

國立交通大學教育研究所
碩士論文

大學生分離個體化、父母依附、及生涯
自我認同狀態之相關研究



指導教授：許鶯珠 博士

研究生：曾怡雅

中華民國九十九年六月

大學生分離個體化、父母依附、及生涯自我認同狀態之相關研究

The Correlative Study of Separation Individuation, Parent
Attachment, and Career Identity Status of Undergraduate Students

研究生：曾怡雅

Student：Yi-Ya Tseng

指導教授：許鶯珠

Advisor：Ying-Chu Hsu



A Thesis

Submitted to Institute of Education
College of Humanities and Social Sciences
National Chiao Tung University
in partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of
Master
in
Institute of Education
June 2010
Hsinchu, Taiwan, Republic of China

中華民國九十九年六月

大學生分離個體化、父母依附、及生涯自我認同狀態之相關研究

摘要

本研究之目的在探討大學生分離個體化、父母依附、及生涯自我認同狀態之關係，以及了解分離個體化、父母依附是否可共同預測生涯自我認同狀態。本研究以「心理分離量表」、「父母依附量表」、「生涯自我認同狀態量表」為研究工具，以國內高校體系及技職體系之大學生為研究對象，進行問卷調查研究。正式施測採叢集抽樣的方式，共獲得有效問卷 624 份，並以描述統計、獨立樣本 t 考驗、單因子變異數分析、皮爾森積差相關、典型相關、多元逐步迴歸分析等統計方法，進行資料分析。本研究的結果如下：

- (一)男生在「情緒獨立」、「尋求意見獨立」、「認同達成」、「認同早閉」、「認同迷失」程度高於女生，女生則在「角色認同獨立」程度高於男生。
- (二)大四之「尋求意見獨立」、「認同達成」程度高於大一，大一之「認同尋求」、「認同迷失」程度高於大四。
- (三)有離家經驗者之「分離個體化」程度均高於尚未離家者；尚未離家者之「認同早閉」、「認同迷失」程度高於有離家經驗者。
- (四)技職院校大學生「認同早閉」、「認同迷失」程度高於一般大學生。
- (五)大學生「分離個體化」和「父母依附」之間有中低程度的負相關。
- (六)大學生「解決問題獨立」程度越高，越少呈現「認同早閉」；「衝突獨立」程度越高，越少呈現「認同達成」。
- (七)大學生與父母「溝通」程度越高，越呈現「認同早閉」。
- (八)在預測結果上，顯示「解決問題獨立」、「衝突獨立」、「溝通」能預測「認同達成」；「情緒獨立」、「解決問題獨立」、「親密」能預測「認同尋求」；「解決問題獨立」、「意識形態獨立」、「情緒獨立」能預測「認同早閉」；「解決問題獨立」、「意識形態獨立」及「親密」能預測「認同迷失」。最後，根據研究結果與討論，針對未來研究及實務應用提出建議及方向。

關鍵詞：分離個體化、父母依附、生涯自我認同狀態

The Correlative Study of Separation Individuation, Parent Attachment, and Career Identity Status of Undergraduate Students

Abstract

The purpose of the study is to investigate the relationship among separation individuation, parent attachment, and career identity status for undergraduate students. Besides, the study examines if students' perceived separation individuation and parent attachment can predict career identity status. The measuring tools used in this study include "Psychological Separation Inventory", "Inventory of Parent Attachment", "Extended Objective Measure Ego Identity Status". The questionnaires were administered to 624 undergraduate students in Taiwan. The results of survey were analyzed by descriptive statistics, t-test, one-way ANOVA, Pearson product-moment correlation, canonical correlation analysis, and multiple stepwise regression analysis. The results of the study are as follow: 1. Male students are higher than female students in "emotional independence", "advice-seeking independence", "identity achievement", "foreclosure", and "identity diffusion", but female students are higher than male students in "role identity independence". 2. Senior students are higher than freshmen in "advice-seeking independence" and "identity achievement", but freshmen are higher than senior students in "moratorium" and "identity diffusion". 3. Students who have ever left home show more "separation individuation", and students who have never left home show more "moratorium" and "identity diffusion". 4. Vocational college students show more "moratorium" and "identity diffusion" than regular college students. 5. Separation individuation and parent attachment has show medium to low negative correlation. 6. Students with higher "problem-solving independence" show less "foreclosure", and with higher "conflictual independence" show less "identity achievement". 7. Students who have more communication with parents show more "foreclosure". 8. In predicting results, it shows that "problem-solving independence", "conflictual independence", and "communication" can predict "identity achievement"; "emotional independence", "problem-solving independence", and "intimate" can predict "moratorium"; "problem-solving independence", "ideological independence", and "emotional independence" can predict "foreclosure"; "problem-solving independence", "ideological independence", and "intimate" can predict "identity diffusion". Last, the advanced discussions and suggestions are addressed based on the results of this study.

Key words: separation individuation, parent attachment, career identity status

誌謝

終於來到這一刻，心中有好多的感動和感謝。一路走來，原本以為是多麼不可能，沒有想到最後真的實現對自己的諾言，在預定的時間內完成論文畢業了!哇~原來我真的可以!

對於論文的完成，首先最想感謝的是我的指導教授，許鶯珠老師。我感受到老師那包容與溫暖的態度，讓我一再獲得力量和信心去面對論文。也感謝老師細心、認真、熱心的指導與協助，讓我學習如何思考研究方向，並循序漸進的完成它。老師總能成為我研究背後的重要支柱，讓我在施測過程中能夠突破困難，順利地面對一切。也謝謝老師在生活上、諮商專業上提供的指引，能跟著老師學習真的很幸福!

也感謝兩位親切的口試委員，蔡順良老師與連廷嘉老師。感謝你們給予我的寶貴意見，讓我增加不同的視野，能為論文提供不一樣的討論空間，使之更加完備。在此，也要感謝授權量表給我的孫世維老師、楊智馨老師、汪佳佩同學、prof. Greenberg、prof. Adams，以及所有協助我施測的老師與同學們，因為有您的同意與支持，讓我的研究得以繼續進行。

同時感謝在論文研討課程中，讓我能有機會再次省思研究內涵的方紫薇老師，以及三年來不斷關心與鼓勵我的許韶玲老師。也感謝我在杜華的實習督導與夥伴，貴君老師、麗月老師、以筠姊、佳宜、貝寧、瀟緣、惠玲，謝謝您們在口試前給我的加油打氣，真的好窩心。

三年來的日子裡，也要感謝諮商組的寶貝們，憶梅、芳儀、莉婷、郁惠學姊，你們總是給出貼心的照顧與支持，有你們真好；在meeting時，也要感謝菁華學姊、昭惠學姊、惠愛提出很棒的意見給予我參考，也謝謝乙璇在統計上適時的提供協助。以及感謝秋娥和祺淳的熱情支持!謝謝你們!

最後，要感謝我的爸爸和媽媽，支持我完成研究所的學業，讓我在沒有壓力的狀態下追尋我的夢想。也感謝老妹的幫忙，特地陪我去國圖取得文獻以及力邀同學協助施測。還有，感謝Allen在這段期間，當我遭遇挫折與低落時，能陪在身旁安慰與傾聽我，給予我繼續前進的動力!

真的很感謝大家，我將繼續帶著這份感動，繼續向下一個階段邁進!

怡雅 2010 年 6 月

目 錄

中文摘要	I
英文摘要	II
誌謝	III
目錄	IV
第一章 緒論	1
第一節 研究動機與研究目的	1
第二節 研究問題	7
第三節 名詞釋義	7
第二章 文獻探討	10
第一節 分離個體化的內涵及相關研究	10
第二節 依附的內涵及相關研究	23
第三節 生涯自我認同狀態的內涵及相關研究	36
第四節 大學生分離個體化、父母依附、及生涯自我認同狀態的相關研究	51
第三章 研究方法	61
第一節 研究架構	61
第二節 研究假設	62
第三節 研究對象	62
第四節 研究工具	64
第五節 資料處理與分析	73
第六節 研究程序	75
第四章 研究結果	76
第一節 大學生分離個體化、父母依附、及生涯自我認同狀態之現況探討	76
第二節 大學生分離個體化、父母依附、及生涯自我認同狀態之差異分析	79
第三節 大學生分離個體化、父母依附、及生涯自我認同狀態之相關分析	87
第四節 大學生分離個體化、父母依附對生涯自我認同狀態之預測分析	95
第五章 討論與結論	101
第一節 不同背景變項大學生在分離個體化、父母依附、及生涯自我認同狀態之差異情形	101
第二節 大學生分離個體化、父母依附、及生涯自我認同狀態之相關情形	105
第三節 大學生分離個體化、父母依附對生涯自我認同狀態之預測情形	109
第四節 結論	112
第五節 研究限制與未來建議	114
參考文獻	119
壹、中文部份	119
貳、英文部份	121
附錄一 預試量表	131
附錄二 正式量表	134
附錄三 「心理分離量表」項目分析表	139

附錄四 「父母依附量表」項目分析表	142
附錄五 心理分離量表授權同意書	144
附錄六 父母同儕依附量表翻譯授權同意書	144
附錄七 生涯自我認同狀態量表授權同意書	145

圖目錄

圖 2-1 成人依附類型	29
圖 3-1 研究架構圖	61
圖 3-2 研究程序圖	75
圖 4-1 分離個體化與生涯自我認同狀態之典型相關分析徑路圖	92
圖 4-2 父母依附與生涯自我認同狀態之典型相關分析徑路圖	95

表目錄

表 2-1 自我認同狀態分類架構	40
表 3-1 預試研究樣本人數分配表	63
表 3-2 正式施測樣本背景變項摘要表	64
表 3-3 心理分離量表之因素分析	67
表 3-4 心理分離量表各分量表及總量表之信度	68
表 3-5 父母依附量表之因素分析	71
表 3-6 父母依附量表各分量表及總量表之信度	72
表 4-1 分離個體化各分量表之描述統計及變異數分析表	77
表 4-2 父母依附各分量表之描述統計及變異數分析表	78
表 4-3 生涯自我認同狀態各分量表之描述統計及變異數分析表	78
表 4-4 不同背景變項在分離個體化之差異檢定摘要表	79
表 4-5 不同背景變項在父母依附之差異檢定摘要表	83
表 4-6 不同背景變項在生涯自我認同狀態之差異檢定摘要表	84
表 4-7 不同背景變項在各分量表之顯著差異結果摘要表	87
表 4-8 分離個體化與父母依附各分量表之相關係數矩陣	88
表 4-9 分離個體化與生涯自我認同狀態各分量表之相關係數矩陣	89
表 4-10 分離個體化與生涯自我認同狀態之典型相關分析摘要表	90
表 4-11 父母依附與生涯自我認同狀態各分量表之相關係數矩陣	93
表 4-12 父母依附與生涯自我認同狀態之典型相關分析摘要表	94
表 4-13 分離個體化、父母依附對認同達成狀態之逐步迴歸分析摘要表	96
表 4-14 分離個體化、父母依附對認同尋求狀態之逐步迴歸分析摘要表	97
表 4-15 分離個體化、父母依附對認同早閉狀態之逐步迴歸分析摘要表	98
表 4-16 分離個體化、父母依附對認同迷失狀態之逐步迴歸分析摘要表	99

第一章 緒論

以發展的角度來看，大學生正值青少年晚期和成年早期之間的轉變階段。在此過渡時期，大學生面臨發展自我認同的任務，在生涯上進行探索與承諾。另一方面，在他們發展獨立自我的同時，其和父母親的關係也默默地影響了個人的決定與選擇。因此，大學生如何在與父母獨立和連結之間，找到生涯自我認同的平衡點，是一個值得注意的課題。

第一節 研究動機與研究目的

青少年是人生階段中的重要時期，對大學生來說，他們正處在青少年晚期與成人早期之間，此一過渡期增加了他們面對生活的變化性與挑戰性。在這個階段中，大學生可能面臨了第一次離家、學習在沒有父母的協助下管理自己的事務、探索個人的價值觀與興趣，並在職業上做出選擇和決定。因此，對許多年輕的成年人來說，上大學是生命中主要的轉變之一(Lapsley & Edgerton, 2002)。而在此轉變過程中，大學生會不斷地摸索以認識自我、瞭解個人的興趣、形成個人的核心價值觀、找尋未來工作的目標，並經一連串訊息接收與整合的過程後，發展出整體一致的自我感以適應成人的生活 and 社會。然而，Furstenberg、Rumbaut、和 Settersten(2005)指出近十年來個人從成人早期轉變到成人期的過程比以往更長，同時他們也在過程中感到不確定性以及模糊感(Arnett, 2000)。研究者認為，這或許和當今社會環境資訊發達且變動快速有關，除非大學生有較多意願進行嘗試與探索，否則他們容易在追尋自我認同時產生徬徨與無助感，並產生適應上的困難，因此國內大學生的自我認同狀態為何，是值得關注的議題。

有關於大學生的自我認同發展，Erikson(1968)曾以心理社會發展理論，指出青年期面臨的發展關鍵為「自我認同」對「角色混淆」；假如個人無法因應過程中的危機與衝突，就會產生所謂的認同混淆(identity diffusion)以阻礙後續的發展；但若個人能統整之前各階段的發展以整合自我認同，就能成為未來生活和

計畫的依據。之後Marcia(1966, 1980)更進一步修正並擴充Erikson對自我認同的看法，以個人在職業、宗教、政治的意識型態為自我認同內涵，提出「自我認同狀態」(ego identity states)的分類架構，以「危機」、「承諾」兩指標，區分出四種自我認同狀態：「認同達成」(identity achievement)、「認同早閉」(foreclosure)、「認同尋求」(moratorium)及「認同迷失」(identity diffusion)。雖然後續有學者Bennion和Adams(1986)、Grotevant和Adams(1984)拓增自我認同發展的內涵，把人際互動層面的領域也納入，如性別角色、約會、友誼、休閒活動；然而，職業層面的認同發展以及生涯定向，卻是個人自我認同形成中的重要發展任務(Erikson, 1968; Marcia, 1966)。以大學環境來看，大學生均有其主修科目，這使他們在學習過程中擁有許多探索未來職業及工作世界的機會，故尋求穩定的生涯自我認同成為其就讀大學的重要任務之一。另一方面，董氏基金會在2008年針對全台57所大學共5600多名男女大學生，進行主觀壓力源與憂鬱情緒相關調查研究，結果發現有22.2%(推估約有30萬名)的大學生有明顯的憂鬱情緒，而其主要壓力來源第一名為「擔心未來生涯發展」，其次包括經濟狀況、課業成績與身材外貌等(董氏基金會，2008)。因此，大學生追尋生涯層面的自我認同對個人來說是相當重要的發展關鍵，若個人無法對未來的生涯做選擇與承諾，則有可能產生適應困難。此外，有相關研究也指出大學生在發展自我認同時，生涯領域比起宗教、政治、人際領域來說，是更具有重要性和意義性的(楊智馨、林世華，1998; Blustein, Devenis, & Kidney, 1989; Waterman & Waterman, 1971)。故本研究將聚焦在「生涯層面」的自我認同狀態加以探討，以瞭解大學生在職業以及生活觀層面上的自我認同狀態為何。

在大學生探索個人興趣及準備投入未來職業的過程中，家庭脈絡對個人所帶來的影響性是不可忽略的。Marcia (1980)曾指出家庭與親子關係是影響個體能否達成自我認同的重要因素，且父母的期待與價值觀可能是影響個體形成認同的來源。相關研究也指出家庭的互動關係，會影響個人的職業認同狀態(Berri' os-Allison, 2005; Hargrove, Creagh, & Burgess, 2002; Johnson, Buboltz, &

Nichols, 1999)。另一方面，以國內大學生的親子關係經驗來看，台灣父母對子女的愛是屬「為你設想鋪路」導向，儘管父母無法直接主導孩子的生涯規劃，他們也多懷有「為你準備儲蓄」的態度，而子代在順從親代的過程中，有部份是來自於自發性的認同父母，部份是屬於陽奉陰違的順從(李美枝, 1998)。由此可知，當大學生在形成生涯自我認同的同時，個人會在父母的期待及自主的認同間產生搖擺，因而影響其進行職涯目標及未來生活方向的選擇。因此，本研究欲從親子關係脈絡，以瞭解大學生生涯自我認同的發展狀態究竟為何。

在親子脈絡下，大學生追尋生涯自我認同時，是在受父母盼望的影響以及對自己的了解和期待之間找到平衡，而發展出一條屬於個人的道路。此外，個體在達成認同時，需要覺察和反應出自己和他人之間在價值、需要、抱負上的差異，而最顯著的就是其和父母的不同(Lopez & Andrews, 1987)。而Blos(1967)以「分離個體化」(separation individuation)的概念，來說明晚期青少年脫離對父母的心理依賴，鬆脫嬰兒期內化的父母客體以發展個人的自我感，並逐漸形成獨立個體的過程。而大學生的分離個體化，代表他們開始不再依賴父母親、培養個人的價值觀和信念、擁有自我負責的能力，以及在分離時能免於罪惡感等負向情緒，使自己能夠獨立面對週遭環境(Hoffman, 1984)。由此可知，當大學生脫離父母發展分離個體化時，則能增加其成功達成生涯自我認同的可能性。另一方面，大學生較高的分離個體化程度，也讓他們在大學生活、情緒上有較好的適應(Choi, 2002; Lapsley & Edgerton, 2002; Lopez, Campbell, & Watkins, 1986; Rice, Cole, & Lapsley, 1990)。因此，大學生發展的分離個體化對個人發展具有重要性。而有關分離個體化和自我認同的相關研究，結果發現大學生的分離個體化，和意識形態及人際互動層面的認同「達成」狀態，彼此有相關存在(Campbell, Adams, & Dobson, 1984; Lucas, 1997)，且個體化是預測個人自我認同和大學適應的主要變項(Anderson & Fleming, 1986b)。根據上述的研究結果，大多反映大學生的分離個體化和其廣泛層面的自我認同狀態是有相關的，但卻無法仔細瞭解究竟個人在生涯層面上的自我認同狀態和分離個體化的相關為何。反觀國內的研究，雖

然有研究探討自我分化和自我認同狀態及生涯定向的相關(陳怡樺, 2007; 黃慧雯, 2001; 劉姿君, 1994), 但是在探討分離個體化和生涯自我認同狀態的相關是較缺乏的。研究者認為, 自我分化是屬家庭系統層面的分化程度, 和本研究欲以個人層面來探討個體化程度的目的有所不同。因此, 究竟個人生涯自我認同狀態和其分離個體化的相關性為何, 仍需進一步的探討。

相較於早期分離個體化強調個人的自主獨立性, 近來紛紛有學者強調「關係脈絡」對於分離個體化的重要性。Choi(2002)認為個體化發展是西方文化社會個體主義所強調的, 對於較強調家庭連結、相互依賴、順從的集體主義文化來說, 可能較不鼓勵孩子和父母之間發展心理分離。有學者也指出分離個體化並非是脫離父母發展獨立自主, 而是在連結的親子關係下更能達成(Grotevant & Cooper, 1986)。而所謂的親子連結關係, 可從「依附」觀點來加以探討。「依附」的概念最早源自於 Bowlby(1988), 是指早期嬰兒和照顧者間維持連結, 並獲得安全感以利於生存的方式; 一旦嬰兒建立起安全依附的連結時, 照顧者會成為其向外探索的安全堡壘(Ainsworth, 1989)。個體除了在嬰兒期發展依附外, 也會在日後的生命歷程持續進行, 因此依附關係是親子之間橫跨整個生命歷程的情感連結(Rice, FitzGerald, Whaley, & Gibbs, 1995)。由此可知, 大學生的依附關係, 並不因脫離父母獨自成長而被中斷, 反而是被內化成為一種和父母親之間緊密連結, 成為向外探索新事物的基礎, 並讓個人順利地發展獨立自主及面對環境挑戰。研究也顯示當大學生和父母之間越有安全依附的連結時, 則越能得到父母的支持, 並在大學生活、社會、情緒上有較好的適應(Frey, Beesley, & Miller, 2006; Larose & Boivin, 1998; Vivona, 2000)。因此, 大學生和父母的依附關係是影響個人適應與發展的重要角色, 而究竟目前大學生和父母的依附關係為何, 也是本研究有興趣探討的議題。

大學生和父母的依附關係, 能促進其在大學環境中的適應及探索, 相對的, 也能促進個人在生涯自我認同上的追尋與承諾。根據國外的文獻, 發現大學生和父母的安全依附關係, 及其自我認同狀態有關, 但卻有著不一致的結果, 有的指

出安全依附能促進個人在自我認同上做「探索」(Reich & Siegel, 2002; Zimmermann & Becker-Stoll, 2002)，有的研究則指出依附關係能促進個人在自我認同上做「承諾」(Benson, Harris, & Rogers, 1992)。反觀國內過去探討大學生和父母依附及生涯自我認同狀態的相關研究，也是相當缺乏，只有陳欣怡(2000)探討大學生依附關係與生涯探索、生涯定向狀態的相關。因此究竟大學生和父母的依附關係，和個人做生涯自我認同「探索」或「承諾」的相關性為何，仍有待未來進一步的探討。據此，研究者期待未來能以生涯自我認同狀態此變項，來代表個人在生涯上探索和承諾的整體自我認同程度，以進一步瞭解大學生生涯自我認同狀態和父母依附之間的相關為何。

當在探討大學生親子脈絡如何影響其自我認同的同時，也有研究指出個別性與連結性這兩種動力的結合最有助於青少年的調適能力(Grotevant & Cooper, 1986)。此外，Schultheiss 和 Blustein(1994a)也提到，在瞭解大學生的發展時，應同時考慮分離個體化和依附兩者的關係，並以此觀點進行有關個人發展和適應的研究。在整理相關文獻後，國內外研究也大多發現大學生的「分離個體化」和「依附」之間是有相關的，且個人的安全依附能促進分離個體化的達成(劉惠琴，2005；黃郁喬，2005；Lapsley & Edgerton, 2002；Mattanah, Hancock, & Brand, 2004；Rice et al., 1995)，但仍有少數研究持不一致的看法，認為安全依附促進個體化的達成程度只是些微的(Schwartz & Buboltz, 2004)。國內關於大學生分離個體化和依附相關性的研究不多(蔡秀玲、吳麗娟，1998；江捷如，1998；黃郁喬，2005)，且對當今的大學生來說，其處在台灣關係文化與西方自主文化的多元環境脈絡下，究竟其和父母之間分離個體化以及依附關係的發展相關性為何，尚需要進一步的探討。因此，瞭解大學生和父母分離個體化及依附的相關性，是本研究的研究目的之一。

另一方面，大學生親子關係中分離個體化和依附兼具，和個人發展自我認同狀態的相關為何？國外研究的結果有不一致的發現(Blustein, Walbridge, Friedlander, & Palladino, 1991；Schultheiss & Blustein, 1994b)。Blustein、

Walbridge、Friedlander 和 Palladino (1991) 的研究發現只有當依附和個體化兩個變項結合預測生涯變項時，結果才能達顯著，若只以依附或個體化為預測變項，結果則無法顯著。但此與 Schultheiss 和 Blustein(1994b)的結果不一致，其指其出分離個體化和父母依附兩者聯合的關係，並沒有顯著的預測自我認同狀態，但心理分離和父母依附分別能預測自我認同狀態。因此，Schultheiss 和 Blustein(1994b)提醒未來在研究個人自我分離個體化及依附是否能預測自我認同狀態時，尚須考量其自我認同內涵所指為何；由於父母對個人在生涯領域的認同較能給予協助，相對地，父母的支持對於個人追求廣泛意識形態和人際層面的自我認同，可能顯得較不重要。至於國內有關此方面的研究也是不足的，只有江捷如(1998)以二專生為研究對象，探討其分離個體化、依附關係，和其生涯定向之間的關係。因此，本研究將自我認同狀態的內涵聚焦在生涯上，以大學生為研究對象，進一步瞭解其分離個體化和依附兩者關係，是否可預測個人不同的生涯自我認同狀態。

最後，有研究指出個人屬性的變項，如性別、年級、離家狀態是影響大學生的分離個體化、和父母依附及生涯自我認同狀態的重要因素。在性別上，孫世維(1997)發現女性較重視關係特質，以及男性較重視獨立的特質，使得男性在分離個體化上較少和父母有負向的情緒衝突。而 Vivona(2000)則認為「性別認同」(gender identity)可能造成依附關係中的性別差異。Lewis(2003)則回顧過去研究，發現性別在不同自我認同內涵上的表現也不同。在年級上，研究發現不同年級的大學生，在分離個體化和依附的表現上有不一致的結果(孫世維，1997)，且在自我認同發展上，年紀越大者越容易達到認同達成狀態(Lewis, 2003)。在離家狀態上，由於 Josselson(1980)提到，青少年和父母間身體和情緒的分離，不必然代表個人內在已發展出心理分離或個體化。因此有無離家的大學生，其在分離個體化的表現為何，仍需進一步的探討。此外，大學生不同的離家狀態也造成不同的依附關係(黃稼芸，2007)，並且能預測個人自我認同發展(Anderson & Fleming, 1986a)。故本研究欲從個人不同的背景變項，包含性別、年級、離家狀態，來探

討大學生在分離個體化、和父母依附、及生涯自我認同狀態的表現是否有所不同。另外，有研究也指出大學生所就讀的學校體系，可能會影響其在生涯自我認同狀態之發展(汪佳佩，2006；鄭靖芬，2006)，故本研究也將探討是否不同大學體系之大學生在生涯自我認同狀態上有所不同。

綜合上述研究動機，整理出本研究的研究目的如下：

- 一、探討大學生的「分離個體化」、「父母依附」、及「生涯自我認同狀態」現況。
- 二、比較不同背景變項(性別、年級、離家狀態、學校體系)的大學生在「分離個體化」、「父母依附」、及「生涯自我認同狀態」之差異情形。
- 三、探討大學生「分離個體化」、「父母依附」與「生涯自我認同狀態」之關係。

第二節 研究問題

根據前述研究動機與目的，本研究探討下列問題：

- 一、大學生在「分離個體化」、「父母依附」及「生涯自我認同狀態」之現況為何？
- 二、不同背景變項(性別、年級、離家狀態、學校體系)大學生之「分離個體化」、「父母依附」、及「生涯自我認同狀態」是否有差異存在？
- 三、大學生之「分離個體化」、「父母依附」兩者是否能預測「生涯自我認同狀態」？

第三節 名詞釋義

一、大學生：

本研究的大學生，是指就讀國內高校體系之公私立四年制大學或獨立學院日間部學生、以及技職體系之技術學院與科技大學學生。

二、 分離個體化(separation individuation)：

Mahler、Pine、Bergman(1975)最早將「分離個體化」分開定義，「分離」是指嬰兒感受到從母親那而分開來的內在心理成就，「個體化」是指包括族以標示個人獨特性的全部行為舉止。Hoffman(1984)將此稱為其「心理分離」，是指子女脫離對父母的心理依賴，以滿足個人各方面的獨立需求。而Josselson(1980)則強調青少年的分離個體化，是指脫離與父母親的情感聯繫，並追求一個清楚且自主的過程。綜合上述學者的定義，本研究的分離個體化，是指個體脫離對父母的心理依賴，鬆脫嬰兒期內化的客體連結，並在青少年時逐漸發展出獨立自主的自我。而本研究以「心理分離量表」的得分，來代表個體的分離個體化情形；其中，量表共有六個分量表，分別為「解決問題獨立」、「尋求意見獨立」、「意識形態獨立」、「角色認同獨立」、「情緒獨立」、「衝突獨立」，各分量表的內涵解釋，請詳見第三章第四節。個人在分量表的分數越高，代表個人和父母的分離個體化程度越高。

三、 父母依附(parent attachment)：

Bowlby(1988)首先指出「依附行為」是一種嬰兒和其所認同對象之間聯繫和維持親密情緒連結的方式。而Berman、Spertling在1994年則針對「成人依附」下定義，是指個體一種穩定的傾向，去靠近他主觀認為能夠提供其滿足於生理與心理安全感的特定對象，維持和尋求接近的實質努力，而這種穩定的傾向是由運作模式所調節，並建構於個人在人際世界中的認知-情感-動機的基模中(引自劉敏珍，2000)。然本研究主要探討「父母依附」，是指個體與父母之間所形成的親密情感連結。主要以「父母依附量表」的得分，來代表個體和父母之間的依附關係。量表共有三個分量表，分別為「溝通」、「信任」、「親密」，其中，親密為反向計分，各分量表的內涵解釋，請詳見第三章第四節。個體的得分越高，代表其和父母之間的依附關係越好。

四、 生涯自我認同狀態(career identity status)：

「自我認同」是個體尋求內在一致及連續的能力，且一致與連續的感覺要配合個體所在的環境(Erikson, 1963)。而Marcia(1980)的定義，則認為認同就像自我

建構，是個人組織有關於驅力、能力、信念、以及個人過去經驗的能力。綜合上述兩位學者的定義後，本研究所指的「自我認同」，是個人內在不斷持續運作的一個動態歷程，主要是個人將內在自我各個部份作一致性、整合性地統整，並強調自我和外界他人或環境做區分，以尋找出統合性的自我。而「生涯自我認同狀態」主要是指大學生個人目前在職業和生活觀領域的自我認同上，對其作探索和承諾的整體狀態，主要包含「認同達成」、「認同尋求」、「認同早閉」、「認同迷失」四個類型，各類型的內涵解釋，請詳見第三章第四節。本研究主要以「生涯自我認同狀態量表」各量表的所得分數，來代表個人的生涯自我認同狀態。個體在各狀態的得分愈高，表示傾向此自我認同狀態的程度愈高，且本研究以個體在各狀態的得分中，以得分最高者來表示個人生涯自我認同的狀態。

五、離家狀態：

本研究所指的離家狀態，是指不跟父母同住且長期不住在家中的經驗。且本研究主要將研究者之離家狀態分成四組：第一組是尚未有離家經驗者，第二組是離家一年以下者，第三組為離家一至兩年者，第四組為離家兩年以上者。

第二章 文獻探討

本章主要透過相關的文獻與研究整理，以了解分離個體化、父母依附、生涯自我認同狀態，及三者間的關連性。本章共分為四節，第一節為分離個體化的內涵及相關研究；第二節為依附的內涵及相關研究；第三節為生涯自我認同狀態的內涵及相關研究；第四節為分離個體化、父母依附及生涯自我認同狀態的相關研究。

第一節 分離個體化的內涵及相關研究

壹、 分離個體化的概念

分離個體化(separation individuation)，又可稱為個體化(individuation)或是心理分離(psychological separation)。此一概念最早源自於精神分析學派的客體關係理論，探討嬰兒早期與母親之間的心理分離過程。而之後又有學者延伸到青少年期探討其與父母之間的分離個體化發展。以下分別說明之。

一、Mahler 發展階段觀點

Mahler、Pine和Bergman(1975)經由觀察嬰兒與母親的互動過程，提出分離個體化歷程的理論。其將「分離」定義為「嬰兒感受到從母親那兒分開來的內在心理成就」；將「個體化」定義為「包括了足以標示個人獨特性的全部行為舉止」。Mahler等人(1975)認為分離個體化在生命中的前三年就會完成，並相信個體是起始於和母親融為一體的心理狀態，之後逐漸朝向分離。在這樣的過程中，個體必須經歷自閉、共生、分離個體化三個階段，才算是心理上的誕生 (psychological birth)，並成為一個真正的人，也才能建立自己與他人穩固的關係(Mahler et al., 1975)。

就Mahler等人(1975)提出的階段，以下簡單介紹之。首先，嬰兒出生最初的0~2個月為「自閉期(autism phase)」，此時的嬰兒尚未有自我與客體的觀念存在。之後的2~6個月會發展出「共生期(symbiosis)」，此時的嬰兒逐漸覺察母親存在，

但未能把自己和媽媽客體區分開來，以為自己和媽媽是一體的。最後，出生的5~36個月會發展出「分離個體化階段(separation-individuation)」，此為整個過程中最重要的階段，又分成四個次階段，包括「分化期(differentiation)」、「練習期(practicing subphase)」、「復合期(rapproachment subphase)」、「客體恆存(object constancy)」。在練習期中，嬰幼兒因為增加了行動能力而開始遠離母親，會在沒有母親的地方探索，擺脫了共生時期與媽媽的束縛。但在復合期的幼兒會產生強烈的失落感與分離焦慮。因為其一方面想要鞏固分離個體化，一方面又怕失去媽媽的愛，於是非常地焦慮而出現退化的行為，對母親產生矛盾(ambivalent)的心態，有復合危機(rapprochement crisis)的可能。直到發展出客體恆存，幼兒會將媽媽內化，即使媽媽不在身邊，也因已發展出對媽媽穩固的記憶而隨時得到安慰，而發展出獨立的自我意識(Mahler et al., 1975)。

根據Mahler等人(1975)的理論，發現其強調分離個體化歷程在人生早期前三年所扮演的重要角色。也就是幼兒在生命前三年必須發展兩項任務：一、「從父母中分離出來」，包含疏遠、形成自我界限，逐漸與母親分開，把分離視為正常發展的狀態；二、「個體化」，包含發展內在心理的自主，並且把和母親生理上的分離，延伸到接受自己是一個有功能的個體(惠風，1995)。在此歷程中，幼兒若能順利度過每一個發展階段，完成和母親間連結和分離的關鍵課題，將可以形成獨立統整的自我意識，並有助於日後青少年階段第二次分離個體化的進行(黃郁喬，2005)。

由上可知，嬰兒早期的分離個體化，是指個體從把自己和母親視為一體，到後來將母親區分並內化到心中的歷程，最終能形成穩定獨立的自我。

二、Blos第二次分離個體化觀點

分離個體化的發展雖然源自早期嬰兒階段，但Blos(1967)指出青少年期是發展分離個體化的第二個關鍵期，因此他延續Mahler的看法，認為個體在青少年期有第二次的分離個體化歷程。Blos(1979)提出第一次的個體化乃發生在生命的前三年，第二次則發生在青少年期；兩階段的特徵皆是「人格組織非常脆弱、面對

成熟會有急速變化、可能伴隨特定的失常個體化發展」。若個人的分離個體化發展失敗，將導致精神病理。因此，個人是否成功的渡過第一次與第二次分離個體化過程，是其邁向健全人格的重要關鍵經驗(鄭宇玟，2004)。

相較於Mahler認為幼兒期的分離個體化是脫離共生的薄膜以成為一個學步兒的個體，Blos(1979)認為青少年期的分離個體化則是脫離對家庭的依賴，鬆脫嬰兒期的客體連結(infantile object ties)，以成為社會或成人世界的一份子。因此，青少年的個體化反映出對內化的嬰兒期客體(internalized infantile objects)進行情緒疏離的架構轉變(Blos, 1967)。換句話說，青少年要將自己與內化的父母脫離，除去對父母的情感依賴，其內心是「我與你不同，我中有你」，到「我是我，你是你」的過程(呂麗雪，1997)。此外，Blos(1979)則認為第二次的心理分離是透過「退化」(regression)來完成，而這樣的退化並非是一種防衛機制，而是發展的重要歷程。在退化的過程中，青少年會重新回到嬰兒時期的創傷、衝突、固著經驗，並在最後透過個人自我拓展產生的成長與成熟，給予支持與修正。同時，青少年在情感上也會回到幼兒期和母親倚賴與獨立的衝突，早期的客體關係會再度重現；一方面害怕失去與客體連結，想回到親子間的親密結合，一方面又畏懼會被控制、失去自主性，又想要遠離母親、和她保持距離，於是青少年在這樣的擺動之間，逐漸再次確定自己的自我意識，完成分離的過程(黃郁喬，2005)。Blos(1979)認為當青少年可完成第二次個體化時，他能為自己所做所為負起責任，並發展較為成熟的自我以及人際關係；另一方面，他們能逐漸獨立於外在的支持，甚至依賴自我選擇的資源，以維持穩定自尊及情緒。

由上可知，青少年發展第二次的分離個體化，是脫離早期所內化的父母客體，發展明確且穩固的自我。在這樣的過程中，他們會重新組織自我，開始區分自己和父母的不同而產生穩定的自我界限，最終能發展出成熟的自我和人際關係。

貳、青少年分離個體化的內涵

本研究在了解大學生分離個體化的發展情形，故將進一步探討有關於青少年

分離個體化的內涵。上述Blos(1967)雖提出有關於青少年期第二次分離個體化的概念，但其尚未提出相關的操作型定義。之後有學者延伸Blos的概念，分別在不同脈絡下，為青少年的分離個體化提出進一步操作型定義和內涵。

一、「親子脈絡」下的青少年分離個體化

Hoffman(1984)認為，Blos雖然提出分離個體化在青少年人格發展中所扮演重要角色的概念，但仍很難在其文章中辨別統整的心理分離概念。因此，他進一步依據Mahler和Blos的觀點，提出分離個體化的操作型定義，並依此編製了「心理分離量表」(Psychological Separation Inventory)。Hoffman(1984)把分離個體化又稱為「心理分離」(psychological separation)，是指「子女脫離對父母的心理依賴，以滿足個人各方面的獨立需求」。其把嬰兒期的個體化歷程對照到青少年上，發現在青少年心理分離歷程中，具有四個向度的獨立層面 (Hoffman, 1984)：

- (一)功能獨立(functional independence)：指嬰兒期努力獨立行動，反映在青少年期顯示有能力處理個人事務，而不需父母親的協助。
- (二)態度獨立(attitudinal independence)：指嬰兒期能區分對自我與客體的心理表徵，反映在青少年期顯示能有不同於父母的態度、價值觀、與信念。
- (三)情緒獨立(emotional independence)：指嬰兒期對母親親密的正向情感，反映在青少年期顯示不再過度渴求父母的讚許、親密、一體感、及情緒支持。
- (四)衝突獨立(conflictual independence)：指嬰兒期獨立行動引起對母親衝突的負向情感，反映在青少年期顯示在親子關係中不會有過度的罪惡感、焦慮、不信任、壓抑、怨恨、憤怒等。

綜合上述，Hoffman(1984)認為青少年的心理分離，是青少年表現出和父母之間在心理上、行為上、情緒上、及態度價值觀上的獨立自主，且在與父母的關係上，不會因親子衝突而產生罪惡感等負向情緒，而對自己有清楚的覺察。

