

第二章 文獻探討

本研究主要在探討台北縣國中技藝教育班學生價值觀及其相關因素之研究，以研究結果，蒐集相關文獻加以歸納、分析、比較以作本研究之理論基礎。全章內容分為五節，第一節國中技藝教育班的實施背景與現況，第二節價值觀的理論及發展形成，第三節價值觀的分類及評量，第四節探討現今青少年價值觀的現況及研究取向，第五節有關影響青少年價值觀的相關因素。

第一節 國中技藝教育班的實施背景與現況

目前我國教育發展的方向在於促進教育機會均等為原則並同時兼顧多元化的學習層面，達成「因材施教」和「適性發展」的教育理念以滿足不同程度學生的學習需求。

國民中學技藝教育係對學習思考能力較差，且學術傾向較低的學生之照顧與輔導，其目標是透過生活輔導教育、職業陶冶與技藝教育和適性發展教育(教育部，民 82)，協助學生做正確的抉擇、激發潛能，開創出自己的一條路。

壹、國中技藝教育的實施背景

一、緣起

民國七十二年，教育部毛高文部長推動試辦「延長以職業教育為主的國民教育」，簡稱「延教班」。招收對象：未滿十八歲具有就業傾向之未升學、未就業國中畢(結)業生，在高職設立三年段「延教班」，增加國中畢業升學管道，並為延長國民教育奠定基礎。以培養

各行業之基層人才，並具有熱忱之服務精神及良好的職業道德(教育部，民 72)。

民國八十一年試辦三期後的「延教班」，教育部即修訂職業學校法第四及第十四條之條文。

民國八十二年，教育部郭為藩部長基於「人文主義」的理念，為引導國中學生「適性發展」，幫助其重建自信心，以發展其最大潛能，故積極推動「發展與改進國中技藝教育方案－邁向十年國教目標」，(以下簡稱「技藝教育方案」)，輔導國中具有職業傾向之學生，自國三起，至少接受二年技藝教育課程，於國三開設技藝教育班，並於高職設立延教班(一年段)予以銜接，使這些學生能接受第十年技藝教育後再行就業與實用技能班能相銜接(教育部，民 84)。該方案自試辦以來，就原規劃理念之實現與目標之達成確具成效，目前仍持續試辦中。

民國八十三年底立法院審議法案通過，正式將「延教班」納入學制，並更名為「實用技能班」。修業年限分一年段及三年段兩種方式辦理，學生得分年段修習。另外，在國二下辦理職業試探與輔導活動，讓學生了解職業世界及國三技藝教育班課程。民國八十四年元月，職業學校法修訂案經總統公布，正式實施。

二、教育目標

- (一) 提供學生適合其能力、性向及興趣之技藝教育，重建學習信心，導引適性發展，以充分發展其潛能。
- (二) 輔導學生習得行(職)業基礎知能，並為繼續升讀職業學校實用技能班等奠定基礎。

(三) 培養學生的職業興趣，並涵養其勤奮、耐勞、敬業樂群的職業道德。

(四) 減少國中學生中途離校比例，並降低國中層級青少年犯罪比例。

三、教育對象

以國三學生總數百分之十為規劃學生數，國民中學三年級學生符合下列條件之一，並經國民中學「技藝教育學生遴薦與進路輔導委員會」遴薦及獲家長同意者：

第一優先：不想繼續升學之學生。

第二優先：升學意願不高之學生。

第三優先：適合與一般學生學習技藝教育課程之學障及輕度智能障礙學生。

第四優先：具有技藝教育發展傾向之學生。

第五優先：不具學術傾向之學生。

四、實施方式

「技藝教育方案」係輔導國中不想升學之學生，自國三起至少接受二年技藝教育課程，於國三開辦技藝教育班，並於高職設立延教班（一年段）予以銜接，使這些學生能接受第十年技藝教育後再行就業。

民國八十四年「延教班」正式納入學制，並更名為「實用技能班」，修業年限分一年段及三年段兩種方式辦理，學生得分年段修習。另外，在國二下辦理「職業試探與輔導活動」，讓學生了解職業世界及國三技藝教育班課程。

貳、國中技藝教育實施的現況

一、辦理現況

(一) 辦理之型態

1. 國二下職業試探與輔導活動

- (1) 於國民中學成立「技藝教育學生遴薦與進路輔導委員會」，負責遴選與輔導學生選修技藝課程，並向學生、家長進行學生進路輔導。
- (2) 國二下學期每週有二小時職業試探與輔導選修課程，課程內容包含簡介、參觀及實作等。

2. 國中技藝教育班

- (1) 國三每週有六至十四小時技藝教育選修課程，開設一般技藝教育課程共計工業、家政、農業、商業及海事等 5 類 21 班別，特殊技藝教育課程共計工業、家政、農業、商業 4 類 10 班別。
- (2) 各國中學校、高職學校(含高中附設職業類科學校)、專科學校、職訓機構等單位，得選擇下列班別與方式辦理國中技藝教育班：

A. 合作班

- (a) 區域內國中學校與高職學校合作辦理：由高職學校主辦(絕大部分合作班採行此種開班模式)。
- (b) 區域內國中學校與專科學校合作辦理：由專科學校主辦(僅極少數採行)。
- (c) 區域內國中學校與職訓機構合作辦理：由職訓機構主辦(僅極少數採行)。

B. 自辦班

- (a) 區域內一所國民中學主辦：由該校開班招收他校學生或由區域內參與的國中學校輪流使用教學設備。
- (b) 區域內國中學校聯合辦理：各校開設不同類班，開放他校學生參加。
- (c) 國中學校自行辦理：以本校學生為對象開班。

C. 技藝教育中心所開辦之班別

依據民國八十三年函頒之「國民中學附設技藝教

育中心試辦要點」設立技藝教育中心，現有國中(61所)、高職(18所)、高中(1所)及彰化縣政府等單位附設成立，共計設立 81 所技藝教育中心。技藝教育中心主要任務如下：

(a)規劃區域性技藝教育教學場所，設置實習場地，充實設備，以滿足區域內國中學生修讀技藝教育之需求。

(b)開設多樣化技藝教育類班及課程。

(c)規劃與執行區域內跨校之技藝教育合作事宜。

技藝教育中心所開辦之班別，在課程、授課節數及開辦經費補助經費上均比照合作班辦理。

D.特殊技藝教育班

依據民國八十三年訂頒之「學習障礙及輕度智能障礙學生學習技藝教育試辦要點」開辦國中特殊技藝教育班，並有合作式、自辦式兩種辦理型態。

(二) 國中技藝教育班歷年開班之情形

八十二至九十二學年度國中技藝教育班開班統計如下表：

表 2-1 82 至 92 學年度國中技藝班開班統計表

台灣區						
學年度	班別 合作班	自辦班	技藝教育 中心開班	特殊技藝 教育班	總計	
					班數	人數
八十二	193	645	0	0	838	20,000
八十三	633	363	60	53	1,109	38,600
八十四	611	349	135	82	1,177	36,650
八十五	645	336	214	95	1,290	41,119
八十六	720	337	278	105	1,440	45,790
八十七	710	328	332	110	1,480	46,266
八十八	716	378	250	106	1,450	38,079
八十九	623	339	221	95	1,290	31,628
九十	521	317	223	94	1,155	27,801
九十一	516	323	175	101	1,115	26,190
台北縣						
九十	90	40	23	6	159	4187
九十一	90.5	43	21	8	162.5	4375
九十二	102	33	21	10	166	4451
備註：附錄一 台北縣九十二學年度國中技藝教育班班級核定表						

(三) 推動之組織架構及分工

技藝教育推動之組織架構及分工，如圖 2-1 所示。

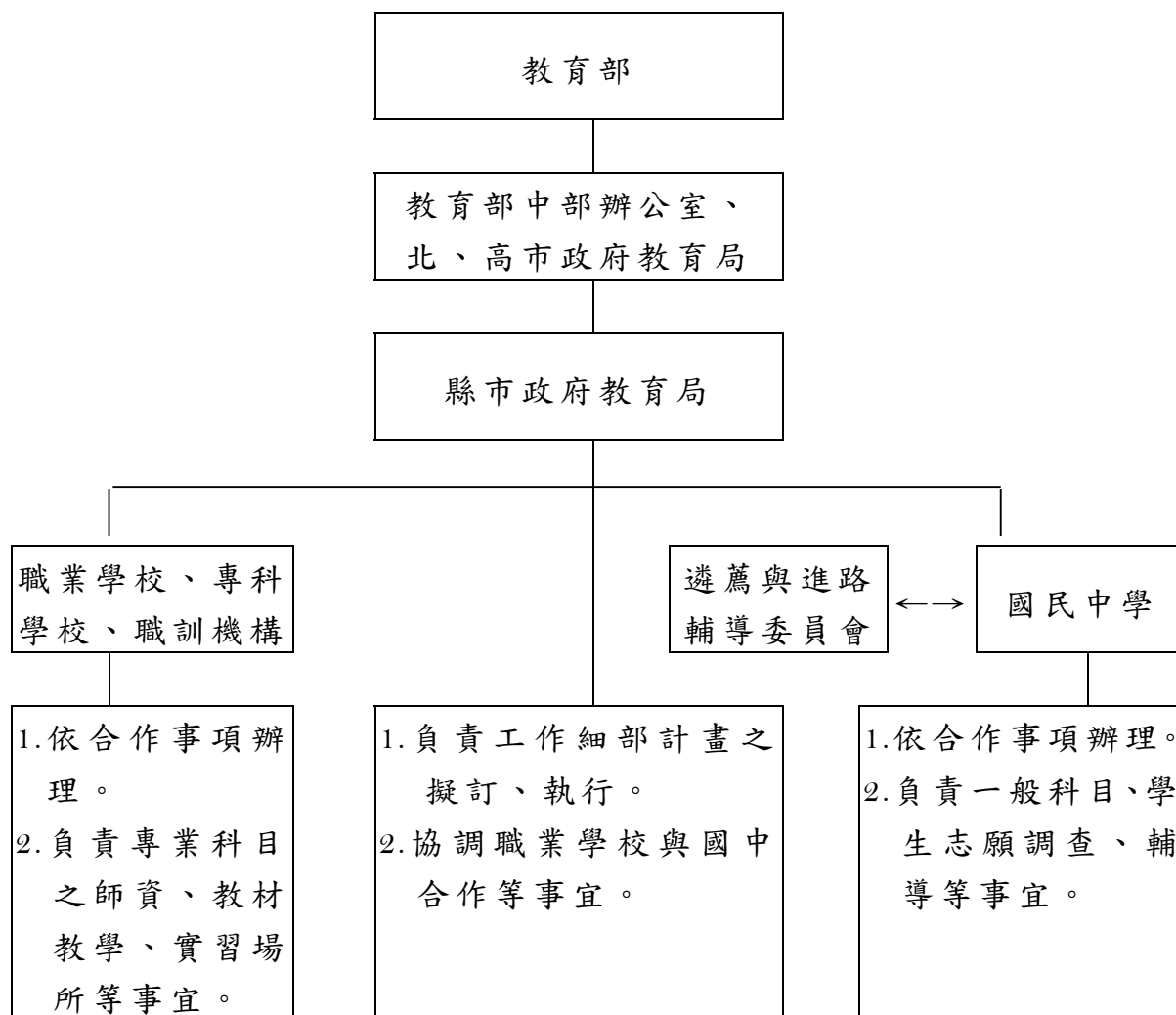


圖 2-1 技藝教育推動之組織架構及分工圖

引自〈教育部技藝教育改革方案 民 90〉

(四) 國中技藝教育班課程與教材

1. 課程部份：

- (1) 目前一般技藝教育班開設有 5 類 21 種班別，特殊技藝教育班則開設有 4 類 10 種班別。
- (2) 辦理學校以參照教育部頒訂之課程綱要、教材，並配合學生能力、學生特色及實際可授課時數等，排定課程、設計教材、進行教學。

(3)合作班學生每週至合作單位(職業學校、專科學校或職訓中心)上課二日共 14 節。自辦班學生則於鄰近或原國民中學，接受每週 6 節或 9 節的技藝教育課程。

2.教材部份：

(1)國中技藝教育班教材由教育部專案委託統一編訂，並編列預算免費提供學生使用。

(2)辦理學校經核准開設教育部未訂課程綱要及教材之類班，需組成教材編輯小組，自編教材。

二、辦理成效

(一) 提供具職業性向學生選讀技藝教育課程機會，落實國民教育因材施教與人盡其才之理念。

(二) 提昇國中畢業生升學率，提高國民基本學力與素質。

(三) 使國中畢業後未升學、未就業之學生，自國中三年級起至少接受二年技藝教育，於學得一技之長後再離校，可增加國家勞動力並提昇其素質。

(四) 對不具學術傾向學生，提供適合其能力、性向及興趣之技藝課程，輔導繼續升學實用技能班，可提高其學習成就、減少中途輟學率、延後離校時間，減少社會問題。

參、國中技藝教育體系

技藝教育方案實施的對象係以國民中學志願就業、升學意願不明確、不具學術傾向及具有技藝教育發展傾向之學生為主，依所規劃的技藝教育體系，建立生涯教育的基本架構；在該方案中，以建立國中技藝教育體系為重點，而體系的建立分兩階段，第一階段由八十二學年度到八十四學年度止，如圖 2-2；第二階段由八十五學年度起，如圖 2-3，而技藝教育改革架構的概念則如圖 2-4 所示。

