

第二章 文獻探討

本章主要目的在探討與本研究有關的理論基礎及相關研究，全章共分為四節，第一節為自我效能的理論基礎及相關研究，第二節為社會支持的理論基礎及相關研究，第三節為情緒適應的理論基礎及相關研究，第四節為資優生自我效能、社會支持、情緒適應的相關研究。

第一節 自我效能的理論及相關研究

本節首先探討自我效能的定義，分析自我效能的性質，了解自我效能的形成與發展，探討自我效能影響行為的歷程，最後綜合自我效能的相關研究。

壹、自我效能的定義

根據 Bandura 的社會認知理論(Social Cognition Theory)認為：個人因外在環境與內在因素不同，每個人有不同的感覺、思考與行為模式；人類行為除了受複雜環境左右，個人思考過程對行為表現更具深遠的影響，自我效能被認為是個人因素與認知因素中最重要的一項因素，許多研究顯示自我效能是行為表現的重要決定因子(Bandura, 1977)。

自我效能是個人為達成某一個特定成果所需的行動信心，Bandura 認為自我效能是人類從事各種行為過程中最具有解釋力的

變項之一，並且認為此變項是介乎知識的應用與完成行為表現的技能兩者之間的重要關鍵。因而進一步地提出明確的名詞界定：「自我效能，就是為了處理即將出現的情況，個人對於他自己能否成功地執行所要求的行為表現而所作的主觀判斷，而且此判斷也決定了他個人在面對困難時將付出多少努力，以及將持續多久的時間」。

Bandura 曾經指出自我效能信念是存在於行為與發生在此行為的情境中，若脫離了此行為發生的情境，則自我效能信念就幾乎是不存在的；也就是說，自我效能是與特定的功能層面(domain of function)有密切的關聯性(Bandura, 1986)。

Schunk(1984)更清楚對自我效能做了以下定義：自我效能係指個人根據自己以往的經驗，對某一特定事物或情境，經過多次成敗的歷練之後，確認自己對該項工作所具有能力的評價。簡單的說，自我效能就是指個人對自己能獲致成功所具有的信念，是對自己能否完成某種工作的一種能力判斷。Bandura 也認為個體之所以願意投入、忍耐、乃至於最後是否能完成特定的作業或行為，乃因個體對自己能實行所必須的行為的能力判斷，此即效能知覺，換言之，即個人對於完成特定作業的某水準的能力評估。此能力判斷也影響了個體將付出多少努力與持續多久。若其效能知覺越高，其所付的努力與持續力便可能較長，成功的可能性也因而提高。

綜合以上文獻自我效能是個人在情境中，影響行為表現重要因素，其定義為，自己覺得有能力可以成功的與環境互動，也具有達成特定成果之行動信心與執行力並能對所預期的行為表現產生評價。

貳、自我效能的性質

William & Watson(1985)指出自我效能的性質乃是認知作用的歷程，此歷程係個人比較過去的成就水準與當前目標行為的難易度之後，交織成實際行為前的心理認知，個人並透過該認知形成其能力的知覺強度，居中引導未來行為的反應情形。因此，自我效能與具體行為表現之間有相關關係存在。

Bandura 認為自我效能不僅隨情境而不同，也會隨著年齡增加而改變，自我效能的性質，可歸納為(孫志麟, 民 80)：

- 一、自我效能是動態的，他並非固定不變或被動消極的。
- 二、自我效能具有特殊性，不同的情境有不同的效能。
- 三、自我效能是多向度的，而非單一整體的概念。
- 四、自我效能具有個別性，不同的人有不同的效能，而同一個人在不同的情境裡，也可能有不同的效能。
- 五、自我效能是一種衍生性的能力，具有統整行為的力量。
- 六、自我效能具有發展性，不同的階段有不同的效能，其作用亦有

差異。

七、自我效能為認知機制之一，是影響行為改變的要素。

八、自我效能是可以訓練的，藉由效能訊息的提供以增進個人的自我效能。

簡言之，自我效能是動態的、具發展性的、多向度的、是影響行為的要素，自我效能具有以下三項特徵：個人判斷有自我控制能力的信念、個人自覺達成預期行為之信心、個人完成成功行動之思考判斷能力。

參、自我效能的形成

自我效能知覺與形成是個體與環境互動中，逐漸發展而成，Bandura(1997)認為個人的自我效能的形成，受到以下四項因素的影響：

一、行為表現的結果(performance attainment)

個人過去的成敗經驗，這是影響效能判斷最大的因素。個人對自己的效能判斷往往根據以往的經驗，若一個人某種行為獲滿意成就時，以後對獲得該成就的自我效能知就便可能提高，但重覆的失敗，尤其在活動的初期即失敗，其自我效能可能會降低，即成功的經驗可以提高效能，重覆的失敗則會降低效能。然而，若個體已建立高效能後，偶而的失敗不會構成威脅，因為高效能者在失敗時會

歸因於努力不夠或策略不當，而不會歸因於能力低。

二、替代經驗(vicarious experience)

個人不只以自身的經驗做為自我效能的資訊來源，透過觀察別人行為的表現，可判斷本身掌握相對活動的能力，如果觀摩他人成功地表現類似的行為，尤其被觀察者與自己相似時(如同年齡、同性別或個性)，則會提高觀察者做類似事情的自我效能。

三、口頭的說服(verbal persuasion)

當週遭他人對個體順利達成某項目標的鼓勵和期待，有時也指個人決定達成某項目標時，週遭他人所給予的援助或精神上的支持(花敬凱，民 89)。藉著他人口頭的指導和鼓勵，使個體相信他有能力達成目標，即可提高其自我效能感，但如果個人無法成功地完成目標或他人的期望，其自我效能即會迅速下降。因此，此種方式所引發的效能期待，若沒有伴隨具體的經驗，其效果可能是微弱的、短暫的。

四、情緒激動(affective exciting)

個人情緒的穩定會影響自我效能的發展。個體面對情境時的情緒，是反應壓力的焦慮程度，當情緒被激起的程度愈大愈不穩定時，對效能低落的影響越大(Schunk, 1984)，因為人們有時藉著情緒引起的生理狀態來判斷其能力及受傷害的可能性，面力壓力情境時，

若激動或緊張過大，個人則會預期自己的行為能力將減弱，而降低自我效能。

所以自我效能低者，往往在情境中特別注意自己的生理及情緒狀況，並以自己的壓力、情緒狀況來判斷自己的能力，然而自我效能感高者，卻較注意情境中所存在的訊息，並思考應付及行動的策略(Bandura, 1982)。圖 2-1-2 詳細描述自我效能預期的主要來源及其引發方式(廖克玲，民 71)

