

教養行為的框架與變異

?? 它的限制因素與調控因素

佛光人文社會學院心理學研究所

林文瑛

教養行為的相關研究

從教育心理學的觀點看父母對個人的影響，以探討父母教養行為對子女的單向影響佔絕大多數（國外研究參見 Brody & Sigel, 1990；Acock & Clair, 1986；國內研究參見漢學研究中心編印「中國家庭之研究論著目錄」之各論文）。雖然近年來也有多位學者主張父母對子女的影響方向是雙向的（reciprocal influence），然而，Acock 與 Clair（1986）回顧評論 1975 年至 1986 年間主張雙向影響的 19 篇研究論文後，直言這些研究十分令人失望（extremely disappointing）（p.19），完全無法據以說明或確立這種雙向的觀點（They tend to be advocating reciprocal influence rather than establishing it or explaining it）（p.19）。Daltor（1980）的研究更進一步指出，有些研究結果之所以顯示父母觀點與子女觀點的相關不高，泰半是測量誤差的緣故。反觀「單向論」的一面，Acock 與 Clair 統計出，在將近 350 篇有關家庭影響的論文當中，有大半是支持父母對子女的影響之重要性。國內學者之研究亦有相同之結果（如，黃文瑛，民 65；曾一泓，民 65；楊淑珍，民 69；王珮玲，民 81；梁志宏，民 83；楊自強，民 84；蔡順良，民 84；江淑惠，民 84 等）。

如果我們回頭檢視各主要學派對親子關係的本質之主張，這樣的研究證據其實也不會太意外，因為不論是心理分析學派的依賴（dependency）關係，或學習理論的偏愛（preference）與控制（control）關係，抑或動物行為學派（ethological theory）的安全基地（secure base）關係（參見 Waters, Hay, & Richters, 1985），也都是將父母的養育變項（rearing variables）視為子女發展結果的決定性因素。因此，不論從心理學的傳統觀點或實證資料而言，父母此一變項在詮釋親子關係或家庭互動，或甚至說明子女發展水準或行為表現時，均是最重要的變項（Baumrind, 1983; 1993）。以 Baldwin 的話來說，父母的教養方式可說是子女成長過程中最重要的社會情境（social context），深深左右子女的自我概念（thought of himself），從而對子女的發展產生深遠的影響（Baldwin, 1906, p.30）。

在這樣的研究典範之下，探討父母教養方式對子女影響的研究可謂汗牛充棟（參見前引 Acock & Clair, 1986；Siegel & Brody, 1990；Brody & Siegel, 1990），然而仔細分析這些研究的理論依據，大抵不出 Erik Erikson (1963) 所主張的父母敏感程度 (parental responsiveness acceptance warmth) 與控制程度 (parental control demanding restrictiveness) 兩個基本向度 (例如，Maccoby & Martin, 1983，或參見 Hetherington, 1983)。換句話說，有關教養方式的概念架構主要均與心理支持 (包含溫暖感受、認同等) 與行為控制 (包含監督、懲罰等) 有關。其中，最具代表性的乃是 Baumrind (1967; 1971) 的研究，她以接納 (accepting) 與控制 (controlling) 兩向度所得到的四種教養方式：權威式 (authoritative)、威權式 (authoritarian)、放任式 (permissive)、忽略式 (uninvolved) 成為後續許多研究的基本架構。Hoffman (1970) 的三種教養策略：展現威權 (power assertion)、取消關愛 (love withdrawal)、說理 (induction) 基本上也是此一研究架構的延伸。

教養信念的相關研究

相對於以教養行為為研究重點的做法，有另一部份的研究者早於五 0 年代後期即已注意到父母乃是思想主體 (thinking being) 的重要事實 (如：Ewart & Green, 1957; Hess & Handel, 1959; Baldwin, 1965 ; Stolz, 1967)。當時研究的重點主要是放在，父母的教養態度與教養信念和子女行為的權變關係上 (Bell, 1979)。然而後期的研究者漸漸無法滿足於教養態度簡化的概念。Parke (1978) 甚至認為很多研究者簡直就把父母的認知複雜度看成與他們年幼的子女一般，而忘記了父母本身早期經驗對其認知及知覺複雜度的影響 (參見 Greeno & Simon, 1988 ; Luchins, 1942 ; Luchins & Luchins, 1950)。這些經驗對父母的長期影響便是形成一個類似過濾網的內在模式 (internal models) (Goodnow, & Collins, 1990, p.2)，用以透視所有的事物關係的本質。換句話說，父母其實是根據他們自己長期經驗累積而來的信念來理解自己子女的行為，也根據這樣的信念來看待子女的發展，形成對子女的期待，並決定自己的教養行為 (例如：Belsky, 1984；Crowell & Feldman, 1988)。同時，在長期以某種信念看待周遭際遇後，會傾向於容易看到支持自己信念的證據，而即使事實上是獨立發生的行為或事件，也容易將之看成相關事件，以符合自己的既存信念。

例如，父母如果相信學業成就反映個人的智慧，那麼他便不容易在成績不好的子女身上發現如領導能力、表達能力、幽默感等其他能力的表現，反之，他會很容易在成績好的子女身上找到許多的能力指標。這種「錯覺相關」(illusory correlation) (Chapman & Chapman, 1967, 1969) 的心理傾向與既存信念的循環驗證，常常使得父母的信念或想法產生「功能性固著」(functional fixedness, Dunker, 1945; Glucksburg & Danks, 1968; Gluckberg & Weisberg, 1966; Greeno, Magone, & Chaiklin, 1979)。也就是說，當某種有關能力與表現的信念或觀點形成，並經過長期自我確認 (self-confirming) (Goodnow & Collins, 1990, p.81) 的

歷程之後，他們通常便不容易接受新的觀點，也不太能從不同的角度來解釋經驗（Sameroff & Fiel, 1985）。再例如，當父母相信打孩子是有效的嚇阻方法後，很可能因為對於教養方式的想法上的「功能性固著」，而認為孩子不用功時，打也會是有效的督促辦法，到最後，很可能不論要孩子做什麼，都是一打無難事，不打便無法可想。

以上的分析清晰顯示：父母的信念對於父母的教養行為與親子關係有著根本的影響。最重要的是，父母的信念決定了他們從「為什麼要生小孩」、「希望有什麼樣的小孩」，到「希望小孩成為什麼樣的人」這一連串目標的設定與實踐。根據父母個人的信念，他們可能對於小孩子是否聽話、是否忠誠、是否獨立、是否快樂、是否健康、是否與眾不同、或是否繼承家庭信仰等，給予不同的重視程度，形成不同的期待。

在父母的教養信念當中，與教養子女或親子關係有關的信念涵蓋甚廣，包括了對兒童本性的人性觀、發展階段的發展觀、父母責任認知、行為歸因、親子關係、生活意義等等的想法及觀點。其中與父母教養子女方式最直接有關的，以往的研究者認為莫過於父母的教養觀。然而，信念可以是粗糙的，也可以是細緻的；可以是表層的，也可以是深層的。並不是所有人的教養信念從表層到深層都是清晰而一致的，有些人可以一方面深深厭惡環境對人的限制，另一方面卻又相信由於個人的天賦能力不同，按能力分配教育資源（從而限制了低成就者的所能享有的教育資源）是合理的。或者，有些人主張人本教育，卻又相信某些人的確生來就是壞胚子。當一個人的深層信念並不清晰時，那些未經思辨的流行口號或觀念，就以淺層信念的教養觀型態成為個人為其教養行為辯護的理由，然而，這種表面理由很可能和實際的教養行為只能有很低的相關。

教養觀與教養行為的關係

本文作者曾從本土社會普遍被接受的體罰著手，企圖了解一般教師與父母主張體罰的教養觀（林文瑛，民 81）。由於大部份的父母與教師大都舉傳統說法，作為贊成體罰的理由（如，「不打不成器」、「養不教，父之過」、「玉不琢、不成器」等），作者與王震武（林文瑛、王震武，民 84）便進一步從傳統家訓入手，探討傳統教育觀念對體罰現象的影響。研究的結果顯示，今人所謂傳統教育觀念的「嚴教觀」、「磨練觀」、「打罵觀」、「懲戒取向」、「尊卑觀」，與「決定論」，對現代父母與教師的體罰傾向，只有約 10.6% 的解釋力。

對此，作者與王震武推論，傳統教育觀並非主導現代父母教養行為的關鍵因素。或者至少可以說，傳統教養觀對體罰行為沒有太大的影響。為了檢驗這個想法，作者與王震武檢視了父母的教育程度、性別、子女數，與他們的體罰經驗、對體罰的態度之關係。研究結果有兩個引人注目的地方：（1）教育程度對一個人是否贊成「禁止體罰」有顯著的影響，不知道由於怎樣的理由，「初中以下」程度的父母比起較高教育程度的父母更贊成「禁止體罰」。但是，這些初中以下程度的父母，在實際體罰子女的行為經驗上和大專以上父母沒有兩樣。這樣的結

果明顯顯示，觀念與行為是十分不一致的。(2)從觀念層次來看，父親與母親、不同子女數的父母，對於禁止體罰的態度並沒有太大的差異。然而，從行為層次來看，父親與母親，以及只有一個孩子、有兩個孩子與有三個以上孩子的父母，在體罰經驗上則有明顯的不同。

