

國立政治大學教育學系碩士論文

指導教授：陳婉真 博士

人格特質、性別及學習成就
對國小學童師生互動關係
滿意度之研究

研究生：楊琬如

中華民國一百年四月

謝辭

謝辭這東西，寫在研究結束後，卻放在整本論文的最前面，象徵意義頗大，畢竟無論研究做得如何，用感謝的心來做結，總是一件好事。希望能透過這篇謝辭，讓我記住這段時間曾經幫助、陪伴我的人，也期許自己未來能夠成為樂於幫助他人的人。

首先，要感謝我的指導教授——婉真老師，您總是體貼學生，悉心指導我們，能當您的學生真是我莫大的福氣，感謝您的鼓勵、支持與指導，真希望還有機會能上老師的課，聽您的課程是我在政大的生活中最享受的事情之一；此外，還有我的口委——鍾和老師和雅惠老師，感謝您們能溫和細心的指正我的研究，讓我受益良多。

再來，要感謝我的家人，感謝我可愛的姊姊，把新買的筆電慷慨地借給我，只因為研究生有筆電似乎比較方便；更感謝我的父母能支持我留職停薪的決定，重當學生的這一年，我愉悅地學習、快樂而滿足，我明白這是因為你們的無私，才能讓我無後顧之憂的回校園充電，我滿懷感謝，我愛你們。

除此之外，協助我發放問卷的學校老師們，感謝你們熱情的支持與協助，我銘感在心，更特別感謝一路上陪伴我的果果、心慈、宜芳學姐，以及鈺茹、筱恬、佳恬等等，因為有你們的幫助，我才能順利的完成論文；最後要感謝友聖，在我論文進度落後時跟我說：「大家都差不多啦！壓力不要太大！」，在我論文寫得順利時告訴我：「我就知道妳很棒！」，感謝我的朋友們，因為有你們，我才這麼幸福快樂！

最後，回顧寫論文的過程中，雖然有時挫折苦惱，但卻深深感受到學習與探索的樂趣，感謝政大能讓我樂在學習，但願我能常存感謝心，成為樂於付出的人。

琬如 2011/5/25

論文摘要

本研究旨在瞭解不同人格特質、性別及學習成就的國小學童對師生互動關係滿意度的差異，以桃園市國小學生958人為研究對象，採用人格特質量表、師生互動滿意度量表為評量依據，再以描述統計、單因子變異數分析、Scheffe事後考驗等統計方法進行分析。

本研究之主要發現如下：

1. 目前國小學童在認知教學因素「支持」層面上不太滿意；但在「控制」層面滿意度呈現滿意的情形。
2. 目前國小學童在情意相處「影響」和「接近」層面，所知覺的師生互動的滿意度呈現滿意的情形。
3. 目前國小學童在行為管教因素的滿意度「反應」層面滿意度是呈現滿意的情形；但在「要求」層面的滿意度是不滿意的。
4. 不同人格類型的學生，在認知教學因素「支持」層面上的滿意度有顯著差異，其中嚴謹自律性學生的滿意度顯著高於和善性學生與外傾支配性學生。
5. 不同人格類型的學生，在認知教學因素「控制」層面上的滿意度有顯著差異，其中嚴謹自律性學生與聰穎開放性學生的滿意度顯著高於和善性學生。
6. 不同人格特質國小學生，在情意相處方式「接近」層面上的滿意度有顯著差異，其中嚴謹自律性學生、聰穎開放性學生師生關係滿意度顯著高於和善性學生與外傾支配性學生的滿意度。
7. 不同人格特質國小學生，在情意相處方式「影響」層面上的滿意度有顯著差異，其中嚴謹自律性學生、聰穎開放性學生、神經質學生的滿意度顯著高於和善性學生與外傾支配性學生。
8. 不同人格特質國小學生，在行為管教方式「反應」層面上的滿意度有顯著差異，其中嚴謹自律性學生的滿意度顯著高於外傾支配性、和善性以及神經質學生，而聰穎開放性學生的滿意度顯著高於外傾支配性、和善性學生。
9. 不同人格特質國小學生，在行為管教方式「要求」層面上滿意度無顯著差異。
10. 在認知教學方式滿意度的「支持」層面，女學生的滿意度顯著高於男學生。
11. 在認知教學方式滿意度的「控制」層面，男女學生的滿意度無顯著差異。
12. 在情意相處因素滿意度的「接近」層面，女學生的滿意度顯著高於男學生。

13. 在情意相處因素滿意度的「影響」層面，女學生的滿意度顯著高於男學生。
14. 在行為管教因素滿意度的「反應」層面，女學生的滿意度顯著高於男學生。
15. 在行為管教因素滿意度的「要求」層面，男女學生的滿意度無顯著差異。
16. 不同學習成就的學生在認知教學因素的「支持」層面，高學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生。
17. 不同學習成就的學生在認知教學因素的「控制」層面，高學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生。
18. 不同學習成就的學生在情意相處因素滿意度「接近」層面，中、高學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生。
19. 不同學習成就的學生在情意相處因素滿意度「影響」層面，中學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生。
20. 不同學習成就的國小學生在行為管教因素的「反應」層面，中、高學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生。
21. 不同學習成就的國小學生在行為管教因素的「要求」層面，低學習成就學生的滿意度顯著高於高學習成就學生。

最後，本研究根據研究結果進行討論，並對學校教育、教師教學及未來研究，提出具體建議，供後續實務工作及研究參考。

關鍵字：人格特質、性別、學習成就、師生互動關係、滿意度

目錄

| | |
|---------------------------------|-----|
| 第一章 緒論..... | 1 |
| 第一節 研究動機與目的..... | 1 |
| 第二節 研究問題與假設..... | 5 |
| 第三節 名詞釋義..... | 7 |
| 第二章 文獻探討..... | 8 |
| 第一節 人格特質的理論與研究..... | 8 |
| 第二節 師生互動理論與研究..... | 21 |
| 第三節 學生人格特質與師生互動關係之相關研究..... | 34 |
| 第四節 性別、學習成就與師生互動的相關理論..... | 39 |
| 第三章 研究方法..... | 54 |
| 第一節 研究架構..... | 54 |
| 第二節 研究對象..... | 55 |
| 第三節 研究工具..... | 55 |
| 第四節 研究步驟..... | 59 |
| 第五節 資料處理..... | 61 |
| 第四章 研究結果..... | 62 |
| 第一節 國小學生知覺的師生互動方式滿意度現況..... | 62 |
| 第二節 不同人格特質國小學生的師生互動方式滿意度關係..... | 66 |
| 第三節 不同性別國小學生的師生互動方式滿意度關係..... | 74 |
| 第四節 不同學習成就國小學生的師生互動方式滿意度關係..... | 75 |
| 第五章 研究討論..... | 82 |
| 第一節 國小學生知覺的師生互動方式滿意度現況討論..... | 82 |
| 第二節 不同人格特質國小學生的師生互動方式滿意度討論..... | 83 |
| 第三節 不同性別國小學生的師生互動方式滿意度討論..... | 87 |
| 第四節 不同學習成就國小學童師生互動方式滿意度討論..... | 91 |
| 第六章 結論與建議..... | 94 |
| 第一節 結論..... | 96 |
| 第二節 建議..... | 91 |
| 參考書目..... | 101 |
| 附錄一 師生互動關係量表的編製..... | 105 |
| 附錄二 師生互動關係量表開放問卷..... | 110 |
| 附錄三 師生互動關係量表預試問卷..... | 111 |
| 附錄四 師生互動關係量表正式問卷..... | 114 |

表目錄

| | |
|-------------------------------------|----|
| 表2-1-1 專家學者對人格定義之彙整..... | 9 |
| 表2-1-2 六大人格理論之理論派別..... | 11 |
| 表2-1-3 人格五因素模式發展過程..... | 15 |
| 表2-1-4 五因素規準表..... | 19 |
| 表2-1-5 性格自評量表的五大因素..... | 20 |
| 表2-2-1 認知領域目標層次..... | 23 |
| 表2-2-2 情意領域目標層次..... | 24 |
| 表2-2-3 行為領域目標層次..... | 25 |
| 表2-2-4 師生互動與教學態度的相關研究..... | 26 |
| 表2-2-5 早期師生互動理論概述與分類..... | 28 |
| 表2-2-6 師生與親子互動時以雙向度作為評量方式的相關研究..... | 29 |
| 表2-3-1 學生人格特質與師生互動認知方面的相關研究..... | 35 |
| 表2-3-2 學生人格特質與師生互動情意相處的相關研究..... | 37 |
| 表2-3-3 學生人格特質與師生互動行為管教的相關研究..... | 38 |
| 表2-4-1 師生互動中學生的性別優勢族群..... | 40 |
| 表2-4-2 師生互動與學生性別之量的研究..... | 41 |
| 表2-4-3 師生互動與學生性別之質的研究..... | 43 |
| 表2-4-4 性別與師生互動認知層面上的相關研究方面..... | 45 |
| 表2-4-5 性別與師生互動情意層面上的相關研究..... | 47 |
| 表2-4-6 性別與師生互動行為層面上的相關研究..... | 48 |
| 表2-4-7 師生互動影響學習成就的研究..... | 50 |
| 表2-4-8 學生學習成就影響師生互動的研究..... | 51 |
| 表3-2-1 學生有效樣本人數分配表..... | 55 |
| 表3-2-2 學生樣本基本資料分配表..... | 55 |
| 表3-3-1 性格自評量表各向度與題目分配..... | 56 |
| 表3-3-2 師生互動量表各向度與題目分配..... | 58 |
| 表4-1-1 認知教學因素支持層面滿意度現況..... | 63 |
| 表4-1-2 認知教學因素控制層面滿意度現況..... | 63 |
| 表4-1-3 情意相處因素影響層面滿意度現況..... | 64 |
| 表4-1-4 情意相處因素接近層面滿意度現況..... | 64 |
| 表4-1-5 行為管教因素反應層面滿意度現況..... | 65 |
| 表4-1-6 行為管教因素要求層面滿意度現況..... | 65 |

| | |
|---|-----|
| 表4-2-1 不同人格特質國小學生知覺的認知教學因素滿意度量表之摘要表..... | 67 |
| 表4-2-2 不同人格特質的國小學生知覺的認知教學因素變異數分析摘要表... | 67 |
| 表4-2-3 不同人格特質的國小學生知覺的認知教學因素事後分析摘要表... | 68 |
| 表4-2-4 不同人格特質的國小學生知覺的情意相處因素事後分析摘要表..... | 69 |
| 表4-2-5 不同人格特質的國小學生知覺的情意相處因素變異數分析摘要表.... | 70 |
| 表4-2-6 不同人格特質的國小學生知覺的情意相處因素事後分析摘要表.... | 70 |
| 表4-2-7 不同人格特質的國小學生知覺的行為管教因素滿意度量表之摘要表.. | 72 |
| 表4-2-8 不同人格特質的國小學生知覺的行為管教因素變異數分析摘要表... | 72 |
| 表4-2-9 不同人格特質的國小學生知覺的行為管教因素事後分析摘要表..... | 73 |
| 表4-3-1 不同性別國小學童的師生互動關係t考驗摘要表..... | 75 |
| 表4-4-1 不同學習成就的國小學生知覺的認知教學因素滿意度量表之摘要表.. | 76 |
| 表4-4-2 不同學習成就的國小學生知覺的認知教學因素變異數分析摘要表... | 76 |
| 表4-4-3 不同學習成就的國小學生知覺的認知教學因素事後分析摘要表... | 77 |
| 表4-4-4 不同學習成就的國小學生知覺的情意相處因素滿意度量表之摘要表... | 78 |
| 表4-4-5 不同學習成就的國小學生知覺的情意相處因素變異數分析摘要表..... | 78 |
| 表4-4-6 不同學習成就的國小學生知覺的情意相處因素事後分析摘要表..... | 79 |
| 表4-4-7 不同學習成就的國小學生知覺的行為管教因素滿意度量表之摘要表...80 | |
| 表4-4-8 不同學習成就的國小學生知覺的行為管教因素變異數分析摘要表.... | 80 |
| 表4-4-9 不同學習成就的國小學生知覺的行為管教因素事後分析摘要表.... | 81 |
| 表一 師生互動滿意度預試量表認知教學因素分析摘要表..... | 106 |
| 表二 師生互動滿意度預試量表情意相處因素分析摘要表..... | 106 |
| 表三 師生互動滿意度預試量表行為管教因素分析摘要表..... | 107 |
| 表四 師生互動滿意度正式量表認知教學因素分析摘要表..... | 108 |
| 表五 師生互動滿意度正式量表情意相處因素分析摘要表..... | 108 |
| 表六 師生互動滿意度正式量表行為管教因素分析摘要表..... | 109 |

圖目錄

| | |
|-----------------------------------|----|
| 圖2-2-1 Bronfenbrenner的師生互動類型..... | 31 |
| 圖2-2-2 Wubbels的師生互動類型..... | 32 |
| 圖2-2-3 Macobby與Martin的師生互動類型..... | 34 |
| 圖3-1-1 本研究理論架構圖..... | 54 |

第一章 緒論

本章共分為三節，第一節為研究動機與目的，第二節為研究問題與假設，第三節為名詞釋義。

第一節 研究動機與目的

壹、研究動機

近年來，學生中心的意識抬頭，教師教學重視學生的需求與反應，並根據學生的需求與反應給予適當的回饋和指導。這也顯示現代教育有別於以往，強調以學生為主體的教學型態，教學的過程重視教師與學生的雙向溝通（蕭秋祺，1992）。在此重視師生互動的教學情境中，如何了解學生的需求與喜好並以此產生良性互動就顯得相當重要，近來常聽到一些口號：「當孩子最好的朋友」與「親其師、信其道」等，皆說明當今教育重視的師生的友伴關係，2005 年教育部友善校園總體營造計畫裡也提到友善校園強調學校教師及學生在進行教與學的歷程上，必須「如師如友，止於至善」。同樣地，在家庭中與孩童互動關係的友善性也是相當重要，研究發現不同的家庭結構中，子女對父母採用管教方式的滿意程度不同時，其行為表現將有顯著差異（王鍾和，1993），可見「滿意度」是影響孩子表現重要的中介變項。此外，Ouzts(1986)研究發現，當學生對老師滿意度較高、較喜歡某位老師時，對該老師所教導的事物接受度也較高，因此不同類型學生所喜歡的師生互動類型有何差異，將是本研究欲探討的重點。

早期師生互動的研究主要是根據團體動力學的研究結果所建立（陳奎熹，1990），著重探討教師領導方式對學生的影響將教師的行為分類，如：Anderson（1943）將教師互動行為分為控制型、統合型兩類；Lippitt 與 White（1943）把教師課堂上的領導風格分為權威式領導、放任式領導、民主式領導三類，這樣的分類方式是採單向度地將師生互動類型分類，分類方式較為侷限，然而現今分類多採取雙向度的方式進行師生互動研究，如：William（1958）以權威、關懷兩個向度來進行互動分類；同樣地，Maccoby 與 Martin（1983）也以要求、反應兩向度劃分四個象限來區分的互動管教類型。這樣雙向度的分類法比單向度更周延，是目前師生、親子互動管教類型中較為人所普遍採用的分類方式（李雅芳，

2005)，因此本研究採取雙向度的分類來進行研究。唯在師生互動內容的部份，過去進行師生互動研究時，多將師生互動內容依語言的方式作為區分（Flanders，1960），或是探討制度與個人角色的關係（Getzels，1972），這些描述的內容往往過於籠統，而使教師難以檢核自己的師生互動是否合宜。本研究欲以教學目標來區分教學內容，這樣的內容分類將使教師在互動教學上更能清晰地與教學目標結合。一般我國常用的教學目標分類是依據 Bloom 與 Krathwohl 及 Simpson 等三人的分項，將之區分為認知、情意、行為技能三類別，這也就是說師生互動內容，包括認知、情意與行為三層面（潘正德，1993），而這樣的分類也正符合我國九年一貫的課程目標（教育部，2000）。總而言之，師生的互動除了課程方面認知的教學外，還包含了師生間情感的支持、以及行為的管教。因此本研究欲以認知、情意與行為此三大教學內容來探討學生喜歡的師生互動方式，希望透過內容分析的方式深入探尋出教師進行此三項師生互動內容時較佳的方式，此為本研究的研究動機之一。

在探討學生所喜愛的師生互動類型前，必須先將不同的學生予以分類，本研究欲以五大人格因素將學生進行分類，五因素理論經過特質論學者數十年的發展，近年來在人格理論中具有重要地位，應用也相當廣泛，從職業、健康、臨床心理學等研究方面外，更逐漸擴展到教育及學校層面，儼然已成為當前學界最普遍運用的人格理論（薛秀宜，2006）。本研究採用特質學派的觀點的原因，除了該理論普遍為學界接受與應用之外，也因它的理論架構考慮到遺傳與環境的交互作用，考慮面向不僅較完整，研究方面也藉由因素分析法編制人格五因素問卷來測量是一較精確的研究方式。基於以上原因，本研究以五因素人格特質論來分類學生，再進一步探討學生人格特質與師生互動關係。國內在學生人格特質與師生互動關係的相關研究中，陳嫻竹（2002）由孩童的人格特質探討親子互動關係，發現不同人格特質的孩子與父母關係的親密或疏離感存有高相關，尤其是和善性及嚴謹自律性的特質的孩童，與父母關係較為融洽親密。石文宜（2006）針對五大人格特質學童與師生互動關係研究中也發現：學生的五大人格特質與師生互動關係之「影響」間存有顯著正相關；學生的和善性、嚴謹自律性、外傾支配性及聰穎開放性，與師生互動關係之「接近性」間存有顯著正相關的關係。於是我們發現人格特質無論在親子間互動或師生間互動都有高度相關的影響，學生依其本質的不同，對於師生互動會有不同的頻率與相異的感受，而其受影響程度也會不

同。究竟不同人格特質的學生所喜愛的師生互動類型有何不同？這是本研究所欲探究的動機之二。

由過去的研究得知，除了學生的人格特質將影響師生互動的滿意度外，不同背景變項的學生對於師生互動的感受是否有所差異也是本研究所欲關心的重點，在學生背景變項中性別的分類是最基礎的分類，實際在校園內也常透過性別將學生分類，如：學生座號的編排以性別為群組分類等等。至於性別與師生互動的研究，亦有許多研究認為學生性別是影響學生對師生互動感受的變項之一，過去有認為男學生在課堂上的互動佔優勢者，亦有認為女學生佔優勢的說法，例如：Sadker與Sadker（1994）認為在課堂上，教師對男學生比較注意，也比較主動的教導他們，認為女性學生常在師生互動上屬於為弱勢的一方。但也有持相反看法，如：Sommers（1971）認為男生在求學初期因讀寫發展較女生慢，使他們比較不喜歡上學、不喜歡做功課，甚至進大學就讀的比率也較女生低(Sax，2006)。綜合國內外的研究，大部分指出教師傾向給予男學生較多注意或男學生能引起較多的師生互動，甚至男學生在問題回答的品質上也高於女生，例如：蘇靜芬（2004）研究觀察教師的課堂互動發現教師對學生的積極性鼓勵或消極性懲罰的非語言互動，均是男生多於女生。余曉清（1996）研究發現男學生比女學生引發且回答較多的問題，且教師指定男生回答的頻率約為女生的三倍。儘管如此，在師生互動的關係中，卻通常是女學生與教師的互動關係較融洽。這可能是男學生與教師互動內容中有許多行為的管教批評影響師生關係，加上女學生較擅於察言觀色，也較在意、服從教師權威與班級規範有關（石文宜，2006）。根據上述研究及例證，我們可以得知不同性別的學生對於師生互動的行為與感受各有所異，於是探討不同性別的學生所喜愛的師生互動類型，亦是本研究的研究動機之三。

除了上述學生人格類型與背景變項中性別的差異外，國內教育在升學主義的氣氛下，教學方面一直有重視學生學業成就的現象，於是本研究亦將學生的學習成就列為研究的背景變項之一，在學習成就與師生互動之間的關係方面，歷來也有許多討論，一般來說認為教師與學生互動關係愈佳，學生學習成就愈好，同樣地，學生的學習表現愈高，教師在教學問答中給予他們的反應也較優質。李旻陽（1992）研究指出現今國中生的師生互動情況不佳，但其中學業成績高的國中生是和老師關係最好的一群，這樣的現象或許和教師對成績高的學生的關懷和支持

的態度有關，Klem 與 Conell (2004) 針對國小與國中生進行研究，發現當學生覺知教師的情意相處及教師對學生有較高期望時，學生反映出的學業投入顯著較高，也因此有較高的學業表現，但特別要注意的是教師對學生的關懷與支持並非一味地放任，吳武典 (1980) 的研究顯示放任的行為則不利於學生學習，於是教師除了應給予學生適當的支持與增強外，應視學生的背景及需求給予合適積極的領導。本研究植基於先前研究的假設，認為不同學習成就的學生所感受到的師生互動有所不同，並欲進一步探討不同學業表現的學生所喜愛的師生互動類型，此為本研究的研究動機之四。

綜合上述，本研究欲瞭解不同人格特質、性別及學習成就的國小學童對師生互動關係的滿意度，過去的研究對於不同人格特質在親子及師生互動間的影響研究較多，但對於不同人格特質的學生喜歡的師生互動方式卻討論較少，故本研究依人格五大類型來分類國小學童，欲討論不同人格特質的國小學童所喜歡的師生互動方式，此外更加入不同背景變項包括性別與學習成就，欲使研究結果更貼近研究主體；在實驗設計方面則編製「師生互動方式滿意度量表」對國小學童進行測量，希冀能藉以探討國小學童所喜愛的師生互動類型的，並將此研究作為教師反省教學行為之用。

貳、研究目的

基於上述研究動機，本研究之研究目的為：

- 一、 探討目前國小學生知覺的師生互動方式滿意度。
 - 1-1 探討目前國小學生知覺的認知教學方式滿意度。
 - 1-2 探討目前國小學生知覺的情意相處方式滿意度。
 - 1-3 探討目前國小學生知覺的行為管教方式滿意度。
- 二、 比較不同人格特質國小學生知覺的師生互動方式滿意度。
 - 2-1 比較不同人格特質國小學生知覺的認知教學方式滿意度之差異。
 - 2-2 比較不同人格特質國小學生知覺的情意相處方式滿意度之差異。
 - 2-3 比較不同人格特質國小學生知覺的行為管教方式滿意度之差異。
- 三、 比較不同性別國小學童知覺的師生互動方式滿意度。
 - 3-1 比較不同性別國小學生知覺的認知教學方式滿意度之差異。
 - 3-2 比較不同性別國小學生知覺的情意相處方式滿意度之差異。

3-3 比較不同性別國小學生知覺的行為管教方式滿意度之差異。

四、比較不同學習成就國小學童知覺的師生互動方式滿意度。

4-1 比較不同學習成就國小學童知覺的認知教學方式滿意度之差異。

4-2 比較不同學習成就國小學童知覺的情意相處方式滿意度之差異。

4-3 比較不同學習成就國小學童知覺的行為管教方式滿意度之差異。

第二節 研究問題與假設

壹、研究問題

根據前述的各項研究目的，本研究所要探討的問題如下：

一、目前國小學生知覺的師生互動方式滿意度為何？

1-1 目前國小學生知覺的認知教學方式滿意度為何？

1-2 目前國小學生知覺的情意相處方式滿意度為何？

1-3 目前國小學生知覺的行為管教方式滿意度為何？

二、不同人格特質國小學生知覺的師生互動方式滿意度有何差異？

2-1 不同人格特質國小學生知覺的認知教學方式滿意度有何差異？

2-2 不同人格特質國小學生知覺的情意相處方式滿意度有何差異？

2-3 不同人格特質國小學生知覺的行為管教方式滿意度有何差異？

三、不同性別國小學童知覺的師生互動方式滿意度有何差異？

3-1 不同性別國小學童知覺的認知教學方式滿意度有何差異？

3-2 不同性別國小學童知覺的情意相處方式滿意度有何差異？

3-3 不同性別國小學童知覺的行為管教方式滿意度有何差異？

四、不同學習成就國小學童知覺的師生互動方式滿意度有何差異？

4-1 不同學習成就國小學童知覺的認知教學方式滿意度有何差異？

4-2 不同學習成就國小學童知覺的情意相處方式滿意度有何差異？

4-3 不同學習成就國小學童知覺的行為管教方式滿意度有何差異？

貳、研究假設

根據前述的各項研究問題，本研究的研究假設如下：

一、不同人格特質國小學生知覺的師生互動方式滿意度有顯著差異。

1-1 不同人格特質國小學生對認知教學方式的滿意度有顯著差異，在「支持」層面，聰穎開放性學生與和善性學生的滿意度顯著高於其他人格類型。在「控制」層面，嚴謹自律性學生與聰穎開放性學生的滿意度顯著高於其他人格類型。

1-2 不同人格特質國小學生對情意相處方式的滿意度有顯著差異，在「接近」層面上，和善性學生的滿意度顯著高於其他人格類型。在「影響」層面上，嚴謹自律性學生與聰穎開放性學生的滿意度顯著高於其他人格類型。

1-3 不同人格特質國小學生對行為管教方式的滿意度有顯著差異，在「反應」層面嚴謹自律性學生、聰穎開放性的滿意度顯著高於其他人格類型。在「要求」層面上嚴謹自律性學生的滿意度顯著高於其他人格類型。

二、不同性別國小學生知覺的師生互動方式滿意度有顯著差異。

2-1 不同性別的國小學童知覺的認知教學方式滿意度有顯著差異，其中在「支持」層面，男學生滿意度顯著高於女學生。在「控制」層面，女學生滿意度顯著高於男學生。

2-2 不同性別的國小學童知覺的情意相處方式滿意度有顯著差異，其中在「接近」與「影響」層面，女學生滿意度均顯著高於男學生。

2-3 不同性別的國小學童知覺的行為管教方式滿意度有顯著差異，其中在「反應」與「要求」層面，女學生滿意度顯著高於男學生。

三、不同學習成就國小學童知覺的師生互動方式滿意度有顯著差異。

3-1 不同學習成就國小學童知覺的認知教學方式滿意度有顯著差異，且在「支持」層面，中、高學習成就學生滿意度顯著高於低學習成就學生。「控制」層面，中、高學習成就學生滿意度顯著高於低學習成就學生。

3-2 不同學習成就國小學童知覺的情意相處方式滿意度有顯著差異，且在「接近」層面，中、高學習成就學生滿意度顯著高於低學習成就學生。「影響」層面，中、高學習成就學生滿意度顯著高於低學習成就學生。

3-3 不同學習成就國小學童知覺的行為管教方式滿意度有顯著差異，且在「要求」層面，中、高學習成就學生滿意度顯著高於低學習成就學生。「反應」層面，中、高學習成就學生滿意度顯著高於低學習成就學生。

第三節 名詞釋義

一、人格特質

個體在先天及後天因素交互作用影響下，對人己、事物、以至對整個環境的適應時，所顯現的獨特思想、行為及感受，且這些特質具有相當統整性、持久性、複雜性與一致性。本研究使用莊耀嘉、李雯娣（2001）編製的「性格自評量表」來測試學生的人格特質，以受試者在外傾支配性（包括：外向性及負向支配性）、神經質、和善性、嚴謹自律性及聰穎開放性等五個向度之得分為作為分類依據。

二、國小學童

本研究之研究對象為桃園縣桃園市的國小學生。桃園市共 23 所小學，研究以便利取樣方式挑選桃園市內六間國小，各校依其規模大小，選取同年段 5 至 7 班施測，施測人次共 958 人。

三、師生互動

師生互動行為，在此採溝通的系統性觀點，其基本假定為：在教室情境中，人們的行為會互相影響；老師的互動行為會受到學生行為的影響，同時也會影響學生的行為，形成一個循環的過程，本研究依據 Bloom(1956)、Krathwohl(1973)及 Simpson (1972) 等人的分項，將師生互動內容分為以下三類：(張霄亭，2004)

(一)認知方面：包含知識的理解與應用創造，具體施行在教師的教學活動中，包含教學準備、教材呈現、教學策略、與教學評量等。在本研究中將認知教學方面的師生互動以「控制」、「支持」雙向度來討論之。

(二)情意方面：包含師生互動的心理關係、信念價值，具體施行在教師的教學活動中，包含了正向與負向的情感態度與感受等。在本研究中將情意相處方面的師生互動以「影響」、「接近」雙向度來討論之。

(三)行為方面：包含行為的知覺與模仿、機械化與複雜的反應以及創作等行為方式的表現與改善，具體施行在教師的教學活動中，包含對學生行為的反應與行為改變的管教方式。在本研究中將行為管教方面的師生互動以「要求」、「反應」雙向度來討論之。

第二章 文獻探討

本章的目的在整理、歸納與本研究主題相關的理論及研究結果，做為本文的立論基礎。全章共分為四節，第一節探討人格特質的理論與研究；第二節進行師生互動理論與研究；第三節闡述學生人格特質與師生互動關係之相關研究；第四節說明不同背景變項性別、學業成就與師生互動的相關理論。

第一節 人格特質的理論與研究

壹、人格特質的意義

人格 (personality) 是心理學領域重要的研究變項，而心裡學上「人格」一詞，源自拉丁文的「persona」，本意為「面具」(Hergenhahn, 1990)。但十八世紀後的心理學家多將人格認為是個人思考、情感、行為的特有模式，這些思考、情感行為模式除了有獨特性外，在不同的時間和情境也有一致性 (Pervin & John, 1997)；Libert與Libert (1998) 認為現今心理學所指的人格概念相異於字源「面具」重視表象與偽裝，其意義比較接近於「真人」、「本來的面目」，也就是個人真實獨特的面貌 (黃堅厚, 1999)。現今社會談論到人格，一般來說會將人格的涵意做三種解釋：第一種社會上的一般解釋，將人格解讀為「人品」，其內涵與品格相同；第二種法律上的一般解釋，將人格解讀為「義務主體的資格」；第三種是心理學上的解釋，將人格解讀為「性格」，指的是人的個性 (張春興, 1992)。根據張春興 (2000) 定義：人格是指個體在其生活歷程中，對人、對事、對己以至對整個環境的適應時，所顯示的獨特特性。此一獨特個性，係由個體在其遺傳、環境、成熟、學習等因素交互作用下，表現於需求、動機、興趣、能力、性向、態度、氣質、價值觀念、生活習慣以至行動等身心多方面的特質所組成。由多種特質而形成的人格組織，具有相當的統整性、持久性、複雜性與獨特性。綜上所述，心理學上所沿用的「人格」一詞，大致上的意義是將其解釋「性格」，也就是強調個人在生活中對人事物所展現的獨特個性。

當我們在描述個人的性格特質，例如：安靜、吵鬧、被動、擅交際等等時，也就是在針對個人的人格組態加以分類，企圖替人格特質找尋精簡的向度與內涵 (王震武, 1991)。在許多研究者對「人格」與「人格特質」的討論中，我們可

以發現研究者對於兩者的界定並無太大的差異，只是在討論人格特質時，較重視人格的特徵，強調人格的特質部份。

表2-1-1 專家學者對人格定義之彙整

| 提出者 | 人格的定義 |
|-------------------------|--|
| Guilford (1959) | 人格是個人得以和其他人相異的一種持久、特殊的特質。 |
| Allport (1961) | 人格是位於個體心理系統之內的動態組織，是決定個人思想與行為的獨特型式。 |
| Kassarjian (1971) | 人格特質是個體對外在環境刺激產生的一致性反應。 |
| Pervin 與 John (1997) | 人格是指形成一個人的情感、思想及行為經常型式的那些個性。 |
| Phares 與 Chaplin (1997) | 人格是一個人情感及行為的特有模式，每個人和另一個人的型式不相同，並且在不同時間和情境中維持一致。 |
| 張春興(2000)： 張氏心理學辭典 | 人格是指個體在其生活歷程中，對人、對事、對己以至對整個環境的適應時，顯示的獨特特性，具有相當的統整性、持久性、複雜性與獨特性。 |
| 陳江水 (2003) | 人格特質是個人在其生活歷程中，對人、對事、對己以至對整體環境適應時，所顯示出來的個性，通常具穩定與一致性。 |
| 石文宜 (2006) | 人格特質是指個體內部心理及物理系統的動力組織，對人、對事、對己以至對整個環境的適應時，決定個體在思想、行為及感受上的獨特性，且這些特質具有相當的統整性、持久性、複雜性與一致性。 |
| 路婉林 (2010) | 個體在面對不同刺激時，所展現持久而穩定的特質行為，當特質越具一致性時，在不同情境中發生的頻率也越高，而運用該特質來描述個體行為也更顯重要，且具有預測性。 |

