

第二章 文獻探討

根據前述的研究動機與目的，本章分成四個部分來探討和本研究有關的文獻及相關的研究結果。第一節依序說明樂觀的定義、理論及測量，第二節介紹國小兒童樂觀發展及相關研究，第三節探討樂觀與因應之關係，第四節則討論樂觀訓練課程及相關議題。

第一節 樂觀

從 1980 年代中期之後，樂觀相關研究漸漸開始受到廣泛討論，然而至今樂觀的構念依然存在爭議，不同學者仍從不同角度而有各種定義，因此在理論及測量工具上也各異。雖然本研究的樂觀是依據 Scheier 和 Carver 於 1985 年所提出的理論，但仍然會針對其他學者所提出的樂觀相關定義、理論及測量進行簡單討論以作區分，以下即分述樂觀的定義、理論及測量。

壹、 樂觀的定義

在日常生活中，我們會使用「樂觀」這個詞來形容一個人，然而若要為樂觀下一個明確的定義時，似乎又變得難以解釋。

就國內文獻來看，辭海（遲嘯川、趙錫如，民 90）把樂觀解釋成：凡事抱持著美滿希望的前景。國內學者張春興（民 78）則認為樂觀是屬於一種積極的人生態度，也是一種頗為持久的人格特質，持樂觀態度者，對未來的期待，多從美好的結果去想。

西方文獻方面，牛津字典(Crowther, 1995)定義樂觀(optimism)：傾向預期所有事情最後會有好結果，對於追求成功的行動抱持著信心。Scheier 和 Carver (1985)認為樂觀的人預期好事將會發生在他們身上。有關樂觀的相關研究大約在 1980 年代中期之後開始大量增加，但不同學者仍從不同角度而有各種定義：有些學者以結果預期的角度來解釋，認為樂觀是在面對不確定環境時，預期會有正向結果發生 (e.g., 丁明潔，民 92；李澄賢，民 93；Scheier & Carver, 1985；Seegerstrom, 2001)。有些學者則以歸因的角度來解釋，認為樂觀與悲觀是指個體對於發生於自身正面及負面事件的解釋風格(e.g., 常雅珍，民 93；Peterson & De Alila, 1995；Seligman, 1991)。另有學者認為樂觀是一種認知的偏誤，低估負向結果，高估正向結果，是種正向幻覺(e.g., Dember, Martin, Hummer, Howe, & Melton, 1989；Taylor & Armor, 1996；Weinstein, 1980)。也有學者認為樂觀是一種普遍化自我效能(generalized self-efficacy)，即個體在面對環境時，對於自己的因應能力具有高度自信(e.g., Bandura, 1988；Schwarzer, 1994)。

雖然樂觀有這麼多種定義，但在許多研究中，其中兩大類最被廣泛討論，即 Scheier 和 Carver 於 1985 年所提出的樂觀傾向(dispositional optimism)以及 Seligman 於 1984 年所提出的樂觀解釋風格(optimistic explanatory style)(i.e., Hjelle, Belongia & Nesser., 1996；Hull & Mendolia, 1991；Hummer & Dember, 1992；Peterson & De Alila, 1995；Scheier & Carver, 1992；Schiaffino & Revenson, 1992；Shnek et al., 1995)，而根據 Scheier 和 Carver(1992)研究發現樂觀傾向和解釋風格的相關僅在.20 上下，故兩者應為兩個不同的構念。其中 Scheier 和 Carver 於 1985 年根據自我調整論所發展出以結果預期為概念的樂觀傾向，是近年來較常被應用來做為樂觀研究的構念 (cf. 何家齊，民 87；丁明潔，民 92；林登松，民 92；李澄賢，民 93)。

綜合上述，本研究原則上採用 Scheier 和 Carver (1985) 的定義，由

於本研究乃藉由實驗課程來培養學生的樂觀信念，因此研究者進一步深入分析 Scheier 和 Carver(1985)的理論，並透過問卷、預試後，將樂觀定義歸納為：預期好事會發生且充滿信心，有毅力的追求目標並勇於面對挫折。

貳、 樂觀的理論

樂觀的構念一直存在爭議，因此找到的資料中直接陳述樂觀理論很少，多是從其他理論來解釋樂觀的意涵。Peterson(2000)將樂觀分為大樂觀(big optimism)及小樂觀(small optimism)兩大類，其中大樂觀(big optimism)包括 Scheier 和 Carver 於 1985 年所提出的樂觀傾向(dispositional optimism)以及 Snyder 等人於 1996 年所提出的希望理論；小樂觀(small optimism)則為 Seligman 於 1984 年所提出的樂觀解釋風格(optimistic explanatory style)，這些理論雖有相似處，但研究仍發現樂觀傾向、樂觀解釋風格、希望理論皆為不同構念(cf. Magaletta & Oliver, 1999; Scheier & Carver, 1992)。

本研究的理論主要以 Scheier 與 Carver 的自我調節理論作為主要理論依據，進行分析後再據此規畫實驗課程。此處除了討論 Scheier 與 Carver 的自我調節理論之外，也將簡述樂觀相關理論，包括解釋風格理論、希望理論、自我效能理論以做區別。

一、 自我調節理論

Carver 和 Scheier (2003)的文章中整理了樂觀及悲觀構念背後的理論，首先簡述「動機的預期價值論」，有助於明白構成樂觀及悲觀的基礎，以及其如何影響人的經驗；接著連結到「自我調節理論」，可瞭解行為的構成及樂觀和悲觀的運作歷程，最後提到衍生出的課題「突變理論」來解釋樂觀者心態。茲依其脈絡將動機的預期價值論、自我調節理論、突

變理論分述如下：

(一) 動機的預期價值理論(Expectancy-value theory)

Carver 和 Scheier (2002)提到動機的預期價值理論基本假定：追求目標時人的行為會變得有組織性。價值(value)、預期(expectancy)是理論中兩個重要元素。首先，就價值(value)來說，對個體而言那個目標越重要，則在個體的動機中其價值也就越重要，沒有目標個體就沒有理由去行動。其次，預期(expectancy)是一種對於達到目標價值的自信或懷疑之感覺，如果個體缺乏信心，仍然不會有行動，唯有足夠的自信個體才會有行動及持續努力。

(二) 自我調節理論(Self-regulation theory)

Carver 和 Scheier (2003)文章中提到自我調節理論是以動機的預期價值理論為藍本發展出的想法，意即行為使回饋控制過程具體化。自我調節理論中最基本的單位就是差異-減少回饋迴圈(discrepancy-reducing feedback loop)。在這個迴圈系統中包含四個要素：輸入功能(input function)、參照價值(reference value)、比較機制(comparator)、輸出功能(output function)。

首先個體從輸入功能(input function)將資訊帶入，接著參照價值(reference value)中會有我們所設定的目標，於是兩者會透過一個比較機制(comparator)來作比較，這會有兩種結果，一種是個體的行為與參照價值（或目標）相同時，輸出功能(output function)則維持不變，個體仍維持原本行為；反之，另一種是兩者有差異時，輸出功能(output function)則改變，個體也會修正行為以期能符合先前設定的目標與參照價值，回饋迴圈持續循環，如圖 2-1-1。

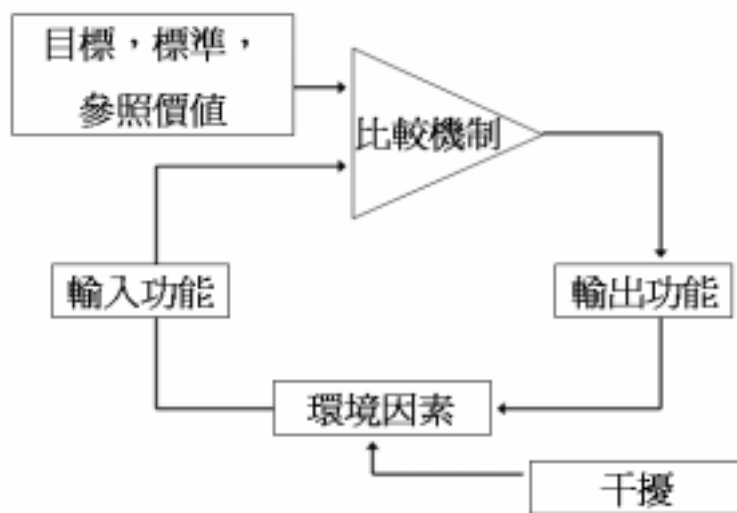


圖 2-1-1 自我調整理論的回饋迴圈圖

資料來源：出自 Carver 和 Scheier(2003)