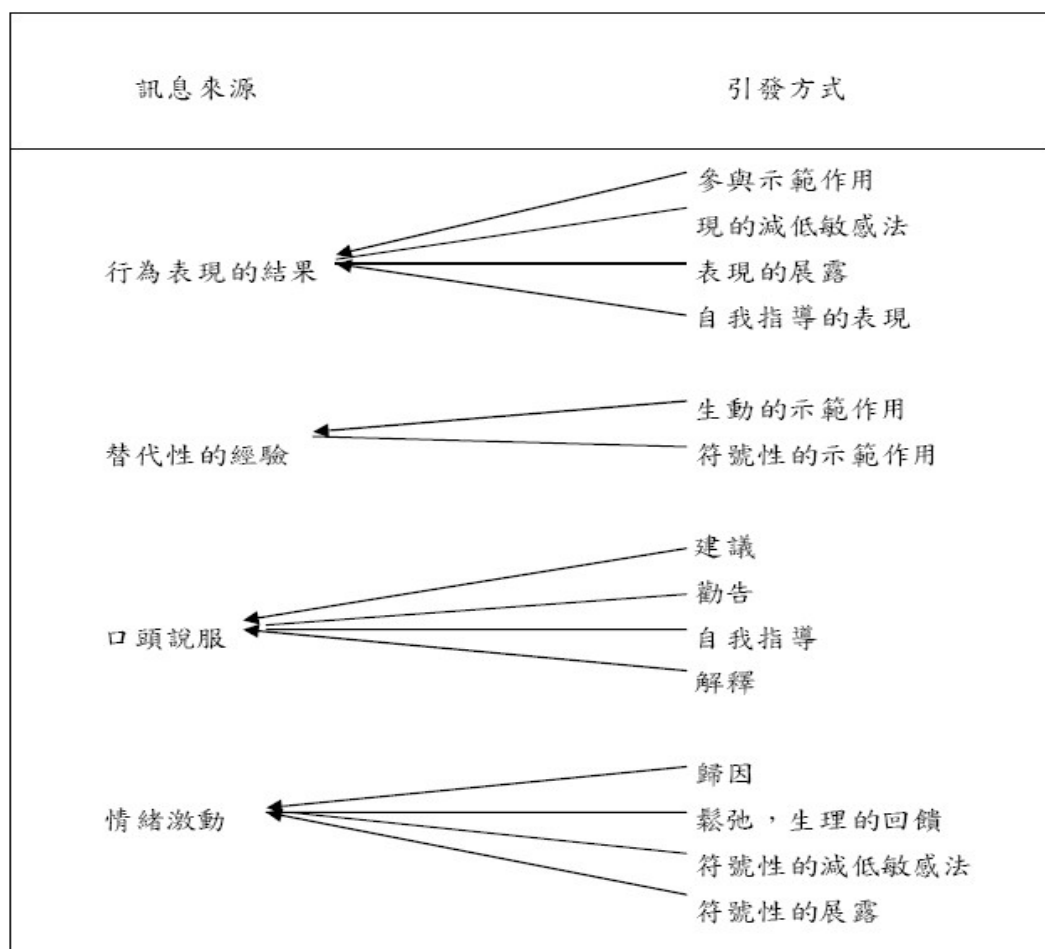


圖 2-1-2 效能預期的主要來源及其引發方式(廖克玲，民 71)

肆、自我效能的發展

Bandura(1997)認為自我參照思維最初是由本身的行動和對外界事物的觀察學習而獲得。兒童和環境接觸之後，個人的自我效能感受也會逐漸的萌芽。他進一步地指出在生長歷程中，個人自我效能的發展與家庭、學校、朋友、社會都有密切的關係，而且在每一發展時期都有不同的挑戰，使個人不斷修正自己的效能知覺。分別就自我效能的家庭來源、同儕和學校的影響、青少年的轉銜經驗、成年期的挑戰及老年期的重估(reappraisals)敘述如下：

- 一、自我效能的家庭來源：個人在幼兒階段幾乎將所有的時間都花在遊戲和發掘新鮮的事物中。透過這些活動幼兒得以發展各方面的技巧，包括動作、社會、語言，及認知技巧等各方面，並逐漸擴大生活領域。
- 二、同儕和學校的影響：隨著生活圈的擴大，同儕團體就逐漸成為不可或缺的重要角色。兒童在此一階段對於自我效能的判斷開始產生變化，逐漸以自己的人際關係來評估自己，並常以能力強的同儕為楷模。此外，學校也開始對兒童的認知能力和解決問題的技巧發生影響。
- 三、青少年的轉銜經驗：個人一生每個階段中都會有新的挑戰來考驗個人的自我效能。青少年必須為成年期作轉銜的準備，學習

各種技巧以便適應日後的成人生活。

四、成年期的挑戰：個人在成年的初期需要應付變動不居環境中的新要求，例如發展個人事業，建立婚姻關係等等。在此一階段，若是信心或能力不夠的人往往特別容易感受到挫折。因此，個人必須不斷追求進步才能適應良好。

五、老年期的重估：老年人的自我效能感往往與社會對他們的態度有關。如果社會強調的是自我發展，而非身心年齡，那麼老年人可能會有更多的貢獻，並能實現自我。

在各發展階段歷程中都會影響到自我效能的成長。至於個人應同時注意廣泛的效能訊息，區別其優先順序，並由不同的工作、時間和情境中來搜集回饋，正確地判斷自己的能力和限制，以建立穩定的自我效能感受(引自張世慧，民 88)。

伍、自我效能影響行為的歷程

在 Bandura 的理論中，自我效能是一種自我調節機制 (regulatory mechanism)。此種效能感受會經由認知、動機、情意、及選擇等四種主要歷程來影響人類的行為運作，而且這些歷程通常是一致地運作，不是單獨行動的(張世慧，民 88)，茲分別說明如下：

一、認知歷程(cognitive processes)

效能信念會影響到思考型式，進而提昇或降低成就的表現。擁有高度效能感受者在建構生活時，會採取未來取向觀(future time perspectives)。至於許多具有目的的人類行為往往會受到具體認知目標的影響。此外，個人的目標設定也會受到個人對於能力自我評價的影響。自我效能的感受愈強烈，個人為自己設定愈高的目標，對於目標的專注也會愈加堅定，以及無視障礙，預期目標將會被達成，努力地達成這些目標，以及無視環境的困厄和初期的失敗而持續向前(Bandura & Wood, 1989; Locke & Latham, 1990)。

大多數初期的行動過程是受到思想所塑造的，然後在精熟的發展上，認知結構(cognitive constructions)就可作為行動的指南(Bandura, 1986; Carroll & Bandura, 1990)。Krueger & Dickson (1994)指出個人自我效能的感受往往會影響建構情境的方法和期望型式等。凡是具有高度效能感受的人會視情境為可以實現的機會；至於判斷自己無法建構不確定情境的人會傾向於在心中想到失敗情節(visualize failure scenarios)。

另外，負面認知(cognitive negativity)往往會加深個人的不足，而成為降低個人自我動機和成就表現的良方。許多的研究亦指出個人心中想像自己有能力執行活動的認知模擬(cognitive simulation)可以提昇後續的成就表現(Bandura, 1986; Corbin,

1972; Feltz & Landers, 1983; Kazdin, 1978)。總之，自我效能感受和認知模擬會彼此產生影響，也就是高度的效能感受可以提高有效行動過程(effective course of actions)的認知建構；反之，有效行動的認知設定(cognitive enactment of efficacious actions)也可以強化效能信念(Bandura & Adams, 1977; Kazdin, 1979)。

二、動機歷程(motivational processes)

這種動機歷程會連接自我效能至歸因理論(凡是把成功歸為個人能力，而失敗是由於努力不足者會從事困難的任務，並持續的努力，因為他們看到結果是可以影響的；相反地，凡是把失敗歸屬為能力不足，而成功是情境因素者會表現出努力不足，且在遭遇困難時會準備放棄。結果預期(相信所表現的行為會有所欲的效果)，以及認識目標(個體會受到認知目標的激勵和引導而非不真實的未來狀況)。這些歷程指出高效能預期的教師將會更願意為學生的結果負責，而非將學生成就上的差異歸為教師無法控制的因素。他們更可能相信特定的教學策略可以導致學生的學習，而針對短期可以達到的目標。

三、情意歷程(affective processes)

在情意狀況的自我調節上，自我效能機轉也是扮演著重要的地

位。這個過程是指藉由排除低成就表現的負面想法，使人們能夠抵抗負面的壓力效果。這些歷程指出期望會成功的教師更能夠愉悅地處理日常生活的壓力，將會使用降低壓力的機轉來提高其成就表現，而且更加滿意其職業。

四、選擇歷程(selection processes)

個人效能信念在塑造所採取的生活上扮演著關鍵的角色。也就是說，藉由影響活動和環境的選擇，自我效能感受可以塑造生活。個人會避開他們認為超越其能力的活動和環境，而從事他們認為自己有能力處理的活動和社會環境。亦即自我效能感受愈高，所選擇的活動愈具有挑戰性(Kavanagh, 1983; Meyer, 1987)。

高自我效能的人不僅喜愛困難的活動，而且會表現出高度的耐久力。任何選擇行為的影響因素都可能會深深地影響到個人發展的方向。個人受到社會環境的吸引愈多，個人生活的過程就會受到愈多的影響(Bandura, 1982)。

綜合上述，出自我效能對人類行為的影響有：

- 一、選擇的行為：自我效能會影響一個人做決定的行為。一般人會逃避超過自己能力的工作和情境，而選擇自己能力可以勝任的工作。
- 二、努力與持續力：一個人在從事某件工作時，他會依照工作的難

度而決定需要努力到什麼程度及工作多長的時間。而工作的難度和自己的能力是有關的。

三、歸因類型與情緒反應：低自我效能的人遇到困難時，常會認為那是無法克服的工作，並且會有焦慮出現，以致於無法充分運用他既有的能力去解決問題。有高自我效能的人遇到失敗時，會將失敗歸因於自己不夠努力，低自我效能的人則歸因於能力不足。