資料來源：研究者自行整理

上表為研究者參考孫君儀（2002）、石文宜（2006）之研究歸納，列舉部份研究者對人格與人格特質所提出的定義，會發現依據各理論流派的不同，對於人格的解釋雖略有差異，但大致來說都將人格與人格特質視為人的一種獨特性、持久性、一致性、統整性特質。

綜合以上中西方學者所述，人格與人格特質都是生活歷程中個人的個性展現，這樣的特質受到先天與後天的影響，展現於內在與外在的思考、情感與行為方面，它是個人面對事物所展現的獨特思考行為模式。以此研究基礎，本研究對人格作一定義：個體在先天及後天因素交互作用影響下，對人己、事物、以至對整個環境的適應時，所顯現的獨特思想、行為及感受，且這些特質具有相當統整性、持久性、複雜性與一致性。

貳、人格特質的相關理論

一、人格理論的理論派別

人格的形成受到不同因素的影響，因而發展出不同的人格類型與人格分析理論，近代對人格類型研究的學者甚多，例如：精神分析社會文化學派的Erich Fromm (1941)將人格分為五大類型，分別是接納型、剝削型、吝嗇型、交易型與生產型，認為人格的類型受社會和文化形態影響，也就是說性格是由氣質、體格受生活經驗的影響所決定的。

此外美國心理學家Rotter，受行為主義及社會學習論影響，也在1954年提出「內外控人格取向」概念，認為人格內外控取向是一種連續的變數，是個體對於其行為及行為後果的增強所持的信念。至於內控與外控是一種相對的觀念，並無絕對區分的標準，此研究結果廣受當時組織行為與心理學者們的重視與探索（林勤豐，2002）。其他更有Roseman與Friendman(1974)提出的A/B型性格，主張人的性格有A/B型的傾向，A型性格充滿企圖心，兼具情緒與行動力，不達目的絕不停止，B型性格則反之。以上多位學者對於人格特質的研究，均顯現出人格特質在近代心理學研究的重要性。整合來說，當我們談論到人格理論時，大致可分為以下六大學派：

表2-1-2 六大人格理論之理論派別

| 理論派別 | 對人格的主要看法 | 代表人物 |
|----------------------------------|--|-------------------------|
| 心理分析論 (Psychoanalytic Theory) | 強調嬰兒與兒童時期的生活經驗對人格發展的影響，認為潛意識對行為類型間的差異有重要影響。 | Freud |
| 類型論/生物論 (Type Theory) | 強調人的生理特徵，認為人格是遺傳而來，並將人的不同特性加以歸類，重視個體在出生時就先天具備的氣質和功能上的偏好。 | Jung、Sheldon |
| 學習論 (Learning Theory) | 強調觀察與模仿是人格形成的作用因子，認為人格受環境因素影響重大。 | Skinner、Bandura |
| 特質論 (Trait Theory) | 關注個人與團體之共同特質，且認為特質是廣泛、持久、相對穩定的特徵，可以用來推測和解釋人類行為的特點。 | Allport、Cattell、Eysenck |
| 自我論 (Self Theory) | 人格是人的內在自我經驗。自我概念可能跟真實的經驗並不相符，這些矛盾會影響人的幸福感。無條件的正向關懷會讓自我較一致，有助於兒童展正向的自我，使其理想我與真實我較為接近。 | Rogers |
| 認知論 (Cognitive Theory) | 人格特質的差異是來自個體處理訊息方式的不同。 | Kelly |

資料來源：研究者自行整理

這些理論各具特色：Freud的心理分析論將性格的結構分成三個成分，分別為「本我」、「自我」及「超我」，認為性格就是這三種「我」互動出來的結果。本我是性格中最原始的成分，代表著原生的慾望；自我在性格中扮演決策的角色，協調本我想立即被滿足的衝動與現實環境的要求；超我則是性格中道德與理

想的成分，讓個體能合乎社會標準而做出對的行為。這些人格的發展在嬰兒與兒童時期逐漸形塑，並反映在意識與潛意識上。

人格類型論中，以Jung的心理類型理論最有名，Jung認為性格有外向型和內向型兩大態度類型，外向型的人，對周遭一切事物都很感興趣，愛好社交活動、較活潑開朗、容易適應環境的變化。反之，內向型的人，重視主觀世界、好沉思善內省、較難適應環境的變化。此兩大類型又各依個人的心理功能：感覺型、思維型、情感型和直覺型四種心理功能組成八種心理功能類型（張春興，1992）。此人格類型論重視個體在出生時就先天具備的氣質和功能上的偏好，但這些分類並非是將人切割成八類，因為每一種類型的模式都是典型的極端模式，現實中人兼有外向性和內向性的中間型，也都擁有上述四種心理功能，只是每個人在情境中側重的功能不同。

學習論則是受到行為主義的影響，行為論的理論觀點有一個很重要假設前提，那就是科學心理學家應該研究可觀察的行為（陸洛，2006）。此學派的代表Skinner相信行為可以透過「操作或工具性制約」進行改變、學習與修正，人格也是如此，他認為人格的發展也可透過增強來強化學習，同學派的Bandura也是源自相同觀點，並進一步修正提出社會學習、楷模學習的看法。

人本學派的自我論與行為主義學習論相反，他們反對行為學派學習論將人視為僅是刺激與反應連接的被動體，人本主義強調自由意志與理性，認為人的基本動力是自我實現。Rogers強調主觀的自我概念與人的情感需求，認為每個人的自我概念可能跟真實的經驗並不相符，但能透過無條件正向關懷減少矛盾，培養兒童展正向的自我（陸洛，2006）。

認知論的代表是Kelly，其理論也可稱作個人建構理論，認為人看待事物時，會注意到它們的相似性與相異性，因而經由對世界的觀察而建立出一套獨特的理論。此學派理論的貢獻在於讓人們瞭解到思考與記憶如何影響人格，但強調人類理性面而忽略人格的情緒成分，於個人建構和能力是如何產生缺乏闡述，是理論中較不足之處（陸洛，2006）。

特質論強調性格的個別差異源自個人行為特質的強度或數目多寡的不同，並認為特質具有持久而穩定的特性，也對個人的行為有一般性、一致性的影響。此

理論派別以Allport、Cattell、Eysenck為代表，主要在探究個體的不同屬性與特質，以了解個別差異與影響人格發展的要素，其中五因素理論經過特質論學者數十年的發展，近年來在人格理論中具有重要地位，應用也相當廣泛，從職業、健康、臨床心理學等研究方面外，更逐漸擴展到教育及學校層面，儼然已成為當前學界最普遍運用的人格理論（薛秀宜，2006）。

本研究之所以採特質學派的觀點，除了該理論普遍為學界接受與應用之外，它的理論架構有別於其他理論學派較偏重侷限在單因素對人格與行為的關係（賴麗貞，2007）：精神分析學派過於強調潛意識的力量為行為後的主要驅力，過於抽象難以測知；類型論強調遺傳和生理機制為解釋人格差異的主因，對於人在後天環境中的發展較少著墨；學習論認為人格受環境因素影響重大，重視性格的後天觀察與模仿，忽略性格中天生遺傳的因子；人本論認為「自我」是人格理論中最主要的結構，偏重人的內在自我經驗；認知論以個體處理訊息方式的不同來解釋行為的差異，忽略人格的情緒成分；特質論中的五因素人格特質論，考慮到遺傳與環境的交互作用，將人格分為幾個連續的向度，並經由因素分析法編制人格五因素問卷，以此方法進行研究除了考慮面向較完整之外，研究方面也較精確，這也是本研究採用特質論中人格五因素模式的原因。以下就特質論對人格的界定做一說明：

特質論則以Allport的因素論及Cattell的特質論最為著名，他們關注個人與團體之共同特質；特質學派對於人格的重要假設有兩種（葉育秀，2007）：

1. 獨特性（Distinctiveness）：每個人會有不同程度的感情、思想和行為型態，因此，每個人所形成的人格特質都有個別差異，無法百分之百推論到其他個體上。
2. 穩定性和一致性（Stability and Consistency）：人格具有相當的持久性，並且在不同時間、不同情境下達到一定程度的一致性，也許會有些微改變，但也是漸進式的。

至於人格特質分類，特質論學者Eysenck（1991）提出進一步的看法，他認為人格特質分類必須符合五種原則：

1. 重複性（Replicability）：人格特質分類，必須符合在不同時間、地點、

樣本、文化與測量方法間具重複性。亦即人格特質不會因為測量時間、地點或方法的不同而有所有差異，也就是重視上述人格特質中的穩定性與一致性。

2. 包容性 (Comprehensiveness)：人格特質的分類必須能提供或包含已知的人格特質。
3. 外在關聯性 (External Correlates)：人格特質分類，與現實世界有相當程度的關聯性，也可以說是必須要有對行為的預測效度。
4. 內在原始性 (Source Traits)：人格特質分類必須具有內在原始性，所謂內在原始性有別於外在表面的人格特性，外在表現行為可能是多樣、不相似的反應群組，但內在本質的人格特質卻是相似的。
5. 多層面 (Multiple Levels)：人格特質是多層面的，一種類似層級性的結構。但是高階的人格特質可能包含多數的低階人格特質，而低階的人格特質亦可能隸屬於多種的高階的人格特質。

上述五大原則根據Eysenck(1991)所發表的人格特質分類，能大致涵蓋特質論學派對人格特質分類的描述，也是對特質論的人格特質要涵作一精要的闡述，目前此說法也最為大多數學者所認同(葉育秀，2007)。本研究採用特質論所發展出來的「人格五因素模式」來進行研究，下段詳述特質論中人格五因素模式的發展經過。

二、 人格五因素模式

特質論的代表學者如：Allport、Cattell和Eysenck等均認同「特質」是人格結構的基本單位，他們對人格特質的定義大致為：「產生與決定個體行為的傾向；個體適應與回應較一致與穩定的表徵或方法」(石文宜，2006)，唯其運用因素分析及用以描述人格之基本特質的向度各有所異，然而隨著時代的演進，在近一、二十年來，特質論的心理學家逐漸凝聚共識，部份研究顯示人類的性格差異主要存在於五項因素上 (McCrae & John, 1992; Pervin, 1993)，這五項因素，我們稱為五大人格模式 (Big-Five Model) 或這或稱五因子模式 (Five Factor Model, FFM)，而此五大人格模式，已成為當前學界最普遍運用的人格理論 (薛秀宜，2006)。

五大人格模式的建立起源於Allport及Cattell將英語字典中17935個描述個

體行為特徵的詞彙加以歸類，並運用統計分析方法歸納成不同人格特質類型，之後Cattell (1943)更收錄了心理學及臨床觀察的所有症狀名詞，使用統計方法歸併為35個表面特質群，再採用因素分析的方式，進一步重新刪減，找出16種本源特質，並將最後的結果設計成16因素人格問卷，建立五大人格模式的基礎。數年後Fiske(1949)、Tupes與Christal(1961)對Cattell的研究進行重複性驗證，雖然結果各有些微差異，但都共同歸結出五個因素，之後也有許多研究結果與Fiske、Tupes與Christal的結果相似，皆不約而同地發現人的性格差異主要限於五項因素上，人格特質論研究至此，可說是將人格特質精簡定為五個因素漸漸成為具共識性的觀點(李雯娣，2000)。

到了1963年，Norman使用自然言語驗證Cattell的程序後，宣稱五因素模式是合理的人格分類式。隨後Goldberg(1981)正式命名五因素模式為「Big Five」——五大人格模式。而目前最被廣泛接受的是Costa與McCrea(1987)所提出的人格五因素模式 (Five Factor Model，簡稱為FFM)，他們將人格特質區分為神經質 (Neuroticism)、外向性 (Extraversion)、開放性 (Openness)、和善性 (Agreeableness)，以及審慎性 (Conscientiousness) 五大類型。本研究也是採用Costa 與 McCrea 所提出的人格五因素模式來進行研究。總之，人格五因素模式的產生是經過多次研究討論後才逐漸發展完成地，統整學者與發展列表如下：

表2-1-3 人格五因素模式發展過程

| 學者 | 分類或方法 | 貢獻 |
|-------------------------|---|-----------------------------------|
| Allport 與 Odbert (1936) | 將韋伯字典中的詞彙與人格特質相關的部份分類為個人的特質、描述暫時的心情、活動狀態的特質、社會性評價的特質及雜類。Allport認為人格結構中包含共同特質和個人特質，其中個人特質分為以下三大類： (一) 首要特質； (二) 中心特質； (三) 次要特質。 | 把這種人格的特質理論與分類方式帶入美國，可謂有承先啟後的貢獻存在。 |

表2-1-3 人格五因素模式發展過程（續）

| | | |
|-------------------------------|---|---|
| Cattell (1943) | 除用字典外，也收錄了心理學及臨床用字，採因素分析法，重複Allport與Odbert的步驟，分析出16項人格特質。 | 在於把人格分類的特質變項大為縮減，為「Big Five」奠下了基礎。 |
| Fiske (1949) | 由許多的臨床訓練生的自我評定量表上，據Cattell研究做了多次的簡化工作，發現有五個因素存在。 | 最先奠定五因素的先驅。 |
| Tupes 與 Christal (1961) | 由八種受試群的相關矩陣分析，發現了五個相關很強的因素，把這五個因素命名為： （一）外向性；（二）友善性； （三）依賴性；（四）情緒穩定性； （五）文化的因素。 | 更加確立了人格特質為五因素論。 |
| Norman (1961) | 使用自然語言驗證Cattell的程序後，分類人格特質為： （一）外向性；（二）友善性； （三）嚴謹自律性；（四）情緒穩定； （五）文化。 | 宣稱五因素模式是合理的人格分類方式。 |
| Goldberg (1989) | 研究結果與Norman 相似。 | 正式命名五因素模式為「Big Five」 |
| Costa 與 McCrae (1987) | 提出了五大因素的細部衡鑑指標，將人格五因素模式（FFM）分類如下： （一）神經質（Neuroticism）； （二）外向性（Extraversion）； （三）開放性（Openness）； （四）和善性（Agreeableness）； （五）審慎性（Conscientiousness）。 | 並發展出一套專門用來測量人格五大基本因素的量表 NEO 人格問卷(NEO Personality Inventory，簡稱 NEO-PI) |

資料來源：研究者自行整理

在Costa與McCrae(1987)所提出的人格五因素模式後，John (1990) 將Costa

與McCrae所歸類的人格五大因素中各類型單字的第一個字母組合成「OCEAN」，也成為人格五因素模式之代名詞，以下概述此五大人格模式的主要向度。

（一）開放性（Openness）

開放性是指一個人對於事物有興趣的數目及深度，也可說是對於主動追求經驗和體認經驗的開放程度及對於陌生事物的容忍和探索能力程度。開放學習性高的行動力較高，喜歡去不一樣的地方，參加不一樣的活動、嘗試不同的新鮮事物，這樣的人好奇的、興趣廣泛的、有創造性的、具原創性的、富想像力的、非傳統的、喜歡思考及求新求變的。反之，開放學習性低的人則顯得保守、安於現狀，人格特質是保守的、興趣缺缺的、不具藝術性的、不具分析能力的。此外，開放學習性高的人對於內在的感覺和情感體驗較深、敏感度較高，比起開放學習性低的人，他們對於正面或負面的情感體驗都較多(Costa & McCrae, 1992)。

（二）審慎性（Conscientiousness）

審慎性是指一個人關注目標的數目與對目標展現的自律程度，也可以說是自我節制與規劃的程度，用以衡量一個人的組織性、堅毅性、以及目標取向的行為動機。審慎性高的人擁有具組織力的、可信賴的、努力工作、自我規範的、有道德原則的、井然有序的、熱忱的、不屈不撓等人格特質。審慎性低的人則是缺乏目標的、不可信賴的、懶惰的、粗心的、散漫的、享樂主義的、隨便的、缺乏工作意志的。此外，審慎性高的人自我控制的程度較高、組織能力強，對於自己的目標較可專心一致的完成自己份內的工作，具有較強的成就意志（薛秀宜，2006）。

（三）外向性（Extraversion）

外向性是指一個人的人際能力及與他人建立正面關係的數目及舒適程度，當個體與他人間之舒適關係越多、或舒適程度越高，表示其外向性愈高。它描述人際互動的特質和強度，如：積極主動程度、刺激需求的程度，以及喜悅感。外向性高的人具有自信、主動活躍、喜歡表現、健談的、親切的、喜歡交朋友等人格特質。反之，外向性低的人則較保守、靦腆、安靜，較給人保留的、冷漠的、不熱情的、嚴肅的、羞怯的等印象。此外，外向的人較為武斷，支配慾望強，說話從不遲疑，常常會變成團體裡面的領袖人物(陳郁茜，2009)。

(四) 和善性 (Agreeableness)

和善性是指一個人視合理行為規範的數目，因為個性和善、信任合作的人本性上順從了許多本源的規範，如婚姻、友誼、宗教等等，也可以說和善性是指個體的和善程度，說明個體是否為可信任的、願意助人的人，並用以衡量一個人在思想、情感和行動上，所展現的同情或敵對的表現。和善性高的人較會替別人設想、喜歡幫助別人、相信他人、正直坦率、容易相處；反之和善性低的人就顯得較冷漠、嚴肅、粗暴、多疑、易怒、不易相處、常常與人意見不合。Costa與McCrae (1992) 定義和善性的次面向有信任、直接性、利他性、順從、謙虛、寬柔心腸等。於是我們可以知道和善性高的人在團體中通常扮演順從的角色，避免衝突攻擊性的話語，並且較為謙虛。依Wiggins(1996)看法，和善性高的個體會關心別人的興趣、體認他人的處境，這樣的人對主管和配偶的依循程度高，若成為領導者則對部屬是能溝通的、會敏感體認到部屬需求的人，是溫暖、愛、順從的角色 (鄭芬蘭，1995)。

(五) 神經質 (Neuroticism)

神經質的向度代表對煩惱及負面經驗在認知與行為風格個別的差異傾向，也可說是個體憂慮的傾向，它是指能激起個體負面情感所須之刺激的數目及強度：當一個人所能接受的刺激越少，則表示其神經質程度越高。神經質程度高的人容易受到過去負面情緒的影響，容易覺得羞恥或困窘，有自卑的傾向，展現在個性上是較焦慮的、緊張的、情緒化的、缺乏安全感的、不適應的、憂鬱的，且容易產生非理性的念頭、比較不能控制自己的慾望和衝動，有衝動控制不良的困擾，比起其它人，具備神經質特質的人也比較不能承受壓力，當壓力產生時會覺得孤單、無助、恐慌。反之，神經質程度低的人個性上是具較為冷靜、放鬆的、非情緒化的、勇敢的、有安全感的、自我滿足的特性 (吳美蓮，2003)。

以上是五大人格模式的主要向度，各個特質的高低分都代表著該特質不同強度及傾向的展現。至於人格測量方面，人格研究多採量化問卷方式來進行，本研究考量五大人格模式較其他二分法的人格量表 (如：內外控傾向、AB 型人格特質等) 構面來的複雜且精確，加上近年來，以五大人格模式來測量人格的研究，廣為研究人格學者所認同與支持 (Goldberg, 1990)，於是採用此人格五因素量表進行研究。下表2-1-4五因素規準表引自薛秀宜 (2006) 的研究，表中將五因素特質中高低分的特性做一簡單的歸納整理：

表2-1-4 五因素規準表

| 人格特質高分者 | 特質規準 | 人格特質低分者 |
|---|---|---|
| 焦慮的、緊張的、情緒化的、缺乏安全感的、不適應的、憂鬱的 | 神經質 (Neuroticism, N) 個體憂慮的傾向，如：不切實際的念頭、過度慾望或衝動，以及不適應等 | 冷靜、放鬆的、非情緒化的、勇敢的、有安全感的、自我滿足的 |
| 高度社交的、活躍的、健談的、人本導向的、樂觀的、享受愛情的、親切的 | 外向性 (Extraversion, E) 人際互動的特質和強度，如：積極主動程度、刺激需求的程度，以及喜悅感 | 保留的、冷漠的、不熱情的、嚴肅的、工作導向的、羞怯的、安靜的 |
| 好奇的、興趣廣泛的、有創造性的、具原創性的、富想像力的、非傳統的 | 開放性 (Openness, O) 個體積極尋求的自身經驗狀況，以及個體對於陌生事物的接受度及冒險度 | 保守的、興趣缺缺的、不具藝術性的、不具分析能力的 |
| 溫暖的、本性良好的、可信賴的、樂於助人的、能原諒人的、相信他人的、正直坦率的 | 和善性 (Agreeableness, A) 個體的人際互動特質，探討個體面對事物時，所展現的同情或敵對的認知、情意、態度之表現 | 嚴肅的、粗暴的、多疑的、不合作的、復仇心重的、無情的、易怒的、虛偽的 |
| 具組織力的、可信賴的、工作熱心的、自我規範的、守時的、有道德原則的、井然有序的、熱忱的、鍥而不捨的 | 審慎性 (Conscientiousness, C) 個體的組織能力、堅持度，以及目標導向行為的動機狀態。 | 缺乏目標的、不可信賴的、懶惰的、粗心的、散漫的、享樂主義的、隨便的、缺乏工作意志的 |

資料來源：Costa & McCrae (1992) . pp 5-13. ; Pervin, Cervone, & John (2005). p. 255

國內對於人格五因素的量表的相關研究，關於國人性格知覺向度是否符合五

大因素的部份，有楊國樞（1993，2001）的研究，以台灣和大陸地區華人為研究對象，透過因素分析所得到的結果，只有部分與五大人格向度對應（賴姿伶，2009）；但亦有五大人格因素可以作為國人人格特質的描述，例如：宋維真（1990）與中國科學院心理研究院與香港中文大學心理系合作，編制的中國人個性測量表（CPAI）其分類與五因子因素量表向量相符。

近年來國內五大因素的研究，以莊耀嘉與李雯娣為主，莊耀嘉、李雯娣（2000）以兒童為研究對象探討「兒童性格結構」，針對台灣國小五、六年級學童，廣泛地蒐集有關性格的形容詞來編制問卷後，施予148個性格形容詞自評，同時由級任老師使用相同形容詞進行他評，研究結果顯示人格五大因素雖有些微差異，但內涵與五因素模式的對應因素相當雷同。其中李雯娣（2000）所使用之「兒童性格自評量表」，將人格特質分成下列五種，分別是外傾支配性、神經質、和善性、嚴謹自律性、聰穎開放性，其結果與多數國內外學者皆認定神經質、外向性、開放性、和善性，以及審慎性相雷同，顯示人格五大因素是測量人格特質時的基本要素，該量表各因素內涵於下表2-1-5說明。

表2-1-5 性格自評量表的五大因素

| 性格名稱 | 性格意義 | 性格內涵 |
|----------|---------------------------|-----------------|
| 外傾支配性（E） | 個體的活動性與社交性（包括：外向性及負向支配性） | 樂觀的、社交性的、主動的 |
| 神經質（N） | 不安全感與緊張的程度 | 焦慮的、不安的、緊張的、擔心的 |
| 和善性（A） | 個體的親和程度，說明個體是否為可信任或願意幫助人的 | 有幫助的、心腸好的、助人的 |
| 嚴謹自律性（C） | 一個人自我節制的程度 | 自律的、堅忍的、小心的 |
| 聰穎開放性（O） | 指對新經驗的想像與開放程度 | 創造的、想像的、喜歡多變化的 |

資料來源：引自石文宜，2006，頁37

Goldberg（1990）指出，五因素結構在過去數十年間透過各個主要的人格量表以及以英語或其他語言、超過15,000種特質的分析中，不斷被重複驗證；此外，John與Srivastava（1999）亦指出，五大因素架構已具有跨文化、評量方式及衡量準則的一致推論性（賴姿伶，2009）。莊耀嘉、李雯娣（2001）也認為在大部分

的語言世界裡，人類都具有共通的個性差異，並可運用精簡的字彙來形容這些差異。因此，在不同的文化裡，也可能具有這些共同的五大因素，且具有泛文化的概推性。此性格量表在國內也有諸多研究者使用，例如：石文宜(2006)使用莊耀嘉、李雯娣所編寫的性格自評量表，測量台灣國中生的人格特質，及其與國中生偏差行為等變項的相關；劉春錦(2008)也使用該量表研究國小高年級學童的人格特質與父母教養方式等變項的相關性，兩研究顯示該量表在施測時皆有良好的信效度。故本研究使用莊耀嘉、李雯娣(2001)編定的性格自評量表為施測工具。

第二節 師生互動理論與研究

壹、師生互動的涵意

一、師生互動的意義

班級是由師生所組成，也是學校中最基本的教學單位，在學校環境中師生透過互動來進行溝通交流，所謂「互動」，是指產生於兩人或兩人以上彼此接觸一段時間、透過語言、符號、手勢及其他溝通方式，彼此影響而產生行為改變(黃政傑，1977)。師生的互動並不侷限於課程教學，因為無論是上課或下課時間，師生的互動是無間斷地進行，兩者都能透過語言、符號、手勢及其他溝通方式來進行溝通，因此師生互動可說是師生雙方透過語言與非語言的溝通方式，彼此影響改變的歷程。

以社會心理學的角度來說，學校是一個團體，師生互動研究就是「以團體內全體與部份間交互關係的變化為對象」的研究(陳奎憲，1990)，也就是說無論是師生單獨兩人的互動、教師與部份學生小團體的互動方式、教師與整個班級的互動型式等等都是屬於師生互動的面向。然而此種師生互動行為模式因時間、地點及教師人格特質、反應而會有所差異(林美智，2000)，換言之，師生間的溝通是一種動態連續的過程，其關係並不一定是和諧對等地，師生間的交互作用，是經過不斷的衝突與調適，然後逐漸產生一種穩定的狀態(陳奎憲，1990)。依社會學的觀點，教師在班級中有其地位與權威，而學生也有屬於他們自己的次級文化，兩者對於事物的處理方式與需求並不一定具有一致性的觀點，於是師生之間的將產生衝突與不平衡的關係，這樣的關係中教師與學生所感受到的師生互動關係不一定相同(黃鈺雯，2004)，這些感受的差異也考驗了師生互動關係的滿

意度，本研究所說的師生互動關係界定在學生所知覺到的師生互動關係，並藉此探討學生所知覺師生互動關係的滿意度。

在師生互動的關係中，教師與學生均同時扮演著訊息發送者與接收者，在此引用潘正德（1993）所歸納出師生互動關係特點，簡要來說有以下五項特點：

1. 師生互動關係是一動態連續的過程，只有開始，而無終止。
2. 教師與學生的互動，必須藉助語言與非語言的媒介。
3. 教師與學生的互動內容，涵蓋認知、情意、行為等層面。
4. 教師與學生互動結果，通常可以達到某種程度的預期效果。
5. 師生互動關係中的接收者若將預期效果做正確而系統化的回饋，會有助於師生間建立良好的關係。

根據上述觀點，我們可以歸納出師生互動即是教師與學生經由語言與非語言的溝通方式，彼此間進行認知、情感與行為的溝通、回饋歷程。這樣的歷程可以透過個別或團體的互動進行，而師生在認知、情意、行為三層面皆經歷動態連續、不斷調適並對學生產生顯著的影響。在本研究中研究者根據自編的「師生互動滿意度量表」也將以認知、情意、行為為三類別來探討各類別間學生對師生互動方式的感受與滿意度。

二、師生互動內容—認知、情意、行為三領域

師生互動內容涵蓋甚廣，凡是教師和學生間的互動行為我們都可以歸類為廣義的教學互動，其內容根據前文潘正德（1993）的研究，可以得知教師與學生的互動內容，涵蓋認知、情意、行為等層面。在此將以本段落來探討師生互動的分類—認知、情意、行為三領域的具體內容。

當我們要將教學內容做分類時，首先必須思考的就是教學目標與教學態度，教學目標指引了教學的內容，而教師的教學態度則是師生互動的關鍵。在教學目標的分類方面，我國深受美國教育界影響，在教學目標的分類上多數以Bloom與Krathwohl及Simpson等三人，所分別提出的教學目標分類架構為代表（王淑慧，2007）。此三大分類系統—認知領域、情意領域、行為領域，廣為國內外教育界所採用，除國內外關於教育概論、教學原理、測驗及教材教法等課程的專書中，均有介紹外，九年一貫課程目標，標明需兼顧認知、情意、行為技能三個層面，

課程內容的施行與評量也皆應以此三層面為依歸（教育部，2000），以上足見此三大分類法是廣被教育界接受與認可的。此大三領域大致內容如下：

- （一）認知領域：包括知識、理解、應用、分析、評鑑、創造。
- （二）情意領域：包括接受、反應、價值判斷、價值組織和價值的品格化。
- （三）行為技能領域：包括知覺、準備狀態、模仿、機械化反應、複雜反應、創作。

其中認知領域教育目標分類法，最廣為使用的是Bloom等人於1956年提出的認知領域教育目標分類，歷經多年累積教育領域的學術研究成果，Anderson與Krathwohl在2001年新修訂了Bloom教學目標（葉連祺，2003），其範圍包括所有對人事物的記憶、思考、辨認、運用等（王淑慧，2007），各層次定義內容如下：

表2-2-1 認知領域目標層次

| 認知目標層次 | 定義 | 相關動詞 |
|-----------------------|--------------------------------------|---|
| 知識 (Knowledge) | 從長期記憶取回有關知識。 | 列舉、說明、標明、選擇、背誦、配合、界定、描述、指出、識別、依序排出、回憶。 |
| 理解 (Comprehension) | 從口述、書寫和圖像溝通形式的教學資訊中建構意義。 | 辨別、轉換、解釋、歸納、舉例、摘要、分類、標出、表達、複述、推斷、翻譯、重寫、預估、引申。 |
| 應用 (Application) | 面對某情境執行或使用一個程序。 | 計算、演算、示範、操作、預估、運用、套用、使用、連結、修飾、轉譯、解決、建造。 |
| 分析 (Analysis) | 分解整體為許多部分，並決定各部分彼此和與整體結構的關係。 | 細列、圖示、細述理由、分辨、評估、比較、對照、批判、推衍、檢測、實驗、概算、差別、再認。 |
| 評鑑 (Evaluation) | 根據規準和標準下判斷。 | 評量、鑑別、對比、標準化、判斷、檢討、證明、選擇、支持、預測、推測、結論、關聯、排序。 |
| 創造 (create) | 集合要素以組成一個具協調性或功能性的整體，重組要素為一個新的模型或結構。 | 通則化、提出假設、規劃、設計、製作、建立、企劃、重建、重組、設計、改編、發展。 |

資料來源：引自王淑慧，2007，頁3

情意領域的目標範圍則包括態度、興趣、信仰、價值觀及情感上的風格（王淑慧，2007）。其中情意是一種心理狀態或情緒傾向，可能是正面讚許的態度表示，也可能是負面反感的反應。在教學目標的三種領域中，情意領域是屬於最抽象的表達（張霄亭，2004）。其內容各層次定義內容如下：

表2-2-2 情意領域目標層次

| 情意目標層次 | 定義 | 相關動詞 |
|------------------------|---|--|
| 接受 (Attending) | 學生注意特殊現象或刺激的意願，可再分為知覺、願意接受、控制或選擇注意。 | 同意、接納、分享、願意注意、應用、給予、選擇、辨別、指明、積聚。 |
| 反應 (Responding) | 學生對特殊現象或刺激予以主動回應，可再分為默從性、自願性、滿足性的反應。 | 服從、順從、遵守、認同、許可、主動、使一致、表現、支持、報告、執行、幫助。 |
| 評價 (Valuing) | 學生對某個特殊物件、現象或行為的價值判斷或評價。包含價值的接受、肯定與實踐。 | 參與、從事、贊同、完成、衡量、解說、初創、提議、證驗、追蹤、研究、證明。 |
| 重組 (Organization) | 學生將不同的組織結合在一起，解決不同價值間的衝突和開始建立一個和諧的價值系統。 | 堅持、改變、安排、聯合、申辯、歸納、統整、組合、結合、構成、合成、比較、修飾、命令。 |
| 形成品格 (Value system) | 學生典型的行為或特徵，即個人立身處世的一貫原則。 | 建立、分辨、影響、實踐、解決、應用、證驗、表現、完成、欣賞、服務、具備、傾訴、重改。 |

