

高中生的自我知覺與對父母期待知覺間的 差距與其學業成績的關係

張 春 興

本研究乃是循假設演繹的途徑，從教師預期學生而生自我應驗的可能，推理探討高中生自我知覺與對父母期待知覺間的差距與其學業成績間的關係。調查對象為高三學生 150 人，選自十五個班級，每班十人；其中半數為班上成績最優前五名，另半數為成績最低後五名。問卷內容包括三十個有關讀書升學的問題，全由學生無記名作答。選答採雙取向七點量表方式；一方面猜想父母對他求學表現的期待下認為他所做到的程度（對父母期待的知覺），另一方面個人評定自己做到的程度（自我知覺）。按高低成績組分別計算兩種知覺的差距，然後再比較兩組間在每個問題上所得差距的大小以觀其與學業成績的關係。結果發現：高成績組的兩種知覺差距，在某些問題上確比低成績組者為小。在三十個問題中，兩組所得差距兩兩相較，有八個題目顯示達到顯著的程度。從學生們在量表上評定的位置看，高成績組平均評定的區位較低成績者稍高。這顯示高成績組學生不但自信心較強，而且覺得父母對自己評價較高。基於此，建議中學生的家長們，適切期待子女的學業以免發生不良影響

社會心理學中社會知覺與人際交感互動的觀念，近年來被廣泛應用在學校教育的師生關係上，來解釋教師心目中學生的印象對學生學習行為的影響。因為，學生們在能力、性格、身體、家庭背景等各方面的個別差異現象，本來就是明顯的事實。此等差異使教師在心目中構成對學生不同的印象，將是必然的。問題是，教師對學生的印象究竟在師生交感互動的教學活動中，對學生的學習行為及學業成績發生什麼樣的影響，仍然是尚得探討的問題。在教育心理學界，對上述問題一般的看法是認可如下的假定：教師根據對學生的印象，形成他對不同的學生有不同的冀望和預期；對認為條件優異的學生，預期其表現優異；對認為條件平庸的學生，預期其表現平庸。因此，在師生交感互動的教學歷程中，教師將有意無意的循其預期的方向去要求學生、指導學生、對待學生。久而久之，不同條件的學生們與同一教師之間就形成不同的師生關係。結果對於學生的學習行為也將產生差別性的影響作用，無形中導致他們循教師預期的方向表現出他的學習成績；預期其優者果優，預期其劣者果劣。此即所謂「自我應驗」(self-fulfilling prophecy) 的教育問題——預期得到什麼，果然得到什麼！

從有教無類的教育觀點看，因教師預期而產生的自我應驗現象，無疑是學校教育上的嚴重問題。原因是：(1)自我應驗是在教師預期的影響之下產生的結果。教師的預期係根據對學生的印象，印象來自對學生的了解；其了解是否完全、客觀、準確？而印象是否毫無偏差呢？(2)果真自我應驗現象顯著，教師對學生預期其優而表現佳者，無論其了解準確與否，均不失為教育的良好效果；但如只憑部分了解所得印象預期學生平庸而結果成績表現低劣者，則極有可能形成教育的反效果。正因以上兩個問題的嚴重性，故而近年來在教育心理學研究中，自我應驗問題的探討，成了學者們的主要興趣之一。

自我應驗的實驗研究，始自六十年代初期的動物學習實驗。實驗研究者發現，在白鼠養育期間，如果實驗者相信白鼠學習能力超越而且供給牠學習機會時，白鼠果然表現出優於一般白鼠的學習能力 (Resenthal & Fode, 1963)。稍後，Rosenthal 與 Jacobson (1968) 在學校情境中以小學生為對象，完成了一項教師預期影響兒童智力發展的實驗研究。在一所每年級三班的小學中，在開學

