

不同階段青少年之自我認同內容及 危機探索之發展差異

陳坤虎 雷庚玲 吳英璋

國立台灣大學心理學系

論文編號：03008；初稿收件：2003年4月11日；完成修正：2004年11月4日；正式接受：2004年12月10日
通訊作者：雷庚玲 台北市羅斯福路4段1號台灣大學心理學系（E-mail: kllay@ntu.edu.tw）

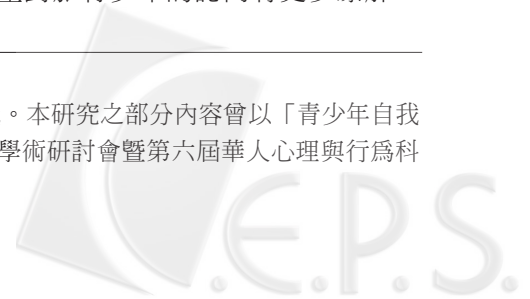
Erik Erikson的心理社會發展理論以「自我認同」為青少年期最重要的發展要務。過去之認同研究雖然描述了不同的認同狀態與認同內容的面向，但對於認同的連續性、同一性的概念或是認同的發展差異卻沒有清楚的描述，而且對於認同內容的測量，也沒有反應Erikson認為在達成認同的過程中，青少年所需面對之真實生活課題。本研究之目的有四，一為測量青少年早期、中期、晚期在各種認同內容上之消長與差異。二為瞭解個體在認同形成的各種生活嘗試中實際面臨的困惑與探索，因此加入詢問個體對各種認同內容是否曾探索或困擾過的題項。三為將認同內容的指涉範圍擴大，以反應Erikson認為青少年面臨之社會脈絡與實際生活課題對認同有貢獻的看法。四為加入個體對於認同之「同一感」、「連續感」的評量，稱之為自我認同「確定性」。研究樣本以國中生472名、高中生588名、大學生225名，進行自我認同「重要性」、「確定性」及「發展危機」之評量。以因素分析後發現，除了Cheek（1989）所提出之個人、社會及集體認同三種內容之外，另應增加「形象認同」之認同內容。「形象認同」之構念是以「私我」擁有的屬性為基礎，也呼應Harter（1990a）所謂具體「特質標籤」。在「重要性」之年齡間比較結果發現，國

中生及高中生比大學生較重視形象認同及社會認同，大學生則較重視個人認同。在「確定性」之年齡間比較則發現大學生在個人認同、社會認同及形象認同之「確定性」皆顯著高於國中生或高中生。國、高中組於個人與社會認同內容皆無顯著差異，而國中生在形象認同的分數反而高於高中生。本研究發現個人、社會、形象認同之「重要性」與「確定性」，在青少年前、中、後期各有消長，顯示「確定性」為一獨立於「重要性」之自我認同測量向度。

關鍵字：自我認同重要性、自我認同確定性、個人認同、社會認同、形象認同

Erikson心理社會發展理論認為，個體在發展過程中不斷經歷各樣的「發展危機」（developmental crisis），而個體的「發展任務」（developmental task）就是嘗試解決不同階段的「發展危機」，朝向健康的人格發展。Erikson進一步指出青少年階段最重要的「發展任務」乃「自我認同」（self-identity）（Erikson, 1958, 1963, 1968, 1980；Erikson, Erikson, & Kivnick, 1997）。自Erikson以降，學者們以不同的角度切入，希望對於青少年的認同有更多瞭解，

本論文承蒙教育部大學學術追求卓越發展計畫89-H-FA01-2-4-2補助撰寫完成。本研究之部分內容曾以「青少年自我認同內容、測量向度、與發展差異」為題，於2002年發表於第四屆華人心理學家學術研討會暨第六屆華人心理與行為科際學術研討會：中央研究院，台北。



並幫助其心理健康。這些研究有些著眼於認同狀態、有些則對認同內容加以探討。這些不同的研究走向，雖各自對探討青少年認同有所貢獻，但都未反映 Erikson 認為認同應具備「連續感」(continuousness) 與「同一感」(sameness) (Erikson, 1958, 1963, 1968)。本研究之主要目標，即為在過去對認同狀態與認同內容的研究基礎下，設計新的測量(「認同確定性」)以反映 Erikson 對認同連續性及同一性的基本定義，並透過採集不同階段青少年之認同重要性、確定性、及危機探索經驗之實徵資料，而描述在青少年階段的發展改變，並進而掌握青少年早期至晚期所面臨的不同危機、探索與任務。

在「認同形成」(identity formation) 過程中，不管是解決兒童早期尚未處理完的危機或現今面臨的危機，皆蘊涵個體邁向自我認同之形成。個體在青少年期嚐試各樣的社會角色和活動，探索自己的價值體系及未來方向，每一個新的嚐試與探索都可視為成長過程中的新「認同危機」；有些嚐試成功、有些嚐試失敗、有些嚐試差強人意、有些嚐試的成敗見仁見智，有些成敗可能來自個體自身的潛力與限制、有些成敗則來自環境的型塑與機運，但無論如何，這些人生大大小小的抉擇與經歷，終究會環環相扣、累累相疊，形成個體自我認同(雷庚玲, 1999)。而當個體發展至青少年，為了準備日後踏入社會，他們須一再調整自己的意識形態、職業傾向及價值系統等自我結構，其目的在於能保持本身自我的連續性，同時又能適應社會要求，並與他人形成互動關係。最後，青少年逐漸發展出自己認定的一套信仰或價值體系，且對此價值體系做出具有承諾的忠誠感。Erikson 認為，隨著認同危機的逐漸解決，個體需在所處的生活環境中建立一種自身的連續性與同一性，這樣的自我概念才能有助於個體未來的正向發展(Erikson, 1958, 1963, 1968)。

Erikson 擅長以質化研究描述、闡明認同的概念，但是 Erikson 筆下的自我認同卻因此缺乏可用於實徵統計研究的操作型定義(Kroger, 1989)。自 Erikson 之後，Marcia (1966) 試圖以「探索」和「承諾」兩向度做為自我認同之操作型定義，並據此區分出四種認同狀態(Adams & Fitch, 1982; Marcia, 1966, 1976, 1980; Marcia & Friedman, 1970)。而 Cheek (1989) 則界定自我認同所涵蓋的屬性之內容(self-identity content)(Cheek, 1989; Cheek & Briggs, 1982; Hogan & Cheek, 1983)。上述兩者在認同概念的研究裡，一為探討認同之狀態、一為探討認同之內容。

認同狀態之研究回顧

Marcia (1966) 根據 Erikson 心理社會發展理論為基礎，以探索(exploration)與承諾(commitment)兩向度界定出認同的操作型定義，並據此發展出四種認同狀態。1. 認同達成型(identity achievement)：經歷探索後做出承諾；2. 他主定向型(foreclosure)：缺乏探索但有承諾；3. 延期末定型(moratorium)：正經歷探索但未做出(或只有少量)承諾；4. 認同迷失型(identity diffusion)：缺乏探索，也未做出承諾。過去三十多年來，有關認同的研究多沿用 Marcia 認同狀態派典，探討的主題多為認同與人格、心理健康等變項之關係(Archer, 1989; Adams & Fitch, 1982; Adams & Shea, 1979; Bourne, 1978; Marcia, 1976, 1980)。認同狀態研究最大的優點，便是補足 Erikson 並未提供之認同量化測量的操作型定義。但此派典亦遭到許多批評，比如有學者認為認同狀態的研究曲解和窄化了 Erikson 認同的觀點(Blasi, 1988; Cote & Levine, 1988)。譬如，van Hoof (1999) 認為認同狀態的研究並未提到發展連續性的概念，他認為 Marcia 對於認同狀態的分類忽略個體在時間上、空間上的連續性。而此連續性之概念乃 Erikson 於界定認同時所強調的(Erikson, 1968)。現有認同狀態研究也並沒有討論在進入不同範疇之特定認同狀態之前，個體對於相關課題的關注與困惑的歷程，與這些困惑及危機如何促進了認同狀態的演化。

Berzonsky (1990, 1992, 1994) 則以一個社會認知發展模式，描述認同狀態與認同處理取向之間的關係。Berzonsky 歸納出三種處理認同問題的取向，包括訊息取向(information-oriented)、規範取向(normative-oriented)、與擴散/逃避取向(diffuse/avoidant-oriented)。採訊息取向的個體，會主動尋求、處理、評估、及使用與自我相關的訊息，並且願意試驗及修正自我認同(Berzonsky, 1990, 1994; Berzonsky & Sullivan, 1992)；在 Marcia 認同狀態分類中屬於認同達成或延期末定狀態的人常見此特性。採規範取向的個體，在面對自我認同議題時，多採取順從身邊重要他人所設立的標準與期望；在 Marcia 認同狀態分類中屬於他主定向型的人常見此特性(Berzonsky, 1992)。採擴散/逃避取向的個體，選擇逃避面對自我認同議題，對個人感受較不具開放性，容易受情緒影響；在 Marcia 認同狀態分類中屬於認同迷失型的人最常使用這種方式(Berzonsky, 1990, 1992, 1994)。Berzonsky 雖然試圖探討比認同的四種表層狀態更深入的認知處理取向，但其研究仍以描述各個認同狀

態之內在運作方式為主，並未解釋某一個認同狀態如何透過探索與困惑等歷程而逐漸演化至另一種狀態。這個研究取向，也沒有說明如何透過社會認知取向來解釋自我認同的連續感的產生及發展趨勢。

爲了瞭解認同狀態的發展趨勢，Meilman (1979) 以 Marcia 的認同狀態分類爲理論基礎，直接探討四個認同狀態於青少年階段中的消長。他比較 12、15、18、21、24 五個年齡層的認同狀態，發現十二到十八歲的青少年之認同狀態仍以認同迷失型或他主定向型居多，而到二十一歲以後，則大多數青少年都已逐漸轉變成延期未定型與認同達成型。亦即隨著年紀的增長，個體的認同狀態的確具備方向性的發展趨勢。Meilman 的研究結果，提供了認同狀態的發展趨勢，也暗示了自我認同連續感的可能性，但是認同如何透過探索、困惑、危機處理而逐漸轉變成承諾的歷程，目前仍僅止於 Erikson 的文筆與臨床經驗中的論述，而尚未有實徵研究加以檢驗。

