

中學階段資優生與普通生樂觀傾向、自我效能與解釋型態之研究

王蕾雁*

臺中市立中港高級中學
教師

陳美芳

國立臺灣師範大學特殊教育學系
教授

摘要

本研究採問卷調查探究不同性別與發展階段資優生與普通生在樂觀傾向、自我效能與解釋型態間的差異。對象包括 295 位資優生、437 位普通生。主要發現如下：國中資優生較普通生正向解釋型態得分高；普通生較資優生負向解釋型態得分高；高中資優生較國中資優生負向解釋型態得分高。資優生較普通生具較佳的自我效能；女性較男性具較佳的自我效能。資優生與普通生樂悲觀傾向無差異，但女性較男性具較高的樂觀傾向。整體而言，本研究發現正向與負向解釋型態可能屬於有關聯但向度不同之構念。最後，本研究並針對研究發現，提出對未來研究與資優生輔導方面的建議。

關鍵詞：樂觀傾向、自我效能、解釋型態、資優生、正向心理學

Dispositional Optimism, Self-Efficacy, and Explanatory Style among Gifted and Non-gifted Secondary School Students

Lei-Yan Wang *

Teacher,

Chung-Gang Senior High School,
Taichung City

Mei-Fang Chen

Professor,

Department of Special Education,
National Taiwan Normal University

* 本文以王蕾雁 (leiyanyan96090156@gmail.com) 為通訊作者。

Abstract

The purpose of the study was to investigate dispositional optimism, self-efficacy, and explanatory style among gifted and non-gifted secondary school students in terms of gender and developmental stages. Questionnaire data were collected from 295 gifted and 437 non-gifted students. The results of the study were as follows: (1) There was no significant difference in optimism and pessimism scores between the gifted and the non-gifted secondary high school students, but the female students rated higher on optimism than the male students. (2) The gifted students had higher self-efficacy than the non-gifted students. (3) The gifted junior high school students had a more optimistic explanatory style compared to their non-gifted junior high school peers. On the other hand, the non-gifted junior high school students had a more pessimistic explanatory style than the gifted junior high school peers. (4) The gifted senior high school students had a more pessimistic explanatory style compared to the gifted junior high school students. Based on the findings, the authors proposed suggestion for future studies and future counseling services provided to gifted students.

Keywords: dispositional optimism, self-efficacy, explanatory style, gifted students, positive psychology

壹、緒論

世界衛生組織 (World Health Organization, 簡稱 WHO) 在 1999 年宣布 21 世紀威脅人類健康的三大疾病中, 憂鬱症高居第二位; 面對負向情緒的困擾, 傳統心理輔導著重在問題的治療與協助, 而正向心理學是 21 世紀心理學發展的新趨勢, 有別於傳統的心理學輔導著重於問題的治療與協助 (Morris, 2001), 正向心理學轉而重視個體正向經驗, 訴求樂觀, 提倡正向情緒, 重視正向意義, 強調內在動機 (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005)。Seligman 提到正向情緒在演化上有其目的: 它拓展了我們智慧、身體和社會資源, 增加在威脅或機會來臨時可動用的貯備, 開展我們的心智視野, 增加我們的容忍度和創造力 (洪蘭譯, 2003), 因此開朗的態度與良好的心理調適, 是不可或缺的身心特質; 樂觀是正向心理學重要訴求, Forster (2003) 認為樂觀的優點在於其所帶來的熱忱與希望感, 能提升問題解決能力, Rand (2009) 指出維持樂觀信念能保護個體遠離疾病, 悲觀解釋型態是引發疾病的因子, 正負向情緒會影響生理和免疫系統。Seligman (1991) 指出悲觀的

想法是人類最原始的防衛機制, 但正向解釋型態可以使個體增加復原力。由學者研究可瞭解樂觀對生活層面的正向影響, 那麼我們的孩子樂觀嗎? 青少年是國家未來的棟樑, Erikson 認為青春是人生最重要的時期, 此時青少年面臨自我統合與角色混亂的危機 (張春興, 2008), 因此應協助青少年保持正向樂觀的態度以面對混亂與變化。

教育部 (2007) 頒佈《資優教育白皮書》中揭示: 「資優的人力是國家最可貴的資源、是社會進步的核心力量、也是各界追求卓越創新的第一條件, 因此世界各國莫不重視優質人力的培育。」但卻常見資優生憂鬱的報導, Ferguson 研究指出資優青少年的壓力較非資優的同儕大, 壓力來源包括高度的個人期許、過度的自我要求、完美主義的需求、疏離感、高道德感、增加思考與幻想的能力、社會對他們的期許、智力和社會技能的不同步發展 (引自鄭聖敏, 2001), 因此應重視協助資優生建立健康正向的態度, 面對挑戰。

自我效能為個體面對困難時, 對個人信念的認知、效能與結果預期的重要自我調節機制, 也是近年來學者研究的重點, Bandura 認為個體是環境、行為與個人三者的交互作用,

尤其自我效能是決定個人因素的重要變項，透過多種形式影響個體的行為動機與行動（陳李綢、蔡順良、王貞芸、賴怡姝，2006），其特性是一種多向度的概念，具可訓練發展的動態性。過去研究也顯示自我效能越高者，對解決問題、生活適應等方面有正向影響，能去除負向生活經驗並成功地因應壓力（Araas, 2008; DeWitz, Woolsey, & Walsh, 2009）。

目前常運用在研究上的樂觀種類包括樂觀傾向與解釋型態，但缺少樂觀傾向與解釋型態關聯性研究，我們無法瞭解樂觀傾向與解釋型態是否為樂觀中不同向度的特質？假設樂觀傾向能影響解釋型態，則自我效能能否作為影響的介入點？性別與發展階段是否會使個體的樂觀傾向與解釋型態呈現不同的變化？此外，目前以資優生為研究對象的文獻較少，且普通班與資優班學生的研究結果不一，值得討論。

