

健康促進與衛生教育學報

第 44 期，頁 1-33，2015 年 12 月

Journal of Health Promotion and Health Education

No. 44, pp. 1-33, December 2015

國民小學高年級學童正向情緒與生活壓力關係之研究：以挫折容忍力為調節變項

吳和堂* 林芳如** 周新富***

摘要

本研究旨在分析國民小學（以下簡稱國小）高年級學童正向情緒、挫折容忍力與生活壓力三者之關聯度。依據文獻分析的結果，提出「正向情緒與生活壓力有顯著負相關」，以及「挫折容忍力對『正向情緒與生活壓力的關係』具有調節效果」兩個假設。為驗證假設，採分層叢集抽樣，抽取國小學童631人作為樣本，就年級來分，五年級為308人，六年級為323人，施以自編問卷，包括國小高年級正向情緒、挫折容忍力與生活壓力三份問卷。此三問卷都先經過專家審閱後，再進行預試，預試經過項目分析、因素分析與信度分析。三份問卷的累積解釋變異量分別60.57%、61.01%與56.09%；總信度分別為.87、.95與.88。不論信效度都符合標準值，顯示三份問卷的信效度佳。

* 國立高雄師範大學教育學系副教授（通訊作者），E-mail: t1665@nkucc.nknu.edu.tw

通訊地址：高雄市苓雅區和平一路116號，聯絡電話：07-7172930轉2191

** 高雄市文德國民小學教師

*** 國立高雄師範大學教育學系兼任副教授

投稿日期：104年6月26日；修改日期：104年8月6日；接受日期：104年8月10日

DOI: 10.3966/207010632015120044001

問卷回收後的資料，採結構方程模式分析之，結果發現兩個假設都獲得支持。依據此一發現，本研究建議應提升學童的正向情緒與挫折容忍力，以降低生活壓力。此外，建議未來的研究在問卷的每一因素上盡量將題數控制在 5~7 題之間，最好相同題數。

關鍵詞：正向情緒、生活壓力、挫折容忍力

壹、緒論

正向情緒 (positive emotion) 是一種愉悅、快樂和滿足的感覺。正向情緒可擴展智慧、身體和社會的資源，可化解威脅，開展心智視野，增加容忍度和創造力，使人較能接受新的想法和新的經驗，更加開朗與樂觀，使自己和外界的連結與互動更成功，能引發利社會行為 (Seligman, 2003)，也可擴展思考廣度 (Fredrickson, 1998)，提升心理幸福感 (Cohn & Fredrickson, 2009) 與生活滿意度 (Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek, & Finkel, 2008)，且發病率較低 (Cohen & Pressman, 2006)。

生活壓力 (life stress) 是指面對一或多件事件時，超越其能力所能應付的範圍 (Pechtel & Pizzagalli, 2011)。人若長期處於壓力，會影響大腦的發展與心理健康 (Anda et al., 2006; Lupien, McEwen, Gunnar, & Heim, 2009; Maniglio, 2009)。學生面臨壓力時，心思較專注在造成壓力的事件上，而無心注意身邊的人與事，尤其當壓力導致情緒失控時，會對許多事情失去興趣，不願與他人互動，容易陷於自我世界中，找不到調適的方法。因此，學生在壓力失衡狀況下，易導致不去學校、翹課、偷竊等情形。此外，因為懷有敵意、怨恨、害怕或焦慮，常常造成肢體衝突、口語攻擊、不服從師長、說謊或有自傷行為等狀況，同時也會影響人際相處能力 (蔡秀玲、楊智馨，2007)。就臺灣地區而言，目前的國小學童沒有升學壓力，學生學習應該是快樂的，但吳明隆（2006）的研究卻發現，考試壓力仍舊是一般孩子最大的困擾，且父母強迫學童補習的壓力明顯變大，補習、上才藝課也成了學童沉重的壓力。同時，根據2011年臺灣兒童暨家庭扶助基金會針對全國國中、小學生的抽樣調查發現，有七成二的學生覺得自己健康不佳，會因壓力大而有頭暈、頭痛、肚子痛、失眠等情形，而最大的壓力來源除了課業，更有八成三的兒童少年有安全上的疑慮，校園霸凌事件也影響到學生的安全。總之，國小學生仍然存在壓力，且國小高年級學生正準備進入課業壓力繁重的國中生涯，同時正面臨個人的生理發育期，身心變化極大，且早年的生活壓力會影響後來

的壓力 (Pechtel & Pizzagalli, 2011)。因此，教師與家長應多注意兒童的身心狀況。

正向情緒與生活壓力除了對學童身心發展的重要性外，從文獻上發現，正向情緒與生活壓力亦有所關聯，如Pelco與Reed-Victor (2007) 指出，兒童的情緒能力愈佳，其心理健康、人際關係、生活適應及學校適應也愈趨理想。由於能適應，壓力自然減少，此乃顯示正向情緒與生活壓力具有關聯性。

另外，挫折容忍力 (frustration tolerance) 是指個人在遭遇挫折時，免於行為失常的能力，亦即個人承受環境打擊或禁得起挫折的能力 (張春興, 2006)。從文獻發現挫折容忍力會影響正向情緒與生活壓力，因為挫折容忍力會直接影響學生的學習動機、信念、自我覺醒，且影響學生的智力與人格表現 (Wang, 2012)，也可減少適應不良行為的產生 (黃德祥, 2000)。再者，挫折本身即為壓力來源之一，挫折忍受力也反映了個體面對壓力會有心理反應及因應方式，若未具有一定程度的挫折忍受力，面對挫折容易產生強烈的負面情緒，因而減損了正向情緒對於生活壓力的影響效果。

綜合以上，挫折容忍力在正向情緒與生活壓力之間似乎具有調節作用。而以國小高年級學童為研究對象，調查此一調節效果的研究則無。是以，本研究目的在分析國小高年級學童正向情緒與生活壓力的關係是否受挫折容忍力高低的調節。

貳、文獻探討

一、正向情緒與生活壓力之關聯

從文獻發現，正向情緒與生活壓力間為負相關。以下先敘述正向情緒的內涵，其次說明生活壓力的內涵，最後說明兩者的關聯性。

正向情緒的內涵方面，Seligman和一群心理學者有感於研究不應侷限於心理有障礙、精神狀況不穩定的人，因此，轉為研究人追求快樂的心理和行為 (江雪齡, 2008)。所以，正向心理學乃在探討生命體最佳的機能

(optimal functioning)，以促進人類更好的生活（曾文志，2006）。而Seligman (2003) 則將正向心理學分為正向情緒、正向特質 (the positive quality)、正向組織 (the positive institution) 等三大主題。其中的正向情緒為心理學提供一個思維的新方向，打破過去聚焦在改善負面情緒的方式，轉移至提倡並了解正向情緒所帶來的正面價值上，增加思維的彈性與統合性視野，能以更積極、樂觀的態度，看待自己與別人。若遭遇挫折時，個體才有足夠的正向情緒來保護自己，並在挫敗中找到正向的能量，解決困境（連廷嘉，2007）。再者，Seligman (2003) 將正向情緒再細分為三類：（一）過去的正向情緒：包含滿足、滿意、充實、自豪和真誠；（二）現在的正向情緒：包含歡樂、狂歡、熱情、愉悅和心流 (flow)；（三）未來的正向情緒：包含樂觀 (optimism)、希望、信心和信任。以上三種情緒是不同的，而且不一定緊密連接；Fredrickson (2004) 將正向情緒分為愉悅 (joy)、興趣、滿足、愛；Strumpfer (2006) 則分為幽默與笑 (humor and laughter)、樂觀、感恩 (gratitude)；常雅珍 (2003) 以國小學童為研究對象，以正向心理學內涵建構情意教育課程之實驗研究，其將正向情緒分為愉悅、同理心、知足、自信。因常雅珍的研究對象與本研究一致，且其問卷以文獻為基礎，具有相當的信、效度，故本研究採用其層面：（一）愉悅：指透過同理心、知足、自信的學習，感受到內心的快樂；（二）同理心：指了解自己和別人的情緒，且能設身處地為別人著想，或者可以從別人的觀點看世界，進而能夠從事利他行為，包括關懷、安慰、照顧、幫助、分享、給予等；（三）知足：指對自己擁有的一切感到滿足，對別人抱持感恩的心；（四）自信：指了解自己的優缺點，自我接納，以發揮長處，修正自己的缺點。

