

「研擬學生壓力調適及心理健康促進之因應策略」研究報告

第一章 研究理念架構與執行策略

一、研究主旨與預期目標

藉由一所國中與一所國小的實驗性研究，執行本研究所擬定之「增進學生壓力調適能力」的策略與方法，檢驗其可行性與效能，用來發展適用於國中、國小的方案（請參考研究主題背景及有關研究之探討，以及研究方法與過程兩節之說明）。

二、研究主題背景及有關研究之檢討

楊國樞（民 67）經由專家分類的方式，將三大偏差行為細分成十六類，包括違規犯過行為十類，心理（情緒）困擾五類，及學習困擾一類；但經由因素分析的檢驗，這十六項次分類僅集中在兩個因素：違規犯過因素與情緒困擾因素。「學習困擾」進入於情緒困擾因素中（Yang, 1981）。其後，余德慧（民 75）以相同的概念於不同的樣本上檢驗，也獲得相當一致的結果。這兩類偏差行為前者為外放型的（externalized type），對外表現攻擊的；後者則為內化的（internalized type），對內表現攻擊狀態。

從發展心理學的角度談孩子對環境的因應，自然是討論在六歲到十五歲的孩子們，於學校裡上學的這段時間之心理發展（psychological development）與環境之間的互動。某一階段之心理發展均無法獨立於其前一階段與後一階段的心理發展（Erikson, 1968），亦即需要在一「個我的整體的心理發展系列現象中」，瞭解「青少年階段的心理發展」，方能真正掌握某一階段之發展上的意義。依循前述兩項觀點：（1）探討孩童心理發展與學校環境的互動，（2）心理發展是連續且整體的本研究計劃提出以下的研究理念架構並以圖一說明之。

（一）本研究計劃之理念架構初擬

若以學生的身心發展為主體，「有利之成長環境的提供」是一種手段，用以促成每一位青少年充分的身心發展；「環境的提供本身」亦為一種歷程，以「社會資源（social resources）」與「社會要求（social demand）」的角色，與青少年的心理發展歷程形成動力性的互動。（請參見圖一）。

籠統地分析學校的教育環境，可以有三種分類方式。以課程設計的角度分析，「學校」所提供予學生身心發展的「社會資源」包括以整個學校為單位的學校教育情境的提供、以班級為單位的學習教育情境的提供、以及個人個別的教育計畫所提供的資源。從社會網絡的角度談「學校」給予學生的社會資源，則可以

分類為「老師—老師」結構而成的社會網絡所提供的資源，以及「老師—學生」、「學生—學生」兩種社會網絡所提供的資源。再從教育的內容角度來談，則學校環境可以提供「知識的」、「情緒、情意的」、以及「技能的」社會資源。

學校是一種足夠複雜的「社會環境」，於提供前述三向度的各類社會資源的同時，也會形成社會性的驅動力，驅使個別的學生往某種社會常模或規範前進。這就是學校環境所形成的「社會要求」。

學校「提供社會資源」，也「提出社會要求」，這就是學校的「運作」，會產生「工具性的效能」，鼓勵並引發學生的某些活動。亦即學校的「運作」會如同「工具般」的造成「鼓勵與引發學生的某些活動」的功能。

從身心發展的角度來看，「學生」在這兒童青少年階段，主要是從環境中取得足夠的資源，用來滿足身心發展上的需求。不同年齡層的孩子，有不同的發展上的需求：身體成長的需求，認知與知能發展上的需求，情緒與動機發展上的需求，自我（self）成長與發展上的需求等等。這些需求的存在，常是藉觀察、瞭解與分析個人的行為表現推論並指認出來的，心理學中的種種實徵研究可以相當肯定每位學生都有這一些成長與發展上的需求，然而個人（學生）本身並不一定（甚至是大部分）覺知有這些需求存在。有些時候當老師的或當家長的也常常指認不出孩子有這些需求，老師或家長有沒有辦法敏銳地指認孩子的這類需求，並創造恰當的環境協助孩子身心的成長與發展，或許就是成功的老師或成功的家長或不成功的老師與不成功的老師的分界點。往成功的方向走，是相對於孩子的成長與發展的「教師效能」或「父母效能」之有效程度；而往另一邊走，則是阻礙或傷害孩子身心成長與發展的程度。