曾文志（2008）發現長久以來心理健康的衡鑑多以心理疾病為測量的焦點，然而沒有心理疾病等於心理健康的假設不能論定，因此近年來隨著正向心理學的發展，以主觀幸福感來衡鑑人們的心理健康已蔚為風潮。根據文獻探討與目前研究缺口，本研究嘗試探討青春發展階段之國高中生的樂觀傾向、自我效能與解釋型態情形，採用丁明潔（2003）樂觀/悲觀量表，李俊甫（2002）自我期望量表，與自編之中學生解釋型態量表，瞭解不同性別、發展階段的資優生與普通生樂觀傾向、自我效能與解釋型態，協助師長瞭解學生的心理狀態，作為未來教學輔導之參考。

貳、文獻探討

樂觀相關理論包括被視為穩定人格特質的樂觀傾向、對事件歸因的解釋型態等，而自我效能為目前研究中常被視為具動態特質的介入點；此外，資優的特質與概念在正向心理學興起後，學者也有新的詮釋，因此以

下針對樂觀概念、自我效能，以及資優的特質與概念進行探討。

一、樂觀之概念

樂觀包含許多相關概念，Peterson (2000) 綜合學者們的論述，認為樂觀是天性，會隨著認知與生理而發展，學習與生活經驗會影響樂觀程度，完整的樂觀是一種對未來有期待的心情與態度，個體期待自己能從生活中獲得好處和快樂；樂觀可藉由對結果的歸因、面對事件的情緒，及對目標的動機程度來觀察。

Seligman 曾試著將樂觀分為大樂觀 (big optimism) 和小樂觀 (small optimism) (Forster, 2003)，前者受個體氣質主宰，概念近似樂觀傾向；後者重視對事件的解釋，概念近似解釋型態。以下分別探討之。

(一) 樂觀傾向

Scheier 與 Carver 於 1985 年根據自我調節理論發展出以結果預期為概念的樂觀傾向理論 (dispositional optimism)。自我調節理論是皮亞傑認知發展理論中重要的觀點，指個體在面臨困難時，一種主動尋找新處理模式的認知本能，是促進認知成長的原動力，也是學習新知的認知模式。Reeve (2005) 指出自我調節為監控並比較本身能力與設定目標時的自我檢視與評估的歷程。個體若能以正向態度，在面對負向經驗時，進行同化與調適，即具樂觀的基本特質。由 Peterson (2000) 的整理瞭解，Scheier 與 Carver 的樂觀傾向理論是指個體對未知結果的事件作好壞預期之傾向，是與天俱來的人格特質，是一種穩定傾向，樂觀者對不確定的事件會傾向做出好的預期，全面性期待未知結果的事件有正向發展，鮮少有壞的預期，反之悲觀者則傾向做出壞的預期。

Carver 與 Scheier 於 2003 年針對樂觀理論提出說明，首先提出預期價值理論，假設個體在追求目標時，行為會組織化，而價值和預期為重要的元素。Scheier 與 Carver 認為自我調節理論是樂觀的重要基底，追求目標

的過程中若遇到阻礙，樂觀能引導個體發動或延續動機，若個體覺得追求的目標越重要，在其動機中越具價值，能有行動力並持續下去。但 Scheier 與 Carver 提出理論時，並未明確說明個體具備樂觀傾向後，該如何追求目標、定義價值觀，是較受爭議的地方。

(二) 解釋型態

Abramson、Seligman 及 Teasdale (1978) 衍生習得無助感理論提出解釋型態概念，Seligman、Kaslow、Alloy、Peterson、Tannenbaum 及 Abnormal (1984) 再提出樂觀解釋型態，指個體能滿意已發生的事件，在困頓時保持正向信念，透過原因分析與實境觀察，做出合理解釋來改變思維；Seligman 在習得的樂觀理論中提到樂觀是決定在個體對負面經驗的解釋型態，個體會認為負面結果是因為外在環境、特定的因素或是特定的個人限制所導致 (引自 Snyder & Lopez, 2007)；個體若具備樂觀解釋型態，可減少習得無助感，反之悲觀解釋型態則助長習得無助感。

Seligman 提出的小樂觀概念類似解釋型態，有三種解釋型態會影響我們對原因的看法 (Seligman, 1991)：

1. 永久性：偶爾與總是

樂觀者認為好事件的原因是永久且總是如此，而壞事件的原因只是偶然發生；悲觀者則認為好事件的原因是偶然發生，壞事件的原因卻總是如此。

2. 普遍性：特定的與普遍的

普遍性是指原因可影響許多事，特定性則是指原因只影響單一事件。樂觀者認為好事件的原因是經常如此，壞事件的原因則是特定發生；悲觀者卻認為好事件的原因是特定的，壞事件的原因卻普遍存在。

3. 個別性：外在與內在

個別性可分為內在與外在兩個向度，樂觀者認為好事件的發生是由於自身內在的努力，壞事件的原因是來自外在環境；悲觀者則認為好事件的原因是外在環境所致，壞事

件的發生則是因為個人因素。

根據 Seligman 的說法，樂觀的條件是架構於對事件的解釋型態，樂觀者認為好事件的原因是「總是如此、普遍這樣、個人因素」，壞事件的原因是「偶爾發生、特定原因、外在影響」；悲觀者則相反。解釋型態是對已發生事件之歸因，由於個體解釋不同而產生相異的情緒，悲觀者因此容易處在憂鬱中；樂觀解釋型態能讓個體以健康的態度檢視過程中影響結果的原因，保持前進的動力。學者發現解釋型態可能因教育、認知或環境因素影響而改變，能透過積極的作為克服先天氣質的限制，因此成為正向心理學中研究的焦點。