其次，國小學童的生活壓力內涵方面，部分研究是以壓力來源取代之。所謂壓力源 (stressor) 是指引起壓力反應的任何刺激，可以是內在的，也可以是外在的。而壓力是壓力源影響個人身心變化而產生反應的整個過程（馮觀富，1996）。換句話說，壓力是個體對壓力源的感受，本研究統以壓力稱之。一些研究發現學生的壓力來自多方面，如張珏、葉莉薇、張月英、陳寶雲與方金雪（1993）調查臺北市地區兒童壓力來自：（一）學校壓力：如

功課太多、考試、上臺演講、老師太嚴、表現不好、遲到等；（二）家庭壓力：如與家人不合、父母管教太嚴、父母不關心、父母分居或離婚等；（三）金錢使用壓力：如零用錢太少等；（四）健康壓力：如自己生病、家人生病等；（五）社會環境壓力：如示威遊行等；（六）自然環境的壓力：如噪音、空氣污染、交通擁擠等；（七）人際關係壓力：如不喜歡、朋友太多、被高年級欺負等。另外，洪文綺與黃淑貞（2006）提到學生壓力包括個人因素（如自尊及自我認同）、家庭中的父母期望、學校中的表現、社會支持等。

再者，國外研究也提到學童的壓力，如Basch與Kersch (1986) 發現包括：學校課業、同儕關係、受傷或遺失東西、失去時間或空間的舒適感、處罰、師生關係、家庭關係等；Dickey與Henderson (1989) 認為包括：學校課業、同儕關係、遺失物品或受傷、喪失個人空間或時間、處罰、師生互動、家庭成員互動等；Copeland與Hess (1993) 認為包括：學校壓力、同儕壓力、家庭壓力、朋友相處壓力、社會壓力事件等。前述的壓力來源，正如胡悅倫（1997）所提出兒童壓力的發展模型，此模型的特色是整合了壓力的要素，並且強調兒童特質和環境中的因素所形成的互動關係。在此模型中，壓力不只是壓力源所產生的壓力，還有中介因素有兒童本身（如特質、發展階段、性情、勝任能力、既有心理狀況、以往經驗等）、環境中的資源、家庭、學校、同儕、社會等。

就以上的分析，生活壓力可概分為個人、同儕、家庭、學校、社會等壓力。因考量國小學童的年齡與經驗未納入社會壓力（如示威遊行），因此以前四項作為層面，且此四層面也被傅瓊儀、陸偉明與程炳林（2002），以及高民凱與林清文（2008）等研究所採用。再者，有些層面的內涵相同，但名稱不一，因此本研究加以統合，是以本研究將此四層面稱為：（一）自我壓力（即個人壓力）：壓力來自學童本身，包括自我期許、自我接納、自我認知及自我肯定，即學童對於自我價值的評估；（二）同儕壓力：壓力來自同儕，如同儕間的互動和發生的事件、在學校的人際關係、異性關係，即和同儕間互動所產生的壓力；（三）家庭壓力：壓力來自家庭，以父母期望、親

子關係及互動、父母要求太高、家庭氣氛為主，即學童與父母相處和親子關係等方面的主觀感受；（四）學習壓力（及學校壓力）：壓力來自學校，如學業及考試、師生關係及互動，經過學童個人認知評估，造成身心不舒服或威脅的一種主觀感受狀態。此外，為了學業成績，過多的課外補習，也造成學童壓力。

Panksepp認為過去研究偏向負向心理狀態對身心的影響，然目前研究焦點在於正向情緒，因為它不僅有益身心健康，更有助於疾病的預防。這如Resnick的觀點，其認為傳統的心理學著重悲傷、恐懼、氣憤、痛苦等負面情緒，卻對於愛、信任、歡笑等正面情緒所知有限（引自常雅珍、毛國楠，2006）。至於正向情緒與生活壓力之相關方面，正向情緒之探究主要立基於Fredrickson (2001) 的「擴展—建構」理論上，此理論提出正向情緒具有擴展個體思考、行動，建構個人認知、身體、心理、社會資源，乃至消除負面情緒反應的作用。此理論提出正向情緒歷經三階段：（一）擴展假設：當人們危急的時候，負向情緒會產生所謂的特定行動，喚醒驅力提升快速及決定性的行動，同時也以立即性的特殊方式去行動（如逃跑或攻擊），帶來直接、立即性的益處，人們藉此得以在險境中維持性命。因此負向情緒會「減少」瞬間的思考—行動策略，以表現某些行為特定反應，但正向情緒會「擴展」瞬間的思考—行動策略增加思考及行動的方式；（二）建構假設：Fredrickson主張正向情緒包括高興、興趣、滿足和愛，此等正向情緒的元素對個體而言是一股強而有力的支柱，可以幫助個體改變劣勢的消極意念，創造另一波優勢的契機，建構個體的生命意義及美好人生；（三）消除假設：Fredrickson於2000年和同事的實驗證明正向情緒能夠消除負向情緒所帶來的影響，有較多正向情緒的經歷時，能夠較快速地消除及紓解負向情緒所帶來的身體反應，讓個體更快回到身心平衡的狀態（引自李新民，2010）。李新民與陳密桃（2009）認為Fredrickson的正向情緒擴展—建構理論「擴大」人們的思考—行動的思維，「建立」人們的主動探索或融入環境的行為，由正向情緒所累積形成的終身受用資源，使個體在面臨危機時有更多的因應方式，「消除」或是改變、管理負向情緒所帶來的影響，產生持久性的正向情

緒，進一步產生正向的表現。另外，Salovey、Rothman、Detweiler與Steward (2000) 指出很少研究強調正向情緒可以提升健康，有益身心，身心健康可降低生活壓力。一些研究也支持此一論點，如林維芬與徐秋碧（2009）設計「正向情緒輔導介入方案」，經實驗後發現，對情緒智力與生活適應具有立即與延宕輔導效果。此一實驗證明正向情緒可影響情緒智力與生活適應，而情緒智力與生活適應高則會降低生活壓力。Moskowitz (2009) 的研究也證明正向情緒可消除壓力。是以，本研究提出H1：正向情緒與生活壓力有顯著負相關。

二、挫折容忍力可能影響正向情緒與生活壓力的關係

心理學家為了解人面對挫折時的反應，乃進行挫折容忍力的研究（張景媛，2000）。1970年代的研究大多是著重於孩童如何在充滿高壓的環境中正常發展。1980～1990年代間，研究對象則轉為成人（丁珮元、范姜、林鳳、王如鉢、葉育伶，2010）。而挫折的構成主要包括三個部分，一是挫折情境，指人們進行動機性活動造成的內外障礙或干擾的情境條件，包括人、物、自然或社會環境；二是挫折認知，是個體對挫折情境的知覺、認識及評價；三是挫折反應，常伴隨著個體對挫折的認知後，因需要無法被滿足而產生的情緒或行為反應，如煩惱、焦慮、憤怒等。以上三個部分，又以挫折認知最為重要，是構成挫折的最主要條件，挫折的反應程度則取決於對挫折的認知（段鑫星、趙玲，2003）。而Clifford (1984) 認為挫折容忍力分為情感與行為兩個向度。就以上的觀點，挫折容忍力之成分應有情境、認知、行為與情緒反應。最近以國小學童為研究對象上，郎亞琴與范月華（2009）將挫折容忍力分為困難偏好取向、挫折後行動取向、挫折後情感反應，符合認知、行為與情緒反應。因此，本研究也採用此三層面，其意義分別為：（一）工作難度偏好：指喜歡動腦思考和挑戰困難，不喜歡太簡單的事物；（二）挫折行動取向：指表現不好時，能主動尋求資源和解決之道；（三）指挫折情緒感受：表現不好時，不會有太多負面的感覺。