二、「病理脈絡」下的青少年分離個體化

Levine、Green和Millon(1986)依據Mahler及Blos的理論，認為兒童心理分離個體化的特定階段，會影響日後青少年發展和成人人格；此外，Levine等人受

到青少年心理病理學中階段特定(phase-specific)概念的影響，故從病理脈絡下看青少年的分離個體化，例如：Mahler和Kaplan在1977年提到在「共生期」和「練習期」階段若沒有發展同理，則會阻礙自我內化和外化資源的發展，導致個體有受虐的傾向和自我貶抑。Levine等人認為把Mahler的概念類化到青少年上，則發現在分離個體化歷程中，正常和病態的發展是並行的，因此他們建立一個心理診斷工具以測量青少年日後可能呈現的心理分離階段，此為「青少年分離-個體化量表」(The Separation-Individuation Test of Adolescence，簡稱SITA)，主要嘗試去描述青少年在Mahler心理分離模式中有關心理病理和健康發展的關鍵動力為何。SITA量表中，共有六個向度，說明如下(Levine et al., 1986)：

- (一) 養育共生(Nuturance-Symbiosis)：描述個體有強烈的依賴需求，渴望能滿足這個需求，他們的人際關係互動是親密、黏結的。並且會有一種和他人混淆的情感表現，會想去達到擁有他人的一種狀態，這是青少年延續嬰兒共生階段的發展而來的。
- (二) 親近焦慮(Engulfment Anxiety)：個體害怕親近的人際關係，並視為是一種威脅，這是青少年重新經驗幼兒學步期的復合階段。
- (三) 分離焦慮(Separation Anxiety)：個體對於和重要他人之間失去情感和身體連結，有強烈的害怕，這和情感上的被拒絕、被遺棄有關，對於分離有著焦慮和憂鬱，這是復合期的經驗再現。
- (四) 需求否認(Need Denial)：個體有否認和避免依賴的需求，為了要避免分離所帶來的焦慮，因此藉由拒絕或是不去了解親密的情感來表現愛，這可能是青少年過去早期心理分離階段的防衛機制再現。
- (五) 自我中心(Self-Centeredness)：個體擁有一個高程度的自戀和自我中心，會因為他人的回饋、讚美欣賞而被增強，或過度強調自己，這可能是早期心理分離階段的練習階段的再表現。
- (六) 健康分離(Health Separation)：被認為是重要的過程，解決了分離的衝突，是個體化形成及情緒客體恆常期的再現。

Levine等人(1986)編製此量表主要有三項目的,其一,能成為檢視心理分離階段、青少年發展、人格架構三種關係之間的外在效標;再者,能為Mahler提供的理論作為建構效度;最後,本量表可在臨床上使用,做為青少年人際關係評量測驗的補充工具。

綜合上述,Hoffman(1984)是以「親子關係」的脈絡來了解青少年對父母心理分離的發展程度為何。主要在於了解青少年和父母間心理分離的面向,並依據青少年表現的態度獨立、功能獨立、情緒獨立、衝突獨立來了解其和父母之間的心理分離程度,以及個體是否有心理上的獨立。而Levine等人(1986)則是以「病理臨床」的脈絡,來了解青少年的心理分離程度對日後人格影響為何。其考量青少年分離個體化發展過程中病理和常態的呈現,以得知個體發展狀況和動力。然而,本研究主要是以親子關係的脈絡,來探討青少年和父母之間的分離個體化程度如何。因此,Hoffman的青少年分離個體化概念將更貼近本研究的脈絡。

參、青少年分離個體化的歷程

如同Blos的看法,Josselson(1980)也認為青少年的分離個體化是脫離與父母的情感聯繫,並追求一個清楚且自主的自我過程。二者不同的是,Josselson(1980)特別強調青少年的個體化發展,需要在持續的親子關係中進行,故父母的支持在青少年嘗試獨立自主時扮演了重要的角色。其更進一步指出,青少年分離個體化會經歷和Mahler等人(1975)所描述的幼兒個體化相同的階段,然而二者的發展任務性質有所不同。四個階段如下(Josselson, 1980):

- 一、分化期(differentiation):青少年意識到自己和父母是不同的,且對於家庭外的環境有新的興趣和動機;然而這並不代表他們放棄依賴父母,而是開始脫離過去以父母為中心的世界。
- 二、練習期(practicing):青少年會以刻意激怒父母的方式,藉以顯示與父母分離及自主,並會有身體的分離和有同儕支持,以代表個人獨立的自我表徵。
- 三、複合期(rapprochement):青少年想追求自主,但突然意識到分離過程中心理

疏離和負向層面的意義，這使他們同時又想維持和父母的聯繫，期待父母成為滿足需求的堡壘，而這些面對自主的矛盾對青少年和其父母來說都造成了痛苦。

四、情感客體恆存期(emotional object constancy)：在此階段中，青少年的個體性得以鞏固，獲得自主與自我認同，開始較少依賴父母來尋求認可。

在上述青少年分離個體化的過程中，Josselson(1980)特別強調「復合期」的重要性。在復合期中，青少年在與父母的分離上得到收穫後，便會想回頭確認父母是否在原處繼續提供愛與認可。因此，自主性的獲得是逐漸累積來的，青少年需要同時進行保存與修正，而非切斷與父母的關係，使其最後不再依賴父母作為自尊的來源，具有個人的獨立、自我信賴與自我認同(孫世維，1997)。

綜合上述，可以發現青少年在分離個體化的過程中，會經歷想和父母分離但又想連結的掙扎。如果個體能在此兩難中發展順利，就能夠建立清晰的自我意識和認同，在心理上也不再依賴父母的支持，而具有自主性的自我。相反地，如果個體無法發展順利，則對個人日後的發展和調適都會產生影響。由此可知，了解青少年的分離個體化發展有其重要性。

肆、 分離個體化的重要性及相關研究

一、分離個體化對大學生的重要性

大學環境對晚期青少年來說，充滿挑戰與考驗，因此上大學是個人培養自主能力的開始。大學生的分離個體化，顯現出個人如何在不依賴父母的協助下，做出個人決定並給予自我支持。近年來，國內外研究則發現大學生分離個體化的程度會影響個人的大學生活適應(陳郁齡，1998；Lapsley, Rice, & Shadid, 1989；Rice et al., 1990)。然而，不同向度的分離個體化和大學生的適應有不同的相關性，如大學生的功能獨立、態度獨立、情緒獨立則和大學適應有負相關，而衝突獨立和大學適應有正相關(蘇育萱，2007；Choi, 2002；Lapsley & Edgerton, 2002)。Holmbeck和Wandrei(1993)則指出心理分離能夠預測大一新生的適應。此

外，Hoffman(1984)則發現，大學生和父母的衝突獨立，和其人格適應有關，且有較好的愛情關係。由此可知，分離個體化對個人在大學生活上的發展與適應具有重要性。另一方面，也有研究顯示大學生的分離個體化程度和個人情緒適應有相關。例如Lopez、Campbell和Watkins(1986)發現，大學女生和父母之間有較好的分離個體化程度時，則有較少的憂鬱傾向發生。由上述可知，大學生分離個體化發展良好與否，和其在大學生活適應、人格適應、情緒適應方面的結果息息相關。

另外，Blos(1979)曾指出青少年的分離個體化，和其自我架構轉換的發展是平行的歷程。因此，大學生追求分離個體化的同時，個人的自我也重新轉換與組織，以達成成熟的自我。Erikson(1968)和 Marica(1966)也提出相似的看法，認為青少年能達到較高的個體化程度，對於個人成功達到自我認同是有必要的。在實徵研究上，有結果發現分離個體化對大學生涯認同的探索和承諾程度有關；其中，和父母分離時有較多衝突獨立，則會在生涯上越能做承諾(Blustein et al., 1991)。此外，個體顯示較多的態度獨立，則可能傾向有較少的認同早閉(Lucas, 1997; Schultheiss & Blustein, 1994a)。

由上可知，個體的分離個體化和自我的發展是並行且相關的。特別在自我認同的形成過程中，分離個體化的程度為影響其是否成功達成的關鍵。此外，從發展的觀點來看，青少年正處於發展自我以及尋找自我認同的重要階段，分離個體化會促使個體形成清晰的自我界線，以及穩固的自我認同(陳秉華，1995)。因此，探討分離個體化對大學生生涯自我認同的影響為何有其價值和必要性。

二、影響分離-個體化的相關因素

整理相關研究後發現，關於大學生在分離個體化的表現，會因背景變項的不同而有不同的結果。以下分別以「性別」、「年級」、「離家狀態」三個背景變項，分別探討之。

(一)、性別

究竟不同性別的大學生在分離個體化上的表現是否不同？以 Hoffman 的心理分離量表研究，發現男性在分離個體化的態度、功能、情緒、衝突獨立四個向度

上均優於女性(吳亞紘, 2004; Lapsley et al., 1989; Lopez et al., 1986)。然而, 有些研究進一步指出男性和女性在不同向度的分離個體化有不同表現, 例如男性在情感及功能兩方面的獨立發展超過女性, 女性在衝突向度上的獨立發展超前於男性(江捷如, 1997; 吳亞紘, 2004; 孫世維, 1998; 蔡秀玲、吳麗娟, 1998)。這樣的結果說明, 男性比女性在分離過程中比較不須父母建議、幫助、也不過度需要父母贊同和支持, 但是在親子關係中似乎較有罪惡感、生氣、憤怒; 而女性則是相反, 其較需要父母的建議、幫助、需要尋求支持, 但卻較少有罪惡感和生氣等負向情緒產生。

上述的結果反映在分離個體化發展過程中, 女性較重視家庭關係, 親密、以及情感表達, 男性則較重視獨立與自我的分化(孫世維, 1998)。如 Gilligan在1979年(引自吳明穎, 2007)的研究發現, 男性追求與父母的分離和自主常是被鼓勵的, 且獨立性對男性的適應是有很大幫助的; 但對女性來說, 維持關係的連結與尋求關係的滿足, 可能會比「分離」更被視為健康正向的發展。因此, 女性重視關係的特質, 使得他們在功能、情緒、態度上的獨立較男性表現不好。

另一方面, Bartle和Rosen(1994)的研究也指出, 男性在發展個體化時, 會與家庭保持一定的距離, 以維持自己的獨立性, 甚至會為了追求個人的自主, 而脫離某些人際關係。但男性過於強調獨立, 缺乏與他人的關係連結, 可能無法發展健康的個體性(Perosa, Perosa, & Tam, 1996; 引自吳明穎, 2007)。此外, 有研究也發現男性的性別角色衝突和其分離個體化之間有相關(Blazina & Watkins, 2000; Blazina, Eddins, Burrige, & Settle, 2007); 性別角色衝突(gender role conflict)是指個體社會化形成的性別角色造成的負向結果, 當個體對於性別角色有固化、限制的想法時就會發生。結果指出當男性有越多的性別角色衝突時, 則他們越可能有分離個體化表現, 且在歷程中越可能產生寂寞感的困境, 並讓男性產生脆弱的自我感。因此, 若男性本身具有較高的性別角色衝突, 會在分離個體化過程中容易產生心理問題。

由上可知, 不同性別大學生的分離個體化是否有差異, 目前尚未有一致性的

結論。且大學生可能因性別所具備的特質不同，而有不同的分離個體化表現；例如女性擁有尋求和他人連結的關係特質，使其在和父母分離的歷程中比起男性有較少的態度、情緒、以及功能上的獨立；然而，就男性來說，其因性別角色過於強調獨立，使其在分離過程中反而產生對父母罪惡、以及羞愧的衝突情緒。因此，究竟不同性別的大學生在分離個體化的表現為何，仍有待進一步的考驗。

(二)、年級

分離個體化在大學時期的發展程度，是否因為年級不同而有不同結果？Rice 等人(1995)的研究主要將大學生分成大一以及大一以上兩個年級類別，結果發現大一以上學生的分離個體化程度比大一學生來得好。這與 Lapsley 等人(1989)以及孫世維(1997)的發現一致。此結果說明當大學生的年級越高時，其越能發展出自主獨立的功能，以及在不依賴父母的情況下能給予自己情緒支持，並擁有自己的價值觀和越多的正向情緒。

然而，也有研究得到和上述不相同的結果，例如國內研究者吳亞紘(2004)則是以低年級組(大一、大二)和高年級組(大三、大四)做區分，發現低年級組的互動衝突獨立優於高年級組。此即代表，大一、大二學生比起大三和大四學生來說，較能免於和父母之間有互動上的衝突，因此有較多的互動獨立表現。

綜合上述研究，年級在分離個體化上的差異性尚無定論，故本研究將進一步探討是否不同年級之大學生的分離個體化程度不同。

(三)、離家狀態

大學的轉變(college transition)對學生來說，被認為是生命中一個積極開啟許多新機會的大門，特別是對於那些離家上大學的學生來說具有挑戰(Bernier, Larson, & Whipple, 2005)。這些青少年在短期離家過程中搬到住所或是宿舍居住，且沒有成人的監視，他們要學習管理自己的事務，並負起成人的責任，除此之外還要適應如何形成和因應社會網絡(Larose & Boivin, 1998)。由此可知，離家上大學提供了一個分離的情境，讓青少年開始有機會發展自我相關能力。但 Josselson(1980)提到，青少年和父母間身體和情緒的分離，不必然暗示著內在心理

理的分離或是個體化；青少年透過撤退或是身體的分離，來嘗試擺脫父母以因應個體化歷程，但這通常掩飾了他們沒有能力從內化的客體中分離。

因此，究竟大學生離家狀態對於分離個體化的表現是否造成不同的表現？國外學者 Sullivan 和 Sullivan(1980)的研究，將 242 位男性大學生分成「離家住宿組」以及「住家中通勤組」，以了解他們和父母分離後的獨立、溝通、情感連結表現為何？結果顯示，離家住宿的大學生和他們的父母之間，在情感、溝通、滿意、獨立的程度都比通勤的學生來得好。另外，也大致上發現那些和父母分離的大學生在上大學後，感覺到親子關係滿意度增加，且經驗到親子關係中的獨立程度，能在生活中獨自作決定、重視自己的想法和意見。

然而，國內學者孫世維(1998)的研究有不同的結果，顯示離家住宿的大一學生，對家庭關係有較正向的看法，認為家庭是和諧的，且能在親子衝突中獨立，但在情感獨、功能、態度的獨立程度，卻比住在家中的大學生更依賴父母。由於其研究只針對大一新生做了解，孫世維(1998)認為這可能只是離家的暫時現象，因為一般來說，離家雖然引起個人壓力，但也提供更多探索與熟練的機會。所以有可能在歷經初期調適後，離家在外的大一新生其獨立自主能力，可能超過住在家中的大一新生。

綜上所述，離家狀態對於大學生的分離個體化程度是否有差異，並沒有一致性的結果，且離家的情境因素會使得大學生的分離個體化結果產生些微變化。因此，本研究將以離家狀態為背景變項，了解不同離家情境的大學生的分離個體化結果是否有所不同。

三、「關係脈絡」下的分離個體化

早期Blos認為成功地分離個體化是個體藉由與父母「分離」而形成(引自吳明穎，2007)，但之後紛紛有研究指出「關係脈絡」在分離個體化上的重要性。Grotevant和Cooper(1986)最早強調分離個體化是連結性的親子關係所達成。他們從家庭溝通型態的觀察中，發現分離個體化的概念，不只包括分離的個別性意涵，還包括連結和依附的關係基礎。其認為「個體化」有三種觀點的展現，第一個觀

點是強調青少年獨立的功能，減少對父母的依賴，此為「分離個體化」的觀點；第二個觀點強調親子間情感連結的重要性；第三個觀點則強調親子關係是持續性的情感連結，但同時也經歷著結構性的轉換，尤其是在青少年期，親子關係正經歷著單向、權威的影響關係轉化至較雙向、平權的關係結構。因此，Grotevant和Cooper(1986)依此提出一種「個體化模式」(a model of individuation)，並定義個體化(individuation)為「一種雙人關係的品質，由互動雙方來共同創造，其中交織著個別性(individuation)及相連性(connectedness)的兩股動力。」其中，又將「個別性」和「相連性」定為兩個向度：「個別性」中包含(1)「自我肯定」(self-assertion)：指能覺察自己的觀點，並清楚地表達出來、(2)「分離」(separation)：指能表達與他人不同的獨特自我；而「相連性」包含(1)「滲透性」(permeability)：指能表達出對別人觀點的反應、(2)「相互性」(mutuality)：指能顯現對別人觀點的敏感度與尊重。最後，Grotevant和Cooper(1986)的研究發現，個別性與連結性這兩種動力的親子關係最有助於青少年的調適能力。

Moore(1987)的研究也指出若離家大學生和父母之間越有情緒疏離(emotional detachment)，則他們越不能發展獨立自主的能力，且其自尊和自我認同感較低、寂寞感較大以及較難適應離家的生活。Quintana和Kerr(1993)的研究也發現大學生的分離個體化中，若有連結和分離的支持性關係時，則其有較少的憂鬱抱怨(depressive compliant)。

另一方面，Choi(2002)認為個體化發展是西方文化社會-個體主義所強調的，然而對集體主義文化來說，此強調家庭的連結、相互依賴、順從，因此較不鼓勵孩子和父母之間發展心理分離。此外，處在集體主義中的個體反而因依賴父母而感到安全，這使得在集體主義文化中，心理分離並不是太重要的發展歷程(Dien, 1992)。在Choi的研究中，其以170位同時處在個人主義和集體主義脈絡下的韓裔美籍大學生為研究對象，檢視他們在心理分離個體化的兩個向度：「一般獨立」(功能、態度、情緒獨立)和「衝突獨立」，對大學適應的影響為何。研究結果發現，集體主義和一般獨立之間為負相關，代表越有集體主義傾向的大學生，他們在情

感、功能、態度上越依賴父母；同時，個體主義和衝突獨立之間為負相關，代表越有個體主義傾向的大學生，他們在脫離父母過程中的罪惡感、憤怒、怨恨感越少。另一方面，在心理分離和大學適應的關係中，結果指出一般獨立和大學適應有負相關，這代表當韓裔學生在情感、功能、態度上越依賴父母時，其大學適應越好。Choi 認為這並不是一種失功能的表現，而是符合文化上對親子關係的一種期待，因為在集體主義中，高度依賴被視為家庭連結強度的指標。他也解釋了學生順從父母的價值，是一種基於整合內在自我基礎的主動選擇，事實上，如果父母和孩子之間不一致，反而是親子關係中的一種壓力。最後，Choi 認為這樣的研

究結果讓我們有機會重新檢視「分離個體化」在不同族群中的代表意涵為何。


而國內學者也重新檢視分離個體化在本地的意涵，劉惠琴(2005)以關係脈絡下的觀點提出「多元個體化」的概念。其整合 Hoffman、Grotevant 和 Cooper 對於個體化的看法，並依據訪談本地大學生所得的質性資料，提出青少年在個體化的歷程中「分離」和「依附」均有重要性。劉惠琴認為台灣人在分離個體化中有「多元個體化」的模式，同時展現出個別化和連結性的多元過程；而「多元個體化」的歷程理論，共包含了「分離個體化」、「相依個體化」、「相反個體化」、「相黏個體化」四個模式。其中，「分離個體化」是指有自我肯定和分離兩個部份的表現；「相依個體化」，則較強調自我對他人的責任、承擔角色與他人進行對話，而非分離個體化所強調的自我獨立與分離；「相反個體化」則是分離個體化下的不良發展模式，捨棄個人自主性，在情感上產生隔離；「相黏個體化」則是相依個體化下的不良發展模式，較沒有自我個別性且責任交錯、較依附他人的表現。劉惠琴以此多元個體化模式進行研究，發現「相依個體化」歷程似乎是最能兼具個體化與關係轉化的雙重任務，「分離個體化」則與親情關係、家庭關係保持低度的負向關連，至於「相反個體化」歷程，可能由於有些未完成的反抗，使得其和父母的關係及家庭關係呈現高度負相關，關係交惡。上述結果說明，國內青少年長大進行個體化的任務不代表「翅膀硬了不理父母」，而是端賴於他們是怎麼進行個體化歷程(劉惠琴，2005)。

綜合上述，從「關係脈絡」下觀看分離個體化的歷程，可以發現除了個別自主性之外，關係的連結性也扮演重要的角色。也就是說，在強調關係的背景文化下，青少年脫離父母產生分離的過程中，除了產生自我認同、發展獨立自主的能力之外，親子關係間的情感連結也會同時存在。此外，國內的大學生也正處在同時強調自我的西方文化以及注重家庭關係的傳統價值觀中，究竟其如何再尋求自主以及連結之中達到平衡點，是值得關心的議題。故，本研究想進一步以「依附」概念作為親子情感連結的基礎，以探討分離個體化和依附對於大學生的生涯自我認同發展影響為何。以下將在第二節繼續探討依附的內涵及相關研究。

第二節 依附的內涵及相關研究

壹、 依附的概念與內涵

一、 依附的概念



依附(attachment)概念最早為Bowlby在1969年提出，其受Lorenz研究動物本能行為的影響，以生物行為學、演化學的概念，了解嬰兒和母親之間的連結關係(Bowlby, 1988)。依附行為就像其他生物基本行為系統般，是透過演化歷程中的自然擇選(natural selection)所產生的，使嬰兒因和他人保持親密連結而受保護，以有利於在世界生存；當嬰兒感到害怕、疲倦、生病時，會藉由此對象的撫慰和照顧得到舒緩(Ainsworth, 1989)。Bowlby(1988)認為依附行為(attachment behavior)是一種嬰兒和其所認同對象之間聯繫和維持親密情緒連結的方式，而此對象被確信有能力去因應外界，因此依附對象對嬰兒來說，是一可得的且回應性地給予強烈安全感的來源。

Bowlby(1988)曾經提到依附行為表現最明顯的時期是在嬰兒早期，當嬰兒剛出生時，其賦予物種獨特的行為技能可以促進和照顧者間的親近，像是哭喊行為能引起照顧者的接近。在一開始，依附行為只是簡單地出現，而非針對特定個人，但逐漸地，嬰兒開始會區辨每一個人，且產生不同的依附行為。直到出生後的半

年，隨著嬰兒發展出橫向垂直移動及抓握行為，促使親密行為的維繫變得更加積極有效，且能目標調節(goal-corrected)。之後Sroufe和Waters(1977)拓展Bowlby的理論，認為依附行為的目標在於達到安全感，而非只是尋求接近或接觸，他們將依附的功能從「保護」或「生存」的基本需求，擴展為支持個體的探索。因此，一旦嬰兒和照顧者間的依附關係建立形成情感連結，則會提供嬰兒一個情緒支持與提升自主性的安全堡壘(secure base)，這使嬰兒能忍受和依附對象長期分離的壓力，並開始向外探索環境、和他人連結(Ainsworth, 1989)；然而，當嬰兒感到驚嚇、疲憊和不舒服時，或依附對象消失引發其焦慮時，則又會促使其尋求和依附對象親近(Bowlby, 1988)。

Sroufe和Waters(1977)也依據依附理論提出「連續適應性」的假設，他們認為早期的依附關係會在往後個體發展歷程中持續存在，並發揮調適的功能，這成為依附理論擴及全人生發展的理論基礎。因此，依附也被定義為親子之間所形成橫跨整個生命歷程的情感連結(Rice et al., 1995)。

總而言之，依附的概念主要強調了嬰幼兒早期和照顧者之間的親密情緒連結關係，並讓個體在生命早期獲得安全感和情緒支持，以有利於生存。

二、依附關係中的「內在運作模式」

依附理論最初始的假設，認為依附是人類基於生存利益下所形成的親密情緒連結，這樣的連結也促使個體發展出有關自我和他人之間互動的心理表徵，亦即「內在運作模式(inner working model)」；此運作模式是嬰兒早期所建立起有關自己和重要他人互動關係的表徵，並幫助個體預測、了解他們所處的環境，做出有利生存的行為，以建立起心理的安全感(Ainsworth, 1989; Bowlby, 1988; Pietromonaco & Barrett, 2000)，另一方面，內在運作模式也是一組個人在感到自我威脅時所潛在反映出的評價和預期，形成個人在關係中的社會行為(Lopez & Brennan, 2000)。這樣的表徵取決於個體認為依附對象如何看待自己，以及自己期待依附對象如何回應的互動所形成；幼兒所依附的對象若是可獲得的(available)、回應的(responsive)、可靠的，則會發展出可被接納、有價值的自

我表徵，若所依附的對象是不一致且沒有回應性的，則個體發展出不被接納、無價值的自我觀點(Pietromonaco & Barrett, 2000)。因此，個體經由和依附對象互動，會建立預期外在世界如何發生的規則，並影響個人的認知架構(Ainsworth, 1989)。此外，具安全內在運作模式的嬰兒通常會對外在他人和世界持正向的預期，因而順利適應外在世界(Ainsworth & Bowlby, 1991)。

關於內在運作模式的發展，會隨著時間表現出穩定性，但仍有可能隨著成長而有實質上的改變，且在潛意識層面持續運作著，影響個人日後在關係中的思考、感受、及行為表現(Bowlby, 1988; Pietromonaco & Barrett, 2000)。也就是說，在嬰兒和兒童早期形成的初始運作模式會內化到心中，並會隨著認知能力和語言的發展，變得越來越複雜(Ainsworth, 1989; Bowlby, 1988; Pietromonaco & Barrett, 2000)，對於較年幼的兒童來說，運作模式包含了有關於照顧者的可獲得性和反應性的訊息，然而對那些較為年長的兒童和成人而言，其運作模式則會發展更細微、拓展的人際互動訊息，以整合到個人更高階的認知歷程中。此外，當個體發展到青少年和成人階段後，會開始一段伴侶或同儕關係，並產生新的依附關係和照顧系統(caregiving systems)；然而這並不代表他們和父母間的依附關係會消失，事實上大部份的成人和其父母仍繼續持續有意義的連結(Ainsworth, 1989)。因此，人生早期和依附對象所形成的依附關係，會促使個體內化形成內在運作模式，並隨著人生全程發展有所改變且持續發揮影響。

三、依附關係的類型

早期的依附理論普遍觀察嬰兒和母親間的依附行為，後來發展心理學家 Ainsworth 在 1978 年以 Bowlby 依附理論為基礎，觀察嬰兒和母親的互動，發現了依附關係的個別差異(Bowlby, 1988)。Ainsworth(1979)設計了一套八個步驟的標準實驗步驟研究，進行陌生情境測驗(strange situation test)，觀察一歲以內的幼兒在分離後的重聚表現。研究結果發現幼兒的反應有顯著的個別差異，並可將孩子與母親的依附關係分為以下三類：

(一)安全依附型(secure attachment)：

安全依附的幼兒把母親當作是向外探索的安全堡壘，當母親分離時，則會因產生壓力而增強依附行為，當母親回來後，則主動和母親接觸互動。此類型的母親，是較為敏感於孩子需要並給予回應的，使孩子建立起安全的運作模式表徵。

(二)不安全依附-矛盾/抗拒型(insecure attachment-ambivalent/resistant):

這類型的幼兒常留在母親身邊，很少去探索環境，陌生人出現便會保持警戒；當母親分離時，會感到十分地焦慮不安，當母親回到身邊時，則有矛盾的表現，他們想要和母親有親密的接觸，但又抗拒和其互動。此類型的母親，可能是因為性格或是生活的困境，使其較少對嬰兒有回應性的反應，因此使孩子形成具焦慮的依附關係。

(三)不安全依附-逃避型(insecure attachment-avoidance):

這類型的幼兒在母親身邊時，會主動探索陌生環境，但是不會與母親有互動行為；在母親離開時也很少有哭泣的行為，而當母親回到身邊時，則會避免和母親有親密的接觸，且忽略不理會母親。此類型的母親，是較常拒絕孩子的，甚至以憤怒的方式表達出有限的情感。此外，幼兒逃避的表現被認為是一種防衛機制，是為了減輕焦慮和在衝突情境中所經驗到憤怒，使幼兒在一個可容忍的範圍內和母親保持親密接觸。

由上述的分類得知，嬰兒早期所建立的依附關係是有個別差異的，且會受到彼此之間互動關係和主要照顧者反應的影響，而表現出不同的依附類型。

貳、大學生依附的內涵及類型

一、大學生依附的內涵

早期有關於依附關係的描述與研究，大多聚焦在嬰兒早期上。但另一方面，依附理論的原則指出，依附關係在整個生命歷程中持續進行，且隨著個體成長，依附關係的對象不只侷限在母親身上，如父親、兄弟姐妹、爺爺奶奶、同儕、伴侶等重要他人都是依附的對象(Ainsworth, 1989; Bowlby, 1988)，因此後續有學者開始研究成人依附的運作模式和其認知、情感適應的關係為何(Bartholomew &

Horowitz, 1991)。Berman與Sperling在1994年對成人依附下了操作型定義，其認為「成人依附是個體一種穩定的傾向，去靠近他主觀認為能夠提供其滿足於生理與心理安全感的特定對象，維持和尋求接近的實質努力，而這種穩定的傾向是由運作模式所調節，並建構於個人在人際世界中的認知-情感-動機的基模中。」(引自劉敏珍，2000)這使得運作模式的內涵有點類似基模(schemas)，但運作模式比基模的概念更為強調動機性、動態性、情感性的歷程(Pietromonaco & Barrett, 2000)。Lopez和Brennan(2000)也認為成人依附是一動態歷程，包含了個體在認知歷程、情感調節策略、以及人際行為上所表現出的個體差異。由此可知，成人依附會在個人思考、表達情緒、以及與他人互動的過程中被表現出來。

有關於大學生的依附表現，Kenny(1987)應用 Ainsworth 的安全依附模式來說明，此模式提到安全依附的孩子在自願且壓力低的分離情境下容易和照顧者分離，而當壓力是高的時候，孩子會主動向外尋求和依附對象的連結，直到感到比較舒服。因此，Kenny(1987)說明離家上大學像是一個「陌生環境」，提供大學生探索環境和自主的機會；當安全依附的大學生感到有壓力時，父母會被認為是安全的堡壘，成為隨時可得的支持來源，使大學生向父母尋求支持；因此，安全依附關係成為支持大學生自主的一種方式。

Armsden和Greenberg(1987)則在整理依附相關研究後發現，早期和依附對象建立起的內在運作模式，會影響晚期青少年或早期成年者和父母及同儕間的關係。此外，他們假設晚期青少年/早期成年人的依附關係，可由下列兩項內涵評估：第一、來自於依附對象回應性的正向情感/認知的信任經驗，第二、來自於依附對象不回應且不一致的負向情感/認知的憤怒或無助感。他們以這個內涵發展了研究晚期青少年的依附工具，「父母同儕依附量表」(The Inventory of Parent and Peer Attachment)，其中包含三項因素，其一，是指和父母、同儕間的尊重及相互信任，其二、是指和父母同儕的溝通程度和品質，其三、是指和父母同儕的疏離感及孤獨感。在他們的研究中也指出，晚期青少年和父母及同儕依附的品質，會和個人幸福感、自尊、生活滿意度有很高的相關，也能預測個人憂鬱、焦慮以及疏離感

的表現。而那些和父母之間有安全依附的晚期青少年，能有好的生活適應。由上可知，大學生的依附內涵，有別於兒童期強調個人表現的依附行為，而是以個人和父母同儕間的信任、溝通品質、疏離感的認知、情感經驗關係為主。此外，由於其所編制的「父母同儕依附量表」主要是了解青少年和成年早期和父母依附關係為何，而本研究的研究對象是屬於晚期青少年和成年早期的大學生，考慮以此量表作為本研究的研究工具。

綜合上述，依附關係所建立的內在運作模式，因內化成為個體日後和他人互動的認知、情緒、行為基礎，這使得早期的依附關係持續到大學階段，並使個體如何看待自我及他人，以及如何和他人互動的歷程有重要的影響。

二、成人依附類型

有別於嬰兒早期的依附類型，大學生的依附也有不同的成人依附類型。但究竟成人的依附類型為何？Kobak和Sceery(1988)曾以成人依附訪談(Adult Attachment Interview, 簡稱AAI)請大一學生回顧兒童期和父母互動的經驗，並依個人對自我和他人的表徵，歸納出三種不同依附類型。例如，「安全依附」者有較多的自我韌力(ego-resilient)和自我控制，對他人有較少的敵意和焦慮，且有較多的社會支持；而「逃避依附」者有較少的自我韌力，但對他人有較高的敵意，且在關係上社會支持少而感到寂寞；「佔據依附」者則同樣有較少的自我韌力，也感到較高的個人壓力，但卻有較多的社會支持。此外，不同依附類型的人與受試者的心理疾病、社會勝任感、及自信有顯著相關，且在因應情緒以及外在情境的反應各有不同(Kobak & Sceery, 1988)。因此，這項研究顯示了依附模式或內在運作模式，會在成年早期持續發展並具有個別差異，也對大學生的發展與調適具重要性。

Bartholomew 和 Horowitz (1991)則以大學生為對象，以個人內在運作模式為基礎，並以「自我」和「他人」、「正向」和「負向」兩個向度，區分下列出四種成人依附類型，如圖2-1所示，分別是：

(一)安全型依附(secure attachment)：對自己與對他人所持的態度都是正向的，

有正向的自我，且預期他人是值得信任的。

(二) 疏略型依附(dismissing attachment)：對自己持正向態度、對他人持負向態度，他們有較低的依賴需求，會過度保護自己以免於被拒絕。

(三) 佔有型依附(preoccupied attachment)：對自己持負向態度，但對他人持正向態度，覺得自己是沒有價值且不值得被愛的，在親密關係中有強烈的依賴需求。

(四) 害怕型依附(fearful attachment)：對自己與他人均持負向態度，覺得自己是沒有價值且不值得被愛的，且害怕他人拒絕而逃避親密關係。

自我模式

		正向	負向
		他人模式	安全型(secure) 對於親密和自主均為自在
正向	疏略型(dismissing) 對親密關係疏離、反依賴性	害怕型(fearful) 害怕親密關係，社會性地逃避	
負向			

圖2-1 成人依附類型 (Bartholomew & Horowitz, 1991)

綜合上述，成人與嬰兒的依附類型相類似，均影響其在人際關係中自我和他人的互動，且不同依附類型者，對於自我所持的看法以及和他人互動關係是有所不同的。然就本研究而言，主要欲從親子關係脈絡，進一步了解大學生與父母依附關係中，不同層面的關係品質為何，例如：溝通、信任感、疏離/親密感。故本研究並未將大學生之依附類型做分類，而是以依附關係之品質，來了解大學生和父母依附的關係為何。

參、 依附的重要性與相關研究

一、 依附對大學生的重要性

依附關係是橫跨人生全程發展的，就大學生來說，其面臨離家、脫離父母成為成人的轉變期，如此變動使依附對大學生的發展和適應具有影響性和重要性。Kenny(1987)指出，若大學生和父母互動有正向的情感，對於分離感到中低程度的壓力，並視他們的父母為體諒的、接納的、可尊重個體差異的、以及鼓勵其獨立時，則會把父母的幫助視為是一種自信增加的資源，且持續求助於父母。因此，對安全依附的大學生來說，父母是提供支持和照顧的安全堡壘。此外，若大學生和父母之間有良好的依附關係，則能促進大學生的生活適應，並因應大學環境的挑戰(王仲匡，2003；Larose & Boivin, 1998；Mattanah et al., 2004；Rice et al., 1995)。同時，依附關係也可以預測人際問題，若原生家庭的依附關係為溫暖、具信任感的，則可促進大學生社會關係中的情感層面，且社會適應較佳(Bartholomew & Horowitz, 1991)。而在情緒適應上，安全依附比起不安全依附的大學生來說，有較少的焦慮、憂鬱、以及擔憂的狀況發生，也能展現較好的親密感(Armsden & Greenberg, 1987；Frey, Beesley, & Miller, 2006；Vivona, 2000)。Lopez、Mitchell和Gormley(2002)認為，這是因為不安全依附大學生其在認知情感調節歷程中，持有問題性的自我組織(problematic self-organization)，像是使用自我分裂(self-splitting)、以及自我逃避(self-concealment)的方法，使其在適應上較容易產生壓力。由上可知，大學生是否和父母擁有安全的依附關係，會影響其在大學生活、人際關係、情緒層面上的適應；而當個人和父母之間有較好的依附關係時，則他們獲得較多的支持與鼓勵，因而能夠面對生活中的困境並有較好的個人發展。

另一方面，就發展歷程來看，大學生正處在找尋自我認同以及生涯方向的階段，因此和父母的依附關係也影響其生涯和自我認同形成的歷程。Ketterson和Blustein(1997)發現大學生和父母之間的依附關係，能促進個人在生涯上做環境

及個人的探索，而 Blustein、Prezioso 和 Schultheiss(1995)則發現安全依附促進個人做生涯決定。此外，也有研究發現安全依附和自我認同發展有正相關，且安全型依附者比不安全型依附者在自我認同上的表現還要好；此結果符合依附理論的假設，因為依附關係能提供個人向外探索的安全堡壘和支持，促進個體進行自我認同(Benson et al., 1992; Reich & Siegel, 2002; Zimmermann & Becker-Stoll, 2002)。此外，Kenny(1990)也發現，對大學高年級學生而言，對未來生涯規劃以及和熟悉的大學生活告別，成為其最主要的壓力事件，且依附關係能有效預測大三、大四學生對未來有較清楚的生涯規劃。由上可知，大學生和父母親之間是否建立良好的依附關係，是影響其在生涯議題上形成穩定自我認同的關鍵因素。因此，本研究認為探討依附關係和大學生的生涯自我認同狀態的相關有其重要性。

二、影響依附的相關因素

整理相關研究後發現，大學生和父母依附間的關係，會因背景變項的不同而有不同的結果。以下分別以「性別」、「年級」、「離家狀態」三個背景變項，分別探討之。

(一)、性別

大學生和其父母的依附關係，是否會因性別而有不同？有研究結果指出，大學生和父母親的依附關係沒有顯著的性別差異存在(孫世維，1997；陳欣怡，2000；蔡秀玲、吳麗娟，1998；Armsden & Greenberg, 1987; Lapsley, Rice, Fitzgerald, 1990)。另一方面，有研究指出性別在依附關係上的差異；女大學生比男大學生容易去依附父母，她們和父母之間的依附情感品質是較為正向的，且把父母當作是情感支持的角色和來源(吳亞紘，2004；Kenny, 1987; Kenny & Donaldson, 1991; Moore, 1987; Sullivan & Sullivan, 1980)。

