

# 目次

- 第一章 青少年的意義與導論 1**
  - 第一節 青少年的意義與特質 3
  - 第二節 發展與輔導的意義與原則 13
  - 第三節 青少年研究的相關課題與研究方法 20
  
- 第二章 青少年發展的理論模式 (I) 25**
  - 第一節 進化理論 27
  - 第二節 生物理論 33
  - 第三節 精神分析理論 37
  
- 第三章 青少年發展的理論模式 (II) 49**
  - 第一節 學習理論 51
  - 第二節 認知發展理論 60
  - 第三節 社會文化理論 68
  
- 第四章 青少年的生理發展與輔導 73**
  - 第一節 青少年的內分泌發展 75
  - 第二節 青少年的骨骼發展 81
  - 第三節 青少年的身高與體重發展 84
  - 第四節 青少年重要生理系統的發展 86
  - 第五節 青少年體型與體能發展 90
  - 第六節 青少年的生理困擾與健康維護 91

## 第五章 青少年的性發展、性愛問題與輔導 95

第一節 青少年的性器官發展與性成熟 97

第二節 青少年的性活動與性愛 104

第三節 青少年的性困擾與問題 109

第四節 青少年的性教育與諮商輔導 117

## 第六章 青少年的智能發展與輔導 119

第一節 智力的意義與智力結構 121

第二節 青少年的智能發展 128

第三節 青少年智力的評量與應用 133

第四節 特殊智能青少年的鑑定與輔導 137

## 第七章 青少年社會化與性別角色的發展與輔導 145

第一節 社會化與青少年發展 147

第二節 青少年性別角色的發展 151

第三節 性別刻板化印象與性別差異現象 156

第四節 青少年的政治社會化 163

## 第八章 青少年的自我與情緒的發展與輔導 167

第一節 青少年自我概念與自尊的意義與發展 169

第二節 青少年的自我辨識發展及輔導 177

第三節 青少年的情緒發展及輔導 186

<b>第九章 青少年的道德、價值觀與宗教發展及輔導</b>	<b>193</b>
第一節 青少年的道德發展	195
第二節 青少年道德發展的問題與道德教育	203
第三節 青少年價值觀的發展與輔導	208
第四節 青少年的宗教發展與輔導	211
<b>第十章 青少年的生涯與休閒發展與輔導</b>	<b>215</b>
第一節 青少年生涯發展的特徵	217
第二節 青少年的生涯發展問題	229
第三節 青少年的生涯諮商與輔導策略	231
第四節 青少年休閒的發展與輔導	236
<b>第十一章 家庭對青少年發展的影響</b>	<b>243</b>
第一節 現代家庭的變遷	245
第二節 青少年的親子關係	249
第三節 單親家庭青少年的問題與輔導	255
第四節 青少年的婚姻問題與輔導	263
<b>第十二章 同儕、學校與社會對青少年發展的影響</b>	<b>269</b>
第一節 青少年與同儕的互動及社會發展	271
第二節 青少年同儕團體的發展與次級文化	279
第三節 學校教育對青少年發展的影響	291
第四節 社會對青少年發展的影響	300

### **第十三章 青少年的偏差行為與防治 303**

第一節 青少年偏差行為與犯罪的成因 305

第二節 青少年的藥物濫用與防治 314

第三節 青少年其他主要行為問題與防治 329

### **第十四章 青少年犯罪問題與防治 339**

第一節 青少年犯罪的成因與相關司法體系 341

第二節 青少年犯罪現況分析 350

第三節 青少年犯罪的防治 353

附錄一 少年事件處理法 357

附錄二 兒童與少年福利法 373

# Chapter 6

## 第六章

# 青少年的智能發展與輔導



# 青少年的智能發展與輔導

## 智力的意義與智力結構

智力的意義

智力測驗的發展

智力的結構

主要的智力結構理論及代表學者：  
1. 雙因論（史比爾曼）；2. 群因論（塞斯通）；3. 多元論（桑代克、葛登納）  
4. 三因論（史登柏格）；5. 結構論（基爾福）；6. 流體與晶體（卡特爾與霍恩）；7. 階層論（佛諾、加斯塔佛生）

