

第二章 文獻探討

第一節 國中技藝教育的沿革、意義、目的與功能

壹、國中技藝教育沿革

我國技藝教育的發展受到中國傳統文化價值觀念偏差影響，認為「萬般皆下品，唯有讀書高」；「勞心者治人，勞力者治於人」，在士、農、工、商，各行業中，也以讀書人最有地位，最受人尊敬。對擁有一技之長的人也常以「雕蟲小技，不足掛齒」形容，完全輕忽了技藝文化的價值觀，也造成中國許多古老科技文明無法傳承發揚光大，而失傳或為西方所用，而且落於西方文化之後。中國的技藝教育直到十九世紀，清朝末年受到西方文明影響，發現外國船堅砲利，才先後成立船政學堂、水師學堂、軍醫學堂、工藝學堂、蠶絲學堂..等，但這些在當時也非正式學制教育，只是近似技藝教育學校的雛形。

教育部為了落實因材施教、適性教育之理想，自民國七十二年推動「延長以職業教育為主的國民教育實施計劃」，對未滿十八歲具有就業傾向之未升學、未就業國中畢(結)業生，在高職設立三年段「延教班」，增加國中畢業升學管道，並為延長國民教育奠定基礎。民國八十二年，該計劃修正為「發展與改進國中技藝教方案—邁向十年國教目標」。民國八十四年「延教班」正式納入學制，並更名為「實用技能班」，修業年限分一年段與三年段兩種方式辦理，學生得分年段修習。另外在國二下辦理「職業試探與輔導活動」，讓學生了解職業世界及國三技藝教育班課程。國民教育法第十四條規定：「對於性格或行為異常之學生施以特殊教育或技藝訓練」。對於「不想繼續升學」、「不具學術傾向」之學生，實施類似分流之國中技藝教育班課程，是否有違背國民教育法的規定，且提早分化之學習過程，對學生未來發展是否有利，實在有檢討的必要。八十八年六月教育部提出技藝教育檢討與改進規劃報告，就現行技藝教育之設科與課程教材、師資、輔導、技藝教育中心、設備等方面加以檢討，並提列改進規劃方案。國中技藝教育課程之改進規劃，因應九年一貫、多元入學的實施，兼顧學生基本能力的培養與適性發展；為使對技藝有興趣的學生仍具

有順應社會變遷及終身學習的能力，課程採學程選修方式，從七大領域的彈性時間開設三到六節，規劃二至四職群的選修。課程內融入六大議題的教學、強化生活與學習輔導、運用「從做中學」的原理發展教材，從技藝及技能的實務活動中導向基本技能的學習，實施加深生涯試探學習(以稱為技藝教育學程)九年級的課程設計與規劃重點，在於讓學生藉由實際操作、專題講座及實際參觀訪問等活動，有機會深入了解自己的興趣、性向及生涯目標。並由鄰近技職學校、職訓機構合作辦理的技藝教育課程之學生，國三畢業後，免試優先輔導就讀高職「實用技能班」，繼續接受以實用技能為主要的教育課程(教育部，1999)。與民國八十二年，為「發展與改進國中技藝教方案—邁向十年國教目標」的國中技藝教班內容相似，但稱之為「國中技藝教育學程」。

現在將技藝教育因應九年一貫課程，實施的前後方式列表說明如下：(見表 2-1-1)

2-1-1 技藝教育新、舊制度的比較表

技藝教育新舊制度比較						
年級	新制			舊制		
	課程內容	時數	學習對象	課程內容	時數	學習對象
國一	自我試探 各產業初探	融入領域 彈性節數	全體學生	自我試探	融入輔導 課程	全體學生
國二	認識生涯 類群	融入領域 彈性節數	全體學生	職業試探 與輔導課 程	40 小時	部份學生
國三	生涯規劃課 程 技藝教育選 修課程	每週 3-5 小時	部份學生	技藝教育 課程	自辦班 9 小 時 合作班 14 小時	部份學生
備註	新制指：九年一貫課程實施後的新制度。 舊制指：82-92 年國中技藝教育制度。					

技藝教育雖是強調技能的學習，仍然應以全人教育作基礎，透過正確價值觀的引導，消極的改正其偏差的行為，積極的更在於協助其肯定自我，追求自我實現，才能懷抱人生理想，積極服務貢獻社會(江文雄、張輝政、鄭增財，2001)。技藝班學生明白自己的技能不足以加入就業市場，如能在技藝的學習路上找到自己及人生的目標，充分了解；規劃未來人生，乃是建築在自己的努力學習上，必須在升學或參加職業訓練以儲備自己的能力(鄭友超、郭政源，2000)。部份國中學校針對學業或是品行較不佳的學生，輔導其就讀國中技藝學程班，因此容易造成學生與教師觀念中造成偏頗印象，以為國中技藝教育學程班皆為學業或品性不佳的學生就讀的班別，也使得一般國中學生較無意願經由技藝教育學程進行職業試探、瞭解職業世界，進而獲得適才、適性的發展。

貳、國中技藝教育的意義與目的

一、國中技藝教育的意義

「技藝教育」是指一種非職業性的技能教育，它提供休閒嗜好、富創造性之表達能力，家庭生活、消費常識、科技發展等有關的學習經驗，例如農藝、商業、美術、勞作、家政、工藝等課程(楊朝祥，1984)。國中技藝班所學到的技藝是目前社會所迫切需要的，其特色是能就業、創業、亦能生活，可說是一種很有意義，而且能幫助學生實現理想的途徑(教育部，1999)。

技藝教育體系分為職業認知、職業試探、加深職業試探(生涯導向)、職業準備等四個階段。一般學生修讀職業認知、職業試探，適合接受技藝教育之學生則擴及至加深職業試探與職業準備層面，並且配合國家經濟建設，培養勤勞習慣同時亦可輔導自願就業學生畢業後直接就業或進一步接受職業訓練的教育(李明杉，1998)。

技藝教育之普遍是源自於西方學校，其後發展至東方學校。西方技藝教育的發展可溯源至斐斯塔洛齊 (Jhann h. Pestalozzi ,1746-1827)，常被稱為「手工訓練之父」的教學方法，此方法係透過實物和手工，教學生傳統的學科，亦即「由具體事物到抽象語言的教法」。

法國的教育家拉博雷對技藝教育有三點主張(引自康自立，1999)：(1)學習應由具體而抽象。(2)學習應由近而遠(例如學習地理就應該由本社區開始瞭解地理生態然後逐步擴大到遠方)。(3)邏輯固然很重要，但好的教育方式應由實體到抽象，由生活經驗中類化進而得到知識。

對技藝教育盧梭也提出了三點主張(引自康自立，1999)：(1)活動是一個兒童的基本需求，教育應該給孩子基本活動需求的滿足。(2)教育應以自然界為教材，讓學生從自然中學習，跌倒了要自己爬起。(3)人的教育不但要重視腦的活動與學習，同時也應該重視手的學習，不應該只強調腦發展的學習，而是應該手腦並用。

二、國中技藝教育的目的

國中技藝教育的實施主要有下列四項目的：(1)提供學生適合其能力、性向及興趣之技藝教育，重建學習信心，導引適性發展，以充分發展其潛力。(2)輔導學生習得行(職)業基礎知能，並為繼續升讀職業學校實用技能班等奠定基礎。(3)培養學生的職業興趣，並涵養其勤奮、耐勞、敬業樂群的職業道德。(4)減少國中學生中途離校比例，並降低離校比例，並降低國中生及青少年犯罪比例(教育部，1993)。