綜合這些研究結果，作者與王震武因此認為：教育程度影響的是觀念，不是行為；實務因素影響的則是行為。換句話說，至少就體罰而言，不是教養觀主導體罰行為，而是常常必須管教子女（如母親）與管教上常有困難（如有比較多的子女），使父母易於發現只有打罵是多用途且有速效的方法。不過，儘管研究結果清楚顯示，父母會以傳統教養觀作為贊成體罰的理由，實際影響體罰的卻是教養實務的情境因素。作者與王震武仍認為，並不能據此結果就說，教養觀對教養行為是沒有影響的。觀念與行為之間的巨大差距之所以產生，主要的關鍵可能在於，父母雖然具有傳統教養觀，但作為傳統教養觀的基礎之社會制度與意識型態早已不復存在，傳統教養觀也就因此無所附麗了。換句話說，傳統教養觀可能仍然是現代父母的教育理想，但是由於失去心理基礎，強有力的實務因素遂成為實際教養行為的決定性因素。

換一個角度來思考，教養觀與教養行為的相關不高，除了實務因素必須考量之外，也可能是因為有別的教養信念同時對教養行為發揮作用，而且這種教養信念可能是更深層的信念。王震武與作者在一篇以「自學方案論爭中透露的意識型態」為主題的研究中發現，一個人可能贊成「人本教育」，卻又主張「競爭是教育的必要之惡」。其中問題顯然不在於個人自相矛盾而不自知，而在於他心目中可能認為人基本上是外控的、他律的，「人本教育」只是他認同的教育口號、流行觀點，他並未察覺自己的人性觀與「人本教育」的背後意理是矛盾的。由於人性觀才是真正的內心觀點，因此他的實際教育方法與政策見解，自然會是行為主義式的（王震武、林文瑛，民 83）。換句話說，就教育而言，人性觀可能隱晦不明，卻有優勢影響；耳熟能詳的教養觀倒是像淺層意識般，清晰、容易被提取，但是並不真正引導行為。人性觀牽涉的層面當然不只是教育，它還是各種政治、經濟、社會層面的意識型態之基礎。譬如說，一個人的人性觀會決定他怎樣看待政治情境中的競爭、經濟情境中的競爭，乃至於教育情境中的競爭。

人性觀與教養行為

人的行為與其自陳的信念不一致的情況，在「態度」的研究上，早已屢見不鮮。更複雜的是，許多人「真正相信的信念」，可能與他「認為自己相信的信念」大相逕庭。舉例來說，一個認為自己相信「種族平等」的人，可能在遇到某些種族的人時，有特殊的情緒反映。同樣的，許多父母可能覺得自己對子女一視同仁（也就是說，他相信「好父母不應該偏心」，而且相信「自己是個好父母」），然而，事實上，他卻比較喜歡男孩（或女孩），或表現優秀的子女。

對一般人來說，那些「自認為自己相信的信念」，可能來自於書本——因為書上說得理由充分，叫人難以反駁。然而，實際上對行為發生影響的「真正相信

的信念」，卻可能出乎日常生活的經驗累積。因為，「我雖然說不出個道理，可是『事實』明明如此」。譬如說，有一位父母說：「我認為每個孩子有他自己的長處、短處，不應該有相同的要求。」（顯然，他「意識」上相信，「孩子秉賦各異，各有所長。」）然而，他的結論卻不是，讓孩子自己決定發展的方向，而是主張，不會唸書就去學一技之長。（顯然，他又「下意識」的認為，孩子的學業表現是唯一的才能指標。）

這個故事透露的是，平常父母口中那些關於「教育的目標與方法」等等的說詞，可能不是真正影響實際教養行為的主要因素，真正在實際教養行為上發揮關鍵影響力的可能是，獲自日常生活經驗的「素樸人性觀與發展觀」。廣義地說，可以統稱為「人性觀」（Cohen & Murphy, 1984；Rumelhart, 1980）。理論上，這種「源於文化與生活經驗的人性觀」會有幾個特色（Heider, 1944, 1958；Jones & Davis, 1965）：第一，由於受到記憶的限制，多半源於短期的觀察、體會，長期的「印象」常常是扭曲的；第二，由於不是出自有意的理論建構，因此缺乏系統性，各種彼此矛盾的觀點可能並存；第三，它的影響是個「自動歷程」（automatic process）（Schneider & Shiffrin, 1977），因此是「下意識」的。（反過來說，書本上學來的學理，如果能對教育實務發揮影響，則其影響歷程應是個「控制歷程」，control process。）

這些存在於控制歷程與自動歷程的信念與知識，模塑了父母的問題解決心向，讓父母用特定的眼光看子女，用一定的方式面對教養上的問題。這些信念與知識包括：

相信人性是本善或本惡的？

相信人是否具有高度的可塑性？

相信人的發展基本上決定於天賦或環境？

相信現實教育的適當目標是人性發展或經濟目標？

相信適當的教育方法是督責或學習環境的充實（enrichment）？

相信學業成就在多大的程度上決定於天賦？

相信問題青少年在多大程度上是由家庭與社會造成的？

等等（Moore, & Esselman, 1992；Ross, 1992）。這些人性觀的內涵與教養行為的關係可能隱晦不明，卻顯然能相當程度地決定教養行為的基本方向與範圍。

譬如說，假設道德教育的目標是，讓受教育者產生道德的自覺、道德行為的自律，又假設我們相信，基於人性，這種教育是可能的，我們便不會太依賴獎懲來規範學生的行為，而會像許多學者一樣，強調教育情境中寬容的氣氛、免於受威脅的自由，因為只有在這樣的教育環境下，才比較可能讓人學會自覺與自律，而不是單純的「遵守規矩」。反過來說，對「超越自由與尊嚴」（Beyond freedom and dignity：Skinner, 1971）的人性觀深信不疑的行為主義者，自然相信教育的目的不在透過學習獲得解放，而在於為未來作準備（Skinner, 1987）。

再譬如說，邏輯上，一個相信「人性本善」的人對於子女的問題行為，會採取比較積極的態度，比較會試圖用教育的方法去改變子女的行為。反過來說，一

個相信「人性本惡」的人，就可能採取高壓防範的態度，而不會認為教育真的能使人「幡然悔悟」。同樣的，認為人該為自己所有行為負責的人，自然視偏差行為為邪惡的；認為人的行為不過是一個不斷改進的歷程中之暫時表現者，則會視偏差行為為不可避免而有待援助的過程。因此，我們可以說，深層的人性觀點決定什麼是「理想的人」或「充分發展的人」，也決定「有利的發展環境」該是怎麼樣的環境。

然而，在同一個觀念下，行為的變異也是可以理解的。例如，陳秀蓉（民 68）的研究曾顯示，父母主觀的內在想法與管教方式的使用之間並無顯著相關。對一個個性溫和的人來說，所謂的「嚴厲」管教可能只是耳提面命、嘮叨不已，除非萬不得已不會出手打孩子；反過來說，個性衝動暴躁的人之所謂「寬容」，便可能是小錯放任，大錯則拳腳相向。換句話說，觀念上儼然相斥的人性觀，由個性不同的父母實踐在氣質、表現各異的子女身上，最終可觀察到的未必是全然不同的教養行為。這點或可說明許多有關教養行為的研究之所以出現模糊曖昧結論的關鍵何在。在教養行為的形成機制未能釐清的情況下，研究者只能觀察到教養觀與教養方式間的低度相關，自然是理解的。

研究目標

綜合以上的論述與分析，作者認為，教養觀之所以無法預測教養行為，最可能的原因是，教養行為本非單純的哲學理念或思考的具體反映，它是人性觀（自覺或不自覺的）與教養觀共同參與的具體實踐。為了驗證此一假設，本研究選擇人性觀中的能力觀作為主題，探討父母的能力觀，以及能力觀與父母針對子女學習行為的教養方式之關係。

選擇能力觀作為主題，主要是因為許多研究均指出，父母最常出現管教行為的時期是子女的國中、國小階段，最常管教的是子女的學習行為。在作者有關體罰行為的研究中，父母與子女所覺到的體罰經驗曾出現有趣的差異：父母認為自己多半體罰子女違反道德規範的行為，子女卻說父母最常因為學習方面的問題體罰他們（林文瑛，民 81）。其中透露的，可能還是父母教養信念與教養行為的不一致。此外，作者與王震武的另外兩個研究也反映了一項以前的研究忽略的重要事實：父母們所表明的教育目標常常是十分道德人格取向的（林文瑛、王震武，民 84），然而實際教養行為卻常不免偏重於「創造個人的被利用價值」（王震武、林文瑛，民 88，頁 2），換句話說，是十分能力表現取向的。

既然教養行為本身與知識、技能的學習及傳授息息相關，當然也就與子女的表現水準大有關連。因此，在父母人性觀的教育實踐中，能力觀可能是一個十分重要的向度。所謂父母的能力觀，主要指的是父母如何看待智力或能力，譬如說，智力或能力是決定於先天或後天？智力或能力的指標為何？智力或能力的表現是恆常不變的嗎？智力或能力的變化主要發生在什麼時期？一個認為能力是由先天決定，而且能夠被精確測量的父母，他們面對學業表現良好的小孩與表現不