## 青少年的智能發展

青少年的形式運思能力發展

青少年的思考能力發展

基汀認為具有五大特徵：1. 可能性思考  
2. 透過假設作思考；3. 有計畫的思考  
4. 對思想的思考；5. 超越固有限制思考

青少年的自我中心主義發展

艾爾楷認為具有四大特徵：1. 想像的觀眾；2. 個人神話；3. 假裝愚蠢；4. 明顯的偽善

## 青少年智力的評量與應用

良好智力測驗的條件與使用原則

良好智力測驗具有的五個條件：1. 標準化；2. 常模；3. 客觀；4. 信度；5. 效度

智力測驗資料的解釋與應用

影響青少年智力發展因素：1. 遺傳；  
2. 環境

## 特殊智能青少年的鑑定與輔導

資賦優異青少年的特徵與輔導

鑑定方法：1. 實施智力測驗；2. 家長與教師的觀察；3. 其他訊息來源  
依施教情境可分：1. 一般教室；2. 特殊班級  
依教育方法可分：1. 加速制；2. 充實制

智能不足青少年的特徵與輔導

青少年創造力的發展與輔導

## 第一節

# 智力的意義與智力結構

## 壹·智力的意義

智力又稱為智慧，不同心理學家對智力的界定各不相同。魏克斯勒（*Wechsler, 1975*）認為智力是個體瞭解他的世界與他的資源，以面對挑戰的能力。智力測驗的鼻祖比奈（*Alfred Binet, 1857~1911*）則將智力看成是個人整體適應環境的能力（*Kimmel & Weiner, 1995*），也有人將智力當作是特殊能力、學習的訊息處理歷程，以及所有認知功能的複雜組織（*Humphries, 1979*）。

都賽克（*Dusek, 1987*）指出，智力的界定不易，因此可以由二個層面來界定智力：(1)量的方法（*quantitative approach*）；(2)質的方法（*qualitative approach*）。量的方法主要係利用心理計量的方法，發現智力中特殊能力的量的多寡。此一取向通常將智力界定為學習或問題解決的能力，典型的方法是利用智力測驗評量可能存在的智力因子，智力測驗的得分就被當作智力的代表性分數，再與特定群體智力得分分布狀況作比較，以獲知個別智力分數所顯示的智力相對高低。量化方法對智力的界定可稱之為「非發展性的」方法。基本上，量化方法將智力視為是穩定的個體能力。

質的方法則將智力看成是個體認知過程的思考模式，亦即把智力視為個人在環境中作訊息處理的一種結構。質的方法不認為單純的智力測驗可以充分評量智力，此一取向由於重視個體的訊息處理過程，

因此也關心不同發展階段的智力改變情形，所以質的方法具有發展性的特質，認為個體在不同發展階段，其智力的發展結構亦有所差異，個體在不同階段對環境中訊息的運用與處理方式會有所不同。

## 貳・智力測驗的發展

### 一、比奈的貢獻

經由比奈與西蒙（Th. Simon）的共同努力，首創了智力測驗與智力的概念。1905年第一份智力測驗編製完成，後人通稱比西量表（Binet-Simon Scale），本量表的作業題目由淺至深，由簡單至複雜排列，兒童通過作業題目的多寡就表示其智力的高低，1908年再發展了心理年齡的記分方法，亦即完成了一定的作業題目可以表示其心理成長到達某個階段，心理年齡就是心智成長的指標，再將兒童的實際年齡相互比較，如兩者之比大於1，表示智慧高於平均數，低於1則表示智慧較低下，等於則顯示智慧居於中間。

1914年史登（William Stern）再把比西的心理年齡與實足年齡的對比乘以100，將其得分稱之為智慧商數（intelligence quotient，簡稱為IQ），作為個體智力的指標，從此IQ乃成為學術界與一般社會大眾所熟知的名詞。史登的IQ公式是 $IQ = (MA/CA) \times 100$ 。此公式表示智慧商數即是心理年齡除以實足年齡所獲得的商數再乘以100所獲得的分數。



## 二、比西與魏氏智力量表的發展

1916年美國史丹福大學的教授推孟（Lewis Terman）修訂出版了比西量表，這是早期最完整的英文版智力測驗。推孟的智力測驗除保留了部分比西量表的作業題目之外，並加入了史登的IQ概念，並且建立了美國受試者的標準化測驗資料，此一測驗被稱為史丹福比奈量表（Stanford-Binet Scale，簡稱史比量表，但國內仍習稱比西量表），此一量表至今仍是普遍被使用的智力評量工具，它被認為在鑑定兒童的智力高低、預測學業成就上，有極高的正確性與穩定性（Kimmel & Weiner, 1985）。

