

國立台東大學教育學系(所)

碩士論文

指導教授： 鄭耀男 先生

國小學童校外音樂才藝學習、父母管教
態度與自我概念關係之研究

研究生： 吳雪菁 撰

中華民國九十五年七月

國立台東大學教育學系(所)

碩士論文

國小學童校外音樂才藝學習、父母管教
態度與自我概念關係之研究

研究生：吳雪菁 撰

指導教授：鄭耀男 先生

中華民國九十五年七月

國立台東大學

學位論文考試委員審定書

系所別：教育研究所(課程與教學碩士班)

本班 吳雪菁 君

所提之論文 國小學童校外音樂才藝學習、父母管教態度

與自我概念關係之研究

業經本委員會通過合於 碩士學位論文 條件
 博士學位論文

論文學位考試委員會：

張慶勳

(學位考試委員主席)

蔡東鐘

鄭耀男

(指導教授)

論文學位考試日期：95年7月1日

國立台東大學

附註：1. 一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2. 本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 教育 系(所)
課程與教學 組 九十四 學年度第 二 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：國小學童校外音樂才藝學習、父母管教態度與自我概念關係之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

| 同意 | 不同意 | 單位 |
|-------------------------------------|-------------------------------------|-----------|
| <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 國家圖書館 |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 本人畢業學校圖書館 |

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

| 立即公開 | 一年後公開 | 二年後公開 | 三年後公開 |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未鈎選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：鄭 耀 男 (親筆簽名)

研究生簽名：吳 雪 菁 (親筆正楷)

學 號：1792017 (務必填寫)

日 期：中華民國 九十五 年 七 月 十八 日

1. 本授權書(得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載)請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2. 依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議:研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

謝 誌

終於，是到了寫謝誌的時候！回首一路走來，研究所的生涯終要隨著這本論文的完成而告一段落。三年研究所進修的生活，讓我的生活更加充實，視野更加寬廣，在碩士生涯即將結束的這一刻，腦中閃爍著錯綜複雜的光影及思緒，三年來的歡笑與辛酸、汗水與淚水都將成爲記憶。

在論文付梓之際，心中滿是感謝。首要感謝指導教授鄭耀男老師的啓發與引導，謝謝您在一次又一次討論的過程中，給予我許多的建議與發揮的空間，因爲有您悉心的指導，使我在研究的探索中，能夠更加精進與成長，恩師治學嚴謹與執著的態度，更是值得後學學習的榜樣。

感謝同門好友志雄、子誠、昇勳，在埋首寫論文的這段日子裡，有你們陪我一起努力、一起分享，因爲有你們的相互支持、關懷與加油鼓勵，才能讓我不放棄。感謝春子、文玲及所有研究所的同學們，因爲有你們相伴，這一路走來更感到繽紛多采。生命的旅途中能與你們相遇，真是幸福！

感謝情同姊妹的大學摯友如瑩在統計上的協助，在妳身懷六甲之時，還要隨時待命爲我的論文指點迷津，辛苦你了；感謝不願在謝誌中露面的幕後功臣，沒有你的支持與撰稿上的諮詢，本研究無法順利完成。今日我即將跟隨你們的腳步成爲碩士一族，對你們的感激，點滴在心頭，**Snow Love You!**

隨著這本論文的開始~結束，我也經歷人生中「結婚」~「生子」的重要大事。論文即將完成之際，寶貝女兒綵婕的到來，讓生活中充滿更多的歡笑與驚喜，看著她在夢中微笑，看著她依偎在懷裡甜甜的睡著，寫作時的煩躁頓時消逝，但卻也讓日子更加忙碌了。手忙腳亂之餘，得以讓這本論文如期順利完成，當然最要感謝我的家人，謝謝親愛的爸爸、媽媽、老哥及兩位可愛的妹妹對我和 **Baby** 的照顧與關懷，你們無微不至的呵護，讓我總是覺得自己是世上最幸福的孩子。最後，謝謝我的老公吉勝，每當我遇到瓶頸心煩發脾氣時，你總能容忍我的無理取鬧，這段日子委屈你了。

這本論文得以完成，要感激的人太多太多，僅將這本論文獻給所有我摯愛的家人及朋友，謝謝你們爲我付出的點點滴滴。

雪菁 謹誌
九十五年七月

國小學童校外音樂才藝學習、父母管教態度 與自我概念關係之研究

作者：吳雪菁

國立台東大學 教育學系(所)

摘要

本文旨在瞭解花東地區學童參與音樂才藝學習現況，並依學童校外音樂才藝學習背景、父母管教態度與自我概念進行相關研究與比較。

本研究以台東市、花蓮市國小高年級學生為研究對象，採分層叢集抽樣方法，抽取花蓮市及台東市共九所學校，並以其五、六年級各一班學生為樣本進行量表施測。研究工具包括「國小學童校外音樂才藝學習基本資料」、「國小學童父母管教態度量表」及「國小學童自我概念量表」，並以描述統計、單因子變異數分析、皮爾森積差相關、點二系列相關及多元迴歸分析等統計方法進行資料分析。主要研究發現如下：

- 一、花東地區擁有校外音樂才藝學習經驗之學童比例達43.7%。
- 二、整體而言，不同背景受試學童其父母管教態度有顯著差異，且「曾參加組」與「正在參加組」二組得分皆顯著高於「未參加組」。
- 三、在整體自我概念或是「自我能力滿意」、「自我表現」、「自我親和力」等三個分量中，各組間受試學童的表現皆無明顯的差異。
- 四、整體而言，不同音樂才藝學習背景受試學童與父母管教態度有密切相關。
- 五、整體而言，國小高年級學童之父母管教態度與自我概念有顯著正相關。
- 六、「性別」及父母管教態度量表之「監督」、「缺乏管教原則」、「懲罰」、「關懷回應」分量等五個自變項的結果可以預測學童在「自我概念」之表現。

關鍵詞：校外音樂才藝學習、父母管教態度、自我概念

Research on Relationship among Elementary School Students' Study of External Musical Skill, Parent's Discipline Attitude And Students' Self-concept

Hsueh-Ching Wu

Graduate Institute of Education
National Taitung University

Abstract

This essay is to find out the present situation that the students in Hualien and Taitung area are engaging in the study of musical skill, and to make relative research and comparison according to students' learning background of external musical skill, parents' discipline attitude, and students' self-concept.

This research is choosing senior students from elementary schools in Taitung City and Hualien City as objects of study, and is adopting the method of sampling. In detail, I chose totally nine schools in Taitung City and Hualien City, and took one class of fifth-form pupils and one class of sixth-form pupils from each school, then asked them to do measuring tests. The research tools include *Basic Data of Elementary School Students' Study of External Musical Skill*, *Survey Form on Parents' Discipline Attitude* and *Survey Form on Elementary School Students' Self-concept*. Moreover, I analyzed all the data by descriptive statistics, one-way ANOVA, Pearson product-moment correlation, point-biserial correlation, and multiple regression analysis. The main discovers are as follows:

- A. In Hualien and Taitung area, there are about 43.7 percent of students who have experience of musical skill study.
- B. Wholly speaking, with different backgrounds of student, parents' discipline attitude seems to be significantly different. It can be obviously found that the score of the used-to-team and the being-team is much higher than that of the never-team.
- C. As for self-concept, or the three factors of self-satisfaction on ability, self-behavior and self-congeniality, there is no obvious difference among each team.
- D. Wholly speaking, students' different kind of musical skill study background is closely bound up with parents' discipline attitude.
- E. Wholly speaking, it seems to be a direct ratio between parents' discipline attitude and students' self-concept.
- F. Students' self-concept can be calculated out according to the five factors: students' gender and others in the form parents' discipline attitude, including supervision, lacking- discipline principle, punishment and concerns.

Keywords: study of external musical skill; parents' discipline attitude; students' self-concept

目次

| | |
|-----------------------------------|-----|
| 目次 | I |
| 表目次 | III |
| 圖目次 | V |
| 第一章 緒論 | 1 |
| 第一節 研究動機與背景 | 2 |
| 第二節 研究目的與問題 | 6 |
| 第三節 重要名詞釋義 | 8 |
| 第四節 研究範圍與限制 | 9 |
| 第二章 文獻探討 | 12 |
| 第一節 校外才藝學習的發展概況與研究 | 12 |
| 第二節 父母管教態度的相關理論與研究 | 17 |
| 第三節 自我概念的相關理論與研究 | 32 |
| 第四節 校外音樂才藝學習、父母管教態度與自我概念之關係 | 44 |
| 第五節 綜合評析與啓示 | 52 |
| 第三章 研究方法 | 54 |
| 第一節 研究架構 | 54 |
| 第二節 研究假設 | 55 |
| 第三節 研究對象與抽樣 | 56 |
| 第四節 研究工具 | 58 |
| 第五節 實施程序與資料分析 | 68 |
| 第四章 研究結果分析與討論 | 71 |
| 第一節 受試學童基本資料 | 71 |
| 第二節 音樂才藝學習與父母管教態度之差異分析 | 77 |
| 第三節 音樂才藝學習與自我概念之差異分析 | 88 |

| | |
|-------------------------------------|-----|
| 第四節 校外音樂才藝學習與父母管教態度之相關分析 | 94 |
| 第五節 校外音樂才藝學習與自我概念之相關分析 | 95 |
| 第六節 父母管教態度與自我概念之相關分析 | 95 |
| 第七節 校外音樂才藝學習、父母管教態度與自我概念之迴歸分析 | 97 |
| 第五章 結論與建議 | 101 |
| 第一節 結論 | 101 |
| 第二節 建議 | 106 |
| 參考文獻 | 112 |
| 一、中文部分 | 112 |
| 二、英文部分 | 118 |
| 附錄 | 121 |
| 附錄一 國小學童校外音樂才藝學習基本資料 | 121 |
| 附錄二 國小學童父母管教態度量表(預試) | 123 |
| 附錄三 國小學童父母管教態度量表(正式) | 126 |
| 附錄四 國小學童自我概念量表(預試) | 129 |
| 附錄五 國小學童自我概念量表(正式) | 131 |
| 附錄六 量表使用同意書 | 133 |
| 附錄七 專家意見審查名單 | 135 |

表 目 次

| | | |
|--------|--|----|
| 表 2-1 | 兒童校外才藝學習統計資料 | 14 |
| 表 2-2 | 父母管教態度意涵 | 19 |
| 表 2-3 | 雙向度父母管教態度基本向度與分類表 | 26 |
| 表 2-4 | 父母管教態度與自我概念關係之實徵性研究 | 49 |
| 表 3-1 | 本研究抽取樣本人數分布表 | 57 |
| 表 3-2 | 國小高年級學童父母管教態度因素分析摘要表 | 63 |
| 表 3-3 | 國小高年級學童自我概念因素分析摘要表(正式) | 67 |
| 表 4-1 | 參加校外音樂才藝學習經驗人數與不同性別參與校外音樂才藝學習 的人數與在各性別所佔百分比率分配摘要表 | 72 |
| 表 4-2 | 參加校外音樂才藝學習時間最久的課程人數分配摘要表 | 73 |
| 表 4-3 | 參加校外音樂才藝學習時間人數分配摘要表 | 74 |
| 表 4-4 | 參加校外音樂才藝學習的原因人數分配摘要表 | 74 |
| 表 4-5 | 參加校外音樂才藝學習原因與感覺交叉摘要表 | 75 |
| 表 4-6 | 參加校外音樂才藝學習的目的的人數分配摘要表(可複選) | 76 |
| 表 4-7 | 不同音樂才藝學習經驗之學童在「父母管教態度量表」中各因素加 總表現與變異數分析情形 | 78 |
| 表 4-8 | 不同音樂才藝學習經驗之學童在「父母管教態度量表」中「監督」 因素表現、變異數分析與事後比較情形 | 80 |
| 表 4-9 | 不同音樂學習經驗之學童在「父母管教態度量表」中「缺乏管教原 則」因素表現、變異數與事後比較分析情形 | 81 |
| 表 4-10 | 不同音樂才藝學習經驗之學童在「父母管教態度量表」中「懲罰」 因素表現與變異數分析情形 | 83 |
| 表 4-11 | 不同音樂才藝學習經驗之學童在「父母管教態度量表」中「關懷回 應」因素表現、變異數分析與事後比較情形 | 84 |

| | | |
|--------|--|----|
| 表 4-12 | 不同音樂才藝學習經驗之學童在「父母管教態度量表」中「成就期望」因素表現、變異數分析與事後比較情形 | 86 |
| 表 4-13 | 不同音樂才藝學習經驗之學童在「國小學童自我概念量表」中各因素加總表現與因素分析情形 | 89 |
| 表 4-14 | 不同音樂學習經驗之學童在「國小學童自我概念量表」中「自我能力滿意度」因素表現與變異數分析情形 | 90 |
| 表 4-15 | 不同音樂學習經驗之學童在「國小學童自我概念量表」中「自我表現」因素與變異數分析表現情形 | 91 |
| 表 4-16 | 不同音樂學習經驗之學童在「國小學童自我概念量表」中「自我親和力」因素與變異數分析表現情形 | 92 |
| 表 4-17 | 校外音樂才藝學習與父母管教態度相關摘要表 | 94 |
| 表 4-18 | 校外音樂才藝學習與自我概念相關摘要表 | 95 |
| 表 4-19 | 父母管教態度與自我概念相關矩陣摘要表 | 97 |
| 表 4-20 | 「性別、年級、校外音樂才藝學習及父母管教態度五分量」對「自我概念」迴歸分析之係數表 | 98 |

圖 目 次

| | | |
|-------|---------------------|----|
| 圖 2-1 | 自我結構圖 | 34 |
| 圖 2-2 | Fuller 自我的四部份 | 39 |
| 圖 3-1 | 研究架構圖 | 54 |



第一章 緒論

「學音樂的孩子不會變壞」、「學音樂的孩子更聰明」一長久以來，這樣的觀念似乎一直深植在音樂教育工作者與多數父母的內心，而許多的科學研究亦證實音樂能影響一個人的性情、情感與情緒、提升孩子的智力(方銘健，1997；范儉民，1991；莊惠君，1999；郭美女，1998)。近十年來，音樂更被廣泛運用在醫療復健上，來協助各類受輔者，促進其身心健康並維持心智的正面發展，以及行爲的改變與壓力調適等問題(李杰禧，2003)。因此，使得父母更相信音樂學習能帶給孩子許多的益處。

家庭是人類生活的最基本單位，是個人接觸最早的社會組織，更是個人成長、社會化、受教育最重要的場所。父母在其子女的成長過程中扮演著不同的角色。從孩子出生時提供生理需求和安全需求，及至漸長，父母則必須教導孩子學習道德規範，使其表現合理的社會化行爲。父母是子女認同的對象，其行爲、思想、態度對子女都有重大的影響。由上述可知父母管教態度是家庭因素中影響兒童行爲的首要變因，且要了解兒童的行爲，首先就要探討父母的管教態度。

而在兒童的成長過程中，音樂學習興趣的啓發與學習歷程中壓力的調適，家庭更是扮演著非常重要的角色。蘇郁惠(1996)指出學生在鋼琴和音樂成績的表現，與學生生長的音樂環境有很大的關係；Gordon(1987)和Brand(1982)亦指出環境影響兒童學習音樂的態度及其對音樂的喜好程度。以上這些都說明了後天的家庭教育環境對學童音樂學習的影響，倘若家長能給孩子一個適當的管教態度，那麼必定能使孩子在學習音樂的過程中更佳快樂，遇到問題時更能有良好的自我調適。

陳李綢(1983)認爲自我概念是個體與環境交互作用後所形成對自己的知覺，自我概念的形成可能受到家庭因素等的影響。個體若有清晰明確的正向自我概念，便能以積極的態度看待自己、接納別人；反之，自我概念不明確或負向的，個體無法評估認識自己，做事容易消極或是生活鬱悶(李輝，1994；陳李綢，1983)。換言之，個體的認知發展及其與生活中的重要他人(如父母、師長、同儕等)的關係，將會影響到個體如何去建構自我概念。

台灣的教育長期以來受到升學主義的影響，一直偏重認知方面的訓練，往往忽略了教育的目的除了學習知識外，尚須注重兒童情意表現與人格的發展和陶冶。本研究旨在透過探討國小高年級學童校外音樂才藝學習、父母管教態度及自我概念的相關性，進而了解參與校外音樂才藝學習與否在家庭管教方式與兒童的心理人格發展方面的差異，作為今後家長或老師對兒童學習校外音樂才藝的參考。本章首先說明研究的動機與背景，並依此提出研究目的與研究問題，再將本研究之重要名詞做一界定，最後闡述研究範圍與限制。

第一節 研究動機與背景

本研究旨在探討國小高年級學童校外音樂才藝學習、父母管教態度與自我概念的關係。為使更明瞭研究者研究本研究之緣起與問題之重要性，茲將研究動機與背景論述如下：

壹、校外音樂才藝學習的「優」與「憂」

台灣的教改行之有年，其重點在於透過革新減低孩子的壓力；課程改革一再強調要讓孩子習得可以活用的知識，而不是背不動的書包；同時隨著多元智慧理論的興起的，亦強調要尊重每個孩子的不同智能，給孩子多元化的發展。但反而使現今的孩子處於一個更高度競爭的社會，許多的父母更擔心自己的孩子在學習路上會的東西太少無法與人競逐，紛紛在課後又將孩子送往各式各樣的才藝補習班學習，希望孩子們有更多元的才能。

教育部（2005）「台灣地區各類短期補習班近十年成長統計調查分析」結果顯示：台灣地區截至 2005 年，全國技藝類核准立案的補習班已從 1996 年的 824 家增加為 2743 家。放眼望去，幾乎大半的兒童都是「身懷絕技、擁有十八般武藝」。多數的父母認為這樣做都是為了孩子好，孩子不會輸在起跑點上，然而事實上，這些才藝學習真的對孩子有幫助、能夠讓孩子贏在起跑點嗎？為人父母在為孩子鋪路的過程中，因過高的期望卻往往忽略孩子的發展成熟度、學習發展狀態，而未去考慮孩子能否承擔這一切的美意。

根據 104 動態網（2005）報導，104 人力銀行家教網於 2005 年發布的「國中/小學童課輔狀況大調查」發現，高達七成的受訪家長表示，家中的

國中、小子女目前正在接受課後輔導，而從 104 人力銀行家教網資料庫顯示，國小學生的補習需求，以「伴讀」(30%)、「英文」(25%)、「鋼琴」(15%)、「才藝」(6%) 為主要重點科目。國內學者亦曾針對國內學童進行校外才藝教學研究發現，其樣本中有超過 50% 的學童進行校外才藝學習教育（黃蒼樺，2004；葉雅馨，1989；蔡美芳，2003；穆錦雯，1982；謝效昭，1987）。不僅在國內有如此現象，美國紐約多維時報於 2005 年六月亦曾針對紐約地區華人兒童進行才藝教育調查，發現華人傾向讓小孩學習各種知識、涉獵各個領域，似乎認為什麼東西都學了總是好；在紐約地區的華人父母，傾向安排孩子參加每日的課後輔導班，也利用週末，讓孩子學習各式才藝（林紫喬，2005）。

最後，研究者從文獻調查中發現，坊間才藝補習班、學童校外才藝學習目前多以美語、音樂、美術為主（葉雅馨，1989；蔡美芳，2003；聯合晚報，2002），但音樂類才藝所花之平均學習時間卻最長（蔡美芳，2003）。另外，雖然已有研究證實音樂學習確實有助於提升學童的智能發展、學業成就與創造力；但學者同時亦發現，音樂學習之學童多數感到壓力繁重，缺乏休閒生活（黃愨惠，2003）。因此，本研究擬以國小高年級校外音樂才藝學習學童為對象，進行相關的研究。

貳、父母是影響兒童自我概念的重要他人

在社會化的過程中，家庭是兒童最早接觸到的互動系統，對兒童的認知發展、人格行為養成基礎影響最大的就是家庭。Bandura 的社會學習論認為，在發展初期，父母親是兒童接觸最早，也是接觸最久的人，更是學習的主要對象，因此父母本身的行為與態度，不可避免地成為子女學習的主要內容。孩子大部分的自我概念是來自他人眼中的我，尤其是重要他人眼中的我，因此他們的自我概念就在父母有意無意、有形無形的要求與規範中形成（李麗蘋，2002）。雖然國小階段的學童生活圈由家庭擴及至學校，「重要他人」亦擴及教師及同儕，然而 Conger、Erukson、Kagan 等學者卻主張對「前期青少年」而言，最有效的社會支持來源仍是父母（引自詹美娟，1992）。

父母對孩子的管教問題一直是社會重要的課題，父母會根據所抱持的認知、價值觀、信念產生其管教態度，並將其管教態度轉換成對於子女的管教方式（李美慧，2004）。Mussen 認為個體自嬰幼兒時期起到青少年階

段，其父母所採用的管教態度，將成爲孩童人格、認知能力、自我概念及社會行爲等各方面發展的基礎（引自楊如馨，2001）。而關於父母管教態度的分類，以及父母該以何種管教態度來教育子女，其會對孩子的行爲帶來何種程度的影響，早在七、八十年代，就一直是國內外許多學者們至爲關心並著手進行探討研究的重點。

教養子女，是父母的天職，兒童福利聯盟（2005）調查民國九十年父母管教問題狀況顯示：在管教問題上有 65.30% 的父母親大致上認爲沒有問題。然而隨著社會變遷，父母親要擔心的事情是越來越多了，縱使現代社會的父母大多認同以民主替代嚴懲的教育方式（劉淑媛，2004），也從許多管道（如：學校、文化局、社會教育局、家庭教育中心……等）獲得親職教育的訊息與知識，知道不同的管教方式會帶給孩子不同的影響，但仍有一部分的父母親，因爲未能充分了解自己的責任與教育內涵，因此造就了「天下有不會的父母」，以及「天下有不是的父母」！爲人父母的絕大多數都是以自己所會的、所相信的、所以爲是對孩子好的方式來「愛孩子」。然而，很多父母卻不知道，可能在其過度或過少的愛、期望、壓力與要求下的養育，卻使得子女身心受創、人格受損與自我概念不良，其對子女的影響是既深刻又長遠。

參、自我概念是人格發展重要核心概念，極具重要性

社會學家認爲自我概念的形成是個體經由與他人的互動，設想他人對「我」的看法，而後所產生的自我感受與評價。自我觀念是種對自己主觀的看法，它是引領行爲的動機系統，具有自我維護、自我肯定、自我實現的功能（郭爲藩，1996）。

兒童時期乃人格發展的關鍵階段，Sigmund Freud 即指出，兒童時期的不愉快經驗，勢必會影響其日後的人格發展，而心理學家認爲自我概念是人格結構中重要的核心概念，M. Rosenberg 認爲自我概念是影響一個人思想、情感與行爲的重要因素（引自趙曉美，2001）。國內近年來探討情意與行爲的研究發現：有自殺及自傷傾向者的自我概念偏向負向，經常感到自卑感、不安感與疏離感（吳金水，1990；林杏真，2002；梁秀琴、陳韻淳，2002），當一個人長期處於這樣的狀態、呈現沮喪憂鬱的態度時，便很容易藉著自殺或自傷來調整情緒。

綜觀國內外研究自我概念的文獻中，雖然因測驗工具的選擇不同而導致結果有所差異，有的結果顯示自我概念從國小高年級到青少年時期隨著年級增加而降低，有的則呈現相反的結果。但根據 E. Erikson 心理社會發展理論，人生中的任一期的發展皆與前一期或前各期有關，因之若兒童在高年級階段自我概念能有正向的自我發展，都將有助於其往後的發展順利，而其在青少年階段的自我概念也會朝向較正面的發展。此外，從個人發展心理學觀點來看，國小階段的兒童已漸漸脫離主觀化時期，經由在生活中與重要他人的互動過程，此期的兒童漸漸發展出客觀化自我概念，同時隨著認知、情意上的改變與迅速發展，自我價值體系於焉完成（洪若和，1992）。

肆、音樂才藝學習會影響兒童自我概念，且可能透過父母管教之影響

國小學童時常會比較自己及同儕所表現出來的行為和成就，藉以論斷他們自己的能力和自我價值。S. Harter（1983）發現人從八歲起就有自尊的感覺，孩子會利用與他人比較時，做他自己認定的歸屬和技巧的氣壓計，包括拿自己的能力和別人比。研究者從自身的成長經驗與從事教學的過程中發現，擁有「一藝在身」的兒童，有的會對擁有此能力引以為傲，而提高自我滿意度、增加信心；有的兒童卻在學習過程中產生壓力調適問題，或在學習的過程中擁有更多的競爭、比較，而導致自我概念的低落。反觀，未學習音樂才藝者也許心生羨慕，但其自我概念並不一定會比參加者低（葉雅馨，1989）。

綜上所述，自我概念在兒童高年級時期正值發展與轉變的重要階段。而在今日家長愈來愈重視孩子才藝學習，且深信愈早學習可塑性愈強的迷思下，還沒充分的準備和暖身，孩子就被爸爸媽媽匆匆忙忙的推向各種才藝學習比賽的人生競逐跑道上。暖身不夠，再加上一起跑就盲目衝刺，影響到正常跑步時調節呼吸頻率的配速，揠苗助長的結果，將可能影響到兒童往後的順利發展，在人格心理發展面臨比他人更多的危機。此外，心理學有個現象叫做「畢馬龍效應」，教師對學生差別的態度將影響學生自尊、自信，結果形成自驗預言。應用在親子之間，如果父母以積極的態度、方法來跟孩子相處，透過創造無限可能的眼光，去相信孩子，在父母們的鼓勵下，我們可能會驚訝地發現，這種相信與關懷的力量具有點石成金的效

果。反之，若兒童在學習才藝的過程中，因為父母的期待、管教態度的偏誤而有扭曲價值觀，以致當實際學習成果和理想有落差時便無法接受事實，面臨「真實我」與「理想我」產生矛盾、衝突與調適的問題。李麗蘋（2002）即指出，影響自我概念的因素，最大的因素是老師和父母，而在父母方面，主要是受到管教態度的影響。

伍、國內相關研究屈指可數

在實徵研究方面，研究者發現過去國內針對才藝學習的相關研究，皆著重於探討學童的學業成就、認知發展、創造力或家長選擇才藝補習班的消費型態，並針對兒童學習才藝教育提出許多看法與建議。但是針對才藝補習、家長管教態度與學童自我概念進行深入研究的論文卻寥寥無幾，研究者蒐集文獻中僅發現葉雅馨一人。此外，在葉雅馨（1989）的研究中，發現雖然大部分學習才藝者，其自我概念皆較未參加者高，但在其所調查的才藝學習項目中，學習「音樂」才藝項目者，其自我概念卻較未參加者低。影響原因為何，實有待進一步探討。

陸、結語

綜合言之，個人自我概念的發展對於個體在自我整合的過程中具重大的影響，並且與父母管教態度息息相關。關心學童情意輔導的研究不少，但由於是否補習音樂才藝的抉擇常令家長、教育工作者陷入兩難；家長望子成龍、望女成鳳的期望下，亦使父母對孩子的管教理念與實際做法產生兩難、矛盾。因之期望透過本研究的發現，讓家長與教育工作者在面對孩子校外音樂才藝學習時有另一思考方向。

第二節 研究目的與問題

綜合上述內容，本研究將針對花東地區國小高年級學童之校外音樂才藝學習參與情形、父母管教態度與自我概念進行調查分析，以了解學童校外音樂才藝學習、父母管教態度對學童自我概念的發展情形。因此，本節依據研究動機與背景，茲將研究目的與待答問題陳述如下。

壹、研究目的

依據研究動機，本研究有五個具體的目的臚列如下：

- 一、了解花東地區目前國小高年級學童校外音樂才藝學習的參與情形。
- 二、探討不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童其父母管教態度差異情形。
- 三、探討不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童其自我概念差異情形。
- 四、瞭解國小高年級學童不同音樂才藝學習經驗與父母管教態度的相關情形。
- 五、瞭解國小高年級學童不同音樂才藝學習經驗與自我概念的相關情形。
- 六、瞭解國小高年級學童父母管教態度與自我概念的相關情形。
- 七、分析國小高年級學童校外音樂才藝學習背景、父母管教態度對自我概念的預測力。
- 八、根據研究結果，提出親職教育、教學與輔導，以及未來研究上的建議，茲作為家長、相關教育人員研擬輔導策略或後續研究之參考。

貳、待答問題

根據上述研究目的，歸納本研究擬探討待答問題如下所列：

- 一、目前花東地區國小高年級學童校外音樂才藝學習的參與情形為何？
- 二、不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童其父母管教態度之間是否具有顯著差異？
- 三、不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童其自我概念發展是否具有顯著差異？
- 四、國小高年級學童校外音樂才藝學習經驗與父母管教態度是否有顯著相關？
- 五、國小高年級學童校外音樂才藝學習經驗與自我概念是否有顯著相關？
- 六、國小高年級學童父母管教態度與自我概念是否有顯著相關？
- 七、國小高年級學童校外音樂才藝學習背景、父母管教態度對自我概念的預測力情形為何？

第三節 重要名詞釋義

爲使本研究所使用名詞意義更爲明確，區別與先前學者研究所指之意涵不同之處，茲將本研究所涉及的重要名詞界定如下：

壹、校外音樂才藝學習

「才藝」教育就是「才能」教育（陳炳合，1990），是要發展孩子天生潛在的各種能力，在訓練學習中發揮特殊而專精的技術。其和一般教育不同的是，才藝教育重視的是訓練的結果而非學習的歷程（葉雅馨，1989）。

依據台灣省政府社會處制訂之「臺灣省國小學童課後才藝中心輔導管理要點」，才藝中心以收托 6 至 12 歲須托育並學習才藝之國小學童爲限，服務內容與安親班相同，仍以生活照顧、家庭作業寫作、團康體能活動、才藝教學等事項爲限，內容不得施以升學爲主之課業輔導或升學文理補習。但才藝中心之才藝教學時數不得少於每週總活動時數之二分之一（引自袁一如，2003）。

蔡美芳（2003）指出，校外才藝學習屬於學校教育以外的校外學習教育課程，係指有明確動機與目的，有固定課程與時數，包括：音樂、繪畫、舞蹈、珠心算、美語、電腦、書法、作文、跆拳道…等。另外，黃薈樺（2004）將才藝教育分爲學術型與非學術型，學術型才藝包括兒童美語（英）語、文理補習班、數學（珠心算）、作文與電腦；非學術型才藝班，如陶藝、書法、美術、音樂、舞蹈、圍棋，不同於一般的課後輔導安親班或課業家教。

一般學校教育普遍重視的是通才教育，有特殊班級存在的學校並不多，花東地區國小培育才藝優異特殊專門班設有體育 13 班、音樂與美術各 8 班；國中部份，除體育班增爲 18 班外，音樂班亦增加爲 9 班。但能進特殊班學習的學生人數有限，而在普通班級裡學校很難爲特定孩子去做才藝的加強，校外才藝班恰可彌補此問題。因此本研究所調查的課外才藝學習係針對學生在國小階段所接觸的非學術型才藝—音樂才藝學習教育課程而言。

本研究係根據研究者自編之「國小學童校外音樂才藝學習基本資料」中，學童所勾選的選項，來定義學童參與校外音樂才藝學習情形。其中包含「從來沒有參加過」、「曾經參加過，現在已經沒有參加了」、與「現在正

在參加」三個選項。

貳、父母管教態度

父母管教態度是父母親所採用之管教子女生活作息與行為表現的策略（王鍾和；1993），而父母的期望會透過平日的言行舉止表現出來，對其子女的行為、觀念、成就表現等各方面造成深遠的影響。因之，父母管教態度指的乃是父母對其子女的期望與平日管教子女所採用的態度與方法。

本研究係採用邱郁雯（2003）所編製之「父母管教態度量表」，研究者加以改修而成。此量表包含五個向度，分別為：「監督」、「缺乏管教原則」、「懲罰」、「關懷回應」、「成就期望」。依此五個分量表所得之分數，作為評量的指標，各分量表之得分愈高，表示出現該管教態度的頻率愈高。

參、自我概念

一個人對自己的瞭解就是「自我概念」，是個體在長期與他人互動後，「主體我」主觀察覺他人對不同層面「客體我」的評價所產生對自己綜合性的看法。它具有多元面向，會隨著個體成長、社會化以及與他人互動的歷程而改變，並形成一組有關自己的認知基模，不斷因同化與調適對「客體我」的看法而調整與改變的認知結構。亦即指一個人在與環境交互關係中所形成對自己的知覺、態度、與評價（楊妙芬，1995）。

本研究之自我概念定義係研究者修訂楊妙芬、宋秋萍（1995）所編之「自我概念與態度量表」，以評量之得分表示學童自我概念，分數愈高代表自我概念愈積極，其中自我概念量表又分為自我能力滿意、自我表現、自我親和力等三個分量表。

第四節 研究範圍與限制

本研究採用量化的調查研究，由於研究者仍需擔任教學工作，時間多會有所限制，因此並未實際參與問卷施測，且研究範圍也未能普及至全國，因此本研究在範圍及結果推論上均有所限制，茲分述如下：

壹、研究範圍

本研究採用調查研究法，以國小高年級學生為研究對象，主要在探討國小高年級學生校外音樂才藝學習、父母管教態度與自我概念等相關因素。茲將本研究之研究範圍說明如下：

一、就研究地區而言

本研究因受限於時間、人力與經費之不足等因素，故僅以花東地區為研究範圍。另外，根據文獻蒐集資料顯示，音樂補習班多數集中於大型學校學區內（葉文傑，2002），而花蓮縣與台東縣地區已立案之安親才藝補習班亦多集中在台東市與花蓮市區，本研究為避免樣本取樣之背景變項人數相差懸殊，影響研究結果，故僅以花蓮市、台東市學校為本研究之取樣樣本。

二、就研究對象而言

教育部（2005）「全國各縣市補習班總數統計調查分析」結果顯示：花東地區核准已立案的補習班中，多屬於與學業性質有關的文理與語文類補習班，音樂類才藝學習補習班僅花蓮 2 家、台東 1 家；惟研究者就平時之觀察，學童音樂學習管道多經由私人家教授課，而此多為不需立案之家教學習班。