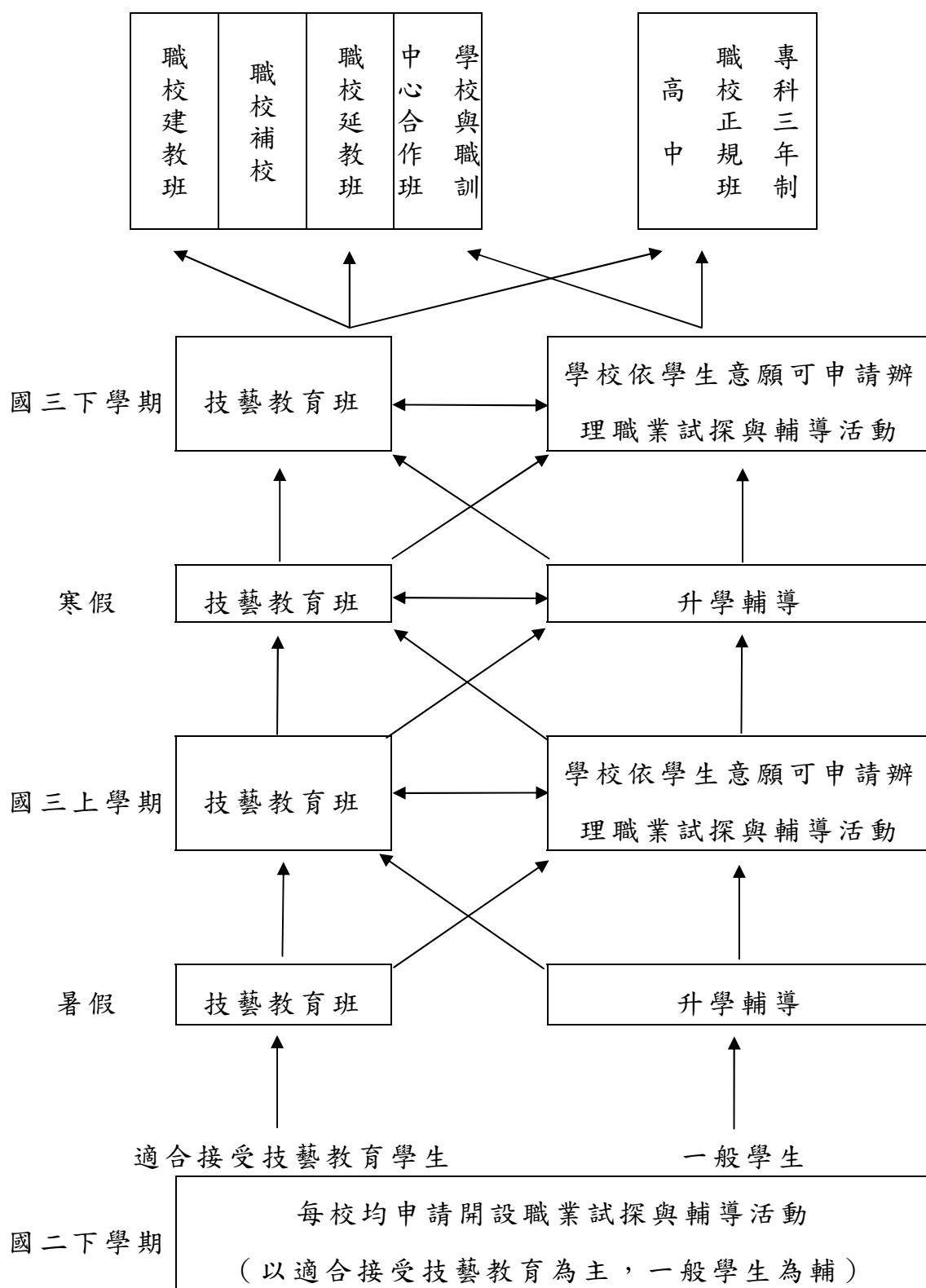


圖 2-2 第一階段國中技藝教育體系

引自教育部技職司〈發展與改進國中技藝教育方案—邁向國教目標 民 82〉

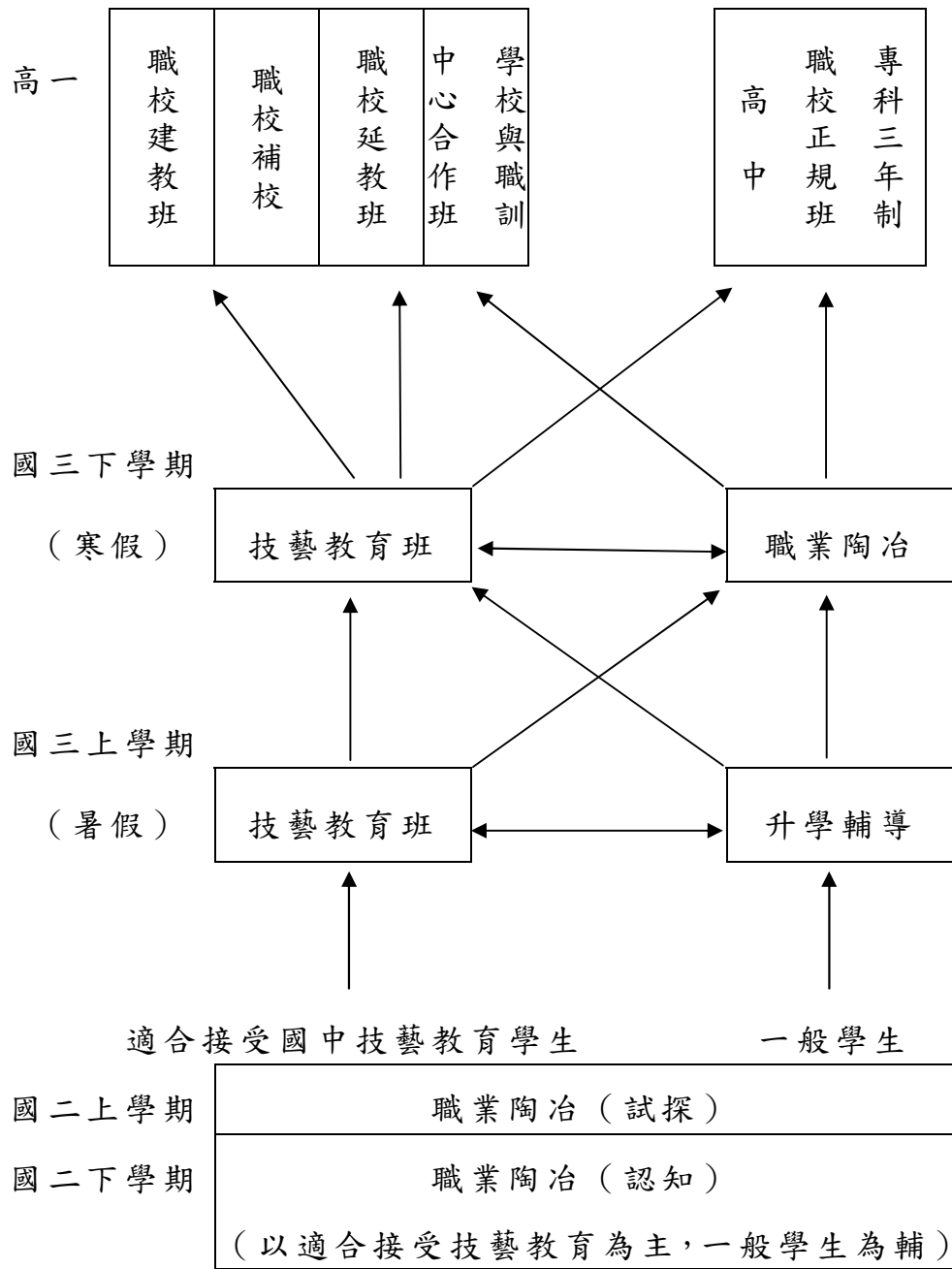
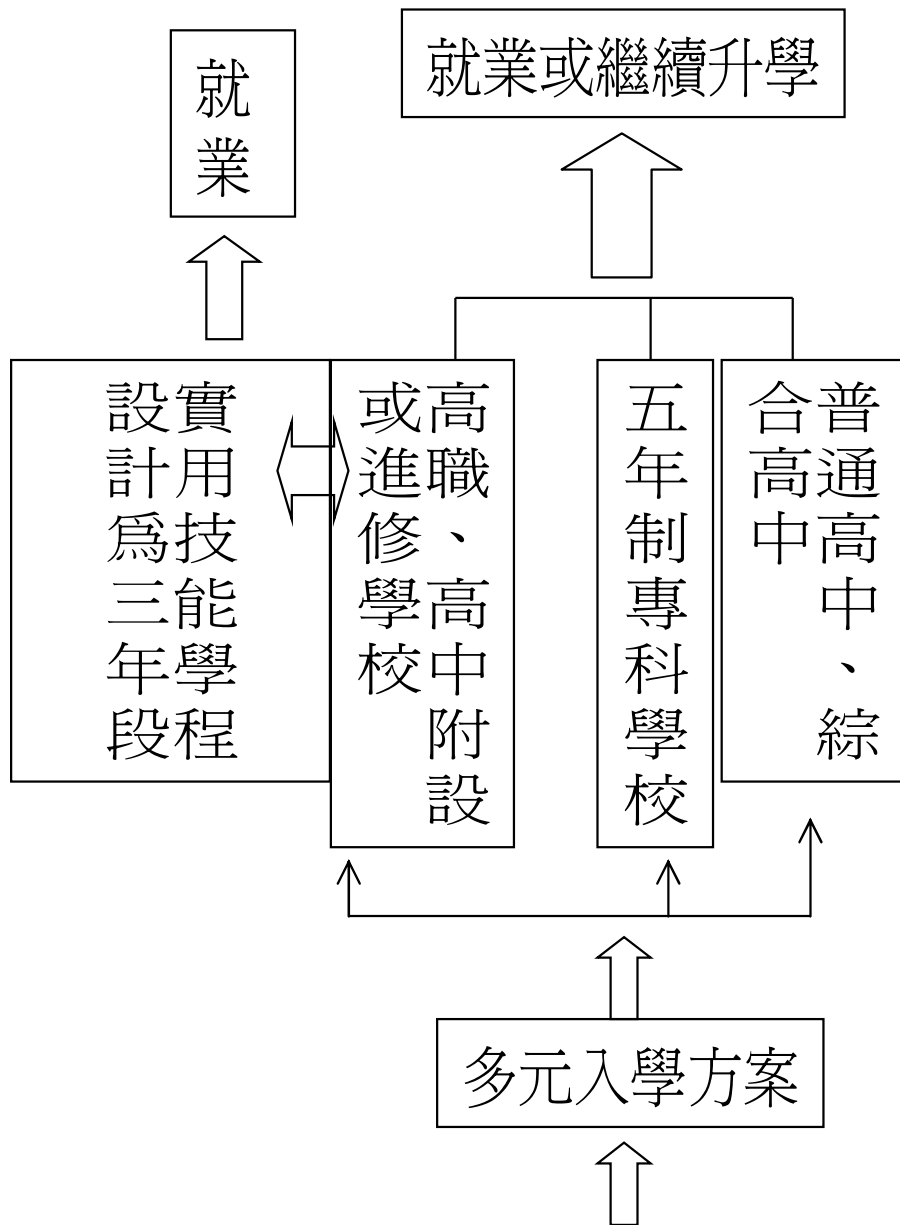


圖 2-3 第二階段國中技藝教育體系

引自教育部技職司〈發展與改進國中技藝教育方案—邁向國教目標 民 82〉



九年級	選修技藝教育學程	生涯發展教育課程
八年級	生涯覺察與試探（認識生涯類群）	
七年級	自我覺察與探索（產業初探）	

圖 2-4 技藝教育改革架構概念圖

引自〈教育部技藝教育改革方案 民 90〉

第二節 價值觀的理論及發展形成

壹、價值的意義

在現代生活中，「價值」、「價值觀」是常用的名詞，而在學術研究的領域中，「價值」、「價值觀」也是哲學、心理學、社會學等許多學科領域所共同關注的重要研究題材。

價值的研究發展至今，由於學者對價值採取不同的觀察角度，以至於對價值的意涵亦常有不同的解釋，誠如傅佩榮(民 85)所言：「價值觀是一個聽起來熟悉，想起來模糊，用起來方便的名詞，我們到處看到它的蹤影，但是未必明白它的意思」。價值、價值觀雖被廣泛使用，但其所指的意義卻沒有一個標準的定義。

追溯「價值」一辭，最早是經濟學的用詞。傳統經濟學家將價值區分為使用價值和交換價值。使用價值指商品具有滿足人類需要的能力，交換價值則是商品能與別的商品進行交換的能力(宋承先等，民 80)。

十九世紀末二十世紀初，哲學家們開始討論人類的價值，在傳統哲學中，將價值當做是「完美」的別稱，認為只有完美的事物才有價值。近代哲學家討論價值，則較主張凡能滿足個人願望或需要的事物即有價值；或謂凡能引起個體興趣的事物即有價值(黃藿，民 73)。

繼哲學之後，人類學亦開始探討人類的價值意義、價值變遷、價值衝突、價值規範等問題。人類學者認為，價值乃是人類在與自然界調適並營造社會生活的過程中，所產生的一套對宇宙存在及人際關係的基本概念，基於這套基本概念，進而建立決定人群的好惡、美醜、

對錯的標準，就是該人群的價值、價值觀、或價值系統。每一個民族各有其應付自然的歷史與對宇宙存在的假設，因而有其不同的價值觀(李亦園，民 62)。另一方面，人類學討論價值，還強調積極的期望與追求，認為價值所反映的是每個人對所需事物的追求，包括人們心目中關於美好的和正確的事物，以及人生目標、愛好、期求的最終地位。換言之，價值是一種可以促動人類採取積極行動的事物，在個體人格中具有重要的地位，也是人類文化活動的主要內容(覃光廣等，1988)。

人類學者 Kluckhohn(1951)曾定義價值，認為「價值是個人或一個團體獨特的有關可欲事物明確或隱含的理念，這種理念會影響個人或團體的願望、行動目的和行為方式」。指出價值乃是一種抽象的事物，是個人或團體所獨有的，而且同時具有認知、情感與意志的成份。其後，Rokeach(1973)對價值做更深入的研究，認為「價值是一種持久性的信念，是人類特有的一種心理建構。價值居於個人人格及認知結構的核心，是人類大部份態度和行為的決定力量」。他並指出價值具有下列本質：

- 一、價值是一種較持久的特質。價值像人格一樣，有連續性、穩定性和持久性。
- 二、價值是一種信念。
- 三、價值是行為的模式或是存在的最終狀態。
- 四、價值是一種偏好，也是一種對所偏好事物的概念。
- 五、價值是一種事物的概念，而此事物是個人或社會所偏好的。

從經濟學的討論開始，透過哲學及人類學研究的發揚，近代社會科學、心理學、教育學等相關領域的學者，對價值的研究開始日漸普遍。人類學重視價值體系在文化型態及生活方式中的意義；社會學強

調價值的社會規範作用，及其變遷的過程；心理學則注重個人價值與心理需求及行為動機之關聯。各家學者對價值的定義甚多，為簡明起見，以下分中西方將有關價值的定義分別摘要，如表 2-2、2-3 所示。

表 2-2 相關學者價值定義一覽表(中)

學者	年代	定義內容
郭為藩	民 61	價值通常係指一種具有階層組織的概念系統，這種概念系統附著於文化模式與社會規範中，成為評判個人行動的是非、優劣與美醜的標準，它同時內化於個人人格中隱約地影響個人對行動方式的取捨。而從運作 (operational) 的角度來看，價值是在選擇性的行動情境中表現，它一方面意味有關事物的可欲性 (desirability)，另一方面顯示個人行動的傾向；從價值的性質看，價值係被客體化而成為可以分析的概念系統；從功能的層面看，價值具有指導個人行動、維持人格統整的作用，所以是人格系統、社會系統、文化系統不可或缺的元素。
汪履維	民 70b	人類的價值觀，是一種高度抽象化的概念性架構，由少數核心的觀念所組成，存在於每一個人與每一個社會之中，將個人或社會對於「可欲的」及「可好的」存在目的狀態或行為方式，組織成一個具有優先順序的系統。這個系統的形成，受許多個人及環境因素的影響，同時也廣泛地影響了個人的思想、態度、行為及社會文化的表現，成為代表某一個人或社會文化的特徵。這種特徵，可因個人及環境的差異性而異，也可因個人及環境的共通性而同，對維持個人及社會文化系統的穩定與進步，具有重要功能。
沈姍姍	民 74	價值觀常因文化、種族、生活型態等因素之不同而有所差異。並因此差異影響吾人在態度、舉止行為方式上皆有不同。
張春興	民 75	所謂價值係指個人所知覺與己有關的事物的重要性與意義性；事物之重要而又有意義者即有價值。其

		次，價值是學習的，而學習的整個歷程可分為四段：即必先有價值感，而後有價值觀，再後建價值標準，最後纔能做價值判斷。
金樹人	民 76	價值觀是指個人一種有系統的內在標準，可以反映我們對人、對事、對物的珍視或排斥的程度，隱約的影響我們對行動方向的取捨。
李德順	1987	價值這個概念所肯定的內容，是指客體的存在、作用以及它們的變化對於一定主體需要及其發展的某種適合、接近或一致。
張奉箴	民 78	價值就是值得重視的一切，或物的值得重視性。
袁貴仁	1991	價值是主客體之間以實踐關係和認識關係為基礎的一種特殊關係，這種特殊關係存在和滲透於實踐和認識關係中，並對實踐和認識關係的形成與發展具有重要意義。
楊國樞	民 82	價值被視為是人們對特定行為、事物、狀態或目標的一種持久性的偏好，此種偏好在性質上是一套兼含認知、情感及意向三類成份的信念，價值不是指人的行為或事物本身，而是指用以判斷行為好壞或對錯的標準，或是據以選擇事物的指定架構。
歐陽教	民 84	價值判斷，乃是對某種價值判斷之客體的評估，因此，價值乃對人生「各種生活意義」所產生的評價。
吳鐵雄	民 85	價值觀是個體對特定事物、行為或目標的持久性偏好或判斷標準；此偏好或標準兼具認知、情感、意向的參考信念，用以導引個體行為、滿足個體各層次需求和達成個體目標。
簡茂發 何榮桂 張景媛	民 87	價值就是一種標準，可幫助我們去決定對事物的喜愛與否。
邱奕嫻	民 87	價值觀是個人在行動前藉以選擇的基礎，決定了個體的行為。
徐明達	民 92	個人的價值觀念，並不是與生俱來的，他是透過學習而得到這種特質的。

