

國立台灣師範大學教育心理學系
教育心理學報, 民73, 17期, 197—230頁

家庭環境因素、教育背景與大學生自我肯定性之關係暨自我肯定訓練效果研究*

蔡 順 良

本研究的目的主要在探討家庭環境因素、教育背景、性別和師大學生自我肯定性之關係，其次，試圖從上述變項中找出能有效預測師大學生自我肯定性之變項，最後則是驗證自我肯定訓練的實驗效果。本研究共分為兩部分，其中問卷調查，係以分層立意取樣法，根據科系類別、年級、性別等三個標準，選取 661 名師大學生為受試。至於自我肯定訓練的實驗方面，受試係公開招募，並經甄選，計得實驗組與控制組各 12 名，實驗組並進行十週的訓練活動。本研究中所使用的評量工具有「個人生活態度量表」、「個人生活信念量表」、「社會生活問卷」等三種，分別測量受試的自我肯定性、非理性信念、社會焦慮以及自我接納等心理特質。而調查方面，另以「家庭關係問卷」測受試之父母管教態度和家庭氣氛；實驗方面，則另以「自我效能評量表」評量受試主觀的自我效能，作為驗證自我肯定訓練效果的另一指標。本研究提出了十五項假設，根據實際所蒐集的資料，分別以皮爾遜積差相關、變異數分析、迴歸分析、共變數分析、賀德臨 T^2 以及 t 考驗等統計方法進行統計分析。本研究結果發現：(1) 在都市長大的大學生，其自我肯定性比在鄉村鎮長大的大學生高；母親採高接納且適度限制之管教態度者，對其子女自我肯定性似有較有利之影響；而自我肯定程度愈高者，其自我接納也愈高，但社會焦慮、非理性信念則愈低。(2) 在自我肯定性方面，師大輔導相關科系學生比非輔導相關科系學生高，高年級比低年級學生高，男生比女生高。(3) 以「社會焦慮」、非理性「依賴」、「完美主義」、「極端優越感」、「社交情境的焦慮」等五項心理特質或以「母親的管教態度」或「科系類別」、「年級」、「性別」等均能預測自我肯定性，其中以第一項的預測力最高。(4) 自我肯定訓練課程對於低自我肯定的師大學生在幫助他們增進自我肯定性與自我接納，減低社會焦慮、非理性信念方面，具有顯著的立即效果與延續效果（兩個月後），但就主觀的自我效能而言，只有經兩個月後的延續效果達到顯著。根據研究的發現與檢討，本研究提出七點建議，供日後研究之參考。

一、研究動機

在我們的社會中，常可聽到一些大人對小孩的告誡，如：「小孩有耳無嘴」或「小孩不可以隨便批評大人」等，似乎未曾積極教導兒童表達自己的情感和看法；而一般學校教師在基本上也與父母的教誨頗為類似。在課堂或家庭中，安靜、乖巧又聽話的小孩總是較被喜愛，而那些好發問和喜歡表示自己意見的學生，常是較不為父母或教師所歡迎。在這種不鼓勵表達自己看法的教育環境下，學童們可能會因挫折經驗的累積與類化，終而形成有話不敢說，有意見不敢表達，及凡事順從的態度。這種由於家庭教養與學校教育無意中造成的消極性後果，也將影響一個人面對職業與日常生活中與人交往的態度。像這種不能或不敢自然表達自己內在真實情感、意見和看法，亦即不能維護自我表達權益的行為，學者們稱之為「非自我肯定的行為」(nonassertive behavior) (Alberti &

* 本文係作者碩士論文的概要，由黃堅厚教授指導完成，謹此致謝。

Emmons, 1970; Lange & Jakubowski, 1976)；而與之相對的，即所謂「自我肯定」。關於自我肯定行為的定義，至今仍無一個明確而普遍一致的看法 (Wolpe, 1973; Rimm & Masters, 1979; Lange & Jakubowski, 1980; Emmons & Alberti, 1983)，但大多數學者大都同意以下的描述：自我肯定的行為是指個體在與人交往中，能以一種被社會所容許的行為方式，適當地表達其內在的思想和情感，同時也考慮和尊重別人的權益和情感 (Rimm & Masters, 1979)。由以上的描述可知：自我肯定行為是值得鼓勵與培養的行為，其「自我尊重以及尊重別人權益」的基本精神，更是現代人所應具備的行為態度。

個體的行為與態度的養成，主要源自於早期生活經驗與習慣，而早期生活習慣的養成，則是受家庭與學校兩方面的影響。在家庭方面，有關影響個體行為的家庭環境因素之研究很多，但有關家庭環境因素與個體自我肯定性之關係的研究則尚少見。Galassi & Galassi (1979) 曾根據「個體所居住之環境，對個體行為有很大的影響」這個基本假設而推論：「在不同地區，即使是同一情境的社會行為也可能會截然不同。」Galassi 等人 (1981) 並根據這個推論比較不同地區的大學生在自我肯定性上的差異。研究結果發現：兩個不同地區（都市與鄉村）之大學生在自我肯定的拒絕反應上有顯著差異。Galassi 等人並進一步解釋為：可能是由於都市的大學生碰到需要拒絕或請求的情境較多，因此，他們能較快的學得必須的反應。另外，歸納以往有關出生次序方面的研究結果，似難明確推論其與個體自我肯定性之關係 (Sampson, 1962; Longstreth, 1970; Schooler, 1972; Hall & Beil-Warner, 1977; Wudel et al., 1979; Heming et al., 1980)。楊淑珍 (民69) 的研究發現，父母的管教態度與其子女的社會焦慮有關，而且對男生的影響大於對女生的影響；母親對男生社會焦慮的影響且大於父親的影響。由以上的研究結果似可間接推論：父母的管教態度與其子女的自我肯定性可能有關，而且其影響力會因性別而異。這個推論的確切性，尚有待進一步的研究予以驗證。另外，就學校方面的影響而言，以教師對於學生的影響最大。教師的言行、對人事物的知覺態度、行為傾向等均直接或間接地影響學生對人、己、物的知覺以及行為習慣的建立，這種影響在中、小學階段尤為顯著。由此推論：自我肯定與非自我肯定傾向之教師，在基本的教學態度上以及對學生的教導與期待，可能多少會有不同，而這種推論是否能夠成立，亦有待進一步的研究證實。

基於以上家庭環境因素與學校教師對個體行為習慣建立的重要影響之體認，乃引發本研究者思索以下的問題：一個勝任的學校輔導教師是解決學生心理疑難問題的專家，更是一般教師處理學生問題的諮詢顧問。因此，輔導教師所要面對的人與事似乎要比一般的教師複雜。如果輔導教師不能自我肯定，恐怕很難勝任這項工作。又因為輔導教師在心理學與輔導方面的專業訓練比一般教師多，所以按理說，應比一般教師知道如何培養積極、健全的待人處事態度；如此才能給學生或一般教師提供正確的指引或建議；更由此推論：輔導教師應比一般教師有更好的自我肯定表現。如果這種推論能夠成立的話，那麼師範大學（下簡稱師大）學生大部分是未來中等學校的教師，其中部分科系學生又是學校輔導教師的主要來源，因此，這些輔導相關科系的學生會比非輔導相關科系的學生有更好的自我肯定表現。以上的這些推論是否能夠成立，實有待進一步的研究證實。此外，本研究者所感興趣的是對於低自我肯定之師大學生，是否能有一套訓練課程有效的幫助這些有心求助的學生，改善其自我肯定性，使其畢業後，對於其即將擔任的教學工作更能勝任，更具信心。以上這些問題乃是激起本研究之動機。

二、研究目的

基於以上的體認以及為了驗證本研究者所做的推論，本研究的目的有三：

1. 探討家庭環境因素、教育背景、性別與師大學生自我肯定性之關係。
2. 自家庭環境因素、教育背景、性別以及有關的心理特質中找出能有效預測師大學生自我肯定性之變項。
3. 參考國外已有的研究，研擬一套認知——行為導向的自我肯定訓練課程，並以師大低自我肯定之

學生為受試進行實驗，以驗證其訓練效果。

三、有關的理論基礎

關於自我肯定的特質，Salter 是第一個提到自我肯定行為的學者，他認為自我肯定性（當時稱之為 *excitation*）是一種普遍的特質（Rimm & Masters, 1979），但最近的研究卻發現這種理論有缺點（Emmons & Alberti, 1983），因此，另有學者認為自我肯定不是單一的人格特質或傾向，而是由與情境有關的特殊行為所組成（Eisler et al., 1975; Galassi et al., 1981）。換言之，在某一情境中能表現自我肯定行為，在另一情境未必有自我肯定的意義。Booraem & Flowers (1978) 認為個體在日常生活中所表現的自我肯定行為可由三方面來看，即個體在拒絕、請求與情感表達三種情境中的表現。一個自我肯定的人，不但在上述三種情境中能有適當的表現，更重要的是，他也能尊重別人也有拒絕、請求和情感表達的權利。他們更進一步提到：有些人不能表現自我肯定的行為，可能的原因有三：(1)誤以為自我肯定行為就是攻擊性行為，(2)以前從未有過經驗，不知如何表現，(3)由於認知的干擾，行為上的缺陷或過去的懲罰和失敗的經驗所造成的焦慮。另外，經由不斷的、有系統的觀察與研究，許多行為科學家對於自我肯定行為的組成要素，已經有了一些結論。Hersen 等人 (1973) 的研究具體指出在表達自我肯定的陳述時，語文和非語文的自我肯定行為都很重要，其中尤以非語文的行為更具重要性。而自我肯定行為的基本要素主要是針對非語文的組成要素而言，這些組成要素包括：眼睛的接觸、談話者與對方之間的距離、身體的姿勢、手勢、面部表情與頭部擺動、接觸（以上屬自我肯定的身體行為要素），另外，還有說話者兩句話之間的間斷時間的長短、聲調與音量、說話的情感、適當的時機和切題的談話內容等則均屬非語文內容 (*non-content verbal*) 的自我肯定行為的組成要素 (Booraem & Flowers, 1978; Alberti & Emmons, 1970)。由以上可知：自我肯定行為的表現方式，不只意謂我們談話的內容，還包括我們說話的方式。在自我肯定的討論方面，不論是自我肯定訓練方案的安排或專論中，學者常將「自我肯定行為」、「不肯定的行為」和「攻擊行為」這三種行為加以明確區分。一個不能自我肯定的人，在各種社會情境中，往往缺乏自信。常常無法維護自己的權益，不能自然表達他們真正的情緒、情感和各種需要，常會感到焦慮，當面臨重要抉擇時，又往往要別人替他做決定 (Reece & Wilborn, 1980; Holland & Tarlow, 1980)。另外，Holland & Tarlow (1980) 更指出這些不能自我肯定、害羞的人，不分性別和年齡，均有一些共同的特徵，就是缺乏與人交往的社交技巧、有消極的自我形象，無法自我表露；同時這些人在與人交談、維護己身權益和表示意見，拒絕別人方面有很大的困難。至於攻擊性行為，有些人可能將它與自我肯定行為混淆，但就其外顯性與結果而言，兩者之間有很大的差異 (Arkoff, 1980)。雖然這兩類型的行為均能增加個體自我價值和表達內在之情緒，但表現的方式却迥然不同。簡言之，自我肯定行為的表現方式是基於互惠的原則，而攻擊性行為則是唯利己，破壞和諧 (Alberti & Emmons, 1970)。行為科學家對於個體自我肯定行為的關切，並不止於對行為本質的瞭解，其積極的意義更在於研究設計行為改變的策略，以改善個體不肯定的行為。目前，常被採用的自我肯定訓練 (*assertion training*, 以下簡作 AT) 便是一種用來幫助那些在人際交往中適應不良、缺乏社交技巧、容易產生焦慮，而且常常不知如何或不敢表達自己內在情感和需要的人，提供其可行建議與練習經驗的行為改變策略。簡言之，即增進個體自我肯定信念與行為的訓練策略 (Washington, 1980; Hersen & Bellack, 1978)。AT 的技巧，大部分是根據 Wolpe 在一九五八年所發表的「相互抑制的心理治療」 (*Psychotherapy by Reciprocal Inhibition*) 理論及其有關的研究，少部分是根據 Andrew Salter 於一九四九年所發表的「制約反射治療」 (*Conditioned Reflex Therapy*) 理論而來。此外，Moreno 的心理劇 (*psychodrama*)，Kelly 的固定角色治療 (*fixed-role therapy*) 以及 Albert Ellis 的理情治療法 (*rational emotive therapy*) 等三位學者的理論也直接或間接地影響 AT 在技術上的運用 (Rimm & Masters, 1979)。不論 AT 採何種觀點，就訓練過程中技術之運用來看，其最

