

父母教養方式、教師期望與同儕互動關係 之研究：以北區大學生為例

丘金蘭 * 胡秀媛 ** 邱紹一 ***

摘要

本研究旨在瞭解不同背景變項間之大學生其父母教養方式、教師期望與同儕互動關係之差異情形；探討父母教養方式、教師期望與同儕互動關係之相關；分析個人背景變項、父母教養方式與教師期望對同儕互動關係之預測作用。

本研究採用問卷調查法，以自編的「父母教養方式量表」、「教師期望量表」與「同儕互動關係量表」為工具，以北區大學生為研究對象，採用便利取樣。根據問卷填答之結果，以描述性統計、獨立樣本t考驗、單因子變異數分析、Pearson積差相關及多元階層迴歸等方法進行資料分析。研究結論如下：

一、不同背景變項之大學生「父母教養方式」、「教師期望」與「同儕互動關係」有部分顯著差異。

二、「父母教養方式」與「教師期望」、「同儕互動關係」皆達顯著正相關，教師期望的「學習要求」、「情感偏愛」與同儕「負向關係」未達顯著外，其餘各向度皆達顯著正相關。

三、大學生的「性別」、父母的「回應」、教師的「生活關懷」對同儕互動關係有顯著的預測力。

關鍵字：父母教養方式、教師期望、同儕互動關係、比馬龍效應

* 台北海洋科技大學講師

** 台北海洋科技大學副教授

*** 大葉大學教育專業發展研究所副教授(本文通訊作者)



The parenting style, teacher expectations and peers interaction: A case study of college students in the North district

Jin-Lan Chiou * Hsiu-Yuan Hu ** Shao-I Chiu ***

Abstract

The main purpose of this study was to explore the relationships between parenting styles, teacher expectation and peer interaction by the college students, as well as the difference among of different background variables.

The study was conducted through the questionnaire-survey method. Subjects were college students from North district of Taiwan. The questionnaires were evaluated by “Parenting Style Scale” , ” Teacher Expectation Scale” and “Peer Interaction Scale” . The collected data underwent descriptive statistics, independent t-test, one-way ANOVA, Pearson’ s correlation, and Multi-hierarchical regression analysis. Finally, the research results are discussed and suggestions for future research are offered.

The results of the study were as follows: (a) there were significant differences in the different background variables of the College students concerning parenting style, teacher expectation and peer interaction; (b) there were significant positive correlations in terms of parenting style, teacher expectation and peer interaction; (c) gender, parents’ response and teachers’ life caring could significantly predict peer interaction.

Keyword: Parenting style, Teacher expectation, Peer interaction, Pygmalion effect

* Lecturer, Taipei University of Maritime Technology

** Associate Professor, Taipei University of Maritime Technology

*** Associate Professor, Da-Yeh University (Corresponding author)



壹、緒論

一、研究背景與動機

研究者為大學教師，每天面對大學生形形色色的問題，明顯感受到當同學間出現爭執時，不同的孩子會有不同的情緒表現。與同儕互動關係不佳的孩子，發生爭執的頻率較高；自我意識較強的孩子較不願意與同儕妥協，人際關係的問題也較常出現。

然而，友誼發展卻是人生非常重要的課題之一，教育心理學家E. Erikson在其「心理社會發展論」中就指出，人類成長階段主要發展任務之一就是要學習重要的社會技能，能與同儕做社會比較（Blattner, Liang, Lund, & Spencer, 2013）。R. J. Havighurst在其「發展任務論」中亦提及「與同學和諧相處，以習得社會技巧」是大學生的主要發展任務之一（張春興，1996）。

對於大學生所處的學校環境，同儕團體就像是廣大社會的縮影，透過和同儕的相處，大學生學會了解自我、接納自我，進而尊重他人和欣賞他人，並能和其他人互助合作，在和諧的人際關係中養成合於社會規範的良好品格。因此，「同儕」成為大學生社會化歷程不可或缺的重要人物（Gifford-Smith & Brownell, 2003）。大學生可經由學習、模仿、認同等方法，慢慢形成了個人的社會行為。Wentzel與Caldwell（1997）認為大學生社會行為的形成，其先決條件是必須生活在社會中，與人發生接觸，互相的學習與模仿，甚至發生互動，而社會行為就是如此藉由個體與社會作用而進行的。個人在面對群體壓力時，行為和思想上便會受到團體影響，進而產生與團體一致的行為（Yang, Zhu, Chen, Song, & Wang, 2016）。不良的同儕關係極可能為青少年帶來日後學習及社會行為的危機，亦即使其在人格發展上帶來困擾，並出現在社會適應上的困難，此乃研究動機之一。

研究者常在學生的身上看到父母的影子，父母的性格都會從孩子身上反映出來。在處理學生問題的案例中，多次與家長面對面溝通，發現父母的言行舉止直接或間接影響孩子的價值觀。往往對於學生行為管教較嚴謹或在意的家長，其孩子有行為偏差的較小，且能在學生犯一點小錯時，第一時間適時地將他拉回正軌；而採放縱、自由或忙於工作賺錢疏於管教孩子的家長，欠缺親子溝通的機會，該子女的行為偏差將愈來愈嚴重，甚至叛逆、脫軌的偏差行為產生；如此，



將需花更長的時間與更大的力量，才能有所改變。父母與子女之間的親子溝通是否良好，而什麼樣的教養方式，對青少年的人際關係會有正面的助益，希望能從本研究去尋求一個有利的教養模式，來幫助父母對孩子的成長，此乃研究者研究動機之二。

研究者亦會在學生的身上發現自己，原來我是一個怎樣的老師。在學校系統中，教師居於關鍵的地位，教師與學生直接接觸，舉凡情境的布置、學習的評量、班級氣氛的營造、教材組織與營造…等，教師在教學過程中的種種行為，均有可能影響學生。教師的職責，在於指導學生正確的學習及給予適當及必要的成功機會，以提升學生自信心、學習動機及學習成就，讓學生在快樂學習中成長。雖然每位教師都知道，在教學過程中的種種行為應該毫無偏私，但事實上，教師對學生會有期望，但並非對所有的孩子都是等同的期望，會因每個孩子的特質、學習狀況，而有不同的期望、喜愛、態度與行為表現（Parker & Asher, 1993）。

教師的期望本身是足以使學生變得有成就或沒有成就。例如教師預期某位學生將無可造就，便會忽視他，因而導致使學生繼續甚至惡化其學習態度，終致使預期實現，即所謂自我應驗預言。教師的期望產生自我應驗預言，常發現於教學現場。例如當教師認為某學生是認真用功的好學生，而這位學生在小考成績不理想時，教師便解釋為：「考不好可能是失常的緣故」。於是下次小考，該生加倍用功，考得好成績，而符合教師的期望。相反的，若教師認定某一學生無可救藥，不可能有好的表現，一旦這位學生在行為上有任何缺失，教師便解釋道：「本來就會這樣！」。在成長的過程中，這個學生很可能會如期望的，因此遠離了學習之路。教師的期望透過表現於外的言行，一言一行都是潛移默化的影響學生，此乃研究動機之三。

研究者身兼著教師與父母的角色，對學生與自己的孩子都有「期待」，了解到教育力量的潛移默化，也體會到教師與父母角色的不同。藉由探討父母教養方式與教師期望對大學生同儕互動之間的關係，大學生知覺父母教養方式及教師期望對其同儕互動的影響，以及在不同的個人背景變項上的差異情形，並提出結論及具體的建議，除能督促自己詮釋好教師及父母的角色，協助學生及子女健全成長，也期能做為學校教師及家長在教學及輔導上的參考。

基於上述研究動機，本研究主要目的在探討不同背景變項之大學生在父母教養方式、教師期待與同儕互動關係之差異情形；並瞭解父母教養方式、教師期待



與同儕互動之間的相關性；最後並探討父母教養方式、教師期待對同儕互動之預測作用。本研究具體目的如下：

- (一) 瞭解目前學生父母教養方式、教師期待與同儕互動之現況。
- (二) 探討不同背景變項之學生在父母教養方式、教師期待與同儕互動之差異情形。
- (三) 探討父母教養方式、教師期待與同儕互動之相關情形。
- (四) 探討父母教養方式、教師期待與同儕互動之預測作用。

二、名詞解釋

(一) 父母教養方式(Parenting Styles)

父母教養態度乃指父母在教導及養育子女時，所持有之持久且一致的認知、信念、情感和價值觀以及行為表現，稱為教養態度。而教養行為則指父母在管教當中，實際所採行的策略及方法（黃德祥，2008）。本研究將父母教養態度分為：「開明權威型」、「寬鬆放任型」、「專制威權型」、「忽視冷漠型」四個層面。

本研究以研究對象在黃于岑(2014)改編之「父母教養方式量表」，之得分為依據，分為「回應」與「要求」兩層面，採用李克特五點量表來分析，測驗得分越高，表示父母教養態度之回應或要求越高；反之，分數越低則表示父母教養態度之回應或要求越低。

(二) 教師期望(teacher expectation)

教師期望是指教師從學生的特徵、能力等相關資料和與學生互動的經驗，因教師本身的態度、人格特質、價值觀念的不同，形成對學生學習成就、行為表現和未來成就的預期。本研究以研究對象在吳美玲（2001）改編之「教師期望量表」之得分為依據，量表包含三個分量表：生活關懷、學習要求和情感偏愛。得分愈高，代表受試者的教師期望水準愈高。

(三) 同儕互動(Peer interaction)

在劍橋國際英文字典（Cambridge International Dictionary of English）中定義同儕（peer）為：「在一個團體中之個人，其年齡、社會地位、能力與此團體中的其他人相同」。黃德祥（2000）認為同儕係指同年齡的友群。

在本研究中，乃將同儕限定為「同班同學」，學生在學校裡與其同班同學



相處的情形、互動的程度，此過程中，青少年所展現出來的行為表現，即同儕互動關係。本研究以受試者在羅品欣（2005）所編製的「同儕互動關係量表」之得分，作為衡量其同儕互動關係的指標。本量表分為「正向關係」與「負向關係」兩個層面，共包含八項內涵（即八個分量表）。

貳、文獻探討

一、父母教養方式之意義

學生生於家庭，成長於家庭，家庭是學生最初始的學習環境。父母肩負學生行為社會化與促進子女健全發展的責任，對於學生的認知、社會、情緒以及人格的發展，均甚為重要（Cheung & Pomerantz, 2012）。家庭生活的經驗對個體的人格與行為發展具有重大的影響，而父母角色與功能關係到子女的成長，其中父母的管教方式對子女的影響尤甚於其他因素（Pena, 2000）。

國內外學者對父母管教或態度之定義不同，包括教養方式、管教方式、教養態度、管教態度及親子關係等，這些名詞實質範圍雖稍有差異，但在精神上則為一貫，都包含了內在（態度、情感、信念、價值、興趣等）和外在外在（行為、反應）的特徵（黃怡萍，2007）。

Blattner、Liang、Lund、與Spencer（2013）表示，教養方式包括教養態度和教養行為兩個層次，故其內涵較為廣泛。因此，本研究採用「父母教養方式」一詞，將「父母教養方式」定義為：父母親在與子女互動歷程中，不僅在潛移默化中將本身的認知、價值觀與期望傳遞給子女，更透過訓練或教導的方式，約束子女生活作息及行為表現，其目的在於培養子女健全的人格，使其行為能合乎社會期許的規範。

二、父母教養方式之類型

近來學者在探討父母管教方式時，將父母管教方式的類型加以歸納分析（Euser, Evans, Greaves-Lord, Huizink, & Franken, 2013; Maccoby & Martin, 1983），大致上可分為單向度、雙向度及多向度三類。