四、正向、負向自我效能對學生學習行為之比較，如表 2-1-1 中所示。

表 2-1-1 正向自我效能學生與負向自我效能學生比較

比較項目	正向自我效能	負向自我效能
任務取向	接受具挑戰性的任務	逃避具挑戰性的任務
努力程度	面臨挑戰性任務使出高度的努力	面臨挑戰性任務使出低度的努力
持久性	最初嘗試目標未達時，仍然堅持下去	最初嘗試目標未達時，便輕易地就放棄
信念	相信他們會成功 目標未達時控制住壓力與焦慮 相信他們是控制著他們的環境	注意集中於無能之感 目標未達時心生焦慮與抑鬱 相信他們沒控制著他們的環境
策略的運用	放棄無效的策略，改用新策略	繼續使用無效的策略
表現	表現比相等能力但低自我效能者為佳	表現比相等能力但高自我效能者為劣
目標	為他們自己訂較高的目標	為他們自己訂較低的目標

取材自：Bandura(1986, 1993, 1997)；Schunk(1994)

陸、自我效能之相關研究

自從 Bandura 發展自我效能理論後，研究者陸續進行相關研究，分別於心理適應、學習、健康行為、運動訓練、組織領導等許多領域著手。

在探討青少年偏差行為的發生因素方面，吳英璋與許文耀(民84)研究將自我效能主要分成正向與負向兩個向度，正向自我效能又分為「合群圓熟」與「自信穩重」兩項；負向自我效能則分為「優柔寡斷」與「自我詆毀」兩項，前者有利於問題的因應與解決，後者可能產生負向影響。研究結果發現主動自信上學習慣、互助合作同儕關係、關懷照顧師生關係與正向自我效能有關聯性，而違規消極上學習慣、賞罰不明師生關係、身心症狀與負向自我效能有其關聯性。另有學者 Chung 與 Elias (1996) 對青少年行為問題（偏差行為、抽煙、用藥）與自我效能、社交能力、生活事件的關係研究中，結果發現問題行為較多的青少年學業自我效能普遍低落，對課業無心學習、負面生活事件較多。

在學童課業研究上，Caprara 與 Pastorelli (1996) 探討自我效能在兒童學業功能上扮演的角色，並討論影響兒童自我效能的層面。提出因徑式的架構，認為父母的社經地位會影響父母的學業效能感與父母對兒童學業的激勵，這兩者又會影響兒童在學業、社交

與自我調節的效能感。若兒童學業效能感低就可能引起沮喪與學業成就低落。但若兒童三者的效能感都高，就會促進其利他行為、受到同儕喜愛、在學業成就的設定目標高、促成高學業成就等。根據這個架構，Bandura 等人以問卷測量(1)三種效能，包括學業成就效能、學習的自我調節效能、社會關係中的解決人際衝突、表達意見與對抗不公平等的自我效能；(2)兒童的社會與情緒行為；(3)行為問題，之後再進行因徑法分析。結果發現在相關分析上，兒童的三種效能皆與利他行為、受同儕喜愛、自我激勵、學業成就成顯著正相關，而與沮喪、行為問題呈顯著負相關。

在憂鬱行為上，Chan (1996) 研究學生的憂鬱症狀與自我知覺能力的關係。他以兒童沮喪量表(Children's Depression Inventory, CDI)中的情緒困擾、自我形象、行為、快樂能力與自我效能這幾個向度來評估學生的憂鬱症狀，並以青少年自我知覺側寫(Self Perception Profile of Adolescents, SPPA)。結果發現憂鬱症狀最嚴重的是知覺自己在學業與社交能力上能力很差的人，而知覺自己能力好的人則憂鬱症狀最不明顯。也就是說對自己能力評價低，自我效能低的人愈容易產生嚴重的憂鬱症狀(引自劉宗幸，民 88)。

在青少年期自我效能研究，發現性別因素會造成女性有較低的自我效能，女性易受傳統刻板印象影響，比男性持較低自我效能，

且低估自己的能力，因在發展過程中女性受社會期待或刻板印象影響，使女性有較低的成就抱負（Bandura, 1986）。

總之，個人對自我效能所持的信念，會決定他是否願意面對問題的情境以及決定他克服困難時所持有的容忍度；而個人面對問題時的不同反應亦由自我效能來決定。如果個人自認為其能力不足以解決問題，則會導致自信心降低，產生恐懼感、焦慮和逃避的行為，甚至產生無價值感而變得抑鬱沮喪、意志消沉(廖鳳池民 79)。反之，如果他判斷自己有能力處理，就會願意面對問題，甚至因障礙的刺激而更加努力。知覺到自己具有高度效能的人，面對困難時不僅會減低焦慮和自我抑制，還會對成功的預期，影響個人應付問題的努力程度以及面對障礙和痛苦的持久度。由此可知，自我效能知覺的增強，可以協助個體因應不同情境所帶來的行為改變。

第二節 社會支持理論及相關研究

本節探討社會支持的定義，其次說明的來源及社會支持型態，最後探討社會支持的功能。

壹、社會支持的定義

社會支持的概念，最早始於 Durkheim 在 1858 年對「自殺」的研究，他為自殺的比率與親密社會關係的缺乏有很大的關係，而在 Caplan(1974)提出支持系統(Support system)的概念，認為支持系統是個體能力的來源(Seashore, 1979；Murry, 1996)，讓個體提供回饋他人的機會，且使人們在身應的環境中具有影響力，開始成為學術研究上的重要的議題。

Caplan(1974)認為社會支持是個體與團體或其他人之間的互動關係，有助於面對挑戰、壓力和困難，並可調整個體的適應環境能力；Caplan(1974)將社會支持定義為：(1)可幫助人們運用資源以處理情緒問題；(2)分擔人們的工作；(3)提供錢、物質、工具、技巧、資涉及建議等幫助他人處理特定的壓力事件。

因此從社會支持的功能性意義來看，社會支持是由他人他人提供個體所需的資源。社會支持定義為他人提供個體所需資源，如資料、物資、金錢、情感及友誼等(Cohen and Wills, 1985)。Shumaker and Brownell(1984)認為社會支持是指至少兩個以上的個體間資源

互換歷程，此一歷程的目的是為了增進接受者的心理幸福感。而 Reber(1995)對社會支持的見解則是，個體可以感受到、察覺到、甚至實際接受到周遭他人對於他生活點滴給予的關心或協助(李伯黍等譯，民 91)。

再者，從社會支持的互動性意義來看，社會支持是人際互動過程。社會支持界定為是一種人際互動的過程，此一過程對個體的身心發展與完整性扮演著極重要的(Flaherty, Gaviria and Pathak, 1983)。而 House and Kahn(1985)對社會支持的定義是人際之間相互的交流活動，彼此從過程中得到情感的關懷、物質資源的協助、知識訊息的交換，以及提高自我的評價。Keressler, Price and Wortman(1985)也認社會支持是保護個體使其免受壓力衝擊的人際關係。國內學者邱瓊慧(民 77)提出社會支持是互動的觀點，個體透過互動使其初級團體的成員提供各種情緒或實質性的支持，以滿足個體需求或增進適應能力。張笠雲(民 75)也認為社會支持是個人與他人互動所獲得情感、自尊、讚賞、歸屬、認同及安全的基本需求，這些需求的滿足，包含被認可、忠告、訊息及財務上實際獲得援助等(蔡嘉慧，民 87)。

因此，社會支持具有功能性與互動性的意涵。綜合言之，社會支持之定義，即個人在社會體系中透過互動，來自社會他人提供各

種情緒性或實質性的支持或資源，可滿足其需求、增加個人適應能力。

貳、社會支持的來源

社會支持的學者如 Saranson, Thoits 和 Pearlin. 等人，他們都未將社會支持的來源限於個人最親密的人或重要他人，是以較廣的範圍來看待社會支持來源。Sarason(1983)；認為社會支持是我們可信賴他人的存在或可利用性。Thoits(1982)，也將社會支持視為個人社會網路中的某一部份，由個人所賴以獲得情感性及工具性支持的這些人構成。Swindle(1983)提出三種社會支持來源：(1)社會資源：如學校、社團或教堂；(2)個別的社會網路：如同學、朋友或同事；(3)重要關係人：如父母、手足或重要他人。Felner(1984)將社會支持分為：(1)正式的支持來源：學校的校長、老師、諮商人員等；(2)非正式的支持來源：同學、同儕、朋友及其他成人；(3)家庭支持：家庭成員。