其中，外來影響環境的因素稱之為干擾(disturbance)，干擾可能會對情況造成變或不變，例如：增加對差異的認知會促使輸出行為改變，使得與參照價值的差異變大；又或者是外在干擾搶先取得需要調整的輸出行為，系統便無法察覺差異所在。再談到迴圈中心，也就是比較機制包含兩個形式，一個是自信與懷疑的感覺，另一個則是正向與負向的情感。假如個體以極慢的速度朝目標前進，負向情感會產生，個體便會視情況更努力，加速往目標前進。反之，若個體以超出需求的速度前進，正向情感就會產生。

另外還有一種回饋迴圈是差異-增大迴圈(discrepancy-enlarging loop)，與前者不同在於它是反目標(anti-goal)的。例如：叛逆青少年將父母親的期望價值視為反目標，極力做出與父母親期望不同的行為。

然而，這兩種迴圈系統在情感方面是不同的，兩者均有正極和負極

但並不相同，Carver 和 Scheier 也提到這個觀點有部分是取自 Higgins (1987)的想法，在差異-減少迴圈(discrepancy-reducing loop)相關的情感向度是避免憂鬱(depression)趨向快樂(elation/joy)；而差異-增大迴圈(discrepancy-enlarging loop)則是避免焦慮(anxiety)而趨向放鬆(relief)。

個體對於未來會有當下主觀的情感以及信心（或懷疑）的感受，這些感覺對於部分行動具重要影響，當人們追求目標遇到困境時，常會停下來慎重評估達到成功結果的可能性，此時常會依先前相似經驗，或尋求額外資源，或是替代方式來解決問題。有時候人們也會在心理模擬事情的演進，如果是信心迴圈，即想像信心及樂觀的未來，會使人產生更高速率的進展，比從當下行動得到更多；反之，如果是懷疑迴圈，會想像未來是負面及無助的，則會減低進展。

因此，當面臨挑戰時，即使進展遲緩，樂觀者仍傾向以自信與堅持的態度來面對，悲觀者卻是懷疑與猶豫。在更困難的逆境下差異更顯擴大。樂觀者會假定逆境可以用其他方法成功的解決，悲觀者則較可能預期災難的發生。

Carver 和 Scheier 進一步提到兩種迴圈過程中均包含預期(expectancies)和情感(affects)，但他們並未明確去將預期和情感做區分。在他們所發展的生活導向量表（the Life Orientation Test,簡稱 LOT），包括正向結果預期和負向結果預期兩個因素，但未來在信心因素方面仍有待研究。

在壓力及因應方面，當面臨困境時，樂觀者會以目標導向因應，而悲觀者則傾向以脫離(disengagement)的方式(Carver et al., 1993; Scheier et al., 1989)。脫離有時是有益的，如：做白日夢可暫時分散注意力以減輕焦慮，但有時會造成問題，如果有時間壓力下，心理的脫離會影響個體造成表現不佳，結果會產生自我懷疑的負向反芻。不過，就自我調節來說，脫離是不可缺少的部分，我們可藉此走出死胡同重新開始，而且

努力和放棄同樣重要，值得注意的是，此處所提到的「放棄」和「悲觀」不一樣，悲觀是對整个人生的懷疑而非單一的行為目標。

（三）突變理論

Carver 和 Scheier(2002)更藉由突變理論來解釋努力與放棄的原理，突變理論(Catastrophe theory)主要是在描述不連續(discontinuity)、分歧點(bifurcation)或裂口(splittings)等現象(Brown, 1995; Stewart& Peregoy, 1983; Thom, 1975)。最重要的特徵就是磁帶現象(hysteresis)，而描述磁帶現象特徵最簡單的就是在 z 向度的範圍內， x 與 y 的關係有摺疊的現象。重疊的曲面有上界值與下界值，在其他範圍都為不穩定狀態。所以若系統從磁帶下方往上方移動，必須達到上界值 b 才會跳躍至曲面頂部。同理，若系統從磁帶上方往下方移動，必須達到下界值 a 才會回復至曲面底部，如圖 2-1-2。

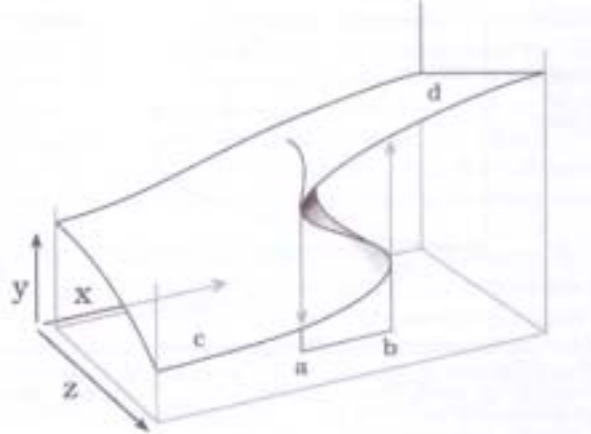


圖 2-1-2 突變理論的磁帶現象圖

資料來源：出自 Carver 和 Scheier(2002)

用在解釋個體心理狀態時就變得相當有趣。例如：一個人的信心是從磁帶的上方進入系統，也就是個體擁有高度的自信。儘管過程中也許會有許多線索顯示信心低於標準，然而個體還是會持續的投入努力及堅

持。相反的，如果一個人的信心是從磁帶的下方進入系統，就算有許多線索顯示信心已經高於標準，缺乏自信將會讓個體無意努力。這樣的現象也可以解釋樂觀者為什麼傾向保持樂觀，而悲觀者傾向保持悲觀，甚至兩種人的當時情境一樣，如圖 2-1-3。至於努力及放棄的過程尚無相關研究，有待未來研究。

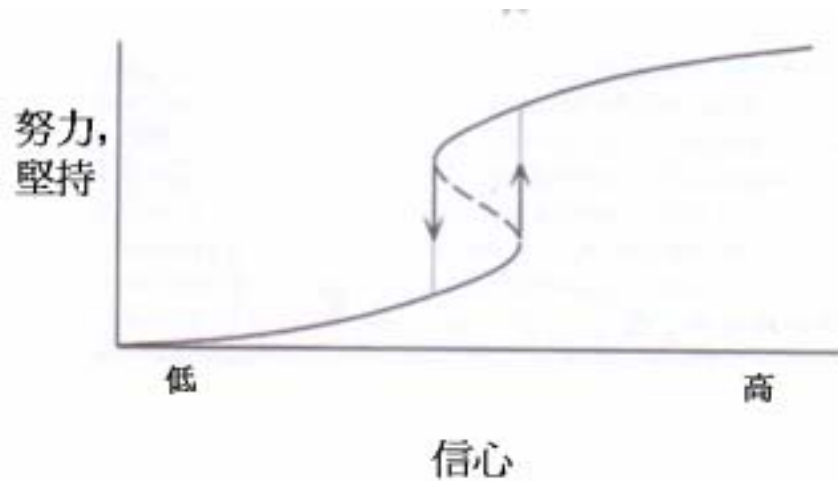


圖 2-1-3 努力及堅持的突變理論模型圖

資料來源：出自 Carver 和 Scheier(2002)

磁帶現象還有一些有趣的情況，例如：個體對一些生活領域的結果預期是悲觀的，當這些領域對個體來說是重要的時候，磁帶的現象就出現了，個體要從磁帶下方到上方是需要很大的努力，但僅發生於需要高度信心的情況下。因此，悲觀者由於自我懷疑很難投注很大的努力，除非具有非常高度的信心。

二、解釋風格理論(explanatory style)

解釋風格理論是源自於修正後的習得無助感理論(Reformulated Learned Helplessness Theory：RLHT)，所謂的「解釋風格」即個體對於