單向度主要採取「截然劃分」的分類方式，也就是非此即彼的方法。茲將相



關主張簡述如下：Baldwin、Kalhoun與Breese（1945）觀察125名十四歲青少年家庭將父母管教方式分為接納型（Acceptance）、民主型（Democracy）、放任型（Indulgence）。Elder（1962）將父母的管教方式分為獨斷或專制（autocratic）、權威（authoritarian）、民主（democratic）、公平（equalitarian）、寬容（permissive）、放任或溺愛（laissez-faire）、忽視（ignoring）等七種類型。Hoffman和Saltzstein（1967）將父母管教方式分為權威主張（Power assertion）、愛的撤回（Love withdrawal）、父母的誘導（Induction regarding parents）三類。Baumrind（1971）認為影響父母管教方式的向度為父母的權威性，他把父母的管教方式分成專制威權（authoritarian）、民主或開明權威（authoritative）、溺愛型（permissiveness）三種類型。Hurlock（1978）將父母管教方式分為過度保護（overprotective）、過度放任（overindulgence）、拒絕（rejection）、接納（acceptation）、支配（dominance）、屈從（submission）、偏寵（favorite）、期望（expectation）八種類型。Steinberg、Lamborn、Dornbusch和Darling（1992）則將父母教養方式分為：民主權威（authoritative）、專斷權威（authoritarian）、縱容（indulgent）、忽視（neglectful）等四種類型。國內學者賴保禎（1972）修訂日本品川不二郎的父母管教態度測驗，將父母的教養態度分為六種：拒絕、溺愛、嚴格、期待、矛盾、分歧。此種用截然劃分的方式，類別間彼此獨立且不重疊，此種方法過於籠統，不能涵蓋各種類型，且對相同類別的解釋也因人而異（吳麗娟，1998）。

有些學者並不贊同以單一向度來區分父母管教方式類型（Maccoby & Martin, 1983；Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992），在現實情境中，有些父母的管教方式是既專制又溺愛，或者既民主又放任，顯然單一向度的分類無法解釋父母的管教方式。某一層面管教方式對兒童的影響，都可能與其他層面的管教方式產生交互作用，且有一些父母管教方式包含有重疊之處無法完全歸類。所以，有些學者提出以兩個向度（dimension）作為分類的依據，以不同高低程度交織構成四個象限加以分類。茲將相關主張簡述如下：Hill（2015）將兒童所知覺到的父母管教方式分為「關懷」（loving）和「權威」（authority）兩個向度，並依兩層面的高低而區分成「高權威—高關懷」、「高權威—低關懷」、「低權威—高關懷」、「低權威—低關懷」四種類型。Euser、Evans、Greaves-Lord、Huizink、與Franken（2013）研究父母的教養方式以「關愛-敵意（lov-



ing-hostility)」與「控制-自主(control-autonomy)」兩向度將所有父母管教的方式依其偏重程度不同而劃分為十四種不同類型。Cheung與Pomerantz(2012)則以「愛護—拒絕」、「寬容—要求」兩個向度,將父母教養方式分成保護、要求、拒絕、忽視、寬鬆、愛護、精神獎勵、物質獎勵、精神懲罰、物質懲罰十種教養方式。Maccoby與Martin(1983)採用Baumrind(1974)的理念架構,以「回應」(responsiveness)與「要求」(demanding)兩種向度,將父母管教子女的模式區分為開明權威(高回應高要求)、專制權威(低回應高要求)、寬鬆放任(indulgent)(高回應低要求)及忽視冷漠(neglecting)(低回應低要求)四種不同的類型。國內方面,王鍾和(1995)採「反應」與「要求」兩個向度,將父母管教方式分為「專制權威」、「寬鬆放任」、「開明權威」、「忽視冷漠」四種類型;吳麗娟(1998)採「控制—允許」與「關愛—敵意」兩個向度,將父母管教方式分為「權威控制」、「嚴格控制」、「拒絕敵意」、「忽視忽略」、「放任縱容」、「民主平等」、「關愛接納」、「過度保護」八種類型。

單向度及雙向度兩種方式都不夠完整,為了更完整說明父母管教方式的不同部分學者主張以多向度來區分:Becker(1964)提出的三向度分類法,以「限制—溺愛」(restrictiveness-permissiveness)、「溫暖—敵意」(warmth-hostility)、「焦慮情緒的涉入—冷靜的分離」(anxious emotional involvement-calm detachment)三個向度的方法來劃分父母管教方式,並依各層面的高低而交織成縱容(indulgent)、民主(democratic)、神經質的焦慮(anxiousneurotic)、忽視(neglectful)、嚴格控制(rigid controlling)、權威(authoritative)、有效組織(organized effective)及過度保護(overprotective)等八種類型(引自李雪禎,1996)。McKinney與Renk(2008)研究父母管教方式對子女模仿行為的影響,將管教方式分為「溫暖」(warmth)、「支配」(dominance)、「衝突」(conflict)等三個層面。

近年來研究父母教養方式分類向度,以「專制權威」、「寬鬆放任」、「開明權威」、「忽視冷漠」四種類型最多,且此四種教養類型,頗能配合現今社會狀況。因此依研究者的研究目的及考量受試者認知能力發展,本研究採雙向度四類型教養方式分類。



三、教師期望的意涵、理論與相關研究

「期望」所代表的意義是期待與希望。所謂期望，是指個人對自己或他人所形成的意識或潛意識的評價，根據評價，評價者（evaluator）採取相對的態度來對待被評價者，進而預期被評價者表現出與其所評價的一致的行為（Finn, Gaier, Peng, & Benks, 1972）。莊昌憲（2001）認為期望指的是某一種特定行動能否導致某項結果的機率；亦即個人對於在某種情境下所作出的某種行為，可預測隨之而來的酬賞或結果的信念。影響個人做決定的主要因素，是期望抉擇之後可能獲得的結果，而個人的期望會影響行為的發動和持續性。王全興與楊喬鈞（2015）指出期望是個人對未來事件期待卓越的強弱、高低程度；而張春興（1988）也提出期望是指個人對某件事情主觀的預期。

在教育學上，期望理論也被稱為比馬龍效應（Pygmalion Effect）是指一般父母親或教師對子女或學生，經常會在言語及日常生活中，有意或無意地顯現出來包含積極正面的期待或是負面消極的評價的態度或作為。積極正面的期待會讓子女或學生感受到愛與支持；相反地，負面消極的評價也會使彼此之間產生敵意和對立，而且往往惡性循環讓小孩或學生出現不良的行為，即是所謂的「比馬龍效應」（王全興、楊喬鈞，2015）。

綜合上述，可以歸納出：「期望」是個人對他人或自己所形成的意識或潛意識的評價。評價者希望被評價者所顯現的態度，甚至期許被評價的人，表現出與其所持評價一致的態度或應有作為。

在探討教師期望的理論之前，應先將教師期望的意義加以釐清，以掌握相關研究的重心。有些學者認為教師期望可以預測學生未來的成就，甚至造成自驗預言（self-fulfilling prophecy）的效果（林素玲，2012；Ruthig, et al., 2008），所以有些學者將教師期望解釋成自驗預言。所謂自我應驗的定義是：在有目的的情境中，個人對自己（或別人對自己）所預期者，常在自己以後行為結果中應驗。也就是說，事先預期些什麼，事後將得到些什麼，自己的作為將應驗自己的預言（張春興，1989）。

另外，如果經教師認定為資質愚鈍的學生，其學業成就亦可能趨於低落，主因是自我期望受到教師對其期望的影響，因而影響到學生努力的程度，結果自然就不會有好的成績及學業成就。因此積極的教師期望可以激勵學生的學習動機，



而消極的期望則會挫傷兒童的自我概念（孫敏芝，1989）。

有些學者以「輸入－輸出」的模式說明教師期望與學生行為的關係（Darley & Fazio, 1980）；也有學者視教師期望為師生之間信念、價值、態度、行為等相互影響的結果（Braun, 1987）。Yıldırım（2012）則以下列三種測量方法來界定教師期望：1、教師所知覺到的學生能力（perceived ability）：教師就學生目前的能力或學習成就加以評估，並依學生能力或學習成就高低進行排序或評比。2、預期的進步：教師期望學生經過一段時間後能力或學習成就進步多寡，進行比較或加以排序。3、知覺能力與測驗能力之間的差異（perceived-tested ability discrepancy）：教師能知覺到學生能力與測驗所得學習成就結果表現，兩者之間的分數誤差。

另外也有從社會學的觀點來加以解釋。Zhu與Leung（2011）便指出「教育期望」是旨在地位取得的過程中，隨著個人所扮演的角色而言，依個人的價值觀和主觀認知的成功期望，而建立實在的教育目標的行為。影響個人教育抱負來源包括家庭社經背景、學業成就、重要他人（父母、教師、同儕）的期望等。陳敏瑜與游錦雲（2017）研究以多層次結構方程式模型觀點，提出師生互動模式，可有助於了解師生互動過程中，教師期望與學生知覺教師期望的關係。

綜合以上的探討，教師期望是指教師基於個人態度、價值觀念、人格特質、與學生互動的經驗，並參閱學生有關資料後，對學生現在與未來的行為表現及學業成就，所賦予的評價與期望。

教師的高度期望是學生成就的關鍵因素，教師的正面期待可增進師生關係，負面期待則會破壞關係、產生不良的自我概念減低學習成效（陳敏瑜、游錦雲，2017）。而藉由洞悉形成教師期望的因素可避免形成不當的教師期望。也就是說，教師若能了解影響教師期望的因素，則可減少傳達負面的期望訊息，以避免對學生產生不良影響、減低學習成效。至於影響教師期望的因素有哪些？Yıldırım（2012）歸納出影響教師期望的因素，主要是學生的各種生理與心理特徵以及教師的各種心理特質。Persell（1977）也指出，學生特質、教師特質以及教育意識型態與觀念、教育結構、社會情境等都會影響教師對學生的期望，其相互間的關係如圖1所示：



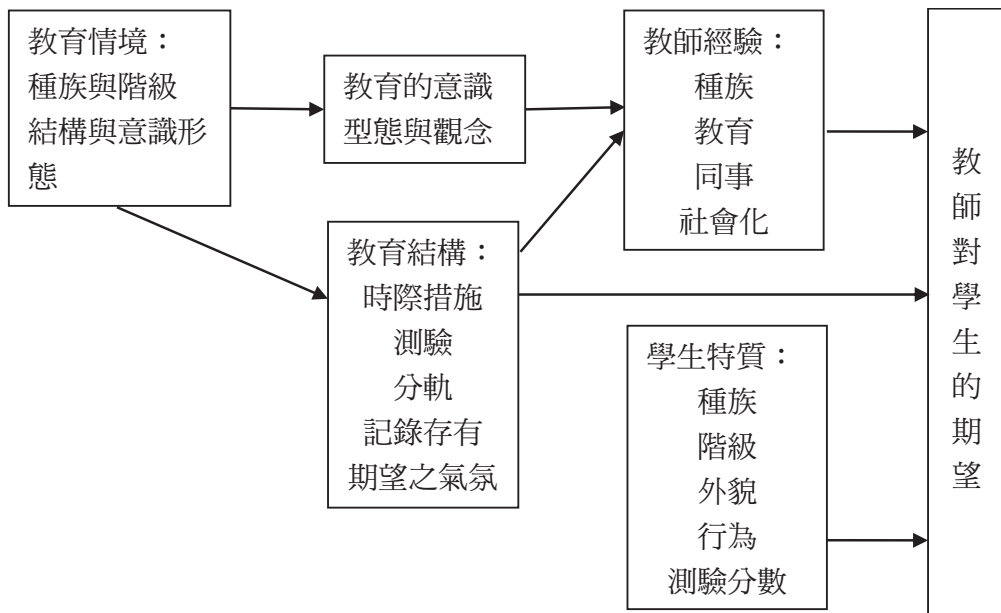


圖1教師期望的影響因素

資料來源：Persell, C. H. (1977). *Education and Inequality*. New York: The Free Press.