另一方面，有研究指出性別認同和性別角色會影響男女大學生與父母依附的關係。Vivona(2000)的研究發現在不安全依附的大學生中，女生比男生較難適應大學生活和發展親密感，這是因為男生較女生容易壓抑他們的依附需求，以及能

獨立面對挑戰；此外，Vivona 說明女性特質較傾向依賴、男性特質較傾向獨立的關連性，使得「性別認同」(gender identity)造成依附關係中性別差異的結果，而非「性別」(sex)。而 Blazina 和 Watkins(2000)也指出性別角色衝突對於男性學生依附父母的影響；其以 172 位男性大學生進行研究，結果發現當男學生擁有性別角色衝突、以及對於女性角色持有較高的傳統刻板印象時，則他們越不容易依附於父母。此外，當男學生將表達情緒、親密感或維持關係中的自我視為女性的特徵時，則他們可能面臨關係的議題。

由上可知，目前對於大學生和父母依附關係是否有性別差異，尚未有一致的定論，且性別角色可能是影響性別差異的可能因素之一。因此，究竟大學生和父母依附關係是否有性別差異，仍有待本研究進一步考驗。

(二)、年級

就不同年級的大學生來說，其和父母的依附關係是否會有不同的表現？Lapsley、Rice 和 FitzGerald(1990)以 Armsden 和 Greenberg1987 年編的「父母同儕依附量表」(IPPA)為工具，研究大一和大一以上的學生和父母的依附關係是否有所不同，結果顯示大一和大一以上的學生之間和父母的依附關係並沒有顯著差異，這和 Rice 等人(1995)的研究結果相同。國內研究者陳欣怡(2000)也以 IPPA 為研究工具，並以大三和大四學生為研究對象，結果發現兩個年級在依附關係上並沒有顯著差異。

然而，國內的研究者孫世維(1997)以相同的量表檢視國內不同年級大學生和父母的依附關係，結果發現大一與其他三個年級有顯著差異的表現，而且大一學生對父母依附的程度高於大一以上年級的學生，這顯示依附關係在剛進大學的轉捩點是較高的，然在整個大學時期卻是穩定發展。孫世維認為這相當符合 Ainsworth 所提出的依附理論，說明上大學的陌生情境，使大一新鮮人會更想要尋求和父母接近以減低壓力，而當個體能熟悉與勝任新環境之後，對於父母的需求就會減少。此外，Vivona(2000)認為，大一是大學生嘗試和父母脫離並培養獨立的劇烈變動時期，這使得大學生會把父母當作是安全堡壘以因應外在的挑戰。因

此，在這樣的發展脈絡下，大學生反而把對父母依附當作是尋求自主的一種方式。

綜合上述，不同年級大學生和父母的依附關係是否有所不同，目前沒有一致的結果。故本研究欲進一步了解不同年級之大學生和父母依附的關係是否有所不同。

(三)、離家狀態

究竟大學生是否離家為影響其和父母依附關係的因素之一？Larson 和 Boivin(1998)的研究以個人在高中和大學之間的轉變期間，檢視離家和依附之間的關係；他們的結果發現，上大學的轉變對於離家的大學生是特別有壓力的，這些轉變讓離家大學生在社會支持以及社會情緒適應上較為不佳，而他們壓力的增加導致最後引起個人的依附系統；此外，研究也發現上大學的轉變使大學生和父母有更多的正向親子關係，然而這樣的改變並沒有發生在那些仍住在家中的大學生。

Bernier、Larson和Whipple(2005)則以縱貫研究的方法，了解離家和非離家大學生在大一上和大一下之間，和父母依附以及知覺親子關係的關聯是否有所不同。其研究結果顯示，對於離家上大學的大學生來說，依附的心智狀態(attachment state of mind)和所知覺的親子關係有關，但對那些上大學仍住在家中的大學生卻沒有看到關聯性；此外，研究顯示佔有依附型(preoccupied)的離家大學生知覺到更多的負向親子關係，且較自主依附型(autonomous)的大學生有較多的家庭壓力，而這樣的結果也支持了Bowlby提出壓力會引起個體不同依附行為的假設(Bernier et al., 2005)。

就國內相關研究來看，黃郁喬(2005)也發現對離家大學生而言，其和父母之間的依附關係可以有效的減緩和父母分離所帶來的負面影響，也就是說，親子之間的良好連結有助於彼此分離的過程。黃稼芸(2007)的研究也發現不同離家狀態和依附風格有關聯，且焦慮依附者會在離家後有較多的負向情緒。

由上可知，大部分的研究大多指出離家所造成的轉變會使大學生和父母有更多的依附關係，這也使得本研究有興趣探討大學生離家狀態和父母依附的關係為

何。

肆、依附與分離個體化之相關研究

依附理論學者認為，嬰兒早期發展的依附關係在青少年的轉變時期中，使個人透過父母給予的支持而促進其發展自主(Sroufe, 2002)。因此，個人和父母之間的緊密連結，能促進其發展更成熟的自我。整理文獻後發現，個人與父母的依附關係和其發展分離個體化之間是有關的，且國內外針對依附和分離個體化的相關研究，大多在了解這兩者對於大學生的大學適應影響為何。Rice等人(1995)以心理分離量表(PSI)和父母同儕依附量表(IPPA)進行研究，了解223位大學生對父母親的分離個體化、依附程度，和其大學適應的關係為何。研究結果顯示不同依附類型的大學生，其在分離個體化以及適應的表現有不同，安全依附的學生面對大學環境挑戰時，比不安全依附者有較好的大學適應和因應。有趣的是，安全依附的大學生在功能、態度、情緒向度上較依賴父母親，但在衝突向度上則較獨立於父母。

此外，Lapsley 和 Edgerton(2002)的研究也有相似的結果，其發現大學生的衝突獨立和成人依附風格有關，那些和父母分離時有較少過度罪惡感、憎恨感、焦慮的大學生，會有較少不安全依附(如焦慮型依附和佔有型依附)的表現；此外，最能預測依附風格的是和父母分離的正向情感(衝突獨立)，而不是個人和父母之間的情感、態度、功能獨立。Lapsley 和 Edgerton 延伸 Levy 在 1998 年的說法，認為個體將父母表徵為支持與養育時則可以促進個體化，並進一步指出若個體把與父母分離表徵為憎恨的、罪惡的、焦慮的，則會和不安全依附的關係模式有關，這使大學生有越多的衝突依賴，則有較多的不安全依附關係。

Mattanah、Hancock 和 Brand(2004)的研究則進一步以「缺乏分離的負向情感」做為分離個體化的內涵(例如:對父母沒有焦慮、罪惡的感受)，並以結構方程模式的研究法檢視大學生在分離個體化、與父母依附、及大學適應上的關係為何。最後研究結果證實大學生的分離個體化，會中介依附在適應上的效果模式，並顯示

大學生與父母的安全依附關係及健康的分離個體化會預測正向的學業、社會、個人情緒適應。由此可知，大學生良好的分離個體化發展，是在持續的親子關係脈絡下所產生；且當個人和父母的依附是安全且滋養的時候，分離個體化的目標最能夠被完成(Ryan & Lynch, 1989)。這樣的結果也和先前 Grotevant 與 Cooper (1986)的看法一致，認為個別性與連結性這兩種動力的親子關係最有助於青少年的調適能力。

國內的研究也紛紛呈現和國外研究相似的結果，指出大學生的分離個體化和依附之間有相關(吳明穎，2007)。有研究更進一步發現大學生的依附和衝突獨立有正相關，但卻和情感、功能、態度獨立是負相關(孫世維，1997；蔡秀玲、吳麗娟，1998)。針對上述結果，孫世維提出兩個可能的原因做解釋，第一，情感、功能、及態度的獨立，並非大學時期的發展關鍵，大學生仍需要父母在這些方面的支持，以幫助他們適應大學生活；第二，衝突獨立才是分離個體化的核心議題，因此依附使與父母保持安全依附的大學生，更能達成對父母的衝突獨立，以及更順利依賴或運用父母提供的資源，並對大學調適更有幫助。此外，大學生若能「獨立自主」與「連結」兼具，則最有利於大學適應(蔡秀玲、吳麗娟，1998)。而國內黃郁喬(2005)的研究也在了解大學生的分離個體化和依附，對親子關係間的影響為何；其結果指出大學生和父母之間若有親子情感連結為基礎，則能有效減緩因分離對親子關係造成的不良影響。

然而，少數學者對於依附促進個人分離個體化發展的結果持有不一樣的發現。Rice 等人(1995)對大學生進行縱貫研究，指出安全依附的大一新生在大三時，反而較依賴父母。Rice 等人解釋此結果可能說明安全依附並沒有促進分離個體化，反而是干擾發展的歷程。Schwartz 和 Buboltz(2004)的研究則以 368 位大學生為研究對象，並以心理分離量表(PSI)和父母同儕依附量表(IPPA)進行施測，結果指出當大學生對父親有較低的信任程度時，才能促進發展分離個體化，但和父親有較好的溝通品質，則能提供個體安全堡壘以獨立探索自己的價值和理想。因此，這代表安全依附並不完全能促進個人發展分離個體化，而是在依附的不同面

向上有不同的結果。此外，研究結果也發現大學生和父母之間的分離和依附關係中，有較少的衝突獨立，因此使得衝突存在，這和先前研究大多認為衝突獨立和依附關係有正相關的結果相反。Schwartz 和 Buboltz(2004)認為對大學生來說，成功的分離是指他們轉向對同儕建立信任來探索個人的價值觀，因此使得他們逐漸減少對父母的信任，且有衝突發生。

歸納上述研究發現，大部分的研究對於大學生的分離個體化及依附的關係，有下列幾項一致的發現；第一，大學生和父母分離過程中，越沒有罪惡、焦慮等衝突感受，且在態度上、功能上、情緒上越依賴父母親，則和父母的依附關係越好。第二，大學生和父母分離過程中，兼具依附關係和分離個體化發展最有利於大學適。第三、分離個體化的發展需以依附為基礎，這也支持分離個體化是在良好的親子連結上發展出來的說法。然而，仍有少數研究出現和上述發現不一致的結果，指出安全依附並無法有效促進分離個體化，且衝突獨立和個人分離及依附是負相關。因此，本研究將檢視大學生分離個體化和依附之間的關係，並進一步檢視分離個體化四個向度和依附的相關為何。

第三節 生涯自我認同狀態的內涵及相關研究

壹、自我認同的概念和內涵

一、自我認同的概念

有關於自我認同(ego-identity)的概念，不同學者曾對其下不同的定義。Erikson在1963年指出，形成個人認同感是自我發展的基礎之一，並把自我認同定義為個體自我統合(self-synthesis)，是個體尋求內在一致(same-ness)及連續(continuity)的能力，且一致與連續的感覺要配合個體所在的環境(Erikson, 1968)。

另一位學者Marica(1980)也針對認同下定義：認同就像自我建構(self-structure)，是個人組織有關於驅力、能力、信念、以及個人過去經驗的動力，是屬

於內在的(internal)、自我建構的(self-constructed)。Marcia(1980)認為當個體在他們自己和他人之間，對於獨特性與相似性、優缺點間有更多的覺察，則會有較好的認同發展；但若個體對於自己和他人之間的區分性抱持困惑、以及越依賴外在資源來評價自己時，則其認同發展是較不好的。此外，他也提出認同發展是一個動態，而非靜態的過程，其有一個潛在的歷程結構：就是把不同的部分整合成一個有彈性的個體；且認同的形式、演變、反應都會隨著個體的年齡和經驗而逐漸改變。

將上述Erikson和Marica對自我認同的看法做比較，發現兩人對於自我認同持有相似的看法，均將認同視為個人內在建立起統整自我的連續性過程，並強調認同形成的動態性。然而，Marcia比Erikson更為強調個體在認同過程中，將自我和他人之間做區分及辨別的重要性。綜合上述，研究者將自我認同視為是個人對內在自我各個部份作一致性、整合性地統整，並強調自我能和外界他人或環境做區分，以尋找出統合性的自我，且認同是個人內在不斷持續運作的一個動態歷程。

二、青少年時期的自我認同與危機

Erikson(1963)從發展的角度提出「心理社會發展」論(psychosocial theory of development)，將人生全程分為八個階段，說明每個階段各有不同的發展任務和要面對的危機(crisis)，且把危機以一組兩極相對的發展結果來表示，若個人能克服該階段的危機，即可獲得順利的發展，否則將影響下一階段的發展。青少年期則處於第五個階段，是人生中最重要時期，該階段的發展與危機為「自我認同」對「角色混淆」(Erikson, 1968)。Erikson(1968)認為青少年處在兒童期和成年期之間，他們面臨性生理上的成熟轉變，對於成人角色抱持不確定的想法，甚至會關心流行事物並建立次文化，而這代表青少年正處在認同形成的開始階段。且有些青少年會開始將他人眼中的自我和自己感受到的自我做比較，且對於如何形成理想中的角色和事務抱持疑問，最後青少年為了追尋一致且連續的感覺，會再次思考以往所建立的理想和目標，並配合外在社會環境來形成自己的認同感(Erikson, 1968)。由此可知，青少年會統合過去所認同的事物，並在不確定

以及茫然的過程中，再次確認自己目前和未來的生活方向，以達成穩定的認同感，但若個人無法順利整合出一致且明確的自我感，則將導致個人迷失方向，並對自我感到混淆。

針對青少年的自我認同，Erikson(1968)又進一步將其細分成七個層面，代表青少年自我認同過程中的七個核心衝突，分別為：（一）時間透視與時間混淆（temporal perspective vs. time confusion）；（二）自我確認與自我意識（self-certainty vs. self-consciousness）；（三）角色試驗與角色固著（role experimentation vs. role fixation）；（四）職業意願與工作無力（apprenticeship vs. work paralysis）；（五）性別分化與性別混淆（sexual polarization vs. bisexual confusion）；（六）主從分際與權威混淆（leadership and followership vs. authority confusion）；（七）價值定向與價值混淆（ideological commitment vs. confusion of values）。前四個衝突層面分別受到兒童期四個階段「信任感對不信任」、「活潑自主對羞愧懷疑」、「自動自發對退縮內疚」、「勤奮進取對自卑自貶」危機解決情況的影響；而後三個衝突則分別影響成年早期「友愛親密對孤獨疏離」、成年期「生產創造對頹廢退滯」、老年期「完滿無憾對悲觀失望」等危機的解決。由此可知，自我認同的發展是一生當中持續進行的任務，但青少年期卻是個人發展明確自我認同的最關鍵的時期，因此了解大學生的自我認同發展是有其必要性的。

貳、自我認同狀態的分類架構與內涵

一、自我認同狀態的分類架構

針對青少年的自我認同，儘管Erikson(1963)提出相關理論與概念，但尚未經過實徵研究加以驗證。因此，Marcia(1966)後來修正並擴充Erikson對自我認同的看法，採用半結構訪談和不完整句子填空的研究方法，並以86位男大學生為對象，來研究個體特定的「自我認同狀態」(ego identity status)為何，最後提出自我認同狀態的分類架構。這個架構內涵是指個體在職業、宗教、政治、意識形

態向度上，對於「危機」、「承諾」兩指標的程度而區分出四種認同狀態；「危機」是青少年投入在有意義的替代性選擇中的階段，「承諾」則是指個體在個人的表現所投入的程度。但後來 Marcia 將「危機」和「承諾」兩指標改為「探索」與「承諾」(Bilsker, Schiedel & Marcia, 1988)；「探索」是指個體對父母設定的目標及價值觀提出質疑，「承諾」是指個體選擇個人渴望的目標及價值觀。

因此，Marcia(1966, 1980)依據晚期青少年在認同上是否有「危機/探索」和「承諾」而提出四種認同狀態，如表 2-1 所示，分別如下：

- (一)、「認同達成」(identity achievement):個體已達到能自我做決定的階段，而且對於職業和相關意識形態做出承諾。因此，即使最後和父母意見不同，個體也已認真考慮職業選擇並做出決定。在意識形態認同層面上，他能重新評價過去信念且付諸行動去解決問題，一般來說，個體不因為突然的環境或是未預期的變動，而感到過度負擔。且個體在遇到關於壓力相關的任務時，表現地比其他狀態的人要好。此類型的人在問題上有較多的堅持以達成志向，而他們的自尊較不容易受到負向訊息而受傷害。
- (二)、「認同早閉」(foreclosure)：個體沒經驗到危機，但已對自己職業和意識形態的目標作出承諾，然而這些目標是由父母決定而非個體自我選擇的。對此類型者來說，個人的價值觀是來自於父母親的信念，其大學經驗只是為了確認先前兒童期的信念。此類型的人格特質是僵化的，並最具有權威性格，會順從於權威的價值觀。同時他們的自尊容易受外在的負面訊息所影響，且他們在有壓力的情境下的表現，較認同達成者較為不好。
- (三)、「認同尋求」(moratorium)：個體正處在找尋職業和意識形態目標的危機和掙扎中，尚未有明確的承諾，且他們在有壓力的情境下會有較大的變異性(variability)。此類型者從「迷失」狀態中被區分開來，因為其表現出積極努力去做承諾的掙扎，但他們有時會對個人重要議題和內在未解決的職業問題，感到困惑。
- (四)、「認同迷失」(identity diffusion)：個體可能會或不會經驗到危機，但

整體來說是缺乏承諾的。此類型者不是尚未對職業做決定，就是不關心這些議題。他雖然可能會有一個比較喜歡的職業，但卻對於這些工作有較少的概念，而且一旦出現其他的機會時，個體會很容易放棄選擇。此類型者可能對於理想中的事務沒有興趣，也可能抱持無所謂的態度去找出那些看起來對他是好的觀點。此外，「認同迷失」是所有四類自我認同狀態中，發展最不好的一個類型。

表 2-1 自我認同狀態分類架構

關於職業和意識形態目標的定位	自我認同狀態			
	認同達成 (identity achievement)	認同早閉 (foreclosure)	認同迷失 (identity diffusion)	認同尋求 (moratorium)
危機	已達到	未達到	已達或未達到	處在危機中
承諾	已達到	已達到	未達到	有但不確定

註：Bilsker、Schiedel 和 Marcia 在 1988 年已將危機改成探索。

資料來源：*Handbook of adolescent psychology*(p. 162), by J. E. Marcia, 1980, New York: Wiley.

根據上述自我認同狀態分類架構，Marcia(1980)認為其擁有三項優點；第一，此分類架構比原先Erikson對於青少年自我認同的兩極分法更有彈性，且包含更多不同的自我認定狀態處理應對的情形；第二，此分類架構除了在認同達成狀態以外，對每個認同狀態均描述出其健康和病態的層面，像是對早閉狀態的人來說，他們可能是堅定的(steadfast)或死板的(rigid)；對認同尋求的人來說，他們可能是敏感的或很焦慮的、彈性的或猶豫不決的；對認同迷失的人來說，他們可能是無憂無慮的或草率的；第三，Marcia(1980)提到自我認同狀態比起Erikson的理論觀點更為客觀，因為自我認同狀態分類的研究方法擁有不錯的觀察者信度(0.8)，且通常能把人分類到不同狀態中。

由上可知，Marcia(1966, 1980)將青少年的自我認同狀態經過研究驗證，以更詳細且明確的方式描繪出不同自我狀態的內涵，其認為青少年因為其在職業、宗教、政治等意識型態上有不同探索和承諾的表現，因而產生不同的自我認同狀態。

二、自我認同狀態架構的內涵

儘管Marcia的自我認同狀態分類架構擁有許多優點，但後來他認為自己早期所建立的認同架構是根據男性對象所得，因此需要再加入女性的觀點來拓充自我認同狀態的關係內涵，如性別角色、人際方面的危機和探索程度(Marcia, 1980)。Grotevant、Thorbecke和Meyer(1982)則表示認同的內涵可再包含友誼、約會、性別角色的人際層面，而Erikson(1968)也提出人生觀領域是意識形態認同的重要核心。

後來，有學者重新看待自我認同架構的內涵，他們認為個人在不同生活層面有不同的自我認定狀態，Marcia早期的架構只納入職業、政治、宗教領域來研究個體的認同情形，以這些領域的認同發展情形代表整體的自我認同狀態是不適當的；此外，他們認為Marcia以半結構訪談的方法來評定個人的自我認同狀態，此方法實施過程較為費時，使研究者無法大規模的施測(Bennion & Adams, 1986; Grotevant & Adams, 1984)。因此，Grotevant和Adams(1984)整理前述所提到的認同內涵，整合提出自我認同狀態的內涵，廣泛涵蓋了「宗教、政治、職業、生活觀」四項意識形態層面的活動，以及「性別角色、約會、友誼、休閒活動」四項人際互動層面的活動，共形成八項領域的認同內涵，並依據Marcia的分類架構修訂編製「自我認同狀態量表」(Extended Objective Measurement of Ego Identity Status, 簡稱EOMEIS)，此量表以紙筆測驗替代過去的訪談研究方法，做為了解個人自我認同狀態的測量工具。而Bennion和Adams(1986)考量此問卷(EOMEIS)的人際層面認同狀態的效度不足，因此再以相同的架構再重新編修，成為第二版的「自我認同狀態量表」(簡稱EOMEIS-2)。總而言之，關於自我認同狀態架構的內涵，後來認為應普遍包含了「意識形態」和「人際互動」兩個層面共八項領域活動的情形在內，將有助於深入並客觀了解個人的自我認同狀態，而「自我認同狀態量

表」也成為近年來研究自我認同狀態常用的研究工具(Kroger, 2000)。

根據上述，研究者認為Bennion和Adams(1986)所提出的內涵比Marcia(1966)更為廣泛，且其針對青少年所提出的自我認同狀態研究工具，更容易用在量化研究大量廣泛實施的過程中，故本研究將採用Bennion和Adams的「自我認同狀態量表」了解大學生自我認同狀態的工具。

參、大學生的生涯自我認同狀態之相關研究

一、大學生的「生涯自我認同狀態」的重要性

比起中學階段，大學生更有機會廣泛接觸外在環境，並在和他人互動與學習處事的過程中，會逐漸產生對自己的了解以達到自我認同，包含知道自己喜歡怎樣的人際關係、想要怎樣的未來、想過怎樣的生活等。而在所有的自我認同內涵中，追尋職業以及未來生活方向的自我認同，卻是最重要的一項層面。由於大學生正處在生涯探索階段的轉換期（transitional stage），個人從探索過程中發展生涯定向，以形成具體的生涯選擇(Super, 1957)。此外，大學環境提供大學生許多機會去關注和了解工作世界的樣貌，並使個人思考自己是否決定投入相關職業，以及逐漸形成自己未來的生活目標。因此，職業層面的認同發展，特別是晚期青少年認同形成過程中最重要的發展任務(Erikson, 1968)。Marcia(1966)也曾提及青少年自我認同任務的完成，最大一項的指標即為生涯定向。綜合上述，研究者認為在了解大學生自我認同狀態時，若能聚焦在「職業」和「生活觀」兩個內涵上，則顯得更有意義，因此將促使本研究進一步探討大學生的「生涯自我認同狀態」表現為何。

過去有關大學生生涯向度的自我認同狀態研究，Waterman和Waterman(1971)提出大學生在找尋自我認同時，職業層面的自我認同是其最易嘗試追尋並達成的。其以大一學生為研究對象，以縱貫研究的方式進行研究，結果發現在大一一年的時間裡，個人在職業認同向度上的認同「尋求」狀態增加，而認同「迷失」狀態減少，這樣的結果大致符合Erikson的理論內涵，說明青少年會不斷的解決認

同危機。然而，研究也顯示大學生在宗教、政治意識型態向度上的認同發展，則是認同「迷失」狀態增加，這卻不符合Erikson的理論預期。Waterman和Waterman(1971)對這樣的結果做解釋，認為職業層面和宗教、政治意識形態層面的認同發展對大學生具有不同的重要性；此外，大學生在進入大學之前就已選擇好主修科系，這使得他們在大學期間主要關注在職業選擇的問題，而不是關注在宗教、政治意識形態上；而他們也假設，也許大學生是在達成職業上的認同後，才會再努力去達成有關於意識形態的認同。由此可知，對於大學生來說，努力尋求職業生涯層面的自我認同，比起尋求宗教、政治意識形態的認同是較為重要的。

後來，Blustein、Devenis和Kidney(1989)也以Bennion和Adams 1986年編的「自我認同狀態量表」(EOMEIS-2)為研究工具，研究大學生的自我認同狀態，和生涯探索(career exploration)及職業承諾(occupational commitment)的相關。結果發現，生涯探索和認同的「達成」狀態有正相關，而和認同「尋求」、「迷失」狀態有負相關，但未達顯著，這說明大學生投入環境探索找尋相關資訊，和他們在形成不同面向的自我認同是有關的；然而，大學生的職業承諾和認同「達成」狀態的相關並不高，Blustein等人(1989)解釋，這是因為其採用「意識形態」和「人際互動」兩個面向作為自我認同狀態的內涵，而非只用較偏於「職業」相關的意識形態來了解大學生的自我認同狀態，因而得到此結果。換句話說，若聚焦在職業層面的自我認同狀態時，則較能了解大學生自我認同狀態和個人的職業承諾的相關性。

以國內研究來看，楊智馨和林世華(1998)則發現大學生生涯發展和自我認同狀態的關係。他們以514位大學生為研究對象，以「自我認同狀態量表」(EOMEIS-2)為施測工具，結果發現大學生若同時在「意識形態」和「人際互動」層面表現出認同「達成」狀態，或是在「意識型態」層面表現認同「達成」狀態時，則個人的生涯決定程度會越確定；然而，若個人只有在「人際互動」層面表現出認同「達成」狀態，且「意識形態」層面顯現出認同「尋求」狀態時，個人的生涯確定程度則有較低的現象。楊智馨和林世華認為上述的結果有兩個原因可以解釋，其一，

在「意識形態」表現出認同「達成」的大學生，可能會透過先形成職業認同(vocational identity)以使自己在生涯發展的定向程度較高；其二，個人只在「人際互動」層面表現出認同「達成」，可能代表個人的生活重心是在社交以及人際來往上的活動，然而其對於未來發展方向，或了解與自己專業有關的工作世界的探索並不積極，關於這樣的解釋他們也提出未來需要有研究進一步進行驗證。由此可知，國內大學生在生涯上是否有明確的選擇及承諾，和其「意識形態」自我認同狀態是有相關的，此一結果也間接說明了了解大學生生涯層面自我認同的重要性。

綜合上述研究結果，可以發現對大學生自我認同狀態的發展來說，特別聚焦在「職業和生涯」層面上的發展是必要且較有意義的。此外，Marcia等人(1993；引自Kroger, 2000)也強調自我認同狀態內涵的彈性，並了解和個體相關的多元認同反應，是讓自我認同狀態研究有意義的關鍵。因此探研究生涯面向的自我認同狀態，提供瞭解大學生自我認同發展的價值。基於上述原因，研究者以自我認同狀態內涵中意識型態層面的「職業」和「生活觀」兩個領域，來代表個人的「生涯自我認同狀態」，以了解個人對於未來生涯的抉擇與承諾的整體發展情形為何。

二、影響大學生生涯自我認同狀態的相關因素

(一)性別

究竟不同性別的大學生，其在自我認同狀態上的表現是否不同？早期Erikson(1968)和Marcia(1966)的研究，對於認同形成的研究對象是男性多於女性，但是他們提出男性和女性的認同過程是不同的，他們認為女性在自我認同的發展上較關注在關係層面。而後來針對男女在認同發展的內容、過程和時間的相似性上有不同的觀點，產生許多的論辯(Lewis, 2003)。Marcia(1966)的研究以自我認同狀態的晤談進行研究，發現不同性別在自我認同狀態上是有差異的。後來Lucas(1997)以Bennion和Adams(1986)的「自我認同狀態量表」(EOMEIS-2)為研究工具，了解大學生在認同「尋求」以及認同「達成」狀態上是否有性別差異，結果顯示女生的認同「達成」程度高於男生，代表有較多的女生在自我認同的探索

和承諾上多於男生。而Guerra和Braungart-Rieker(1999)同樣以EOMEIS-2進行研究，發現男性有較高的認同迷失狀態。故上述研究均發現性別在自我認同狀態是有差異的。

此外，有研究指出性別在自我認同狀態上，會因不同的自我認同狀態的內涵而有差異表現，例如Hodgson和Fisher(1979)的研究發現，在職業、宗教、政治內涵上，男生的自我認同表現比女生成熟而達到認同「達成」狀態，女生則有較多的認同「早閉」、認同「迷失」的狀態；在人際層面內涵上，女生表現比男生有較多的認同「達成」或「尋求」的狀態，而男生則較為認同「迷失」、認同「早閉」狀態。由此可知，女性較易在人際互動上的認同達到成熟。後來Bilsker、Schiedel和Marcia(1988)也有相似的結果。其以Marcia的訪談方法了解151大學生的自我認同狀態為何，並考驗性別是否有所差異。結果發現，女生在性別-人際層面的認同達成狀態顯著高於男生，而男生則在宗教、政治意識型態層面的認同達成狀態顯著高於女生，但就職業層面的自我認同狀態來說，男女生並沒有顯著的差異；此結果說明，就大學生來說尋求職業認同對於男女生來說是同樣重要的。近年來，Lewis(2003)同樣使用EOMEIS-2量表，針對434位大學生進行研究，結果發現在整體自我認同狀態上無性別差異；但若進一步區分為意識型態與人際互動層面時，則發現男性在人際互動的「認同迷失」和「認同早閉」上的得分高於女性。由此可知，性別會因不同自我認同的內涵而有差異性的表現，故在了解性別因素對自我認同狀態的影響時，尚須進一步將自我認同狀態的內涵做區分。

反觀國內有關於大學生生涯自我認同狀態的研究，劉姿君(1994)以大四學生為研究對象，發現大四學生的自我認同狀態會因性別不同而差異，儘管男女生在認同「達成」、「尋求」及「迷失」狀態上並無差異，但在認同「早閉」狀態上卻呈現男生多於女生的現象。楊智馨(1998)的研究則探討大學生生涯探索、決定程度、及自我認同狀態的相關，結果指出，性別在自我認同狀態的表現上略有差異。也就是說，男生越傾向「整體的認同尋求」、「人際互動層面的認同達成」狀態時，則其生涯探索越積極、生涯決定程度越不確定。而對女生來說，其「整

體的認同尋求」、「人際互動層面的認同達成」狀態與生涯決定程度無顯著相關。此外，當女生在人際互動領域上越傾向認同迷失的狀態時，則在生涯發展尚無法積極探索，這個部分和男生的表現不一樣。

鄭靖芬(2005)的研究則以大學生和師院生為研究對象，結果發現不同性別在意識型態層面的自我認同狀態上有差異性表現，顯示男生在認同「達成」、認同「早閉」狀態的得分高於女生，由此可知男生在意識型態領域的活動，比女生要確定自己的價值觀、信念。而汪佳佩(2006)則以國內的大專技職生為研究對象，了解其生涯層面的自我認同狀態，結果發現不同性別認同「達成」、「早閉」、「尋求」狀態並沒有顯著差異，但在認同「迷失」狀態上確有顯著差異，且男生高於女生。

綜合上述，性別是否的自我認同狀態表現上有所差異，尚未有一致性的定論。且在考量差異性之前，尚須釐清自我認同狀態的內涵所指為何。大部分的研究均指出男性在意識型態上的表現較女性要好，而女性則在人際互動層面的表現較男性要好。然本研究將進一步聚焦在生涯層面的自我認同狀態，究竟男女大學生在不同的自我認同狀態間表現是否不同，仍需進一步的探討。

(二)年級

年齡通常也成為研究認同的因素(component)之一，且通常會假定較為年輕的人會處在認同「迷失」狀態上，其有較少的探索和承諾；相對地，較為年長的人則可能在認同狀態上已經經歷較多的探索，並做了些許的承諾(Lewis, 2003)。因此，本研究欲以年級作為年齡的依據，探討此是否影響大學生發展生涯自我認同狀態。

Meeus、Iedema、Helsen和Vollebergh(1999)針對大學生進行後設分析研究，了解其認同發展為何。結果發現，在整體自我認同狀態上的發展趨勢是年齡較大者多處於認同「尋求」和「達成」狀態，而年齡較輕者則居於認同「迷失」或「早閉」狀態。而Lewis(2003)以EOMEIS-2量表進行橫斷式研究，了解不同年齡者(18歲至41歲)在自我認同狀態上是否有所差異。結果發現27歲之前的年輕受試者，在

認同「早閉」和認定「迷失」上的得分比27歲之後的年長受試者高。此一結果讓Lewis特別關注到20歲左右的大學生，發現其在自我認同狀態上仍以他人價值觀和理想，而非依靠個人的探索為基礎而作出承諾。Lewis認為這是因為近年來處在成年早期的大學生，其做出探索與承諾以及擔負成人責任的時程延後了。Arnett(2000)也解釋由於近年來社會的適婚年齡較晚，以及工業社會有較多人繼續教育進修的因素，導致個人要轉變到完整的成年狀態(fulladult status)較為延後。因此，由上述結果來看，究竟大學生不同年級之間是否自我認同狀態表現不同，或是會因社會因素使其之間無差異表現？這將是本研究將探討的。

反觀國內的相關研究，楊智馨(1998)以大一和大三年級的大學生為研究對象，結果發現不同年級間的大學生，在整體的生涯發展狀況和自我認同狀態之間的關係沒有太大差異。黃慧雯(2001)則發現不同年級的大學生在自我認同狀態上有顯著的差異，在意識型態層面上，大三的「認同達成」程度高於大一、大二；在人際互動層面上，大四「認同迷失」程度低於一、二、三年級。鄭靖芬(2005)的研究也探討不同年級的大學生和研究生在意識形態層面的自我認同狀態是否有所差異。結果顯示，在認同「達成」狀態上，研究生的得分高於大二生；且在認同「尋求」、「早閉」、「迷失」狀態上，均有明顯的趨勢顯示低年級生的得分高於高年級生。鄭靖芬進一步說明，研究生(高年級生)傾向於對職業、政治、宗教、及人生觀的意識型態層面抱持明確、決定的心態，故他們已經歷過探索時期且處於做出承諾的定向狀態；而對大二學生來說，由於才剛適應自由度高、刺激多元的大學校園，他們在各種價值觀充斥下，使個體進入反思、探索自己原有的信念狀態之中，故在「認同尋求」層面上得分顯著高於大三、大四及研究生。

由上可知，均可以發現高年級者其在自我認同的發展上，比起低年級者更能趨於定向的狀態。然而，上述研究均了解不同年級的大學生，在整體或意識形態層面自我認同狀態的差異性，較無法進一步得知是否特定領域的自我認同內涵也同樣有差異性表現。故本研究將聚焦在「生涯層面」的自我認同狀態內涵做探討，了解不同年級之大學生在生涯自我認同狀態上是否有所差異。

(三)離家狀態

Matteson在1975年提到，「離家」是主要引發認同危機的因素之一，再加上大學環境提供多元豐富的刺激與經驗，足以鼓勵學生確認其價值觀，因此也是個人在認同形成進展最多的時期(引自楊智馨，1997)。而Anderson和Fleming(1986a)則曾經探討大學生的離家策略(經濟獨立、與父母分開居住、個人控制、情緒上和父母的分離)是否可以預測個人的自我認同狀態。結果發現，個人離家居住在外的狀態可以有效預測個人的自我認同狀態的達成，且彼此之間是正相關。此外，值得注意的是，個人的控制以及和父母分開居住的離家狀態比起個人和父母情緒的分離，對於自我認同發展以及大學適應有更高的變異量。由此可知，離家狀態和大學生的自我認同發展是有相關的。但由於國內外關於探討大學生的離家狀態和其生涯自我認同狀態的相關是不足的，因此此將成為本研究欲探討的方向之一。

(四)學校體系

有關於生涯自我認同狀態，是否因大學生學校體系之不同而有差別？在國內的研究中，汪佳佩(2006)以二技生為研究對象，結果顯示二技大學生在生涯自我認同狀態的表現上，「認同尋求」的平均得分最高，其次為「認同迷失」、「認同達成」，而「認同早閉」的平均得分最低。國內鄭靖芬(2005)的研究則以一般大學院校(教育學程、教育學院)的大學生為研究對象，也得到相同的結果，發現大學生在「認同尋求」的平均得分最高，「認同早閉」的平均得分最低。雖上述研究結果得知大學生在生涯目標或意識型態活動上，普遍處在想要做出決定但尚未做承諾的尋求狀態中。但由於高校體系大學生之學習著重在對專業知識的了解和探索，然技職體系大學生之學習著重培養一技之長，以滿足學生進入職場工作的需求和產業人力供需的需求(林俊彥、郭宗賢、何俐安、郭彥谷，2006)。因此究竟不同學校體系之大學生，是否在生涯自我認同狀態之表現有所不同也是研究者感興趣的。故本研究將以學校體系為背景變項，探討一般院校和技職院校之大學生，在生涯自我認同狀態的表現上是否有所不同。

三、家庭關係和大學生生涯自我認同狀態之相關研究

當大學生面對未來的生涯議題時，他們需開始廣泛進行探索，經過一番思考與選擇後才能做出承諾。然而，這在樣的歷程中，除了個人的追尋與嘗試，家庭也是影響其進行生涯自我認同的關鍵因素。Marcia(1980)曾指出家庭與親子關係是影響個體能否達成自我認同的重要因素，且父母的期待與價值觀可能會是阻礙個體自我認同形成的來源。因此，當我們了解大學生自我認同狀態的同時，仍有必要加入家庭的觀點，了解究竟不同生涯自我認同狀態和家庭之間的相關為何。