發生於自身不幸或負面事件加以解釋的習慣方式，可以區分為樂觀的解釋風格與悲觀的解釋風格。個體在解釋事件時有三個面向：內在 vs. 外在 (internal vs. external)、穩定 vs. 不穩定 (stable vs. unstable)、普遍 vs. 特定 (global vs. specific) (Gillham, Shttté, Reivich, Seligman, 2002)。

悲觀解釋風格指的是個體對負面事件解釋為內在 (internal)、穩定 (stable)、普遍型 (global)，意即不幸是自己所引起的、此事件會持續下去、而且不幸會擴及到其他生活事件。反之，樂觀解釋風格指的是若個體對負面事件發生原因解釋為外在 (external)、不穩定 (unstable)、特定型 (specific)，意即將負面事件歸因為外在環境或他人所引起而非由自己所引起，此事件只是暫時的，並不會擴及生活其他層面 (Gillham et al., 2002; Seligman, Abramson, Semmal, & Von Baeyer, 1979)。

正因為解釋風格放入樂觀與悲觀的概念，很容易讓人混淆解釋風格和樂觀傾向這兩個構念。Bunce 和 Peterson (1997) 認為在習得無助的理論中並沒有對「正向事件」的解釋風格提出理論上的價值，大部分的實徵研究都是關心個人對「負向事件」的解釋。解釋風格完全以負面的事件來說明樂觀與悲觀的形成原因，忽略正面事件可能的影響力，而樂觀傾向並不特意偏重正面或負面事件的立場 (丁明潔，民 92; 何家齊，民 87)。

三、希望理論

建構希望理論的美國學者 C. R. Snyder 在 2000 年認為，希望即「個人對於目標能夠實現的所有察覺」，亦即是一種「目標導向的認知過程」，其「希望理論」有三大認知要素：目標 (goal)、激力 (agency) 與路徑 (pathways)。從希望理論模式圖 (Full Hope Model) 中 (如圖 2-1-4) 可看出目標導向思考的次序，從左至右是依時間的順序，最左邊是激力思考 (agency thought) 與路徑思考 (pathways thought) 的原因，在兒童心智中這兩個成分會互換，同時會因獲得的程度不同而有個別差異。而路徑和激力思考會導致個體對於想得到結果 (desired outcomes) 的評估。結果

(outcomes)也證明希望必須在心理的注意力上佔有很高的重要性。受先前事件次序發生，可依結果價值(outcomes value)的分析來建立理論，對於一個重要的目標來說，持續的認知過程中包含了路徑和機制，並交互影響結果價值，以及個體是否投入完成目標（圖中粗箭頭為 feed-forward 的進程）。在目標投入與否的階段後，回饋過程(feed-back)之後對於路徑和機制能力的看法。投入與否的目標行為也反映出情緒反應（圖中細箭頭為 feed-back 的進程）。總之，希望理論是一內在相關的思考系統，它是目的論，不過包含了時間點中的修正與回饋(Snyder, 2000)。

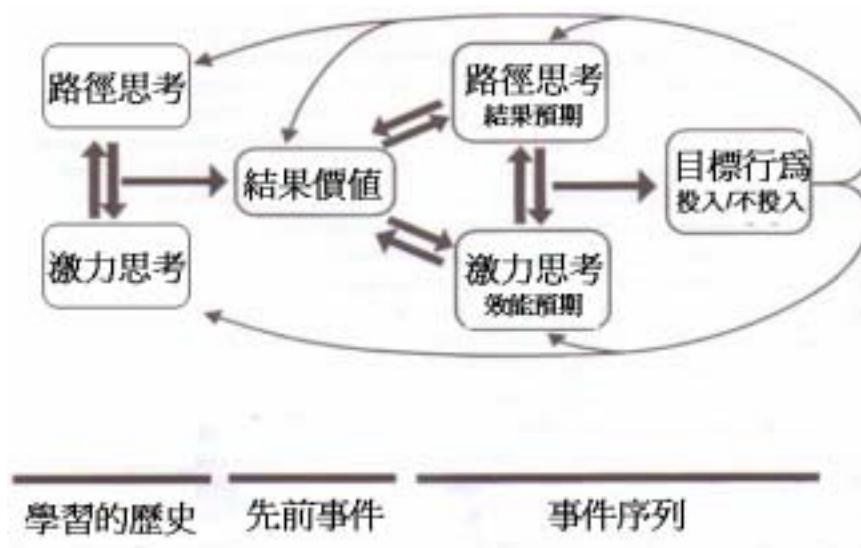


圖 2-1-4 希望理論模式圖

資料來源：出自 Snyder(2000)

希望理論似乎和 Seligman 的樂觀、Scheier 和 Carver 的樂觀、自我效能理論(self-efficacy theory) 頗有相似之處，亦即個體的認知能力足以決定結果的成敗。然而，「希望理論」特別強調路徑（達成目標的策略或能力），亦即目標導向的想法；與機制（追求目標的動機或信念），亦即相信成功的信念兩大面向，這也是希望理論與其他理論最大的差異之處

(Snyder, 2000)。

Scheier 和 Carver 的樂觀理論強調一般的結果期望(outcome expectancies) 並假定當結果有實際價值時，樂觀是目標取向的，人們會趨向想要的目標，遠離不想要的目標。雖然路徑般的思考以及包含激力的思考在其模式中顯得過於含蓄(implicit)，但結果期望(與 agency 類似)是目標導向行爲中主要的誘力(Snyder, 2000)。

四、自我效能理論

自我效能是另一個以預期觀點爲基礎的構念，最先由 Bandura 在 1977 年提出：自我效能意指個人對自己能夠成功做出某種行爲之信念，它是一種個人對自己精熟情況的預期，因此自我效能感會影響個人的因應行爲與行動的持續性（引自江玉卉，民 91）。Bandura 於 1989 年提到自我效能理論包括兩個層面：效能期望(efficacy expectation) 與效能信念(expectation belief)。所謂效能期望是指個人追求所欲達成的目標時，衡量自己是否有能力達成目標的一種信念，而效能信念則是指個人透過自己的實際活動經驗、觀察他人經驗、以及社會的和生理的各種認知歷程，所獲得的自我說服、及對自己學習能力的認知的複雜產物（引自吳孟錚，民 92）。

雖然自我效能也是一種對行爲目標產生的預期，然而自我效能所指的卻僅止於個體對自己能力的預期，而非對行爲結果的預期(Bandura, 1986, 1996)；因此，雖然樂觀/悲觀傾向與自我效能都是以預期的觀點來解釋個人的目標導向行爲，前者的預期概念卻較爲廣泛，而不僅限於對自我能力的評估（丁明潔，民 92；何家齊，民 87）。

參、樂觀的測量

隨著定義不同，樂觀測量工具也存在許多爭議，Peterson(2000)將樂觀分為大樂觀(big optimism)及小樂觀(small optimism)，文章中提到大樂觀的工具主要為 Scheier 和 Carver 於 1985 提出的生活導向量表 Life Orientation Test(LOT)，以及 Snyder 在 1997 年編製的希望量表；至於小樂觀的工具則為解釋風格問卷 Attributional Style Questionnaire (ASQ)(Peterson et al., 1982)，以及口語解釋內容分析法 Content Analysis of Verbatim Explanations(CAVE)(Peterson, Luborsky, & Seligman, 1983)。

由於本研究主要以 Scheier 與 Carver 自我調節理論作為主要理論依據，因此會先討論大樂觀(big optimism)相關測量工具，包括生活導向量表 (LOT)、兒童生活導向量表(YLOT)、正向與負向預期間卷、國內學者編製的樂觀量表、樂觀與悲觀量表、希望量表；接著簡介小樂觀(small optimism)相關測量工具以作區別，包括解釋風格問卷、口語解釋內容分析法。

一、大樂觀 (big optimism) 相關測量工具

以下為大樂觀(big optimism)相關測量工具，首先介紹最廣為研究者使用的樂觀量表：生活導向量表 Life Orientation Test(LOT)，還有近幾年來以 Scheier 與 Carver 自我調節理論為藍本所發展的量表，包括兒童生活導向量表(YLOT)、正向與負向預期間卷、國內學者編製的樂觀量表，最後再介紹樂觀與悲觀量表以及 Snyder 在 1997 年依據希望理論編製的希望量表。

