

## 第二章 文獻探討

### 第一節 Bandura 社會學習理論

Bandura 的社會學習理論解釋人們如何在社會情境中學得各種複雜的行為，強調行為、個人和情境三者間的交互影響，認為人的行為會受到環境的影響，然而環境並非影響行為表現的唯一因素，人對環境的認知也會影響行為表現，而人的行為也會回過頭來影響環境；因為社會學習理論強調「環境」、「人對環境的認知」和「行為表現」三者間的互動，故又稱為「三元學習論」(triadic theory of learning) (張春興，民 85)。

#### 一、觀察學習與模仿

Bandura 以觀察學習的概念來解釋個體如何在社會情境中產生學習，其認為個體具有觀察學習的能力，能夠透過觀察別人的行為表現而學得新的行為，有時個體會向環境中的重要他人學習，透過楷模的行為表現及行為所得的後果，個體能從觀察中獲得學習，且效果就如同親身經歷一般；此外，當個體經由觀察學習加以模仿楷模的行為時，會因個體當時的心理需求而獲得不同的學習，包括技能、概念或性格，此外，個體也能綜合多次所觀察的行為而形成綜合的行為組型 (Bandura, 1977; 朱敬先, 民 86; 張春興, 民 85)。

觀察學習可視為社會學習的歷程，在此歷程中個體會經過四個階段，分別為注意 (attention process)、保留 (retention process)、動作再現 (motor reproduction)、動機和增強 (motivational process)；動機和增強階段對行為的學習與表現相當重要，因為當個體觀察楷模行為獲得增強或是個體的新行為獲得增強時，其會更樂於注意、保留、動作再現該行為；而觀察學習的增強包括讚美、微笑、關懷等象徵性增強、或是替代性增強、自我增強等；個體楷模的

選擇大多是其重要他人，如父母、師長、或是同年齡、同性別、優秀的同儕等（Bandura，1977；朱敬先，民 86；張春興，民 85）。

朱敬先（民 86）指出，觀察學習具有五種效果，分別為

#### 1、教導新行為

藉由觀察楷模的行為、聆聽楷模的經驗分享，都有利於個體新行為的學習，尤其當楷模與個體的相似性越高，觀察學習的效果越佳。

#### 2、鼓勵既有行為

當個體處於陌生環境時，自然會向他人觀摩，學習有效的因應行為，此時的觀察學習，即是鼓勵個體展現既有行為以適應環境。

#### 3、加強或減弱被抑制行為

藉由觀察學習，個體可瞭解此行為的可能後果，若他人的行為獲得增強，則會加強個體展現該行為的動機；反之，此行為若得懲罰，則會抑制該行為的展現。

#### 4、引導注意

觀察他人不僅有助於新行為的學習，連帶的與行為相關的事物也將一併被個體所注意。

#### 5、激勵情緒

觀察學習可能會激發個體對情境的情緒反應；假使個體對於觀察的人事物感到有趣且好奇，那麼當此標的物再次出現時，將有助於其情緒的激起。

綜合上述可知，在社會情境中，個體會經由觀察學習及模仿的歷程獲得多元的學習與效果，如新行為的學習、展現既有行為以適應環境、習得楷模性格或行為背後的抽象意義；此外，個體楷模的選擇大多為其生活中的重要他人，如師長、父母、同儕。

## 二、自我效能

Bandura(1977)於社會學習論中所提出的交互決定論（reciprocal determinism），說明人的行為同時受到個體內在驅力與外在環境交互作用的影響，在此過程中個人所認知的自我效能對個體有決定性的影響。Bandura認為自我效能指的是：個體相信自己可以克服環境的一種信念，是個體對自己能力及行為表現的評價，而人們總是根據自我效能的評估來決定行動的途徑。

Bandura認為個體的動機與自我效能（self-efficacy）有密切的關係，當個體自我效能較高時，其會有較高的動機展現習得的行為。Bandura認為自我效能是個體對自己在特殊行為表現所能達到程度的主觀看法，自我效能的來源包括過去的精熟經驗、替代性經驗、口語說服、生心理狀態。

Bandura(1977)將個體從事行為之期望區分為「自我效能」(efficacy expectation)及「結果預期」(outcome expectation)，前者是指個體對自己從事某項工作或表現某種行為所擁有能力的主觀評價；是行為未發生前的自我認知與評估；後者是指個體對特定行為所預期可能導致的結果之評估；Bandura比較強調「自我效能」的重要性，因為「自我效能」是行為動力的來源，徒有「結果期望」並不能預測個體就會去從事需要的行為，因此，「自我效能」較能夠預測個體的行為（Bandura，1977；Taylor & Betz，1983；郭玟嫻，民 92；林惠瑜，民 93）。

由圖 2-1-1 可看出，Bandura認為自我效能的來源有四：過去精熟經驗（enactive mastery experience）、替代性經驗（vicarious experience）、口語的說服（verbal persuasion）生心理狀態（physiological and affective state），並且經由個體自我效能的覺知，產生其是否選擇（choice）、表現（performance）與持續（persistence）等行為結果。茲將四種自我效能之來源及三種預期的行為結果詳述如下：（Bandura，1977；林惠瑜，民 93；楊淑萍，民 84a，民 84b；郭玟嫻，

民 92)

### (一) 自我效能的來源

#### 1、過去精熟經驗

過去的精熟經驗，能提高個體相關的自我效能，一旦個體建立起高自我效能，即使遭遇失敗，也能夠歸因於外在情境因素，積極面對困難的情況。

#### 2、替代性經驗

看到他人成功的行為經驗，也能夠改變個體自我效能，尤其當他人與個體的相似性越高時，個體所增加自我效能感越高。

#### 3、口語的說服

當重要他人 (significant others) 如朋友、老師、家人，給予個體正面的回饋或鼓勵，將有助於被說服的個體提高其自我效能，展現行為以達成目標。

#### 4、生心理狀態

個體的生心理狀態會影響個體的行為表現，如果個體處在壓力、焦慮的環境，則個體生理的反應會告知其功能降低 (dysfunction) 的訊息，會引發其產生負面的情緒，進而降低其自我效能與表現。

### (二) 自我效能所能預期的三種行為結果

#### 1、選擇

個體活動與行為的選擇，部分是由個體評估其自我效能所決定的。若是個體擁有高自我效能，則較會選擇積極地面對問題，主動地找出解決方法。

#### 2、表現

高自我效能的個體能夠評估自己面對問題時，所能付出的努力及能力程度；反之，低自我效能者常高估問題的困難程度，反而使個體停滯不前。

#### 3、持續

高自我效能的個體，對於其所選擇的活動或行為能夠持之以恆，擁有較高的

持續力，反之，低自我效能者，容易遇到挫折就放棄。

由上述可知：自我效能的來源是透過個體以及個體與環境、他人互動所產生的，且根據自我評估後所得的行為結果，個體再決定如何選擇、表現、持續的行為；此外，當個體看到他人的成功經驗、獲得重要他人的鼓勵、正面的回饋或是生心理狀態處於正面情緒時，都有助於個體自我效能的提升；一般而言，高自我效能者較能選擇積極的面對問題、正確的評估自己的努力及能力，並且對於所選擇的行為會表現較高的持續力。