回顧過去的相關文獻，研究大多聚焦在探討個人「職業層面」自我認同和家庭互動的相關性。Johnson、Buboltz 和 Nichols(1999)的研究以父母的婚姻狀態、家庭互動，了解和大學生發展職業認同(vocational identity)的相關性為何；結果發現較能預測個人職業認同的是家庭凝聚力、鼓勵彼此表達的互動形態，其中，又以家庭鼓勵表達是最能預測個人職業認同的，雖然解釋力只有 3%，但 Johnson 等人認為這樣的結果能支持家庭中開放的溝通，能促進個人發展明確且穩定的職業目標和興趣。Lopez(1989)的研究也以特質焦慮(trait anxiety)、學業適應、家庭關係中的婚姻衝突、衝突獨立和情緒獨立為自變項，以預測大學生職業認同的表現；結果顯示大學生的衝突獨立，是最能預測個人職業認同的家庭指標，這也支持了家庭關係中，親子之間的免於衝突對於個人的生涯發展具有重要性。

另一方面，Hargrove、Creagh 和 Burgess(2002)的研究以 210 位大學生為對象，並了解其原生家庭互動型態(包括關係、個人成長、系統維持三層面)和其生涯自我效能、職業認同之間的關係為何。結果指出，家庭互動關係和大學生在職業認同之間達顯著相關，雖然解釋變易量較小，但仍顯示家庭互動關係對大學生職業認同上，所扮演的是微小但卻重要的角色。且當家庭互動形態是能給予彼此支持、鼓勵開放表達情感，以及強調學業工作的成就導向時，將能促進個人有較好的職業認同；研究也指出，家庭較強調鼓勵個人成就導向、自我成長的面向，比起家庭支持關係的面向，更能促進個人有好的職業認同發展。然而研究者認為，這是由於上述研究中的「職業認同」，指的是個人對自己的目標、興趣、才能擁有清楚和穩定的圖像，因此當家庭越強調個人在工作學業上目標時，固然對個人

的職業認同更有幫助。

近年來，更有研究以大學生不同的職業自我認同狀態，了解其和家庭關係之間的相關性為何。Berrios-Allison(2005)以家庭系統的觀點，了解家庭關係對大學生職業自我認同狀態(occupational identity status)的影響。其中，他們測得232位大學生家庭關係的「支持性」(support)和「干涉性」(intrusiveness)兩個變項，以分別代表家庭中「連結」和「個體化」的關係。結果顯示家庭能支持個人探索和承諾時，且在個人進入大學前已決定個人的主修科目時，較能有職業認同「達成」狀態產生；而當家庭涉入性越高使孩子個體化程度越低，且較不能允許有親密的關係時，則有職業認同「尋求」的狀況發生，但若個人和媽媽之間的溝通關係較好時，則可以促使個人投入探索的效果；當家庭有較高的涉入性和較多的支持時，則個體有職業認同「早閉」的狀況發生，這說明這些大學生是依賴父母的意見做決定，且也在家庭良好的支持下執行那些做好的決定；而當家庭關係有較多的干涉性，孩子有較少的個體化時，個人則呈現職業認同「迷失」狀態，此外，他們也因為較早和父母分離而可能在生涯抉擇上感到徬徨。由上可知，當家庭關係中給予個人不同程度的支持性和干涉性時，會使大學生表現出不同狀態的職業自我認同狀態。

綜合上述，發現家庭關係在大學生的職業認同發展上扮演重要的角色，當家庭關係能促進彼此表達、開放溝通、給予支持，以及允許個人有衝突獨立、較少的干涉性的時候，個人較容易發展職業認同。此外，研究者在整理上述這些互動形態後，也發現家庭給予的「支持關係」和「允許獨立」是兩種最根本促進大學生職業認同的要素。Grotevant(1983;引自Grotevant & Cooper, 1986)和Campbell、Adams和Dobson (1984)也一致指出個人的認同形成是在家庭連結和鼓勵獨立之間的平衡下被促成的。由此可知，大學生和父母間的獨立與連結關係和個人自我認同發展具有相關性。

另一方面，上述研究均指出家庭關係和個人職業自我認同狀態的相關。然而，本研究所要了解的自我認同狀態內涵，是比「職業」層面更廣泛的「生涯」層面。

根據Super(1976)對生涯的定義，是指一種人生歷程，涵蓋了個人一生的職業角色與生活角色，因此生涯比職業所指的範圍更為廣泛。故本研究期待以大學生的「生涯自我認同狀態」為主作為探究的內涵。此外，國外也有研究發現大學生的自我認同狀態和父母之間的關係會進一步影響個人的生涯決定。例如，若個人越傾向認同「尋求」、「迷失」狀態，且母親較不鼓勵個人獨立時，則其越無法在生涯上做決定(Guerra & Braungart-Rieker, 1999)。總結來看，本研究將進一步以大學生和父母之間的「分離個體化」、「依附」作為研究個人和家庭關係的內涵，以了解此和個人「生涯自我認同狀態」的相關性為何。而下一節也將探討大學生「分離個體化」、「依附」和其「生涯自我認同狀態」的相關研究。

第四節 大學生分離個體化、父母依附、及生涯

自我認同狀態的相關研究

在整理相關文獻後，發現研究大多在探討大學生分離個體化、依附和其自我認同狀態的關係，但近來漸漸有研究聚焦在「生涯」上的自我認同狀態，並了解大學生的分離個體化、依附對其生涯自我認同狀態的影響為何。以下將分別探討之，並在最後提出未來的研究方向。

壹、 分離個體化和生涯自我認同狀態的相關研究

大學生的分離個體化，使個人離開對父母的依賴，在沒有父母的支持下發展獨立自主的能力，而這樣的發展歷程，也同時讓個人開始找尋自己的獨特性，以達到對自己及個人的認同感。在Carter和McGoldrick(1980;引自Lopez & Andrews, 1987)的家庭發展理論中，指出青少年晚期是家庭週期中的一個重要階段，在此階段內，晚期青少年嘗試去建立成人認同、心理上和父母分開，並形成一個明確的教育和職業計畫。Lopez和Andrews(1987)則指出，個體在達成認同時，需要在價值、需要、抱負上覺察出自己和他人間的差異為何，而最顯著的就是其和父母的的不同；此外家庭歷程導致有效的生涯決定、認同形成，和心理分離，這之間可能

依循彼此互補的軌道而行。由此可知，分離個體化和個人發展認同的歷程是相互有關的。

儘管上述指出分離個體化和自我認同發展之間的相關性，但究竟大學生分離個體化的表現，和不同自我認同狀態之間的相關為何？Campbell 等人(1984)以 286 位大一學生為研究對象，了解他們的家庭關係和其自我認同狀態的相關為何，結果發現認同「達成」、「尋求」型的大學生比起認同「早閉」和「迷失」型者，較獨立於父母，這代表他們的個體化程度較高，較有能力進行探索，此外他們也解釋認同「早閉」者因為不被父母鼓勵做個人探索和表達差異，因此其獨立程度低。此外，Kroger(1985)的研究以 Hansburg 的分離焦慮測驗(Separation Anxiety Test, 簡稱 SAT)、及 Marcia 的自我認同狀態訪談進行研究，檢視大一學生在分離個體化和認同狀態之間的關係為何。結果顯示，認同「達成」狀態和沒有分離焦慮的安全個體化狀態有顯著相關。因此，上述研究均發現大學生的個體化和自我認同的狀態是有相關的。

Lucas(1997)的研究則是了解大學生在生涯發展、心理分離兩個變項上，是否和認同「尋求」、認同「達成」兩種狀態有關，並檢視是否有性別差異。先就「認同尋求」的結果來看，對男生來說，較少的衝突獨立能預測認同尋求狀態，代表男生在探索自我認同的同時，牽涉的不只是獲得關於人格特質、興趣、能力的知識，還和父母分離時的罪惡感、焦慮感、不信任感，責任感、以及憤恨有關；但對女生來說，心理分離並不能有效預測認同尋求狀態。再就「認同達成」的結果來看，對男生來說，認同達成和情緒獨立有負相關，代表父母親有越多情緒支持則越有可能有認同達成狀態；對女生來說，認同達成和態度獨立有負相關，顯示女生在態度、信念和父母相同，則能達成自我認同。上述結果和原先研究假設分離個體化和自我認同有正相關的結果不符；Lucas 解釋此可歸因於研究樣本多為非裔和亞裔美國人，或許是在其文化自我認同發展中，個體並不是要和父母的信念、價值作區隔，而是去接受之；因而當男生處在獨立探索的主流文化時可能產生兩難，使其會在分離時產生罪惡感；而就女生來說，其可能要藉由接受父母的信念

來達成認同，並藉此解決認同危機。由上可知，關係脈絡下的大學生，其和父母分離時表現出衝突的負向情緒、以及在情緒和態度上尋求父母的支持，則會表現出認同「尋求」以及「達成」的狀態。

反觀國內的相關文獻，發現關於大學生分離個體化和生涯自我認同狀態的相關研究是不足的；且研究大多以類似分離個體化概念的變項-「自我分化」，來探討其和自我認同狀態及生涯定向的相關。劉姿君(1994)研究大學生自我認定狀態與其生涯決定程度及自我分化水準之關係，結果顯示認同「早閉」者的生涯決定程度最高，且其和父母的親密程度、親子關係中個別化程度，顯著高於其他三種自我認定狀態者，且不同職業層面的自我認同狀態在不同自我分化程度上是有所差異的。黃慧雯(2001)則了解大學生自我分化和自我認同狀態的關係，結果發現大學生的自我分化可以有效預測自我認同狀態，其中在「意識形態」層面上，若和父母親越親密且有三角關係者，則越可能表現出認同「尋求」狀態；在「人際互動」層面上，若和父母親越親密，且個體化程度較低，則越可能表現出認同「尋求」狀態。而陳怡樺(2007)研究大學生自我分化、親子衝突、及生涯決定狀態的關係，結果發現個人自我分化程度越高者，則其生涯決定狀態越趨於定向的程度。儘管上述國內研究均發現自我分化和自我認同狀態的相關性，但 Anderson 和 Sabatelli(1990)指出，分離個體化和自我分化彼此是相關但不一樣的概念。個體化是屬於個人階層內的變項，以發展的角度關切青少年如何調整與父母間的關係，在不斷重新定義及建立新的關係中逐漸達成心理分離；而自我分化則屬於家庭系統階層的變項，主要探討家庭成員互動中，個體和家庭之間如何在親密和自主之間保持適當距離的方式(江捷如，1998；Anderson & Sabatelli, 1990)。由於本研究的探討主要聚焦在大學生本身，了解其如何在發展獨立自主的過程中調整和父母的關係，因此本研究探討大學生分離個體化和其生涯自我認同狀態的相關為何。

綜合上述研究發現，大學生分離個體化和自我認同狀態之間是有相關的，但相關的方向性為何並沒有一致的定論，且不同的分離個體化向度和不同自我認同

狀態的關係也有所不同。其中，Lucas(1997)解釋是因為文化背景不同的對象而產生不一致的結果，故本研究期待以本地大學生為研究對象進行進一步的探討。尤其是本土文化強調親子之間的情緒依賴，在「孝」的前提下服從父母權威還是重要的原則，另一方面，強調孝順服從的權力關係常使得大學生會進入「父不慈子不孝」的衝突和拉扯(李美枝，1998)。因此，是否這樣的關係本質也增加國內大學生在分離個體化過程中找尋自我認同以及做承諾的困難性？是否越有衝突獨立的大學生越能達成自我認同？故研究者以國內大學生為研究對象，了解國內強調關係脈絡的文化下，大學生的分離個體化對其自我認同狀態的影響為何。另一方面，上述研究所指出的自我認同狀態，均是以個體在意識型態以及人際互動領域全面性的內涵為主，但究竟個體在生涯層面的自我認同狀態和分離個體化的相關為何，需要進一步的研究與了解。總結來看，本研究將進一步探討國內大學生分離個體化和其生涯自我認同狀態的相關。

貳、父母依附和生涯自我認同狀態的相關研究

大學生要能獨自向外探索並形成自我認同感，是一段不容易的歷程，且個人可能因遭遇許多抉擇的情境，而不時感到焦慮與挫折感。從依附的觀點來看，若個人在追尋自我認同的過程中，和父母之間擁有較好的依附關係，也許就能支持鼓勵其多做探索的嘗試，並順利發展自我認同。國外研究者 Reich 和 Siegel(2002)檢視了大學生的安全依附、自我認同發展，以及探索興趣(exploratory interest)之間的關係。研究結果顯示安全依附和自我認同發展有正相關，且安全型依附者比不安全型依附者在自我認同的表現還要好。此外，自我認同發展越好的人越有探索興趣的表現。因此，不安全依附的青少年在解決認同危機時有較多的困難(Kroger & Haslett, 1988)。由此可知，個人自我認同發展順利與否，與其和父母的依附關係是相關的。

然而，究竟大學生與父母依附的關係，和不同的自我認同狀態相關性為何？Zimmermann 和 Becker-Stoll(2002)的研究檢視青少年依附和自我認同狀態的相

關，結果發現安全依附和認同「達成」狀態有關，疏略型依附者和認同「迷失」狀態有關。根據上述結果，Zimmermann和Becker-Stoll解釋，由於安全依附提供個人能探索新角色、態度和關係的基礎，因此促進個人達成自我認同。此外，Bowlby(1979；引自Arseth, Kroger, Martinussen, & Marcia, 2009)曾提到安全依附者在遭遇困境時，其所信任的人會給予協助，這對於個人在生命任何階段做探索是重要的。由上述可知，子女和父母之間的安全依附關係，成為其向外摸索與冒險的基礎，有利於個人成功達到自我認同。

依據上述研究，皆支持依附關係促進個人在發展自我認同中做「探索」的說法，但卻有研究有不一致的發現，認為依附關係是促進個人在自我認同中做出「承諾」。Benson、Harris和Rogers(1992)檢視大學生對父母親依附和其自我認同發展狀態的關係，結果發現若大學生和母親越能依附時，則越可能有認同「達成」狀態，及越少的認同「迷失」和「尋求」狀態，而大學生和父親越能依附，則越有認同「早閉」的狀態發生。此代表個人和父母的依附關係越好，則他們越傾向做出承諾，因而有較多的認同「達成」、「早閉」狀態，以及較少的認同「尋求」、「迷失」狀態發生。而Blustein、Walbridge、Friedlander和Palladino(1991)的研究也有相同的結果，顯示和父母有良好的依附關係，與對未來生涯定向的承諾度具有相關存在。由此可知，個人和父母之間的依附關係，也可能促使個體在自我認同發展中做出承諾，而非探索。

近年來，Arseth、Kroger、Martinussen和Marcia(2009)的研究也得到和上述相似的結果。Arseth等人用後設分析的方法，檢視1983到2003年間有關自我認同狀態和依附的相關研究，其中受試者平均年齡為20.23歲，結果發現自我認同狀態和依附之間只有中等到低度的相關性；其中認同「達成」、「早閉」和安全依附的之間有正相關，認同「尋求」、「迷失」和安全依附有負相關。此結果並沒有支持先前認為安全依附促進個人做認同「探索」(尋求型)的假設，反而支持安全依附是促進個人對自我認同做出「承諾」(早閉型)。Arseth等人(2009)解釋這可能是因為「探索」在「依附關係」和「認同發展」上的意義不同；依附理論的探

索主要聚焦在目標(goal)本身，是有關於社會、智力、環境上的探索，像是發展個人興趣、對目標工作、旅行(Green & Campbell, 2000；引自Arseth et al., 2009)；而認同理論的探索主要和個人為了獲得個人價值、信念、目標的積極追尋目的有關(Marcia, Waterman, Matteson, Archer, & Orlofsky, 1993；引自Arseth et al., 2009)。在進一步的檢視這兩個概念後，會發現「認同探索」指的是個人達成和解決目標的心理歷程，這類似承諾的概念，而「依附探索」指的是目標本身；因此有關於探索在認同以及依附理論上的意涵，需要考慮是指達到目的的方法(a means to an end)，還是最終的結果(an ultimate end product)。因此，這樣的區分可以解釋為何認同「早閉」者能有足夠的安全依附去發展個人興趣、對目標工作，但卻沒有積極去做認同上的探索。然而，Arseth等人也提醒由於依附和自我認同狀態原本的相關就不高，因此做此解釋時需要小心，還建議未來研究可進一步了解這兩者的關係。

由上可知，國外研究均指出自我認同狀態和依附之間具有相關性，但對於自我認同中「承諾」、「探索」的狀態和依附的關係卻有不一致的看法。此外，上述研究均以廣泛性的認同內涵代表個人的自我認同狀態，卻少有研究進一步以「生涯」層面做為自我認同狀態的內涵，了解其和依附關係的相關。故本研究將進一步探討大學生的生涯自我認同狀態和依附關係的相關性為何。

回顧國內有關依附和自我認同狀態的相關研究，大多是以國高中階段的青少年為研究對象(孫雅琇, 2007；張東盟, 2006；張麗玲, 2006；陳惠怡, 2005；陳佩君, 2007)，其均發現個人和父母的依附關係較好時，會有比較好的自我認同發展，且依附關係能預測自我認同。而國內針對大學生為研究對象，了解依附和生涯自我認同狀態的相關研究是不足的，僅有陳欣怡(2000)了解大三、大四學生和父母依附關係，與其生涯探索、生涯不確定源、生涯定向狀態上的相關為何。結果指出依附變項與生涯探索、生涯定向發展彼此有相關存在，但解釋變異量不高。這代表就情感連結層面而言，依附關係仍然在個體完成生涯定向發展任務時，能提供心理安全的基礎，以幫助個體在某種程度上做生涯探索以及生涯定向。

綜合上述，目前研究大多指出大學生依附關係能促進個人達成自我認同，但細部探究下，發現依附和自我認同狀態中的「探索」、「承諾」相關有不一致的發現。再加上目前國內探討大學生依附和生涯自我認同狀態的研究是不足的，只有陳欣怡(2000)了解大學生依附關係和其生涯探索及承諾的程度為何，且其分別用單向度的生涯探索和生涯定向作為個人生涯發展的變項加以探討。然本研究期待以生涯自我認同狀態此一變項，來代表個人在生涯自我認同上探索和承諾的整體狀態。因此，本研究將進一步了解大學生和父母依附與生涯自我認同狀態之間的關係為何。

參、 分離個體化、父母依附、和生涯自我認同狀態的相關研究

有關大學生分離個體化和依附關係的相關，曾在本章第二節中討論過，發現近年來紛紛有學者指出當在討論大學生發展與父母關係時，若能結合分離個體化與依附關係時，則有利大學生的發展和適應。Schultheiss 和 Blustein (1994a) 也提到，在了解大學生的發展時，應同時納入分離個體化和依附兩者進行有關個人發展和適應的研究。而 Anderson 和 Fleming (1986b) 的研究則發現，晚期青少年的個體化和情緒依附，對其自我認同具有重要的預測力；也就是說，當青少年感受可自己掌控生活，並與父母維持正向情緒依附時，則會有高度的自我認同及學校適應。由此可知，個人個體化和依附關係能促進其自我認同的發展。此外，生涯領域的自我認同發展特別是大學生面臨的重要發展任務，他們可能在找尋認同的過程中，一方面需要脫離父母，獨立找尋個人的價值觀並做出決定，但另一方面仍須父母的支持讓其勇於面對探索，找到個人生涯目標與方向。因此，究竟大學生在親子關係中，其發展的分離個體化和依附兼具，是否最能促進其生涯自我認同發展？這是本研究欲探討的問題之一。

在探討國外的文獻後，發現有研究結合大學生的分離個體化及依附關係，去了解此和個人生涯認同發展的相關。Blustein、Walbridge、Friedlander 和 Palladino (1991) 的研究以 Hoffman 心理分離量表中的「衝突獨立」和「態度獨立」

兩個向度代表分離個體化，並結合依附共同預測大學生在職業上的探索與承諾(vocational exploration and commitment)與早閉傾向(tendency to foreclose)。研究結果發現，只有當依附和個體化兩個變項結合預測生涯變項時，結果才能達顯著，若只以依附或個體化為預測變項，結果則無法顯著。此外，結果也發現親子關係對自我認同發展的影響有性別差異，對女生來說，和父母有衝突獨立且伴隨著適度程度的依附者，則會有較佳的職業選擇承諾，且有較少的早閉傾向；對男生來說，對父親的依附伴隨著衝突獨立以及態度依賴，則在職業承諾過程中有較多的進展，但和女生不同的是，男生的分離和依附對於早閉傾向無關。整體來說，Blustein 等人(1991)的研究支持了親子關係中的連結和個體化，能促進其在生涯認同形成的觀點。

此外，Schultheiss和Blustein(1994b)的研究，也檢視是否大學生對父母心理分離和依附兩者共同的影响性，比起單一的心理分離或是父母依附更能預測自我認同狀態。其以174位大學生為研究對象，並分別以Hoffman(1984)的「心理分離量表」、Armsden和Greenberg(1987)的「父母同儕依附量表」、以及Bennion和Adams(1986)的「自我認同狀態量表」為研究工具進行研究。結果指出，大學生心理分離以及和父母依附兩者聯合的關係，並沒有顯著的預測自我認同狀態，但心理分離和父母依附分別能預測自我認同狀態。這樣的結果和上述Blustein等人(1991)的結果不一致，Schultheiss和Blustein(1994b)認為這是由於兩篇研究在自我認同內涵上不同所造成，其所指自我認同包含了大學生在職業、宗教、政治的意識形態，以及對人際價值觀等廣泛面向，而Blustein等人(1991)只針對大學生的生涯面向做探討。因此，Schultheiss和Blustein(1994b)認為在探討到大學生親子離合關係對於自我認同發展的影響時，必須謹慎考慮到自我認同發展的內涵為何，由於父母可能在大學生發展生涯領域的探索和計畫時給予不同的支持和工具性的貢獻，但在大學生尋求廣泛且充滿情緒負荷(emotional laden)的自我認同時，父母的工具性支持就顯得比較不重要了(Schultheiss & Blustein, 1994b)。此外，以國內大學生發展自我認同的狀態來看，個人對於生涯、職業的

探索和承諾似乎比起政治、宗教、人際價值觀的探索和承諾是更重要的課題。由此可知，在了解大學生親子關係和其自我認同狀態的相關時，若能聚焦在生涯面向上的內涵，則更顯得有意義性。

近年來，Tokar、Withrow、Hall和Moradi(2003)的研究也指出分離個體化及依附兩者，是透過個人職業自我概念清晰度(vocational self-concept crystalization)，來使大學生達到生涯決定的狀態。「職業自我概念清晰度」指的是一個人與職業相關的態度、價值、興趣、及能力上做自我描述的確證澄清程度。Tokar等人以350位大學生為研究對象，使用結構方程模式(SEM)的統計方法進行研究；結果發現個人分離個體化及依附兩者，和生涯決定有相關，且藉由個人自我概念的清晰度來中介兩者的關係。亦即，當個人和父母有較好的分離個體化能力以及有安全依附感時，則其會有較清晰的職業自我概念，並達到生涯決定狀態。然而，研究者認為此處所指的「職業自我概念清晰度」概念，和本研究所欲探討的生涯自我認同狀態概念相近，因此可以從中發現大學生分離個體化和依附對其生涯自我認同的相關性。

另外，Schultheiss和 Blustein(1994)的研究結果也顯示有性別差異存在；對女生來說，對父母親依附，以及對母親有衝突獨立和態度依賴，則會有較多認同「早閉」和「達成」狀態的表現，有較少的認同「迷失」表現，這顯示女生和父母的親密關係連結越多，以及持有和父母相同的信念，以及免於分離的負向情緒，則促進對於認同的承諾感；對男生來說，對父母有態度獨立會和認同「達成」、「早閉」狀態有負相關，和認同「迷失」、「尋求」狀態有正相關，但男生和父母依附的程度則和自我認同「達成」狀態沒有相關。上述結果指出，在個體化過程中男女大學生和父母的態度越相同，越有可能進行承諾，但女生比起男生來說，和父母依附在認同達成狀態上扮演了相當重要的角色。由此可知，親子關係對於其自我認同狀態的影響有性別差異存在。

反觀國內，有關大學生分離個體化、依附關係和其生涯自我認同狀態的研究是缺乏的，但卻有研究(江捷如，1998)檢視二專生的分離個體化、依附關係，和

其生涯定向之間的關係。江捷如(1998)的研究發現，當二專男生表現出較差的互動衝突獨立、且在功能上越依賴父母、以及和父母沒有安全依附時，會對其生涯目標越不滿意，且較多生涯不確定的問題；而對二專女生來說，她們和父母越有衝突獨立、在功能及情緒上較不依賴父母時，則較滿意於其生涯目標，且較少生涯不確定之問題。另一方面，此結果出現了性別差異，當結合心理分離和依附關係來預測生涯定向時，只在二專男生上顯現出效果，而二專女生只有心理分離和生涯定向之間有相關。江捷如(1998)解釋可能是由於女性較重視關係的原因，使其和父母分離反成為此時較重要的課題，而男性因被強調獨立自主易忽略關係面向，但在青少年的發展上，父母的支持和鼓勵對個人來說仍然是重要的，因此有無安全依附對其生涯方向的決定仍有重要的關係。

綜合整理上述研究，發現下列三項重點。第一，大學生的分離個體化和依附關係，是否能預測生涯自我認同狀態，並沒有一致的結果；這可能是自我認同的內涵不同所造成，當聚焦在生涯層面的自我認同時較能被預測成功。第二，有關大學生分離個體化及依附兩者，和其生涯自我認同狀態的相關也有不一致的發現。有的研究指出大學生在態度、情緒上依賴、有適當的衝突獨立和依附關係，則越有認同達成和認同早閉的狀態產生，但有的研究卻指出在功能、情緒上獨立，以及適度的衝突獨立和依附關係，則有越能有生涯定向狀態。因此，不同的分離個體化向度和依附程度，會和不同的生涯自我認同狀態相關。第三，個人和父母之間的分離個體化以及依附關係，對其生涯自我認同發展存在性別差異。總結上述重點，本研究將進一步以大學生生涯層面的自我認同狀態為依變項，以了解分離個體化和依附關係是否能預測「生涯自我認同狀態」，且同時探究之間的相關為何。

第三章 研究方法

本研究旨在探討大學生分離個體化、與父母依附、以及其生涯自我認同狀態的相關，並以問卷調查的方法進行研究。本章共分為六節：第一節為研究架構；第二節為研究假設；第三節為研究對象；第四節為研究工具；第五節為資料處理與分析；第六節為研究程序，以下將分別敘述之。

第一節 研究架構

本研究目的在探討大學生的「分離個體化」、「父母依附」及「生涯自我認同狀態」的現況以及三者之間的關係，同時比較不同背景變項(性別、年級、離家狀態、學校體系)的大學生在「分離個體化」、「父母依附」及「生涯自我認同狀態」之差異情形，並探討大學生「分離個體化」、「父母依附」同時預測「生涯自我認同狀態」之預測情形。本研究的研究架構，如圖 3-1 所示：

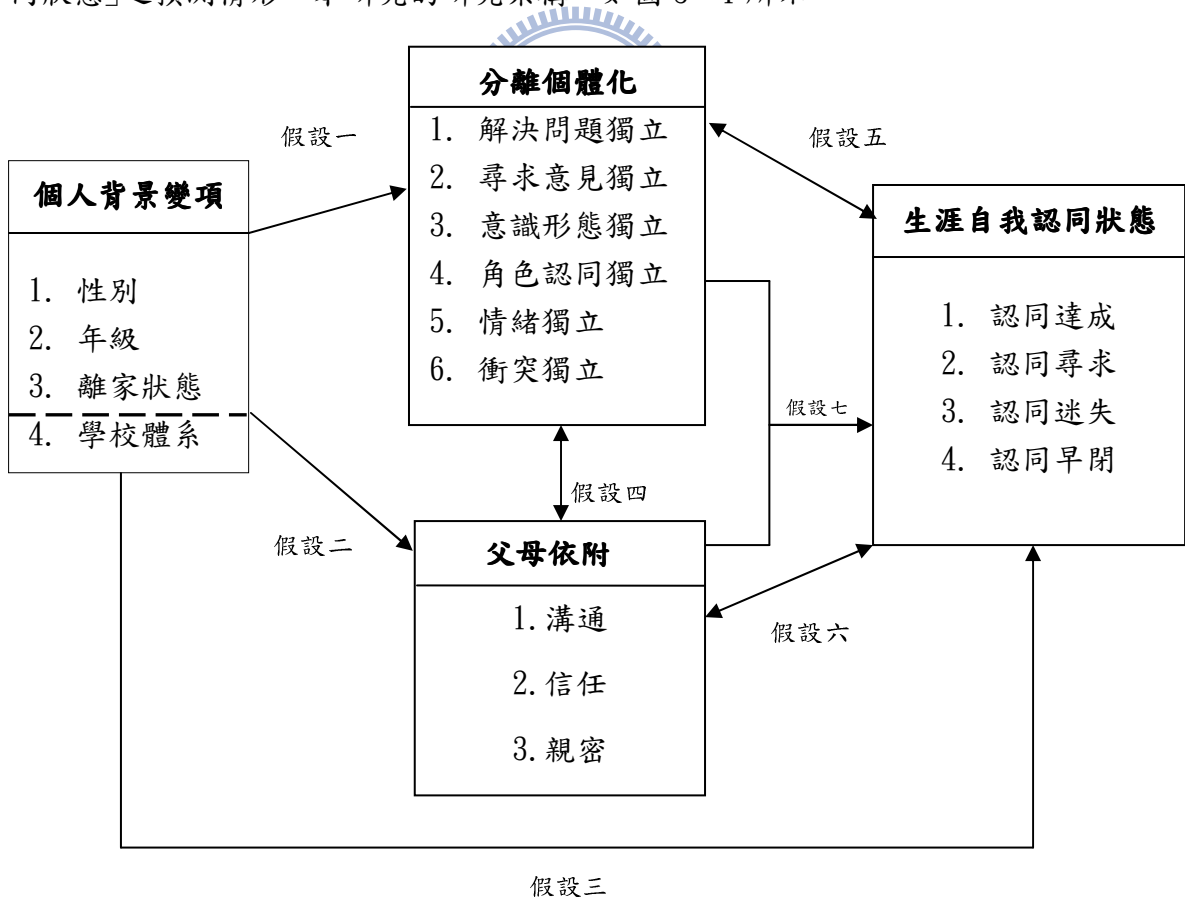


圖 3-1 研究架構圖

第二節 研究假設

根據研究問題，本研究提出下列研究假設：

假設一：不同背景變項的大學生在「分離個體化」上有顯著差異。

1-1：不同性別的大學生在「分離個體化」上有顯著差異。

1-2：不同年級的大學生在「分離個體化」上有顯著差異。

1-3：不同離家狀態的大學生在「分離個體化」上有顯著差異。

假設二：不同背景變項的大學生在「父母依附」上的得分有顯著差異。

2-1：不同性別的大學生在「父母依附」上有顯著差異。

2-2：不同年級的大學生在「父母依附」上有顯著差異。

2-3：不同離家狀態的大學生在「父母依附」上有顯著差異。

假設三：不同背景變項的大學生在「生涯自我認同狀態」上的有顯著差異。

3-1：不同性別的大學生在「生涯自我認同狀態」上有顯著差異。

3-2：不同年級的大學生在「生涯自我認同狀態」上有顯著差異。

3-3：不同離家狀態的大學生在「生涯自我認同狀態」上有顯著差

3-4：不同學校體系的大學生在「生涯自我認同狀態」上有顯著差異。

假設四：大學生在「分離個體化」和「父母依附」之間有顯著相關。

假設五：大學生在「分離個體化」和「生涯自我認同狀態」之間有顯著典型相關。

假設六：大學生在「父母依附」、「生涯自我認同狀態」之間有顯著典型相關。

假設七：大學生之「分離個體化」和「父母依附」兩者，能有效預測「生涯自我認同狀態」。

第三節 研究對象

本研究以國內北部、中部、南部、東部就讀於公私立大學院校之高教體系及技職體系大學生為研究對象，進行問卷之調查研究。有關於預試樣本與研究正式樣本如下：

壹、預試樣本

預式的進行，主要以叢集抽樣方式，由台灣地區北部、中部、南部、東部之公私立大專院校(含高校體系及技職體系)，隨機抽取7所大學(包括國立清華大學、國立彰化師範大學、國立台東大學、中華大學、南台科技大學、致理技術學院、僑光技術學院)進行預試，共發出324份問卷，剔除填答不完整、明顯反應心向者，有效問卷總計289份，回收率達89.03%，樣本分布如表3-1所示。

表3-1預試研究樣本人數分配表

地區	學校	取得 樣本數	廢卷	有效 樣本數
北部	國立清華大學	40	2	38
	致理技術學院	57	7	50
	中華大學	50	6	44
中部	國立彰化師範大學	39	5	34
	僑光技術學院	50	5	45
南部	南台科技大學	45	7	38
東部	國立台東大學	43	3	40
小計		324	35	289

貳、正式調查樣本

在正式研究樣本上，以台灣地區北部、中部、南部、東部四個地區之公私立大專院校分佈情形進行叢集隨機抽樣。根據教育部高等教育司調查之「九十八學年度大專院校一覽表」，全台灣共有147所大專院校，其中北部地區68所(宜蘭、基隆台北、桃園、新竹各縣市)；中部地區30所(含苗栗、台中、彰化、雲林、南投各縣市)；南部地區43所(含嘉義、台南、高雄、屏東各縣市)；東部地區6所(含花蓮、台東各縣市)。第一階段依照上述各地區大學分佈之比例，抽取共14所大學，其中北部地區6所大學(含國立台灣大學、國立交通大學、國立新竹教育大學、銘傳大學、文化大學、聖約翰科技大學)；中部地區3所大學(含國立台中教育大學、國立勤益科技大學、建國科技大學)；南部地區4所大學(含國立嘉義大學、高雄醫學大學、高雄應用科技大學、崑山科技大學)；東部地區1所大學(國立東

華大學)。第二階段再從所抽取的各所大學中，各抽取一個班級施測。共發出 672 份問卷，剔除填答不完整、明顯反應心向者，有效問卷總計 624 份，回收率達 92.9%。茲將正式樣本背景變項(性別、年級、離家狀況、學校體系)之情形列表 3-2 如下。

表3-2 正式施測樣本背景變項摘要表

背景變項		個數	百分比
性別	男	254	40.7%
	女	370	59.3%
年級	一年級	187	30.0%
	二年級	159	25.5%
	三年級	168	26.9%
	四年級	110	17.6%
離家狀況	尚未有離家經驗	123	19.7%
	1 年以下	179	28.7%
	1~2 年	115	18.4%
	2~3 年	87	13.9%
	3~4 年	74	11.9%
	4 年以上	46	7.4%
學校體系	一般大學	419	67.1%
	技職院校	205	32.9%
總和		624	100%

由上表 3-2 來看，本研究對象之性別分佈以女生較多(59.3%)。以年級來看，以一年級學生居多(30%)，四年級學生最少(17.6%)。以離家狀況來看，較多人為一年以下的離家經驗(28.7%)，最少的為離家四年以上者(7.4%)。以學校體系來看，就讀一般大學者(67.1%)比就讀技職院校者(32.9%)多。

第四節 研究工具

本研究在探討大學生「分離個體化」、「父母依附」、及「生涯自我認同狀態」的關係，採用的研究工具包含「心理分離量表」、「父母依附量表」、「生

涯自我認同狀態量表」，以下分別說明之：

壹、心理分離量表

一、原量表簡介

心理分離量表 (Psychological Separation Inventory, 簡稱PSI)，是Hoffman (1984) 結合心理分析及家庭結構理論所編製的量表，此量表將分離個體化看作是子女脫離對父母的心理依賴，以滿足個人各方面的獨立需求。此量表共有四個分量表，以測量青少年在親子關係中「態度」、「情緒」、「功能」及「衝突」的獨立程度。各分量表的代表意義分別如下：

- (一)態度獨立 (attitudinal independence)：指個體知覺到自己與父母親的不同，能夠擁有自己的信念、價值觀及態度的能力。
- (二)情緒獨立 (emotional independence)：指個體在與父母的關係中，不需父母給予非常多的讚許、親密及情緒上支持。
- (三)功能獨立 (functional independence)：指個體在沒有父母幫助下，有管理和計畫個人實際事務的能力。
- (四)衝突獨立 (conflictual independence)：指個體能從與父母關係中的過度罪惡感、焦慮、不信任感、責任感及生氣憤怒中掙脫出來的能力。

量表共有69題，但分別測量個體與父親及母親的互動關係，因此共有138題。計分採用五點量表，評0分代表「非常不正確」，評4分代表「非常正確」，再以各分量表之可能最高總分(分量表題數*5)減去受試者在該分量表上的實際總分，所得之差異分數即為受試在該分量表上之得分。各分量表得分越高，表示個體在該向度之心理分離程度越高。

在問卷發展當時四個分量表的內部一致性係數 (Cronbach α) 在.84至.92之間，二週後的再測信度在.49至.96之間。

二、 量表之修訂及預試分析

本研究採用孫世維(1998)依據Hoffman(1984)所修訂的心理分離量表進行預

試。原量表經孫世維（1998）修改及進行因素分析後，得到54題為其量表內容。其所修訂之後的向度與項目內容大致與原量表相符，惟功能及衝突獨立各自又區分為兩個向度，且分量表信度在.71至.87之間。本量表修訂後之計分方式和原量表相同，且總分越高代表個體在各方面的獨立程度越高。

由於孫世維(1998)所修定的量表距今有段時間，本研究期待以預試分析重新修訂一信效度良好的研究工具。因此，利用「項目分析」做為預試分析題目篩選的依據，並進行「信度分析」、「效度分析」，最後擬定正式量表，詳細結果如下：

(一)項目分析

在項目分析上，本研究採用兩種選題標準：1. 刪除決斷值(CR值)未達.05顯著水準者。2. 刪除該題後，內部一致性 α 信度反而升高者。若該題在上述兩項標準都符合者，則予以刪題。結果發現第8、26、27、38、49、52題符合標準固予以刪除，結果共刪除6題，如附錄三。

(二)效度分析

效度分析方面，本量表以因素分析法來確定構念效度。本研究以所得資料進行探索式因素分析，採用主成份分析法抽取因素，並採取直交轉軸法(Varimax)，以因素的特徵值大於1為取決，歸納出各分量表的因素個數，再進行因素命名。其中，刪題係依據因素負荷量少於.40，以及題目同時貢獻給多個因子的原則進行，共刪14題，形成最後的正式量表，共34題。