本研究則認爲，現有認同狀態研究的限制，除了沒有捕捉到 Erikson (1958, 1963, 1968) 對「認同連續性」的描述與 Marcia (1966) 強調之「探索歷程」外，還包括沒有落實青少年認同的著眼點爲何，雖然過去文獻大致將認同區分爲價值觀的自我認同、政治觀的自我認同、婚姻觀的自我認同、宗教觀的自我認同……等範疇，卻沒有進入這些個別範疇中，進一步討論個體在達成（或未達成）一種特定認同狀態時，他曾需實際面對的生活課題。比如：個體在對於愛情與婚姻觀有較爲明確的自我認同之前，可能先要思考原生家庭父母的關係對他的衝擊，他自己的外在吸引力，他過去與異性相處的經驗……等。而在這些過程當中，四周的朋友對他外表的批評、異性對他的讚美與拒絕、青少年自己旁觀父母之間的爭吵與妥協等等的真實經驗，都一點一滴地凝聚成了他思考自我愛情觀的基礎。

綜合言之，Marcia (1966) 的理論以清楚的分類架構，捕捉了青少年的認同現況，後繼者如 Berzonsky (1990) 及 Meilman (1979) 亦各自由社會認知與發展的角度刻畫認同狀態的運作歷程或發展趨勢，但這些研究卻都沒有將青少年在認同過程中實際面對的生活議題或是認同轉變的困惑與探索描述出來，更沒有顧及 Erikson 對於認同具有連續性的看法 (van Hoof, 1999)。

認同內容之研究回顧

自我認同內容的研究源於 Sampson (1978) 探

討自我認同的特徵。Sampson 認爲自我認同具有兩極性 (bipolarity)，並以內在或外在環境之特徵來界定兩極的概念。由於 Sampson 並未有系統地劃分自我認同的內容，因此 Cheek 與 Briggs (1982) 根據 Miller (1963) 所提出的認同概念，從 Sampson 的研究挑選出 22 個認同特徵，並將 Sampson 之內在與外在的兩極概念加以衍伸，將認同劃分爲個人認同及社會認同兩種面向進行研究；此外，爲增進認同量表的信、效度，Hogan 與 Cheek (1983) 致力於篩選量表題目，直至 1989 年，Cheek 才底定個人認同及社會認同的題目，並嚐試將集體認同納入自我認同之內容 (Cheek, 1989; Cheek & Briggs, 1982)。故自我認同內容共可分三部份：個人認同 (personal identity)、社會認同 (social identity) 及集體認同 (collective identity)。

個人認同是以「私我」(private self) 的自我屬性爲基礎，乃個體經由獨特、真實的自我經驗所型塑；換言之，它反映個體私人或內在的心理傾向，及一種連續性 (continuity) 和獨特性 (uniqueness) 的感覺。它與私人的自我意識有關，其面向包含如個人價值體系、生涯目標、自我知識、及獨特的心理狀態等等。

社會認同是以「公我」(public self) 的自我屬性爲基礎，乃個體與環境互動後所型塑的認同，它與公眾的自我意識及個人的社會角色有關，其面向包含如個人的名譽、受歡迎度、印象整飭等等。Cheek (1989) 認爲社會認同反映個人在社會中的角色與關係。

至於集體認同的焦點則在於納入個體之「重要他人或參考團體」(例如家庭、同儕、學校、社區、國家或宗教等) 的期待與規範 (Cheek & Briggs, 1982)。依此，Cheek (1989) 試圖發展集體認同爲自我認同的第三個內容。雖然 Cheek (1989) 嚐試納入集體認同爲自我認同的內容之一，但他認爲集體認同所涉的範圍和層面既廣又複雜，且其意涵不受心理學者關切，故他只提出集體認同的概念，但未形成具體的量表進行測量。

Cheek (1989) 並以「重要性」(importance) 做爲「個人」及「社會」兩種認同內容之測量向度 (比如：認爲「我個人的價值觀」這個面向對於定位我自己或瞭解我是誰的重要程度，以不重要 (一分) 到極度重要 (五分) 五點量表評量之)。Cheek 指出，以「重要性」做爲測量向度，乃反映個體本身欲完成或滿足的認同需求 (identity needs)；換言之，當個體對認同內容做「重要性」評量時，可反映自身對內在價值體系的心理需求。舉例而言，當

個體認為「我對他人的吸引力」對於「定位」或瞭解「我是誰」是重要時，即反映出個體內在價值體系中視「吸引力」為重要的，此亦意味著個體感覺自己是否有「吸引力」的心理需求。

Cheek (1989) 對認同內容之測量結果，也被運用於進一步探討各種認同內容之內在意義。例如，Berzonsky (1994) 曾探討自我認同的內容及認同處理取向之關係，研究結果指出個人認同與訊息取向相關較高，社會認同與擴散/逃避取向相關較高，集體認同則與規範取向相關較高。此外，為驗證 Buss (1980) 提出的自我意識理論 (self-consciousness theory)，Cheek 與 Briggs (1982) 探討認同內容與自我意識的相關，得到「私我」自我意識與個人認同相關較高，而「公我」自我意識與社會認同相關較高。其他相關研究亦發現個人認同與私我自我意識之顯著相關值介於.29與.39，社會認同與公我自我意識之顯著相關值介於.30與.58 (Cheek & Briggs, 1982; Cheek & Hogan, 1983; Penner & Wymer, 1983)。由這些文獻來看，至目前為止，自我認同內容的研究及相隨之測量題項皆旨在澄清個人與社會兩種認同內容的差異性，並強調個人與社會認同各有其「內容特殊性」(domain specificity)。但是由於 Cheek 的測量題項中，仍以抽象的認同概念為主，比如個人的未來目標、自我期許、價值觀、道德標準、受歡迎度、給別人的印象…等，以致於這些認同內容之研究無法反應個體需實際面對的「生活課題」與這些課題當下所處之「社會脈絡」。

反觀 Erikson 多年來的研究，一直致力於將其概念落在每個發展階段的個體所面臨的與認同有關之真實生活挑戰中 (Erikson et al., 1997)。Erikson 認為，個體在各階段是透過實地的探索與實驗，更加認清自己在各種社會脈絡中 (比如，在人際關係中、在社區中、在社會中) 的特定角色。換言之，Erikson 並不把「認同」視做單純的個體內在的心理表徵，反而更強調人與社會之間的互動性與適應性 (Bourne, 1978)，也難怪其理論會以「心理社會發展理論」(psychosocial developmental theory) 加以命名。

Erikson 並進一步以社會角色實驗的概念闡述認同形成與個體所處社會脈絡之間的關係。Erikson 認為，個體在不同階段面臨不同的社會要求 (social demand) 時，他們會實驗各種「社會角色」(social roles experimentation)：前一刻可能反叛好辯，下一刻又變得守規順從；前一日可能穿著保守，次一日卻前衛暴露；這個學期與某些特定的朋友相濡以沫，下個學期卻形同陌路。就在一連串的生活嚐試

與實驗中，青少年逐漸找尋到自我的定位，並從中確知自己該扮演何種角色及表現何種行為，在圓滿解決大部份的相關挑戰與課題後，個體便邁向了認同達成 (identity achievement)，否則極易落入角色混淆 (role confusion) 的認同狀態。換句話說，個體的連續感與同一感其實是每個人生活中一點一滴累積結合而成，只有將真實生活中的挑戰與困惑不斷落實在對自己的意義上時，個體才能夠逐漸感知到自身的完整。換言之，若欲對認同做更動態性的描述，除了需瞭解個體對於各面向的認同內容之心理需求外，勢必需先將「認同內容」的主題轉換至生活中可以真實引發個體「欲探索」、「會困擾」的層次，鋪敘出個體在生活嚐試中實際面臨的認同危機，並描述這些一點一滴的生活嚐試 (亦即認同內容中更確切的「生活課題」) 對各個發展階段的兒童及青少年的不同意義 (比如：重要與否、確定與否)，其後才有可能繼續探討認同的發展過程。

綜言之，根據 Erikson 的理論，認同的形成是個體對過去所擁有的，及未來所期望的之間，感覺到一種日益增加的「連續感」。Erikson 的理論認為，個體像是存在主義的哲學家 (existential philosopher)，逐步找尋出自己生命的同一感與連續感，進而肯定自我生命的意義 (Bourne, 1978)。新一代的認同研究亦指出，認同的形成過程是徐緩而漫長的，這其中無所謂起點與終點可言 (Baumeister, 1991; Erikson et al., 1997)。而青少年期的自我認同危機，則可視為過往所有發展危機的重新展現：信賴不再只是對四周人的基本信念，而化約為對世界、對人性本質、對社會的基本意識型態；自主性不再只是單純的探索外界，而化約成對自己為來生涯的探索與掌握；自動性也不再只是對外界規範及生活戒律的嘗試錯誤與瞭解，而化約為對未來目標的設定與自我負責；勤奮與成功所帶來的成就感，則不再限定於老師或其他大人所規定的工作，而需養成自己的工作態度與工作倫理 (雷庚玲, 1999)。在這些層層相疊的生活經驗中，透過社會脈絡中需真實面對的生活課題與挑戰，個體由角色的困惑與探索實驗，逐漸找尋出自己生命的同一感與連續感，並感知到自身的完整。因此，本研究的目的，即為回歸到個體當下所處的發展階段之各類「社會角色」及「生活課題」及對這些角色與課題的探索與困擾來界定認同內容的範疇，並描述這些具體的生活嚐試對各個發展階段的青少年的不同意義，唯此方可呼應 Erikson 之理論中自我認同概念的基本精神。此外，本研究亦認為，過去的認同研究並未以實徵資料顯現個體對自我生命經驗與未來生涯的同

一感與連續感，因此本研究之另一目標為藉量化研究點出「連續性」與「同一性」在自我認同歷程中之角色。若可藉本研究描繪不同發展階段之青少年對於各種認同內容之心理需求（「重要性」測量）、探索經驗（「危機探索」之測量）、與同一感及連續感（「確定性」測量），則更能對個體於認同過程中所面臨的真實生活課題、社會角色實驗、關注與困惑、及發展現象獲致更廣泛性的瞭解。

因此，本研究擬以以下四項研究設計，落實上述的目標。第一，本研究將測量青少年早期、中期、晚期在各種認同內容上之消長與差異。自我認同雖然並非啓始或結束於青少年期（Baumeister, 1991；Erikson et al., 1997），但青少年期的確是個體第一次有足夠的認知與社會資源，以統合的思考能力探索自我。而且，根據Meilman（1979）的研究結果，即便青少年早期、中期、晚期之間只有極少的年齡差異，也會因為青少年在認知與情緒及人際經驗上的快速發展，而在認同的內容與狀態上有顯著的改變。因此，本研究將以剛進入青少年期之國中生，處於青少年顛峰的高中生，及青少年晚期的大學生為施測對象，探討他們在本研究所關心之諸議題之發展趨勢與消長。