孩子從環境中獲得資源，也將之形成他自己本身的「運作」；運作的結果會具體地表現在「師生關係」、「同儕關係」、「學習狀況」等三方面；這三方面整合起來，就是個人於學校中之「學校適應狀況」，也應該會形成個人主觀的「學校感受」；而這三方面回歸於「自我（self）」裡面，則形成個人相關於學校情境的「一般性自我功能」。

孩子擁有某種「一般性自我功能 / 自我」與某種「學校感受」，會影響了他自學校環境所獲得的資源，而在同一時刻裡，學校資源的運作也繼續影響孩子個人一般性「自我功能 / 自我」與「學校感受」的變化。兩者是「動力性互動」。

（二）從青少年的身心發展談學校環境的工具性功能

國小六年與國中三年的心理發展，大致上是：（1）認知與知能方面的抽象性思考能力之發展。皮亞傑（Piaget）所指稱的具體運作始基（concrete operational scheme）與形式運作始基（formal operational scheme）大致上是從 8~10 歲左右開

始發展。孩子漸漸能作假設性的思考 (propositional thinking) 以及演繹性的思考 (deductive thinking)。在恰當的刺激下，通常孩子會發展出瞭解自己是「如何進行記憶」，「如何進行學習」等後設性的認知能力 (meta-cognitive thinking)，而能改善自己的記憶策略與學習策略。(2) 性的發展，包括性生理的成長與性心理的發展。大約在小學五、六年級，性生理的成長開始了，這項成長大致上持續到十六、七歲，完成第一性徵與第二性徵的成熟；而成長速率的最高峰，女性大約是在十三~五歲，男性則在十四~六歲。性心理的發展包括性別角色的認同，兩性關係態度的形成，親密關係以及性行為態度的形成等。性別角色的認同可以上溯至剛進入小學時的性別認同，但在性生理的加速成長時期，整個性心理的發展也自然受到很大的影響。(3) 自我與社會心理發展。Erikson 以為進入小學的孩子漸漸離開了幻想與遊戲 (fantasy & play) 的階段，進入「工作 (work)」與「形成能幹的自我 (competent self)」的階段。如果獲得恰當的刺激，小學裡的孩子會投入工作的解決或被某種有系統的工作解決吸引住，並逐漸發展成「勤勉的自我 (industrious self)」。這項發展大部分是在與同儕比較的情況下完成的。孩子面對他生活裡的種種事件時，不再是完全依賴著師長，他逐漸轉向他的同儕，互相提供相關的訊息，互相支持對方的作法與想法，也互相學習與模仿對方的行為；而另一方面他也逐漸增加了與同儕的比較，評量個人的各項表現與同儕不同之處。

進入國中，孩子的主要發展除了持續快速的生理成長以及性心理與性生理的成長外，最特殊的一項應該是自我認同 (self-identity) 的發展。在這之前，孩子自我發展中的「我」，有不少內化 (internalized) 了的重要他人 (significant others，通常是父母或某一常照顧他的長輩，以及老師) 的成分，但是隨著抽象性思考的發展，以及逐漸轉向同儕的社會心理發展，這些內化了的「我」可能被拿出來一一檢視；再加上身心成熟造成個人外觀上的大變化，個人會逐漸整合成一個新的「我」，而在這個過程當中，青少年似乎在「實驗」許多個「可能的我 (possible self)」。

當自我穩定下來後，孩子也進入成年前期的準備了 (參見表一)。

青少年的「自我認同」當中，包括發展出一個「概念」，用來認定自己與別人的相對關係，與別人相處的相對位置，以及自己的與別人的不同之處，尤其是在同儕之中。因此這項自我認同的發展有相當大的部份是受個人認為「同儕如何看我」之影響。亦即友情與親密的同儕關係可以強化個人自我概念的發展，進而增加個人的建設性的社會行為，也促成整個人格的成長與成熟^{註1}。

根據前項身心發展的摘要說明，國小與國中的教育是否能對這個階段孩子的成長具有工具性的效益，即可以推論如下：(1) 如果國小與國中的教育活動可以增加孩子認為自己是能幹的 (competent)；(2) 可以在與同儕比較時，發現自己的特性；(3) 可以與同儕建立親密的關係與友情；(4) 可以協助孩子「實驗」他

