

貳、文獻探討

原住民生活適應方面：

De Vos(1982)在一篇研究美國境內的少數民族的文章中，將他們對美國社會環境的適應過程，分成心理層面或內在調適(pshchological adjustment)與行為層面或外在適應(behavior adaptation)二種。心理層面的適應不良，容易使人產生疏離感，表現酗酒、犯罪等偏差行為，嚴重者甚至會引發精神崩潰。也就是說，心理層面不適應的影響不只是在內在心理方面，它亦會引發行為層面的不良適應，進而對社會整體造成傷害。居住環境的變動、遷移與異文化接觸等，經常會引起激烈的心理調適問題。例如張曉春於其「台北地區山地移民調適初步調查研究」(1974)中指出，原住民在移居都市後，在主觀上仍有宗教生活的需求，渴望繼續獲得此方面的慰藉，但在客觀環境上卻受到種種限制，心情上總是杆格不入，因此，移居都市的原住民的社會調適，不只是在外在行為層面可能產生問題，在心理上和情緒上，也由於得不到宗教方面的支持與協助，而連帶使得適應不良的情形更加惡化。

茲就文化因素與學校生活適應兩方面探討影響原住民學生適應的相關因素：

一、文化因素方面

學者認為對原住民學童的學習成就產生不利的文化因素主要有兩方面：(一) 文化剝奪—即原住民學童所處的家庭與社會環境，缺乏適當的文化刺激。由於傳統文化的侷限，以及生活區域的隔閡，使得原住民學童無法形成較好的學習行為、成就動機與抱負水準。在這種不利的教育環境下，原住民學童不容易具備獲得較高成就所需的能力，難在學校與主流文化的學生相互競爭，而導致其成績低落、適應困難 (Hess & Shipman, 1965; Moynihan, 1965)。(二) 文化衝突—即原住民學生的學習不佳，主要是因為其社會文化型態與主流文化產生衝突致。此種論點旨在強調，原住民學生學習失利的原因並非其族群文化較為貧瘠或匱乏所造成；而是其民族文化所形成的家庭生活型態，以及所孕育的價值態度與學習風格，蓋與主流文化有所差別或相互衝突之故 (Burger, 1968; Dillard, 1972; Valentine, 1968)。

反觀國內的研究文獻，周天賜、吳武典 (民 69) 的研究結果顯示文化貧乏的學生在學業成績方面的確不如非文化貧乏的學生。謝高橋 (民 80) 指出原住民長期以來與外界環境的互動一直處於被動狀態，一方面已逐漸偏離過去的傳統，但另一方面卻尚無能力設想與計劃未來。原住民學童在此種社會環境與家庭背景下成長，難免受其影響而造成學習意願低落，學業成就不彰；若不綢繆改善，則

其高輟學率、低升學率、失業等現象將繼續充斥，適應力與競爭力將大幅減弱，形成一種惡性循環，而將始終跳不出貧窮與落後的邊緣。

其他學者亦指出原住民學童自國小一年級入學後，即比平地學生要多出學習新語言、學習異文化價值觀念、以及家庭與社會學習環境差異的壓力等三項困難。因此，即使在各項其他條件完全相同的情況下，原住民學童的學習成效也要低蒼得多，更何況一旦成績落於人後，就易形成自卑感，而以後各階段的學習也就更加困難（李亦園、歐用生，民81）。

而就語言溝通方面來說，學校裡的學習情境多半使用主流文化或中等階級所發展出來的符號系統作為溝通工具，但這與住民學童所慣用的語言與溝通符號有很大的出入，勢將影響原住民學生在校的溝通與思考模式，形成學習上的障礙。任秀媚（民75）曾進行原住民單語與雙語兒童之間在智力測驗成績方面沒有顯著的差異，但原住民單語兒童在語文能力則優於原住民雙語兒童。此暗示著當原住民學童在使用兩種相互獨立的語言時，會因轉錄的困難，而產生思考混淆與干擾的作用。

另外，有研究指出原住民學生有中途輟學率、高學業成就、低落缺乏、升學意願、酗酒、游手好閒及行為粗暴等問題（許木柱、

李亦園，民 76)。張秀敏 (民 80) 研究發現平地國中學生的學習態度與生活適應都顯著地優於山地國中學生。朱進財 (民 80) 的研究顯示山地國中學生在勤奮努力、自我統整、自我發展的心理測驗得分皆比平地國中學生的得分為低。而劉慶中、藍瑞霓 (民 80) 更指出原住民學生的自卑感重、不能肯定自己、無時間觀念、沒有耐心、比較懶惰、學習意願較低等習性。原住民學生這些消極的心理或習性，不論是原住民所固有或是因其種族文化無法適應大社會文化的結果，都將對其學業成就有極不良的影響，值得從事原住民教育工作者注意 (關復勇，民 75)。

二、學校生活適應

欲對山胞學生學校適應狀況有所了解，首先應探討山胞學生的學校成績問題。山胞學生的成績低落，一直被認為亟待改進的問題。李亦園教授 (民 71) 在一項研究中發現，山胞學生的學業成績遠較一般標準低落，尤其是數學和語文兩方面。以數學為例，國中山胞學生與一般學生差距在 6 分與 16 分之間：加灣的泰雅族國中生數學分數平均低落 13.2 分，光榮村阿美族學生差 6 分，排灣族學生差 16.6 分，雅美族差 9.4 分。在語文方面，無論是小學生的國語，或是中學生的國文及英文，其成績也都有相當差距。另外，早期李亦園 (民 67) 在研究環山泰雅族青少年就讀的平地學校的情形，也同樣發現

他們的學業成績低落，例如在國中就讀的學生平均分數是 58 分，高中學生平均 61 分，其中近半數成績不及格。此外有百分之 22.8 的學生被退學，幾乎有 4 個外出的學生，就有一個無法完成學業。可見山胞學生在學業上所遭受的困難情形。