主要的依據仍以學習理論為主。至於 AT 的基本哲學是「表現自我肯定是個體的權利，不是義務；但不論個體選擇的是什麼，他均須為這個選擇的後果負責任。」(Booraem & Flowers, 1978)。由上述 AT 理論依據之說明可知，AT 是一種應用綜合性技術的訓練策略，其主要技巧有三，即角色扮演 (role playing)、示範 (modeling)、社會酬賞與教練 (social reward and coaching) (Morris, 1980)；但就整個過程來看，其實它就是一種行為演練的過程。AT 的實施程序，可能會因其強調的重點不同 (行為導向或認知——行為導向)，而有所差異，但無論採用那種觀點，均包含以下四個基本程序：(1)教導個體區分自我肯定行為、不肯定的行為、攻擊性行為等三者之間的差異。(2)幫助個體確認並接納他們自己和他人之權益。(3)減除阻碍自我肯定表現之認知和情感方面的障礙。(4)經由適當之演練，發展適當之自我肯定表現技巧(Lange & Jakubowski, 1976; Jones, 1980)。本研究中 AT 的實施，係採認知——行為導向的策略，除了根據上述的四個基本程序外，並參考 Hammen 等人 (1980) 認知——行為的實驗處理程序以及 Hall & Rose (1980) 所採用的「行為演練的步驟」等綜合而成。

四、研究問題

根據本研究的目的以及有關理論和文獻探討的結果，本研究擬探討下列的五個問題：

- (一)家庭環境因素、教育背景、性別與師大學生自我肯定性之關係為何？
- (二)能有效預測師大學生自我肯定性之家庭環境因素、教育背景與有關的心理特質有那些？
- (三)師大輔導相關與非相關科系之學生在自我肯定性上是否有所不同？
- (四)師大學生之自我肯定性是否會因生活經驗的累積，而在高、低年級之間有所不同？
- (五)參加自我肯定訓練的師大低自我肯定學生在參加訓練之後，在自我肯定性及有關的心理特質方面，與控制組比較，是否會有顯著差異？

五、研究假設

根據以上所擬探討的問題，本研究提出以下的假設：

- 1.家庭環境因素、教育背景、性別以及社會焦慮、自我接納和非理性信念等心理特質與師大學生自我肯定性分數有顯著相關存在。
- 2.在不同家庭氣氛下 (高融洽和諧、低融洽和諧) 長大之師大學生，因性別不同，在自我肯定性分數上會有顯著差異。
- 3.不同性別的師大學生因其主觀知覺的父親管教態度不同 (高接納高自由、高接納低自由、低接納高自由、低接納低自由)，在自我肯定性分數上有顯著差異。
- 4.不同性別的師大學生因其主觀知覺的母親管教態度不同 (管教態度類別同假設三)，在自我肯定性分數上有顯著差異。
- 5.師大學生因性別與家庭中主要管教者不同，在自我肯定性分數上有顯著差異。
- 6.師大學生因性別與出生次序不同，在自我肯定性分數上有顯著差異。
- 7.師大學生因居住地區與性別不同，在自我肯定性分數上有顯著差異。
- 8.家庭氣氛、主觀知覺的父親和母親的管教態度、出生次序、主要管教者及居住地區等家庭環境因素，可以有效預測師大學生自我肯定性分數。
- 9.不同科系類別 (輔導相關與非相關科系) 之師大學生，因年級與性別不同，在自我肯定性分數上會有顯著差異。
- 10.科系類別、年級與性別等變項，可以有效預測師大學生自我肯定性分數。
- 11.社交情境焦慮、對批評的焦慮、社會焦慮、自我接納以及非理性信念 (含六個因素及總分) 等心理特質，可以有效預測師大學生自我肯定性分數。
- 12.不同自我肯定程度 (高、中、低) 之師大學生，因性別不同，在非理性信念 (總分)、社會焦慮及自我接納等心理特質分數，會有顯著差異。

13. 自我肯定訓練實驗組受試在不同實驗階段（前、中、後）之評量，在自我肯定性（總分）、非理性信念（總分）、社會焦慮及自我接納等心理特質分數，與控制組比較，除前測外，會有顯著差異。
14. 自我肯定訓練實驗組受試，在後測及追蹤研究時之自我效能主觀評量分數，會顯著地高於控制組受試。
15. 自我肯定訓練實驗組受試在訓練實驗結束後兩個月再做追蹤研究時，在自我肯定性（總分）、非理性信念（總分）、社會焦慮及自我接納等心理特質分數，與控制組比較，會有顯著差異。

六、名詞詮釋與操作性定義

為使研究的結果便於說明，茲將本研究所涉及的重要名詞及其操作性定義，分別說明如下：

1. 自我肯定性：係指個體能自然地表達其內在真實的看法、意見和情感及維護自己應有權益的態度。在本研究中所謂的「自我肯定性」係以受試在研究者所編訂的「個人生活態度量表」全量表總分表示。分數愈低，表示自我肯定性愈低。另外，本研究也提到三個有關的名詞，分別是：
 - (1) 高自我肯定組：係指在「個人生活態度量表」上總分高於 109 分者（即百分等級在 67 以上者）。
 - (2) 中自我肯定組：係指在「個人生活態度量表」上總分在 94~108 分之間者（即百分等級在 35~65 之間者）。
 - (3) 低自我肯定組：係指在「個人生活態度量表」上總分低於 93 分者（即百分等級在 33 以下者）。
2. 非理性信念：係指不合理或不合邏輯的想法。在本研究中係以受試在研究者所修訂的「個人生活信念量表」（即非理性信念量表）上的得分表示。分數愈高，表示非理性信念的程度愈高。
3. 社會焦慮：係指個體在社會情境中所產生的一種情緒，其特點是緊張不安，想逃避別人，喜歡獨處，並且害怕受到別人的批評。在本研究中，社會焦慮是由以下兩部分的分數合成：
 - (1) 社交情境的焦慮：係指避免與別人相處或交談，在社交情境中自覺有負向性的情緒，如緊張、苦惱；或自稱缺乏正向性情緒，如放鬆、舒適等。在本研究中，係以受試在研究者修訂的「社交情境的焦慮量表」（Social Avoidance and Distress Scale）上的得分表示「社交情境的焦慮」程度分數愈高，表示「社交情境的焦慮」傾向愈強。
 - (2) 對批評的焦慮：係指對別人評價的覺知，有躲避批評性場合以及預期別人對自己會有負評價的傾向。在本研究中，係以受試在所修訂的「對批評的焦慮量表」（Fear of Negative Evaluation Scale）上的得分代表。分數愈高，表示「對批評的焦慮」傾向愈強。「社交情境的焦慮」分數和「對批評的焦慮」分數相加後的總分愈高，表示其「社會焦慮」程度愈強。
4. 自我接納：係指對自己本身的優點和缺點兩方面的接納程度。本研究中，係以受試在「自我接納量表」上的得分代表。分數愈高，表示自我接納的程度愈高。
5. 自我效能：係指對自己能掌握特殊情境的能力之評估。本研究參考 Hammen 等人 (1980) 兩種評量自我效能的方法之一，即對某一情境自覺能有效處理的程度。換句話說，就是在由九種不同人物和五種負向的自我肯定行為所構成的矩陣表中，由受試自評對某一人表現某一自我肯定行為是否能予以掌握而使自己也感到滿意。至於自評的方法則是在每一個「人物——自我肯定行為」相對應的細格中以七點量尺方式評定，其形式為：

非常不確定 $\frac{1}{1}$ $\frac{1}{2}$ $\frac{1}{3}$ $\frac{1}{4}$ $\frac{1}{5}$ $\frac{1}{6}$ $\frac{1}{7}$ 非常確定

最後則採各細格評定之平均值作為自我效能的一種指標。至於所使用的評量表，也是參考 Hammen 等人的設計，由研究者自行編製一種包括六種自我肯定行為和十二種人物類別之評量表。在評量表中其確定程度平均值愈高，表示其確定程度愈強，自我效能愈好。

6.自我肯定訓練課程：係指本研究採用來幫助師大低自我肯定學生的一種認知——行為導向 (cognitive-behavioral approach) 的行為改變方案。其課程內容之架構，主要係參考 Hall & Rose (1980), Fodor (1980) 以及 Hammen 等人 (1980) 的訓練活動設計。本研究中自我肯定訓練共有十次的訓練活動，每週一次，每次活動都有一個主題，這十次活動的主題分別是：

- (一)自我肯定基本概念、內涵介紹。
- (二)個人基本權利澄清與確認。
- (三)自我肯定的拒絕藝術說明與示範演練。
- (四)個人拒絕情境自我肯定的實際演練與有關問題討論。
- (五)個人請求情境自我肯定演練與有關問題討論。
- (六)對自我肯定「情感表達」的認識與演練(一)。
- (七)自我肯定「情感表達」演練(二)。
- (八)綜合演練與有關問題討論。
- (九)日常生活中自我肯定表現的自我報告與檢討。
- (十)有關自我肯定表現的可能障礙說明與個人現況評鑑。

方 法

一、研究對象

本研究包括兩部分，因其研究性質不同，因此，在研究對象之選取，也有所不同。今分別說明如下：

(一)問卷調查方面

為配合本研究第二部分 AT 實驗對象選取時對照自我肯定性百分位數常模之需要，乃以分層立意取樣法 (stratified judgmental sampling) 自師大學生中，選取986人為常模樣本，並施予「個人生活態度量表」，以作為制訂常模之依據。本研究之施測係分兩梯次進行，因為第二梯次施測所需時間較長，有部分班級因種種限制，無法繼續施測，結果在第二次施測時，再自第一梯次的常模樣本中測得 674 人之問卷資料。經剔除資料不全之問卷，最後得到 661 份有效卷。有關取樣之分配情形，見表一。

表一 本研究問卷施測有效取樣人數分配表

科系類別	性 別		男	女	合 計
	年 級	別			
輔相關科導系	低 年 級		26	125	151
	高 年 級		24	135	159
非相關科導系	低 年 級		84	103	187
	高 年 級		94	70	164
合 計			225	436	661

(二)自我肯定訓練方面

在第二部分的訓練實驗中，受試之選取包括三個步驟：

- 1.制訂師大學生自我肯定性百分位數常模以為甄選實驗受試之依據。
- 2.公開招募成員，計有56位師大學生報名，並自其中初步甄選其自我肯定總分之百分等級在40以下者，為本實驗之預定受試，計有27位，其中男生11位，女生16人。
- 3.通知所有合於甄選條件之學生，召開事前協調會，確定成員分組與活動時間。最後經協調結果，計有12位參加第一梯次的活動，其中男、女各半，其餘均列為第二梯次，計有12位（包括出席協調會的11位及未到場1位），其中男生5位，女生7位。本研究中，第一梯次之成員即為實驗組，第二梯次者為控制組。

二、研究設計

本研究共分為兩部分，第一部分為問卷調查研究，第二部分為自我肯定訓練實驗研究。茲分別說明如下：

研究一

問卷調查方面係採事後回溯之研究設計，其有關之自變項與依變項有：

(一)自變項：分為三大類

A.家庭環境因素：包括六個變項

- 1.家庭氣氛：係指受試對其小時候（國小～國中階段）家庭的主觀感受。本研究係以受試在研究者自編的「家庭氣氛問卷」上的得分，並取得其全體受試得分之平均數為區分家庭氣氛之切截分數，受試之得分高於平均數者，劃歸「高融洽和諧組」，低於平均數者，劃歸「低融洽和諧組」。
- 2.父親的管教態度：係指受試對其國小至高中階段所受到的父親管教態度的主觀評定。本研究係以受試在修訂的「家庭關係問卷」第一部分父親方面的得分並予以歸類以區分不同的父親管教態度。歸類標準係根據 Schachter 的觀點（引自 Kagan, 1971, p. 161~162），以接納和自由兩個分數，分別為橫座標與縱座標，並以這兩個分數的平均數交叉為座標原點，將父親的管教態度區分為四個管教類別：
 - (1)高接納—高自由：凡受試的接納與自由分數均高於平均數者。
 - (2)高接納—低自由：凡受試的接納分數高於平均數，自由分數低於平均數者。
 - (3)低接納—高自由：凡受試的接納分數低於平均數，自由分數高於平均數者。
 - (4)低接納—低自由：凡受試的接納和自由分數均低於平均數者。
- 3.母親的管教態度：係指受試對其國小至高中階段所受到的母親管教態度的主觀評定。本研究係以受試在修訂的「家庭關係問卷」第一部分母親方面的得分並依前面所述標準予以歸類。
- 4.主要管教者：係指家庭中在管教子女意見上的主要決定者。在本研究中共分為父親、母親及父母共同協商等三種情況。
- 5.出生次序：係指受試在其兄弟姐妹間的出生次序。本研究將出生次序分為長子（女）、中間子（女）、么子（女）、獨子（女）。資料處理時，將獨子（女）劃歸長子（女）。
- 6.居住地區：在本研究中係指受試在高中（含）以前全家人所居住的地方之性質。分為都市（指院、省轄市）、鄉（村）鎮（以戶籍登記為準）兩類。

