

同儕思考風格相似程度對互評與自我覺察的影響
The Effect of Thinking Similarity of Thinking Styles Among Peers on
Cross-evaluation and Self-Awareness

研究生：簡妙如

Student : Miao-Ju Chien

指導教授：孫春在

Advisor : Chuen-Tsai Sun

國立交通大學
理學院網路學習學程
碩士論文



Submitted to Degree Program of E-Learning
College of Science

National Chiao Tung University

in partial Fulfillment of the Requirements

for the Degree of

Master

in

Degree Program of E-Learning

June 2004

Hsinchu, Taiwan, Republic of China

中華民國九十四年六月

同儕思考風格相似程度對互評與自我覺察的影響

學生：簡妙如

指導教授：孫春在 博士

國立交通大學理學院（網路學習）碩士班

摘 要

本研究主軸是以「鏡中自我」為理論基礎，探討相似風格的同儕是否為幫助自我覺察較佳的鏡子。

本研究以同儕互評為鏡子，探討同儕的特殊性是否會影響其反映出的鏡像呢？是否具有相同思考風格的同儕較能真實的發現被評者的思考風格呢？本研究想要進一步探討，鏡子的特性是否與察覺效能有關？什麼風格較適合用何種鏡子來反映？

研究結果如下：(1)利用同儕思考風格的相似度來做為選取這面鏡子的篩選標準是可行的。(2)當群內成員風格較不明顯，其立法風格尤其容易被相似的同儕所覺察。另外，本研究還發現女生的立法風格特質的表現比男生更為突出，也更容易被覺察。(3)司法單高的人，他的三種風格特質都非常容易讓相近的同儕所覺察。(4)群的組合成員若是司法風格值較高是有助於立法風格與行政風格互評的一致性。(5)在經過互評過程以及相似同儕互評分數回饋後，對本來屬於中低風格的施測者的思考風格會產生影響。

The Effect of Similarity of Thinking Styles in Peers evaluation and Self-Awareness

Student : Miao-Ju Chien

Advisors : Dr. Chuen-Tsai Sun

Degree Program of E-Learning
National Chiao Tung University

Abstract

The research is based on the theory “Looking Glass-self” to discuss whether the peers with similar thinking styles form a better glass to help self-awareness.

In this research, peer-assessment plays the role of the looking glass, which is used to explore whether the properties of peers have any effect on their reflection as a mirror and whether peers with the same thinking styles are more likely to find out the thinking styles of those who are evaluated. We then further investigate the relationship between the characteristics of the mirror and the efficiency of awareness, or which mirror is suitable for a certain style in terms of awareness.

The conclusions include: First, it's workable to use the similarities of thinking styles among peers as an indicator of choosing a proper mirror. Second, the legislative thinking style is much easier to sense by similar peers when the members of the group reveal no particularly obvious styles. Besides, we observe that the legislative styles of the female are more remarkable than those of the male, and easier to be sensed. Third, all three styles of those who with higher judicial thinking styles are easier to sense by similar peers. Fourth, it helps the compatibility of cross-evaluation of legislative and executive styles when the group members have higher judicial thinking styles. Finally, after the procedure of cross-evaluating and the feedback of grades made by peers who make cross-evaluation, there is an influence on the thinking styles of those whose thinking styles are originally in the middle or low rank.

誌 謝

論文接近尾聲，梅雨仍是磅礴不停的下，冒雨開車去 meeting 的記憶讓人更抹不去，原來，老天是用心良苦的。

當初的一份衝勁考上交大的研究所，為的是希望自己繼續充電進修，更重要的原因是我想念研究所，一流大學的研究所。

滿心感謝這兩年來，莊主任的用心安排，每位教授都給我們最豐富的課程，讓我得以學以致用。更感謝我的指導教授孫春在教授，每每一次 meeting，總帶給我更多的東西，讓我更有方向去尋找論文材料；孫老師的和藹可親，更讓我們看到所謂真正「學者的風範」！林珊如老師熱心在暑假帶我們的讀書會，也是讓我受益匪淺呀！岱伊學姊耐心的指導，讓我們不會像一群無頭蒼蠅，不知所措！

我不會忘記實驗室這群互相扶持的「革命情感」夥伴！明珠、佩瑜、冰兒三位好姊妹總是當我電腦的技術指導，多少個週末早晨，我們相約在「浩然」，為的是共同畢業的夢想！銘君雖然很吵，卻是我們的開心果！秋碧、嘉健、丁元……，因為有你們，交大的日子彷彿又回到學生的純真。

家人的支持，尤其是可愛的老公陪我熬夜、體貼的幫我打學校講義，是我最大的支持力量，我是幸福的呀！除了家人，身邊好友的鼓勵，隨時讓我加滿油，繼續奮鬥！尤其特別謝謝奎竹的英文指導喔！

兩年的時光，雖然是學生，但白天仍是個為學生而奮鬥的老師。第一年，我有貼心的建功 302 的孩子，謝謝你們與老師一起分享考上研究所的喜悅，現在老師也要與你們分享學成的喜悅！第二年，雖然換了學校，中途接了 211 這個有點小麻煩的班，但看著你們愈來愈進步，也會在老師準備開車衝到交大時，在背後大喊：老師，開慢一點！老師也要說一聲：謝謝你們，寶貝！

梅雨漸歇，天空清澈，遠方的木棉更顯刺眼，夏天到了，離畢業不遠了。

目錄

一、緒論	1
1.1 研究動機	1
1.2 研究目的	2
二、研究問題	3
三、文獻探討	3
3.1 自我覺察	3
3.2 思考風格	5
3.3 同儕關係	5
3.4 本研究的定位	7
四、研究方法	8
4.1 研究架構	8
4.2 研究對象	9
4.3 研究工具	10
4.4 研究步驟	10
五、研究結果分析	14
5.1 分析方法	14
5.2 問題分析	17
六、結論	27
七、研究限制	28
八、建議	28
參考文獻	29
附錄 A 施測問卷	33
A.1 思考風格自評問卷	33
A.2 思考風格互評問卷	35
附錄 B 補充文獻	37
B.1 思考風格	37
B.2 自我覺察	40
B.3 同儕互動	45
附錄 C 補充參考文獻	51



表目錄

表 1 思考風格三種功能型	10
表 2 兩群的立法風格獨立樣本 t 檢定	12
表 3 兩群的行政風格獨立樣本 t 檢定	12
表 4 兩群的司法風格獨立樣本 t 檢定	13
表 5 兩群的立法風格獨立樣本 t 檢定	15
表 6 兩群的行政風格獨立樣本 t 檢定	15
表 7 兩群的司法風格獨立樣本 t 檢定	16
表 8 NO.1 立法風格的肯德爾和諧係數	16
表 9 三種風格被相似/不相似群互評達一致的人數	18
表 10 風格明顯/不明顯群的比較	18
表 11 思考風格被互評達一致性	19
表 12 女生思考風格被互評達一致性	19
表 13 女生思考風格被互評達一致性在高/低風格群的人數	20
表 14 立法風格被互評達一致的人之風格類型	21
表 15 行政風格被互評達一致的人之風格類型	22
表 16 司法風格被互評達一致的人之風格類型	22
表 17 每一群的三種風格分別被互評達一致的人數	23
表 18 個人自評與相似同儕互評平均數的相關係數分析	24
表 19 個人自評與相似同儕互評的獨立樣本 t 檢定	24
表 20 72 位施測者第一次與第二次自評的相關	25
表 21 72 位施測者相依樣本 t 檢定	26
表 22 第一次自評為中低風格的施測者兩次自評的相關	26
表 23 第一次自評為中低風格的施測者兩次自評相依樣本 t 檢定	27
表 24 十三種思考風格列表	38

圖目錄

圖 1 研究定位	8
圖 2 研究架構及觀察問題示意圖	9



一、緒論

1.1 研究動機

教育除了可以提供學生基本的知識，訓練學生生活的能力，教育應該也可以幫助學生人文精神的陶冶，重視學生內在的心理歷程、情緒的調適以及價值觀的澄清，也就是所謂的「人本教育」。「人本教育」是以「人」為起始點，尊重個人行為的完整性，相信人性是善的，對人性抱持樂觀正面的看法，認為人是具備無限潛能，強調自我實現(Rogers, 1957)。

要達到自我實現，必須先能自我統整，在自我統整的過程，有三個階段：覺察、接納、整合。Erikson的心理社會發展階段論中提到，青少年時期是自我認同與角色混淆(identity and role confusion)的階段。由於身心的發展與社會的需求，青少年時期會將兒童期以來的認同形象加以重整，並進一步尋求自我、肯定自我(石培欣, 2000)。要如何重整自我呢？首先要能清楚覺察自己有什麼潛力？了解自己以後，還要能接納自己的優缺點，將優勢發揮的淋漓盡致，缺點修正改進，避免重蹈覆轍。才可以更進一步統整自己的過去、現在與未來，在人生的舞台，適當的扮演自己獨一無二的生命角色。因此，本研究希望透過社會互動協助學生進行自我覺察，達到自我統整的第一步。

「學習」是學生階段的首要任務。影響學習的因素有很多，除了學習的態度、學習的方法、學習的環境之外，學生本身的風格也會影響到他的學習成效。所謂的風格，就學生而言，最直接影響他們的有學習風格、認知風格以及思考風格。學習風格強調的是學生在學習過程中偏好使用的學習策略；認知風格主要是學生在處理問題的方式；至於思考風格，它是會隨著情境而改變，無論是授課的教師、校園的風氣，還是週遭的同伴，都有可能影響思考風格。

Sternberg(1997)提出，「思考風格」是介於能力與人格特質之間，人們在不同情境會運用不同的思考風格去處理不同的事務，大部分的思考風格是社會化的結果(Sternberg & Lubart, 洪蘭譯, 1999)。Sternberg(1997)認為在學校表現出色的資優兒童，大多是思考風格

正好合乎能力模式的學生，因此學生如果能清楚了解自己的思考風格，對他當下在學校的表現，以及日後目標方向的選擇，都是有非常密切的關係。

可是，要清楚覺察自己的思考風格並不是非常容易的，因為思考風格是一種行事習慣，而不是能力。既然是習慣，很容易讓人「習以為常」，所謂「入芝蘭之室，久而不聞其香；入鮑魚之肆，久而不聞其臭」，自己常常因為身處其中而不容易去察覺。本研究希望藉由外在的助力來了解自己的思考風格。

透過他人的看法，是一個探索了解自己思考風格的好方式。Cooley (1902) 曾經提出，透過人際間的互動會產生自我概念，也就是從別人的眼中可以反映出真實的自我，亦即是鏡中自我(looking glass-self)的理論。鏡中自我理論包含三要素：自我的評價、來自他人的真正評價及自我如何看待別人的評價。Mead (1934) 也認為在社會過程中會形成自我概念。

然而，確實的建置一面比較能反映真實自我的良好鏡子並不是一件容易的事，陳元春 (2004) 提出以同儕互評機制來模擬鏡子，透過同學們一致性的觀點做為該學生可能的真實風格傾向，藉以審視學生對自我思考風格的覺察程度。因為青少年階段的孩子，喜歡互相分享秘密、互相幫助，他們認同自己的同儕團體，有所謂的團體規律，但是對於非團體的同儕，也會有排他性。在同儕關係中，他們會因為不同的同儕社會地位，而有不同程度的影響(Argyle, 1985; Henderson, 1996)。

1.2 研究目的

本研究的目的是希望探討同儕的特殊性是否會影響其反映出的鏡像呢？是否具有相同特質的同儕較能真實地發現你的特質呢？與學生風格相似、迥異的兩群同儕進行風格評斷，做為該學生的兩面鏡子，想要進一步探討，鏡子的特性是否與察覺效能有關？什麼風格較適用何種鏡子來反映？也就是要找一面最平也是最趨於真實的鏡子來幫助自我覺察。

二、研究問題

綜合前述，本研究嘗試以同儕的思考風格相似程度為基礎做集群分析，找出多個群內風格相似、群間風格迥異的群組。然後再利用學生的自評與群內(相似)/群間(不相似)的同儕互評，推論下列的研究問題：

問題一：風格相似的同儕是否比風格迥異的同儕較容易有一致性的覺察結果？

問題二：哪一種風格的人較容易被相似的同儕所覺察？

問題三：哪一種群組合有助於提高某一風格互評的一致性？

問題四：容易被相似同儕覺察的學生，其自我覺察程度是否為高？

問題五：互評的過程及相似同儕回饋對個人思考風格是否有影響？

三、文獻探討



3.1 自我覺察

自我覺察，是從客觀的角度認識自我，並不是反省和自責。

所謂「自我」，是藉由與環境互動而逐漸形成的 (Mead, 1934)。一個人處在不同的環境下，他會透過環境中他對自己的態度及反應，而對自己有所認知，這種認知會逐漸形成個人在這個環境中的「自我概念」(趙曉美，2001；侯雅齡，1998)。