山胞學生的成績低落究竟是文化不利，亦或智力偏低所造成的結果。由於沒有一項智力測驗能免除文化因素的影響，我們不可能對山胞學生的智力做客觀的檢定。智力測驗的結果或者可能顯示出山胞學生在智力上的一些特徵，但不能證實山胞學生智力的高低。根據山地國中智力測驗的結果發現，在同一所學校的山胞學生與平地學生間，智力測驗的結果並無一致而明顯的差異。我們不能肯定山胞學生在智力測驗的得分上有偏低的現象。然而在台東縣各國中智力測驗的分布來看，山胞學生比例較高的國中，卻明顯低於全縣國中的平均數。基本上，智力測驗的得分和各科成績水準有密切的相關，而山胞國中生在智力測驗上的得分又普遍的低落，山胞學生的成績，也就難以理想了（瞿海源，民 72）。

至於山胞學生成績低落的主要原因，山胞本身認為是「家裡比較窮」「家裡環境不好」，但也有三分之一以上的人將成績低落歸諸於山胞學生本身的因素。山地同胞較強調動機的因素，認為山胞學生「不想唸書」是成績差的原因，而平地山胞則強調智力較差。從

山胞本身所表達的意見來看，山胞相信經濟與環境的條件是成績低落的主要原因，這一點頗值得我們深思。但是教育程度高低不同的人對成績做歸因時，也有很大的差異，教育程度低者比較同意經濟及學生個人因素的影響，而教育程度較高者則愈同意父母對子女教育的不關心，導致山地學生的成績不理想。

另外，李亦園、許木柱（民67）亦曾指出山胞學生學業困擾很可能是在低年級時，即因教育媒介語言的因素造成，以及教學的內容與他們的文化背景和環境不相配合，所以大部份山胞學生從小即視上學為畏途，學習動機始終很低落。在課業以外的行為上，一般山地學生都以有團隊精神及服從命令受到教師們的讚賞，在這方面確實有助於師生間良好關係的建立。但是在一般行為上，他們雖很少有嚴重違反校規之事，但有很多不遵守規則的行為，這些行為包括抽煙、喝酒、逃課、遲到、及其他不遵守時間、不按時交作業、缺乏責任心等嚴重損害了山胞學生在教師心中的形象，同時在同儕之間也就因此難以建立和諧的人際關係。

還有，值得一提的是很多在山地服務的教師們，對山胞學生都先存有偏見，認為山地學生太笨、太頑劣，而完全沒有對待不同文化傳統學生的基本態度和訓練，也就造成了山地學生學習興趣低落，對學校產生嚴重的疏離（李亦園，民71）。

此外，李亦園（民 68）曾研究環山泰雅族部落學生就讀豐原高中及南投高中的情況發現，山地學生對金錢的支配至為隨便，寄來的生活費可以在一週內花光。這可以說明山胞學生對金錢不善處理或缺乏錢財管理技巧。林彩雪（民 67）研究工廠女工時有類似的發現，高山族人無儲蓄和預算的習慣，他們沒有計劃地花錢，且未顧及將來的花費。這種文化上的特性也是山胞學生學校適應之問題。

山胞學生在學校適應不良的現象，家庭也有相當程度的影響。

李亦園（民 71）指出很多山胞父母對子女將來的教育程度期望雖然很高，但是他們對子女在學校的功課，常常是不聞不問，不但不督促孩子做家庭作業，甚至上不上學他們都不加干涉，有的父母甚至不為子女準備便當，孩子們在父母身上得不到任何就學向上的鼓勵，遑論努力讀書，追求人生的目標與理想。

至於寄宿生活的適應方面，根據鄭明痕（民 68）對一般學校寄宿學生適應狀況之調查顯示，大部份寄宿學生對自己現在的學業成就表示很不滿意。在缺少家人的關懷和督促下，讀書努力的情況不如以往；生活環境的改變和感情生活的孤寂，對學習情緒均有不利的影響。山胞學生就讀高中、職校絕大部份是遠離家園寄宿在學校宿舍、親戚家中或賃屋而居，生活的調適困難，學校適應情況可能亦受到寄宿影響。另外楊苑苑（民 79）在台北縣國中山地生與非山

地生自我觀念及生活適應之比較研究上指出，山胞學生在「領導性」與「合作性」的得分高於非山胞生，而非山胞生在「自主性」的得分高於山胞學生，且其差異均達顯著水準。可見山胞生較非山胞生有較佳的領導能力和與人合作的積極態度，就這點來說，對山胞學生的學校適應會有正向的影響。但自主性差，往往因過份依賴受朋友指使，很難下決心，缺乏果斷，也會導致人際關係和個人生活主宰的困擾。

最後就不同族群山胞學生的學校調適觀之，高山族各族群的學生，在學校中的適應情況亦頗有差別。根據張曉春（民 61）在學生調適研究一文中所得的資料顯示，泰雅、阿美、卑南、排灣、布農、曹族六族的學生對同輩團體滿足的程度有別，在學校中的需要也不同現象，均屬母系社會的卑南族與阿美族較相似，而屬父系社會的布農族另具特色，泰雅族和阿美族也有相當大差異。這種情形發生，或與各族文化有別有關，或與其涵化外來文化深淺有關不無可能，有待驗證。

綜觀之，山胞學生在學校生活適應方面，以課業學習的問題最為嚴重，其產生原因可能與文化背景和語言差異的關係較大，而與智力或能力的關係較小。其次，也明顯受到山胞親職教育的方式與平地主流文化的親職教育有別的影響。山胞學生在學校無重大違規

事件，然而偏差行為則不少，抽煙、喝酒、逃課、遲到、不守時、未繳交作業等問題最為普遍。此外缺乏金錢管理的技巧和習慣亦有不適合現代生活的情形。

張曉春(1972)，「台北地區山胞大專學生社會調適之研究」則顯示，山地大專青年在需要方面未能得到滿足的，實際上是以「情緒上的安適或安全感」最為嚴重；此外，面對平地同學時自我「信心」不足亦是山地學生的一大問題。該項研究亦指出影響調適的心理因素可歸納為十項，即與平地社會認同的困難、強調自律性的個人道德修養、對原社會的疏離感、自制的需求、對所屬團體的前途悲觀、覓求情緒上的安適、自我接納、退卻性的認同、自我信心與責任感的缺乏以及尋求安全感等(張曉春 1972)。若以山地籍學生與同輩交往及在學校生活中最感困擾的問題為例，其問題的嚴重程度依序為「經濟」、「友誼」、「求知或學業挫折」及「情緒上的安適與安全感」。另一方面，由於原住民傳統文化的式微，原有社會結受衝擊後劇烈改變甚至於崩潰瓦解，使山地籍學生由不能肯定自己存在的價值，進而造成普遍的自卑，其中男性尤為嚴重(陳貴龍 1985)。根據上述張曉春的研究指出，山地籍大專學生中，只有十分之一左右對學校課業可以應付自如，其他十分之九的人都曾不同程度地感受到課業所帶來的壓力。在整個受教育的過程中，因偏遠地區教育

