

## 第二章 文獻探討

### 第一節 兒童的生活壓力

#### 壹、壓力的定義

壓力有許多定義，光是在韋伯大學字典第九版(Merriam-Webster,1985,p.1166)中就列出了五個定義。而且壓力本是物理力學上的名詞，後被用到社會科學界來。社會科學界對於壓力的看法，在 Canon 於 1935 年提到壓力和個體回復平衡的關係之後，由他的學生 Selye(1956)繼承了其理論而最早提出定義，後來相繼有許多學者也提出各種類似或不同的定義。因每位研究者對壓力關注角度的差異，對壓力的看法也不盡相同，總括各研究對壓力的觀點，不外乎下列三個類別(張珏等人，1993；梁培勇，1993；黃惠惠，2002；Folkman & Lazarus,1984)：

##### 一、刺激觀點

此觀點視壓力為一種刺激，指的是生活中的某些情境或事件，使個體的生活產生變動，對個體造成威脅或過度要求。亦即壓力是客觀存在於環境之中。1967 年 Holmes 和 Rahe 提出生活壓力事件，強調造成生活上大改變的事件，即從此觀點言之。(引自張珏等人，1993)

##### 二、反應觀點

此觀點強調個體面對刺激時的感受和行為表現，不重視刺激來自何處，如何發生。視壓力為個體面對外在威脅或過度要求時，身上下產生的整體反應。如 Cannon(1929)的研究指出個體會在壓力下產生生理反應或變化，並迅速應對，採取「戰或逃」的反應。到了 Selye(1956)更進一步認為壓力是身體於加諸其上的任何要求，所做出的非特定(non-specific)反應，而且不管壓力是什麼，產生的生理反應都相當類似，稱為「一般適應症候群」(General Adaptation Syndrome，簡稱GAS)。

##### 三、互動觀點

持此觀點的研究者認為壓力係個體為適應環境變動所採取的各種因應措施。壓力不應祇是一種刺激或是一種反應。人是具有主體性和主動性的動物，任何一種與環境的接觸，都不可能祇有單向或是被動的回應，而是會主動搜尋資料，做出評估後決定行動，因此壓力是一種互動的歷程。Lazarus 和 Folkman(1984)指出壓力是個人與環境間的特殊關係，當個體知覺到環境的要求是個人能力無法負荷時，壓力才會產生。此一說法即採互動觀點來看待壓力。

以刺激觀點來解釋壓力，容易忽略個體覺察環境的個別差異。以反應觀點來看待壓力，則無法辨別不同個體身上所產生的非特定性反應，是否是壓力造成。因此，若以互動的觀點來解釋壓力，兼顧刺激面與反應面，把壓力看成是個體面對生活中各種刺激時，透過主觀評估(appraisal)後所產生的反應(梁培勇，1993)，會較清楚地分辨不同事件發生在不同個體身上時所產生的各種壓力狀況。本研究探討國小兒童的壓力，透過開放式問卷，讓兒童自行填寫生活中感受到壓力事件，除欲瞭解兒童在生活壓力類別的差異之外，亦希望能探討不同的背景變項，如年級、性別、依親類別、家庭型態等與兒童生活壓力間的關聯。因此係以互動的觀點來定義壓力。

## 貳、兒童生活壓力的研究

### 一、兒童的生活壓力來源

兒童主要活動的範圍不外家庭和學校，接觸的對象不離家人、老師和同學，生活的內容多半是家人互動、課業學習和同儕的遊玩，所以可以推想其生活壓力來源主要也來自上述這些場所、人員和在這些場所中與人互動所發生的各種情事。過去的研究結果也有相同的看法(Basch & Kersch,1986; Chandler & Louis,1987; Humphrey J.H.& Humphrey J.N., 1983; Paterno, Handerson, & Dickey,1987; Moore,1975)。而各研究者從不同向度探討兒童的生活壓力事件時，將生活壓力事件依各相近屬性進行分類：

Basch 和 Kersch(1986)針對兒童的壓力源進行研究，發現兒童主要壓力源為(一)、學校工作。(二)、同儕關係。(三)、受傷或遺失東西。(四)、失去時間或空間的舒適感。(五)、處罰。(六)、師生關係。(七)、家庭關係。Paterno,Handerson,和 Dickey(1987)探討中小學

生所知覺到的壓力，也和 Basch 和 Kersch(1986)的研究有類似的發現，包括：(一)、學校的作業和成就。(二)、同儕關係。(三)、師生關係。(四)、家庭事件。(五)、身體的傷害或死亡。(六)、失去個人的空間、舒適或時間。(七)、紀律。(八)、其他未能分類者。

Chandler 和 Louis(1987)的研究指出兒童壓力的來源有三：(一)、正常發展的壓力(normal developmental stress)，如學業的壓力。(二)、地方性社會壓力。如離婚率的提高、家庭功能的式微。(三)、特殊生活壓力事件，如搬家、學校學習問題。D' aurora 和 Fimian(1988)則認為壓力包括：(一)、日常生活的緊張：來自於平常的小問題，如較小的需求沒有滿足或較小的目標沒有辦法達成。(二)、生活危機：通常很短暫，但有時很強烈，如嚴重的疾病、親人死亡等。(三)、發展的壓力。

Humphrey J.H.和 Humphrey J.N.(1983)指出導致兒童生活壓力的因素有：(一)、自我關切因素：如成人過高或過低的期望、自信、自尊，與他人的比較等。(二)、家庭狀況因素：如父母婚姻關係、家庭社經地位、家中成員人數和關係、父母期待等。(三)、學校與教育歷程因素：考試、口試、競爭等。Hoesch 在 1983 年的研究則發現影響兒童壓力問題的主要因素為：(一)、婚姻問題、(二)、跟學校有關的問題、(三)、家庭的爭吵、(四)、家庭所遭遇的困擾(Chandler, 1985a)。

除了上述關於兒童生活壓力源的研究之外，針對生活事件大小及壓力影響程度方面，Chandler(1981)研究發現兒童生活中的重大改變或重大事件的發生，如生理被虐待、父母死亡、父母離婚、兄弟姐妹死亡、患了視力的疾病、父母分居、搬離出生的故鄉、罹患嚴重疾病須住院、摯友死亡、父母一方入獄等為讓兒童感受壓力最大的生活事件。