Aronson(1995)認為人們可以經由四種方式來認識自我：

(1)經由內省來認識自己：檢視自己內心的感受與想法，但是，當我們集中注意力於自己時，我們會常常會依照自己內在的標準與價值觀來評鑑比較自己現在的行為 (Carver & Scheier, 1981; Duval & Wicklund, 1972; Wicklund, 1975; Wickland & Frey, 1980)。

(2)經由觀察自己的行為來認識自己：影響人們知覺的基本動機有兩個：一是希望正確了解情況的需求，也就是希望對外在的需求有正確的了解，我們也可以說是理性的知覺者，將自己及外在世界合理化以及邏輯化。另一則是維護自尊的慾望，也就是為了避免讓自己的自尊

受損而對自我產生一些不合邏輯的推論。

(3)經由自我基模(self-schemas)認識自己：根據過去的經驗，將自己認識的資訊整合為知識結構，幫助自己解釋並預測自己的行為(Markus, 1977; Markus & Sentis, 1982; Markus & Zajonc, 1985)。

(4)經由社會互動來瞭解自己：Miller & Turnbull(1986)認為如果我們沒有透過他人的眼睛來看自己，就無法從社會的角度去認識自己，對自我的認知也就會很模糊。

人們也常常會藉由與他人比較來瞭解自己(Brown, 1990; Kruglanski & Mayseless, 1990; Pyszczynski, Greenberg, & LaPrelle, 1985; Wood, 1989)。我們常會觀察別人，並且與其做比較，而這個比較的對象通常是與自己的目標相關。和自己相近的人比較，比較具有效力，也對形成自我概念有很重要的涵義(Thornton & Arrowood, 1966; Wheeler et al., 1982; Zanna, Goethals, & Hill, 1975)。他人的期望會影響到我們自己的自我概念以及所作所為(Miller & Turnbull, 1986)。人們也會藉著與其他人做比較來認識自己(Brown, 1990; Kruglanski & Mayseless, 1990; Pyszczynski, Greenberg, & LaPrelle, 1985; Wood, 1989)。所以他人的感覺、特質與能力是一個可以幫助你確定自己的感覺、特質及能力的重要的資訊來源。

社會學家Cooley提出個人對自己的定義會依賴他人所反應出來的態度與所提出的評價，也就是所謂的鏡中自我(The “Looking-Glass Self”)。林家屏(2002)認為自我概念會以四種不同的形式表示出來，其中包括社會的自我(The social self-concept)，也就是個人會因為別人對他的看法來作為衡量自己的標準，亦即是「鏡中自我」。

所謂的「理想自我」(Ideal self)(Rogers, 1951)，是自己最希望擁有的「自我概念」；而「真實自我」則是自己本身實際表現出來的情況。一個成熟且健康的個人，他的「真實自我」(Real self)應該和「理想自我」互相符合或互相接近。當「真實自我」和「理想自我」互相符合或互相接近時，表示個人對自己的察覺和實際情況，以及他所希望的形象都互相符合，自然會對自己感到滿意。

3.2 思考風格

Sternberg (1997) 認為風格與能力並不能混為一談，風格並不能相等於能力。但如果風格與能力剛好可以相互配合，則對個人潛能的發揮應該會有非常大的助益。例如：一個創造力缺乏的人，雖然對創意性的工作有興趣，但是他在工作的發展，很可能會有所限制，而不能盡情發揮所長；反之，一個創造力十足的人，而他也對具創意性的工作有興趣，這份工作他必定可以勝任愉快。所以，能力與風格的相輔相成，就會有事半功倍的成效。

另外，Sternberg (1997) 提出，大部分的思考風格會受到環境因素而改變，是社會化的過程。孩子會經由他所觀察的「榜樣角色」，而將其表現出來的特色予以內化形成自己的風格。因此，四周的天氣、氣氛、同伴……等等因素，都有可能影響其風格。

思考風格若是從功能的表現區分，包含三種型態：行政 (executive)、立法 (legislate) 和司法 (judicial)。行政型的人比較不喜歡去規劃架構，而是希望去處理預先設立好的問題，在既有的架構下按部就班的做事。相反的，立法型的人對於行事的方法與途徑，喜歡隨自己的想法去設計規劃，然後自己決定要做什麼、要怎麼去做。司法型的人則是喜歡發表意見，對於事務與觀念，擅長進行評論及分析。其實，這三種型態是可以同時存在的，只是每個人在某一型態上的顯著程度不同，有些型態很顯著，有些則是不明顯。

3.3 同儕關係

H. S. Sullivan 認為，兒童中期後，孩子會開始在意他們在整個同儕團體中的社會地位，並且非常重視在團體中的「歸屬感」。尤其是青少年時期，情感慢慢的轉向同儕團體，「同儕」變成情感支持的主要角色，而不再是家人、師長 (Rice, 1993)。學校生活中，除了師生之間的互動以外，時時刻刻影響學生的就是同儕。尤其是中小學階段，大部分時間都是班級團體教學，同儕之間就更具影響力 (石培欣, 2000)，此時也是同儕團體影響力達到最高峰的時期 (林翠湄譯，

1995；黃德祥，1994）。因此，良好的同儕關係，是非常重要的（馬藹屏，1987）。

影響同儕關係的因素有很多，例如人格特質、社交技巧與參與等等（莊懷義等，1990）；藉此，形成了同儕團體。在同儕團體的分類上，Dunphy 將同儕團體的結構分為兩種，一是「團體界域」(group boundaries)，另一個則是「團體角色」(group roles)。所謂「團體界域」，就是團體結構的大小，分為「小團體」(clique)與「群體」(crowd)。大約六人左右組成的為「小團體」，主要活動以聊天談話為主；至於數個小團體組成的則為「群體」，主要都是大型的社會活動。

青少年時期，除了同儕團體歸屬感的尋求，他們也會與同儕相互之間發展比較親密的關係 (Rubin et al., 1997)，並且了解自己與其他人觀點上的差異，進一步從所屬的社會情境以及其他同儕了解自我是怎樣的一個人。因此，同儕團體就成為兒童發展自我概念與建立自我認知的一個重要介面（呂翠夏譯，1994；林翠湄譯，1995；黃慧真譯，1994）。Philip 和 Barbara (1991) 認為，這個階段青少年所學習的社會能力與技巧，是他們將來能否適應社會環境的一個重要關鍵（引自郭靜晃、吳幸玲譯，1994）。Bandura (1991) 從交互作用論的觀點來說明社會學習行為，他認為環境中其他人對個體的行為有重大的影響，因此只要經由觀察模仿，就可以建立新的行為，而不需要依賴直接的經驗或是後效強化的作用，所以同儕是兒童行為模仿的重要來源（張春興，1995）。

Smith 認為同儕團體可以提供三個功能（引自黃慧真等，1991）：

- (1) 雖然很少直接由同伴教導，但是同伴的行為中觀察學習。產生教育上的影響。
- (2) 經由社會比較與肯定，可以進一步的了解自我。
- (3) 歸屬感的尋求。

「性別」也是青少年階段影響同儕關係的一個重要的因素。許多的相關研究都顯示女生會花比較多的時間與其他人的互動，也比較擅長經營同儕關係，因此女生同儕關係明顯優於男生。胡斐斐 (1986) 提出，女童在社團關係的表現上比男童來得好。Schiamberg (1988) 認為通常女性會以人際的、親密的方式解決問題，也比較強調自己本

身的人際關係，所以大部分女生的社會興趣會比男生要高，同儕關係也相對的比男生好。此外，李慧強（1989）、李麗日（1986）、吳瓊洳（1997）、涂秀文（1999）、莊千慧（1993）、陳聰文（1981）、黃德祥（1988）、劉永元（1988）與顏裕峰（1992）等人的研究中，也都發現中小學階段的學生，女生同儕關係的確是比男生來得好。

3.4 本研究的定位

本研究的主軸是希望以他人為鏡幫助自我覺察，探討相似風格的同儕是否為較佳的鏡子？因此，本研究使用Aronson(1995)所提出的經由社會互動方式來察覺自己，也就是透過他人的眼睛來看自己，從社會的角度來察覺自己。

「認知風格」強調的是個人問題處理的解決方式；「學習風格」則是個體偏好使用的學習策略。這兩種風格與其他人的互動比較沒有非常直接關係，因此本研究採用會隨著情境而改變，受外在影響的「思考風格」為觀察的因子，藉著同儕關係在青少年時期（國中生）所擁有的重要性及影響力，透過同儕本身的自評與相互間的互評，觀察思考風格相似對自我覺察的影響。本研究的定位如圖1：

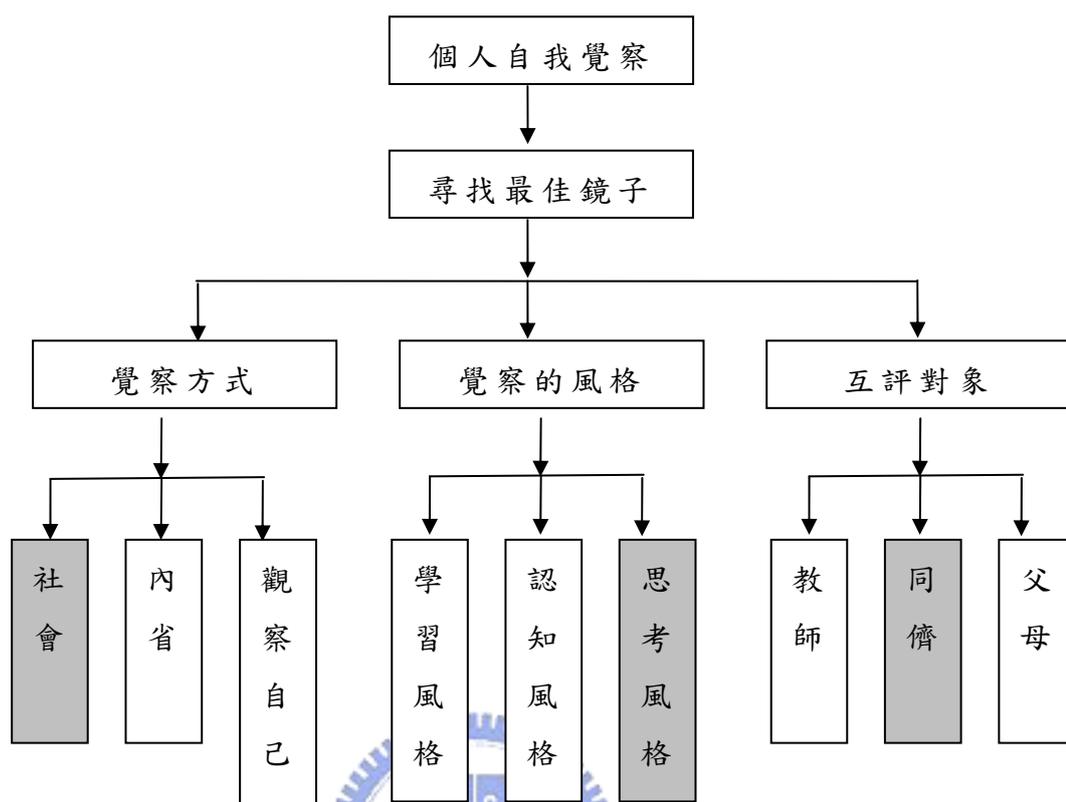


圖 1 研究定位

四、研究方法

4.1 研究架構

本研究主要是採用調查研究法的問卷調查法，因為施測者全部為研究者的學生，為了進一步分析資料，會再輔以訪問及觀察，讓取得的資料更完整。研究架構分為自評與互評兩部分，首先對所有研究對象進行心智政府功能（立法、行政、司法）的三項思考風格自評，之後以心智政府功能（立法、行政、司法）的三項思考風格特質分群，群內表示思考風格相似的同儕；群間則是表示思考風格迥異的同儕。然後進行群內互評以及群間互評，藉由同儕所觀察到的思考風格特質，探討群內與群間互評結果的差異；另外，針對學生的自評與同儕間互評的一致性，探討學生自我覺察的程度。互評結束後，讓每位同

