

國立臺北教育大學教育學院特殊教育學系

碩士論文

Department of Special Education

College of Education

National Taipei University of Education

Master Thesis

國小資賦優異學生與普通學生幸福感、

學業自我效能及歸因型態之研究

A Study on Well-Being, Academic Self-Efficacy, and
Attributional Style of Gifted and Regular Students in
Elementary School

黃念祖

Nien-Tsu Huang

指導教授：李乙明博士

Advisor: I-ming Li, Ph. D.

中華民國九十九年七月

July, 2010

國立臺北教育大學碩士學位論文

口試委員會審定書

國小資賦優異學生與普通學生幸福感、
學業自我效能及歸因型態之研究

A Study on Well-Being, Academic Self-Efficacy, and Attributional Style
of Gifted and Regular Students in the Elementary School

本論文係 黃念祖 君 (109739012) 在 國立臺北教育
大學教育學院 特殊教育學系完成之碩士學位論文，承下列
考試委員審查通過及口試及格，特此證明

口試委員：

王振德

王振德

(口試委員會召集人)

李吃平

李乙卯

(指導教授)

論文口試日期：中華民國 99 年 7 月 2 日

謝誌

三生有幸，千真萬確，此刻，我似初生的孩兒感受到無與倫比的幸福。

首先，誠摯感謝指導教授李乙明博士，一直以來，恩師總在我最需要幫助的時候，給予心理和實質上的關注。這份恩情，學生銘記在心！

再者，特別感謝王振德教授、于曉平教授兩位口試委員，在資優領域與研究上給予我寶貴的建議與指導。

然而，論文得以完成，更感謝參與調查研究的國小老師和學生，協助收集與填寫問卷。以及研究所的生涯中，感謝國北教大師長的栽培和系辦小萍姐、禎芬姐在各方面的協助與幫忙，僅此致上最深的謝意。

當然，還有一起奮鬥和分享酸甜苦辣的夥伴和同學，能認識妳們真好！最後，絕對是要對摯愛的家人和小護士說：我愛你們，謝謝！這份幸福的感覺，有淡淡微醺的快樂。

摘要

本研究旨在探討國小資賦優異學生和普通學生之幸福感、學業自我效能及歸因型態之現況與差異情形；以及相關背景變項（班別、性別與年級）、學業自我效能及歸因型態等變項對幸福感的預測力。

本研究採用問卷調查法，以臺北縣、市公立國民小學四、六年級的一般智能資賦優異學生和普通學生為研究對象，立意取樣共計 641 名。利用「國小學童生活感受量表」為研究工具，所得資料依研究目的，經描述統計、二因子變異數分析、逐步多元迴歸等統計方法進行分析，獲得主要結論如下：

- 一、國小學童幸福感、學業自我效能和歸因型態之現況尚佳。
- 二、國小學童之幸福感於不同性別、年級和班別等背景變項有所差異。
- 三、國小學童之學業自我效能於不同性別、年級和班別等背景變項有所差異。
- 四、國小學童之歸因型態於不同性別、年級及班別等背景變項有所差異。
- 五、國小學童之年級、學業自我效能、歸因型態（簡單、幸運和不夠努力）可作為預測其幸福感之參考。

根據上述研究結果，研究者提出相關建議，供父母、師長、教育人員及後續研究之參考。

關鍵詞：幸福感、學業自我效能、歸因型態。

A Study on Well-Being, Academic Self-Efficacy, and Attributional Style of Gifted and Regular Students in Elementary School

Nien-Tsu Huang

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the current situation and relationship among the well-being, academic self-efficacy, and attributional style of gifted and regular students in elementary school, and to analyze the differences among the individual background variables (class, gender, grade), and their prediction power to well-being.

The method of this study was questionnaire survey. The subjects of this study were 641 four-graders and six-graders in Taipei county. The subjects were tested by the instrument naming "Elementary School Student life-experience Scale". Through statistic methods such as means, standard deviation, percentage, two-way ANOVA, and the analysis of stepwise regression, the data of questionnaire was statically analyzed. The results were as following:

1. Elementary school student attained mid-high level in well-being, academic self-efficacy, and attributional style.
2. There was a significant difference in well-being score of the different individual background variables (class, gender, grade).
3. There was a significant difference in academic self-efficacy score of the different individual background variables (class, gender, grade).
4. There was a significant difference in attributional style of the different individual background variables (class, gender, grade).
5. The subscales of "academic self-efficacy", "grade" and "attributional style"(easy, lucky, and non-hard), can predict the well-being with 33.6%.

According to the above outcomes, the researcher has suggested some conclusions and advices, including some guidelines for further studies.

Keywords: well-being, academic self-efficacy, attributional style, gifted students.

目次

中文摘要.....	i
英文摘要.....	ii
目次.....	iii
表次.....	iv
圖次.....	vi
第一章 緒論.....	1
第一節 問題背景與研究動機.....	1
第二節 研究目的與待答問題.....	5
第三節 名詞界定.....	5
第二章 文獻探討.....	9
第一節 幸福感理論基礎與相關研究.....	9
第二節 自我效能理論基礎與相關研究.....	19
第三節 歸因理論基礎與相關研究.....	29
第四節 資優生與幸福感、自我效能及歸因型態之相關研究.....	38
第三章 研究方法.....	45
第一節 研究架構.....	45
第二節 研究對象.....	46
第三節 研究工具.....	49
第四節 研究步驟.....	56
第五節 資料處理.....	58
第四章 結果與討論.....	61
第一節 國小資優班與普通班學生幸福感、學業自我效能與 歸因型態之現況分析.....	61
第二節 國小資優班與普通班學生幸福感、學業自我效能與 歸因型態之差異分析.....	71
第三節 相關背景變項、學業自我效能及歸因型態對幸福感之預測分析... ..	91
第五章 結論與建議.....	95
第一節 結論.....	95
第二節 建議.....	97
參考文獻.....	101
附錄.....	117
附錄一 國小學童生活感受量表.....	117
附錄二 項目分析綜合研判摘要.....	129

表次

表 2-1-1	測量主觀幸福感之相關量表	15
表 2-1-2	Ryff 之幸福感內涵表	16
表 2-3-1	Weiner 的二維歸因向度	33
表 2-3-2	Weiner 的歸因三向度	35
表 2-4-1	資優生特質與潛在問題	40
表 2-4-2	資優生之正負向特質	41
表 3-2-1	正式樣本摘要	46
表 3-2-2	預試樣本摘要	49
表 3-3-1	正式問卷題目	52
表 3-3-1	正式問卷題目 (續)	53
表 4-1-1	不同班別與性別國小學童幸福感之現況分析摘要	62
表 4-1-2	不同班別與年級國小學童幸福感之現況分析摘要	63
表 4-1-3	不同班別與性別國小學童學業自我效能之現況分析摘要	64
表 4-1-4	不同班別與年級國小學童學業自我效能之現況分析摘要	65
表 4-1-5	不同班別、性別、年級國小學童歸因型態之次數百分比摘要	68
表 4-1-6	不同班別、性別、年級國小學童歸因型態之平均數摘要	69
表 4-2-1	不同性別與班別的學生在幸福感的差異分析	72
表 4-2-2	不同性別與班別的學生在幸福感的單純主要效果摘要	72
表 4-2-3	不同班別與年級的學生在幸福感的差異分析	73
表 4-2-4	不同性別與班別的學生在學業自我效能的差異分析	74
表 4-2-5	不同年級與班別的學生在學業自我效能的差異分析	74
表 4-2-6	不同班別和性別於聰明歸因之差異分析	75
表 4-2-7	不同班別和性別於不夠聰明歸因之差異分析	76
表 4-2-8	不同班別和年級於聰明歸因之差異分析	77
表 4-2-9	不同班別和年級於不夠聰明歸因之差異分析	77
表 4-2-10	不同班別和年級的學生於不夠聰明歸因的單純主要效果摘要	78
表 4-2-11	不同班別和性別於努力歸因之差異分析	79
表 4-2-12	不同班別和性別於不夠努力歸因之差異分析	80
表 4-2-13	不同班別和年級於努力歸因之差異分析	80
表 4-2-14	不同班別和年級於不夠努力歸因之差異分析	81
表 4-2-15	不同班別和性別於幸運歸因之差異分析	82
表 4-2-16	不同班別和性別於不夠幸運歸因之差異分析	83
表 4-2-17	不同班別和年級於幸運歸因之差異分析	83
表 4-2-18	不同班別和年級於不夠幸運歸因之差異分析	84
表 4-2-19	不同班別和性別於簡單歸因之差異分析	85
表 4-2-20	不同班別和性別於困難歸因之差異分析	85

表 4-2-21	不同班別和年級於簡單歸因之差異分析	86
表 4-2-22	不同班別和年級於困難歸因之差異分析	86
表 4-2-23	不同班別和性別於害羞歸因之差異分析	87
表 4-2-24	不同班別和年級於害羞歸因之差異分析	87
表 4-3-1	國小學童幸福感逐步多元迴歸分析摘要表	92



圖次

圖 2-2-1 三元交互決定論	20
圖 2-2-2 自我效能感的來源	21
圖 2-2-3 效能預期與結果預期之區別	23
圖 2-2-4 學校學習的自我效能模式	25
圖 3-1-1 研究架構	45
圖 3-4-1 研究步驟之甘梯圖	56



第一章 緒論

本章共分為三節，分別就問題背景與研究動機、研究目的與待答問題、名詞界定提出說明。

第一節 問題背景與研究動機

家長與教育者最大的心願，就是見到孩子在學校中快樂地學習，並享受成長的喜悅。2007 聯合國教科文組織針對全世界孩童進行幸福感調查，研究顯示，丹麥高居世界第一，而芬蘭兒童的快樂評分在已開發國家中排名第三，賀先蕙(2007)於《商業周刊》寫道：

沒有模範生，只有快樂學習的教育理念，造就了小孩子不必跟別人計較，只要追求自己的天賦的文化。丹麥孩子在這樣的環境長大，有安全感又自信，懂得傾聽自己心裡的聲音。在這個不求快的社會，孩子有時間和空間，鼓勵去探索世界。如果人們問：「為什麼丹麥人可以快樂？」也許答案就在丹麥的童年教育。(125 頁)

Honore (2009) 於《慢的教育》一書，提出慢活的教育觀；競爭雖然能夠激勵好學向上的心，可是如果標準提得太高，如果只有滿分才算好，競爭就會帶來反效果。以考試為重的教育方針，會左右教育裡的作風，而輕忽學生真正學習、發揮想像、解決問題的能力 (Honore, 2009/2009)。王振德 (2004) 指出，多年來，我國的教育及考試制度，過於注重智力的考評，教師及家長亦只關心考試的成績及 IQ。資優教育受到狹隘智力觀的影響，往往忽略了其他智能的發展。學生對學校課程以外的任何文學、歷史或美術不感興趣，擔心這些會妨害他的考試……，據此，也剝奪了發展情緒智商 (EQ) 的時間，因此，在升學主義下訓練出來的 IQ

而忽視孩子的特性和學習風格，過於重視認知的填鴨式教育則影響學生的情意發展。Baum、Owen 與 Dixon(1991)在《身為資優與學障》(To be Gifted and Learning Disabled: From definitions to practical intervention strategies)一書，研究資優學習障礙(gifted with learning disabilities, GLD)個案依自己對學校的感受拍攝一系列的相片，並寫下對學校看法的小品文。發現這些學生的作品具有高創造性與意義性，但是，他們對學校的評價顯現出他們的沮喪、失落等不幸福感受；如「學校就是醜陋的幾何空間」、「學校像是絆腳石，我哪都去不得」、「我覺得，學校早已背棄了我」。

事實上，一個人的情緒與其認知思考有密切關係存在，如何維持感性與理性的和諧，更是近幾年「正向心理學」(Positive Psychology)研究趨勢(唐淑華，2008)，探討如何轉化逆境，並使挫折經驗能對個體形成正向影響。因此，正向心理學(Csikszentmihalyi & Wong, 1991; Seligman, 2000/2002; Snyder & Lopez, 2002)乃探究如何積極培養正向情緒(例如：快樂、自信、樂觀、希望等)、正向特質(如良好的人際與社會能力、創造力、同情心等)，以及締造各種有利於上述正向特質的支持系統與組織(包括家庭、學校、社會文化等環境)。他們更呼籲學校應積極培養學生具備「樂觀」(optimism)、「希望」(hope)、「復原力」(resilience)、「心流」(flow)等素質，期使新世代青少年能培養出更強韌的生命力與積極正向的人生態度，以面對生命中隨時可能發生的挑戰。Noddings(1992, 引自 Campbell, 2006, p.32)曾討論個人和公共領域的幸福感，她強烈地呼籲：

最好的學校應類似於最好的家園……〔教育者〕提供積極關注的關係，試圖且不間斷評估學生需要，並滿足該需要，保護其免受於傷害和痛苦。藉由〔師生〕溝通，以訂定共同的和個人的優質權益，協力地促進學生能真正的快樂學習，導引其道德和精神方面的正向發展。

Noddings 提供了幸福感和教育的一個藍圖，因此，快樂的人能夠在一個自由民主的環境中，申明他們的自由，在教育的幸福感，即是讓學生發展自己的才能、特質和生活方式。

然而，資優兒童因為學習與心理特質異於一般兒童，所以存有一些獨特的適應問題，可能導致負面的人際互動，而影響其自我概念與自我發展（郭靜姿，2000；潘裕豐，2000）。Neihart（1999）回顧情緒困擾（焦慮、沮喪、自我概念與社會適應等）的文獻報告，即便資優生有較高認知能力，也不足表示對情緒困擾免疫。這些研究提供家長了解資優孩子的一些情緒衝突，並建議家長關注孩子特別需求。Delcourt、Cornell 與 Goldberg（2007）持續兩年對小學資優生認知與情感調查且追蹤，研究結果顯示，並不是一種單一化的教育計畫能完全解決所有資優學生的心理和情感需要。並且，慎重地建議教育工作者應經常性評估教育計畫，使之更積極地監控和應付所有學生的需要。教師重視資優生的學業進度之外，更不能輕視他們健康的心理適應，應適性地輔導其真實且積極的自我概念。

一言以蔽之，雖然資優兒童擁有「資優」的標籤，並不表示沒有情緒困擾。Cross（2009）認為，教育者應積極且主動地瞭解資賦優異的學生的學習需求。提供適性的教育更是教育者義務所在，假使，選擇不採取區別性的教育；對於資優的學生而言，在學校他們沒有機會接受到挑戰、感覺沮喪，甚至有不當的自我價值感，覺得自己有問題的人。視而不見資優學生的社會和情感問題和需要的話，則學生的幸福感是未受到關注。

當這些心理健康出現問題的學生潛伏在校園中時，若沒有適時察覺及接受輔導，將會是教育界的另一大隱憂。於是，研究兒童在學生活的幸福感是學校教育方式和教學途徑的重要依據；本研究動機之一，欲調查國小兒童的主觀幸福感受，進一步瞭解、重視普遍資優生的處遇，積極地關注孩童學習的幸福感。

Baum (1985) 結合歸因理論與學業自我效能量表進行研究，在三組研究對象中（資優生、資優學障生及學障生），GLD 這一群學童，調查他們的學業表現如何及對自己學業表現的感覺，Baum 從經驗中判斷，加入第五種歸因選項：太害羞。Baum 發現有 26% 的 GLD 學生會將自己表現受挫時的原因，歸諸於太害羞這個選項。另外，學習障礙的同儕有 14%，資優生只有 3% 會歸因於害羞。心理學家 Erikson 指出，學齡階段的孩子非常主觀的接受這樣的判斷——「我的價值來自於我會做什麼」。Vespi 與 Yewchuk (1992) 則指出 GLD 學生假使不受學習困難之影響，其實他們能有較高的自信。相關文獻亦指出低成就資優生不只會因成績低落遭同儕、家長與教師排斥而感到挫折，同樣的，個體也會覺得自己在其他方面的學習表現也不行。這些負向的經驗導致學生將產生消極的態度，存著低自我概念、低自尊、低自我效能、低自我管理能力的成就動機因此低落，學習潛能也就不亦發揮（王文科，1995；胡金枝，2002；蔡典謨，2001；McCoach & Siegle, 2001；Reis & McCoach, 2002）。據此，本研究動機之二，欲了解資優生之學業自我效能感與歸因型態的關係，是否具較低學業自我效能感，趨於害羞歸因或是對自己成敗歸因為負向者，在學習路途上過得不幸福。

綜上所述，本研究欲探究幸福感、學業自我效能與歸因型態的相關理論，從國小資優班學生為對象，據以了解目前國小資優學生，在幸福感、學業自我效能與歸因型態三方面的現況、差異，以及相關背景變項、學業自我效能與歸因型態對幸福感的預測力，俾提供教育與輔導應用及後續相關研究之參考。

第二節 研究目的與待答問題

根據上述問題背景與研究動機，茲將本研究之研究目的與待答問題分別說明如下。

一、研究目的

本研究旨在探討國小資優班與普通班學生，幸福感、學業自我效能及歸因型態的現況與其差異情形；以及相關背景變項、學業自我效能及歸因型態等變項對幸福感的預測力。

二、待答問題

依據上述的研究目的，本研究提出如下的待答問題：

- (一) 國小資優班與普通班學生，在學業自我效能、歸因型態及幸福感量表的得分情形為何？
- (二) 不同背景變項（性別、年級）的國小資優班與普通班學生，在學業自我效能、歸因型態量表與幸福感的得分情形有何差異？
- (三) 不同背景變項、學業自我效能及歸因型態對幸福感預測力為何？

第三節 名詞界定

本研究所涉及之重要變項與名詞有「國小資優班學生」、「國小普通班學生」、「歸因型態」、「學業自我效能」及「幸福感」等，茲就其概念性及操作性定義如下。

一、國小資優班學生

依據立法院通過「特殊教育法」（教育部，2009）所稱之資賦優異學生包括：一般智能資賦優異、學術性向資賦優異、藝術才能資賦優異、創造能力資賦優異、

領導才能資賦優異與其他特殊才能資賦優異等六類資優學生。本研究之國小資優班學生是一般智能資賦優異學生，經臺北縣市資優教育安置會議鑑定通過「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」（教育部，2006），指在記憶、理解、分析、綜合、推理、評鑑等方面，較同年齡具有卓越潛能或傑出表現者；其經鑑定後應符合下列各款規定之標準：

- (一) 個別智力測驗評量結果在平均數正二個標準差或百分等級九十七以上。
- (二) 經專家學者、指導教師或家長觀察推薦，並檢附學習特質與表現卓越或傑出等之具體資料。

本研究實際取樣的樣本資料指在民國九十八學年度鑑定而安置於臺北縣市國小教育階段一般智能優異資優資源班之四、六年級資優生。

二、國小普通班學生

係指國民小學未接受資優教育安置之普通班學生。本研究係以與上述國小資優班學生，就讀於同所學校或他校之四、六年級普通班學生。

三、學業自我效能 (Academic self-efficacy)

學業自我效能是指個體在學校情境中，其各項學科領域的學習能力，對自己的表現所抱持的一種能力信念，也就是對自己從事某項工作的能力預估 (Bandura, 1997)。

學業自我效能與學科領域有關，本研究採用詹璿芳 (2007) 和侯雪香 (2007) 所發展之「國小學生自我效能量表」，引用在本研究「國小學童生活感受量表」的第三部分 (我的學習感受)，得分愈高代表學生自覺其效能有效學習的信念愈高。

四、歸因型態 (Attributional style)

歸因型態是指個體根據個人的觀點對他人或自己的行為結果以及事件結果形成的原因做推斷或解釋的認知歷程，為事件與行為間的中介歷程 (Weiner, 1990)。

本研究歸因型態為學生對學業成功和失敗原因知覺與判斷類型，以 Weiner 的三向度歸因理論為基礎，從能力、努力、工作難度和運氣，及 Owen 與 Baum (1991) 提出的「害羞歸因」作為學業失敗歸因所要探討的歸因型態。本研究的歸因型態係指「國小學童生活感受量表」第三部分 (我的學習感受) 有：能力與否、努力與否、工作難易度、運氣與否與害羞等九種作為學業歸因所要探討的歸因型態。

五、幸福感 (Well-being)

Andrew 與 Withey (1976) 指出在生命的每一個層面處在最佳狀態就是幸福感；是個體對自身內在與外在環境等條件，抱持正向的情感和態度。

本研究參考國內外文獻編製幸福感量表，以自我悅納、人際關係、身心健康、生活滿意及心流經驗等為量表向度；在「國小學童生活感受量表」的第二部分 (我的生活感受) 之得分越高者，表示其感受的幸福感越高。

第二章 文獻探討

本章主要針對本研究的重要變項進行文獻探討，全章共分四節：第一節為幸福的理論與相關研究；第二節為自我效能的理論與相關研究；第三節為歸因型態的理論與相關研究；第四節為資優生與自我效能、歸因型態、幸福感之關係探討。茲分述如下。

第一節 幸福感理論基礎與相關研究

Christian (2009) 回顧以往對資優生的文獻，大多研究取向與教育皆集中在資優生智力上的變項；卻很少重視資優生的社會和情感需求。因此，建議往後的研究應檢驗其他指標性的心理健康變項，提供教育心理學更完整的理論，了解資優與一般青少年社會和情感發展。正向心理學主張積極發掘、培養和發揮個人的長處與正向特質，藉由這些正向因素的增強來取得對抗逆境的力量 (Seligman, 2000)，其重點是了解哪些人容易浸淫在快樂中、身心靈的智慧、具韌性和主觀幸福感深厚，並幫助他人發展這些能力及特質。本節所探討的內容包括：一、幸福感之意涵；二、幸福感來源與研究取向；三、幸福感測量方式與相關研究。

一、幸福感之意涵

關於幸福常會令人聯想到快樂、樂觀、活力 (vitality)、自我實現、自我接受、有目的的生活、最理想的運作和生活滿意等概念代表個人在身體、心理和情緒各方面的健康，並同時地影響個體 (Carruthers & Hood, 2004)。

Andrews 與 Withey (1976) 率先提出幸福感是一種個人主觀經驗，並指出幸福感是由整體生活的滿意程度及感受到的正、負情緒強度所共同形成。於是，在評估幸福感時，要同時注意情緒因素和個人認知。Diener、Suh、Lucas 與 Smith (1999) 指出，幸福感是指個人對於生活品質整體的評估，而其中包括了三個層面：情緒反應 (快樂與不快樂)；生活滿意面，以及對個人處境地位的評估。Lu、Gilmour

及 Kao (2001) 的定義也頗類似：幸福感可定義為個人以正向情緒控制負向情緒及對整體生活滿意高低之評價；Veehoven (1994) 則表示幸福感反映在個人對其生活的喜歡程度，是一種正向的情感，以正負向情感的高低情形說明幸福感。Compton (2001) 指出，幸福感包括：主觀幸福感，以及自我成長兩層面。前者包括快樂、生活滿意，而後者則包括自我實現、自我價值感。

Keyes與Magyar-Moe (2003) 關於主觀幸福感衡量的彙整研究指出，過去學者探討個人生活體驗的主觀感受，認為幸福感的研究主要可包含兩個方向；第一個研究方向是對個人所經驗的正向感覺程度（如快樂）及對個人生活知覺（如生活滿意度）的評估，也就是關於情緒幸福感（emotional well-being）的研究；第二個研究方向是個體的正向運作（positive functioning），可分成心理幸福感（psychological well-being）和社會幸福感（social well-being）兩方面，與情緒幸福感一樣，心理幸福感的重心仍然放在個人層面上，然而就社會幸福感而言，與他人以及環境的關係才是其主要目標。因此，主觀幸福由情緒幸福和正向運作兩大領域所構成，要考量到個人以及其在社會的運作等方面。

目前，主觀幸福感（subjective well-being, SWB）是幸福感研究領域的共識（Diener, 2000），SWB 研究關注人們如何評價自己的生活，此評價包括兩個重要的層面，其一是認知層面上個人對整體生活或各領域生活（例如工作領域、愛情領域）的滿意程度，其二是情意層面上正、負向的情緒反應（例如快樂、悲傷）（Diener et al., 1999）。

根據上述的定義，可以發現，主觀幸福感有三個基本特性（王燕，2007）：

（一）主觀性：根據自己設定的標準進行評價，而非他人的標準或者調查研究的標準。

（二）整體性：生活質量是由家庭、工作、學習等多種因素構成，因此測量幸福感時，人們需要對多個因素進行綜合考量。

（三）相對穩定性：對受試樣本進行追蹤調查，Dinner 等人發現主觀幸福感

的第三特性，從短期來看，主觀幸福感是時刻變化的，但是長期測量發現，主觀幸福感是一個穩定的值，它不會隨著時間的流動，或環境的改變而發生重大變化。儘管個體遇到突發事件而產生情緒波動，但是一段時間內將自動回復到個體幸福感的基準。因此，主觀幸福感是平穩波動的狀態。

整體而言，主觀幸福感包含知覺到的快樂和生活滿意度、正負向情感的平衡、心理幸福感以及社會幸福感。Myers與Diener（1995）曾提出三個幸福感理論的原則，首先是關鍵在於調適，生活事件的影響是短期的；再者，這些生活事件必須考慮文化觀點，事件可解釋成一種痛苦或成長的機會；最後，人們的價值觀和目標會成為影響整體幸福感的因素。

綜上所述，主觀幸福感即是以個人主觀的認知形式（例如對整體生活或具體生活知覺有意識地給予一種評價和判斷），也可以是感情的形式（在生活中體驗到的積極或消極的情緒），當認知與情感密切聯繫著，使個體發現自己並了解自己存在的幸福感與價值。

二、幸福感來源與研究取向

關於 SWB 的領域尚未具有一統的理論，心理學家分別從不同的學派、角度探討人為什麼以及如何會感到幸福快樂。目前相關的理論有需求滿足理論、人格特質論、判斷理論及動力平衡理論等取向，以下概述之（巫雅菁，2001；林子雯，2000；施建彬，1995；康力文，2007；陳騏龍，2001；謝攻芸，2007）。

（一）需求滿足理論（need satisfaction theory）

需求滿足的觀點強調幸福感主要是來自於個人需求的滿足，唯有需求滿足時，個體才會感到幸福感，若是需求長期無法得到滿足則會導致不幸福感。需求滿足理論又可分為下列學派：

1. 目標理論（telic or endpoint theory）。此理論以個人之目標是否達成為影響一個人幸福感之關鍵因素，亦即假設每個人都具有一個內隱的需求模式做為行為的基礎，個人的理想達成後會為其帶來幸福感（陸洛，1998）。在目標理論

中，生活上任何一件事物在努力達到目標後，都會帶來情緒愉快的感受。然而，幸福感則是個人在努力達到目標後，所獲得的一種比較穩定且長期性的滿足（Omodei & Wearing, 1990）。Cantor 與 Sanderson（1999）強調「投入目標」（commitment to goals）的重要性，認為目標為個人帶來了生活上的意義，也讓個人得以在日常生活中處理各種問題。

2.苦樂交雜理論（pleasure and pain theory）。此理論認為幸福感與不幸福感是伴隨在一起，只有長期體會需求被剝奪的不幸福感在達成目標時，才有強烈的幸福感出現。正如拉長拉高正向的擺盪，隨之而來的必然是更強的反彈，長期來看，這種擺盪對兩造是中立的，即其總和為零，因此又稱為零和理論（zero-sum theory）（Veenhoven, 1994）。因此幸福感產生的基本先決條件是一匱乏或需求的無法滿足。當個體匱乏程度越強烈時，日後達成滿足獲得的快樂也就越高。所以，幸福感與不幸福感是相對循環存在的（引自謝玫芸，2007）。

