如何學習。

2. 學習策略的興起

學習策略的研究近年來之所以受到相當程度的重視，其一是源於認知心理的研究發現—認知歷程(例如後設認知、注意、編碼、基模、檢索)對學習影響很大(蔡淑芬，1995)，其二是由於動機、本能，以及人格等學習者特性不易教導，而學習策略可以教導(陳琬玫，1998)。

3. 影響學習策略的原因

影響學習策略的因素，包括性別、年級(年齡)、動機、後設認知、先備知識、注意力、記憶力等個人因素(洪美鈴，2001)，家庭社經背景等社會因素(洪美鈴，2001；張玉茹，1995)。

4. 學習策略的影響層面

學習策略比知覺有效教學(effective teaching)更能預測學業成就，學習策略的考試策略最能預測學業成就(李國禎，2001)。學習策略和思考風格也有關係，研究指出思考風格和學習策略有顯著相關(張淑玲，2004)，亦指學習者若具有某種學習型態，就會傾向使用某種學習策略(蔡翠華，1996)。

5. 學習策略的類別

有效的學習策略，包括記憶策略、合作學習策略，以及自我導向策略，茲敘述如下(蔡文標，2000b)

1. 記憶策略，包含圖像心像策略(例如位置法、關鍵字法、標記法、組織化基模)，以及複習策略(例如數字回憶、前導組織)。研究指出，記憶的存在只能間接推知(潘裕豐，1999)。

2. 合作學習策略(cooperative learning)，是一種有系統、有結構的教學與學習策略；教師

將不同能力、種族、性別的學生分派在同一組內學習，而且在大部份的學生與學科上都能夠適用。

3. 自我導向策略(self-instruction)，是指個體能夠自己產生語言區辨刺激，而且語言表達可以引導工作進行並進一步教導自己的行為。

除了上述學習策略的類別外，陳李綢(1995)亦將學習策略分為三種，包括分析性研究、比較性研究，以及教學性研究，並在這三種研究上探討不同學生特質或個別差異學習策略上的差異比較，用以證實學習策略適用的時機及範圍。

(二)學習策略的相關研究結果：包括學習策略與年級(年齡)及性別，學習策略與學業成就，學習策略與拖延行為等的研究，茲敘述如下：

1. 學習策略與年級(年齡)及性別的研究

學習策略的使用會因年齡而不同(梁麗珍、賴靜惠，2003；林盈蓁，2005)，早期的研究發現，七、八歲的兒童可以教予簡單的策略知識，而大學生可以教予執行和監控複雜的策略知識(陳李綢，1988；梁麗珍、賴靜惠，2003)，又年長者比較會使用精緻化、組織與批判思考等高層次的學習策略(梁麗珍、賴靜惠，2003)。在學習策略與不同年級的研究上則指出：不同年級的學生其學習策略的使用達到顯著差異(周巧錡，2004)。五年級學生在訊息處理策略與自我檢測策略上，顯得優於六年級學生(楊招謨、陳東陞，1997)。

學習策略會因性別而有不同(梁麗珍、賴靜惠，2003；周巧錡，2004；許士禮，2004)，像高年級女生運用學習策略的整體表現就優於男生(張瓊友，2002)。不過也有研究指出，男女學生在學習策略上整體的使用情形並沒有顯著差異(張景琪，2001；張淑玲，2004)。

2. 學習策略與學業成就的研究

學生的學業成就一向就是受重視的焦點，研究結果顯示：高成就學生比低成就學生使用的學習策略及技巧，在種類上要多、次數上也較頻繁(楊本立，1992)。又學習策略高分組的學業成就就優於學習策略中、低分組的學生(郭郁智，2000)。

3. 學習策略與拖延行為的研究

學習策略與拖延行為的直接研究很少，大多著重在學習策略的自我設限策略上，比較相關的研究多在和與學習策略有關的評量工具上，相關研究指出：在學習習慣問卷(SSH: Survey of Study Habits)的工具架構中有「不拖延」的分量表，而在學習習慣及態度問卷(SSHA: Survey of Study Habits and Attitudes)上的工具架構中也有「避免拖延」的分量表(洪美鈴，2001)，可以顯示拖延行為和學習策略的相關性受到相關學者的重視。

參、研究方法

一、研究設計

本研究設計，依據研究目的，提出之研究架構圖如下所示(圖 3-1)：

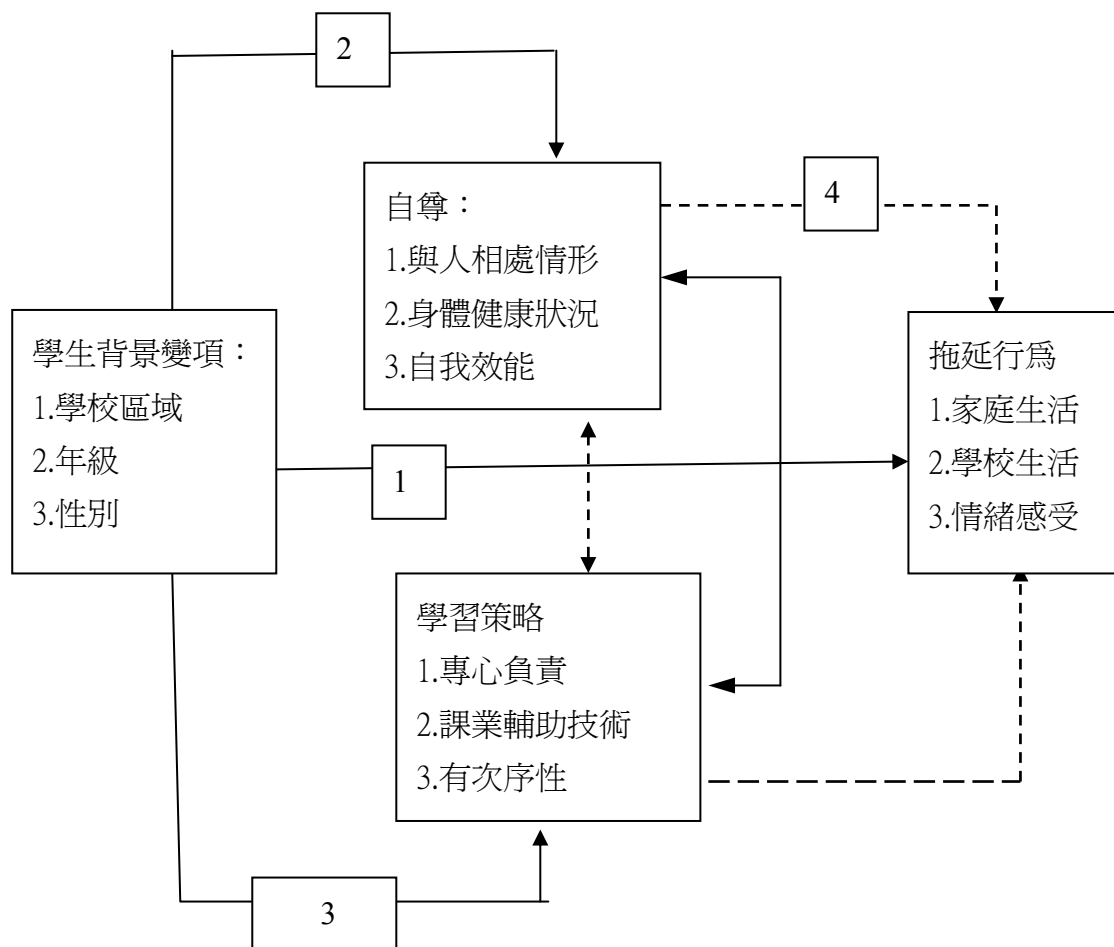


圖 3-1 研究架構：實線代表研究變項之間的差異情形，虛線代表變項變項之間的相關

本研究主要變項，包括背景變項(學校區域、年級、性別)，自變項-自尊(與人相處情形、身體健康狀況、自我效能)、學習策略(專心負責、課業輔助技術、有次序性)，以及依變項-拖延行為(家庭生活、學校生活、情緒感受)。

本研究在探討背景變項對自尊、學習策略、拖延行為的差異情形時，以背景變項做為自變項，以自尊、學習策略、拖延行為為依變項；在探討自尊、學習策略、拖延行為之間的關係時，則以自尊、學習策略為自變項，以拖延行為為依變項。

二、研究假設

假設一：不同背景變項的國小學生在拖延行為量表的表現有顯著差異。

假設二：不同背景變項的國小學生在自尊量表的表現有顯著差異。

假設三：不同背景變項的國小學生在學習策略量表的表現有顯著差異。

假設四：國小學生的自尊、學習策略和拖延行為有顯著相關。

假設五：國小學生背景變項、自尊、學習策略對拖延行為有顯著的預測力。

三、研究對象

本研究是以九十五學年度台灣地區台中縣、彰化縣、雲林縣、嘉義市四縣市之公立國小學校五、六年級學生為本研究之取樣對象。其中預試樣本有 255 人(表 3-1)、正式施測樣本有 640 人(表 3-2)。

表 3-1

預試樣本人數分配表

預試樣本					
人數	五年級		六年級		合
學校名稱	男	女	男	女	計
彰化縣	16	23	20	17	76
雲林縣	28	24	19	20	91
嘉義市	23	21	25	19	88
合計(人)	67	68	64	56	255

表 3-2

預定正式施測樣本人數分配表

人數		五年級		六年級		合
		男	女	男	女	計
台中縣	龍泉國小	21	22	22	26	91
	沙鹿國小	22	24	32	34	113
雲林縣	虎尾國小	23	29	30	29	111
	大屯國小	24	25	26	24	98
嘉義市	嘉北國小	26	29	33	26	114
	僑平國小	33	26	22	32	113
合計(人)		149	155	165	171	640

四、研究工具

本研究主要採問卷調查的方式，探討國小學生自尊、學習策略與拖延行為之間的相關，所使用的研究工具有「國小學生拖延行為量表」、「國小學生自尊量表」與「國小學生學習策略量表」。各量表說明如下：

(一) 國小學生自尊量表

1. 編製量表題目

本研究所使用的國小學生自尊量表，主要依據自尊相關理論及實徵研究(林清文，2003；吳佳玲，1996；李郁文，2003；林杏足，2003；沈如瑩、趙梅如，2006)編製而成，並參考Robinson、Shaver 與 Wrightsman (1997) 在書中所主編之相關自尊量表。「自尊量表」為配合本研究目的及對象，選取三個向度為主要架構，參酌自尊相關理論，建構自尊量表的基礎，

以下茲說明此三個向度的涵義：向度一「與人相處情形」指國小學生在家庭、學校生活上與人交往的情形，向度二「身體健康狀況」指國小學生對自己身體、健康狀況上的感受，向度三「自我效能」指國小學生相信自己完成任務的能力及信心。

量表題目初稿完成，請專家學者提供意見，修正量表題目缺失，並與數位國小教師、高年級學生討論，予以文字潤飾，以符合國小學生閱讀程度，最後根據與指導教授研討，遂確定預試題目二十八題。本量表共二十八題，分成與人相處情形(1-7 題)、身體健康狀況(8-18 題)、自我效能(19-28 題)等三個向度。本量表的作答方式採 Likert 式四點量表型態，凡答「完全符合」者給四分，「大部份符合」者給三分，「大多不符合」者給二分，「完全不符合」者給一分。量表中有正負向題陳述句計分。受試者對 28 個題項的反應合計為一個總分，代表個人自尊的高低，高分者表示自尊程度愈高；低分者表示自尊程度愈低。

2. 量表的項目分析

預試量表回收後，以項目分析和因素分析來建構效度的考驗。先進行項目分析，依項目分析結果，排除決斷值(CR 值)以及校正的試題與總分之相關係數小於 3 的題目，再進行因素分析，並作最後刪題，結果茲說明如下：

在決斷值(critical ration, 即 CR 值)方面，首先將可根據項目分析的結果，保留 CR 值大於 3 的題目，除了第 20 題 CR 值小於 3，考量修正或刪除外，其餘題目均符合標準。

其次，利用校正的試題與總分之相關係數(corrected item-total correlation)以及題目刪減後的 α 係數(alpha if item deleted)的結果，進行各題與整份問卷總分的相關分析，以瞭解問卷的內部一致性，除了第 6、10、14、17、18、20 題相關係數小於 3 以外，其餘題目相關係數皆在 .3 以上。根據統計分析的結果，28 個題目皆採用時，該量表的 α 值為 .8239，刪除 6、10、14、17、18、20 題時，係數可提高至 .8608，再刪除第 8 題後相關係數可達到 .8663，因此可以考量修正或刪除。

綜合各題的決斷值、校正的試題與總分之相關係數及題目刪減後的 α 係數之後的分析結果，考慮保留或刪除第 6、8、10、14、17、18、20 題等七題。

3. 量表的因素分析

進行因素分析時，首先採用主成分因素分析(principal factor analysis: PFA)，再選用最大變異法(varimax)進行正交轉軸，得到三個因素，為同時考量因素分析的結果與原先量表之構念，考慮刪除各因素中與原構念不合之題目。因素一命名為「與人相處情形」，因素二命名為「身體健康狀況」，因素三命名為「自我效能」，指國小學生相信自己完成任務的能力及信心。

本量表以因素分析來考驗其構念效度，採用 Kaiser 在 1960 年對因素分析的觀點，在決定共同因素時，保留特徵值大於 1.0 以上者(吳明隆、涂金堂 2006)，結果特徵值大於 1 因素共有三個，其共同特徵值分別為 6.027, 2.483, 1.705，特徵值總合為 10.215，累積的解釋變異量約為 36.481%，顯示具有不錯的建構效度。

經項目分析、因素分析後，決定刪除第 6、8、10、14、17、18、20 題等七題，此量表正式題目有 21 題。

4. 量表的信度

本研究採用 Cronbach α 信度係數進行量表一致性考驗，「自尊量表」在各分量表的 α 值分別為：「與人相處情形」為 .7544；「身體健康狀況」為 .7449；「自我效能」為 .7784，總量表 α 值為 .8366，三個分量表大於 .7，總量表大於 .8，表示各題目之間具有相當的一致性。

另外，本研究各題目與總量表相關介於.317至.628之間，各題目與分量表相關介於.559至.758之間，可知本量表的內部一致性大致良好。

(二)國小學生學習策略量表

1. 編製量表題目

本研究自編學習策略量表，主要依據學習策略相關理論及實徵研究（楊淑晴，1999；黃心樹、林麗鳳，1999；陳慧芬，1991；陳李綢，1995；蔡文標，2000），並參考劉信雄（1991）所編之「國小學生學習策略量表」。本研究對象為國小學生，因此「學習策略量表」為配合本研究目的及對象，選取三個向度為主要架構，參酌學習策略相關理論，建構學習策略量表基礎。以下茲說明此三個向度的涵義：向度一「專心負責」指國小學生在家庭及學校生活上的專注完成情形，向度二「課業輔助技術」指國小學生遭遇課業學習難題時所使用的輔助技術，向度三「有次序性」指國小學生對於在日常生活與學校生活上對重點的時間管理情形。

量表題目初稿完成，並經過三位專家學者及實務工作者評定內容，以作為選題的參考，量表形式編擬後，實際交由數位國小學生填寫，並據以與指導教授研討，最後進行預試，因此本量表具有不錯的內容效度。

本量表主要在瞭解國小學生學習策略，共二十五題，分成有次序性(1-10題)、專心負責(11-17題)、課業輔助技術(18-25題)等三個分量表。本量表的作答方式採Likert式四點量表型態，凡答「完全符合」者給四分，「大部份符合」者給三分，「大多不符合」者給二分，「完全不符合」者給一分，量表採正負向題陳述句計分。受試者對25個題項的反應合計為一個總分，代表個人學習策略的高低，高分者表示學習策略佳，低分者表示學習策略不佳。