學知道相似同儕給他的各題平均分數，然後再進行一次自評，比較兩次自評的差異。研究架構如圖2所示

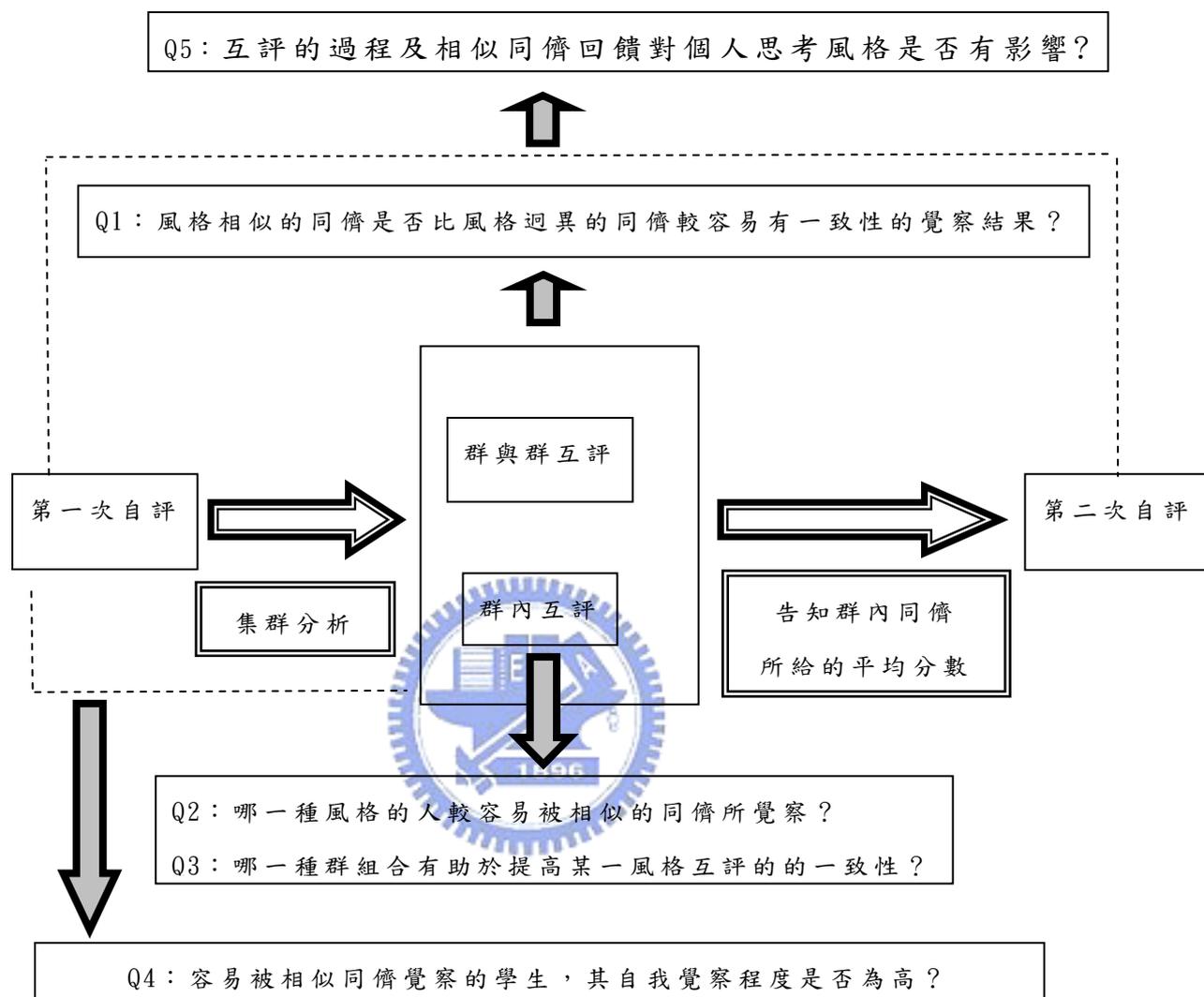


圖 2 研究架構及觀察問題示意圖

4.2 研究對象

本研究主要的研究目的是要觀察同儕的相似程度對互評的影響，為了讓彼此的熟悉度比較高，決定採用的對象是國中二年級的學生。因此，本研究是以研究者本身任教的桃園縣某國中二年級六個班

級共有216人為篩選對象。

4.3 研究工具

本研究的思考風格問卷是從Sternberg所著「Thinking Styles」的中文版「活用你的思考風格」裡面的十三種思考風格中，取用功能類型中的三項分類，分別是立法型、行政型、司法型各8題混合編成24題的問卷。王佩琪（2004）在不改變原意之前題，將文字加以修正以符合國中生的理解程度。經過Cronbach's α 係數值分析，得到思考風格問卷的Cronbach's α 值為0.8346，其中立法型的Cronbach's α 值為0.7532、行政型的Cronbach's α 值為0.7268、司法型的Cronbach's α 值為0.736。因此，本問卷具有良好的信度。經過因素分析後，也有不錯的建構效度。

王佩琪（2004）以台中縣立豐南國中的學生為母群，全體分數的前1/3 為該項思考風格特徵值高、分數為中間之1/3 為該項思考風格特徵值中等、分數為後1/3 視為該項思考風格特徵值低，其結果為：32分（含）以上者為高立法型、33分（含）以上者為高行政型、27分（含）以上者為高司法型。因為本研究的對象也是國中生，差異性不大，因此以此數據為常模。

表 1 思考風格三種功能型

心智模式	低	中	高
立法型	小於 27	27~31	32（含）以上
行政型	小於 28	28~32	33（含）以上
司法型	小於 22	22~26	27（含）以上

4.4 研究步驟

（一）第一次思考風格問卷施測

全部六個班級的216個學生，首先同步進行第一次思考風格問卷

施測，了解每一位學生心智政府功能思考風格的高低分布的狀況，以利分群。問卷統計之後，利用K-Mean集群分析法分別將每班學生分為兩群。找出每一群成員與中心點距離最近的六名成員，讓班上兩群的距離最遠，因此，每個班級共篩選出12群，每一群成員有六人，總計為72人。分群的結果，每班風格明顯為群一，風格不明顯為群二，兩群的三種風格都有達顯著差異。如表2、表3、表4所示：



表 2 兩群的立法風格獨立樣本 t 檢定

班級	群別	平均數	標準差	獨立樣本 t 檢定
甲	1	32.83 (高)	2.71	4.341**
	2	27.33 (中)	1.51	
乙	1	31.00 (中)	1.41	10.434***
	2	23.50 (低)	1.05	
丙	1	29.83 (中)	1.83	5.798***
	2	23.17 (低)	2.14	
丁	1	29.80 (中)	1.92	3.846**
	2	23.86 (低)	3.02	
戊	1	33.60 (高)	1.67	7.113***
	2	26.14 (低)	1.86	
己	1	30.50 (高)	2.43	3.286**
	2	26.67 (低)	1.51	

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

表 3 兩群的行政風格獨立樣本 t 檢定

班級	群別	平均數	標準差	獨立樣本 t 檢定
甲	1	30.83 (高)	2.23	8.699***
	2	20.50 (低)	1.87	
乙	1	27.33 (高)	1.75	7.742***
	2	18.83 (低)	2.04	
丙	1	25.67 (中)	1.51	5.895***
	2	19.50 (低)	2.07	
丁	1	24.20 (中)	3.77	1.017
	2	21.71 (低)	4.68	
戊	1	30.00 (高)	1.41	4.423**
	2	24.14 (中)	3.08	
己	1	27.50 (高)	2.07	9.018**
	2	22.83 (中)	1.47	

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

表 4 兩群的司法風格獨立樣本 t 檢定

班級	群別	平均數	標準差	獨立樣本 t 檢定
甲	1	30.83 (高)	2.23	8.699***
	2	20.50 (低)	1.87	
乙	1	27.33 (高)	1.75	7.742***
	2	18.83 (低)	2.04	
丙	1	25.67 (中)	1.51	5.895***
	2	19.50 (低)	2.07	
丁	1	24.20 (中)	3.77	1.017
	2	21.71 (低)	4.68	
戊	1	30.00 (高)	1.41	4.423**
	2	24.14 (中)	3.08	
己	1	27.50 (高)	2.07	9.018**
	2	22.83 (中)	1.47	

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

(二) 群內成員互評

每一群的所有成員對群內其他同儕進行思考風格的互評，因為每一群有六位成員，所以每一個人都有來自群內同儕的五份互評問卷。

(三) 異群成員互評

每班兩群之間互評，也就是每個人針對與自己相異群的同儕進行思考風格的互評，因為每一群有六位成員，所以每一個人都有來自相異群同儕的六份互評問卷。

(四) 第二次思考風格問卷施測

六個班級所篩選出的72位施測者，完成群內成員互評，以及異群成員互評後，讓每位施測者知道相似同儕給他的每一題平均分數。最後，72位施測者再做一次思考風格自評的問卷。

五、研究結果分析

5.1 分析方法

(一) 分群：全部施測有六個班級，共216人。利用「K-Mean集群分析法」分別將每班學生分為兩群。找出每一群成員與中心點距離最近的六名成員，讓班上兩群的距離最遠。篩選出12群，每一群成員有六人，總計為72人。我們發現，每一班所找出的兩群，都是風格特質距離最遠的群，呈現一群是三種風格都比較明顯的組合，另一群則是三種風格值都是偏低的組合。我們將每一班風格明顯的命名為第一群；風格值偏低的為第二群。從表2（立法風格）、表3（行政風格）、表4（司法風格）可以發現，兩群的獨立樣本t檢定都達非常顯著，顯示他們的差異很大，區分明顯。

表 5 兩群的立法風格獨立樣本 t 檢定

班級	組別	平均數	標準差	獨立樣本 t 檢定
甲	1	32.83 (高)	2.71	4.341**
	2	27.33 (中)	1.51	
乙	1	31.00 (中)	1.41	10.434***
	2	23.50 (低)	1.05	
丙	1	29.83 (中)	1.83	5.798***
	2	23.17 (低)	2.14	
丁	1	29.80 (中)	1.92	3.846**
	2	23.86 (低)	3.02	
戊	1	33.60 (高)	1.67	7.113***
	2	26.14 (低)	1.86	
己	1	30.50 (高)	2.43	3.286**
	2	26.67 (低)	1.51	

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

表 6 兩群的行政風格獨立樣本 t 檢定

班級	組別	平均數	標準差	獨立樣本 t 檢定
甲	1	34.67 (高)	2.73	5.212**
	2	25.83 (低)	3.13	
乙	1	28.83 (中)	1.83	4.174**
	2	24.50 (低)	1.76	
丙	1	29.67 (中)	1.37	6.499***
	2	23.83 (低)	1.72	
丁	1	28.80 (中)	3.56	1.083
	2	26.71 (低)	3.09	
戊	1	31.80 (中)	2.05	8.001*
	2	28.29 (中)	1.80	
己	1	32.50 (中)	1.76	9.708***
	2	26.00 (低)	2.10	

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

表 7 兩群的司法風格獨立樣本 t 檢定

班級	組別	平均數	標準差	獨立樣本 t 檢定
甲	1	30.83 (高)	2.23	8.699***
	2	20.50 (低)	1.87	
乙	1	27.33 (高)	1.75	7.742***
	2	18.83 (低)	2.04	
丙	1	25.67 (中)	1.51	5.895***
	2	19.50 (低)	2.07	
丁	1	24.20 (中)	3.77	1.017
	2	21.71 (低)	4.68	
戊	1	30.00 (高)	1.41	4.423**
	2	24.14 (中)	3.08	
己	1	27.50 (高)	2.07	9.018**
	2	22.83 (中)	1.47	

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

(二) 被他人覺察：每一種風格有八題的題目，將所有評分者對被評者每一題的分數，做肯德爾和諧係數，若是達.05顯著，即表示這些評分者對被評者的看法有一致性，顯示該面鏡子較為平整，其反映出來的風格較具可靠性。而從被評者的角度來看，表示這位被評者容易被這些評分者覺察。以立法風格為例，NO.1被評分方式如下：

表 8 NO.1 立法風格的肯德爾和諧係數

	Q1	Q7	Q9	Q11	Q14	Q16	Q20	Q22
NO. 2	?	?	?	?	?	?	?	?
NO. 3	?	?	?	?	?	?	?	?
NO. 4	?	?	?	?	?	?	?	?
NO. 5	?	?	?	?	?	?	?	?
NO. 6	?	?	?	?	?	?	?	?