資源及品質的低劣，導致成長之後難以面對平地學生的強力競爭，如此自身的學業根基本已薄弱，進入大專院校之後又缺乏適當的特別輔導，因此在學業表現上就明顯不如平地學生來的優秀。許木柱與李亦園(1978)對於環山泰雅族青少年的研究，也印證了這樣的看法。

林彩雪在民國 62 年針對山胞女工的職業調查研究發現，山胞的自卑感很重，不願意承認自己是山地人。陳貴龍(民 74)亦指出高山族學生在自我接納的態度上，顯著較平地學生消極。而根據盧強(民 76)的研究結果，山胞學生(1)自我觀念與生活適應有正相關。(2)自我觀念與學業成就有正相關。(3)生活適應與學業成就有正相關。(4)自我觀念與生活適應對山地國中學生學業成就有預測力。因此分析山胞學生的自我觀念，不僅可瞭解他們的行為表現，同時也可以預測其生活適應的程度與學業成就的高低。梁光雄(1992)的研究發現，就全體山胞學生的學校生活適應情形而言，山胞學校在規範，同儕關係、師生關係、自我觀念和價值觀等方面適應較為良好，在休閒生活、寄宿生活兩方面亦尚可，在學習和前途展望兩方面均較多困難，值得特別注意。山胞男、女生的學校適應有些差異，普通以女生的適應略優於男生，惟男生在自我概念方面較女生積極。年級對山胞學生學校生活適應也有些影響，年級愈

高的學生有適應略勝低年級學生的現象。住宿類型對學生的學校生活適應有相當大的影響，其中以住宿工廠學生的學校生活適應最多困難和最消極。

梁世武(民 82)的研究發現，大專山地青年與平地學生的交往關係有愈來愈好的趨勢，且並無成績大幅滑落的現象，也無自暴自棄或怨天尤人的負面特質，基本上具有相樂觀進取的精神和態度。但就讀五年制專科學校的原住民學生，在學業、交友、生活及對未來發展的看法上，都有較受其他大專教育者為悲觀的傾向，五專教育的課程並非針對山地地方發展的特色而設計，可能也因此使原住民學生覺得：接受這樣的教育對自己的未來及原居部落的發展都沒有明顯易見的貢獻，也因而降低了學習興趣，使原有的教育目標難以達成。

王齡慶(民 81)在「少數族群青少年學校生活適應之相關因素探討」之研究中發現：(一)少數族群青少年之學校四育成績顯著低於一般平地漢族青少年。(二)學校四育績有族群差異：1. 德育成績：漢族優於泰雅族；泰雅族優於布農族。2. 智育成績：漢族優於少數族群。3. 體育成績：無族群差異。4. 群育成績：漢族優於阿美族及布農族。(三)不同性別之少數族群青少年的學校生活適應和因應方式不相同：1. 常規及同儕適應方面，女生優於男生。2. 智育成績男

生優於女生。3. 男生多使用偏差外向行為；女生較常採取積極正向行為，以因應學校困擾。4. 男生較易受到學校附近不良場所之引誘。

(四)不同年級青少年學校適應狀況不同：1. 三年級之同儕適應優於一年級。2. 二、三年級智育成績均優於一年級。(五)傳統族群文化活動與同儕關係呈正相關。(六)傳統族群文化活動漸不受族人的重視。(七)家庭居住地影響少數族群青少年之學校生活適應：1. 山地部落青少年之勤學適應優於居住平地部落青少年。2. 平地部落青少年之智育成績優於居住山地部落青少年。(八)父母在外地工作之青少年常規和勤學適應較差。(九)父母教育程度影響青少年之常規適應。(十)破碎和重組家庭青少年之同儕關係和德育成績均較差。(十一)校內少數族群比率越高同儕關係越好。(十二)少數族群青少年較常採取消極逃避及尋求外助行為來因應學校困擾。

而據該研究之結果顯示：偏差外顯行為與學校各適應行為有負相關；積極正向的行為與學校各適應行為有正相關；消極逃避行為與勤學適應和師生關係行為間呈負相關；尋求外助行為與同儕關係呈正相關；因此教師應教導學生以積極正向行為來因應學校生活適應上的困境，因為校園困境的反應行為，常成為往後適應社會環境所使用的方法，而學校教師負有指導學生因應學校生活困境的責任，積極正向的行為足以紓解壓力，並具有正面的作用，能提升自己克

服困難的能力，且易為他人所接受；消極逃避不足以解決學校生活適應上的問題，且困難持續存在，更可能增加心理壓力，傷害自己甚至危及社會。

廖張京棣，劉若蘭(民 84)在「護專原住民學生生活與課業輔導規劃方案」研究中發現，護專原住民學生五專一年級入學時，在身心適應與自我概念方面與一般平地生並無明顯的差異，但在語文、數學等學習能力與讀書策略方面，顯著的低於一般平地生，但由個別訪談結果來看，的確有原住民學生因文化背景不同以及遠離家鄉，造成人際關係與課業上產生自卑感，也有因父母婚姻關係或不良生活習慣產生困擾或擔憂。並且家鄉越居於偏遠山區的原住民學生對於課業與生活的適應有較多的焦慮，至於早期遷移至平地居住的原住民學生適應較快家庭經濟多為重大壓力來源，也是因長庚護專有專案補助學雜費措施，才有機會繼續求學。就學經過一年課業與生活輔導，原住民學生一年級課業有顯著的進步，自我概念沒有明顯變化，憂鬱，焦慮情緒反應與平地生均有增加的傾向，顯示持續的追蹤研究，了解其身心適應變化的機轉，以修正適當的輔導措施是必需的。

壓力因應與身心適應相關研究：

一、壓力的定義

關於壓力的定義，不同的研究者根據他們的研究取向而有不同的定義(鄭伯勳、洪光遠，民80)。Lazarus & Folkman (1984)認為壓力按過去研究者的定義可分為三種主要取向：其一視壓力為外在的刺激變項；其二視壓力為有機體內的反應狀態；其三視壓力為個體與環境間的某種關係狀態。本研究主要以第三種取向探討壓力因應與憂鬱症狀之關係。