2. 量表的項目分析

在決斷值(critical ration，即CR值)方面，根據項目分析的結果，「學習策略量表」各題CR值除了第5、25題小於3以外，需要考慮修正或刪除以外，其餘題目均均大於3，且均達.01顯著水準。

其次，利用校正的試題與總分之相關係數(corrected item-total correlation)以及題目刪減後的a值(alpha if item deleted)的結果，進行各題與整份問卷總分的相關分析，以瞭解問卷的內部一致性。除了第5、12、25題的相關係數小於3以外，每一題與總分的相關均達.30以上。此外，根據統計分析的結果，25個題目皆採用時，該量表的a係數為.8859，但第9題與整份問卷總分的相關係數小於3，在刪除第5、9、12、25題以後，係數可提高至.9045，因此第5、9、12、25題可以考慮修正或刪除。

3. 量表的因素分析

以因素分析時，首先採用主成分因素分析(principal factor analysis:PFA)，再選用最大變異法(varimax)進行正交轉軸，為同時考量因素分析的結果與原先量表之構念，故考慮刪除各因素中與原構念不合之題目。

本量表以因素分析來考驗其構念效度，採用Kaiser在1960年對因素分析的觀點，在決定共同因素時保留特徵值大於1.0以上者(吳明隆、涂金堂，2006)，結果特徵值大於1因素共有三個，其共同特徵值分別為7.220，1.528，1.482，特徵值總和為10.230，累積的解釋變異量約為42.918%，顯示具有不錯的建構效度。

經項目分析、因素分析後，決定刪除第3、5、15、19、23、24、27、28、32、36、37題。得到三個因素，因素一命名為「專心負責」，因素二命名為「課業輔助技術」，因素三命名為「有次序性」。計量表正式題目共21題。

4. 量表的信度

本研究採用 Cronbach α 信度係數進行量表一致性考驗，「國小學生學習策略量表」在各分量表的 α 值分別為：「專心負責」為 .8429，「課業輔助技巧」為 .8246，「有次序性」為 .7123，且總量表 α 值為 .9063，三個分量表大於 .7，總量表大於 .8，表示各題目之間具有相當的一致性。另外，本研究各題目與總量表相關介於 .455 至 .675 之間，各題目與分量表相關介於 .563 至 .745 之間，可知本量表的內部一致性大致良好。

(三) 國小學生拖延行為量表

在量表預試時，為避免反應心向(response set)的社會期許(邱皓政，2004)，將「國小學生拖延行為量表」改以「國小學生學習狀況量表」

1. 編製量表題目

本研究所使用的國小學生拖延行為量表，主要依據拖延相關理論及實証研究(王淳，2001；謝明君，2002；詹于萱，2002；Schouwenburg, 1992；Ferrari & Sander, 2006)。由於相關的拖延行為量表編製對象是以大學生或成人為對象，而本研究對象為國小學生，在年齡及認知上並不相同，但是可以推論的是拖延量表的研究範圍為認知、行為，以及情緒上的共通性。因此「國小拖延行為量表」為配合本研究目的及對象，選取三個因素為主要架構，並參考拖延相關理論，建構拖延量表的基礎。以下說明此三個向度的涵義：向度一「家庭生活」指國小學生在家庭生活中對交代事情的開始及結述之處理情形，向度二「學校生活」指國小學生在學校面對交代事情時的行為表現，向度三「情緒感受」指國小學生在拖延行為之前及之後的情緒感受。

量表題目初稿完成，並請專家學者提供意見，修正量表初稿缺失，並與數位國小一般教師、國小五、六年級學生討論，予以文字潤飾，以符合國小學生身心條件，並據以與指導教授研討，遂確定預試題目三十七題，分成家庭生活(1-12 題)、學校生活(12-27 題)、情緒感受(28-37 題)等三個分量表。本量表的作答方式採 Likert 式四點量表型態，凡答「完全符合」者給四分，「大部份符合」者給三分，「大部份不符合」者給二分，「完全不符合」者給一分。量表中有正負向題陳述句計分。受試者對 37 個題項的反應合計為一個總分，代表個人拖延行為的程度，高分者表示拖延行為較頻繁，低分者表示較少拖延行為。

2. 量表的項目分析

根據項目分析的結果，「拖延行為量表」中除了第 23、24 題的 CR 值小於 3 以外，其餘各題 CR 值均大於 3，且均達 .01 顯著水準。

其次，利用校正的試題與總分之相關係數(corrected item-total correlation)以及題目刪減後的 α 係數(alpha if item deleted)的結果，進行各題與整份問卷總分的相關分析，以了解問卷的內部一致性。除了第 3、5、15、19、23、24、27、28、32、36 題的與總分的相關小於 .3 以外，每一題與總分的相關均達 .30 以上。因此第 3、5、15、19、23、24、27、28、32、36 題可以考慮修正或刪除。

3. 量表的因素分析

進行因素分析時，首先採用主成分因素分析(principal factor analysis: PFA)，再選用最大變異法(varimax)進行正交轉軸。為同時考量因素分析的結果與原先量表之構念，故考量保留或刪除各因素中與原構念不合之題目。

本量表採用因素分析來考驗其構念效度，用的是 Kaiser 在 1960 年對因素分析的觀點，在決定因素分析時保留特徵值大於 1.0 以上者(吳明隆、涂金堂，2006)，結果特徵值大於 1

的因素共有三個，其共同特徵值分別為 7.330，3.273，1.774，特徵值總和為 12.377，累積的解釋變異量約為 33.451%，顯示具有不錯的建構效度。

經項目分析、因素分析後，決定刪除第 3、5、15、19、23、24、27、28、32、36、37 題。得到三個因素，因素一命名為「家庭生活」，因素二命名為「學校生活」、因素三命名為「情緒感受」，此量表正式題目共 26 題。

4. 量表的信度

本研究採用 Cronbach α 信度係數進行量表一致性考驗，「拖延行為量表」在各分層面的 α 值分別為：「家庭生活」為.8184；「學校生活」為.7707；「人際開放的程度」為.7346，且總量表 α 值為.8590，三個分量表大於.7，總量表大於.8，表示各題目之間具有相當的一致性。另外，本研究各題目與總量表相關介於.359 至.623 之間，各題目與分量表相關介於.462 至.743 之間，可知本量表的內部一致性大致良好。

五、實施程序

(一) 準備階段

研究者於 95 年 2 月開始蒐集並閱讀有關資料，確定研究範圍，擬定題目，於 95 年 7 月撰寫研究計劃。

(二) 執行階段

1. 預試：於 95 年 9 月上旬聯絡學校，徵求學校同意進行預試。同時延請專家審閱量表初稿，並視專家意見增刪或修改量表，編製預試量表；於 95 年 10 月上旬進行預試，將回收預試問卷進行項目分析及因素分析，針對題目作適度的修正，考驗信效度，最後形成正式量表。
2. 正式調查：預定 95 年 10 月中旬開始進行正式調查，其過程為：研究者先以電話與各受測學校教務處/教導處聯絡，徵得該校教務/教導主任或班級教師同意後寄發問卷，再請其協助發放及收回問卷；問卷至 95 年 10 月回收完畢。

六、資料處理

本研究以 SPSS 統計套裝軟體進行統計分析。使用之統計方法如下：

1. 以描述性統計來說明國小學生自尊、學習策略、拖延行為之現況。
2. 以變異數分析來考驗不同背景變項國小學生的與自尊、學習策略、拖延行為上的差異情形（假設一至三）。
3. 以 Pearson 積差相關來考驗國小學生自尊、學習策略與拖延行為的相關情形（假設四）。
4. 以多元逐步迴歸分析來考驗國小學生的背景變項、自尊、學習策略對其拖延行為的預測程度（假設五）。

本研究所使用的推論統計分析，其統計顯著水準均定為.05。

肆、研究結果與討論

施測資料回收經登錄統計分析後，依據變項與統計方法的使用，分成以下四部份來探討研究結果：

一、國小學生拖延行為、自尊與學習策略之現況分析

本研究欲探討國小學生拖延行為、自尊與學習策略之現況，以下以受試者在各量表得分的平均數、標準差(表 4-1)來分別說明之：

表 4-1

國小學生拖延行為、自尊、學習策略之平均數和標準差摘要表

量 表	題數	平均數	標準差	題平均數
家庭生活	11	19.345	7.3	1.76
學校生活	10	14.95	5.8	1.36
情緒感受	6	9.38	3.94	1.88
整體拖延行為	21	41.77	13.04	1.68
與人相處情形	6	20.68	2.83	3.45
身體健康狀況	6	18.49	3.46	3.08
自我效能	9	28.02	4.79	3.11
整體自尊	21	67.18	9.43	3.20
專心負責	9	29.52	4.84	3.02
課業輔助技術	8	23.61	5.22	2.95
有次序性	4	13.65	2.35	3.41
整體學習策略	21	66.79	11.14	3.18

由表 4-1 的統計資料來看，可發現拖延行為量表的平均數介於 1.36~1.88 之間，其得分依高低順序排列為情緒感受(M=1.88)、家庭生活(M=1.76)、學校生活(M=1.36)。由此顯示：學生的拖延行為在「情緒感受」向度得分最高，「學校生活」最低。就標準差而言，各層面介於 3.94 至 7.3 之間，其中以「家庭生活」得分分散情形最大。總之，整體量表與分量表的得分皆未達到「大部分不符合」，可知國小學生的拖延行為並不嚴重。

其次由表 4-1 可發現自尊量表的平均數介於 3.08~3.45 之間，其得分依高低順序排列為「與人相處情形」(M=3.45)、「自我效能」(M=3.11)、「身體健康狀況」(M=3.08)，顯示：學生在自尊量表的得分以「與人相處情形」最高，「自我效能」次之，而「身體健康狀況」最低。就標準差而言，各層面介於 2.83 至 4.79 之間，其中以自我效能得分分散情形最大。總之，整體量表與分量表的得分皆達 3 以上，表示國小學生的自尊表現尚佳。

最後，在表 4-1 可發現學習策略量表的平均數介於 2.95~3.41 之間，其得分依高低順序排列為有次序性(M=3.41)、專心負責(M=3.02)、課業輔助技術(M=2.95)，顯示：學生在學習策略上的「有次序性」最高，「課業輔助技術」最低。就標準差而言，得分介於 2.34 至 5.22 之間，其中以「課業輔助技術」得分分散情形最大。整體學習策略平均得分大於 3，可知國小學生的學習策略尚可。

綜合以上統計分析，本研究結果發現，國小學生的拖延行為並不嚴重，然而在「家庭生活」的拖延行為上比「學校生活」的拖延行為嚴重，但在拖延行為的「感受」上，國小學生的情緒感受不太會受到拖延行為影響。在自尊量表方面，國小學生整體自尊的平均得分高，三個分量表的表現亦算良好。在學習策略方面，國小學生在整體學習策略的平均得分高，其中在分量表「有次序安排」、「專心負責」的學習策略上表現較佳。但在「課業輔助技術」分

量表的得分則稍差。由於研究者抽樣的學校皆為 13 班以上的學校，學校區域也較屬中心學校，學校的制度與親師的關心與協助較佳，可能造成學生的拖延行為、自尊與學習策略的表現皆在中上。

二、不同背景變項國小學生拖延行為、自尊、學習策略之變異數分析結果與討論

為考驗研究假設一至三，本研究使用單因子變異數分析來考驗不同學校區域、年級、性別與自尊、學習策略、拖延行為的差異情形，現敘述如下：

(一) 不同背景變項國小學生拖延行為之變異數分析

為考驗研究假設一，本研究使用單因子變異數分析來考驗不同學校區域、年級、性別學生的拖延行為之差異情形，說明分析如下：

表 4-2

不同背景變項國小學生拖延行為之變異數分析綜合摘要表

背景變項	拖延行為	F	事後比較
學校區域	家庭生活	.929	
	學校生活	.702	
	情緒感受	2.095	
	整體拖延行為	1.365	
年級	家庭生活	3.01	
	學校生活	1.15	
	情緒感受	1.37	
	整體拖延行為	3.12	
性別	家庭生活	23.716***	男 > 女
	學校生活	26.188***	男 > 女
	情緒感受	11.367**	女 > 男
	整體拖延行為	35.636***	女 > 男
N=640 ***表 $p < .001$ **表 $p < .01$ *表 $p < .05$			

由表 4-2 可知，在拖延行為量表方面，不同學校區域國小學生在拖延行為的表現並無顯著差異($F=1.365$, $p > .05$)，不同年級國小學生在拖延行為量表的總分無顯著差異($F=3.12$, $p > .05$)，但不同性別國小學生在拖延行為的總分有顯著差異($F=35.636$, $p < .001$)，其中男生在家庭生活、學校生活的拖延行為多於女生，而在情緒感受上則是女生多於男生。

本研究結果顯示，不同性別國小學生的拖延行為有顯著差異，與其他相關研究的結果不一致(塗振洋，2004；Owens & Newbegin，2000；Onwuegbuzie，2004；Teaching Professor，2005；Ferrari、Doroszko & Joseph，2005)；國小學生的拖延行為因性別而有所差異，依據研究者在教學現場觀察的現象，是否受到少子化的影響，值得再深入探究。而「學校區域」、「年級」二個背景變項，對拖延行為並未影響，與相關研究結果一致，長期拖延者是否受到地理條件的影響尚未得知(Joseph R. Ferrari, Ewa Doroszko, & Nancy Joseph, 2005)，有待進一步研究。

(二) 不同背景變項國小學生自尊之變異數分析

為考驗研究假設二，本研究使用單因子變異數分析來考驗不同學校區域、年級、性別與自尊的差異情形，現敘述如下：

表 4-3

不同背景變項國小學生自尊之變異數分析綜合摘要表

背景變項	自尊	F	事後比較
學校區域	與人相處情形	6.180 **	台中縣>嘉義市、雲林縣
	身體健康狀況	6.455 **	台中縣>嘉義市
	自我效能	8.112 **	台中縣>嘉義市、雲林縣
	整體學習策略	9.163***	台中縣>嘉義市、雲林縣
年級	與人相處情形	7.295 **	五>六
	身體健康狀況	3.877 *	五>六
	自我效能	6.194 *	五>六
	整體學習策略	7.852**	五>六
性別	與人相處情形	6.153*	女>男
	身體健康狀況	3.522	
	自我效能	2.206	
	整體學習策略	.653	

N=640 ***表 $p < .001$ **表 $p < .01$ *表 $p < .05$

由表 4-3 可知，在自尊量表的表現情形，不同學校區域國小學生在自尊的總分有顯著差異($F=9.163$, $p < .001$)，其中台中縣學生在整體自尊以及各分量表的表現，比雲林縣、嘉義市的學生要來得好。不同年級國小學生在整體自尊有顯著差異($F=7.852$, $p < .01$)，五年級優於六年級。至於不同性別國小學生在整體自尊的得分無顯著差異($F=.653$, $p > .05$)。

本研究結果顯示，不同學校區域、年級國小學生在自尊的表現有顯著差異；而「性別」變項，則未影響自尊的表現；台中縣國小學生的自尊表現比嘉義市、雲林縣的表現佳，其中以雲林縣的自尊得分最低，研究者以為可能和學習資源，或是都會區學生經常接受與學習策略相關的刺激有關；在年級與自尊方面，五年級學生的自尊表現比六年級佳，與吳淑敏(2000)的研究結果不符，其認為年級愈大、年齡愈大，自尊愈高；在性別方面，不同性別國小學生其自尊的表現並無差異，和許儀貞(2000)、謝宗達(2004)的研究結果符合，不過有些研究卻認為女生在自尊方面優於男生(沈如瑩、趙梅如，2003；陳淑絹，1995)。對於與本研究不符的結果，可留待日後研究再進一步分析比較。