B.教育背景因素：包括兩個變項

- 1.科系類別：本研究分為輔導相關科系（就師大科系而言，係指教育心理系、教育系及社教系教工組）和非輔導相關科系（係指上述三系以外之師大各系）。

2.年級：本研究分為低年級（包括一、二年級）、高年級（包括三、四年級）。

C.性別：包括男生和女生。

(二)依變項：在研究一所欲測量的依變項，包括以下四項

- 1.自我肯定性：係以受試在「個人生活態度量表」上全量表總分為代表。
- 2.非理性信念：包括六個因素的個別分數與全量表分數等七個分數。
- 3.社會焦慮：包括社交情境的焦慮、對批評的焦慮，以及前兩者相加的總分。
- 4.自我接納：以受試在「社會生活問卷」中「自我接納量表」上的得分為代表。

研究二

本研究第二部分自我肯定訓練的實驗係採實驗組控制組前、中、後測之實驗設計，其有關之自變項與依變項，分別是：

(一)自變項

在本實驗中的自變項係指「實驗處理」而言，亦即接受自我肯定訓練的為實驗組，未接受自我肯定訓練的為控制組。

(二)依變項

本實驗所欲測量之依變項，包括以下五方面：(1)自我肯定性。(2)非理性信念。(3)社會焦慮。(4)自我接納。(5)自我效能。其中前四個依變項分別在受試報名參加時（代表前測階段）、正式訓練活動第五次結束後（代表中測階段）、最後一次（即第十次）活動結束後（代表後測階段），以及活動結束後經過兩個月再做追蹤時（代表追蹤階段）等四個不同時期各施測一次。因此，每位受試可得到四個不同實驗階段的分數。至於自我效能方面的評量，研究者所感到興趣的是受試在實驗前後與追蹤時，在自我效能的主觀評定上是否有所改變。因此，每位受試分別在前測、後測和追蹤研究時各主觀評定一次，因此將有三個不同實驗階段的自我效能分數。

三、研究工具

為配合研究之目的，本研究用以蒐集資料與評量實驗效果之工具主要有下列幾種：

1.自編「個人生活態度量表」

本量表編製之理論構建主要係根據 Booraem & Flowers (1978)的觀點，即在社會情境中可由三方面（拒絕、請求和情感表達等三種情境），看出個體自我肯定表現，並參考 Alberti & Emmons (1970) 對自我肯定行為的界定以及 Rathus (1973) 所編的 Assertiveness Schedule (RAS)，編擬預試用量表題目計75題，經預試、項目分析，選取CR值在3.0以上之題目計56題，並以主軸法進行因素分析，抽取特徵值 (eigenvalue) 大於2的因素，共得三個。各因素淘汰因素負荷量在.35以下的題目，結果共選出29題測量情感表達（10題）、拒絕（10題）、請求（9題）等三個因素的題目，量表並定名為「個人生活態度量表」。本量表內容包括正、反兩面之敘述句，作答方法是由受試者視題目內容所敘述的情況與自己目前符合的程度在「完全符合」、「大部分符合」、「符合的較多」、「不符合的較多」、「大部分不符合」、「完全不符合」等六種可能的選答中，在適當的答案下勾選。計分方面，反面敘述句之計分，由「完全符合」至「完全不符合」依序為1, 2, 3, 4, 5, 6分；而正面敘述句之計分則依序為6, 5, 4, 3, 2, 1分。本量表旨在試圖診斷低自我肯定性之行為類型，以作為輔導方向之參考，因此強調負向反應的意義。換句話說，在本量表上的分數愈低，表示自我肯定性愈低，但偏高的分數，其意義不如低分明確。本量表內容包括情感表達、拒絕、請求等三個因素，係經由正交轉軸的因素分析方法所選得，而且這三個因素之性質與本量表編製時之理論依據吻合。因此，本量表應可視為具有建構效

度 (construct validity)。至於本量表之信度，在重測信度方面，係以46名師大學生為受試，兩次測驗時間相隔十個月，所求得的重測信度為：情感表達 .55，拒絕 .79，請求 .70，自我肯定總分為 .63 ($p < .01$)。至於內部一致性係數 Cronbach α ，分別是情感表達 .81，拒絕 .83，請求 .77，全量表 .68。

2. 社會生活問卷

本問卷包括兩個量表，一為修訂大學生適用「社會焦慮量表」，另一為修訂「自我接納量表」。今分別說明如下：

(1) 修訂大學生適用「社會焦慮量表」

本量表係由研究者根據 David Watson 和 Ronald Friend 兩人在1969年所編製的兩個分量表修訂而來。原量表分為兩部分：(1)「對批評的焦慮量表」(Fear of Negative Evaluation Scale, 簡稱FNE) 28題；(2)「社交情境的焦慮量表」(Social Avoidance and Distress Scale, 簡稱 SAD)。Watson & Friend (1969) 發現，SAD 分數愈高的人，愈傾向避免社交活動，較少講話，容易擔憂，對社交關係缺乏自信；而 FNE 分數愈高的人，則愈傾向於容易在受批評的情境中變得緊張。原量表經過翻譯後，將 SAD 與 FNE 兩類題目混合，經初步修飾並刪除題意相似之題目（只保留其中一題），計得40題。此外，並參考楊國樞等人（民65）所修訂的國中生適用「社會焦慮量表」之設計，加入10個測量社會讚許 (social desirability) 感受性的題目。題目經混合安排後，就成為一個包括50題的預試用社會焦慮量表，其中 SAD的題目有22題，FNE 的題目有18題。預試量表採「是」、「否」強迫勾選方式作答。題目內容包括正、反兩面的敘述句。因為本量表之設計旨在測量社會焦慮的程度。因此，計分時在正面敘述句上答「是」者給1分，答「否」者給3分；相反地，在反面敘述句上答「是」者給3分，答「否」者給1分；凡未作答者，一律給2分。計分結果共可得到三個主要分數，即社交情境的焦慮分數，對批評的焦慮分數，及社會焦慮分數。分數愈高，表示其消極性的反應傾向愈強。預定量表經過預試、項目分析並選取CR值在3.0以上之題目，最後自 SAD 量表中選取17題，FNE 量表中選取16題，做為正式量表中的題目；並求出各題與該分量表總分的相關，SAD 量表為 .34~.67 ($p < .01$)；FNE 量表為 .31~.65 ($p < .01$)。至於SD量表各題經項目分析結果，其CR值均大於3.0，因此原題均保留，並與 SAD，FNE正式選出的題目混合，定名為大學生適用社會焦慮量表，共有43題。量表形式與作答方法，計分標準仍與預試量表相同。由於本研究擬以此43題之總分作為社會焦慮之指標，所以進一步探求全量表之內部一致性。結果求得全量表之內部一致性係數為 .95。各題與總分的相關為 .57~.73 ($p < .01$)。至於重測信度方面，本量表係以79名師大學生為受試，兩次測驗時間相隔十一個月，所求得的重測信度為：SAD 量表為 .79，FNE 量表為 .76，社會焦慮為 .81。

(2) 修訂「自我接納量表」

本量表係由研究者根據林家興、吳靜吉（民71）修訂的「個人取向量表」(Personal Orientation Inventory, POI) 中「自我尊重」(self-regard) 和「自我接受」(self-acceptance) 兩個分量表再加以修訂成17題，並自上述社會焦慮量表中選取4題，合併成包括21題的預試用量表，並將量表作答方式改為「是」、「否」強迫勾選方式。量表內容包括正、反兩面的敘述句。計分時，在正面敘述句上答「是」者給3分，答「否」者給1分；在反面敘述句上答「是」者給1分，答「否」者給3分；凡有未作答者，一律給2分。本量表之預試與上述社會焦慮量表之預試是同時進行。根據預試所得資料進行項目分析，並根據項目分析的結果，選取CR值在3.0以上的題目，共得13題，其中9題係選自 POI（只保留題意，敘述重新修飾），4題係社會焦慮量表中的題目。由於所選出的這13題經計算各題與總分的相關，發現各題與總分的相關均很高 ($r = .59 \sim .77$, $p < .01$) 所以全部採用作為自我接納量表正式題目。有關本

量表之內部一致性係數經以594名師大學生在量表上的作答結果求得Cronbach $\alpha = .90$ 。在重測信度方面係以79名師大學生為受試，兩次測驗時間相隔十一個月，所求得的重測信度為.76。另以林邦傑(民69)所修訂的「田納西自我概念量表」中的「自我滿意」分數和「自我總分」為效標，並根據44名師大學生的資料，求得本量表得分與自我滿意分數的相關為.58與自我總分的相關為.52，均達.01的顯著水準。在本量表上得分愈高者，表示其自我接納的程度愈高。

因為社會焦慮量表和自我接納量表在量表形式和作答方法是相同的，因此，基於施測方便之考慮，乃將上述兩種量表合併，成為一個包括52題的綜合量表，並定名為「社會生活問卷」。

3.個人生活信念量表

本量表主要在於測量一個人的非理性信念。本量表之編製係參考張幸雄(民66)所編的「非理性觀念量表」和Hartman (1968)所編的「個人信念自檢量表」(Individual Belief Checklist Inventory)(紀文祥譯,民67)兩個量表，自其中選出代表不同非理性信念類型的題目共60題，為瞭解所編選的每一題目之合理程度，乃先將擬作為預試量表的題目請18位輔研所研究生就每一題評定其合理的程度，並以五點量尺方式作答，1表示非常不合理，2表示相當不合理，3表示中性，4表示相當合理，5表示非常合理。然後求出每一題之平均值，平均值小於3者，定為負向題，平均值大於3者，定為正向題，如平均值小於3或大於3，但與研究者原擬題設計方向不同者，則摒棄不用。最後選得54題作為預試量表題目。量表採六點量尺方式作答，量表內容包括正、反兩面之敘述句。計分時，由「完全符合」、「大部分符合」、「符合的較多」、「不符合的較多」、「大部分不符合」、「完全不符合」等六個區分，正向題時，依序為1, 2, 3, 4, 5, 6分；反向題時，依序為6, 5, 4, 3, 2, 1分。預定量表經預試、項目分析結果，選取CR值在2.0以上的題目，共得47題。為了確定本量表之因素內容，因此，再進行因素分析。結果抽得六個特徵值大於1.5之因素，並取因素負荷量.35以上者，結果選得六個因素(分別命名為逃避、完美主義、極端優越感、依賴、宿命論、無助感)之題數，依序為12, 10, 4, 6, 3, 2題，其中有3題同時屬於因素一和因素四，有1題同時屬於因素一和因素二。因此，全量表共有33題，也就是本研究中的正式量表題目。正式量表的形式、作答方法與計分標準和預試量表相同。本量表的計分結果共可得到七個分數，即六個因素的個別分數和全量表的總分，分數愈高表示其非理性信念的傾向愈強。本量表各因素中，除因素六因題數只有2題，以致內部一致性係數較低外，其餘各因素之內部一致性係數均在.60以上。由於本研究擬以全量表總分作為非理性信念之指標，因此，進一步求得全量表之內部一致性係數為.88。另外，在重測信度方面，本量表係以79名師大學生為受試，兩次測驗時間相隔十一個月，所求得的重測信度依序為.67, .64, .35, .62, .52, .21，全量表總分.63。除因素六重測信度未達.05的顯著水準外，其餘各因素之重測信度均達.01的顯著水準。