Thoits(1982)、邱瓊慧（民 77）認為提供個體社會支持的主要來源是初級團體的成員，如家人、親戚、朋友等。吳宜寧（民 85）將社會支持的來源分為父母、兄弟姊妹、朋友、師長、輔導人員和其他。

鄭照順（民 86）提出社會支持系統包括有家庭、學校、同儕及

社會機構等。蔡嘉慧（民 87）、蔡姿娟（民 88）則分為父母、親戚、師長和朋友四種。李娟慧（民 89）、李欣瑩（民 90）將社會支持的來源分為父母、師長和同儕三種。葉美玲（民 82）、王如（民 86）只分為家人和朋友兩種支持來源。

綜合以上，社會支持來自四大類來源，包括有一、家庭系統：父母、手足及其他親人，二、學校系統：包括師長、同學，三、社會資源系統：包括朋友、社會機構或專業人員。

參、社會支持的類型

有關社會支持的類型或方式，許多學者紛紛表示不同的看法。

House(1981)將社會支持分成四類：工具性支持(instrumental support)、情緒性支持(emotional support)、訊息性支持(information support)、評價性支持(appraisal support)。所謂情緒性支持是指對被支持者給予或表示愛、關懷、同情、瞭解。訊息性支持是指與被支持者溝通意見或當被支持者面對困難情境時，給予忠告、個人回饋及改善環境的訊息。工具性支持是指對被支持者提供行動、物質或其他直接幫助。評價性支持是指他人對個人所作的評價性訊息。

Cohen and Will(1985)依據社會支持的功能性，分為四類：

(1)尊重的支持：個體在人際互動中，能感受到被尊重和接納；(2)

訊息的支持：個體處理問題時，能獲得他人的意見、忠告及解決問題的方法；(3) 陪伴的支持：與他人共同參與休閒活動，滿足個體的親密需求，而產生歸屬感；(4) 工具的支持：個體獲得實質上的金錢及物質支援。

Cutrona and Russell(1990)歸納社會支持方式有五種：(1) 情緒性支持：個體從他人身上獲得關愛、同情、瞭解等，感受到安慰與鼓勵；(2) 社會網路支持：使個體對團體感覺有隸屬感，能和團體成員共同參與活動；(3) 尊重支持：個體藉由他人的協助中，感受到自己是有能力而能自我尊重的；(4) 實質的協助：個體能獲得直接的幫助，包括金錢、物質、時間等；(5) 訊息的支持：個體能得到他人所提供的意見、建議與直接訊息。

其他學者如 Gottlieb (1983) 認為社會支持的四種方式為實質支持、服務支持、情緒性支持，以及認知指導和陪伴。Thoits(1982) 將社會支持分為情緒性支持和工具性支持兩類。Schaefer Coyne and Lazarus (1981) 則認為社會支持可分為三類，情緒性支持、實質性支持和訊息性支持。而 Turner (1983) 指出社會支持方式包括有情緒支持、認知支持和實質具體的支持三類。

國內學者有劉宏信 (民 80) 將社會支持分為尊重或肯定、提供訊息、瞭解別人經驗、實質或工具的支持、情緒支持，以及動機上

的支持等六種。葉美玲（民 82）分為情緒、訊息、工具及陪伴四種支持方式。王如（民 86）分為四種，即為情緒性、訊息性、物質性及陪伴性支持。邱瓊慧（民 77）、李娟慧（民 89）的研究將社會支持方式分為情緒性支持、訊息性支持及陪伴支持三種。吳宜寧（民 85）、蔡嘉慧（民 87）、蔡姿娟（民 88）、李欣瑩（民 90）研究中的社會支持方式皆分為情緒性支持、訊息性支持及工具性支持三類。

在社會支持的形式方面，研究者歸納與整理各學者所提之重要內容如表 2-2-1。

表 2-2-1 各學者提出之「社會支持」類型表

Schaefer, Coyne and Lazarus (1981)	三類	情緒、實質、訊息支持。
House (1981)	四類	情緒性、工具性、訊息性、評價性的支持
Thoits (1982)	二類	情緒性和工具性支持。
Cohen & Hoberman (1983)	四類	讚美、自尊、歸屬感和實質性的支持。
Gottlieb (1983)	四類	服務、實質和情緒支持、認知指導和陪伴。
Shumaker	三類	情感、物質或實質、訊息的支持。
Brownell (1984)	四類	自尊、訊息、社交和工具性的支持。
Cohen & Wills (1985)		
Berkman (1992)	三類	情緒性、工具性、訊息性或指示性的支持。
Sarsfino (1994)	五類	情感的、尊重的、實質的、訊息的、網絡的支持。
Cutrona (1996)	五類	<ol style="list-style-type: none"> 1. 情感性的支持：包括：悉、同理、關心的表現 2. 尊重的支持：指尊重人特質、相信個人能力、確認個人思想、情感或行為的正當性實質的支持，指示物或物質上的協助，如金錢、住處。 3. 訊息的支持：指根據事實的建議、情況的評估實質的支持，指示物或物質上的協助，如金錢、住處。 4. 實質的支持，指示物或物質上的協助，如金錢、住處。 5. 同伴之誼：分享興趣和關心。
邱瓊慧 (民 77)、 李娟慧 (民 89)	三類	情緒性支持、訊息性支持、陪伴。
單小琳 (民 79)	二類	情感性、工具性支持。
劉信宏 (民 80)	六類	尊重、肯定、提供訊息、瞭解別人經驗、實質或工具支持。
周月清 (民 83)	二類	情緒上的支持、具體的支持。
王如 (民 86)	四類	情緒性、訊息性、物質性、。
曾秀卿 (民 87)	三類	情緒性、訊息性、實質性支持。
蔡嘉慧 (民 87)	三類	情緒性、訊息性、工具性支持
李欣瑩 (民 90)		
吳宜寧 (民 85)	三類	情感的、訊息的、和實質的支持。
蔡姿娟 (民 88)		
鄭秀足 (民 89)		

資料來源：修改自鄭秀足 (民 89)

綜合上述，社會支持型態分類形式眾多，雖然各研究對社會支持型態劃分沒有一致性，但在意涵上並無太大的差異，只是歸類的方式不同而已，可以將尊重、讚美、自尊、歸屬感、情感性、網絡社會支持歸納為情緒性社會支持；認知指導、提供訊息、瞭解別人經驗社會支持歸納為訊息性社會支持；物質或實質、陪伴性社會支持歸納為工具性社會支持。所以社會支持型態分為情緒性、訊息性及工具性社會支持三種較周延。

肆、社會支持的功能

社會支持的功能在個人社會適應上之功能是被肯定，但影響的內涵，學者各有不同的論點。Cohen and Will (1985) 認為社會支持除了可減輕壓力事件對生活的負面影響之外，還包括另外三項功能：

- 一、當社會支持介入了壓力和情境之間時，可以降低且預防危機的發生。
- 二、適度的社會支持可以提供解決問題的方法，增加處理壓力的經驗。
- 三、社會支持的增強會提高個體的生理與心理健康。

柯永河（民 78）提出心理健康公式（如表 2-2-2），他認為有效的社會支援系統對於個人心理健康有重大的影響力。

表 2-2-2 心理健康公式

$$B = \frac{P}{E + S \cdot S}$$

E：心理不健康程度

P：生活壓力

E：自我強度

S.S：好的社會支持

資料來源：取自柯永河

綜合言之，社會支持的主要功用效益，可從社會支持的主要內容中發現：

一、增進情緒的穩定性：經由別人的關心、鼓勵，可產生正面積極與健康、愉快的情緒。

二、增加認知的廣度：由於別人提供有效的知識、經驗、對於克服困難、消除心理壓力有莫大助益。

三、獲得人力與物力資源可解決實質的困難：如孤苦無依、生活困境可獲得改善，財務危機可獲得解困（戴嘉南、鄭照順，民 86）。

目前在探討社會支持對身心健康及適應的研究中，社會支持效果模式有主要效果和緩衝效果二種模式（House, 1981；Cohen & Will），可以提供個體在壓力因應身心調整與適應的過程中，社會支持所具有的功能。