Duncan (1983)也指出兒童所遭遇到較大壓力源包括：家族成員的出生、初次入學、搬家、父母婚姻問題、親友死亡、收養以及疾病。Coddington(1984)調查發現父母死亡、兄弟姐妹死亡、父母離婚、父母分居、祖父母死亡、父或母親住院、父或母親再婚，家中增加一位繼父(或母)、弟弟或妹妹出生、一位兄(弟)或姐(妹)住院、父(或母)親失業對兒童壓力知覺影響最大。

因此，綜合以上，有關兒童生活的主要壓力來源，大致可歸納成以下幾個方面：(一)、家庭、(二)、學校、(三)、課業、(四)、身體、(五)、同儕、(六)、環境。

## 二、國內兒童的生活壓力來源

國內過去有關兒童壓力的研究，主要探討的議題集中在日常生活壓力(李政隆，1996；李源煌，1989；高源令，1992；張珣等人，1991；陳佳伶，2007；梁培勇，1993；彭偉峰，2004；楊玉女，1991)、學校或課業壓力(林銘宗，1999；曾肇文，1996；蔡素美，2004)、影響壓力因應的變項(李政隆，1996；林伊莉，2004；彭偉峰，2004；陳佳伶，2007；楊玉女，1991)以及壓力與適應間的關係：如生活適應、學校適應、健康體適能(王文豐，2000；李政隆，1996；李源煌，1989；林銘宗，1999；高源令，1992；曾肇文，1996；楊玉女，1991)。有關重大或特殊生活事件對兒童的影響則有吳文娟(2002)針對九二一地震災後兒童壓力進行研究，以下僅就過去國內對一般兒童所做廣泛性壓力研究，說明如下：

李源煌(1989)研究國小四到六年級學童的壓力問題，從老師、學生、家長所得資料中歸納出五十一項兒童的主要壓力事件，其中家庭問題佔了十四項，以缺乏父母關懷、父母打罵、父母要求太高等較被教師、學生知覺到。學校問題佔了十三項，以在學校成績差、缺乏老師關懷及跟同學或朋友吵架最多。社會問題佔了十一項，以綁架、強暴或暴力、交通混亂為最多。因此兒童的壓力問題源自家庭、學校、社會各佔約四分之一，剩餘四分之一的壓力問題大部分跟兒童自己的生理及心理特質有關。

楊玉女(1991)針對國小五、六年級學童的研究發現，兒童經歷的生活壓力事件，以學校方面所佔比例最高，除了課業問題之外，以受到同學或年長的學長恐嚇或勒索財物，以及喜歡某位異性同學最值得關注。家庭問題方面，兒童家中發生重大事件的比率頗高，父母親離婚、父親或母親去世、父母親分居佔總發生次數的 13.7%，顯示單親家庭存在的狀況。社會問題以參加才藝班、補習為主要壓力來源。發展問題方面，近視也對兒童造成影響。

張珣等人(1991)調查台北地區國小三到六年級兒童主要的七大項壓力來源，分別為(一)、學校方面：功課太多、考試、上台演講、老師太嚴、表現不好、遲到。(二)、家庭方面：父母家人不和、兄弟姐妹不和、父母管教太嚴、父母不關心、父母分居、離婚。(三)、金錢方面：零用錢太多、零用錢太少。(四)、健康方面：自己生病、家人生病。(五)、社會環境方面：示威遊行、有小偷、單身夜行、才藝班活動太多、一個人在家。(六)、

自然環境方面：噪音、空氣污染、水污染、環境污染、交通擁擠。(七)、人際關係：沒有朋友、朋友太多、老師不喜歡你、不喜歡老師、被高年級欺負。

高源令(1992)以口頭訪談和開放式問卷了解兒童壓力，發現台北市兒童壓力最主要來源為：(一)、家庭方面：以父母對學業的要求與家人和睦、公平有關的事項為最常發生的壓力事件。(二)、學校方面：以考試考壞了、怕達不到理想發生的頻率較多。(三)、社會方面：歹徒強暴、性騷擾等，幸好這些事項很少發生，但仍是存在的問題。(四)、其他：寵物死亡、東西丟了或被弄壞等。

李政隆(1996)研究國小六年級學童的生活壓力發現，若將壓力事件分成家庭、學校、社會問題、發展四方面來探討，各方面最常見的三項壓力事件為：(一)、家庭方面：1、被父親或母親打罵。2、兄弟姐妹與我經常摩擦(如吵架、打架、……等)。3、父母親與我的意見發生衝突。(二)、學校方面：1、考試。2、被老師指責或處罰。3、學業成績不理想。(三)、社會問題方面：1、看到或聽到綁架或歹徒勒索等報導。2、看到或聽到強暴事件的報導。3、空氣污染。(四)、發展方面：1、視力不良。2、長得太高或太矮。3、長青春痘。

王文豐(2000)探討台北市六年級兒童生活壓力與其身體活動量及健康體適能關係，歸納出兒童主要生活壓力的來源有三方面：(一)、學校方面：包括學業上的壓力、師長的壓力。(二)、家庭方面：括家人的健康、父母間的關係、親子的關係。(三)、自我方面：包括了心愛的東西丟了或壞了、怕被誤會、怕做錯事受處罰、與朋友間的關係等。

吳文娟(2002)針對 921 地震後災區與非災區五、六年級兒童壓力進行比較，所有受試兒童在各類壓力事件的百分比為：(一)、環境與社會(64.4%)：如同學不守規矩、忘記帶習作、課本、聯絡簿或文具、發生地震或颱風等。(二)、家庭-資源剝奪(61.6%)：如被父母親責罵、東西丟了或被弄壞、被老師指責或處罰等。(三)、學校(32.7%)：如功課或作業太多、學校有考試、必須當眾回答問題或報告。(四)、同儕關係(23.6%)：如和同學發生摩擦、被同學嘲笑、欺負或指責、同學不理我、不和我玩等。(五)、家庭-父母問題(17.5%)：如父母親經常爭吵、母親外出工作、父親或母親經常不在家等。