另外，從文獻可發現挫折容忍力影響生活壓力。當個人處於危機或壓力

情境中，挫折容忍力能發展出因應策略 (Werner, 1993)，以減低壓力的負面影響 (Wagnild & Young, 1993)。其中的原因，可由Clifford (1984, 1988) 所提出的建設性失敗理論 (theory of constructive failure) 來說明內在的動因。Clifford並不贊同「失敗」阻礙了學習，以及傷害孩子的自尊此一觀點，其認為失敗並不全然是負面的經驗，失敗也可以產生建設性的正面效果。學生若在遭遇失敗時，能產生積極的反應，則失敗反而有助於個體的成就動機，進而增進行為表現。所以當學業失敗時，容忍力較高者較有「建設性的失敗反應」，且較不會被情緒所困擾，是以生活壓力較低。

再者，挫折容忍力影響正向情緒，如郎亞琴與范月華 (2009) 將挫折容忍力分為困難偏好取向、挫折後行動取向及挫折後情感反應。前者是指喜歡動腦思考和挑戰困難，不喜歡太簡單的事物。有此行為者較容易獲得成就感，因有成就感，導致更有自信、滿意、充實、心流、興趣、自豪；中者是指表現不好時，能主動尋求資源和解決之道，因此問題較容易解決，可減少心中的焦慮；後者是指表現不好時，不會有太多負面的感覺。因少有負面情緒，有助於正向情緒的產生。是以推論挫折容忍力會影響正向情緒。

綜合以上分析，正向情緒與生活壓力有負向關聯，另外，挫折容忍力分別影響正向情緒與生活壓力。而正向情緒與生活壓力的關係程度，是否會隨著正向情緒高低而有所差異。因此，本研究提出H2：挫折容忍力對「正向情緒與生活壓力的關係」具有調節效果。

參、研究設計

一、研究樣本

本研究以高雄市公立國小五、六年級學童為研究母群體。採用樣方式。根據吳明隆 (2010) 建議，如果是地區性的研究，平均樣本人數在500～1,000人之間較為適合。為提高樣本的代表性，在選取樣本時顧及學校規模及所在地區，研究者根據高雄市教育局全球資訊網 (2012) 公布「課稅後本

市國民小學教師及兼任行政職務人員每週授課節數表」對學校規模的劃分標準，將高雄市公立國小劃分為：12班以下、13~24班、25~36班、37~60班、60班以上五種級距加以抽取，結果有效問卷共631份，個人背景變項資料如表1。

表1

研究樣本之背景變項次數分配與百分比 (N = 631)

背景變項	組別	人數	%
年級	五年級	308	48.8
	六年級	323	51.2
性別	男生	328	52.0
	女生	303	48.0
兄弟姐妹數	無	116	18.4
	一個	344	54.5
家庭結構	兩個	139	22.0
	三個以上	32	5.0
	和爸爸媽媽一起住	491	77.8
爸爸學歷	只有和爸爸或媽媽其中一人住	104	16.5
	和爺爺奶奶（或外公外婆）一起住	32	5.1
	國中以下	73	11.6
媽媽學歷	高中或高職	294	46.6
	專科或大學	221	35.0
	碩士以上	43	5.8
	國中以下	68	10.8
學校規模	高中或高職	309	49.0
	專科或大學	230	36.5
	碩士以上	24	3.8
	12班以下	75	11.89
	13~24班	82	13.00
	25~36班	125	19.81
	37~60班	210	32.27
	60班以上	139	22.03

二、研究架構

本研究在探討正向情緒（自變項）對生活壓力（依變項）的關係，是否受挫折容忍力的（調節變項）分數高低的調節，將此等變項之間的關係，繪製研究架構圖（如圖1所示）。

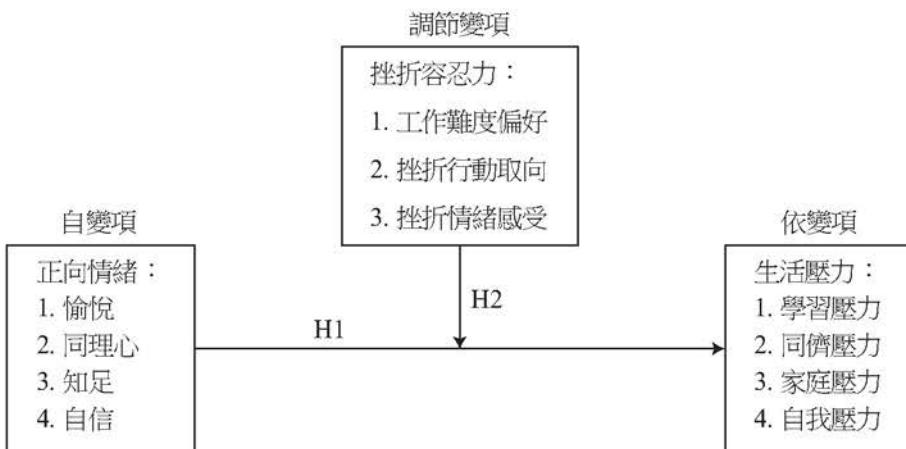


圖1 研究架構

H1：正向情緒與生活壓力有顯著負相關。

H2：挫折容忍力對「正向情緒與生活壓力的關係」具有調節效果。

三、研究工具

本研究自編國小高年級正向情緒、挫折容忍力與生活壓力三份問卷。問卷編製過程如下：

（一）參考相關文獻，編製初稿

在三個問卷的編製上，分別參考文獻及相關量表，如常雅珍（2003, 2005）所編的正向情緒量表，以及郎亞琴與范月華（2009）所編的挫折容忍力量表。前者距今12年，後者以臺中縣與南投縣兩所國小各四個班為預試對

象。因本研究以高雄市學童為研究對象，高雄市為臺灣第二大城市，都會區的學童之生活壓力與鄉下地區不同。是以，為使量表的獲得較新的信效度數據，並符合都市學童的特性，因此三份問卷重新進行預試。

（二）專家審閱

問卷初稿完成後，為使題意更臻明確，內容更能符應教育實務與現況，敦請吳教授、周教授、蘇教授（均任職於大學，專攻教育與心理）從學理提供修改意見，而洪校長（國小校長）、廖諮商心理師（國小）從教育現場，提供實務上的建議。

專家審查問卷回收後，依據專家學者勾選的資料與提供之修正意見，進行統計分析。針對審查意見，進行刪題、合併，或調整至其他的層面。結果各個層面的問卷題目合計刪除9題，保留生活壓力問卷25題、正向情緒問卷30題與挫折容忍力問卷23題，加上修正後的學生背景變項，形成本研究的預試問卷。預試問卷之所有題目都採用李克特式五點量表，計分從「非常不符合」到「非常符合」（1~5分）依序遞增。