(三) 自我覺察：被評者的自評分數與評分者給他的平均分數的差值愈小，表示自我覺察程度愈高。將自評分數與被評分數做相關分析與獨立樣本t檢定，若是相關值達顯著且t檢定不顯著，表示兩個分數相關性高又沒有差異，也就是自我覺察程度很高。

5.2 問題分析

研究問題一：個人的思考風格是否比較容易被相似的同儕所覺察？

本研究使用肯德爾和諧係數(Kendall coefficient of concordance)的分析方法，主要是分別探討每一群的五人評定另外一人的每一種風格的八題題目時，這五人對被評者此種風格的評分是否達到一致性。

從表5可以發現，72位受測者中其立法風格被相似同儕互評達顯著一致度的比例(54.17%)比被不相似同儕互評的一致度比例(40.28%)來得高；我們進一步做卡方檢定，發現相似與不相似兩群的三種風格卡方皆不達顯著，因此以全體施測者來說，我們並無法證實相似群的互評一致性確實比不相似群多。因此，就全體施測者，我們無法證實風格與群組確實是有關係的。

在相似群裡，立法風格被互評達一致性有39人，人數明顯比其他風格來得高；司法風格，不管是相似或不相似的同儕，覺察達顯著比例都不高；至於行政風格，不相似同儕達顯著的人數比相似同儕稍多。相似群做卡方檢定值是達顯著，因此，本研究可以推論，立法風格特質最容易被相似同儕覺察。也就是使用相似群同儕這面鏡子時，在照立法風格特質，會比較容易形成平鏡。

表 9 三種風格被相似/不相似群互評達一致的人數

	相似群	不相似群	X^2
立法	39	29	1.471
行政	16	22	.947
司法	18	18	.00
X^2	13.342**	2.696	.316

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

前面分群的過程中提到，每一班的兩群都是一群風格較顯著，另一群風格較不明顯；我們將風格較顯著的稱為「群1」；風格較不明顯的稱為「群2」。本研究進一步觀察三種風格分別被互評達一致性的人在「群1」與「群2」的人數比例（如表6）。我們做卡方檢定發現，行政風格在風格明顯與不明顯兩群的卡方值達顯著，也就是風格高低的群對行政風格互評一致性是有差異的。「群2」三種風格做卡方檢定時，是達顯著的，本研究可以推論風格不明顯的群內互評時，立法風格特質是最容易被相似同儕覺察。也就是使用風格不明顯這面鏡子時，在照立法風格特質，會比較容易形成平鏡。

表 10 風格明顯/不明顯群的比較

	群1 (風格明顯)	群2 (風格不明顯)	X^2
立法(N=39)	23 (58.97%)	16 (41.03%)	1.256
行政(N=16)	12 (75.00%)	4 (25.00%)	4.000*
司法(N=18)	11 (61.11%)	7 (38.89%)	.889
X^2	5.783	8.667*	.525

* $p < .05$

從表7可以得知，72位施測者中，有42位是女生，30位是男生。本研究以性別進一步分析，發現女生被相似同儕覺察達顯著人數，立法風格高達71.43%，與不相似同儕覺察的比例差距更大。至於男生被相似同儕的覺察達顯著人數，在立法風格則只有30.00%。至於行政風

格與司法風格則比較沒有明顯的差異。我們進一步對女生施測者做卡方檢定，發現相似與不相似兩群的立法風格卡方值達顯著，因此本研究可以推論，以女生來看，立法風格相似群同儕互評達一致性確實比不相似群同儕來得高，互評一致性與群組確實是有關係的，也就是在照立法風格特質的時候，相似同儕的平鏡子的確比較多。

表 11 思考風格被互評達一致性

		相似	不相似	卡方
立法	男(N=30)	9	13	.727
	女(N=42)	30	16	4.261*
行政	男(N=30)	3	7	1.600
	女(N=42)	13	15	.143
司法	男(N=30)	8	6	.286
	女(N=42)	10	12	.187

*p<.05

如表8，針對女生施測者，我們再進一步做卡方檢定，發現相似同儕互評的卡方值是達顯著，因此，本研究也可以推論，女生在相似群裡，立法風格特質是最容易被相似同儕覺察，使用相似同儕這面鏡子去照立法風格特質是比較容易形成平鏡。

表 12 女生思考風格被互評達一致性

	相似群	不相似群	X ²
立法	30	16	4.261*
行政	13	15	.143
司法	10	12	.187
X ²	13.170**	.605	.167

*p<.05 **p<.01

本研究再繼續討論女生施測者在「群1」與「群2」的情形。如表9，我們做卡方檢定發現，三種風格在風格明顯與不明顯兩群的卡方值都是不顯著，也就是風格高低對女生施測者的互評一致性是沒有太大的影響。不管是哪一群，三種風格做卡方檢定時，都是達顯著的，

本研究可以推論不論風格高低，女生施測者的立法風格特質都是最容易被相似同儕覺察。

表 13 女生思考風格被互評達一致性在高/低風格群的人數

	高風格的群	低風格的群	X^2
立法(N=30)	19 (63.33%)	11 (36.67%)	2.133
行政(N=13)	10 (76.92%)	3 (23.08%)	3.769
司法(N=10)	7 (70.00%)	3 (30.00%)	1.600
X^2	6.500*	7.529*	.673

* $p < .05$

這裡的分析說明了無論風格高低，相似風格的同儕確實是比較容易覺察女生的立法風格特質。我們推測可能的原因是女生同儕關係的經營優於男生，立法型的特質是有創意，女生比較容易與同儕分享他們的想法，因此也就比較容易被覺察。另外，男生在填寫問卷時比較草率，不像女生會很仔細的慢慢填，這也可能是影響整個施測準確度的一個因素。

研究問題二：哪一種風格的人最容易被相似的同儕所覺察

本研究將三種風格肯德爾係數達顯著的人分別取出，探討他們的思考風格類型。如表 10，本研究發現，無論是立法風格、行政風格或是司法風格，每一種風格被相似同儕互評達一致的施測者，所佔的比例最多都是中低風格，可能的原因是因為前面所提到，每一班要找出兩群風格特質距離最遠的群，因此一群是高風格，另一群相對的就是風格較低的群，所以中低風格的人數會比較多。除了中低風格，研究發現，司法風格單高的人，他們的三種風格都是最容易被覺察的，我們推測可能因為司法型的人喜歡發表意見，在班上發言較為踴躍，容易被班上同儕了解他的想法。

研究發現，立法風格單高的人其行政風格特質容易被相似同儕覺察是佔第二高比例。我們推測可能是因為立法風格單高的人不喜歡按

照既定規則行事，因此在行政風格的表現上會明顯的與他人不同，所以容易被同儕所覺察。

行政風格單高的人，不論哪一種風格都不容易被覺察。推測可能的原因是這種類型的人，在班上做事按部就班，有條不紊，依照既有的規則去行事，在班上應該是屬於認真做事，大家已經將他們的處事態度視為理所當然，也就比較不容易被覺察。

本研究進一步對女生施測者來做討論，發現司法風格單高的人同樣的也是三種風格都容易被相似同儕所覺察。本研究發現不論性別，司法風格單高型的人在團體中是最容易被相似同儕覺察的，其次是三高型的人。

表 14 立法風格被互評達一致的人之風格類型

	風格類型	人數	比例	女生	比例
立法 (39人) 女生 (30人)	三高	5	12.82%	5	16.67%
	二高 (立法、行政)	0	0.00%	0	0.00%
	二高 (立法、司法)	1	2.56%	1	3.33%
	二高 (行政、司法)	0	0.00%	0	0.00%
	立法單高	3	7.69%	2	6.67%
	行政單高	1	2.56%	1	3.33%
	司法單高	9	23.08%	6	20.00%
	中低	11	28.21%	8	26.67%
	三低	9	23.08%	7	23.33%

表 15 行政風格被互評達一致的人之風格類型

	風格類型	人數	比例	女生	比例
行政 (16人)	三高	1	6.25%	1	7.69%
	二高	0	0.00%	0	0.00%
女生 (13人)	(立法、行政)				
	二高	0	0.00%	0	0.00%
	(立法、司法)				
	二高	0	0.00%	0	0.00%
	(行政、司法)				
	立法單高	3	18.75%	2	15.38%
	行政單高	0	0.00%	0	0.00%
	司法單高	5	31.25%	4	30.77%
	中低	4	25.00%	3	23.08%
	三低	3	18.75%	3	23.08%

表 16 司法風格被互評達一致的人之風格類型

	風格類型	人數	比例	女生	比例
司法 (18人)	三高	3	16.67%	3	30.00%
	二高	0	0.00%	0	0.00%
女生 (10人)	(立法、行政)				
	二高	1	5.56%	1	10.00%
	(立法、司法)				
	二高	1	5.56%	1	10.00%
	(行政、司法)				
	立法單高	2	11.11%	1	10.00%
	行政單高	0	0.00%	0	0.00%
	司法單高	4	22.22%	1	10.00%
	中低	4	22.22%	1	10.00%
	三低	3	16.67%	2	20.00%

研究問題三：哪一種群組合有助於提高某一風格互評的一致性

本研究分別觀察三種風格的肯德爾係數達顯著的人數。從表 13 可以發現在立法風格方面，【丙-1】這一群的六位施測者全部都達顯著水準，【甲-1】則有四位施測者達顯著水準。【丙-1】的成員是屬於中高風格群，也就是六位成員的三種風格都是高或是中，沒有低風格的，其中有四位單高風格（兩個立法單高，兩個司法單高）。我們繼續觀察第二高的【甲-1】，研究發現這一群除了一位是司法單高，其餘五位都是三高的人。因此，我們推測如果這一群同儕的風格都較為明顯，彼此對其立法風格互評的一致性也會提高。

在行政風格方面，【丁-1】這一群有五位施測者達顯著水準。【丁-1】的成員也是屬於中高風格，六位成員的三種風格都是比較偏高或是中，沒有低風格的，其中被互評達一致性的五位學生，有三位是司法單高，另外兩位司法也是接近高風格。研究發現司法風格較高的群，同儕互評彼此的行政風格，所得的一致性較高。

在這個研究問題，經由統計分析，可以呼應在【研究問題二】發現，司法風格單高的人，他們的三種風格都是最容易被覺察的。因此可以推論，群的組合成員若是司法風格值較高是有助於立法風格與行政風格互評的一致性。至於司法風格，【己-1】與【丙-2】兩群都是有三人被互評達一致，但【己-1】是屬於單高群，【丙-2】卻是屬於三低群，因此風格值是否有關係，在本研究中無法確定。

表 17 每一群的三種風格分別被互評達一致的人數

班級	甲		乙		丙		丁		戊		己	
群別	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
立法	5	1	3	3	6	3	3	4	3	1	4	3
行政	1	1	1	2	4	1	5	0	0	0	1	0
司法	2	1	2	0	1	3	1	0	2	1	3	2

研究問題四：容易被相似同儕覺察的個人，其自我覺察程度是否為高？

本研究先分別將三種風格肯德爾和諧係數達顯著的施測者，也就是在每一種風格中，被相似同儕互評一致性達顯著的人分別取出，將這些施測者的第一次自評分數與相似同儕給他的互評分數分別做相關係數以及獨立樣本 t 考驗。

從表 14 可以知道，三種風格的相關係數的顯著值都有達顯著水準；另外，三種風格的獨立樣本 t 檢定都未達顯著水準，表示他們都沒有顯著的差異。我們發現這三種風格，相似同儕的互評與本身的自評，t 考驗差異不顯著，相關係數又達顯著，表示自評與互評的差異性很小，一致性很高。因此，本研究中可以推測，容易被相似同儕覺察的人，自我覺察程度也會是高的。

表 18 個人自評與相似同儕互評平均數的相關係數分析

	人數		平均數		標準差		相關係數
	自評	互評	自評	互評	自評	互評	
立法	39	39	27.97	29.38	3.90	2.51	.422*
行政	16	16	29.25	28.54	3.55	3.40	.622*
司法	18	18	25.83	27.58	4.06	2.98	.549*

* $p < .05$

表 19 個人自評與相似同儕互評的獨立樣本 t 檢定

		人數	平均數	標準差	平均數的標準誤	F	t
立法	評分者	39	29.38	2.51	.4019		
行政	自評者	16	29.25	3.55	.8874	.048	.575
行政	評分者	16	28.54	3.40	.8490		
司法	自評者	18	25.83	4.06	.9574	4.449	-1.475
司法	評分者	18	27.58	2.98	.7013		

研究問題五：互評的過程及相似同儕回饋對個人思考風格是否有影響？

本研究將 72 位參與互評的施測者，經過互評之後，將相似同儕給予他們的互評平均分數告知他們，然後 72 位施測者再作一次自評。

因為本研究是根據陳元春（2004）將互評的平均值與自評的差距作為個人此風格自我覺察的程度。所以將每位施測者的第一次自評與同儕互評的平均數相減所得的差值（正值表示自評高於互評；負值表示自評低於互評）的絕對值愈小，表示自己認定的自己與他人的看法愈接近，也就是自我覺察的程度愈高。然後再將每位施測者的第二次自評與同儕互評的平均數相減所得的差值作出來，觀察施測者自我覺察的程度是否因為評定的過程以及同儕給他的分數而有所改變。