分析結果發現，共得到六個因素，第一個因素命名為：「情緒獨立」，是指個人不需父母給予親密及情緒上的支持，負荷量介於.757到.496之間；第二個因素命名為：「解決問題獨立」，是指個人在遭遇困境時有獨立解決問題的能力，負荷量介於.746到.427之間；第三個因素命名為：「意識型態獨立」，是指個人在性、宗教、國防、宇宙起源等向度之態度能和父母區別，負荷量介於.769到.442之間；第四個因素命名為：「尋求意見獨立」，是指個人有獨立做決定的能力，負荷量介於.769到.442之間；，第五個因素命名為：「衝突獨立」，是指個人體能免於和父母有衝突焦慮的能力，負荷量介於.835到.467之間；第六個因素命名為：「角色認

同獨立」，是指個人在性別、種族、父母角色上的態度能和父母區別，負荷量介於.740到.472之間，共可解釋55.018%的變異量。由上述的分析可知，每個分量表皆具有良好的建構效度。各分量表的因素負荷量與變異解釋量如表3-3所示。

表3-3 心理分離量表之因素分析

題項	因素命名					
	情緒	解決	意識	尋求	衝突	角色
	獨立	問題	形態	意見	獨立	認同
	獨立	獨立	獨立		獨立	
21. 有時我打電話回家只是為了聽聽父母的聲音。	.757	.031	.114	.004	.083	.097
41. 如果我離開父母太久，我會很想念他們。	.753	.066	.148	.154	-.034	.227
37. 我希望能與父母住近一點，以便我能常去看他們。	.675	.009	.091	.101	-.071	.235
32. 離開父母讓我感到孤單。	.669	.239	.120	.084	-.008	.142
31. 當我放假在家，我喜歡把大部分的時間用來陪父母。	.608	.219	.169	.200	-.050	-.017
11. 在假期和父母在一起後，我發現要離開他們很難。	.597	.217	.086	.158	-.012	-.118
15. 對我來說父母是世界上最重要的人。	.555	.057	.068	.258	.011	.288
39. 父母是我最好的朋友。	.496	.376	.086	.252	-.146	.134
17. 我常要求父母幫我解決個人問題。	.003	.746	.067	.168	-.008	.074
45. 碰到困難時，我通常請求父母幫我解決。	.129	.675	.080	.282	-.058	.083
18. 遭遇問題時，我大多依父母的決定去做。	.157	.626	.158	.159	.016	.234
30. 每當我遇到麻煩，會打電話給父母。	.260	.577	.115	.354	-.049	.090
43. 有時候我覺得自己太依賴父母了。	.282	.561	.190	.042	.185	-.141
19. 當我陷入困境時，會去問父母要怎麼做。	.280	.533	.142	.349	.042	.181
12. 我喜歡請父母幫我選購特殊場合穿的衣服。	.080	.427	.345	.256	-.123	.115
22. 我對於死後世界的看法和父母相似。	.086	.041	.769	.014	.051	.093
48. 我對國防的態度和父母相似。	.112	.177	.731	.115	.008	.180
16. 我對宇宙起源的看法和父母相似。	.085	.211	.689	.053	.000	.134
5. 我的宗教信仰與父母相似。	.228	-.128	.649	.228	.054	.101
50. 我對精神病患的態度和父母相似。	.132	.277	.645	.163	-.003	.076
14. 我對性的態度和父母相似。	.167	.240	.442	.068	.023	.369

接下一頁

表3-3 心理分離量表之因素分析(續)

36. 當我計劃到外地度周末時，通常會和父母商量。	.168	.214	-.061	.715	.033	.135
53. 我會和父母商量有關打工的事。	.172	.155	.112	.676	.056	.103
29. 當我為假期做計劃時，會徵詢父母的意見。	.252	.281	.140	.662	-.036	-.004
10. 我會依據父母是否同意來決定做些什麼。	.110	.147	.261	.622	.009	.111
47. 沒有父母的同意，我不會去買貴重的東西。	.092	.280	.143	.514	.005	.121
4. 我但願父母不曾試圖操縱我。	-.078	.051	-.092	.010	.835	-.025
42. 我但願父母不要嘲弄我。	-.100	.069	.031	-.032	.802	.043
28. 我但願父母不是如此過度保護我。	.014	.023	.053	.025	.722	-.113
2. 我常希望父母能把我當成大人一樣看待。	.082	-.146	.063	.044	.687	.071
24. 我對女性角色的看法與父母相似。	.235	.224	.166	.196	.052	.740
3. 我對男性角色的看法與父母相似。	.105	.231	.312	.038	.107	.703
20. 我對種族平等的想法與父母相似。	.167	-.030	.112	.172	-.079	.688
35. 我對教養子女的看法和父母相似。	.206	.057	.373	.090	-.273	.472
特徵值	9.214	2.579	2.308	2.069	1.377	1.158
分量表解釋變異量	11.82%	10.10%	9.90%	8.59%	7.448%	7.107%
總解釋變異量	55.018%					



(三) 信度分析

在信度分析上，是將經過項目分析、因素分析之後所保留下來的題目，以「內部一致性法」考驗其一致性 (consistency)，並求得各分量表的內部一致性係數 (Cronbach α 值)。預試結果顯示，各分量表的 α 係數介於.75至.85之間，全量表之 α 值為.902，顯示本量表之信度良好，可以使用。信度分析結果如表3-4。

表3-4 心理分離量表各分量表及總量表之信度

分量表名稱	題數	Cronbach α 值
情緒獨立	8	.850
解決問題獨立	7	.820
意識形態獨立	6	.810
衝突獨立	4	.773
尋求意見獨立	5	.767
角色認同獨立	4	.754
全量表信度	34	.902

貳、父母依附量表

一、原量表簡介

父母與同儕依附量表 (Inventory of Parent and Peer Attachment, 簡稱IPPA) 為Armsden 與Greenberg (1987) 根據Bowlby在1982年的依附理論所編製，主要是測量青少年知覺與父母、同儕關係中正向和負向的情感及認知向度，尤其是這些對象提供安全感的程度。此量表有兩個分量表，分別是「父母依附」和「同儕依附」。其中，每個分量表有可得到三個因素：「信任」(trust)、「溝通」(communication) 及「疏離」(alienation)，其代表的意義分別如下：

(一)信任：指個體認為依附對象了解、尊重其情感需求並有所回應，且提供信任的安全依附關係。

(二)溝通：指個體與依附對象互動時，溝通的品質與內容。

(三)疏離：指個體對依附對象感到氣憤並形成情緒疏離，屬於不安全的依附關係。

此量表共有53題，其中「父母依附」有28題、「同儕依附」有25題。計分採用5點量表，除疏離因素題項採反向計分外，其餘皆採正向計分。各分量表的得分越高，表示依附程度越高；反之，則表示依附程度越低。

在信度上，「父母依附」分量表在信任、溝通、疏離的內部一致性係數(Cronbach α) 分別是.91、.91、.86；「同儕依附」分量表在信任、溝通、疏離的內部一致性係數(Cronbach α) 分別是.91、.87、.72。此外，「父母依附」分量表在三週後的重測信度為.93，而「同儕依附」分量表在三週後的重測信度為.86。

在效度上，Armsden 與Greenberg (1987) 以因素分析法來考驗本量表的建構效度，結果顯示「父母依附」分量表的因素負荷量在.45至.74之間，「同儕依附」分量表因素負荷量在.45至.75之間。此外，「父母依附」和「同儕依附」分量表的相關未達顯著，表示本量表區辨效度良好。

二、原量表之翻譯及預試分析

本研究取得原量表作者的同意權，對原量表的「父母依附」分量表進行翻譯，

參見附錄一。翻譯過程經和指導教授及另外一位研究生共同進行，在考量文意的流暢度及字詞的適切度後，翻譯出適合國內大學生與父母依附關係的量表。該量表在進行翻譯後進行預試分析，以求得良好的信效度，成為足以代表本地大學生和父母依附關係的研究工具。本研究在預試分析時，利用「項目分析」做為題目篩選的依據，並進行「信度分析」、「效度分析」，最後擬定正式量表，詳細結果如下：

(一)項目分析

在項目分析上，本研究採用兩種選題標準：1. 刪除決斷值(CR值)未達.05顯著水準者。2. 刪除該題後，內部一致性 α 信度反而升高者。若該題在上述三項標準都符合者，則予以刪題。結果發現第5、10題符合標準固予以刪除，如附錄四。

(二)效度分析

效度分析方面，本量表以因素分析法來確定構念效度。本研究以所得資料進行探索式因素分析，採用主成份分析法抽取因素，並採取斜交轉軸法(promax)，以因素的特徵值大於1為取決，歸納出各分量表的因素個數，再進行因素命名。其中，刪題係依據因素負荷量少於.40，以及題目同時貢獻給多個因子的原則進行，共刪5題，形成最後的正式量表，共有21題。

分析結果發現，共得到三因素，第一個因素命名為：「溝通」，負荷量介於.59到.81之間，第二個因素命名為：「親密」，負荷量介於.46到.78之間，第三個因素命名為：「信任」，負荷量介於.44到.84之間，共可解釋54.60%的變異量。由上述的分析可知，每個分量表皆具有良好的建構效度。各分量表的因素負荷量與變異解釋量如表3-5所示。

表3-5 父母依附量表之因素分析

題項	因素命名		
	溝通	親密	信任
28. 如果我父母知道我正因為某事心煩，他會問我關於這件事情。	.810	-.210	.130
20. 我父母鼓勵我說出我的困難。	.804	-.083	.055
17. 我會告訴父母我的問題和困擾。	.803	.178	-.230
26. 當需要排除心中的憂慮時，我可以依靠我的父母。	.754	.198	-.193
8. 當我難過傷心時，我的父母可以感覺得到。	.725	-.007	.024
23. 當我對一些事情感到憤怒時，我的父母會試著了解。	.695	-.068	.189
16. 我的父母能幫我更了解我自己。	.681	-.051	.031
21. 我父母了解我。	.590	.124	.220
27. 我覺得沒有人了解我。	.077	.777	-.078
12. 我的沮喪是超乎父母所能了解的。	.054	.763	-.183
25. 我的父母並不知道這陣子我怎麼過的。	.115	.731	-.186
22. 我不知道我可以依靠誰。	-.097	.713	.109
9. 和父母談論我的問題，會讓我感到丟臉或愚蠢。	-.155	.567	.130
11. 在家裡，我很容易覺得心煩或沮喪。	-.128	.536	.379
7. 讓我的父母知道我的真實感受是沒有用的。	.061	.485	.273
3. 我希望有不一樣的父母親。	-.015	.461	.325
14. 我的父母信任我的判斷能力。	-.148	-.055	.838
1. 我的父母尊重我的感受。	.038	.016	.771
13. 討論事情時，父母會在乎我的想法。	.233	-.119	.690
2. 我覺得我的父母是稱職的父母。	.127	.139	.511
24. 我信任我的父母。	.293	.067	.437
特徵值	8.301	1.919	1.247
各分量表解釋變異量	39.527%	9.137%	5.940%
總解釋變異量			54.604%

(三) 信度分析

在信度分析上，是將經過項目分析、因素分析之後所保留下來的題目，以「內部一致性法」考驗其一致性 (consistency)，並求得各分量表的內部一致性係數 (Cronbach α 值)。預試結果顯示，各分量表的 α 係數介於.89至.80之間，全量表之 α 值為.92，顯示本量表之信度良好，可以使用。信度分析結果如表3-6。

表3-6 父母依附量表各分量表及總量表之信度

分量表名稱	題數	Cronbach α 值
溝通	8	.894
親密	8	.836
信任	5	.799
全量表信度	21	.921

參、生涯自我認同狀態量表

一、原量表簡介

Bennion和Adams (1986)所編修的「自我認同狀態量表」(Extended Objective Measure Ego Identity Status, 簡稱EOMEIS 2), 主要是根據Grotevant和Adams在1984年修編的「自我認同狀態量表」(EOMEIS 1)進行修訂。此量表內涵主要測得個人在「意識型態」層面的職業、政治、宗教、人生觀四個領域, 與「人際互動」層面的友誼、約會、性別角色以及休閒活動選擇四個領域, 共形成八個領域的自我認同, 而每個領域各有8題包含四個自我認同狀態向度, 分別是「認同達成」、「認同尋求」、「認同早閉」、「認同迷失」, 因此全部量表為64題, 以測量個體自我認同狀態。在計分上, 此量表採用Likert六點量表計分, 無反向計分, 受試者在各分量表的得分愈高, 表示傾向於此自我認同狀態的程度愈高。

在信度上, 八個分量表內部一致性 α 係數介於.58至.80之間。此外, 本量表具有不錯的區辨效度, 顯示「認同達成」狀態和其他認同狀態之間是負相關, 或甚至沒有相關; 「認同迷失」狀態和「認同尋求」狀態之間有正相關。另外在幅合效度上也有中等的表現, 像是「意識形態」和「人際互動」層面的「認同早閉」狀態, 彼此之間的相關可達到.66。另外, 在內容效度與表面效度上, 研究者則請修習過自我認同發展、了解理論架構的學生進行評量, 結果有高達94.4%的一致性。由上述可知, 此量表具有不錯的信效度。

二、修訂之量表

本研究的「生涯自我認同狀態量表」, 在根據本研究目的和研究對象的考量後,

採取汪佳佩(2006)的量表，其依據楊智馨(1997)翻譯修訂Bennion和Adams1986年的「自我認定狀態量表」(EOMEIS 2)，採取其中意識型態層面的「職業」和「人生觀」兩個領域，作為本研究所指「生涯自我認同狀態」的量表題目，共計有15題。本量表無反向題。在計分方面，填答方式採用Likert五點量尺計分，其計分方式分別是，「非常符合」為5分、「符合」為4分、「部份符合」為3分、「不符合」為2分、「非常不符合」為1分。受試者在各分量表的得分愈高，表示傾向於此自我認同狀態的程度愈高。

在效度上，量表經汪佳佩(2006)修改及進行因素分析後，選取15題為正式量表內容。修訂之後的量表向度與項目內容大致與原量表相符，惟有一題原屬於「尋求認同」之題目因構念不符而被刪除。最後因素分析所得結果，共抽取四個因素，依序命名為自主認定、他主認定、認定混淆與尋求認定，且因素負荷量均達到.3以上。

在信度上，汪佳佩(2006)的量表共有15題，四個分量表內部一致性係數(Cronbach α)介於.686至.802間，而整體認同狀態量表之內部一致性係數(Cronbach α)為.71，代表此正式量表的信度尚稱理想。

第五節 資料處理與分析

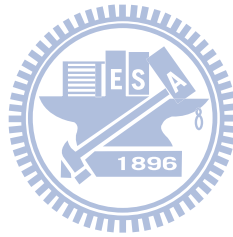
本研究在資料處理，以SPSS for Windows 12.0套裝軟體程式進行統計分析，以驗證各研究假設，所採統計方法如下。：

- 一、**次數分配、平均數、標準差、重覆量數單因子變異數分析**：本研究以次數分配、平均數、標準差、重覆量數單因子變異數分析來分析大學生在「分離個體化」、「父母依附」、及「生涯自我認同狀態」的現況。
- 二、**t檢定、單因子變異數分析**：本研究以t檢定、單因子變異數分析考驗假設一、假設二、假設三，以了解不同背景變項的大學生是否在「分離個體化」、「父母依附」、「生涯自我認同狀態」上有顯著差異。

三、皮爾森積差相關：本研究使用皮爾森積差相關來考驗假設四、假設五、假設六，以了解大學生在「分離個體化」和「父母依附」的相關性、「分離個體化」和「生涯自我認同狀態」的相關性，及「父母依附」和「生涯自我認同狀態」的相關性。

四、典型相關：本研究使用典型相關來考驗假設五、假設六以了解大學生在「分離個體化」、「父母依附」和「生涯自我認同狀態」的相關性。

五、多元逐步迴歸：本研究以多元逐步迴歸考驗假設七，以了解大學生「分離個體化」和「父母依附」兩者對「生涯自我認同狀態」的預測性。



第六節、研究程序

本研究以下列的研究程序進行，如圖 3-2：

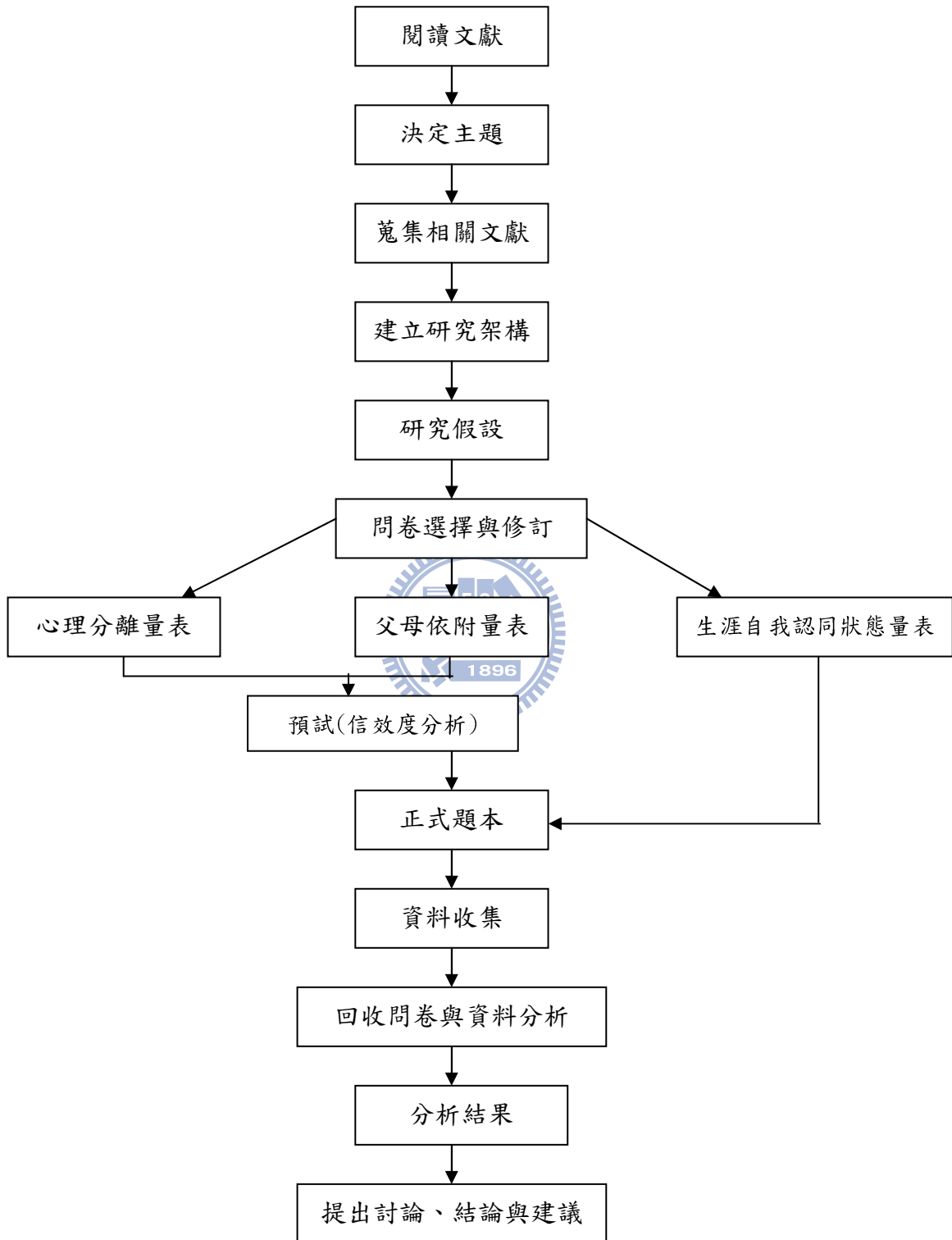


圖3-2 研究程序圖

第四章 研究結果

本章主要依據「心理分離量表」、「父母依附量表」、「生涯自我認同狀態量表」所得的研究結果，進行統計分析，並考驗各項研究假設。本章共分成四節，第一節主要在探討大學生分離個體化、父母依附、及生涯自我認同狀態之現況；第二節主要在探討大學生之不同背景變項在分離個體化、父母依附、及生涯自我認同狀態上之差異分析；第三節主要探討大學生分離個體化、父母依附、及生涯自我認同狀態之相關分析；第四節主要在探討大學生分離個體化、父母依附對生涯自我認同狀態之預測分析。以下將分別討論之。

第一節 大學生分離個體化、父母依附、及生涯自我認同狀態

之現況探討

本節主要在了解大學生分離個體化、父母依附、生涯自我認同狀態的現況。依據大學生在「心理分離量表」、「父母依附量表」與「生涯自我認同狀態量表」之填答結果，採用描述統計之平均數、標準差，及重覆量數單因子變異數分析。此外，各分量表以五點量表為計分方式，所得分數越高，所代表該項所代表的程度越高。

壹、大學生分離個體化之現況分析

此部份將大學生的分離個體化分為「情緒獨立」、「解決問題獨立」、「尋求意見獨立」、「意識形態獨立」、「角色認同獨立」、「衝突獨立」六個分量表來作描述統計分析及重覆量數單因子變異數分析。結果如下表4-1。

由表4-1所示，大學生在分離個體化各量表的題平均數介於1.54至2.14之間，標準差介於2.62至5.83之間，可見大學生的分離個體化的程度普遍偏低。在經單因子變異數分析考驗後，結果顯示，大學生在分離個體化各分量表之變項上有差異 $F(5, 3115) = 664.80, p < .01$ ，且經事後比較得知兩兩之間有差異，其中「情緒獨

立」程度高於「尋求意見獨立」、「意識形態獨立」、「角色認同獨立」、「衝突獨立」，「解決問題獨立」程度高於「情緒獨立」、「尋求意見獨立」、「意識形態獨立」、「角色認同獨立」、「衝突獨立」，「尋求意見獨立」程度高於「角色認同獨立」、「衝突獨立」，「意識形態獨立」程度高於「尋求意見獨立」、「角色認同獨立」、「衝突獨立」，「角色認同獨立」程度高於「衝突獨立」。

表 4-1 分離個體化各分量表之描述統計及單因子變異數分析表

分量表	題平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F值	事後比較
情緒獨立	1.72	5.83	受試者間	24734.36	623	39.70	664.80***	1<2、1>3 1>4、1>5
解決問題獨立	2.14	4.95	受試者內	77549	3120			1>6、2>3 2>4、2>5 2>6、4>3
尋求意見獨立	1.73	3.45	處理效果	40033.19	5	11141.08		3>5、3>6 4>5、4>6
意識形態獨立	1.94	3.83	殘差	37515.81	3115	16.76		5>6
角色認同獨立	1.84	2.62	全體	102283.36	7863			
衝突獨立	1.54	2.82						

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

註：事後比較之「1」為情緒獨立，「2」為解決問題獨立，「3」為尋求意見獨立，「4」為意識型態獨立，「5」為角色認同獨立，「6」為衝突獨立

貳、大學生父母依附之現況分析

此部份將大學生的父母依附分為「溝通」、「信任」、「親密」三個分量表來作描述統計分析及重覆量數單因子變異數分析，結果如下表4-2。

由表4-2所示，大學生在父母依附各分量表的題平均介於3.22至3.70之間，標準差介於3.34至5.77之間，可見大學生與父母依附程度屬於中等。在經單因子變異數分析考驗後，結果顯示，大學生在父母依附各分量表之變項上有差異($F_{(2, 1246)} = 1422.314, p < .01$)，經事後比較得知，大學生之「溝通」程度高於「信任」、「親密」程度高於「信任」、「溝通」。

表4-2父母依附各分量表之描述統計及變異數分析表

分量表	題平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F值	事後比較
溝通	3.22	5.77	受試者間	32979.179	623	52.888	1422.314***	1>2、1<3 2<3
信任	3.70	3.34		受試者內	45895.333	1248		
親密	3.53	5.56	處理效果	31915.674	2	15975.837		
			殘差	13979.659	1246	11.220		
全體				78874.512	1871			

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

註：事後比較之「1」為溝通，「2」為信任，「3」為親密

參、大學生生涯自我認同狀態之現況分析

此部份將大學生的生涯自我認同狀態分為「認同達成」、「認同尋求」、「認同早閉」、「認同迷失」四個分量表，做描述統計分析及重覆量數單因子變異數分析，結果如下表4-3。

表4-3 生涯自我認同狀態各分量表之描述統計及變異數分析表

分量表	題平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F值	事後比較
認同達成	3.05	2.94	受試者間	4291.38	623	6.888	134.353***	1>2、1>3 4>2、4>3
認同尋求	3.51	2.02		受試者內	14499.25	1872		
認同早閉	2.46	2.38	處理效果	2572.139	3	857.380		
認同迷失	3.03	2.77	殘差	11927.111	1869	6.382		
全體				18790.63	2495			

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

註：事後比較之「1」為認同達成，「2」為認同尋求，「3」為認同早閉，「4」為認同迷失

由上表4-3所示，大學生在生涯自我認同狀態各分量表的題平均數介於2.46至

3.51之間，標準差介於2.02至2.94之間。在經單因子變異數分析考驗後，結果顯示，大學生在不同生涯自我認同狀態上有差異($F_{(3, 1869)} = 134.353, p < .01$)，經事後比較得知，大學生之「認同達成」程度高於「認同尋求」、「認同早閉」，「認同迷失」程度高於「認同尋求」、「認同早閉」。

第二節 大學生分離個體化、父母依附、及生涯自我認同

狀態之差異分析

本節主要在了解大學生不同性別、不同年級、不同離家狀態在分離個體化、父母依附、生涯自我認同狀態的差異情形為何，以及不同學校體系在生涯自我認同狀態的差異情形。依據大學生在「心理分離量表」、「父母依附量表」與「生涯自我認同狀態量表」之填答結果，採用獨立樣本t考驗、單因子變異數分析作考驗，以驗證假設一、假設二、假設三。

壹、不同背景變項之大學生在分離個體化上之差異情形

此部份以獨立樣本t檢定、單因子變異數分析來驗證假設1-1、1-2、1-3，考驗不同背景變項之大學生在分離個體化各分量表之差異情形為何，結果如下表4-4，整體顯著結果見表4-7。

表 4-4 不同背景變項在分離個體化之差異檢定摘要表

分量表	性別	人數	平均數	標準差	t 值	差異情形
情緒獨立	男	254	14.74	5.75	3.59***	男>女
	女	370	13.05	5.80		
解決問題獨立	男	254	15.24	4.97	.96	
	女	370	14.85	4.94		
尋求意見獨立	男	254	9.21	3.22	3.30**	男>女
	女	370	8.29	3.56		
意識形態獨立	男	254	11.76	4.20	.63	
	女	370	11.56	3.56		

接下一頁

表 4-4 不同背景變項在分離個體化之差異檢定摘要表(續)

角色認 同獨立	男	254	6.76	2.65	-4.70***	女>男			
	女	370	7.74	2.52					
衝突 獨立	男	254	6.06	2.91	-.77				
	女	370	6.24	2.76					
分量 表	年 級	平 均 數	標 準 差	來 源	SS	df	MS	F 值	差異情 形
情緒 獨立	大一	14.55	6.03	組間	181.5	3	60.52	1.79	
	大二	13.36	6.09	組內	21009.8	620	33.89		
	大三	13.29	5.26	全體	21191.3	623			
	大四	13.59	5.89						
解決 問題 獨立	大一	14.48	5.36	組間	198.1	3	66.0	2.71	
	大二	14.79	4.87	組內	15085.9	620	24.3		
	大三	15.07	4.56	全體	15284	623			
	大四	16.13	4.81						
尋求 意見 獨立	大一	8.23	3.71	組間	117.9	3	39.3	3.34*	大四> 大一
	大二	8.40	3.41	組內	7291.3	620	11.8		
	大三	8.90	3.02	全體	7409.3	623			
	大四	9.42	3.56						
意識 形態 獨立	大一	11.72	3.59	組間	2.6	3	.870	.06	
	大二	11.63	4.27	組內	9137.3	620	14.738		
	大三	11.55	3.59	全體	9139.8	623			
	大四	11.66	3.95						
角色 認同 獨立	大一	7.63	2.46	組間	28.76	3	9.59	1.40	
	大二	7.35	2.59	組內	4245.53	620	6.85		
	大三	7.07	2.58	全體	4274.29	623			
	大四	7.25	2.95						
衝突 獨立	大一	5.95	2.67	組間	25.49	3	8.49	1.07	
	大二	6.48	2.66	組內	4925.84	620	7.95		
	大三	6.15	3.04	全體	4951.33	623			
	大四	6.11	2.93						

接下一頁

表 4-4 不同背景變項在分離個體化之差異檢定摘要表(續)

分量表	離家	平均數	標準差	來源	SS	df	MS	F 值	差異情形
情緒獨立	未離家	12.93	5.38	組間	296.3	3	98.76	2.93	
	1 年以下	14.27	5.78	組內	20895.1	620	33.70		
	1-2 年	14.70	6.65	全體	21191.4	623			
	2 年以上	13.21	5.56						
解決問題獨立	未離家	13.78	4.87	組間	267.6	3	89.19	3.68*	2 年以上>未離家
	1 年以下	14.95	5.09	組內	15016.4	620	24.22		
	1-2 年	15.41	5.16	全體	15284	623			
	2 年以上	15.56	4.66						
尋求意見獨立	未離家	7.62	3.09	組間	186.6	3	62.20	5.34**	2 年以上>未離家 1 年以下>未離家
	1 年以下	8.88	3.49	組內	72222.7	620	11.65		
	1-2 年	8.62	3.90	全體	7409.3	623			
	2 年以上	9.12	3.24						
意識形態獨立	未離家	10.80	3.12	組間	120.8	3	40.28	2.77	
	1 年以下	11.85	3.69	組內	9019.0	620	14.54		
	1-2 年	12.10	4.61	全體	9129.8	623			
	2 年以上	11.70	3.81						
角色認同獨立	未離家	7.05	2.46	組間	21.8	3	7.27	1.06	
	1 年以下	7.56	2.51	組內	4252.4	620	6.86		
	1-2 年	7.44	2.77	全體	4274.2	623			
	2 年以上	7.27	2.72						
衝突獨立	未離家	5.81	2.53	組間	31.12	3	10.38	1.31	
	1 年以下	6.06	2.75	組內	4920.21	620	7.94		
	1-2 年	6.30	2.81	全體	4951.32	623			
	2 年以上	6.40	3.04						

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

由表 4-4 顯示，不同性別大學生在「情緒獨立」上達顯著差異($t=3.59$ ， $p < .001$)，且男生高於女生；在「尋求意見獨立」上達顯著差異($t=3.30$ ， $p < .01$)，且男生高於女生；在「角色認同獨立」上達顯著差異($t=-4.70$ ， $p < .001$)，女生高於

男生。其餘「尋求意見獨立」、「意識形態獨立」、「衝突獨立」則沒有顯現出性別差異。因此，假設 1-1：不同性別的大學生在「分離個體化」上有顯著差異，得到部份支持。

以年級來看，不同年級之大學生在「尋求意見獨立」上達顯著差異($F_{(3, 620)}=3.34, p < .05$)，且事後比較結果(Scheffe 法)顯示，大四學生在尋求意見獨立上程度高於大一學生。其餘分離個體化向度，則未達顯著差異，顯示不同年級在「情緒獨立」、「解決問題獨立」、「意識形態獨立」、「角色認同獨立」、「衝突獨立」上之表現沒有差別。因此，假設 1-2：不同年級的大學生在「分離個體化」上有顯著差異，得到部分支持。

以離家狀態來看，不同離家狀態大學生在「解決問題獨立」上達顯著差異($F_{(3, 620)}=3.68, p < .05$)，且事後比較結果(Scheffe 法)顯示，離家兩年以上者之解決問題獨立程度高於尚未離家者。而「尋求意見獨立」上達顯著差異($F_{(3, 620)}=5.34, p < .01$)，事後比較結果顯示，離家兩年以上者之尋求意見獨立程度高於尚未離家者；離家一年以下者之尋求意見獨立程度高於尚未離家者。其餘分離個體化向度則未達顯著差異，顯示不同離家狀態之大學生在「情緒獨立」、「意識形態獨立」、「角色認同獨立」、「衝突獨立」上之表現沒有差別。因此，假設 1-3：不同離家狀態的大學生在「分離個體化」上有顯著差異，得到部分支持。

貳、不同背景變項之大學生在父母依附上之差異情形

此部份以獨立樣本 t 檢定、單因子變異數分析來驗證假設 2-1、2-2、2-3，考驗不同背景變項之大學生在父母依附各分量表之差異情形為何，結果如下表 4-5，整體顯著結果見表 4-7。

表 4-5 不同背景變項在父母依附之差異檢定摘要表

分量表	性別	人數	平均數	標準差	t 值	差異情形
溝通	男	254	25.95	5.49	.68	
	女	370	25.63	5.96		
信任	男	254	18.72	3.31	1.38	
	女	370	18.34	3.36		
親密	男	254	28.03	5.45	-.71	
	女	370	28.35	5.64		

分量表	年級	平均數	標準差	來源	SS	df	MS	F 值	差異情形
溝通	大一	25.31	5.94	組間	109.9	3	36.65	1.102	
	大二	26.39	5.57	組內	20613.9	620	33.25		
	大三	25.84	5.33	全體	20723.8	623			
	大四	25.49	6.35						
信任	大一	18.42	3.55	組間	17.3	3	5.76	.515	
	大二	18.77	3.14	組內	6930.7	620	11.18		
	大三	18.33	3.12	全體	6948	623			
	大四	18.46	3.58						
親密	大一	28	5.71	組間	101.1	3	33.70	1.09	
	大二	28.75	5.33	組內	19155.8	620	30.90		
	大三	27.76	5.48	全體	19256.9	623			
	大四	28.53	5.73						

分量表	離家	平均數	標準差	來源	SS	df	MS	F 值	差異情形
溝通	未離家	25.89	5.59	組間	9.2	3	3.10	.093	
	1 年以下	25.76	5.50	組內	20714.6	620	33.41		
	1-2 年	25.52	6.41	全體	20723.8	623			
	2 年以上	25.81	5.76						
信任	未離家	18.09	3.32	組間	40.7	3	13.57	1.22	
	1 年以下	18.47	3.20	組內	6907.2	620	11.14		
	1-2 年	18.41	3.86	全體	6947.9	623			
	2 年以上	18.80	3.14						
親密	未離家	28.60	5.40	組間	182	3	60.68	1.97	
	1 年以下	27.61	5.47	組內	19074.8	620	30.77		
	1-2 年	27.71	5.86	全體	19256.8	623			
	2 年以上	28.80	5.52						

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

由表 4-5 顯示，以性別來看，不同性別大學生在「溝通」、「信任」、「親密」上，均未達顯著差異，顯示男生女生與父母依附之程度沒有差別。因此，假設 2-1：不同性別的大學生在「父母依附」上有顯著差異，沒有到支持。

以年級來看，不同年級之大學生在「溝通」、「信任」、「親密」上均未達顯著差異。顯示不同年級之大學生與父母依附之程度沒有差別。因此，假設 2-2：不同年級的大學生在「父母依附」上有顯著差異，沒有得到支持。

以離家狀態來看，不同離家狀態之大學生在「溝通」、「信任」、「親密」上均未達顯著差異，顯示不同離家狀態之大學生與父母依附之程度沒有差別。因此，假設 2-3：不同離家狀態的大學生在「父母依附」上有顯著差異，沒有得到支持。

貳、不同背景變項之大學生在生涯自我認同狀態上之差異情形

此部份以獨立樣本 t 檢定、單因子變異數分析來驗證假設 3-1、3-2、3-3、3-4，考驗不同背景變項之大學生在生涯自我認同狀態各分量表之差異情形為何，結果如下表 4-6，整體顯著結果見表 4-7。

表 4-6 不同背景變項在生涯自我認同狀態之差異檢定摘要表

分量表	性別	人數	平均數	標準差	t 值	差異情形
認同達成	男	254	12.51	2.99	2.20*	男>女
	女	370	11.99	2.90		
認同尋求	男	254	10.41	2.11	-1.24	
	女	370	10.62	1.95		
認同早閉	男	254	10.09	2.59	2.17**	男>女
	女	370	9.67	2.21		
認同迷失	男	254	12.42	2.88	2.31*	男>女
	女	370	11.90	2.68		

分量表	年級	平均數	標準差	來源	SS	df	MS	F 值	差異情形
認同達成	大一	11.76	3.145	組間	80.16	3	26.72	3.12**	大四>大一
	大二	12.24	2.812	組內	5315.8	620	8.57		
	大三	12.24	2.704	全體	5395.9	623			
	大四	12.83	3.038						

接下一頁

表 4-6 不同背景變項在生涯自我認同狀態之差異檢定摘要表(續)

認同 尋求	大一	10.87	1.961	組間	44.46	3	14.82	3.70**	大一> 大四
	大二	10.56	1.980	組內	2484.84	620	4.01		
	大三	10.42	1.971	全體	2529.29	623			
	大四	10.10	2.146						
認同 早閉	大一	9.63	2.233	組間	23.22	3	7.74	1.37	
	大二	9.72	2.403	組內	3493.43	620	5.64		
	大三	10.09	2.447	全體	3516.65	623			
	大四	9.98	2.449						
認同 迷失	大一	12.32	2.777	組間	93.99	3	31.33	4.15**	大一> 大四 大三> 大四
	大二	12.04	2.641	組內	4682.59	620	7.55		
	大三	12.45	2.738	全體	4776.58	623			
	大四	11.34	2.865						
分量表	離家	平均 數	標 準 差	來 源	SS	df	MS	F 值	差異情 形
認同 達成	未離家	12.11	2.978	組間	36.6	3	12.22	1.41	
	1年以下	11.89	2.935	組內	5359.30	620	8.64		
	1-2年	12.26	2.699	全體	5395.9	623			
	2年以上	12.49	3.048						
認同 尋求	未離家	10.54	1.803	組間	60.6	3	20.21	5.08*	1年以 下>2年 以上
	1年以下	10.98	2.035	組內	2468.7	620	3.98		
	1-2年	10.43	2.018	全體	2529.3	623			
	2年以上	10.20	2.056						
認同 早閉	未離家	10.35	2.036	組間	54.2	3	18.06	3.23*	尚未離 家> 1年以 下
	1年以下	9.49	2.352	組內	3462.5	620	5.59		
	1-2年	9.78	2.759	全體	3516.7	623			
	2年以上	9.86	2.315						
認同 迷失	未離家	12.85	2.673	組間	101.7	3	33.92	4.49**	尚未離 家> 2年以 上
	1年以下	11.99	2.730	組內	4674.8	620	7.54		
	1-2年	12.18	2.858	全體	4776.5	623			
	2年以上	11.72	2.739						