(三) 樂觀傾向與解釋型態之測量

樂觀傾向研究工具較著名的主要為 Scheier 與 Carver 於 1985 年編製之生活導向量表 (Life Orientation Test, 簡稱 LOT)，將樂觀與悲觀視為同一向度上兩極，共 12 題。Dember、Martin、Hummer、Howe 與 Melton 於 1989 年編製之樂觀／悲觀量表 (Optimism-Pessimism Inventory, 簡稱 OPI)，共 56 題，樂觀分量表得分越高越樂觀，悲觀分量表得分越高越悲觀，視樂觀與悲觀為兩個相關但分開之因素。樂觀與悲觀分量表相關介於 $-.52 \sim -.65$ 。Scheier, Carver 與 Bridges (1994) 修訂之生活導向量表 (Life Orientation Test-Revised, 簡稱 LOT-R)，與原量表相關達 $.95$ ，建構效度與聚斂效度佳。

測量解釋型態的方法包括自陳式的量表測量與口語／文件內容分析，以問卷測量為主。國外著名量表有 Peterson、Simmel、Baeyer、Abramson、Metalsky 及 Seligman (1982) 編製之解釋型態問卷 (Attributional Style Questionnaire, 簡稱 ASQ)，包含 12 題正負向事件題，依內在／外在、穩定／不穩定、普遍／特定三向度計分，並計總分。Seligman, Kaslow, Alloy, Peterson, Tannenbaum 和 Abramson (1984) 編製之兒童解釋型態量表 (Children's Attributional Style Questionnaire,

簡稱 CASQ)，共 48 題，為二選一強迫選擇，包括正向事件永久性／普遍性／個人性，與負向事件永久性／普遍性／個人性六量尺。Peterson、Luborsky 及 Seligman (1983) 發展口語解釋內容分析法 (Content Analysis of Verbatim Explanations, 簡稱 CAVE)，藉由訪談、日記、文章及講稿等生活中常用文件來評斷，計分方式與 ASQ 相似。

二、自我效能

(一) 自我效能之概念與特性

Bandura 於 1997 年詮釋自我效能理論，是指個體對於其自行組織並執行行動以達成目標的執行信念，為影響行為的自我調節機制；自我效能包括兩部份：一為效能預期，指個體對自己能否成功執行達成某種結果的必要行為之能力判斷，另一為結果預期，即某行為導致某種結果的估計；Bandura (1997) 強調效能預期的重要，認為個體對本身效能的信念強度，將影響行為的發生與持續以及適應力。Bandura 認為個體受環境、行為與個人三者交互作用的影響，自我效能為決定個人因素的重要變項，當個體知覺自己有能力，但反應結果可能是負向時，將試圖改變環境，若預期反應結果是正向時，將充滿信心並採取合宜的行動。因此自我效能包含個體、認知與行動能力三要素，此種知覺會影響個體的目標、動機與表現。

自我效能可分為特定性與一般性的自我效能。前者目前使用於特定領域之研究，後者常被運用在生活適應相關議題探討，能預測衝突解決、憂鬱、壓力、學業表現。Schwarzer 與 Scholz (2000) 認為一般自我效能會影響個體對壓力的感受程度。因此一般自我效能是指個體對生活中綜合性的自覺能力，能評估壓力並嘗試解決問題，有效控制環境中變動因素，本研究中的自我效能即為一般自我效能。另由 Bandura (1997) 與陳李綢、蔡順良、王貞芸、賴怡姣 (2006) 的歸納瞭解，自我效能是一種多向度的概念，可藉由學習

而發展的動態能力，具特殊性、個別性。

(二) 自我效能之測量與研究

在自我效能的研究方面，歷年研究以調查研究為主，國內外已發展不少以一般自我效能為主之量表 (李俊甫, 2002; 黃毓華、鄭英耀, 1996; Luszczynska, Scholz, & Schwarzer, 2005; Scholz, Gutierrez-Dona, Sud, & Schwarzer, 2002)，大多以李克特氏量表方式作答，分數越高自我效能水準越高。

由國內外相關文獻發現：自我效能已廣泛運用在預測情緒、生活適應、學業成就等方面，其過去研究發現包含：1. 動機：擁有高自我效能的個體，對生活充滿熱忱與企圖心，擁有學習動機，能運用較積極的學習策略 (DeWitz, Woolsey, & Walsh, 2009)；2. 情緒與行為問題：自我效能有助於情緒適應，自我效能低，個體越容易焦慮與產生行為問題 (McQuade, 2009)；3. 生活適應：擁有高自我效能的個體，人際關係較佳，適應能力良好，能覺察問題並尋求解決之道；反之壓力知覺越大、心理狀態越負面 (Araas, 2008)；4. 學業表現：高學習自我效能的個體，學業成就表現較佳，也越容易感受到學習的樂趣，學習的幸福感受較高 (康力文, 2007)；5. 正向心理：高自我效能的個體，面對困難時的挫折容忍力較強，具良好的解釋型態 (田佳欣, 2006)。

三、資優之特質

(一) 資優之特質

當個體具備高度智能時，許多獨特的個人特質也隨之展現，這些特質或許顯而易見，也可能需細心體察。綜合花敬凱譯 (2007) 與 VanTassel-Baska 和 Stambaugh (2006) 等相關文獻，分別從資優生的認知、情意、生理感官的角度，討論資優生的特質。在認知方面，有學習與思考速度快、善於整合知識、能力早熟、後設認知佳及動機強烈等；在情意方面，能接收大量感情相關訊號、對他人期待和感覺過度敏感、較擅長情緒表達、高度自

