

南 華 大 學

生死學系

碩士論文

國小高年級學生依附關係、人際關係與生命意義感
相關之研究

The study on the correlation of the attachment relation,
interpersonal relation, and the meaning of life of
higher-grade students in elementary schools.

研 究 生：朱伊文

指導教授：徐享良 博士

中華民國九十七年六月十日

南 華 大 學

生死學系

碩 士 學 位 論 文

國小高年級學生依附關係、人際關係
與生命意義感相關之研究

研究生：朱伊文

經考試合格特此證明

口試委員：徐享良

郝鳳柱

蔡明昌

指導教授：徐享良

所 長：釋慧開

口試日期：中華民國 九十七年六月十日

國小高年級學生依附關係、人際關係與生命意義感相關之研究

摘要

本研究使用問卷調查法，探討國小高年級學生依附關係、人際關係與生命意義感之相關，調查對象為台中縣、市國小高年級學生 364 位，調查結果採用描述性統計、單因子多變量變異數分析和典型相關，進行資料分析，獲得結果如下：

- 一、國小高年級學生在三項依附關係的品質，依高低順序為媽媽依附、同儕依附、爸爸依附。
- 二、國小高年級學生在四項人際關係的得分，依高低順序為與朋友關係、與家人關係、與同學關係、與師長關係。
- 三、國小高年級學生在五項生命意義感的得分，依高低順序為勇於面對、未來期望、對生命的熱誠、自主感、生活目標。
- 四、國小高年級女生在整體依附關係的品質顯著高於男生；父母的教養態度為民主態度或放任態度的學生在爸爸依附、媽媽依附的品質顯著高於父母以權威態度的學生。
- 五、國小五年級學生在與家人關係、與師長關係等關係顯著高於六年級學生。國小高年級女生在與同學關係、與朋友關係、與家人關係、與師長關係等關係顯著高於男生。父母的教養態度是民主態度的學生在與家人關係顯著高於父母是權威態度的學生。
- 六、國小五年級學生在自主感、對生命的熱誠、勇於面對、生活目標等生命意義感顯著高於六年級學生。國小高年級女生在生活目標顯著高於男生。居住在台中市的國小高年級學生在生活目標顯著高於居住在台中縣的國小高年級學生。
- 七、國小高年級學生的爸爸依附、媽媽依附、同儕依附等品質愈高，則與同學關係、與朋友關係、與家人關係及與師長關係就愈佳。國小高年級學生的爸爸依附、媽媽依附、同儕依附等品質愈高，則其自主感、對生命的熱誠、勇於面對、未來期待、及生活目標等生命意義感愈高。國小高年級學生的與同學關係、與朋友關係、與家人關係及與師長關係等關係愈佳，則其自主感、對生命的熱誠、勇於面對、未來期待、及生活目標等生命意義感就愈高。

本研究根據問卷調查所發現的結果，提出對家長、教師、教育行政人員、後續研究者的建議。

關鍵字：依附關係、人際關係、生命意義感

The study on the correlation of the attachment relation, interpersonal relation, and the meaning of life of higher-grade students in elementary schools.

Chu, I-Wen

Abstract

This study attempts to use survey to explore students' attachment, ability of interpersonal interaction, and the meaning of life in elementary school. The subjects in the study include 364 students of the higher grades in elementary school. The result of the survey is analyzed and presented by the descriptive statistics, one-way MANOVA (Multi-variant Analysis of Variance), and canonical correlation. Based on the data analyses, the findings (results) of the study are summarized as follows:

1. The attachments of students of the higher grades in elementary school, according to the ranking from the most priority to the least priority, is from mother attachment, peer attachment, to father attachment.
2. The interpersonal relation of students of the higher grades in elementary school, according to the ranking from the best to the worst, is from the relationship with friends, the relationship with families, the relationship with classmates, to the relationship with teachers.
3. The meanings of life degree of students of the higher grades in elementary school, according to the ranking from the most priority to the least priority, is from face the challenge courageously, the expectation to the future, the fervor to the life, the sense of autonomy, to the goal of life.
4. The attachment of the girls of the higher grades in elementary school has a higher quality than the boys. The students of the higher grades in elementary school, who have democratic or indulgent parents have a higher quality of father attachment or mother attachment than who have authoritative parents.
5. The students of the fifth grade have better relationship with families and with teachers than the sixth grade. The girls of the higher grades in elementary school have better relationship with classmates, with friends, with families, and with teachers than the boys. The students of the higher grades in elementary school, who have democratic parents have better relationship with families than the who have authoritative parents.
6. The students of the fifth grade have higher meaning of life in the sense of autonomy, the fervor to the life, face the challenge courageously, and the goal of

life than the sixth grade. The girls of the higher grades in elementary school have higher goal of life than the boys. The students of the higher grades in elementary school who living in Taichung City have higher goal of life than who live in Taichung County.

7. The students of the higher grades in elementary school have positive correlation among father attachment, mother attachment, peer attachment, and the relationship with classmates , the relationship with friends, the relationship with families, the relationship with teachers. The students of the higher grades in elementary school have positive correlation among father attachment, mother attachment, peer attachment, and the sense of autonomy, the fervor to the life, face the challenge courageously, the expectation to the future, and the goal of life. The students of the higher grades in elementary school have positive relationship among the relationship with classmates ,the relationship with friends, the relationship with families, the relationship with teachers, and the sense of autonomy, the fervor to the life, face the challenge courageously, the expectation to the future, the goal of life.

According to the result of the survey, the study aims to provide some further suggestions for parents, teachers, educational administrators, and the later researchers.

Key Words: attachment, ability of interpersonal interaction, meaning of life

目 次

| | |
|--------------------------|-----------|
| 中文摘要 | I |
| 英文摘要 | II |
| 目次 | IV |
| 表次 | VI |
| 圖次 | IX |
| 附錄次 | X |
| 第一章 緒論 | 1 |
| 第一節 研究動機 | 1 |
| 第二節 研究目的、待答問題與研究假設 | 6 |
| 第三節 名詞解釋 | 8 |
| 第四節 研究範圍與限制 | 10 |
| 第二章 文獻探討 | 11 |
| 第一節 依附關係的理論與相關研究 | 11 |
| 第二節 人際關係的理論與相關研究 | 29 |
| 第三節 生命意義感的理論與相關研究 | 42 |
| 第四節 依附關係、人際關係、生命意義感的相關研究 | 54 |
| 第三章 研究方法 | 57 |
| 第一節 研究架構 | 57 |
| 第二節 研究對象 | 58 |
| 第三節 研究工具 | 61 |
| 第四節 實施程序 | 71 |
| 第五節 資料處理 | 74 |

| | | |
|-------------------|----------------------------------|-----|
| 第四章 | 研究結果與討論 | 77 |
| 第一節 | 國小高年級學生依附關係、人際關係、生命意義感之現況分析..... | 77 |
| 第二節 | 國小高年級學生依附關係、人際關係、生命意義感的差異情形..... | 80 |
| 第三節 | 國小高年級學生依附關係、人際關係、生命意義感的相關..... | 109 |
| 第四節 | 綜合討論..... | 118 |
| 第五章 | 結論與建議 | 127 |
| 第一節 | 結論..... | 127 |
| 第二節 | 建議..... | 130 |
| 參考文獻 | | 135 |
| 中文部分..... | | 135 |
| 英文部分..... | | 142 |
| 附錄 | | 149 |

表次

| | | |
|---------|------------------------------|----|
| 表 2-1-1 | 內在運作模式 | 17 |
| 表 2-2-1 | 基本人際關係取向 | 32 |
| 表 2-2-2 | Erikson 心理社會發展階段摘要表 | 35 |
| 表 3-2-1 | 預試樣本人數 | 58 |
| 表 3-2-2 | 正式樣本人數 | 59 |
| 表 3-2-3 | 正式樣本中不同背景變項的分佈情形 | 60 |
| 表 3-3-1 | 問卷審查之專家學者名單 | 66 |
| 表 3-3-2 | 生命意義感量表內部一致性分析摘要表 | 67 |
| 表 3-3-3 | 生命意義感量表因素分析摘要表 | 69 |
| 表 3-3-4 | 生命意義感量表信度分析摘要表 | 70 |
| 表 3-3-5 | 生命意義感量表之預試與正式量表題數分配表 | 70 |
| 表 4-1-1 | 國小高年級學生依附關係現況分析 | 77 |
| 表 4-1-2 | 國小高年級學生人際關係現況分析 | 78 |
| 表 4-1-3 | 國小高年級學生生命意義感現況分析 | 79 |
| 表 4-2-1 | 不同年級的學生在依附關係量表得分之平均數與標準差 | 81 |
| 表 4-2-2 | 不同年級的學生在依附關係之多變量變異數分析摘要表 | 81 |
| 表 4-2-3 | 不同性別的學生在依附關係量表得分之平均數與標準差 | 82 |
| 表 4-2-4 | 不同性別的學生在依附關係之多變量變異數分析摘要表 | 82 |
| 表 4-2-5 | 不同性別的學生依附關係量表得分之變異數分析摘要表 | 83 |
| 表 4-2-6 | 不同居住地區的學生在依附關係量表得分之平均數與標準差 | 84 |
| 表 4-2-7 | 不同居住地區的學生依附關係之多變量變異數分析摘要表 | 84 |
| 表 4-2-8 | 不同父母教養態度的學生在依附關係量表得分之平均數與標準差 | 85 |
| 表 4-2-9 | 不同父母教養態度的學生在依附關係之多變量變異數分析 | |

| | | |
|----------|---------------------------------------|-----|
| | 摘要表····· | 86 |
| 表 4-2-10 | 不同父母教養態度的學生依附關係量表得分之變異數分析 摘要表····· | 87 |
| 表 4-2-11 | 不同年級的學生在人際關係量表得分之平均數與標準差····· | 88 |
| 表 4-2-12 | 不同年級的學生人際關係之多變量變異數分析摘要表····· | 89 |
| 表 4-2-13 | 不同年級的學生人際關係量表得分之變異數分析摘要表····· | 90 |
| 表 4-2-14 | 不同性別的學生在人際關係量表得分之平均數與標準差····· | 91 |
| 表 4-2-15 | 不同性別的學生人際關係之多變量變異數分析摘要表····· | 91 |
| 表 4-2-16 | 不同性別的學生人際關係量表得分之變異數分析摘要表····· | 92 |
| 表 4-2-17 | 不同居住地區的學生在依附關係量表得分之平均數與標準差····· | 93 |
| 表 4-2-18 | 不同居住地區的學生人際關係之多變量變異數分析摘要表····· | 94 |
| 表 4-2-19 | 不同父母教養態度的學生在人際關係量表得分之平均數與標準 差····· | 95 |
| 表 4-2-20 | 不同父母教養態度的學生人際關係之多變量變異數分析摘要 表····· | 95 |
| 表 4-2-21 | 不同父母教養態度的學生人際關係量表得分之變異數分析 摘要表····· | 97 |
| 表 4-2-22 | 不同年級的學生在生命意義感量表得分之平均數與標準差····· | 98 |
| 表 4-2-23 | 不同年級的學生生命意義感之多變量變異數分析摘要表····· | 99 |
| 表 4-2-24 | 不同年級的學生生命意義感量表得分之變異數分析摘要表····· | 100 |
| 表 4-2-25 | 不同性別的學生在生命意義感量表得分之平均數與標準差····· | 101 |
| 表 4-2-26 | 不同性別的學生生命意義感之多變量變異數分析摘要表····· | 102 |
| 表 4-2-27 | 不同性別的學生生命意義感量表得分之變異數分析摘要表····· | 103 |
| 表 4-2-28 | 不同居住地區的學生在生命意義感量表得分之平均數與標準 差····· | 104 |

| | | |
|----------|--|-----|
| 表 4-2-29 | 不同居住地區的學生生命意義感之多變量變異數分析摘要 表..... | 105 |
| 表 4-2-30 | 不同居住地區的學生生命意義感量表得分之變異數分析 摘要表..... | 106 |
| 表 4-2-31 | 不同父母教養態度的學生在生命意義感量表得分之平均數 與標準差..... | 107 |
| 表 4-2-32 | 不同父母教養態度的學生生命意義感之多變量變異數分析 摘要表..... | 108 |
| 表 4-3-1 | 依附關係與人際關係的相關矩陣..... | 111 |
| 表 4-3-2 | 依附關係與人際關係的典型相關分析摘要表..... | 111 |
| 表 4-3-3 | 依附關係與生命意義感的相關矩陣..... | 113 |
| 表 4-3-4 | 依附關係與生命意義感的典型相關分析摘要表..... | 113 |
| 表 4-3-5 | 人際關係與生命意義感的相關矩陣..... | 116 |
| 表 4-3-6 | 人際關係與生命意義感的典型相關分析摘要表..... | 116 |

圖次

| | | |
|---------|-------------------|----|
| 圖 2-1-1 | 依附行為系統..... | 20 |
| 圖 2-2-1 | Heider P-O-X..... | 34 |
| 圖 3-1-1 | 研究架構..... | 57 |
| 圖 3-4-1 | 實施程序..... | 73 |

附錄

| | | |
|-----|------------------------------------|-----|
| 附錄一 | 國小學童生命意義感量表（草稿） | 149 |
| 附錄二 | 國小學童生命意義感量表（預試用） | 152 |
| 附錄三 | 國小高年級學生依附關係、人際關係、生命意義感量表 （正式問卷） | 154 |
| 附錄四 | 依附關係量表授權書 | 160 |
| 附錄五 | 人際關係量表授權書 | 161 |

第一章 緒論

第一節 研究動機

慧開法師(2000)曾提到：「吾人生命，以呱呱墜地始，以撒手人寰終，倘無生與死的事件發生，即無人生可論」。就軀體而言，生命是個體經驗生、老、病、死的一個歷程，人人都希望有個「高品質」的生、老、病、死的歷程。笛卡兒(Descartes)的名言：「我思故我在」，則指出個體存在的意義，是尋求生命的意義。

慧開法師(2001)曾提到「恩怨情仇、悲歡離合、生老病死、窮通禍福」是人生所要面對的課題。個體在體悟這些課題時，也是探究生命意義的歷程。然而，在日常生活當中有許多情境，讓個體無法深切體悟生命的意義。吳秀碧(2000)曾指出，當今台灣是一個資訊豐富，卻思想貧困的社會；是一個追求物質和心理生活滿足，卻是靈性空洞的社會。真是一語道破，大眾在物慾橫流中忽視對生命意義的探索。

黃德祥(1998)指出，在青少年時期，個體對建立自我意識與追尋自己的生命意義，也普遍信心不足，容易因個人與他人的價值觀差距太大時，便會引起心理或情緒的困擾。這由近年來校園暴力事件層出不窮，從中也顯示，青年學子藐視生命價值、不愛惜生命、不尊重生命；因而有學生因為課業壓力、情感問題、缺乏家人的關愛等而發生自殺事件。教育部正視此一問題，在2000年2月公佈，希望從國小到大學十六年一貫的納入「生命教育」課程；同年8月曾志朗(2000)宣佈民國90年訂定為「生命教育年」。

許多研究者重視此一問題，並從事相關之研究，如：李憲三(2002)從事國民小學高年級生死教育課程規劃及教學之探討；邱哲宜(2005)研究青少年生命意義感、死亡態度與自我傷害之關係；吳淑華(2006)探討青少年生命意義感等。惟對國小高年級學生生命意義感之探討，較為闕如。在教育部重視「生命教育」之時，

實有必加以探討。近年來探究生命意義感之研究者常以性別為分析變項，如：何英奇(1987)、毛紀如(2003)、鄭惠萍(2002)等，或以年齡做為背景變項，如：黃國城(2003)、陳惠雀(2005)等。本研究者為台中縣一名國小教師，希冀本研究結果，能做為台中縣市之教師或教育機構從事國小高年級學生生命教育之參考，因此，本研究者根據個人之教學經驗，除了以性別、年齡做為本研究之背景變項外，另加入居住地區、父母教養態度等變項，探討這些變項對台中縣市國小高年級學生生命意義感之影響。此為本研究動機之一。

林昆輝、蔡馥如、鄧秀珍、許淑蓮(2005)探討國小學生十大生命難題發現：探討國小高年級學生生命意義感時，應對依附關係加以探討，教導學生如何面對生命難題。個體的成長是一連串發展的歷程，在不同年齡階段依照特定順序發生，每一階段都與他人相關，兒童最初期形成的關係亦即是依附關係。依附是個體的一種原始的安全驅力，這驅力促使個體表現出依附行為，以維持與依附對象的親密接觸；依附是雙向的，是孩子與照顧者間彼此的情感聯結；依附的對象是特定的他人，此關係具有持續性的傾向，即使經歷一段成長時間，其情感的聯結仍然是獨特的、強烈的、持久的。個體藉由建立的依附關係，從中獲得生理、心理需求及安全感上的滿足，不僅影響個體在幼兒時期的安全、行為與生存，同時也是個體往後自我概念、社會能力、情緒、行為模式等人格發展的重要依據(郭啟瑞，2005)。社會心理學家 Hazan 和 Shaver (1987)把應用在兒童期親子關係的依附關係，延伸至成人之間的親密關係，他們認為早期的依附行為在孩子腦中產生的內在運作模式會伴隨孩子長大，並進而影響長大後與他人互動。由此可知，個體的依附關係是其自我概念、社會能力、情緒、行為模式、與他人互動能力的發展基礎；也顯示個體的依附關係對生命歷程重大影響。

近年來，有些研究以國小學生為對象，從事依附關係之研究，如：陳彤羚(2007)發現國小高年級學童依附關係、自我概念與情緒能力整體及各層面有顯著正相關，亦即國小高年級學童依附關係品質愈好、自我概念愈積極正向，其情緒能力發展愈佳；林伊莉(2004)發現國小六年級學童的依附關係與因應策略有

相關，顯示國小六年級學童面對生活問題與壓力時，安全依附型學童有較好的因應能力；Richaud de Minzi (2006) 整理相關研究發現，兒童中期正向的父親-孩子關係能夠抵禦憂鬱的發生，並且促進工作能力、學業成就、同儕關係及自尊；Liu (2006) 的研究發現，安全型依附關係的青少年會有較高的同儕支持，較低的負向期待，以及較少的憂鬱傾向，而父母兩方對這些方面的影響幾乎相等。從這些資料可知，依附關係在個體的生命歷程中，相當重要。在前述研究中，陳彤羚(2007)是探討台南市國小高年級學生之依附關係，林伊莉 (2004) 是探討台北縣市國小高年級學生之依附關係，本研究想驗證台中縣市國小高年級學生依附關係的現況，並進一步探討性別、年級、居住地區、父母教養態度等背景變項對國小高年級學生依附關係之影響。此為本研究動機之二。

親子間的依附關係是人際關係的起始點，父母扮演的角色是瞭解孩子做他們的朋友，為建立人際關係的第一步 (曾月菊，2002)。個體以其依附關係為起點所建立之人際關係，隨著個體生命歷程的進展，其人際關係所形成的脈絡也越加濃厚和複雜，而且對個體生活的影響也越大。有句諺語：「在家靠父母，在外靠朋友」，頗能說明人際關係對個體的重要性。青少年階段是人生發展中一個重要的時期，其人際互動經驗影響不下於幼兒時期的「依附關係」(許瑞蘭，2002)。青少年時期對家庭的依賴逐漸減少，對同儕的依賴逐漸增加(李惠加，1997)。吳淑華(2006)也指出，青少年在同儕團體中所建立的友誼關係，可以幫助他們，在逐漸獨立於父母保護之時，澄清自我認同的危機感；也可培養他們繼續維持人際關係的能力；也是他日發展異性關係的基礎。

黃德祥 (1994) 曾提到同儕團體在青少年時期的功能有：(1) 分享共同的興趣、隱私、秘密和人生感受；(2) 共同幫助與扶持解決生活問題；(3) 減低個人身心改變所帶來的不安全感與焦慮；(4) 重新界定自己與獲得力量；(5) 能夠更順利地進入成人社會，避免心理的孤單與寂寞等。顯示人際關係在青少年階段是何等重要，藉此能夠建構正確的生命意義感。楊妙芬 (1995) 發現不論是否為單親兒童，當兒童的自我概念愈高，人際關係愈佳；許瑞蘭 (2002) 指出國中生在

「面對問題」的態度上男女有別；在「自信」、「自我情緒控制」及「整體態度」上則男女相似。女生在面臨人際問題時，比男生有計劃且具同理心；林淑華(2002)研究指出，國小女學童在「人際關係」整體層面上，與朋友、家人關係分層面上比男童為優；在與同學、師長關係，男女則沒有顯著差異；郭啟瑞(2005)研究也指出，國小四年級學童在整體人際關係上優於六年級學生。Dekovic 和 Melus(1997)研究指出，青少年的自我概念和同儕關係的參與及品質有所相關，且正向的自我概念會影響同儕關係的滿意度。

由前述之資料可知，青少年的人際關係對其情緒管理、自我概念的發展、生活適應、自信等有顯著影響。因而，引發研究者想了解台中縣市國小高年級學生人際關係之現況，並進一步探討性別、年級、居住地區、父母教養態度等變項對國小高年級學生人際關係之影響。此為本研究動機之三。

個體的依附關係與家庭環境息息相關，家庭是影響個體依附行為的主要場所，家庭成員更是個體的主要依附行為的特定對象，此依附關係不易改變，惟依附行為會隨著經驗與發展階段而有所改變，如：青少年是人生發展的一個重要的關鍵時期，此階段青少年的人際互動經驗的影響並不亞於幼兒期的「依附關係」(許瑞蘭，2002)。個體在嬰幼兒時期、青少年期、成人期、老年期各不同人生階段，其依附關係對個體之心理健康、社會能力的發展與適應皆有助益，成為個體和他人相處之基礎，並影響其生命各期的行為表現，同時也是個體日後自我概念、社會能力、情緒管理、行為模式等人格發展的重要依據(郭啟瑞，2005)。

Pearlman 和 Courtois(2005)認為若個體依附關係的發展有持續性的困擾現象，會促使個體發出負向的自我概念，也會將對其人生各期有負面影響。如：個體無法與他人建立良好的關係、易產生心理困擾、消極的人生觀、易怒、高焦慮感等。Collins 和 Read(1994)指出個體處於與過去依附經驗相關的情境時，過去個體記憶中存有的依附經驗，與其當時之認知、情緒反應產生交互作用，而產生當下的行為表現；亦即，依附關係會反應出一種人際間的「內在運作模式」，在相關的人際問題上，個體透過認知與情緒反應，表現出其對人際問題的行為與態

度。顯示個體的依附關係與人際關係的發展是息息相關。

個體的生命意義感是其經由生活目標、生活計畫或任務中，所感受到的精神上的信念，此信念受到個體所處的環境與文化所影響，也受個體的認知系統、宗教信仰所影響(O'Connell & Skevington, 2005)。傅偉勳(2004)指出生命的存在與肯定就是生命的充分意義，我們惟有透過積極正面的人生態度與行為表現，才能體認我們對於生命真實的自我肯定，才能完成我們人生的自我責任。顯示個體的生命意義感是其從生活目標、計畫或任務中，體認到對生命的肯定及在生命各期表現積極的行為，以完成人生的自我責任。而個體的生命意義感的來源，包括：個體之人際關係、個人成長、成就感及成功，從困難的環境下獲得自由、尋求快樂等；而個體的生命意義來源也隨著生活事件、社會情勢、文化環境及歷史時間的不同而有所改變(黃國城，2003)。

由前述可知，個體的依附關係是人際關係發展的基石，且影響其發展，而個體的人際關係又為其生命意義感的來源之一；換言之，個體的依附關係影響人際關係的發展，而人際關係也會影響其生命意義感。至於台中縣市國小高年級學生依附關係、人際關係和生命意義感三者之間的關係為何？本研究擬加以探討，做為教師、家長在輔導學童發展安全依附關係、人際關係和生命意義感之參考。此為本研究動機之四。

第二節 研究目的、待答問題與研究假設

一、研究目的

依據上述研究動機，提出本研究目的有三：

- (一) 瞭解國小高年級學生依附關係、人際關係、生命意義感之表現情形。
- (二) 探討不同性別、年級、居住地區、父母教養態度的國小高年級學生在依附關係、人際關係、生命意義感的差異情形。
- (三) 探討國小高年級學生在依附關係、人際關係、生命意義感的相關情形。

二、待答問題

依據上述研究目的，提出待答問題如下：

- (一) 國小高年級學生在依附關係、人際關係、生命意義感之現況為何？
- (二) 不同性別、年級、居住地區、父母教養態度的國小高年級學生在依附關係是否存有顯著差異？
- (三) 不同性別、年級、居住地區、父母教養態度的國小高年級學生在人際關係是否存有顯著差異？
- (四) 不同性別、年級、居住地區、父母教養態度的國小高年級學生在生命意義感是否存有顯著差異？
- (五) 國小高年級學生在依附關係、人際關係、生命意義感之間是否存有顯著相關？

三、研究假設

依據待答問題二至五，提出下列研究假設：

- (一) 不同性別、年級、居住地區、父母教養態度的國小高年級學生的依附關係有顯著的差異。
- (二) 不同性別、年級、居住地區、父母教養態度的國小高年級學生的人際關係有顯著的差異。

(三) 不同性別、年級、居住地區、父母教養態度的國小高年級學生的生命意義感有顯著的差異。

(四) 國小高年級學生在依附關係、人際關係、生命意義感之間存有顯著相關。

第三節 名詞解釋

茲就本研究中之相關重要名詞「國小高年級學生」、「依附關係」、「人際關係」、「生命意義感」等作如下之概念性定義或操作性定義：

一、國小高年級學生

係指就讀台中縣、市國民小學五、六年級的男女學生。

二、依附關係

依附可視為個體對特定對象的親近傾向，所產生的依附行為，此行為受原始驅力所驅使；藉由依附行為所形成的依附關係是一種情感的聯結及動態系統，具有獨特性、強烈性、持久性；個體從此依附關係中，可獲得其在生理、心理需求及安全感上的滿足，不僅影響個體在幼兒時期的安全、行為與生存，也是個體往後自我概念、社會能力、情緒、行為模式等人格發展的重要依據。

本研究所指的依附關係是指研究對象在陳彤羚(2007)所編「國小學童依附關係量表」上的得分，作為依附關係品質的指標；研究對象在量表的得分愈高，即表示其依附關係品質愈好。反之，則代表其依附關係品質愈差。

三、人際關係

人際關係的意義可視為兩人或兩人以上者，彼此交感互動的心理性關係；彼此透過知覺、評價、感受、想法、反應等持久性模式，表現出彼此吸引或排拒，合作或競爭，領導或服從等行為，並與他人產生交互作用的狀態或社會性的影響歷程。

本研究所指的人際關係是指研究對象在林淑華(2002)所編「國民小學學生情緒管理與人際關係調查問卷」第二部分所得分數，得分愈高，表示其人際關係愈佳；得分愈低，表示其人際關係愈差。

四、生命意義感

生命意義感是指是指個體在生活中以積極正面的人生態度與行為表現，及以

負責的態度自我超越，不斷地對生命意義的探索，並肯定自我的價值，進而能完成人生的責任，而讓個體感受到其存在的意義。本研究所指的生命意義感是指以研究對象在本研究者自編的「國小學童生命意義感量表」之得分為依據。得分愈高，表示生命意義感愈高；得分愈低，表示生命意義感愈低。

第四節 研究範圍與限制

本研究主要探討國小高年級學生在依附關係、人際關係、生命意義感之差異與相關的情形。茲將研究範圍與限制分述如下：

一、研究範圍

- (一) 本研究之對象為就讀台中縣、市國民小學高年級的男女學生。
- (二) 本研究之背景變項包含性別、年級、居住地區、父母教養態度。
- (三) 本研究之依變項為依附關係、人際關係、生命意義感。

二、研究限制

- (一) 研究之對象僅及於台中縣、市國民小學高年級的學生，在研究發現的推論上也僅針對台中縣、市國民小學高年級的學生為推論限制。
- (二) 依據相關學理探討，影響國小學生依附關係、人際關係、生命意義感因素很多，本研究基於研究動機之考量，無法將所有因素一一納入探討，僅以性別、年級、居住地區、父母教養態度等為主要背景變項。
- (三) 本研究僅以國小學生作橫斷性的調查，故本研究無法提供縱貫性的解釋。
- (四) 本研究採用自陳量表作為研究工具，只有研究對象的填答能反應其真實心理之下，方不至影響研究結果的外在效度。

第二章 文獻探討

本研究之文獻探討分為四節加以敘述，依序是：(1)依附關係的理論與相關研究；(2)人際關係的理論與相關研究；(3)生命意義感的理論與相關研究；(4)依附關係、人際關係和生命意義感的關係。

第一節 依附關係的理論與相關研究

一、依附關係的意義

英國精神病學家 John Bowlby 在一九五八年基於對早年失母兒童進行研究，和對青少年罪犯進行心理分析，因而提出依附理論，他認為母親對嬰兒所發出的訊息是敏感且適當一致的反應，能讓嬰兒獲得安全感與自信心，並作為嬰兒離開母親探索外界時的保障；母親與嬰兒間不斷的互動經驗，形成嬰兒對母親及對自我的內在運作模式 (internal working model)，這種內在運作模式，會在潛意識中運作，成為嬰兒在新情境中衡量與指導行為之依據，是人際交往時之指標(黃凱倫、蘇建文，1994)。

學者在定義依附關係的意義時，可分為四個觀點界定定義：

(一) 發展階段的觀點

陳彤羚(2007)認為從依附關係所發展出的依附行為，隨著個體的經驗與發展階段不同而有所改變。個體也藉由依附關係的建立，從中獲得生理、心理需求及安全感上之滿足，依附關係不僅影響個體在幼兒時期的安全、行為與生存，也是個體往後自我概念、社會能力、情緒、行為模式等人格發展的重要依據；Holmes(1993)認為依附行為是任何能使人獲得或保持對特定對象親近之任何形式的行為，而這個對象是可以和他人加以區別的；兩者間的依附關係具有不能取代之獨特性，兒童在不同情況及發展階段，可能會有不同依附對象，但持久的依附對象只限於少數幾個，其對象亦擴展到同儕、教師或異性伴侶。

（二）從原始驅力的觀點

郭啟瑞(2005)認為依附是個體的一種原始驅力，這驅力促使個體表現出依附行為，以維持與依附對象的親密接觸；依附是雙向的，是孩子與照顧者間彼此的情感聯結；依附的對象是特定的他人，此關係具有持續性的傾向，即使經歷一段長時間，其情感的聯結仍然是獨特的、強烈的、持久的。個體藉由依附關係的建立，可從中獲得生理、心理需求及安全感上的滿足，不僅影響個體在幼兒時期的安全、行為與生存，同時也是個體往後自我概念、社會能力、情緒、行為模式等人格發展的重要依據；Paterson 和 Moran(1988) 指出依附是一種原始的驅力，而非次級驅力，所以依附的需求並不是由依附對象的直接增強而來。

（三）從人際間情感聯結的觀點

張春興(2005)認為依附是指人對人的親近傾向；個體對其所欲親近之對象，得以親近時，將會感到安全與滿足。依附行為始自嬰兒期，是人類社會行為的原始；Schaffer(2002)指出個體對某一特定對象長期的情感聯結。這種聯結具有下列特徵：1. 其具有選擇性，亦即它只對能夠引發依附行為的特定人士而來，其運作的方式與程度之強烈，未見於兒童與他人的互動中；2. 它包含尋求身體的親密接觸，即會試圖維持其與依附客體的親密關係；3. 它對個體提供慰藉及安全感，此兩者是達到身體親密接觸的結果；4. 當聯結中斷而無法獲得身體親密時，則個體會產生分離不適的狀況。

（四）依附系統是一種動態、有組織目標調整系統的觀點

Weiss(1993) 依附系統的機制與依附的連結是一種增進保護及設法讓嬰兒生存的相互關係，依附系統是一個動態、有組織目標調整系統，幫助個體依其觀察、互動經驗、及感覺系統的運作，經由回饋校正，個體能隨時調整與母親的距離，以尋求接近母親得到安全感，而嬰兒在依附關係中的尋求親近正是其企圖停留在依附對象的保護層內的特性。

綜合上述研究者、學者的定義，依附可視為個體對特定對象的親近傾向，所

產生的依附行為，此行為受原始驅力所驅使；藉由依附行為所形成的依附關係是一種情感的聯結及動態系統，具有獨特性、強烈性、持久性；個體從此依附關係中，可獲得其在生理、心理需求及安全感上的滿足，不僅影響個體在幼兒時期的安全、行為與生存，也是個體往後自我概念、社會能力、情緒、行為模式等人格發展的重要依據。

二、依附關係的發展

Bowlby 將依附關係的發展分為四個階段（王碧朗，2001；Bowlby, 1980；Holmes, 1993；Schaffer, 2002），茲分述如下：

（一）前依附期（pre-attachment）：出生—2 個月

此時期嬰兒會利用訊號行為（signaling behavior）如：笑或啼哭等機制，吸引、維持照顧者的注意，並且運用知覺選擇性（perceptual selectivity），如視覺、聽覺去留意周遭他人的舉動。但嬰兒的各項能力尚未發展成熟，這些機制雖是簡陋而不具區辨能力的，卻能確保嬰兒在此時與他人緊密聯繫，以確保其生存。因此，此階段為「無區別性的社會反應階段」（phase of indiscriminating social responsiveness）。

（二）依附成形期（attachment-in-the-making）：2—7 個月

此階段為「具區別性的社會反應階段」（phase of discriminating social responsiveness），此時嬰兒已具備區辨能力能區別熟悉和陌生人，嬰兒在此期獲得與他人互動的基本法則，這些法則包含注意與回應的相互調節，這在母親與嬰兒都樂在其中的面對面互動中特別有需要。例如：看到母親接近時，嬰兒露出笑容、有抓或握等行為，母親就會去逗弄嬰兒或抱起嬰兒，於是親子互動很順暢，雙方的行為同步，依附關係逐漸形成。

（三）依附明朗期（clear-cut attachment）：7—24 個月

此階段為「主動尋求親近接觸的階段」（phase of active initiative in

seeking proximity and contact)，嬰兒從 7、8 個月大起，對母親產生思念，當嬰兒處於陌生情境中會出現「陌生人焦慮」，不願意接觸陌生人及分離不適的行為顯示，這種分離焦慮的現象將在 14-20 個月大時，達到最高峰，隨後逐漸減退。親子間的聯結關係已建立，這是嬰兒發展關係上極其重要的關鍵期。此時，幼兒之認知能力達到人物恆存表徵，亦即情緒依附的開始，因此 Ainsworth 和 Bowlby 兩位學者均認為依附關係之建立就在此階段 (Shaffer, 1988)。

(四) 目標修正夥伴關係 (goal-corrected partnership): 2 歲以後

此階段為「交互關係階段」(phase of reciprocal relationship)，兒童對他人的行為越來越有意向性，同時開始了解他人的目標及感覺，並能透過語言和他人協調溝通，以便建立自我內在運作模式。簡言之，兒童越來越能夠依據個人及他人的目的，來推論出依附對象的目標及計劃，規劃自己的行為舉止。因此，初期的依附關係以外在反應為主，會由特定情況所誘導及結束，後來，它卻越來越受到內在感覺及期望所引導，Bowlby 把這種發展歸因為內在運作模式 (internal working models) 的成型。這些模式是指一些心理表徵，個體會在依附對象身上所經驗到的互動及情緒具體呈現出來；此依附關係的經驗將延續到整个人生歷程。

三、依附關係的類型

依附關係類型的分類，學者有不同的分類，Bowlby 最早研究將依附分為安全與不安全依附兩種。目前常被引用者有 Ainsworth、Blehar、Waters 和 Wall (1978) 等人，將依附關係分為安全型依附、不安全—逃避依附型、不安全—矛盾依附型等三種類型；Main、Kaplan 和 Cassidy (1985) 則分為自主依附型、忽視依附型、過度依賴依附型、未解決依附型等四種型態；Bartholomew 和 Horowitz (1991) 則分為安全型、過度依賴型、拒絕型、害怕型等四種類型。茲分述如下：

(一) Ainsworth、Blehar、Waters 和 Wall 等人的分類

根據 Ainsworth 等人在一九七八年設計陌生情境 (Strange Situation) 實驗，測量嬰兒與母親的依附關係，其歸納出三種依附類型為安全型依附、不安全—逃避依附型、不安全—矛盾依附型，其主要內容如下 (莊麗雯，2002)：

1、安全依附型 (secure attachments)

此類型的嬰兒視母親為安全堡壘，與母親共處時會主動探索環境；當母親離去時，會顯得焦躁不安；但與母親重聚後，緊張情緒緩和下來，露出愉悅表情，並主動與母親親近尋求接觸及安慰。

2、不安全—逃避依附型 (insecure and avoidant attachments)

此類型的嬰兒與母親及陌生人共處時，對陌生人不會特別害怕，母親離開時，嬰兒僅表現不悅；當母親返回時，嬰兒通常會不理母親或是掉頭離開，逃避與母親互動，缺乏情感的聯繫。

3、不安全—矛盾依附型 (insecure and ambivalent attachments)

此類型的嬰兒與母親相處時，會依偎在母親身旁不肯探索新環境，對陌生人感到害怕；母親離開時，他們會哭鬧不休、大感不悅；但與母親重聚後，卻又表現出矛盾的情感，一方面尋求與母親親近，另一方面卻又顯現出憤怒的情緒，與愛恨交織的行為。