(三) 不同背景變項國小學生學習策略之變異數分析

為考驗研究假設三，本研究使用單因子變異數分析來考驗不同學校區域、年級、性別與學習策略的差異情形，現敘述如下：

表 4-4

不同背景變項國小學生學習策略之變異數分析綜合摘要表

背景變項	學習策略	F	事後比較
學校區域	專心負責	1.726	
	課業輔助技術	2.093	
	有次序性	4.964*	台中縣>嘉義市
	整體學習策略	2.877	
年級	專心負責	18.18***	五>六
	課業輔助技術	4.976**	五>六
	有次序性	4.080*	五>六
	整體學習策略	14.054***	五>六
性別	專心負責	35.273***	男<女
	課業輔助技術	29.728***	男<女
	有次序性	28.684***	男<女
	整體學習策略	39.739***	男<女
N=640 ***表 $p < .001$ **表 $p < .01$ *表 $p < .05$			

由表 4-4 可知，不同學校區域國小學生的學習策略總分無顯著差異($F=2.877$, $p > .05$)。不同年級國小學生的學習策略總分有顯著差異($F=14.054$, $p < .001$)，其中五年級學生在學習策略總分及各分量表的表現優於六年級。不同性別國小學生的學習策略總分有顯著差異($F=39.739$, $p < .001$)，其中女生的專心負責、課業輔助技術、有次序性分量表的表現優於男生。

以上以單因子變異量分析考驗不同背景變項在自尊、學習策略、拖延行為的差異，研究假設一至三只獲部份的支持。

本研究結果顯示，不同年級、性別的國小學生在學習策略的表現有顯著差異，而不同學校區域國小學生在學習策略的表現並無顯著差異；台中縣、嘉義市、雲林縣國小學生的學習策略並無差異，可得知居住地區不會影響整體學習策略，與賴香如(2004)的研究結果相符；不同年級國小學生的學習策略有顯著差異，與洪美鈴(2001)、周巧錡(2004)的研究結果相符，卻與曹黛玲(2002)的研究結果不符。五年級學生的學習策略表現比六年級的佳，和其他相關研究結果相符(楊招謨、陳東陞，1997；李國禎，2001；謝甫佩，2002)；另外，不同性別國小學生的學習策略有差異存在，與梁麗珍、賴靜惠(2003)、周巧錡(2004)、許士禮(2004)的研究結果相符，但卻和張景琪(2001)、張淑玲(2004)的研究結果不符，而女生在學習策略的表現比男生佳，與張翠倫(2003)、張瓊友(2002)的研究結果相符。

三、國小學生自尊、學習策略與拖延行為之積差相關分析結果與討論

為了考驗研究假設四，本研究使用 Pearson 積差相關研究的統計分析。現說明如下(表 4-5)：

表 4-5

國小學生自尊、學習策略與拖延行為的積差相關摘要表

	家庭生活	學校生活	情緒感受	整體拖延 行為	專心負責	課業輔助 技術	有次序 性	整體學 習策略	與人相 處情形	身體健 康狀況	自我效 能
學校生活	.759(**)										
情緒感受	.133(**)	.061									
整體拖延行為	.919(**)	.870(**)	.395(**)								
專心負責	-.450(**)	-.353(**)	-.303(**)	-.491(**)							
課業輔助技術	-.387(**)	-.282(**)	-.279(**)	-.418(**)	.715(**)						
有次序性	-.341(**)	-.283(**)	-.358(**)	-.416(**)	.680(**)	.662(**)					
整體學習策略	-.449(**)	-.345(**)	-.338(**)	-.497(**)	.913(**)	.919(**)	.817(**)				
與人相處情形	-.216(**)	-.203(**)	-.253(**)	-.282(**)	.508(**)	.499(**)	.493(**)	.559(**)			
身體健康狀況	-.157(**)	-.124(**)	-.178(**)	-.193(**)	.443(**)	.367(**)	.348(**)	.438(**)	.518(**)		
自我效能	-.344(**)	-.270(**)	-.286(**)	-.391(**)	.694(**)	.648(**)	.608(**)	.734(**)	.614(**)	.577(**)	
整體自尊	-.297(**)	-.244(**)	-.287(**)	-.354(**)	.668(**)	.614(**)	.585(**)	.702(**)	.803(**)	.816(**)	.904(**)

** $p < .001$

由表 4-5 得知，自尊總分與拖延行為總分之相關達顯著負相關($r = -.354$, $p < .01$)，自尊總分與家庭生活、學校生活、情緒感受等分量表分數亦達顯著正相關($r = -.244 \sim -.297$, $p < .01$)。本研究發現，自我效能與拖延行為各量表的相關，明顯比與人相處、身體健康狀況與拖延行為各量表的相關來得高，表示自我效能得分高，拖延行為各量表的表現就較好。

其次，學習策略總分與拖延行為總分之相關達顯著相關($r = -.497$, $p < .001$)，學習策略總分與家庭生活、學校生活、情緒感受等分量表分數亦達顯著負相關($r = -.338 \sim -.449$, $p < .01$)。本研究發現，專心負責與拖延行為各量表的相關，明顯比課業輔助技術、有次序性和拖延行為各量表的相關高，表示國小學生專心負責程度較高，其拖延行為各量表亦會表現較佳。

最後，自尊總分與學習策略總分之相關達顯著相關($r = .702$, $p < .01$)，自尊總分與專心負責、課業輔助技術、有次序性等分量表分數之相關亦達顯著正相關($r = .585 \sim .668$, $p < .01$)。本研究發現，自我效能與學習策略各層面的相關，明顯比與人相處情形、身體健康狀況與拖延行為各層面的相關高，顯示國小學生自我效能的表現好，其學習策略就較佳。

以上以積差相關考驗國小學生的自尊、學習策略與拖延行為的關係，研究假設四大部份獲得支持。

四、國小學生的背景變項、自尊、學習策略對拖延行為之迴歸分析結果與討論

本研究為考驗研究假設五，以學生基本資料的學校區域、年級、性別三個背景變項、自尊的三個變項(與人相處情形、身體健康狀況、自我效能)，以及學習策略的三個變項(專心負

責、課業輔助技術、有次序性)，採用多元逐步迴歸分析(multiple stepwise regression)統計方法，探討對拖延行為的預測程度，結果說明如下(表 4-6)，其結果說明下：

表4-6

國小學生的背景變項、自尊、學習策略對拖延行為之預測情形

選出變項 順序	多元相關 係數 R	決定係數 R ²	增加解釋 量 ΔR	F 值改變量	標準化回 歸係數	T 值
專心負責	.490	.240	.240	201.320***	-.367	-7.843
性別	.505	.255	.015	12.413***	-.116	-3.320
有次序性	.515	.266	.011	9.143**	-.143	-3.068

N=640 **p<.01 ***p<.001

由表 4-6 的結果可知，投入的預測變項中，有三個變項進入迴歸方程式，其 F 值均達顯著(p<.01)，多元相關係數為.515，聯合解釋變異量為.266，亦即三個預測變項能聯合預測拖延行為 26.6% 的變異量。

就個別變項的解釋變異量而言，以「專心負責」層面的預測力最佳，其解釋變異量為24%，其餘依序為「性別」、「有次序性」，其解釋變異量分別為1.5%、1.1%。而這三個預測變項的標準化迴歸係數B值皆為負值，表示這三個變項對拖延行為的影響皆為負向，即愈不專心負責、愈沒有次序性以及男生，對拖延行為的影響愈大。

本研究發現，國小學生愈不專心負責、愈沒有次序性以及男生，對拖延行為的表現有較高的預測力，亦即表現愈專心負責、愈有次序性，其拖延行為的表現愈不明顯。

伍、結論與建議

一、結論

- (一) 國小學生的拖延行為程度不嚴重，自尊與學習策略的表現皆屬中上狀況
- (二) 不同性別的國小學生在拖延行為上有顯著差異，「家庭生活」、「學校生活」分量表得分男生大於女生，「情緒感受」分量表得分女生比男生強烈；不同學校區域、年級的國小學生在自尊上有顯著差異，台中縣優於嘉義市、雲林縣，五年級學生優於六年級；不同年級、性別的國小學生在學習策略上有顯著差異，五年級優於六年級，女生優於男生。
- (三) 國小學生整體自尊愈高，則拖延行為的情形愈低，其中以自我效能的自尊愈高，則整體拖延行為最低；國小學生整體學習策略愈高，則拖延行為的情形愈低，其中專心負責愈高，則拖延行為最低；國小學生自尊愈佳，則學習策略的情形愈佳，其中以自我效能的自尊愈高，則專心負責的學習策略愈佳。
- (四) 國小學生的專心負責學習策略、有次序性學習策略與性別變項可以有效預測 26.6% 的拖延行為。

二、建議

- (一) 本研究雖然發現國小學生的拖延行為尚不嚴重，但是拖延行為不但阻礙學生的學習，也對教師的教學過程造成負面影響，因此，教師能早日發現拖延行為的學生，方可提供有效的輔導。

- (二)本研究發現國小學生具有中上的自尊，並且自尊會影響個人拖延行為，因此建議教師應多尋求學生自尊的提升，不只在自我效能、與人相處情形上鼓勵學生，也應在學生的身體健康情形上注意，俾使學生在提升自尊之餘，遠離拖延行為。
- (三)本研究發現國小學生具有中上的學習策略，並且學習策略會影響個人拖延行為，尤其是學習策略中的專心負責、有次序性更有預測拖延行為的解釋變異量，因此建議教師應多培養學生的學習策略，不只在專心負責、有次序上著手，也應在學生的課業輔助技術上注意，俾使學生在有較佳的學習策略之餘，避免產生拖延行為。

三、研究限制

(一)研究對象

本研究樣本係以台灣地區中部台中縣、雲林縣，南部嘉義市三縣市之公立國民小學學生為樣本，並未包括其他地區，且學校層級僅涉及國小，無法涵蓋其他層級的學生，未來研究可以擴大學生取樣範圍與其他層級的對象，如國中、高中職。

(二)研究工具

本研究所編訂的研究工具皆經信度與效度的考驗，但施測時仍應注意適用的對象。至於學習策略量表在「有次序性」分量表的題目，經項目分析及因素分析刪題後，該分量表僅剩4題，題量偏少，宜酌增該分量表的題目，使量表內容更加完善。

(三)研究方法

Onwuegbuzie(2000)針對「拖延行為評估學生量表」(PASS)指出，由於學業拖延是自陳(self-report)工具，而非實際行為，所以學生給的答案可能是社會期許的反應，所以希望未來的拖延行為研究可以使用行為測量。

本研究採結構式的問卷調查固然具有其方便性，但要深入了解學生拖延行為的內涵，建議可以利用個案、實驗、團體方案研究或深度訪談等研究方法，以了解影響學生背後的深層因素，如：遭遇重大變故、拖延經驗及拖延內涵。

(四)研究變項

本研究限於時間、財力，僅從自尊、學習策略層面來探討國小學生拖延行為的情形。因此，未來的研究能擴及其他相關因素的探討，對於影響國小學生拖延行為的因素更有整體性和全面性的了解。另外，亦可鼓勵研究者針對不同區域取樣，以進行不同環境的比較分析。

參考資料

一、中文部份

- 王淳(2002)。探討認知、動機、違常人格特質對拖延行為之影響-以習慣觀點之初探研究。未出版之碩士論文，國立台灣大學心理學研究所，台北。
- 沈如瑩、趙梅如(2006)。國小學生自尊量表之編製及模式之驗證研究，*測驗學刊*，53(1)，27-48。
- 吳明隆、涂金堂(2006)。SPSS 與統計應用分析(二版三刷)。台北：五南。
- 林杏足(2003)。青少年自尊量表編製報告。*測驗學刊*，50(2)，223-256。
- 陳李綱(1998)。學習策略的研究與教學。*資優教育*，29，15-24。
- 詹于萱(2004)。良好工作習慣、拖延習慣和工作滿意度、心理健康的關係—以台灣地區臨床心理師為例—。未出版之碩士論文，國立中正大學心理學研究所，嘉義。
- 塗振洋(2004)。拖延行為的研究—量表編製及相關因素之探討。未出版之博士論文，國立政治大學教育研究所，台北。
- 劉信雄(1991)。國小學生認知風格、學習策略、自我效能、與學業成就關係之研究。未出版之博士論文，國立政治大學教育研究所，台北。
- 謝明君(2003)。以習慣的觀點探討因應、情緒與拖延行為的關係。未出版之碩士論文，國立台灣大學心理學研究所，台北。

二、英文部分

- Chu, A. H., & Choi, J. N.(2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *Journal of Social Psychology* , 145(3), 245-264.
- Eunju, L.(2005). The Relationship of Motivation and Flow Experience to Academic Procrastination in University Students. *Journal of Genetic Psychology* , 166(1), 5-14.
- Fishman, T. C. (2006). In defense of procrastination. USA Today, 檢索於 2006 年 8 月 21 日，網址：
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=J0E118193139606&lang=zh-tw&site=ehost-live>
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin I.(2005). Prevalence of Procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and Avoidance Delays among Adults. *North American Journal of Psychology* , 7(1), 2-6.
- Knaus, W. J.(2000). Procrastination, Blame, and Change. *Journal of Social Behavior & Personality* , 159(5), 153-166.
- Quek, T.(2002). The Problem of Procrastination. Timothy Quek PhD, Counselling & Assessment Services, 線上檢索日期：2006 年 1 月 15 日。網址：
<http://webhome.idirect.com/~readon/procrast.html>
- Robinson 等主編/著、楊中芳總校定(1997)。性格與社會心理測量總覽(上)(下)(楊宜音、張志華等譯)。台北：遠流(原著出版於 1991)。
- Sirois, F. M.(2004). Procrastination and counterfactual thinking: Avoiding what might have been. *British Journal of Social Psychology* , 43(2), 269-286.