我覺察、具完美主義及感情深刻等；在生理感官方面，有感覺敏銳、身心發展落差大等。資優生雖然常有完美主義的傾向 (Greenspon, 1998)，但也伴隨著失去完美的焦慮，害怕自己沒有價值，因此自我要求高。Chen (2007) 針對香港中小學生的研究發現，學生懷有正向思考的完美主義與生活滿意度、正向情緒和自我效能有正相關；Dabrowski 針對資優生及高創造力者提出過度激動理論，解釋資優生過度敏感的特質，張馨仁 (2000) 發現在資優生情緒過度激動特質方面，因情緒張力大，在面對負面情緒時往往更加失落，倘若沒有保持正向的心理，容易產生極端偏激的負面情緒，師長過度期望會導致資優生容易經歷困難與失敗。因此樂觀態度有助於協助資優生因應壓力。

(二) 資優與樂觀之研究

國內針對資優生與樂觀的研究，包含解釋型態、壓力調適、自我效能、學業成就、興趣動機等。張雅萍 (2007) 發現國中資優生情緒智力越高，其問題解決態度與能力越好；李乙明 (1998) 發現高中數理資優學生傾向以較不樂觀的解釋型態歸因生活事件。以普通班與資優班為背景變項的研究上，詹

璿芳 (2006) 研究發現國小資優生的解釋型態較普通班學生樂觀；侯雪香 (2006) 發現國中資優生之解釋型態屬於樂觀的解釋型態，顯著優於普通生。由以上發現，研究結果因對象、年齡年級階段不同，差異頗大。

國內針對資優生與樂觀的研究，研究結果因研究對象、年齡年級階段不同而有差異，中學階段跨領域與跨教育類別之研究仍然很少，值得繼續探討。本研究的主要目的為：比較不同教育方式、性別與教育階段學生在樂觀傾向、自我效能與解釋型態之差異，期望研究結果可作為資優生輔導之參考。

參、研究方法

一、研究樣本

本研究樣本抽樣自新竹高中、新竹女中、臺中一中、臺中女中、建國國中、光華國中、光明國中與東豐國中共計八所學校，資優班則包括數理與語文資優班。寄發 900 份量表，回收後刪除遺漏未填答者及明顯偽答者，取得有效問卷 732 份，有效問卷比率約為 81.33%。資優生 295 位佔 40.30%，普通生 437 位佔 29.70%。本研究對象的人數分配如表 1。

表 1 研究對象在教育階段、性別與班別分配

		高中階段					國中階段					總計
		新竹女中	新竹高中	台中女中	台中一中	合計	建國國中	光華國中	光明國中	東豐國中	合計	
普通班	男	0	77	0	64	141	19	17	17	18	71	212
	女	86	0	67	0	153	17	18	19	18	72	225
	合	86	77	67	64	294	36	35	36	36	143	437
資優班	男	0	52	0	44	96	11	14	6	6	37	133
	女	61	0	56	0	117	16	11	9	9	45	162
	合	61	52	56	44	213	27	25	15	15	82	295
總計		147	129	123	108	507	63	60	51	51	225	732

二、研究工具

(一) 中學生解釋型態量表

王蕾雁、陳美芳與曾文志(2013)以 Seligman 解釋型態理論為基礎，以中學生表述之生活經驗為範疇，編製而成。量表之解釋型態採多向度構念，包含正向事件永久普遍性／個別性，負向事件永久普遍性／個別性等四個分量尺，全量表共 30 題，作答方式採二選一強迫選擇題。本量表內部一致性係數介於 .38 至 .59 之間，驗證性因素分析顯示模型整體與概念模型適配度良好，因素負荷量均達顯著水準。

(二) 自我期望量表

李俊甫(2002)以自我效能理論為基礎所編製，共 14 題，採李克特氏五點量表，全量表 Cronbach $\alpha = .86$ 。本量表由專家審核、因素分析建立建構效度的效度資料。

(三) 樂觀／悲觀量表

丁明潔(2003)依據 Dember, Martin, Hummer, Howe 與 Melton (1989)的樂觀／悲觀量表 (Optimism-Pessimism Inventory, 簡稱 OPI) 修訂而來，為一多向度的樂觀／悲觀傾向量表，採取多向度的觀點看待樂觀／悲觀，

將樂觀與悲觀視為不同但相關的人格特質，量表內容分為樂觀與悲觀兩部份共 31 題，採李克特氏五點量表，樂觀部分 α 為 .85，悲觀部分 α 為 .82。兩分量表相關性 -.39，達顯著差異。

肆、研究結果

一、中學生解釋型態差異分析

不同性別與發展階段資優生與普通生正向解釋型態的平均數與標準差如表 2、負向解釋型態的平均數與標準差如表 3。

不同背景變項學生正向與負向解釋型態之三因子變異數分析結果，組別、發展階段、性別之間的交互作用皆達顯著水準。正向解釋型態， $F=.02 (p < .05)$ ，淨 $\eta^2 = .007$ ，負向解釋型態 $F=11.88 (p < .01)$ ，淨 $\eta^2 = .016$ ，必須進一步進行單純交互作用效果項的顯著性考驗。單純主要效果統計分析結果很繁複，因篇幅之限，本段僅簡述具顯著差異的事後檢定結果。

在正向解釋型態方面，在「組別＝資優生」的處理水準中，事後比較發現，國中資

表 2 不同背景變項學生正向解釋型態之平均數與標準差

發展階段	組別 性別	資優生 (N=295)		普通生 (N=437)		全體學生 (N=732)	
		平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
國中	男	8.41	2.64	4.89	2.45	6.09	3.02
	女	10.00	2.22	4.64	2.38	6.70	3.49
	合	9.28	2.53	4.76	2.41	6.41	3.28
高中	男	7.25	3.07	6.65	2.89	6.89	2.97
	女	8.02	2.61	7.64	2.67	7.80	2.64
	合	7.67	2.84	7.17	2.82	7.38	2.84
合計	男	7.57	2.99	6.06	2.87	6.64	3.00
	女	8.57	2.65	6.68	2.93	7.47	2.97
	合	8.11	2.85	6.38	2.92	7.08	3.01