安全依附型的母親多數以嬰兒的需要取向去照顧嬰兒，孩童在人際關係中會表現出「自我信賴」、「值得被愛」和「信任他人」的特質；不安全依附型的母親則多按自己時間許可或情緒狀態去處理育兒事務。逃避依附型孩童在人際關係中會出現「強迫信賴自己」的特質；矛盾依附型的孩童在人際關係中會表現憤怒、焦慮及怨恨之情緒。

(二) Main、Kaplan 和 Cassidy 的分類

Main、Kaplan 和 Cassidy 在一九八五年研究親子之間的關係，從個人對依附經驗之反應，將依附型態分為自主依附型、忽視依附型、過度依賴依附型、未

解決依附型等四種型態，其主要內容如下（陳金定，1998；蔡秀玲，1997；Cassidy, 1990）：

1、自主依附型

此類型的人與父母之依附關係是安全的、親密且溫暖的，認同父母親是兒時的安全堡壘，重視自己的依附經驗及依附關係。他們能檢討過去經驗對自己人格發展的影響，對童年的回憶有一致性。

2、忽視依附型

此類型的人忽視依附關係，認為依附經驗不重要，他們無法或不願意回憶童年的依附經驗。當談到父母時有可能是正向的評價，但內容卻模糊不清，而談到負向事件時則是拒絕、與人疏離或將父母理想化，以逃避早期不好的經驗。

3、過度依賴依附型

此類型的人過度重視早期依附經驗及自己與家庭間的關係，他們回憶童年的依附經驗是零散或不相關，對父母一方面過度依賴，另一方面則強烈憤怒，很多衝突尚未解決，明顯的產生矛盾反應。

4、未解決依附型

此類型的人具有以上三種類型之特性，此類型源於童年對依附對象具有創傷、失落等不統整的反應，缺乏邏輯性的解釋。當談論到失落或創傷時，後設認知監控系統會出差錯；當談論到心愛的人死亡或自己被虐待的經驗時，此系統更是不知所措。亦即對這些過去經驗，其會產生不理性的想法並予以否認，且感到害怕或有罪惡感。

（三）Bartholomew 和 Horowitz 的分類

Bartholomew 和 Horowitz 在一九九一年根據 Bowlby 的內在運作模式，分為對自己與對他人的正向與負向看法，發展出四種依附類型，用以說明內在運作模式如何影響兒童日後之人際關係。主要內涵如表 2-1-1，並說明如下：

表 2-1-1 內在運作模式

| | | | |
|----------|----|------|------|
| | | 自我模式 | |
| | | 正向 | 負向 |
| 他人 模式 | 正向 | 安全 | 過度依賴 |
| | 負向 | 拒絕 | 害怕 |

資料來源：引自 Bartholomew & Horowitz (1991: 236)

1、安全型 (secure)

此類型的兒童對自己及他人都有積極正向的看法，認為自己有價值感，能愛人也值得被愛，願意和別人分享，在尋求與被依附者的親密關係時，不會喪失自主性。

2、過度依賴型 (preoccupied)

此類型的兒童對自己是負面看法，認為自己沒有價值感，但對別人卻有正向評價，在人際關係上容易依賴別人，尋求重要他人的認同，以肯定自我。當他們追尋極端的親密，很需要重要他人的贊同和認同。

3、拒絕型 (dismissing-avoidant)

此類型的兒童對自己有積極正向的看法，認為自己具有價值感，在人際關係上不喜歡依賴別人，拒絕與他人有親密關係，亦即逃避和他人維持親密關係，並維持獨立感以保護自己免於失望。

4、害怕型 (fearful-avoidant)

此類型的兒童對自己及他人都是負面看法，對自己沒有自信、沒有安全感，想與他人建立親密關係，但又無法信任他人或依賴他人，擔心與他人太接近會受到傷害。因此，藉著逃避與他人親近，而保有自己之獨立感。

四、依附關係的重要概念

Bowlby 整合眾多觀點進而提出依附關係理論，其中「內在運作模式」與客體關係論之表徵概念息息相關；而「依附行為系統」則是以生物進化論之觀點，說

明依附之重要性（郭啟瑞，2005；陳彤羚，2007）。

（一）內在運作模式的特徵（引自 Main, Kaplan & Cassidy, 1985）：

- 1、內在運作模式是心理的表徵，不僅僅是對他人或一段關係的「圖像」而已，也指涉這段關係所引發的感受。
- 2、內在運作模式一旦形成後，大致上存在於意識之外。
- 3、兒童尋求親近父母親所得到的經驗，以及其是否得到滿足，將會影響這些模式的發展。
- 4、兒童尋求親近父母親的嘗試中，而被前後一致地接納的嬰兒，以及在這個嘗試中被阻擋或未被前後一致地接納的嬰兒，其運作模式的本質存在著根本差異。
- 5、在發展的過程中，運作模式穩定下來，但對於日後人際關係和經驗的影響扮演著重要的角色。
- 6、這些模式的功能，在於提供個體一套準則，以引導其對重要他人的行為及感受。他們使得個體得以預測及解讀他人的行為，並規劃個人行為以作為回應。

內在運作模式是在嬰兒時期形成的，在個體與依附對象互動的經驗中，依附對象是否能針對依附關係給予適當即時的回應，將會影響個體對自我、重要他人、及世界的內在心理表徵（Collins & Read, 1994）。這些心理表徵將會引導個人對事件的知覺評估，進而影響依附有關的行為、想法與情緒。

內在運作模式與早期的孩童和照顧者的依附品質是相關聯的，這種運作模式在潛意識中運作，孩童的依附經驗逐漸內化，自我模式會架構出個體的自我角色；他人模式則提供未來關係的模型，並包括他人會採取何種行為的基本假設和信念（孫世維，1994；Paterson & Moran, 1988）。在個人成長過程中，內在運作模式具有調節依附行為之功能，統整於人格結構中，成為孩童在新情境中衡量與指導行為的依據。

由上述可知，個體與依附者的關係，影響個體的內在運作模式的發展，並統

整人格發展之中，發展出個體的依附類型，作為個體適應新環境和導引行為的依據。簡言之，內在運作模式是存在每個人心中的一套對於他人的知覺方式或日常的社會訊息處理建構法則。

（二）依附行為系統

內在運作模式是依附行為系統之重要元素，其將透過個人的情緒與認知反應間接影響個體之行為。倘若依附對象是可靠的、有反應的、穩定一致的，嬰兒在此情感連結中獲得安全感、建立起良好的互動關係，認為依附對象即是安全堡壘，在向外探索環境時，也能忍受與依附對象分離，並發展出對自己的信任及價值感，對外在環境的適應能力，而成為獨立的個體（蘇建文、丁心平、許錦雲，1990）。於是，個體便能建構出安全的內在運作模式，即是對自我及他人一種關愛與信任的認知模式，在人際關係上所表現的行為較正向、開朗、情緒穩定，社會適應佳。反之，依附對象是拒絕、前後不一致或以無法預測的方式回應，此時嬰兒會感受到不被關愛、沒有安全感，迫使他可能運用兩種策略來適應照顧者，即是逃避（avoidance）與黏附（adherence），因而與依附對象形成逃避依附及矛盾依附。逃避依附型的兒童所建構的內在運作模式是自我否定，對他人及外在世界不信任，在人際關係上所表現的行為較退縮、逃避，將自己孤立，缺乏社會適應。矛盾依附型的兒童所建構的內在運作模式是否認自己，對他人及外在世界信任之感產生質疑、常會擔心害怕。在人際關係上所表現的行為較易受情緒影響而無法自我控制，較具攻擊性（楊芳彰，1997）。

Holmes (1993) 依據 Bowlby 的觀點，提出具體的依附行為系統圖如圖 2-1-1 來加以說明：

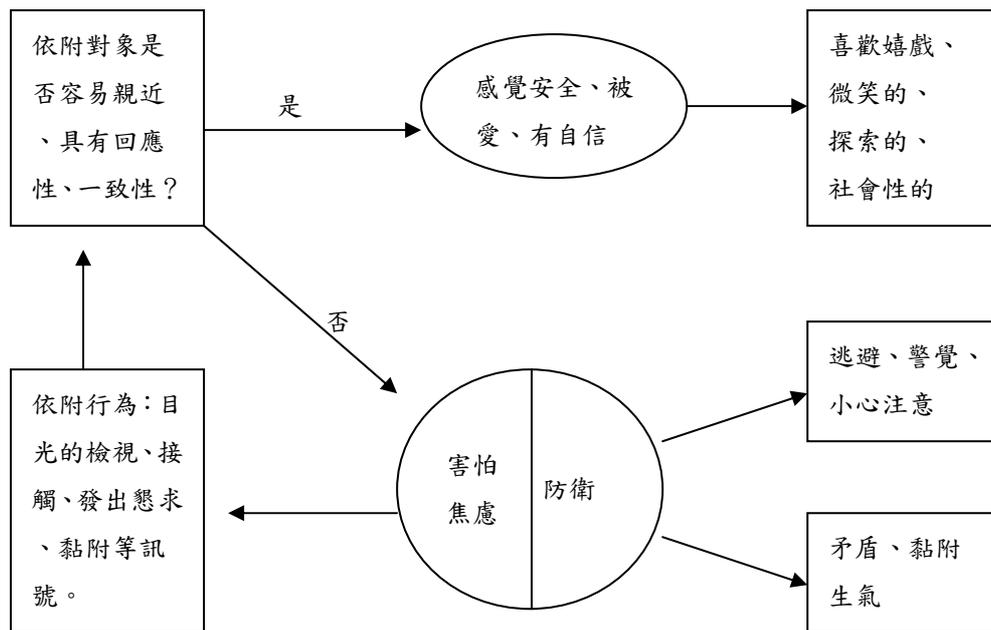


圖 2-1-1 依附行為系統

資料來源：出自 Homles(1993:76)

五、依附關係的理論

依附關係的理論是結合許多理論觀點而，常引用的理論包括心理分析論、社會學習論、動物行為論、認知發展論和客體關係理論等（陳彤羚，2007；郭啟瑞 2005）。茲將分述如下：

（一）心理分析論

Freud 的心理分析論 (psychoanalytic theory) 以本能驅力來解釋親子之間的依附，嬰兒經由母親餵食而獲得口腔需求上的滿足，於是母親成為嬰兒尋求安慰及獲得情感的主要對象，進而與母親形成心理上依賴的情感依附關係，成為日後與他人建立關係的基礎 (Ainsworth, 1969)。在此口腔期階段若能使嬰兒獲得充分滿足，嬰兒與照顧者之間便會產生安全依附。

Erikson 在一九六三年認為母親的餵奶方式及對子女需求的回應，會影響

嬰兒對母親依附的強度及安全性。母親對嬰兒需求的回應是一致的，則有助於嬰兒對他人的信任；反之，母親對嬰兒需求的回應是不一致的，則影響嬰兒對他人的不信任。

兩位學者皆認為嬰兒早期接受照顧時的品質所形成的依附關係，可從中獲得生理、心理的需求及安全感之滿足。

（二）社會學習論

社會學習論 (behavioral learning theory) 學者認為依附是由原始的驅力所引發次級驅力，照顧者與嬰兒間的互動是彼此強化並控制對方之行為 (黃素英, 1994)。照顧者與食物、親密接觸刺激聯結，或成為增強物。依附行為是一種親子雙方互為增強作用而產生的。

（三）動物行為論

動物行為論 (animal behavior theory) 學者從進化論觀點解釋依附行為的發展。基於進化基礎及生物功能，人類與其他動物一樣，為了個體及種族之生存，都與生具備讓後代子孫靠近照顧者，藉此獲得保護的行為傾向，不但能增加個體及種族生存機會，亦可促使社會行為之發生。依附視為個體為求生存而必須發展之行為或特色。(張秋蘭, 2000)

（四）認知發展論

認知發展論 (cognitive-developmental theory) 學者對依附的解釋源自 Piaget 的認知發展論。嬰兒出生七至九個月，即感覺動作期，因智力發展使嬰兒能區別母親與陌生人，並能對其身邊的人有所選擇，瞭解物體恆存的概念，才能與母親產生穩定的基模，進而形成依附關係。依附行為的發展是嬰兒認知發展階段情感的連結 (Ainsworth, 1969)。

（五）客體關係論

客體關係論 (object-relations theory) 學者著重個人與他人的互動所形

成的人際關係，所謂「客體」(object)對嬰兒而言，客體指滿足需求的事物，對兒童而言，意指個人生活中重要他人，重要他人與嬰兒的互動經驗藉由內化與認同機轉，逐漸形成穩定的自我表徵及他人表徵，進而形成情感連結的依附關係，此將影響個人對人際關係的感覺與行為反應。客體關係論對人際關係模式提供一重要概念，亦即個體的內心生活是由幼年被照顧者的圖像在真實關係的內在化表徵所建立，孩童早期關係模式的建立，變成了操作的主導者，藉此，成熟的自我與新關係被瞭解，並被賦予情緒的意義。(Liebert & Liebert, 1998)

客體關係論亦強調個人個體化之情形，個體化需要在支持、接納、同理與關懷的安全依附性親子關係中才能順利發展。因此，依附理論強調之「依附關係品質」與客體心理學所強調之「個體化」，兩者相輔相成。亦即讓個體與重要他人分離時，個體能在已建立的安全型依附關係中，促進個人同時有獨立與依附感，以適應環境之發展 (Rice, 1995)。

六、依附的測量方法

有關依附的測量，許多研究者依研究對象、目的、情境等的不同，而發展出不同的測量工具，較常使用的測量方法有陌生情境測驗法、依附關係 Q 分類法、父母與同儕依附量表、青少年依附關係自陳量表、觀察法、成人依附晤談法等(洪聖陽，2002)，茲分述如下：

(一) 陌生情境測驗法

Ainsworth 等人於一九七八年發展出一套包含八個步驟的標準化實驗程序，觀察幼兒與母親分離及重聚時，幼兒行為及情緒上不同的反應，根據幼兒對依附對象不同反應的特質及敏感度，將依附類型分為安全型依附、不安全—逃避依附型、不安全—矛盾依附型等三種類型。

由於此三種依附類型無法完全解釋人的依附關係，Main 和 Solomon 於一九八六年提出第四種解組型依附，此為矛盾與逃避依附的組合。此種解組型依附的兒童在探索活動中較多負面的自我概念，認為自己沒有價值感，較多矛盾與羞怯

(Jacobson, Edelstein, & Hofmann, 1994)。

陌生情境測驗適用於一歲至二歲的幼兒，其缺點包括它適於非常有限的年齡層，分類所主要依據的行為樣本更少，費時費事，不易蒐集大量資料，只能從事小樣本之研究。目前國內也有不少研究者使用此測驗方法，進行幼兒依附關係的研究（蘇建文、丁心平、許錦雲，1990）。

（二）依附關係 Q 分類法

Waters 和 Deane (1985) 參酌依附理論與相關研究，對學步階段的幼兒評量其依附關係的品質而發展出 Q 分類法。Pederson (1990) 提出此法的優點為：實施的年齡較廣、可擴至學前階段、與陌生情境測驗有顯著相關、觀察者能較快速的評量依附分數以及可比較發展上的變化等。此法的缺點為：耗時費力、只能適用在小樣本的研究、所收集的樣本資料不易進行統計分析。國內學者也曾引用 Q 分類法，進行幼兒依附關係的研究（黃凱倫、蘇建文，1994；龔美娟，1994）。

（三）自陳量表法

自陳量表係以條列問題情境，讓受試者應答，來蒐集有關受試者的依附關係的觀念、想法、感受等。使用自陳量表評量個人的依附關係是一種經濟且有效的方法。自陳量表仍有其限制性：(1) 單一的問卷無法評量所有重要的依附關係；(2) 只提供個人依附行為的一般資料；(3) 個人有限的語文能力可能使蒐集到資料有所偏誤。

Lopez 和 Gover (1993) 分析學術界測量青少年依附關係之測量工具，選出三種代表性的量表，包括：父母依附問卷(Parental Attachment Questionnaire, PAQ)、父母與同儕依附量表 (Inventory of Parent and Peer Attachment, IPPA)、親子關係測量工具 (Parental Bonding Instrument, PBI)。

父母與同儕依附量表是 Greenberg 和 Armsden (1987) 根據 Bowlby 的依附理論所編製而成的量表 (Inventory of Parent and Peer Attachment)，簡稱 IPPA。主要內容在測量青少年知覺與父母、同儕關係中的正向和負向的情感認知

向度，尤其是這些對象提供安全感的程度。信任、溝通及疏離在此測驗中是依附關係的三個重要因素。(許瑞蘭，2002)

楊芳彰(1997)重新編製此量表，作為測量學童依附關係之用；楊淑萍(1995)修訂此量表，對象為高中職學生；蔡秀玲(1997)、許明松(1997)曾修訂此量表，對象為國內大學生；張秋蘭(2000)修訂楊淑萍之量表，對象為國中生；鄭雅玲(2004)改編楊芳彰之量表，作為測量聽障兒童依附關係之用。陳彤羚(2007)參考楊芳彰(1997)、楊淑萍(1995)、張秋蘭(2000)、許瑞蘭(2002)等人之「父母與同儕依附量表」，自編題目，對象為國小學生。

(四) 觀察法

在理論上，觀察法可以避免自陳量表法的偏差和曲解，但實施不易。觀察個人依附關係的方法，主要有在自然的情境中直接觀察(direct observation)，另一是在模擬的情境中觀察(analogue observation)。Frosh(1983)認為使用觀察法應注意下列事項：(1) 觀察行為應避免過度強調某些行為；(2) 觀察的範圍太廣泛或是無關主題，則無法提供資料；(3) 訓練者從事觀察時，會成為被觀察者對某特定社會性活動的警訊。

Main 和 Cassidy 於一九八五年設計一套針對每個孩童的重聚行為反應的九點量表。適用於二歲半至八歲的幼童，兒童與母親進入觀察室，與一個成人玩伴玩十分鐘後，母親離開觀察室一個小時，由兒童繪製家庭的圖畫，並進行半結構式晤談，再讓兒童與母親重聚，拍攝親子互動情形，最後再進行依附關係之評量。經由此評量可將兒童的依附關係分為安全型、矛盾型、逃避型及控制型四類(Cassidy, 1990)。國內學者黃凱倫及蘇建文所做的「幼兒與母親依附關係及其社會行為之研究」中，即是採用此方式進行相關研究。

(五) 成人依附晤談法

Geogre、Kaplan 和 Main 於一九八五年發展成人依附晤談法(Adult Attachment Interview, AAI) 將研究對象從兒童早期擴及青少年晚期及成人階

段，對 20 歲以上的成人進行半結構式的訪談，15 個問題組成，問題內容主要是個人早期之依附經驗，以及對日後發展所造成的影響，由四位評分者以九點量表依受試者的想法、凝聚性、連結性和整體邏輯性將受試者分為四類型：自主依附型、忽視依附型、過度依賴依附型、未解決依附型，為評估成人依附風格相當有效的工具。

Hazan 和 Shaver 於一九八七年把應用在兒童期親子關係的依附關係，延伸至成人之間的親密關係，編製出適用於成人的依附風格量表 (Adult Attachment Scale, AAS)。此一量表是由三組對親密關係之感受與認知的敘述所組成。每一組敘述代表一種依附風格的類型，分別為安全型、逃避型及矛盾型。施測時由受試者進行三選一的強迫式填答，選擇一個最適合自己的情緒敘述，然後做類型分類。(陳彤羚，2007)

探討國小高年級學生的依附關係為本研究的目的之一，並進而了解其依附關係與人際關係、生命意義感之關係。研究者依據本研究對象、目的，採用自陳量表作為探討國小高年級學生的依附關係之研究工具，以利從所抽取的樣本，調查及蒐集所需之研究資料。

七、依附關係的相關研究

參酌近年來有關依附關係的相關研究，發現先前之研究者依據研究目的、對象，擷取某些背景變項來探討，其對研究對象依附關係的影響；本研究者整理常被引用之背景變項對依附關係的影響之相關研究，分述如下：

(一) 性別與依附關係之相關研究

黃曉雯 (2007) 探討國小三至六年級學童自我概念、情緒能力、依附關係與憂鬱傾向的差異相關研究，其研究結果指出：國小三至六年級男、女學童在依附關係上有顯著的差異；在父親依附、母親依附上並沒有顯著的性別差異，但在同儕依附上，女童顯著高於男童。紀怡如 (2002) 探討國中生依附關係、壓力知覺與其因應策略之相關研究，其研究結果指出：國中男、女生在母親依附關係與同

儕依附上均有顯著的差異，且兩者皆為女生高於男生，亦即在同儕依附關係上確實有性別差異存在；在父親依附上，男女生則並無不同。

另許瑞蘭(2002)探討國中生依附關係、人際問題解決態度與學校生活適應，其研究結果指出：國中男、女生在母親依附關係與整體依附關係上均有顯著的差異，女生高於男生；在父親依附上，男女生則並無顯著差異。袁麗綺(2002)探討獨生學童性別、年級與其依附關係、生活適應，其研究結果指出：不同性別的國小獨生學童在父親依附、母親依附、同儕依附上並無顯著差異。洪聖陽(2002)探討不同性別之國小高年級學童父母教養方式、自我概念、依附關係與生涯成熟之關係研究，其研究結果指出：國小高年級學童之母親依附，受性別和父母教養方式交互作用之影響，而父親依附與自我概念則不因性別之不同而有所差異。

吳幸怡(1998)探討認輔學生的家庭結構、性別及依附風格對其人際關係、價值觀的影響之比較研究，發現不同性別的一般學生和認輔學生間，其依附風格則無顯著的差異存在，亦即依附風格不因性別而有差異存在。Lieberman(1995)的研究指出，男女生在依附關係上有差異的存在，男生與父親之間的依附關係，較女生為佳。Turner(1991)指出不安全依附的女學童會接受到成人最多的協助，而不安全依附的男學童則接受到成人最少的協助和教導。

(二) 年級與依附關係之相關研究

郭啟瑞(2005)研究指出，不同年級國小學生在整體依附與父母依附上均具有顯著差異，且皆為四年級高於六年級。至於同儕依附在年級方面，並未達顯著差異。許瑞蘭(2002)研究指出，不同年級國中學生在整體依附與父母依附上均具有顯著差異存在，一年級學生明顯高於二、三年級學生。袁麗綺(2002)探討獨生學童性別、年級與其依附關係、生活適應，其研究結果指出：不同年級的國小獨生學童在同儕依附上並無顯著差異。戴鴻英(2005)研究指出，國小不同年級學童對父母親依附關係、同儕依附關係皆無顯著差異。陳瑩珊(2000)探討國小學童依附關係、失落經驗與生活適應之相關研究，結果指出：不同年級國小學

童對父母親依附關係無顯著差異。

(三) 父母教養方式與依附關係之相關研究

黃凱倫、蘇建文(1994)探討幼兒與母親依附關係及其社會行為之研究，結果指出：母親和觀察者所評安全依附關係與幼兒的「同儕偏好度」有正相關存在；高安全型依附之幼兒其同儕偏好度高於逃避型依附之幼兒。余郁雯、劉梅貞、陳美伶、蔡麗芳(2000)探討國小六年級學童父母管教態度對依附關係之差異，結果發現，父母管教態度為嚴格者或誘導者，其對母親的依附關係高於父親的依附關係；父母管教態度為縱溺者或紛歧者，其對父母親的依附關係並無差異。

歐陽儀、吳麗娟、林世華(2006)探討青少年依附關係、知覺父母言語管教、情緒穩定之相關研究，發現男、女青少年對父母的親子依附連結較為安全，或比較常聽到父母親的正向言語，則對青少年的情緒有正向影響。缺乏信任為基礎的父女依附關係，即使女性青少年常與父親溝通，但情緒卻不易穩定。洪聖陽(2002)探討不同性別之國小高年級學童父母教養方式、自我概念、依附關係與生涯成熟之關係研究，發現父親依附與自我概念因父母教養之方式不同而有所差異。

Greenberg(1995)研究指出，青少年的依附之個體化與父母教養方式之間有所相關：當父母對子女採取反應的、易得的、一致的教養方式時，青少年會感受到來自父母的溫暖、接納與關懷，而增加親子間的互動與安全依附的關係。

Rice(1995)研究指出，以大學生為樣本，安全依附的青少年通常能感受到和諧融洽的親子關係及家庭的向心力時，父母為其情感的支柱，並能形成正確的自我概念，成功地從家庭分離出來。

由上述可知，性別對依附關係的影響在實證研究上尚無一致的看法，有研究結果發現：男女在與父親依附關係、母親依附關係並無差異，但在同儕依附關係，則女生高於男生，如：黃曉雯(2007)；另有研究者指出，男女在與父親依附關係無顯著差異，但與母親依附關係、同儕依附關係則有顯著差異，如：洪聖陽(2002)、紀怡如(2002)和許瑞蘭(2002)；也有研究結果發現：男女在父親依

附、母親依附、同儕依附皆無差異，如：袁麗綺（2002）；而Lieberman（1995）研究指出，男女在父親依附有所差異。前述研究結果中，可能因不同研究對象或情境，致使研究結果有所異同，因此，引發本研究者擷取性別，作為本研究之背景變項，以瞭解性別對本研究對象之影響。

郭啟瑞（2005）、許瑞蘭（2002）研究發現：不同年級學童在父親依附、母親依附及整體依附上有顯著差異，低年級學童優於高年級學童。另戴鴻英

（2005）、陳瑩珊（2000）研究指出年級對父母親依附關係無顯著差異。而袁麗綺（2002）、郭啟瑞（2005）、戴鴻英（2005）研究指出年級對同儕依附關係無顯著差異。本研究者擷取年級，作為本研究之背景變項，以瞭解年級對本研究對象之影響。

洪聖陽（2002）研究發現父親依附與自我概念因父母教養之方式不同而有所差異；余郁雯等人（2000）、歐陽儀等人（2006）、Greenberg（1995）、Rice（1995）等研究指出，父母對子女採取的教養方式，會影響父母的親子依附連結。提供本研究結果作為家長教養子女之參考為本研究目的之一，故將家長的教養態度列為本研究之背景變項。另本研究者依據個人的教學經驗認為不同居住區國小高年級學生的依附關係是值得探討，故也將不同居住地區列入本研究之背景變項。

第二節 人際關係的理論與相關研究

一、人際關係的意義

人是群居動物，無法離群索居，學者在定義人際關係的意義時，可分為四個觀點來界定定義：

(一) 人與人之間的互動關係

林欽榮(2001)指出人際關係為人與人之間相處關係，亦即人際相處之道，故意可稱為人我關係或人己關係。廣義的人際關係包括親子關係、配偶關係、手足關係、兩性關係、師生關係、勞資關係等人與人之間任何型態的互動關係；狹義的人際關係則專指友伴、同儕、同事的人際互動關係；楊國樞(1984)人際關係為人與人之間相互交往中一些較持久的行為模式，在交往的過程裡，人與人彼此構成對方的刺激，進而影響起對方的感受、想法與行為，而對方的行為又轉成為自己的社會性刺激，這種連續互動的關係就稱為人際關係。

(二) 個人對他人的想法、期望、知覺與反應

曾愛淑(2003)指出人際關係是少數人之間的關係，是個人對他人的想法、期望、知覺與反應；郭啟瑞(2005)指出人際關係是指兩個或兩個以上的人為了某種目的，透過彼此的知覺、評價、瞭解及反應等模式，表現出吸引或排拒，合作或競爭，領導或服從等行為，而與他人產生交互作用的狀態或歷程；黃淑玲(1994)認為人際關係乃是指兩個或兩個以上的人，藉著彼此間的知覺、評價、瞭解及反應等模式而形成相互間交流活動的歷程。

(三) 為特定目標所產生的人際互動

劉永元(1988)指出人際關係應是指兩個或兩個以上的人，為某種目的而產生交互作用的狀態或歷程，其中包括一人對另一人的知覺、評鑑、瞭解及反應等成分，亦即一人對另一人的看法、想法與做法；Schutz(1973)人際關係是指兩個或兩個以上的人，為了某種目的之交互作用。

(四) 從人際關係是一種心理性連結的觀點

張春興(2005) 人際關係是指人與人交感互動時存在於人與人之間的關係。人與人之間的關係是心理性的，是對兩人（或多人）都發生影響的一種心理性連結。也有研究者是從社會影響歷程的觀點來下定義，如：Brammer(1993) 認為「人際關係」亦可稱為「人群關係」，即人和人之間的相互交往、交互影響的一種狀態，可視為一種社會影響歷程。

由上述可知，人際關係的意義可視為兩人或兩人以上者，彼此交感互動的心理性關係；彼此透過知覺、評價、感受、想法、反應等持久性模式，表現出彼此吸引或排拒，合作或競爭，領導或服從等行為，並與他人產生交互作用的狀態或社會性的影響歷程。

二、人際關係理論

人際關係的相關理論眾多，本研究參考文獻後，將先前常被引用之理論，如：交換理論、人格人際理論、人際關係三向度理論、家庭治療理論、平衡理論、人際關係五階段論、心理社會發展論，敘述如下：

(一) 社會交換理論

Kelly 和 Thibaut (1986) 指出人際關係中的付出與獲得視為成本與酬賞的交換提出社會交換理論 (Social Exchange Theory)。「成本」是為了維持關係下所付出的時間、金錢與精力等等；「酬賞」包括物質性的獎賞及能夠滿足心理需求的語言或非語言活動。強調社會互動過程中的社會行為是一種商品的交換，因此會因酬賞與成本相抵而產生正或負值的結果。

除上述正負的結果會影響個體願意和他人互動及滿意度外，還要考慮「比較水準」與「其他選擇的比較水準」。「比較水準」是指個體從互動關係中期望得到最低的結果，比較水準依個人互動關係而有高低之分，透過平常互動關係時，常得到愉快、成功經驗者，其比較水準較高；反之，經常體驗到痛苦、挫折與失敗者，其比較水準較低。「其他選擇的比較水準」是指個人預期從其他互動關係

得到的最低結果。個體是否持續當前的人際關係，除了比較當前關係的成本與酬賞相抵後的結果是否高於其他比較水準外，還需視有無結果高於當前關係的其他選擇存在。若沒有其他更好的關係可供選擇，個體將可能持續處於一個不愉快的人際關係。(曾愛淑，2003)

(二) 人格人際理論

美精神醫學家 Sullivan 在一九五三年以社會心理學觀點提出「人格人際論」(Interpersonal Theory of Personality)，強調人格是人際關係交互作用的結果。個體是社會交互作用的產物，個體人格發展的決定因素，取決於他的社會環境與人際關係。(鄒慶德，2002)

Sullivan 認為個體從出生開始就有「人際安全」的需求，當個體的人際安全感受到威脅時，就會產生焦慮性的緊張。個人一出生最早發生互動的重要人物乃是父母親，隨後同儕關係日漸增加，到成年前期學習建立親密關係，最後進入婚姻關係。這些發展過程都是人格發展中人際關係的重要事項(林淑華，2002)。因此，當兒童與他人有積極正向人際互動時，對自我有正面評價，較能獲得人際安全感；反之，兒童與他人互動若無法獲得愛與關懷，對自我產生負面的自我概念，容易導致人際的不安全感及焦慮。

(三) 人際關係三向度理論

Schutz 在一九七三年提出「人際關係三向度理論」(Three-dimensional Theory)，認為每個人都有人際關係的需求，而人際關係的滿足與否，是影響自我概念的重要因素；不同需求的人，會發展出不同人際反應特質，人際間的需求可分為三類：

- 1、接納 (inclusion)：是指個體希望能夠存在於團體的一種慾望，強調是一種覺得自己重要有價值而且被愛、被關懷的感覺。但這種接納需求的強度因人而異，個體被團體所接納，就不會感覺孤獨寂寞；個體較少被接納，則會顯得內向退縮。過與不及，對人際關係發展無所助益。

2、控制 (control): 是指個人在權威間、權利及人際間做決定的過程。個體希望能夠成功的影響周遭的人、事、物的慾望。控制需求也有個別差異；控制需求高者，競爭性強、常駕馭他人；控制需求低者，易於服從；控制需求適度者，則較能成功扮演社會角色。

3、情感 (affection): 是指個人表達和接受愛的慾望，代表兩個人建立親密的情緒感覺與需要，尤其是不同程度的愛與恨的感受。缺乏人際關係者，避免親密，對自己的感情缺乏信心，不擅表達情感；過度熱切人際關係者，則熱切希望與人建立親密關係，易相信他人，也希望對方將之視為親密的朋友；情感需求合宜者，能接受他人的情感，也能接受他人的拒絕，在適度的人際關係中得到快樂。

Schutz 將行為的表現區分為兩種:(1)自己主動表現者 (expressed);(2)被動地期待別人的行為者 (wanted); 這兩種行為表現進而發展出六種類型的基本人際關係取向。如表 2-2-1 所示，若一個人接納動機很強，行為又趨於主動，必定是喜愛與人交往且積極參與社交活動者 (Ei); 反之，若一個人接納動機很弱，行為又趨於被動，必定是內向退縮且離群索居者 (Wi)。(楊易蕙，2005)

表 2-2-1 基本人際關係取向

| | | 行為表現 | |
|------------------|--------|---------|-------------|
| | | 主動性 (E) | 被動性 (W) |
| 人 際 表 現 | 接納 (i) | 主動與他人往來 | 期待別人接納自己 |
| | 控制 (c) | 支配他人 | 期待別人引導自己 |
| | 情感 (a) | 對他人表示親密 | 期待別人對自己表示親密 |

資料來源：引自吳錦鳳等著 (1985: 272)

(四) 家庭治療理論

家庭重塑治療學者 Satir 認為個體在成長過程中同時需要親密與獨立，父母不當的管教方式常常無法讓個體在這兩方面的需求取得平衡。威信型的家庭提供個體情感的支持，並容許個體表達個人的個別性，這樣的孩子對自我有正向的意象，常有快樂的心情，因此與同儕之間常有良好的人際關係；權威型的父母對孩子有極高的期望及限制，缺少給予孩子情感支持及溫暖，所以權威型家庭長大的孩子常顯露出許多內在衝突，對自己要求高又處處挑剔自己，容易有自我評價低、焦慮、沮喪及罪惡感等非自我肯定的困擾；放任型的家庭重視彼此親密關係，家庭規範鬆散，孩子常有誇大的自我評價、挫折忍耐力低、沒有責任感、自我中心，與同儕之間的關係因此也常有困擾的情形發生（郭啟瑞，2005）。

(五) 平衡理論

完形學家 Heider 於一九五九年提出平衡論（Balance Theory），認為人們均有一尋求平衡關係的需求，而人際關係的建立經常是透過與某事物或某人物的交互作用產生的。它強調人際間的吸引，在於彼此之間態度或對於共同事件認知的平衡。平衡的認知引起令人愉悅的滿意狀態，若認知不平衡則阻礙健全和諧人際關係的發展。

Heider 以認知論的觀點對 Newcomb 的 A-B-X 人際關係模式提出修正。它用 P-O-X 模式詮釋人際關係：P（person）代替 A 表示個人、O（other）代替 B 表示另一個人、X 代表共同關心的對象。Heider 將這三者的關係以正負號來表示，當三者乘積為正時，代表是和諧的人際關係；反之，為負時，則代表不和諧的人際關係（引自吳錦鳳，1985）。如圖 2-2-1。

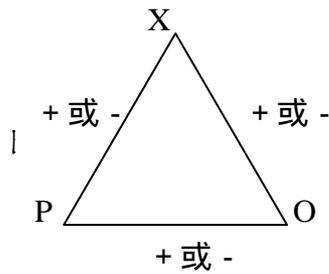


圖 2-2-1 Heider P-O-X 模式圖

資料來源：引自吳錦鳳等著（1985：274）

當此模式呈現負值或不平衡的狀態時，個體可能改變自身的態度，同時也可能改變他人態度，以便設法趨向平衡狀態，維持良好的人際關係。因此，平衡論強調人際關係良好與否在於彼此間對他人或事物的觀點是否一致。（黃玉蘋，2003）

（六）人際關係五階段論

Levinger 和 Snoek 在一九七二年指出在人際關係發展是隨感情加深而發展的歷程，提出人們從陌生至親密關係的建立，其五階段分別是：(1) 彼此互不相識；(2) 單方（或雙方）知道或開始注意對方；(3) 單方（或雙方）互相吸引接近，構成表面接觸，第一印象形成；(4) 雙方互動次數增加，彼此願意分享訊息、意見和感情，亦即進入自我表露的程度，達到友誼階段；(5) 以友誼關係為基礎，更深入重視感情的表露，彼此達到相互依賴信任的狀況，而建立起親密關係(張春興，2005)。

（七）社會認知發展論

Selman 在一九七九年針對 250 名年齡介於三歲至四十五歲受訪者進行開放式結構視的訪問，結果指出兒童建立並維持友誼的能力分為五階段（林淑華，2002）：

| 階段 | 年齡 | 特徵 | 行為表現 |
|----|-------------|-------------|---|
| 一 | 3-7 歲 | 暫時的玩伴 | 兒童常以對方的物質即身體屬性或彼此住處接近的程度作為衡量的基礎。認為別人與自己具有相同的情感與喜好。 |
| 二 | 4-9 歲 | 單向幫助 | 此時所謂的朋友就是你希望他能幫你做事的人。了解自己內心並不能被他人所覺察，常以外在的觀察去判斷他人的情感。 |
| 三 | 6-12 歲 | 雙向公平合作 | 兒童開始瞭解彼此互惠，但其基本功能仍是建立在實用性之上。兒童會思考到他人的思想與情感。 |
| 四 | 9-15 歲 | 親密互享關係 | 友誼是一種彼此分享興趣、秘密、承諾與計劃的關係，願意幫朋友解決其個人問題。 |
| 五 | 青少年- 成人期 | 自主的相互 依賴 | 青少年或成人期更加深層了解自己，能尊重朋友在依賴與自主兩方面的需要。 |

