

國立政治大學教育學院學校行政碩士在職專班學位論文

指導教授：王鍾和 博士

臺北市國中導師管教方式與學生學業成就  
之相關研究



研究生：顏光正 撰

中華民國九十九年六月

## 論文摘要

為了解臺北市國中導師之管教方式與學生學業成就表現的關係，並探討相關影響因素，乃以臺北市國中學生 997人為研究對象，採用教師管教方式量表等研究工具，獲取所需資料，再以描述統計、卡方考驗、單因子變異數分析、二因子變異數分析、Scheffe' 之事後考驗、多元逐步迴歸分析等統計方法進行分析，結果發現：

- 一、導師採用的管教方式有偏向要求較少、反應較多的情形。管教方式類型以寬鬆放任型最多，忽視冷漠型最少。
- 二、不同性別的導師，其採用管教方式類型有顯著差異。
- 三、不同任教年資及專業背景導師，採用之管教方式類型無顯著差異。
- 四、不同性別的學生，知覺導師採用的管教方式類型無顯著差異。
- 五、不同年級的學生，知覺導師採用之管教方式類型有顯著差異。
- 六、導師採用管教方式類型不同，學生的學業成就表現有顯著差異。
- 七、不同人口變項的導師，與其所採用之管教方式類型，並不會交互影響學生的學業成就表現。
- 八、不同性別的學生，在導師採用不同管教方式類型下，其學業成就表現並無顯著差異。
- 九、不同年級的學生，在導師採用不同管教方式類型下，其學業成就表現有顯著差異。
- 十、導師背景變項、學生背景變項及導師採用之管教方式，能有效預測學生的學業成就表現。

本研究根據上述研究結果加以討論，並提出數點建議，以供後續相關實務工作及研究的參考。

關鍵詞：管教方式、學業成就、導師

**The research on the relationships between homeroom teachers' disciplinary manner and students' academic achievement of junior high school in Taipei.**

Kuang-Cheng Yen

**Abstract**

In order to understand the relationship between the disciplining manner of the junior high school teachers in Taipei City and the students' academic achievements, as well as to explore the factors in the relationship, 997 junior high school students in Taipei City were studied by means a discipline manner scale. The data obtained was then analyzed using statistical methods, such as: descriptive statistics, chi-square test, one-way ANOVA, two-way ANOVA, Scheffe's post hoc test, and multiple stepwise regression analysis.

The research results indicate that:

1. The homeroom teachers' disciplinary manner tend to be less demanding and more responsive. Among the disciplinary manner, the permissive-indulgent manner is most adopted, while the indifferent-uninvolved is least adopted.
2. The disciplinary manner of male teachers' are contrary to those of female teachers.
3. There are no significant distinctions among the disciplinary manner of teachers with different years of teaching experience as well as those with specialized backgrounds.
4. There are no significant distinctions between male and female students' awareness of their teachers' discipline manner.

5. There are significant distinctions among the students in different grades in regard to their awareness of their teachers' disciplinary manner.
6. Different disciplinary manner yield different academic achievements.
7. Teachers with different population variables and disciplinary manner do not have a reciprocal effect on the students' academic achievements.
8. There are no significant distinctions between the male and female students' academic achievements under different disciplinary manner.
9. There are significant distinctions among the academic achievements of the students in different grades under different disciplinary manner.
10. The students' academic achievements can be effectively predicted by variables like teachers' and students' backgrounds, as well as disciplinary manner.

The research results were further discussed in this study and, according to the discussion, some suggestions were provided for future reference in related practical applications and research.

**Keywords:** disciplinary manner, academic achievement, homeroom teacher.

# 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 .....	6
第三節 重要名詞釋義 .....	9
第四節 研究範圍與限制 .....	12
第二章 文獻探討 .....	13
第一節 教師管教方式的意涵 .....	13
第二節 背景變項與教師管教方式 .....	24
第三節 影響學生學業成就表現的因素 .....	36
第四節 導師管教方式與學生學業成就 .....	42
第三章 研究方法 .....	46
第一節 研究架構 .....	46
第二節 研究對象與取樣方法 .....	47
第三節 研究工具 .....	49
第四節 研究程序 .....	51
第五節 資料處理與分析 .....	53
第四章 研究結果 .....	54
第一節 臺北市國中導師採用之管教方式的概況 .....	54
第二節 不同背景變項的導師與採用之管教方式 .....	56
第三節 不同背景變項的學生與導師採用之管教方式 .....	60
第四節 導師採用之管教方式與學生學業成就表現 .....	63
第五節 不同背景變項的導師及採用之管教方式類型與學生學 業成就表現 .....	65
第六節 不同背景變項的學生及導師採用之管教方式與學生學 業成就表現 .....	71
第七節 導師背景變項、學生背景變項、導師管教方式類型對 學生學業成就表現的預測力 .....	76

第五章 討論	89
第一節 目前臺北市國中導師管教方式概況之討論	89
第二節 不同背景變項的導師與採用管教方式類型間關係之討論	90
第三節 不同背景變項的學生與導師採用之管教方式類型間關係之討論	93
第四節 導師採用之管教方式類型與學生學業成就表現關係之討論	95
第五節 不同背景變項的導師、採用管教方式類型與學生學業成就表現關係之討論	96
第六節 不同背景變項的學生、導師管教方式類型與學生學業成就表現關係之討論	97
第七節 導師背景變項、學生背景變項、導師管教方式類型對學生學業成就表現預測力之討論	99
第六章 結論與建議	105
第一節 結論	105
第二節 建議	110
參考文獻	117
壹、中文部分	117
貳、西文部分	120
附錄一 正式問卷(學生)	122
附錄二 正式問卷(導師)	124

## 表 次

表 2-2-1	教師性別與教師管教方式之相關研究統整表	25
表 2-2-2	教師任教年資與教師管教方式之相關研究統整表	28
表 2-2-3	教師專業背景與教師管教方式之相關研究統整表	30
表 2-4-1	不同管教方式類型中，教師的行為表現	43
表 3-2-1	有效樣本人數分配表	48
表 4-1-1	臺北市國中導師採用之管教方式類型分析表	55
表 4-2-1	不同性別的導師與採用管教方式類型之 $\chi^2$ 列聯表	56
表 4-2-2	不同性別的導師與採用管教方式類型之事後比較摘要表	57
表 4-2-3	不同任教年資的導師與採用管教方式類型之 $\chi^2$ 列聯表	58
表 4-2-4	不同專業背景的導師與採用管教方式類型之 $\chi^2$ 列聯表	59
表 4-3-1	不同性別的學生與其知覺導師採用管教方式類型之 $\chi^2$ 列聯表	60
表 4-3-2	不同年級的學生與其知覺導師採用管教方式類型之 $\chi^2$ 列聯表	61
表 4-3-3	不同年級的學生與導師管教方式類型之事後比較摘要表	62
表 4-4-1	導師採用不同管教方式類型下學生學業成就表現之平均數與標準差	63
表 4-4-2	導師採用不同管教方式類型下學生學業成就表現之變異數分析摘要表	64
表 4-4-3	學生在不同管教方式上的學業成就表現之事後比較摘要表	64
表 4-5-1	學生在不同性別導師及不同管教方式類型上的學業成就表現之平均數與標準差	65
表 4-5-2	學生在不同性別導師及不同管教方式類型上的學業成就表現之二因子變異數分析摘要表	66
表 4-5-3	學生在不同任教年資導師及不同管教方式類型上的學業成就表現之平均數與標準差	67
表 4-5-4	學生在不同任教年資導師及不同管教方式類型上的學業成	



	就表現之二因子變異數分析摘要表·····	68
表 4-5-5	學生在不同專業背景導師及不同管教方式類型上的學業成就表現之平均數與標準差·····	69
表 4-5-6	學生在不同專業背景導師及不同管教方式類型上的學業成就表現之二因子變異數分析摘要表·····	70
表 4-6-1	不同性別的學生在導師不同管教方式類型上的學業成就表現之平均數與標準差·····	71
表 4-6-2	不同性別的學生在導師不同管教方式類型上的學業成就表現之二因子變異數分析摘要表·····	72
表 4-6-3	不同年級的學生在導師不同管教方式類型上的學業成就表現之平均數與標準差·····	73
表 4-6-4	不同年級的學生在導師不同管教方式類型上的學業成就表現之二因子變異數分析摘要表·····	73
表 4-6-5	不同年級的學生在導師不同管教方式類型上的學業成就表現之二因子變異數分析單純主要效果摘要表·····	74
表 4-7-1	導師背景變項、學生背景變項、導師管教方式類型對學生學業成就表現之多元迴歸分析·····	77
表 4-7-2	男性導師的背景變項、學生的背景變項及其採用之管教方式類型對學生學業成就表現之多元迴歸分析·····	78
表 4-7-3	女性導師的背景變項、學生的背景變項及其採用之管教方式類型對學生學業成就表現之多元迴歸分析·····	79
表 4-7-4	任教6-20年導師的背景變項、學生的背景變項及其採用之管教方式類型對學生學業成就表現之多元迴歸分析·····	80
表 4-7-5	任教21年以上導師的背景變項、學生的背景變項及其採用之管教方式類型對學生學業成就表現之多元迴歸分析·····	81
表 4-7-6	師範院校大學畢業導師的背景變項、學生的背景變項及其採用之管教方式類型對學生學業成就表現之多元迴歸分析·····	82
表 4-7-7	研究所畢業導師的背景變項、學生的背景變項及其採用之管教方式類型對學生學業成就表現之多元迴歸分析·····	83



表 4-7-8	導師背景變項、學生背景變項、導師採用之管教方式類型 對男學生學業成就表現之多元迴歸分析.....	85
表 4-7-9	導師背景變項、學生背景變項、導師採用之管教方式類型 對女學生學業成就表現之多元迴歸分析.....	85
表4-7-10	導師背景變項、學生背景變項、導師採用之管教方式類型 對七年級學生學業成就表現之多元迴歸分析.....	87
表4-7-11	導師背景變項、學生背景變項、導師採用之管教方式類型 對八年級學生學業成就表現之多元迴歸分析.....	87
表 5-7-1	導師背景變項、學生背景變項、導師採用之管教方式類型 對學生學業成就表現的預測力之彙整摘要表.....	102

圖 次

圖 1-3-1	教師管教方式的類型.....	10
圖 3-1-1	本研究之架構圖.....	46



# 第一章 緒論

本研究旨在探討國中導師之管教方式與學生學業成就表現的相關。本章共分為四節：第一節說明研究動機與目的；第二節敘述研究問題與假設；第三節為重要名詞釋義；第四節闡述研究範圍與限制。以下就各節的內容分別敘述之。

## 第一節 研究動機與目的

「社會變遷」是指社會結構、制度與文化的重大變革。通常社會在改變時會因某些社會需要，形成相關的價值觀念與行為型態，經過制度化的過程後，便建立各種社會制度；教育制度的形成也不例外。問題是現在的制度往往是過去的需要、價值觀念與行為型態的產物。在社會變遷急劇的時期，新的需要與價值賡續產生，便形成制度與需要脫節的現象，因而衍生問題，需要改革（林清江，1994）。由此可說明，在社會變遷過程中，教育問題的發生有其必然性。

回顧臺灣教育改革前的教育發展，在無數兢業的教育工作者努力下，確實對國家做出很多貢獻，社會各界對教育有極高的重視與肯定。民國八十年代，由於我國在經濟自由、政治民主和文化發展上快速的變革，整個社會也起了很大的變化；有關教育環境中長期累積的問題，逐漸成為大家關注的焦點。而其中在國中教育部分，教師管教與體罰是最受矚目的問題之一。

誠如前述，當社會快速改變的同時，新的需要與價值觀念也陸續產生；社會大眾及家長對於教師管教的看法，隨著社會變遷已有了新的期許—即減少體罰並以合理管教取代。然而身在教育第一線的教師是否已體察時代趨勢？還是停留在緬懷過去的美好時光？根據黃炳煌（1995）

於行政院教育改革審議委員會針對「教師專業素質之提昇」所提之專題報告指出：本委員會委託政大周祝瑛教授所作的研究，針對全省59所國中的490位教師所進行的調查，發現有95%的教師同意老師應有懲戒權，88.5%同意體罰有存在的必要。由此可見，在教育改革推動之初，多數教師仍維持傳統的管教觀念。

為了讓教育發展能符合時代趨勢，並使相關教育工作者有所依循，隨著國內教育改革的推動，政府陸續增修諸多教育法令，其中與教師管教有直接相關者，包括訂定《教師法》（1995）指出：輔導或管教學生，……，是教師應負的義務之一（第17條）。訂定《教師輔導與管教學生辦法》（1997）敘明：凡經學校或教師安排之教育活動，教師應負起輔導與管教學生之責任。由於「體罰」已不為社會接受，教育部配合《教師法》的修正，將教師輔導與管教學生辦法的訂定授權給學校，並頒布《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》（2003），除了明確定義「管教」、「處罰」及「體罰」的差異，並提供適當之管教措施及例示讓教師參考。最後則是修正《教育基本法》（2006），宣示學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害。徹底落實「零體罰」的理念。

面對前述有關管教法規的不斷變化，教師的管教觀念是否與時俱進不同於往昔？尤其是當前的國中導師，面對的是處於叛逆期的學生，而其與學生相處時間長、互動又頻繁。因此，針對臺北市國中導師管教方式的現況進行了解，乃本研究的首要動機。

根據過去有關教師管教方式的實證研究發現，探討教師及學生背景變項與教師管教方式的相關，向來是受到關注的重要議題。在教師背景變項方面，有性別、任教年資、專業背景等；學生背景變項方面，則為性別、就讀年級。

有些研究認為教師背景變項的不同，其採用的管教方式是有差異的。以教師「性別」而言，Parkay & Conoley (1981) 以十所中小學248 位的教育者為對象進行研究，結果發現男性教育者顯著比女性教育者較常使用體罰。在國內的研究，黃姬芬 (2002) 亦持相同觀點，認為男性教師採用體罰的情形較多。再就「任教年資」來看，李孟文 (2002) 分析我國國中教師課堂管教的信念、作法，結果發現教師對課堂管教的定義隨年資增加逐漸明確。周淑華 (2009) 的研究則證實服務年資21年以上之教師在知覺正向管教方面，其得分均顯著高於服務年資5 年以下的教師。在「專業背景」方面，諸多研究顯示：專業背景不同的教師，對學生採用之管教方式是有差異的 (李國勝，2004；周淑華，2009；陳美環，2006；陳敏瑜，2006；黃姬芬，2002)。相對於前者之觀點，也有研究認為，教師背景變項的不同，採用的管教方式並未呈現顯著差異。以孫旻儀 (2004) 探討「國中教師管教方式與學生在校行為表現之關係」的研究為例，即發現不同性別的教師在管教方式類型上並未有顯著差異。而黃姬芬 (2002) 的研究則發現，就不同任教年資而言，國小教師無論在管教程序、管教方式或管教範圍上，均無顯著差異。另外陳敏瑜 (2006) 的研究則發現，不同專業背景的教師在管教信念及管教策略上，均無顯著差異存在。

在國中學生背景變項部分，孫旻儀 (2004) 的研究發現，不同性別的學生所知覺到的教師管教方式類型，有顯著的差異存在；女性學生知覺到的教師管教方式，依序是寬鬆放任型最多，其次為專制權威型、忽視冷漠型，最少則為開明權威型，而男性學生知覺到的教師管教方式，則以專制權威型最多，其次為寬鬆放任型、忽視冷漠型，最少亦為開明權威型。邱心怡 (2007) 在研究國民中學教師管教方式與學生人權態度時，發現國民中學學生對教師管教方式的認知會因學生年級之不同而有所差異。

彙整前述相關實證研究發現，教師及學生背景變項與教師管教方式的相關性，是許多研究者關切的議題；然而在教師背景變項與管教方式的關聯部分，不同研究結果顯示結論並不一致；另在學生背景變項與管教方式的關聯部分，則是以國中階段學生為對象的研究數量較少。基於以上理由，本研究認為可再分析探討，以獲取更多之驗證。此為本研究之第二項動機。

學業成就表現是觀察學生學習成效的重要途徑，向來是許多研究者關注的議題。國內外學者對於可能影響學業成就的因素做了諸多的研究與分析，因而有不同的結論與發現。一般認為，影響學生學業成就者首推智力因素；許多研究認同此一觀點，即學生智力的高低與教育的發展趨勢有密切關係，智力水準與學業成績具有一定程度的關連（邵瑞珍、皮連生，1991；葉玉珠、吳靜吉，1992；Laidra, Pullmann & Allik, 2007）。除了智力因素外，許多學者也分別從不同的角度與觀點來探討非智力因素對學生學業成就的影響。謝亞恆（2007）將國內外學者對於可能影響學業成就的非智力因素做了整理歸納，大致可分為三大類，包括：1. 個人因素—如學習態度、學習動機、人格特質、自我概念等；2. 家庭因素—如家庭社經地位、結構、教育資源、家庭氣氛、父母管教態度等；3. 學校因素—如學校背景（學校所在地）、學校教育資源（教學工作投入、教師教學創新、學校整體校風）。