(一) 生活導向量表 (Life Orientation Test; LOT)

Scheier 與 Carver (1985)所編製的生活導向量表(LOT)包含 12 個題

目，半數題目以樂觀的態度為構想，另一半則為悲觀的態度。量表採李克特氏(Likert)五點量表來計分。其中負向題採取反向計分，得分越高顯示受試者越樂觀，得分越低，則表示受試者越悲觀。題目雖少但量表信度與效度均不錯。就信度而言，Cronbach $\alpha = .76$ ，再測信度為 $.79$ (四週後)、 $.72$ (十三週後)。就效度而言，LOT 除了具有良好的建構效度外，在區別效度(discriminant validity)方面，LOT 與社會期許與自我意識之間相關很低。

Scheier、Carver 和 Bridge 在 1994 年重新修訂生活導向量表，簡稱為 LOT-R，與原量表相關係數 $r = .95$ ，信度方面 Cronbach $\alpha = .78$ ，再測信度為 $.68$ (四個月後)、 $.60$ (十二個月後)、 $.56$ (二十四個月後)、 $.79$ (二十八個月後)。就效度而言，LOT-R 也具有不錯的建構效度(construct validity)，在聚斂效度(convergent validity)方面，LOT-R 與焦慮特質量表與自尊量表相關很高(Scheier et al, 1994)。

國內學者吳靜吉(民 80)修訂 LOT 成為中文版，修訂後正向題(如己所願)Cronbach $\alpha = .60$ ，負向題(否極泰來)Cronbach $\alpha = .53$ ，而全量表的內部一致信 Cronbach $\alpha = .57$ 。就效度而言，中文版的 LOT 與自我概念的同時效度(concurrent validity)相關係數 $r = .46$ 。

但樂觀與悲觀是否為同一連續分配上兩極一直存在爭議；Scheier 與 Carver (1985)宣稱 LOT(Life Orientation Test)是單一因素，也就是樂觀與悲觀是在同一向度下的兩極。然而 Marshall、Wortman、Kusuals、Hervig 和 Vickers(1992)對 LOT 做因素分析，結果顯示 LOT 為二因素模式，分屬兩個不同的向度。另外，Chang 與其同事的研究顯示，樂觀包含兩個因素：一個是正向預期，另一則為負向預期(Chang, 1998; Chang et al.,1994)。基於這樣的爭議，這個議題還需要後續研究發展出適合的測量工具來鑑別。

(二) 兒童生活導向量表 (Youth Life Orientation Test; YLOT)

兒童生活導向量表 (YLOT) 是 Sydney 等人於 2005 年所編製，為避免樂觀、悲觀是單極或兩極化的爭議，YLOT 設計了三種分數：樂觀分數、悲觀分數、整體樂觀分數，分數愈高表示該特質愈高。對象是國小三至六年級的學生，共有 16 個題目來測量兒童的樂觀與悲觀，樂觀及悲觀題目各半，在信度方面 intraclass 相關係數分別是樂觀 = .65，悲觀 = .65，樂觀總分 = .75。重測信度為 .68~.70。因素分析也發現樂觀因素解釋量為 12%，而悲觀因素解釋量達 37%。但由於此量表目前尚無相關研究採用，且樣本僅約 200 人，未來仍有待研究針對 YLOT 採大樣本的驗證性因素分析，以及不同的樣本來研究 YLOT 的結構是否能證明不同的樂觀、悲觀及樂觀總分等三個分量表。

(三) 正向與負向預期問卷 (Positive And Negative Expectancy Questionnaire; PANEQ)

正向與負向預期問卷 (PANEQ) 是 Olason 和 Roger 於 2001 年所編製，文中首先針對目前最廣為研究者使用的 LOT 量表提出評論，其缺失包括 LOT 的樂觀傾向與神經質 (neuroticism) 的構念有部分重疊 (ie., Boland & Cappeliez, 1997; Chang, 1998a; Smith, Pope, Rhodewalt & Poulton, 1989)、許多研究對於 Scheier 與 Carver (1985) 宣稱 LOT (Life Orientation Test) 是單一因素提出質疑 (e.g., Chang, D'Zurill & Maydeu-Olivres, 1994; Marshall et al., 1992; Mook, Kleijn & Van Der Ploeg, 1992; Mroczek, Spiro, Aldwin, Ozer & Bosse, 1993) 樂觀及悲觀應分屬兩個不同的向度、LOT 題數太少，在樂觀及悲觀都各只有四題。

因此本量表先採開放性問卷、建立題庫、預試後，歸納出三個因素：樂觀 (Positive Affect/Optimism)、悲觀 (Negative Affect/Pessimism)、鬥志 (Fighting Spirit)，對象是大學生，共有 48 題題目，信度方面內部一致性為 .75~.90，重測信度為 .80~.82，就效度而言，結果支持三個因素，具有良好同時效度與建構效度，區別效度 (discriminant validity) 方面，也建立 PANEQ 與三種幸福感相關量表模型。Titzmann, Roger, Olason,

Greco 於 2004 年將此量表改編成德國版本 (PANEQ-G)，亦呈現出同樣的因素結構。

此量表用因素分析的方式去研究樂觀、悲觀、正面及負面預期以及與幸福感的相關，而鬥志 (Fighting Spirit) 分量表更提供了樂觀/悲觀構念一個新的研究向度，這對於認知或情感上的「毅力」也提供出一個寶貴的未來研究方向。

(四) 國內的樂觀量表

國內學者李澄賢 (民 93) 編製的樂觀量表，共分成樂觀傾向量表、樂觀信念量表、樂觀影響力量表，主要以 Scheier 與 Carver 自我調節理論作為主要理論依據，並透過開放問卷、建立題庫、預試後編制出適合一般成人的中文樂觀量表。以下依序介紹這三個量表：

6. 樂觀傾向量表題目收集自大眾對於樂觀與悲觀的概念而成，預試後進行因素分析後得「勇於面對挫折」、「正向結果預期」兩因素，共選取 6 題為正式試題，內部一致性為 .78 及 .71，驗證性因素分析結果適配度佳，同時效度方面與 LOT 中文版有顯著的相關 ($r = .479, p < .01$)。

7. 樂觀信念量表題目收集自大眾對於造成樂觀或悲觀的原因而成，預試後進行因素分析後得「樂觀增長信念」、「樂觀固定信念」兩因素，共選取 8 題為正式試題，內部一致性為 .67 及 .53，驗證性因素分析結果適配度佳。

8. 樂觀影響力量表題目收集自大眾對於樂觀或悲觀對其生活造成的影響而成，預試後進行因素分析後得「樂觀影響力」一個因素，共選取 10 題為正式試題，內部一致性為 .90，驗證性因素分析結果適配度佳。

由於此量表目前尚未有相關研究採用，未來仍有待研究，包括建立更佳信度以及讓研究社群可廣為使用的外在效度。

(五) 樂觀與悲觀量表 (Optimism-Pessimism Scale; OPS)

雖然 Scheier 與 Carver (1985)宣稱 LOT(Life Orientation Test)是單一因素，但樂觀與悲觀是否為同一連續分配上兩極一直存在爭議；因此 Dember, Martin, Hummer, Howe, & Melton (1989)認為樂觀與悲觀應該是相關但不相等的兩個構念，應該分別進行測量，依此理論構念則編制出樂觀與悲觀量表(OPS)。

此量表共 56 題，其中 18 題有關樂觀，18 題有關悲觀，20 題混淆題。樂觀分量表得分越高，就越樂觀。悲觀的分量表得分越高，就越悲觀。就信度方面，樂觀及悲觀分量表的 Cronbach α 分別為 .84、.86，重測信度分別為 .75、.84 (兩週後)，兩分量表之相關介於-.52 至-.65 之間；效度方面則具不錯的建構效度(Dember & Brooks, 1989; Dember et al., 1989; McConnell et l.,1993)。Dember 等人並沒有做因素分析，而是由 Chang 等人(1994)研究發現此量表具有三個因素，但這些因素卻不容易的說明。再進一步研究後，Chang 等人認為 OPS 是一個複雜、多向度的測量工具，並且在理論上不容易說明。