現今美、英、德、法等先進國家以紛紛將國民教育年限提高至第十年，或者第十年以上，而在國民教育結束後，亦繼續推動多種教育措施，如美國推動免費教育，德國推動部分時間職業義務教育等，以提高國民素質(教育部，1994)。國中階段學生正值青春期的個人性向與興趣逐漸顯現，學生自己漸漸有個人思考能力模式，對未來人生價值與發展，有其自主意識(馮丹白，1983)。

王誕生(1993)指出，對國中生應實施技藝教育，幫助他們獲得學習之樂趣，培養學生學習的興趣，勝過於給他們更多的課業灌輸。因此技藝教育提供這些學生新的課程選擇，學校師長們將幫助他們尋找適合發展的新天地。因此在國中階段積極建立技藝教育體系，使在學

業上低成就學生，促使潛能發展，學得就業技能，因而達成因材施教之國民教育目標(謝忠保，1995)。

因此「技藝教育班」設立之目的，是要讓國中的部分學生因適應困難、行為偏差、情緒困擾、學習意願低落者，瞭解「天生我才必有用」的道理，幫助學生達成「一分耕耘，一分收穫」、「只要肯努力，行行出狀元」的願景。由於著重「手腦並用」、強調「學以致用」，學習的技藝與社會適時接軌結合，也是各行業迫切需要的人才。

參、技藝教育的功能

技藝教育的功能有三，指生活、就業與升學，主要是協助增進學生全人格(德、智、體、群、美、技)的發展(李隆盛，1993)。

康自立(1999)認為技藝教育包含下列幾項功能：(1)技術的一例如讓學生認識材料、電腦軟體、瞭解各種製造與加工歷程。(2)職業的一每個人最終都需要就業，因此我們該適時給學生生涯試探。在小學，讓他們對職業有所認知，在中學，則從事生涯、職業試探，讓學生在決定從事某一特定職業前有所瞭解。(3)社會的一技術是帶動生活進展現代化的指標，技術的進步也帶給社會很大的衝擊，無論在概念上或生活上，因此透過技藝教育的學習，可以幫助學生瞭解基本技術，社會的特質及其所受的衝擊。(4)文化的一整個人類文化脫離不了與技術的關係，技術就是know-how，透過技藝教育我們可以使學生發現傳遞歷史文化的一個長遠發展。(5)消費的一要成為良好的消費者，一定要有基本的知識，包括產品、規格、製程、才能作出聰明的選擇，技藝教育幫助學生成為未來良好的消費者。(6)休閒的一當社會越發展，休閒越重要，休閒時間也越長。因此學習技藝教育，讓它變成我們休閒生活與活動的一部份，則家中所有工作都可以自己動手做(Do It Yourself)，技藝教育可以達成休閒教育的功能。

政府近年來不斷加強推展國中技藝教育，而此項教育也逐漸受到學校、學生、家長及社會的普遍接納與肯定。以各校而言，對於國中技藝教育的推展亦不遺餘力，參加職業試探的學生年年增加，懂得選擇參加技藝教育、規劃自己未來生涯的方向，已成為各校學生的一大特色，對於較不具學術傾向的學生，導正其學習態度與生活教育，謀求適性發展，已經產生顯著的影響。現就國中技藝教育來探討其功能略述如下：

(一)國中技藝教育的個人功能：

1. 國中技藝教育促進個人道德、人格健全的發展。
2. 國中技藝教育增進個人維持及改善生活的能力。
3. 國中技藝教育培養個人待人接物所必須應有的品德。
4. 國中技藝教育促進個人自我理想的實現。

(二)國中技藝教育的社會功能：

1. 國中技藝教育幫助個人融合社會化。
2. 國中技藝教育促進社會互動。
3. 國中技藝教育可減少中輟生造成社會的不安。
4. 國中技藝教育可導正社會大眾重視文憑的觀念。

(三)國中技藝教育的文化功能：

1. 國中技藝教育傳遞傳統文化遺產。
2. 國中技藝教育繁衍傳統文化。
3. 國中技藝教育創造新興文化。

(四)國中技藝教育的經濟功能：

1. 國中技藝教育提供經濟生活所需的技能。
2. 國中技藝教育培養經濟發展所需的人才。
3. 國中技藝教育促進經濟蓬勃發展。
4. 國中技藝教育改進人類生活素質

國中技藝教育應該落實在學生找尋適合自己發展的方向，做好生涯輔導與試探，培養正確的工作態度及對工作世界的認識，適應發展迅速的資訊科技，同時做最正確的人生抉擇，有效的增加學習興趣與學習效果，降低國中生的輟學率與犯罪率，以提昇生活品質為最高境界。

肆、國中技藝教育學生來源與背景特質

「技藝教育學程班」設立之目的，是要讓國中的部分學生因適應困難、行為，幫助學生達成「一分耕耘，一分收穫」、「只要肯努力，行偏差、情緒困擾、學習意願低落者，瞭解「天生我才必有用」的道理行出狀元」的願景。由於著重「手腦並用」、強調「學以致用」，學習的技藝與社會適時接軌結合，也是各行業迫切需要的人才。

國中階段的青少年，隨著年齡的增長，在心理或生理上都是邁向成人的準備

時期。家長與學校教師應該如何配合青少年的需求，引導他們認識自己，認識外在職業環境，是教育上重要的課題之一。

一、國中技藝教育學程學生來源

本研究將以台北縣參加國中技藝教育學程學生為研究對象，即本研究中，國中技藝教育學程學生的來源，目前九十三學年度台北縣開設國中技藝教育學校明細如下：(參見表 2-1-2) 又九十三學年度台北縣參加各技藝類別的國中技藝教育學生明細表如下：(參見表 2-1-3)

表 2-1-2 九十三 學年度台北縣開設國中技藝班學校明細表

高 中 職 學 校			
海山高工	協和高職	豫章工商	至善工商
樹人家商	光啟高中	成功工商	穀保家商
莊敬高職	三重商工	能仁家商	惇敘工商
開明工商	淡水商工	泰山高中	智光商工

國 中 學 校			
板橋國中	三峽國中	三重高中	淡水國中
積穗國中	貢寮國中	自強國中	明志國中
秀峰中學	賢孝國中	萬里國中	福和國中
錦和中學	板橋國中	碧華國中	育林國中
淡水國中	福營國中	貢寮國中	鶯歌國中
蘆洲國中	光榮國中	三峽國中	欽賢國中
清水中學	竹圍國中	林口國中	柑園國中
福營國中	坪林國中	錦和國中	瑞芳國中
碧華國中	永和國中	鳳鳴國中	平溪國中

表2-1-3 九十三學年度台北縣國中技藝教育學生來源分布如下：

學年度	技藝類別	班級數	參加技教人數
九十三學年度	動力機械職群	24	678
	電機電子職群	16	340
	商業管理職群	23	579
	設計職群	15	288
	餐旅職群	62	1490
	家政職群	39	958
	土木職群	1	25
	化工職群	1	20
	農業職群	3	76
	水產職群	1	25
	食品職群	1	30
總計	11類	186班	4620人