彭偉峰(2004)針對中部地區國小高年級兒童，探討其人格特質、父母管教方式與生活壓力的情況，研究結果指出，兒童感受到生活壓力，由高到低，依序為(一)、學校、

(二)、環境、(三)、自我、(四)、同儕、(五)、父母師長。不同性別的國小高年級兒童其整體生活壓力並沒有顯著差異，但在環境、學校與自我壓力層面，女生比男生感受到較多的壓力。

陳佳伶(2006)以問卷調查中部縣市國小高年級學童自尊、因應資源與生活壓力之相關，研究發現，兒童感受到生活壓力，由高到低，依序為(一)、學校、(二)、環境、(三)、自我、(四)、同儕、(五)、父母師長，這和彭偉峰(2004)的研究結果一致。

除了上述各研究外，梁培勇(1993)以開放式問卷探討國小一至六年級兒童對壓力的看法，發現兒童的壓力有 98.83%來自日常生活的事件，而生活中易對兒童產生壓力的事件包括了：(一)、同輩方面，佔 18.16%：1、與爭執有關。2、冷戰。3、其他與同輩間互動的事件。(二)、父母方面，佔 10.00%：1、父母離婚、分居。2、父母打架、吵架。(前二項佔回答總人次的 1.17%)3、被父母處罰或限制。4、父母對自己的期待、要求。5、其他與父母有關的事件。(三)、老師方面，佔 1.66%：1、被老師處罰或限制。2、老師對自己的期待、要求。3、其他與老師有關的事件。(四)、考試，佔 21.90%：1、成績不好。2、考試之前(時)。3、其他與考試有關的事件。(五)、功課佔 45.97%：1、功課不會做。2、功課忘了帶、沒有做。3、功課太多。4、與才藝班、補習班有關。(六)、身體方面，佔 2.31%：如太笨、太高或太矮等。(七)、其他：如等公車等不到、別人向我勒索等。

歸納上述對一般兒童壓力的研究，國內兒童生活壓力來源，各研究結果分類如表 2-1：

表 2-1 國內兒童生活壓力來源研究分類一覽表

類別	研究者	李源煌 (1989)	楊玉女 (1991)	高源令 (1992)	張珏等人 (1993)	梁培勇 (1993)	李政隆 (1996)	王文豐 (2000)	吳文娟 (2002)	彭偉峰 (2004)	陳佳伶 (2007)
家庭		V	V	V	V		V	V			
家庭-資源剝奪									V		
父母						V				V	V
家庭-父母問題									V		
學校		V	V	V	V		V	V	V	V	V

老師					V				V	V
考試					V					
功課					V					
社會	V	V	V			V				
環境與社會								V		
自我方面							V		V	V
身心發展	V	V				V				
身體方面					V					
社會環境				V					V	V
自然環境				V						
金錢				V						
健康				V						
同儕關係								V	V	V
同輩方面					V					
人際關係				V						
其他			V		V					

總合國內外有關兒童壓力之研究，各研究者因取向和研究重點的不同，對兒童生活壓力的分類不一，但綜觀諸研究，不外從以下幾個向度切入：1、依生活事件大小，區分為重大生活事件壓力和日常生活事件壓力；2、依活動的場所，區分為學校壓力、家庭壓力、社會壓力、自然環境壓力；3、依接觸的人員，區分為自我壓力、同儕壓力、父母壓力、老師壓力、手足親人壓力；4、依生活的內容，區分為學習的壓力、身心發展的壓力、人際的壓力。

綜合上述研究，雖然各研究者對過去國內兒童生活壓力事件分類不盡相同，但就發生頻率來講，以學校和家庭方面的壓力最多。分析這樣的結果，學校和家庭本就是兒童生活的最主要活動場所，因此在學校和家庭發生的事最多，產生的壓力必定也最多。

### 三、不同背景變項與兒童生活壓力的相關研究

#### (一)、年級

有些研究發現，不同年級的兒童，其生活壓力事件及因應有所不同(Band & Weisz,1988；Chandler & Shermis,1985；胡素慈,2002,曾淑華,2002，彭偉峰,2004；蔡明富、吳武典, 2001)。然而，也有些研究發現，兒童的生活壓力事件及因應不因年級不同而有所差異(李源煌,1989；周意茹,1994；曾肇文,1996；蘇建璋,2000)。從上述過去研究結果似

乎並無一致的結論，因此有關不同年級的兒童所感受到的生活壓力事件是否有所差異，值得再繼續研究。

## (二)、性別

李源煌(1989)、楊玉女(1991)的研究指出，不同性別在面對壓力問題時其行為及心理反應有顯著差異。Chandler(1985b)、Longfellow 和 Belle(1984)的研究也指出，性別對壓力而言，具有調節的作用。曾肇文(1996)研究國小學童學校壓力指出，國小女生對考試壓力和同儕壓力的感受較大；而男生則對校規壓力的感受較大。王文豐(2001)針對北市國小六年級國小學童生活壓力與其身體活動量及健康體適能之相關研究，男生與女生之壓力來源大致相同，男生最在意的是心愛的東西不見，女生則比較關心考試的成績，但就壓力感受而言，女生明顯大於男生。

不同性別在壓力的知覺和感受上是否不同，大部分的研究發現，女生感受的壓力大於男生(林續琴，2003；郭至豪，1996；陳柏齡，2000；蔡素美，2004；Basch & Kersch,1986)，而歐慧敏(2002)、蘇建璋(2000)則指出男童所感受到的學校壓力大於女生。但也有研究發現，男女生對壓力知覺和感受並無顯著差異(王蓁蓁，2000；曾淑華，2002；蔣桂嫻，1993；蔡明富、吳武典，2001；鄭照順，1996)。

從各研究的內容來看，不同壓力事件，似乎男女有別，亦即性別與壓力的關係，還必須考慮事件本身的性質。同時，有關性別和兒童生活壓力間的關係，由上述諸多不論是直接或是相關的研究可以看出，仍未有定論。因此，本研究關心兒童在生活上的壓力，也想進一步探討性別變項是否也會對其在面對壓力時產生影響。