第二，為了瞭解個體在認同形成的各種生活課題與嘗試中實際面臨的困惑與危機，本研究將特別以「是否想過」、「是否困擾過」的問句，探討個體對各種認同內容的關注、探索與困惑。依Erikson的觀點，認同之形成強調的是探索歷程的解決而非探索歷程的成敗。解決認同危機的探索活動不但給個體機會深入思考自身認同之問題，並對認同內容建立一套自己的意義體系。這套意義系統不但幫助發展危機之解決，更是之後能以健康的心態面對目前及未來發展危機的基礎（雷庚玲，1999）。但是，在Cheek與Briggs（1982）與Cheek（1989）的研究中，關於自我認同的測量向度只能反映個體的價值體系以及對這價值體系的心理需求，但並不能說明個體所重視的價值體系經歷過哪些發展危機。換言之，Cheek等人對自我認同內容的研究未能闡明個體面對他所擁有的價值體系以及對這價值體系之心理需求做過哪些「探索」或經歷哪些「困惑」。因此，本研究對認同內容的測量向度中，除延續Cheek之「重要性」評量以此點出個體於青少年不同階段所關心的生活課題與心理需求外；另增加對認同內容之「發展危機」評量：以「是否曾經想過」及「是否曾經困擾過」的指標，顯現不同階段青少年於認同歷程中會實際面臨的探索危機。這些對探索、困惑的測量也可反映出個體的連續感與同一感

其實是每個人生活中一點一滴累積結合而成，只有將真實生活中的挑戰與困惑不斷落實在對自己的意義上時，個體才能夠逐漸感知到自身的完整。雖然Cheek等人發現認同內容具「內容特殊性」，但其系列研究中並未討論個體在認同之危機探索上的「內容特殊性」的發展趨勢及消長情形（Goossens, 2001）。因此，本研究除考量各認同內容探索活動之發展趨勢外，並預測各認同內容「想過」及「困擾過」之頻次隨國中組、高中組、大學組之年齡上升而漸增。

第三，在測量上，本研究欲將認同內容的指涉範圍擴大。除了按照Cheek等人的說法，將「個人認同」和「社會認同」視為認同內容之基本結構，也進一步落實Erikson強調「角色實驗」與實際「生活課題」息息相關的主張。因此在測量中除了保留Cheek等人原有的認同內容的題目，另以青少年常常經歷的社會脈絡為基礎，增加青少年日常生活中（例如，學校、生活中）具體發生的活動或個人特殊屬性（如：個人功課、體重、身材、家人、面子等）之題目，以補足過去認同內容測量題項中較少涉及之青少年真實生活議題。

雖然以上述理論脈絡所增加的測量題目在成人眼中或許看似「膚淺」或「浮面」，但是這些外在、表面的標籤正是兒童期個體自我描述（self-description）的特性（Harter, 1990a, 1999）。Harter（1999）指出，學齡期兒童自我概念的特徵反映在「特質標籤」的出現，例如自己是受歡迎的、聰明的等等。他們在觀照自己明確、具體的外顯行為後得以形成較概念化的自我，並且可以指出獲致概念的歷程為何，例如自己在學校的表現優於他人，所以覺得自己是聰明的。這些特性皆顯示，兒童外在的特質標籤或許流於「浮面」，但卻對自我概念之發展相當重要。Erikson（1968）也指出，學齡期兒童需面臨「勤勉」與「自卑」的發展任務，此時期兒童需勤勉學習一些技能，以建立能力感，否則可能引起自卑；而在青少年期，個體必須統合過去成長歲月中的各種經驗，包括他所了解的自己、以及他所察覺的別人對他的看法和期望，而逐漸產生一種日益增加的連續感。也就是說，那些學齡期「浮面」的特質標籤，正可讓青少年奠基於上、累積經驗、並逐漸形成對自我之連續與同一感，以避免其自我概念流於空洞或產生斷裂。此外，也由於本研究將認同內容的測量取向更落實於青少年的生活課題中，因此推測，在國中、高中、大學三個年齡層的比較中，將發現這些新增的浮面指標最能反應較低年齡青少年（國中、高中組）的認同需求；相反的，

Cheek (1989) 原有之認同內容測量，因為所指稱為較抽象之認同需求（如，價值觀，道德等），因此預測，較年長的青少年應對這些測量的需求度高於國、高中組。

本研究的第四個設計，是加入對於個體認同之「同一性」、「連續性」的評量，稱之為自我認同「確定性」之測量（如：「我確定自己有哪些價值觀」）。就 Erikson (1963, 1968, 1980) 及 Marcia (1966, 1976, 1980) 的觀點，在認同形成過程中，個體為了因應社會要求及內在成長的心理需求，而需經由不斷連續的探索及經歷發展危機，終而對某價值體系形成一種忠誠及認同感，且此認同感可使個體面對過去所擁有與未來所承諾時，具有著一種內在同一性和連續性的感受。因此，所謂「連續性」與「同一性」的概念，是指個體透過時間和空間體驗到其自身是一連續的個體（實體），個體在不同的時空下仍能感受到自己本質上始終是相同的一個人 (Erikson, 1968)。進一步來說，本研究所指稱之「確定性」的意義是指個體是否清楚覺察或確知他所持守的目標 (goals)、價值 (values)、信仰 (beliefs)、和能力 (capacities)，並以此去體驗及經歷日常生活所需面臨的社會要求；即使處於不同時空背景 (temporal-spatial) 下，個體仍能感受自己的連續性及同一性。因此，這種連續感與同一感的存在，一方面有助於個體統合自我之認同概念，另一方面也可幫助個體肯定其正向成長價值。過去以一般正常青少年所做的研究中，一再顯示青少年的認同發展是朝一定的正向成長價值方向前進，比如，Meilman (1979) 比較十二歲到二十四歲之間五個年齡層的認同狀態，發現青少年隨著年紀的增長會逐漸趨向認同達成。Stark 與 Traxler (1974) 比較 17 到 20 歲，及 21 到 24 歲兩個年齡層，也發現 21 到 24 歲組有較高的自我認同。Wagner (引自 Marcia, 1980) 也發現 10 到 18 歲之間的青少年，其認同有隨年齡漸增的發展趨勢。這些研究雖沒有使用精緻的測量方法直接探討青少年的認同「確定感」與「同一感」，但這些研究中所呈現之認同發展的特定方向性，的確反映了個體隨著發展逐漸持守一貫的目標與價值。另一些針對在成長過程中經歷人生遽變的青少年的研究，則發現當有足以改變青少年的環境與信仰系統之強大外力介入時（如地震），他們對於道德觀、良心、英雄觀 (heroism)、人際關係、與世界公正性的觀念（亦即對自我與對所處時空的同一感）都因此扭曲、甚至斷裂 (Goenjian et al., 1999; Pynoos, Steinberg, & Piacentini, 1999)。雷庚玲 (1999) 因此以鼓勵孩子反思地震發生前、後對

自我之社會脈絡與自我覺知之一貫性（比如，問孩子他最喜歡的食物、飲料、課程、與偶像等），幫助孩子確認自己是連續存在的實體。從以上的研究來看，連續感與同一感的確為個體朝向健全自我認同發展的必要條件，但目前文獻除了對失去連續感與同一感後的反應有較清楚的探討之外，並沒有研究直接描述認同確定性之發展趨勢，本研究之目標之四，即為探討不同階段的青少年於各種認同內容之確定性上的發展現象。根據 Meilman、Stark 與 Traxler、及 Wagner 的研究結果，預期青少年對於自我認同內容之「確定性」應會隨年齡漸增，而呈逐漸上升之趨勢。

總結來說，本研究欲增加自我認同內容之指涉範圍（如，個人認同、社會認同等）及認同內容之測量向度（如，「重要性」、「發展危機」與「確定性」之評量），並考量這些認同內容在不同向度上之發展差異。本研究預測，青少年之認同內容除了「個人認同」和「社會認同」之外尚有其他特性。此外，為瞭解認同內容的發展趨勢，本研究將以不同年齡之青少年為施測對象，並預測：青少年在自我認同內容之「重要性」評量，會隨發展年齡而各有消長；認同內容「發展危機」發生的頻次會隨發展年齡而漸增；認同內容「確定性」亦隨發展年齡有逐漸上升之趨勢。

研究方法

受試者

本研究以青少年為研究母群，以國中、高中、大學三階段的學生為受試者，採橫斷式 (cross-sectional approach) 的方式進行研究，抽取國中生樣本 472 人，高中生樣本 588 人，大學生樣本 225 人，總計受試學生有效樣本 1285 人。國中生樣本來自台北市兩所公立國中，男性佔 50.6%、女性佔 49.4%，平均年齡 13.91 歲。高中生樣本來自台北市聯考排名中等程度的兩所公立高中，男性佔 53.6%、女性佔 46.4%，平均年齡 16.77 歲。大學生樣本基於方便取樣下，抽取位於台北市大學聯考排名在很前面的大學，男性佔 30.7%、女性佔 69.3%，平均年齡 19.93 歲。

研究工具

自我認同「重要性」量表。此量表根據 Cheek (1989) 所編製的「認同量表」(Aspects of Identity

Questionnaire，簡稱AIQ)修訂而成。Cheek(1989)將認同分成個人認同與社會認同兩部份，個人認同量表的題目共有10題，社會認同量表則共7題。由於AIQ的題目大都較抽象(例如：「我個人的價值觀和道德標準」對於定位我自己或瞭解我是誰的重要程度)，故本研究中另設計了一些題目，內容包括較具體且貼近真實生活議題的題目(例如：「我有多少朋友」)，以及青少年在日常生活中或學校實際可能發生的活動(例如：「我的音樂表現」；「我的功課表現」)。設計這些題目，是根據Erikson之觀點，認為個體在不同的發展年齡，需扮演各種「社會角色」以探索其價值觀及未來方向，並逐漸達成自我認同。合併原有的17題與另增的26題，施測題項總計有43題。此外，AIQ並未處理自我認同中「發展危機」的概念，本量表另加入「是否想過」及「是否困擾過」兩種評量，以評量青少年「發展危機」發生的情況。

在實際作答時，受試者需對認同內容之每個題項做三階段之回答，首先對認同內容之「重要性」以五點量表做評量(如，「我個人的價值觀」對於定位我自己或瞭解我是誰的重要程度，然後請受試者回答是否「曾經想過」此認同的內容，如果受試者回答「曾經想過」，則需進一步回答是否「曾經困擾過」此認同的內容。「重要性」的計分方式採累加後平均，亦即將各認同內容分量表(如：「個人認同」量表、「社會認同」量表…等)內之題項得分加總後除以題數而得該分量表的平均分數，故平均分數介於1至5分之間。而「曾經想過」及「曾經困擾過」的計分方式亦採累加各分量表中答「是」的題數後除以總題數，故平均值介於0至1分之間。以此計分方式不僅可以做年齡層間各種認同內容的比較，亦可做各年齡層內三種認同內容之比較。