(六) 希望量表

Snyder 等人共發展了三個希望量表，分別是 1991 年編製的「The Adult Trait Hope Scale」($\alpha = .70$ 至 $.88$)、1996 年編製的「The Adult State Hope Scale」($\alpha = .90$ 至 $.95$)以及 1997 年編製的「The Children's Hope Scale」($\alpha = .77$) (Snyder, Harris, et al., 1991; Snyder et al.,1996; Snyder, Hoza, et al.1997)。

Peterson(2000)提到大樂觀的工具主要為 Scheier 和 Carver 於 1985 提出的生活導向量表 Life Orientation Test(LOT)，以及 Snyder 在 1997 年編製的希望量表 (Hope Scale)，有研究指出兩個理論均為認知且依情況來解釋行為(Snyder, Ilardi, Chevens, et al.,2000a)，研究也發現希望量表 (Hope Scale) 及生活導向量表 (LOT) 測量出來的相關

為 .50(Anderson,1988; Harris, 1988; Munoz-Dunbar, 1993; Snyder, Harris, et al.,1991)。然而，Magaletta 和 Oliver(1999)研究發現在預測一些變項時，希望有獨特的變異 (unique variance)，而且這兩個構念的因素結構也不同。再者，希望理論有描述情緒的原因，樂觀理論則無。

二、小樂觀 (small optimism) 相關的測量工具

以下為小樂觀 (small optimism) 相關測量工具，包括解釋風格問卷 Attributional Style Questionnaire (ASQ)(Peterson et al., 1982)，以及口語解釋內容分析法 Content Analysis of Verbatim Explanations(CAVE)(Peterson, Luborsky, & Seligman, 1983)。

(一) 解釋風格問卷 (Attributional Style Questionnaire; ASQ)

解釋風格問卷(ASQ)是 Peterson 等人(1982)編製而成。此問卷為一自陳式問卷，包含 12 個題目，題目都是假設的情境，其中 6 題是正向事件，6 題是負向事件。答題時受試者必須先想像情境發生在自己身上，並且決定哪一個才是主要的原因。接著依據內在/外在、穩定/不穩定、普遍/特定等三個向度分別給予 1- 7 分。計分時可以計算正、負向事件依據三個向度之個別分數外，亦有總合分數。就信度而言，Peterson 等人(1982)以及 Tennen 和 Herzberger(1987)測量其分量表之內部一致性為 .21 到 .69，當加入組合分數時內部一致性會達到令人滿意的程度。重測信度為 .47 到 .67。就效度而言，ASQ 除了具有不錯的建構效度外，在效標關聯效度(criterion validity)方面，ASQ 在預測效度與同時效度已經在多方面研究中被支持。一個樂觀的解釋風格可以預測較低的沮喪、較高的成就與改善身體健康(Peterson & Seligman, 1984; Schulman, Keith, & Seligman, 1991)。

至於兒童解釋風格量表 (Children's Attributional Style Questionnaire，簡稱 CASQ)，是用來評量兒童對對假設的正、負事件的解釋方式。因為分量表的內部一致性不高，因此採用組合分數及正面和

負面解釋格量表總分來求相關，正面及負面解釋風格量表的內部一致性信度分別為 .40 及 .42(Kaslow, Tanenbum, & Seligman, 1978)。此外，有研究指出學齡晚期兒童在 CASQ 的一些題目上會有作答不一致的現象(Hilsman & Garber, 1995)。

在解釋風格理論方面有所爭議是因為有一些問題需要釐清：1.有些研究顯示就算擁有樂觀的解釋風格，在遇到負向事件時，個體依然會做災難性的預期(Abramson et al., 1989; Hammen & Cochran, 1981; Zullo, 1991)。2.解釋風格的內外(external vs. internal)因素與其他兩個因素相關很低，產生了兩個問題。也就是解釋風格是否反應同一構念、還有權重是否一樣(Caver, 1989; Perloff & Persons, 1988)? 3.甚至有研究指出解釋風格的測量與樂觀只有微弱相關(Hjelle et al., 1996; Kamen, 1989; Scheier & Carver, 1992)，故樂觀傾向和解釋風格應為兩個不同構念。

(二) 口語解釋內容分析法(Content Analysis of Verbatim Explanations; CAVE)

CAVE 與 ASQ 不同之處，在於 CAVE 不是在假設狀態中而是在真實情境下取得資料。Peterson, Luborsky, & Seligman(1983)所發展出口頭解釋內容分析法(CAVE)，研究者可藉由面訪、日記、信件、散文、報紙中的文章、治療診斷書、講稿等文件來評斷此人的解釋風格。CAVE 的計分方式與 ASQ 相似。然而不管是在內容的擷取與計分都已經被證明是可靠的。

信度方面，CAVE 在評分者間信度佳，Schulman 等人(1989)發現負向事件為 .89，正向事件 .80。效度來說 CAVE 具不錯的建構效度。研究也發現 CAVE 與 ASQ 具顯著的相關(Peterson, Bettes, & Seligman, 1985)。

肆、小結

本節主要在探討樂觀的定義、理論及測量，從文獻整理可發現各方對於樂觀的構念與結構並不一致，而且隨著定義不同，樂觀測量工具也存在許多爭議。但整體言之，Scheier 和 Carver 的「樂觀傾向」是近年來較常被應用來做為樂觀研究的構念（cf. 丁明潔，民 92；何家齊，民 87；李澄賢，民 93；林登松，民 92）並衍生出相當豐富的實徵研究；雖然 Seligman 的解釋風格理論提供另一角度去看樂觀，但研究發現解釋風格與樂觀傾向只有微弱相關(Hjelle et al., 1996;Kamen, 1989; Scheier & Carver, 1992)。研究者更進一步思考若要發展實驗課程時，這兩種樂觀的構念不可混為一談，因此本研究主要以 Scheier 與 Carver 的自我調節理論作為主要理論依據，據此規畫實驗課程。

Scheier 和 Carver 所發展的一系統理論相當完整，包括動機的預期價值論、自我調節理論、突變理論，其樂觀定義是從迴圈中的預期（expectancies）所發展出來，即樂觀的人預期好事將會發生在他們身上，但 Carver 和 Scheier(2003)也表示其樂觀定義中缺乏情感（affects）方面因素，如：信心。由此可知樂觀在定義上尚未非常完整。而且從自我調節理論中也提到在面臨困境時，樂觀者仍傾向以自信與堅持的態度來面對，持續向目標前進。因此，研究者在定義樂觀及根據理論發展出實驗課程時，除了包括「預期」的概念外，還需思考如何進一步分析 Scheier 和 Carver 的樂觀理論，如何使樂觀的定義更完整，例如：可能還包括「信心」、「堅持」、「毅力」、「勇於面對挫折」等概念在內。

至於測量工具方面，Scheier 和 Carver 的量表 LOT 信效度佳，因此被廣泛翻譯及使用於研究上，然而 LOT 仍有其缺失，包括題目太少，以及宣稱樂觀與悲觀是在同一向度下的兩極備受質疑，而且 LOT 並不適用於兒童，甚至有研究發現用於兒童時內部一致性太低(Goodman

Chesney & Tipton, 1995; Neverlien & Backer, 1991)；而 Sydney 等人 (2005)所編製的兒童生活導向量表 (YLOT)，仍有待進行大樣本的驗證性因素分析研究，且題目也有文化及國情上的差異；再者，國內學者李澄賢 (民 93) 編製的樂觀量表，適用的對象為一般成人而非兒童。因此在測量工具方面，研究者希望藉由分析 Scheier 和 Carver 的理論，透過問卷、預試的方式，編製一個適合國小高年級兒童的中文樂觀量表。



第二節 兒童樂觀發展

樂觀起源於何時？為什麼有的人樂觀，有的人悲觀？這是天生還是後天呢？查閱文獻後發現不論是大樂觀或小樂觀，對於樂觀的起源均以極少的篇幅介紹，由於本研究的研究對象為國小高年級學童，藉由文獻探討將更有助於研究者設計適合高年級兒童的實驗課程。茲針對兒童樂觀發展及其相關研究分述如下。