3.活動理論（activity theory）。此學派強調，幸福感是人類主動地且專注地參與活動時的產物，個人可以藉由工作、休閒、運動、或人際互動的歷程，發揮潛能並滿足個人需求，進而產生愉悅的成就感和價值感，此即為幸福感的感受（Argyle, 1987; Diener, 1984）。

Csikszentmihalyi 提出「心流理論」（theory of flow）指出，只有當個體所選擇的活動和自身的能力志趣相符合，才能帶來幸福感；反之，太過困難或太過簡單的活動對個體來說都不具吸引力，因此也就不會產生幸福感（引自林子雯，1996）。然而，心流經驗會提醒個體在生活各個層面中都有追求幸福感的可能性。

（二）人格特質論

特質論之學者嘗試由個體特質的觀點解釋幸福感產生之原因，關於某些人特別容易感到幸福感提出解釋，認為這是因為個人特質的因素所造成，不同的個人特質會造成不同程度的感受與體會，是屬於一種由上而下（up-down theory）的思考模式。黃信二（2000）認為幸福感是指能夠在自身之外別無目的，有著其本身

的快樂、是靈魂一種合乎「德性」的現實活動，以及幸福感的獲得必須借助本性、習慣和理性。由於著重點不同，因此又可以分為下列幾個學派。

1.連結理論 (associationistic theory)。此派學者以認知和記憶的觀點解釋部分人特別容易感到幸福感的原因，其認為人們透過認知系統的運作，解釋生活事件並獲得意義。

因此，當個人的認知朝正向思考時，自然容易以正向的態度解釋生活事件，進而促使幸福感的產生，換言之，幸福是可以練習的。另一方面，學者認為幸福感較高的人，可能擁有一個以幸福感為核心的記憶網路，當生活中有某一事件發生時，透過幸福感記憶網路提取資料，以誘發幸福感的產生，心情愉快時體內所釋放出的化學物質，即在血管中流通並讓我們放鬆的神經傳導素，帶來一種幸福感快樂的感覺 (Klein, 2002/2004)。

2.人格特質理論 (trait theory)。個人的整體特質會影響到個人對外在事件的反應 (Diener, 1984)。幸福感是一種穩定的特質，此種幸福感人格特質可能導因於個人擁有一個容易誘發愉悅神經的生理機制，即是先天遺傳因素，亦或導因於後天學習的結果 (Veenhoven, 1994)。

(三) 判斷理論 (judgement theory)

個人的幸福感來自於真實情況和某些標準比較後的結果，比較的標準或對象可能來自於他人的狀態、自己的過去經驗、理想目標或期待等原因 (陸洛, 1998; Diener, 1984)。如果自己的真實狀態超過比較的標準，則快樂由此生焉，亦即，當發生某些事件時，個體會在認知架構中選出參照標準進行評估，當所面臨的事件比標準好時，就會引發幸福感，反之則會有不幸福感的感覺產生。

(四) 動力平衡理論 (dynamic equilibrium model)

個人主觀的感受，常因情境不同而有不同的解釋方式；動力平衡的觀點強調幸福感的獲得，除了受到穩定的人格因素影響外，亦受到生活事件的影響。此派學者認為幸福感在大部分的時間中，因受到人格特質因素的影響，而呈現穩定平

衡的狀態，然而當生活中發生特別或不同於過往經驗的事件時，個人的幸福感將隨之改變（Heady & Wearing, 1990；引自施建彬，1995）。

綜而言之，研究者認為主觀幸福感是強調以個體本身為主，由上而下理論則係指個人受到本身人格特質的影響，可謂為先天因素所致。目的理論、活動理論、由下而上理論以及判斷理論等，均係個人透過與他人互動的歷程中，或由過程結果而獲得的幸福感受，可謂為後天因素所影響。對於國小資優生而言，幸福感來自於自身與環境交互影響的生活感受。

三、幸福感測量方式與相關研究

主觀幸福感的研究，大多採用自陳量表進行測量，無論是在整體水平還是在具體生活領域水平上，儘管滿足感與快樂感的單一測題是使用得最廣泛的主觀幸福感的測量工具，但也有相當數量的多題量表（Andrews & Robinson, 1991/1997），茲就國內、外各量表的編製者、適用對象、量表結構，歸納整理列於表 2-1-1。

本研究在探討幸福感之變項上，欲從理論與實徵研究中整理，考慮國小資優生的角色身分，決定適合測量幸福感的向度。

Ryff（1989）以幸福感理論研究取向，將幸福感之內涵分為：自我接納、良好的人際關係、自主性、環境支配者、生活目標，以及個人成長之六項層面（引自謝明華，2003）。茲將 Ryff 所提出幸福感之內涵列表 2-1-2 說明。

在心理適應層面，Snyder 等（1999）發現希望感與個體許多生活面向上的心理適應有密切關係。例如：在希望感測驗上得分愈高的人，其自我知覺能力（perceived competency）也愈高，正向想法與正向情緒也愈多，並採取較樂觀的歸因型態以及較積極的問題解決因應策略與計畫能力。Csikszentmihalyi 與 Wong（1991）則指出，容易沈浸於幸福感者有以下特質：正向情緒、樂於參與活動、社交能力強、人際關係佳、心流於從事的活動、善於掌控自己的活動類型，以及對於外在事件影響有較高調適能力。

表2-1-1 測量主觀幸福感之相關量表

編製者	對象	量表結構									
		情感	生活 滿意	樂觀	身體 健康	自我 認同	人際 關係	自尊	被愛	希望	心流
Bradburn (1969)	一般 人	▼									
Campbell et al. (1976)	一般 人	▼	▼								
Fazio (1977)	一般 人		▼			▼					
Argyle, Martin & Crossland (1987)	一般 人	▼		▼	▼	▼					
黃資惠 (2002)	小學 生	▼	▼			▼	▼				
謝明華 (2003)	小學 生		▼		▼			▼			
何名娟 (2004)	小學 生		▼		▼	▼					
顏秀芳 (2006)	小學 生		▼			▼			▼		
康力文 (2007)	高中 生			▼						▼	▼
林珏瓊 (2008)	小學 生		▼		▼	▼					

資料來源：Andrews, F. M., & Robinson, J. P. (1991). 性格與社會心理測量總覽上冊
(引自楊中芳譯，1997)。

Argyle 與 Lu (1995) 則認為有正向認知、社會支持度、正向情緒、自控感、健康狀況、自我滿意度，以及思緒清晰等向度決定個體對幸福感的強弱。Lightsey 和 Richard (1996) 指出個人特質與心理資源是人類幸福感的重要因素，該研究以積極思考、自我效能、樂觀、堅毅 (hardiness) 四項心理資源，為主觀幸福感特質的重要因素。

表2-1-2 Ryff之幸福感內涵表

層面／分數	得分高者	得分低者
自我接納	有積極的態度	不滿意、失望及困窘
人際關係	親切、感性與信賴	孤獨、挫折及封閉
自主性	自我決定且獨立	依賴且關心他人評價
環境支配	能善用周遭環境資源	管理日常事理困難
生活目標	認為信仰可帶來人生目標	人生較少目標與方向感
自我成長	較能自我了解與提升自我效能	感覺自己發展狀況停滯

資料來源：Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, p.1072. (引自謝明華，2003)

關於幸福感的向度 Paradise 與 Kernis (2002) 探討自尊心與心理的幸福感的相關研究中，針對幸福感之向度包括：自我接納—指對自己正向的態度；與他人維持良好的關係—指關懷的能力 (capacity for love)、與同儕關係；自主性—指自我決定、調節、獨立的表現；環境支配者—指能夠依個人的需求而改變或者是具創造環境的能力；生活目標—指認為生活是有意義、有目標的；自我成長—指發展潛能以期望自我實現。此外，Schmitt 與 Jüchtern (2001) 則以自主性、情緒反應、處理現況的能力、對未來的期望、開朗的心胸、感覺被他人需要、知覺他人對己的態度等八個分量表中指數之高低，決斷個體感受幸福感之傾向。量表分數越高者，較有自我調節能力、常體驗正向情感、可知覺處理的能力、有明確的目標、感到自我成長及易感受到與他人團結在一起 (integrated)。

Resnick (1997) 歸納許多研究報告，表示自己快樂的人傾向於喜歡自己、樂觀進取、有自制力、樂於與他人相處、知道如何放鬆和保持心平氣和、能夠管理負面思緒和情緒，而且對於已擁有的感到幸福感 (Resnick, 1997/2001)。國內對

學生幸福感之相關研究，幸福感會受學習壓力所影響（施協志，2003；黃瀟瑣，2006；馮麗君，2007）。康力文（2007）以正向認知、希望、心流經驗、成就感與課業壓力之整體分數評定學生的幸福感；林珏瑗（2008）、何名娟（2004）以生活滿意、身心健康與自我悅納之程度表示幸福感；謝明華（2003）從自尊心、身體健康、生活滿意和憂鬱傾向探討幸福感程度。

歸納以上研究，雖然各學者對其幸福感的內涵有所不同，但可以見得，幸福感在於探討個人正向的人格特質與生活經驗之評估。若研究對象是國小資優生，為了解其主觀感受，研究者綜合其幸福感主要核心可有：（一）自我悅納—健康的自我概念；（二）人際關係—信賴與親密的社交關係；（三）身心健康—認知與身心發展得到自我認同；（四）生活滿意—在於家庭和學校生活的感受；（五）心流經驗—從挑戰的活動獲得滿足。此五項因素決定為本研究幸福感量表之向度。

以下乃就本研究欲探討影響國小兒童幸福感之背景變項加以歸納整理，並探討分析之。

（一）性別

Diener 等（1999）指出，女性較男性會以正向的情緒反應，以平衡負向情緒，所以女性較快樂且幸福感也較高，反觀國內實證針對國小學童之研究，黃資惠（2001）、吳筱婷（2005）、張斐雲（2006）、張孟育（2007）的研究中發現國小女生在整體幸福感及其他層面上的感受較男生高。Diener（1984）解釋兩性對於快樂的感受有所不同，這可能是受到女性角色特質的情緒、情感導向所影響，女性較有敏感的特質。

但是，關於國小學童性別在幸福感上是否有顯著差異，陳騏龍（2000）、何名娟（2004）、王佳禾（2006）、侯季宜（2006）和顏秀芳（2006）研究小學生發現幸福感不會因性別的不同而有所差異。陸洛（1998）認為性別可能為間接變項，透過其他變項才會產生顯著影響，所以在以性別為背景變項時，應考慮到樣本特性，以及性別因素與其他因素之交互作用對幸福感所造成的影響。因此，在

解釋性別背景變項時，需考慮研究主題或潛在影響（如環境因素），對此持保留的定論。

（二）年級

Argyle與Lu(1995)研究發現，幸福感會隨著年齡增加而降低，Diener等(1999)探究年齡與幸福感關係研究指出，愉快的情緒隨著年紀漸增而降低。關於國內小學生幸福感之研究，何名娟(2004)針對國小高年級學童調查氣質、情緒智能與幸福感的研究，發現年級高低的國小學童幸福感並無顯著差異。顏秀芳(2006)認為五六年級本就年紀相近，心理發展狀態類似，所以在幸福感的知覺上無差異。然而，羅華貞(2008)以屏東縣之868位國小學童為研究對象，發現國小四年級學童在人際關係和幸福感方面優於六年級學童。張素媚(2008)國小高年級學童五年級在生活滿足感顯著高於六年級。林珏琄(2008)六年級學童在自我悅納、生活滿意的層面上皆低於五年級學童。Altshuler等(1999)研究亦發現，幸福感會因年齡不同，而有不同的幸福感受。其原因需考量高年級學童正值青少年轉變時期，影響情感上的反應，抑或外在環境的因素影響（例如：隨著年級愈高，課業壓力愈重）等。

（三）班別

對於資優生是否有特殊的學校適應的問題，是否有較負面的學校態度和情緒問題學習困擾，Guldmond、Bosker、Kuyper和van der Werf(2007)指出中度和高度資優生沒有特別的適應問題，另外發現有學習適應問題，則是低成就學生的比例最高，並且在學校課業受到挫折比例也是最高。Jin和Moon(2006)在韓國，則發現學術才能的資優生接受學術性教育服務的高中比普通高中的高能力學生有較高程度的心理健康或學校生活的滿意度。國內，許嘉容(2006)指出資優生的學校適應比普通生好，使用正向因應越多，學校適應則越佳、學校壓力越少。薛育青(2005)則指出不同性別、年級、安置類別的國小資優生，其生活適應未達顯著差異。

綜合本節所述，可知幸福感對國小學童的成長與發展有不可忽視的重要性，況言之，資優生於國小階段處於發展過程的關鍵期。根據「臺北市資賦優異學生情意輔導實施計畫」之目的，教育工作實有必要著手瞭解他們在學習中幸福感受指標上的實況，以做為輔導的依據。本研究為了解目前國小兒童的幸福感受狀態，除了性別、年級與班別等個人背景變項外，亦納入學業自我效能與歸因型態兩變項，探討其幸福感的關係。

第二節 自我效能理論基礎與相關研究

希臘哲學家 Epictetus 曾說：「人害怕的其實是自己對事物的看法，而非事物本身」。羅馬哲學家皇帝 Marcus Aurelius 也曾寫道：「外界事物令你痛苦的並不是因為他們打擾你，而是肇因於你對他們的判斷，而你有能力立刻消弭那種判斷」。然而，心理學家希冀透過探討個體行為層面的各種心理反應，達到有效預測、控制或改變人類的行為。其中，以社會認知論的 Bandura 提出的「自我效能」(self-efficacy) 最具代表性。對於教育領域而言，更有必要將自我效能運用於學童上，以防範或改變其謬誤的行為，進而引導學生建立積極的心理。以下分就自我效能的定義及理論基礎，以及自我效能在教育上的相關研究兩部分進行探討。

一、自我效能的定義及理論基礎

Bandura 從 1982 開始發展強調自我效能的作用。至今，自我效能理論屬於人格社會認知理論中一套重要的理論。他認為人類的行為不僅受到結果的影響，而且，依據人的認知所形成對結果的期望的先行因素影響。自我效能感是指我們對自己有效地組織和完成某一項特殊任務的主觀評價 (Carr, 2004)。

(一) 三元交互決定論 (triadic reciprocal determinism)

Bandura (1986) 的三元交互決定論提出影響人類行為的三個因素，認為個體的行為於個人因素、環境因素與行為三者之間動態的交互作用所產生 (Bandura,

1986)。其中三大內涵：1.個人因素是指個體的認知、情感、期望、信念、目標等內在心理歷程；2.行為因素指個體經心理歷程所產生的外在行為；3.環境因素則泛指外來刺激或情境等。三者交互的影響力依不同的個人因素、不同的行為及不同的環境而有所差異，因此三者間作用的強度並非固定的，三者間的動態交互歷程如圖 2-2-1 表示。

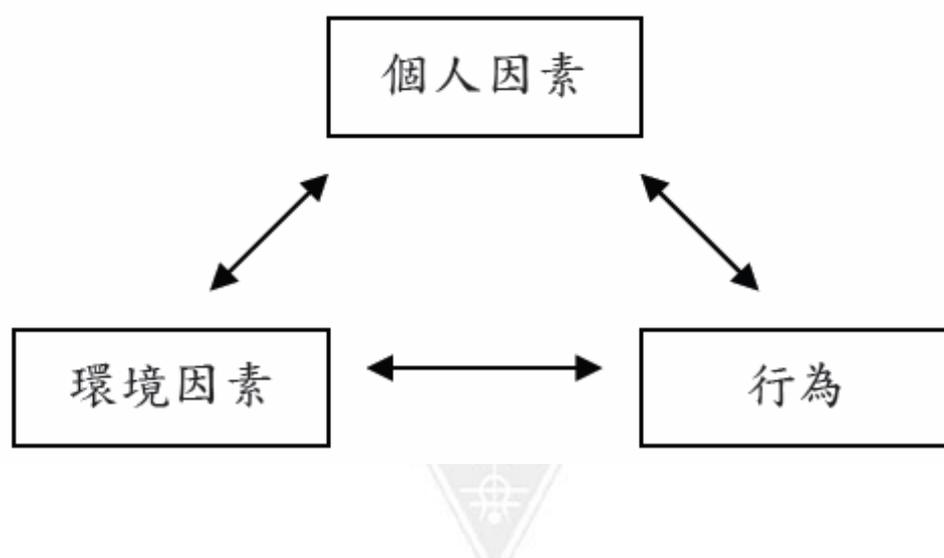


圖 2-2-1 三元交互決定論 (Bandura, 1986)

資料來源：Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (引自洪家佑，2007)

(二) 自我效能感的來源

Bandura (1986) 提出自我效能感的形成主要來自於四個管道，包括行動經驗 (performance experiences) 的累積、替代性經驗 (vicarious experiences)、語言說服 (verbal persuasion) 及情緒作用 (emotional arousal) 等四個訊息來源 (如圖 2-2-2 所示)，茲分別敘述如下：

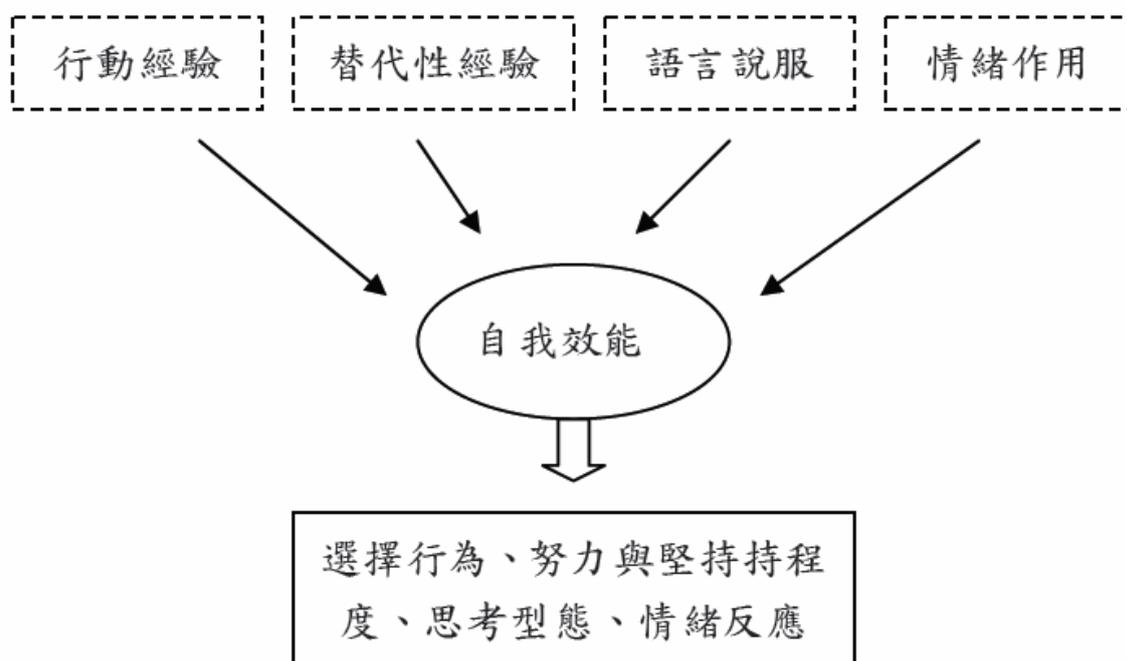


圖 2-2-2 自我效能感的來源

資料來源：Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (引自洪家佑，2007)

1. 行動經驗：Bandura(1977b, 1986)認為此為最主要的自我效能感來源，個體對的過去表現或熟練經驗以評估自我效能，提供一項可靠指標。個體成功地執行一項任務、完成一項行為皆能強化個體對該項行動或任務的自我效能感；反之，重複性的失敗經驗則使自我判斷為無用的失敗者，造成自我效能感降低 (Zimmerman, 2002)。不過，重複性成功經驗所強化的自我效能感，並不會因為一次的失敗而影響個體對自我能力的判斷，而是將失敗歸因於努力不夠或運用的策略不當所導致的結果。

2. 替代性經驗：觀察或模仿他人的行為及表現結果，獲得效能訊息是自我效能感的第二種來源 (Schunk, 1987)。個體不全然是倚靠過去的經驗來強化自己的效能，也有可能藉由觀察到同儕在表現上的成功，產生觀察學習，間接地調整而評估自我的效能；反之，同儕失敗的經驗亦可能類化，使自我效能感降低。

3. 語言說服：社會的勸告也是強化個體自我效能的管道之一，目的在於使個體相信自己有能力成功地追求目標，經由重要他人（如師長、父母或專業權威人士）的語言傳遞訊息（如：「相信你能做得到」），可能提升效能，亦可能被失敗而否定先前的說服（Bandura, 1997）。

4. 情緒作用：個體自我效能的高低將會影響到他在面對問題情境時所產生的主觀情緒與心理狀態。對自己能力沒有自信心者，面對任務時會預先想到自己的能力不足而害怕失敗，因此視情境中充滿了威脅性，容易產生高度的焦慮而影響到工作表現，而相信自己能有效執行任務者，執行任務時較不會產生足以困擾自己工作的思想與情緒，因此自我效能對於個人的情緒歷程有相當重要的影響（Bandura, 1994，引自廖真瑜，2005）。

（三）自我效能的特性

根據 Bandura 的理論，在任何情況下，自我效能感（或對自己能力的判斷）決定個人對行為效果或結果的預期（Carr, 2004/2008）。個人的期望概念除了對結果的期望外，還包含效能期望（參見圖 2-2-3）。結果預期（outcome expectation）係指個人對自己某項行為產生某種結果的預估。所謂效能期望（efficacy expectation）或自我效能是指個人對自己從事某項工作所具備的能力和可能做到的地步的一種主觀評估（Bandura, 1977a）。

根據 Bandura（1986）的定義「自我效能是指一個人判斷其執行一連串行動的能力，並非著重個人所擁有的實際能力，而是這個人運用自己的技能達成任務的能力評斷」。此定義明確的陳述「實際能力」與「運用技能達成任務的能力」是截然不同的，也就是說個人相信自己具有達成目標行為表現的能力（Bandura, 1977b）。

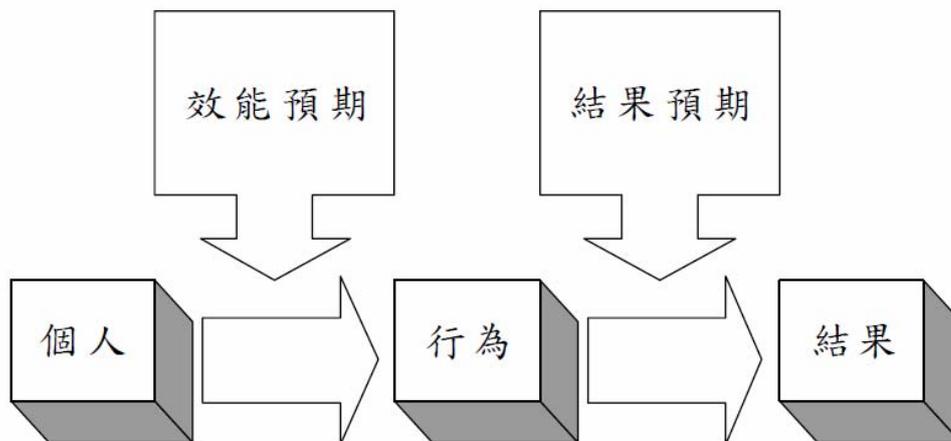


圖 2-2-3 效能預期與結果預期之區別

資料來源：Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), pp. 191-215. (引自蘇崇鉉，2002)

此外，Bandura 認為自我效能的預測可分為程度或等級、類化作用及強度三個向度，這些向度與個體的行為極為相關 (Bandura, 1977a; 1977b; 1986)。

1.程度或等級。不同程度或等級的情境或事件，個體對其自我效能的預測也不同，即面對簡單的任務及困難的工作時，個體會設立不同的效能預期。較低自我效能的人可能只侷限於簡單的任務，較高自我效能的人可能傾向於嘗試難度較高的工作，或極為繁重的工作。由此可知，個體自我效能程度不同，所選擇的工作難度與挑戰也會有所差異。

2.類化作用。即某一情境或事件下的自我效能是否能類推到其他的情境或事件上，而對該情境或事件自我效能成功的預測。不同情境下的自我效能具有不同程度的類化作用，有些效能的預測可以成功的類推到不同的情境之中，形成較能類化的效能感，有些經驗則只能產生有限的精熟預期 (鄭斐娟，2000)。

3.強度。乃指個體對自己執行事件能力的強度，效能預期強度與自我效能的判斷及表現關係密切。強度較強自我效能預測，即使個體面對困難或遭受失

敗時，仍能展現努力不懈、全力以赴、奮勇向前的特性，相信自己一定能克服困難，達成目標；強度較弱的效能預測往往容易因個體過去失敗的經驗而降低或消失（陳世文，2003）。

（四）自我效能之功能：

根據 Bandura（1982）的研究，自我效能具有以下功能：

1. 決定人們對活動的選擇，以及對該活動的堅持性。自我效能水平高者傾向於選擇有挑戰性的任務，能在困難面前堅持自己的行為；而自我效能水平低者則相反。

2. 影響人們在困難面前的態度。自我效能水平高者敢於面對困難，富有自信心，相信藉由堅持不懈的努力便能征服困難；而自我效能水平低者在困難面缺乏自信，畏首畏尾，不敢嘗試。

3. 影響新行為的習得和已習得的行為的表現。

4. 影響活動時的情緒。自我效能水平高者信心十足，情緒飽滿；而自我效能低者充滿恐懼和焦慮。

依據 Bandura（1982）與 Schunk（1990）的觀點，個體較偏向於選擇自己所能夠勝任的任務，迴避自覺無法勝任的任務。個體具有高自我效能傾向選擇有挑戰性的任務；低自我效能的個體則相反（Pajares, 1996；Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992）。

綜而言之，自我效能是指個體對自己在特定情境中能表現到何種程度所抱持的一種能力信念；也就是對自己從事某項工作的能力預估。自我效能在人類信念的核心價值之一，是個體面臨活動與挑戰支持的力量，促使個體在動機與行為上的表現積極與否，是非常關鍵的效果。如果學生在學校有較佳的學業自我效能，將投入更多時間、心力於學習上。王文科（2001）資優教育之終極目標應該是培育學生成為認知、情緒及社會三者均衡發展的自主學習者（autonomous learners），如此方可達成終身學習的理想（引自謝怡玲，2001）。

二、自我效能在教育上的相關研究

在社會認知理論中，特別強調自我效能與學習動機之間的關連（Pintrich, Schunk, & Meece, 2008），當個體面臨某項任務或問題時，會先根據過去的經驗，以及對類似情境所形成的自我效能判斷自己是否有能力完成任務或解決此問題，如果個體判斷自己並沒有足夠的能力與信心面對該任務或問題時，執行該項行為的動機便會大大的減低（Bandura, 1997）。Wilhite（1990）認為，若從學生在學習方面的角度來看，學業自我效能是指相信自己能夠掌控學習表現結果的能力判斷。許多研究發現自我效能與學習結果有正相關，如專注於課業、選擇目標、有效能的學習活動（Schunk, 1990; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992; Zimmerman, 2002）。



圖 2-2-4 學校學習的自我效能模式

資料來源：Learning Theories: A Educational Perspective (2nd ed., p. 133), by D. H. Schunk, 1996, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (引自林麗華，2002)

圖 2-2-4 為 Schunk（1996）提出「學校學習的自我效能模式」說明學生自我效能與其課業學習的關係；學生投入學習，本身受到先前經驗、個人特質（如態度、信念）及社會支持程度。在學習任務中，從個人因素（如目標設定）到情境因素