接下一頁

表 4-6 不同背景變項在生涯自我認同狀態之差異檢定摘要表(續)

分量表	學校體系	人數	平均數	標準差	t 值	差異情形
認同 達成	一般大學	419	12.20	2.98	.002	
	技職體系	205	12.20	2.88		
認同 尋求	一般大學	419	10.45	2.05	-1.47	
	技職體系	205	10.70	1.94		
認同 早閉	一般大學	419	9.47	5.41	-5.59***	技職院校> 一般大學
	技職體系	205	10.58	2.12		
認同 迷失	一般大學	419	11.79	2.72	-4.23***	技職院校> 一般大學
	技職體系	205	12.77	2.76		

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

由表 4-6 顯示，以性別而言，不同性別大學生在「認同達成」狀態上達顯著差異($t=2.20$, $p < .05$)，且男生高於女生；在「認同早閉」狀態上達顯著差異($t=2.17$, $p < .01$)，且男生高於女生；在「認同迷失」狀態上達顯著差異($t=2.31$, $p < .05$)，且男生高於女生，而在「認同尋求」狀態上則沒有顯示性別差異。因此，假設 3-1：不同性別的大學生在「生涯自我認同狀態」上有顯著差異，部份得到支持。

以年級性別，不同年級之大學生在「認同達成」上達顯著差異($F_{(3, 620)}=3.12$, $p < .05$)，且事後比較結果顯示，大四學生的認同達成狀態高於大一學生；在「認同尋求」上也達顯著差異($F_{(3, 620)}=3.70$, $p < .05$)，且事後比較結果顯示，大一學生的認同尋求狀態高於大四學生；在「認同迷失」上也達顯著差異($F_{(3, 620)}=4.15$, $p < .01$)，且事後比較結果顯示，大一學生的認同迷失狀態高於大四學生，大三的認同迷失狀態高於大四學生。而不同年級之大學生在「認同早閉」狀態上尚未達顯著差異，顯示不同年級之大學生在「認同早閉」狀態上沒有差異的表現。因此，假設 3-2：不同年級的大學生在「生涯自我認同狀態」上有顯著差異，部份得到支持。

以離家狀態而言，不同離家狀態之大學生在「認同尋求」上達顯著差異($F_{(3, 620)}=5.08$, $p < .01$)，且事後比較結果顯示，離家一年以下者認同尋求狀態高於離家兩年以上者。而「認同早閉」也達顯著差異($F_{(3, 620)}=3.23$, $p < .05$)，且事後比較結果顯示，尚未離家者之認同早閉狀態高於離家一年以下者。另外在「認同迷失」也達

顯著差異($F_{(3, 620)}=4.49, p < .01$)，且事後比較結果顯示，尚未離家者認同迷失狀態高於離家兩年以上者。而不同離家狀態之大學生在「認同達成」上尚未達顯著差異，顯示不同離家狀態之大學生在「認同達成」上沒有差異的表現。因此，假設 3-3：不同離家狀態的大學生在「生涯自我認同狀態」上有顯著差異，部份得到支持。

以學校體系而言，不同學校體系之大學生在「認同早閉」上達顯著差異($t=-5.59, p < .001$)，且技職院校學生之認同早閉高於一般大學學生。另外在「認同迷失」上也達顯著差異($t=-4.23, p < .001$)，且技職院校學生之認同迷失狀態高於一般大學學生。其餘「認同達成」、「認同尋求」則沒有顯示顯著差異，代表一般大學和技職院校大學生在「認同達成」、「認同尋求」狀態上沒有差異表現。因此，假設 3-4：不同離家狀態的大學生在「生涯自我認同狀態」上有顯著差異，部份得到支持。

表 4-7 不同背景變項在各分量表之顯著差異結果摘要表

		性別	年級	離家狀態	學校體系
分離 個體 化	情緒獨立	***			
	解決問題獨立			*	
	尋求意見獨立	**	*	**	
	意識形態獨立				
	角色認同獨立	***			
	衝突獨立				
父母 依附	溝通				
	信任				
	親密				
生涯 自我 認同 狀態	認同達成	*	*		
	認同尋求			**	
	認同早閉	**	*	*	***
	認同迷失	*	**	**	***

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

第三節 大學生分離個體化、父母依附、及生涯自我認同 狀態之相關分析

本節主要了解大學生分離個體化、父母依附、生涯自我認同狀態的相關情形為何。依據大學生在「心理分離量表」、「父母依附量表」與「生涯自我認同狀態量表」之填答結果，採用皮爾森積差相關、典型相關來作考驗，以驗證假設四、假設五、假設六。

壹、大學生分離個體化與父母依附之相關情形

此部份以皮爾森積差相關來驗證假設四，考驗大學生「分離個體化」和「父母依附」各分量表之相關情形。結果如下表 4-8。

表 4-8 分離個體化與父母依附各分量表之相關係數矩陣

	情緒 獨立	解決問 題獨立	尋求 意見 獨立	意識 形態 獨立	角色 認同 獨立	衝突 獨立	溝通	信任	親密
情緒 獨立	1								
解決問 題獨立	.50**	1							
尋求意 見獨立	.48**	.59**	1						
意識形 態獨立	.39**	.37**	.38**	1					
角色認 同獨立	.37**	.34**	.34**	.60**	1				
衝突 獨立	-.17**	-.01	-.12**	-.06	-.08*	1			
溝通	-.60**	-.50**	-.45**	-.39**	-.52**	.14**	1		
信任	-.48**	-.22**	-.37**	-.33**	-.49**	.23**	.71**	1	
親密	-.35**	-.11**	-.22**	-.23**	-.32**	.30**	.54**	.58**	1

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

由表 4-8 可知，大學生「分離個體化」各向度與「父母依附」各向度之間均達到 .01 的顯著相關，且相關係數絕對值介於 -.60 至 -.11 間，呈現中等到低度相關。

其中，「情緒獨立」和「溝通」、「信任」、「親密」為負相關($r = -.60$ 、 $r = -.48$ 、 $r = -.35$)。「解決問題獨立」和「溝通」、「信任」、「親密」為負相關($r = -.50$ 、 $r = -.22$ 、

$r=-.11$)。「尋求意見獨立」和「溝通」、「信任」、「親密」為負相關 ($r=-.45$ 、 $r=-.37$ 、 $r=-.22$)。「意識型態獨立」和「溝通」、「信任」、「親密」為負相關($r=-.39$ 、 $r=-.33$ 、 $r=-.23$)。「角色認同獨立」和「溝通」、「信任」、「親密」為負相關($r=-.52$ 、 $r=-.49$ 、 $r=-.32$)。「衝突獨立」和「溝通」、「信任」、「親密」正相關($r=.14$ 、 $r=.23$ 、 $r=.30$)。

由上可知，大學生「分離個體化」和「父母依附」之間有相關情形存在，屬於中度至低度相關。因此，假設四：大學生在「分離個體化」和「父母依附」之間有顯著相關得到支持。

貳、大學生分離個體化與生涯自我認同狀態之相關情形

一、積差相關

此部份以皮爾森積差相關來驗證假設五，考驗大學生「分離個體化」和「生涯自我認同狀態」分量表之相關情形，結果如下表 4-9。

表 4-9 分離個體化與生涯自我認同狀態各分量表之相關係數矩陣

	情緒 獨立	解決 問題 獨立	尋求 意見 獨立	意識 形態 獨立	角色 認同 獨立	衝突 獨立
認同達成	-.028	.136**	.049	.011	-.080*	-.103**
認同尋求	-.109**	-.151**	-.112**	-.066	-.004	-.122**
認同早閉	-.303**	-.401**	-.295**	-.311**	-.283**	.031
認同迷失	-.058	-.189**	-.090*	-.131**	-.092*	-.004

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

由表 4-9 可知，大學生「認同達成」狀態和「解決問題獨立」之間為正相關($r=.136$ ， $p<.01$)；和「角色認同獨立」、「衝突獨立」之間為負相關($r=-.080$ ， $p<.05$ 、 $r=-.103$ ， $p<.01$)，但和分離個體化其餘向度未呈現顯著相關。

另外，大學生「認同尋求」狀態和「情緒獨立」、「解決問題獨立」、「尋求意見獨立」、「衝突獨立」呈現負相關($-.151<r<-.109$ ， $p<.01$)，但在分離個體化其餘向度上則未呈現顯著相關。

在「認同早閉」狀態上，和「情緒獨立」、「解決問題獨立」、「尋求意見獨立」、「

意識型態獨立」、「角色認同獨立」均為負相關($-.401 < r < -.283$, $p < .01$)，但和「衝突獨立」則未呈現顯著相關。

最後，在「認同迷失」狀態上，和「解決問題獨立」、「意識型態獨立」呈現負相關($r = -.189$ 、 $r = -.131$, $p < .01$)，和「尋求意見獨立」、「角色認同獨立」也呈現負相關($r = -.090$ 、 $r = -.092$, $p < .05$)，但和分離個體化其餘向度未呈現顯著相關。

由上可知，大學生「分離個體化」和「生涯自我認同狀態」之間有相關情形存在，但皆屬低度相關。因此，假設五：大學生在「分離個體化」和「生涯自我認同狀態」之間有顯著相關得到部分支持。

二、典型相關

此外，為了進一步了解大學生「分離個體化」的六個向度及「生涯自我認同狀態」四個向度之間是否有相關組型存在，故以典型相關作考驗。本研究以 $\alpha < .001$ 為達到統計水準之標準；另外，根據學者的建議，典型相關係數的解釋，除了達顯著外，典型相關係數應大於 0.30，才有解釋的意義 (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1995)。因此，本研究之典型相關依照上述原則做解釋，結果如表 4-10。

表 4-10 分離個體化與生涯自我認同狀態之典型相關分析摘要表

X 變項	典型因素		Y 變項	典型因素	
	χ_1	χ_2		η_1	η_2
分離 個體化			生涯自我認同 狀態		
情緒獨立	-.680	.357	認同達成	-.161	-.757
解決問題獨立	-.912	-.217	認同尋求	.327	-.268
尋求意見獨立	-.670	.070	認同早閉	.961	.046
意識形態獨立	-.667	.031	認同迷失	.396	.252
角色認同獨立	-.568	.216			
衝突獨立	.008	.627			
抽出變異	.418	.107	抽出變異	.303	.178
重疊量數	.090	.009	重疊量數	.066	.015
			ρ_2	21.6%	8.2%
			ρ	.465***	.287***

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

由表 4-10 發現，兩個典型相關係數均達顯著水準($p < .001$)，第一個典型相關係數 $\rho = .465$ ($p < .001$)；第二個典型相關係數 $\rho = .287$ ($p < .001$)。因此，六個控制變項(分離個體化)主要透過兩個典型因素影響到效標變項(生涯自我認同狀態)。

(一)由第一個典型因素來看

由表 4-10 可知，第一對 χ_1 與 η_1 的典型相關係數為 .465 ($p < .001$)，其決定係數為 .216，這表示在分離個體化之各變項的第一個典型因素(χ_1)，可以解釋生涯自我認同狀態的第一個典型因素(η_1)總變異量的 21.6%。從分離個體化六個變項中抽取出來的第一典型因素(χ_1)，佔分離個體化總變異量的 41.8%，分離個體化與生涯自我認同狀態的第一典型因素(η_1)的重疊部分為 .09，表示生涯自我認同狀態的第一個典型因素(η_1)可以解釋分離個體化的 9%。從生涯自我認同狀態的四個變項中抽取出來的第一個典型因素(η_1)，佔生涯自我認同狀態總變異量的 30.3%，分離個體化與生涯自我認同狀態第一個典型因素(χ_1)重疊部分有 .066；因此，表示分離個體化透過第一個典型因素(χ_1 與 η_1)可以解釋生涯自我認同狀態總變異量的 6.6%。

就第一個典型相關的結構係數而言，分離個體化中的「解決問題獨立」與第一個典型因素(χ_1)有高相關，其典型因素負荷量為 -.912。而生涯自我認同狀態中「認同早閉」與第一典型因素(η_1)有高相關，其典型因素負荷量為 .961。因此，分離個體化中的「解決問題獨立」透過第一典型因素，和生涯自我認同狀態中的「認同早閉」有較高的相關，且為負相關。因此，表示大學生的「解決問題獨立」程度越高，越少呈現「認同早閉」狀態。

(二)由第二個典型因素來看

由表 4-10 可知，第二對 χ_2 與 η_2 的典型相關係數為 .287 ($p < .001$)，其決定係數為 .082，這表示在分離個體化之各變項的第二個典型因素(χ_2)，可以解釋生涯自我認同狀態的第二個典型因素(η_2)總變異量的 8.2%。從分離個體化六個變項中抽取出來的第二典型因素(χ_2)，佔分離個體化總變異量的 10.7%，分離個體化與生涯自我認同狀態的第二典型因素(η_2)的重疊部分為 .009，表示生涯自我認同

狀態的第二個典型因素(η_2)可以解釋分離個體化的 0.9%。從生涯自我認同狀態的四個變項中抽取出來的第二個典型因素(η_2)，佔生涯自我認同狀態總變異量的 17.8%，分離個體化與生涯自我認同狀態第二個典型因素(χ_2)重疊部分有 .015；因此，表示分離個體化透過第二個典型因素(χ_2 與 η_2)可以解釋生涯自我認同狀態總變異量的 1.5%。

就第二個典型相關的結構係數而言，分離個體化中的「衝突獨立」與第二個典型因素(χ_2)有高相關，其典型因素負荷量為 .627。而生涯自我認同狀態中「認同達成」與第一典型因素(η_1)有高相關，其典型因素負荷量為 -.757。因此，分離個體化中的「衝突獨立」透過第二典型因素，和生涯自我認同狀態中的「認同達成」有較高的相關，且為負相關。因此，表示大學生的「衝突獨立」程度越高，越少呈現「認同達成」狀態。

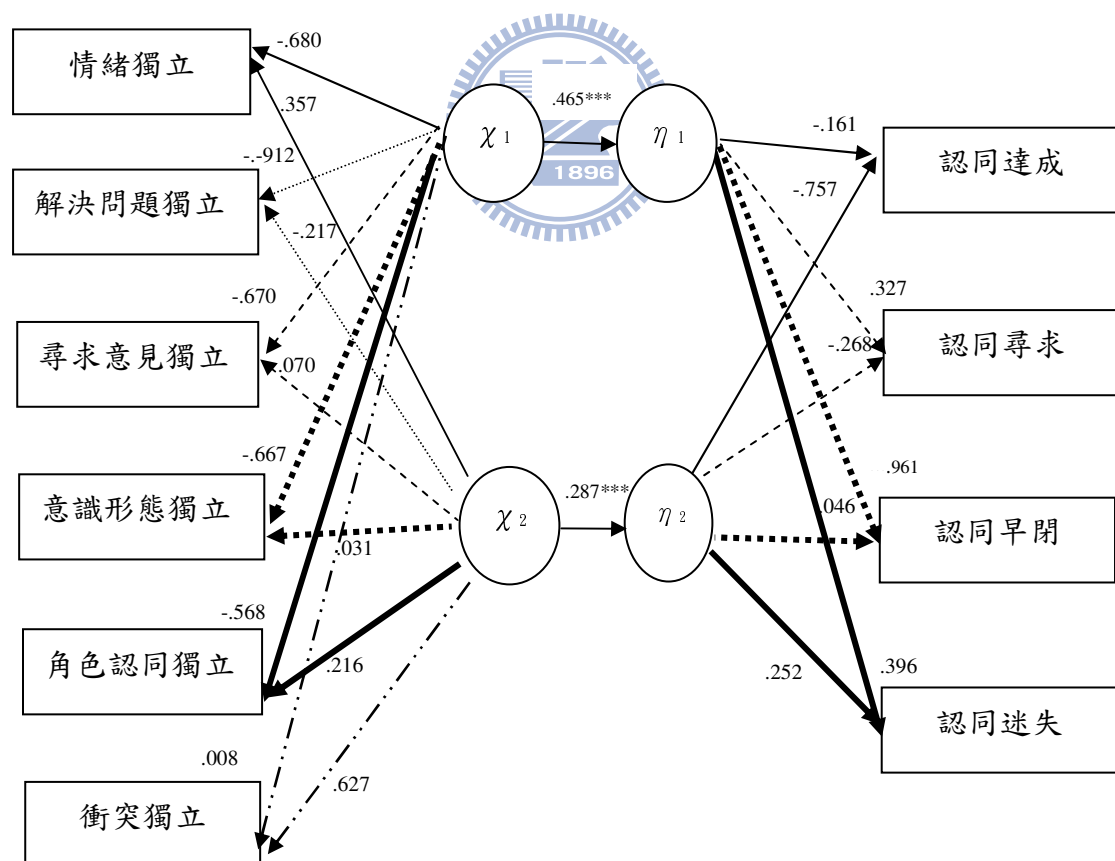


圖 4-1 分離個體化與生涯自我認同狀態之典型相關分析徑路圖

參、大學生父母依附與生涯自我認同狀態之相關情形

一、積差相關

此部份以皮爾森積差相關來驗證假設六，考驗大學生「父母依附」和「生涯自我認同狀態」分量表之相關情形，結果如下表 4-11。

由表 4-10 可知，大學生「認同達成」和「溝通」、「信任」之間為正相關($r=.123$ 、 $r=.125$ ， $p<.01$)；和「親密」為正相關($r=.097$ ， $p<.05$)。顯示大學生和父母「溝通」、「信任」、「親密」程度越高，則「認同達成」狀態越高。

表 4-11 父母依附與生涯自我認同狀態各分量表之相關係數矩陣

	溝通	信任	親密
認同達成	.123**	.125**	.097*
認同尋求	.017	-.023	-.197**
認同早閉	.281**	.122**	-.024
認同迷失	-.001	-.028	-.103**

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

以大學生「認同尋求」狀態而言，和「親密」為負相關($r=-.197$ ， $p<.01$)。代表大學生和父母「親密」程度越低，則「認同尋求」狀態傾向越高。

以大學生「認同早閉」狀態而言，和「溝通」、「信任」為正相關($r=.281$ 、 $r=.122$ ， $p<.01$)。代表大學生和父母「溝通」、「信任」程度越高，則「認同早閉」狀態傾向越高。

以大學生「認同迷失」狀態而言，和「親密」為負相關($r=-.103$ ， $p<.01$)。代表大學生和父母「親密」程度越低，則「認同迷失」狀態傾向越高。

由上可知，大學生「父母依附」和「生涯自我認同狀態」之間有相關存在，但皆屬低度相關。因此，假設六：大學生在「父母依附」和「生涯自我認同狀態」之間有顯著相關得到部分支持。

二、典型相關

此外，為了進一步了解大學生「父母依附」的三個向度及「生涯自我認同狀態」四個向度之間是否有相關組型存在，故以典型相關作考驗，結果如表 4-11。

由表 4-12 發現，典型相關係數達顯著水準($p < .001$)，典型相關係數 ρ 為 .417 ($p < .001$)。因此，三個控制變項(父母依附)主要透過一個典型因素影響到效標變項(生涯自我認同狀態)。

表 4-12 父母依附與生涯自我認同狀態之典型相關分析摘要表

X 變項	典型因素	Y 變項	典型因素
父母依附	χ	生涯自我認同狀態	η
溝通	-.727	認同達成	-.155
信任	-.348	認同尋求	-.431
親密	.188	認同早閉	-.830
		認同迷失	-.198
抽出變異	.228	抽出變異	.235
重疊量數	.040	重疊量數	.041
		ρ^2	17.4%
		ρ	.417***

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

由表 4-12 可知， χ 與 η 的典型相關係數為 .417 ($p < .001$)，其決定係數為 .174，這表示在父母依附之各變項的典型因素(χ)，可以解釋生涯自我認同狀態的典型因素(η)總變異量的 17.4%。從父母依附三個變項中抽取出來的典型因素(χ)，佔父母依附總變異量的 22.8%，父母依附與生涯自我認同狀態的典型因素(η)的重疊部分為 .04，表示生涯自我認同狀態的典型因素(η)可以解釋父母依附的 4%。從生涯自我認同狀態的四個變項中抽取出來的典型因素(η)，佔生涯自我認同狀態總變異量的 23.5%，父母依附與生涯自我認同狀態典型因素(χ)重疊部分有 .041；因此，表示父母依附透過典型因素(χ 與 η)可以解釋生涯自我認同狀態總變異量的 4.1%。

就典型相關的結構係數而言，父母依附中的「溝通」與典型因素(χ)有高相關，其典型因素負荷量為-.727。而生涯自我認同狀態中「認同早閉」與典型因素(η)有高相關，其典型因素負荷量為-.830。因此，父母依附中的「溝通」透過典型因素，和生涯自我認同狀態中的「認同早閉」有較高的相關，且為正相關。因此，表示大學生的「溝通」程度越高，越呈現「認同早閉」狀態。

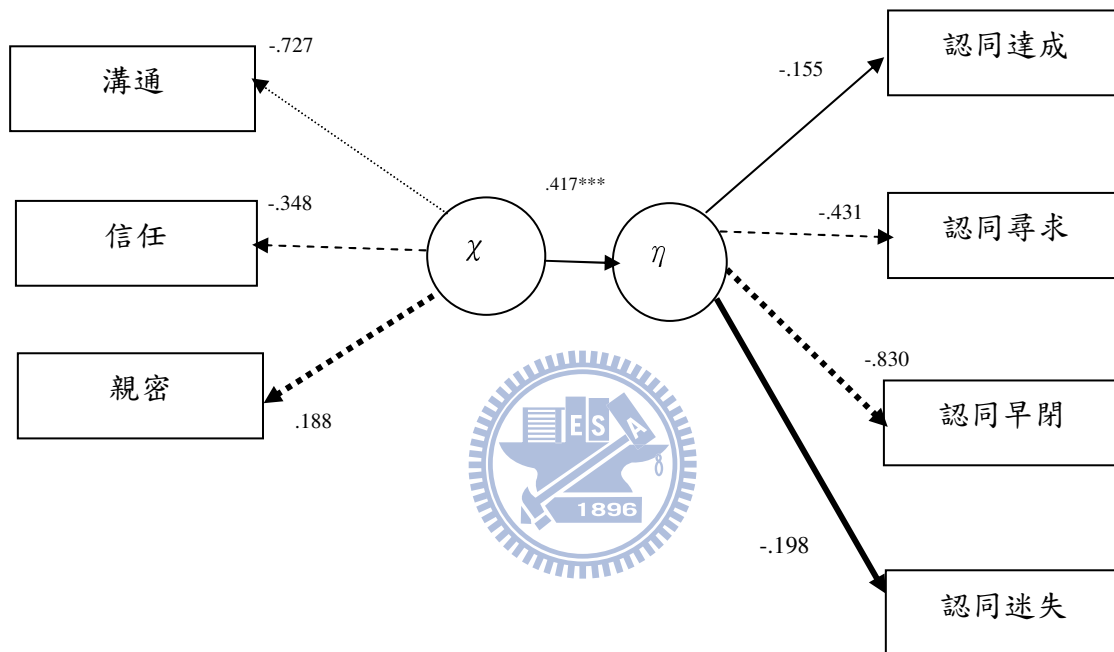


圖 4-2 父母依附與生涯自我認同狀態之典型相關分析徑路圖

第四節 大學生分離個體化、父母依附對生涯自我認同 狀態之預測分析

本節主要了解大學生分離個體化、父母依附對生涯自我認同狀態的預測情形為何。依據大學生在「心理分離量表」、「父母依附量表」與「生涯自我認同狀態量表」之填答結果，採用多元逐步迴歸分析作考驗，以驗證假設七。

壹、大學生分離個體化、父母依附對認同達成狀態之預測情形

此部份以多元逐步迴歸來驗證假設七，且依據第三節相關分析之結果，將以「

分離個體化」及「父母依附」和「認同達成」狀態有顯著相關的變項投入做預測分析，以考驗大學生「分離個體化」、「父母依附」對「生涯自我認同狀態」之「認同達成」預測情形為何。

此外，在進行多元迴歸時，為考驗是否自變項間有共線性問題，故本研究以容忍度(T 值)、條件指標(CI 值)來加以判別。依據吳明隆、涂金堂(2005)表示，T 值是介於 0 至 1 間的數值，如 T 值越小越接近 0 時，則代表此自變項與其它自變項有共線性問題；且其引述學者 Tecq 的看法，表示 CI 值越大(在 15 以上)，則代表自變項間可能有共線性問題。

本研究依據上述的考驗原則，發現在預測「認同達成」時，自變項之 T 值介於 .732 至 .974 間，且 CI 值介於 5.122 至 14.091 間，此結果顯示沒有共線性情形。故進一步進行預測分析。結果如下表 4-13。

表 4-13 分離個體化、父母依附對認同達成狀態之逐步迴歸分析摘要表

選入變項順序	複相關係數	決定係數 R ²	增加解釋量 R ²	F 值	標準迴歸係數 β	t 值
解決問題獨立	.136	.018	-	11.704***	.275	6.182***
溝通	.259	.067	.049	22.261***	.208	6.240***
衝突獨立	.294	.086	.019	19.522***	-.141	-3.629***

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

由表4-13發現，「分離個體化」、「父母依附」對生涯自我認同之「認同達成」狀態具有預測力變項共有三個，依序為「解決問題獨立」、「溝通」、「衝突獨立」。上述三個變項共可以解釋生涯自我認同之「認同達成」狀態8.6%(決定係數R平方=.086)的變異量。其中「解決問題獨立」層面可解釋1.8%的變異量；「溝通」層面可解釋4.9%的變異量；「衝突獨立」層面可解釋1.9%的變異量；換言之，尚有91.4%是由其他因素來影響生涯自我認同之「認同達成」狀態。

此外，在標準迴歸係數β值方面，「解決問題獨立」為.275($p < .001$)，「溝通」為.280($p < .001$)，「衝突獨立」為-.141($p < .001$)。且由係數正負號得知，「

「解決問題獨立」、「溝通」和「認同達成」為正相關，而「衝突獨立」和「認同達成」為負相關，此即表示大學生有較高「解決問題獨立」、較高「溝通」、較低「衝突獨立」，將能預測較高的「認同達成」狀態。

貳、大學生分離個體化、父母依附對認同尋求狀態之預測情形

此部份以多元逐步回歸來驗證假設七，且依據第三節之結果，將「分離個體化」及「父母依附」和「認同尋求」狀態有相關的變項做預測分析，以考驗大學生「分離個體化」、「父母依附」對「生涯自我認同狀態」之「認同尋求」預測情形為何。

本研究依據多元共線性之考驗原則，發現在預測認同尋求時，自變項之 T 值介於 .656 至 .869 間，且 CI 值介於 6.355 至 11.538 間，顯示沒有共線性情形發生。故進一步進行預測分析。結果如下表 4-14。

表 4-14 分離個體化、父母依附對認同尋求狀態之逐步迴歸分析摘要表

選入變項 順序	複相關係 數	決定係數 R ²	增加解釋 量 R ²	F 值	標準迴歸 係數 β	t 值
親密	.197	.039	.036	25.047***	-.260	6.306***
情緒獨立	.274	.075	.036	25.152***	-.148	-3.108**
解決問題 獨立	.288	.083	.008	18.727***	-.105	-2.348*

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

由表4-14發現，「分離個體化」、「父母依附」對生涯自我認同之「認同尋求」狀態具有預測力變項共有三個，依序為「親密」、「情緒獨立」、「解決問題獨立」。上述三個變項共可以解釋生涯自我認同之「認同尋求」狀態8.3%(決定係數R平方=.083)的變異量。其中「親密」層面可解釋3.9%的變異量；「情緒獨立」層面可解釋3.6%的變異量；「解決問題獨立」層面可解釋0.8%的變異量；換言之，尚有91.7%是由其他因素來影響生涯自我認同之「認同尋求」狀態。

此外，在標準迴歸係數β值方面，「親密」為-.260($p < .001$)，「情緒獨立」為-.148($p < .01$)，「解決問題獨立」為-.105($p < .05$)。且由係數正負號得知，「親密」、「情緒獨立」、「解決問題獨立」和「認同尋求」為負相關，此即表示大學生較

低「親密」、較低「情緒獨立」、較低「解決問題獨立」，將能預測較高的「認同尋求」狀態。

參、大學生分離個體化、父母依附對認同早閉狀態之預測情形

此部份以多元逐步回歸來驗證假設七，且依據第三節之結果，將「分離個體化」及「父母依附」和「認同早閉」狀態有相關的變項做預測分析，以考驗大學生「分離個體化」、「父母依附」對「生涯自我認同狀態」之「認同早閉」預測情形為何。

本研究依據多元共線性之考驗原則，發現在預測認同早閉時，自變項之 T 值介於 .695 至 .808 間，且 CI 值介於 6.584 至 9.308 間，顯示沒有共線性情形發生。故進一步進行預測分析。結果如下表 4-15。

表 4-15 分離個體化、父母依附對認同早閉狀態之逐步迴歸分析摘要表

選入變項 順序	複相關 係數	決定係 數 R^2	增加解 釋量 R^2	F 值	標準迴歸 係數 β	T 值
解決問題 獨立	.401	.161		119.520***	-.296	-6.278***
意識形態 獨立	.438	.192	.031	73.897***	-.168	-3.655***
情緒獨立	.444	.198	.006	50.869***	-.087	-2.316*

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

由表 4-15 發現，「分離個體化」、「父母依附」對生涯自我認同之「認同早閉」狀態具有預測力變項共有三個，依序為「解決問題獨立」、「意識形態獨立」、「情緒獨立」。上述三個變項共可以解釋生涯自我認同之「認同早閉」狀態 19.8% (決定係數 R 平方 = .198) 的變異量。其中「解決問題獨立」層面可解釋 16.1% 的變異量；「意識形態獨立」層面可解釋 3.1% 的變異量；「情緒獨立」層面可解釋 0.6% 的變異量；換言之，尚有 80.2% 是由其他因素來影響生涯自我認同之「認同早閉」狀態。

此外，在標準迴歸係數 β 值方面，「解決問題獨立」為 $-.296 (p < .001)$ ，「意識形態獨立」為 $-.168 (p < .001)$ ，「情緒獨立」為 $-.087 (p < .05)$ 。且由係數正負號得知，「解決問題獨立」、「意識形態獨立」、「情緒獨立」和「認同早閉」為負相關，

此即表示大學生有較低「解決問題獨立」、較低「意識形態獨立」、較低「情緒獨立」，將能預測較高的「認同早閉」狀態。

肆、大學生分離個體化、父母依附對認同迷失狀態之預測情形

此部份以多元逐步回歸來驗證假設七，且依據第三節之結果，將「分離個體化」及「父母依附」和「認同迷失」狀態有相關的變項做預測分析，以考驗大學生「分離個體化」、「父母依附」對「生涯自我認同狀態」之「認同迷失」預測情形為何。

本研究依據多元共線性之考驗原則，發現在預測認同迷失時，自變項之 T 值介於 .831 至 .947 間，且 CI 值介於 6.960 至 11.079 間，顯示沒有共線性情形發生。故進一步進行預測分析。結果如下表 4-16。

表 4-16 分離個體化、父母依附對認同迷失狀態之逐步迴歸分析摘要表

選入變項 順序	複相關係 數	決定係數 R ²	增加解釋 量 R ²	F 值	標準迴歸 係數 β	T 值
解決問題 獨立	.189	.036	.015	22.969***	-.167	-3.667***
親密	.226	.051	.015	16.702***	-.145	3.736***
意識形態 獨立	.245	.060	.009	13.165***	-.103	-2.316*

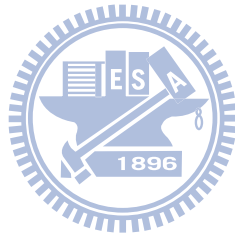
* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表 4-16 發現，「分離個體化」、「父母依附」對生涯自我認同之「認同迷失」狀態具有預測力變項共有三個，依序為「解決問題獨立」、「親密」、「意識形態獨立」。上述三個變項共可以解釋生涯自我認同之「認同迷失」狀態 6% (決定係數 $R^2 = .06$) 的變異量。其中「解決問題獨立」層面可解釋 3.6% 的變異量；「親密」層面可解釋 1.5% 的變異量；「意識形態獨立」層面可解釋 0.9% 的變異量；換言之，尚有 94% 是由其他因素來影響生涯自我認同之「認同迷失」狀態。

此外，在標準迴歸係數 β 值方面，「解決問題獨立」為 $-.167 (p < .001)$ ，「親密」為 $-.145 (p < .001)$ ，「意識形態獨立」為 $-.103 (p < .05)$ 。且由係數正負號得知，「解決問題獨立」、「親密」、「意識形態獨立」和「認同迷失」為負相關，此即表

示大學生有較低「解決問題獨立」、較低「親密」、較低「意識形態獨立」，將能預測較高的「認同迷失」狀態。

由上述研究結果可知，大學生「分離個體化」和「父母依附」兩者能顯著預測「認同達成」、「認同尋求」、「認同迷失」狀態，然而，只有大學生分離個體化能預測「認同早閉」狀態。因此假設七：大學生之「分離個體化」和「與父母依附」兩者，能有效預測「生涯自我認同狀態」得到部份支持。



第五章 討論與結論

本章主要針對第四章的研究結果做說明與討論，並在最後提出建議，以作為大學生生涯輔導、親職教育與未來研究的參考。全章總共分為五節，第一節為探討不同背景變項大學生在分離個體化、父母依附、生涯自我認同狀態之差異情形；第二節為探討大學生分離個體化、父母依附與生涯自我認同狀態之相關情形；第三節為探討大學生分離個體化、父母依附對生涯自我認同狀態之預測情形；第四節為結論；第五節為研究限制與未來建議。

第一節 不同背景變項大學生在分離個體化、父母依附、及生涯自我認同狀態之差異情形

本節主要針對不同背景變項(性別、年級、離家狀態、學校體系)大學生在分離個體化、父母依附、生涯自我認同狀態之差異結果做相關討論。

壹、不同背景變項大學生在分離個體化之差異情形

在「分離個體化」上，以性別而言，本研究結果顯示男生在「情緒獨立」、「尋求意見獨立」的程度高於女生，此結果和孫世維(1998)、吳亞紘(2004)、Lapsley等人(1989)的研究結果相同。顯示男生在分離個體化過程中，比起女生來說，較不需要父母給予情感支持與肯定，且能有較高的自主性做出決定。由於社會對於男性的期待是鼓勵其追求獨立自主、自我負責，且較不需要支持性的關係協助其在外探索，使得男生在情緒及功能向度上的獨立性表現優於女生。但本研究的另一項研究結果顯示：女生在「角色認同獨立」上的程度高於男生，也就是說，女生比起男生在角色認同的內涵上，較能有自己的態度及想法，能和父母有所區別。此部份則和吳亞紘(2004)、Gilligan(1979；引自吳明穎，2007)的研究結果不同，女生並未表現較好的衝突獨立，反而在角色認同的獨立上表現優於男生。由於本研究的角色認同獨立內涵包含性別角色的價值觀在內，因此，女生比起男生較能

擁有和父母不同的性別角色價值觀。Blazina和Watkins(2000)的研究曾提及，當男性越持有社會化的性別角色固化想法時，他們的性別角色衝突越高，也越可能產生脆弱的自我感。因此，這可能使得本研究對象中的男生在角色認同獨立性較女生低，以減低其在分離個體化過程中所帶來的不適應感。

以年級來看，本研究結果顯示不同年級大學生在「尋求意見獨立」有顯著差異，且大四程度高於大一。這部份和孫世維(1997)及Rice(1995)的研究結果一致，均指出高年級大學生其分離個體化程度高於大一學生。此代表大學生隨著年級升高，越能在尋求意見的功能上有好的獨立表現。由於大學提供的環境能促進學生探索外在世界並學習自己做決定，因此大四學生隨著時間的增加，其發展較大一學生成熟，在不需徵詢父母的意見下就做出決定。

以離家狀態來看，本研究結果顯示不同離家狀態大學生在「解決問題獨立」上有顯著差異，離家兩年以上者程度高於尚未離家者；在「尋求意見獨立」上有顯著差異，離家一年以下者程度高於尚未離家者。此結果與Sullivan和Sullivan(1980)的結果相同，顯示有離家經驗的大學生較少依賴父母給予協助以及意見，而能表現出較高的獨立性。由於離家使大學生面對新的挑戰，並且在沒有成人的協助下，要獨自負起成人的責任(Larose & Boivin, 1998)。因此，離家不只是使大學生和父母產生物理性距離，更能拉開心理距離，使其在生活上自行解決問題、做出個人決定，以提升個人獨立自主的能力。

貳、不同背景變項大學生在父母依附之差異情形

以「父母依附」而言，本研究結果顯示不同性別之大學生，在「溝通」、「信任」、「親密」上無顯著不同，這與蔡秀玲和吳麗娟(1998)、陳欣怡(2000)、Lapsley等人(1990)的研究結果一致，顯示女生並沒有因為擁有關係特質，比男生更容易和父母有親近的依附關係。推測其原因，可能是因為東方文化下的大學生，其和父母之間存在緊密相黏的關係，故不因性別影響個人對父母依附而有差異性結果。