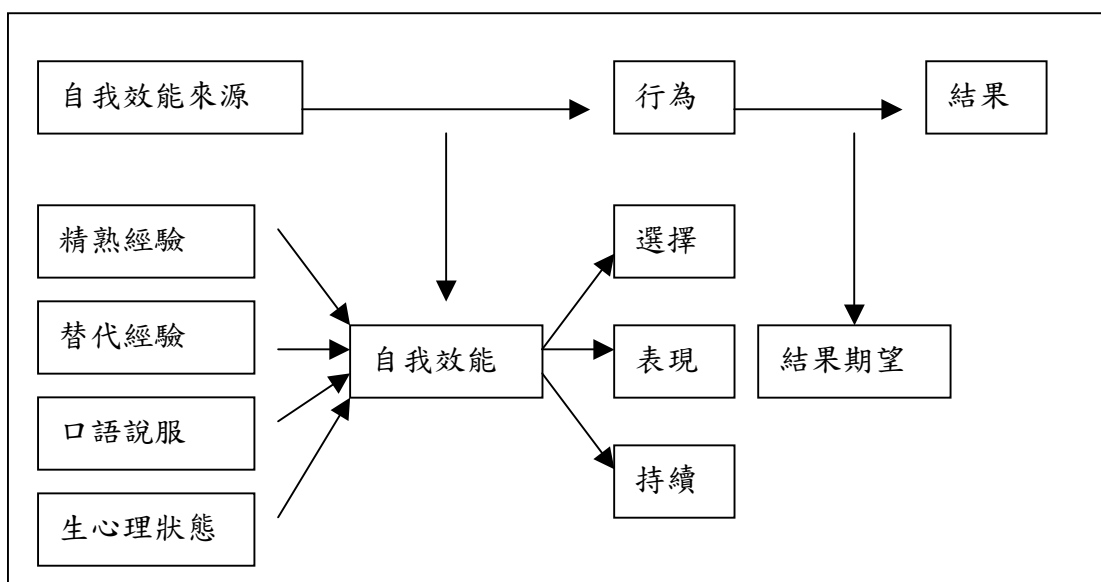


圖 2-1-1 Bandura 自我效能模式圖

資料來源：改編自科技大學學生生涯決策自我效能、工作價值觀與未來進路調查之研究（頁 19），郭玟嫻，民 91，國立高雄師範大學教育學系研究所碩士論文，高雄市。

### 三、自律（self-regulation）

自律行為是 Bandura 將觀察學習的意義擴大，認為個體除了透過觀察他人行為產生替代學習外，也會經由自我觀察而建立新的行為，因此自律行為也是經由觀察模仿的歷程所形成。自律是指個體根據自己的價值標準評價自己的行為，進而規範自己去做應該做的事，或避免認為不應該做的事（張春興，民 85）。

自律行為的養成分成三個階段（朱敬先，民 86；張春興，民 85）：

(1)、自我觀察

指個體在行為發生的當時或是行為發生後的自我觀察，也可稱為自覺或自省；對養成學生的自律行為而言，單是自我觀察就會發生效果。

(2)、自我評價

指個體經由自我觀察後，對自己的行為所做的價值判斷；而價值判斷的標準也是個體經由觀察學習中向楷模學習來的；個體藉由觀察楷模的行為準則、及其行為後所得的獎勵或懲罰等間接增強，建立起自己的行為評價標準。

(3)、自我強化

指個體按照行為準則評價自己的行為之後，在心理上對自己的獎勵或懲罰。若個體肯定自己的行為則會給予自我肯定；反之則會產生負面的心理感受，如愧疚、自責等；而藉由自我強化的歷程，也能進一步增強個體從事認為適當的行為及避免不適當的行為。

因此，自律的歷程就是個體能夠藉由觀察自己，經由自己的標準來評定自己的行為，進而展現出自己自覺適當的行為，這樣的歷程不僅能有效地自我監控行為，而且個體也能運用此自我管理策略，調節自己的行為以獲得所預期的結果，積極的面對生活中一連串的困難與考驗。

綜觀上述社會學習理論中的觀察學習、自我效能以及自律的概念，可印證環境、「人對環境的認知」和「行為表現」之間交互影響的關係；個體從環境中搜尋值得學習的楷模，藉由觀察、互動的歷程學習有效的行為，而個體是否會展現習得的行為與其自我效能感有關，環境中他人的成功經驗、口語正面回饋都是影響個體自我效能感的重要來源，當個體自我效能感提升時，其更能積極地面對挑戰，也會展現較高的行為持續力；此外，個體藉由觀察學習的歷程，也會學習楷模行為的評定標準，進而內化為自我的行為標準，並以此作為調節行為的準

則，展現積極有效的行為策略；因此，本研究欲以 Bandura 社會學習論為理論基礎，試圖瞭解大學生與學習環境中重要他人(大學教師及同儕)的互動情形，並進一步探討這些互動行為對於大學生可能產生的影響，以期對大學生學習及生活輔導層面提供多一點訊息。

## 第二節 大學師生非正式互動及其相關研究

### 一、師生非正式互動的意義

在教育歷程中，師生互動的歷程一直受到普遍的重視。一般而言，師生互動可以分為兩個部分：一是師生正式互動；一是師生非正式互動（陳義男，民 72）。

師生正式互動與非正式互動的劃分，大部分的學者以「是否為課堂上的互動行為」為劃分的依據（Pascarella & Terenzini，1978），因此，師生正式互動是指教師授課時與學生產生的各種互動行為；師生非正式互動是指教師在授課時間外與學生的各種互動行為。然而，Endo 與 Harpel（1982）並非以此觀點作為劃分的依據，其在研究中以「師生接觸時教師的態度與討論內容」作為區分的依據，其認為凡教師以專業的態度接觸學生，且與學生的討論侷限在傳統的知識與職業指導等主題，則稱為師生正式互動；反之，若教師以友善的態度接觸學生，且對學生情感與認知的發展表示更多的關心，則稱為師生非正式互動。

由於 Endo 與 Harpel（1982）所界定的師生正式互動與非正式互動行為是以教師的態度與討論內容作為劃分的依據，然而，研究者認為教師的專業態度與友善態度在與學生的互動中可能兩者兼具，並不容易區分，因此，研究者認為 Pascarella 與 Terenzini 的觀點較能夠明顯的劃分師生正式互動與非正式互動；因此，本研究的「大學師生非正式互動」的意義採取 Pascarella 與 Terenzini 的觀點，認為大學師生非正式互動是指教師在授課時間外與學生的各種互動行為。

### 二、社會學習理論與大學師生非正式互動

從社會學習理論的觀點看待大學師生非正式互動的概念可知，互動的歷程即是「個人」、「行為」、「環境」三者相互影響的歷程。大學生經由與教師的互動，



獲得對教師及自我的知覺，進而表現因應的行為；而教師接收到學生的行為後，也回應其反應。在這樣的交互過程中，大學生可透過觀察教師的行為、聆聽教師的建議與經驗獲得替代性的學習經驗，也可能從與教師的互動過程中獲得成功、正向的經驗以及口語的正面回饋，或是知覺到友善的態度與學習收穫等；這些與教師互動中所獲取的知覺與經驗，不僅能成為大學生自我效能感的來源，也將進一步影響大學生的行為展現。

### 三、大學師生非正式互動的類型

Pascarella 與 Terenzini (1978)<sup>1</sup>將大學師生非正式互動分成六種類型，包括（林義男，民 72）：

- 1、討論校園裡所發生的問題或事情。
- 2、請求協助解決個人的困擾問題。
- 3、討論知識或與課程有關的問題。
- 4、請求提供課業計畫的基本資料與指導。
- 5、討論個人未來發展的問題。
- 6、只是隨意聊天。

Pascarella 與 Terenzini 藉由測量學生與教師在這六種行為上的互動次數，來瞭解師生非正式互動的情形。本研究將 Pascarella 與 Terenzini 所提出的六種大學師生非正式互動類型歸納為兩大層面，分別為生活互動及學習互動：

- 1、生活互動：討論校園發生的事情或問題、請求協助個人的困擾問題、討論個人未來發展的問題、隨意聊天。
- 2、學習互動：討論知識與課程有關的問題、請求提供課業計畫的基本資料與指導。

研究者考量 Pascarella 與 Terenzini 所提出的六種大學師生非正式互動類型

---

<sup>1</sup>修正 Wilson, Wood 與 Gaff 對師生非正式互動的分類法。

年代久遠，並且單以六種互動模式加以涵蓋所有的大學師生非正式互動行為似乎有所不妥，因此，本研究大學師生非正式互動的類型乃以生活互動及學習互動為基礎，編製了十二種大學師生非正式互動的類型，以期能更深入瞭解大學師生非正式互動的內涵。