優生的正向解釋型態高於高中資優生，女性資優生的正向解釋型態高於男性資優生。在「組別＝普通生」的處理水準中，高中女性普通生的正向解釋型態高於高中男性普通生；高中男性普通生的正向解釋型態高於國中男性普通生，高中女性普通生的正向解釋型態高於國中女性普通生。在「發展階段＝國中」的處理水準中，國中女性普通生的正向解釋型態高於國中男性普通生；國中男性資優生的正向解釋型態高於國中男性普通生；國中女性資優生的正向解釋型態高於國中女性普

通生。在「發展階段＝高中」的處理水準中，高中女性的正向解釋型態高於高中男性。在「性別＝男性」的處理水準中，高中男性普通生的正向解釋型態高於國中男性普通生；國中男性資優生的正向解釋型態高於國中男性普通生。在「性別＝女性」的處理水準中，高中女性普通生的正向解釋型態高於國中女性普通生；國中女性資優生的正向解釋型態高於高中女性資優生；國中女性資優生的正向解釋型態高於國中女性普通生。

表 3 不同背景變項學生負向解釋型態之平均數與標準差

發展階段	組別 性別	資優生 (N=295)		普通生 (N=437)		全體學生 (N=732)	
		平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
國中	男	5.54	3.11	13.38	2.36	10.69	4.57
	女	4.91	2.84	13.99	2.57	10.50	5.17
	合	5.20	2.97	13.69	2.48	10.59	4.88
高中	男	8.36	2.30	9.68	2.46	9.15	2.48
	女	8.62	1.87	8.58	1.67	8.60	1.76
	合	8.51	2.08	9.11	2.16	8.85	2.14
合計	男	7.58	2.84	10.92	2.99	9.63	3.35
	女	7.59	2.74	10.31	3.22	9.17	3.31
	合	7.59	2.78	10.60	3.12	9.39	3.34

負向解釋型態方面，在「組別＝資優生」的處理水準中，事後比較顯示，高中資優生的負向解釋型態高於國中資優生。在「組別＝普通生」的處理水準中，高中男生普通生的負向解釋型態高於高中女生普通生；國中男生普通生的負向解釋型態高於高中男生普通生；國中女生普通生的負向解釋型態高於高中女生普通生。在「發展階段＝國中」的處理水準中，國中普通生的負向解釋型態高於國中資優生。在「發展階段＝高中」的處理水準中，高中男生普通生的負向解釋型態

高於高中女生普通生；高中男生普通生的負向解釋型態高於高中男生資優生。在「性別＝男生」的處理水準中，高中男生資優生的負向解釋型態高於國中男生資優生；國中男生普通生的負向解釋型態高於國中男生資優生；高中男生普通生的負向解釋型態高於高中男生資優生。在「性別＝女生」的處理水準中，國中女生普通生的負向解釋型態高於高中女生普通生；高中女生資優生的負向解釋型態高於國中女生資優生；國中女生普通生的負向解釋型態高於國中女生資優生。

茲將不同背景變項學生在正向與負向解釋型態三因子變異數分析單純效果檢驗的事後考驗結果，統整如表 4。

表 4 不同背景變項學生在正向、負向解釋型態單純效果檢驗的事後考驗結果

	正向解釋型態	負向解釋型態
教育階段	國中資優生 > 高中資優生 國中女性資優生 > 高中女性資優生 高中男性普通生 > 國中男性普通生 高中女性普通生 > 國中女性普通生	高中資優生 > 國中資優生 高中男性資優生 > 國中男性資優生 高中女性資優生 > 國中女性資優生 國中男性普通生 > 高中男性普通生 國中女性普通生 > 高中女性普通生
身分	國中男性資優生 > 國中男性普通生 國中女性資優生 > 國中女性普通生	國中普通生 > 國中資優生 國中男性普通生 > 國中男性資優生 國中女性普通生 > 國中女性資優生 高中男性普通生 > 高中男性資優生
性別	女性資優生 > 男性資優生 高中女學生 > 高中男學生 高中女性普通生 > 高中男性普通生 國中女性普通生 > 國中男性普通生	高中男性普通生 > 高中女性普通生

二、樂觀傾向與自我效能差異分析

(一) 樂觀傾向差異分析

不同背景變項學生樂觀傾向的平均數與標準差如表 5。三因子變異數分析結果顯示，

資優生與普通生的樂觀傾向無顯著差異；不同發展階段學生之樂觀傾向無顯著差異；不同性別學生之樂觀傾向有顯著差異，女性較男性具樂觀傾向 ($F_{(1,724)}=4.92, p < .05$)。

表 5 不同背景變項學生樂觀傾向之平均數與標準差

發展階段	性別	資優生 (N=295)		普通生 (N=437)		全體學生 (N=732)	
		平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
國中	男	51.68	12.04	53.61	13.12	52.94	12.74
	女	56.58	8.73	55.08	11.80	55.66	10.71
	合	54.37	10.57	54.35	12.45	54.36	11.78
高中	男	53.91	10.17	53.87	10.39	53.87	10.28
	女	55.56	8.23	53.42	9.76	54.35	9.18
	合	54.82	9.17	53.62	10.05	54.12	9.70
合計	男	53.29	10.72	53.76	11.34	53.58	11.09
	女	55.85	8.36	53.95	10.46	54.74	9.67
	合	54.69	9.56	53.86	10.89	54.19	10.37

