

# 臺灣青少年對大問題關心程度、學習信念、 閱讀習慣與其心理適應之關聯

唐淑華\* 蔡孟寧\*\* 林烘煜\*\*\*

本研究希望探討臺灣青少年對於自我認同等大問題的關心程度及其與心理適應等變項的關聯性，並檢視當青少年的學習信念不同時，其閱讀相關表現、大問題關心程度以及心理適應是否有所差異。本研究採問卷調查方式，抽選全臺 18 所國中，共得 884 份有效問卷。結果顯示臺灣青少年的確非常關心「自己的價值及意義」與「課業與學習」的大問題。且雖然當其越關心大問題時，其對問題冷靜因應程度及希望感越高，也越認為智力是可以改變的；然而越關心「課業與學習」問題的青少年，自尊卻反而越低。此外，本研究也發現當學生的學習信念採定型心態時，相對於採取成長心態者，他們閱讀的興趣較低，閱讀相關表現較差、也越不會去思考大問題、其心理適應也較差。

關鍵字：大問題、閱讀習慣與態度、學習信念、課業壓力因應、心理適應

\* 作者現職：國立臺灣師範大學教育學系教授

\*\* 作者現職：國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系博士生

\*\*\* 作者現職：佛光大學心理學系副教授

---

通訊作者：林烘煜，e-mail: hungyulin1@gmail.com

## 壹、前言

沸沸揚揚的首屆 12 年國教免試入學新制，歷經國中教育會考與特色招生考試，終於在 103 年 8 月 14 日第二次免試入學放榜而正式告一段落了。<sup>1</sup> 由於此次新制在超額比序辦法中涉及較多不確定性因素，如志願序需納入採計、作文成績順次等問題，引發社會廣大爭議。這個立意良善的政策，原本是希望透過「免試」來減輕臺灣國中學生的升學壓力，然而結果卻不盡理想。有一些家長團體為了表達對 12 年國教的不滿竟然走上街頭，抗議新制度造成考生及家長焦慮不堪（林曉雲，2014）；有一些家長則透過媒體表達不滿，例如，有家長控訴他的孩子焦慮到「出現一夜白髮」的狀況，使得身為家長的他擔心受怕，每晚只好陪在孩子身旁伴讀，深怕小孩會想不開（楊正海，2014）；另外還有家長則跟媒體投訴，他的孩子平日名列前茅，然而會考前夕卻焦慮到半夜失眠，跟家人發脾氣、抓頭髮，甚至會哭著在書房念書，擔心「考不好，家人不愛我」（陳瑄喻，2014）。

雖然上述家長的意見不一定具有代表性，然而新制度的確造成許多臺灣家長與考生陷入前所未有的焦慮。這場考試競賽似乎不只對考生有重大的影響，家長儼然也成為重要的「利害關係人」。尤其對於一些考生與家長而言，他們感受到的焦慮更是比一般人要高出許多。這些家長所感受到的考試壓力，比起考生來毫不遜色，甚至是有過之而無不及。事實上，許多文獻早已指出（例如，Gladwell, 2008），相較於西方社會，亞洲父母一向對於子女的教育非常關注。六〇年代媒體出現的「模範少數族裔」（model minority）一詞，更凸顯了美國主流社會對於亞裔子女優異表現的肯定。然而「勤管嚴教」的東方模式教養觀的確也引來許多爭議，尤其耶魯大學亞裔教授蔡美兒出版的「虎媽的戰歌」（錢基蓮譯，2011）一書，更引發西方社會對於亞洲教育的許多迴響與討論。

就目前臺灣正在進行的教育改革政策而言，「不確定性」的確造成社會許多焦慮，但由於每個新制度在轉換過程中難免都會經歷一段陣痛期，它所引發的焦慮自然也是可預期的。然而上述家長過度的焦慮卻相當值得我們重視。這些家長的抗爭，無非是希望幫助孩子爭取權益；然則實質上，我們可以思考：為何家長會如此焦慮？考生個人如何看待這場考試？焦慮感背後反映的教育信念是甚麼？除了考試本身的壓力之外，有沒有可能家長這樣的焦慮反而帶給孩子更大的壓力？果真如此，那麼關心青少年輔導的教育工作者又可以作些什麼？這些都是本文最想探討的議題。以下分三方向梳理本研究的主要關注焦點：

---

<sup>1</sup> 不過由於二免之後基北地區仍有 12 所公立高中招生不滿，因此招生委員會乃再決定開放名額，因而二免之後又再續辦招生（簡稱三免）。也由於一些已經錄取且已報到的新生，只要能取得原校同意書即可再重填志願參加續招，此作法造成後續更多混亂，也引來社會更多撻伐之聲。

## 一、從「學習信念」觀看「課業壓力因應」

在升學競爭激烈的臺灣教育環境中，課業壓力如同「緊箍咒」般如影隨形，是個怎麼樣也擺脫不掉的壓力源（stressor）。根據董氏基金會在 2011 年針對臺灣五都五千多名國、高中生進行調查，結果顯示的確有 18.1% 受訪者有明顯憂鬱情緒，平均每五人就有一人深陷煩惱，需要專業協助。根據這份調查，受訪者壓力來源前五名依序是：課業考試成績不佳、父母的期待、人際關係、身材外貌，以及網路活動時間過長或不足，其中又以考試成績與身材外貌不佳，最讓他們沮喪。而有關課業及考試成績此項壓力源，更是臺灣青少年近十年持續存在的最大壓力來源。<sup>2</sup> 可見臺灣的青少年輔導工作中，學業方面的議題尤需積極關注。

然而壓力源存在，未必代表每個人都感受到同等的壓力（stress），因為每個人看待壓力與承受壓力的能力未必相同。焦慮的背後，某種程度其實反映了一個人對這件事的想法。根據 Lazarus 與 Folkman（1984），環境中的壓力源固然令人不舒服，卻因個人不同的認知詮釋模式（cognitive appraisal）與因應策略（coping strategy）而造成不同的心理反應（psychological stress）。

上述這個看法帶出本文最希望關注的一個議題，那就是有關學習信念與課業焦慮之間的關係。根據 Carol Dweck 與其同事一系列的研究（Diener & Dweck, 1978, 1980; Dweck, 1975; Dweck & Reppucci, 1973）（見 Dweck, 2000 之回顧），他們發現有些人在面對生活上或學業上的失敗，是相當不具適應性的，例如容易產生強烈的負面情緒、將失敗歸因於缺乏能力、堅持度明顯減少、並逃避挑戰等（本文一開始的案例是否即呈現了這種反應模式呢？）。相反的，有些人即使失敗，他們在情緒上也仍然能夠維持頗為正面的情感、將失敗歸因於努力不夠、能夠繼續堅持、並自我激勵以採取更具建設性的策略面對挑戰。他們根據實徵資料發現，上述現象不但出現在年齡相當小的兒童身上，在成年人身上也可看到此現象。

Dweck（2000）歸結上述現象之所以發生，並不是因為這兩類人在智力或能力上有任何差異，而是因為在根本上他們對於學習的意義以及對於失敗抱持了相當不同的信念。當一個人將學習目標設定在「與別人競爭」且要「贏過別人」的「表現型目標」（performance goals）時，他們便會因太在乎得到別人的肯定，以致於當面臨失敗時反而容易將失敗歸因於自己缺乏能力，因而出現各