(八) 心理社會發展論

Erikson 在一九六八年認為個人在成長過程中，必須不斷地與環境互動才能發展出健全的人格，因此社會環境對個人身心發展具有關鍵性影響力，以此為基礎而提出「心理社會發展論」(Psychosocial Theory of Development)。其將人生分為八個時期，任一時期的身心發展其順利與否，均與前一時期的發展有關，每一時期均視一個「危機與轉機」的關鍵，倘若個人能將危機化為轉機，則個人身心將順利發展，適應社會環境(江淑玲，2006)。表 2-2-2 概述如下：

表 2-2-2 Erikson 心理社會發展階段摘要表

| 概約年齡 | 心理社會危機 | 重要關係人 | 心理社會發展重點 |
|-----------|--------|----------|----------|
| 1、出生至十八個月 | 信任對不信任 | 母親(或撫養人) | 信任感的建立 |
| 2、十八個月至三歲 | 自律對懷疑 | 父母親 | 自律性的建立 |
| 3、三歲至六歲 | 自主對愧疚 | 家人 | 主動性的建立 |
| 4、六歲至十二歲 | 勤勉對自卑 | 鄰居、同學 | 勤勉性的建立 |
| 5、十二歲至十八歲 | 統整對混淆 | 同儕、領袖、楷模 | 肯定感的建立 |
| 6、成人初期 | 親密對孤獨 | 朋友、異性、夥伴 | 親密感的建立 |
| 7、成人中期 | 繁衍對停滯 | 分工合作的人 | 親職感的建立 |
| 8、成人後期 | 圓滿對絕望 | 人類(同胞) | 圓滿感的建立 |

資料來源：引自林生傳(1994:40)

由表 2-2-2 顯示，國小高年級兒童處於 Erikson 心理社會發展階段的第四階段和第五階段，兒童所接觸的重要他人，從母親的依附關係至同儕的人際關係，就心理社會發展論觀點而言，「友誼」是學齡期兒童與同儕、友伴相處適切的社交能力，也是重要心理發展的任務，國小高年級兒童應在生活中建立勤勉感與自我肯定，避免自卑而影響身心健康。

三、影響人際關係之因素

促使個人與他人建立良好的感情關係是人際關係，而影響人際關係良好與否其因素有（曾愛淑，2003；郭啟瑞，2005；Smith & Mackie, 2001）：

（一）個人特質

每個人都是獨特的個體，包括先天遺傳及後天的習得。外在特質包含外貌與儀態、聲音與表達、情緒反應與控制。外貌所給人的第一印象的形成更是重要因素，大多數人持有一種「美的就是好的」的刻板印象，覺得外表具有吸引力的人同時具有其他良好的特質，這是由於「月暈效果」的影響。內在特質則包含真誠友善、開朗大方、幽默信賴、智慧能力、修養內涵。具有以上多種特質的人越是團體中最具吸引的人，

（二）相似或互補

人與人交往中，彼此的態度或條件相似，可能情投意合，容易成為朋友。這些條件包含學歷、興趣、態度、嗜好、年齡、宗教信仰、價值觀等。當彼此間意見溝通時，能增強自己原先的態度及獲得他人的支持，雙方意見易引起彼此的肯定、共鳴，產生「英雄所見略同」的感覺。至於互補性，是指二個不同需求的人反而互相吸引，剛好擁有彼此所期望的心理需求，除兩性之間男剛女柔外，多數人有希望自己所欠缺的特徵藉由別人補足的心理傾向。例如：婚姻過程中，夫妻雙方在價值觀上有所互補，易相互依賴，有利於穩定關係的發展。

(三) 自我揭露

自我揭露是坦露個人與他人分享內在情感或經驗、表達自我內心想法的過程。彼此隨著關係愈密切自我揭露也愈高，相互喜歡度也提升。因此適時、適地的自我揭露是人際關係發展的重要指標。

(四) 接近且接納

由於時空上的接近，彼此接觸頻繁、互動次數增加，增加彼此的熟悉性，亦即「天時、地利與人和」三者配合，有助於人際關係的建立。例如：「遠親不如近鄰」(顏美如, 2003)。熟悉性也指曝光效應，對於親近的人所產生的熟悉度正是接近性產生效果的原因，而接觸頻繁也是重要因素之一。所以，熟悉性會增加人際間的吸引。如果彼此更能接納對方的觀念、態度或意見，對他人的為人處事方式，能適度讚賞，透過溝通、彼此相互瞭解，那麼就可能成為莫逆之交。

(五) 讚美與自信

人際互動中，社會讚許是有力的增強物，多數人希望他人對自我有積極正向的評價，當他人喜歡個體時，個體也會較傾向喜歡他人，增強彼此間喜歡的程度。以 Heider 的平衡論來說，為達到認知平衡會產生「互惠喜歡」的現象。當人們出於真心真意的讚美，適時的給予他人鼓勵，則彼此會相互尊重、關懷與體諒，更能激勵他人的信心。如果在人際互動中，常以責備排斥的態度對待他人，將造成以牙還牙的局面，容易阻礙良好人際關係的發展。「自信」的人充滿信心、凡事樂觀，對於所做的事能賦予承諾，「自信」與「自大」不同，「自大」的人只會說而不履行義務，眼中只有自己。因此多數人喜歡與有自信的人相處。

(六) 互動中的雙贏策略

雙贏策略乃是讓彼此合作的人都能獲得利益。假設在某一情況下，為了合作的目標或在達成目標的過程中，所衍生出許多的附加利益，讓參與合作的人皆蒙受其利、各取所需，以達成需求的互補，而雙方的關係是平等互惠的，此合作的

過程即為雙贏—你贏、我也贏的局面。在人際關係中形成我好、你也好 (I am ok, you are ok.) 的狀態。

(七) 同理心

同理心乃是指自己站在對方立場設想，將心比心，並且用溫暖、尊重、了解的方式去溝通，以一顆開放的心靈傾聽對方的觀點，避免加入自己主觀看法，也不要立即做價值判斷，讓雙方產生一種共鳴性的瞭解。具有同理心的人，讓人有種被接納、被關懷的感受，較易受人喜歡。

四、人際關係的功能

Derlega 和 Janda 在一九八一指出人際關係可以滿足人類的五種重要需求 (江淑玲, 2006; 林淑華, 2002; 郭啟瑞, 2005):

(一) 滿足生存的需求

人類是社會性動物，自有人類以來，就過著群居的生活。個體從出生以來就在人群中，接受父母親或他人的照顧及保護才得以生存，在依附過程中，發展出各種人際關係，所以個人的生存是無法獨立於群體之外的。離群索居者，不易獲得生存資源，較容易受社會環境的威脅。而藉由人際關係所組成的有組織系統的團體，則能提供個體的保護，促使個體較易適應社會環境，減少無助感。

(二) 能夠苦樂與共，避免寂寞

人是感情動物，具有相互依附的需求。在人際互動中，個體能適時表達與抒發情感，可以減少個體寂寞的感覺，並能與他人一起分享喜悅與痛苦。因此要降低自己的孤獨感，就要和他人保持穩定且長久的關係。

(三) 促進個人成長，達到自我實現

個體與他人交往、互動當中，經由他人的回饋，可以增進自我了解、發展自我概念。和諧的人際關係可以拓展個人的生活圈，滿足個人的許多需求，促進個人成長，達到自我實現。

(四) 尋求認可的需求

根據 Maslow 所提出的需求層次論中的「愛與隸屬需求」，包括被他人接納、愛護、關注、欣賞、鼓勵、支持等需求。這些需求乃是透過與他人互動才達成，也唯有透過他人的愛與認同，才能舒緩個人的孤獨與疏離感。

(五) 透過社會比較，促進身心健康

Coie 和 Zabriski (1996) 的研究指出，兒童與他人互動中，經由他人的回饋及反應知道自己是否受歡迎，如果發現自己不受歡迎，可能會以自我防衛機轉來回應，或採取同樣不友善的行為。因此，人和人的互動關係是建立在一種比較和確定的過程。

五、人際關係與背景變項之相關研究

(一) 性別與人際關係之相關研究

林淑華 (2002) 研究指出，不同性別之國小學童在「人際關係」整體層面上，與朋友、家人關係分層面上達到顯著差異，且國小女生較男生為優，與同學、師長關係，男女沒有顯著差異。

蘇逸珊 (2002) 研究指出，國內大學生在人際關係方面普遍良好，大學女生在整個人際關係上極顯著高於男生，而師範體系之大學生比起技職體系之大學生，在人際關係上表現更佳，而且女生亦較優於男生。許瑞蘭 (2002) 研究指出，不同性別之國中生只在「面對問題」的態度上有顯著差異存在，女生高於男生；在「自信」、「自我情緒控制」及「整體態度」上無顯著差異。女生面臨人際問題時，比男生有計劃且具同理心。陳彤羚 (2007) 研究指出，國小高年級男學童的人際衝突得分優於女學童，在被排斥、被欺負、被干擾、被脅迫、被侵犯與整體人際衝突方面，男童顯著高於女童。

(二) 年級與人際關係之相關研究

陳玉統 (1997) 研究結果發現，國小四、六年級學生在與同學、朋友、家人、

師長關係沒有達到顯著水準。蘇逸珊(2002)研究指出，國內大學生在人際關係方面普遍良好，而不同學院與年級的大學生，其人際關係並無顯著不同。陳彤羚(2007)研究指出，國小六年級男學童的被侵犯高於五年級女學童，在被排斥、被欺負、被干擾、被脅迫與整體人際衝突方面，不因年級而有差異。郭啟瑞(2005)研究指出，國小四、六年級學童在整體人際關係上具有顯著差異，且四年級優於六年級。

許瑞蘭(2002)研究指出，不同年級之國中生面臨人際問題時，二、三年級學生比較容易受到負向情緒影響。Dodge(1985)調查發現，友好、親社會、兒童的智力、學業，甚至外貌均會影響兒童是否被同伴接納，而在高年級成熟性也是影響因素之一。

(三) 教養方式與人際關係之相關研究

陳嘉玉(2005)探討國中生知覺父母婚姻關係、父母管教態度與其異性交友態度之研究，指出在「母親反應」、「父親反應」的管教態度與異性交友態度中之「異性交友目的」、「異性相處態度」；在「母親要求」、「父親要求」的管教態度與異性交友態度中之「異性交友目的」、「異性相處態度」、「衝突處理態度」均有顯著的正相關存在。

任以容(2004)探討國中生所知覺得父母教養態度、親子衝突因應模式與其人際困擾傾向之關係，研究結果發現，不同父親教養態度的國中生在父子衝突因應模式及人際困擾傾向上皆有顯著差異；不同母親教養態度的國中生在母子衝突因應模式及人際困擾傾向上皆有顯著差異。

(四) 依附關係與人際關係之相關研究

蘇逸珊(2002)在大學生依附風格、情緒智力與人際關係之相關研究指出，國內大學生在人際關係方面普遍良好，大學女生在整個人際關係上，極顯著高於男生，且安全依附越高者，其人際關係愈良好；反之，焦慮依附越高者，在同儕關係及親密友誼上的關係良好；害怕依附越高者，其在親密友誼上愈不佳。

郭啟瑞（2005）在國小學童依附關係與人際關係、生活適應之研究指出，國小學童的依附關係各層面和人際關係各層面，達到顯著水準。另蔡秀玲、吳麗娟（1998）探討不同性別大學生的依附關係、個體化與適應之關係，研究指出，父母依附高、同儕依附高、且人我分化高的大學生適應較好。

Cohn（1990）研究指出，性別與依附品質會產生交互作用，不安全依附的男學童在班上較不被喜歡，最會出現攻擊和騷擾的行為，行為問題較多，社會能力不佳，也有較多的外向行為。根據老師的評定，安全依附的男學童比不安全依附的男學童有更好的社交能力；對女學童而言，依附品質並無造成這樣的差異。

由以上可知，許瑞蘭（2002）、陳彤羚（2007）、蘇逸珊（2002）、等研究發現：女生的人際關係整體層面較優於男生，但也發現與同學、師長關係，男女沒有顯著差異。任以容（2004）、陳嘉玉（2005）研究指出，父母教養態度與人際關係皆有顯著差異，亦即父母教養態度將影響個體與他人互動情形。陳玉統

（1997）、陳彤羚（2007）、蘇逸珊（2002）研究指出，年級差異與人際關係沒有達到顯著相關。另許瑞蘭（2002）、郭啟瑞（2005）、Dodge（1985）等研究指出，年級差異與人際關係存有達到顯著相關。本研究將其中性別、年級、家長教養態度列為本研究之背景變項，並且依據研究者的教學經驗加入居住地區作為背景變項。

第三節 生命意義感的理論與相關研究

一、生命意義感的定義

個體在生活中以積極正面的人生態度與行為表現，以對生命的自我肯定，進而能完成人生的責任之生活感受即為生命意義感。可從三方面來界定定義：

(一) 從生活本身的意義、目標、價值的觀點

何英奇(1987)認為生命的意義指的是指個人對自己生命意義與目的的知覺與感受程度；Frankl(1984)也認為生命意義是能賦予個體存在的方向感或價值感的目標，個人可以從生活環境的文化及社會型態中找到符合個人生命意義的價值，藉由價值表達個人的意義(引自游恆山譯，1991)；慧開法師(2003)指出個體生命的意義不能只是停留於靜態的理論中，還必須寓於動態的實踐過程當中，生命的意義在於不斷地、深入地探索生命的意義，要在其歷程中體會，而不是僅在目的中找尋，人生的意義就在這自我承擔與自我負責的實踐歷程中逐漸彰顯出來；傅偉勳(2004)認為生命意義感是指個體對生命的存在與肯定，即具有充分的意義，而生活本身就是意義，我們只有通過積極正面的人生態度與行為表現，才能體認我們對於生命真實的自我肯定，進而完成我們人生的自我責任。

Crumbaugh(1973)指出生命意義為一種能賦予個體存在有方向感與價值感的目標，透過此目標成為有價值的認同感；Baumeister(1991)指出生命意義的來源即是：目的、正當性、效能、與自我價值，當人們對自己的生活有目標、檢視自己的行為是正當性，並肯定自我價值、相信自己有能力去追求個人獨特的使命及目標時，個人才會感到生命是有意義的；O'Connell 和 Skevington(2005)生命的意義有明確的指標，生命的目的或意義是藉由心靈上的信念、價值與道德規範及社會或政治因素所產生。個體的社區與文化也會影響其生命意義，生命的意義因個體的生命階段、環境和宗教、心靈或信念系統而形成。使個體能欣賞生命、了解生命並能接納生命。

(二) 從找尋生命意義的觀點

鄭石岩(2004)認為生命是個人要自己承擔完成終身大事，尋找生命意義的關鍵，必須透過五個因素：欲—擁抱希望的勇氣、勝解—保持正確的信念、念—學習新知和正確的觀念、定—穩得住就能做得好、慧—做創意的思考；Hedlund(1977)認為生命的意義指的是個人的意義，也就是個人存在的理由；Frankl(1967)也明確指出生命意義具有主觀性及獨特性，會因人、因時、因地而改變，每個人的生命意義皆有特殊的使命與意義，包括人際關係、個人成長、創造、宗教、社會活動等。

(三) 從不同生命層次的觀點

Fabry(1980)認為生命意義分為兩個層次：1. 終極意義：追尋宇宙中超越人類、且無法被驗證的律則；2. 此刻意義：每一個人有能力去發現意義是與生俱來的，生命中的每一時刻皆有一個有待實現的使命，個人需以負責的態度來回應；Yalom(1980)生命意義分為兩個層次 1. 宇宙生命的意義：指宇宙中有不變的規律，此規律非人類所能理解，超越於個人之上。2. 世俗生命的意義：個人實現目標的過程中，體驗到自己的生命是有價值的。

由上述可知，生命意義感是指個體在生活中以積極正面的人生態度與行為表現，以及負責的態度自我超越，不斷地對生命意義的探索，並肯定自我的價值，進而能完成人生的責任，而讓個體感受到其存在的意義。

二、意義治療法的理論

意義治療法(Logotherapy)，「Logos」是希臘字，表示「意義」(meaning)，亦稱為「第三維也納精神治療學派」，創始人是存在主義的精神醫學家Frankl。其主要焦點在於「人存在意義」與「人對此存在意義的追尋」，不同於與佛洛伊德心理分析學派所強調的「快樂原則」及阿德勒個體心理學派的「求權力的意志」(黃國城，2003)。

Frankl 對於人性的存在，提供了一套「層次本體論」(dimensional ontology)

的觀點。他認為人類的生命共有三大層面，即身體、心理與精神性或意義探索層面，或可分為生物層面、心理層面與心靈層面 (Frankl, 1988)。其中精神性或意義探索層面為人類存在的最高向度。精神層面的特徵為意志的自由、求意義的意志與生命的意義，對於人類的瞭解不宜採化約論 (reductionism) 的觀點，貶低精神層次，更不應該視生命或人為「只不過是」一個刺激反應或防衛機制而已 (何英奇, 1990)。Frankl 的「層次本體論」在不會破壞人的整體性和一致性的情形下，有助於解決個體以往的心理癥結問題，在生物層面、心理層面與心靈層面不可單獨分開討論，應該從不同角度去探討同一個體的三種層面 (Frankl, 1992)。

意義治療學的基本理論，可分成三層面，每層又分三個側面。第一層面三大側面亦即精神層面的主要內涵，意志的自由、意義 (探索的) 意志、生命的意義。第二層面的三大側面亦即生命的意義具體意涵義蘊，即創造意義的價值、體驗意義的價值、態度意義的價值。第三層面的三大側面即是態度價值的具體深挖，即受苦、責疚、死亡或無常 (傅偉勳, 2004; Frankl, 1984, 1992)。茲分述如下：

(一) 第一層面三大側面亦即精神層面的主要內涵

1、意志的自由

對 Frankl 來說，個體的自由意志 (freedom of the will)，乃是不斷探索人生意義的意志，肯定了個體實存所具探索種種真善美價值的人生意義的自由意志。

雖然人受到本能、遺傳或環境所限制，但 Frankl 堅信在精神層次裡，人的意志能屈服或挑戰這些限制，當個體面對周遭事情時，他可以自由選擇處理事情的態度，而不同的態度會有不同的結果產生，若能開啟自我覺察能力去抉擇，轉苦為樂、轉悲為喜，將命運掌握在自己的手中，亦即「意志的自由」。隨著自由意志的顯現，同時就有人的責任，自由與責任乃是一體兩面，不能分開。每個人都有責任迎接生命的挑戰，實現個人生命的意義 (傅偉勳, 2004)。

2、意義 (探索的) 意志

Frankl 認為人類生存基本的動力是追求意義的意志 (the will to meaning)，個體要不斷地探索人生的種種積極正面的意義或價值，同時藉以找出人之所以能有又應有快樂幸福的根本道理。換言之，人生意義的探索與人生樂趣的道理在前，實際的快樂幸福的獲得在後；並不是要先實際的快樂幸福，然後才去發現人生的意義與道理 (Frankl, 1988)。這說明了 Frankl 求意義的意志是不同於古典心理分析學派的「享樂原則」及個體心理學派的「求權力的意志」。生命的終極目標即是有意義，唯有實際付出行動努力不懈才能發掘生命的價值與意義，在意義發現後隨之產生的快樂與滿足，才是真正體驗自我實現的快樂。人有其意志，可自行選擇前進的方向；人能為理想與價值而生，也能為理想與價值而死。

3、生命的意義

Frankl 說：「人生是一種課題任務或使命」，每一個體都應依據自己的生活、思想、宗教信仰、教育、文化等不同背景，去尋找適當的特定意義，以便完成個別不同的人生任務。每一個人的生命都具有獨特性、主觀性，且生命的意義 (meaning of life) 因人、因時間、因空間不同而隨時改變，無人可取代，也無法重覆。在人生歷程當中，每個個體需將自己的人生使命視為天職，藉由負責的實際行動完成具體任務。因此，生命的意義足以構成精神支柱的種種真善美價值取向與內涵。

此外，Frankl 強調人沒有權力來質問生命的意義，反而他應該認知他自己才是被生命所詢問的對象，他必須以對生命的負責來回答生命的詢問 (引自游恆山譯，1991)。

人的尋求意義與價值可能會引起內在的緊張而非內在平衡，然而這種緊張為心理健康所不可缺少的先決條件。它是奠基於：人「已經達成」與「還應該完成」兩者間的緊張；或是人「是什麼」與「應該成為什麼」之間的緊張。這種緊張是人類生命中固有的屬性，為心理健康所不可或缺的條件 (Frankl, 1992)。

人真正最需要的並非不緊張，而是為了某一值得的目標而奮鬥掙扎。人所需

要的不是生物學上的平衡，而是 Frankl 所稱的「心靈動力學」(Noo-dynamics)——心靈動力在緊張的兩極之中發揮功能，其中的一極代表需要吾人去實現的「意義」，另一極則代表必須實現此一意義的主體——「人」。因此，意義治療者希望能促進病人的心理健康，使病人勇於再次探索生命的意義，此即尼采 (Friedrich Nietzsche) 所說：「參透『為何』，才能迎接『任何』」(He who has a “why” to live for can bear almost any “how.”) (趙可式、沈錦慧譯，1995)。

(二) 第二層面的三大側面亦即生命的意義建立在三種價值之上

1、創造意義的價值

創造意義的價值 (creative value) 是個體生命所能給予他人與世界的，透過某些類型的藝術創造、工業發明或建築活動等，獲得成就感，以實現個人價值。此種價值可彰顯於「工作的意義」。例如：家庭主婦對家庭的付出創造自己家庭生活、運動、嗜好或服務。

2、體驗意義的價值

體驗意義的價值 (experiential value) 個人藉由世界的真、善、美的接納與感受，來經驗意義價值，發現生命的意義並彰顯「愛的意義」。體驗價值常比創造性價值更有深度。例如：欣賞文學或藝術作品、享受天倫之樂、擁抱大自然。

Frankl 提過，只要個體願意去感受，在任何環境下，即使是在慘無人道的集中營猶如地獄般的生活，還是可以藉由美感的體驗，意識到自然之美，使原本已放棄生命及存活希望的俘虜重新獲得新生的契機 (Frankl, 1984)。

3、態度意義的價值

態度意義的價值 (attitudinal value) 指我們對世界不可改變的命運、苦難所抱持的態度，當個人面臨絕望困頓時，無法以創造性活動來實現生命價值，也無法以經驗價值賦予生命意義，僅能以個體坦然地面對該處境的態度來實現價值的態度，稱為「態度意義的價值」。肯定個體實存態度才是人生意義的最高價值，其足以彰顯「苦難的意義」。例如：個人的生活信念及價值觀 (劉香奴，2003)。

(三) 第三層面的三大側面即是態度價值的具體深挖

1、受苦

受苦 (suffering) 是指人世間種種難於承受的極端苦痛，包括身心兩面。即使個人處於痛苦中，他也是宇宙中獨特及孤單的，沒有人能替他受苦，而唯一的機運，就在於他承受苦難的方式與態度 (Frankl, 1984)。例如：當個人罹患絕症時，也能勇敢面對它，實現最高的生命意義。

2、責疚

責疚 (guilt) 意指人生當中無法挽救的嚴重失敗，或生命存在本身的侷限性所導致的罪責或內疚。人因犯錯而覺得內疚，希望對受害者有所補償，或幫助弱勢的人回饋社會，漸漸地對自己做了改變，使生命更有意義。例如：眼看陷入火海裡的家人無法即時救出所導致的自責與愧疚。

3、死亡或無常

生死無常 (death or transitoriness of life) 包括人類在內的一切存在事物所無法避免最可怕的經驗事實。例如：佛教之「諸行無常」、莊子云「一死一生，一債一起，所常無窮，而不可待」；Frankl 對於集中營的生活狀況，這些生死交關的極限狀況，皆歸予實存的真諦。

Frankl 倡導一種「悲劇性的樂天觀」(a tragic optimism)，即是面對人生悲劇仍有樂天的態度，據此發揮人的生命潛能。換言之，面對受苦時，將它視為生命的成就或任務完成；借助於責疚感的機會，轉變自己，「退一步則海闊天空」，創造更有意義的人生；體認生死無常的有限條件，當做再生的契機，採取有自我責任的行動 (傅偉勳，2004)。

Frankl 認為存在性包括三者：存在的個體、存在的意義、達成意義的意志，人類存在的本質是要「自我超越」，能夠負責的實現他潛在的生命意義。一個人求意義的意志遭受挫折時，會發展出下列的心理狀態 (游恆山譯，1991)：

1、存在的挫折 (existential frustration)

當個人想達成意義的意志受挫時，會經驗到「存在的挫折」，挫折是當一個人的動機或實現某種需求的活動時，遇到阻礙所出現的一種情緒反應。當個人缺乏生命的意義、人生的目的與感受焦慮、空虛的狀態持續一段時期，而無法解除時，就會引發存在的挫折。

2、存在的空虛 (existential vacuum)

個體在存在中缺乏意義與目的的一種經驗型態，並因此產生一種空虛的感覺。當物質文明過度發展，而精神生活卻趕不上時，就會產生不平衡狀況，個人抱怨生活沒有意義，心靈感到空虛，這種情形稱為「存在的空虛」。而這是二十世紀普遍的現象，表現在外的是無聊厭煩，而內心存在的空虛則是導致憂鬱症或自殺的原因。

3、心靈性精神官能症 (Noogenic neuroses)

存在的挫折會導致「心靈性精神官能症」(Noogenic neuroses)，有別於一般常用的「心理精神官能症」(Psychogenic neuroses)。「心靈性精神官能症」並非起源於心理因素，而是源自人類存在的心靈層次，且非由個體「驅策力」與「本能」之間的衝突所引起，而是由於不同的價值衝突所引發。遭遇存在挫折的人，常藉由酗酒、吸毒、賭博、犯罪、性氾濫來彌補心靈的空虛，現今社會的危機及導源於心靈的空虛。因此，意義治療的目標乃在於使患者逐漸恢復實存的自由意志，重新探索生活的意義。

綜合上述，意義治療法的理論基礎是一種生命的哲學，意志自由、意義意志與生命意義三者是互相連鎖的基本信念 (Frankl, 1992)。人的心理健康取決於他對生命意義的領悟，取決於自己對生活的選擇方式，人有意志的自由，每個人都是獨特的個體，都有存在的價值，對自己的選擇也應以負責的態度來面對，在人生歷程中，透過創造意義價值、體驗的價值與態度的價值，不斷地探索生命的意義，危機亦是轉機，意念一轉心境也隨之改變，才能超越自我與挑戰生命的苦難，學習欣賞生命、珍惜生命、喜愛生命與尊重生命。

三、意義治療法的目標

意義治療法採取個體實存主義的立場，尊重個別患者的自由選擇，故不向患者提示生命意義究竟為何種事物，即使遭受苦難時也能體驗其生命意義。意義治療只能借助於實存個體的意義分析，點醒患者（或普通人）去了解，人生是一種課題任務，每一單獨個體都應依據自己的生活、思想、宗教信仰、教育、文化等不同背景，去尋找適當的特定意義，以便完成個別不同的人生任務（傅偉勳，2004）。

意義治療法認為一個人最重要的關懷是實現意義與價值，而不是僅為了滿足驅策力及本能，或只是為平衡協調本我、自我、超我間的衝突；或只是為了適應社會環境而已（趙可式、沈錦慧譯，1995）。意義治療法致力於協助當事人澄清其個人生命意義，獲得內在統整減少衝突，希望能發展更成熟的行為表現。

四、意義治療法的貢獻

Frankl 的意義治療法有五方面貢獻（游恆山譯，1991；陳惠雀，2005；Rice, 2001）：

- 1、對人性有整體看法。
- 2、對於日常生活態度，例：宿命、隨波逐流、過度熱衷所引起而不願意做有意義選擇的責任，此時意義治療法是一種學習責任感的教育。
- 3、能幫助無法改變際遇命運的人，例如：癌末病患。
- 4、心靈精神官能症：因為目前生活中，良心與價值衝突或是尋求意義意志受到挫折，所引起心靈的空虛，激勵人們重新找到意義。
- 5、醫療方面的應用，例如：改善恐懼症、強迫症和性失調。

五、生命意義感測量工具

意義治療理論中指出，人類基本動機是追求生命意義的意志，當個人在追求意義的意志受到挫折時，可能引發「存在空虛」，進而產生「心靈性精神官能症」影響個體生理及心理健康，此時若能藉助「意義治療」，經由自我探索、自我超

越，找回人生的意義，以肯定自我價值。茲將有關的生命意義感評量工具簡介如下（毛紀如，2003；許秀霞，2003）：

（一）生命目的測驗（Purpose in Life Test, 簡稱 PIL）

本測驗為 Crumbaugh 和 Maholick (1964) 根據 Frankl 一九五五年之意義治療學 (logotherapy) 理論編製而成，用來測量個人知覺其生命有無目的與意義的程度。當個人覺得生命無意義時，會感受到「存在的空虛」，從而引發「存在的挫折」。本測驗共有 20 個題目，為一種 Likert 式的七點量表，每題中均有兩極對比的情境分列為七點分數的兩端。全量表以總分計。國外研究以 PIL 最為廣泛使用，且具有良好的信度與效度 (Crumbaugh et al., 1964; Reker, 1977; Reker & Cousins, 1979)。國內研究學者何英奇 (1990)、宋秋蓉 (1992)、何紀瑩 (1994)、劉德威 (1997) 均求得 PIL 具有良好信度。在修訂方面，國內宋文里曾將本量表修訂，保留其中有效的 18 題。宋氏研究發現本測驗與「存在意識量表」之相關為-.66，表示本測驗具有初步的建構效度。宋秋蓉 (1992)、尹美琪 (1988) 則保有原來題數，但兩者翻譯的內容卻有所不同，而各自進行施測。

（二）生命態度剖面圖

何英奇 (1990) 依 Frankl 的意義治療理論之主要概念編製「生命態度剖面圖」進行分析出六因素，包括生命目的、苦難接納、生命掌控、求意義的意志、死亡接納、存在盈實等，已涵蓋 Frankl 的主要概念。原量表正式施測合計 39 題，對象為 615 位大專院校學生，信度、效度皆佳，Cronbach α 值介於 .87-.65 間，重測信度為 .85 ($p < .01$)，量表採用 Likert 的五點量尺，有正向題與反向題。各分數相加即為生命意義感之總分，總分愈高，代表其生命意義感愈高。目前國內研究學者採之，如：(何郁玲，1999；紀玉足，2003；許秀霞，2003；郭純芳，2004；陳惠雀，2005；陸娟，2002；黃國城，2003；廖靜婕，2006)。

(三) 生命意義量表與生命意義內容

宋秋蓉(1992)依據 Crumbaugh 和 Maholick (1964)) 編製 PIL 而修訂形成「生命意義量表」,研究對象以中部四縣市的國中生、高中(職)學生共 484 位,本測驗 20 個題目共分成「對生命的熱誠」、「生活目標」、「自主感」、「逃避」、「對未來期待」等五個分量表,五個向度的定義分別為:「自主感」,是在了解個人生活的自主性;「對生命的熱誠」,為評量個人對目前生活的感受;「逃避」,是在了解個人對生活態度的正向積極程度;「未來期待」,評量個人對未來生活的期待與感受;「生活目標」,為評量個人對生活目標的掌握與實踐程度。為一種 Likert 式的七點量表方式作答,「4」的位置代表中立,兩端各有相對的形容詞句,有正向題與反向題計分。各題得分予以相加,總分由 20-140 分,112 分以上者表示有明確的生活目標與意義;112 分到 92 分之間對生命意義與目標不確定;92 分以下者明顯缺乏生命意義。分數愈高,代表有愈清楚的目標,其生命意義感愈高。在信度方面,Cronbach α 係數為 .847,為評量生命意義之有效工具。「生命意義內容」則提出 12 項架構做為青少年生命意義內容分類的依據,包括;求知、學業、活動、關係、服務、成長、逸樂、獲取、健康、工作、信念。國內研究學者採之,如:(毛紀如,2003;吳淑華,2006;林素霞,2003;張秀娟,2004;董文香,2003;劉香奴,2003)。由於國內尚無適用於探討國小高年級學生生命意義感之工具,本研究乃採用宋秋蓉(1992)編製「生命意義量表」之五個向度有「對生命的熱誠」、「生活目標」、「自主感」、「逃避」、「對未來期待」,做為本研究編製探討台中縣市國小高年級學生生命意義感之工具的向度,而其中「逃避」改為「勇於面對」。

無論國內、國外學者運用 PIL 量表的研究,日趨成熟。例如:Moomal (1999) 探討大學生幸福感與生命意義感之相關。國內學者尹美琪(1988)、宋文里(1977)曾修訂此量表,以大學生、高中生為試測對象;宋秋蓉(1992)探討國內國中、高中(職)學生對生命意義的見解;董文香(2003)、劉德威(1997)、探討青少

年對生命態度的看法；黃國彥（1986）、蔡坤良（2004）、鄭書芳（1997）、鍾思嘉（1995）探討國內老年人在生活意義方面的內涵；江慧鈺（2001）探討國內國中生的生命意義的普遍現象。

六、生命意義感相關之研究

（一）性別與生命意義感之相關研究

何英奇（1987）針對國內 873 名大學生為對象，研究指出，女生的生命意義感較男生為低，是因大學女生面臨婚姻、學業、工作等抉擇；因此，會對生命感到困惑、不知所措，男生則是把可能面對的事件延至服完兵役後所致。

毛紀如（2003）研究指出，完整家庭國中生與單親家庭國中生不分男生或女生，生命意義感皆有顯著差異。鄭惠萍（2002）研究指出，青少年心理健康有性別之差異，男生顯著比女生心理健康為佳，而心理的健康與否則影響其生命意義。另江慧鈺（2001）、宋秋蓉（1992）、吳淑華（2006）研究指出，性別不同的青少年生命意義感並無差異。Zika 和 Chamberlian（1987）研究指出，性別不同的青少年生命意義感有差異存在。

（二）年齡與生命意義感之相關研究

黃國城（2003）不同年齡、婚姻狀況、宗教信仰之醫院志工，在「生命目的」、「苦難接納」則有顯著差異。而陳惠雀（2005）指出不同年齡的特教班與普通班國小學童家長生命意義感，「31-40 歲」的普通班國小學童家長，在生命目的、生命掌控、求意義的意志分層面和整體生命意義感顯著高於特教班國小學童家長。另何郁玲（1999）指出中小學教師年齡介於 41-50 歲期生命意義感高於 30 歲以下之教師。唐存敏（2004）指出高齡者的生命意義感相當高，對於教會活動參與呈現正面的肯定。Meier 和 Edwards 在一九七四年將受試者依年齡分為五組施測，顯示 13-15 歲和 17-19 歲兩組青少年在生命意義量表之得分顯著低於其他年齡組，表示青少年的生命意義感較低（吳淑華，2006）。Rice（2001）發現介於 15-17 歲的青少年沒有明確的生活目標及存在價值感，但此期青少年確有顯

著尋找生命意義的動機。

(三) 人際關係與生命意義感之相關研究

廖靜婕(2006)指出，人際關係愈佳者其生命意義感愈高；人際關係較差者挫折感較重。而翟文棋(2003)指出，成員能夠感受到生命的意義在於幫助他人，藉以改善自己的人際關係，也覺得每個人都應該熱愛生命。另江慧鈺(2001)國中生命意義普遍偏低，然而如果家庭氣氛融洽、學業成績高、及人際關係好的國中生命意義則較高。董文香(2003)指出，職校護生最重要的生命意義來源是「關係」(包含家人、同儕關係)。

由上述可知，江慧鈺(2001)、宋秋蓉(1992)、吳淑華(2006)研究指出，性別不同的青少年生命意義感並無差異。Zika 和 Chamberlian(1987)研究指出，性別不同的青少年生命意義感有差異存在。何郁玲(1999)、唐存敏(2004)、陳惠雀(2005)、黃國城(2003)、Meier 和 Edwards(1974)、Rice(2001)等研究指出，不同年齡尋求生命意義感有差異。

江慧鈺(2001)、董文香(2003)、翟文棋(2003)、廖靜婕(2006)、等研究指出，人際關係愈佳者其生命意義感愈高。Crumbaugh(1973)發現社經地位高的受試者，生命意義的分數也高，兩者有顯著相關存在。在探討與生命意義感之相關研究中，並無研究者將家長教養態度列為探討生命意義感之背景變項，本研究認為將家長教養態度列為探討國小高年級學生生命意義感有其重要性，故本研究將性別、年級、家長教養態度列為探討生命意義感之背景變項，並依據個人教學經驗加入居住地區作為本研究之背景變項。

第四節 依附關係、人際關係和生命意義感的關係

一、依附關係和人際關係

個體早期的依附關係是其人生中最先接觸到的人際關係，自個體出生後，在生理成長與心理發展皆以其為基石，個體依附關係發展良好與否，攸關往後更為廣泛的人際關係的發展；亦即，不論是嬰幼兒或成人在建立新的人際關係時，也會以嬰兒期的依附關係為基礎，形成個體在人際互動的依附風格與人際交往的依據，顯示個體的依附關係，將有助於個體人際關係的發展(郭啟瑞，2005)。個體早期與主要照顧者之間，所形成的依附經驗在新的人生階段的人際關係發展的歷程中，會以個體獨特的依附經驗、信念及期待等「內在運作模式」來影響其與他人互動的方式(Collins & Read, 1994)。