(二) 自我效能量表差異分析

不同背景變項學生自我效能的平均數與標準差見表 6。三因子變異數分析結果顯示，資優生與普通生的自我效能有顯著差異 ($F_{(1,724)}=5.07, p < .05$)，資優生較普通生具

較佳的自我效能；不同發展階段學生之自我效能無顯著差異；不同性別學生之自我效能有顯著差異 ($F_{(1,724)}=7.97, p < .01$)，女性比男性具較佳的自我效能。

表 6 不同背景變項學生自我效能之平均數與標準差

發展階段	組別 性別	資優生 (N=295)		普通生 (N=437)		全體學生 (N=732)	
		平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
國中	男	51.81	7.40	50.82	9.83	51.16	9.05
	女	54.62	5.86	51.60	7.60	52.76	7.11
	合	53.35	6.70	51.21	8.75	51.99	8.12
高中	男	52.20	7.98	52.04	7.65	52.10	7.77
	女	54.38	5.79	53.10	6.41	53.66	6.17
	合	53.40	6.93	52.60	7.04	52.93	7.00
合計	男	52.09	7.80	51.63	8.44	51.81	8.19
	女	54.45	5.80	52.62	6.83	53.39	6.47
	合	53.39	6.86	52.14	7.66	52.64	7.37

伍、結果討論

一、資優生與普通生解釋型態之比較

整體而言，國中資優生較國中普通生正向解釋型態得分高；國中普通生負向解釋型態高於國中資優生。推測資優生擁有較佳的自我效能、情緒智力與動機，能正向評估生活中的挑戰，有良好的情緒智力紓解壓力、適當地表達情緒，並產生動機，面對挑戰時能擁有良好的解釋型態。過去研究在國中小階段，資優生都比普通生具較佳的解釋型態（侯雪香，2006；張雅萍，2007；詹璿芳，2006），與本研究結果相符，其他研究也發現資優生具較好的自我效能（侯雪香，2006；詹璿芳，2006）、情緒智力與動機（Yan Dai, 2001），以上這些因素都可能影響解釋型態。

高中資優生未比高中普通生正向解釋型態得分高或負向解釋型態得分低，研究者推論可能與高中生經入學測驗篩選後與校內同儕同質性高有關，因此較難突顯高中組別間的差異。此研究結果也可能與池魚效應有關，Marsh 在 1984 年提出大池小魚效應，指出相同能力的學生，就讀平均成績好的學校，其學業自我概念比就讀學生平均成績較低學校的學生低（引自毛國楠、趙曉美、程景琳，2007），毛國楠、趙曉美、程景琳（2007）研究發現可能因為池魚效應數理資優班的正向情緒低於普通班學生。本研究中高中資優生未比高中普通生具較高的正向解釋型態，推測原因可能是在高中生間的池魚效應，使得高中資優生因為競爭壓力大，影響自我概念與正向情緒表現。

二、國中階段與高中階段學生解釋型態之比較

整體而言，高中普通生的解釋型態優於國中普通生。推測隨著年齡增長心理發展越趨成熟，較高發展階段的青少年可能越具較正向的生活態度，根據 Erikson 發展理論觀點認為國中階段的發展危機是自我認同與角色混淆，發展過程中，社會環境對國中生的期望日益加重，使得國中生需擺脫兒童期對家庭的依賴，由他控走向自控，在從事判斷時感到徬徨無助；此外學校繁重的課業壓力、對未來茫然也讓國中生感到苦惱（張春興，2008），因此國中生容易對週遭的事件感到消極。本研究顯示進入高中階段後，高中普通生正向解釋型態高於國中生，可能因心智發展越趨穩定成熟後，能以正向態度面對挑戰。過去研究雖無跨發展階段之比較，但有研究發現在同一教育階段中，高年級的解釋型態優於低年級（侯雪香，2006；張雅萍，2007）。

本研究在資優群體的發現和普通生群體不同，國中資優生正向解釋型態得分高於高中資優生，國中女性資優生正向解釋型態得分高於高中女性資優生；高中資優生負向解釋型態得分高於國中資優生；高中女性資優生負向解釋型態得分高於國中女性資優生；高中男性資優生負向解釋型態得分高於國中男性資優生。資優生在發展階段方面與普通生有相反的研究結果，國中資優生比國中普通生正向解釋型態得分高，可能與資優生具良好的情緒智力、問題解決能力與自我效能有關，邱郁芳（2007）與詹璿芳（2007）也有相同研究發現。高中資優生有較為負向的解釋型態，則可能與面對更多的課業壓力有關，推測在高中資優生間產生池魚效應，使得高中資優生較國中資優生負向的解釋型態較高；

另一可能是由於目前國內高中資優生的安置型態為集中式班級，國中資優生的安置型態為分散式資源班，蔡靜宜（2006）研究顯示，集中式資優生的生活壓力高於分散式資優生，與同質性高的同儕長時間處於競爭的環境中備感壓力；因此安置型態可能是造成高中資優生較國中資優生具負向解釋型態的原因之一。

三、男性學生與女性學生解釋型態之比較

研究發現大致呈現女性較男性學生具較高正向解釋型態，男性較女性具較高負向解釋型態的現象，此研究發現與部分文獻上支持女性較男性具較佳解釋型態的結果一致（鄭芳怡，2004），可能與女性具較好的情緒智力有關；潘貴美（2008）研究發現女性比男性還具較佳的情緒智力與適應能力。良好的情緒智力有助於個體擁有開朗積極的態度，更能調適壓力，因此使女性擁有較佳的解釋型態。男性解釋型態較女性差，推論可能社會文化給男性較大的期待，使得男性因為從小承受較多的壓力，產生完美主義的傾向；施雅薇（2004）發現國中男性會自我調適，卻可能因為被賦予較高的期待，以致面對負向情緒時過度壓抑，國外學者 Jones、Whiteman 與 Shorkey 研究發現男性有較高的自我期望、責備他人傾向，凡事要求完美（引自王麗芬，2003），因此男性展現要求完美的傾向，承受過度的期望，因而解釋型態較悲觀。