以年級而言，本研究結果顯示不同年級大學生在「溝通」、「信任」、「親密」上

沒有差異性存在。這與Lapsley等人(1990)的研究結果一致，顯示依附的程度並不會隨著年級的增長而有所改變，也就是大學生與父母依附的程度呈現穩定的狀態。這結果也相當符合Bermann和Sperling(1994；引自劉敏珍)的觀點，指出成人依附是一種穩定的傾向，同時依附也是經由內在運作模式所調節出以建構人際世界的互動模式。由此可見，大學生和父母的依附關係到達了一種穩定的狀態，並不會因為年級的提升而有差異性的發展。

以離家狀態而言，本研究結果顯示不同離家狀態大學生在「溝通」、「信任」、「親密」上沒有差異性存在。此研究結果和黃郁喬(2005)、Larson和Boivin(1998)的研究結果不一致。Kenny(1987)曾提及，離家上大學對個人而言像是「陌生環境」，使個人在外生活時易感到心理壓力，因而增加向父母尋求支持的依附關係。然而，本研究並未顯示此一結果，大學生並沒有因為離家而和父母有較好的依附關係。推測其原因，可能是因為大學生離家在外有良好的生活自處功能，多能自行打理個人生活事務，且大學生已開始向外發展人際支持網絡，能在同儕之間獲得良好的心理支持。因此，大學生所面臨離家的轉折並未引起太大的心理壓力，使其依附關係和尚未離家者並沒有特別不同。

參、不同背景變項大學生在生涯自我認同狀態之差異情形

在「生涯自我認同狀態」上，以性別而言，本研究結果顯示男生在「認同達成」、「認同早閉」狀態上程度高於女生。這和鄭靖芬(2005)、Hodgson和Fisher(1979)的研究結果一致，代表男生比女生還要確定自己在生涯、意識型態相關的價值觀、信念為何，因而達成生涯認同。探究其原因，可能是因為男生較被社會鼓勵發展果決、冒險、有自主意見、做決定的特質，使其在追尋生涯自我認同的過程中，較易表現肯定確認自己的想法。然而，本研究結果也顯示男生在「認同迷失」狀態上程度高於女生，這和汪佳佩(2006)的研究結果一致。雖然男性擁有較多獨立、冒險且開放的特質，使其容易在生涯方面多做探索和接受新訊息，但另一方面，男性學生也可能接觸過多訊息而產生價值混淆，因而比女學生容易發展認同迷失

狀態。故男性學生在多元探索的環境中若無法確認自己的生涯方向，則將使其無法繼續往生涯目標邁進。

以年級而言，本研究結果顯示不同年級大學生在「認同達成」狀態有顯著差異，且大四程度高於大一；在「認同早閉」狀態有顯著差異，且大一程度高於大四；在「認同迷失」狀態有顯著差異，且大一程度高於大四，大三程度高於大四。這和黃慧雯(2001)、鄭靖芬(2005)、Meeus 等人(1999)的發現一致，指出高年級的學生在自我認同發展程度上優於低年級學生。原因是由於大四學生經歷較多時間的探索和追尋，有較多的機會去了解自己未來想過何種生活以及從事何種職業。因此，較為年長的學生其在認同狀態上能夠有較多的探索，也越能做出承諾(Lewis, 2003)。

以離家狀態而言，本研究結果顯示不同離家狀態大學生在「認同尋求」狀態上有顯著差異，且離家一年以下者高於離家兩年以上者；在「認同早閉」狀態上有顯著差異，且尚未離家者程度高於離家一年以下者；在「認同迷失」狀態上有顯著差異，且尚未離家者程度高於離家兩年以上者。此部份的結果和Anderson和Fleming(1986a)的結果相似，顯示離家經驗對於大學生生涯自我認同的發展具有重要性。由於離家提供大學生許多機會向外探索與嘗試冒險，他們開始在父母影響較少的環境中，追求和父母不同的價值觀以及信念，並且經過不斷選擇與澄清的過程，以在最後確認個人的未來方向。

以學校體系而言，本研究結果顯示不同學校體系大學生在「認同早閉」、「認同迷失」的狀態上有顯著差異，顯示技職院校的學生程度均高於一般大學學生。推測本研究之結果，可能是校內的科系較不多元的環境所致，由於現今技職院校多為過去專科學校所改制，校內多開設和產業相關的科系(多為工、理、商科)，故限制科大學生探索其他知識領域的機會，使其產生探索不足的現象。另一方面，學生多從高職升學至科技大學，可能其本身在高職階段已獲得相關的一技之長，而此一能力繼續延伸至大學階段，故學生可能在探索不足的情況下，過早做出決定或迷失方向。由此可知，技職院校學生比起一般大學生來說，在發展個人的生涯

自我認同時，會因學校課程規畫以及和過去的學習經驗，使其少了探索而產生迷失或過早承諾的狀態。林俊彥等人(2006)也曾提及技職院校的教育課程體制，常伴隨國家經濟發展以及產業環境而有所調整，且其就業也受全球化企業人才的競爭影響，故技職院校的大學生如何面臨未來就業的多元機會和選擇時不迷失自我是值得注意的現象。因此，技職院校之大學生需要更完善的生涯規劃和認識自我的機會，以減少產生認同迷失和早閉的可能。

第二節 大學生分離個體化、父母依附、及生涯自我認同狀態之相關情形

本節主要依據大學生分離個體化、父母依附、及生涯自我認同狀態之間的相關情形做討論。

壹、大學生分離個體化與父母依附之相關情形

本研究結果顯示，大學生父母依附的「溝通」、「信任」、「親密」程度和分離個體化的「情緒獨立」、「解決問題獨立」、「尋求意見獨立」、「意識型態獨立」、「角色認同獨立」為負相關，但和「衝突獨立」為正相關。此部份與孫世維(1997)、Lapsley和Edgerton(2002)、Rice等人(1995)的研究結果一致，顯示當大學生和父母的依附程度越高，則其在功能、情緒、態度向度上的獨立程度越低，但在衝突向度上的獨立程度越高。也就是說，當大學生和父母分離過程中，若越需要父母的協助、贊同支持，以及與父母持有相同的價值觀，但卻有較少的罪惡感或焦慮的衝突情緒時，則其越能和父母有好的依附關係。以集體主義文化來看，家庭的連結、順從、相互依賴是被強調的，關係的脈絡反而有助於個人發展自主(Choi, 2002)。這也和Cooper & Grotevant(1986)的論述一致，顯示青少年獨立自主或個體化的發展工作，主要在親子之間持續可靠的情感連結中，而非在情感分離或衝突中達成。因此，大學生和父母分離發展獨立自我時，若能減少對於離開父母所引起的衝突情緒，並繼續維持支持性的親子關係，則對於其個人的發展也較有幫助。

貳、大學生分離個體化與生涯自我認同狀態之相關情形

此部份先以皮爾森積差相關了解大學生分離個體化與生涯自我認同狀態之相關情形。研究結果顯示，大學生「認同達成」和「解決問題獨立」有正相關、「衝突獨立」有負相關。此外，本研究也進一步了解分離個體化(六個分量表)和生涯自我認同狀態(四個分量表)之間的典型相關，結果顯示大學生的「解決問題獨立」程度越高，越少呈現「認同早閉」狀態的傾向；大學生的「衝突獨立」程度越高，越少呈現「認同達成」狀態的傾向。然而，這些典型相關的解釋量都不大，為8.2%、21.6%。

上述研究結果和Kroger(1985)、Lopez (1989)、Lucas(1997)的結果不一致，反而發現大學生和父母分離時表現出的罪惡、愧疚等負向情緒，能使其表現較高程度的「認同達成」狀態。推測其原因，可能是因為本土文化強調孝順服從的權力關係(李美枝，1998)，因此當大學生越感到自己愧疚於父母親，或自覺對於父母擁有衝突負向的情感時，反促使其提升個人在生涯抉擇與承諾的可能性，因而發展出「認同達成」狀態。這使得我們不能忽略關係脈絡對個人發展生涯自我認同的影響，特別是「以孝為先」觀念所產生的罪惡焦慮感，是促進個人達成生涯自我認同的重要因素。

此外，本研究結果也發現大學生越依靠父母解決問題，越容易有「認同早閉」狀態，此部份的研究結果和劉姿君(1994)、Campbell等人(1984)相同，指出個人若在親子關係中的獨立性低，將使其較少去探索屬於自己的生涯方向，使其容易聽從父母的意見做出選擇，而有早閉的情形發生。

最後，研究結果發現「分離個體化」和「生涯自我認同狀態」之間的相關不大，顯示在個人追求生涯自我認同的過程中，和與父母獨立的程度只有少部分的關聯。研究者認為也許仍有其他個人因素(如能力、特質、焦慮等)、生涯因素(如職業環境、生涯規劃等)等變項影響著個人發展生涯自我認同，而這些是本研究尚未探討的部份。因此，大學生和父母分離個體化雖然在某種程度上和個人生涯自我認同發展有關，但未來仍可進一步探討其他相關變項的情形為何。

參、大學生父母依附與生涯自我認同狀態之相關情形

此部份先以皮爾森積差相關了解大學生父母依附與生涯自我認同狀態之相關情形。研究結果顯示，大學生「父母依附」中的「溝通」、「信任」和「認同達成」、「認同早閉」有顯著正相關，而「親密」則和「認同達成」有正相關，和「認同尋求」、「認同迷失」有負相關。此外，本研究也進一步了解父母依附(三個分量表)和生涯自我認同狀態(四個分量表)之間的典型相關，結果顯示大學生的「溝通」程度越高，越呈現「認同早閉」狀態的傾向。然而，典型相關的解釋量不大，為17.4%。

上述結果和Blustein等人(1995)、Reich和Siegel(2002)，以及Zimmermann和Becker-Stoll(2002)的結果一致，顯示大學生和父母之間有好的依附關係，特別是「溝通」、「信任」上的程度越高、「親密」程度越多，則越有生涯「認同達成」狀態。顯示當大學生能夠充分被信任，且父母能適時提供良好的協助和鼓勵，而非被父母忽略不理時，則他們有更多的安全感能向外探索未來的生活方向，有機會去澄清自己的目標並做出合適的選擇。這與Zimmermann和Becker-Stoll(2002)的解釋一致，由於安全依附提供個人探索新的角色、態度和關係的基礎，故能促進個人發展出認同達成的狀態。

另一方面，本研究結果也發現，大學生和父母之間若「溝通」程度越高，也有可能發展出「認同早閉」狀態，這和Blustein等人(1991)、Benson等人(1992)的結果一致，顯示個人和父母之間有良好的依附關係，可促使其在生涯自我認同發展中做出承諾與選擇。這是由於父母有很多的機會和大學生討論有關生涯的想法，了解其遭遇的困境或提供相關建議，使個人在追尋自我的生涯認同時，容易因為沒有透過親自體驗和嘗試過程，就在父母的建議及協助下過早確定個人的生涯方向。雖然Bowlby(1988)和Ainsworth(1989)曾經提及依附關係使個人和主照顧者間的親密連結，能在安全的關係下多做探索，然而Arseth等人(2009)的研究指出「認同探索」和「依附探索」的差別，前者指達成目標結果之過程，後者意指達成目標之本身，故「認同早閉」的大學生雖然和父母之間有好的依附關係，使其能在最終的

目標上工作，但卻無法有積極的認同探索過程。這也和本研究結果的發現一致。另外，以Bartholomew和Horowitz(1991)所提出的「成人依附類型」而言，大學生可能因內在對自我和他人之間的有不同的運作方式，造成同樣的依附表現行為下，隱涵不同的內在意義。亦即，個人雖然和父母之間有良好的溝通互動，但若其屬於佔有型依附，則可能對自己持負向態度、對他人持正向態度，使其在親子關係中有強烈的依賴需求，因而促使其聽取父母的意見，而無法做出自我的生涯決定。故本研究認為雖親子之間呈現好的溝通品質，但仍需進一步了解個體的成人依附類型為何，以了解個人和父母建構出互動模式如何影響其發展生涯自我認同。

此外，本研究結果也發現大學生若和父母之間「親密」的程度越低，則其「認同尋求」、「認同迷失」的狀態程度越高。此和Arseth等人(2009)、Zimmermann和Becker-Stoll(2002)的結果一致，顯示大學生若沒有感受到父母親的關心和了解，在家中無法獲得依靠和良好的支持關係，反而使其轉而繼續向外探索與嘗試，並和他人討論，因此大學生容易發展出「認同尋求」的狀態；另一方面，也可能因為大學生與父母沒有良好的依附關係，他們在無法和被父母親近的過程中迷失了個人方向，甚至連追尋及了解自己的機會都喪失，而容易發展出「認同迷失」狀態。換句話說，若大學生和父母之間的親密感越低，則在發展生涯自我認同過程中，越可能出現尋求及探索的狀態。

最後，從研究結果的相關解釋量來看，均屬低度相關，此和過去研究結果一致。Ketterson 和 Blustein(1997)的研究結果，顯示依附關係與生涯探索的典型相關解釋變異量為 11%。而 Blustein 等人(1991)的研究顯示，個人和與父母的依附關係與職業探索和承諾間，典型相關的解釋變異量為 10%、14%。國內研究者江捷如(1998)的結果顯示，親子依附與二專男生的生涯定向之間的典型相關解釋變異量為 14.14%。此部份顯示大學生和父母的依附關係和個人生涯自我認同發展之間的關聯性小，也許仍有其他影響個人生涯自我認同發展的關鍵因素需要被探討。另外，本研究只以父母依附關係，來了解對生涯自我認同所造成的影響為何，卻無法得知同儕依附關係可能產生的影響為何。對大學生而言，其在和同儕之間

互動以及相互學習的過程中，也會影響其發展生涯自我認同。故未來也可從同儕依附關係此變項去進一步了解。

第三節 大學生分離個體化、父母依附對生涯自我認同狀態之預測情形

本節主要依據大學生「分離個體化」和「父母依附」對「生涯自我認同狀態」的預測結果做討論。

以「認同達成」狀態而言，本研究結果顯示，大學生分離個體化之「解決問題獨立」、「衝突獨立」，及父母依附之「溝通」能預測「認同達成」狀態；其中「衝突獨立」的影響是負向的，「解決問題獨立」和「溝通」的影響是正向的，且解釋量為 8.6%。此結果顯示出大學生有越低的衝突獨立、越高的解決問題獨立、越高的溝通信能預測「認同達成」狀態。此結果符合 Schultheiss 和 Blustein(1994b)的說法，得知父母對於大學生在生涯領域探索和追尋時，能有某種有支持性和工具性的貢獻。然而在分離個體化向度上，Blustein 等人(1991)的研究結果和本研究發現不一致。本研究發現本地大學生若對父母越有愧疚、罪惡等衝突負向情感時，則越能預測出生涯認同達成狀態；然而 Blustein 等人(1991)的研究對象則表現相反，顯示越少的愧疚、罪惡等衝突負向情緒，能預測職業的探索和承諾。研究者認為，可能是東西文化之差異所導致，在以注重孝順，凡事以父母為先的關係脈絡下，使得越低的衝突獨立反而有突顯個人對父母的責任感，故使其越有可能發展出認同達成狀態。另一方面，Tokar 等人(2003)的研究結果顯示職業自我概念清晰度會中介分離個體化和依附兩者之關係，此和本研究結果不同。由於大學生的分離個體化和依附是相互發展的，其在自主發展過程中同時需要父母之支持，故兩者之間同時對於個人生涯認同發展有所幫助。因此，綜合上述討論，得知大學生越能獨自解決問題、和父母分享自己的困難以獲得父母的支持，這促使個人提升向外探索和體驗不同方向的可能，同時由於大學生抱持對於父母的愧疚感和焦慮等衝突

情感，使其在探索過程中做出承諾，因而發展出生涯認同達成狀態。

以「認同尋求」狀態而言，本研究結果顯示，大學生分離個體化之「解決問題獨立」、「情緒獨立」，及父母依附之「親密」能預測「認同尋求」狀態；且三者的影響均是負向的，且解釋量為 8.3%。此研究結果和江捷如(1998)及 Berri'os-Allison (2005)的研究結果相似，指出當大學生越低的獨立性，且和父母有較少的親密關係，則其越容易發展出認同尋求的狀態。換句話說，本研究發現當個人在生活中依靠父母解決問題、且需要父母給予情感上的贊同和認可，同時感受到較少的親密感時，將促使個人在生涯上發展出「認同尋求」的狀態。這可能是因為個人需要父母的支持與肯定，但卻感受到和父母之間有距離感，故使其轉而向外探索以滿足個人需求，因此，個人發展出不斷追尋卻尚未承諾的「認同尋求」狀態。

以「認同早閉」狀態而言，本研究結果顯示，大學生分離個體化之「解決問題獨立」、「意識形態獨立」、「情緒獨立」能預測「認同早閉」狀態；且三個變項的影響均是負向的，解釋量為 19.8%。顯示大學生「分離個體化」和「依附」無法同時預測，只有分離個體化中的三個變項具有預測力。過去 Blustein 等人(1991)曾經發現，只有在結合分離個體化和依附兩者變項時，才能預測生涯變項，且對女生來說，對父母有高衝突獨立和高依附程度者，有越少的早閉傾向，然此部分和上述本研究結果不一致。顯示本地大學生認同早閉，受分離個體化的發展程度的影響，並非受分離個體化和依附兩者同時影響。因此，本地大學生是否發展出「認同早閉」，受和父母的依附良好關係影響較小，反而是個人的獨立自主性太低的影響性高，導致個人在不經探索的情況下太早做出決定。猜測此一原因，可能是因為個人要能多去探索和嘗試，和其是否具備獨自做判斷、做決定、以及自我支持的能力有關，但和父母關係是否良好的關係較小。故個人在功能、情緒、態度上的自主性程度較低時，則容易受父母的影響減少生涯相關的探索，甚至匆促做出決定，以至於發展出認同早閉狀態。由此得知，協助個體自己做決定、釐清自我認同的價值信念、並能給予自我支持，對於增加個人探索和避免過早做決定的結果具有重要性。

以「認同迷失」狀態而言，本研究結果顯示大學生分離個體化之「解決問題獨立」、「意識形態獨立」，及父母依附之「親密」能預測「認同迷失」狀態；其中「三者個影響均是負的。且解釋量為 6%。Schultheiss 及 Blustein(1994b)的研究結果顯示，女生低態度獨立、高衝突獨立和低依附，有較多的「認同迷失」狀態。顯然，本研究只符合 Schultheiss 及 Blustein(1994)的部份研究結果，顯示大學生若是低解決問題獨立、低意識型態獨立、低親密，則有較多的「認同迷失」狀態。換句話說，當大學生越無法獨自解決問題，越持有和父母相同的價值觀、以及感受較少的親密感，則越可能發展出「認同迷失」的狀態。由於大學生無法擁有自己的價值觀和想法，又想依賴父母協助其解決問題，可是同時又感受到父母的疏離以及冷淡對待時，則容易促使個人因為沒有支持與肯定，始終無法釐清自己想要的是什麼，而在尋尋覓覓中喪失方向。因此，認同迷失的個體需要父母的關懷，以及能夠肯定自我的學習，以增加其有足夠的力量去追尋與探索。

綜合上述結果發現，大學生的「分離個體化」和「父母依附」能共同預測認同「達成」、「尋求」、「迷失」狀態，但能夠解釋的變異量均不大。研究者認為，可能有幾項因素可以作為解釋。第一、在變項上，影響個人生涯自我認同狀態的發展，可能較直接的影響因素是屬於個人內在層面的心理因素(認知、情緒等)。第二，在研究工具上，由於本研究所使用之研究工具，係依據個人所感受到和「父母親」的關係來填答，而非將「父親」、「母親」分開作答。由於個人可能對於父親和母親所感受到的親子關係不同，將使他們在填答時會產生混淆，因而模糊分離個體化和父母依附的分數意義，使在預測生涯自我認同狀態時的解釋力低。第三，在樣本的性質上，本研究發現大學生普遍表現出低度的分離個體化、及中高程度的父母依附，此可能和東方文化強調緊密相黏的親子關係有關。因此，受試者在分離個體化及父母依附上的變異量不大，可能是造成預測生涯自我認同狀態時，解釋力不高的因素之一。

雖上述因素可能造成分離體化及父母依附預測生涯自我認同狀態時，有低度的解釋力。然而，從本研究結果來看，大學生和父母之間的離合關係對於其生涯

自我認同之發展仍然具有一定的影響性。因此，在大學生發展生涯自我認同過程中，其和父母之間維持何種關係是不容忽略的。

第四節 結論

本節主要依據上述研究結果，歸納統整出本研究之結論如下：

壹、不同背景變項之大學生在分離個體化之差異情形

- 一、不同性別大學生在「情緒獨立」、「尋求意見獨立」上有顯著差異，且男生高於女生；在「角色認同獨立」上有顯著差異，且女生高於男生。然而，不同性別大學生在「解決問題獨立」、「意識形態獨立」、「衝突獨立」上沒有顯著差異。
- 二、不同年級大學生在「解決問題獨立」、「意識形態獨立」、「衝突獨立」上沒有顯著差異。但在「尋求意見獨立」有顯著差異，且大四程度高於大一。
- 三、不同離家狀態大學生在「解決問題獨立」有顯著差異，且離家兩年以上者高於尚未離家者；在「尋求意見獨立」有顯著差異，且離家兩年以上者、離家一年以下者均高於尚未離家者。

貳、不同背景變項之大學生在父母依附之差異情形

- 一、不同性別大學生在「溝通」、「信任」、「親密」上沒有顯著差異。
- 二、不同年級大學生在「溝通」、「信任」、「親密」上沒有顯著差異。
- 三、不同離家狀態大學生在「溝通」、「信任」、「親密」上沒有顯著差異。

參、不同背景變項大學生在生涯自我認同狀態之差異情形

- 一、不同性別大學生在「認同達成」、「認同早閉」、「認同迷失」上有顯著差異，且男生高於女生。然而不同性別大學生在「認同尋求」上未達顯著差異。
- 二、不同年級大學生在「認同達成」上有顯著差異，且大四高於大一；在「認同尋求」上有顯著差異，且大一高於大四；在「認同迷失」上有顯著差異，且大一高於

大四，大三高於大四。

三、不同離家狀態大學生在「認同尋求」上有顯著差異，且離家一年以下者程度高於離家兩年以上者；在「認同早閉」上有顯著差異，且尚未離家者程度高於離家一年以下者；在「認同迷失」上有顯著差異，且尚未離家者程度高於離家兩年以下者。

四、不同學校體系大學生在「認同早閉」、「認同迷失」上有顯著差異，且技職院校學生程度高於一般大學學生。但在「認同達成」、「認同尋求」上沒有顯著差異。

肆、大學生分離個體化、父母依附、生涯自我認同狀態之相關情形

一、積差相關部份

(一)、大學生分離個體化之「情緒獨立」、「解決問題獨立」、「尋求意見獨立」、「意識型態獨立」和「角色認同獨立」，和父母依附之「溝通」、「信任」、「親密」為負相關，且為中低程度之相關。

(二)、大學生分離個體化之「衝突獨立」和父母依附之「溝通」、「信任」、「親密」為正相關，且為中低程度之相關。

(三)、大學生「認同達成」狀態和「解決問題獨立」為正相關，和「角色認同獨立」、「衝突獨立」為負相關。在「認同尋求」狀態上，和「情緒獨立」、「解決問題獨立」、「尋求意見獨立」、「衝突獨立」為負相關。在「認同早閉」狀態上，和「情緒獨立」、「解決問題獨立」、「尋求意見獨立」、「意識型態獨立」、「角色認同獨立」為負相關。在「認同迷失」狀態上，和「解決問題獨立」、「尋求意見獨立」、「意識型態獨立」、「角色認同獨立」為負相關。

(四) 大學生之「認同達成」狀態和「溝通」、「信任」、「親密」為正相關。在「認同尋求」狀態上，和「親密」為負相關。在「認同早閉」狀態上，和「溝通」、「信任」為正相關。在「認同迷失」上，和「親密」為負相關。

二、典型相關部份

(一)、「分離個體化」六個分量表和「生涯自我認同狀態」四個分量表之間有典型相

關存在，達到.001的顯著水準，透過兩個典型因素可解釋的解釋量為21.6%、8.2%。結果顯示，大學生的「解決問題獨立」程度越高，越少呈現「認同早閉」狀態；大學生的「衝突獨立」程度越高，越少呈現「認同達成」狀態。

(二)、「父母依附」三個分量表和「生涯自我認同狀態」四個分量表之有典型相關存在，達到.001的顯著水準，透過一個典型因素可解釋的解釋量為17.4%。結果顯示，大學生的「溝通」程度越高，越呈現「認同早閉」狀態。

伍、大學生分離個體化、父母依附對生涯自我認同狀態之預測情形

一、大學生分離個體化之「解決問題獨立」、「衝突獨立」，及父母依附之「溝通」能預測「認同達成」狀態，且解釋變異量為8.6%。

二、大學生分離個體化之「解決問題獨立」、「情緒獨立」，及父母依附之「親密」能預測「認同尋求」狀態，且解釋變異量為8.3%。

三、大學生分離個體化之「解決問題獨立」、「意識形態獨立」、「情緒獨立」能預測「認同早閉」狀態，且解釋變異量為19.8%。

四、大學生分離個體化之「解決問題獨立」、「意識形態獨立」，及父母依附之「親密」能預測「認同迷失」狀態，且解釋變異量為6%。

第五節 研究限制與未來建議

本節主要分成兩個部份，依據上述研究結果，提出本研究限制和研究建議；另一方面也提出實務之建議，以作為未來諮商輔導實務工作者之參考。

壹、研究限制與未來研究建議

一、研究對象部份

本研究對象僅以全台灣地區之大學生為取樣對象。建議未來研究可以採取跨年齡層的研究對象，例如高中生、研究生，以了解其生涯自我認同發展情形為何。也由於生涯自我認同發展是一長期之過程，故進行不同年齡層之橫斷式研究或縱貫式研究，將更能詳細了解個人生涯自我認同發展的過程與狀況。

二、研究變項部份

(一)「分離個體化」、「父母依附」變項之部份

本研究在測量大學生和父母之間的分離個體化、依附關係時，是以個人對父母整體之感受為主，並非分別針對父親或母親來測量。因此，無法進一步得知和父與母的個別情形，是否會影響研究對象在作答反應有所差異。故建議未來相關研究，也可分別測量大學生與父親、母親的相處情形，將可清楚得知個體是否因為雙親性別之不同影響其互動結果。

此外，由於本研究所採之父母依附內涵，只能得知個人和父母依附之品質及程度為何，但尚無法了解其是否因屬於不同成人依附之類型，使其建構的互動模式影響其發展出不同的生涯自我認同狀態。故建議未來也可嘗試將大學生的依附關係做分類，以了解不同類型依附之大學生，是否有不同的生涯自我認同表現。

(二)納入其他相關變項

由研究結果可知，本研究採取之變項「分離個體化」及「父母依附」在預測「生涯自我認同狀態」時的解釋力不高，顯示仍需進一步探討其他可能的因素。建議未來相關研究可以採取個人內在心理變項(如人格特質、認知風格、情緒因應)來了解其對於生涯自我認同發展之影響為何。另一方面，除了父母依附關係的影響外，未來也可進一步探討「同儕依附」此一變項，以了解其是否影響大學生在生涯自我認同之發展情形。

三、研究工具部份

本研究所使用的「分離個體化」量表工具，經過本研究預試之因素分析處理，雖顯示不錯的信效度，但在因素向度上與原量表的四個因素結果不同，本研究得到六個因素。建議未來研究可以結構方程模式(SEM)之統計方式，進一步了解此一量表之構念內涵，釐清此六個因素向度是否能對照到原量表的四個因素向度，並從中了解是否由於不同文化之受試者影響其在題目辨讀上產生不同的結果。

貳、實務上的建議

一、對低年級大學生而言，重視其探索機會，多開設相關生涯輔導課程有助於其生涯自我認同的發展

由本研究結果得知，低年級大學生比起高年級大學生在生涯自我認同發展上，有較少「認同達成」、和較多「認同迷失」、「認同早閉」情形。此顯示低年級學生應成為大專院校生涯輔導之重點對象，使學生能及早為自己的生涯做準備。校方可藉由開設生涯規劃、自我探索等課程來增加學生的探索管道；另一方面，也可和通識中心合作，開設多元和實用之課程，使學生在獲得本科系之知能外，能接觸其他領域的知識和內涵，增加了解個人興趣和能力的機會。這些將使低年級學生在充分的探索和體驗的過程中，逐漸釐清個人的生涯方向和目標。

二、對技職院校生而言，需加強其生涯規劃

從本研究發現：技職院校生的「認同早閉」、「認同迷失」狀態程度比一般大學生的程度高。顯示技職院校生在生涯追尋過程中，容易「探索不足」而過早做出決定或迷失方向。由於技職院校生在生涯追尋時，受限於學校課程規劃及經濟產業發展的影響，使個人在未來職業以及生活方向的摸索過程中，多了不確定因素。因此，對於技職院校生來說，可舉辦探索體驗活動、開放產學合作課程、安排職涯相關講座、協助建立個人生涯發展檔案等，讓學生有機會了解自己的生涯特質、需求、興趣為何。此外，鼓勵學生培養第二專長，如開設增能課程、考取專業證照等，以增加個人未來工作的實務能力。如此一來，積極拓展學生全方位探索的機會，將促進個人不斷釐清生涯方向並做出適切的決擇。

三、對離家狀態而言，鼓勵父母開放大學生擁有離家經驗，培養獨立自主以及增進自我認同

從本研究發現：尚未離家大學生在「分離個體化」的程度比有離家經驗者低、尚未離家大學生在「認同達成」的程度比有離家經驗者低。由此可知，鼓勵父母親適時的放手讓孩子在外獨立生活，將能培養個體的獨立性和追求生涯自我認同。由於大學生有完整的個人空間，其在生活中有更多的機會需要自我冒險、自我負責、自我判斷、以及自我決定。這將使大學生學習如何不在父母的依靠下獲得自

主的能力。因此，鼓勵父母親開放孩子有離家的機會，將對於個人獨立成長並統整生涯認同有所幫助。

四、發展個人生涯自我認同，必須同時強調個人分離個體化及父母依附關係的影響性

本研究發現，大學生「分離個體化」和「父母依附」兩者能預測「生涯自我認同狀態」。由此可知，大學生和父母之間的離合關係，對其統整個人未來職涯生活的價值觀、能力、興趣等，具有某種程度的重要性。故在實務上，建議從事相關心理輔導工作的專業人員，在協助大學生發展個人的生涯自我認同時，尚不能忽略大學生與父母離合關係對於個人發展的阻礙為何。此外，就親職教育而言，應鼓勵父母在和大學生之間良好的關係中，同時又培養個人的獨立性，將能協助個人在生涯自我認同上做出探索與承諾。亦即，當父母和子女有好的溝通管道，並且多關懷和尊重個人感受，同時提供其自我選擇、自我省思、自我支持等獨立能力時，將有助於個體獲得安全感以及自我信任感，促進其在環境中向外冒險及探索的機會。

五、協助「認同達成」之大學生調適個人與父母分離的負向衝突情緒

本研究發現：大學生分離個體化中的「衝突獨立」，和「認同達成」有負相關。此結果顯示大學生越對父母親抱有罪惡感、愧疚感、焦慮等負向衝突情緒，則其越能在生涯上達成自我認同。由此可知，在強調孝順關係的文化脈絡下，我們不能完全切斷個人對於父母分離的負向衝突情緒，此反而成為大學生在生涯探索和承諾的動力來源。因此在實務上，建議對大學生和父母分離引起衝突情緒之處理方式，是引導個人學習加以調適，以至於不影響個人的生活或情緒適應，但並非完全加以消除或忽略之。因為在適當的情況下，對父母如此地衝突情感，反將促使個人開始向外發展生涯自我認同。

六、協助「認同早閉」大學生發展分離個體化，增進生涯探索的經驗

根據本研究之發現，大學生和父母依附之間「溝通」和「認同早閉」有高相關，且低程度「分離個體化」能預測出高程度「認同早閉」。此一結果顯示，大學生在生

涯自我認同上，因為和父母有較多的溝通機會，所以容易不經探索就做出決定；加上當個人獨立自主性低時，就更容易產生早閉的情形。因此，在親子互動上，建議父母親能給予足夠的獨立空間，讓孩子有機會以自己的想法和方式去思考自己想要的是什麼？並讓其學習如何自我肯定與支持。同時，父母應學習尊重孩子是一獨立個體，能不過度涉入做決定或給予太多的意見，這將有助於個人釐清生涯價值、需求、興趣何在，以在最終做出適當的決定。

七、協助「認同迷失」大學生發展分離個體化，並加強父母親的依附關係

根據本研究之發現，大學生低度「分離個體化」和低度「親密」，將能預測「認同迷失」狀態。此一結果顯示，大學生擁有低度的自我功能、無法從他人中區別自我態度，同時又感受不到父母的關心時，將使其在認同追尋過程中迷失方向，持有「船到橋頭自然直」的心態。因此，針對迷失狀態的大學生，協助個人學習自我肯定、自我支持，是為增加其能夠向外探索的獨立能力；另一方面，輔導實務工作者也應了解其和父母之間的關係為何？是否個人感受到和父母之間較少的親密感使其在生涯追尋上容易消極退縮？故對於迷失型之大學生，發展獨立性與維持和父母的連結是不容忽略的部份。

參考文獻

壹、中文部份

- 王仲匡 (2003)。大學新生依附關係與生活適應之相關研究。國立暨南國際大學輔導與諮商研究所碩士論文。
- 江捷如 (1998)。二專學生在心理分離、依附關係與其生涯定向之關係。國立政治大學心理學研究研究所碩士論文。
- 吳亞紘 (2004)。技職生離合關係、同儕互動與生活型態之相關研究。中國文化大學心理輔導研究所碩士論文。
- 吳明隆、涂金堂(2005)。SPSS 與統計應用分析。台北，五南出版社。
- 吳明穎 (2007)。青少年在分離-個體化、與父母依附及其對人際互動、憂鬱在關聯性研究。中原大學心理學研究所碩士論文。
- 呂麗雪(1997)。青少年心理分離意義之探討。國立政治大學教育研究所碩士論文。
- 李美枝(1998)。中國人親子關係在內涵與功能：以大學生為例。本土心理學研究，9，3-52。
- 汪佳佩(2006)。台北縣市技專校院二技部應屆畢業生生涯自我效能、自我認定狀態與生涯承諾之相關研究。國立臺灣師範大學工業教育學系所碩士論文。
- 林俊彥、郭宗賢、何俐安、郭彥谷(2006)。技職校院學生生涯規劃之探討。學校行政雙月刊，45，124-139。
- 孫世維(1997)。親子依附與分離——個體化：大學時期在發展。教育與心理研究，20，271-296。
- 孫世維(1998)。大學生在分離一個體化與相關家庭因素。中華心理衛生學刊，11(2)，21-58。
- 孫雅琇(2007)。高職特教班輕度智能障礙學生自我認同、依附關係與職業成熟度之相關研究。國立彰化師範大學特殊教育所碩士論文。
- 張東盟(2006)。南投縣國中原住民學生自我認同與依附關係之相關研究。南華大

學生死學研究所碩士論文。

張麗玲 (2006)。青少年在依附、同儕關係、愛情關係與認同之關係研究。大葉大學教育專業發展研究所碩士論文。

陳怡樺 (2007)。大學生自我分化、親子衝突與生涯決定狀態關係之研究。國立台中教育大學諮商與應用心理所碩士論文。

陳欣怡 (2000)。依附關係與生涯探索、生涯不確定源、生涯定向狀態之相關研究。國立彰化師範大學輔導與諮商所碩士論文。

陳秉華 (1995)。諮商中大學生在心理分離—個體化衝突改變歷程研究。教育心理學報，28，145—176。

陳郁齡 (1999)。家庭功能與大學生個體化、生活適應之關係研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文。

陳姵君 (2007)。青少年依附關係、自我認同、獨處能力與情緒調節之關係。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系在職進修碩士班碩士論文。

陳惠怡 (2005)。臺北市高中生依附關係及自我概念影響生涯定向之相關研究。國立臺北教育大學教育心理與諮商所碩士論文。

惠風 (1995)。大一學生原生家庭經驗、心理分離—個體化、與情緒適應之相關研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

黃郁喬 (2005)。離家過程中親子關係在離與合：分離個體化與依戀品質對親子關係滿意度在影響。國立台灣大學心理研究所碩士論文。

黃慧雯 (2001)。大學生在自我分化、社會活動經驗與自我認定狀態之相關研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

黃稼芸 (2007)。大學生離家經驗、依附風格與大學適應之研究。國立新竹教育大學教育心理與諮商研究所碩士論文。

楊智馨 (1997)。大學生生涯發展狀況與自我認定狀態之相關研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

楊智馨、林世華 (1998)。大學生生涯發展狀況與自我認定狀態之關係。教育心理

學報，30(2)，1-16。

董氏基金會 (2008)。大學生主觀壓力源與憂鬱情緒之相關性調查。取自2008年10月06日，

<http://www.jtf.org.tw/psyche/melancholia/survey.asp?This=69&Page=1>。

劉姿君 (1996)。大學生自我認定狀態與其生涯決定程度及自我分化水準之關係研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

劉敏珍 (2000)。老年人之人際親密、依附風格與幸福感之關係研究。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文。

劉惠琴 (2005)。親子關係中「多元個體化」在歷程與測量。中華衛生心理學刊，18 (4)，55-92。

蔡秀玲、吳麗娟 (1998)。不同性別大學生在依附關係、個體化與適應之關係。教育心理學報，30 (1)，73-90。

鄭宇廷 (2004)。與父母分離-個體化、責人經驗與國中生在人我知覺、人際互動模式之關係研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

鄭靖芬 (2005)。師範學院生與一般大學校院教育學程生就讀歸因、生涯自我效能、自我認定狀態與任教承諾之比較研究—以臺南地區為例。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文。

蘇育萱 (2007)。大一離家學生在分離個體化、社會支持與生活適應之關係。國立政治大學心理學研究所碩士論文。

貳、英文部份

Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932-937.

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716.

Ainsworth, M., & Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychologist*, 46(4), 333-341.