Pearlman 和 Courtois(2005)認為若個體依附關係的發展有持續性的困擾現象，會促使個體發出負向的自我概念，也會對其人生各期有負面影響。如：個體無法與他人建立良好的關係、易產生心理困擾、消極的人生觀、易怒、高焦慮感等。Schoore(2003)指出個體不安全的依附關係，對其情緒、心理發展，及與他人互動與關係的建立上，有不良的影響。

有研究結果指出個體的依附關係與人際關係的發展，是相當密切，如：歐陽儀(1998)研究指出，早期良好依附關係能促進個人自我接納與信賴及自主性的發展，並有助於人際關係的建立；郭啟瑞(2005)研究發現：國小學童的依附關係各層面和人際關係各層面的相關，達到顯著的正相關；亦即國小學童依附關係愈安全，則其人際關係發展愈良好。蘇逸珊(2002)研究指出，國內大學生在人際關係方面普遍良好，大學女生在整個人際關係上，極顯著高於男生，且安全依附越高者，其人際關係愈良好。陳彤羚(2007)以國小學童為研究對象，其結果指出國小學童的依附關係品質愈良好，則其人際衝突愈小，情緒能力發展愈佳。由前述可知，個體依附關係的品質的良窳，與其是否能發展良好的人際關係有密切的關係。

二、人際關係和生命意義感

鄔昆如和黎建球(1987)指出個體要獲得真正的快樂，對於內在的自我，必須要能發展、要能接受，才能在一個平衡的基礎上和外界建立良好的關係。黃國城(2003)指出個體之人際關係、個人成長、成就感及成功，從困難的環境下獲得自由、尋求快樂等，為個體的生命意義感的來源；而個體的生命意義感來源也隨著生活事件、社會情勢、文化環境及歷史時間的不同而有所改變。江慧鈺(2001)指出國中生生命意義感來源主要為關係、健康、成長、學業、外表。宋秋蓉(1992)指出高中職學生生命意義的來源依序為求知、學業、活動、關係、服務、成長、獲取、健康、信念及逸樂。顯示人際關係為國中生和高中職學生生命意義感的來源，居於重要者。

江慧鈺(2001)指出國中生生命意義來源受到社會期望、傳統觀念及生活經驗等的影響，低生命意義感的國中生在與家人、學校、同儕方面的信念與關係是負向與疏離的。亦即個體高的生命意義感，顯示其與家人或他人所建立的人際關係為正向與密切的。曾煥堂(2003)指出要了解人的生命就是要認識人，我是誰、就是自我；生命從全人角度是身、心、靈、社會，所以自我就有生理我、心理我、社會我、靈性我之分。其中個體建立心理我、社會我、靈性我等自我形象，也受到個體與他人互動所建立人際關係的影響。

有研究結果發現，個體具有良好的人際關係，會增進其生命意義感，如：廖靜婕(2006)指出，人際關係愈佳者其生命意義感愈高；人際關係較差者挫折感較重；翟文棋(2003)研究指出，成員能夠感受到生命的意義在於幫助他人，藉以改善自己的人際關係，也覺得每個人都應該熱愛生命；江慧鈺(2001)的研究指出國中生生命意義普遍偏低，但是人際關係好的國中生其生命意義則較高。由前述可知，個體人際關係發展的良窳，與其生命意義感高低有密切的關係。

三、依附關係與生命意義感

安全依附會使嬰幼兒時期的人際關係較有安全感與自信心，進而影響幼兒期

的社會能力，而嬰兒與母親之間所建立的依附關係的品質，其影響會隨著年齡的成長，進一步擴及人生全程(Kobak & Sceery, 1988)。嬰兒時期依附關係是個體一切人際關係的基礎，其正向與否，會影響往後其人際關係的好壞，個體的依附經驗較為正向時，其與他人的人際互動就會比較積極、正向，人際關係也比較好(郭啟瑞，2005)。顯現個體依附關係的品質是其人際關係發展的基石，其依附關係的品質，深切影響人際關係的發展。而個體人際關係是其生命意義感的主要來源之一(江慧鈺，2001；宋秋蓉，1992；黃國城，2003)。

換言之，個體依附關係的品質，影響其生命意義感的高低。有研究者研究指出，個體早期的依附關係，會影響其生命意義感，如：劉修全(1999)指出個人生命早期的原生家庭經驗與親子關係，對青少年生命安全感的有深遠的影響；董文香(2003)研究指出，職校護生最重要的生命意義來源是「關係」(包含依附關係)。

由上述可知，個體的依附關係、人際關係與生命意義感三者的關係相當密切。亦即，個體依其安全依附關係為起點所建立之人己關係，隨著個體生命歷程的進展，其人際關係所形成的脈絡也越加豐厚和複雜，對個體生活的影響也越大，而個體良好的人際關係，能促使個體探索生命的意義與價值，提昇生命的尊重與關懷，進而促其具有高生命意義感。

第三章 研究設計與方法

本章主要說明研究架構、研究對象、研究工具、實施程序及資料處理分析，總共分為五節，分別說明如后。

第一節 研究架構

根據本研究目的、研究問題及理論基礎，形成研究架構（如圖 3-1-1）。本研究以性別、年級、居住地區、父母教養態度為背景變項，以學生的依附關係（包含與父親、母親及同儕間）、人際關係（包含與同學、朋友、家人及師長）與生命意義感（包含自主感、對生命的熱誠、勇於面對、未來期待、生活目標）為依變項。本研究在探究不同性別、年級、居住地區、父母教養態度的國小高年級學生，在依附關係、人際關係及生命意義感是否有差異；並探討依附關係、人際關係與生命意義感之間的關聯性。

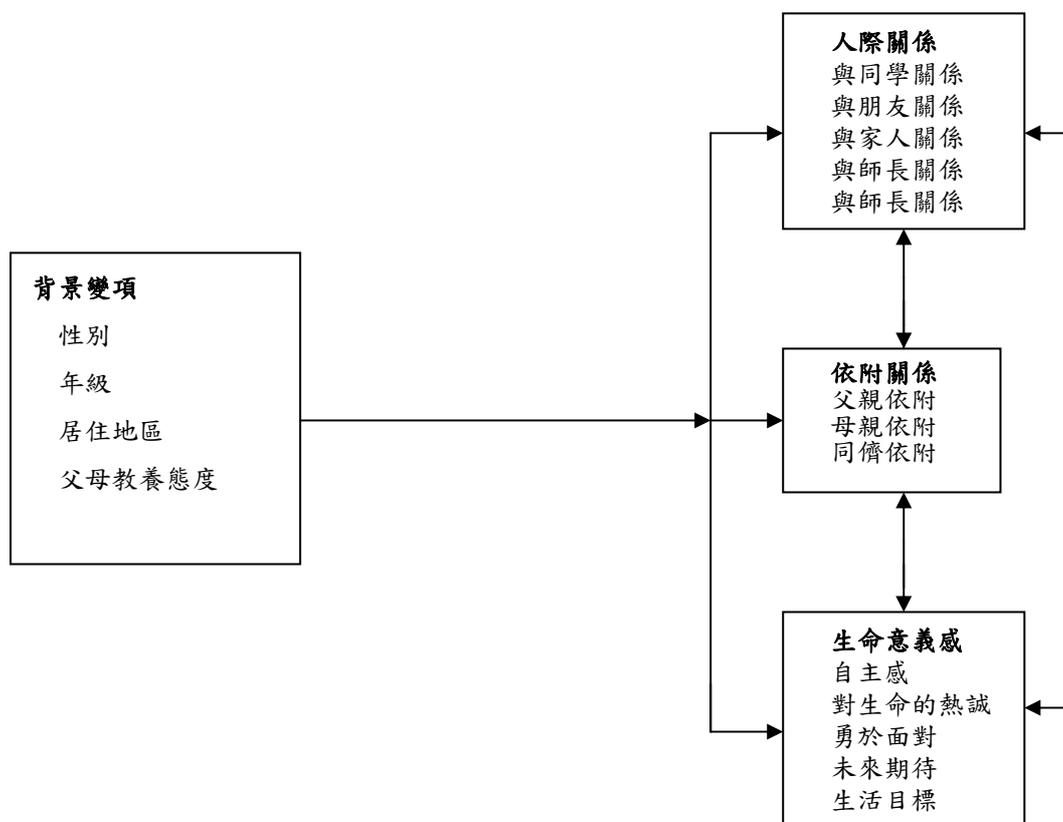


圖 3-1-1 研究架構

第二節 研究對象

本研究之對象係指就讀台中縣、市國民小學五、六年級的男女學生，以隨機叢集抽樣抽取所需之預試、正式施測所需樣本。根據王文科、王智弘（2004）指出量表初稿定案後，接著要實施預試，預試的對象應從研究者將來採該工具所要評量之母群體中，選出的代表性樣本；樣本數至少要有 100 人；Creswell（2003）認為調查研究的正式樣本約需 350 人，較能滿足統計上的要求目標。

一、預試樣本

本研究在台中縣國民小學中抽取三所學校，台中市國民小學中抽取二所學校，每校五、六年級學生各一班，作為本研究工具「生命意義感量表」的預試樣本。計發出 309 份問卷，回收 309 份，剔除填答不全者 26 份，合計有效問卷 283 份，如表 3-2-1 所示。

表 3-2-1 預試樣本人數

| 區域 | 學校 | 樣本數 | 合計 |
|-----|------|-----|-------|
| 台中縣 | 文昌國小 | 60 | 146 位 |
| | 海墘國小 | 41 | |
| | 鐵山國小 | 45 | |
| 台中市 | 文山國小 | 82 | 137 位 |
| | 鎮平國小 | 55 | |
| 合計 | | | 283 位 |

二、正式樣本

在正式施測時，將台中縣分為山、海、屯三區，國小高年級學生約 31680 人，共約 1056 班，每班學生約 30 人，每區抽取一所共 3 所，每校 2 班共 6 班，學生約為 180 人；台中市國小高年級學生約 46973 人，共約 1566 班，每班學生

約 30 人，抽取三所學校，每校 2 班共 6 班，學生約為 180 人。從 2622 班抽取 12 班合計 391 位學生作為正式施測之樣本數，發出 391 份問卷，回收 391 份，剔除填答不全者 27 份，合計有效問卷 364 份，回收率達 93.1%，如表 3-2-2 所示。

表 3-2-2 正式樣本人數

| 區域 | 學校 | 發出問卷 | 回收問卷 | 有效樣本 | 回收率(%) |
|-------|---------|------|------|------|--------|
| 台中縣山區 | 新盛國小 | 56 | 56 | 52 | 92.9 |
| | 海區 大甲國小 | 69 | 69 | 66 | 95.7 |
| | 屯區 烏日國小 | 66 | 66 | 60 | 90.9 |
| 小計 | | 191 | 191 | 178 | 93.2 |
| 台中市 | 忠孝國小 | 75 | 75 | 70 | 93.3 |
| | 和平國小 | 66 | 66 | 60 | 90.9 |
| | 國光國小 | 59 | 59 | 56 | 94.9 |
| 小計 | | 200 | 200 | 186 | 93.0 |
| 合計 | | 391 | 391 | 364 | 93.1 |

正式樣本中不同背景變項的分佈情形如下：

- (一) 研究對象的性別：男生計有 188 人 (佔 51.6 %)，女生計有 176 人 (佔 48.4 %)，合計 364 人。就性別而言，男生的樣本數多於女生的樣本數。
- (二) 研究對象的年級：五年級學生計有 186 人 (佔 51.1 %)，六年級學生計有 178 人 (佔 48.9 %)，合計 364 人。就年級而言，五年級學生樣本數多於六年級學生樣本數。
- (三) 研究對象的居住地區：居住在台中縣之樣本數計有 178 人 (佔 48.9 %)，居住在台中市之樣本數計有 186 人 (佔 51.1 %)，合計 364 人。就居住地區而言，居住在台中市之樣本數多於居住在台中縣之樣本數。
- (四) 研究對象其父母教養態度：父母以民主態度教養研究對象者計有 233 人 (佔

64.0 %)，父母以權威態度教養研究對象者計有 87 人 (佔 23.9 %)，父母以放任態度教養研究對象者計有 44 人 (佔 12.1 %)，合計 364 人。就父母教養態度而言，父母以民主態度教養之樣本數多於權威態度和放任態度教養之樣本數。

上述不同背景變項之研究對象的分佈情形如表 3-2-3 所示：

表 3-2-3 正式樣本中不同背景變項的分佈情形

| 背景變項 | 項目 | 人數 | 百分比 (%) |
|--------|-----|-----|---------|
| 性別 | 男 | 188 | 51.6 |
| | 女 | 176 | 48.4 |
| 年級 | 五 | 186 | 51.1 |
| | 六 | 178 | 48.9 |
| 居住地區 | 台中縣 | 178 | 48.9 |
| | 台中市 | 186 | 51.1 |
| 父母教養態度 | 民主 | 233 | 64.0 |
| | 權威 | 87 | 23.9 |
| | 放任 | 44 | 12.1 |

第三節 研究工具

本研究採用陳彤羚（2007）所編「父母與同儕依附行為量表」（如附錄三、量表一）、林淑華（2002）所編「國小學童人際關係量表」（如附錄三、量表二）、及自編「國小學童生命意義感量表」（如附錄三、量表三）做為本研究之蒐集資料的工具。茲將各種研究工具編製過程與量表內容分述如下：

一、個人基本資料

- （一）、學生就讀年級。
- （二）、性別。
- （三）、居住地區。
- （四）、父母教養態度分為民主、權威、放任。

二、父母與同儕依附行為量表

（一）量表之編製

本量表係陳彤羚（2007）所編「國小學童依附關係量表」用來測量受試者依附關係的品質。陳彤羚（2007）係以台南市崇明國小、海佃國小五、六年級各二班共八個班級 257 名為受試者，進行量表之信、效度分析。該量表分為爸爸依附、媽媽依附、同儕依附三種分量表，皆各含三個因素：「親密與分享」、「溝通與尊重」、「信任與包容」。各因素所代表的意義如下：

- 1、親密與分享：個體覺察與依附對象親密與分享情感連結，及情緒交融分享的過程，包括形成個體值得被愛的價值感。分數愈高，表示依附關係品質愈佳；分數愈低，表示依附關係品質愈差。
- 2、溝通與尊重：個體覺察與依附對象互動過程受到尊重的程度，及所呈現的溝通品質。分數愈高，表示依附關係品質愈佳；分數愈低，表示依附關係品質愈差。
- 3、信任與包容：個體覺察來自於依附對象的信任、接納與包容，所得到依

附對象安全依附的感覺程度。分數愈高，表示依附關係品質愈佳；分數愈低，表示依附關係品質愈差。

(二) 填答與計分方式

「國小學童依附關係量表」是採 Likert 四點量表方式作答，每個題目均有四個選項，選項包括「從未這樣」、「有時這樣」、「經常這樣」、「都是這樣」，計分方式依序給 1、2、3、4 分，每個分量表均為正向題。所得分數愈高，表示依附關係品質愈佳；所得分數愈低，表示依附關係品質愈差。

(三) 信度分析

「國小學童依附關係量表」之信度分析是以內部一致性係數 Cronbach α 表示。總題數共 45 題，總量表的 Cronbach α 為 .97，重測信度為 .85。而其中「爸爸依附的分量表」題數共 15 題，Cronbach α 為 .97，重測信度為 .87；「媽媽依附的分量表」題數共 15 題，Cronbach α 為 .96，重測信度為 .80；「同儕依附的分量表」題數共 15 題，Cronbach α 為 .96，重測信度為 .73。均達 .05 的顯著水準，顯示本量表具有良好的穩定性及內部一致性。

(四) 效度分析

1、建構效度

「國小學童依附關係量表」的每個分量表所包含「親密與分享」、「溝通與尊重」、「信任與包容」三個因素，分別可以解釋「爸爸依附」分量表總變異量的 78.40%；「媽媽依附」分量表總變異量的 73.53%；「同儕依附」分量表總變異量的 72.35%。

2、效標關聯效度

陳彤羚 (2007) 以受試者分別在自編之「國小學童依附關係量表」所得之總分與效標量表(楊芳彰 1997 所修訂之「父母與同儕依附行為量表」)所得之總分，求兩者之相關為 .91，達 .05 的顯著水準。其結果顯示「國小學童依附關係量表」之爸爸依附的分量表與效標父親依附分量表之總分相關為 .91，爸爸依附的分量

表之各因素與效標父親依附分量表之相關介於.61 ~ .88，達.05 顯著水準；「國小學童依附關係量表」之媽媽依附的分量表與效標母親依附分量表之總分相關為.87，媽媽依附的分量表之各因素與效標母親依附分量表之相關介於.40 ~ .85，達.05 顯著水準；「國小學童依附關係量表」之同儕依附的分量表與效標同儕依附分量表之總分相關為.91，同儕依附的分量表之各因素與效標同儕依附分量表之相關介於.49 ~ .86，達.05 顯著水準。顯示「國小學童依附關係量表」具有良好的效標關聯效度。

三、國小學童人際關係量表

(一) 量表之編製

本研究用來測量國小高年級學童之人際關係之工具，為林淑華（2002）自編之「國小學童人際關係量表」。林淑華是以高雄縣永芳國小四、六年級學生各六位做測試，隨時提問不了解題意之處，並加以標記，作為修正量表之參考，修正後的量表有 66 題，預試對象為高雄縣永芳國小學生 85 人，高雄市漢民國小 91 人，共 176 人。

(二) 填答與計分方式

本量表是採 Likert 四點量表方式作答，由受試者根據個人人際互動現況作答，選項包括「從未這樣」、「有時這樣」、「經常這樣」、「都是這樣」，計分方式依序給 1、2、3、4；反向題以相反方向計分，分別為第 4、13、14、15、16、17、19 題，所得分數愈高，表示人際關係愈佳；所得分數愈低，表示人際關係愈差。

(三) 量表之信效度分析

林淑華（2002）編製「國小學童人際關係量表」係採用因素分析及內部一致性考驗，進行效度與信度的檢定。經主成分分析法及正交轉軸法抽取特徵值大於 1 的因素，為配合因素結構簡單化的原則，共抽取四個因素。再以轉軸後因素負荷量高於.30 為有效題目。統計結果正式量表為 22 題。

在效度方面，因素分析經轉軸後獲得四個因素，依序命名為「與同學關係」，其特徵值為 5.03，可解釋變異量為 21.87%；「與朋友關係」特徵值為 3.86，可解釋變異量為 16.76%；「與家人關係」特徵值為 2.22，可解釋變異量為 9.63%；「與師長關係」特徵值為 1.57，可解釋變異量為 6.83%。前述四個因素的累積解釋變異量為 55.09%。四個因素所含的意義如下：

- 1、「與同學關係」：用以了解學生和共同在一班級進行學習活動的學童之間的人際互動情形，在量表中的第 1、2、3、4 題
- 2、「與朋友關係」：用以了解學生和年紀比受試者大或略小的友伴，可能是同班同學、其他班級的學童、鄰居的小孩，或才藝班的朋友之間的人際往來情形，在量表中的第 5、6、7、8、9、10、11、12 題
- 3、「與家人關係」：用以了解學生和家人之間的人際相處情形，在量表中的第 13、14、15、16、17、18、19 題
- 4、「與師長關係」：用以了解學生和師長之間的人際相處情形，在量表中的第 20、21、22 題

在信度考驗方面，林淑華（2002）係採用 Cronbach α 係數，其分析結果如下：「與同學關係」分量表係數為.73；「與朋友關係」分量表係數為.88；「與家人關係」分量表係數為.81；「與師長關係」分量表係數為.72；總量表 Cronbach α 係數為.78。顯示本量表具有良好的穩定性及內部一致性。

四、生命意義感量表

（一）評量向度

本研究之「生命意義感量表」係研究者依據文獻資料，及參考宋秋蓉（1992）修改 Crumbaugh 和 Maholick（1964）依 Frankl 之意義治療理論所編製生命意義感量表（PIL）。其量表包括自主感、對生命的熱誠、逃避、未來期待、生活目標等五個分量表，其中將逃避向度改為勇於面對向度，皆為正向敘述題。研究者以上述五個向度做為編製「生命意義感量表」（如附錄一）的評量向度，發展適

合本研究使用的測量工具，量表的五個向度分別為：

- 1、「自主感」，是在了解個人生活的自主性。
- 2、「對生命的熱誠」，為評量個人對目前生活的感受。
- 3、「勇於面對」，是在了解個人對生活態度的正向積極程度。
- 4、「未來期待」，評量個人對未來生活的期待與感受。
- 5、「生活目標」，為評量個人對生活目標的掌握與實踐程度。

(二) 編製預試題本

1、編製題項

研究者依據前述的評量向度，編製生命意義感量表各向度的預試題項，自編合計有三十一題。其中「自主感」分量表計有八個題項、「對生命的熱誠」分量表計有九個題項、「勇於面對」分量表計有四個題項、「未來期待」分量表計有四個題項、「生活目標」分量表計有六個題項。

2、計分方式

各分量表皆為正向敘述題，採 Likert 式四點量表計分，由填答者根據每一題的描述，就量尺上的四個選項為「完全符合」、「大部分符合」、「大部分不符合」、「完全不符合」，勾選出一項最符合的程度。計分方式依序給 4、3、2、1 分。分數愈高表示生命意義感愈高；反之，則表示生命意義感愈低。

3、專家審查

研究者完成編製「生命意義感量表」初稿（如附錄一），經與指導教授討論後，敦請七位專家學者（名單如表 3-3-1）進行專家內容效度審查，再依據專家學者的審查意見，進行修飾題項或增、刪題項，在五個分量表中「生活目標」分量表原有六個題項，依據專家審查意見刪除該分量表第 28 題，故剩餘五個題項。本研究「生命意義感量表」的題數由原先的三十一題，減為三十題（如附錄二）。在建立本量表的專家效度，並發展成預試問卷後，隨即進行量表之預試。

表 3-3-1 問卷審查之專家學者名單

| 姓名 | 專長 | 學歷 |
|-------|-------|---------------|
| 朱莉文老師 | 國民教育 | 國立台中教育大學系碩士 |
| 何森耀老師 | 國民教育 | 國立台中教育大學碩士 |
| 李金發老師 | 國民教育 | 國立嘉義大學碩士 |
| 許嵐婷老師 | 國民教育 | 國立台中教育大學碩士 |
| 彭雅琪老師 | 國民教育 | 國立台中教育大學學士 |
| 劉志文老師 | 輔導與諮商 | 國立彰化師範大學博士候選人 |
| 黃美慧老師 | 特殊教育 | 國立彰化師範大學碩士 |

五、預試結果的分析

在專家效度建立後，乃進行選題工作。本研究選題的方法有二，依序是：(1) 內部一致性；(2) 探索性因素分析法。

內部一致性係指該題目刪除後，分量表的 α 係數值高於分量表原先的 α 係數值，則表示該題目的內部一致性相對性較低，該題目應予以刪除；反之，當刪除該題目後 α 係數值較分量表原先的 α 係數值為低，表示該題目的內部一致性相對性較高，該題目應予以保留（王保進，2002）。

在經內部一致性分析後所保留的題目，再用以探索性因素分析，旨在抽取一系列相互獨立的因素（邱皓政，2000）。進行因素分析後，如果某題目的因素負荷量未達 .30 或是該題目已不落在原先的分量表中，則將該題目予以刪除。

本研究在完成上述兩項選題工作後，將所保留的題目再次進行因素分析，確認各題目皆落在原屬的分量表中，以此建立該量表的構念效度，再採用內部一致性信度考驗，建立各總量表及分量表的信度。

茲將生命意義感量表分析結果說明如下：

（一）、內部一致性分析

生命意義感量表內部一致性分析結果如表 3-3-2 所示。其中「勇於面對」分量表中的第 18 題、「未來期待」分量表中的第 22 題，刪除後皆可提高所屬

分量表的 α 係數值。因此，上述二題皆刪除。

表 3-3-2 生命意義感量表內部一致性分析摘要表

| 構念 | 題號內容 | 該題目刪除後分量表的 α 係數值及原分量表的 α 係數值 |
|--------------------------------|----------------------------------|--|
| 自主感 | 1. 我覺得天生我材必有用。 | .844 |
| | 2. 我覺得自己有尋找生命意義與目標的能力。 | .844 |
| | 3. 我的日常生活有清楚明確的目標。 | .844 |
| | 4. 在生活中，我能了解自己活著的理由。 | .843 |
| | 5. 我的生活有明確且令我滿意的目標。 | .837 |
| | 6. 自己的生命掌握在自己的手中，我決定做什麼事就會全力以赴。 | .851 |
| | 7. 我能自主的選擇想要的生活。 | .854 |
| | 8. 我能有毅力的去達成自己的理想。 | .832 |
| | Alpha=.866 | |
| 對生命的熱誠 | 9. 我常覺得生活充滿活力。 | .870 |
| | 10. 我覺得我的生活是很有趣。 | .868 |
| | 11. 我覺得我的生活是幸福的。 | .866 |
| | 12. 我覺得每一天都是全新的一天。 | .875 |
| | 13. 我覺得生活中的人、事、物都具有它的價值和意義。 | .880 |
| | 14. 到目前為止，我每天的生活都很充實有意義。 | .867 |
| | 15. 如果可以重新選擇，我還是會選擇目前這樣的生活。 | .872 |
| 16. 我很滿意現在的學習生活。 | .870 | |
| 17. 遇到挫折或困難時，我會勇於面對，尋找解決問題的方法。 | .874 | |
| | Alpha=.886 | |
| 勇於面對 | 18. 關於死亡，我毫無準備並且感到害怕。 | .701 * |
| | 19. 我覺得我能為自己的生命負責（如：不傷害自己）。 | .431 |
| | 20. 我覺得我的生命掌握在我的手中，知道生命的可貴與重要。 | .443 |
| | 21. 遇到挫折或困難時，我不會輕易的想到自殺。 | .456 |
| | Alpha=.643 | |
| 未來期待 | 22. 我覺得死亡是很自然的事，是生命的一部份。 | .651 * |
| | 23. 如果有機會，我會做一些我一直想做的事。 | .495 |
| | 24. 對未來的生活（如：工作、學業）我有熱切的期待。 | .425 |
| | 25. 我預期我的未來會比過去更有希望。 | .408 |
| | Alpha=.604 | |
| 生活目標 | 26. 完成功課、幫家人做事是我快樂和滿足的來源。 | .782 |
| | 27. 我能掌握每天該做的事。 | .778 |
| | 28. 我是一個很有責任感的人。 | .766 |
| | 29. 我是一個很負責任的人，會把別人交代的事完成，把功課做好。 | .756 |
| | 30. 我會安排時間，做自己想做的事。 | .783 |
| | Alpha=.812 | |

註：在 α 係數值後有“*”符號者代表該題目需刪除。

(二)、探索性因素分析

經內部一致性分析刪題後，所保留的題目進行探索性因素分析，由主軸因素分析結果，取樣適切性量數值 (Kaiser-Meyer-Olkin, 簡稱 KMO) 為 .93；而 Bartlett 球面性檢定值為 3401.96，在自由度為 378 時，已達顯著水準 ($p < .000$)，顯示本研究「生命意義感量表」的預試量表所蒐集的資料適合進行因素分析如表 3-3-3 所示。所有題目的因素負荷量皆大於 .30，且仍落在原屬分量表中。本研究「生命意義感量表」的五個因素為「自主感」、「對生命的熱誠」、「勇於面對」、「未來期待」、及「生活目標」共可解釋 49.20% 的全體變數變異量。

表 3-3-3 生命意義感量表因素分析摘要表

| 題號 | 因素 1 | 因素 2 | 因素 3 | 因素 4 | 因素 5 | 共同值 |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|
| 自主 8 | .79 | | | | | .65 |
| 自主 5 | .73 | | | | | .57 |
| 自主 3 | .70 | | | | | .53 |
| 自主 2 | .62 | | | | | .54 |
| 自主 1 | .62 | | | | | .43 |
| 自主 4 | .60 | | | | | .53 |
| 自主 6 | .55 | | | | | .40 |
| 自主 7 | .50 | | | | | .26 |
| 熱誠 10 | | .74 | | | | .56 |
| 熱誠 11 | | .74 | | | | .58 |
| 熱誠 14 | | .74 | | | | .58 |
| 熱誠 9 | | .71 | | | | .53 |
| 熱誠 15 | | .68 | | | | .48 |
| 熱誠 16 | | .67 | | | | .50 |
| 熱誠 12 | | .63 | | | | .41 |
| 熱誠 17 | | .59 | | | | .46 |
| 熱誠 13 | | .55 | | | | .39 |
| 面對 19 | | | .91 | | | .83 |
| 面對 20 | | | .70 | | | .58 |
| 面對 21 | | | .46 | | | .27 |
| 期待 25 | | | | .78 | | .63 |
| 期待 23 | | | | .53 | | .30 |
| 期待 24 | | | | .49 | | .38 |
| 目標 29 | | | | | .71 | .57 |
| 目標 28 | | | | | .59 | .53 |
| 目標 27 | | | | | .58 | .46 |
| 目標 30 | | | | | .55 | .43 |
| 目標 26 | | | | | .53 | .40 |
| 特徵值 | 10.45 | 1.23 | .91 | .64 | .54 | |
| 變異量% | 37.33 | 4.39 | 3.26 | 2.28 | 1.94 | |
| 累積變量 % | 37.33 | 41.72 | 44.98 | 47.26 | 49.20 | |

(三)、信度分析

在生命意義感量表經選題及建立構念效度後，即進行總量表及各分量表的信度估計。本研究採用 Cronbach α 係數來評估生命意義感量表的可靠程度。其結果如表 3-3-4 所示，各量表的 Cronbach α 係數介於 .66~.89 之間，總量表的 Cronbach α 係數則為 .94，顯示量表的信度很好。信度分析結果顯示：「自主感」、「對生命的熱誠」、「勇於面對」、「未來期待」、及「生活目標」等五個分量表及總量表的內部一致性信度頗佳。

表 3-3-4 生命意義感量表信度分析摘要表

| 分量表 | Cronbach α 係數 |
|--------|----------------------|
| 自主感 | .87 |
| 對生命的熱誠 | .89 |
| 勇於面對 | .72 |
| 未來期待 | .66 |
| 生活目標 | .81 |
| 總量表 | .94 |

六、正式問卷的編製

經由上述的編製及試題篩選過程，生命意義感量表正式問卷的題數分配表如表 3-3-5 所示。因此，本研究父母與同儕依附行為量表正式問卷共有四十五題；人際關係量表正式問卷共有二十二題；生命意義感量表的正式問卷共有二十八題；正式問卷共有九十五題。

表 3-3-5 生命意義感量表之預試與正式量表題數分配表

| 分量表 | 預試 題數 | 預試問卷題號 | 正式 題數 | 正式問卷題號 |
|--------|----------|-----------------------------------|----------|-----------------------------------|
| 自主感 | 8 | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 | 8 | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 |
| 對生命的熱誠 | 9 | 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 | 9 | 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 |
| 勇於面對 | 4 | 18, 19, 20, 21 | 3 | 18, 19, 20 |
| 未來期待 | 4 | 22, 23, 24, 25 | 3 | 21, 22, 23 |
| 生活目標 | 5 | 26, 27, 28, 29, 30 | 5 | 24, 25, 26, 27, 28 |

第四節 實施程序

本研究之實施程序可分為文獻探討、編製研究工具、量表預試、完成正式量表、正式施測、資料分析、撰寫論文等七個階段，如圖 3-4-1，茲分述如下：

一、文獻探討

研究者在研究之初，蒐集有關依附關係、人際關係、生命意義感等相關資料，進行文獻探討，並歸納整理出初步的研究架構。

本研究以陳彤羚（2007）所編「父母與同儕依附行為量表」測量國小高年級學童之依附關係。林淑華（2002）所編「國小學童人際關係量表」測量國小高年級學童之人際關係。

二、編製研究工具

文獻探討後，發現依據 Crumbaugh 和 Maholick 編製的 PIL 而修訂形成「生命意義感量表」之研究者，如：何英奇（1987）所編「生命態度剖面圖」之量表施測對象則是針對大學生，另外採用宋秋蓉（1992）所編「生命意義量表」其施測對象為國、高中（職）生，有毛紀如（2003）、江慧鈺（2001）、吳淑華（2006）董文香（2003）等人。而未見合於適用測量國小高年級學生「生命意義感」之量表，且以上之量表內容及句法來說，不適合國小高年級學生。故本研究者依據本研究之需要，自編「國小學童生命意義感量表」。

為了研究的需要，編製一份量表「生命意義感之量表」，在編製過程皆依據文獻探討之意義治療法理論及參酌宋秋蓉所編「生命意義量表」，預擬題項（如附錄一）經與指導教授討論後，敦請七位專家學者審查，再依據專家學者之意見增刪題項或修飾題意，建立問卷之專家效度及完成預試之問卷（如附錄二），隨即進行量表之預試。

三、量表預試

本研究是以隨機抽樣抽取台中縣三所學校，台中市國民小學二所學校，每校

五、六年級學生各一班，共抽取 283 位學生作為進行本研究之「生命意義感量表」的預試樣本進行預試，做為編製正式量表依據。

四、完成正式量表

在回收預試問卷後，以內部一致性及探索性因素分析法中的主軸因素分析進行選題；在完成選題後，再以主軸因素分析建立問卷之構念效度，隨即再以內部一致性信度分析建立問卷之信度，即逐步完成正式問卷（如附錄三）。

五、正式施測

本研究在正式施測時，將台中縣分為山、海、屯三區，每區抽取一所共 3 所，每所 2 班共 6 班，學生合計為 178 人；台中市抽取三所學校，每所 2 班共 6 班，學生合計為 186 人，共計 364 位學生，做為正式施測之樣本。

六、資料分析

將回收的問卷進行資料登錄，以統計套裝軟體 SPSS10.0 進行資料分析，以回答問題一及考驗假設一至四。

七、撰寫論文

根據資料分析結果撰述成文，並加以討論及提出建議。

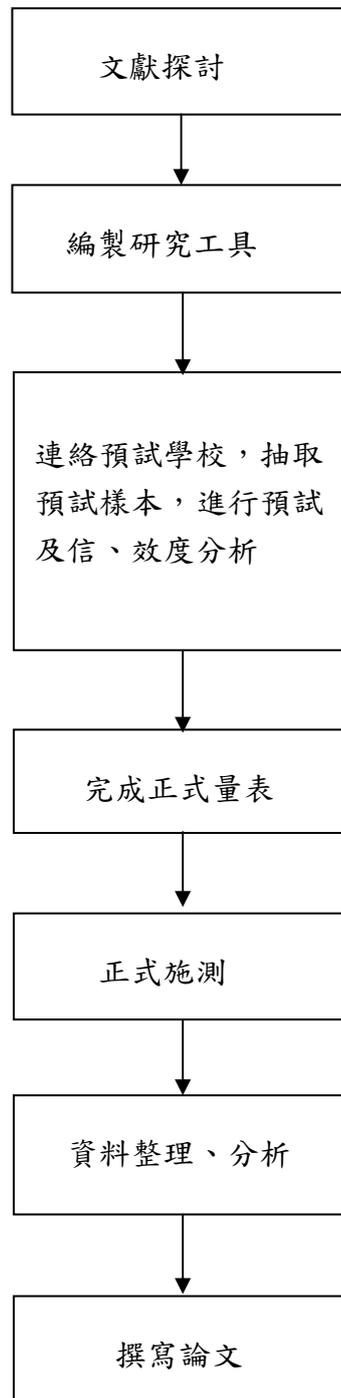


圖 3-4-1 研究程序

第五節 資料處理

本研究在問卷回收後，以統計套裝軟體 SPSS10.0 進行資料的處理與分析。以下針對量表編製與正式研究所採用的統計方法加以說明。

一、量表編製所使用的統計方法

(一) 內部一致性分析

採用內部一致性刪除該題目後，分量表的 α 係數值高於分量表原先的 α 係數值，則表示該題目的內部一致性相對性較低，該題目應予以刪除；反之，當刪除該題目後 α 係數值較分量表原先的 α 係數值為低，表示該題目的內部一致性相對性較高，該題目應予以保留。

本研究以 Cronbach α 係數值評估各量表及分量表的信度。

(二) 探索性因素分析法

本研究探索性因素分析法中的主軸因素分析進行選題，凡因素負荷量低於.30 或在因素分析後題目不是落在原屬量表者皆刪除。

完成選題後，再次以主軸因素分析法確立各量表之構念效度。

二、正式量表所使用的統計方法

(一) 描述性統計

本研究使用研究之問卷為四點量表，以學生在各總量表和分量表得分之每題平均數、及標準差，用來說明各量表分數的集中趨勢及分散趨勢，來瞭解國小高年級學生的依附關係、人際關係及生命意義感的現況。