四、同儕互動關係之意義及重要性

《新韋氏大專辭典》將同儕 (peer) 定義為：「彼此處於同地位的人」，也就是與別人有相同立足點的人 (Shaffer著，林翠涓譯，1995)。在劍橋國際英文字典 (Cambridge International Dictionary of English) 中對同儕 (peer) 的定義是：「在一個團體中之個人，其年齡或社會地位或能力與此團體中的其他人相同」。黃德祥 (2008) 認為同儕係指同年齡的友群而言，並進一步指出同儕關係是指由一群年齡相近的組員組成，擁有類似的價值觀，彼此分享親密感，相處在平等、權力共享的互動歷程與情況。

李文心、黃欽永與劉兆達 (2018) 指出同儕互動關係是屬於人際關係的一種，又稱為「社會關係」或「友伴關係」，是個人與同輩間的交互關係。其研究中認為同儕互動意指學生本身與同儕間所發生的各種交互行為和相處情形。何金樺 (2003) 認為「同儕」可以說是年齡相近、具平等地位，有共同價值觀與行為標準的團體，也可以說是友伴關係。Ladd (1999) 研究中將同儕團體界定為同班同學，認為同儕互動關係便是指兒童在學校裡與其同班同學相處互動的情形，在這過程中，其所展現出來的行為，及在班級內所發揮的影響力，攸關兒童同儕互



動關係的品質，進而影響自己在所處團體中的地位。綜合所述，同儕互動關係即為一群年齡相近，具平等社交地位與權力，相似的學習背景與價值觀的團體，進行意見分享與情感交流的歷程。

由上述文獻可知，同儕互動對青少年常生活行為與自我價值觀之影響力實為龐大，尤其是對高年級學生而言，同儕互動關係更為銜接青少年時期之重要轉捩點。學生是校園中最主要的主角，大多數時間學生都在校園中成長與學習，對學生而言在學校生活中最主要的社會適應就是校園中的師生關係和同儕關係；若是人際互動關係良好，學生就較易獲得隸屬感和安全感的滿足，個人潛能才得以發揮。綜合所述，本研究乃將同儕互動關係界定為一青少年在學校裡與其同班同學相處互動的情形，在這過程中，其所展現出來的行為，及在班級內所發揮的影響力，攸關青少年同儕互動關係的品質，進而影響自己在所處團體中的地位。

參、研究方法

一、研究架構

研究者依據前述之研究動機、研究目的、研究問題以及研究假設，並經國內外文獻分析後提出如圖2之研究架構。

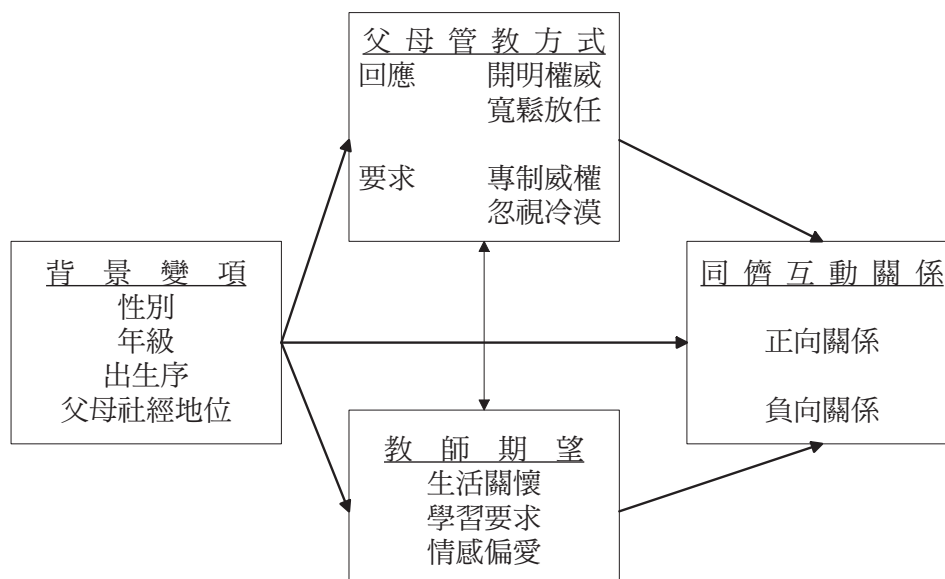


圖2 研究架構圖



二、研究工具

本研究採用問卷調查法，內容包括四個部分，第一部分個人基本資料；第二部分為父母教養方式量表；第三部分為教師期望量表；第四部分為同儕互動量表，主要變項分述如下：

(一) 背景變項

包含大學學生的性別、年級、出生序、家庭社經地位等選項，分析大學學生的家庭教養方式與同儕互動是否因為個人背景變項之不同而有差異。

1. 性別：二分類別變項，數值上男生為「1」，女生為「2」。
2. 年級：分為三個年級，數值上大一定為「1」，大二為「2」，大三為「3」。
3. 出生序：數值上排行老大為「1」，中間子女為「2」，排行老么為「3」，獨生子女為「4」。
4. 家庭社經地位：係採用林生傳（2005）的家庭社經地位等級換算分類表，如表1所示，分為低社經、中社經、高社經。家庭社經地位的劃分方式係指受試者父母教育程度（擇其較高者）加權（乘以4）以及父母職業（擇其較高者）加權（乘以7）合併後所得的數值。凡數值介於11-18之間為「等級 I」；數值介於19-29之間為「等級 II」；數值介於30-40之間為「等級 III」；數值介於41-51之間為「等級 IV」；數值介於52-55之間為「等級 V」。

父母教育程度：分為五個等級，其排列由低到高為國小以下、國中、高中或高職、大學或專科、研究所以上，數值定為1至5。

父母職業：分為五個等級，其排列由低到高為半技術性及非技術性工人、技術性工人、半專業及一般性公務人員、專業及中級行政人員、高級專業及行政人員，數值定為1至5。



表1 家庭社經地位等級換算分類表

教育等級	教育指數	職業等級	職業指數	社經地位指數	界線	社經地位等級	社經地位類別
I	1×4	I	1×7	$1 \times 4 + 1 \times 7 = \frac{11}{11}$	11~18	I	低社經
II	2×4	II	2×7	$2 \times 4 + 2 \times 7 = \frac{22}{22}$	19~29	II	
III	3×4	III	3×7	$3 \times 4 + 3 \times 7 = \frac{33}{33}$	30~40	III	中社經
IV	4×4	IV	4×7	$4 \times 4 + 4 \times 7 = \frac{44}{44}$	41~51	IV	高社經
V	5×4	V	5×7	$5 \times 4 + 5 \times 7 = \frac{55}{55}$	52~55	V	

註：採自教育社會學（頁50）。林生傳，2005。臺北：巨流。

（二）父母教養方式量表

參考吳美玲（2000）、洪巧（2006）、楊仁瑞（2009）、黃于岑（2014）之量表，改編成「父母教養方式量表」為施測工具，本量表共20題，包括開明權威、寬鬆放任、專制威權和忽視冷漠等四個構面。本量表計分方式採Likert五點量表，由受試者依據自身父母教養方式作答。本研究之量表效度經因素分析結果顯示「父母教養方式量表」的KMO值為.889，代表題項間有共同因素存在，Bartlett球形檢定值達顯著（ $p < .001$ ），表示取樣合適，可進行因素分析，以主成份分析法（principal components）為主，進行最大變異數（varimax rotation）之正交轉軸，分析量表的因素結構，本量表以四個因素來做因素分析，強迫萃取出「開明權威」、「寬鬆放任」、「專制威權」和「忽視冷漠」四大因素。因素分析結果強迫萃取出四個因素，「開明權威」、「寬鬆放任」、「專制威權」和「忽視冷漠」等四大因素，各因素層面题目的因素負荷量皆在.38以上，其解釋變異量分別為11.260%、11.831%、11.819%、12.814%、9.560%，累積解釋變異量57.283%。

（三）教師期望量表

參考王麗香（2008）、張雨子（2007）之量表，改編成「教師期望量表」為施測工具，本量表共20題，包含生活關懷、學習要求、情感偏愛等三個構面。受



試者按Likert五點量表來回答問題。而低估及否認量尺（9、15、19題）採二分法的計分方式（「從未如此」得0分，其他答案得1分），總分大於或等於1代表不平等對待經驗可能被略報。量表中反向題計分題共有7題，分別為2、5、7、12、18、21、22題。本研究之量表效度經因素分析結果顯示「教師期望量表」的KMO值為.880，代表題項間有共同因素存在，Bartlett球形檢定值達顯著（ $p < .001$ ），表示取樣合適，可進行因素分析，以主成份分析法（principal components）為主，進行最大變異數（varimax rotation）之正交轉軸，分析量表的因素結構，本量表以因素分析，萃取出「生活關懷」、「學習要求」和「情感偏愛」三大因素。各因素層面題目的因素負荷量皆在.31以上，其解釋變異量分別為14.915%、13.839%、18.368%、7.182%，累積解釋變異量54.304%。

（四）同儕互動關係

參考刑精霞（2012）、黃秉法（2013）之量表，改編成「同儕互動關係量表」為施測工具，本量表共24題，正向關係包含合作/利社會行為、遊戲/聯合活動、信任/尊重、親密/依附等四個構面；負向關係包含支配/指使、衝突/攻擊、競爭/嫉妒、敵意/防衛等四個構面。本研究之量表效度經因素分析結果顯示「同儕互動量表」的KMO值為.880，代表題項間有共同因素存在，Bartlett球形檢定值達顯著（ $p < .001$ ），表示取樣合適，可進行因素分析，以主成份分析法（principal components）為主，進行最大變異數（varimax rotation）之正交轉軸，分析量表的因素結構，本量表以因素分析，萃取出合作/利社會行為、遊戲/聯合活動、信任/尊重、親密/依附及支配/指使、衝突/攻擊、競爭/嫉妒、敵意/防衛八大因素，各因素層面題目的因素負荷量皆在.31以上，其解釋變異量分別為14.915%、13.839%、18.368%、7.182%，累積解釋變異量54.304%。

三、研究對象與抽樣方法

本研究預試採便利取樣，以106學年度在籍北區大專學生為施測對象，進行「父母教養方式、教師期望及同儕互動問卷」之預試，發出250份問卷。本研究正式問卷的研究對象取樣，採取便利取樣的方式，發放700份問卷。

四、研究步驟

本研究先依先前相關理論與實證研究編定調查表，另針對大專學生進行半結



構性晤談，以及彰化師大國文系學生協助問卷文字潤飾，繼而編製本研究之預試問卷。預試問卷以立意取樣抽取共250名大專學生為預試參與者，並以校為單位進行施測。問卷收回之後，即刪除填答不完整無法進行研究者，經標準化程序進行遺漏值分析、因素分析及信度分析，以及參考Fanshawe與Burnett（1991）對於量表編製及選題標準的建議，繼而形成本研究正式量表。經信、效度分析後形成正式量表。正式研究則以北部地區915名大專學生為受試者，並進一步以SPSS 20.0加以資料分析與整理。在統計方法上，本研究首先以次數分配計算其次，以皮爾遜積差相關瞭解先在變項與衝突變項兩組變項之相關情形；最後則以多元階層迴歸為方法，探討個人先在變項、自變項與依變項之預測情形。