魏克斯勒於1939年編訂了一項新穎的智力測驗，被稱為魏克斯勒貝勒福測驗（Wechsler-Bellevue Test）。魏氏的智力測驗揚棄了心理年齡的計算方法，代之以點量表方法，受試者在魏氏智力測驗上的得分可以立即轉換成IQ，無需計算年月，此量表以100為智力平均數，受試者測驗作業完成程度就直接以100為基準轉換成IQ。魏克斯勒所發展的智力量表共有三個不同量表，分別適用於不同年齡的受試者：(1)魏氏成人智慧量表修訂版，適用於成年人；(2)魏氏兒童智慧量表修訂版，適用於6~15歲兒童；以及(3)魏氏學前與小學智力量表。

魏氏的三份量表主要包括語文與作業兩個分量表，各自再有分測驗，標準差為15，而比西量表標準差為16。國內目前亦有魏氏兒童智慧量表的中文修訂本，普遍受到心理與教育工作者的喜愛。

## 三、其他智力量表的發展

史比量表與魏氏量表兩個主要的個別智力測驗之外，團體智力測

驗也有長足的發展。由心理學者奧迪斯（A. S. Otis）領導，發展了第一份團體智力測驗量表「陸軍甲種量表」，以及「陸軍乙種量表」，前者為語文式智力測驗，後者為非語文式智力測驗，分別適用於識字與文盲士兵的甄別。由於團體智力測驗施行簡單、計分方便，因此乃成為智力測驗的主流。比西量表與魏氏量表由於施測耗時、施測人數受限，雖然功能受肯定，但卻遠不如團體智力測驗使用得普遍，因此常限於應用在甄選與鑑定工作上。

另一方面，1917年賓特納（Pinatner）與巴特生（Paterson）首先編製了作業式非語文量表，引起廣泛注意，此後，英國人瑞文（J. C. Raven）於1938年編製了瑞文氏非文字推理測驗，帶動了非文字智力測驗的發展。

## 參·智力的結構

### 一、雙因論

英國著名的統計學者史比爾曼（Charles Spearman）於1920年代末期利用統計學方法推斷人類的智慧包含二個因素：(1)普通因素（general factor，簡稱g-factor或g），這是心智能力所共同具有的要素；(2)特殊因素（specific factor，簡稱s-factor或s），這是因人而異的心智能力，通常因個體不同的潛能或學習而有特殊的能力表現。史比爾曼認為智力測驗必須包含g與s兩個因素。史比爾曼也認為g是心智能力的控制力量。

## 二、群因論

塞斯通 (L. L. Thurstone) 不滿意史比爾曼的雙因素智力結構論，因而不採用相關法探討智力結構，改採因素分析的方法分析智力的成分，結果發現智力包含著一些獨立的基本心智能力 (primary mental ability)，計有：(1)數字能力；(2)推理；(3)語文流暢；(4)空間視覺；(5)知覺能力；(6)記憶；以及(7)語文理解等七種組群因素，塞斯通認為史比爾曼的g因素與此七個基本心智能力關係不大，而由基本心智能力所發展的次級基本心智能力才是心智的控制力量。

## 三、多元論

多元論者認為智力是許多能力的組合，1920年代桑代克 (E. L. Thorndike) 即認為智力包含：(1)社會智力 (social intelligence)；(2)抽象智力 (abstract intelligence)；(3)機械或實作能力等三者。桑代克進而認為智力測驗應包括四類：(1)語句完成；(2)數學推理；(3)字彙；(4)遵從指示等。桑代克被認為是最早的多元論者。

近年來另一位著名的心理學家葛登納 (Gardner, 1985) 認為智力是各種不同能力的結合，各種不同能力彼此獨立，葛登納將智力分成九大類：(1)語文；(2)數學；(3)空間；(4)音樂；(5)身體運動膚覺；(6)人際；(7)個人內省智能；(8)自然智能；(9)存在智能等。葛登納智力結構元素的後六類在傳統智力理論中並不被認為是智力的範疇，但葛登納認為此六者應給予肯定。