(工作難度)影響所造成的學習結果，學生會評估這些線索，調整自我效能反應，以決定持續學習與否。

有關學業自我效能與本研究變項的相關研究，大致上可以歸納為以下幾個方面加以探討：

(一) 性別與學業自我效能

Bandura (1986) 認為不同性別的學生，其學業自我效能是有顯著差異的，且男學生對科學及數學方面的自我效能信念比女生高，但在語文科之自我效能則是女學生高於男學生。張秋雯 (2006) 以高雄市九十五學年度公立國小六年級學童為研究對象，不同性別的國小學童在人際關係、自我效能、情緒智力及生活適應上有顯著差異，且女童優於男童。詹敏娟 (2003)、邱郁芳 (2007) 之研究，皆顯示女生之學業自我效能高於男生。但是，游壁如 (2005) 研究結果則指出女生負向自我效能高於男生，陳亞鈴 (2002) 指出不同性別學生整體的自我效能並無差異，但就「自我學習」上，男生達顯著的優於女生。

許崇憲 (2003) 利用後設分析家庭與學校變項對學生學業成就動機的影響，發現性別並沒有發揮作用；各種自變項在不同教育或年齡階段，有不同的影響力。由此可知，性別變項在不同學習領域，顯示自我效能的差異，例如男生在數學科自我效能較高；而女生則有較高的語文科自我效能。

(二) 年級與學業自我效能

邵俊德 (1995) 發現一年級與二年級高中學生的一般學習自我效能並無顯著差異，但就音樂科學習自我效能而言，二年級高中音樂資優生的音樂自我效能顯著高於一年級學生。Eccles, Wigfield, Harold及Blumenfeld (1993) 發現小學生對於數學科自我能力信念會隨著年級愈高而降低；Ryan與Pintrich (1997) 則發現中學生對數學科自我能力效能隨著年級愈高而增加。綜上所述，不同年級的學生自我效能也有所差異，也會因為學科的不同而有所不同。因此，針對年級高低，其自我效能有某種程度的異質性，尚未有所定論，據此有待進一步調查研究。

（三）班別與學業自我效能

邱郁芳（2007）研究知情意交織特質（co-cognitive traits）、資優行為特質與自我效能彼此有顯著相關，國小資優生自我效能的表現顯著高於普通生，且顯示自我效能愈高，就有愈高的知情意交織特質，也有愈高的資優行為特質。侯雪香（2007）國中資優生之學業自我效能表現為中等程度，且顯著優於普通生。詹璿芳（2007）國小資優班學生其較普通班學生有較高的自我效能及學業成就。田欣佳（2006）資優班與普通班學生在自我效能與挫折容忍力上有顯著差異，資優班學生明顯高於普通班學生。胡素慈（2002）指出正向自我效能是影響國小學生採取正向因應策略的重要因素。游璧如（2005）國中資優生自我效能表現屬中上程度，其中以正向自我效能表現較高。

（四）學業自我效能與幸福感

自我效能感高的人能樂觀的思考、健康的自尊、有理想的目標以及正向的情緒（Bandura, 1997）。Gómez, Villegas de Posada, Barrera 與 Cruz（2007）評估主觀幸福感，從自我效能感和滿意度預測生活狀況的感受（如健康、情感的關係、工作），在哥倫比亞的一所私立大學 795 名成員（學生，教師，職員）參加了這項研究。該研究顯示受試者普遍生活狀況皆感受高幸福感、自我效能及滿意度。在生活領域中，如情感的關係，前途和工作，自我效能對幸福感的解釋變異量相當高。Donna 與 Tammy（2002）指出生活滿意程度好的受試者擁有較高水平的社會支持與自我效能。反之，低自我效能與焦慮和沮喪有關，呈現較低的主觀幸福感（Caprara, 2002; Kashdan & Roberts, 2004）。

康力文（2007）學習幸福感越佳，學校生活適應就越容易產生正向的結果；而學校生活適應越成功，學習自我效能越良好；學習自我效能正向功能的發揮，有助於學習幸福感的提升。張琇琿（2000）以國小五、六年級學生為研究對象，探討社會比較歷程與學童自我效能、幸福感的關係。研究顯示，學童與表現愈好的人比較時（向上比較），對其自我表現之評估亦傾向愈高，增強其在學業表現

上之自信，進而提升自我效能；學童在學業成績向上比較，對幸福感具正向提昇之效應。蔡昆憲（2006）研究發現，正向特質和情感傾向確實會透過恢復力和工作自我效能對幸福感造成影響，自我效能則會影響情緒幸福感、心理幸福感、社會幸福感和工作滿意度。

是故，學業自我效能影響學生投入活動與否，而活動參與的增加將會使得學生主觀幸福感提升。幸福感是一種主觀的感受，若個體以正向看法看待學業自我效能，則會感到比較幸福感，其幸福感是建立在對自我效能的樂觀認定上。

（五）學業自我效能與歸因

Bandura（1986）曾提到，自我效能是學生學習與生活適應的關鍵性力量，自我效能高的學生，相信自己可以掌握學習環境願意學習，並且對自己與環境有較高的期許，換言之，傾向會以正向的歸因型態詮釋生活事件。Chan（1996）研究動機取向與後設認知，比較 143 名 7 年級一般智力資優學生與 133 位的平均水準的同儕。在自己成敗的控制權上，資優生較一般同儕有較高的自信，對於學校的作業有較高自我效能感，表現出更多的學習策略，而且在閱讀能力也比較突出、高層次的展現。Assouline 與 Colangelo 等（2006）針對資優生在一般及其他學科領域（如科學、數學和語文）調查其失敗歸因。研究顯示，資賦優異的學生較傾向將失敗歸因於努力不夠（未能長期努力所致），而不是不夠聰明（能力）。Bain 與 Bell（2004）比較資優生與一般生對於社交成功的結果，資優生傾向歸因於能力與努力；反之，社交失敗則歸因難度與努力，比一般生較少歸因於能力，研究發現，資優生的自我概念與同儕關係優於一般生。

陳世文（2003）研究發現高低自我效能的原住民學童在歸因上有顯著不同，高自我效能組明顯比低自我效能組傾向於內在、穩定及可控的成功歸因，而低自我效能組則比高自我效能組傾向於穩定及不可控的失敗歸因。潘姿吟（2007）發現在學業歸因與學業自我效能之相關方面，內在學業歸因與堅持努力、語言說服、完成作業、樂於學習、達成目標五個因素達正相關。

是故，將學業成功歸因于能力、努力。能讓孩子感受到自我的效能和自我的力量，享受到成功感和成就感，使孩子在下一階段的學習中，信心大增，熱情高漲，願意主動學習、積極探索，願意從事有挑戰性和有成就感的學習任務。

Baum 等（1991）指出雙重殊異學生有著嚴重的落差的能力，Birely（1991）指出 GLD 學生抱持的目標較高時，卻又受限於自己的學習障礙，他們的成就表現則容易挫敗。當學生懷疑自己的能力時，極可能發展出防衛策略避免失敗或至少避免失敗的暗示。例如覺得自己只是太害羞，而沒有機會展現能力。

於是，歸因型態與學業自我效能感皆因學習困難所影響。在歸因方面，學業自我效能感低者，傾向將學業挫敗歸咎於能力或害羞。害羞，與能力一樣，是一種內在的、穩定的歸因型態。當學生將自己失敗歸因於自己害羞（或沒有能力）的話，將驅使學生習得無助感，學生開始逃避往後在學校任何學習的活動。

綜以言之，高自我效能者會以正向的歸因型態面對自己的成敗；依據結果表現以正面的自我調整，以內在、可控制因素（自身努力）期待達成目標。反之，低效能者則以內在、不可控因素（能力不足）看待失敗。對於學生而言，在學習中不斷創造佳績的孩子有著積極的歸因方式：傾向於把學業成功歸因于個人的學習能力和努力程度，把學業失敗歸因于個人付出的努力不夠或學習方法不好。反之，在學習中經常遭遇失敗的孩子是習得無助感的高危險群，其歸因方式則是消極的：把學業成功歸因于運氣好，把學業失敗歸因于自己的能力差。

第三節 歸因理論基礎與相關研究

Weiner（1990）指出，個人所學習到的自我信念、生活目標、期望、以及情緒感受對當事人的動機與表現都會產生重要的影響力。學生在學習過程中，他們的自我評價往往帶有很大的主觀性、片面性，對自己的行為原因進行推測、判斷或解釋。社會認知理論提及動機，大多是從制控信念與歸因理論，討論學生如何

理解、解釋他們的表現，以及自我期待對他們行為的影響，甚至可以預測未來的學業的選擇與表現。本節要論述的內容包括：一、歸因之意涵；二、歸因理論基礎；三、歸因之相關研究。

一、歸因之意涵

個體在社會生活中，面對自己或者他人的行為結果，往往會不自覺地進行思考，考慮一件事情成功或失敗的原因是什麼，歸因即是人們對自己或他人行為的原因進行推測、判斷或解釋的過程。張春興（2005）按歸因論的基本要義，人對別人或自己所表現的行為（或一件事情的發生）就其主觀的感受與經驗對該行為發生原因予以解釋的心理歷程，稱為歸因（p. 581）。認知歸因的探討屬於社會心理學研究主題之一，其理論指出歸因乃為個體對自我行為表現及周遭情境發生事件所歸納出的原因，而這些對事件作因果解釋與推論結果會對個體的情感、期望及行為產生重要的影響。然而，歸因是否正確會直接影響到對行為的意義評估與態度，以及對行為成敗的預設與控制。

二、歸因理論基礎

（一）Heider 的理論

歸因概念是由社會心理學家 Fritz Heider 於 1958 年在《人際關係心理學》（The Psychology of Interpersonal Relations）一書中提出。Heider 認為個體對自己及他人行為的結果分析，可分為「能」（can）和「為」（try），而前者指的「能力」和後者指的「努力」，屬於將行為結果歸於「行為者本身」；不過有時個體會把行為結果歸因於工作難度、運氣等「外在環境因素」。Heider（1958）認為所謂的歸因，乃指個體從環境中的事件覺察或推論其性質或原因的過程，其中包含對己或對人行為成因的推論（梁茂森，1996；陳珮娟，2006）。

個人面對成功或失敗的結果，經常會思考可能造成的原因，而將行為結果歸諸於自我能力與努力或週遭環境因素的影響，因此 Heider 認為，個體分析自我與他人的行為結果可分為兩方面：

1.情境歸因 (situational attribution) 。個體將行為發生之原因解釋為環境或情境造成，如機會及運氣。

2.性格歸因 (dispositional attribution) 。個體對於事件發生原因解釋是因當事人個性使然，如自我能力及付出努力。當個體在解釋別人行為時，傾向於採取性格歸因，認為是其人格特質所造成；解釋自己行為時，則傾向採取情境歸因，即外在環境因素所致 (劉炳輝，1999) 。

(二) Rotter的理論

Rotter (1966) 將Heider的能力、努力及工作難度的歸因向度提升到可研究的內在制握與外在制握的信念，提出「控制信念」(locus of control) 的觀念，認為個體在面臨各種情境時，其事件與增強的性質類似，或個體對不同性質之增強的認知漸趨一致，均可產生類化的期待 (邱彥瑄，2005) 。Rotter (1971) 利用社會學習理論原則，將以往個體對事件因果之考量由單一層面推論擴展到個人內在控制信念 (belief in internal control) 與環境外在控制信念 (belief in external control) 等多層面因素。

個體相信自己本身的努力、智能足以影響整個事件，個體意願可以決定事件成敗，稱為內在控制信念。若個體認為事件結果與自己的行為表現無關，而是取決於運氣、機會及他人影響等因素，則稱為外在控制信念，內在控制信念者認為事件成敗操之在自己手上，只要經過詳細計劃，努力以赴便可以獲致成功的結果，外在控制信念者則認為事件成敗由機會、命運及他人影響所決定，個體行為與得到報酬沒有關係。

Rotter認為控制信念是個人在日常生活中對自己的和環境的解釋說法，外控信念的人認為成敗來自運氣、機會和環境所決定，其結果掌握權在他人；而內控信念較高的人則相信成敗是操之在己，以個人的努力、能力決定其結果，個體必須為自己的行為負責。於是，當學生覺得自己可以控制成敗時，下次面對困難的學習，能有強烈的動機引領自己學習，並且更加努力。

（三）Weiner 的理論

一直到 1979 年，Weiner 的歸因理論乃繼 Heider 與 Rotter，從對他人行為的歸因轉向自我歸因，並進一步分析歸因與成功預測和情緒反應的關連，將重點從人際歸因轉向學業成敗歸因，藉以瞭解學生學習行為，探討學生的學業成就表現，其認為追求成功欲望受到個人對於該事件成功或失敗結果的情緒反應、對未來成功的預期及後續成就歸因的影響，而個人感受到外界刺激後，先經過認知的活動，再產生期望與情緒，最後導引行為的發生（高義展，1997）。

在 Weiner 建立的一套解釋自我行為的「自我歸因理論」中，其基本的假設是：歸因並非只是單一向度、對了解的追尋是行為的主要動因、未來行為受個人對先前結果之歸因影響（涂淑娟，2002）。

Weiner (1979, 1980) 區別 Heider 所提出的個人因素以及環境因素，並且以 Rotter (1966) 的「控制信念」(locus of control) 考慮所知覺的原因，便將模式分為「內外在」一向度。模式中發現在內在的因素（能力）不會變動；外在的因素（運氣）則會變動，於是，發展出了第二個歸因向度「穩定性」(stability)，解釋行為結果的四個因素能力、努力、工作難度及運氣在二個向度上的性質。Weiner 綜合前述二者的看法，提出二維認知的歸因模式，認為個體的成就表現分為內在歸因 (internal attribution) 或外在歸因 (external attribution)。內在歸因分為兩種：一種是指歸因於自我的能力；另一種則是指歸因於努力的程度；外在歸因亦分為兩種：一種是將結果歸因於運氣，另一種則是歸因於工作難度，而 Weiner 依個體行為成敗的表現將能力、努力、運氣及工作難度等四個歸因因素，四個向度中又可區分為兩個層面，即「因果所在」(locus of causality) 及「穩定性」(stability)，「因果所在」包涵內在和外在兩方面，「穩定性」包涵穩定和變動兩方面，如表 2-3-1。

表2-3-1 Weiner的二維歸因向度

穩定性\因果所在	內在	外在
穩定	能力	工作難度
變動	努力	運氣

資料來源：Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*.

Morristown, NJ: General Learning Press. p. 136.

除了因果所在 (locus of causality) 與穩定性 (stability) 兩個向度之外，Weiner (1979, 1980) 把歸因層面再增加一個控制性向度 (Control ability)，形成三個層面的歸因模式以釐清個體歸因的性質。Weiner界定了三維的歸因模式包含了三個層面，分別是「因果所在」、「穩定性」及「控制性」，與二維歸因論最大的不同是，多了一個「控制性」的歸因向度和「即興式努力」、「教師成見」、「他人協助」、「情緒」等四個因子。Weiner 將內在可控制的努力歸因向度分為「典型式努力」和「即興式努力」，前者屬於穩定因子，後者屬於不穩定因子。而增加的「教師成見」和「他人協助」歸於外在可控制性，前者穩定，後者不穩定。最後是將「情緒」歸於內在不穩定、不可控制的內在因子。將歸因三向度列表，如表2-3-2所示。

1. 因果所在。此向度解釋歸因是內在或外在的層面，其範圍有內在控制與外在控制，如能力、努力、情緒、興趣及人格等屬於個人內在特質；而工作難度、運氣、教師偏見及其他人的協助等屬於環境外在因素。當學生將成功歸因於個人內在因素，可提升自信、感到滿足的情緒，反之，失敗歸因於內在因素則會削弱自我概念，愧疚及失望的反應。若成功是由外在因素而事成，個體會有幸運、感激的反應；失敗會向外在因素歸因反而會以責怪、憤慨的情緒宣洩不滿。

2. 穩定性。以穩定性區辨的話，諸如典型的努力、能力、工作難度、教師偏見通常被視為較穩定的因素；其中，努力因素又可以依穩定程度分為「持續

性努力」(typical effort)與「即時性努力」(immediate effort)。然而，個人情緒及外界運氣被視為不穩定因素。若以穩定性的歸因影響，即解釋個體對未來成功的期望，如失敗是因為穩定之歸因，則預期未來成功的希望十分渺茫；但若失敗是因為不穩定的歸因，則預期未來成功的希望仍然十分濃厚(吳知賢，1994)。

3. 控制性。控制性為個體對事件之行為表現及他人反應判斷的主要依據，其中努力、教師偏見、他人幫助屬於可控制能掌握的因素；能力、情緒、難度、運氣為個人不可控制之因素(高義展，1997)。

根據上述 Weiner 三向度歸因論，挑出較核心的「能力」、「努力」、「運氣」與「工作難度」歸因；並加入 Baum (1985) 學業自我效能量表中，做得不好的歸因選項：「太害羞」，假設 GLD 學業失敗的歸因指標。

三、歸因型態之相關研究

郭生玉(1984)認為學業成敗歸因係指個人知覺到學業成績成功或失敗的原因。Weiner(1979)學業歸因為個體對學業結果(成功或失敗)之原因的知覺與判斷的過程。悲觀的歸因型態，好比中國人所說的「哀莫大於心死」。唯有讓孩子透過正向歸因「感覺滿意」與「表現滿意」，以誘導小孩產生信心，對未來感到有希望，期待下一次結果會不一樣，才能夠使孩童願意在未來面對問題，進而改變學習效能，產生正向的結果(Seligman, 1990/1997; Seligman, Reirich, Jaycox, & Gillham 1995/1999)。

表2-3-2 Weiner的歸因三向度

		歸因向度		結果影響		行為表現
內外 在 歸因	內在		外在		影響個體自我 觀念和選擇行 為	高成就需求者選擇從 事成就活動；低成就需 求者傾向逃避從事與 成就有關的行為。
	穩定性	穩定	不穩 定	穩定		
可控制	典型 式 努力	即興 式 努力	教師 成見	他 人 協 助	影響個體對事 件能否控制的 判斷及持續行 為	個體自覺可控制成 敗，行動持續力高； 個體自覺無法控制成 敗，持續力行為停 止。
不可 控制	能力	情緒	工作 難度	運 氣		

資料來源：”An attributional theory of achievement motivation and emotion” By B.Weiner, 1985. Psychological Review, 92, p.556 (引自陳珮娟，2006)

(一) 歸因型態與害羞之關係

GLD 兒童將學校的失敗歸咎於害羞，Baum (1991) 提出兩個合理的解釋：一是環境的影響（學校、成功經驗），另一是基因的關係（天性敏感）；基因遺傳與環境因素是相互影響。無論害羞的理論為何，社會遺傳對行為與其他情緒有深遠的影響。

Stiefer(2001) 研究指出，害羞的兒童在行為上與求知上都會產生適應的困難，而且當害羞的孩子對社會變得防衛而且逃離社會時，這樣的發展情況將會對他未來在適應上產生危機，若害羞的孩子沒有得到幫助，他們害羞的症狀只會每況愈下。Gard (2000) 指出，害羞者在認知上會擔心他人如何看待自己、擔心他人是

否喜歡自己，以致他們會害怕說錯話而不敢開口，並認為別人不會關心他的想法和意見。Antony (2004) 則認為，害羞者有認知上的恐懼，他們往往用負面的自我陳述建立自我的形象，而且總是過度自責，且擁有較低的自尊。Zimbardo (1982) 亦指出，當個體在社會情境表現了笨拙的行為，而對自己產生負面的評價，這種負面的想法與評價伴隨著負面的感覺。Crozier (1982) 認為害羞者的明確特質是他們傾向於花很多時間在監控自己的感覺和行為上、將焦點集中在自己的身上，而且憂慮他們給別人的印象，因此變得非常不安（引自蘇素美，2001，p.41）。蘇素美 (1996) 指出，害羞常伴隨著消極的認知、負面的情緒、笨拙的外顯行為，以及不舒服的生理現象，並涵蓋認知、情緒、行為以及生理等四個層面。

綜而言之，害羞歸因者往往導致低層次的學業自我效能；且錯估了自己能力，阻礙他能力的發揮，將自己失敗為歸因害羞者，缺乏積極主動的性格也影響到日後身心健康的發展。當他們對想法或方向感到困惑時，藉由積極的歸因方式促進孩子學業成功，才有勇氣表達自己的疑慮。如 Baum (1991) 所說明 GLD 遇到挫敗時，為了要維護自己聰明的能力，即將失敗歸因於害羞。這一種解釋型態能虛張聲勢自己是有能力（並不笨）：如果我不要害羞的話，我是能做到的。據此，針對低效能表現時，歸因「害羞」是一項值得研究的向度。

（二）歸因型態與幸福感

Weiner (1985) 研究中，成敗歸因不能影響其目標的客觀性質，但是卻在情緒反應過程中扮演重要角色。受試者經歷成功和失敗後歸因的認知情緒反應；例如將失敗歸因於穩定時，則會產生無望、害怕等情緒。成功歸因於穩定時，則會產生滿意、驕傲等情緒。Karademas, Kafetsios及Sideridis (2007) 研究樂觀與自我效能感的關係，比較受試者對日常生活的感受。發現愈樂觀且高自我效能的受試者，對生活信息較能感受到幸福感。反之，低效能感的人覺得生活壓迫感大，而且具有悲觀感受。Dube, Jodoin與Kairouz (1998) 研究之受試者為兩個群體（青少年與其父母）共240位，調查他們主觀幸福感，並歸因幸福感受之來源；其評估來

源有三種類型：社會性（social）、時間性（temporal）與目標性（telic）之比較。事後，歸因他們認為各種原因（內部和外部），以瞭解其現有幸福感程度。多數受試者將幸福感歸因於內在顯著高於外在因素，研究發現，當受試者愈瞭解其幸福感來源，則愈高幸福感受。於是，個體歸因幸福感的過程中，自己對幸福感評價有助於了解幸福感及促進的幸福經驗。

Hasida (2003) 研究也發現主觀幸福感、內在支持的掌控與樂觀有正向的關連性。該研究指出青少年與父母擁有溫暖的關係和坦誠的溝通，顯示更高水平的內在支持和幸福感。國外學者指出，以幸福感為主題之研究即在探討人類如何（How）、為何（Why）以正面的思考方式面對生活，其中包括認知面的判斷與情緒面的反應（Pejski, Miller, Dunn, King, & Sallis, 2001）。

林烘煜 (2008) 指出樂觀的人會容忍挫折，堅毅不移的面對問題、挑戰問題，亦即對正向事件採取內在、穩定、與全面性的歸因方式，而對負向事件則採外在、穩定、與全面性的歸因方式，而悲觀的人就可能容易自我放棄。莊耀嘉 (1980) 指出傾向於將學業成功事件不往能力與努力作歸因，並且傾向學業失敗事件往能力不及或運氣不好作歸因的學生，其成就期望、努力持續度、自尊、幸福感、學業成就均愈低。張琇琚 (2000) 研究發現，國小學童在學業成就上的表現，可經由向上比較或是水平比較，提高自尊心、成績的自我效能，進而提升個人之幸福感程度。

因此，樂觀者在個別性方面，相信自己帶來好運，比較喜歡自己，對自己較滿意；在永久及暫時性方面，樂觀者相信厄運是暫時的，好運是永久的，所以其在成功後會更加努力；在普遍及特定性方面，樂觀者相信壞事的發生是因特定原因，好事則會加強樂觀者的信心（Seligman, 2002/2003）。綜上所述，了解學童之歸因型態即是表示他們所認知的學習經驗，歸因型態將間接地影響幸福感。然而，幸福感是否亦能影響歸因型態的差別，則須進一步探討。

第四節 資優生與幸福感、自我效能及歸因型態 之相關研究

本節將說明資優生個人特質，並探討資優生與幸福感、自我效能及歸因型態之關係。

一、資優學生的身心特質

資優學生擁有得天獨厚資質，天賦異稟的智能，能夠超越同儕，表現非凡成就。高度的認知發展，不一定意味高度的情意發展。資優智能同樣會產生高度敏感，會累積大量情緒，需要學生加以處理（Clark, 2007/2009）。然而其社會心理發展與一般兒童一樣，仍會有其適應上的問題。資優生本身人格及情緒上的特質，對其幸福感、學業自我效能及歸因型態有所影響，據此，以下說明資優生個人特質。

學者 Ysseldyke 與 Algozzine（1995）則由認知、學科、身體、情意、溝通等五方面列出资優生所具有的特徵及其可能產生的潛在問題（陳美芳，1996），見表 2-4-1。

Gallagher（2002）指出雙重殊異（twice-exceptional, 2E）學生們也許隱匿著在教師、家長和同儕的迷思中；很可能受限身心障礙而掩蓋了才能，鋒芒尚未顯露（p.16）。Rayneri、Gerber 與 Wiley（2003）指出低成就資優（Gifted underachievers）孩子的學習風格與課業配合不好，不但學業、人格受到影響，甚至孩子對學習態度都會因此而改觀。實際上生理的問題容易察覺，但是，隱藏在心理的問題卻不易被發現。Coleman（1996）提出，資優生在社會情緒方面會，有下列問題：對高深知識的理解造成的焦慮、對他人感受的強烈敏感、完美主義傾向、感覺孤單、異於常人。Callahan（1994）認為社會——情緒發展良窳，是影響資優生未來的關鍵（引自李乙明、羅志森、許雅淇、陳姿吟、汪郁婷，1999）。

資優生生理的發展程度與心理認知不同，會使資優生在認知領域優異表現的同時，面臨生理與心理方面的挫折，對其學習適應造成正負不一的影響（陳秀珍，2006）。正如 Morelock（1996）所觀察的：研究顯示，資優兒童也是特殊需求兒童，由於他們學習的方式不同，神經心理的運作方式也不同，因此需要不同層次與型態的認知刺激。他們在社會情緒方面，也有潛在危機，當發展的非同步（asynchronous development）增加時，孩子的個別差異也越大（Clark, 2007/2009）。過去有關資優生的研究文獻中（王大延，1992；李乙明，1992；吳武典，2001；蔡典謨，1994；郭靜姿，2000；潘裕豐，2000），發覺資優生的適應問題常出自於不均衡的身心發展、情緒敏感、過度完美主義、成人過高期望、自我設限、低成就等，綜上所述，資優生的正負人格與情意特質，使其相關研究中出現衝突觀點，人格特質會影響個體在面臨壓力時地感受與處理方式（Vollrath, 2001）。Galbraith 與 Delisle（1996）發現資優生自尊低落的七大成因：不恰當與他人比較；感覺不會有什麼成就；覺得自己一定要討好每個人；為自己訂下不合理的目標；找尋生命的終極意義；生活乏味；認定你的命運不是由你所能決定（Galbraith & Delisle, 1996/2001）。對此，資優生與普通學生所承受心理壓力程度不同，行為特質不盡相同，固有必要探討。除此之外，Davis 與 Rimm（2004）整理資優生的特質如表 2-4-2 所示。

二、資優生與幸福感

Davis 與 Rimm（2004）指出，資優生具有以下情緒特質：（1）具社會技巧、較佳的自我調節；（2）獨立、自尊與內控型；（3）自主學習型；（4）較高的幽默感；（5）較高的道德思考與同理心。Diener 等學者（1999）指出，教育的目的是為了提升個人完成目標的能力，且教育亦可間接地影響到個人的幸福感程度。早在 1970 年代，便有學者證實內控信念與責任感，是影響個人日後成就與幸福感最重要的因素（Bar-Tal, Kfir, Bar-Zohar, & Chen, 1980; Dweck & Goetz, 1978, 引自 Clark, 2007/2009）。

表2-4-1 資優生特質與潛在問題

領域	特質	可能的潛在問題
認知	<ul style="list-style-type: none"> ※記憶力優異 ※知識豐富 ※高層次、抽象思考能力佳 ※偏好複雜、具挑戰性作業 ※立即、同時性思考 ※訊息處理能力佳 ※創造力 	<ul style="list-style-type: none"> ※對緩慢教學感到無聊 ※缺乏耐性 ※被同儕或他人視為愛現 ※問題過多 ※拒絕傳統教學方法 ※受挫於期限完成的規定
學科	<ul style="list-style-type: none"> ※表現卓越 ※即使複雜內容也能輕鬆學習 ※問題解決能力優異 ※對學習內容精熟 	<ul style="list-style-type: none"> ※父母對所有學科均期望高 ※抗拒重覆性作業 ※工作完成後干擾全班 ※與同儕疏離
身體	<ul style="list-style-type: none"> 身體與心智能力間有差距 	<ul style="list-style-type: none"> 心智能力外，其他發展有限
情意	<ul style="list-style-type: none"> ※對他人需求非常敏感 ※強烈的情緒 ※持久的目標導向 ※銳利的幽默感 	<ul style="list-style-type: none"> ※情感上易受傷害 ※成就需求強烈 ※完美主義 ※遭同儕抗拒、不接納 ※被視為頑固、倔強
溝通	<ul style="list-style-type: none"> ※語言發展優異 ※傾聽與表達能力佳 	<ul style="list-style-type: none"> ※與同儕疏離 ※被視為愛現

資料來源：陳美芳（1996）。資優生身心特質與評量。資優教育集刊，21，頁 15。

Galbraith、Espeland 與 Molnar（1998）認為資優生的快樂感受來自於：挑戰性活動、良好的自尊、人際的溝通（如與師生、同儕）、自我了解以及助人利他等層面。而且，資優兒童自陳表示，對資優瞭解得越多，他們感覺得越自在（Galbraith, Espeland, & Molna, 1998/2002）。

表2-4-2 資優生之正負向特質

正向特質	負向特質	
※聰穎靈敏（自嬰兒時期）	※早熟且快速的學習能力	※不平衡認知發展
※語言發展較快	※優越的語言能力	※認知水平差異而導致人際關係困難
※樂於學習	※高成就、知識淵博	※低成就(尤其在無興趣之領域)
※卓越分析能力	※敏銳觀察力	※不順從指令
※高效率的記憶能力	※清楚推理與問題解決能力	※極端完美主義
※抽象、邏輯複雜且洞察之思考能力	※善用符號系統	※過分地自我批判
※優秀思考技巧、策略	※快速推斷並掌握新情境	※自我懷疑、自我印象差
※強烈自我意識	※後設認知強	※受挫折易怒
※興趣廣泛、精深	※需要精確且邏輯性	※沮喪
※能力多元化	※高度好奇心	
※過度激動	※生涯抱負遠大	
※活動力強、動機強	※熱情、敏感	
※利社會行為、同理心	※專注、堅持不懈	
※關懷社會議題	※道德、正義、誠實	
※具有幽默感、想像力、創造力	※獨立自主	
※求知慾高且好問	※良好自我概念、內省能力	

資料來源：*Education of the Gifted and Talented* (5th ed. p.33) by G. A. Davis, & S. B. Rimm, 2004, Boston: Allyn and Bacon.