一、直接效果模式 (direct effect model)

指的是社會支持能滿足個人的需求，促進個體的身心健康，不論個體是否生活在壓力狀態下，社會支持都能提供穩定的正向經驗，直接提昇個體的幸福感，並能減輕壓力對個體所產生的負面影響。

二、緩衝效果模式 (buffering effect model)

指的是社會支持扮演著中介緩衝的角色，個體處在壓力的狀態下，藉由社會支持的協助，以緩衝壓力對個體所造成的衝擊和影響，而間接增進身心健康。學者如 Cassel (1976) 就認為社會支持能提供個體保護的功能，在壓力歷程中具有緩衝的作用。Swindle (1983) 指出，透過社會支持可減緩壓力的影響，被稱為是「壓力緩衝假設」(stress buffering hypothesis)。Brownell and Shumaker (1984) 也認為社會支持之於壓力的作用，就如同醫療系統之於疫苗，可以減少壓力對個體身心健康的威脅與傷害，幫助個體解決許多問題。

伍、社會支持的相關研究

在關於青少年行為的研究中常探討社會支持，例如研究發現青少年缺乏家庭、同儕與師長關愛時，往往會有強烈孤獨感，因此容易與被標示失敗或被拒絕的人在一起而形成犯罪團體。在青少年自

殺問題方面，大部分研究均指出自殺的青少年常是人際疏離、孤立的人，他們缺乏社會支持系統，對社會支持感到不滿意（胡淑媛，民 83；許文耀、吳英璋、胡淑媛與翁嘉英，民 83）。探討高中生自殺意念與社會心理環境因素關係的研究中，Mazz & Reynolds (1998) 談到個體所處環境的壓力源與社會支持程度是影響自殺行為的重要因素。他們以高中生進行一年的追蹤研究，結果發現一年以後的社會環境變項（包括社會支持）對一年以後的自殺意念最有預測力（胡淑媛，民 83）。由此看來，社會支持與青少年自殺防制有相當密切的關係。鄭秋紅（民 82）探討單親家庭國中生親子互動關係、自我尊重、社會支持與寂寞感之相關情形，結果發現青少年社會支持的多寡與其寂寞感呈負相關，顯示，而社會支持愈少的青少年其自殺傾向也愈高。

Richman、Rosenfeld 與 Bowen (1998) 研究社會支持對課業不好的國、高中生的影響。他們認為社會支持是個多向度的概念，不同的社會支持類型與提供者對於青少年學校表現，包括出席率、成績、讀書時間、以及就學自我效能 (school self efficacy) 的影響也會不同。

Franco 與 Levitt (1998) 研究 185 個分屬非裔、西班牙裔、歐裔的五年級學童的家庭支持、友誼品質與自尊的關係。他們採用訪

談的方式來取得兒童家庭中的支持來源與類型、友伴關係品質，以及兒童自尊的評量，結果發現家庭中父母或其他人支持高者，其友伴關係品質也較好，而且較有能力解決同儕間的問題。而在自尊上也發現高父母支持者伴隨著高自尊。因此父母或成人的支持對於學齡兒童來說相當重要，而這樣的支持也會連帶的促進兒童的同儕關係與自尊（引自劉宗幸，民 88）。

因此，研究情緒適應方面，環境因素往往是青少年較無法掌控的因素，但是培養情緒調適能力，可以增加個體挫折忍受度及面對壓力的免疫性；在研究中發現，認知行為方面的情緒調適與所獲得的社會支持成正相關，對於高度有自殺意念的青少年，諮商輔導過程中可以從認知的角度增加其調適能力，所以在行為調適方面，宜鼓勵青少年運用社會支持系統，採取行動紓解壓力以達到良好適應。

第三節 情緒適應的理論及相關研究

壹、情緒的意涵

一、情緒的定義

情緒的形成是天生、直覺式的。當個體受到內外刺激的影響，會立即產生悲傷、喜悅、憤怒等不同的情緒狀態。然而，每個人遇到相同的刺激，卻會產生不同的情緒，情緒其實是個體主觀的體驗（張春興，民 80）。但是，情緒雖是與生俱來，但似乎不只是遇到刺激，即產生情緒的生物反應。個人的情緒反應有其內在與社會因素交互作用的歷程。

Ellis(1979)認為：情緒在本質上就是一種態度及認知的過程，是人類行為反應與知覺統整後的複雜狀況，也就是一種「認知—知覺」的狀態。

Plutchik (1980) 則認為情緒的思考可視為一個複雜連續的事件，亦即情緒開始於對外刺激事件（或威脅），經由這種外在刺激事件，情緒是由特定的刺激所引發，經由個體意識性內省的作用，而伴隨一系列行為及心理的反應。Carstensen & Pasupathi (2000) 認為個體情緒的引發和引起情緒之外在事件的認知有必然的關係，隨年齡的不同，個體的認知也會有所不同，因此情緒的表達也有差異。Reeve (2000) 認為情緒是主觀的、具有目的性的，並受到生物

性及社會因素的影響。理情心理學者認為，情緒的來源是當事人對外在真實發生的事件所作的內在推論與評價（武自珍，民 86）。張春興（民 79）認為情緒是由某種外在的刺激或內在的生理狀況所引起，使個體自覺心失衡的狀態，在這個狀態之下，個體除了會有主觀的感受之外，生理上也隨之變化。

王淑俐（民 85）認為情緒是一種內在的不安，會產生心理感受與生理變化，此種身心感受是屬於意識層面的情意部分，感受強烈時會促使個體採取外在的行動（但是不一定每次都會採取行動）。

王淑俐（民 84）將情緒的內涵畫分為四大層面，清楚地看出情緒所包含的因素，分別是：一、心理感受：如喜、怒、哀、樂等；二、外顯行為：如哭、笑、攻擊等；三、腦部神經的生理變化；及四、接受外界訊息刺激而引起的訊息處理過程。江文慈（民 86）認為情緒指人類的情感層面，包含情緒、心情及感受，情緒通常是非理性的，且經常會干擾個體的思考過程。但蘇建文（民 70）認為情緒有其正向的功能，情緒行為與認知、學習、人格及動機有關，除了會影響個體對生活事件的反應，亦可增加個體的生活情趣，並影響個體的社會適應能力。

二、情緒的性質

根據前述的定義，情緒的性質大致上可以歸納為以下幾點（張

春興，民 80；王淑俐，民 84；李雪禎，民 85；Lazarus, 1991)：

(一)情緒是由於刺激所產生的：情緒的產生是由特定的刺激所引起的，這刺激可能是外來的或是來自內在的衝突；可能是顯而易見或隱而不顯的刺激。

(二)情緒是一種主觀的意識經驗：情緒是以個人的主觀經驗為主，是屬於可意識到的自我感情。就因為我感情。就因為情緒是主觀的，因此不同的人對相同的刺激，不一定會產生相同的反應，而情緒反應的方式及強度，也會因個別差異而有所不同。

(三)情緒狀態不容易自我控制：情緒經驗的產生和個人的認知有關 (Ellis, 1984)。某種情緒的產生，是個人對情境、刺激及文化背景、人際互動、自我目標的了解與評估的結果。此認知評價的過程極為迅速而不易察覺。因此，情緒狀態下伴隨著產生的心理變化、生理變化及反應行為，也不容易為個體所控制。