資料來源：引自王淑慧，2007，頁4

除了認知領域與情意領域外，教學目標還有行為技能領域，其目標範圍包括具體可見的外在表現動作或行為能力（王淑慧，2007）。其內容各層次定義內容如下：

表2-2-3 行為領域目標層次

| 行為目標層次 | 定義 | 相關動詞 |
|----------------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| 感知 (Perception) | 用感覺器官去注意外在現象、刺激來源或關係過程的能力。 | 描述、使用、解釋、發現、區分、鑑定 |
| 準備狀態 (Set) | 對感知的動作或經驗，在心理、身體或情緒上預作適應的能力。 | 選擇、解釋、回應、建立、顯示 |
| 引導反應 (Guided Response) | 在有系統的教導下，開始學習、模仿。 | 製作、複製、混合、依從、建立、回答、跟隨 |
| 機械反應 (Mechanism) | 表現的機械化動作已變成習慣，此動作表現出信心與熟練度。 | 操作、裝卸、練習、變換、修理、固定、校驗 |
| 複雜反應 (Complex Overt Response) | 操作高難度與複雜的反應，操作已達高度效率和熟練能力。 | 組合、修繕、專精、解決、改正、計算、示範、組織、測量、混合 |
| 適應 (Adaption) | 個體可修正其動作組型，以適合特殊需求或符合問題情境。 | 重新安排、修正、改變、改組、調整 |
| 獨創 (Origination) | 依所習得的動作技能，開始創新動作和處理新技能的能力 | 設計、發展、規劃、編輯、製作、結合、建立 |

資料來源：引自王淑慧，2007，頁5-6

以上分類在教育目標與教育實務上運用甚廣，除國內外教育界廣研究甚多外，我國也將之納入國民中小學九年一貫課程暫行綱要，闡明教學內容需兼顧認知、情意、行為技能三個層面（教育部，2000）。於是根據上述說明，我們可以得知教學內容的分類，分為認知、情意、行為三類是合理且有依據地。

除了教學目標外，教師的教學態度則也是師生互動的關鍵，在教學態度方面與認知、情意及行為有關的研究也不在少數，Rosenberg與Hovland（1960）採用

Bloom所提倡之教學目標，認為態度具有認知、情意及行為三種成分(陳惠萍，2003)，此研究也說明了無論教學目標或是教學態度在理論上有其根本互通之處，運用在在分析師生互動的層面，更是不可或缺的要素。同樣的國內學者也有多篇研究支持這樣的觀點，如下表所示：

表2-2-4 師生互動與教學態度的相關研究

| 研究者 | 教學態度的相關研究 |
|----------------------------------|---|
| Rosenberg 與 Hovland (1960) | 人們會根據不同的刺激(個人情境、社會問題、社會團體及其他態度對象)時，有不同的態度，包含以下三成分：(一)認知性成份：指對他人所持有的信念或知識。(二)情感性成份：指對他人的感覺或喜好。(三)行為性成份：指對他人的行動傾向。 |
| 許智傑 (1987) | 對教學態度的定義是教師在學校(包括教室內外)中與學生產生互動的一種心理傾向，包含認知、情感和行動成分。 |
| 鄭美珍 (1987) | 沿用郭玉生教授的理論，設計教師行為評量表，量表中評定師生互動關係關係是否良好的要素分為三大項：(一)教學技巧與教材：包含教材呈現、教材組織、講解、啟發、思考、評分、作業量等。(二)教師對學生積極態度：如鼓勵學生表達、接受學生意見、接納學生感受、讚賞與鼓勵、鼓勵學生自動等，呈現溫暖與熱忱的師生關係。(三)教師對學生負面態度：如批評、懲罰、權威、偏心。呈現較冷淡與權威的師生關係。 |
| 蘇怡如 (1990) | 教學態度是教師在從事教學工作時，在認知、情感和行動部分所持有對相關人、事、物的一種持久而一致的傾向。 |
| 陳昭男 (2002) | 將教學態度內涵分為：(一)教師認知：包含知識與理解。(二)教學情意：包含師生互動關係，認同教育的信念價值。(三)教學行為：包含教學技巧、教材呈現及教學時間。 |
| 林惠敏 (2002) | 教學態度是指在特定教學學科情境中，教師對教學準備、教學對象、教學策略、教學評量、教學進修以及對自己自我要求所秉持的認知、情感、行為傾向，具有一致性、持久性、穩定性即可變性的心理歷程。 |

資料來源：研究者自行彙整

綜合以上教學目標與教學態度的研究所述，可以得知師生互動的內容以認知、情意、行為三大領域為依歸，唯認知、情意、行為的內容方面因研究傾向而有些許出入，但大致上談論認知層面時，重視師生在課程教學時的互動，認為認知領域強調的是知識理解的部份，與教材呈現、教材組織、講解、啟發、思考、評分、作業量等有較多相關。情意領域則認為情意是一種心理狀態或情緒傾向，包括態度、興趣、信仰、價值觀及情感上的風格，情意領域在師生互動關係中則重視情感接受、反應、價值判斷、信念的回饋等情感交流。至於行為領域，具體可見的外在表現動作或行為都包含其中，重視學生的行為反應與行為改變的管教方式。

本研究歸納上述各研究意涵，認為師生互動三方面的具體方向如下：

(一)認知方面：包含知識的理解與應用創造，具體施行在教師的教學活動中，包含教學準備、教材呈現、教學策略、與教學評量等。

(二)情意方面：包含師生互動的心理關係、信念價值，具體施行在教師的教學活動中，包含了正向與負向的情感態度與感受等。

(三)行為方面：包含行為的知覺與模仿、機械化與複雜的反應以及創作等行為方式的表現與改善，具體施行在教師的教學活動中，包含對學生行為的反應與行為改變的管教方式。

貳、師生互動的相關理論

一、師生互動的理論模式

現代師生關係的研究發展相當蓬勃，不僅有心理學方面的研究，更有來自社會學、人類學、社會語言學等等不同的概念，一般來說研究師生關係的研究模式，主要有三大類，第一類為：交互作用的模式，也就是討論師生互動模式；第二類為社會體系理論，主要在瞭解角色與組織間的關係；第三為詮釋批判的觀點，受現象學、詮釋學及批判理論的影響，探討師生間和諧與衝突的關係（陳奎憲，1990）。本研究僅探討心理學方面的師生互動關係，係屬上述師生關係分類的第一類：交互作用模式，以下就師生關係中的師生互動模式做相關理論介紹。

師生間交互作用的理論模式，早期主要是根據團體動力學的研究結果所建立（陳奎憲，1990）。相關理論研究眾多，有Anderson（1943）等人的社會互動分

析及Lippitt與White (1943) 的領導方式研究，此兩者將教師行為作為師生互動的分類，著重於探討教師領導方式對學生的影響，且兩個研究都認為開放正向的民主式領導對學生的行為有良好而正面的影響作用。隨後Flanders (1960) 師生社會互動模式進一步分析了師生的語言行為，Getzels與Thelen(1972)的班級社會體系觀重視一是「人格的社會化」與「角色的人格化」，強調角色與社會期望的相符對班級互動有正面影響。各理論概述與分類如下表2-2-5：

表 2-2-5 早期師生互動理論概述與分類

| 學者 | 師生互動理論概述與分類 | 貢獻 |
|--|---|---|
| Anderson (1943) 社會互動分析 | 將教師互動行為分為兩類： (一) 控制型：命令、威脅、責罰等； (二) 統合型：同意、讚賞、接受與協助等。 | Anderson 等人發現「統合型」的領導較有利於班級氣氛與師生關係。 |
| Lippitt 與 White (1943) 領導方式研究 | 把教師課堂上的領導風格分為三類： (一) 權威式領導(authoritarian) (二) 放任式領導(laissez-faire) (三) 民主式領導(democratic)。 | 民主式的領導方式對學生的行為有良好而正面的影響作用 |
| Flanders (1960) 師生社會互動 模式 | 把課堂中師生的行為概括為 10 類。 (一) 教師 7 類：接納學生感受、表揚、延伸學生想法、提問、發出命令、講解、批評與維持紀律；(二) 學生 2 類：回答問題、主動提問；(三) 師生共有的 1 類：沉默。 | 可提供教師在班級教學中表現行為及學生的學習態度的解釋，然分析重點在語言行為，非語言行為則並未被列入觀察項目中。 |
| Getzels 與 Thelen (1972) 班級社會體系 觀 | 班級社會體系中所表現的社會行為，通常受兩方面因素影響： (一) 制度因素：制度對個人的角色期望；(二) 個人因素，意指個人人格特質，和個人需要的傾向。 | 認為個人角色期望要能與社會的期望取得平衡與協調，如此將對班級教學活動具有正面的效應。 |

資料來源：研究者自行彙整

早期的分類，大多依據「團體動力學」為基礎所發展出來的，各分類別多寡

雖然不同，但基本上都是採單一向度的。但實際上師生互動方式有時是既權威又放任，時而兼採民主等方式進行，顯然單一向度的分類無法解釋師生互動方式(吳美玲，1991)。

當今研究互動方式多以雙向度作為評量方式(石文宜，2006)，部分學者認為在實際情境中，父母或教師管教行為應有不同的層面，某一層面管教方式對學童的影響，都可能與其他層面的管教方式產生交互作用，因此提出雙向度的管教方式分類會比較周延(吳美玲，2001)。

雙向度分類是以兩個相互獨立的向度交織構成四個象限來區分，師長與學生的互動的管教方式會傾向某一變項，而在另一變項上的傾向則較不明顯。以上使用四個象限來區分的互動管教類型。就現實情境而言，雙向度比單向度的分類法更周延，而且清楚明確，這也是目前雙向度分類在師生、親子互動管教類型中較為人所普遍採用的原因(李雅芳，2005)。下方依據李雅芳2005年的研究並予以部分修改，列出教師、父母與兒童互動時以雙向度作為評量方式的研究，如下表2-2-6所示。

表2-2-6 師生與親子互動時以雙向度作為評量方式的相關研究

| 研究者 | 向度 | 互動類型 |
|--------------------------|---|---|
| William (1958) | 權威 (authority)、 關懷 (loving) | 高權威-高關懷、 高權威-低關懷、 低權威-高關懷、 低權威-低關懷。 |
| Schaefer (1959) | 關懷-敵意 (warmth-hostility)、 控制-自主 (control-utonomy)。 | 過度保護 (overprotective)、 權威 (authoritarian)、 民主 (democratic)、 忽視 (neglecting)。 |
| Bronfenbrenner (1961) | 控制 (control)、 支持 (support)。 | 高控制-高支持、 高控制-低支持、 低控制-高支持、 低控制-低支持。 |

表2-2-6 師生與親子互動時以雙向度作為評量方式的相關研究(續)

| | | |
|--|--|--|
| Mussen 等人 (1974) | 溫和-冷淡、 允許-限制。 | 溫和-允許、 溫和-限制、 冷淡-允許、 冷淡-限制。 |
| Maccoby 與 Martin (1983) | 要求 (demand)、 反應 (responsiveness)。 | 開明權威 (Authoritative-Reciprocal)、 專制權威 (Authoritative-Autocratic)、 寬鬆放任 (Indulgent-Permissive)、 忽視冷漠 (Indifferent-Uninvolved)。 |
| Wubbels、 Creton 與 Hooymayers (1985) | 影響力：支配-順從 (Influence)、 接近性：合作-對立 (Proximity)。 | 高影響低接近型、 高影響高接近型、 低影響低接近型、 低影響高接近型。 |

資料來源：引自李雅芳，2005，頁36

在雙向度之後，為更求完整解釋師生及親子的管教方式，有些學者提出多向度的劃分類別，如：Becker (1964) 將管教向度區分為：限制-溺愛、溫暖-敵意、焦慮情緒涉入-冷靜的分離；Armentrout與Burger (1972) 將管教向度區分為：接受-拒絕、心理自主-心理控制、嚴格控制-寬鬆控制；Li (1974) 將管教向度區分為：支配-嚴厲、嚴格服從-培養依賴、溝通、友誼與分享，以上多向度的分類，雖然能從更多面項與角度來探究管教方式，但由於分類過於繁瑣，主張的學者也不多，因而未能廣受後人使用（李雅芳，2005）。其餘還有二十世紀末，Blackledge與Hunt (1985) 用俗民誌的方式建立師生互動詮釋觀點根據許多教室俗民誌學者以「詮釋」取向的研究方法，分析教室中的師生互動。重視師生的主觀，強調師生的觀點與其行為意義及師生如何界定本身的教學情境。但由於與本研究採量化方式進行研究，故此俗民誌方法在此不做深入探討。

綜上所述，如果僅就單一向度來描述管教方式，似乎難窺其全貌，無法符合

目前的實際況；而多向度的分類則過於繁瑣，主張的學者也不多；雙向度的分類是較適合目前的師生、父母的管教方式（李雅芳，2005），以下就本研究所使用的雙向度師生互動類型理論作一說明。

二、Bronfenbrenner的師生互動類型

Bronfenbrenner (1979) 認為家庭和學校、同儕為個體發展的微系統，微系統是指個體可直接接觸，對其有直接影響的系統，也是人類發展生態學模型中最基本的單元。這個「家庭生態系統理論」受到許多研究者的注意，認為進入青少年期後，儘管親子衝突顯著增多，但父母仍然是青少年重要的依戀物件和支援系統(Steinberg, 1999)。於是，Bronfenbrenner (1961)進一步以支持和控制兩因素區分父母管教態度：高支持高控制、高支持低控制、低支持高控制及低支持低控制四種類型。

本研究在師生互動—認知教學層面採用Bronfenbrenner的分類，將教師與學生在行為管教方式上的互動以支持與控制兩向度分為四大類型。研究發現在控制方面，如果教師是獨裁的、過分控制的，在感情支持上卻是疏遠的，個體就很難認同班級並獲得真正的歸屬感(Barrett, 2001)。在認知教學方面我們將教師教學方式中控制學生與教學內容的程度，分為高控制與低控制；將教學方式中給予學生支持的程度，分為高支持與低支持。如下圖所示：

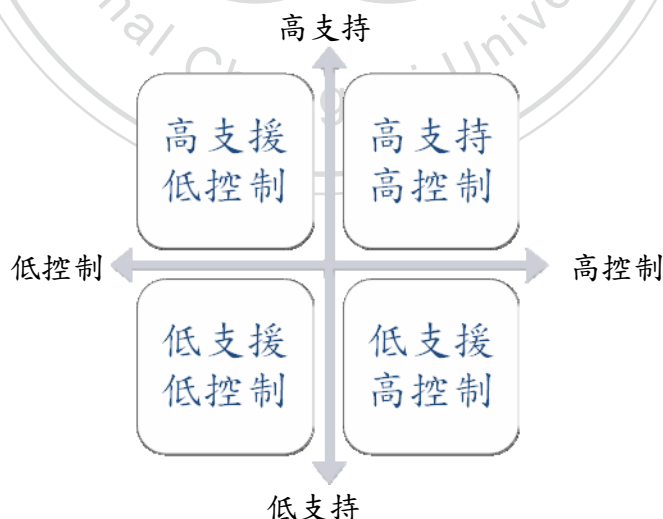


圖2-2-1 Bronfenbrenner的師生互動類型

具體反映在認知教學方面來說，高控制代表教學內容以教師指派的作業與

考試為主，學生的想法很少被採納；換句話說，控制程度愈高表示教學內容方面愈教師中心；反之，則愈趨向是學生中心。高支持則代表教師在教學方面給學生的輔助是較高的，這樣的支持與輔助是一種透過教學活動讓學生在心理上是獲得支持與滿足的感受，可以是透過教師與學生共同討論課程內容、同儕間分組活動等方式達成，支持程度愈高表示學生在教學中獲得支持滿足的程度愈高，反之則愈低。

三、Wubbels 師生互動行為模式

Wubbels、Creton 與 Hooymayers (1985) 參考 Leary (1957) 分析數百位心理治療家與病人的對話溝通後所提出的一套「人際互動形容詞檢核表」(Interpersonal Adjective Checklist, 簡稱 ICL), ICL 將病人與治療師的對話切割成較短的陳述句, 分別代表不同種類的行為, 並將這些句子分別被歸類到八個類型中, 後續學者 (Slater, 1962; Dunkin, 1974) 發現 Leary 的模式也同樣適用於教育中, 可用來測量師生之間的互動關係, 來有效看出教師與學生之間的互動與影響。因此, 1980 年代 Wubbels 等人採用由 Watzlawick、Beavin 與 Jackson 發展的理論及 Leary 從心理學實證研究中發展的模式, 從系統性的觀點來研究教師在教室中的行為。所謂溝通的系統性觀點係假設: 在情境中的人們其行為會相互影響, 如教室中的教師與學生的行為。該溝通歷程為一循環的歷程, 其歷程不只是由行為組成, 也同時會決定人們如何行為 (曾心怡, 1999)。

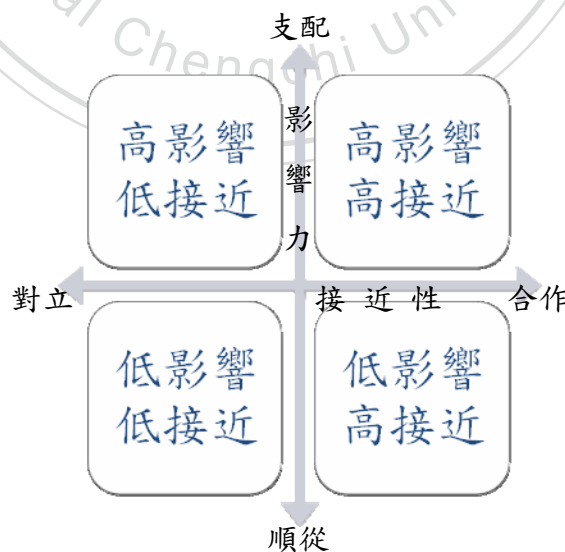


圖2-2-2 Wubbels的師生互動類型

Leary 認為人們在溝通時以兩個向度為主，一為支配-順從向度 (Dominance-Submission，或影響力 Influence)，例如：是誰控制了該溝通；另一為合作-對立向度 (Cooperation-Opposition，或接近性 Proximity)，如上圖 2-2-2 所示。

本研究在師生互動—情意層面採用 Wubbels 的分類，將教師與學生在日常相處的情意表現上以影響力與接近性兩向度分為四大類型，「高影響低接近型」：影響力高，接近性低，表示在互動過程中以教師為主，由教師指導控制互動的進行，唯師生之間呈現對立疏離的關係。「高影響高接近型」：影響力高，接近性高，表示在互動過程中主要以教師為主，由教師指導控制互動的進行，不過師生之間仍維持合作且緊密的關係。「低影響低接近型」：影響力低，接近性低，表示在互動過程中以學生為主，主要是由學生負起引導互動的責任，不過師生之間具對立疏遠的關係。「低影響高接近型」：影響力低，接近性高，表示在互動過程中以學生為主，學生需對互動負起責任，且師生之間呈現合作且緊密的關係。國內石文宜 (2006) 以此模式進行國中生師生互動研究時發現當前國中生常覺得與教師互動時，多由教師指導與支配互動，且覺得與教師間亦能建立合作緊密的關係。性別方面女學生與教師之互動關係，不論在教師的影響力或與教師的接近性，均較男學生為高，即教師對女學生的引導與支配較多，且彼此間緊密合作的程度亦較高。

四、Macobby與Martin的管教類型

Macobby與Martin (1983) 認為，以「要求」及「反應」作為父母管教子女的基本向度，並此雙向度將父母管教方式區分為「開明權威」：高要求高反應、「專制威權」：高要求低反應、「寬鬆放任」：低要求高反應、「忽視冷漠」：低要求低反應四大類型。此一管教類型在國內外研究中被廣為採用，Baumrind (1989) 和 Lamborn 等人 (1991) 在偏差行為方面的研究發現：在學校及家庭中經常表現攻擊行為的孩童，他們的父母常採用專制權威的態度處置他們的攻擊行為；此外，他們也發現採用開明權威的管教方式，會使子女最少有心理及行為問題。國內學者王鍾和 (1983) 發現：父母皆採用開明權威的教養方式，較其他三種管教方式之子女的生活行為表現為佳。羅瑞玉 (1987) 也有類似研究結果：父母採取開明威權的管教方式，亦較其他三種管教方式之子女易成為利社會兒童。將此模式應用在師生互動的研究上，孫旻儀 (2007) 參考王鍾和 (1993) 根據 Macobby 與

Martin (1983) 的分類將師生互動亦分為開明權威、專制威權、寬鬆放任、忽視冷漠四類，如下圖所示：

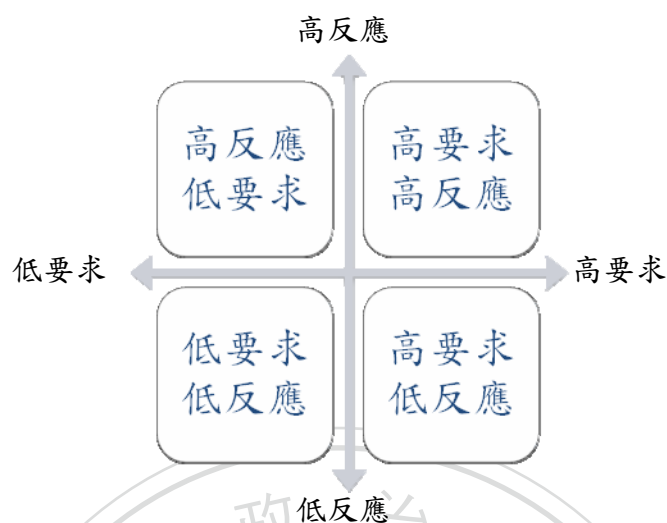


圖2-2-3 Macobby與Martin的師生互動類型

此四類型表現在師生互動上，開明權威型（高要求高反應）的師生間採開放式的溝通，教師對學生建立清楚的行為規範準則、會堅定的要求學生依規範或準則行事，必要時施以命令或處罰，但師生雙方皆能對彼此合理的需求及觀點，給予反應或接納。專制威權型（高要求低反應）的教師對學生嚴格限制及要求，教師十分重視維持自己的權威，並以堅定的態度權威教導學生並使學生服從，但較少感情的投入與支持。寬鬆放任型（低要求高反應）的教師以接納的態度面對學生的行為、很少強調自己的權威或要求學生的行為，缺乏指導與要求，但給予多量的情感支持。忽視冷漠型（低要求低反應四大類型）的教師與學生維持距離，很少表現情感的支持及堅持的要求或控制。研究結果顯示教師採取開明權威及寬鬆放任的互動方式，較其他管教方式之學生的生活行為表現為佳（吳承珊，2000）；而「專制權威」型的管教方式容易引起學生的反彈，降低與教師的親密感，不利於師生關係（蔡玉瑟，1992）；「忽視冷漠型」的教師對學生不理不睬任其自生自滅，甚或有明顯的敵意，學生因此在各種學習行為與領悟方面表現皆較差（洪智倫，2005）。

第三節 學生人格特質與師生互動關係之相關研究

在學生的人格特質方面，Maccoby與Jacklin(1974)研究顯示班級中男生比女

生在性格方面較獨斷、具攻擊性、並擁有較低的焦慮。此外，Jackson (1968) 研究班級中師生互動發現，男生較女生來得活潑、主動與積極，也因此男生控制了與教師互動的機會（陳熾竹，2002）。Mills(1983)研究資優班學生的人格特質，發現男資優生內向性與外向性差別不大，性格方面較直覺、重思考，在與人互動、做決定時較不會依感情性地做判斷，女生則較易依情感做出行為判斷。以上數個研究說明了不同人格特質的男女學生，會因其不同的性格做出不同的行為，進而影響師生互動關係。以下就認知教學、情意相處、行為管教三層面來探討五大人格特質學童與師生互動關係：

在學生人格特質與師生互動認知方面的相關研究中，Latham (1988) 曾指出個人特質決定了學習和訓練的效果，所以教師必須依據學生人格特質給予不同的學習互動方式，可見不同人格特質的學生在認知學習上的特性不同，也會影響師生互動的方式，下表彙整認知教學方面學生人格特質與師生互動的相關研究：

表2-3-1 學生人格特質與師生互動認知方面的相關研究

| 研究者 | 研究內容 |
|----------------------|--|
| Noe 與 Schmitt (1986) | 研究發現，學習成效與學生的人格特質有相關性，當學習者覺得對學習的信心愈高時，則學習成效愈好。於是教師應注意學童的自我學習的信心期待與自我評價。 |
| Tziner (1991) | 從內外控人格特質探討學習成效差異之研究，指出擁有內控的人格特質者，學習較外控者來的穩定也較能從學習關係中受益。 |
| 林殷如 (1999) | 男學生活潑開朗的人格特質因為與教師的人格特質較相似，比起女學生害羞的個性，男學生開放的個性特質更能享受與配合教師活潑的教學活動，因此對教學活動有較正向的知覺，師生互動情形的頻率較高反應也較為熱烈。 |
| 邵瑞珍、皮連生 (1999) | 研究發現要對學習成效發生較大的影響，必須具備實現較高抱負水準的人格特質，如堅持性、自我克制、對挫折的高度忍受性等。 |
| 陳熾竹 (2002) | 嚴謹自律性高的孩童較為自動自發、學業方面也較用功，在父母眼中是屬於聽話的孩子，與父母的關係也較為融洽親密。 |

資料來源：研究者自行整理

依本研究引用Bronfenbrenner的理論將認知教學的師生互動分類以「支持」與「控制」兩向度分類。具體反映在認知教學方面來說，「支持」向度代表教師在教學方面給學生的輔助程度，包含教學活動時師生或同儕間共同討論及教學互動所產生的心理支持與滿足。「控制」向度則代表教學內容的開放程度，控制程度愈高代表教學內容以教師指派的作業與考試為主也愈教師中心；反之，則愈學生中心。在「支持」向度方面，本研究認為聰穎開放性、和善性的學生滿意度應是高於其他人格類型，因為聰穎開放性、和善性的學生個體的親和程度與指對新經驗的開放程度較高（薛秀宜，2006），且和善與開放的個性特質更能享受與配合教師活潑的教學活動（林殷如，1999），於是應該較能在「支持」層面上獲得較高的滿意度。在「控制」向度方面，嚴謹自律性學生對於規範較其他人格特質的學生較容易遵守也較易認同，是屬於自動自發且聽話的學生，學業方面也較自我要求且用功，於是在控制層面上的滿意度也應較高（陳熾竹，2002），此外，當教師在進行教師為主的教學活動時，聰穎開放性的學生因為對新經驗的開放程度較高（薛秀宜，2006），因此在面對教師中心所安排要求的教學活動時，比其他人格特質者感受到更多的滿意度。於是，嚴謹自律性學生與聰穎開放性的學生應該較能在「控制」向度方面，獲得較高的滿意度。

至於在師生關係的情意相處方面，郭榮澤(1985)認為男學生在師生互動關係中較活躍的原因與他們本身性格較顯眼且積極有關。這或許說明外向性的人格特質在人際互動上的優勢，後續更有研究針對五大人格特質學童與師生互動關係作探討，發現：學生的五大人格特質與師生互動關係之「接近」與「影響」有高度相關（陳熾竹，2002；石文宜，2006）。由於影響師生互動的因素眾多，在此彙整情意相處方面學生人格特質與師生互動的相關研究如下表2-3-2。

依本研究引用Wubbels的分類，將教師與學生在日常相處的情意表現上以「影響」與「接近」兩向度來看，由於和善性的學生是個性溫暖、本性良好的、樂於助人的、正直坦率的，能和諧地處理人際關係，同樣地也因此與教師間相處融洽、在師生互動上和諧且親密（薛秀宜，2006），於是推論和善性學生在「接近」上的滿意度應較其他格特質的學生高，此推論也與陳熾竹（2002）、石文宜（2006）研究相符。至於在「影響」層面上，嚴謹自律性、聰穎開放性學凡事自動自發、學業方面用功、做事有規劃，加上聰明有創造力，在教師眼中是屬於聽話、容易管教的孩子（石文宜，2006），於是嚴謹自律性學生、聰穎開放性學生師生合作

密切，相處時容易以教師為中心，在「影響」層面上，滿意度應較高於其他人格特質的學生。

表2-3-2 學生人格特質與師生互動情意相處的相關研究

| 研究者 | 研究內容 |
|--------------------|--|
| Diane 與 Jane(1996) | 發現人際互動與五大人格特質中的「外向性」存有正相關；而與「神經質」存有負相關。 |
| 黃靖分 (1995) | 研究指出不同性別的國中生除了「外向性」層面外，其餘四層面均達顯著差異，女生在謹慎性、神經質、友善性、開放性層面上的得分高於男生，至於在師生互動方面女生整體而言表現也較男生融洽。 |
| 洪雅雯 (2001) | 研究顯示女生的友善性、神經質高於男生。男生的外向性則高於女生。 |
| 陳熾竹 (2002) | 針對孩童性格五因素探討與父母之間的關係，結果發現和善性、嚴謹自律性與父母關係親密性、相處融洽有高相關；和善性、外向性較高者，與朋友之關係較佳。 |
| 石文宜 (2006) | 研究指出學生的五大人格特質與師生互動關係之「影響」間存有顯著正相關；其次學生的和善性、嚴謹自律性、外傾支配性及聰穎開放性，與師生互動關係之「接近」間存有顯著正相關的關係 |

資料來源：研究者自行整理

最後，在行為管教方面，部份研究指出男學生因為天生特質上具攻擊性，於是男學生比女學生更容易在教室中表現出不良行為，進而影響師生互動的關係 (Sax, 2006)，至於對於管教的感受方面，女生的特質對人際感受較細膩，較容易過度解釋教師的負面評價，而男學生則較不在意教師行為所代表的意義，也較不會過度推論到自己其他層面的表現，下表2-3-3彙整相關行為管教方面學生人格特質與師生互動的相關研究。

依本研究引用Macobby與Martin (1983)對管教方式以「要求」及「反應」雙向度的分類來看，「要求」的向度代表教師對學生建立清楚的行為規範準則、會堅定的要求學生依規範或準則行事，必要時施以命令或處罰的程度，在「要求」

向度下，嚴謹自律性的孩童性格在與教師互動中是屬於聽話、容易管教的孩子(陳熾竹，2002)，因此推論與教師間也較為融洽親密，滿意度也應較高。至於「反應」的向度代表教師在管教方面所展現情感支持的程度，在「反應」層面，嚴謹自律性、聰穎開放性的學生滿意度應高於其他人格類型的學生，因為此兩類的學生因與反應靈敏且學生的偏差行為少、正向感受多(張惠君，2001)，與教師關係和諧而親近，因此在「反應」層面的滿意度也會較高；相反地，和善性、外傾支配性的學生較容易以同儕為主，在管教上容易受偏差行為影響，而在反應層面上不若嚴謹自律性、聰穎開放性的學生滿意度來的高，同樣地，神經質的學生因為個性焦慮緊張，容易過度推論解讀教師的管教意涵(Diane，1996)，於是在「反應」層面上，嚴謹自律性、聰穎開放性的學生應高於和善性、外傾支配性與神經質的學生。

表2-3-3 學生人格特質與師生互動行為管教的相關研究

| 研究者 | 研究內容 |
|-------------------------|---|
| Maccoby 與 Jacklin(1974) | 研究顯示班級中男生比女生在性格方面較獨斷、具攻擊性、並擁有較低的焦慮。 |
| Pervin 與 John(1997) | 發現五大人格特質與個體行為表現有密切的關係，這些行為表現也影響到各特質學生在學校中的行為與人際相處。 |
| 郭榮澤(1985) | 一般來說，男學生在教室中表現比較顯眼且積極，而女生在與教師交互作用時，通常比男生不活躍，而這樣的差異與他們本身的性格差異有關。 |
| 馮莉雅(1997) | 青少年不喜歡學校、不在乎老師的看法，就很可能會認為學校管教不合理，或沒有權利來約束他們。「師生關係」是影響學生是否服從或認同老師管教的根本因素。 |
| 張惠君(2001) | 師生關係良好，學生就會認同老師的看法，接受老師對偏差行為的監督及懲罰。此外學生與教師愈接近，教師愈了解學生的生活情況則可減少學生的偏差行為。 |
| 陳熾竹(2002) | 發現具和善性、嚴謹自律性的孩童性格在父母眼中是屬於聽話、容易管教的孩子，與父母關係親密性、相處融洽有高相關，因此與父母的關係也較為融洽親密。此外，和善性、外向性較高者，與朋友之關係較佳。 |