互動模式的壓力理念認為，壓力是人與環境不斷互動過程中的一種複雜的動態系統，亦即個人知覺到的要求，和知覺到應付這些要求的能力兩者之間的不平衡(吳英璋等，民81)。

Lazarus & Folkman (1984, p.19)認為：「心理壓力是個人與其環境間的一種特殊關係，個人評估此一關係對他造成負荷或不是他的資源所能應付，且危及個人的福祉、身心健康」。由這個定義看來：壓力是經個人評估後自己與環境之間的一種關係，屬於心理層面；而壓力不但會耗損個人資源去應付，同時也危及了個人福祉、身心健康。

其理論強調個人主觀知覺認知評估的歷程，及對事件的解釋很重要(Dewe & Guest, 1990)，且個人會依評估來採取因應方式；評估與因應因而影響適應結果。所以，認知評估與因應被認為是：有壓力的人—情境關係與此關係所形成的立即長期結果之間的重要中介

變項(Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen, 1986 ; Folkman, Lazarus, DeLongis & Gruen, 1986 ; Folkman, & Lazarus, 1984)。

二、壓力源

Lazarus & folkman (1984)認為壓力不僅是刺激，也是一種反應，若視壓力為外在的刺激事件，則偏重環境因素，若將壓力視為個人反應，則又偏重個人因素。因此他們認為壓力是個人和環境交互作用的結果。所謂壓力，係指個體對環境的要求或內在的需求二者的負荷超過個人、心理、生理和社會資源能適應的程度，就會產生壓力。

有關日常壓力源的研究，Lazarus(1984)提出壓力源與疾病之關聯，被普遍接受的重點(1)有重要的生活改變的事件(significant life change-events)：如搬家、轉學、家庭變故。(2)每天的困擾事件(daily hassles)：如趕上學時間、考試、家庭作業、做家事、父母的嘮叨等。重要的生活事件之所以形成壓力，是因為個體需要立即因應新衝擊，去調適新的生活。每天的困擾事件，是個體面對日常生活需求所累積的壓力。

(一)生活事件(life events)

Holmes & Rahe (1967)對研究「生活事件壓力」的方法提出假設，

認為生活事件壓力的程度，可透過個體經驗生活改變的忍受程度加以評量，每一種生活改變產生的影響，由被測量者以具體的數值反應。生活事件包括正面與負面的事件，正面的事件如放假、聖誕節、得到好成績等。負面的事件，如配偶死亡、離婚，或被處罰等。

(二)日常煩瑣(daily hassles)：

由於環繞生活事件(life events)研究的方法論受到爭論，最近最受注目的研究，是直接去探討每日生活困擾(daily hassles)與疾病間的關係。Lazarus and Cohen (1979)提出「日常生活困擾」是壓力的測量方法以及疾病的預測因素。Lazarus (1983)將「日常煩瑣」(daily hassles)定義為：「能夠引發挫折及煩惱，以及具有麻煩的人、事、物關係，每日均能感受其折磨的痛苦事物。」

Raber(1992)，Wagner(1988)發現重要生活事件與每日生活的困擾有相關，他發現主要生活事件的發生會引發每日生活的困擾，增加對健康狀況的影響。換句話說，日常生活事件與身心症狀只有較弱的關係或只能做部份的解釋，「日常生活困擾」仍是主要的預測因素。本研究即綜合生活事件與日常煩瑣為探討之壓力源。

(三)青少年壓力來源

戴嘉南(民 85)歸納青少年壓力的主要來源有五種：(1)學校壓力源：包含教師的教學、考試、作業、教法、師生溝通等。(2)家庭壓

力源：包含父母期望、家庭限制、家庭責任、家務過多、單親家庭、與父母無法溝通等。(3)同儕壓力源：同學的成績、戶外活動之競爭，缺少朋友，過多的朋友，與同學爭辯或打架，惡性競爭造成彼此不來往。(4)自我及成長壓力源：自我理想很高、常有挫折感、對自己表現不滿意、擔心未來升學或就業、自己意志不夠堅強常後悔、生理發育不滿意、心理常有鬱抑害羞、苦悶之感覺。(5)社會壓力源：父母間常比較子女的成績、生活環境常有許多誘惑場所、受社會不良書刊影響、看太多電視影響功課、居家環境太差、社會生存競爭壓力大等。社會壓力源包含社會文化傳統、經濟因素、教育水準、生存環境、社會治安及政治制度等多元因素。青少年的壓力源與社會變遷、地區文化息息相關。

三、壓力與因應

從最近因應研究的大量出現，正顯示出有愈來愈多的研究確信：因應是壓力事件和適應結果(生理症狀、心理疾病)之間關係的一個主要中介變項；如果個人能有效因應，則可能可以減少壓力傷害(Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen, 1986；Folkman, Lazarus, DeLongis & Gruen, 1986；McCrae, 1984)。

因應過程研究是心理學、社會學及精神醫學所興趣探討的新領域，「因應方式」是對壓力作用，產生愉快、痛苦、減輕、或加重之

機轉(mechanism)。因應的研究是針對持續的生活壓力事件，視為主要研究的要素，並著重於探討人類如何從不可避免的事件中，去因應使產生生命的活力(Tennant, Hewson and vaillant, 1978)。

(一) 認知評估

認知評估是一個評鑑過程。個人以許多不同觀點來評鑑一個事件，是否和自己的福祉、身心健康有關；更進一步，則評鑑自己能對這個事件做些什麼(Lazarus & Folkman, 1984)？評估受個個人與環境因素的影響(Hanchey & Brown, 1989)。有二種類型的認知評估：初級評估、次級評估。

●初級評估

個人評鑑一個事件對個人福祉、身心健康的意義及其相關程度之過程；簡單來說，就是個人賦予事件的意義。通常個人會問自己：「現在或未來，我是否有麻煩或有所獲益；如果有，是以什麼方式？」(Lazarus & Folkman, 1984)。經過初級評估個人會產生認知預期，這些預期會影響情緒及行為(Vitaliano, Russo, Carr, Maiuro & Becker, 1985)；所以各種不同的評估，產生不同性質與強度情緒，因此情緒可以反映個人對壓力源的評估，具有診斷價值(Lazarus & Folkman, 1984；Lazarus & Folkman, 1985)。