(四)情緒具有機動性：情緒有時能促進個體的行為。情緒作用於「行為動機」之中，情緒的主觀感受及外在行為，都是為了應付某種情境而抉擇、採取的。

(五)情緒會影響個人的身心反應：情緒所涉及的身心複雜反應，

包含了內、外在誘因的激起，個人對刺激事件既有之經驗；

採取反應的衝動（趨近或逃避），以及生理上的變化。

（六）情緒無所謂或錯的區分。情緒常常和事實有差距，但是對當事人而言卻是最真實的。

（七）情緒常常是短暫的，它可以累積，也可以經由疏導而消散；是人性的基本特徵之一，具有普遍性。

綜合以上所述，情緒的性質具有以下特徵：

（一）情緒由刺激所引發

有刺激才能引發情緒，外在的人、事、物及內在刺激（身體狀態、內分泌失調）會引起情緒，過去的記憶或自己的意念都是導致情緒的因素。

（二）情緒是主觀的經驗

同樣的刺激事件，對每個人所引發的情緒並不一定相同，情緒的內在或外在反應的個別差異表現在情緒的內涵、強度、穩定性與表達方式的不同，具有相當的主觀性。

（三）情緒具有可變性

情緒表現變化多端，隨著我們身心的成長與發展、對情境的知覺能力及個人的經驗與應變行為的改變，引發情緒的刺激與情緒的反應也會隨之改變。

(四)情緒具有效能性

情緒的效能性是指個體的情緒對其行動所產生的實際效果。

不同的情緒對行為有著不同的促進和瓦解的效果，它能瓦解正在進行的行為，也能夠激發、鼓舞個體行動，產生新的目標行為。

由情緒的意義與性質可知，情緒是個人是否能發揮良好適應功能的重要因素。具備情緒管理能力，則能覺察自己情緒狀態，產生激發潛能的行為，發揮情緒的效能性。個體若不能了解自己的情緒，無法有效地引導情緒，則會導致身心狀態失去和諧，降低自我效能。

(顏淑惠，民 89)

三、情緒的理論基礎

美國生理學家 Cannon (1927) 與 Bard (1938) 對詹郎二氏論提出強烈的質疑，他們認為情緒經驗與生理變化是同時產生的，兩者均受視丘的管制，而情緒經驗主要是由於個體的大腦對於刺激情境的覺知所引發。此論點也為其他學者所反對，例如 Schachter & Singer (1962) 強調情緒經驗是由於個體對刺激情境的性質及生理變化兩方面的覺知所致，所以他們的理論又稱為「情緒二因論」(two factor of emotion)。又因為此理論相當重視個體認知的解釋，故亦稱為情緒歸因論 (attribution theory of emotion) (張春興，民 84；蔡秀玲、楊智馨，民 88)。

情緒的產生，最初是由於個人對事件做評估，同時對預期的行動及反應的結果加以評估，之後才決定激起何種情緒反應，並自動地產生認知、行動及生理的模式。Lazarus (1991) 的「認知評估理論」(cognitive appraisal theory) 主張認知評估是情緒中的關鍵因素。當外在刺激出現或個體尋找環境中需要的線索，就對這刺激及線索加以評估，分為三個過程：初級評估是評估外在事件對個體福祉的影響；次級評估是評估處理此事件，可能選擇的因應方式，個體因應之後會有再評估的歷程，亦即當所採取的行動改變了情況，獲得到新訊息，而做的重新評估。每一個評估過程的結果，均可能引發個體不同的情緒，或修正原有的情緒，此為情緒調整三階段論 (曹中璋，民 86；Folkman & Lazarus, 1988)。

貳、情緒適應的意涵

一、情緒適應的定義

Longman Dictionary of Psychology and Psychiatry (1980) 指出「情緒調適」(emotion adjustment) 是指「有能力維持情緒生活的平衡，合理的控制情緒，使情緒表現與當時情境相稱 (引自王淑俐，民 84)。

張春興 (民 83) 稱「情緒調適」為「情緒適應」，係指個體面對情緒變化時的自我控制能力，能在情緒表達時適度運用理性。

Lazarus (1991) 視情緒為個體與環境互動的產物，而在此互動中，建立了評估 (appraisal) 與因應 (coping) 情緒的能力。因應情緒意味著個人在認知及行為上的調適，其策略包括認知和行動，是個面對危機時，為了保持身心之完整性減輕其不適應的感受，並恢復補償衰弱的功能，所採取的任何方法 (Folkman, 1984)。Mayer and Gaschke (1988) 提出「後設心情經驗」(meta-moodexperience)，指對直接心情經驗 (快樂、生氣、害怕、傷心) 的監控、評鑑、處理的認知。監控的認知包括對自己心情的清晰度、強度及持久度的知識；評鑑的認知包括對目前心情狀態的接受度的評估；處理的認知包含嘗試去改變心情。

有學者將情緒調適分為五個層面：情緒覺察、情緒表達、調整策略、情緒反省與情緒效能，依據研究情緒調適會依據年齡層之不同而在發展內容上有實質上的差異，這些差異包括：1、由單一情緒轉向混合情緒，個體能隨著年齡的成長能察覺並表達較多元的情緒類型，2、由外在事件轉向內在感受，隨著自省能力的增加，個體更能直指內心的將外在生活事件對自己的情緒影響呈現出來，3、情緒表達從直接外顯到間接內隱，情緒控制也較為成熟，4、在情緒調整策略中則逐漸轉向尋求支持、放鬆分心、正向思考與問題解決等策略 (江文慈，民 88)。

Salovey and Mayer (1990) 將情緒與智力結合，提出「情緒智力」一詞，指出個人的「情緒智力」包括瞭解自己及他人的情緒、使用語言文字表達情緒的概念，能處理自己和他人的情緒，並進一步使用情緒解決問題或做決定 (Salovey, 1993)。其內容有下述幾項：

(一)能認識自己情緒

認識自己真實的感受及情緒是情緒適應的基礎。個體在情緒紛擾中，仍能保持自省的能力，能覺察自己情緒變化，以及明瞭引發此情緒的原因，進而釐清情緒想法以及行為反應之間的關係，不會被情緒牽制而對事件有誇大、過度反應的情況。

(二)能妥善管理情緒

管理情緒並非壓抑情緒，而是能以適度、適時、適所的情緒反應維持情緒的平衡。管理情緒的方式首先要能自我認知，掌握自己的情緒狀態、來由及後果；再則能學習修正認知、思考的角度，對事情能有較樂觀正向的觀點；也可轉移注意力至其它事情，不至於完全陷溺負面情緒中，無法自拔；並能建設性地使用情緒，有效管理個人情緒。

(三)能自我激勵

個人能集中注意力，保持高度的熱忱，激勵自己將情緒專注

於一項事情，以達成目標；也能培養克制衝動及延遲滿足的情緒自制力。

(四) 認知別人的情緒

個人能從語言及非語言訊息覺察他人的需求，並體會別人的感受，這是同理心的能力。要培養同理心的能力，首先需能坦承面對自己的情感，而後才能設身處地對他人的處境感同身受。

(五) 人際關係的經營

人際關係的經營與管理他人情緒的能力有關。個人能具備協調能力以化解人際衝突；也有領導組織的才能，善於主動表達自己的情感；也能敏察別人的情感與想法，有合理的回應，並建立深刻、和諧的親切。

二、情緒調適及因應之理論探討

(一) 情緒調整三階段論

根據 Lazarus 的認知評估論 (cognitive appraisal theory) 認為決定情緒是否產生的第一個因素，是個體對外在世界認知的評估，其功能在於決定個體如何表現情緒及如何因應，因此必須先說明情緒的認知評估的三個階段，分別說明如下 (Denham, 1998)。

1. 初級評估 (primary appraisal)

是個體對外訊直接的評估，經由初級評估，可能會得到三種不同的結果，分別為：1. 該事件對個體是有利的，因此會出現正向的情緒；2. 該事件對個體是有害的，因此可能會出現負向的情緒；3. 該事件對個體不會造成任何影響，因此可能不會有任何情緒反應。

2. 次級評估 (secondary appraisal)

該階段個體會評估是否有外在的或內在的資源，或可用何種處理方式可以改變目前的情況，並減少對自己的傷害和威脅，一般人在次級評估之後或許會出現以下四種因應策略，分別為：1. 直接行動以改變目前的情況；2. 尋求資源及幫助以減少威脅的情境；3. 接受或適應目前的情況；4. 放棄改變目前情況的動機及行動。由上述可知，初級評估和次級評估之間關係密切，兩者相互影響，會影響個體如何選擇因應的策略。

3. 再評估 (reappraisal)

為因應的過程中，個體會使情緒調適 (emotion regulation)，以表現出合適的反應及行為。

(二)情緒因應的模式

情緒調適及因應通常發生於個體因衝突事件所伴隨負面情緒，而調整的反應及過程，情緒調適是個體監督、評估、修改情

緒反應的內外過程，其中特別是指短暫上立即的情緒發生時。

Eisenberg 等人 (1997) 將情緒調適定義為是一種包括開始、維持及調節內在的感覺，是和情緒相關的一種心理過程。Denham (1998) 認為情緒調適能力和社會情緒功能的品質相關，適當的情緒調適可以幫助個一體壓抑、控制自身的情緒，反之可能強化個體採取情緒性的行為表現。