資料來源：研究者自行整理

綜上所述，人格特質無論在親子間互動或師生間互動都有高度相關的影響，每個學生依其人格特質的不同與教師的互動情況也就不同，特別是近年來對於人格五因素在親子與師生間互動的研究，說明了學生依其本質的不同，對於師生互動會有不同的頻率與相異的感受，而其受影響程度也會不同。本研究依據認知教學、情意相處與行為管教三部份來探討不同人格特質的學生所喜愛的師生互動類型，希望藉以推論出不同人格特質學生最合適的師生互動方式。

第四節 性別、學習成就與師生互動的相關理論

壹、性別與師生互動的相關理論

在師生互動的研究中，我們可以發現性別是影響師生互動方式的因素之一。一般談論性別議題時，會將性別的差異來源歸為先天不同及後天建構論兩類因素，先天不同論者認為男女由於遺傳或賀爾蒙等先天因素，而有不同的思考及行為模式。後天社會建構論者認為男女生天生的差異微小，但因社會價值的規範及家庭、教師等長輩們的期望，才使得性別表現差異變大(潘慧玲、林昱貞,2000)。以上無論是先天不同或後天建構的因素，都說明了性別的不同將在外顯行為造成差異的行為。至於性別的差異和師生互動間有何交互關係，歷年來討論性別在師生互動中孰為優勢族群的研究甚多，認為性別對於師生互動的親密程度影響甚大，此外亦有許多研究對性別與師生互動的質、量差異做深入探討，以下就歷年來於師生互動中的性別優勢族群、師生互動中量、質的研究，做一簡單歸納，並藉以探討性別在師生互動中認知、情意、行為三層面的影響。此外，本研究只探討學生的性別差異所造成的影響，故文獻部份僅就不同性別學生的師生互動作探討。

一、師生互動中學生的性別優勢族群

有些學者認為師生的互動關係會依學生性別不同而有所差異，例如：Sadker與Sadker(1994)認為在課堂上，教師對男學生比較注意，也比較主動的教導他們；反之，女學生常被教師忽略，這樣的說法認為女性學生常在師生互動上屬於為弱勢的一方。但也有持相反看法的研究，例如：Sommers(1971)認為男生才是教育環境中性別差異的弱者。因為在一般情況下，男生在求學初期時讀與寫的發展上比女生慢約一年半的時間，也因此面臨較多的學習挫折，使他們比較不喜

歡上學、不喜歡做功課，甚至進大學就讀的比率也較女生低(Sax, 2006)。此外，國內外對於學生性別在師生互動中的優勢族群討論者眾，下表2-4-1做一歸納。

表2-4-1 師生互動中學生的性別優勢族群

| 研究者 | 研究對象 | 研究內容 |
|----------------------------------|--------------------------|---|
| Jungwirth (1991) | 澳洲國中及高中數學課。 | 男學生佔優勢。教師口語回饋對男學生在課堂上的表現不佳，女學生的優秀表現行為輕描淡寫。 |
| Fisher, Fraser 與 Rickards (1997) | 抽取國中 3994 位的學生，調查對教師的覺知。 | 女學生佔優勢。女學生比男學生對教師的覺知有正面的態度，而亞洲文化背景的學生比其他文化的學生對教師也有更正面的態度。 |
| 張春興(1977) | 台灣東西南北各區國小六年級學童師生關係之調查。 | 女學生佔優勢。發現女生具有較佳的師生關係，獲得教師較多的鼓勵與讚許，研究也指出教師與女生之間具有較佳的師生關係，教師有事常找女生幫忙，他們之間的談話的機會較多，而且教師比較有耐心聽女生講話。 |
| 黃恆(1980) | 台灣東西南北四區的國中學生 | 無差異。發現學生性別變項並不會使師生關係有所差異。 |
| 周燦德(1996) | 研究我國大學生之師生關係 | 研究發現師生關係中女學生佔優勢，女學生有較佳的師生關係。 |
| 黃保勝(1996) | 台中市國民小學轉學生 | 女學生佔優勢。研究發現國小三、五年級的轉學生中，女生的師生關係比男生顯著較佳 |
| 詹素珠(1995) | 國中學生 | 無差異。認為國中學生對對於教師口語行為與師生關係的知覺無差異。 |
| 彭淑玲(1996) | 桃竹苗地區國民小學六年級學童 | 無差異。針認為國小學童學童對對班級學習環境的知覺與師生關係皆不因學生性別變項有顯著差異。 |
| 余宗勳(2004) | 台南縣市六年級 | 女學童與教師及同儕之間的關係較為融洽。 |
| 廖啟雄(2004) | 國民小學學生 | 女學生佔優勢。師生疏離感的研究顯示：學生對教師所覺知之疏離感會因學生性別不同而有所差異，男學生對教師的疏離程度較高。 |
| 杜永泰(2005) | 國小六年級學生 | 女學生佔優勢。女生無論與導師或科任教師的師生關係皆顯著優於男生。 |

資料來源：研究者自行整理

上述師生互動中的性別優勢族群，認為女性學生師生關係較佳的研究結果較多，亦有部分研究指出學生性別變項並不會造成差異。但這樣的說法並不能清楚描繪性別在師生互動方面的具體狀況，於是以下彙整歷年來師生互動中量的研究與師生互動中質的研究來做進一步探討。

二、師生互動與學生性別之量的研究

本文獻部分以量的方式來解釋師生互動中的差異，探討師生互動行為所出現的頻率與次數，是否因性別而有所不同。下表引用石文宜（2006）與孫旻儀、石文宜、王鍾和（2007）所整理之研究表格如下：

表2-4-2 師生互動與學生性別之量的研究

| 研究者 | 研究對象 | 研究內容 |
|----------------------------------|-------------------------|---|
| Sadker 與 Sadker (1985) | 四、六、八年 級教師與學 生互動 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 教師常叫男學生回答問題，而男生比女生更可能在沒有預先得到老師允許的情況下大聲說出答案，使他們獲得較多回答的機會。 2. 教師在與學生互動中，給男生較多課業上的關注，會問他們較多的問題並給他們較精確且清楚的回饋；反之，女學生常是被忽略的。 3. 男生在課堂上要求教師協助的次數是女生的八倍。 |
| Eccles 與 Blumenfeld (1985) | | <ol style="list-style-type: none"> 1. 教師比較常跟男生溝通，大約比跟女生溝通次數多出10%。 2. 可能因為男生比女生更容易在教室中表現出不良行為，因此教師較常主動跟男生互動以便監督其行為。 |
| Jones 與 Wheatley (1990) | 物理與化學 課，共1332 位學生 | 學生未經允許就發言回答、受稱讚、提出程序性的問題、受到行為上的警告等行為，次數上有達到顯著差異，都是男生多於女生。 |
| Barba 與 Cardinale (1991) | | 學生樣本中，女生的比例為56%，男生為44%，但課堂師生互動的男女生比例為70%與30%。 |

表2-4-2 師生互動與學生性別之量的研究（續）

| | | |
|-----------|-----------------|---|
| 潘志煌（1996） | 四個國小班級 | 數學課中教師對男學生的語言互動與非語言的互動（積極性鼓勵、消極性處罰）皆是一致地多於女學生。 |
| 余曉清（1996） | 國中女生物教師與學生之互動情形 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 男學生比女學生引發且回答較多的問題，男生比女生得到老師更多的回饋。 2. 教師指定男生回答的頻率約為女生的三倍。 3. 教師認為男生學習方式比較活、重瞭解，女生比較仔細、被動。 |
| 廖家興（1997） | 高雄市四所國小 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 國小英語教師在課堂上與男學生的互動情形較為頻繁。 2. 大部份的教師認為他們很公平地對待男女學生，但實際上，教師給予男學生較多的關注。 |
| 林殷如（1999） | 一國中生物課 | 教室男生對教學活動的知覺較女生為正向，師生互動情形也比較頻繁與熱烈。 |
| 鄭育青（1999） | 國小數學教室 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 老師對全班學生實施提問時，大部分是由男生掌握了和老師互動的機會；因為男生常常干擾教學，因此有較多的互動。 2. 女生大部分是安靜順從的一群，因為擔心被嘲笑、害羞...等。 |
| 曹曉文（2001） | 國小自然課 | 男學生引發師生互動及回饋高於女學生。 |
| 蘇靜芬（2004） | 觀察級任老師對學生的影響 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 教師在國語及數學課上，對男生言語互動多於對女生言語互動。 2. 無論老師對學生的積極性鼓勵或消極性懲罰的非語言互動，均是男生多於女生。 |

資料來源：引自石文宜，2006，頁19-22；孫旻儀、石文宜、王鍾和，2007，頁51-27

由上述的研究資料裡，我們可以發現無論是質性或量化的研究，幾乎都認教室情境中，教師與男學生的互動的量是大於女學生，原因可能是男學生的個性較主動積極或男學生未經允許就發言回答、行為受到教師管束等等原因所造成。此

外，師生互動數量多並不代表師生關係佳，在此段與上一段師生互動性別優勢族群的討論中發現，即使教師與男學生的互動的量，但女學生的師生關係較佳，要解釋這樣的結果，應進行下一部份師生互動中質的研究討論，以清楚瞭解師生互動的內容與其對學生們的影響。

三、師生互動與學生性別之質的研究

師生互動中質的研究主要在探討師生互動中的內容及師生互動中因為不同的因素所帶來的影響，包含了班級中學生的不同行為與不同的感受等等。學生的不同行為內容影響師生互動的部份，例如：國外學者Gallas (1998)發現在自己所指導的班上發現，男學生們傾向於成為班上騷動的製造者，例如：製造噪音、四處奔跑等製造班級的紛亂，使得教師必須時常留意處理男學生的表現；反之，女學生則較傾向從事安靜的行為，並以不違反教師權威及班級規定為原則。這樣的差異是由於大多數的女學生較為在意教師對自己是否有所好感，並且較會將教師作為模仿榜樣(潘慧玲, 2000)。同樣地，國內也有類似的研究，郭榮澤(1985)發現男學生在教室中與教師交互作用時，表現比較積極、顯眼，而女生相對來說較不活躍。此外，學生對教師產生不同心理感受也會影響師生互動，劉福鎔(1996)在「小學教師的A型人格特質、師生關係與學生生活適應」研究中發現，學生知覺男教師較為權威偏心，而女教師較為溫暖真誠、尊重及鼓勵。下表2-4-3引用部份石文宜(2006)與孫旻儀、石文宜、王鍾和(2007)的研究歸納：

表2-4-3 師生互動與學生性別之質的研究

| 研究者 | 研究對象 | 研究內容 |
|-------------------------------|-------------------------|---|
| Sadker 與 Sadker (1982) | 四、六、八 年級師生 互動 | 1. 男生比女生更常被問到抽象及開放性的問題。 2. 教師在給女生答案回饋時，往往很溫和，但是當給男生回饋時，教師往往較熱烈也較詳細具體—較多稱讚、建設性的批評及補救性的措施。 |
| Barba 與 Cadinale (1991) | 307 位 七 到十二年 級學生。 | 1. 低層次問題回答中，女生佔31%，男生佔69%。 2. 高層次問題回答中，女生佔19%，男生佔81%。 3. 女生被老師問到的問題中有94%都是屬於低層次的問題，只有4%的高層次問題，可見男生不但支配和教師互動的機會，也有較佳的互動品質。 |

表2-4-3 師生互動與學生性別之質的研究（續）

| | | |
|--------------------------------------|----------------------|--|
| Guzzetti 與 Williams (1996) | 兩個高中物理班級，男女各32位、23位。 | 1. 全班討論時，女生很少提出反駁意見，也不會直接反駁。 2. 全部女生都感覺到課堂中的性別差異，但只有50%男生注意到性別差異的現象。 |
| Pomerantz , Altermatt 與 Saxon (2002) | | 教師對學生的負面評估，對女生來說傷害較大，女學生較容易過度解釋他們的失敗，而男學生較不會過度推論到自己其他層面的表現。 |
| Sax (2006) | | 女學生與男學生的學習型態不同，對師生關係也有不同的期待。男學生較不在意教師行為所代表的意義，且男性較有天生自然的攻擊性，易成為班上的搗蛋份子。 |
| Jessel(2006) | | 指出女性對他人言語弦外之音較為敏感，比較能夠看到一些細微的表情線索、肢體線索，女學生亦有此特質。 |
| 溫麗雲(2002) | 兩個國小一年級班級課程觀察。 | 1. 教學活動中：男生支配力高，女生配和度高。 2. 老師需要幫忙時，大部分會點名男生，且男生對教師的依賴較高，也較常受到懲罰跟鼓勵。 |
| 孫旻儀、石文宜、王鍾和 (2006) | 統整國內外數十篇文獻 | 整體來說教師對女學生的互動頻率低於和男學生的互動。男女生受讚美數差不多，但男生所受到針對行為為主的批評幾乎是女生的兩倍，又老師本身並不認為對男女有差別待遇，並且傾向於用「女生較被動」作為自己與女生互動較少的原因。 |

資料來源：引自石文宜，2006，頁22-24

綜上研究資料所述，大致上可以發現在師生互動中，男生是較主動且回答問題層次較高的一群，女生則是較服從、心思敏感的一群。在師生互動的內容方面，國內外的研究大部分指出教師傾向給予男學生較多注意或男學生能引起較多的師生互動，甚至男學生在問題回答的品質上也高於女生，但在師生互動的關係中，卻通常是女學生與教師的互動關係較融洽，這可能是男學生與教師互動內容中有許多行為的管教批評影響師生關係，加上女學生較擅於察言觀色，也較在

意、服從教師權威與班級規範有關。於是我們知道，不同性別的學生對於師生互動的行為與感受各有所異，因此本研究欲探討不同性別的學生所喜愛的師生互動方式有何差別。

四、性別與師生互動三層面上的相關研究

過去關於師生互動的研究以師生互動的整體來觀察生師生間的互動，透過上述性別與師生互動的相關研究：性別的優勢族群、師生互動研究量的探討、師生互動研究質的探討，我們可以對師生互動有初步而概括的瞭解，此一部份的文獻將上述師生互動的研究根據研究目的劃分為認知、情意、行為三層面來進行分類，並希望藉由文獻的探討對於性別與師生互動的三層面能有更進一步清晰的瞭解。

(一) 性別與師生互動認知層面上的相關研究

本研究的師生互動認知層面，重視師生在課程教學時的互動，強調師生互動中有關知識理解的部份，與教材呈現、教材組織、講解、啟發、思考、評分、作業量等有較多相關。至於在性別與師生互動認知層面上的相關研究，綜合上述質與量的研究，歸納與認知相關的研究如下：

表2-4-4 性別與師生互動認知層面上的相關研究方面

| 研究者 | 研究對象 | 研究內容 |
|-------------------------|----------------|--|
| Sadker 與 Sadker (1985) | 四、六、八年級教師與學生互動 | 1. 教師常叫男學生回答問題，並給他們較多稱讚或建設性的批評，相對來說，教師給女生回饋時，往往溫和而模糊。 2. 男生課堂上要求教師協助是女生的八倍，且男生比女生更可能在沒有得到老師允許下進行回答。 |
| Barba 與 Cadinale (1991) | 307 位七到十二年級學生。 | 女生被老師問到的問題中有94%屬於低層次的問題，只有4%的高層次問題，可見男生不但支配和教師互動的機會，也有較佳的互動品質。 |
| Jungwirth (1991) | 澳洲國中及高中數學課。 | 教師口語回饋傾向對「男學生在課堂上的表現不佳行為，以及女學生的優秀表現」輕描淡寫。 |

表2-4-4 性別與師生互動認知層面上的相關研究方面（續）

| | |
|-------------------------------|---|
| 余曉清(1996) 國中女生物教師 與學生之互動情形 | 1. 男學生比女學生引發且回答較多的問題，男生比女生得到老師更多的回饋。 2. 教師指定男生回答的頻率為女生的三倍。 3. 教師認為男生學習方式比較活潑、重瞭解，女生比較仔細、被動。 |
| 林殷如(1999) 國中生物課 | 教室男生對教學活動的知覺較女生為正向，師生互動情形也比較頻繁與熱烈。 |
| 溫麗雲(2002) 兩個國小一年級 班級課程觀察。 | 教學活動中：男生支配力高，女生配和度高。 |

資料來源：研究者自行整理

根據上述研究我們可以知道，在認知教學方面，教師與男學生的互動較頻繁，無論是教師指定男學生回答的次數或是男學生引發的問題或回答，在數量方面都遠高於女學生，於是我們可以推論男學生在認知教學的師生互動是較活躍地，且研究顯示男學生課堂上要求教師協助的頻率遠高於女學生（Sadker，1985），我們可以推論男學生在認知學習方面是較女學生需要教師的回饋與指導，當教師給予回饋時，男學生的反應頻率也較高，依本研究引用Bronfenbrenner的理論將認知教學的師生互動分類以「支持」與「控制」兩向度分類。男學生在「支持」方面的需求和反應頻率與強度都高於女學生，於是推論男學生在教師「支持」向度的滿意度上應會高於女學生，這樣的推論除了合於男學生的學習習慣外，也與教室男生對教學活動的知覺較女生為正向有關（林殷如，1999）。至於在認知教學的「控制」向度方面，由於男學生的學習方式比較主動、不受教室規則的控制，而女學生普遍來說是安靜順從的一群，比較偏向仔細與被動的學習方式（鄭育青，1999），於是在師生互動的「控制」方面的滿意度，應該是女學生對於「控制」向度的滿意度較高於男學生。

（二）師生互動在情意層面上的相關研究

本研究的師生互動情意層面，認為情意是一種心理狀態或情緒傾向，包括態度、興趣、信仰、價值觀及情感上的風格，情意領域在師生互動關係中重視情感接受、反應、價值判斷、信念的回饋等情感交流。至於在性別與師生互動情意層

面上的相關研究，綜合上述質與量的研究，歸納與認知相關的研究如下：

表2-4-5 性別與師生互動情意層面上的相關研究

| 研究者 | 研究對象 | 研究內容 |
|--|-----------------------------|---|
| Fisher , Fraser 與 Rickards (1997) | 抽取國中 3994 位學生對教師 的覺知。 | 女學生比男學生對教師有更正面的態度。 |
| Jessel(2006) | | 指出女性對他人言語弦外之音較為敏感，比較能夠看到一些細微的表情線索、肢體線索，女學生亦有此特質。 |
| 張春興(1977) | 台灣國小六年 級學童 | 女學生具有較佳的師生關係，獲得教師較多的鼓勵與讚許，教師比較有耐心聽女生講話。 |
| 黃保勝(1996) | 台中市國民小 學轉學生 | 發現國小三、五年級的轉學生中，女生的師生關係比男生顯著較佳 |
| 鄭育青(1999) | 國小數學教室 | 男生與教師有較多的互動的原因，常是因為干擾教學所致。 |
| 余宗勳(2004) | 台南縣市學生 | 小六女學童與教師及同儕之間的關係較為融洽。 |
| 廖啟雄(2004) | 國民小學學生 | 男學生對教師的疏離程度較高。 |
| 杜永泰(2005) | 國小六年級學 生 | 女生無論與導師或科任教師的師生關係皆顯著優於男生。 |
| 石文宜(2006) | 國中生師生互 動研究 | 女學生與教師之互動關係，不論在教師的影響力或與教師的接近性，均較男學生為高，即教師對女學生的引導與支配較多，且彼此間緊密合作的程度亦較高。 |

資料來源：研究者自行整理

根據上述研究我們可以知道，在師生日常相處的情意層面，女學生有較佳的師生關係，對於教師的覺知女學生也比男學生更有正面的態度。依本研究引用 Wubbels 的分類，將教師與學生在日常相處的情意表現上以「影響」與「接近」兩向度來看，本研究推論女學生在師生互動的「接近」向度上，女學生滿意度高

於男學生的滿意度，因為研究顯示女學生與教師間的師生互動是比較正向且和諧地，這或許與女學生較細心對他人言語弦外之音較為敏感，比較能夠看到一些細微的表情線索、肢體線索於是與教師互動較佳有關（Jessel，2006），也或許與男學生的師生互動行為常是違規行為的管教有關（石文宜，2006）。至於在「影響」層面，影響力即代表教師對學生的引導與支配，根據學生在課堂上的表現，女學生普遍來說對於教師的指示順從度較高，而男學生較常有破壞班級規則的舉動，代表女學生對於教師的引導與支配較為配合，於是師生關係和諧，滿意度也將會比較高。且根據近來研究顯示女學生與教師之互動關係，不論在教師的影響力或與教師的接近性，均較男學生為高（石文宜，2006），於是本研究亦推論在「影響」向度，女學生的滿意度亦高於男學生。

（三）師生互動在行為層面上的相關研究

本研究的師生互動行為層面，認為具體可見的外在表現動作或行為都包含其中，重視學生的行為反應與行為改變的管教方式。至於在性別與師生互動行為層面上的相關研究，綜合上述質與量的研究，歸納與認知相關的研究如下：

表2-4-6 性別與師生互動行為層面上的相關研究

| 研究者 | 研究對象 | 研究內容 |
|---|-------------------------|---|
| Eccles 與 Blumenfeld (1985) | | 男生比女生更容易在教室中表現出不良行為，因此教師較常主動跟男生互動以便監督其行為。 |
| Jones 與 Wheatley (1990) | 物理與化學 課，共1332位 學生 | 學生未經允許就發言回答、受稱讚、提出程序性的問題、受到行為上的警告等行為，次數上有達到顯著差異，都是男生多於女生。 |
| Pomerantz， Altermatt 與 Saxon (2002) | | 教師對學生的負面評估，對女生來說傷害較大，女學生較容易過度解釋他們的失敗，而男學生較不會過度推論到自己其他層面的表現。 |
| Sax (2006) | | 女學生與男學生的學習型態不同，對師生關係也有不同的期待。男學生較不在意教師行為所代表的意義，且男性較有天生自然的攻擊性，易成為班上的搗蛋份子。 |

表 2-4-6 性別與師生互動行為層面上的相關研究（續）

| | | |
|-----------|-----------------------|--|
| 張春興(1977) | 台灣各區國小 六年級師生關係之調查。 | 教師有事常找女生幫忙，他們之間的談話的機會較多。 |
| 潘志煌(1996) | 四個國小班級 | 數學課中教師對男學生的語言互動與非語言的互動（積極性鼓勵、消極性處罰）皆是一致地多於女學生。 |
| 溫麗雲(2002) | 國小一年級的課程觀察。 | 老師需要幫忙時，大部分會點名男生，且男生對教師的依賴較高，也較常受到懲罰跟鼓勵。 |
| 余宗勳(2004) | 台南縣市國小 六年級 | 女學童與教師及同儕之間的關係較為融洽。 |
| 蘇靜芬(2004) | 觀察級任老師 對學生的影響 | 無論老師對學生的積極性鼓勵或消極性懲罰的非語言互動，均是男生多於女生。 |

資料來源：研究者自行整理

根據上述研究我們可以知道，在學生行為方面，男學生較有天生自然的攻擊性，於是男學生比女學生更容易在教室中表現出不良行為，在行為上受到的警告次數男學生也較女學生多，於是在「反應」方面，雖然男學生與教師交流頻繁，積極性鼓勵或消極性懲罰都比女學生還多，但是這些互動多是由於教師主動監督男生的行為所產生。至於女學生因為對教師的負面評估較為在意，因此容易謹言慎行，因此在管教上容易受到正向肯定，加上女生在師生關係上較男學生與老師還要親密融洽（石文宜，2006），於是管教時，教師對於女學生的反應和回饋多是以正向為主，因此在「反應」方面，應該是女學生的滿意度高於男學生的滿意度。而在「要求」層面上，由於女學生違規行為較少，可見女學生對於教師要求多能配合也較順從（孫旻儀，2007），於是在「要求」層面上應是女學生滿意度高於男學生。

壹、學習成就與師生互動的相關理論

學習成就與師生互動之間的關係，歷來有許多討論，本研究背景變相中所指的學習成就是單就學生的學業成績表現而言，也就是所謂的學業成績。一般來說認為教師與學生互動關係愈佳，學生學習成就愈好，同樣地，學生的學習表現

愈高，教師在教學問答中給予他們的反應也較優質，以下就此兩者做一討論。

在師生互動關係影響學業成就方面，人本主義的 Maslow (1969) 認為個體必須先滿足愛與隸屬的需求後，才能自發性地成長，進而有求知的慾望甚至自我實現。這也就是說，師生互動關係良好與否，將影響到學生在教室裡是否能感受到愛與關懷，如果學生在教室中的愛與隸屬需求被滿足，將能促使他進行更高層次的求知、自我實現需求；反之，若學生在師生互動中，無法獲得愛與關懷，那麼將難以進行良好的學習。此外 Rosenthal(1968)的比馬龍效應(Pygmalion effect)，也稱為教師期望原理，說明師生互動中教師對學生的期望會影響學生表現，也就是說教師對學生的正向期望，會影響學生產生較佳的行為表現，Ouzts(1986)回顧 Rosenthal 的研究中，也印證了教師期望會影響學生的學習行為。下表彙整師生互動影響學生學習成就的研究：

表2-4-7 師生互動影響學習成就的研究

| 研究者 | 研究內容 |
|-----------------------|---|
| Davidson 與 Lang(1963) | 研究發現，學生若自認為受到老師的關心和喜愛，會表現較高的學習成就，並較自覺不受老師喜愛的學生學習成就高 |
| Sears 與 Hilgard(1964) | 教師以鼓勵溫暖的態度對待學生，學生的學業成就就會進步。 |
| Peng(1978) | 認為教師若很少給與學生適當的支持與增強，學生學業成就表現較為平常、不突出。 |
| Brophy 與 Good(2000) | 教師的讚賞和鼓勵與學生學習成就有正相關。 |
| 郭生玉 (1980) | 認為師生互動關係良好的學生，在班上較易有安全感，也易自發地產生學習動機，學習成就通常也較佳。 |
| 張育嫻 (2003) | 教師若採取消極性策略，例如刻意忽略、不予回應，當學生得不到老師的回應，就會減少給予回饋的頻率，如此師生關係將逐漸疏離，學業成績也會受影響。 |
| 黎瓊麗 (2009) | 就英語教師而言，若能積極與學生建立良好的師生關係，有益於學生英語學習成就。 |

資料來源：研究者自行整理

以上關於師生互動影響學生學習成就的相關研究，大致上認為師生關係良好的學生在班級團體也是關係較良好的，因此容易從團體中獲得安全、愛與隸屬和自尊等需求滿足，這也有助於學生在求知方面的需求，於是對於學習有正向的影響，但這樣的關懷與支持並非一味地放任，吳武典（1980）的研究也顯示放任的行為則不利於學生學習，於是教師除了應給予學生適當的支持與增強外，應視學生的背景及需求給予合適積極的領導。但除了教師的行為會影響學生的學習成就外，學生的學習成就也會影響教師在師生互動上的表現。下表2-4-8列出學生學習成就影響師生互動的研究：

表2-4-8 學生學習成就影響師生互動的研究

| 研究者 | 研究內容 |
|-------------------------------|---|
| Morrison 與 McIntyre(1969) | 學生自述資料顯示約有七成的低成就學生感覺他們老師認為他們不好，而只有一成的高成就學生有此種感受。 |
| Rowe (1969) | 教師給予高成就的學生較長的問題待答時間。 |
| Kranz ,Weber 與 Fishell (1970) | 研究指出教師常和高成就學生進行有益的互動，例如給予較多稱讚或較多的問題。 |
| Aspy 與 Roebuck(1977) | 對小學師生進行三年的實驗，發現教師具較高水準的同理心、真誠、積極尊重，則學生會有較高的閱讀、數學、英文成就。 |
| Robinson(1981) | 小學六年級學童高成就的學童感受到的師生關係是較滿意地；反之低成就的學童則較不滿意。 |
| Brophy 與 Good(2000) | 1. 高成就學生正確回答問題時，教師對他們的稱讚比率顯著高於低成就者，而在答錯問題時，低成就學生受到的責罵又顯著高於高成就者。 2. 高成就學生不會回答問題時，教師常會採用重述問題或提供線索等方式，而對低成就學生就顯得較無耐心。 |
| Klem 與 Conell (2004) | 針對國小與國中生進行研究，發現當學生覺知到教師的情感支持及對學生有高、清楚、公平的教師期望時，學生反映出的學業投入顯著較高，也因此有較高的學業表現。 |

表2-4-8 學生學習成就影響師生互動的相關研究（續）

| | |
|-----------|--|
| 范德鑫（1982） | 對發現國中A段班女學生數學成績與教師溫暖的關係呈現正相關。顯示學業成績高的學生和老師互動關係良好。 |
| 郭榮澤（1985） | 英語及數學科高成就的學生所知覺到的教學技巧、講解、啟發思考、溫暖、鼓勵居優於低成就的學生。 |
| 李旻陽（1992） | 研究指出現今國中生的師生互動情況不佳，但其中學業成績高的國中生是和老師關係最好的一群。 |
| 黎瓊麗（2009） | 就英語教師而言，積極與學生建立良好的師生關係，加強學生的「期望價值」、「工具性」、「自我效能」及「被動性」學習動機，能使學生在英語學習成就上有顯著差異。 |

資料來源：研究者自行整理

以上國內外學者的研究均顯示了不僅師生互動會影響學生學習成就，學生學習成就也會影響教師對學生的行為，兩者之間可說是相互影響。於是根據上述研究結果將師生互動分為認知、情意、行為三層面來看的話，在認知學習方面，一般來說認為教師愈關懷學生、鼓勵學生，學生學習成就愈好（Brophy，2000），這也就是說，教學上教師給予學生愈多支持輔助的行為，學生的學習成就將會愈高，而且發現當學生覺知到教師的正向期望時，也會有較高的學業表現（Klem，2004）。因此中、高學習成就學生在「支持」層面，因為教師期望與自身感受的原因滿意度顯著應高於低學習成就學生。至於在「控制」層面上，由於教師在指導對於中、高學習成就學生給予較多的耐心，常會採用重述問題或提供線索等方式引導（Brophy，2000），於是中、高學習成就學生相較於低學習成就的學生對於教師的教學指示滿意度應該會較高，而且加上中、高學習成就學生和老師的關係往往比低成就者佳（李旻陽，1992），這樣的好關係也會讓教師在「控制」層面上的滿意度有所提升。於是本研究認為認知教學方式方面，中、高學習成就學生在「支持」與「控制」層面，滿意度顯著高於低學習成就學生。

同樣地，在情感支持方式滿意度方面，中、高學習成就學生因為與教師的關係和諧，於是在「接近力」層面的滿意度應高於低學習成就學生。因為教師與他關係良好的學生合作緊密的關係較強（石文宜，2006），例如：教師會請與自己關係較好的學生協助處理班級事務，而這些學生若自認為受到老師的關心和喜

愛，也將會表現較高的學習成就(Davidson, 1963)，因此推論在「接近力」層面上，中、高學習成就學生的滿意度應高於低學習成就學生。至於「影響」方面，國內學生常覺得與教師互動時，多由教師指導與支配互動(石文宜, 2006)，因此當教師指導控制互動進行時對學生的情意態度將影響學生的滿意度，研究指出教師常和高成就學生進行有益的互動，對低成就的學生則較容易失去耐心

(Kranz, 1970)，加上低成就學生容易感覺老師認為他們不好(Morrison, 1969)，因此在教師指導進行活動時，中、高學習成就學生心理狀態應該會較低成就學生佳，滿意度也應該較高。

在行為管教方面，中、高學習成就學生通常因為自我要求較高、師生關係與同儕關係融洽，較願意順從班級規範，在班上普遍來說是屬於較乖巧的一群，與教師關係良好(范德鑫, 1982)，於是在「要求」方面，教師與中、高學習成就學生間的衝突較少，教師的讚賞和鼓勵也較多，因此滿意度應較低學習成就學生來得高，同樣地，當學生覺知到教師的鼓勵支持時，學生學業投入的表現也會有所提升，也因此有較高的學業表現(Klem, 2004)。反之，低學習成就的學生在行為方面常表現的較不理想或有一些偏差行為，使得師生在「要求」層面上的衝突較多，於是在「要求」層面上的師生互動滿意度較中、高學習成就學生來得差。至於「反應」層面，因為教師往往對中、高學習成就學生展現較多較高水準的同理心、真誠、積極尊重，對較低學習成就學生回應較少、較疏離(Aspy, 1977)，加上反應的內容方面，教師對中、高學習成就學生的稱讚比率顯著高於低成就者(Brophy, 2000)，於是在教師對學生的反應層面，中、高學習成就學生的滿意度應高於低學習成就學生。