肆、結果與討論

本研究分別探討變項之現況、不同背景變項對依變項各層面之差異、變項間相關性及大學生父母教養方式與教師期望對同儕互動關係之預測分析。

一、北區大學生父母教養方式、教師期望與同儕互動關係之現況

本研究依據描述的現況再加以討論，以考驗研究目的一。其結果如下：

（一）北區大學生父母教養方式之現況分析

本研究中「父母教養方式量表」分成兩個層面，分別為「回應」、「要求」。主要在分析目前北區大學生父母教養方式的情形。本研究採用平均數、標準差及每題平均得分，分別對北區大學生父親及母親教養方式的各層面與整體層面作分析，如表2、表3。

表2 北區大學生父親教養方式之現況摘要表

「父母教養方式」題項	平均數	標準差
「回應」構面	3.11	1.36
當我有好的行為，會讚美、獎勵我。	3.68	1.32
會包容我的缺點。	3.25	1.35
只要有空，會和我一起做我喜歡做的活動。	3.17	1.24
當我心情不好時，會立刻察覺，並關心我、安慰我。	3.13	1.33



「父母教養方式」題項	平均數	標準差
會鼓勵我說出自己的想法或意見。	3.12	1.41
父母的意見我無法接受時，會聽我的理由。	2.89	1.31
不管多忙，都會空出時間陪我做功課或聊心事。	2.54	1.30
「要求」構面	3.88	1.32
要求我要誠實守信用，說到做到。	4.12	1.16
要求我自己的物品要保管好並收拾整齊。	4.10	1.19
規定我必須先寫完作業，才能做自己喜歡的事。	4.01	1.31
不准我說髒話。	3.92	1.35
注重我的生活習慣，如早睡早起、不挑食……等。	3.78	1.30
規定我有重要的事要讓他們知道，不可以擅自決定。	3.69	1.40
要求我要和同學和諧相處。	3.58	1.42
總量表	3.50	1.40

表3 北區大學生母親教養方式之現況摘要表

「父母教養方式」題項	平均數	標準差
「回應」構面	3.29	1.35
當我有好的行為，會讚美、獎勵我。	3.81	1.29
當我心情不好時，會立刻察覺，並關心我、安慰我。	3.42	1.33
會包容我的缺點。	3.35	1.34
會鼓勵我說出自己的想法或意見。	3.29	1.37
只要有空，會和我一起做我喜歡做的活動。	3.29	1.24
父母的意見我無法接受時，會聽我的理由。	3.01	1.31
不管多忙，都會空出時間陪我做功課或聊心事。	2.83	1.35
「要求」構面	4.06	1.24
要求我自己的物品要保管好並收拾整齊。	4.35	1.04
要求我要誠實守信用，說到做到。	4.24	1.10
規定我必須先寫完作業，才能做自己喜歡的事。	4.22	1.20
不准我說髒話。	4.06	1.26
注重我的生活習慣，如早睡早起、不挑食……等。	3.98	1.21
規定我有重要的事要讓他們知道，不可以擅自決定。	3.80	1.36
要求我要和同學和諧相處。	3.75	1.37
總量表	3.67	1.35



由表2及表3可知，父親「要求」構面平均數為3.88分，母親「要求」構面平均數為4.06分，不管是父親或母親，在「要求」構面得分都較「回應」為高，此結果與李麗玲（2015）、徐孝儀（2014）研究相同。「回應」構面得分較低，父親「回應」構面平均數為3.11分，母親「回應」構面平均數為3.29分，由此可見父母對於孩子日常生活作息、習慣養成與行為的規範與限制較為重視。不管是父親或母親，在「回應」構面的「不管爸媽多忙，都會空出時間陪我作功課或聊心事。」得分最低（父親2.54分；母親2.83分），且低於中間值3，對孩子而言，父母可能因工作忙碌而疏於與孩子進行溝通或進行孩子有興趣的活動；在「要求」構面的「要求我要和同學和諧相處。」得分最低（父親3.58分；母親3.75分），可見父母對同儕互動關係的要求相對而言較低。但兩構面的平均數均高於中間值3，屬於中間偏高程度，顯示研究樣本所知覺之父母教養方式的程度為良好。

該量表的計分方式是以受試者在「回應」及「要求」兩個向度上所得總分的平均數為分界點，區分為「開明權威」（回應 \geq 平均數且要求 \geq 平均數）、「寬鬆放任」（回應 \geq 平均數且要求 $<$ 平均數）、「專制威權」（回應 $<$ 平均數且要求 \geq 平均數）、「忽視冷漠」（回應 $<$ 平均數且要求 $<$ 平均數）與等四個類型，如表4所示。

表4 北區大學生父母教養方式分類統計摘要表

父母教養方式	人數	百分比	排序
開明權威	387	42.3	1
寬鬆放任	88	9.6	4
專制威權	150	16.4	3
忽視冷漠	290	31.7	2
整體	915	100.0	

由表4可知，父母對子女的教養方式以「開明權威」所佔的比例最高（42.3%），其次是「忽視冷漠」（31.7%）、「專制威權」（16.4%）與「寬鬆放任」（9.6%）。由此可見，北區大學生的父母教養方式以「開明權威型」和「忽視冷漠型」為最多，此結果與李麗玲（2015）、林靜宜（2015）、徐孝儀（2014）、洪巧（2006）、黃于岑（2014）的研究相符。值得注意的是，超過三成的學生所知覺的父母教養方式為忽視冷漠型，顯示在目前大學生的心中，近三分之一的學生所感受到父母親偏向低度的規範要求與情感支持，或許是跟現代人



生活忙碌有關，父母親雖能給孩子優渥的物質環境，但可能疏於對孩子的生活關懷與紀律要求，這值得我們進一步關心。

(二) 北區大學生教師期望之現況分析

本研究中「教師期望量表」分成三個層面，分別為「生活關懷」、「學習要求」、「情感偏愛」。主要在分析目前北區大學生教師期望的情形，各題項平均得分愈高，表示學生知覺教師對孩子的「生活關懷」、「學習要求」、「情感偏愛」的程度愈高；反之，則表示程度愈低。本研究採用平均數、標準差及每題平均得分，分別對北區大學生教師期望的各層面與整體層面作分析，如表5所示。

表5 北區大學生教師期望之現況摘要表

「教師期望」題項	平均數	標準差
「生活關懷」構面	3.80	1.21
遇到不會的問題，老師會耐心的教導我。	4.12	1.10
當我犯錯時，老師會給我改過自新的機會。	4.08	1.03
老師常指導我待人處事的道理。	4.04	1.12
上課時，老師會注意我的想法和態度。	3.94	1.18
老師會關心我在學習或生活上的情形。	3.85	1.15
老師和我相處得很愉快。	3.77	1.12
老師會提供自己的生活經驗給我參考。	3.76	1.27
老師信任我說的話。	3.74	1.15
老師很重視我對事物的看法。	3.69	1.21
老師會和我聊天、關心我和同學相處的情形。	3.51	1.31
當我難過時，老師會關心我並安慰我。	3.26	1.37
「學習要求」構面	3.76	1.28
老師希望我有更好的成績。	3.99	1.20
老師會鼓勵我多讀課外讀物。	3.92	1.23
答對問題時，老師會稱讚我。	3.38	1.33
「情感偏愛」構面	2.76	1.23
老師喜歡找我幫忙做事。	2.96	1.25
老師對我的印象比較好。	2.87	1.22
老師會把班上重要的任務交給我處理。	2.77	1.23
在老師心目中，我的能力比其他同學好。	2.71	1.28
老師上課時，比較喜歡叫我回答問題。	2.50	1.13
總量表	3.52	1.31



由表5可知，目前北區大學生教師期望量表中，整體題平均數為3.52，此統計結果顯示，目前北區大學生教師期望水準較中間數3稍高。各構面統計結果依序為「生活關懷」（ $M=3.80, SD=0.21$ ）、「學習要求」（ $M=3.76, SD=1.28$ ）、「情感偏愛」（ $M=2.76, SD=1.23$ ）。由此數據得知，教師期望情形以「生活關懷」最高；其次為「學習要求」；以「情感偏愛」最低。由此可見學生認為教師對他們的「期望」較高，而且教師較不會因為學生特質而「偏愛」某些同學。

此研究結果與吳美玲（2001）、張雨子（2007）所做的研究結果相同，以「生活關懷」分數最高，「情感偏愛」分數最低。由此可見，教師對學生的期望並不會因為時間的推移及大環境對教師的態度而改變。教師也一直秉持著對孩子的公正態度，較少對孩子有偏愛的情況。

（三）北區大學生同儕互動關係之現況分析

本研究中「同儕互動量表」層面，分別為「正向關係」和「負向關係」。本研究採用平均數、標準差及每題平均得分，分別對北區大學生教師期望的各層面與整體層面作分析，如表6所示。

表6 北區大學生同儕互動關係之現況摘要表

「同儕互動關係」題項	平均數	標準差
「正向關係」構面	3.97	1.17
下課時我會和同學一起活動，如：打球、聊天、玩遊戲。	4.23	1.10
我跟同學相處時，覺得輕鬆自在。	4.17	1.08
同學需要借文具用品時，我會借給他。	4.17	0.96
我跟同學互相信任，並誠懇的和他們做朋友。	4.11	1.10
我會和同學分工合作，共同完成事情。	4.07	1.06
我喜歡和班上同學一起相處、一起努力達成目標。	4.05	1.15
當我遇到困難，同學會幫忙我解決。	3.95	1.15
班上的氣氛讓我可以快樂的上學。	3.88	1.22
班上要進行自行分組時，我很容易找齊同伴。	3.86	1.27
即使同學沒有照我的意思去做，我也不會生氣。	3.68	1.15
我會和同學分享心裡的想法或感覺。	3.49	1.40
「負向關係」構面	2.07	1.17
不管是功課、體育或其他表現，我都擔心會輸給同學。	2.50	1.42
我覺得某些同學在背後說我的壞話。	2.42	1.31
我會跟某些同學起衝突，如：用不好的語氣說話……。	2.29	1.16



「同儕互動關係」題項	平均數	標準差
同學沒照我的意思去做事，會讓我覺得不愉快。	2.19	1.10
我會在背後說同學的壞話。	2.15	1.02
我喜歡要求同學幫我做事。	2.01	1.06
我希望同學聽我的話，才和他做朋友。	1.85	1.14
看到同學有好的表現，會讓我覺得不舒服。	1.81	1.07
我會跟同學發生肢體衝突，如：打架……。	1.79	1.03
擔心同學成績比我好，我不喜歡教同學課業上的問題。	1.69	0.98
總量表	3.95	1.17

註：負向關係中，各題項的得分以反向計分後，與正向關係中的分數相加總，求得同儕互動關係總量表的分數。

由表6可知，目前北區大學生同儕互動關係量表中，整體題平均數為3.95，此統計結果顯示，目前北區大學生同儕互動關係水準較中間數3分稍高。北區大學生同儕互動關係量表統計結果「正向關係」平均數為3.97，高於中間值3分；「負向關係」平均數為2.07，低於中間數3分。顯示研究樣本的孩童同儕互動關係的程度為良好。從每題平均分數做比較，正向關係中「下課時我會和同學一起活動，如：打球、聊天、玩遊戲。」得分最高（ $M=4.23, SD=1.10$ ）；負向關係中「不管是功課、體育或其他表現，我都擔心會輸給同學。」得分最高（ $M=2.50, SD=1.42$ ）。可見北區大學生與同儕互動關係中，最令學生滿意的是同儕之間的團體活動與互動，最令學生感到擔心、困擾的是課業及其他方面的表現不如同儕。