此外，音樂班是屬於資優教育的一部份，其在一般學習課程之外，還需要付出許多額外的時間加修音樂專業課程，其教育目的、同儕間的互動、競爭、課餘時間的安排皆異於普通班學童。因此在父母期望、管教態度、社會適應與人格的表現上，與一般非音樂班的學生有所不同（陳昭吟，2002；郭姿靜，1985）。因之，本研究校外音樂才藝學習所調查之學童乃針對在國小普通班級就學之學童而言。

貳、研究限制

本研究在進行過程中雖力求嚴謹，唯因主客觀條件影響與限制，仍有未盡周延之處，茲將本研究之限制說明如下：

一、研究對象

- (一)本研究採分層隨機叢集抽樣，但因受限於花東地區國小每班人數不同，故無法完全依區域人數分配的比例來抽取樣本，另囿於人力、時間及經費等客觀因素之限制，無法實施大規模的全面性取樣。
- (二)本研究的主要目的在於瞭解一般國小學生校外音樂才藝學習、父母管教態度與自我概念等相關因素的關係，故採隨機抽樣的方式抽取樣本，因此無法兼顧參與校外音樂才藝學習學生與未參與校外音樂才藝學習學生的人數比率差異，乃為本研究限制之一。

二、研究變項

本研究以學童音樂才藝學習、父母管教態度為自變項，分析其與學童自我概念的關係，然影響學童自我概念的因素極為眾多，其他因素如：學習音樂資歷、性別、年級、同儕關係、學業成就…等，則並未列入本研究的變項中，有待後續研究加以探討。

三、研究方法

本研究以問卷調查法為主，雖可蒐集到較廣泛的資料，卻不易深入。父母管教態度對於校外音樂才藝學習及學童自我概念的影響層面，應兼採質和量的研究方法較為客觀，所獲得的研究發現更周延。

四、研究結果的解釋方面

- (一)本研究主要在探討國小高年級學生父母管教方式、校外音樂才藝學習與自我概念相關因素，但因受限於研究樣本僅在花東市區，故若要推論至全國國小高年級學生，實需考慮外在效度的問題。
- (二)本研究主要研究工具乃參照學者編製之評量工具，研究者加以做小幅度之增刪與修改，所調查的管教項目，多涵蓋一般生活和學業上的管教，並無法全面調查其家長之管教態度在兒童學習音樂上與自我概念等各方面的問題。

第二章 文獻探討

本章旨在探討與本研究相關之理論基礎，共分成五節，茲依據校外才藝學習、父母管教態度、自我概念及其相關研究進行論述。首先探討校外才藝學習的發展概況與研究；接著分述父母管教態度與自我概念的相關理論與研究；再來針對音樂才藝學習、父母管教態度與自我概念的關係進行論述；最後對本章作一綜合評析並闡述對本研究之啓示。將相關文獻資料整理如下：

第一節 校外才藝學習的發展概況與研究

近年來，由於生活水準的提升使得大多數人愈來愈注重生活的品質、藝術的薰陶；教育的改革使得升學管道愈來愈多元化，因此，家長除了期望孩子在學業能名列前茅外，亦愈來愈重視孩子的才藝教育培養。於是，社會掀起一股兒童學習才藝的風潮，五花八門的才藝班廣告充斥街頭，坊間才藝補習教育班更有如雨後春筍般蓬勃發展，根據教育部（2005）的調查統計，2005 年全國技藝類核准立案的補習班已較十年前成長了三倍多。

在本節中，研究者將分別從學習音樂才藝的益處、校外才藝學習的發展概況、及學童參加校外才藝學習的因素等三方面進行探討。

壹、參加校外音樂才藝學習的益處

音樂是人類的一種基本活動，在很久以前便存在於人類社會，對人類生活的影響歷史悠久。Plato即認為，音樂對人的精神道德能夠產生潛移默化的影響，而每一個調式的特徵對聆聽者的道德都具有一定的影響力（引自呂佳璇，2003）。歐陽淑卿（2004）認為音樂是最直接影響人的情緒的一門藝術，它也可以促進人際的溝通，甚至，透過音樂的展現，還可以促進個人的自我實現以及人格完善，但是，其最大的效果在於藉由音樂對人內心情緒產生的影響，進而促成行為上的改變。

文藝復興運動後，音樂的影響更受到極大的肯定。當時的音樂家、生理學家及醫學家，均相信適當的音樂能使人達到身心平衡，繼而增強對疾病的抵抗力，透過音樂能影響人們的心理狀況（呂佳璇，2003）。

此外，國內近年來亦有許多學者（李麗真，1994；林貴美，1987；莊惠君，2001；黃榮真，1994）針對音樂治療進行研究，結果顯示音樂可以治療疾病；影響一個人的性情、情感與情緒。

蔡美芳（2003）研究國小學生校外才藝學習及與創造力的相關發現，學習校外才藝與否在部分創造力達顯著差異，學習語文類、音樂類才藝之學生在部分創造力表現較未參加者優異。

最後，九年一貫教育改革後國內的音樂教育融入「藝術與人文」領域中，其內涵包含音樂、視覺藝術、表演藝術等方面的學習，在小學低年級課程裡是合併在生活領域中，學習藝能科目的時數明顯減少且音樂的學習更加生活化與簡單化。此外這些藝能科目大多不是由專任老師教授，學生在學校中所學得的音樂活動非常有限。因此除了專門培訓音樂專才的音樂才能班外，國小學生學習音樂，不只侷限於校內所排定的音樂課程，舉凡校內的音樂團隊、社區音樂補習班、私人音樂教學、社區音樂團體等等學習管道，都為學童提供了更為豐富多元的音樂學習方式。

由於音樂具有如此強大的力量，使人們相信個人情感的培養與行為的改變，可以透過音樂來陶冶；而隨著經濟的成長與生活水準的重視，亦使父母有能力讓孩子學習各項才藝，因此學習音樂的風氣日益興盛；而學校對音樂教育的缺乏，更使得校外的音樂才藝班成為目前培育音樂專業人才重要的環節與搖籃。

貳、校外才藝學習教育的概況

目前兒童才藝班的現況大致可分為兩類，一為「才」，亦即學術型的才藝學習，如電腦、珠算、心算等；另一是「藝」，即非學術型的才藝學習，如音樂、美術、舞蹈等。一般民眾所認知的才藝班，還包括了許多家長和兒童可針對個別需求獨自選擇的課程教學。例如，心算、速讀、作文、書法、空手道、跆拳道、直排輪、芭蕾舞、標準舞……等（黃薈樞，2004）。以下將歷年來兒童校外才藝學習的相關統計資料整理如表 2-1：

表 2-1 兒童校外才藝學習統計資料

| 研究者(單位) | 論文(調查)名稱 | 研究結果 |
|--------------|--------------------------------------|--|
| 民生報(1985) | 兒童才藝班意見調查 | 國內 4 至 12 歲的兒童有 84.3% 曾參加過兒童才藝班；參加兒童才藝班的類型依序為音樂、語文、美術、語文寫作、舞蹈、書法。 |
| 葉雅馨(1989) | 校外才藝補習教育與同齡兒童學業成就、創造力、自我概念及同儕關係之相關研究 | 學童參加第一個校外才藝補習教育的年齡以小學在學期間最多，且曾經參加過校外才藝補習教育經驗者占 70.4%，學習項目則以「英語」最多，次為「作文」、「音樂」。 |
| 內政部統計處(1996) | 中華民國臺閩地區 85 年兒童生活狀況調查報告 | 1995 年台灣地區未滿 12 歲的兒童上過才藝班的比率高達 65%。 |
| 內政部兒童局(2001) | 90 年兒童生活狀況調查報告 | 台灣地區 6 至 12 歲的學齡兒童課後上才藝班者高達 61.3%，其中外語補習班最熱門。 |
| 袁一如(2003) | 兒童補教產業之市場區隔與購買行為 | 台南市各區才藝班所提供的課程均以外語為最多。整體樣本而言，外語課程最多約佔 30.71%，其次是珠、心算約佔 16.00%，其他依序為安親約佔 12.00%、繪畫約佔 11.38%、作文約佔 10.28%、電腦約佔 7.38%、音樂類約佔 6.40%，最後是其他才藝約佔 5.85%。 |
| 蔡美芳(2003) | 國小學生校外才藝學習及其創造力、認知型式與數學後設認知相關之研究 | 有 66.14% 的國小學生參加過校外才藝學習教育，美語班最多人參加；平均學習時間最長的是音樂類才藝。 |

表 2-1 兒童校外才藝學習統計資料(續)

| 研究者(單位) | 論文(調查)名稱 | 研究結果 |
|---------------|-------------------------|--|
| 黃蒼樺(2004) | 國小學童與家長對課後托育服務之看法 | 在 479 份有效問卷中，292 位學童 (61%) 有上補習才藝，且有些學童不只補習一項才藝。就整體樣本而言，美語課程約佔 45%、電腦約佔 2.1%、美術約佔 3.1%、音樂佔 13%、舞蹈佔 2.1%。 |
| 兒童福利聯盟 (2005) | 中華民國九十年臺閩地區兒童生活狀況調查報告分析 | 在學齡兒童，上才藝班者情形頗為普遍，約有 61.30% 學童曾上過才藝班，且學童上才藝班的比例大致呈現出隨都市化程度提高而增加之趨勢。 |

資料來源：整理自葉雅馨(1989)、袁一如(2003)、蔡美芳(2003)、黃蒼樺(2004)、兒童福利聯盟(2005)。

綜合歸納表 2-1 可知，才藝學習不只是近年來才蓬勃發展的產業，其在一、二十年前就已成爲學童生活學習的一環。從 1985 年至 2005 年這二十年的調查研究中，可以發現在調查的樣本中，幾乎有高達六成以上的學童曾參與校外才藝學習，顯見國小學童上才藝班情形已爲社會上普遍之現象。

其中學術型的才藝佔多數，如外語、電腦、作文等，而外語更是佔絕大多數，約 30%~45%；非學術型才藝，則以音樂、美術、舞蹈爲主，音樂課程約爲 6%~13%，美術課程約爲 3%~11%，舞蹈課程則約佔 2%。此外，研究者更進一步探討黃蒼樺(2004)的調查發現，其中參加美語、電腦者，分別佔學術型才藝學習者的 84%、16%；參加音樂、美術、舞蹈者，則各佔非學術型才藝學習者的 69%、16%、11%。可見多數學生在參加校外才藝學習時，還是以實用性及和學業課程、升學有關的項目爲主。

參、國小學童參加校外才藝學習的因素

從上述兒童所參加的校外才藝學習類型情形可知，學得一藝之長後，能否在生活上有實質的效用，是影響他學習的主要因素之一。觀察現有的多元甄試入學升學考試制度，立意雖好，但從另一角度來看，卻似也在鼓勵父母讓孩子從小學才藝，因為一旦過級、獲獎，就有可能在升學時獲得加分、保送的機會。

黃明秀（無日期）認為家長讓子女參加才藝班的原因，主要是：一、重視子女教育—關心孩子的教育問題，除了學校的正規教育外，希望子女也能學習其他才藝；二、把才藝班當作托兒所—子女課餘時間乏人照顧，只好送到才藝班學習才藝；三、安全考慮—治安混亂，家長不敢讓其子女自由活動，而才藝班正式一個安全無虞的場所；四、望子成龍—希望孩子能在起跑點上領先，將來出人頭地；五、增進人際交往—提供子女多種團體生活的機會；六、滿足家長虛榮心—子女學得多，似愈能表現自己的社會地位，因此不問子女意願，強迫其學習。

楊如馨（2001）指出兒童參加「音樂」才藝班教育的原因在於：一、受社會媒體大量宣傳廣告所影響；二、社會經濟的富裕，性情方面的陶冶被重視；三、父母為圓兒時夢的「補償心理」；四、有其未來性，學習音樂成為專才，且其亦不失為一項很好的謀生技能；五、左鄰右舍、親戚朋友的孩子都有參加，為免自己的小孩落於人後。

此外，陳炳合（1990）亦曾就父母的態度進行討論，進而提出「補償作用」、「寄望心理」、「磨練心理」、「虛榮心作祟」、「優越心理」、「盲目心理」、「試探心理」、「打發時間」、「零食心理」、「混合心理」等十種影響學童學習才藝時的因素。其中除了肯定學才藝的價值，認為應及早給予孩子開發與培養，希望讓孩子經過一番才藝訓練成就大器，成為專家，並成為終生職業外，還有部分的父母不知所做為何，只因別人家孩子有，我家孩子不能沒有的從眾心理。

另外，民生報在 1985 年進行的「兒童才藝班意見調查」結果顯示：家長送孩子參加才藝學習教育的態度依序為陶冶孩子性情與興趣、望子成龍、打發時間、趕流行（引自袁一如，2003）。

綜合歸納以上所述，父母讓孩子學習音樂才藝除了培養其興趣、打發時間、陶冶性情外，大部分乃視學習音樂才藝為一種趨勢、迎合大眾潮流所需、補償心理，甚而崇尚名師、名班，「望子成龍，望女成鳳」，期望孩子能高人一等、成為具有音樂專長的優秀人才。由此顯見，學童參加校外才藝學習與父母的管教態度間有相當程度的關聯。

而學童參加校外才藝學習的因素眾多，從管教態度方面來看，主要可區分為Pulkkinen之「子女中心取向」與「父母中心取向」兩面向（王鍾和，1993）。子女中心取向方面：學童參加校外才藝學習，是基於父母對子女教育的重視、藉由學習多項才藝試探與培養其興趣，並讓其在課餘時間能有一正當且會有所「得」的活動，並使將來能對其升學或生活上有所助益。父母親積極的參與孩子的才藝學習，對孩子生活上、學習上、精神上給予無限的支持與關懷。父母中心取向：虛榮心的作祟，孩子學習才藝成為父母比較的一種工具，學習才藝只為了一種趨勢、迎合大眾潮流所需；父母基於補償心理，將未能實現的夢想寄託在孩子身上，對孩子往往寄予高度期望。

第二節 父母管教態度的相關理論與研究

家庭是個人在一生發展時期的重要場所，在兒童社會化的過程中，父母是子女重要的認同楷模及學習對象，其思想、行為、態度都可透過教養方式傳達給子女。換言之，父母所採用的紀律或管教態度，將成為子女人格、認知能力、自我概念及社會行為發展的基石（王鍾和，1993）。在本節中將深入了解父母管教態度的內涵，並依其意涵、理論基礎、分類方式、及其相關因素之研究等四部份來探討。

壹、父母管教態度的意涵

對兒童而言，父母是相處最久、接觸最密切的主要照顧者，縱使環境在變，但父母在家庭的角色地位卻不容忽視。父母管教一直是研究者所關心的焦點，唯不僅分類方式複雜，而其名稱也略有不同，例如「教養行為」、「教養方式」、「教養態度」、「管教方式」和「管教態度」等，用詞雖然不同，但細審其意涵卻實為相似。

就父母管教態度的定義方面，國內外學者都有不同的主張，張麗梅（1993）指出雖在名詞上略有不同的界定方式，但在精神上卻是如出一轍的。父母管教態度一詞所包含的層面相當地廣泛，綜合各家的看法，研究者針對歷來一些學者們對父母管教態度所提出的定義，歸納整理如表2-2，由於並未針對以往各研究不同的名稱予以區別，則以「父母管教態度」統一稱之。

由表2-2可知，國內外許多學者皆針對父母管教態度之定義提出其見解，表中所列之學者對父母管教態度所下的定義包含：父母對子女的態度、情感、希望、思想、認知、信念、興趣、價值觀念、行爲、及人格特性等層面所表現出來的。



表2-2 父母管教態度意涵

| 研究學者 | 年代 | 定義內容 |
|----------------------------------|--------------|---|
| Sears Maccoby | 1957 | 是一種親子間的交互作用，包括父母的態度、價值、興趣、信念、照顧和訓練等行為。 |
| McDaniel and others 盧欽銘 | 1978 1980 | 父母對兒童的成就期望、家庭學習環境、父母對兒童成熟與獨立性的要求、父母對兒童教育興趣、觀賞電視的量與質、父母對學校活動的參與度、兒童的接納度、兒童學前經驗、兒童出生序……等。 |
| 楊國樞 | 1986 | 家庭訓練或教導期幼小成員所採用的社會化方式。 |
| 鄭百勝 | 1987 | 父母教養子女時，所表現的情感、信念及其在行為上所顯示出來的基本特徵。 |
| 郭燕如 | 1988 | 父母依其態度、認知、價值觀念、信念、情感、興趣及人格特質對子女的照顧、教育、訓練所表現的策略 |
| 王鍾和 | 1993 | 父母所採用之管教子女生活作息及行為表現的策略 |
| 劉亦樺 | 1996 | 為父母約束或教導子女日常生活作息及行為時所表現的態度、行為、情感和管教技術。 |
| 黃玉臻 | 1997 | 父母親在教養子女時所表現出的行為與策略，包括隱藏在這些行為背後的父母親人格特質與態度。 |
| 楊如馨 | 2001 | 透過鼓勵或教訓子女的方式將父母親本身的信念、知識、情感、興趣、期望、價值觀表現於外的行為或態度，藉以塑造子女的人格與行為。 |
| 施玉鵬 | 2002 | 子女知覺父母教導其生活作息及行為表現時，所採取的態度與策略。 |
| 郭芳君 | 2003 | 父母對待子女的態度與行為方式，其內涵則包含信念、情感等態度層面與實際行動的行為層面。 |
| 李美慧 | 2004 | 父母親對於教養子女的認知、行為、情感、信念和傾向。 |
| 劉淑媛 | 2004 | 父母教導子女時，依其信念在情感及行為上所表現出來的基本特性。 |

資料來源：修改自劉淑媛(2004：12)

就上述定義而言，其內涵意義其實是相同的，都包含了楊國樞（1986）所謂的態度層次與行爲層次，都是共同表達了父母對待子女的特徵。在態度層次，包含了父母親對於教養子女的認知、行爲、情感、信念、傾向等等，將父母親所持的積極性或消極性的認知、行爲、價值觀或社會目標傳遞給兒童；而行爲層次即是父母親對於管教子女的實際作爲。

另外，父母的期望會藉由平日的言行舉止表現出來，對其子女的行爲、觀念、成就表現等各方面造成深遠的影響。家長教育期望不單單只是表現在家長的價值觀念，亦會透過直接與間接方式或行動展現出來，並影響子女的具體表現及日後的教育成就。林淑娥（2004）即指出家長期望是父母對子女未來的學習成就及表現所賦予的正向評價與期望，同時，父母往往會將其對子女的期望轉化在外顯行爲上，影響子女的具體表現及日後教育成就。國外學者Whitmore、Freeman和Knighten指出，父母與老師不適當的期望，會影響資優生的心理發展（引自楊如馨，2001）。國內學者簡茂發、蔡玉瑟、和張鎮城（1992）也指出，父母與教師對資優生的期望過高，將造成資優生的心理負擔，進而影響其學習表現與生活適應。邱郁雯（2003）根據其研究推論，倘若母親在管教上採更多的負向教導，對孩子的期望過高，與孩子原本對事情的認知有所出入，本身的能力無法達到父母親的目標，過程中將帶給孩子更多的壓力，因而使孩子內在衝突、矛盾的情形更爲明顯。而宋根瑜（1981）在探討國內外父母管教態度的研究後指出，父母管教態度的內涵不外乎探討情感性的關係、權威性的關係、支配性的關係，以及期待性的關係。

綜合以上所論，本研究所指父母管教態度除代表當父母在教導子女的生活常規、做人的道理以及回應其子女的行爲表現時，所表現在外的態度與行爲模式外，亦加入「父母期望」部分。

貳、父母管教態度的理論基礎

在現有的心理學理論中，並無專門爲解釋親子關係或父母管教態度而單獨建立的理論（王鍾和，1993）。D. E. Mead曾提出六種心理學的理論試圖用以解釋有關教養方式或親子關係的概念（引自施玉鵬，2002），其重視從不同理論的觀點解說在子女的社會化歷程中，父母管教態度會經由何種途徑來影響子女，這些理論即包括心理分析論、認知發展論、發展成熟論、

行爲論、社會學習論及存在現象論六種。另外，有些學者從兒童行爲與社會認知的觀點剖析，認爲除了上述六種以外，互動論與歸因論是會影響子女對父母管教態度的觀感和態度，因之若要探討父母管教態度對子女行爲、特質的影響，互動論與歸因理論亦是不可忽略的。

本研究旨在探討父母管教態度是否能有效預測學童之自我概念，並無針對學童之認知發展進行探討。因之，著重在認知發展理解的認知發展論與認爲個體的成長是被遺傳所引導的成熟過程，環境產生的影響並不大的發展成熟論，無法支持本研究的論證。以下茲針對與本研究相關之理論論述如下：

一、心理分析論

在 Freud 的人格分析理論中提及「本我」是人類天性的一部分，是無法改變的，但卻可經由外在的引導而修正。而其所假設「雙親團體組成了合適之性別認同的最小單位」，並且是維持兒童身心持續正常發展的必需團體的看法，特別強調「認同」與「社會化」的概念，這些概念透過學習理論的詮釋後，成爲六十年代研究者對子女管教方式的重要解釋依據（王鍾和，1993；黃玉臻，1997）。

Erikson 的理論同樣強調父母與子女間關係的重要性，但不同於 Freud 的是，人格的成長，每一個階段中，將受到家庭、學校與社會等與個人環境有關的影響（引自李美慧，2004）。

二、社會學習論

Bandura 是社會學習論的創始人，他所提出的「觀察模仿學習理論」，對成長的看法著重在行爲強化與觀察學習上，認爲兒童的許多行爲均經由觀察模仿而來。亦即，單只有環境因素並不能影響個人的學習行爲，除了環境的因素之外，個人自己對環境中人、事、物的看法，更是學習行爲的重要因素（張春興，1996）。社會學習理論認爲兒童僅從觀察他人的行爲中即可學得聯結、反應，甚至規則，兒童學得的不僅是特定情境的行爲，也能學得概括的法則和行爲的策略，而經過不斷觀察楷模的表現，價值觀會發展出來或是產生替代性的學習（徐佩君，2000）。

另外，Bandura 及 Walters 於 1963 年的研究結果顯示：父母爲兒童行爲最源頭之角色示範者及增強者，兒童模仿最多的對象，多半是具有威信

與權力、能照顧他們，且引導其學會社會期望行為或技巧的人（引自賴正珮，2004）。

三、互動論

有些學者如 Yarrow、Waxlar 和 Scott 以互動的觀點探討父母與子女的管教問題（施玉鵬，2002），視管教行為為親子間一連串的互動行為，例如：在嬰兒時期，嬰兒模仿母親以達到溝通目的，而母親亦常回以模仿的行為。

Lewin 認為個體行為是取決定於個體本身與影響其行為情境間連續互動的歷程，個體具有主動性與選擇性的認知能力，能對所認知的內在環境做反應（引自王鍾和，1993）。

因此，從互動理論的觀點來看，所謂的教養方式並非單向式的父母對子女所做的一切行為，而是與子女間互動之行為，並且會因為子女的成長而不斷做修正，以維持與子女良好之互動關係。

綜觀上述學者對互動理論的觀點可以得知，不論是強調兒童本身內在環境或是重要他人的外在環境，皆認為父母本身的行為和態度會影響其管教子女的方式與行為，且父母的管教方式亦會隨著子女的成長而有所不同。

四、行為論

此一理論主要來自心理實驗室的研究結果，歸納出人類的行為原則，Skinner 認為個體行為是受到環境刺激，使得個體發展出與外在環境互動的一種刺激與反應連結，而個體就在持續接受刺激與反應間，產生與外在環境的適應行為（引自劉淑媛，2004）。

所以行為論者發展出一些行為改變技術，如：增強作用、削弱、懲罰、制約作用等等一連串改變行為的方式。所以想讓子女有其良好可欲之行為，父母可以利用行為論學者所提的行為改變方式，用以改變或塑造子女之行為模式。

五、歸因論

就歸因論而言，主要在於強調兒童如何內化父母的價值觀，強調父母管教態度是以說理的方式引導子女對行為的責任做內在歸因，可使子女有較高的自主性（洪聖陽，2002）。Rotter 認為行為的內外控信念，來自個人所認為接受的酬賞與懲罰是否為個人行為所決定（王鍾和，1993）。因此，

歸因論所認定的管教行爲，是父母對於子女行爲的獎懲過程，而子女藉由獎懲的力量，進而自行判斷且內化，以形成父母所欲之行爲。此外，Shaha（1982）指出個人由成功或失敗事件中的歸因方式，可以反映出自我概念，如果個人對於失敗所做的歸因是因為自己本身的因素所引起（如能力不足），那麼就會造成個人的低自我概念而失去自信心。

六、存在現象論

Rogers 爲此理論中影響最有力的學者，其主張以自我概念爲中心，著重個人的意識，強調個人對現實的主觀感受（引自李美慧，2004）。此理論對父母管教態度的看法爲父母應對子女的行爲有所選擇，使其發展對自我與他人行爲反應之評價能力；此外，父母可改變與子女的互動型態，以營造親子間良好關係。

七、綜合討論

綜合歸納上述六種父母管教態度的理論與觀點，其中如社會學習論、行爲論、互動論、存在現在論與歸因論等，表面上看來雖與兒童自我概念形成無明顯的直接關係，但父母管教態度並不是單一靜態的行爲，其是一動態的過程；而父母所表現出來的管教態度亦不是一種理論所能涵括的，其藉由彼此間的相互作用，乃至影響子女自我概念之形成。以下提出可供本研究參考之論點及與本研究相關之處。

首先，綜合 Freud 與 Erikson 之論點，可知，家庭對子女之關係影響深遠，在孩子人格之養成上，其每個生長階段深受其家庭之影響，尤其是父母對子女的重要性，更是居根本要素。從人格心理學觀點而言，自我概念在人格發展過程中佔有重要的地位，是個人人格的中心，因之若父母管教態度不當，將影響孩子每一成長階段的自我概念發展。

其次，父母對事件成敗的解釋風格會影響子女的行爲表現，孩子會從父母描述生活事件發生原因，學習到對事件的解釋，並從父母的自我描述中發展出自己的解釋風格（Belt & Peterson, 1991）。因此，從社會學習論與歸因理論的觀點而言，兒童會藉由觀察模仿的過程向父母學習許多事物，包括父母對事件的成敗因果解釋也會傳遞給子女，子女內化後，就會依此行爲。父母的解釋風格反映著父母能提供子女的機會與挑戰，也就是說父母歸因的信念會影響子女的行爲與自我認同。再者，父母的行爲不僅會影

響兒童的行爲，父母對子女學習音樂的期望，透過強化或處罰某些行爲後，會使兒童也能對其在音樂學習的能力上有些了解，子女自我內化其自我價值觀，進而影響其自我概念。當父母對子女表現出的負向事件採取一種內在、穩定、概括性的解釋方式時，孩子的行爲表現會比較接近父母對孩子負向行爲事件的解釋，孩子對自我的看法也會呈現較爲悲觀、沮喪的一面。而不同的父母管教方式，促使子女對行爲產生不同的歸因行爲，兒童在失敗時聽到父母批評，會影響兒童的歸因方式，兒童相信父母的批評，而且因此形成自己的歸因方式。在經歷一連串的學習失敗經驗後，學童若是將不可控制的失敗學習事件歸因爲內控的、穩定性、全面性因素時，則極可能導致學童在音樂學習上的習得無助感，進而造成個人的低自我概念。

最後，以自我概念我中心出發的存在現象論更是強調父母的管教態度會影響子女對自我的評價。此外，其與互動論都認爲父母與子女間的溝通、回應及關係是否良好都會影響個體對行爲的反應。易言之，父母若過分重視子女學習音樂的行爲表現與學習成就，父母與子女在音樂學習上的互動與回應也將成爲子女行爲模仿與學習動力的來源。因此若父母對子女的管教若經常呈現消極、負向、毫無回應的態度，則子女亦會產生消極、負向的價值觀與自我概念。

總結上述各種論點來看，可以知道父母在子女人格發展過程中所扮演著舉足輕重的地位及不可忽視的角色。黃玉臻（1997）認爲能有效來解釋父母管教方式如何對子女造成影響的理論應爲社會學習論。然不同理論強調的重點實有所差異，不管是那一個學派的理論，皆認爲父母對子女行爲的管教態度、父母親的作爲及對於子女們的期待，都是子女們將來能夠符合社會期望並融入社會群體生活的根本，此觀點，無形中更強化了父母在子女人格發發展過程中所佔地位的重要性，一旦管教態度有所偏差，所造成的遺害，將是既長且深遠的。

參、父母管教態度的類型

事實上，真正根據學理來探討父母管教態度的研究仍十分有限（王鍾和，1993；洪聖陽，2002；陳昭吟，2002），一般均以父母管教的態度來探討管教的向度，再以這些向度探討與其他的變項之間的關係。

多位學者以因素分析方法，希望找出父母管教子女態度上較穩定的向

度或特徵，結果，在父母管教態度的分類上，各學者主張並不太一致，一般而言可分為單向度（single-dimensional）、雙向度（two-dimensional）及多向度（multi-dimensional）三種劃分方法，分別例舉如下：

一、單向度的父母管教態度

有些學者認為能區分父母管教態度的類型只有單一向度，如Elder（1962）以父母對子女行為的支配性、管理程度為分野，將父母管教分為「獨裁（Autocratic）、專制權威（Authoritarian）、民主（Democratic）、平等（Equalitarian）、溺愛（Permissive）、放任（Laissez Faire）、忽視（Ignoring）」等七種不同的類型；Baumrind(1971)以父母的權威性為指標，再類分為各種不同的程度，分為權威型、溺愛型和民主型。

除此之外，Martin和Maccoby於1981年提出以父母對子女管教行為的參與關心程度來做區分；隔年，Pulkkinen更提出以以權力取向來區分的論點，將父母管教態度分為「父母中心取向」與「子女中心取向」（引自王鍾和，1993）。

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，將父母的管教態度分為拒絕、溺愛、嚴格、期待、矛盾和紛歧六種類型；張春興（1984）則認為可將父母管教態度分成嚴格、民主、寵愛、放任等四類型。

因此，從上述國內外各學者的論點來看，單層面主要是採「截然劃分」的分類方式，也就是非此即彼的方法進行分類。各學者直接分出不同的教養方式類型，而其中最普遍的分法是專制權威型、溺愛型和民主型。

二、雙向度的父母管教態度

以上分類，多寡雖然不相同，但基本上都是採單一向度的。然有些學者指出在現實的家長管教中，家長的管教態度應該包含各種不同的層面，彼此交互作用，如父母親的管教方式可能是既專制又溺愛，或者既嚴格又期待。因此 G. H. Elder 和 D. Baumrind 分別於 1965 年及 1989 年修正其單向度的看法，提出以雙向度為內涵的管教態度類型，顯然若只有單一向度的分類，並不能涵蓋所有可能的變項，過於籠統，並無法將父母管教態度解釋清楚，故以雙向度取向來呈現父母管教方式（引自王鍾和，1993）。茲

將雙向度父母管教態度基本向度與類型整理如表 2-3。

表2-3 雙向度父母管教態度基本向度與分類表

| 研究學者 | 年代 | 向度內涵 | 類型 |
|----------|------|--|---|
| Williams | 1958 | 權威(Authority) 關懷(Love) | |
| Schaefer | 1959 | 關愛—敵意 (Loving-Hostility) 控制—自主 (Control-Autonomy) | <p>在一開始僅將父母教養行為分為四種類，分別為過度保護型、民主型、權威型及忽略型四種類。之後 Schaefer 注意到四種類的限制，故進一步發展十四種類的父母管教方式。</p> |

表2-3 雙向度父母管教態度基本向度與分類表(續)

| 研究學者 | 年代 | 向度內涵 | 類型 | | | | | | | | | | | | |
|----------------|-------|--|---|--|----|----------|----|-----|-------|-------|-------|-----|-------|-------|-------|
| Bronfenbrenner | 1961 | 控制(Control) 支持(Support) | | | | | | | | | | | | | |
| Erikson | 1963 | 溫情—回應 控制—命令 | | | | | | | | | | | | | |
| Elder | 1965 | 權威(Power) 誘導(induction) | <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>專制</th> <th>權威 民主</th> <th>放任</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <th>高誘導</th> <td>專制高誘導</td> <td>民主高誘導</td> <td>放任高誘導</td> </tr> <tr> <th>低誘導</th> <td>專制低誘導</td> <td>民主低誘導</td> <td>放任低誘導</td> </tr> </tbody> </table> | | 專制 | 權威 民主 | 放任 | 高誘導 | 專制高誘導 | 民主高誘導 | 放任高誘導 | 低誘導 | 專制低誘導 | 民主低誘導 | 放任低誘導 |
| | 專制 | 權威 民主 | 放任 | | | | | | | | | | | | |
| 高誘導 | 專制高誘導 | 民主高誘導 | 放任高誘導 | | | | | | | | | | | | |
| 低誘導 | 專制低誘導 | 民主低誘導 | 放任低誘導 | | | | | | | | | | | | |
| Baumrind | 1989 | 回應 (responsiveness) 要求 (demanding) | | | | | | | | | | | | | |

表2-3 雙向度父母管教態度基本向度與分類表(續)

| 研究學者 | 年代 | 向度內涵 | 類型 |
|------------------|------|------------------|------------------------------------|
| Maccoby & Martin | 1993 | 回應 | |
| 王鍾和 | 1995 | (responsiveness) | |
| 黃玉臻 | 1997 | 要求 (demanding) | |
| 劉淑媛 | 2004 | 關懷—拒絕 權威—放任 | 溺愛保護、嚴格專制、忽視敵意、 疏於管教、開明自主與寬鬆容忍。 |

資料來源：整理自王鍾和(1994)、林翠湄譯(1995)、黃拓榮(1997)、李宗文(2002)、李美慧(2004)、劉淑媛(2004)。

由表 2-3 的分類可知，各學者較常用以分類的兩個向度主要包含了感情層面（例如關懷、關愛—敵意、支持、溫情—回應、反應、關懷—拒絕等）以及行為層面（例如權威、控制—自主、控制—命令、要求等）。此外，各學者並將二向度依其程度高低及向度間的交互作用分出四種、六種或環形的父母管教態度類型，不同於單向度僅列出各種類型。