---

<sup>2</sup> 相關報導請參見中時電子報官方網站：[http://tol.chinatimes.com/CT\\_NS/CTContent.aspx?nsrc=B&ndate=20110903&nfno=N0214.001&nsno=3&nkeyword=%b8%b3%a4%f3%b0%f2%aa%f7%b7%7c&SearchArgs=Keyword%3d%b8%b3%a4%f3%b0%f2%aa%f7%b7%7c%26Attr%3d%26Src%3d%26DateFrom%3d20110808%26DateTo%3d20110906%26ShowStyle%3d%26PageNo%3d1%26ItemsPerPage%3d10&App=NS](http://tol.chinatimes.com/CT_NS/CTContent.aspx?nsrc=B&ndate=20110903&nfno=N0214.001&nsno=3&nkeyword=%b8%b3%a4%f3%b0%f2%aa%f7%b7%7c&SearchArgs=Keyword%3d%b8%b3%a4%f3%b0%f2%aa%f7%b7%7c%26Attr%3d%26Src%3d%26DateFrom%3d20110808%26DateTo%3d20110906%26ShowStyle%3d%26PageNo%3d1%26ItemsPerPage%3d10&App=NS)

項無助的反應模式。相對而言，一個視學習目的是在增進個人能力的人，即使當下表現不夠理想，但這只代表他未來尚需更加努力、需再不斷拓展自我，Dweck 稱此種想法為「學習型目標」(learning goal)。

Dweck (2006) 進一步以「心態」(mindset) 一詞區分上述兩類人。她認為，一個人對學習採取何種信念，便會影響其後續的行為與決定，因此設定哪一種目標導向，實與其學習信念有密切關係。一個採取「學習型目標」的學習者乃是抱持著「成長心態」(the growth mindset) 的信念來看待學習經驗，亦即他們對學習的基本信念是：人的智力是可以透過後天努力而增長，因此他們也較能夠肯定教育與練習的重要。至於「表現型目標」者則採取「定型心態」(the fixed mindset) 來看待人的基本素質，他們相信人的智力乃是先天注定且固定不變，主要是由基因所決定，因此，比較不相信學習的力量及人有改變的可能性。Dweck 認為兩種「心態」，不但會深深影響我們的生活模式（包括在教室裡、事業或人際關係上），最後也會導致兩種截然不同的人生樣貌。

本研究認為 Dweck 的說法對於理解前述臺灣當前教育生態相當具有啟發性及關聯性，因此亦希望針對青少年的學習信念作進一步了解，以釐清其與課業壓力調適、心理適應等變項的關係。

## 二、從「自我認同課題」觀看「課業壓力因應」

由於本研究是以青少年為研究對象，因此有必要也從他們的發展需求來看學習議題。根據心理學大師 Eric Erikson 的心理社會發展理論，青少年期最重要的發展任務（或者說是「發展危機」）乃是處理有關自我認同的課題，包括思考「我是誰？」、「我為什麼要活著？」、「我要成為一個什麼樣的人？」這些「大哉問」的問題（以下簡稱「大問題」）。對於青少年而言，認識自己、接納自己與改造自己尤其至為關鍵。如果發展順利，個體會形成清晰的自我認同；如果失敗，則會產生角色混淆的危機 (Erikson, 1968)。因此如何幫助青少年積極探究這些人生的大問題，乃是教育工作者不可輕忽的責任。

然而臺灣的青少年大多忙於面對競爭激烈的升學考試，他們似乎很難有餘力思考這些人生的大問題，老師恐怕也不鼓勵他們去關注這些問題。本研究好奇的是：思考這些人生的大問題，是否有助於青少年因應課業壓力？還是反而增加他們心理適應上的困難？為了回答此問題，本研究認為有必要再區分「大問題」的類型。

筆者 (2004) 曾經根據 Shavelson、Hubner 與 Stanton (1976) 的觀點，將有關自我認同的課題分為「人與己」、「人與他人」兩方面。由於後者涉及的是個體與他人建立關係、維持關係及與他人分享資源等議題，與本研究較無關係，因此以下僅針對「人與己」作說明。

就「人與己」的發展議題而言，由於臺灣青少年的學校生活經驗大抵分為

「學業」與「生活」兩大類，因此大問題也分這兩類型。前者乃是指青少年思考有關「人為什麼要上學？」、「如何面對考試壓力？」、「競爭的意義是什麼？」等類的議題；後者則指青少年關注於有關「如何成為一個獨特的人？」、「人活著的意義是什麼？」等自我了解與接納等的議題。Burke(2010)在其 *What's the Big Idea?* 一書中認為，老師應該鼓勵學生多問好問題，尤其思考具有「大問題」(Big Question) 格局的問題，如此才會導引出「大概念」(Big Idea) 的思維。Burke 曾經將美國青少年所關心的大問題進行整理，本研究亦將選取與「人與己」有關的問題進行臺灣青少年的調查。如此除了可了解臺灣青少年是否也在關心這些大問題之外，亦可進一步了解臺灣學子對於這些大問題的關注程度是否有助於他們在課業壓力上的調適狀況。

### 三、從「閱讀習慣與態度」觀看「課業壓力因應」

Burke (2010) 認為，青少年除了問「好問題」之外，他們如何找到「好答案」更關鍵。尤其人生許多狀況，除了要有能力「丟出一個問號」之外，更重要的還在於「探究」問題的能力—包括「如何設定問題的選項」以及「找到適合自己的答案」的過程。然而這個探究過程，通常無法由老師來直接告知其答案，而是可由學生透過閱讀、自學的模式，並與同儕進行探究而得來，因此如何設計這個探究過程便顯得非常關鍵，也在在考驗著老師的專業性(Burk, 2010; Short, Haste, & Burke, 1996; Wilhelm, 2007)。

本研究非常贊成 Burke 的想法，也認為這個挑戰對於臺灣的教育工作者應該更為艱鉅。因為臺灣在升學考試壓力下，學校教育多半淪為「被考試所領導」的機器。老師們即便認同情意教學的重要，也常因為需趕進度而無暇對學生進行人生課題的教導。因此應該更要借重閱讀的力量，讓青少年透過自學的模式不斷進行自我辯證。而所謂「開卷有益」、「透過閱讀來學習」(reading to learn)，應是此道理的展現。尤其近年來臺灣大力推展中國小課外閱讀活動，本研究認為，若能將青少年輔導工作搭架於課外閱讀之中，應是一個頗為可行的作法。然而，頗令人好奇的是：青少年的閱讀習慣如何？他們對於課外讀物的態度正向嗎？此外，更重要的是，如果我們如此肯定閱讀能夠幫助青少年獲得大問題探究的能力，那麼不同學習信念的人是否皆能從閱讀活動中受益呢？這些都是本文希望進一步探討的問題。

由於本文第一作者長期關懷情意教育研究課題(唐淑華, 2004、2010)，尤其對於如何幫助青少年「透過閱讀而學習」，更是其近年來非常感興趣的研究問題，並已完成一系列有關青少年對課業壓力的感受與其課外閱讀習慣及其在學業方面大問題探究的實徵研究。其中，研究團隊曾於 2013 年針對全臺灣地區之國中學生對於大問題的關心程度與閱讀偏好、心理適應相關量表進行抽樣調查。因此本文即根據這些研究發現，以檢驗這些變項之間的關係。

綜上所言，有關壓力調適與因應，這是一個老生常談的議題。生活中壓力

本來就無所不在，學習如何與壓力共處更是一輩子的課題。然而根據本文一開始所引述的新聞事件，壓力調適的輔導對象似乎還應擴及家長，這卻是一個頗值得玩味的事情。因此本文希望從青少年的角度來思考：他們如何看待考試？他們如何解讀大人的期望？他們對於課業壓力的評價模式，是否與其心理適應情形有密切關係？而教育工作者若要積極介入，應從何處著手來改善這件事？具體言之，主要有以下幾個研究問題：第一，中學生對於「人與己」方面的大問題關心程度如何？第二，中學生對於大問題的關心程度與其心理適應等變項之間的關係如何？第三，不同學習信念的中學生，其閱讀習慣與態度、對大問題的關心程度及其心理適應等表現，是否有顯著差異存在？透過對這些問題的探究，本研究希望更能了解課外閱讀是否可作為改善學業焦慮的一個可行作法，以提供未來關心青少年輔導的教育工作者參考。