根據上表資料獲知九十三學年度台北縣開設國中技藝教育學程的學校有52校，參加國中技藝教育學程的學生有186班，總計4620人。

二、國中技藝教育學程的學生背景特質

在目前升學主義籠罩下，參加國中技藝教育學程的學生的背景，大致可分三類型：1. 不具學術傾向，學習較為被動，排斥理論思考及需要計算、記憶之課程，且稍有挫折就放棄學習，同時上課時無法專注學習，學習能力發展速度較慢，學業成績亦多不理想，學習成功的經驗較少的青少年。2. 不想繼續升學，但有進一步了解自己的興趣、性向及探索生涯目標，並想學一技之長的青少年。3. 具有學術傾向，想深入探索進一步了解自己的興趣、性向及生涯目標的青少年，此類學生學習認真，學習能力發展速度較快，常常有好的表現，但有許多此類學生都被要求為升學做準備，放棄參加技藝教育學習，故人數是非常少的。因此目前國中技藝教育學程參加的大多屬於第一、二類的國中學生。

第二節 國中技藝教育學程學生生活壓力與其相關研究

壹、壓力之定義

「壓力」(stress)一詞最早的概念，原是取自於物理學與工程學之用語，用來表示物體受到外力作用所產生的一種對抗力的力量，而造成物體扭曲變形。1929年哈佛醫學院的心理學家Walter Canon 首次使用「有壓力之生活事件」此一名詞時，宣稱面對壓力時身體會出現不能控制的現象如：緊張、害怕、焦慮、出汗、肌肉緊繃、心跳加快、血壓上升、等等一連串的心理和生理的變化(蔡嘉慧，1998；陳柏齡，2000；陳佳琪，2001)。

在定義「壓力」一詞時，我們應該先釐清兩個相關的名詞，分別是「壓力因子」或「壓力源」(stressor)與「壓力反應」(stress reactivity)，因為此二者乃是定義「壓力」的關鍵。首先就「壓力源」或「壓力因子」而言，是指可能激發「面對或逃避」反應的一種刺激。人的一生中會遭受到許多不同類型的壓力因子，如：有些是生理上的(生病、熱、冷...)，有些是心理上的(自尊受創、自信受損、憂鬱...)，或是社會性的(失業、親人過世、愛人分手...)，甚至是人生哲學上的(生命意義、人生目的、時間運用、...)等等。而遭遇到這些「壓力因子」時，身體或心理會出現一些對「壓力源」的立即反應或改變這就是所謂「壓力反應」。這一些的「壓力反應」包括：生理上的肌肉張力增加、心跳加速、血壓升高、神經亢奮、血糖升高、胃分泌增加、腦波改變、尿量增加...等；心理上的害怕、緊張、焦慮、情緒消沉、憂鬱、...等，進一步顯現於外在行為上，就較易產生不同的，異於常態行為表現(引自陳柏齡，2000)。

Lazarus 對「壓力」所下的一個完整定義：「壓力是個人與環境中的人、事、物的一種特別關係，此種個人與環境中的人、事、物的關係，被評估是有心理負擔的，或超越其資源所能負擔的，以及為害心理健康及個體綜合福祉的概念，乃被稱之為壓力。」(引自鄭照順，1999)。此定義中包涵了刺激、反應、對威脅的認知評估、因應型態、心理防衛與社會環境；Mason 更曾列舉出「壓

力」一詞被引用時的所有不同型式，包括：刺激、反應、所有的互動因子、即壓力因子與壓力反應的所有互動及組合等（潘正德，1995）。而學者專家們對於「壓力」的界定，也跳脫不了 Lazarus 與 Mason 等人的看法，大致可分為以下三個向度來對「壓力」加以定義之。

一、刺激取向

此為一般心理學家經常採用之定義，採此觀點之學者，將壓力視為一種環境的刺激，強調造成壓力之壓力因子（stressor）。亦即，壓力是產生於環境之中，而對於外在壓力源的反應則為緊用刺激取向來定義壓力，將壓力視為一種環境刺激的學者如：

Kanner（1981）指出壓力是一種刺激或一個事件，不論其存在是真實的或是想像的，只要是能使個體失去原有平衡之狀態，並激發個體內在的適應過程以恢復原有之平衡狀態的事件或刺激，可稱為壓力。Holmes 和 Rahe（1967）指出壓力是在遇到外界事件而失去生活平衡時，個體為了恢復原有適應狀態所花費之精神與體力的總量，都可稱為壓力。

Wills 與 Shiffman（1983）提出三種主要的壓力因子：（1）重大生活事件；（2）日常生活中的問題；（3）持久的生活緊張（引自蔣桂嫻，1993）。

根據此一觀點，壓力是「一組原因」（a set of cause），此取向在於辨明各種情境之刺激，強調壓力來源之重要性。此種定義視壓力為隱含在個體中的刺激，刺激本身就具有壓力之特性，會使個體感受到某種程度的生活變動，或對個體造成威脅，對個體有過度要求，甚至對個體造成失序，而導致個體在表現與要求間有所差異（鄧柑謀，1991；張秀玲，1998）。

二、反應取向

反應取向將壓力視為個體對環境刺激所產生整體性的反應，主要是受到 Han Selye 壓力理論的影響，Selye（1983）將「壓力」

界定為身體對於各種要求所產生的非特殊性反應（non-specific response）。

持反應取向來界定壓力的主要有：俞筱鈞（1987）指出壓力是指任何引

起身體及情緒不愉快反應之事件。藍采風（2000）認為壓力係指在某種情境下，使個人覺得受到某種程度或種類之威脅。壓力使個人感到必須付出額外之精力，以保持其身心之平衡。Han Selye（1983）認為不論壓力來源為何，皆可能使個體產生相似之生理與心理反應。Selye 將個體面對壓力因子所產生之非特殊反應，稱為「一般適應症候群」（GAS: General Adaptation Syndrome），此一歷程分為以下三個階段（Seyle, 1983）

（一）警覺反應期（alarm reaction）

當個體暴露在不適應之有害刺激環境下，所產生之生理反應。此一階段又可分為兩部分：

1. 震驚期（shock phase）

對於有害刺激來源最初與立即的反應，並出現不同之傷害信號，如心悸亢進、肌肉張力喪失、體溫與血壓降低等典型徵候。

2. 反震驚期（counter shock phase）

個體運用防衛力量以圖復原，此時腎上腺皮質擴大，且腎上腺皮質激素的分泌增加。

（二）抗拒期（stage of resistance）

個體有效的適應壓力因子，而使徵候改善或消失，同時減少對其他刺激之抵抗。

（三）耗竭期（stage of exhaustion）

若個體無法有效適應壓力，個體能量一直耗損，將促使個體衰弱容易產生疾病，甚至面臨死亡。

綜上觀點，「壓力」被視為是一種反應狀態，個體在面對外在之威脅情境時，在生理及心理上所產生應對之反應，此反應受到個人特質和心理歷程之影響。亦即，將壓力反應（stress response）視為壓力（蔡嘉慧，民87）。

三、交互作用或互動取向

採互動取向來定義壓力，是較重視個人與環境之關係，認為壓力是個體

面對環境刺激，透過其主觀之認知過程，而產生心理威脅及生理激動之現象，是個體和環境互動的結果。也就是說，並非所有個體在相同刺激下，都會產生壓力反應。

Blau (1981) 指出壓力是個人與環境間的一種關係，為個人能力與環境要求之間不能配合之結果。Cohen (1986) 亦主張壓力的界定應以個人與環境之間的交流關係 (transaction) 為觀點，包括了事件意義與因應資源的闡釋。亦即，壓力是完全來自於個人對其環境之間關係的知覺。

互動取向的觀點，綜合了刺激取向與反應取向兩大觀點，強調個體知覺的重要性。由此觀點來解釋壓力，是當個體對於壓力因子的性質加以辨識後，會進一步評估自己能否運用因應資源來加以調適，使之與環境要求達成平衡。另外，由交互作用的觀點來看「壓力」，乃視個體獨特的特質為環境特性與其反應間的主要中介、協調變項。而中介變項的不同特性，會決定個體對刺激的不同反應。交互作用觀點是較為單向的過程，互動觀點則較強調雙向，不斷變動的歷程。