國中男性資優生與普通生、女性資優生與普通生，在正負向解釋型態方面皆達顯著差異，但高中部份，僅高中男性普通生較高中男性資優生具較高負向解釋型態，高中女性資優生與高中女性普通生則未達顯著差異，推測可能因女性較早邁入青春期的生理及心理成長的步伐較快，女性的人格特質更早趨於成熟穩定，因此在較高發展階段的部份，女性的解釋型態已經發展穩定，較不受其他因素的影響。

四、不同背景學生在自我效能與樂觀傾向之比較

本研究發現資優生比普通生具較佳的自我效能，推測可能與資優生能力早熟、後設認知能力良好，具敏銳的覺察力有關。邱郁芳（2007）與詹璿芳（2007）等研究也認為資優生比普通生具較佳的自我效能。本研究另發現女性比男性具較佳的自我效能、女性較男性具樂觀傾向，推測可能與女性能較敏銳地覺察他人期許，心理發展較快有關，詹璿芳（2007）在學習自我效能方面也有相同的研究結果。然過去研究在不同性別學生自我效能方面的研究也有不同的發現，李旻樺（2002）發現男性具較佳的學習自我效能，田佳欣（2006）發現學習自我效能並不會因為性別有顯著差異。性別變項的研究結果迥異，推測與自我效能具情境的特定性有關，Bandura（1997）認為不同的情境即有不同的自我效能，因此造成自我效能相關研究結果不一。過去研究缺少不同發展階段學生的自我效能之比較，本研究發現國中與高中階段的自我效能並無差異，顯示發展階段對自我效能的影響不大，推測除了與自我效能具情境特定性有關以外，自我效能具個別性、變動大亦有關係，仍待未來研究繼續探究。

陸、結論與建議

一、結論

本研究採問卷調查探究不同性別與發展階段資優生與普通生在樂觀傾向、自我效能與解釋型態間的差異。在解釋型態方面，本研究發現資優生與普通生群體的研究結果不同，在資優生群體，國中資優生較普通生具較高的正向解釋型態；國中普通生較資優生具較高的負向解釋型態；高中階段資優生與普通生解釋型態無差異，且高中資優生較國中資優生具較高的負向解釋型態。在普通生群體，無論男生或女生，高中階段都比國中

階段具較高的正向解釋型態、較低的負向解釋型態。高中資優生是否受集中編班的池魚效應的影響，造成負向解釋型態偏高，值得注意。在自我效能與樂觀傾向方面，資優生比普通生具較佳的自我效能；女性較男性具較佳的自我效能；資優生與普通生樂觀傾向無差異，但女性較男性具較高樂觀傾向。整體而言，本研究發現正向與負向解釋型態可能屬於有關聯但向度不同之構念。

二、建議

本研究發現高中階段資優生在負向解釋型態比國中資優生得分高，是資優教育教師可關注的現象。解釋型態、樂觀傾向與自我效能有關聯，王蕾雁（2010）的研究發現，資優生的樂觀傾向能藉由自我效能顯著地影響正向解釋型態。教育工作者常鼓勵學生對生活週遭所發生的事件要有正向態度與解釋型態，在發展正向解釋型態的過程，自我效能是可考量的著力點。另也可參考正向心理學取向的學者提出的培養學生樂觀解釋型態的具體策略。

本研究另發現男生無論在正向解釋型態、樂觀傾向與自我效能皆不及女生，這現象是男生與女生發展成熟速度不同？或社會對男生的期待與刻板印象與女生不同？值得繼續探究。過去對資優生情緒與生涯發展的論述，常側重女性資優生，其實如何鼓勵資優男生發展適當的情緒發抒管道、欣賞自己的優點與獨特性、朝興趣發展等，也同樣重要。