（三）預試問卷

預試包括三個步驟（ $N=150$ ）：

1. 項目分析

主要在測量題目的鑑別度，藉求出各個題目的「決斷值」（critical ratio, CR），來考驗題目是否能鑑別不同受試者的反應程度。本研究採用內部一致性效標分析法加以檢定，將所有受試者在預試問卷的原始分數加總後依高低分排序，再選取總分最高的27%為高分組，總分最低的27%為低分組，進行高、低分組各題得分差距的顯著性考驗，分別求出每一題目的CR值。其次，計算每一題目與總分的相關及刪除該題後之 α 值，作為篩選題目之依據。本研究依據CR值大於3以上即被接受，且採用題目與總分的相關大於 .30的標準，以及刪除該題後之 α 值結果，作為篩選題目之依據。

項目分析結果：生活壓力問卷原有25題，各題的CR值皆大於3，且量表各題與總分的相關均達.30以上，且達.05以上顯著水準，量表的整體 α 係數為.91，刪除該題後之 α 值皆小於.91。因此，全部保留；正向情緒問卷共有30題，項目分析結果各題的CR值皆大於3，且問卷各題與總分的相關均達.30顯著水準，問卷的整體 α 係數為.96，刪除該題後之 α 值皆小於.96，故全部保留；挫折容忍力問卷共有23題，而第16題的CR值小於3，且與問卷總分的相關未達.30顯著水準，整體 α 係數為.88，該題刪除該題後之 α 值大於.88，故刪除第16題，挫折容忍力問卷保留22題來進行因素分析。

2. 因素分析

藉由因素分析，研究者得以提出計量的證據，探討潛在特質的因素結構與存在的形式，進而建立量表的建構效度（邱皓政，2006）。本研究考驗量表的建構效度，選取特徵值 (eigenvalue) 大於1的因子及陡坡圖，作為選取因素的依據，選取負荷量大於.30的題目，並刪除題目與原分量表中不符者，作為正式問卷的題目。為了解本量表是否適合進行因素分析，先以取樣適切性量數 (Kaiser Meyer Olkin, KMO) 與巴氏球形考驗 (Bartlett Test of Sphericity) 來檢視整體題目的取樣適切性，接著採用主軸法 (principal component analysis) 與斜交轉軸的Promax轉軸法（邱皓政，2010）。

因素分析的結果為：生活壓力問卷之KMO值 = .90，表示適合進行因素分析。因素分析結果共萃取出四個因素，且每一因素所屬的題目符合原先的設計，所以根據文獻分析時所訂的名稱，分別命名為學習壓力（6題）、同儕壓力（4題）、家庭壓力（8題）及自我壓力（5題）。四個因素的特徵值分別為1.18、1.72、5.70與1.80，其解釋變異量依序為5.48%、9.97%、35.54%與9.58%，累積解釋變異量則為60.57%。

正向情緒問卷之KMO值 = .91，表示適合進行因素分析。因素分析結果共萃取出四個因素，且每一因素所屬的題目符合原先的設計，所以根據文獻分析時所訂的名稱，分別命名為愉悅（5題）、同理心（8題）、知足（7題）及自信（6題）。四個因素的特徵值分別為1.10、11.54、1.71與2.37，

其解釋變異量依序為2.87%、44.66%、5.54%與7.94%，累積解釋變異量則為61.01%。

挫折容忍力問卷之因素分析結果共萃取出三個因素，且每一因素所屬的題目符合原先的設計，所以根據文獻分析時所訂的名稱，分別命名為工作難度偏好（6題）、挫折行動取向（8題）及挫折情緒感受（7題）。三個因素的特徵值分別為3.87、8.03與41.16，其解釋變異量依序為15.97%、36.45%與3.67%，累積解釋變異量則為56.09%。

3. 信度分析

信度指的是測量工具的一致性 (consistency)、穩定性或可預測性，而李克特型態量表的信度指標，通常採用Cronbach所提的 α 係數，在信度指標的判別方面，量表層面的內部一致性 α 係數最低要求在0.6以上，較佳的指標值為.70以上；總量表的內部一致性 α 係數最低要求在0.8以上，較佳的指標值為.90以上（吳明隆，2009）。

信度分析結果：生活壓力問卷的學習壓力、同儕壓力、家庭壓力、自我壓力等層面內部一致性 α 係數分別為.76、.84、.85、.84，總 α 係數為.87；正向情緒問卷之愉悅、同理心、知足、自信等層面 α 係數分別為.88、.90、.91、.88，總 α 係數為.95；挫折容忍力之工作難度偏好、挫折行動取向、挫折情緒感受等層面 α 係數分別為.87、.93、.86，總 α 係數為.88。此等係數都符合標準值，顯示三份問卷的信度佳（題目請參見附錄）。

綜合以上，本研究在三份問卷上的每一因素的題數不一，如生活壓力問卷之學習壓力是6題，同儕壓力是4題，家庭壓力是8題，自我壓力是5題；正向情緒之愉悅是5題，同理心是8題，知足是7題，自信是6題；挫折容忍力之工作難度偏好是6題，挫折行動取向是8題，挫折情緒感受是7題。這些因素的題數介於4~8題之間，造成題目不一的原因在於設計問卷初稿時，題數就未相同，加上專家審閱時刪題，項目分析時也有刪除。就題數上，Bollen (1989) 主張每個因素最少3題，以5~7題為佳。本研究符合最少3題的，雖有三個因素的題數是8題，然三份問卷的信、效度均符合標準。

四、資料處理

（一）全體樣本的假設模式估計法

本研究以結構方程模式 (structural equation modeling, SEM) 來驗證，假設模式是否與實際蒐集的資料契合，採用Amos 7.0軟體來分析。模式估計法是依據是否常態分配而定，Kline (1998) 認為偏態係數 (skew) 大於3，峰度係數 (kurtosis) 大於8，即到達關切程度。另外，若是多變量的CR值大於2，表示有極端值 (outlier)，須加以處理，以免影響卡方值。本研究檢定後的結果為：偏態係數介於-.04~.36，峰度係數介於-.24~2.84，多變量的CR值是2.26，除多變量的CR值稍大於2外，偏態與峰度符合，因此採適用常態分配的估計法最大概似法 (maximum likelihood method)，估計全體樣本的假設模式。

（二）SEM多群組分析

調節效果的檢驗是採用SEM多群組，因為此法可避免多元共線性問題及變項須具常態性的基本假設（李茂能，2009）。再者，本研究採用MacKenzie與Spreng (1992) 所採用的多樣本方法 (multi-sample approach) 來檢定調節效果，先將挫折容忍力問卷的得分加總，分數前27%稱為高分組 ($n = 179$)，後27%稱為低分組 ($n = 171$)，剩餘為中分組 ($n = 281$)。其次，在Amos中，分別繪製將挫折容忍力高分組、中分組、低分組等三組的正向情緒與生活壓力假設模式。再者，將三資料的徑路係數設定為自由估計，並以此多群組分析的模型作為基準模型 (baseline model)。最後，限制三個群組的正向情緒和生活壓力的徑路係數設為相等。當經由卡方差異檢定達顯著時，表示存在調節效果 (Bentler & Bonnet, 1980)。

肆、結果與討論

一、積差相關之分析

共變數 (covariance) 是SEM的核心概念，所以SEM也稱為「共變數結構分析」 (covariance structure analysis)，是利用變項間的相關係數乘以變項的標準差 (黃芳銘，2010)。因此，先提供三個潛在變項的積差相關與標準差。

從表2來看，受挫折情緒感與同理心 ($r = .06, p > .05$) 兩層面彼此之間未達顯著水準外，其他正向情緒、挫折容忍力與生活壓力的層面之積差相關都符合理論上的相關方向，由於積差相關分析的結果，符合理論的要求，因此進一步以SEM分析調節效果。