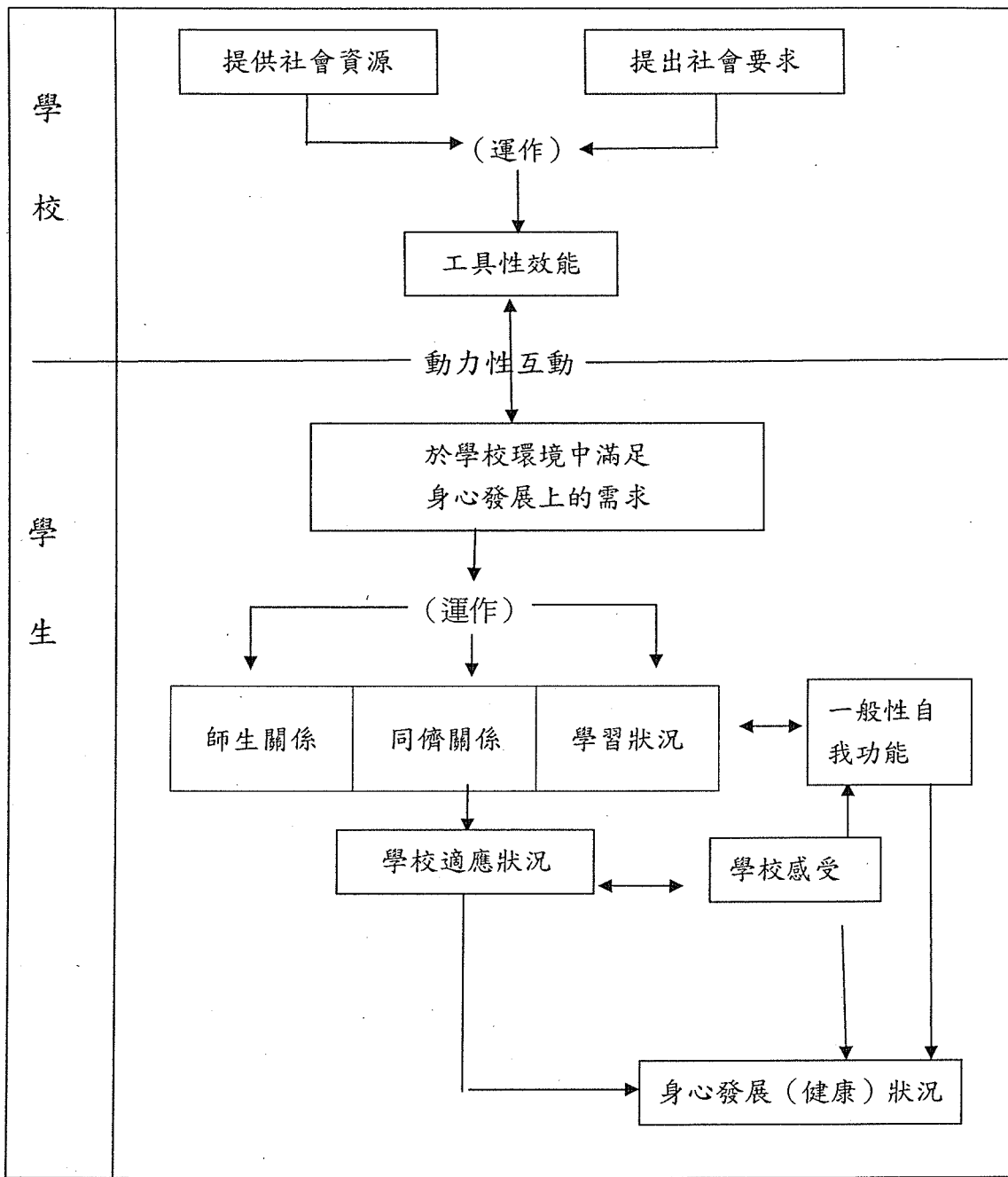
^{註1} 有關青少年心理發展的整理，引自吳英璋 (民 85，民 86)