佳的小孩，自然會有不同的對待方式，一方面他們會主張資優教育，另一方面他們會主張早早分流，好讓「不是讀書的料子」的小孩趕快去學一技之長。反之，一個認為人的心智能力之成長，終其一生都是可能的父母，可能就比較不會在意小孩目前的表現，而會盡力提供恰當的環境。Butler (2000) 的實驗顯示，相信「能力不變說」的人會以初期的表現為能力評估指標；反之，相信「能力會變說」的人則會以進步幅度為能力指標。不同的能力觀自然會影響教育目標的設定與教育方法的選擇。因此，就有關教養信念的人性觀而言，能力觀自然是必須納入考量的重要向度。

與教養行為相關的能力觀信念，主要是關於能力的個別差異來源、能力受環境影響而改變的可能性、能力與表現之間的關係等觀點。每個人對此都有一套自覺或不自覺的想法，並根據這個想法對自己或他人的行為加以歸因，據以對待。因此，一個相信能力表現的差異大體得自先天的父母，與一個相信它是根源於環境或後天努力的父母，在同樣面對學業表現不好的孩子時，前者可能心生愧疚，拼命想補償而百般溺愛；後者則可能極力鞭策，加強補習。一個相信人的成就基本上反映能力的父母，與一個相信成就反映的是努力程度的父母，前者可能認為「天生我才必有用」，不必太勉強；後者可能拼命督促子女追求表現。總而言之，在現在這樣一個高唱知識經濟的時代，父母的教養行為越來越與知識的學習牽扯不斷，也越來越不得不在乎子女與他人的競爭，因此，釐清 先天 後天 可塑性高 可塑性低 成就反映能力 成就反映努力 的傳統能力觀，究竟如何影響父母的教養行為，顯然是有必要，而且有助於更清晰的呈現出，人性觀、教養觀與教養行為的關係。

為了達成上述的研究目標，本研究規劃了質化與量化的多元研究方法。研究一採用小樣本的深度訪談法，研究二採用大樣本的問卷調查法。前者的優點是透過訪談過程建立研究者與受訪者的信賴感，能夠獲得較個人、較具脈絡性的完整觀點；缺點則是費時耗力，樣本數無法擴大，結論難以具有類化效力。後者則是能夠大量施測，卻無法偵測到細緻的作答反應脈絡。本研究希望透過兩種研究方法的互補，兼得兩者的優點，因而在研究設計上，先以深度訪談作為獲取研究假設的方法，再據以設計問卷，驗證假設。

研究一

為了瞭解一般父母的能力觀，研究一採用半結構式的深度訪談，希望能從父母實際教養子女的經驗過程，梳理出教養行為背後的人性能力觀 能力的個別差異來源、能力受環境影響而改變的可能性、能力與表現之間的關係等等。換句話說，研究一的目的是希望透過訪談，建立起初步的研究假設，再進行進一步的驗證。

訪談對象

本次研究總共訪談了宜蘭地區 18 位父母親（8 位父親，10 位母親），其中 40 歲以上者有 10 位（5 位父親，5 位母親），40 歲以下有 8 位（3 位父親，5 位母親）。在教育程度方面，父親 8 人中，3 位是大專學歷，3 位高中學歷，2 位國中學歷；母親 10 人中，5 位大專學歷，2 位高中學歷，3 位國中學歷。

訪談程序

訪談開始時，研究者親切的向受訪者介紹自己以及兩位助理，並說明訪談目的。為求受訪者能在自然的談話情境中，陳述最真實的教養經驗，訪談捨棄錄音方式，而由兩位助理在場幫忙紀錄與事後整理。研究者根據預先設定的訪談架構，以聊天方式進行訪談，訪談時間約在一至二小時。訪談問題主要包括一般性的經驗問題與能力觀的問題，一般性問題（例如，「你覺得帶小孩是件辛苦的事嗎」、「你覺得什麼時候小孩最可愛」、「以你的經驗，帶小孩最困擾的問題是什麼」）主要是引導方向，培養自然的對話氣氛；能力觀的問題才是研究的焦點。

訪談方法採用 Piaget 的「臨床訪談法」（clinical interview），以半結構方式將「能力的可塑性」、「能力與表現的關係」、「能力觀與教養行為的關係」作為問題主軸，再根據受訪者的反應，彈性變化問題，釐清語意，深入瞭解。主要的問題舉例如下：

你有沒有遇過很聰明的小孩(例如，一教就懂)? 怎麼會有這樣的情形出現? 有沒有可能改變? 是每個小孩都可能如此或是只有某些小孩?

一個人如果看起來很聰明，你覺得最主要的原因是什麼? 如果小時候很聰明，會不會一直都很聰明?

能力不好可以改變嗎? 那些看起來比較不聰明的小孩，是不是有可能透過某些教養而變聰明?

聰明的小孩是不是成績一定很好? 為什麼?

聰明通常表現在什麼地方? 是不是在某一方面表現得好，其他方面也會表現得很好?

假如你的小孩學業成績表現不好，你會用何種方式來要求你的孩子有好的表現?

你覺得在幾歲的時候可以看出一個人的天賦是否聰明?

你認為社會上重視什麼樣的能力?

訪談結果

能力可塑性 幾乎所有的受訪者都認為天賦能力的可塑性並不高。雖然能力可能因教育或環境而有改善，但基本上能改善的彈性十分有限。教育的任務通常是在誘發潛能，而不是改變潛能。整體而言，父母的能力觀相當接近 Gottzman (1963) 的反應界限原則 (Range of Reaction Principle)，也就是說，環境只能

在遺傳所界定的能力範圍內發揮影響，讓潛能作最大限度的展現。超越遺傳所界定的能力範圍，個人再努力、環境再優越，也是無法有好表現的。因此所有的父母都認為「很小的時候就可看出一個的天賦是否聰明」。少數父母持一元能力觀，大部分的父母持多元能力觀，認為「能力分很多種」。

能力與表現的關係 問到「聰明的小孩是不是成績一定很好？」時，受訪父母幾乎異口同聲的認為「不見得，他可能會偷懶」。換句話說，父母認為在能力與表現之間，存在著「努力與否」的中介變項。一個人能否有好的表現，「要看他聰明及努力的程度」。「能力」固然是必要條件，「努力」卻是充分條件。

能力觀與教養行為的關係 受訪父母認為必須從小就奠定好正確的學習態度 積極、主動，方法是循循善誘、鼓勵開導。對於學業成績表現不佳的小孩，父母多半表示：「不會用打的，因為勉強不來。」也就是說，父母由於承認個人天賦不同，勉強不來，通常在學業表現上不會採用嚴厲的管教方式；但同時他們也認為除了能力之外，努力不足也可能是表現不佳的原因，因此管教重點多半放在學習態度上，例如，不專心、偷懶、粗心等。

一般父母在小孩上高中以前會監督唸書監督得很緊，一方面「因為社會上重視讀書能力，文憑很重要。」，一方面則因為「小孩玩性重，無法有效管理自己。」但是到了高中以後，若小孩成績仍不好，便開始有「他的能力可能到此為止，鼓勵他往別的方向去發展」的想法。顯然，父母對於能力的評估基本上還是以表現為指標，但是由於表現還必須考慮努力的因素，因此父母對於一開始表現並不好的小孩，多半還是抱持期待，嚴加督促。這也是為什麼父母一方面認為一個人從很小就能看得出聰明與否，基本上能力的可塑性也不高，一方面在國中小階段卻又不放棄管教的原因。

綜合訪談結果，研究者有了一些有趣的發現：

1. 父母一般均傾向認為，能力有先天的個別差異。
2. 多數父母持多元智力觀，但亦有一元智力觀者。任何文化均有持一元智力觀點者與持多元智力觀點者，因為從一元智力觀發展到多元智力觀是發展上的必然（Marsh, 1986；Marsh, Sminth, & Barnes, 1985）。
3. 無論持一元智力觀或多元智力觀，一般均認為環境對能力的影響十分有限，因此在學習方面通常都是以鼓勵為主，不會用強迫的方式逼迫學習。懲罰的重點都是學習態度，而非學習表現。
4. 根據 Butler（2000）的實驗結果，相信「能力不變說」的人會以初期的表現為能力評估指標；反之，相信「能力會變說」的人則會以進步幅度為能力指標。本研究的受訪父母認為一個人早期的表現能夠反映天賦能力，而最終斷定是否有能力的指標，仍然是表現。因此，就訪談結果而言，父母顯然較傾向「能力不可塑」的能力觀。
5. 唯一會表現文化變異性的能力觀，是能力的種類與價值判斷。根據 Eraut（1998）的看法，一般人對智力的概念似乎能夠大別為兩類：

一類是社會取向概念 (socially situated concept)，著重在達成社會所要求的任務與角色的能力；另一類則是個人取向概念 (individually situated concept)，著重在個人認知能力與認知特性。顯然，前者的概念內涵必然會隨著社會、文化脈絡的不同而迥然相異，後者則是以關鍵性的認知能力為基礎。因此不同的文化對不同的能力，如：學業能力、才藝能力、運動能力、社交能力自然會有不同的價值判斷。訪談結果，多數父母認為台灣社會重視的是學業成績與文憑。