之初對一至六年級學生普遍實施智力測驗。然後以隨機取樣方式，每班選出五個學生的名字，告訴各該班任課教師，說是根據智力測驗結果，這五名學生的智力將在今後一年內有超乎一般學生的增加。如此設計，旨在提供資料引起教師們特別注意，因而形成對該等列名學生的特別印象，從而影響對這些「特殊」學生產生另眼看待的預期心理。結果發現，這些特別被教師預期智力增加的學生，一年後的智力增加率確比一般學生為大；一二年級的差距尤大，其智商超過一般學生者平均多達十點以上。而且，經教師們評定，此等學生除智商增加較多之外，生活比較快樂，對事物好奇心較強，學習興趣也比較大。在理論上講，這些學生是按機率抽選的，在智力與其他學習行為的特徵上，無異於其他一般兒童。他們之所以變得如此優異，按實驗者解釋，主要是由於教師在預測心理下對他們另眼看待的結果。

根據以往的經驗，在學校教育情境中作實驗研究，是不容易得到肯定結果的。上述實驗，如此簡單的設計竟獲得如此明確的結果，因而引起社會上及學術界極大的反應。當時引起的立即反應有兩類：一類是接受了這個實驗結果，因而強調教師角色與師生關係的重要；如教師對學生了解不够或印象偏頗，將難免導致因教育而益使學生愚劣的悲劇(Hutchins, 1968; Postman & Weingartner, 1969)。因此反映在教育上的意見是，一般反對實施已久特殊教育中對心智遲滯者分班教學的辦法。因為能力分班後，教師難免對不同班級有差別印象，而給予不同之預期。果真自我應驗的效應普遍發生，豈非有意使笨者更笨愚者益愚嗎？另一類反應是否定該研究的結果；心理學家們(Snow, 1969; Thorndike, 1968, Mendels & Flandees, 1973; Wilkins & Glock, 1973) 從方法論的觀點，對該實驗研究的設計提出嚴厲的批評。

平心而論，如果單從 Rosenthal 與 Jacobson 兩人實驗研究結果的外延效度看，其價值可能不會太大。但如從該項研究所引起的衝擊看，他們開創性的嘗試，在教育心理學研究取向上，確實有極大的貢獻。在六十年代以前的教育心理學，研究重點幾乎完全放在對學生學習行為的了解與其個別差異的評量上，總認為能針對個別差異做到因材施教，就盡到了教育的責任。因此，對教師心理的研究一直未能成為教育心理學中的主題之一。六十年代開始，經 Rosenthal 與 Jacobsen 的實驗所引起的自我應驗爭議，顯然的，把教育心理學的內涵，帶進了一個新的境界。讀者可以發現，在七十年代以後出版的著名教育心理書籍，多半都將教師心理與班級教學中師生交感的社會互動歷程，列為重要的專題。

正因教育心理學研究取向的擴展和教師心理對學生影響的重要，學者們重復驗證自我應驗實驗研究者，不但未因懷疑 Rosenthal 與 Jacobson 兩人的研究而中斷，反而愈來愈多。到目前為止，世界各國學者從事此類研究有專文發表者，多達三百件以上。就其中最具有代表性的研究結果看，大致分為兩類：一類實驗研究的結果不支持原研究教師預期自我應驗的假設(Clorigorn, 1969; Fielder, et al., 1971; Jose & Cody, 1971; Elashoff & Snow, 1971; Kerlinger, 1973)。以 Kerlinger, (1973) 的研究為例，經過精密的實驗設計，有系統的變化影響教師對學生印象的資料，在教師任課前從提供學生的真的智商數以至提供假的智商數(對某些學生的 IQ 加多16分)，結果並沒有發現教師預期對以後的成績有多大的影響。

另一類研究則發現，所得實驗結果雖不若原來研究結果那樣明顯，但均顯示教師有意的期待確可影響學生的學習成績(Pippert, 1969; Good, 1970; Rothbart, et al., 1971; Seauer, 1973; Brophy & Good, 1970; Chaikin, et al., 1974)。以 Pippert (1969) 實驗研究為例，在開學之初，對小學四與六年級各二十班學生，先普遍實施陶氏創造力測驗(Torrance Tests of Creativity)。然後以隨機取樣方式每班選出二至八個學生的名字，並以信函方式通知任課教師，偽稱該等列名學生的創造力特高，請教師特別留意他們的創造表現，但絕不可為他們加重課業負擔。到學期中，實驗者再致函任課教師，提醒其對列名學生的創造行為多加注意。一學期過後，再對兩個年級的全部學生實施同樣的創造力測驗，結果發現列名學生在語文流暢(創造力標準之一)方面的分數，確較一般學生顯著的升高。實驗結束後，實驗者訪問任課教師，問他們是否對信函中所云列名學