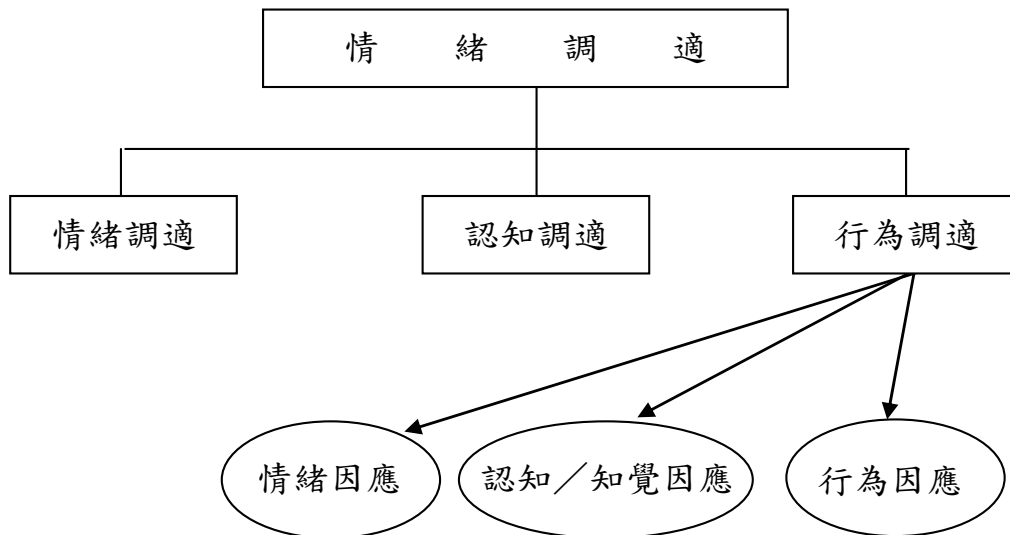


圖2-2-1 情緒調適模式 (資料來源：Denham, 1998, p. 97)

情緒調適的內涵可由圖 2-2-1 說明(Denham, 1998)，由圖 2-2-1 可知，情緒調節的第一個構成要素是情緒本身，包含個體有意識或無意識的知覺到情緒表達的強度或時間的長短；第二個構成要素是認知/知覺的調適能力，個體會因應情境的不同，運用自己的知覺或認知的能力，表達或自身的情緒，包含個體的情緒過於激烈或過

於平淡時，個體會重新調適自己的注意力，並決定是否對可能引發情緒的情境給予注意；第三個要和個體的情緒經驗及激發情緒之情境有關的調節行為能力。

情緒調適 (emotion coping) 的主要功能是要改變表達的方式，兒童若能控制情緒反應可以避免太過激烈的表達方式；含有自我意識及社會性的情緒較容易引起認知因應 (cognitive coping)，可能會使個體放棄原來的目標、重新決定一個目標或是建立一個新的歸因使個體心理覺得好過一點；行為調適 (behavior coping) 方式是幫助個體因應情緒的表達以決定採取何種行動，如個體因為生氣所採取的行為會和害怕所採取的行動有所不同 (Denham, 1998；Lazarus, 1988)。

三、後設認知、自我效能與情緒適應的關係

Anderman (1994) 的研究指出，青少年的動機、認知策略、自我效能和期望價值間有關係存在。而這些因素會受性別、成就等的影響。他們研究學生深層認知歷程策略在閱讀上的使用情形，也發現自我效能是最有力的預測變項。他們建議應更強調動機、情意與認知因素間的聯繫。Miller (1988) 認為控制情緒反應可以轉變成一種思考上的刺激，在日常生活中，情緒會影響個人判斷是非的能力，也就是會使個人在認知與情感間產生矛盾。Westen (1996) 提

出的情緒理論也認為個人的理想狀態與實際的情況不同時，會使人產生負面的情緒。

負面的情緒會使人產生壓力，壓力是個人適應內在和外在需求的容忍度，常個人情緒長期處於負面狀態時，就會使個人適應周遭環境的能力降低。

參、情緒適應的相關研究

一、國中學生情緒適應相關研究

蘇建文(民 68，民 70)針對國中生的情緒發展狀況的研究發現：國中生生活各種狀況中，學校生活已成影響情緒的最主要因素，是各種正負向基本情緒(即快樂、憤怒、懼怕、悲傷及煩惱)的根源，而影響青少年情緒穩定與否，以家庭因素最為重要。

楊坤堂(民 75)認為情緒變化是青少年最突出的心理異動，高張、不穩定、極端的情緒將形成情緒困擾，也可能引起反社會行為(如：偷竊、逃學、暴力、少年犯罪)，而反社會行為可能導致內疚、焦慮，而形成情緒不穩及人格問題。

王淑俐(民 75)針對台北縣七所國中生的情緒發展狀況的研究發現：

- (一)在情緒原因方面：以學校因素與情緒的引發關係最為密切，其次是個人因素及友伴因素，由家庭因素引發的情緒較少，

另由晤談中發現大多數的學生覺得功課壓力很大，是國中生情緒引發的共同原因。

(二)在情緒反應方面：最常見的反應是訴諸直接的情緒表達

(60%)，其次為情緒的壓抑及隱藏(50%)，積極或是消極的想要解除不當情緒反應較少。

(三)在情緒問題方面：情緒困擾發生時，學生意圖解除情緒問題，

卻很少採取直接行動，加上學生都強調不會把個人的情緒透露給老師知道，即使產生情緒困擾，也不願意向老師求救。

綜合上述情緒相關研究所言，我國國中學生的負向情緒反應頗多，且大多數學生不能適當的情緒表達及處理，而這樣的情況常常導致問題行為的產生。

二、性別與情緒適應的研究

有關性別在情緒適應上的差異，可能源自生理、與父母互動的經驗以及社會化歷程的差異。在生理方面，男、女生在大腦上的不同構造，使女生有較高的情感敏銳度，也因而造成情緒的感受及表達方式有很大的差異（蔡秀玲、楊智馨，民88）。就父母與子女的情緒互動而言，女生所接受的情感方面訊息是多於男生。父母在與女兒玩耍、說故事時會表現較多樣的情感，也會與女兒詳細討論情感的本質；在對待兒子時，則傾向討論情緒的因果關係，如憤怒所

造成的後果，較傾向教育意味 (Goleman, 1996: 張美惠譯)。另外，從社會化歷程而言，男生較重視獨立自主的發展，會與他人保持一定的情感距離。一般社會文化對男生性別角色的期待，也會使男生傾向壓抑自己的情感，不能察覺、表達自己的情緒，對別人的感受也較缺乏同理心 (張英熙, 民 86)。而且，在男生競爭比較的社會中，坦露自己真實的感覺，或表現情緒的一面，容易被評為懦弱、娘娘腔，而引起個人卑下的感覺 (余德慧, 民 80)。女生則重視人際的和諧與溝通，會開放地與朋友分享個人感受；也善於閱讀各種微妙的情緒訊息，且懂得自我表達，並用以增強和其他人的溝通 (Papini & Micka, 1991)。

張景媛(民 86)探討國中學生情緒是否因性別不同而有所差異，研究結果發現：女生比男生有更多負向情緒。

綜合以上所論，男生在情緒適應上似乎處於弱勢，然而男生在處理情緒可能有較冷靜的思考，或為保護他人而犧牲自己，以行動而非語言來表達關懷等特質 (蔡秀玲、楊智馨, 民 88)。而且，目前社會對兩性的角色要求，比以往有較多的彈性空間，因此男、女生在情緒適應上的差異是值得再探究的。

第四節 資優生自我效能、社會支持及情緒適應 之實證研究

壹、資優生自我效能之相關研究

托浪斯(Torrance, 1962)認為一種自以為優越或與眾不同的感覺，將使他們(資優兒童)與一般兒童疏離，而導致不良的生活適應。除非學校能提供良好的預防政策或輔導方式，這種與人不同的感覺，將使她們失去安全感，而直接影響其社會及情緒適應。凱普南(Kaplan, 1983)認為教師們應協助資優兒童發展正確及實際的自我概念，去除他們情緒的困擾，引導他們建設性地並滿意地發揮他們的才智(方文熙，民91)。