研究二

為了驗證研究一的訪談結果，並進一步釐清能力觀與教養行為之間的關係，作者設計了一份以能力觀測量以及假想案例所構成的問卷，重點仍然是以「能力可塑性」、「能力與表現的關係」、「能力與教養行為的關係」為主軸。

問卷受訪樣本

問卷受訪對象為家庭中的父親或母親，受訪者凡共 1463 人。為了讓受訪對象能認真填答問卷，問卷施測方式是由研究助理事先聯絡，再行個別施測。因此，受訪對象是以宜蘭與台北地區的父母為主，人數約各一半。受訪者的性別、年齡及教育程度之交叉分析列於表一。由於受訪家庭中願意出面填答問卷的多半是母親，母親與父親的人數比約為二比一。年齡方面，四十歲以下與四十歲以上的父親約各佔一半，母親年齡層較輕，四十歲以下者約佔六成。在教育程度方面，高中(職)、專科畢業生最多，父親有將近六成，母親則有六成六。大學以上程度者，父親有二成四，母親有一成六。

表一 問卷受訪者的性別、年齡與教育程度

	父親		母親		合計
	40 歲以下	41 歲以上	40 歲以下	41 歲以上	
大學以上	54	62	84	66	266
高中(職)、 專科	156	121	443	174	894
國中以下	28	67	53	126	274
合計	238	250	580	366	1434

問卷結構

問卷結構主要分為兩部分：能力觀測量以及假想案例。能力觀測量以「可塑性」為主要測量向度，其中「能力可塑」的陳述句三題（「好的教育與環境能使

笨人開竅」；「只要夠努力，便能夠不斷開發才智」；「只要有好的環境，每個人都能變聰明」）、「能力不可塑」的陳述句三題（「聰明才智是與生俱來的，不是學習所能獲得的」；「傑出的人必定有好的天賦能力」；「先天能力不足的人，即使很努力也很難有優異的表現」）。受訪者需要就這六個陳述句分別表示「同意」或「不同意」。

假想案例的主角分國小生、國中生、高中生三種，每種各有「不用功而成績不好」與「用功而成績不好」兩類情境。例如：

小強是國小三年級的學生，他好玩、上課不太專心、喜歡看電視，也常看漫畫。他的考試成績一向不很理想，老是落在班上的後半段。（「不用功而成績不好」）

君君是國小三年級的學生，他乖巧、聽話，上課專心聽講，家庭作業也都很認真地做，可惜他的考試成績一向不很理想，老是落在班上的後半段。（「用功而成績不好」）

受訪者需分別就案例中主角（1）學業表現不佳的原因、（2）教養行為有效度的評定，以及（3）教養行為傾向，作反應。例如：

您認為小強成績不好的主要原因是什麼？（1）聰明才智不足；（2）不夠用功。（「表現歸因」）

您認為小強的媽媽如果加強教導，能不能使他的課業表現變好？（1）能；（2）不能。（「教養行為有效度」）

如果您是小強的父母，您最可能採取下列何種行為？

（1）給予體罰，（2）給予體罰之外的處罰，（3）嚴厲責罵，（4）嚴加警告，（5）改變孩子的學習環境，（6）用獎勵的方法加以善誘，（7）多加鼓勵，（8）好言相勸，（9）動之以情，（10）冷淡以對，表示不滿，（11）說理或開導，（12）順其自然。（「教養行為傾向」）

結果

一、能力可塑性

在能力觀是否可塑的觀點上，總分為0分至6分的量表（0分為完全不可塑，6分為完全可塑），受訪者中有七成五的父母得分在四分以上（如圖一所示）。換句話說，問卷的結果與訪談的結果大異其趣：訪談結果顯示父母基本上認為能力是天賦，不是環境所能左右的；問卷結果卻顯示，父母比較認同能力可塑的陳述句。

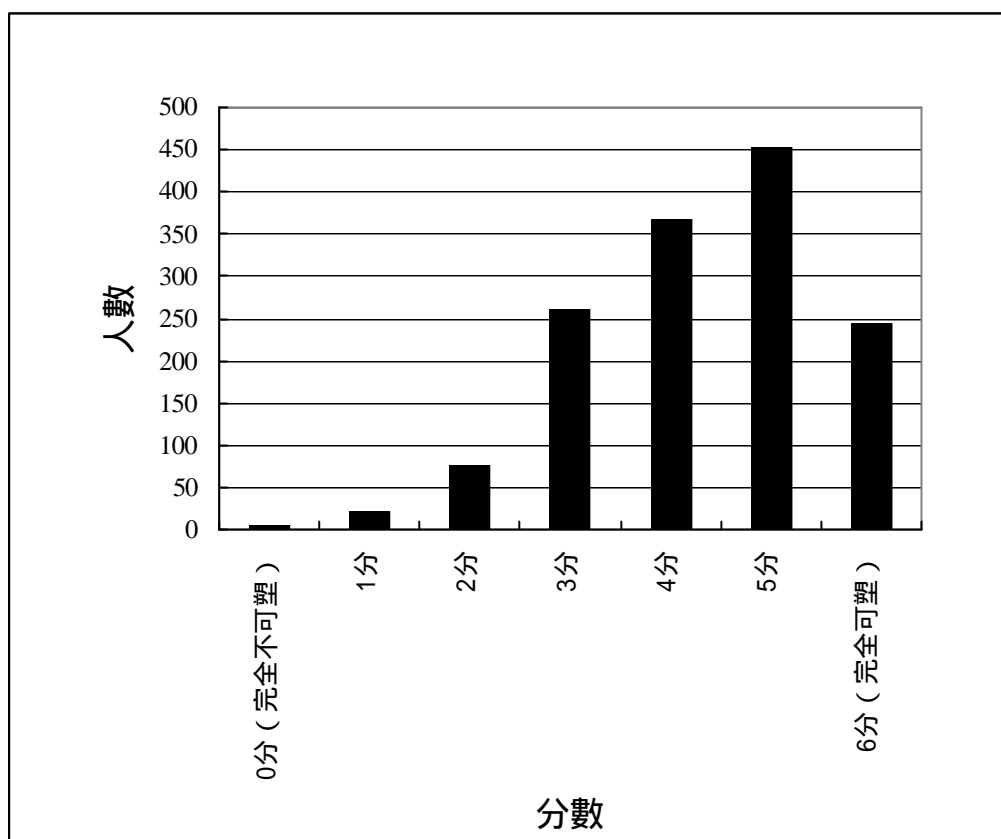


圖 1 能力可塑性觀點之人數分配

二、能力觀與表現歸因

在假想案例中，對於主角學業成績差的歸因結果整理如表二。顯然，只要是不用功的情境，父母幾乎相當一致的認為案例主角成績之所以不好是因為不夠用功（圖 2）。相對而言，在案例主角十分用功卻仍然成績不好時，有超過五成的父母會歸因到聰明才智不足。這個結果一方面相當程度的驗證了前面所述，一般人認為努力是能力與表現的中介變項之說法。另一方面則顯示，努力之後表現仍然不好的狀況底下，還是有四成左右的人不願意做能力歸因。

表二 案例歸因之比例與人數

	歸因			
	聰明才智不夠	不夠用功	合計	
情境	(小學)不用功成績差	3.8% (56)	96.2% (1400)	100% (1456)
	(小學)用功成績差	63.4 (915)	36.6 (528)	100 (1443)
	(國中)不用功成績差	7.2 (105)	92.8 (1345)	100 (1448)
	(國中)用功成績差	51.6 (747)	48.4 (701)	100 (1448)
	(高中)不用功成績差	5.3 (77)	94.7 (1373)	100 (1450)
	(高中)用功成績差	56.3 (812)	43.7 (631)	100 (1443)