綜合上述研究所做的推論可以發現，在認知、情意及行為層面上的師生互動滿意度，均顯示中、高學習成就學生的滿意度高於低學習成就學生，這樣的研究結果讓我們瞭解到，師生互動關係融洽與否與學生學習之間交互影響甚大，教師在與學生相處時應注意不能因學生的學習成就不同而有相異的對待方式，應給予同質量的稱讚與候答時間以及公平的教師期望，讓學生能夠無論學習成就高低都感受到一樣的溫暖支持與肯定。

第三章 研究方法

本章共分為五個部分：第一節為研究架構，第二節為研究對象，第三節為研究工具，第四節為研究步驟，第五節為資料處理與分析，分述如下：

第一節 研究架構

本研究根據前述之研究動機、目的、擬探討的研究問題以及相關文獻探討的結果，提出以下研究架構（圖 3-1-1）。



圖 3-1-1 本研究理論架構圖

第二節 研究對象

本研究之研究對象為桃園縣的桃園市國小學生。考量作答及題目理解能力，以國小高年級學生為施測對象。桃園市共 23 所小學，研究以便利取樣方式挑選桃園市內六間國小，各校依其規模大小，選取同年段 5 至 7 班施測，施測人次共 958 人，有效樣本人數及基本資料分配情形如下：

表 3-2-1 學生有效樣本人數分配表

| 取樣學校 | 填答班級數 | 學生數 |
|------|-------|-----|
| 會*國小 | 7 | 179 |
| 大*國小 | 7 | 179 |
| 中*國小 | 5 | 148 |
| 東*國小 | 5 | 147 |
| 新*國小 | 5 | 147 |
| 龍*國小 | 5 | 158 |
| 總計 | 34 | 958 |

表3-2-2 學生樣本基本資料分配表

| 學生基本資料 | 人數 | 百分比 |
|--------|----|--------------|
| 性別 | 男 | 460 48.0% |
| | 女 | 498 51.9% |
| 學習成就 | 高 | 319 33.3% |
| | 中 | 319 33.3% |
| | 低 | 320 33.4% |

第三節 研究工具

本研究工具有個人基本資料表、性格自評量表與師生互動滿意度量表三種。說明如下：

壹、個人基本資料表

此個人基本資料表用以瞭解受試者的性別與學習成就，由學生進行填答。

一、性別

由學生自行勾選自己的性別選項，選項類別為男、女。

二、學習成就

月考後一週內施測問卷，讓學生自行填答月考分數，學生填寫完後，採計樣本六間國小共同考科國語、數學、自然、社會四科成績加總算出總成績與平均數，再將各校學生學習成績平均，以學校為單位，區分為高學習成就、中學習成就與低學習成就三組。

貳、性格自評量表

本研究採用的性格自評量表，係為莊耀嘉、李雯娣（2001）所編製之「性格自評量表」，該問卷適用於國小五、六年級及國中生，故適用於本研究。

一、量表內容

本量表共計30題，包含：外傾支配性（外向性與負向支配性）、神經質、和善性、嚴謹自律性以及聰穎開放性，共五個向度。其中外傾支配性性格意義為個體的活動性與社交性程度，性格內涵為樂觀的、社交性的、主動的性格；神經質性格意義為個體的不安全感與緊張的程度，性格內涵為焦慮的、不安的、緊張的性格；和善性的性格意義為個體的個體的親和程度，性格內涵為有幫助的、心腸好的、助人的性格；嚴謹自律性的性格意義則為一個人自我節制的程度，性格內涵為自律的、小心的性格；最後，聰穎開放性的指的是對新經驗的想像與開放程度，性格內涵為創造的、想像的、喜歡變化的性格。題目分配如下表3-3-1所示：

表3-3-1 性格自評量表各向度與題目分配

| 向度 | 題號 | 反向題 | 題數 |
|-------|--------------------------------------|-------|----|
| 外傾支配性 | 外向性：9、11、17、30 負向支配性：3、4、13、23、27 | 11、30 | 9題 |
| 神經質 | 7、10、16、25、26 | | 5題 |
| 和善性 | 2、8、12、18、21 | | 5題 |
| 嚴謹自律性 | 1、14、19、22、24、28 | 24 | 6題 |
| 聰穎開放性 | 5、6、15、20、29 | | 5題 |

二、量表形式與計分

本量表採用五點量表計分，受試者依照每個形容詞與自身符合的程度來勾選，由「我從不這樣」1分，「我很少這樣」2分，「我有時這樣」3分，「我通常這樣」4分，「我總是這樣」5分來計算，反向題的得分則相反。該向度得分越高表該特質越明顯；反之，則越弱。

三、量表信效度檢核

原量表的各分量表之Cronbach α 值，「外向性」為.72，「負向支配性」為.75，「神經質」為.82，「和善性」為.78，「嚴謹自律性」為.74，「聰穎開放性」為.84；而且該量表中五大因素能解釋的變異量達58%；內部一致性各向度均達.7 甚至到.9 以上，且經過一年後的穩定係數也皆高於.50，可見該量表信效度頗佳。原量表經過正式施測後，以958位正式施測對象進行內部一致性信度考驗，整份量表的Cronbach α 係數為.80，各分量表之Cronbach α 係數「聰穎開放性」為.81「嚴謹自律性」.74「外向支配性」.64「和善性」.81「神經質」為.77，各分量表之Cronbach α 係數介於.64 至.81 之間，顯示本研究之「性格自評量表」信度尚佳。

參、師生互動滿意度量表

一、量表內容

(一) 預試量表

本研究自編「師生互動滿意度量表」：首先透過開放問卷調查台北市國小三班約80位學生的師生互動滿意度，並參酌Leary的溝通模式理論、師生互動問卷(QTI)、石文宜「師生互動關係及滿意度量表」，編寫完成預試量表的題目，共60題，依據研究目的加以修訂，經預試及因素分析後，於預試量表中選取題目28題：認知教學量表選取「控制」向度五題、「支持」向度五題，認知教學量表的取樣適切性KMO值為.72，取樣適切性佳，累積解說變異量為50%，有良好的解說變異量。情意相處量表選取「影響」向度四題、「接近」向度四題，情意相處量表的取樣適切性KMO值為.77，累積解說變異量為57%。行為管教量表選取「反應」向度五題、「要求」向度五題，行為管教量表的取樣適切性KMO值為.78，累積解說變異量為52%，有良好的取樣適切性與解說變異量。

(二) 正式量表

正式量表以預試量表所得28題為基礎，為求施測結果的良善再增加備用題目6題，共施測34題，題數分配如下表3-3-2，詳細內容載於附錄四。正式施測後將

有效樣本958份量表逐一登錄，再透過以SPSS 12.0中文視窗版進行因素分析、信度分析及相關分析，篩選出正式量表共28題。其中認知教學量表選取「控制」向度五題、「支持」向度五題，累積解說變異量為45%。情意相處量表選取「影響」向度四題、「接近」向度四題，累積解說變異量為53%，行為管教量表選取「反應」向度五題、「要求」向度五題，累積解說變異量為44%，顯示正式施測後解說變異量尚佳，詳見附錄四。

表3-3-2 師生互動量表各向度與題目分配

| 向度 | 題號 | 題數 | |
|--------|------|---------------|-----|
| 認知教學因素 | 控制層面 | 1、9、16、19、33 | 5 題 |
| | 支持層面 | 3、6、12、20、23 | 5 題 |
| 情意相處因素 | 影響層面 | 29、30、31、32 | 4 題 |
| | 接近層面 | 4、15、17、18 | 4 題 |
| 行為管教因素 | 反應層面 | 2、7、21、26、28 | 5 題 |
| | 要求層面 | 8、13、25、27、34 | 5 題 |

二、量表形式與計分

本量表分為認知教學、情意相處、行為管教三部份，三部份個別計分，皆採用四點量表計分，受試者依照每個形容詞與自身符合的程度來圈選，由「非常不喜歡」1分，「不喜歡」2分，「喜歡」3分，「非常喜歡」4分來計算，反向題的得分則相反，各部份總分越高表示對師生互動關係越滿意，反之則愈不滿意。

三、量表信效度檢核

(一) 預試量表

本量表經預試後，預試量表各部份信度如下：認知教學量表「控制」部份 Cronbach α 係數為.73，「支持」部份 Cronbach α 係數為.72。情意相處量表「影響」部份 Cronbach α 係數為.75，「接近」部份 Cronbach α 係數為.70。行為管教量表「反應」部份 Cronbach α 係數為.69，「要求」部份 Cronbach α 係數為.81。

(二) 正式量表

正式量表各部份信度分析如下：認知教學量表「控制」部份 Cronbach α 係數為.69，「支持」部份 Cronbach α 係數為.61。情意相處量表「影響」部份 Cronbach α 係數為.72，「接近」部份 Cronbach α 係數為.64。行為管教量表「反應」部份 Cronbach α 係數為.60，「要求」部份 Cronbach α 係數為.70。

第四節 研究步驟

本研究主要希望能透過訪談蒐集國小學生喜歡的師生互動類型，並據此建立量表，再予以施測，分析不同人格類型及背景變項的國小學生喜歡的師生互動類型有何不同。本研究流程步驟如下：



根據上述研究步驟，在此將研究時序說明如下：

自2009年9月起，開始著手蒐集資料，至同年12月確定研究方向，欲探討不同人格類型及背景變項的國小學生喜歡的師生互動類型，並依據過去研究確定以莊耀嘉、李雯娣（2001）所編製之「性格自評量表」做為學生自評性格的量表，唯需自編師生互動滿意度量表。

在自編「師生互動滿意度量表」的過程中，2010年4月中，進行開放問卷調查，以台北市某國小六年級三個班學生為對象，施測約80份問卷。2010年5月初，將回收的開放問卷的反應內容加以分類輸入電腦，進行次數統計，選取次數較多或獨特、重要的反應，以及將幾個較為相似的反應合併，剔除重複的反應項目後，參酌相關理論編制60題，做為預試量表的內容。

2010年6月初，將預試量表內容，以新竹縣國小六年級六個班學生為對象，施測180份問卷後，將有效樣本之各題反應情形，逐一登錄後，以SPSS 12.0中文視窗版進行因素分析、信度分析及相關分析，建立正式量表。經過開放式問卷調查與預試量表調查二階段研究後完成「師生互動滿意度量表」預計採四點量尺作為量表的檢核尺度。並將該量表與李雯娣（2001）所使用之「兒童性格自評量表」共同施測，預計施測20班，回收600份問卷，並據此作分析回應研究問題。

2010年11月，正式量表以預試量表所得28題（認知教學方面10題、情意相處方面8題、行為管教方面10題）為基礎，為求各施測項目題數平均，增加情意相處方面的備用題目6題，共施測34題，詳見附錄四。以桃園市六間國小高年級學生為對象，正式施測後將有效樣本958份量表逐一登錄，再透過以SPSS 12.0中文視窗版進行因素分析、信度分析及相關分析，再扣除施測結果不良的情意相處的題項，篩選出正式量表，總題數仍為28題（認知教學方面10題、情意相處方面8題、行為管教方面10題）。

第五節 資料處理

本研究經問卷調查所蒐集之資料，採用SPSS 12.0中文視窗版進行分析，針對本研究之研究假設與待答問題，擬採用之統計方法說明如下：

一、效度分析

本研究以因素分析中的主成份分析法，及理論構念為基礎，做為編選「師生互動滿意度量表」題目之依據。

二、信度分析

針對本研究所使用之「師生互動關係量表」以內部一致性Cronbach α 進行信度分析。

三、描述統計

本研究欲以平均數、標準差等描述統計方法，回答研究問題1-1、1-2、1-3。

四、單變量變異數分析 (ANOVA)

本研究以單變量變異數分析假設1-1、1-2、1-3、2-1、2-2、2-3、3-1、3-2、3-3。

第四章 研究結果

本章依研究目的與研究對象的填答資料進行分析，以驗證研究假設。本章共分四節：第一節探討國小學生知覺的師生互動方式滿意度現況；第二節探討不同人格特質國小學生的師生互動方式滿意度關係；第三節探討不同性別國小學生的師生互動方式滿意度關係；第四節探討不同學習成就國小學童的師生互動方式滿意度關係。

第一節 國小學生知覺的師生互動方式滿意度現況

本節將分三個部分呈現研究結果：(一) 國小學生知覺的認知教學方式滿意度現況；(二) 國小學生知覺的情意相處方式滿意度現況；(三) 國小學生知覺的行為管教方式滿意度現況。

壹、國小學生知覺的認知教學方式滿意度現況

根據下表 4-1-1 與表 4-1-2 可以看出施測學生在在認知教學因素上滿意度的表現，整體來說，施測學生在認知教學因素「支持」層面的滿意度分數介於 2.11 與 2.43 之間，分數低於量表平均數 2.5，表示目前國小學童所知覺的師生互動在「支持」層面的滿意度是不太滿意的；而認知教學因素「控制」層面的滿意度分數介於 3.43 與 3.59 之間，高於量表平均數 2.5，表示目前國小學童所知覺的師生互動「控制」層面滿意度是滿意的。

若以不同人格、性別及學習成就來看，在認知教學因素「支持」層面，不同人格類型學生中的滿意度以嚴謹自律性學生的滿意度最高，外傾支配性學生的滿意度最低，在「控制」層面則以聰穎開放性學生的滿意度最高，和善性學生的滿意度最低；不同性別學生無論是「支持」或「控制」層面，女學生的滿意度均高於男學生；至於不同學習成就的國小學生在「支持」和「控制」層面，都是以高學習成就學生的滿意度最高，中學習成就學生的滿意度次之，低學習成就學生的滿意度最低，這些數據讓我們對於目前國小學生知覺的認知教學方式滿意度有一初步的瞭解，至於這些數據有無顯著差異，則於後面幾個小節做一詳細探討。

表 4-1-1 認知教學因素支持層面滿意度現況

| 師生互動方式 | 分類要素 | 個數 | 平均數 | 標準差 | |
|--------------------------|------|-------|-----|-------|------|
| 認知教學因素 滿意度： 「支持」層面 | 人格特質 | 和善性 | 386 | 2.203 | .573 |
| | | 嚴謹自律性 | 167 | 2.429 | .594 |
| | | 外傾支配性 | 109 | 2.110 | .551 |
| | | 神經質 | 141 | 2.262 | .575 |
| | | 聰穎開放性 | 155 | 2.236 | .630 |
| | 性別 | 男 | 460 | 2.139 | .578 |
| | | 女 | 498 | 2.345 | .584 |
| | 學習成就 | 高學習成就 | 319 | 2.307 | .579 |
| | | 中學習成就 | 319 | 2.263 | .610 |
| | | 低學習成就 | 320 | 2.167 | .575 |

表 4-1-2 認知教學因素控制層面滿意度現況

| 師生互動方式 | 分類要素 | 個數 | 平均數 | 標準差 | |
|--------------------------|------|-------|-----|-------|------|
| 認知教學因素 滿意度： 「控制」層面 | 人格特質 | 和善性 | 386 | 3.434 | .377 |
| | | 嚴謹自律性 | 167 | 3.546 | .331 |
| | | 外傾支配性 | 109 | 3.482 | .339 |
| | | 神經質 | 141 | 3.480 | .386 |
| | | 聰穎開放性 | 155 | 3.592 | .326 |
| | 性別 | 男 | 460 | 3.480 | .364 |
| | | 女 | 498 | 3.502 | .361 |
| | 學習成就 | 高學習成就 | 319 | 3.518 | .338 |
| | | 中學習成就 | 319 | 3.509 | .350 |
| | | 低學習成就 | 320 | 3.446 | .394 |

貳、國小學生知覺的情意相處方式滿意度現況

根據下表 4-1-3 與表 4-1-4 可以看出施測學生在在情意相處因素上滿意度的表現，整體來說，施測學生在在情意相處因素「影響」和「接近」層面的滿意度分數均高於量表平均數 2.5，其中「影響」層面的滿意度分數介於 3.11 與 3.42 之間，「接近」層面的滿意度分數介於 3.31 與 3.59 之間，表示目前國小學童在情意相處「影響」和「接近」層面，所知覺的師生互動的滿意度是呈現滿意的情形。

若以不同人格、性別及學習成就來區別，不同人格類型學生在情意相處因素「影響」及「接近」層面的滿意度，皆是嚴謹自律性學生的滿意度最高，外傾支配性學生的滿意度最低；不同性別學生無論是「影響」或「接近」層面的滿意度，

女學生的滿意度均高於男學生；至於不同學習成就的國小學生在「影響」層面的表現上：中學習成就學生的滿意度最高，高學習成就學生的滿意度次之，低學習成就學生的滿意度最低。而「接近」層面的滿意度則是：高學習成就學生的滿意度最高，中學習成就學生的滿意度次之，低學習成就學生的滿意度最低。這些數據讓我們對於目前國小學生知覺的情意相處方式滿意度有一初步的瞭解，至於這些數據有無顯著差異，則於後面幾個小節做詳細探討。

表 4-1-3 情意相處因素影響層面滿意度現況

| 師生互動方式 | 分類要素 | 個數 | 平均數 | 標準差 | |
|-----------------------|------|-------|-----|-------|------|
| 情意相處因素的滿意度： 「影響」層面 | 人格特質 | 和善性 | 386 | 3.181 | .676 |
| | | 嚴謹自律性 | 167 | 3.420 | .541 |
| | | 外傾支配性 | 109 | 3.109 | .763 |
| | | 神經質 | 141 | 3.356 | .533 |
| | | 聰穎開放性 | 155 | 3.339 | .734 |
| | 性別 | 男 | 460 | 3.196 | .691 |
| | | 女 | 498 | 3.330 | .638 |
| | 學習成就 | 高學習成就 | 319 | 3.290 | .600 |
| | | 中學習成就 | 319 | 3.319 | .669 |
| | | 低學習成就 | 320 | 3.188 | .722 |

表 4-1-4 情意相處因素接近層面滿意度現況

| 師生互動方式 | 分類要素 | 個數 | 平均數 | 標準差 | |
|-----------------------|------|-------|-----|-------|------|
| 情意相處因素的滿意度： 「接近」層面 | 人格特質 | 和善性 | 386 | 3.373 | .545 |
| | | 嚴謹自律性 | 167 | 3.585 | .439 |
| | | 外傾支配性 | 109 | 3.371 | .580 |
| | | 神經質 | 141 | 3.512 | .467 |
| | | 聰穎開放性 | 155 | 3.572 | .524 |
| | 性別 | 男 | 460 | 3.335 | .578 |
| | | 女 | 498 | 3.580 | .440 |
| | 學習成就 | 高學習成就 | 319 | 3.570 | .450 |
| | | 中學習成就 | 319 | 3.503 | .486 |
| | | 低學習成就 | 320 | 3.314 | .596 |

參、國小學生知覺的行為管教方式滿意度現況

根據下表 4-1-5 與表 4-1-6 可以看出施測學生在行為管教因素上滿意度的表現，整體來說，行為管教因素的滿意度「反應」層面滿意度分數介於 3.15 與

3.47 之間，高於量表平均數 2.5，表示目前國小學童所知覺的師生互動「反應」層面滿意度是滿意的；相反的，在行為管教因素的滿意度「要求」層面，滿意度分數則是介於 1.47 與 1.62 之間，低於量表平均數 2.5，表示目前國小學童所知覺的師生互動在「要求」層面的滿意度是不滿意的。

表 4-1-5 行為管教因素反應層面滿意度現況

| 師生互動方式 | 分類要素 | 個數 | 平均數 | 標準差 | | |
|-----------------------|------|-------|-------|-------|-------|------|
| 行為管教因素的滿意度： 「反應」層面 | 人格特質 | 和善性 | 386 | 3.229 | .461 | |
| | | 嚴謹自律性 | 167 | 3.471 | .424 | |
| | | 外傾支配性 | 109 | 3.152 | .468 | |
| | | 神經質 | 141 | 3.295 | .456 | |
| | | 聰穎開放性 | 155 | 3.387 | .440 | |
| | 性別 | 男 | 460 | 3.250 | .479 | |
| | | 女 | 498 | 3.341 | .442 | |
| | | 學習成就 | 高學習成就 | 319 | 3.353 | .419 |
| | | | 中學習成就 | 319 | 3.334 | .439 |
| | | | 低學習成就 | 320 | 3.206 | .511 |

表 4-1-6 行為管教因素要求層面滿意度現況

| 師生互動方式 | 分類要素 | 個數 | 平均數 | 標準差 | | |
|-----------------------|------|-------|-------|-------|-------|------|
| 行為管教因素的滿意度： 「要求」層面 | 人格特質 | 和善性 | 386 | 1.573 | .530 | |
| | | 嚴謹自律性 | 167 | 1.493 | .449 | |
| | | 外傾支配性 | 109 | 1.473 | .450 | |
| | | 神經質 | 141 | 1.578 | .515 | |
| | | 聰穎開放性 | 155 | 1.481 | .529 | |
| | 性別 | 男 | 460 | 1.546 | .513 | |
| | | 女 | 498 | 1.522 | .501 | |
| | | 學習成就 | 高學習成就 | 319 | 1.467 | .447 |
| | | | 中學習成就 | 319 | 1.519 | .493 |
| | | | 低學習成就 | 320 | 1.615 | .564 |

若以不同人格、性別及學習成就來區別，不同人格類型學生在行為管教因素「反應」層面的滿意度，以嚴謹自律性學生的滿意度最高，外傾支配性學生的滿意度最低，至於在行為管教因素的滿意度「要求」層面，神經質學生的滿意度最高，而外傾支配性學生的滿意度最低；不同性別學生方面「反應」層面，女學生的滿意度高於男學生，而「要求」層面，則是男學生的滿意度高於女學生；至於

不同學習成就的國小學生在「反應」層面的表現上：高學習成就學生的滿意度最高，中學習成就學生的滿意度次之，低學習成就學生的滿意度最低。而「要求」層面則是正好相反，低學習成就學生的滿意度最高，中學習成就學生的滿意度次之，高學習成就學生的滿意度最低。這些數據讓我們對於目前國小學生知覺的情意相處方式滿意度有一初步的瞭解，至於這些數據有無顯著差異，則於後面幾個小節做詳細探討。

第二節 不同人格特質國小學生的師生互動方式滿意度關係

本節探討不同人格特質國小學生的師生互動滿意度差異，依研究假設分三部分呈現研究結果，第一部份：探討不同人格特質國小學生對認知教學方式的滿意度差異；第二部份：探討不同人格特質國小學生對情意相處方式的滿意度差異；第三部份：探討不同人格特質國小學生對行為管教方式的滿意度差異。

本次施測對象為桃園市六間國小的高年級學生共 958 人，依莊耀嘉、李雯娣（2001）所編製之「性格自評量表」將國小學生分為五大類，總計聰穎開放性的學生有 155 人，神經質的學生有 141 人，外傾支配性的學生有 109 人，嚴謹自律性的學生有 167 人，和善性的學生有 386 人。在各人格特質類型的人數統計上以和善性的學生為最多，嚴謹自律性的學生次之，其後依序為聰穎開放性、神經質與外傾支配性的學生。這樣的研究結果與馮美珠（2007）及路婉林（2010）的研究結果相似。此五類型學生分類完成後，再將其所填答的滿意度項目，以認知教學因素、情意相處因素、行為管教因素三大因素作為分類，並將此三類因素的滿意度做一初步敘述統計與單因子變異數分析，以瞭解不同人格特質的國小學生知覺的師生互動方式滿意度現況，並且更進一步以 Scheffe 法進行事後比較，以瞭解各人格特質間師生互動滿意度的差異情形。

壹、 不同人格特質的國小學生對認知教學方式的滿意度差異

根據下表 4-2-1 可以看出在認知教學因素的滿意度方面，「支持」層面的滿意度平均數為 2.25，其中不同人格類型學生中的滿意度以嚴謹自律性學生的滿意度最高（平均數=2.42），外傾支配性學生的滿意度最低（平均數=2.11），為瞭解其間差異是否達顯著，乃進行單因子變異數分析，結果如表 4-2-2 所示，不

同人格特質的國小學生在認知教學因素的「支持」層面達顯著差異 ($F=6.15$, $p<.001$)，顯示不同人格類型學生在認知教學因素的「支持」層面上的滿意度有顯著差異；至於認知教學因素的滿意度在「控制」層面的滿意度平均數為 3.49，其中聰穎開放性學生的滿意度最高 (平均數=3.59)，和善性學生的滿意度最低 (平均數=3.43)，經過單因子變異數分析，如表 4-2-2 所示，認知教學因素的「控制」層面有顯著差異 ($F=6.53$, $p<.001$)，顯示不同人格類型的學生在認知教學因素的「控制」層面上的滿意度上亦有顯著差異。

表 4-2-1 不同人格特質國小學生知覺的認知教學因素滿意度量表之摘要表

| 師生互動方式滿意度 | 人格特質 | 個數 | 平均數 | 標準差 | 標準誤 | |
|-------------------|-------------------|-------|-------|-------|------|------|
| 認知教學因素的滿意度：「支持」層面 | 和善性 | 386 | 2.203 | .573 | .029 | |
| | 嚴謹自律性 | 167 | 2.429 | .594 | .045 | |
| | 外傾支配性 | 109 | 2.110 | .551 | .052 | |
| | 神經質 | 141 | 2.262 | .575 | .048 | |
| | 聰穎開放性 | 155 | 2.236 | .630 | .050 | |
| | 總和 | 958 | 2.246 | .590 | .019 | |
| | 認知教學因素的滿意度：「控制」層面 | 和善性 | 386 | 3.434 | .377 | .019 |
| | | 嚴謹自律性 | 167 | 3.546 | .331 | .025 |
| | | 外傾支配性 | 109 | 3.482 | .339 | .032 |
| | | 神經質 | 141 | 3.480 | .386 | .032 |
| 聰穎開放性 | | 155 | 3.592 | .326 | .026 | |
| 總和 | | 958 | 3.491 | .363 | .011 | |

表4-2-2 不同人格特質的國小學生知覺的認知教學因素變異數分析摘要表

| 師生互動滿意度 | 組別 | 平方和 | 自由度 | 平均平方和 | F 檢定 | 顯著性 |
|-------------------|----|---------|-----|-------|-------|---------|
| 認知教學因素的滿意度：「支持」層面 | 組間 | 8.410 | 4 | 2.102 | 6.153 | .000*** |
| | 組內 | 325.613 | 953 | .342 | | |
| | 總和 | 334.022 | 957 | | | |
| 認知教學因素的滿意度：「控制」層面 | 組間 | 3.364 | 4 | .841 | 6.527 | .000*** |
| | 組內 | 122.789 | 953 | .129 | | |
| | 總和 | 126.153 | 957 | | | |

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

為深入瞭解這些差異在統計上的意義，以Scheffe法進行事後比較，結果如下表4-2-3 所示：

表4-2-3 不同人格特質的國小學生知覺的認知教學因素事後分析摘要表

| 認知教學因素 | 顯著性 | 和善性 | 嚴謹自律性 | 外傾支配性 | 神經質 | 聰穎開放性 |
|------------|-------|---------|--------|--------|-------|---------|
| 「支持」 層面 | 和善性 | ---- | .002** | .703 | .903 | .987 |
| | 嚴謹自律性 | .002** | ---- | .001** | .180 | .066 |
| | 外傾支配性 | .703 | .001** | ---- | .384 | .562 |
| | 神經質 | .903 | .180 | .384 | ---- | .997 |
| | 聰穎開放性 | .987 | .066 | .562 | .997 | ---- |
| 「控制」 層面 | 和善性 | ---- | .024** | .819 | .783 | .000*** |
| | 嚴謹自律性 | .024** | ---- | .724 | .640 | .856 |
| | 外傾支配性 | .819 | .724 | ---- | 1.000 | .202 |
| | 神經質 | .783 | .640 | 1.000 | ---- | .131 |
| | 聰穎開放性 | .000*** | .856 | .202 | .131 | ---- |

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

根據上表我們可以得出以下研究結果：

1. 認知教學因素滿意度「支持」層面的滿意度中嚴謹自律性學生的滿意度顯著高於和善性學生 ($p<.01$)，以及嚴謹自律性學生的滿意度顯著高於外傾支配性學生 ($p<.01$)，這也就是說，在教師透過教學活動給學生支持與輔助時（如：教師與學生共同討論課程內容、同儕間分組活動等方式等），讓學生在心理上獲得支持與滿足的感受上，嚴謹自律性學生所感受到的滿意度顯著高於和善性學生與外傾支配性學生，此項結果與假設1-1認為在「支持」層面：聰穎開放性與和善性學生的滿意度顯著高於其他人格類型的原假設結果不符，造成此研究結果的原因推論於第五章研究討論再做一詳述。

2. 認知教學因素滿意度「控制」層面的滿意度中，嚴謹自律性學生的滿意度顯著高於和善性學生 ($p<.01$)，聰穎開放性學生的滿意度顯著高於和善性學生 ($p<.001$) 這也就是說，在教師在進行以教師中心為主，例如：指派作業與考試的教學活動時，嚴謹自律性學生與聰穎開放性學生的滿意度顯著高於和善性學生，此項結果部分驗證假設1-1：不同人格特質國小學生對認知教學方式的滿意

度有顯著差異，其中在「控制」層面，嚴謹自律性學生與聰穎開放性學生的滿意度顯著高於其他人格類型。

貳、 不同人格特質的國小學生對情意相處方式的滿意度差異

在情意相處因素的滿意度方面，由下表4-2-4可知在情意相處因素滿意度的「影響」層面滿意度平均數為3.27，其中嚴謹自律性學生的滿意度最高（平均數=3.42），而外傾支配性學生的滿意度最低（平均數=3.10），透過單因子變異數分析，結果如表4-2-5所示，不同人格特質的國小學生在情意相處因素「影響」層面達顯著差異（ $F=10.34, p<.001$ ），顯示不同人格類型的學生在情意相處因素「影響」層面上的滿意度有顯著差異。

至於「接近」層面的滿意度平均數為3.46，其中嚴謹自律性學生的滿意度最高（平均數=3.59），而外傾支配性學生的滿意度最低（平均數=3.37），經過單因子變異數分析，如表4-2-5所示，不同人格類型的學生在情意相處因素的「接近」層面上的分數達顯著差異（ $F=8.09, p<.001$ ），顯示不同人格類型的學生在情意相處因素「接近」層面上的滿意度有顯著差異。

表4-2-4 不同人格特質的國小學生知覺的情意相處因素事後分析摘要表

| 師生互動方式滿意度 | 人格特質 | 個數 | 平均數 | 標準差 | 標準誤 |
|-------------------|-------|-----|-------|------|------|
| 情意相處因素的滿意度：「影響」層面 | 和善性 | 386 | 3.181 | .676 | .034 |
| | 嚴謹自律性 | 167 | 3.420 | .541 | .041 |
| | 外傾支配性 | 109 | 3.109 | .763 | .073 |
| | 神經質 | 141 | 3.356 | .533 | .044 |
| | 聰穎開放性 | 155 | 3.339 | .734 | .059 |
| | 總和 | 958 | 3.265 | .669 | .021 |
| 情意相處因素的滿意度：「接近」層面 | 和善性 | 386 | 3.373 | .545 | .027 |
| | 嚴謹自律性 | 167 | 3.585 | .439 | .034 |
| | 外傾支配性 | 109 | 3.371 | .580 | .055 |
| | 神經質 | 141 | 3.512 | .467 | .039 |
| | 聰穎開放性 | 155 | 3.572 | .524 | .042 |
| | 總和 | 958 | 3.462 | .525 | .016 |

表 4-2-5 不同人格特質的國小學生知覺的情意相處因素變異數分析摘要表

| 師生互動滿意度 | 組別 | 平方和 | 自由度 | 平均平方和 | F 檢定 | 顯著性 |
|---------------------------|----|---------|-----|-------|--------|---------|
| 情意相處因素的 滿意度：「影響」 層面 | 組間 | 17.812 | 4 | 4.453 | 10.335 | .000*** |
| | 組內 | 410.612 | 953 | .431 | | |
| | 總和 | 428.424 | 957 | | | |
| 情意相處因素的 滿意度：「接近」 層面 | 組間 | 8.694 | 4 | 2.173 | 8.091 | .000*** |
| | 組內 | 255.991 | 953 | .269 | | |
| | 總和 | 264.684 | 957 | | | |