的各種「可能的我」；則國小與國中的教育是具備了促成孩子由建立自我認同而走向成人（社會人）之工具性效用。

進一步討論國小與國中的教育是否扮演「社會資源」與「社會要求」的角色用以與孩子建立自我認同的歷程產生動力性的互動，即可以推論如下：(1) 如果學校提供充分的資訊讓孩子在面對他的問題時可以取用；(2) 如果學校提供足夠的機會與引導讓孩子與同儕建立良好關係；(3) 如果學校以明確的方式讓孩子模擬進入社會時的種種情況；則國小與國中教育是扮演了孩子走向成人（社會人）之「社會資源」與「社會要求」的角色（參見圖一）。根據以上的推論，可以引伸出下列假設：

- (a) 如果學校能夠扮演社會資源與社會要求的角色，能在孩子的成長具備工具性的效用，則孩子會成長成一個社會人。他基本上應該是喜歡這個學校的，也可以在學校環境中獲得個人身心需求的滿足。
- (b) 學校教育對個人社會化的效應是：「個人是否喜歡這個學校」與「個人是否可以在學校環境中獲得個人的身心需求之滿足」會反應在個人「對學校的感受」、「在學校的適應」上以及個人的「一般性自我功能」等三方面的發展。
- (c) 個人的「對學校感受」、「在學校的適應」以及「一般性自我功能」與其在學校裡的「學習狀況」、「學習態度與期望」、「師生關係」、「同儕關係」等變項有關。
- (d) 「在學校適應狀況」、「對學校的感受」，以及「一般性自我功能」整合成個人當下的「身心發展狀況」或「身心健康狀況」。

以上是從「學校環境」所扮演的角色功能推論孩子的身心發展歷程與可能的發展結果向度，下文將再從個人面對壓力及對壓力的因應探討此項發展歷程與發展結果向度。



圖一 學生於學校裡的身心發展示意圖

表一 Erikson's 社會性發展的八個階段 (譯自 Erickson, 1967)

階段 (大約的年齡)	社會性發展的危機	人際關係的焦點	較好的發展結果
(1) 出生~1歲	信任-不信任	母親或 母親的替代者	俱有向前的 動機與希望
(2) 2歲	自主-羞恥與猜疑	父母	具有自我控制 的力量與意志力
(3) 3~5歲	創新進取-罪惡感	家庭	有方向與目標
(4) 6歲~青春前期	勤勉-自卑感	家庭鄰居與學校	能幹且有方法
(5) 青少年期	自我認同- 自我迷惘	同輩團體,英雄模 範與領導形態	熱忱,忠誠
(6) 青年	親和且團結- 孤獨,隔離	同性與異性朋友, 性,競爭與合作	親善而愛人
(7) 成年	有創作能力-自憐	與家人,同事 分工合作	能生產且關心別人
(8) 壯年	統合-絕望無助	人類,同胞	克己與智慧

(三) 壓力與壓力的因應

生活的變動是壓力的來源 (Holmes & Rahe, 1976), 而這項生活變動可能因個人的覺知與因應的不同, 轉化成優壓力 (eustress) 或劣壓力 (distress) (Selye, 1956)。亦即生活變動與個人對該變動的覺知以及因應互動之後, 形成「壓力」。

壓力是人與環境不斷互動過程中的一種複雜的動態系統, 應同時考慮反應與刺激兩方面的互動。如圖二所示, 壓力是透過「認知評價」心理歷程而產生影響的一種個人知覺, 進而形成「對壓力的反應」以及「情緒經驗」。於此反應系統中, 「回饋因素 (feedback)」佔重要位置。整個反應系統可以分為五個階段: 第一階段是與個人或其情境有關的「要求 (demand)」之覺知。一般而言, 「外在要求」是個人的外在環境因素; 「內在要求」則與個人的需要有關。個人具有內在的心理或生理需要 (need), 而這「需要」得到滿足, 對於個人的行為具有相當的影響力。因此, 這種需要也是構成內在的要求來源之一。第二階段是個人對「要求」及對個人「應付能力」的覺知。壓力可說是個人「知覺到的要求」和「知覺到可應付這些要求的能力」兩者之間的不平衡。不過, 所謂的平衡或不平衡, 不是存在於真實的要求與真正的個人能力之間, 而是存在於個人主觀知覺到的要求與知覺到的能力之間, 所以, 重要的是個人的「認知評價心理歷程」。若某一情境對某人要求甚多, 但他並未覺察到自己的限度, 他就會毫無壓力地繼續工作, 直到他很明顯地發現自己再也無法應付為止。換言之, 個體必須覺察到他的限度, 並且覺察到要求與能力間的不平衡, 他才會經驗到壓力, 此知覺狀況會受到諸如個體之個別性的影響而有個別差異。