表 2-3 相關學者價值定義一覽表(西)

學者	年代	定義內容
Perry , R. B.	1926	凡能引起人興趣之事物就是價值。
Kluckhohn	1951	價值是個人或一個團體獨特的有關可欲事物明確或隱含的理念，這種理念會影響個人或團體的願望、行動目的和行為方式。
Morris	1956	價值是人類對某目標喜好的傾向。
Adler	1956	阿德勒歸納價值的概念為四種型式：1.價值是絕對的，存在於上帝心靈的，不待驗證而自明的永恆理念。2.價值是內含於事物之中，而為該事物滿足人類需欲的潛能。3.價值為個人或團體所具有，係源於生理或心理需求的偏好。4.價值即行動。
Allport et al.	1960	價值是人類依照喜好而行動的一種信念。
French & Kahn	1962	就某些觀點而言，價值和需求其實是一樣的。
Becker & McClintock	1967	價值是個人心中規範的標準，此一標準可用來制定和選擇行為的模式。
Rogers	1969	價值即是一個人表示其喜好的傾向。
Baier	1969	價值是基於利害之信念，對某一事件或現象所表示支援或反對的態度。
Rokeach	1973	價值是一種持久性的信念，是人類特有的一種心理建構。價值居於個人人格及認知結構的核心，成為人類大部份態度和行為的決定力量。
Locke	1976	價值是指一個人清楚的欲望、需要或尋找要獲得的事物。
Mc Donald	1976	價值可以指引一個人的行動。
Fraenkel	1977	價值是一種理想，是個人所思考有關生活中他認為是重要的事。

Dawis & Lofquist	1984	認為需要和價值具有相同的結構，需要是價值的核⼼，而價值是需要的參考向度。
Schwartz	1990	價值是對於物品、行動、生活方式、社會或政治團體及其結構所做選擇時，所謂好、更好或最好的一種原則或標準。價值可分為個人的、團體的以及社會整體的三個層次來加以討論。
Dawis	1991	價值是個人在評量一項事物對其本身重要程度的一種標準或規範。
McCrahen & Falcon-Emmanuelli	1994	價值觀是人們行為的偏好信仰，也是人們對事物的比較、讚賞和好惡的一種觀念或標準。個人的價值觀，可從下列價值指標看出端倪：1.目標:個人目標若經由自由意志的選擇，並加以珍惜，而成為個人生命歷程中欲完成的願望時，即可被認定為價值。2.願望:個人的願望可決定某事物是否有價值的一項標準。3.態度:個人從事完成某項目所抱持的態度是價值的依據。4.興趣:興趣包含有價值存在。5.感情:感情在某些情形下是個人價值觀的反映。6.信仰:自由意志所選擇而被個人珍視的信念。7.活動:從個人的行為活動可看出個人的價值觀。8.焦慮、問題與阻礙:個人的行為活動中，所遭遇的困難或挫折，通常與個人的價值觀有關。
Frymier et al.	1996	價值是行為的原則或標準。是行為對或錯，好或壞，適當或不適當的一種基本信仰。

在各學者的定義中，被引述較多且應用較普遍的定義，是人類學者克羅孔(Kluckhohn)及社會心理學家羅克齊(Rokeach)的定義。

克羅孔認為：「價值乃是個人或團體對於可欲事物所特有之明顯的或者隱藏的概念，會影響行動目標與手段之選擇。」(Kluckhohn, 1951)；羅克齊承襲了克羅孔大部分的觀點，更強調價值的信念，他認為價值是「個人或社會所偏好的某種行為方式(mode of conduct)或生存目標(endstate of existence)的持久性信念(belief)。」(Rokeach, 1973)

羅克齊在其人類價值的性質(The Nature of Human Value)一書中更特別指出：「價值是社會科學的主要概念，個人價值觀是文化的主要依變項，同時也是個人各種態度及行為的自變項」，所以價值具有以下五種特質：

- 一、兼具有永久性及其可變性，也具有絕對性和相對性。
- 二、價值是一種信念，具有認知、情感、行為及意念四種成分。
- 三、價值是一種行為方式或目的。
- 四、價值是一種偏好，也是一種對所偏好事物的概念。
- 五、價值是個人或社會對於所喜好事物的一種概念。

根據前述學者對價值的看法及定義，可歸納得知價值具有下列特徵：

- 一、價值是一種抽象事物，是個人對外界事物所產生的一種偏好概念。
- 二、價值在經濟學上對個體的作用為：幫助人們做價值判斷，指導人們欲達一目的時，對於可行的各種不同方式或手段。
- 三、價值在哲學上對個體的作用為：指導人生的方向，換言之，能滿足個體願望或引起個體興趣的事物即有價值。

- 四、價值在人類學上對個體的作用為：做為行為的規範，同時反映個體對所需事物的追求。
- 五、個體價值觀屬於一種內在的概念，難以直接觀察，僅能由外顯的喜好、興趣、行為與態度中間接推論。
- 六、價值可區分為為審美的、宗教的、經濟的等多種類型。
- 七、在一個社會中，社會成員的價值觀往往同中有異，異中有同，換言之，價值觀因個體而異，並無統一的標準，也沒有高低的差別。
- 八、並非所有行為都與價值觀有關，因此若由行為去推知個體的價值觀，一個重要的判斷依據是這項行為必須有一定程度的持久性。
- 九、價值觀與個體的情意有很大的關聯，不是純粹理性的產物。
- 十、價值所指涉的範圍非常廣泛，與生活有關的各項事物，都有價值的成份存在。
- 十一、價值從消極面而言，起於個體需求的滿足，從積極面而言，則是個體對美好事物及人生目標的追求。因此，價值除了牽涉個體的認知、情意，也包含意志的成份。
- 十二、某事物對個體是否具有價值，最直接的表現就是個體對該事物重視的程度。
- 十三、價值會隨時代改變，不同世代的社會和個體價值觀也會有所不同。
- 十四、所有個體都可能經歷價值衝突的情境。

綜合前述的觀點，並歸納表 2-2、2-3 的定義可知，價值是一種概念，一種標準。而學者研究價值大都是以人做為主體，並傾向將需欲的滿足做為價值判定的主要觀點，認為價值乃是個體或團體所認定，生活中值得重視的事物。

價值居於人格結構的核心地位，並做為個體行為的決定因素，個體在社會化過程中，往往受其價值取向所引導，而產生不同的喜好及行為表現。因此，認識個體的價值觀，不只可以了解其過去成長的經驗，也可預知個體未來發展的方向。

貳、價值的形成及發展

個體的價值觀並非與生俱來，而是受到個體內在因素及外在環境因素的共同影響，透過自我意識的主導日漸形成，並配合個體身心成長及後天的學習經驗逐步發展。以下就價值觀的發展與價值觀的形成，分別說明之。

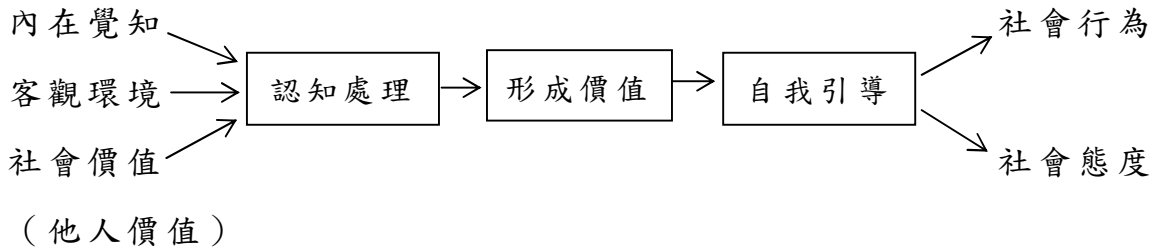
一、價值觀的形成

各學派對價值的定義不同，對價值的形成也有不同的解釋。心理學的現象派認為，價值的形成乃取決於個體對實體的一種內在知覺 (Internal perception of realities)，個人的價值觀是受其獨有的知、情、意及經驗所影響 (Combs et al, 1959)，而不為外在客觀環境所支配。

行為主義的社會學習論者則抱持相反的看法，強調個體對楷模 (Model) 的模仿作用由於受到增強而定型 (Bandura et al, 1963)，重視客觀環境對個體價值形成的影響。

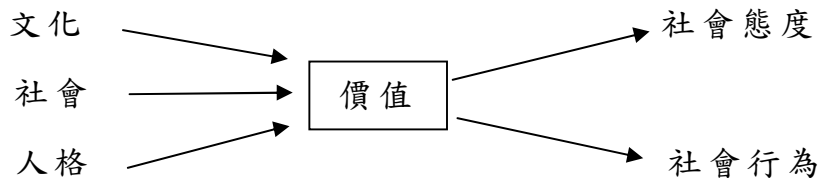
在同一時期，社會學的結構功能學派則兼容上述歧義，強調「社會化」的歷程，指出個體將社會的或他人的價值內化而成為自己的價值觀，成為人格結構的一部分，引導個體的行為 (Merton, 1968)。結構

功能學派認為「內化作用」為價值形成的關鍵，人接收「社會價值」或「他人價值」，經過訊息溝通的認知處理，逐漸形成自己的價值觀，以邁向自我引導。其基本模式大體如下：



引自王令瑩 (民 90)

對於個體價值觀念的來源，有學者則強調文化、社會及人格三種因素的交互影響。郭為藩(民 61)認為「價值觀念涵蓄於文化，作用於社會，依附於人格，表現於行為」；(吳明清，民 72)亦認為：「價值觀念是在文化環境，社會條件，以及人格特性三方面的因素共同影響之下形成的。俟價值觀念形成之後，就成為一種影響力量，決定人的態度與行為」，其模式大體如下：



雖然各學派對價值形成的觀點有異，但皆肯定個體價值觀並非與生俱來，而是隨著身心的成長，經由不斷地學習、反省、沈澱與更新才逐漸形成。

價值形成的過程延續終生，不但涉及個體生存的各項外在環境背景條件，也關乎內在心理的發展歷程。因此，個體價值觀的形成，可分從外在影響和內在心理兩個層次加以說明。

從外在環境而言，個體價值觀大部份是從社會主流價值體系中學習而得。個體首先透過自我意識，知覺自身的地位、能力及人生使命，

掌握自身的存在，進而區分出主體與客體，形成個體意識，並在社會互動的過程中，綜合自身的需要與期望，經過反思與沈澱，形成個體的價值觀。

在上述的過程中，個體據以學習的社會價值體系，是社會文化活動的中心內容，它隱含在風俗、法律、藝術與各項制度之中，是一個民族經過不斷的比較、選擇所累積的文化資產。

每一個社會都會透過管道傳遞其價值體系。這些管道一方面是有計劃的透過社會輿論、法律約束、和學校教育來培養社會成員的價值觀；另一方面則經由風俗習慣、大眾媒體，在不知不覺中潛移默化，促使社會成員的價值觀不斷形塑。此影響價值觀形成的管道，可簡要歸納如圖 2-5 所示。

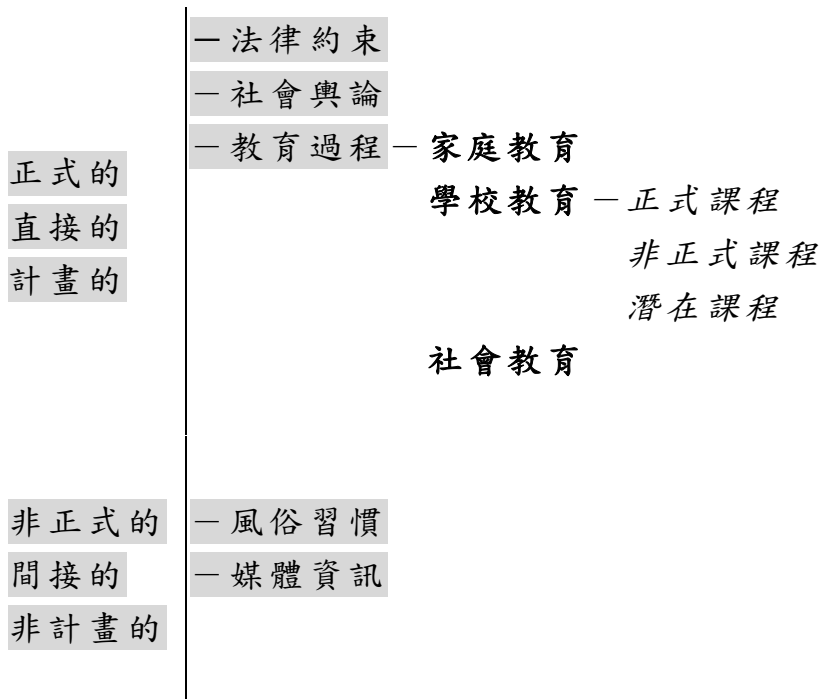


圖 2-5 價值觀形成外在因素圖

引自鄭增財(民 89)

在圖 2-5 中，價值形成的管道從上到下，頂端的法律約束可視為硬性的手段，風俗習慣與媒體資訊則扮演柔性的角色。此外，教育則被認為最具舉足輕重的作用(李從軍，1987)。廣義的教育包括家庭教

育、學校教育和社會教育，都對個人價值觀的形成具有重要的影響，而狹義的教育僅從學校教育的層面言之，學校透過正式課程、非正式課程以及潛在課程等不同的方式，陶冶與啟發學生價值觀，價值的傳遞常被認為是教育所應具有的重要功能之一(歐陽教，民 84)。

個人價值觀的形成，除了上述透過教育、輿論、法律、風俗及媒體的外在影響外，個人內在心理的反應也是極為重要的層面。個體價值觀的形成與內在心理的關係，主要表現在個體內在心理對價值反應的過程與價值內化的程度上。Krathwohl et al.(1964)提出情意領域目標的分類與層次，常被學者提出做為說明價值形成的過程，這個過程可分為五個階段十三個層次。