## 貳、文獻探討

### 一、學業焦慮、學習表現、希望感及心理適應的關係

對學業與考試產生高度焦慮，究竟這是一種人格特質 (trait)，或是因情境而造成的狀態 (state)，目前仍然莫衷一是 (Maloney, Sattizahn, & Beilock, 2014)。然而根據陳婉真 (2009) 的文獻回顧，目前具有考試焦慮困擾的學生在西方高競爭社會中高達 30%~50%，可見這個問題不容小覷。尤其在考試競爭激烈的亞洲社會中 (尤其臺灣)，此問題更值得我們積極關注。

國內外許多研究皆已指出，考生過度焦慮乃是「壓垮人的最後一根稻草」，最直接影響的就是考試實際表現。陳婉真 (2009) 根據考試歷程將考試分為「試前準備期」與「考試當下」兩階段來探討焦慮與考試成績表現的關係。她以結構方程模式進行模式驗證，發現高三學生在面對重要考試時，在考試準備期的焦慮，包括「試前情緒性」(如，情緒變差)與「試前憂慮」(如擔心、不安、恐懼、負面思考等)，會共同透過考試當下的「臨場焦慮」而增加「考試失常」的可能性，最後降低實際成績表現。這種焦慮的惡性循環效果乃是造成學業焦慮與學習表現不佳的最主要原因。

值得注意的是，陳婉真 (2009) 在其模式中亦發現，「試前憂慮」(而非「試前情緒性」)可跳過「臨場焦慮」的間接效果，而直接降低「考試失常」情形而對實際成績表現產生正面影響。她認為很有可能這是因為，透過考前憂慮反而有機會促進考生在考前努力準備，包括增加讀書動機、調整學習模式、提前做準備等。因此，焦慮對學習的影響不一定都是不好的，至少就考前準備期的焦慮而言，它是可以成為促進性因素。

上述焦慮所產生的影響，究竟是正面促進效果，抑或是惡性循環現象，這個問題非常值得我們思考。因為當個體對於外在環境傾向於採取一種災難性的

解釋模式時，他就會對威脅線索更加敏感，因而更容易知覺到壓力。如此循環增強，焦慮不斷升高，不但導致考試當下失常，也會形成對日後考試產生更高的預期性焦慮。相反的，焦慮也可以成為一種正面提醒，幫助考生在考試準備期進入最佳的學習狀態，激發更大的潛能。如同「水能載舟亦能覆舟」的道理，焦慮亦復如是。雖然焦慮是一種令人不舒服的負面情緒，但如果我們能夠幫助考生在考前有效調整情緒，甚至將焦慮轉化為用功準備的動力，這應該反而是另一項情緒上的成長。

考試焦慮除了影響學業的實際表現之外，恐怕也對考生其它面向的心理適應有所影響。有考試經驗的人應該會發現，考試當下真正在考驗的其實是一個人的心理素質。以一份中等難度的試卷為例，難免都會出現一些不會或不熟悉的題目，此時唯有沉著面對並專心解題。然而高度焦慮的學生遇此情形時，反而容易耽溺在負面情緒裡，其負面經驗不但會惡性循環影響實際表現，也會在心理上造成陰影而產生長遠影響，包括自尊及希望感等 (McNamara, 2000)。再以正向心理學的「希望感理論」來看考試焦慮，根據 Snyder 及其同事 (McDermott & Snyder, 2000; Snyder, 1994, 2000; Snyder, Cheaven, & Michael, 1999; Snyder, Rand, & Sigmon, 2002) 的看法，希望感越高的學生，不是只被動的等待好成績自動實現，而是能夠產生真正的行動力，亦即他們會運用越多方法或策略來追求目標，也會以強烈的心理動力來運用各種方法追求目標。然而過度焦慮的考生卻反而困於負面情緒與憂慮等反應，而無法產生積極正面的行動力量來專注解題。因此本研究認為，在了解課業壓力的影響層面，有必要也一併了解青少年的心理適應情形，包括自尊、冷靜程度以及希望感等變項。

## 二、青少年關注自我發展大問題的程度與其對焦慮再評估的關係

如上所述，考試焦慮會降低認知表現。根據 Maloney、Sattizahn 與 Beilock (2014) 的文獻回顧，此乃因為根據目前腦神經科學研究發現，許多伴隨焦慮所引發的生理激發反應 (arousal)，如心跳加速、血壓升高、流汗等汗腺反應，主要是受交感神經與副交感神經所控制，而此功能則由大腦前額葉 (prefrontal cortex) 所負責。以考生在面對一場考試競賽而言，雖然考生多少都會出現一些生理上的緊張狀況，但是如果這些生理反應被解讀為「具有威脅性」時，則此時便會出現一種假警報的現象，亦即，大腦本應該專注於複雜的認知活動上 (如記憶提取、理解能力運作等)，卻反而將心力都用在處理生理上的緊張狀況。此種「資源競爭」的情形，是造成認知表現不佳的最主要原因。此外，心理上所產生的擔憂、負面思考等也會耗費心理能量而導致最後影響個體的認知表現。相反的，當考生將外在環境視為一個具正面意義的情境，如，「這是一項新的挑戰」、「令人感到興奮」、「雖然我不會，別人應該也一樣」等詮釋模式，則反而會激發個體潛能而產生最佳的表現。因此 Maloney 等人指出，唯有幫助個體在面對生理反應激發時，不斷進行建設性的解釋與認知再評估 (reappraisal)，才

有助於降低考生的焦慮情緒。

目前心理學家與教育學者皆朝此方向設計介入方案，亦即企圖改變個體對於考試焦慮的評估模式。例如，Jamieson、Mendes、Blackstock 與 Schmader (2010)以實驗方式對一群即將參加 GRE 考試的學生進行認知再評估訓練，實驗組學生接收到的訊息乃是強調「生理激發反應其實更有助於考試表現」(亦即強調焦慮是一種對挑戰的正向反應，因此毋需特別擔憂)，控制組則未提供任何解釋。結果發現，實驗組學生不但在當下的模擬考表現較佳，三個月後真正的 GRE 成績也顯著高於控制組。

上述 Maloney 等人 (2014) 的建議與 Jamieson 等人 (2010) 的研究發現，皆對於情感教育非常具有啟發性。尤其臺灣學子面臨嚴重的升學壓力，每天大大小小的考試，不但讓他們在學業方面產生高度焦慮感，也限制了他們關心其他重要自我發展的議題，包括「人為什麼要受教育？」、「競爭的意義是什麼？」、「如何成為一個獨特的人？」等的「大問題」。然而思考與關心這些發展議題，對於青少年自我認同的發展與形成是相當重要且有助益的 (Erikson, 1968)。此外，幫助臺灣學子如何透過考試經驗，而能有更正向的態度來解讀焦慮與緊張亦是關鍵。如果學生能夠常常被提醒，考試僅是一個對自我的挑戰，考壞了也毋需特別擔憂 (亦即以「成長心態」的觀點思考考試)，如此雖然我們無法在短時間內改變臺灣的教育現況，但至少我們可以有效提升青少年的心理動能，使他們有足夠的心理強度來面對未來的各項挑戰與挫折。

綜言之，青少年在發展階段中思考一些人生大問題應該是值得鼓勵的。透過教育與輔導的力量，提供積極協助，並使他們的情緒困擾得到適當紓解管道更是必要的作為。如果這些發展議題未被關注，再加上一些來自學校、家庭與社會的危機因素介入之後，則原本看似正常的發展危機，便很可能轉化為棘手的社會問題。目前已有愈來愈多的資料顯示，不論國內外，青少年在情緒方面的適應問題，已轉變為許多嚴重的社會問題行為，包括中輟、藥物濫用、未婚懷孕及自殺等 (McNamara, 2000; McWhirter, McWhirter, McWhirter, & McWhirter, 2013)。因此父母師長的陪伴，以幫助青少年有機會面對這些「大問題」，最後出現真正的選擇、承諾與堅持，並產生忠於自己選擇的「大概念」，乃是教育與輔導工作在此階段不可逃避的責任。以下接著談此工作是否可透過閱讀來達到這個目的。