由上述三大觀點來界定壓力之定義，基本上都包含有「刺激—反應」的關係。對於個人與環境間的關係，大都採取被動、單一線性關係；而互動觀點，則視個人在環境間是主動、雙向影響的歷程。

綜上所述，界定壓力時必須同時考慮刺激取向、反應取向與互動取向。本研究同時採取刺激取向與互動取向兩種定義，根據壓力是一種刺激的定義，而以國中生日常所遭遇之生活壓力事件為其客觀生活壓力；根據壓力是個人與環境互動的過程，而以國中生遭遇生活壓力事件時，所可能引發困擾之程度，為其主觀認定之生活壓力，以了解國中技藝教育學生常遭遇之日常生活事件有那些，以及那些生活壓力事件最易引起國中技藝教育學生之主觀壓力。

貳、國中技藝教育學生的生活壓力與理論

國中技藝教育學生乃是十四、五歲的青少年，根據 Erickson 青少年心理發展論中，認為人生共有八個關鍵期，青少年階段正處於「自我統整期」，對角色有混亂的危機，生活在「我是誰？」「我能做什麼？」..等問題中，青少年必須嘗試將自己有關的多層面統合起來，形成一致的自我統整個體，故此一時期正是人生中最重要也最危險的階段（張春興，2000）。國中技藝教育學生，亦正屬於此階段的青少年，正是自我統整個體時期，如何帶領他們化危機為轉機，即成為父母、老師、社會共同的責任。

一、生活壓力之理論

一般人多以為壓力是不好的，其實不然，壓力在生活中亦可能扮演著某種積極的角色。Selye (1983) 是早期壓力理論發展領導人物之一，其將壓力分為四大類（見圖2-5）：過度壓力（over stress 或 hyper stress）、過低壓力（under stress 或 Hypo stress）、優壓力（good stress 或 eustress）及劣壓力（bad stress 或 distress）。

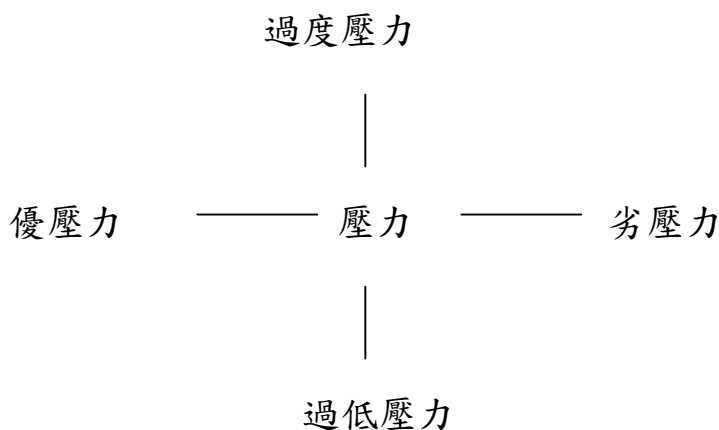


圖2-2-1 壓力的種類（資料來源：Selye，1983，p. 18）

Selye 進一步為其對壓力之分類提出說明：

1. **過度壓力** 過多之要求、超過適應力之界線，引起過度壓力。
2. **過低壓力** 不足之要求導致過低壓力，個體缺乏自我實現。

3. **優壓力** 在某種壓力反應期間所體驗之愉快、滿足、忘我 (ecstasy) 或實現感 (the sense of fulfillment)，此為優壓力。

4. **劣壓力** 時常發生且較易致病的不愉快、有害之事件，則為劣壓力。

人類的生物法則就是必須為自己認為具有價值之某種目標奮鬥與工作，所以我們必須運用天賦的能力以享受實現 (estruses of fulfillment) 之優壓力。且 Selye 強調我們應在同時具有破壞力之，過低壓力與過度壓力間取得平衡，盡量發現優壓力，並減低劣壓力。(引自陳柏齡，2000)

學者 Schafer 之見解類似 Selye，他認為人們心中存在著許多有關壓力錯誤之信念，如「壓力都是不好的」、「良好的生活應無壓力」、「壓力愈少愈好」、「劣壓力僅具傷害性之影響」等，Schafer 主張人們應該辨認並驅逐這些迷思。Schafer (1987) 將壓力界定為身心對要求反應所產生之激起 (arousal)，他並將壓力區分為**正壓力** (positive stress) 與**劣壓力** (distress) 兩種。正壓力：有助於健康、滿足和生產力之激起，在許多情況下可發揮效用。但值得注意的是，正壓力有機會轉變為有害的劣壓力，而為使個體或他人之健康、滿足、生產力及情緒之安寧避免受到威脅，劣壓力是隨時應該避免的。雖然如此，Schafer 認為即使當無法避免時，劣壓力仍有其益處，如提供新的思考方向等。

依照 Selye 和 Schafer 之觀點來看，適度之壓力的確有助於個人發揮潛能、接受挑戰、獲得最佳表現及添加生活趣味。本研究者個人亦很認同國內學者藍采風 (1982) 所描述：壓力有如調味之佐料，適量可使一道菜美味大增，太少食之無味，太多則難以下嚥。不過究竟多少壓力才算是適度，則有個別差異，需視個人之主觀判斷而定。

二、國中技藝教育學生的「生活壓力源」包含四個領域：

國中技藝教育學生正處在青少年階段，其生活壓力源類似青少年階段，其包含如下：

(一) 日常困擾：Lazarus (1998) 提出「日常困擾」是壓力測量的一個指標，而「日常困擾」是指每天能引發個人麻煩挫折的生活鎖事，包含繁瑣及難處理的人、事、物等。Racer (1992) 研究發現，日常「生活壓力」

常藉由主要的事件去引發生理症狀，如生活繁忙無頭緒之際，如再遇到重大事件的打擊，個人生理、心理可能因此崩潰一病不起，故日常生活困擾乃是壓力預測的主要因素。

(二) 生活事件：包含正面的事件：如聖誕節、過年、結婚、節慶、得到獎勵、考試通過、獲得高陞等及負面事件：如選舉失利、考試挫敗、家人出意外事件、病故、離婚、經濟危機、被議處等。Holmes and Rahe (1967) 提出「生活事件」是測量生活壓力的指標之一，每一種生活改變被視為一種「壓力指數」。如果個體容忍適應的程度高，則壓力減少；反之，適應不良者，則生活壓力升高。

(三) 人際壓力源：Stern and Zevon (1990) 提出「人際壓力源」是生活世界重要的壓力源：包含家庭分子間的關係、師生關係、同儕競爭關係常是處於緊張對立的互動關係。

(四) 學校生活壓力源：Armacost (1989) 研究青少年日常生活壓力源以「學業壓力」最大。其次是來自父母與老師的「人際關係壓力」。

綜合上述研究者認為引起壓力的情況需有強制性的一種壓迫及威脅即所謂的壓力源；且壓力皆會引發個體不愉快的緊張情緒。個體在面對生活壓力來襲時經個人主觀認知而產生，生活事件對個體是否造成壓力及造成壓力的程度因人而異。壓力不一定對個體帶來傷害，只有過度、長期的壓力及個人認知才是造成壓力的重要因素，而對身心造成不良影響，是故了解青少年期感受到的生活壓力層面、情境及現況的探討是重要的。本研究以正在就讀國中技藝教育學程學生的生活壓力特質為研究重點。