雙向度之分類是許多國內外學者做為編製量表的依據，並加以應用至研究中。過去三十年中，美國對管教態度的研究主要是基於 Baumrind 的四種主要教養方法（李宗文，2002）；而國內大多數的學者認為 Maccoby 與 Martin 雙向度的分法與管教類型，較能符合我國父母管教態度的現況，因此在編製父母管教態度測量工具時，皆根據其採取的「回應」與「要求」兩向度，進而分出的「開明權威、專制權威、寬鬆放任、忽視冷漠」等四類型來進行問卷編製。例如：王鍾和（1993）的父母親管教方式評量；黃拓榮(1997)的父母管教方式問卷；及黃玉臻（1997）所編的父親、母親管教方式評量。而上述學者所編的問卷亦成為後來進行相關研究時各研究者所依憑的評量工具，如：李美慧（2004）、洪聖陽（2002）、胡舜安（2003）、施玉鵬（2002）、陳昭吟（2002）、賴正珮（2004）……等。

三、多向度的父母管教態度

許多學者為求更完整、更周延的解釋父母管教態度，進一步規劃出多向度的方法來劃分父母管教態度。

Baldwin提出的一「關懷與冷淡」、「民主與獨裁」、「情緒參與與分離」三個向度（引自郭芳君，2003）。而與Baldwin的三個向度大致一致的，尚有Becker於1964年研究多向度的父母管教態度，將父母管教態度分為三層面，包括「權力（限制－溺愛 restrictiveness-permissiveness）」、「支持（敵意－溫暖 warmth-hostility）」、「焦慮（焦慮情緒－冷靜分離 anxious/emotional vs. calm/detachment）」，並藉由這三向度的交互作用呈現縱容型、民主型、焦慮神經質型、忽視型、嚴格控制型、權威型、有效組織型及過度保護型等八種類型（引自徐佩君，2000）。

Hetherington與Frankie（1967）研究父母管教態度對子女模仿行為的影響，將管教態度分為「溫暖」、「支配」、「衝突」等三個層面。

另外，M. D. S. Ainsworth、S. M. Bell和 D. J. Stayton等人分析母親的管教行為，則提出四個向度—「敏感與不敏感」、「接受與拒絕」、「合作與干擾」、「親近與忽視」（引自郭芳君，2003）。

此外，郭芳君（2003）將單向度、雙向度及多向度父母管教態度，重新歸納成權威性關係（行為層面）及情感性關係（態度層面）二個向度，因此得出十三種類型。權威性關係（行為層面）包括專制權威、民主、過度放任、矛盾、紛歧；情感性關係（態度層面）則包括：接納、拒絕、溺愛、忽視、敏感、不敏感、焦慮情緒的涉入、情緒冷靜的分離。在其分類中，接納與拒絕、溺愛與忽視、敏感與不敏感、焦慮情緒的涉入與情緒冷靜的分離、專制權威與民主與過度放任等，看似是同一向度的不同界限，但正如楊國樞（1986）指出，為人父母者採取積極性管教方式，並不等於未採取消極性管教方式，未採取積極性管教方式，並不等於採取消極性管教方式。

綜合以上所論，不論是單向度、雙向度或多向度，其所包含之定義其實大同而小異，究竟那一種最為合宜，各研究者實應依自己的研究所需，選擇合適的父母管教態度類型，再以討論之方法來配合，解釋其內涵。本研究中探討的父母管教態度內涵，除代表當父母在教導子女的生活常規、做人的道理以及回應其子女的行為表現時，所表現在外的態度與行為模式

外，研究者從文獻探討中發現父母對孩子的成就期望將影響孩子的行為與對自我觀念的發展。因此，本研究有關父母管教態度向度的選擇，除了包含國內外較常探討之父母懲罰、不一致、監督、敏感度、回應等管教態度外，也將「成就期望」納入父母管教態度的評估向度中。

因之，本研究父母管教態度分類，乃修編邱郁雯（2003）所編製之父母管教態度量表，將父母管教態度分成「監督」、「缺乏管教原則」、「懲罰」、「關懷回應」、「成就期望」五個向度，用以測量父母親平常與孩子互動時，對子女所持的管教態度與實際的互動情形的量表。

肆、父母管教態度相關因素之研究

孩童期的人格發展過程中，父母是一個非常重要的角色。一般認為家庭因素對兒童的影響是比學校和社會來得深刻及長遠（劉淑媛，2004），家庭是兒童第一個社會化的機構，父母的教養態度，不僅塑造兒童的性格，建立兒童的行為模式，更會對兒童日後的身心發展造成影響。也正由於父母是影響子女品格形成與行為的重要因素，父母管教態度便一直是各界研究的焦點。從文獻蒐集過程中，研究者發現國內外在父母管教態度的研究領域中，舉凡父母管教的內涵、向度類別、父母管教態度的評量工具、不同性別、年級與父母管教態度等之相關都已累積相當的研究成果。以下研究者則從這些文獻中，就性別、年級與父母管教態度的關係予以探討。

一、性別與父母管教態度的相關研究

關於父母管教態度是否會因為子女不同的性別而有差異，許多研究結果並不一致。

劉淑媛（2004）的研究指出，不同性別的青少年在知覺父母管教態度上有顯著差異：男生認為父親和母親在子女的課業、休閒、交友或溝通方面，對於其子女的處理方式皆抱持著較不信任的態度。因此，男生比女生更容易知覺到父母親的嚴格專制、忽視敵意及寬鬆容忍三種教養方式。

此外，另有相反的研究結果顯示，父母教養方式不會因為子女性別的不同而有差異。陳昭吟（2002）以嘉義、台南、高雄三縣市之七所國小音樂班172名五年級的學生為研究對象，採用問卷調查法和訪談法蒐集資料，探討音樂班兒童在學習音樂的過程與父母親管教態度的差異發現，父母親的管教方式並不因兒童的性別而有所差異。李美慧（2004）、黃拓榮（1997）

及羅佳芬（2002）的研究也都發現，不同性別的國中生或國小生在父母教養方式上無顯著差異。上述研究皆顯示，父母在教養子女時並不會因為子女性別而給予明顯的差別待遇，父母親的管教態度對於子女來說是一致的，不會有因為是女生或是男生而在管教上有所區分。近年來性別差別待遇有縮減的趨勢，國內外許多的研究都發現男女兩性在教育取得上的差異越來越小，女生在家庭社會資本、文化資本、財務資本的獲取，皆與男生無顯著的差異（陳怡靖、鄭耀男，2000）。

另外，還有學者從父親與母親等兩個不同的角度去探討子女性別與父母管教態的差異。柯佳美（2004）以高中一、二年級學生為對象，研究不同背景變項高中生知覺父母教養方式的差異情形發現，不同性別高中生在知覺父親教養方式達到顯著差異，女生知覺父親較多「開明權威」教養，男生知覺父親教養則以「忽視冷漠」類型最多。賴正珮（2004）研究國小兒童其父母管教方式、非理性信念及A型行為關係之研究中亦指出，不同性別的兒童知覺其母親管教方式有顯著差異，母親在管教國小女生上傾向採用要求多、反應少的「專制權威」方式，而對男生，母親則傾向採用要求少、反應多的「寬鬆放任」方式；但父親對於不同性別的國小兒童未採取不同的管教態度。

綜合上述這些結果，可看出國內的研究並未一致，父母是否會因子女性別之差異而有不同教養方式，目前仍有分歧，但國小階段的學童父母在管教子女的態度上大多偏向一致的。持此論點的學者認為，父母親管教子女的態度不因兒童的性別而有所差異在於社會觀念的改變、與少子化的現象，使得現代父母很重視兩性的均衡發展，而不再是過去重男輕女的觀念；而兩性教育亦納入教育部推行的「九年一貫」七大領域當中，希望透過「教育」的歷程和方法，以家庭為起點，使「兩性」都能站在公平的立足點上發展潛能。

二、年級與父母管教態度的相關研究

羅佳芬（2002）探討國小四年級和六年級兒童、父母管教方式之相關研究，結果發現國小兒童的父母管教態度不會因年級有所差異。

賴正珮（2004）研究發現，父母管教態度會因年級的不同而有所差別，對於國小四年級兒童父母多傾向採要求多、反應多的「開明權威」管教態

度，而相較於四年級國小兒童，父親及母親對於六年級兒童採用「忽視冷漠」管教態度的顯著較多。

徐百儀（2002）以國民中學一、二、三年級學生為研究對象，研究國中生父母採取忽視型管教相關背景因素之探討，結果發現父母對國三的子
女採取忽視型管教程度顯著高於國一和國二的學生。

一般而言，在子女年紀較小時，父母會採用較多的指導、反應，使其了解生活或學校常規；但在子女年紀稍長時，父母則多採用討論的方式來與子女互動。然從上述研究發現，父母管教態度雖多因子女年級的不同而有差異，父母管教態度會隨子女的成長而有所不同；但同時亦發現年級愈高，父母愈忽視對子女的管教，賴正珮（2004）認為其原因可能在於現代社會結構多雙薪家庭的關係，以致父母無法有充裕的時間與較長子女溝通，因而子女多知覺到「忽視冷漠」的管教方式。

綜合言之，雖然隨著時代的變遷、社會觀念的改變，父母對子女的管教態度逐漸產生變化，但從上述結果仍可發現父母對子女的管教態度或多或少還是會受「性別」與「年級」的影響。本研究主要在探討學童校外音樂才藝學習經驗、父母管教態度與自我概念間的關係，因此在問卷設計之同時，避免出現會引導學童對年級與性別產生暗示作用或造成誤解的題目與用詞。

第三節 自我概念的相關理論與研究

本研究為深入了解自我概念，整理並陳述國內外學者對自我概念所提出的理論及看法。以下將分別從自我概念的意義、自我概念的發展、自我概念的內涵與結構以及其相關因素之研究等四部分來探討自我概念。

壹、自我概念的意義與理論

在心理學領域中，從 20 世紀以來「自我」便是許多學者感興趣的主題，然而在眾多有關「自我」研究中，「自我概念」是常被提及的主題之一（Strein, 1995）。W. James、C. H. Cooley 及 G. H. Mead 的理論常被引用在自我概念此一議題的討論上，因此本節將分別由主客體論、社會決定論及認知論等

三部分對自我概念的意義進行探討。

一、主客體論

心理學之父 William James 是近代研究「自我心理學」的先驅，他首先提出「自我覺察」(consciousness of self) 的概念。在其所著《心理學原理》一書中為「自我」下的定義是：「自我是自己所知覺、感受與思想為一個人者。」James 將自我區分為主體我 (I) 與客體我 (Me) 二部分，而客體我之下又可分為精神我、社會我和身體我 (侯雅齡，1998)。

R. B. Burns 根據 James 的理論補充，整理出自我的結構圖 (如圖 2-1)。根據結構圖中所示，包含下列幾個概念：第一，整體的自我包含「客體我」及「主體我」二部分。客體我即「被認知的客體」(self as known)，又稱「經驗的自我」(empirical self)，指被認同、被感受、被知覺的客體，為經驗的內容，個人可以將其視為如同其他的認知對象一般，對自我擁有一些看法、態度及情感；相反的，主體我則為「認知的客體」(self as knower)，又稱「純粹的自我」(pure ego)，指個體能經驗、知覺、感受、並能認知客體的主體，為經驗的自我，自我本身即為思考、感受與認知的客體，是一個行動體，亦是決定行動、適應外界的一組心理過程。第二，自我概念是個人對自己所知覺的影像 (self image) 所進行自我評價的過程，個人所感受到自尊或自我接納形成自我概念。最後，自我概念則包含「主觀我」、「投射我」及「理想我」三部分 (引自吳麗卿，2004)。

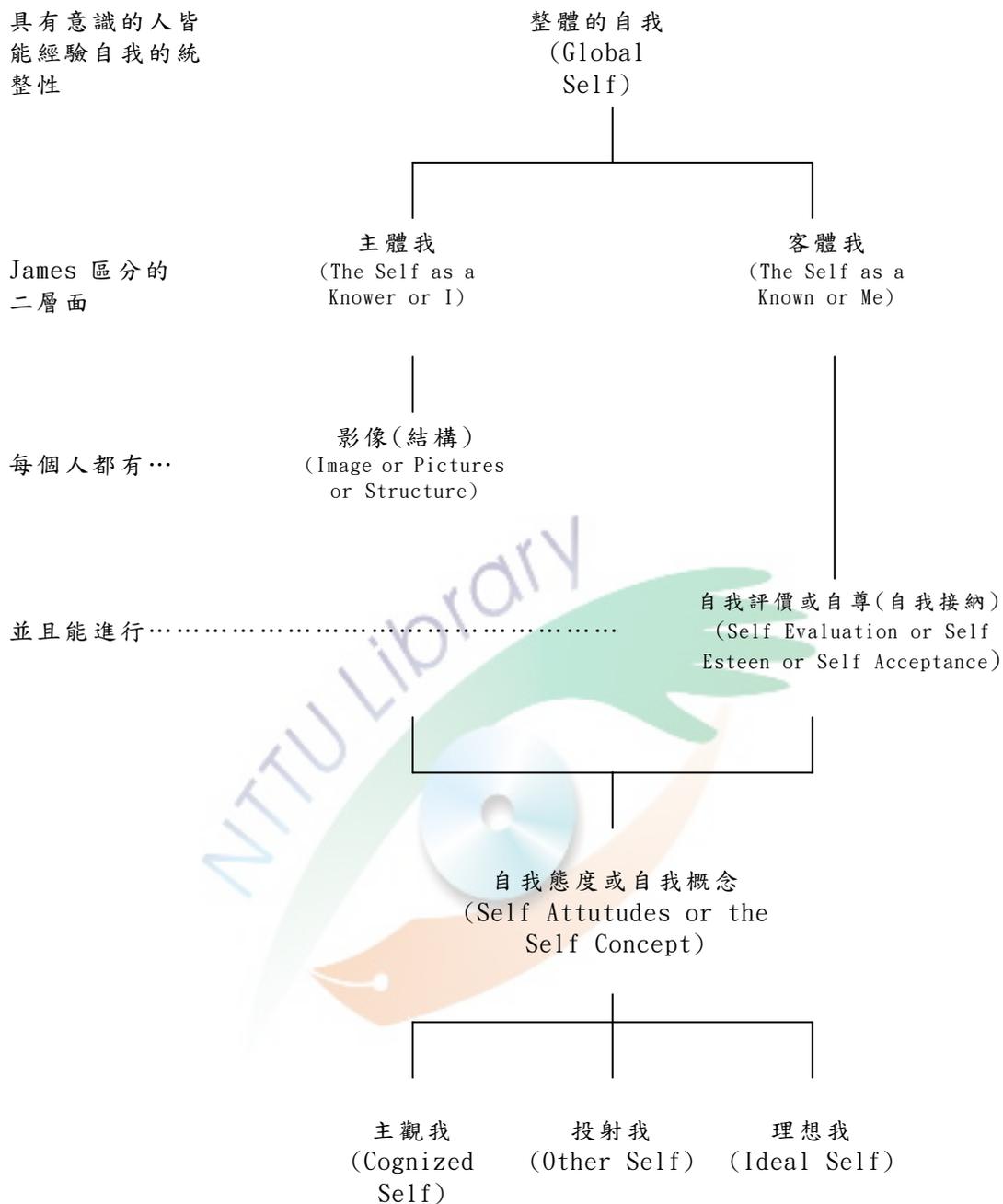


圖 2-1 自我結構圖

資料來源：沈如瑩(2003：36)

除此之外，Freud 亦曾針對自我提出看法，Freud 所指稱的「自我」(ego) 則近似於 W. James 的「主體我」(I)，認為「自我」是知覺、思考和行動的過程，其任務在針對現實情況規劃並執行行動以達成內在慾求的滿足，是以「自我」是認知者、思考者和執行者（郭為藩，1996）。

因此，廣義的自我包含了客體我與主體我兩個意義。狹義的自我是指客體我，自我概念就是一種客體我，是被知覺的對象，對自我會有一些看法、態度和情感；主體我則視自我本身就是思考、感受和認知的主體，它是決定行動、適應外界的一組心理過程。「正面的關愛」是 Carl Rogers 提出的一個重要觀念（黃厚堅，1999），同時他也認為當經驗的自我（客體我）與認知的自我（主體我）間不一致的差距愈大則自我概念愈低。父母不時會有意無意地給子女提示：「你要是能在這次鋼琴比賽中得獎，我們就會引你為榮了」。這種「被愛的條件」之下，有時可能和子女自我情況不相符。如此一來，孩子既不能完全體認自己的感受和經驗；對自己的真實情況也不能有充分的了解，對自我將缺乏正確的了解，無法接納自己、喜悅自己。這樣一來，對其自我概念的充分發展的歷程，將有不利的影響。

二、社會決定論

James 的定義對日後的自我理論有相當的影響，許多學者分別就「客體我」及「主體我」的角度解釋自我的概念。其中持「客體我」看法的學者，強調社會及他人對自我的影響。

社會學家 C. H. Cooley 由自我結構中投射我（projective self）的部分立論，認為個人對自己的看法往往受制於他人對自己的評價，他提出「鏡中自我」（looking glass self）的概念，認為每個人對他人而言都是一面鏡子，反映出他人所表現過的事情，亦即自我概念的 formed，是個人透過與他人的交往，在彼此的互動中，設想他人對自己的看法，藉由投身於他人的角度以反觀自己的行為，形成其對自己的看法與評價（引自沈如瑩，2003）。

G. H. Mead 亦強調社會互動的重要，認為自我出現在社會生活，並透過「概括他人」（generalized other）的觀念來闡釋個體自我概念。除了與「概括他人」的互動之外，Mead 更提出自我是藉由個體與環境的互動而逐漸形成的，個人在不同的環境下，透過環境中他對自己的反應和態度，而對自己有所知覺，這樣的知覺逐漸形成個人在該環境下的自我概念（引自趙曉美，2001）。

以上，Cooley 與 Mead 都將自我的焦點放在社會決定的因素上，亦即將自我視為「客體」。不同的是，除了與他人的互動之外，Mead 更進一步區分了不同環境下，可能使個體產生不同的自我概念。

由社會決定論的論點得知，孩子知覺到父母對自己的態度將對其自我

概念的發展產生影響。P. C. Blake 和 J. R. Slate (1993) 及 B. L. Taylor (1994) 亦皆認為父母對子女的態度和子女自尊的高低有顯著相關，意即子女所主觀知覺到的父母對自己的態度，與其自我概念的高低有非常顯著的相關。常被父母以諸如：「你的表現像是一點常識也沒有」、「真不敢相信你竟然這麼笨」、「你一件事都做不好」……等口氣對待的孩子，則孩子容易發展出無價值感與不被愛的感覺，通常具有較低的自我概念。因此，知覺到父母以正向的態度的子女，對自己有信心且也愈喜歡自己；相反的，知覺到父母輕蔑、忽視和拒絕的態度的子女，在自我概念的表現上亦呈現負向的看法。換言之，子女愈能夠感受到父母對自己的讚賞與認可時，其自我概念則會相對較高；相對的，子女愈是感到父母對自己持批評、排斥的態度時，其自我概念也會愈低。

三、認知論

除了主、客體論及社會決定論之外，LaBenne 與 Greene 認為自我概念代表一個人對自身的知覺，意指個人對自身的能力、外表、被社會接納度、情緒、技能等方面的認知、態度與情感（引自莊榮俊，2002）。Sherif 認為「自我」乃是個體心理結構在發展中所形成，由個人對自己的軀體及其部位，對其能力、對事物、他人、家庭、團體、社會價值、生活目標及社會結構所獲得的有關態度所組成。這些態度確定並調節個體在具體情況與活動中對上述事物的關係（引自郭為藩，1996）。Makus 則從認知心理學的角度將「自我」視為是一組描述自我特性的知識結構或基模（schema），個體將與自己有關的經驗，以內在表徵的方式，組織成為自我基模，並以此自我基模對社會環境中的有關刺激，進行理解與解釋。亦即，自我概念不僅反應了目前的行為，更在調整行為上擔任重要的角色，它能將與自我相關的行為與經驗，加以整合和解釋，並進一步納入新的自我概念中（引自李麗蘋，2002）。

「自我基模」是一個很重要的基模，在整個成長的過程中它一直不斷地在累積、改變，並深深地影響一個人認識世界的方式，如果一個人的自我基模扭曲了，他對世界的解讀自然也是錯誤的。孩子從父母管教接收到的關於自己的訊息，認知裡面與自己有關的內容幾乎都是負向的——「覺得自己很沒有用」、「認為自己不值得別人疼愛」等等，而透過這樣的一個有色眼鏡，孩子對以後環境中訊息的接收也是有偏差的，不論成功或失敗，

他都只注意到自己的失敗；並產生一個非理性的思考，不管再怎麼努力也不可能成功，不然就是只注意自己的缺失，從而不斷地強化了自己是一個沒有價值的人這樣的想法，自然導致低自我概念的形成。

在分別了解主客體論、社會決定論及認知論對自我概念的看法之後，人本心理學家 Rogers 的定義是一般咸認為對自我概念最完整的詮釋，他認為自我概念或自我結構可視為個人對自己多方面綜合的看法，在此看法中，既包括個人對自己的能力、性格以及與人、事、物的關係等諸多方面，也包括個人從目標與理想的追求中所獲成敗的經驗，以及對自己所做的正負評價（張春興，1998）。國內心理學者對自我概念的定義亦多與 Rogers 的看法相近。郭為藩（1996）在其《自我心理學》一書中指出，「自我」的意義相當不容易界定，綜合各種關於自我概念的論述，認為自我概念是一種概念性的建構，為個人所知覺，並加以認定成為自己，表現於行為系統，成為一種客體的模式而存在。易言之，自我概念即是個人本身對自己的看法與態度。張春興（1995）在《張氏心理學辭典》中亦指出，自我概念是指個人對自己多方面知覺的總合，其中包括個人對自己性格、能力、興趣、慾望的了解，個人與別人和環境的關係，個人對於處理事物的經驗，以及對生活目標的認識與評價等。自我概念是個人根據以往的生活經驗對自己的看法，個人對自己的看法未必客觀真實，只是自己認為自己就是如此。

綜合上述國內外學者對自我概念意義的探討，自我概念可謂是個體在長期與他人互動後，「主體我」主觀察覺他人對不同層面「客體我」的評價所產生對自己綜合性的看法，個人根據以往生活經驗來評價自己。它具有多元面向，會隨著個體成長、社會化以及與他人互動的歷程而改變，並形成一組有關自己的認知基模，不斷因同化與調適對客體我的看法而調整與改變的認知結構。

貳、自我概念的形成與發展

自我概念的發展隨著個人之成熟而日趨明朗穩定，個體自我概念會因其成長與外在環境的作用而改變。不同的學者針對自我概念的發展有不同的論點，列述如下：

郭為藩（1996）認為自我概念的發展是一延續不斷卻很難加以明確切

割的過程，其依據自我概念的結構，將自我概念的發展略分為惟我中心期、客觀化期、主觀化期三個階段。第一階段：大約從出生後第八個月至三歲，稱之為「惟我中心期」，是生物我或軀體我顯現的時期，兒童還分不清自己所扮演的角色。第二階段：從三歲到青春期，稱之為「客觀化期」，個體深受社會文化的影響，透過一連串角色的認定，行為表現漸與社會規準一致。第三階段：從青春初期至成年約十年的時間，稱之為「主觀化期」，是個體發展、整合自我概念的主要階段，自我概念趨於成熟。由此可看出，自我概念的發展是先天具有，經過後天的發展累積，一直到青年期以後才逐漸成熟。因此，客觀化時期的發展，可說是自我概念形成最重要時期。

W. James認為當個體能辨別自我與他人時，自我概念才開始發展。兒童到三歲時，強烈的自我意識開始萌芽，此後，其自我概念會隨著身心發展而逐漸擴大範圍，並隨著環境與時間的變化而更加成熟與穩定（引自施玉鵬，2002）。

Rogers認為個體自我概念是由父母或他人對自己行為的評價而來的（Purkey，1988）。在兒童時期，個體經常會根據其經驗來修正自我概念並會將外在的自我價值、標準逐漸內化成一套屬於自己的價值體系，並以此來對外界刺激做適當的反應。例如：當個體做了某件事而受到父母的讚賞時，他會意識到這是好的，而將這樣的行為與想法保留下來；如果所做的事情不為父母所讚許，則會將它排除。

從以上學者的看法可知，自我概念的發展是遵循一定的模式，具有持續、漸進性的特點，隨著個人之成熟而從客觀化再到主觀化的歷程，個人隨著成長與發展而改變他的自我概念。例如：家庭是個人第一接觸的社會化環境，個人基本的自我與社會的自我，始於早期的家庭生活經驗，以後再受家庭以外的環境所影響。而此種早期自我概念的發展，同時也是後期發展的基礎。國小高年級學童處於客觀化時期，是自我概念形成的重要時期，正值發展社會自我的階段，個體自我概念受外在環境影響最鉅，他人（尤其是兒童的重要他人）的評價與態度影響此階段兒童的自我概念發展。

參、自我概念的結構與內涵

中外學者在自我概念的結構與內涵，從各種不同角度加以分析，而有不同的主張。首先，W. James 認為自我概念由三部分組成：（1）物質我

(material me)，包括個人的身體、衣服、家庭、財物、創造物等；(2) 社會我(social me)，包括友伴的認可、尊重和注意；(3) 精神我(spiritual me)，包括個人思想、感受和行動的意識（引自沈如瑩，2003）。

Fitts 將自我分為外在架構和內在架構二部分，其中外在架構包括：(1) 生理自我(physical self)，即個人對自己身體、健康情形、外貌、技能及性方面的看法；(2) 道德倫理自我(moral-ethical self)，即個人對自己的道德、舉止、信仰的看法；(3) 心理自我(personal self)，即個人對自己的價值評估、情緒與人格特質的看法；(4) 家庭自我(family self)，即個人對於自己身為家庭成員的價值及彼此的信任感；(5) 社會自我(social self)，即個人與他人交往中的價值感和勝任感。內在架構則包括：(1) 自我認同(self identity)，即個人對自我現況的認識與了解；(2) 自我滿意或接納(self satisfaction or self acceptance)，即個人對自我現況的滿意或接納程度；(3) 自我行動(self behavior)，即在個人接納或拒絕自己後，實際採取的因應行為（引自洪若和，1995）。

F. F. Fuller (1967) 認為自我是一種多重的本質，並不能完全被個人所全部了解。自我組織主要是由自己(self)與他人(others)的知(know)與不知(unknow)所建構出的四部分而組成(如圖 2-2)。其中「公開的自我」(public self)是指自己及別人所共知的自我，包括生理特徵、能力、資質以及其他；「隱密的自我」(private self)是指自己知道而不為人知的自我，屬於個人的秘密，假使個人願意也可能把隱密的自我表露出來；「不和諧的自我」(incongruent self)是指別人所知卻不被自己所知的自我，是別人所認為的他，而非自己所知道的自我；「潛意識自我」(unconscious self)是指既不被他人所知，也不被自己所知的自我。

| | | 自己(Self) | |
|----------------|----------------|--------------------|-------------------------|
| | | 知(Know) | 不知(Unknow) |
| 他人 (Others) | 知(Know) | 公開的自我 (Public) | 不和諧的自我 (Incongruent) |
| | 不知 (Unknow) | 隱密的自我 (Private) | 潛意識的自我 (Unconscious) |

圖 2-2：Fuller 自我的四部份

資料來源：Fuller(1967)

Arkoff 則將自我分成四部分：(1) 主觀自我 (the subjective self)，是個人對自己的看法，主要受到父母的影響；(2) 客觀自我 (the objective self)，是他人對自己的看法；(3) 社會自我 (the social self)，個人想像別人對自己的看法；(4) 理想自我 (the ideal self)，個人期望能達到的自我形象 (引自林家屏，2002)。

Hurlock 認為自我概念包括「知覺的」、「概念的」和「態度的」三種成分，並以四種不同的形式表現出來，包括 (1) 基本的自我 (the basic self-concept)，指個人對自己的外貌、能力、價值和抱負的看法與態度；(2) 短暫的自我 (the transitory self-concept)，指個人對自我認知所持的概念是暫時的、變動的；(3) 社會的自我 (the social self-concept)，即鏡中自我，就是個人以他人對自己的看法來作為衡量自己的依據；(4) 理想的自我 (the ideal self-concept)，指個人所欲成為理想自我的知覺，受到基本自我和短暫自我的影響，並不斷調整與修正 (引自程紋貞，1996)。

R. J. Shavelson、J. Hubner 與 Stanton, G.C. 在參考了英國心理學家 Vermon 所提出的智力能力階層模式，率先提出了「自我概念的階層模式」，不但因為主題 (domain) 的不同而出現多元化的現象，同時類似的主題聚集綜合在一起會形成更高階的自我概念特質，因此個人整體的自我概念是一種複雜的組合。此階層模式架構是逐級分化的，各層面的穩定性亦隨其階層位置的高低而升降，即愈高層穩定性愈高，愈低層穩定性愈低。此一模式提出後，許多驗證性的研究和工具的發展皆循著本模式來建構，甚至有學者積極的指出：「自我概念多向度階層模式的提出，才使得自我概念的研究免於繼續的含糊與矛盾」(引自侯雅齡，1998)。

不同於 Shavelson 的階層模式，Rosenberg 將自我概念區分為三大部分：(1) 現在的我 (the extant self)，是指個體所看到的自我，包括自我概念的內容、自我概念的結構、自我概念的層面和自我概念的界限；(2) 理想的我 (the desired self)，是指個體希望看到的自我，包括理想化的自我意像、承諾的自我意像和道德化的自我意像；(3) 公眾的我 (the presenting self)，是指個體所展現在他人面前的自我，其目的是為了達到個人目標或呈現個人價值、為了維護自我的一致性和自尊及為了呈現符合社會規範的角色 (引自趙曉美，2001)。

郭為藩 (1996) 從二種角度來探討自我結構：第一，由自我的組成分析，自我包括：(1) 軀體我 (corporal self)，指個人對自己的軀體及其生

理需要的認定；（2）社會我（social self），指個人在社會生活中所擔任各種角色的認定，即對其在社會團體中地位的看法；（3）心理我（psychological self），乃個人對某些信念，意願及價值體系的認定。第二，由動態、形式、性質的角度分析，自我包括：（1）投射我（projective self），指個人投設於他人的自我概念，是個人想像中他人對自己的看法；（2）現象我（phenomenal self），又稱「主觀我」，是個人對自己主觀的看法；（3）理想我（ideal self），指個人所欲達成的圓滿形象。

以上學者從各種不同角度對自我概念的結構與內涵加以分析，有一些學者將其簡單的區分為兩個向度；另外有一些學者則認為自我概念的內涵是多向度的，雖然分類並不一致，但自我概念具有層面性則為各研究的共識。

綜合上述自我概念文獻內容後，影響自我概念的因素包含的面向甚廣；形成的過程中重要他人是影響自我概念的重要關鍵，國小階段的兒童處於自我觀念客觀化時期，因之家庭對此階段的學童影響極為深遠。經由重要他人對個人自身的能力、被社會接納度、情緒、技能等方面的比較與認同，形成正、負向的自我概念。在本研究中，根據研究目的僅選擇音樂才藝學習、父母管教態度之變項，比較學童在自身的能力、被社會接納度、情緒等方面的自我概念，修改楊妙芬、宋秋萍（1995）所編製之「自我概念與問卷量表」，形成「國小高年級學童自我概念量表」。

肆、自我概念相關因素之研究

社會心理學家認為自我概念的形成，是透過與他人的接觸，設想別人對自己的看法，投身他人的角度以反觀自己的結果，因此它可透過後天的環境來加以塑造及培養（李輝，1994；陳李綢，1983）。個體自我概念會因其成長與外在環境的作用而改變，尤其是成長中的國小學童，受其個體、家庭、環境之影響甚鉅（侯雅齡，1998）。此外，胡舜安（2003）、趙曉美（2001）、簡宏光（1998）亦指出國小學童的自我概念會受到多個變項的影響，因個人背景不同而有所顯著差異。年齡的成長、性別的差異、家庭結構、學業成就等，均會與自我概念之發展產生一定程度的關聯。顯示國小階段學生的自我概念之發展與形成乃受多方面因素的影響。以下研

究者就個體的性別、年級與自我概念之間的關係予以探討：

一、性別與自我概念的關係

歷來，有關性別與自我概念研究頗多，多數學者研究發現性別之不同，其自我概念有所不同（洪若和，1995；侯雅齡，1998；胡舜安，2003；郭怡汎，2004…等）。侯雅齡（1998）、胡舜安（2003）、郭怡汎（2004）均使用吳裕益、侯雅齡所編製的量表，研究發現男、女生的自我概念有所差異，在「學校自我」方面，女生優於男生；在「身體自我」方面，男生優於女生。楊妙芬（1995）以單親兒童為對象，其研究結果發現女生的自我概念比男生佳；洪若和（1995）以小學、國中的一般學生為對象施以自編的兒童自我概念量表，其結果亦發現女生的自我概念高於男生。

但國內對性別與自我概念的相關研究，亦有部分學者研究發現，自我概念並不會隨著性別的不同而有所差異。洪聖陽（2002）以台南縣市國小六年級學生為樣本，使用程紋貞編修之「兒童自我概念量表」進行施測發現，高年級學童不同的性別與自我概念間並無顯著差異。羅佳芬（2002）採用蔡文山編之「自我概念量表」，針對台南縣市823位國小四、六年學生進行研究發現，不同性別的國小學生，其自我概念並無顯著差異。

陳李綢（1983）修訂Purdue兒童自我概念量表，研究三至六年級資優班與普通班學生的自我概發現，資優班學生，女生的自我概念顯著高於男生，然而普通班的男、女生，其自我概念並無顯著差異。