4.家庭關係問卷

本問卷包括兩部分：(1)父母管教態度問卷，(2)家庭氣氛問卷。今分別說明如下：

(1)父母管教態度問卷

本研究採用的父母管教態度問卷是研究者根據黃堅厚等人(民67)所修訂的「親子關係問卷」之編題設計(將問卷分為父子、母子問卷兩類，每類分為愛護、拒絕、精神獎勵、物質懲罰、寬鬆和命令等六個量表)，並自初正平(民64)所修訂的「親子關係問卷」中選出相關之題目計40題，加以修訂而成。而上述之「親子關係問卷」均是根據Roe & Siegelman 於1963年所編製的Parent-Child Relation Questionnaire，加以修訂而來。Schachter (1959)認為拒絕與接納之間以及限制與自主之間，各具有程度上的連續性，並可根據這兩組將管教態度區分為四個類別。因此，在進行項目分析時，研究者將原量表中的愛護與拒絕這兩個分量表併成一新量表，並定名為「關愛」；另外也將原量表中的命令與寬鬆量表合併成一個量表，定名為「自由」。其中關愛量表共有12題，經項目分析結果，發現各題在父親和母親兩方面之CR值均在3.0

以上。因此，將各題在父親和母親兩方面之高分組（得分最高的25%的人）與低分組（得分最低的25%的人）之平均數差異值相加選出其差異值之和較高的前10題，作為正式量表題目。也以同樣的方法自自由量表中選出10題。因此，本研究之父母管教態度問卷共有20題。（另有獎勵和懲罰兩個量表各5題，亦一併修訂，但本研究中未使用）

(2)家庭氣氛問卷

本問卷是由研究者自編。在本研究中，家庭氣氛係指一個人對其家庭內家人（包括父母及兄弟姐妹）之間彼此關心的程度，日常相處的情形以及對整個家的向心力等的綜合心理感受。研究者將家庭氣氛區分為三種不同的情況：①融洽和諧：係指一個人覺得家帶給自己溫暖、家人彼此之間都很關心，回到家會有一種舒適的感覺。代表正向的家庭氣氛。②冷漠平淡：係指一個人覺得自己的家人彼此很少溝通，也不關心對方，對家的感受是冷清的，代表負向的家庭氣氛。③緊張衝突：係指一個人覺得自己在家裏無法放鬆自己，父母時常吵架，兄弟姐妹之間時常發生爭執而彼此不退讓，對家的感受是吵吵鬧鬧的，代表負向的家庭氣氛。

研究者即根據上述的三種情況分別加以命題，每一種情況各有預試題目5題，經預試及項目分析結果，發現三種情況每一題的CR值均在3.0以上，故全部選為正式量表題目。因為上述兩種問卷在量表形式與作答方法是相同的，因此，基於實用之考慮，乃將這兩種問卷加以合併並定名為「家庭關係問卷」。至於本問卷之計分，在父母管教態度問卷方面，父親和母親的管教態度依同樣的標準分別計分。其中關愛量表內「拒絕」和自由量表內「命令」等兩類題目，本研究視為反向題。其餘各題則以正向題計分。分數愈高，表示父（母）親愈具接納（自由）傾向。在家庭氣氛問卷方面，則以屬於「融洽和諧」之題目為正向題，其餘均視為反向題；計分結果，可得一個總分，分數愈高，表示其家庭氣氛愈融洽和諧。至於計分標準，兩種問卷均依「完全一樣」、「有一點不一樣」、「不太一樣」、「完全不一樣」等四個區分，凡正向題依序計5，4，2，1分；反向題計1，2，4，5分；未作答者一律計3分。有關本問卷各量表中各題與該量表總分之相關，根據493名師大學生的資料計算結果，在父母管教態度問卷方面，關愛量表母親方面的相關為.53~.74，父親方面為.23~.57；自由量表母親方面為.44~.65，父親方面為.30~.48，上述之相關均達.01的顯著水準。至於家庭氣氛問卷，各題與總分之相關為.53~.73 ($p < .01$)。而本問卷之信度，在內部一致性方面，根據493名師大學生的資料，求得Cronbach α 係數關愛量表母親方面為.83，父親方面為.78，自由量表母親方面為.75，父親方面為.70；家庭氣氛問卷.91。重測信度方面，以47位師大學生為受試，兩次測驗時間相隔十一個月，求得其兩次測驗分數的相關，關愛量表父親方面為.84，母親方面為.84；自由量表父親方面為.82，母親方面為.56；家庭氣氛問卷為.86，均達.01的顯著水準。

5.自我效能評量表

本評量表係研究者參考 Hammen 等人 (1980) 評量自我效能的方法而自行編製。主要的應用是在自我肯定訓練的前測、後測和追蹤研究時實施，以瞭解實驗組和控制組之受試在主觀的自我效能評量方面的差異情形。其餘有關本評量表之說明詳見名詞詮釋部分。

四、實施程序

本研究之實施過程，可分為準備、研究工具編修與訓練課程擬定、實施問卷調查、自我肯定訓練的正式實驗、訓練的立即與延續效果研究等五個階段。今分別說明如下：

(一)準備階段

研究者自研究主題確定後，即進行有關自我肯定及其訓練方面文獻的蒐集與閱讀。尤其着重各學者對自我肯定的闡釋以及自我肯定訓練的架構、過程與實施方法等的描述。另外，更着手蒐集有關自我肯定、非理性信念、社會焦慮、自我接納等心理特質的評量表，以作為研究者編製或修訂研究工具的參考。

(二)研究工具編修與實驗課程的擬定

經過一段時間之文獻蒐集與閱讀，研究者一方面積極進行各種研究工具的編製與修訂，另一方面則進行自我肯定訓練的試探性研究 (pilot study)。由研究者充任訓練員，將平日閱讀文獻的體會和重點整理，付諸實際活動，以瞭解所擬定的課程之可行性以及在活動過程中可能會有的缺失，以便加以改進。自我肯定訓練試探性研究共分兩個梯次進行，第一梯次共有十週的訓練活動，每週一次，每次約兩小時。為瞭解活動過程中的各種缺失，特編「自我肯定訓練團體評鑑表」在每次活動結束後，發給成員當場填寫並交回作為下一次活動的參考；並將當晚的活動情形與自我檢討做成活動日誌。第二梯次試探性研究，主要是針對第一次活動所發現的缺失以及成員的綜合建議，在活動時間的分配和訓練課程的安排上做了部分的修正後，再預演一次，觀察所發現的缺失是否已有改善。整個預演的過程，除未實施正式的評量外，其餘均如同正式的實驗。在經過兩次的試探性研究後，研究者將自我肯定訓練課程的內容再作仔細的檢討與修改，並擬出正式實驗的訓練課程大綱，於當年暑假，再撰寫詳細的活動設計。至此，正式的訓練課程始告全部定案。

(三)實施問卷調查

在研究工具編修完成後，接着就是正式實施問卷調查。本研究之間卷調查係分兩梯次進行，首先是「個人生活態度量表」，其次是「個人生活信念量表」、「社會生活問卷」，以及「家庭關係問卷」。

(四)實施自我肯定訓練正式實驗

研究者在正式的訓練課程全部定案後，即正式貼出自我肯定訓練招募成員的海報，招募對象限師大學生、年級、性別不拘。報名時，發給每位報名者一份「個人生活態度量表」，並要求當場填寫後繳回以作為甄選之參考，正式實驗由研究者擔任訓練員。有關自我肯定訓練正式實驗的實施過程 (即實驗組的實驗處理) 均按既定程序進行，每週聚會一次，每次120~150分鐘，共計十次。至於控制組各依變項之測量，其實施經過是：

- 1.前測：自我肯定性評量在報名時已實施。至於非理性信念、社會焦慮、自我接納及自我效能評量，則於實驗組第一次活動實施後，同一週內以個別方式託專人將問卷轉交各受試填寫，並請專人幫忙收回，共收回12份。
- 2.中測：研究者事先通知前測資料齊全之受試，參加正式訓練活動前的第一次聚會，活動內容為自我介紹與信任跌倒等與自我肯定訓練內容無關的活動，然後請他們當場填寫研究所需之各種量表與問卷。因當晚只來了9位，因此會後再託人將3套問卷交給沒來的同學填寫，結果全數收回。
- 3.後測：研究者亦事先通知各受試，請他們參加第二次聚會，這個時間也正是實驗組的最後一次活動。亦即後測是與實驗組同時實施。當晚非實驗組同學來了10位，其中有兩位係非控制組之受試，另有3位缺席，會後託人將問卷轉交填寫，結果只收回兩份。

(五)自我肯定訓練立即效果和延續效果研究

研究者在自我肯定訓練十次活動結束後，即根據實驗組與控制組之受試在前、中、後測三個階段所得資料，進行訓練效果的考驗。至於延續效果的考驗，也就是追蹤研究，則是在訓練結束，再經過兩個月，對於實驗組與控制組之受試，以個別方式託專人或以郵寄，將問卷轉交各受試填寫，結果實驗組全數收回 (只發出10份)，而控制組只收回8份 (發出10份)。問卷收回後，即進行自我肯定訓練延續效果考驗。至此，本研究之資料蒐集始告全部結束。

五、資料分析

有關本研究之資料處理，主要是利用國立臺灣師範大學電算中心的 Perkin-Elmer 3220 電子計算機及輔導研究所 HP 9825 桌上型電子計算機進行計分處理與統計分析。至於每一受試在各量表上得分如有缺失時，則利用 SPSS (Statistical Package for the Social Science) 的

「Missing Value」控制卡在作統計處理時予以排除。最後得到 661份有效卷。本研究並以下列之統計方法進行各項研究假設之考驗：

- 1.以「皮爾遜積差相關」(Pearson Product-moment Correlation) 統計法驗證假設一中有關教育背景、性別、家庭環境因素中的家庭氣氛、居住地區等變項以及有關的心理特質等與師大學生自我肯定性分數的關係；另以虛擬變項多元迴歸 (Dummy variable Multiple Regression) 統計法考驗家庭環境因素中父親和母親的管教態度、出生次序以及主要管教者等變項與師大學生自我肯定性分數之關係。
- 2.以二因子獨立樣本單變項變異數分析 (ANOVA) 考驗假設二~七。
- 3.以三因子獨立樣本單變項變異數分析考驗假設九。
- 4.以多元逐步迴歸分析 (Multiple Stepwise Regression) 考驗假設十、十一。
- 5.以虛擬變項多元迴歸 (Dummy variable Multiple Regression) 統計法考驗假設八。
- 6.以 Finn的二因子獨立樣本多變項變異數分析 (MANOVA) 統計法考驗假設十二。
- 7.以 Timm 的二因子重複量數多變項變異數分析統計法考驗假設十三。
- 8.以單因子單變項共變數分析 (Analysis of Covariance) 考驗假設十四。
- 9.以賀德臨 T^2 統計法 (Hotelling's T^2) 考驗假設十五。

以上各項統計分析均以 $\alpha = .05$ 為錯誤率 (error rate) 之上限進行顯著性考驗。其中「單因子、二因子及三因子獨立樣本變異數分析」、「多元逐步迴歸分析」等統計方法係利用 SPSS 程式進行資料處理；其餘則使用師大教育心理學系林清山教授所設計的程式進行統計分析處理。

結 果

一、家庭環境因素、教育背景、性別及有關的心理特質與師大學生自我肯定性之相關分析

表二是各變項與師大學生自我肯定性之相關資料。由表二可知：在家庭環境因素方面，「居住地區」與自我肯定總分之間有負相關存在 ($r = -.053, p < .05$)，「母親的管教態度」與自我肯定總分之間也有顯著相關存在，其多元相關係數為 .13 ($p < .01$)。在教育背景與性別方面，「科系類別」、「性別」與自我肯定總分之間均有負相關存在 ($r = -.065, p < .05$; $r = -.082, p < .01$)，而「年級」與自我肯定總分之間則有正相關存在 ($r = .131, p < .001$)。至於有關的心理特質方面，由表二資料顯示：社會焦慮、非理性信念 (總分) 與自我肯定總分之間均有負相關存在 ($r = -.528, r = -.278$)，而自我接納與自我肯定總分之間則有正相關存在 ($r = .477$)，且均達 .001 的顯著水準。

表二 各變項與師大學生自我肯定性之相關

變項	變項 關係數	自我肯定總分	變項 關係數	自我肯定總分			F 值
				多元相 關係數	R ²	自由度	
科系類別	-.065*		出生次序	.0287	.0008	2,657	.27
年級	.131***		父親的管教態度	.0937	.0088	3,656	1.94
性別	-.082**		母親的管教態度	.1339	.0179	3,656	3.99**
居住地區	-.053*		主要管教者	.0786	.0062	2,657	2.04
家庭氣氛	-.007						
社會焦慮	-.528***						
自我接納	.477***						
非理性信念總分	-.278***						