表2

國小高年級正向情緒、挫折容忍力與生活壓力的層面之相關 ($N = 631$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<i>M</i>	<i>SD</i>
愉悅	1										19.31	4.71
同理心	.66	1									29.75	6.96
知足	.68	.66	1								29.31	5.45
自信	.70	.67	.75	1							21.96	5.58
工作難度偏好	.58	.56	.56	.66	1						22.75	5.68
挫折行動取向	.63	.67	.66	.75	.74	1					29.81	7.50
挫折情緒感受	.19	.06	.19	.18	.15	.12	1				21.53	7.13
學習壓力	-.16	-.09	-.17	-.19	-.16	-.18	-.32	1			13.56	4.11
同儕壓力	-.38	-.23	-.41	-.37	-.26	-.29	-.29	.41	1		6.73	2.99
家庭壓力	-.33	-.25	-.51	-.37	-.27	-.33	-.28	.45	.48	1	14.58	5.43
自我壓力	-.46	-.35	-.53	-.55	-.39	-.45	-.38	.44	.62	.63	11.19	4.49

註：粗黑體之數值表示未達 .05 顯著水準。

二、SEM之分析

（一）正向情緒與生活壓力之假設模式考驗結果

余民寧（2006）指出除適切度指標外，輔以測量模式的適配程度及結構模式的適配程度（即基本適配度指標和內在適配度指標）等證據，來配合詮釋所建構之理論模式是否能與資料適配。本研究採用此建議，茲敘述如下：

以全體樣本631人，進行假設模式的考驗，適切度指標考驗結果為： $\chi^2 = 164.21$ ， $df = 19$ ， $p = .00$ 達到顯著差異，不符合 $p > .05$ 的標準，RMSEA是.11，不符合小於.10的標準（如圖2所示）。另外， $AGFI = .89$ ， $GFI = .94$ ，Anderson與Gerbing (1984) 主張 $GFI \geq 0.85$ ， $AGFI \geq 0.80$ 就可接受。而 $CFI = .95$ ， $IFI = .95$ ，都符合.90的標準。

卡方值=164.21 自由度=19 $p= .00$
 RMSEA=.11 AGFI=.89 GFI=.94 CFI=.95 IFI=.95

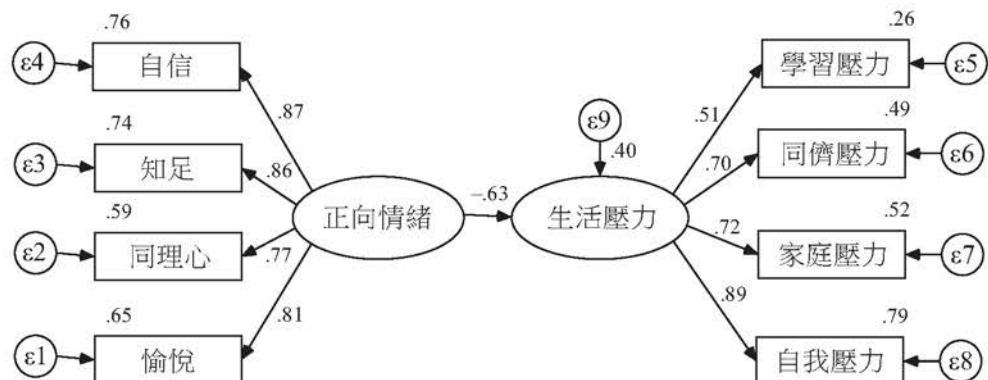


圖2 假設模式考驗（標準解）

基本適切度分析發現：1. 在 $\Theta\varepsilon$ 矩陣元素中， $\varepsilon_1 \sim \varepsilon_8$ 誤差變異數都是正數；2. 所有的誤差變異之 t 值介於7.25~16.63，且都達到.01以上的顯著水準；3. 參數之標準誤介於.03~.15之間，沒有很大的標準誤；4. 潛在變項與其測量指標間之因素負荷量 ($\lambda_1 - \lambda_8$) 介於.51~.89之間，符合大於.50，小

於 .95 之標準。總之，假設模式基本適切度符合指標，沒有 Hair、Anderson、Tatham 與 Black (1998) 所謂的「違犯估計」(offending estimates) 的情形（指所輸出的數據沒有超出可接受的範圍）。所以整體而言，基本適配度良好。

綜合以上，假設模式的適切度指標 χ^2 與 RMSEA 也不符合標準，但 AGFI、GFI、CFI、IFI 都可接受。雖然所有的適切度指標沒有全部符合標準，但大部分符合。此外，基本適配度良好。因此就余民寧 (2006) 的論點，本假設模式尚可接受。

由於，假設模式考驗結果可接受，因此進一步論述正向情緒與生活壓力兩潛在變項之相關，結果發現兩者為負相關，其 $r = -.63$ (估計值 = $-.35$ ，標準誤 = $.03$ ，決斷值 = -10.42 ， $p < .001$)。表示整體而言，正向情緒與生活壓力有顯著負相關。

（二）挫折容忍力調節效果之分析

由於全體樣本的假設模式考驗結果可接受，因此進一步採用 SEM 多群組，考驗挫折容忍力低、中、高三組調節正向情緒與生活壓力兩者關係之情形。結果發現：挫折容忍力低、中、高三組的正向情緒與生活壓力之徑路係數分別為 $-.25$ 、 $-.45$ 、 $-.54$ (如圖3~5所示)。模式比較的 $\chi^2 = 6.35$ ， $df = 2$ ， $p = .04$ 達到顯著差異，表示挫折容忍力在調節正向情緒與生活壓力關係上具有調節作用，具體的說，正向情緒與生活壓力兩者關係因挫折容忍力高低而不同。

因有調節效果（交互作用），所以進一步繪製交互作用圖，依據邱皓政 (2010) 的建議，將調節變項分成低中高等三個條件值 (conditional value)，分數前 27% 稱為高分組，後 27% 稱為低分組，剩餘為中分組。用簡單迴歸找出三組條件迴歸方程式，結果：高分組為 $= -.279X + 70.423$ ，中分組為 $= -.250X + 71.386$ ，低分組為 $= -.073X + 60.762$ 。依據此三公式，繪製交互作用迴歸複線圖。