#### 四、大學師生非正式互動的測量

早期大學師生非正式互動大多著重於測量師生非正式互動的頻率，並以互動的次數高低作為瞭解大學師生非正式互動的指標 (Pascarella & Terenzini, 1978)；然而，有部分學者指出，當教師與學生之間擁有良好且頻繁的互動關係、並且學生認為教師樂於與他們擁有非正式的互動時，教師對於學生的影響將更為深刻 (Feldman & Newcomb, 1969；Jacob's, 1957, P8)，可見大學師生非正式互動的品質也是瞭解師生關係的良好指標，因此，之後許多研究 (Churukian, 1982，轉引自 Lamport, 1993；Endo & Harpel, 1982；Terenzini & Pascarella, 1980；林義男, 民 72) 開始以互動的頻率及互動的品質兩個層面作為瞭解大學師生非正式互動的指標。

由於互動的頻率與互動的品質分屬兩個不同的向度，因此，部分研究進一步分析兩者的影響力；有研究指出學業成就與大學師生非正式互動的頻率有正相關，但與大學師生非正式互動的品質無顯著關係 (Terenzini & Pascarella, 1980)；但也有研究指出互動關係的品質比互動的頻率更有影響力 (Churukian, 1982，轉引自 Lamport, 1993；Endo & Harpel, 1982)。

綜合上述可發現，關於大學師生非正式互動的研究，已由早期單以瞭解師生非正式互動的頻率轉而兼顧師生非正式互動的頻率及品質；但是究竟互動的頻率或互動的品質何者的影響力較大，仍未有一定論，因此，本研究採用師生互動的頻率及互動的品質兩層面作為瞭解大學師生非正式互動的指標，並期望能夠進一

步分析互動的頻率以及互動的品質兩者的影響力。

## 五、大學師生非正式互動對於學生的影響

許多有關於大學師生非正式互動行為的研究結果都發現：良好的師生互動行為對於學生有顯著的助益；茲將支持此項發現的具體研究成果，分為學習層面與個人發展層面兩部分。

### (一)、大學師生非正式互動對於大學生學習層面的影響

師生關係與互動之所以受到重視的理由，乃是許多研究者認為密切的師生關係與互動有助於學生的學習，例如能夠增進學業成就（Centra & Rock，1971；Pascarella & Terenzini，1978；Terenzini & Pascarella，1980），提升學生對大學的滿意度（Astin，1977；Endo & Harpel，1982）以及降低學生的退學率（Pascarella & Terenzini，1977；Terenzini & Pascarella，1977），以下研究者將深入探討大學師生非正式互動對學業成就、大學滿意度及學生退學率的影響。

#### 1. 大學師生非正式互動與學業成就

Centra 與 Rock (1971)以 1064 位大學生為研究對象，發現凡學校所得的平均成績越高者，其師生互動分數也較高。Pascarella 與 Terenzini(1978)以 528 位大一學生為研究對象，並控制 14 種可能影響學業成就的背景因素後（如性別、主修學科、父母教育程度等），發現大學師生非正式互動的次數與大一學生的學業平均成績有密切的關係，而且有關於討論知識與課程的非正式互動行為對於學生學業成就最有影響力；為了驗證此研究之可靠性，Terenzini 與 Pascarella 於 1980 年以同一所大學 763 位大一學生為對象，重複相似的研究，研究結果也顯示大學師生非正式互動的次數與大一學生的學業平均成績有密切的關係，但是此次研究所增加的大學師生互動品質則與學業成就無關。

雖然有少數研究顯示大學師生非正式互動與學業成就並無顯著關係（Endo

& Harpel, 1982; 林義男, 民 72), 然而, 造成此結果不一致的可能原因為 Endo 與 Harpel 研究中師生非正式互動的定義與其他研究 (Pascarella & Terenzini, 1978, 1980; 林義男, 民 72) 不同, 此定義上的差別可能造成兩者之研究結果有所不同。

## 2. 大學師生非正式互動與大學生對學校的滿意度

Astin(1977)以 300 多所大學院校, 包括 200,000 多名的的大學生為對象, 並且控制了若干的變項後, 發現在大學四年的生活中, 頻繁的師生互動有助於學生對於大學經驗的滿意度, 包括課程、友誼、學習氛圍以及行政單位。Endo 與 Harpel (1982) 研究發現: 不論大學師生的正式互動或非正式互動均與學生對大學教育的滿意程度有關。

## 3. 大學師生非正式互動與大學生的退學

Lamport (1993) 基於文獻整理發現, 當大學生與大學環境的整合情形越佳時, 其退學的機會越低, 而大學師生非正式互動即為個體與環境整合的指標之一, 因此其認為大學生與教師的非正式互動有助於個體對大學及個人承諾的堅定。Pascarella 與 Terenzini(1976)以 500 位大一學生為研究對象, 並依其與教師互動的頻率分為三組, 發現當升大二時, 低互動組學生的退學率為 27%, 而中互動組與高互動組的退學率分別為 14%與 9%; 此外, 研究發現大學師生非正式互動中與智力、學業以及生涯有關的討論能夠明顯區分退學者與非退學者 (Pascarella & Terenzini, 1977)。

綜合上述的研究可知: 大學師生非正式互動對於學生的學習成就、學校滿意度及學習堅持都有正向的幫助, 然這些正向幫助可能因師生互動的類型或品質而有差別。

### (二)、大學師生非正式互動對於學生個人發展層面的影響

良好的互動能扮演鷹架的角色，並且促使個體產生認知基模的失衡狀態，有助於個體的潛能發展及認知發展，這樣的理論觀點也獲得了具體研究的支持，Lampton(1993)指出大學生與教師的互動是影響其認知能力及個體對自我認同、價值觀瞭解的重要因素。

Chambers(1973)根據收集的相關資料指出，對學生的發展產生重要影響之師生互動，大多不是課堂上的互動，而是課堂外的非正式互動。Wilson、Wood 與 Gaff(1974)依學生與教師非正式互動的次數將學生區分為高互動組、中互動組、低互動組，並比較三組在學術性的技能與認知發展等方面的差異，結果發現，高互動組在兩方面所自覺的進步均高於低互動組；Pascarella 與 Terenzini (1976)以 500 位大一學生為研究對象，並依其與教師非正式互動的頻率分為三組，發現高互動組認為自己在認知與個人方面的成長深受教師們的影響，而低互動組則認為教師們的影響不大。Pascarella 與 Terenzini(1978)以 528 位大一學生為研究對象，發現討論知識及課程有關問題的非正式互動行為，與學生認知及個人的發展具有密切的關係，而其他類型的互動行為則無此關係。林義男（民 72）以國立台灣教育學院 418 位學生為研究對象，並依其與教師非正式互動的頻率分為三組，發現高互動組在認知與個人發展方面均顯著地高於中互動組與低互動組；高品質組在認知與個人發展方面也均顯著地高於中品質組與低品質組。

綜合上述研究可知，大學師生非正式互動的頻率及品質對學生的認知能力及個人發展有正向的幫助，且這樣的正向關係可能會因互動的類型而有差異。

因此，根據相關理論的觀點以及研究結果可知：大學師生非正式互動的頻率越高、品質越好對於學生的學習層面以及個人發展層面都有重要且顯著的影響，而且這樣的影響會隨著互動的頻率、品質以及互動的類型而有差異，可惜的是這些研究結果大多為國外文獻，國內在此方面的研究仍相當缺乏，目前僅有林義男（民 72）曾以國立台灣教育學院（國立彰化師範大學前身）510 名學生為對象，

調查其與大學教師的非正式互動行為。由於林義男的研究年代久遠且樣本僅限於一所學校，因此，研究者欲藉由本研究進一步瞭解目前國內大學院校師生的非正式互動現況，除了探討學生的性別、年級及學院別是否會影響大學生與教師的非正式互動外，也將深入的探討大學師生非正式互動行為與大學生生活適應及生涯決策自我效能間可能的關係。

### 第三節 大學同儕互動及其相關研究

#### 一、同儕與同儕互動

##### (一) 同儕的意義

關於同儕的定義，許多學者從不同的觀點加以定義。韋氏字典對同儕所下的定義為：「與別人有相同立足點的人」；社會學的觀點認為，同儕團體是指年齡相同、社會地位相近者，組合而成交往親密的小團體，可以分享彼此熟悉的價值、經驗與生活風格，滿足成員的社會需求，也是個人行為、態度、價值觀的「參照團體」（施玉鵬，民 91）；吳志勳（民 92）指出，同儕是指一團體中之個人，其年齡、社會地位或能力，與此團體中之其他人相同；Santrock（2003）認為同儕是同年齡、或是成熟度相近的兒童或青少年（引自楊錦雲，民 93）；楊錦雲（民 93）認為，同儕團體大多指一群年齡相同、地位相等、行為或能力相似的個體，他們之間有著類似的價值觀與生活經驗，且具有親密性、平等交往的特色。

