

第二章 文獻探討

簡茂發(1986)針對國內 2180 名大學生的適應問題及相關因素做一調查研究，結果發現大學生的一般適應困擾問題由高到低依序為：大學生課程之適應、社交與休閒活動、課程與教學方法、與別人的關係、對自己的態度、就業與升學、健康與身體發展、戀愛性與婚姻、道德與宗教、經濟生活狀況，以及家庭與家屬。謝琇玲(1998)則針對義守大學 2399 名學生的適應狀況進行研究，結果發現學生最感困擾的依序為：學業適應、情緒適應；而適應最佳的層面依序為健康適應、社交適應、家庭適應，以及生涯規劃。洪冬桂(1986)研究發現大學生生活適應與離家住宿有顯著關聯，住在家中的新生與住宿新生相比，整體上適應較好；而住宿大學生的一般適應困擾問題和嚴重困擾問題都比其他大學生多。不管新舊文獻，我們可發現近二十年來有關大學生生活適應相關的量化研究十分地多，但我們也可以發現 2000 年後住宿與否或生活適應之問題皆未有進一步研究，但在質性研究中卻出現有關大學生離家之相關研究，由於此部分研究主題仍缺乏量化研究，因此本研究將著重在探討大一離家學生的分離個體化、社會支持，以及生活適應之關係。

第一節 分離個體化的內涵與相關研究

一、大學生「離家」之探討

對大學生而言，離家是一個重要的生命階段，離開了家庭的資源與支持，來到大學的陌生環境，需要大量的適應與學習面對新的生活。在學習新生活的同時，大學生開始學習自己做決定、判斷，以及安排生活，這就是個體學習獨立自主的過程。然而在面臨獨立自主的同時，許多也會害

怕、焦慮、不知所措，或想依賴家庭的溫暖，由此可知離家上大學使大學生面臨離開家庭與進入新環境的雙重挑戰，也就讓「離」與「合」、親密與自主的課題愈顯重要，此階段也是觀察與父母心理分離相關議題的重要時機。

在離家的意涵上，Anderson & Fleming(1986)認為離家的意涵如下：
(1)經濟獨立：在經濟上獨立、擁有工作、不依賴父母；(2)離家(separate-residence)：離開父母分開居住；(3)個人控制(personal control)：脫離父母的控制、有能力自己做決定並獨立完成事情；(4)情緒的分離：感覺到不再屬於家庭，不再與家庭那麼的親近；(5)空間的分離：與家庭是有距離的；(6)進入學校：宿舍成了生活重心；(7)疏離(dissociation)：不再每個暑假都回家、打破與家庭的連結。

在離家後與父母關係的轉變上，陳斐虹(1996)採用深度訪談法探討大學生離家經驗之內涵、離家前後大學生與父母的依附關係轉變，以及離家如何影響依附關係。研究發現離家影響大學生與父母依附關係的12個因素，其中影響大學生在離家後提升自主性的主要因素為：(1)大學生在離家後知覺到父母觀念的調整，(2)擁有自己的時間與空間，(3)上大學對父母的意義，也就是大學生知覺到父母鼓勵自己邁向成長的另一階段；而影響大學生在與父母的依附關係中提升情緒支持的主要因素則是大學生願意與父母分享離家後的經驗。

另外，孫世維(1999)以質性研究探討大一新生離家上大學後的親子分離發展，研究顯示大一新生離家上大學涉及家庭與學校兩個生活場域的轉換，離家大學生的主要發展方向是走出家庭，在大學的生活中獲得熟練及勝任，逐漸達成獨立自主。在此發展過程中，離家大學生需要能夠在兩個場域間來去自如，以使其獨立與倚賴的矛盾需求以及自主能力的磨練，具有緩衝的彈性與足夠的成長空間。處於轉換階段中的離家大學生，其轉換歷程就有個別差異，而主要的差異來自於離家大學生在兩個場域之間擁有多少來去自如的空間，而結果顯示離家上大學的大學生在家庭與學校兩種場域間有以下四種不同轉換類型：