### 三、閱讀與情感教育

Krashen (2004) 非常肯定閱讀的力量，他尤其鼓吹「自主性閱讀」(free voluntary reading, FVR) 的重要性，他認為人應該只是純粹因為想閱讀而閱讀，而不需要為寫讀書報告而閱讀，也不需要勉強讀完一本書，如果不喜歡，大可丟開再找另一本來讀，因為透過閱讀而學習的力量是不容忽視的。



雖然不見得所有的語文教育者都同意 Krashen (2004) 的論點，但透過閱讀而學習的觀點，的確已是一個普遍的共識。尤其當學習者已經學會閱讀並成為熟練的讀者時，此時更應該強調以閱讀為工具，來幫助他們認識世界與認識自己。例如，Short 等人對於語文課程的建議即是採取「平衡的語文課程模式」，換言之，Short 等人認為在設計語文學習時，應將「學習語言」、「關於語言的學習」以及「透過語言學習」三環，皆同時納入思考與設計 (Short, 1997; Short & Burke, 1991; Short, Harste, & Burke, 1996)。

根據侯秋玲 (2006) 對 Short 等人的文獻整理，「透過語言學習」最主要的目的乃是透過課外讀物來探究問題，因此在閱讀素材上應提供學生挑戰性的文學作品，尤其是與所探究主題有密切關係的讀物；老師的角色，雖也可以分享自己的想法，但並非指導，而是居於輔助性質的位置；學生之間則透過閱讀、分享與相互對話等形式，一同思考文本中的生命議題與進行多元之詮釋與批判。

可見讓學生透過課外書之閱讀以進行自我概念的建構，乃是一個相當可行的作法。然而是否所有人皆相信閱讀的益處呢？Dweck (2006) 認為答案是否定的，她引用 Benjamin Barber 的想法，認為世上沒有強者與弱者、成功者與失敗者等的人，世上的人只能區分為學習者與不學習者，她直言世上的確有一些人是不學習的，而這些人主要便是定型心態在作祟。由於定型心態者相信能力是先天註定的，因此即使當他們意識到自己有問題，他們仍然會因為害怕挑戰而對學習的興致不高；相對的，成長心態的人卻珍視各種學習的機會，他們樂於透過各種機會來提升自己的能力，因此他們也會更重視閱讀。

綜上所述，如何提升學生的心理素質，包括如何克服臨場焦慮以及在考後虛心檢討等，乃是關心青少年輔導工作者應該亟思的情感教育課題。而本研究雖然假設教育工作者可善用閱讀來呼應學生在發展階段中所面臨的「大問題」，然而對於不同學習信念的人，是否都能從閱讀中受益則尚無法清楚得知，因此將在本研究作進一步探討。

## 參、研究方法

### 一、研究對象

本研究以臺灣地區之國中學生為研究對象，使用自編的「大問題量表」與其它心理適應相關量表，施測於臺灣地區之國中一至三年級的學生。樣本之選取乃依照臺灣地區的城鄉分佈、公立與私立學校的差異，並由教育部所提供的當年度學校資料，進行分層隨機抽樣。依據各地區的學校性質、班級數量、與學生數，從北部、中部、南部和東部四個地區，抽取共 18 所國中進行問卷施測。總共寄出問卷 1,065 份，而共收回 1,010 份問卷，回收率為 95%。刪除整頁漏答與未認真填答（高比例填相同選項或填答模式具有規律性）的參與者共 126

位。最後留下 884 位參與者，有效問卷率為 84%，這些參與者之平均年齡為 13.7 歲 ( $SD = 0.81$ )，53% 為女性。

## 二、研究工具

為了調查臺灣地區之國中學生之大問題關心程度、閱讀習慣以及心理適應狀況，本研究採用的評量工具為：1. 大問題量表、2. 學習信念：定型心態與成長心態量表、3. 自尊量表、4. 希望感量表、5. 閱讀習慣與態度量表、6. 閱讀功能量表、7. 閱讀樂趣量表以及 8. 冷靜因應量表。問卷總題數為 87 題，各工具主要內容介紹如下：

### 1. 大問題量表

為研究者修訂 Burke (2010) 針對美國 6~10 年級之「大問題」內容，並選取「人與己」相關之主題編製而成，共 12 題，題目如：「我常關心『人生最重要的價值是什麼？』這類的問題」、「我常關心「我為什麼要讀書？」這類的問題」。採李克特氏六點量尺進行評量，1 分表示「完全不符合」，6 分表示「完全符合」，參與者所填答之分數越高，表示其越常進行大問題的思考。

### 2. 學習信念定型心態與成長心態量表

本中文量表為 Hong、Chiu、Dweck、Lin 及 Wan (1999) 所發展的量表，共 6 題，包含定型心態 3 題，題目如：「我的智力是一個固定的量，而我無法做太多改變」，以及成長心態 3 題，題目如：「如果我願意嘗試，我還是能提升我的智力」，採李克特氏六點量尺進行評量，1 分表示「非常不同意」，6 分表示「非常同意」，成長心態之題目反向計分後，將 6 題分數加總再平均，成為本量表之得分，得分越高，表示個體越認為智力屬於定型觀，即認為智力是無法透過後天努力而被改變的。在本次研究所得之 Cronbach's  $\alpha$  為 .70， $M = 2.96$ ， $SD = 0.85$ 。

### 3. 自尊量表

採用黃珮茹、林烘煜 (2011) 使用之 Rosenberg (1965) 自尊量表，共有 10 題，其中 5 題為反向題，題目如：「整體而言，我對自己感到滿意」。以李克特式六點量尺進行評量，1 分表示「非常不同意」，6 分表示「非常同意」，5 題反向題經過反向計分後，將 10 題分數加總再平均，而成為本量表之得分，得分越高，表示個體自尊越高。在本次研究所得之 Cronbach's  $\alpha$  為 .87， $M = 3.78$ ， $SD = 0.98$ 。

### 4. 希望感量表

本量表乃選題自唐淑華 (2010) 根據 Snyder 研究團隊 (1997) 針對中小學生設計的「兒童希望感量表」而修訂之，共 3 題，題目如：「我覺得我的人生

充滿希望」。採李克特氏六點量尺進行評量，1 分表示「非常不同意」，6 分表示「非常同意」，將 3 題分數加總再平均，而成為本量表之得分，得分越高，表示個體對於未來越充滿希望及期待。在本次研究所得之 Cronbach's  $\alpha$  為 .83， $M = 4.57$ ， $SD = 1.11$ 。

## 5. 閱讀習慣與態度量表

本研究參考 Mikulecky Behavioral Reading Attitude Measure (Richardson, Morgan, & Fleener, 2012)，編製成為閱讀習慣與態度量表，共 19 題，其中 5 題為反向題。主要問題包含對閱讀的習慣調查 12 題，題目如：「我每星期會定期花一些時間來閱讀課外讀物」。以及閱讀態度調查 7 題，題目如：「我喜歡從閱讀中獲取新知」。採李克特氏六點量尺進行評量，1 分表示「非常不符合」，6 分表示「完全符合」，5 題反向題經過反向計分後，將各題分數加總再平均，而成為總（分）量表之得分，得分越高，表示個體越有良好的閱讀態度及習慣。在本次研究所得之閱讀習慣 Cronbach's  $\alpha$  為 .90， $M = 4.01$ ， $SD = 1.11$ ，閱讀態度 Cronbach's  $\alpha$  為 .86， $M = 4.11$ ， $SD = 1.23$ 。而兩分量表合併後之 Cronbach's  $\alpha$  為 .93， $M = 4.17$ ， $SD = 0.96$ 。