#### 四、三因論

史登柏格 (Sternberg, 1985) 所發展的智力結構論近來異軍突起，頗受重視。史登柏格倡導智力三元論 (Triarchy of Intelligence)，認為智力應包括：(1) 情境能力 (context ability)；(2) 經驗性能力 (experiential ability)；(3) 組合性能力 (componential ability) 等三部分。情境能力即是社會或人際情境的適應能力；經驗性能力是因經驗的累積，而能應付新問題的能力；組合性能力則是個人解決問題的策略、步驟與調整分析的能力。

#### 五、結構論

基爾福 (Guilford) 從 1950 年代起就不斷探討人類智能的因子結構，早期他認為智力共分內容、運思與成果等三個層面，此三個層面又各自包含了不同因子，在內容層面包括圖形、符號、語意與行為等四個小類型；在運作層面包括了評價、聚斂性思考、擴散性思考、記憶與認知等五個小類型；在成果層面包括了單位、類別、關係、系統、變換與推測等六個小類型。因此，人類的智力結構乃形成以內容、運作與結果三向度所建構而成的立方體，此立方體再由上述各個小類型分成  $4 \times 5 \times 6 = 120$  的小方塊。基爾福即以此架構設計了各種智力測驗驗證人類可能的智力結構因子。1977 年基爾福又在內容層面中新增聽覺一個小類型，因此將智力結構因子擴展成  $5 \times 5 \times 6 = 150$  個。1988 年基爾福又將運作層面的記憶因子，再分成短期記憶與長期記憶，結果形成  $5 \times 6 \times 6 = 180$  個的智力結構模型。

## 六、流體與晶體論

在智力結構論中，卡特爾與霍恩（*Cattell & Horn, 1966*）的理論別樹一格，他們認為智力包含流體智力（*fluid intelligence*）與晶體智力（*crystallized intelligence*）兩種。流體智慧是指個體在思考歷程中所表現的能力，如思考與推理能力，晶體智力係指可以經由時間的累積所形成的智力，晶體智力可以長期保留，人生歷練愈多，晶體智慧會愈增多。

## 七、階層論

智力階層論者認為人類智力是具階層或層次的，在上層的智慧對下層的智慧具有指導的能力，智力的最高階層是普通智慧。

佛諾（*Vernon, 1950*）認為人類智力以普通智力的層次最高，在普通智力之下共有主群因素、小群因素與特殊因素三組不同的智力結構，主群因素包括「語文—教育」及「空間—機械」兩類；小群因素共有創造力、語文流暢、數字、空間、心理動作與機械等六類，各小群因素中又包含了甚多的特殊智慧能力。

加斯塔佛生（*Gustafsson, 1984*）另外亦以階層表示智力的結構，他擴展了前述卡特爾與霍恩的流體與晶體智力概念，加入了一般視覺組織能力一項作為智力結構階層的一部分，晶體、流體與一般視覺組織能力是智力階層結構中的第二階層，三者往上形成普通智力，這是一切智力的總合，也是智力的最高階層。此下又有第三階層的智力，計有語文理解、語文成就、數學成就、思考速度、圖形認知、歸納、記憶廣度、視覺、空間取向、思考變通等九項智力因子。第一至三項智力屬於晶體智力，第四至六項智力屬於流體智力，第七至九項智力屬於一般視覺組織能力。

## 第二節

# 青少年的智能發展

## 壹・青少年的形式運思能力發展

皮亞傑認為 11 歲以上青少年的認知能力發展特徵是具有形式運思或操作的能力。所謂操作或運思係指個體能夠以有條理與可轉換的方式進行心智活動。青少年已經有邏輯與推理的形式運思能力，具有思考現實不存在的事物、各種可能性、假設、未來世界的心智能力。皮亞傑認為青少年的邏輯運思使青少年脫離具體的世界，進入廣泛的形式思考空間之中。透過複雜的邏輯系統程序可以顯現青少年已具有統一連貫的思考結構。

皮亞傑認為青少年的形式運思能力較兒童期更具系統性與分析性，較能考慮各種假設的可能性，對時間也較具成熟的概念，同時處理符號的能力相對增加，「隱喻」與「解釋」，以及詩詞與音樂的體會能力都大為提高。此外，青少年也會利用假設推理、科學歸納、系統性控制變項、機率原理等策略解決問題，同時具有「逆向思考」與「命題式推理」的能力。

## 貳・青少年的思考能力發展

基汀 (Kearing, 1980) 認為依思考能力而言，青少年具有下列五大特徵：

## 一、可能性思考

基汀認為青少年並非永遠在進行著抽象思考，事實上青少年大部分時間是在作具體問題的解決，尤其日常生活問題的解決更是具體實在的。青少年與兒童思考方式最大不同的是，兒童思考的向度較為窄化，青少年的思考空間較為廣泛。