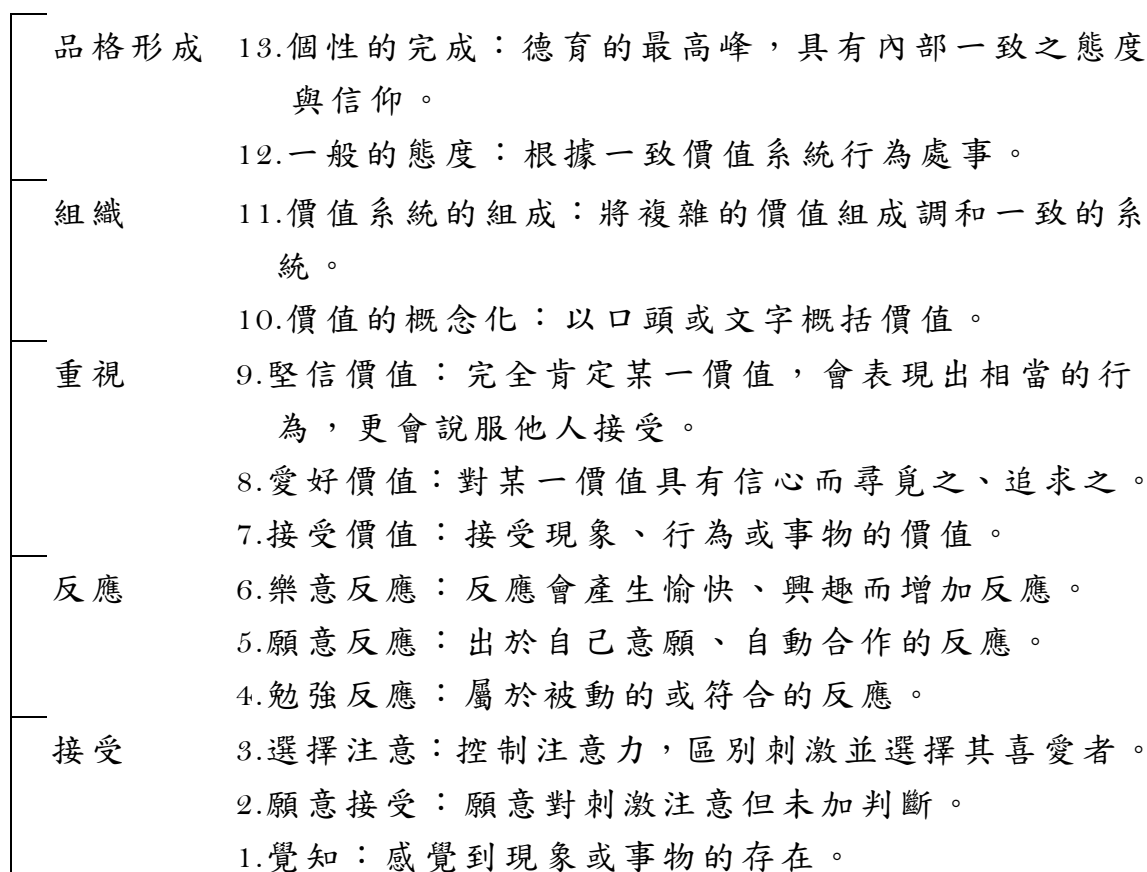
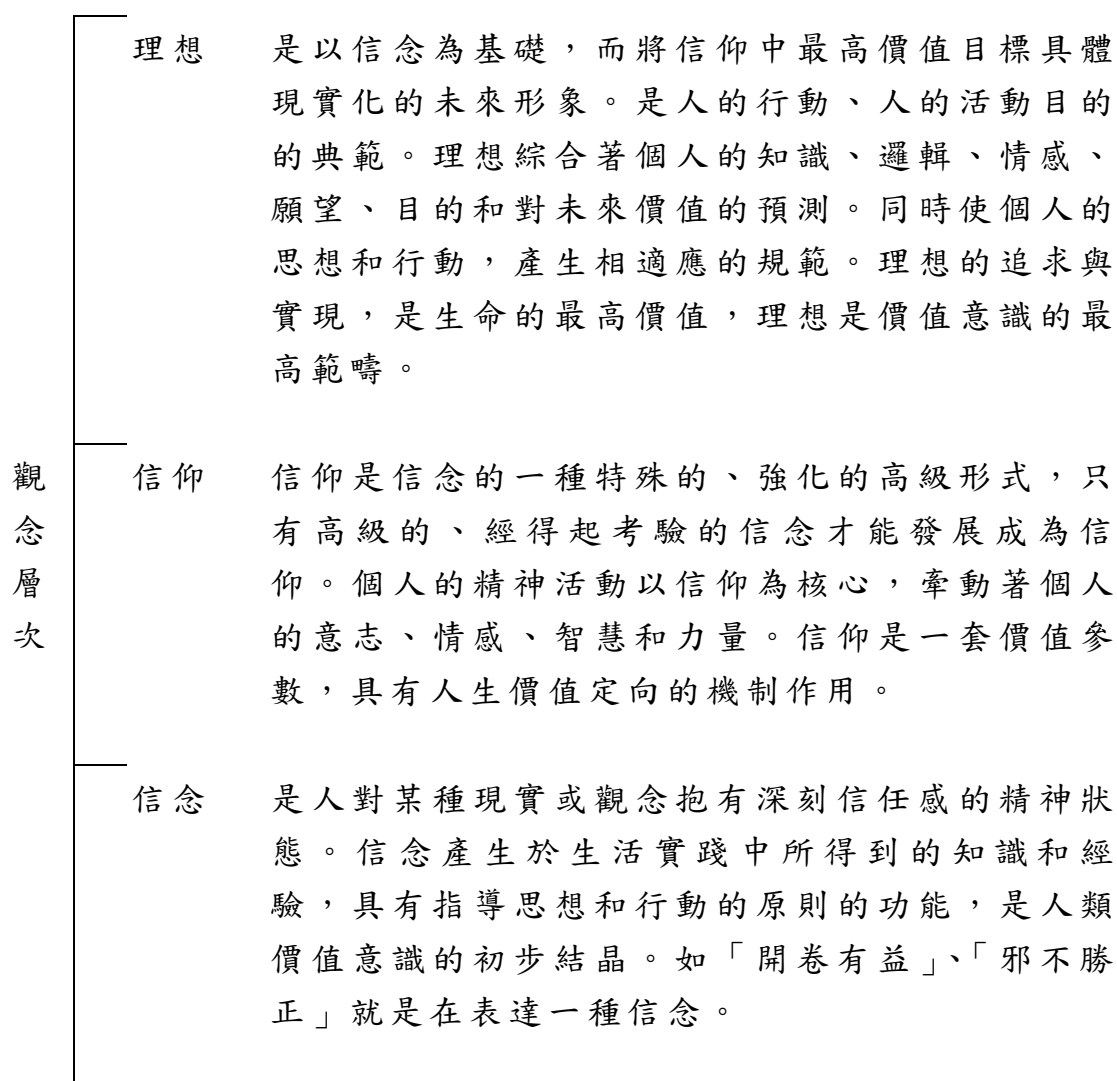


圖 2-6 情意領域價值心理反應概念圖

引自鄭增財(民 89)

由圖 2-6 可知，個體價值的形成，在內在心理的反應上是一循序漸進的過程。首先個體必須要在認知上，覺察價值事物的存在，在情意上接受並加以重視，才能繼而由內在心理的運思，將之加以組織並內化為個人奉以行事的信念準則。此外，在價值內化的程度上，個體對事物價值的重視，有其程度上的差別，有些只存在於意念，有的則已累積感情，有的則已化為行動的意志。

李德順(1987)則進一步將價值心理活動分為心理的與觀念的兩大層次，其中需要、欲望、興趣、情感、意志屬於較為內隱的心理層次，信念、信仰、理想則是屬於較為外顯的觀念層次。人類的價值觀，就是依此層次逐步建立、內化和穩固，如圖 2-7 所示。



心理層次	意志	是價值心理意識的最高形式，價值意識達到自覺、綜合的階段，是高度自主的心理活動。認知是意志產生的前提，意志調節認知過程；情感是意志的動力，意志對情感具有抑制作用。意志是人類價值心理向價值行動過渡的環節。
	情感	是獨特的個人態度，透過特殊的體驗形式如表情、動作、音調、修辭風格等，來表達對價值的取捨。凡能滿足需要的，則體驗著快樂、滿意、愛等，積極性的價值。不能滿足需要時，則會表現出憤怒、憎恨。情感階段的價值意識具有外在的特性，同時有著較深的認知關聯。
	興趣	是欲望的沉積，是較主動自由的一種心理狀態。興趣的發展受到學習、知識累積和社會的影響。
	欲望	是價值觀的最初形態，是人類價值意識的起點，直接反應出現實的價值之所在。它有即時、主觀、狹隘、多變和片面等特性。個人欲望發展若能與個人的能力及客觀的條件相符合時，則可發展成為有益的興趣，健康的情感和清醒的意志。相反的，如果不受理智和客觀情境的調節，則易造成價值觀的扭曲與變形。
	需要	是價值意識活動的基本動因，是價值產生的基礎。

圖 2-7 李德順價值心理層級示意圖

依李氏的看法，需要是人類價值觀形成的基本動因；欲望則直接反應著價值的具體對象；興趣則是欲望的沉積；情感的表現則比興趣有更多的外在性與認知性，是一種更為具體的體驗；而意志則是心理層次的最高層級，是經過需要、欲望、興趣、情感等價值心理逐漸累積醞釀而成的。而對某一目的的強烈追求，是一種堅定的意念與行動，

也是一種高度自主的心理活動。意志所代表的是個人經過認知、思慮及綜合之後所做的價值選擇，是人類從價值心理向價值行動過渡的重要環節，也是價值心理達到成熟階段的判斷標準。

當價值的心理內化達到意志成熟的階段後，就會躍升到觀念層次。觀念層次對價值有更多的自覺和自我意識，是更可以加以系統化以進行社會交流的一種價值形式。

信念、信仰和理想都是典型的價值觀形式，三者以信念為基礎，信仰是信念特殊的、高級的形式，只有高級的信念才能成為信仰；理想則是信仰對象的未來形象，具有豐富而具體的實際內容以及明確的目標，充滿情感和意志的感召力，也是價值意識的最高層級。

綜合以上可知，價值觀涉及個人與環境的互動關係，更融合了個體的思維模式與善惡偏好等特質，這種由外而內的影響，發展成個體據以評判事物的持久信念，形成影響個人態度與行為的準則。因此個體價值觀的形成，主要受五個方面的影響：

- (一) 由自我意識的主導。
- (二) 透過外在環境的影響。
- (三) 個體內在心理的反映。
- (四) 教育的啟發與培養。
- (五) 個體的反思與沉澱。

二、價值觀的發展

由上節的討論可知，個體的價值觀並非與生俱來，而是隨著個體身心的成長以及生活經驗的累積逐漸發展。包括精神分析、心理社會發展、行為心理學、社會學習論、認知發展以及人文心理學等理論，

都探討到個體價值觀的發展，以下將這些理論的主要觀點摘要整理，統整如表 2-4 所示。

表 2-4 價值觀發展相關理論摘要表

派別	代表人物	主要觀點
精神分析論	弗洛伊德	<p>弗洛伊德(Sigmund Freud,1856-1939)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.強調性的本能、潛意識及早期經驗對個體行為的作用。 2.人格由本我、自我和超我所組成，而個體本我、自我和超我的表現，則主要是受性的本能驅力影響，因此其人格發展理論也是性心理發展階段論。 3.個體的人格與價值觀，主要是由其早期性心理發展的經驗所決定，也是個體一生行為行事的基礎所在。
行為論	巴夫洛夫 華生 桑代克 斯肯納	<p>認為人類的各項發展是學習而來的，而學習基本上又是一種條件的作用，是種刺激反應的歷程。</p> <p>A.巴夫洛夫(Ivan P. Pavlov, 1849-1936) 華生(John Broadus Watson,1878-1958)</p> <p>古典行為論者如巴夫洛夫和華生等人認為，在刺激反應的過程中，個體主要是透過類化(generalization)、辨別(discrimination)、強化(reinforcement)和消弱(extinction)等作用進行學習。</p> <p>B. 桑代克(Edward Lee Thorndike,1874-1949)</p> <p>桑代克的聯結主義則認為刺激反應的學習，建立在試誤學習以及練習律、準備律和效果律的因素上。</p> <p>C. 斯肯納(Burrhus F.Skinner,1904-1990)</p> <p>斯肯納的操作主義行為論，強調個體的學習主要是在環境情境中，自發性行為受到強化作用的結果，後效強化是個體學到某種行為的關鍵。由於認定環境與強化的作用是個體學習的決定因素，因而相信人的行為可以透過環境與強化的安排來予以塑造。</p>

心理社會發展論	艾立克遜	<p>艾立克遜(Erik Homburger Erikson, 1902-1994)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.以自我發展為中心，認為個體在社會環境互動成長的過程中，由於自我需求與社會的限制，使其在社會適應上產生心理危機，而正是此種心理危機，促動個體必須學習自我調適，從而在化解危機中，使自己的人格獲得成長。 2.人生的心理社會發展危機，依性質的不同分為八個階段，分別是： <ol style="list-style-type: none"> (1)嬰兒期的信任對不信任危機； (2)幼兒期的自主行動對羞怯懷疑危機； (3)幼童期的自動自發對退縮愧疚危機； (4)學童期的勤奮進取對自貶自卑危機； (5)青年期的自我統合對角色混亂危機； (6)壯年期的友愛親密對孤僻疏離危機； (7)中年期的精力充沛對頹廢遲滯危機； (8)老年期的完美無缺對悲觀絕望危機。 3.在八個發展階段中，青年期的自我統合最為重要。自我統整愈完整清楚，表示個體在自我發展上人格愈臻於成熟，其價值觀愈清晰明確，在自我追尋上也愈能獲得安身立命的穩定感。 4.艾立克遜提出七個指標，來檢視青年自我統整的成敗： <ol style="list-style-type: none"> (1)時間透視與時間混淆； (2)自我肯定與自我懷疑； (3)角色嘗試與角色固著； (4)職業意願與無所事事； (5)性別分化與性別混淆； (6)主從分際與權威混淆； (7)價值定向與價值混淆。
---------	------	---

社會學習論	班都拉	<p>班都拉(Bandura,1925-)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.認為個體的行為和道德的成長，是透過社會學習的結果。 2.個體的學習主要是透過觀察與模仿來進行。 <p>(1)觀察學習包括四個歷程：注意、記憶、行為操演和動機。</p> <p>(2)模仿學習則主要透過向楷模或心目中的重要人物學習，或同性、同儕之間的相互模仿。</p> <ol style="list-style-type: none"> 3.在社會互動的學習中，個體經過自我觀察、自我評價、自我強化的歷程，建立價值觀並促進道德成長。
認知發展論	皮亞傑 郭爾堡	<p>A、皮亞傑(Jean Piaget,1896-1980)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.個體與生俱來的基本行為模式，稱為認知結構或基模(scheme)，個體認知能力的發展，不惟是量的增加，更在於質的改變。 2.個體的認知基模會隨年齡的增長而改變。其改變則是透過組織、適應、平衡、同化、調適等過程來進行。 3.皮亞傑將個體的認知發展，分為四個時期： <ol style="list-style-type: none"> (1)感覺動作期 (2)前運思期 (3)具體運思期 (4)形式運思期。 4.皮亞傑曾根據其認知發展的理念，認為個體道德發展可分為他律道德(heterogamous morality)與自律道德(autonomous morality)兩個階段。 <p>B. 郭爾堡(Lawrence Kohlberg,1927-1987)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.郭爾堡認為個體的道德發展其實是道德認知的發展。 2.其道德發展論將個體一生的道德發展分為三個時期、六個階段： <ol style="list-style-type: none"> (1)前習俗道德期：懲罰服從導向及相對功利導向 (2)習俗道德期：尋求認可導向及遵守法律導向 (3)後習俗道德期：社會契約導向及普遍倫理導向 (4)個體的道德發展，基本上遵守二個原則：一是循序漸進；二是由他律而後自律。

人文主義心理學	馬士洛 羅吉斯	<p>馬士洛(AbrahamH. Maslow, 1908-1970)</p> <p>羅吉斯(Carl R. Rogers,1902-1987)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.強調尊重人的價值，主張人性本善，認為只要環境適當，個體就會自然地成長。 2.個體的成長學習是內發的行為，此種內發的行為是基於二種潛在力量：一是防衛的力量；二是進取的力量。 3.在價值觀方面，主張採用價值澄清法，透過問題的回答與討論，鼓勵學生分析檢討自己的信念與行為，藉以澄清並建立自己的價值觀。
---------	------------	--