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

為深入瞭解這些差異在統計上的意義，乃以Scheffe法進行事後比較，結果如下表4-2-6所示：

表 4-2-6 不同人格特質的國小學生知覺的情意相處因素事後分析摘要表

| 情意相處因素的滿意度 | 顯著性 | 和善性 | 嚴謹自律性 | 外傾支配性 | 神經質 | 聰穎開放性 |
|------------|-------|---------|---------|---------|--------|--------|
| 「影響」 層面 | 和善性 | ---- | .000*** | .811 | .023* | .042* |
| | 嚴謹自律性 | .000*** | ---- | .000*** | .880 | .741 |
| | 外傾支配性 | .811 | .000*** | ---- | .009** | .016* |
| | 神經質 | .023* | .880 | .009** | ---- | .999 |
| | 聰穎開放性 | .042* | .741 | .016* | .999 | ---- |
| 「接近」 層面 | 和善性 | ---- | .001** | 1.000 | .117 | .003** |
| | 嚴謹自律性 | .001** | ---- | .025* | .824 | 1.000 |
| | 外傾支配性 | 1.000 | .025* | ---- | .338 | .048* |
| | 神經質 | .117 | .824 | .338 | ---- | .910 |
| | 聰穎開放性 | .003** | 1.000 | .048* | .910 | ---- |

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

根據上表我們可以得出以下研究結果：

1. 情意相處因素滿意度「影響」層面中，嚴謹自律性學生的滿意度顯著高於和善性學生與外傾支配性學生 (p<.001)；不僅如此，聰穎開放性學生的滿意度顯著高於和善性學生與外傾支配性學生 (p<.05)；此外，神經質學生的滿意度

顯著高於外傾支配性學生 ($p < .01$)，亦顯著高於和善性學生的滿意度 ($p < .05$)。這也就是說，當師生在進行以教師指導控制為主的活動時，嚴謹自律性學生、聰穎開放性學生、神經質學生的滿意度顯著高於和善性學生與外傾支配性學生。此項結果與假設1-2：在「影響」層面上，嚴謹自律性學生、聰穎開放性學生的滿意度顯著高於和善性學生與外傾支配性學生部分相符。

2. 情意相處因素滿意度「接近」層面中，嚴謹自律性學生、聰穎開放性學生的滿意度顯著高於和善性學生的滿意度 ($p < .01$)，此外嚴謹自律性學生、聰穎開放性學生的滿意度亦顯著高於外傾支配性學生 ($p < .05$)。這也是說嚴謹自律性學生、聰穎開放性學生對於日常和教師相處維持合作且緊密的師生關係滿意度顯著高於和善性學生與外傾支配性學生的滿意度。此項結果與假設1-2：在「接近」層面上，和善性學生的滿意度顯著高於其他人格類型學生滿意度，假設與結果不符。

參、 不同人格特質的國小學生對行為管教方式的滿意度差異

由下表 4-2-7 可知在行為管教因素的滿意度方面，不同人格特質的國小學生在行為管教因素「反應」層面的滿意度平均數為 3.30，其中嚴謹自律性學生的滿意度最高(平均數=3.47)，而外傾支配性學生的滿意度最低(平均數=3.15)，為瞭解其間的顯著性，進行單因子變異數分析後，結果如表 4-2-8 所示，不同人格特質的國小學生在行為管教因素的「反應」層面的滿意度達顯著差異 ($F = 12.75, p < .001$)。

至於在行為管教因素的滿意度「要求」層面，不同人格特質的國小學生的滿意度平均數為 1.53，其中神經質學生的滿意度最高(平均數=1.58)，而外傾支配性學生的滿意度最低(平均數=1.47)，在「要求」層面中，不同人格特質的國小學生的滿意度均低於量表選項的平均數 2.5，顯示國小學生對於量表中管教因素感到不滿意，瞭解此結果後，再透過單因子變異數分析瞭解其顯著情形，結果如表 4-2-8 所示，行為管教因素的「要求」層面並無顯著差異 ($F = 1.94, p > .05$)，顯示不同人格類型的學生在認知教學因素的「要求」層面上的滿意度上無顯著差異，這樣的研究結果並未驗證假設 1-3。

表 4-2-7 不同人格特質的國小學生知覺的行為管教因素滿意度量表之摘要表

| 師生互動方式滿意度 | 人格特質 | 個數 | 平均數 | 標準差 | 標準誤 |
|-------------------|-------|-----|-------|------|------|
| | 和善性 | 386 | 3.229 | .461 | .023 |
| | 嚴謹自律性 | 167 | 3.471 | .424 | .032 |
| 行為管教因素的滿意度：「反應」層面 | 外傾支配性 | 109 | 3.152 | .468 | .044 |
| | 神經質 | 141 | 3.295 | .456 | .038 |
| | 聰穎開放性 | 155 | 3.387 | .440 | .035 |
| | 總和 | 958 | 3.298 | .462 | .014 |
| 行為管教因素的滿意度：「要求」層面 | 和善性 | 386 | 1.573 | .530 | .027 |
| | 嚴謹自律性 | 167 | 1.493 | .449 | .034 |
| | 外傾支配性 | 109 | 1.473 | .450 | .043 |
| | 神經質 | 141 | 1.578 | .515 | .043 |
| | 聰穎開放性 | 155 | 1.481 | .529 | .042 |
| | 總和 | 958 | 1.534 | .507 | .016 |

表4-2-8 不同人格特質的國小學生知覺的行為管教因素變異數分析摘要表

| 師生互動滿意度 | 組別 | 平方和 | 自由度 | 平均平方和 | F 檢定 | 顯著性 |
|-------------------|----|---------|-----|-------|--------|---------|
| 行為管教因素的滿意度：「反應」層面 | 組間 | 10.403 | 4 | 2.601 | 12.746 | .000*** |
| | 組內 | 194.454 | 953 | .204 | | |
| | 總和 | 204.857 | 957 | | | |
| 行為管教因素的滿意度：「要求」層面 | 組間 | 1.993 | 4 | .498 | 1.943 | .101 |
| | 組內 | 244.318 | 953 | .256 | | |
| | 總和 | 246.311 | 957 | | | |

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

為深入瞭解行為管教因素「反應」層面上的差異在統計上的意義，乃以 Scheffe法進行事後比較，結果如下表4-2-9，根據表4-2-9我們可以得出以下研究結果：行為管教因素滿意度「反應」層面的滿意度中嚴謹自律性學生的滿意度顯著高於外傾支配性學生與和善性學生($p<.001$)以及高於神經質學生($p<.05$)，又聰穎開放性學生的滿意度顯著高於外傾支配性學生 ($p<.01$) 與和善性學生 ($p<.05$)，這也就是說，教師在施予學生行為管教時，學生對於教師「反應」層面的感情的投入與支持，嚴謹自律性學生的滿意度顯著高於外傾支配性、和善

性以及神經質學生，而聰穎開放性學生的滿意度顯著高於外傾支配性、和善性學生。這樣的研究結果並部分驗證假設1-3：不同人格特質國小學生對行為管教方式的滿意度有顯著差異，在「反應」層面嚴謹自律性學生、聰穎開放性的滿意度顯著高於其他人格類型。

表4-2-9 不同人格特質的國小學生知覺的行為管教因素事後分析摘要表

| 行為管教因素的滿意度 | 顯著性 | 和善性 | 嚴謹自律性 | 外傾支配性 | 神經質 | 聰穎開放性 |
|------------|-------|---------|---------|---------|-------|--------|
| 「反應」層面 | 和善性 | ----- | .000*** | .647 | .704 | .010* |
| | 嚴謹自律性 | .000*** | ----- | .000*** | .020* | .587 |
| | 外傾支配性 | .647 | .000*** | ----- | .190 | .002** |
| | 神經質 | .704 | .020* | .190 | ----- | .547 |
| | 聰穎開放性 | .010* | .587 | .002** | .547 | ----- |

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

綜上所述，我們可以看出不同人格類型的學生在認知教學因素、情意相處因素、行為管教因素三大因素的滿意度上各有差異的滿意度表現：

(一) 不同人格類型的學生在認知教學因素的「支持」層面上的滿意度有顯著差異，其中嚴謹自律性學生所感受到的滿意度顯著高於和善性學生與外傾支配性學生。

(二) 不同人格類型的學生在認知教學因素的「控制」層面上的滿意度有顯著差異，其中嚴謹自律性學生與聰穎開放性學生的滿意度顯著高於和善性學生。

(三) 不同人格類型的學生在情意相處因素「影響」層面上的滿意度有顯著差異，其中嚴謹自律性學生、聰穎開放性學生、神經質學生的滿意度顯著高於和善性學生與外傾支配性學生。

(四) 不同人格類型的學生在情意相處因素的「接近」層面上的滿意度上顯著差異，其中嚴謹自律性學生、聰穎開放性學生師生關係滿意度顯著高於和善性學生與外傾支配性學生的滿意度。

(五) 不同人格特質的國小學生在行為管教因素的「反應」層面的滿意度達顯著差異，其中嚴謹自律性學生的滿意度顯著高於外傾支配性、和善性以及神經質學生，而聰穎開放性學生的滿意度顯著高於外傾支配性、和善性學生。

第三節 不同性別國小學生的師生互動方式滿意度關係

本研究背景變項為學生性別與學生學習成就，本節欲討論不同性別國小學生的師生互動方式滿意度是否有差異，於是針對不同性別學生所填答的滿意度項目，以認知教學因素、情意相處因素、行為管教因素三大因素作為分類，並將此三類因素的滿意度做一初步敘述統計與T檢定，以瞭解不同人格特質的國小學生知覺的師生互動方式滿意度現況與差異情形。

本研究男學生填答人數為460人，女學生填答人數為498人，根據表4-3-1所呈現的平均數值，我們可以得知女學生除了行為管教因素「要求」層面上的滿意度略低於男學生外，女學生在師生互動方式滿意度的各層面上的分數均高於男學生，但為瞭解這些數據是否具有統計上的意義，乃將不同性別學生的選項進行t考驗，結果如表4-3-1所示。

根據表4-3-1我們可以看到在認知教學方式滿意度的「支持」層面，女學生的滿意度顯著高於男學生的滿意度($p < .001$)，至於在認知教學方式滿意度的「控制」層面，男女學生的滿意度則無顯著差異。這也就是說當教師透過教學活動給學生支持與輔助時(如：教師與學生共同討論課程內容、同儕間分組活動等方式等)，女學生在心理上獲得支持的感受上滿意度顯著高於男學生。但在「控制」層面上，由教師主導的教學行為上男女學生的滿意度則無顯著差異，於是在「支持」及「控制」層面上，此項研究結果並未驗證假設2-1。

至於在情意相處因素滿意度的「影響」層面及「接近」層面，女學生的滿意度皆顯著高於男學生的滿意度($p < .001$)，這顯示學生日常與教師相處時，無論是在和教師的合作親密關係上或是由教師主導的活動上，女學生的滿意度都是顯著高於男學生。於是在「影響」及「接近」層面上，此項研究結果驗證假設2-2。

在行為管教因素滿意度的「反應」層面，女學生的滿意度顯著高於男學生($p < .01$)，至於在行為管教因素滿意度的「要求」層面，男女學生的滿意度則無顯著差異。這顯示在學生接受教師管教行為上的回饋時，女學生對於教師管教的滿意度顯著高於男學生，但面對教師管教的的要求時，男女學生的滿意度則無明顯不同，此結果在「反應」層面符合假設2-3，在「要求」層面則未符合假設2-3。

表 4-3-1 不同性別國小學童的師生互動關係 t 考驗摘要表

| 師生互動方式滿意度 | 性別 | 個數 | 平均數 | 標準差 | T值 |
|-----------------------|----|-----|-------|------|---------|
| 認知教學因素的滿意度： 「支持」層面 | 男 | 460 | 2.139 | .578 | .000*** |
| | 女 | 498 | 2.345 | .584 | |
| 認知教學因素的滿意度： 「控制」層面 | 男 | 460 | 3.480 | .364 | .358 |
| | 女 | 498 | 3.502 | .361 | |
| 情意相處因素的滿意度： 「影響」層面 | 男 | 460 | 3.197 | .691 | .000*** |
| | 女 | 498 | 3.330 | .638 | |
| 情意相處因素的滿意度： 「接近」層面 | 男 | 460 | 3.335 | .578 | .000*** |
| | 女 | 498 | 3.580 | .440 | |
| 行為管教因素的滿意度： 「反應」層面 | 男 | 460 | 3.250 | .479 | .002** |
| | 女 | 498 | 3.341 | .442 | |
| 行為管教因素的滿意度： 「要求」層面 | 男 | 460 | 1.546 | .513 | .480 |
| | 女 | 498 | 1.522 | .501 | |

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

綜上所述，我們可以看不同性別的學生在認知教學因素、情意相處因素、行為管教因素三大因素的滿意度上各有差異的滿意度表現：

(一) 認知教學因素滿意度的「支持」層面，女學生的滿意度顯著高於男學生的滿意度。

(二) 情意相處因素滿意度的「影響」層面及「接近」層面，女學生的滿意度皆顯著高於男學生的滿意度。

(三) 在行為管教因素滿意度的「反應」層面，女學生的滿意度顯著高於男學生的滿意度。

第四節 不同學習成就國小學生的師生互動方式滿意度關係

本研究學生研究對象為桃園縣的桃園市國小學生，以便利取樣方式挑選桃園市內六間國小高年級學生，各校依其規模大小，選取同年段5至7班學生施測，施測人次共958人，在學生填答月考分數後，採計所有學生的共同考科：國語、數學、自然、社會四科成績，再以各校為單位將學生依學習成績平均區分為高學習成就、中學習成就與低學習成就三組。

本節欲討論不同學習成就國小學生的師生互動方式滿意度是否有差異，於是針對不同學習成就學生所填答的滿意度項目，以認知教學因素、情意相處因素、行為管教因素三大因素作為分類，並將此三類因素的滿意度做一初步敘述統計與單因子變異數分析，並且更進一步以 Scheffe 法進行事後比較，以瞭解不同學習成就的國小學生知覺的師生互動方式滿意度現況與差異情形。

壹、不同學習成就的國小學生對認知教學方式的滿意度差異

根據下列表 4-4-1 不同學習成就的國小學生知覺的認知教學因素的滿意度量表之摘要表，可以看出在認知教學因素的滿意度方面，「支持」和「控制」層面的滿意度皆是高學習成就學生的滿意度最高，中學習成就學生的滿意度次之，低學習成就學生的滿意度最低。

表 4-4-1 不同學習成就的國小學生知覺的認知教學因素滿意度量表之摘要表

| 師生互動方式滿意度 | 學習成就 | 個數 | 平均數 | 標準差 | 標準誤 |
|-------------------|-------|-----|-------|------|------|
| 認知教學因素的滿意度：「支持」層面 | 高學習成就 | 319 | 2.307 | .579 | .032 |
| | 中學習成就 | 319 | 2.263 | .610 | .034 |
| | 低學習成就 | 320 | 2.167 | .575 | .032 |
| | 總和 | 958 | 2.246 | .590 | .019 |
| 認知教學因素的滿意度：「控制」層面 | 高學習成就 | 319 | 3.518 | .338 | .018 |
| | 中學習成就 | 319 | 3.509 | .350 | .019 |
| | 低學習成就 | 320 | 3.446 | .394 | .022 |
| | 總和 | 958 | 3.491 | .363 | .011 |

表4-4-2 不同學習成就的國小學生知覺的認知教學因素變異數分析摘要表

| 師生互動方式滿意度 | 組別 | 平方和 | 自由度 | 平均平方和 | F檢定 | 顯著性 |
|-------------------|----|---------|-----|-------|-------|--------|
| 認知教學因素的滿意度：「支持」層面 | 組間 | 3.294 | 2 | 1.647 | 4.756 | .009** |
| | 組內 | 330.728 | 955 | .346 | | |
| | 總和 | 334.022 | 957 | | | |
| 認知教學因素的滿意度：「控制」層面 | 組間 | .976 | 2 | .488 | 3.721 | .025* |
| | 組內 | 125.178 | 955 | .131 | | |
| | 總和 | 126.153 | 957 | | | |

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

為瞭解其間差異是否達顯著，乃進行單因子變異數分析，結果如表 4-4-2 所示，不同學習成就的國小學生在認知教學「支持」層面達顯著差異 ($F=4.76$, $p<.01$)，顯示不同學習成就的國小學生在認知教學「支持」層面的滿意度具顯著差異。至於不同學習成就的國小學生在認知教學「控制」層面，亦達顯著差異 ($F=3.72$, $p<.05$)，顯示不同學習成就的國小學生在認知教學「控制」層面的滿意度達顯著差異。

為深入瞭解這些差異在統計上的意義，乃以 Scheffe 法進行事後比較，結果如下表 4-4-3 所示：

表 4-4-3 不同學習成就的國小學生知覺的認知教學因素事後分析摘要表

| 師生互動滿意度 | 學習成就 | 高學習成就 | 中學習成就 | 低學習成就 |
|---------------------------|-------|-------|-------|-------|
| 認知教學因素的 滿意度：「支持」 層面 | 高學習成就 | ---- | .642 | .011* |
| | 中學習成就 | .642 | ---- | .118 |
| | 低學習成就 | .011* | .118 | ---- |
| 認知教學因素的 滿意度：「控制」 層面 | 高學習成就 | ---- | .954 | .044* |
| | 中學習成就 | .954 | ---- | .091 |
| | 低學習成就 | .044* | .091 | ---- |

* $p<.05$

根據上表我們可以得知：在認知教學因素滿意度「支持」與「控制」層面的滿意度方面，高學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生 ($p<.05$)，這也就是說，在教師透過教學活動給學生支持與輔助，以及進行以教師中心所安排的教學活動時，高學習成就學生在心理上獲得的滿意感顯著高於低學習成就學生，於是在「支持」與「控制」層面上，這樣的研究結果部分驗證假設 3-1。

貳、不同學習成就的國小學生對情意相處方式的滿意度差異

從下表 4-4-4 不同學習成就的國小學生知覺的情意相處因素的滿意度量表之摘要表，可以看出在情意相處因素的滿意度方面，「影響」層面的表現上：中學習成就學生的滿意度最高，高學習成就學生的滿意度次之，低學習成就學生的滿意度最低。而「接近」層面的滿意度則是：高學習成就學生的滿意度最高，中學習成就學生的滿意度次之，低學習成就學生的滿意度最低。

為瞭解不同學習成就的國小學生知覺的情意相處滿意度差異是否達顯著，乃進行單因子變異數分析，結果如表 4-4-5 所示，不同學習成就的國小學生在情意相處「影響」層面達顯著差異 ($F=5.28, p<.01$)，顯示不同學習成就的國小學生在情意相處「影響」層面的滿意度具有顯著差異。至於不同學習成就的國小學生在認知教學「接近」層面，亦達顯著差異 ($F=21.19, p<.001$)，顯示不同學習成就的國小學生在情意相處「接近」層面的滿意度達顯著差異。

表 4-4-4 不同學習成就的國小學生知覺的情意相處因素滿意度量表之摘要表

| 師生互動方式滿意度 | 學習成就 | 個數 | 平均數 | 標準差 | 標準誤 |
|-------------------|-------|-----|-------|------|------|
| 情意相處因素的滿意度：「影響」層面 | 高學習成就 | 319 | 3.290 | .600 | .033 |
| | 中學習成就 | 319 | 3.319 | .669 | .037 |
| | 低學習成就 | 320 | 3.188 | .722 | .040 |
| | 總和 | 958 | 3.265 | .669 | .021 |
| 情意相處因素的滿意度：「接近」層面 | 高學習成就 | 319 | 3.570 | .450 | .025 |
| | 中學習成就 | 319 | 3.503 | .486 | .027 |
| | 低學習成就 | 320 | 3.314 | .596 | .033 |
| | 總和 | 958 | 3.462 | .525 | .016 |

表4-4-5 不同學習成就的國小學生知覺的情意相處因素變異數分析摘要表

| 師生互動方式滿意度 | 組別 | 平方和 | 自由度 | 平均平方和 | F檢定 | 顯著性 |
|-------------------|----|---------|-----|-------|--------|---------|
| 情意相處因素的滿意度：「影響」層面 | 組間 | 4.684 | 2 | 2.342 | 5.279 | .005** |
| | 組內 | 423.739 | 955 | .444 | | |
| | 總和 | 428.424 | 957 | | | |
| 情意相處因素的滿意度：「接近」層面 | 組間 | 11.247 | 2 | 5.623 | 21.190 | .000*** |
| | 組內 | 253.438 | 955 | .265 | | |
| | 總和 | 264.684 | 957 | | | |

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

為深入瞭解這些差異在統計上的意義，乃以Scheffe法進行事後比較，結果如下表4-4-6所示。

根據表4-4-6我們可以得知：在情意相處因素滿意度「影響」層面，中學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生 ($p<.01$)，這樣的研究結果顯示，

教師在與學生日常互動時在以教師為主導、產生影響力的事務上，中學習成就學生所感到滿意的情形顯著高於低學習成就學生，於是在「影響」層面，此研究結果部分驗證假設3-2；此外，在情意相處因素滿意度「接近」層面，中、高學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生 ($p < .001$)，這也是說，當教師在與學生日常互動時在以學生為主導，以及展現親近、合作的師生互動關係時，中、高學習成就學生對師生互動的滿意度會顯著高於低學習成就學生，於是在「接近」層面，此研究結果符合研究假設。

表4-4-6 不同學習成就的國小學生知覺的情意相處因素事後分析摘要表

| 師生互動滿意度 | 學習成就 | 高學習成就 | 中學習成就 | 低學習成就 |
|---------------------------|-------|---------|---------|---------|
| 情意相處因素的 滿意度：「影響」 層面 | 高學習成就 | ---- | .792 | .056 |
| | 中學習成就 | .792 | ---- | .009 ** |
| | 低學習成就 | .056 | .009 ** | ---- |
| 情意相處因素的 滿意度：「接近」 層面 | 高學習成就 | ---- | .264 | .000*** |
| | 中學習成就 | .264 | ---- | .000*** |
| | 低學習成就 | .000*** | .000*** | ---- |

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

參、不同學習成就的國小學生對行為管教方式的滿意度差異

從下表4-4-7不同學習成就的國小學生知覺的行為管教因素的滿意度量表之摘要表，可以看出在行為管教因素的滿意度方面，「反應」層面的表現上：高學習成就學生的滿意度最高，中學習成就學生的滿意度次之，低學習成就學生的滿意度最低。而「要求」層面則是相反，低學習成就學生的滿意度最高，中學習成就學生的滿意度次之，高學習成就學生的滿意度最低。

為瞭解其間差異是否達顯著，乃進行單因子變異數分析，結果如表 4-4-8 所示，不同學習成就的國小學生在行為管教滿意度的「反應」層面達顯著差異 ($F = 9.78, p < .001$)，顯示不同學習成就的國小學生在行為管教滿意度的「反應」層面具顯著差異。至於不同學習成就的國小學生在認知教學「要求」層面的滿意度，亦達顯著差異 ($F = 7.07, p < .01$)，顯示不同學習成就的國小學生在認知教學滿意度的「要求」層面達顯著差異。

表 4-4-7 不同學習成就的國小學生知覺的行為管教因素滿意度量表之摘要表

| 師生互動方式滿意度 | 學習成就 | 個數 | 平均數 | 標準差 | 標準誤 |
|-------------------|-------|-----|-------|------|------|
| 行為管教因素的滿意度：「反應」層面 | 高學習成就 | 319 | 3.353 | .419 | .023 |
| | 中學習成就 | 319 | 3.334 | .439 | .024 |
| | 低學習成就 | 320 | 3.206 | .511 | .028 |
| | 總和 | 958 | 3.298 | .462 | .014 |
| 行為管教因素的滿意度：「要求」層面 | 高學習成就 | 319 | 1.467 | .447 | .025 |
| | 中學習成就 | 319 | 1.519 | .493 | .027 |
| | 低學習成就 | 320 | 1.615 | .564 | .031 |
| | 總和 | 958 | 1.534 | .507 | .016 |

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

表 4-4-8 不同學習成就的國小學生知覺的行為管教因素變異數分析摘要表

| 師生互動方式滿意度 | 組別 | 平方和 | 自由度 | 平均平方和 | F檢定 | 顯著性 |
|-------------------|----|---------|-----|-------|-------|---------|
| 行為管教因素的滿意度：「反應」層面 | 組間 | 4.112 | 2 | 2.056 | 9.781 | .000*** |
| | 組內 | 200.745 | 955 | .210 | | |
| | 總和 | 204.857 | 957 | | | |
| 行為管教因素的滿意度：「要求」層面 | 組間 | 3.593 | 2 | 1.796 | 7.068 | .001** |
| | 組內 | 242.718 | 955 | .254 | | |
| | 總和 | 246.311 | 957 | | | |

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

為深入瞭解這些差異在統計上的意義，乃以 Scheffe 法進行事後比較，結果下表 4-4-9，在行為管教因素滿意度「反應」層面，中學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生 ($p<.01$)，高學習成就學生的滿意度亦顯著高於低學習成就學生 ($p<.001$)，這表示教師在與學生進行行為管教時，所給予的回應、鼓勵等回饋，中、高學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生，也就是說在「反應」層面，此研究結果符合假設；相反的，在行為管教因素滿意度「要求」層面，低學習成就學生的滿意度顯著高於高學習成就學生 ($p<.01$)，這也是說，當教師在與學生進行行為管教時，所學生面對教師所給予的約束管教方案，低學習成就學生的滿意度顯著高於高學習成就學生，於是在「要求」層面，此研究結

果並未驗證假設 3-3。

表4-4-9 不同學習成就的國小學生知覺的行為管教因素事後分析摘要表

| 師生互動滿意度 | 學習成就 | 高學習成就 | 中學習成就 | 低學習成就 |
|-------------------|-------|---------|--------|---------|
| 行為管教因素的滿意度：「反應」層面 | 高學習成就 | ---- | .874 | .000*** |
| | 中學習成就 | .874 | ---- | .002** |
| | 低學習成就 | .000*** | .002** | ---- |
| 行為管教因素的滿意度：「要求」層面 | 高學習成就 | ---- | .419 | .001** |
| | 中學習成就 | .419 | ---- | .058 |
| | 低學習成就 | .001** | .058 | ---- |

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

綜上所述，我們可以看不同學習成就的學生在認知教學因素、情意相處因素、行為管教因素三大因素的滿意度上各有差異的滿意度表現：

(一) 不同學習成就的學生在認知教學因素的「支持」與「控制」層面上的滿意度有顯著差異，高學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生。

(二) 不同學習成就的學生在情意相處因素滿意度「影響」層面上的滿意度有顯著差異，中學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生。

(三) 不同學習成就的學生在情意相處因素「接近」層面上的滿意度有顯著差異，中、高學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生。

(四) 不同學習成就的國小學生在行為管教因素的「反應」層面的滿意度達顯著差異，中、高學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生。

(五) 不同學習成就的國小學生在行為管教因素的「要求」層面的滿意度達顯著差異，低學習成就學生的滿意度顯著高於高學習成就學生。

第五章 研究討論

本章依第四章的統計分析結果，第一節討論國小學生知覺的師生互動方式滿意度現況；第二節討論不同人格特質國小學生的師生互動方式滿意度統計結果；第三節討論不同性別國小學生的師生互動方式滿意度統計結果；第四節討論不同學習成就國小學童的師生互動方式滿意度關係統計結果。

第一節 國小學生知覺的師生互動方式滿意度現況討論

根據第四章的統計，以整體來說，我們可以看到：

1. 目前國小學童在認知教學因素「支持」層面上不太滿意；但在「控制」層面滿意度是呈現滿意的情形。
2. 目前國小學童在情意相處「影響」和「接近」層面，所知覺的師生互動的滿意度是呈現滿意的情形。
3. 目前國小學童在行為管教因素的滿意度「反應」層面滿意度是呈現滿意的情形；但在「要求」層面的滿意度是不滿意的。

在本研究中情意相處方面，顯示學生日常與教師互動時，無論是進行合作的互動關係或是教師展現指導與支配的互動時，學生所感受到的心裡滿意程度皆是滿意的，這顯示當前校園的師生關係還算和諧，於是學生能感受到滿意的師生互動關係。然而，當教師在進行教學或行為管教活動時，學生的滿意度便有所變化。在本研究中，國小學童在認知教學因素「控制」層面滿意度是呈現滿意的情形。但在「支持」層面上不太滿意；這表示目前國小學生當教師指派一些以教師中心為主的教學活動時，學生感受到還算滿意，這可能與教師進行考試與作業的要求，尚符合學生能力，讓學生能在當中獲得成就感與回饋有關。然而在教師給與學生教學輔助，學生卻是不太滿意，顯示學生在認知教學中所感受到的滿意度不夠高，這或許與教師在進行在進行師生或同儕間共同討論或教學輔助時，給予學生不夠多的心理支持與回饋鼓勵有關。例如：教師在考試或作業中，如果學生能達到標準或有所進步，學校與教師通常會透過獎勵或榮譽制度給予鼓勵，但相對來說，當教師在進行一些教學輔助活動，如：影片欣賞等或同儕討論時，可能獎勵或鼓勵支持的頻率與強度都不若「控制」層面來的高，這或許也是造成學生在

認知教學因素「支持」層面滿意度略低的原因。至於在行為管教因素的滿意度「反應」層面滿意度是呈現滿意的情形，但在「要求」層面的滿意度是不滿意的情形，則是預期的，因為當學生在行為表現方面感受到教師的情感支持與回饋時，學生自然會有滿意的感受，但面對教師命令或犯錯處罰時，學生將表現不喜歡與不滿意的感受，至於這些層面中，各類型學生的滿意度差異，則於後面幾個小節做深入討論。

第二節 不同人格特質國小學生的師生互動方式滿意度討論

根據第四章的統計分析，我們可以看到不同人格類型的學生在認知教學因素、情意相處因素、行為管教因素三大因素的滿意度上各有差異的滿意度表現：

壹、不同人格類型的學生在認知教學因素的滿意度討論

在認知教學因素方面，本研究的統計結果顯示：

1. 不同人格類型的學生，在認知教學因素「支持」層面上的滿意度有顯著差異，其中嚴謹自律性學生的滿意度顯著高於和善性學生與外傾支配性學生。
2. 不同人格類型的學生，在認知教學因素「控制」層面上的滿意度有顯著差異，其中嚴謹自律性學生與聰穎開放性學生的滿意度顯著高於和善性學生。

根據過去學生人格特質與師生互動認知方面的相關研究中顯示：不同人格特質的學生在認知學習上的特性不同，也會影響師生互動的方式（林殷如，1999；劉春錦，2008）。在認知教學「支持」的滿意度方面，是指教師在教學方面給學生輔助，包含教學活動時師生或同儕間共同討論及教學互動所產生的心理支持與滿足。本研究原推論在認知教學「支持」層面，聰穎開放性與和善性學生的滿意度顯著高於其他人格類型，是依據學生人格特質來做推論，由於聰穎開放性、和善性的學生個體的親和程度與指對新經驗的開放程度較高（薛秀宜，2006），且和善與開放的個性特質更能享受與配合教師活潑的教學活動（林殷如，1999），於是原假設和善性與外傾支配學生應該較能在「支持」層面上獲得較高的滿意度。但研究結果並非如此，研究結果顯示在認知教學因素「支持」層面上的滿意度有顯著差異，其中嚴謹自律性學生的滿意度顯著高於和善性學生與外傾支配性學生。這樣的結果我們或許可以分為以下幾點來做討論，第一：以學生人格

特質來做討論。雖然聰穎開放性、和善性的學生親和與開放的個性特質對教師的教學活動應該接受度會較高，但我們瞭解到師生互動是一個雙向的歷程，不單只受學生單方面的人格特質所影響，學生在互動歷程中所收到的回饋，也是影響師生互動滿意度的原因。聰穎開放性、和善性的學生親和與開放的個性特質固然有利於師生互動，但考慮到教師回饋的話，教師對守規又熱忱的嚴謹自律性學生的回饋應優於較天馬行空、不受規範的聰穎開放性學生及容易相處但學習態度較為隨興的和善性學生。第二：以師生關係來做討論。研究指出嚴謹自律性學生因為較行為模式較屬內控，因此在認知學習中，嚴謹自律性格者會較其他外控人格者來得穩定及有正向回饋 (Tziner, 1991)，再加上嚴謹自律性高的孩童與教師的關係較為融洽親密 (陳熾竹, 2002)，於是嚴謹自律性的學生在面對師生間的互動教學活動時，應會具有較高的學習信心，表現也會愈好，師生互動滿意度也會愈高，此與本研究結果相符。至於為何嚴謹自律性學生的滿意度顯著高於和善性學生與外傾支配性學生，本研究推論這是因為外向性、和善性較高者，與朋友之關係較佳 (陳熾竹, 2002)，而當同儕影響力大於教師對學生的影響力時，學生在學習上的所得到的正向回饋將降低 (石文宜, 2006)，因此，在認知學習上嚴謹自律性學生在認知教學中所能感受到教師支持的滿意度應較和善性學生與外傾支配性學生高，於是這應該是在認知教學「支持」的滿意度方面，嚴謹自律性學生滿意度應高於和善性學生與外傾支配性學生的原因。