(二) 單因子多變量變異數分析

以單因子多變量變異數分析國小高年級學生不同性別、年級、居住地區、父母教養態度，其依附關係、人際關係及生命意義感的差異情形。

(三) 典型相關分析

以典型相關分析國小高年級學生的依附關係、人際關係及生命意義感的相關。

以上統計方法為兼顧第一類型錯誤及第二類型錯誤的可能性，將第一類型錯誤之顯著水準 α 定為 .05。

第四章 研究結果與討論

本章依據問卷調查所蒐集的資料，進行研究結果的分析與討論。本章分為四節，包括：(1) 國小高年級學生依附關係、人際關係、生命意義感之現況分析；(2) 不同背景變項的國小高年級學生在依附關係、人際關係、生命意義感的差異情形；(3) 國小高年級學生在依附關係、人際關係、生命意義感的相關情形；(4) 綜合討論。

第一節 國小高年級學生依附關係、人際關係、生命意義感之現況分析

本研究回收有效問卷是 364 份，以學生在各總量表和分量表得分之每題平均數、及標準差，用來瞭解國小高年級學生的依附關係、人際關係及生命意義感的現況。

一、國小高年級學生依附關係現況分析

由表 4-1-1 得知，國小高年級學生在「依附關係」總量表得分，其平均數為 134.59 分，標準差為 27.66 分，每題平均得分為 3.00 分大於理論平均數 2.50 分。學生在各分量表的每題平均數大於理論平均數 2.50 分，分別為「爸爸依附」是 2.73 分、「媽媽依附」是 3.16 分、「同儕依附」是 3.09 分。亦即，學生在三項依附關係的品質，依高低順序為「媽媽依附」、「同儕依附」、「爸爸依附」。學生對「媽媽依附」、「同儕依附」的關係是介於經常這樣至都是這樣之間；學生對「爸爸依附」的關係是介於有時這樣至經常這樣之間。

表 4-1-1 國小高年級學生依附關係現況分析

| 變項 | 題數 | 人數 | 平均數 | 標準差 | 每題平均數 |
|------|----|-----|--------|-------|-------|
| 爸爸依附 | 15 | 364 | 40.95 | 12.09 | 2.73 |
| 媽媽依附 | 15 | 364 | 47.37 | 11.53 | 3.16 |
| 同儕依附 | 15 | 364 | 46.28 | 13.06 | 3.09 |
| 依附關係 | 45 | 364 | 134.59 | 27.66 | 3.00 |

二、國小高年級學生人際關係現況分析

由表 4-1-2 得知，國小高年級學生在「人際關係」總量表得分，其平均數為 66.02 分，標準差為 9.67 分，每題平均得分為 3.00 分大於理論平均數 2.50 分。學生在各分量表的每題平均數小於理論平均數 2.50 分，分別為「與同學關係」是 2.24 分、「與師長關係」是 2.07 分；大於理論平均數 2.50 分，為「與朋友關係」是 3.44 分、「與家人關係」是 3.33 分。亦即，學生在四項人際關係的得分，依高低順序為「與朋友關係」、「與家人關係」、「與同學關係」、「與師長關係」。學生在「與師長關係」、「與同學關係」等互動關係是介於有時這樣至經常這樣之間；學生在「與朋友關係」、「與家人關係」是介等互動關係於經常這樣至都是這樣之間。

表 4-1-2 國小高年級學生人際關係現況分析

| 變項 | 題數 | 人數 | 平均數 | 標準差 | 每題平均數 |
|-------|----|-----|-------|------|-------|
| 與同學關係 | 4 | 364 | 8.97 | 2.84 | 2.24 |
| 與朋友關係 | 8 | 364 | 27.51 | 4.89 | 3.44 |
| 與家人關係 | 7 | 364 | 23.34 | 4.43 | 3.33 |
| 與師長關係 | 3 | 364 | 6.21 | 2.35 | 2.07 |
| 人際關係 | 22 | 364 | 66.02 | 9.67 | 3.00 |

三、國小高年級學生生命意義感現況分析

由表 4-1-3 得知，國小高年級學生在「生命意義感」總量表得分，其平均數為 92.65 分，標準差為 16.71 分，每題平均得分為 3.31 分大於理論平均數 2.50 分。學生在各分量表的每題平均數大於理論平均數 2.50 分，分別為「自主感」是 3.23 分、「對生命的熱誠」是 3.29 分、「勇於面對」是 3.59 分、「未來期待」是 3.50 分、「生活目標」是 3.19 分。亦即，學生在五項生命意義感的得分，依高低順序為「勇於面對」、「未來期待」、「對生命的熱誠」、「自主感」、「生活目標」。學生在「勇於面對」、「未來期待」、「對生命的熱誠」、「自主感」、「生活目標」的

表現是介於大部分符合至完全符合之間。

表 4-1-3 國小高年級學生生命意義感現況分析

| 變項 | 題數 | 人數 | 平均數 | 標準差 | 每題平均數 |
|--------|----|-----|-------|-------|-------|
| 自主感 | 8 | 364 | 25.82 | 5.36 | 3.23 |
| 對生命的熱誠 | 9 | 364 | 29.62 | 7.16 | 3.29 |
| 勇於面對 | 3 | 364 | 10.76 | 2.90 | 3.59 |
| 未來期待 | 3 | 364 | 10.51 | 1.85 | 3.50 |
| 生活目標 | 5 | 364 | 15.94 | 3.42 | 3.19 |
| 生命意義感 | 28 | 364 | 92.65 | 16.71 | 3.31 |

第二節 不同背景變項之國小高年級學生的依附關係、人際關係、生命意義感的差異情形

本節依據問卷調查所蒐集的資料進行統計分析，就不同年級、性別、居住地區、及父母教養態度之國小高年級學生的依附關係、人際關係、生命意義感的差異情形加以分析。茲分別就問卷調查的統計結果，分析說明如下：

一、不同背景變項之國小高年級學生的依附關係差異分析

(一) 年級

表 4-2-1 是五六年級學生在依附關係量表的三個分量表「爸爸依附」、「媽媽依附」、「同儕依附」得分的平均數與標準差。以學生的年級為自變項，以依附關係量表的三個分量表作為依變項，進行單因子多變量變異數分析，由分析結果得知，Box's M 值為 17.11，已達顯著水準 ($p < .05$)，表示二組間三個變項的多變量變異數不具同質性。Hair Jr, Anderson, Tatham 和 Black (1995) 和 Stevens (2002) 指出當最大樣本數與最小樣本數的比值小於 1.50 的情形下，單因子多變量變異數分析是強韌的統計方法，即使多變量變異數不具同質性，對分析結果所造成的影響是很輕微的，多變量變異數雖不具同質，但不需進行校正。本研究五年級學生樣本數與六年級學生樣本數的比值是 1.04 小於 1.50，故二組間三個變項的多變量變異數不具同質性，可不需進行校正。由表 4-2-2 得知，Wilk's Λ (1, 362) 考驗值為 .99，未達顯著水準 ($p > .05$)，亦即國小五年級學生與六年級學生，在整體依附關係的品質並無顯著的差異。

表 4-2-1 不同年級的學生在依附關係量表得分之平均數與標準差

| 變項 | 組別 | 人數 | 平均數 | 標準差 |
|------|-----|-----|-------|-------|
| 爸爸依附 | 五年級 | 186 | 42.06 | 12.59 |
| | 六年級 | 178 | 39.78 | 11.46 |
| 媽媽依附 | 五年級 | 186 | 48.58 | 11.58 |
| | 六年級 | 178 | 46.10 | 11.38 |
| 同儕依附 | 五年級 | 186 | 46.41 | 12.34 |
| | 六年級 | 178 | 46.15 | 13.81 |

表4-2-2 不同年級的學生依附關係之多變量變異數分析摘要表

| 變異來源 | df | SCCP | Wilk's Λ |
|------|-----|--|------------------|
| 組間 | 1 | $\begin{bmatrix} 47666 & 51629 & 5467 \\ 51629 & 55920 & 5921 \\ 5467 & 5921 & 627 \end{bmatrix}$ | .99 |
| 組內 | 362 | $\begin{bmatrix} 52564.24 & 24777.08 & 18621.94 \\ 24777.08 & 47729.47 & 13172.24 \\ 18621.94 & 13172.24 & 61905.15 \end{bmatrix}$ | |
| 全體 | 364 | | |

* $p < .05$ ** $p < .01$

(二) 性別

表 4-2-3 是男女學生在依附關係量表的三個分量表「爸爸依附」、「媽媽依附」、「同儕依附」得分的平均數與標準差。以學生的性別為自變項，以依附關係量表的三個分量表作為依變項，進行單因子多變量變異數分析，由分析結果得知，Box's M 值為 5.52，未達顯著水準 ($p > .05$)，表示在此二組間三個變項的多變量變異數均具有同質性。由表 4-2-4 得知，Wilk's Λ (1, 362) 考驗值為.96，

達顯著水準 ($p < .01$)，亦即國小高年級男生與女生，在依附關係的品質有顯著的差異。

表 4-2-3 不同性別的學生在依附關係量表得分之平均數與標準差

| 變項 | 組別 | 人數 | 平均數 | 標準差 |
|------|----|-----|-------|-------|
| 爸爸依附 | 男 | 188 | 39.27 | 11.62 |
| | 女 | 176 | 42.74 | 12.36 |
| 媽媽依附 | 男 | 188 | 45.95 | 11.71 |
| | 女 | 176 | 48.89 | 11.17 |
| 同儕依附 | 男 | 188 | 44.16 | 12.36 |
| | 女 | 176 | 48.54 | 13.43 |

表4-2-4 不同性別的學生依附關係之多變量變異數分析摘要表

| 變異來源 | df | SCCP | Wilk's Λ |
|------|-----|--|------------------|
| 組間 | 1 | $\begin{bmatrix} 109622 & 92793 & 138102 \\ 92793 & 78548 & 116901 \\ 138102 & 116901 & 173981 \end{bmatrix}$ | .96 ** |
| 組內 | 362 | $\begin{bmatrix} 51944.68 & 24365.43 & 17295.59 \\ 24365.43 & 47503.20 & 12062.44 \\ 17296.59 & 12062.44 & 60171.61 \end{bmatrix}$ | |
| 全體 | 364 | | |

* $p < .05$ ** $p < .01$

以單因子變異數分析法對依附關係量表的三個分量表進行分析；先以 Levene 法進行單變項變異數同質性檢定，由檢定結果得知，在「爸爸依附」、「媽媽依附」、「同儕依附」的 F 值分別為 2.84、.08、.05，均未達顯著水準 ($p > .05$)，表示在此三個依變項，二組樣本變異數均具有同質性。

表 4-2-5 是以單因子變異數分析對對依附關係量表的三個分量表進行分析結果茲說明如下：

1. 「爸爸依附」分量表 $F(1, 362)$ 考驗值為 7.64，達到.01 的顯著水準 ($p < .01$)，國小高年級女生 (平均數=42.74)，在「爸爸依附」的品質有顯著高於男生 (平均數=39.27)。
2. 「媽媽依附」分量表 $F(1, 362)$ 考驗值為 5.99，達到.05 的顯著水準 ($p < .05$)，國小高年級女生 (平均數=48.89)，在「媽媽依附」的品質有顯著高於男生 (平均數=45.95)。
3. 「同儕依附」分量表 $F(1, 362)$ 考驗值為 10.47，達到.01 的顯著水準 ($p < .01$)，國小高年級女生 (平均數=48.54)，在「同儕依附」的品質有顯著高於男生 (平均數=44.16)。

表 4-2-5 不同性別的學生依附關係量表得分之變異數分析摘要表

| 變項 | 變異來源 | 離均差平方和 | 自由度 | 均方 | F 值 |
|------|------|----------|-----|---------|---------------------|
| 爸爸依附 | 組間 | 1096.22 | 1 | 1096.22 | 7.64 ^{**} |
| | 組內 | 51944.68 | 362 | 143.49 | |
| 媽媽依附 | 組間 | 785.48 | 1 | 785.48 | 5.99 [*] |
| | 組內 | 47503.20 | 362 | 131.22 | |
| 同儕依附 | 組間 | 1739.81 | 1 | 1739.81 | 10.47 ^{**} |
| | 組內 | 60171.61 | 362 | 166.22 | |

* $p < .05$ ** $p < .01$

(三) 居住地區

表 4-2-6 是居住在台中縣與台中市的學生在依附關係量表的三個分量表「爸爸依附」、「媽媽依附」、「同儕依附」得分的平均數與標準差。以學生的居住地區

為自變項，以依附關係量表的三個分量表作為依變項，進行單因子多變量變異數分析，由分析結果得知，Box's M 值為 10.88，未達顯著水準 ($p > .05$)，表示二組間三個變項的多變量變異數均具有同質性。由表 4-2-7 得知，Wilk's Λ (1, 362) 考驗值為.99，未達顯著水準 ($p > .05$)，亦即不同居住地區的國小學生，在依附關係的品質並無顯著的差異。

表 4-2-6 不同居住地區的學生在依附關係量表得分之平均數與標準差

| 變項 | 組別 | 人數 | 平均數 | 標準差 |
|------|-----|-----|-------|-------|
| 爸爸依附 | 台中縣 | 178 | 39.66 | 11.75 |
| | 台中市 | 186 | 42.17 | 12.31 |
| 媽媽依附 | 台中縣 | 178 | 46.96 | 12.14 |
| | 台中市 | 186 | 47.76 | 10.94 |
| 同儕依附 | 台中縣 | 178 | 45.64 | 13.80 |
| | 台中市 | 186 | 46.89 | 12.31 |

表 4-2-7 不同居住地區的學生依附關係之多變量變異數分析摘要表

| 變異來源 | df | SCCP | Wilk's Λ |
|------|-----|--|------------------|
| 組間 | 1 | $\begin{bmatrix} 57263 & 18198 & 28574 \\ 18198 & 5783 & 9081 \\ 28574 & 9081 & 14258 \end{bmatrix}$ | .99 |
| 組內 | 362 | $\begin{bmatrix} 52468.27 & 25111.38 & 18390.87 \\ 25111.38 & 48230.84 & 13140.64 \\ 18390.87 & 13140.64 & 61768.84 \end{bmatrix}$ | |
| 全體 | 364 | | |

* $p < .05$ ** $p < .01$

(四) 父母教養態度

表 4-2-8 是不同父母教養態度的學生在依附關係量表的三個分量表「爸爸依附」、「媽媽依附」、「同儕依附」得分的平均數與標準差。以學生的父母教養態度為自變項，以依附關係量表的三個分量表作為依變項，進行單因子多變量變異數分析，由分析結果得知，Box's M 值為 19.75，未達顯著水準 ($p > .05$)，表示在此三組間三個變項的多變量變異數均具有同質性。由表 4-2-9 得知，Wilk's Λ (1, 362) 考驗值為 .96，達顯著水準 ($p < .01$)，亦即不同父母教養態度的國小高年級學生在依附關係的品質有顯著差異。

表 4-2-8 不同父母教養態度的學生在依附關係量表得分之平均數與標準差

| 變項 | 組別 | 人數 | 平均數 | 標準差 |
|------|----|-----|-------|-------|
| 爸爸依附 | 民主 | 233 | 42.13 | 12.07 |
| | 權威 | 87 | 36.15 | 11.45 |
| | 放任 | 44 | 44.66 | 10.87 |
| 媽媽依附 | 民主 | 233 | 48.88 | 11.37 |
| | 權威 | 87 | 42.48 | 11.84 |
| | 放任 | 44 | 49.00 | 9.02 |
| 同儕依附 | 民主 | 233 | 46.40 | 12.78 |
| | 權威 | 87 | 44.47 | 12.71 |
| | 放任 | 44 | 49.23 | 14.82 |

表4-2-9 不同父母教養態度的學生依附關係之多變量變異數分析摘要表

| 變異來源 | df | SCCP | Wilk's Λ |
|------|-----|--|-------------------|
| 組間 | 2 | $\begin{bmatrix} 288423 & 268971 & 126652 \\ 268971 & 272908 & 102247 \\ 126652 & 102247 & 67013 \end{bmatrix}$ | .92 ^{**} |
| 組內 | 361 | $\begin{bmatrix} 50156.67 & 22603.65 & 17410.09 \\ 22603.65 & 45559.60 & 12208.98 \\ 17410.09 & 12208.98 & 61241.29 \end{bmatrix}$ | |
| 全體 | 364 | | |

* $p < .05$ ** $p < .01$

以單因子變異數分析法對依附關係量表的三個分量表進行分析；先以 Levene 法進行單變項變異數同質性檢定，由檢定結果得知，在「爸爸依附」、「媽媽依附」、「同儕依附」的 F 值分別為 1.08、1.35、.24，均未達顯著水準 ($p > .05$)，表示在此三個依變項，三組樣本變異數均具有同質性。

表 4-2-10 是以單因子變異數分析對依附關係量表的三個分量表進行分析結果，茲說明如下：

1. 「爸爸依附」分量表：F (2, 361) 考驗值為 10.38，達到 .01 的顯著水準 ($p < .01$)，進一步進行 Scheffe 法的事後比較，父母的教養態度是民主態度的學生在「爸爸依附」的品質顯著高於父母是權威態度的學生；父母的教養態度是民主態度和放任態度的學生之間，他們在「爸爸依附」的品質向並無顯著差異；父母的教養態度是放任態度的學生在「爸爸依附」的品質顯著高於父母是權威態度的學生。

2. 「媽媽依附」分量表：F (2, 361) 考驗值為 10.81，達到 .01 的顯著水準 ($p < .01$)，進一步進行 Scheffe 法的事後比較，父母的教養態度是民主態度的學生在「媽媽依附」的品質顯著高於父母是權威態度的學生；父母的教養態度是民主態度和放任態度的學生之間，他們在「媽媽依附」的品質並無顯著差異；父

母的教養態度是放任態度的學生在「媽媽依附」的品質顯著高於父母是權威態度的學生。

3. 「同儕依附」分量表：F (2, 361) 考驗值為 1.98，未達到.05 的顯著水準 ($p > .05$)，父母的教養態度是民主態度、放任態度和權威態度之間，國小高年級學生在「同儕依附」的品質並無顯著差異。

表4-2-10 不同父母教養態度的學生依附關係量表得分之變異數分析摘要表

| 變項 | 變異來源 | 離均差平方和 | 自由度 | 均方 | F 值 | Scheffe' 事後比較 |
|------|------|----------|-----|---------|---------|--------------------|
| 爸爸依附 | 組間 | 2884.23 | 2 | 1442.12 | 10.38** | 民主 > 權威 放任 > 權威 |
| | 組內 | 50156.67 | 361 | 138.94 | | |
| 媽媽依附 | 組間 | 2729.08 | 2 | 1364.54 | 10.81** | 民主 > 權威 放任 > 權威 |
| | 組內 | 45559.60 | 361 | 126.20 | | |
| 同儕依附 | 組間 | 670.13 | 2 | 335.07 | 1.98 | |
| | 組內 | 61241.29 | 361 | 169.64 | | |

* $p < .05$ ** $p < .01$

綜合上述，不同年級、及居住地區的國小高年級學生在整體依附關係的品質並無顯著差異；而國小高年級女生在整體依附關係的品質有顯著高於男生；父母的教養態度為民主態度、放任態度的學生在「爸爸依附」、「媽媽依附」的品質顯著高於父母以權威態度的學生，不同父母教養態度的學生之間在「同儕依附」的品質並無顯著差異。

二、不同背景變項之國小高年級學生的人際關係差異分析

(一) 年級

表 4-2-11 是五六年級學生在人際關係量表的四個分量表「與同學關係」、「與朋友關係」、「與家人關係」、「與師長關係」得分的平均數與標準差。以學生的年級為自變項，以人際關係量表的四個分量表作為依變項，進行單因子多變量變異數分析，由分析結果得知，Box's M 值為 9.32，未達顯著水準 ($p > .05$)，表示在此二組間四個變項的多變量變異數均具有同質性。由表 4-2-12 得知，Wilk's Λ (1, 362) 考驗值為 .97，達顯著水準 ($p < .05$)，亦即不同年級的國小高年級學生在整體人際關係的表現有顯著差異。

表 4-2-11 不同年級的學生在人際關係量表得分之平均數與標準差

| 變項 | 組別 | 人數 | 平均數 | 標準差 |
|-------|-----|-----|-------|------|
| 與同學關係 | 五年級 | 186 | 9.14 | 2.94 |
| | 六年級 | 178 | 8.79 | 2.74 |
| 與朋友關係 | 五年級 | 186 | 27.92 | 4.61 |
| | 六年級 | 178 | 27.07 | 5.15 |
| 與家人關係 | 五年級 | 186 | 23.85 | 4.25 |
| | 六年級 | 178 | 22.81 | 4.57 |
| 與師長關係 | 五年級 | 186 | 6.48 | 2.37 |
| | 六年級 | 178 | 5.92 | 2.31 |

表4-2-12 不同年級的學生人際關係之多變量變異數分析摘要表

| 變異來源 | df | SCCP | | | | Wilk's Λ |
|------|-----|--|--|--|--|------------------|
| 組間 | 1 | $\begin{bmatrix} 1099 & 27.11 & 33.07 & 17.97 \\ 27.11 & 6685 & 81.55 & 44.30 \\ 33.07 & 81.55 & 99.49 & 54.05 \\ 17.97 & 44.30 & 54.05 & 29.36 \end{bmatrix}$ | | | | .97* |
| 組內 | 362 | $\begin{bmatrix} 2923.68 & 1765.45 & 964.71 & 980.30 \\ 1765.45 & 8614.14 & 1009.26 & 1401.79 \\ 964.71 & 1009.26 & 7038.59 & 215.20 \\ 980.30 & 1401.79 & 215.20 & 1982.19 \end{bmatrix}$ | | | | |
| 全體 | 364 | | | | | * |

* $p < .05$ ** $p < .01$

以單因子變異數分析法對人際關係量表的四個分量表進行分析;先以 Levene 法進行單變項變異數同質性檢定,由檢定結果得知,在「與同學關係」、「與朋友關係」、「與家人關係」、「與師長關係」的 F 值分別為.46、.58、1.36、.57,均未達顯著水準 ($p > .05$),表示在此四個依變項,二組樣本變異數均具有同質性。

表 4-2-13 是以單因子變異數分析對人際關係量表的四個分量表進行分析結果,茲說明如下:

1. 「與同學關係」分量表 F (1, 362) 考驗值為 1.36, 未達到.05 的顯著水準 ($p > .05$), 國小五年級與六年級學生, 在「與同學關係」的得分並無顯著的差異。
2. 「與朋友關係」分量表 F (1, 362) 考驗值為 2.81, 未達到.05 的顯著水準 ($p > .05$), 國小五年級與六年級學生, 在「與朋友關係」的得分並無顯著的差異。
3. 「與家人關係」分量表 F (1, 362) 考驗值為 5.12, 達到.05 的顯著水準 ($p < .05$), 國小五年級學生 (平均數=23.85), 在「與家人關係」的得分有顯

著高於六年級學生（平均數=22.81）。

4. 「與師長關係」分量表 $F(1, 362)$ 考驗值為 5.36，達到 .05 的顯著水準 ($p < .05$)，國小五年級學生（平均數=6.48），在「與師長關係」的得分有顯著高於六年級學生（平均數=5.92）。

表4-2-13 不同年級的學生人際關係量表得分之變異數分析摘要表

| 變項 | 變異 來源 | 離均差平方和 | 自由度 | 均方 | F 值 |
|-------|----------|---------|-----|-------|-------------------|
| 與同學關係 | 組間 | 10.99 | 1 | 10.99 | 1.36 |
| | 組內 | 2923.68 | 362 | 8.08 | |
| 與朋友關係 | 組間 | 66.85 | 1 | 66.85 | 2.81 |
| | 組內 | 8614.14 | 362 | 23.80 | |
| 與家人關係 | 組間 | 99.49 | 1 | 99.49 | 5.12 [*] |
| | 組內 | 7038.59 | 362 | 19.44 | |
| 與師長關係 | 組間 | 29.36 | 1 | 29.36 | 5.36 [*] |
| | 組內 | 1982.19 | 362 | 5.48 | |

* $p < .05$ ** $p < .01$

（二）性別

表 4-2-14 是男女生在人際關係量表的四個分量表「與同學關係」、「與朋友關係」、「與家人關係」、「與師長關係」得分的平均數與標準差。以學生的性別為自變項，以人際關係量表的四個分量表作為依變項，進行單因子多變量變異數分析，由分析結果得知，Box's M 值為 22.74，已達顯著水準 ($p < .05$)，表示二組間四個變項的多變量變異數不具同質性。本研究男生的樣本數與女生樣本數的比值為 1.07 小於 1.50，故對二組間四個變項的多變量變異數不具同質性，可不需進行校正。由表 4-2-15 得知，Wilk's $\Lambda (1, 362)$ 考驗值為 .92，達顯著水準 ($p < .01$)，亦即國小高年級男女生，在整體人際關係的表現有顯著差異。

表 4-2-14 不同性別的學生在人際關係量表得分之平均數與標準差

| 變項 | 組別 | 人數 | 平均數 | 標準差 |
|-------|----|-----|-------|------|
| 與同學關係 | 男 | 188 | 8.51 | 2.63 |
| | 女 | 176 | 9.47 | 2.98 |
| 與朋友關係 | 男 | 188 | 26.71 | 5.36 |
| | 女 | 176 | 28.36 | 4.19 |
| 與家人關係 | 男 | 188 | 22.87 | 4.48 |
| | 女 | 176 | 23.85 | 4.34 |
| 與師長關係 | 男 | 188 | 5.61 | 2.16 |
| | 女 | 176 | 6.85 | 2.39 |

表4-2-15 不同性別的學生人際關係之多變量變異數分析摘要表

| 變異來源 | df | SCCP | Wilk's Λ | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------|---------|--|------------------|---------|--------|--------|---------|---------|--------|---------|--------|--------|---------|--------|--------|---------|--------|---------|-------------------|
| 組間 | 1 | <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td>83.88</td><td>144.12</td><td>85.07</td><td>108.29</td></tr> <tr><td>144.12</td><td>247.63</td><td>146.17</td><td>186.07</td></tr> <tr><td>85.07</td><td>146.17</td><td>86.28</td><td>109.83</td></tr> <tr><td>108.29</td><td>186.07</td><td>109.83</td><td>139.82</td></tr> </table> | 83.88 | 144.12 | 85.07 | 108.29 | 144.12 | 247.63 | 146.17 | 186.07 | 85.07 | 146.17 | 86.28 | 109.83 | 108.29 | 186.07 | 109.83 | 139.82 | .92 ^{**} |
| 83.88 | 144.12 | 85.07 | 108.29 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 144.12 | 247.63 | 146.17 | 186.07 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 85.07 | 146.17 | 86.28 | 109.83 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 108.29 | 186.07 | 109.83 | 139.82 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 組內 | 362 | <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td>2850.79</td><td>1648.44</td><td>912.71</td><td>889.97</td></tr> <tr><td>1648.44</td><td>8433.36</td><td>944.64</td><td>1260.02</td></tr> <tr><td>912.71</td><td>944.64</td><td>7051.79</td><td>159.41</td></tr> <tr><td>889.97</td><td>1260.02</td><td>159.41</td><td>1871.73</td></tr> </table> | 2850.79 | 1648.44 | 912.71 | 889.97 | 1648.44 | 8433.36 | 944.64 | 1260.02 | 912.71 | 944.64 | 7051.79 | 159.41 | 889.97 | 1260.02 | 159.41 | 1871.73 | |
| 2850.79 | 1648.44 | 912.71 | 889.97 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1648.44 | 8433.36 | 944.64 | 1260.02 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 912.71 | 944.64 | 7051.79 | 159.41 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 889.97 | 1260.02 | 159.41 | 1871.73 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 全體 | 364 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* $p < .05$ ** $p < .01$

以單因子變異數分析法對人際關係量表的四個分量表進行分析;先以 Levene 法進行單變項變異數同質性檢定,由檢定結果得知,在「與家人關係」、「與師長關係」的 F 值為 1.04、3.48,未達顯著水準 ($p > .05$),表示二組樣本變異數具同質性;在「與同學關係」的 F 值為 3.97,達顯著水準 ($p < .01$),「與朋友關係」的 F 值為 9.60,達顯著水準 ($p < .01$),表示二組樣本變異數不具同

質性。Stevens (2002) 指出當最大樣本數與最小樣本數的比值小於 1.50 的情形下，單因子變異數分析是強韌的統計方法，單變項變異數不具同質性，亦可視為近似同質性。本研究男生的樣本數與女生樣本數的比值為 1.07 小於 1.50，故對二組的樣本變異數雖不具同質性，但不需進行校正。

表 4-2-16 是以單因子變異數分析對人際關係量表的四個分量表進行分析結果，茲說明如下：

1. 「與同學關係」分量表 $F(1, 362)$ 考驗值為 10.65，達到 .01 的顯著水準 ($p < .01$)，國小高年級女生 (平均數 = 9.47)，在「與同學關係」的得分有顯著高於男生 (平均數 = 8.51)。
2. 「與朋友關係」分量表 $F(1, 362)$ 考驗值為 10.63，達到 .01 的顯著水準 ($p < .01$)，國小高年級女生 (平均數 = 28.36)，在「與朋友關係」的得分有顯著高於男生 (平均數 = 26.71)。
3. 「與家人關係」分量表 $F(1, 362)$ 考驗值為 4.43，達到 .05 的顯著水準 ($p < .05$)，國小高年級女生 (平均數 = 23.85)，在「與家人關係」的得分有顯著高於男生 (平均數 = 22.87)。
4. 「與師長關係」分量表 $F(1, 362)$ 考驗值為 27.04，達到 .01 的顯著水準 ($p < .01$)，國小高年級女生 (平均數 = 6.85)，在「師長關係」的得分有顯著高於男生 (平均數 = 5.61)。

表 4-2-16 不同性別的學生人際關係量表得分之變異數分析摘要表

| 變項 | 變異來源 | 離均差平方和 | 自由度 | 均方 | F 值 |
|-------|------|---------|-----|--------|---------------------|
| 與同學關係 | 組間 | 83.88 | 1 | 83.88 | 10.65 ^{**} |
| | 組內 | 2850.79 | 362 | 7.88 | |
| 與朋友關係 | 組間 | 247.63 | 1 | 247.63 | 10.63 ^{**} |
| | 組內 | 8433.36 | 362 | 23.30 | |
| 與家人關係 | 組間 | 86.28 | 1 | 86.28 | 4.43 [*] |
| | 組內 | 7051.79 | 362 | 19.48 | |
| 與師長關係 | 組間 | 139.82 | 1 | 139.82 | 27.04 ^{**} |
| | 組內 | 1871.73 | 362 | 5.17 | |

* $p < .05$ ** $p < .01$

(三) 居住地區

表 4-2-17 是居住在台中縣與台中市學生在人際關係量表的四個分量表「與同學關係」、「與朋友關係」、「與家人關係」、「與師長關係」得分的平均數與標準差。以學生的居住地區為自變項，以人際關係量表的四個分量表作為依變項，進行單因子多變量變異數分析，由分析結果得知，Box's M 值為 16.00，未達顯著水準 ($p > .05$)，表示二組間四個變項的多變量變異數具同質性。由表 4-2-18 得知，Wilk's Λ (1, 362) 考驗值為 .99，未達顯著水準 ($p > .05$)，亦即不同居住地區的國小學生，在人際關係的表現並無顯著的差異。

表 4-2-17 不同居住地區的學生在人際關係量表得分之平均數與標準差

| 變項 | 組別 | 人數 | 平均數 | 標準差 |
|-------|-----|-----|-------|------|
| 與同學關係 | 台中縣 | 178 | 8.79 | 2.80 |
| | 台中市 | 186 | 9.14 | 2.88 |
| 與朋友關係 | 台中縣 | 178 | 27.04 | 5.28 |
| | 台中市 | 186 | 27.95 | 4.46 |
| 與家人關係 | 台中縣 | 178 | 23.10 | 4.71 |
| | 台中市 | 186 | 23.58 | 4.15 |
| 與師長關係 | 台中縣 | 178 | 6.01 | 2.24 |
| | 台中市 | 186 | 6.39 | 2.45 |

表4-2-18 不同居住地區的學生人際關係之多變量變異數分析摘要表

| 變異來源 | df | SCCP | | | | Wilk's Λ |
|------|-----|---------|---------|---------|---------|------------------|
| 組間 | 1 | 1099 | 2850 | 1534 | 1206 | .99 |
| | | 2850 | 7389 | 3977 | 3125 | |
| | | 1534 | 3977 | 2141 | 1682 | |
| | | 1206 | 3125 | 1682 | 1322 | |
| 組內 | 362 | 2923.68 | 1764.06 | 982.44 | 986.21 | |
| | | 1764.06 | 8607.10 | 1051.04 | 1414.84 | |
| | | 982.44 | 1051.04 | 7116.67 | 252.42 | |
| | | 986.21 | 1414.84 | 252.42 | 1998.33 | |
| 全體 | 364 | | | | | |

* $p < .05$ ** $p < .01$

(四) 父母教養態度

表 4-2-19 是不同父母教養態度的學生在人際關係量表的四個分量表「與同學關係」、「與朋友關係」、「與家人關係」、「與師長關係」得分的平均數與標準差。以學生的父母教養態度為自變項，以人際關係量表的四個分量表作為依變項，進行單因子多變量變異數分析，由分析結果得知，Box's M 值為 31.46，未達顯著水準 ($p > .05$)，表示在此三組間四個變項的多變量變異數具有同質性。由表 4-2-20 得知，Wilk's Λ (1, 362) 考驗值為 .92，達顯著水準 ($p < .01$)，亦即不同父母教養態度的國小高年級學生在人際關係的表現有顯著差異。

表 4-2-19 不同父母教養態度的學生在人際關係量表得分之平均數與標準差

| 變項 | 組別 | 人數 | 平均數 | 標準差 |
|-------|----|-----|-------|------|
| 與同學關係 | 民主 | 233 | 9.11 | 2.80 |
| | 權威 | 87 | 8.62 | 2.91 |
| | 放任 | 44 | 8.13 | 3.36 |
| 與朋友關係 | 民主 | 233 | 27.73 | 4.55 |
| | 權威 | 87 | 26.72 | 5.81 |
| | 放任 | 44 | 28.50 | 4.54 |
| 與家人關係 | 民主 | 233 | 24.01 | 3.96 |
| | 權威 | 87 | 21.30 | 5.21 |
| | 放任 | 44 | 23.13 | 4.12 |
| 與師長關係 | 民主 | 233 | 6.21 | 2.34 |
| | 權威 | 87 | 6.10 | 2.41 |
| | 放任 | 44 | 7.25 | 2.19 |

表4-2-20 不同父母教養態度的學生人際關係之多變量變異數分析摘要表

| 變異來源 | df | SCCP | Wilk's Λ |
|------|-----|--|-------------------|
| 組間 | 2 | $\begin{bmatrix} 21.44 & 25.29 & 88.36 & -3.86 \\ 25.29 & 74.42 & 177.33 & 15.41 \\ 88.36 & 177.33 & 484.00 & 16.81 \\ -3.86 & 15.41 & 16.81 & 9.64 \end{bmatrix}$ | .92 ^{**} |
| 組內 | 361 | $\begin{bmatrix} 2913.23 & 1767.27 & 909.41 & 1002.13 \\ 1767.27 & 8606.57 & 913.49 & 1430.68 \\ 909.41 & 913.49 & 6654.07 & 252.44 \\ 1002.13 & 1430.68 & 252.44 & 2001.91 \end{bmatrix}$ | |
| 全體 | 364 | | |

* $p < .05$ ** $p < .01$

以單因子變異數分析法對人際關係量表的四個分量表進行分析;先以 Levene 法進行單變項變異數同質性檢定，由檢定結果得知，在「與同學關係」、「與師長關係」的 F 值分別為 .31、.05，均未達顯著水準 ($p > .05$)，表示在此二個依變項，三組樣本變異數均具有同質性。「與朋友關係」的 F 值為 4.28，達顯著水準 ($p < .05$)、「與家人關係」的 F 值為 5.14，達顯著水準 ($p < .01$)，表示三組樣本變異數不具有同質性。Stevens (2002) 指出當最大樣本數與最小樣本數的比值小於 1.50 的情形下，單因子變異數分析是強韌的統計方法，單變項變異數不具同質性，亦可視為近似同質性。本研究的民主態度樣本數與放任態度樣本數的比值為 5.30 大於 1.50，三組的樣本變異數雖不具同質性，需進行校正。校正後的模式如表 4-2-21 是以單因子變異數分析對人際關係量表的四個分量表進行分析結果，茲說明如下：

1. 「與同學關係」分量表 F (2, 361) 考驗值為 1.33，未達到 .05 的顯著水準 ($p > .05$)，父母的教養態度是民主態度、放任態度和權威態度之間，國小高年級學生在「與同學關係」的得分並無顯著差異。
2. 「與朋友關係」分量表 F (2, 361) 考驗值為 1.56，未達到 .05 的顯著水準 ($p > .05$)，父母的教養態度是民主態度、放任態度和權威態度之間，國小高年級學生在「與朋友關係」的得分並無顯著差異。
3. 「與家人關係」分量表 F(2, 361) 考驗值為 13.13，達到 .01 的顯著水準 ($p < .01$)，進一步進行 Scheffe 法的事後比較，父母的教養態度是民主態度的學生在「與家人關係」的得分顯著高於父母是權威態度的學生，而父母的教養態度是民主和放任或放任和權威之間的學生在「與家人關係」的得分並無差異。
4. 「與師長關係」分量表 F(2, 361) 考驗值為 .87，未達到 .05 的顯著水準 ($p > .05$)，父母的教養態度是民主態度、放任態度和權威態度之間，國小高年級學生在「與師長關係」的得分並無顯著差異。