個人對情境所作的初級評估有三種類型(Lazarus & Folkman, 1984)：

1. 無關的(irrelevant)：當事件和個人福祉、身心健康並無關係的時候，會做出「無關」的評估。
2. 有利的、正面的(benign-positive)：假若我們認為這個事件結果對自己有利的時候，我們就會評估為「有利的、正面的」。
3. 有壓力的(stressful)：會將事件判斷為有壓力的話，可見個人知覺此事與自己有切身關係，包含三種類型的判斷。

①威脅評估：尚未發生傷害，但個人預期會發生傷害；而這個傷害可能可以避免或根本無法避免。個人會經驗到擔心、焦慮、害怕的情緒。

②挑戰評估：對個人而言有獲益(成長、獲得)之機會，且個人預料會有一個令人喜歡的結果。挑戰評估則引發有興趣、有希望、有信心感覺。

③傷害／失落的評估是指：結果已對個人造成實際損害，如被剝奪權益、疾病、車禍受傷、失去所愛的人 i 自尊受損等；會引起憤怒、厭惡、失望、難過的情緒。

由以上敘述，可歸納出以下幾點：

1. 傷害／失落與威脅兩種評估通常會伴隨負面情緒，挑戰則多伴隨快樂的情緒(Lazarus & Folkman, 1984)。
2. 威脅、挑戰評估經常被混淆。兩者最大差別在於：挑戰評估認

為將經由事件而成長，因此伴隨興奮的情緒；而威脅則把焦點放在事件的可能傷害，因此伴隨的情緒是負面的。兩者未必就截然畫分，一件事可能同時被判斷為威脅與挑戰(Lazarus & Folkman, 1984)。因為當事件未結束前，個人會考慮其正負結果，因此會同時經歷到威脅、挑戰的情緒；例如：研究發現許多學生在期中考前都同時感受到威脅和挑戰的情緒(Lazarus & Folkman, 1985)。

3. 對可控制事件較傾向做「挑戰」評估。長期(chronic)壓力源(如長期疾病)，事件未結束，結果可能好或壞，所以屬於挑戰、威脅評估；立即的(acute)壓力源(如親人死亡)，已造成實際傷害，所以屬於傷害評估(McCrae, 1984)。
4. 在事件未有結果之前，個人認為有受傷害及獲益的可能，會做威脅及挑戰評估，因此是預期性的評估。而當事件結束時，已造成實際傷害，所以傷害／失去的評估是結果性的評估(Lazarus & Folkman, 1985)。

●次級評估

次級評估是個人評鑑可以做些什麼來克服、預防傷害或增加獲益的可能性。它是一個複雜的評鑑過程，個人評鑑自己的內在資源(如智力)與外在資源(如社會支持)，而據此考慮、斟酌哪一種因應方式

(如改變情境或接受與適應)是有用的?此一方向達到效果的可能性?此一方向可以使用的因應方式有哪些?通常人們會問自己「我能作些什麼?」(Lazarus, Folkman, Gruen & DeLongis, 1986; Lazarus & Folkman, 1984; Slavin, Rainer, McCreary & Gowda, 1991)。

影響次級評估因素，除情境特徵之外，個人覺察的自我能力也是重要決定因素；這個概念和 Bandura 的自我效能(self-efficacy)理論一致(Lazarus & Folkman, 1984)。

一般人在次級評估中有四種可能的因應方向(Lazarus, Folkman, Dunkel-Schetter DeLongis & Gruen, 1986; Lazarus, Folkman, Gruen & DeLongis, 1986; Manzi, 1986)：

- 1.直接行動：改變該情境。
- 2.尋求資訊：採取行動前蒐集更多的相關資料。
- 3.接受：接受或只能適應事情現況。
- 4.放棄行動：放棄想做的任何事。

(二)因應策略

本研究因應定義為：「當個體評估他的外在事件及內在需求對他造成負荷或超過他的資源所能應付時，為了處理這個特殊要求而做的不停變動之認知與行為上的努力」(Lazarus & Folkman, 1984, p141)。並將因應方式依其功能分為：

1. 問題焦點的因應：個人努力去處理這個引起苦惱的問題，把焦點放在處理這個壓力源的外在情境特徵(Bombardier, D'Amico & Jodan, 1990；Lazarus & Folkman, 1984)。問題焦點因應方式和「問題解決」相似：兩者都會去分析問題，想出改方法，並評估其代價及可能結果，再採取行動。然而「問題解決」只把注意力放在環境上，如改變環境；而問題焦點因應則也包括一些針對個人內在世界的�方法，例如改變期望標準、建立行為的新標準、學習新的解決技巧(Lazarus & Folkman, 1984)。
2. 情緒焦點的因應：個人試圖去調節壓力的負向情緒，不直接處理產生壓力的情境，焦點在調整這個壓力源對內在情感之影響(Bombardier, D'Amico & Jodan, 1990；Lazarus & Folkman, 1984)。這類因應方式包括(Lazarus & Folkman, 1984)：
 - (1)認知的：如暫時將問題擱置一旁、選擇性的注意、強調正面(未改變客觀環境，而是個人修正賦予事件的意義，從負面事件中找出正面價值)。也有增加其情緒苦惱的，如自責或其它形式的自懲罰。
 - (2)行為的：如運動而使人心暫離問題，放鬆活動、喝酒、尋求情緒支持。
3. 問題焦點因應與情緒焦點因應的關係

- (1)情境焦點因應方式中的「強調正面」和問題焦點因應有高相關。它可促使個人採取問題焦點因應；或使用問題焦點因應之後，可能使事情好轉，那也會引發「強調正面」方式的使用 (Lazarus, Folkman, Dunkel-Schetter DeLongis & Gruen, 1986)。
- (2)情緒焦點因應、問題焦點因應的處理向度雖然不同但兩者之間有很大關聯，且是互補的。情緒焦點因應可促進問題焦點因應之使用，因為前者可處理壓力情緒，未調節的情緒會阻礙後者的使用頻率；後者的努力則會降低焦慮及產生樂觀的感受 (Lazarus & Folkman, 1984; Manzi, 1986)。
- (3)一般而言，問題焦點因應方式是較好的；不過並不是所有問題都可以獲得解決(如失去所愛)，每個人都需要減緩壓力情緒，直到他們能全面地面對狀況。大致上，情緒焦點因應方式，在一個人經歷高度壓力和他認為沒有任何方式可改善壓力源時使用頻率較高；反之，問題焦點因應方式，通常在壓力源被評估為可以改變時使用 (Lazarus & Folkman, 1984)。
- (4)每個人都有其獨特方式來處理壓力源，通常都會同時使用兩種因應方式。例如：青少年在因應工作壓力時、超過 98%的成年男女在因應生活壓力事件中、及平均 94%大學生在因應考試