激烈的不平衡狀態常伴隨著主觀的 (情緒的) 壓力經驗, 也伴隨著生理狀態的改變, 以及認知或行為上嘗試降低要求程度的因應措施。這些生理與心理上的改變可視為此壓力互動模式的第三階段, 說明了壓力所引起的反應。第四個階段是極重要卻又最易被忽略的部份, 即預期因應結果之過程。於此過程中, 若個體預期到他無法應付要求所可能造成的負向結果時, 亦會強化了壓力的程度。第五個亦即最後一個階段是回饋 (feedback) 部份。在壓力系統中的三、四階段皆有回饋線路。回饋能有效地改變壓力的覺知與反應。例如: 釋放腎上腺素的「生理反應」能影響個體對內外要求的知覺; 某些「行為反應」則能藉對環境的作用而改變「內外要求」。「對環境的作用」即為壓力因應反應的有效性。不適當或無效的因應 (如認知防衛反應) 會延長或提高個人覺知之壓力的狀態, 而此種長期或嚴重的壓力經驗則會加速形成個人身心功能上或組織上的傷害。

若將學校環境的社會要求視為一連串的生活事件, 則其生活事件發生後到某位學生接受心理測驗時, 這位學生主觀認知的「因該事件所引發的生活改變」應即為圖二中的「主觀覺知的外在要求」, 而其壓力反應之一即為「事件後壓力反應」。亦即圖二可以具體化成為圖三所示: 個人主觀覺知的應付能力與主觀覺知的事件後生活變化皆進入個人的認知評估運作中, 累積成個人事件後的壓力反