歸納上述學者的觀點可以發現，其對同儕定義的共同性為：「同儕是指具有相同立足點的人，包括年齡、社會地位、成熟度相近之個體」。研究者將其定義加以統合後，將同儕定義為：「年齡、社會地位與成熟度相近的個體，其彼此之間擁有相似的生活經驗與價值觀，同時也是彼此行為、態度、價值觀的參照團體」。

##### (二) 同儕互動

人生活於群體中，無可避免地必須與群體產生互動，同儕即屬於生活中重要的社群團體。同儕與個體在年齡、社會地位、能力上都極為相近，因此具有相當程度的共同點，而因為有了共同的背景經驗作為基礎，因此個體與同儕間更容易發展出良好且持續的互動關係。

## 二、同儕團體的重要性

Schiemberg (1988, p.594) 的青年期二階段理論 (two-stage theory of adolescence)，將青年期分為青年早期 (early adolescence) 和青年晚期 (late adolescence)。青年晚期意指 17 至 25 歲的青年，因此大學生即處於其所界定的青年晚期。

青年期通常被稱為轉型期，同儕團體對於處於轉變時期青年的重要性可以從青年期的三個特點加以說明：(顏裕峰，民 82)

- 1、青年期必須面對生理發展的改變，以及面對社會和生活所帶來的壓力。
- 2、青年期是與父母建立的情緒連結逐漸分離的時期。
- 3、青年在此時期需要實驗和嘗試新的行為模式。

也就是說，青年期的個體必須面對生理、心理與環境內在外要求所產生的壓力，並且隨著生活環境的擴大，青年與父母的依附關係逐漸的減弱，漸漸轉移至環境中其他重要他人的身上，此外，青年轉變為成人的過渡歷程中，青年必須學習行為的合宜展現，以符合社會環境的需求，而同儕團體在此時期可提供青年情感上的支持與行為上的楷模，成為青年生活上另一個重要的依附群體。

Cazden (1988/1998) 指出，同儕互動具有師生互動所不可取代的功能，因為同儕關係比較平等，同儕互動的角色常可以互換，所以 Cazden 建議應該多善用同儕互動，將同儕言談導入有關學業的言談。

此外，國內黃淑玲 (民 84) 曾歸納四點同儕團體對青少年的重要性：

### 1、情感支持

愛與隸屬是人類的成長需求，每個人都期待被接受和支持；個體與同儕團體的互動能提供個體情感上的支持與關懷。

### 2、行為楷模



個體與同儕團體的互動歷程中，有更多機會觀察學習同儕有效的社交行為，因而改善自己的社交能力。

### 3、增進正向行為

同儕互動中，同儕會很明確的針對個體的行為作出反應，而藉由同儕反應回饋，個體能逐漸修正自己的行為，學習展現合宜的行為表現。

### 4、同儕互教

兒童與青少年會透過領導、討論、對話等方式，教導同儕某些社會行為。

綜合上述文獻可以發現，青年個體與同儕正處於生理發展改變、與家庭依附關係減弱以及尋求自我的定位階段，由於彼此面臨著相似的問題與壓力，因此，這些問題與壓力即成為他們生活中的共同點，增加他們相互支持與依賴的機會。因為與同儕團體互動可以提供個體滿足感與隸屬感，個體也能夠藉由與同儕的互動學習到適當且正向的行為，因此，同儕團體有助於個體心理與社會環境的適應。

## 三、同儕團體的功能

由於同儕團體對青年具有相當的重要性，因此國內外針對同儕團體在青年期所扮演的功能，提出了許多不同的看法，其中又以 Schiamberg (1988, p.624) 的觀點最能作綜合性的說明，Schiamberg 認為同儕團體扮演以下幾種功能：

### 1、提供基本的地位 (providing primary status)

此種基本的地位是個人經由努力以及展現個人的能力和技巧所贏得的；同儕團體應由提供個體基本的地位，以協助青年建立自我形象 (self-image)。

### 2、提供管理行為的規範 (providing norms for governing behavior)

個人在青年早期面對許多由社會所形成的價值觀、生活方式和職業時，會感到迷惑，而此時同儕團體規範可以提供個體行為的指引；同儕團體也能適時提供個體所需的支持。

### 3、促進個人脫離家庭（facilitating emancipation from the family）

在當前核心家庭緊密的關係中，同儕團體扮演將父母與青年分離的功能，其可以協助父母把青年當作是獨立的個體看待，協助父母與青年擺脫親子關係的形式，讓彼此以另一種角度互相瞭解對方。

### 4、同儕團體是一個試驗場所（peer group as a testing ground）

同儕團體提供青年嘗試許多角色的機會，個體可以在具同理心的團體（empathic group）內去試驗自己的能力、情緒、價值觀和生活方式；此外，在同儕彼此互動的歷程中，經由觀察、討論同儕對自己思考或行為方式的反應，個體也能進一步擴展和修正自我的觀念和行為的界線（range of behavior）。

此外，同儕人際關係通常可以滿足社會比較的需求，透過同儕比較的經驗，個體可以為自己的情感與能力找到定位（Lair,1984）。顏裕峰（民82）指出，一個人如果不能夠與他人有效地互動，在人際關係方面會產生問題，也可能間接地在學業、職業和社交活動方面產生適應的困難，因此，青年期的個體如果能與同儕間擁有良好且頻繁的互動行為，將有助於其生活上的適應。

## 四、大學生同儕互動及其影響

綜合前述之理論和文獻，本研究所探討的大學同儕互動可從以下幾點來討論：

### （一）大學生與同儕的關係

根據前述同儕的定義：「年齡、社會地位、成熟度相近的個體，其彼此之間擁有相似的生活經驗與價值觀，也是彼此行為、態度、價值觀的參照團體」，研究者歸納出大學生與同儕間所具有的共同性可包括三大層面：

#### 1、個人層面

大學生彼此年齡相仿，社會地位為學生身份，也都通過各校系所訂定的招生

門檻，因此在年齡、社會地位及能力上，大學生與同儕有著極高的相似性；由於彼此處於相似的立足點上，因此在此階段中所面對的生、心理壓力是相差不遠的，進而能夠拉近彼此心理層面的距離。

## 2、物理空間層面

大學生與同儕處於同一個學習環境中，具有相似的學習生活經驗，也容易因為物理空間的相近性提高彼此互動的可能：如一同聆聽演講、參與休閒活動等。

## 3、學習層面

大學生與同儕處於相同的學習環境，可能修習相同的課程、接受相同教師的教導，因此，在學習上擁有部分共同經驗，可做為彼此交流互動的基礎。

因此，大學生與同儕間的關係具有個人、物理空間及學習層面的共同性，而彼此間相似的生活經驗、學習經驗、相近的心理與物理距離，都是其良好的互動關係的基礎，有了良好的互動關係，則同儕團體會更容易發揮其附有的功能。

## (二) 大學生同儕互動的影響

### 1、行為層面

大學生藉由與同儕的互動，也能感受到同儕間所形塑的團體規範，而這些團體規範也是個體行為指引的來源，此外，經由觀察及討論同儕對自己思考或行為方式的反應，個體也能進一步修正行為的界線（range of behavior）。

### 2、學習層面

Elasa 等人（2004）指出，感受到較多同儕支持與家庭支持的學生，其相對地擁有較高的學業成就及大學滿意度。

### 3、心理層面

由於大學生與同儕間常面對類似的壓力與問題，因此同儕間的互動可以抒解彼此的情緒，藉由分享、聊天的過程中，排遣心理上的壓力；此外，藉由與同

儕的互動，大學生也能夠增加對自己的瞭解、建立自我形象、提升自我效能感；Colarossi 與 Eccles (2003) 的研究指出：同儕的支持有助於個體對抗負向的生活事件，且對於提高個人的自尊有正向的影響。