1. 衝突型：衝突型的離家大學生對家庭不滿、期盼離家獨立自主，但對離家感到焦慮，焦慮過高時又期待與家庭連結，連結後又陷入原有對家庭的衝突，形成一惡性循環。
2. 倚賴型：青少年不想離家，離家後經常想家，調適大學生活需時較長，對沒有父母照顧管束感到失落，他們的生活場域較強調家庭。
3. 自主型：青少年在兩個場域間來去自如，想不想家不是問題，大學生生活調適良好，必要時會問父母意見，且會自我期待與約束。
4. 失落型：失落型的青少年在兩個場域間的空間最小，他們極少獲得家庭支持，常感孤立無援，沒有獨立自主的強烈動力，儘管客觀調適大學生活卻常在主觀感受上感到困難，希望並勉力維繫與家庭的連結。

劉麗娟(2002)發現當離家超過原有的生活空間，個體對於自己所處位置的察覺，以及家人的關係都會有新的領會，且拉開距離地重新審視父母的教養觀念，似乎就能更不受影響地發展出符合自我認定的價值觀。魏珮文(2003)以質化研究探討「關係」對大學女生個體化過程的影響，研究發現離家讓個體更清楚家的意義與重要性，離家這件事反而也拉近了個體與家人之間的感情。林惠雅(2007)以質化研究探討青少年獨立自主的發展，研究發現離家上大學是青少年在發展其獨立自主的重要機制，青少年藉由離家上大學所帶來物理空間和距離的「離」，使青少年達到實質的獨立自主。由此可知，當大學生離開家庭來到新的大學環境，其身體與空間上的分離，是發展獨立自主以及重新調整親子關係的重要時刻。

大學生離家上大學的歷程，不但是要面臨身體與空間上的分離，同時也是也要面臨與父母的心理分離。大學生要如何在面臨適應新環境的同時，也能從與父母的關係中獨立出來，是複雜且值得關切的問題，也是本研究要探討的議題之一。

二、分離—個體化

在過去研究中，離家的議題大多伴隨著分離個體化的研究。從親子關係的發展過程來說，當孩子進入青少年時期，就必須學習逐漸脫離對父母的依賴，形成獨立自主的個體，而青少年逐漸從長期情感依賴的對象分化出來，形成清楚且穩定的自我定義與認同，並與親密他人完成心理分離的成熟過程，就稱為分離個體化(separation-individuation)(Mahler, Pine & Bergman, 1975)。分離—個體化(separation-individuation)源自於傳統心理分析理論，Mahler(1968)為最先提出分離個體化的學者，從心理動力的觀點探討學步期的幼兒區分父母與自己不同的歷程，Mahler認為個體的發展，必須從與母親共生的狀態中分化出來，能夠建立獨立的自我才是健康的發展。個體必須經歷以下三個歷程，才算是成為一個真正的人，也才能建立與他人穩固的關係(Mahler, Pine, & Bergman, 1975)：

1. 正常自閉階段(normal autistic phase)

嬰兒剛出生的幾個禮拜內，由於本身各方面能力尚未成熟，所以與現實世界隔絕，所關心的是需求的滿足與緊張的降低。功能運作是以自己為中心來滿足生理需求，為一封閉的系統，而不與現實世界互動。

2. 正常共生階段(normal symbiotic phase)

個體在此階段可逐漸察覺到母親的存在，但此時的自我無法區別自己與母親，而以為自己與母親是一體的，認為自己是全能的。

3. 分離個體化階段(separation-individuation phase)

在分離個體化的階段中，嬰兒逐漸增加對自我、他人以及外在世界的察覺與區分，又可分為四期：

(1) 分化期(differentiation subphase)

嬰兒可以從感覺很清楚的區分自己與客體的分別、母親與外在客體的分別，因此嬰兒開始探索母親，並且也會探索離母親較遠的東西，這樣的探索模式建立了嬰兒對於「母親與其他人或東西是不同的」的瞭解與認識。

(2) 練習期(practicing ubphase)

練習期又區分為早期練習(early practicing)與正練習期(practicing proper)，早期練習是以爬行方式移動，正練習期是以使用雙腳移動。在早期練習時期，嬰兒對於外在無生命物體的探索興趣愈來愈多，但仍把母親當作安全港，且是情感的提供者。分離個體化在此時期有三個重要的發展：更明顯的區分自己與母親的不同；母親與嬰兒的連結是基於母親能提供感情，而嬰兒需要母親提供的感情；當母親與嬰兒有適當的親密身體接觸，嬰兒本身的自主功能會有大量的成長。