生創造力特高一事，感到懷疑。結果發現，教師對此持懷疑態度者，學生在測驗上增加的分數較少，教師對此深信不疑者，學生的分數則大為增高。

從十多年來衆多研究所得結果的紛歧現象看，教師預期的自我應驗問題，不但迄無定論，而且愈分析研究，其間涉連的問題愈多。從理論與實際兩方面去考慮，至少有以下四個問題尚待尋求答案：

1. 儘管實驗研究尚未定論，在師生交感互動的教學歷程中，教師的預期心理將影響學生行為的邏輯推理，是絕對可以成立的。問題是：教師的預期究竟是以什麼樣的方式影響到學生？

2. 以往數以百計的實驗研究，幾乎全是在蓄意設計的教學情境中進行的。此種情境總難免缺乏真實性。在實際教學情境中，教師根據對學生的印象而產生預期心理，也是必然的道理。問題是：在實際教學上教師預期的自我應驗效應究竟又是如何呢？

3. 教師對學生之所以產生差別性的預期心理，主要是由於經由觀察了解形成對學生的印象所致。問題是：究竟是學生們的那些條件或特徵是構成教師印象（佳與不佳）的主要因素呢？

4. 對自我應驗問題的探討，表面看來是教師教學態影響學生行為的問題。實際上，教師的預期能否產生影響，端在學生對教師態度的感受。問題是：從學生們學習心理的觀點看，他們在行為的改變上，諸如動機、興趣、態度、努力程度等，究竟是怎樣的在教師預期之下受到影響而改變呢？

以上四大問題，到目前為止尚不能從已有的文獻資料中得到滿意的解答。Rosenthal (1973) 本人曾對上述第一問題提出以下的解釋：(1) 教師對印象好的學生容易接近接納；因而師生關係容易建立。(2) 教師對印象好的學生給予正面的預期，預期其表現良好，因而對之多加注意。對學生來說，教師的注意就是無形的強化劑。(3) 教師預期注意而與學生接觸的時間較多；因而不知不覺中教了他較多的東西。(4) 教師對預期殷切的學生關心較大，要求也較多；因而他們學到的也會比較多。此種解釋只說明教師正面預期可能發生的正面影響。尚不能說明教師對印象欠佳學生的預期心態及其可能產生的影響。我們可以想像到，教師面對數十個才能性格各不相同的學生，對他們的印象絕不可能全是良好的，因而預期也不可能全是正面的。

Wilkins 與 Glock (1973) 指出，以往實驗研究結果之所以衝突矛盾，主要是在設計的情境下教師預期對學生的影響未必實際。原因是，一方面教師未必相信實驗者提供資料的真實性，另一方面實驗期間太短，教師縱然對學生有差別性的期待，幾個月或一學期之間未必從師生關係中顯示出來，他們兩人認為，教師預期能否產生效果，關鍵不在教師，而在學生的知覺、感受和反應。只有在學生了解到教師的期待是合理的，而且感受到教師苦心和善善，然後他願意接受而實際上又肯努力以赴去追求教師的預期的標準。換言之，只有在學生的抱負水準與教師的預期標準趨於同一方面，而且相當接近時，教師的預期纔有自我應驗的可能。

綜合各家的意見，在學校的實際教學情境下，學生的條件中影響教師對他們的印象而形成對他們有不同預期者，有很多因素；其中身體外貌、男女性別、家庭背景、智能層次、求學記錄等五大因素都有關係 (Elashoff, et al., 1971; Kehle, 1974; Howe, 1972; Cooper, et al., 1975; Clifford & Walster, 1973; Dion, 1972; Felker, 1974)。這說明了教師對學生態度的複雜性。因此，我們很難肯定教師對其學生印象的好壞係由何種因素。