引自 張春興(民 85)、朱敬先(民 86)。

綜合以上理論可知，個體價值觀，基本上是配合著身心的成長而逐漸發展。在發展的過程中，早期的經驗、心理社會危機的克服、社會環境的刺激、社會互動中的學習、認知能力的成熟等，皆具有重要的影響作用。

第三節 價值觀的分類及評量

壹、價值的分類

有關價值的定義，各學派看法不同，因此，對於價值的分類，也常因學派不同而有差異。統整如表 2-5 所示。

表 2-5 價值類型觀點一覽表

代表人物	主要觀點
斯普朗格 (Spranger, 1928)	<p>1.認為人類的精神可分為三種：</p> <p>(1)客觀的精神：是個人主觀精神的價值體驗的客觀化。</p> <p>(2)主觀的精神：是客觀精神投射於個人的體驗後，所引起的價值追求的生命力。</p> <p>(3)絕對的精神：是超越個人，超越歷史的價值本體。</p> <p>2.在「人的類型」(Types of Man)一書中，將價值分為六種領域，分別是：理論、宗教、社會、審美、經濟與政治(權力)等六種。</p>
克羅孔 (Kluckhohn, 1961)	<p>從價值的意向將價值歸納出三類：</p> <p>1.方式性價值(mode values)：凡是行動表現較可取的方式或作風就是價值。</p> <p>2.工具性價值(instrumental values)：凡能達成目標的手段，就有價值存在。</p> <p>3.目的性價值(goal values)：凡本身含可欲性而成為行動目標時，就是價值。</p>

<p style="text-align: center;">呂雪 (Rescher, 1969)</p>	<p>價值的分類可分為六大類：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 以價值的主體為依據，可分為個人的價值和團體的價值。而團體價值又可為社區價值、國家價值、專業價值或非專業價值等。 2. 以評價的對象來分，有事物價值、環境價值、個別價值、團體價值及社會價值等。 3. 以價值的利益來分，有物質與生理的價值、經濟價值、道德價值、社會價值、審美價值、宗教價值、智性價值、專業價值及情感價值等。 4. 以價值的目標來分，有交換的價值(如金錢可作交易之用)、禁制的價值(如武器可消弭戰爭)、鑑賞的價值(如將古錢視為珍寶)及佔有的價值(如武器可作為狩獵的工具)。 5. 以價值主體和價值利益的關係來分，有自我導向的價值(以個人的利益為考量)及他人導向的價值(以團體的利益為考量)，後者又可分為團體內導向(如家庭導向、行業導向、國家導向、社會導向)及全人類導向等。 6. 以價值本身和其他價值的關係來分，有工具價值(需依附在層次較高的價值上)及內在價值(層次較高，可自為目的的價值)等。
<p style="text-align: center;">羅克齊 (Rokeach, 1973)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 「人類價值之性質」一書將價值區分為「目的性價值」及「工具性價值」。 2. 凡涉及「生存的目標」(End-state of existence)為「目的性價值」；而凡屬於「行為的方式」(Modes of conduct)者為「工具性價值」。 3. 目的性價值可以說著重人對於生命意義及生活目標的信念，也就是有關「成為什麼樣的人」之類的看法；工具性價值側重在人對於生活手段及行為方法的信念，就是有關「何種特質和條件為佳」、「如何實現生活目標」之類的想法。 4. 目的性價值又包含「個人價值」及「社會價值」，工具性價值中也包含「能力價值」及「道德價值」。

郭為藩 (民 61)	<p>1.價值若依其功能分類，可分為：</p> <p>(1)意欲的價值：指愈能滿足生理及心理的需要，其價值就愈高。</p> <p>(2)成就的價值：愈成功達成目標者，價值愈高。</p> <p>(3)情感的價值：指愈獲得快樂，幸福感愈高者，其價值愈高。</p> <p>2.價值若從其類型來分，亦可分為三類：</p> <p>(1)和存在的確實性有關：和「是什麼」或「相信是什麼」的問題有關，愈確實者愈有價值。</p> <p>(2)和可欲性有關：越是令人喜歡者越有價值。</p> <p>(3)和義務性有關：越是自己或別人應該有的品質或是應該實踐的行為，越有價值。</p>
---------------	--

引自鄭增財(民 89)

將複雜的事物加以分類，是科學研究常用的方法。事物根據其異同點，加以分群組織，基本上有利於記憶、思考與分析，不但使我們易於進一步的去瞭解事物的本質與相互間的關係，同時也能幫助研究者更有效的描述事物的內容與性質。

價值研究發展至今，由於學者常從不同的觀點探討價值問題，使得價值亦出現許多不同的分類方式。前文列舉了學者有關價值分類的重要觀點，以下再依方法的不同，列舉各個重要的價值分類觀點，並摘要整理如表 2-6 所示。

表 2-6 價值分類摘要表

分類觀點	學者	年代	價值分類
從價值普遍性區分	郭為藩	民 61	個別性價值 選替性價值 普及性價值
從價值的屬性區分	黃蘊	民 73	主觀的價值與客觀的價值
從價值的取向區分	Morris	1956	將人的生活分為 13 種方式，分別代表 13 個不同的生活價值取向。

	郭江東 Kluckhohn & Strodbeck	民 67 1961	將價值取向區分為傳統與現代兩種取向。 價值區分為人性、人對自然、時間、活動、關係等五種取向。
從價值討論的內容區分	Rokeach	1967	歸納價值有 36 個項目，依其性質分為「目的性價值」與「工具性價值」兩大類，以及「個人的」與「人際的」兩大向度。
從人類生活需欲的滿足區分	陳秉璋 袁貴仁 簡茂發 何榮桂 張景媛	民 79 1991 民 86	將人類的需求分為物質需求、情感與安全需求及精神需求三個層次，分別對應三種價值：生存活動的物質價值、生活活動的倫理價值及存在活動的精神價值。 人類的價值需求有三種： 實用的、物質的和工具性的價值，以滿足生理的需要。 真善美的價值，以滿足心理的需要。 自由的價值，是人類追求的最終目標。 以人為主體，以及個體的興趣、感受、偏好為基礎，將價值分為七類：1.生理的價值；2.心理的價值；3.人際的價值；4.情感的價值；5.職業的價值；6.道德的價值；7.人生的價值。
從價值實踐的層次區分	Morris 李德順 袁貴仁	1956 1987 1991	將價值區分為觀念上的價值和運作上的價值。 將價值區分為認識層面的價值和社會實踐的價值。 將價值分為二種層次：一是觀念上的價值，屬於認知和判斷的層次，是個體經由口頭、文字等表達出對好的、可欲的、能滿足需求的事物的偏好；二是運作的價值，屬於行動的層次，是實際表現在知、情、意等行動上的價值。

上述分類雖未必詳盡，但可代表一般學者對價值分類的主要觀點。

從以上分類可知，價值可以從許多不同角度來加以區分和討論，區分方式的不同，也代表探討重點的差異：

- 一、從價值的屬性區分價值，主要在討論價值的性質。
- 二、從價值實踐的層次區分，主要在協助我們認識價值有觀念上和實際行為上的差異。
- 三、從普遍性的價值區分，主要在分析個體所具有價值的主從分際。普及性的價值是人類共同追求的目標，因此，人與人之間差異不大且不易改變，然而，個別性的價值則常因人而異也較易於改變，是個體個性的表現。
- 四、從價值取向區分價值，主要在探究個體的生活觀。
- 五、從需欲滿足的角度區分價值，則主要在瞭解個體重視的是生活中的那些事物價值。

不論採取那種分類角度，在探討價值的分類時，應當以人為主體來瞭解個體的價值觀，如此才能合乎以人為本的要求。同時，研究者也應當關注到個體需求的個別差異，並掌握個體價值觀發展的層次，乃是基於需要，轉而形成欲望、興趣、情感、意志，甚至成為信仰與理想(李德順，1987)，換言之，即是個人的價值觀與行為、情感和意志緊密相連，影響個體的外顯行為。

貳、價值觀的評量

一、價值觀的研究法

由於價值抽象是一種主觀的心理狀態或特質，意義抽象且涉及範圍廣泛，因此很難以明確的敘述或測量結果表現。二十世紀早期有關

價值的探討多是偏向哲學領域，直到社會行為研究興起，社會科學家才對開始針對價值進行有系統的研究。而過去的研究多以整個社會或文化為對象所做的價值觀或價值取向研究，研究者大都是人類學家，所使用的研究法多為晤談法或自然觀察法。然而，因價值和人類的人格、態度、動機、需求等，都有互通的關係，涉及心理層面，於是心理學家或受過心理學訓練研究的人乃加入研究行列，並試行設計比較標準化的問卷或量表做為研究的工具(楊國樞，61)。如奧波特(Allport et al，1960)等人根據斯普朗格(Spranger)的架構所編定的價值量表即為早期的標準化評量工具。

隨著身心的發展以及生活經驗的擴張，個體的價值觀逐漸形成，價值觀建立的過程是一種主觀的心理傾向，其性質與個體的人格傾向極為相似，因此在行為科學的研究中，價值觀的測量也與人格的測量方法相近(簡茂發等，民 87)。

綜合上述說明，價值之研究測量，乃由主觀的觀察趨向科學與客觀的分析，而較常見的評量方法有觀察法、晤談法、問卷與量表法、投射法、傳記法等，以下將各評量方法的特色與優缺點整理如表 2-7。

表 2-7 價值評量方法一覽表

評量方法	特 色	優點與限制
觀察法	在自然或實驗之情境中，由受過訓練之觀察者，以行為當作價值之指標，觀察且記錄個體之表現，並推論其價值所在。	1. 觀察法較適用於研究對象語文能力不足或合作程度較低的研究，並具有現場、真實、自然、可長時間觀測等優點。 2. 適合於深入瞭解個案，或小樣本的行為觀察時使用。 3. 價值觀的觀察研究，要藉由觀察到的行為去推測其價值觀，並非易

		<p>事。它必須對所欲觀察的現象或行為做明確的定義，發展有效的記錄工具，觀察者更須做必要的訓練，方可順利完成。</p> <p>4. 觀察法無法同時對大樣本進行觀察研究，因此較不適用於觀察整體趨勢的研究。</p>
晤談法	<p>由研究者對研究對象進行訪問，從研究對象自陳之價值觀念及回答問題之反應來分析推論。</p> <p>可分為結構式晤談與非結構式晤談兩種。</p>	<p>晤談法的優點包括：(1)問題保有彈性、(2)內容自由發展、(3)可以重覆討論、(4)有較多機會評價資料的信度與效度等。</p> <p>結構式晤談常用做驗證性的研究。非結構式晤談較適合於試探性的研究，用作補充性的研究工具，在研究過程中用於幫助澄清研究的變項、關係、假設、步驟或幫助解釋由問卷統計而來的資料。</p> <p>非結構式的晤談通常又分為：(1)重點集中式晤談、(2)客觀陳述式晤談、(3)深度訪談、(4)團體訪問等。</p> <p>晤談法實施的限制包括：(1)樣本數量受限、(2)事前準備非常重要、(3)訪問者的人格特質、(4)訪問的技巧以及(5)資料的量化等。</p>
問卷與量表法	<p>問卷或量表法是研究者依研究目的設計問卷或量表，供研究對象填答反應，研究者根據這些填答反應，進行資料分析並做成推論的一種方法。</p> <p>問卷或量表法依問卷或量表的形式可分為結構式問卷和非結構</p>	<p>1. 問卷或量表法由於實施時頗為方便，可針對大樣本做調查，同時可以避免晤談法的許多缺點，目前是心理學、教育學及社會行為科學等，廣泛使用的研究工具。</p> <p>2. 問卷或量表法實施雖簡易，但要設計出一份好的問卷量表卻十分不易。除了考慮研究目的，亦要考慮研究對象的語文程度，同時問卷設計過程中，亦須經信度和效度的考</p>

	<p>式問卷兩大類。</p> <p>結構式問卷又可依填答及計分方式，區分為選擇、填充、排序、多點量表等設計。</p>	<p>驗方算完整。</p>
<p>投射法</p>	<p>投射法是用一些刺激情境陳示於研究對象，並請其表示反應的一種方法。</p> <p>投射技術的基本假定是，個體對外界刺激的反應都是有其原因並可以加以預測的，而且所做的反應會反映出個體的人格。</p>	<p>投射法雖是研究人格的有效技術，但在實施時也有若干重要的影響因素如指導語、實施的情境、主試受試者的關係等，必須加以留意。</p>
<p>傳記法</p>	<p>傳記法是藉由分析研究對象的個人文件，如自傳、日記、書信、著作等，以做為分析推論的依據。傳記法在研究方法上兼具歷史研究及內容分析的部份性質，分析傳記資料須先做資料的鑑定，其後並就傳記內容依內容分析法的步驟與方法，做質和量的分析。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 傳記法是補充研究資料的有用工具。 2. 由於傳記資料獲取不易，或個人並無傳記資料可供研究分析。因此不易做系統的研究，是其使用的限制。

引自楊國樞等著(民 78)、郭生玉(民 86)。

二、有關價值量表的介紹

在上述價值評量的方法中，以採用問卷或量表進行調查研究，最為一般學者所運用。測量所使用的研究工具，常因學者解釋分類價值的不同而發展出不同的價值觀量表。Braithwaite & Scott(1991)曾將有關價值觀的量表做一個回顧，並整理出 15 種價值觀量表：

表 2-8 價值觀量表舉要

製作者	年代	量表名稱
Morris	1956	Ways to Live
Rettig & Pasamanick	1959	The Moral Behavior Scale
Gordon	1960	Survey of Interpersonal Values
Allport, Veron, & Lindzey	1960	Study of Values Scale
Kluckhohn & Strodtbeck	1961	Value Orientations
Scott	1965	Personal Value Scales
Dempsey & Dukes	1966	Revised Ways to Live
Gorlow & Noll	1967	Empirically Derived Value Constructions
Rokeach	1968	The Value Survey
Bales & Couch	1969	Value Profile
Lorr, Suziedelis, & Tonesk	1973	Conceptions of the Desirable
Gilgen & Cho	1979	The East-West Questionnaire
Braithwaite & Law	1985	The Goal and Mode Values Inventories
Fitzsimmons, Macnab, & Casserly	1985	Life Role Inventory
Harding & Phillips	1986	The Morally Debatable Behaviors Scales

引自簡茂發等(民 86)

其中，「Study of Values Scale」、「The Value Survey」、「Ways to Live」、「Value Orientations」等四種量表，國內學者引用或參考使用者頗多，而簡茂發、何榮桂和張景媛(民 86)所發展的「國中學生價值觀量表」亦深具特色，以下試將此五種價值量表的內容摘要如表 2-9。

表 2-9 主要價值觀量表摘要表

一	量表名稱	Study of Values Scale
	原著者	Allport, Vernon, & Lindzey (1960)
	簡述	參考斯普朗格(Spranger)的概念，將價值分為六種類型：理論型、經濟型、美感型、社會型、政治型、宗教型，加以編製而成。整份量表由二部份所構成，第一部份 30 題是二選一的強迫性選擇題；第二部份 15 題是將四個敘述句加以排序的題目，其分數是採用自比性的相對分數，而不能得到絕對的分數。量表的折半信度在 .84 至 .95 之間，重測信度則在 .77 至 .92 之間。
	優缺點	量表只能用於大學生或受過良好教育的受試者，且量表中若干題目只適用於男性受試者是其使用上的限制。
	國內引用狀況	吳淑玲(民 85)、康宗虎(民 69)等皆曾加以引用或參考修訂使用。
二	量表名稱	The Value Survey
	原著者	Rokeach(1967)
	簡述	將價值區分為工具性價值和目的性價值兩類。其中工具性價值又可分為「道德價值」和「能力價值」，目的性價值又可分成「個人價值」和「社會價值」。此份量表的作答方式是由作答者就目的價值和工具價值內的價值項目加以排序，屬於自比性的評量，得到的是相對性的分數。而由作答者對價值項目的排序中，看出其價值觀。量表的重新信度，工具價值在 .65 至 .72 之間，目的價值則在 .76 至 .80 之間。