在正練習期，嬰兒具備了垂直移動的能力，因此十分滿意自己的身體與新獲得的能力，擺脫了正常共生時期與母親的束縛，又再度產生全能感。雖然嬰兒與母親分離的發展在此時成長得非常迅速，但不意味著會把母親視為獨立的個體，仍會將母親視為提供感情的安全港。

(3) 復合期(rapprochement)

此時的幼兒已有相當能力離開母親，而慢慢瞭解到母親是一獨立個體，無法像從前一樣可以隨時幫他處理所有問題，因此相較於過去的全能感，此時會覺得在世界上非常渺小，而產生了強烈的失落感與分離焦慮。此時的幼兒會很想得到母親的幫忙，一方面想鞏固分離個體化，一方面又怕失去母親的愛，於是非常焦慮而出現退化的行為，對母親也產生了矛盾的心態，個體要如何去面对與處理此時期的危機將會影響日後的人格發展。

(4) 個體化形成及情感客體恆常期(consolidation of individuality and emotional object constancy)

在分離個體化的最後一個時期，個體有兩個主要任務：形成一個穩定的自我概念，以及形成對他人穩定的概念。如此便可以知道過去又愛又恨的好母親、壞母親其實是同一個人，而產生自己與他人都是獨立個體的想法，也不再害怕失去其獨立性。

Blos(1979)延伸 Mahler(1968)的說法，認為青少年時期正面臨第二次分離個體化的發展，此時青少年會企圖脫離幼兒時期所內化的母親形象，脫除對母親的情感依賴，並在過程中重新組織自我，成為心理上獨立自主的個體。Blos(1979)認為個體的第二次分離個體化會藉著退化來完成，也就是青少年在情感方面會回到幼兒期依賴與獨立的衝突，重現早期的客體關係。此時個體一方面害怕失去與客體連結，想再回到親子間的親密連結；另一方面又害怕會被控制、失去個體的自主性。在這樣的擺盪之間，個體逐漸再一次確定自己的自我意識，完成分離的過程。

Hoffman(1984)進一步拓展 Blos(1979)的想法，認為青少年的心理分離是多向度的，編製了心理分離量表(Psychological Separation Inventory, PSI)以測量個人分離個體化的程度，該量表包含以下四個向度：

1. 態度獨立(attitudinal independence)

嬰兒對自我與客體心理表徵的分化，反映在青少年親子間態度、價值觀、與信念的分化，青少年可以有自己的想法，具有自己的信念或價值。

2. 功能獨立(functional independence)

嬰幼兒努力獨立行動，反映在青少年不需要父母幫忙，而有能力去處理或主導個人事務。

3. 情感獨立(emotional independence)

嬰兒期對母親情感依賴的親密、正向感覺，反映在青少年就是不再過度需要父母的讚許、親密或與父母在一起。

4. 衝突獨立(conflictual independence)

嬰兒期對母親情感依賴的衝突、負面感覺，反映在青少年就是在親子關係中不會有過度的罪惡感、焦慮、不信任、壓抑、怨恨，與憤怒等。

Hoffman(1984)認為心理分離是個體脫離對父母的心理依賴，以滿足個人情感、態度、功能方面的獨立需求，當個體具備滿足自我需求的能力

後，便具備了心理分離的能力。

Josselson(1980)也認為分離個體化是青少年脫除與母親的情感聯繫，同時追求一個清楚且自主的自我的過程。但與Blos(1979)不同的是，他強調個體意識的發展，需要在持續的親子關係中進行，父母的支持在青少年嘗試獨立自主時，扮演了相當重要的角色。Josselson(1980)指出青少年在分離個體化的發展，經歷與Mahler等人(1975)所描述的個體化發展有以下相同的階段，但兩者的任務性質有所不同：

1. 分化 (differentiation)：青少年開始意識到自我與父母的不同。
2. 練習 (practicing)：青少年在言行上刻意表現與父母不同，認為自己無所不能，由父母轉向同儕，藉此達成與父母分離及個人自主。
3. 復合 (rapprochement)：青少年開始體會到分離的負向面，產生矛盾心理，追求自主的同時又想與父母保持和諧的聯繫。
4. 情感客體的恆常性 (emotional object constancy)：青少年的個體性得以鞏固，並獲得自主性與自我認同。