在未來研究方面，本研究透過實證分析發現解釋型態之理論可能為正向與負向兩向度，解釋型態理論仍待後續進一步探究、驗證或修正。

參考文獻

丁明潔（2003）：《**國中生樂觀、悲觀傾向、課業壓力評估、課業壓力因應方式與學校生活適應之相關研究**》。國立政治大學教育研究所碩士論

- 文，未出版，臺北。
- 王麗芬 (2003)：大學生非理性信念、生涯信念及生涯決定之相關研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文，未出版，臺北。
- 王蕾雁、陳美芳、曾文志 (2013)：中學生解釋型態量表之編製。測驗學刊，60 (1)，43-65。
- 王蕾雁 (2010)：中學階段資優生樂觀傾向、自我效能與解釋型態之研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北。
- 毛國楠、趙曉美、程景琳 (2007)：大池小魚效應對高中數理資優生學業自我概念與學習適應關係之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC102-2511-S-003-004-MY2)。
- 田佳欣 (2006)：資優班與普通班學生自我效能及挫折容忍力之相關研究 --- 以台南市國中為例。國立臺南大學諮商與輔導研究所碩士論文，未出版，臺南。
- 李乙明 (1998)：高中數理資優班學生情緒智力之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系博士論文，未出版，彰化。
- 李俊甫 (2002)：國中學生知覺導師期望、自我期望與違規行為之相關研究。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士論文，未出版，臺北。
- 李旻樺 (2002)：高中學生之自我效能、成功期望、學習任務價值與課業學習動機調整策略之研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文，未出版，彰化。
- 花敬凱 (譯) (2007)：啟迪資優—如何開發孩子的潛能 (B. Clark 著: Growing up gifted: developing the potential of children at home and at school)。臺北：心理。
- 邱郁芳 (2007)：國小學生認知 - 情意交織特質、資優行為特質及自我效能之研究。國立臺北教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北。
- 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。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，臺南。
- 洪蘭 (譯) (2003)：真實的快樂 (M. E. Seligman 著: Authentic happiness)。臺北：遠流。
- 侯雪香 (2006)：國中資優生學業自我效能、解釋型態與學業成就之相關研究。國立臺北教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北。
- 康力文 (2007)：高中生學習學習幸福感、學校生活適應與學習自我效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 陳李綢、蔡順良、王貞芸、賴怡姮 (2006)：中學生心理與行為表現之發展研究。教育部委託專案報告 (95T101H)，未出版。
- 張春興 (2008)：教育心理學 - 三化取向的理論與實踐。臺北：東華。
- 張雅萍 (2007)：國中資優生情緒智力與問題解決態度之相關研究。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 張馨仁 (2000)：資優生過度激動特質之研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北。
- 教育部 (2007)：資優教育白皮書。臺北：教育部。
- 曾文志 (2008)：大學生的生活事件、人際長處與心理健康之復原力取向研究：中介與調節效果的探討。教育心理學報，40 (2)，221-240。doi: 10.6251/BEP.20080310
- 黃毓華、鄭英耀 (1996)：一般性自我效能量表之修訂。測驗年刊，43，279-285。
- 詹璿芳 (2007)：國小資賦優異學生與普通班學生解釋型態、自我效能與學業成就之研究。國立臺北教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北。
- 蔡靜宜 (2006)：台北縣市資優生與普通生生活壓力與因應策略之研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北。
- 鄭芳怡 (2004)：國小中、高年級學童解釋型態、領域知識及創意生活經驗與科技創造力之關係。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 鄭聖敏 (2001)：資優學生的情意教育。資優教育季刊，79，26-36。
- 潘貴美 (2008)：國中學生情緒智力與復原力之相關研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74. doi: 10.1037//0021-843X.87.1.49
- Araas, T. E. (2008). *Associations of mindfulness, perceived stress, and health behaviors in college freshmen* (Doctoral dissertation). Retrieved from http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/1486385771/fmt/ai/rep/SPDF?_s=x9KL%2FVfdwONsoIICUQXvKF4Q6EQ%3D
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Carver, C. S., & Scheier, M. (2003). Optimism. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment- A handbook of models and measures* (pp. 75-89). Washington, DC: American Psychology Association. doi:10.1037/10612-021
- Chen, D. W. (2007). Positive and negative perfectionism

- among Chinese gifted students in Hong Kong: Their relationships to general self-efficacy and subjective well-being. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 77-102. doi: 10.1177/016235321003400104
- Dember, W., Martin, S., Hummer, M., Howe, S., & Melton, R. (1989). The measurement of optimism and pessimism. *Current psychology: Research & Reviews*, 8, 102-119. doi: 10.1007/BF02686675
- DeWitz, S. J., Woolsey, M. L., & Walsh, W. B. (2009). College Student Retention: An Exploration of the Relationship Between Self-Efficacy Beliefs and Purpose in Life Among College Students. *Journal of College Student Development*, 50(1), 19-34. doi: 10.1353/csd.0.0049
- Forster, J. R. (2003). *Focusing on strengths and optimism*. Retrieved from http://www.dependablestrengths.com/assets/documents/archive/strengths_optimism.pdf
- Greenspon, T. S. (1998). The gifted self: Its role in development and emotional health. *Roeper Review*, 20(3), 162-167. doi: 10.1080/02783199809553884
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-458. doi: 10.3200/JRLP.139.5.439-457
- McQuade, C. M. (2009). *An investigation of the relationships among performance anxiety, perfectionism, optimism, and self-efficacy in student performers* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://fordham.bepress.com/dissertations/index.html#year2009>
- Morris, H. J. (2001). Happiness explained. *U.S. News & World Report*, 131(8), 46-55.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.44
- Peterson, C., Luborsky, L., & Seligman, M. E. (1983). Attributional and depressive mood shifts: A case study using the symptom-context method. *Journal of Abnormal Psychology*, 92(1), 96-103. doi: 10.1037//0021-843X.92.1.96
- Peterson, C., Semmel, A., Baeyer, C., Abramson, L.Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6(3), 287-300. doi: 10.1007/BF01173577
- Rand, K. L. (2009). Hope and optimism: Latent structures and influences on grade expectancy and academic performance. *Journal of Personality*, 77(1), 231-260. doi: 10.1111/j.1467-6494.2008.00544.x
- Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, NJ : Wiley. doi: 10.1023/A:1021711629417
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247. doi: 10.1037/0278-6133.4.3.219
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078. doi: 10.1037//0022-3514.67.6.1063
- Scholz, U., Gutierrez-Dona, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is perceived self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251. doi: 10.1027//1015-5759.18.3.242
- Schwarzer, R., & Scholz, U. (2000). *Cross-cultural assessment of coping resources: The general perceived self-efficacy scale*. Retrieved from <http://userpage.fu-berlin.de/~health/lingua5.htm>
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 50(1), 5-14. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.5
- Seligman, M. E., Kaslow, N. J., Alloy, L. B., Peterson, C., Tannenbaum, R., & Abramson, L.Y. (1984). Attributional style depressive symptoms among children. *Journal of Abnormal Psychology*, 93, 235-238. doi: 10.1037//0021-843X.93.2.235
- Seligman, M. E. (1991). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. NY: Knopf.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421. doi: 10.1037/0003-066X.60.5.410
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology*. CA: Sage.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners (3rd ed.)*. Boston: Ally and Bacon.
- Yan Dai, D. (2001). A comparison of gender differences in academic self-concept and motivation between high-ability adolescents and regular adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13(1), 22-32.