在教育現場，學生學習透過教師的教學是重要途徑之一，因此教師扮演極為重要的角色；而為了維護教學秩序，確保班級教學及學校教育活動之正常進行，有時教師必須進行管教作為（學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項，2003）。由前述影響學生學業成就之非智力因素發現，學校因素甚少以教（導）師管教方式作為研究者。基於教師管教可讓教學順暢進行，或減少學生違規及不當行為，而教師教學又與學生學



業成就有一定相關。故本研究第三項研究動機，即為探討教師--尤其是與學生學校生活關係最緊密之導師，其管教方式與學生學業成就表現之關係。

綜合前述，針對導師的背景變項、學生的背景變項及導師採用之管教方式，是否能有效預測學生學業成就表現，係本研究意欲探討的範圍。此為本研究的動機之四。

基於上述之研究動機，具體而言，本研究之目的如下：

- 一、了解目前臺北市國中導師採用之管教方式現況。
- 二、了解不同背景變項（性別、工作年資、專業背景）的國中導師，採用之管教方式的差異。
- 三、了解不同背景變項（性別、就讀年級）的學生，知覺導師採用之管教方式的差異。
- 四、探討國中導師採用之管教方式與學生學業成就表現的關係。
- 五、了解不同背景變項的導師及其採用之管教方式，學生學業成就表現的差異。
- 六、了解不同背景變項的學生及導師採用之管教方式，其學業成就表現的差異。
- 七、探討導師的背景變項、學生的背景變項及導師採用之管教方式，對學生學業成就表現的預測力。

## 第二節 研究問題與假設

本節主要根據第一節的研究動機與目的，提出本研究的與假設，分別詳述如下：

### 壹、研究問題

根據研究目的，本研究主要探討的具體問題如下：

- 一、目前臺北市國中導師採用之管教方式的現況為何？
- 二、不同背景變項（性別、任教年資、專業背景）的國中導師採用之管教方式是否有顯著差異存在？
- 三、不同背景變項（性別、就讀年級）的學生，知覺導師採用之管教方式是否有顯著差異存在？
- 四、導師採用不同之管教方式，學生學業成就表現是否有顯著差異存在？
- 五、不同背景變項的導師及採用之管教方式，學生學業成就表現是否有顯著差異存在。
- 六、不同背景變項的學生及導師採用不同管教方式，其學業成就表現是否有顯著差異存在。
- 七、導師背景變項、學生背景變項及導師採用之管教方式，是否能有效預測學生學業成就的表現？

### 貳、研究假設

根據上述研究問題，本研究提出以下的研究假設：

假設一：目前臺北市國中導師採用之管教方式呈現不同分布情形。

假設二：不同背景變項（性別、任教年資、專業背景）的導師，其採用之管教方式有顯著差異存在。



2-1 不同性別的國中導師，採用之管教方式有顯著差異存在。

2-2 不同任教年資的國中導師，採用之管教方式有顯著差異存在。

2-3 不同專業背景的國中導師，採用之管教方式有顯著差異存在。

假設三：不同背景變項（性別、就讀年級）的學生，知覺導師採用之管教方式有顯著差異存在。

3-1 不同性別的學生，知覺導師採用之管教方式有顯著差異存在。

3-2 不同年級的學生，知覺導師採用之管教方式有顯著差異存在。

假設四：導師採用不同管教方式，學生學業成就表現有顯著差異存在。

假設五：不同背景變項的導師及採用之管教方式，學生學業成就表現有顯著差異存在。

5-1 不同性別的導師及採用之管教方式，學生學業成就表現有顯著差異存在。

5-2 不同任教年資的導師及採用之管教方式，學生學業成就表現有顯著差異存在。

5-3 不同專業背景的導師及採用之管教方式，學生學業成就表現有顯著差異存在。

假設六：不同背景變項的學生及導師採用不同管教方式，其學業成就表現有顯著差異存在。

6-1 不同性別的學生及導師採用不同管教方式，其學業成就表現有顯著差異存在。

6-2 不同年級的學生及導師採用不同管教方式，其學業成就表現有顯著差異存在。

假設七：導師背景變項、學生背景變項及導師採用之管教方式，能有效預測學生學業成就的表現。

7-1 導師背景變項、學生背景變項及導師採用之管教方式，能有效預測整體學生學業成就表現。

7-2 不同性別導師的背景變項、學生的背景變項及其採用之管教方式，能有效預測學生學業成就表現。

7-3 不同任教年資導師的背景變項、學生的背景變項及其採用之管教方式，能有效預測學生學業成就表現。

7-4 不同專業背景導師的背景變項、學生的背景變項及其採用之管教方式，能有效預測學生學業成就表現。

7-5 導師背景變項、學生背景變項及導師採用之管教方式，能有效預測不同性別學生的學業成就表現。

7-6 導師背景變項、學生背景變項及導師採用之管教方式，能有效預測不同年級學生的學業成就表現。



### 第三節 重要名詞釋義

本研究旨在探討國中導師之管教方式與學生學業成就表現的相關。為利於有關變項之分析探討，茲將本研究所涉之重要名詞，分別界定說明如下：

#### 壹、國中導師

本研究所指之國中導師，係任教於臺北市公立國民中學並擔任「導師」職務者。

#### 貳、導師管教方式

「教師管教」係指教師在教育情境中面對學生的違規或不當行為，為遂行教育目的的一種必要性作為。「管教方式」則為教師管教信念之型態或模式，並會落實在具體的管教行為上。本研究所指之「導師管教方式」是指研究對象學生對於其班級導師於管教時，所知覺導師採用之管教方式類型。

有關本研究導師管教方式之分類，係採用孫旻儀編製之「教師管教方式量表」的分類法，以教師對學生日常行為的「要求」與「反應」為指標，兩個向度同時考量，再以全部受試者在「要求」與「反應」上所得分數之中位數為分界點，將向度分為高低兩層面，最後組合成「專制權威」、「寬鬆放任」、「開明權威」及「忽視冷漠」四種不同教師管教方式類型（如圖1-3-1）。各類型特質分述如下：（引自孫旻儀，2004）

**一、專制權威型 (Authoritarian)**：是指教師極為重視權威，對學生有較多的要求及控制，在學生的行為表現上較少給予反應、較多拒絕，通常事情的決定以教師為中心。在本研究中，教師的管教方式，「

要求」分數高於中位數，「反應」分數低於或等於中位數者屬之。

二、**開明權威型 (Authoritative)**：是指教師對學生行為有較多的要求、監控與反應，以接納的態度面對學生的表現，且常與學生聊天溝通，通常事情的決定以學生為中心。在本研究中，教師的管教方式，「要求」與「反應」分數皆高於中位數者屬之。

三、**寬鬆放任型 (Indulgent)**：是指教師對學生行為有較少控制的意願或嘗試，在學生的行為表現上常給予反應、較多接納，通常事情的決定以學生為中心。在本研究中，教師的管教方式，「要求」分數低於或等於中位數，「反應」分數高於中位數者屬之。

四、**忽視冷漠型 (Neglect)**：是指教師對學生有較少感情的涉入，對學生很少有要求，學生表現的優劣亦很少給予反應，凡事皆以教師為中心，很少想到學生的需求。在本研究中，教師的管教方式，「要求」與「反應」分數皆低於或等於中位數者屬之。

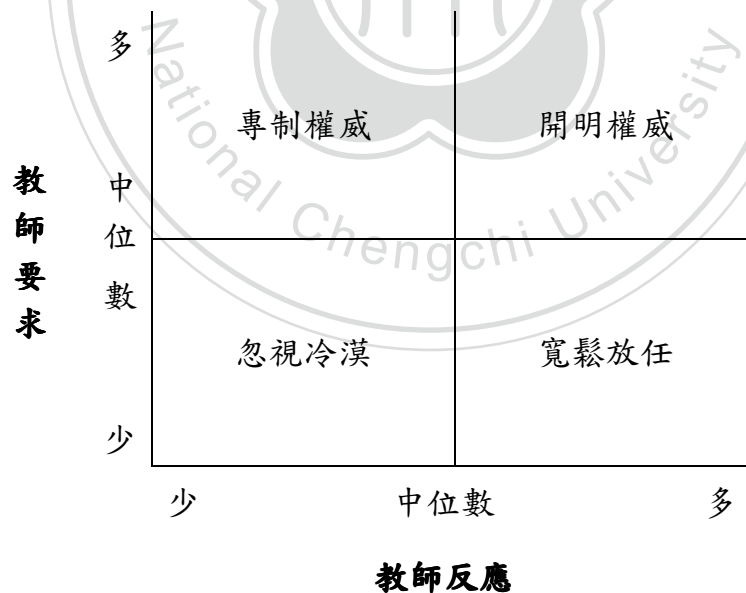


圖1-3-1 教師管教方式的類型

### 叁、學業成就

「學業成就」通常是指學生經過正式的課程，學習其中的知識或技能，最後透過某一種方式的測驗，展現的學習成果。若學業成就的評斷是採有客觀計分標準、封閉型答案的「標準測驗」，當然最具公信力，但從學校實務層面觀察並不可行。近年來學校常用評量即包括教師自編測驗、實作評量、作業評量等方式。吳毓瑩（2003）認為學校的期末成績是最常被使用於評定學生學習成就的工具，除了容易被了解之外，也傳達了學生學習的成果和目前所具備的能力狀況。本研究所指「學業成就」表現，原則係採學生期末段考(評量)國文、英文、數學三個領域之總(平均)成績。



## 第四節 研究範圍與限制

本研究是以國中導師之管教方式與學生學業成就表現的相關為主題，研究實際進行時須先確定研究範圍使研究具可行性，且研究結果能清晰呈現；同時敘明研究限制，以避免研究結果引用推論失據。

### 壹、研究範圍

本研究母群體是以臺北市60所公立國民中學之學生為研究對象。量表施測的對象預計採立意取樣方式，並考量學校所在區域及規模，作為抽樣的依據，但因問卷填答之需要，故以母群體中七、八年級的學生為抽樣調查研究範圍。

### 貳、研究限制

本研究的限制情形如下：

#### 一、研究對象

本研究之對象僅限於臺北市公立國民中學的學生，推論的範圍僅限於臺北市，因此結果的推論有其侷限性，是否能推論到其他地區，尚有待進一步的研究與探討。同時，因本研究對象為國民中學，故其分析歸納結果也不適合推論引申至國小、高中與專科、大學。

#### 二、研究方法

本研究主要透過調查研究法之問卷調查方式，蒐集臺北市國民中學導師之管教方式與學生學業成就表現的相關。因問卷調查法僅能針對現象的呈現與了解，並且以被調查者心理知覺和意願表達為限，因此無法針對受試者的個別情況做更深入的探討、了解與分析，也無法對現象作深入的解釋，此為本研究方法之限制所在。



## 第二章 文獻探討

本章之目的在探討與研究主題相關的理論及研究結果，以作為本研究之研究工具與研究問題之立論依據。本章共分四節，首先探討教師管教方式的意涵；其次研究背景變項與導師管教方式之關係；再而探究學生學業成就表現的影響因素；最後就導師管教方式與學生學業成就之相關加以探討。茲分述如下：

### 第一節 教師管教方式的意涵

本節旨在針對教師管教方式進行探討。首先說明教師管教的意義，其次了解教師管教的內涵，最後則探討教師管教方式的差異。

#### 壹、教師管教的意義

「管教」一詞係我國社會生活中的慣用詞彙，如父母對子女、教師對學生的管教等，含有一種上對下的控制與約束關係。以下分別就「中外辭典」及「專家學者」對教師管教所下的定義進行探討，並歸納其意涵。茲說明如下：

##### 一、中英辭典對管教的解釋

我國對於「管教」一詞的解釋，以教育部為首的各種國語辭典（周何，1996；教育部國語推行委員會，1994），多數認為管教是指「約束與教導」之意。而辭源（2008）則將管教定義為「約束與教訓」。

在牛津英文辭典（1989）中對管教(discipline)的解釋為：「教導學生，使其表現適當的行為和行動」。朗文辭典（1983）對於管教的解說是：「訓練個體的心靈和身體，使其服從和自我控制」。

從以上對管教字義的說明，管教具有包括約束、教導或教訓、訓練



等意義。意即管教除了約束管教對象外，尚有積極的教導作為。

## 二、專家學者對教師管教的定義

Charles(1999)對於教師管教的觀點是，教師為幫助學生在校表現合宜行為所做的指導，以求預防、終止、導正不當行為，最終目標則在於幫助學生控制自己的行為，降低教師一再介入的需要。Eggen與Kauchak認為管教乃是「教師對學生破壞和諧環境或干擾學習機會等行為所採取的行動。」學生一旦有不良行為發生時，教師必須採取適當措施，以阻止其不當行為再發生或使其表現良好行為（引自吳清山，1996，p125）。Unesco對於管教的看法則是教導或訓練一個人，無論是現在或未來，都懂得遵守規則和行為規範（李美華，2007）。

國內亦有諸多學者論及教師管教的定義。吳清山（1996）認為管教本身具有教導、訓練或處罰之意，其目的在使個體表現良好的行為。秦夢群（2006）則認為管教是指校方或教師為達教育之目的，運用管理與輔導的各種手段，變化學生氣質，並改善其偏差傾向的行為。林孟皇（1995）以法學的觀點說明教師的管教行為，是指施教者在行使教育權時，對於學童的偏差行為，基於專業上的判斷，所進行的一種矯治性措施。歐陽教（1996）對管教的看法是，教師運用一切合理可行的措施來引導學生，措施則包含訓導、輔導等方法在內，目的則在於促進學生適性發展，啟發身心潛能。吳其鴻（2001）則提出，管教是指在教育情境中，教師為促進教學活動順利進行，所採取的一種上對下的控制、約束、管理與教育的活動。李孟文（2002）的研究則認為，管教就是對學生行為的指導，它不僅是對問題行為的修正或常規管理的預防措施，更以發揮教育向上提升的作用，培養學生主動向學、自律自治、具民主素養的人格為目標。

## 三、教育法規對教師管教的界定

為使教師對學生進行管教作為時有共同的認知與依循，《教師法》（1995）第十七條明定「輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格。」係教師應負擔的義務之一。依此，教育部原訂頒《教師輔導與管教學生辦法》（2003廢止）第五條指出，「凡經學校或教師安排之教育活動，教師應負起輔導與管教學生之責任。」又第八條則提到「學生干擾或妨礙教學活動正常進行，違反校規、社會規範或法律，或從事有害身心健康之行為者，教師應施予適當輔導與管教。」

由於《教師法》的修正，教育部配合新頒《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》（2003），第二十點指出當學生有違法或不當行為時，學校及教師應施以適當輔導或管教。此點說明了教師管教的時機及必要性；另外，為使教師明確了解「管教」、「處罰」與「體罰」之差異，特將上述名詞加以定義，分別如下：

- （一）管教：指教師基於第十點之目的，對學生須強化或導正之行為，所實施之各種有利或不利之集體或個別處置。
- （二）處罰：指教師於教育過程中，為減少學生不當或違規行為，對學生所實施之各種不利處置，包括合法妥當以及違法或不當之處置；違法之處罰包括體罰、誹謗、公然侮辱、恐嚇及身心虐待等。
- （三）體罰：指教師於教育過程中，基於處罰之目的，親自、責令學生自己或第三者對學生身體施加強制力，或責令學生採取特定身體動作，使學生身體客觀上受到痛苦或身心受到侵害之行為。

綜合上述有關教師管教之觀點，可知「教師管教」係指教師在教育情境中面對學生的違規或不當行為，為遂行教育目的的一種必要性作為；教師的作為可包含訓導、輔導等方法，除了導正學生的偏差行為外，積極面則在發揮教育向上提升的作用，促進學生適性發展。

## 貳、教師管教的內涵

從教師管教的意義來看，教師管教的內涵應包含管教對象、管教目的、管教信念、管教方式及管教行為等數個構面。

### 一、管教對象

教師管教的對象依教育部最新訂頒之《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》（2003）中第廿點所指，當學生有下列違法或不當行為之一者，學校及教師應施以適當輔導或管教：

- （一）違反法律、法規命令或地方自治規章。
- （二）違反依合法程序制定之校規。
- （三）違反依合法程序制定之班規。
- （四）危害校園安全。
- （五）妨害班級教學及學校教育活動之正常進行。

教師進行管教時，學生人數有可能是單一個體，亦有可能是數人以上之群體。

### 二、管教目的

教師管教應有其目的，而目的則以教育為優先，在《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》中第十點詳述教師輔導與管教學生之目的頗為周延，足可供教師作為依循，其內容包括：