三、生活壓力之測量

生活壓力測量的研究最早是學者 Holmes 與 Rahe (1967) 編擬了「最近生活經驗量表」(the Schedule of Recent Experience, SRE) 調查一般人經常經歷的生活事件，由受試者從 SRE 所列的各項生活事件中，圈選最近發生在其生活中的事件，而以圈選的事件多寡來代表承受壓力的大小。接著又根據此量表，編製而成「社會再適應量表」(Social Readjustment Rating Scale,

簡稱 SRSS)，用來測量各生活事件所造成之心理壓力的大小。另一方面 SRSS 量表中之每一事件之平均量表值即代表該事件對個人所造成之壓力有多大。所以 SRSS 可用來測量個人在過去特定時間內所遭遇之生活壓力大小，亦即將過去特定時間內所遭遇之事件勾選出來，其總和稱為「生活變動值」(life change units, LCU)，此值代表著個人在該特定時間內所遭遇到的生活壓力程度。

Lazarus 與 Folkman (1984) 指出 SRSS 有一些缺失，SRSS 中認為生活改變才會造成壓力，但事實上很多壓力是不須經歷生活改變而產生的，有的可能是因缺乏改變而形成。例如：生理老化、工作無變動、生活單調或厭倦...等。又 SRSS 以生活事件「平均量表值」代表心理壓力之大小，沒注意到個人對生活事件的主觀感受之因人而異。再者 SRSS 將心理壓力作為造成疾病的主要因素，忽略了生活狀況與環境條件的重要性。被廣泛採用，

SRSS 雖有所缺失，但仍其不可忽視的優點：(1) 是一種簡單、數量化的自陳量表，很適合用以測量研究者無法觀察到的生活事件壓力；(2) 到目前為止，心理學界尚未發展產出更好的其他測量方式；(3) 許多的學者都仍在嘗試改進其缺失 (歐滄和，1989)。因此，近年來，國內外有關生活壓力之研究，除了考慮客觀上已發生之生活事件外，亦會考慮到個人對生活壓力之主觀感受。目前 SRSS 仍被廣泛採用，並引起不少有關生活壓力的研究者和學者比較，不同族群、不同年齡層在生活事件平均量表值的差異情形，並發展出不同對象的再適應量表 (Dohrenwend, 1973; Greenberg, 1981; Lundberg, 1975; Margolis, 1974; Rubin, 1971; 朱士祈, 1988; 葉明華, 1981)。學者在改進 SRSS 的努力上，可分兩個方向：一、依研究對象來改變生活事件的取樣；二、以主觀評定法探討壓力之性質。

關於本研究、將由研究者採取，依研究對象來改變生活事件的取樣，針對國中技藝教育學生的「日常困擾」、「生活事件」、和其他壓力源等編製量表，這樣的自陳量表皆屬於生活事件的回憶，生活事件與評量的時間相隔愈長，愈容易產生遺忘的情形；生活事件是有變動性的，若與評量時間間隔過短，亦難評定出真實的壓力。在 Jenkins (1979) 的研究中，則指出關於生活事件的回憶，

若超過六個月，會有34% 至46% 的遺忘率發生。而至少必須歷經三個月，才能代表一個人所受的壓力（引自彭秀玲，1986）。由上所述我們可以得知，關於生活事件的回憶，最適當的時間是事件發生後 3-6 個月。

參、生活壓力與國中技藝教育學生之相關研究

生活壓力普遍存於我們的社會中，技藝教育學生屬於國中階段的青少年，根據學者的研究青少年期的壓力，必需因應生理上第二性徵的出現及體型上的改變，性觀念的發展與成熟；另一方面，在心理和社會方面呈現渴望獨立、反抗權威及表現自我的心態（李孟智，1998）。施志雄（2003）以 13 歲到 19 歲的青少年為調查對象，發現學業問題占39.1%，家庭問題占33.3%，顯示青少年在學業及家庭上都承受很大壓力。

以下將針對國內外有關國中階段青少年生活壓力相關研究進行探討分析如下：

（一）國內外國中階段青少年生活壓力之相關研究

國內外國中階段青少年之生活壓力研究，以在家庭方面、學校方面、人際交友方面、自我方面、生涯發展方面以及異性交往等方面的壓力事件為主要研究，以下即為國內外有關國中階段青少年之生活壓力相關研究（請參見表 2-2-1）。

表 2-2-1 國內外有關國中階段青少年之生活壓力相關研究

作者 (年代)	研究主題	研究對象	研究結果
江承曉 (1991)	青少年的生活壓力，因應行為與其身心健康之相關研究	台中縣市六所國中一、二、三年 642 人，男生308 人、女生334 人	1. 青少年生活壓力有年級的差異，年級越高，生活壓力越大；女生比男生易感困擾；男生較常使用菸酒，來因應生活壓力 2. 青少年生活客觀壓力以學校事

			件壓力最大，其次家庭事件
呂敏昌 (1993)	國中學生的生活壓力、因應方式與心理社會幸福感之關係	台北市八所國中一、二、三年級學生809人	<ol style="list-style-type: none"> 1. 主觀、客觀生活壓力有年級上的差異 2. 客觀生活壓力有性別差異，主觀生活壓力男、女生無差異
蔡嘉慧 (1997)	國中生的社會之支持，生活壓力與憂鬱傾向之相關研究	高雄市公立國中一至三年級學生958名	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國中生生活壓力來源，學校生活事件與課業問題事件、父母管教事件、身體生長事件 2. 國三、國二生活壓力大於國一 3. 國中生主、客觀生活壓力愈大，憂鬱傾向愈嚴重
王蓁蓁 (2000)	台北縣國中生之壓力源、因應方式與生活適應之相關研究	台北縣八所公立國中一至三年級820名男女生	<ol style="list-style-type: none"> 1. 不同年級的國中生其壓力有顯著的不同，國三壓力明顯高於國二、國一 2. 父母教育程度為中等組的國中生所感受到的學業方面的壓力源為三組中最高者 3. 國中生主要壓力源為學業方面其次異性交往和個人方面
陳柏齡 (2000)	國中生生活壓力、失敗容忍力與憂鬱傾向之關係	高雄市1,516名國中生	<ol style="list-style-type: none"> 1. 生活壓力事件以未來發展與學校生活較困擾 2. 不同年級、性別與整體生活壓

	研究		力有顯著差異
李欣瑩 (2001)	桃園市國中生主觀生活壓力、社會支持、因應行為與身心健康之關係研究	桃園市六所國中為母群體，隨機抽取兩所學校455份有效問卷	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國中生主觀生活壓力事件：學校生活事件與家庭生活事件 2. 主觀生活壓力有年級、性別的差異 3. 因應行為以正向情緒調適為多
郭靜靜 (2003)	青少年憂鬱、生活壓力、冒險行為對其婚前性行為影響之研究	台北市公私立高職27校，學生1401人	<ol style="list-style-type: none"> 1. 高職生壓力源主要是學校方面 2. 私立高職生生活壓力較公立高職生為大 3. 女生較男生感受到生活壓力大 4. 高三感受到生活壓力大於高二、高一 5. 「冒險行為」多之學生在「婚前性行為」之比率高於「冒險行為」少之學生
陳佳琪 (2001)	青少年生活壓力、家庭氣氛與偏差行為之關係研究	中部地區之公立國、高中職905名學生	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學業壓力與自我認同與期許為主要生活壓力來源 2. 不同性別、學校類別與整體生活壓力有顯著差異
Somerville (1991)	青少年壓力、支持、因應技術與沮喪之相關研究	加拿大Cambridgecity中學生210人	<ol style="list-style-type: none"> 1. 日常生活壓力與沮喪有重要關聯 2. 年級較高的學生有較多的生活壓力，如擔心未來工作
Kub (1992)	青少年的心理困擾：日常困擾、人際壓力源、生活事件與社會支持	芝加哥地區705位青少年	<ol style="list-style-type: none"> 1. 日常生活事件、生活困擾、人際壓力、社會資源與心理症狀的發生有關係 2. 累積生活事件將會產生生理