Wylie曾蒐集一九七八年以前關於性別與自我概念的相關研究，並做歸納整理發現性別在自我概念上的差異，學者們所持之意見莫衷一是。有鑒於學者們對於性別在自我概念差異比較上的分歧，Hattiem與McInman以後設分析的方式，考驗性別在自我概念上的差異，結果發現性別與自我概念並無顯著差異（引自侯雅齡，1998）。Hatter在性別與自我概念相關的研究上並未得到一致的結果，但男生的價值感來自個體的成就和權力，女生的價值感來自和別人的關係（引自施玉鵬，2002）。Wylie質疑多數研究中所使用的研究工具只能獲得個人整體的自我概念，他認為若用單一整體的自我概念來測量，惟恐會掩蓋了性別所造成的差異。郭為藩（1996）亦提出相同看法，認為個體自我概念不應以一個評量分數或指標來概括顯示。

由上列的相關研究中得知，國內外學者對於性別與自我概念關係之研

究結果，皆未能獲得一致的發現，可能原因應在於Wylie及郭為藩兩位學者對自我概念量表的批評。而即使是研究結果顯示性別與自我概念之間有顯著差異存在，但在特定的自我概念向度上所反映的結果會呈現不一致的現象。因之，若再進一步探討，可以發現在部分的分量表上，性別不同會影響此分量表的自我概念。

二、年級與自我概念的關係

個體自我概念是否會隨著年齡的增加，累積與外在世界的互動經驗，促成其產生明顯的變化，是許多研究中探討的主題。

國外學者及國內學者在對兒童及青少年期的研究發現，自我概念會隨著受試者年齡的增加，而對自己有更明確的了解，而且自我概念將會明顯確實。侯雅齡（1998）、胡舜安（2003）在使用吳裕益、侯雅齡所編製的量表上進行研究，研究發現隨著年級增長，自我概念越降低。另外，蔡玉瑟（1994）以國小資優班三、五年級學生共 316 人為施測對象，採用郭為藩之「兒童自我態度問卷」為評量工具，研究結果亦呈現同樣的趨向。

有些研究則發現隨著年級增長，自我概念越遞增。洪若和（1995）以自編之「兒童自我態度量表」測量 4730 位國小三至六年級學生發現：一、不同年級之國小學生，自我概念隨年級的增加而遞增；二、在「生理自我」上，四、五、六年級學生均顯著高於三年級學生；三、在「家庭自我」及「自我行動」上，五、六年級學生均顯著優於三年級學生。

國外學者 Marsh（1989）更從研究中發現，兒童在進入青春期時，自我概念會有降低並呈現不穩定的震盪，直到進入青春期後，自我概念降低的狀況趨緩，甚至有顯著顯著回升的現象。

此外，部分研究認為兩者之間並無多大關係。陳李綢（1983）以其修訂之 Purdue 兒童自我概念量表評量 296 位一至六年級普通班學生，結果發現普通班各年級間自我概念並無顯著差異。羅佳芬（2002）研究亦發現國小四、六年級學生的自我概念並不會因年級不同而有所差異。

最後，侯雅齡（1998）整理國外的研究發現自我概念的發展隨著年齡的改變呈現曲線變化，兒童前期屬於極端個人中心，因此會過分膨脹其自我概念，但隨著年齡增長並與外界充分互動以後，這種不真切的自我感會逐漸消失而產生自我概念的降低，一直到進入青春期左右，生、心理的急遽變化使得個體在自我概念各向度上產生上升或下降的不一致情形。

從上述的研究結果發現，大多數的學者皆認為自我概念會隨著年級的增加而有所變化，至於變化的結果是隨著年級增加而增加或是降低則各學者的研究結果並不一致。大致上來說年級在自我概念上是存有差異的，不過，另外有研究指出年級的變化量對個人自我概念雖有影響，但是其解釋量卻是極為微小的，甚至不到 1%（侯雅齡，1998）。

綜合影響自我概念之因素的文獻內容，自我概念的形成過程會受到個體差異與發展的影響，例如：性別與年級。然而本研究旨在探討校外音樂才藝學習、父母管教態度對學童自我概念之影響，因此在問卷設計之同時，避免出現會引導學童對年級與性別產生暗示作用或造成誤解的題目與用詞。

另外，自我概念不是天生具有的，而是後天在經驗累積的基礎上發展起來的，自我概念會隨著生活經驗的變動而改變，並具有持續性的特性。個體不同的發展階段，在環境中會受到不同重要他人的影響，而對於國小高年級學生而言，父母可能是影響他們自我概念的重要關鍵，因此，在本研究中，選擇父母管教態度之變項作為自變項進行探討。

第四節 校外音樂才藝學習、父母管教態度 與自我概念之關係

壹、校外音樂才藝學習與父母管教態度之相關研究

學習一些才藝特長是一件好事，國小階段的兒童身心發展尚未完成成熟，因此在面對選擇決定權時，照顧子女的父母乃成為主導者。袁一如（2003）針對大台北地區學童學習才藝的決定權進行調查發現：就整體樣本而言，母親決定者最多約佔 41.61%，其次是父母與孩子一同決定約佔 36.71%，其他依序為父親決定約佔 12.24%，孩子本身約佔 8.04%，最後是親戚約佔 1.40%；葉雅馨（1989）之調查研究亦發現參加才藝補習的學童中有 46.3% 是應父母要求而參加的。由調查數據可知，學童要學何種才藝、為什麼要學才藝，父母乃是重要的決定者，對這些學習校外音樂才藝

的兒童而言，適當的父母管教態度能使兒童的潛能得到充分的發揮，以下便針對父母在兒童學習音樂時的管教態度進行探討。

Sloboda 和 Howe 提到，兒童學習音樂若無家長或是老師的協助，無法獨自達到一定的水準，孩子開始學習音樂時，家長需在孩子練習時陪在他們身邊，家長和老師對孩子學音樂的支持，是他們一開始學音樂的必要條件，漸漸地將這樣的動力轉化為自我承受的增強。可見，家人的支持對學音樂的孩子非常的重要，也是幫助他們進步的重要因素（引自余緹湄，2004）。

陳昭吟（2002）針對音樂資優班學生進行父母管教態度與音樂成就發現，母親在兒童音樂的學習過程中，扮演非常重要的角色，溫馨的家庭，加上母親積極的參與孩子的音樂活動，對孩子生活上、學習上、精神上無限的支持，較能造就他們在音樂上莫大的成就。此外，該研究並指出，國小音樂班學童所知覺之父親的管教態度以忽視冷漠者為最多，母親的管教態度則多為開明權威型，且不因兒童的性別而有所差異。家長們認為每個孩子都有獨特的特質，應讓孩子自由發展其音樂潛能，因此，音樂班父母對音樂活動都很支持而且熱心參與，只要時間允許，都盡量陪孩子參加，並一致認為要多鼓勵他們，給孩子們充分的信心。

芝加哥大學班卜如敏（B. S. Bloom）指導的才藝發展研究計畫顯示，在多數的研究案例中，父母會接到老師有關作業的說明並會便督導孩子練習，切實完成練習的規定份量和達到老師要求的技巧。而當兒童達到老師規定的水準，父母也會加以鼓勵。同時研究中也發現，這些家庭的父母通常會積極參與兒童才藝活動與練習；反觀其他家庭則並不是那麼關心，認為才藝表現不是十分必要的成就（劉清松譯，1984）。

由以上論述來看，在兒童音樂學習的路上，家長是孩子接觸音樂的重要啓蒙與決定者。在兒童音樂的學習過程中，環境影響兒童學習音樂的態度及其對音樂的喜好程度，父母們扮演非常重要的角色，家有音樂學習學童的父母們在管教子女態度上都頗為積極，並高度的參與孩子的學習活動。

貳、校外音樂才藝學習與自我概念之相關研究

國內兒童自小以學音樂為主而忽略生活教育，造成很多誤導。張大勝、范儉民、鐘萬梅（1996）認為現行音樂班的教學對於認知、技能目標的達

成相當重視，但對於情意教學與情意涵養，似有不足。張大勝等人（1996）更進一步指出：我國音樂班的教學型態，是依學生個別差異進行個別指導，但是如果太強調個別演練與獨立練習，會缺乏在團體中與人合作的社交技巧，若未能適時加以輔導，其人際關係、合作態度和服務精神將難以發展，甚至成爲不受歡迎的人。李翠玲（2001）在「音樂教育之貴族化與平民化」一文中指出：音樂班學生上學提著樂器，表現出貴族的氣質，在普通班同學眼裡，卻是一種距離，造成音樂班學生人際關係不易拓展。

從音樂資優生生涯發展發現，其邁向成功的過程是不斷重複練琴、考試、比賽、演奏等活動，背後是數不盡的心力付出與壓力承擔。而這些音樂資優者，其早期便顯露的不凡才能，家長若教育方法失當，有時反因家長過度熱心，而導致揠苗助長的現象，他們在無法承受父母壓力下，只有逃避與放棄，導致低成就、低自尊（劉佳蕙，2001）。

李雙（2005）在「走長遠的才藝學習路」一文中論及，爸媽急於驗收學習成效，會讓一個孩子感到壓力而喪失學習的興趣。此外，才藝班的教練、老師或父母若管教過分嚴格，或是太過重視競賽成績，也都會斷傷孩子的學習興趣。最後，有的父母在孩子學習才藝時，無法接受孩子半途而廢，不甘心前功盡棄，於是威逼利誘，甚至祭出各種處罰手段來強迫孩子學習，易使孩子疲於奔命，感到倦怠和挫折。

另外，吳春霞（2004）在新浪網站曾紀錄一位美國華裔母親的育兒故事，基於「補償作用」，這位媽媽從孩子上幼稚園開始，除了讓其認字、學算術外，還培養兒子各方面的才藝，如畫畫，彈鋼琴、小提琴，練書法……可是十五年後，卻發現兒子變成一個很不快樂、常常憂鬱的人，並且放棄所有他本來感興趣的東西。

Nagel 指出音樂表演者多自幼即接受樂器演奏或聲樂演唱的訓練，至青少年階段決定以此爲終生的志趣。此一時期正是自我形象與自尊形成的階段，若此一時期面臨較多的壓力，對音樂表演者本身的人格發展與表演焦慮的形成，就會產生重大的影響（引自楊如馨，2001）。

綜合上述可知，孩子在學習音樂的過程中，往往因不適當的期望，導致其承受極高的壓力、學習挫折感與倦怠感；往往因爲學習後衍生的個別差異性（如：氣質、生活娛樂、興趣…等），加上欠缺正確輔導，間接影響其人際關係，使得人格與情緒發展上產生不良現象。此外，葉雅馨亦曾於

1989年針對台北市三所學校高年級學童，進行校外才藝補習教育與同齡兒童自我概念的相關研究，採用郭為藩所編制之「兒童自我態度問卷」評量學童之自我概念，再以單因子共變數進行資料分析後發現，有否參加校外音樂才藝補習者的自我概念有顯著差異，且未參加校外音樂補習者的自我概念優於參加校外音樂補習者。

然而，在本章第一節中，我們從眾多文獻中發現，個人情感的培養與行為的改變，可以透過音樂來陶冶；透過音樂美的展現，還可以促進個人的自我實現以及人格完善。因此，音樂才藝學習對自我概念的影響是好是壞，目前似乎尚無一明確的定論。此外，自我概念具有多層面的特性，然過去的學者並未將音樂才藝學習者之自我概念各向度的研究結果作一詳盡的闡述，因此我們並無法了解音樂才藝學習與自我概念各層面所具有差異性。

參、父母管教態度與自我概念之相關研究

父母對我們的態度和行為是我們情緒外界中的一個重要元素，以及人格呈現上的一個重要影響來源（黃慧貞譯，1990/1991），學童可經由父母對其態度及行為的反應，衍生出對自己的態度、情感與評價。精神分析學派非常強調父母在兒童生活中所扮演的角色，認為父母對兒童自我概念的影響最大（簡宏光，1998）。近年來，國內外許多學者皆曾針對父母管教態度對子女自我概念的影響，進行實徵性的研究。

一、國外部份

Medinnus 研究顯示，父母親如採用拒絕、冷漠、控制等負向的管教態度，其子女易有自卑、焦慮等傾向，且自我接受的程度也較低（引自胡舜安，2003）。

Dusek 的研究結果顯示，如果父母採取支持的管教態度，則子女的自我概念會較積極、正向（引自吳竺穎，1997）。

D. Baumrind 發現，採用獨裁式的管教態度，孩子較不滿足、畏縮、不信任他人；採用主權式的管教態度，孩子在學前階段中是最有自信、自我肯定、能幹的（引自黃慧貞譯，1990/1991）。

S. Lamborn、N. S. Mounts、L. Steinberg 與 S. M. Dornbusch（1991）比較青少年自我概念時發現，成長在專制權威管教下的被試，其自我概念

的表現劣於父母採用寬鬆放任、開明權威及忽視冷漠管教的青少年。

根據上述國外學者研究可知，父母如採用負向、專制獨裁的管教態度，其子女的自我概念通常較低。但同時卻另有國外學者 Juan Huang 與 Larry Prochner 發現，雖然中國父母的教養態度被在研究中歸類為獨裁式的管教，但其子女在校的表現比來自其他民族團體的孩子更成功。Wu 在台灣的研究調查中即發現，獨裁式的父母管教態度並不會影響孩子的自尊，Chao(1994)指出呈現不同的結果，在於中外母親對「訓練」一詞的解釋不同，Baumrind 接受其觀點並認為研究者在對管教態度做分類時，文化的內涵應該被考慮進去（引自李宗文，2002）。

二、國內部份

王鍾和（1993）、胡舜安（2003）、施玉鵬（2002）、黃拓榮（1997）等國內學者研究父母管教態度與學童自我概念的關係發現，父母管教態度與學童自我概念之間呈現高度顯著相關，父母均採用「開明權威」的管教方式，比採用「忽視冷漠」、「不一致」、「專制權威」者，子女有較佳的自我概念表現，有利於國小學童發展正向、積極的自我概念。康紹榮(1989)指出父母若期望過高、管教過於嚴格，易使兒童的自我觀念更趨消極。以下茲將各學者之相關研究結果歸納綜合，整理如表 2-4。

表 2-4 父母管教態度與自我概念關係之實徵性研究

| 研究學者 | 研究論文 | 研究發現 |
|---------------|---------------------------------------|--|
| 王鍾和 (1993) | 家庭結構、父母管教方式與子女行為表現 | 父母均採用「開明權威」的管教方式，比採用「忽視冷漠」、「不一致」、「專制權威」者，子女有較佳的自尊表現。 |
| 黃拓榮 (1997) | 國中生父母管教方式、自我概念、失敗容忍力與偏差行為為關係之研究 | <p>一、開明權威的管教方式在對自己能力成就知覺、對自己的價值信念知覺及整體自我概念上均明顯優於專制權威與忽視冷漠組。</p> <p>二、寬鬆放任的管教方式在對自己能力成就知覺、人格特質知覺、對外界接納知覺、對自己的價值信念知覺及整體自我概念上均明顯優於專制權威與忽視冷漠組。</p> <p>三、父母管教方式不一致組在對自己能力成就知覺、人格特質知覺、對外界接納知覺、對自己的價值信念知覺及整體自我概念上均明顯優於專制權威與忽視冷漠組。</p> |
| 施玉鵬 (2002) | 出生序、父母管教方式對國小高年級學生自我概念、同儕關係、社會興趣之關係研究 | 父母管教態度為開明權威、寬鬆放任的國小高年級學生所知覺之整體自我概念顯著高於專制權威與忽視冷漠型之國小高年級學生 |
| 莊榮俊 (2002) | 國中學生自我概念、生活適應與自我傷害關係之研究 | <p>一、不同父母管教方式在「對生理自我」、「對學校自我」沒有顯著差異。</p> <p>二、不同父母管教方式在「心理自我」、「家庭自我」、「道德自我」具有顯著差異。在「心理自我」方面開明民主大於專制權威；在「家庭自我」、「道德自我」方面，開明民主大於專制權威及自由放任。</p> |
| 胡舜安 (2003) | 台灣中部地區國小高年級學童自我概念極其相關因素之研究 | 不同父母管教方式之國小學童的自我概念有顯著差異，其中開明權威的方式，有利於國小學童發展正向、積極的自我概念。 |

表 2-4 父母管教態度與自我概念關係之實徵性研究(續)

| 研究學者 | 研究論文 | 研究發現 |
|---------------|--|--|
| 洪聖陽 (2002) | 不同性別之國小高年級學童父母教養方式、自我概念、依附關係與生涯成熟之關係研究 | 積極正面父母管教態度，學童之自我概念高於與消極負面父母管教態度下的自我概念。 |
| 楊妙芬 (1995) | 單親兒童非理性信念、父母管教態度、自我概念與人際關係之研究 | 父母的管教態度愈是民主的方式，孩子的自我統整愈佳。 |
| 張淑美 (1995) | 從自我概念談青少年的自我追尋與其輔導 | 管教態度是民主的放式，青少年的自我統整較佳；嚴厲或放縱的管教態度易發展出混淆、退縮的自我概念。 |
| 陳世昌 (1991) | 父母之管教態度與兒童人格傾向之相關研究 | 父母管教態度「高關懷、高權威」與「低關懷、低權威」型，兒童表現傾向自卑、退縮、寡言；「高關懷、低權威」與「低關懷、高權威」型較傾向表現樂觀、活潑、善交際，但並未達顯著水準。 |
| 康紹榮 (1989) | 台南縣新營國小四~六年級兒童自我觀念與父母管教態度關係之研究 | <p>一、拒絕型父母管教態度，對各年級兒童良好自我觀念的養成最是不利。</p> <p>二、父親對子女過高的期望，可能易使六年級的兒童或四年級女童的自我觀念更趨消極。</p> <p>三、父母管教態度過於嚴格，對五年級兒童的自我觀念有密切的相關，其子女的自我觀念愈是不佳。</p> <p>四、五年級兒童和四年級女童，最在意父母矛盾缺乏一貫性的管教態度，行為的對錯無一定的標準，極易造成兒童混淆、曲解甚或消極的自我觀念。</p> <p>五、溺愛型的父母管教態度，在本研究中顯示有助於兒童良好自我觀念的形成。</p> |

表 2-4 父母管教態度與自我概念關係之實徵性研究(續)

| 研究學者 | 研究論文 | 研究發現 |
|---------------|---------------------|---|
| 李輝 (1994) | 影響國小兒童自我觀念發展之重要因素 | 父母管教態度漠不關心者，孩子缺乏安全感，沒有信心，無法自我肯定；期望過高、嚴厲管教者，孩子較膽怯退縮，自卑消沉；管教態度溺愛者，孩子較依賴、無法獨立自主適應社會環境。 |
| 李麗蘋 (2002) | 壓縮的童年～提早入學兒童自我概念之探究 | 影響自我概念的因素，最大的因素是老師和父母。老師對待的方式可改善人際關係，和導正孩子的自我概念；在父母方面，主要是教養方式的影響。 |

資料來源：本研究整理

由上述的實證研究可以發現，國內大多數學者研究指出父母管教態度與子女自我概念之間的關係為正相關。換句話說，如果父母親管教態度能夠一致、多用關懷、接納、愛護、民主的管教態度，則子女的自我概念也會較積極，相反地；如果父母親管教態度矛盾不一致、使用冷漠、拒絕、嚴格、高權威的管教態度來對待子女，則子女會因不明白父母為什麼常用懲罰、強力的策略促使其遵守許多規則、達到某些目標，而害怕恐懼、脆弱，缺乏信心、勝任感與成就感，導致消極、悲觀的自我概念。

然而，從康紹榮（1989）的研究結果與李輝（1994）從文獻探討所得的結論中，卻發現溺愛型的父母管教態度對國小兒童自我概念影響顯現相反的結果。此外，陳世昌（1991）採用簡茂發所編「父母管教方式量表」，測量父母之管教態度與兒童人格傾向之相關，卻發現「高關懷、高權威」與「低關懷、低權威」型，兒童表現傾向自卑、退縮、寡言；而「高關懷、低權威」與「低關懷、高權威」型反而傾向表現樂觀、活潑、善交際。

研究結果的不一致，讓人深感興趣，影響其結果是否也如國外學者所言，因量表工具所涉及的文化內涵差異而使父母對管教態度解釋不同。因之，本研究依研究所需，針對父母管教態度與自我概念兩個變項，選擇合適的管教態度類型與自我概念向度，再以討論之方法來配合，解釋其內涵，做進一步的探究，希望能多了解現今校外音樂才藝學習學童的父母管教態度對國小高年級學童自我概念的影響。

第五節 綜合評析與啟示

自我概念的發展隨著個人之成熟而日趨明朗穩定，個人也隨著成長與發展而改變他的自我概念。個人在互動中，從自己的行為表現和他人的反應，形成了自我形象，包括個人從目標與理想的追求中所獲的成敗經驗，以及對自己所作的正負評價（張春興，1998），因之，自我概念是個體對自我多方面綜合的看法，包括個人對自己能力、性格以及與人、與事、與物之關係等諸多方面的看法。自我概念它不僅塑造了個體如何看待自己、別人、和整個世界的方式，並且也引導個體行動，並促使個體對於生活有一種一致的態度。正如 Cooley 所指：自我概念的主要來源是個人主觀解釋他人的回饋，他認為個人能知覺自我是透過與他人之互動，並設想自己在他人心目中的形象，經過一連串嘗試錯誤的學習過程，個人學會某種價值、態度、角色，而成自我概念（引自沈如瑩，2003）。

音樂學習者在時間的運用、生活作息、承受的壓力及自我評價上都與未學習者有所差異。研究者在第一章中曾指出，擁有音樂才藝的兒童，有的會對擁有此能力引以為傲，而提高自我滿意度、增加信心；有的兒童卻在學習過程中產生壓力調適問題，或在學習的過程中擁有更多的競爭、比較，而導致自我概念的低落。反觀，未學習才藝者也許心生羨慕，但其自我概念並不一定會比參加者低（葉雅馨，1989）。

而在前述的文獻探討中，我們獲知父母管教方式不僅塑造子女的性格，也建立子女的行為模式，在個體發展的過程中，父母的關懷、支持與適當的管教態度，都會潛移默化影響子女日後合宜的表現，形成個人人格的指引，提供了人格的一致性和行為的方向。國小高年級階段的學童，是人格轉變的一個重要時期，雖然同儕團體的影響日漸重要，但不論物質生活或是精神生活還是都需要父母的支持與鼓勵，每天放學之後，主要的生活環境也是在家裡，因此，家長對自己的角色認知、教養子女的知識等，將會對子女的成長造成建設性或破壞性的影響。可知，在兒童音樂的學習過程中，父母的管教態度，將可能會導致子女日後是否有合宜的觀念與行為。

由於社會環境的變遷與競爭，學童音樂才藝學習的現況、父母對子女管教態度與以往已有所差異，因此學童的自我概念表現是否仍如先前學者所言，實有待進一步探討。故本研究將透過探討國小高年級學童不同音樂

才藝學習經驗與其父母管教態度的情況，以瞭解音樂才藝學習學童的自我概念發展情形，並運用統計分析來預測音樂才藝學習學童的自我概念是否受到父母管教態度的影響。



第三章 研究方法

本研究旨在探討國小高年級學童參與校外音樂才藝學習背景、家長管教態度與自我概念之關係，從相關文獻中得知音樂才藝學習、父母管教態度與自我概念三者具有密切的關係，惟這些研究有賴實證研究予以證明。本章主要在說明研究之設計與實施程序，以下分爲研究架構、研究假設、研究對象與抽樣、研究工具、調查實施及資料分析等五部分加以說明。

第一節 研究架構

本研究根據研究背景、研究目的與研究問題，所發展之研究架構圖如圖3-1所示。

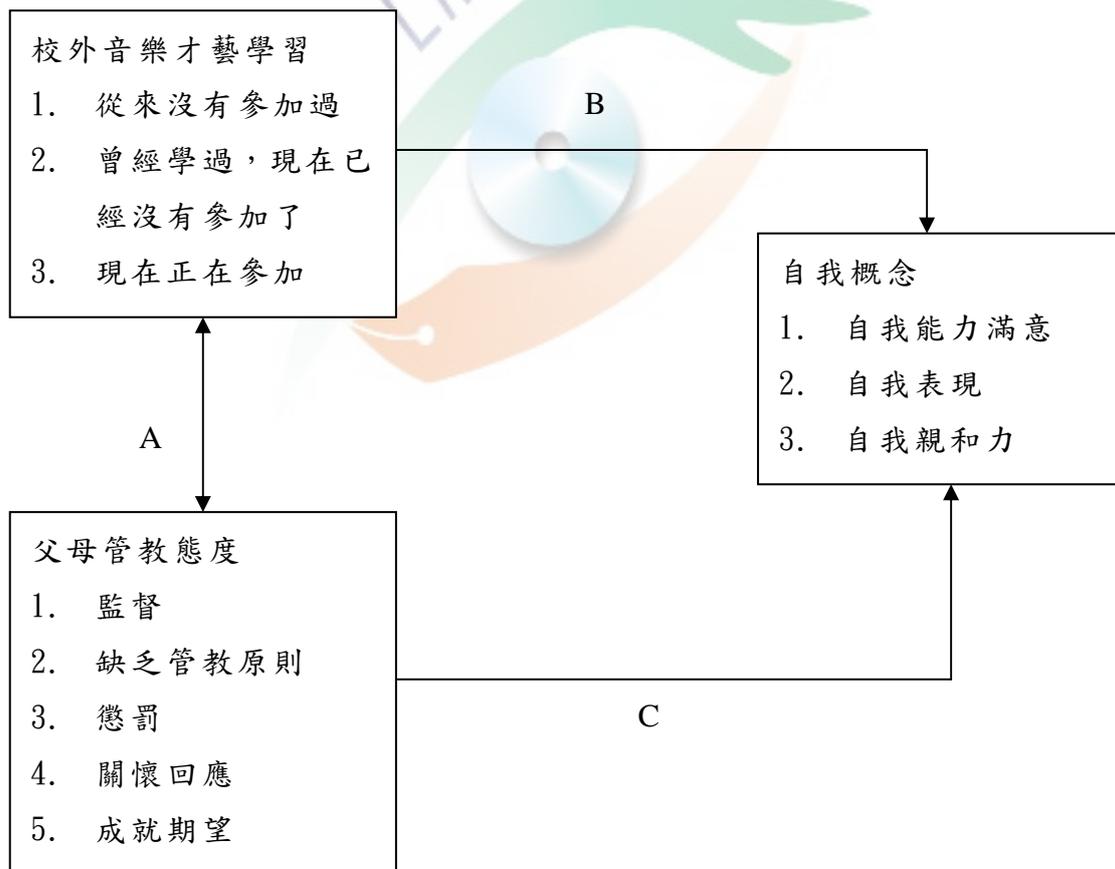


圖 3-1 研究架構圖

壹、主要研究變項

本研究依據相關文獻的探討，訂定相關之研究問題，並修編調查問卷，以進行國小高年級學童校外音樂才藝學習、父母管教態度與自我概念的表現評估，同時分析不同音樂才藝學習經驗及不同父母管教態度的國小高年級學童在自我概念表現評估的差異情形，以瞭解本研究變項之間的關係。以下分述說明本研究之變項內容：

一、自變項：經相關研究分析後區分成「校外音樂才藝學習」與「父母管教態度」，以下分述說明：

(一)校外音樂才藝學習：將受試學童分為三組，分別為「從來沒有參加過」、「曾經學過，現在已經沒有參加了」、「現在正在參加」。

(二)父母管教態度：分別是監督、缺乏管教原則、懲罰、關懷回應、成就期望等五個向度。

二、依變項：本研究依變項為自我概念，其指標包含「自我能力滿意」、「自我表現」、「自我親和力」等三個向度。

此外，在進行迴歸分析時，本研究把學童校外音樂學習背景及父母管教態度兩變項作為操作變項，學童之年級、性別等背景變項作為控制變項。

貳、研究路徑

本研究路徑有三，分別說明如下：

一、研究路徑 A：探討不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童與父母管教態度之相關與差異性。

二、研究路徑 B：瞭解不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童與自我概念表現之關係。

三、研究路徑 C：探討國小高年級學童父母管教態度與自我概念間的關係。

第二節 研究假設

本節根據研究目的、問題與文獻探討的結果，提出本研究的研究假設，茲分別說明如下：

假設一：不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童其父母管教態度有顯著差異。

1-1：參加校外音樂才藝學習的高年級學童父母較常「監督」子女日常活動狀況(陳昭吟，2002；劉清松譯，1984)。

1-2：不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童其父母在「缺乏管教原則」上具有顯著差異。

1-3：不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童其父母在「懲罰」上具有顯著差異(李雙，2005)。

1-4：不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童其父母在「關懷回應」上具有顯著差異(范儉民、鐘萬梅，1996；陳昭吟，2002；黃愨惠 2003；劉清松譯，1984)。

1-5：參加校外音樂才藝學習的高年級學童其父母對子女「成就期望」較高(楊如馨，2001)。

假設二：不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童其自我概念有顯著差異(葉雅馨，1989)。

2-1：不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童其「自我能力滿意」分數有顯著差異。

2-2：不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童其「自我表現」分數具有顯著差異。

2-3：不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童其「自我親和力」分數具有顯著差異。

假設三：國小高年級學童的音樂才藝學習經驗與父母管教態度有顯著相關(陳昭吟，2002；劉清松譯，1984)。

假設四：國小高年級學童的音樂才藝學習經驗與自我概念有顯著相關(葉雅馨，1989；楊如馨，2001)。

假設五：國小高年級學童的父母管教態度與自我概念有顯著相關(王鍾和，1993；胡舜安，2003；施玉鵬，2002；黃拓榮，1997)。

假設六：國小高年級學童的音樂才藝學習背景、父母管教態度對自我概念具有預測力。

第三節 研究對象與抽樣

為瞭解國小高年級學童校外音樂才藝學習、父母管教態度與自我概念的關係，本研究以九十四學年度就讀於花蓮市、台東市地區之國小高年級男女學生為研究之母群體。茲將本研究之研究對象與抽樣方式闡述如下：

壹、研究對象

本研究校外音樂才藝學習所調查之學童乃針對在國小普通班級就學之學童而言。根據文獻蒐集資料顯示，音樂補習班多數集中於大型學校學區內(葉文傑, 2002)，而教育部(2005)對各類短期補習統計調查分析亦顯示，花蓮縣與台東縣地區已立案之安親才藝補習班亦多集中在台東市與花蓮市區，故僅以花蓮市、台東市學校為本研究之取樣樣本，母群體為花蓮市、台東市國民小學高年級學童。

貳、抽樣方法

本研究是針對花蓮市、台東市公立國民小學之五、六年級男女學童為對象。為提高樣本的代表性，在選取樣本時，顧及花蓮市和台東市學校之數量差異，採取分層比例隨機叢集抽樣方式，抽樣原則以學校為單位，對抽中之學校五、六年級各一班學童進行施測。依據花蓮縣、台東縣教育局提供的資料顯示，九十四學年度之國小共計花蓮市十六所、台東市二十所。本研究預計在研究母群中抽取約 500 人做為本研究樣本，但囿於班級人數不一，故暫以每班 30 人計，由此得知需抽取約八~九所學校為本研究之樣本。

依此，研究者先算出花蓮市與台東市學校比例，按此比例隨機抽取花蓮市鑄強國小、明義國小、中正國小、中原國小等四所學校；台東市仁愛國小、馬蘭國小、寶桑國小、新生國小、豐榮國小等五所學校，共計九所。在上述所選取之九所學校中，以隨機叢集取樣之方式在五、六年級中各抽取一班之男女學生，作為研究樣本，共十八個班級，施測人數為 539 人，其中扣除作答不全及明顯反應心向之問卷共 47 份，統計方法上之實際有效樣本共 492 人，有效樣本回收率為 91.28%。抽樣學校及樣本分布情形如表 3-1。

表3-1 本研究抽取樣本人數分布表

| 縣市別 | 學校 比例 | 抽取學 校數 | 學校 | 抽樣班 級數 | 原始 樣本 | 有效 樣本 | 無效 樣本 |
|-----|----------|-----------|------|-----------|----------|----------|----------|
| 花蓮市 | 44% | 4 所 | 鑄強國小 | 2 | 60 | 51 | 9 |
| | | | 明義國小 | 2 | 58 | 55 | 3 |
| | | | 中正國小 | 2 | 59 | 51 | 8 |
| | | | 中原國小 | 2 | 60 | 55 | 5 |
| 台東市 | 56% | 5 所 | 仁愛國小 | 2 | 59 | 57 | 2 |
| | | | 馬蘭國小 | 2 | 65 | 63 | 2 |
| | | | 寶桑國小 | 2 | 59 | 57 | 2 |
| | | | 新生國小 | 2 | 60 | 52 | 8 |
| | | | 豐榮國小 | 2 | 59 | 51 | 8 |
| 合計 | | | | 18 | 539 | 492 | 47 |

第四節 研究工具

本研究主要利用問卷調查法蒐集所需資料。研究者針對研究目的及所欲探討之變項，採用「國小學童校外音樂才藝學習基本資料」、「國小學童自我概念量表」、「國小學童父母管教態度量表」三種研究工具，進行量化資料的蒐集。茲分別說明如下：

壹、國小學童校外音樂才藝學習基本資料

本調查表由研究者自編，目的在蒐集受試者個人的基本資料，內容包括：性別、受試者參與校外音樂學習的現況、種類、時間、參加動機、感覺、目的……等項（見附錄一）。

另外，根據圖 3-1 研究架構圖與研究假設，研究者對本問卷收集之資料進行描述統計，並與下列兩問卷所調查之結果進行變異數分析、相關分析及迴歸分析等統計。茲將音樂才藝學習背景變項測量說明如下：

一、描述統計、變異數分析及皮爾森積差相關分析時，研究者將校外音樂才藝學習背景分為三組，即從未參加組、曾參加現未參加組與正參加組。

- 二、進行點二系列相關分析時，分爲兩組，即沒有音樂才藝學習經驗組(即從未參加者)；一爲有音樂才藝學習經驗組(即曾參加現未參加與正參加者)。
- 三、進行迴歸分析時，研究者將性別、年級、音樂才藝學習背景(從未參加組、曾參加現未參加組與正參加組)等變項分別轉換成虛擬變項。在性別變項中以女性爲對照組；在年級變項中，以六年級爲對照組；而在校外音樂才藝學習背景變項中，則以「未參加音樂才藝組」爲對照組。