	優缺點	此量表作答時，受試者必須在價值項目之間做強迫性的取捨，各價值之間不能同時並存，一定要有先後次序，因此只能看到受試者對各項價值的相對分數是其限制。
	國內引用狀況	呂嘉寧(民 86)、汪履維(民 70)、吳明清(民 72)、浮絲曼(民 82)、翁淑媛(民 73)、游慧卿(民 75)及楊自強(民 74)等皆曾加以引用或參考修訂使用。
三	量表名稱	Ways to Live
	原著者	Morris(1956)
	簡述	此量表包含有 13 段大約 100 字到 150 字的文章，分別敘述 13 種不同的生活方式，其中，每段文章都含有「所欲的」和「應該喜歡的」價值。作答者可以從非常喜歡到非常不喜歡七個量尺來選答。最後，作答者尚須將此 13 個價值排序。
	優缺點	特別適用於不同社會群體價值觀差異的比較。不過，此量表偏向於男性用語，且文章複雜冗長是其缺點。
	國內引用狀況	周中天(民 69)曾加以引用或參考修訂使用。
四	量表名稱	Value Orientations
	原著者	Kluckhohn & Strodtbeck(1961)
	簡述	認為人類所面臨的問題主要有五項，依其解決的方式取向，可分別稱為：1.人性的取向；2.人對自然的取向；3.時間的取向；4.活動的取向；5.關係的取向。其中，每一個取向都可以有三種選擇。此份量表共有 22 題的題目，這些問題都是從實際生活中大部份人常碰到的問題中加以整理而成。而從作答者就這些問題所做的取向選擇反應中，來瞭解其價值觀。
	優缺點	優點是可以用來測量文化的特殊性。缺點則因為文化會因時代的演變而產生變化，量表內容也就必須跟著做修訂方能符合時代的潮流。
	國內引用狀況	林義男(民 67)曾加以修訂，用以測量國中學生的價值觀。

五	量表名稱	國中學生價值觀量表
	原著者	簡茂發、何榮桂和張景媛(民 86)
	簡述	量表內容包括生理的價值、心理的價值、人際的價值、情感的價值、職業的價值、道德的價值及人生的價值等七個價值向度。量表的型式是以獨立語句四點量尺的方式呈現，受試者可根據其重要性從高至低分成四個等級來選答。全量表共有 84 題，可以在 30 分鐘內作答完畢。信度考驗在重測信度方面是介於 .47 至 .58 之間；Cronbach α 係數方面是介於 .75 至 .90 之間。在效度考驗方面，經探索性因素分析、驗證性因素分析及差異性考驗得知具有合理的效度。
	優缺點	1.是針對國內學生教育輔導用途而發展，是本土化的價值量表；2.具有合理的信度和效度，題句簡單學生作答容易，而且建立有本土化常模易於解釋；3.量表所包含的價值層面，能涵蓋學者們所重視的大部份價值，且符合於心理學所探討青少年發展的需求特徵。
國內引用狀況	主要提供國中學生輔導諮商及研究使用	

目前國內學者進行價值觀研究時所使用的研究工具，大部份以修訂國外學者的價值觀量表為主，自行編訂且發展成熟者甚少。而在國內學者所自行發展的價值觀評量工具中，又以工作價值、教育價值、道德價值等單一層面的價值觀評量為多。其中簡茂發等(民 86)發展「國中學生價值觀量表」，具本土特色且規劃完整，在進行青少年價值觀的研究時，具有很高的參考價值。

價值的評量方法最早由哲學的思辯探討價值的本質意義，分辨價值的種類，以及想像價值的結構與階層。其後人類學家為探討社會文化現象，採用觀察或晤談的方式來研究人類的價值觀。近年來由於心理學及計量統計學的發展，價值觀的研究逐漸開始採用問卷或標準化

量表為研究工具來加以量測，這個由主觀趨向客觀的發展，有助於價值觀的細密分析，也為研究者提供更多元的選擇與方向。

第四節 青少年價值觀的特徵及研究取向

在人類闡明價值體系，整個社會文化及生活方式佔有重要意義時，價值即成為各類行為科學研究的共同題材。近三十年來，由於台灣社會經濟結構的劇烈轉變，進而影響個人價值觀念的形成。因此，個人價值觀的研究便成為社會變遷中的重要指標。特別是青少年的價值觀對其個體行為的影響，受到各界學者的重視。

學校教育工作是一種教育理念與方法，更是專業助人的歷程。在教訓輔三合一方案推行以後，如何經營一個具有輔導文化的學校，便成為各個學者共同努力的目標。站在教育的立場，如何啟發青少年正確的價值觀，使其有正向的思考與發展，追求自我實現便成為教育的首重目標之一，青少年的輔導工作，當從認識其價值觀做起。因此，對於青少年價值觀研究的進行是非常必要的。

台灣地區由於受到現代社會化過程，國人傳統的性格，漸漸轉變為現代人的性格與行為。也就是說，傳統的性格特徵是社會取向、順服自然、依賴心態，採取較權威、較外控的態度。而現代化人的性格則表現出支配自然、獨立性、以個我為取向、能容忍差異的普遍性格。

壹、青少年時期的意義

依字義而言，青少年期的英文是「adolescence」。意為成熟，或成長到成年期（to grow into adulthood）（Steinbery，1992 轉引自青少年心理學；王煥琛等，民 88）。由此可見，青少年期的意義，就是成長為成熟的成年人。

就心理學之意義而言：青少年是從「兒童行為」轉變到「成人行為」過程中，尋求重新調適的邊界人狀態。

就法定年齡而言：大約自 12、13 歲終於 25 歲，但由於各國文化與個體的差異性，對年齡有不同的定義。因此青少年期究竟由何時開始？又在何時終了？在我們所探討的第一個問題，從一般研究來說：約在個體發育自 10—13 歲，開始的身體變化。諸如：男孩的身高、體型的變化，與女孩的初經（menses）來臨。而今日，都市文化生活的影響，成人所扮演的角色更多變化，因此產生兩種現象：第一，青少年期的延長；第二，個體由青少年期進入成人期之間，時間的界定更不明確。若從法律的觀點來看：各國對於享有公權力與頒發駕照，以及自主結婚的法定年齡，均有明文規定。目前我國兒童福利法第二條：稱兒童係指未滿 12 歲的人。少年事件處理法第二條及少年福利法第二條的規定所稱：少年是指 12 歲以上未滿 18 歲之人。民法第十二條：規定滿 20 歲為成年。我們無法單單以年齡劃分青少年，而不顧及人種、社會文化和男女的差異。因此，需要將他了解清楚，來劃分身心發展的標準。今日各種媒體所稱新新人類草莓族、E 世代等，對於界定青少年的期限不定。因此，大多數的心理學家認為「青少年期始於生理，而終於文化」（Conger & Peterson, 1984 轉引自青少年心理學；王煥琛等，民 88）。

綜合各家學者看法；青少年期大約以 12—18 歲稱為少年，18—25 則稱為青年，以此為共識。

貳、青少年價值觀的特徵與發展

每個人所持有的價值觀念並非與生俱來，各科學者認為人的價值觀，會隨著本身與環境之間的互動，不斷的更新改造，也因外在環境文化的衝擊，使個人的認知階段有了改變。

心理分析學派認為，一個人價值觀的形成是先內化父母親的價值系統，成為自己的超自我（superego）。孩子有要像父母的強烈意願，

因此他接納父母的態度是非判斷，以及獎勵與處罰方式。弗洛伊德（Freud）稱此處罰的超自我為良心（conscience），提醒個體避免社會所不許可的事。超自我有另一部份是管理獎賞，稱為理想自我（ideal ego），目的是在促進個體追求社會所期許的事（楊庸一，民 71）。當孩子漸漸發展出一套自己的價值觀，它的行為指標也就不再由父母所決定。

弗氏的認同理論，謂父母親為兒童社會之僅有的關係人，而艾力克遜並不支持此種做法。他主張兒童的社會化過程，除了父母以外還與社會中各個角色人物互動，艾力克遜根據人的情緒發展區分為八個階段循序漸進，依次為：

- 一、嬰兒期：出生至一歲之信賴與不信賴。
- 二、幼兒期：二歲至三歲活潑自動與羞愧懷疑。
- 三、幼童期：三歲至六歲自動自發與退縮內疚。
- 四、學童期：六歲自青春期的勤奮努力與自貶自卑。
- 五、青少年期：青年期的自我同整與角色錯亂。
- 六、壯年期：壯年期的友愛親密與孤單距離
- 七、中年期：成年期的精力充沛與頹廢遲滯。
- 八、老年期：老年期完美無憾與悲觀絕望。

艾氏並強調成長的持續性規則，過去階段的發展情形，能影響下一階段的發展，今日的發展是未來發展的開端。同時艾氏又提示人們應注重成長的和諧性，人有責任去運用資源，使個體成功的處理各個階段特有的危機，讓正面的屬性高於負面的屬性。

個體因受到特定關係人的影響，而形成了自己的價值觀，價值內化的過程是相當繁雜的，在前三階段，個體因為與父母及家庭成員之間的互動而社會化。到了第四階段，受到同儕友伴互動的影響，促成個體的社會化。到了青少年時期，個體受到所崇敬之模範的影響，由於此時的青少年對於自我認識的需求很深，從了解自己與社會他人之關係以找尋歸屬感，所以這一階段統合青少年的價值觀，常容易出現與前階段不同的特性，可謂價值形成的重要關鍵期。

心理學之現象學派，認為價值形成乃取決於個體對實體的一種內在知覺（internal perception of realities），個人的價值觀是受他人獨有的知、情、意經驗之影響（Comb & Snygg, 1959），意即不為外在客觀環境所支配。

行為主義的社會學習論者，則強調個體對楷模（model）的模仿作用，由於受到增強作用而定型（Bandura, 1963），強調此學派特別重視客觀環境對人價值觀形成的影響。

認知發展理論派的學者認為基於價值的形成，道德推理的發展有認知的基礎。皮亞傑（Piaget, 1950）認為兒童的道德判斷力與認知的發展是平行。年紀小的孩子的道德觀，是以行為的後果來判斷行為的對錯，皮亞傑稱之為現實主義觀。等到年紀再長，兒童知道規則是要與同儕互相協商而成為每個人要去遵守。此時，他們會考慮別人動機而不僅以行為的後果來判斷是非，而是以合作互尊的道德觀來判斷行為是非。

郭爾堡（Kohlberg, 1964）的道德發展說是近二十年來最被廣泛驗證的理論。郭氏認為個人價值觀及道德意識演進過程中，除了有賴智力的發展以外，尚需依靠個體本身所累積的社會經驗；主要指價值衝突的經驗，當個人依據自己的價值觀為後盾而進行道德判斷時，其推理

方式依程度之不同可分成三個層次。每一層次又包括兩個階段，共有六個階段。但是並非所有的人都可以達到高層次及成熟階段。

郭爾堡指稱最先出現的為前習俗層次；是非判斷視行為帶來的結果而定包括兩個階段：在第一階段，任何表現服從權威或不受處罰的行為即是好的行為。第二階段，個人重視本身的需求獲得滿足，並依此作對與錯的判斷。其次個人將進入習俗層次：關注自己在世俗角色上的表現，重視社會讚許遠甚於個人利害，當中包括第三階段以服從多數人之好國民取向，與第四階段維護法律秩序為準則的奉公守法取向。最後是最高層次之道德推理，建立在自我接受的原理上屬於後習俗層次，能夠認識道德原則的相對性，了解既定之成規並非永遠是正確的。而願意從事革新在此層次內的第五階段，個人的價值觀具有社會契約取向的特質。至於第六階段，人能本諸良知而作最合理的判斷，此時所依循的便是人類的倫理原則。

根據郭氏自己的研究結果，認為此三層次、六階段的道德發展原理，可用以解釋各種不同文化背景的兒童及青少年之行為。

陳英豪教授等(民 76)將我國青少年之道德判斷，與郭氏所分析美國青少年之反應做比較，認為就十歲兒童而言；我國兒童之道德判斷較美國更為成熟，但是到了十六歲的青少年時期，我國青少年道德成熟水準較美國同年齡為低。

根據以上郭氏與皮氏的學說，主要均在說明人類道德意識成長的步驟；艾力克遜的學說則表明；人生各個成長階段的心理變化與心理需要，均有助於對個人及群體價值觀念的整體發展與認識。

江南發（民 71 年）曾改編康氏坦諾普（Constantinople，1969）的人格發展量表（Inventory of personality development），為自我發展量表來研究國內青少年，在艾力克遜理論上的發展情形，這份量表

包含艾力克遜理論的前五個階段，量表中每個階段有五題屬積極性解決認同的態度及五題消極性解決態度，答題者在量表上可得到三個分數；一為統整解決指數，是積極性解決態度的分數總分。一為統整混淆指數，是消極性解決態度的分數總分。第三者為自我發展總分，是上述兩項分數的總合。江氏研究結果發現：統整解決分數愈高者，在自我概念分數和高登人格表上的分數也愈高，而統整混淆分數則與上述兩種量表呈負的顯著相關，顯然自我認同好的青少年在團體中較主動，有自信、堅持己意、對工作鍥而不捨、情緒穩定。這與艾氏學說相吻合。

國內教育學者檢討各種價值量表時，發現學者所重視的價值，有六種值得研究的項目分別是心理的價值、人際的價值、情感的價值、職業的價值、道德的價值及人生的價值。由於國中生正直身心發展迅速的階段，對於自己的身體容貌相當在意。因此，國內的幾位教育學者乃以生理的價值為首，再加上心理的價值、人際的價值、情感的價值、職業的價值、道德的價值及人生的價值等七項價值，編製出國中學學生價值觀量表，用來探索青少年的價值觀，在這一方面也是非常值得探討的。

由於日常生活之中個人常面臨價值衝突，特別是界於傳統與現代觀念之間。以心理學發展來說；青少年時期形成之價值觀有其獨特性。性的衝動與自我意識的覺醒，成為青少年主要的動力來源，此時期的青少年藉由統合（identity）去界定自我與他人事物的關係，又因自身成熟度的不足與社會的期許而面臨價值衝突的情況，產生自主與依賴的矛盾，這是心理發展方面的危機。一般而言，青少年發展良好者，能具備內控的能力與良好的道德觀，在社會適應與自我實現方面都有正面的成果。而青少年犯罪則多因家庭環境背景，個人因素，人際關係不平衡所引起的反社會性格模式。誠如前述所言，價值觀會影響一

個人行動，是每個人行為和選擇的基礎，青少年因身心發展的變化引起心理適應的失調，常造成犯罪問題。因此了解青少年身心發展的特徵和程序，按照這些特徵和程序對青少年進行輔導或教育，將使學校的教育工作更有知能性和科學性，更有助於青少年德、智、體、群、美等全面並進發展。