表4-2-21 不同父母教養態度的學生人際關係量表得分之變異數分析摘要表

| 變項 | 變異 來源 | 離均差平方和 | 自由度 | 均方 | F 值 | Scheffe' 事後比較 |
|-------|----------|---------|-----|--------|---------|------------------|
| 與同學關係 | 組間 | 21.44 | 2 | 10.72 | 1.33 | |
| | 組內 | 2913.23 | 361 | 8.07 | | |
| 與朋友關係 | 組間 | 74.42 | 2 | 37.21 | 1.56 | |
| | 組內 | 8606.57 | 361 | 23.84 | | |
| 與家人關係 | 組間 | 484.00 | 2 | 242.00 | 13.13** | 民主 > 權威 |
| | 組內 | 6654.07 | 361 | 18.43 | | |
| 與師長關係 | 組間 | 9.64 | 2 | 4.82 | .87 | |
| | 組內 | 2001.91 | 361 | 5.55 | | |

* $p < .05$ ** $p < .01$

綜合上述，不同居住地區的國小高年級學生，在整體人際關係的表現並無顯著差異；國小五年級學生在「與家人關係」、「與師長關係」的得分有顯著高於六年級學生；在「與朋友關係」、「與同學關係」的得分並無顯著的差異。國小高年級女生在「與同學關係」、「與朋友關係」、「與家人關係」、「與師長關係」的得分有顯著高於男生。父母的教養態度是民主態度的學生在「與家人關係」的得分顯著高於父母是權威態度的學生。

三、不同背景變項之國小高年級學生的生命意義感差異分析

(一) 年級

表 4-2-22 是五六年級學生在生命意義感量表的五個分量表「自主感」、「對生命的熱誠」、「勇於面對」、「未來期待」、「生活目標」得分的平均數與標準差。以學生的年級為自變項，以生命意義感量表的五個分量表作為依變項，進行單因子多變量變異數分析，由分析結果得知，Box's M 值為 154.46，已達顯著水準

($p < .01$)，表示二組間五個變項的多變量變異數不具同質性。本研究的五年級樣本數與六年級樣本數的比值為 1.04 小於 1.50，故對二組間五個變項的多變量變異數不具同質性，可不需進行校正。由表 4-2-23 得知，Wilk's Λ (1, 362) 考驗值為 .97，達顯著水準 ($p < .05$)，亦即國小五六年級學生，在整體的生命意義感表現有顯著差異。

表 4-2-22 不同年級的學生在生命意義感量表得分之平均數與標準差

| 變項 | 組別 | 人數 | 平均數 | 標準差 |
|--------|-----|-----|-------|------|
| 自主感 | 五年級 | 186 | 26.40 | 5.06 |
| | 六年級 | 178 | 25.21 | 5.60 |
| 對生命的熱誠 | 五年級 | 186 | 30.70 | 7.46 |
| | 六年級 | 178 | 28.49 | 6.68 |
| 勇於面對 | 五年級 | 186 | 10.89 | 3.62 |
| | 六年級 | 178 | 10.63 | 1.87 |
| 未來期待 | 五年級 | 186 | 10.67 | 1.68 |
| | 六年級 | 178 | 10.35 | 2.01 |
| 生活目標 | 五年級 | 186 | 16.49 | 3.14 |
| | 六年級 | 178 | 15.35 | 3.61 |

表4-2-23 不同年級的學生生命意義感之多變量變異數分析摘要表

| 變異來源 | df | SCCP | | | | | Wilk's Λ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|----------|---|---------|---------|--|--|------------------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|---------|---------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|------------------|
| 組間 | 1 | <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr><td>12759</td><td>23809</td><td>27.78</td><td>3487</td><td>12288</td></tr> <tr><td>23809</td><td>44430</td><td>51.84</td><td>65.08</td><td>22931</td></tr> <tr><td>27.78</td><td>51.84</td><td>6.05</td><td>7.59</td><td>2676</td></tr> <tr><td>3487</td><td>65.08</td><td>7.59</td><td>9.53</td><td>33.59</td></tr> <tr><td>12288</td><td>22931</td><td>2676</td><td>35.59</td><td>11835</td></tr> </table> | | | | | 12759 | 23809 | 27.78 | 3487 | 12288 | 23809 | 44430 | 51.84 | 65.08 | 22931 | 27.78 | 51.84 | 6.05 | 7.59 | 2676 | 3487 | 65.08 | 7.59 | 9.53 | 33.59 | 12288 | 22931 | 2676 | 35.59 | 11835 | .97 [*] |
| 12759 | 23809 | 27.78 | 3487 | 12288 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23809 | 44430 | 51.84 | 65.08 | 22931 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 27.78 | 51.84 | 6.05 | 7.59 | 2676 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3487 | 65.08 | 7.59 | 9.53 | 33.59 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12288 | 22931 | 2676 | 35.59 | 11835 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 組內 | 362 | <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr><td>10282.45</td><td>8102.71</td><td>1911.45</td><td>2197.03</td><td>4167.95</td></tr> <tr><td>8102.71</td><td>18181.62</td><td>3111.94</td><td>2524.33</td><td>5497.91</td></tr> <tr><td>1911.45</td><td>3111.94</td><td>3044.16</td><td>752.10</td><td>1321.75</td></tr> <tr><td>2197.03</td><td>2524.33</td><td>752.10</td><td>1239.40</td><td>1473.23</td></tr> <tr><td>4167.95</td><td>5497.91</td><td>1321.75</td><td>1473.23</td><td>4127.20</td></tr> </table> | | | | | 10282.45 | 8102.71 | 1911.45 | 2197.03 | 4167.95 | 8102.71 | 18181.62 | 3111.94 | 2524.33 | 5497.91 | 1911.45 | 3111.94 | 3044.16 | 752.10 | 1321.75 | 2197.03 | 2524.33 | 752.10 | 1239.40 | 1473.23 | 4167.95 | 5497.91 | 1321.75 | 1473.23 | 4127.20 | |
| 10282.45 | 8102.71 | 1911.45 | 2197.03 | 4167.95 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8102.71 | 18181.62 | 3111.94 | 2524.33 | 5497.91 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1911.45 | 3111.94 | 3044.16 | 752.10 | 1321.75 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2197.03 | 2524.33 | 752.10 | 1239.40 | 1473.23 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4167.95 | 5497.91 | 1321.75 | 1473.23 | 4127.20 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 全體 | 364 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* $p < .05$ ** $p < .01$

以單因子變異數分析法對生命意義感量表的五個分量表進行分析;先以 Levene 法進行單變項變異數同質性檢定,由檢定結果得知,在「自主感」、「對生命的熱誠」、「勇於面對」的 F 值分別為 2.01、.89、.55,未達顯著水準($p > .05$),表示二組樣本變異數具同質性。「未來期待」、「生活目標」的 F 值為 6.03、5.10 達顯著水準 ($p < .05$),表示二組樣本變異數不具同質性。如表 4-2-24 是以單因子變異數分析對生命意義感量表的五個分量表進行分析結果,茲說明如下:

1. 「自主感」分量表 F (1, 362) 考驗值為 4.49, 達到.05 的顯著水準 ($p < .05$), 國小五年級學生 (平均數=26.40), 在「自主感」的得分有顯著高於六年級學生 (平均數=25.21)。
2. 「對生命的熱誠」分量表 F (1, 362) 考驗值為 8.85, 達到.01 的顯著水準 ($p < .01$), 國小五年級學生 (平均數=30.70), 在「對生命的熱誠」的得分有顯著高於六年級學生 (平均數=28.49)。
3. 「勇於面對」分量表 F (1, 362) 考驗值為.72, 達到.05 的顯著水準 ($p < .05$), 國小五年級學生 (平均數=10.89), 在「勇於面對」的得分有顯著高於六年

級學生（平均數=10.63）。

4. 「未來期待」分量表 $F(1, 362)$ 考驗值為 2.78，未達到.05 的顯著水準 ($p > .05$)，國小五、六年級學生在「未來期待」的得分無顯著差異。
5. 「生活目標」分量表 $F(1, 362)$ 考驗值為 10.38，達到.01 的顯著水準 ($p < .01$)，國小五年級學生（平均數=16.49），在「生活目標」的得分有顯著高於六年級學生（平均數=15.35）。

表4-2-24 不同年級的學生生命意義感量表得分之變異數分析摘要表

| 變項 | 變異來源 | 離均差平方和 | 自由度 | 均方 | F 值 |
|--------|------|----------|-----|--------|---------------------|
| 自主感 | 組間 | 127.59 | 1 | 127.59 | 4.49 [*] |
| | 組內 | 10282.45 | 362 | 28.41 | |
| 對生命的熱誠 | 組間 | 444.30 | 1 | 444.30 | 8.85 ^{**} |
| | 組內 | 18181.62 | 362 | 50.23 | |
| 勇於面對 | 組間 | 6.05 | 1 | 6.05 | .72 [*] |
| | 組內 | 3044.16 | 362 | 8.41 | |
| 未來期待 | 組間 | 9.53 | 1 | 9.53 | 2.78 |
| | 組內 | 1239.40 | 362 | 3.42 | |
| 生活目標 | 組間 | 118.35 | 1 | 118.35 | 10.38 ^{**} |
| | 組內 | 4127.20 | 362 | 11.40 | |

* $p < .05$ ** $p < .01$

(二) 性別

表 4-2-25 是男女生在生命意義感量表的五個分量表「自主感」、「對生命的熱誠」、「勇於面對」、「未來期待」、「生活目標」得分的平均數與標準差。以學生的性別為自變項，以生命意義感量表的五個分量表作為依變項，進行單因子多變

量變異數分析，由分析結果得知，Box' s M 值為 114.07，已達顯著水準 ($p < .01$)，表示二組間五個變項的多變量變異數不具同質性。本研究的男生樣本數與女生樣本數的比值為 1.07 小於 1.50，故對二組間五個變項的多變量變異數不具同質性，可不需進行校正。由表 4-2-26 得知，Wilk's Λ (1, 362) 考驗值為 .97，達顯著水準 ($p < .05$)，亦即國小高年級男女生，在整體的生命意義感表現有顯著差異。

表 4-2-25 不同性別的學生在生命意義感量表得分之平均數與標準差

| 變項 | 組別 | 人數 | 平均數 | 標準差 |
|--------|----|-----|-------|------|
| 自主感 | 男 | 188 | 25.51 | 5.31 |
| | 女 | 176 | 26.15 | 5.40 |
| 對生命的熱誠 | 男 | 188 | 29.16 | 7.12 |
| | 女 | 176 | 30.11 | 7.19 |
| 勇於面對 | 男 | 188 | 10.57 | 1.92 |
| | 女 | 176 | 10.97 | 3.66 |
| 未來期待 | 男 | 188 | 10.34 | 1.92 |
| | 女 | 176 | 10.70 | 1.77 |
| 生活目標 | 男 | 188 | 15.38 | 3.56 |
| | 女 | 176 | 16.53 | 3.17 |

表4-2-26 不同性別的學生生命意義感之多變量變異數分析摘要表

| 變異來源 | df | SCCP | | | | | Wilk's Λ |
|------|-----|----------|----------|---------|---------|---------|------------------|
| 組間 | 1 | 3690 | 5492 | 2298 | 2076 | 6697 | .97 [*] |
| | | 5492 | 8176 | 3420 | 3090 | 9970 | |
| | | .2298 | 3420 | 1431 | 1293 | 4171 | |
| | | 2076 | 3090 | 1293 | 11.68 | 37.68 | |
| | | 6697 | 9970 | 41.71 | 37.68 | 12157 | |
| 組內 | 362 | 10373.14 | 8285.87 | 1916.25 | 2211.15 | 4223.86 | |
| | | 8285.87 | 18544.16 | 3129.57 | 2558.51 | 5627.52 | |
| | | 1916.25 | 3129.57 | 3035.90 | 746.77 | 1306.80 | |
| | | 2211.15 | 2558.51 | 746.77 | 1237.25 | 1469.14 | |
| | | 4223.86 | 5627.52 | 1306.80 | 1469.14 | 4123.98 | |
| 全體 | 364 | | | | | | |

* $p < .05$ ** $p < .01$

以單因子變異數分析法對生命意義感量表的五個分量表進行分析；先以 Levene 法進行單變項變異數同質性檢定，由檢定結果得知，在「自主感」、「對生命的熱誠」、「勇於面對」、「未來期待」、「生活目標」的 F 值分別為 .03、.02、.13、3.41、3.14，未達顯著水準 ($p > .05$)，表示二組樣本變異數具同質性。如表 4-2-27 是以單因子變異數分析對生命意義感量表的五個分量表進行分析結果，茲說明如下：

1. 「自主感」分量表 F(1, 362) 考驗值為 1.29，未達到 .05 的顯著水準 ($p > .05$)，國小高年級男生與女生，在「自主感」的得分並無顯著的差異。
2. 「對生命的熱誠」分量表 F(1, 362) 考驗值為 1.60，未達到 .05 的顯著水準 ($p > .05$)，國小高年級男生與女生，在「對生命的熱誠」的得分並無顯著的差異。
3. 「勇於面對」分量表 F(1, 362) 考驗值為 1.71，未達到 .05 的顯著水準 ($p > .05$)，國小高年級男生與女生，在「勇於面對」的得分並無顯著的差異。
4. 「未來期待」分量表 F(1, 362) 考驗值為 3.42，未達到 .05 的顯著水準 ($p > .05$)，

國小高年級男生與女生，在「未來期待」的得分並無顯著的差異。

5. 「生活目標」分量表 $F(1, 362)$ 考驗值為 10.67，達到 .01 的顯著水準 ($p < .01$)，國小高年級女生 (平均數 = 16.53)，在「生活目標」的得分有顯著高於男生 (平均數 = 15.38)。

表4-2-27 不同性別的學生生命意義感量表得分之變異數分析摘要表

| 變項 | 變異 來源 | 離均差平方和 | 自由度 | 均方 | F 值 |
|--------|----------|----------|-----|--------|---------------------|
| 自主感 | 組間 | 36.90 | 1 | 36.90 | 1.29 |
| | 組內 | 10373.14 | 362 | 28.66 | |
| 對生命的熱誠 | 組間 | 81.76 | 1 | 81.76 | 1.60 |
| | 組內 | 18544.16 | 362 | 51.23 | |
| 勇於面對 | 組間 | 14.31 | 1 | 14.31 | 1.71 |
| | 組內 | 3035.90 | 362 | 8.39 | |
| 未來期待 | 組間 | 11.68 | 1 | 11.68 | 3.42 |
| | 組內 | 1237.25 | 362 | 3.42 | |
| 生活目標 | 組間 | 121.57 | 1 | 121.57 | 10.67 ^{**} |
| | 組內 | 4123.98 | 362 | 11.39 | |

* $p < .05$ ** $p < .01$

(三) 居住地區

表 4-2-28 是居住在台中縣與台中市學生在生命意義感量表的五個分量表「自主感」、「對生命的熱誠」、「勇於面對」、「未來期待」、「生活目標」得分的平均數與標準差。以學生的居住地區為自變項，以生命意義感量表的五個分量表作為依變項，進行單因子多變量變異數分析，由分析結果得知，Box's M 值為 146.78，已達顯著水準 ($p < .01$)，表示二組間五個變項的多變量變異數不具同質

性。本研究居住在台中縣的樣本數與居住在台中市樣本數的比值為 1.04 小於 1.50，故對二組間五個變項的多變量變異數不具同質性，可不需進行校正。由表 4-2-29 得知，Wilk's Λ (1, 362) 考驗值為.96，達顯著水準 ($p < .05$)，亦即居住在台中縣與台中市學生的國小高年級學生，在整體的生命意義感表現有顯著差異。

表 4-2-28 不同居住地區的學生在生命意義感量表得分之平均數與標準差

| 變項 | 組別 | 人數 | 平均數 | 標準差 |
|--------|-----|-----|-------|------|
| 自主感 | 台中縣 | 178 | 25.36 | 5.84 |
| | 台中市 | 186 | 26.26 | 4.82 |
| 對生命的熱誠 | 台中縣 | 178 | 28.87 | 7.33 |
| | 台中市 | 186 | 30.33 | 6.94 |
| 勇於面對 | 台中縣 | 178 | 10.88 | 3.63 |
| | 台中市 | 186 | 10.65 | 1.97 |
| 未來期待 | 台中縣 | 178 | 10.37 | 1.85 |
| | 台中市 | 186 | 10.66 | 1.86 |
| 生活目標 | 台中縣 | 178 | 15.38 | 3.56 |
| | 台中市 | 186 | 16.47 | 3.19 |

表4-2-29 不同居住地區的學生生命意義感之多變量變異數分析摘要表

| 變異來源 | df | SCCP | Wilk's Λ |
|------|-----|---|------------------|
| 組間 | 1 | $\begin{bmatrix} 7343 & 11953 & -19.36 & 23.76 & 89.63 \\ 11953 & 19456 & -31.51 & 38.68 & 145.89 \\ -19.36 & -31.51 & 5.10 & -6.26 & -23.63 \\ 23.76 & 38.68 & -6.26 & 7.69 & 29.00 \\ 89.63 & 145.89 & -23.63 & 29.00 & 109.40 \end{bmatrix}$ | .96 [*] |
| 組內 | 362 | $\begin{bmatrix} 10336.60 & 8221.27 & 1958.58 & 2208.15 & 4201.20 \\ 8221.27 & 18431.36 & 3195.29 & 2550.73 & 5581.32 \\ 1958.58 & 3195.29 & 3045.10 & 765.96 & 1372.13 \\ 2208.15 & 2550.73 & 765.96 & 1241.24 & 1477.81 \\ 4201.20 & 5581.32 & 1372.13 & 1477.81 & 4136.15 \end{bmatrix}$ | |
| 全體 | 364 | | |

* $p < .05$ ** $p < .01$

以單因子變異數分析法對生命意義感量表的五個分量表進行分析;先以 Levene 法進行單變項變異數同質性檢定,由檢定結果得知,在「自主感」、「對生命的熱誠」、「勇於面對」、「未來期待」、「生活目標」的 F 值分別為 1.79、1.23、.17、.50、2.61,未達顯著水準 ($p > .05$),表示二組樣本變異數具同質性。

如表 4-2-30 是以單因子變異數分析對生命意義感量表的五個分量表進行分析結果,茲說明如下:

1. 「自主感」分量表 F(1, 362) 考驗值為 2.57,未達到.05 的顯著水準 ($p > .05$),居住在台中縣與台中市學生的國小高年級學生,在「自主感」的得分並無顯著的差異。
2. 「對生命的熱誠」分量表 F(1, 362) 考驗值為 3.82,未達到.05 的顯著水準 ($p > .05$),居住在台中縣與台中市學生的國小高年級學生,在「對生命的熱誠」的得分並無顯著的差異。
3. 「勇於面對」分量表 F(1, 362) 考驗值為.61,未達到.05 的顯著水準 ($p > .05$),

居住在台中縣與台中市學生的國小高年級學生，在「勇於面對」的得分並無顯著的差異。

4. 「未來期待」分量表 $F(1, 362)$ 考驗值為 2.24，未達到 .05 的顯著水準 ($p > .05$)，居住在台中縣與台中市學生的國小高年級學生，在「未來期待」的得分並無顯著的差異。

5. 「生活目標」分量表 $F(1, 362)$ 考驗值為 9.58，達到 .01 的顯著水準 ($p < .01$)，居住在台中市的國小高年級學生（平均數 = 16.47），在「生活目標」的得分有顯著高於居住在台中縣的國小高年級學生（平均數 = 15.38）。

表4-2-30 不同居住地區的學生生命意義感量表得分之變異數分析摘要表

| 變項 | 變異來源 | 離均差平方和 | 自由度 | 均方 | F 值 |
|--------|------|----------|-----|--------|-------|
| 自主感 | 組間 | 73.43 | 1 | 73.43 | 2.57 |
| | 組內 | 10336.60 | 362 | 28.55 | |
| 對生命的熱誠 | 組間 | 194.56 | 1 | 194.56 | 3.82 |
| | 組內 | 18431.36 | 362 | 50.92 | |
| 勇於面對 | 組間 | 5.10 | 1 | 5.10 | .61 |
| | 組內 | 3045.10 | 362 | 8.41 | |
| 未來期待 | 組間 | 7.69 | 1 | 7.69 | 2.24 |
| | 組內 | 1241.24 | 362 | 3.43 | |
| 生活目標 | 組間 | 109.40 | 1 | 109.40 | 9.58* |
| | 組內 | 4136.15 | 362 | 11.43 | |

* $p < .05$ ** $p < .01$

（四）父母教養態度

表 4-2-31 是不同父母教養態度學生在生命意義感量表的五個分量表「自主

感」、「對生命的熱誠」、「勇於面對」、「未來期待」、「生活目標」得分的平均數與標準差。以學生的父母教養態度為自變項，以生命意義感量表的五個分量表作為依變項，進行單因子多變量變異數分析，由分析結果得知，Box's M 值為 123.40，已達顯著水準 ($p < .01$)，表示三組間五個變項的多變量變異數不具同質性。本研究的民主態度樣本數與放任態度樣本數的比值為 5.30 大於 1.50，三組的樣本變異數雖不具同質性，需進行校正。校正後的模式由表 4-2-32 得知，Wilk's $\Lambda(2, 361)$ 考驗值為 .95，未達顯著水準 ($p > .05$)，亦即不同父母教養態度的國小高年級學生，在整體的生命意義感表現無顯著差異。

表 4-2-31 不同父母教養態度的學生在生命意義感量表得分之平均數與標準差

| 變項 | 組別 | 人數 | 平均數 | 標準差 |
|--------|----|-----|-------|------|
| 自主感 | 民主 | 233 | 26.27 | 5.43 |
| | 權威 | 87 | 24.41 | 5.09 |
| | 放任 | 44 | 26.20 | 5.13 |
| 對生命的熱誠 | 民主 | 233 | 30.48 | 7.37 |
| | 權威 | 87 | 27.14 | 6.87 |
| | 放任 | 44 | 29.98 | 5.39 |
| 勇於面對 | 民主 | 233 | 11.00 | 3.24 |
| | 權威 | 87 | 10.15 | 2.16 |
| | 放任 | 44 | 10.72 | 2.00 |
| 未來期待 | 民主 | 233 | 10.64 | 1.75 |
| | 權威 | 87 | 10.22 | 2.05 |
| | 放任 | 44 | 10.45 | 1.97 |
| 生活目標 | 民主 | 233 | 16.27 | 3.21 |
| | 權威 | 87 | 14.95 | 3.74 |
| | 放任 | 44 | 16.14 | 3.56 |

表4-2-32 不同父母教養態度的學生生命意義感之多變量變異數分析摘要表

| 變異來源 | df | SCCP | | | | | Wilk's Λ |
|------|-----|----------|----------|---------|---------|---------|------------------|
| 組間 | 2 | 22581 | 39957 | 9888 | 47.88 | 15817 | .95 |
| | | 39957 | 71248 | 17837 | 87.08 | 28107 | |
| | | 9888 | 17837 | 4543 | 2244 | 7000 | |
| | | 47.88 | 87.08 | 2244 | 11.18 | 3405 | |
| | | 15817 | 28107 | 7000 | 3405 | 11105 | |
| 組內 | 361 | 10184.23 | 7941.23 | 1840.35 | 2184.03 | 4132.66 | |
| | | 7941.23 | 17913.44 | 2985.41 | 2502.33 | 5446.15 | |
| | | 1840.35 | 2985.41 | 3004.78 | 737.25 | 1278.50 | |
| | | 2184.03 | 2502.33 | 737.25 | 1237.75 | 1472.76 | |
| | | 4132.66 | 5446.15 | 1278.50 | 1472.76 | 4134.50 | |
| 全體 | 364 | | | | | | |

* $p < .05$ ** $p < .01$

綜合上述，不同父母教養態度的國小高年級學生，在整體生命意義感的表現並無顯著差異；國小五年級學生在「自主感」、「對生命的熱誠」、「勇於面對」、「生活目標」的得分有顯著高於六年級學生；在「未來期待」並無顯著差異。國小高年級女生在「生活目標」的得分有顯著高於男生；在「自主感」、「對生命的熱誠」、「勇於面對」、「未來期待」並無顯著差異。居住在台中市的國小高年級學生在「生活目標」的得分有顯著高於居住在台中縣的國小高年級學生；在「自主感」、「對生命的熱誠」、「勇於面對」、「未來期待」的得分並無顯著差異。

第三節 國小高年級學生依附關係、人際關係、生命意義感的相關

本節就國小高年級學生依附關係、人際關係、生命意義感之間的相關情形加以分析。

一、依附關係與人際關係的相關

以依附關係量表的三個分量表「爸爸依附」、「媽媽依附」、「同儕依附」作為X變項，以人際關係量表的四個分量表「與同學關係」、「與朋友關係」、「與家人關係」、「與師長關係」作為Y變項，其相關如表4-3-1，從表中得知，三個依附關係變項與四個人際關係變項間的相關矩陣，共有十二個相關係數介於.12至.66之間，彼此呈中低程度的正相關。

由於沒有一套很精確的統計方法可以來解釋典型相關分析，因此一般大都使用結構係數值或典型相關係數來解釋它們，通常結構係數值或典型相關係數值為.30以上即具顯著的解釋能力（陳順宇，2006）。本研究之典型相關分析只保留達顯著性之典型相關係數，並擇取結構係數值和典型相關係數值為.30以上者進行解釋。

以下進行典型相關分析，其結果如表4-3-2所示，茲說明如下：

1. 有三個典型相關係數達到統計上顯著水準，第一個典型相關係數 $\rho_1 = .75 (p < .001)$ ；第二個典型相關係數 $\rho_2 = .44 (p < .001)$ ；第三個典型相關係數 $\rho_3 = .17 (p < .01)$ 可見三個X變項，主要透過第一、第二、第三典型因素影響到Y變項。
2. X變項的第一個典型因素 (X_1)，可以說明Y變項的第一個典型因素 (η_1) 總變異量的56%，而Y變項的第一個典型因素 (η_1)，又可解釋Y變項變異量的22.86%；X變項透過第一典型因素 (X_1 與 η_1)，可以解釋Y變項總變異量的40.68%。
3. X變項的第二個典型因素 (X_2)，可以說明Y變項的第二個典型因素 (η_2) 總變異量的20%，而Y變項的第二個典型因素 (η_2)，又可解釋Y變項變異量的3.95%

- %；X變項透過第二典型因素(X_2 與 η_2)，可以解釋Y變項總變異量的20.27%。
4. X變項的第三個典型因素(X_3)，可以說明Y變項的第三個典型因素(η_3)總變異量的3%，而Y變項的第三個典型因素(η_3)，又可解釋Y變項總變異量的.62%；X變項透過第三典型因素(X_3 與 η_3)，可以解釋Y變項總變異量的20.36%。
5. X變項和Y變項在第一個至第三個典型因素的重疊部份，共計81.31%(40.68%+20.27%+20.36%)。換言之，爸爸依附、媽媽依附、同儕依附等三個變項經由第一、第二、第三典型因素共可說明與同學關係、與朋友關係、與家人關係、與師長關係等四個人際關係總變異量81.31%。
6. 比較三組典型相關及重疊量數值，以第一個典型相關($\rho_1=.75$)較大，重疊量數達.56，第二個典型相關($\rho_2=.44$)，重疊量數達.20，第三個典型相關($\rho_3=.17$)，重疊量數達.03；其中第三個典型相關係數值為.17小於.30，重疊量數為.03小於.09，其解釋能力相當有限；因此擇取第一典型因素(X_1 與 η_1)和第二典型因素(X_2 與 η_2)進行解釋。在三個X變項中與第一個典型因素(X_1)之結構係數分為爸爸依附為.67、媽媽依附為.68、同儕依附為.85皆大於.30，有中高相關以上存在；在四個效標變項中，與第一個典型因素(η_1)較密切且其值大於.30者，有與同學關係、與朋友關係、與家人關係及與師長關係，其結構係數值為.57、.90、.48、.52，存有中高相關存在。因而，在第一個典型因素分析裡，X變項中的爸爸依附、媽媽依附、同儕依附是影響同學關係、與朋友關係、與家人關係及與師長關係的主要變項。由於兩方結構係數值皆為正值，可見國小高年級學生的爸爸依附、媽媽依附、同儕依附等品質愈高，則同學關係、與朋友關係、與家人關係及與師長關係就愈佳。

在X變項與第二個典型因素(X_2)之結構係數分別為爸爸依附為-.56、媽媽依附為-.53、同儕依附為.52，其絕對值皆大於.30，有中相關存在；在Y變項與第二個典型因素(η_2)較密切且其值大於.30者，是與朋友關係其結構係數值為.35、與家人關係其結構係數值為-.80，其絕對值皆大於.30，有中高相關存在；在第二個典型因素分析裡，X變項中的爸爸依附、媽媽依附、同儕依附是

影響與朋友關係、與家人關係的主要變項，由於其中爸爸依附、媽媽依附與家人關係符號呈相同，而同儕依附與朋友關係符號呈相同，即表示國小高年級學生的爸爸依附、媽媽依附品質愈高，則與家人關係愈佳；而其與同儕依附品質愈高，則與朋友關係愈佳，換言之，國小高年級學生的爸爸依附、媽媽依附是影響其與家人關係的主要因素；同儕依附是影響其與朋友關係的主要因素。

7. 如果以人際關係作為X變項，以依附關係作為Y變項，則X變項與Y變項在第一個至第三個典型因素的重疊部份，共計36.52%。換言之，與同學關係、與朋友關係、與家人關係、與師長關係等四個X變項經由第一、第二、第三典型因素共可說明國小高年級學生的爸爸依附、媽媽依附、同儕依附等三個依附關係總變異量36.52%。

表4-3-1 依附關係與人際關係的相關矩陣

| X變項 \ Y變項 | 爸爸依附 | 媽媽依附 | 同儕依附 |
|-----------|-------|-------|-------|
| M | 40.95 | 47.37 | 46.28 |
| SD | 12.09 | 11.53 | 13.06 |
| 與同學關係 | .17** | .32** | .38** |
| 與朋友關係 | .38** | .35** | .66** |
| 與家人關係 | .44** | .44** | .12** |
| 與師長關係 | .25** | .32** | .30** |

n=364 * $p < .05$ ** $p < .01$

表4-3-2 依附關係與人際關係的典型相關分析摘要表

| X變項 | 典型因素 | | | Y變項 | 典型因素 | | |
|--------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | χ_1 | χ_2 | χ_3 | | η_1 | η_2 | η_3 |
| 爸爸依附 | .67 | -.56 | .49 | 與同學關係 | .57 | .17 | -.78 |
| 媽媽依附 | .68 | -.53 | -.51 | 與朋友關係 | .90 | .35 | .27 |
| 同儕依附 | .85 | .52 | .11 | 與家人關係 | .48 | -.80 | -.02 |
| | | | | 與師長關係 | .52 | -.10 | -.36 |
| 抽出變異量% | 54.02 | 28.91 | 17.07 | 抽出變異量% | 22.86 | 3.95 | .62 |
| 重疊量數 | 30.36 | 5.64 | .52 | 重疊量數值 | 40.68 | 20.27 | 20.36 |
| | | | | ρ^2 | .56 | .20 | .03 |
| | | | | ρ | .75*** | .44*** | .17** |

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

二、依附關係與生命意義感的相關

以依附關係量表的三個分量表「爸爸依附」、「媽媽依附」、「同儕依附」作為X變項，以生命意義感量表的五個分量表「自主感」、「對生命的熱誠」、「勇於面對」、「未來期待」、及「生活目標」作為Y變項，其相關如表4-3-3, 從表中得知，三個依附關係變項與五個生命意義感變項間的相關矩陣，共有十五個相關係數介於.20至.48之間，所以依附關係與生命意義感呈中低程度的正相關。

進行典型相關分析，其結果如表4-3-4所示，茲說明如下：

1. 有一個典型相關係數達到統計上顯著水準，第一個典型相關係數 $\rho_1 = .61 (p < .001)$ 大於.30，可見三個X變項，主要透過第一典型因素影響到Y變項。
2. X變項的第一個典型因素 (χ_1)，可以說明Y變項的第一個典型因素 (η_1) 總變異量的37%，而Y變項的第一個典型因素 (η_1)，又可解釋Y變項變異量的21.68%；X變項透過第一典型因素 (χ_1 與 η_1)，可以解釋Y變項總變異量的58.88%。
3. X變項和Y變項在第一個典型因素的重疊部份，共計58.88%。換言之，爸爸依附、媽媽依附、同儕依附等三個變項經由第一典型因素共可說明自主感、對生命的熱誠、勇於面對、未來期待、及生活目標等五個生命意義感總變異量58.88%。
4. 在三個X變項中與第一個典型因素(χ_1)之結構係數分別為爸爸依附為-.87、媽媽依附為-.74、同儕依附為-.64，其絕對值皆大於.30，有中高相關以上之存在；在五個效標變項中，與第一個典型因素 (η_1) 較密切者有自主感、對生命的熱誠、勇於面對、未來期待、及生活目標，其結構係數依次為-.87、-.87、-.49、-.68、-.87，其絕對值皆大於.30，有中高相關以上之存在。因而，在第一個典型因素分析裡，X變項中的爸爸依附、媽媽依附、同儕依附是影響自主感、對生命的熱誠、勇於面對、未來期待、及生活目標的主要變項。由於 χ_1 及 η_1 的結構係數值符號皆為相同，可見國小高年級學生的爸爸依附、媽媽依

附、同儕依附等品質愈高，則其自主感、對生命的熱誠、勇於面對、未來期待、及生活目標等愈高。

5. 如果以生命意義感作為X變項，以依附關係作為Y變項，則X變項與Y變項在第一個典型因素的重疊部份，共計21.05%。換言之，自主感、對生命的熱誠、勇於面對、未來期待、及生活目標等五個X變項經由第一典型因素共可說明國小高年級學生的爸爸依附、媽媽依附、同儕依附等三個依附關係總變異量21.05%。

表4-3-3 依附關係與生命意義感的相關矩陣

| Y變項 \ X變項 | 自主感 | 對生命的熱誠 | 勇於面對 | 未來期待 | 生活目標 |
|-----------|-------|--------|-------|-------|-------|
| M | 25.82 | 29.62 | 10.76 | 10.51 | 15.94 |
| SD | 5.36 | 7.16 | 2.90 | 1.85 | 3.42 |
| 爸爸依附 | .44** | .48** | .24** | .33** | .46** |
| 媽媽依附 | .36** | .41** | .23** | .30** | .40** |
| 同儕依附 | .40** | .28** | .20** | .31** | .33** |

n=364 * $p < .05$ ** $p < .01$

表4-3-4 依附關係與生命意義感的典型相關分析摘要表

| X變項 | 典型因素 | Y變項 | 典型因素 |
|--------|----------|----------|----------|
| | χ_1 | | η_1 |
| 爸爸依附 | -.87 | 自主感 | -.87 |
| 媽媽依附 | -.74 | 對生命的熱誠 | -.87 |
| 同儕依附 | -.64 | 勇於面對 | -.49 |
| | | 未來期待 | -.68 |
| | | 生活目標 | -.87 |
| 抽出變異量% | 57.17 | 抽出變異量% | 21.68 |
| 重疊量數 | 21.05 | 重疊量數值 | 58.88 |
| | | ρ^2 | .37 |
| | | ρ | .61*** |

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

三、人際關係與生命意義感的相關

以人際關係量表的四個分量表「與同學關係」、「與朋友關係」、「與家人關

係」、「與師長關係」作為X變項，以生命意義感量表的五個分量表「自主感」、「對生命的熱誠」、「勇於面對」、「未來期待」、及「生活目標」作為Y變項，其相關如表4-3-5，從表中得知，四個人際關係變項與五個生命意義感變項間的相關矩陣，共有二十個相關係數介於.07至.50之間，彼此呈中低程度的正相關。

進行典型相關分析，其結果如表4-3-6所示，茲說明如下：

1. 有二個典型相關係數達到統計上顯著水準，第一個典型相關係數 $\rho_1 = .67 (p < .001)$ ；第二個典型相關係數 $\rho_2 = .33 (p < .001)$ ，可見四個X變項，主要透過第一、第二典型因素影響到Y變項。
2. X變項的第一個典型因素 (X_1)，可以說明Y變項的第一個典型因素 (η_1) 總變異量的45%，而Y變項的第一個典型因素 (η_1)，又可解釋Y變項變異量的26.99%；X變項透過第一典型因素 (X_1 與 η_1)，可以解釋Y變項總變異量的59.55%。
3. X變項的第二個典型因素 (X_2)，可以說明Y變項的第二個典型因素 (η_2) 總變異量的11%，而Y變項的第二個典型因素 (η_2)，又可解釋Y變項變異量的1.28%；X變項透過第二典型因素 (X_2 與 η_2)，可以解釋Y變項總變異量的11.60%。
4. X變項和Y變項在第一個至第二個典型因素的重疊部份，共計71.15%(59.55%+11.60%)。換言之，與同學關係、與朋友關係、與家人關係、與師長關係等四個變項經由第一、第二典型因素共可說明自主感、對生命的熱誠、勇於面對、未來期待、及生活目標等五個生命意義感總變異量71.15%。
5. 比較二組典型相關及重疊量數值，以第一個典型相關 ($\rho_1 = .67$) 較大且大於.30，重疊量數達.45大於.09，而第二個典型相關 ($\rho_2 = .33$) 其值大於.30，其重疊量數.11大於.09，可見四個X變項主要是藉由第一、第二典型因素影響五個Y變項，故擇取第一、二典型相關進行解釋。在四個X變項中與第一個典型因素 (X_1) 較密切者有與同學關係、與朋友關係、與家人關係、與師長關係，結構係數值分為-.51、-.70、-.74、-.52，其絕對值皆大於.30，有中高相關以上之存在；在五個效標變項中，與第一個典型因素 (η_1) 較密切者有自主感、對生命的熱誠、勇於面對、未來期待、及生活目標，其結構係數依次為-.82、-.86、-.51、-.70、