二、不同背景變項之北區大學生父母教養方式各層面之差異分析

本研究之背景變項包括性別、年級、出生序、家庭社經地位四個項目，分別探討對北區大學生父母教養方式的差異情形，並將北區大學生的父母教養方式分成兩個向度考量，分別為「回應」、「要求」。分述如下：

（一）不同性別的北區大學生其父母教養方式之差異分析

研究結果顯示，不同性別之北區大學生在「回應」、「要求」層面均未達顯著差異，表示北區大學生在父母教養方式方面，不會因性別之不同而有所差異。此結果與翁雅萍（2014）、林雅雲（2014）、蕭雅芬（2014）的研究相同。這可能是因為現在社會提倡女男平等，父母也較重視兩性平等，因此在男女的教養方



式及態度上也較一致。

(二) 不同年級的北區大學生其父母教養方式之差異分析

研究結果顯示，不同年級之北區大學生在「回應」、「要求」層面均未達顯著差異，表示北區大學生在父母教養方式方面，不會因年級之不同而有所差異。此結果與翁雅萍（2014）、蕭雅芬（2014）、羅品欣（2005）的研究相同。

(三) 不同出生序的北區大學生其父母教養方式之差異分析

以出生序為自變項，分別以父母教養方式的各層面為依變項，進行單因子變異數分析（one-way ANOVA），當 F 值達到顯著水準時，表示平均數之間有顯著差異，便會進行Scheffé法事後比較，以瞭解不同出生序的差異，並將平均數、標準差列如表7所示。

表7 不同出生序大學學生其父母教養方式之單因子變異數分析

層面	出生序	N	M	SD	F 值	事後比較
回應	(1)排行老大	331	46.13	13.65	2.91*	(1)>(3)
	(2)中間子女	142	44.39	13.52		
	(3)排行老么	337	43.32	12.00		
	(4)獨生子女	105	45.75	14.07		
要求	(1)排行老大	331	57.21	11.32	4.06**	(1)>(3)
	(2)中間子女	142	56.03	11.48		
	(3)排行老么	337	54.35	12.48		
	(4)獨生子女	105	53.88	12.42		
總量表	(1)排行老大	331	103.34	22.52	3.61*	(1)>(3)
	(2)中間子女	142	100.42	22.39		
	(3)排行老么	337	97.66	21.79		
	(4)獨生子女	105	99.63	24.21		

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

研究結果顯示，不同出生序之北區大學生在父母教養方式整體層面達顯著差異，（ $F=3.16, P < .05$ ），此結果與廖格培（2014）、廖純雅（2006）的研究相同。再進一步以Scheffé法事後比較，研究發現，排行老大的學生顯著高於排行老么的學生，表示排行老大的學生知覺父母教養方式較排行老么的學生高。究其原因，可能是因為父母對長子有較高的期望，希望老大可以當弟妹的榜樣，所以對



長子的期望與要求也較高。就各層面而言，不同出生序之北區大學生在「回應」層面中達到顯著差異 ($F=2.91, P <.05$)，再進一步比較發現，在「回應」層面中，排行老大的學生顯著高於排行老二的學生；在「要求」層面中也達顯著差異 ($F=3.61, P <.05$)，研究發現，在「要求」層面中，排行老大的學生顯著高於排行老二的學生。

(四) 不同家庭社經地位的北區大學生其父母教養方式之差異分析

以家庭社經地位為自變項，分別以父母教養方式的各層面為依變項，進行單因子變異數分析 (one-way ANOVA)，以考驗不同家庭社經地位之北區大學生在父母教養方式各層面的差異情形，結果如表8所示。

表8 不同家庭社經地位北區大學生其父母教養方式之單因子變異數分析

層面	社經地位	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> 值	事後比較
回應	低	302	40.10	12.74	48.13***	中 > 低
	中	337	44.45	12.75		高 > 低
	高	276	50.30	11.93		高 > 中
要求	低	302	52.70	12.86	34.57***	高 > 低
	中	337	54.75	12.31		高 > 中
	高	276	59.78	9.08		
總量表	低	302	92.80	22.91	53.67***	中 > 低
	中	337	99.21	22.48		高 > 低
	高	276	110.08	18.32		高 > 中

*** $p < .001$.

研究結果顯示，不同家庭社經地位之北區大學生在父母教養方式整體層面達顯著差異，($F=53.67, P <.001$)，再進一步比較發現，高社經地位家庭的學生顯著高於中、低社經地位家庭的學生，中社經地位家庭的學生顯著高於低社經地位家庭的學生，此結果與廖純雅 (2006)、翁雅萍 (2014) 的研究相同，表示社經地位愈高的學生知覺父母教養方式較社經地位較低的學生高。究其原因，可能是因為家庭社經地位越高，愈能意識到教育子女的重要性，也愈願意多給予孩子回應與關懷，以提升彼此之間的親子關係。就各層面而言，不同家庭社經地位之北區大學生在「回應」層面中達到顯著差異 ($F=48.13, P <.001$)，再進一步比較發現，在「回應」層面中，家庭社經地位高的學生顯著高於社經地位中、低的學



生，家庭社經地位中的學生顯著高於家庭社經地位低的學生；在「要求」層面中也達顯著差異 ($F=34.57, P < .001$)，再進一步比較發現，在「要求」層面中，家庭社經地位高的學生顯著高於社經地位中、低的學生。

三、不同背景變項之北區大學生教師期望各層面之差異分析

本研究分別探討不同背景變項對北區大學生教師期望的差異情形，並將北區大學生的教師期望分成三個構面考量，分別為「生活關懷」、「學習要求」及「情感偏愛」。分述如下：

(一) 不同性別的北區大學生其教師期望之差異分析

以性別為自變項，分別以教師期望的各層面為依變項，進行獨立樣本t檢定，並將所有相關的平均數及標準差列如表9所示。

表9 不同性別大學學生其教師期望之獨立樣本t 檢定分析

構面	性別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> 值
生活關懷	男	464	40.52	10.59	-3.78***
	女	451	43.06	9.68	
學習要求	男	464	11.13	3.23	-1.60
	女	451	11.45	2.98	
情感偏愛	男	464	13.57	5.25	-1.50
	女	451	14.07	4.78	
總量表	男	464	65.22	17.03	-3.14**
	女	451	68.58	15.34	

** $p < .01$. *** $p < .001$.

研究結果顯示，不同性別之北區大學生在教師期望整體層面中，*t* 值為-3.14 ($P < .05$)，達顯著差異，此結果與Yıldırım (2012)、吳美玲 (2001) 的研究相同，顯示教師期望會因性別不同而有差異，且女生的教師期望高於男生。就各層面而言，男女兩性在「生活關懷」的向度中，*t* 值為-3.775 ($P < .05$)，達到顯著差異，顯示女生比男生在日常生活中較受到教師的關懷，這可能是因為高年級的男較愛運動，下課多往球場跑，而女生下課多留在教室從事靜態活動，和教師的互動相對較頻繁，較能感受教師在生活中的關懷；在「學習要求」和「情感偏愛」的向度中，皆未達到顯著差異，顯示教師對學習上不會因性別而有不同的要



求，也不會因為性別而有所偏愛。

(二) 不同年級的北區大學生其教師期望之差異分析

以年級為自變項，分別以教師期望的各層面為依變項，進行獨立樣本t檢定，並將所有相關的平均數及標準差列如表10所示。

表10 不同年級大學學生其教師期望之獨立樣本t檢定分析

構面	年級	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> 值
生活關懷	大一	450	41.36	10.52	-1.14
	大二	462	42.13	9.91	
學習要求	大一	450	10.92	3.24	-3.52***
	大二	462	11.64	2.94	
情感偏愛	大一	450	13.79	5.15	-.06
	大二	462	13.81	4.86	
總量表	大一	450	66.07	16.85	-1.40
	大二	462	67.58	15.64	

*** $p < .001$.

研究結果顯示，不同年級之北區大學生在教師期望整體層面中*t*值為-1.40 ($P > .05$)，未達顯著差異，顯示教師期望不會因年級不同而有差異。就各層面而言，大一與大二學生在「學習要求」的向度中，*t*值為-3.52 ($P < .001$)，達到顯著差異，顯示大二比大一學生在學習要求中較受到教師的重視，此結果與陳敏瑜、游錦雲（2017）的研究相同。這可能與大二學生即將進入課業繁忙的階段，教師對學生學業方面的要求相對重視有關；在「生活關懷」和「情感偏愛」的向度中，皆未達到顯著差異。

(三) 不同出生序的北區大學生其教師期望之差異分析

研究結果顯示，不同出生序之北區大學生在「生活關懷」、「學習要求」、「情感偏愛」層面均未達顯著差異，顯示教師期望不會因出生序不同而有差異。因此，由此得知「研究目的二：教師期望因出生序之不同而有顯著差異」乙項，未獲支持。

(四) 不同家庭社經地位的北區大學生其教師期望之差異分析

以家庭社經地位為自變項，分別以教師期望的各層面為依變項，進行單因子變異數分析（one-way ANOVA），以瞭解不同家庭社經地位的差異，並將平均



數、標準差列如表11所示。

表11 不同家庭社經地位大學學生其教師期望之單因子變異數分析

層面	社經地位	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> 值	Scheffé法事後比較
生活關懷	低	302	40.64	10.52	6.34**	高>低 高>中
	中	337	41.34	10.19		
	高	276	43.54	9.73		
學習要求	低	302	11.12	3.11	2.73	
	中	337	11.14	3.25		
	高	276	11.65	2.91		
情感偏愛	低	302	13.18	5.15	6.60**	高>低
	中	337	13.69	4.83		
	高	276	14.67	5.02		
總量表	低	302	64.93	16.93	7.18**	高>低 高>中
	中	337	66.17	16.27		
	高	276	69.86	15.23		

** $p < .01$.

研究結果顯示，不同家庭社經地位之北區大學生在教師期望整體層面達顯著差異，（ $F=7.18, P < .01$ ），再進一步以Scheffé法事後比較，研究發現，家庭社經地位高的學生其教師期望顯著高於家庭社經地位中的和家庭社經地位低的學生，此結果與王全興與楊喬鈞（2015）的研究相同，表示高社經地位的學生知覺教師期望較中、低社經地位高。這可能是因為高社經地位的父母對孩子的教育較重視，較常與教師溝通孩子的教育方式，教師也越能給予高社經地位學生適合的期望。就各層面而言，不同家庭社經地位之北區大學生在「生活關懷」（ $F=6.34, P < .005$ ）層面中達到顯著差異，再進一步以Scheffé法事後比較，研究發現，在「生活關懷」層面中，家庭社經地位高的顯著高於家庭社經地位中的和家庭社經地位低的；在「情感偏愛」層面中也達顯著差異（ $F=6.60, P < .01$ ），家庭社經地位高的學生其教師期望顯著高於家庭社經地位低的學生。

四、不同背景變項及父母教養類型之大學學生同儕互動關係各層面之差異分析

本研究分別探討不同背景變項及不同父母教養類型對北區大學生同儕互動關



係的差異情形。茲將北區大學生的同儕互動關係分成兩個向度考量，分別為「正向關係」及「負向關係」。分述如下：

(一) 不同性別的北區大學生其同儕互動關係之差異分析

以性別為自變項，分別以同儕互動關係的各層面為依變項，進行獨立樣本t檢定，並將所有相關的平均數及標準差列如表12所示。

表12 不同性別北區大學生其同儕互動關係之獨立樣本t檢定分析

層面	性別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> 值
正向關係	男	464	42.45	10.05	-3.91***
	女	451	44.90	8.95	
負向關係	男	464	38.75	7.47	-2.42*
	女	451	39.87	6.57	
總量表	男	464	81.19	13.80	-4.11***
	女	451	84.78	12.54	

* $p < .05$. *** $p < .001$.