國小學生反社會行為與相關因素之研究

國立嘉義大學輔導與諮商學系副教授 林本喬

國立嘉義大學輔導與諮商學系學生 李盈瑩

摘要

本研究的主要目的在探討國小學生的反社會行為與其相關因素之關係。因應研究目標，本研究採取調查研究法，研究者自編「國小學生反社會行為量表」，並採用黃曉雯(2006)所編製的「國中小學生憂鬱量表」及孫淑琴(2000)針對國小學生所修訂的「父母與同儕依附量表」中的「同儕依附分量表」為主要研究工具。本研究以中南部地區國小高年級學生為研究對象，預試樣本 302 人，正式樣本 787 人。測驗資料採用項目分析、因素分析、平均數、標準差、變異數分析、Pearson 積差相關以及多元迴歸分析等統計方法加以考驗研究假設。研究結果顯示：

- 一、國小學生的反社會行為、憂鬱傾向尚不嚴重，同儕依附的表現良好。
- 二、不同性別在反社會行為、同儕依附的表現上有顯著差異；不同年級、不同出生序在反社會行為、憂鬱傾向及同儕依附皆無顯著差異。
- 三、國小學生的憂鬱傾向與反社會行為呈現顯著正相關($r=.458$)；同儕依附和反社會行為呈現顯著正相關($r=.199$)；憂鬱傾向和同儕依附呈現顯著負相關($r=-.230$)。
- 四、性別、憂鬱傾向的負向自我觀點、負向情緒感受和同儕疏離等預測變項可以有效預測反社會行為 23% 的變異量。

關鍵字：反社會行為、憂鬱傾向、同儕依附

壹、緒論

一、研究動機

根據法務部的研究統計，截至 2006 年七月為止，兒童觸法案件數目由 2005 年同期的 4895 人增加至 4930 人，微增 0.72%。少年及兒童刑案嫌疑犯的人數，則較去年同期增加了 7.4%(行政院主計處，2006)。其中以竊盜佔 47.1%及暴力案件 11.6%為大多數。而暴力案件上升的比率更高達 39.9%。有些暴力案件發生在校園中，在國小校園裡，有近七成的小朋友目睹過同學被欺負，其中更有六成三的小朋友曾經被欺負過，影響到學生的學習及情緒。另有國外的研究顯示，曾經是霸凌兒童的男性，在其成人之後，有高達六成的人至少有一次犯罪紀錄。由此可知，兒童的暴力行為明顯增加且可能會影響到其他同學及個人未來的犯罪行為，學校或家庭若能提早了解兒童的反社會行為，有助於少年犯罪行為的預防。

張春興(2002)認為「反社會行為」是指個體所表現的不符合社會規範、倫理道德和法律規範的違規行為。反社會行為潛藏著家庭和性別的差異。無家可歸的男孩比起女孩和家庭功能健全的孩子，更可能因為偏差同儕團體的影響而產生反社會行為(Toro, Urberg, & Heinze, 2004)。

除了家庭和性別的差異之外，同儕團體亦可能是影響國小學生反社會行為的一項因素。在蘇秋碧(2000)的研究中顯示，「同儕」是兒童社會化歷程不可或缺的重要人物。兒童與同儕所聯結的情感關係稱為同儕依附。兒童在學校裡長時間與同儕相處，受到同儕的影響甚鉅，希望自己可以得到同儕的重視，經由同儕團體內的增強來肯定自我的價值。若是無法在學校內獲得老師或是同學的肯定，學生便可能會產生憂鬱情緒或是向校外的團體尋求肯定，進而常衍生出翹課、翹家等問題行為。

憂鬱情緒的徵兆會顯示在兒童及青少年的行為的表現上。青少年的憂鬱患者於成人期復發憂鬱症的比例高達 75.2%，且常合併有行為規範障礙，尤其是反社會人格違常，青少年期罹患憂鬱症也會提高成人期自殺的危險機率，持續出現人際關係障礙等(黃虹菱，2004)。而兒童和青少年也可能以吸毒、逃家、逃學、偷竊、說謊等行為來逃避憂鬱情緒(葉宇記，1999)。洪美連(1999)同樣提到青少年憂鬱與其他障礙、學業和社會適應有很大關聯，憂鬱學生有 50-60%伴有學習困難及行為異常。由以上資料可得知，青少年的憂鬱情緒可能會影響其反社會行為的發生，故研究者將研究對象轉變為國小學生，想瞭解國小學生在面對憂鬱的時候是否也會使用反社會行為的方式來表現它對家庭、學校和社會的不安，兒童的憂鬱傾向與反社會行為是否相關。

國內尚未發展評量國小學生反社會行為的工具，研究者擬參考 DSM-IV 對「反社會人格」的定義，結合 DSM-IV 中兒童及青少年的「品行障礙」和「對立-反抗性障礙」的定義，並參照黃挺毅(2003)所提國小學生常有的偏差行為的行為、認知與情緒的部分發展特徵，同時加入 Back 對反社會人格認知部分的定義，編製適合評估國小學生反社會行為的評量工具，以探討國小學生的反社會行為現況以及相關因素的關係，以提供家庭及學校輔導學童之參考。

二、研究目的

綜合上述研究動機，本研究的研究目的如下：

- (一)探討國小學生的反社會行為、憂鬱傾向、同儕依附之現況。
- (二)探討不同背景變項國小學生的反社會行為、憂鬱傾向、同儕依附之差異情形。

(三)探討國小學生的反社會行為、憂鬱傾向與同儕依附之相關情形。

(四)探討國小學生的背景變項、憂鬱傾向與同儕依附對反社會行為的預測情形。

三、名詞釋義

(一)憂鬱傾向

張春興(2000)將憂鬱定義為屬於憂愁、悲傷、頹喪、消沉等多種不愉快情緒所組合而成的心理狀態。本研究中「憂鬱傾向」意指受試者在黃曉雯(2006)所編製的「國中小學生憂鬱量表」中的表現，內含「悲觀的想法」、「負向自我觀點」、「負向情緒感受」、「無助與無力感」共四個因素。得分越高者，表示其憂鬱傾向愈嚴重；得分愈低者，表示其較無憂鬱傾向。

(二)同儕依附

隨著年齡的發展，兒童會將依附的部分需求從父母轉移到身旁的同儕身上，稱為同儕依附(Greenberg & Armsden, 1987)。本研究所指的「同儕依附」意指在孫淑琴(2002)所編譯修訂的「父母與同儕依附量表」中的「同儕依附分量表」的得分，量表包括「溝通」、「信任」、「疏離」三個向度。得分越高者，表示其同儕依附越良好，得分越低者則反之。

(三)反社會行為

反社會行為意指違反社會傳統規範、倫理道德以及法律規定的行為(張春興，2000)，而行為者通常缺乏同理心且具有自我中心的傾向，情緒常處於易怒和激動狀態(孔繁鐘、孔繁錦編譯，1997)。本研究所謂「反社會行為」包括「認知」、「行為」和「情緒」三個向度，在「反社會行為量表」中得分較高者即為反社會行為較嚴重，得分越低者，表示其較無反社會行為。

貳、文獻探討

文獻探討共分為反社會行為、憂鬱傾向與同儕依附關係三個部分，分別闡述基本概念並探討相關研究結果。

一、反社會行為的概念與相關研究結果之探討

以下便將反社會行為的意義、成因理論和相關的研究分別做探討。

(一)反社會行為的意義

張春興(2000)將反社會行為定義為違反社會傳統規範、倫理道德以及法律規定的行為。按 DSM-IV 的診斷標準，反社會人格的判定只適用在十八歲以上的人，其特徵為不遵守規範、暴力行為、缺乏同理心、自我中心、從不思考行為的後果、情緒常處於易怒和激動狀態，且在十八歲以前曾經被診斷具有「品行障礙」或「對立-反抗性障礙」(孔繁鐘、孔繁錦編譯，1997)。而反社會性人格異常又分為 primary 和 secondary 兩種，primary 的人格較缺乏良知及罪惡感，secondary 的人常處於情緒易怒、激動，而不能自制的發生攻擊以及破壞型的行為，而且兩種人都缺乏同理心並具有自我中心的傾向(黃心怡，1996)。

從認知的觀點來看，Back 提出了六點反社會行為的人常有的認知異常模式。第一，以個人的好惡，決定行為的理由。第二，以個人的感受和想法，作為真實的「認定」。第三、認為自己的想法是對的，不容易看到自己的錯誤。第四、憑感覺來判斷對與錯。第五、不易推測行為所造成的不良後果。最後是，不易接受別人的觀點，來思考自己的決定(黃心怡，1996)。

綜合以上，研究者參考 DSM-IV 對「反社會人格」的定義，結合 DSM-IV 中兒童及青少年的「品行障礙」和「對立-反抗性障礙」的定義，並參照黃挺毅(2003)所提國小學生常有的偏差

行為的行為、認知與情緒的部分發展特徵，同時加入 Back 對反社會人格認知部分的定義，編製「國小學生反社會行為量表」作為本研究的研究工具。

(二)反社會行為的成因理論

國內外許多對於偏差行為及反社會行為的研究中，對於行為產生的因素不外乎包括生理、心理和、社會三個層面。

1. 生理學方面

直至現在為止，其實所有的生物理論都無法證明反社會行為與基因或生理因素有明顯的相關，但此仍可能是形成反社會人格的其中一項因素，只是心理和社會方面因素對人的影響可能遠大於生理因素的影響。

2. 心理學方面

以心理分析學派的觀點來看，反社會行為的出現是個人的「超我」並沒有發揮其壓制本我慾念的功能，因而引起人心中追求「死的本能」而產生攻擊行為。

根據行為學者觀點，反社會行為的產生可能是人們為了去除自己內心的痛苦(例如：需求不滿足)，是一種去除自己不想要的刺激的負增強形式。從社會學習的角度來看，許多的暴力行為是經由社會上媒體的傳播和個體的生活經驗學習而來的。

從認知的觀點來看，具有反社會行為的人大多具有非理性的想法，而他們的非理性想法造就了反社會行為的產生。

總結以上，不同的人格理論的觀點對於反社會行為的成因各不相同，個體可能會因為個人的心理特質和學習的影響反社會行為的產生。

3. 社會學方面

影響反社會行為產生的社會環境因素包括接觸不良份子、生活壓力、挫折感、不良家庭環境。行為的產生會受到其生活經驗的影響，而因外在的環境所造成的心理的傷害或是不滿足，會使得負向行為發生的機會增加。整體而言，反社會行為的產生絕對不是單一的生理、心理或是社會因素就可以解釋的，通常是三者交互影響所產生的。

(三)反社會行為的相關研究

連廷嘉、連秀鸞(2002)認為大多數具有反社會行為的人都有「自利式」的認知扭曲。其認知扭曲包括以下四點：1. 自我中心 2. 大事化小和錯誤的標籤，意指認為自己的行為並沒有對社會造成實質的傷害，且是被社會容許，或是對別人貼上負向的標籤。3. 總是往壞處思考，認為自己和別人的行為不可改變。4. 將責任都歸咎給他人。這些扭曲的思考方式便是違規行為和暴力行為產生的原因。

同儕關係會在男孩和女孩的反社會行為上產生影響(van Lier, Vitaro, Wanner, Vuijk, Crijnen, 2005)。且反社會行為會受到同儕團體的影響而具性別上的差異，男孩比較容易受到偏差同儕團體的影響而產生反社會行為(van Lier, Vitaro, Wanner, Vuijk, Crijnen, 2005)。除了性別的影響因素外，無家可歸的男孩比起女孩和家庭功能健全的孩子，更可能因為偏差同儕團體的影響而產生反社會行為(Toro, Urberg, Heinze, 2004)。明確指出家庭的結構確實影響個體的反社會行為。

反社會行為的形成因素融合了天生的性別、後天的家庭因素和同儕的影響力，由以上資料可知，反社會行為的形成並非單一因素。

二、憂鬱傾向的概念與相關研究結果之探討

(一)憂鬱的定義

「憂鬱症」已經成為世界衛生組織所稱的現代人三大疾病之一，這種疾病會影響到人的生理、心理和外在的行為表現。

對於「憂鬱」，學者皆對憂鬱都有不同的解釋。張春興(2000)將憂鬱定義為屬於憂愁、悲傷、頹喪、消沉等多種不愉快情緒所組合而成的心理狀態。另外，從 DSM-IV(孔繁錦、孔繁鐘譯，1997)對憂鬱症的定義來看，特徵包括每天都有憂鬱情緒、對原本喜歡的事物失去興趣、活動力低、體重明顯上升或下降、失眠或嗜睡、失去活力，有無價值感和罪惡感、專注力減退、有過自殺的念頭。有以上情況同時出現五項或是五項以上，時間持續兩個星期以上，便被認定具有憂鬱疾患。

除了以上典型的憂鬱症狀以外，有些人也會產生其他非典型的症狀，而這其中兒童和青少年的非典型症狀容易被忽略而典型的憂鬱症狀也可能被其他類型的問題所掩蓋(徐世杰，2003)。兒童及青少年憂鬱產生的非典型徵兆包括情緒不安、易怒、偷竊、說謊、拒學、攻擊、學業表現退步、人際適應困難等。許多的徵兆都會被成人視為兒童及青少年的叛逆現象而遭到忽略。

(二)憂鬱的成因

憂鬱的成因在眾多學者的研究之下包含的範圍相當廣泛，研究者便將成因分成生理、心理和環境三大向度來探討其成因。

1. 生理因素：生理因素包括遺傳因素和生化因素兩大類。

2. 心理因素：個人的認知偏差和其對事件的歸因方式會影響其對事件的解釋，若是有負向的認知基模和歸因方式，就容易產生憂鬱的情緒。個人若是擁有依賴性、強迫完美、悲觀主義、對自己有高度的要求，不容易放鬆、對事物的看法消極卻不願意向他人求助的人格特質，就有可能會罹患憂鬱症(黃虹菱，2004)。

3. 環境因素：

(1)家庭：家庭功能不良、父母對於兒童疏忽照顧、家庭氣氛不佳、創傷事件、不當的體罰和要求都會影響兒童的心理而產生憂鬱(黃虹菱，2004)。

(2)學校：學校的課業壓力和人際適應是影響兒童及青少年重要因素。徐世杰(2003)提到青少年的年級越高、學業表現越差、生活滿意度越低的青少年其憂鬱程度越高。

(三)憂鬱的相關研究

對於青少年和兒童憂鬱的研究在近年來漸漸增多，不同的研究者以不同的變項來探討其和憂鬱的關係。

徐世杰(2003)發現青少年的年級越高、學業表現越差、生活滿意度越低的青少年憂鬱程度越高。而且青少年憂鬱症狀的反應主要在於「在乎他人」、「躁動」與「憂鬱因子」。他也提出憂鬱青少年所知覺到的雙親教養態度以低關懷、高保護、低控制情感為主。蘇曉憶(2005)認為家庭的親子關係以及父母的婚姻關係足以影響青少年的憂鬱情緒。青少年和其父母在親子關係中相互信任、情感交流、獨立、友誼交往的情況越好，則其憂鬱傾向越低。除此之外，家中的出生序也會影響青少年憂鬱傾向，老么的憂鬱傾向比獨生子女高。足以見家庭對青少年的憂鬱傾向影響之大。

葉真秀(2004)從學業成績的觀點切入發現，學業表現越差，其憂鬱的程度就越高。另外，在年級和性別在憂鬱傾向的部分並沒有顯著的差異。

三、依附關係的概念與相關研究結果之探討

依附理論最早是由 Bowlby 在 1950 年提出的，以下將依附的意義和其相關的概念分述如下：

(一) 依附的意義

Bowlby(1950)認為依附是指嬰兒與主要照顧者之間所建立的強烈而持久的情感連結，這種情感連結通常是永久的，具有持續性，不會因為時間、情境而改變。依附關係是一種情感的連結，Weiss(1993)就曾經提出了依附關係的特性，依附對象的出現會給予幼兒安全感，並可在生理和心理的需求上獲得滿足。在依附對象即將離開時，幼兒會以反抗的形式來阻止分離，而且一旦和依附的對象建立情感，這樣的情感是持續不斷的，即使沒有增強，這樣的情感連結依然存在，就算依附對象已經死亡，情感的連結也不會消失。雖然如此，依附行為亦會隨著經驗與發展階段而有所改變(蔡秀玲，1997)。

到了青少年時期，開始花較多的時間與同儕相處，重視同儕對自己的評價和感覺，這時候保有對父母的依附關係，也會對同儕之間的友誼情感的聯繫形成一種依附關係(張芝鳳，1999)，這樣的情感聯繫類似於幼年時期與主要照顧者的關係，良好的依附也會帶給青少年安全感和心理支持的力量，稱為同儕依附。