自我認同「確定性」量表。前文已述及評量自我認同除就「重要性」，也須就「確定性」進行評量。本量表參考自我認同「重要性」量表的題目，並根據本研究的「確定性」概念修正提問方式，以適合此量表的作答，如「我個人的價值觀」修正為「我確定自己有哪些價值觀」。不過「確定性」與「重要性」題目在內容及題數上有些出入。主要原因是本研究偏重修正Cheek等人在認同內容的測量未能廣泛考量青少年的真實生活課題與社會角色，故在題目設計上，多著重增加「重要性」題目的測量。在顧及施測時的問卷長度及作答時間等條件，權宜之下最後只從「重要性」題目中挑選出23題作為「確定性」的題目。不過在挑選與青少年真實生活議題有關的題項(後經因素分析命名為「形象認

同)」時，考量到本土青少年階段，從國中生所屬的青少年早期，至高中、甚至大學階段的青少年末期，都無法避免的生活議題便是學校中的各種學習活動；此外，Erikson認為學齡期兒童需面臨「勤勉」與「自卑」的發展任務，此時期學齡期兒童需學習一些技能，而其主要的學習環境就是學校的相關活動，而這些活動的圓滿解決，正是進入下一個發展危機(亦即「認同與認同混淆危機」)的基礎，因此本研究在挑選貼近於實際生活課題與社會角色相關的題目時，便以學校相關的技能活動為主，如功課、音樂、體育及電腦或上網等。而「確定性」五點量表的計分方式與「重要性」相同，皆為累加後平均，故平均分數介於1至5分之間。

研究步驟

初步完成量表的編製後，即進行預試。預試的工作包含與3位心理學專家、5位國中生、5位高中生及5位大學生逐題討論，檢視能否瞭解每一題的描述及其作答方式，之後進行修訂。再選取30名國中、高中及大學生施測修訂後的量表，以確定各題可被瞭解及作答，經此程序方選定量表之題目。完成量表編製及預試後，印製量表並正式施測。

結果

探索性因素分析

本研究將所收集之資料(包含國中樣本、高中樣本、大學樣本)以疊代主因素法進行因素分析，並以陡坡試驗及採斜交轉軸(oblique)中promax的方式決定因素結構。之後，為得到較單純的因素結構，本研究依據(1)題目因素負荷量需高於.25，(2)在其他因素的負荷量需小於.35兩條件選題。以下分別討論「重要性」及「確定性」兩自我認同量表。

自我認同「重要性」量表。以總樣本資料進行因素分析，在考量特徵值、陡坡檢驗及因素結構後，決定抽取三個因素，分別命名為個人認同、社會認同及形象認同(見表一)，此三個因素解釋總變異量為39.28%。此因素分析結果符合本研究理念，即自我認同「重要性」在個人認同和社會認同外，尚有一因素為形象認同。依兩條件的選題標準，個人認同性量表有16題、社會認同性量表有12題，形象認同性量表有15題。

為瞭解總樣本所抽取因素能否適用於不同受試

表一

自我認同「重要性」量表^{ABC}之因素負荷量 (factor loading)

	因素一	因素二	因素三
a1. 我個人的價值觀	-.07	.58	-.06
a4. 我的道德標準	-.04	.40	.14
5. 我是一個有用的人	.06	.41	.17
6. 我的夢想和憧憬	.14	.54	-.06
7. 我的品德	.01	.40	.14
a8. 我對未來的目標及自我期許	.09	.58	.00
9. 我是一個好人	.16	.32	.14
a10. 我的情緒與感覺	.09	.34	.10
a11. 我的想法和見解	-.14	.66	-.01
a12. 我處理或面對自己害怕和焦慮的方法	.01	.42	.12
a13. 我知道自己跟他人是不同的，也不會刻意去模仿他人	.03	.52	-.12
a14. 即使面對外在環境我有許多變化，我仍覺得內心裡是「同一個我」	.02	.51	.00
a15. 我的自我認識，我對自己是什麼樣的一個人的想法	-.15	.62	.09
a16. 我個人的自我評價或對自己的看法	-.06	.64	.05
17. 我的自信心	.02	.47	.19
18. 我未來的抱負	.25	.57	-.06
3. 我有多少朋友	.14	.06	.35
19. 我受到他人的喜愛	.04	-.05	.65
b22. 別人對於我說的話和我做的事的反應	-.04	-.02	.66
b30. 我對他人的吸引力	.21	-.03	.51
32. 受他人的讚許	.14	-.05	.65
b34. 我的儀態和舉止帶給別人的印象	.03	.06	.68
b35. 我的社交行爲或應對進退（如：當與他人見面時我的行爲表現方式）	-.03	.11	.64
36. 我能信任他人	.09	.20	.26
38. 他人能信任我	-.04	.13	.62
39. 我受到他人的肯定	-.04	.04	.78
b40. 我受到他人的歡迎	.03	-.07	.80
42. 我的談吐及言行舉止	.03	.19	.52
2. 我的功課表現	.32	.11	.10
20. 我的體育表現	.53	.05	-.04
21. 我得獎的次數	.39	.02	.19
b23. 我的身材	.66	.10	.16
24. 我的家人	.40	.24	.02
25. 我家的經濟狀況	.69	.06	-.09
26. 我的的零用錢多寡	.67	-.05	-.09
27. 我的音樂表現	.30	.08	.09
28. 我的健康狀態	.42	.19	.03
b29. 我的體重	.71	.10	.06
31. 我的穿著	.55	-.01	.16
b33. 我的身高	.72	-.09	.00
37. 我的面子	.43	.01	.24
41. 我使用電腦與上網路的能力	.50	.02	.04
43. 我喜歡的偶像（例如：歌星、政治人物）	.41	.00	-.03

A：經斜交轉軸後各因素解釋變異量：

因素一：命名為“形象認同”，解釋變異量 19.71%

因素二：命名為“個人認同”，解釋變異量 16.30%

因素三：命名為“社會認同”，解釋變異量 15.42%

B：因素一與因素二相關為 .24；因素一與因素三相關為 .53；因素二與因素三相關為 .49

C：“a”表示原在 AIQ 中“個人認同”之題目；“b”表示原在 AIQ 中“社會認同”之題目



群體，研究者再依不同受試群體（國中組、高中組及大學組）進行分析，而所得的因素結構，與以總樣本得的因素結果相似，都得到三個因素，即個人認同、社會認同與形象認同，抽取此三因素的解釋總變異量分別在國中組為 38.75%、高中組為 39.23%、大學組為 41.05%。題目的選取亦依此項結果作了調整（註一）。

此外，關於自我認同內容「發展危機」的評量，其目的在於瞭解不同受試群體的「發展危機」頻率有無差異，故不須進行「發展危機」的因素分析。

自我認同「確定性」量表。以總樣本資料進行因素分析，在考量特徵值、陡坡檢驗及因素結構後，決定抽取三個因素，分別命名為個人認同、社會認同及形象認同（見表二），此因素結構與「重要

性」相同，而解釋總變異量為 48.49%。依兩條件的選題標準，個人認同分量表有 11 題、社會認同分量表有 8 題，形象認同分量表有 5 題。

為瞭解總樣本所抽取因素能否適用於不同受試群體，採如同自我認同「重要性」的作法，分析不同受試群體（國中組、高中組及大學組），所得的因素結構亦接近由總樣本得到的因素結果，都一樣得到三個因素，即個人認同、社會認同與形象認同，其解釋總變異量分別在國中組為 48.24%、高中組為 47.67%、大學組為 49.70%。題目的選取亦依此項結果作了調整（註二）。

自我認同「確定性」量表的題數雖少於「重要性」量表，但由於「確定性」量表是先採擷「重要性」量表的題目再改變口氣後所製成，而且因素分析結果與各因素內題項的共同意義都與「重要性」

表二

自我認同「確定性」量表^{AB}之因素負荷量（factor loading）

	因素一	因素二	因素三
1. 我確定我能掌握自己未來的方向	.66	-.17	.22
2. 我確定我會有自己的一套想法和見解	.56	-.01	.10
3. 我確定我有能力把事情做好	.50	.20	.10
4. 我確定自己有正向的生活態度	.32	.39	-.07
5. 我確定以後不管外在環境怎麼變，我還是「同一個我」	.45	.17	-.11
6. 我確定自己有哪些價值觀	.60	.02	-.03
7. 我非常了解自己	.60	.12	-.14
8. 我對自己很有信心	.53	.25	-.04
9. 我確定我會是一個有用的人	.46	.37	.02
10. 我確定我會有能力處理自己的情緒和感受	.37	.31	-.06
23. 我可以確定以後我會有什麼成就	.52	-.02	.25
11. 我確定我能受他人喜愛	.03	.79	-.04
12. 我確定我能信任他人	.01	.48	-.01
13. 我確定我能受他人信任	.05	.71	-.01
14. 我確定我的言行舉止會是適當的	.15	.55	-.03
15. 我確定我的外表是吸引人的	.00	.53	.20
16. 我確定我的外表是可以被他人接受的	.02	.55	.22
17. 我確定以後我仍有很多朋友	-.02	.70	.08
18. 我確定我家人在我心中的地位	-.02	.32	.10
19. 我可以確定以後我在「音樂方面」的表現	-.08	.07	.64
20. 我可以確定以後我在「體育方面」的表現	-.08	.11	.55
21. 我可以確定以後我在「電腦和上網路方面」的表現	.10	-.05	.52
22. 我可以確定以後我在「課業、學業方面」的表現	.29	.07	.40

A：經斜交轉軸後各因素解釋變異量：

因素一：命名為“個人認同”，解釋變異量 26.48%

因素二：命名為“社會認同”，解釋變異量 27.10%

因素三：命名為“形象認同”，解釋變異量 15.52%

B：因素一與因素二相關為 .61；因素一與因素三相關為 .44；因素二與因素三相關為 .48



量表類似，所以兩量表的各因素，仍以相同的名稱命名。

信度分析

以全體受試者樣本進行內部一致性信度分析。「重要性」量表各內容（即個人、社會、形象認同）之內部一致性係數（Cronbach's α ）分別為 .90、.90 與 .87。各組以個人認同、社會認同及形象認同因素為分量尺求內部一致性係數（Cronbach's α ），在國中組為 .88、.89 及 .83，在高中組為 .84、.90 及 .86，在大學組為 .86、.88 及 .88。「確定性」量表各內容（即個人、社會、形象認同）之內部一致性係數（Cronbach's α ）分別為 .86、.84 與 .71。各組以個人認同、社會認同及形象認同因素為分量尺求內部一致性係數（Cronbach's α ），在國中組為 .85、.85 及 .68，在高中組為 .86、.82 及 .72，在大學組為 .89、.84 及 .74。