在認知教學因素「控制」的滿意度方面，是指當教師指派一些以教師中心為主的教學活動時，學生所感受到的心裡滿意程度。根據研究結果，嚴謹自律性學生與聰穎開放性學生在「控制」滿意度方面的滿意度顯著高於和善性學生。這樣的統計結果，根據文獻推論原因有二，其一就人格特質來推論，其二就「控制」層面的師生活動來推論。以人格特質來說，因為嚴謹自律性學生對於規範較其他人格特質的學生較容易遵守也較易認同，是屬於自動自發且聽話的學生，於是在控制層面上的滿意度也應較高 (陳熾竹, 2002; 薛秀宜, 2006)。而聰穎開放性的學生則是因為對新經驗的開放程度較高 (薛秀宜, 2006)，於是當教師在進行教師為主的教學活動，例如：作業與考試等的教學內容時，在面對教師中心所安排要求的教學活動時，比其他人格特質者能感受到更多的滿意度。因此推論：嚴謹自律性學生與聰穎開放性的學生應該較能在「控制」向度方面，獲得較高的滿意度。除了人格特質之外，師生互動「控制」層面所進行的活動，應是變因之二：

當教師進行一些教師中心的指派作業及考試時，因為嚴謹自律性學生與聰穎開放性學生在學業上表現往往較自我要求且用功（石文宜，2006），於是表現會比較好，得到的正向回饋也較多。相反的，與朋友關係較佳的和善性學生，根據研究顯示，當同儕影響力大於教師對學生的影響力時，學生在學習上的所得到的正向回饋將降低（陳熾竹，2002；石文宜，2006），於是他們在「控制」層面的活動上得到的正向回饋將少於嚴謹自律性學生與聰穎開放性學生，滿意度也因而降低。因此推論上述兩變因應是認知教學「控制」層面上，嚴謹自律性學生與聰穎開放性學生的滿意度顯著高於和善性學生的原因。

貳、不同人格類型的學生在情意相處因素的滿意度討論

在情意相處因素方面，本研究的統計結果顯示：

1. 不同人格特質國小學生，在情意相處方式「接近」層面上的滿意度有顯著差異，其中嚴謹自律性學生、聰穎開放性學生師生關係滿意度顯著高於和善性學生與外傾支配性學生的滿意度。

2. 不同人格特質國小學生，在情意相處方式「影響」層面上的滿意度有顯著差異，其中嚴謹自律性學生、聰穎開放性學生、神經質學生的滿意度顯著高於和善性學生與外傾支配性學生。

本研究情意相處「接近」滿意度方面，表示當教師與學生在日常相處的情意表現上所展現合作且緊密的互動關係時，學生所感受到的心裡滿意程度。本研究原推論和善性學生在「接近」方面的滿意度應較其他格特質的學生高，是由於和善性的學生個性溫暖、能和諧地處理人際關係，同儕關係良好，於是同樣地推論也應與教師間相處融洽、在師生互動上和諧且親密。這樣的推論，是根據和善性學生的的人際關係來推論師生互動關係，然而卻忽略了和善性學生對於同儕情誼與師生關係的重視不一定相同。在「接近」層面的研究結果中，嚴謹自律性學生、聰穎開放性學生師生關係滿意度顯著高於和善性學生與外傾支配性學生的滿意度。這可以由以下幾點來做解釋。根據石文宜（2006）的研究，學生的嚴謹自律性、聰穎開放性、外傾支配性及和善性，與師生互動關係之「接近」間存有顯著正相關的關係，顯示在師生互動的「接近」方面，僅神經質學生與師生互動關係之接近性並無顯著相關，究其原因可能由於神經質較高的學生，雖然願意與教師合作，但由於內在較緊張多慮，所以與教師間心理的親密程度較不穩定而與師生

互動接近性無顯著相關。又進一步來看，在嚴謹自律性、聰穎開放性、外傾支配性及和善性四類學生中，和善性、外向性較高者，與朋友之關係較佳，相對於與教師的合作關係，他們更在意與朋友的合作密切程度（陳熾竹，2002）；反之，嚴謹自律性、聰穎開放性學凡事自動自發、學業方面用功、做事有規劃，加上聰明有創造力，在教師眼中是屬於聽話、容易管教的孩子（石文宜，2006），於是與教師相處融洽、合作密切，因此推論不同人格類型的學生在情意相處因素的「接近」層面上的滿意度上顯著差異，其中嚴謹自律性學生、聰穎開放性學生師生關係滿意度顯著高於和善性學生與外傾支配性學生的滿意度。

至於本研究情意相處「影響」滿意度方面，表示當教師與學生在日常相處的情意表現上展現指導與支配的互動時，學生所感受到的心裡滿意程度。根據研究結果，嚴謹自律性學生、聰穎開放性學生、神經質學生的滿意度顯著高於和善性學生與外傾支配性學生。這樣的研究結果除了上述嚴謹自律性學生、聰穎開放性學生與教師關係密切，將比其他類型學生更願意接受支配指導之外，此兩類型的學生因為與教師指導與合作次數頻繁，相處時容易以教師為中心，而神經質高的學生，因為容易緊張，與教師互動時亦多以教師為主，於是在教師的「影響」層面上，此三種人格特質的學生滿意度較高應為合理推論；反之，外傾支配性及和善性高的學生因為與朋友之關係較佳，日常相處時較以同儕為中心，當面臨教師主導的活動時，滿意度較無嚴謹自律性學生、聰穎開放性與神經質學生高。

參、不同人格類型的學生在行為管教因素的滿意度討論

在行為管教因素方面，本研究的統計結果顯示：

1. 不同人格特質國小學生，在行為管教方式「反應」層面上的滿意度有顯著差異，其中嚴謹自律性學生的滿意度顯著高於外傾支配性、和善性以及神經質學生，而聰穎開放性學生的滿意度顯著高於外傾支配性、和善性學生。

2. 不同人格特質國小學生，在行為管教方式「要求」層面上的滿意度無顯著差異。

本研究行為管教方式「反應」滿意度方面，代表教師在管教方面展現情感支持時，學生所感受到的心裡滿意程度。根據研究結果，嚴謹自律性學生的滿意度顯著高於外傾支配性、和善性以及神經質學生，而聰穎開放性學生的滿意度顯著

高於外傾支配性、和善性學生。這樣的統計結果，與過往文獻有相似之處：嚴謹自律性、聰穎開放性的學生滿意度應高於其他人格類型的學生，因為此兩類的學生因與反應靈敏且學生的偏差行為少、正向感受多（張惠君，2001）；相反地，和善性、外傾支配性的學生較容易以同儕為主，在管教上容易受偏差行為影響，而在反應層面上不若嚴謹自律性、聰穎開放性的學生滿意度來的高，據此我們可以解釋為何嚴謹自律性、聰穎開放性的學生在「反應」滿意度方面應高於和善性、外傾支配性的學生。再者神經質與嚴謹自律性在解讀教師反應時的相異處，在於神經質的學生因為個性焦慮緊張，容易過度推論解讀教師的管教意涵（Diane，1996），於是在「反應」層面上，嚴謹自律性與神經質的學生有顯著差異應可被合理推論。

本研究行為管教方式「要求」滿意度方面，代表教師對學生建立清楚的行為規範準則，必要時施以命令或處罰的時，學生所感受到的心裡滿意程度。根據研究結果，在管教「要求」滿意度上，不同人格特質的國小學生的滿意度均低於量表選項的平均數 2.5，顯示國小學生對於量表中管教因素感到不滿意，而不同人格特質國小學生，在行為管教方式「要求」層面上的滿意度無顯著差異，此與假設不符。探究其不符合假設的原因，原研究假設「要求」層面中，嚴謹自律性學生的滿意度顯著高於其他人格類型，是由於在「要求」層面中，嚴謹自律性的孩童性格在與教師互動中是屬於聽話、容易管教的孩子（陳熾竹，2002），因此推論與教師間也較為融洽親密，滿意度也應較高。不過本研究在此滿意度的問題選項是假設教師進行要求、命令懲罰時，學生的心理滿意度，例如詢問學生：「老師以體罰方式管教犯錯的學生」或「當某一學生犯錯時，老師會以小組或全班方式一起處罰」時，學生心裡的滿意度為何？在此情況下，嚴謹自律性學生的滿意度不會顯著高於其他人格的學生，因為嚴謹自律性學生在意自我規範與師生的互動關係（薛秀宜，2006），在面臨犯錯受罰的管教要求時，心裡感受應與其他人格學生雷同，均是不喜歡與不滿意感受。

第三節 不同性別國小學生的師生互動方式滿意度討論

根據第四章的統計分析，我們可以看到不同性別的學生在認知教學因素、情意相處因素、行為管教因素三大因素的滿意度上各有差異的滿意度表現：

壹、不同性別的學生在認知教學因素的滿意度討論

本研究結果顯示：

1. 在認知教學因素滿意度的「支持」層面，女學生的滿意度顯著高於男學生的滿意度。

2. 在認知教學因素滿意度的「控制」層面上，男女學生的滿意度則無顯著差異。

根據研究結果，在認知教學因素滿意度的「支持」層面，女學生的滿意度顯著高於男學生的滿意度。這也就是說當教師透過教學活動給學生支持與輔助時，如：教師與學生共同討論課程內容、同儕間分組活動等方式等，女學生在心理上獲得支持的感受上滿意度顯著高於男學生。原先根據過去研究，認為在認知教學方面，教師與男學生的互動較頻繁活躍，再加上男學生課堂上要求教師協助的頻率遠高於女學生（Sadker, 1985），於是推論男學生在教師「支持」向度的滿意度上應會高於女學生。這樣的推論與本研究結果並不相符，推究其原因，認為雖然男學生在「支持」方面的需求和反應頻率與強度都高於女學生（林殷如, 1999），但是卻忽略了師生互動的內容所造成的影響。男學生對於師生互動的需求和反應頻率與強度雖然高，但其中的互動內容除了教學指導外，更包涵了在教學中的管教和批評，根據研究男學生未經允許就發言回答提問、受到行為上的警告等行為，次數上都顯著多於女學生（Jones, 1990）。相反的，女生和教師的互動往往是量少而質精，這或許與女學生較擅於察言觀色，因此容易在教師教學時與導師或科任教師獲得較佳的師生關係，也獲得教師較多的鼓勵與讚許（杜永泰, 2005），以上或許能解釋為何。男學生在認知「支持」層面上，對於師生互動的需求和反應頻率與強度雖然高於女學生，但在滿意度卻低於女學生的原因。

在認知教學因素滿意度的「控制」層面上，原預測女學生對於「控制」向度的滿意度將顯著高於男學生，研究結果雖然確是女學生的滿意度高於男學生，但卻未達顯著。這顯示男學生和女學生在面對教師在教學上以教師中心為主的安排時，性別並非是影響師生互動滿意度的重點，根據本研究當研究結果，在此層面或許應該更重視的學生的人格特質以及學業成就，畢竟因為隨著時代演進與性別平權概念的推廣，學生性別反映在認知教學「控制」向度的影響，可能不若人格特質以及學業成就那麼明顯。

貳、不同性別的學生在情意相處因素的滿意度討論

本研究結果顯示：

1. 情意相處因素滿意度的「接近」層面，女學生的滿意度顯著高於男學生。
2. 情意相處因素滿意度的「影響」層面，女學生的滿意度顯著高於男學生。

研究結果顯示學生日常與教師相處時，無論是在和教師的合作親密關係上或是由教師主導的活動上，女學生的滿意度都是顯著高於男學生。此項研究結果驗證本研究假設與過去的研究結果。根據過去的研究結果我們可以知道，在師生日常相處的情意層面，女學生有較佳的師生關係，對於師生互動的知覺女學生也比男學生更有正面的態度（潘慧玲、林昱貞，2000；石文宜，2006；孫旻儀、石文宜、王鍾和，2007）。於是女學生在師生互動的「接近」向度上，因為女學生較細心對他人表情、肢體線索較為敏感，在與教師互動上也因為較謹慎貼心，所以女學生與教師間的師生互動是比較正向且和諧地。反之，男學生的師生互動行為常是違規行為的管教有關（石文宜，2006），因此女學生與師生間的互動緊密合作的關係較佳，這也符合大部分研究所示。

至於在「影響」層面，根據學生在課堂上的表現，女學生普遍來說對於教師的指示順從度較高，而男學生較常有破壞班級規則的舉動，於是當教師對學生的引導與支配時，女學生對於教師的引導與支配較為配合，於是師生關係和諧，滿意度也將會比較高（孫旻儀、石文宜、王鍾和，2007）。於是本研究結果：在情意相處因素滿意度的「影響」層面，女學生的滿意度顯著高於男學生，符合過往的研究結論，也顯示師生在相處時，女學生與教師之互動關係，不論在教師的影響力或與教師的接近性，均較男學生為高，即教師對女學生的引導與支配較多，且彼此間緊密合作的程度亦較高。

參、不同性別的學生在行為管教因素的滿意度討論

本研究結果顯示：

1. 在行為管教因素滿意度的「反應」層面，女學生的滿意度顯著高於男學生的滿意度。
2. 在行為管教因素滿意度的「要求」層面，男女學生的滿意度則無顯著差異。

根據過去研究我們得知在學生行為方面，男學生較有天生自然的攻擊性，於是男學生比女學生更容易在教室中表現出不良行為，在行為上受到的警告次數男學生也較女學生多（Sax，2006），於是在「反應」方面，雖然男學生與教師交流頻繁，積極性鼓勵或消極性懲罰都比女學生還多，但是這些互動多是由於教師主動監督男學生的行為所致。至於女學生因為對教師的負面評估較為在意，因此容易謹言慎行，因此在管教上容易受到正向肯定，加上女生在師生關係上較男學生與老師還要親密融洽（石文宜，2006），於是管教時，教師對於女學生的反應和回饋多是以正向為主，因此在「反應」方面，應該是女學生的滿意度高於男學生的滿意度。

至於「要求」層面上，原推論由於女學生違規行為較少，可見女學生對於教師要求多能配合也較順從（孫旻儀，2007），於是在「要求」層面上應是女學生滿意度高於男學生。但是本研究結果卻顯示在行為管教因素滿意度的「要求」層面，男學生滿意度略高於女學生，但男女學生的滿意度無顯著差異。會造成這樣的研究結果，應是因為本研究行為管教方式「要求」滿意度方面，是指教師對學生施以管教命令或處罰時，學生所感受到的心裡滿意程度。也就是詢問學生：「老師以體罰方式管教犯錯的學生」或「當某一學生犯錯時，老師會以小組或全班方式一起處罰」時，學生心理感受的滿意度為何。這樣的題目下，比較守規、比較在意犯錯被處罰的學生，當面臨被處罰時，心裡的滿意感受是低於比較不守規與比較不在意犯錯被處罰的學生。於是，根據研究結果，在管教「要求」滿意度上，不同性別的國小學生的滿意度均低於量表選項的平均數2.5，顯示不同性別國小學生，對於量表中管教因素均感到不滿意，其中，比較守規、比較在意犯錯被處罰的女學生，滿意度略低於比較不守規與比較不在意犯錯被處罰的男學生，除此之外，面對教師的負面評估，對女學生來說傷害較大，女學生較容易過度解釋他們的失敗，而男學生較不會過度推論到自己其他層面的表現（Pomerantz，2002），但即使如此，在本研究中男女學生在「要求」向度下，滿意度表現並無顯著差異，解釋性別在學生面對教師的管教時，並非影響滿意度感受的主要因素。

第四節 不同學習成就國小學童師生互動方式滿意度討論

壹、不同學習成就的國小學生對認知教學因素的滿意度差異

本研究結果顯示：

1. 不同學習成就的學生在認知教學因素的「支持」層面，高學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生。

2. 不同學習成就的學生在認知教學因素的「控制」層面，高學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生。

在學生學習成就與師生互動的研究中，多數研究認為教師愈關懷學生、鼓勵學生，學生學習成就愈好 (Brophy, 2000)，這也就是說，教學上教師給予學生愈多支持輔助的行為，學生的學習成就將會愈高，而且當學生覺知到教師的正向期望時，也會有較高的學業表現 (Klem, 2004)。因此本研究原預測：中、高學習成就學生在「支持」層面，因為教師期望與自身感受的原因，滿意度顯著應高於低學習成就學生。然而研究結果則顯示，僅高學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生，這應該是因為高學習成就學生與低學習成就學生的學習成績相差較多，於是滿意度差別也較為顯著的原故。

至於在「控制」層面上，由於教師在指導對於中、高學習成就學生給予較多的耐心，常會採用重述問題或提供線索等方式引導 (Brophy, 2000)，於是中、高學習成就學生相較於低學習成就的學生對於教師的教學指示滿意度應該會較高，而且加上中、高學習成就學生和老師的關係往往比低成就者佳 (李旻陽, 1992)，這樣的好關係也會讓教師在「控制」層面上的滿意度有所提升。於是本研究原預測在認知教學因素方面，中、高學習成就學生在「控制」層面，滿意度顯著高於低學習成就學生。然而研究結果則顯示，僅高學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生，這應該是因為高學習成就學生與低學習成就學生的學習成績相差較多，所造成學生心理感受不同，滿意度因而產生顯著差異。

貳、不同學習成就的國小學生對情感支持方式的滿意度差異

本研究結果顯示：

1. 不同學習成就的學生在情意相處因素滿意度「接近」層面，中、高學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生。

2. 不同學習成就的學生在情意相處因素滿意度「影響」層面，中學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生。

在情感支持方式滿意度方面，根據過去研究顯示：中、高學習成就學生因為與教師的關係和諧，例如：教師會請與自己關係較好的學生協助處理班級事務，而這些學生若自認為受到老師的關心和喜愛，也將會表現較高的學習成就 (Davidson, 1963)，於是在「接近」層面的滿意度應高於低學習成就學生。因為教師與他關係良好的學生合作緊密的關係較強 (石文宜, 2006)，因此推論在「接近」層面上，中、高學習成就學生的滿意度應高於低學習成就學生。而本研究結果也符合過去的研究。

至於「影響」方面，國內學生常覺得與教師互動時，多由教師指導與支配互動 (石文宜, 2006)，因此當教師指導控制互動進行時對學生的情意態度將影響學生的滿意度，根據過去研究顯示，教師常和高成就學生進行有益的互動，對低成就的學生則較容易失去耐心 (Kranz, 1970)，加上低成就學生容易感覺老師認為他們不好 (Morrison, 1969)，於是在原先預測時，預測：中、高學習成就學生的滿意度會顯著高於低學習成就學生。而本研究結果顯示：不同學習成就學生的滿意度，由高至低依序為中學習成就學生、高學習成就學生、低成就學生。顯著差異方面，只有中學習成就學生滿意度顯著高於低成就學生，與原預測僅部分相符。至於為什麼高學習成就學生對於教師「影響」層面的滿意度不若中學習成就學生來的滿意，根據過去研究顯示，高學習成就的學生在回應問題時，常常能回答的較完整、提出的高層次問題的次數也較多 (Barba, 1991)，這顯示高學習成就的學生批判思考、獨立學習的能力相較於中、低學習成就的學生為佳 (郭金美, 2004)，這也就是說，當學生面對以教師指導及支配為主的活動時，高學習成就的學生因為較有主見，而不若中學習成就的學生來得順從，因而心理滿意度將受到影響，使得中學習成就的學生滿意度為三者最高，也顯著高於低學習成就的學生。

參、不同學習成就的國小學生對行為管教方式的滿意度差異

本研究結果顯示：

1. 不同學習成就的國小學生在行為管教因素的「反應」層面，中、高學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生。

2. 不同學習成就的國小學生在行為管教因素的「要求」層面，低學習成就學生的滿意度顯著高於高學習成就學生。

在行為管教「反應」層面，根據先前的研究顯示教師往往對中、高學習成就學生展現較多較高水準的同理心、真誠、積極尊重，對較低學習成就學生回應較少、較疏離(Aspy, 1977)，加上反應的內容方面，教師對中、高學習成就學生的稱讚比率顯著高於低成就者 (Brophy, 2000)，於是本研究推論在師生互動的反應層面，中、高學習成就學生的滿意度應高於低學習成就學生，此亦與本研究結果相符。

此外，在行為管教「要求」層面，中、高學習成就學生通常因為自我要求較高、師生關係與同儕關係融洽，較願意順從班級規範，在班上普遍來說是屬於較乖巧的一群，與教師關係良好 (范德鑫, 1982)，於是師生衝突較少，教師的讚賞和鼓勵也較多，因此滿意度應較低學習成就學生來得高。反之，低學習成就的學生在行為方面常表現的較不理想或有一些偏差行為，使得師生在「要求」層面上的衝突較多，於是本研究原預測在「要求」層面上：中、高學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生。然而本研究在的題目是詢問學生：「老師以體罰方式管教犯錯的學生」或「當某一學生犯錯時，老師會以小組或全班方式一起處罰」時，學生心理感受的滿意度為何。這樣的題目下，較乖巧、師生關係較融洽的高學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生應顯著高於較不在意規範、偏差行為較多的低學習成就學生。因為高學習成就學生較低學習成就學生在意教師的感受與期望，於是當面對管教處罰等要求時，心中的自責或不舒服的感受是顯著高於低學習成就學生，於是這樣的推論，合於本研究結果：在行為管教「要求」層面，低學習成就學生的滿意度顯著高於高學習成就學生。

第六章 結論與建議

本研究的目的主要在探討目前國小學生知覺的師生互動方式滿意度，主要探討比較的內容為（一）瞭解國小學生知覺的師生互動方式滿意度現況；（二）比較不同人格特質國小學生知覺的師生互動方式滿意度；（三）比較不同性別國小學童知覺的師生互動方式滿意度；（四）比較不同學習成就國小學童知覺的師生互動方式滿意度。為達成研究目的，首先蒐集有關文獻與理論，建立研究架構、待答問題與假設，再採用個人基本資料表、性格自評量表、師生互動滿意度量表，取得研究之有效樣本 958 人，經單因子變異數分析，茲將研究所得結論與建議分項說明如下：

第一節 結論

本研究依據研究目的，將所得結果分述如下：

壹、國小學生知覺的師生互動方式滿意度現況

1. 目前國小學童在認知教學因素「支持」層面上不太滿意；但在「控制」層面滿意度呈現滿意的情形。
2. 目前國小學童在情意相處「影響」和「接近」層面，所知覺的師生互動的滿意度呈現滿意的情形。
3. 目前國小學童在行為管教因素的滿意度「反應」層面滿意度是呈現滿意的情形；但在「要求」層面的滿意度是不滿意的。

貳、不同人格特質的國小學生對認知教學因素的滿意度關係

1. 不同人格類型的學生在認知教學因素的「支持」層面上的滿意度有顯著差異，嚴謹自律性學生感受到的滿意度顯著高於和善性學生與外傾支配性學生。
2. 不同人格類型的學生在認知教學因素的「控制」層面上的滿意度有顯著差異，其中嚴謹自律性學生與聰穎開放性學生的滿意度顯著高於和善性學生。
3. 不同人格類型的學生在情意相處因素的「接近」層面上的滿意度上顯著差異，其中嚴謹自律性學生、聰穎開放性學生師生關係滿意度顯著高於和善性學生與外傾支配性學生的滿意度。

4. 不同人格類型的學生在情意相處因素「影響」層面上的滿意度有顯著差異，其中嚴謹自律性學生、聰穎開放性學生、神經質學生的滿意度顯著高於和善性學生與外傾支配性學生。

5. 不同人格特質的國小學生在行為管教因素的「反應」層面的滿意度達顯著差異，其中嚴謹自律性學生的滿意度顯著高於外傾支配性、和善性以及神經質學生，而聰穎開放性學生的滿意度顯著高於外傾支配性、和善性學生。

6. 不同人格特質國小學生在行為管教方式「要求」層面上滿意度無顯著差異。

參、不同性別國小學生知覺的師生互動方式滿意度關係

1. 不同性別國小學生在認知教學因素滿意度的「支持」層面，女學生的滿意度顯著高於男學生。

2. 不同性別國小學生在認知教學因素滿意度的「控制」層面上，男女學生的滿意度無顯著差異。

3. 不同性別國小學生在情意相處因素滿意度的「接近」層面，女學生的滿意度顯著高於男學生。

4. 不同性別國小學生在情意相處因素滿意度的「影響」層面，女學生的滿意度顯著高於男學生。

5. 不同性別國小學生在行為管教因素滿意度的「反應」層面，女學生的滿意度顯著高於男學生。

6. 不同性別國小學生在行為管教因素滿意度的「要求」層面，男女學生的滿意度則無顯著差異。

肆、不同學習成就國小學童知覺的師生互動方式滿意度關係

1. 不同學習成就的學生在認知教學因素的「支持」層面，高學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生。

2. 不同學習成就的學生在認知教學因素的「控制」層面，高學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生。

3. 不同學習成就的學生在情意相處因素滿意度「接近」層面，中、高學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生。

4. 不同學習成就的學生在情意相處因素滿意度「影響」層面，中學習成就學

生的滿意度顯著高於低學習成就學生。

5. 不同學習成就的國小學生在行為管教因素的「反應」層面，中、高學習成就學生的滿意度顯著高於低學習成就學生。

6. 不同學習成就的國小學生在行為管教因素的「要求」層面，低學習成就學生的滿意度顯著高於高學習成就學生。

第二節 建議

根據上述各項研究結果，本研究擬對學校教育、教師教學和未來研究等方面，提出數點建議，以供參考：

一、學校教育方面

(一) 注意外傾支配性、和善性與神經質的學生的師生互動關係，建立一個不同人格特質學生都能適性發展的友善校園。

根據本研究的研究結果，顯示嚴謹自律性學生、聰穎開放性學生對師生互動的滿意度普遍高於外傾支配性、和善性的學生，代表嚴謹自律性學生與聰穎開放性學生所感受到的是較友善的師生互動，推論這和嚴謹自律性學生因為較行為模式較守規範也較自動自發、聰穎開放性的學生則是因為對學校與教師所指定新經驗的開放程度較高有關。然而，學校並不該只是這些乖巧聰穎學生的舞台，應該也要重視外傾支配性、和善性與神經質學生的多元特質，應適當地安排一些適合各特質學生都能有所表現的活動，例如：近年來所推動的一人一運動、一人一樂器等，都是能給予學童有更多表現舞台的活動，希望透過學校舉辦的活動及社團，能讓學童發揮人格特質與長才，進一步減少偏差行為。

此外，在不同人格學生的滿意度方面，五大人格類型的學生，在面對教師管教時，滿意度均低於對於教師的懲罰示不滿意，這樣的研究結果或許顯示了學校在進行學生行為管教時，應盡量採取正向的管教方式，避免負面的懲罰影響師生關係，2005年教育部友善校園總體營造計畫裡，提到友善校園強調學校教師及學生在進行教與學的歷程上，必須「如師如友，止於至善」。其主要內涵包括校園安全、人權法治教育、關懷弱勢、輔導偏差行為學生等，說明友善的校園可以落實在學校的各個政策及輔導管道，因為唯有在友善安全的正向學習環境中，學生才能快樂的成長，然而學生因為性格的差異，在師生互動中滿意度各有顯著的不

同。在本研究師生互動的滿意度表現中，因此，學校與學生的友善的校園關係，將是本研究所給予的啟發之一。

(二) 尊重性別差異，勿因為既有的性別觀念造成性別差異的擴大。

在本研究認知教學的「控制」層面與行為管教「要求」層面，男女學生的滿意度則無顯著差異。其餘層面的師生互動關係當中，女學生的滿意度顯著高於男學生。特別是在日常相處方面，無論是在「接近」層面或是「影響」層面，均是女學生與教師的情感較融洽。這顯示師生在相處時，女學生與教師之互動是較為緊密且合作的程度較高，也就是說在現行師生互動關係中似乎是較有利於女學生。這樣的結果應與男女學生不同的性格與行為模式有關，針對這樣的性別差異，有學者認為男女性別差異性別差異是天生的（洪蘭，2006），應該要依性別不同採取不同的教養方式，但這樣的說法並非是以性別來進行性別歧視，而是呼籲教育者應尊重性別差異，以達成性別平等的目的。例如：在本研究中，在瞭解男女學生在校生活的師生關係師滿意度的差異後，學校應該要注意如何能改善因性別所造成的師生互動滿意度差異，然而同時也應注意勿因為既有的性別觀念造成性別差異的擴大，這也就是說，教師在教學時與學校在處理學生事務時，應注意學生性別上的差異，但勿以性別為男女行為分歧的唯一指標，讓不同性別、不同個性的學生都能適性發展，這才是真正的性別平等。為了達此目的，學校在安排教師在職教育時，應納入的教育主題，以增進教師知能，以利建立多元開放的平等校園。

(三) 提升低學習成就學童的學習滿意度，帶好每一位孩子。

本研究顯示中、高學習成就學生的滿意度在情意相處因素滿意度「接近」層面與行為管教因素的「反應」層面顯著高於低學習成就學生，又高學習成就學生在認知教學因素的「支持」層面「控制」層面皆顯著高於低學習成就學生，中學習成就學生在情意相處因素滿意度「影響」層面亦是顯著高於低學習成就學生。這也就是說中、高學習成就學生的學校生活較低學習成就學生來的滿意，是學校生活中較優勢的族群。過去研究也顯示低學習成就的學生在行為方面常表現的較不理想或有一些偏差行為造成師生關係不和諧，此亦為低學習成就學生滿意度較低的緣故。根據本研究，如何改善低學習成就學生對師生關係的滿意度，應是學校該重視的課題之一，畢竟把每個學生帶上來、協助條件較為薄弱、適應困難或行為偏差的學生提高受教性是近十年來教育發展的首要目標：教育部九十五年

辦理「攜手計畫課後扶助」，提供弱勢學生補救教學活動，就是在加強對於弱勢及低學習成就學童的補救教育，但除此之外，學校更要落實施認輔制度及輔導網絡運作，不要讓學業成績成為低學習成就學童在校生活的阻力，除了提高學童學業成就、帶好每一位學生之外，更應該加強輔導行為偏差及中輟復學學生，並且更進一步鼓勵他們學習，才不會讓這些學業成績低落的學生為師生關係中被漠視的那一群。

二、教師教學方面

(一) 多留意和善性、外傾支配性的學童，建立亦師亦友的友伴關係。

不同人格特質學生，在師生關係上所感受到的滿意度各有所異，在本研究師生互動的滿意度表現中，認知教學方面：嚴謹自律性學生、聰穎開放性學生對師生互動的滿意度普遍高於外傾支配性和善性的學生，這或許與自動自發的聰穎學生能在課堂上獲得較多的教師注意與正向回饋有關，這點提醒了班級教師，身為一個班級經營者，必須要因材施教，多注意課堂中較外控、較容易分心的孩子，給予他們更多的耐心引導。在情意相處方面：嚴謹自律性學生、聰穎開放性學生的學生師生關係較和善性學生與外傾支配性來的親近，且嚴謹自律性學生、聰穎開放性學生、神經質學生比起和善性學生與外傾支配性學生更願意接受教師的支配與指導。這樣的研究結果提醒我們，師生關係和同儕關係對學生而言，是不是兩股方向相反的拉力呢？為什麼與朋友之關係較佳、較在意朋友的和善性與外傾支配性學生對師生關係的滿意度會顯著低於其他人格特質的學生呢？這讓我們仔細思索教師的角色與定位。我們期許教師並非只是教室內的仲裁者，而是應該要亦師亦友，以同理心來輔導學生，當學生最好的朋友，才能夠讓學生在和諧安全的教育環境成長。另外，在行為管教方面，嚴謹自律性學生的滿意度顯著高於其他人格特質學生，這也提醒了我們，教師應時時對師生互動內容進行反省思考、關心不同人格特質學生，並且因材施教，不可只偏好某類型的學生。而外傾支配性、和善性較高者，與朋友之關係較佳，重視朋友關係多過於師生關係，於是較容易出現偏差行為，有時對於教師進行的控制活動有不滿意的情緒，教師應該要多注意這些外傾支配性與和善性的學生，與他們建立亦師亦友的友伴關係，讓孩子親其師、信其道才是較佳的師生相處模式。