從下面的表 15 可以知道，三種風格的兩次自評相關係數的顯著值都有達顯著水準，相關性很高；三種風格的相依樣本 t 考驗則是沒有達到顯著差異。因此，我們可以發現前後兩次自我覺察的結果，差異是很小，一致性很高。也就是經過同儕互評之後，並不會明顯的影響自我覺察的程度。個人對自己心目中的自我行事風格的認定，並不會因為去思考判斷同儕的思考風格，或是知道相似同儕給予自己的評分後，而有重大的改變。

表 20 72 位施測者第一次與第二次自評的相關

	全部受測者相關係數	p
立法	.400**	.000
行政	.535**	.000
司法	.446**	.000

*p<.05 **p<.01

表 21 72 位施測者相依樣本 t 檢定

	與互評平均數的差值		標準差		t
	第一次	第二次	第一次	第二次	
	自評	自評	自評	自評	
立法	-0.51	0.05	3.76	4.41	- 1.044
行政	1.61	2.02	4.28	4.91	- .791
司法	-2.19	-2.02	4.60	5.62	- 2.59

72 位受測者在第一次自評中，有 15 位是屬於三低風格，22 人是屬於中低風格。本研究將這些互評以前風格特質較不明顯的人取出，如上面的方法再做一次這些施測者三種風格的相關係數及相依樣本 t 考驗。從下面的表格可以知道，三種風格的兩次自評相關係數的顯著值都有達顯著水準，相關性很高；立法風格的相依樣本 t 考驗，達到顯著差異；司法風格的相依樣本 t 考驗，也達到顯著差異；行政風格則沒有達到。因此，本研究可以推測，立法、行政、司法三種風格的兩次互評相關性都很高，表示施測者前後兩次對自己的覺察一致性很高，並不是隨便亂填。

立法風格與司法風格在相依樣本 t 考驗都有達顯著的差異，可見，經過相似同儕互評過程以及觀看相似同儕對自己的看法，自我覺察是會改變的。本研究進一步觀察兩次自評與互評平均數差值的關係，發現立法風格與司法風格的差值都縮小了。本研究再將 15 位三低風格的施測者取出，發現有 10 位在第二次自評時，兩位轉變成司法單高的人，另外八位則是皆轉為中低風格類型的人。也就是經過相似同儕這面鏡子，風格愈不明顯的人，自我覺察程度提高會明顯的提升。

表 22 第一次自評為中低風格的施測者兩次自評的相關

	全部受測者相關係數	p
立法	.483**	.002
行政	.658**	.000
司法	.706**	.000

*p<.05 **p<.01

表 23 第一次自評為中低風格的施測者兩次自評相依樣本 t 檢定

	與互評平均數的差值		標準差		t
	第一次 自評	第二次 自評	第一次 自評	第二次 自評	
立法	-1.9	-.25	3.91	4.69	- 2.264*
行政	.45	1.69	4.49	5.00	- 1.90
司法	-4.64	-2.59	4.02	5.76	- 3.06**

*p<.05 **p<.01

六、結論

本研究分析結果可得以下的結論：

(1) 陳元春 (2004) 提出的以互評結果模擬鏡子來審視對自我思考風格的覺察，本研究可以進一步推廣，利用同儕思考風格的相似度來做為選取這面鏡子的篩選標準是可行的。

(2) 陳元春 (2004) 提出行政風格的特質不易被覺察，但是本研究發現，在相似同儕裡，風格高低的群對行政風格互評一致性是有差異的。此外，本研究進一步推論當群內成員風格較不明顯，其立法風格尤其容易被群內的同儕所覺察，也就是風格較不明顯的相似群為鏡子去照立法風格特質是比較容易形成平鏡。另外，本研究還發現女生的立法風格特質的表現比男生更為突出，也更容易被覺察。

(3) 本研究發現，司法單高的人，他的三種風格特質都非常容易讓相近的同儕所覺察。此外，若是群內組合的成員其司法風格值都是屬於較高的，是有助於立法風格與行政風格互評的一致性。

(4) 在經過互評過程以及同儕回饋互評分數後，對本來屬於中低風格的施測者會產生影響。本研究發現，立法風格與司法風格在經過相似同儕的回饋互評分數後，施測者這兩種風格的自我覺察會提高。相似同儕這面鏡子確實是比較平的一面鏡子，也就是比較能真實反應被

評者的思考風格。

七、研究限制

本研究將篩選出的72人分為12群，每一群有6人。本來應該由全部的六群去相互評分，但是限於學生對自己班級的同儕熟悉度較高，只能採用兩組兩組互相去評分，因此有可能因為班級特性的不同或是標準不同，而有所誤差。

八、建議

本研究延續陳元春（2004）的研究，進一步將施測者的範圍限定在相似的同儕，針對互評者風格的相似性去做討論，找出對被評者比較平也比較準的鏡子。本研究是採用問卷調查法，建議後續研究可以從學習任務加以推廣討論，什麼樣的學習任務會幫助相似同儕這面鏡子更準確，或是什麼樣的學習任務不利相似同儕這面鏡子的準確度。

身為第一線的老師也會問，這個研究結果對教學上有什麼實質的幫助嗎？班上這麼多學生，要全部了解他們實在是不容易的，就算真得相處一些日子，自以為對他們已經瞭若指掌，其實老師認識的只是他們在某一方面的表現，並不是真正的風格，如果借助同儕，不僅可以更快進入狀況，也可以發覺學生潛在的優點。舉一個實例，無心插柳的我派一位學業低成就、在校表現怯怯懦懦的孩子參加客語演講比賽，意外榮獲第一名讓我驚訝不已。同學卻告訴我，他其實私底下就是口若懸河、唱作俱佳的人，只是對學業不感興趣，在老師面前也就沉默不敢講話。原來，我差點錯失人才，若是早一點藉由同學彼此來了解他們，我想老師應該更能掌握每位孩子的特性，讓他們更能適得其所的發揮所長！

參考文獻

- [1] Argyle, M. (1969) 著，苗研威、張君玫合譯 (1998)。社會互動。台北：巨流。
- [2] Argyle, M. , & Henderson, M. (1985) 著，苗研威譯 (1996)。人際關係剖析。台北：巨流。
- [3] D. R. Shaffer著，林翠湄譯 (1995)。社會與人格發展。台北：心理。
- [4] Elliot Aronson, Timothy D. Wilson, Robin M. Akert著，李茂興、余伯泉合譯(1995)。社會心理學(Social Psychology)。揚智文化，P225-226。
- [5] Philip and Barbara Newman 著，郭靜晃、吳幸玲譯 (1994)。發展心理學心理社會理論與實務。揚智文化。
- [6] 王佩琪 (2004)。國中生以思考風格組隊進行電腦簡報合作學習：學習、情意與互動之成效分析。國立交通大學理學院網路學習研究所碩士論文。
- [7] 石培欣 (1999)。國民中學學生家庭環境、同儕關係與學業成就之相關研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。
- [8] 李慧強 (1989)。家庭結構、母子關係和諧性對子女生活適應及友伴關係之比較研究。私立文化大學家政研究所碩士論文。
- [9] 李麗日 (1986)。國中生人際關係之研究—以臺中縣光復國中為例。私立東海大學社會工作研究所碩士論文。
- [10] 吳瓊洳 (1997)。國中學生次級文化之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- [11] 林家屏 (2002)。青少年自我概念與行為困擾之相關研究。國立成功大學教育研究所碩士論文。

- [12] 胡斐斐 (1986)。家庭穩定性、母親教育程度及子女性別對母親教養態度與兒童生活適應影響之研究。私立文化大學家政研究所碩士論文。
- [13] 查理斯·史密斯 (Charles A. Smith) 著，呂翠夏譯 (1994)。兒童的社會發展。台北：桂冠。
- [14] 莊懷義、劉焜輝、曾端真、張鐸嚴 (1990)。青少年問題與輔導。臺北：空大。
- [15] 馬藹屏 (1987)。家庭社經地位、父母教養方式與國中學生自我概念、友伴關係之調查研究。私立中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- [16] 涂秀文 (1999)。國民中學學生人格特質、人際關係與快樂之相關研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。
- [17] 候雅齡 (1998)。自我概念理論新趨向：多向度階層化建構。輔導季刊，第 34 期，11-23 頁。
- [18] 莊千慧 (1993)。出生序與父母管教態度對兒童的社會興趣及人格適應之影響。國立政治大學教育研究所碩士論文。
- [19] 陳雅文 (2000)。國小教師與學生思考風格及其教學互動之關係。國立中山大學教育研究所。
- [20] 陳元春 (2004)。思考風格之自我覺察探討-以高職程式語言設計課程為例。國立交通大學電機資訊學院資訊學程碩士論文。
- [21] 陳燕珠 (2004)。青少年自我概念、行為困擾與偶像崇拜關係之研究-以台灣地區高職生為例。國立暨南國際大學國際企業學系碩士論文。
- [22] 陳聰文 (1981)。角色取替能力、同儕互動與道德判斷關係之研究。教育學刊，第 3 期，49-110 頁。
- [23] 許雅涵 (2003)。是我不知好歹嗎？兒童同儕互評之行動研究。

國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。

- [24]張麗鵬(2003)。媒體閱聽、同儕關係與少年偏差行為相關性之研究-以南投地區為例。私立南華大學教育社會學研究所碩士論文。
- [25]張春興(1995)。教育心理學：三化取向的理論與實踐。台北：東華。
- [26]黃慧真、林淑梨、王若蘭 譯(1991)。人格心理學。臺北：心理。
- [27]黃慧貞譯(1994)。發展心理學。台北：桂冠，361~363頁。
- [28]黃德祥(1994)。青少年發展與輔導。臺北：五南。
- [29]趙曉美(2001)。自我概念多層面階層結構之驗證暨增進自我概念課程之實驗結果。國立台灣師範大學輔導研究所碩士論文。
- [30]劉永元(1988)。單親兒童與正常家庭兒童人際關係、行為困擾及自我觀念之比較研究。國立高雄師範學院教育研究所碩士論文。
- [31]顏裕峰(1992)。國中生的社會興趣與同儕人際關係之相關研究。國立彰化師範大學輔導學系碩士論文。
- [32]羅勃·史坦伯格(Sternberg, Robert J.)著，薛絢譯(1999)。活用你的思考風格(Thinking Styles)。天下遠見。
- [33]羅勃·史坦伯格(Sternberg, Robert J.)& Lubart, T. I. (1995)著，洪蘭譯(1999)。不同凡想。台北：遠流。
- [34]Airasion & Gullickson. A. R.(1995), Teacher self-evaluation tool kit. Kalamazoo, MI:western Michigan University.
- [35]Cooley, C. H. (1902), Human nature and social order. New York: Scribner' s.

- [36]Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981), Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior. New York: Springer-Verlag.
- [37]Duval, S. & Wicklund, R. A. (1972). A theory of objective self-awareness. New York: Academic Press.
- [38]Elliot Aronson, Timothy D. Wilson, Robin M. Akert (1995), Social psychology P241.
- [39]Rogers, C. R. (1957). A note on " the nature of man " . Journal of Counseling Psychology, 4(3), 199-203.
- [40]Mead, George H. (1934), Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist, edited by Charles W. Morris. University of Chicago Press.
- [41]Markus, H. (1977), Self-schemata and processing information about the self. Journal of Personality and Social Psychology, 35, 63-78.
- [42]Millar, M. G., & Tesser, A. (1986), Effects of affective and cognitive focus on the attitude-behavior relationship. Journal of Personality and Social Psychology, 51, 270-276.
- [43]Millar, M. G., & Tesser, A. (1986), Effects of affective and cognitive focus on the attitude-behavior relationship. Journal of Personality and Social Psychology, 51, 270-276.
- [44]Rice, F. P. (1993). Adolescent development, relationships, and culture. Boston: Allyn and Bacon.
- [45]Schiamberg, L. B. (1988). Child and adolescent development. New York: Macmillan.
- [46]Sternberg, R. J. (1997). Thinking Styles. New York: Cambridge University Press.