	芝加哥地區		困擾
Valentiner (1994)	青少年面對生活的因應結構、因應改變的決定因素及因應效果	明尼蘇達州22所高中、國中學生 男生1162人 女生人	1. 生活壓力因應的方式受個別差異的影響 2. 男生的因應結構化遇到生活壓力採較迴避方式，男生生活承受壓力較大

根據以上的許多國內外國中階段青少年生活壓力之相關研，可看出此階段青少年生活壓力，大多來自家庭事件、學校事件、異性交往事件等等，承受壓力的多寡往往因年級、性別而不同，通常國三的壓力大於國一、國二，男生承受的壓力大於女生。至於國中技藝教育學生生活壓力到底如何？本研究將做進一步深入探討。

(二) 國內有關國中技藝教育學生之相關研究

國內也有一些對於技藝教育學生之相關研究，現將整理分析如下：（請參見 表2-2-2）

表 2-2-2 國內有關國中技藝教育學生之相關研究

作者 (年代)	研究主題	研究對象	研究結果
楊雅文 (1997)	臺南市國中技藝教育班學生職業成熟及其相關因素之研究	臺南市國中技藝班學生為母群體抽出 402 名問卷調查	1. 技藝班學生職業成熟度低於常模樣本學生。 2. 技藝班女生職業態度比男生成熟，又家庭動力愈好成熟度愈高。 3. 家事類學生學習態度較商業類學生更積極。

<p>余化人 (1998)</p>	<p>臺北市國中技藝班學生個人因素、家庭背景、學校環境與其自我概念及技能學習態度之相關研究</p>	<p>臺北市國中技藝學生 1,823 人 合作班 216 人 自辦班 165 人 技藝中心 38 人 計 414 人寫問卷</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 北市技藝班學生男生自我概念技能學習優於女生。 2. 技藝班學生的自我概念與技能學習有極高的正相關。
<p>范遠郁 (2001)</p>	<p>國中技藝教育班應屆畢(結)業學生進路意向調查之研究—以臺東縣為例</p>	<p>以臺東縣 89 學年度開辦國中技藝之學校 21 校, 22 班, 485 人畢業生為對象問卷調查。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 技藝班對技藝班學生具有正向教育功能。 2. 技藝班學生對技藝班在學習態度教學情境, 心理需求上皆持正面看法, 唯在生活管理上有差異且負面看法。 3. 技藝班學生畢業後大多選擇升正規班職校, 就業意願下降。
<p>陳昆仁 (2001)</p>	<p>國中技藝教育班學生學習環境滿意度之調查研究</p>	<p>以國中技藝班學生 31,234 人為母群, 分層叢集抽取 1,245 人調查</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 技藝班學生家長職業與教育程度偏向中下階層。 2. 整體而言技藝班學生對學習環境感到滿意。 3. 技藝班學生對學習環境的滿意度不因性別, 就讀科別有所差異。
<p>鄧佳茜 (2002)</p>	<p>國中合作式技藝教育班學生社會行為的相關因素之研究</p>	<p>隨機取樣五位國中合作式技藝教育班學生為個案學生—</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生參加合作式技藝教育班部份社會行為有正向改變, 會找人討論事情、會替他人著想。

		採詮釋性研究法。	2. 部份因家庭因素形成的社會行為、負面處事態度則無法改變。
黃振文 (2003)	影響國中技藝教育班學生升學意願因素之研究	台中縣國中技藝教育學生，共 1,867 人，叢集抽樣，抽取 20 校、881 人做問卷調查。	1. 個人的學習興趣、學習態度、自我期許價值觀影響升學意願強弱。 2. 父母教育態度、父母期望對技藝班學生升學無明顯影響。 3. 教師期望、教師態度、同儕影響、教學設備、教學內容與技藝班學生的升學有高度正相關。
戚毓倫 (2003)	臺中市國中技藝教育班學習滿意度研究	臺中市國中技藝教育班學生 871 人為群母，調查問卷獲有效問卷 717 份	1. 技藝班學生學習滿意度其男生滿意度高於女生。 2. 技藝班學生學習技藝後有信心增加，可減少輔導事務。 3. 技藝班學生的滿意度與家長教育程度、職業類別無顯著差異。
謝志雄 (2003)	高雄市國中學生參與合作式技藝教育班課程學習滿意度之研究	高雄市國中生參與合作式技藝教育班國三生共 1239 人為研究對象，調查問卷獲有效問卷 923 份	1. 合作式技藝教育班學生整體滿意度高。 2. 合作式技藝班的學生對教師最為滿意，對學習環保最不满意。 3. 男生的學習滿意度高於女生。
林長賦	教師班級經營、家	嘉義縣市、雲	1. 技藝班學生對整體學習滿意

(2003)	長教態度與國中技藝班學生學習滿意度關係之研究	林縣國中技藝班學生共 610 名為有效樣本	<p>度傾向於滿意。</p> <p>2. 影響技藝班學生學習滿意度的因素，包括教師班級經營、家長教育態度…等。</p> <p>3. 學生就讀技藝科別、學業成績、家長教育成度與升學意願對學習滿意度有顯著差異。</p>
--------	------------------------	-----------------------	---

根據以上國中技藝教育學生的相關研究，他們對整體技藝教育學習滿意度傾向於滿意；女生職業態度比男生成熟，又家庭動力愈好成熟度愈高；男生的業職自我概念、技能學習、優於女生。在許多相關研究中完全沒有討論到國中技藝教育學生的生活壓力，本研究將做進一步深入探討。

第三節 國中技藝教育學程學生壓力因應及因應行為之相關研究

壹、壓力因應的定義

壓力因應的定義許多學者有不同說法，研究者整理後說明如下：Lazarus 與 Folkman (1984) 壓力因應係指藉由認知與行為的處理方式，以控制超乎個人內外所能負荷之要求。Weiten (1986) 壓力因應是指努力去克服、減輕或忍受加諸於我們的要求。Auerbach 與 Gramling (1998) 壓力因應策略指經常使用於處理壓力情境與減低我們的壓力的思考與行動。國內學者程一民 (1996) 壓力因應是當個體面臨超過本身所擁有資源的內外情境或問題時，為緩衝或避免產生壓力、焦慮、威脅或其他身心疾病，努力去處理情境或問題之動力歷程。林純文 (1996) 壓力因應是指遭遇到困擾或壓力事件時，個人內在認知與情緒及行動上所做的努力。葉龍源 (1998) 當個體面對內外

在情境之要求、問題與衝突時，為緩衝、避免產生壓力、威脅、焦慮或是其他身心疾病，努力選擇因應之道，去面對及處理情境或問題的行為方式。黃義良（1999）個體為了符合目前環境的壓力要求，主動修改其心理認知或變遷其具體行為，藉使其壓力結構得以產生質的改變與量的消滅之心理歷程。