## (三)、依親類別與家庭型態

張珏等人(1991)研究發現，父母離婚與否，兒童的壓力源比例差不多。若採用部分研究壓力的學者，將行為困擾視為日常生活壓力(李文欽，2002；周意茹，1995；楊國樞，1991)的觀點，則在有關行為困擾的研究中可以發現，有研究認為依父男童有較高的行為困擾(劉永元，1988)，有研究則認為依母單親兒童比依父者行為困擾多(Touliations & Lindholm,1980；引自李文欽，2002)。而黃月美(1995)、張金圓(1990)則指出不同依親類別兒童的行為困擾並無顯著差異。也就是說，不同依親類別對兒童行為困擾的影響，並無

一致的結論。換言之，不同依親類別與兒童日常生活壓力間的關係，過去研究並沒有相同的結果。

其次，從一些相關的研究發現指出，父母離婚後，兒童不同依親對象會影響其適應：Downey(1994)的研究指出，單親爸爸比較能夠提供經濟資源，但在人際關係上則不若單親媽媽，會和子女談學業事情，參與學校活動等。洪錦珠(1997)的調查也有相同的發現。

因此，雖然目前對於不同依親類別與兒童生活壓力的關係並無直接的研究，但從Downey(1994)和洪錦珠(1997)的研究結果來看，似乎不同依親對象提供給子女的資源是不同的，因此，不同依親類別的兒童，可預期在生活壓力方面應該也會有差異。

至於不同家庭型態的兒童，是否在生活壓力的感受有所差異，過去並未有直接的研究報告，然而近年來社會變遷快速，導致許多弱勢家庭出現，如單親、低收入、原住民、新住民、隔代教養，這些不同組成背景的家庭型態，對兒童生活中壓力事件的產生，是否也有相關，值得進一步的關切與研究。

#### 四、不同年代對兒童生活壓力的相關研究

回顧國內過去有關生活壓力的研究，針對兒童部份所進行的本土研究(吳文娟，2002；李政隆，1996；李源煌，1989；高源令，1992；張珣等人，1993；陳佳伶，2007；張秀玲，1998；梁培勇，1993；彭偉峰，2004；曾肇文，1996；楊玉女，1991)，最早始於1980年代，以下僅就過去研究中，以臺北都會地區兒童為樣本的研究報告做一簡要說明。

高源令(1992)研究臺北市國小四至六年級兒童的生活壓力，研究結果指出，有關兒童壓力發生頻率方面，以考試考壞、背書、師長期望過高、丟東西、被處罰、和同輩打架吵架最高，與張珣等(1991)之研究頗接近，與李源煌(1990)之研究亦相似。李政隆於1996年，使用楊玉女(1991)編製之兒童生活壓力量表，以臺北市市立國小六年級普通班學童為研究對象，該量表將兒童生活壓力分成家庭、學校及社會三個類別。研究結果發現兒童的生活壓力主要來自於學校，其次為當時的社會問題，再其次為家庭方面的壓力。研究結果除了「空氣污染」一項與楊玉女在1991年的研究不同之外，其餘均無差異。顯示自1991年至1996年，國小兒童的主要生活壓力並沒有太大的變化(李政隆，1996)。

自 1990 年至 1996 年，國小兒童的主要生活壓力並沒有太大的變化。而自 1996 年至今 2007 年，十年間，社會的急速變化甚於以往許多，身處於這十年間快速變遷環境中的國小兒童，其生活壓力是否也如之前的研究一樣，沒有太大改變，並沒有相關的研究報告可資參考，因此有關不同年代臺北都會地區兒童的生活壓力，是否有差異，值得進一步探討。

## 參、兒童生活壓力的測量

Romer(1993)、Dickey 和 Handerson(1989)指出兒童壓力的研究方法有許多，包括：行為觀察、心理評量、成人強度量表、兒童自我報告紀錄、直接訪談。透過多樣的研究方法，可以更精確可靠地獲得評量兒童壓力的資料，進一步地促進兒童的健康。回顧過去兒童壓力研究，最常被採用的研究工具，則為量表和問卷。茲對這二項常用的研究工具做一說明。

### 一、量表

有關兒童壓力的研究係在成人壓力研究之後才開始，因此許多研究的方法多參考成人的模式。最早由 Coddington(1972a, 1972b) 發展出適用於學齡前、小學、國中、高中四種不同年齡兒童及青少年的「生活事件紀錄表」(Life Events Record)，就是仿效 Holmes 和 Rahe(1967)「社會再適應量表」(SRRS)的觀念，由父母(學前及國小版)或青少年(國中及高中版)自己填答，這個量表祇提供一個「生活改變單位」(life change units, LCU)的總分做為壓力指標，沒有區分正、負向的事件，也看不出不同受試在不同事件上的差異程度。

後來的研究者，逐漸發展出其他的研究方法，藉以瞭解個體對壓力事件在主觀感受上的差異，包括想要／不想要的、正向／負向、可控制／不可控制、事件加權，事件對生活的影響程度等(吳文娟，2002)。例如 Johnson 和 McCutcheon(1980)編製的「生活事件檢核表」(Life Events Checklist, LEC)，評估生活事件經歷的有無、好壞及影響程度。Compas、David、Forsythe 和 Wagner(1987)的「青少年知覺事件量表」(Adolescent Perceived Events Scale；APES)，評估青少年對生活事件的可欲性、影響、控制和預測的程度。楊

玉女(1991)編製的「兒童生活壓力量表」，測量兒童生活的壓力源以及對兒童影響的程度。吳文娟(2002)參酌過去研究所編製之「生活壓力問卷」，探討兒童對生活事件的正、負向感受和該事件對兒童影響程度的大小。測量的向度除了客觀的壓力事件外，還包括了個人對壓力事件的主觀知覺。

綜合上述，可知早期傾向以刺激觀點來看待壓力，對壓力的測量也就著重於外在客觀事件的探討，Coddington(1972)的生活事件紀錄表應可為代表。後來的研究愈來愈傾向以互動觀點來看待壓力，著重個體對生活事件主觀的認知和感受，Johnson 和 McCutcheon(1980)的「生活事件檢核表」、Compas、David、Forsythe 和 Wagner(1987)的「青少年知覺事件量表」、楊玉女(1991)的「兒童生活壓力量表」、吳文娟(2002)的「生活壓力問卷」都可算是從互動的觀點對壓力進行測量。