#### 4、社會適應層面

大學生能夠藉由與同儕的互動過程，學習社交的技巧及社會角色的合宜行為，並且藉由同儕間的支持與依賴，使個體獲得隸屬感與滿足感。Barkley、Wilborn 與 Towers (1984) 以高中生為研究對象，探討同儕團體的互動經驗與社會興趣的關係，其研究結果發現：同儕諮商和同儕學習的方式可以改善個人的人際技巧和社會興趣；此外，Napoli 與 Wortman (1998) 研究發現，感受到較多的同儕支持與家庭支持的大學生，其社會及學業適應較為良好。

綜合以上所述，研究者認為大學生與同儕間由於彼此的相似性，拉近了彼此的距離，不僅提供了良好互動的基礎，也能促進同儕功能的發揮；大學生經由相近的學習空間，可以一起參與、分享共同的生活經驗，並且藉由互動的歷程，大學生與同儕可以透過觀察、討論、分享及支持的行為，增加對自己的瞭解、抒發生活中的心情與煩悶、學習社交的技巧與能力，提升個體對環境的適應性及對大學的滿意度及認同感；然而國內過去有關大學生與同儕的相關研究相當稀少（林碧芬，民 86；郭玉霞，民 59；張照明，民 85），且未有研究深入瞭解大學同儕間的互動情形，因此，研究者欲藉本研究瞭解目前國內大學生與同儕互動的情形，除了探討學生的性別、年級及學院別是否會影響大學生與同儕的互動外，並將進一步探討大學生與同儕間的互動與大學生生活適應及生涯決策自我效能的關係。

## 第四節 大學生生活適應與教師非正式互動及同儕互動之關係

### 一、適應的意義

適應(adaptation)一詞源自於生物學達爾文「物競天擇、適者生存」的概念；意指生物為了存活而適度的改變自己，以因應客觀的環境。心理學家借用此概念，並將適應更名為「適應」(adjustment)，將適應視為個人在社會及物理環境中努力奮鬥以求生存的過程(Lazarus, 1969；引自洪慧芸，民 92)。因此，適應(adjustment)比適應(adaptation)含有更多的主動性，更強調個體能主動運用技巧來增加自己與環境的和諧關係（張春興，民 91）。

國內外許多的心理學者都曾為「適應」(adjustment)一詞下過定義，Arkoff(1968)認為，適應是指個人與環境的交互作用；Adams(1972)指出，適應是個人有效能地去因應環境的能力；Bruno(1977)認為，適應是個人滿足心理需求與環境維持的一種和諧關係；Calhoun(1990)認為，適應是個體對自己、對他人、對環境的連續交互作用，三者彼此關係是相互的；Kaplan 與 Stein(1984)則指出，適應是個人運用技術或策略來因應、控制或改變生活挑戰的一個過程；Worchel 與 Stephen(1989)認為，適應是因應自己每天的工作、環境及周遭的人，其內容包括瞭解並接納自己、控制生活、設立目標、與他人互動；國內王淑芬（民 80）指出，適應是一種過程，藉此過程減低環境對個體所造成的壓力，並達成環境對個體的要求，使個體與環境間維持和諧平衡的關係；朱敬先（民 81）認為，適應是指有機體想要滿足自己的需求，而與環境發生調節作用的過程，是一種動態、相互、有彈性的歷程，同時包含自我的改變與環境的改變；張春興（民 91）認為適應是個體為了與其生活的環境保持和諧狀態所表現的各種反應。

根據上述國內外學者對於適應的定義，本研究將「適應」的定義歸納為三大觀點(參見表 2-4-1)：

- 1、能力觀點：「適應」是個體為了有效因應環境所表現的行為能力  
(Adams, 1972; 張春興, 民 91)。
- 2、和諧關係：適應是個人滿足心理需求與環境所呈現的和諧關係。  
(Bruno, 1977)。
- 3、動態歷程觀點：適應是一種動態、交互的歷程，個體在歷程中滿足需求、企圖與環境維持和諧的狀態 (Arkoff, 1968; Calhoun, 1990; Kaplan & Stein, 1984; 王淑芬, 民 80; 朱敬先, 民 81)。

表 2-4-1 適應之三大觀點摘要表

適應觀點	研究者	定義
能力觀點	Adams(1972)	適應是個人有效能的去因應環境的能力。
	張春興(民 91)	適應是個體為了與其生活的環境保持和諧狀態所表現的各種反應。
和諧觀點	Bruno(1977)	適應是個人滿足心理需求與環境維持的一種和諧關係
動態歷程觀點	Arkoff(1968)	適應是指個人與環境的交互作用。
	Calhoun(1990)	適應是個體對自己、對他人、對環境的連續交互作用，三者彼此關係是相互的。
	Kaplan&Stein(1984)	適應是個人運用技術或策略來因應、控制或改變生活挑戰的一個過程。
	王淑芬(民 80)	適應是一種過程，藉此過程減低環境對個體所造成的壓力，並達成環境對個體的要求，使個體與環境間維持和諧平衡的關係。
	朱敬先(民 81)	適應是指有機體想要滿足自己的需求，而與環境發生調節作用的過程，是一種動態、相互、有彈性的歷程；同時包含自我的改變與環境的改變。

(製表：薛凱方)

綜合上述三大觀點：本研究為適應所下的定義為：「適應是一種動態的歷程，在歷程中個體運用能力來滿足心理需求、因應生活挑戰並與其環境維持一種和諧

的關係」；因此，「大學生生活適應」可引申為大學生在學校中與其周圍人事物所產生的互動歷程，在此歷程中，個體會運用技術或策略來滿足個人生理、心理及社會各方面的需求，並保持與學校環境間的良好和諧關係。

## 二、 社會學習理論與生活適應

社會學習理論強調個體的學習歷程及個體與環境的互動，其認為適應是因應環境的能力；一個生活適應良好的人必須有足夠的能力與技巧去面對生活中的挑戰，並且當其面對環境變動的衝突時，能夠做出適當的因應行為，以順利克服困難（朱敬先，民 81，民 86；王以仁，林淑玲，駱芳美，民 86；洪慧芸，民 92；張春興，民 91）。

依據 Bandura 的理論，個體有效行為之學習可透過主動的觀察學習與模仿，且個體進行觀察學習時，會因其當時的心理需求而產生不同的學習，可能是社會技能、楷模性格或行為的意義等，因此，觀察模仿中所獲得的學習可能是多元化的；此外，Bandura 認為在觀察學習外，個體也能經由自我觀察來發展自律的行為，自律行為的養成強調個體的自覺與自省，並且根據自己的標準來評價自己的行為，進而能夠調節行為以獲得預期的結果（朱敬先，民 81，民 86；王以仁等，民 86；洪慧芸，民 92；張春興，民 91）。

因此，個體若要產生有效的適應行為，其可透過與他人互動的直接經驗或是觀察模仿身邊的重要他人，以藉此習得有效的行為技能，並在歷程中進行自我觀察、建立自我評價的標準，有效的調整自己的行為，進而提升自我效能的強度，增進生活挑戰的能力。

## 三、 大學生生活適應的內涵

許多學者皆認為：適應的內涵，可分為個人調適與社會調適（簡茂發，民

75；呂俊甫，民 80），簡茂發更進一步認為，個人適應的關鍵在於自我觀念的建立與發展，社會適應則注重能夠在社會環境中成為有效率的成員。

因此，研究者所定義的大學生生活適應，強調個體會運用技術與策略來滿足個體的生理及心理需求，正符合「個人調適」的部分；而滿足社會需求、與環境保持和諧關係的部分，正符合「社會調適」的部分。

李坤崇、韓楷檉、邱麒忠、林幸台（民 76）參酌 Baker 與 Siryk(1984)編製的大學適應量表，認為大學生生活適應包含四個層面：

- 1、目標適應：指大學生對於進入大學的教育目標及生活目標之適應狀況。
- 2、學習適應：包括學習態度、學習習慣、學習方法、課程教學及學習環境。
- 3、情緒適應：包括大學生知覺其情緒各項因素的適應狀況，主要內涵有：學校家庭、經濟、生理和心理等四個因素。
- 4、社會適應：指大學生在校的人際關係和社交狀況，包括社交技巧與傾向、社團活動、和異性交往等向度。