- （一）增進學生良好行為及習慣，減少學生不良行為及習慣，以促進學生身心發展及身體自主，激發個人潛能，培養健全人格並導引適性發展。
- （二）培養學生自尊尊人、自治自律之處世態度。
- （三）維護校園安全，避免學生受到霸凌及其他危害。
- （四）維護教學秩序，確保班級教學及學校教育活動之正常進行。

### 三、管教信念

根據教育部國語推行委員會（1994）編纂的〈重編國語辭典修訂本〉對「信念」一詞解釋為信賴或信仰不疑的意念。唐書志（2008）經整理國內外辭典對於信念（belief）的看法，認為中外都強調「相信」（或「信賴」、「trust」、「believe」等）的心理作用與心理狀態，並同時認為「信念」一詞還應以相信的事物或意念的內容做為基本內涵。

歷來以教師管教信念為題之研究極少，然而有關研究教師信念者則較常見，本研究擬就教師信念及管教信念併同探究。譚彩鳳（2006）經分析及歸納學者看法認為，教師信念包括教育層面及教學層面兩部分：教育信念屬宏觀性的概念，包括教育觀、學生觀、教育活動觀、課程觀、學校角色等；而教學信念則為微觀性的概念，所指的包括學科、教學及學習、教學法、師生角色等方面。而教師信念是教師行為的根源，它影響教師的教學態度與成效（王恭志，2000）。由上述教師信念的觀點，可略知教師管教無論就教育層面或教學層面，均應屬其中一部分。有某些研究即認為教師管教信念是指教師在教育情境中，進行管教時，所抱持的一種理念、態度、看法的心理傾向（孫旻儀，2008；陳敏瑜，2007）。

據此，本研究認為「教師管教信念」應可視為教師在教育情境中面對學生的違法或不當行為，遂行教育目的進行管教時，自認或相信應採取何種管教方式及具體管教行為的一種信仰不疑的意念。

### 四、管教方式

有關教師管教的文獻對「教師管教方式」的探討，多數將教師管教方式定義為管教理念之型態或模式（邱雅玲，2008；洪榮鍵，2006；孫旻儀，2004；黃郁珉，2008；黃家桑，2004）。無論是從教師本身的自覺或學生及他人所感知者。部分研究則將教師管教方式的解釋偏重於管

教策略或管教具體措施（陳敏瑜，2006；黃姬芬，2002）。綜合多數研究的觀點，研究者發現教師管教方式的呈現，應源自教師信仰不疑的管教信念，並以其管教方式的類型或模式，將具體作為或措施落實於管教中。本研究傾向將教師管教方式定義為教師管教信念之型態或模式，並會落實在具體的管教行為上。教師管教方式將列為下一段探討之議題。

## **五、管教行為**

教師管教行為是落實管教方式的具體作為，亦即是教師對學生違法或不當行為所採取之具體管教措施。《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》中提供以下參考措施，如適當之正向管教措施（指正、建議等）、口頭糾正、調整座位、要求口頭道歉或書面自省、列入日常生活表現紀錄、通知具監護權者協請處理、要求完成未完成之作業或工作、適當增加作業或工作、要求課餘從事可達成管教目的之公共服務、取消參加正式課程以外之活動、經監護權人同意後留置學生於課後輔導或參加輔導課程、要求靜坐反省、要求站立反省等一般性管教措施；此外，如學生有攻擊教師或他人、毀損公物或他人物品、自殺、自傷及有其他現行危害校園安全或個人生命、身體、自由或財產之行為或事實狀況，教師於必要時，得採取對學生身體施加強制力之措施。

綜合上述探討，教師管教其內涵除了有具象化的管教對象、管教的具體措施或行為，還包括隱含於教師本身的管教目的、管教信念及管教方式等。

## **叁、教師管教方式的類型**

對於教師管教方式的類型，學者專家基於不同的理論背景與研究方法，大致分為單向度及雙向度兩大取向：



## 一、依單向度劃分教師管教方式

在教師管教方式類型上，有些學者純以教師為主體作單向度分類：

### (一)以教師領導的角度進行分類

國內外研究中，有些是將教師視為班級組織的領導者，進而對教師管教方式作分類。早期Lewin(1939)觀察學童在課餘活動中的互動情形，界定出三種教師領導方式：（引自吳清山，1987）

1. 民主型（democracy）。

2. 專制型（authoritarian）。

3. 放任型（laissez-faire）。

後續研究者，如Adorno等人(1950)亦以此劃分教師管教的類型。

此外，觀點相近者如Dreikrus(1968)亦提出三種類似之教師管教型態：（引自Charles, 1999）

1. 獨裁專制型教師（autocratic teachers）。

2. 寬容放縱型教師（permissive teachers）。

3. 民主開明型教師（democratic teachers）。

### (二)依權力運用的不同進行分類

部分研究者以教師社會權力運用的不同來區分教師管教方式的類型。黃家燊（2004）依據French與Raven的觀點將權力分為獎賞權（reward power）、強制權（coercive power）、法職權（legitimate power）、參照權（referent power）及專家權（expert power）等五種型態的觀點。轉化成依教師管教時主要採取的權力類型，將管教型態區分出下列五種類型：

1. 主要權力運作為獎賞權之教師。

2. 主要權力運作為強制權之教師。

3. 主要權力運作為法職權之教師。

#### **4. 主要權力運作為參照權之教師。**

#### **5. 主要權力運作為專家權之教師。**

此外，莊耀隆（1999）則以Etzioni 的觀點為基礎，認為權力的行為，在於控制影響他人的各種工具，包括「生理壓力」、「物質資源」、「象徵性事物」等，權力擁有者由於運用不同的控制工具，可將權力分為強制型權力（coercive power）、利酬型權力（remunerative power）及規範型權力（normative power）三種不同類型。據此，再依教師在管教時所採用的權力類型不同，區分出三種不同管教型態：

##### **1. 採用強制型權力的教師。**

##### **2. 採用利酬型權力的教師。**

##### **3. 採用規範型權力的教師。**

#### **(三)依管教態度的不同進行分類**

有些研究則以教師態度作為教師管教方式的分類依據。吳清山（1984）曾將國中導師之管教態度分為四種類型：

**1. 民主型：**導師與學生打成一片，以誘導方式引導學生而不予強制；給予學生個別的注意與關懷，同時亦激發學生自動自發精神。

**2. 嚴格型：**導師在管教學生時，強調權力、嚴肅，非常重視學生秩序；不喜歡學生發問或表示意見，認為自己的命令具無上權威。

**3. 放任型：**導師管教學生時，很容易答應學生要求，很少干涉學生行動，聽任學生自由活動而不重視秩序之維持。

**4. 冷淡型：**導師在管教學生時，很少接觸或瞭解學生，對學生之行為表現不關心，總是忙自己的事情。

Blair, Simpson, and Jones(1968)對教師管教方式則作如下分類：

**1. 嚴厲專制型**（The hard-boiled autocrat）。

**2. 開明專制型**（The benevolent autocrat）。

**3. 放任型**（The laissez-faire）。



#### 4. 民主型 (The democratic) 。

#### (四)依教師反應的不同進行分類

Canter(1986)依教師對學生行為採主動因應 (proactively) 或被動反應 (reactively) 的不同，將教師管教區分為三種型態：(引自Charles, 1999)

1. 果決反應型 (assertive response style) 。
2. 敵對反應型 (hostile response style) 。
3. 猶豫反應型 (nonassertive response style) 。

#### (五)依教師的教室管理進行分類

教室係師生互動及進行管教最主要的場所。Webber (1990)綜合各家學說，列舉教師對教室管理的八種取向：(引自葉興華，1994)

1. **權威取向**：教師強調透過紀律的訓練來維持秩序和控制學生的行為，此種取向的教師視教室管理、學生管教是一種控制學生行為的過程。
2. **恐嚇脅迫取向**：此取向的教師與權威取向者大致相同，但在方式上是利用嘲諷、高壓、威脅、強迫、非難等手段來達到管教學生的目的。
3. **寬大取向**：強調教師應盡量給予學生自由，讓學生無時無刻、隨時隨地都可做他們想做的事，教師可藉此促進學生行為的發展。
4. **食譜 (cookbook) 取向**：此種取向的教師會利用既定的學生行為管理模式，在某種情況或是面對某種問題，應採取什麼策略，就如烹飪食譜一般，教師只要遵循著步驟處理所面臨的情境及問題即可。
5. **教學取向**：此取向的教師會利用符合學生興趣與需要，並可以促進學生學習的課程及教學計畫，來預防和解決學生的行為問題。
6. **行為塑造取向**：此類教師經常運用行為改變技術，幫助學生建立適切的行為，將教室的管理視為塑造學生行為的過程。

**7. 建立積極社會情感氣氛過程取向：**此種教師認為要建立學生良好的行為，應透過教師和學生、學生和學生間良好人際關係的建立，營造一個充滿積極社會情感的環境及班級氣氛，以協助學生學習。

**8. 社會系統取向：**此種信念的教師認為學生的學習是在整個團體的脈絡中進行，學生所處的團體及班級的行為和性質對學生有深遠的影響，因此教師在進行學生行為的管理及教室的管理時，應注重其在團體中的發展和應用。

## 二、依雙向度劃分教師管教方式

在教師管教類型上，有些研究觀點認為以單向度作為分類，無法完全呈現教育現場的教師管教方式，故以雙向度取向劃分教師管教類型：

### (一)依教師的「要求」與「反應」進行分類

孫旻儀（2004）對於教師管教日趨複雜的現況加以檢討，遂參考父母管教的相關研究，採王鍾和（1993）根據Maccoby & Martin(1983)所用的父母管教方式分類，以「要求」（Demand）與「反應」（Responsive）雙向度將教師管教方式分為四種不同的類型：

1. **專制權威型：**高要求低反應。
2. **開明權威型：**高要求高反應。
3. **寬鬆放任型：**低要求高反應。
4. **忽視冷漠型：**低要求低反應。

### (二)依「行為主義取向」與「人本主義取向」進行分類

黃姬芬（2002）綜合行為主義及人本主義二學派的理念，將教師管教信念界定為「行為主義取向」與「人本主義取向」，依信念引領作為之觀點，將教師管教方式區分為四種不同類型：

1. **統合型：**高行為主義取向、高人本主義取向。

2. **權威型**：高行為主義取向、低人本主義取向。
3. **信賴型**：低行為主義取向、高人本主義取向。
4. **疏離型**：低行為主義取向、低人本主義取向。

### (三)依教師對學生的「強迫程度」與「支持程度」進行分類

Tomal(2001)針對教師在教室內對學生的「強迫」與「支持」程度，將教師管教方式作分類；強迫度指的是教師管教學生的專斷（assertiveness）程度，支持度指的是教師在管教學生時，接納（accommodate）學生的程度。以下是其教師管教方式的五種不同類型：

1. **支持型**：低強迫、高支持度。
2. **協商型**：高強迫、高支持度。
3. **妥協型**：中強迫、中支持度。
4. **放任型**：低強迫、低支持度。
5. **強迫型**：高強迫、低支持度。

綜合以上所述，教師管教方式的分類以單向度、雙向度的劃分為主；然而，在必須兼顧教師專業自主權及學生學習權、受教育權、身體自主權與人格發展權的現代校園環境中，若僅以單向度取向的分類方式，顯然不能完全涵蓋各個層面。因此，以雙向度取向來進行分類的教師管教方式，較能有助於探究教師管教方式的全貌。

本研究採用孫旻儀所提之分類方式作依據，依教師對學生的「要求」與「反應」兩個向度，將教師管教方式分為專制權威型、寬鬆放任型、開明權威型及忽視冷漠型四類，並依其發展之「教師管教方式量表」作為施測之依據。

## 第二節 背景變項與教師管教方式

我國傳統社會文化的背景，有所謂「教不嚴，師之情」、「玉不琢，不成器」的價值觀；在承襲此一思維下，「嚴師出高徒」、「不打不成器」常被視為理所當然，管教與體罰幾乎畫上等號。於此環境背景中，國內有關「教師管教」方面的研究，於教育改革前並不多見；八十年代隨著教育改革的推動，「教師管教及體罰」議題逐漸受到重視，加上相關法令的制定修正，有關教師管教的研究才漸次增加。

基於探討師生背景變項與教師管教方式間之文獻數量有限。本節擴大參考範圍，擷取與教師管教議題相近之研究，如班級經營（其內涵包括班級常規）、師生互動等；藉由整理過往相關議題之研究，祈進一步探討教師與學生之背景變項與教師管教方式間的關聯。

### 壹、教師背景變項與教師管教方式

教師背景變項與教師管教方式的相關性如何？以下即針對教師性別、任教年資及專業背景等變項加以說明：

#### 一、教師性別與教師管教方式

陳皎眉、王叢桂與孫倩如（2002）認為長期以來，性別角色的分化在社會價值、角色期待下，經由社會化的學習過程，而形成男女有別的性別角色刻板印象。在就其他性別差異理論來看，生物社會學理論認為，兩性於演化上造成生理上的差異，使男性發展出工具化特質，而女性發展出情感性特質；社會角色理論則強調，性別差異主要來自社會情境中的性別角色規範；社會文化與社會學習理論認為，性別角色是經由學習與環境的制約進而產生差異；認知發展理論則說明，個體對自我性別角色的認同與性別角色行為的分類，會導引人們從事符合性別角色之行

為（陳皎眉等人，2002）。綜合上述對性別角色的分析，不同性別會有不同的特質與行為。

承上論述，教師的不同性別在管教方式上是否有差異存在？從國內外近年來實證研究中可發現，教師性別與管教方式是有關聯的（王錦鈴，2007；李國勝，2004；邱錦堂，2001；陳敏瑜，2006；黃姬芬，2002；Parkay & Conoley，1981）。表2-2-1 為相關研究結果：

表 2-2-1 教師性別與教師管教方式之相關研究統整表

研究者	研究目的	研究對象	研究結果
Parkay & Conoley (1981)	為了解美國西北部教育者對體罰的態度	以十所中小學 248 位的教育者為對象	男性教育者顯著比女性教育者較常使用體罰。
邱錦堂 (2001)	探討國中導師信念、班級經營策略對班級經營效能之相關	研究對象為桃園縣公立國中導師 183人及學生1113人	在威權管理與消極防堵信念方面，女性導師的班級經營效能較優於男性導師。
黃姬芬 (2002)	為了解國小教師管教信念與管教行為之相關	以台中縣、市、彰化縣、南投縣 383位教師為樣本	國小男性教師比女性教師具有較高的行為主義取向信念。亦即男性教師採用體罰的情形較多
李國勝 (2004)	探討國中導師領導行為、班級氣氛與班級經營效能之關係	以中部五縣市國中導師 328人及學生1888人為對象	國中導師的領導行為，因導師的性別而有顯著差異，女性導師優於男性導師。
陳敏瑜 (2006)	了解國中教師管教信念、管教目標與管教策略之關係	以台灣地區之國中教師，共 686 人為對象	女性教師的管教信念比男性教師更傾向開放，且更常使用「反應」的管教策略。
王錦鈴 (2007)	為了解桃園縣國民中學導師人格特質對班級經營策略之影響	以桃園縣公立國民中學現任導師 316人為對象	桃園縣國民中學導師的班級經營策略，在「人際關係經營策略」層面上有顯著差異，男性導師低於女性導師。

資料來源：研究者自行整理



由表列整理之研究結果發現，不同性別的教師在對學生的管教方式上是有差異的；甚至部分研究項目達到顯著差異。

然而黃姬芬（2002）的研究也指出，國小男女教師在管教行為上，僅在「是否體罰」上有顯著差異，其中男性教師較女性教師採用體罰的情形較多；其餘在管教程序、是否尋求協助及管教範圍等三個層面則無顯著差異。周淑華（2009）在「正向管教」議題的研究，其結論是國民小學教師所知覺的正向管教在性別上沒有差異。孫旻儀（2004）則在探討「國中教師管教方式與學生在校行為表現之關係」時，亦發現不同性別的教師在管教方式類型上並未有顯著差異。

綜合上述研究結果，雖然多數研究發現不同性別的教師在對學生的管教方式上具差異性，如男性教師比女性教師具有較高的行為主義取向信念；但部分研究結果卻不相同，認為不同性別的教師在管教方式類型上並未有顯著差異存在。可看出不同研究結果，其間仍有相當之歧異，值得研究者再進一步探討與確認。

## 二、教師任教年資與教師管教方式

教師生涯發展理論認為，教師的教職生涯是個不斷發展的過程。其過程可分為八個階段，分別是：職前教育階段、導入階段、能力建立階段、熱心與成長階段、生涯挫折階段、生涯穩固階段、生涯下滑階段，以及退休階段（McDonnell, Christensen & Price, 1989）。由教師之教學輔導層面觀察，教師在生涯發展過程中，通常是由初任教職時，從適應環境的「導入及能力建立階段」開始，然後隨著經驗累積後，轉換成對自身開始深具信心的「熱心與成長階段」，最後則進入在教育經驗上獲得肯定的「生涯穩固階段」。芝加哥大學教授Lortie曾指出，教師的專業行為多是透過實際教學和過去的學習經驗習得（蕭昭君，1997）