貳、國小學童父母管教態度量表

一、量表架構

本量表係研究者修訂邱郁雯(2003)所編製之「父母管教態度量表(Parenting Attitudes Scale/PAS)」，此量表主要測量父母親平常與孩子互動時，對子女所持的管教態度與實際的互動情形，共30題，包含五個向度，將各分量表敘述如下：

- (一)監督(Supervision)：父母親對孩子日常生活作息、參與活動的注意及關心程度。此分量表得分愈高，代表父母親愈常監督子女日常活動狀況。
- (二)缺乏管教原則(Lack of discipline principle)：父母親本身在管教子女的方式上缺乏一致的尺度、原則。此分量表得分愈高，代表父母親管教子女時，愈缺乏管教原則。
- (三)懲罰(Punishment)：父母親以處罰方式管教子女。此分量表得分愈高，代表父母親對孩子愈常以懲罰的方式管教子女。
- (四)關懷回應(Attentive and Responsiveness)：父母親對子女需求的瞭解程度，以及對孩子表現給予正向回應(包括獎賞)。此分量表得分愈高，代表父母親對子女需求的敏感度愈高，且對孩子的表現愈常給予正向回應。
- (五)成就期望(Expectation of achievement)：父母親對子女成就表現的期望。此分量表得分愈高，代表父母親對子女成就期望愈高。

二、量表修編過程

(一)依據研究理論架構，選擇量表，進行專家效度，形成預試量表

本研究依據研究目的，先從閱讀的文獻中選擇適當的量表，為求過程的嚴謹並使題目更具適切性，研究者乃先請八位在大學任教的教育學者專家與具實務經驗的國小現職主任、教師(見附錄七)針對量表涵括的向度及每項問題提出意見與看法，並針對量表中的文句、措辭及填答方式提供修正意見，期使題目能符合國小高年級學生的閱讀程度，以有助於填答的順利進行。

待專家學者之意見蒐集完畢後，研究者分析、整理所有專家學者意見，最後再經修改整理發展出預試問卷題項(見附錄二)。

預試量表共有 36 題，分屬五個向度，即「監督」、「缺乏管教原則」、「懲罰」、「關懷回應」及「成就期望」等五個向度。

(二)進行預試量表施測

經過專家效度修訂發展出之「國小學童父母管教態度預試量表」，研究者以立意抽樣方式進行施測，抽取台東市卑南國小、東大附小五、六年級各一班，共 4 班，總計 116 名學生為預試對象，預試結果主要進行題目分析、刪除不適合之題目，並進行初步信效度考驗，以完成正式之「國小學童父母管教態度量表」(見附錄三)。

(三)進行預試量表分析

預試量表回收後，隨即進行題目分析、因素分析及信度分析，以考驗量表的效度與信度，並作為選題的標準。題目分析之刪題標準有三：第一，刪除該題後分量表之 α 值將提高；第二，該題之校正後相關低於 .30；第三，顧及原始問卷之因素與題項間之內部一致性，對該因素影響力比較大題目亦予以刪除。

根據受試者在量表各題目上的反應以考驗預試題目之因素負荷情形，方法上採用主成分分析(Principal Component Analysis)及最大變異轉軸(Varimax)等方式來進行因素分析，並根據題目分析之刪題標準，分別刪除第 7、8、9、10、28 及 34 題。本量表在經因素分析後，確實得到國小學童父母管教態度的五個主要向度，每個向度所涵蓋的內容也與研究者當初所建構理論大致相符，五個因素可解釋變異量為 12.677%、8.155%、8.023%、8.013%、6.843%，共可解釋全量表共 30 題總變異量的 43.711%，

尚具有一定程度的建構效度。

預試資料在刪除第 7、8、9、10、28 及 34 題後以 SPSS12.0 統計軟體進行內部一致性分析後，求得量表的 Cronbach α 係數為 .789，而因素一至因素五之 α 係數分別為 .819、.781、.509、.657、.618，總量表具有相當程度的內部一致信度，各向度也具有中度以上的相關，表示量表信度良好。

三、正式量表內容

本量表共計 30 題，主要測量父母親平常與孩子互動時，對子女所持的管教態度與實際的互動情形。

各向度之題目分佈如附錄三：1~6 題為監督 (Supervision)；7~13 題為缺乏管教原則 (Lack of discipline principle)；14~18 題為懲罰 (Punishment)；19~25 題為關懷回應 (Attentive and Responsiveness)；26~30 題為成就期望 (Expectation of achievement)。

四、計分方式

本研究中，為避免受試學生於填答時產生趨中的現象，故填答方式採用 Likert 四點量尺（幾乎沒有、很少、常常、幾乎都有）。此量表用以評估父母親對孩子所持的管教態度，1 表示「幾乎沒有」、2 表示「很少」、3 表示「常常」、4 表示「幾乎都有」，依不同的程度分別給予 1 分、2 分、3 分、4 分，所得分數，為父母管教態度評量之指標，得分愈高，表示出現該管教態度的頻率愈高。

如前所述，本量表包含「監督」、「缺乏管教原則」、「懲罰」、「關懷回應」、及「成就期望」等五個分量。量表施測數據回收之後，研究者將利用統計軟體逐一分析統計不同音樂學習背景學童在此五分量上表現差異之情形。

另外研究者亦將每一受試學童之五個分量各自得分作加總得出一總分，作為該受試學童其整體父母管教態度之表現，並在不同音樂才藝學習背景學童間進行比較。基於學理及本研究之研究設計，研究者希望「父母管教態度量表」之總得分可以反映出受試學童父母管教態度之整體趨向，即當一位受試學童其在「父母管教態度量表」之總得分愈高，即表示該學童之父母管教態度愈趨向正向積極。然而，本量表中「缺乏管教原則」及「懲罰」兩分量屬於反向分量；如一受試學童在此二分量中得分愈高，所

代表的是該學童之父母在管教學童時愈缺乏管教原則或愈常使用懲罰，即愈不符合所謂「正向積極的管教態度」此一概念。因此在統計過程中，在加總本量表中五個分量之總分時，研究者將利用統計軟體對「缺乏管教原則」及「懲罰」兩分量部分之分數先進行反向計分的轉換，之後再與其餘「監督」、「關懷回應」、及「成就期望」等三個分量之分數進行加總，如此而成的「父母管教態度量表」之總得分較能符合本研究之研究設計，並較真實地反映出該受試學童其父母管教態度之良窳。

五、正式量表之信效度分析

研究者擬以建構效度及內部一致性係數對本量表進行信、效度分析。分別說明如下：

(一)建構效度

本量表於施測後以主成分分析（Principal Component Analysis）取五個因素，對本量表進行探索性因素分析。結果顯示符合量表架構，五個因素共可解釋全量表共30題總變異量的47.361%，顯示國小學童父母管教態度量表具有良好之建構效度。茲將各因素包含題項、特徵值、可解釋變異量、累積總變異量分析整理成摘要表，如表3-2示。

(二)內部一致性係數

本量表採用內部一致性 Cronbach α 值以考驗全量表及各向度之信度。各向度之內部一致性 α 值分別為：監督 $\alpha = .7638$ 、缺乏管教原則 $\alpha = .6322$ 、懲罰 $\alpha = .5430$ 、關懷回應 $\alpha = .7823$ 、成就期望 $\alpha = .6753$ ，全量表之 $\alpha = .7849$ ，顯示國小學童父母管教態度量表具有相當良好之內部一致性。

表 3-2 國小高年級學童父母管教態度因素分析摘要表

| 題號 | 最大轉軸後之成分矩陣 | | | | | 共同性 |
|----|------------|-------------|-------------------|-------------|-----------|------|
| | 因素一 監督 | 因素二 關懷回應 | 因素三 缺乏管教 原則 | 因素四 成就期望 | 因素五 懲罰 | |
| 1 | .848 | | | | | .740 |
| 2 | .753 | | | | | .592 |
| 4 | .689 | | | | | .563 |
| 5 | .660 | | | | | .523 |
| 3 | .588 | | | | | .448 |
| 6 | .488 | | | | | .458 |
| 19 | | .682 | | | | .480 |
| 20 | | .675 | | | | .507 |
| 21 | | .638 | | | | .508 |
| 23 | | .579 | | | | .421 |
| 24 | | .535 | | | | .370 |
| 22 | | .465 | | | | .454 |
| 25 | | .461 | | | | .363 |
| 8 | | | .691 | | | .536 |
| 9 | | | .663 | | | .531 |
| 7 | | | .638 | | | .533 |
| 10 | | | .613 | | | .419 |
| 11 | | | .559 | | | .389 |
| 13 | | | .471 | | | .407 |
| 12 | | | .338 | | | .209 |
| 26 | | | | .744 | | .597 |
| 27 | | | | .742 | | .618 |
| 28 | | | | .702 | | .641 |
| 29 | | | | .499 | | .443 |
| 30 | | | | .390 | | .248 |
| 18 | | | | | .726 | .543 |
| 16 | | | | | .690 | .508 |
| 17 | | | | | .616 | .511 |
| 14 | | | | | .491 | .353 |
| 15 | | | | | .471 | .294 |

特徵值 =3.553、3.293、2.694、2.389、2.280
 可解釋變異量 = 11.843 %、10.976%、8.980%、7.962%、7.600%
 總解釋變異量 = 47.361 %

參、國小學童自我概念量表

本量表係研究者修訂楊妙芬、宋秋萍（1995）所編之「自我概念與態度量表」。用以了解國小高年級學童的自我概念，以下分別就量表架構、量表修編過程、正式量表內容、計分方式及量表之信效度等五部分說明之。

一、量表架構

本量表以因素分析出的三個因素分為三個分量表（自我能力滿意、自我表現、自我親和力），各有 5、4、4 題。

- (一)自我能力滿意：指的是個人綜合自己與他人對自己之評價的看法後，個人對自己的現況滿意或接納的程度。量表得分愈高，代表個人在自我能力滿意度分量表的自我概念愈好。
- (二)自我表現：指的是個人在接納自己或拒絕自己之後，實際所採取的因應行為。量表得分愈高，代表個人在自我表現分量表的自我概念愈好。
- (三)自我親和力：指的是個人與他人交往時感受到的價值感與勝任感，相當於社會自我的概念。量表得分愈高，代表個人在自我親和力分量表的自我概念愈好。

二、量表修編過程

- (一)依據研究理論架構，選擇量表，進行專家效度，形成預試量表

本研究依據研究目的，先從閱讀的文獻中選擇適當的量表，為求過程的嚴謹並使題目更具適切性，研究者乃先請八位在大學任教的教育學者專家與具實務經驗的現職國小主任、教師(見附錄七)針對每項問題提出意見與看法，或亦針對各因素提出其他可能之題目意見。

待專家學者之意見蒐集完畢後，研究者分析、整理所有專家學者意見，最後再經修改整理發展出預試問卷題項，分屬四個向度，分別為「自我滿意」5 題、「自我能力」4 題、「自我表現」5 題及「自我親和力」4 題，共計 18 題（見附錄四）。

- (二)進行預試量表施測

經過專家效度修訂發展出之「國小學童自我概念量表」，研究者以台東市卑南國小、東大附小五、六年級各一班，共 4 班，總計 116 名學生為預試對象，預試結果主要進行題目分析、刪除不適合之題目，並進行初步

信效度考驗，以完成正式之「國小學童自我概念量表」（見附錄五）。

（三）預試量表分析與修訂

預試量表回收後，隨即進行題目分析、因素分析及信度分析，以考驗量表的效度與信度，並作為選題的標準。

1、因素結構修正與分析

本研究採因素分析法來考驗自我概念量表之建構效度。因素分析以主成份分析法（Principal Component Analysis）抽取因素，按原量表架構，強制抽取三個因素，以最大變異轉軸（Varimax）進行轉軸，將各因素之負荷量大於.30 的題項加以歸類，以作為命名之依據。

本研究就預試資料進行因素分析，依據理論構念強制抽取四個因素後，發現對於自我滿意與自我能力的測量並不理想，出現兩個因素混淆的現象。在後續文獻的詳讀中發現，若由認知心理學的角度來看，Makus認為「自我」是一組描述自我特性的知識結構或基模（schema），個體將與自己有關的經驗，以內在表徵的方式，組織成為自我基模，並以此自我基模對社會環境中的有關刺激，進行理解與解釋（引自李麗蘋，2002）；人本心理學家Rogers認為個體的自我概念在兒童時期，經常會根據其經驗來修正自我概念並會將外在的自我價值、標準逐漸內化成一套屬於自己的價值體系（Purkey，1988）。顯見自我能力與自我自我滿意兩個向度間具有高度密切的相關性。

本研究實徵資料經過因素分析的處理後，支持將自我能力與自我滿意合併為同一向度，因而本修編量表的量尺轉為自我能力滿意、自我表現與自我親和力三個向度來評估題項，並做為題項刪修的參考依據。

2、題項刪修

預試後，將 116 名有效樣本之填答資料輸入電腦，以 SPSS 統計套裝軟體，進行項目分析。分別計算各題目與其分量表總分之相關及鑑別度，並參照上述題項之因素負荷量及共同性等資料做為刪題指標，進行刪題。

題目分析之刪題標準有三：第一，刪除該題後分量表之 α 值將提高；第二，該題之校正後相關低於.30；第三，顧及原始問卷之因素與題項間之內部一致性，對該因素影響力比較大題目亦予以刪除。研究者綜合題目分析結果發現第 14 題達上述刪題標準，故刪除此題；此外，第 13 題雖已達刪題標準，但因其在因素二、因素三的數值很接近，且依據本研究理論架構所闡釋，該題項所描述的內容並非社會自我之部分，究其內容乃與「自

我表現」之向度較相符，因之仍保留此題，並將之歸在因素三中。

另外，就上述因素分析中所獲致的結果，研究者將「自我能力」與「自我滿意」兩因素合併為「自我能力滿意」，因之，在正式量表中則分別就此兩因素中選取各半的題目。

3、信度分析

在刪除第 14 題後以 SPSS 統計軟體進行內部一致性分析後，求得量表的 Cronbach α 係數為 .822，而因素一至因素三之 α 係數分別為 .841、.784、.708，總量表之內部一致性相當高，各向度也具有中度以上的相關，表示量表信度頗佳。

研究者根據受試者在量表各題目上的反應以考驗預試題目之因素負荷情形，共抽取三個因素，轉軸後之因素負荷量絕對值介於 .360~.813 之間，共同性介於 .162~.709 之間，三個因素共可解釋全量表共 17 題總變異量的 53.441%。

三、正式量表內容

本量表共計 13 題，主要用以了解國小高年級學童在一般生活中，對自己的看法和感受。各向度之題目分佈如附錄五：1~5 題為自我能力滿意；6~9 題為自我表現；10~13 題為自我親和力。

四、計分方式

量表記分方式採用 Likertn 四點量尺，1 表示「完全符合」、2 表示「有一點符合」、3 表示「大部分符合」、4 表示「非常不符合」。正向題採正向計分，答「完全符合」給四分、「有一點符合」給三分、「大部分符合」給二分、「非常不符合」給一分；負向題則反之。在正式量表中，負向題共有七題，為第 6、7、8、9、10、11、13 等題。

受試學生依自己在生活中對於自我概念各向度（包含自我能力滿意、自我表現、自我親和力）的實際感受，於閱讀題目後圈選適當的代表數字。所得之分數，為自我概念之指標，得分越高者，表有較高之自我概念；得分越低者，表自我概念越低。

三、正式量表之信度與效度

研究者擬以建構效度及內部一致性係數對本量表進行信、效度分析。分別說明如下：

(一)建構效度

本研究以主成分分析（Principal Component Analysis）及最大變異轉軸（Varimax）等方式來進行因素分析，以探索性因素分析考驗國小學童自我概念之建構效度，抽取三個因素，結果如表3-3。轉軸後之因素負荷量絕對值介於.443~.789 之間，共同性介於.213~.646之間，三個因素共可解釋全量表共13題總變異量的 51.810%，顯示學生自我概念量表具有良好之建構效度。

表3-3 國小高年級學童自我概念因素分析摘要表(正式)

| 題號 | 最大轉軸後之成分矩陣 | | | 共同性 |
|----|---------------|--------------|-------------|------|
| | 因素一 自我能力滿意 | 因素二 自我親和力 | 因素三 自我表現 | |
| 2 | .789 | | | .625 |
| 4 | .764 | | | .597 |
| 3 | .670 | | | .523 |
| 5 | .645 | | | .473 |
| 1 | .605 | | | .383 |
| 10 | | .781 | | .646 |
| 13 | | .739 | | .569 |
| 11 | | .734 | | .594 |
| 12 | | .513 | | .494 |
| 7 | | | .765 | .604 |
| 6 | | | .736 | .573 |
| 8 | | | .657 | .441 |
| 9 | | | .443 | .213 |

特徵值 =2.692、2.154、1.889
 可解釋變異量 = 20.711 %、16.568%、14.531%
 總解釋變異量 = 51.810 %

(二)內部一致性係數

本量表採用內部一致性 Cronbach α 值以考驗全量表及各向度之信度。各向度之內部一致性 α 值分別為：自我能力滿意 $\alpha = .7535$ 、自我表現 $\alpha = .5908$ 、自我親和力 $\alpha = .7134$ ，全量表之 $\alpha = .7291$ ，顯示學生自我概念量表具有內部一致性。

第五節 實施程序與資料分析

研究者先閱讀有關才藝學習、家庭與親子、人格發展等相關文獻後，確定研究之方向，並著手蒐集國內外有關音樂才藝學習、父母管教態度和自我概念之國內外相關文獻，進行初步的閱讀後，進而決定研究的題目與架構，並擬定研究計畫，著手進行相關的調查與統計分析。茲將本研究的實施程序及資料分析詳述如下：

壹、實施程序

本研究主要採用問卷調查法，來進行資料蒐集與分析，實際進行問卷調查前，先以電話聯繫各施測學校，了解學生數，以利問卷之發放。以下依序將問卷調查之實施步驟流程說明如下：

一、問卷寄發

研究者於正式量表完成後，即開始實施問卷調查工作。於民國九十五年二月開學後與抽取到的學校進行聯絡並取得同意後，於三月初著手進行問卷的施測，並祈請於收到問卷後一週內回覆。

二、問卷的回收與催覆

待問卷施測工作於九十五年三月中陸續完成、回收後，分別進行分類與註記，並針對未回覆之學校進行催覆工作。

三、資料彙整與處理

完成所有問卷回收後，即開始著手進行原始資料整理與建檔工作，並以統計套裝軟體 SPSS for Windows 12.0 進行相關的統計分析。

四、開始撰寫研究結果與定稿

待資料分析完後，便開始進行結果的比較、分析與探討，以發現本研究各變項間之相關性，並針對研究問題與研究假設做討論，並提供具體建議，完成本研究論文。

貳、資料分析

研究者待各項量表施測完成後，將先行評閱原始資料並登錄分數，繼而依研究目的對原始資料加以整理。以統計套裝軟體 SPSS for Windows12.0 進行描述統計、單因子變異數分析、皮爾森積差相關、點二系列相關及多元迴歸分析，並採.05 為統計顯著水準。茲分述如下：

一、描述統計

以次數分配、百分比等描述統計，來了解目前國小高年級學童校外音樂學習的現況。

二、單因子變異數分析

- (一)以單因子變異數分析來考驗，比較不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童，在父母管教態度的差異情形，以驗證假設一。
- (二)以單因子變異數分析來考驗，比較不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童，在自我概念的差異情形，以驗證假設二。

三、點二系列相關

- (一)以點二系列相關來考驗，分析不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童與父母管教態度的相關，以驗證假設三。
- (二)以點二系列相關來考驗，分析不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童與自我概念的相關，以驗證假設四。

四、皮爾森幾差相關

以皮爾森積差相關來考驗，分析父母管教態度與自我概念的相關情形，以驗證假設五。

五、多元迴歸分析

運用多元迴歸分析 (Multiple Regression) 考驗國小高年級學童校外音樂才藝學習背景、父母管教態度是否能有效預測自我概念，以驗證假設六。



第四章 研究結果分析與討論

如本研究第三章所述，本研究以花蓮市、台東市公立國民小學之五、六年級男女學童為對象，依據花蓮市與台東市學校比例隨機抽取花蓮市四所國小及台東市五所國小，再以隨機叢集取樣之方式在每校五、六年級中各抽取一班之男女學生，作為研究樣本，合計共十八個班級，施測人數為 539 人。其中扣除作答不全及明顯反應心向之問卷共 47 份，統計方法上之實際有效樣本共 492 人。以下就問卷調查所得資料分節進行分析討論。

第一節 受試學童基本資料

本研究第三章提及，研究者利用自編之「國小學童校外音樂才藝學習基本資料」問卷（見附錄一）以蒐集受試者個人的基本資料。本研究問卷調查之有效樣本數為 492 份，在受試者基本資料部份，包括參加音樂才藝學習人數比例及男女比例、音樂才藝學習項目及經歷、音樂才藝學習原因及決定權等各項。問卷回收後所得資料結果分析如下：

若以受試者參加校外音樂才藝學習經驗來區分，如表 4-1 所示，492 位受試學童之中，20.5% 之學童表示受試時自身正在參加校外音樂才藝課程，23.2% 之學童表示受試時自身曾經參加校外音樂才藝課程但是現已中止參加，若將此二項目人數合計，擁有校外音樂才藝學習經驗之學童占全體之 43.7%，將近一半；另外，表示從來沒有參加過校外音樂才藝學習之學童則佔全體人數之 56.3%。顯示校外音樂才藝學習在現今社會仍佔有一席之地。

若以受試者之性別做區分，492 位受試者當中有 216 位男性學童及 276 位女童。以 216 位男童而言，曾經或正在參加校外音樂才藝學習者有 83 位，佔全體男童人數的 38.4%，而不曾參加過校外音樂才藝學習者有 133 位，佔全體男童人數的 61.6%；以 276 位女童而言，曾經或正在參加校外音樂才藝學習者有 132 位，佔全體女童人數的 47.8%，而不曾參加過校外音樂才藝學習者有 144 位，佔全體女童人數的 52.2%。由此初步發現，在音樂才藝學習方面，國小女性學童較國小男性學童普遍。

表 4-1 參加校外音樂才藝學習經驗人數與不同性別參與校外音樂才藝學習的人數與在各性別所佔百分比分配摘要表

| 音樂學習經驗 | 人數 | 百分比 (%) | 性別 | |
|----------|-----|------------|--------------|--------------|
| | | | 男生 | 女生 |
| 從未參加 | 277 | 56.3 | 133 人(61.6%) | 144 人(52.2%) |
| 曾參加，現未參加 | 114 | 23.2 | 83 人(38.4%) | 132 人(47.8%) |
| 正在參加 | 101 | 20.5 | | |
| 總計 | 492 | 100.0 | 216 人(100%) | 276 人(100%) |

研究者在受試學童學習音樂才藝項目及時間的統計方面，如表 4-2 及表 4-3 所示。本研究中，部分受試學童在過去可能參加過兩種以上的音樂才藝，在「國小學童校外音樂才藝學習基本資料」問卷中，研究者請受試學童勾選出自己曾經參加過歷時最久的音樂才藝課程，調查結果如表 4-2。

此次問卷調查共有 215 位學童表示自己有參加過音樂才藝課程的經驗。以此 215 位學童為對象，研究者希望能進一步了解其參加過主要的音樂才藝項目為何。在表 4-2 中可以看出受試學童參加過學習時間最長的音樂才藝課程項目，以「鋼琴」此項所佔人數最多共 157 人，佔 215 位受試學童的 73%，若以人數多寡排列，則其次各音樂才藝項目依序為「小提琴」6 人佔 2.8%、「長笛」5 人佔 2.3%、「口風琴」3 人佔 1.4%。另外則有 44 位學童表示他(她)們所參加過歷時最久的音樂才藝課程不屬於前述「鋼琴」等四項，問卷設計中將此 44 位學童歸入「其他」類別，所謂「其他」類別包括口琴、豎琴、直笛、打擊樂、陶笛等音樂才藝課程。

此調查反映出一個明顯的事實：在選擇音樂才藝課程時，大多數的學童或家長選擇學習鋼琴課程，將近佔了全體人數的四分之三。若單純以樂器本身之便利性而言，與其他數種樂器相較，鋼琴不僅體積龐大、造價較昂貴，且無法讓演奏者隨身攜帶。直言之，一個家庭中要備有一台鋼琴，不論以空間條件或經濟條件而言，其難度皆較高於口風琴、小提琴、長笛甚至豎琴、直笛等其他較輕便之樂器，所以在理論上，「鋼琴」不應該會是音樂才藝學習者的首選。然而事實上，還是有超過 73% 的受試學童曾經學習過（或正在學習）鋼琴，研究者推論：現今台灣兒童音樂才藝學習的市場中，「鋼琴」此一才藝仍是主流，坊間教授鋼琴的才藝班最普遍、鋼琴師

資也最多。相較之下，其他諸如「口風琴」等音樂才藝則較不普及、師資難覓，依此，當學童或家長考慮學習音樂才藝之時，在相當有限的選擇項目中，「鋼琴」仍是最便利最普遍的選擇。

表 4-2 參加校外音樂才藝學習時間最久的課程人數分配摘要表

| 學習項目 | 人數 | 百分比(%) | 累積百分比(%) |
|------|-----|--------|----------|
| 鋼琴 | 157 | 73.0 | 73.0 |
| 口風琴 | 3 | 1.4 | 74.4 |
| 小提琴 | 6 | 2.8 | 77.2 |
| 長笛 | 5 | 2.3 | 79.5 |
| 其他 | 44 | 20.5 | 100.0 |
| 總計 | 215 | 100.0 | |

在「國小學童校外音樂才藝學習基本資料」問卷中，研究者也對受試兒童學習音樂才藝的經歷時間進行調查，結果如表 4-3 所示。在 215 位有學習音樂才藝經驗的兒童當中，依人數多寡排列，有 73 位表示自己學習音樂才藝已經歷時三年以上，佔全體的 34% 為最多，其次是「一年至三年」者 57 人，佔 26.5% ；「六個月至一年」者 45 人，佔 20.9% ；最少的是「六個月以內」者 40 人，佔 18.6% 。

本研究之問卷調查對象為國小高年級兒童，以時間推論，本次調查發現：在有學習音樂才藝經驗的兒童當中，有三分之一的兒童學習音樂才藝已超過三年，即表示他（她）們可能在國小低年級以前即開始接觸音樂才藝的學習。若將「一年至三年」者 57 人與「三年以上」者 73 人合計共 130 人，佔 215 位有學習音樂才藝經驗兒童人數的 60.5% ，即表示，有六成受試兒童學習音樂才藝年齡的起點在 10 歲以前。可見現今許多家長可能仍抱有「學音樂的孩子不會變壞」、「學音樂的孩子更聰明」之想法，且希望自己的孩子不要輸在起跑點上，能夠讓其愈早接觸音樂學習愈好。

表 4-3 參加校外音樂才藝學習時間人數分配摘要表

| 學習時間 | 人數 | 百分比(%) | 累積百分比(%) |
|--------|-----|--------|----------|
| 六個月內 | 40 | 18.6 | 18.6 |
| 六個月~一年 | 45 | 20.9 | 39.5 |
| 一年~三年 | 57 | 26.5 | 66.0 |
| 三年以上 | 73 | 34.0 | 100.0 |
| 總計 | 215 | 100.0 | |

在受試兒童「參加音樂才藝學習原因」的統計分析結果如表 4-4 所示。在所有 215 位有學習音樂才藝經驗兒童當中，有 118 人表示參加音樂才藝學習是自己的選擇，佔 54.9%；89 人表示自己參加音樂才藝學習是基於父母親的意願，佔 41.4%；另有 8 人表示在同學邀約之下才參加音樂才藝學習，僅佔 3.7%。由此調查可發現，兒童參加音樂才藝與否，絕大多數是在家庭當中作成的決定；兒童自己選擇與父母代為決定二者合計高達 96.3%，而在學校中受同學邀約才參加音樂才藝學習者僅佔 3.7%。

本研究前述第二章第四節中曾引述袁一如（2003）的研究，該研究結果發現：兒童學習才藝學習時，決定權在母親者最多約佔 41.61%，父母與孩子一同決定約佔 36.71%，孩子本身僅佔 8.04%。該調查主張：學童要學何種才藝、為什麼要學才藝，父母是重要的決定者。然而在本研究的調查結果發現，有超過半數以上之受試兒童（54.9%）表示參加校外音樂才藝學習符合自己的意願，此結果與袁一如的研究略有出入。

表 4-4 參加校外音樂才藝學習的原因人數分配摘要表

| 參加原因 | 人數 | 百分比(%) | 累積百分比(%) |
|---------|-----|--------|----------|
| 爸爸媽媽叫我去 | 89 | 41.4 | 41.4 |
| 自己想去 | 118 | 54.9 | 96.3 |
| 同學邀約 | 8 | 3.7 | 100.0 |
| 總計 | 215 | 100.0 | |

至於受試兒童對於音樂才藝學習的觀感調查，如表 4-5 所示。215 位受試兒童當中，有 115 位表示樂於參加校外音樂才藝學習，佔 72.1%；42 位表

示參加校外音樂才藝學習對自己的心情並無影響，佔19.5%；而有18位受試兒童表示校外音樂才藝學習讓自己變得比較不快樂。其中參加原因來自自己者多數感到快樂，在118位學童當中，有99人覺得快樂，佔了83.9%；而感到不快樂的18位學童中，有12位是由於父母之要求而參加的。

表4-5 參加校外音樂才藝學習原因與感覺交叉摘要表

| 原因 感覺 | 爸媽叫我去 | | 我自己想去 | | 同學邀約 | | 總計 | |
|-------------|-------|--------|-------|--------|------|--------|-----|--------|
| | 人數 | 百分比(%) | 人數 | 百分比(%) | 人數 | 百分比(%) | 人數 | 百分比(%) |
| 快樂 | 49 | 55.0 | 99 | 83.9 | 7 | 87.5 | 155 | 72.1 |
| 和沒參加 時一樣 | 28 | 31.5 | 14 | 11.9 | 0 | 0 | 42 | 19.5 |
| 不快樂 | 12 | 13.5 | 5 | 4.2 | 1 | 12.5 | 18 | 8.4 |
| 總計 | 89 | 100 | 118 | 100 | 8 | 100 | 215 | 100 |

在多數人的印象當中習於將「兒童參加校外音樂才藝學習」一事歸因於家長的期望與選擇，似乎認為父母多基於功利的因素（幫助孩子多學一技之長、增加孩子日後就學甄試的有利條件、讓孩子贏在起跑點上、作為孩子放學後托育的替代方案、甚至是為了父母本身的面子……等）而鼓勵甚至強迫兒童早早就參加各種才藝學習課程。在本研究第二章文獻探討中，部份研究也分析過父母決定孩子參加校外才藝學習的原因（黃明秀，無日期；楊如馨，2001；陳炳合，1990），亦與上述各種印象相去不遠。不論是一般既有的刻板印象，或是國內前人的研究結果，似乎都反映出一個現象：孩子參加校外才藝學習，其主導權大多落在父母親的手上而非出於孩子的意願，對於父母的安排，孩子或許只能被動接受。

然而，本研究的調查結果卻與前段所述結論不盡相同，此次問卷調查似乎反映出受試兒童更多的主體意識。從表4-4及表4-5中可看出，多數受試兒童表示：參加校外音樂才藝學習符合自己的意願，而且自己也樂於參加校外音樂才藝學習。

關於參加校外音樂才藝學習的動機部份，本研究調查結果如表4-6所示。問卷中研究者所列之「參加目的」包括：「成爲一個有名的人」、「多

學一種才能」、「讓別人羨慕」、「打發時間」、「多交一些朋友」等五項。受試者不論是否參加過校外音樂才藝學習，皆可依自己的目的自由複選，其中選擇比例最高的是「多學一種才能」，共有427位受試兒童勾選，佔全體受試者的86.8%，比例相當高。其次依序是「多交一些朋友」（239位、48.6%）、「成爲一個有名的人」（165位、33.5%）、「打發時間」（125位、25.4%）及「讓別人羨慕」（45位、9.1%）。可見學童在學習目的上都有正確的觀念，能夠以培養自身能力爲首要，而不以與他人競爭、比較爲目的。

表4-6 參加校外音樂才藝學習的目的的人數分配摘要表(可複選)

| 參加目的 | 人數 | 百分比(%) |
|--------|-----|--------|
| 成爲有名的人 | 165 | 33.5 |
| 多學一種才能 | 427 | 86.8 |
| 讓別人羨慕 | 45 | 9.1 |
| 打發時間 | 125 | 25.4 |
| 多交一些朋友 | 239 | 48.6 |

綜合上述的分析討論，本研究此次問卷調查對象爲花東地區國小高年級之男女學童，有效樣本數 492 人。以受試者參加校外音樂才藝學習經驗來區分，擁有校外音樂才藝學習經驗之學童比例將近一半（43.7%）。如以性別做區分，國小女性學童擁有校外音樂才藝學習經驗的比例較國小男性學童更普遍。受試學童參加過學習時間最長的音樂才藝課程項目，以「鋼琴」此項所佔人數最多，研究者推論此情形可能與兒童音樂才藝學習的市場現狀有關，鋼琴才藝班的普及與鋼琴師資的易覓可能是學童或家長考慮學習音樂才藝之時首要考慮的因素。

以參加校外音樂才藝學習的經歷而言：在有學習音樂才藝經驗的學童當中，有三分之一的兒童在國小低年級以前即開始接觸音樂才藝的學習；有六成受試學童學習音樂才藝年齡的起點在 10 歲以前。

而在學習音樂才藝的決定權部分，絕大多數是由學童或其父母所做的決定；學童受同儕邀約才參加音樂才藝學習者僅佔 3.7%。且本研究的調查結果發現，在 215 位有音樂才藝學習經驗者當中，有 72.1%的學童表示參