## 二、開放式問卷

Paterno 等人(1987)認為現行的兒童壓力量表大都是基於成人的觀點編製而成，加上如果量表是由成人填寫恐怕又難以避免成人和兒童在壓力知覺上互相對立所造成的偏差。Romano(1997)也認為現行的兒童壓力和因應的標準化測驗預先決定兒童的壓力源及因應方式，兒童在既有題目架構下作答，研究者可能會漏失掉深入的、豐富的壓力源及因應方式的訊息。

Compas 等人(1985)曾以開放式問卷讓青少年回溯及預測生活中的正負向事件。Romano(1997)以開放式問卷的方式，詢問四、五年級的學童：最讓你緊張的二件事情？。李源煌(1989)以開放式問卷向家長、老師和學生調查兒童生活壓力事件。梁培勇(1993)以開放式問卷詢問國小一至六年級兒童在生活中有哪些事情帶來壓力？這些研究者以開放式問卷讓個體得以陳述生活中讓自己感到壓力的事件，以及個體對不同生活事件的主觀知覺。透過此一歷程，我們可以得到不同個體知覺壓力的觀點和感受，亦即可從互動的觀點來探討壓力。

總結上述，兒童本身對於生活事件的主觀知覺與評估判斷，是決定該生活事件是否具有壓力的關鍵(吳文娟，2002)，而本研究亦採此觀點。因此，欲瞭解兒童的壓力，透開放式問卷，讓兒童直接回答，是較能真實獲得資料的途徑。

## 第二節 因應的相關研究

當個體處於壓力狀況時，需要採取某些行為協助個體脫離壓力這種不舒服的狀態，這個過程可稱之為「因應」(梁培勇，1983)。個人究竟是如何看待壓力？因應是一種決定？一種行動？還是一種過程？邇來諸多學者均提出他們的看法和研究結果。以下分別針對因應的意義、因應的理論、因應策略的類型、因應策略的測量等部分進行探討。

### 壹、因應的定義

「因應」(coping)一詞，常容易和「適應」(adaptation)混淆，Lazarus(1976)認為因應(coping)是一種解決妨礙人類幸福或快樂(well-being)問題的方式。因應可以被視為適應(adaptation)的同義字，只是適應包含的範圍較廣，凡對環境和內在要求的所有反應，皆可稱為適應，而因應是特別指個人對壓力或情緒上的處理方式。整合過去各研究對因應與適應的說法，可以歸納出因應是個體努力讓自己脫離壓力不舒服狀態的一種動態、可變化、可修正的歷程。而適應不僅是壓力因應的結果，還是人與環境互動，透過同化或調適作用，與環境達成平衡後的狀態。因此，因應可以看做是適應的主要內涵，因應的好壞會影響適應的良窳。

有關因應，各研究者對其所下的定義不同，茲列舉如下：Dean(1988)認為因應是個體面對壓力的態度和行為。Endler 和 Parker(1990)認為因應是對外在壓力或消極事件之反應，這些反應通常是有意識策略或個人的部分風格。Gmelch(1982)認為因應是個體選擇最有效或一系列的技術來減輕壓力，因應預期的效果將會減輕壓力的痛苦，有助於個人專業的發展。Lazarus 和 Folkman (1984)對因應的定義為：當個體與環境互動過程中，面對超過本身資源的內外要求時，持續改變認知與行為，以處理要求所做的努力。Billings 和 Moos(1984)認為因應是個人針對特定事件所做的行為反應。Justice(1988)認為因應是一循環，當個人去處理問題時，需要經過許多步驟或階段。循環始於對情境事物的評估，終於評量因應結果和與先前評估做比較。李坤崇和歐慧敏(1996)則認為因應是個體面對超過其所擁有資源和能力的內外情境或問題時，為免於產生壓力、焦慮、威

脅、害怕或其他身心疾病，而透過認知改變或行為努力，去處理情境或問題的動態歷程。

從上述各學者對因應定義，可以看出因為研究取向的差異，而有不同的觀點和看法，大致可分為兩類：(一)、固定模式取向：視因應為一組固定的行為模式。如 Dean(1988)、Endler 和 Parker(1990)、Billings 和 Moos(1984)、Gmelch(1982)。(二)、動態過程取向：視因應為一系列動態改變的歷程。如 Lazarus 和 Folkman (1984)、Justic(1988)、李坤崇和歐慧敏(1996)等。

晚近關於因應的研究，多採取動態過程取向，視因應為一歷程。本研究探討國小兒童對生活壓力的知覺感受，採壓力互動的觀點，認為生活中諸多事件是否會對兒童產生壓力，需透過兒童認知和評估的歷程才能覺察而得。因此，兒童因應一連串壓力事件，也是一連串認知評估和行為努力的歷程，故本研究視「因應」為一動態過程，將因應定義為：個體與環境互動的過程中，面對超過其能力所負荷的情境或問題時，透過改變認知或行為上的種種努力，來處理情境或問題的歷程。

## 貳、因應的理論

早期認為因應是一種個人特質的表現，有其固定的傾向。後來則有強調個體對內外資源的認知評估才是因應歷程的說法。晚近，又有整合兩者，著重個體與環境間的互動，認為因應是個人特質與環境交互作用的歷程，是為互動論觀點。以下僅就相關文獻，將因應理論整理陳述如下：

### 一、傳統的因應理論

#### (一)、動物模式(animal model)

視因應是降低情境危險的行動。認為個體要能生存就必須發現環境中何者是可預期、可控制的，才能避免、逃離或克服重大的事故。亦即個體透過控制嫌惡的環境，來降低心理及生理困擾所做的努力就是因應，著重的是個體的具體行為。

#### (二)、自我心理學模式(psychanalytic ego psychology model)

視因應為解決個體面臨的問題與壓力時，所產生具有真實感和彈性的想法。亦

即因應的重點在於個體對環境的知覺與關係，著重的是個體對壓力的認知。

上述兩種模式，不論是著重行為層面還是認知層面，都認為因應是屬於個人的表現，與個人的特質、風格有關。

## 二、認知模式的因應理論

Lazarus 認為因應是一種不斷認知改變和行為努力的歷程，其壓力認知模式，強調壓力與因應的認知評估過程。這個過程包含了三個階段：(歐慧敏，1996)