Josselson(1980)特別強調復合階段的重要性，認為這是個體化工作密集進行的重要關鍵，他認為自主性的獲得是逐漸累積的，每一步的邁進都需要青少年同時進行保存與修正，而非切斷與父母的關係，而到最後，青少年終於可以不再依賴父母作為自尊來源，而具有個人的獨立性與自我認同。

三、個體化的個別性與連結性

在過去心理分析理論中，認為青少年必須脫除對父母的情感依賴與連結，才能獲得獨立的自我定義與認同(Blos, 1979)。然而，近年來逐漸形成另一種觀點，也就是強調青少年追求獨立自主或個體化主要是在親子之間持續可靠的情感連結中完成，而非藉由情感分離或衝突達成(Grotevant & Cooper, 1986)。

相對於透過強調分離觀點的分離個體化或強調連結觀點的依附來探討分離個體化，Grotevant & Cooper(1986)提出整合性的觀點，強調平衡個別性(individuality)與連結性(connectedness)兩股動力的個體化模式(individuation model)最有助於青少年的調適功能。並將實驗觀察到的家庭溝通型態定義為個別性和連結性的指標，個別性的指標包括自我肯定(self-assertion)和分離(seperateness)，這是指個體有自己的觀點與意見，並能清楚表達的能力，以及能表現出自己與他人不同的能力；連結性的指標包括可滲透性(permeability)和相互性(mutuality)，指的是能敏感察覺他人的觀點，並對他人的觀點意見表現出尊重，以及能回應並開放接受他人想法的表現。Grotevant & Cooper(1986)認為在分離個體化的過程中，青少年必須整合這兩種力量，一方面獲取更清晰的自我定義，一方面與父母保持適當的連結。

而此整合性觀點在強調孝道、親子連結、家庭主義的中國人來說可能更為重要，劉惠琴(2005)認同 Grotevant & Cooper(1986)視個體化為一種要在關係脈絡下來看的社會發展歷程，因此使用蔡秀玲與吳麗娟(1998)對 Hoffman(1984)所發展出的「心理分離量表」(PSI)的修訂報告為基礎，重新思考「分離」的構念，最後發展出四種個別性與連結性兼具的個體化模式：「分離個體化歷程」強調自我的獨立與分離；「相依個體化歷程」強調關係中的自我，以及自我對他人的責任與角色期望的對話；「相黏個體化歷程」為相依個體化歷程的不良發展，強調情感的依賴與糾結；「相反個體化歷程」為分離個體化歷程的不良發展，強調有衝突的分離。黃郁喬(2005)以離家大學生為對象，探討分離個體化與依附關係對親子關係的影響，結果發現親子間頻繁且立即的互動能有效降低分離個體化對親子關係的不良影響。上述研究皆是強調青少年在分離個體化的過程中，「個別性」與「連結性」兼具的重要性。

有關分離個體化的研究中，性別差異也是學者們關注的焦點。蔡秀玲與吳麗娟(1998)針對不同性別的大學生，研究其個體化、依附關係與生活適應的關係，研究發現不同性別大學生在個體化(功能獨立、情感獨立、衝突獨立)與依附關係(同儕依附)上皆有顯著差異。另外，惠風(1995)研

究大一學生的心理分離個體化、原生家庭經驗與情緒適應的關係中，發現不同性別的大一學生在分離個體化中的自我讚賞、同儕情緒黏結和養育需求上達顯著差異。孫世維(1998)研究大一學生的分離個體化程度時也發現存在有性別差異，男生在情感獨立與功能獨立向度上表現較好，而女生在衝突獨立向度上較佳，孫世維認為男女生可能循不同途徑發展其分離個體化的歷程，相較男生重視獨立與自我的發展，女生較重視親密與情感表達，且對親子衝突較敏感，因而更有機會去發展有關衝突與界線的能力。劉惠琴(2005)也發現在與母親的關係中，女生與男生相比有較多傾向相黏個體化歷程，而男生則較多傾向分離個體化與相反個體化歷程。由此我們可知，性別對於個體化與依附關係皆有其差異存在，因此本研究也將考量性別因素。