。據此，年資較長之教師，長年累月所得的教學經驗十分豐富，若能讓資淺教師向其學習，並在其引領及指導下，必能及早適應學校並提升教學品質，而資深教師的經驗亦因而得以傳承。臺北市於2002年開始試辦英美已推動多年之「教學輔導教師制度」，而教學輔導教師的資格，則訂為必須有八年以上的教學年資及擔任導師等職務經驗。由上述觀點及臺北市推動之「教學輔導教師制度」可看出，教師任教年資不同，其在教學或輔導上的經驗會有不同。

教師隨著任教年資的增加，由於閱歷上有不同的經驗，在管教方式上是否亦會有差異存在？從近年來的相關研究發現，教師任教年資與管教方式是有關聯的（李孟文，2002；李國勝，2004；邱錦堂，2001；周淑華，2009；許清田，2003；陳敏瑜，2006）。茲將相關研究結果整理如表 2-2-2：





表 2-2-2 教師任教年資與教師管教方式之相關研究統整表

研究者	研究目的	研究對象	研究結果
邱錦堂 (2001)	探討國中導師信念、班級經營策略對班級經營效能之相關	研究對象為桃園縣公立國中導師183人及學生1113人	班級經營策略與導師年資之相關達顯著差異。服務年資5年以下者最低，然後依次上升。
李孟文 (2002)	分析我國國中教師課堂管教的信念、作法與困境	以質的研究法探討四所國中十二位教師的課堂管教經驗	教師對課堂管教的定義隨年資增加逐漸明確，強調管教在使學生遵守規範，預防與矯正不當課堂行為。
許清田 (2003)	教師權力運用類型、班級經營策略與班級經營效能之研究	以台灣中部四縣市之國中教師332人及學生1660人為研究對象	國中教師在班級經營策略上，因任教年資不同而有差異。任教16年以上組教師，在班級常規及親師合作上，顯著高於5年以下組教師。
李國勝 (2004)	探討國中導師領導行為、班級氣氛與班級經營效能之關係	以中部五縣市國中導師328人及學生1888人為對象	國中班級經營效能，因導師的年資不同而有顯著差異。年資6~10年組導師在教學品質、師生關係二層面，顯著高於21年以上組導師。
陳敏瑜 (2006)	了解國中教師管教信念、管教目標與管教策略之關係	以台灣地區之國中教師，共686人為對象	不同服務年資之教師的管教目標有顯著差異存在。
周淑華 (2009)	了解臺北縣國民小學教師正向管教與班級經營效能之關係	以臺北縣公立國民小學640位教師為對象	正向管教會受年齡與服務年資的影響。服務年資21年以上之教師在知覺正向管教方面，不論是整體或各分層，其得分均顯著高於服務年資5年以下的教師。

資料來源：研究者自行整理

由表列整理之研究結果發現，任教年資不同的教師在對學生的管教上或班級經營是有達到顯著差異。

然而黃姬芬（2002）的研究卻發現，就不同任教年資而言，國小教師在管教信念類型（統合型、權威型、信賴型及疏離型）上或在管教行為層面（管教程序、管教方式、管教範圍）上，亦均無顯著差異。陳敏瑜（2006）的研究雖然有不同任教年資教師的管教目標有顯著差異存在之結論；但在管教信念以及管教策略上則發現均無顯著差異存在。

綜合上述研究結果，無論是教師管教或班級經營方面，凡是將教師任教年資列入變項而求其相關者，多數研究結果都呈現任教年資不同的教師有（顯著）差異存在；但仍有部分研究結果卻無顯著差異，故任教年資與管教方式之相關性，仍值得研究者再進一步探討與確認。

### 三、教師專業背景與教師管教方式

有愈來愈多的教育人員瞭解到，教師的素質是學生在學校中學習的一個最重要的關鍵因素（National Commission on Teaching and America's Future, 1996）。這彰顯出教師本身教育專業的重要性。而教育專業是指教育人員受過長期的專業訓練，具特殊知識技能並不斷進修，肯定教育的積極價值，對學生或社會提供適切的服務，參與健全的專業組織，遵守專業倫理（何福田、羅瑞玉，1996）。由上述教育專業的定義可看出，接受長期專業訓練，具特殊知識技能是先備條件，其次還要持續研究進修，並具備其他專業條件。本研究定義之教師專業背景係以其學歷背景為主，即教師在師資培育過程中，曾接受何種的長期專業訓練及是否參與其他進修學程繼續學習等。

不同專業背景的教師，所採用之管教學生方式是否有差異存在？從國內相關的實證研究中可發現，教師專業背景與採用之管教方式是有關

聯的（李國勝，2004；周淑華，2009；陳美環，2006；陳敏瑜，2006；黃姬芬，2002）。茲將相關研究結果整理如表2-2-3：

表2-2-3 教師專業背景與教師管教方式之相關研究統整表

研究者	研究目的	研究對象	研究結果
黃姬芬 (2002)	為了解國小教師管教信念與管教行為之相關	以台中縣、市、彰化縣、南投縣 383位教師為樣本	就不同專業背景而言，師範院校相關科系畢業之教師比師資班或教育學程之教師具有較高之行為主義取向信念。
李國勝 (2004)	探討國中導師領導行為、班級氣氛與班級經營效能之關係	以中部五縣市國中導師 328人及學生 1888人為對象	國中導師領導行為，因導師的學歷不同，而有顯著差異。學歷背景屬研究所40學分班之導師在領導行為上，顯著高於師範院校組導師。
陳敏瑜 (2006)	了解國中教師管教信念、管教目標與管教策略之關係	以台灣地區之國中教師，共686人為對象	不同專業背景之教師的管教目標有顯著差異存在。
陳美環 (2006)	探討台北縣國民中學導師班級經營策略與班級經營效能的關係	以臺北縣公立國中八年級導師80人及該班學生 2700人為樣本	國民中學導師班級經營效能，會因導師的學歷不同而有所差異。
周淑華 (2009)	了解臺北縣國民小學教師正向管教與班級經營效能之關係	以臺北縣公立國民小學 640位教師為對象	不同學歷的國民小學教師運用正向管教表現有顯著差異。學歷在研究所以上對於國民小學運用正向管教有較高的認同度。

資料來源：研究者自行整理

由上述整理之研究發現，專業背景不同的教師，對學生採用之管教

方式是有差異的。

然而黃姬芬（2002）的研究卻發現，不同專業背景的國小教師，在「管教程序」上雖有顯著差異——師範院校相關科系畢業之教師比師資班或教育學程之教師，較符合管教程序；但在「是否體罰」、「是否尋求協助」、「管教範圍」等三個層面，則均無顯著差異。陳敏瑜（2006）的研究也發現，不同專業背景的教師在管教信念以及管教策略上，均無顯著差異存在。

就前述實證研究結果來看，無論是教師管教或班級經營方面，凡是將教師專業背景列入變項者，多數研究結果都呈現專業背景不同的教師，採用之管教方式有差異存在；但仍有部分研究結果卻發現其間無顯著差異。此不一致的結果，顯示專業背景與管教方式之相關性，有值得再進一步探討的必要。

## **貳、學生背景變項與知覺教師管教方式**

由探討學生背景變項，如性別、就讀年級等，對於教師採用管教方式知覺的差異，可了解教師採用的管教方式是否會因學生性別及就讀年級的不同而有差異。

### **一、學生性別與教師管教方式**

本研究係以國中階段學生為主，此階段學生即我們通稱的青少年。張春興（2001）認為按發展心理學的正式分期，青少年正是青年期的前段，相當於小學高年級到高中的一段時期，約11歲到16歲之間。而青少年階段最明顯的變化就是身體的發育，因為在幾年的時間內，身體會迅速成長而具備成年人的特徵，又稱為青春期的。

由於青春期的荷爾蒙與第二性徵的出現，個體在重新接受自己生理改變的同時，心理的矛盾與人際之間的互動也要作重新地調整。青少年在



情緒方面特別不穩定，在這段時間內，他們會有各種不同的心理變化，有時充滿自信，有時則多愁善感，意志消沉，由於身體成長快速往往與動作未能適時配合，而顯得舉止笨拙。不過他們又具有強烈的自覺性與敏感度，喜歡在友群中彼此比較，且容易感到自卑（李惠加，1997）。

因為有上述的身心特性，國中階段的青少年正處於Erikson心理社會發展階段的「自我統合」與「角色混淆」時期，此一時期對青少年發展具有關鍵性的影響（李惠加，1997；張春興，2001）。正因如此，青少年的生活適應一直是父母與師長所重視的問題（徐儷玲，2001）。

性別角色（gender role）是在某種社會文化價值觀念下，男女應具備的行為及心理特徵（蕭福生，1991）。Havighurst在青少年發展任務論中提出，在青少年時期與他人發展適當的人際關係和適度地扮演社會的性別角色是其重要的發展任務，這個時期不僅要與家庭成員保持良好的關係，也要尋求師長與同儕團體的認可，建立自我角色的認同，奠定往後成年期良好發展的基礎（李惠加，1997）。

綜合上述國中階段學生的身心發展，教師在了解其性別角色逐漸產生差異下，是否會以不同管教方式處理學生問題或行為？過去針對國中學生性別因素與教師管教方式的研究較少見，直到孫旻儀（2004）的研究才獲得較為明確的結論，其研究發現不同性別的學生所知覺到的教師管教方式類型，有顯著的差異存在；女性學生知覺到教師所採用之管教方式，以寬鬆放任型為最多，佔35.9%，其次為專制權威型，佔28.7%，忽視冷漠型則佔23.3%，最少則為開明權威型，佔12.2%。至於男性學生知覺到教師所採用之管教方式，以專制權威型為最多，佔36.4%，其次為寬鬆放任型，佔29.3%，忽視冷漠型則佔18.9%，最少亦為開明權威型，佔15.4%。

在探討學生性別因素受到教師不同的關注和對待，對象以青少年階段為主，且可供本研究參考者，如洪榮鍵（2006）研究國中生知覺補習

班教師採用之管教方式，其研究發現不同性別的國中生知覺到教師採取「專制權威型」及「忽視冷漠型」管教方式，具有顯著差異存在。此外賴月心（2007）以高職學生為對象，針對教師性別刻板印象與師生互動為題研究，並概分為教師與學生二面向。研究結果發現：教師通常會依據男女學生本身的特質、個性及表現而有不同的互動行為，包括管教態度與課堂關注等，凸顯男女性別的不同；而學生方面：學生則認為教師在班級職務分派、管教態度上容易有男女性別之分。

從彙整上述研究得知，學生性別在知覺教師管教或師生互動等相關因素是有差異的，然而針對國中階段學生部分仍嫌不足，有待更多的探析。因此本研究欲透過學生的角度對教師管教的知覺，探討不同性別學生受到教師的管教方式是否有所不同，以獲取更多之驗證。

## 二、學生就讀年級與教師管教方式

青少年是人生成長中，步向成年的一個重要的轉換階段，在這個發展的階段中，青少年要面對的挑戰包含未來生活的安排，目標的設定，培養獨立的能力，以及建立社會關係（Spekman, Goldberg, & Herman, 1992）。由於青少年階段為生涯發展的轉型期，已具有邏輯思考的能力（Ginzberg, 1984），在以自我為中心的理性思維下，若是無法與現實生活的框架配適，就會產生調適的問題。「生活適應」乃是個體為因應周遭的環境變化，調和內在認知與外在環境，達到生理的、心理的、社會的需求，並趨於和諧一致的過程；依劉焜輝（1985）之觀點，生活適應包括了個人生活、家庭生活、學校生活和社會生活等的適應。Kaplan & Stein（1984）將「適應」視為個人利用各種技能與策略，試圖應付、熟練以及超越生活挑戰的歷程。國中階段之青少年，隨著年齡的成長，已逐漸開始發展自我的認知體系，能夠開始評估自我的能力，對於父母已



不再言聽計從，有自我的主張是其特徵（李佩玲，2003）。

以學校生活適應為例，在學的青少年，對學校課業的認知、承受、與調適是其生活的主要重心。一般而言，青少年在課業的生活形態可分為「消極型」與「積極型」；屬於「積極型」的青少年對課業具有信心與滿意；屬於「消極型」的青少年對課業通常不滿意，並且採取消極的迴避行動（羅聿廷，2001）。Newman（2000）認為學生在學習過程中，檢討自己學習的成效，關心自己不能獨立解決困難的處境、要求他人的幫助等尋求協助的行為等都是成熟的做法，亦有學者認為而這種行為是屬於自律的學習（self-regulated learning）（Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000; Pintrich, 1995）。然而有的學生在面對持續不斷的生活改變，可能產生生活調整的不適應，所顯現的狀況包含低度的自尊、生活的不滿、學習成績不良、焦慮、失望、自暴自棄、與父母衝突、懈怠等心理方面、生理方面及行為方面的問題（Chan, 1998）。

當教師面對一群身心持續成長且生活尚在調適的國中學生，是否會考量就讀年級上的不同，而採用不同的管教方式。根據以往有關教師管教的研究，甚少提到教師管教在國中學生就讀年級上的差異。僅邱心怡（2007）以嘉義縣市公立國中學生為對象，在研究國民中學教師管教方式與學生人權態度時，發現國民中學學生對教師管教方式的認知會因學生年級之不同而有所差異。以國小學生為對象，教師管教在年級上的差異方面，莊耀隆（1998）、黃家燊（2004）、Chiu與Tulley（1997）均指出不同年級的教師在管教上是具有差異的。以黃家燊（2004）在研究國小高年級學童內外控信念、父母及教師管教方式與焦慮之相關時發現，五年級學童較六年級學童知覺到較多的支持型及協商型管教；而六年級學童較五年級學童知覺到較多的放任型及強迫型管教。

若將議題擴大到與管教有相關之班級經營上，亦有研究說明學生年級不同在知覺教師的作為是有差異的。劉素倫（2004）的研究發現，不

同年級國中生對教師之班級經營知覺具有顯著差異；一年級學生知覺教師班級經營之「關懷導引」程度最高，二年級次之，三年級最低。

綜合以上學生背景變項之研究，學生性別或年級不同在知覺教師管教或教師作為等相關因素是有差異的，然而針對國中階段學生部分仍嫌不足，有待更多的探析。因此本研究欲透過學生的角度對教師管教的知覺，探討教師對不同性別及不同年級學生採用之管教方式是否有所不同，以獲取更多之驗證。



### 第三節 影響學生學業成就表現的因素

學業成就表現是觀察學生學習成效的重要途徑，向來是許多研究者關注的議題。本節旨在了解影響學生學業成就表現的因素。首先說明學生學業成就的定義，其次則探討不同因素對學生學業成就的影響。

#### 壹、學生學業成就的定義

所謂成就 (achievement) 一詞的意涵，通常是指完成了某件事務，或指在某些事務上有績效、成果 (教育部國語推行委員會，1994)。在張氏心理學辭典裡的解釋，則有下列三種：其一係指個人或團體在行動之後，能夠順利而且成功達到所欲追求的目標；其二是指個人在某項領域 (如某一門學問) 達到的某種成功 (如得到獎項) 或是某種程度 (如得到學位)；其三則是指在學業成就測驗或是職業成就測驗上獲得一定的分數 (張春興，1992)。統整以上三類的意義，統稱之為成就。

將成就的意義放在學生的學業上即為學業成就。Brown, Campione與Day (1981) 對學業成就下的定義，是指經由正式課程，教學設計、特殊教育經驗等所獲得的知識、理解和技能的結果。繆敏志 (1990) 則詳細說明「學業」是指有關國語、外語、數學及科學等學校各種不同學科領域，「成就」乃是由正式課程、教學設計之特定教育經驗所獲致的知識，而「學業成就」是指由學校教學中所獲得的知識或技能。有些學者認為，學業成就不僅是指學生在學校裡，經由一定的課程、教材、教學，透過學習後所獲得的知識、理解和技能，通常還以學校考試成績或由學業測驗上所獲得的分數代表之 (黃富順，1974；簡茂發，1978)。依上述對學業成就的觀點，學生大致上都必須經過正式的課程，學習其中的知識或技能，最後透過某一種方式的測驗，展現其學習成果。

通常由測驗結果給予的描述，基本上代表的就是一種學業成就；對

於測量學生學業成就的工具，可稱之為成就測驗、教育測驗或學科測驗（簡茂發，1987）。以往提到前述之測驗，通常是指採用客觀計分標準、封閉型答案的測驗方式；但近年來測驗或評量方式已有多元化發展，學業成就的評量不再侷限於紙筆測驗，以下即列出幾種常用評量方式（陳美娥，1996；臺北市國民中學學生成績評量辦法，2003）：