附錄 A 施測問卷

A.1 思考風格自評問卷

認識自己的思考風格

班級：_____ 座號：_____ 姓名：_____

◎各位同學，請就你自己平日解決問題的習慣，參照右側所代表的意義，選擇適合自己的答案。每一題的答案並沒有好壞，只是代表每個人不同的思考風格，所以請放心回答

	非 常 像 我	有 點 像 我	無 法 作 決 定	有 點 不 像 我	非 常 不 像 我
1. 遇到學習上的問題時，我依靠自己的想法和處事習慣來決定。					
2. 遇到學習困難時，我用自己的想法和方式來尋求解決。					
3. 解決問題時，我喜歡嘗試實行各種自己的想法，並看看實行後有何種結果。					
4. 我喜歡處理課業上可以讓我嘗試用自己的方法去解決的問題。					
5. 進行一項作業時，我喜歡先試試自己的想法。					
6. 開始做一件老師分派給我的工作之前，我喜歡自己先計劃如何去做。					
7. 如果我可以決定自己國中畢業後的生涯規劃方向，我會比較快樂。					
8. 我喜歡可以展現我自己的想法、處事方式的班級。					
9. 在課堂討論或寫作文時，我會依照老師規定的發言方式或寫作文的格式來做。					
10. 我會注意用適當的方法來解決課業上的各項問題。					
11. 我喜歡的課業是老師有明確規定、且步驟清楚的作業。					
12. 著手處理一件工作或作作業之前，我會先查清楚用何種方法和					

步驟比較適合。					
13. 課堂演戲時，我喜歡能明確知道自己扮演的角色並且清楚地知道各項工作分配					
14. 我喜歡用課堂中老師所教的方式去解決課業上的問題。					
15. 我喜歡按照老師的指示做我能勝任的工作。					
16. 進行工作或解決問題時，我喜歡照著明確的規則和操作方法來做。					
17. 在討論或表達意見時，我喜歡評論別的同學的想法或做法。					
18. 當班級的討論出現正反兩種意見時，我喜歡判斷選擇出正確的一方。					
19. 我喜歡去比較並評定同學中正反兩方相衝突的觀點和意見並說出其好壞。					
20. 我喜歡做的作業是要能讓我研究、評定不同的觀點的作業。					
21. 我喜歡評斷別人的繪圖作業、給別人的繪圖作業打分數。					
22. 老師要我們做決定時，我喜歡比較自己和同學不同的意見和觀點。					
23. 我喜歡去比較及評定同學間各種不同的處事方法。					
24. 我喜歡做的工作是分析、評分或比較不同觀點的工作。					

A.2 思考風格互評問卷

認識同學的思考風格

評論者：座號：_____姓名：_____ 被評者：座號：_____姓名：_____

◎各位同學，請就你所認識的這位同學平日解決問題的習慣，參照右側所代表的意義，選擇適合的答案。每一題的答案並沒有好壞，只是代表每個人不同的思考風格，所以請放心回答

	非 常 像 他	有 點 像 他	無 法 作 決 定	有 點 不 像 他	非 常 不 像 他
1. 遇到學習上的問題時，他依靠自己的想法和處事習慣來決定。					
2. 遇到學習困難時，他用自己的想法和方式來尋求解決。					
3. 解決問題時，他喜歡嘗試實行各種自己的想法，並看看實行後有何種結果。					
4. 他喜歡處理課業上可以讓他嘗試用自己的方法去解決的問題。					
5. 進行一項作業時，他喜歡先試試自己的想法。					
6. 開始做一件老師分派給他的工作之前，他喜歡自己先計劃如何去做。					
7. 如果他可以決定自己國中畢業後的生涯規劃方向，他會比較快樂。					
8. 他喜歡可以展現他自己的想法、處事方式的班級。					
9. 在課堂討論或寫作文時，他會依照老師規定的發言方式或寫作文的格式來做。					
10. 他會注意用適當的方法來解決課業上的各項問題。					
11. 他喜歡的課業是老師有明確規定、且步驟清楚的作業。					
12. 著手處理一件工作或作作業之前，他會先查清楚用何種方法和步驟比較適合。					
13. 課堂演戲時，他喜歡能明確知道自己扮演的角色並且清楚地知					

道各項工作分配					
14. 他喜歡用課堂中老師所教的方式去解決課業上的問題。					
15. 他喜歡按照老師的指示做他能勝任的工作。					
16. 進行工作或解決問題時，他喜歡照著明確的規則和操作方法來做。					
17. 在討論或表達意見時，他喜歡評論別的同學的想法或做法。					
18. 當班級的討論出現正反兩種意見時，他喜歡判斷選擇出正確的一方。					
19. 他喜歡去比較並評定同學中正反兩方相衝突的觀點和意見並說出其好壞。					
20. 他喜歡做的作業是要能讓他研究、評定不同的觀點的作業。					
21. 他喜歡評斷別人的繪圖作業、給別人的繪圖作業打分數。					
22. 老師要他們做決定時，他喜歡比較自己和同學不同的意見和觀點。					
23. 他喜歡去比較及評定同學間各種不同的處事方法。					
24. 他喜歡做的工作是分析、評分或比較不同觀點的工作。					



附錄 B 補充文獻

B.1 思考風格

B.1.1 思考風格的定義

耶魯大學的心理學家R. J. Sternberg於1986年提出心智自我管理理論 (Theory of mental self-government)。Sternberg (1994) 在「心理自我管理風格理論」(theory of mental self-government) 中提到，所謂的思考風格，指的是，當一個人在思考事情時，所抱持的態度，也就是一個人表現自我能力、發展自我才智的方式。因此，思考風格並不能與能力畫上等號。簡單的說，能力指的是一個人「可以做」(can do) 並且「做到什麼程度」(to the point)；風格則是指一個人「樂意去做」(prefer) 並且「如何去做」(how)。如果一個人的能力與其風格可以相互吻合，他的表現應該更臻於完美。

B.1.2 思考風格的類型

根據Sternberg(1997)在心智自我管理理論 (the theory of mental self-government) 的觀點，思考風格是人們運用能力的方法。若是以政府組織來做譬喻，具有不同的功能(function)、形式(form)、層次(level)、視野(scope)、趨勢(leaning)。

Sternberg 所定義的十三種思考風格類型如表20：

表 24 十三種思考風格列表

功能	型態	幅度	範圍	傾向
立法型 Legislative	君主型 Monarchic	全面型 Global	內向型 Internal	自由型 Liberal
行政型 Executive	階級型 Hierarchic	詳細型 Local	外界型 External	保守型 Conservative
司法型 Judicial	寡頭型 Oligarchic			
	無政府型 Anarchic			

(一) 功能型：

1. 有創意的立法型：這類型的人喜歡依照自己所計畫的方式去做事，對於創意性的寫作、創造性的設計、以及一切新的事物及制度都會充滿興趣。學校及一般制式的環境卻是比較不鼓勵立法型的人。
2. 守規矩的行政型者：這類型的人喜歡按照既定的規則按部就班的去實行。因此，學校和一般制式的環境都歡迎行政型作風的人。
3. 擅評析的司法型者：司法型的人喜歡針對問題去評估、分析，並且善於表達自己針對問題的看法及觀點。

(二) 心理自治(個人自我治理的態度)型：

1. 心無旁騖的君主型：君主型的人做事的態度很專心，不會因為他人或其他外務造成妨礙，一旦決定要做的事，就一定會全力以赴。
2. 次序分明的階級型：階級型的人在處理事情時，會先嘗試從各種不同的角度去觀察問題，然後定出正確的處理程序，依照輕重緩急的程度去實行。
3. 企圖一把抓的寡頭型：寡頭型的人在同時面臨許多不同的要求時，常常會有時間與資源不足的困擾，無法做出先後的配置。不

過，這類型的人，只要有人可以稍加提醒，讓他們可以清楚明白當下需要的先後順序，則工作效率反而可能比其他類型的人來得高。

4. 漫無頭緒的無政府型者：無政府型的人面對問題的時候，實行的策略似乎是隨手一抓的，但他們非常擅長利用身邊可用的資源，常常可以從各種不同資訊滋生出創意來。

(三) 心理自治的幅度、範圍與傾向：

1. 全面型和詳細型：全面型喜歡比較廣泛而且抽象的題材，對於瑣碎的事不感興趣。詳細型則是腳踏實地，見樹不見林，對於細節上的問題會去認真解決。
2. 內向型及外界型：內向型的人喜歡獨自一人運用自己的智慧及能力去完成任務，而沒有其他人的介入。外界型的人則是外向爽朗，擅於交際。不僅在人際關係方面活躍靈敏，也熱衷參與合作的任務。
3. 自由型及保守型：自由型的人喜歡去接受新鮮事物，也勇於面對困難及挑戰。保守型的人則是喜歡遵守既有規則，被動多於主動，固守著自己熟悉的工作領域，而不會逾越雷池。

B.1.3 思考風格的特質

思考風格具有多項的特性，分別敘述如下（Sternberg，1997，p. 79—98）：

(一) 風格不是能力：

風格與能力不能混為一談，但若是一個人的風格與能力可以相互配合，則個人的潛能可以發揮更大的效果。例如：一個創造力十足的人，而他也對具創意性的工作有興趣，這份工作他必定可以勝任愉快。但是，若是一個創造力不足的人，雖然喜歡從事創意性的工作，但是他在工作的發展可能會有所限制。所以，能力與風格的相輔相成，就會有事半功倍的成效。

(二) 思考風格式多面向的組合：

我們不能只用單一的標籤來界定一個人，就算是歸屬於同一型的人，他們的思考風格也會有程度上的差異。例如：一個創意性十足的人可能也是一個組織能力縝密的人，也可能是一個沒有任何組織能力的人。他可能是個行事獨行俠，也可能是個樂於與人合作，採用別人意見的人。由此我們可知，風格是多面向的。

(三) 風格是有變通性的：

外界的環境千變萬化，所以人是不可能永遠處在一個完全符合自己風格的環境。一個人的風格如果更有彈性，他對於不同的情境都能去適應。例如：教師在面對不同思考風格的學生時，如果可以隨時改變風格及教法，則教學效率必定會大幅提高。

(四) 風格是社會化的結果：

大部分的思考風格是社會化的過程，也會受到環境因素而改變。孩子會經由觀察他的「榜樣角色」，而將其表現出來的特色予以內化形成自己的風格。因此，經由教導也是風格形成的一種方式。例如：讓孩子去實行一些需要發揮此種風格的任務，藉由學習而逐漸形成某種風格。因此，四周的天氣、氣氛、同伴等因素，都有可能影響其風格。這就是一種社會化的結果。

(五) 風格沒有所謂的好壞：

我們並不能評論風格的好壞，只能說某種風格適不適合所處的環境及所處的階段。例如：在幼稚園時期，教師會鼓勵孩子進行探索性的活動，讓孩子藉由好奇心認識周遭環境；但是進入小學之後，教師會希望孩子能在一定規範進行活動。人際關係上也是一樣，有些人喜歡跟嚴謹的人相處，但有些人可能就會覺得有所約束；有些人可以與一個思緒漫天紛飛、說話沒有頭緒的人輕鬆愉快地互動，但有些人卻無法忍受這種雜亂無章的談話。所以，思考風格的評價會因不同的人、不同的時間、以及不同的事物而有所改變。

B.2 自我覺察

B.2.1 自我的定義

James (1890) 提出「自我察覺」(Consciousness of self) 這個觀念，他認為個人對自己的感受、察覺、以及思考就是所謂的「自我」。因此，一個人所描述的「我」，其實就是他本身的自我概念。James將「自我」分成兩部分，一是「主體我(I)」；另一個則是「客體我(Me)」。

(一) 主體我 (Self - as- knower) :

也可以稱為「純粹的自我」(Pure ego)，是指個人是一個行動的主體，可以自己去做經驗、思考以及感受，也可以決定行動、適應外在環境的一種心理歷程。

(二) 客體我 (Self - as known) :

也可以稱為「經驗的自我」(Empirical self)，是指個人看待自己的態度、看法及情感。也就是自我概念，是一種外在形象。組成包括三部分(郭為藩，1996)：

1. 物質我：

身體是每個人的物質最基本的部分，其次是衣物，再其次是親人、家庭，最後是財產。一個人如果失去這些外在物，容易產生人格的萎縮感。

2. 社會我：

個人的社會自我來自於團體的認同，以及別人的尊重和關心，從團體所得到的名譽、榮耀，就是社會我的內涵。

3. 精神我：

包括想法、思考模式、感受及意念等，這些個人的內在與主觀部分。自我的最高層次就是精神自我，所以有些人會為了理想與志向，而放棄親人、聲譽與財產等其他自我。

Freud (1935)的「自我理論」則認為人格結構可分為「本我(Id)」、「自我(Ego)」及「超我(Superego)」三個層面。「本我」是所有動力的來源，以獲得快樂為目的。「自我」的能量來自「本我」，沒有「本我」就沒有「自我」。「自我」是人格中有組織、理性的那一部分，是個人經由知覺、學習等功能，依據現實情況，去尋求問題解決的方法。「超我」是人格中的傳統價值和道德觀念。父母藉由獎勵或懲罰等方式，使兒童逐漸將父母的要求內化為自己的人格。