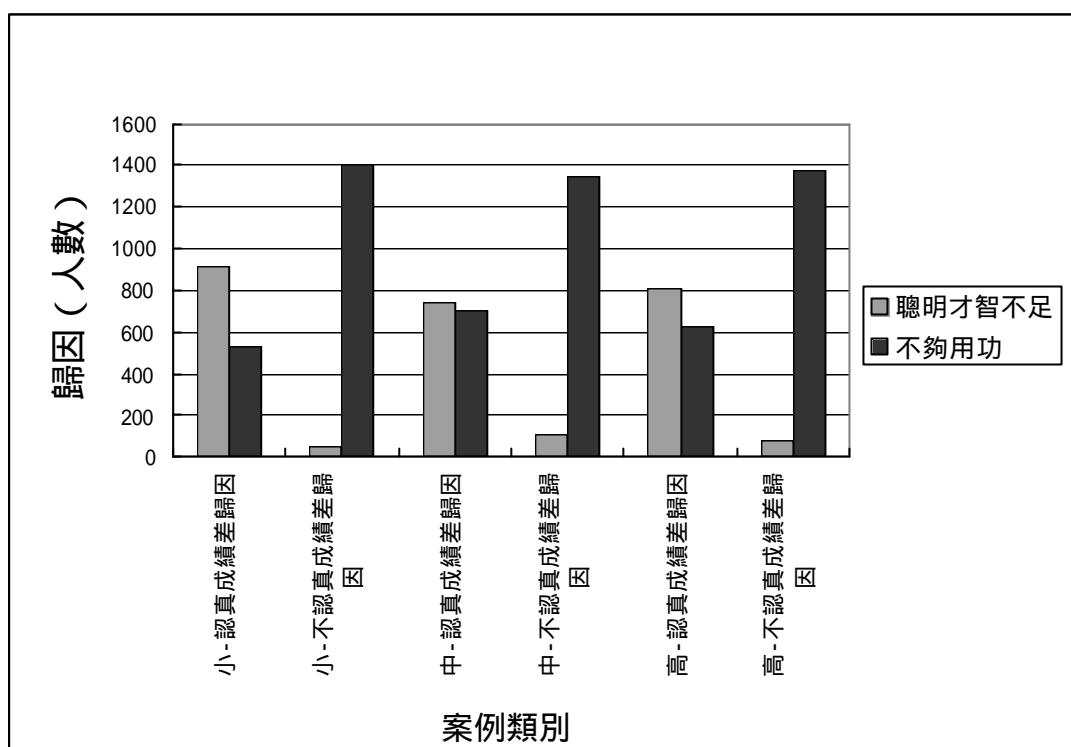


圖 2 案例別成績表現不佳之歸因 (人數)

由於在「不用功成績差」的情況底下，幾乎大部分的人都做努力歸因，因此無法看出能力觀對表現歸因的影響。也就是說，要觀察能力觀對表現歸因的可能影響，只能在「用功而成績表現差」的情況。表三便是不同能力觀的父母對案例主角「用功成績差」的表現歸因。為了簡化分類，研究者將受訪者的能力觀以其可塑性得分分成三組：低可塑性組（0 分至 2 分）、中可塑性組（3 分至四分）、高可塑性組（5 分至 6 分）。根據表三所顯示之結果，只有在國中案例，持低可塑性能力觀者顯著傾向能力歸因（ $\chi^2=7.520, df=2, p<.023$ ）。在國小與高中兩種情境，不同能力觀者並未有不同的歸因。

表三 不同能力觀與「用功而成績差」歸因之交叉分析

	能力觀分類			合計
	低可塑性	中可塑性	高可塑性	
國小				
能力不足	67.0% (69)	61.5% (381)	65.2% (449)	63.7% (899)
不夠努力	33.0% (34)	38.5% (239)	34.8% (240)	36.3% (513)
合計	100% (103)	100% (620)	100% (689)	100% (1412)
國中				
能力不足	64.4% (67)	50.0% (310)	51.2% (355)	51.7% (732)
不夠努力	35.6% (37)	50.0% (310)	48.8% (338)	48.3% (685)

合計	100% (104)	100% (620)	100% (693)	100% (1417)
高中				
能力不足	58.8% (60)	54.1% (335)	58.1% (401)	56.4% (796)
不夠努力	41.2% (42)	45.9% (284)	41.9% (289)	43.6% (615)
合計	100% (102)	100% (619)	100% (690)	100% (1411)

☞p<.05

三、能力觀與教養可能性

至於案例主角的學習表現是否有可能因教養得當而改善，父母的「教養可能性評定」結果如表四。一般而言，無論用功或不用功，無論國小、國中或高中的學生、父母均傾向加強管教可以有效改變學習表現的判斷。值得注意的結果有二：其一，教養可能性的判斷有隨著小孩年齡漸長而下降的趨勢。換句話說，父母可能認為越小的孩子可塑性越高。其二，教養可能性的判斷會因孩子「用功」與「不用功」而異。顯然，父母認為對於用功而仍舊成績不好的孩子，管教所能著力的空間要少於不用功的孩子。

將這兩個結果與與訪談相比較的話，父母對教養有效性的高度期待與訪談中父母認為能力可塑性低的結果是相矛盾的，尤其是在孩子用功而成績仍不好的狀況；但是教養有效性隨著年齡漸長而下降的判斷卻是與訪談結果是一致的。

表四 案例主角教養可能性評定之比例與人數

	教養可能性			
	可能	不可能	合計	
情境	(小學)不用功成績差	96.7%(1411)	3.3%(48)	100% (1459)
	(小學) 用功成績差	86.6%(1267)	11.6(170)	100% (1437)
	(國中)不用功成績差	93.9%(1360)	6.1%(89)	100% (1449)
	(國中) 用功成績差	88.6%(1286)	11.4%(166)	100% (1452)
	(高中)不用功成績差	89.9%(1297)	10.1%(146)	100% (1443)
	(高中) 用功成績差	80.5%(1164)	19.5%(282)	100% (1446)

為了進一步檢驗能力觀是否影響教養有效性的判斷，研究者將三類「用功而成績差」的情境與能力可塑性觀點作交叉分析。結果如表五，無論何種情境，不同能力觀者的確會有不同的教養有效性之判斷（國小 $\chi^2=21.592$ ， $df=2$ ， $p<.0001$ ；國中 $\chi^2=46.298$ ， $df=2$ ， $p<.0001$ ； $\chi^2=27.301$ ， $df=2$ ， $p<.0001$ ）。

整體而言，在用功而仍成績不好的狀況下，無論國小、國中、高中情境，父母表現出相當一致的反應傾向：持低可塑性能力觀的人當中，判斷加強管教會有助於改善成績的比例最低；中可塑性觀者居次，高可塑性觀者最高。另外一個有趣的結果是，低可塑性觀者中，判斷管教行為有效的比例隨著案例主角年齡而下降，中可塑性觀者與高可塑性觀者則是在國小、國中階段維持相同的比例，到了

高中階段才開始減少（見圖 3）。

表五 不同能力觀的人對用功而成績差的學生之教養有效性評定

教養有效性		能 力 觀			合計
		低可塑性	中可塑性	高可塑性	
國小	可能	76.2% (77)	86.6%(536)	91.3% (628)	88.1% (1241)
	不可能	23.8% (24)	13.4% (83)	8.7% (60)	11.9% (167)
	合計	100.0%(101)	100.0%(619)	100.0% (688)	100.0% (1408)
國中	可能	70.9% (73)	86.9%(538)	92.8% (647)	88.7% (1258)
	不可能	29.1% (30)	13.1% (81)	7.2% (50)	11.3% (161)
	合計	100.0% (103)	100.0%(619)	100.0% (697)	100.0% (1419)
高中	可能	64.7% (66)	77.9%(484)	84.9% (586)	80.4% (1136)
	不可能	35.3% (36)	22.1%(137)	15.1% (104)	19.6% (277)
	合計	100.0% (102)	100.0%(621)	100.0% (690)	100.0% (1413)