壹、 兒童樂觀發展的起源

雖然樂觀與悲觀被假定在生命早期就已發展，但很少有研究在童年時期明確的時間及如何出現(Kliewer & Lewis, 1995)。Sydney 等人(2005)提到有關樂觀研究中，以兒童為研究對象比成人少的原因，可能是因為樂觀的定義及測量尚未有定論；而且在以兒童為研究對象的研究中，樂觀方面又比悲觀方面少，原因可能是缺乏適當測量兒童正向預期的工具。

因此，有關兒童樂觀發展的決定因素可暫用先天和後天兩大分類來分述：首先，就先天來說，Plomin 等人(1992)以實驗設計的方式，將 LOT 翻譯版實施於 500 對同性別的瑞典雙胞胎，這項結合雙胞胎與認養的研究，結果估計約有 23%的樂觀與 27%的悲觀來自於遺傳。這項研究證明樂觀和悲觀的確有一小部分是受到遺傳的影響，也挑戰 Seligman(1991)認為個體在樂觀與悲觀程度的差異完全來自於學習的差異。其次，就後天來說，Scheier 和 Carver(1993)提到後天環境中兒童的成功及失敗經驗會影響其樂觀的發展，個體於過去具有成功經驗時，也會對未來具成功的預期，而且兒童的樂觀與悲觀模式以及因應策略，也會學習自父母的思考及行為。Seligman、Reivich、Jaycox 和 Gillham(1995)也提到兒童會

從重要他人學到解釋風格，父母親身示範以及對於孩子生活事件的歸因，會影響孩子的解釋風格。

大致來說，幼兒會用極樂觀的態度看待自己和同儕，之後隨著年齡漸長才漸漸看清現實(Schuster, Ruble, & Weinert, 1998)。在預測同儕學業能力是否會有正向改變，幼稚園的兒童比起學齡兒童抱持較樂觀的態度(Droege & Stripek, 1993)，就演化觀點來看，樂觀對於幼兒來說是很重要的(Bjorklund & Green, 1992; Cosmides & Tooby, 1989)，由於幼兒在學習實踐過程中經常會受挫，如果認為自己能力無法改變永遠會失敗，那將可能導致很快放棄學習無法精熟，因此幼兒會以極樂觀的態度看待自己，Durkin(1995)也指出成人對於五到七歲幼兒展現的樂觀會給予增強。至於學齡後的兒童對於自己負面特質的改變，就漸漸不如幼兒那樣樂觀了，當兒童逐漸變為成人後，會漸漸視自己的特質為永久性不易改變，尤其當一些特質被視為負面時，人的悲觀會開始增加，未來還有待研究幼兒在何種情況下會保持樂觀的預期(Lockhart, Chang, Story, 2002)。

貳、 兒童樂觀發展相關研究

雖然很少有研究樂觀在兒童期的發展是何時出現，但卻有許多研究指出憂鬱是在兒童中期開始增加，直到成人期變得相當普遍(Hankin, Abramson, Moffitt, Silva, & McGee, 1998; Kashani, Reosenberg, & Reid, 1989; Nolen-Hoeksema, Girgus, & Seligman, 1992; Rutter, 1986)。在幼兒時期憂鬱症狀幾乎是沒有，但到上了小學之後則開始增加(Bemporad, 1994; Cicchetti & Toth, 1998)。舉例來說，McConville 及同事研究發現兒童因為低自尊所產生的憂鬱反應，在八歲之後才會展現出來，無助感到了將近十歲時才開始出現(McConville, Boag, & Purohit, 1973)。有關發展的研究可用憂鬱的認知模式來解釋兒童的發展，當進入形式運思期時，

在自我概念、歸因、思考未來三方面將會影響解釋風格及樂觀傾向 (Garber & Flynn, 1998)，尤其是到了兒童中期後將與憂鬱相關。在自我概念方面，發現較小的兒童會相信能力是可改變的，練習及學習會變聰明，而較大的兒童則認為能力是不可改變的。(Dweck & Leggett, 1988；Langer & Park, 1990)；而歸因方面，Dweck 和 Leggett(1988)發現國小學童中傾向放棄無助者常會歸因失敗於永久、普遍型（如：我很笨），而面臨挑戰展現堅持的學童往往會歸因於情況（我需要更努力）；在思考未來方面，當兒童邁向青少年時，會更能去思考長期目標及替代的可能性 (Bemporad, 1994; Keating, 1980)，如果一個兒童的解釋風格隨著發展變得愈來愈悲觀時，可以預期他將愈來愈有悲觀傾向，因為對於未來的預測有一部分是來自於個體所做的因果歸因(Abramson et al., 1989)。

有研究指出悲觀在國小學童的幸福感中的角色，悲觀的兒童會有低自尊(Fischer & Leitenberg,1986)，而且遭遇絕望時會有自殺傾向(Kazdin, French, Unis, Esveldt-Dawson, & Sherick,1983)。與悲觀有關的因素為負面歸因形態，即兒童相信負面事件是內在、穩定、普遍型，將與憂鬱及同儕關係低落相關(e.g., Garber, Quiggle, Panak, & Dodge, 1991; Hilsman & Garber, 1995; Nolen-Hoeksema, Girgus, & Seligman, 1992)。

相反的，樂觀則被視為是對於兒童健康及疾病重要復原的來源之一，兒童被訓練以樂觀的歸因，二年後接受過課程的兒童比未接受者在憂鬱的比率顯著降低(Jaycox, Reivich, Gillham, & Seligman, 1994)。對自己有高度希望並相信自己有能力克服挑戰的兒童及成人，將具有高自我價值、勝任感及低憂鬱症狀(Snyder et al., 1997)。樂觀的兒童在同儕關係上，其同儕也較以正向看待，較少受到拒絕或欺侮(Deptula, Cohen, Phillipson, & Ey, under review)。在看牙醫時，樂觀的兒童也有較低的焦慮(Neverlien & Backer,1991)。

參、小結

本節主要在討論兒童樂觀發展及相關研究，文獻中有關於兒童樂觀發展的研究很少，對於樂觀在童年時期是何時及如何出現尚未明確，但研究卻發現兒童中期以後開始會有憂鬱及悲觀傾向，直到成人期變得相當普遍(Hankin, Abramson, Moffitt, Silva, & McGee, 1998; Kashani, Reosenberg, & Reid, 1989; Nolen-Hoeksema, Girgus, & Seligman, 1992; Rutter, 1986)。國內學者江宜珍(民 91)針對國小四年級學童進行研究，結果顯示國小四年級學童「曾經發生自殺意念」及「最近一個月發生自殺意念」比率分別為 19.77%及 8.39%。而國中生憂鬱情緒的嚴重程度也有逐年增加的趨勢，甚至平均每五名青少年中就有一人有憂鬱情緒傾向(張如杏、胡幼慧，1993；陳杏容，2001；董氏基金會，2002)。丁明潔(民 92)研究也發現國中生樂觀傾向偏低，悲觀傾向偏高，且國中生的樂觀與積極問題焦點因應呈現正相關，而悲觀則與消極情緒焦點因應呈正相關。由此可知兒童中期是樂觀及悲觀轉變的關鍵時期，而本研究以正向心理學預防的角度切入來實施樂觀訓練課程，就是希望能在兒童中期介入增進孩子的樂觀信念，提升心理的免疫來對抗憂鬱、悲觀等負面思維。

第三節 樂觀與因應之關係

在國內外樂觀的相關研究中，可發現因應已成為研究樂觀的一個重要變項，這方面的相關研究不斷湧現，一方面是因為樂觀與問題焦點因應存在正相關(Saneha, 2000)，另一方面也因為國內逐漸重視問題解決能力使然（李澄賢，民 93）。