加音樂才藝學習讓其感到快樂，不快樂者僅佔 8.4%。其中被父母要求參加的 89 人中，有 55%的學童表示參加音樂才藝學習讓其感到快樂；在 118 位自己想參加的學童當中，有 99 人覺得快樂，佔了 83.9%。此外，感到不快樂者雖少，但感到不快樂的 18 位學童中，有 12 位是由於父母之要求而參加的。

關於參加校外音樂才藝學習的動機部份，多數學童（86.8%）希望藉此多學一種才能，有將近半數（48.6%）的學童希望藉由參加校外音樂才藝學習多交一些朋友，拓展自己的人際關係。

第二節 音樂才藝學習與父母管教態度之 差異分析

本研究除前述調查受試學童參加校外音樂才藝學習情形之外，亦欲進一步了解不同背景學童其父母的管教態度是否有差異。關於「背景」一詞之涵義，在本研究中所指稱的是學童參加校外音樂才藝學習之背景，研究者將受試兒童分為三組，分別是「現正參加校外音樂才藝學習者」、「過去曾參加校外音樂才藝學習但現已中斷者」、及「未曾參加過校外音樂才藝學習者」。研究者設計「國小學童父母管教態度量表」（見附錄三）供受試學童填答，因此本研究所指稱之「父母管教態度」是以受試學童所主觀知覺的父母管教態度而言，依本研究之問卷設計，父母管教態度分為「監督」、「缺乏管教原則」、「懲罰」、「關懷回應」、「成就期望」等五個因素。本節就上述三種不同校外音樂才藝學習背景之學童，按整體及各分量因素，逐一比較分析其組間父母管教態度之差異情形。

假設一：不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童其父母 管教態度有顯著差異。

在「國小學童父母管教態度量表」總分表現方面，各音樂才藝學習分組如表 4-7 所示。其中「未參加組」共 277 位受試兒童，其問卷總分平均值為 81.87 分、標準差為 9.49 分；「曾參加，現未參加組」共 114 位受試兒童，其問卷總分平均值為 85.53 分、標準差為 8.36 分；「正在參加組」共

101 位受試兒童，其問卷總分平均值為 88.16 分、標準差為 9.33 分。以全體 492 位受試兒童而言，其問卷總分平均值為 84.01 分、標準差為 9.54 分。

在表 4-7 中，以受試兒童背景為自變項分組所進行之單因子變異數分析結果顯示，其 F 檢定值為 19.251， $p < .05$ ，顯示整體上來說，各背景分組間其父母管教態度具有顯著差異。

既然各背景分組間在整體問卷得分方面具有顯著差異，研究者即再以 Scheffee 法進行事後比較。比較結果發現，其中「曾參加組」與「未參加組」之間有顯著差異、「正在參加組」與「未參加組」之間亦有顯著差異、「曾參加組」與「正在參加組」間則無顯著差異，且「曾參加組」與「正在參加組」之間卷總分皆顯著高於「未參加組」。根據本研究第三章中所說明，在「國小學童父母管教態度量表」總得分愈高之學童，表示其父母的管教態度愈積極正向。此次問卷調查所得之結果分析，發現擁有校外音樂才藝學習經驗之學童（包括曾經參加過校外音樂才藝學習者與現正參加音樂才藝學習者）其父母之管教態度較積極正面。在本研究第二章文獻探討中，歸結前人研究結論多主張「家有音樂學習學童的父母們在管教子女態度上都頗為積極」，本研究此處資料統計分析所得結果與前述諸位學者之研究結果相符。

表 4-7 不同音樂才藝學習經驗之學童在「父母管教態度量表」中各因素加總表現與變異數分析情形

| 因素 | 組別 | 人數 | 平均 | 標準差 | 變異數分析 | | | | | |
|--------------------------------------|----------------|-----|-------|------|-------|-----------|---------|----------|---------|----------|
| | | | | | 來源 | 平方 | 自由 度 | 均方和 | F 值 | 事後 比較 |
| 父 母 管 教 態 度 總 分 | 1 從未參加 | 277 | 81.87 | 9.49 | 組間 | 3264.485 | 2 | 1632.243 | 19.251* | 2, 3>1 |
| | 2 曾參加， 現未參加 | 114 | 85.53 | 8.36 | | | | | | |
| | 3 正在參加 | 101 | 88.16 | 9.33 | | | | | | |
| | 總和 | 492 | 84.01 | 9.54 | | 44724.949 | 491 | | | |

* : $p < .05$

在分析了解不背景分組之學童在整體「國小學童父母管教態度量表」中表現有顯著差異之後，研究者以下將依本研究第一章所提出之研究假設，對不背景分組之學童在該問卷中「監督」、「缺乏管教原則」、「懲罰」、「關懷回應」及「成就期望」等各分量因素之表現差異逐一進行統計分析與討論。

假設 1-1：參加校外音樂才藝學習的高年級學童父母較常「監督」子女日常活動狀況。

在「國小學童父母管教態度量表」中「監督」分量因素表現方面，各背景分組表現如表 4-8 所示。其中 277 位「未參加組」受試兒童其「監督」分量平均值為 14.22 分、標準差為 4.04 分；114 位「曾參加組」受試兒童其「監督」分量平均值為 15.95 分、標準差為 3.62 分；101 位「正在參加組」受試兒童，其「監督」分量平均值為 16.72 分、標準差為 4.06 分。以全體 492 位受試兒童而言，其「監督」分量平均值為 15.13、標準差為 4.09 分。

在問卷中「監督」分量因素表現上，以受試兒童背景為自變項分組所進行之單因子變異數分析結果，其 F 檢定值為 18.002， $p < .05$ ，顯示各背景分組間其父母管教態度之「監督」部分具有顯著差異。

既然各背景分組間其在「監督」分量因素表現具有顯著差異，研究者即再以 Scheffee 法進行事後比較。比較結果發現，其中「曾參加組」與「未參加組」之間有顯著差異、「正在參加組」與「未參加組」之間亦有顯著差異、「曾參加組」與「正在參加組」間則無顯著差異，且「曾參加組」與「正在參加組」之「監督」分量得分皆顯著高於「未參加組」。

根據本研究第三章中所說明，「國小學童父母管教態度量表」中「監督」分量得分代表父母親對孩子日常生活作息、參與活動的注意及關心程度，此分量表得分愈高，代表父母親愈常監督子女日常活動狀況。此次問卷調查所得之結果分析，發現擁有校外音樂才藝學習經驗之學童（包括曾經參加過校外音樂才藝學習者與現正參加音樂才藝學習者）其父母對其在日常生活與活動方面投注較多的關心與監督，此研究結果支持假設 1-1。此一研究結果與陳昭吟（2002）、劉清松譯（1984）之研究結果相符，研究結果皆指出擁有音樂才藝學習經驗之兒童，其父母在管教態度上都頗為積極，對孩子的學習較支持，並較高度的參與其學習活動。

表 4-8 不同音樂才藝學習經驗之學童在「父母管教態度量表」中「監督」因素表現、變異數分析與事後比較情形

| 因素 | 組別 | 人數 | 平均 | 標準差 | 變異數分析 | | | | | |
|----|----------------|-----|-------|------|-------|---------|---------|---------|---------|----------|
| | | | | | 來源 | 平方 | 自由 度 | 均方和 | F 值 | 事後 比較 |
| 監督 | 1 從未參加 | 277 | 14.22 | 4.04 | 組間 | 563.291 | 2 | 281.645 | 18.002* | 2,3>1 |
| | 2 曾參加， 現未參加 | 114 | 15.95 | 3.62 | | | | | | |
| | 3 正在參加 | 101 | 16.72 | 4.06 | | | | | | |
| 總和 | | 492 | 15.13 | 4.09 | | 563.291 | 491 | | | |

* : $p < .05$

假設 1-2: 不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童其父母在「缺乏管教原則」上具有顯著差異。

在「國小學童父母管教態度量表」中「缺乏管教原則」分量因素表現方面，各背景分組表現如表 4-9 所示。其中 277 位「未參加組」受試兒童其「缺乏管教原則」分量平均值為 14.12 分、標準差為 3.81 分；114 位「曾參加組」受試兒童其「缺乏管教原則」分量平均值為 14.07 分、標準差為 3.47 分；101 位「正在參加組」受試兒童，其「缺乏管教原則」分量平均值為 12.35 分、標準差為 3.27 分。以全體 492 位受試兒童而言，其「缺乏管教原則」分量平均值為 13.75 分、標準差為 3.69 分。

在問卷中「缺乏管教原則」分量因素表現上，以受試兒童背景為自變項分組所進行之單因子變異數分析結果，其 F 檢定值為 9.340， $p < .05$ ，顯示各背景分組間其父母管教態度之「缺乏管教原則」部分具有顯著差異。

變異數分析結果發現各背景分組間其在「缺乏管教原則」分量因素表現具有顯著差異，研究者即再以 Scheffee 法進行事後比較。比較結果發現，其中「正在參加組」與「未參加組」之間有顯著差異、「正在參加組」與「曾參加組」間亦有顯著差異，「曾參加組」與「未參加組」之間則無顯著差異。且「正在參加組」之「缺乏管教原則」分量得分皆顯著低於「曾參加組」與「未參加組」。

根據本研究第三章中所說明，「國小學童父母管教態度量表」中「缺乏管教原則」該分量屬於反向分量；受試學童在「缺乏管教原則」該分量中得分高，所反映的是該受試兒童之父母親本身在管教子女的方式上缺乏一致的尺度、原則。此分量表得分愈高，代表父母親管教子女時，愈缺乏管教原則。此次問卷調查所得之結果分析發現：正在參加校外音樂才藝學習之學童其父母在管教該學童時，具有較為一致明確的管教原則或尺度，此研究結果部分支持假設 1-2。研究者認為其可能原因來自於：參加音樂才藝學習學童在家庭社經地位、父母親教育程度上皆較未參加音樂才藝學習者為高；且父母亦較重視對子女的教育。因此能夠充分透過相關管道獲得管教子女的訊息並尋求援助，使在管教子女上具有更為明確且堅定的理念與想法，而不致因一時的猶豫或受他人影響，左右其在教導子女時的原則與尺度。

從第二章文獻探討中發現，有關音樂才藝學習與父母管教態度的研究，先前學者幾乎皆僅對單一背景學童(即音樂資優班學童或有參加音樂才藝學習者)進行相關探討。然以學童有無校外音樂才藝學習背景為變項，針對不同背景學童其父母管教態度進行差異性之分析的研究目前仍為少數，此領域的理論建構似乎尚在萌芽發展期，故研究者能尋求到的文獻學理與實徵研究兩方面的支持仍相當薄弱。因此正在參加校外音樂才藝學習之學童其父母在管教該學童時，為何具有較為一致明確的管教原則或尺度，果真如研究者所推論，有待後續的研究來探索。

表 4-9 不同音樂學習經驗之學童在「父母管教態度量表」中「缺乏管教原則」因素表現、變異數與事後比較分析情形

| 因素 | 組別 | 人數 | 平均 | 標準差 | 變異數分析 | | | | | |
|--------|----------------|-----|-------|------|-------|----------|-----|---------|--------|--------|
| | | | | | 來源 | 平方 | 自由度 | 均方和 | F 值 | 事後比較 |
| 缺乏管教原則 | 1 從未參加 | 277 | 14.12 | 3.81 | | | | | | |
| | 2 曾參加， 現未參加 | 114 | 14.07 | 3.47 | 組間 | 246.965 | 2 | 123.483 | 9.340* | 1, 2>3 |
| | 3 正在參加 | 101 | 12.35 | 3.27 | 組內 | 6465.285 | 489 | 13.221 | | |
| | 總和 | 492 | 13.75 | 3.69 | | 246.965 | 491 | | | |

* : $p < .05$

假設 1-3: 不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童其父母在「懲罰」上具有顯著差異。

此次問卷調查結果，在「國小學童父母管教態度量表」中「懲罰」分量因素表現方面，各背景分組表現如表 4-10 所示。其中 277 位「未參加組」受試兒童其「懲罰」分量平均值為 10.85 分、標準差為 2.98 分；114 位「曾參加組」受試兒童其「懲罰」分量平均值為 11.57 分、標準差為 3.12 分；101 位「正在參加組」受試兒童，其「懲罰」分量平均值為 11.40 分、標準差為 2.77 分。以全體 492 位受試兒童而言，其「懲罰」分量平均值為 11.13 分、標準差為 2.98 分。

在問卷中「懲罰」分量因素表現上，以受試兒童背景為自變項分組所進行之單因子變異數分析結果，其 F 檢定值為 2.880， $p < .05$ ，顯示各背景分組間其父母管教態度之「懲罰」部分並未出現顯著差異。

根據本研究第三章中所說明，「國小學童父母管教態度量表」中「懲罰」分量亦屬於反向分量，受試學童該分量之得分愈高，代表父母親對孩子愈常以懲罰的方式管教子女。此次問卷調查所得之結果分析發現：不同背景之學童其父母在管教該學童時，使用懲罰的頻率與強度並無明顯的差異，此研究結果使假設 1-3 未獲得支持。

過去有研究者認為，有的父母在孩子學習才藝時，因為無法接受孩子半途而廢，不甘心前功盡棄，於是威逼利誘，甚至祭出各種處罰手段來強迫孩子學習（李雙，2005）。可是本研究發現：不同背景之學童其父母在管教該學童時，使用懲罰的頻率與強度並無明顯的差異。研究者推論其原因可能在於現今家庭教育觀念的改變，強調人本與愛的教育，以致大多數父母漸以說理的管教態度代替懲罰；且在今日家庭結構改變、少子化的現狀下，多數學童可能皆是家中的獨生子女，因此父母在管教子女時有較充裕的時間與子女的溝通，而少使用懲罰、打罵的管教態度。

表 4-10 不同音樂才藝學習經驗之學童在「父母管教態度量表」中「懲罰」因素表現與變異數分析情形

| 因素 | 組別 | 人數 | 平均 | 標準差 | 變異數分析 | | | | |
|--------|----------------|-----|-------|------|-------|----------|-----|--------|-------|
| | | | | | 來源 | 平方 | 自由度 | 均方和 | F 值 |
| 缺乏管教原則 | 1 從未參加 | 277 | 10.85 | 2.98 | 組間 | 50.947 | 2 | 25.473 | 2.880 |
| | 2 曾參加， 現未參加 | 114 | 11.57 | 3.12 | | | | | |
| | 3 正在參加 | 101 | 11.40 | 2.77 | 組內 | 4325.655 | 489 | 8.846 | |
| | 總和 | 492 | 11.13 | 2.98 | | 50.947 | 491 | | |

假設 1-4: 不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童其父母在「關懷回應」上具有顯著差異。

在本研究所使用「父母管教態度量表」中，以「關懷回應」此一分量代表父母親對子女需求的瞭解程度，以及對孩子表現給予正向回應（包括獎賞）。此分量表得分愈高，代表父母親對子女需求的敏感度愈高，且對孩子的表現愈常給予正向回應。在此量表中「關懷回應」分量因素表現方面，各背景分組表現如表 4-11 所示。其中 277 位「未參加組」受試兒童其「關懷回應」分量平均值為 18.31 分、標準差為 4.39 分；114 位「曾參加組」受試兒童其「關懷回應」分量平均值為 19.90 分、標準差為 4.08 分；101 位「正在參加組」受試兒童，其「關懷回應」分量平均值為 19.84 分、標準差為 4.35 分。以全體 492 位受試兒童而言，其「關懷回應」分量平均值為 18.99 分、標準差為 4.37 分。

在問卷中「關懷回應」分量因素表現上，以受試兒童背景為自變項分組所進行之單因子變異數分析結果，其 F 檢定值為 7.955， $p < .05$ ，顯示各背景分組間其父母管教態度之「關懷回應」部分具有顯著差異。

既然各背景分組間其在「關懷回應」分量因素表現具有顯著差異，研究者即再以 Scheffee 法進行事後比較。比較結果發現，其中「曾參加組」與「未參加組」之間有顯著差異、「正在參加組」與「未參加組」之間亦有顯著差異、「曾參加組」與「正在參加組」間則無顯著差異，且「曾參加組」與「正在參加組」之「關懷回應」分量得分皆顯著高於「未參加組」。此次

問卷調查所得之結果分析，發現擁有校外音樂才藝學習經驗之學童（包括曾經參加過校外音樂才藝學習者與現正參加音樂才藝學習者）其父母對子女需求的敏感度較高，且對孩子的表現較常給予正向的回應，此研究結果支持假設 1-4。

有關音樂才藝學習與父母管教態度相關研究中，一般研究的結論經常指出，有音樂才藝學習之學童，其父母一致認為在學習過程中要多鼓勵他們，給孩子們充分的信心；且當兒童達到規定的水準，父母也確實會加以鼓勵（陳昭吟，2002；劉清松譯，1984），此研究看法正好與本研究相符合。

然黃愍惠（2003）在其研究中卻發現音樂學習之學童多數感到壓力繁重，缺乏休閒生活；范儉民、鐘萬梅（1996）也認為現行音樂班的教學對於認知、技能目標的達成相當重視，但對於情意教學與情意涵養，似有不足。此說明音樂才藝學習學童其父母往往過於重視音樂技能的練習與培養，而無法敏察其在休閒生活與情感上的需求與調適，但本研究結果顯示：擁有校外音樂才藝學習經驗之學童（包括曾經參加過校外音樂才藝學習者與現正參加音樂才藝學習者）其父母對子女需求的敏感度較高，與上述相關之學理看法及研究論證並不一致。

表 4-11 不同音樂才藝學習經驗之學童在「父母管教態度量表」中「關懷回應」因素表現、變異數分析與事後比較情形

| 因素 | 組別 | 人數 | 平均 | 標準差 | 變異數分析 | | | | | |
|--------------|----------------|-----|-------|------|-------|----------|-----|---------|--------|-------|
| | | | | | 來源 | 平方 | 自由度 | 均方和 | F 值 | 事後比較 |
| 關懷 回 應 | 1 從未參加 | 277 | 18.31 | 4.39 | 組間 | 296.278 | 2 | 148.139 | 7.955* | 2,3>1 |
| | 2 曾參加， 現未參加 | 114 | 19.90 | 4.08 | | | | | | |
| | 3 正在參加 | 101 | 19.84 | 4.35 | 組內 | 9106.704 | 489 | 18.623 | | |
| 總和 | | 492 | 18.99 | 4.37 | | 296.278 | 491 | | | |

* : $p < .05$

假設 1-5: 參加校外音樂才藝學習的高年級學童其父母對子女「成就期望」較高。

此次問卷調查結果，在「國小學童父母管教態度量表」中「成就期望」分量因素表現方面，各背景分組表現如表 4-12 所示。其中 277 位「未參加組」受試兒童其「成就期望」分量平均值為 14.32 分、標準差為 3.14 分；114 位「曾參加組」受試兒童其「成就期望」分量平均值為 15.32 分、標準差為 2.83 分；101 位「正在參加組」受試兒童，其「成就期望」分量平均值為 15.35 分、標準差為 2.88 分。以全體 492 位受試兒童而言，其「成就期望」分量平均值為 14.76 分、標準差為 3.06 分。

在問卷中「成就期望」分量因素表現上，以受試兒童背景為自變項分組所進行之單因子變異數分析結果，其 F 檢定值為 6.805， $p < .05$ ，顯示各背景分組間其父母管教態度之「成就期望」部分具有顯著差異。

既然各背景分組間其在「成就期望」分量因素表現具有顯著差異，研究者即再以 Scheffee 法進行事後比較。比較結果發現，其中「曾參加組」與「未參加組」之間有顯著差異、「正在參加組」與「未參加組」之間亦有顯著差異、「曾參加組」與「正在參加組」間則無顯著差異，且「曾參加組」與「正在參加組」之「成就期望」分量得分皆顯著高於「未參加組」。此次問卷調查所得之結果分析，發現擁有校外音樂才藝學習經驗之學童（包括曾經參加過校外音樂才藝學習者與現正參加音樂才藝學習者）其父母對子女的成就期望較高，此研究結果支持假設 1-5。

有關音樂才藝學習與父母期望的相關學理與研究論證指出，參加音樂才藝學習學童之父母通常對其抱有較高之成就期望。例如：黃明秀（無日期）即認為有些父母對音樂才藝學習之子女往往抱有「望子成龍，望女成鳳」之心態，希望孩子能在起跑點上領先，將來出人頭地；陳炳合（1990）、楊如馨（2001）等亦表示：學童參加校外才藝學習的因素眾多，除了基於父母對子女教育的重視、藉由學習多項才藝試探與培養其興趣外，有些父母是基於補償心理，將未能實現的夢想寄託在孩子身上，因此父母對孩子往往寄予高度期望。此與本研究皆反映出擁有校外音樂才藝學習經驗之學童（包括曾經參加過校外音樂才藝學習者與現正參加音樂才藝學習者）其父母對子女的成就期望通常較高。

表 4-12 不同音樂才藝學習經驗之學童在「父母管教態度量表」中「成就期望」因素表現、變異數分析與事後比較情形

| 因素 | 組別 | 人數 | 平均 | 標準差 | 變異數分析 | | | | | |
|------|----------------|-----|-------|------|-------|----------|-----|--------|--------|-------|
| | | | | | 來源 | 平方 | 自由度 | 均方和 | F 值 | 事後比較 |
| | 1 從未參加 | 277 | 14.32 | 3.14 | | | | | | |
| 成就期望 | 2 曾參加， 現未參加 | 114 | 15.32 | 2.83 | 組間 | 124.668 | 2 | 62.334 | 6.805* | 2,3>1 |
| | | | | | 組內 | 4478.918 | 489 | 9.159 | | |
| | 3 正在參加 | 101 | 15.35 | 2.88 | | | | | | |
| | 總和 | 492 | 14.76 | 3.06 | | 124.668 | 491 | | | |

* : $p < .05$

綜上所述，本研究依據「參加校外音樂才藝學習」此變項將學童分為「未參加組」、「曾參加組」、及「正在參加組」等三組。以此次「國小學童父母管教態度量表」問卷調查整體得分結算分析，發現「曾參加組」及「正在參加組」學童其父母之管教態度較「未參加組」學童其父母之管教態度更顯積極正面。

而本研究「國小學童父母管教態度量表」問卷設計將父母管教態度分為「監督」、「缺乏管教原則」、「懲罰」、「關懷回應」、「成就期望」等五個因素。

在「監督」、「關懷回應」、「成就期望」等三個分量因素的得分表現，「曾參加組」與「正在參加組」間無顯著差異，但二組得分皆顯著高於「未參加組」。

在「缺乏管教原則」分量因素的得分表現，「正在參加組」之得分皆顯著低於「曾參加組」與「未參加組」，「曾參加組」與「未參加組」兩組間則無顯著差異。

在「懲罰」分量因素的得分表現上，三組間皆無顯著差異。

証諸先前文獻探討，Sloboda 和 Howe 提到，家長和老師對孩子學音樂的支持，是孩子一開始學音樂的必要條件，家人的支持對學音樂的孩子非常的重要，也是幫助他們進步的重要因素（引自余緹涓，2004）。陳昭吟（2002）針對兒童父母管教態度與音樂成就亦發現，母親在兒童音樂的學習過程中，扮演非常重要的角色，母親會積極的參與孩子的音樂活動，對

孩子生活上、學習上、精神上給予無限的支持。而學童參加校外才藝學習的因素眾多，除了基於父母對子女教育的重視、藉由學習多項才藝試探與培養其興趣外，有些父母是基於補償心理，將未能實現的夢想寄託在孩子身上，因此父母對孩子往往寄予高度期望(陳炳合 1990；楊如馨，2001)。

依據此次問卷調查結果分析，研究者發現：擁有校外音樂才藝學習經驗之學童（包括曾經參加過校外音樂才藝學習者與現正參加音樂才藝學習者），其父母對子女投注較多的關心與監督、較能敏感察覺子女的需求、對孩子的表現較常給予正向的回應、也對子女有較高的成就期望。而正在參加校外音樂才藝學習之學童，其父母在管教該學童時，較能掌握一致明確的管教原則與尺度。此結果與前述諸位學者之論點及研究結果相符。

本研究在文獻探討中曾整理國內外研究者對父母管態度的劃分模式，部分學者（Elder，1962；賴保禎，1972；張春興，1984）對父母管教態度僅提出單一向度，有些學者（Erikson，1963；王鍾和，1995；劉淑媛，2004）提出雙向度的劃分模式，亦有學者（Baldwin，1955；郭芳君，2003）規劃出多向度的方法來劃分父母管教態度。本研究中研究者發現在擁有校外音樂才藝學習經驗之兒童在「監督」、「關懷回應」、「成就期望」等三個分量之表現高於沒有校外音樂才藝學習經驗之兒童。以單向度標準言之，擁有校外音樂才藝學習經驗之兒童其父母管教態度較偏向「民主型」管教；如以雙向度標準言之，擁有校外音樂才藝學習經驗之兒童其父母管教態度較偏向「關懷-控制型」、「威信型」或「權威型」管教，未參加校外音樂才藝學習之學童其父母之管教型態較偏向於「冷漠」或「忽視」類型。

另外，不論子女是否參加過校外音樂才藝學習，其父母在懲罰運用的態度上並無明顯不同。此研究結果亦於過去之文獻，研究者推論其原因可能在於現今家庭教育觀念的改變，強調人本與愛的教育，以致大多數父母漸以說理的管教態度代替懲罰；且在今日家庭結構改變、少子化的現狀下，多數學童可能皆是家中的獨生子女，因此父母在管教子女時有較充裕的時間與子女的溝通，而少使用懲罰、打罵的管教態度。

第三節 音樂才藝學習與自我概念之差異 分析

在本研究中關於「自我概念」此一概念的操作型定義，乃指受試學童在「國小學童自我概念量表」(見附錄五)中的得分表現，依本研究之問卷設計，此量表將自我概念區分為「自我能力滿意度」、「自我表現」、「自我親和力」等三個因素。本節就前述三種不同校外音樂才藝學習背景之學童，按整體及各分量因素，逐一比較分析其組間學童自我概念之差異情形。

假設二：不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童其自我概念有顯著差異。

在「國小學童自我概念量表」總分表現方面，各背景分組表現如表 4-13 所示。其中「未參加組」共 277 位受試兒童，其問卷總分平均值為 34.33 分、標準差為 5.70 分；「曾參加組」共 114 位受試兒童，其問卷總分平均值為 35.38 分、標準差為 6.37 分；「正在參加組」共 101 位受試兒童，其問卷總分平均值為 34.755 分、標準差為 6.61 分。以全體 492 位受試兒童而言，其問卷總分平均值為 34.66 分、標準差為 6.06 分。

以受試兒童背景為自變項分組所進行之單因子變異數分析結果，其 F 檢定值為 1.236， $p < .05$ ，顯示各背景分組間其學童之自我概念整體表現並無顯著差異，此研究使假設二未獲得支持。

表 4-13 不同音樂才藝學習經驗之學童在「國小學童自我概念量表」中各因素加總表現與因素分析情形

| 因素 | 組別 | 人數 | 平均 | 標準差 | 變異數分析 | | | | |
|--------|----------------|-----|-------|------|-------|-----------|-----|--------|-------|
| | | | | | 來源 | 平方 | 自由度 | 均方和 | F 值 |
| 自我概念總分 | 1 從未參加 | 277 | 34.33 | 5.70 | 組間 | 90.718 | 2 | 45.359 | 1.236 |
| | 2 曾參加， 現未參加 | 114 | 35.38 | 6.37 | | | | | |
| | 3 正在參加 | 101 | 34.75 | 6.61 | 組內 | 17947.273 | 489 | 36.702 | |
| | 總和 | 492 | 34.66 | 6.06 | | 90.718 | 491 | | |

假設 2-1：不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童其「自我能力滿意」分數有顯著差異。

本研究中，「自我能力滿意」此一概念指的是個人綜合自己與他人對自己之評價的看法後，個人對自己的現況滿意或接納的程度。在「國小學童自我概念量表」之「自我能力滿意」分量因素表現方面，各背景分組表現如表 4-14 所示。其中「未參加組」共 277 位受試兒童，其問卷該分量得分平均值為 12.18 分、標準差為 2.97 分；「曾參加組」共 114 位受試兒童，其該分量得分平均值為 12.87 分、標準差為 3.10 分；「正在參加組」共 101 位受試兒童，其該分量得分平均值為 12.82 分、標準差為 3.41 分。以全體 492 位受試兒童而言，在「自我能力滿意」分量得分平均值為 12.47 分、標準差為 3.11 分。

以受試兒童背景為自變項分組所進行之單因子變異數分析結果，其 F 檢定值為 2.778， $p < .05$ ，顯示各背景分組間其學童在「自我能力滿意」分量因素中的表現並無顯著差異，此研究使假設 2-1 未獲得支持。

表4-14 不同音樂學習經驗之學童在「國小學童自我概念量表」中「自我能力滿意」因素表現與變異數分析情形

| 因素 | 組別 | 人數 | 平均 | 標準差 | 變異數分析 | | | | |
|--------|------------|-----|---------|--------|-------|----------|-----|--------|-------|
| | | | | | 來源 | 平方 | 自由度 | 均方和 | F值 |
| 自我能力滿意 | 1 從未參加 | 277 | 12.18 | 2.97 | 組間 | 53.443 | 2 | 26.722 | 2.778 |
| | 2 曾參加，現未參加 | 114 | 12.87 | 3.10 | | | | | |
| | 3 正在參加 | 101 | 12.82 | 3.41 | 組內 | 4703.311 | 489 | 9.618 | |
| 總和 | | 492 | 12.4776 | 3.1125 | | 53.443 | 491 | | |

假設 2-2: 不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童其「自我表現」分數具有顯著差異。

本研究中所指涉之「自我表現」指的是個人在接納自己或拒絕自己之後，實際所採取的因應行為。在「國小學童自我概念量表」之「自我表現」分量因素表現方面，各背景分組表現如表 4-15 所示。其中「未參加組」共 277 位受試兒童，其問卷該分量得分平均值為 10.60 分、標準差為 2.68 分；「曾參加組」共 114 位受試兒童，其該分量得分平均值為 10.52 分、標準差為 2.88 分；「正在參加組」共 101 位受試兒童，其該分量得分平均值為 9.91 分、標準差為 3.01 分。以全體 492 位受試兒童而言，在「自我表現」分量得分平均值為 10.44 分、標準差為 2.81 分。

以受試兒童背景為自變項分組所進行之單因子變異數分析結果，其 F 檢定值為 2.322， $p < .05$ ，顯示各背景分組間其學童在「自我表現」分量因素中的表現並無顯著差異，此研究使假設 2-2 未獲得支持。

表4-15 不同音樂學習經驗之學童在「國小學童自我概念量表」中「自我表現」因素與變異數分析表現情形

| 因素 | 組別 | 人數 | 平均 | 標準差 | 變異數分析 | | | | |
|------|------------|-----|-------|------|-------|----------|-----|--------|-------|
| | | | | | 來源 | 平方 | 自由度 | 均方和 | F值 |
| 自我表現 | 1 從未參加 | 277 | 10.60 | 2.68 | 組間 | 36.470 | 2 | 18.235 | 2.322 |
| | 2 曾參加，現未參加 | 114 | 10.52 | 2.88 | | | | | |
| | 3 正在參加 | 101 | 9.91 | 3.01 | 組內 | 3840.937 | 489 | 7.855 | |
| 總和 | | 492 | 10.44 | 2.81 | | 36.470 | 491 | | |

假設 2-3: 不同音樂才藝學習經驗的國小高年級學童其「自我親和力」分數具有顯著差異。

在「國小學童自我概念量表」之「自我親和力」指的是個人與他人交往時感受到的價值感與勝任感，相當於社會自我的概念。在此分量因素之得分情形，各背景分組表現如表 4-16 所示。其中「未參加組」共 277 位受試兒童，在該分量得分平均值為 11.54 分、標準差為 2.77 分；「曾參加組」共 114 位受試兒童，其該分量得分平均值為 11.98 分、標準差為 2.75 分；「正在參加組」共 101 位受試兒童，其該分量得分平均值為 12.01 分、標準差為 3.11 分。以全體 492 位受試兒童而言，在「自我親和力」分量得分平均值為 11.74 分、標準差為 2.84 分。

以受試兒童背景為自變項分組所進行之單因子變異數分析結果，其 F 檢定值為 1.579， $p < .05$ ，顯示各背景分組間其學童在「自我親和力」分量因素中的表現並無顯著差異，此研究使假設 2-3 未獲得支持。

表4-16 不同音樂學習經驗之學童在「國小學童自我概念量表」中「自我親和力」因素與變異數分析表現情形

| 因素 | 組別 | 人數 | 平均 | 標準差 | 變異數分析 | | | | |
|-------|------------|-----|-------|------|-------|----------|-----|--------|-------|
| | | | | | 來源 | 平方 | 自由度 | 均方和 | F值 |
| 自我親和力 | 1 從未參加 | 277 | 11.54 | 2.77 | 組間 | 25.520 | 2 | 12.760 | 1.579 |
| | 2 曾參加，現未參加 | 114 | 11.98 | 2.75 | | | | | |
| | 3 正在參加 | 101 | 12.01 | 3.11 | 組內 | 3950.698 | 489 | 8.079 | |
| | 總和 | 492 | 11.74 | 2.84 | | 25.520 | 491 | | |

綜上研究所呈現的結果，分析本研究此次問卷調查的結果，若以「學童參加校外音樂才藝學習的背景」此變項對學童分組，發現不論是在整體自我概念或是其下「自我能力滿意度」、「自我表現」、「自我親和力」等三個分量因素中，各組間受試學童的表現皆無明顯的差異。

在文獻分析的過程中，研究者發現國內關於音樂才藝學習對自我概念影響的研究數量相當有限，Nagel 指出音樂表演者多自幼即接受樂器演奏或聲樂演唱的訓練，當面臨過多的壓力時，對音樂表演者本身的人格發展與形成將會產生重大的影響（引自楊如馨，2001）；葉雅馨（1989）針對台北市三所學校高年級學童，進行校外才藝補習教育與同齡兒童自我概念的相關研究，發現未參加校外音樂補習者的自我概念反而優於參加校外音樂補習者。本研究的結果大異於過去文獻，且與研究者原先之研究期望相去甚遠，產生此結果的原因，研究者在此做以下推論：