???? p<.0001

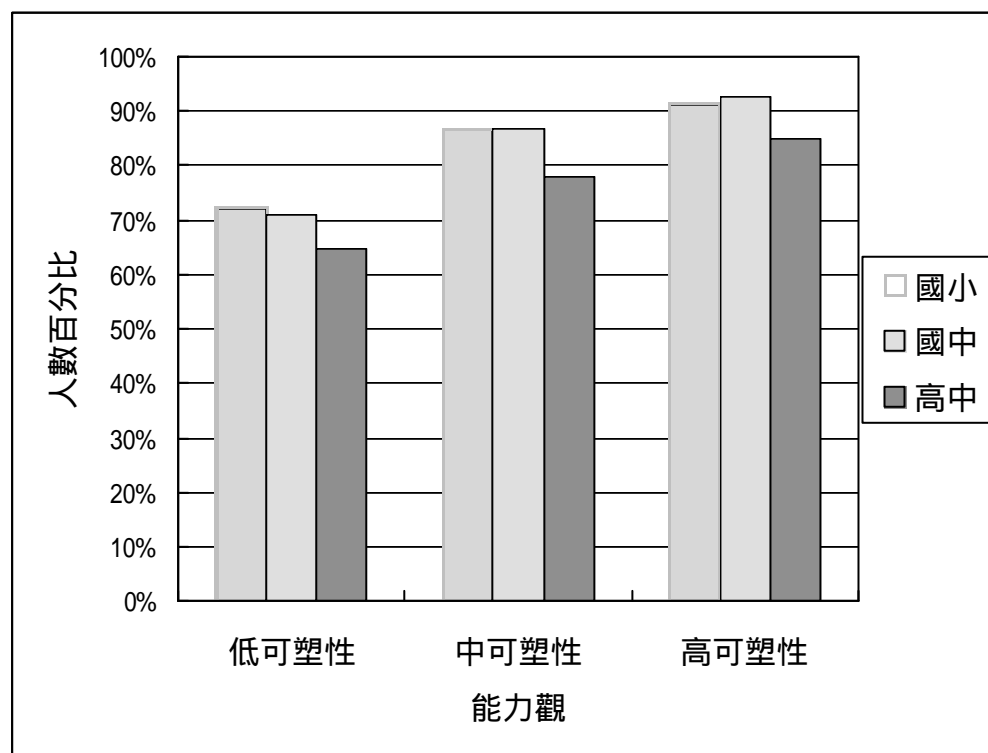


圖 3 不同能力觀者判斷管教對用功而成績差學生有效之人數比例

四、能力觀與教養行為

在假想案例中，研究者要求受訪者假想自己是案例主角的父母親，並在研究者所提供的管教方法當中選出自己最可能採取的行為。研究者所提供的教養方式選項是根據訪談結果整理歸納所得，選項包括：(1) 給予體罰，(2) 給予體罰之外的處罰，(3) 嚴厲責罵，(4) 嚴加警告，(5) 改變孩子的學習環境，(6) 用獎勵的方式加以善誘，(7) 多加鼓勵，(8) 好言相勸，(9) 動之以情，(10) 冷淡以對，表示不滿，(11) 說理或開導，(12) 順其自然。這部分的結果整理於表六。父母最常使用的教養方式為：改變孩子的學習環境、用獎勵的方式加以善誘、多加鼓勵、說理或開導。為了進一步分析方便起見，研究者將(1) 概念上相近的項目，(2) 與能力觀作交叉分析時次數小於五的項目，進一步整合成新的五大教養方式類別。「體罰」、「處罰」、「責罵」、「警告」合併為「責罵處罰」，「多加鼓勵」與「說理或開導」合併為「鼓勵開導」、加上「改變學習環境」、「獎勵」兩類，以及其餘項目合併而成的「其他」類，總共五類。在「用功成績差」與「不用功成績差」情境下，選答各類教養方式的人數比例以圖示於圖 4。

表六 父母親對不同求學階段成績差小孩的教養行為人數分配

教養行為	國小		國中		高中	
	不用功	用功	不用功	用功	不用功	用功
給予體罰	1.5%	.4%	.9%	.8%	.6%	.3%
	(21)	(6)	(13)	(11)	(8)	(4)
給予體罰之外的處罰	2.5%	.5%	2.9%	.1%	1.0%	.4%
	(35)	(7)	(40)	(2)	(14)	(6)
嚴厲責罵	1.5%	.4%	2.2%	.5%	2.1%	.1%
	(20)	(5)	(31)	(7)	(29)	(2)
嚴加警告	2.5%	.2%	3.3%	.2%	3.2%	.6%
	(34)	(3)	(45)	(3)	(45)	(8)
改變孩子的學習環境	34.1%	16.3%	23.7%	21.5%	9.5%	14.4%
	(468)	(227)	(328)	(298)	(133)	(202)
用獎勵的方式加以善誘	23.9%	20.4%	24.4%	17.0%	19.7%	11.1%
	(328)	(285)	(337)	(236)	(275)	(156)
多加鼓勵	12.3%	40.9%	15.8%	40.1%	19.3%	41.3%
	(169)	(570)	(219)	(557)	(270)	(578)
好言相勸	2.2%	2.7%	4.3%	2.2%	8.4%	3.4%
	(30)	(38)	(60)	(30)	(117)	(47)
動之以情	1.1%	.9%	1.5%	1.2%	3.3%	1.7%
	(15)	(13)	(21)	(16)	(46)	(24)
冷漠以對，表示不滿	.1%	.2%	.3%	.4%	.4%	.4%
	(1)	(3)	(4)	(6)	(6)	(6)

說理或開導	17.5%	8.2%	19.0%	9.0%	28.1%	11.9%
	(240)	(115)	(262)	(125)	(392)	(166)
順其自然	.9%	8.8%	1.6%	7.1%	4.4%	14.4%
	(13)	(122)	(22)	(98)	(61)	(201)
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	(1374)	(1394)	(1382)	(1389)	(1396)	(1400)

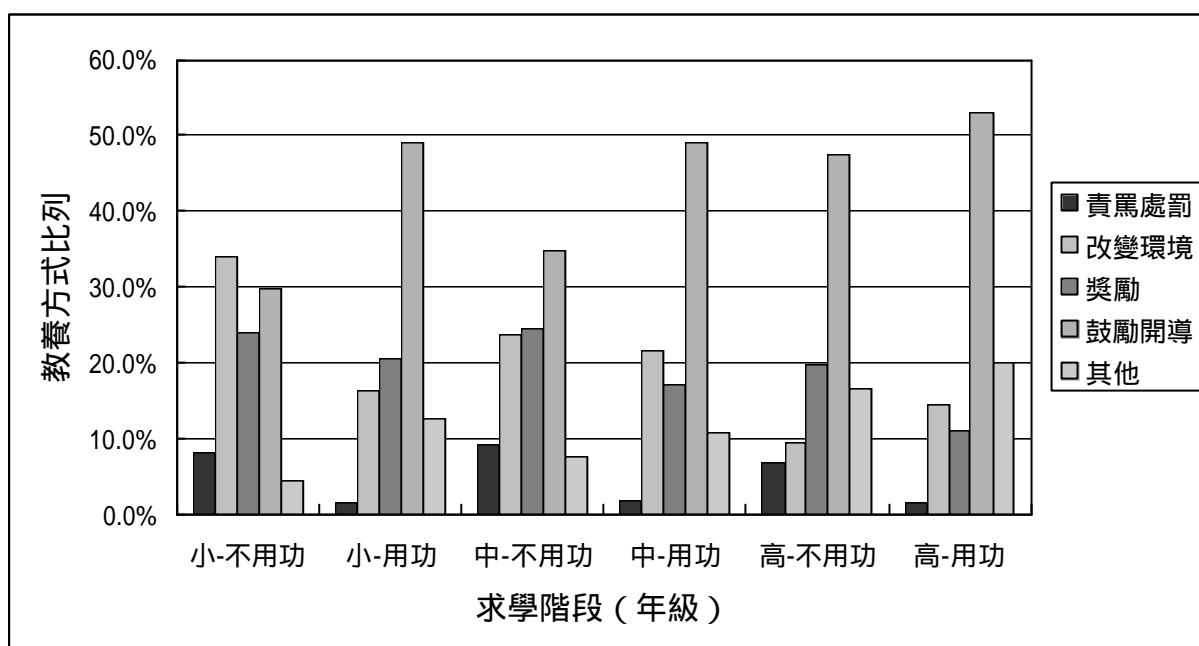


圖 4 國小、國中、高中不同情境（用功、不用功）下父母的教養行為

為了便於仔細檢視父母的教養行為，圖 5 與圖 6 是將「用功」與「不用功」兩情境分開標示的教養方式比較圖。比較圖 5 與圖 6，可以發現幾個有趣的結果。第一，子女成績不好時，父母會依據孩子用功或不用功的情況而採取不同的教養方式，例如，父母在子女不用功而成績不好的情況下，才會使用「責罵與處罰」。第二，父母會根據孩子的求學階段而調整教養方式，特別是在子女不用功的狀況。例如，隨著子女年齡的增長，父母逐漸減少採用「改變孩子學習環境」的教養方式（國小 34.1%，國中 23.7%，高中 9.5%），但是卻相對逐漸增加「鼓勵開導」（國小 29.8%，國中 34.8%，高中 47.4%）（圖 5）。第三，子女用功而仍成績不好時，無論何種階段，「鼓勵開導」似乎是多數父母所共同偏好的方法（約五成）（圖 6）。第四，特別值得一提的是，「順其自然」的教養方式，少見於國小、國中階段，但是當高中生的子女用功而成績不好時，有相當比例的父母（14.4%）選擇消極的不作為（表六）。