### **一、標準測驗**

一般用以評量學生學業成就的標準測驗稱為成就測驗，可分為一般成就測驗和特殊成就測驗；標準測驗經過一定程序編製而成，具有足夠的信、效度，屬於正式、具公信力的測驗。由測驗結果可以瞭解學生於經過學習後，在教育成就上的一般水準或某方面的長處和短處。

### **二、教師自編測驗**

教師應用評量的基本原理和技術，針對所進行的教學單元、教學目標，自編適合教學需要的測驗，以評量學生的學業成就。由於此類測驗常因時、因地、因人而有所差異，編製程序並非十分嚴謹，信、效度無法與標準測驗相較。最常見者就是教師在教學過程實施的形成性評量、診斷性評量和總結性評量。

### **三、實作評量**

紙筆測驗多數偏重於學習認知方面，實作評量則因應多元學習而設計，較著重在學習技能方面，其內容非常廣泛，教師根據學習目標評量學生具體表現出的學習成果，如實際操作、口頭發表、作品成果、活動表演(練)等。此類評量方式可補紙筆測驗的不足。

### **四、作業評量**

在學生成績評量辦法中，對學生學業成就的日常考查，作業評量屬於其中重要項目，其範圍包括學生筆記、各種習作、書面報告（如閱讀

、觀察、實驗、調查等所得結果)、作文或資料蒐集整理等,教師可藉以對學生的學習情形做一個適當的評斷。

## 五、其他評量

除上述測驗或評量方式外,教師可列為學生學業成就的評量還可採用其他方式,如口頭問答(口試)、師生晤談、行為觀察(如解決問題的行為表現)、鑑賞能力(學生對學習項目的鑑賞領悟情形)等。此類評量更能符合學生的個別化需求。

由國中現行評量實務來看,使用標準測驗之機會不多,較常見者為入學成就測驗及畢業時的基本學測。吳毓瑩(2003)認為學校的期末成績是最常被使用於評定學生學習成就的工具,除了期末成績容易被了解之外,也傳達了學生學習的成果和目前所具備的能力狀況。因此本研究有關學業成就表現之資料取得,以學期成績為主,其成績係彙總上述各項評量(標準測驗除外)所得。

## 貳、影響學生學業成就的因素

國內外學者對於可能影響學業成就的因素做了諸多的研究與分析,因而有不同的結論與發現。以下分從不同的層面,了解影響國中學生學業成就的各種因素。

### 一、智力因素與學生學業成就

20世紀初,法國心理學家比奈(Alfred Binet, 1857~1911)採用具有實用目的心理計量取向編製智力測驗。隨後,比奈與西蒙(Theodore Simon, 1873~1961)於1905年編製了第一個智力測驗,即為著名的比西量表(Binet-Simon Scale),其目的用於鑑別學童的學習能力,俾便因材施教,使學生獲致適切的教育效益(引自謝亞恆,2007,p.21)。從相關文獻



可發現多數學者都認同，學生智力的高低與教育的發展趨勢有密切關係，意即表示智力是影響學業的重要因素，而智力水準與學業成績具有一定程度的關連（邵瑞珍、皮連生，1991；葉玉珠、吳靜吉，1992；Laidra, Pullmann & Allik, 2007）。鄭淵全（1998）曾針對國小學生探就社經地位、能力、學校教育與學業成就之關係，運用迴歸分析發現，學生天賦的一般能力或智力不同，其學業成績均有顯著差異，意即能力高者之學業成績高於能力中、低者，能力中者之學業成績又高於能力低者。綜合整理分析，可瞭解學生智力愈佳，其學業成就愈高，這表示智力對學業成就的解釋力具有一定程度的預測功能。

## **二、非智力因素與學生學業成就**

智力固然是影響學業成就的重要因素，然而有許多研究發現，非智力因素也是影響學業成就的變項。這些有關非智力因素的研究層面非常廣泛，不同學者也會因研究目的、研究變項及研究樣本的不同，分別從不同的角度與觀點來探討；謝亞恆（2007）於探討影響國中階段學生學業成就之相關因素時，將國內外學者對於可能影響學業成就的非智力因素做了整理歸納大致可分為個人因素、家庭因素及學校因素三大類。

### **（一）個人因素**

個人非智力因素對學生學業成就的影響頗大，其所包含的層面非常廣泛，分別有學習態度、學習動機、人格特質、自我概念、身心健康、焦慮、自我期望及個人出身背景（如性別、族群）等多項因素。

### **（二）家庭因素**

有眾多文獻將焦點集中在家庭因素對學生學業成就的影響，其涵蓋的項目分別有家庭社經地位、家庭結構、家庭教育資源（含家庭人力資本、家庭文化資本、家庭財務資本、家庭社會資本）、家庭語言環境、家庭氣氛、父母教養態度、父母管教態度、親子關係等因素。



### (三)學校因素

學校是個人學習知識與技能的地方，對於學生學業成就有相當程度的影響，學校因素可概分為學校背景屬性（公私立、學校所在地與學校平均家庭社經地位）與學校教育資源（教學工作投入、教學資源提供、教師教學支持、教師教學創新、學校整體校風、教師素質良窳、教師教學年資、教師研習進修、教師教學困擾）二大類因素。

### 三、教師層面因素與學生學業成就

本研究旨在探討導師管教方式與學生學業成就之相關，惟由前述影響學生學業成就之非智力因素發現，鮮少以教(導)師管教方式作為變項者。基於教師管教其內涵包括教師自身內隱之管教信念、目的、方式與外顯的措施、作為等兩大部分，均係以教師為「主體」，故有必要從教師層面因素與學生學業成就之相關加以探討。

吳清山（1998）認為具有效能的教師，可使學生在學習上或行為上有優良的表現，進而達到特定的教育目標。由上述觀點發現，教師效能與學生學業成就的關係密切。Ashton 和Webb（1986）於研究高、低效能的教師在態度與行為上的差異性，發現教師效能較高者的特點是：老師假設所有學生都是可教育的、覺得有責任協助學生、較不魯莽與情緒化、能和學生建立友善的關係、佈置支持性的教室氣氛、較少的負向評語、有效地利用課堂時間、較少的班級經營問題、期望學生遵守規範、在教室外和學生能非正式的交流、強調學校學習的重要性、掌握學生的學習狀況、使學生專注於學習活動、檢視學生的行為、較常並適當地稱讚學生、花較多的時間在大團體與個別性教學、營造愉悅的教室管理氣氛、檢查學生的作業與進步。反之，教師效能較低者則有下列情形：老師傾向把教室問題歸因於學生、不願分擔學生失敗的責任、視學生的不當行為是對其專業的威脅、依賴職務上的權威、強調行為的訓練以控制學

生、將困難的學生分離、擁有無秩序的教室、公開地讓行為不當的學生感到困窘、花較少的時間協助低成就的學生、很少鼓勵學生、給予學生不相關的練習或作業讓學生處於忙碌狀態、不願和學生從事非正式交談關係、不重視學生的努力、給予低成就學生很少的注意力等。由前述之比較發現，教師效能與其自身特質、行為、能力、信念與態度等有關。

許多研究在探討教師層面因素與學生學業成就之相關。有關教師的特質方面，周新富（1991）在其研究中發現，當教師對教學專業工作認同，具有專注於教育工作及主動參與之特質，在教師工作方面投入愈高，其學生的學業成就亦有愈高的傾向。而在教師教學行為方面，研究指出有效教學行為無論在師生互動、課堂秩序等變項上，均和學業成就具有正相關；即教師教學行為表現愈好，學生學業成就的表現相對也愈佳（李國禎，2001）。在教師能力方面，Lee、Zuze 與Ross（2005）將14個國家加以比較研究，發現當教師的素質或能力較高時，學生確實會有較高的學業成就。至於教師信念與態度方面，以高紹勛（2006）研究有關國中導師之領導型態為例，國中導師最常用積極管理與個人關懷，最少用的是魅力與消極管理；而上述領導型態與學生學業成就之間，除消極管理外，均有顯著正相關。張文斌（2007）的研究也指出，教師的教學信念、教學活動、教學行為及教學情境布置愈用心，對學生的學業成就也愈會發生正向影響。

歸納上述有關文獻，可發現影響學生學業成就之因素非常多元，包括智力因素及非智力因素，而非智力因素又大致涵蓋個人、家庭、學校等層面。在排除學校以外因素後，教師在學校因素中佔有重要關鍵影響。由於教師直接與學生第一線接觸，其學業成就表現自然受到教師之影響較大，而相關實證研究都顯示，無論從教師的特質、行為、能力、信念與態度，在在都與學生學業成就有相關，而前述之變項又與教師在管教上有某種程度之相關，因此可作為本研究參考之依據。

## 第四節 導師管教方式與學生學業成就

基於責任與義務要求，導師對於班級學生的管教無可避免，學生在導師的約束、教導或訓練下，除了導正偏差行為外，是否也會影響其學業成就。本節即在於探討導師管教方式與學生學業成就之相關。

### 壹、導師與學生學業成就之相關

在國中教育階段中，導師與學生接觸的機會最多，互動關係也最密切。張振成（1994）根據民國70年修正之「中等以上學校導師制實施辦法」規定歸納整理後，認為導師的任務包括：其一是充分認識帶領班級之學生的性向、興趣、特長、學習態度及家庭環境等個人資料；其次則要瞭解學生的個性、行為、學業、身心健康及其潛能，並能體察個別差異；最後則是根據教學及訓導計畫，對學生施以適當之指導，使學生獲得正常且適性之發展。

謝州融（1983）曾將導師的角色分成教室、學校及社會三個層面，其中與學生關係最緊密者當屬教室層面的角色，包括有：(1) 訓育的角色：指導學生的日常生活行為合於規範。(2) 領導的角色：領導學生參加各種教育活動、休閒育樂活動。(3) 照顧的角色：照顧學生的身心狀況，使其獲得良好的發展。(4) 教學的角色：傳授技能、文化、價值觀念等知能或課業，並排除學生在課業上的困難。(5) 評鑑的角色：公正評鑑學生之學業成就。(6) 創造的角色：啟發學生的潛能，開發各種創造力。(7) 輔導的角色：幫助學生解決生活上及情緒上的困擾問題。(8) 選擇的角色：依學生能力、性向、興趣及志願，適當地選擇學生接受合適的教育，分化導入適當的升學或職業途徑，而獲得適性的發展。(9) 協調統合的角色：平衡學生情緒，協調各種社會化單位，統合價值觀念的分歧或衝突，使能適應多元的未來社會生活。

根據上述研究觀點，導師必須同時肩負教學、訓育、輔導三大類角色與任務；由於管教及學業二者，均列屬導師角色與任務範圍內，導師恐難偏廢其中之一，故導師管教與學生學業成就表現應具有某種程度的相關；惟此部分之研究不多，值得本研究加以探討確認。

## 貳、導師管教方式與學生學業成就的相關

有關導師管教方式，本研究係採用孫旻儀（2004）所提之分類方式作依據。其研究除將管教方式分為專制權威型、寬鬆放任型、開明權威型及忽視冷漠型四類，並將不同管教方式類型的教師行為表現整理如表 2-4-1 所示：

表2-4-1 不同管教方式類型中，教師的行為表現

教師管教方式類型	教師行為表現
<b>專制權威型</b> (高要求、低反應)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師對學生的要求遠多於學生對教師的要求。</li> <li>2. 嚴格限制學生提出或表達自己的需要。</li> <li>3. 盡量少提出或最好壓抑不說出自己的要求。</li> <li>4. 教師以勒令學生服從的方式，提出自己的要求。</li> <li>5. 教師的要求，從未經過討論調查或討價還價的過程。</li> <li>6. 教師十分重視維持自己的權威，且絕對盡力壓抑來自學生的異議或挑戰。</li> <li>7. 學生若做出與教師需求不同的事時，必會受到嚴厲的懲罰（且常為體罰）。</li> <li>8. 教師對學生的態度為堅定且教導的，但較少感情的投入與支持。</li> </ol>
<b>寬鬆放任型</b> (低要求、高反應)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師以接納／容忍的態度面對學生表現出攻擊或發脾氣等的衝動行為。</li> <li>2. 教師很少用懲罰或控制（限制）來強調自己的權威。</li> <li>3. 教師很少對學生的態度（如：有禮貌、舉止合宜）或工作（如：課業）完成等方面，有要求。</li> <li>4. 教師讓學生自己約束行為，且盡可能自己做決定。</li> <li>5. 教師很少要求學生的日常作息（如午休、打掃…）。</li> <li>6. 教師對學生給較多的情感支持，但缺乏指導與要求。</li> </ol>



表2-4-1 不同管教類型中，教師的行為表現(續)

<b>開明權威型</b> (高要求、 高反應)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師期望學生有成熟的行為表現，並對學生建立清楚的行為規範準則。</li> <li>2. 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。</li> <li>3. 鼓勵學生的個別性及獨立性。</li> <li>4. 師生間開放式的溝通。</li> <li>5. 師生雙方皆清楚的認知彼此的權利。</li> <li>6. 師生雙方皆能對彼此合理的需求及觀點，給予反應或接納。</li> <li>7. 教師對學生行為的要求是感性（支持）與理性（規定）並存。</li> </ol>
<b>忽視冷漠型</b> (低要求、 低反應)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師十分忙碌於自己的工作或活動，少有額外時間陪伴或注意學生。</li> <li>2. 只要不必長時間或精力與學生相處或互動，任何事要求教師去做，教師都十分願意。</li> <li>3. 盡可能的與學生維持距離。</li> <li>4. 教師對學生的需求常很快的給予滿足（或處理），以避免麻煩（或不再煩他）。</li> <li>5. 教師對學生很少表現情感的支持及堅持的要求或控制。</li> </ol>

資料來源：“國中教師管教方式與學生在校行為表現之關係”，孫旻儀，2004，國立政治大學教育研究所碩士論文，16-17。

關於教師管教對學生學業成就的影響，依孫旻儀的研究指出，在觀察教師不同管教方式類型對學生學習動機的影響時，有如下的發現：教師採用「寬鬆放任」、「開明權威」型者比「忽視冷漠」、「專制權威」型者，學生在整體學習動機上有較佳的表現；亦即教師傾向高反應的管教方式，比傾向低反應的管教方式，學生有較佳的學習動機。學習動機是學生在進行及維持學習活動，並讓該學習活動朝向教師所設定目標時，所進行的內在心理歷程（張春興，2001）。而國內外已有諸多研究證實，學習動機對於學業成就的影響是正向的（毛國楠，1997；吳靜吉、程炳林，1993；周新富，1998；Pintrich與 De Groot, 1990）。

另項研究亦有相近之觀點，王財印（1992）在其研究中指出，不同類型的導師管教態度對學生數學成就的影響有顯著差異。其中民主型管教態度的導師，對學生數學成就的影響高於冷淡型及放任型的導師；而冷淡型管教態度的導師，對學生數學成就的影響又高於放任型的導師。

綜合上述研究，導師與學生的互動關係密切，由於同時扮演教學、訓育、輔導三項角色，在經營班級的同時無法避免管教作為，只是其管教方式可能基於不同信念而有所差異，而不同類型的管教方式對於學生的學習動機是會產生影響的，甚至直接或間接的影響學生學業成就。由於相關研究並不多，本研究期能進一步探討確認。





### 第三章 研究方法

本章旨在針對本研究之研究架構、研究對象與抽樣方法、研究工具、實施程序及資料處理與分析，進行說明。

#### 第一節 研究架構

本研究依據文獻探討結果，並配合研究動機與目的，設計研究架構，如圖3-1-1 所示。

架構包括導師管教方式、導師背景變項、學生背景變項與學生學習成就等四個變項。導師管教方式包括專制權威型、寬鬆放任型、開明權威型及忽視冷漠型四類。導師背景變項包括性別、任教年資、專業背景等三項。學生背景變項則分別為性別與年級二項。學生學業成就則代表學生期末段考成績之表現。本研究欲探討學生知覺導師管教方式與其學業成就表現之關係。