(二) 多注意與男學生的心理接近程度，瞭解學生的想法與心情，讓男學生願意跟教師有較良好緊密的互動關係。

在本研究中，除了在認知教學的「控制」層面與行為管教「要求」層面，男女學生的滿意度則無顯著差異，其餘層面的師生互動關係，女學生的滿意度顯著高於男學生。這樣的結果或許與男女學生不同的性格與行為模式有關，但是卻提醒了教師，在教學時不應該因為既有的性別印象而有所不同，應多注意與男學生的心理接近程度，瞭解學生的想法與心情，讓男學生願意跟教師有較良好緊密的互動關係，以減低學生偏差行為表現的發生。於是教師在教學與評量時應注意尊重性別差異、落實性別平等與消除性別歧視。在認知教學方面，應該多藉由師生間或同儕間的討論互動給予男學生支持的正向反應，讓他們在課堂學習上感覺更有歸屬感。在日常相處方面，教師應多與男學生進行互動，無論是指派任務或是在情感上的支持，都應該更主動積極地和男學生建立緊密合作的關係，至於在行為管教方面，無論男女學生，都應該用正向管教方式來與學生相處，此外當男學生有好行為時，應該多給予鼓勵的反應。

（三）主動關心協助低學習成就學生，並引導低學習成就學生多元發展。

教師是站在教育第一線與學生互動的人，對於學生的專長與困境應該具有相當程度的瞭解，在本研究裡，中高學習成就的學生，在師生互動滿意度方面普遍高於低學習成就的學生，而在過去研究中，低學習成就的學生在行為方面表現也常是較偏差或師生關係較不和諧的一群。這反應了低學習成就學生，在學校生活的困境：在學業上表現不理想，在行為上表現常不符學校期望，與教師關係又不夠融洽。當一個教師看到低學習成就學生在學習上的困難時，我們應該想到的是怎麼樣去幫他爭取資源，讓他能夠在認知學習上提高成就，在師生相處上與教師產生和諧情誼，在行為方面能透過鼓勵產生新動能而循序改善偏差行為。首先，教師在認知學習上，應該多留意學生的學習狀況，能透過多元智能方式個別引導學生掌握學習脈絡，課堂教學時，多給予低學習成就學童鼓勵、延長候答時間，給予他耐心和肯定。在進行教師指派的學習任務和要求時，要給予低學習成就學生符合其程度的目標，讓他在學習中逐步獲得自信。在日常相處時，要主動關心低學習成就的學童，透過關懷和任務合作，讓低學習成就學生能與教師有更多互動。在行為管教方面，應該藉由正向管教，與低學習成就學童建立亦師亦友的關係，多鼓勵低學習成就學生，以增加低學習成就學生的正向行為。此外，教師應該鼓勵學童多元發展，畢竟學業成就並非未來成就的唯一指標，教師應該透過觀察來引導學生發揮自己的潛力，才是教育的最終目的。

三、對未來研究之建議

(一) 研究對象方面

1. 本研究是以桃園市為範圍，選取6間國民小學的高年級學生共958人為調查對象，未來研究可再加入台灣其他區域的國民小學生為調查對象，以便瞭解台灣不同區域的學生對師生互動滿意度的感受；也可以相似的研究架構與方法，探討不同發展階段學生的師生互動關係，也就是將研究對象擴及國中、高中，瞭解各級學生對師生互動滿意度的感受。

2. 本研究係以國民小學中的高年級學生為研究對象來推論國小學童的師生滿意度，日後研究或許可以修訂問卷用詞，發展適合國小中低年級學童作答的量表，進一步透過蒐集國小中低年級學童的師生互動關係，瞭解不同年段的國小學童，在師生互動滿意度上是否有類似的研究結果。

(二) 研究變項方面

除了本研究所列的背景變項之外，建議未來的研究可以增加其他變項，例如：不同社經地位的學生、不同人格特質或不同性別的教師，俾利更進一步的探究，也期望能對師生互動關係有更完整與多元的瞭解。此外，家庭也是影響師生互動的重要因素，或許日後也可將不同管教方式的家庭，列入影響師生互動滿意度的變項之一。

(三) 研究方法方面

本研究採用問卷調查法，對不同的人格特質與背景變項的學童，透過開放問卷、預試及正式施測的方法來探究師生互動滿意度的狀況，但對於學生滿意程度不同，背後的原因為何，卻無法透過量表做深入的探討，因為即使是相同人格特質、相同性別、相同學業成就的學生，他們對師生互動的滿意度也不見得是相同的感受，也許在未來可以透過「質」的研究，深入訪談，以獲得更明確的結論。

參考書目

壹、中文部分

- 王淑慧(2007)。教學目標學習目標概述。財團法人佛教慈濟綜合醫院大林分院教學部研發組，未出版，嘉義。
- 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，未出版，台北。
- 石文宜(2006)。國中生人格特質、師生互動關係與偏差行為之關係。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李旻陽(1991)。國中學生學業成績、師生互動與偏差行為關係之探討。私立文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版，台北。
- 李坤崇(2006)。情意技能教學目標分類與評量。教育研究，144，123-133。
- 洪光遠、鄭慧玲(1995)。人格心理學。臺北：桂冠。
- 洪雅雯(2001)。學童之人格特質、同儕接納程度與班級氣氛知覺關係之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 洪蘭(譯)(2006)。養男育女調不同。L. Sax著。台北：遠流
- 孫旻儀(2007)。學生背景及人格特質與師生互動關係之研究。輔導與諮商學報，29(2)，51-72。
- 孫旻儀、王鍾和(2007)。國中教師管教方式與學生在校學習動機關係之探討，"國民教育研究學報，18，165-194。
- 孫旻儀、石文宜、王鍾和(2007)。學生背景及人格特質與師生互動關係之研究。輔導與諮商學報，29(2)，51-72。
- 張春興(1996)。教育心理學-三化取向的理論與實踐。台北：東華書局。
- 張春興(2000)。張氏心理學辭典。台北：東華書局。
- 張霄亭等編著(2004)。教學原理。台北縣蘆洲市：空大。
- 曹曉文(2001)。個案教師之性別、教師信念、師生互動及學生對科學態度與概念學習之研究—以國小自然科為例。台北市立師範學院自然科學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 莊耀嘉、李雯娣(2001)。兒童性格結構：五大模型的本土化檢驗。中華心理學刊，43(1)，65-82。

- 郭榮澤(1985)。國中高低成就學生師生互動關係之分析研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳致嘉(1994)。國中學生性別、班級類型對師生互動、班級氣氛、學習態度、學業成就之影響。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 陳熾竹(2002)。網路與真實人際關係、人格特質及幸福感之相關研究。
- 陸洛、吳珮瑤、林國慶、高旭繁、翁崇修(譯)(2006)。Joho D. DeLamater, Daniel J. Myers原著。社會心理學。台北：心理。
- 曾心怡(1999)。性別、班級組成型式、師生互動與學習動機：以高三自然組物理科為例。國立花蓮師範教育學院國民教育所碩士論文，未出版，花蓮。
- 馮美珠(2008)。國小教師人格特質、生活壓力、因應策略與憂鬱傾向之相關研究，國立屏東教育大學教育心理與輔導學系碩士論文，未出版，屏東。
- 黃堅厚(1999)。人格心理學。台北：心理出版社。
- 楊郁鴻(2002)。不同性別學生與教師之互動及其學習動機—國中理化課室之個案研究。國立彰化師範大學科學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 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。
- 楊憲明(1988)。國中學生家庭社經地位父母管教方式及學業成就與師生互動關係之研究。國立高雄師範教育學院教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 溫麗雲(2002)。師生互動中的性別差異—一所國小一年級生活課程教室觀察。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 葉連祺、林淑萍(2003)。布魯姆認知領域教育目標分類修訂版之探討。教育研究，105，94-106。
- 路婉林(2010)。國小教師人格特質與教師效能之相關研究—以台南市教師為例，國立臺中教育大學教育測驗統計研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 廖家興(1997)。國小英語教室師生互動中的性別差異研究。國立高雄師範大學英語教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 劉福鎔(1996)。小學教師的A型人格特質、師生關係與學生生活適應之研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 潘正德(1993)。小團體輔導之研究理論—測量方法之選擇。學生輔導通訊，27。
- 潘志煌(1996)。師生教學互動中的性別差異—國小班級多重個案研究。國立新竹師範學院國民教育所碩士論文，未出版，新竹。

鄭育青（1999）。師生教學互動中的性別差異：一個國小數學教室的觀察。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。

薛秀宜、陳利銘、洪佩圓(1996)。人格理論新紀元：人格五因素模式之測驗工具與其研究應用」，教育與發展研習資訊，第23卷第1期。

蘇靜芬（2004）。教師教學互動性別差異之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。

貳、西文部分

Barrio, V. D., Aluja, A., & Garcia, L. F. (2004). Relationship between empathy and Big-Five personality traits in a sample of Spanish adolescences. *Social Behavior and Personality*, 32(7), 677-682.

Bloom B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co, Inc.

Botwin, M. D., & Buss, D. M. (1989). Structure of act-report data: Is the Five-factor model of personality recaptured? *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (6), 988-1001.

Busato, V.V., Prins, F.J., Elshout, J.J., & Hamaker, C. (1999). The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences*, 26, 129-140.

Church, A. T., & Katigbak, M. S. (2000). Trait Psychology in the Philippines. *American Behavioral Scientist*, 44 (1), 73-95.

Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1989). *The NEO Personality Inventory Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4, 5-13.

Costa, P.T., Jr., & McCrae, R.R. (1994). *The NEO personality inventory - revised manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Ehrler, D. J., Gary, E. J., & Mcghee, R. L. Extending Big-Five theory into childhood: A preliminary investigation into the relationship between Big-Five personality traits and behavior problems in children. *Psychology in the Schools*, 36 (6), 451-458.

- Ewen, R. B. (1998) . Personality: A topical approach. Mahweh, NJ: Erlbaum.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Bertram, B. M. (1973). Taxonomy of Educational Objectives: Tthe Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain. New York: David McKay Co., Inc.
- Simpson E. J. (1972). The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain. Washington, DC: Gryphon House



附錄一 師生互動滿意度量表的編製

在自編「師生互動滿意度量表」的過程中：首先透過開放問卷的編寫與調查來蒐集題目，並參酌 Leary 的溝通模式理論、師生互動問卷 (QTI)、石文宜「師生互動關係及滿意度量表」，編寫完成量表的題目，再經過預試問卷的調查與分析，進一步篩選題目後，完成「師生互動滿意度量表」，量表建立的過程分別說明如下：

一、開放問卷的編製與施測

2010 年 4 月中，進行開放問卷調查（詳見附錄二），問卷調查的受試樣本以台北市興華國小六年級三個班學生為對象，施測約 80 份問卷，根據「學生所知覺的師生互動情形」來填寫問卷，問卷內容共有六題：

- ◎老師的上課教學時，哪些教學方式最讓你感到滿意？/不滿意？
- ◎平常跟老師的相處中，老師的哪些態度行為最讓你感到滿意？/不滿意？
- ◎老師的管教方式中，哪些管教行為最讓你感到滿意？/不滿意？

二、預試量表题目的挑選

2010 年 5 月初，將回收的開放問卷的反應內容加以分類輸入電腦，進行次數統計，選取次數較多或獨特、重要的反應，以及將幾個較為相似的反應合併，剔除重複的反應項目後；另參酌 Leary 的溝通模式理論、Wubbels 與 Creton 以及 Hooymayers (1985) 所發展的「師生互動問卷 (QTI)」增修題目、石文宜「師生互動關係及滿意度量表」，編制 60 題，做為預試量表的內容（詳見附錄三）。

三、預試量表施測

2010 年 6 月初，將預試量表內容，以新竹縣國小六班學生為對象，施測 180 份量表，本量表分為認知教學、情意相處、行為管教三部份，三部份個別計分，皆採用四點量表計分，受試者依照每個形容詞與自身符合的程度來圈選，由「非常不喜歡」1 分，「不喜歡」2 分，「喜歡」3 分，「非常喜歡」4 分來計算，反向題的得分則相反，各部份總分越高表示對師生互動關係越滿意，反之，則愈不滿意。

四、預試量表分析

將 180 份預試量表中的有效樣本逐一登錄後，以 SPSS 12.0 中文視窗版進行因素分析、信度分析及相關分析，建立正式量表。在因素分析方面，本研究量表分為三部份，各根據預試所蒐集到的資料以主成份分析法 (Principle Component Analysis) 抽取特徵值大於一的因素，再以最大變異法 (Varimax) 進行直交轉軸，抽取出前兩個因素的題目。以下就本量表的因素分析內容與信度分析作說明：

認知教學量表因素一為「控制」，選取五題，Cronbach α 係數為.73；因素二為「支持」，選取五題，Cronbach α 係數為.72，控制程度愈高表示教學內容方面以教師指派的作業與考試為主，反之，則愈趨向是學生中心；支持程度愈高表示學生在教學中獲得支持滿足的程度愈高，反之則愈低。題型如下表一：

表一 師生互動滿意度預試量表認知教學因素分析摘要表

| 因素 | 名稱 | 題號 | 題目 | 因素 負荷量 | 解釋變 異量 |
|-----|----|----|------------------------|-----------|-----------|
| 因素一 | 控制 | 5 | 上課時，老師要我們抄寫筆記。 | .62 | 25% |
| | | 8 | 老師用其他課程時間上月考要考的課程。 | .67 | |
| | | 12 | 我作業或考試錯誤的地方，老師要我罰寫或訂正。 | .64 | |
| | | 15 | 老師給我們許多作業。 | .75 | |
| | | 16 | 老師給我們許多考試。 | .77 | |
| 因素二 | 支持 | 6 | 上課時，老師補充相關影片讓我們欣賞。 | .68 | 25% |
| | | 7 | 上課時，老師要我們分組活動。 | .64 | |
| | | 9 | 上課時，老師會用遊戲方式進行。 | .70 | |
| | | 17 | 上課時，老師講笑話。 | .72 | |
| | | 18 | 上課時，老師與我們共同參與討論。 | .68 | |

表二 師生互動滿意度預試量表情意相處因素分析摘要表

| 因素 | 名稱 | 題號 | 題目 | 因素 負荷量 | 解釋變 異量 |
|-----|----|----|---------------------------|-----------|-----------|
| 因素一 | 影響 | 2 | 老師與我們一起進行我們喜愛的活動（例如：打球等）。 | .64 | 30% |
| | | 4 | 老師與我們聊天。 | .61 | |
| | | 7 | 我心情不好時，老師來安慰我。 | .86 | |
| | | 8 | 老師提醒我們生活上的小事。 | .77 | |
| 因素二 | 接近 | 5 | 老師容易生氣。（反向題） | .62 | 27% |
| | | 13 | 老師和學生的相處方式很活潑。 | .71 | |
| | | 18 | 遇到有關我們權益的事，老師會盡力幫我們爭取。 | .73 | |
| | | 19 | 老師親切很好接近。 | .72 | |

情意相處量表因素一為「影響」，選取四題，Cronbach α 係數為.75；因素

二為「接近」，選取四題，Cronbach α 係數為.70，影響即互動頻率，指在互動中是誰在指揮或控制互動的進行，是以教師為中心或學生為中心；接近即教師對學生的接近程度，指在師生進行互動之間的合作或緊密程度，題型如上表二。

行為管教學表因素一為「反應」，選取五題，Cronbach α 係數為.69；因素二為「要求」，選取五題，Cronbach α 係數為.81，「要求」指的是教師對學生的權威與限制要求程度，「反應」則是情感回饋與反應的程度，題型如表三：

表三 師生互動滿意度預試量表行為管教因素分析摘要表

| 因素 | 名稱 | 題號 | 題目 | 因素負荷量 | 解釋變異量 |
|-----|----|----|--------------------------|-------|-------|
| 因素一 | 反應 | 3 | 老師公開表揚鼓勵好表現的學生。 | .76 | 23% |
| | | 4 | 老師提醒學生改正錯誤。 | .71 | |
| | | 5 | 老師用獎品鼓勵好表現的學生。 | .70 | |
| | | 6 | 老師用聯絡簿鼓勵學生。 | .61 | |
| | | 8 | 老師事先就訂定清楚的規則、賞罰分明。 | .57 | |
| 因素二 | 要求 | 7 | 老師以體罰方式管教犯錯的學生。 | .78 | 28% |
| | | 9 | 老師以冷漠的態度或眼神管教犯錯的學生。 | .82 | |
| | | 10 | 老師以諷刺的話管教犯錯的學生。 | .84 | |
| | | 12 | 老師以很兇的方式管教犯錯的學生。 | .62 | |
| | | 18 | 某一學生犯錯時，老師會以小組或全班方式一起處罰。 | .69 | |

五、正式量表分析

2010年11月，正式量表以預試量表所得28題為基礎，為求施測結果的良善再增加備用題目6題，共施測34題，詳見附錄四。正式施測後將有效樣本958份量表逐一登錄，再透過以SPSS 12.0中文視窗版進行因素分析、信度分析及相關分析，篩選出正式量表共28題。其中因素分析方面，是以主成份分析法(Principle Component Analysis)及最大變異法(Varimax)進行直交轉軸，來選取因素題目。

「師生互動滿意度量表」包含認知教學、情意相處、行為管教三部份，共計28題，採四點量尺作為量表的檢核尺度，以「非常不喜歡」1分，「不喜歡」2分，「喜歡」3分，「非常喜歡」4分來計算。以下為本量表的因素分析內容與信度分析說明：

認知教學量表因素一為「控制」，選取五題，Cronbach α 係數為.69；因素

二為「支持」，選取五題，Cronbach α 係數為.61，控制程度愈高表示教學內容方面以教師指派的作業與考試為主，反之則愈趨向是學生中心；支持程度愈高表示學生在教學的師生互動中獲得支持滿足的程度愈高，反之則愈低。題型如下：

表四 師生互動滿意度正式量表認知教學因素分析摘要表

| 因素稱號 | 題名 | 題目 | 因素負荷量 | 解釋變異量 |
|------|-----|------------------------|-------|-------|
| 因素一 | 控 1 | 上課時，老師要我們抄寫筆記。 | .65 | 25% |
| | 制 9 | 老師用其他課程時間上月考要考的課程。 | .60 | |
| | 16 | 我作業或考試錯誤的地方，老師要我罰寫或訂正。 | .63 | |
| | 19 | 老師給我們許多考試。 | .74 | |
| | 33 | 老師給我們許多作業。 | .70 | |
| 因素二 | 支 3 | 上課時，老師補充相關影片讓我們欣賞。 | .56 | 20% |
| | 持 6 | 上課時，老師要我們分組活動。 | .53 | |
| | 12 | 上課時，老師會用遊戲方式進行。 | .71 | |
| | 20 | 上課時，老師講笑話。 | .66 | |
| | 23 | 上課時，老師與我們共同參與討論。 | .66 | |

情意相處量表因素一為「影響」，選取四題，Cronbach α 係數為.72；因素二為「接近」，選取四題，Cronbach α 係數為.64，影響即互動頻率，指在互動中是誰在指揮或控制互動的進行，是以教師為中心或學生為中心；接近即教師對學生的接近程度，指在師生進行互動之間的合作或緊密程度，題型如下：

表五 師生互動滿意度正式量表情意相處因素分析摘要表

| 因素稱號 | 題名 | 題目 | 因素負荷量 | 解釋變異量 |
|------|------|------------------------|-------|-------|
| 因素一 | 影 29 | 老師指導我們做事情。 | .76 | 25% |
| | 響 30 | 老師和我們一起完成事情。 | .75 | |
| | 31 | 遇到有關我們權益的事，老師會盡力幫我們爭取。 | .55 | |
| | 32 | 老師決定事情後就會執行到底。 | .64 | |
| 因素二 | 接 4 | 老師與我們聊天。 | .68 | 28% |
| | 近 15 | 老師和我們分享下課後的生活。 | .78 | |
| | 17 | 老師和學生的相處方式很活潑。 | .77 | |
| | 18 | 老師親切很好接近。 | .64 | |

行為管教學量表因素一為「反應」，選取五題，Cronbach α 係數為.60；因素二為「要求」，選取五題，Cronbach α 係數為.70，「要求」指的是教師對學生的權威與限制要求程度，「反應」則是情感回饋與反應的程度，題型如表六：

表六 師生互動滿意度正式量表行為管教因素分析摘要表

| 因素名稱 | 題號 | 題目 | 因素負荷量 | 解釋變異量 |
|-----------|----|--------------------------|-------|-------|
| 因素一 反應 | 2 | 老師公開表揚鼓勵好表現的學生。 | .69 | 24% |
| | 7 | 老師用聯絡簿鼓勵學生。 | .63 | |
| | 21 | 老師用獎品鼓勵好表現的學生。 | .55 | |
| | 26 | 老師提醒學生改正錯誤。 | .64 | |
| | 28 | 老師事先就訂定清楚的規則、賞罰分明。 | .60 | |
| 因素二 要求 | 8 | 老師以體罰方式管教犯錯的學生。 | .63 | 20% |
| | 13 | 老師以冷漠的態度或眼神管教犯錯的學生。 | .67 | |
| | 25 | 老師以很兇的方式管教犯錯的學生。 | .76 | |
| | 27 | 某一學生犯錯時，老師會以小組或全班方式一起處罰。 | .64 | |
| | 34 | 老師以諷刺的話管教犯錯的學生。 | .65 | |

六、量表建立流程回顧

從開放性問卷的題目蒐集到正式量表的定案，歷經的階段工作簡要分述如下：

(一)、為了解當今學生知覺的師生互動滿意度，編寫出開放式問卷，問卷內容共有六題。

(二)、依據開放式問卷中所得結果，並參考相關學者之問卷及理論架構，編擬出60題預試題目。

(三)、經由預試問卷的施測、回收、分析及討論，建立了正式量表，由原先的60題變為28題，包含認知教學、情意相處、行為管教三部份用以測量學生知覺的師生互動滿意度。

(四)以預試量表為基礎，篩選出正式量表共28題。

附錄二 師生互動量表開放問卷

親愛的同學，您好：

首先感謝您幫忙填答這份問卷。請你根據你在學校與老師（包括現在的導師、科任老師或之前教過你的老師）相處的實際狀況，誠實作答下列的問題。您填答的資料內容，僅供學術研究使用，絕對保密，請你放心依照實際情形仔細回答，不要遺漏喔！

國立政治大學教育研究所

研究生 楊琬如 敬上

一、 關於老師的教學方式

| | |
|---|--|
| 老師的上課教學時，哪些行為最讓你感到 <u>滿意</u> ？ （如：讓我們分組討論、用小故事引導、會補充相關的影片、鼓勵我們發言...） | 老師的上課教學時，哪些行為最讓你感到 <u>不滿意</u> ？ （如：一直考試、作業太多、只講課本的內容、老師講太多課外的事情...） |
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |

二、 關於老師的情感態度

| | |
|--|--|
| 平常跟老師的相處中，老師的哪些行為最讓你感到 <u>滿意</u> ？ （如：老師常常會陪我們打球、在我難過時老師會發現並安慰我...） | 平常跟老師的相處中，老師的哪些行為最讓你感到 <u>不滿意</u> ？ （如：老師總是很忙，沒空管我們、老師會拿我與其他同學作比較...） |
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |

三、 關於老師的管教方式

| | |
|--|---|
| 老師的管教方式中，哪些行為最讓你感到 <u>滿意</u> ？ （如：老師會鼓勵我們的好表現、當我做錯事老師會私下和我討論、...） | 老師的管教方式中，哪些行為最讓你感到 <u>不滿意</u> ？ （如：老師罵人罵太久、老師講話不顧我們的感受...） |
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |

附錄三 師生互動關係量表預試問卷

請根據你在學校與老師（包括現在的導師、科任老師或之前教過你的所有老師都可以喔！）相處的實際狀況，誠實作答下列的問題，每一題都要填答喔！

如第一題：上課時，老師補充相關課外知識→如果你覺得不喜歡請圈②的選項

→如果你覺得喜歡請圈③的選項。

| 當老師做了這些事，你喜歡嗎？ | | 非常 不喜 歡 | 不 喜 歡 | 喜 歡 | 非常 喜 歡 |
|----------------|---------------------------|---------------|-------------|--------|--------------|
| 認知領域—教學方式 | | | | | |
| 1 | 上課時，老師補充相關課外知識。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | 上課時，老師講自己過去的生活經驗。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | 上課時，老師用小故事引導。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | 上課時，老師要我們多發言或多發問。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 上課時，老師要我們抄寫筆記。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6 | 上課時，老師補充相關影片讓我們欣賞。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 | 上課時，老師要我們分組活動。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 | 老師用其他課程時間上月考要考的課程。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 | 上課時，老師用遊戲方式進行。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | 上課時，老師給我們時間作自己喜歡的事。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 | 上課時，同學不懂的地方，老師一直講解到每個人都懂。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 | 我作業或考試錯誤的地方，老師要我罰寫或訂正。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | 老師上課態度隨性、不要求規矩。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | 老師給我們一些挑戰性的學習。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 | 老師給我們許多作業。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16 | 老師給我們許多考試。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17 | 上課時，老師講笑話。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18 | 上課時，老師與我們共同參與討論。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19 | 老師時間一到就馬上下課。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20 | 老師要我們參加相關的課外活動。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 情意領域—日常相處 | | | | | |
| 21 | 老師態度很直接，喜怒從臉上就看出來。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22 | 老師與我們一起進行我們喜愛的活動（例如：打球等）。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23 | 老師態度變化很大，生氣或開心的情緒變換很快。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24 | 老師與我們聊天。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25 | 老師容易生氣。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26 | 老師常說自己對同學有多用心。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27 | 我心情不好時，老師來安慰我。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28 | 老師提醒我們生活上的小事。 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| 當老師做了這些事，你喜歡嗎？ | | 非常 不喜 歡 | 不 喜 歡 | 喜 歡 | 非 常 喜 歡 |
|----------------|----------------------------|---------------|-------------|--------|------------------|
| 29 | 老師幫我解決問題。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30 | 老師未經學生同意就檢查書包。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31 | 老師很少管我做了什麼事。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32 | 老師告訴家人我在學校的情況。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33 | 老師和學生的相處方式很活潑。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34 | 老師重視成績。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35 | 老師和我們開玩笑。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36 | 老師偏心，對某些人特別好。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37 | 老師會叫我們幫他做一些生活事務（如：拿東西...）。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38 | 遇到有關我們權益的事，老師會盡力幫我們爭取。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39 | 老師親切很好接近。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40 | 老師拿我與其他人做比較。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 行為領域--管教方式 | | | | | |
| 41 | 老師以寫「反省書」方式管教犯錯的學生。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42 | 老師以「罰寫」方式管教犯錯的學生。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43 | 老師公開表揚鼓勵好表現的學生。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44 | 老師提醒學生改正錯誤。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45 | 老師用獎品鼓勵好表現的學生。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46 | 老師用聯絡簿鼓勵學生。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 47 | 老師以體罰方式管教犯錯的學生。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 48 | 老師事先就訂定清楚的規則、賞罰分明。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 49 | 老師以冷漠的態度或眼神管教犯錯的學生。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 50 | 老師以諷刺的話管教犯錯的學生。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 51 | 老師以講道理的方式管教犯錯的學生。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 52 | 老師以很兇的方式管教犯錯的學生。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 53 | 老師與學生共同討論處罰方法。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 54 | 當學生犯錯時，老師會訓話很久。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 55 | 老師會與犯錯學生的父母聯絡。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 56 | 老師公開討論學生所犯的錯。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 57 | 老師給予機會，有時不處罰犯錯的學生。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 58 | 當某一學生犯錯時，老師會以小組或全班方式一起處罰。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 59 | 老師在班上所有大大小小的事情都會管。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 60 | 老師以溫和語氣管教犯錯的學生。 | 1 | 2 | 3 | 4 |

完成了！非常謝謝你喔！！！！^__^

附錄四 師生互動關係量表正式問卷

親愛的小朋友，你們好：

首先感謝你幫忙填答這份問卷。這份問卷有三個部份，請依實際情形誠實作答下列的問題。你填答的資料內容**沒有好壞對錯的差別**，而且不用寫你的名字，絕對保密，請放心依照實際情形仔細回答每一題，不要遺漏喔！

國立政治大學教育研究所
研究生 楊琬如 敬上

第一部份、基本資料

1. 我的性別：：男 女（請勾選）
2. 請誠實填寫本次月考的各科分數：（如果你忘了，請舉手問老師！）

| 科目 | 國語 | 英語 | 數學 | 自然 | 社會 |
|----|----|----|----|----|----|
| 分數 | | | | | |

第二部份、性格描述

下面列有一些描述人「個性」的形容詞（例如：誠實的），每個形容詞的右邊都有1至5的方格，分別代表你平常表現該項個性特徵的情形，請從中**圈選**出一個你覺得最能形容「你」的選項。**答案沒有對錯之分**，請誠實作答。

（例如下列第一題：如果你覺得自己是做事很少有計畫的人，請圈選**②**的選項）

| | 我從不這樣 | 我很少這樣 | 我有時這樣 | 我通常這樣 | 我總是這樣 | | 我從不這樣 | 我很少這樣 | 我有時這樣 | 我通常這樣 | 我總是這樣 |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1.做事有計畫的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 16.容易緊張的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.有愛心的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 17.外向的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.愛炫耀自己的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 18.友善的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.霸道的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 19.有恆心的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.聰明的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 20.有創造力的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.常識豐富的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 21.關心別人的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.易傷心的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 22.自動自發的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.好相處的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 23.愛指使別人的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.活力充沛的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 24.貪玩的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.易擔心的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 25.易煩惱的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.文靜的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 26.悶悶不樂的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.會感恩的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 27.愛批評別人的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13.易動怒的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 28.用功的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14.細心的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 29.會隨機應變的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15.愛動腦筋的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 30.害羞的 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

第三部份、師生互動

請根據你在學校與老師（包括現在的導師、科任老師或之前教過你的所有老師都可以喔！）相處的實際狀況，誠實作答下列的問題，每一題都要填答喔！

如第一題：上課時，老師補充相關課外知識→如果你覺得不喜歡請圈②的選項

→如果你覺得喜歡請圈③的選項

| 當老師做了這些事，你喜歡嗎？ | | 非常 不喜 歡 | 不 喜 歡 | 喜 歡 | 非 常 喜 歡 |
|----------------|---------------------------|---------------|-------------|--------|------------------|
| 1 | 上課時，老師要我們抄寫筆記。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | 老師公開表揚鼓勵好表現的學生。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | 上課時，老師補充相關影片讓我們欣賞。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | 老師與我們聊天。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 老師容易生氣。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6 | 上課時，老師要我們分組活動。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 | 老師用聯絡簿鼓勵學生。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 | 老師以體罰方式管教犯錯的學生。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 | 老師用其他課程時間上月考要考的課程。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | 我心情不好時，老師來安慰我。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 | 老師提醒我們生活上的小事。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 | 上課時，老師用遊戲方式進行。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | 老師以冷漠的態度或眼神管教犯錯的學生。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | 老師要我們自己做決定。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 | 老師和我們分享下課後的生活。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16 | 我作業或考試錯誤的地方，老師要我罰寫或訂正。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17 | 老師和學生的相處方式很活潑。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18 | 老師親切很好接近。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19 | 老師給我們許多考試。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20 | 上課時，老師講笑話。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21 | 老師用獎品鼓勵好表現的學生。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22 | 老師與我們一起進行我們喜愛的活動（例如：打球等）。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23 | 上課時，老師與我們共同參與討論。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24 | 老師幫我解決問題。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25 | 老師以很兇的方式管教犯錯的學生。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26 | 老師提醒學生改正錯誤。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27 | 當某一學生犯錯時，老師會以小組或全班方式一起處罰。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28 | 老師事先就訂定清楚的規則、賞罰分明。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29 | 老師指導我們做事情。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30 | 老師和我們一起完成事情。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31 | 遇到有關我們權益的事，老師會盡力幫我們爭取。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32 | 老師決定事情後就會執行到底。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33 | 老師給我們許多作業。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34 | 老師以諷刺的話管教犯錯的學生。 | 1 | 2 | 3 | 4 |