陳李綢民 85 接受教育部委託，編製「大學生生活適應量表」，其共測量大學生生活適應上的六個向度（陳李綢，民 87），由測驗結果來瞭解大學生的適應狀況及適應能力兩個層面，其六大向度包括：

- 1、問題解決及決策力：個人解決問題的能力與智慧，個人是否有認識問題、面對問題、解決問題的分析能力與行動力。
- 2、家庭友朋人際關係：和諧社會適應與社交能力；與親人、朋友和諧相處，有效溝通的能力。
- 3、個人勝任技能：個人對自己學習、領導、運動等有關技能的勝任感。
- 4、學習適應力：個人對學習環境的適應狀況及學習策略的運用情形。
- 5、情緒適應力：個人面對親子關係、外在期待、壓力時的情緒反應。
- 6、價值判斷力：個人對自我價值觀的明確程度。



綜合上述適應內涵的文獻，可瞭解李坤崇等人（民 76）所強調的大學生生活適應的內涵，偏重於了解個體與學校環境互動的適應狀況，如學校的教育目標、學習狀況、課程教學、人際互動等，包含個人適應與社會適應兩大層面；陳李綢（民 87）所測量的大學生生活適應則著重於個體適應環境的能力與反應，如問題解決能力、人際社交能力、學習能力、情緒反應等，包含個體的認知能力與心理成熟度；由於本研究的大學生生活內涵強調大學生與學校環境互動的適應情形，因此，研究者採用李坤崇等人對大學生生活適應所區分的四個向度：目標適應、學習適應、情緒適應、社會適應，以包含大學生的個人調適與社會調適兩大層面。

#### 四、 影響大學生生活適應的因素

大學生學校生活適應主要受到個人因素與環境因素的影響。歷年來心理學的研究顯示—青年所遇到的問題與困擾，既不是單獨決定於外在的環境因素，也不是單獨決定於內在的身心因素，而是兩者交互作用所促成的（洪冬桂，民 76）。

簡茂發（民 75）指出，大學生適應問題是受到個人因素、學校因素和家庭因素的影響，個人因素如：性別、年齡、自我概念、宗教信仰、內在制握、價值觀等變項；學校因素如：學校類型、地區、年級、院系別、人際關係等變項；家庭因素如：家庭社經地位、父母養育或期望態度等；此外，不論公私立大學的學生，其一般困擾的前三類都是「大學課程之適應」、「社交與休閒活動」、「課程與教學方法」。

簡文敏（民 75）認為，大學生生活適應是以課業適應為核心及與學業直接、間接有關係的個人和社會適應的問題。

陳英三（民 80）指出學生生活適應不良的原因有二，一與個人的心智能力有

關，一與人際關係（包含師生、同儕關係）的好壞有關。

陳李綱(民 87)指出大學生最常碰到的適應問題與生活事件有幾方面，第一為學業因素，如面臨考試的壓力、繁重的課業、課業上的挫折，第二為人際因素，如人際關係範圍的擴大、與異性朋友交往，第三為其他因素，如休閒活動量的增加、生活起居的適應問題、參加社團活動等。

綜合以上學者所述可發現：影響大學生生活適應的因素包含個人因素、學校因素及家庭因素；其中，又以課業及與課業有關的個人及社會關係影響甚鉅；而大學生學習環境中的教師與同儕皆屬於學校環境中的互動群體；其中教師對於個體而言可算是重要他人的角色；同儕團體也是個體認同與隸屬的重要群體，因此，本研究推論：大學生與教師及同儕間的互動情形將是影響大學生生活適應的重要因素。

## 五、大學生生活適應之評量工具

關於大學生生活適應評量之工具，國外以 Baker 與 Siryk（1984）所編製的大學生適應量表（Student Adaptation to College Questionnaire, SACQ）使用最為廣泛，國內則以「孟式行為量表」、「大學生生活量表」及「大學生生活適應量表」來測量大學生生活適應的情形，以下將依序介紹四種評量工具：

### （一）大學生適應量表（The Student Adaptation to College Questionnaire）

Baker 與 Siryk（1984）兩位學者在綜合了許多學者對於大學生生活適應範圍的看法後，採「適應」為因應行為及能力的觀點，認為大學生的適應應該是多層面的，涵蓋不同種類及程度的需求，並且包含四個層面：

- 1、學業適應（academic adjustment）：涵蓋大學生的學習態度、方法、效率及學習環境的接受程度。

2、社會適應 (social adjustment) :涵蓋大學生在校社交活動、人際關係 以及對於社交環境的接受程度。

3、個人情緒適應 (personal-emotional adjustment) :涵蓋大學生在心理及生理的適應狀況。

4、目標/承諾 (goal commitment adjustment) :涵蓋大學生個人對學習環境的歸屬感、就讀科系及目標的承諾程度等。

此量表總題數為 67 題，其中學業適應有 24 個題項；社會適應有 20 個題項；個人情緒適應有 15 個題項；目標/承諾適應有 15 個題項；作答方式採九點量表，分數越高代表受試者的大學生生活適應越好；四個分量表的內部一致性介於.81 至.91 之間，全量表的內部一致性係數為.93。

## (二) 孟式行為困擾量表

孟式行為困擾量表 (大學版) 最早是由胡秉正(民 54)修訂 Mooney 所編製的孟式行為困擾調查表，其功能旨在瞭解受試者的困擾層面及問題。全量表共有十個分量表，其內容包括「健康與身體發展」、「經濟與生活狀況」、「社交與娛樂活動」、「與他人關係」、「對自己的態度」、「戀愛、性與婚姻」、「家庭與隸屬」、「大學課程適應」、「前途 (包含就業與升學)」與「課程與教學方法」等層面。每個分量表有 30 個題項，總共有 300 題。

簡茂發(民 75)再次修訂孟式行為困擾量表，除了保留原有的十個分量表外，增加了「道德與宗教」此一分量表，因此，簡茂發所修訂的孟式行為困擾量表共包含十一個分量表，每個分量表有 30 個題項，共計 330 題，每題一分，選答越多者代表困擾的問題越多。

## (三) 大學生生活量表

大學生生活量表是李坤崇等人(民 76)參酌 Baker 和 Siryk (1984) 所編製的大學生適應量表所修訂而成，主要用來測量大學生生活適應的情形，內容包含四個層面，分別為「目標適應」、「學業適應」、「社會適應」、「情緒適應」。原量表採 Likert 式六點量表，從「非常符合」到「非常不符合」，得分越高代表受試者適應情形越好。

此量表中四個分量表的內部一致性係數介於.79 至.82 之間，總量表的內部一致性係數為.82，顯示本量表的內部一致性甚佳；李坤崇等人以愛德華斯個人興趣量表及基氏人格測驗考驗量表的同時效度，也得到良好結果。

陳郁齡(民 88)曾就「大學生生活量表」進行修訂，其採五點量表的形式，並以國立中山大學 220 位學生為預試對象，陳郁齡修訂後的量表題數為 73 題，各分量表的內部一致性係數介於.79 至.87 之間，總量表的內部一致性係數為.94，顯示修訂後的大學生生活量表內部一致性仍佳。

#### (四) 大學生生活適應量表

陳李綢民 85 接受國內教育部委託編製「大學生生活適應量表」，以認知能力與心理成熟度來評定個體的生活適應，該量表共包含問題解決及決策力、家庭與朋友交往關係、個人勝任技能、學習適應力、情緒適應力、價值判斷力等六大向度，以此來瞭解大學生的適應狀況及適應能力兩個層面。

該量表以 60 名大學生及 60 名研究生，比較兩組在六個因素上的差異，結果均達顯著差異，顯示該量表具有高建構效度；此外，陳李綢以「大學生個人需求量表」考驗該量表的同時效度也得到良好結果，顯示該量表具有獨特性與良好的效度；信度方面，陳李綢以 120 名受試，間隔四週考驗重測信度，相關值介於.68 至.87 之間，顯示該量表具有不錯的穩定性（陳李綢，民 87）。