- Anderson, S. A., & Fleming, W. M. (1986a). Late adolescents' home-leaving strategies: Predicting ego identity and college adjustment. *Adolescence*, 21(82), 453-459.
- Anderson, S. A., & Fleming, W. M. (1986b). Late adolescents' identity formation: Individuation from the family of origin. *Adolescence*, 21(84), 785-795.
- Anderson, S. A., & Sabatelli, R. M. (1990). Differentiating differentiation and individuation: Conceptual and operation challenges. *The American Journal of Family Therapy*, 18(1), 32-49.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427-454.
- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood--A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arseth, A. K., Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2009). Meta-Analytic studies of identity status and the relational issues of attachment and intimacy. *Identity*, 9(1), 1-32.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244.
- Bartle, E. S., & Rosen, k. (1994). Individuation and relationship violence. *The American Journal of Family Ttherapy*, 22 (3), 222-235.
- Bennion, L., & Adams, G. R. (1986). A revision of the extended version of the objective measure of ego identity status: An identity instrument for use with late adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 1(2), 183-197.
- Benson, M. J. , Harris, P. B., & Rogers, C. S. (1992). Identity consequences of attachment to mothers and fathers among late adolescents. *Journal of Research on Adolescents* , 2(3), 187-204.

- Bernier, A., Larson, S., & Whipple, N. (2005). Leaving home for college: A potentially stressful event for adolescents with preoccupied attachment patterns. *Attachment & Human Development, 7*(2), 171-185.
- Berri'os -Allison, A. C. (2005). Family influences on college students' occupational identity. *Journal of Career Assessment, 13*(2), 233-247.
- Bilsker, D., Schiedel, D., & Marcia, J. E. (1988). Sex differences in identity status. *Sex Roles, 18*(3/4), 231-236.
- Blazina, C., & Watkins, C. E. Jr. (2000). Separation/individuation, parental attachment, and male gender role conflict: Attitudes toward the feminine and the fragile masculine self. *Psychology of Men & Masculinity, 1*(2), 126-132.
- Blazina, C., Eddins, R., Burrige, A., & Settle, A. G. (2007). The relationship between masculinity ideology, loneliness, and separation-individuation difficulties. *Journal of Men's Studies, 15*(1), 101-109.
- Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *Psychoanalytic Study of Child, 72*, 162-186.
- Blos, P. (1979). *The adolescent passage : Developmental issues*. Madison, CT : International Universities Press.
- Blustein, D. L., Devenis, L. E., & Kidney, B. (1989). Relationship between the identity formation process and career development. *Journal of Counseling Psychology, 36*(2), 196-202.
- Blustein, D. L., Prezioso, M. S., & Schultheiss, D. P. (1995). Attachment theory and career development: Current status and future directions. *Counseling Psychologist, 23*(3), 416-432.
- Blustein, D. L., Walbridge, M. M., Friedlander, M. L., & Palladino, D. E. (1991). Contribution of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology, 38*(1), 39-50.

- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. NY: Basic Books.
- Campbell, E., Adams, G. R., Dobson, W. R. (1984). Familial correlates of identity formation in late adolescence: A study of the predictive utility of connectedness and individuality in family relations. *Journal of Youth and Adolescence*, 13(6), 509-525.
- Choi, K. H. (2002). Psychological separation-individuation and adjustment to college among Korean American students: The roles of collectivism and individualism. *Journal of Counseling Psychology*, 49(4), 468-475.
- Dien, D. (1992). Gender and individuation: China and the West. *Psychoanalytic Review*, 79, 105-119.
- Erikson, E. H. (1963). *Children and society* (2nd ed.). NY: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. NY: W. W. Norton and Company.
- Frey, L. L., Beesley, D., & Miller, M. R. (2006). Relational health, attachment, and psychological distress in college women and men. *Psychology of Women Quarterly*, 30(3), 303-311.
- Furstenberg, F. F., Rumbaut, R. G., & Settersten, R. A. (2005). On the frontier of adulthood: Emerging themes and new directions. In R. A. Settersten, F. F. Furstenberg, & R. G. Rumbaut (Eds.), *On the frontier of adulthood: Theory, research, and public policy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Grotevant, H. D., & Adams, G. R. (1984). Development of an objective measure to assess Ego identity in adolescence: Validation and replication. *Journal of youth and adolescence*, 13(5), 419-438.
- Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationship. *Human Development*, 29(2), 82-100.
- Grotevant, H. D., Thorbecke, W. L., & Meyer, R. (1982). Sex differences in styles of occupational identity formation in late adolescence. *Developmental Psychology*, 18,

396-405.

Guerra, A. L., & Braungart-Rieker, J. M. (1999). Predicting career indecision in college students: The roles of identity formation and parental relationship factors. *Career Development Quarterly*, 47(3), 255-266.

Hair, J. F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., Black, W. C. (1995). Canonical correlation analysis. *Multivariate data analysis* (4th ed., pp 326-363). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hargrove, B. K., Creagh, M. G., & Burgess, B. L. (2002). Family interaction patterns as predictors of vocational identity and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 61(2), 185-201.

Hodgson, J.W., & Fischer, J. L. (1979). Sex differences in identity and intimacy development in college youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 8, 37-50.

Hoffman, J. A. (1984). Psychological separation of late adolescents from parents. *Journal of counseling psychology*, 31(2), 170-178.

Holmbeck, G. N., & Wandrei, M. L. (1993). Individual and relational predictor of adjustment in first-year college student. *Journal of Counseling Psychology*, 40(1), 73-78.

Johnson, P., Buboltz, W. C., & Nichols, C. C. (1999). Parental divorce, family functioning, and vocational identity of college students. *Journal of Career Development*, 26(2), 137-146.

Josselson, R. (1980). Ego development in adolescence. In J. Adelson (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.

Kenny, M. E. (1987). The extent and function of parental attachment among first-year college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(1), 17-27.

Kenny, M. E. (1990). College seniors' perceptions of parental attachments: The value and stability of family ties. *Journal of College Student Development*, 31(3), 39-46.

- Kenny, M. E., & Donaldson, G. A. (1991). Contributions of parental attachment and family structure to the social and psychological functioning of first-year college students. *Journal of Counseling Psychology, 38*(4), 479-486.
- Ketterson, T. U. & Blustein, D. L. (1997). Attachment relationships and the career exploration process. *Career Development Quarterly, 46*(2), 167-178.
- Kobak, R. R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation and representations of self and others. *Child Development, 59*, 135-146.
- Kroger, J. (1985). Separation-individuation and ego identity status in New Zealand university students. *Journal of Youth and Adolescence, 14*(2), 133-145.
- Kroger, J. (2000). Ego identity status research in the new millennium. *International Journal of Behavioral Development, 24*(2), 145-148.
- Kroger, J., & Haslett, S. J. (1988). Separation-individuation and ego identity status in late adolescence: a two-year longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence, 17*(1), 59-79.
- Lapsley, D. K., & Edgerton, J. E. (2002). Separation-individuation, adult attachment style, and college adjustment. *Journal of counseling and development, 80*, 484-492.
- Lapsley, D. K., Rice, K. G., & Shadid, G. E. (1989). Psychological separation and adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 36*(3), 286-294.
- Lapsley, D. K., Rice, K. G., & FitzGerald, D. (1990). Adolescent attachment, identity, and adjustment to college: Implications for the continuity of adaptation hypothesis. *Journal of Counseling and Development, 68*(5), 561-565.
- Larose, S., & Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school-college transition. *Journal of Research on Adolescence, 8*(1), 1-27.

- Levine, J. B., Green, C. J., & Millon, T. (1986). The separation-individuation test of adolescence. *Journal of Personality Assessment*, 50(1), 123-137.
- Lewis, H. L. (2003). Differences in ego identity among college students across age, ethnicity, and gender. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3(2), 159-189.
- Lopez, F. G., Campbell, V. L., & Watkins, C. E. Jr. (1986). Depression, psychological separation, and college adjustment: An investigation of sex differences. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 52-56.
- Lopez, F. G. (1989). Current family dynamics, trait anxiety, and academic adjustment: Test of a family-based model of vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 35(1), 76-87.
- Lopez, F. G., & Andrews, S. (1987). Career indecision: A family systems perspective. *Journal of Counseling and Development*, 65(6), 304-307.
- Lopez, F. G., & Brennan, K. A. (2000). Dynamic processes underlying adult attachment organization: Toward an attachment theoretical perspective on the healthy and effective self. *Journal of Counseling Psychology*, 47(3), 283-300.
- Lopez, F. G., & Gormley, B. (2002). Stability and change in adult attachment style over the first-year college transition: Relations to self-confidence, coping, and distress patterns. *Journal of Counseling Psychology*, 49(3), 355-364.
- Lopez, F. G., Mitchell, P., & Gormley, B. (2002). Adult attachment orientations and college student distress: Test of a mediational model. *Journal of Counseling Psychology*, 49(4), 460-467.
- Lucas, M. (1997). Identity development, career development, and psychological separation from parents: Similarities and differences between men and women. *Journal of Counseling Psychology*, 44(2), 123-132.
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human*

infant. NY: Basic Books.

- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3(5), 551-558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In Handbook of Adolescent Psychology, J. Adelson (Ed.). (pp. 159-187) NY: Wiley,
- Mattanah, J. F., Hancock, G. R., & Brand, B. L. (2004). Parental attachment, separation-individuation, and college student adjustment: A structural equation analysis of mediational effects. *Journal of Counseling Psychology*, 51(2), 213-225.
- Meeus, W., Iedema, J., Helsen, M., & Vollebergh, W. (1999). Patterns of adolescent identity development: Review of literature and longitudinal analysis. *Developmental Review*, 19(4), 419-461.
- Moore, D. W. (1987). Parent-adolescent separation: The construction of adulthood by late adolescents. *Development Psychology*, 23(2), 298-307.
- Pietromonaco, P. R., & Barrett, L. F. (2000). The internal working models concept: What do we really know about the self in relation to others? *General Review of Psychology*, 4(2), 155-175.
- Quintana, S. M., & Kerr, J. (1993). Relational needs in late adolescent separation-individuation. *Journal of Counseling and Development*, 71(3), 349-354.
- Reich, W. A., & Siegel, H. I. (2002). Attachment, ego-identity development and exploratory interest in university students. *Asian Journal of Social Psychology*, 5(2), 125-134.
- Rice, K. G., Cole, D. A., & Lapsley, D. K. (1990). Separation-individuation, family cohesion, and adjustment to college: Measurement validation and test of a theoretical model. *Journal of Counseling Psychology*, 37(2), 195-202.

- Rice, K. G., FitzGerald, D. P., Whaley, T. J. & Gibbs, C. L. (1995). Cross-Sectional and Longitudinal Examination of Attachment, Separation-Individuation, and College Student Adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 73(4), 463-474.
- Ryan, R. M., & Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60(2), 340-356.
- Schultheiss, D. E. P., & Blustein, D. L. (1994a). Role of adolescent-parent relationships in college student development and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 41(2), 248-255.
- Schultheiss, D. P., & Blustein, D. L. (1994b). Contributions of family relationship factors to the identity formation process. *Journal of Counseling & Psychology*, 73(2), 159-166.
- Schwartz, J. P., & Buboltz, W. C. Jr. (2004). The relationship between attachment to parents and psychological separation in college students. *Journal of College Student Development*, 45(5), 566-577.
- Sroufe, L. A. (2002). From infant attachment to promotion of adolescent autonomy: Prospective, longitudinal data on the role of parents in development. In: J. G. Borkowski, S. L. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (pp. 187-202). Mahwah, NJ, US: Erlbaum.
- Sroufe, L.A. & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational perspective. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- Sullivan, K. & Sullivan, A. (1980). Adolescent-parent separation. *Developmental Psychology*, 16, 93-99.
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*. NY : Harper & Row.
- Super, D. E. (1976). *Career Education and the Meaning of Work*. Monogrephon Career

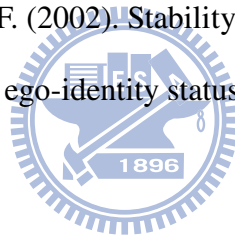
Education. Washington, DC. : The Office of Career Education,U.S. Office of Education.

Tokar, R. M., Withrow, I. R., Hall, R. J., & Moradi, B. (2003). Psychological separation, attachment security, vocational self-concept crystallization, and career indecision: A structural equation analysis. *Journal of Counseling Psychology, 50*(1), 3-19.

Vivona, J. M. (2000). Parental attachment styles of late adolescents: Qualities of attachment relationships and consequences for adjustment. *Journal of Counseling Psychology, 47*(3), 316-329.

Waterman, A. S., & Waterman, C. K. (1971). A longitudinal study of changes in ego identity status during freshmen year at college. *Developmental Psychology, 5*(1), 167-173.

Zimmermann, P., & Becker-Stoll, F. (2002). Stability of attachment representations in adolescence: The influence of ego-identity status. *Journal of Adolescence, 25*(1), 107-124.



附錄一 預試量表

一、心理分離量表

非常不符合
相當不符合
部分符合
相當符合
非常符合

1. 當我在校表現不好時，我覺得自己讓父母失望了。	1	2	3	4	5
2. 我常希望父母能把我當成大人一樣看待。	1	2	3	4	5
3. 我對男性角色的看法與父母相似。	1	2	3	4	5
4. 我但願父母不曾試圖操縱我。	1	2	3	4	5
5. 我的宗教信仰與父母相似。	1	2	3	4	5
6. 父母有時是我尷尬的來源。	1	2	3	4	5
7. 我對環保的態度和父母相似。	1	2	3	4	5
8. 即使父母提出再好的想法，我都拒絕去聽，因為那是他們提的。	1	2	3	4	5
9. 我太在乎父母的反應。	1	2	3	4	5
10. 我會依據父母是否同意來決定做些什麼。	1	2	3	4	5
11. 在假期和父母在一起後，我發現要離開他們很難。	1	2	3	4	5
12. 我喜歡請父母幫我選購特殊場合穿的衣服。	1	2	3	4	5
13. 我不知道如果沒有父母，我能否有今天。	1	2	3	4	5
14. 我對性的態度與父母相似。	1	2	3	4	5
15. 對我來說父母是世界上最重要的人。	1	2	3	4	5
16. 我對宇宙起源的看法與父母相似。	1	2	3	4	5
17. 我常要求父母幫我解決個人問題。	1	2	3	4	5
18. 遭遇問題時，我大多依父母的決定去做。	1	2	3	4	5
19. 當我陷入困境時，會去問父母要怎麼做。	1	2	3	4	5
20. 我對種族平等的想法與父母相似。	1	2	3	4	5
21. 有時我打電話回家只是為了聽聽父母的聲音。	1	2	3	4	5
22. 我對於死後世界的看法和父母相似。	1	2	3	4	5
23. 我但願我能多信任父母一些。	1	2	3	4	5
24. 我對女性角色的看法與父母相似。	1	2	3	4	5
25. 當父母批評我時，我會生氣。	1	2	3	4	5
26. 我的許多問題都應歸咎於父母。	1	2	3	4	5
27. 我覺得我和父母不斷地有衝突。	1	2	3	4	5
28. 我但願父母不是如此過度保護我。	1	2	3	4	5
29. 當我為假期作計畫時，會徵詢父母的意見。	1	2	3	4	5
30. 每當我遇到麻煩，會打電話給父母。	1	2	3	4	5

31. 當我放假在家時,我喜歡把大部份的時間用來陪父母。	1	2	3	4	5
32. 離開父母讓我感到孤單。	1	2	3	4	5
33. 我會為了小事而與父母爭吵。	1	2	3	4	5
34. 我常對父母發脾氣。	1	2	3	4	5
35. 我對教養子女的看法和父母相似。	1	2	3	4	5
36. 當我計劃到外地度週末時,通常會和父母商量。	1	2	3	4	5
37. 我希望父母能住得近一點,以便我能更常去看他們。	1	2	3	4	5
38. 我討厭父母對我做的事提建議。	1	2	3	4	5
39. 父母是我最好的朋友。	1	2	3	4	5
40. 我對誠實的看法和父母相似。	1	2	3	4	5
41. 如果我離開父母太久,我會很想念他們。	1	2	3	4	5
42. 我但願父母不要嘲弄我。	1	2	3	4	5
43. 有時候我覺得自己太依賴父母了。	1	2	3	4	5
44. 有時我有被父母懲罰的感覺。	1	2	3	4	5
45. 碰到困難時,我通常請求父母幫我解決。	1	2	3	4	5
46. 父母告訴我該做什麼時,有時令我感到厭煩。	1	2	3	4	5
47. 沒有父母的同意,我不會去買貴重的東西。	1	2	3	4	5
48. 我對國防的態度和父母相似。	1	2	3	4	5
49. 我但願父母不要試圖要我跟他們站在同一陣線。	1	2	3	4	5
50. 我對精神病患的態度和父母相似。	1	2	3	4	5
51. 我必須小心不去傷害到父母的感受。	1	2	3	4	5
52. 有時我為父母感到羞恥。	1	2	3	4	5
53. 我會和父母商量有關打工的事。	1	2	3	4	5
54. 我希望自己能不再對父母說謊。	1	2	3	4	5

二、父母依附量表

非常不符合
相當不符合
部分符合
相當符合
非常符合

1. 我的父母尊重我的感受。	1	2	3	4	5
2. 我覺得我的父母是稱職的父母。	1	2	3	4	5
3. 我希望有不一樣的父母親。	1	2	3	4	5
4. 我父母接納我就是這樣的人。	1	2	3	4	5
5. 當我有需要解決的問題時,我通常只能依靠我自己,不能依靠我父母。	1	2	3	4	5
6. 在我所關心的事情上,我會詢問父母的意見。	1	2	3	4	5

7. 讓我的父母知道我的真實感受是沒有用的。	1 2 3 4 5
8. 當我難過傷心時，我的父母可以感覺得到。	1 2 3 4 5
9. 和父母談論我的問題，會讓我感到丟臉或愚蠢。	1 2 3 4 5
10. 我父母對我期待太高。	1 2 3 4 5
11. 在家裡，我很容易覺得心煩或沮喪。	1 2 3 4 5
12. 我的沮喪是超乎父母所能了解的。	1 2 3 4 5
13. 討論事情時，父母會在乎我的想法。。	1 2 3 4 5
14. 我的父母信任我的判斷能力。	1 2 3 4 5
15. 我父母有他自己的困擾，所以我不會拿自己的問題去打擾他。	1 2 3 4 5
16. 我的父母能幫我更了解我自己。	1 2 3 4 5
17. 我會告訴父母我的問題和困擾。	1 2 3 4 5
18. 我對我父母的感覺是生氣的。	1 2 3 4 5
19. 我在家是不被父母注意的。	1 2 3 4 5
20. 我父母鼓勵我說出我的困難。	1 2 3 4 5
21. 我的父母了解我。	1 2 3 4 5
22. 我不知道我可以依靠誰。	1 2 3 4 5
23. 當我對一些事情感到憤怒時，我的父母會試著了解。	1 2 3 4 5
24. 我信任我的父母。	1 2 3 4 5
25. 我的父母不知道這陣子我怎麼過的。	1 2 3 4 5
26. 當需要排除心中的憂慮時，我可以依靠我的父母。	1 2 3 4 5
27. 我覺得沒有人了解我。	1 2 3 4 5
28. 如果我父母知道我正因為某事心煩，他會問我關於這件事情。	1 2 3 4 5

附錄二 正式量表

親愛的同學您好：

首先，誠摯感謝您協助填答本問卷。我是交通大學教育研究所-教育心理與諮商組的學生，目前正從事關於大學生親子關係和生涯自我認同的相關研究。因此，希望透過這份量表了解大學生和父母間的關係，以及大學生對自己生涯認同程度為何。

本份量表共有 5 頁，分為四個部份：

- 一、 基本資料
- 二、 親子關係：「心理分離量表」
- 三、 親子關係：「父母依附量表」
- 四、 自我認同：「生涯自我認同狀態量表」。

填答時，請就你目前真實的狀況選擇最適切的答案。由於題數稍多，需花費一些時間作答，請同學耐心填答，並注意不要有跳答或是漏答。本問卷所得結果將只作為學術之用途，您所填答的資料不會對外公開，請您安心填答。

再次感謝您抽空填答本研究問卷!!謝謝!!

祝

學業順利!心想事成!

國立交通大學教育研究所
指導教授 許鶯珠
研究生 曾怡雅
民國九十九年 三月

第一部份：基本資料

1. 學校：_____
2. 系所：_____
3. 性別：男 女
4. 學制：大學 二技 四技
5. 年級：一年級 二年級 三年級 四年級
6. 請問您離家在外的時間：
(註：離家在外是指不跟父母同住，或長期不住在家中的經驗)
尚未有離家經驗 1年以下 1~2年 2~3年 3~4年 4年以上

第二部份：心理分離量表

填答說明：

以下的題目主要是想了解您和父母的關係為何。請在下列敘述句右邊的答案選項中，依您目前真實的狀況，「圈選」最能代表您想法的數字。

例如：「我常希望父母能把我當成大人一樣看待。----- 1 2 3 4 5」

如果您覺得這句話符合的程度為「非常不符合」，請圈選「1」。

如果您覺得這句話符合的程度為「相當不符合」，請圈選「2」。

如果您覺得這句話符合的程度為「部分符合」，請圈選「3」。

如果您覺得這句話符合的程度為「相當符合」，請圈選「4」。

如果您覺得這句話符合的程度為「非常符合」，請圈選「5」。

非常
不符
合
相
當
不
符
合
部
分
符
合
相
當
符
合
非
常
符
合

1. 我常希望父母能把我當成大人一樣看待。	1	2	3	4	5
2. 我對男性角色的看法與父母相似。	1	2	3	4	5
3. 我但願父母不曾試圖操縱我。	1	2	3	4	5
4. 我的宗教信仰與父母相似。	1	2	3	4	5
5. 我會依據父母是否同意來決定做些什麼。	1	2	3	4	5
6. 在假期和父母在一起後，我發現要離開他們很難。	1	2	3	4	5
7. 我喜歡請父母幫我選購特殊場合穿的衣服。	1	2	3	4	5
8. 我對性的態度和父母相似。	1	2	3	4	5
9. 對我來說父母是世界上最重要的人。	1	2	3	4	5
10. 我對宇宙起源的看法和父母相似。	1	2	3	4	5
11. 我常要求父母幫我解決個人問題。	1	2	3	4	5
12. 遭遇問題時，我大多依父母的決定去做。	1	2	3	4	5
13. 當我陷入困境時，會去問父母要怎麼做。	1	2	3	4	5
14. 我對種族平等的想法與父母相似。	1	2	3	4	5
15. 有時我打電話回家只是為了聽聽父母的聲音。	1	2	3	4	5
16. 我對於死後世界的看法和父母相似。	1	2	3	4	5
17. 我對女性角色的看法與父母相似。	1	2	3	4	5
18. 我但願父母不是如此過度保護我。	1	2	3	4	5
19. 當我為假期做計劃時，會徵詢父母的意見。	1	2	3	4	5
20. 每當我遇到麻煩，會打電話給父母。	1	2	3	4	5
21. 當我放假在家，我喜歡把大部分的時間用來陪父母。	1	2	3	4	5

22. 離開父母讓我感到孤單。	1	2	3	4	5
23. 我對教養子女的看法和父母相似。	1	2	3	4	5
24. 當我計劃到外地度周末時，通常會和父母商量。	1	2	3	4	5
25. 我希望能與父母住近一點，以便我能常去看他們。	1	2	3	4	5
26. 父母是我最好的朋友。	1	2	3	4	5
27. 如果我離開父母太久，我會很想念他們。	1	2	3	4	5
28. 我但願父母不要嘲弄我。	1	2	3	4	5
29. 有時候我覺得自己太依賴父母了。	1	2	3	4	5
30. 碰到困難時，我通常請求父母幫我解決。	1	2	3	4	5
31. 沒有父母的同意，我不會去買貴重的東西。	1	2	3	4	5
32. 我對國防的態度和父母相似。	1	2	3	4	5
33. 我對精神病患的態度和父母相似。	1	2	3	4	5
34. 我會和父母商量有關打工的事。	1	2	3	4	5

**** 恭喜您!! 第二部份完成了，請邁向第三部份!! ****

第三部份：父母依附量表



填答說明：

以下的題目主要是想了解您對父母的感受為何。請在下列敘述句右邊的答案選項中，依您目前真實的狀況，「圈選」最能代表您想法的數字。

例如：「我的父母尊重我的感受。----- 1 2 3 4 5」

如果您覺得這句話符合的程度為「非常不符合」，請圈選「1」。

如果您覺得這句話符合的程度為「相當不符合」，請圈選「2」。

如果您覺得這句話符合的程度為「部分符合」，請圈選「3」。

如果您覺得這句話符合的程度為「相當符合」，請圈選「4」。

如果您覺得這句話符合的程度為「非常符合」，請圈選「5」。

非常
不
符
合

相
當
不
符
合

部
分
符
合

相
當
符
合

非
常
符
合

1. 我的父母尊重我的感受。	1	2	3	4	5
2. 我覺得我的父母是稱職的父母。	1	2	3	4	5
3. 我希望有不一樣的父母親。	1	2	3	4	5
4. 讓我的父母知道我的真實感受是沒有用的。	1	2	3	4	5
5. 當我難過傷心時，我的父母可以感覺得到。	1	2	3	4	5

6. 和父母談論我的問題，會讓我感到丟臉或愚蠢。	1 2 3 4 5
7. 在家裡，我很容易覺得心煩或沮喪。	1 2 3 4 5
8. 我的沮喪是超乎父母所能了解的。	1 2 3 4 5
9. 討論事情時，父母會在乎我的想法。	1 2 3 4 5
10. 我的父母信任我的判斷能力。	1 2 3 4 5
11. 我的父母能幫我更了解我自己。	1 2 3 4 5
12. 我會告訴父母我的問題和困擾。	1 2 3 4 5
13. 我的父母鼓勵我說出我的困難。	1 2 3 4 5
14. 我的父母了解我。	1 2 3 4 5
15. 我不知道我可以依靠誰。	1 2 3 4 5
16. 當我對一些事情感到憤怒時，我的父母會試著了解。	1 2 3 4 5
17. 我信任我的父母。	1 2 3 4 5
18. 我的父母不知道這陣子我怎麼過的。	1 2 3 4 5
19. 當需要排除心中的憂慮時，我可以依靠我的父母。	1 2 3 4 5
20. 我覺得沒有人了解我。	1 2 3 4 5
21. 假如我的父母知道有事情困擾我，他們會主動問我。	1 2 3 4 5



**** 恭喜您，第三部份完成了，還有最後一部份喔!! ****

第四部份：生涯自我認同狀態量表

填答說明：

以下的題目主要是想了解您對自己的生涯認同程度為何。請在下列敘述句右邊的答案選項中，依您目前真實的狀況，「圈選」最能代表您想法的數字。

例如：「雖然花很多時間做決定，但是現在我已經確定將來職業的方向了。」

----- 1 2 3 4 5」

如果您覺得這句話符合的程度為「非常不符合」，請圈選「1」。

如果您覺得這句話符合的程度為「相當不符合」，請圈選「2」。

如果您覺得這句話符合的程度為「部分符合」，請圈選「3」。

如果您覺得這句話符合的程度為「相當符合」，請圈選「4」。

非常符合
相當符合
部分符合
相當不符合
非常不符合

1. 雖然花很多時間做決定，但是現在我已經確定將來職業的方向了。	1	2	3	4	5
2. 我曾為將來要做什麼工作感到煩惱，然而我會照父母的期望去做。	1	2	3	4	5
3. 我還沒有真正去做我想做的職業（或最想念的科系），在更好的機會出現之前，一切順其自然。	1	2	3	4	5
4. 深思熟慮後，我已確定理想的生活方式，也相信沒有人可以改變我的觀點。	1	2	3	4	5
5. 我正在尋找一種我覺得最好的生活方式，但還沒有找到。	1	2	3	4	5
6. 我對理想的生活方式的觀點來自於父母親的教導，不曾懷疑。	1	2	3	4	5
7. 我並沒有特別喜歡哪一種生活方式，隨遇而安。	1	2	3	4	5
8. 花了許多心力，如今我已經知道在工作中我要的是什麼。	1	2	3	4	5
9. 藉著和他人討論或是自我探索，我正逐步發現我的人生觀，但是並未完全確定。	1	2	3	4	5
10. 父母親早就計畫好有關於我的職業之性質，而我也遵循著他們的計畫在做。	1	2	3	4	5
11. 我覺得什麼工作都可以做，並沒有說一定要找到所謂「合適的工作」。	1	2	3	4	5
12. 經過不斷自我檢核之後，我對自我的生活方式已經有明確的看法。	1	2	3	4	5
13. 我還無法決定要做什麼工作，因為有太多的可能性。	1	2	3	4	5
14. 對我而言，父母所教導我對生活的看法已足夠了，不需要再想其他觀點。	1	2	3	4	5
15. 我猜想我大概和一般人一樣的生活，並沒有和別人不同的生活觀點。	1	2	3	4	5

**** 問卷結束，謝謝您的填答☺ ****

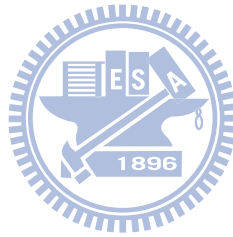
附錄三 「心理分離量表」項目分析表

題目內容	CR 值	刪除該題後 α 係數	符合標準	X 表示 刪題
1. 當我在學校表現不好時，我覺得自己讓父母失望了。	5.629***	.880		
2. 我常希望父母能把我當成大人一樣看待。	3.761***	.882		
3. 我對男性角色的看法與父母相似。	8.008***	.879		
4. 我但願父母不曾試圖操縱我。	3.798***	.882		
5. 我的宗教信仰與父母相似	8.333***	.879		
6. 父母有時是我尷尬的來源。	2.354*	.883	α 係數	
7. 我對環保的態度和父母相似。	6.574***	.880		
8. 即使父母提出再好的想法，我都拒絕去聽，因為那是他們提的	-1.054	.885	CR 值 α 係數	X
9. 我太在乎父母的反應。	7.477***	.879		
10. 我會依據父母是否同意來決定做些什麼。	7.441***	.879		
11. 在假期和父母在一起後，我發現要離開他們很難。	7.035***	.879		
12. 我喜歡請父母幫我選購特殊場合穿的衣服。	8.441***	.879		
13. 如果沒有父母，我不確定我能否過得下去。	7.488***	.879		
14. 我對性的態度和父母相似。	8.382***	.879		
15. 對我來說父母是世界上最重要的人。	6.726***	.879		
16. 我對宇宙起源的看法和父母相似。	7.179***	.879		
17. 我常要求父母幫我解決個人問題。	8.183***	.879		
18. 遭遇問題時，我大多依父母的決定去做。	8.882***	.878		
19. 當我陷入困境時，會去問父母要怎麼做。	11.596***	.877		
20. 我對種族平等的想法與父母相似。	5.101	.881	CR 值	
21. 有時我打電話回家只是為了聽聽父母的聲音。	5.101***	.879		
22. 我對於死後世界的看法和父母相似。	6.883***	.880		
23. 我但願我能多信任父母一些。	3.360**	.882		
24. 我對女性角色的看法與父母相似。	9.379***	.878		

25. 當父母批評我時，我會生氣。	3.966***	.882		
26. 我的許多問題都應該歸咎於父母。	.169	.885	CR 值 α 係數	X
27. 我覺得我和父母不斷地有衝突。	-.150	.885	CR 值 α 係數	X
28. 我但願父母不是如此過度保護我。	3.006**	.882		
29. 當我為假期做計劃時，會徵詢父母的意見。	7.750***	.878		
30. 每當我遇到麻煩，會打電話給父母。	8.597***	.878		
31. 當我放假在家，我喜歡把大部分的時間用來陪父母。	7.647***	.879		
32. 離開父母讓我感到孤單。	8.561***	.878		
33. 我會為了小事而與父母爭吵。	3.098**	.883	α 係數	
34. 我常對父母發脾氣。	2.210*	.883	α 係數	
35. 我對教養子女的看法和父母相似。	6.165***	.881		
36. 當我計劃到外地度周末時，通常會和父母商量。	7.081***	.879		
37. 我希望能與父母住近一點，以便我能常去看他們。	7.311***	.880		
38. 我討厭父母對我做的事提建議。	-.155	.885	CR 值 α 係數	X
39. 父母是我最好的朋友。	7.644***	.879		
40. 我對誠實的看法和父母相似。	5.226***	.880		
41. 如果我離開父母太久，我會很想念他們。	9.699***	.878		
42. 我但願父母不要嘲弄我。	4.684***	.882		
43. 有時候我覺得自己太依賴父母了。	7.429***	.878		
44. 有時我有被父母懲罰的感覺。	4.045***	.882		
45. 碰到困難時，我通常請求父母幫我解決。	8.327***	.879		
46. 父母告訴我該做什麼時，有時令我感到厭煩。	1.774	.882	CR 值	
47. 沒有父母的同意，我不會去買貴重的東西。	7.500***	.879		
48. 我對國防的態度和父母相似。	9.323***	.878		
49. 我但願父母不要試圖要我跟他(她)站在同一陣線。	1.774	.883	CR 值 α 係數	X

50. 我對精神病患的態度和父母相似。	8.882***	.878		
51. 我必須小心不去傷害到父母的感受。	4.615***	.881		
52. 有時我為父母感到羞恥。	-.851	.886	CR 值 α 係數	X
53. 我會和父母商量有關打工的事。	7.512***	.879		
54. 我希望自己能不再對父母說謊	5.636***	.880		

全量表 Alpha 值=.882 * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$



附錄四 「父母依附量表」項目分析表

題目內容	CR 值	刪除該題後 α 係數	符合標準	X 表示 刪題
1. 我的父母尊重我的感受。	11.837***	.920		
2. 我覺得我的父母是稱職的父母。	12.127***	.921		
3. 我希望有不一樣的父母親。	11.680***	.921		
4. 我父母接納我就是這樣的人。	7.276***	.923		
5. 當我有需要解決的問題時，我通常只能依靠我自己，不能依靠我父母。	1.930	.927	CR 值 α 係數	X
6. 在我所關心的事情上，我會詢問父母的意見。	10.735***	.921		
7. 讓我的父母知道我的真實感受是沒有用的。	10.999***	.920		
8. 當我難過傷心時，我的父母可以感覺到。	12.219***	.920		
9. 和父母談論我的問題，會讓我感到丟臉或愚蠢。	8.484***	.923		
10. 我父母對我期待太高	1.018	.926	CR 值 α 係數	X
11. 在家裡，我很容易覺得心煩或沮喪。	11.470***	.920		
12. 我得沮喪是超乎父母所能了解的。	8.913***	.922		
13. 討論事情時，父母會在乎我的想法。	12.279***	.920		
14. 我的父母信任我的判斷能力。	7.556***	.923		
15. 我父母有他自己的困擾，所以我不會拿自己的問題去打擾他。	4.494***	.926	α 係數	

16. 我的父母能幫我更了解自己。	10.362***	.921
17. 我會告訴父母我的問題和困擾。	13.460***	.920
18. 我對我父母的感覺是生氣的。	10.746***	.921
19. 我在家是不被父母注意的。	11.524***	.921
20. 我父母鼓勵我說出我的困難。	10.380***	.920
21. 我的父母了解我。	14.851***	.918
22. 我不知道我可以依靠誰。	11.3118***	.921
23. 當我對一些事情感到憤怒時，我的父母會試著了解。	12.0248***	.919
24. 我信任我的父母。	12.699***	.920
25. 我的父母不知道這陣子我怎麼過的。	8.674***	.922
26. 當需要排除心中的憂慮時，我可以依靠我的父母。	12.818***	.920
27. 我覺得沒有人了解我	12.355***	.920
28. 如果我父母知道我正因為某事心煩，他會問我關於這件事情。	10.343***	.920

全量表Alpha值=.924 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

附錄五 心理分離量表授權同意書

研究工具使用同意書

本人 孫世維 茲同意，國立交通大學教育研究所碩士班學生曾怡雅，使用並修編本人所發展之「心理分離量表」於其碩士論文（大學生分離個體化、與父母依附、及其生涯自我認同狀態之相關研究）中。

中華民國 98 年 5 月 12 日

附錄六 父母同儕依附量表翻譯授權同意書

☆ **Mark Greenberg** 寄給我 [顯示詳細資料](#) 4月29日   回覆 ▾

Dear Yi-Ya Tseng

Thanks for your email. There are already a number of translations into Chinese...I am not sure if they would be helpful, but I am attaching them to this email.

I also provide you with authorization to do your own translation, if you deem this necessary....

Best

Mark Greenberg

Mark T. Greenberg Ph.D.
Bennett Chair of Prevention Research
Director, Prevention Research Center
HDFS - Henderson Building South Room 109
Penn State University
University Park, PA 16802
PHE 814 863-0112
FAX 814 865-2530
Visit our website: <http://www.prevention.psu.edu>
- 顯示引用文字 -

附錄七 生涯自我認同狀態量表授權同意書

一、原量表作者

☆ **Gerald Adams** 寄給我 [顯示詳細資料](#) 5月7日 (12 天以前) [回覆](#)

Yes, you have permission to use the OMEIS and a full reference manual is found at www.uoguelph.ca/~gadams
Good luck.....Gerald Adams
- 顯示引用文字 -
--
Gerald Robert Adams, M.A., Ph.D.
196 Ridge Road, Rockwood, Ontario Canada N0B 2K0
Phone: 519-856-0217
Email: gadams@uoguelph.ca
Website for Objective Measure of Ego-Identity Status: www.uoguelph.ca/~gadams
Website for Hobby Activities: DrawPaintandWrite@Multiply.com

[回覆](#) [轉寄](#)

二、國內修訂者

研究工具使用同意書

本人 楊智聲 茲同意，國立交通大學教育研究所碩士班學生曾怡雅，使用並修編本人所發展之「自我認定狀態量表」之分量表於其碩士論文(大學生分離個體化、與父母依附、及其生涯自我認同狀態之相關研究)中。

中華民國 98 年 5 月 5 日

研究工具使用同意書

本人 鍾佳佩 茲同意，國立交通大學教育研究所碩士班學生曾怡雅，使用本人所修編之「自我認定狀態量表」於其碩士論文(大學生分離個體化、與父母依附、及其生涯自我認同狀態之相關研究)中。

中華民國 99 年 1 月 15 日