然而，因應的定義隨著學者研究取向、強調重點的差異及年代的不同是各有不同的。早期對因應的看法較偏向特質論，強調人格特質決定個體의因應，此時期較常稱因應為「因應方式」或「因應風格」(coping style)；後來有主張個體經認知評估後決定因應，環境中的因應資源、個人對外在事件的認知評估會影響到個體의因應行為與結果，這樣的看法就是所謂的情境論的觀點，由於不將因應視為不變的特質，故此時期較常稱因應為「因應資源」或「因應策略」；然而，就個人的因應行為具有跨情境的穩定性而言，情境論的觀點似乎不足以加以解釋，故最近有些學者將特質論與情境論加以統整，而較傾向強調因應是個人特質與環境互動的結果，也就是所謂的互動論觀點。歐慧敏（民 85）曾綜合國內外學者對因應的看法，分別從認知過程取向、決定過程取向與其他取向三方面系統性探討因應的意義。郭丁熒（民 88）曾分析學者對因應的看法，認為將「因應視為一歷程」之觀點則可謂是近來較為被接受者。由於本研究採用李坤崇與歐慧敏（民 85）根據 Lazarus 理論為基礎所編製的「青少年因應策略量表」，因此本研究依照李坤崇和歐慧敏對因應的定義，認為因應為個體面對超過其所擁有資源和能力的內外情境或問題時，為免於產生壓力、焦慮、威脅、害怕或其他身心疾病，而透過認知改變或行為努力去處理情境或問題的動態歷程，也支持因應為一歷程的看法。

Scheier 和 Carver(1985)則表示樂觀對於因應行為具有正面影響，樂

觀者會採取積極且較悲觀者正面的因應行為策略。而悲觀者較常以否定、放棄、不涉入的方式消極因應。一些研究也證實樂觀者比悲觀者更常使用問題焦點因應策略，而悲觀者則較常用情緒焦點的因應(Chico, 2002; Puskar, Sereika, Lamb, Tusaie & McGuinness, 1999; Strutton & Lumpkin, 1992)。Brissette、Scheier 和 Carver(2002)研究中發現樂觀與計劃的相關係數 $r = .35$ 與行為脫離(disengagement)相關係數 $r = -.43$ ，顯示樂觀者比較快接受當下生活有挑戰的現實並明確的、活躍的因應問題，而這些努力是比較具有生產性(productive)，而且樂觀者較少表現出對目標脫離(disengagement)或放棄的行為(Carver & Scheier, 2002)。此外，Aspinwall 和 Brunhart(2000)認為樂觀的信念對於問題因應過程的初期有很重要的角色，因為樂觀者會精緻與自己相關的負向訊息並連結更活躍的因應，這也許是樂觀者能廣泛處理壓力情境的因素之一。

國內研究方面，何家齊(民 87)研究發現大學生的樂觀傾向與解決問題因應呈正相關，而與集中注意於情緒呈負相關。丁明潔(民 92)研究則發現國中生之樂觀傾向與積極壓力因應方式會導致較佳的學校生活適應，悲觀傾向會透過消極壓力因應方式導致較差的學校生活適應情形。而且研究也顯示樂觀程度不同的人，有不同的壓力因應方式(毛國楠，民 84；何家齊，民 87)。

綜合上述，本節主要在探討樂觀與因應之相關，從文獻中可發現樂觀與因應之間存在密切的關聯，而且樂觀對於因應行為具有正面影響，樂觀者會採取積極且較悲觀者正面的因應行為策略。因此研究者預期，若能透過樂觀訓練課程提升個體的樂觀信念，那麼在遇到挫折或面臨問題時，樂觀將可以影響個體處理問題方式的選擇，不僅鎖定問題本身，情緒方面也能做比較有效的管理，在因應策略上能有顯著的提升。

第四節 樂觀訓練課程

既然基因被證實影響樂觀的程度約 25%，意即有一大部分的樂觀是來自其他地方。Diener(1984)認為樂觀是一個經由學習而來的人格特質，並對身心健康及個人成就影響極大。Seligman(2002)強調藉由樂觀作為建構美好人生強而有力的工具，其主要技巧在於改變具有摧毀力量的自我想法，建立積極進取的人生觀。茲針對樂觀訓練課程及其相關研究分述如下。

壹、 樂觀訓練課程

1980 年代中期以前，人們對於樂觀的理論架構難以明確定義，故將樂觀當作心理學研究的文獻並不常見。近年來研究發現，樂觀和許多正向特質息息相關，因此相關的訓練課程也逐漸開始起步。不論是 Scheier 和 Carver 於 1985 年所提出的樂觀傾向 (dispositional optimism) 或 Seligman 於 1984 年所提出的樂觀解釋風格 (optimistic explanatory style) 兩者從認知角度來解釋樂觀，因此樂觀訓練課程也都是從認知角度切入。不過有關樂觀訓練課程的研究仍相當缺乏，茲分述如下：

(一) 賓州樂觀方案 (Penn Optimism Program)

樂觀訓練課程中有完整理論及實施成效的是由 Jaycox、Reivich、Seligman 和 Gillham(1994) 實施的賓州樂觀方案 (Penn Optimism Program)，其理論基礎為解釋風格理論，主要工具是採用兒童解釋風格量表 (Children's Attributional Style Questionnaire，簡稱CASQ)，他們主張將認知治療(Cognitive Therapy)視為一種治療憂鬱、減少悲觀的治療方式，並引用Ellis所發展的ABC人格理論重新提出一套改變思考習慣的

ABCDE 法則。在其研究中設計了十二單元二十四小時的課程，對象為七十位具有憂鬱症狀的國小五、六年級學生，經過樂觀解釋風格教導後，研究結果實驗組憂鬱症狀顯著低於控制組，二年後的追蹤測，控制組有44%學生顯示中級至高級的憂鬱症狀，而實驗組僅有22%為中級至高級的憂鬱症狀，亦即實驗組的憂鬱症狀顯著低於控制組，實驗方案具有延宕效果，同時實驗組較不會以悲觀方式來解釋壞事件。之後，Yu和Seligman(2002)在中國大陸的北京地區也實施相同的樂觀兒童預防方案（"optimistic child" type intervention program），對象是二百二十位（8~15歲）具有憂鬱症狀的兒童，研究的後測及三、六個月追蹤測結果均顯示實驗組憂鬱症狀顯著低於控制組。

（二）樂觀訓練技術（optimism training techniques）及應用

相對於 Seligman 的方案採減少悲觀的角度，Riskind 及同事(Riskind et al., 1996)注意到 Ingram 和 Wisnicki 於 1988 年研究發現正面和負面思考相關很低，Watson、Clark 和 Carey 於 1988 年研究也發現減少負面思考並不表示就是增加樂觀，他們回頭探討 A.T. Beck 的理論，認為不應將焦點一直放在減少負面思考，因此他們提出一些認知技術來增加正面自動化思考，這些樂觀訓練技術可分四種：1.抑制不良信念，以良好樂觀信念取代（Dysfunctional Optimism-Suppressing Beliefs）（Functional Beliefs for Optimism）；2.想像美好未來（Positive Visualization）；3.困境中的光明面（The Silver Lining）；4.認知灌注促發正面經驗（Cognitive "Pump" Priming），他們更進一步針對樂觀訓練技術作了前導性研究，研究中將八十三位大學生分派成 optimism training、standard cognitive training、cognitive priming、progressive relaxation 共四組來印證其認知技術，主要採用自編的樂觀解釋量表（Optimistic Interpretation Scale，簡稱 OIS），最後就樂觀訓練組的研究結果顯示，樂觀訓練組具顯著較高的樂觀解釋（optimistic Interpretation）、正向認知（positive cognition）、問題解決自我效能（problem-solving self-efficacy），同時在字彙衍生測

驗 (word generation task) 的表現也高於控制組。

(三) 自我管理樂觀訓練課程 (self-administered optimism training)

Fresco 及其同事的研究並沒有詳細討論樂觀及悲觀的理論，但提出了一個標準認知行為的預防方案 (self-administered "optimism training")，結合自我監控 (self-monitoring) 的認知行為技術，以及認知重建 (cognitive restructuring) 的自我管理，其焦點為增加樂觀，此研究的假定為增加樂觀將比焦點放在負面思考更有效果 (Fresco, Craighead, et al., 1995; Fresco, Smpson, et al., 1995)，他們針對悲觀的大學生進行一個月的訓練，效果有達顯著。