## 二、透過假設作思考

青少年思考能力的另一個特徵是能夠發展假設，思辨可能與不可能的問題，亦即可以運用科學的方法作思考。青少年在此時期可能已經發展出近似實驗過程的假設性思考能力。透過假設進行思考可以幫助青少年有能力作預測、根據預測做事，並且依照經驗證據作調整。青少年的認知能力提升使得他們可以將此種假設性思考技巧運用到日常生活的各個方面，不過其運作尚不十分純熟。

## 三、有計畫的思考

青少年則可以利用抽象的方式思考各種步驟，並且透過這些步驟，按部就班的去加以實現。「想在前面」或事前擬定（思考）就是有計畫思考的特徵。具有此種思考特徵的青少年逐漸可以進行科學推理，同時也可以因為預期到行為的後果，而採取事先的防範措施，如避孕。

## 四、對思想的思考

青少年對思想的思考能力亦即是開始具有認知技巧，包括：反

省、能思考自己的情感與思想等。青少年寫日記、作詩、與其他人作深度談論等可反映青少年已具有自省的認知水準。一般而言，青少年在此階段已日益擁有「後設認知」的能力。後設認知能力係指有能力思考認知、覺察知識、對認知加以瞭解與認識的能力，也就是一種「對認知加以認知」的能力。青少年對思想的思考能力使他們能使用邏輯方法分析邏輯、訂立規則去解析規則，以及利用更抽象與高層思維的方式作觀念之間的比較與對照。

## 五、超越固有限制的思考

青少年另一種思考能力是能不再依賴具體、現實的東西作思考，能夠考慮事情的各個層面，思考的廣度與深度均提高。既有的思考方式限制愈來愈少，導致青少年開始懷疑現實、不滿現實，並且也對個人的社會、生理與情緒問題產生疑惑。他們開始重新評估兒童時代所建立的政治、宗教、道德觀。

## 參·青少年的自我中心主義發展

皮亞傑認為個人如果無法區分人我之間觀點的差異，就會形成「自我中心主義」。目前有證據顯示，自我中心主義會由嬰兒期一直持續到青少年期，雖然前述青少年已具有各種不同的思考能力，能夠免於兒童期自我中心主義的限制，但卻產生了青少年期特有的自我中心主義（*Kimmel & Weiner, 1995*）。

依照艾爾楷（*Elkind, 1978*）的論點，青少年的自我中心主義有下列四大特徵：



### 一、想像的觀眾 (imaginary audience)

青少年一直想像自己是演員，而有一群「觀眾」在注意著他們的儀表與行為，他們是觀眾注意的焦點，由於這是憑空想像的情況，因此青少年好像是「魚缸」裡的金魚，成為大家欣賞的對象。艾爾楷並認為「想像的觀眾」部分是由於青少年初期過高的「自我意識」所造成的。值得注意的是，艾爾楷認為青少年的惡行也是由於自我中心主義所引發的，青少年的憤怒與惡行可能只在於確認觀眾是否與他們有相同的感受，以為如果表現了蠻橫的行為，可以在想像的觀眾中留下印象。青少年的自我中心主義到了 15 或 16 歲左右會日漸消退，想像的觀眾會被「真實的觀眾」所取代，真實的同儕與重要他人的反應反而成為他們最關切的重點，因此，到了青少年末期，青少年就開始能區分個人知覺與他人知覺的不同，「想像的觀眾」作用力漸小，不過仍會帶入成人社會中。

### 二、個人神話 (personal fable)

個人神話係指青少年過度強調自己的情感與獨特性，或是過度區分自己的情感與相信自己的與眾不同。由於「個人神話」的作用，使青少年認為他們是不朽的、特殊的、獨特的存在個體。個人持續不斷的想像與誇大自己，相信自己有著獨一無二的思想與情感，認為只有他們才能有特殊的喜悅或憤怒的感受。青少年「個人神話」產生的原因主要是由於他們認為自己就站在「想像的觀眾」前面、舞台的中央，另外部分是由於他們在思考上仍無法辨別個人的思想與情感是他人共有的體驗。青少年「個人神話」也會有不良的作用，如當他們不慎未婚懷孕、染上抽煙或藥物濫用習慣時，也相信他人同樣會作出類