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

二、不同家庭環境因素之師大學生在自我肯定性上差異的變異數分析

有關受試在各變項上自我肯定分數之平均數、標準差及有效取樣人數，詳見表三。至於本研究中六個家庭環境變項與性別在自我肯定分數上得分之變異數分析結果則見表四。

表三 六個家庭環境變項在自我肯定分數上之平均數、標準差及人數

變項	類別	統計數		平均數	標準差	人數
		性別	別			
父 親 的 管 教 態 度	高接納—高自由	男		101.84	18.83	69
		女		101.24	18.69	183
		合		101.40	18.75	252
	高接納—低自由	男		106.10	18.84	51
		女		102.12	18.31	86
		合		103.60	18.54	137
	低接納—高自由	男		102.56	19.35	34
		女		94.66	16.29	59
		合		97.55	17.87	93
	低接納—低自由	男		102.73	17.13	63
		女		100.28	18.68	116
		合		101.15	18.09	179
母 親 的 管 教 態 度	高接納—高自由	男		101.50	17.64	78
		女		100.71	18.80	171
		合		100.96	18.41	249
	高接納—低自由	男		106.45	16.81	49
		女		105.10	18.26	90
		合		105.55	17.66	139
	低接納—高自由	男		100.10	18.79	31
		女		97.71	17.48	65
		合		98.48	17.85	96
	低接納—低自由	男		104.42	20.24	59
		女		97.42	17.78	118
		合		99.76	18.87	177

表三 六個家庭環境變項在自我肯定分數上之平均數、標準差及人數 (續)

變項	類別	統計數	平均數	標準差	人數
出生次序	長子(女)	男	101.69	17.40	79
		女	99.79	17.77	137
		合	100.48	17.64	216
	中間子(女)	男	103.50	17.83	71
		女	99.96	19.22	209
		合	100.85	18.92	280
	么子(女)	男	104.71	19.09	65
		女	100.61	17.35	100
		合	102.22	18.13	165
家庭氣氛	高融洽和諧	男	103.62	18.46	104
		女	98.76	18.17	215
		合	100.34	18.43	319
	低融洽和諧	男	103.85	17.51	120
		女	101.07	18.44	222
		合	102.05	18.14	342
主要管教者	父	男	101.45	18.84	86
		女	100.48	17.77	133
		合	100.86	18.17	219
	母	男	99.97	16.53	45
		女	97.64	20.16	95
		合	98.39	19.07	140
	父母共同	男	105.30	17.68	84
		女	100.58	17.67	218
		合	101.89	17.87	302
居住地區	都市	男	104.93	18.30	87
		女	101.15	18.85	257
		合	102.10	18.77	344
	鄉村鎮	男	101.93	17.83	128
		女	98.55	17.56	189
		合	99.91	17.73	317

表四 性別與六個家庭環境變項在自我肯定分數上得分之變異數分析結果

A 因子	B 因子	考驗結果	A 因子			B 因子			A B 交互作用		
			自由度	F 值	P	自由度	F 值	P	自由度	F 值	P
父親的管教態度 母親的管教態度 出生次序 家庭氣氛 主要管教者 居住地區	性		3,653	2.45	>.05	1,653	3.76	>.05	3,653	.84	>.05
			3,653	3.66*	<.05	1,653	3.47	>.05	3,653	.98	>.05
			2,655	.64	>.05	1,655	6.55*	<.05	2,655	.31	>.05
	別		1,657	.19	>.05	1,657	4.69*	<.05	1,657	.35	>.05
			2,655	2.14	>.05	1,655	6.29**	<.01	2,655	1.74	>.05
			1,657	5.13*	<.05	1,657	5.82**	<.01	1,657	.07	>.05

由表四可知：自我肯定分數在六個家庭環境變項與性別之間均無交互作用存在。當性別分別與出生次序、家庭氣氛、主要管教者及居住地區等變項同時考慮時，發現男生與女生之間在自我肯定分數上有顯著差異，就男女生得分之平均數而言，男生高於女生。而就家庭環境變項而言，經考驗結果發現：在六個家庭環境變項中，「母親的管教態度」與「居住地區」這兩個變項的各類別之間在自我肯定分數上有顯著差異。其F值分別為3.66，5.13，均達.05的顯著水準。經以薛費氏法 (Scheff'e method) 進行事後考驗發現：在母親管教態度方面，「高接納—低自由」與「低接納—高自由」之間以及「高接納—低自由」與「低接納—低自由」之間的平均數差異均達.05的顯著水準，其F值分別為8.52，7.84。在居住地區方面，由表三資料顯示：在都市長大的大學生，其自我肯定分數高於在鄉村鎮長大之大學生。

三、不同性別、教育背景之師大學生在自我肯定性上差異的變異數分析

有關不同科系類別之學生，因年級與性別不同，在自我肯定分數上之平均數與標準差，詳見表五。而不同科系類別、年級與性別之學生在自我肯定性上得分之三因子獨立樣本變異數分析結果則見表六。

表五 不同性別與教育背景之受試在自我肯定分數上之平均數(M)、標準差(SD)及人數(N)

科系類別	性 別		統 計 數	男	女	合 計
	年 級	年 級				
輔導相關科系	低 年 級	M	103.00	99.54	100.14	
		SD	18.17	18.20	18.24	
	高 年 級	M	110.29	104.36	105.14	
		SD	18.37	18.44	18.37	
非相關輔導系	低 年 級	M	97.88	95.49	96.56	
		SD	17.65	18.15	17.93	
	高 年 級	M	107.13	100.03	104.10	
		SD	17.61	17.63	17.87	
合 計	M	103.49	100.19	101.31		
	SD	18.39	18.46	18.50		
	N	225	436	661		

表六 科系類別、年級、性別等變項在自我肯定分數上之變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
科系類別 (A)	2263.21	1	2263.21	6.89**
年級 (B)	6171.50	1	6171.50	18.79***
性別 (C)	2782.78	1	2782.78	8.47**
A × B	3.51	1	3.51	.01
A × C	.03	1	.03	.00
B × C	501.66	1	501.66	1.53
A × B × C	33.82	1	33.82	.10
誤差	214530.06	653	328.53	
全體	225750.13	660		

p<.01 *p<.001

由表六可知：師大學生自我肯定分數在科系類別、年級和性別這三個變項之間並無交互作用存在，亦即本研究第九項假設無法得到支持。然而研究結果發現：在輔導相關與非相關科系之間，高、低年級之間，以及男生與女生之間，均有顯著差異($F=6.89, p<.01$ ； $F=18.79, p<.001$ ； $F=8.47, p<.01$)。

四、家庭環境因素預測師大學生自我肯定性之多元迴歸分析

為了瞭解家庭環境因素是否能有效預測師大學生的自我肯定性，本研究以六個家庭環境變項為預測變項，以自我肯定分數為效標變項，進行多元迴歸分析，其分析結果見表七。

表七 六個家庭環境變項預測師大學生自我肯定分數之多元迴歸分析結果

投入變項順序	多元相關	R ²	R ² 增加量	自由度	F 值
母親的管教態度	.1339	.0179		3, 656	3.99**
主要管教者	.1489	.0222	.004	5, 654	2.96*
父親的管教態度	.1568	.0246	.002	8, 651	2.05*
家庭氣氛	.1568	.0246	0	9, 650	1.82
出生次序	.1622	.0263	.002	11, 648	1.59
居住地區	.1640	.0269	.0006	12, 647	1.49

*p<.05 **p<.01

由表七可知：在六個家庭環境變項中，以「母親的管教態度」這個變項即能預測師大學生自我肯定性，其決定係數為 .018，達 .01 的顯著水準。換言之，以這個變項能解釋師大學生自我肯定分數總變異的 1.8%。另外，如再加入「主要管教者」和「父親的管教態度」這兩個變項，雖亦能預測自我肯定性，但因其對於總變異解釋的增加量不大，故不予考慮。

五、性別、教育背景預測師大學生自我肯定性之多元逐步迴歸分析：

為了瞭解性別和教育背景（科系類別、年級）是否能有效預測師大學生自我肯定性，本研究以性別、科系類別和年級等三個變項為預測變項，以自我肯定分數為效標變項，進行多元逐步迴歸分析，其分析結果見表八。

表八 性別、教育背景預測師大學生自我肯定分數之多元逐步迴歸分析結果

投入變項順序	多元相關	R ²	R ² 增加量	標準化迴歸係數	自由度	F 值
年 級	.1615	.0261	.0261	.1547	1, 658	17.62***
性 別	.1823	.0332	.0072	-.1303	2, 657	11.29***
科 系 類 別	.2126	.0452	.0120	-.1186	3, 656	10.35***

***p<.001

由表八可知：以年級、性別、科系類別這三個變項可以預測師大學生自我肯定性，其決定係數為 .045，達 .001 的顯著水準。換言之，這三個變項可以解釋師大學生自我肯定分數總變異的 4.5%。其中以「年級」變項最具預測力。

六、有關的心理特質預測師大學生自我肯定性之多元逐步迴歸分析

為了解社會焦慮、自我接納、非理性信念等心理特質是否能有效預測師大學生自我肯定性，研究者以「社交情境的焦慮」(SAD)、「對批評的焦慮」(FNE)、「社會焦慮」(SF)、「自我接納」(SA) 以及「非理性信念」(包括總分及六個因素的得分，以 BTOT 及 B₁~B₆ 為代表) 等心理特質為預測變項，以自我肯定分數為效標變項，進行多元逐步迴歸分析，其分析結果見表九。

表九 有關的心理特質預測師大學生自我肯定分數之多元逐步迴歸分析結果

投入變項順序	多元相關	R ²	R ² 增加量	自由度	總F值
SF	.532	.283	.283	1,658	259.35***
B ₄	.574	.330	.047	2,657	161.45***
B ₂	.585	.342	.012	3,656	113.85***
B ₃	.602	.362	.020	4,655	92.98***
SAD	.611	.374	.012	5,654	78.11***
SA	.617	.381	.007	5,653	66.94***
B ₅	.618	.382	.001	7,652	57.48***
B ₆	.618	.382	.000	8,651	50.30***
BTOT	.618	.382	.000	9,650	44.70***
B ₁	.618	.382	.000	10,649	40.19***
FNE	.618	.382	.000	11,648	36.48***

***p<.001

由表九可知：以「社會焦慮」、非理性「依賴傾向」信念、「完美主義」信念、「極端優越感」以及「社交情境的焦慮」等五個變項可以有效預測師大學生自我肯定性，其決定係數為 .374，達 .001 的顯著水準。亦即這五個變項可以解釋自我肯定總分總變異的37.4%，其中以非理性「依賴傾向」信念最具預測力，其次為「完美主義」信念（這五個預測變項的標準化迴歸係數依序為：-.112，-.254，-.231，.144，-.228）。如果自我肯定分數以Y為代表，則可得其原始分數最佳迴歸方程式為：

$$Y = 156.89 - .143SF - .975 B_4 - .584 B_2 + .713 B_3 - .466SAD$$

七、不同自我肯定程度之師大學生在有關的心理特質方面之差異的多變項變異數分析：

爲了瞭解不同自我肯定程度之師大學生在有關的心理特質方面是否會因性別不同而有所差異，本研究將受試之自我肯定性，分爲高、中、低三組作爲自變項的三個類別，以社會焦慮、自我接納、非理性信念（總分）等三個分數爲依變項，採用 Finn 的多變項變異數分析統計法進行統計分析。其分析結果如表十一，而各組在各依變項上的平均數與人數分佈則見表十。

表十 各組受試在社會焦慮、自我接納、非理性信念總分上得分之平均數(M)與人數(N)

性別	依變項	自我肯定程度		低自我肯定		中自我肯定		高自我肯定		合計	
		統計數		M	N	M	N	M	N	M	N
男	社會焦慮			70.59		60.34		55.23		61.22	
	自我接納		59	25.68		28.50	70	30.52	82	28.50	211
	非理性信念			114.02		110.49		102.67		108.44	
女	社會焦慮			72.97		65.43		55.59		65.16	
	自我接納		162	24.10		27.41	141	30.61	132	27.15	435
	非理性信念			124.73		109.08		98.60		111.73	
合計	社會焦慮			72.33		63.74		55.45		63.93	
	自我接納		221	24.52		27.77	211	30.58	214	27.59	646
	非理性信念			121.87		109.55		100.16		110.65	