四、大學生的分離個體化與生活適應的關係

在離家過程中，除了離開家庭親子關係的重新調整外，大學生也同時面臨大學陌生環境的壓力情境。如同孫世維(1999)的研究發現大一新生離家上大學涉及家庭與學校兩個生活場域的轉換，此階段主要的發展方向就是走出家庭，並在大學的生活中熟練及勝任各種挑戰與角色，然後逐漸達成獨立自主。

過去有許多文獻探討大學生分離個體化與生活適應之關係，Lapsley, Rice & Shadid(1989)以大學生為對象，發現大學新生通常比高年級學生依賴父母，尤其在態度與功能獨立上較差，分離個體化愈差的新生，其社會適應與情緒適應愈差，尤其是心理上較為依賴母親的新生，適應狀況愈差。Lopez(1986)以42位大學生為研究對象，探討大學生分離個體化與憂鬱的關係，發現大學生的憂鬱與對父母的依賴有關；情感獨立愈低的大學生出現較多的憂鬱情形，而衝突獨立愈低的人有較多的敵意與憤怒。Rice(1992)針對大學生探討其分離個體化與生活適應之關係，結果指出大學生的功能獨立、情感獨立與衝突獨立愈高者，其生活適應較好，但態度獨立愈高者，其生活適應愈差。

Hoffman(1984)以 190 位大學生為研究對象，發現情感獨立的人有較少的學業困擾，而衝突獨立的人在親密關係上適應較好；且態度獨立與生活適應呈負相關，亦即個體若與父母態度愈相似，其適應狀況愈好；另外他也發現與父母愈高衝突獨立的大學女生，其生活適應愈好。Rice, Cole & Lapsley(1990)以 240 位大學生為研究對象，探討分離個體化、家庭凝聚與生活適應之關係，該研究採用「青少年心理分離個體化量表」(SITA)中的「分離焦慮」分量表作為研究工具，結果發現大學生的分離焦慮與其大學適應有顯著的負相關，亦即大學生若與父母有正向的分離感受，將有助於大學適應。McCurdy & Scherman(1996)的研究也支持正向的分離感受(衝突獨立)與青少年的適應有很強的關聯。Choi(2002)將分離個體化分為兩個向度：一般獨立(功能獨立、態度獨立、情感獨立)和衝突獨立，研究發現大學生的衝突獨立與適應成正相關，一般獨立與適應呈負相關。而該研究也指出衝突獨立可有效預測生活適應，也就是說，與父母有正向分離感受的大學生，其生活適應情形較好。

由以上研究可知，分離個體化與大學生適應有關，且衝突獨立與生活適應的關係有較一致的結果，也就是與父母較沒有負向分離感受的大學生，其生活適應較好。但功能獨立、態度獨立與情感獨立則較無一致的結論。

另一方面，若從分離個體化的「個別性」與「連結性」觀點來看與生活適應之關係，有許多文獻指出兼具「個別性」與「連結性」的分離個體化將有助於生活適應。Kenny & Donaldson(1992)以大一女學生為對象，探討其與父母的依附關係、心理分離，以及大學生活適應的關係，研究結果發現衝突獨立、與父母有正向依附關係，且與父母態度相似的大一女學生，在學業與個人適應狀況較好。Holmbeck & Wandrei(1993)針對大一學生研究離家狀態、家庭功能、分離個體化、對離家的認知、特質變項對大學適應之影響，結果發現分離個體化、家庭功能(家庭凝聚力、與父母依附關係)，和特質變項(適應能力、手段)對大學適應有較好的預測力。蔡秀玲與吳麗娟(1998)探討依附關係與個體化對大學生活適應的影響，研究結果發現若學生個別性與連結性兼具將有利於大學生活適應。而個別性指

的是在人我關係中能維持自我感，也就是人我界限清楚，有獨立的自我感；而連結性則包含了父母依附與同儕依附。也就是說，適應良好的人需要有良好的父母依附、同儕依附關係，以及良好的人我分化的發展。

上述研究皆支持大學生與父母心理分離的「個別性」(分離個體化)與「連結性」(依附關係)可促進適當的適應狀況，但由於本研究關心的是大學生從家庭場域重心轉移到學校場域的生活適應情形，因此本研究將進一步探討，當大學生在追求獨立自主的過程中，離家此經驗，不論是因物理空間的變化，或心理空間的變化，與父母原有的關係，例如與父母的依附關係必會產生某些變化，此時在其生活中的社會支持是否能補足其原有「連結性」的作用，而促進在大學的生活適應。