綜合上述諸學者對壓力因應所下定義，研究者認為，壓力因應是個體面對壓力事件時，藉由認知與行為而產生的行為和態度處理過程。

貳、壓力因應的理論

壓力因應的理論，多位學者提出不同理論，茲提出認知評估因應理論及互動因應理論加以探討。

（一）認知評估因應理論

認知評估因應理論是由Lazarus 與 Folkman（1984）兩者認為壓力因應的過程與認知，都是評估的動態過程。當外在要求與個人資源不平衡時，常產生壓力，個人會先評估因應壓力的方式。而評估歷程經三個階段：初次評估、二次評估、再評估。認知評估是一

切因應的基礎，且評估是複雜的，全賴個人因素與情境脈絡所決定。

初次評估可形成三種判斷：1. 無關的或不重要的（irrelevant）：指被評估與個人利害、身心健康、福祉等無關，且常被忽略的事件，它佔了日常生活的絕大部分。2. 正向的（positive）：指那些不需運用到個人資源，且預期可帶來好結果的事件。3. 壓力的（stressful）：指對現在及未來的幸福帶來不利影響的事件。壓力的事件又可分為三類：1. 傷害：若評估為傷害，表示傷害已造成，而個人正處於情緒低落狀況。2. 威脅：若評估為威脅，表示傷害或失落尚未發生，此威脅是潛在的，所產生的負面情緒為恐懼、心情低落、厭煩。3. 挑戰：若評估為挑戰，表示得失未定，雖遭遇困難但內在成長。二次評估是潛在的反應過程，以初次評估為基礎。個體在因應威脅事件以克服或防止傷害時，對所採取的選擇作一判斷。再評估是個體改變原先對壓力情境的判斷，是一種回饋處理。它包括兩種形式：1. 現實式：因為新訊息的出現而導致再評估。2. 自我防衛式：因個人無法改變現實，只好把原先

判斷為傷害、喪失、或威脅的情境，再評估為無威脅的或有利的，以減少負面情緒。亦即用積極的方法去解釋過去或處理傷害、威脅的事件。其產生係來自個人需要而非環境壓力，且廣泛蒐集證據化解矛盾。之後，另有學者提出類似上述理論的說法，Ross 與 Altmaier (1994) 認為，在壓力與調適的交互作用模式中，個人與環境要求失衡時產生壓力，個人會採取評估方式。先進行「初次評估」：對事件、情境或外在要求的評鑑或壓力反應。之後，個人根據初次評估進行「第二次評估」：評估個人資源的獲得與否，而採取適應壓力的反應，這些反應亦會影響評估及壓力源。因此可知，壓力產生時，個人會採取認知評估，初次評估與二次評估會影響個人對壓力反應與適應反應，因而可化解壓力所導致的不適感。

(二) 互動因應理論

Lazarus 與 Folkman (1984) 提出互動因應理論，認為壓力的因應行為是個體與環境互動過程中的一種結果，亦即壓力事件的環境系統因素與個體系統因素都會影響因應策略。依據個體與環境互動的壓力因應模式。訂出因應策略量表，此量表提出八種因應策略，作為壓力因應之參考。此八種策略為：1.面對問題：如爭取想要的、試圖改變對方。2.疏遠：如當做什麼事都沒發生。3.自我控制：隱藏自己感情不為人知。4.尋求社會支持：如找對事件有影響力的人幫忙、讓別人了解與支持。5.接受責任：如自省。6.逃避：如藉喝酒、抽煙使自己好過些。7.有計劃的解決問題：如擬一計劃並遵行。8.正向再評估：如尋找新的信念。在互動的情況下，若個體認知能力高，則採行「面對問題」的因應策略，反之，則選擇「逃避」的因應策略。

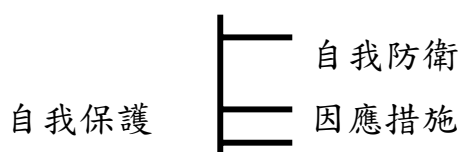
參、國中技藝教育學生壓力因應行為

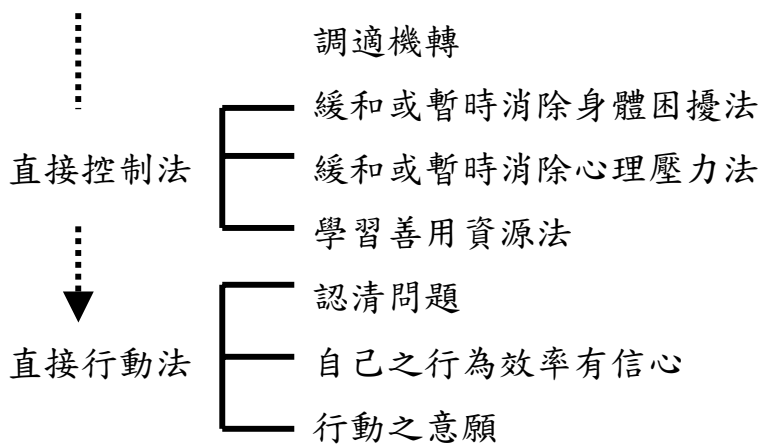
國中技藝教育學生仍是青少年階段的個體，青少年每個人所遭遇到的人生壓力來源不盡相同，其對壓力的反應或因應方式也會有各自不同的行為或方式 (Rutter, 1983)。青少年在面對壓力的過程中，如果因應方式有效，則可減輕或免除壓力的困擾；反之，如果因應方式無效，不但不能克服壓力，反而可能引起生活上的種種困擾，造成身心疾病或引發各種偏差行為，如此又會形成新的壓力來源 (Mates & Allison, 1992; Spirito, et al., 1991; 陳皎眉, 1990)。Verduyese

及 Chander (1992) 發現對壓力的二種因應方式和生活壓力有關，接近因應策略 (approach coping) 與生活壓力呈現負相關，逃避因應策略 (avoidance coping) 則與生活壓力呈現正相關。

Lazarus 和其同事 (1978) 認為因應方式是在各種需求中，個體有效地去努力管理 (如支配、忍受、減低、減至最少) 環境和內在的需求和衝突。而此定義著重在"努力管理"，也就是說在因應的過程中著重在思考和行動的動力過程。Billings 及 Moos(1984) 認為因應方式是個人針對特定事件所作的行為反應。Lazarus 及 Folkman (1984) 則認為因應方式是個人在他與環境互動過程中，面臨個人視為有害或超出其能力範圍的壓力，而產生各種內在或外在的要求，促使個人在行為上或認知層面上加以處理，所作出的努力。因此他們將因應的方式，分成兩類，一為「問題取向」(problem focused); 另一為「情緒取向」(emotion-focused)。問題取向係直接地去處理壓力問題，尋找解決辦法;而情緒取向則嘗試去減少或處理壓力情境所造成的情緒上的問題。Compas, et al. (1988) 發現人際困擾愈多的青少年，愈常採用「情緒取向」的因應方式，而較少採用「問題取向」的因應方式。雖然，問題取向和情緒取向的因應方式包含了認知策略和行為策略，但是因應方式會因不同的壓力事件，而有所改變(Frydenberg & Lewis, 1991; Spirito et al.,1991)。

Powell (1983) 也認為因應方式係維持個體心理平衡之行為，從其素質高低可分為三類，(1) 自我保護反應 (Self-protectives Responses, SPR)，其可分為三類: 1.自我防衛 2.因應措施 3.調適機轉 (2) 直接控制法 (Direct Control Responses, DCR)，有三種直接控制法可以協助個體緩和壓力之衝擊，它們是: 1.緩和或暫時消除身體困擾法 2.緩和或暫時消除心理壓力法 3.學習善用資源法 (3) 直接行動法(Direct Action Responses, DAR)，它們包括三個條件: 1.認清問題 2.對自己之行為效率有信心 3.行動之意願。(見圖 2-3-1)