## 6. 閱讀功能量表

本研究參考 Mikulecky Behavioral Reading Attitude Measure (Richardson, Morgan, & Fleener, 2012) 編製成為閱讀功能量表，共 19 題。主要問題包含個體認為閱讀所帶來的功能為何，其中 1 題為反向題，題目如：「我經由閱讀而更了解自己」。採李克特氏六點量尺進行評量，1 分表示「非常不符合」，6 分表示「完全符合」，1 題反向題經過反向計分後，將 19 題分數加總再平均，而成為本量表之得分，得分越高，表示個體越認同閱讀所能帶來好的功能。在本次研究所得之 Cronbach's  $\alpha$  為 .94， $M = 4.42$ ， $SD = 0.86$ 。

## 7. 閱讀樂趣量表

本量表為張貴琳與黃紀茸（2013）所發展的量表，共 11 題，題目如：「閱讀是我喜愛的嗜好之一」。採李克特氏六點量尺進行評量，1 分表示「非常不符合」，6 分表示「完全符合」，將 11 題分數加總再平均，而成為本量表之得分，得分越高，表示個體越認為閱讀具有樂趣。在本次研究所得之 Cronbach's  $\alpha$  為 .90， $M = 4.28$ ， $SD = 1.04$ 。

## 8. 冷靜因應量表

為了檢驗個人面對壓力時的因應能力是否與其心理適應結果有關，本研究另加入了冷靜因應量表。本量表為林烘煜與唐淑華（2008）改編自張貝萍（2000）之情緒穩定量表中，挑選其中的「冷靜」分量表進行改寫，共 7 題，其中 2 題為反向題，題目如：「面對重要的時刻，我會提醒自己要沈著以對」。採李克特

氏六點量尺進行評量，1 分表示「非常不同意」，6 分表示「非常同意」，2 題反向題經過反向計分後，將 7 題分數加總再平均，而成為本量表之得分，得分越高，分數越高表示個體面對問題時越冷靜。在本次研究所得之 Cronbach' s  $\alpha$  為 .88， $M = 3.74$ ， $SD = 0.69$ 。

### 三、研究程序

在以前述之挑選標準進行參與者篩選後，分層隨機挑選適合的學校進行接洽，先以電話聯絡學校之教務處單位，說明研究主題、研究內容及研究需求。在徵得校方的同意之後，將請托學校幫忙公文、問卷、問卷施測指導說明以及參與者禮品，以郵寄包裹的模式寄至各學校進行施測。請負責施測之老師閱讀施測指導後，利用課餘時間，讓學生在班級中以團體施測的方式進行問卷填答，統一由老師念完問卷之指導語後開始作答，作答時間為 20 至 30 分鐘。作答完畢後，由老師將問卷進行回收，並發送參與者禮品，之後請老師利用包裹的回郵將填答完的問卷寄回。

### 肆、結果與討論

本研究為確認臺灣地區之國中學生對於大問題的關心程度，並檢驗大問題與其它心理適應指標的相關性，因此依序檢驗中學生對大問題的關心程度以及大問題關心程度與其他心理適應指標的相關性，並檢驗學習信念與學生之閱讀、大問題、心理適應的關聯。

#### 一、中學生的大問題關心程度

首先檢驗臺灣地區之國中學生對於「人與己」大問題的關心程度，由表 1 可以發現中學生對於大問題的關心程度 ( $M = 4.43$ ,  $SD = 0.86$ ) 顯著高於量表的中點 (3.5 分,  $p < .01$ )，顯示中學生對於「人與己」方面的大問題關心程度相當高。再進一步檢驗在「人與己」大問題中，學生對於每個題目的關心程度，可以發現依據關心程度的排序後，大致可分為兩種類型：第一類問題為「自己的價值及意義」，這類的題目有：我常關心「我有什麼能力？」、我常關心「人生最重要的價值是什麼？」、我常關心「我是否喜歡目前的自己？」、我常關心「我如何找到自我的價值？」、我常關心「人要如何接納真正的自我？」、我常關心「我是否有獨特創新的想法？」、我常關心「人活著的意義是什麼？」、我常關心「我如何成為一個獨特的人？」，此類問題的關心程度皆在 4.45 分以上，而且列名在關心程度的最前面。

第二類問題為「課業與學習」，這類的題目有：我常關心「我可以從課業中學到什麼？」、我常關心「如何面對考試的壓力？」、我常關心「人為什麼要接受教育？」、我常關心「我為什麼要讀書？」，此類問題的關心程度皆在

4.10 分以上。這樣的結果顯示學生除了相當關心自己的價值及意義為何之外，學生對於學業的大問題思考，也仍是相當在乎的。

表 1 人與己之關心程度，依關心程度由高至低排序 ( $M=4.43$ ,  $SD=0.86$ ,  $\alpha=.86$ )

施測題號	題目	$M$ ( $SD$ )
05.	我常關心「我有什麼能力？」這類的問題。	(1.26)
06.	我常關心「人生最重要的價值是什麼？」這類的問題。	(1.28)
11.	我常關心「我是否喜歡目前的自己？」這類的問題。	(1.33)
08.	我常關心「我如何找到自我的價值？」這類的問題。	(1.28)
10.	我常關心「人要如何接納真正的自我？」這類的問題。	(1.32)
12.	我常關心「我是否有獨特創新的想法？」這類的問題。	(1.36)
07.	我常關心「人活著的意義是什麼？」這類的問題。	(1.50)
09.	我常關心「我如何成為一個獨特的人？」這類的問題。	(1.35)
02.	我常關心「我可以從課業中學到什麼？」這類的問題。	(1.31)
04.	我常關心「如何面對考試的壓力？」這類的問題。	(1.52)
03.	我常關心「人為什麼要接受教育？」這類的問題。	(1.45)
01.	我常關心「我為什麼要讀書？」這類的問題。	(1.35)

接著進一步使用探索性因素分析，檢驗「人與己」大問題的因素架構。首先在未轉軸的情況下進行檢視，獲得  $KMO$  值為 .88，顯示此樣本適合進行後續之因素分析。初步分析後共得到三個因素，總解釋變異量為 60%，但是因素三僅有一題，顯示這樣的因素分佈並不適合。考慮到各題目之間具有相關性，因此使用直接斜交法進行轉軸，再次進行因素分析。經過轉軸後，共得到兩個因素，總解釋變異量為 52%，依據因素內題目可分為「自己的價值及意義」與「課業與學習」兩個因素，題目分佈情況，與上述的直觀初步分類，大致相符。但其中：我常關心「人活著的意義是什麼？」，這個題目有交叉負荷 (cross-loading) 的狀況，因此予以刪除 (見表 2)，後續分析則以因素分析後的兩個因素，做為大問題量表之分量表。大問題關心程度第一個分量表命名為「自己的價值及意義」(簡稱為「自我」)，共有六題，其內部一致性  $Cronbach's \alpha$  為 .84， $M = 4.59$ ， $SD = 0.98$ 。第二個分量表命名為「課業與學習」(簡稱為「學業」)，共有五題，其內部一致性  $Cronbach's \alpha$  為 .73， $M = 4.36$ ， $SD = 0.97$ ，兩個因素之間為顯著的正相關 ( $r = .52$ ,  $p < .001$ )。而兩者之平均數差異檢定，顯示中學生對於「自己的價值及意義」的關心顯著地高於對「課業與學

習」的關心 ( $t = 7.11, p < .001$ )。

本研究對於上述結果一則以喜，一則以憂。如同 Erikson (1968) 所建議，「對於自己的價值及意義」極度關注，這是符合青少年發展趨勢的。然而令人擔憂的是，臺灣一般的學校教育，很少去協助學生處理對於「自己的價值及意義」的疑惑。如何幫助青少年在思考大問題的過程中得到適當協助，這是一個未來值得持續觀察的議題。