第二節 社會支持的內涵與相關研究

一、社會支持的概念

社會支持是一種人際交流，也是一種多層面、多功能的多元概念，因為社會支持包含有多向度的觀念，不同研究者因研究目的與取向的不同，對社會支持有不同的定義與測量，但本研究發現，近年來的研究使用張苙雲(1986)的觀點者較多，張苙雲定義社會支持是個人透過與他人互動而獲得情感、自尊、讚賞、歸屬、認同及安全感等基本需求滿足的歷程。國外學者如 Caplan(1974)則認為社會支持是個體與他人的互動關係中，獲得的情緒、認知與物質上的回饋，進而協助個體解決實際困難，並提升個體的福祉和滿足個體的需求。Cobb(1976)則認為社會支持是一種或多種訊息的提供，以促使個人感覺到被關愛、受尊重、隸屬於一個溝通網絡，其價值受到肯定，並有共同的義務。

Tardy(1985)整理文獻後指出，社會支持的定義可以從不同切入點或面向來看，包括：

1. 方向性(Direction)

社會支持可以是提供也可以是接受，多數研究強調社會支持的接受，但仍有少數研究也著重社會支持的提供。

2. 支配性(Disposition)

社會支持可區分為可獲得支持(available support)和實獲支持(enacted support)，可獲得支持是指個人在所知覺到需要時相信可以獲得的支持，實獲支持是指人際互動過程獲交換過程中實際發生的支持行為。

3. 描述/評估(Description/Evaluation)

有些研究著重在描述社會支持的樣貌，有些研究則強調評估社會支持的滿意度。

4. 內容(Content)

社會支持包含四種類型，情緒性(emotional)、工具性(instrumental)、訊息性(informational)，和評價性(appraisal)，情緒性支持是一種情感支持，包括了關心、信任和同理心；工具性支持指的是提供服務或物質幫助他人實際解決問題；訊息性支持是給予某些訊息獲教導某項技能來幫助解決問題；評價性支持則是一種評價性的回饋。

5. 網絡(Network)

社會支持的來源構築了社會支持的網絡，其來源有可能來自家人、朋友、鄰居、同事、社區資源，或是專業人員服務。

二、社會支持的來源與功能

Thoits(1986)認為社會支持是由家人、鄰居、朋友、同事或親戚等重要他人所提供的因應協助，如社會情緒的協助、工具性的協助與訊息性的協助。張苙雲(1986)也指出一般人在面對工作或學業上的困難時，大多會尋求配偶、父母或兄弟姊妹的支持。

Pender(1987)則認為社會支持的來源包括有：

1. 自然社會系統：意指家庭為主要的支持團體，家庭成員若想提供適切的支持，需能察覺其他成員的需求，建立有效的溝通並尊重成員的獨特性，以及建立互相協助的期待。
2. 同儕支持系統：個人可以透過同儕間的互動與知識的傳遞滿足其需求。
3. 宗教組織：是最古老的社區支持團體，教堂或宗教團體可以提供個人定期聚會場所，藉由經驗分享對神學的忠誠，制定生活指引並提供個人遵循的方向。

4. 專業支持系統：當個人無法從家人或朋友獲得協助的資源時，或是資源中斷、資源耗竭時，專業性團體才會介入提供支持。
5. 非專業組織性支持團體：包括志工團體與互助團體。

關於社會支持的功能，Thoits(1982)提出社會支持具有三種功能：(1)認知上減輕壓力對個體的威脅，如認知上改變壓力的看法。(2)提供情緒上的支持，如同情、瞭解、關懷、鼓勵或歸屬感。(3)實質上的協助，如行動支持、經濟上的支持。

Cohen & Will(1985)則將社會支持的功能分為四種：(1)尊重的支持：在社會互動中，個體覺得是被他人所接受的、被尊重的，又稱為情感性的支持；(2)訊息性的支持：當個體遇到困難時，提供忠告、協助個體瞭解以及因應問題，並提出適時的回饋；(3)社會友伴的支持：與他人共同參與休閒娛樂的互動中，獲得親密需求與歸屬感的滿足；(4)工具性的支持：提供實質的行動、物質或經濟上的協助。