(一)、初級評估(primary appraisal)：以壓力情境造成的傷害為評估基礎，評估壓力情境對自己的意義、傷害或威脅程度。

(二)、次級評估(secondary appraisal)：評估基礎在於行動傾向，評估自己對壓力情境採取任何行動傾向之後，造成傷害或威脅的程度，也就是對準備採取的因應策略進行評估。

(三)、再評估(reappraisal)：以重新評估選擇的因應策略為基礎，針對所選擇的因應策略重新評估此策略在處理壓力情境後，其傷害或威脅的程度，以修改因應策略並力求減低傷害或威脅程度。

## 三、互動模式的因應理論

根據 Moss(1992)的「互動模式」指出，環境因素，包括壓力事件的性質、個人因素、因應資源等，都會影響個體對因應策略的選擇。認知能力高者，對壓力的知覺較高，較容易形成結構式的知覺，因此會傾向問題焦點的因應策略，反之認知能力較差者，較不易掌握壓力刺激的關係，故傾向情緒焦點的因應策略(林續琴，2003)。Lazarus 和 Folkman(1984)認為因應是個體與其環境互動的一種結果，亦即兩者交互作用的歷程即為因應的歷程。

上述三種因應理論，Lazarus 和 Folkman(1984)認為傳統因應理論過於簡化了因應的過程，容易和自動的適應行為以及結果相混淆，而且將控制視為因應，更是將因應的功能過於簡單化。因此，自 1960 年代起，對因應的研究多已不再使用傳統的特質取向觀

點，改為過程取向，視因應為一過程。至於認知與互動模式的因應理論則視因應為一歷程，均將個體、環境列為影響因應的主要因素，祇是兩種模式強調的重點不同，認知模式強調個體內在的認知評估，互動模式則強調個體與環境間的交互作用。本研究欲瞭解兒童面對父母離婚所產生的家庭變動，其因應策略為何，視因應為一個體與環境交互作用下的動態歷程。亦即採互動觀點看待兒童的因應策略。

## 參、因應策略的類型

因應的相關文獻中，因應策略(coping strategy)、因應方式(copong methods)、因應行為(coping behavior)、因應風格(coping style)、因應資源(coping resources)均有研究者使用。早期視因應為個人特質的一種風格表現，故常稱因應為「因應方式」、「因應風格」。隨著研究取向的轉變，因應過程中，環境資源、個人的認知評估、處理的方式等影響因應的變項漸被重視，此時則稱因應為「因應資源」、「因應策略」。

本研究採過程取向，互動論的觀點進行國小兒童因應策略研究，將因應定義為：個體與環境互動的過程中，面對超過其能力所負荷的情境或問題時，透過改變認知或行為上的種種努力，來處理情境或問題的歷程。

基於過去有關因應策略的研究，因研究者觀點的不同，對於因應策略的分類也各有所據，但大致均可納於「概念架構」及「統計方法」兩個向度下，以下將從這兩向度對文獻中因應策略的研究進行探討(胡素慈，2002)。

### 一、「概念架構」向度：

從「理論概念」的觀點對因應策略進行分類，分類的基準約可分成三種，一種是以因應的內容為基準，分成：(一)、問題焦點(problem-focused coping)和情緒焦點(emotion-focused coping)，如 Lazarus 和 Folkman(1984)；或是(二)、評估取向(appraisal-focused coping)、問題取向(problem-focused coping)和情緒取向(emotion-focused coping)，如 Billings 和 Moos(1984)。第二種是以因應的形式為基準，分成：(一)、直接或緩和、(二)、面對或逃避、(三)、積極或消極、(四)、正向或負向、或是(五)、單向或雙向。第三種則是依

因應內容和形式做成雙向度或是矩陣的分類形式，如 Falbo 和 Peplau(1980) 的直接-間接與雙向-單向的雙向度模式(a two-dimensional model)、Pine 和 Arosen(1988)的直接-間接與行動-非行動兩個向度形式、Moos 和 Schaefer(1993)的面對-逃避與認知-行為上的努力兩個向度形式，還有 Justice(1988)的「因應矩陣」概念，將因應分為「問題取向」和「情緒取向」，再配合三種因應方式或策略，包括直接行動、間接行動和抑制行動，來說明因應資源和因應方式之間的關係。

本研究欲瞭解國小兒童面對壓力事件時所使用因應策略之內容，故以下僅將 Lazarus 和 Folkman(1984)、Billings 和 Moos(1984)對因應策略的分類方式做一說明：

Lazarus 和 Folkman(1984)將因應策略分成問題焦點和情緒焦點兩類。問題焦點以改變造成困擾的問題或情境為主，包括設法消除壓力情境或問題、增加自我能力或資源、改變個體內在心理歷程。情緒焦點則以對事件直接的情緒反應為主，包括改變對事件或情境原先的認知評估、讓自己和壓力情境隔離，或是用防衛機轉來遺忘。Lazarus 和 Folkman 認為當個體評估情境是可以透過行為予以改變時，多半會採取問題焦點的因應。當情境是個體無法控制時，則多採用情緒焦點的因應。Folkman(1984)同時認為這二種因應策略在實際使用時是交互作用，相輔相成的。

Billings 和 Moos(1984)將因應策略分成評估取向、問題取向及情緒取向。評估取向係指對問題或情境做邏輯分析、找出事情有利的狀況、重新看待或是拒絕承認問題的存在、嘗試忘記壓力事件。問題取向包括向專家或親友尋求支援或建議、以具體行動直接處理問題、改變個人的活動方式或發展新的嗜好。情緒取向則包含了努力壓抑情緒、力求鎮靜與包容、消極認命、自我放棄、暴飲暴食、大吼大叫等肢體或語言的發洩。