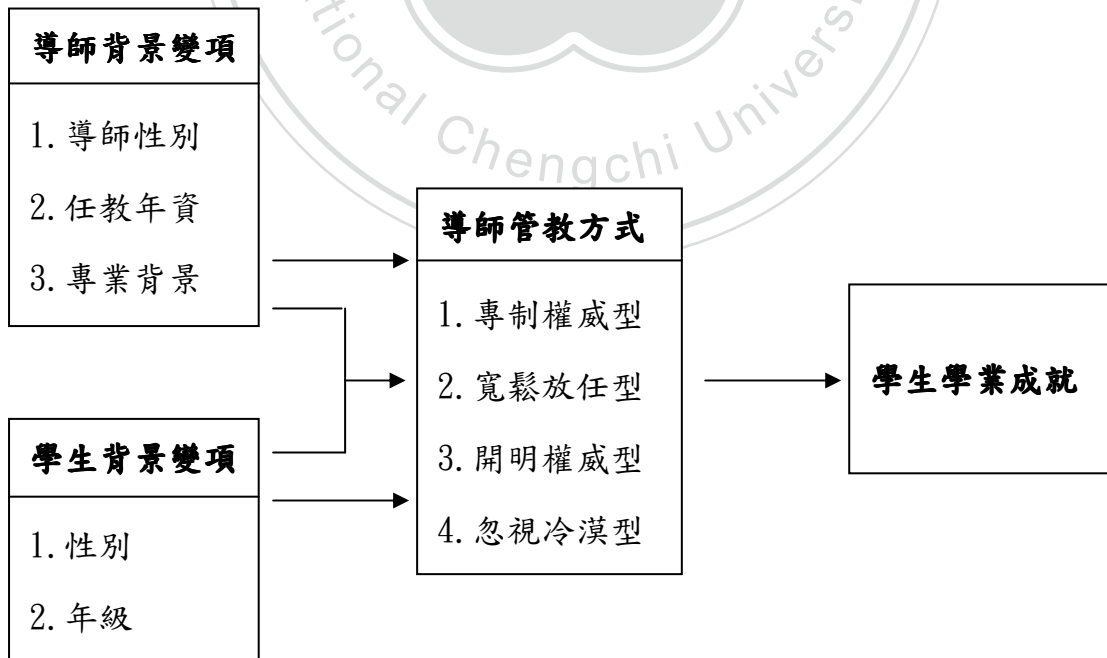


圖3-1-1 本研究之架構圖

## 第二節 研究對象與取樣方法

### 壹、研究對象

本研究以臺北市公立國民中學七、八年級學生為主要資料蒐集對象。目的在了解臺北市公立國中導師採用之管教方式與學生的學業成就表現之關係。

### 貳、抽樣方法

為考量研究目的之達成及抽樣的均衡性，本研究的樣本以立意取樣的方式，依臺北市東、西、南、北四區之國民中學學生數，並考量學校規模後，擇取14所學校，預定選取學生樣本1200位及導師 200位(班)。研究者依選定之國中，將問卷送發至各學校進行調查；為提高問卷回收率，部分問卷由研究者親自施測，其他則委託各校主任同仁，務必說明本研究之目的及填答應注意事項，並請於期限內寄回問卷。實際施測則就各校導師及其帶領之班級學生進行抽樣，導師填寫基本背景資料，並對其導師班選定 6位固定座號學生填答「教師管教方式量表」及期末段考成績，以了解學生知覺導師之管教方式及學生的學業成就表現。

研究者於99年 2月下旬送發問卷，並於99年 3月下旬完成問卷回收，經檢視、篩選及整理，剔除填答不完整之無效問卷，將可用之問卷進行編碼、登錄電腦，再以描述性統計進行資料校正，確認無誤後，依研究需要進行統計分析。本研究實際發出之問卷數量，共計學生1200份及導師 200份；回收問卷數量計學生1106份及導師 183份；有效問卷數量計學生 997份及導師 180份。學生問卷回收率92.2%、問卷有效率90.1%；導師問卷回收率91.5%、問卷有效率98.4%。有效樣本人數分配如表3-2-1所示：

表3-2-1 有效樣本人數分配表

區域別	學校名稱	導師人數	學生人數	區域學生數
東區	臺北市立敦化國中	20	108	284
	臺北市立中山國中	9	54	
	臺北市立信義國中	12	68	
	臺北市立成德國中	9	54	
西區	臺北市立萬華國中	24	120	252
	臺北市立弘道國中	9	54	
	臺北市立重慶國中	13	78	
南區	臺北市立懷生國中	8	48	220
	臺北市立大安國中	22	132	
	臺北市立木柵國中	8	40	
北區	臺北市立北安國中	10	49	241
	臺北市立士林國中	8	47	
	臺北市立石牌國中	23	115	
	臺北市立桃源國中	5	30	
總計	14 所	180	997	

## 第三節 研究工具

本研究採用問卷調查法蒐集資料，所使用的研究工具包含「教師管教方式量表」、「導師及學生個人基本資料」、「學生期末段考成績」，茲簡要說明如下：

### 壹、教師管教方式量表

基於研究目的與需要，本研究採用孫旻儀（2004）所編製之「教師管教方式量表」，該量表係評量在學校中，教師給予學生的反應及要求的情況，亦即教師經常對學生行為之「要求」，以及教師經常對學生行為表現之「反應」。

#### 一、量表內容

量表全部共計20題，包含「要求因素」10題、「反應因素」10題，題目分配為：教師要求因素：第7. 8. 9. 11. 12. 13. 14. 18. 19. 20題；教師反應因素：第1. 2. 3. 4. 5. 6. 10. 15. 16. 17題。

#### 二、量表形式與計分

量表計分方面，採用李克特氏五點量表，由學生陳述導師施予之管教方式，在「從不」、「很少」、「有時」、「常常」、「總是」五選項中圈選一個與自己感受最為符合之答案，分別給予1、2、3、4、5分。各分項因素所得總分愈高，表示教師愈常採用此種管教方式。

#### 三、量表信效度檢核

本問卷經孫旻儀（2004）檢驗結果，其內部一致性信度Cronbach  $\alpha$  係數為.91，顯示信度頗高；而因素分析結果所得之KMO值為.932，根據邱皓政（2002）所述，表示因素分析適合性佳；量表抽取之因素與理論建構大致相符，並有適當之解釋量（49.85%），問卷效度良好。

## 貳、個人基本資料

此基本資料表為研究者依據研究目的自編，主要是為了蒐集受試者及導師的背景資料，分別由學生及導師填答。

## 參、學生期末段考成績

此基本資料表為研究者依據研究目的自編，主要是為了蒐集受試者的學業成就表現，由學生填答並由導師或協助之主任複核。



## 第四節 實施程序

本研究實施時間自民國98年起。茲將研究步驟概要說明如下：

### 一、確定研究主題

蒐集與閱讀有關之文獻資料，逐項整理分析後，初步建立觀念架構，並與指導教授討論後，確定研究主題及範圍、研究對象，並著手擬定研究計畫，作為本研究之理論、邏輯基礎及後續研究之進行方向規劃。

### 二、探討相關文獻

本研究在確定研究主題及方法後，隨即著手進行相關文獻的蒐集與分析。並據此確定研究內容，作為本研究提示待答問題、建立研究架構、問卷編製與研究結果分析之參考依據。

### 三、研訂研究架構

待答問題提出後，經由文獻探討分析結果，即可確定研究問題所包括之主要研究變項及相關背景變項，其後訂定研究架構之雛形，待與指導教授討論修正後，確定國中導師管教方式與學生學習成就表現之研究架構。

### 四、研究工具的選擇

本研究所使用之研究工具共計三種，其中「教師管教方式問卷」係採用現有之工具；「導師及學生個人背景變項資料」、「學生期末段考成績」。

### 五、研究對象的確認

本研究之研究對象，以立意取樣方式，將臺北市分為東、西、南、北四區，各區依學校規模選取施測導師（班級）數及學生數，並委請該



校行政人員或導師協助施測，計施測 200班。

## **六、問卷調查與實施**

本研究於施測前，先與願意協助施測之學校主任聯繫，請該校行政人員或導師協助進行，問卷調查時間為民國99年2月下旬至3月底。

## **七、統計處理與結果分析**

研究資料收集齊全後，進行有關之統計處理與分析。

## **八、撰寫研究論文**

統整研究所有相關資料，撰寫本研究論文。



## 第五節 資料處理與分析

本研究經問卷調查所蒐集之資料，採用電腦統計套裝軟體SPSS為工具進行統計分析。針對本研究之研究假設與待答問題，採用之統計方法說明如下：

### 一、描述統計

本研究欲以個數、百分比、總和等描述統計說明樣本之基本特性分布情形，回答研究假設一。

### 二、卡方考驗

本研究以卡方( $\chi^2$ )考驗假設2-1、2-2、2-3、3-1、3-2。

### 三、單因子變異數分析

本研究以單因子變異數分析考驗假設四。

### 四、二因子變異數分析

本研究以二因子變異數分析考驗假設5-1、5-2、5-3、6-1、6-2。

### 五、Scheffe' 之事後考驗

若本研究的假設四之變異數分析達 .05 之顯著水準，則進一步以 Scheffe' 法進行事後考驗。

### 六、多元逐步 (stepwise) 迴歸分析

本研究運用多元逐步迴歸分析以考驗假設七。

## 第四章 研究結果

本章依研究目的，根據受試者的填答資料進行分析，以驗證原來的研究假設。本章共分七節：第一節係說明目前臺北市國中導師採用之管教方式呈現的概況；第二節係比較不同背景變項（性別、任教年資、專業背景）的國中導師，其採用之管教方式是否有顯著差異存在；第三節係探討不同背景變項（性別、就讀年級）的學生，知覺導師採用之管教方式是否有顯著差異存在；第四節主要在了解臺北市國中導師採用之管教方式與學生學業成就表現之間的關係；第五節係探討不同背景變項的導師及採用不同之管教方式，與學生學業成就表現是否有顯著差異存在；第六節在於探討不同背景變項的學生對於不同管教方式的導師，其學業成就表現是否有顯著差異存在；第七節則在探討導師背景變項、學生背景變項及導師管教方式，對學生學業成就表現的預測力。

### 第一節 臺北市國中導師採用之管教方式的概況

本研究的首要目的是了解目前臺北市國中導師採用之管教方式的現況，並說明導師管教方式呈現不同類型的情形。

有關本研究導師管教方式之分類，係依據導師對學生日常行為的「要求」與「反應」呈現分數之不同，分成「專制權威」（高要求低反應）、「寬鬆放任」（低要求高反應）、「開明權威」（高要求高反應）及「忽視冷漠」（低要求低反應）四種類型。根據全部受試者計 997份樣本，在「要求」與「反應」上所得分數（總分皆在10到50之間）之中位數（「要求」為16；「反應」為37）為分界點，將向度分為高低兩層面，最後再組合前述四種不同導師管教方式類型。表4-1-1 呈現出有效樣本 976位學生知覺臺北市國中導師採用不同管教方式類型的人數與比例。

表 4-1-1 臺北市國中導師採用之管教方式類型分析表

導師管教 方式類型	專制權威 型	寬鬆放任 型	開明權威 型	忽視冷漠 型	總 合
人數(人)	347	353	155	121	976
百分比(%)	35.6%	36.2%	15.9%	12.4%	100%

由上表可看出：目前臺北市國中學生知覺導師採用的管教方式類型以「寬鬆放任」型為最多，其次為「專制權威」型，再次者為「開明權威」型，而「忽視冷漠」型者則最少。前述結果回答研究問題一。

**小結：**

綜合上述結果，目前臺北市國中導師採用的管教方式概況如下：

1. 導師採用的管教方式有偏向低要求、高反應的情形。
2. 導師採用的管教方式類型以寬鬆放任型最多，忽視冷漠型最少。

## 第二節 不同背景變項的導師與採用之管教方式

為瞭解不同背景變項的導師，其採用之管教方式是否有顯著差異存在，乃以  $\chi^2$  同質性考驗進行分析。本研究有關導師的背景變項主要包括：性別、任教年資、專業背景。

### 壹、不同性別的導師與採用之管教方式

為瞭解不同性別的導師，其採用之管教方式是否有顯著差異存在，乃進行以下分析。由表 4-2-1 之導師性別與學生知覺導師採用的管教方式類型交叉分析結果：初步得知，不同性別的導師所採用之管教方式類型略有差異。在人數比例上，男性導師採用「專制權威」的管教方式最多；而女性導師採用「寬鬆放任」的管教方式最多。

為進一步瞭解不同性別的導師，採用之管教方式類型是否有顯著差異存在，乃進行  $\chi^2$  考驗，其結果發現：不同性別的導師在管教方式類型上有顯著差異 ( $\chi^2(3, N=976)=11.012, p=.012 < .05$ )，因此進行事後比較。

表 4-2-1 不同性別的導師與採用管教方式類型之  $\chi^2$  列聯表

		管教方式類型				總和
		忽視冷漠	專制權威	寬鬆放任	開明權威	
導師性別	男	36	132	100	40	308
	比例	11.7%	42.9%	32.5%	13.0%	100.0%
女	85	215	253	115	668	
	比例	12.7%	32.2%	37.9%	17.2%	100.0%

$$\chi^2=11.012^*$$

\*  $p < .05$



由表 4-2-2 的事後比較摘要表可知，相較於「寬鬆放任」及「開明權威」管教方式，男導師採用「專制權威」的管教方式，明顯多於女導師；相反的，相較於「專制權威」管教方式，女導師採用「寬鬆放任」及「開明權威」的管教方式明顯多於男導師。

表 4-2-2 不同性別的導師與採用管教方式類型之事後比較摘要表

		管教方式類型			
		忽視冷漠(A)	專制權威(B)	寬鬆放任(C)	開明權威(D)
教師性別	男		C	D	
	女			B	B

根據上述分析結果：不同性別的臺北市國中導師，其採用之管教方式類型有顯著差異存在。男性導師採用專制權威的管教方式多於女性導師；女性導師採用寬鬆放任及開明權威的管教方式則多於男性導師。本項研究之結果支持假設 2-1。

## 貳、不同任教年資的導師與採用之管教方式

為瞭解不同任教年資的導師，其採用之管教方式是否有顯著差異存在，乃進行以下分析。由表 4-2-3 之導師任教年資與學生知覺導師採用的管教方式類型交叉分析結果顯示：不同任教年資的導師所採用之管教方式類型略有差異。在人數比例上，任教「5 年以下」及「6-20 年」的導師採用「寬鬆放任」的管教方式都是最多；而任教「21 年以上」的導師則以採用「專制權威」的管教方式最多。

為進一步瞭解不同任教年資的導師，採用之管教方式類型是否有顯著差異存在，乃進行  $\chi^2$  考驗，其結果發現：不同任教年資的導師在管教方式類型上沒有顯著差異 ( $\chi^2(6, N=975)=7.559, p=.272>.05$ )。意

即導師並未因任教年資的不同，而在管教方式類型上有顯著差異。

表 4-2-3 不同任教年資的導師與採用管教方式類型之  $\chi^2$  列聯表

		管教方式類型				總 和
		忽視冷漠	專制權威	寬鬆放任	開明權威	
導 師 任教年資	5年以下	21	54	73	23	171
	比例	12.3%	31.6%	42.7%	13.5%	100.0%
	6-20年	76	207	215	99	597
	比例	12.7%	34.7%	36.0%	16.6%	100.0%
	21年以上	24	86	64	33	207
	比例	11.6%	41.5%	30.9%	15.9%	100.0%

$\chi^2=7.559$

根據上述研究結果，不同任教年資的臺北市國中導師，其採用之管教方式類型並沒有顯著差異存在。此項結果並未驗證假設 2-2。

### 參、不同專業背景的導師與採用之管教方式

為瞭解不同專業背景（學歷）的導師，其採用之管教方式是否有顯著差異存在，乃進行以下分析。由表 4-2-4 之導師專業背景與學生知覺導師採用的管教方式類型交叉分析結果顯示：不同專業背景的導師所採用之管教方式類型略有差異。在人數比例上，專業背景為「師範院校大學畢業」及「研究所四十學分班結業」的導師，均以採用「專制權威」的管教方式最多；而專業背景為「師資班或教育學程畢業」及「研究所畢業」的導師，則以採用「寬鬆放任」的管教方式最多。

為進一步瞭解不同專業背景的導師，採用之管教方式類型是否有顯著差異存在，乃進行  $\chi^2$  考驗，其結果發現：不同專業背景的導師在管

教方式類型上並沒有顯著差異 ( $\chi^2(9, N=976)=8.718, p=.464>.05$ )。也就是說，導師並不會因為專業背景的不同，而在管教方式類型上有顯著差異。

表 4-2-4 不同專業背景的導師與採用管教方式類型之  $\chi^2$  列聯表

		管教方式類型				總和
		忽視冷漠	專制權威	寬鬆放任	開明權威	
導師 專業背景 (學歷)	師範院校 大學畢	34	117	98	47	296
	比例	11.5%	39.5%	33.1%	15.9%	100.0%
	師資班或 教育學程	29	85	100	40	254
	比例	11.4%	33.5%	39.4%	15.7%	100.0%
	研究所四 十學分結	24	72	64	24	184
	比例	13.0%	39.1%	34.8%	13.0%	100.0%
	研究所畢	34	73	91	44	242
	比例	14.0%	30.2%	37.6%	18.2%	100.0%
$\chi^2=8.718$						

根據上述研究結果，不同專業背景的臺北市國中導師，其採用之管教方式類型並沒有顯著差異存在。此項結果未能驗證假設 2-3。

#### 小結：

綜合假設 2-1 至 2-3 的驗證結果如下：

1. 不同性別的臺北市國中導師，其採用管教方式類型有顯著差異存在。  
男性導師採用專制權威的管教方式多於女性導師；女性導師採用寬鬆放任及開明權威的管教方式則多於男性導師。
2. 不同任教年資及專業背景的導師，採用之管教方式類型，沒有顯著差異存在。