戴嘉南和鄭照順(1996)則認為社會支持的主要功能有：(1)增進情緒的穩定，即經由他人的關心與鼓勵，而產生正面積極、健康與愉快的情緒；(2)增加認知的廣度，即透過他人提供有效的知識與經驗，克服困難與消除心理壓力；(3)解決實質的困難，即透過獲得人力與物資而使生活困境得以改善。

邱文彬(2001)回顧社會支持的功能，整理出五種主要功能：(1)物質的：也就是工具性支持，提供服務或物質幫助他人解決實際問題。(2)情緒的：一種情感支持，包含關心、表達、信任和同理心。(3)尊重的：一種肯定與瞭解，價值觀的支持。(4)訊息的：給予建議、訊息或指導。(5)友伴的：正向的社會互動，包括開玩笑、說笑話、談論個人興趣，從事其他活動等等。

Weiss(1974)則將社會支持依據協助與否區分為兩類：

1. 與協助有關的社會支持：

可解決問題的社會支持，包括：(1)指導或建議(guidance)，多半來自老師、顧問或父母；(2)可靠的同盟(reliable alliance)提供的實質協助，多半來自家人。

2. 與協助無關的社會支持：

未必能解決問題的社會支持，但對壓力下的個體有所幫助，能夠藉認知過程產生效果，又可區分為自尊與情感連結兩類，與自尊有關的社會支持有二，包括：(1)價值的再保證(reassurance of worth)，是個人的能力、技巧與價值被他人肯定，因而提升自我效能，進而更有效的因應壓力；(2)滋養他人(opportunity for nurturance)，即因幫助別人而感到幸福，個體雖是提供者而非接受支持者，但施與受皆能促進健康，因此感覺到被他人需要也是社會支持重要的功能之一。與情感連結有關的社會支持有二，包括：(1)依附(attachment)，即親密的情感連結而使個體產生安全感，多半來自伴侶、朋友或家人；(2)社群(social integration)，亦即有隸屬感，在團體中個體能與他人分享相似的興趣、關心的事物與一起從事休閒活動，多半來自朋友。

黃俐婷(2003)探討青少年接受到的社會支持，結果發現在實質性支持上，青少年需要零用錢、學費、出外需要交通接送等，且支持的來源多半來自父母；在青少年的情緒性支持則較其他種類的社會支持更為重要，家庭問題的多少、家庭氣氛等都會影響青少年，但青少年知覺到來自家庭的情緒性支持較來自同儕的少；在訊息性支持方面，青少年近年來媒體使用的頻繁，可認為是訊息性支持的重要來源。Thoits(1982)也認為社會支持是一多向度的概念，不但社會支持的量是重要的，社會支持的類型(如情緒的、訊息的、工具的)，以及來源(如父母、同儕、親戚)也是重要的向度。因此本研究將以社會支持的功能與來源兩向度來測量社會支持此一變項。

三、社會支持與生活適應的關係

當研究從功能性取向來探討社會支持的效果時，意謂著該研究關心社會支持對身心適應的影響。戴嘉南和鄭照順(1996)研究發現，青少年面對生活壓力時，主要的支持來源可分為三項，包括家庭支持、同儕支持，以及專業支持，透過家庭與社會支持可減緩青少年的生活壓力與身心行為症狀的發生，且生活壓力、家庭與社會支持對身心行為症狀有預測作用。李豐里(2000)探討外國學生在台灣的生活適應與社會支持之關係，研究結果發現外國學生主要社會支持來源為朋友；社會支持的種類中以情緒性支持的幫助最多；訊息性支持愈多者，其生理適應較好。且大多數研究均支持社會支持對於大學生生活適應的正向影響(葉在庭，2001；周玉慧，1997)。

邱文彬(2001)回顧社會支持與身心健康的關係，整理出社會支持對壓力因應有主要效果及緩衝效果兩種模式：

1. 直接效果模式(main effect model)：

社會支持的效果獨立於壓力，不管壓力事件的出現與否，社會支持都具有提升健康的效果。有更多的社會支持，就有更多積極的生理與心理健康。良好的社會支持系統可使個人情緒穩定，提高自我肯定、信心、社會參與感，並增強其對壓力處理的能力。