綜合上述 Lazarus 和 Folkman(1984)和 Billings 和 Moos(1984)對因應策略的分類方式，考慮本研究欲瞭解國小兒童的因應策略內容，因此，擬從概念架構的角度，採用 Lazarus 和 Folkman(1984)分類方式，將因應策略分成問題解決和情緒處理兩個向度進行探究。有關 Billings 和 Moos 所提評估取向部分的因應策略中，對問題或情境做邏輯分析、找出事情有利的狀況、重新看待問題列入問題解決的因應策略。至於拒絕承認問題的存在，嘗試忘記壓力事件則列入情緒處理的因應策略。

二、「統計方法」向度：

依據實證研究所得結果進行因應策略分析，如 Paterno、Handerson 和 Dickey(1987)將小學生的因應策略分為八類：(一)、分散注意力(distraction)；(二)、再定義(redefinition)；(三)、直接行動(directaction)；(四)、發洩(catharsis)；(五)、接受(acceptance)；(六)、社會支持(social support)；(七)、放鬆(relaxation)；(八)、其他方面：未能分類的其他因應策略。

Fortman(1988)檢測孩子的因應方式，有四種主要因應模式：(一)、訊息搜索(information search)；(二)、直接行動(direct action)；(三)、抑制行動(inhibition of action)；(四)、心靈內在的行動(intrapsychic activity)。

Mellor-Crummey、Connell 和 Trachetnberg(1989)以國小四、五、六年級學生為對象，將兒童在社會情境中的因應策略分為四種類型：(一)、正向因應(positive coping)；(二)、焦慮擴大(anxiety amplification)；(三)、否認(denial)；(四)、投射(projection)。

Horowitz(1991)以 9-14 歲兒童為對象，研究無家可歸兒童與青少年因應策略，採用 Folkman 和 Lazarus 的成人因應策略量表，將兒童與青少年的因應策略分為：(一)、正向再評估；(二)、尋求社會支持；(三)、遠離；(四)、面對；(五)、自責。

Sandler、Tein 和 West(1994)研究 258 位平均 10.1 歲的兒童，在因應、壓力與心理徵候間的關係。以驗證性因素分析將兒童因應策略分為：(一)、行動因應；(二)、逃避；(三)、轉移注意力；(四)、尋求支持。

Romano(1997)讓國小四、五年級學生填答開放性問卷：當你緊張時，通常做些什麼來減少緊張？得出十一種因應行為，依序為(一)、認知策略(19%)；(二)、放鬆(12%)；(三)、向人傾訴(11%)；(四)、身體活動(8%)；(五)、準備(7%)；(六)、睡覺(5%)；(七)、看電視(5%)；(八)、玩(4%)；(九)、逃避(4%)；(十)、閱讀(3%)；(十一)、吃喝(3%)。

高源令(1992)探討國小學生的因應策略，發現國小學生常用的問題解決策略為：(一)、向所尊敬的人學習處理問題的方法；(二)、得到靈感做些有創意的事；(三)、想清楚接下來要做什麼；(四)、檢討改進或改變自己向好的方向或挽救事實；(五)、自己想辦法克服問題和困難等；(六)、常用的情緒取向策略為生氣；(七)、心中暗罵那人(事)；(八)、試著把事情忘記等。

梁培勇(1993)以因應的內容和形式二種向度探討兒童的因應行為，就因應內容而

言，有問題解決和情緒處理；就因應形式而言，有自己處理和尋求社會支持二種形式，共得出四種因應方式。

曾肇文(1996)設計因應量表研究國小學童對學校壓力的因應方式，得出包括(一)、認知上的逃避；(二)、焦慮的擴大；(三)、積極的重新評估；(四)、貶值；(五)、適應；(六)、行為上的逃避和(七)、積極的因應等七種因應方式。

林銘宗(1999)研究國小六年級學童壓力，發現兒童對課業壓力的因應方式分成問題解決和情緒抒解兩種，在問題解決部分包括了：直接處理、時間管理、協商、觀摩別人、反省改進、評估未來、延宕與逃避、看別人反應。在情緒抒解部分包括了：轉移、往好處想、放鬆休息、接受、社會比較、發洩、反擊。

將上述各研究者所得因應策略，以概念架構向度，依因應內容方式，重新加以歸納，可以得如下的內容：(一)、問題解決：積極主動處理、協調討論、觀摩、檢討改進、延宕與逃避、重新評估、貶值。(二)、情緒處理：轉移注意力、往好處想、放鬆、接受現況、發洩、攻擊、焦慮擴大、防衛、遺忘。(三)、尋求支持：包括向父母、師長、同儕尋求情緒抒解或請教解決方法。

一般有關壓力的研究，基本上包含了壓力源、因應與社會支持三個層面，所謂社會支持係指個體在面臨壓力狀態時，所能找到外在環境可以協助其解決問題或舒緩情緒，使其脫離壓力情境的社會資源，這些資源來自人際的互動，內容包括了訊息的提供、情緒的支持、物質的協助等等。因此良好的社會支持有助於緩和壓力對個體造成的衝擊，甚至直接協助個體解除壓力，可視為因應策略的一種(Thoit,1986)，尤其兒童受限於發展的關係，本身所具備的能力有限，當面對壓力情境時，外在社會支持對兒童而言，是十分需要的。從上述諸實證研究(梁培勇，1993；Horowitz,1991；

Paterno,Handerson,&Dickey,1987；Sandler,Tein & West,1994)可以看出，社會支持是兒童重要的因應策略。故本研究以國小兒童為受試，亦將社會支持視為兒童所採取的因應策略之一。並將訊息提供、請教解決方法的支持列入問題解決向度，情緒方面的支持列入情緒處理向度。

綜合上述各研究者所得因應策略的方式，加上本研究將因應策略分成問題解決和情緒處理兩個方式。以下僅就這兩種因應策略內涵做一說明：

(一)、問題解決：以改變造成困擾的問題或情境為主，包括設法消除壓力情境或問題、增加自我能力或資源、對問題或情境做邏輯分析、找出事情有利的狀況、向專家或親友尋求支援或建議、改變個體內在心理歷程、重新看待、改變個人的活動方式或發展新的嗜好。其具體的行為則包含了正、負向的處理方式，如：積極主動處理、協調討論、觀摩、檢討改進、延宕與逃避、重新評估、貶值、向別人請教解決方法。