袁一如（2003）、葉雅馨（1989）依據其研究結果主張，兒童參加校外才藝學習的決定權多操之在父母親手中。父母基於外在功利因素（諸如升學競爭力、父母親的補償心理、虛榮心、變相托育等）而讓孩子參加校外才藝學習（陳炳合，1990；楊如馨，2001）。因此孩子可能是在受「強迫」的情境之下參加校外才藝學習，本身對自己所學習的才藝可能並不感興趣甚至產生排斥心理，進而在學習過程中造成挫折、比較。被父母親逼迫參加校外才藝學習，可能對孩子的自我概念發展產生負面影響。

本研究也發現參加音樂才藝感到不快樂的 18 位學童中，有 12 位是由於父母之要求而參加的。因此葉雅馨（1989）的研究發現參加校外音樂補習的學童期自我概念發展反而較為低落，也許亦是一種可以符合邏輯推論的研究結果。

前人研究主張學童被迫參加校外才藝學習的情形可能相當普遍。然而如本章第一節所述，在本研究的問卷調查中發現，在所有 215 位有學習音樂才藝經驗兒童當中，有 54% 受試兒童表示參加校外音樂才藝學習是自己的選擇，41.4% 表示自己參加音樂才藝學習是基於父母親的意願。至於受試兒童對於音樂才藝學習的觀感調查，不論「參加校外音樂才藝學習」是兒童自己的決定抑或是父母的決定，215 位受試兒童當中，有 72.1% 表示樂於參加校外音樂才藝學習，19.5% 表示參加校外音樂才藝學習對自己的心情並無影響，而僅有 8.4% 受試兒童表示校外音樂才藝學習讓自己變得比較不快樂。

「被父母親逼迫參加校外音樂才藝學習，可能對孩子的自我概念發展產生負面影響」，而根據本研究對於兒童參加校外音樂才藝學習之決定權的調查，發現兒童對此有相當大的主體性，「非自願而且令人不悅」的校外音樂才藝學習並非普遍存在。依前述邏輯脈絡推論，本研究在兒童自我概念方面的分析，發現「不論有無校外音樂才藝學習背景，各組間受試學童的自我概念並無明顯差異」亦是一個可以被接受的研究結果。

在研究進行過程中，關於校外音樂才藝學習對於學童自我概念影響，研究者能尋求到的文獻學理與實徵研究兩方面的支持仍相當薄弱，本研究亦尚屬於試探性研究階段，造成本研究結果大異於過去研究論證之原因是否如研究者所推論，仍有待進一步考驗。

此外，在葉雅馨（1989）的研究中顯示，不同的才藝學習與自我概念有不同的差異存在，而在文獻探討中我們發現，由於社會經濟水平的提升與對教育的重視，學習外語、美術、舞蹈之學童亦為多數。然而本研究僅針對音樂才藝學習項目進行探討，結果顯示音樂才藝學習背景與自我概念並無顯著差異，影響所在是否在於：未參與音樂學習者當中有多數學童是參加其他如美術、外語、舞蹈…等才藝本研究並未進行深究，此點有待未來研究努力並改進之方向。

第四節 校外音樂才藝學習與父母管教態度之相關分析

在分析過受試學童之父母管教態度差異與自我概念差異之後，本節將針對學童之音樂才藝學習背景與父母管教態度進行相關分析，探討此兩變項的相關性為何。

在以下統計分析中，研究者將校外音樂才藝學習背景分為兩類，一為沒有音樂才藝學習經驗組(即從未參加者)；一為有音樂才藝學習經驗組(即曾參加現未參加與正參加者)。相關分析係數如表 4-17 所示，由表中可知：國小學童有無音樂才藝學習經驗與父母管教態度不論在整體層面或各分量表現皆達到顯著相關，此研究結果使假設三獲得支持。

學童有無音樂才藝學習經驗與父母管教態度量表各分量之相關程度依序為「監督」、「關懷回應」、「成就期望」、「缺乏管教原則」、「懲罰」，其中「有無音樂才藝學習經驗」與「缺乏管教原則」呈現負相關，其餘則為正相關。相關程度最高者為「監督」，其相關係數為 $.254(p<.01)$ ，顯示父母親對孩子日常生活作息、參與活動的注意及關心程度與子女是否參加音樂才藝相關較高。此外，相關程度最低者為「懲罰」，其相關係數為 $.106(p<.05)$ ，顯示父母親是否常以處罰方式管教子女與子女是否參加音樂才藝學習雖有相關，但子女所感知到父母親使用懲罰的頻率和子女在音樂才藝學習背景上的相關並不高。正如研究者在變異數分析所論述，現今家庭教育觀念已在改變，在強調人本與愛的教育下，大多數父母漸以說理的管教態度代替懲罰；而少子化、學童多數是家中獨生子女的現狀下，父母在管教子女時有較充裕的時間與子女的溝通，而少使用懲罰、打罵的管教態度，致「懲罰」層面相關性最低。

表 4-17 校外音樂才藝學習與父母管教態度相關摘要表

| | 監督 | 缺乏管教原則 | 懲罰 | 關懷回應 | 成就期望 | 管教態度總分 |
|------------|--------|--------|-------|--------|--------|--------|
| 有無音樂才藝學習經驗 | .254** | -.115* | .106* | .177** | .165** | .254** |

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

第五節 校外音樂才藝學習與自我概念之 相關分析

在本節中，研究者同樣將校外音樂才藝學習背景分為兩類，一為沒有音樂才藝學習經驗組(即從未參加者)；一為有音樂才藝學習經驗組(即曾參加現未參加與正參加者)。針對學童之音樂才藝學習背景與自我概念進行相關分析，探討此兩變項的相關性為何。

相關分析係數如表 4-18 所示，由表中可知：在 $p < .05$ 的顯著水準下，國小學童有無音樂才藝學習經驗與自我概念在整體層面並未達到顯著水準。意即學童有無音樂才藝學習經驗與自我概念之間並無關係存在，此研究結果使假設四未獲得支持。本研究在本章第三節關於兒童自我概念方面的分析，亦發現「不論有無校外音樂才藝學習背景，各組間受試學童的自我概念並無明顯差異」。顯示以「校外音樂才藝學習背景」為分組的自我概念變異數分析，及本節對兩變項所進行的相關分析，兩者具有相當一致的研究結論。

表 4-18 校外音樂才藝學習與自我概念相關摘要表

| | 自我能力滿意 | 自我表現 | 自我親和力 | 自我概念 總分 |
|----------------|--------|-------|-------|------------|
| 有無音樂才藝 學習經驗 | .106* | -.065 | .080 | .062 |

* : $p < .05$

第六節 父母管教態度與自我概念之相關 分析

研究者以皮爾森積差相關考驗父母親管教態度與自我概念之相關情形，結果如表 4-19 所示。由表中可知：父母管教態度量表之整體層面表現與自我概念整體層面表現其相關係數為 .238， $p < .01$ ，達顯著正相關，表示

父母管教態度會應影響子女的自我概念，父母的管教態度愈趨向正向積極，則子女的自我概念表現愈佳。此研究結果使假設五獲得支持。

此外，在各分量的相關表現上，在顯著水準為.01的標準之下水準，父母管教態度量表之「監督」分量與自我概念量表之「自我能力滿意」、「自我親和力」分量皆達顯著正相關，其相關係數分別為 .213 和 .174。表示父母對其子女在日常生活與活動方面投注較多的關心與監督，則個人對自己的現況會較為滿意、接納，且與他人交往時會感受到較多的價值感與勝任感。

父母管教態度量表之「缺乏管教原則」分量和自我概念量表之「自我親和力」達顯著負相關，其相關係數為 -.134。表示父母在管教態度上較缺乏一致的原則、尺度時，學童在自我親和力的得分較低。

父母管教態度量表之「懲罰」分量和自我概念量表之「自我表現」、「自我親和力」分量皆達顯著水準，其相關係數分別為 -.101 ($p<.05$)和 -.124 ($p<.01$)，可知，懲罰對自我表現和自我親和力有負面影響，表示兒童知覺到父母使用較多的懲罰管教時，其自我表現與自我親和力的得分較低。

父母管教態度量表之「關懷回應」分量和自我概念量表之「自我能力滿意」、「自我親和力」分量皆達顯著水準，其相關係數分別為 .233 ($p<.01$)和 .172 ($p<.01$)，可知，關懷回應對自我能力滿意度和自我親和力有正面影響，表示兒童知覺到父母給予較多的關懷回應時，其自我能力滿意與自我親和力的得分較高。

父母管教態度量表之「成就期望」分量和自我概念量表之「自我能力滿意」、「自我表現」分量皆達顯著水準，其相關係數分別為 .125 ($p<.01$)和 -.227 ($p<.01$)，可知，成就期望對自我滿意度有正面影響，對自我表現有負面影響，表示兒童知覺到父母對其有較高的成就期望時，其自我能力滿意得分較高，但自我表現得分則較低。

綜上所述，國小高年級學童父母管教態度與自我概念在整體上是有顯著相關的。因此本研究之假設五：「國小高年級學童的父母管教態度與自我概念有顯著相關」獲得支持。本研究曾在第二章文獻探討中引述父母管教態度與學童自我概念的相關研究，黃拓榮(1997)等人的研究皆發現父母管教態度與學童自我概念之間呈現高度顯著正相關。然在本研究「父母管教態度」及「自我概念」兩變項間相關研究部分，雖在統計結果中亦顯示

「父母管教態度」其下某些分量與「自我概念」其下三分量的相關達到顯著水準，但利用統計方法計算出來的相關卻遠低於研究者在研究分析之前的預期，其相關性幾乎都在 .2以下。

表 4-19 父母管教態度與自我概念相關矩陣摘要表

| | 缺乏管教 | | | | | 整體層面 |
|---------|--------|---------|---------|--------|---------|--------|
| | 監督 | 原則 | 懲罰 | 關懷回應 | 成就期望 | |
| 自我能力滿意度 | .213** | -.078 | -.011 | .233** | .125** | .272** |
| 自我表現 | .001 | -.046 | -.101* | -.014 | -.227** | -.029 |
| 自我親和力 | .174** | -.134** | -.124** | .172** | -.023 | .237** |
| 整體層面 | .192** | -.125** | -.111* | .194** | -.052 | .238** |

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

第七節 校外音樂才藝學習、父母管教態度 與自我概念之迴歸分析

在前節分析過受試學童之父母管教態度差異與自我概念差異及相關之後，為探討影響自我概念的因素，本節將針對學童之自我概念，另加以學童之性別、年級、父母管教態度及校外音樂才藝學習背景為自變項進行迴歸分析，分析各變項的對自我概念的預測力為何。

在以下統計分析中，由於性別變項及校外音樂才藝學習背景變項均為名義變項，年級變項則為次序變項，因此在進行迴歸分析時研究者將此三個自變項分別轉換成虛擬變項。在性別變項中以女性為對照組；在年級變項中，以六年級為對照組；而在校外音樂才藝學習背景變項中，則以「正參加音樂才藝組」及「曾參加音樂才藝組」對照「未參加音樂才藝組」。

在自變項選入時，研究者利用強迫進入法將性別、年級、校外音樂才藝學習背景及父母管教態度五個分量共八個變項全數投入進行迴歸預測。如表 4-20 所示，迴歸分析所得的 F 檢定值為 6.636，顯著性為 .000， $p < .01$ ，顯示多元迴歸分析達顯著，且其決定係數 R 平方為 .110，亦即根據性別、年級、音樂才藝學習及父母管教態度五分量等預測變數可以解釋自我概念

總變異量的 11.0%，整體的總解釋力不高。

以投入的自變項而言，「性別」及父母管教態度當中之「監督」、「缺乏管教原則」、「懲罰」、「關懷回應」等四個分量對「自我概念」表現之迴歸分析其顯著性 $p < .05$ ；「年級」、「校外音樂才藝學習」及「父母管教態度」當中之「成就期望」分量對「自我概念」表現之迴歸分析其顯著性 $p > .05$ 。因此，在 $\alpha = .05$ 的信心水準之下，研究者發現「性別」及父母管教態度當中之「監督」、「缺乏管教原則」、「懲罰」、「關懷回應」等四個分量的結果可以預測學童在「自我概念」分量之表現。其中以「性別」為自變項的迴歸預測標準化係數 β 為 .147，顯示男性學童在「自我概念」之得分顯著高於女性學童；以「父母管教態度」為自變項的迴歸預測在「監督」分量之標準化係數 β 為 .139、在「缺乏管教原則」分量之標準化係數 β 為 -.143、在「懲罰」分量之標準化係數 β 為 -.123、在「關懷回應」分量之標準化係數 β 為 .142。亦即就性別而言，男性學童有較高的自我概念；從父母管教態度來分析，較傾向於監督、關懷回應的管教之學童有較高的自我概念，而較傾向缺乏管教原則與懲罰的管教之學童其自我概念較低。

表 4-20 「性別、年級、校外音樂才藝學習及父母管教態度五分量」對「自我概念」迴歸分析之係數表

| 模 式 | 未標準化係數 | 標準化係數 |
|-------------------|-----------|---------|
| | B 之估計值 | Beta 分配 |
| 1 男生(女生為對照組) | 1.790 ** | .147 |
| 五年級(六年級為對照組) | -.302 | -.025 |
| 曾參加音樂才藝(未參加者為對照組) | .832 | .058 |
| 正參加音樂才藝(未參加者為對照組) | -.321 | -.021 |
| 監督 | .206 * | .139 |
| 缺乏管教原則 | -.234 ** | -.143 |
| 懲罰 | -.249 ** | -.123 |
| 關懷回應 | .196 * | .142 |
| 成就期望 | -.181 | -.091 |
| (常數) | 35.716 ** | |
| R 平方=.110 | | |
| F 檢定=6.636** | | |

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

在進行多元迴歸統計分析之後，研究者將本節所得結論條列如下：以學童之性別、年級、校外音樂才藝學習背景及父母管教態度五分量為自變項；以自我概念總分為依變項之迴歸分析當中，決定係數 R 平方為.110，亦即根據性別、年級、音樂才藝學習及父母管教態度五分量等預測變數可以解釋自我概念總變異量的 11.0%，整體的總解釋力不高。且研究者發現男性學童在「自我概念」之得分顯著高於女性學童。另外，在「父母管教態度」之「監督」及「關懷回應」分量得分較高，或在「缺乏管教原則」及「懲罰」分量得分較低之學童，其自我概念得分顯著較高。

根據本節迴歸統計分析，証諸先前文獻探討中所得之學理與實徵研究結果，研究者做出以下數項主要研究發現：

1、關於兒童學習音樂才藝之行爲與兒童自我概念發展間的關係。李翠玲（2001）指出由於音樂班學生較異於學校中其他一般學生，在拓展人際關係方面反而會遇上困難。李雙（2005）論及在兒童學習才藝時，若父母急於驗收學習成效或過分嚴格管教，反而會讓孩子感到學習壓力而喪失學習興趣，甚或因此感到倦怠和挫折。張大勝等人（1996）指出學校音樂班的教學型態太強調個別演練與獨立練習，缺乏在團體中與人合作的社交技巧，若未能適時加以輔導，學童之人際關係、合作態度和服務精神均難以發展，甚至成爲不受歡迎的人。葉雅馨（1989）以國小高年級學童爲對象的實徵研究中發現未參加校外音樂補習者的自我概念反而優於參加校外音樂補習者。

以上之學理主張或實徵研究結果說明：若學童是在非自願的情境中被強迫學習音樂才藝，甚至因此被貼上「高貴、特異」的標籤，將不利於學童人際關係與自我概念的發展。

研究者在本章變異數分析中發現，不同校外音樂才藝學習背景學童之自我概念並無明顯差異；在相關分析中也顯現出兩者並無顯著相關性；而在迴歸統計分析中亦發現，以校外音樂才藝學習背景為自變項並無法有效預測學童自我概念的變化。根據此二項研究結果，研究者認為學童學習音樂才藝與否，與其自我概念之發展並無直接關係。

2、本研究中學童參加校外音樂才藝學習之背景與其自我概念間並未發現明顯的關連，不同音樂才藝學習背景之兒童自我概念方面並無明顯差

異。然而本章第二節與第四節中研究者發現不同音樂才藝學習經驗之兒童其父母管教態度有顯著差異與相關性，而在本節當中研究者又發現父母管教態度中「監督」、「關懷回應」、「缺乏管教原則」及「懲罰」等四分量可以有效預測學童之自我概念。因此，研究者認為「父母管教態度」同時與「音樂才藝學習背景」及「自我概念」二者同時具有高度相關。



第五章 結論與建議

本研究主要目的在了解國小高年級學童接受校外音樂才藝學習之情形，及其父母管教態度與自我概念之差異與相關。研究以花東地區國小高年級學童為研究對象，使用「國小學童校外音樂才藝學習基本資料」、「國小學童自我概念量表」、「國小學童父母管教態度量表」三項問卷為研究工具進行資料蒐集，並對問卷所得資料進行描述性統計、單因子變異數分析、多元迴歸分析等統計方法加以分析。本章歸納本研究之主要研究發現，並進一步提出本研究之結論與建議。

第一節 結論

本研究主要採以量的研究，運用問卷調查法，以期得知花東地區校外音樂才藝學習情形，及受試學童其父母管教態度與兒童自我概念上的關係。

茲綜合第四章的研究結果，歸納獲得以下幾項發現：

壹、學童校外音樂才藝學習現況

根據研究假設一，本研究利用「國小學童校外音樂才藝學習基本資料」問卷，調查花東地區國小高年級學童音樂才藝學習現況，依據第四章研究結果本研究獲致以下結論：

一、校外音樂才藝學習情形接近四成四，且學童學習之起點年齡在十歲以前

本研究發現，在受試學童當中，擁有校外音樂才藝學習經驗之學童(包括正在參加或曾經參加校外音樂才藝學習者)占全體之43.7%，將近一半。而若以受試學童之性別再做區分進行討論可以發現，國小女性學童擁有校外音樂才藝學習經驗者較國小男性學童更普遍。易言之，校外音樂才藝學習在現今社會中已甚為普遍，且女性學童學習的比率相較於男性亦較高。因此，就性別而言，學童在音樂才藝學習取得有機會不平等的現象。音樂才藝學習在陶冶性情、提高生活品味方面、培養氣質是值得肯定的，然而在學習上，家長與子女是否受到性別刻板印象影響，因此多鼓勵女生學習

音樂才藝以培養其氣質，是家長未來應思考的課題。

就學習音樂才藝之起點年齡而言，學童學習音樂才藝的年齡超過一半是在十歲以前。顯示家長或子女可能仍受到「別讓孩子輸在起跑點上」之觀念的影響，為免落於人後，競相讓學童及早接觸音樂才藝。

二、學童對音樂才藝學習選擇權的自主性高

根據本研究發現，有超過半數以上之受試兒童表示參加校外音樂才藝學習並非父母要求其參加，而是自己想要參加的。然而，袁一如於2003的調查研究中發現，學童學習才藝，父母是重要的決定者，由孩子自己做決定僅佔 8.04%。顯見隨著年代的變遷，學童在進行才藝選擇決定權上有愈來愈多的自主權。

且研究中亦發現，有將近四分之三之受試兒童表示樂於參加校外音樂才藝學習，以參加校外音樂才藝學習原因與感覺交叉進行比較的研究結果顯示，其中參加原因來自自己者多數感到快樂，在118位學童當中，有99人覺得快樂，佔了83.9%；而感到不快樂的18位學童中，有12位是由於父母之要求而參加的，顯見學童參加音樂才藝學習原因與感覺有所相關聯。

三、學童在學習目的上以培養自身能力為首要

就參加校外音樂才藝學習的動機而言，比例最高的是「多學一種才能」，佔全體受試者（不論是否擁有校外音樂才藝學習經驗）的86.8%；而回答「讓別人羨慕」者最少，僅有45位（9.1%），顯見學童在學習目的上都有正確的觀念，能夠以培養自身能力為首要，而不以與他人競爭、比較為目的。

此外，在林林總總的音樂才藝學習項目中，研究者發現以215位擁有校外音樂才藝學習經驗學童而言，參加過學習時間最長的音樂才藝課程項目，以「鋼琴」此項所佔比例最多，遠遠高過於其他的音樂學習項目。

貳、擁有校外音樂才藝學習經驗之學童其父母之管教態度較積極正向，且在「監督」、「關懷回應」、「成就期望」等分量之得分較高

根據本研究發現，「音樂才藝學習背景」與「父母管教態度」整體層面間差異程度達顯著水準，即國小高年級學童在音樂才藝學習背景與父母管教態度兩變項達到顯著差異。易言之，擁有校外音樂才藝學習經驗之學童（包括曾經參加過校外音樂才藝學習者與現正參加音樂才藝學習者）其父母之管教態度較積極正面。

在校外音樂才藝學習對父母管教態度五分量之表現中，有顯著差異者為「監督」、「缺乏管教」、「關懷回應」及「成就期望」等。

就「監督」分量而言，「曾參加組」與「正在參加組」之得分高於「未參加組」。

就「缺乏管教原則」分量而言，「正在參加組」得分低於「曾參加組」與「未參加組」。

就「關懷回應」分量而言，「曾參加組」與「正在參加組」得分高於「未參加組」。

就「成就期望」分量而言，「曾參加組」與「正在參加組」得分高於「未參加組」。

根據以上研究結論可知，有參加音樂才藝學習與沒有參加音樂才藝學習者的父母在管教態度上是不一樣的。有音樂才藝學習經驗者的父母在管教上較為正向積極，對子女日常生活作息、活動都能給予較多的關注，也較能以鼓勵的方式對待子女，並對其子女日後的成就賦予較高的期望。

參、學童自我概念不因有無參與音樂才藝學習而有所差異

本研究將自我概念區分為「自我能力滿意度」、「自我表現」、「自我親和力」等三個分量因素。由音樂才藝學習與自我概念的變異數分析可以得知，整體而言，國小音樂才藝學習學童與自我概念不論是在整體層面或在其下「自我能力滿意度」、「自我表現」、「自我親和力」等三個分量因素中，各背景分組間學童之表現皆無顯著差異。

如上所述，可知國小高年級學童在自我概念上的表現上並不受音樂才藝學習的影響，此研究發現與葉雅馨(1989)的研究結果不一致。本研究在結論第一部分「受試學童參加校外音樂才藝情形」中發現，參加音樂才藝感到不快樂的 18 位學童中，有 12 位是由於父母之要求而參加的，顯見若學童參與校外音樂才藝學習是被父母逼迫的，則可能對其自我概念發展產生負面影響。本研究中「非自願而且令人不悅」的校外音樂才藝學習並非普遍存在的現象，有校外音樂才藝學習經驗之學童，在參與的決定過程中有相當大的主體性。依前述邏輯脈絡推論，本研究在兒童自我概念方面的分析，發現「不論有無校外音樂才藝學習背景，各組間受試學童的自我概念並無明顯差異」亦是一個可以被接受的研究結果。

肆、父母管教態度與不同背景受試學童及自我概念有顯著相關，父母管教愈積極正向學童自我概念愈佳

在父母管教度與音樂才藝學習背景及自我概念的相關分析中，研究者將校外音樂才藝學習背景分為兩類，一為沒有音樂才藝學習經驗組(即從未參加者)；一為有音樂才藝學習經驗組(即曾參加現未參加與正參加者)。

根據本研究發現，父母管教態度量表之整體層面表現與自我概念整體層面表現達顯著正相關，意即父母的管教態度愈趨向正向積極，則子女的自我概念表現愈佳。

「父母管教態度」各層面與「音樂才藝學習背景」及「自我概念」各層面間關連程度達顯著水準，即父母管教態度之五個層面與學童音樂才藝學習背景及自我概念關連程度分別達到正相關或負相關。易言之，父母在監督、缺乏管教原則、懲罰、關懷回應、成就期望等五項管教態度出現的頻率多寡與學童是否有參與音樂才藝學習有關；父母在監督、缺乏管教原則、懲罰、關懷回應、成就期望等五項管教態度出現的頻率愈高，對學童在自我概念其下「自我能力滿意」、「自我表現」、「自我親和力」等三分量之得分也會隨之提高或降低。以下分別就「父母管教態度」各層面與「音樂才藝學習背景」及「自我概念」各層面之相關性作說明。

一、就「監督」分量而言，監督分量表現與「有無音樂才藝學習經驗」及自我概念量表之「自我能力滿意」、「自我親和力」分量皆達顯著正相關。

二、就「缺乏管教原則」而言，缺乏管教原則分量表現和「有無音樂才藝

學習經驗」及自我概念量表之「自我親和力」達顯著負相關。

三、就「懲罰」而言，懲罰分量表現和「有無音樂才藝學習經驗」有顯著正相關，和自我概念量表之「自我表現」、「自我親和力」分量有顯著負相關。

四、就「關懷回應」而言，關懷回應量表之分量表現和「有無音樂才藝學習經驗」及自我概念量表之「自我能力滿意度」、「自我親和力」分量皆達顯著正相關。

五、就「成就期望」而言，成就期望分量表現和「有無音樂才藝學習經驗」及自我概念量表之「自我能力滿意度」有顯著正相關；與「自我表現」分量有顯著負相關。

根據以上研究結論可知，父母在「監督」、「懲罰」、「關懷回應」與「成就期望」四向度的管教態度與學童有無音樂才藝學習經驗有正向相關之關係存在；而父母是否在管教上會出現不一致的尺度與原則與學童有無音樂才藝學習經驗有負向相關的關係存在。此研究結果與變異數分析的結果幾乎一致，僅在「懲罰」分量的結果有不同的發現。

且父母管教態度與學童自我概念之間亦有相關存在。父母在「監督」、「缺乏管教原則」及「關懷回應」三層面的管教態度會影響學童與他人交往時的價值感與勝任感；在「監督」、「關懷回應」及「成就期望」三層面的管教態度會影響學童對自己現況的滿意與接納程度；「懲罰」、與「成就期望」層面的管教態度則會影響學童實際採取的行為表現。

伍、學童有無參加音樂才藝學習與自我概念無顯著相關

在音樂才藝學習背景與自我概念的相關分析中，研究者同樣將校外音樂才藝學習背景分為兩類。由本研究的結果可知，國小學童有無音樂才藝學習經驗與自我概念在整體層面並未達到顯著水準。

就自我能力三分量表現上，僅在「自我能力滿意」分量上有正相關存在，但其相關係數為 .106，相關性是極低的。

根據以上研究結論可知，就整體層面而言，學童有無音樂才藝學習經驗與自我概念之間並無關係存在。此結果本章節第三部分「不同背景受試學童其自我概念無顯著差異」研究結果相同，顯示以「校外音樂才藝學習

背景」為分組的自我概念變異數分析，及本節對兩變項所進行的相關分析，兩者具有相當一致的研究結論。但在自我概念其下「自我能力滿意」之相關分析中，學童是否有學習音樂才藝與他是否滿意與接納自己的現況則有正向相關。

陸、父母管教態度對自我概念具有預測力，但總解釋並不高，低於前人的研究與研究者在研究分析之前的預期

以學童之性別、年級、校外音樂才藝學習背景及父母管教態度五分量為自變項；以自我概念總分為依變項進行迴歸分析時，研究者發現根據性別、年級、音樂才藝學習及父母管教態度五分量等預測變數可以解釋自我概念總變異量的 11.0%。

在本研究之操作變項中，對學童在整體自我概念而言，最有效的解釋變項為父母管教態度量表之「缺乏管教原則」分量，其他依序為：關懷回應、監督、懲罰等；其中缺乏管教原則與懲罰之標準化係數 β 為負值。意即知覺父母愈傾向「缺乏管教原則」與「懲罰」管教的國小高年級學童，對其在「自我概念」表現之得分也愈低；知覺父母愈傾向「關懷回應」與「監督」管教的國小高年級學童，對其在「自我概念」表現之得分愈高。

在前人實徵研究與本研究結果說明中，「父母管教態度」與「自我概念」兩變項間之間有正相關。本研究中相關迴歸研究部分，雖在統計結果中顯示「父母管教態度」其下某些分量在預測自我概念的變異量時雖達到顯著，但卻僅有些微解釋量，遠低於前人的研究與研究者在研究分析之前的預期。對於整體解釋力不如預期好，有待未來研究更進一步探討，並進一步努力與改進的方向。

第二節 建議

由於社會變遷與教育觀念的轉變，校外音樂才藝學習已成一時代潮流，且家長的管教態度常在傳統的「專制教育」與現代的「民主教育」中猶疑，深深影響孩子的身心發展。此篇研究結果，提供家長一個參考的依據，並盼未來能有更多的研究者從事此相關研究。

本節將依據本研究之研究發現與結論，分別對家長與教育工作者提出

具體建議，並以本研究為基礎對未來後續研究提出參考意見。

壹、對家長之建議-在音樂才藝學習上父母應尊子女的選擇，且給予男女學童同等的學習機會

從本研究結論一顯示：多數受試兒童表示，參加校外音樂才藝學習符合自己的意願，而且自己也樂於參加校外音樂才藝學習，且學童參加原因與快樂的感覺間有所關聯，多數學童參加音樂才藝學習多感到快樂，其中意願來自自己者比因爸媽要求而參加者多，而不快樂者多數是由於父母之要求而參加的。故給予學童適當的自由度來選擇參加與否是必要的，因此父母在要求學童參與校外音樂才藝學習同時，不應為了一己之虛榮或受媒體廣告之影響，而強迫學童學習音樂才藝。應顧及到子女的自主權，聽取子女的意願，給予較多空間，讓其能夠自由發展，並應以培養音樂興趣為主，不可過度強調競爭，盡量避免不適當的要求及過多的責備，以免形成過多的壓力。

就性別而言，女性學童參與音樂才藝學習的比率相較於男性高，顯示男女學童在音樂才藝學習取得有機會不平等的現象，此與九年一貫教育強調兩性平等之內涵相牴觸，且可能強化學童對性別角色的刻板印象。因此，在坊間眾多的才藝補習中，家長需要注意勿區分性別角色，認為女性學童就應參加較靜態的音樂才藝學習以培養氣質；男性學童就應參加較動態的溜冰、桌球等項目以增進體能。

貳、對家長之建議-家長應以正向積極的管教態度強化孩子的自我概念

從本研究結論四與與結論六顯示：父母親的管教態度較趨向積極正向者，子女會有較佳的自我概念表現。若父母親對孩子日常生活作息、參與活動給予較多注意及關心，並對子女需求的敏感度愈高，且對孩子的表現愈常給予正向回應者，學童的自我概念表現便會較佳。相反的，若父母在管教子女的方式上缺乏一致的尺度、原則，愈常以懲罰的方式管教子女，則學童的自我概念會較低。

所以在此建議父母在家庭生活多利用增強原理，多給予孩子鼓勵，少用懲罰，使其獲得成功經驗，以協助孩子在家庭、學校裡能建立信心，以發展積極正向的自我概念。

參、對教育實務之建議-對未參加音樂才藝學習學童給予更多的關心、鼓勵與表現機會

前人文獻中指出，若學校當中有特殊音樂班的編制，可能導致音樂班學生在校內被貼上「少數異類」的標籤，享有（或承受）與一般學生不同的差別待遇，如此反而侷限了音樂班學生的人際關係，甚至對其自我概念發展有不良影響。兒童學習音樂才藝對其品格陶冶或文化素養自有助益，然並不能因此斷然認定「學習音樂才藝的孩子才是好孩子」，在今日的教育現場中，教育工作者必須具備多元文化的價值觀，而非以「學習音樂才藝與否」此來作為衡量一位學童之單一標準。相反的，我們應該關注到學校中的另一個族群。

在本研究調查中發現有56.3%的受試學童從未參加過校外音樂才藝學習，而在父母管教態度分析時，研究者又發現從未參加過校外音樂才藝學習之兒童其父母的管教態度是較趨向於忽略漠視的管教型態。在國民教育階段，若一位兒童在家庭教育中處於較不利或被忽視的地位，則更需要學校當中受到較多的關注與照顧。國民教育的積極意義在於協助每位學童的自我實現，弭平個別學童間的文化落差，而非進一步擴大其落差。

另外，在自我概念的分量表現上，研究者發現學童有無音樂才藝學習經驗與「自我能力滿意度」是有正向相關之關係存在。顯現有無音樂才藝學習使個人對自己的現況滿意或接納的程度是有影響的。因此，班級、學校的活動演出以及在學校的樂團組訓等方面，不應該只侷限在有音樂才藝者，亦應給未參加音樂才藝者有學習及演出的機會。

肆、研究對象方面之建議-擴大樣本所屬地域及年齡層之範圍

本研究以花東地區國小高年級男女學童為受試對象。在受試學童所屬地域因素上，花東地區之學童是否能反映全國（包括台灣西部縣市及都會地區）學童在校外音樂才藝學習、父母管教態度、及自我概念等方面的現狀，尚有待進一步的考驗。在受試學童年齡因素上，本研究發現多數學童在其國小中高年級甚至之前即已開始接受校外音樂才藝學習；另一方面，在學童進入到國中階段之後，其校外音樂才藝學習情形、父母管教態度、及自我概念的發展等各方面，皆值得進一步研究。因此，本研究在此建議

後續研究在選取研究對象時可考慮擴大樣本所屬地域及年齡層之範圍，以期能對今日國內學童參加校外才藝學習之現狀有更具體的了解。

伍、研究變項方面之建議

在人類人格形塑的歷程中，中小學階段是個體自我概念與群己意識發展的關鍵期，而且國小階段學童自我概念之發展可以說是在許多複雜因素的影響之下形成的。在本研究之前，國內以「校外音樂才藝學習」為自變項對自我概念影響的研究數量十分有限，研究者之所以選擇以學童參加校外音樂才藝學習背景為主要變項乃是基於研究者本身對此領域的興趣。本研究在理論建構的過程中尚屬試探性研究階段，在研究進行過程中，關於校外音樂才藝學習對於學童自我概念影響，研究者能尋求到的文獻學理與實徵研究兩方面的支持仍相當薄弱，此領域的理論建構似乎尚在萌芽發展期，亦值得後續研究持續加以驗證補充。