(二) 依附的理論基礎

與依附相關的理論基礎有精神分析、動物行為理論、認知理論、學習論，以下分項說明。

1. 心理分析理論

從心理分析的觀點來看，照顧者能提供正值「口腔期」的幼兒滿足感，幼兒進而與照顧者之間形成心理上的依賴關係，這個關係就是依附，這也會成為幼兒未來與人建立關係的基礎。Erikson(1959)曾提到，照顧者對於兒童口腔的滿足有高度的敏感性，隨時給予滿足，會形成幼兒發展信任感的基礎，若是一個人無法在幼兒期間無法學習相信別人，那他一生都可能避免互相信任的人際關係。

2. 動物行為理論

動物行為學家採進化論的觀點來解釋依附的現象。Bowlby 認為依附的行為就是一種遺傳賦予的行為，這種行為具有保護幼小避免遭受傷害、以及維護生存和延續種族發展的功能。而嬰兒是以吸允、抓握、追隨行為目光注視、爬或行走等有助於生存的反應傾向來主動建立與照顧者的依附關係(蘇建文，1998)。

3. 認知理論

認知學者認為，兒童必須要先能認識照顧者，分辨陌生人和照顧者的不同，並且具有「物體恆存」的概念，在內在形成對照顧者的基模，兒童才能夠對身邊的人有所選擇，知道哪一個是他的依附對象，當依附對象接近或離去時，兒童才會有情緒的反應。

4. 學習論

從學習論的觀點來看，照顧者給予幼兒餵食和生理上的舒適感，使幼兒在生理和心理得到滿足，這樣滿足的感覺可視為一種增強，這種增強和照顧者出現的刺激連結，幼兒只要看到照顧者就會覺得愉快。照顧者和幼兒生理、心理需求的滿足便形成刺激與反應的連結，便時時想要接近照顧者，依附也就形成。

綜合以上理論的觀點，研究者發現，幼兒和照顧者的依附關係是建立在生理和心理的需求的滿足上，依附對象與嬰兒的互動方式會影響到幼兒的情緒和行為表現。

(三) 依附的發展階段

綜合心理學家 Schaffer & Emerson 和 Bowlby 的研究，研究者將嬰兒和照顧者之間的依附關係發展分為五個階段(蘇建文，1998)。

1. 無社會性階段(0~6 週)
2. 無區別性的依附關係階段(6 週~6、7 個月)
3. 特殊依附關係(6、7 個月~18 個月)
4. 多重依附關係階段(18 個月以後)
5. 目標調整的合夥關係階段

兒童產生依附需求時，若照顧者可以給予回應，則會影響到幼兒的發展和自我調適，也較能自我信賴。依附關係有持續性，會影響個體到青少年、成年時期的認知、情感、行為的發展(蔡秀玲，1997)。甚至成人以後，個體所遇到的情感困擾也和幼年時的依附關係的建立有很大的關係，依附關係的安全與不安全會影響個體的一生。

(五) 依附的相關研究

國內外對於依附關係的研究很多，以下便詰取相關的資訊來對依附關係做探討。

性別會影響到依附關係，女孩的依附性會比男孩強(莊麗雯，2002；許瑞蘭，2002)。其中，國中女生對母親和同儕的依附多於男生，而對父親的依附卻沒有什麼不同(紀怡如，2002)。

除了性別的影響因素外，Wilkinson 和 Meeus, Oosterwegel, Vollebergh 皆提出個體和父母的依附關係會影響其未來的同儕依附。青少年的同儕依附行為表現，是源自於父母和孩童依附經驗(莊麗雯，2002；陳瑩珊，1999；張芝鳳，1999)，孩童會將這樣的經驗轉成一種內在運作的模式，而在未來的人際互動中，以這樣的模式運行。

亦有觀點指出，家庭依附的關係越好，同儕的依附關係就越好，有良好依附關係的人就較不易有偏差的行為產生(蔣東霖，2003)，因為他們看重家人及同儕對自己的看法。

陳淑貞(2004)認為國中學生對母親的依附高於對父親的依附，對同儕的依附又稍高於對母親的依附。由此結果可知在青少年的心目中，同儕地位的重要性。在同儕依附的發展上，青少年和同儕相處時間越來越長，漸漸將依附對象的重心放在同儕的身上，但其對父母的依附關係依然很重要，青少年並不會因為發展同儕的依附關係而切斷與父母之間的依附關係(張芝鳳，1999)。普遍來說，女孩的同儕依附傾向會較男孩來的強(陳淑貞，2004；劉俊良，2002；張秋蘭，2000；陳瑩珊，1999；張芝鳳，1999；楊芳彰，1997)，這都是由於兩性發展階段的任務不同所致，男孩傾向自主與分離，女孩則是強調與他人的連結(連廷嘉、黃俊豪，2004)。

與父母及同儕的溝通品質越好者，對同儕越信任，自我價值感越高(孫淑琴，2000)，也較能自我尊重(張秋蘭，2000)，顯示與父母和同儕的依附關係影響著個體對自己的看法。在社會支持的滿意度上，有著高父母安全依附的青少年，社會支持的滿意度越高，負向的情緒表現越少(蔡素玲，1996)。

總結以上，所有的研究皆顯現出依附關係、同儕依附對個人的影響。優良的依附關係其未來無論在各方面均有較好的發展，不良的依附關係則否。

叁、研究方法

根據上述研究目的和文獻探討，為說明研究方法，以下分為研究設計、研究假設、研究對象、研究工具、實施程序與資料處理介紹之。

一、研究設計

(一)研究架構

根據本研究的研究目的及研究問題，本研究的研究架構如下(圖 3-1-1)：

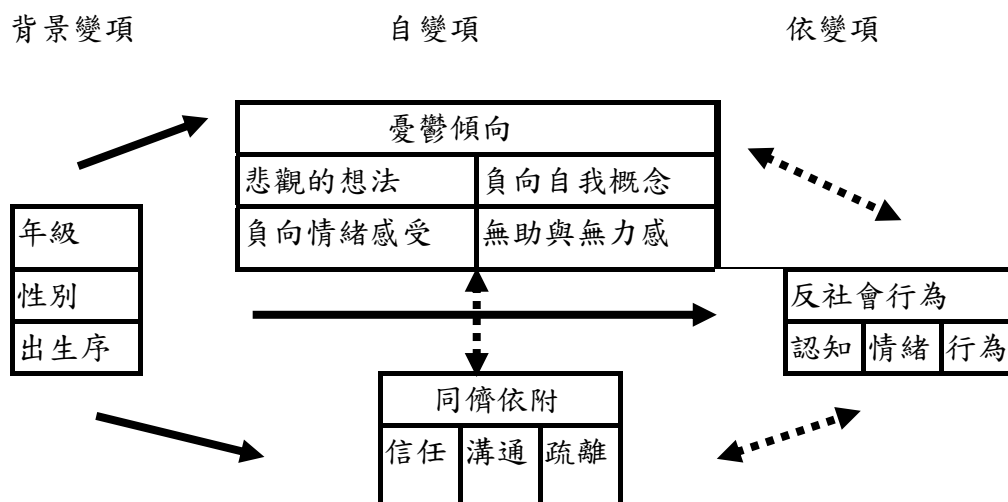


圖 3-1 研究設計架構圖：實線代表變相間的差異情形，虛線代表變項間的相關。

(二)研究變項

1. 背景變項

在個人的背景變項中，包括受試者的年級、性別和出生序。

2. 自變項

本研究的自變項共分為兩項，一是憂鬱傾向，二是同儕依附。想要了解受試學生的分別對憂鬱傾向和同儕依附行為的影響。

(1)憂鬱傾向

此變項根據在黃曉雯(2006)「國中小學生憂鬱量表」中得分越高，則其憂鬱傾向較為嚴重，反之，得分越低，則其憂鬱傾向越低。

(2)同儕依附

此變項由青少年和同儕之間的溝通、信任、疏離三個向度來釐清。透過孫淑琴(2000)所編製的「國小學童父母與同儕依附量表」中的「同儕依附分量表」來做同儕依附的測量。分數越高，表示同儕依附越良好。

3. 依變項

此研究的依變項為國小學童的反社會行為。由研究者根據 DSM-IV 對反社會人格疾患的定義，以及 Back 所指出的具有反社會人格傾向的人所擁有的認知異常，來訂定反社會行為傾向的向度，共分為情緒、行為及認知三個向度。並且依據這三個部分自編「國小學童反社會行為量表」，以其測量出國小學童反社會行為的傾向。

二、研究假設

假設一、不同背景變項國小學生的憂鬱傾向有顯著差異。

假設二、不同背景變項國小學生的同儕依附有顯著差異。

假設三、不同背景變項國小學生的反社會行為有顯著差異。

假設四、國小學生憂鬱傾向與反社會行為有顯著相關。
 假設五、國小學生同儕依附與反社會行為有顯著相關。
 假設六、國小學生憂鬱傾向與同儕依附有顯著相關。
 假設七、國小學生的背景變項、憂鬱傾向與同儕依附對反社會行為有顯著預測力。

三、研究對象

本研究考量到國小學生的國語文能力的發展，便選擇語文理解及識字能力較佳的國小五、六年級的學生為研究對象。同時考量研究者的能力，抽選預試及正式施測學校。

預試選定學校選取嘉義市嘉北國小，五、六年級各兩班與嘉義縣民雄國小，五、六年級各一班、秀林國小，五、六年級各一班。資料回收後，將基本資料填寫不全及明顯心向反應的問卷剔除後，詳細人數分布如下表(表 3-1)：

表 3-1

預試對象基本資料表

地區	學校	班級數	年級人數				合計
			五年級		六年級		
			男	女	男	女	
嘉義市	嘉北國小	4	35	32	26	35	128
嘉義縣	民雄國小	2	14	12	14	14	54
	秀林國小	2	12	17	17	13	59
雲林縣	虎尾國小	2	19	14	20	17	70
回收樣本			80	75	77	79	311
有效樣本			79	73	74	76	302

正式施測對象選取桃園縣觀音國小、苗栗市頭份國小、台中市忠孝國小、台中市陳平國小、台中市力行國小、雲林縣重興國小、雲林縣斗六國小、嘉義縣中埔國小、嘉義縣興中國小、嘉義市崇文國小、嘉義市垂楊國小之高年級學生共 11 所，合計 29 班。將資料回收後，將基本資料填寫不全及明顯心向反應的問卷剔除，詳細人數分佈如下表(表 3-2)所示：

表 3-2

樣本基本資料表

地區	學校	班級數	年級人數				合計
			五年級		六年級		
			男	女	男	女	
桃園	觀音國小	1	15	18			33
苗栗縣	頭份國小	1	18	15			33
台中市	力行國小	1			19	15	34
	忠孝國小	1			22	18	40
	陳平國小	1	17	13			30
雲林縣	斗六國小	4	22	36	24	20	102
	重興國小	4	26	21	13	18	78
嘉義縣	中埔國小	4	24	30	32	21	107
	平林國小	4	23	31	31	20	105
嘉義市	崇文國小	4	32	22	32	22	111
	垂楊國小	4	36	23	32	29	120
回收樣本			213	212	205	163	793
有效樣本			212	211	202	162	787

四、研究工具

本研究主要以問卷調查法蒐集資料。根據研究目的所欲探討的變項自編「國小學生反社會行為量表」，另外採用孫淑琴(2000)所編製的「同儕依附分量表」及黃曉雯(2006)所編製的「國中小學生憂鬱量表」作為研究的主要工具，分別介紹如下。

(一) 國小學生反社會行為量表

1. 預試量表的編製

預試量表共分成三大部分，第一部分為受試者的基本資料，包括地區、學校、年級和性別，第二部分填答說明，第三部分為量表的題目。本量表題目的編製是根據 DSM-IV 對於兒童和青少年判定反社會人個先行標準的品行疾患和對立-反抗性疾患、反社會人格的定義和 Back 所提出的具有反社會行為的人所具有的認知異常模式，並對照國小學生常有的偏差行為(黃挺毅，2003)，加以整合，編製「國小學生反社會行為」預試量表。由於「反社會行為」的負面價值評斷太強，便將量表名稱改為「國小學生生活經驗量表」。

2. 預試量表的計分及填答方式

本研究的預試量表的採用不記名的問填答形式，讓受試者對自己近一年來的情況填答，

選項分為「從未這樣」、「很少這樣」、「有時候這樣」、「常常這樣」、「總是這樣」，受試者依據自己的情況在各題的選項方格上，勾選與自己情況最相符的答案。此問卷的計分方式採Likert scale 的五點計分，和受試者狀況最相符的計分為五分，最不相符的計分為一分。依序是「總是這樣」計五分、「常常這樣」計四分、「有時候這樣」計三分、「很少這樣」計兩分、「從未這樣」計一分。除第五題為反向計分外，其餘皆依照以上所述的計分方式計分。問卷的計分由總分積分高的為反社會行為傾向較高者。

3. 量表的項目分析

預試的問卷回收後，先進行項目分析，並依據下列標準進行選題。第一、將所有樣本的總分加總之後，將樣本分數分為高、中、低三組，分別計算每一個項目的臨界比，篩除臨界比值(CR 值)小於 3.5 的題目。第二、將試題與總分求相關，篩除相關小於.30 之題目。根據以上標準考慮篩去或保留第 9、10、11、12、29 題，共五題。

3. 量表的因素分析

進行因素分析時，採用主成分因素分析法，再選用直接斜交法，抽取三個因素，並考慮篩除各因素中與原本構念不合的題目及因素負荷量小於.30 的題目。根據以上標準，考慮篩除第 3、5 題。抽取出的因素包括「認知」、「行為」和「情緒」。

經過項目分析及因素分析過後，決定篩除 3、5、9、10、11、12、29 題，共七題，正式量表題目共 25 題。

本量表以因素分析法來考驗其構念效度，採用直接斜交法，抽取三個共同因素，三個因素的特徵值分別為 6.881、1.568、1.477，特徵值總合為 9.926，累積的解釋變異量約為 39.70%，顯示具有不錯的建構效度。

(2)量表的信度分析

研究者以內部一致性的方法來考驗其信度，求得內部一致性係數Cronbach α ，各因素間的係數在 .805~ .606 之間，總量表係為 .879，其信度均在可接受的範圍內。

表 3-3

「國小學生反社會行為量表」信度分析摘要表

因素成分	向度名稱	題號	Cronbach α 係數
因素一	認知	1、13、19、20、21、22、23、24、25 、26、27、28、31	.805
因素二	行為	2、4、6、7、8、14、15、16、17、18	.729
因素三	情緒	30、32	.606
總量表			.879

以 Pearson 積差相關的結果可看出個因素間均呈相關，下表（表 3-4）為向度間的相關情形，可知各向度之間的相關均達顯著，可反映出其內部的一致性和穩定性佳。

表 3-4

「國小學生反社會行為量表」因素相關程度摘要表

向度名稱	認知	情緒	行為
認知		.486**	.740**
情緒	.486**		.508**
行為	.740**	.508**	

** $p < .01$

(二)同儕依附量表

同儕依附行為的測量使用孫淑琴(2002)所編譯修訂的「父母與同儕依附量表」中的「同儕依附分量表」，此量表的原文版本是由 Greenber 和 Armsden (1987) 依據 Bowlby 的理論所編製而成的。本量表內含三個因素，此三個因素為溝通、信任、疏離。「溝通」指受試者自覺與依附對象語言溝通的程度或品質。「信任」指自覺被依附對象瞭解與尊重，以及彼此相互信任的程度。「疏離」為受試者會對依附對象生氣，以及自覺與依附對象情感分立或孤立的程度。量表的內部一致性係數達到 .83~.85 之間，重測信度在 .50~.70 之間，顯示本量表的信度尚可接受。效度方面，進行斜交轉軸因素分析，所有題目的因素負荷量皆在 .64 以上，顯示本量表有不錯的建構效度。本量表使用 Likert scale 五點量表，此量表中總分最高者亦表示其同儕依附傾向越高。