### 第三節 不同背景變項的學生與導師採用之管教方式

本研究有關學生的背景變項主要包括：學生的性別及學生就讀之年級。為瞭解不同背景變項的學生，其所知覺導師採用之管教方式是否有顯著差異存在，乃以 $\chi^2$ 同質性考驗進行分析。

#### 壹、不同性別的學生與導師採用之管教方式

為瞭解不同性別的學生，其所知覺導師採用之管教方式是否有顯著差異存在，乃進行以下分析。

由表 4-3-1 之學生性別與其知覺導師採用的管教方式類型交叉分析結果，初步發現：不同性別的學生，其知覺導師所採用之管教方式類型略有差異。在人數比例上，男性學生知覺導師採用「專制權威」的管教方式最多；女性學生知覺導師採用「寬鬆放任」的管教方式最多。

表 4-3-1 不同性別的學生與其知覺導師採用管教方式類型之 $\chi^2$ 列聯表

		管教方式類型				總和
		忽視冷漠	專制權威	寬鬆放任	開明權威	
學生性別	男	63	180	162	87	492
	比例	12.8%	36.6%	32.9%	17.7%	100.0%
	女	58	167	191	68	484
	比例	12.0%	34.5%	39.5%	14.0%	100.0%

$\chi^2=5.340$

為進一步瞭解不同性別的學生，其所知覺導師採用之管教方式類型是否有顯著差異存在，乃進行 $\chi^2$ 考驗，其結果發現：不同性別的學生，知覺導師採用之管教方式類型並沒有顯著差異存在（ $\chi^2$

(3, N=976)=5.340,  $p = .149 > .05$ )。也就是說，學生並未因為性別的不同，而在知覺導師採用之管教方式類型上有顯著差異。

根據上述研究結果，不同性別的臺北市國中學生，其知覺導師採用的管教方式類型並無顯著差異存在。此項結果未能驗證假設 3-1。

## 貳、不同年級的學生與導師採用之管教方式

為瞭解不同年級的學生，其所知覺導師採用之管教方式是否有顯著差異存在，乃進行以下分析。

由表 4-3-2 之學生就讀年級與其知覺導師採用的管教方式類型交叉分析結果，初步發現：不同年級的學生，知覺導師所採用之管教方式類型略有差異。在人數比例上，七年級的學生，知覺導師採用「寬鬆放任」的管教方式最多；而八年級學生，知覺導師採用「專制權威」的管教方式最多。

表 4-3-2 不同年級的學生與其知覺導師採用管教方式類型之  $\chi^2$  列聯表

		管教方式類型				總和
		忽視冷漠	專制權威	寬鬆放任	開明權威	
學 生	七年級	69	138	181	65	453
	比例	15.2%	30.5%	40.0%	14.3%	100.0%
就讀年級	八年級	52	209	172	90	523
	比例	9.9%	40.0%	32.9%	17.2%	100.0%

$$\chi^2 = 16.241^{**}$$

\*\*  $p < .01$

為進一步瞭解不同年級的學生，其所知覺導師採用之管教方式類型是否有顯著差異存在，乃進行  $\chi^2$  考驗，結果發現：不同年級的學生，



在知覺導師採用之管教方式類型上有顯著差異 ( $\chi^2(3, N=976)=16.241$ ,  $p=.001<.01$ )，因此進行事後比較。

由表 4-3-3 的事後比較摘要表可知，相較於「專制權威」的管教方式，七年級學生知覺導師採用「忽視冷漠」及「寬鬆放任」的管教方式高於八年級學生；而相較於「忽視冷漠」及「寬鬆放任」的管教方式，八年級學生知覺導師採用「專制權威」的管教方式則高於七年級學生。

表 4-3-3 不同年級的學生與導師管教方式類型之事後比較摘要表

	管教方式類型			
	忽視冷漠(A)	專制權威(B)	寬鬆放任(C)	開明權威(D)
學生年級	七	B		B
	八		A C	

根據上述分析結果：不同年級的臺北市國中學生知覺導師採用之管教方式類型有顯著差異存在。七年級學生知覺導師採用忽視冷漠及寬鬆放任的管教方式高於八年級學生；而八年級學生知覺導師採用專制權威的管教方式則高於七年級學生。本項研究結果支持假設 3-2。

#### 小結：

綜合假設 3-1 至 3-2 的驗證結果如下：

1. 不同性別的學生，所知覺之導師採用的管教方式類型，並沒有顯著差異存在。
2. 不同年級的學生，知覺導師採用之管教方式類型，有顯著差異存在：七年級學生，知覺導師採用忽視冷漠及寬鬆放任的管教方式高於八年級學生；而八年級學生，知覺導師採用專制權威的管教方式則高於七年級學生。

## 第四節 導師採用之管教方式與學生學業成就表現

為瞭解臺北市的國中導師採用不同管教方式類型（專制權威型、寬鬆放任型、開明權威型及忽視冷漠型），其學生學業成就表現（採學生期末段考之國文、英文、數學三領域總平均成績）是否有顯著差異存在，乃進行下列的分析研究。

表 4-4-1 呈現導師採用不同管教方式類型，學生學業成就表現的平均數與標準差。由表中初步發現：導師採用「開明權威」的管教方式，學生學業成就表現最優；導師採用「忽視冷漠」的管教方式，學生學業成就表現較差。為瞭解導師採用不同管教方式類型，學生學業成就表現是否有顯著差異存在，乃以單因子變異數分析考驗之。

表 4-4-1 導師採用不同管教方式類型下學生學業成就表現之平均數與標準差

	導師管教方式類型	人數(N)	平均數(M)	標準差(SD)
學生學業成就表現	忽視冷漠	121	68.18	20.62
	專制權威	347	73.65	18.03
	寬鬆放任	353	72.97	17.13
	開明權威	155	73.67	18.16
	總 和	976	72.73	18.13

由表 4-4-2 的變異數分析摘要表中可知，導師採用不同管教方式類型，學生的學業成就表現有顯著差異存在 ( $F=3.015$ ,  $p=.029<.05$ )。也就是說，學生的學業成就表現，會因導師管教方式類型的不同，而有顯著差異；因此進一步以 Scheffe' 法進行事後比較。

表 4-4-2 導師採用不同管教方式類型下學生學業成就表現之  
變異數分析摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F	顯著性
組間	2955.67	3	985.22	3.015*	.029
組內	317595.97	972	326.75		
總和	320551.63	975			

\* p<.05

表 4-4-3 學生在不同管教方式上的學業成就表現之事後比較摘要表

導師管教方式	忽視冷漠	專制權威	寬鬆放任	開明權威
忽視冷漠	-----			
專制權威	*	-----		
寬鬆放任			-----	
開明權威				-----

\* p<.05

事後比較結果如表 4-4-3 所示：知覺導師採用專制權威管教方式的學生，其學業成就表現，會優於知覺導師採用忽視冷漠管教方式者。

#### 小結：

綜合上述分析結果如下：

1. 臺北市的國中導師採用不同管教方式類型，其學生學業成就表現有顯著差異存在。
2. 知覺導師採用專制權威管教方式的學生，其學業成就表現，會優於知覺導師採用忽視冷漠管教方式者。本項結果支持假設四。

## 第五節 不同背景變項的導師及採用之管教方式類型 與學生學業成就表現

為瞭解臺北市國中導師背景變項及其採用之管教方式，對學生學業成就表現是否有交互作用，乃以二因子變異數分析，探討學生學業成就表現是否有顯著差異存在。

### 壹、不同性別的導師及採用之管教方式類型與學生學業成就表現

表 4-5-1 呈現：學生在不同性別的導師及不同的管教方式類型上，學業成就表現的平均數與標準差。

表 4-5-1 學生在不同性別導師及不同管教方式類型上的學業成就表現之平均數與標準差

導師性別	導師管教方式類型	平均數(M)	標準差(SD)	人數(N)
男	忽視冷漠	66.20	19.91	36
	專制權威	71.74	20.17	132
	寬鬆放任	71.09	16.83	100
	開明權威	72.92	17.14	40
女	忽視冷漠	69.02	20.97	85
	專制權威	74.82	16.53	215
	寬鬆放任	73.72	17.23	253
	開明權威	73.93	18.56	115

由表 4-5-1 可看出，男性導師採用「開明權威」的管教方式，學生的學業成就表現較佳；女性導師採用「專制權威」的管教方式，學生的

學業成就表現較佳；而無論是女性或男性導師，採用「忽視冷漠」的管教方式，學生的學業成就表現都最差。

為瞭解前述差異是否具統計上的意義，乃進行二因子變異數分析。其結果由表 4-5-2可知，導師性別與其採用之管教方式類型間，並不會交互影響學生的學業成就表現 ( $F=.097, p=.962>.05$ )。也就是說，不同性別的導師，在採用不同的管教方式類型下，學生的學業成就表現，並沒有顯著差異存在。

表 4-5-2 學生在不同性別導師及不同管教方式類型上的學業成就表現之二因子變異數分析摘要表

變異來源	型Ⅲ平方和	自由度	平均平方和	F檢定	顯著性
導師性別(A)	914.79	1	914.79	2.801	.095
管教方式(B)	2691.61	3	897.20	2.748	.042
A*B	94.93	3	31.64	.097	.962
誤差	316093.23	968	326.54		
總數	5483134.56	976			

根據上述研究結果，不同性別的臺北市國中導師，在採用不同的管教方式類型下，學生的學業成就表現，並不會有顯著的差異。此項結果未能驗證假設 5-1。

## 貳、不同任教年資的導師及採用之管教方式類型與學生學業成就表現

表 4-5-3呈現：學生在不同任教年資的導師及不同管教方式類型上，學業成就表現的平均數與標準差。

由表 4-5-3初步發現，任教 5年以下的導師採用「開明權威」的管



教方式，學生的學業成就表現最佳；任教6-20年的導師採用「寬鬆放任」的管教方式，學生的學業成就表現最佳；任教21年以上的導師採用「專制權威」的管教方式，學生的學業成就表現最佳；而無論何種任教年資，導師採用「忽視冷漠」的管教方式，學生的學業成就表現都最差。

表 4-5-3 學生在不同任教年資導師及不同管教方式類型上的學業成就表現之平均數與標準差

導師任教年資	導師管教方式類型	平均數(M)	標準差(SD)	人數(N)
5年以下	忽視冷漠	71.54	21.22	21
	專制權威	74.14	16.17	54
	寬鬆放任	71.66	17.08	73
	開明權威	76.94	17.61	23
6-20年	忽視冷漠	67.74	21.14	76
	專制權威	73.00	19.29	207
	寬鬆放任	73.44	17.62	215
	開明權威	72.88	17.71	99
21年以上	忽視冷漠	66.62	18.87	24
	專制權威	74.90	16.01	86
	寬鬆放任	72.94	15.80	64
	開明權威	73.76	20.07	33

為瞭解前述差異是否具統計上的意義，乃進行二因子變異數分析。其結果由表 4-5-4可知，導師任教年資與其採用之管教方式類型間，並不會交互影響學生的學業成就表現 ( $F=.473, p=.828>.05$ )。也就是說，不同任教年資的導師，在採用不同的管教方式類型下，學生的學業成就表現，並沒有顯著差異存在。

表 4-5-4 學生在不同任教年資導師及不同管教方式類型上的學業成就表現之二因子變異數分析摘要表

變異來源	型Ⅲ平方和	自由度	平均平方和	F檢定	顯著性
任教年資(A)	334.69	2	167.35	.509	.601
管教方式(B)	2211.52	3	737.17	2.243	.082
A*B	933.43	6	155.57	.473	.828
誤差	316557.77	963	328.72		
總數	5478281.11	975			

根據上述研究結果，不同任教年資的臺北市國中導師，在採用不同的管教方式類型下，學生的學業成就表現，並不會有顯著的差異。此項結果未能驗證假設 5-2。

### 參、不同專業背景的導師及採用之管教方式類型與學生學業成就表現

表 4-5-5 呈現：學生在不同專業背景的導師及不同管教方式類型上，學業成就表現的平均數與標準差。

由表 4-5-5 初步發現，專業背景為師範院校大學畢業及師資班或教育學程畢業的導師，採用「專制權威」的管教方式，學生的學業成就表現最佳；專業背景為研究所四十學分班結業及研究所畢業的導師，採用「寬鬆放任」的管教方式，學生的學業成就表現最佳；而無論何種專業背景的導師，採用「忽視冷漠」的管教方式，學生的學業成就表現都最差。

表 4-5-5 學生在不同專業背景導師及不同管教方式類型上的學業成就表現之平均數與標準差

導師專業背景	導師管教方式類型	平均數(M)	標準差(SD)	人數(N)
師範院校 大學畢業	忽視冷漠	69.90	22.25	34
	專制權威	75.86	16.85	117
	寬鬆放任	71.16	18.14	98
	開明權威	74.91	17.68	47
師資班或 教育學程 畢業	忽視冷漠	67.75	18.33	29
	專制權威	74.94	19.05	85
	寬鬆放任	73.65	18.62	100
	開明權威	72.94	17.29	40
研究所四 十學分班 結業	忽視冷漠	70.26	18.65	24
	專制權威	71.20	16.77	72
	寬鬆放任	72.67	17.37	64
	開明權威	71.31	22.97	24
研究所 畢業	忽視冷漠	65.35	22.56	34
	專制權威	71.01	19.53	73
	寬鬆放任	74.40	13.96	91
	開明權威	74.29	16.94	44

為瞭解前述差異是否具統計上的意義，乃進行二因子變異數分析。由表 4-5-6 的分析結果可知，導師專業背景與其採用之管教方式類型間，並不會交互影響學生的學業成就表現 ( $F=.826, p=.592>.05$ )。也就是說，不同專業背景的導師，在採用不同的管教方式類型下，學生的學業成就表現，並沒有顯著差異存在。

表 4-5-6 學生在不同專業背景導師及不同管教方式類型上的學業成就  
表現之二因子變異數分析摘要表

變異來源	型Ⅲ平方和	自由度	平均平方和	F檢定	顯著性
專業背景(A)	401.54	3	133.85	.408	.747
管教方式(B)	2444.98	3	814.99	2.486	.059
A*B	2436.76	9	270.75	.826	.592
誤差	314658.36	960	327.77		
總數	5483134.56	976			

根據上述研究結果，不同專業背景的臺北市國中導師，在採用不同的管教方式類型下，學生的學業成就表現，並不會有顯著的差異。此項結果未能驗證假設 5-3。

#### 小結：

綜合假設 5-1 至 5-3 的驗證結果如下：臺北市國中導師的背景變項中，無論是性別、任教年資及專業背景，在採用不同的管教方式類型下，學生的學業成就表現，並無顯著差異。

## 第六節 不同背景變項的學生及導師採用之管教方式 與學生學業成就表現

為瞭解臺北市國中學生背景變項及導師採用之管教方式，對其學業成就表現是否有交互作用，乃以二因子變異數分析，探討學生學業成就表現是否有顯著差異存在。

### 壹、不同性別的學生及導師管教方式與學生學業成就表現

表 4-6-1 呈現：不同性別的學生在導師不同管教方式類型上，其學業成就表現的平均數與標準差。

表 4-6-1 不同性別的學生在導師不同管教方式類型上的學業成就表現之平均數與標準差

學生性別	導師管教方式類別	平均數(M)	標準差(SD)	人數(N)
男	忽視冷漠	65.28	21.81	63
	專制權威	73.15	18.29	180
	寬鬆放任	73.96	17.11	162
	開明權威	71.92	19.57	87
女	忽視冷漠	71.33	18.93	58
	專制權威	74.18	17.79	167
	寬鬆放任	72.14	17.15	191
	開明權威	75.91	16.03	68

由表 4-6-1 可看出，男學生的導師採用「寬鬆放任」的管教方式，其學業成就表現最佳；女學生的導師採用「開明權威」的管教方式，其學業成就表現最佳；而無論是男女學生，導師採用「忽視冷漠」的管教



方式，其學業成就表現都最差。

為瞭解前述差異是否具統計上的意義，乃進行二因子變異數分析。由表 4-6-2 的分析結果可知，學生性別與導師採用之管教方式類型，並不會交互影響學生的學業成就表現 ( $F=1.849$ ,  $p=.137>.05$ )。也就是說，性別不同的學生，在導師採用不同的管教方式類型下，其學業成就表現，並不會有顯著的差異。

表 4-6-2 不同性別的學生在導師不同管教方式類型上的學業成就表現之二因子變異數分析摘要表

變異來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
學生性別(A)	1041.39	1	1041.39	3.195	.074
管教方式(B)	2912.86	3	970.95	2.979	.031
A*B	1807.45	3	602.48	1.849	.137
誤差	315498.98	968	325.93		
總數	5483134.56	976			