註：虛線顯示關連之意思

圖 2-3-1 Powell (1983) 三個層次之因應方式 (引自俞筱鈞, 1990, P. 72)

以上這三種因應方式是層次上之不同，自我保護之方法以及直接控制法，能有效的去調適我們不願意改變或不能改變的環境，而最高層次之因應方式則具有調適或改變環境的能力。所以保持積極進取的態度(直接行動)，一方面有益於去面對和解決日常生活事件所造成的壓力;另一方面也能提升自我效能感，保持有益心理健康的正向態度(Liberman, 1983; McCubbin, 1982; 王秀枝, 1986)。因此，我們使用較高層次的因應方式，盡量避免使用較低層次的方式。

Stone 及 Neale (1984) 認為一般因應方式，可分為八個類型：(1) 轉移注意力 (Distraction) (2) 對情境重新定義 (Situation Redefinition) (3) 直接行動 (Direct Action) (4) 淨化昇華 (Catharsis) (5) 接受事實 (Acceptance) (6) 尋求社會支持 (Seeking Social Support) (7) 放鬆 (Relaxation) (8) 宗教信仰 (Religion) 等。研究發現 88% 的受試者，會使用這八類因應方式，且面對壓力時，大多同時會使用兩種以上的類型因應。

Folkman Lazarus (1988) 的研究中所使用的量表即包含八種不同的因應方式，分別為：面對 (Confrontive Coping)、疏遠 (Distancing)、自我控制 (Self-control)、尋求社會支持 (Seeking Social Support) 接受責任 (Accepting Responsibility)、逃避 (Escape-Avoidance)、有計劃地解決問題 (Planning Problem-Solving) 正向再評價 (Positive Reappraisal)。

Epstein 及 Meier (1989) 以 Constructive Thinking Inventory (CTI) 量表來測量一般的因應能力，認為因應能力包含六個因素：情緒性的因應 (Emotional

Coping)、行為的因應 (Behavioral Coping)、明確有系統的思考(Categorical Thinking)、個人迷信的思考(Personal Superstitious Thinking)、奧秘的思考 (Esoteric Thinking)、和純真的樂觀主義(Naive Optimism), 且其和日常生活中成功的關鍵有明顯的關係, 包含在工作地點的成功、社會關係的成功、滿意的浪漫關係以及心理和生理的幸福感 (Epstein, 1992)。

肆、因應行為 (策略) 之相關研究

目前針對有關青少年因應行為的研究並不多見, 僅將已收集的相關研究彙整, 列表說明如下:(見表 2-3-1)

表 2-3-1 因應行為 (策略) 之相關研究

研究者 (年代)	研究主題	因應行為 (策略)
于文正 (1990)	壓力知覺、因應策略與 個人憂鬱程度關係	常用因應行為 (策略) 1. 解決問題 2. 訴諸天命 3. 集中注意於情緒 4. 訴諸宗教 5. 尋求社會支持 逆來順受與壓抑情緒
陳皎眉 (1990)	生活壓力、社會支持、 因應策略歸因方式與 青少年犯罪	青少年因應行為 (策略) 1. 積極因應 2. 消極因應 3. 情緒消極 4. 情緒積極
江承曉 (1991)	青少年的生活壓力， 因應行為與其身心健康之 相關研究	1. 青少年生活壓力因應有年級的 差異，年級越高，壓力因應行 為類型愈多。 2. 四類壓力因應行為，採取轉移 注意力方式最多。 3. 女生比男生使用較多的因應類

		型。
呂敏昌 (1993)	國中學生的生活壓力、 因應方式與心理社會 幸福感之關係	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國中生的因應方式，直接行動最多 2. 男女生的因應方式沒有差異 3. 國三比國一、二使用較高層次的直接行動方式為多
李欣瑩 (2001)	桃園市國中生主觀生活壓力、社會支持、因應行為與身心健康之關係研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國中生壓力因應行為，因年級不同，國一較國三較常採用主動解決與正向闡釋 2. 男女生因應方式有顯著差異 男生多主動解決與正向闡釋； 女生採取尋求社會支持較多

綜合上述各種的因應方式中，有些因應方式是積極性的，但有些是比較消極的。往往較積極的因應方式，能有效地促進青年人心理社會的發展；但較消極的因應方式，可能帶給青少年不良的影響(陳皎眉，1990)。因此，青少年面臨壓力情境或焦慮時，如果缺乏良好的因應方式，往往在心理社會方面造成不良發展或產生不良行為，這都是因為青少年在面對壓力情境時，運用不適當的因應方式。本研究探討國中技藝教育學生壓力因應的方式，因為此階段青少年的想法、做法、身心一切仍在成長學習中值得做深入瞭解。因此本研究依國中技藝教育學生特質，做進一步壓力的因應行為的探討。

第四節 國中技藝教育學程學生生活壓力與因應行為之相關研究

目前國內並未發現未發現有關國中技藝教育學生生活壓力與因應行為的研究，僅有幾篇關於青少年階段的國中生生活壓力與因應行為相關研究。江承曉（1991）的青少年的生活壓力，因應行為與其身心健康之相關研究中，發現青少年客觀與主觀生活壓力與其因應行為間有極高的相關，換言之，當青少年遭遇的生活事件越多，對事件越容易感到困擾。且生活壓力與不良的因應行為有關，不論是客觀或主觀壓力，皆與逃避延宕與負向情緒處理，使用煙酒、藥物這些因應方式有相關。此亦顯示青少年的生活壓力，不良的因應行為，兩者容易形成不良的惡性循環。各類的因應類型，彼此之間亦有相關，顯示青少年會同時使用數種因應類型去處理壓力問題；其中，主動解決與正向情緒處理的類型和移轉注意力的類型有明顯相關；逃避延宕與負向情緒處理的類型和使用煙酒、藥物的類型的相關較不明顯。換言之較良好的因應行為彼此之間會互相連結，不良的因應行為彼此之間也會互相連結。生活壓力越大的青少年越傾向使用不良的因應行為，這些不良的因應行為，會變成次級壓力源，而更加重個體的壓力。生活壓力與不良的因應行為，兩者可能會形成惡性循環，造成更大的不良影響。

呂敏昌（1993）針對國中學生的生活壓力、因應方式與心理社會幸福研究結果發現，國中學生遭遇的生活事件越多，對事件越容易感受到有壓力。壓力事件均與自我保護的因應方式有正相關存在，但與直接行動則呈負相關。採用高層次因應方式（直接行動），其面臨生活壓力越少，而採用低層次自我保護因應方式，其生活壓力越大。換言之國中學生的生活壓力與低層次因應方式間有明顯的關係，且二者容易形成不良的惡性循環。

根據以上研究可看出，國中階段的青少年所面臨的生活壓力事件內容大致都以與學校生活相關的為多，其相差並不多，但因應方式卻有很大的個別差異。因應方式得宜則壓力舒緩、消除；不得宜則壓力不但無法消除，更會形成次級壓力，加重個體的壓力，造成更多的壓力負擔。

本研究認為國中技藝教育學生，雖屬於國中階段的青少年，但因其特質、學習背景、環境、目標、內容與一般國中生有些不同，因此所面臨的生活壓力亦會不同，那麼國中技藝教育學生的生活壓力與因應行為是否會相關？此即為本研究想要進一步深入探討的重點。