另外，特別要注意的是：「我有什麼能力？」這個問題落在「課業與學習」這一個分量表中，這可能隱含參與者關心的「能力」問題，仍是與課業及學習關聯在一起的。對此結果我們認為參與者可能是很狹隘的僅以「課業表現」來界定自己的能力。若是如此，這樣自我定義模式是否頗不利於未來發展？而對於學業表現不佳者而言，則恐怕更為不利。

表 2 人與己之因素分析結果 ( $N = 884$ )

	因素	
	1	2
我常關心「人要如何接納真正的自我？」這類的問題。	.852	
我常關心「我如何找到自我的價值？」這類的問題。	.805	
我常關心「我是否有獨特創新的想法？」這類的問題。	.757	
我常關心「我是否喜歡目前的自己？」這類的問題。	.720	
我常關心「我如何成為一個獨特的人？」這類的問題。	.630	
我常關心「人生最重要的價值是什麼？」這類的問題。	.603	
我常關心「我為什麼要讀書？」這類的問題。		.809
我常關心「人為什麼要接受教育？」這類的問題。		.726
我常關心「我可以從課業中學到什麼？」這類的問題。		.714
我常關心「我有什麼能力？」這類的問題。		.668
我常關心「人活著的意義是什麼？」這類的問題。	-.421	.531
我常關心「如何面對考試的壓力？」這類的問題。		.371

## 二、大問題關心程度與心理適應等變項之相關性

### 1. 大問題與心理適應之相關

為了檢驗學生對於大問題的關心程度，是否會與其心理適應性有相關，因此再以相關分析檢驗大問題量表中，「自己的價值及意義」以及「課業與學習」

大問題與其它心理適應等相關量表之相關程度（見表 3）。

表 3 大問題與其它心理適應等相關量表之相關矩陣

	1	2	3	4	5	6	7	8
學習信念定型心態1	1							
閱讀習慣與態度2	-.326**	1						
閱讀功能3	-.347**	.715**	1					
閱讀樂趣4	-.329**	.883**	.653**	1				
人與己_自我5	-.149**	.191**	.397**	.163**	1			
人與己_學業6	-.093**	.080*	.239**	.084*	.524**	1		
希望感7	-.415**	.283**	.388**	.297**	.250**	.128**	1	
自尊8	-.396**	.276**	.264**	.252**	-.003	-.080*	.605**	1
冷靜因應9	-.256**	.272**	.302**	.222**	.040	-.002	.502**	.599**

\*  $p < .05$ , \*\* $p < .01$

## 2. 大問題關心程度與自尊之迴歸分析

為了進一步確定大問題與自尊的預測關係，同時以「自我」及「學業」大問題做為預測變項，自尊做為依變項，以迴歸分析檢驗大問題對於自尊的預測性。結果顯示僅有「學業」大問題對於自尊有顯著的預測性（ $\beta = -.11$ ， $p < .05$ ），由於  $\beta$  值為負，表示學生越關心「學業」相關的大問題，其自尊會越低，因此，如何處理學生對於「學業」的大問題思考，會是一個重要的課題。

## 3. 閱讀習慣等變項與心理適應變項間之相關

依據相關分析的結果，閱讀的相關量表間皆為顯著正相關，相關值介於 .65 至 .88，顯示不同的閱讀變項間具有高度的相關性。而閱讀的相關量表與心理適應變項皆為顯著正相關，顯示當學生的閱讀習慣與態度越好，認為閱讀的功能較好，閱讀會產生較多樂趣時，其希望感、自尊、冷靜因應也皆會較高。

## 三、學習信念與學生之閱讀、大問題、心理適應的關係

為檢驗當學生的學習信念不同時，其閱讀相關表現、大問題關心程度以及其它心理適應相關量表的表現是否會有差異。本研究以學習信念量表做為測量工具，當學生的分數越高時，表示其越認為智力是無法被改變（定型心態）；反之，如果分數越低，表示學生認為智力是可以透過後天提升的（成長心態）。因此，本研究以學生的心態觀點做為學習信念之指標，並依據原始 884 位學生在量表的得分分佈結果，挑出分數屬於前 33%與後 33%的學生，分類為「定型心態組」與「成長心態組」後（見表 4），進行各量表的差異檢定。

表4 定型心態組與成長心態組之平均得分差異檢核

	組別	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
學習	定型心態組	292	3.79	0.50	43.58**	.000
信念	成長心態組	295	2.06	0.46		

\*\* $p < .01$

依據學生的學習信念分數，將學生分為「定型心態」及「成長心態」兩組後，以平均數檢定檢驗兩組學生在各量表的差異，結果發現智力定型心態組與成長心態組在各量表皆呈現顯著差異（見表 5）。首先檢驗閱讀的相關量表，定型心態觀組（覺得智力無法被改變）的閱讀習慣、閱讀功能及閱讀樂趣皆顯著低於成長心態組（覺得智力可以被改變），顯示當學生認為智力是沒辦法改變時，其對於閱讀的態度及閱讀習慣會較差，認為閱讀功能較差，閱讀樂趣也較少。大問題部分也呈現一樣的結果，定型心態組的大問題關心程度顯著低於成長心態組，顯示認為智力無法被改變的人，相較之下越不會去思考大問題。而依據心理適應相關的量表檢定結果，皆顯示成長心態組的自尊以及希望感都優於定型心態組。

結果顯示，學生的學習信念不同時，他們的閱讀習慣、大問題的思考及心理適應也會有不同的表現，表示學生的學習信念可能會與他們的課業壓力調適與心理適應有關係。因此，未來如何改變學生的學習信念，會是一個重要的議題。



表5 智力定型心態與成長心態在各量表之差異檢定結果

量表	定型心態 (N = 292)	成長心態 (N = 295)	T
	M (SD)	M (SD)	
閱讀習慣與態度	3.88 (0.97)	4.61 (0.85)	-9.68**
閱讀功能	4.25 (0.88)	4.86 (0.72)	-9.26**
閱讀樂趣	3.92 (1.07)	4.72 (0.93)	-9.72**
大問題_自我	4.46 (1.06)	4.80 (0.94)	-4.21**
大問題_學業	4.29 (0.97)	4.49 (0.97)	-2.58*
希望感	4.15 (1.26)	5.04 (0.99)	-9.52**
自尊	3.44 (0.99)	4.18 (1.01)	-8.87**
冷靜因應	3.59 (0.76)	3.92 (0.80)	-5.15**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

#### 四、以路徑分析檢驗學習信念對相關變項的預測關聯

為檢驗中學生的學習信念是否能夠有效的預測其心理適應能力，並探求閱讀習慣與態度及大問題思考是否可能為其中介變項，因此進一步以路徑分析進行模式的檢驗。以「學習信念」做為預測變項，「閱讀習慣與態度」及關心大問題的「自己的價值及意義」與「課業與學習」做為中介變項，「希望感」、「自尊」及「冷靜因應」做為依變項，進行路徑分析檢定（見圖 1）。