研究結果顯示，不同性別之北區大學生在同儕互動關係整體層面中，*t* 值為-4.11 ($P < .001$)，達顯著差異，顯示女生比男生在同儕互動關係上較佳，此結果與李玉玲（2010）、李文心、黃欽永與劉兆達（2018）、顏美姿（2010）的研究相同。就各層面而言，男女兩性在「正向關係」的向度中，*t* 值為-3.91 ($P < .001$)，達到顯著差異，顯示女生比男生在同儕互動關係中的正向關係較佳；在「負向關係」的向度中，*t* 值為-2.42 ($P < .05$)，達到顯著差異，顯示女生比男生在同儕互動關係中的負向關係較佳。

(二) 不同年級的北區大學生其同儕互動關係之差異分析

研究結果顯示，不同年級之北區大學生在「正向關係」、「負向關係」層面均未達顯著差異，表示北區大學生在同儕互動關係方面，不會因年級之不同而有所差異。這可能是因為大一與大二學生的年齡間隔差距太小所致。

(三) 不同出生序的北區大學生其同儕互動之差異分析

以出生序為自變項，分別以同儕互動關係的各層面為依變項，進行單因子變異數分析（one-way ANOVA），以瞭解不同出生序的差異，並將平均數、標準差列如表13所示。



表13 不同出生序北區大學生其同儕互動關係之單因子變異數分析

層面	出生序	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> 值	事後比較
正向關係	(1)排行老大	331	43.68	9.71	3.09*	(2) > (4)
	(2)中間子女	142	45.37	9.99		
	(3)排行老么	337	43.54	9.36		
	(4)獨生子女	105	41.65	9.13		
負向關係	(1)排行老大	331	39.90	6.78	1.68	
	(2)中間子女	142	39.12	7.65		
	(3)排行老么	337	38.71	7.08		
	(4)獨生子女	105	39.56	6.96		
總量表	(1)排行老大	331	83.58	13.63	1.80	
	(2)中間子女	142	84.49	13.29		
	(3)排行老么	337	82.25	13.05		
	(4)獨生子女	105	81.21	12.95		

* $p < .05$.

研究結果顯示，不同出生序之北區大學生在同儕互動關係上未達顯著差異，表示北區大學生在同儕互動關係方面，不會因出生序之不同而有所差異。此結果與吳淑娟（2008）的研究相同。不同家庭出生為之大學生在「正向關係」層面中達到顯著差異（ $F=3.09, P < .05$ ），再進一步以Scheffé法事後比較，研究發現，在「正向關係」層面中，中間子女之同儕「正向關係」優於獨生子女，究其原因，可能是因為中間子女在家中上有兄姊下有弟妹，處事較為圓融，因此在校與同儕之間也較能建立正向關係；獨生子女在家集三千寵愛於一身，自我意識較強，在校與同儕較難建立正向關係。

（四）不同家庭社經地位的北區大學生其同儕互動關係之差異分析

以家庭社經地位為自變項，分別以同儕互動關係的各層面為依變項，進行單因子變異數分析（one-way ANOVA），以瞭解不同家庭社經地位的差異，並將平均數、標準差列如表14所示。



表14 不同家庭社經地位北區大學生其同儕互動關係之單因子變異數分析

層面	社經地位	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> 值	Scheffé法事後比較
正向關係	低	302	42.43	9.85	5.02*	高 > 低
	中	337	43.70	9.75		
	高	276	44.95	8.96		
負向關係	低	302	38.95	7.27	.75	
	中	337	39.31	6.96		
	高	276	39.67	6.94		
總量表	低	302	81.38	13.60	4.31*	高 > 低
	中	337	83.01	13.06		
	高	276	84.62	13.12		

* $p < .05$.

研究結果顯示，不同家庭社經地位之北區大學生在同儕互動關係整體層面達顯著差異，（ $F=4.31, P < .05$ ），再進一步以Scheffé法事後比較，研究發現，家庭社經地位高的學生其同儕互動關係顯著高於家庭社經地位低的學生，此結果與吳淑娟（2008）的研究相同，表示高社經地位家庭的學生同儕互動關係較佳。究其原因，可能是因為高社經地位的父母，較重視孩子的言行舉止，孩子也較能以適切的方式與同儕互動，因此同儕互動關係較佳。就各層面而言，不同家庭社經地位之北區大學生在「正向關係」層面中達到顯著差異（ $F=5.02, P < .05$ ），再進一步以Scheffé法事後比較，研究發現，在「正向關係」層面中，家庭社經地位高的學生顯著高於家庭社經地位低的學生。

（五）不同父母教養類型的北區大學生其同儕互動之差異分析

以父母教養類型為自變項，分別以同儕互動關係的各層面為依變項，進行單因子變異數分析（one-way ANOVA），以瞭解不同父母教養類型的差異，並將平均數、標準差列如表15所示。



表15 不同父母教養類型北區大學生其同儕互動關係之單因子變異數分析

層面	出生序	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> 值	事後比較
正向關係	(1)開明權威	387	47.06	7.74	42.53***	(1)>(2)
	(2)寬鬆放任	88	44.23	8.01		(1)>(3)
	(3)專制威權	150	43.69	9.61		(1)>(4)
	(4)忽視冷漠	290	38.93	10.30		(2)>(4)
負向關係	(1)開明權威	387	39.72	6.89	1.02	
	(2)寬鬆放任	88	39.40	6.44		
	(3)專制威權	150	38.72	6.41		
	(4)忽視冷漠	290	39.01	7.74		
總量表	(1)開明權威	387	86.78	11.84	25.42***	(1)>(3)
	(2)寬鬆放任	88	83.63	12.31		(1)>(4)
	(3)專制威權	150	82.41	12.99		(2)>(4)
	(4)忽視冷漠	290	77.94	13.97		(3)>(4)

*** $p < .001$.

研究結果顯示，不同父母教養類型之北區大學生在同儕互動關係整體層面達顯著差異，（ $F=25.42, P < .001$ ），再進一步以Scheffé法事後比較，研究發現，父母教養類型為開明權威的學生同儕互動關係顯著高於父母教養類型為專制威權及忽視冷漠的學生，父母教養類型為寬鬆放任和專制威權的學生同儕互動關係顯著高於父母教養類型為忽視冷漠的學生。王黛玉（2004）曾針對國中生的父母教養方式、同儕關係與憂鬱傾向進行研究，結果發現父母採開明權威的教養方式其同儕關係較佳；反之，父母採忽視冷漠的教養方式同儕關係較差。雖然研究對象不同，但研究結果大致相同。究其原因，開明權威的父母，對孩子有較正面的回應，孩子也較能與他人建立正向的關係；相對的，在忽視冷漠家庭成長的孩子，人際關係也傾向於冷漠與疏離，因此與同儕較不易建立正向的關係。就各層面而言，不同父母教養類型之北區大學生在「正向關係」層面中達到顯著差異（ $F=42.53, P < .001$ ），再進一步以Scheffé法事後比較，研究發現，在「正向關係」層面中，父母教養類型為開明權威的學生同儕互動關係顯著高於父母教養類型為寬鬆放任、專制威權及忽視冷漠的學生，父母教養類型為寬鬆放任的學生同儕互動關係顯著高於父母教養類型為忽視冷漠的學生。



五、大學學生父母教養方式、教師期望與同儕互動關係之相關分析

本研究主要透過Pearson積差相關來分析北區大學生父母教養方式、教師期望與同儕互動關係之相關情形，依據相關情形再加以討論，以考驗研究目的四，分析結果以表16所示：

表16 北區大學生父母教養方式、教師期望與同儕互動關係各構面相關矩陣

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1父母回應									
2父母要求	.61***								
3父母總表	.91***	.89***							
4生活關懷	.35***	.43***	.43***						
5學習要求	.31***	.43***	.41***	.74***					
6情感偏愛	.30***	.30***	.33***	.60***	.56***				
7教師總表	.37***	.44***	.45***	.95***	.83***	.80***			
8同儕正向	.40***	.38***	.43***	.48***	.43***	.37***	.49***		
9同儕負向	-.12***	-.07**	-.09**	-.11**	-.05	-.03	-.09**	-.26***	
10同儕總表	.37***	.32***	.36***	.40***	.34***	.28***	.40***	.86***	.72***

** $p < .01$. *** $p < .001$.

註：負向關係中，各題項的得分以反向計分後，與正向關係中的分數相加總，求得同儕互動關係總量表的分數。

(一) 父母教養方式與教師期望之相關分析

父母教養方式分為「父母回應」、「父母要求」兩個向度和「父母教養方式總量表」，教師期望分為「生活關懷」、「學習要求」、「情感偏愛」三個向度和「教師期望總量表」。

1. 「父母回應」與教師期望之相關分析

從表16顯示，父母教養方式的「父母回應」與教師期望所有向度皆達顯著正相關，即父母教養方式「回應」越高，教師期望「生活關懷」、「學習要求」、「情感偏愛」、「教師期望總量表」越高 ($r=.35, P<.001$; $r=.31, P<.001$; $r=.30, P<.001$; $r=.37, P<.001$)，即父母教養方式「回應」越高，父母對孩子的生活或學業方面越重視，不只對孩子的關注程度教高，和教師的互動情形也越積極，師



生關係往往較佳。

2. 「父母要求」與教師期望之相關分析

父母教養方式的「要求」與教師期望所有向度皆達顯著正相關，即父母教養方式「要求」越高，教師期望「生活關懷」、「學習要求」、「情感偏愛」、「教師期望總量表」越深（ $r=.43, P<.001$ ； $r=.43, P<.001$ ； $r=.30, P<.001$ ； $r=.44, P<.001$ ），可能是因為父母教養方式對孩子「要求」越明確，對老師生活中的要求與期望也越能配合。

3. 「父母教養方式總量表」與教師期望之相關分析

父母教養方式的「總量表」與教師期望所有向度皆達顯著正相關，即「父母教養方式」越高，教師期望「生活關懷」、「學習要求」、「情感偏愛」、「教師期望總量表」越高（ $r=.43, P<.001$ ； $r=.41, P<.001$ ； $r=.33, P<.001$ ； $r=.45, P<.001$ ），「父母教養方式」越積極，親師生間的互動愈頻繁，教師對孩子的期望也因為學生與父母配合度高，相對的期望也會不斷地提高，更符合個別需求。

總體來說，父母教養方式各向度（回應、要求）皆與教師期望各向度（生活關懷、學習要求、情感偏愛）有顯著正相關，此結果與吳美玲（2001）、吳淑娟（2008）等研究探討父母教養方式與教師期望有正相關的結果相同。一般而言，父母的「要求」與「回應」高，教師的「學習要求」也高，是可以理解的。而父母的「要求」與「回應」與教師的「生活關懷」與「情感偏愛」有相關性，可能是因為父母教養方式愈嚴謹的家長，通常愈關心教育，也愈了解與教師溝通或配合的重要性，而其子女通常在校也有較佳的行為表現，較容易得到教師的偏愛。

（二）父母教養方式與同儕互動關係之相關分析

父母教養方式分為「父母回應」、「父母要求」兩個向度和「父母教養方式總量表」，同儕互動關係分為「正向關係」、「負向關係」兩個向度和「同儕互動關係總量表」。

1. 「父母回應」與同儕互動關係之相關分析

從表16顯示，父母教養方式的「父母回應」與同儕互動關係所有向度皆達顯著相關，父母教養方式「回應」與同儕互動關係「正向關係」、「同儕互動關係總量表」成正相關，即父母教養方式「回應」越高，同儕互動關係「正向關係」、「同儕互動關係總量表」越高（ $r=.40, P<.001$ ； $r=.37, P<.001$ ），父母教養方式「回應」與同儕互動關係「負向關係」成負相關，即父母教養方式「回