基於以上討論，我們所能肯定者，只能說教學是師生交感互動的歷程；教師根據學生的條件形成印象表現預期，而預期的傳送與應驗，又須經由師生交感互動的歷程。經由師生間雙向溝通關係，教師的期待究竟如何影響學生的行為，我們無法完全了解。下列 Brophy 與 Good (1970) 倆人的建議，可以做為參考：(1) 教師根據學生的表現獲得印象因而形成對他的預期。(2) 根據他對學生的預期分別以不同的態度與方法對待不同的學生；因而形成不同的師生關係。(3) 在不同的師生關係之下，學生們對教師就有不同的反應。(4) 在教師影響下，學生的反應有順隨教師要求的傾向，此一傾向轉而強化了教師原來的預期心理。(5) 結果，學生們的學業成績，有的隨教師的預期較高而升高，有的隨教師預期較低而下降。(6) 如此在教師預期影響學生，學生成績又影響教師預期的循環之下，終而產生優者愈優劣者益劣的「自我應驗」結果。

目的與假設

本研究的目的乃是循假設演繹的途徑，從教師預期學生而生自我應驗的可能，推理到研究父母對子女期待而對其學業成績的影響。

基於前文分析討論，可知教師預期對學生成績影響的程度，端視師生關係與學生的感受和反應而定。就我們現社會家庭重視子女教育的現象看，父母望子成龍望女成鳳的期待心理，究竟對子女的學業成績會產生什麼樣的影響？拿親子關係來同師生關係比較，父母對子女較之教師將學生的期待，在性質上至少有三點不同：(1)教師對學生的期待可能有正有負，而父母對子女的期待則全是正向的；成龍成鳳的心理就足可說明。(2)師生關係在生活上接觸面較小，而且時間較短，故而期待的影響力較少。親子間關係密切，子女自出即跟隨父母，而且自幼即受父母管教期待的影響。(3)對人期待而生效應，其中感情的成分很重；親子間的感情一般重於師生間的感情。因此，我們可以推理，父母對子女行為的殷切期待，對子女學業將產生更大的影響。

從另外一個觀點看，對人期待能否發生影響，還必須考慮被期待者的知覺、感受和反應。縱使父母對子女的期待做到苦口婆心，而子女對之若無所知無所感，即使父母的期待再殷切，子女仍然是頑梗不化的。對人期待是授受關係，它必須靠社會知覺或人知覺來傳達。我們知道，人對物的知覺（如判斷大小、長短、遠近等）尚有很大的誤差（錯覺），對人知覺而生誤解錯覺的可能性將更大。因此在別人期待時難免產生與期待不符的知覺、感受和反應。最近兩年來，作者與各校教師合作，完成了一百四十多個行為困擾的中學生個案。發現其中有三分之一以上的學生困擾問題，是因為父母不切實際的過份期待造成的。雖然父母期待子女的態度是正向的，是善意的，但子女對之所生的知覺則可能是挑剔的，責難的；因而在感受與反應上難免有的退縮，有的反抗，終而與父母的期待背道而馳，表現出遠比預期水準更低的成績。最近作者又與臺北金華女子國中輔導教師們合作，以自由陳述的方式，調查六千餘國中生對父母管教的態度。然後將學生們的意見歸納整理分送所有家長參看並接受他們的反應。經分析比較，發現親子兩代間，對很多問題的看法，顯示出很多意想不到的錯覺與誤會。

基於以上認識，本研究的目的試圖驗證以下的假設：

- 1.在現今一般重視升學的氣氛下，高中三年級學生受到父母期待的心理壓力很大；而學生們對父母期待的知覺與感受也多。
- 2.在父母殷切期待下，學生中對個人行為了解（自我知覺）與對父母態度了解（對父母期待的知覺與感受）趨於一致者，其學業成績較佳。或從反向推理，學生中成績較優者的自我知覺與對父母期待的知覺將趨於一致；成績好的學生不但了解自己，了解父母的期待，而且願意接受並努力去符合父母的期待。
- 3.在父母殷切期待下，學生中對個人行為了解與對父母態度了解不一致者，其學業成績較低。或從反向推理，學生中成績低下者的自我知覺與對父母期待知覺不一致；成績差的學生比較傾向於自己的感受而誤解父母的期待。