從圖6可看出中度與高度挫折容忍力二組與低度組有交互作用，亦即中、高低度的挫折容忍力組對「正向情緒對生活壓力的關係」的影響程度與低度

高分組卡方值=204.68 自由度=58 $p = .00$
 RMSEA=.06 AGFI=.87 GFI=.93 CFI=.91 IFI=.91

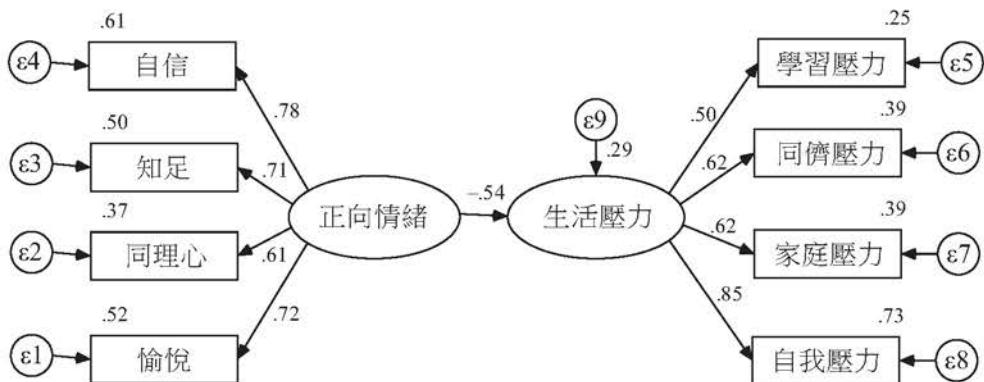


圖3 高分組假設模式考驗（標準解）

中分組卡方值=204.68 自由度=58 $p = .00$
 RMSEA=.06 AGFI=.87 GFI=.93 CFI=.91 IFI=.91

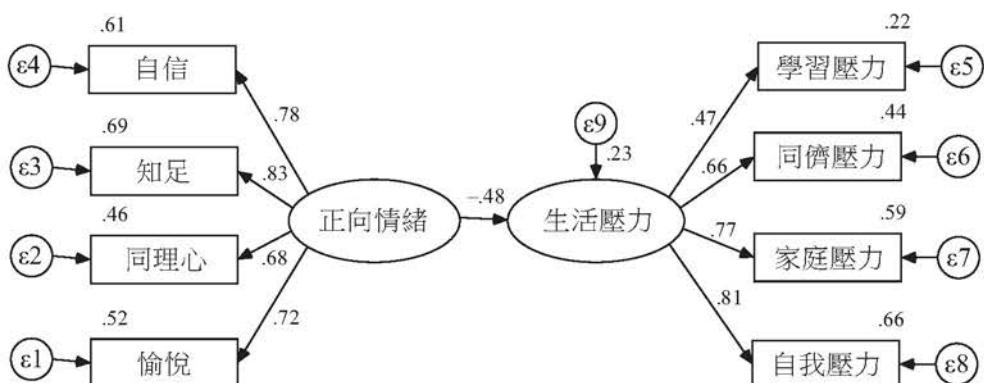


圖4 中分組假設模式考驗（標準解）

低分組卡方值=204.68 自由度=58 $p=.00$
 RMSEA=.06 AGFI=.87 GFI=.93 CFI=.91 IFI=.91

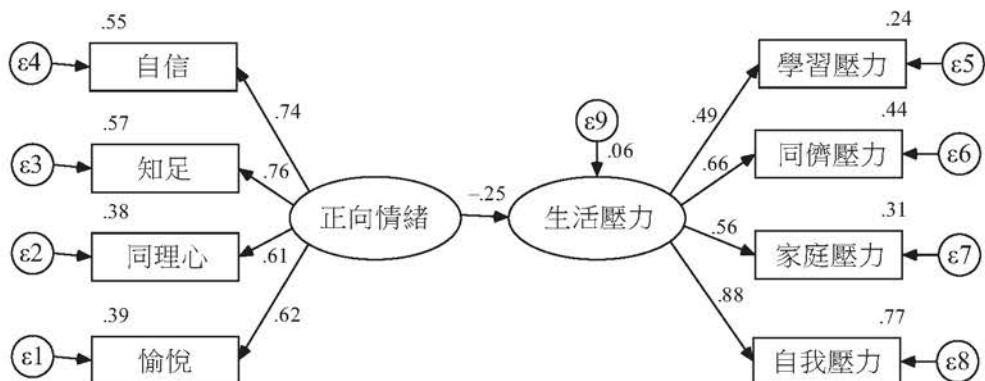


圖5 低分組假設模式考驗（標準解）

組有明顯的差異，以中度與高度挫折容忍力二組的斜率大於低度組。從圖6來看，三條迴歸線雖沒有交叉，乃因受限於只用正負二個標準差來表示所致。

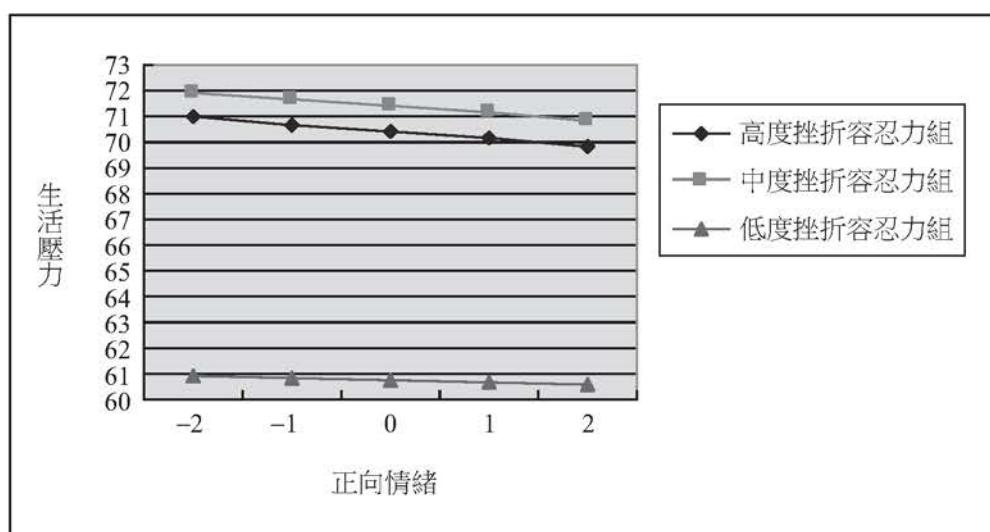


圖6 交互作用迴歸複線圖

三、綜合討論

本研究以國小高年級學童為研究對象，探討挫折容忍力調節「正向情緒與生活壓力之關係」的情形。首先，以SEM考驗全體樣本的假設模式，發現正向情緒與生活壓力有顯著負相關，所以本研究「H1：正向情緒與生活壓力有顯著負相關」獲得支持。從Fredrickson (2001) 的理論來看，在擴展假設階段，負向情緒會「減少」瞬間的思考－行動策略，以求平安就好，但正向情緒會「擴展」瞬間的思考－行動策略增加思考及行動的方式，使事情能盡量圓滿解決。若能順利圓滿解決問題或困境，生活壓力自然減少。再從建構假設階段來講，正向情緒是指人的正向能量，如愉悅、心流、樂觀、希望、信心等。人若是有此等正向能量，對於任何感到挫折的事情，自然能排解。例如心流，它是指一個人完全沉浸在某種活動當中，無視於其他事物存在的狀態，這種經驗本身帶來莫大的喜悅，使人願意付出龐大的代價 (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009)。Fredrickson (2001) 也主張正向情緒包括高興、興趣、滿足和愛，此等可以改變消極意念，建構個體的生命意義。所以李新民 (2010) 認為有正向情緒者，能夠較快速消除負向情緒所帶來的身體反應，讓個體更快回到身心平衡的狀態。

其次，從SEM多群組的檢驗發現挫折容忍力低、中、高三組的正向情緒與生活壓力之徑路係數不同，低分組屬於低度相關，中、高分組則屬於中度相關，表示正向情緒與生活壓力兩者的相關會隨著挫折容忍力高低而不同。多群組的卡方比差異也達顯著 ($p < .05$)，是以挫折容忍力的高低對正向情緒與生活壓力具有調節效果，也就是正向情緒與生活壓力兩者的關係受挫折容忍力的高低所影響。因有調節作用，進一步的進行簡單效果檢驗，結果發現只有在高與中程度的挫折容忍力下，正向情緒對生活壓力具有解釋力，低挫折容忍力組則無。因此，本研究「H2：挫折容忍力對『正向情緒與生活壓力的關係』具有調節效果」獲得支持。挫折容忍力是一種在遭遇困難情境時，能夠承受困境打擊或忍受需求，以維持正常生活的能力（王以仁、陳芳玲、林本喬，2005；吳清山、林天祐，2003；張春興，2006；Reber

& Reber, 2001），或是有效處理緊張及壓力，適應日常挑戰的能力 (Brooks & Goldstein, 2003)。既然挫折容忍力是一種承受困境打擊，處理緊張及壓力，適應挑戰的能力，自然對各種壓力能加以調適。另外，就Clifford (1984, 1988) 的建設性失敗理論來看，當失敗時，挫折容忍力較高者較有「建設性的失敗反應」，且較不會被負向情緒所困擾。