參、我國青少年價值觀的主要現況

國內外陸續皆有青少年價值觀的探討研究，現代青少年已逐漸偏向物質與生理滿足。充分反應現代社會的特色：在花花世界中充滿了各種物質欲望的誘惑，大眾傳播媒體更是挾其無與倫比的影響力，推波助瀾地左右了青少年名牌、影歌星偶像等流行事物的認同與選擇。此外，電腦電玩資訊的發達更將之帶向高峰，勞力工作已被青少年視為畏途，不太能吃苦耐勞，「檳榔西施」即為明顯的一例；忙碌的雙親，因忙而忙，因忙而盲，更因而造成青少年茫然於家庭倫理的道德價值，較輕忽傳統的家庭倫理項目，如：整潔、勤勞、服從等；傾向以逸樂為導向的物質價值。時代的演變，社會文化亦隨之轉變，讓青少年的價值觀由傳統的民胞物與、大同社會的理想，逐漸變成朝向偏重物質、生理滿足的層面（高強華，民 89）。

天下雜誌針對全國國中生所做的調查顯示，七成以上的國中生做過弊，且大部分的學生認為不是一種錯誤。近五成的國中生針對現在的自己不滿意，而不滿意自己的原因主要是成績不理想，由此可見國中生對自我價值的認同還是以學業成績為唯一標準。這些國中生對人生抱持著懷疑，什麼是人生的意義？自己需要什麼茫然不知，沒有足夠的歸屬感、認同感，不是自己所喜歡做的事就認為生命無意義，讓自己變得很虛無，沒有是非對錯、善意的判定標準。而之所以形成這種心理層面的原因，在於這些孩子在價值觀形塑的關鍵時刻，無法有

效獲得父母親情的支援，碰到挫折最先求助的對象永遠是同學和朋友，加上媒體與整個社會的主流價值，強力鼓吹「消費文化」，以金錢為衡量成功的唯一標準。董氏基金會在九十二年度大台北地區二十八所國高中所做的青少年主觀生活壓力來源顯示金錢超越同儕關係，參考圖 2-8 所示。人與人之間的相處不再是那麼的主要，過度的經濟發展形成一種非常單一的價值，而單一成就價值就是青少年的問題根源。為了競爭忽略了誠實、信用、孝順及對團體的認同等社會共通價值。青少年不再遵循傳統的道德價值，反而有傾覆傳統文化的傾向，學校應啟動應有的機制以家庭為基地加強符合現代社會需要的品德教育。(天下雜誌 287 期，民 92)

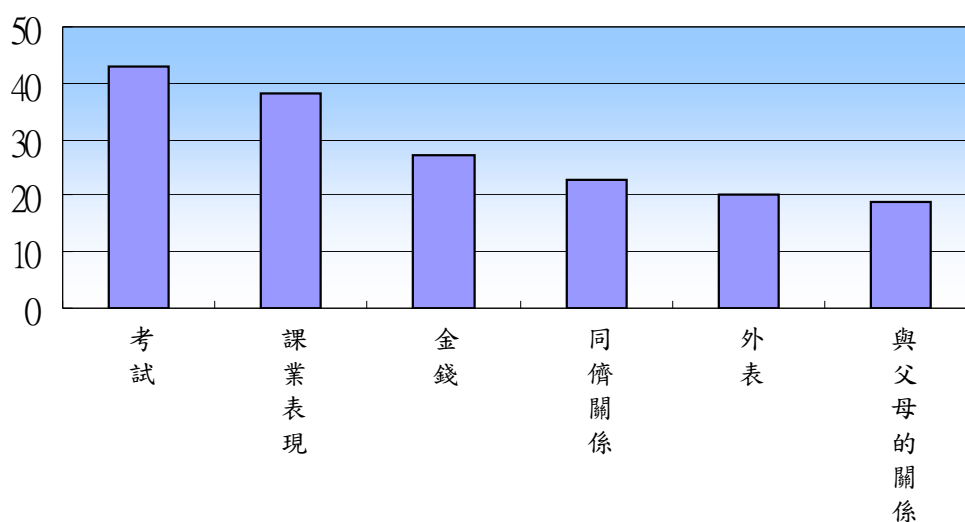


圖 2-8 青少年主觀生活壓力來源比率(%)

引自(天下雜誌 287 期，民 92)

根據以上所述，從媒體來了解青少年價值觀的一般特徵確有其可以觀察的一面，但由於媒體所提供的相關資料大多為負面報導，因此要以客觀的角度去研究青少年的價值觀，就必須探討相關資料。以下就不同學者的研究結果分類說明之。

林義男（民 67）根據克羅孔(Kluckhohn,1961)的理論將價值分成「活動取向」、「關係取向」、「人對自然取向」及「時間取向」等四個向度。來調查國中生的價值取向。這項結果顯示：在活動取向上，國中學生傾向「不斷工作」的價值觀。在時間取向上，國中學生則傾向「未來時間」取向的價值觀，這種取向重視未來生活，並為建立美好的未來而努力。這項結果也因學業成就的高低而有所不同，高成就者明顯較重視未來取向的價值；低成就者較及時行樂。

康宗虎（民 69）採用斯普朗格(Spranger,1928)的分類方式，將價值分為理論、經濟、審美、社會、政治、宗教等六大項。其研究發現，我國高中生價值觀偏重於經濟、政治及社會價值。並且同時指出；高中學生的價值觀因性別及地區而有差異。

吳明清(民 72)採用 Rokeach 的分類方式，調查我國青少年的價值觀，提出下列結論：(1) 我國青少年價值觀有相當一致的趨向，且具有傳統中華文化的理想。(2) 在目的性價值方面，注重國家的安全、和平的世界、家庭的安全、自由及平等博愛等，而較不注重舒適的生活、成熟的愛、多彩多姿的生活、社會讚許及心靈超脫等的價值，顯示青少年的價值觀具有理想主義的色彩。(3) 在工具性的價值方面，注重有志氣有抱負、心胸開闊、真誠、負責、能幹、聰明等，而較不注重整潔、服從、親愛、想像力、禮節等價值。反映出現代社會強調能力與成功的特色。(4) 在目的性價值中，「自由」排列第四，「自尊」排列第八。在工具性價值中，則較注重「勇敢」而較不重視「服務」與「服從」的價值，顯示青少年濃厚的自我中心意識以及對獨立自由的嚮往，符合青少年人格發展的特徵。(5) 青少年的價值觀，雖具有共同的基本型態，但個別價值的重要性，仍因個人及環境因素不同而有差別。這些因素包括性別、年齡、宗教信仰、學校類型及所在地區、父母職業、教育程度、家庭經濟及生活狀況，以及青少年的教育抱負

等，說明影響青少年價值觀形成的因素相當複雜。(6)青少年的價值觀，在親子及師生之間的差異並不十分明顯，顯示並無「代溝的存在。」

楊淑君(民 84)研究台北地區國中補校學生的教育價值觀，將教育價值觀用因素分析的方法，區分為四個層面，整體而言，其受重視的程度依序是「求知」的價值、「自我成長」的價值、「社會人際」的價值及「實用」的價值。這項評價又因學生背景的不同而有差異，其中女生及不繼續升學的學生，較重視社會人際層面的價值，男生、年輕及希望繼續升學的學生則較重視實用層面的價值，而年齡大的學生，則較重視求知的價值。

劉玲君(民 87)進行有關青少年價值觀的調查研究，這項研究以全省國中及高中職學生為對象，研究結果如表 2-10 所示。

表 2-10 青少年價值項目及重要性百分比摘要表

價值觀	百分比	價值觀	百分比
1.健康	96.8	11.領導能力	66.4
2.快樂	94.6	12.人生多樣性	65.5
3.友誼	94.2	13.愛情	63.2
4.品德	90.7	14.財富	55.4
5.家庭	90.3	15.淡泊寧靜	52.7
6.安全感	83.9	16.相貌	46.9
7.創造力	77.8	17.長壽	42.1
8.獨立	77.1	18.地位	36.7
9.學問	73.4	19.權勢	26.9
10.服務人群	70.1	20.宗教信仰	15.3

引自劉玲君(民 87)

從表 2-10 中發現，在 20 個價值項目中，整體而言，青少年最重視的是健康、品德、友誼、家庭及快樂的價值，而較不重視權勢及宗教信仰的價值。在 20 個價值項目的評價中，又因學生的性別及學校背景而有所不同。男生較重視愛情與權勢的價值，女生較重視獨立、安全感、快樂及淡泊寧靜的價值。在學校方面，一般學生認為學問、健康、品德、友誼、創造力、獨立、安全感、人生的多樣性、領導能力、淡泊寧靜較為重要，而少輔院的學生則較注重權勢與宗教信仰。

彭懷真（民 87 年）曾採用電話訪問的方式，調查青少年對生活的主張，研究中將青少年的主張分成人際關係、情緒管理、價值觀、兩性關係及潛能與創意等五個向度來加以探討。研究結果發現，在人際關係方面；青少年大多注重人際關係與友誼的發展。在情緒管理方面：青少年則認同生活中情緒管理的重要。在價值觀方面，大部分的青少年認為有清楚的價值觀對個人的生活很重要。同時，在此項調查中顯示在金錢的態度上希望擁有高收入與高品質的生活。在責任的態度上，重視誠信。在時間的觀念上：強調生活要有計劃。在兩性關係上，青少年普遍主張男女平等。對婚姻的態度，則以開放的角度面對。在潛能與創意上，則有近四成的青少年認為自己的潛能無法發揮。

綜合以上各家學者相關研究發現，我國青少年價值觀的特徵有以下趨向：

- 一、在生理的價值方面，我國青少年較重視健康甚於外在容貌的價值。
- 二、在心理的價值方面，普遍能肯定自我的價值重視自尊、安全、獨立、進取；學習的成敗

- 三、在人際價值方面對於與人際關係有關的價值如禮貌、自律、信用、謙虛、個人修養、助人、團結合作等亦很重視。此外青少年有從眾的傾向，希望在同儕友伴中獲得認同。
- 四、在情感的價值方面青少年仍重視家庭、愛情、男女平等。希望能擁有成熟的愛和真誠的友誼，在婚姻方面，主張「兩人相愛不一定要結婚」。
- 五、在職業價值方面，青少年較重視工作環境、工作自由、工作保障、經濟及利他的價值傾向。顯示青少年較為務實、崇尚自由、能夠顧及利他，但卻缺乏理想氣質，較重視外在的酬賞，而缺乏追求內在成就價值的動機。
- 六、在道德價值方面，顯示青少年的道德價值觀仍趨於傳統保守的孝道，但較忽視勤儉的價值。
- 七、在人生價值方面，青少年主張瞭解自我、發揮自己的潛能，追求多采多姿的生活，重視快樂的價值。

綜合而言，我國青少年價值觀常因性別、年齡、學校地區、父母職業教育程度及家庭生活狀況因素而有差別，顯示青少年價值觀的特徵普遍存在著有特殊差異。青少年常因價值觀的分歧迷失自我、產生不良的價值觀，諸如：缺乏對生命的尊重、好逸惡勞、功利主義、鄙視勤奮節儉，因此價值觀的澄清，是一項非常重要的工作。雖然大多數的年輕人在生活基本觀念仍具有積極正面的價值觀，但在社會變遷下，經濟與文化的刺激所帶給青少年的負面影響仍然有持續增加的情況。(鄭增財，民 89)

肆、青少年價值觀的研究趨向

用我國心理學家吳靜吉（民 74）研究心理學的模式比較，認為今日青少年心理與價值觀的研究趨向：

一、心理生理模式：青少年心理學之研究應以生理與心理歷程關係為重。

二、心理動力模式：青少年行為應注意其內在動機的表達。

三、行為主義模式：青少年行為發展只要在環境條件做適當安排下是可以改變的，而青少年行為主要決定因素是環境與刺激情境。

四、認知模式：研究青少年心智歷程－注意、思考、記憶、期望、想像與意識本身。

五、人本主義模式：人性非善或惡而是同時具有善惡的潛能。

因此，應著重於研究青少年的生活型態價值或目標，因為行為的主要因素乃潛在的自我導向。此為研究青少年心理與價值觀的基本模式，以供參考。而我國有關青少年價值觀的研究趨向的相關理論可以歸納為以下幾個方向，試分述如下：

一、分析青少年價值觀的內涵、結構與類型

吳素倩（民 76）研究台北市青少年的價值觀，將青少年的價值觀分成四個類型：踏實型、從眾型、功利型和冷漠型。其中有近 60% 台北市青少年的價值觀屬於踏實型。何英奇（民 71）引用 McKinney（1980）所編的 96 題未完成語句價值問卷，研究我國大學生的價值結構。經因素分析結果女生共抽取十個因素，分別是：成就、學習失敗、缺乏正

直、人際的道德、缺乏堅毅、自我價值、困窘、缺乏禮貌、慈善與自律。男生則抽取七個因素，分別是成就、學習失敗、缺乏正直、自私、社會激勵性動機、自律和家庭。

二、價值觀評量工具的發展

簡茂發等（民 86 年）發展國中學生價值觀的量表，從輔導使用的目的出發，將國中學生的價值觀分成七種：生理的價值、心理的價值、人際的價值、情感的價值、職業的價值、道德的價值、人生的價值。量表採用四點量尺的形式分七個量表，共含 82 題，並建立信度、效度及解釋的常模，本研究係採取該量表做為問卷調查之工具。

三、青少年價值觀及相關因素的研究

吳明清（民 72 年）研究我國青少年的價值觀及相關因素，發現我國青少年價值觀整體趨向於一致：在目的性價值方面，偏重於社會價值，對宗教及情感的滿足，則不十分的在意。在工具性價值方面，則偏重於能力價值，而忽視道德價值。青少年的價值觀，因性別、年齡、宗教信仰、學校、地區、年級、父母的職業教育程度及個人的教育抱負等因素而有不同。

四、探討價值觀對青少年行為態度的影響

汪履維（民 70b）研究台北市國民中學，學生的價值觀會影響對其學校的疏離傾向。結果發現，國中學生的價值觀會影響其對學校的疏離關係。

康宗虎（民 69 年）研究高中學生價值觀與升學選科意願關係，發現價值類型不同的學生其選科意願的優先順序也不相同。大體而言：理論型學生以工、理、醫及教育為優先；經濟型學生以商、工、文、法為主；審美型學生以藝術、文、教育為優先；社會型學生以教育、

商、文、工為先；政治型學生以法、商、工、教育為主；宗教型學生則以商、教育、理及文為主。

五、分析青少年價值觀的變遷

陳肇男等（民 73 年）曾研究師大 71 學年度新生的價值觀與短期變遷，發現師大新生在工具性價值方面；入學時較重視品德的價值，三個月後演變成較重視能力的價值。而目的性價值方面，較重視憂患意識，逐漸轉變為社會取向也較重視物質生活。

六、價值的課程與教學的研究

趙惠慈（民 87 年）採用內容分析的方法，分析我國國民中學民國 57、民國 61、民國 72 及民國 83 年，四課程修定後所編寫的家政教科書，發現家庭價值觀內容在家政教科書只佔極少部分，其中以家庭倫理的價值，如尊奉尊長、親族觀念及家人觀念等，為家政教科書中，家庭價值觀的重要議題。對於家庭功能、家庭的重要性、婚姻的重要性、擇偶條件以及性別角色、角色分工等，則較少提及。

陳芳萍（民 85 年）研究價值澄清式教學，進行國中學生法治教學的實驗研究，發現實施價值澄清式的教學，可有效促進學生法治知識的學習，並對學生長期性的表現具有較佳的延宕效果。

從以上所歸納的研究方向可知，價值觀的研究包含極廣大的層面，內容包括有探討價值的內涵，與結構價值評量工具的發展，影響價值觀的相關因素，價值觀對個體行為的影響，價值觀的變遷及價值教育與輔導的內容與方法等。