青少年自我認同發展差異

為瞭解青少年自我認同內容之發展差異，本研究亦分析青少年自我認同在不同測量向度上的消長或發展差異。

各研究變項變異數分析

發展階層與自我認同「重要性」之結果分析。首先，為瞭解不同發展階層的青少年在自我認同「重要性」的表現是否有差異，遂進行以年齡層為獨變項之三個組間單因子變異數分析（見表三）。三項自我認同「重要性」指標均達顯著水準，分別為個人認同（ $F(2, 1235) = 7.58, p < .001$ ），社會認同（ $F(2, 1261) = 9.09, p < .001$ ），形象認同（ $F(2, 1253) = 61.21, p < .001$ ）。經 Scheffe ($p < .05$) 事後比較發現，個人認同方面，大學組高於國中組與高中組，而國中組與高中組無顯著差異；社會認同方面，國中組與高中組皆高於大學組，而國中組與高中組無顯著差異；形象認同方面，則發現國中組最高，高中組次之，大學組最低。其次，為瞭解特定發展階層的青少年在不同自我認同「重要性」的表現是否因認同內容不同而有差異，遂進行以認同內容為獨變項之三個組內單因子變異數分析。三發展階層均達顯著水準，分別為國中組（ $F(2, 1374) = 91.66, p < .001$ ），高中組（ $F(2, 1716) = 311.67, p < .001$ ），大學組（ $F(2, 659) = 258.97, p < .001$ ）。

經 Scheffe ($p < .05$) 事後比較，國中組與高中組皆一致發現，社會認同最高，個人認同次之，而形象認同最低，但大學組則是個人認同最高，社會認同次之，而形象認同最低。依上述組間及組內比較結果皆支持「不同發展階層在自我認同『重要性』的表現上有差異」的研究假設。

發展階層與「發展危機」之結果分析。「發展危機」資料處理上，先登錄「是否曾經想過」，如受試者回答「曾經想過」，則繼續回答「是否曾經困擾過」，故登錄時如受試者回答「不曾想過」但「曾經困擾過」，則視為錯誤資料（missing data）處理，不過此情況為數不多。首先，為瞭解不同發展階層在自我認同內容「發展危機」兩指標的差異情況，遂進行以年齡層為獨變項之三個組間單因子變異數分析（見表三）。分析結果顯示在「曾經想過」指標上有兩項達顯著水準，分別為個人認同（ $F(2, 1160) = 34.30, p < .001$ ），社會認同（ $F(2, 1212) = 29.20, p < .001$ ），形象認同則未達顯著水準（ $F(2, 1128) = 2.09, p > .05$ ）。經 Scheffe ($p < .05$) 事後比較可知，「曾經想過」個人認同之平均次數，大學組最高，高中組次之，國中組最低；在社會認同上，大學組與高中組「曾經想過」平均次數顯著高於國中組；在形象認同上，三組則無顯著差異。其次，為瞭解某發展階層內之青少年在「曾經想過」指標上表現是否因認同內容不同而有差異，遂將各分量表中答「是」的題項數之百分比為依變項進行以認同內容為獨變項之三個組內單因子變異數分析。分析結果顯示國中組、高中組與大學組在「曾經想過」指標上均達顯著水準，分別為國中組（ $F(2, 1271) = 16.01, p < .001$ ），高中組（ $F(2, 1615) = 86.36, p < .001$ ），大學組（ $F(2, 614) = 79.86, p < .001$ ）。經 Scheffe ($p < .05$) 事後比較發現，國中組在「曾經想過」指標上，社會認同最高，個人認同及形象認同次之。高中組在「曾經想過」指標上，社會認同最高，個人認同次之，形象認同最低。大學組則是社會認同與個人認同最高，形象認同次之。上述結果可見，隨著發展青少年對個人認同與社會認同內容「曾經想過」的程度也越高，但此結果並未顯示在形象認同上。「隨發展階層的上升，曾經想過的次數亦隨之上升」的研究假設得到大部分的支持。

為進一步瞭解不同發展階層在「曾經困擾過」指標上之差異，遂將各分量表中答「是」的題項數之百分比為依變項進行以年齡層為獨變項之三個組間單因子變異數分析。分析結果顯示在「曾經困擾過」指標上三項均達顯著水準，分別為個人認同（ $F(2, 1125) = 42.43, p < .001$ ），社會認同（ $F(2,$

表三

不同發展階層以不同「測量向度」評量自我認同內容之變異數分析摘要表

受試者 測量向度	國中組	高中組	大學組	顯著程度	Scheffe 事後比較
重要性	平均數(標準差)	平均數(標準差)	平均數(標準差)	<i>F</i> 值	
個人認同重要性	3.80 (.58)	3.79 (.51)	3.94 (.46)	7.58***	大學組>國中組、高中組
社會認同重要性	3.91 (.66)	3.91 (.63)	3.71 (.54)	9.09***	國中組、高中組>大學組
形象認同重要性	3.38 (.64)	3.08 (.66)	2.81 (.64)	61.21***	國中組>高中組>大學組
顯著程度 (<i>F</i> 值)	91.66***	311.67***	258.97***		
Scheffe 事後比較	社會認同>個人認同>形象認同	社會認同>個人認同>形象認同	個人認同>社會認同>形象認同		
發展危機	平均數(標準差)	平均數(標準差)	平均數(標準差)	<i>F</i> 值	
曾經想過個人認同	.64 (.25)	.73 (.22)	.79 (.20)	34.30***	大學組>高中組>國中組
曾經想過社會認同	.70 (.27)	.80 (.24)	.83 (.21)	29.20***	大學組、高中組>國中組
曾經想過形象認同	.60 (.24)	.60 (.26)	.56 (.29)	2.09	
顯著程度 (<i>F</i> 值)	16.01***	86.36***	79.86***		
Scheffe 事後比較	社會認同>個人認同、形象認同	社會認同>個人認同>形象認同	個人認同、社會認同>形象認同		
曾經困擾過個人認同	.36 (.25)	.47 (.27)	.55 (.27)	42.43***	大學組>高中組>國中組
曾經困擾過社會認同	.41 (.31)	.54 (.33)	.59 (.31)	29.54***	大學組、高中組>國中組
曾經困擾過形象認同	.36 (.23)	.40 (.25)	.37 (.27)	4.02*	高中組>國中組
顯著程度 (<i>F</i> 值)	5.86**	32.10***	33.88***		
Scheffe 事後比較	社會認同>個人認同、形象認同	社會認同>個人認同>形象認同	個人認同、社會認同>形象認同		
確定性	平均數(標準差)	平均數(標準差)	平均數(標準差)	<i>F</i> 值	
個人認同確定性	3.48 (.67)	3.38 (.67)	3.57 (.62)	7.24***	大學組>高中組
社會認同確定性	3.48 (.70)	3.48 (.63)	3.68 (.56)	9.00***	大學組>國中組、高中組
形象認同確定性	3.13 (.72)	3.01 (.78)	3.28 (.70)	11.30***	大學組>國中組>高中組
顯著程度 (<i>F</i> 值)	38.59***	72.83***	24.06***		
Scheffe 事後比較	個人、社會認同>形象認同	個人、社會認同>形象認同	個人、社會認同>形象認同		

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

1192) = 29.54, $p < .001$), 形象認同 ($F(2, 1106) = 4.02$, $p < .05$)。經 Scheffe ($p < .05$) 事後比較可知, 「曾經困擾過」個人認同之平均次數, 大學組最高, 高中組次之, 國中組最低; 在社會認同上, 大學組與高中組「曾經困擾過」平均次數顯著高於國中組; 在形象認同上, 則發現高中組「曾經困擾過」平均次數顯著高於國中組。其次, 為瞭解某發展階層內之青少年在「曾經困擾過」指標之表現是否因認同內容不同而有差異, 遂進行以認同內容為獨變項之三個組內單因子變異數分析。分析結果顯示國中組、高中組與大學組在「曾經困擾」指標上均達顯著水準, 分別為國中組 ($F(2, 1241) = 5.86$,

$p < .01$), 高中組 ($F(2, 1577) = 32.10$, $p < .001$), 大學組 ($F(2, 605) = 33.88$, $p < .001$)。經 Scheffe ($p < .05$) 事後比較, 結果與「曾經想過」之事後比較結果相同。上述組間及組內比較結果顯示, 隨著發展, 個人認同及社會認同內容「曾經困擾過」的程度也越高。此外, 形象認同雖在「曾經想過」次數上三年齡組並無顯著差異, 但在「曾經困擾過」指標上卻顯示高中組相對國中組, 在「曾經想過」後, 為定位或認同自己形象的問題經歷過更多的困擾。「隨發展階層的上升, 曾經困擾過的次數亦隨之上升」的研究假設得到大部分的支持。

發展階層與自我認同「確定性」之結果分析。

首先，為瞭解不同發展階層的青少年在自我認同「確定性」的表現是否有差異，遂進行以年齡層為獨變項之組間單因子變異數分析（見表三）。對三項自我認同內容之分析結果均達顯著水準，分別為個人認同 ($F(2, 1243) = 7.24, p < .001$)，社會認同 ($F(2, 1270) = 9.00, p < .001$)，形象認同 ($F(2, 1269) = 11.30, p < .001$)。經 Scheffe ($p < .05$) 事後比較發現，個人認同方面，呈現大學組之確定性高於高中組，而大學組與國中組及國中組與高中組無顯著差異；社會認同方面，亦呈現大學組之確定性高於國中組與高中組，而國中組與高中組無顯著差異；形象認同方面，大學組最高，國中組次之，高中組最低。其次，為瞭解某發展階層內之青少年在不同自我認同「確定性」的表現是否因認同內容不同而有差異，遂進行以認同內容為獨變項之三組內單因子變異數分析。三發展階層均達顯著水準，分別為國中組 ($F(2, 1393) = 38.59, p < .001$)，高中組 ($F(2, 1728) = 72.83, p < .001$)，大學組 ($F(2, 661) = 24.06, p < .001$)。經由 Scheffe ($p < .05$) 事後比較發現，國中組、高中組和大學組皆一致呈現，個人認同及社會認同皆高於形象認同。由上述組間及組內比較結果可知，大學組相較於國中組及高中組在三項自我認同「確定性」皆較高，但國中組與高中組除在形象認同「確定性」有顯著差異（且國中組高於高中組）外，其餘皆無明顯差異存在。「隨發展階層的上升，自我認同『確定性』的表現隨之增高」的研究假設得到大部份的支持。

表四

不同發展階層各主要變項之相關

國中組(N = 472)	個人認同確定性	社會認同確定性	形象認同確定性
形象認同重要性	.24***	.23***	.21***
個人認同重要性	.40***	.43***	.34***
社會認同重要性	.22***	.33***	.23***
高中組(N = 588)	個人認同確定性	社會認同確定性	形象認同確定性
形象認同重要性	.10	.17***	.10
個人認同重要性	.39***	.30***	.25***
社會認同重要性	.13	.20***	.13
大學組(N = 225)	個人認同確定性	社會認同確定性	形象認同確定性
形象認同重要性	.01	-.02	.08
個人認同重要性	.37***	.33***	.21
社會認同重要性	.05	.14	.10