應」越高，同儕互動關係「負向關係」越低（ $r=-.12, P<.001$ ）。顯示父母教養方式「回應」越高，越能在耳濡目染中學習以正向的方式做適當的回應，在人際關係中，更能以正向的方式與同儕互動。

2. 「父母要求」與同儕互動關係之相關分析

從表16顯示，父母教養方式的「父母要求」與同儕互動關係所有向度皆達顯著相關，父母教養方式「要求」與同儕互動關係「正向關係」、「同儕互動關係總量表」成正相關，即父母教養方式「要求」越高，同儕互動關係「正向關係」、「同儕互動關係總量表」越高（ $r=.38, P<.001$ ； $r=.32, P<.001$ ），父母教養方式「要求」與同儕互動關係「負向關係」成負相關，即父母教養方式「要求」越高，同儕互動關係「負向關係」越低（ $r=-.07, P<.01$ ）。顯示父母教養方式對孩子有越高的「要求」，孩子學業、生活各方面自我要求也越高，與同儕間的互動關係也越佳，越能以正向的方式與同儕互動。

3. 「父母教養方式總量表」與同儕互動之相關分析

從表16顯示，父母教養方式「總量表」與同儕互動關係所有向度皆達顯著相關，父母教養方式「總量表」與同儕互動關係「正向關係」、「同儕互動關係總量表」成正相關，即父母教養方式越高，同儕互動關係「正向關係」、「同儕互動關係總量表」越高（ $r=.43, P<.001$ ； $r=.36, P<.001$ ），父母教養方式與同儕互動關係「負向關係」成負相關，即父母教養方式越高，同儕互動關係「負向關係」越低（ $r=-.09, P<.01$ ）。顯示父母教養方式會影響孩子的價值觀及待人接物的態度，從小培養孩子良好的態度，在人際關係中較能以正向的方式處理。

總體來說，父母教養方式各向度（回應、要求）皆與同儕互動關係各向度（正向關係、負向關係）有顯著正相關，此結果與翁雅萍（2014）、羅品欣（2005）等研究探討父母教養方式與同儕互動關係有正相關的結果相同。孩子知覺自己被父母親接納與了解，情感的需求獲得回應，其同儕互動的相互合作、信任尊重、支持關愛與利社會行為發展也越好；父母的要求愈高，通常孩子的品格、學業成就各方面的表現也相對較高，在人際互動方面也較能有適宜的行為表現。

（三）教師期望與同儕互動關係之相關分析

教師期望分為「生活關懷」、「學習要求」、「情感偏愛」三個向度和「教師期望總量表」，同儕互動關係分為「正向關係」、「負向關係」兩個向度和



「同儕互動關係總量表」。

1. 「生活關懷」與同儕互動關係之相關分析

從表16顯示，教師期望的「生活關懷」與同儕互動關係所有向度皆達顯著相關，教師的「生活關懷」與同儕互動關係「正向關係」、「同儕互動關係總量表」成正相關，即教師期望的「生活關懷」越高，同儕互動關係「正向關係」、「同儕互動關係總量表」越高（ $r=.48, P<.001$ ； $r=.40, P<.001$ ），教師的「生活關懷」與同儕互動關係「負向關係」成負相關，即教師期望的「生活關懷」越高，同儕互動關係「負向關係」越低（ $r=-.11, P<.01$ ）。

2. 「學習要求」與同儕互動關係之相關分析

從表16顯示，教師期望的「學習要求」與同儕互動關係「正向關係」、「同儕互動關係總量表」成正相關，即教師期望的「學習要求」越高，同儕互動關係「正向關係」、「同儕互動關係總量表」越高（ $r=.43, P<.001$ ； $r=.34, P<.001$ ）。教師的「學習要求」與同儕互動關係「負向關係」相關未達顯著水準（ $r=-.05, P>.05$ ）。

3. 「情感偏愛」與同儕互動關係之相關分析

從表16顯示，教師期望的「情感偏愛」與同儕互動關係「正向關係」、「同儕互動關係總量表」成正相關，即教師期望的「情感偏愛」越高，同儕互動關係「正向關係」、「同儕互動關係總量表」越高（ $r=.37, P<.001$ ； $r=.28, P<.001$ ）。教師的「情感偏愛」與同儕互動關係「負向關係」相關未達顯著水準（ $r=-.03, P>.05$ ）。

4. 「教師期望總量表」與同儕互動關係之相關分析

從表16顯示，教師期望的「總量表」與同儕互動關係所有向度皆達顯著相關，「教師期望」與同儕互動關係「正向關係」、「同儕互動關係總量表」成正相關，即「教師期望」越高，同儕互動關係「正向關係」、「同儕互動關係總量表」越高（ $r=.49, P<.001$ ； $r=.40, P<.001$ ），「教師期望」與同儕互動關係「負向關係」成負相關，即「教師期望」越高，同儕互動關係「負向關係」越低（ $r=-.09, P<.01$ ）。

總體來說，教師期望各向度（生活關懷、學習要求、情感偏愛）多與同儕互動關係各向度（正向關係、負向關係）有顯著正相關，此結果與林鳳眉（2012）研究探討父母教養方式與教師期望有正相關的結果相同。學生在學校知覺教師的



「生活關懷」、「學習要求」、「情感偏愛」越高，越能感受到自己為班上的一份子，班上的人際關係也越佳，同儕的「正向關係」越高、「負向關係」越低。

六、大學學生父母教養方式與教師期望對同儕互動關係之預測分析

本研究主要透過階層回歸來分析北區大學生個人背景變項、父母教養方式與教師期望對同儕互動關係之預測情形，依據預測情形再加以討論。

依據研究設計及預測變項屬性區分為三個階層：階層一的迴歸模式被選入的變數為個人背景變項（性別、年級、出生序、家庭社經地位）；階層二的迴歸模式被選入的變數為父母教養方式（父母回應、父母要求）；階層三的迴歸模式被選入的變數為教師期望（生活關懷、學習要求、情感偏愛），因而迴歸模式中中的預測變數共有九個：「性別」、「年級」、「出生序」、「家庭社經地位」、「父母回應」、「父母要求」、「生活關懷」、「學習要求」、「情感偏愛」。每一個預測變項的允差（tolerance）或變異數膨脹因素（variance inflation factor, VIF）均加以檢測以確保沒有多元共線性的問題。而以下的迴歸分析中，最大的VIF=2.629，最小的允差則為.380，顯示本研究分析並無多元共線性的問題。以下以階層迴歸來分析個人背景變項、父母教養方式與教師期望各變項對同儕互動關係的預測情形，分析結果如表17所示：

表17 北區大學生個人背景變項、父母教養方式與教師期望對同儕互動關係之階層回歸

階層變項	階層內預測變項	階層一		階層二		階層三	
		β	t值	β	t值	β	t值
個人背景變項	性別	.135	4.141***	.121	3.950***	.090	3.041**
	年級	.039	1.206	.039	1.262	.023	.760
	出生序	-.060	-1.816	-.038	-1.245	-.034	-1.142
	社經地位	.084	2.551*	-.030	-.921	-.028	-.911
父母教養	父母回應			.267	6.760***	.225	5.862***
	父母要求			.134	3.434**	.025	.641
教師期望	生活關懷					.252	5.288***
	學習要求					.048	1.037
	情感偏愛					.023	.610



階層 變項	階層內 預測變項	階層一		階層二		階層三	
		β	t值	β	t值	β	t值
	F值	7.256***		26.701***		28.569***	
回歸 模式 摘要	R2	.031		.150		.221	
	ΔF 值	7.256***		63.595***		27.611***	
	$\Delta R2$.031		.119		.071	

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

註：負向關係中，各題項的得分以反向計分後，與正向關係中的分數相加總，求得同儕互動關係總量表的分數。

三個階層的解釋變異量分別為.031、.150、.221，三個階層的R平方改變量分別為.031、.119、.071，其F改變量統計量分別為7.256、63.595、27.611，顯著性檢定的機率值P值等於.000，均達.05顯著水準以上。

結果顯示性別、父母回應、教師生活關懷均是同儕互動關係的顯著預測變項，且三個預測變項的 β 值均為正數，表示其對效標變項「同儕互動關係」的影響為正向，即父母教養方式回應程度越高、教師的生活關懷越高，其同儕互動關係會越好。

從R²改變量來看，個人背景變項、父母教養方式、教師期望可分別解釋同儕互動關係3.1%、11.9%、7.1%的變異百分比，相較於背景變項解釋力，父母教養方式、教師期望是較重要的預測變項，其中父母教養方式的可解釋變異百分比又高於教師期望的可解釋變百分比。可見高年級學生欲建立優質的同儕互動關係，有賴於父母的教養方式及教師的期望，其中父母的教養方式更是重要。Blattner、Liang、Lund與Spencer（2013）認為兒童與同儕的友誼發展能力，源自於家庭內部的人際關係，這當中又以親子之間的關係最具影響力，之所以如此可能是因為親子之間的情感交流，會在無形中影響孩子傳遞情感的技巧，使得善於表露正向情感的孩子較易受同儕的接納與歡迎。由此得知個人背景變項、父母教養方式、教師期望，能有效預測其同儕互動關係，並具有顯著的預測力。



伍、結論與建議

根據研究的結果與發現，本節針對家長、教師及未來研究方向，提出以下建議，提供相關人員及未來研究者參考。

一、對家長的建議

(一) 採取適當的教養方式，多給予關懷並適度的規範

根據研究結果顯示，父母教養類型傾向於「開明權威」的子女，其同儕互動關係的表現優於「寬鬆放任」、「專制威權」、「忽視冷漠」的子女，可見父母採取「開明權威」教養方式時，子女的同儕互動關係表現最佳。

從現況分析來看，不管是父親還是母親，「要求」的分數都大於「回應」分數；然而從預測分析來看，相較於父母的「要求」，父母的「回應」是同儕互動關係的重要預測變項，可見要增進子女的同儕互動關係，父母的「回應」是很重要的影響因素。

大多父母在教養子女時常會求好心切，對孩子的各方面較多的「要求」，常忽略真正影響孩子行為的是耳濡目染的潛移默化，父母多一點的「回應」，生活就多一點的溫暖，孩子的同儕互動也更正向。

(二) 關心孩子交友狀況並適時提供建議或協助

根據研究結果顯示，不管是父親或母親在「要求」構面中，「要求我要和同學相處」分數都是最低的，可見父母在教養時，常忽略孩子的交友情形。因此，平時對孩子的交友狀況應適度的關心，但不要過度的干涉，鼓勵孩子把朋友帶回家，除了可以了解其交友狀況、互動情形，也可以指導孩子對待客人的禮節。當孩子遇到同儕互動問題時能給予協助，引導其同儕相處的適切態度，紓緩同儕間的緊張關係。

(三) 利用親子交流的機會提升互動的品質

根據研究結果顯示，不管是父親或母親在「父母教養方式」量表中，「不管多忙，都會空出時間陪我做功課或聊心事」分數都是最低的，可見子女在生活中，對父母的陪伴較感不足。在父母教養類型來看，「忽視冷漠」型的父母占了31.7%，近3成的孩子認為父母對自己的生活漠不關心。

父母平常工作忙碌，與孩子相處的時間很少，尤其3C產品的普及，有時雖然



親子處在同一空間，相處型態卻是「不互動」，沒有眼神接觸、沒有對話，只有各自看電視、打電腦、滑手機或各做各的事情。其實親子互動不在乎量的多少，若能每天抽空陪孩子聊聊學校發生的事，假日全心全意陪孩子打球、遊戲，相信親子互動品質優良，短短的時間也能讓孩子珍惜並回味相處的時光。