方 法

一、調查對象

本研究的調查對象為高中三年級第一學期的150名學生。這些學生的選取係按以下步驟進行：首先，在臺北市三所公立高中三年級上學期的班級中，每校選出十五個班。然從在每班中，按照期中考的成績，選出成績最優的前五名與成績最低的後五名。如此，每班10人，三校共選150名，按該等學生的綜合資料顯示，他們的成績雖相差懸殊，但智力上並沒有顯著的差異。臺北市立高中的學生，入學時選擇相當嚴格，智商平均都在110左右。因此，構成他們學業成績差別的原因，動機的因素將大於智能的因素。

二、問卷設計

本研究所用的調查問卷，係作者根據部分大一學生的意見自行設計。全卷包括30個題目，多半是有關讀書、做功課、考試、升學等方面的問題，少數是有關金錢交友等生活上的問題。此等問題的來源，係根據大一新生78人的意見。他們是高中剛畢業經過聯考的過來人，他們認為此等問題是高中階段親子間共同關心但觀點未必一致的問題。

三、問卷作答方式

調查問卷實施時，各校單獨進行；只按高成績與低成績分組實施，學生們並不了解調查的目的。為求所得資料比較真實，採不記名方式作答。每題的選答均按七點量表制；從「極差」（計一點）一直到「極好」（計七點）。選答時採雙取向方式；一方面憑個人知覺所感受的父母在期待的心情下對自己求學表現的可能評定（對父母期待知覺），在量表上選填適當位置，另一方面根據個人對自己的看法（自我知覺），也在量表上選填適當的位置。在雙取向量表上兩個選點間的差距，即代表學生自己與他對父母期待的一致程度；差距愈小，兩者間的一致性愈大。以18題為例，問題的形式如下：

題 目	做 到 的 程 度	1	2	3	4	5	6	7
		極差	很差	尚差	平平	尚可	很好	極好
把其他興趣拋開 用全部時間讀書	我猜想父母對我的評定是：							
	我對自己的評定是：							

結 果

按研究目的，就高成績組與依成績組，分別在三十個問題上計算「對父母期待知覺」與「自我知覺」的平均數及其差異（表一）。差異數得正值者，表示父母評定高於自己的評定，得負值時，表示父母的評定比自己評定為低。兩組中親子兩方面評定的差距列出之後，再以每一題目為基礎，比較兩組間的差異情形；並以 χ^2 考驗其顯著程度。兩者間差異的比較時，不計其正負，只計其絕對值。

分析表一內容，可以看出以下幾點事實：

1. 就全部資料看，在個人對父母期待知覺與自我知覺兩種評定的比較中，得負值的結果多於得正值的結果。全表中共有60個差異數值，其中負值者有40個，佔了全部的三分之二。

2. 分析正負差異數值與題目的性質，可以看出一個趨勢：屬於比較客觀的一般性的題目，出現正值的機會較多；如 1, 4, 11, 19, 20, 30, 等各題即屬此種情形，屬於個人與父母關連的問題，出現負值的機會較多；如 2, 9, 12, 16, 25, 26, 27, 28 等各題就是這種情形。

3. 單就高成績組的資料看，在兩種知覺評定的差異數值中，正負值的數量接近，正者有14個，負者有16個；而且每兩種知覺評定比較所得的差異都不大，所有差異都沒有超過七點量表上一個等級。換言之，所有差異全是小數值。這顯示高成績組學生個人覺得他和他們父母之間對他自己的看法趨於一致；他們傾向於感受到父母對自己的表現相當滿意。