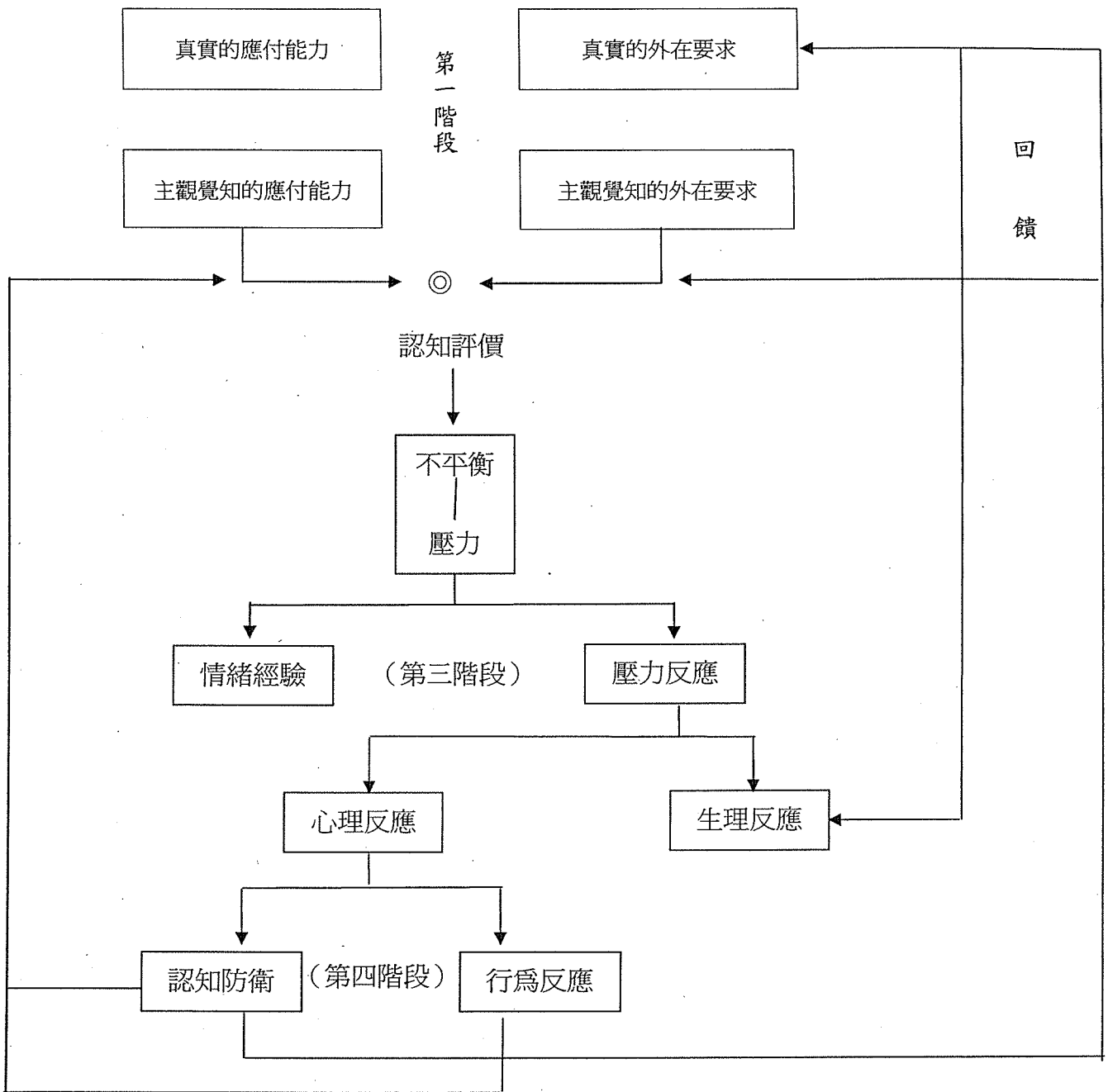
應。

學生們平常的壓力事件主要來自家庭與學校（吳英璋、陳淑惠，民 92），因此圖二的主觀覺知之外在要求包括了主觀覺知的家庭（主要是父母親的管教）要求，以及學校（主要是來自師長與同儕）的要求，而這兩項要求的因應結果會表現在學生們的「一般性自我功能」與「身心發展狀況」上（吳英璋等，民 90）。