國內相關研究指出，資優生比同年齡的一般孩子，具有更強烈的內控信念、挫折容忍力、學習適應、自我概念與快樂感受（林美杏，2006；康淳惠，2005；黃佩儀，2004；薛育青，2005；謝志偉，2007）。換言之，低內在自我控制能力

者其幸福感程度不高，且易將成功歸因於外在環境因素影響，進而影響其學業成就。Ash 與 Huebner (1998) 曾針對六至八年級的學術性向資優生進行生活滿意調查，結果顯示，資優生對學校滿意度能預測資優生整體生活滿意。然而，國內針對資優生進行幸福感調查研究有黃怡禎 (2007) 以中部地區四縣市國中學生為研究對象，計有 798 名一般學生、324 名資優學生，比較班級氣氛與幸福感之相關，研究發現低年級資優生幸福感顯著高於高年段的學生；性別差異上，則是男資優生高於女生。整體而言，資優生的幸福感顯著高於一般生。另外，王家強 (2007) 探討國中資優生自我概念、生活滿意與憂鬱傾向，發現資優生在自我概念與生活滿意的得分顯著較一般生高，憂鬱傾向也較低。並指出整體生活滿意與自我概念能解釋資優生的憂鬱傾向。林美杏 (2006) 指出高中資優生快樂感受與其利社會動機與行為有關，亦即快樂感受與動機影響著資優生利社會表現。

綜上所述，國內較少研究針對國小資優生與普通生在幸福感之比較研究，於是，本研究將以班別之背景變項納入探討。

三、資優生學業自我效能與歸因型態

Bandura (1986) 自我效能是歸因的訊息來源，而且自我效能是個體歸因與行為表現之間的中介因素，即自我效能的預期對個體歸因型態產生影響，繼而形成不同的情緒反應與行為表現。資優生的人格特質是獨立、自信與內控傾向 (吳昆壽, 2006)，因此，資優生在學習環境的知覺上，比普通班學生有較強的目標導向，較少的學習困難。不過，某些資優生亦存在著潛在問題，影響著自我效能與負向歸因的結果。

對成功和失敗的歸因亦會影響資優生的成就，Assouline, Colangelo, Ihrig 和 Forstadt (2006) 對於成功歸因，男性多歸因於能力，女性則歸因於工作努力，且隨著年級的增長，男女之間的差異性愈大；至於失敗部分，各年級和男女都傾向於努力不夠，資優女性將自身失敗歸因於能力不足，則會有適應不良的狀況 (引自葉俐君, 2008)。Whitmore 歸納 27 位小學低成就的資優生中，發現低成就的資

優生有極低的自尊心，以及不健全的自我概念，缺少堅持，喜歡觀望而不實際行動，缺乏自信及有自卑感（引自劉永立，2005）。Baker、Bridger與Evans（1998）認為低成就資優生除了自我概念低落外，會因失敗經驗而對學習缺乏興趣產生逃避或悲觀。Gallagher（1991）的研究結果，顯示低成就學生傾向將失敗歸因於外在因素，而其不真實的高度自我期待，嚴厲的自我批判，自信心低落，自我挫敗的模式與信念。Reis和McCoach（2000）經由文獻的檢視，所整理的低成就資優生的情意特質中，低成就資優生喜歡找藉口、對學校持負面態度、反抗性高、逃避競爭及挑戰、挫折容忍力低、學習動機低、自我效能低，將失敗歸因於自己能力；成功歸因於運氣，悲觀、沮喪等特質（引自胡金枝，2002）。

Nokelainen、Tirri 與 Merenti-Valimaki（2007）將樣本分為三種高低程度（高資優、中資優或低資優）數學天才芬蘭青少年與成年人（N=203），利用「自信態度歸因量表」（Self-Confidence Attitude Attribute Scale）研究數學資優生的歸因方式及其影響。統計結果發現，高資優與中資優的學生自陳報告：能力是成功更重要因素，而不是努力。但是，低資優學生則認為努力是成功重要關鍵。另外，中資優和低資優學生將失敗歸因於缺乏努力，而高度數學資優學生則歸因於能力不夠好。Baum（1985）利用「學業自我效能量表」調查資優生、資優學障生與一般學習障礙生他們學業自我效能與歸因型態，當中，資優學障生的自我效能感最低，且易傾向將失敗歸因於能力不夠或太害羞。

綜本節所述，資優生的認知、情意等特質影響其學習與適應問題，社會認知理論提及動機，大多是從自我效能與歸因理論，討論學生如何理解、解釋他們的表現，以及自我期待對他們行為的影響，甚至可以預測未來的學業的選擇與表現。總覽文獻所知，對於資優生與普通學生所承受心理壓力程度不同，行為特質不盡相同，某些資優生亦存在著潛在問題，自我效能與歸因理論能解釋資優生為何在潛能與實際表現上的落差，且影響到個人的幸福感程度。於是，本研究探討資優生與普通生的幸福感、學業自我效能與歸因型態之差異。



第三章 研究方法

本研究旨在了解國小資優生的幸福感、學業自我效能、歸因型態之現況，並探討其相關理論，透過理論及文獻的探討、分析、整理與歸納，發展本研究之概念架構，並透過修訂學者與先進研究者的測驗與量表，進行問卷調查研究，希望藉此蒐集資料，並發現事實以提出相關建議，供作教育人員及家長參考之用。

本章共分五節：第一節說明本研究之研究架構；第二節說明研究對象的選取方法；第三節說明研究工具的選用；第四節說明本研究之研究步驟；第五節為本研究之資料處理。茲分節敘述如下。

第一節 研究架構

本研究架構，根據研究目的，經相關文獻與理論之探討，歸納本研究中，各有關變項之關係，提出本研究的基本架構如圖 3-1-1 所示。

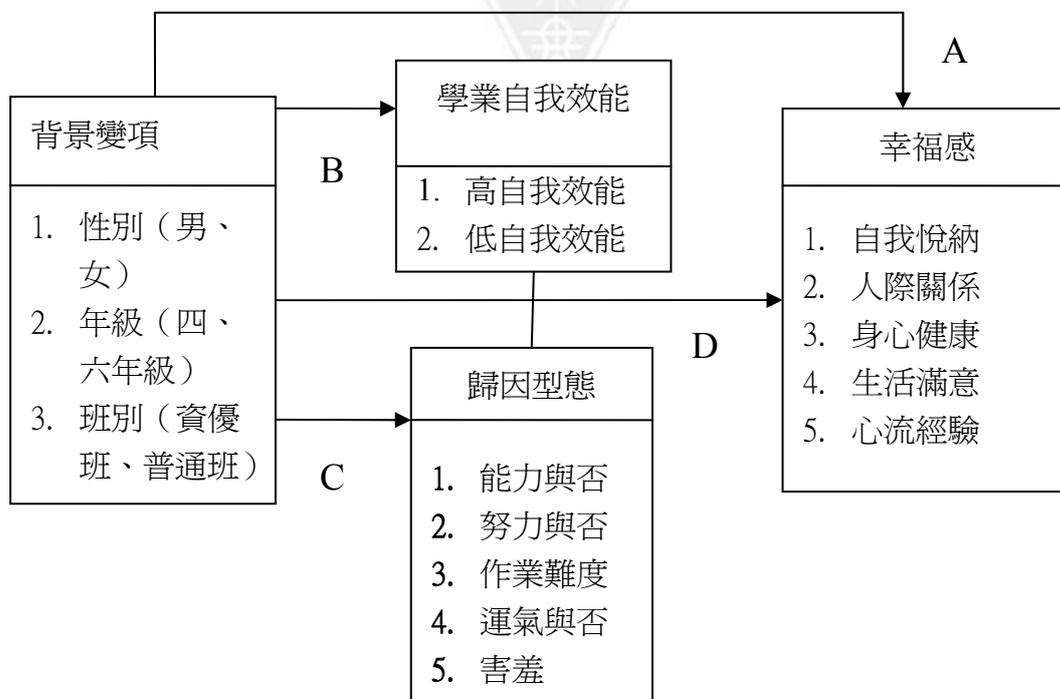


圖 3-1-1 研究架構

關於本研究架構圖中的各研究路徑，分別說明如下：

- A. 探討不同背景變項之幸福感之現況與差異。
- B. 探討不同背景變項之學業自我效能之現況與差異。
- C. 探討不同背景變項之歸因型態之現況與差異。
- D. 探究背景變項、學業自我效能及歸因型態對幸福感的預測。

第二節 研究對象

本研究正式施測樣本，係以臺北縣與臺北市國民小學，設有一般智能資賦優異資源班學校四、六年級資優學生，與同校或他校四、六年級各一班普通班學生為研究對象。依據立意取樣的方式，將臺北縣市立國民小學，抽取設有一般智能資優班之學校，並選取同校或他校四、六年級普通班級學生，作為本研究的研究對象（表 3-2-1 正式樣本摘要），抽取樣本數 800 名。

表3-2-1 正式樣本摘要

學校	班別	發出份數	廢卷	有效樣本
臺北縣樹林國小	資優班	四年級：25	5	20
		六年級：31	5	26
	普通班	四年級：30	1	29
		六年級：32	18	14
臺北市西湖國小	資優班	四年級：14	6	8
		六年級：8	6	2
臺北市舊莊國小	普通班	四年級：27	2	25
		六年級：28	2	26

表 3-2-1 正式樣本摘要 (續)

學校	班別	發出份數	廢卷	有效樣本
臺北縣文林國小	普通班	四年級：28	1	27
		六年級：35	2	33
臺北市永樂國小	資優班	四年級：10	0	10
臺北市石牌國小	資優班	四年級：12	0	12
		六年級：8	2	6
臺北市萬大國小	資優班	四年級：11	0	11
		六年級：7	0	7
臺北縣丹鳳國小	資優班	四年級：18	0	18
		六年級：26	2	24
	普通班	四年級：27	0	27
		六年級：32	6	26
臺北市博愛國小	資優班	四年級：10	1	9
		六年級：13	4	9
	普通班	四年級：32	23	9
		六年級：34	8	26
臺北市百齡國小	資優班	四年級：9	0	9
		六年級：12	0	12
臺北市光復國小	普通班	四年級：28	0	28
		六年級：27	2	25
臺北縣秀朗國小	資優班	四年級：28	7	21
		六年級：26	1	25
臺北縣修德國小	普通班	四年級：26	1	25
		六年級：29	0	29

表 3-2-1 正式樣本摘要 (續)

學校	班別	發出份數	廢卷	有效樣本
臺北市士東國小	資優班	六年級：12	1	11
臺北市北投國小	資優班	四年級：13	0	13
		六年級：10	0	10
臺北縣新店國小	資優班	四年級：12	0	12
		六年級：17	0	17

本研究共發出 800 份，回收 747 份，回收率達 93%。普通班 415 份和資優班 332 份，剔除無效問卷 106 份，總計有效問卷 641 份，可用率達 85%。根據研究對象的基本資料，以下就性別、年級和班別說明之：

(一) 性別方面

本研究樣本共有男生 365 人，占 56.9%，女生 276 人，占 43.1%。

(二) 年級方面

本研究樣本包括四年級 313 人，占 48.8%，六年級 328 人，占 51.2%。

(三) 班別方面

本研究樣本計有資優班 297 位學生，占 46.3%，普通班 344 位學生，占 53.7%。

為了考驗本研究編製量表之信效度，於正式施測先行針對相關量表進行預試。在預試樣本數的設定上，如採用因素分析方法了解量表之構念效度，樣本數最好為預試題目數的五倍以上 (鈕文英, 2007)。

本研究以便利抽樣法選取北縣樹林市武林國小四、六年級普通班各兩班，見表 3-2-2 預試樣本摘要，實際抽取 121 位學生進行「國小學童幸福感受量表」，剔除無效問卷 1 份，並將預試問卷結果進行項目分析，以及信度分析。以瞭解此量表對國小學童之適用性，而其結果將做為正式量表修改之依據。

表3-2-2 預試樣本摘要

類別		人數	百分比
年級	四年級	53	43.8
	六年級	67	55.4
性別	男生	55	45.5
	女生	65	53.7

第三節 研究工具

本研究經由相關文獻分析整理後並依據待考驗的變項而採用「問卷調查法」，旨在探討國小資優生，幸福感、學業自我效能與歸因型態之現況與三者相關研究，編製成研究工具。

為達本研究目的，本研究所使用研究工具包括：第一部份，為研究者自編的「基本資料調查表」，用以了解學生之基本資料；第二部分，為研究者所編製之「國小學童幸福感量表」。第三部分，採用詹璿芳（2007）「國小學生自我效能量表」以評量國小學生的學業自我效能感，並根據 Owen 與 Baum（1991）的「學業自我效能量表」（Self-Efficacy for Academic Tasks）在其量表中增修「歸因型態」部分，成為本研究「國小學童學習感受量表」以調查資優生其高低效能者歸因之型態。

為避免量表名稱影響受試者作答心向，實施調查時，將量表訂為「國小學童生活感受問卷」。

一、基本資料調查表

本調查表的主要目的，係根據國小資優班與普通班學生，各種背景變項的資料，以了解各個變項間的差異情形，包括學生的班別、性別、年級等項。

二、國小學童幸福感量表

國小學童幸福感量表（第二部分 我的生活感受）量表編製分別就量表

內容、填答與計分、項目分析、以及信效度考驗等加以說明。

(一) 量表內容

本量表係參考相關理論及國內、外文獻資料，並參閱林珏琄（2008）、康力文（2007）、黃資惠（2002）等人的量表結構編製而成，旨在了解國小學童的幸福感受，適用對象為國小資優生的學童。然後，關於幸福感量表之預試題項，經過與指導教授討論並篩選潤飾後，邀請專家、學者指導修正。本量表分為「自我悅納」、「身心健康」、「人際關係」、「心流經驗」及「生活滿意」五個向度，將藉由預試問卷結果進行因素分析，考驗其建構效度。

(二) 填答與計分方式

「國小學童生活感受量表—第二部分」（見附錄一）內容包括「自我悅納」、「人際關係」、「身心健康」、「生活滿意」與「心流經驗」等五個分量表，「自我悅納」為 11 題，題號自 1 至 11。「人際關係」為 11 題，題號自 12 至 22。「身心健康」為 11 題，題號自 23 至 33。「生活滿意」為 11 題，題號自 34 至 44。「心流經驗」為 11 題，題號自 45 至 55。

全量表共 55 題，採李克特式五點量表方式計分，由受試學生依其就題目內容與其個人主觀生活感受，指在自我悅納、人際關係、身心健康、生活滿意與心流經驗等五向度量表，圈選每題後適當的選項，依序為「總是如此」、「經常如此」、「有時如此」、「很少如此」和「從不如此」，分別給予 5、4、3、2、1 分，反向題則從 1、2、3、4、5 相反計分由受試者在量表上的填答情形，了解其幸福感，得分越高，顯示受試者之幸福感越高。

(三) 項目分析

研究者將「國小學童幸福感量表」之預試有效問卷資料進行項目分析，用以評估題次的鑑別度。本研究採用四個檢測標準；包括高低分組 t 考驗、題目與總分的相關、該題刪掉的 Cronbach α 改變量以及運用因素分析所得負荷量進行項目的診斷。

關於預試樣本的診斷標準，取極端的27%分為高低二組，比較兩個極端組的得分是否有差異。另外，題目總分相關的規準，本研究要求以0.3以上相關及小於.05顯著差異，並且檢視刪題後，內部一致性增加與否，保留刪題後 α 值降低的題目。最後，進行因素分析，檢視各題與該總分的因素負荷量的高低。根據預試問卷之項目分析之結果，在上述指標條件中，符合任一項則標記「◎」一次，最後綜合研判該題累計數，予以刪題（見附錄二）。刪除預試問卷之「自我悅納」4、7、11題；「人際關係」13、20、22題；「身心健康」24、25、29、31、32題；「生活滿意」34、39、42題以及「心流經驗」46、47、51、53題。

（四）信效度考驗

1. 信度考驗。

「國小學童幸福感預試量表」以 Cronbach α 係數作為信度驗證的考驗依據。預試問卷原 55 題，Cronbach α 為.891。在項目分析之後，所保留 37 題，Cronbach α 為.935。表示國小學童幸福感受量表的內部一致性非常良好。

2. 效度考驗

（1）內容效度（專家審查）

在問卷初稿編製完成後，並根據項目分析的結果與指導教授討論，將適合選項與修正後適合的選項，重新排序題號，設計正式問卷之編製題號（表 3-3-1 正式問卷題目）。正式問卷之「自我悅納」8 題、「人際關係」8 題、「身心健康」6 題、「生活滿意」8 題以及「心流經驗」7 題，全量表共計 37 題。

表3-3-1 正式問卷題目

題號	題目內容	量表因素	刪除題項	新題號
1.	我覺得自己是個很棒的人。	自我悅納		23
2.	我能夠改進自己的缺點。	自我悅納		16
3.	我對自己的表現有信心。	自我悅納		24
4.	我對自己的身材感到滿意。	自我悅納	刪除	
5.	我會欣賞自己的優點和聰明。	自我悅納		2
6.	比起過去，我更喜歡現在的自己。	自我悅納		27
7.	我覺得自己什麼事情都做不好。	自我悅納	刪除	
8.	當我表現好，我會給自己肯定。	自我悅納		13
9.	我覺得自己是一個很有價值的人。	自我悅納		14
10.	我愛自己所擁有的一切。	自我悅納		1
11.	我會包容自己不得意的地方。	自我悅納	刪除	
12.	在同學之間，我是很好相處的人。	人際關係		36
13.	我喜歡交朋友，了解他們、關心他們。	人際關係	刪除	
14.	我跟家人或朋友相處得很愉快。	人際關係		15
15.	小組活動時，大家能尊重我的意見及想法。	人際關係		34
16.	當我有困難時，家人或朋友會幫助我。	人際關係		35
17.	我的家人或朋友會分享我的興趣。	人際關係		31
18.	我會主動地去關心別人的困難。	人際關係		25
19.	當別人心情不好時，我會主動找他聊天或談心。	人際關係		28
20.	我喜歡團隊合作的方式，同心努力。	人際關係	刪除	
21.	我與好朋友會彼此傾訴心事，解決煩惱。	人際關係		4
22.	我不會隨便和同學吵架。	人際關係	刪除	

表3-3-1 正式問卷題目 (續)

題號	題目內容	量表因素	刪除題項	新題號
23.	我每天都覺得精神很好。	身心健康		3
24.	我常常覺得心裡悶悶的。	身心健康	刪除	
25.	我一直會煩惱很多事情。	身心健康	刪除	
26.	我常常覺得自己睡不飽。(反向題)	身心健康		26
27.	我可以保持健康快樂的心情。	身心健康		6
28.	我常常覺得好累且不想動。(反向題)	身心健康		30
29.	我會因為一件壞事生氣很久。	身心健康	刪除	
30.	我會因為一件好事愉快很久。	身心健康		5
31.	我容易為了小事情而緊張不已。	身心健康	刪除	
32.	我常常難過到沒有食慾。	身心健康	刪除	
33.	我覺得自己是個很有活力的人。	身心健康		7
34.	我喜歡現在的生活。	生活滿意	刪除	
35.	我覺得自己的生活過得很糟糕。(反向題)	生活滿意		8
36.	我現在的生活裡充滿了快樂。	生活滿意		12
37.	我覺得生活很無趣。(反向題)	生活滿意		21
38.	我覺得我的生活過得很充實。	生活滿意		37
39.	我可以自由自在的做喜歡的事。	生活滿意	刪除	
40.	我覺得我的人生充滿著希望。	生活滿意		29
41.	我覺得生活中充滿有樂趣的事。	生活滿意		33
42.	如果可以交換人生，我不想要現在的生活。	生活滿意	刪除	
43.	生活中，我覺得充滿無盡的愛。	生活滿意		19

表 3-3-1 正式問卷題目 (續)

題號	題目內容	量表因素	刪除題項	新題號
44.	關於我的生活現況，我覺得很滿足。	生活滿意		18
45.	完成困難的題目，讓我覺得有成就感。	心流經驗		17
46.	我對感興趣的事情都很投入。	心流經驗	刪除	
47.	我會看一本喜歡的書，而忘了時間存在。	心流經驗	刪除	
48.	有不懂的地方，我會更好奇想找出答案。	心流經驗		20
49.	我喜歡有挑戰性的作業。	心流經驗		22
50.	我很享受專注做一件事情。	心流經驗		11
51.	當我很認真的時候，覺得時間過得很快。	心流經驗	刪除	
52.	我在讀百科全書的時候，感到很快樂。	心流經驗		32
53.	遇到有點難的數學題，我會很興奮。	心流經驗	刪除	
54.	只要我專心，就不會受別人影響。	心流經驗		10
55.	做我喜歡的活動，會讓我感到很舒服。	心流經驗		9

(2) 建構效度

預試之前，請國小學童試讀與填寫，據以修改內容字句，並委請指導教授審視量表題目的適切性。預試結果的項目分析，藉由因素分析考驗每題項在總分的負荷量（見附錄二），保留解釋變異量較佳的題目。

三、國小學童學習感受量表

本研究所指學習感受量表(第二部分 我的學習感受)來源採自侯雪香(2007)和詹璿芳(2007)「國小學生自我效能量表」，並根據Owen與Baum(1991)的「學業自我效能量表」(Self-Efficacy for Academic Tasks)在其量表中增修「歸因型態」部分，成為本研究「國小學童學習感受量表」以調查資優生其高效能者歸

因之型態，成為預試問卷的第三部分。

（一）量表內容

量表第二部分「我的學習感受」分為兩部分：其一，調查「學業自我效能」係由侯雪香（2007）、詹璿芳（2007）根據 Owen 與 Baum（1991）的「學業自我效能量表」修訂而成，主要在測量學生對自己學業能力的評估，而不是學生實際具有的能力表現。

其二，「歸因型態」部分，針對學生學業自我效能之狀況，調查其歸因情形，在做得很好部分有：能力、努力、工作難度、運氣等歸因型態；反之，在做得不好部分有：能力、努力、工作難度、運氣與害羞等歸因型態。

（二）填答與計分

學業自我效能是「我的學習感受」臉型量尺，共有 20 題，從「做得很好」（笑臉）、「普通」（沒表情）到「做得不好」（愁臉）三種程度，給予 3、2、1 分。因此，在量表平均得分越高，顯示其有較好的學業自我效能，反之，得分越低則學業自我效能越低。

歸因型態附屬於學業自我效能題目之下，每題在「做得很好」有「很聰明」、「很努力」、「很幸運」和「很簡單」等歸因型態；另一方面「做得不好」有「不夠聰明」、「不夠努力」、「不夠幸運」、「太困難」和「太害羞」等歸因型態。除了學業自我效能「普通」不需填答歸因型態，學生每題只能勾選一種歸因型態，計算 20 題中的次數百分比與平均數。

（三）信度與效度

1. 信度

詹璿芳（2007）解釋問卷之總量表與各分量表內部一致性高，信度佳。與侯雪香（2007）學業自我效能量表經過相關係數與 Cronbach α 係數檢定其內部一致性。本量表採內部一致性 Cronbach α 值考驗量表之信度，總量表的 α 值則為 .90，顯示本量表有穩定的信度。

2.效度

該量表係修訂Baum等（1991）的「學業自我效能量表」，以國內學童適合的閱讀的字句，修改內容字句，經過項目分析後，並委請專家教授審視量表題目的適切性，據以刪除原量表不適合的題目，保留20題重新排序編製量表，具有內容效度。

第四節 研究步驟

本研究步驟包括擬定研究計畫、蒐集相關文獻、閱讀整理資料、選用研究工具、實施調查、資料處理、整理研究結果，及撰寫研究報告等步驟，主要說明本研究的實施過程及時間分配之詳細情形，茲繪製本研究進度之甘梯圖，如圖 3-4-1。

時間 (民國)	98 7 月	98 8 月	98 9 月	98 10 月	98 11 月	98 12 月	99 1 月	99 2 月	99 3 月	99 4 月	99 5 月	99 6 月
進度												
確定研究主題	■	■										
文獻蒐集分析	■	■	■									
釐清研究架構		■	■									
擬定研究計畫			■	■								
編製研究工具				■	■							
預試問卷分析					■	■						
發表研究計畫					■	■						
行政聯繫					■	■	■					
正式施測						■	■					
資料整理							■	■	■			
撰寫報告									■	■	■	■