4. 再就高成績組兩種知覺平均值在七點量表上所居的位置來分析，所有數值全界於第三（尚差）與第六（很好）級之間，分配偏向在中點（平平）之右。這顯示高成績組學生不但個人對自己評價較好，而且也覺得自己在父母心目中的評值也較高。這是一種自尊自信的表示。

5. 單就低成績組的資料看，在兩種知覺評定的差異數值中，正負值的數量相差懸殊，正者只有七個，而負者有23個之多；而且兩每兩種知覺評定比較所得的差異也較大，其中有九題的差異達到一個級位以上（見 3, 9, 12, 13, 14, 15, 18, 23, 27 各題）。這顯示低成績組學生個人覺得他和父母之間對他自己的看法很不一致；他們傾向於感受到父母對自己的表現不滿意。

表一 自我知覺與父母期待知覺間的差距與學業成績的關係

題 目	高 成 績 組			低 成 績 組		
	對父母期待的知覺	自我知覺	差 距	對父母期待的知覺	自我知覺	差 距
1.把書讀好做一個好學生	5.24	4.85	0.39	4.31	4.24	0.07
2.任何事都尊重父母的意見	5.01	5.44	-0.43	3.74	4.40	-0.66
3.做事有恆心有耐心	3.06	3.87	-0.81	2.32	3.53	-1.21
4.盡全力為升學而讀書	4.43	3.85	0.58	4.01	3.98	0.03
5.未上大學之前不交異性朋友	4.24	4.21	0.03	4.63	4.28	0.35
6.做事力求盡善盡美	4.40	3.58	0.82	3.85	4.06	-0.21
7.考試之前認真準備功課	4.46	4.32	0.14	4.38	4.51	-0.13
8.常常檢討自己的過失	3.96	3.85	0.11	3.76	3.84	-0.08
9.努力考上大學為父母爭光榮	4.23	4.67	-0.44	3.11	4.43	-1.32*
10.讀書時能全神貫注	3.21	3.88	-0.67	2.66	3.19	-0.53
11.有困難自求解決不依賴別人	4.00	4.61	0.61	3.88	3.96	0.08
12.讀書自動自發不需父母操心	4.20	4.24	-0.02	2.79	3.86	-1.07*
13.任何事都不隱瞞父母	5.29	4.81	0.48	3.06	4.67	-1.61*
14.今日事今日畢絕不拖到明天	3.44	3.56	-0.12	2.44	3.82	-1.38**
15.考試之後虛心檢討	4.64	4.77	-0.13	3.63	4.82	-1.20*
16.按父母的想法去交朋友	3.27	4.16	-0.89	4.20	4.44	-0.24
17.對自己的未來有理想有抱負	4.84	4.10	0.74	4.01	4.82	-0.83
18.把其他興趣拋開用全部時間唸書	3.42	3.68	-0.26	2.26	3.82	-1.56**
19.跌倒了就自己爬起來	4.34	3.85	0.49	4.00	3.88	0.12
20.考試失敗了就再接再勵	4.27	4.10	0.17	3.57	4.08	-0.51
21.趁年輕時學着吃苦耐勞	4.65	4.82	-0.17	3.44	4.01	-0.57
22.做任何事總是有自己的主見	4.61	4.44	0.17	3.15	3.84	-0.69
23.沒有興趣的功課也盡力做好	3.87	4.08	-0.04	2.76	3.88	-1.12**
24.有正確支配金錢的能力	4.16	4.04	-0.12	4.10	4.03	0.07
25.讀書時常想到父母的苦心	5.29	5.37	-0.08	3.21	3.86	-0.65
26.為了讓父母高興而好好讀書	4.28	5.03	-0.75	3.06	3.88	-0.82
27.父母的期望務必要盡力做到	5.40	5.44	-0.04	2.07	3.66	-1.59**
28.按照父母的意見作升學準備	4.47	5.01	-0.54	4.13	4.66	-0.53
29.對任何事都能力爭上游	5.28	5.06	0.22	3.68	3.84	-0.16
30.有處理生活上瑣事的能力	4.43	4.20	0.22	4.55	3.98	0.57*