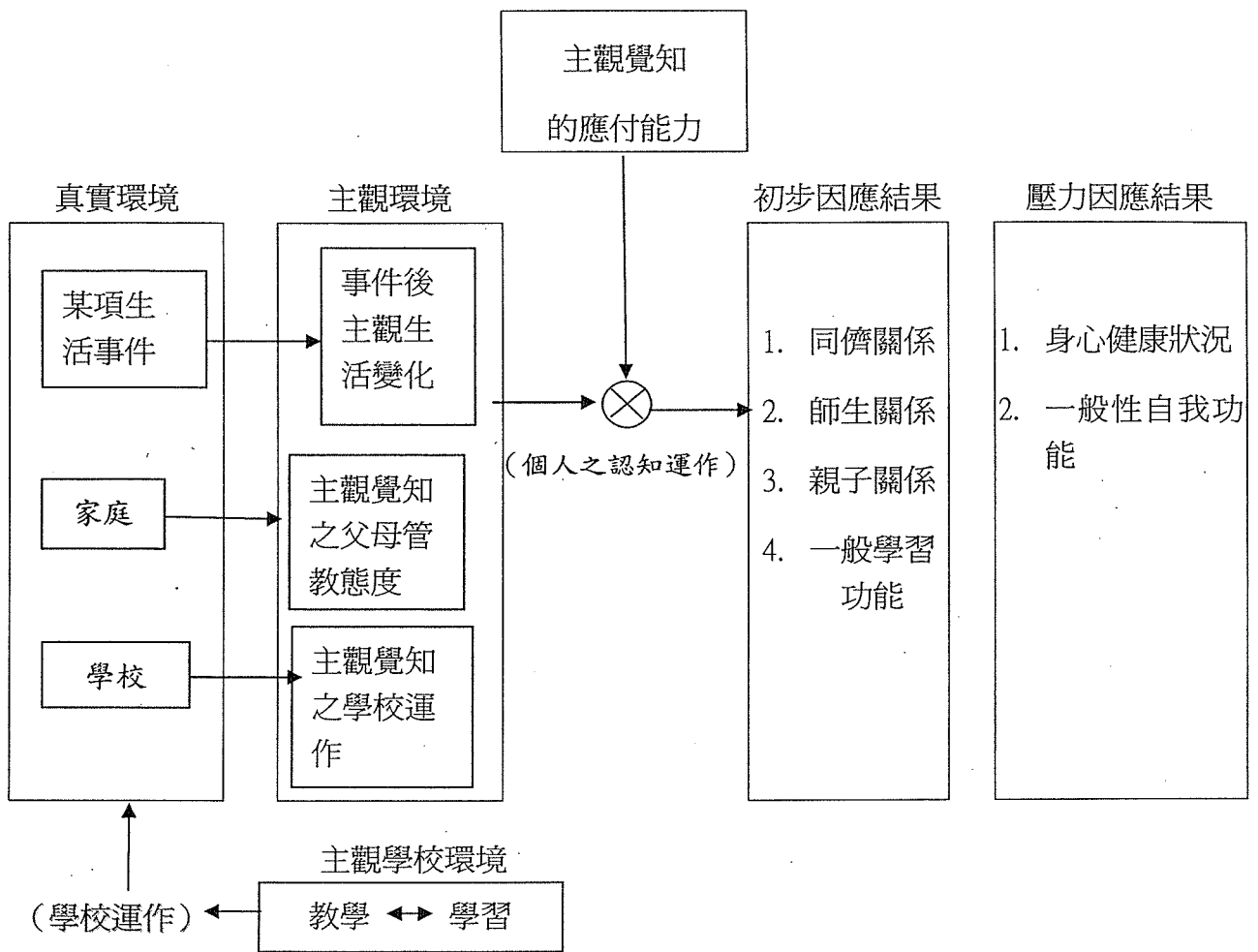
將其生活事件後的壓力反應與來自於家庭與學校的一連串的壓力反應合併起來，即為如圖三的概念性示意架構。

以上述之理念架構為基礎，Chen et al. (2002)，Wu, Hung and Chen (2002)，吳英璋、陳淑惠（民 92，民 95），Chen and Wu (2006)，Wu, Chen, Weng, Wu（發表中）於 921 震災區域學校，進行國中、國小學生災後的因應情況的調查研究，結果發現表徵家庭功能的「父母管教態度」與表徵學校功能的「師生關係」與「同儕關係」，以及「一般性自我功能」四個變項均穩定的區分成正向與負向兩個因素。正負兩方面合成的八個變項均與表徵身心發展狀況的「身心症狀」有顯著相關。吳英璋等（2003, 2004^{註2}）即以前述研究結果，擬定以學校為單位的身心健康狀況不佳之學生的篩選與輔導計畫。該項計畫分成兩部分：（1）藉前述五種量表建立學校常模，用以方便導師與任課老師篩選出身心健康不佳之學生，進行早期之介入輔導；（2）教師們本身參與「壓力處置管理訓練（含情緒紓解訓練）」提高本身對壓力的覺知，並給予恰當的處置。執行的結果，獲各該學校老師的肯定，因此於本研究中，擬將該項學校輔導計畫的試用成果，轉化成一般學校強化學生壓力調適能力的實務工作策略與執行方法。

^{註2}由吳英璋、蕭仁釗、林耀盛、洪福建共同執行的教育部計畫，分別是「92 年度生活重建計畫—學校教學及學生輔導計畫」與「93 年度生活重建計畫—學校教學及學生輔導計畫」



圖二：互動模式下的壓力心理歷程（改寫自 Cox,1978）



圖三 事件後之學生壓力因應示意圖

三、預定研究方法與過程

1. 基本理論與假設（參看研究主題背景及有關研究之檢討）
2. 資料範圍與種類（參看研究主題背景及有關研究之檢討）
3. 方法與實施步驟：

步驟一：建立學校常模與篩選身心健康不佳的學生。

(1) 以吳與陳（2006）所使用之已具信、效度之「父母管教態度」、「師生關係」、「同儕關係」、「一般性自我功能」，以及「身心症狀」五份量表，建立學校常模。

(1-1) 連絡可以合作的國中、國小各一所，向有意參與的老師說明本研究的目 的與預期目標，並邀請老師們參與下述各項研究工作。

(1-2) 對參與國中的一、二年級全體同學，以及國小的五、六年級全體同學，由各該校的老師為主試人員，本研究的助理為輔試人員，進行前述五份量表的施測。施測結果用來建立初步的學校常模，並訂定篩選身心發展狀況不佳學生之條件。