圖 3-4-1 研究步驟之甘梯圖

將本研究之研究步驟，依步驟先後分別敘述如下：

一、確定研究主題與文獻蒐集分析

研究者先廣泛閱讀有關教育文獻、蒐集感興趣主題，然後，與指導教授討論，以訂定研究主題為資優生幸福感、學業自我效能與歸因型態之研究。於民國 98 年七、八月份起開始蒐集文獻，參考相關文獻資料，進行研究主題探討。蒐集有關資優生特質、自我效能理論、歸因理論與幸福感的相關資料與文獻，包括博碩士論文、中西文期刊、雜誌、學報、書籍等重要文獻，了解研究基本概念與理論基礎。

二、釐清研究架構與擬定研究計畫

確定研究主題後，研究者在閱讀及整理文獻的同時，加以陳述問題背景，形成研究目的與待答問題，確立研究架構。開始統整主題相關之研究，在指導教授的指導下，修正研究大綱，逐步地撰寫研究計畫與定稿。

三、編製研究工具與預試問卷分析

本研究依據受試樣本之特性，參考相關文獻及學者所編製之主題量表後，加以編修研究預試問卷之題目。並請指導教授加以修正、建議，以協助編製本研究之工具；第一，為研究者自編的「基本資料調查表」；第二為「國小學童學習感受量表」第一部分採自他人研究工具並徵求作者同意後取用；第二部分為歸因型態。第三為研究者所編製之「國小學童幸福感受量表」，確立為本研究工具。於 98 年十月發放問卷，進行預試，並著手項目分析和信效度分析。

四、發表研究計畫與行政聯繫

訂於 98 年十一月舉行論文計畫發表後，經指導教授、口試委員審查通過，根據其所提供意見修正論文計畫後，並在正式研究工具確定之後，研究者隨即分別以親自到校、書面方式或電郵聯繫向學校的輔導室與教師說明研究目的並徵求同意後，正式發放問卷進行調查。

五、資料整理、分析與撰寫報告

陸續回收問卷後，依據資料分析與結果討論，提出解釋本研究之主要發現，歸納成結論，並據之提出建議供為參考，最後修訂完成正式論文。

第五節 資料處理

在問卷回收取得研究原始資料後，為提高研究結果之推論性，研究者設定資料處理原則。剔除無效問卷，選出適合進行研究分析之有效樣本，相關篩選內容如下：

- 一、個人基本資料中「性別」、「年級」兩個問題為回答或兩個答案皆重複勾選的問卷，視為無效問卷。
- 二、在各量表中，已固定規律、單一偏向（例如：全部圈選3）作答之問卷，視為無效問卷。
- 三、在「國小學童幸福感受量表」與「國小學童學習感受量表」兩個量表中，任何題目漏答或選填兩個以上的答案者，視為無效問卷。

整理具上述條件的問卷，將有效問卷資料編碼輸入、登錄和儲存建檔。本研究的資料處理採用 Predictive Analytics Software (PASW Statistics 18) 中文版統計套裝軟體進行各項統計分析，依研究目的與問題，選用適當的統計分析方法。茲將本研究分析所採用的統計方法摘要說明如下：

一、描述統計

本研究依據「國小學童生活感受問卷」量表內三部分的施測結果，利用百分比、平均數與標準差，了解國小資優班與普通班學生，在學業自我效能、歸因型

態與幸福感量表的得分情形。

二、二因子變異數分析

以二因子變異數分析探討國小資優班學生與普通班學生之不同背景變項（班別與年級、班別與性別），在幸福感、學業自我效能及歸因型態得分之差異情形。若二因子變異數分析中，交互作用考驗的 F 值達到顯著水準，進一步進行單純主要效果考驗。

三、逐步多元迴歸

以逐步多元迴歸分析相關背景變項、學業自我效能及歸因型態對幸福感之預測效力。





第四章 結果與討論

本章就量表施測的結果，進行分析與討論，以了解目前臺北縣市國小學生幸福感、學業自我效能與歸因型態的情形。探討不同性別、班別與年級的國小學生，幸福感、學業自我效能與歸因型態是否具有顯著差異，進一步探討相關背景變項與學業自我效能、歸因型態對幸福感之預測力。本章共分為三節，第一節為國小資優班與普通班學生，幸福感、學業自我效能與歸因型態之現況分析，第二節為國小資優班學生與普通班學生之幸福感、學業自我效能及歸因型態量表得分之差異情形。第三節為相關背景變項、學業自我效能及歸因型態對幸福感之預測效力。

第一節 國小資優班與普通班學生幸福感、 學業自我效能與歸因型態之現況分析

本節就量表所得資料，依據不同背景之情形，以描述統計方式分析國小學童幸福感、學業自我效能及歸因型態之現況，針對幸福感、學業自我效能及歸因型態之結果分析與討論，分述如下：

本研究以臺北縣市國民小學四、六年級學生為研究對象，此次調查正式施測問卷，共回收問卷 747 份，經詳細核對，並剔除無效問卷後，共獲得 641 份有效問卷。根據量表得分情形，以下分「班別×性別」與「班別×年級」說明之：

一、國小學童幸福感之現況分析

由於國小學童「我的生活感受」為 Likert 五點量表，每題最高分為 5 分，最低分為 1 分，因此，在量表平均得分越高，顯示其有較好的幸福感；反之，分數越低則有較低的幸福感。

為了解國小學童幸福感現況，本研究依性別、年級及班別等變項逐一分析以及綜合討論。在「我的生活感受」上的得分，採用平均數與標準差呈現國小學童幸福感之整體及各層面進行分析。

(一) 不同性別國小學童幸福感之現況分析

由表 4-1-1 可知，普通班男生在「我的生活感受」量表，得分之平均數為 3.61，普通班女生在「我的生活感受」量表，得分之平均數為 3.57；資優班男生在「我的生活感受」量表，得分之平均數為 3.56，資優班女生在「我的生活感受」量表，得分之平均數為 3.83。就不同性別國小學童之「我的生活感受」量表得分情形，高低依序為資優班女生、普通班男生、普通班女生、資優班男生。

表4-1-1 不同班別與性別國小學童幸福感之現況分析摘要

班別	性別	平均數	標準差	個數
資優班	男生	3.56	.69	185
	女生	3.83	.56	109
	總數	3.66	.65	294
普通班	男生	3.61	.71	177
	女生	3.57	.65	166
	總數	3.59	.68	343
總數	男生	3.59	.70	362
	女生	3.68	.62	275
	總數	3.62	.67	637

(二) 不同年級國小學童幸福感之現況分析

由表 4-1-2 可知，普通班不同年級在「我的生活感受」量表得分上，其中四年級平均數 3.71，六年級平均數 3.49，就不同年級普通生之「我的生活感受」量表得分情形，高低情形為四年級高於六年級。另資優班不同年級，在「我的生活感受」量表得分情形，其中四年級平均數 3.68，六年級平均數 3.64，就不同年級資優生之「我的生活感受」量表得分情形，高低情形也是四年級高於六年級。

表4-1-2 不同班別與年級國小學童幸福感之現況分析摘要

班別	年級	平均數	標準差	個數
普通班	四年級	3.71	.64	166
	六年級	3.49	.70	177
	總數	3.60	.68	343
資優班	四年級	3.68	.68	145
	六年級	3.64	.63	149
	總數	3.67	.65	294
總數	四年級	3.70	.66	311
	六年級	3.56	.67	326
	總數	3.62	.67	637

(三) 不同班別國小學童幸福感之現況分析

由表 4-1-2 可知，全體研究樣本的「我的生活感受」得分之平均數為 3.62，國小資優班學生「我的生活感受」平均數為 3.67，普通班學生「我的生活感受」之平均數 3.60，二者均高於量表之量尺平均數 ($M=3$)，表示國小資優生與普通生的幸福感程度，皆屬中上程度。

二、國小學童學業自我效能之現況分析

關於國小學童學業自我效能是「我的學習感受」臉型量尺，從「做得很好」（笑臉）、「普通」（沒表情）到「做得不好」（愁臉）三種程度，給予 3、2、1 分。因此，在量表平均得分越高，顯示其有較好的學業自我效能，反之，得分越低則學業自我效能越低。

為了解國小學童學業自我效能之現況，本研究依性別、年級及班別等變項逐一分析以及綜合討論。在「我的學習感受」上的得分，採用平均數與標準差呈現國小學童學業自我效能之整體及各層面進行分析。

表4-1-3 不同班別與性別國小學童學業自我效能之現況分析摘要

班別	性別	平均數	標準差	個數
普通班	男生	2.30	.40	178
	女生	2.35	.35	166
	總數	2.32	.38	344
資優班	男生	2.40	.37	187
	女生	2.53	.26	110
	總數	2.44	.34	297
總數	男生	2.35	.38	365
	女生	2.42	.33	276
	總數	2.38	.36	641

(一) 不同性別國小學童學業自我效能之現況分析

由表 4-1-3 可知，普通班男生在學業自我效能量表，得分之平均數為 2.30，普通班女生在學業自我效能量表，得分之平均數為 2.35；資優班男生在學業自我效能量表，得分之平均數為 2.40，資優班女生在學業自我效能量表，得分之平均數為 2.53。就不同性別國小學童之學業自我效能量表得分情形，高低依序為資優班女生、資優班男生、普通班女生、普通班男生。

(二) 不同年級國小學童學業自我效能之現況分析

由表 4-1-4 可知，普通班不同年級在學業自我效能量表得分上，其中四年級平均數 2.33，六年級平均數 2.32，就不同年級普通生之學業自我效能量表得分情形，高低情形為四年級高於六年級。另資優班不同年級，在學業自我效能量表得分情形，其中四年級平均數 2.46，六年級平均數 2.43，就不同年級資優生之學業自我效能量表得分情形，高低情形也是四年級高於六年級。

表4-1-4 不同班別與年級國小學童學業自我效能之現況分析摘要

班別	年級	平均數	標準差	個數
普通班	四年級	2.33	.38	166
	六年級	2.32	.38	178
	總數	2.32	.38	344
資優班	四年級	2.46	.31	147
	六年級	2.43	.36	150
	總數	2.44	.34	297
總數	四年級	2.39	.35	313
	六年級	2.37	.37	328
	總數	2.38	.36	641

(三) 不同班別國小學童學業自我效能之現況分析

由表 4-1-4 可知，全體研究樣本的學業自我效能得分之平均數為 2.38，國小資優班學生學業自我效能平均數為 2.44，普通班學生學業自我效能之平均數 2.32，二者均高於量表的量尺平均數（ $M=2$ ），表示國小資優生與普通生的學業自我效能，均屬中上程度，而資優班平均得分高於普通班。

三、國小學童歸因型態之現況分析

關於國小學童之歸因型態是以學業自我效能高（做得很好）選項下做「很聰明」、「很努力」、「很幸運」和「很簡單」等歸因變項；以及在學業自我效能低（做得不好）選項下做「不夠聰明」、「不夠努力」、「不夠幸運」、「太困難」和「太害羞」等歸因變項。因此，共有九種歸因型態給予研究對象選擇、決定成敗的因素，但不能複選，每一題只能勾選一個真正適合的原因。

為了解國小學童歸因型態之現況，本研究依性別、年級及班別等變項逐一分析以及綜合討論。在「歸因型態」之類別變向上的次數，採用次數總和與百分比呈現國小學童歸因型態之整體及各層面進行分析，結果見表 4-1-5。

(一) 不同性別國小學童歸因型態之現況分析

由表4-1-5可知學生歸因型態的累積次數與百分比，所以，分別排序做得很好與做得不好的歸因型態和百分比，就普通班男生在「做得很好」歸因型態的傾向，依序為「很努力」(28.4%)、「很簡單」(18.9%)、「很聰明」(14.9%)、「很幸運」(5.5%)；而在「做得不好」歸因型態的傾向依序為「不夠努力」(9.4%)、「太困難」(7.4%)、「太害羞」(5.3%)、「不夠聰明」(5.1%)、「不夠幸運」(2.1%)。然而，普通班女生在「做得很好」與「做得不好」歸因型態的次序與普通班男生相同，只是累積總和與百分比不同。

另外，在資優班男生在「做得很好」歸因型態之傾向，依序為「很簡單」(26.3%)、「很努力」(23.7%)、「很聰明」(17.4%)、「很幸運」(6.5%)；而在「做得不好」歸因型態之傾向，依序為「不夠努力」(7.8%)、「太困難」(6.6%)、「太害羞」(4.5%)、「不夠聰明」(2.1%)、「不夠幸運」(1%)。而資優班女生在「做得很好」歸因型態之傾向，依序為「很努力」(33.7%)、「很簡單」(29.2%)、「很聰明」(12.7%)、「很幸運」(6%)；而在「做得不好」歸因型態之傾向，依序為「太害羞」(4.2%)、「太困難」(4.2%)、「不夠努力」(4%)、「不夠聰明」(1.7%)、「不夠幸運」(0.3%)。

(二) 不同年級國小學童歸因型態之現況分析

由表4-1-5可知，普通班不同年級在歸因型態的傾向，其中四年級普通班在「做得很好」歸因型態的傾向，依序為「很努力」(30.2%)、「很簡單」(20.7%)、「很聰明」(14.2%)、「很幸運」(4.2%)；而在「做得不好」歸因型態的傾向依序為「不夠努力」(8.2%)、「太困難」(6.6%)、「不夠聰明」(6.1%)、「太害羞」(6%)、「不夠幸運」(0.9%)。六年級普通班在「做得很好」歸因型態的傾向與四年級普通班相同，但在「做得不好」歸因型態的百分比「太害羞」(5.3%)高於「不夠聰明」(3.6%)。

另就不同年級資優班而言，其中四年級資優班在「做得很好」歸因型態的傾

向與四年級普通班相同，但在「做得不好」歸因型態的傾向依序為「太困難」（6.2%）、「不夠努力」（5.8%）、「太害羞」（4.4%）、「不夠聰明」（1.6%）、「不夠幸運」（0.7%）。六年級資優班在「做得很好」歸因型態的傾向，依序為「很簡單」（27.7%）、「很努力」（25.1%）、「很聰明」（15.5%）、「很幸運」（7.6%）；而在「做得不好」歸因型態的傾向依序為「不夠努力」（6.9%）、「太困難」（5.2%）、「太害羞」（4.5%）、「不夠聰明」（2.3%）、「不夠幸運」（0.7%）。

（三）不同班別國小學童歸因型態之現況分析

由表4-1-5可知，全體研究樣本的歸因型態之情形，在「做得很好」歸因型態的傾向，依序為「很努力」（29.4%）、「很簡單」（23.7%）、「很聰明」（13.9%）、「很幸運」（5.5%）；而在「做得不好」歸因型態的傾向依序為「不夠努力」（7.6%）、「太困難」（6.4%）、「太害羞」（5.1%）、「不夠聰明」（3.5%）、「不夠幸運」（1.1%）。國小資優班學生與普通班學生在「做得很好」和「做得不好」歸因型態的傾向，兩者皆同於全體研究樣本的歸因型態之情形。

表4-1-5 不同班別、性別、年級國小學童歸因型態之次數百分比摘要

年級	性別	班別	歸因	聰明	努力	幸運	簡單	不夠聰明	不夠努力	不夠幸運	太困難	害羞
			型態 次數 (百分比)									
全	男	普	2676 (100%)	399 (14.9%)	762 (28.4%)	148 (5.5%)	507 (18.9%)	139 (5.1%)	253 (9.4%)	58 (2.1%)	200 (7.4%)	144 (5.3%)
		資	2791 (100%)	469 (17.4)	640 (23.7)	177 (6.5%)	710 (26.3%)	57 (2.1%)	210 (7.8%)	28 (1%)	179 (6.6%)	123 (4.5%)
	女	普	2403 (100%)	237 (9.8%)	815 (33.9%)	103 (4.2%)	535 (22.2%)	108 (4.4%)	193 (8%)	16 (0.6%)	162 (6.7%)	145 (6%)
		資	1644 (100%)	209 (12.7%)	555 (33.7%)	99 (6%)	481 (29.2%)	29 (1.7%)	67 (4%)	5 (0.3%)	70 (4.2%)	70 (4.2%)
四	全	普	2509 (100%)	357 (14.2%)	759 (30.2%)	107 (4.2%)	520 (20.7%)	154 (6.1%)	207 (8.2%)	24 (0.9%)	167 (6.6%)	151 (6%)
四		資	2181 (100%)	344 (15.7%)	653 (29.9%)	111 (5%)	593 (27.1)	36 (1.6%)	127 (5.8%)	17 (0.7%)	136 (6.2%)	96 (4.4%)
六	全	普	2570 (100%)	279 (10.8%)	818 (31.8%)	144 (5.6%)	522 (20.3%)	93 (3.6%)	239 (9.2%)	50 (1.9%)	195 (7.5%)	138 (5.3)
六		資	2154 (100%)	334 (15.5%)	542 (25.1%)	165 (7.6%)	598 (27.7%)	50 (2.3%)	150 (6.9%)	16 (0.7%)	113 (5.2%)	97 (4.5%)
全	全	普	5079 (100%)	636 (12.5%)	1577 (31%)	251 (4.9)	1042 (20.5%)	247 (4.8%)	446 (8.7%)	74 (1.4%)	362 (7.1%)	289 (5.6%)
		資	4335 (100%)	678 (15.6%)	1195 (27.5%)	276 (6.3%)	1191 (27.4%)	86 (1.9%)	277 (6.3%)	33 (0.7%)	249 (5.7%)	193 (4.4%)
	總	9414 (100%)	1314 (13.9%)	2772 (29.4%)	527 (5.5%)	2233 (23.7%)	333 (3.5%)	723 (7.6%)	107 (1.1%)	611 (6.4%)	482 (5.1%)	

表4-1-6 不同班別、性別、年級國小學童歸因型態之平均數摘要

年級	性別	班別	歸因 型態 平均 數	聰 明	努 力	幸 運	簡 單	不 夠 聰 明	不 夠 努 力	不 夠 幸 運	太 困 難	害 羞
全	男	普		.1121	.2140	.0416	.1424	.0390	.0711	.0163	.0562	.0404
		資		.1254	.1711	.0473	.1898	.0152	.0561	.0075	.0479	.0329
	女	普		.0714	.2523	.0310	.1611	.0325	.0581	.0048	.0488	.0437
		資		.0808	.2523	.0450	.2186	.0132	.0305	.0023	.0318	.0318
四	全	普		.1075	.2286	.0332	.1566	.0464	.0623	.0072	.0503	.0455
四		資		.0784	.2221	.0378	.2017	.0122	.0432	.0058	.0463	.0327
六	全	普		.1170	.2298	.0404	.1466	.0261	.0671	.0140	.0548	.0388
		資		.1113	.1807	.0550	.1993	.0167	.0500	.0053	.0377	.0323
全	全	普		.0924	.2292	.0365	.1515	.0359	.0648	.0108	.0526	.0420
		資		.1141	.2012	.0465	.2005	.0145	.0466	.0056	.0419	.0325
		總		.1025	.2162	.0411	.1742	.0260	.0564	.0083	.0477	.0376

四、綜合討論

(一) 國小學童幸福感之現況

以性別而論，國小學生在「我的生活感受」量表得分情形，若以得分之平均數高低，其順序是資優班女生、普通班男生、普通班女生、資優班男生。再者，若以年級區別，幸福感程度高低是四年級高於六年級，普通班與資優班皆是同樣情形。然而，以班別而言，國小資優生與普通生的幸福感程度，以資優班的程度高於普通班。

上述之現況，僅表示各背景變項在「我的生活感受」得分高低之分，其中是否有顯著差異，有待下節的差異分析做探討。

(二) 國小學童學業自我效能之現況分析

以性別而論，國小學生在「我的學習感受」量表得分情形，若以得分之平均數高低，依序為資優班女生、資優班男生、普通班女生、普通班男生。再者，若以年級區別，在學業自我效能程度高低，不論普通班或資優班學生，均是四年級高於六年級。最後，以班別的區分的話，是資優班之學業自我效能高於普通班。

上述之現況，僅表示各背景變項在「我的學習感受」得分高低之分，其中是否有顯著差異，有待下節的差異分析做探討。

(三) 國小學童歸因型態之現況分析

以性別而論，在「做得很好」歸因型態中，普通班男生、女生和資優班女生歸因「很努力」居多；資優班男生則是歸因「很簡單」。而在「表現不好」歸因型態中，普通班男生、女生和資優班男生歸因「不夠努力」居多；資優班女生則是歸因「太害羞」和「太困難」。

若以年級區別，在「做得很好」歸因型態中，四、六年級普通班學生和四年級資優班學生歸因「很努力」居多；六年級資優班學生則是歸因「很簡單」。而在「表現不好」歸因型態中，四、六年級普通班學生和六年級資優班學生歸因「不夠努力」居多；四年級資優班學生則是歸因「太困難」。

最後，不同班別於「做得很好」和「表現不好」歸因型態上，資優班與普通班學生皆歸因「很努力」和「不夠努力」居多。

上述之現況，僅表示各背景變項在做得很好與壞的歸因情況，其中是否有顯著差異，有待下節的差異分析做探討。

第二節 國小資優班與普通班學生幸福感、 學業自我效能與歸因型態之差異分析

本節旨在探討性別、年級和班別之不同背景變項的國小學童在幸福感、學業自我效能及歸因型態的差異分析。以性別和班別、年級和班別為自變項，幸福感和學業自我效能平均數為依變項，進行獨立樣本二因子變異數分析，以了解兩自變項對依變項是否有顯著差異，以及兩自變項在依變項上是否產生交互作用。若交互效果達.05顯著水準，則進行單純主要效果檢驗。

一、 不同背景國小學童在幸福感之差異分析

(一) 性別和班別於幸福感之差異

關於不同性別之國小資優班與普通班學生幸福感之差異情形，經獨立樣本二因子變異數分析發現「班別×性別」在幸福感得分達到顯著差異，由表4-2-1可知， $F_{(1,633)}=8.07 (p<.01)$ ，單純主要效果達顯著的水準。因此，針對「性別」與「班別」進行交互作用考驗。

在「性別」因子效果上，探討不同班別的男女生得分之顯著差異，資優班 $F_{(1,633)}=11.90 (p<.01)$ ，達顯著差異，從表4-1-1可知，以國小資優班女生在幸福感得分平均數 ($M=3.83$) 顯著高於國小資優班男生之平均數 ($M=3.56$)。在「班別」因子效果上，國小女童 $F_{(1,633)}=11.72 (p<.01)$ ，達顯著差異，從表4-1-1可知，以國小資優班女生在幸福感得分平均數 ($M=3.83$) 顯著高於國小普通班女生之平均數 ($M=3.57$)。

表4-2-1 不同性別與班別的學生在幸福感的差異分析

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
班別	1.73	1	1.73	3.88*	.03	
性別	2.04	1	2.04	4.58*	.04	
班別*性別	3.60	1	3.60	8.076**	.00	資優女童 > 資優 男童 資優女童 > 普通 女童
誤差	282.60	633	.446			
總和	8678.78	637				

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

表4-2-2 不同性別與班別的學生在幸福感的單純主要效果摘要

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
性別因子效果						
普通班	.12	1	.12	.26	.61	
資優班	5.00	1	5.00	11.90***	.00	女生 > 男生
班別因子效果						
男生	.20	1	.20	.40	.53	
女生	4.46	1	4.46	11.72***	.00	資優班 > 普通 班
誤差	282.60	633	.446			

*** $p < .001$

(二) 年級和班別於幸福感之差異

由表4-2-3「班別×年級」組的單純主要效果可知， $F_{(1,633)}=2.76$ ($p>.05$)，交互效果未達顯著。因此，轉而檢視「班別」與「年級」各自的主要效果，「班別」的主要效果考驗 $F_{(1,633)}=1.63$ ($p>.05$)，未達顯著水準，而「年級」的主要效果考驗 $F_{(1,633)}=6.08$ ($p<.05$)，達顯著差異。在表4-1-2中，比較四年級平均數 ($M=3.70$) 和六年級平均數 ($M=3.56$)，可知四年級學生在幸福感得分顯著高於六年級學生。

二、 不同背景國小學童在學業自我效能之差異分析

(一) 性別和班別於學業自我效能之差異

由表4-2-4「班別×性別」組的單純主要效果可知， $F_{(1,637)}=2.26$ ($p>.05$)，交互效果未達顯著的水準。因而檢視「班別」與「性別」各自的主要效果，在「班別」的主要效果考驗 $F_{(1,637)}=22.03$ ($p<.001$)，達顯著差異，如表4-1-3顯示學業自我效能得分，國小女童平均數 ($M=2.42$) 顯著高於國小男童平均數 ($M=2.35$)。

而「班別」的主要效果考驗 $F_{(1,637)}=9.46$ ($p<.01$)，達顯著差異。在表4-1-3顯示學業自我效能得分，資優學生平均數 ($M=2.44$) 顯著高於普通班學生平均數 ($M=2.32$)。

表4-2-3 不同班別與年級的學生在幸福感的差異分析

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
班別	.73	1	.73	1.63	.20	
年級	2.72	1	2.72	6.08*	.01	四年級>六年級
班別*年級	1.23	1	1.23	2.76	.09	
誤差	283.45	633	.446			
總和	8678.78	637				

* $p<.05$

表4-2-4 不同性別與班別的學生在學業自我效能的差異分析

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
班別	2.88	1	2.88	22.03***	.000	資優班>普通班
性別	1.24	1	1.24	9.46**	.002	女生>男生
班別*性別	.29	1	.29	2.26	.133	
誤差	83.46	637	.131			
總和	3718.18	641				

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

(二) 年級和班別於學業自我效能之差異

由表4-2-5「班別×年級」組的單純主要效果可知， $F_{(1,637)} = .77$ ($p > .05$)，交互效果未達顯著的水準。因此，轉而檢視「班別」與「年級」各自的主要效果，「班別」的主要效果考驗 $F_{(1,637)} = 17.39$ ($p < .001$)，達顯著差異，如上段所述，國小資優班學生平均得分高於國小普通班學生。在「年級」的主要效果考驗 $F_{(1,637)} = .40$ ($p > .05$)，未達顯著差異。

表4-2-5 不同年級與班別的學生在學業自我效能的差異分析

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
班別	2.31	1	2.31	17.39***	.000	
年級	.54	1	.54	.40	.523	
班別*年級	.10	1	.10	.77	.781	
誤差	84.82	637	.133			
總和	3718.18	641				

*** $p < .001$

三、 不同背景國小學童在歸因型態之差異分析

(一) 不同背景國小學童在聰明與否的歸因型態

1. 班別和性別於聰明與否的歸因型態之差異

由表4-2-6不同班別和性別於聰明歸因之差異分析「班別×性別」組的單純主要效果可知， $F_{(1,637)}=.236$ ($p>.05$)，與表4-2-7不同班別和性別於不夠聰明歸因之差異分析「班別×性別」組 $F_{(1,637)}=.143$ ($p>.05$)，交互效果均未達顯著的水準。因此，轉而檢視「班別」與「性別」各自的主要效果。

在「聰明」歸因型態中，「性別」主要效果考驗 $F_{(1,637)}=11.243$ ($p<.01$)，達顯著水準，由表4-1-6可知，以國小男童歸因「聰明」的平均數 ($M=.119$) 顯著高於國小女童 ($M=.083$)。

在「不夠聰明」歸因型態中，「班別」主要效果考驗 $F_{(1,637)}=13.365$ ($p<.001$)，達顯著水準，由表4-1-6可知，以國小普通班歸因「不夠聰明」的平均數 ($M=.036$) 顯著高於國小資優班 ($M=.014$)。

表4-2-6 不同班別和性別於聰明歸因之差異分析

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
班別	.52	1	.52	3.035	.082	
性別	.194	1	.194	11.243**	.001	男生>女生
班別*性別	.004	1	.004	.236	.628	
誤差	10.98	637	.017			
總和	17.995	641				