*** $p < .001$

各研究變項之相關分析

為初步瞭解本研究所發展的「確定性」測量，確實與 Check 之「重要性」測量有所區隔，本研究另分析「重要性」與「確定性」量表之簡單相關（見表四）。結果發現，國中組自我認同內容「重要性」與「確定性」之間變項的相關範圍是 $r = .21 \sim .43$ 。而且，每一種認同內容之「確定性」都與三種認同之「重要性」有顯著相關 ($p < .001$)。高中組自我認同內容「重要性」與「確定性」之間變項的相關範圍是 $r = .10 \sim .39$ 。除了個人認同之「重要性」與「確定性」，以及社會認同之「重要性」與「確定性」之間有顯著相關外；社會認同「確定性」與另兩種認同內容之「重要性」，及形象認同之「確定性」與個人認同之「重要性」也有顯著相關 ($p < .001$)。大學組自我認同內容「重要性」與「確定性」之間變項的相關範圍是 $r = -.02 \sim .37$ 。其中除了自我認同內容之「確定性」及社會認同之「確定性」皆與個人認同「重要性」呈顯著相關外，其他相關指數皆不顯著 ($p < .001$)。

討論

本研究在分析了現有認同狀態與認同內容研究之不足後，提出了四個解決過去研究缺失的方案。一為需由發展的角度探討認同內容在不同發展階段中的消長。雖然 Baumeister (1991) 指出，認同歷

程沒有清楚的起點與終點，因此在人生的任何階段都可能經驗認同危機，但是青少年期不啻為個體第一次有足夠的認知與社會能力以面對自我認同的挑戰，因此本研究仍以探究青少年各年齡層之認同內容與歷程為主。二為加入直接詢問受試者有關認同探索與困擾經驗的問句。雖然若欲清楚瞭解青少年認同之心理歷程和所經歷的認同探索機制，此目標非由簡單的自評問卷所能達成，但至少可由青少年說自己是否想過、是否困擾過各種認同內容的量表資料，分析出不同面向的認同內容在不同發展階段中被青少年關注、困惑、與探索的差異。

本研究解決過去研究缺失的另兩個方案，則著重於對認同內容與認同狀態的界定。一為擴大認同內容所指涉之範圍，以便反映 Erikson 的理論中對於個體之「真實生活課題」的探索及在社會脈絡下嚐試「角色實驗」的重視。另一方案則以「確定性」的測量反映 Erikson 認為認同為個體逐漸形成對自我的同一感與連續感。以下先就認同內容之指涉範圍及認同「連續性」測量之結果進行討論，然後再探究前兩個方案有關於認同發展趨勢及危機探索的研究結果。

自我認同內容之第四個因素：「形象認同」

本研究在認同重要性的測量中增加一些青少年在學校及生活中相關活動的題目，並發現除了原先量表中即存在之「個人認同」及「社會認同」兩因素外，可得另一因素並被命名為「形象認同」。

屬於「形象認同」之題項內容雖然十分「浮面」，但是這些外在、表面的標籤正是兒童期個體自我描述（self-description）的特性（Harter, 1990a）。過去研究也發現，到了青少年期，自我描述才逐漸由外在特質轉化為以自己的價值觀、信念、信仰與意識型態為主（Harter, 1990a）。Erikson（1963）則強調，學齡期兒童在「勤勉相對於自卑」的發展危機階段，若能從學校活動的表現認識自己，體驗到自己是怎樣的一個人，這樣外在、浮面的自我認定，正是下一個「自我認同相對於認同混淆」階段感受自我學業表現的連續感與同一感的基礎。此外，過去二十多年有關青少年自尊的系列研究也顯示，外表吸引力（physical attractiveness）是眾多變項中，最能有效預測青少年自尊的重要指標（Harter, 1990b；Lord & Eccles, 1994）。因此，在以成人為對象，研究其自尊與自我認同內容時，或許只需要具備個人、社會（甚至集體）認同即可，但若想要瞭解認同內容自青少年早期起之發展過程，

則勢必需加入個體對於自己外在形象，甚至包括「美貌與否」等「膚淺」的問題。本研究之因素分析結果，顯示「形象認同」的確在「個人認同」與「社會認同」之外，自成一類，支持了過去理論與實徵研究的結果。雖然在各組受試者對「重要性」的評比中，「形象認同」皆低於其他兩種認同內容，但除了在大學組，其平均分數仍然高過三分（「有些重要」）。再者，承認自己重視穿著、身高、身材等，並不是在青少年期甚至社會上一般所期許的價值觀，這更顯示國中生與高中生對於外在浮面的形象的確相當重視。

在青少年期這樣特別的人生發展階段中，他們所面臨之生活課題相當多樣化，本研究在測量上雖已盡量加入很多青少年實際生活中之相關議題，以反映 Erikson 理論中對認同過程之描述，但也未必能全面涵蓋青少年早、中、晚期所有社會脈絡中之相關活動，本研究亦無意以全面列舉青少年各期之生活課題為研究目的，而偏重於反映出異於兒童或成人之青少年所面臨之生活課題之共通特徵，例如相較兒童期，青少年已開始有形式運思之能力（Piaget, 1932），其活動內容增多，且有更多的自主性，社會環境對青少年的期待與賦予之責任及任務亦超出兒童期許多，不過青少年在認知及人格等方面卻仍不如成人成熟，而且其生活課題也大部份仍環繞在學校、同儕等青少年所熟悉的情境中。因此，本研究所加入之認同內容題項還是以具體的生活課題為多。

自我認同「確定性」之測量

為了測量認同危機解決過程中，個體逐漸產生的連續感與同一感，本研究從「連續性」及「同一性」的觀點，評量個體主觀上對於認同內容的「確定性」，以探討個體對某價值觀或內在心理感覺的確定程度。結構性分析結果顯示，受試者之自我認同「確定性」概念一如「重要性」概念，也可區分為個人、社會及形象認同（集體認同在本研究未測量）。此外，從不同發展階層「重要性」與「確定性」評量之相關結果來看，在國中組各認同內容之「重要性」與「確定性」彼此間皆有顯著相關；到了大學組則只剩個人認同之「重要性」與「確定性」間仍有顯著相關。此結果支持「重要性」及「確定性」兩測量向度會隨著發展，逐漸分化為不同之自我認同測量向度。

再者，本研究預期，隨著發展，青少年對於自我認同之「確定性」應有逐漸上升之趨勢，研究結

果也大致支持此看法。Erikson 認為，個體認同形成過程中經歷各樣的發展危機，最終將對某價值體系形成一種忠誠及認同感，個體在這期間也會衍生一種具內在「同一性」和「連續性」的感受，並促使個體朝向健康的人格成長。本研究之結果，正反映了 Erikson (1968) 所述之這種「累積」與「上升」的歷程。

上述從因素結構、不同發展階層之「重要性」與「確定性」相關分析、及「確定性」發展趨勢等三方面，確實可支持本研究對於自我認同內容測量向度的看法。亦即除了「重要性」外，確實需增列「確定性」為認同內容之測量向度。

青少年自我認同之發展差異

青少年自我認同「重要性」之發展階段比較。本研究發現不同發展階層之青少年在自我認同「重要性」的概念上有差異。年齡間比較結果顯示，國中與高中生比大學生更重視「社會認同」及「形象認同」，尤其國中生對「形象認同」的重視又比高中生更高，意謂著處於國中階段的青少年在「定位自己」或瞭解「自己是誰」時，除了像高中生一樣重視個人的名譽、受歡迎度、及印象整飭等社會表徵外，還比高中生更在乎自己擁有哪些外在條件、能力、成就表現，及家庭社經地位等膚淺的外在面向。對外在形象的在乎程度會隨著發展逐漸下降之趨勢，一方面可能源於青少年越長大不再從外在條件等形象因素來瞭解、肯定自己，另一可能則是青少年後期所重視的形象認同內容，在質與量上都可能與青少年初期或中期不盡相同（例如：社團或職場中的工作表現，穩定的親密關係等）。此外，大學生重視個人認同的程度顯著高於高中與國中生，意謂處於大學階段的青少年在「定位自己」或瞭解「自己是誰」時，已超越個人外在標籤的層次 (Harter, 1990a)，轉而重視自己的價值體系、生涯目標、自我知識、及獨特的心理狀態等等。簡言之，對進入國中開始一直到大學階段的青少年來說，「個人認同」的概念隨發展愈形重要，「社會認同」之概念在上大學以後重要性稍減，而「形象認同」之重要性則隨發展逐漸遞減。

如從各年齡層內比較，則發現國中及高中生最重視社會認同，而大學生則最重視個人認同，形象認同最不受重視。綜觀年齡層間及年齡層內之比較，青少年初期、中期（國中生及高中生）較重視社會認同，此現象可能與青少年重視同儕關係有關。自 Piaget (1932) 或 Sullivan (1953) 以降，都

說明了同儕關係對於青少年的重要性。青少年一方面需要由同儕之處獲得認可，又同時以與同儕間的社會比較，做為自我表現水準之參考，並進而影響其自尊高低 (Santor, Messervey, & Kusumaka, 2000; Thorne & Michaelieu, 1996)。「社會認同」、與「形象認同」中膚淺、外在的面向，因為可做直接、具體比較（例如：「我有多少朋友」、「我是否可被朋友信任」或是「我的零用錢比朋友的多」、「我的電腦技術比朋友好」），正可符合青少年早期與中期的心理需求。雖然，以年齡層內比較之結果來看，國中生與高中生重視個人認同的程度仍比形象認同高，但遠不及大學生，此可能與大學生追求自主需求，及在短時間內便需面臨職業選擇及生涯規劃有關。

青少年自我認同「探索與危機感」之發展階段比較。本研究亦發現，在青少年期，對各種自我認同內容的探索與危機感之累進頻率會隨發展而上升。其中大學生對於個人認同在「曾經想過」及「曾經困擾過」兩指標上皆顯著高於高中生及國中生，而大學生及高中生在「曾經想過」及「曾經困擾過」之社會認同相關題項上皆顯著高於國中生。上述結果不但支持對自我認同之關注與困惑經驗會隨發展而上升之研究假設；由受認同內容所困擾之累進比例隨發展而顯著上升的現象，也可見認同危機的確是受青少年注重之關鍵性發展要務。有趣的是，形象認同在「曾經想過」的指標上三個年齡組並未呈現顯著差異，但在「曾經困擾過」的指標上卻有顯著差異（高中組 > 國中組），推估可能原因是形象認同從青少年發展初期已多受青少年重視，因此「想過」的比例不會在青少年中期、或晚期仍繼續增加。而形象認同為個體之各種外在表徵，這些「膚淺」的面向，因與青少年早期之認知程度更能配合，且與社會比較更息息相關，所以「困擾」的發展歷程可能在高中便已經達到頂峰，因而在大學時累進頻率沒有繼續升高的趨勢。大學階段有關形象認同的累進困擾頻率不再繼續升高之另一可能原因是取樣偏差所致。本研究之大學生樣本取自大學聯考排名前面的學校，受試者在智力、學業或家庭社經地位上較具優勢，使「形象認同」中所測之項目內容，對這批受試者來說多為唾手可得的資源，可能因此較少經歷形象認同之困擾。