表十一 不同自我肯定程度與性別之受試在各依變項上得分之多變項變異數分析摘要表

來源	SSCP			df	行列式值	Λ
性別 (A)	2305.05	-770.24	1884.36	1	$Q_A + Q_0$ =1.183714201 e 15	.9777*
	-770.24	257.38	-629.66			
	1884.36	-629.66	1540.45			
自我肯定程度 (B)	29606.27	-10645.30	38527.16	2	$Q_B + Q_0$ =1.511951303 e 15	.7655***
	-10645.30	3831.54	-13883.07			
	38527.16	-13883.07	50369.88			
交互作用 (AB)	544.12	-126.91	203.60	2	$Q_{AB} + Q_0$ =1.173132336 e 15	.9866
	-126.91	69.71	-519.80			
	203.60	-519.80	5637.97			
誤差 (e)	102605.83	-30709.71	76328.32	640	Q_0 =1.157373127 e 15	
	-30709.71	18769.49	-34508.01			
	76328.32	-34508.01	1248644.03			
總和 (t)	135061.27	-42252.16	116943.44	645		
	-42252.16	22928.12	-49540.54			
	116943.44	-49540.54	1306192.33			

*p<.05

***p<.001

由表十一資料顯示：各依變項在性別與自我肯定程度之間沒有交互作用存在；男生與女生之間，就依變項整體而言，有顯著差異存在 ($p < .05$)；不同自我肯定程度之受試之間，就依變項整體而言，亦有顯著差異存在 ($p < .001$)。爲了進一步瞭解各組間兩兩比較的平均數之差異是否達顯著水準。因此，研究者進一步求取各個比較的同時信賴區間，進行事後考驗。經考驗結果發現：男生與女生之間只有在「社會焦慮」和「自我接納」兩個分數上有顯著差異存在，且分別達 .01 和 .05 的顯著水準；在不同自我肯定程度各組間的比較則發現：低自我肯定組與中自我肯定組在「社會焦慮」、「自我接納」兩個分數上均顯示有顯著差異存在 ($p < .01$)；低自我肯定組與高自我肯定組在「社會焦慮」、「自我接納」、「非理性信念總分」三方面均顯示有顯著差異存在 ($p < .01$)。中自我肯定組與高自我肯定組在「社會焦慮」、「自我接納」兩個分數上亦均有顯著差異存在 ($p < .01$)。

八、自我肯定訓練實驗中實驗組與控制組受試在前、中、後三個實驗階段各依變項得分之差異考驗：

爲了瞭解兩組受試在不同實驗階段（前、中、後）各依變項上得分是否有顯著差異，即考驗本研究第十三項假設。因此，研究者以組別（實驗組、控制組）和實驗階段（前、中、後）爲自變項，以自我肯定總分、社會焦慮、自我接納、非理性信念總分等爲依變項，採用 Timm 的多變項重複量數統計法進行統計分析。有關兩組受試在不同實驗階段各依變項上得分之平均數、標準差，如表十二，而分析結果則見表十三。

表十二 兩組受試在不同實驗階段中各依變項得分之平均數 (M) 與標準差 (SD)

組別	統計數	依變項階段	自我肯定 (總分)			社會焦慮		
			前	中	後	前	中	後
實驗組 N=10人	M		83.00	116.80	133.30	82.00	71.60	62.00
	SD		11.19	15.38	15.78	10.55	12.62	14.21
控制組 N=10人	M		76.60	84.30	90.09	81.00	79.20	78.50
	SD		11.03	14.74	11.34	8.49	15.76	14.58

組別	統計數	依變項階段	自我接納			非理性信念 (總分)			自我效能	
			前	中	後	前	中	後	前	後
實驗組 N=10人	M		18.80	24.80	29.00	124.60	101.90	92.40	4.66	10.99
	SD		4.37	3.46	7.30	14.02	13.42	16.09	.58	1.20
控制組 N=10人	M		21.40	21.40	22.40	119.30	123.70	120.80	4.03	9.25
	SD		4.69	5.71	4.62	23.39	17.73	19.32	.51	1.41



表十三 兩組受試在不同實驗階段各依變項得分之重複量數多變項統計分析摘要表

變異來源	SSCP	df	行列式值	Λ	顯著水準
組別 (A)	Q_A	1	$ Q_A + Q_0 $ =1.749198982 e 35	.0998*	$P < .05$
誤差	Q_0	18	$ Q_0 $ =1.744877784 e 34		
實驗階段 (B)	Q_B	2	$ Q_B + Q_0 $ =4.719241277 e 25	.0438***	$P < .001$
誤差	Q_0	18	$ Q_0 $ =2.068964859 e 24		
交互作用 (AB)	Q_{AB}	2	$ Q_{AB} + Q_0 $ =9.752468789 e 24	.2121**	$P < .01$
誤差	Q_0	18	$ Q_0 $ =2.068964859 e 24		

由表十三資料顯示：就依變項整體而言，組別與實驗階段之間的交互作用達 .01 的顯著水準。換言之，實驗組與控制組在依變項上的得分，就整體而言，會因實驗階段不同而有所不同。另外，就依變項整體而言，實驗組與控制組之間有顯著差異存在 ($p < .05$)；不同實驗階段之間也有顯著差異存在 ($p < .001$)。因為組別與實驗階段之間，經重複量數多變項統計法分析發現有交互作用存在，因此，研究者又以單變項二因子重複量數單純主要效果考驗的變異數分析統計法進行個別依變項之考驗，其結果如表十四至表十七。

表十四 兩組受試在自我肯定分數方面單純主要效果考驗的變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組別 (A)				
在 b_1 (前測)	204.8	1	204.8	1.14
在 b_2 (中測)	5281.25	1	5281.25	29.39***
在 b_3 (後測)	8988.8	1	8988.8	50.02***
細格內誤差	9703.1	54	179.69	
實驗階段 (B)				
在 a_1 (實驗組)	13149.27	2	6574.63	57.99***
在 a_2 (控制組)	1024.47	2	512.23	4.52*
實驗階段 \times 羣內受試	4080.93	36	113.36	

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

由表十四可知：在自我肯定總分方面，實驗組與控制組在中測和後測時均有顯著差異 ($F=29.39$ ， $F=50.02$ ， $p<.001$)，另外，實驗組、控制組在不同實驗階段之間亦均達顯著差異 ($F=57.99$ ， $p<.001$ ； $F=4.52$ ， $p<.05$)。

表十五 兩組受試在社會焦慮分數方面單純主要效果考驗的變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組別 (A)				
在 b_1 (前測)	5	1	5	.03
在 b_2 (中測)	288.8	1	288.8	1.72
在 b_3 (後測)	1361.25	1	1361.25	8.12**
細格內誤差	9048.5	54	167.56	
實驗階段 (B)				
在 a_1 (實驗組)	2001.07	2	1000.53	16.95***
在 a_2 (控制組)	33.27	2	16.63	0.28
實驗階段×羣內受試	2125	36	59.03	

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

由表十五可知：在社會焦慮分數方面，實驗組與控制組只有在後測時有顯著差異 ($F=8.12$ ， $p<.01$)，另外，實驗組在不同實驗階段之間也達顯著差異 ($F=16.95$ ， $p<.001$)。

表十六 兩組受試在自我接納分數方面單純主要效果考驗的變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組別 (A)				
在 b_1 (前測)	33.8	1	33.8	1.26
在 b_2 (中測)	57.8	1	57.8	2.16
在 b_3 (後測)	217.8	1	217.8	8.14**
細格內誤差	1444.8	54	26.75	
實驗階段 (B)				
在 a_1 (實驗組)	525.6	2	262.8	25.64***
在 a_2 (控制組)	6.67	2	3.33	.32
實驗階段×羣內受試	369.07	36	10.25	

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

由表十六可知：在自我接納分數方面，實驗組與控制組只有在後測時有顯著差異 ($F=8.14$ ， $p<.01$)，另外，只有實驗組在不同實驗階段之間有顯著差異 ($F=25.64$ ， $p<.001$)。

表十七 兩組受試在非理性信念總分方面單純主要效果考驗的變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組別 (A)				
在 b ₁ (前測)	140.45	1	140.45	.45
在 b ₂ (中測)	2376.2	1	2376.2	7.62**
在 b ₃ (後測)	4032.8	1	4032.8	12.94**
細格內誤差	16831.5	54	311.69	
實驗階段 (B)				
在 a ₁ (實驗組)	5474.6	2	2737.3	21.21**
在 a ₂ (控制組)	100.07	2	50.03	.39
實驗階段×羣內受試	4645.33	36	129.03	

**p<.01

由表十七可知：在非理性信念總分方面，實驗組與控制組在中測和後測時均有顯著差異 (F = 7.62, F = 12.94, p < .01)，實驗組在不同實驗階段之間亦有顯著差異 (F = 21.21, p < .01)。

九、自我肯定訓練實驗中實驗組與控制組受試在後測及追蹤研究時自我效能主觀評量分數的共變數分析：

爲了瞭解實驗組與控制組之受試在自我肯定訓練實驗結束時之後測及經過兩個月再做的追蹤研究時所測得的自我效能主觀評量分數與前測時所得之分數比較，是否有顯著的差異。因此，採用單因子單變項共變數分析統計法，以兩組受試在前測時的自我效能主觀評量分數爲共變數，分別考驗兩組在後測及追蹤研究時所得之自我效能主觀評量分數是否有顯著差異。其結果如表十八、表十九。

表十八 兩組受試在後測時自我效能主觀評量分數的共變數分析摘要表

變異來源	SS'	df	MS'	F
組間 (實驗處理)	3.474	1	3.474	2.036 ^{n.s.}
組內 (誤差)	29.004	17	1.706	
全體	32.478	18		

p>.05

表十九 兩組受試在追蹤研究時自我效能主觀評量分數的共變數分析摘要表

變異來源	SS'	df	MS'	F
組間 (實驗處理)	7.845	1	7.845	6.971*
組內 (誤差)	16.881	15	1.125	
全體	24.726	16		

*p<.05

本研究在進行共變數分析時，同時也考驗實驗組與控制組之組內迴歸係數是否相同。經考驗結果顯示兩組之組內迴歸係數在後測及追蹤研究時均無差異 ($F = .010, F = .191, p > .05$)，亦即具有同質性，因此，符合共變數分析時須「各組組內迴歸線的迴歸係數為同質」的基本假定。由表十八資料顯示：在排除前測的影響後，兩組在後測時所測得的自我效能主觀評量分數上並無顯著差異存在 ($F = 2.036, p > .05$)。而由表十九可知：在排除前測的影響後，兩組在追蹤研究時所測得的自我效能主觀評量分數上有顯著差異存在 ($F = 6.971, p < .05$)，實驗組之分數高於控制組 ($q = 3.54 > q_{.95(2, 15)}$)。

十、自我肯定訓練實驗中實驗組與控制組受試在追蹤研究時各依變項得分之差異考驗：

因為追蹤研究時，在控制組方面流失了兩位受試的資料，以及兩組在前測時各依變項分數已經考驗發現無顯著差異，因此，研究者採用賀德臨 T^2 統計法，進行兩組受試在追蹤研究時各依變項得分之差異考驗。考驗結果如表二十。

表二十 兩組受試在追蹤研究時各依變項得分之平均數 (M)、標準差 (SD) 以及賀德臨 T^2 考驗結果

統計	依變項數	實驗組				控制組			
		自我肯定總分	非理性信念總分	社會焦慮	自我接納	自我肯定總分	非理性信念總分	社會焦慮	自我接納
M		125.70	91.30	62.20	28.80	83.63	122.25	86.75	19.75
SD		15.35	14.82	16.50	7.08	10.06	19.13	9.71	4.53

$T^2 = 52.17^{**}$

$**p < .01$

由表二十可知：兩組受試在追蹤研究時，就依變項整體而言，有顯著差異存在 ($T^2 = 52.17 > T^2_{.01, (4, 16)} = 25.626, p < .01$)。因此，再進行兩組在個別依變項上的 t 考驗。考驗結果發現兩組在每一個依變項的得分均有顯著差異，其 t 值按自我肯定總分、非理性信念總分、社會焦慮、自我接納之順序，依序為 6.67，-3.87，-3.71，3.13，且均達 .01 的顯著水準。換句話說，在追蹤研究時，就個別依變項而言，實驗組在自我肯定總分和自我接納分數之平均數高於控制組，而非理性信念總分和社會焦慮分數之平均數，控制組高於實驗組。