-.91，其絕對值皆大於.30，有中高相關之存在。因而，在第一個典型因素分析裡，X變項中的與同學關係、與朋友關係、與家人關係、與師長關係是影響自主感、對生命的熱誠、勇於面對、未來期待、及生活目標的主要變項。其中與同學關係、與朋友關係、與家人關係、與師長關係和自主感、對生命的熱誠、勇於面對、未來期待、及生活目標的結構係數值皆為負值，可見國小高年級學生的與同學關係、與朋友關係、與家人關係、與師長關係等關係愈佳，則其自主感、對生命的熱誠、勇於面對、未來期待、及生活目標等就愈高。

在第二個典型因素分析裡，四個X變項中與第二個典型因素(λ_2)較密切者有與朋友關係、與家人關係、與師長關係其結構係數值分別為-.50、.66、-.59，其絕對值皆大於.30，有中相關之存在；與第二個典型因素(η_2)較密切者有對生命的熱誠、勇於面對、未來期待，其結構係數依次為.31、.35、-.59其絕對值皆大於.30，有低中相關之存在。其中與朋友關係、與師長關係和未來期待符號相同，亦即與朋友關係、與師長關係是影響未來期待的主要因素且呈正相關；與家人關係和生命的熱誠、勇於面對符號相同，亦即與家人關係是影響生命的熱誠、勇於面對的主要因素且呈正相關。

6. 如果以生命意義感作為X變項，以人際關係作為Y變項，則X變項與Y變項在第一個至第二個典型因素的重疊部份，共計20.81%。換言之，自主感、對生命的熱誠、勇於面對、未來期待、及生活目標等五個X變項經由第一、第二典型因素共可說明國小高年級學生的與同學關係、與朋友關係、與家人關係、與師長關係等四個人際關係總變異量20.81%。

表4-3-5人際關係與生命意義感的相關矩陣

| X變項 \ Y變項 | 與同學關係 | 與朋友關係 | 與家人關係 | 與師長關係 |
|-----------|-------|-------|-------|-------|
| M | 8.97 | 27.51 | 23.34 | 6.21 |
| SD | 2.84 | 4.89 | 4.43 | 2.35 |
| 自主感 | .30** | .44** | .36** | .31** |
| 對生命的熱誠 | .25** | .34** | .50** | .26** |
| 勇於面對 | .20** | .21** | .32** | .07** |
| 未來期待 | .28** | .42** | .23** | .35** |
| 生活目標 | .33** | .45** | .41** | .36** |

n=364 * $p < .05$ ** $p < .01$

表4-3-6 人際關係與生命意義感的典型相關分析摘要表

| X變項 | 典型因素 | | Y變項 | 典型因素 | |
|--------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | χ_1 | χ_2 | | η_1 | η_2 |
| 與同學關係 | -.51 | -.20 | 自主感 | -.82 | -.21 |
| 與朋友關係 | -.70 | -.50 | 對生命的熱誠 | -.86 | .31 |
| 與家人關係 | -.74 | .66 | 勇於面對 | -.51 | .35 |
| 與師長關係 | -.52 | -.59 | 未來期待 | -.70 | -.54 |
| | | | 生活目標 | -.91 | -.19 |
| 抽出變異量% | 39.40 | 26.64 | 抽出變異量% | 26.99 | 1.28 |
| 重疊量數 | 17.86 | 2.95 | 重疊量數值 | 59.55 | 11.60 |
| | | | ρ^2 | .45 | .11 |
| | | | ρ | .67*** | .33*** |

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

綜合上述，以依附關係量表的三個分量表作為 X 變項，以人際關係量表的四個分量表、生命意義感量表的五個分量表為 Y 變項；又以人際關係量表的四個分量表作為 X 變項，生命意義感量表的五個分量表為 Y 變項；分別以典型相關分析國小高年級學生依附關係、人際關係、及生命意義感三變項間的相關情形。本研究之典型相關分析只保留達顯著性之典型相關係數，並擇取結構係數值和典型相關係數值為 .30 以上者進行解釋。就三對 X 變項與 Y 變項間，達顯著的各個典型相關係數及重疊量數作比較，顯示第一、第三對變項 X 變項主要藉由第一、第二典型因素影響同組之 Y 變項，第二對 X 變項與 Y 變項間的各個第一典型因素 (χ_1 與 η_1) 的相關係數及重疊量數較大，亦即第二對變項間各個 X 變項主要藉由第一典型因素影響同組之 Y 變項；由以上各典型因素分析可得知：

(1) 第一個典型因素分析裡，國小高年級學生的爸爸依附、媽媽依附、同儕依附等品質愈高，則同學關係、與朋友關係、與家人關係及與師長關係就愈佳；在第二個典型因素分析裡，國小高年級學生的爸爸依附、媽媽依附的品質是影響與家人關係的主要因素且呈正相關；而其與同儕依附品質是影響與朋友關係的主要因素且呈正相關。

(2) 國小高年級學生的爸爸依附、媽媽依附、同儕依附等品質愈高，則其自主感、對生命的熱誠、勇於面對、未來期待、及生活目標等生命意義感愈高。

(3) 第一個典型因素分析裡，國小高年級學生的與同學關係、與朋友關係、與家人關係、與師長關係等關係愈佳，則其自主感、對生命的熱誠、勇於面對、未來期待、及生活目標等就愈高。第二個典型因素分析裡，國小高年級學生的與朋友關係、與師長關係是影響未來期待的主要因素且呈正相關；與家人關係是影響生命的熱誠、勇於面對的主要因素且呈正相關。

第四節 綜合討論

一、國小高年級學生依附關係、人際關係、生命意義感現況分析

(一) 國小高年級學生依附關係現況分析

國小高年級學生在「依附關係」總量表得分，其平均數為 134.59 分，標準差為 27.66 分。學生在三項依附關係的品質，依高低順序為：媽媽依附（每題平均數=3.16）、同儕依附（每題平均數=3.09）、爸爸依附（每題平均數=2.73）。換言之，比較國小高年級學生與依附對象在親密與情感連結，而形成值得被愛的價值感、在互動中感受到被尊重和彼此良好的溝通、及察覺被依附對象所信任、接納與包容等品質高低，其中以對媽媽的依附品質為最高，其次是同儕依附，最後是爸爸依附。

本研究結果相似於陳彤羚（2007）的研究結果，其發現國小高年級學生的依附關係品質，依高低順序為：媽媽依附、同儕依附、爸爸依附。就本研究結果而論，媽媽通常是嬰兒的主要照顧者，也是尋求安慰及獲得情感的主要對象，嬰兒在此時若能充分獲得滿足，越能感到安全，此種依附關係建立後，至兒童時期仍具有深遠的影響力。爸爸的角色通常扮演著負擔家庭經濟之重擔，早出晚歸，較少與孩童產生互動、情感連結較母親為弱，況且對孩童而言，爸爸是較為嚴肅者，因而與爸爸在親密與情感連結性較弱。國小高年級學生正值青春前期，自我主見高，且對同儕的情感及支持的需求增加，對所屬的同儕團體更加認同，因此，對國小高年級學生而言，同儕依附越顯其重要性。

(二) 國小高年級學生人際關係現況分析

國小高年級學生在「人際關係」總量表得分，其平均數為 66.02 分，標準差為 9.67 分。學生在四項人際關係的得分，依高低順序為與朋友關係（每題平均數=3.44）、與家人關係（每題平均數=3.33）、與同學關係（每題平均數=2.24）、

師長關係（每題平均數=2.07）。

換言之，就學生與他人彼此透過知覺、評價、感受、想法等持久性模式，所產生的社會性的影響歷程，而形成的人際關係，以與朋友關係為最佳，其次是與家人關係、第三是與同學關係、最後是與師長關係；其可能的原因是國小高年級學生人際關係擴展的重心，已由家庭轉向社會、學校，在此同時其與家人關係仍然密切。

（三）國小高年級學生生命意義感現況分析

國小高年級學生在「生命意義感」總量表得分，其平均數為 92.65 分，標準差為 16.71 分。學生在五項生命意義感的得分，依高低順序為勇於面對（每題平均數=3.59）、未來期待（每題平均數=3.50）、對生命的熱誠（每題平均數=3.29）、自主感（每題平均數=3.23）、生活目標（每題平均數=3.19）。

亦即，若以學生在上述五項生命意義感的高低做比較，表現最佳的層面是學生能正面積極面對自己的生活態度，遇到痛苦或問題時能勇敢坦然面對它，不會以消極的行為來解決，如：自殺；其次是學生對未來的生活（工作、學業）更有熱切的期待，在生命歷程中，學生充滿動力不斷地探索、尋求生命意義；第三是學生對目前生活的感受是充滿創造活力、意義與價值；第四是人有自由的意志，選擇處理生活的態度，學生能自主選擇想要的生活，生活有明確的目標；最後是自由與責任是一體兩面，學生能以負責任的態度及實際行動對生活目標予以實踐、完成任務。

由前述可知，國小高年級學生能以積極的生活態度來面對所遭遇的問題，惟其在負責態度及實踐生活目標之生命意義感最弱。吳淑華（2006）研究指出，國中一、二、三年級的青少年在五項生命意義感的得分，依高低順序為未來期待、自主感、對生命的熱誠、勇於面對、生活目標，顯示國小高年級學生與國中在此五項生命意義感的高低有所不同，其原因為何？值得進一步探討。

二、不同背景變項的國小高年級學生在依附關係、人際關係及生命意義感的差異情形

(一) 不同背景變項的國小高年級學生在依附關係差異分析

本研究探討國小五年級與六年級學生的依附關係的品質差異情形，發現兩者並無顯著的差異。有研究結果與本研究結果相似者，如：戴鴻英（2005）的研究結果指出，國小不同年級學童對父母親依附關係、同儕關係皆無顯著差異；陳瑩珊（2000）探討國小學童依附關係、失落經驗與生活適應之相關研究，結果指出：不同年級國小學童對父母親依附關係無顯著差異。另有研究結果與本研究結果相異者，如：郭啟瑞（2005）的研究發現不同年級國小學生在整體依附與父母依附上均具有顯著差異，且皆為四年級高於六年級學生。至於同儕依附在年級方面並未達顯著差異；許瑞蘭（2002）研究指出，不同年級國中學生在整體依附與父母依附上均具有顯著差異存在，一年級學生明顯高於二、三年級學生。

本研究發現國小高年級女生在「爸爸依附」、「媽媽依附」、「同儕依附」關係的品質有顯著高於男生。另有研究結果有不同的發現，如：黃曉雯（2007）研究結果指出：國小三至六年級男、女學童在依附關係上有顯著的差異，但在父親依附、母親依附上並沒有顯著差異，而在同儕依附上，女童則顯著高於男童；紀怡如（2002）探討國中生依附關係、壓力知覺與其因應策略之相關研究，其研究結果指出：國中男、女生在母親依附關係與同儕依附上均有顯著的差異，且兩者皆為女生高於男生，但在父親依附上，男女生則並無不同；Lieberman（1995）的研究指出，男女生在依附關係上有差異的存在，男生與父親之間的依附關係，較女生為佳。袁麗綺（2002）探討獨生學童性別、年級與其依附關係、生活適應，其研究結果指出：不同性別的國小獨生學童在父親依附、母親依附、同儕依附上並無顯著差異。本研究結果與前述研究結果相異的可能原因是研究對象就讀的年級不同，造成依附關係的發展也有所差異。

本研究發現居住在台中市與台中縣地區的國小學生，在整體性依附關係的品

質並無顯著的差異。依附可視為個體對特定對象的親近傾向，其可能較不受地區文化因素的影響，以致不同居住地區的學生在依附關係的發展並無顯著差異。

本研究也發現國小高年級學生父母的教養態度是民主態度的學生在「爸爸依附」、「媽媽依附」的品質顯著高於父母是權威態度者；父母的教養態度是放任態度的學生在「爸爸依附」、「媽媽依附」的品質顯著高於父母是權威態度者；父母的教養態度是民主態度、放任態度和權威態度之間，國小高年級學生在「同儕依附」的品質並無顯著差異。另有研究者有相異的發現，如：余郁雯、劉梅貞、陳美伶、蔡麗芳（2000）探討國小六年級學童父母管教態度對依附關係之差異，結果發現，父母管教態度為嚴格者或誘導者，其對母親的依附關係高於父親的依附關係；父母管教態度為縱溺者或紛歧者，其對父母親的依附關係並無差異。

Greenberg（1995）研究指出，青少年的依附之個體化與父母教養方式之間有所相關：當父母對子女採取反應的、易得的、一致的教養方式時，青少年會感受到來自父母的溫暖、接納與關懷，而增加親子間的互動與安全依附的關係；洪聖陽（2002）探討不同性別之國小高年級學童父母教養方式、自我概念、依附關係與生涯成熟之關係研究，發現父親依附與自我概念因父母教養之方式不同而有所差異。由前述可知，本研究與前述之研究皆發現不同父母教養態度，會影響子女對父母親的依附關係的發展。相較於權威教養態度，民主或放任的教養態度皆較有利於子女對父母親的依附關係的發展。

（二）不同背景變項的國小高年級學生在人際關係差異分析

本研究發現，國小五年級學生在「與家人關係」、「與師長關係」顯著優於六年級學生；在「與朋友關係」、「與同學關係」的得分並無顯著的差異。郭啟瑞（2005）也相似的研究發現，其指出國小四年級學生在整體人際關係的表現優於六年級學生。其原因可能是國小六年級的學生在人際關係的觀點上，較有個人的主見，且處於青春期的階段，相較於五年級學生，其較易與家人、師長產生相左之意見，以致與家人關係、與師長關係，相較於五年級學生來得較差。蘇逸珊（2002）的研究有

不同的發現，其指出國內大學生在人際關係方面普遍良好，而不同學院與年級的大學生，其人際關係並無顯著不同。可能是大學生性格發展已成熟，以致年級因素並不影響其人際關係的發展。

本研究發現國小高年級女生在「與同學關係」、「與朋友關係」、「與家人關係」、「與師長關係」四個分量表的得分顯著高於男生。另有相似的研究結果，如：林淑華（2002）研究指出，不同性別之國小學童在人際關係整體層面上，「與朋友關係」、「與家人關係」分層面上達到顯著差異，且國小女生較男生為優，與同學、師長關係分層面，男女生沒有顯著差異；許瑞蘭（2002）研究指出，不同性別之國中生只在「面對問題」的態度上有顯著差異存在，女生高於男生；在「自信」、「自我情緒控制」及「整體態度」上無顯著差異，而女生面臨人際問題時，比男生有計劃且具同理心。本研究結果與前述研究結果皆發現國小高年級女生在部份人際關係的發展優於男生，可能是在這階段的女生的性格發展較男生成熟，在人際關係的處理能力優於男生所致。

本研究發現居住在台中市與台中縣地區的國小學生，在整體人際關係的表現並無顯著差異。林淑華（2002）的研究有不同的發現，其指出不同地區的國小學生在「與朋友關係」、「與師長關係」有顯著差異，城市優於鄉鎮。本研究結果與林淑華的研究結果相異的原因為何？須進一步探討。

根據本研究結果顯示，父母的教養態度是民主態度的國小高年級學生在「與家人關係」的得分顯著高於父母是權威態度的學生；父母的教養態度是民主和放任或權威和放任態度的國小高年級學生之間，在「與同學關係」、「與朋友關係」、「與師長關係」的得分並無顯著差異。另有不同的研究發現，如：任以容（2004）探討國中生所知覺得父母教養態度、親子衝突因應模式與其人際困擾傾向之關係，其研究結果發現：不同父親教養態度的國中生在父子衝突因應模式及人際困擾傾向上皆有顯著差異；不同母親教養態度的國中生在母子衝突因應模式及人際困擾傾向上皆有顯著差異。就本研究結果可能的原因是人際關係互動對象有其特定性，父母的教養態度對子女與家人關係的發展有顯著的影響，而對其與同學關

係、與朋友關係、與師長關係等發展影響甚微。

(三) 不同背景變項的國小高年級學生在生命意義感差異分析

本研究結果發現，國小五年級學生在「自主感」、「對生命的熱誠」、「勇於面對」、「生活目標」的得分有顯著高於六年級學生；在「未來期待」並無顯著差異。另有以不同年齡為研究對象之研究結果，如：Rice (2001) 發現介於 15-17 歲的青少年沒有明確的生活目標及存在價值感，但此期青少年確有顯著尋找生命意義的動機；何郁玲 (1999) 指出中小學教師年齡介於 41-50 歲期生命意義感高於 30 歲以下之教師。何英奇 (1987)、邱哲宜 (2005) 的研究發現，隨著年齡的增加，生命意義感越正向，顯示年齡不同其生命意義感也不同；吳淑華 (2006)、宋秋蓉 (1992) 研究發現，個人生命意義感是不分年齡的。本研究結果之可能原因，是相較於國小五年級學生無升學壓力，小六學生則須面臨即將從國小升至國中就讀，面對未來的學習生活較為徬徨，以致其生命意義感較低。

本研究發現國小高年級女生在「生活目標」的得分有顯著高於男生；在「自主感」、「對生命的熱誠」、「勇於面對」、「未來期待」並無顯著差異。另有不同的研究結果，如：江慧鈺 (2001)、宋秋蓉 (1992)、吳淑華 (2006) 研究指出，性別不同的青少年生命意義感並無差異；何英奇 (1987)、何郁玲 (1999)、邱哲宜 (2005) 的研究發現，不同性別對於生命意義感有所差異，且男生高於女生；Zika 和 Chamberlian (1987) 研究指出，性別不同的青少年生命意義感有差異存在；毛紀如 (2003) 研究指出，完整家庭國中生與單親家庭國中生不分男生或女生，生命意義感皆有顯著差異；鄭惠萍 (2002) 研究指出，青少年心理健康有性別之差異，男生顯著比女生心理健康為佳，而心理的健康與否則影響其生命意義。本研究結果可能的原因，是這階段的女生的性格較男生成熟，面對未來有較明確的生活目標。

本研究發現居住在台中市的國小高年級學生在「生活目標」的得分有顯著高於居住在台中縣的國小高年級學生；在「自主感」、「對生命的熱誠」、「勇於面對」、

「未來期待」的得分並無顯著差異。本研究結果可能的原因，是居住在台中市的學生比居住在台中縣者，較易獲得豐富的生活訊息，以致面對未來有較明確的生活目標。

根據本研究結果顯示，不同父母教養態度的國小高年級學生，在整體生命意義感的表現並無顯著差異。其可能的原因是國小高年級學生已有較豐富的生活經驗，父母的教養態度對其生命意義感之影響已趨弱所致。

三、國小高年級學生在依附關係、人際關係及生命意義感的相關情形

(一) 國小高年級學生在依附關係與人際關係的相關情形

本研究以典型相關進行分析發現，國小高年級學生之爸爸依附、媽媽依附、同儕依附等所構成之依附關係，和其與同學關係、與朋友關係、與家人的關係及與師長關係是呈中高程度以上之正相關。亦即，學生對爸爸依附、媽媽依附、同儕依附等依附關係品質愈高，則在與同學關係、與朋友關係、與家人的關係及與師長關係的人際關係愈佳。本研究另發現學生的爸爸依附、媽媽依附的品質是影響與家人關係的主要正向因素；而其與同儕依附品質是影響與朋友關係的主要正向因素。

有研究者有類似的發現，如：蘇逸珊（2002）在大學生依附風格、情緒智力與人際關係之相關研究指出，國內大學生在人際關係方面普遍良好，大學女生在整個人際關係上，極顯著高於男生，且安全依附越高者，其人際關係愈良好；反之，焦慮依附越高者，在同儕關係及親密友誼上的關係良好；害怕依附越高者，其在親密友誼上愈不佳；郭啟瑞（2005）在國小學童依附關係與人際關係、生活適應之研究指出，國小學童的依附關係各層面和人際關係各層面，達到顯著的正相關；亦即國小學童依附關係愈安全，則其人際關係發展愈良好；另蔡秀玲、吳麗娟（1998）探討不同性別大學生的依附關係、個體化與適應之關係，研究指出，父母依附高、同儕依附高、且人我分化高的大學生適應較好。

本研究與前述研究皆發現，個體的依附關係品質會影響其人際關係的發展，惟影響人際關係的層面有所不同；就本研究中發現，學生的爸爸依附、媽媽依附品質是其與家人關係發展的主要影響因素；同儕依附品質是其與朋友關係發展的主要影響因素，或許可以進一步確認，不同依附關係各為特定人際關係的發展基礎。

（二）國小高年級學生在依附關係與生命意義感的相關情形

本研究以典型相關進行分析發現，學生對爸爸依附、媽媽依附、同儕依附等所構成之依附關係，和其自主感、對生命的熱誠、勇於面對、未來期待、及生活目標等所構成之生命意義感彼此呈中高程度之正相關。亦即，學生對爸爸依附、媽媽依附、同儕依附等依附關係品質愈高，則在自主感、對生命的熱誠、勇於面對、未來期待、及生活目標等生命意義感愈高。顯現個體依附關係的品質是其人際關係發展的基石，其依附關係的品質，深切影響人際關係的發展。而個體人際關係是其生命意義感的主要來源之一（江慧鈺，2001；宋秋蓉，1992；黃國城，2003）。換言之，個體依附關係的品質，影響其生命意義感的高低。有研究者研究指出，個體早期的依附關係，會影響其生命意義感，如：劉修全(1999)指出個人生命早期的原生家庭經驗與親子關係，對青少年生命安全感的有深遠的影響。

（三）國小高年級學生在人際關係與生命意義感的相關情形

以典型相關進行分析發現，學生與同學關係、與朋友關係、與家人關係、與師長關係所構成之人際關係與其自主感、對生命的熱誠、勇於面對、未來期待、及生活目標等所構成之生命意義感，彼此是呈中高程度以上之正相關。亦即，學生在與同學關係、與朋友關係、與家人關係及與師長關係等人際關係愈佳，則其自主感、對生命的熱誠、勇於面對、未來期待、及生活目標等生命意義感就愈高。本研究也發現，國小高年級學生的與朋友關係、與師長關係是影響未來期待的主要正向因素；與家人關係是影響生命的熱誠、勇於面對的主要正向因素；其可能

的原因是學生的生命的熱誠、勇於面對等生命意義感主要受家庭生活經驗的影響，而其對未來期待，則較易受學校生活經驗的影響。

有研究者也有相似的研究發現，如：廖靜婕（2006）指出，人際關係愈佳者其生命意義感愈高，人際關係較差者挫折感較重；而翟文棋（2003）指出，成員能夠感受到生命的意義在於幫助他人，藉以改善自己的人際關係，也覺得每個人都應該熱愛生命。另江慧鈺（2001）國中生生命意義普遍偏低，然而如果家庭氣氛融洽、學業成績高、及人際關係好的國中生生命意義則較高。由前述可知，個體的人際關係之好壞，影響其生命意義感之高低。

第五章 結論與建議

本研究在探討國小高年級學生的依附關係、人際關係、生命意義感在不同變項上的差異及相關情形。本章茲扼要敘述研究結果，並據此提出相關建議。

第一節 結論

本研究所蒐集調查資料，經進行統計分析之後，得到以下主要發現：

一、國小高年級學生依附關係、人際關係、生命意義感的現況

(一) 國小高年級學生在三項依附關係的品質，依高低順序為「媽媽依附」、「同儕依附」、「爸爸依附」。

學生對「媽媽依附」、「同儕依附」的關係是介於經常這樣至都是這樣之間；學生對「爸爸依附」的關係是介於有時這樣至經常這樣之間。媽媽通常是嬰兒的主要照顧者，也是尋求安慰及獲得情感的主要對象，此種依附關係建立後，具有深遠的影響力。國小高年級學生正值青春前期，自我主見高，對所屬的同儕團體更加認同，同儕依附越顯其重要性。爸爸的角色通常扮演著負擔家庭經濟之重擔，早出晚歸，較少與孩童產生互動，因而其對爸爸的依附關係較弱。

(二) 國小高年級學生在四項人際關係的得分，依高低順序為「與朋友關係」、「與家人關係」、「與同學關係」、「與師長關係」。

在學生的人際關係中，其中以與朋友關係為最佳，其次是與家人關係、第三是與同學關係、最後是與師長關係；學生在「與師長關係」、「與同學關係」的表現是介於有時這樣至經常這樣之間；學生在「與朋友關係」、「與家人關係」的表現是介於經常這樣至都是這樣之間。

顯示國小高年級學生人際關係擴展的重心，已由家庭轉向社會、學校，除了家人外，朋友、同學和師長對其社會化歷程的已有相當大的影響。

(三) 國小高年級學生在五項生命意義感的得分，依高低順序為「勇於面對」、「未來期待」、「對生命的熱誠」、「自主感」、「生活目標」。

學生在「勇於面對」、「未來期待」、「對生命的熱誠」、「自主感」、「生活目標」的表現是介於大部分符合至完全符合之間。「勇於面對」是表現最佳的層面，亦即學生遇到痛苦或問題時能以正面積極、及勇敢坦然面對它，不會以消極的行為來解決；其次是「未來期待」，即是學生對未來的生活有更熱切的期待，在生命歷程中，學生充滿動力不斷地探索、尋求生命意義；第三是「對生命的熱誠」，就是學生對目前生活的感受是充滿創造活力、意義與價值；第四是「自主感」，就是學生能自主選擇想要的生活，生活有明確的目標；最後是「生活目標」，自由與責任是一體兩面，學生能以負責任的態度及實際行動對生活目標予以實踐、完成任務。

二、國小高年級學生不同背景變項在依附關係的差異情形

國小高年級女生在整體依附關係的品質有顯著高於男生；父母的教養態度為民主態度或放任態度的學生在「爸爸依附」、「媽媽依附」的品質顯著高於父母以權威態度的學生。

三、國小高年級學生不同背景變項在人際關係的差異情形

國小五年級學生在「與家人關係」、「與師長關係」等關係顯著高於六年級學生。國小高年級女生在「與同學關係」、「與朋友關係」、「與家人關係」、「與師長關係」等關係顯著高於男生。父母的教養態度是民主態度的學生在「與家人關係」顯著高於父母是權威態度的學生。

四、國小高年級學生不同背景變項在生命意義感的差異情形

國小五年級學生在「自主感」、「對生命的熱誠」、「勇於面對」、「生活目標」等生命意義感顯著高於六年級學生。國小高年級女生在「生活目標」顯著高於男

生。居住在台中市的國小高年級學生在「生活目標」顯著高於居住在台中縣的國小高年級學生。

五、國小高年級學生依附關係、人際關係、生命意義感的相關情形

以典型相關分析國小高年級學生依附關係、人際關係、及生命意義感三變項間的相關情形，發現：

(1) 國小高年級學生的爸爸依附、媽媽依附、同儕依附等品質愈高，則與同學關係、與朋友關係、與家人關係及與師長關係就愈佳；其中學生的爸爸依附、媽媽依附的品質是影響與家人關係的主要正向因素；與同儕依附品質是影響與朋友關係的主要正向因素。

(2) 國小高年級學生的爸爸依附、媽媽依附、同儕依附等品質愈高，則其自主感、對生命的熱誠、勇於面對、未來期待、及生活目標等生命意義感愈高。

(3) 國小高年級學生的與同學關係、與朋友關係、與家人關係、與師長關係等關係愈佳，則其自主感、對生命的熱誠、勇於面對、未來期待、及生活目標等就愈高。其中學生的與朋友關係、與師長關係是影響未來期待的主要正向因素；其與家人關係是影響生命的熱誠、勇於面對的主要正向因素。

第二節 建議

依據本研究的結論，提出下列建議，供國小高年級學生家長、教師、教育行政單位及後續研究者參考。

一、對國小高年級學生家長的建議

(一) 家長應培養子女建立良好的親子依附關係，提升生命意義感

本研究中依附關係與人際關係對生命意義感均能作有效的解釋；幼兒階段是養成依附關係與人際關係的重要階段，家長是主要的影響者，如能與子女建立良好的依附關係，促進孩子對同學、朋友、師長等人際關係的發展，同時有助於提升子女對生命的意義感。家長對子女在依附關係的建立，可從下列方式著手：

1、父母教養子女的態度應為民主的態度

Greenberg(1995)指出父母管教子女的態度會影響子女依附關係的發展；洪聖陽(2002)的研究也指出國小高年級學童父母教養態度的不同，學童對父親的依附也有所差異。本研究結果發現父母教養子女的態度是民主的態度，相較於權威態度，能顯著有助於子女發展良好的依附關係。家長如對以民主方式教養子女有所疑惑，可求助下列資源：

- (1)利用親師座談會或平時主動與學校教師彼此共同討論教養子女的態度。
- (2)參與以教養子女為主題的成長團體，透過成員彼此經驗分享，可更熟悉民主教養態度。
- (3)參與親職教育研習活動，閱讀親子教育相關書籍或尋求專業人員協助。

2、國小高年級學生的家長應營造和諧的親子關係，以利其人際關係的發展

陳彤羚(2007)認為個體藉由所建立的依附關係，從中獲取生理、心理需求及安全感的滿足，並做為日後個體自我概念、社會能力、人格特質等發展的重要依據，然而依附關係會隨著個體的經驗與發展階段不同而有所改變。本研究結果發現國小高年級學生的「爸爸依附」低於「同儕依附」，推測其原因可能是爸爸忙於工作，而忽略親子關係的經驗所致；同時本研究也發現學生對爸爸依附和媽媽

依附的良好品質，是影響其與家人關係的主要正向因素，故家長應善用全家相處時間，營造和諧親子關係，應有助於子女對父母依附關係的發展及家人彼此間的幸福感。

(二) 家長應培養子女建立良好人際關係的發展，提升生命意義感

本研究發現國小高年級學生人際關係愈佳，則其生命意義感愈高。廖靜婕(2006)指出，人際關係愈佳者其生命意義感愈高；黃國城(2003)也指出個體的人際關係是其生命意義感的來源之一。因此，家長應培養子女發展良好的人際關係的發展，以利促進子女提升生命意義感，其方式有：

- 1、培養溝通能力，在日常生活中，父母應教導子女傾聽並明瞭他人的語意，適當回應他人，做為表達個人或回應他人意見的基本能力。
- 2、培養與他人相處的能力，家長應教導子女對他人能適時表達關心、接納與讚美，並對他人的批評能適當的判斷或接受，且能適當表達與控制個人的情緒。
- 3、培養與他人合作的能力，家長應讓子女了解許多事物是須要與他人同心協力才能完成任務，並培養團隊合作的精神，做為未來與他人合作完成工作之基礎能力。

二、對國小高年級教師的建議

(一) 教師培養學生生命意義感，應將人際關係納入教學範圍

本研究典型相關分析中發現學生在與同學關係、與朋友關係、與家人關係及與師長關係等人際關係愈佳，則其自主感、對生命的熱誠、勇於面對、未來期待、及生活目標等生命意義感就愈高。顯示人際關係對生命意義感具有正相關；學校宜在各領域課程中融入人際關係與生命教育課程。學校行政方面可結合老師、社區資源、民間教會團體或專業人員合作，舉辦學生人際關係、生命教育之小團體，引導學生積極生命意義感、改善人際關係。

(二) 落實親職教育課程

本研究典型相關分析中發現學生在爸爸依附、媽媽依附、同儕依附關係與自主感、對生命的熱誠、勇於面對、未來期待、及生活目標等生命意義感呈中高度之正相關。學校可建立輔導資源網路之宣導、定期舉辦親師座談會，讓師生及家長適時取得需要的資源，以利師長、家長協助學生在依附關係、人際關係與生命意義感之發展。

(三) 注重男女平權教育

我國傳統社會思想對兩性的看法通常是重男輕女，男生必須勇敢、有男子氣概，女生則是柔弱，需要被照顧等刻板印象，造成與他人情感連結的差異。本研究發現，不同性別之國小高年級學生在依附關係、與同學、朋友、家人、師長等人際關係及生活目標有顯著差異，女生高於男生；亦即，相較於女生，男生與父母關係、與同學、朋友、家人、師長等人際關係較為疏離，不敢表露自我。因此學校課程應教導性別平等觀念，鼓勵學生建立良好的同儕關係，及與家人之關係，而教師與學生相處時，應要求一致並以公平的態度關懷男女學生。

三、建議教育行政單位從小學階段起，安排人際關係、生命教育課程

本研究典型相關分析中的依附關係與人際關係對生命意義感均具有正相關。兒童階段是依附關係與人際關係養成的重要階段，從事國小課程綱要設計的有關之行政人員，從小學階段起，安排人際關係、生命教育課程，以強化或修補家庭教育影響學生人際關係、生命教育的不足之處。若將人際關係與生命教育納入國小課程綱要中，教育行政單位可從幾方面著手：

- 1、在課程綱要設計之初，將人際關係與生命教育納入國小課程綱要中，作為教師教學之參考。
- 2、安排各教育階段教師參加研習，增進教師熟悉人際關係與生命教育教學內容

的設計，以利學生人際關係的發展及對生命意義感之提升。

- 3、佈置優質的學習環境，經營一個充滿和諧與關懷的空間，讓學生能有輕鬆幽默的社交技巧以迎接生活中的點點滴滴。培養學生積極面對生活，快樂的學習與成長。
- 4、舉辦父母成長團體，增進父母與子女建立高品質之親子依附關係的能力，進而促進子女的人際關係與生命意義感之發展。

四、對後續研究者的建議

(一) 在研究對象方面

- 1、本研究以台中縣市國小高年級學生為研究對象，後續研究可探討不同階段的國小學生，在依附關係、人際關係、生命意義感的差異情形，以作為教師教學內容及方法之參考。
- 2、可探討一般學生與特教班學生在依附關係、人際關係、生命意義感的差異情形，以作為教師在教學上的參考。

(二) 在研究方法方面

- 1、本研究採用問卷調查法，未再採用質性研究方法，進行更深入的探討，建議後續研究在相關主題的研究可採用質性研究方法，使量的研究可以相互補充，使研究更具實用價值。
- 2、本研究結果發現國小高年級學生依附關係與人際關係具正相關，能有效解釋生命意義感，建議後續研究使用實驗法，以培養依附關係、人際關係作為教學內容，探討對國小高年級學生生命意義感之提升。

(三) 在研究變項方面

本研究僅以年級、性別、居住地區及父母教養態度等四個變項，作為本研究對象之背景變項，建議後續研究可加入其他背景變項，如自我認同、教師期望等，可進一步了解其他不同背景變項對國小高年級學生在依附關係、人際關係、生命

意義感的影響。

(四) 在研究工具方面

目前國內已有多位學者探討大學生、高中(職)、國中生之生命意義感，且常用的測量工具為何英奇之「生命態度剖面圖」和宋秋蓉之「生命意義量表」，唯探討國小學生生命意義感之量表極為欠缺，本研究者自編國小高年級學生之「生命意義感量表」，用於探討國小高年級學生的生命意義感，建議後續研究者可編製國小中或低年級學生之「生命意義感量表」，用於評量及探討國小中或低年級學生的生命意義感，作為教師在教學上的重要參考。

參考文獻

一、中文部分

- 王碧朗 (2001)。依附理論-探索人類情感的發展。教育研究資料，608，10-19。
- 王文科、王智弘 (2004)。教育研究法。台北：五南。
- 王保進 (2002)。視窗版 SPSS 與行為科學研究。台北：心理。
- 尹美琪 (1988)。大學生宗教信仰與人生意義感、心理需求及心理健康關係之研究。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所，台北。
- 毛紀如 (2003)。完整家庭國中生與單親家庭國中生生命意義之比較分析。未出版之碩士論文，私立南華大學生死學研究所，嘉義。
- 江淑玲 (2006)。國小未婚教師之婚姻態度、人際關係對擇偶偏好影響之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學教育學院家庭教育研究所，嘉義。
- 江慧鈺 (2001)。國中生生命意義之探討：比較分析與詮釋研究。未出版之碩士論文，慈濟大學教育研究所，花蓮。
- 何英奇 (1987)。大專學生之生命意義感及其相關：意義治療法基本概念之實證性研究。教育心理學報，20，87-106。
- 何英奇 (1990)。生命態度剖面圖之編製：信度與效度之研究。師大學報，35，71-94。
- 何郁玲 (1999)。中小學教師職業倦怠、教師效能感與生命意義感關係之研究。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學輔導學系研究所，彰化。
- 何紀瑩 (1994)。基督教信仰小團體對提高大專學生生命意義感的團體歷程與效果研究。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所，台北。
- 任以容 (2004)。探討國中生所知覺得父母教養態度、親子衝突因應模式與其人際困擾傾向之關係。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所，台北。