壓力時都使用了上述兩種方式(Lazarus & Folkman, 1985; Manzi, 1986)。Folkman(1984)認為最佳的因應方式是包含問題與情緒兩種，因為即使情緒焦點因應，能保持情緒平衡，但未使用問題焦點因應，最後問題未了，壓力情緒仍會再產生(Solomon, Mikulincer & Benbenishty, 1989)。

目前使用最廣的調工具是Lazarus的「因應方式檢核表」(McCrae, 1984)。WCCL可用於許多種壓力狀況下，作答方式是：要求受試聚焦於目前的一個主要壓力源，然後勾選其因應方式(Dewe & Guest, 1990; Vitaliano, Russo, Carr, Maiuro & Becker, 1985)。

包括問題焦點因應、情緒焦點因應兩大類題目。Folkman & Lazarus (1985)經因素分析得到八個，其中一個屬於問題焦點因應，六個屬於情緒焦點因應，第八個則兼含兩類。

1. 問題焦點因應

例如「制定行動計畫並遵循之」、「對問題更了解」。

2. 情緒焦點因應

(1) 幻想(wishful thinking)「希望問題趕緊結束」、「幻想自己可以改變情境」。遠離(distancing)「試著忘記整件事」。

(2) 強調正面(emphasizing the positive)「試著去看事情的光明面」。

- (3) 自責(self-blame)「自我責備」、「認為問題是自己引起的」。
- (4) 解除緊張(tension-reduction)「藉著吃喝解除緊張」、「運動」。
- (5) 自我孤立(self-isolation)「避免讓人知道事情有多糟」。

3. 兩者兼具

社會支持(social support)「和別人討論」、「接受別人的了解與同情」。

(三) 因應方式與適應結果之相關研究

兩種因應方式對個人的身心健康有不同影響(Terry, 1991)。壓力因應研究領域中，一致發現情緒焦點因應和憂鬱、焦慮有正相關；也有研究發現問題焦點因應和焦慮、憂鬱有負相關(Bombardier, D' Amico & Jordan, 1990)。因為問題焦點的因應方式直接處理問題，所以大部分情形，經常使用對心理健康有正向影響；相反的，情緒焦點因應無法有效處理問題，高度地使用和不良適應有關(Terry, 1991)。

Latack(1986)以管理人員為研究對象，發現「控制」的因應方式與工作滿意成正相關，與工作焦慮、健康因應、離職意願成負相關，而「逃避」因應方式則與工作焦慮、健康困擾成正相關。Folkman, Lazarus, Dunkel-Schettes & Gruen, (1986)發現：受試將與工作有

關的壓力事件之滿意結果，歸因為是大量使用問題焦點因應之結果。Bombardier, D' Amico & Jordan (1990)以長期疾病病人為研究對象，發現情緒焦點應(如：幻想、自責、逃避)和心理不良適應相關較大，而問題焦點因應方式使用頻率則和疾病的適應無關。黃健平(民 76)對會計師事務所查帳人員之研究也發現：傾向使用「控制」因應方式者，其工作焦慮與健康困擾程度較低，工作較滿足；相反的，愈採取「逃避」因應方式者，其工作焦慮、健康困擾、離職意願均高，工作滿足低。

于文正(民 79)發現：較常使用「解決問題」因應方式的學生，憂鬱程度較少用此方式者低；常使用「集中注意於情緒」者，憂鬱程度較高。高源令(民 81)以台北市國小四、五、六年級學生為對象，探討其日常生活壓力、因應方式與憂鬱程度、學業成就(國語、數學)、社會關係之關係。結果發現：採高問題、低情緒因應方式者憂鬱程度低、國語成績高；反之，採低問題、高情緒者其社會喜好低。

(四) 認知評估、因應方式與適應結果之相關研究

Solomon, Mikkulincer & benbenishty(1989)以參加戰爭後的士兵為研究對象，發現：愈將戰爭評估為「高威脅」者，較偏向使用情緒焦點的因應方式，其壓力症狀也較嚴重。Bombardier, D' Amico & Jordan (1990)研究發現：「放棄想做的任何事」之評估，對受試使

用情緒焦點因應式和不良適應有較大的預力。認為壓力源無法改變而必需放棄行動者，傾向使用情緒焦點因應方式，其憂鬱程度也愈嚴重，心理與社會的(psychosocial)適應也愈差。

Lazarus & Folkman(1984)認為個體面臨生活改變的壓力源時，會對產生的壓力加以評估(appraisal)，即評估壓力可能引發的傷害性、威脅性及挑戰性。Stensrud(1983)提出壓力之認知歸因分析，即是一種認知評估的因應模式。由壓力認知評估與因應模式，可知道「認知評估」是一切因應的基礎，如評估錯誤當然會產生不正確的因應。Dohrenwend(1977)認為主觀認知評量過程，應考慮事件的重要性(importance)、益處(desirability)與可控制性(controllability)。

Folkman & Lazarus(1980)認為不論在任何危機的情況下，人們通常採用的因應策略不外「問題取向」(problem focused)、與「情緒取向」(emotion focused)。前者係針對問題訂定計劃，並切實執行；後者係嘗試去減少情緒痛苦，如往好的方向去想。Compas et al.(1988)發現人際困擾較多者，常採用「情緒取向」的因應策略，而較少採用「問題取向」的認知評估策略。

本研究即以此二向度評估原住民學生的壓力因應策略與憂鬱、焦慮、身心症狀的關係。

Lazarus & Folkman(1984) 認為：因應行為是個體與其環境互動過程中的一種結果，換言之，個體會影響環境、環境也會影響個體。因應行為有處理問題和處理問題和處理情緒兩種功能。Lararus (1984) 的「互動模式」指出環境因素，即壓力事件的性質與個人因素、因應資源，都會影響對因應策略的選擇。認知能力較高者，對壓力的知覺較高，也較能形成結構式的知覺，因此會傾向「處理問題」的因應策略，反之認知能力較差者，較不易掌握壓力刺激的關係，故傾向選擇「逃避問題」的策略。