綜言之，若以受試者自我報告曾被「困擾」過之認同問題，做為他們曾深入思考認同相關論點之指標，則本研究發現：大學生對個人認同及社會認同內容想得比較多，且涉及的程度也比較深，高中生對社會認同內容想得比較多，且涉及的程度也比

較深，國中生對社會認同內容想得比較多，但涉及的程度不如高中生及大學生深入。這樣的結果，支持 Erikson (1968) 和 Marcia (1966) 所述，個體在成長過程中，為因應社會要求及內在狀態，他們需不斷經由探索或經歷發展危機而逐漸形成自我認同，故隨年齡的上升，經歷發展危機的頻次亦隨之增加。

本研究試圖以「是否想過」及「是否困擾過」為認同探索及危機感的指標，來補足過去研究沒有對於認同狀態的轉化歷程進行研究之不足。而且，本研究尚增廣了認同內容的指涉範圍，添加了與青少年真實生活議題及社會角色息息相關的題項，以瞭解他們在認同過程所面臨的真實危機。以「形象認同」為例，在國中期形象認同之需求（「重要性」測量）相對較高，探索程度（「曾經想過」）不少於高中、大學時期，而危機意識（「曾經困擾過」）則於高中即達高峰。這樣的研究結果，一方面顯現了青少年早期主要面臨之生活課題與自我認同過程與中、晚期青少年之間的發展差異。另一方面也突顯出「認同」這個發展任務，即使是在短短的青少年期之中，便面臨了「需求」主題與「危機探索」主題的不斷轉化。

青少年自我認同「確定性」之發展階段比較。

本研究還發現，青少年自我認同內容之「確定性」，隨發展而逐漸上升。這個結果十分合乎常理推斷，亦即對大學生而言，他們在歷經國中及高中階段之後，對於自身的價值體系、心理狀態及社會角色日益清楚，雖不一定十分確定日後職業方向的選取，但現今所就讀的學科至少能提供他們日後職業方向的選擇；相對而言，國中生及高中生雖可能依據自己目前的性向與表現對自己或未來有些確定感，不過求學的關卡可能仍大幅限制了他們對未來的展望，以致對自我認同的確定感不如大學生。

此外，本研究發現，總體來說，高中生對自我認同之確定性不但低於大學生，也低於國中生。James Marcia (見 Santrock, 2003) 認為，青少年自我概念的轉變可分為早、中、晚三期，由逐漸解離 (deconstruction)、再造 (reconstruction)、至重新凝固 (consolidation)。亦即，從開始密集面臨認同危機的青少年早期到自我概念得以重組、統合之間，青少年需經歷過一段自我解構階段。Susan Harter (1986) 也曾由實徵研究中發現類似的情形，她比較七年級、九年級、十一年級青少年之自我描述，發現比起七年級生，九年級生常充斥著互相衝突的自我描述，顯示此時的青少年已經完全打破了由童年期建立的對自我之確定感，認識到自己性格與行為

中的矛盾處，但尚無法重整出一完整的自我。到十一年級時，這樣的情形已有好轉，但比起七年級生，十一年級生的自我描述之衝突點，仍然比七年級的多。我們或可把本研究所發現高中生之確定性低於大學生與國中生的現象與前述 Harter (1986) 的研究結果做類比，並以 James Marcia (1966) 之「探索」、「承諾」為向度的研究架構解釋之。亦即國中生可能仍處於「他主定向型」(foreclosure) 狀態 (Marcia, 1966)，他們雖對許多認同議題都尚未探索，但仍持有童年期父母、師長、傳統教養所一再傳達之信念，甚至以此做為自我人生的承諾。高中生之一般身心狀況不但較國中生成熟，社會所賦予之期待也更為多樣且自主，其認知亦已發展至具備假設-演繹 (hypothetical-deductive reasoning) 及抽象思考能力的形式運思期 (formal operational stage)，這雖使高中生理應具備更高層次的自我認識與自我認同確定性，但青少年中期自我解構、重塑的歷程卻可能反而使高中生出現更多不確定感。當然，高中生確定性在三組中最低之現象，也有可能是「確定性」的測量工具不夠敏感，比如五點量尺變異量不大，或測量向度的內容涵蓋層面不夠廣，因此無法區分國中生與高中生組在「確定性」上的差異。

不過，有關青少年早、中、晚期需經歷自我認同的解構與整合的臆測，可進一步從本研究團隊以相同問卷對 105 位國小五、六年級學生的預試資料中獲得支持。這個預試結果發現，雖然統計檢定的結果不顯著，但國小組對個人認同「確定性」的平均值高於高中組，對形象認同「確定性」的平均值則不但高於高中組，甚至高於國中組。亦即在進入青春之前，孩子通常對於自己的個人認同與形象認同有較高的確定感。

綜合而言，本研究從「重要性」、「探索與危機感」與「確定性」等幾個測量向度來看認同內容在青少年期之發展趨勢，結果發現青少年自我認同內容之著重點隨發展階段而有不同，且並非隨年齡的漸增而所有測量向度都自然上升，而是有消（如國中到高中之「確定性」）、有長（如「重要性」、「探索與危機感」及國、高中至大學階段的「確定性」）。後續研究可再將青少年時期做更進一步之切割，而非以學制分成國中、高中、大學組，以進一步探討自我認同內容之各向度是否有發展之階序性。此外，本研究亦欲於未來將「重要性」與「確定性」以及此二測量向度之間的互動關係應用至臨床與諮商工作，比如鑑別「重要性」與「確定性」測量結果都高、都低、一高一低或一低一高的青少

年是否有適應上之區別。

研究限制與未來展望

本研究之自我認同量表的設計，經編製及預試（包含國中生、高中生及大學生）後，進行正式施測及資料分析以瞭解自我認同的特性。研究過程中採內部一致性的方式確立量表信度的建立，以專家效度及因素分析的方式確立量表之效度。因時間及經費的限制，對於量表其他信度（如，再測信度）、效度（如，內容效度、效標關連效度、交叉效度、建構效度）指標的評估需於未來研究進一步進行檢驗。關於效度研究，Waterman（1992）視認同為最適心理功能的展現（optimal psychological function），故未來研究可探討「重要性」或「確定性」與心理最適功能或正向心理健康（positive mental health）（Erikson & Erikson, 1950；Jahoda, 1958）之關係，而心理最適功能的指標如自尊、自我效能、主觀幸福感等都是進一步值得研究的相關主題。

其次，本研究之「確定性」量表的項目少於「重要性」量表之題項數目，其主要原因在於本研究偏重修正 Cheek 等人在測量中未能廣泛考量青少年所需面臨的真實生活經驗與社會角色，故題目多著重在增加「重要性」測量之題項，以便與 Cheek 原來便已使用過之「重要性」量表做比較。而在顧及施測時的問卷長度及作答時間等條件，最後只從「重要性」量表中挑選出約一半之題項作為「確定性」量表的題目。不過在挑選形象認同分量表的題項時，仍是以 Erikson（1963）「勤勉相對於自卑」階段中的發展要務為依據，挑選學生在學校主要的相關活動，如功課、音樂、體育及電腦或上網等。此外，功課表現一直是國中生及高中生最關心的議題，本研究亦發現青少年「想過」或「困擾過」的認同內容也以功課表現的比率最高。可見這些學校相關的活動的確是受青少年關注的焦點，測量青少年對這些方面的確定感也應可反映形象認同方面「連續性」的概念。寄望日後的研究能克服施測時間與問卷長度的限制，增加「確定性」量表的題目，使其能與「重要性」題目作對應，以解決上述施測上的缺失。

再者，為符合 Erikson 等人（1997）所述「當個體朝向連續且正向成長價值發展時，他們會有較健全的自我認同發展」，本研究在測量「確定性」概念時，在部份題項中同時參雜了「正向」與「確定感」兩個概念。確定感中性題之題型如：「我確定自己

有哪些價值觀」。確定感正向題之題型如：「我確定我能掌握自己未來的方向」。受試者在作答正向題時，除了會涉及正負向評價外，也需反映其確定感，造成較大的決策負擔，也使作答的結果同時牽涉了這兩個向度。雖然正負評價、與確定程度，皆為 Erikson 所述朝向正向自我認同之連續性與同一性的重要環節，但後續研究仍值得將此二向度分開處理，以了解正向價值感與確定性對於認同及心理適應之獨特貢獻。再者，正向價值感可能與自尊及自我效能的概念重疊，造成「確定性」正向題的回答可能反映的是個體的自尊高低，因此，未來研究有必要進一步釐清「確定性」之題項。

最後，本研究之大學生樣本基於便利取樣是採自一個「排名相當前面」的學校，這樣的抽樣偏誤可能造成發展趨勢推論之誤導；亦即無法確定本研究發現之發展趨勢到底是來自發展本身的結果、或是來自大學組受試者的智商與其一般適應能力本就高於兩組中學受試者的結果。基於此，本研究團隊另外抽取了一個不同樣本群（某國立大學 60 人及某私立科技大學 97 人，總共 157 人）做交叉效度（cross-validation）檢驗（陳坤虎、雷庚玲、吳英璋，2004）。結果發現，「重要性」與「確定性」變項間的相關範圍是 $r = -.03 \sim .36$ ，與本研究中之大學生樣本的結果雷同。其中除了個人認同、社會認同、及形象認同之「確定性」皆與個人認同「重要性」呈顯著相關外（ $p < .001$ ），其他相關指數皆不顯著。可見以不同樣本群做交叉效度驗證，再次顯示「重要性」與「確定性」為不同的測量向度。此外，將這個樣本的「重要性」、「確定性」及「探索與危機感」三種量表的平均數與本研究之國中組與高中組之平均數相比後發現：新測之大學生樣本，在個人、社會、與形象認同之「曾經想過」、「曾經困擾過」指標上之平均數值都高於高中與國中組，顯示了各種認同內容的探索經驗之累積效應。在本研究原來的大學生樣本中，形象認同的危機經驗有稍微下降的趨勢，而新樣本的平均數雖然高於國、高中組，但仍未達統計顯著。可見與形象認同有關的探索經驗與危機意識的確在大學組已經不是重要的認同內容了。新樣本的「個人認同重要性」指標顯著高於國、高中組，與本論文之結果相同。新樣本之「社會認同重要性」指標雖仍低於國、高中組，與本論文原來所發現的趨勢相同，但並未如本研究原來之結果呈統計上之顯著差異。新樣本之「形象認同重要性」與高中組沒有顯著差異，但仍如本研究原樣本之發現，顯著低於國中組。新樣本之「個人認同確定性」與高中組沒有差別卻顯著低於國