** $p<.01$

表4-2-7 不同班別和性別於不夠聰明歸因之差異分析

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
班別	.071	1	.071	13.365***	.000	普通班>資優班
性別	.003	1	.003	.528	.468	
班別*性別	.001	1	.001	.143	.706	
誤差	3.403	637	.005			
總和	3.912	641				

*** $p < .001$

2.班別和年級於聰明與否的歸因型態之差異

由表4-2-8不同班別和年級於「聰明」歸因之差異分析「班別×性別」組的單純主要效果可知， $F_{(1,637)}=1.259$ ($p>.05$)，交互效果未達顯著的水準。因此，轉而檢視「班別」與「年級」各自的主要效果。只有「班別」的主要效果考驗 $F_{(1,637)}=4.112$ ($P<.05$)，達顯著水準，由表4-1-6可知，即國小資優班學生歸因「聰明」平均數 ($M=.114$) 顯著高於國小普通班學生 ($M=.092$)。

由表4-2-9可知，不同班別和年級於「不夠聰明」歸因之差異分析「班別×性別」組 $F_{(1,637)}=4.586$ ($p<.05$)，達顯著水準。因此，針對「班別」與「年級」進行交互作用考驗。

在「班別」因子效果上，探討不同年級學生得分之顯著差異，四年級 $F_{(1,633)}=18.2$ ($p<.001$)，達顯著差異，由表4-1-6可知，以國小四年級普通班學生在歸因「不夠聰明」的平均數 ($M=.046$) 顯著高於國小四年級資優班學生之平均數 ($M=.012$)。

在「年級」因子效果上，普通班 $F_{(1,633)}=7$ ($p<.05$)，達顯著差異，由表4-1-6可知，以國小四年級普通班學生在歸因「不夠聰明」的平均數 ($M=0.46$) 顯著高

於國小六年級普通班學生之平均數 ($M=.026$)。

表4-2-8 不同班別和年級於聰明歸因之差異分析

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
班別	.072	1	.072	4.112*	.043	資優班>普通班
年級	.048	1	.048	2.770	.097	
班別*年級	.022	1	.022	1.259	.262	
誤差	11.111	637	.017			
總和	17.995	641				

* $p<.05$

表4-2-9 不同班別和年級於不夠聰明歸因之差異分析

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
班別	.076	1	.076	14.307***	.000	
年級	.010	1	.010	1.889	.170	
班別*年級	.024	1	.024	4.586*	.033	四普>六普 四普>四資
誤差	3.370	637	.005			
總和	3.912	641				

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

(二) 不同背景國小學童在努力與否的歸因型態

1. 班別和性別於努力與否的歸因型態之差異

由表4-2-11不同班別和性別於努力歸因之差異分析「班別×性別」組的單純主

要效果， $F_{(1,637)}=3.179$ ($p>.05$)，另外，表4-2-12不同班別和性別於不夠努力歸因之差異分析「班別*性別」組 $F_{(1,637)}=.780$ ($p>.05$)，可知交互效果均未達顯著水準。於是，轉而檢視「班別」與「性別」各自的主要效果。

在「努力」歸因型態，其「性別」主要效果考驗 $F_{(1,637)}=16.303$ ($P<.001$)，達顯著水準，由表4-1-6可知，即國小女生歸因「努力」平均數 ($M=.249$) 顯著高於國小男生 ($M=.193$)。另外，在「不夠努力」歸因型態，有「班別」主要考驗 $F_{(1,637)}=8.696$ ($p<.01$) 與「性別」主要考驗 $F_{(1,637)}=7.152$ ($p<.01$)，皆達顯著水準。由表4-1-6可知，以國小普通班歸因「不夠努力」之平均數 ($M=.065$) 顯著高於國小資優班平均數 ($M=.043$)；再者，國小男生之平均數 ($M=.064$) 顯著高於國小女生之平均數 ($M=.044$)。

表4-2-10 不同班別和年級的學生於不夠聰明歸因的單純主要效果摘要

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
班別因子效果						
四年級	.091	1	.091	18.2***	.00	普通班>資優班
六年級	.007	1	.007	1.4	.24	
年級因子效果						
普通班	.035	1	.035	7*	.01	四年級>六年級
資優班	.001	1	.001	0.2	.65	
誤差	282.60	633	.446			

* $p<.05$ ；*** $p<.001$

2.班別和年級於努力與否的歸因型態之差異

由表4-2-13不同班別和年級於「努力」歸因之差異分析「班別×性別」組的單

純主要效果 $F_{(1,637)}=2.373$ ($p>.05$)；另外，從表4-2-14不同班別和年級於「不夠努力」歸因之差異分析「班別×性別」 $F_{(1,637)}=.020$ ($p>.05$)，可知交互效果均未達顯著的水準。於是，轉而檢視「班別」與「年級」各自的主要效果。

在「努力」歸因型態中，其「班別」的主要效果考驗 $F_{(1,637)}=4.044$ ($p<.05$)，達顯著水準，由表4-1-6可知，即國小普通班學生歸因「努力」平均數 ($M=.229$) 顯著高於國小資優班學生 ($M=.201$)。

在「不夠努力」歸因型態中，其「班別」的主要效果考驗 $F_{(1,637)}=6.485$ ($p<.05$)，達顯著水準，由表4-1-6可知，以國小普通班學生歸因「不夠努力」平均數 ($M=.065$) 顯著高於國小資優班學生 ($M=.047$)。

表4-2-11 不同班別和性別於努力歸因之差異分析

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
班別	.050	1	.050	1.679	.196	
性別	.486	1	.486	16.303***	.000	女生>男生
班別*性別	.095	1	.095	3.179	.075	
誤差	18.990	637	.030			
總和	49.625	641				

*** $p<.001$

表4-2-12 不同班別和性別於不夠努力歸因之差異分析

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
班別	.070	1	.070	8.696**	.003	普通班>資優班
性別	.057	1	.057	7.152**	.008	男生>女生
班別*性別	.006	1	.006	.780	.377	
誤差	5.096	637				
總和	7.248	641				

** $p < .01$

表4-2-13 不同班別和年級於努力歸因之差異分析

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
班別	.123	1	.123	4.044*	.045	普通班>資優班
年級	.065	1	.065	2.121	.146	
班別*年級	.072	1	.072	2.373	.124	
誤差	19.403	637	.030			
總和	49.625	641				

* $p < .05$

表4-2-14 不同班別和年級於不夠努力歸因之差異分析

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
班別	.052	1	.052	6.485*	.011	普通班>資優班
年級	.005	1	.005	.661	.416	
班別*年級	.000	1	.000	.020	.887	
誤差	5.151	637				
總和	7.248	641				

* $p < .05$

(三) 不同背景國小學童在幸運與否的歸因型態

1. 班別和性別於幸運與否的歸因型態之差異

由表4-2-15不同班別和性別於幸運歸因之差異分析「班別×性別」組的單純主要效果， $F_{(1,637)} = .508$ ($P > .05$)，另外，表4-2-16不同班別和性別於不夠幸運歸因之差異分析「班別*性別」組 $F_{(1,637)} = .711$ ，($p > .05$)，可知交互效果均未達顯著水準。於是，進而檢視「班別」與「性別」各自的主要效果。

在「幸運」的歸因型態中，「班別」與「性別」皆未達到顯著差異，結果見表4-2-15。在「不夠幸運」的歸因型態中，其「性別」的主要效果考驗 $F_{(1,637)} = 5.055$ ($p < .05$)，達顯著水準，由表4-1-6可知，以國小男生歸因「不夠幸運」平均數 ($M = .012$) 顯著高於國小女生 ($M = .004$)。

表4-2-15 不同班別和性別於幸運歸因之差異分析

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
班別	.015	1	.015	2.927	.088	
性別	.006	1	.006	1.246	.265	
班別*性別	.003	1	.003	.508	.476	
誤差	3.248	637	.005			
總和	4.357	641				

2.班別和年級於幸運與否的歸因型態之差異

由表4-2-17不同班別和年級於幸運歸因之差異分析「班別×年級」組的單純主要效果， $F_{(1,637)} = .639$ ($p > .05$)，另外，表4-2-18不同班別和年級於不夠幸運歸因之差異分析「班別×年級」組 $F_{(1,637)} = .988$ ($p > .05$)，可知交互效果均未達顯著水準。於是，轉而檢視「班別」與「性別」各自的主要效果。

在「幸運」的歸因型態中，其「年級」的主要效果考驗 $F_{(1,637)} = 5.092$ ($p < .05$)，達顯著水準，由表4-1-6可知，以六年級學生歸因「不夠幸運」平均數 ($M = .048$) 顯著高於四年級學生 ($M = .035$)。在「不夠幸運」的歸因型態中，「班別」與「年級」皆未達到顯著差異，結果見表4-2-18。

表4-2-16 不同班別和性別於不夠幸運歸因之差異分析

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
班別	.005	1	.005	2.340	.127	
性別	.011	1	.011	5.055*	.025	男生>女生
班別*性別	.002	1	.002	.711	.399	
誤差	1.345	637	.002			
總和	1.407	641				

* $p < .05$

表4-2-17 不同班別和年級於幸運歸因之差異分析

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
班別	.016	1	.016	3.165	.076	
年級	.026	1	.026	5.092*	.024	六年級>四年級
班別*年級	.003	1	.003	.639	.424	
誤差	3.231	637	.005			
總和	4.357	641				

* $p < .05$

表4-2-18 不同班別和年級於不夠幸運歸因之差異分析

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
班別	.004	1	.004	1.932	.165	
年級	.002	1	.002	.759	.384	
班別*年級	.002	1	.002	.988	.321	
誤差	1.355	637	.002			
總和	1.407	641				

(四) 不同背景國小學童在簡單與否的歸因型態

1. 班別和性別於簡單與否的歸因型態之差異

由表4-2-19不同班別和性別於簡單歸因之差異分析「班別×性別」組的單純主要效果， $F_{(1,637)}=.167$ ($p>.05$)，另外，表4-2-20不同班別和性別於困難歸因之差異分析「班別×性別」組 $F_{(1,637)}=.451$ ($p>.05$)，可知交互效果均未達顯著水準。於是，轉而檢視「班別」與「性別」各自的主要效果。

在「簡單」歸因型態中，其「班別」的主要效果考驗 $F_{(1,637)}=18.136$ ，($p<.001$)，達顯著水準，由表4-1-6可知，以國小資優班學生歸因「簡單」平均數 ($M=.204$) 顯著高於國小普通班學生 ($M=.152$)。另外，在「困難」歸因型態中，「班別」與「性別」主要效果皆未達顯著差異，結果見表4-2-20。

2. 班別和年級於簡單與否的歸因型態之差異

由表4-2-21不同班別和年級於簡單歸因之差異分析「班別×年級」組的單純主要效果， $F_{(1,637)}=.099$ ($p>.05$)，另外，表4-2-22不同班別和年級於困難歸因之差異分析「班別×年級」組 $F_{(1,637)}=1.064$ ($p>.05$)，可知交互效果均未達顯著水準。於是，轉而檢視「班別」與「年級」各自的主要效果。

在「簡單」歸因型態中，其「班別」的主要效果考驗 $F_{(1,637)}=16.274$ ($p<.001$)，

達顯著水準，由表4-1-6可知，以國小資優班學生歸因「簡單」平均數 ($M=.201$) 顯著高於國小普通班學生 ($M=.152$)。另外，在「困難」歸因型態中，皆未達顯著差異，結果見表4-2-22。

表4-2-19 不同班別和性別於簡單歸因之差異分析

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
班別	.422	1	.422	18.136***	.000	資優班>普通班
性別	.087	1	.087	3.721	.054	
班別*性別	.004	1	.004	.167	.683	
誤差	14.824	637	.023			
總和	34.743	641				

*** $p<.001$

表4-2-20 不同班別和性別於困難歸因之差異分析

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
班別	.025	1	.025	3.853	.050	
性別	.021	1	.021	3.305	.070	
班別*性別	.003	1	.003	.451	.502	
誤差	4.056	637	.006			
總和	5.553	641				

表4-2-21 不同班別和年級於簡單歸因之差異分析

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
班別	.381	1	.381	16.274***	.000	資優班>普通班
年級	.006	1	.006	.260	.610	
班別*年級	.002	1	.002	.099	.753	
誤差	14.903	637	.023			
總和	34.743	641				

*** $p < .001$

表4-2-22 不同班別和年級於困難歸因之差異分析

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
班別	.018	1	.018	2.788	.095	
年級	.001	1	.001	.106	.745	
班別*年級	.007	1	.007	1.064	.303	
誤差	4.071	637	.006			
總和	5.553	641				

(五) 不同背景國小學童在害羞的歸因型態

1. 班別和性別於害羞的歸因型態之差異

從表4-2-25不同班別和性別於「害羞」歸因之差異分析「班別×性別」組 $F_{(1,637)} = .263$ ($p > .05$)，可知交互效果未達顯著水準。因而檢視「班別」與「性別」各自的主要效果。然而，「害羞」歸因型態只在「班別」的主要效果考驗 $F_{(1,637)} = 5.375$ ($p < .05$)，達顯著差異，由表4-1-6可知，國小普通班學生歸因害羞之平均數 ($M = .042$) 顯著高於國小資優班學生 ($M = .032$)。

表4-2-23 不同班別和性別於害羞歸因之差異分析

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
班別	.014	1	.014	5.375*	.021	
性別	.000	1	.000	.066	.797	
班別*性別	.001	1	.001	.263	.608	
誤差	1.713	637	.003			
總和	2.635	641				

* $p < .05$

2.班別和年級於害羞的歸因型態之差異

從表4-2-26不同班別和年級於「害羞」歸因之差異分析「班別×年級」組 $F_{(1,637)} = .607$ ($p > .05$)，可知交互效果未達顯著水準。因而檢視「班別」與「年級」各自的主要效果。和4-2-25結果相同，在表4-2-26中，唯「班別」 $F_{(1,637)} = 5.501$ ($p < .05$) 在「害羞」的歸因型態是有顯著差異，是以國小普通班學生歸因害羞之平均數顯著高於資優班學生。

表4-2-24 不同班別和年級於害羞歸因之差異分析

變異來源	SS	df	MS	F	p	事後比較
班別	.015	1	.015	5.501*	.019	
年級	.002	1	.002	.734	.392	
班別*年級	.002	1	.002	.607	.436	
誤差	1.711	637	.003			
總和	2.635	641				

* $p < .05$

四、 綜合討論

(一) 國小學童幸福感之差異分析

1. 性別和班別於幸福感之差異

根據統計結果發現發現「班別×性別」在幸福感有交互作用，以國小資優班女生在幸福感得分顯著高於國小普通班女生。尚且，國小資優班女生在幸福感得分顯著高於國小資優班男生。此結果與相關研究（吳筱婷，2005；黃資惠，2001；張孟育，2007；張斐雲，2006）相符合。兩性對於快樂的感受，有些學者認為以性別為背景變項時，甚至需考慮到其它因素之交互作用對幸福感的影響（陸洛，1998；Diener, 1984）。探究其可能，除了女性角色特質具有情感導向之外，有研究指出資優生有較好心理健康和生活適應之影響（許家容，2006；Jin & Moon, 2006），因此，資優班女生在幸福感顯著較高之結果。

2. 年級和班別於幸福感之差異

根據統計結果發現，「班別×年級」在幸福感交互效果未達顯著。但在「年級」的主要效果考驗有顯著差異，可知四年級學生在幸福感得分顯著高於六年級學生。此與羅華貞（2008）、張素媚（2008）和林砥琄（2008）研究相符合，但為何隨著年級愈高，對幸福感受程度愈趨於低的情況，黃怡禎（2007）研究指出班級氣氛影響國中資優生和普通班的幸福感。是故，如中年級班級氛圍較融洽、輕鬆的話，學生感受幸福的程度比較高；Altshuler等（1999）認為，需考量高年級學生正值青少年轉變時期，影響情感上的反應。對於中年級學生，快樂也許很簡單，在生活的感受沒有高年級學生情緒狀態如此複雜。

(二) 國小學童學業自我效能之差異分析

1. 性別和班別於學業自我效能之差異

根據統計結果發現，「班別×性別」交互效果未達顯著。但在「性別」、「班別」的主要效果考驗有顯著差異，學業自我效能以國小女生高於男生，以性別而論，Bandura（1986）指出性別在學業自我效能是有差異的，如男生對科學和

數學方面的效能較女生，女生則是在語文領域高於男生。不過，本學業自我效能量表題目在各學科領域皆有，屬整體性的學業。與邱郁芳（2007）、詹璿芳（2007）相符合，是國小女生比男生有較高的學業自我效能。

就班別而言，以資優班學生學業自我效能高於普通班學生。與相關研究（田欣佳，2006；侯雪香，2007；游璧如，2005；詹璿芳，2007）結果相同。在學校中，教育者必須考慮學生學習的熱情和動力，因為這兩者在成就表現上具關鍵地位。資優班學生顯然有較高學業自我效能，根據以往對資優生特質的相關研究，可支持資優生有較佳的學習能力與信心。更重要的是，每位學生都需要鼓勵及他人協助，才能夠發揮所長，增強其自我效能。

2.年級和班別於學業自我效能之差異

根據統計結果發現「班別×年級」交互效果未達顯著的水準，且在「年級」主要效果考驗也未達顯著。與詹璿芳（2007）調查國小學童自我效能結果相符，但過去研究在年級對自我效能的調查研究會有所差異，如隨年級愈高而增加或降低（Blumenfeld, 1993; Ryan & Pintrich, 1997）。其中，不同年級也會因為學科不同而有所改變。本研究結果為學業自我效能不因年級高低而有所差異，提供往後相關研究參照。

（三） 國小學童歸因型態之差異分析

根據統計結果，唯歸因型態「不夠聰明」之差異分析「班別×性別」組有交互作用，以國小四年級普通班學生在歸因「不夠聰明」顯著高於國小四年級資優班學生；以及國小四年級普通班學生顯著高於國小六年級普通班學生。在 Weiner 三向度歸因論當中，不夠聰明屬內在、穩定和不可控制的歸因型態。即國小四年級普通班學生在失敗歸因傾向於內在、穩定和不可控制的歸因。陳珮娟（2006）指出低成就學生傾向歸因能力不足者，其行為性自我設限較高。若學生知覺到自己失敗是內在穩定的能力，對往後學習有負向影響。

以下就其「性別」、「年級」和「班別」之主要效果達顯著差異之歸因型態，

條列如下。

關於「性別」在歸因型態之差異有以下結果：

1. 「聰明」歸因：以國小男童顯著高於國小女童。
2. 「努力」歸因：以國小女童顯著高於國小男童。
3. 「不夠努力」歸因：以國小男童顯著高於國小女童。
4. 「不夠幸運」歸因：以國小男童顯著高於國小女童。*M*

上述結果與涂淑娟（2003）、Assouline、Colangelo、Ihrig和Forstadt（2006）研究類似，該研究指出男性多歸因於能力，女性則歸因於工作努力。以性別而言，國小男童對自己的成功認為是能力好的自信展現，反之，失敗是歸因「不夠努力」內在、可控、不穩定的型態，此歸因型態會使孩童願意在未來面對問題，有較高自我效能，產生正向的結果。國小女童對成功歸因是「努力」內在、可控、不穩定的型態，女生對於自己的能力比較保守，默默努力而成功的認知顯示女生內斂、文靜的特質。

再者，「年級」於歸因型態達顯著差異有一項；如下，

1. 「不夠幸運」：以六年級學生顯著高於四年級學生

此結果與相關研究相異，馬景榮（2009）提及失敗歸因型態不因年級、性別、家庭社經地位不同而有差異。吳聰秀（2005）指出國小高年級學生正向歸因型態愈佳，則其憂鬱傾向較低。

《當幸運來敲門》一書提及，幸運不會自己找上門，必須自己創造機會，才能創造幸運（De Bes & Rovira, 2004/2008）。認為運氣不好的人，期盼好運降臨，看待事情卻很負面。即表示國小六年級學生較四年級學生傾向負向歸因，如我做不好是因為厄運。

至於「班別」之主要效果達顯著差異有下列歸因型態：

1. 「聰明」歸因：國小資優班學生顯著高於國小普通班學生。
2. 「努力」歸因：國小普通班學生顯著高於國小資優班學生。

3. 「不夠努力」：國小普通班學生顯著高於國小資優班學生。
4. 「簡單」歸因：國小資優班學生顯著高於國小普通班學生。
5. 「害羞」歸因：國小普通班學生顯著高於國小資優班學生。

即表示資優生傾向將成功歸因我很聰明、作業難度簡單，而普通生則是我很努力。反之，在失敗歸因上，普通生認為自己不夠努力和因為自己害羞。Nokelainen、Tirri與Merenti-Valimaki（2007）指出資優生認為能力是成功更重要因素，而不是努力。且資優生也認為學校的作業簡單，較普通生得心應手各項作業。皆表示資優生對學習能力較具自信（吳昆壽，2006）。至於普通生在失敗歸因是不夠努力和害羞，Baum（1985）研究指出，歸因害羞者是一種防衛策略，以避免失敗的暗示能力不足。而且普通生認為是自己努力程度（屬於內在、可控制、不穩定之向度）不夠，並不是能力所限。於是，普通班學生自覺可控制成敗，對學習的知覺是正向的歸因型態。

第三節 相關背景變項、學業自我效能及歸因型態 對幸福感之預測分析

本節旨在探討國小學生相關背景變項、學業自我效能及歸因型態對幸福感的預測作用。因此，乃以背景變項（性別、年級和班別）、學業自我效能和歸因型態（聰明與否、努力與否、幸運與否、簡單與否和害羞）為預測變項，而將幸福感當作效標變項，進行逐步多元迴歸分析。

一、 國小學童之性別、年級、班別、學業自我效能及歸因型態對幸福感之預測分析

由表4-3-1國小學童幸福感逐步多元迴歸分析摘要表可知，以「學業自我效能」、「簡單」的歸因型態、「年級」變項、「不夠努力」歸因型態及「幸運」的歸因型態對幸福感具有預測效力。

上述五個變項共可解釋幸福感33.7%的變異量，「學業自我效能」能解釋29.7%的變異量，「簡單」的歸因型態能解釋2.2%的變異量，「年級」能解釋0.8%的變異量，「不夠努力」歸因型態能解釋0.5%的變異量，「幸運」的歸因型態能解釋0.4%的變異量。

變項中「簡單」和「幸運」歸因型態的 β 值為負值，表示歸因此兩理由機率愈高者，其幸福感越低。然而，「學業自我效能」、「年級」及「不夠努力」歸因型態的值為正值，表示與幸福感成正相關。

本研究幸福感之標準化迴歸方程式為： $.655$ （學業自我效能） $-.167$ （簡單歸因） $+.088$ （年級） $+.086$ （不夠努力歸因） $-.066$ （幸運歸因）。

表4-3-1 國小學童幸福感逐步多元迴歸分析摘要表

模式	多元相關係數(R)	決定係數(R^2)	R^2 的改變量	模式F值	淨F值	原始迴歸係數(B)	標準迴歸係數(β)	t值	容忍度	VIF
a	.546	.298	.298	269.289	269.289	1.193	.655	16.30***	.65	1.54
b	.566	.320	.022	149.038	20.512	-.724	-.167	-4.77***	.86	1.16
c	.573	.328	.008	103.093	7.940	.119	.088	2.71**	.99	1.00
d	.577	.333	.005	78.882	4.526	.647	.086	2.27*	.73	1.37
e	.581	.337	.004	64.197	3.972	-.623	-.066	-1.99*	.95	1.05

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

模式a.預測變數：學業自我效能

模式b.預測變數：學業自我效能、簡單歸因

模式c.預測變數：學業自我效能、簡單歸因、年級變項

模式d.預測變數：學業自我效能、簡單歸因、年級變項、不夠努力歸因

模式e.預測變數：學業自我效能、簡單歸因、年級變項、不夠努力歸因、幸運歸因
依變項：幸福感

二、 綜合討論

綜合本節分析結果，國小學童之幸福感以「學業自我效能」確實解釋29.7%的變異量最高，如康立文（2007）研究指出，學習幸福感、學校生活適應對學習自我效能具有預測作用；王佳禾（2006）指出國小高年級學童情緒能力、控制信念、幸福感對成就動機具有良好預測力。是故，與本結果類似，國小學童在學習上的自我效能是重要的預測變項，其學習效能越高，幸福感越佳。

其次，「簡單」、「不夠努力」和「幸運」歸因型態能解釋3.1%變異量。但是「簡單」和「幸運」的 β 值為負值，與幸福感成負相關。該二項歸因型態在Weiner三向度歸因論屬外在、不穩定與不可控，若學生知覺自己的成功或失敗歸因於無法掌控的結果，具悲觀的解釋型態不利學生面對問題，同樣地，幸福感受較差。Dube等（1998）研究發現若將幸福感歸因於內在層面，愈瞭解其幸福感來源，則愈高幸福感受。即正向歸因有助於了解幸福感及促進的幸福經驗。曾雪芳（2007）研究發現，若學生能運用樂觀解釋型態也勇於接受課業上的挑戰。李佩珊（2004）亦指出，國小學童愈傾向內控及幸福感愈高者，其情緒智力亦愈佳。

「幸福」是一個全球人類的夢想；包括人們對它不同的評價與他們有關的生活、他們所經驗事件影響，以及他們的身體和大腦，他們的生活品質（Diener, 2006, p.151）。由於不同的理解這個概念，快樂是普遍視為運氣（happ），即由一個人主觀所確認為的感受，外人很難影響（McMahon, 2006, p.7）。儘管幸福研究有其主觀性，聯合國開發計劃（United Nations Development Program, UNDP）提供三個重要客觀因素：收入、健康以及教育。其中，教育可以自動導致更高水平的福祉，因為它促進就業、收入、創造力和自信心（Schimmel, 2009）。關於幸福的研究，UNDP證實，教育有助於快樂，提供更入微觀點。

綜而論之，其學業自我效能和正向的歸因型態對幸福感的有較高的預測力。換言之，國小學生維持較佳學業自我效能、較正面的歸因型態，其幸福感較高。



第五章 結論與建議

本章主要目的在將研究結果做綜合整理，並提出具體建議以作為未來學校對國小兒童輔導及未來相關研究之參考。本章共分為兩個部分，第一節為結論；第二節為建議，茲分別說明如下。

第一節 結論

根據第四章之研究結果與討論，以國小學童幸福感、學業自我效能及歸因型態之現況、差異，以及相關變項對幸福感之預測，綜合歸納成以下結論：

一、 國小學童幸福感、學業自我效能和歸因型態之現況尚佳

就幸福感而言，國小資優生與普通生幸福感屬中等以上程度，其平均數皆高於中間值，所以國小學童幸福感現況大致良好。

就學業自我效能而言，國小資優生與普通生學業自我效能屬中等以上程度，其平均數皆高於中間值，所以國小學童學業自我效能現況大致良好。

就歸因型態而言，在「做得很好」傾向歸因「很努力」；然而在「表現不好」傾向歸因「不夠努力」。國小資優生與普通生歸因型態屬內在、可控制、不穩定的個人努力程度，所以國小學童知覺成敗是能自我掌控，有利於學習和個人成長經驗。