(五) 認知評估/因應 與 焦慮/憂鬱身心症狀的關聯：

(Cognitive Appraisal/Coping vs. Anxiety/Depression):

到底，認知評估或因應結果對焦慮或憂鬱反應有何影響？西方的研究報告曾指出，對過去的生活事件不同的評估結果與不同的心理疾病有關。例如，研究報告指出，憂鬱者經歷較多的失落經驗，而焦慮者則傾向於將過去的生活事件評估為隱含危險、威脅訊號的事件(例如：Beck & Emery, 1985; Finlay-Jones & Brown, 1981)。有些研究也指出，面對壓力時，傾向於使用注重情緒的因應，與後續的憂鬱反應相關較高，而注重問題的因應則與憂鬱反應的相關較低(例，DeLongis, Folkman & Larazus, 1988; Folkman, Larazus, Gruen, & DeLongis, 1986)。

關於認知評估或因應結果對身心反應的影響，西方的研究結果則不太一致。譬如，Martin and Dobbin (1988)研究發現面對日常繁瑣小事的壓力時，採取幽默的認知因應，可提昇抗體反應(例，IgA)，因此，罹患感染性疾病的機率便相對減少。又如，Holm 等人發現復發性頭痛，與面對壓力時傾向於使用自責及逃避的因應措施有關(Holm, Holroyd, Hursey, & Penzien, 1986)。相反地，DeLongis, et al. (1988) 與 Folkman, et al. (1986)在其六個月的前瞻性長期研究中則發現，認知評估或因應結果雖與焦慮或憂鬱情緒反應有關，卻完全無法預測後續的身心反應。

許多疾病來自壓力太大，負向的調適和資源的不足；良好的健康狀況需要有正向的調適能力和足夠的資源，以對抗任何壓力，一個人面對環境要求、挫折、失敗等困難時，如果他常以退縮，逃避或是不合理性的批評自己，則問題不但沒解決，反而更增加困擾(陳慶餘，民 76)。反之，如果是自己處理，找人幫忙，仍無解決時，並不會不合理的批評自己，則不易有更多的情緒困擾產生(吳英璋，民 81)。根據過去研究指出，不當的調適策略與身心症狀有顯著的相關(駱重鳴，民 72)。

(六) 社會支持與青少年行為

戴嘉南(民 85)指出社會支持系統也被用於探討青少年的偏差

行為中，Sutherland (1955) 提出差異性交往理論 (differential association theory) 來解釋青少年犯罪的原因：如果青少年接觸到不當的「社會支持系統」，如與犯罪青少年密切接觸，則學會犯罪技巧，並且集體合理化，產生偏差價值，後來導致犯罪的行為。Hirschi (1969) 的社會控制論 (Social control theory) 認為人們能有效的社會化與家人、學校、朋友、工作環境形成「良好的依附關係」，則會順從社會規範，產生適應行為。反之，沒有良好的依附關係，則易產生偏離規範，產生青少年犯罪的行為。Jeffery (1959) 的社會疏離理論 (social alienation) 認為缺乏適當的社會支持系統，易導致犯罪行為，他強調，生活中人際關係疏遠，人情淡薄，彼此沒有關愛、尊重時，人們會覺得孤獨、缺乏安全感、歸屬感，而有強烈的攻擊性與仇恨心，因此易導致犯罪行為。Amsden and Greenberg (1987) 研究青少年與父母的依附關係發現，依附關係愈好的青少年，面臨壓力時會尋找社會支持，因而出現較少的偏差或異常行為。依附關係不良者，面臨生活事件改變時，往往易受到傷害。Brennan and Auslander (1979) 發現，青少年缺乏家庭同儕與師長的關愛時，往往會有強烈的孤獨感，因此易與其他被標示為失敗或袈拒絕的人在一起而形成犯罪團體。Stern et al. (1984) 研究發現，青少年的父親無法在家與其討論問題，提供支持時，青少年的問題較多。總

之，當青少年缺乏社會支持、社會關懷時，往往會導致一些偏差行為。

綜合言之，如果青少年有良好的社會支持，即使面對很大的壓力，也能幫助他們克服，產生較好的調適。有了社會支持可幫助個體減少沮喪情緒。Kreuter and Langfield (1993) 對 60 位已經懷孕及 92 位已為人父母的青少年做研究，發現「社會支持」的多寡是青少年壓力的預測因素。高壓力的青少年，普遍感覺沒有能力去處理壓力事件，因為獲得較少的社會支持。Barth (1983) 指出，青少年階段由於同儕增加有力的影響作用，青少年的團體規範形成特別的壓力，青少年的成功形式，就是去挑戰父母的價值觀，因此同儕的支持依賴也逐漸增加其重要性。

歸納言之，本研究以生活事件與日常煩瑣為壓力源，探討原住民學生認知評估（嚴重性、傷害、威脅、控制、挑戰）與因應策略（情緒因應、問題因應）對其身心適應（身心症狀、憂鬱、焦慮、偏差行為）的影響，並比較不同年級原住民學生的適應狀況。

編班方式的影響

至於原住民學生在校學習以集中編班或分散與非原住民學生混合編班的效果比較，目前較無相關研究根據。如以原住民學生一般課業成就較落後的現象，比照國中依智力分散或課業成就實施常態

編班或能力分班的理念，應有相近之處。故本研究收集國中編班現況分析以資比較。

各種編班方式的利弊分析

茲根據文獻分析我國國中最常採用的常態編班與能力分班（階梯式能力編班、二段式混合能力編班）之編班方式如後。

1. 常態編班

主張常態編班者認為國中實施常態編班教學之優點為：同年級各班無差異，易於舉行班際間競賽活動，適於群育發展；2. 優劣學生分配在各班，便於管教，也一避免好班、壞班的標記之不良影響；3. 可免除教師排課與擔任導師的不平之怨。張春興與郭生玉調查發現：教師、學校、行政人員、學生家長二類人員有半數以上支持於一年級實施常態編班的措施。]