討 論

一、家庭環境因素與師大學生自我肯定性之關係

在家庭環境因素方面，根據研究結果發現：「居住地區」、「母親的管教態度」這兩個變項與自我肯定性之間有顯著相關，而變異數分析的結果也發現師大學生自我肯定性在這兩個變項各類別之間有顯著差異存在。在都市長大的學生，其自我肯定性有高於在鄉村鎮長大的學生之趨勢，這項結果驗證了 Galassi & Galassi (1979) 根據「個體所處之地區環境，對個體的行為有很大的影響」這個假設所做的推論：「在不同的地區，即使是同一情境的社會行為也可能會截然不同」。而造成這種現象的原因，似乎仍可參考 Galassi & Galassi 的觀點，即可能是由於住在都市的學生，在日常生活中碰到需要自我肯定的情境較多，因此，他們能較快的學得必須的反應方式。而母親採「高接納—低自由」管教態度之受試，其自我肯定性比母親採「低接納」管教態度之受試，有較高的趨勢。由此

可知：母親對子女的管教，如能採取接納且適度限制的態度，對其子女的自我肯定性可能會有較有利的影響。而 Kagan(1971)也認為母親如能以接納且適度控制（尤其是對獨立與責任感方面的要求）的態度對待子女，似乎較能教養出成熟、有自信的孩子。因此，Kagan 的觀點似乎可用來支持本研究在母親管教態度考驗方面的發現。另外，本研究發現：出生次序、家庭氣氛、家庭中主要管教者和父親管教態度等四個家庭環境變項與師大學生的自我肯定性之間並無相關，而這四個變項各類別之間的自我肯定性也無顯著差異存在。本研究有關出生次序方面的研究結果與國外很多學者研究的結論是相似的 (Sampson 1962; Wudel, 1979; Ernst & Angst, 1983)，但與 Hall et al. (1977) 的研究結論不一致；產生不一致的可能原因有二，其一可能是由於文化背景不同和取樣的差異；其二可能是由於研究設計不同。在 Hall 等人的研究中，同時考慮性別、出生次序和家庭中兄弟姐妹的人數，而本研究只考慮了性別與出生次序，因而造成兩個研究在結論方面的一致。

二、教育背景、性別與師大學生自我肯定性之關係

在科系類別、年級和性別方面，本研究發現這三個變項與師大學生自我肯定性之間均有顯著相關存在，而變異數分析結果發現，師大學生的自我肯定性，在這三個變項之間並無交互作用存在，但各變項的各類別之間均有顯著差異。其中輔導相關科系、高年級和男生等有較高的自我肯定性。輔導相關科系之師大學生比非輔導相關科系之學生有較高的自我肯定性，這可能是因為輔導相關科系之學生在學校裏所接受的心理學和輔導方面的專業訓練，一般來說均較非輔導相關科系之學生多；因此，也比較知道如何培養積極的待人處事態度及適應能力。由於對心理健康有較多的認知，很可能使輔導相關科系的學生更有意的選擇了自我肯定的反應方式。因此，造成在日常生活中，輔導相關科系的學生比非輔導相關科系的學生有較高的自我肯定反應傾向。另外，對於生活中各事件的處理，往往會因個體本身的成熟以及學習經驗的累積，而使得較年長者在問題的處理上比年輕者更能得心應手；因此，顯得有較高的自我肯定反應傾向，這種現象似可用來說明何以高年級的師大學生會比低年級學生有較高的自我肯定表現。至於男生比女生有較高的自我肯定傾向，這可能和我們的社會對於男女性別角色的期待不同有關。一般而言，我們的社會對男性之角色期待，似有較鼓勵自我肯定行為之傾向，而對於女性之角色期待並不太強調自我肯定的表現。因此，就整體的行為表現來看，男生比女生有較高的自我肯定傾向，而本研究的這個結果與吳英璋（民70），Furnham & Henderson (1981) 等人的研究結果是一致的。

三、有關的心理特質與師大學生自我肯定性之關係

在有關的心理特質方面，本研究發現：自我接納與自我肯定性之間有正相關，而社會焦慮、非理性信念等與自我肯定性之間有負相關。換句話說，愈能自我接納的人，其自我肯定程度愈高；而社會焦慮程度愈高的人，或非理性信念程度愈強的人，其自我肯定程度愈低。由此可知，自我接納與自我肯定係同屬正向性的心理特質，可以同時並存；而社會焦慮、非理性信念等負向性心理特質與自我肯定則是相對立的。

四、家庭環境因素預測師大學生自我肯定性之多元迴歸分析

在本研究中經以代表家庭環境因素的六個自變項為預測變項，以師大學生自我肯定分數為效標變項，進行多元迴歸分析，研究結果發現：在六個預測變項中，只有「母親的管教態度」能預測師大學生自我肯定性，但其能解釋的變異量並不大，僅佔 1.8%，由於本研究之受試人數較多，所以迴歸分析的總 F 值仍達 .01 的顯著水準。由以上的迴歸分析結果可知：在本研究的六個家庭環境變項中，可以用其中一個變項預測師大學生自我肯定性，但能解釋的變異量並不大。可見，除了本研究所涵蓋的這六個家庭環境因素以外，可能還有其他因素會影響師大學生的自我肯定性，例如父母的教育水準、家庭的社經地位、家庭人口的大小等。

五、教育背景、性別預測師大學生自我肯定性之多元逐步迴歸分析

本研究以科系類別、年級和性別這三個變項為預測變項，以師大學生自我肯定性為效標變項，進

行多元逐步迴歸分析，結果發現：以「年級」、「性別」、「科系類別」這三個變項可以預測師大學生自我肯定性，其聯合預測能解釋變異量的 4.5%，且達 .001 的顯著水準，其中以「年級」變項最具預測力。因此，本研究的第十個假設能獲得統計結果的支持。

六、有關的心理特質預測師大學生自我肯定性之多元逐步迴歸分析

根據本研究有關的心理特質預測師大學生自我肯定性之多元逐步迴歸分析結果發現：以「社會焦慮」、「非理性「依賴傾向」信念、「完美主義」信念、「極端優越感」，以及「社交情境的焦慮」等五個變項，即能有效預測師大學生自我肯定性，其聯合預測能解釋的變異量佔 37.4%，達 .001 的顯著水準，其中尤以非理性「依賴傾向」信念最具預測力。由以上可知：用少數的幾個心理特質就可以達到有效預測師大學生自我肯定性的目的。因此，本研究的第十一個假設能獲得統計結果的支持。

七、不同自我肯定程度之師大學生在有關的心理特質方面的差異比較

根據本研究對於不同自我肯定程度之師大男女學生在各有關的心理特質方面的差異考驗結果發現：性別與自我肯定程度之間沒有交互作用存在，男生與女生之間以及不同的自我肯定程度之間，就依變項整體而言，均有顯著差異存在。經事後考驗發現，在性別方面，女生的社會焦慮分數比男生高，男生的自我接納分數比女生高。在自我肯定程度方面，社會焦慮分數以低自我肯定組之受試最高，其次為中自我肯定組，而以高自我肯定組最低。自我接納分數則以高自我肯定組之受試最高，低自我肯定組最低。在非理性信念總分方面，只發現低自我肯定組比高自我肯定組之受試高。由上述分析結果可知：自我肯定程度愈高之受試，其社會焦慮愈低，愈能自我接納，而自我肯定程度偏低之受試，其非理性信念程度比自我肯定程度高之受試強。因此，本研究的第十二個假設也得到統計結果的支持。

八、自我肯定訓練的實驗結果分析

關於自我肯定訓練的實驗，研究者所關心的是實驗組與控制組之受試是否在前測時各依變項之得分沒有顯著差異，而隨著實驗的進行，兩組在中測、後測以至於追蹤研究時在依變項之得分會有顯著差異。以下分就兩方面加以說明：

(一)在自我肯定訓練的立即效果方面：

根據本研究的結果，發現組別與實驗階段之間有交互作用存在，達 .01 的顯著水準，也就是說實驗組與控制組在依變項上的得分，就依變項整體而言，會因實驗階段不同而有所不同。而這個發現也正是研究者最感關心的問題。另外，實驗組與控制組之間，不同實驗階段之間也均有顯著差異存在。因為組別與實驗階段之間有交互作用存在，經以單變項的單純主要效果考驗發現：實驗組與控制組在前測時，各依變項的得分均無顯著差異；在中測時，實驗組自我肯定總分比控制組高，非理性信念總分比控制組低；在後測時，實驗組自我肯定總分，自我接納分數均比控制組高，而社會焦慮分數和非理性信念總分則均比控制組低；另外，只有在自我肯定總分方面，實驗組和控制組在不同實驗階段之間均有顯著差異，但由前面的分析結果可知兩組在自我肯定總分方面，除了在前測時沒有差異外，其餘在中測和後測時，實驗組均比控制組高。而其他的社會焦慮、自我接納和非理性信念總分等依變項的分數只有實驗組在不同實驗階段之間有顯著差異。由以上的分析結果可知：本研究中自我肯定訓練課程的實施，如以訓練結束後之後測為限，則就本研究所採用的各依變項而言，實驗結果發現自我肯定訓練有助於受試增進其自我肯定性與自我接納，減低其社會焦慮與非理性信念。因此，可以說本研究的自我肯定訓練具有顯著的立即效果。

(二)在自我肯定訓練的延續效果方面：

為了進一步瞭解自我肯定訓練是否具有延續效果，因此，在實驗結束後，經過兩個月的時間，再以同樣的量表請實驗組與控制組之受試填答，由於在控制組方面流失了兩名受試的資料，造成實驗組有 10 人的完整資料，而控制組只有 8 人的資料。另一方面，因為已經考驗發現兩組受試各依變項分數

在前測時均無差異，所以直接以賀德臨 T^2 統計及 t 考驗進行兩組在各依變項得分之差異考驗，考驗結果發現，就依變項整體而言，兩組之間有顯著差異存在；而就個別的依變項而言，兩組之間亦均有顯著差異，實驗組的自我肯定分數與自我接納分數比控制組高；而控制組的社會焦慮分數與非理性信念總分比實驗組高。由以上的分析結果可知：在追蹤研究時，實驗組受試在正向性的心理特質分數（自我肯定、自我接納）上高於控制組，而負向性的心理特質分數（社會焦慮、非理性信念）比控制組低。這個結果所顯示的意義是：本研究的自我肯定訓練，就客觀的評量資料而言，具有顯著的延續效果。

本研究除就客觀的評量資料來考驗訓練的效果外，另以自我效能主觀評量分數作為自我肯定訓練效果的另一指標。根據研究結果發現：在排除前測分數的影響，兩組受試在自我效能主觀評量分數上，只有在追蹤研究時有顯著差異存在，實驗組之受試在自我效能的主觀評量分數上有高於控制組受試之趨勢。由上述的分析結果可知：就自我效能的主觀評量分數而言，本研究自我肯定訓練在後測時的立即效果並不顯著，但具有顯著的延續效果。

綜合以上各部分的結果與分析可知：本研究中由研究者設計的這套自我肯定訓練課程，對於低自我肯定之受試，在幫助他們增進自我肯定性和自我接納以及減低其社會焦慮和非理性信念方面，就客觀量表所得資料顯示具有正面的立即效果和延續效果，但就受試主觀的自我效能反映來看，只具有正向的延續效果。