- 余郁雯、劉梅貞、陳美伶、蔡麗芳 (2000)。國小六年級學童父母管教態度對依附關係之差異。台南師院學生學刊，22，81-100。
- 李惠加 (1997)。青少年發展。台北：心理。
- 李憲三 (2002)。國民小學高年級生死教育課程規劃及教學之探討。未出版之碩士論文，私立南華大學生死學研究所，嘉義。
- 吳秀碧 (2000年1月)。師範校院應有的生死學課程。王文科 (主持人)，台灣地區大專院校生死學課程教學研討會。國立彰化師範大學。
- 吳淑華 (2006)。青少年生命意義感之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學家庭教育研究所，嘉義。
- 吳幸怡 (1998)。探討認輔學生的家庭結構、性別及依附風格對其人際關係、價值觀的影響之比較研究。未出版之碩士論文，國立政治大學教育學系研究所，台北。
- 吳錦鳳、許秀源、何素珍、王碧蓮、魏渭堂 (1985)。心理與心理衛生。高雄：復文。
- 宋秋蓉 (1992)。青少年生命意義之研究。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學輔導學系研究所，彰化。
- 宋文里 (1977)。存在意識之研究及其在高中輔導上之意義。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學教育研究所，台北。
- 邱皓政 (2000)。量化研究與統計分析。台北：五南。
- 邱哲宜 (2005)。青少年生命意義感、死亡態度與自我傷害關係的研究。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學衛生教育學系研究所，台北。
- 林生傳 (1994)。教育心理學。台北：五南。
- 林伊莉 (2004)。國小學童依附類型與因應策略。未出版之碩士論文，國立台北師範學院教育心理與輔導研究所，台北。
- 林素霞 (2003)。不同取向生命教育影響國中學生自我概念、人際關係與生命意義之實驗研究。未出版之碩士論文，私立南華大學生死學研究所，嘉義。

- 林淑華 (2002)。國小學童情緒管理與人際關係之研究。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東。
- 林欽榮 (2001)。人際關係與溝通。台北：揚智文化。
- 林昆輝、蔡馥如、鄧秀珍、許淑蓮(2005年5月)。國小學生十大生命難題之探討。安寧療護雜誌，10 (2)，110-122。
- 洪聖陽 (2002)。不同性別之國小高年級學童父母教養方式、自我概念、依附關係與生涯成熟之關係研究。未出版之碩士論文，國立台南大學教育學系研究所，台南。
- 紀怡如 (2002)。國中生依附關係、壓力知覺與其因應策略之相關研究。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所，屏東。
- 紀玉足 (2003)。生死教育對某技職院校學生生命意義感教學成效之探討—以商業設計系為例。未出版之碩士論文，私立南華大學生死學研究所，嘉義。
- 唐存敏 (2004)。高齡者參與教會活動與生命意義感關係之研究—以高雄市教會為例。未出版之碩士論文，國立中正大學成人及繼續教育研究所，嘉義。
- 孫世維 (1994)。青少年與父母的情感關係：依附的性質與重要性。中興法商學報，29，257-304。
- 袁麗綺 (2002)。獨生學童性別、年級與其依附關係、生活適應之相關研究—以台南市為例。未出版之碩士論文，台南師範學院教師在職進修輔導系研究所，台南。
- 許明松 (1997)。大學生的依附關係與其生活適應之研究。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學輔導學系研究所，彰化。
- 許瑞蘭 (2002)。國中生依附關係、人際問題解決態度與學校生活適應之相關研究。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所，屏東。
- 許秀霞 (2003)。生命教育對高職學生生命意義感教學成效之探討—以福智生命教育理念為主軸。未出版之碩士論文，私立南華大學生死學研究所，嘉義。
- 張春興 (2005)。現代心理學。台北：東華書局。

- 張秋蘭 (2000)。青少年依附關係、自我尊重與身心健康之相關研究。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所，台北。
- 張秀娟 (2004)。生命教育對高職夜校生生命意義感教學成效之探討。未出版之碩士論文，私立南華大學生死學研究所，嘉義。
- 莊麗雯 (2002)。國小學童的家庭狀況、親子互動與依附風格之相關研究。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所。
- 郭純芳 (2004)。生命教育課程對大學生自我概念與生命態度之影響—以東海大學生命教育課程「B計劃」為例。未出版之碩士論文，東海大學教育研究所，台中。
- 郭啟瑞 (2005)。國小學童依附關係與人際關係、生活適應之研究。未出版之碩士論文，國立台南大學教育學系研究所，台南。
- 陳金定 (1998)。依附行為與情緒調整能力因果模式探討暨情緒調整團體對不安全依附者依附關係變項之實驗研究。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所，台北。
- 陳彤羚 (2007)。國小學童依附關係、自我概念、人際衝突與情緒能力之相關研究。未出版之碩士論文，國立台南大學教育學系，台南。
- 陳瑩珊 (2000)。國小學童依附關係、失落經驗與生活適應之相關研究。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所，台北。
- 陳嘉玉 (2005)。探討國中生知覺父母婚姻關係、父母管教態度與其異性交友態度之研究。未出版之碩士論文，私立文化大學心理輔導研究所，台北。
- 陳玉統 (1997)。多維智力理論模式的檢驗與國小學生多維智力成份之研究。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東。
- 陳惠雀 (2005)。雲林縣國小學童家長生命意義感之研究—特較班與普通班之比較。未出版之碩士論文，私立南華大學生死學研究所，嘉義。
- 陳順宇 (2006)。多變量分析。台北：華泰。
- 陸娟 (2002)。生死教育對綜合高中學生生命意義感教學成效之探討。未出版之

- 碩士論文，私立南華大學生死學研究所，嘉義。
- 游恆山(譯)(1991)。Frankel, V. E. 著。生存的理由-與心靈對話的意義治療學。台北：遠流。
- 曾志朗(2000年8月2日)。曾部長宣佈90年為「生命教育年」。國語日報，第1版。
- 曾月菊(2002)。父母如何影響孩子的人際關係。輔導通訊，69，54-60。
- 曾煥堂(2003)。(2003年9月19日)。生命意義的探索。盧胡彬(主持人)，生命意義探索研討會論文集，66-82，國立彰化師範大學。
- 曾愛淑(2003)。公務人員情緒管理與人際關係之研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學成人教育學系研究所，高雄。
- 黃玉蘋(2003)。國中學生網路使用行為與人際關係、自我概念之關係研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學教育學系研究所，高雄。
- 黃素英(1994)。由互動層次探討依附系統中的情緒變動。未出版之碩士論文，國立台灣大學心理學系研究所，台北。
- 黃淑玲(1994)。國民小學學生人際關係、學業成就與自我觀念相關之研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學教育學系研究所，高雄。
- 黃國彥(1986)。老人健康自評、生活改變及生命意義與其生活滿意度和死亡焦慮之關係。國科會論文摘要。
- 黃曉雯(2007)。國小學童自我概念、情緒能力、依附關係與憂鬱傾向之相關研究。未出版之碩士論文，國立台南大學諮商輔導學系，台南。
- 黃國城(2003)。高雄市醫院志工幸福感、死亡態度與生命意義感之相關研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學成人教育研究所，高雄。
- 黃德祥(1994)。青少年發展與輔導。台北：五南。
- 黃德祥(1998)。生命教育的本質與實施。台灣省中等學校輔導通訊，55，6-10。
- 黃凱倫、蘇建文(1994)。幼兒與母親依附關係及其社會行為之研究。家政教育，12(5)，65-76。

- 楊易蕙 (2005)。國小學童網路使用行為與人際關係、自我概念之研究。未出版之碩士論文，國立台南大學教育學系研究所，台南。
- 楊妙芬 (1995)。單親兒童非理性信念、父母管教態度、自我態度與人際關係之研究。國立屏東師範學學報，8期，71-110。
- 楊芳彰 (1997)。國小六年級學童依附關係與敵意、社交地位之相關研究。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所，台北。
- 楊淑萍 (1995)。青少年依附關係、自我尊重與生涯發展之相關研究。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所，台北。
- 楊國樞 (1984)。青年的人際關係。中國論壇，204，10-26。
- 董文香 (2003)。生死教育課程對職校護生生命意義影響之研究。未出版之碩士論文，私立南華大學生死學研究所，嘉義。
- 傅偉勳 (2004)。死亡的尊嚴與生命的尊嚴。五版。台北：正中書局。
- 鄒慶德 (2002)。完全中學教師人際關係之研究——以台北縣某完全中學為例。未出版之碩士論文，國立政治大學教育學系研究所，台北。
- 趙可式、沈錦慧 (合譯) (1995)。Frankl, V. E. 著。活出意義來—從集中營說到存在主義。台北：光啟。
- 劉永元 (1988)。單親兒童與正常家庭兒童人際關係、行為困擾暨自我觀念之比較研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學教育學系研究所，高雄。
- 劉香姣 (2003)。不同取向生命教育課程對高中生自我概念、人際關係及生命意義影響之研究。未出版之碩士論文，私立南華大學生死學研究所，嘉義。
- 劉德威 (1997)。青少年生死態度與自殺危險程度關係之研究。未出版之碩士論文，私立中原大學心理學系研究所，桃園。
- 劉修全 (1999)。從依附理論論青少年的自殺行為與輔導。諮商與輔導，167期，14-16。
- 蔡坤良 (2004)。小琉球漁村老人生命意義感、死亡態度與幸福感之研究。未出版之碩士論文，私立南華大學生死學研究所，嘉義。

- 蔡秀玲 (1997)。大學男女學生依附關係、個體化與適應之相關研究。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所，台北。
- 蔡秀玲、吳麗娟 (1998)。不同性別大學生的依附關係、個體化與適應之關係。**教育心理學報**，30 (1)，73-90。
- 歐陽儀 (1998)。教養方式與依附關係代間傳遞模式之研究。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所，台北。
- 歐陽儀、吳麗娟、林世華 (2006)。青少年依附關係、知覺父母言語管教、情緒穩定之相關研究。**教育心理學報**，37 (4)，319-344。
- 翟文棋 (2003)。生死教育團體方案對高中生的生命意義感與死亡態度影響之研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學輔導研究所，高雄。
- 鄔昆如、黎建球(1987)。人生哲學。台北：五南。
- 廖靜婕 (2006)。高中職學生佛教認知態度與生命意義之相關研究。未出版之碩士論文，私立南華大學生死學研究所，嘉義。
- 鄭石岩 (2004)。開創更美好的人生。泰山文化基金會照亮心靈講座摘錄。
- 鄭書芳 (1998)。傅朗克意義治療法在老人生活意義教育上的探討。未出版之碩士論文，國立中正大學成人及繼續教育研究所，嘉義。
- 鄭雅玲 (2004)。聽覺障礙兒童依附關係、自我概念與生活適應之相關研究。未出版之碩士論文，私立文化大學心理輔導研究所，台北。
- 鄭惠萍 (2002)。雙親教養態度、人格特質、社會支持、生活事件與青少年心理健康。未出版之碩士論文，國立台南成功大學醫學院護理學系研究所，台南。
- 慧開法師(2000年10月)。兒童的生死探索及其象徵性語言。王文科(主持人)，台灣地區兒童生死教育研討會。國立彰化師範大學。
- 慧開法師(2001年8月17日)。全國教師生命教育研習營，人間福報，第6版。
- 慧開法師(2003年9月19日)。人生意義的探索—活出意義來。盧胡彬(主持人)，生命意義探索研討會論文集，43-54，國立彰化師範大學。
- 戴鴻英 (2005)。國小高年級學童依附關係、情緒調整與人際衝突之相關研究。

- 未出版之碩士論文，國立台南大學教育學系研究所，台南。
- 顏美如（2003）。影響大學生網路人際吸引因素之研究。未出版之碩士論文，國立成功大學教育研究所，台南。
- 鍾思嘉（1995）。老人的生命意義與輔導原則。測驗與輔導；(129)，26-45。
- 蘇建文、丁心平、許錦雲（1990）。陌生情境中嬰兒行為極其依附類型研究初探。教育心理學報，23，49-70。
- 蘇逸珊（2002）。大學生依附風格、情緒智力與人際關係之相關研究。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所，屏東。
- 龔美娟（1994）。母親的依附經驗與其教養方式及子女安全依附之研究。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學家政教育研究所，台北。

二、英文部分

- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adult: A test of a four-category model. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 61 (2), 226-244.
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. New York: The Guilford Press.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. vol. 3: loss*. New York: Basic Books.
- Brammer, L. M. (1993). *The Helping Relationship: Process and Skill*. New York: Allyn & Bacon.
- Cassidy, J. (1990). Theoretical and methodological consideration in the

- study of attachment and the self in young children. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti and E. M. Cumming (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 87–120). Chicago: The University of Chicago Press.
- Cohn, D. A. (1990). Child Mother attachment of six-year-old and social competence at school. *Child Development, 61*, 152–162.
- Coie, J. D., & Zabriski, A. (1996). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Educational Psychology, 67* (3), 1048–1070.
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1994). Cognitive representation of attachment: The structure and function of working models. In Bartholomew, K., & Perlman, D. (Eds.), *Advances in personal relationships: Vol 5. Attachment Processes in Adulthood* (pp. 53–92). London: Jessica-Kingsley.
- Creswell, J. W. (2003). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, N. J: Pearson Education, Inc.
- Crumbaugh, J. C. & Maholick, L. T. (1964). An Experimental Study in: The Psychometric Approach to Frankl's Concept of Noogenic Neurosis. *Journal of Clinical Psychology, 20*, 200–207.
- Crumbaugh, J. C. (1973). *Everything to gain: A guide to self-fulfillment through logotherapy*. Chicago: Nelson-Hall Company.
- Dekovic, M. & Melus, W. (1997). Peer relations in adolescence: Effects of parenting and adolescents self-concept. *Journal of Adolescence, 20*, 13–176.
- Dodge, K. A., & Ruchard, B. A. (1985). Peer perceptions, aggression, and the development of peer relations. In J. B. Pryor, & J. D. Day (Eds.),

- The development of social cognition* (pp. 35–58) . New York : Springer Verlag.
- Erikson, E.H. (1968) . Identity: Youth and crisis. NY:Norton.
- Fabry, J.B. (1980) . Use of the transpersonal in logotherapy. In S. Boorstein (Ed.) , *Transpersonal Psychology*. Plao Alto, CA: Science and Behavior Books.
- Frankl, V.E. (1967) . *Psychotherapy and existentialism: Selected papers on logotherapy*. New York: Washington Square Press.
- Frankl, V.E. (1984) . *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. New York: Simon & Schuster, Inc.
- Frankl, V.E. (1988) . *The Will to Meaning: Foundations and Application of Logotherapy*. (2nd ed) . New York: New American Library.
- Frankl, V.E. (1992) . *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. (4th ed.) . Boston : Beacon Press.
- Frosh, S. (1983) . Children and teachers in schools. In G. Shepherd & S. Spence(Eds.) , *Developments in Social Skills Training*, (pp. 169–192). Academic Press Inc. (LONDON) LTD.
- Greenberg, B.M. (1995) . *Adolescent separation-individuation and borderline psychopathology*. Unpublished doctoral disseration, University of Yeshiva.
- Greenberg, M.T. & Armsden, G.C. (1987) . The inventory of parent and peer attachment : Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16 (5) , 427–453.
- Hair, Jr. J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., Black, W.C. (1995) . *Multivariate data analysis with reading*. Englewood Cliffs, NJ:

- Prentice-Hall.
- Hedlund, D.E. (1977) . Personal meaning: The problem of education for wisdom. *Personnel and Guidance Journal, 55 (10)* .
- Heider, F. (1959) . The psychology of interpersonal relations. NY:John Wiley & Sons.
- Holmes, J. (1993) . *John Bowlby and Attachment theory*. London : Routledge.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987) . Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 511-524.
- Jacobson, T., Edelstein, W., & Hofmann, V. (1994) . A Longitudinal Study of the Relation Between Representations of Attachment in Childhood and Cognitive Functioning in Childhood and Adolescence. *Development Psychology, 30 (1)* , 112-124.
- Kelly, H.H. & Thibaut, J.W. (1986) . *The Psychology of Groups*, (2nd ed.) , New Brunswick, New York: Transaction Books.
- Kobak, R.R. , & Sceery, A. (1988) . Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development, 59*, 135-146.
- Levinger & Snoek (1972) . *Attraction in relationship*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Lieberman, M. (1995) . *Attachment to mother/attachment to father: Links to peer relations in late childhood and early adolescence*. Unpublished master's thesis. Concordia University, Montreal, Quebec, Canada.
- Liebert, R.M. & Liebert, L.L. (1998) . *Personality strategy and issues* (8th Eds) . California: Cole.

- Liu, Y.L. (2006). Paternal/maternal attachment, peer support, social expectations of peer interaction, and depressive symptoms. *Adolescence, 41 (164)*, 705-721.
- Lopez, F.G., & Gover, M.R. (1993). Self-report measures of parent-adolescent attachment and separation-individuation: A selective review. *Journal of Counseling and Development, 71*, 560-569.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: a move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*, 66-104.
- Meier, A. & Edwards, H. (1974). Purpose in life test: Age and sex differences. *Journal of Clinical Psychology, 30*, 384-386.
- Moomal, Z. (1999). The relationship between meaning in life and mental well-being. *South African Journal of Psychology, 29 (1)*, 42-47.
- O'Connell & Skevington. (2005). The relevance of spirituality, religion and personal beliefs to health-related quality of life: Themes from focus groups in Britain. *British Journal of Health Psychology, 10*, 379-398.
- Paterson, R. J., & Moran, G. (1988). Attachment theory, personality development, and Psychotherapy. *Clinical Psychology Review, 8*, 611-636.
- Pearlman, L. A., & Courtois, C. A. (2005). Clinical Applications of the Attachment Framework: Relational Treatment of Complex Trauma. *Journal of Traumatic Stress, 18 (5)*, 449-459.
- Pederson, D.R., Moran, G., Sitko, C., Campbell, K., Ghesquire, K., & Action, H. (1990). Maternal sensitivity and the security of

- infant-mother attachment: A Q-sort study. *Child development, 61*, 1974-1983.
- Reker, G. T. (1977) . The Purpose in Life Test in an Inmate Population: An Empirical Investigation. *Journal of Clinical Psychology, 33*, 688-693.
- Reker, G. T. & Cousins, J. B. (1979) . Factor Structure, Construct Validity and Reliability of The Seeking of Noetic Goals (SONG) and Purpose in Life(PLL)Tests. *Journal of Clinical Psychology, 35*, 85-91.
- Rice, K. G. (1995) . Cross-section and longitudinal examination of attachment, separation-individualization, and college student adjustment. *Journal of Counseling & Development, 73 (4)* , 463-474.
- Rice, G. E. (2001) . Meaning in life, motivation to find meaning, and reinforcement orientation of selected adolescents. *Dissertation Abstracts International, 62 (6)* , 20-39.
- Richaud de Minzi, M. C. (2006) . Loneliness and depression in middle and late childhood: the relationship to attachment and parental styles. *The Journal of Genetic Psychology, 167 (2)* , 189-210.
- Schaffer, H. R. (2002). The early experience assumption : Past, present and future. In W. Hartup & R. Silbereisen (eds) , *Growing Points in Developmental Science : An Introduction*. Hove : Psychology Press.
- Shaffer, D. R. (1988/1994) . *Social and Personality Development*. California : Brooks.
- Schore, A. N. (2003). *Affect dysregulation and disorders of the self*. New York: W. W. Norton.
- Schutz, W. C. (1973) . Encounter, In Raymond Corsini (Ed) . *Current psychotherapies. Itasca*, Illinois: F. E. Peacock.
- Smith R. E. , & Mackie, M. D. (2001) . *Social Psychology* (2rd ed.) .

- Philadelphia: Psychology press.
- Stevens, J. (2002) . *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4rd ed. , pp256–280) . London:Lawrence Erlbaum Associates.
- Sullivan, H. S. (1953). The interpersonal theory of personality. NY:Norton.
- Turner, P. J. (1991) . Relations between attachment, gender, and behavior with peers in preschool. *Child Development, 62*, 1475–1488.
- Waters, E., & Deane, K.E. (1985) . Defining and assessing individual differences in attachment relationships : Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 49*, 41–65.
- Weiss, R. S. (1993) . The Attachment bond in childhood and adulthood. In C.M. Parkes, J. Stevenson Hind & P. Marris (Eds.) , *Attachment across the life cycle*. Routledge : London and New York.
- Yalom, I.D. (1980) . *Existential psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Zika, S. & Chamberlian, K. (1987) . Relation of hassles and personality to subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 155–162.

附錄一 國小學童生命意義感量表（草稿）

親愛的小朋友你好：

本問卷共有三頁，這份問卷的目的主要是幫助你更了解自己對生活之感受。這不是考試，答案沒有對或錯，不列入考試計分，也不會影響老師對你的看法，本問卷僅供學術研究之用，研究者會小心地加以保密，請你放心！請你仔細閱讀各題後，依照自己真實的感覺和經驗回答，在答案紙上勾選出最能代表你心裡感受的空格，記得要寫完，不要漏答。非常感謝你的協助與合作。

南華大學生死學研究所

指導教授：徐享良博士

研究生：朱伊文 敬上

中華民國九十六年十二月

一、個人基本資料

請根據你實際的狀況填寫基本資料或在適當的空格中打「√」：

- 一、班級：1.五年級 2.六年級
二、性別：1.男 2.女
三、居住地區：1.台中縣 2.台中市
四、父母教養態度：1.民主 2.權威 3.放任

填答說明：

下列問題主要是想了解你對生活感受的看法，請你仔細閱讀各題的說明後，在選項中勾選一個最符合你最真實感受的選項，每一題都要打「√」。

完 大 大 完
全 部 部 全
符 份 份 不
合 符 符 符
 合 符 合

1. 我覺得天生我材必有用。
適合 刪除 修改_____
2. 我覺得自己有尋找生命意義與目標的能力。
適合 刪除 修改_____
3. 我的日常生活有清楚明確的目標。
適合 刪除 修改_____
4. 在生活中，我能了解自己活著的理由。
適合 刪除 修改_____

5. 我的生活有明確且令我滿意的目標。
 適合 刪除 修改 _____
6. 自己的生命掌握在自己的手中，我決定做什麼事就會全力以赴。
 適合 刪除 修改 _____
7. 我能自主的選擇想要的生活。
 適合 刪除 修改 _____
8. 我能有毅力的去達成自己的理想。
 適合 刪除 修改 _____
9. 我常覺得生活充滿活力。
 適合 刪除 修改 _____
10. 我覺得我的生活是很有趣。
 適合 刪除 修改 _____
11. 我覺得我的生活是幸福的。
 適合 刪除 修改 _____
12. 我覺得每一天都是全新的一天。
 適合 刪除 修改 _____
13. 我覺得生活中的人、事、物都具有它的價值和意義。 ...
 適合 刪除 修改 _____
14. 到目前為止，我每天的生活都很充實有意義。
 適合 刪除 修改 _____
15. 如果可以重新選擇，我還是會選擇目前這樣的生活。...
 適合 刪除 修改 _____
16. 我很滿意現在的學習生活。
 適合 刪除 修改 _____
17. 遇到挫折或困難時，我會勇於面對，尋找解決問題的方法。
 適合 刪除 修改 _____
18. 關於死亡，我毫無準備並且感到害怕。
 適合 刪除 修改 _____
19. 我覺得我能為自己的生命負責（如：不傷害自己）。 ...
 適合 刪除 修改 _____
20. 我覺得我的生命掌握在我的手中，知道生命的可貴與重要。
 適合 刪除 修改 _____
21. 遇到挫折或困難時，我不會輕易的想到自殺。
 適合 刪除 修改 _____

完全符合
大部份符合
大部份不符合
完全不符合

22. 我覺得死亡是很自然的事，是生命的一部份。
適合 刪除 修改_____
23. 如果有機會，我會做一些我一直想做的事。
適合 刪除 修改_____
24. 對未來的生活（如：工作、學業）我有熱切的期待。 ...
適合 刪除 修改_____
25. 我預期我的未來會比過去更有希望。
適合 刪除 修改_____
26. 完成功課、幫家人做事是我快樂和滿足的來源。
適合 刪除 修改_____
27. 我能掌握每天該做的事。
適合 刪除 修改_____
28. 我不認為自殺是解決問題一種方法。
適合 刪除 修改_____
29. 我是一個很有責任感的人。
適合 刪除 修改_____
30. 我是一個很負責任的人，會把別人交代的事完成，
 把功課做好。
適合 刪除 修改_____
31. 我會安排時間，做自己想做的事。
適合 刪除 修改_____

附錄二 國小學童生命意義感量表（預試用）

親愛的小朋友你好：

本問卷共有二頁，這份問卷的目的主要是幫助你更了解自己對生活之感受。這不是考試，答案沒有對或錯，不列入考試計分，也不會影響老師對你的看法，本問卷僅供學術研究之用，研究者會小心地加以保密，請你放心！請你仔細閱讀各題後，依照自己真實的感覺和經驗回答，在答案紙上勾選出最能代表你心裡感受的空格，記得要寫完，不要漏答。非常感謝你的協助與合作。

南華大學生死學研究所

指導教授：徐享良博士

研究生：朱伊文 敬上

中華民國九十六年十二月

一、個人基本資料

請根據你實際的狀況填寫基本資料或在適當的空格中打「√」：

- 一、班級：1.五年級 2.六年級
二、性別：1.男 2.女
三、居住地區：1.台中縣 2.台中市
四、父母教養態度：1.民主 2.權威 3.放任

填答說明：

下列問題主要是想了解你對生活感受的看法，請你仔細閱讀各題的說明後，在選項中勾選一個最符合你最真實感受的選項，每一題都要打「√」。

| | | | |
|---|---|---|---|
| 完 | 大 | 大 | 完 |
| 全 | 部 | 部 | 全 |
| 符 | 份 | 份 | 不 |
| 合 | 符 | 不 | 符 |
| | 合 | 符 | 合 |
| | | 合 | |

- | | | | | |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 我覺得天生我材必有用。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 我覺得自己有尋找生命意義與目標的能力。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 我的日常生活有清楚明確的目標。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 在生活中，我能了解自己活著的理由。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 我的生活有明確且令我滿意的目標。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | |
|------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|
| 完 全 符 合 | 大 部 份 符 合 | 大 部 份 不 符 合 | 完 全 不 符 合 |
|------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|

6. 自己的生命掌握在自己的手中，我決定做什麼事就會全力以赴。
7. 我能自主的選擇想要的生活。
8. 我能有毅力的去達成自己的理想。
9. 我常覺得生活充滿活力。
10. 我覺得我的生活是很有趣。
11. 我覺得我的生活是幸福的。
12. 我覺得每一天都是全新的一天。
13. 我覺得生活中的人、事、物都具有它的價值和意義。 ...
14. 到目前為止，我每天的生活都很充實有意義。
15. 如果可以重新選擇，我還是會選擇目前這樣的生活。...
16. 我很滿意現在的學習生活。
17. 遇到挫折或困難時，我會勇於面對，尋找解決問題的方法。
18. 關於死亡，我毫無準備並且感到害怕。
19. 我覺得我能為自己的生命負責（如：不傷害自己）。 ...
20. 我覺得我的生命掌握在我的手中，知道生命的可貴與重要。
21. 遇到挫折或困難時，我不會輕易的想到自殺。
22. 我覺得死亡是很自然的事，是生命的一部份。
23. 如果有機會，我會做一些我一直想做的事。
24. 對未來的生活（如：工作、學業）我有熱切的期待。 ...
25. 我預期我的未來會比過去更有希望。
26. 完成功課、幫家人做事是我快樂和滿足的來源。
27. 我能掌握每天該做的事。
28. 我是一個很有責任感的人。
29. 我是一個很負責任的人，會把別人交代的事完成，把功課做好。
30. 我會安排時間，做自己想做的事。

附錄三 國小高年級學生依附關係、人際關係、生命意義感問卷 (正式問卷)

親愛的小朋友你好：

本問卷共有六頁，這份問卷的目的主要是幫助你更了解自己與父母以及朋友相處的情形和對生活之感受。這不是考試，答案沒有對或錯，不列入考試計分，也不會影響老師對你的看法，本問卷僅供學術研究之用，研究者會小心地加以保密，請你放心！請你仔細閱讀各題後，依照自己真實的感覺和經驗回答，在答案紙上勾選出最能代表你心裡感受的空格，記得要寫完，不要漏答。非常感謝你的協助與合作。

南華大學生死學研究所

指導教授：徐享良博士

研究生：朱伊文 敬上

中華民國九十六年十二月

一、個人基本資料

請根據你實際的狀況填寫基本資料或在適當的空格中打「√」：

- 一、班級：1.五年級 2.六年級
 二、性別：1.男 2.女
 三、居住地區：1.台中縣 2.台中市
 四、父母教養態度：1.民主 2.權威 3.放任

二、量表一

第一部分：

填答說明：

下列問題主要是想了解你與爸爸的相處情形，請你仔細閱讀各題的說明後，在選項中勾選一個最符合你最真實感受的選項，每一題都要打「√」。如果平時爸爸沒有生活在一起，那麼請你選一位平時照顧你長大的男性長輩為對象作為填答的依據。

下列問題中，你填答的對象是爸爸爺爺外公其他_____

- | | 都 | 經 | 有 | 從 |
|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 是 | 常 | 時 | 未 |
| | 這 | 這 | 這 | 這 |
| | 樣 | 樣 | 樣 | 樣 |
| 1. 爸爸會尊重我的感受。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 當我需要找人說話時，爸爸會用心聽我說。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 當我需要幫助時，爸爸會隨時給我支持鼓勵。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 當我的想法和爸爸不一樣時，爸爸會聽我說明。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 我感受得到爸爸對我的接納和包容。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | 都 | 經 | 有 | 從 |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 是 | 常 | 時 | 未 |
| | 這 | 這 | 這 | 這 |
| | 樣 | 樣 | 樣 | 樣 |
| 6. 當我傷心難過時，可以跟爸爸講。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. 當我為某些事情煩惱時，爸爸會體會我的心情。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. 討論事情時，爸爸會重視我的想法。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. 有心事要紓解時，爸爸會幫我。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. 我會把我的問題和煩惱告訴爸爸。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. 遇到挫折時，我會找爸爸幫忙。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. 我喜歡和爸爸交換彼此的想法。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. 爸爸經常會考慮到我的感受。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. 當我很難做決定時，會找爸爸商量。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. 爸爸會用心聽我的意見。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

第二部分：

填答說明：

下列問題主要是想了解你與媽媽的相處情形，請你仔細閱讀各題的說明後，在選項中勾選一個最符合你最真實感受的選項，每一題都要打「✓」。如果平時媽媽沒有生活在一起，那麼請你選一位平時照顧你長大的女性長輩為對象作為填答的依據。

下列問題中，你填答的對象是媽媽奶奶外婆其他_____

- | | 都 | 經 | 有 | 從 |
|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 是 | 常 | 時 | 未 |
| | 這 | 這 | 這 | 這 |
| | 樣 | 樣 | 樣 | 樣 |
| 16. 媽媽會尊重我的感受。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. 當我需要找人說話時，媽媽用心聽我說。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. 當我需要幫助時，媽媽會隨時給我支持鼓勵。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. 媽媽會和我一起想辦法解決我的困難。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. 媽媽能幫助我更了解自己的優缺點。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. 當我傷心難過時，可以跟媽媽講。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. 我可以很放心的跟媽媽說我的感受。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. 當我為某些事情煩惱時，媽媽會體會我的心情。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. 討論事情時，媽媽會重視我的想法。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. 我會跟媽媽溝通彼此的想法。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | 都 | 經 | 有 | 從 |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 是 | 常 | 時 | 未 |
| | 這 | 這 | 這 | 這 |
| | 樣 | 樣 | 樣 | 樣 |
| 26. 有心事要紓解時，媽媽會幫我。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. 我會把我的問題和煩惱告訴媽媽。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. 對於我在意的事，我願意聽媽媽的意見。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. 媽媽會主動來了解我的困難。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. 當我生氣時，媽媽會想法辦法了解我生氣的原因。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

第三部分：

填答說明：

下列問題主要是想了解你與朋友的相處情形，請你仔細閱讀各題的說明後，在選項中勾選一個最符合你最真實感受的選項，每一題都要打「✓」。如果你有許多朋友，請依據你印象最深刻或最親近的那些朋友來回答。

- | | 都 | 經 | 有 | 從 |
|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 是 | 常 | 時 | 未 |
| | 這 | 這 | 這 | 這 |
| | 樣 | 樣 | 樣 | 樣 |
| 31. 當我需要找人說話時，朋友會用心聽我說。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. 當我傷心難過時，可以跟朋友講。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. 當我需要幫助時，朋友會隨時給我支持鼓勵。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. 討論事情時，朋友會尊重我的感受。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. 我會跟朋友溝通彼此的想法。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. 有心事要紓解時，朋友會幫我。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. 我會把我的問題和煩惱告訴朋友。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. 遇到挫折時，我會找朋友幫忙。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. 我的朋友很關心我。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. 朋友能夠接受我的個性。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41. 朋友經常會考慮到我的感受。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. 當我很難做決定時，會找朋友商量。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43. 當我傷心難過時，朋友會體會我的心情。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44. 朋友知道我的想法。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45. 朋友會用心聽我的意見。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

三、量表二

填答說明：

下列問題主要是想了解你日常生活經驗，請你仔細閱讀各題的說明後，在選項中勾選一個最符合你最真實感受的選項，每一題都要打「✓」。

- | | 都 | 經 | 有 | 極 |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 是 | 常 | 時 | 少 |
| | 這 | 這 | 這 | 這 |
| | 樣 | 樣 | 樣 | 樣 |
| 1. 如果班上選舉幹部時，我常被其他同學提名。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 在班級中，我常常擔任幹部。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 在班級活動的時候，我能夠領導團體。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 同學常常欺負我、取笑我。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 朋友有困難時，我會盡力幫助他。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 我會守住朋友的秘密。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. 和朋友在一起，我會盡可能讓他快樂。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. 朋友難過或傷心時，我會給予支持和協助。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. 朋友常幫助我，我也會設法幫助他。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. 遇到困難的時候，朋友都會協助我。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. 接受朋友幫助，我會向他道謝。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. 朋友家發生意外，我會表示關心。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. 我覺得家人都不瞭解我。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. 我喜歡自己一個人留在房間裡，不與家人接觸。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. 我會為了小事，就對家人發脾氣。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. 我覺得家人很喜歡說我的壞話。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. 家人責罰我時，我會頂嘴。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. 和家人在一起，我覺得很快樂。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. 我覺得家人都不喜歡我。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. 下課時，我常和師長交談。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. 在學校中，我常幫忙師長做事。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. 在班級中，我常和師長一起討論個人的理想和抱負。…………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

四、量表三

填答說明：

下列問題主要是想了解你對生活感受的看法，請你仔細閱讀各題的說明後，在選項中勾選一個最符合你最真實感受的選項，每一題都要打「√」。

- | | 完
全
符
合 | 大
部
份
符
合 | 大
部
份
不
符
合 | 完
全
不
符
合 |
|---------------------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|
| 1. 我覺得天生我材必有用。 …………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 我覺得自己有尋找生命意義與目標的能力。 …………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 我的日常生活有清楚明確的目標。 …………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 在生活中，我能了解自己活著的理由。 …………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 我的生活有明確且令我滿意的目標。 …………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 自己的生命掌握在自己的手中，我決定做什麼事就會全力以赴。 …………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. 我能自主的選擇想要的生活。 …………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. 我能有毅力的去達成自己的理想。 …………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. 我常覺得生活充滿活力。 …………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. 我覺得我的生活是很有趣。 …………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. 我覺得我的生活是幸福的。 …………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. 我覺得每一天都是全新的一天。 …………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. 我覺得生活中的人、事、物都具有它的價值和意義。 …… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. 到目前為止，我每天的生活都很充實有意義。 ……… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. 如果可以重新選擇，我還是會選擇目前這樣的生活。 … | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. 我很滿意現在的學習生活。 …………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. 遇到挫折或困難時，我會勇於面對，尋找解決問題的方法。 …………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. 我覺得我能為自己的生命負責（如：不傷害自己）。 …… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. 我覺得我的生命掌握在我的手中，知道生命的可貴與重要。 …………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. 遇到挫折或困難時，我不會輕易的想到自殺。 ……… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | 完
全
符
合 | 大
部
份
符
合 | 大
部
份
不
符
合 | 完
全
不
符
合 |
|--|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|
| 21. 如果有機會，我會做一些我一直想做的事。 …………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. 對未來的生活（如：工作、學業）我有熱切的期待。 …… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. 我預期我的未來會比過去更有希望。 …………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. 完成功課、幫家人做事是我快樂和滿足的來源。 ……… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. 我能掌握每天該做的事。 …………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. 我是一個很有責任感的人。 …………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. 我是一個很負責任的人，會把別人交代的事完成， 把功課做好。 …………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. 我會安排時間，做自己想做的事。 …………… | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

*** 問卷到此結束，謝謝你的填答，請再檢查一次，遺漏處請填補！ ***

附錄四 「依附關係量表授權書」

附錄四 「依附關係量表授權書」

量表使用同意書

茲 同意私立南華大學生死學研究所研究生朱伊文，因撰寫碩士論文「國小高年級學生依附關係、人際關係、生命意義感關係之研究」之需要，使用本人所編製之「依附關係量表」，從事研究。

立同意書人：陳彤玲 簽章

中華民國九十六年九月

160

附錄五 「人際關係量表授權書」

附錄五 「人際關係量表授權書」

量表使用同意書

茲 同意私立南華大學生死學研究所研究生朱伊文，因撰寫碩士論文「國小高年級學生依附關係、人際關係、生命意義感關係之研究」之需要，使用本人所編製之「人際關係量表」，從事研究。

立同意書人： 林淑華 簽章

中華民國九十六年九月