根據本研究前述之文獻探討，發現可能影響兒童自我概念形成的因素相當多，包括學童的年齡、性別差異、學業成就、同儕影響等等。本研究囿於研究者能力及時間之限制，將上述可能影響兒童自我概念形成的因素排除在外，在研究設計上除「學童校外音樂才藝學習」之外，僅選取「父母管教態度」一項進行討論。如前所述，個別學童參加校外音樂才藝學習的時間長短可能是一項重要的因素，但在本研究中研究者並未對此深加探究，研究者在此建議日後研究可增加「參加校外音樂才藝學習年數」作為中介變項，或許可以提高對兒童自我概念發展差異情形之解釋力。

根據本研究前述之文獻探討，不同的才藝學習對學童自我概念發展有不一樣的結果。今日的社會，由於經濟水平的提升與對家長對教育的重視，學習外語、美術、舞蹈之學童亦不在少數。然而本研究在基本資料調查中，僅針對學童音樂才藝學習進行資料蒐集，未深入探求未參與音樂學習學童是否參加其他如美術、外語、舞蹈…等才藝，致無法解釋未參加者的自我概念是否有受其他才藝學習影響。今後若能進一步對學童的背景進行更詳細之探討，則研究將更為周全。

另外，學童之「性別」與「年級」均為不可改變的既定事實，研究者認為相較之下，「父母管教態度」變項在教育研究上具有更積極之意義。因此，在研究設計時，研究者並未將受試學童之「性別」與「年級」納入正式研究架構當中。然而在多元迴歸統計分析時，研究者仍試探性地將「性

別」與「年級」等二變項投入分析，發現性別與年級在父母管教態度與學童自我概念少數幾個分量的迴歸預測中亦產生些許的預測力。對於「性別」與「年級」等二個變項在本研究當中尚未有確定的定位，研究者期望後續研究之研究架構能對此二變項之定位與效果作進一步之釐清。

陸、研究工具方面之建議

關於學童自我概念之測量問卷，係研究者修訂楊妙芬、宋秋萍（1995）所編之「自我概念與態度量表」，並經預試、因素分析、試題增刪等問卷修編程序而成正式「國小學童自我概念量表」，問卷本身理應有一定的效度水準。然此「國小學童自我概念量表」總題數僅有 13 題，三分量分別只有 4 至 5 題不等。問卷回收後，在統計分析的過程當中，研究者發現由於問卷題數過少，受試學童在問卷總分或其下三分量的得分分佈方面皆有相當明顯集中的情形，不同分組間學童平均得分差異無法擴大，可能致使後續變異數分析、相關分析與迴歸分析皆無發現顯著差異或相關。日後研究若有測量學童自我概念的必要時，研究者建議可在遵循建構效度的前提下擴大問卷量表的題數與規模。

關於父母管教態度測量問卷，本研究所使用之「國小學童父母管教態度量表」乃是以國小學童為施測對象進行施測，問卷調查的結果反映出來的是國小學童對其父母管教態度的主觀感知與詮釋，可能與實際上父母管教態度的表現情形有所落差。在此研究者對後續研究做出以下建議：日後若欲探究父母管教態度，除對學童施以「國小學童父母管教態度量表」調查之外，可再發展以國小學童父母為施測對象的「管教態度自評表」供學童父母填寫，將兩份問卷填答情形加以分析比對之後，可望對父母管教態度的實際情形有更確實的了解。

柒、研究方法之建議

從文獻探討中發現，有關音樂才藝學習與父母管教態度的研究，先前學者幾乎皆僅對單一背景學童(即音樂資優班學童或有參加音樂才藝學習者)進行相關探討。然以學童有無校外音樂才藝學習背景為變項，針對不同背景學童其父母管教態度進行差異性之分析的研究目前仍為少數，因此正在參加校外音樂才藝學習之學童其父母在管教該學童時，為何具有較為一致明確的管教原則或尺度，研究者認為除了以量化方式蒐集資料外，更應

兼採質的研究方法，針對不同背景學童進行深入訪談，如此所獲得的研究發現會更周延、客觀，且更能深入探討學童不同音樂才藝學習背景與父母管教態度各向度間之關係。

柒、研究抽樣之建議

囿於人力、時間及經費等客觀因素之限制，本研究抽象方式採分層比例隨機叢集抽樣，抽樣原則以學校為單位。然台東市與花蓮市學校規模不同且每班學生數並不一致，因此造成本研究在樣本之取樣上產生花蓮市之樣本數較台東市為少，然若以學童就學人口數而言，花蓮市應較台東市為多。研究者建議後續若針對花東地區進行研究時，能依區域人數分配的比例來抽取樣本，使抽樣之比例能夠更準確，亦更能將研究結果有效推論至整個花東地區。



參考文獻

中文部分

- 王鍾和(1993)。家庭結構、父母管教方式與子女行為表現。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 方銘健(1997)。藝術、音樂情感與意義。台北市：全音出版社。
- 江文吉(2001)。屏東縣原住民學童多元智能與自我概念關係之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文。
- 李宗文(2002)。Baumrind 的教養方法和中國教養方法探討。國教之聲，34(2)，8-13。
- 李杰禧(2003)。藝術教育治療的實施對國小中年級學童自我概念與同儕關係之影響。國立台北市立師範學院碩士論文。
- 李美慧(2004)。國小六年級學童個人背景、父母管教方式與自我概念對學業成就之相關研究。私立長榮大學經營管理研究所碩士論文。
- 李翠玲(2001)。音樂教育之貴族化與平民化。國教世紀，197，5-8。
- 李輝(1994)。影響國小兒童自我觀念發展之重要因素。國民教育，34，6-9。
- 李雙(2005年11月17日)。走長遠的才藝學習路。國語日報網站。2005年11月27日，取自：http://www.mdnkids.com/family_edition/detail.asp?sn=80
- 李麗真(1994)。音樂治療在兒童團體輔導上的應用。學生輔導，35，118-123。
- 李麗蘋(2002)。壓縮的童年~~提早入學兒童自我概念之探究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 吳竺穎(1997)。家庭因素、父母管教方式與內外控信念對國小學童自我觀念影響之研究。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 吳金水(1990)。自殺傾向的探討與自殺傾向適用量表的編製經過。初等教育學報，3，343-441。

- 吳春霞(2004年10月18日)。尊重情感給才藝學習減負。新浪網站。2005年11月27日，取自：http://baby.sina.com.cn/edu/2004-10-18/55_10828.shtml
- 吳麗卿(2004)。國小高年級學童自我概念、家庭系統與生活適應之研究。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文。
- 呂佳璇(2003)。音樂治療教學對一般國小兒童自我概念與行為困擾之研究。南華大學美學與藝術管理研究所碩士論文。
- 沈如瑩(2003)。國中小學生自尊與自我概念、生活適應關係之研究。國立成功大學教育研究所碩士論文。
- 邱郁雯(2003)。家庭功能、父母管教態度對4-6歲學齡前兒童行為與情緒問題之影響。國立成功大學行為醫學研究所碩士論文。
- 余緹湄(2004)。人際溝通技巧訓練課程對增進國小音樂班學生人際溝通能力之成效研究。國立屏東師範學院特殊教育學研究所碩士論文。
- 宋根瑜(1981)。父母管教態度與少年犯罪。警學叢刊，12，171-176。
- 林杏真(2002)。自傷青少年生活壓力、社會支持與自我強度的發展及其關係研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 林家屏(2002)。少年自我概念與行為困擾之相關研究。國立成功大學教育研究所碩士論文。
- 林淑娥(2004)。台中縣國民小學學生家長教育期望與參與學校教育關係之研究。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 林紫喬(2005年6月3日)。華人兒童傾向涉獵廣泛—紐約地區才藝教育調查。多維時報。2005年6月16日，取自：
<http://www3.chinesenewsnet.com/others/duoweitimes/index.html>
- 林貴美(1987)。談音樂治療 與其在智能不足兒童教學上之應用。國小特殊教育，7，22-31。
- 兒童上才藝班情形（2002年4月4日）。聯合晚報，第2版。

兒童福利聯盟—中華民國九十年臺閩地區兒童生活狀況調查報告分析(2005)。兒

童少年權益資訊網。2005年11月27日，取自：<http://www.cylaw.org.tw>

范儉民(1991)。美育與音樂。中等教育，42(6)，16-19。

洪若和(1992)。國小兒童自我概念之評量研究。台北：心理出版社。

洪若和(1995)。國小兒童自我概念之相關因素研究。台東師院學報，6，91-134。

洪聖陽(2002)。不同性別之國小高年級學童父母教養方式、自我概念、依附關係與生涯成熟之關係研究。國立台南師範學院碩士論文。

侯雅齡(1998)。國小兒童自我概念量表編製及其相關因素研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文。

施玉鵬(2002)。出生序、父母管教方式對國小高年級學生自我概念、同儕關係、社會興趣之關係研究。國立台南師院輔導教學研究所碩士論文。

胡舜安(2003)。台灣中部地區國小高年級學童自我概念極其相關因素之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。

柯佳美(2004)。高中生知覺父母教養方式與情緒智力研究。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文。

徐百儀(2002)。國中生父母採取忽視型管教相關背景因素之探討。國立政治大學教育學系碩士論文。

徐佩君(2000)。父母管教方式、解釋風格、負向家庭生活經驗與兒童解釋風格之相關分析。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。

袁一如(2003)。兒童補教產業之市場區隔與購買行為。國立成功大學企業管理研究所碩士論文。

康紹榮(1989)。台南縣新營國小四~六年級兒童自我觀念與父母管教態度關係之研究。研習資訊，47，23-25。

梁秀琴、陳韻淳(2002)。談資優生的自殺問題。資優教育，83，28-31。

國小學童課後照顧現況調查(2002年9月12日)。聯合晚報，第2版。

- 國中小學童課輔狀況大調查(2005年8月17日)。**104 動態網**。2005年11月1日，取自：http://www.104.com.tw/motion/page/news_detail.cfm?nid=5
- 陳世昌(1991)。父母之管教態度與兒童人格傾向之相關研究。**測驗與輔導**，108，2188-2189。
- 陳李綢(1983)。國小兒童自我概念發展之研究。**中華測驗學會測驗年刊**，30，93-100。
- 陳怡靖、鄭耀男(2000)。台灣地區教育階層化之變遷—檢證社會資本論、文化資本論及財務資本論在台灣之適用性。**國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學**，10(3)，416-434。
- 陳昭吟(2002)。**音樂班家長管教方式與兒童音樂學習成就之相關探討**。屏東師院音樂教育研究所碩士論文。
- 陳炳合(1990)。國民小學才藝教育之我見。**教師之友**，31(5)，27-30。
- 莊惠君(1999)。學音樂愈早愈好嗎？兒童腦部發育與音樂學習階段之論述。**國教天地**，134，66-70。
- 莊惠君(2001)。淺談音樂治療之應用—由一個自閉症個案之治療紀錄談起。**美育**，122，20-26。
- 莊榮俊(2002)。**國中學生自我概念、生活適應與自我傷害關係之研究**。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 教育部(2005)。**中華民國教育統計資料—台灣地區各類短期補習班概況統計調查分析**。2005年10月23日，取自：<http://ap4.kh.edu.tw/>
- 教育部(2005)。**直轄市及各縣市短期補習班資訊管理系統**。2005年10月23日，取自：<http://bsb.edu.tw/afterschool/index.jsp>
- 郭怡汎(2004)。**屏東縣市國小普通班學童自我概念與利社會行為之相關研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 郭芳君(2003)。**父母教養方式、自我韌性與內在性自我控制、少年偏差行為之關係研究**。國立成功大學教育研究所碩士論文。

- 郭姿靜(1985)。從幾個觀點談資優學生的自我概念與生活適應。資優教育，16，6-10。
- 郭為藩(1996)。自我心理學。台北：師苑。
- 郭美女(1998)。音樂治療與傳達。國教之聲，31，26-31。
- 張大勝、范儉民、鐘萬梅(1996)。我國音樂資優教育。教育資料集刊，21，201-219。
- 張春興(1984)。青少年的煩惱與出路。台北：東華。
- 張春興(1995)。張氏心理學辭典。台北：東華。
- 張春興(1998)。教育心理學。台北：東華。
- 張淑美(1995)。從自我概念談青少年的自我追尋與其輔導。學生輔導通訊，36，88-95。
- 張麗梅(1993)。家庭氣氛、父母管教態度與兒童偏差行為關係之研究。文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 程紋貞(1996)。國小學童自我概念、社會技巧與攻擊行為關係之研究。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 黃玉臻(1997)。國小學童 A 型行為父母管教方式與生活適應相關之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 黃拓榮(1997)。國中生父母管教方式、自我概念、失敗容忍力與偏差行為關係之研究。教育資料文摘，236，114-134。
- 黃明秀(無日期)。才藝班？費思量。教育部創意教學電子報網站。2005 年 11 月 20 日，取自：
<http://edunews.isst.edu.tw/News/News.asp?Send=&Manager=&NewsId=16532>
- 黃厚堅(1999)。人格心理學。台北：心理出版社。
- 黃愨惠(2003)。國小學童課外音樂學習之有關研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 黃榮真(1994)。國小啟智班學童音樂治療研究。特教園丁，10(1)，25-33。

- 黃薈樺(2004)。國小學童與家長對課後托育服務之看法。朝陽科技大學幼兒保育系碩士論文。
- 楊如馨(2001)。音樂資優學生之父母管教方式、A 型性格、認知風格與音樂表演焦慮之關係。台南師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 楊妙芬(1995)。單親兒童非理性信念、父母管教態度、自我概念與人際關係之研究。屏東師院學報，8，71-110。
- 楊國樞(1986)。家庭因素與子女行為—台灣研究的評析。中華心理學刊，28(1)，7-28。
- 詹美娟(1992)。青少年知覺之父母支持與青少年自我價值之相關研究。國立師範大學家政教育研究所碩士論文。
- 葉文傑(2002)。1981 年至 2000 年間國民小學音樂教育發展之調查研究—以淡水鎮為例。東吳大學音樂學系碩士班音樂教育組碩士論文。
- 葉雅馨(1989)。校外才藝補習教育與同齡兒童學業成就、創造力、自我概念及同儕關係之相關研究。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 趙曉美(2001)。自我概念多層面階層結構之驗證暨增進自我概念課程之實驗效果。台灣師大教育心理與輔導研究所博士論文。
- 穆錦雯(1982)。台北市兒童兒童生活現況之調查研究。文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 蔡玉瑟(1994)。資優生的人格特質與其學習行為、生活適應之相關研究。國立台中師範學院初等教育學系碩士論文。
- 蔡美芳(2003)。國小學生校外才藝學習及其創造力、認知型式與數學後設認知相關之研究。台中師院教育測驗統計研究所碩士論文。
- 劉佳蕙(2001)。音樂資優者生涯發展之個案探討。資優教育研究，1(1)，151-172。
- 劉清松譯(1984)。才藝發展與學校教育。國教天地，56，20-23。
- 劉淑媛(2004)。父母教養方式與青少年行為困擾之調查與訪談研究。國立成功大學教育研究所碩士論文。

- 歐陽淑卿(2004)。以音樂欣賞進行音樂治療之行動研究。國立東華大學教育研究所碩士論文。
- 賴正珮(2004)。國小兒童其父母管教方式、非理性信念及 A 型行為關係之研究。屏東師範學院教育心理與輔導學系碩士論文。
- 賴保禎(1972)。父母管教態度測驗。台北：中國行為科學社。
- 謝效昭(1987)。大臺北地區兒童才藝班之消費行為研究。國立政治大學企業管理研究所碩士論文。
- 簡宏光(1998)。台北市國小家庭型態和自我概念關係之研究—以中山國小為例。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 簡茂發、蔡玉瑟、張鎮城(1992)。國小資優兒童父母教養方式與生活適應、學習行為、成就動機之相關研究。特殊教育研究學刊，8，225-247。
- 羅佳芬(2002)。國小兒童父母管教方式、自我概念、人際關係與利社會行為之相關研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 蘇郁惠(1996)。新竹師院學生音樂性向與音樂環境之相關。測驗統計年刊，4，195-209。
- Sally W. Olds & Diane E. Papalia(1990/1991)。Child Development。兒童發展(黃慧貞譯)。台北：桂冠。
- Shaffer, D. R. (1995)。Social and Personality Development。社會與人格發展(林翠湄譯)。台北：心理出版社。(原著出版年：1994 年)

英文部分

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1), 1-103.
- Belt, A. V., & Peterson, C.(1991). Parental explanatory style and its relationship to classroom performance of disabled and nondisabled children. *Cognitive Therapy and Research*, 15 (4), 331-341.

- Blake, P. C., & Slate, J. R. (1993). A preliminary investigation into the relationship between adolescent self-esteem and parental verbal interaction. *School Counselor*, 14 (2), 81-85.
- Brand, M. (1982). Development and validation of the home musical environmental scale for use at the early elementary level. *Psychology of music*, 13 (1), 40-48.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept: Theory, measurement, development, and behavior*. NY: Longman Press.
- Elder, G. H. (1962). Structural variation in the child rearing relationship. *Sociometry*, 1(25), 241-262.
- Fuller, F. F. (1967). *Behavioral science foundation for elementary education: Course content ordered by empirically derived concerns sequence of prospective teachers.* (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 058 176.)
- Gordon, E. E. (1987). *The nature, description, measurement, and evaluation of music aptitudes*. Chicago: G. I. A.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 275-468). NY: John Wiley & Sons.
- Hetherington, E. M., & Frankie, G. (1967). Effects of parental dominance, warmth, and conflict on imitation in children. *Journal of personality and social psychology*, 6(2), 119-125.
- Lamborn, S., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065.
- Marsh, H. W. (1989). *Age and sex effects in multiple dimension of preadolescent self-concept.* (ERIC Document Reproduction Services No. ED252600).

- Purkey, W. (1988). *An Overview of Self-Concept Theory for Counselors*. (ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services, Ann Arbor, Mich. ED 304630.)
- Shaha, S. H. (1982). The relationship of self-concept to causal attributions. *Child Development*, 53, 98-110.
- Strein, W. (1995). *Assessment of Self-Concept*. (ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services Greensboro NC. ED 389962.)
- Taylor, B. L. (1994). *Successful parenting: Self-esteem communication and discipline*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 390 006.)



附錄一：

國小學童校外音樂才藝學習基本資料

親愛的小朋友：

你好，先謝謝你幫忙寫這一份問卷。這一份問卷不是考試，你也不必寫上姓名，所以你可以很放心的回答下面的問題。

這份問卷是用來了解小朋友平常參加校外音樂才藝學習的情形、這裡所講的音樂才藝學習，是指平時小朋友在學校上課以外，所參加的音樂補習課程。

如果你有任何不清楚的地方，隨時舉手問老師。如果你都了解了，現在請你開始回答下面的問題。

◆選擇適當的答案，並在□中打v

1.性 別：□(1)男 □(2)女

2.年 級：□(1)五年級 □(2)六年級

3.你參加過校外音樂才藝學習嗎？

從來沒有參加過

曾經參加過，現在已經沒有參加了

現在正在參加

(從未參加者，請直接跳到第 8 題繼續回答)

4.你學習最久的是哪一種的音樂才藝課程？

鋼琴 口風琴 小提琴 長笛 其他_____

5.你學習的時間，有多長？

六個月以內 六個月~一年 一年~三年 三年以上

6.你參加校外音樂才藝學習，最主要是由於

爸爸、媽媽叫我去的

我自己想去的

我們班的同學或朋友，邀我一起去的

7.大致而言，你認為參加音樂才藝學習，使你覺得

- 快樂
- 和沒有參加時一樣
- 不快樂

8.你覺得學音樂才藝的最主要目的是(可以複選)

- 將來成為有名的人
- 多學一種才能
- 讓別人羨慕
- 打發時間
- 可以多交一些朋友



附錄二：

國小學童父母管教態度量表(預試)

作答說明：

這份量表的主要目的，是用來瞭解你在一般生活中，父母對你的管教態度。這不是考試，所以並沒有標準答案，你所填寫的答案將全部保密，你只需要放鬆心情，誠實回答，想想這些描述與你自己相符合的程度。

下面共有36個題目，每個題目都是描述一些在你自己生活中，父母對你的管教情形，「1」代表幾乎沒有、「2」代表很少、「3」代表常常、「4」代表幾乎都有。請由四種程度中圈選其中一個作為你的答案。

範例：

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | 幾 | 幾 | | |
| | 乎 | 乎 | | |
| | 沒 | 很 | 常 | 都 |
| | 有 | 少 | 常 | 有 |
| 1 我的父母會主動關心我在學校裡做些什麼 | ① | 2 | 3 | 4 |
| 說明：表示這位小朋友，在日常生活中，他的父母幾乎沒有主動關心他在學校 做什麼。 | | | | |

注意事項：

- 一、作答時，一定要注意你圈選的答案和該題問題在同一行上。
- 二、每題都只圈選一個答案，請勿圈選兩個以上的答案或遺漏未答。

幾 幾
乎 乎
沒 很 常 都
有 少 常 有

監督(Supervision)

- | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|
| 1 | 我的父母會主動關心我在學校裡做些什麼..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | 我的父母會關心我和哪些朋友交往..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | 我的父母會主動去認識我所交往的朋友..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | 當我和朋友(或同學)相處出現問題時，我的父母會和我一起 討論問題出在哪裡..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 我的父母會主動參與我所參加的活動(如邀請朋友到家裡、或 運動會)..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6 | 我的父母會和我討論每天要做些什麼..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 | 我的父母規定我在未經過他們同意時，不可自己跑出去玩... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 | 當我出門時，我的父母會問我要出去做什麼？什麼時候回 來？..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 | 我的父母要求我要有良好的生活習慣(如：有禮貌、刷牙、衣 著整齊、收拾自己的物品)..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | 我的父母會告訴我，做人應該有的行為或不該有的行為表現.. | 1 | 2 | 3 | 4 |

缺乏管教原則 (Lack of discipline principle)

- | | | | | | |
|----|--------------------------------------|---|---|---|---|
| 11 | 即使我不遵守家裡的規定，我的父母也不會發脾氣..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 | 即使做同樣的事情，有時我的父母會責備我，有時卻不會..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | 我的父母只稱讚我，而不責備我..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | 如果我玩得正有趣時，即使是惡作劇，我的父母也不會干涉 我..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 | 我的父母有時對我放任不管，有時管得很緊..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16 | 對於我的意見，當我的父母其中一方反對時，另一方就贊成... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17 | 即使我和父母鬧過意見，但最後我的父母還是會接納我的意 見..... | 1 | 2 | 3 | 4 |

懲罰(Punishment)

- 18 當我表現不好時，我的父母會適度地打我 1 2 3 4
- 19 我表現不好時，我的父母會重重地打我(如用皮鞭或藤條打我) 1 2 3 4
- 20 當我表現不好時，我的父母會用口頭責備我..... 1 2 3 4
- 21 我表現不好時，我的父母會大吼大叫地罵我..... 1 2 3 4
- 22 我表現不好時，我的父母會限制我的權益(如扣我的零用錢、不准我出去玩等等) 1 2 3 4

關懷回應(Attentive and Responsiveness)

- 23 我表現好時，我的父母會給我口頭上的稱讚 1 2 3 4
- 24 我表現好時，我的父母會給我物質上的獎勵 1 2 3 4
- 25 我的父母會陪我一起做我喜歡的活動..... 1 2 3 4
- 26 我的父母會主動地教導我寫作業、練習音樂..... 1 2 3 4
- 27 我的父母很了解我的學習能力..... 1 2 3 4
- 28 我的父母會注意我的日常生活起居情形..... 1 2 3 4
- 29 通常我有什麼需要，不用我說，我的父母都知道..... 1 2 3 4
- 30 我做錯事時，我的父母會講道理給我聽..... 1 2 3 4

成就期望(Expectation of achievement)

- 31 我的父母希望我的將來要比他們現在的成就更好..... 1 2 3 4
- 32 我的父母會要求我做任何事一定要做得最好..... 1 2 3 4
- 33 我的父母認為我把書唸好、把音樂學好、把工作做好是很重要的..... 1 2 3 4
- 34 我的父母不要我幫家裡的忙，只要我讀書(或練習音樂)就好.. 1 2 3 4
- 35 我的父母會拿有成就的親友或同事(或同學)作為我的榜樣，要我向他們學習..... 1 2 3 4
- 36 當我做好一件事情時，我的父母會說「這樣還不行，還要努力」..... 1 2 3 4

附錄三：

國小學童父母管教態度量表(正式)

作答說明：

這份量表的主要目的，是用來瞭解你在一般生活中，父母對你的管教態度。這不是考試，所以並沒有標準答案，你所填寫的答案將全部保密，你只需要放鬆心情，誠實回答，想想這些描述與你自己相符合的程度。

下面共有36個題目，每個題目都是描述一些在你自己生活中，父母對你的管教情形，「1」代表幾乎沒有、「2」代表很少、「3」代表常常、「4」代表幾乎都有。請由四種程度中圈選其中一個作為你的答案。

範例：

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | 幾 | 幾 | | |
| | 乎 | 乎 | | |
| | 沒 | 很 | 常 | 都 |
| | 有 | 少 | 常 | 有 |

1 我的父母會主動關心我在學校裡做些什麼① 2 3 4

說明：表示這位小朋友，在日常生活中，他的父母幾乎沒有主動關心他在學校做什麼。

注意事項：

- 一、作答時，一定要注意你圈選的答案和該題問題在同一行上。
- 二、每題都只圈選一個答案，請勿圈選兩個以上的答案或遺漏未答。

| | | 幾 乎 沒 有 | 很 少 | 常 常 | 幾 乎 都 有 |
|----|---|------------------|--------|--------|------------------|
| 1 | 我的父母會主動關心我在學校裡做些什麼…… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | 我的父母會關心我和哪些朋友交往…… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | 我的父母會主動去認識我所交往的朋友…… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | 當我和朋友(或同學)相處出現問題時，我的父母會和我一起 討論問題出在哪裡…… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 我的父母會主動參與我所參加的活動(如邀請朋友到家裡、或 運動會)…… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6 | 我的父母會和我討論每天要做些什麼…… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 | 即使我不遵守家裡的規定，我的父母也不會發脾氣…… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 | 即使做同樣的事情，有時我的父母會責備我，有時卻不會…… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 | 我的父母只稱讚我，而不責備我…… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | 如果我玩得正有趣時，即使是惡作劇，我的父母也不會干涉 我…… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 | 我的父母有時對我放任不管，有時管得很緊…… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 | 對於我的意見，當我的父母其中一方反對時，另一方就贊成…… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | 即使我和父母鬧過意見，但最後我的父母還是會接納我的意 見…… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | 當我表現不好時，我的父母會適度地打我…… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 | 我表現不好時，我的父母會重重地打我(如用皮鞭或藤條打 我)…… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16 | 當我表現不好時，我的父母會用口頭責備我…… | 1 | 2 | 3 | 4 |

- 17 我表現不好時，我的父母會大吼大叫地罵我…………… 1 2 3 4
- 18 我表現不好時，我的父母會限制我的權益(如扣我的零用錢、不准我出去玩等等) …………… 1 2 3 4
- 19 我表現好時，我的父母會給我口頭上的稱讚 …………… 1 2 3 4
- 20 我表現好時，我的父母會給我物質上的獎勵 …………… 1 2 3 4
- 21 我的父母會陪我一起做我喜歡的活動…………… 1 2 3 4
- 22 我的父母會主動地教導我寫作業、練習音樂…………… 1 2 3 4
- 23 我的父母很了解我的學習能力…………… 1 2 3 4
- 24 通常我有什麼需要，不用我說，我的父母都知道…………… 1 2 3 4
- 25 我做錯事時，我的父母會講道理給我聽…………… 1 2 3 4
- 26 我的父母希望我的將來要比他們現在的成就更好…………… 1 2 3 4
- 27 我的父母會要求我做任何事一定要做得最好…………… 1 2 3 4
- 28 我的父母認為我把書唸好、把音樂學好、把工作做好是很重要的…………… 1 2 3 4
- 29 我的父母會拿有成就的親友或同事(或同學)作為我的榜樣，要我向他們學習…………… 1 2 3 4
- 30 當我做好一件事情時，我的父母會說「這樣還不行，還要努力」…………… 1 2 3 4

附錄四：

國小學童自我概念量表(預試)

作答說明：

這份量表的主要目的，是用來瞭解你在一般生活中，對自己的看法和感受。請你放輕鬆，仔細閱讀每一個題目，按照自己真實的經驗及感受，誠實圈選一個答案就可以了。

一、下面共有18個題目，每個題目都是在描述一些你自己在生活中的情形，「1」代表完全符合你平常的情況、「2」代表大部分符合、「3」代表有一點符合、「4」代表完全不符合。請由四種程度中圈選其中一個作為你的答案。

範例：

| | | | | |
|---------------------|---|---|---|---|
| | 大 | 有 | 完 | |
| | 完 | 部 | 一 | 全 |
| | 全 | 分 | 點 | 不 |
| | 符 | 符 | 符 | 符 |
| | 合 | 合 | 合 | 合 |
| 1.我覺得自己是個有用的人 | ① | 2 | 3 | 4 |

說明：表示這位小朋友，在實際的情形下，覺得自己的確是個有用的人！

注意事項：

- 一、作答時，一定要注意你圈選的答案和該題問題在同一行上。
- 二、每題都只圈選一個答案，請勿圈選兩個以上的答案或遺漏未答。

大有完
完部一全
全分點不
符符符符
合合合合

自我滿意

- | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|
| 1.我覺得自己是個有用的人..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2.我覺得自己是個可以讓別人信任、依賴的人..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.我總能把事情做得很好..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.我覺得自己有很多值得誇獎的地方..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5.我對自己的表現感到滿意、充滿信心..... | 1 | 2 | 3 | 4 |

能力

- | | | | | |
|--------------------------|---|---|---|---|
| 6.我覺得自己和大多數人一樣的聰明能幹..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7.我覺得自己在很多方面都比別人強..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8.我覺得別人都很看重我..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9.在討論事情，我能發表自己的意見..... | 1 | 2 | 3 | 4 |

表現

- | | | | | |
|--------------------------------|---|---|---|---|
| 10.我時常因表現不好而煩惱和自卑..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11.每當有人批評或指責我時，我會覺得自己很糟糕..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12.對比我聰明、有才華的人，我常常覺得很羨慕..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13.每次想到自己沒有學習音樂，就覺得很難過..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14.我和有學習音樂的人在一起做事或遊戲，會有壓力..... | 1 | 2 | 3 | 4 |

親和力

- | | | | | |
|-----------------------|---|---|---|---|
| 15.我覺得大部分的人都不喜歡我..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16.我常覺得不快樂..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17.我覺得我的人緣很好..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18.我覺得人家很喜歡說我的壞話..... | 1 | 2 | 3 | 4 |

附錄五：

國小學童自我概念量表(正式)

作答說明：

這份量表的主要目的，是用來瞭解你在一般生活中，對自己的看法和感受。請你放輕鬆，仔細閱讀每一個題目，按照自己真實的經驗及感受，誠實圈選一個答案就可以了。

一、下面共有18個題目，每個題目都是在描述一些你自己在生活中的情形，「1」代表完全符合你平常的情況、「2」代表大部分符合、「3」代表有一點符合、「4」代表完全不符合。請由四種程度中圈選其中一個作為你的答案。

範例：

| | | | | |
|---------------------|---|---|---|---|
| | 大 | 有 | 完 | |
| | 完 | 部 | 一 | 全 |
| | 全 | 分 | 點 | 不 |
| | 符 | 符 | 符 | 符 |
| | 合 | 合 | 合 | 合 |
| 1.我覺得自己是個有用的人 | ① | 2 | 3 | 4 |

說明：表示這位小朋友，在實際的情形下，覺得自己的確是個有用的人！

注意事項：

- 一、作答時，一定要注意你圈選的答案和該題問題在同一行上。
- 二、每題都只圈選一個答案，請勿圈選兩個以上的答案或遺漏未答。

大有完
完部一全
全分點不
符符符符
合合合合

- 1.我覺得自己是個可以讓別人信任、依賴的人..... 1 2 3 4
- 2.我覺得自己有很多值得誇獎的地方..... 1 2 3 4
- 3.我對自己的表現感到滿意、充滿信心..... 1 2 3 4
- 4.我覺得自己在很多方面都比別人強..... 1 2 3 4
- 5.我覺得別人都很看重我..... 1 2 3 4

- 6.我時常因表現不好而煩惱和自卑 1 2 3 4
- 7.每當有人批評或指責我時，我會覺得自己很糟糕..... 1 2 3 4
- 8.對比我聰明、有才華的人，我常常覺得很羨慕..... 1 2 3 4
- 9.每次想到自己沒有學習音樂，就覺得很難過..... 1 2 3 4

- 10.我覺得大部分的人都不喜歡我 1 2 3 4
- 11.我常覺得不快樂 1 2 3 4
- 12.我覺得我的人緣很好 1 2 3 4
- 13.我覺得人家很喜歡說我的壞話 1 2 3 4

同意書

茲同意國立台東大學課程與教學研究所職碩士班
研究生吳雪菁同學，修改使用本人編製之「自我概念量
表」，作為碩士論文「國小高年級學童校外音樂才藝學習
父母管教態度與自我概念之相關研究」之研究工具。

編製者：

楊妙芬

中華民國94年10月25日

同意書

茲同意國立台東大學課程與教學研究所在職碩士班
研究生吳雪菁同學，修改使用本人編製之「父母管教態度
量表」，作為碩士論文「國小高年級學童校外音樂才藝學
習父母管教態度與自我概念之相關研究」之研究工具。

編製者：邱郁雯

中華民國 94 年 12 月 26 日

附錄七：

專家意見審查名單（按姓氏筆劃排序）

| 學者姓名 | 服務單位 |
|-------|----------|
| 何俊青教授 | 國立台東大學 |
| 涂金堂教授 | 國立高雄師範大學 |
| 張慶勳教授 | 國立屏東教育大學 |
| 陳明鎮教授 | 私立長榮大學 |
| 黃子誠主任 | 台東縣寶桑國小 |
| 溫昇勳主任 | 台東縣東河國小 |
| 蔡東鐘教授 | 國立台東大學 |
| 蘇吉勝老師 | 台東縣大南國小 |