(二)情緒處理：以對事件直接的情緒反應為主，包括改變對事件或情境原先的認知評估、讓自己和壓力情境隔離，或是用防衛機轉，拒絕承認問題的存在，嘗試忘記壓力事件。其具體的表現包含了正、負向的方式，如：鎮靜與包容、努力壓抑、向大人訴苦、轉移重點、消極認命、自我放棄或是暴飲暴食、大吼大叫等肢體或語言的發洩。

#### 肆、兒童因應策略的測量

過去兒童因應策略的研究，因考慮兒童認知及經驗上的不足，多由成人代為填答，所收集到的資料由於不是來自兒童本身，因此其信度值得存疑。尤其壓力的知覺與因應，最主要來自個體本身對環境的認知評估，因此慢慢發展出適合兒童使用的研究工具。有關兒童因應策略研究，最常被採用的研究工具，包括量表、開放式問卷和訪談。茲對這三種最常用的工具做一說明。

##### 一、結構式量表

Paterno、Handerson 和 Dickey(1987)採用八種分類的方式編製量表，讓學生填答，探討小學生的因應策略。Fortman(1988)則運用四種因應的模式來檢測孩子的因應方式。Mellor-Crummey、Connell 和 Trachetnberg(1989)以四種因應類型為量表主要內容，測量國小四、五、六年級學生在社會情境中的因應策略。

高源令(1992)依據 Lazarus 和 Folkman(1984)提出因應策略測量兩向度說，採問題解決和情緒取向因應策略，自編「國小學生因應策略量表」，讓兒童填答，進行兒童因應策略的研究。

周意茹(1995)參考黃光國(1977)、吳英璋(1983)、洪冬桂(1986)和程玲玲(1989)等人之

因應策略量表，整合編製成適用於國小四到六年級學生之「兒童因應策略量表」，共分成三個類別，並採 Likert 五點量表，共 15 題，以紙筆測驗方式，藉以瞭解國小學生面對行為困擾時所使用因應策略的趨向。

李坤崇和歐慧敏(1996)以 Lazarus 理論及現今國中、小因應策略為基礎，參酌其他國內外有關因應策略的論述與實徵性研究及相關評量工具，編製青少年因應策略量表，適用於國小四年級至國中三年級的學生。量表採正、負兩個向度，包含五個分量表，由受試者依照自己主觀的感受作答，以生活經驗為主。

曾肇文(1996)設計「因應方式量表」，共分成七類因應策略，讓學生以自我評估的方式，測量學生面對學校壓力事件時，使用該因應策略的主觀程度。

曾淑華(2002)參酌周意茹(1995)、李坤崇和歐慧敏(1996)等人所編之量表，自編適用於國小四到六年級學生的「國小學生行為困擾之因應策略量表」，採四點量表方式，將因應內涵分成三類，共 30 題，以瞭解學生遭遇困難或問題時，所採用的處理方式。

因此，總合上列所述各量表的編製及施測方式，可以看出均以兒童自己的認知和評估做為測量基礎，換言之，是將因應視為一歷程來進行測量。

關於結構式因應策略量表，由於題目為研究者預先編擬，祇能呈現一般共同性的策略，而無法完全涵蓋所有項目，且兒童僅能就題目所提供的選項進行勾選，往往是接近而非百分之百正確的回答，容易影響獲得資料的真實性。

再者，Schroeder、Costa 和 Jr(1984)提到，因應類型藉由可測量對一般問題的普遍因應方式的工具來評估或者藉由對特殊問題反應的工具來評估較佳。在態度-行為的研究中，有學者認為，一般自陳量表測量的預測力是低的，但當自陳量表是關注於特殊情境的特殊反應時，則有較大的預測力(曾肇文，1996)。故上列結構式因應策略量表，除了曾肇文(1996)的「因應方式量表」係為學校單一情境壓力而編製之外，其餘因應量表內容均為一般生活壓力的普遍因應策略，可預期如果拿來測量特殊情境的因應，如離婚單親家庭，其預測力是不夠的。

## 二、開放式問卷

Romano(1997)讓國小四、五年級學生填答開放性問卷：當你緊張時，通常做些什麼來減少緊張？梁培勇(1993)也使用開放式問卷詢問一到六年級兒童：「生活中有哪些事會帶給我壓力？這些壓力我會怎麼去處理？」

Romano(1997)認為現行的兒童壓力和因應的標準化測驗預先決定兒童的壓力源及因應策略，兒童在既有題目架構下作答，並無法完全真實呈現所有的壓力源和因應策略。因此透過開放式的問卷，由當事人具體回答紀錄，會得到較真實、豐富的壓力源和因應策略的訊息。亦即視個體對壓力的主觀認知評估，是決定因應的重要歷程。

## 三、訪談方式

不論使用結構式量表或是開放式問卷，基本上受試者的語文閱讀理解和文字表達運用能力都必須要自如，首先要能讀懂題目的意思，其次要能以別人能看得懂，且能理解的文句表達意思。受試者是否充分具備上述能力，均會影響到資料收集的正確、真實和豐富性。因此，為了避免此文化和學習上的差異所造成資料收集的限制，特別是針對較小年齡的受試者，更容易有上述的問題存在，有研究者就採用直接面對面訪談的方式，做為研究的方法。例如林銘宗(1999)探討國小六年學童的課業壓力、因應方式及其所知覺的社會支持時，即以質的訪談做為研究方法。透過訪談、問答的方式，兒童將自己對環境中壓力的評估歷程，因應策略，透過陳述表達出來，即反映了因應為一歷程的內涵。

綜上所述，本研究在因應策略部分因採取動態的觀點，且為獲得較真實呈現的資料，因此，擬以開放式問卷，詢問國小兒童面對生活中的壓力事件時，採取了哪些因應策略？另一方面，考慮施測對象包含國小一到六年級兒童，針對較低年級兒童在填答時，因為語文能力發展上的受限，可能影響作答，除了將問題措詞儘量口語化，並將施測的時間定於下學期，使兒童能有基本的書寫能力之外，也能在看得懂題義之下，進行文字回答，以提高問卷填答內容的真實性。