伍、結論與建議

本研究兩個假設都得支持，亦即正向情緒與生活壓力有顯著負相關，以及挫折容忍力可調節「正向情緒與生活壓力的關係」，就此發現，本研究提出兩項建議：

一、提升學童的正向情緒

從前面的文獻可知，正向情緒增進智慧、身體和社會的資源，容忍度、創造力、較能接受新的想法和新的經驗，更開朗與樂觀、提升心理幸福感、生活滿意度，減少發病率。本研究也發現正向情緒愈高，生活壓力則愈低。可見，正向情緒影響孩童甚巨，因此，提升學童的正向情緒有其必要性。

二、提升學童的挫折容忍力

從文獻可知，挫折容忍力可讓人免於行為失常，更能承受環境打擊，且增進心理更健康、學習動機、自我覺醒，智力及人格表現。而本研究也發現挫折容忍力的高低可調節「正向情緒與生活壓力的相關」，尤其是挫折容忍力中、高組讓「正向情緒與生活壓力的相關」兩者有較高的斜率，也就是挫折容忍力愈高，讓「正向情緒與生活壓力的負相關」愈明顯。因此，提升學生的挫折容忍力是一件相當重要的事情，教育當局及家庭不可忽視之。

參考文獻

一、中文部分

- 丁姍元、范姜、林鳳、王如鈺、葉育伶（2010）。走出溫室的草莓——在專業服務學習課程中培養挫折忍受力之歷程。取自<http://140.135.113.121/profile/file/201112810112.pdf>
- 王以仁、陳芳玲、林本喬（2005）。教師心理衛生（二版）。臺北市：心理。
- 江雪齡（2008）。正向心理學——生活、工作和教學的實用。臺北市：心理。
- 余民寧（2006）。潛在變項模式——*SIMPLIS*的應用。臺北市：高等教育。
- 吳明隆（2006）。國小學生學習壓力之研究。正修通識教育學報，3，33-66。
- 吳明隆（2009）。構方程模式——方法與實務應用。高雄市：麗文。
- 吳明隆（2010）。論文寫作與量化研究。臺北市：五南。
- 吳清山、林天祐（2003）。挫折容忍力。教育研究月刊，115，64-65。
- 李茂能（2009）。圖解AMOS在學術研究之應用。臺北市：五南。
- 李新民（2010）。正向心理學在學校教育的應用。高雄市：麗文。
- 李新民、陳密桃（2009）。大學生感恩學習介入方案成效分析：拓延建構理論假設的考驗。課程與教學季刊，12（2），107-134。
- 林維芬、徐秋碧（2009）。正向情緒輔導介入方案對國小學童情緒智力、生活適應與幸福感之研究。中華輔導與諮商學報，25，131-178。
- 邱皓政（2006）。量化研究與統計分析——*SPSS*中文視窗版資料分析範例解析。臺北市：五南。
- 邱皓政（2010）。量化研究與統計分析——*SPSS (PASW)* 資料分析範例（五版）。臺北市：五南。
- 段鑫星、趙玲（2003）。大學生心理健康教育。北京市：科學
- 洪文綺、黃淑貞（2006）。高年級國小學童壓力適應行為的相關因素與社會支持研究。健康促進暨衛生教育雜誌，26，31-52。
- 胡悅倫（1997）。兒童壓力源的文獻探討研究。初等教育學報，5，1-54。

郎亞琴、范月華（2009）。國小高年級學童挫折容忍力與生活適應之研究。教育科學期刊，8（2），1-20。

高雄市教育局全球資訊網（2012）。課稅後本市國民小學教師及兼任行政職務人員每週授課節數表。取自<http://www.kh.edu.tw/filemanage/upload/60/1020605%e9%ab%98%e9%9b%84%e5%b8%82%e5%9c%8b%e6%b0%91%e5%b0%8f%e5%ad%b8%e6%95%99%e5%b8%ab%e5%8f%8a%e5%85%bc%e4%bb%bb%e8%a1%8c%e6%94%bf%e8%81%b7%e5%8b%99%e4%ba%ba%e5%93%a1%e6%af%8f%e9%80%b1%e6%8e%88%e8%aa%b2%e7%af%80%e6%95%b8%e7%b7%a8%e6%8e%92%e8%a6%81%e9%bb%9e.pdf>

高民凱、林清文（2008）。中學生的解釋風格、生活壓力和憂鬱之關係：從憂鬱的認知特異質——壓力模式探討。輔導與諮商學報，30（1），41-59。

常雅珍（2003）。激發心靈潛能——以正向心理學內涵建構情義教育內容之研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

常雅珍（2005）。國小情意教育課程：正向心理學取向。臺北市：心理。

常雅珍、毛國楠（2006）。以正向心理學建構情意教育之行動研究。師大學報：教育類，51（2），121-146。

張春興（2006）。張氏心理學辭典。臺北市：東華。

張景媛（2000）。挫折容忍力。取自<http://terms.naer.edu.tw/detail/1308356/>

張珏、葉莉薇、張月英、陳寶雲、方金雪（1993）。臺北市地區兒童壓力源的初探。中華民國公共衛生學會雜誌，12（2），153-163。

連廷嘉（2007）。學生管教輔導的議題與省思——正向心理學觀點。教育研究月刊，164，16-23。

傅瓊儀、陸偉明、程炳林（2002）。以結構方程模式探討制握信念及社會支持在國中生壓力知覺的作用。教育心理學報，34（1），61-82。

曾文志（2006）。開創美好的生活——正向心理學的基本課題。師友月刊，466，54-61。

馮觀富（1996）。壓力、失落的危機處理。臺北市：心理。

黃芳銘（2010）。結構方程模式——理論與應用（五版）。臺北市：五南。

黃德祥（2000）。小學生命教育的內涵與實施。載於林思伶（主編），*生命教育的理論與實施*（頁241-253）。臺北市：寰宇。

蔡秀玲、楊智馨（2007）。*情緒管理*。臺北市：揚智。

二、英文部分

- Anda, R. F., Felitti, V. J., Bremner, J. D., Walker, J. D., Whitfield, C. H., Perry, B. D., ... Giles, W. H. (2006). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256(3), 174-186.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Basch, C. E., & Kersch, T. B. (1986). Adolescent perception of stressful life events. *Health Education*, 17(3), 4-7.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structure. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York, NY: Wiley & Sons.
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2003). *Nurturing resilience in our children*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Clifford, M. M. (1984). Thoughts on a theory of constructive failure. *Educational Psychologist*, 19(2), 108-120.
- Clifford, M. M. (1988). Failure tolerance and academic risk-taking in ten-to twelve-year-old students. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 15-27.
- Cohen, S., & Pressman, S. D. (2006). Positive affect and health. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 122-125.
- Cohn, M. A., & Fredrickson, B. L. (2009). Positive emotions. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 13-24). New

- York, NY: Oxford University Press.
- Copeland, E. P., & Hess, R. S. (1993). Difference in young adolescents' coping strategies based on gender and ethnicity. *Journal of Early Adolescence, 15*, 203-219.
- Dickey, J. P., & Henderson, P. (1989). What young children say about stress and coping in school. *Health Education, 20*(1), 14-17.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology, 2*(3), 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotion. *The Royal Society, 359*, 1367-1377.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*(5), 1045-1062.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practices of structure equation modeling*. New York, NY: Guilford.
- Lupien, S. J., McEwen, B. S., Gunnar, M. R., & Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature Reviews Neuroscience, 10*(6), 434-445.
- MacKenzie, S. B., & Spreng, R. A. (1992). How does motivation moderate the impact of central and peripheral processing on brand attitudes and intentions? *Journal of Consumer Research, 18*(4), 519-529.
- Maniglio, R. (2009). The impact of child sexual abuse on health: A systematic review