舞蹈資優班的學生在校期間，受到學校給予特別的對待，對於舞蹈資優班學生的人格發展反而是較負向的影響，學生自我概念的健全發展與所處環境有所關聯，因此舞蹈資優班學生在人格發展與自我形象上仍需多注意(李育文，民82)。Hollingworth(1942)認為當兒童身心發展是均衡的、自信的時候，較能贏得同儕的信任與友誼。但當兒童因身心發展不均衡而導致出現師長或同學不期待的行為時，將會讓兒童面臨「社會孤立」的困難，當然也影響其健康自我概念的形成。郭靜姿(民92)有關影響資優生自我概念的研究，認為協助資優學生發展正確及實際的自我，去除他們情緒的困擾，引

導他們建設性地發揮才智是資優生情意輔導課程的首要課題。資優學生需要了解資優的概念及意義，並能了解自己的優弱勢能力。健康的自我植基於肯定自己的優點，接納自己的不足，避免對於成就表現抱持不實際的高度期望，同時應避免因自我概念受挫而造成長期缺乏向上努力的動機。

貳、資優生社會支持之相關研究

資優兒童與她們的父母、師長及重要有關人物之間的關係直接影響他們自我概念的發展與對環境的適應。一種支持與關愛的環境將有助於培養健全的自我及工作態度，並提高生產性；反之過度期望與太多的壓力將降低心理適應能力，而使兒童產生適應失調的情形(郭靜姿，民 92)。

資優生情緒的發展，除了其本身需要不斷地自我反省、調整外，環境支持是促進資優生情緒統整的助力，當資優生身心處於不統整的狀態時，家庭與學校如能予以接納、輔導，提供有效的諮商，協助其澄清思考或情感中的矛盾，引導其運用正向的方式表現情緒，資優生當可順利度過發展中的危機，邁向最佳的發展(郭靜姿，民 92)。

參、資優生情緒適應之相關研究

一、國外有關資優生情緒適應之研究

國外有關資優生情緒適應之研究，最早在 Terman (1925)、和 Terman & Oden (1925、1947) 對天才兒童的追蹤研究指出：資優兒童有較佳的情緒穩定性，且具有自信、負責、有恆、誠實、幽默等特質。而 Gair (1944) 的研究也發現，資優生的情緒適應與情緒穩定性高於普通學生。Tallent 的研究指出，高中資優生較普通學生能控制自己的行為及情緒，且較無犯罪傾向（引自盧美貴，民 74）。Jacobs (1982) 亦認為資優兒童的情緒較非資優兒童的情緒穩定及成熟。在 Gallagher & Crowder (1957) 發現資優生較少有情緒困擾，另 Sarason (1960) 亦發現其焦慮反應亦較低（蘇建文，民 71）。以上研究均指出資優生有較佳之情緒適應行為。

而 Mussen 與 Conger 則有不同的看法，他們研究發現：在童年早期高智商的兒童比低智商的兒童有更多的焦慮及恐懼（引自陳東陞，民 68）。Hollingworth (1942) 的研究指出：智商在 130~150 間者，情緒最能保持均衡，且易獲得同儕的信賴；而智商太高者，其情緒、社會適應會呈現負向的成長（引自梁靜珊，民 86）。

Silverman (1993) 認為資優生對周遭的人、事、物較一般兒童敏感，其敏感性是悲天憫人的情懷、道德與正義的關懷和創造思考的基礎，而因為資優生對自我期望高，凡事有追求完美傾向，因此遇到不完美不理想之處，即會產生自我批評，故內在的壓力與焦慮較

大，這也是內在衝突的來源。

Dabrowksi 與 Piechowski(1997)指出資優生具有高的情緒覺察能力，能區分不同的情緒及創造更好及更佳的人際關係，對事務有強烈感受、強烈的求知慾、充沛的精力、超常的敏感度及豐富的想像力。(引自 Mayer;Perkins;Caruso;Salovey：2001)。而這些特質正也說明了為何資優生在早期易會有情緒上的問題，進而導致學校生活的適應不良，而出現高智商低成就的主要原因(Barbara Clark, 1997)。

二、國內有關資優生情緒適應之研究

(一)在情緒適應方面，資優學生與普通學生的比較：黃瑞煥(民 61)和林海清(民 67)的研究指出，資優生在情緒穩定性上優於普通生，劉慧慧(民 91)針對國中資優生研究顯示，資優生情緒智力不論在總量表或情緒智力各層面，其平均大都中上程度，顯示國中資優生之情緒智力大致良好，在情緒智力各層面上，尤以自我情緒覺察最高，其次為覺察他人情緒，而自我激勵最低。李乙明(民 88)、張玉佩(民 92)發現高中資優生之情緒發展層次及情緒適應的表現皆優於普通學生。李乙明(民 88)研究發現高中數理資優學生情緒智力的現況方面顯示具有中高程度的情緒覺察與處理能力；在待人方面同

理心反應普遍不足，尚待加強；在待己方面有中等程度的自尊；在處事方面傾向於以較不樂觀的解釋型歸因生活裡所遇好、壞事件。張玉佩(民 92)研究顯示資優生情緒適應方面優於普通學生，資優生在個人適應、社會適應及情緒困擾之組型結成正偏態，顯示資優生在個人適應、社會適應及情緒困擾上較無困擾，於人格量表之表現較偏向正向的特質表現；即表示資優生較無抑鬱、焦慮、自貶、衝動、異常、慮病及虛幻感之傾向。而一般的現實的情境中，從資優生的父母親及相關的專業人員口中，又會發現他們認為資優生的情緒失調情況比普聽學生還要嚴重；但顏秀鳳(民 66)對四年級資優生及普通生的研究發現：資優班學生的情緒穩定性較普通班的學生低，另有些學者的研究發現資優生與普通生在情緒穩定性上沒有差異(蘇建文，民 71；黃堅厚，民 72)。

(二)焦慮特質方面，資優兒童與普通兒童的比較，吳武典(民 68)的研究指出，就一般焦慮而言，資優班學生的焦慮反應低於普通班優等生，亦低於常模，顯示出資優生較有自信、富安全感、心理困擾較少，情緒發展較成熟。就測試焦慮而言，資優生高於普通班優等生，但兩者都低於一班生，可見資優生的測試焦慮雖然高於普通生，但不屬於高度焦慮，其反應

出資優生的成就動機與人際競爭程度較高。另趙海藍(民67)也發現資賦優異兒童的焦慮程度較普通兒童為低;呂勝瑛(民71)亦發現資優班女生的焦慮程度低於普通班女生,男生方面則無差異。亦有研究發現資優生與普通生在焦慮傾向上沒有差異(鄭慶利,民67;林海清,民67)。

(三)在性別方面,林海清(民67)、呂勝瑛(民71)的研究發現:資優班女生的焦慮傾向高於資優班男生。劉慧慧(民91)研究發現就情緒智力各層面而言,不同性別的差異,顯現在情緒激勵及情緒調適方面,男生比女生好;在同理他人情緒、覺察他人情緒上、自我情緒表達及分辨他人情緒上,女生普遍比男生好;在不同班別上,國中資優生在自我情緒分辨得分顯著低於普通班學生。在年級方面,資優生隨著就讀年級越高,情緒愈不穩定,這可能係由年級愈高,學業壓力愈大,父母的期望也愈高之故(蘇建文,民71)。

(四)研究指出資優學生存在著情緒困擾問題。此困擾問題至少根源於三分面:

1. 情感方面,資優學生需要發展積極的自我概念以穩定情緒。
2. 智力方面,需要得到他人的認同,以充分展露其才華。
3. 工作表現方面,則因高智力引發的學習及人際困擾問題,常

導致學習成績低落，而喪失自信心和自尊。

綜合以上，資優生的情緒困擾則來自於能力未得到肯定，追求完美主義及與同儕關係的障礙，而導致受到懷疑、拒絕、排斥、自我沮喪等情緒問題。

(五) 有關藝術才能班學生情緒適應的研究發現，在音樂班中，同儕關係因為競爭的緣故，比一般普通班級有更高的情緒緊張性（李育文，民 82）。