P<0.05**

P<0.01*



6.再就低成績組兩種知覺平均值在七點量表上所居的位置來分析，所有數值介於第二（很差）與第五級（尚可）之間，分配偏向在中間（平平）之左。這顯示低成績組學生們不但個人對自己評價較低，而且也覺得自己在父母心目中的評價也較低；他們傾向於猜想父母對他的表現是不滿意的。

7.本研究的主要目的，乃是從高成績組與低成績組分別比較兩種知覺之後，再進而比較兩組之間知覺差異的大小，並從而探討其成績高低的關係。表一內容顯示，在30個題目中，兩組差異均屬正值者，高成績組的差異值略大於低成績組（如1,3,11,19,24各題）；但差異不顯著。但從兩組差異負值或正負同時考慮而取其絕對值的標準來看，低成績組中在八個題目上（9,12,13,14,15,18,23,27各題）的差異，大於高成績組，而且兩者間的差異程度達到顯著的水準。

討 論 與 建 議

本研究乃是嘗試採用假設演繹的途徑，去推理探索目前我們教育上一個問題。學校教師根據他對學生的印象而產生預期心理，印象佳者預期其成績較優，印象差者預期其成績較差。如果以後學生的成績表現果隨教師預期而應驗，那就構成了所謂的自我應驗的後果。就教學活動師生交感互動的歷程去推理，自我應驗的可能是合於邏輯的，但從以往實驗研究的結果去分析，迄今尚不能肯定這個問題。教師預期的後果之所以不能肯定，一方面由於教師形成預期的資料未必正確，對學生認識未必清楚；另一方面單是預期未必能確定學生的感受與反應。單有預期，學生未必知覺到感受到；即使感受到也未必出現同類型的反應。固然多數學生因感受到教師不重視他而動機減興趣低，但也些學生因受教師輕視的激勵反而奮發努力。再從教師預期的正向去推理，固然多數學生因感受到教師重視鼓勵而益發上進，但也有些學生因此志得意滿而不再努力。因此，教師對學生的預期雖有正向負向之分，但正負各向預期均有可能產生積極的與消極的兩種後果。這說明了教學的不易和師生關係的複雜性。

在親子關係中，按理比師生關係單純。父母對子女的期待一般都是正向的；希望自己的子女再好，更好，好過其他一切的學生。可是，從子女對父母期待的知覺、感受和反應而言，却未必全是正向的。有的子女因父母的期待而主動自發去努力；因其能在成績上符合或接近父母的期待而更努力，結果而有優良的學業成績。有的子女因父母的期待而被動勉強去讀書，因其在成績上不能符合父母的期待而灰心喪志，結果惡性循環而成績愈來愈低。本研究結果雖然未能發現支持以上推理，但從部分題目中，確可窺見學生感受父母期待壓力較大反而成績較低的趨勢。由此可以推理，只有在父母的期待與子女的自我知覺趨於一致時，期待纔成爲促發子女求學上進的動力。否則，即使父母的期待是正向的，出於善意發自愛心的，但如超越子女自覺可能掌握的條件時，期待將難免變爲子女的精神負擔，非但對促進動機興趣無補，反而因失去自尊心自信心而影響其人格的發展。基於此，作者建議中學生的家長們，設法多了解子女，使他們覺察到父母的期待不但是正向的，出自愛心的，而且與他們自己的看法接近。只有這樣，親子間的關係纔成爲二合一的動力。

參 考 文 獻

- Brophy, J. E., & Good, T. L. Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 1970, **61**, 365-374.
- Chaikin, A. L., et al. Nonverbal mediators of teacher expectancy effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1974, **30**, 144-149.
- Claiborn, W. L. Expectancy effect in the classroom: A failure to replicate. *Journal of Educational Psychology*, 1969, **60**, 377-383.
- Clifford, M. M., & Walster, E. The effect of physical attractiveness on teacher