(四) 國小情意教育課程－正向心理學取向

國內與樂觀課程相關的論文目前只有一篇，即常雅珍 (民 93) 以正向心理學內涵建構情意教育課程，包括樂觀、正向情緒、正向意義及內在動機四個內涵，其中包括一部分的樂觀教學，這部分主要是採 Seligman 等人 (1995) 的理論建構而成，量化工具是採用 Scheier 和 Carver 於 1987 年所編製的生活導向量表 LOT 修訂版 LOT-R，經國內學者吳靜吉 (民 80) 修訂成為中文版，研究對象為國小五年級學童，研究結果發現在「樂觀量表」上實驗組顯著高於控制組，在質化的結果為實驗組在「樂觀」方面，教學前採取負向策略方式約占 59%，採取正向策略方式約占 31%，在教學後面對困擾事件採取負向策略方式從 59% 下降至 8%，採取正向策略方式從 31% 上升至 92%，特別是「解決問題」的因應方式從 9% 上升至 35%，成為學生最主要的因應方式。

貳、 樂觀訓練課程相關議題

樂觀訓練課程的研究相當缺乏的原因，可能是因為許多相關爭議還

未獲得結論，茲整理Pretzer和Walsh(2002)以及Scheier和Carver(1993)的文章，針對幾個重要議題分述如下：

一、樂觀有何益處？是否會過度樂觀？

Scheier 和 Carver(1992, 1993)提到樂觀者和悲觀者最大不同在於壓力因應，樂觀者在解決問題時會採直接行動，或是有計畫的處理困境，比起悲觀者來說會採取更有效的因應方式；然而，若是過度樂觀則變得不切實際，將可能導致人們只坐著幻想好事會發生而不去行動，因而減少成功的機會。過度樂觀可能會導致錯誤決定，對於個體行動責任拒絕接受，堅持採取不良策略(Freeman & DeWolf, 1992; Seligman, 1991)，這也是未來在設計樂觀訓練課程時所要列入考慮的。

Scheier 和 Carver(1993)更提到，就 LOT 量表相關的研究中，尚未有這種過度樂觀的人，相反的，Scheier 和 Carver 的定義中所謂樂觀的人會視正向預期為努力過程中部分不確定性，他們也承認尚無相關研究可證實有關過度樂觀的情形，但他們的初步結論認為樂觀的確是比悲觀更具部分優勢的。Fromme、Katz 和 Rivet(1997)研究發現正向結果預期與冒險的一致相關性，大於與潛在負面結果的相關。有關這個議題尚缺相關研究資料，有待未來的研究。

二、樂觀訓練課程的目標為何？是更樂觀？更認清現實？或其他？

原本認知治療(Cognitive Therapy)用來治療憂鬱時，焦點在於減低負面思考，後來研究發現正面和負面思考相關很低，而且治療結果與正面思考改變相關較高，挑戰了原本的假定(Garamoni et al., 1992; Ingram & Wisnicki, 1988; Watson et al., 1988)。Riskind 等人(1996)藉由這些結果解釋應增進正面思考及樂觀思考而非只是減低負面思考。然而，Kendall(1982)認為若要設計方案目標應為增加「非負面思考(non-negative thinking)」而非增加正面思考。Fresco 等人(1995)則提出

「現實的思考 (realistic thinking)」也許比樂觀和悲觀來得適合。有關這個議題尚有許多爭論，也有待未來研究。

三、增加樂觀是否就能減低憂鬱？

Seligman(1991)提到以認知治療(Cognitive Therapy)治療憂鬱個體，而且觀察到其中樂觀的增加，可證明這是一個有效增加樂觀的方法。然而，讓人疑惑的是，無論是減少悲觀或增加樂觀來減低憂鬱而成功的方案，到底是減低憂鬱的結果，還是這個方案直接影響到個體樂觀或悲觀的程度？

Hartlage、Arduino 和 Alloy(1998)研究發現悲觀似乎可說是憂鬱的伴隨狀態，而非持續性的人格特質。Carver 和 Gaines(1987)在統計控制前測煩躁的程度後，研究發現懷孕第三期測量到的樂觀程度可以預測產後憂鬱的程度，亦即個體的樂觀程度不僅僅只是憂鬱的加工品，而是能保護個體對抗還在發展當中的憂鬱。因此，Pretzer 和 Walsh(2002)提到未來在設計方案時，應注意到方案主要是減低悲觀或是增加樂觀，以分辨方案對於憂鬱產生的影響，同時也要注意「悲觀是受到憂鬱的影響」以及「樂觀用來對抗憂鬱」這兩個論點不一定是不一致的，有可能悲觀在某些範圍程度下是憂鬱的結果，而樂觀在某些範圍程度下可以減低個體變得憂鬱，這個部分還有待未來的研究。

四、文化差異是否要列入考慮？

目前大多數的研究都是以美國白人為研究對象，然而，文化差異也是在研究樂觀及設計方案時要列入考慮之處。Chang(1996)研究發現美國白人和亞裔美國人在樂觀、悲觀及因應上是有差異的，並提出建議表示樂觀對於亞裔美國學生的適應具重要影響，而悲觀則對於美國白人學生具重要影響，他更建議未來若要設計方案，減低悲觀較適用於美國白人學生，而增加樂觀則較適用於亞裔美國學生。未來也需要去研究更廣的文化差異以及澄清其對於樂觀及悲觀的影響。

參、小結

本節主要在探討樂觀訓練課程及相關研究，從文獻整理可發現樂觀訓練課程的研究仍相當缺乏，文獻中各學者提出的課程又各有其限制及有待研究處，茲分述如下：

首先，就 Jaycox、Reivich、Seligman 和 Gillham(1994)的賓州樂觀方案 (Penn Optimism Program)，雖然具完整理論及實施成效，但其採減少悲觀角度來設計，卻未提出明確的目的到底是在減少悲觀或是增加樂觀，藉此研究者該如何去運用認知治療(Cognitive Therapy)呢(Pretzer & Walsh, 2003)？而他們所採用的工具是兒童解釋風格量表(Children's Attributional Style Questionnaire，簡稱CASQ)，在前述樂觀測量的文獻中即有提到此量表內部一致性不高，有研究指出學齡晚期兒童在CASQ的一些題目上會有作答不一致的現象(Hilsman & Garber, 1995)，這些研究限制都有待未來的研究。

其次，相對於 Seligman 的方案採減少悲觀的角度，Riskind 及同事 (Riskind et al., 1996)提出的樂觀訓練技術(optimism training techniques)及應用，雖然採用正面角度切入且具良好效果，但其研究中對於自編的研究工具僅僅交代信度，未交代其效度，而且研究對象是大學生，未來還有待特別的樣本的研究。

再者，Fresco 及其同事提出的自我管理樂觀訓練課程 (self-administered optimism training)，未詳細討論樂觀及悲觀的理論，無法清楚知道其理論、工具及課程的依據。

最後，國內學者常雅珍 (民 93) 國小情意教育課程，其中的樂觀教學是以 Seligman 等人(1995)的理論建構而成，卻採用 Scheier 和 Carver 的 LOT 修訂後中文版量表，而未採用兒童解釋風格量表(Children's Attributional Style Questionnaire，簡稱 CASQ)，由於解釋風格與樂觀

傾向只有微弱相關(Hjelle et al., 1996;Kamen, 1989; Scheier & Carver, 1992)，故這兩種樂觀的構念及工具不適合混為一談，因此研究者認為常雅珍（民 93）課程中樂觀教學的部分，在量化結果上無法令人滿意。

綜合上述，可知樂觀訓練課程的相關研究結果相當有限，訓練成效也不盡相同，故值得做進一步的探究與討論。研究者在設計完整、結構性的樂觀訓練課程時，同時也考量樂觀訓練課程相關議題，包括課程中會澄清正向預期與過度樂觀的不同、課程目標主要以正面及樂觀思考的角度切入而非只是減低負面思考等；在訓練內容方面，本研究先分析歸納 Scheier 與 Carver 的理論後，預計經過擬定、徵詢專家意見、前導性課程實施、修正，最後形成正式課程方案；在教學方式方面，過去研究幾乎都採取課堂式的教學方式，然研究者在考量樂觀是必須長時間培養的特質，若僅是利用課堂活動的參與，學生將無法有學習遷移與運用樂觀的機會，尤其情意目標的培養必須經由長時間多方面的接觸和體驗。故本研究除課堂式的方案教學外，另採取情境式教學以及互動式教學兩種策略，讓學生能經由多個管道接觸樂觀、使用樂觀，培養出良好的樂觀信念。