由於本研究的大學生生活適應強調大學生與環境的互動適應情形，而李坤崇等人(民 76)的大學生生活量表內涵，也著重於個體與學校環境互動的適應狀況，而孟式行為困擾量表主要著重於個體的困擾層面及問題，陳李綢所編製的大學生生活適應量表則著重於個體適應環境的能力與反應，兩者皆與本研究之大學生生活適應內涵不甚相符，因此本研究選擇以李坤崇等人所編製的大學生生活量表為基礎，修訂陳郁齡(民 88)所改編之大學生生活量表中的 48 個題項，以作為本研究大學生生活適應之測量工具。

## 六、大學生生活適應與大學師生非正式互動之關係

陳英三(民 80)認為學生與教師間的人際關係是影響學生學校生活適應的因素之一，此外，許多研究皆顯示，大學師生的非正式互動的頻率越高、品質越好對於學生的學習層面以及個人發展層面都有重要且顯著的影響(Astin, 1977; Centra & Rock, 1971; Chambers, 1973; Endo & Harpel, 1982; Pascarella & Terenzini, 1976, 1977, 1978; Terenzini & Pascarella, 1980; 林義男, 民 72); 此外，Malecki 與 Demaray (2003)以 263 位青少年為對象，探討什麼樣的支持與學生的適應有關，研究發現青少年認為從教師身上獲得最多訊息性的支持(information support)，而從教師身上所獲得的情感性支持是重要且唯一能夠預測個體社會技能(social skill)及學業能力(academic competence)的預測變項，此外，教師的支持性行為也能夠顯著地預測個體的學校適應。Elasa 等人(2004)指出，藉由教師益友方案(Faulty Mentoring Program)提供學生學業及社會支持的服務，能夠幫助大學生更適應大學的環境，此外，教師的支持是影響學生社會及學業適應的重要因素；國內簡茂發(民 75)研究大學生適應問題及其相關因素發現大學生的適應問題與自我概念、內外制握、與家庭、同儕、教師的社會支持有關。

根據上述的研究結果可知，大學師生的非正式互動有助於大學生學業成就以

及個人層面的發展，包括認知發展、自我認同等，此外，由近期有關社會支持以及生活適應的研究中也發現，對於青少年而言，教師的支持性行為對青少年學校生活適應有重要的影響力。因此，大學生若能與大學教師擁有良好且頻繁的互動關係，除了有助於其學業成就以及個人發展外，應能從教師友善的態度以及互動的歷程中知覺到教師的支持性行為，例如正向回饋、建議、指導等，而這些行為將有助於大學生的生活適應，因此，研究者推論：當大學生與教師的互動頻率越高、與教師互動的品質越好時，其生活適應也會越良好。

## 七、大學生生活適應與大學同儕互動之關係

除了與教師的關係之外，陳英三認為學生與大學同儕間的人際關係也是影響學校生活適應的因素之一。研究指出，影響大學生學校適應的一個重要因素為同儕支持（peer support），若大學生知覺到較高的同儕支持，則其在大學中擁有較佳的社會整合（social integration）及學業整合(academic integration)(Mailem & Berger, 1997；Napoli & Wortman, 1998；Solberg & Valdez, 1994)；Elasa 等人（2004）認為，提升大學生的社會支持關係有助於學生的大學適應，其以 118 位大學生為研究對象，探討自尊、家庭支持、同儕支持以及方案有效性與大學生的學業適應、社會適應以及承諾感之間的關係，研究發現大學生所知覺的同儕支持對於大學生社會適應及學業適應有正面的影響；簡茂發（民 75）研究大學生適應問題及其相關因素發現，在學校裡與同學相處和諧情形和適應困擾問題有關，與同學相處的越和諧的大學生，困擾越少。

根據上述相關研究結果可知，大學同儕的支持對於大學生的適應有相當重要的影響，因此，大學生與同儕間若能擁有良好、頻繁的互動行為，大學生應能從中知覺到同儕的支持，並且透過直接互動的經驗、甚至是模仿的歷程習得有效的策略，這些都有助於增進大學生生活適應的能力，因此，研究者推論大學生與同儕互動的頻率越高、互動的品質越好時，其生活適應也會越良好。

## 第五節 生涯決策自我效能與教師非正式互動及同儕互動之關係

### 一、生涯自我效能的意義

生涯自我效能 (career self-efficacy) 的理論基礎主要源自於 Bandura 社會學習理論的自我效能概念，Bandura 對自我效能的定義是「個體對自己能力及行為表現的評價」(Bandura, 1997)。最早應用自我效能於生涯決定的是 Hackett 與 Betz(1981)，其以自我效能的概念來研究女性的職業選擇，之後 Taylor 與 Betz(1983)指出「生涯自我效能」是指個體對自己能成功表現或完成在生涯決定過程中所需行為與作業的信心程度；Betz(1992)認為生涯自我效能是指與個人生涯有關的自我以及環境覺察能力，低自我效能者可能會形成個人在做生涯選擇和生涯發展上的障礙 (林惠瑜,民 93；黃淑敏,民 88)。

因此，生涯自我效能的意義強調個體在生涯決定上的自我效能，屬於自我效能的特殊化，目前研究以「生涯自我效能」或「生涯決策自我效能」稱之，而由上述學者的定義可知，此名詞含意主要強調個體在生涯決定上的信心程度，因此，本研究以「生涯決策自我效能」稱之，以符合其內涵。而再統整「生涯決策自我效能」之相關內涵後，本研究將其定義為：個體經由對自己生涯能力的覺知，進而評估自己是否能成功完成生涯歷程中所需行為與任務的信心程度；根據 Abdalla(1994)研究發現，相較於興趣、能力、制控信念 (locus of control)，個體在生涯決策的自我效能將更能預測其生涯行為。

### 二、生涯決策自我效能的影響因素

由 Bandura 所提出的自我效能模式可知，自我效能的形成主要受到個人的生活經驗及楷模的影響，個體透過生活中的互動、觀察學習、模仿歷程習得多元的技能及訊息，由於自我效能的來源包括過去精熟經驗、替代性學習、口語說服及情緒激發，因此個體所獲得的訊息與經驗皆可能成為生涯決策自我效能的來源；

因此，假如個體能夠從生活經驗中獲得較多有關生涯的成功經驗、看到他人在生涯領域上的成功表現、獲得重要他人的鼓勵或正面回饋時，都可能有助於個體生涯決策自我效能的提升。

### 三、生涯決策自我效能之測量

#### (一) 生涯決策自我效能量表 (Career Decision-Making Self-efficacy Scale)

Hackett 與 Betz (1981) 是最早將 Bandura 的自我效能理論應用在生涯發展上的學者，其將自我效能的概念應用在職業決定，結果顯示：女性喪失高自我效能是由於職業本身引發所造成的模式，特別是該項職業是以男性為主的領域。

之後，Taylor 與 Betz (1983) 首先發展出生涯決策自我效能的標準化測量，以此評估個人對於投入生涯決定的信心。Taylor 與 Betz (1983) 採用 Crites 生涯成熟模式中與生涯決定歷程有關的五項生涯選擇競爭力行為，包括正確的自我評價、蒐集職業相關資訊、目標選擇、規劃未來、問題解決，編製生涯決策自我效能量表 (Career Decision-Making Self-efficacy Scale, CDMSE)，此量表主要測量個體成功完成五十項生涯決策任務的自信程度。CDMSE 採用十點量表，9 分代表非常有信心，0 分代表完全沒信心，總分為 50 題項的分數總和，總分越高代表個體在面對生涯決策任務時的信心程度越高 (Luzzo, 1996; 林惠瑜, 民 93; 謝宏惠, 民 79)。

#### (二) 生涯決策自我效能量表-簡短版本

Betz、Klein 與 Taylor 於 1996 年修訂原 CDMSE，編製為 CDMSE-SH，包含 25 個題項，信度比原版本還高(Hood, 1997, 2003)。

#### (三) 國內翻譯及改編的生涯決策自我效能量表

由表 2-5-1 中可看出，國內根據 Betz 與 Taylor 發展的 CDMSE 所修訂的量表不少，如陳金定 (民 76) 以高中生為對象所編製的「生涯決策自我效能量表」；謝宏惠 (民 79) 翻譯 Betz 和 Taylor 的 CDMSE 所修訂而成的「生涯決策自我效