參 考 文 獻

- 王幼玲（民70年）說一聲「早啊」——杜鵑窩內的人際關係。張老師月刊，8卷4期，33~39頁。
- 朱瑞玲譯（民65）自我肯定的人生。高雄市，衆成出版社。
- 何長珠編譯（民71年）有效的諮商員。臺北市，大洋出版社。
- 李黛蒂（民70年）自我肯定研習會。張老師月刊，7卷5、6期，272~277頁。
- 余德慧（民69年）焦慮的自我控制訓練法。臺北市，大洋出版社。
- 巫村梅譯（民65年）我不好意思拒絕。臺北市，南京出版公司。
- 吳金香（民68年）父母教養方式與國中學生自我觀念的關係（摘要）。國立臺灣師範大學教育研究所集刊，21輯，431~439頁。
- 吳英璋（民70年）慢性精神病患的社會技巧訓練。（未發表）
- 吳聰賢（民67年）態度量表的建立。見楊國樞等：社會及行為科學研究法(上)。臺北市，東華書局。
- 初正平（民64年）兒童心目中之父母教養態度與各種認知能力之發展。中華心理學刊，17期，47~62頁。
- 林邦傑（民70年）田納西自我概念量表指導手冊。臺北市，正昇教育科學社。
- 林清山（民63年）心理與教育統計學。臺北市，東華書局。
- 林清山（民69年）多變項分析統計法。臺北市，東華書局。
- 林家興、吳靜吉（民71年）個人取向量表指導手冊。臺北市，中國青年反共救國團青少年輔導中心——「張老師」印行。
- 紀文祥（民67年）合理情緒治療法。見宗亮東等：輔導學回顧與展望。臺北市，幼獅書局。
- 郭為藩（民61年）自我心理學。臺南市，開山書店。
- 郭生玉（民70年）心理與教育研究法。臺北市：大世紀出版社。
- 夏林清（民70年）日暮相關何處是——肯定自我。張老師月刊，8卷4期，70~75頁。
- 黃堅厚等（民67年）我國國民教育階段中兒童及青少年身心發展之研究。行政院國家科學委員會支助團體研究計畫，NSC-67H-03-04(2)。

- 張幸雄 (民66年) 非理性觀念與情緒困擾的關係。臺大心理研究所碩士論文。
- 陳百池、吳英璋 (民70年) 自我肯定量表修訂報告。測驗與輔導, 10卷3期, 743~744頁。
- 楊淑珍 (民69年) 父母管教態度、社會焦慮及學業成就。國立臺灣教育學院輔導學報, 3期, 179~192頁。
- 楊國樞、廖克玲 (民65年) 社會焦慮量表的修訂。測驗與輔導, 5卷1期, 266~267、270頁。
- 楊國樞 (民71年) 青年的困境與突破。互談月刊, 141期, 747~750頁。
- 熊玉娟 (民71年) 你果斷嗎? 張老師月刊, 10卷1期, 62~63頁。
- 蔡順良 (民70年) 羞怯行為之分析與輔導, 測驗與輔導 10卷1期, 712~714頁。
- 蔡順良 (民70年) 自我肯定訓練助變策略探討。測驗與輔導, 10卷5期, 771~774頁。
- 蔡順良 (民71年) 自我肯定訓練團體過程試探與檢討, 輔導與研究, 13期, 4~16頁。
- 簡茂發 (民67年) 父母教養態度與小學兒童生活適應。國立臺灣師範大學教育心理學報, 11期, 63~86頁。
- 蘇建文、陳小娥 (民66年) 父母教養方式與少年生活適應。國立臺灣師範大學教育心理學報, 10期, 91~106頁。
- 蘇建文 (民67年) 親子間態度一致性與青少年生活適應。國立臺灣師範大學教育心理學報, 11期, 25~36頁。
- Alberti, R.E., & Emmons, M. L. (1979) *Your perfect right*. San Luis Obispo, Cal.: Impact, 1970. Cited by M. Seligman, *Strategies for helping parents of exceptional children: A guide for teachers*. New York: The Free Press, 140-141.
- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (1980) Reaching out. In A. Arkoff (Ed.), *Psychology and personal growth*. (2nd ed.)
- Booraem, C. D., & Flowers, J. V. (1978) A procedural model for the training of assertive behavior. In J. M. Whiteley & J. V. Flowers (Eds.), *Approaches to assertion training*. Monterey, California: Brooks/Cole.
- Bornstein, M. R., Bellack, A. S., & Hersen, M. (1977) Social skill training for unassertive children: A mutiple baseline analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 183-195.
- Bowers, S., Amatea, E., & Anderson, R. (1976) Assertiveness training with children. *Elementary School Guidance and Counseling*, 10(4), 236-245.
- Corey, G. F. (1977) *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. California: Wadsworth Publishing Company.
- Eisler, R. M., Hersen, M., Miller, P. M., & Blanchard, E. B. (1975) Situational determinants of assertive behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 330-340.
- Eisler, R. M., Miller, P. M., & Hersen, M. (1973) Components of assertive behavior. *Journal of Clinical Psychology*, 29, 295-299.
- Emmons, M. L., & Alberti, R. E. (1983) Failure: Wining at the lossing game in assertiveness training. In E. B. Foa & P. M. G. Emmelkamp (Eds.), *Failures in behavior therapy*. New York: John Wiley & Sons.
- Ernst, C., & Angst, J. (1983) *Birth order: Its influence on personality*. New York: Springer-Verlag Berlin Heideberg.

- Feigenbaum, J. (1978) Behavioral and cognitive changes in assertion training participants. *Dissertation Abstracts International*, 38(8B), 3875.
- Flowers, J. V., Whiteley, J. M., & Cooper, C. G. (1978) Assertion training: A general overview. In J. M. Whiteley & J. V. Flowers (Eds.), *Approaches to assertion training*. Monterey, California: Brooks/Cole.
- Fodor, I. G. (1980) The treatment of communication problems with assertiveness training. In A. Goldstein & E. Foa (Eds.), *Handbook of behavioral interventions: A clinical guide*. New York: John Wiley & Sons.
- Furnham, A., & Henderson, M. (1981) Sex differences in self-reported assertiveness in British. *British Journal of Clinical Psychology*, 20, 227-238.
- Galassi, M. D., & Galassi, J. P. (1978) Modifying assertive and aggressive behavior through assertion training. *Journal of College Student Personnel*, 19(5), 453-456.
- Galassi, J. P., & Galassi, M. D. (1979) A comparison of the factor structure of an assertion scale across sex and population. *Behavior Therapy*, 10, 117-129.
- Galassi, J. P., Westfield, J. S., & Galassi, M. D. (1981) A comparison skills across sex and population. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 14(2), 84-89.
- Hall, J. A., & Rose, S. D. (1980) Assertion training in a group. In S. D. Rose (Ed.), *A casebook in group therapy: A behavioral-cognitive approach*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hall, J., & Beil-Warner, D. (1977) Ordinal position, family size, and assertiveness. *Psychological Reports*, 40, 1083-1088.
- Hammen, C. L., Jacobs, A., Mayol, A., & Cochran, S. D. (1980) Dysfunctional cognitions and the effectiveness of skills and cognitive-behavioral assertion training. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40(6), 685-695.
- Hang, C. H. (1982) Studies in Chinese personality: A critical review. *Bulletin of Educational Psychology*, 15, 227-241.
- Heming, J. S., Watts, W. A. (1980) The dimensionality of self-esteem: Some results for a college sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 921-929.
- Hersen, M., & Bellack, A. S. (1978) *Behavioral assessment: A practical handbook*. Oxford: Pergamon.
- Hersen, M., & Eisler, R. M., & Miller, P. M. (1973) Development of assertive responses: Clinical measurement and research considerations. *Behavior Research and Therapy*, 11, 505-521.
- Holland, M. K., & Tarlow, G. (1980) *Using psychology: Principle of behavior and your life*. (2nd ed.), Boston: Little, Brown and Company.
- Jakubowski, P. A. (1977) Assertive behavior and clinical problems of women. In E. Rawling & D. Carter (Eds.), *Psychotherapy for women: Treatment towards equality*. Springfield, Illinois: Charles C Thomas.

- Jakubowski, P. A., & Lacks, P. B. (1978) Assessment procedures in assertion training. In J. M. Whiteley, & J. V. Flowers (Eds.), *Approaches to assertion training*. Monterey, California: Brooks/Cole.
- Kagan, J. (1971) *Personality development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Kazdin, A. (1979) Imagery elaboration and self-efficacy in the covert modeling treatment of unassertive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 725-733.
- Lange, A. J., & Jakubowski, P. (1980) Assertive, nonassertive and aggressive behavior, In A. Arkoff (Ed.), *Psychology and personal growth*. (2nd ed.)
- Lange, A., & Jakubowski, P. (1976) *Responsible assertive behavior: Cognitive-behavioral procedures for trainers*. Champaign-Urbana, Ill.: Research Press.
- Longstreth, L. E. (1970) Birth order and avoidance of dangerous activities. *Developmental Psychology*, 12, 154.
- Morris, R. J. (1980) Fear reduction methods. In F. H. Kanfer & A. P. Goldstein (Eds.), *Helping people change: A textbook of methods*. (2nd ed.), New York: Pergamon, 272-276.
- Pachman, J. S., & Foy, D. W. (1978) A correlational investigation of anxiety, self-esteem and depression: New findings with behavioral measures of assertiveness. *Journal of Behavioral Therapy and Experimental Psychiatry*, 9(2), 97-101.
- Rathus, S. A. (1978) Assertive training: Rationales, procedures and controversies. In J. M. Whiteley & J. V. Flowers (Eds.), *Approaches to assertion training*. Monterey, California: Brooks/Cole.
- Rathus, S. A. (1981) Principles and practice of assertive training: An eclectic overview, *The Counseling Psychologist*, 1975, 5, 9-19. Cited by C. E. Walker, A. Hederg, P. W. Clement, & L. Wright (Eds.), *Clinical procedures for behavior therapy*, New Jersey: Prentice-Hall, 292-314.
- Reece, R. S., & Wilborn, B. L. (1980) Adolescent assertiveness: Problem and program. *The School Counselor*, 27(4), 276-281.
- Rimm, D. C., & Masters, J. C. (1979) *Behavior therapy: Techniques and empirical finding*. New York: Academic Press.
- Rock, D. L. (1981) The confounding of two self-report assertion measures with the tendency to give socially desirable responses in self-description. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49(5), 743-744.
- Romano, J. M. & Bellack, A. S. (1980) Social validation of a component model of assertive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48(4), 478-490.
- Sampson, E. E. (1962) Birth order, need achievement conformity. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 64, 155-159.
- Schachter, S. (1959) *The psychology of affiliation: Experimental studies of the sources of gregariousness*. Stanford: Stanford University.

- Schooler, C. (1972) Birth order effects: Not here, not now! *Psychological Bulletin*, 78, 161-175.
- Washington, C. S. (1980) Ten steps to assertive action. *Journal of College Student Personnel*, 21(2), 175-176.
- Watson, D., & Fried, R. (1969) Measurement of social evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448-457.
- Wolpe, J. (1973) *The practice of behavior therapy*. (2nd ed.), New York: Pergamon Press.
- Wudel, L. R. (1979) Birth order and person variables. *Psychological Reports*, 45, 280.



Bulletin of Educational Psychology, 1984, 17, 197—230.

Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, China.

**THE RELATIONSHIPS AMONG FAMILY FACTORS,
EDUCATIONAL BACKGROUNDS AND ASSERTIVENESS
OF COLLEGE STUDENTS AND THE EFFECTS
OF ASSERTION-TRAINING**

SHUN-LIANG TSAI

ABSTRACT

This thesis consists of two studies. The first study was to investigate the relationships among family factors, educational backgrounds and assertiveness of college students. Attempts were also made to determine the variables which might effectively predict the assertiveness of college students. The second study was to examine the effects of assertion-training.

In the first study, 661 subjects were sampled by stratified judgmental method from the students population of National Taiwan Normal University. The dependent variables were the scores on the assertion, irrational beliefs, social anxiety and self-esteem. And the independent variables were the educational backgrounds (department, grade) and sex, family factors (father and mother's attitude toward children, family climate, birth order, family location and the decision-maker of discipline). The data were analyzed by Pearson-product correlation, univariate two and three way analysis of variance, multiple regression, and Finn's multivariate analysis of variance. The results indicated that educational backgrounds and sex, family location and mother's attitude were significantly correlated with assertiveness of college students with low predict power. The scores of social anxiety, three of irrational beliefs (dependence, perfectionism, extreme superiority complex), social avoidance and distress together could effectively predict the assertiveness.

In the second study, the pretest-midtest-posttest control group design was adopted. Twenty-four volunteered undergraduates who had low level assertiveness were randomly assigned to either treatment or control group. The treatment group received a weekly cognitive-behavioral approach group assertion-training for ten weeks, and the control group received no treatment.

A final follow-up meeting was held two month after the last treatment session. The dependent variables were the scores of assertiveness, irrational beliefs, social anxiety, self-esteem and self-efficacy, and these scores were by Timm's multivariate repeated measure analysis of variance, univariate analysis of covariance, Hotelling T^2 and t-test. The results indicated that there were significant differences between the scores of treatment group and the control group except those at the pretest. It was, therefore, concluded that the treatment used in this study was effective in increasing assertive behavior and self-esteem and in decreasing irrational beliefs and social anxiety.