Mead (1934) 則提出「自我」是藉由與環境互動而逐漸形成的。

個人在不同的環境下，透過環境中他對自己的反應和態度，而對自己有所知覺，這樣的知覺會逐步形成個人在此環境中的「自我概念」(趙曉美，2001；侯雅齡，1998)。

B.2.2 自我覺察的定義

Duval 和 Wicklund(1972)定義，自我覺察是一種體會到將專注力指向自己的一種狀態。施香如(1993)從完形治療法的觀點來定義覺察，她認為覺察是個體在與週遭環境在即時的不斷互動中所發展的，在這個過程中，個體與環境都需要面對面做最真實的接觸，依賴個體自身的智慧，而產生自我調整功能。張春興(1996)認為自我覺察是對自己的能力、個性、慾望等方面的了解。陳金燕(1997)認為自我覺察是個人能「知道、瞭解、反省、思考」自己的「情緒、行為、想法、人我關係及個人特質」之「狀況、變化、影響及發生的原因」。許玉佩(1995)匯集了完形理論、自我認識理論、專注理論及客觀自我覺察理論之後，定義自我覺察的經驗包含了對知覺動作、感受、需求與價值觀等方面的了解，這種了解的能力是由淺入深、從具體到抽象的一個發展過程。

所以，自我覺察的焦點並不只是個人而已，也包含了與之互動的他人，而覺察所代表的內涵也不只是「靜態的」，應該注意過程中「動態的」變化與可能產生的影響。另外，陳金燕(1997)認為，自我覺察是有跡可循的，並不是漫無目的的去覺察，陳金燕將這些「追尋的痕跡」命名為「覺察的線索」，這種覺察的線索包含四個來源，生理感官、肢體動作、情緒感覺與想法念頭。可以從三方面來討論：

- (一) 從時間向度區分：可以分為「當下；事後」兩個層次。
- (二) 從動力源頭區分：可分為「自發；外力」兩個層次。
- (三) 從方法區分：可分為「體驗 思考」兩種方法。

Govern and Marsch(2001)認為自我覺察可分為公眾覺察(public awareness)和個人覺察(private awareness)，注意到自己呈現在他人面前的特性，如生理的特徵與行為表現，這些都是公眾覺察；至於對自我內心、私人層面的關注，如愉悅的心情、疼痛的記憶都是個人覺察。而公開的自我覺察都是專注於「別人是如何看待我」；而個人

覺察則是內在情感、想法及動機的專注(Vorauer & Ross, 1999)。

高個人覺察比較能預測自己呈現在他人面前的行為作風；低個人覺察則是對自我內心的情感了解還不夠透徹。至於公眾覺察比較高的人，常常使用不同的面具來安排給其他人的印象，他們有時自己也會相信這些假象，更甚於相信自我。公眾覺察比較低的人，對社會自覺性並不高，常常比較不在乎別人想法，堅持己見，但是對於自己內心真正的感受與想法，卻不能很清楚了解。公眾覺察(public awareness)高的人者會專注在外在層面；個人覺察(private awareness)高的人則會將焦點集中在他人不易碰觸到的「自我」。因此，多媒體的運用，例如：電視或攝影機。是可以幫助我們去察覺個人覺察(private awareness)；另外，鏡子的呈現也是有助於察覺到個人覺察(private awareness)(Carver & Scheier, 1987, 引自 Kurosawa & Harackiewicz, 1995)。

B.2.3 自我覺察的方式

Aronson(1995)認為人們可以藉由下列四種方式來認識自我：

(一) 透過內省認識自己：

往自己的內心深處檢視自己的想法、動機以及感受等等內在的訊息。藉由內在的訊息幫助我們認識自己。人們雖然能自我省察，但是他們也可能會隱藏一些訊息讓自我意識察覺不到。因此，無法僅靠自我省察來瞭解自我。自我覺察理論(self-awareness theory)也提到，當我們集中注意力於自己時，我們會依自己內在的標準與價值觀來評鑑比較自己現在的行為(Carver & Scheier, 1981; Duval & Wicklund, 1972; Wicklund, 1975; Wickland & Frey, 1980)。

(二) 透過觀察自己的行為認識自己：

Bem (1972)的自我知覺理論(self-perception theory)提到，我們常常會藉由觀察自己或他人的行為來了解自己是哪種人？也就是當內在的線索非常薄弱時，我們常常會依據自己外在的所作所為來推論自己，而此時個人與外在觀察者都是依賴外來的線索去推論自己的內在狀態。但是，影響人們知覺的基本動機有兩個：一是維護自尊的慾望，為了避免讓自尊受損而對自己產生不合邏輯的推論。另一則是

希望正確了解情況的需求，也就是讓自己及外在世界更加邏輯化、合理化。

(三) 透過自我基模(self-schemas)認識自己：

根據過去的經驗，將自己所知道的資訊彙整成一個知識結構，藉此幫助我們了解並且解釋測自己的行為(Markus, 1977; Markus & Sentic, 1982; Markus & Zajonc, 1985)。我們會利用自省與觀察自己的行為來了解自己，並且進一步將這些資訊彙整起來置入自我基模中。

(四) 透過社會互動來瞭解自己：

社會互動是發展自我概念的一大要素。我們可以從別人對自己的評價或反應中獲得對自我了解的資訊。社會學家Cooley用鏡中自我(The “Looking-Glass Self”)來顯示我們對自己的定義會依據他人的反應與評價而形成。Mead (1934)更指出接受他人觀點的能力是形成自我意識非常重要的關鍵，當我們長時間接受他人對我們的看法，就形成所謂的鏡中自我。Aronson等人認為，如果不能透過他人的眼睛來看自己，對自我的認知會變得很模糊，因為他人的期望會影響我們的一舉一動，也會影響到我們的自我概念(Miller & Turnbull, 1986)。

此外，人們也會利用與他人做比較來瞭解自己(Brown, 1990; Kruglanski & Mayseless, 1990; Pyszczynski, Greenberg, & LaPrelle, 1985; Wood, 1989)。Festinger在社會比較理論(social comparison theory)中提出，我們與他人的比較常會影響到對自我的想法(李茂興等譯, 社會心理學, p264)。也就是當我們對自己的感覺不確定時，我們常會觀察別人然後做比較，而比較的對象則和自己的目標相關。和自己相近的人比較，對形成自我概念有比較重要的涵義，也比較具有效力(Thornton & Arrowood, 1966; Wheeler et al., 1982; Zanna, Goethals, & Hill, 1975)。

人們對於自我的覺察是有其線索及來源的，並不是漫無目的、毫無目標的覺察。陳金燕(民85)提出覺察的線索包含了四個來源，生理感官、肢體動作、情緒感覺及想法念頭。如以時間的向度來區分，覺察發生的時機分為「當下，事後」兩個層次，也就是發生的當時或事後的知覺；依動力源頭來分，則可以分為「自發、外力」兩個層次，

其中自發於內的覺察大多發生於個人對自己有所觀察或來自於內在的觸動之際，而外力的激發則多源自於與外界有所互動之際，直接或間接的促動個人對自我的覺察；如就方法來分，則有「體驗、思考」兩種方法，即直接體驗和感受覺察的內涵。她更進一步認為，這四種來源和三個向度的線索，在自我覺察是無法做明確切割的。因為個體的覺察是整體的，也是一個隨時轉換的過程。因此，對於心理諮商者的自我覺察的訓練也提出了整體及漸進的三點原則：

(一) 從「認知思考」到「體驗感受」：

先從認知上認識自我覺察的定義以及功能，並肯定自我覺察的重要性，再透過參與以及體驗自我覺察的真正涵意。

(二) 從「發現線索」到「理解接納」：

引導去發現覺察的線索之存在，接著去分析線索的來源，最後才能接受所體察到的內涵。

(三) 從「借助外力」到「自發於內」：

藉由外力的教導與提醒，讓學習者有許多學習自我覺察的機會，進而協助學習者建立起「反觀自己」的習慣。



B.3 同儕互動

B.3.1 同儕關係

所謂「同儕」，指的是年齡相近的人。「同儕關係」就是同儕之間的人際關係 (peer relationship)，又稱為「友伴關係」或是「社會關係」(馬藹屏，民76)，也就是個人和同輩之間的關係(顏裕峰，民81)。

美國精神醫學家Sullivan 在一九五三年提出，人格是人際關係交互作用的結果，進而建立了「人際關係的人格論」(引自鍾思嘉 編譯，1984)。人際關係可以包括親子關係、師生關係、同儕關係、以及親師關係……等等。隨著小孩子年紀的增長，與同儕的互動時間也會與之增加，個體會逐漸降低對父母的依賴性，認同的對象也會漸漸的由父母轉移到同儕，非常在意自己在同儕中的地位以及同儕對自己的看法。所以同儕在這個階段是扮演情感支持的重要角色 (Rice,

1993)。

同儕關係影響最深的，應該是青少年階段。國中的教育主要是以班級為單位，整天幾乎都是在班級這個團體中學習，因此同儕關係是否良好，對他們而言是很重要的（馬藹屏，1987）。許多因素都會影響同儕關係，例如人格特質、順從性、成就感、參與感及與社交技巧……等等（莊懷義 等，1990），也就因此，產生了同儕團體。

同儕團體（peer group）又稱為同輩團體，是指年齡、權力和地位大致相同的人所組合而成的團體。Erikson 認為在青少年時期，個體會尋求自我統合（self identity），並且透過同儕團體的互動，產生集體的思考模式與反應方式。在同儕團體的分類上，國外學者 Dunphy 將同儕團體的結構分為兩種。一是「團體界域」（group boundaries），指的是團體結構的大小，可以分為「群體」（crowd）與「小團體」（clique）；「小團體」是以談話為主要活動，大約六人左右組成；「群體」則是大型的、有組織的社會活動為主，是數個小團體組合而成。二是「團體角色」（group roles），有做決策的「領導者」（leader）與受歡迎的「核心者」（socialcenter）。（莊懷義 等，1990）。

同儕團體具有以下特質：（賈馥茗 編，1991）

- （一）年齡相近，價值與需求一致。
- （二）處境相似，情誼密切，有助於團結在一起。
- （三）成員平等，沒有居於絕對優越地位者。
- （四）互動自由，沒有長輩。

陳奎（1991）認為學生同儕團體有以下的影響力

（一）傳遞文化模式：

可以同時傳遞成人社會的價值觀念與同儕的文化與行為模式。

（二）提供新的社會角色：

提供個人學習成人社會所需扮演的角色。

（三）提供成員的參照團體：

學生因為對同儕團體的認同，會對他們的言行產生極大的影響。

（四）提供社會報酬：

在參與同儕活動過程中，學生可以獲得適當的自尊與地位，並且

滿足所需的歸屬感。

心理學家Ausubel 等人（1980）認為同儕團體的功能，包含下列五項：

- （一）提供個體社交和身份的認同。
- （二）讓個體產生歸屬感和安全感。
- （三）提供精神上支持，降低對父母的依賴。
- （四）提供個體性別角色的環境以及權利與義務的學習。
- （五）讓個體在團體中扮演適合的角色。

Smith 認為同儕團體可以提供三個功能（引自黃慧真 等，1991）：

- （一）雖然很少直接由同伴教導，但是同伴的行為中觀察學習。產生教育上的影響。
- （二）經由社會比較與肯定，可以進一步的了解自我。
- （三）歸屬感的尋求。

青少年期的同儕團體是日後成人生活的縮影。青少年在這個時期可以學習與同儕分享心情，互相溝通了解，甚至可以培養共同的興趣。所以，同儕是促進個人社會化的重要力量之一（Dusek, 1987；Hunter, 1984；Schiamberg, 1988），對個體確實有舉足輕重的影響力（呂俊甫，1985）。

B.3.2 同儕互評

Topping與 Ehly（2001）認為「同儕輔助學習」，是透過與自己地位相仿的同伴互相協助，一起發展知識與技能。『同儕輔助學習』可以包含的類型有：同儕示範（peer modeling）、同儕指導（peer tutoring）、同儕諮詢（peer counseling）、同儕教育（peer education）、同儕監控（peer monitoring）以及同儕互評（peer assessment）。「同儕互評」的理念就是由此而來的。

Topping（1998）認為，同儕互評可以定義為相似背景（如：相同班級、相同年級）的學生經由活動來評定彼此作品的價值、實用性、數量、等級、品質以及學習成果。Fallows 與 Chandramohan（2001）認為在適當的環境，同儕互評的方式是可行的。在同儕互評的過程中，學生的角色不再只是學生，也是教師的代理人，學生是被評者，

也是評量者。學生除了接受同儕給予的回饋之後，可以進行修正，也需要給予他人回饋，如評語……等。Fallows 與 Chandramohan(2001)也認為在適當的環境，可以利用同儕互評的方式。Ammer (1998)提出，在提供評量回饋時，因為年齡的相仿，大家學習經驗相似，可以更清楚作業的困難處與問題所在。同儕評量者往往可以提供教師所忽略的部分，也就是比較獨特的參考架構 (unique frame of reference)。因此，同儕互評的評量方式愈來愈被大家所重視。