(三) 國中小學生憂鬱量表

本研究中憂鬱傾向的測量應用黃曉雯(2006)所編製的「國中小學生憂鬱量表」，內含「悲觀的想法」、「負向自我觀點」、「負向情緒感受」、「無助與無力感」共四個因素，每個因素分別有 4~5 題，共 19 題。量表的內部一致性信度為 0.9617，重測信度為 0.701，此量表信度良好。此量表在因素分析後，總解釋變異量達 56.751%，表示其具有良好的建構效度。本量表採用 Likert scale 的四點計分，在本量表中，得分越高者，表示其憂鬱愈高；得分愈低者，表示其憂鬱越低。

五、實施程序

(一)準備階段

本準備階段共系分成四個部份：文獻資料蒐集、確定研究範圍及題目、確認研究工具、撰寫研究計畫。文獻資料從 94 年 11 月開始蒐集閱讀，緊接著擬定研究範圍及題目，於 95 年 2 月撰寫研究計劃。

(二)執行階段

1. 預試：

本階段工作分為選取受試者、行政協調、問卷的施測及回收。預試問卷編制完成後，便於 95 年 9 月上旬絡學校，徵求學校同意進行預試。同時延請專家審閱量表初稿，並視專家意見增刪或修改量表，編製預試量表；於 95 年 10 月上旬進行預試，將回收預試問卷進行項目分析及因素分析，針對題目作適度的修正，考驗信效度，最後形成正式量表。

2. 正式施測：

正式施測量表共分成五大部分，第一部分為受試者的基本資料，第二部分為本問卷的填答說明，第三部分為研究者自編的「國小學生反社會行為量表」更名的「國小學生生活經驗量表」，第四部份為孫淑琴(2002)編製的「同儕依附分量表」，第五部分為黃曉雯(2006)所編製的「國中小學生憂鬱量表」更名的「國中小學生生活問卷」。量表完成編製後，請指導教授審閱過後，便開始進行施測。預定 95 年 10 月中旬開始進行正式調查，其過程為：研究者先以電話與各受測學校教務處聯絡，徵得該校教務主任或班級教師同意後寄發問卷，再請其協助發放及收回問卷；問卷至 95 年 10 月回收完畢。

六、資料處理

本研究調查問卷回收後，將有效問卷整理編碼，輸入電腦建立檔案，接著運用 SPSS 10.0 統計套裝軟體進行研究假設的考驗和資料分析。

(一)資料處理

問卷回收後，剔除基本資料不全及明顯心向反應的問卷後，將有效問卷依據地區、年級、性別、出生序編碼，並將問卷資料輸入電腦存檔，在輸入一份問卷之後，立即重新核對該份問卷，修正可能的錯誤。

(二)統計分析

1. 描述統計

以平均數、標準差來瞭解國小學生的憂鬱傾向、同儕依附及反社會行為的現況。

2 單因子變異數分析

運用單因子變異數分析來考驗不同性別、年級、出生序之國小學生在憂鬱傾向、同儕依附與反社會行為差異的顯著性，驗證假設一~三。

3. Pearson 積差相關

使用 Pearson 積差相關來考驗國小學生憂鬱傾向、同儕依附與反社會行為之間的相關情形，驗證假設四~六。

4. 逐步多元迴歸分析

使用逐步多元迴歸分析，用以考驗國小學生的背景變項、憂鬱傾向、同儕依附對反社會行為的預測程度，驗證假設七。

肆、研究結果與討論

一、國小學生反社會行為、憂鬱傾向、同儕依附之現況分析

為瞭解目前國小學生反社會行為、憂鬱傾向與同儕依附的現況，以全體 787 名受試者在「反社會行為」、「憂鬱傾向」與「同儕依附」各向度及整體的平均數、標準差及每題平均得分進行討論。茲整理如表 4-1 所示：

表 4-1

國小學生憂鬱傾向、同儕依附與反社會行為現況摘要表

	向度	題數	各向度平均總分	標準差	每題平均得分
憂鬱傾向	悲觀的想法	5	8.11	3.23	1.62
	負向自我概念	5	8.35	3.17	1.67
	負向情緒感受	4	6.64	2.53	1.66
	無助與無力感	5	8.46	3.55	1.69
	整體憂鬱傾向	19	31.42	11.47	1.65
同儕依附	溝通	5	16.72	3.23	3.34
	信任	6	19.57	6.02	3.26
	疏離	6	23.01	3.91	3.83
	整體同儕依附	17	59.50	12.13	3.50
反社會行為	認知	13	20.89	6.34	1.60
	行為	10	17.10	5.15	1.70
	情緒	2	4.44	2.00	2.22
	整體反社會行為	25	41.93	11.49	1.68

測量憂鬱傾向所使用的為「國中小學憂鬱量表」共 19 題，採四點計分，總分範圍在 19~95 分之間，每題平均數介於 1.62~1.69 之間，由高至低依序為「無助與無力感」(M=1.69)、「負向自我概念」(M=1.67)、「負向情緒感受」(M=1.66)、「悲觀的想法」(M=1.62)。標準差介於 2.53~3.55 之間，其中以「無助與無力感」最為分散。整體憂鬱傾向方面，每題平均得分為 1.65，介於「從未這樣」和「偶而這樣」之間，顯示憂鬱傾向的現況並不嚴重。

「同儕依附量表」部分共 17 題，採五點計分，總分範圍在 17~85 分之間，每題平均數介於 3.26~3.50 之間，由高至低依序為「疏離」(M=3.83)、「溝通」(M=3.34)、「信任」(3.26)。標準差介於 3.23~6.02 之間，其中以「信任」最為分散。整體同儕依附方面，每題平均得分為 3.50，介於「有時候這樣」和「經常這樣」顯示同儕依附的現況在中上程度。

本研究所採用的反社會行為量表共計 25 題，以 Likert 五點量表計分，總分範圍在 25~115 分之間，每題平均數介於 1.60~2.22，由高至低排列，依序為「情緒」(M=2.22)、「行為」(M=1.70)、「認知」(M=1.60)。標準差介於 2.00~6.34 之間，其中以「認知」的情形最為分散。整體反社會行為方面，每題之平均得分為 1.68，介於「從未這樣」和「偶而這樣」之間，顯示反社會行為的現況並不嚴重。

綜合以上所述，研究結果發現，國小學生的反社會行為、憂鬱傾向並不嚴重，且同儕依附良好。

二、不同背景變項國小學生之反社會行為、憂鬱傾向與同儕依附之差異分析

(一)不同背景變項國小學生憂鬱傾向之差異情形

為驗證假設二，欲瞭解不同背景變項對國小學生憂鬱傾向的差異情形，以單因子變異數分析來考驗不同性別、年級和出生序的差異，結果如下表（表 4-2）：

表 4-2

不同背景變項國小學生「憂鬱傾向」差異分析摘要表

背景變項	憂鬱傾向	F	事後比較
性別	悲觀的想法	.13	男>女
	負向自我概念	1.51	
	負向情緒感受	4.37*	
	無助與無力感	.14	
	整體憂鬱傾向	.60	
年級	悲觀的想法	.47	
	負向自我概念	2.68	
	負向情緒感受	3.74	
	無助與無力感	.12	
	整體憂鬱傾向	1.12	
出生序	悲觀的想法	.14	
	負向自我概念	.60	
	負向情緒感受	.09	
	無助與無力感	.85	
	整體憂鬱傾向	.59	

* $P < .05$

依據上表 4-2-2 可發現，性別($F=.60, p>.05$)、年級($F=1.12, p>.05$)、出生序($F=.59, p>.05$)在整體憂鬱傾向方面均未達到顯著差異。但在負向情緒感受上，男生顯著大於女生。葉真秀(2004)也曾發現青少年的憂鬱情況並不因為性別而有顯著差異，由此可知在兒童及青少年階段，並不會因為性別的差異而有不同的憂鬱程度。但在出生序方面，蘇曉億(2005)的研究中卻顯示在青少年階段「最小」的孩子憂鬱傾向高於獨生子女，顯示出生序對於兒童和青少年有著不同的影響力，但造成影響的原因仍值得探究。

(二)不同變項之國小學生同儕依附之差異分析

為驗證假設三，欲瞭解不同背景變項對國小學生同儕依附的差異情形，以單因子變異數分析來考驗不同性別、年級和出生序的差異，結果如下表（表 4-3）：

表 4-3

不同背景變項國小學生「同儕依附」差異分析摘要表

背景變項	同儕依附	F	事後比較
性別	溝通	40.32*	女>男
	信任	48.35*	女>男
	疏離	13.26*	女>男
	整體同儕依附	39.42*	女>男
年級	溝通	.15	
	信任	.86	
	疏離	6.20*	五年級>六年級
	整體同儕依附	.88	
出生序	溝通	1.54	
	信任	.56	
	疏離	1.11	
	整體同儕依附	1.14	

* $P < .05$

由表 4-2-3 可知，性別在整體同儕依附行為方面呈現顯著差異($F=39.42, p<.05$)，女生顯著大於男生。在同儕依附的溝通上女生優於男生，在同儕依附的信任程度上，女生較男生佳。疏離的情況越少，同儕依附就越佳，但因疏離部份有反向計分題，分數越高表示越不疏離。因此，女生較男生的疏離程度低。此研究結果與陳淑貞(2004)、劉俊良(2002)、紀怡如(2002)、許瑞蘭(2002)、張秋蘭(2000)、陳瑩珊(1999)、張芝鳳(1999)、楊芳彰(1997)的研究結論相符。可能為兩性發展階段的任務不同所致，男孩傾向自主與分離，女孩則是強調與他人的連結(連廷嘉、黃俊豪，2004)。

(三) 不同背景變相國小學生反社會行為之差異情形

為驗證假設一，欲瞭解不同背景變項對國小學生反社會行為的差異情形，以單因子變異數分析來考驗不同性別、年級和出生序的差異，結果如下表(表 4-4)：

表 4-4

不同背景變項國小學生「反社會行為」差異分析摘要表

背景變項	反社會行為	F	事後比較
性別	認知	40.06*	男>女
	行為	44.28*	男>女
	情緒	2.53	
	整體反社會行為	31.608*	男>女
年級	認知	.559	
	行為	3.620	
	情緒	.113	
	整體反社會行為	1.414	
出生序	認知	.59	
	行為	2.75*	獨生子女>老大
	情緒	2.80*	獨生子女>中間子女
	整體反社會行為	1.17	

* $P < .05$

依據上表 4-2-1 可發現，男、女生在整體反社會行為上有顯著差異($F=31.608$, $p<.05$)。此差異和 Toro, Urberg, Heinze(2004)的研究論點相符。五、六年級在整體反社會行為方面沒有顯著差異($F=1.414$, $p>.05$)。不同出生序在反社會行為上亦無顯著差異($F=1.17$, $p>.05$)。其中，男生在認知及行為的反社會行為表現上高過於女生，獨生子女在行為方面高過於老大，在情緒方面高過於中間子女。假設一

四、國小學生反社會行為、憂鬱傾向與同儕依附之相關分析

為驗證假設四~六，欲了解國小學生反社會行為、憂鬱傾向與同儕依附的相關程度，故進行 Pearson 積差相關分析。將分析結果整理如下表（表 4-5）：

表 4-5

國小學生「反社會行為」、憂鬱傾向與同儕依附之相關分析摘要表

	反社會行為	憂鬱傾向	同儕依附
反社會行為	1.000	.458**	-.199**
憂鬱傾向	.458**	1.000	-.230**
同儕依附	-.199**	-.230**	1.000

** $p<.01$

由上表 4-2-4 可知，反社會行為與憂鬱傾向的相關達($r=.458$, $p<.01$)，顯示反社會行為與憂鬱傾向有顯著正相關。反社會行為與同儕依附的相關達($r=-.199$, $p<.01$)，呈現顯著負相關。而憂鬱傾向與同儕依附的相關達($r=-.230$, $p<.01$)，憂鬱傾向與同儕依附顯著負相關。綜合以上，憂鬱傾向和反社會行為呈現顯著正相關，亦即反社會行為情形越多，憂鬱傾向越高。同儕依附和反社會行為呈現顯著負相關，亦即同儕依附越好，反社會行為的情形就越少。

憂鬱傾向與同儕依附呈現顯著負相關，亦即憂鬱傾向越高，同儕依附越不佳。研究假設四~六獲得大部分的支持。

五、國小學生的背景變項、憂鬱傾向與同儕依附對反社會行為之預測分析

國小學生的背景變項、憂鬱傾向與同儕依附對反社會行為之預測分析方面，將具有解釋力的變項整理如下表所示：

表 4-6

國小學生的背景變項、憂鬱傾向與同儕依附之預測分析摘要表

預測變數	R	R ²	R ² 改變量	F 值	B	β 值	t 值
負向自我觀點	.424	.180	.180	131.22*	.877	.264	4.707
性別	.457	.209	.028	21.34*	-2.677	-.152	-4.188
負向情緒感受	.471	.222	.014	10.39*	.634	.155	2.730
同儕疏離	.479	.230	.008	5.85*	-.251	-.096	-2.418

* $p < .05$

由表 4-6 的結果可知，投入的預測變項中，對於國小學生反社會行為具有預測力的變項有四，依序為「負向自我觀點」($F=131.22$, $p<.05$)、「性別」($F=21.34$, $p<.05$)、「負向情緒感受」($F=10.39$, $p<.05$)和「同儕疏離」($F=5.85$, $p<.05$)，其 F 值均達顯著。

以上四個變項共可解釋整體反社會行為的表現 23%，就個別變項來看「負向自我觀點」可解釋 18%，「性別」可解釋 2.8%，「負向情緒感受」可解釋 1.4%，「同儕疏離」可解釋 0.8%。而在四個預測變項的標準化迴歸係數 β 值中，「負向自我觀點」、「負向情緒感受」為正，表示其「負向自我觀點」、「負向情緒感受」越高，反社會行為的情形就越多。另外，「同儕疏離」的標準化迴歸係數 β 值為負值，表示其同儕不疏離的情形越多，反社會行為的情形就越少。而「性別」也可以預測反社會行為的發生，通常男生的反社會行為要比女生來得多。

本研究顯示，國小學生負向自我觀點、負向情緒感受及與同儕疏離的男生，反社會行為的現象就越多，反之，抱持正向自我觀點、正向情緒感受及與同儕較不疏離的國小學生，其反社會行為的表現就越少。假設七獲得小部分支持。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 國小學生反社會行為、憂鬱傾向現況並不嚴重，同儕依附之現況良好

(二) 不同性別國小學生之反社會行為有顯著差異，整體而言，男生的反社會行為較女生為多。不同性別在同儕依附上有顯著差異，女生的同儕依附優於男生。不同年級和出生序在憂鬱傾向、同儕依附和反社會行為並未造成影響。

(三) 國小學生的憂鬱傾向越高，反社會行為越多；同儕依附越良好，反社會行為越少。且同

儕依附越好，憂鬱傾向就越低。

(四)國小學生之負向自我觀點、性別、負向情緒感受和同儕疏離可有效預測 23%的反社會行為。

二、建議

(一)本研究雖然發現國小學生反社會行為的現況並不嚴重，但是反社會行為會影響到國小學生的情緒、人際適應和學習，因此若能提早發現具有反社會行為的學生，便可提供其有效的輔導。