二、 國小學童之幸福感於不同性別、年級和班別等背景變項有所差異

本研究發現「班別×性別」在幸福感有交互作用，以國小資優班女生在幸福感得分顯著高於國小普通班女生。尚且，國小資優班女生在幸福感得分顯著高於國小資優班男生。

「班別×年級」在幸福感交互效果未達顯著。但在「年級」的主要效果考驗有顯著差異，以國小四年級學生幸福感程度較高。

三、 國小學童之學業自我效能於不同性別、年級和班別等背景變項有所差異

研究結果發現「班別×性別」和「班別×年級」在學業自我效能交互效果皆未達顯著，其「性別」、「班別」的主要效果考驗有顯著差異。

學業自我效能因不同性別有差異，以國小女生高於男生。另外，在不同班別也有差異，以資優班學生學業自我效能高於普通班學生。

四、 國小學童之歸因型態於不同性別、年級及班別等背景變項有所差異

針對十項歸因型態，唯「不夠聰明」歸因型態之「班別×年級」組交互作用，統計結果有達顯著，以國小四年級普通班學生在歸因「不夠聰明」傾向高於國小四年級資優班學生；以及國小四年級普通班學生高於國小六年級普通班學生。

以「性別」主要效果而言，國小男童傾向歸因「聰明」、「不夠聰明」和「不夠幸運」顯著高於國小女童。而國小女童傾向歸因「努力」顯著高於國小男童。

以「年級」主要效果而言，以六年級學生傾向歸因「不夠幸運」顯著高於四年級學生。

以「班別」主要效果而言，國小資優班學生傾向歸因「聰明」和「簡單」顯著高於國小普通班學生。而國小普通班學生傾向歸因「努力」、「不夠努力」和「害羞」顯著高於國小資優班學生。

五、 國小學童之年級、學業自我效能、歸因型態（簡單、幸運和不夠努力）可作為預測其幸福感之參考

研究發現，國小學童之年級、學業自我效能、歸因型態（簡單、幸運和不夠努力）對幸福感具有預測力，其國小學童在學習上的自我效能是重要的預測變項，其解釋29.7%的變異量最高，表示學習效能越高，幸福感越佳。其餘，年級和歸因型態（簡單、幸運和不夠努力）解釋3.9%變異量。亦即學業自我效能和歸因型態之變項的存在對國小學童幸福感有其獨立性與貢獻性。

第二節 建議

根據第四章之研究結果與討論，本節共分兩部分，第一部分針對教育輔導層面提出建議，第二部分則提出對後續相關研究之建議。

一、教育輔導之建議

(一) 提升學生學業自我效能，以增進學生之幸福感

如研究結果顯示，學業自我效能預測學生幸福感占一重要因素。在本文第一章所述，建議教育應擺脫以考試為方針，不然學生學習效能再高，在學校的「幸福感」也無法提升。教育者應避免用競爭的方式提高學生學習的態度，而是提供學生適性的挑戰以激勵好學向上的心。

神經科學家透過功能性磁振照影 (fMRI) 了解大腦，腦內有一化學物質多巴胺 (Dopamine) 會在個體產生動機而致力於某事，而在完成活動之後，多巴胺釋放會使個體有一股滿足、快樂的感覺，特別是針對具有「新鮮感」與「挑戰性」的種種行動 (Gregory, 2006/2005)。

據此，獲得幸福滿足來自挑戰性或新鮮感的活動，建議教師在課堂活動中，依據學習目標和學生程度，製造一些情境讓學生有征服挑戰或引起好奇的感覺，以提升學業自我效能和增進幸福感。

(二) 輔導學生正向歸因，養成孩子的自學力

由研究結果可知，學生在做得很好和表現不好的理由，多傾向歸因於個人努力的結果。顯示學生認為成敗的因素以努力占大部分的理由。在東方社會文化中，父母常告訴孩子要用功，努力才會有收穫，所以成功是應該的；反之，做不好表示你懶惰。不同於西方社會文化的家長，姑且不論學習表現，教養方式比較會先認同孩子的能力，給孩子肯定且顧及到孩子的自信心。

「國際數學與科學教育成就趨勢調查」(TIMSS, 2007) 結果顯示，臺灣國二生數學和平均成績在國際排名第一，科學平均成績均第二名，小四學生數學表現全球第二。可是在自信心調查方面，四年級生學習數學的信心指標，全球倒數第

二，八年級倒數第四（國立臺灣師範大學科學教育中心，2007）。有趣的是，許多學習「正向態度」排名在前面的國家，學習成就表現卻不怎麼理想，例如美國喬治亞四年級生對數學興趣全球最高，但成績為全球第廿七。

於是，學生拼了命努力是不夠的，建議家長和教育者應在孩子的學習過程中，多一份對學習熱情的回饋，而不是成績為重，培養孩子在學習中，知道自己該學的，甚至想學的是什麼，讓孩子自動自發愛學習，培養「自學力」，具體做法如 Zimmerman（2008）建議教師可以透過課程教導學生：1.時間管理及規劃技巧；2.做筆記技巧；3.寫作技巧；4.理解文章及摘要的技巧（閱讀技巧）；5.預測自己的考試成績及準備考試的技巧。總而言之，暫不論學生的才賦如何，自我激勵是影響人生成就的一大原因！

（三） 積極培養正向情緒與特質

據研究結果得知，國小學童幸福感差異情況，以國小資優班女生幸福感受較佳，關鍵在情感能力較佳的人通常對生活較滿意，較能維持積極的人生態度。重點是，教育者與家長可不能忽略一些隱性、需要關注之幸福感程度較低的學生。

正向情感失控的學生必須花加倍的心力與內心交戰，從而削落實際水準與清晰的學習能力。其實，幸福是可以學習。適時引導和鼓勵學生從內心到外在，體驗和認知幸福是操之在己，渴望和探索幸福的正向因子。除此之外，還有樂觀、希望、復原力等正向特質，培育這些特質對學生的終生具有重大影響。

建議家長和教育者可透過生活情境和經驗來培養積極的人生態度，提供機會以促進學生自我決策能力。加強家庭與學校的溝通與關係，具體為學生提供安全與信任的環境。發揮個人的優勢和興趣，促進正向情緒與正向特質發展，以提升學生心理幸福感，進而提高教育成功的可能性。

二、 未來研究之建議

（一） 找尋其他研究對象的類別

本研究僅針對臺北縣市之國小一般 智能資賦優異資源班和普通班學

生，建議未來相關研究可加入學術性向、藝術才能、創造能力、領導才能和弱勢群體資優教育之服務對象，包括身心障礙資優學生及社經文化地位不利資優學生，或者找尋潛在群體具有資優特質的學生，將有助於了解全面性資優教育情意輔導之重要對象。

（二） 探究相關的研究變項

正向心理學和資優教育在研究領域之趨勢範圍，究竟討論的價值有何理論根據，Renzulli (2002; Renzulli, Koehler, & Fogarty, 2006, 引自李乙明, 2010) 近幾年所發展出來的「千鳥格經緯論」(Operation Houndstooth Theory) 包含認知因素、認知交織特質，以及資優行為三者。據此，提供系統性與動態互動的模式，往後研究方向可依個體、環境等多向度因素，發現其中相互變動的關係。

（三） 運用不同的研究方法

本研究採自陳式的問卷量表，唯了解國小學生幸福感、學業自我效能和歸因型態之現況調查分析，若欲使學生幸福感的實質幫助，建議往後研究者可由課程之行動研究，以正向課程為主題，於正式與非正式課堂中設計活動，培養學生強韌的生命力與積極正向的人生態度。



參考文獻

- 王大延 (1992)。資優學生與情緒困擾。資優教育季刊，42，11-15。
- 王文科 (1995)。資優低成就的學習輔導與矯治。學生輔導通訊，38，16-29。
- 王佳禾 (2006)。國小學童情緒能力、控制信念、幸福感與成就動機之相關研究。國立臺南大學教育學系輔導教學碩士班碩士論文，未出版，臺南市。
- 王家強 (2007)。國中資優生自我概念、生活滿意度與憂鬱傾向之研究。國立高雄師範大學特殊教育所碩士論文，未出版，高雄市。
- 王振德 (2004)。情緒智力理論及其在資優教育的應用。發表於國立臺南大學主辦「2004 資優教育學術研討會」(專題演講)，臺南市。
- 王燕 (2007)。國內外主觀幸福感的研究進展。科學對社會的影響，2，9-12。
- 何名娟 (2004)。國小高年級學童氣質、情緒智力與幸福感之研究。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 吳昆壽 (2006)。資優教育概論。臺北市：心理。
- 吳武典 (2001)。資優學生的適應類型與心理輔導。測驗與輔導，166，3481-3484。
- 吳知賢 (1994)。歸因理論及歸因再訓練的探討。臺南師院學報，27，1-29。
- 吳筱婷 (2005)。國小學童父母教養方式與其幸福感關係之研究。國立高雄師範大學教育所碩士論文，未出版，高雄市。
- 吳聰秀 (2005)。國小高年級學生自我歸因型態與憂鬱傾向之相關研究。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，臺東縣。
- 巫雅菁 (2001)。大學生幸福感之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 李乙明 (1991)。國民中學資優班學生次級文化之調查分析。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 李乙明 (1992)。關注低成就資優生。特教園丁，1 (8)，27-31。
- 李乙明、羅志森、許雅淇、陳姿吟、汪郁婷 (1999)。國中資優班學生與普通學生樂觀程度及其解釋型態之比較研究。國科會研究計劃，NSC

88-2815-C-018-009-H。

- 李乙明 (2010)。**Renzulli 千鳥格經緯論**。2010 年 6 月 6 日，取自：
<http://www.ntnu.edu.tw/spe/cage/29/29-paper.pdf>
- 林子雯 (1996)。**成人學生多重角色與幸福感之相關研究**。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 林美杏 (2006)。**高中資優生快樂感受、利社會行為動機與利社會行為表現之相關研究**。國立臺南大學特殊教育所碩士論文，未出版，臺南市。
- 林烘煜 (2008)。**從樂觀解釋風格論情緒轉化**。載於崔光宙、饒見維 (編)：**情緒轉化：美學與正向心理學的饗宴** (頁 131-147)。臺北市：五南。
- 林珺琄 (2008)。**國小高年級學童人格特質、人際關係與幸福感之相關研究**。國立臺中教育大學諮商與應用心理所碩士論文，未出版，臺中市。
- 林麗華 (2002)。**目標導向、社會比較、自我效能與課業壓力關係之研究**。彰化師範大學輔導與諮商所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 邵俊德 (1995)。**高中音樂資優生自我效能與生涯決定之研究**。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 邱彥瑄 (2005)。**溫納歸因理論在教學上之應用與啟示**。**教育研究**，13，197-207。
- 邱郁芳 (2007)。**國小學生認知——情意交織特質、資優行為特質及自我效能之研究**。國立臺北教育大學特殊教育學所碩士論文，未出版，臺北市。
- 邱皓政 (2006)。**量化研究與統計分析**。臺北市：五南。
- 侯季宜 (2006)。**國小學童自我概念、人際衝突、休閒態度與幸福感之相關研究**。國立臺南大學教育學系輔導教學所碩士論文，未出版，臺南市。
- 侯雪香 (2007)。**國中資優生學業自我效能、解釋型態與學業成就之相關研究**。國立臺北教育大學特殊教育所碩士論文，未出版，臺北市。
- 施協志 (2003)。**國中學生性別、年級、編班與壓力因應、自重感、幸福感之相關研究——以雲林地區為例**。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

- 施建彬 (1995)。幸福表現及其相關因素之探討。高雄醫學院行為科學研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 洪家祐 (2007)。遊戲情境中之自我效能與自我調節對心流經驗的影響。國立交通大學理學院碩士在職專班網路學習學程碩士論文，未出版，新竹市。
- 胡金枝 (2002)。低成就資優生——小潔的個案分析。資優教育研究，2(2)，103-124。
- 唐淑華 (2008)。從希望感論情緒轉化。載於崔光宙、饒見維 (編)：情緒轉化：美學與正向心理學的饗宴 (頁 103-127)。臺北市：五南。
- 涂淑娟 (2003)。國小高年級不同性別、科學成就學生與科學態度、科學歸因關係之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 馬景榮 (2009)。國小學生考試失敗因應策略及其相關因素之研究。國立新竹教育大學人資處輔導教學所碩士論文，未出版，新竹市。
- 高義展 (1997)。歸因理論在教育上的應用與啟示。教育研究，5(8)，345-361。
- 康力文 (2007)。高中生學習學習幸福感、學校生活適應與學習自我效能關係之研究。國立高雄師範大學教育所碩士論文，未出版，高雄市。
- 許嘉容 (2006)。高雄市國小資優生與普通生學校壓力、因應策略與學校適應之比較研究。國立高雄師範大學特殊教育所碩士論文，未出版，高雄市。
- 張孟育 (2007)。國小學童情緒智力與幸福感之相關研究。南華大學生死學研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 張春興 (2005)。現代心理學。臺北市：東華。
- 張秋雯 (2006)。國小學童生活適應及相關因素之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 張素媚 (2008)。國小高年級學童情緒智力、壓力因應方式與幸福感之研究。國立嘉義大學家庭教育與諮商研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 康淳惠 (2005)。國中資優生挫折容忍力及其相關因素之探討。國立彰化師範大學特殊教育所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 張琇珺 (2000)。國小學童之學業成績社會比較與自尊、自我效能及幸福感之相

- 關研究。國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 張斐雲（2006）。國小高年級學童家庭氣氛、自我概念與幸福感之相關研究。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 教育部（2006）。身心障礙及資賦優異學生鑑定標準。臺北市：作者。
- 國立臺灣師範大學科學教育中心（2007）。國際數學與科學教育成就趨勢調查。2010年6月1日，取自：<http://timss.sec.ntnu.edu.tw/>
- 教育部（2009）。特殊教育法。2009年11月31日，取自：<http://www.edu.tw/>
- 梁茂桑（1996）。魏納歸因理論之探研。高雄師大學報，7（3），101-126。
- 莊耀嘉（1980）。國中生的人格特質、學業成就歸因及其學習行為。國立臺灣大學心理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 許崇憲（2003）。家庭與學校變項對學生學業成就動機的影響——一個後設分析。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 陳世文（2003）。歸因遷移教學對原住民學童自然科自我效能與學習成就歸因之影響。國立花蓮師範學院國小科學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 郭生玉（1984）。國小學童成敗歸因與學業成就、成就動機及成敗預期關係之研究。教育心理學報，17，51-72。
- 陳秀珍（2006）。協助一般智能優異學生增進學習成效之個案研究。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳亞鈴（2002）。國小「自然科」學習環境知覺與自我效能之關係研究。臺北市立師範學院科學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陸洛（1998）。中國人幸福感之內涵、測量及相關因素探討。國家科學委員會研究彙編：人文及社會科學，8（1），115-137。
- 陳美芳（1996）。資優生身心特質與評量。資優教育集刊，21，13-26。
- 陳珮娟（2006）。不同性別、學業成就高年級學童之失敗歸因與自我設限行為研究。國立新竹教育大學教育心理與諮商所碩士論文，未出版，新竹市。

- 郭靜姿（2000）。談資優學生的特殊適應問題與輔導。資優教育季刊，75，1-6。
- 郭靜姿、蔡尚芳（1997）。跳級資優生之追蹤研究。載於國立臺灣師範大學特殊教育中心主編：1997年海峽兩岸特殊教育學術研討會論文彙編，49-70。
- 陳騏龍（2001）。國小學童情緒智力與幸福感、人際關係及人格特質之相關研究。國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 曾雪芳（2007）。樂觀創意教學對國小學童樂觀解釋型態影響之研究。國立臺灣師範大學創造力發展在職專班碩士論文，未出版，臺北市。
- 游壁如（2005）。資優生自我效能與社會支持對於情緒適應之預測研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 鈕文英（2007）。教育研究方法與論文寫作。臺北：雙葉。
- 黃佩儀（2004）。國中資優生學習風格與學習適應之相關研究。國立高雄師範大學特殊教育所碩士論文，未出版，高雄市。
- 黃怡禎（2007）。國中資優生與一般生班級氣氛與幸福感之比較研究——以臺灣中部地區為例。國立彰化師範大學教育所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 黃信二（2000）。論亞里斯多德「幸福」觀念在古希臘倫理學脈絡中之意義。文明探索，21，49-76。
- 黃資惠（2002）。國小兒童幸福感之研究。國立臺南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 黃瀟瑛（2006）。國小學童父母教養方式、學習壓力與幸福感之關係研究。國立高雄師範大學教育所碩士論文，未出版，高雄市。
- 馮麗君（2007）。國中生生活壓力、正向壓力因應策略與幸福感之關聯性研究。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 葉俐君（2008）。扭轉資優低成就的因素與方案。國小特殊教育，46，110-118。
- 詹敏娟（2003）。國小三年級數學學習困難學生與普通學生學業自我效能之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化縣。
- 詹璿芳（2007）。國小資賦優異學生與普通班學生解釋型態、自我效能與學業成

- 就之研究。國立臺北教育大學特殊教育所碩士論文，未出版，臺北市。
- 廖真瑜（2005）。國中學生自我效能、目標導向、課業任務價值與學業延宕之關係研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 劉永立（2005）。低成就資優生問題行為輔導實務。特教園丁，1（21），37-42。
- 劉佩修、賀先蕙（2007）。丹麥，最快樂的國家。商業周刊，1001，124-136。
- 劉炳輝（1999）。溫納歸因理論探討及教育的應用。屏東師院國民教育研究所論文集，4，355-373。
- 潘姿吟（2007）。高中職二年級學生知覺教師期望、學業歸因、學業自我效能與學業成就之相關研究。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 潘裕豐（2000）。談資優學生的情意教育。資優教育季刊，77，1-7。
- 蔡典謨（1994）。資賦優異學生之輔導。國教之聲，3（27），28-35。
- 蔡典謨（2001）。低成就資優學生家庭影響之質的研究。資優教育研究，1（1），57-84。
- 蔡昆憲（2006）。以正向觀點探討資訊人員職場幸福感之研究：擴展——建立理論觀點。國立高雄大學經濟管理研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 鄭斐娟（2000）。探討國中生物自我效能與教師期望之關係。國立臺灣師範大學科學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 薛育青（2005）。國小資優生資優標記接受度與其自我概念、生活適應之相關研究。國立高雄師範大學特殊教育所碩士論文，未出版，高雄市。
- 謝志偉（2007）。國小資優生 A 型行為、內外控信念與學校壓力之相關研究。國立新竹教育大學特殊教育所碩士論文，未出版，新竹市。
- 謝明華（2003）。國小學童之父親參與、幸福感及學業成就之相關研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 謝玫芸（2007）。高雄市國小教師外向性人格、角色壓力與幸福感之關係研究。國立高雄師範大學教育所碩士論文，未出版，高雄市。
- 顏秀芳（2006）。兒童樂觀與幸福感關係之研究——以彰化縣高年級學童為例。國

- 立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 羅華貞（2008）。國小學童人際關係與幸福感關係之研究。國立屏東教育大學社會發展所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 蘇素美（1996）。害羞量表的發展及其相關因素之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 蘇素美（2001）。害羞心理學入門。臺北市：心理。
- 蘇崇鉉（2002）。探討自我狀態、自我效能及信念對知識移轉過程影響之研究。大葉大學資訊管理研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- Altshuler, S. J., & Poertner, J. (2002). The child health and illness profile-adolescent edition: Assessing well-being in group homes or institutions. *Child Welfare, 81*, 495-513.
- Assouline, S.G., Colangelo, N., Ihrig, D., & Forstadt, L. (2006). Attributional choices for academic success and failure by intellectually gifted students. *Gifted Child Quarterly, 50*(4), 283-294.
- Andrews, F, M., & Robinson, J. P. (1997). 性格與社會心理測量總覽上冊（楊中芳等譯）。臺北市：遠流。（原著出版於1991）
- Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being*. New York: Plenum.
- Antony, M. M. (2004). *Simple solutions to shyness: How to overcome shyness, social anxiety, and fear of public*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Argyle, M. (1987). *The psychology of happiness*. New York: Routledge.
- Argyle, M., & Lu, L. (1995). *The measurement of happiness*. In S. Sarason & S. L. Spielberger (Eds.), *Stress and emotion* (pp. 101-117). New York: Sage.
- Ash, C., & Huebner, E. S. (1998). Life satisfaction reports of gifted middle school children. *School Psychology Quarterly, 13*, 310-321.
- Assouline, S. G., N. Colangelo, Ihrig, D., & Forstadt, L. (2006). Attributional choices

- for academic success and failure by intellectually gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 50(4), 283-294.
- Bain, S. K., & Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social-attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly* 48(3), 167.
- Baker, J., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42(1), 5-15.
- Bandura, A. (1977a). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baum, S. M., Owen, S. V., & Dixon, J. (1991). *To be gifted and learning disabled: From definitions to practical intervention strategies*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Baum, S., & Dixon, J. (1985). *Program for handicapped students who are gifted or talented*. Cheshire, CT: Connecticut State Department of Education.
- Birely, M. (1991). The paradoxical needs of the disabled gifted. In M. Birely & J. Genshaft (Eds.), *Understanding the gifted adolescent: Education, developmental, and multicultural issues* (pp.163-175). New York: Teachers College Press.

- Campbell, A. N. (2006). Changing direction: Promoting happiness and countering violence in education. *Educational Researcher*, 35(2), 31-34.
- Cantor, N., & Sanderson, C. A. (1999). Life task participation and well-being: The importance of taking part in daily life. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 230–243). New York: Russell Sage Foundation.
- Caprara, G. V. (2002). Personality psychology: Filling the gap between basic processes and molar functioning. In von C. Hofsten & L. Backman (Eds.), *Psychology at the turn of the millennium, Vol. 2: Social, developmental, and clinical perspectives* (pp. 201–224). Florence, Kentucky: Taylor & Frances.
- Carr, A. (2008). *積極心理學：關於人類幸福和力量的科學*（鄭雪譯）。北京：中國輕工業。（原著出版於2004）
- Carruthers, C., & Hood, C. (2004). The power of the positive: Leisure & well-being. *Therapeutic Recreation Journal*, 38(2), 225-245.
- Christian, E. M. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53, 3-14.
- Clark, B. (2009). *啟迪資優——如何開發孩子的潛能*（花敬凱譯）。臺北市：心理。（原著出版於2007）
- Compton, W. C. (2001). Toward a tripartite factor structure of mental health: Subjective well-being, personal growth, and religiosity. *Journal of Psychology*, 135, 486-500.
- Cross, T. P. (2009). Social and emotional development of gifted children: Straight talk. *Gifted Child Today*, 32(2), 40.
- Csikszentmihalyi, M., & Wong, M. M. (1991). *The situational and personal correlates of happiness: A cross-national comparison*. In F. Strack, M. Argyle, N. Schwarz (Eds.), *Subjective Well-Being* (pp.193-212). England: Regimen Press.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.).

Boston: Allyn and Bacon.

- Delcourt, M. A. B., Cornell, D. G. & Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly*, 51, 359-381.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.
- Diener E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 151-157.
- Donna L, C., & Tammy D, G. (2002). Social support, stress, and self-efficacy: Effects on students' satisfaction. *Journal of College Student Retention*, 4(1), 53-66.
- Dube, L., Jodoin, M., & Kairouz, S. (1998). On the cognitive basis of subjective well-being analysis: what do individuals have to say about it? *Canadian Journal of Behavioural Science*, 30(1), 1-13.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- De Bes, F. T., & Rovira, A.(2008). **當幸運來敲門：Good Luck**（范浚譯）。臺北：圓神。（原著出版於 2004）
- Galbraith, J., & Delisle, J. (2001). **你是資優生：發揮潛能自我管理**（謝怡玲譯）。臺北：漢藝色研。（原著出版於 1996）
- Galbraith, J., Espeland, P., & Molnar, A. (2002). **你家的資優生快樂嗎**（李美華譯）。臺北：新迪文化。（原著出版於 1998）
- Gallagher, J. J. (1991). Personal patterns of underachievement. *Journal for the*

- Education of the Gifted*, 14(3), 221-133.
- Gard, C. (2000). How to overcome shyness. *Current health* 2, 27(1), 28-29.
- Gómez, V., Villegas de Posada, C., Barrera, F., & Cruz, J. E. (2007). Predictive factors of subjective well-being in a Colombian sample. (English), *Facultad de Psicología, Fundacion Universitaria Konrad Lorenz*, 39, 311-325.
- Gregory, B. (2006). 好滿足 (顏湘如譯)。臺北：大塊文化。(原著出版於 2005)
- Guldemon, H., Bosker, R., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2007). Do highly gifted students really have problems? *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 555-568.
- Hasida, B. Z. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), 67-79.
- Heady, B., & Wearing, A. (1990). Subjective well-being and coping with adversity. *Social Indicators Research*, 22, 327-349.
- Heider, F. (1985). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Honore, C. (2009). 慢的教育 (薛絢譯)。臺北：大塊。(原著出版於 2009)
- Gallagher, J.J. (2002). Issues and Challenges in the education of gifted students. In N. Colangelo & G. Davis(Eds). *Handbook of Gifted Education* (3rd ed., p.16). Boston: Allyn and Bacon.
- Jin, S.-U., & Moon, S. M. (2006). A study of well-being and school satisfaction among academically talented students attending a science high school in Korea. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 169-184.
- Karademas, E. C., Kafetsios, K., & Sideridis, G. D. (2007). Optimism, self-efficacy and information processing of threat and well-being-related stimuli. *Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 23, 285-294.
- Kashdan, T. B., & Roberts, J. E. (2004). Social anxiety's impact on affect, curiosity, and social self-efficacy during a high self-focus social threat situation. *Cognitive*

Therapy and Research, 28, 119–141.

- Katja, R., Paivi, A. K., Maria-Terttu, T., & Pekka, L. (2002). Relationships among adolescent subjective well-being, health behavior, and school satisfaction. *The Journal of School Health*, 72, 243-249.
- Keyes, C. L. M., & Magyar-Moe, J. L. (2003). The measurement and utility of adult subjective well-being. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 411-425). Washington, DC: American Psychological Association.
- Klein, S. (2004). 不斷幸福論 (陳素幸譯)。臺北：大塊。(原著出版於 2002)
- Lightsey, J., & Richard, O. (1996). What leads to wellness? The role of psychological resources in well-being. *Counseling Psychologist*, 24(4), 589.
- Lu, L., Gilmour, R., & Kao, S. F. (2001). Cultural values and happiness: An east-west dialogue. *The Journal of Social Psychology*, 141, 477-493.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2001). A comparison of high achievers' and low achievers' attitudes, perceptions, and motivations. 2009 年 10 月 31 日，取自：
www.gifted.uconn.edu.
- Mcmahon, D. M. (2006). *Happiness: A history*. New York: Atlantic Monthly Press.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, 10-19.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roper Review*, 22, 10-17.
- Nokelainen, P., Tirri, K., & Merenti-Valimaki, H. L. (2007). Investigating the influence of attribution styles on the development of mathematical talent. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 64-81.
- Omodei, M. M., & Wearing, A. J. (1990). Need satisfaction and involvement in personal projects: Toward and integrative model of subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 762-769.

- Pajares, F. (1996). *Current directions in self-efficacy research*. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Paradise, A. W., & Kernis, M. H. (2002). Self-esteem and psychological well-being: Implications of fragile self-esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology, 21*, 345-361.
- Pejski, B. S., Miller, M., Dunn, A. L., King, A. C., & Sallis, J. F. (2001). Mediators of increased physical activity and change in subjective well-being: Results from the activity counseling trial (ACT). *Journal of Health Psychology, 6*, 159-168.
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research & applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rayneri, L. J., Gerber, B. L., & Wiley, L. P. (2003). Gifted achievers and gifted underachievers: The impact of learning style preferences in the classroom. *Journal of Secondary Gifted Education, 14*(4), 197-204.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly, 44*, 152-170.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in Gifted and Talented Students With Special Needs. *Exceptionality, 10*(2), 113-125.
- Resnick, S. (2001). **快樂地帶** (陸蘭芝譯)。臺北：幼獅文化。(原著出版於1997)
- Rotter, J. B. (1971). External control and internal control. *Psychology Today, 5*, 37-59.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology, 89*, 329-341.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1069-1081.