- of reviews. *Clinical Psychology Review*, 29(7), 647-657.
- Moskowitz, J. T. (2009). *Cultivating positive emotion to enhance health*. Retrieved from <http://www.osher.ucsf.edu/newsletter/Spring09/positiveemotion.html>
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). 18 flow theory and research. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 195-206). New York, NY: Oxford Handbook of Positive Psychology.
- Pechtel, P., & Pizzagalli, D. A. (2011). Effects of early life stress on cognitive and affective function: An integrated review of human literature. *Psychopharmacology*, 214(1), 55-70.
- Pelco, L. E., & Reed-Victor, E. (2007). Self-regulation and learning-related social skills: Intervention ideas for elementary school students. *Preventing School Failure*, 51(3), 36-42.
- Reber, A. S., & Reber, E. S. (2001). *Dictionary of psychology* (3rd ed.). London, UK: Penguin.
- Salovey, P., Rothman, A. J., Detweiler, J. B., & Steward, W. T. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist*, 55, 110-121.
- Seligman, M. E. (2003). 真實的快樂（洪蘭，譯）。臺北市：遠流。（原著出版於2002）
- Strumpfer, D. J. W. (2006). Positive emotions, positive emotionality and their contribution to fortigenic living: A review. *South African Journal of Psychology*, 36(1), 144-167.
- Wagnild, G., & Young, H. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.
- Wang, N. (2012). Study on frustration tolerance and training method of college students. *Information Computing and Applications*, 7473, 663-668.
- Werner, E. E. (1993). Risk and resilience in individuals with learning disabilities: Lessons learned from the Kauai Longitudinal Study. *Learning Disabilities Research and Practice*, 8(1), 28-34.

附錄

正式問卷

正向情緒量表（五點量表，共26題）

一、愉悦層面（共5題）

1. 我是一個很快樂的人。
2. 我常保持愉快的心情。
3. 我習慣樂觀思考解決問題。
4. 我是個容易和別人相處的人。
5. 我會開心地完成生活中的事情。

二、同理心層面（共8題）

6. 我很樂於幫助別人。
7. 我容易感受到別人的喜怒哀樂。
8. 幫助別人順利完成事情，讓我覺得很快樂。
9. 我常會設身處地為別人著想。
10. 別人心情不好時，我會主動安慰他。
11. 別人遇到困難時，我會主動協助他們。
12. 看到別人悲慘的遭遇，我會覺得很難過。
13. 我常常會為他人著想。

三、知足層面（共7題）

14. 我很感謝身邊的人。
15. 我很滿意現在的自己。
16. 我很珍惜身邊的人、事、物。
17. 對於家人提供的日常生活所需，我感到很滿足。

18. 我對自己目前的生活感到滿意。
19. 只要能平安健康，我就會覺得很幸福。
20. 我覺得自己是幸福的。

四、自信層面（共6題）

21. 偶爾我會表現不好或失敗，但我覺得我還是很不錯的。
22. 我常常有好的表現，讓我覺得自己很棒。
23. 我覺得自己是個有價值的人。
24. 我有信心能克服各種困難。
25. 我覺得自己是個受歡迎的人。
26. 我可以接納自己某些不如人的特質。

挫折容忍力量表（五點量表，共21題）

一、工作難度偏好層面（共6題）

1. 我喜歡需要動腦思考的活動。
2. 我樂意接受具有挑戰性的任務。
3. 即使可能會失敗，我還是願意嘗試。
4. 我覺得解決困難的問題，比完成簡單的問題要有趣多了。
5. 我喜歡學習過去從未學過的新課業。
6. 對於困難度較高的遊戲或玩具，我會忍不住想要玩玩看。

二、挫折行動取向層面（共8題）

7. 遇到不懂的事，我會主動向師長或朋友請教。
8. 當我表現不好時，我仍然會努力達成要求。
9. 事情無法做好時，我會不斷地改進，直到自己滿意為止。
10. 我會勇敢去面對困難的事情。
11. 學習新事物時就算遇到困難，我也不會輕易放棄。
12. 我會找出錯誤的原因，以避免同樣的問題再次發生。
13. 我會從失敗的經驗中，改進自己的缺點。

14. 遇到困難時，我會不斷嘗試不同的解決方法。

三、挫折情緒感受層面（共7題）

15. 事情不順利時，我就會生氣或是悶悶不樂。
16. 無法很快就學會新事物時，我會覺得自己很笨。
17. 遇到挫折時，我很容易感到沮喪。
18. 考試成績不理想時，我的情緒也會跟著變得很糟。
19. 心情不好時，我什麼事都不想做。
20. 當我犯了錯，會很害怕被別人知道。
21. 我常擔心自己表現差，而無法把事情做好。

生活壓力量表（五點量表，共23題）

一、學習壓力層面（共6題）

1. 我覺得老師管得太嚴、規矩太多。
2. 我覺得老師對我不公平。
3. 我覺得老師不喜歡我。
4. 我覺得老師上課內容很難懂。
5. 我很擔心考試的成績。
6. 我很擔心作業沒寫完。

二、同儕壓力層面（共4題）

7. 我有煩惱卻不知道找誰說。
8. 我覺得同學不喜歡我。
9. 我覺得自己很難跟同學相處。
10. 我覺得自己很難交到朋友。

三、家庭壓力層面（共8題）

11. 父母（或主要照顧者）強迫我做不喜歡的事。
12. 我覺得爸媽（或主要照顧者）很嘮叨。

13. 我不喜歡爸媽（或主要照顧者）總是拿我去和別人比較。
14. 爸媽（或主要照顧者）會命令我去做不想做的事。
15. 我覺得爸媽（或主要照顧者）管太多了，常讓我感到不自由。
16. 我的家人相處不和睦。
17. 我覺得爸媽（或主要照顧者）不欣賞我。
18. 我常與家人發生爭執後，覺得沮喪。

四、自我壓力層面（共5題）

19. 我討厭自己。
20. 我無法去做自己想做的事情。
21. 我常常覺得很無聊。
22. 我覺得自己的能力不好。
23. 我覺得自己差勁。
24. 我想做的事，通常都不會成功。

The Relationship between Positive Emotion and Life Stress of Primary School Students: Frustration Tolerance as Moderator

Ho-Tang Wu* Fang-Ru Lin** Sin-Fu Chou***

Abstract

This study aims to explore the relationship among positive emotion, frustration tolerance and life stress of primary school students. According to the literature analysis, authors come up with two hypotheses: H1: The positive emotion is significantly negative related with the life stress. H2: The frustration tolerance has a moderated effect on the relationship between positive emotion and life stress. In order to verify the hypotheses, 631 elementary students (fifth grade = 308, sixth grade = 323) were samples for the self-designed questionnaires of positive emotion, life stress, and frustration tolerance. The pretest under item, factor and reliability analysis got quality reliability and validity. The data collected was under the analysis of SEM. Results show that H1 and H2 were supported. In accordance with the findings, the study suggests that the students' positive emotion and frustration tolerance should be enhanced for decreasing their life stress. In addition, the factors within questionnaire should be arranged between 5-7 items, and the same number

* Associate Professor, Department of Education, National Kaohsiung Normal University (Corresponding author), E-mail: t1665@nknuc.nknu.edu.tw

** Teacher, Wun De Elementary School, Kaohsiung

*** Adjunct Associate Professor, Department of Education, National Kaohsiung Normal University

of questions would be highly preferred. Related suggestions would be provided for primary schools, teachers and parents.

Key words: Positive emotion, Life stress, Frustration tolerance