第五節 影響青少年價值觀的因素

每個社會均有其價值體系，而個體的價值觀正是形成這價值體系的元素，而價值體系又影響個體的價值觀，並隨著社會多元化的發展有所改變，尤其是青少年的價值觀更是明顯。個人的價值觀在行為組型中具有「中介變項」(Intervening Variable)的性質，一方面受文化環境、社會條件以及人格特質等變項之影響，一方面則又對個人之社會態度及社會行為產生影響的作用。因此探討青少年價值觀念之相關因素，可以分成兩個領域加以研究：其一是具有自變項的性質，可能影響青少年價值觀念的變項包括個人因素和環境因素；其二是具有依變項的性質，可能受價值觀念影響而表現之態度及行為(吳明清，民72)。本節僅討論自變項的部分，可能影響青少年價值觀念的兩大相關因素：個人因素及環境因素。個人因素以性別、宗教信仰為主，環境因素則包括家庭因素、學校因素、區域環境茲分述如下：

壹、性別差異與價值觀

在人類的行為中，性別的差異，從小就已存在。Ginsburg & Miller(1982)觀察三、四歲的兒童在各種遊戲活動中，發現男生較女生喜歡冒險性的活動。Dubois(1990)研究8-10歲兒童對運動的看法，男生重視團隊關係及勝負結果，女生對此卻不甚重視。顯現幼年兒童對事物的看法已有差異。

麥可南與羅素(Mckernan & Rusel, 1980)以715名十五歲之北愛爾蘭青少年為對象之研究中發現，女生較重視成熟的愛、親愛、家庭安全，以及服從等。

荷根與穆克吉(Hogan & Mookherjee, 1981)以 316 名高中學生為對象之研究指出，男生較女生重視舒適的生活，多采多姿的生活，成就感、自由、愉快、有志氣、能幹、獨立、聰明等價值；女生則較男生重視心靈超脫及親愛之價值。

國內研究方面，雖採用不同評量工具，也發現性別間價值觀念的差異：林義男(民 67)探討國中學生價值取向時發現價值取向與性別之關係會因價值取向領域之不同而有差異。就活動取向及人對自然取向而言，性別差異並不存在。在關係取向上，女生較男生趨於個體性。在時間取向上，女生則較男生更趨於未來時間取向。

康宗虎(民 69)探討「高中學生價值觀念及其與升學選科意願的關係」時，發現男生較講求經濟價值，而女生則較重視審美與宗教價值。

林清江等人(民 69)在我國中小學公民教育實施成效的研究中，調查中小學生對孝順、友愛、禮節、勤勞、合作、守法、勇敢、公德、愛國、信實、睦鄰、節儉、負責、知恥、寬恕、有恆、正義、和平等十八項公民道德中，國中女生在孝順等十八項公民德目評分的總平均高於男生的評分，顯示女生對十八項公民德目的重視程度甚於男生，其中友愛、禮節、合作、愛國、知恥、寬恕、有恆、和平等項，女生的評分較高，唯有信實一項男生評分較高；在高中學生方面，也發現女生對十八項公民德目重視程度高於男生，其中公德，愛國、信實、睦鄰、節儉、知恥、寬恕、和平等項，女生高於男生，唯有勇敢一項，男生的評分較高。

汪履維(民 70)以所修訂之 Rokeach 價值問卷調查台北市 597 名國中學生之價值觀念，發現男女價值以整體看來，大致相似，但各項目間則有差異存在。男生較重視平等、自由、負責、勇敢等項目，而女生則比較重視內心和諧、社會讚許、成熟的愛及寬恕等項目。

根據上述文獻資料可知，男生與女生的價值觀念雖有相似之處，但也有差異的存在。Schwartz(1990)認為人類行為的性別差異，與個體成長過程中的各種經驗有關。男女生價值觀的差異，則是社會化過程中，受到社會對男女生角色期望的影響。男女生透過性別角色的作用，經由男性化特質和女性化特質的成長，表現出不同的價值觀。大體而言，男生較重視能力價值與物質價值，而女生較重視道德價值與精神價值。

貳、宗教信仰與價值觀

宗教信仰也是影響個人價值觀念的重要因素。羅克齊(Rokeach 1973)研究指出，具有宗教信仰者重視和平的世界、家庭安全、自由，而較不重視多采多姿的生活、愉快、社會讚許及美麗的世界。同時具有不同宗教信仰者，其價值觀念也有不同，基督徒對心靈解脫及寬恕兩項價值的重視，顯著高於其他宗教的信仰者。

布朗與勞森(Brown & Laewson, 1980)比較教會學校與公立學校學生的價值觀念結果發現天主教學校的學生較重視心靈超脫、服從、負責等價值。麥克南與羅素(Mckernan & Russel, 1980)的研究也發現，北愛爾蘭十五歲青少年中，天主教徒比清教徒更重視平等及自由兩項政治性的價值。

吳明清(民 72)所修訂之羅克齊價值問卷調查台北市 579 名國中生發現宗教信仰影響較少，研究具有相同宗教信仰的青少年，其價值觀念一致，宗教信仰不同之青少年，其價值觀念也有共同的趨勢，無宗教信仰之青少年，在生活目標方面表現個人生活的愉悅及心理的滿足，忽視社會及宗教的價值；在行為方面較重視思想的開放，較不重視生活及待人的品德。

王令瑩(民 90)使用教育部委託國立台灣師範大學簡茂發等 (民 86)等共同研發的「國中學生價值觀量表」針對高屏地區 670 名國中生研究發現在整體價值觀的七項層面：心理的價值、人際的價值、情感的價值、道德的價值、生理的價值、職業的價值和人生的價值，有宗教信仰者重視道德的價值，其他層面無顯著的差異，而不同宗教信仰者，七項層面的重視層次也不同，宗教信仰為「道教」的國中生較重視情感價值，其次為人際價值，再其次道德價值。宗教信仰為「基督教」的國中生較重視道德價值，其次為情感價值，再其次人際價值。宗教信仰為「天主教」的國中生較重視人際價值，其次為情感價值，再其次道德價值。無宗教信仰者較重視道德的價值，其次為情感價值，再其次人際價值。雖然國內在探討宗教信仰與青少年價值觀念之文獻較少，唯根據上述文獻，乃可推定宗教為影響個人價值觀念因素之一。

參、家庭因素與價值觀

家庭是人格成長的搖籃(李興唐,民 70)，是個體第一個接觸到的社會形式組織。個體在家庭成長過程中，接受父母的教養，並在家庭生活的互動中，透過觀察、模仿與意見的交流等學習途徑，逐漸建立起自己對事物的主觀看法，形成價值觀。(鄭增財，民 89)

Seng 等(1998)研究新加坡青少年的價值觀，發現新加坡的父母非常注重課業成績，較少教導小孩同情他人，所以新加坡青少年重視誠實和正義的價值，顯示出父母的價值觀深深影響小孩的價值觀。

羅克齊(Rokeach,1973)曾探討價值觀念與社會階層之關係，發現教育程度高及高收入者，較強調自我實現與精神之滿足，且重視能力價值。而低教育程度及低收入者，則強調物質生活之滿足且重視道德價值。

林清江(民 69)對高中生的研究發現，家長教育程度僅及小學者的高中生，反較家長為大學教育程度者的高中生重視勤學、睦鄰、寬恕、有恆。

汪履維(民 70)的研究指出，國中學生的價值觀念因家庭社經地位而有差異，高社經背景比低社經背景學生更重視智慧、有志氣、聰明等價值，而低社經背景學生則較高社經背景學生重視平等、自由、國家安全及心靈超脫等價值。

黃俊傑(民 82)研究台北市青少年的價值觀發現，青少年的價值觀與父母的教育程度有關。父母親學歷小學以下者的青少年比較踏實，父母親學歷為高中者的青少年較重視功利。父母親學歷較高者的青少年從眾性高。研究發現，青少年的價值觀與父母的職業有關。在父親的職業方面，踏實型的青少年中，父親職業以「農林漁牧及狩獵人員」的比例最高。從眾型的青少年中，父親職業以「服務工作人員」佔最多數。冷漠型的青少年中，父親職業以「買賣工作人員」較高。功利型的青少年中，父親職業以「農林漁牧及狩獵人員」及「行政主管人員」並列最高。在母親的職業因素方面，踏實型的青少年中，母親職業以「農林漁牧及狩獵人員」及「行政主管人員」的比例最高。從眾型的青少年中，母親職業以「服務工作人員」佔最多數。冷漠型的青少年中，母親職業以「服務工作人員」佔最多數。功利型的青少年中，母親職業以「監督佐理人員」佔最多數。

康曉蓉(民 86)研究台北市國中學生的道德價值觀，發現父母教育程度高的學生，較重視精神生活和社會關係的價值。父母教育程度較低的學生，則較注重傳統及個人修養的道德價值觀。

王令瑩(民 90)研究發現父親學歷為「專科」的國中生，在「整體價值」、「心理價值」、「生理價值」、「職業價值」的重視程度都

高於父親學歷為「小學」或「小學未畢業」的國中生；父親學歷為「高中職」的國中生，在「人際價值」取向重視的程度也高於父親學歷為「小學」或「小學未畢業」者。母親學歷為「專科」的國中生，在「人際價值」取向重視的程度，高於母親學歷為「國小未畢業」的國中生；母親學歷為「專科」、「高中(職)」、「國(初)中」的國中生，在「道德價值」取向重視的程度，亦高於母親學歷為「國小畢業」的國中生。經交相比對，父母親學歷不同的國中生—在「人際價值」及「道德價值」二個取向上有顯著的差異，父母親職業不同的國中生，只有在「情感價值」取向上有差異存在，其餘各層面的重視程度都沒有顯著差異。綜合上述學者的研究發現，可知在家庭背景的因素中，父母教育程度、職業、家庭經濟狀況，對子女的價值觀都會有所影響。

肆、學校因素與價值觀

每一個社會都會透過有計畫的程序來傳遞其文化精華結晶，並教導其國民社會行為的規範。這個文化精華與行為規範，其實就是一個社會所持有的主流價值體系。在這個有計畫的價值傳遞過程中，學校教育是青少年階段最主要的管道。學校在教育的過程中透過正式的、非正式的以及潛在的課程，有形無形的教導、陶冶與啟發青少年學生的價值觀。所以學校是青少年價值觀形成的主要場所之一，學校教育對個體的價值觀具有舉足輕重的作用。社會價值的傳遞以及個體價值觀的啟發與陶冶，既然是學校教育的任務之一，學校對個體價值觀的影響就不言可知，不過，在學校教育的過程中，常因學校的性質、師生同儕之間的互動以及學習的內容等種種因素的不同，而對學生的價值觀產生不同的影響。

Seng 等(1998)研究新加坡青少年的價值觀，發現學校的風氣與環境，使得青少年的價值觀有很大的不同。學校透過教材的選擇、教室

的組織以及教學過程，傳遞不同的價值觀，因而使得不同學校的學生有不同的價值觀。

在學校隸屬方面，Farmer(1986)研究高中學生的價值觀發現，公私立學校學生的價值觀有所差異。私立教會學校由於宗教的強調，學生較重視智慧和成熟的愛等價值。私立非教會學校則較專注於學術成就及競爭，使得學生較重視抱負和智能的價值，而較不重視真實友誼的價值。上述差異很明顯地表現出不同性質學校學生價值觀的不同。

在就讀類科別方面，學生學習內容的不同，長期耳濡目染，因而對事物常採取不同的看法，而有不同的價值觀。

黃月純(民 78) 研究台北地區高職學生的工作價值觀，發現不同科別的高職學生，工作價值觀有差異。護理及海事類科學生在「智性激發」的工作價值觀上，看得比工科學生為重要。護理科學生在「利他主義」的工作價值觀上，看得比工科、商科及家事科學生為重要。海事類科學生在「管理」及「獨立」的工作價值觀上，分別看得比工科、農科以及商科、家事科學生為重要。上述比較可知不同類科學生在價值觀上的差異。

吳銘達(民 79)研究我國高中職學生的生計價值觀，發現不同類科的學生，在「生產力」、「挑戰性」、「工作難度」、「工作自由」、「工作控制」及「工作的社會地位」等層面上重視的程度也不相同。高職家事類科的學生較工業類科學生重視「生產力」、「工作的社會地位」、「工作自由」及「利他主義」層面的生計價值，海事水產類科學生則比工業類科學生重視「工作難度」及「工作控制」層面的價值。另外，護理類科學生較重視「挑戰性」層面的價值，商業類科學生則較重視「生產力」、「挑戰性」、「工作控制」及「利他主義」。

王令瑩(民 90)在研究國中學生價值觀指出，一般學校學生在價值觀各項層面重視的程度均高於特殊學生，尤以「人際價值」、「情感價值」及「道德價值」三個層面更為顯著。一般學生較重視「道德價值」，在做人及做事方面大都能保持傳統的優良價值觀念，謹守分寸、不投機取巧、知法守法、重誠信、勇於負責。特殊學生較重視「情感價值」，講義氣、重然諾。綜合上述的研究比較，可知學校教育方針及辦理型態和學生所就讀的科類別，均會影響學生不同的價值觀念。

伍、區域因素與價值觀

康宗虎(民 69)的研究指出，都市地區之高中學生偏重理論價值與政治價值，鄉鎮地區之高中學生則偏重經濟價值及社會價值；林清江(民 69)的研究亦發現，鄉鎮地區高中學生對孝順等十八項品德的重視程度，大都分皆較都市學校為高。

吳明清(民 72)研究發現山地及偏遠地區青少年比都市及鄉鎮地區青少年較注重物質的安逸與心靈的超脫，且以安全、平等及和平為生活的境界；在行為方面則較重視待人接物的品德。而林清江(民 72)的研究發現，鄉鎮地區的高中學生，較具有家庭觀念，他們對孝順觀念的重視程度，大部分較都市為高。

馬家輝(民 78)研究都市新人類指出，都會區的新人類是「富庶族群」、「樂觀族群」、「消費族群」、「感性族群」、「圖象族群」。新人類生活於現代大都市，注重和追求的是 PASS 的人生。所謂 PASS，意指講個人的獨特風格(Personality)，強調個人才能及成就(Ability)，渴望獲得崇高的社會地位(Status)，對事物擁有超高的敏感度(Sensibility)。

吳銘達(民 79)研究我國高中職學生的生計價值觀，發現都市地區的學生較重視「工作的社會地位」。

林煌(民 80)研究我國中小學生的道德發展與道德價值取向，發現我國中小學生在道德判斷的發展上，都市地區的學生較鄉村地區的學生成熟。另外，學校所在地區的不同，學生的道德價值取向亦不相同。鄉村及郊區的學生較重視孝順的價值。都市地區的學生則較注重負責及勇敢的價值。

黃俊傑(民 82)研究青少年的價值觀發現，青少年的價值觀與地區別有關。出生於台北市以及居住於台北市時間愈久的青少年，功利型、冷漠型及從眾型的比例就愈高。而踏實型的青少年中，以非台北縣、市出生者比例較高。

吳瓊洳(民 86)研究國中學生的價值觀，發現不同地區的學生，價值觀有顯著的差別。鄉下地區的學生較重視「認真讀書，追求知識」、「鍛鍊身體，追求健康」、「清心寡慾的生活」以及「幫助他人」的價值。而都市地區的學生則較重視朋友及社交生活方面的價值。

鄭增財(民 89)研究實用技能班價值觀指出，地域常是文化差異的主要因素。不同的地理條件造成不同的生活型態，孕育出不同的風俗與民情。因而，在不同地域生活的個體，常表現出對事物不同的看法與價值觀。

綜合言之，都市青少年的價值觀較傾向於現代化，重視個人取向及舒適、富裕的物質生活；而鄉村地區的青少年大多偏向傳統導向的價值意識，較為清心寡慾，喜好追求心靈的和平，並保有濃厚的家庭觀念。