- Schimmel, J. (2009). Development as happiness: The subjective perception of happiness and UNDP's analysis of poverty, wealth and development. *Journal of Happiness Studies*, 10(1), 93-111.
- Schmitt, M., & Jüchtern, J. C. (2001). The structure of subjective well-being in middle adulthood. *Aging & Mental Health*, 5, 47-55.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57(2), 149-174.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schunk, D. H. (1996). *Learning theories: A educational perspective* (2nd ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Seligman, M. (2000). *Positive psychology*. In J. E. Gillham (Ed.), *The Science of Optimism and Hope*(pp.415-429). Radnor, PA: Templeton Foundation Press.
- Seligman, M.(1997). **學習樂觀，樂觀學習**（洪蘭譯）。臺北：遠流。（原著出版於1990）
- Seligman, M.(2003). **真實的快樂**（洪蘭譯）。臺北：遠流。（原著出版於2002）
- Seligman, M., Reirich, K., Jaycox., & Gillham, J. (1999). **教孩子學習樂觀**（洪莉譯）。臺北：遠流。（原著出版於1995）
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J.(Eds.). (2002). *Handbook of Positive Psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Cheaven, J., & Michael, S.T.(1999). *Hoping*. In C.R. Snyder(Ed.), *Coping: The psychology of what works*(pp. 205-231). New York: Oxford University Press.
- Stiefer, S.(2001). Overcoming shyness. *Current health 1*, 24(6), 20-23.
- Veenhoven, R. (1994). Is happiness a trait ? Tests of the theory that a better society does not make people any happy. *Social Indicators Research*, 32, 101-160.

- Vespi, L., & Yewchuk, C. (1992). A phenomenological study of the social/emotional characteristics of gifted learning disabled children. *Journal for the Education of the Gifted, 16*, 55-72.
- Vollrath, M. (2001). Personality and stress. *Scandinavian Journal of Psychology, 42*, 335-347.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experience. *Journal of Educational Psychology, 75*, 530-543.
- Weiner, B. (1980). The role of affect in rational (attributional) approaches to human motivation. *Educational Researcher, 9*(7), 4-11.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion, *Psychological Review, 92*, 548-573.
- Weiner, B. (1990). History of motivation research in education. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 616-622.
- Wilhite, S. C. (1990). Self-efficacy, locus of control, self-assessment of memory ability, and study activities as predictors of course achievement. *Journal of Educational Psychology, 82*, 696-700.
- Zimbardo, P. G. (1982). *Shyness and the stresses of the human connection*. In L. Golekberger & S. Breznitz (Eds.). *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 466-481). New York: Free Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64-70.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*, 663-676.

Zimmerman, B.J.(2008). 讓孩子自動自發愛學習－培養自學力專訪。2010年6月1

日，取自：<http://parenting.cw.com.tw/web/magazineDetail.do?magId=13>



附錄

附錄一 國小學童生活感受問卷

親愛的小朋友，你好：

非常感謝你，協助我們填寫這份問卷。這份問卷是希望了解你平常的一些想法與感受，這不是考試，不會影響你的成績，只要依你的真實想法，用輕鬆的心情回答就可以了。你所填的資料與答案，我們會保密，除了做研究的老師之外，不會有別人看到你填寫的任何資料，所以，請你放輕鬆作答。非常謝謝你的熱心協助！祝你

學業進步 心想事成

國立臺北教育大學特殊教育所

指導教授：李乙明 博士

研究生：黃念祖 敬上

第一部分：基本資料

1.學校：_____ 國小

2.年級：六年級 四年級 班級：_____。座號：_____。

3.性別：男生 女生

4.是否就讀資優班：是 否

第二部分：我的生活感受

「填答說明」：親愛的小朋友，以下有許多句子，請你仔細閱讀後，依據你平常的想法與感受圈出適當的一個選項。

總 經 有 很 從
是 常 時 少 不
如 如 如 如 如
此 此 此 此 此

例如：我認爲自己很帥／很漂亮。……………

假如你覺得總是如此認爲，請在選項下打勾。

假如你覺得經常如此認爲，請在選項下打勾。

假如你覺得有時如此認爲，請在選項下打勾。

假如你覺得很少如此認爲，請在選項下打勾。

假如你覺得從不如此認爲，請在選項下打勾。

題 號	題 目	總 是 如 此	經 常 如 此	有 時 如 此	很 少 如 此	從 不 如 此
1.	我愛自己所擁有的一切。……………	<input type="checkbox"/>				
2.	我會欣賞自己的優點和聰明。……………	<input type="checkbox"/>				
3.	我每天都覺得精神很好。……………	<input type="checkbox"/>				
4.	我與好朋友會彼此傾訴心事，解決煩惱。……	<input type="checkbox"/>				
5.	我會因為一件好事愉快很久。……………	<input type="checkbox"/>				
6.	我可以保持健康快樂的心情。……………	<input type="checkbox"/>				
7.	我覺得自己是個很有活力的人。……………	<input type="checkbox"/>				
8.	我覺得自己的生活過得很糟糕。……………	<input type="checkbox"/>				
9.	做我喜歡的活動，會讓我感到很舒服。……………	<input type="checkbox"/>				
10.	只要我專心，就不會受別人影響。……………	<input type="checkbox"/>				
11.	我很享受專注做一件事情。……………	<input type="checkbox"/>				
12.	我現在的生活裡充滿了快樂。……………	<input type="checkbox"/>				
13.	當我表現好，我會給自己肯定。……………	<input type="checkbox"/>				
14.	我覺得自己是一個很有價值的人。……………	<input type="checkbox"/>				
15.	我跟家人或朋友相處得很愉快。……………	<input type="checkbox"/>				
16.	我能夠改進自己的缺點。……………	<input type="checkbox"/>				
17.	完成困難的題目，讓我覺得有成就感。……………	<input type="checkbox"/>				
18.	關於我的生活現況，我覺得很滿足。……………	<input type="checkbox"/>				
19.	生活中，我覺得充滿無盡的愛。……………	<input type="checkbox"/>				

請翻頁，加油!加油!背面還有喔!

題 號	題 目	總 是 如 此	經 常 如 此	有 時 如 此	很 少 如 此	從 不 如 此
20.	有不懂的地方，我會更好奇想找出答案。……	<input type="checkbox"/>				
21.	我覺得生活很無趣。……	<input type="checkbox"/>				
22.	我喜歡有挑戰性的作業。……	<input type="checkbox"/>				
23.	我覺得自己是個很棒的人。……	<input type="checkbox"/>				
24.	我對自己的表現有信心。……	<input type="checkbox"/>				
25.	我會主動地去關心別人的困難。……	<input type="checkbox"/>				
26.	我常常覺得自己睡眠不足。……	<input type="checkbox"/>				
27.	比起過去，我更喜歡現在的自己。……	<input type="checkbox"/>				
28.	當別人心情不好時，我會主動找他聊天或談心。……	<input type="checkbox"/>				
29.	我覺得我的人生充滿著希望。……	<input type="checkbox"/>				
30.	我常常覺得好累且不想動。……	<input type="checkbox"/>				
31.	我的家人或朋友會分享我的興趣。……	<input type="checkbox"/>				
32.	我在讀百科全書的時候，感到很快樂。……	<input type="checkbox"/>				
33.	我覺得生活中充滿有樂趣的事。……	<input type="checkbox"/>				
34.	小組活動時，大家能尊重我的意見及想法。……	<input type="checkbox"/>				
35.	當我有困難時，家人或朋友會幫助我。……	<input type="checkbox"/>				
36.	在同學之間，我是很好相處的人。……	<input type="checkbox"/>				
37.	我覺得我的生活過得很充實。……	<input type="checkbox"/>				

好棒唷！請繼續加油！

翻到下一頁，後面還有題目。

第三部分：我的學習感受

「填答說明」

每個題目都有  (做得很好)、 (普通)、 (做得不好) 三個選項，請您先閱讀題目，看看它所說的情況和您自己符合的程度如何，

把符合自己情況的選項圈一個起來。

如果，你覺得  (做得很好) 或是，你覺得  (做得不好)

選擇一個自己認為理由打勾：

做得好是因為我… 1.很聰明 () 2.很努力 () 3.很幸運 () 4.很簡單 ()		做不好是因為我… 1.不夠聰明 () 2.不夠努力 () 3.不夠幸運 () 4.太困難 () 5.太害羞 ()
--	--	--

※以下的題目為例子：

小傑覺得代表班級參加比賽這件事他做得很好，是因為自己的能力很好，



所以將  (做得很好) 圈起來。

做得好是因為我… 1.很聰明 (<input checked="" type="checkbox"/>) 2.很努力 () 3.很幸運 () 4.很簡單 ()
--

←然後小傑 **自己覺得** 做得很好的

原因 是：很聰明 (在格子打勾)。

看完了舉例說明之後，請您閱讀下列題目，共有二十題，並依據

自己的想法回答下列問題。再次提醒，這些題目的填答沒有所謂對

錯，請您依照個人的想法、感受來回答。

正式開始！

1. 我覺得教導同學，幫助他解決功課上的問題。



做得好是因為我…

1. 很聰明 ()
2. 很努力 ()
3. 很幸運 ()
4. 很簡單 ()

做不好是因為我…

1. 不夠聰明 ()
2. 不夠努力 ()
3. 不夠幸運 ()
4. 太困難 ()
5. 太害羞 ()

2. 我覺得在課堂上公開發問。



做得好是因為我…

1. 很聰明 ()
2. 很努力 ()
3. 很幸運 ()
4. 很簡單 ()

做不好是因為我…

1. 不夠聰明 ()
2. 不夠努力 ()
3. 不夠幸運 ()
4. 太困難 ()
5. 太害羞 ()

3. 我覺得和老師談論某一個話題。



做得好是因為我…

1. 很聰明 ()
2. 很努力 ()
3. 很幸運 ()
4. 很簡單 ()

做不好是因為我…

1. 不夠聰明 ()
2. 不夠努力 ()
3. 不夠幸運 ()
4. 太困難 ()
5. 太害羞 ()

4. 我覺得做一份學科領域的作業。



做得好是因為我…

1. 很聰明 ()
2. 很努力 ()
3. 很幸運 ()
4. 很簡單 ()

做不好是因為我…

1. 不夠聰明 ()
2. 不夠努力 ()
3. 不夠幸運 ()
4. 太困難 ()
5. 太害羞 ()

5. 我覺得在班上參與討論某一個主題。



做得好是因為我…

1. 很聰明 ()
2. 很努力 ()
3. 很幸運 ()
4. 很簡單 ()

做不好是因為我…

1. 不夠聰明 ()
2. 不夠努力 ()
3. 不夠幸運 ()
4. 太困難 ()
5. 太害羞 ()

6. 我覺得寫一篇作文。



做得好是因為我…

1. 很聰明 ()
2. 很努力 ()
3. 很幸運 ()
4. 很簡單 ()

做不好是因為我…

1. 不夠聰明 ()
2. 不夠努力 ()
3. 不夠幸運 ()
4. 太困難 ()
5. 太害羞 ()

7. 我覺得遵守班規。



做得好是因為我…

1. 很聰明 ()
2. 很努力 ()
3. 很幸運 ()
4. 很簡單 ()

做不好是因為我…

1. 不夠聰明 ()
2. 不夠努力 ()
3. 不夠幸運 ()
4. 太困難 ()
5. 太害羞 ()

8. 我覺得應付老師的隨堂測驗。



做得好是因為我…

1. 很聰明 ()
2. 很努力 ()
3. 很幸運 ()
4. 很簡單 ()

做不好是因為我…

1. 不夠聰明 ()
2. 不夠努力 ()
3. 不夠幸運 ()
4. 太困難 ()
5. 太害羞 ()

9. 我覺得利用工具查閱資料。



做得好是因為我…

1. 很聰明 ()
2. 很努力 ()
3. 很幸運 ()
4. 很簡單 ()

做不好是因為我…

1. 不夠聰明 ()
2. 不夠努力 ()
3. 不夠幸運 ()
4. 太困難 ()
5. 太害羞 ()

10. 我覺得做一項藝術作品。



做得好是因為我…

1. 很聰明 ()
2. 很努力 ()
3. 很幸運 ()
4. 很簡單 ()

做不好是因為我…

1. 不夠聰明 ()
2. 不夠努力 ()
3. 不夠幸運 ()
4. 太困難 ()
5. 太害羞 ()

11. 我覺得做自然科學、理化實驗。



做得好是因為我…

1. 很聰明 ()
2. 很努力 ()
3. 很幸運 ()
4. 很簡單 ()

做不好是因為我…

1. 不夠聰明 ()
2. 不夠努力 ()
3. 不夠幸運 ()
4. 太困難 ()
5. 太害羞 ()

12. 我覺得注意聽老師講述某個主題。



做得好是因為我…

1. 很聰明 ()
2. 很努力 ()
3. 很幸運 ()
4. 很簡單 ()

做不好是因為我…

1. 不夠聰明 ()
2. 不夠努力 ()
3. 不夠幸運 ()
4. 太困難 ()
5. 太害羞 ()

13. 我覺得遵守指示完成工作。



做得好是因為我…

1. 很聰明 ()
2. 很努力 ()
3. 很幸運 ()
4. 很簡單 ()

做不好是因為我…

1. 不夠聰明 ()
2. 不夠努力 ()
3. 不夠幸運 ()
4. 太困難 ()
5. 太害羞 ()

14. 我覺得公開朗讀。



做得好是因為我…

1. 很聰明 ()
2. 很努力 ()
3. 很幸運 ()
4. 很簡單 ()

做不好是因為我…

1. 不夠聰明 ()
2. 不夠努力 ()
3. 不夠幸運 ()
4. 太困難 ()
5. 太害羞 ()

15. 我覺得將數學科所學的知識應用到日常生活中。



做得好是因為我…

1. 很聰明 ()
2. 很努力 ()
3. 很幸運 ()
4. 很簡單 ()

做不好是因為我…

1. 不夠聰明 ()
2. 不夠努力 ()
3. 不夠幸運 ()
4. 太困難 ()
5. 太害羞 ()

16. 我覺得閱讀叢書。



做得好是因為我…

1. 很聰明 ()
2. 很努力 ()
3. 很幸運 ()
4. 很簡單 ()

做不好是因為我…

1. 不夠聰明 ()
2. 不夠努力 ()
3. 不夠幸運 ()
4. 太困難 ()
5. 太害羞 ()

17. 我覺得做好老師發的學習單。



做得好是因為我…

1. 很聰明 ()
2. 很努力 ()
3. 很幸運 ()
4. 很簡單 ()

做不好是因為我…

1. 不夠聰明 ()
2. 不夠努力 ()
3. 不夠幸運 ()
4. 太困難 ()
5. 太害羞 ()

18. 我覺得在體育課做練習和運動。



做得好是因為我…

1. 很聰明 ()
2. 很努力 ()
3. 很幸運 ()
4. 很簡單 ()

做不好是因為我…

1. 不夠聰明 ()
2. 不夠努力 ()
3. 不夠幸運 ()
4. 太困難 ()
5. 太害羞 ()

19. 我覺得和其他同學合作完成某項工作。



做得好是因為我…

1. 很聰明 ()
2. 很努力 ()
3. 很幸運 ()
4. 很簡單 ()

做不好是因為我…

1. 不夠聰明 ()
2. 不夠努力 ()
3. 不夠幸運 ()
4. 太困難 ()
5. 太害羞 ()

20. 我覺得完成一項指定主題的作業。



做得好是因為我…

1. 很聰明 ()
2. 很努力 ()
3. 很幸運 ()
4. 很簡單 ()

做不好是因為我…

1. 不夠聰明 ()
2. 不夠努力 ()
3. 不夠幸運 ()
4. 太困難 ()
5. 太害羞 ()

小朋友，你已經寫完了！非常感謝你的配合！

請你再檢查一次，有沒有漏掉題目還沒寫的，把它完成喔！



附錄二 項目分析綜合研判摘要

題號	題目內容	遺漏百分比	平均數	標準差	偏態	極端檢定	與總分的相關	因素負荷量	刪題後α值
1.	我覺得自己是個很棒的人。	.8%	2.95	1.107	.214	-5.653**	.568**	.538	.888
2.	我能夠改進自己的缺點。	.8%	3.23	1.041	-.011	-4.254**	.455**	.374	.889
3.	我對自己的表現有信心。	1.7%	3.35	1.286	-.251	-5.600**	.473**	.433	.889
4.	我對自己的身材感到滿意。	2.5%	2.75	1.433	.299	-3.082**	.288**	.203	.891
5.	我會欣賞自己的優點和聰明。	.8%	3.29	1.337	-.208	-7.391**	.670**	.584	.886
6.	比起過去，我更喜歡現在的自己。	.8%	3.56	1.413	-.539	-3.976**	.463**	.328	.889
7.	我覺得自己什麼事情都做不好。	.8%	2.78	1.233	.194	2.398*	-.275**	.282	.897
8.	當我表現好，我會給自己肯定。	.8%	3.56	1.208	-.517	-5.695**	.552**	.535	.888
9.	我覺得自己是一個很有價值的人。	2.5%	2.86	1.367	.163	-4.899**	.501**	.463	.888
10.	我愛自己所擁有的一切。	1.7%	3.83	1.323	-.845	-4.353**	.446**	.424	.889
11.	我會包容自己不得意的地方。	.8%	3.36	1.228	-.164	-2.641*	.288**	.261	.891
12.	在同學之間，我是很好相處的人。	2.5%	3.53	1.231	-.451	-5.501**	.452**	.394	.889
13.	我喜歡交朋友，了解他們、關心他們。	2.5%	4.23	1.128	-1.446	-3.078**	.360**	.325	.890
14.	我跟家人或朋友相處得很愉快。	.8%	4.10	1.103	-1.080	-5.653**	.476**	.516	.889
15.	小組活動時，大家能尊重我的意見及想法。	.8%	3.32	1.360	-.329	-5.170**	.494**	.336	.888
16.	當我有困難時，家人或朋友會幫助我。	.8%	4.14	1.140	-1.253	-4.216**	.540**	.411	.888
17.	我的家人或朋友會分享我的興趣。	.8%	3.78	1.260	-.693	-4.784**	.490**	.489	.888
18.	我會主動地去關心別人的困難。	.8%	3.71	1.088	-.431	-3.846**	.468**	.376	.889
19.	當別人心情不好時，我會主動找他聊天或談心。	.8%	3.63	1.271	-.510	-4.957**	.499**	.379	.888
20.	我喜歡團隊合作的方式，同心努力。	.8%	4.07	1.179	-1.163	-4.476**	.466**	.337	.889
21.	我與好朋友會彼此傾訴心事，解決煩惱。	.8%	3.73	1.333	-.709	-5.512**	.499**	.429	.888
22.	我不會隨便和同學吵架。	1.7%	3.53	1.248	-.348	-3.567**	.397**	.346	.889
23.	我每天都覺得精神很好。	.8%	3.33	1.232	-.252	-6.686**	.601**	.421	.887
24.	我常常覺得心裡悶悶的。	.8%	3.06	1.279	-.233	-1.742	.167	.480	.892
25.	我一直會煩惱很多事情。	.8%	2.88	1.319	-.012	-.639	.088	.507	.893

題號	題目內容	遺漏百分比	平均數	標準差	偏態	極端檢定	與總分的相關	因素負荷量	刪題後α值
26.	我常常覺得自己睡不飽。	.8%	2.63	1.396	.267	-2.494*	.292**	.423	.891
27.	我可以保持健康快樂的心情。	1.7%	3.82	1.191	-.816	-8.159**	.663**	.511	.887
28.	我常常覺得好累且不想動。	.8%	3.26	1.487	.965	-.964	.191**	.533	.892
29.	我會因為一件壞事生氣很久。	1.7%	3.20	1.412	-.273	-1.634	.179	.392	.892
30.	我會因為一件好事愉快很久。	.8%	3.67	1.245	-.581	-5.506**	.510**	.332	.888
31.	我容易為小事而緊張不已。	.8%	2.97	1.328	-.113	-.540	.053	.395	.893
32.	我常常難過到沒有食慾。	.8%	3.54	1.334	-.534	-.974	.070	.268	.893
33.	我覺得自己是個很有活力的人。	.8%	3.74	1.247	-.607	-6.224**	.572**	.487	.887
34.	我喜歡現在的生活。	.8%	3.99	1.206	-1.125	-5.884**	.518**	.450	.888
35.	我覺得自己的生活過得很糟糕。	.8%	3.93	1.265	-.998	-4.977**	.472**	.556	.889
36.	我現在的生活裡充滿了快樂。	.8%	3.78	1.298	-.784	-10.282**	.722**	.666	.886
37.	我覺得生活很無趣。	.8%	3.93	1.262	-.996	-5.320**	.501**	.476	.888
38.	我覺得我的生活過得很充實。	1.7%	3.98	1.142	-.904	-8.678**	.722**	.608	.886
39.	我可以自由自在的做喜歡的事。	.8%	3.60	1.325	-.617	-6.784**	.593**	.432	.887
40.	我覺得我的人生充滿著希望。	1.7%	3.73	1.287	-.647	-8.877**	.719**	.647	.886
41.	我覺得生活中充滿有樂趣的事。	.8%	4.03	1.163	-1.027	-9.878**	.716**	.695	.886
42.	如果可以交換人生，我不想要現在的生活。	.8%	3.60	1.452	-.613	-2.785**	.350**	.342	.890
43.	生活中，我覺得充滿無盡的愛。	.8%	3.58	1.382	-.557	-8.606**	.661**	.648	.886
44.	關於我的生活現況，我覺得很滿足。	.8%	3.80	1.268	-.673	-7.692**	.610**	.537	.887
45.	完成困難的題目，讓我覺得有成就感。	.8%	3.98	1.250	-1.097	-3.529****	.448**	.392	.889
46.	我對感興趣的事情都很投入。	.8%	4.59	4.780	9.988	-1.677	.192*	.110	.918
47.	我會看一本喜歡的書，而忘了時間存在。	.8%	3.45	1.395	-.301	-1.477	.175	.378	.892
48.	有不懂的地方，我會更好奇想找出答案。	.8%	3.71	1.226	-.481	-6.493**	.558**	.521	.888
49.	我喜歡有挑戰性的作業。	.8%	2.97	1.390	.194	-3.740**	.458**	.319	.889
50.	我很享受專注做一件事情。	1.7%	3.92	1.059	-.587	-4.046**	.370**	.462	.890
51.	當我很認真的時候，覺得時間過得很快。	.8%	4.19	1.154	-1.350	-1.213	.169	.260	.892
52.	我在讀百科全書的時候，感到很快樂。	1.7%	2.87	1.308	.091	-4.111**	.401**	.513	.889
53.	遇到有點難的數學題，我會很興奮。	.8%	2.42	1.376	.631	-2.863**	.303**	.253	.891
54.	只要我專心，就不會受別人影響。	.8%	3.67	1.311	-.541	-4.556**	.408**	.332	.889
55.	做我喜歡的活動，會讓我感到很舒服。	.8%	4.31	1.091	-1.669	-5.754**	.562**	.392	.888

題號	題目內容	遺漏百分比	平均數	標準差	偏態	極端檢定	與總分的相關	因素負荷量	刪題後 α 值	累計數
1.	我覺得自己是個很棒的人。									0
2.	我能夠改進自己的缺點。									0
3.	我對自己的表現有信心。	◎								1
4.	我對自己的身材感到滿意。	◎						◎		2
5.	我會欣賞自己的優點和聰明。									0
6.	比起過去,我更喜歡現在的自己。									0
7.	我覺得自己什麼事情都做不好。							◎	◎	2
8.	當我表現好,我會給自己肯定。									0
9.	我覺得自己是一個很有價值的人。	◎								1
10.	我愛自己所擁有的一切。	◎			◎					2
11.	我會包容自己不得意的地方。							◎		1
12.	在同學之間,我是很好相處的人。	◎								1
13.	我喜歡交朋友,了解他們、關心他們。	◎	◎		◎					3
14.	我跟家人或朋友相處得很愉快。		◎		◎					2
15.	小組活動時,大家能尊重我的意見及想法。									0
16.	當我有困難時,家人或朋友會幫助我。		◎		◎					2
17.	我的家人或朋友會分享我的興趣。					◎				1
18.	我會主動地去關心別人的困難。									0
19.	當別人心情不好時,我會主動找他聊天或談心。									0
20.	我喜歡團隊合作的方式,同心努力。		◎		◎					2
21.	我與好朋友會彼此傾訴心事,解決煩惱。					◎				1
22.	我不會隨便和同學吵架。	◎								1
23.	我每天都覺得精神很好。									0
24.	我常常覺得心裡悶悶的。					◎	◎		◎	3
25.	我一直會煩惱很多事情。					◎	◎		◎	3

題號	題目內容	遺漏百分比	平均數	標準差	偏態	極端檢定	與總分的相關	因素負荷量	刪題後 α 值	累計數
26.	我常常覺得自己睡不飽。									0
27.	我可以保持健康快樂的心情。	◎			◎					2
28.	我常常覺得好累且不想動。				◎	◎			◎	3
29.	我會因為一件壞事生氣很久。	◎				◎	◎		◎	4
30.	我會因為一件好事愉快很久。									0
31.	我容易為了小事情而緊張不已。					◎	◎		◎	3
32.	我常常難過到沒有食慾。					◎	◎	◎	◎	4
33.	我覺得自己是個很有活力的人。				◎					1
34.	我喜歡現在的生活。				◎					1
35.	我覺得自己的生活過得很糟糕。				◎					1
36.	我現在的生活裡充滿了快樂。				◎					1
37.	我覺得生活很無趣。				◎					1
38.	我覺得我的生活過得很充實。	◎			◎					2
39.	我可以自由自在的做喜歡的事。				◎					1
40.	我覺得我的人生充滿著希望。	◎			◎					2
41.	我覺得生活中充滿有樂趣的事。				◎					1
42.	如果可以交換人生，我不想要現在的生活。				◎					1
43.	生活中，我覺得充滿無盡的愛。									0
44.	關於我的生活現況，我覺得很滿足。				◎					1
45.	完成困難的題目，讓我覺得有成就感。				◎					1
46.	我對感興趣的事情都很投入。		◎		◎	◎		◎	◎	5
47.	我會看一本喜歡的書，而忘了時間存在。					◎	◎			2
48.	有不懂的地方，我會更好奇想找出答案。									0
49.	我喜歡有挑戰性的作業。									0
50.	我很享受專注做一件事情。	◎								1
51.	當我很認真的時候，覺得時間過得很快。		◎		◎	◎	◎	◎	◎	6
52.	讀百科全書的時候，感到很快樂。	◎								1

題號	題目內容	遺漏百分比	平均數	標準差	偏態	極端檢定	與總分的相關	因素負荷量	刪題後 α 值	累計數
53.	遇到有點難的數學題，我會很興奮。				◎			◎		2
54.	只要我專心，就不會受別人影響。									0
55.	做我喜歡的活動，會讓我感到很舒服。		◎		◎					2

註：項目分析判斷指標與刪除標準為遺漏值大於 3%考慮刪題；平均差低於 2 或大於 4 考慮刪題；標準差低於 .7 考慮刪題；偏態的絕對值大於 .6 考慮刪題；極端值檢定 P 值大於 .05 考慮刪題；與總分的相關 P 值大於 .05 考慮刪題；刪題後， α 值若提高考慮刪除。根據以上條件，符合任一項則標記「◎」一次，最後綜合研判該題累計數，予以刪題。