(二)本研究發現國小學生憂鬱傾向的現況並不嚴重，且憂鬱傾向會影響國小學生的反社會行為，尤其是「負向自我觀點」、「負向情緒感受」更有預測反社會行為的解釋變異量，因此建議教師和家長應多加留意國小學童對自我的觀點和情緒感受，給予其適時的鼓勵和關懷，增強其正向的自我觀點和情緒感受。

(三)本研究發現國小學生的同儕依附良好，並且發現同儕依附會影響到反社會行為和憂鬱傾向。因此建議多注意國小學生與同儕之間的相處狀況，若有人際適應困難的狀況便適時給予輔導，減少反社會行為和憂鬱傾向的情況產生。

三、研究限制

1. 研究對象

未來的研究可擴大取樣的範圍，亦可將本研究對象的年齡層向上或向下擴展，增加研究的外在效度。

2. 研究變項

影響反社會行為的因素很多，本研究僅將性別、年級、出生序、憂鬱傾向和同儕依附提出做研究，其他尚有家庭社經背景、學童自尊、自我概念、父母教養的方式等變項都可能影響反社會行為的產生。未來研究可針對以上所提變項進行研究。

3. 研究工具

研究者所自編的量表雖有尚可接受的信、效度，但量表的結構仍有值得改進之處，日後研究可將此量表作修改並建立全國性的常模，擴大量表使用的範圍。

4. 研究方法

若未來研究者的人力及財力許可，可增加質化研究，加入對樣本的訪談研究和相關人士的觀察資料，更能使研究結果更為客觀。

參考文獻

一、中文部分

- 孔繁鐘、孔繁錦譯(1997)。《DSM-IV 精神疾病的診斷與統計》。台北：合記。
- 紀怡如(2002)。《國中生依附關係、壓力知覺與其因應策略之相關研究》。屏東：屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 洪美連(1999)。校園憂鬱症問題的探討。《輔導與諮商》，165，12-15。
- 徐世杰(2003)。《青少年憂鬱與社會畏懼、雙親教養態度之相關研究》。彰化：彰化師範大學輔導與諮商研究所碩士論文。
- 郭生玉(2004)。《教育測驗與評量》。台北：精華書局。
- 莊麗雯(2002)。《國小學童的家庭狀況、親子互動與依附風格之相關研究》。屏東：屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 許瑞蘭(2002)。《國中生依附關係、人際問題解決態度與學校生活適應之相關研究》。屏東：屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 孫淑琴(2000)。《國小學童依附關係、內在運作模式與同儕衝突處理策略之相關研究》。台北：國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 連廷嘉、連秀鸞(2002)。青少年認知扭曲與反社會行為之探討。《輔導通訊》，72，59-63。
- 陳淑貞(2004)。《非行少年依附、解釋風格與自我概念之相關研究》。台中：靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文。
- 陳瑩珊(2000)。《國小學童依附關係、失落經驗與生活適應之相關研究》。台北：國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 張芝鳳(2000)。《青少年與父母以及同儕間的依附關係對其自我價值之影響研究》。花蓮：國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 張秋蘭(2000)。《青少年依附關係、自我尊重與身心健康之相關研究》。台北：國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 張春興(2002)。《張氏心理學辭典(修正版六刷)》。台北：東華。
- 黃挺毅(2003)。《國小兒童偏差行為與人格特質相關之研究》。花蓮：花蓮師範學院輔導研究所碩士論文。
- 黃虹菱(2005)。《憂鬱傾向高中生核心信念之分析研究》。高雄：國立高雄師範大學輔導與諮商研究所碩士論文。
- 黃心怡(1996)。青少年反社會行為之整合性治療策略的運用。《諮商與輔導》，113，15-21。
- 黃曉雯(2006)。《國小學生自我概念、情緒能力、憂鬱傾向與生活適應之相關研究》。台南大學諮商與輔導研究所碩士論文。
- 楊芳彰(1997)。《國小六年級學童依附關係與敵意、社交地位之相關研究》。台北：國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 葉真秀(2004)。《高中生完美主義傾向、解釋風格與憂鬱程度之關係—以台中縣市六所高中為例》。台中：國立台中師範學院諮商與教育心理研究所碩士論文。
- 葉重新(2004)。《教育研究法(第二版)》。台北：心理。
- 葉宇記(1999)。青少年的自殺與憂鬱。《台灣衛生雙月刊》，365，51-55。
- 劉俊良(2001)。《父母管教方式、依附關係對國中生偏差行為之相關研究》。台北：中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。

- 蔣東霖(2003)。依附、社會學習與少年偏差行為。嘉義：南華大學教育科學研究所碩士論文。
- 蔡素玲(1996)。青少年依附品質、社會支持與自殺傾向之研究。彰化：國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。
- 蔡秀玲(1997)。大學男女學生依附關係、個體化與適應之相關研究。台北：國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 蘇曉憶(2005)。青少年親子關係、完美主義、自尊與其憂鬱傾向之相關研究。高雄：國立高雄師範大學輔導與諮商研究所碩士論文。
- 蘇秋碧(2000)。國小六年級被同儕拒絕兒童其被同儕拒絕因素之研究。台中：國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 蘇建文(1998)。發展心理學。台北：心理。
- 二、英文部分
- Shaffer, D. R. (1999/2003)。發展心理學(林翠湄、黃俊豪等譯)。台北：學富文化。
- Rice, F. P. & Dolgin, K. G. (2002/2004)。青少年心理學(連廷嘉、黃俊豪合譯)。台北：學富文化。
- Kosterman, R., Haggerty, K. P. Spoth, R., & Redmond, C. (2004). Unique Influence of Mothers and Fathers on Their Children's Antisocial Behavior. *Journal of Marriage and Family*, 66 (3), 762-778.
- Meeus, W. Oosterwegel, A., & Vollebergh, W. (2002). Parental and Peer Attachment and Identify Development in Adolescence. *Journal of Adolescence*, 25(1), 93-106.
- Van Lier, P., Vitaro, F., Wanner, B., Vuijk, P. & Crijnen, A. M. (2005) Gender Differences in Developmental Links Among Antisocial Behavior, Friends' Antisocial Behavior, and Peer Rejection in Childhood: Results From Two Cultures. *Child Development* 76(4), 841-855
- Toro, P. A., Urberg, K. A., & Heinze, H. J. (2004). Antisocial Behavior and Affiliation With Deviant Peers. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(2), 336-346.
- Wilkinson, R. B. (2004). The Role of Parental and Peer Attachment in the Psychological Health and Self-Esteem of Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(6), 479.

國小學童生活經驗量表

親愛的小朋友：你好！

本量表的目的是要幫助你瞭解自己的生活經驗。這份問卷不用寫名字，需要填寫的題目沒有「對」或是「錯」，只有「做過」或是「沒做過」，不用擔心會列入考試的計分，也不會影響老師對你的看法，你所填答的資料都會保密，請你依據最近一年的真實經驗來填答，謝謝你的合作！
祝 學業進步 身心愉快

國立嘉義大學輔導與諮商學系

指導教授：林本喬 博士

學生：李盈瑩 謹上

九十五年九月十三日

本問卷共有五頁，分成四個部分。第一部分是你的基本資料，第二部分是有關於你的生活經驗，第三部分是你對「最重要的朋友」的感覺，第四部分是「你的心理感受」，共 61 題，請你依序作答。

第一部分：基本資料

一、地區：_____縣(市)

二、就讀學校：_____國小

三、年級：☐ 五年級 ☐ 六年級

四、性別：☐ 男 ☐ 女

五、我在家中的排行是：

☐ 老大 ☐ 中間 ☐ 最小 ☐ 家中唯一的孩子

第二部分：我的生活經驗

填答說明：

以下題目的內容，每一題有一句敘述和五個選項，目的是想要瞭解你(妳)目前的生活狀況，請依照你(妳)的最近一年實際生活狀況及行為發生的多少來回答：

若敘述的內容你從來沒有過請在「從未這樣」下列的方格子內打「✓」。

若敘述的內容你很少有過，請在「很少這樣」下列的方格子內打「✓」。

若敘述的內容你有時候有過，請在「有時這樣」下列的方格子內打「✓」。

若敘述的內容你常常有過，請在「常常這樣」下列的方格子內打「✓」。

若敘述的內容你總是如此，請在「總是這樣」下列的格子內打「✓」。

例如：

	從	很	有	經	總
	未	少	時	常	是
	這	這	這	這	這
	樣	樣	樣	樣	樣
心情好的時候，我會看書	☐	☐	✓	☐	☐

回答下列問題

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 從 | 很 | 有 | 經 | 總 |
| | 未 | 少 | 時 | 常 | 是 |
| | 這 | 這 | 這 | 這 | 這 |
| | 樣 | 樣 | 樣 | 樣 | 樣 |
| 1. 別人認為我的想法不對時，我覺得我的想法是對的，別人是錯的。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2. 我會用髒話罵人，不覺得有什麼不對或大不了了。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3. 只要可以解決問題，我會用打架來處理問題。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4. 看到同學出糗或是長得不好看，我會取笑他。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 5. 我會說謊，而且不覺得有什麼大不了。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 6. 遇到不開心的事情，我會對其他人亂發脾氣。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7. 看到我喜歡的東西，為了得到它，只要不被發現或不會被處罰，用不好的方式也無所謂。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 8. 被長輩罵時，我會頂嘴。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 9. 考試時，我會作弊。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

- | | 從 | 很 | 有 | 經 | 總 |
|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 未 | 少 | 時 | 常 | 是 |
| | 這 | 這 | 這 | 這 | 這 |
| | 樣 | 樣 | 樣 | 樣 | 樣 |
| 10. 我會欺負同學或其他動物。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 11. 雖然家人反對，我還是願意和外面的朋友來往。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 12. 只要不會被發現，我會破壞學校的公物。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 13. 知道有人被打或被罵，我覺得被打或被罵的人是活該。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 14. 我覺得有些人做事情會一直失敗是天生註定。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 15. 不管別人願不願意，他要聽我的話，否則我會讓他付出代價。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 16. 解決事情的時候，我不會去想到解決方法可能會有的後果。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 17. 我做事情不會管規定是什麼。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 18. 心情不好的時候，我會不擇手段想辦法發洩。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 19. 只要我喜歡，我不在乎做的事情會不會傷害到別人。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 20. 我打人、罵人、偷東西會讓我感到開心。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 21. 就算我做錯事，我不會去彌補或改過。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 22. 即使做了壞事，我不會感到後悔。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 23. 遇到不開心的事情，就算只是小事，我會生氣。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 24. 對於父母、學校或老師的規定，我覺得沒有必要遵守。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 25. 我無法控制自己的情緒。 | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

第三部分：我對「最重要的朋友」的感覺

填答說明：

以下題目的內容，每一題有一句敘述和五個選項，目的是想要瞭解你(妳)心裡對朋友的感受，請依照對你(妳)最重要的那個朋友的感受來回答：

若敘述的內容你從來沒有過請在「從未這樣」下列的方格子內打「✓」。

若敘述的內容你很少有過，請在「很少這樣」下列的方格子內打「✓」。

若敘述的內容你有時候有過，請在「有時這樣」下列的方格子內打「✓」。

若敘述的內容你常常有過，請在「常常這樣」下列的方格子內打「✓」。

若敘述的內容你總是如此，請在「總是這樣」下列的格子內打「✓」。

回答下列問題：

	從 未 這 樣	很 少 這 樣	有 時 這 樣	經 常 這 樣	總 是 這 樣
26. 當我傷心、難過時，我的朋友會感受得到。	☐	☐	☐	☐	☐
27. 朋友鼓勵我把困難說出來					
28. 我不喜歡和朋友說我的事情。	☐	☐	☐	☐	☐
29. 朋友接受我的本性	☐	☐	☐	☐	☐
30. 當我需要和別人說話時，我的朋友會用心的聽。	☐	☐	☐	☐	☐
31. 我和朋友很談得來					
32. 我的朋友會關心我過得好不好	☐	☐	☐	☐	☐
33. 我信任我的朋友	☐	☐	☐	☐	☐
34. 朋友尊重我的感受	☐	☐	☐	☐	☐
35. 朋友不了解我的心情	☐	☐	☐	☐	☐
36. 我的朋友無緣無故的讓我生氣	☐	☐	☐	☐	☐
37. 我會告訴朋友我的問題和煩惱	☐	☐	☐	☐	☐
38. 我的朋友跟我說的是一回事，其實指的是另一回事	☐	☐	☐	☐	☐
39. 當知道有事情讓我煩惱時，朋友會主動問我。	☐	☐	☐	☐	☐
40. 我的朋友不會在我的背後說我的壞話。					
41. 和朋友談我的問題，會讓我覺得自己很笨	☐	☐	☐	☐	☐
42. 朋友不喜歡和我一起玩	☐	☐	☐	☐	☐

第四部分：我的心理感受

填答說明：

以下題目的內容，每一題有一句敘述和四個選項，目的是想要瞭解你(妳)對事情的看法或感覺，請依照你真正的感覺來回答，找出最能代表你心理感受的答案：

若敘述的內容你從來沒有過請在「從未這樣」下列的方格子內打「✓」。

若敘述的內容你有時候有過，請在「有時這樣」下列的方格子內打「✓」。

若敘述的內容你常常有過，請在「經常這樣」下列的方格子內打「✓」。

若敘述的內容你總是如此，請在「總是這樣」下列的格子內打「✓」。

回答下列問題：

	從 未 這 樣	有 時 這 樣	經 常 這 樣	總 是 這 樣
43. 我變得什麼事，都往壞處想。	☐	☐	☐	☐
44. 我很壞。	☐	☐	☐	☐
45. 我有罪惡感。	☐	☐	☐	☐
46. 我肯定將來可怕的事一定會降臨在我身上。	☐	☐	☐	☐
47. 我對任何事都感到煩躁不滿意。	☐	☐	☐	☐
48. 我覺得自己很沒用、愚笨。	☐	☐	☐	☐
49. 我覺得自己是個徹底的失敗者。	☐	☐	☐	☐
50. 我變得什麼事，都責怪自己。	☐	☐	☐	☐
51. 不論我做什麼都不會讓我變得更好	☐	☐	☐	☐
52. 我討厭自己。	☐	☐	☐	☐
53. 我是孤單一個人。	☐	☐	☐	☐
54. 我會無緣無故感到疲倦。	☐	☐	☐	☐
55. 我容易感到失望。	☐	☐	☐	☐
56. 我容易覺得沮喪、悲傷。	☐	☐	☐	☐
57. 我做決定比以前更感困難。	☐	☐	☐	☐
58. 我變得沒有判斷力。	☐	☐	☐	☐
59. 我覺得自己比以前沒有信心。	☐	☐	☐	☐
60. 我一直覺得難過且無法振作起來。	☐	☐	☐	☐
61. 我感到坐立不安。	☐	☐	☐	☐

作答結束，請確定每一題都有作答。

謝謝你的填答！

第二屆中小學校輔導與諮商學術研討會

「心理測驗在學校輔導工作上之應用」

(一) 與會學者名單 (依姓名筆劃排列)：

序號	姓名	服務單位/職稱
001	丁志權	國立嘉義大學學務長
002	方將任	國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生
003	王以仁	國立嘉義大學副校長
004	何英奇	文化大學心理輔導學系系主任
005	吳金香	國立嘉義大學教育系系主任
006	李明仁	國立嘉義大學校長
007	李盈瑩	國立嘉義大學輔導與諮商學系學生
008	林本喬	國立嘉義大學輔導與諮商學系副教授
009	張文嘉	雲林縣虎尾鎮大屯國小教師
010	張再明	國立嘉義大學教育系教授
011	張高賓	國立嘉義大學輔導與諮商學系助理教授
012	曾柔鳴	國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生
013	曾麗娟	稻江科技暨管理學院諮商心理學系主任
014	曾耀漳	南投縣立明潭國中教務組長
015	黃芳銘	國立嘉義大學教育學系教授
016	黃財尉	國立嘉義大學輔導與諮商學系副教授
017	楊銀興	國立台中教育大學教授
018	劉明秋	國立台南大學諮商與輔導學系教授
019	劉威德	國立雲林科技大學諮商輔導中心主任 國立雲林科技大學技術及職業教育研究所副教授
020	劉修榮	台中縣內埔國民小學校長
021	鄭翠娟	國立嘉義大學輔導與諮商學系副教授
022	賴萬鎮	嘉義市政府參議
023	鍾樹椽	國立嘉義大學教育科技研究所所長