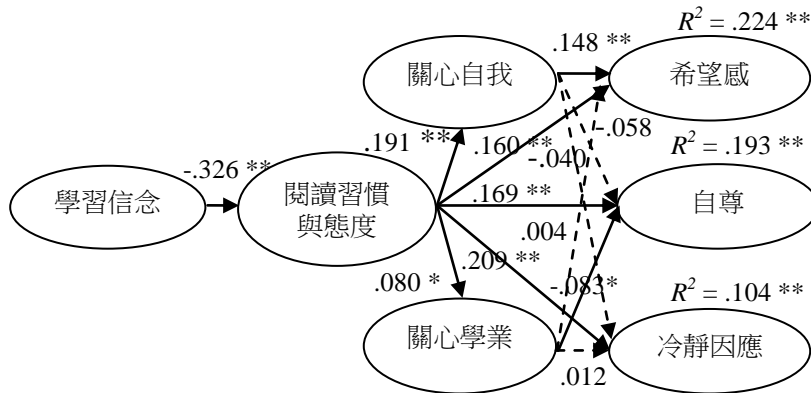


圖 1 以學習信念預測關心大問題及心理適應之路徑分析結果

由圖 1 的路徑來看，當以「希望感」為依變項時，直接效果為  $.340$ ，間接效果為  $.009$ ，總效果為  $.349$ ，顯示透過這樣的預測路徑可以預測參與者的「希望感」( $R^2 = .22$ ,  $p < .001$ )，其中「閱讀習慣與態度」及關心「自己的價值及

意義」具有部分中介效果，關心「課業與學習」則對希望感沒有顯著的預測效果。顯示當學生的學習信念越為成長心態時，閱讀習慣會較好，也越常思考「自己的價值及意義」，最後希望感會較高。

以「自尊」為依變項時，直接效果為 .357，間接效果為 .006，總效果為 .363，顯示透過這樣的預測路徑可以預測參與者的「自尊」( $R^2 = .19$ ,  $p < .001$ )，其中「閱讀習慣與態度」及關心「課業與學習」具有部分中介效果，關心「自己的價值及意義」則對自尊沒有顯著的預測效果。顯示當學生的學習信念越為定型心態時，閱讀習慣與態度會較差，而其如果也越常關心「課業與學習」，自尊也會較低；或許是當學生對於「課業與學習」很關心時，而卻沒有得到適當的引導或解答，會導致學生的自尊降低。

而以「冷靜因應」為依變項時，直接效果為 .193，間接效果為 .003，總效果為 .196，顯示透過這樣的預測路徑可以預測參與者的「冷靜因應」( $R^2 = .10$ ,  $p < .001$ )，其中僅有「閱讀習慣與態度」可做為中介變項，關心「自己的價值及意義」與「課業與學習」則皆未對冷靜因應有預測效果。顯示當學生的學習信念越為定型心態時，閱讀習慣與態度會較差，冷靜因應的能力也會較差。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

1. 國中生對於有關「自己的價值及意義」與「課業與學習」兩類大問題皆相當關心；且越關心這兩類問題的學生，其希望感也較高，也越會認為智力是可以改變的。

2. 雖然國中生思考有關「自己的價值及意義」與「課業與學習」兩類大問題是值得鼓勵的，然而本研究發現越關心「課業與學習」的學生，其自尊卻反而越低。可見除了鼓勵他們關心這些問題之外，如何幫助學生有效處理有關學業方面的大問題思考，更是青少年輔導工作的一個重要課題。

3. 本研究發現學生的學習信念不同時，他們的閱讀習慣、大問題的思考及心理適應也會有不同的表現。亦即，當學生認為智力是沒辦法改變時（定型心態者），其對於閱讀的態度及閱讀習慣會較差，閱讀樂趣較少，也越不會去思考大問題，其心理適應相關情形也較差。

4. 以路徑分析檢驗學習信念對相關變項的預測關聯，發現學習信念可以藉由閱讀習慣與態度的中介效果，預測學生的心理適應狀態。意即當學生的學習信念越為定型心態時，其閱讀習慣與態度會較差，希望感、自尊及冷靜因應也都會較差。此外，關心「自己的價值及意義」對於學習信念預測希望感有部分中介效果，如果越常關心「自己的價值及意義」，希望感會較高。而關心「課業

與學習」對於學習信念預測自尊有部分中介效果，但效果卻為負向，因此如果越常關心「課業與學習」，自尊反而會較低。

## 二、建議

依據上述結論，本研究提出下列建議：

### (一) 教育工作者應該積極關注青少年學業焦慮議題並培養各項因應策略

本研究發現，青少年對於學業方面的問題相當關注，然而這些關注卻與其自尊呈負相關。可見若臺灣客觀存在的壓力源（例如升學考試制度）無法在短時間之內有明顯改善的話，那麼更根本的作法便應該幫助青少年學習以更多元彈性的評價與因應策略，來面對環境中無所不在的壓力源。以面對一場重要考試的考生而言，他/她所需要策略至少包括：在考試之前能夠調整情緒，將焦慮轉化為用功準備的動力；考試之時能夠克服臨場焦慮並發揮最佳實力；以及考試之後在面對不理想成績時，不致灰心喪志，而能化悲憤為力量，虛心檢討並勇於面對下一次的考試。上述這些因應策略，都應適時融入於日常的課堂教學中。

### (二) 採取「成長心態」的角度來進行課程設計與教學

十二年國教希望透過「免試入學」來改善升學競爭，然而推行至今滯礙難行的最大因素，乃可能是許多家長仍然以「孩子能否進入明星高中」作為最大考量，並相信一個人 15 歲時的考試成績便能夠預測他未來一生的學習潛力。事實上，這是相當「定型心態」的看法。本研究認為，若希望 12 年國教的理想能夠真正實現，那麼我們需要重新改變這個思維，並採取更趨「成長心態」的信念來看待教育。就國、高中的課程設計與教學而言，應該著眼於挑戰青少年的學習信念，例如，在國中階段應積極幫助國中生對學習建立更具建設性的「成長心態」觀點，並培養他們有效的學習方法與態度，以面對未來學習方面的挑戰；而在高中階段，則應積極栽培每一位學生，尤其應透過各類特色課程與適性教學以試探並發掘青少年的各項學習潛力，此對於他們未來在選擇生涯時將有更清楚的自我覺知狀態。

### (三) 進一步研究方面

所謂「開卷有益」，透過大量閱讀來幫助青少年思考人生問題應是可行的作法。然而根據本研究發現，採取定型心態的青少年並不常閱讀，反而是成長心態的人比較持有閱讀習慣、享受閱讀樂趣，也比較常思考大問題，而其心理適應情形也較佳。這個現象，就如同目前閱讀領域常說的「馬太效應」(Matthew effect) 一樣，這是一種類似「貧者愈貧，富者愈富」的狀況 (e.g., Cunningham & Stanovich, 1990; Stanovich, 1986, 2000; Stanovich & West, 1989)。換言之，大

量閱讀的人終將因其閱讀能力愈來愈好而更能享受閱讀並持續閱讀；相反的，閱讀量少的人則很難從偶一為之的閱讀中受益，更別說能夠享受閱讀並從事「為樂趣而閱讀」的活動，而他們的「知識視野」自然也是受限的。由於本研究並非採實驗法，無法得知透過閱讀是否能夠有效鬆動一個人的學習信念，然而若是透過「放牛吃草」的模式來推展閱讀，則恐怕這是過於消極的作法。因此本研究建議未來研究應再釐清二者的因果關係，並積極找出改變學習信念的作法。

此外，根據目前有關青少年的閱讀調查，皆發現國中學生的課外閱讀類型不夠廣泛，一般較能夠吸引青少年喜愛的領域多半屬於網路遊戲、漫畫、星座與心理測驗、偶像藝人寫真等軟性議題（陳明來，2001；蔡慧美，2005），然而這些書是否能夠幫助青少年形成建設性的成長心態學習信念則頗令人存疑。因此本研究認為未來也應針對青少年的閱讀內容作進一步探討。尤其應對於哪些閱讀內容能夠有效改變學生的信念？哪些書籍閱讀能夠幫助他們更有興趣思考人生的「大問題」？透過這些發現，將更能提供未來學校在推展閱讀活動的參考。