- expectation. *Sociology of Education*, 1973, **46**, 248-258.
- Cooper, H. M., et al. The importance of race and social class information in formation of expectancies about academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 1975, **67**, 312-319.
- Cornbleth, C., et al. Expectation for Pupil achievement and teach-pupil interaction. *Social Education*, 1974, **38**, 54-58.
- Dion, K. K. Physical attractiveness and evaluation of children's transgressions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1972 **24**, 207-213.
- Elasholl, J., & Snow, R. E. *Pygmalion reconsidered: A case study in statistical inference*. Bemont, Calif.: Wadsworth, 1971.
- Felker, D. W. *Building positive self-concepts*. Minneapolis: Burgess Publishing Co., 1974.
- Fielder, W. R., et al. An attempt to replicate the teacher expectancy effect. *Psychological Reports*, 1971, **29**, 1223-1228.
- Good, T. L. Which students do teachers call on? *Elementary School Journal*, 1970, **70**, 190-198.
- Howe, M. J. A. *Understanding school learning*. New York: Harper and Row, 1972.
- Hutchins, R. San Francisco Chronicle, August 11, 1968, P.2.
- Jose, J., & Cody, J. J. Teacher-Pupil interaction as it related to attempted changes in teacher expectatancy of academic ability and achievement. *American Educational Research Journal*, 1971, **8**, 49-59.
- Kerlinger, F. *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.
- Mendels, G. E., & Flanders, J. P. Teachers expectation and performance. *American Educational Research Journal*, 1973, **10**, 203-212.
- Pipert, R. A study of creativity and faith. Manitoba Department of Youth and Education Monograph, No. 4, 1969.
- Postman, N., & Weingartner, C. *Teaching as a subversive activity*. New York: Delacorte Press, 1969.
- Rosenthal, R. The Pygmalion effect lives. *Psychology Today*, 1973, 56-63.
- Rosenthal, R., & Fode, K. L. The effect of experimental bias on the performance of the albino rat. *Behavioral Science*, 1963, **8**, 183-189.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- Rothbart, M., et al. Effects of teacher's expectancy on student-teacher interaction. *Journal of Educational Psychology*, 1971, **62**, 49-54.
- Ruborits, P. C. & Maehr, M. L. Pygmalion analyzed: Toward an explanation of the Rosenthal-Jacobson findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971 **19**, 197-203.
- Seavor, W. B. Effects of naturally induced teacher expectations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, **28**, 333-342.
- Snow, R. E. Unfinished Pygmalion. *Contemporary Psychology*, 1969, **14**, 197-199.
- Thorndike, R. L. Review of Pygmalion in the classroom by R. Rosenthal and L. Jacobson. *American Educational Research Journal*, 1968, **5**, 708-711.
- Wilkins, W. E., & Glock, M. D. *Teacher expectations and student achievement: A replication and extension*. Cornell University Press, 1973.

Bulletin of Educational Psychology, 1981, 14, 31-40
Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, China.

**RELATIONSHIPS BETWEEN ACADEMIC ACHIEVEMENT
AND THE DISCREPANCIES BETWEEN STUDENTS' PERCEPTIONS
TO PARENTAL EXPECTATIONS AND THE PERCEPTIONS
OF THEIR OWN PERFORMANCE**

CHUN-HSING CHANG

ABSTRACT

Based on the possible phenomenon of self-fulfilling prophecy in the classroom instruction, it is reasonable to assume that the parental expectations would affect students' school achievement. This study examined the relationships between high school students' academic achievement and the discrepancies between their perceptions to parental expectations and the perceptions of their own school performance. 150 twelfth grade students were drawn from 15 classes in which the top five students were selected as high achievers and the bottom five students were selected as low achievers. A questionnaire of 30 statements concerning school work was administered to the students. The subjects were asked first to respond to each statement in terms of the perceptions to parental expectations, and second to respond in terms of the perceptions of their own performance. The main findings were: (1) The discrepancies between perceptions to their parents and their own were smaller in high achievement group than that in low achievement group. (2) Significant differences were found in the sample on 8 of 30 statements between the discrepancies obtained from the two groups. The educational implications for parental expectations were discussed.