(1-3) 國中一、二年級，國小五、六年級，各二班同學於第一次施測後的一個星期進行第二次施測，用以檢驗五份量表於兩校實徵情況下的再測信度。

(1-4) 以因素分析法檢驗五種量表的初步建構效度。

(1-5) 以同儕選擇法（peer nominating method）檢驗五種量表的效標效度

(2) 根據上項資料，與參與教師共同篩選出身心健康不佳的學生，用以讓老師們瞭解篩選原則與身心發展狀況間的關係，俾利下一步驟的進行。

步驟二：教師們接受「壓力處理管理訓練（含情緒紓解訓練）」，用以提升對「壓力」的覺知並進而能合理的處置「壓力」。教師本身熟悉壓力的覺知與處理之後，再以「壓力處置管理訓練」與「社交技巧訓練」的策略與原則，融入教師的教學中（改編自吳英璋等 2003、2004^{註2}），包括於教室（學校）環境中由壓力管理的學習，強化師生關係與同儕關係，以及於與家長的聯繫中，改善親子關係。如有特殊的學生，無法僅由教學之操作改善其狀況者，則由輔導老師以團體諮商方式協助他們。

步驟二預計進行三個月。

步驟三：於步驟二執行三個月後，進行五項量表的後測，用以檢驗步驟二的成效。

步驟三的施測仍以步驟一的全部樣本為對象。除了強化初步的學校常模之外，亦用以將非接受諮商輔導的學生們作為本研究的控制組，進行兩組之前後測比較。

四、預期成果

由於本計畫之期程限制為六個月，因此只能進行約一、二個月的預防處置（融入式教學或特殊學生團體諮商）。相對於壓力管理訓練或社交技巧訓練的執行而言，三個月略嫌短了些，因此本研究的預期結果將較著重在「學校常模建立」、「訂立篩選身心發展不佳的學生之條件」，以及「融入式教學之規劃」等三方面。希望本項介入計畫可以繼續執行一學年，並再度瞭解其執行成效，調整執行策略與方案後，在推展至其他有意參與之學校。

第二章 實際進行之研究方法與過程

一、步驟一：建立學校常模與篩選身心健康不佳的學生

（一）連絡大理高中，向校長、輔導主任、以及相關老師說明本項計畫。獲得學校的支持，但需要改變原先僅在國中部進行本研究，而同時於國中一、二年級與高中一、二年級進行本項計畫。進行過程中發現因學校原有教學程序早已確立，且因學校規模相當大，教學計畫允許修改的彈性較有限，造成參與說明會的老師與參與壓力調適訓練的老師僅少數相同，而能參與融入式教學討論的老師僅有 3 位。

（二）連絡大安國小，向校長、輔導主任、以及相關老師說明本項計畫。獲得學校的支持，以原訂計畫進行。有鑑於大理中學實施上的困難，校長於計畫之初，即邀請八位老師全程參與本項計畫。

（三）兩校的施測：

本研究於兩校剛開學時，進行第一次的施測，受試者性別及年級分配如表二所示。兩所學校共回收有效問卷 1530 份，其中大安國小共 690 份、大理高中國中部共 287 份、大理高中共 553 份。各受試樣本中，實驗組與控制組之人數分配則如表三所示，以卡方檢定檢驗各組受試者性別比例，只有在高中組部份，因參與教師班級女性學生較多，而有顯著差異；國小、國中受試者則男女比例分配大致平均。

第一次施測各指標統計數整理如表四所示。

（四）篩選身心健康不佳的學生

由第一次的資料收集結果當中，篩選出身心健康不佳的學生，依前述圖三的理念架構將五份量表區分為兩部分：「初步因應結果」以及「壓力因應結果」。

在「初步因應結果」中，以「同儕關係正向題」、「師生關係正向題」、「父