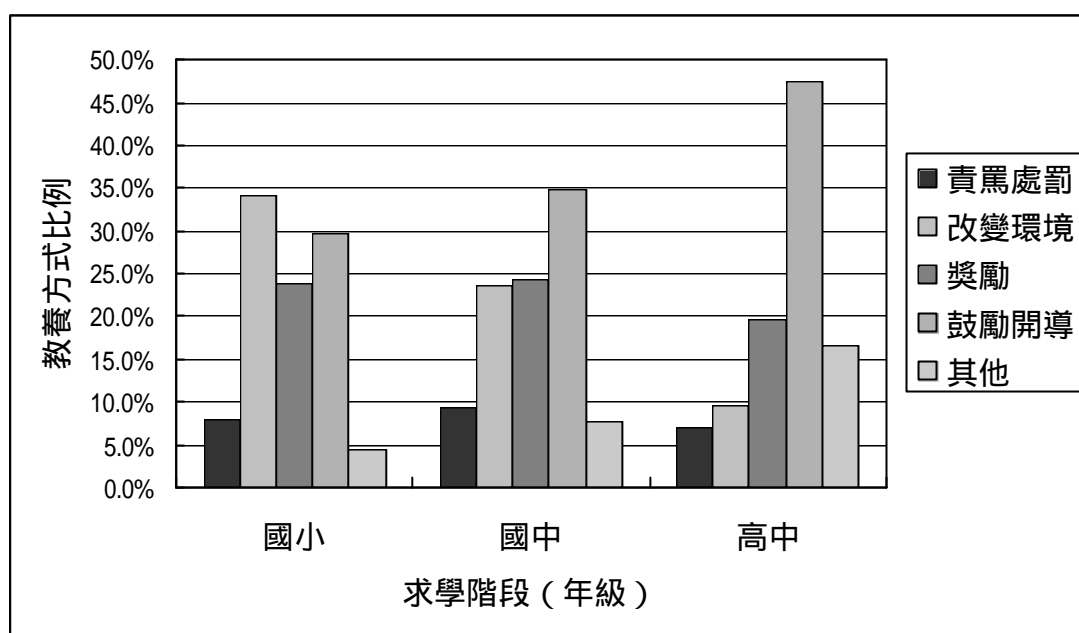


圖 5 「不用功成績差」情況下父母的教養方式

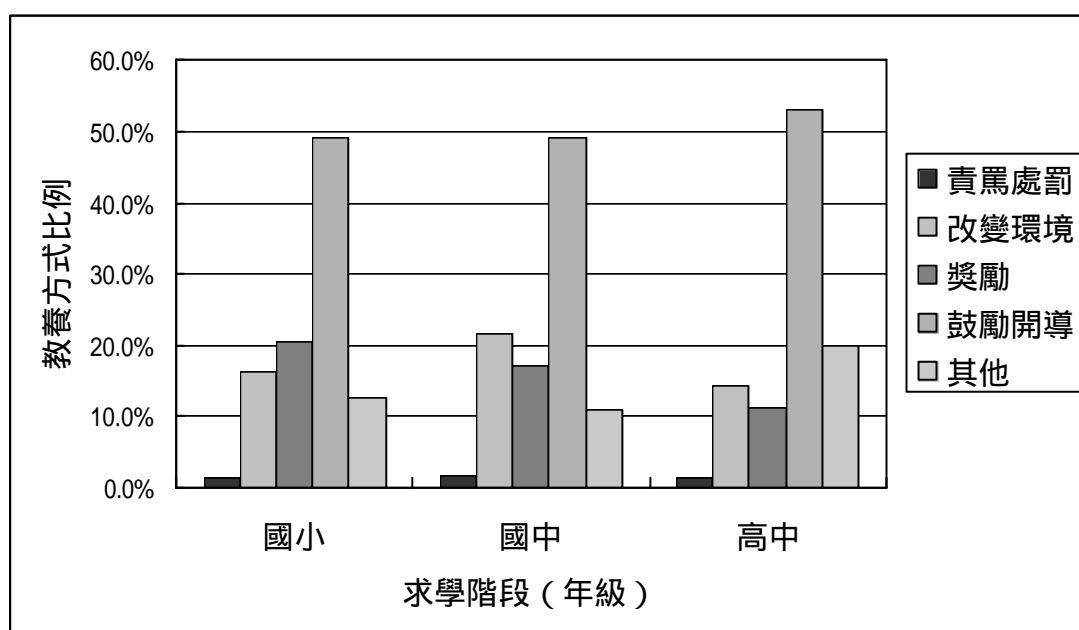


圖 6 「用功成績差」情況下父母的教養方式

至於能力觀與教養方式的關係，表七是兩者交叉分析的結果。在求學階段（國小、國中、高中）?情境（用功、不用功）的六種情況下， χ^2 檢定結果都是顯著的，顯然，能力觀與教養方式的選擇是有關係的。仔細檢視表七，可以發現幾個有趣的現象：（1）持「可塑性低」能力觀之父母比持「可塑性高」能力觀之父母較常採用「處罰責罵」的教養方式。（2）認為能力可塑性越高的父母，

採用「鼓勵開導」教養方式的比例越高。(3)持「可塑性高」能力觀之父母比持「可塑性低」能力觀之父母較常採用「獎勵」的教養方式。換句話說，持「可塑性低」能力觀者使用較多負向教養方式，持「可塑性高」能力觀者使用較多正向教養方式。

表七 能力觀與教養行為之交叉分析

情境	教養方式	能力觀			合計
		低可塑性	中可塑性	高可塑性	
國小不用功	責罵處罰	14.6 % (15)	10.1 % (60)	5.4 % (35)	8.2 % (110)
	改變環境	36.9 % (38)	31.1 % (184)	36.0 % (234)	33.9 % (456)
	獎勵	20.4 % (21)	22.6 % (134)	26.2 % (170)	24.2 % (325)
	鼓勵開導	23.3 % (24)	29.6 % (175)	30.3 % (197)	29.4 % (396)
	其他	4.9 % (5)	6.6 % (39)	2.2 % (14)	4.3 % (58)
	合計	100.0 % (103)	100.0 % (592)	100.0 % (650)	100.0 % (1345)
國小用功	責罵處罰	1.9 % (2)	2.7 % (16)	0.5 % (3)	1.5 % (21)
	改變環境	17.5 % (18)	15.7 % (94)	16.2 % (107)	16.1 % (219)
	獎勵	20.4 % (21)	20.9 % (125)	20.4 % (135)	20.6 % (281)
	鼓勵開導	39.8 % (41)	45.1 % (270)	53.9 % (356)	48.9 % (667)
	其他	20.4 % (21)	15.7 % (94)	9.1 % (60)	12.8 % (175)
	合計	100.0 % (103)	100.0 % (599)	100.0 % (661)	100.0 % (1363)
國中不用功	責罵處罰	9.9 % (10)	10.6 % (63)	8.5 % (56)	9.5 % (129)
	改變環境	28.7 % (29)	23.0 % (137)	23.8 % (156)	23.8 % (322)
	獎勵	15.8 % (16)	23.0 % (137)	27.2 % (178)	24.5 % (331)
	鼓勵開導	32.7 % (33)	34.1 % (203)	35.1 % (230)	34.5 % (466)
	其他	12.9 % (13)	9.4 % (56)	5.3 % (35)	7.7 % (104)
	合計	100.0 % (101)	100.0 % (596)	100.0 % (655)	100.0 % (1352)
國中用功	責罵處罰	6.7 % (7)	2.2 % (13)	0.5 % (3)	1.7 % (23)
	改變環境	22.1 % (23)	20.2 % (120)	22.8 % (151)	21.6 % (294)
	獎勵	12.5 % (13)	18.2 % (108)	16.6 % (110)	17.0 % (231)
	鼓勵開導	37.5 % (39)	46.1 % (274)	53.7 % (355)	49.1 % (668)
	其他	21.2 % (22)	13.4 % (80)	6.4 % (42)	10.6 % (144)
	合計	100.0 % (104)	100.0 % (595)	100.0 % (661)	100.0 % (1360)

?? 高中不用功	責罵處罰	11.7 % (12)	8.2 % (49)	5.1 % (34)	7.0 % (95)
	改變環境	9.7 % (10)	11.2 % (67)	7.9 % (52)	9.5 % (129)
	獎勵	18.4 % (19)	17.8 % (107)	21.6 % (143)	19.7 % (269)
	鼓勵開導	37.9 % (39)	45.7 % (274)	49.9 % (330)	47.1 % (643)
	其他	22.3 % (23)	17.2 % (103)	15.4 % (102)	16.7 % (228)
	合計	100.0 % (103)	100.0 % (600)	100.0 % (661)	100.0 % (1364)
???? 高中用功	責罵處罰	5.8 % (6)	2.0 % (12)	0.3 % (2)	1.5 % (20)
	改變環境	10.7 % (11)	15.0 % (90)	14.6 % (97)	14.5 % (198)
	獎勵	10.7 % (11)	11.8 % (71)	11.0 % (73)	11.3 % (155)
	鼓勵開導	40.8 % (42)	48.5 % (292)	58.6 % (389)	52.8 % (723)
	其他	32.0 % (33)	22.8 % (137)	15.5 % (103)	19.9 % (273)
	合計	100.0 % (103)	100.0 % (602)	100.0 % (664)	100.0 % (1369)

?? $p < .05$

???? $p < .0001$

討論

本研究的主要目的是在探討父母的能力觀，以及能力觀在教養行為上可能扮演的角色。然而，如前所述，就能力觀的可塑性而言，訪談的結果與問卷的結果顯然相當不一致：訪談結果顯示父母認為能力的可塑性相當低，是環境所難以改變的；反過來說，問卷結果卻顯示，父母的能力觀偏向高可塑性。從這樣的結果看來，若非兩種方法各有侷限，便是兩種方法可能測得不同層次的觀念。所謂不同層次的觀念，有可能一為內隱層次（implicit level）的觀念，一為外顯層次（explicit level）的觀念（Greenwald, et al., 2002）。換句話說，可能其中一種結果反映的是隱晦不明的人能力觀，另一種則反映的是淺層意識的能力教養觀。至於何者為內隱何者為外顯，則有待進一步更細緻的釐清。當然，除此之外，這樣的結果也凸顯了質化方法與量化方法在研究上互為驗證與補強的必要性。

其次，就能力與表現的關係來看父母的觀點，訪談所得結果與問卷的結果相當一致。大多數的父母均認為，努力是能力表現的重要中介變項，有能力不一定表現好，但是不努力就一定表現不好。在問卷的假想案例中，只要是「不用功成績差」的情境，父母傾向將成績不佳的原因歸諸於努力不足，但是在受教者用功卻仍成績不好時，就有三分之二的人轉而傾向歸因於能力不足。這樣的結果一方面反映父母在教養上對努力變項的重視，顯示問卷案例具有預測效度；然而從另一方面來看，若不論何種能力觀，當學生用功而成績不好時，都還有不小的比例（三至四成）歸因於用功不夠來，那麼問卷的能力觀測量似乎就有預測效度的問題，值得進一步探討其中問題所在。