第二屆中小學校輔導與諮商學術研討會

「心理測驗在學校輔導工作上之應用」

(二) 與會人員名單(依姓名筆劃排列)：

序號	姓名	服務單位/職稱
001	丁凱莉	國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生
002	丁麗美	雲林縣政府教育局輔導員
003	方將任	國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生
004	王如梅	國立永靖高中輔導教師
005	王孟羚	國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生
006	王聲偉	國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生
007	向遠光	稻江科技暨管理學院諮商心理系學生
008	余彩華	國立西螺農工輔導教師
009	吳文婷	日新國小教師
010	吳承訓	嘉義縣私立大林教養院行政
011	吳淑婉	國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生
012	呂坤政	國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生
013	李沅修	屏東縣私立美和高級中學輔導主任
014	李秀雯	
015	李育展	
016	李玠鐔	高苑工商職業學校輔導教師
017	卓耀南	台南市私立崑山高級中學校長
018	林貞燕	國立虎尾高中專任輔導教師
019	林輝煌	台中市北屯區四維國民小學輔導主任
020	邱涵士	雲科大技職所研究生
021	胡秀娟	國立嘉義大學家庭教育研所研究生
022	范婷婷	國立嘉義啟智學校志工
023	孫中肯	國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生
024	徐宏吉	雲林縣西螺國中註冊組長
025	馬明宏	林內國中學務主任
026	高今秋	國立草屯高中教師
027	張容碩	稻江科技暨管理學院專任講師
028	張寶文	國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生
029	莊育達	學生
030	許中勳	國立西螺農工軍訓教官
031	許春霞	台南市協進國小教師
032	許美珠	雲林縣莿桐國中訓導主任

序號	姓名	服務單位/職稱
033	郭瑛美	國立員林崇實高工主任輔導教師
034	陳玉樹	國立中正大學成人教育學系助理教授
035	陳怡婷	國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生
036	陳怡懌	國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生
037	陳冠華	北斗家商輔導教師
038	陳韋樺	國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生
039	陳碧鶴	
040	陳龍德	中國石油工讀生
041	彭滋萍	國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生
042	楊善真	國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生
043	曾秀芳	國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生
044	曾明忠	雲林縣政府教育局輔導員
045	曾柔鳴	國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生
046	黃玉桂	高雄縣私立正義中學輔導主任
047	黃冠翰	僑勇國小教師
048	黃惠祺	
049	黃雅雯	國立嘉義高級商業職業學校輔導老師
050	楊素圓	國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生
051	蒙光俊	國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生
052	劉又菁	國立台中高級家事商業職業學校輔導老師
053	樊秀惠	嘉義高工輔導科實習教師
054	潘世毅	國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生
055	潘志文	國立西螺農工軍訓教官
056	蔡宜芯	國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生
057	蔡政穎	中國石油工讀生
058	蔡美枝	國立新化高商輔導主任
059	蔡毓娟	台南市私立崑山高級中學輔導主任
060	蔡瓊玉	國立土庫商工校長
061	蘇芸仙	國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生
062	鐘美芳	國立土庫商工輔導教師

第二屆中小學校輔導與諮商學術研討會

任務分組及工作執掌

製表日期：2006-10-27

組 別	工 作 執 掌	指導老師	組 長	組 員
行政組	1. 計劃撰寫及經費編擬 2. 計劃申請及公文作業 3. 場地申請借用 4. 徵稿啟事、海報製作及公文作業 5. 稿件收受及回函 6. 召開第一次籌備會議—審查小組及審查方式 7. 稿件審查及審查結果通知 8. 議程規劃及任務分組 9. 召開第二次籌備會議—任務分組及工作事項 10. 確定議程及各項人選 11. 決定宣傳海報、邀請函、會議手冊、資料袋樣式 12. 宣傳研討會資訊，發送宣傳研討會公文 13. 發送演講人、主持人、引言人、評論人、發表人之公文 14. 召開第三次籌備會議—檢核各組工作事項 15. 各組聯繫協調及統籌 16. 接受報名及諮詢(作為對外聯絡窗口) 17. 召開第四次籌備會議—檢核各組工作進度 18. 經費預支、控管、結報及核銷	系主任 吳芝儀 老師	系務助理 陳蕙敏	系辦工讀 生及協助 系辦研究 生
會務組	1. 演講人、主持人、引言人、評論人之邀請及確認 2. 寄發演講人、主持人、引言人、評論人之確認通知 3. 宣傳海報與邀請函印製 4. 寄發宣傳海報與張貼海報 5. 寄發邀請函 6. 製作紅布條 7. 彙整報名資料 8. 製作與會人員名冊及簽到單 9. 製作路標、名牌、桌牌、研習條、餐券 10. 製作各場次海報及總議程海報	張高賓 老師	蘇芸仙 蒙光俊	蔡宜芯 吳方正 陳怡婷 丁凱莉 ※大學部 支援 8~10 項

編輯組	1. 催收研討會論文及引言資料 2. 蒐集彙整研討會論文，並寄給評論人 3. 確認研討會手冊目錄、內容、編排及格式 4. 會議手冊及論文集之編輯印刷 5. 資料袋準備及裝袋(內含手冊、筆、空白紙或發言條、輔諮系簡介等) 6. 研討會成果報告編輯製作(會後二週內)	施玉麗 老師	陳韋樺 吳淑婉	蔡宜芯 吳方正 彭滋萍 ※大學部 支援第5項
	備註： 1. 心理測驗研習手冊編印(11/08) 2. 中輟輔導研習手冊編印(11/09) 3. 生涯研習手冊編印(11/10) 4. 研討會手冊版面配置(上下左右 2cm，標楷體，12 字型，單行間距)			王孟羚 曾秀芳 蘇芸仙
接待組	1. 製作接待事項清單，確認來賓（含演講人、主持人、引言人、評論人、發表人）接送時間、地點、人員及方式 2. 貴賓行前聯繫提醒 3. 接待人員的配置及裝扮識別(制服或領巾) 4. 接待處規劃及設置—簽到單、貴賓簽名簿、簽名筆、名牌及資料袋發送、餐券分發、貴賓佩花 5. 受理報到及簽到(每日上、下午各一次) 6. 大門口停車引導（協調警衛室）、來賓入場引導、與會人員入場引導 7. 貴賓休息室之茶水準備與更換 8. 會場主持人、評論人、發表人、引言人等之茶水準備與更換 9. 會場清潔維護及垃圾袋置換(向系辦索取垃圾桶及垃圾袋) 10. 中餐用餐地點之引導與餐後之整理（設置垃圾收集處或回收處） 11. 會後研習條分發並回收名牌(以回收名牌換研習條) 12. 會後海報回收及場地復原	鄭翠娟 老師	呂坤政 曾柔鳴	潘世毅 王聲偉 蘇芸仙 ※大學部 支援 3~12 項
	備註： 1. 圖書館大門引導 2. 研討會會場內座位引導 3. 報到處到會場引導 4. 簽到處及貴賓休息室			大學部 2 名 大學部 2 名 大學部 2 名 大學部 5 名

	5. 接機人選 6. 接駁車 AM8:00 嘉義火車站 AM8:40 民雄火車站 PM5:20 行政大樓中庭前			聲偉、世毅 申請校車支援
議事組	1. 會場、接待處及貴賓休息室佈置(含紅布條、海報、鮮花、盆花、飲用杯水等) 2. 與會來賓及人員座位安排(含桌牌放置及更換) 3. 司儀(含開幕詞、會場關機提示、議事規則說明、介紹各場主持人等、場次轉換、茶敘及用餐、各項說明及提示、會後索取研習證明) 4. 燈光與音響管控(含電子看板內容，看板內容須事前告知圖書館工讀生) 5. 照相及錄影(含相關器材借用與歸還) 6. 各場次錄音及會議記錄(含相關器材借用與歸還) 7. 各場次時間控制/論文發表時間提示/休息時間控制 8. 各場次海報置換 9. 議場秩序維持及工作人員調度 10. 會後議場整理及復原	劉俊豪 老師	揚善真 楊素圓	孫中肯 張寶文 潘世毅 ※大學部 支援第1及 5項
	備註： 1. 11/8、11/9 會議記錄 2. 11/10 會議記錄			碩二支援 大學部支援
總務組	1. 購置資料袋及內含文具、簽名簿、簽名筆、名牌掛鍊、會場佈置鮮花、貴賓佩花、飲用杯水、茶包、咖啡包、紙杯、餅乾點心等。 2. 茶敘方式及地點安排，茶敘(點心、水果)準備 3. 用餐地點安排，訂購與會人員、工作人員及貴賓中餐(用餐人數請洽詢接待組) 4. 飲用杯水、紙杯、茶包、咖啡包、餅乾點心及衛生紙之準備及補充(含會場外及休息室) 5. 演講費/出席費/交通費等相關領具簽收及發放	黃財尉 老師	方將任 陳怡慇	鐘美芳 王孟羚 曾秀芳

國立嘉義大學輔導與諮商學系簡介

95.11.01.

壹、沿革簡史

- ⌘ 89 年 8 月：由原嘉義師範學院初等教育系的「輔導組」調整，成立「輔導學系」。
- ⌘ 93 年 4 月：獲准增設「輔導與諮商研究所」，隨即招收第一屆研究生。
- ⌘ 94 年 1 月：獲准更名為「輔導與諮商學系」，以利系所合一。
- ⌘ 94 年 6 月：成立「教育研究暨調查中心」，拓展測驗開發與調查研究工作。
- ⌘ 94 年 8 月：增設「輔導與諮商進修學士班」，並開辦「輔導與諮商碩士學分班」。
- ⌘ 94 年 8 月：配合學校「一系多所」的發展方向，與「家庭教育研究所」進行系所整合。
- ⌘ 95 年 4 月：設立「家庭與社區諮商中心」，推廣家庭與社區諮商服務工作。
- ⌘ 95 年 9 月：建置「生涯與就業資源中心」，執行教學卓越計畫之學生生涯輔導工作。
- ⌘ 95 年 10 月：獲准增設「輔導與諮商在職進修碩士專班」，於 96 學年度招收 20 名在職研究生。

貳、現況簡介

學制 學生數	大學部	碩士班	進修學士班	在職碩士專班
成立年度	89 年	93 年	94 年	96 年
每年招收人數	50 名	14~20 名	60 名	20 名
現有學生總數	194 名	25 名	89 名	0 名

參、師資簡介

輔導系現有 9 名專任教師，7 名兼任教師。助理教授以上師資均具備博士學位。

職稱	教授	副教授	助理教授	講師	合計
專任教師	1 名	4 名	3 名	1 名	9 名
兼任教師	1 名	1 名	1 名	4 名	7 名

肆、發展目標

- ⌘ 培養各級學校從事學生輔導與諮商工作的學校輔導教師。
- ⌘ 培養為社會各階層及跨文化族群提供輔導與諮商服務的諮商心理師。
- ⌘ 增進輔導與諮商專業人員運用及編製心理測驗的能力。
- ⌘ 推展輔導、諮商及心理測驗相關領域的術研究。
- ⌘ 提供中小學教師及各機構輔導人員在職進修管道，增進輔導與諮商專業知能。

伍、發展重點

- ⌘ 與本校家庭教育研究所合作出版「家庭與諮商研究學刊」，分享心理與諮商研究成果。
- ⌘ 結合本系「教育研究暨調查中心」、「家庭與社區諮商中心」，推動輔導與諮商學術研究與實務工作。
- ⌘ 提供學生優良的學習環境，及修習國小教育學程及中等教育學程之機會，協助學生考取國小教師和中等學校「綜合活動學習領域」、「高中職輔導」教師資格。
- ⌘ 加強學生諮商專業知能，協助碩士班研究生取得「諮商心理師」專業執照。
- ⌘ 發展與編製適合兒童、青少年與成人使用的心理測驗工具，並有系統地探討兒童、青少年與成人的心理發展情形。
- ⌘ 舉辦中小學校輔導與諮商學術研討會、家庭與社區諮商研討會、輔導諮商工作坊加強學生輔導諮商專業知能、提升諮商研究水準。
- ⌘ 與鄰近學校及社會福利機構建立夥伴關係，推動中小學生攜手計畫、綜合輔導方案、服務學習方案、及各類輔導與諮商方案等。
- ⌘ 接受中央及地方教育行政、社政、衛生等各單位之委託，進行各類心理、教育、輔導與諮商相關議題的專案計畫和調查研究。

陸、教學資源

- ⌘ 本學系除一般教學與行政相關設備外，更擁有「教育研究暨調查中心」、「家庭及社區諮商中心」等專業空間，並設置心理測驗室、遊戲治療室、個別諮商室、團體諮商室等。
- ⌘ 諮商專業圖書：94 年度採購中文圖書 250 冊，西文圖書 500 冊。中文測驗：38 種，西文測驗：50 種。諮商與治療錄影帶或 DVD：50 套。

柒、學術研究

- ⌘ 國科會專題研究：92 年度 6 件，93 年度 8 件，94 年度 6 件，95 年度 3 件。
- ⌘ 教育部專案研究：92 年度 1 件，95 年度 1 件。
- ⌘ 舉辦學術研討會：92~95 年度每年均辦理至少一場學術研討會。
- ⌘ 出版「家庭與諮商研究學刊」：預定於 95 年 12 月出版第一期。

捌、推廣服務

- ⌘ 教育研究暨調查中心
- ⌘ 家庭與社區諮商中心
- ⌘ 生涯與就業資源中心
- ⌘ 專案計畫工作：雲蓮安親學園計畫、中輟學生復學輔導攜手計畫、服務學習計畫、高中生涯規劃學科師資培用聯盟計畫

玖、學生活動

- ⌘ 系學會活動
- ⌘ 學術參與活動：測驗編製發表、國科會研究、研討會發表
- ⌘ 攜手計畫活動
- ⌘ 服務學習活動
- ⌘ 專業服務活動：張老師、生命線、行動劇團

拾、生涯發展

1.大學部

*就業：

- (1) 修畢國小及中等教育學程的學生，通過教師檢定後，成為合格中小學教師。
- (2) 應用助人專業知能於各類人群服務工作領域，及政府與民間社會福利機構。

*進修：報考國內外大學相關系所進修教育、心理、輔導與諮商之碩士學位。

2.研究所

*就業：

- (1) 修畢國小及中等教育學程的學生，通過教師檢定後，成為合格中小學輔導教師。
- (2) 修畢諮商專業課程且完成全職駐地實習，通過「心理師」高等考試及格者，可成為「諮商心理師」，服務於各大專院校學生輔導中心或公私立諮商專業機構，或自行開業，提供諮商服務。

*進修：報考國內外大學相關系所進修教育、心理、輔導與諮商之博士學位。

拾、未來展望

- ⌘ 持續爭取設立博士班
- ⌘ 舉辦國際研討會
- ⌘ 推動兩岸學術交流