中組。新樣本的「社會認同確定性」之平均數值雖仍稍高於國、高中組但沒有如本研究之原樣本達統計顯著水準。而「形象認同確定性」指標雖然也與國、高中組沒有差別，但其平均數值仍高於高中組。

總結來說，以較具母群代表性的樣本重新測量大學組之「認同重要性」、「認同確定性」及「探索與危機感」之後，發現除了在「個人認同確定性」的測量上，新樣本中之大學生一如高中組顯著低於國中組外，整體的模式類似本研究原來的大學生樣本。本研究所提出之「形象認同」與「認同確定性」等概念，未來都將針對多樣化之樣本施測，期能進一步澄清青少年之認同形成過程，並應用於臨床工作上。

附註

註一：若以題目的因素負荷量需達 .25 的水準才保留在該因素，有些題目不適宜，例如：第 28 題「我的健康狀態」，在形象認同因素上國中組因素負荷量為 .12，高中組為 .45，大學組為 .45，雖該題在國中組的負荷量只達 .12，但考量該題在高中組因素負荷量達 .45，在大學組亦達 .45，故仍保留該題於此因素中。

註二：若以題目的因素負荷量需達 .25 負荷量才予以保留，有些題目似乎未達此標準，例如：第 18 題「我確定我家人在我心中的地位」，在社會認同因素上國中組因素負荷量為 .20，高中組為 .29，大學組為 .49，雖該題在國中組負荷量只達 .20，但考量該題在高中組因素負荷量達 .29，且在大學組亦高達 .49，故保留該題於此因素中。此外，第 23 題「可以確定以後我會有那些成就」在個人認同及形象認同皆具有一定程度的因素負荷量（> .25），故將此題同時放在兩內容進行計分。

參考文獻

陳坤虎、雷庚玲、吳英璋（2004）。「青少年自我認同之內容、測量向度之交叉驗證」（尚未發表）。台北：國立台心理研究所。

雷庚玲（1999）。Erikson 之心理社會發展理論於 921 震災後兒童心理復健之應用。「中華心理衛生學刊」，12，93-128。

Adams, G. R., & Shea, J. A. (1979). The relationship between identity status, locus of control, and ego development. *Journal of Youth and Adolescence*,

8, 81-89.

Adams, G. R., & Fitch, S. A. (1982). Ego stage and identity status development: A cross-sequential analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 574-583.

Archer, S. L. (1989). The status of identity: Reflections on the need for intervention. *Journal of Adolescence*, 12, 345-359.

Baumeister, R. F. (1991). Identity crisis. In R. M. Lerner, A. C. Peterson, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence, Vol. 1*. New York: Garland.

Berzonsky, M. D. (1990). Self-construction over the life span: a process perspective on identity formation. In G. J. Neimeyer & R. A. Neimeyer (Eds.), *Advances in personal construct theory, Vol. 1* (pp. 155-186). Greenwich, CT: JAI Press.

Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, 60, 771-778.

Berzonsky, M. D. (1994). Self-identity: The relationship between process and content. *Journal of Research in Personality*, 28, 453-460.

Berzonsky, M. D., & Sullivan, C. (1992). Social-cognitive aspects of identity styles: Need for cognition, experiential openness, and introspection. *Journal of Adolescent Research*, 7, 140-155.

Blasi, A. (1988). Identity and the development of the self. In D. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Self, ego, and identity: Integrative approaches*. New York: Springer-Verlag.

Bourne, E. (1978). The state of research on ego identity: A review and appraisal. *Journal of Youth and Adolescence*, 1, 223-252.

Buss, A. H. (1980). *Self-consciousness and social anxiety*. San Francisco: Freeman.

Cheek, J. M., & Briggs, S. R. (1982). Self-consciousness and aspects of identity. *Journal of Research in Personality*, 16, 401-408.

Cheek, J. M., & Hogan, R. (1983). Self-concepts, self-presentations, and moral judgment. In J. Sule & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self, Vol. 2* (pp. 249-273). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cheek, J. M. (1989). Identity Orientations and Self-Interpretation. In D. M. Buss & N. Canter (Eds.), *Personality psychology: Recent trends and*

- emerging directions* (pp. 275-285). New York: Springer-Verlag.
- Cote, J. E., & Levine, C. (1988). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental Review, 8*, 147-184.
- Erikson, E. H. (1958). *Young man Luther: A study in psychoanalysis and history*. New York: W. W. Norton and Company.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton and Company.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton and Company.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: W. W. Norton and Company.
- Erikson, E. H., Erikson, J. M., & Kivnick, H. Q. (1997). *Vital involvement in old age – The experience of old age in our time*. New York: W. W. Norton and Company.
- Erikson, J. M., & Erikson, E. H. (1950). Growth and crises of the “healthy personality.” In M. J. E. Senn (Ed.), *Symposium on the healthy personality* (prepared for the White House Conference, 1950) (pp. 91-146). New York: Josiah Macy, Jr., Foundation.
- Goenjian, A., Stilwell, B.M., Steinberg, A. M., Fairbanks, L. A., Galvin, M. R., Karayan, I., & Pynoos, R. S. (1999). Moral development and psychopathological interference in conscience functioning among adolescents after trauma. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 38*, 376-384.
- Goossens, L. (2001). Global versus domain-specific statuses in identity research: a comparison of two self-report measures. *Journal of Adolescence, 24*, 681-699.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept of children. In J. Suls & A. Greenwald (Eds.), *Psychological perspective on the self, Vol. 3*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1990a). Processes underlying adolescent self-concept formation. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* Newbury Park, CA: Sage.
- Harter, S. (1990b). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In J. Kolligian & R. Sternberg (Eds.), *Perceptions of competence and incompetence across the life span*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Hogan, R., & Cheek, J. M. (1983). Identity, authenticity, and maturity. In T. R. Sarbin & K.E. Scheibe (Eds.), *Studies in social identity* (pp. 339-357). New York: Praeger.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.
- Kroger, J. (1989). *Identity in adolescence: The balance between self and other*. London and New York: Routledge.
- Lord, S. E., & Eccles, J. S. (1994, February). *James revisited: The relationship of domain self-concepts and values to Black and White adolescents' self-esteem*. Paper presented at the meeting of the Society for Research on Adolescence, San Diego.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*, 551-558.
- Marcia, J. E., & Friedman, M. (1970). Ego identity status in college women. *Journal of Personality, 38*, 249-262.
- Marcia, J. E. (1976). Identity six years after: A follow-up study. *Journal of Youth and Adolescent, 5*, 145-159.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp.159-187). New York: Wiley.
- Meilman, P. W. (1979). Cross-sectional age changes in ego identity status during adolescence. *Developmental Psychology, 15*, 230-231.
- Miller, D. R. (1963). The study of social relationship: Situation, identity, and social interaction. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science, Vol. 3*. New York: McGraw-Hill.
- Penner, L. A., & Wymer, W. E. (1983). The moderator variable approach to behavioral predictability: Some of the variables some of the time. *Journal of Research in Personality, 17*, 339-353.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- Pynoos, R. S., Steinberg, A. M., & Piacentini, J. C. (1999). A developmental psychopathology model of childhood traumatic stress and intersection with anxiety disorders. *Biological Psychiatry, 46*, 1542-1554.
- Sampson, E. E. (1978). Personality and the location of identity. *Journal of Personality, 46*, 552-568.
- Santor, D. A., Messervey, D., & Kusumakar, V. (2000). Measuring peer pressure, popularity, and conformity in adolescent boys and girls: Predicting school performance, sexual attitudes, and substance abuse. *Journal of Youth & Adolescence, 29*, 163-182.
- Santrock, J. W. (2003). *Adolescence* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Stark, P. A., & Traxler, A. J. (1974). Empirical validation of Erikson's theory of identity crises in late adolescence. *The Journal of Psychology, 86*, 25-33.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: M. W. Norton.
- Thorne, A., & Michaelieu, Q. (1996). Situating adolescent gender and self-esteem with personal memories. *Child Development, 67*, 1374-1390.
- van Hoof, A. (1999). The identity status filed re-reviewed: An update of unresolved and neglected issues with a view on some alternative approaches. *Developmental Review, 19*, 497-556.
- Waterman, A. S. (1992). Identity as an aspect of optimal psychological functioning. In G.R. Adams, T. P. Gullotta, & R. Montemayor(Eds.), *Identity formation during adolescence, Vol.4*. Newbury Park, CA: Sage.



The Developmental Differences of Identity Content and Exploration Among Adolescents of Different Stages

Kun-Hu Chen Keng-Ling Lay Yin-Chang Wu

Department of Psychology, National Taiwan University

Erik Erikson postulated that identity formation is the most important developmental task during adolescence. Past research has investigated the variety of identity status, and the different domains of identity content. However, they failed to capture Eriksonian concept of the sameness and continuity in identity achievement, neither did they reflect Erikson's emphasis on role experimentation that is essential for the resolution of identity crisis. Based on Erikson's theory, the aims of the present study are fourfold. The first is to describe the vicissitude of different identity content in the different substages during adolescence. The second is to identify the specific identity contents that serve to be the developmental crises puzzled by adolescents of different stages. The third is to enlarge the conceptualization of identity content proposed by Cheek (1989) in order to reflect Eriksonian thinking about role experimentation. The fourth goal of the present study is to add a new measurement, namely, identity firmness, to reflect Erikson's belief that identity formation reflects one's self-continuity and sameness in his or her value systems and beliefs. A total of 472 junior high school students, 588 high school students, and 225 college students in Taiwan filled up a 5-point-scale questionnaire to rate on their sense of importance, firmness, and experiences of explo-

ration in various aspects related to the issues of self-identity. Results of factor analyses indicated that, in addition to Personal Identity, Social Identity, and Collective Identity proposed by Cheek (1989), one more aspect of identity content, Image Identity, should be included in understanding the development of self-identity. The construct of Image Identity is based on characteristics of private-self. It also reflects Harter's (1990a) postulation of "trait labels." Cross age comparisons measuring sense of importance revealed that junior high and high school students are more concerned about social and image identity, whereas college students are more concerned about personal identity. Meantime, college students' degree of sense of firmness is significantly higher than junior high and high school students' on personal, social and image identity. On the other hand, junior high school students' degree of sense of firmness does not differ from that of high school students in personal and social identity; surprisingly, their average score on image identity is even higher than that of high school students. Results of this study indicate that the rating on firmness is a measuring dimension independent from the rating of importance.

Keywords: *identity importance, identity firmness, personal identity, social identity, image identity*