（四）孩子的成長過程，父親與母親的角色同等重要

根據研究結果顯示，「父母教養方式」量表中，不管是「回應」還是「要求」，母親的分數都高於父親，母親與子女互動相處比父親多。父親與母親在家庭中扮演不同的角色，這兩個角色的關注，對孩子而言有不同的意義。美國《每日健康》報導，多和父母親一對一相處，對青少年的心智發展有助益，尤其和父親獨處的時間愈長，愈能提升青少年的自尊心及社交技巧。Amato與Rivera（1999）也指出，成長於父親缺席家庭的孩子，在家或學校較易有行為問題。孩子的內心世界，需要父親與母親共同的關懷。父親在忙於工作之餘，也應多花點時間主動關心孩子，不但可以分擔妻子的教養工作，更能增進親子關係。

二、對學校教師的建議

（一）讓不同性別、不同家庭社經地位的大學生都能感受教師同等的關懷

根據研究結果顯示，女大生知覺教師「生活關懷」較男大生高。高社經地位的大學生其教師的「生活關懷」及「情感偏愛」也較低社經地位的大學生高。李介至（2010）發現教師偏愛現象對班級衝突具有潛在之影響效果，班級衝突分數呈現微幅上升。可見教師的偏愛現象可能會造成同儕互動的關係較為緊張。

建議教師可以透過大學生的心情日記、社群平台、臉書等管道檢視自己在班上是否有偏愛的現象，並適切的回應孩子的生活日記，靈敏的觀察孩子日常的細微變化並給予關懷，對於不善表達、條件較弱勢的大學生更應主動關懷與鼓勵。

（二）對大學生生活上的關懷與學業上的要求取得平衡

根據研究結果顯示，教師期望對同儕互動關係的預測分析中，只有「生活關懷」可以顯著預測同儕互動關係，教師的「學習要求」及「情感偏愛」預測力並不顯著，可見教師對大學生的「生活關懷」是影響大學生同儕互動關係良窳的因素。同儕互動「負向關係」中，「不管是功課、體育或其他表現，我都擔心會輸給同學。」得分最高，可見同儕之間的競爭常是大学生會擔心的事。

教師在各方壓力下，常是以課業為主要導向，教師對大學生的生活關懷也



常因為處理課業方面問題而被壓縮，大學生在此環境中，常認為教師最關心課業成績，為了達到教師好成績的期望，而產生對成績的擔憂。若教師能在課業要求之外多關懷孩子每天細微的變化，給予適切的關心，其他孩子也能受到教師的影響，學習主動關懷同儕，對同儕互動關係相信會有正面的意義。

（三）加強親師溝通，辦理親職教育活動

根據研究結果顯示，父母教養方式與教師期望各層面有顯著相關，可見父母教養方式與教師期望常是相輔相成的。親職教育是教師的工作，和家長溝通是每個教師的重要職責。因此，教師可利用親師座談會或非正式見面的機會與家長建立良好的夥伴關係，並多利用社群網路聯絡、電話、通知單、班級網頁或學生資訊系統等形式，讓家長了解大學生在校的情形，藉此了解彼此的教育期望與管教方式，進而達成教育共識。

學校也可以多辦理親職教育活動，舉辦親師座談會或親職講座，藉由親職教育活動使家長了解父母教養方式的重要性，並多提供關於增進孩子人際關係的講座，增進父母的教養知能。



參考文獻

一、中文部分

- 王全興、楊喬鈞(2015)。國中生知覺數學教師期望、數學學業情緒與數學學業成就之研究：以臺南市為例。**教育學術彙刊**，7，71-112。
- 王鍾和(1995)。家庭結構、父母管教方式與子女行為表現(未出版之博士論文)。國立政治大學，台北。
- 王黛玉(2004)。高雄市國中生父母教養方式、同儕關係與憂鬱傾向之相關研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 王麗香(2008)。國小高年級學童解釋型態、教師期望與學業成就之相關研究(未出版之碩士論文)。銘傳大學，台北。
- 刑精霞(2012)。國小高年級關係霸凌行為與同儕互動相關之研究(未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義。
- 吳明隆、涂金堂(2005)。SPSS與統計應用分析。台北：五南。
- 吳美玲(2001)。國小學童父母管教方式、教師期望與習得無助感相關之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 吳淑娟(2008)。新住民子女同儕關係與生活適應之相關研究-以高雄市為例(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 吳麗娟(1998)。父母自我分化、教養態度對青少年子女自我分化、因應策略及適應影響之研究。**教育心理學報**，30，91-132。
- 李文心、黃欽永、劉兆達(2018)。大學運動選手知覺教練訓練行為、同儕關係及教練－選手關係之研究。**臺大體育學報**，34，27-37。
- 李雪禎(1997)。青少年的情緒經驗與父母教養方式之分析研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 李麗玲(2015)。高雄市新移民子女與本國籍子女父母教養方式與學習態度、學業成就之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 林生傳(2005)。教育社會學。台北：巨流。
- 林素玲(2012)。台中市國民小學學童知覺父母教養方式、教師管教方式與其挫折容忍力之研究(未出版之碩士論文)。中臺科技大學，台中。
- 林翠湄譯，蘇建文校閱，Shaffer D.R.著(1995)。社會與人格發展。台北：心理。
- 林鳳眉(2012)。國小新住民學童之父母管教方式、教師期望、自我概念對同儕關係影響之研究(未出版之碩士論文)。靜宜大學，台中。
- 林靜宜(2015)。高雄市國小高年級學童父母教養方式與學習態度關係之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東大學，屏東。
- 洪巧(2006)。國小學生父母教養方式與社交技巧關係之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。



- 孫敏芝（1985）。教師期望與師生交互作用：一個國小教室的觀察（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學，台北。
- 徐孝儀（2014）。國小新住民子女知覺父母教養方式、自我概念與生活適應之相關研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義。
- 翁雅萍（2014）。國中生父母教養方式、自尊與智慧型手機成癮之相關研究—以嘉義市為例（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義。
- 張雨子（2007）。國中生知覺父母管教方式、教師期望與內在動機相關之研究（未出版之碩士論文）。慈濟大學，花蓮。
- 張春興（1996）。教育心理學。台北：東華。
- 莊昌憲（2001）。仁愛多達·魯谷塔雅部落家長對於學區國小學校經營期望之個案研究（未出版之碩士論文）。國立台中師範學院，台中。
- 郭生玉（1980）。教師期望與教師行為及學生學習行為關係之分析。教育心理學報，13，133-152。
- 陳敏瑜、游錦雲（2017）。學生知覺教師期望、能力信念、實用價值與內在價值對臺灣八年級學生數理成就之影響：以TIMSS 2011多層次結構方程式模型為例。教育科學研究期刊，62（1），59-102。
- 黃于岑（2014）。父母教養方式、教師管教類型與道德行為之研究—以桃園縣公立國小高年級學童為例（未出版之碩士論文）。國立台北市立大學，台北。
- 黃怡萍（2007）。自我控制與父母管教方式相關研究—以台北市五年級學童之父母為例（未出版的碩士論文）。台北市教育大學，台北。
- 黃秉法（2013）。新住民子女親子溝通與同儕互動關係之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東。
- 黃德祥（2008）。青少年發展與輔導。台北：五南
- 楊仁瑞（2009）。父母教養行為、子女教養歸因及其與父母之溝通行為—以台北市國中生為例（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學，台北。
- 廖格培（2004）。彰化地區未成年母親婚姻品質與教養行為之相關研究（未出版的碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義。
- 廖純雅（2006）。嘉義市國小高年級學童知覺父母教養方式與挫折容忍力之相關研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義。
- 蕭雅芬（2014）。國中生知覺父母教養方式與自我概念對其偏差行為之影響（未出版之碩士論文）。台南應用科技大學，台南。
- 賴保禎（1972）。父母管教態度測驗指導手冊。台北，中國行為科學社。
- 顏美姿（2010）。國小中年級學童氣質與同儕互動及學業表現之關係—以台北市大安區國小為例（未出版之碩士論文）。國立台北教育大學，台北。
- 羅品欣（2005）。國小學童的家庭結構、親子互動關係、情緒智力與同儕互動關係之研究（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學，台北。

二、英文部分

Amato, P. R., & Rivera, F. (1990). Paternal involvement and children's behavior problems. *Journal of Marriage*



- and the Family*, 61(2), 375-384.
- Baldwin, A. L., Kalthoun, J., & Breese, F. H. (1945). Patterns of parent behavior. *Psychological Monographs*, 58(3), 21-32.
- Baumrind, D. (1974). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs, part 2*, 1-103.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), 1-103.
- Becker, W. C. (1964). *Consequences of different kinds of parental discipline*. In M. L. Hoffman., & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research*, Vol. 1(pp. 169-208). New York: Russell Stage Foundation.
- Blattner, M. C. C., Liang, B., Lund, T., & Spencer, R. (2013). Searching for a sense of purpose: The role of parents and effects on self-esteem among female adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 839-848.
- Braun, C. (1987). *Teacher's expectation*. In M. J. Dunkin (Ed.) *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (pp.598-605). New York: Pergamon Press.
- Cheung C. S. S., & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 820-832.
- Darley, J., & Fazio, R. (1980). Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist*, 35, 867-881.
- Elder, G. H. (1962). Structural variation in the child rearing relationship. *Sociometry*, 1(25), 241-262.
- Euser, A. S., Evans, B. E., Greaves-Lord, K., Huizink, A. C., & Franken, I. H. (2013). Parental rearing behavior prospectively predicts adolescents' risky decision making and feedback-related electrical brain activity. *Developmental Science*, 16(3), 409-427.
- Fanshawe, J. P., & Burnett, P. C. (1911). Assessing school-related stressors and coping mechanisms in adolescents. *The British Psychological Society*, 66(1), 92-98.
- Finn, J. E., Gaier, E. L., Peng, S. S., & Benks, R. E. (1975). Teacher expectation and pupil achievement: A naturalistic study. *Urban Education*, 2,175-197.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Hill, N. E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 919-934.
- Hoffman, M. L., & Saltzstein, H. D. (1967). Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359. DOI: 10.1146/annurev.psych.50.1.333
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*. In P.H. Mussen (Ed.) , *Handbook of child Psychology*, 4, 1-101. New York: John Wiley & Sons.
- McKinney, C., & Renk, K. (2008). Differential parenting between mothers and Fathers: Implications for late adolescents. *Journal of Family Issues*, 29, 806-827.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621. DOI: 10.1037/0012-1649.29. 4.611



- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implication. *The Journal of Educational Research, 94*, 42-54.
- Persell, C. H. (1977). *Education and Inequality*. New York: The Free Press.
- Ruthig, J., Perry, R., Hladkyj, S., Hall, N., Pekrun, R. & Chipperfield, J. (2008). Perceived control and emotions: Interactive effects on performance in achievement settings. *Social Psychology of Education, 11*(2), 161-180.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*(5), 1266-1281.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and groupmembership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development, 68*, 1198-1209.
- Yang, X., Zhu, L., Chen, Q., Song, P., & Wang, Z. (2016). Parent marital conflict and Internet addiction among Chinese college students: The mediating role of father-child, mother-child, and peer attachment. *Computers in Human Behavior, 59*, 221-229.
- Yildirim, S. (2012). Teacher support, motivation, learning strategy use, and achievement: A multilevel mediation model. *The Journal of Experimental Education, 80*(2), 150-172. doi:10.1080/00220973.2011.596855
- Zhu, Y., & Leung, F. K. S. (2011). Motivation and achievement: Is there an East Asian model? *International Journal of Science and Mathematics Education, 9*(5), 1189-1212. doi:10.1007/s10763-010-9255-y