能量表」；林香君所自編的「高職生涯決定自我效能預期量表」；陳貞夙以犯罪青少年為對象，並參考 CDMSE、陳金定、林香君等人的量表，所編製的「青少年生涯自我效能預期量表」；陳淑琦（民 88）以 Holland 理論中的 R-I-A-S-E-C 六個向度為架構，所自編的「生涯自我效能量表」，適用於理工科系的大學生；李詠秋（民 91）參考謝宏惠的量表編製適用於原住民大學生的「生涯自我效能量表」；而郭玟嫻（民 92）則是參考 Betz 與 Taylor 的量表，編製適用於科技大學學生的「生涯決策自我效能量表」。

表 2-5-1 國內學者修訂「生涯決策自我效能工具」摘要表

研究者	研究工具	適用對象	生涯決策自我效能定義
陳金定 (民 76)	生計決策自我效能量表 (參考 Betz 與 Taylor 編訂的 CDMSE 自編而成)	高中生	個人在面對生計決策問題時，對自己解決此類問題之能力的信心程度
謝宏惠 (民 79)	生涯決策自我效能量表 (參考 Betz 與 Taylor 編訂的 CDMSE 自編而成)	大學生	個人面對生涯決策問題時，對自己解決此類問題信心程度。
林香君 (民 81)	高職生涯決定自我效能預期量表 (參考 CDMSE 與陳金定所編製的生涯決策自我效能量表)	高職學生	—
陳貞夙 (民 87)	青少年生涯自我效能預期量表 (參考 CDMSE、陳金定、林香君等人的量表)	青少年	個人在面對生涯發展阻礙時，對自己解決此類問題之能力與信心程度
陳淑琦 (民 88)	生涯自我效能量表 (以 Holland 之 R-I-A-S-E-C 為架構自編)	大學生	指個人對自己生涯能力的自我評估。
李詠秋 (民 91)	生涯自我效能量表 (修訂自謝宏惠所編製之生涯決策自我效能量表)	原住民大學生	個人面對生涯決策問題時，對自己解決此類問題信心程度。
郭玟嫻 (民 92)	生涯決策自我效能量表 (參考 Betz 與 Taylor 編訂的 CDMSE 翻譯編製而成)	科技大學學生	個體對自己能成功表現或完成在生涯決定過程所需行為與作業的信心程度。

(製表：薛凱方)

由於 Betz 等人於 1996 年修訂之生涯決策自我效能簡短版本，目前國內並無相關資料，加上本研究以大學生為研究對象，且考量到量表题目的適切性及題數，因此研究者決定以國內謝宏惠根據 Betz 與 Taylor 發展的 CDMSE，所翻譯修訂的「生涯決策自我效能量表」為研究工具的基礎，進行選題，藉以瞭解大學生之生涯決策自我效能。

## 二、大學生生涯決策自我效能及其與教師、同儕互動的關係

根據社會學習理論的觀點，個體透過觀察他人的行為或者與他人的互動歷程，能從中獲得替代性的學習經驗，個體也可能從與他人的互動過程獲得成功及正向的經驗，這些與他人互動所可能獲取的知覺與經驗，將成為個體自我效能感的來源；由於生涯決策自我效能屬於自我效能的一部份，因此，與重要他人間的互動經驗，也會影響個體的生涯決策自我效能感；此外，Poll(2003)指出，「關係」一直被視為生涯決策中的重要資源 (valuable resource)，社會支持的力量對於生涯決策自我效能扮演著重要的角色；對於大學生來說，教師及同儕都屬於其生活環境的重要他人，加上大學生畢業後即將面臨「畢業即失業」的問題，因此大學四年中，大學生必然會面臨生涯探索及生涯決策的問題，使得大學教師與同儕的角色顯得更為重要。

Chickering(1969)指出，當大學師生擁有頻繁且良好的正式與非正式互動行為，且當這些互動是發生於不同場景 (setting) 時，將能夠有效地激發學生的能力感。此外，已有許多研究指出，大學教師對於學生的職業選擇、學業志向及生涯志向有著重要的影響 (Feldman & Newcomb, 1969; Pascarella, 1984); Davis (1964) 也指出大學教師的鼓勵對於學生決定繼續就讀研究所有著重要的影響 (轉引自 Lamport, 1993)。Pascarella, Terenzini 與 Hibel (1978) 發現，大學生與教師間智力及生涯的互動行為與學生知覺的智能發展及個人發展有正向的關係，Lamport (1993) 指出，教師與學生間的互動關係也可被視為是一種良師模

範的關係 (modeling-mentoring relationship)，且有大於三分之一的女性認為大學教師是其生涯及學習中重要的楷模，此外，在大學師生的互動中，教師若主動分享自己學習或是工作的經驗談，將是影響學生生涯與學習追求的有效方式；Poll(2003)以 122 位青少年為樣本，探討個體所知覺到的社會支持與生涯決策自我效能之間的關係發現：青少年所知覺的支持來源（包括父母、教師、朋友及學校）與生涯決策自我效能有正相關，其中，又以教師及朋友為顯著的促成因素 (influential contributors)。

綜合上述文獻可發現，對於大學生而言，師長及同儕都扮演著重要的角色。師長大多扮演楷模的角色，能夠激發個體學習動機並作為個體學習的標的，因此，大學師生的非正式互動中，教師從中所提供的建議及分享的經驗，對於學生而言不僅是學習的來源，也是其重要的參考依據。許多研究已經證實，大學生與大學教師的關係對於生涯的議題（職業選擇、學業志向、生涯志向、生涯決策自我效能）有著重要的影響 (Feldman & Newcomb, 1969; Pascarella, 1984; Poll, 2003)。

與大學師生的關係相較而言，大學生與同儕的相似性較高，Schunk (1998) 指出，當個體看到他人成功的行為經驗時會影響個體自我效能感，尤其當他人與個體的相似性越高時，個體所增加自我效能感越高，此外，根據 Poll 的研究也發現，青少年所知覺到的朋友支持對於生涯決策自我效能有重要的影響，因此，研究者推論大學師生的非正式互動與同儕互動會影響大學生的生涯決策自我效能感。

## 第六節 大學師生非正式互動、大學同儕互動、生涯決策自我效能與大學生生活適應之關係

根據社會學習理論的觀點，一個生活適應良好的人必須有足夠的能力與技巧去面對生活中的挑戰，並且當面對環境變動的衝突時，能夠做出適當的因應行為，進而順利克服困難（王以仁，林淑玲，駱芳美，民 86）。此外，Bandura 認為（1977）個體自我效能意指個體相信自己可以克服環境的信念，是個體對自己能力及行為表現的評價，因此，理論的觀點隱含著自我效能與生活適應存在著正向的關係。

此外，在相關研究方面，Chemers、Hu 及 Garcia（2001）研究大一學生學業自我效能與學業表現及生活適應的關係發現：大一學生的學業自我效能對於其生活適應有顯著的正面影響，亦即對於自己學業能力越有信心的學生，大學生活適應狀況（包括學習滿意度、目標承諾等）也會比較好；而 Coffman 與 Gilligan（2003）以 94 位大一學生為對象，研究大一學生社會支持、壓力、自我效能與大學生學校滿意度的關係，研究發現自我效能與大學生滿意度成正相關（ $r=.439, p<.01$ ），顯示自我效能越高的大學生，對於大學生活的滿意度也越高，此外其研究也發現：大學生所感受到的社會支持能顯著預測大學生活滿意度，顯示社會支持對大學生的生活滿意度佔了最重要的影響力。

綜合上述可知，自我效能與生活適應之間存在著正向的關係，而生涯決策自我效能屬於自我效能的特殊化，因此，當個體對於自己完成生涯歷程中的任務有較高的信心時，其生活適應應該也會較為良好。此外，大學教師及同儕屬於大學生社會支持系統的一部份，且由 Coffman 與 Gilligan 的研究中發現，社會支持是影響大學生生活滿意的重要變項，而當大學生與教師及同儕擁有頻繁且良好的互動時，也隱含著其從互動中獲得了社會性的支持。因此，研究者推論大學師生互動、大學同儕互動及生涯決策自我效能能正向預測大學生生活適應。