此外，不論哪一種能力觀的人，對不用功學生的不良表現絕大部分，對用功

學生有相當比例歸因於「不夠用功」之結果，有兩個可能的解釋，其一是，多數人均認為努力是能力表現的必要條件；其二是，多數人均儘可能避免作能力歸因。至於為什麼多數人都想儘量避免作能力歸因？理由可能是：事實上他們認為能力是不可塑的，若是歸因於能力，便沒有指望了。

最後，就能力觀與教養行為的關係來看父母的觀點，訪談結果與問卷結果若符合。根據訪談，父母在學業上的管教通常將重點放在學習態度的督促上。若以此發現來看問卷所得，不論哪一種能力觀的人，對於用功而成績差的學生，多數認為還是可以透過教養去加以改善的結果，便是可以理解的反應，因為從學習態度的角度來看教養效果，便不可能有「教不會」的疑慮。

在能力觀與教養行為的交叉分析結果，有一個相當有趣的現象：持「可塑性低」能力觀的父母比「可塑性高」能力觀的父母使用負向「責罵處罰」教養方式的比例較高，使用正向「鼓勵開導」與「獎勵」教養方式的比例較少。其中原因雖然有待探討，但是認為能力可塑性低的父母偏重嚴加督促學習態度，認為能力可塑性高的父母則傾向提高學習興趣與動機。

總而言之，綜合分析本研究的各種結果，或許可以說，以往教養觀與教養行為之間的關係之所以難以釐清，有可能是因為另有更重要的隱性信念在發揮優勢的引導作用——框架效果。本研究的研究結果顯示，至少就學習方面的教養行為而言，「能力觀」似乎是對實際教養行為產生影響的重要限制因素，而一般性的教養觀（教養目標與教養方法）則是調控教養行為的因素。

參考文獻

- 王珮玲（民 81）， 兒童氣質、父母教養方式與兒童社會能力關係之研究 。
國立政治大學教育學研究所博士論文。
- 王震武、林文瑛（民 83）， 自學方案的意識型態分析 。《應用心裡學報》，
3，頁 1-42。
- 王震武、林文瑛（民 88）， 教養觀的形成機制—環境壓力下的人性表現 。
《應用心裡學報》，7，頁 1-16。
- 林文瑛（民 81）， 體罰實態、理論及心理因素之探討 。《應用心裡學報》，
1，頁 59-77。
- 林文瑛、王震武（民 84）， 中國父母的教養觀：嚴教觀或打罵觀？ 。《本
土心裡學研究》，3，頁 2-92。
- 陳秀蓉（民 68）， 父母親管教子女的行為：認知互動模式之探討 。國立台
灣大學心理學研究所碩士論文。
- 曾一泓（民 65）， 國中學生的控制信念與父母的管控信念及教養方式之關係 。
國立台灣師範大學教育學研究所碩士論文。
- 黃文瑛（民 65）， 父母管教態度與國中學生人格特質關係之研究（上）（下）。
《思與言》，14（2），頁 54-65；14（3），頁 41-60。台北：思與言雜誌社。
- 楊淑珍（民 69）， 父母管教態度、社會焦慮及學業成就 。《輔導學報》，3，

頁 179-191。

- Acock, A.C., & Clair, J.M. (1986) *The Influence of the Family : A review and Annotated Bibliography of Socialization, Ethnicity, and Delinquency, 1975-1986* . New York : Grland.
- Baldwin, J.M. (1906). *Mental development in the child and the race*. New York: Macmillan.
- Baldwin,A.(1965). A is happy-B is not. *Child Development*, 36, 583-600.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1, 2.
- Baumrind, D.(1983). Rejoinder to Lewis's reinterpretation of parental firm control effects: Are authoritative families really harmonious? *Psychological Bulletin*, 94, 132-142.
- Baumrind, D.(1993). The average expectable environment is not good enough: A response to Scarr. *Child Development*, 64, 1299-1337.
- Bell, R.Q.(1979).Parent, child, and reciprocal influence. *American Psychologist*, 34, 821-826.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Bordy, G.H."& Siegel, I.E. (1990). *Methods of family research: Biographies of research projects (Vol : Clinical populations)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Butler, R. (2000). Making judgments about ability: The role of implicit theories of ability in moderating inferences from temporal and social comparison information. *Journal of Personality and Social Psychology*,78, 5, 965-978.
- Chapman, L. J., & Chapman, L. J.,(1969). Illusory correlation as an obstacle to the use of valid psychodiagnostic signs. *Journal of Abnormal Psychology*, 74, 271~280.
- Chapman, L. J., & Chapman, L. J.,(1967). Genesis of popular but erroneous diagnostic observations. *Journal of Abnormal Psychology*, 72, 193~204.
- Cohen, B., & Murphy, G. L. (1984). Models of Concepts. *Cognitive Science*, 8, 27-58.
- Crowell, J.A., & Feldman, S.S. (1988). Mothers' internal models of relationships and children's behavioral and developmental status: A study of mother-child interaction. *Child Development*, 59, 1273-1285.
- Delton, R.J. (1980). Reassessing parental socialization: Indicator unreliability versus generational transfer. *American Political Science Review*, 74, 421-431.

- Duncker, K. (1945). On Problem solving. *Psychological Monographs*, 58, (No.270).
- Eraut, M. (1998). Concepts of competence. *Journal of Interprofessional Care*, 12, 2, 127-139.
- Erikson, E.H.(1963). *Childhood and society*, (2nd ed.). New York: Norton.
- Ewart, J.C., & Green, M.W.(1957). Conditions associated with the mother's estimate of the ability of her retarded child. *American Journal of Mental Deficiency*, 62, 521-533.
- Glucksberg, S., & Weisberg, R.W. (1966). Verbal behavior and problem solving: Some effects of labeling in a functional fixedness problem. *Journal of Experimental Psychology*, 71, 659-664.
- Glucksberg, S., & Danks, J. (1968). Effects of discriminative labels and of nonsense labels upon availability of novel function. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 7, 72-76.
- Goodnow, J.J., & Collins, W.A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas*. Hove, U.K.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gottesman, I.I. (1963). Genetic aspects of intelligent behavior. In N. Ellis (Ed.), *Handbook of mental deficiency*. New York: McGraw-Hill.
- Greeno, J.G., Magone, M.E., & Chaiklin, S. (1979). Theory of construction and set in problem solving. *Memory and Cognition*, 7, 445-461.
- Greeno, J.G., & Simon, H.A.(1988). Problem solving and reasoning. In R.C. Atkinson, R.J.Herrstein, G. Lindzey, & R.D. Luce(Eds.) *Stevens' Handbook of Experimental Psychology*, (pp.589-672).
- Greenwald, A.G., & Banaji, M.R., rudman, L.A., Faruham, S.D., Nosek, b.A., & Mellot, D.S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 109, 3-25.
- Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, 51, 358-374.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hess, R.D., & Handel, G. (1959). *Family worlds: A psychosocial approach to family life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hetherington, E.M. (ed.)(1983). *Socialization, personality, and social development*. In P.H. Mussen (General Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4). New York: Wiley.
- Jones, E. E., & Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 2, 220-226.
- Luchins, A. (1942). Mechanization in problem solving. *Psychological Monographs*, 54(No.248).

- Luchins, A., & Luchins, E. (1950). New experimental attempts at preventing mechanization in problem solving. *Journal of General Psychology*, 42, 279-297.
- Maccoby, E.E. & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E.M. Hetherington (Ed.; P.H. Mussen, General Ed.), *Handbook of child psychology: (Vol. 4). Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Marsh, H. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- Marsh, H., Smith, I., & Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relationships with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 581-596.
- Moore, W., & Esselman, M. (1992) Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Parke, R.D.(1978). Parent-infant interaction : Progress, Paradigms, and problem. In G.P. Sackett(Ed.), *Observing Behavior (Vol.1)* , (pp.69-94). Baltimore, University Park Press.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 1, 1, 51-65.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Sameroff, A.J., & Feil, L.A. (1985). Parental concepts of development. In I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems* (pp. 83-105). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Schneider, W., & Shiffrin, R. M. (1977). Controlled and automatic human information processing: 1. Detection, search, and attention. *Psychological Review*, 84, 1-66.
- Siegel, I.E. & Bordy, G.H. (1990). *Methods of family research: Biographies of research projects (Vol : Normal families)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skinner, B.F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Knopf.
- Skinner, B.F. (1987). The free and happy student. In H.F. Clarizio, R.C. Craig, & W.A. Mehrens (Eds.), *Contemporary issues in educational psychology* (5th ed.)(pp. 17-21). New York: Random House.
- Stolz, L.M. (1967). *Influences on parent behavior*. Stanford, CA.: Stanford University Press.

Waters, E., Hay, D., & Richters, J. (1985). Infant-parent attachment and the origins of prosocial and antisocial behavior. In D. Olweus, J. Block, and M. Radke-Yarrow(Eds.), *Development of Antisocial and Prosocial Behavior : Research , Theories, and Issues*.(pp.97-125)