似的事情。艾爾楷認為青少年與朋友發展了親密的關係，並且獲知他人也具有共同的人類特質之後，他們知道自己並不獨特，也不突出，恐懼感也隨著降低，進而會減低「個人的神話」。

### 三、假裝愚蠢 (pseudo stupidity)

青少年由於思考能力提升，能夠思考各種可能性，會找尋行為的複雜動機所在，在嘗試性的環境中也會表現過度的理智化，但結果青少年卻反而會顯得大智若愚的樣子，「假裝愚蠢」以操弄別人。亦即青少年事實上已非常精明，卻故意表現宛如一無所知的樣子。

### 四、明顯的偽善 (apparent hypocrisy)

青少年認為他們不需要去遵從絕大部分人都遵守的規定，他們希望能夠與眾不同，此種心理歷程與「個人的神話」有相似之處。青少年容易虛情假意，顯現表裡不一的樣子。

## 肆·青少年的智力發展

拉葉 (Lahey, 1992) 認為智力是個體由經驗中學習、推理，並且有效地應付日常生活的認知能力總合。基於此，前述的形式運思、思考能力、自我中心主義等都可能是青少年智力的一部分或智力發展上的重要特徵。

貝里 (Bayley, 1970) 所領導的「柏克萊成長研究」發現，受試者在魏氏智慧量表中的字彙與資訊，以及語文推理能力在 36 歲以後仍在持續增加之中，但像知覺速度與反應、數字符號、方塊設計等智力

在成人初期就已經達到頂點，隨後就開始下降。

依照霍恩與卡特爾（*Horn & Cattell, 1967*）的論點，人類晶體智力受環境與經驗的作用，而流體智力較受生理結構的影響，與生理的成熟度關係較為密切。也因此，晶體智力與流體智力在一生當中的發展就迥然不同，流體智力在青少年末期就達於頂點，隨後下降。但晶體智力仍持續發展，兩種智力相加，整體智力於中年期附近達於頂點，依此類推，倘個人不斷地吸收新知，增加生活歷練，至終老時，仍有可能增加整體的智慧水平。

### 第三節

## 青少年智力的評量與應用

### 壹・良好智力測驗的條件與使用原則

實施智力測驗的目的在於瞭解、評估、診斷與預測受試者的智慧程度。智力測驗的編製者希望利用最可靠與最有效的材料作為刺激，在標準化的情境下，引發受試者作反應，再根據受試者的施測結果作解釋、說明與應用。一份良好的智力測驗首先應提供一份良好的測驗指導手冊。信度與效度更是專業工作者一向所關心的課題。常模也是測驗指導手冊的核心部分，測驗編製者常會列出常模表，以供使用者比較參考，目前較常有的常模資料以平均數和百分位數常模較為普遍。至於測驗結果的解釋與應用，也關係測驗目的達成與否，倘解釋不當，反而會帶來負面的效果。此外，測驗的側面圖有助於個案特質的瞭解，測驗編製者應儘可能提供，並在指導手冊中舉例說明，使測

驗中的分量表分數能顯出意義，增加測驗的功能。

以一份良好的智力測驗而言，應具有下列五個條件：

#### (一)標準化

智力測驗的編製、實施與解釋均依一定程序與步驟進行，不會因人而異。智力測驗編製者要提供標準化的測驗資訊。

#### (二)常模

常模是測驗分數作比較的根據，智力測驗得分的意義必須與相似的常模群體作比較之後，才能顯示出測驗得分的相對地位，也才能估算個人智力的高低。

#### (三)客觀

智力測驗必須客觀、明確，使受試者能清楚的瞭解語意，不會感到模糊或矛盾。測驗的結果評分也要客觀，不會因為施測者的偏見或主觀而影響測驗分數。

#### (四)信度

在不同情境中對相同受試者實施相同一份智力測驗，能夠得到類似結果，則測驗的可靠性高，表示其信度高。一份良好的智力測驗通常要提供信度如何測得，以及信度高低的資料。

#### (五)效度

效度是有效智力測驗的根本所在，智力測驗必須能夠用以評量到真正的智力，否則智力測驗將白忙一場，智力測驗有效達成的程度稱之為效度。對智力測驗而言，預測效度特別重要，有了高度的預測效度，通常能客觀的測驗受試者未來的學習成就。