雖然常態編班旨在達到因材施教的目的，但有些教師認為學生的程度仍會參差不齊，教師在各方面難以兼顧，因此欲達到因材施教的目的仍有困難。劉興漢認為常態編班應注意改進教學方法以及調整教材份量，以確實符合編班要求之成績考核。同時，還要看到較高智能學生的性向或成績，也不能忽略對低劣學生實施個別輔導或補救教育。其次，亦應注意到縮小每班的學生人數以減少教師的負擔，並提昇教師的教學知識與技術。

2. 能力分班

能力分班在理論上應是正確的。因為它基本上假設學生有個別差異，把程度相近的學生編在同一班，可以使用統一的教材，好班可以增加統一教材，差的班級可以統一減少教材，統一作課後輔導。但是我們的教育環境特殊，能力分班之後，教材不按能力改變教法不與能力配合，結果能力分班有名無實。且學生被分為「升學班」或「放牛班」二者在施教的程度上有很大的差別，其不調和的現象，易造成學生自傲或自卑的心理，甚至對學習失去自信心和榮譽感，而違背了培養學生健全人格的教育宗旨。

研究者所蒐集到的有關能力分班利弊之實徵性研究，至少有下列的變項與能力分班進行探討分析。茲摘要如後：

(1) 能力分班與學習動機

張煌熙研究發現，學生的學習動機，在能力分班下比混合編班較為不利，尤其是反映在低智力、中學業水準與低學業水準學生所受的影響最為顯著。據此可見，能力分班的實際成效未必符合其理想目標，採用不可不加謹慎；而能力分班下，智力及學業水準較低的學生在學習動機與學業成就上所表現的不利傾向，尤須重視並設法改進。

郭為藩也認為能力分班在學習動機方面的影響，對高能力班可

能會刺激學習動機，對低、中能力班的影響則是不好的。亦即能力分班本身不是一個問題，其關鍵在於能力分班以後是否能配合學生的能力，施予不同的教法，並採用適當的教材以利因材施教。

(2) 學生家長、教師、學校行政人員與學生對能力分班的看法綜合研究發現如後：①學生家長以贊同學校實施能力分班者最多，其次為無意見（實亦贊同）。至於對其子女所分配的班級，大部分學校遭遇到少數家長要求其子女調到好班的困擾。②學生家長支持二年級以後的二段式混合能力分班法，以前段班較後段班為多。③對二段式混合能力分班後，在教材應否有差別的問題，多數家長認為「應該相同」。④如子女被分在較優班，家長則感覺欣慰；若子女被分到較劣，則感覺不體面。子女在後段班，多數家長最擔心的乃是感染同學學習及學生自暴自棄。⑤如由家長依子女的程度自由選擇，多數家長把子女送入前段班。⑥半數以上的國中教師、行政人員與家長認為三年級採二段式混合能力編班教學，不能達成升學與就業兼顧的雙重目的。⑦國中教師、行政人員與家長均認為，二段式混合能力編班同學在目前升學主義壓力下，對前段班利多弊少，對後段班有弊無益。⑧能力分班後對學生影響的看法，教師們重視學生的心理調適，家長們重視學生成績。⑨在求學目的上兩段班無差異，無分前後班，絕大多數國中希望繼續升學，唯前段班多希望升高中、

大學，後段以升五專及高職者較多。⑩在所屬班級的滿意程度上兩段班之間有差異；後段班有較多學生對自屬班級不滿意。⑩在所屬班級相對位的看法上，兩段班之間有差異；前段班較多學生感到受重視，後段班有較多學生自覺不受重視，有較多學生感到自卑。⑩在師生關係知覺上兩段班之間無差異；無分前後班別，多數學生認為教師對前段班教學較認真，也比較喜歡前段班的學生。

(3) 能力分班與班級氣氛

許錫珍研究比較前後段班之班級氣氛，發現：學業成就對班級中個人特質的影響甚大，學業成就高者不但在自我能力、學習態度兩方面均優於成就低者，教師對他們的評價亦較高，同時其在「求知行動」增強取向與「智能性」、「藝術性」與「權威性」職業興趣等方面也優於成就低者。就友伴評選言，前、後段班級學生無論在友伴能優異評選或退縮、搗亂方面皆無甚差異，而學業成就低者卻在「男伴交往」、「女伴交往」增強取向上顯然高於成就高者。

尚樂野的研究發現A段班同學關係淺淡，B段班感情密切；能力分班造成不同的班級氣氛，因而影響學生情緒、動機、人際關係以至於學習效果。

(4) 能力分班與自我概念

郭為藩認為能力分班對學生自我觀念的影響，大致上是不好的，

甚至就上智的學生而言也是如此。

梁易霞研究發現學科能力分班下，學生的自我概念優於固定式能力分班的學生。

葉重新研究台北國中能力分班結果發現：①前段班學生自我概念比後段班較佳；②男生之生理自我、心理自我、家庭自我等自我概念大多較女生為佳；③不同年級國中生之自我概念亦有顯著性差異。

台北市大同國中的研究也發現，前段班級學生的自我概念顯著優於後段班級學生，但不論前後段班級，學生對於別人對他的任何否定或消極評和看法還能接受。同時，資優班學生自我觀念優於普通班，普通班優於就業班。

(5) 能力分班與學習態度

葉重新的研究發現：①前段班學生之學習態度優於後段班；②二年級學生之學習態度優於三年級學生。

(6) 能力分班與行為困擾

葉重新研究發現：①後段班學生之行為困擾，普通多於前段班；②女生之行為困擾比男生較多；③二年級學生一般行為困擾多於三年級；④不論前段班或後段班學生，最感困擾的問題是學校生活，其次是健康與身體發展，家庭與家屬再次之；⑤大多數國中生願意接受教師輔導，惟後段班學生比較不願意向他人吐露內心的苦衷；

⑥前、後段班學生之自我概念、學習態度與行為困擾之間有密切關聯。

(7) 其他

①在能力分班下，能力較低的學生適應困難；在較優班少數學生有驕傲心理，在較劣班裡自卑感者將近半數；②較優班的課業絕大部份的學校都覺得大部分學生進步但小部分退步；在較劣班則覺得部分較好，部分較差為多，愈來愈差其次；③較優班的課堂秩序好管理，在較劣班則不好管理；好班學生的犯過行為減少，劣班學生稍有增加。