2. 緩衝效果模式(buffering effect model)：

社會支持能軟化潛在壓力事件的影響，其原因有二：(a)社會支持介入在壓力的經驗與反應之間，可減少對壓力感受反應的產生；(b)社會支持的介入使壓力的感受減低，或經鎮定其內分泌系統的功能，而預防疾病的發生。緩衝效果唯有在高壓力下才會發揮作用，亦即若沒有明顯的壓力事件存在，社會支持就沒有太大效果。也就是說，社會支持與壓力有交互作用關係存在。

回顧過去研究，社會支持的直接效果與緩衝效果並無定論。例如 Pakenham, Dadds & Terry(1994)以成人為研究對象，發現情緒支持在主觀健康狀態與社會適應上有直接效果，且該研究認為，社會支持與不同適應領域的相關呈現特殊化的傾向，亦即在不同適應領域上，不同成分的社會支持發揮不同作用。Sarason, Levine, Basham & Sarason(1983)的研究也支持社會支持的直接效果，結果發現社會支持對於心理健康、生活滿意指標、沮喪都有顯著之貢獻。DeLongis, Folkman & Lazarus(1988)探討個體壓力水準、社會支持，以及疾病傷害與心情困擾之關係，結果支持社會支持的緩衝效果模式。在國內研究方面，邱瓊慧(1988)研究國中生生活壓力、社會支持與生活適應之關係，結果發現社會支持對生活適應有直接效果。李欣瑩(2000)同樣探討國中生的生活壓力、社會支持、因應行為與身心健康之關係，結果發現國中生遭遇生活壓力時，其社會支持的來源依序為家人、同學與師長；國中生獲得的社會支持依序為訊息性支持、情緒性支持，與工具性支持；社會支持與身心健康的關係中，工具性支持具有直接效果與緩衝效果，而訊息性支持和情緒性支持則不具有直接效果與緩衝效果。

上述研究支持 Cohen & Wills(1985)認為社會支持的直接與緩衝效果兩種模式皆有助於瞭解社會支持與健康之間的關係。且邱文彬(2001)回顧實證資料的發現，該研究認為支持直接效果模式或是緩衝效果模式的研究並沒有一致的結論，並強調直接效果或是緩衝效果的假設要視研究目的而定。在黃郁喬(2005)的研究中，發現親子互動頻率與廣度能有效緩衝一般獨立對親子關係的負向影響。而本研究將關注焦點由家庭轉移到學校場域，由親子關係轉移到大學生活適應，且同意大學生若能整合「個別性」與「連結性」兩股力量，將有利於生活適應。因此本研究將探討社會支持是否能代替親子關係中的依附關係，而補足其「連結性」的力量，而對生活適應有直接效果的影響。另一方面，研究者也認為大學生離家上大學可視為一壓力情境，且在經歷壓力情境期間，社會支持會是大學生在學校這個場域中具有緩衝效果的重要因素。因此本研究也將探討，社會支持是否能緩衝一般獨立對大學生活適應的負向影響。

小結

在過去文獻中，以大一離家學生為對象的研究並不多，但離家上大學是個體從父母的依附關係中獨立的重要階段，因此本研究將探討大一離家學生的分離個體化、社會支持與生活適應之現況，以及不同背景變項(性別、是否第一次離家、多久回家一次)的大一離家學生在分離個體化、社會支持與生活適應上的差異情形。

另一方面，雖然過去研究中已發現大學生的衝突獨立與生活適應之關係的一致性，但功能獨立、態度獨立與情感獨立較無一致的結論。且國內探討大學生分離個體化與生活適應之關係的研究並不多，因此本研究將分別針對一般獨立與衝突獨立，探討對於離家的大一學生的分離個體化與生活適應之關係為何。

最後，由於國內探討大學生的分離個體化的研究中，目前仍鮮少加入社會支持之影響的研究，且相較於家庭與親子關係，本研究更關心大學生生活場域以及離家大學生在面對離家壓力後的生活適應情形。而分離個體化與社會支持是否能扮演離家大學生「個別性」與「連結性」的兩股力量，使其整合而有助於生活適應，將是本研究關心的部分。因此研究者認為對於離家上大學的大一學生來說，社會支持將對大學生活適應有直接效果的影响，且另一方面也可緩衝一般獨立對大學生活適應的負向影响。總而言之，本研究將探討大一離家學生在分離個體化、社會支持與生活適應之現況，以及大一離家學生的分離個體化與生活適應的關係，還有社會支持在其中是否有直接效果與緩衝效果存在。