Schunk (1995) 指出，觀察者的目標以及對行為最後結果的期望是影響觀察性學習及其行為最主要的變數。在其研究中發現，同儕楷模模式展現比較好的自我效能與技巧，尤其是同年齡群，效果更好，其次才是教師楷模的模式。

陳李綢與郭妙雪 (1998) 認為，經由同儕的互動學習，學生會建立比較客觀的認知，產生認知的衝突。Topping (1998) 進一步指出，在不同能力與對等地位的同儕互評過程中，彼此之間會因為許多不同的意見與想法而產生認知衝突，促進認知的平衡作用與自我調整。也就是接受來自同儕的回饋或評語時，原有的認知基模受到衝擊而失衡，為了保持平衡，學生就要重新審視自己的思考歷程，並修正自己的認知基模。

Bandura (1977) 認為人類大部分的學習都是在社會環境中，經由觀察他人行為表現，可以學習知識以及態度。他曾對此提出下列的理論 (陳李綢 & 郭妙雪, 1998)。

(一) 觀察學習 (observational learning)：

Bandura (1977) 認為個體會去觀察周遭的人、事、物，然後轉變成心像 (image)，再解釋成屬於自己的語言符號。觀察者會在觀察對象的接觸過程中得到示範性活動的主要形象，並以此做為自己合適動作的指標。這一個概念化的過程，觀察學習有四個次級歷程，包括注意歷程、保留歷程、行動執行與動機歷程。學習者要先接收觀察對象的行為刺激，才會產生觀察學習，因此學習者必須先以心像或語言符號保留，加以調整修正，在適當的時機將行為表現出來。利用觀察他人的行為往往會導致替代學習 (vicariously learning)，也就是Maddux (1995) 所提出的，藉由觀察的替代學習能降低錯誤的出現，而且不需利用直接經驗就能學習比較繁瑣的技能。

（二）交互決定論（reciprocal determinism）：

Bandura（1977）認為學習者透過個人的行為（behavior），個人內在的因素（inner personal factors）與環境因素（environment events），三者相互的作用，而產生行為。這三者雖然是相互影響，但卻不是相等強度。在社會情境中，對同儕所獲得增強的觀察，與他人相互學習的機制，以及對觀察對象的不同也會對學生產生很大的影響。

（三）自我調整論（self-regulation of behavior）：

Bandura（1977）認為經由自我生成因素和外部交互作用的調整，可以產生個體行為。個體往往會先為自己設定一些行為標準並且自我觀察，然後以一些方式去衡量自己的行為，例如：自我懲罰、自我酬賞。因此，如果覺得自己行為已符合標準而加強模仿行為，稱為自我增強（self-reinforcement）。此外，個體也會進行自我評價（self-evaluation），在自我評價的歷程中，個體可能與之前的自己做『自我比較』（self-comparison）或是與情境中的特定同伴做『社會比較』（social-comparison）。在這一種調整的過程，個體對自己的行為做出反應利用自我肯定或是自我評價的方式。

Fry（1990）認為同儕互評會有下列的功能：可以提昇學生主動學習的意願，訓練學生如何給予他人回饋，訓練學生可以坦然接受別人的批評而做改進，幫助團隊合作，也可以讓學生為自己所提出的觀點做更進一步的說明以調整別人對自己的意見。此外，在學生參與共同評估的過程中，也可以節省老師的評分時間以及負擔。Falchikov（1986）認為同儕互評雖然是比較花費時間的一項工作，但它是一種兼具挑戰性及困難性的任務，不僅可以幫助學生發展批判性的思考，並且可以增進學習效果和更好的自我組織能力。

Topping（1998）也認為學生在互評過程需要發揮下列的認知能力：分析作品的優缺點、比較作品的觀點、質疑作品的正確性，以及建議他人如何做修正。同儕互評需要觀摩其他人作品，也因此有機會與他人比較，進行自我覺察，進而找出自己需要改進的方向，因此對自我調整也是有幫助。

為了達到更好的效果，同儕互評須注意下列事項（高宜敏）：

1. 要先仔細說明對學生的要求，並且訂定清楚的學習目標。

2. 同儕互評的學習內容應該是學生已經學過一段時間的素材，讓學生具備一定的基本能力後，才能擔任評審者。
3. 作業應該是需要應用、屬於綜合能力的作業，互評才有意義。學生也可以在互評的過程中，藉由同儕間的回饋，自我反省並加以改進。
4. 學生應該培養互助和諧的氣氛，而不是惡意的貶低批判別人。
5. 爲了讓參與互評者能依據明確的評量法則公正的評量，因此要訂定明確的評量判斷標準（Boud & Lublin, 1983; Carlson & Roellich, 1983）。
6. Topping（1998）認為教師要實施同儕互評前，師生都需要有一定的訓練。
7. 老師的監督是維持同儕互評有效的重要因素。
8. 如果失去匿名的保護，很容易讓學生有所顧忌而步敢言，因此最好進行匿名的同儕互評。



附錄 C 補充參考文獻

- [1] 王佩琪 (2004)。國中生以思考風格組隊進行電腦簡報合作學習：學習、情意與互動之成效分析。國立交通大學理學院網路學習研究所碩士論文。
- [2] 石培欣 (1999)。國民中學學生家庭環境、同儕關係與學業成就之相關研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。
- [3] 巫偉萍 (2000)。網路合作設計環境中群組互動型態與思考風格對設計效果之影響。國立交通大學電機資訊學院資訊學程碩士論文。
- [4] 呂俊甫 (1985)。發展心理學與教育。臺北：臺灣商務。
- [5] 施香如 (1993)。從完形治療法的觀點談諮商過程中的「覺察」。諮商與輔導，91，31-34。
- [6] 侯雅齡 (1998)。國小兒童自我概念量表編制及其相關因素研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文。
- [7] 馬藹屏 (1987)。家庭社經地位、父母教養方式與國中學生自我概念、友伴關係之調查研究。私立中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- [8] 高宜敏 (2001)。合作競爭式的網路分享建構學習環境。國立交通大學資訊科學研究所。
- [9] 莊婉鈴 (2003)。思考風格對大學生進行專題導向學習之態度與學習成就的影響。國立嘉義大學教育科技研究所碩士論文。
- [10] 莊懷義、劉焜輝、曾端真、張鐸嚴 (1990)。青少年問題與輔導。臺北：空大。
- [11] 許玉佩 (1995)。諮商員對諮商歷程中情緒的自我覺察與因應方式之分析研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。

- [12]郭為藩（1996）。自我心理學。台北。師大書苑。
- [13]黃慧真、林淑梨、王若蘭 譯（1991）。人格心理學。臺北：心理。
- [14]許雅涵（2003）。是我不知好歹嗎？兒童同儕互評之行動研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。
- [15]陳元春(2004)。思考風格之自我覺察探討 —以高職程式語言設計課程為例。國立交通大學電機資訊學院資訊學程碩士論文。
- [16]陳雅文(2000)。國小教師與學生思考風格及其教學互動之關係。國立中山大學教育研究所。
- [17]陳燕珠（2004）。青少年自我概念、行為困擾與偶像崇拜關係之研究—以台灣地區高職生為例。國立暨南國際大學國際企業學系碩士論文。
- [18]陳金燕(1997)。諮商實習中的自我覺察訓練。諮商與輔導，134，16-22。
- [19]陳奎（1991）。教育社會學研究。臺北：師大書苑。
- [20]陳李綢、郭妙雪（1998）。教育心理學。台北：五南。
- [21]張麗鵬（2003）。媒體閱聽、同儕關係與少年偏差行為相關性之研究-以南投地區為例。私立南華大學教育社會學研究所碩士論文。
- [22]張春興(1996)。教育心理學：世界心理學叢書12，東華， p240。
- [23]賈馥茗 編（1991）。教育心理學。臺北：空大。
- [24]趙曉美（2001）。自我概念多層面階層結構之驗證暨增進自我概念課程之實驗效果。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文。
- [25]鄭守杰（2003）。網路同儕互評對國小學童學習成效之影響。國

立成功大學教育研究所碩士論文。

- [26]鍾銘原(2001)。思考風格對非同步學習網路中合作學習之影響。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文。
- [27]鍾思嘉 編譯(1984)。諮商與心理治療—理論與應用。臺北：大洋。
- [28]顏裕峰(1992)。國中生的社會興趣與同儕人際關係之相關研究。國立彰化師範大學輔導學系碩士論文。
- [29]Elliot Aronson, Timothy D. Wilson, Robin M. Akert著，李茂興、余伯泉合譯(1995)，社會心理學(Social Psychology)，楊智文化，P225-226。
- [30]Ammer, J. J. (1998). Peer evaluation model for enhancing writing performance of students with learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 14(3), 263-276.
- [31]Ausubel, D., Sullivan, E., & Ives, S. (1980). *Theory and problems of child development*. New York: Gurne & Stratton.
- [32]Boud, D., & Lublin, J. (1983). Student self-assessment: Educational benefits within existing resources. In G. Squires (Ed.), *Innovation through recession* (Vol. 1, pp. 93-99). Guildford, Surrey, England: Society for Research into Higher Education.
- [33]Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- [34]Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz(Ed), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 6, pp. 1-62). New York: Academic Press.
- [35]Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981), *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human*

behavior. New York:Springer-Verlag.

- [36]Carlson, D. M., & Roellich, C. (1983, April). Teaching Writing Easily and Effectively to Get results. Part 11: The Evaluation process. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Teachers of English, Seattle, WA.
- [37]Duval, S. & Wicklund, R. A.(1972). A theory of objective self-awareness. New York: Academic Press.
- [38]Dusek, J. B. (1987) . Adolescent development and behavior. New York:Prentice Hall.
- [39]Freud, S.(1935), A Greneral Introduction to Paychoanalysis. Joan Riviere (trana), N.Y.Liveright.
- [40]Fry, S. A. (1990). Implementation and evaluation of peer markin g in higher education. Assessment and Evaluation in Higher Education, 15, 177-189.
- [41]Fallows, S., & Chandramohan, B. (2001). Multiple approaches to assessment:reflections on use of tutor, peer and self-assessment. Teaching in Higher Education, 6(2), 229-246.
- [42]Gibbons, F. X.(1990), Self-attention and behavior: A review and theoretical update. In M. P.Zanna, Advances in experimental social psychology . San Diego. CA:Academic Press.
- [43]Hunter, T. F. (1984) . Socializing procedures in parent-child and friendship relations during adolescence. Developmental psychology, 20 (6) , 1092-1099.
- [44]John M. Govern and Lisa A. Marsch (2001). Development and Validation of the Situational Self-Awareness Scale.

Consciousness and Cognition 10, 366-378 .

- [45] James, W. (1890), *The Principles of psychology*. NY : Holt, Rinehart & Winston.
- [46] Jacquie D. Vorauer and Michael Ross (1999), Self-awareness and feeling transparent: failing to suppress one self, *Journal of Experimental Social Psychology* 35, 415-440.
- [47] Kauru Kurosawa & Judith M. Harackiewicz (1995), Test anxiety, Self-awareness, and cognitive interference: A process analysis, *Journal of personality* 63:4, December.
- [48] Linville, P. W. (1985), Self-complexity and affective extremity: Don't put all of your eggs in one cognitive basket. *Social Cognition*, 3, 94-120.
- [49] Mead, G. H. (1934), *Mind, self and society* . Chicago : University of Chicago Press.
- [50] Markus, H. (1977), Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- [51] Millar, M. G., & Tesser, A. (1986), Effects of affective and cognitive focus on the attitude-behavior relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 270-276.
- [52] Paul J. Silvia & T. Shelley Duval, Objective (2001), Self-awareness Theory: Recent progress and enduring problems., *Personality and Social Psychology Review* 2001, Vol. 5, No 3, 230-241.
- [53] Rice, F. P. (1993). *Adolescent development, relationships, and culture*. Boston: Allyn and Bacon.
- [54] Schiamberg, L. B. (1988). *Child and adolescent development*.

New York: Macmillan.

- [55] Sternberg, R. J. (1994). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 52(3), 36-37.
- [56] Sternberg, R. J. (1994b). Thinking styles: theory and the assessment at the interface between intelligence and personality. In R. J. Sternberg & P. Ruzgis (eds.), *Personality and Intelligence* (pp. 169-187). New York: Cambridge University Press.
- [57] Sternberg, R. J., *Thinking style*, Cambridge University Press, New York, 1997.
- [58] Sternberg, R. J. (1997). *Thinking Styles*. New York: Cambridge University Press.
- [59] Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*, (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
- [60] Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*, (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
- [61] Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68, 249-276.
- [62] Topping, K. J., & Ehly, S. E. (2001). Peer.-assisted learning. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 113-132.