總而言之，本文從今年臺灣舉行的第一次會考切入，並呈現一些家長對於新制的控訴。抗議者是否具有代表性，仍有待追查，然而對於這些新聞案例，我們實則不能等閒視之。因為它反映出來的是更嚴重的問題，是臺灣家長對於「人能不能夠改變」「努力有沒有意義？」以及「聰明才智是否為天生的？」等問題的基本假設。此外，雖然面對考試焦慮，我們可以教導學生一些壓力調適的技巧，然而同樣重要的是，如何從認知角度來改變一個人的信念與評價模式。套一句 William James 一百多年前所說的話，「……教育最棒的地方，就是在幫助我們將神經衝動由『敵人』轉變為『同盟』關係」（James, 1890, p. 54），換言之，James 鼓勵我們應該透過平日不斷練習精進，而將不利的行動轉化為對於生活具有正面力量的「習慣」（habit）。心理素質的培養尤其無法一蹴而成，因此本研究建議，關心青少年教育的人士應該積極思考如何在課程與教學上提升臺灣學子的情緒素養。而且這應該是所有臺灣學子的共同必修課，家長以及老師應該在平日就要不斷鼓勵青少年積極面對學業上各項挑戰，尤其對於青少年的學業表現不要「以成敗論英雄」，而是幫助他們學習進行自我回饋，讓他們想一想：「我的努力夠不夠？」、「我的讀書方法好不好？」、「我會不會持續進步？」唯有透過這些可控、可改變的信念思考與成長，他們才會越來越不害怕失敗，也才會以一種更勇於負責的心態來面對學習任務與每一場人生的挑戰。

## 參考文獻

林烘煜、唐淑華（2008）。讀書治療在大學通識課程上的應用—自我決定理論觀點。《教育心理學報》，39，377-394。

- 林曉雲 (2014, 6 月 22 日)。12 年國教免試入學混亂 家長上街喊補救。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/focus/paper/789647>
- 侯秋玲 (2006)。看見語文教育的可能性—探究取向語文課程之協同探究 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育學系, 臺北。
- 唐淑華 (2004)。情意教學—故事討論取向。臺北: 心理。
- 唐淑華 (2010)。從希望感模式論學業挫折之調適與因應—正向心理學提供的「第三種選擇」。臺北: 心理。
- 張貝萍 (2000)。單親家庭青少年自我分化、情緒穩定與偏差行為相關之研究 (未出版之碩士論文)。中國文化大學兒童福利研究所, 臺北。
- 張貴琳、黃紀茸 (2013, 10 月)。PISA 2009 閱讀素養落後及優良學生的閱讀樂趣與策略特徵及其教學意涵。「教育資料庫建置與應用國際研討會」發表之論文, 國立臺灣師範大學, 臺北。
- 陳明來 (2001)。臺北市公立國中生課外閱讀行為之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學圖書資訊研究所, 臺北。
- 陳婉真 (2009)。考試焦慮對考試成績表現失常影響之研究—從考試歷程分析。教育心理學報, 40 (4), 597-617。
- 陳瑄喻 (2014 年, 5 月 12 日)。會考沒前例可考, 焦慮症暴增。取自 <https://tw.news.yahoo.com/%E6%9C%83%E8%80%83%E6%B2%92%E5%89%8D%E4%BE%8B%E5%8F%AF%E8%80%83-%E7%84%A6%E6%85%AE%E7%97%87%E6%9A%B4%E5%A2%9E-220041421.html>
- 黃珮茹、林烘煜 (2011)。陰柔特質男性態度量表之發展。測驗學刊, 58 (1), 87-117。
- 楊正海 (2014, 5 月 13 日)。12 年國教憂填志願, 考生一夜白髮。取自 [http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f\\_ART\\_ID=513580&ch=fb\\_share&p](http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=513580&ch=fb_share&p)
- 蔡慧美 (2005)。國中生課外閱讀行為與經驗之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣大學圖書資訊研究所, 臺北。
- 錢基蓮譯 (2011)。虎媽的戰歌 (Chua 原著, 2011 年出版)。臺北: 天下文化。
- Burke, J. (2010). *What's the big idea?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1990). Assessing print exposure and orthographic processing skill in children: A quick measure of reading experience. *Journal of Educational Psychology*, 82, 733-740.

- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*, 451-462.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, *39*, 940-952.
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *31*, 674-685.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House LLC.
- Dweck, C. S., & Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, *25*, 109-116.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: W. W. Norton Company.
- Gladwell, M. (2008). *Outliers: The story of success*. New York, NY: Little, Brown and Company.
- Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Lin, D. M. S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*, 588-599.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Retrieved from <https://ia700404.us.archive.org/5/items/habitjam00jameuoft/habitjam00jameuoft.pdf>
- Jamieson, J. P., Mendes, W. B., Blackstock, E., & Schmader, T. (2010). Turning the knots in your stomach into bows: Reappraising arousal improves performance on the GRE. *Journal of Experimental Social Psychology*, *46*, 208-212.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer Publishing Company.

- Maloney, E. A., Sattizahn, J. R., & Beilock, S. L. (2014). Anxiety and cognition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 5, 403-411.
- McDermott, D., & Snyder, C. R. (2000). *The great big book of hope*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- McNamara, S. (2000). *Stress in young people: What's new and what to do*. New York, NY: Continuum.
- McWhirter, J., McWhirter, B., McWhirter, E., & McWhirter, R. (2013). *At risk youth: A comprehensive response for counselors, teachers, psychologists, and human services professionals*. Belmont, CA: Cengage Learning.
- Richardson, J. S., Morgan, R. F., & Fleener, C. E., (2012). *Reading to learn in the content areas* (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Short, K. G. (1997). *Literature as a way of knowing*. York, ME: Stenhouse.
- Short, K. G., & Burke, C. (1991). *Creating curriculum: Teachers and students as a community of learners*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Short, K. G., Harste, J. C., & Burke, C. (1996). *Creating classrooms for authors and inquirers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope*. New York, NY: Free Press.
- Snyder, C. R. (2000). Hypothesis: There is hope. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp. 3-21). San Diego, CA: Academic 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, NY: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257-276). New York, NY: Oxford University Press.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research*

*Quarterly*, 21, 360-407.

Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York, NY: The Guilford Press.

Stanovich, K. E., & West, R. F. (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, 24, 402-433.

Wilhelm, J. D. (2007). *“You Gotta BE the Book”*: *Teaching engaged and reflective reading with adolescents* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.



# **The Relationships Among Levels of Concerns About Big Question, Mindset, Habits of Reading, and Psychological Adjustment of Adolescents in Taiwan**

**Shu-Hua Tang\***    **Meng-Ning Tsai\*\***  
**Hung-Yu Lin\*\*\***

This research aims at exploring how adolescents perceive big questions, how those perceptions are related to their psychological adjustment, and whether their concerns would differ with different mindsets (the growth mindset vs. the fixed mindset). A survey with a sample of 884 junior high students across 18 schools in different areas of Taiwan was conducted to explore the relationships. The results showed that students in Taiwan were indeed quite concerned about both educational and life domains of big questions. The degree of these concerns was positively related to their ratings of hope, calmly coping, and beliefs in incremental theory. However, students who were highly concerned about the education-related issues were conversely lower in their self-esteem. Moreover, students who held the fixed mindset of intelligence read less, enjoyed reading less, and thought less about big questions. Based on these findings, the authors suggest that educators should infuse the coping strategies in terms of the reappraisal process in the school curriculum and instruction. Students' fixed mindset of intelligence also should be challenged on the regular basis.

Keywords: big question, habits and attitudes of reading, mindset, academic stress  
coping, psychological adjustment

\* Shu-Hua Tang, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

\*\* Meng-Ning Tsai, Ph.D. student, Department of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University

\*\*\* Hung-Yu Lin, Associate Professor, Department of Psychology, Fo Guang University

---

Corresponding Author: Hung-Yu Lin, e-mail: hungyulin1@gmail.com