根據上述研究結果，不同性別的臺北市國中學生，在導師採用不同管教方式類型下，其學業成就表現，並無顯著差異。此項結果未能驗證假設 6-1。

## 貳、不同年級的學生及導師管教方式與學生學業成就表現

表 4-6-3 為不同年級的學生在導師不同管教方式類型上，其學業成就表現的平均數與標準差。由表中可看出，七年級學生的導師採用「寬鬆放任」的管教方式，其學業成就表現最佳；八年級學生的導師採用「開明權威」的管教方式，其學業成就表現最佳。

表 4-6-3 不同年級的學生在導師不同管教方式類型上的學業成就表現之平均數與標準差

學生就讀年級	導師管教方式類別	平均數(M)	標準差(SD)	人數(N)
七年級	忽視冷漠	70.71	19.80	69
	專制權威	70.37	18.52	138
	寬鬆放任	70.89	18.26	181
	開明權威	70.43	19.27	65
八年級	忽視冷漠	64.81	21.38	52
	專制權威	75.81	17.41	209
	寬鬆放任	75.17	15.61	172
	開明權威	76.01	17.04	90

為瞭解前述差異是否具統計上的意義，乃進行二因子變異數分析。由表 4-6-4 的摘要表可知，學生就讀年級與導師採用之管教方式類型，會交互影響學業成就表現 ( $F=3.260$ ,  $p=.021<.05$ )。

表 4-6-4 不同年級的學生在導師不同管教方式類型上的學業成就表現之二因子變異數分析摘要表

變異來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
學生年級(A)	1055.94	1	1055.94	3.283	.070
管教方式(B)	2947.27	3	982.42	3.055	.028
A*B	3145.75	3	1048.58	3.260*	.021
誤差	311315.29	968	321.61		
總數	5483134.56	976			

\*  $p<.05$

為進一步瞭解實際差異所在，乃進行單純主要效果考驗，結果如表 4-6-5 所示：就學生就讀年級來看，若導師均採用專制權威或寬鬆放任

的管教方式，八年級學生的學業成就表現會優於七年級。而以導師管教方式類型來看，導師採用忽視冷漠的方式管教八年級的學生，其學業成就表現，會較差於導師採用其他類型的管教方式。

表 4-6-5 不同年級的學生在導師不同管教方式類型上的學業成就表現之二因子變異數分析單純主要效果摘要表

依變數：學生學業成就表現

變異來源	自由度	F檢定	事後比較
學生年級			
忽視冷漠	1	3.211	
專制權威	1	7.643*	八年級>七年級
寬鬆放任	1	5.026*	八年級>七年級
開明權威	1	3.650	
導師管教方式類型			
七年級	3	.025	
八年級	3	5.719**	忽視冷漠型<其他管教類型

\* p<.05 \*\* p<.01

根據上述研究結果，不同性別的臺北市國中學生，在導師採用不同管教方式類型下，其學業成就表現有顯著差異存在。經統計考驗發現：(1) 若導師均採用專制權威或寬鬆放任的管教方式，八年級學生的學業成就表現會優於七年級。(2) 導師採用忽視冷漠的方式管教八年級的學生，其學業成就表現，會較差於導師採用其他類型的管教方式。此項結果支持假設 6-2。

#### 小結：

綜合假設 6-1至 6-2的驗證結果如下：

1. 不同性別的臺北市國中學生，在導師採用不同管教方式類型下，其學業成就表現，並無顯著差異。
2. 學生就讀年級與導師採用之管教方式類型，會交互影響學業成就表現。
  - (1) 若導師均採用專制權威或寬鬆放任的管教方式，八年級學生的學業成就表現會優於七年級。
  - (2) 導師採用忽視冷漠的方式管教八年級的學生，其學業成就表現，會較差於導師採用其他類型的管教方式。



## 第七節 導師背景變項、學生背景變項、導師管教方式類型對學生學業成就表現的預測力

### 壹、導師背景變項、學生背景變項、導師管教方式類型對學生學業成就表現的整體預測力

為瞭解導師背景變項（性別、任教年資、專業背景）、學生背景變項（性別、就讀年級）及導師管教方式類型（專制權威、寬鬆放任、開明權威、忽視冷漠）等，對學生學業成就表現的預測力，乃以前者為預測變項，學生學業成就表現為效標變項，依次進行多元逐步（stepwise）迴歸分析。

由於在預測變項部分，導師背景變項、學生背景變項及導師管教方式類型等均屬類別變項，因此在進行迴歸分析前，必須先將其轉換為虛擬變項（dummy variable），以0、1表示之。在導師及學生性別方面，皆以「男性」為參照組；在導師任教年資方面，以「21年以上」為參照組；在導師專業背景方面，以「研究所畢業」為參照組；在學生就讀年級方面，以「七年級」為參照組；在導師管教方式類型方面，以「開明權威」為參照組。學生學業成就表現則以連續性分數來進行迴歸分析。茲說明分析結果如後：

由表 4-7-1可看出，有三個重要變項可以有效預測學生學業成就表現，其重要性和所增加的預測率依序如下：學生就讀年級（1.2%）、導師採用忽視冷漠的管教方式（0.7%）及導師性別（0.5%）。聯合此三個變項可以解釋整體學生學業成就表現總變異量的 2.4%。

此外，由表 4-7-1的標準化迴歸係數得知，學生就讀年級（ $\beta = .105$ ， $t = 3.339$ ， $p < .01$ ）、導師採用忽視冷漠的管教方式（ $\beta = -.084$ ， $t = -2.679$ ， $p < .01$ ）及導師性別（ $\beta = .072$ ， $t = 2.295$ ， $p < .05$ ）等變項皆能預

測學生的學業成就表現。也就是說，相較於七年級學生，八年級學生的學業成就表現分數較高；而相較於導師採用開明權威的管教方式，導師採用忽視冷漠管教方式的學生學業成就表現分數較低；此外，相較於男性導師，女性導師的學生學業成就表現分數較高。

表 4-7-1 導師背景變項、學生背景變項、導師管教方式類型對學生學業成就表現之多元迴歸分析

效標變項	預測變項	標準化 $\beta$	t值	R <sup>2</sup> 改變量	多元相 關係數	決定 係數R <sup>2</sup>
學生學業成就表現	學生就讀年級(八)	.105	3.339**	.012	.155	.024
	管教方式(忽視冷漠)	-.084	-2.679**	.007		
	導師性別(女)	.072	2.295*	.005		

\*p<.05 \*\*p<.01

## 貳、不同性別導師的背景變項、學生的背景變項及其採用之管教方式類型對學生學業成就表現的預測力

為瞭解不同性別導師的背景變項（任教年資、專業背景）、學生的背景變項（性別、就讀年級）及其採用之管教方式類型（專制權威、寬鬆放任、開明權威、忽視冷漠）等，對學生學業成就表現的預測力，乃以前者為預測變項，學生學業成就表現為效標變項，依次進行多元逐步（stepwise）迴歸分析。茲將分析結果說明如下：

### 一、男性導師的背景變項、學生的背景變項及其採用之管教方式類型對學生學業成就表現的預測力

由表 4-7-2可知，只有「學生就讀年級」變項能有效預測男導師對



學生學業成就表現的影響。此變項可以解釋男導師學生的學業成就表現，總變異量的 2.3%。

此外，由表 4-7-2 的標準化迴歸係數得知，學生就讀年級 ( $\beta=.151$ ， $t=2.702$ ， $p<.01$ ) 之變項能預測男導師對學生學業成就表現的影響。也就是說，當導師為男性時，相較於七年級學生，八年級學生的學業成就表現較優。

表 4-7-2 男性導師的背景變項、學生的背景變項及其採用之管教方式類型對學生學業成就表現之多元迴歸分析

效標變項	預測變項	標準化 $\beta$	T 值	R <sup>2</sup> 改變量	多元相 關係數	決定 係數 R <sup>2</sup>
學生學業 成就表現	學生就讀年級 (八)	.151	2.702**	.023	.151	.023

\*\* $p<.01$

## 二、女性導師的背景變項、學生的背景變項及其採用之管教方式類型對學生學業成就表現的預測力

由表 4-7-3 可知，有二個重要變項可以有效預測女導師對學生學業成就表現的影響，其重要性和所增加的預測率依序如下：採用忽視冷漠的管教方式 (0.9%)、學生就讀年級 (0.8%)。聯合這二個變項可以解釋女導師學生的學業成就表現，總變異量的 1.7%。

此外，由表 4-7-3 的標準化迴歸係數得知，採用忽視冷漠的管教方式 ( $\beta=-.090$ ， $t=-2.371$ ， $p<.05$ ) 及學生就讀年級 ( $\beta=.088$ ， $t=2.316$ ， $p<.05$ ) 二個變項皆能預測女導師對學生學業成就表現的影響。也就是說，當導師為女性時，相較於採用開明權威的管教方式，採用忽視冷漠管教者，學生學業成就表現較差；此外，相較於七年級學生，八年級學生的學業成就表現較佳。

表 4-7-3 女性導師的背景變項、學生的背景變項及其採用之管教方式類型對學生學業成就表現之多元迴歸分析

效標變項	預測變項	標準化 $\beta$	T值	R <sup>2</sup> 改變量	多元相 關係數	決定 係數R <sup>2</sup>
學生學業 成就表現	管教方式 (忽視冷漠)	-.090	-2.371*	.009	.129	.017
	學生就讀年級 (八)	.088	2.316*	.008		

\* $p < .05$

### 小結：

綜合前述分析結果如下：

1. 「學生就讀年級」此一預測因子，能預測男導師學生的學業成就表現。當導師為男性時，相較於七年級學生，八年級學生的學業成就表現較優。
2. 聯合「採用忽視冷漠的管教方式」、「學生就讀年級」二個變項，能預測女導師學生的學業成就表現。當導師為女性時，相較於採用開明權威的管教方式，採用忽視冷漠管教者，學生學業成就表現較差；此外，相較於七年級學生，八年級學生的學業成就表現較佳。

## 參、不同任教年資導師的背景變項、學生的背景變項及其採用之管教方式類型對學生學業成就表現的預測力

為瞭解不同任教年資導師的背景變項（性別、專業背景）、學生的背景變項（性別、就讀年級）及其採用之管教方式類型（專制權威、寬鬆放任、開明權威、忽視冷漠）等，對學生學業成就表現的預測力，乃以前者為預測變項，學生學業成就表現為效標變項，依次進行多元逐步 (stepwise) 迴歸分析。茲將分析結果說明如下：

## 一、任教6-20年導師的背景變項、學生的背景變項及其採用之管教方式類型對學生學業成就表現的預測力

由表 4-7-4可知，有二個重要變項可有效預測任教6-20年導師，對學生學業成就表現的影響，其重要性和所增加的預測率依序如下：學生就讀年級（1.1%）、採用忽視冷漠的管教方式（0.8%）。聯合此二個變項可以解釋任教6-20年導師的學生學業成就表現，總變異量的 1.9%。

此外，由表 4-7-4的標準化迴歸係數得知，學生就讀年級（ $\beta=.103$ ， $t=2.555$ ， $p<.05$ ）、採用忽視冷漠的管教方式（ $\beta=-.089$ ， $t=-2.197$ ， $p<.05$ ）二個變項皆能預測任教6-20年導師對學生學業成就表現的影響。也就是說，對任教年資為6-20年的導師而言，相較於七年級學生，八年級學生的學業成就表現較佳；此外，相較於採用開明權威的管教方式，導師採用忽視冷漠管教者，學生的學業成就表現較差。

表 4-7-4 任教6-20年導師的背景變項、學生的背景變項及其採用之管教方式類型對學生學業成就表現之多元迴歸分析

效標變項	預測變項	標準化 $\beta$	T值	R <sup>2</sup> 改變量	多元相 關係數	決定 係數R <sup>2</sup>
學生學業 成就表現	學生就讀年級 (八)	.103	2.555*	.011	.139	.019
	管教方式 (忽視冷漠)	-.089	-2.197*	.008		

\* $p<.05$

## 二、任教21年以上導師的背景變項、學生的背景變項及其採用之管教方式類型對學生學業成就表現的預測力

由表 4-7-5可知，只有「學生就讀年級」變項能有效預測任教21年以上導師，對學生學業成就表現的影響。此變項可以解釋任教21年以上

導師的學生學業成就表現，總變異量的 3.5%。

此外，由表 4-7-5 的標準化迴歸係數得知，學生就讀年級 ( $\beta=.186$ ， $t=2.744$ ， $p<.01$ ) 此一變項能預測任教 21 年以上導師，對學生學業成就表現的影響。也就是說，當導師任教年資為 21 年以上時，相較於七年級學生，八年級學生的學業成就表現較優。

表 4-7-5 任教 21 年以上導師的背景變項、學生的背景變項及其採用之管教方式類型對學生學業成就表現之多元迴歸分析

效標變項	預測變項	標準化 $\beta$	t 值	R <sup>2</sup> 改變量	多元相 關係數	決定 係數 R <sup>2</sup>
學生學業成就表現	學生就讀年級 (八)	.186	2.744**	.035	.186	.035

\*\* $p<.01$

#### 小結：

綜合前述分析結果如下：

1. 聯合「採用忽視冷漠的管教方式」、「學生就讀年級」二個變項，能預測任教 6-20 年導師的學生學業成就表現。當導師任教年資為 6-20 年時，相較於採用開明權威的管教方式，採用忽視冷漠管教者，學生學業成就表現較差；此外，相較於七年級學生，八年級學生的學業成就表現較佳。
2. 「學生就讀年級」此一預測因子，能預測任教 21 年以上導師的學生學業成就表現。當導師任教年資為 21 年以上時，相較於七年級學生，八年級學生的學業成就表現較優。

### 肆、不同專業背景導師的背景變項、學生的背景變項及其採用之管教方式類型對學生學業成就表現的預測力

為瞭解不同專業背景導師的背景變項（性別、任教年資）、學生的背景變項（性別、就讀年級）及其採用之管教方式類型（專制權威、寬鬆放任、開明權威、忽視冷漠）等，對學生學業成就表現的預測力，乃以前者為預測變項，學生學業成就表現為效標變項，依次進行多元逐步（stepwise）迴歸分析。茲將分析結果說明如下：

### 一、師範院校大學畢業導師的背景變項、學生的背景變項及其採用之管教方式類型對學生學業成就表現的預測力

由表 4-7-6 可知，只有「學生就讀年級」變項能有效預測專業背景為師範院校大學畢業導師，對學生學業成就表現的影響。此變項可解釋師範院校大學畢業導師的學生學業成就表現，總變異量的 2.2%。

此外，由表 4-7-6 的標準化迴歸係數得知，學生就讀年級（ $\beta = .149$ ， $t = 2.615$ ， $p < .01$ ）之變項能預測專業背景為師範院校大學畢業導師，對學生學業成就表現的影響。也就是說，當導師的專業背景為師範院校大學畢業時，相較於七年級學生，八年級學生的學業成就表現較優。

表 4-7-6 師範院校大學畢業導師的背景變項、學生的背景變項及其採用之管教方式類型對學生學業成就表現之多元迴歸分析

效標變項	預測變項	標準化 $\beta$	t 值	$R^2$ 改變量	多元相關係數	決定係數 $R^2$
學生學業成就表現	學生就讀年級 (八)	.149	2.615**	.022	.149	.022

\*\* $p < .01$

### 二、研究所畢業導師的背景變項、學生的背景變項及其採用之管教方式類型對學生學業成就表現的預測力

由表 4-7-7 可知，有二個重要變項可以有效預測專業背景為研究所



畢業的導師，對學生學業成就表現的影響，其重要性和所增加的預測率依序如下：學生就讀年級（2.8%）、採用忽視冷漠的管教方式（1.7%）。聯合此二個變項可以解釋研究所畢業導師的學生學業成就表現，總變異量的4.5%。

此外，由表 4-7-7 的標準化迴歸係數得知，學生就讀年級（ $\beta=.155$ ， $t=2.459$ ， $p<.05$ ）及採用忽視冷漠的管教方式（ $\beta=-.129$ ， $t=-2.052$ ， $p<.05$ ），此二個變項皆能預測專業背景為研究所畢業的導師，對學生學業成就表現的影響。也就是說，當導師的專業背景為研究所畢業時，相較於七年級學生，八年級學生的學業成就表現較優；此外，相較於採用開明權威的管教方式，導師採用忽視冷漠管教者，學生的學業成就表現較差。

表 4-7-7 研究所畢業導師的背景變項、學生的背景變項及其採用之管教方式類型對學生學業成就表現之多元迴歸分析

效標變項	預測變項	標準化 $\beta$	T值	R <sup>2</sup> 改變量	多元相關係數	決定係數R <sup>2</sup>
學生學業成就表現	學生就讀年級(八)	.155	2.459*	.028	.211	.045
	管教方式(忽視冷漠)	-.129	-2.052*	.017		

\* $p<.05$

### 小結：

綜合前述分析結果如下：

1. 「學生就讀年級」此一預測因子，能預測師範院校大學畢業導師的學生學業成就表現。當導師專業背景為師範院校大學畢業時，相較於七年級學生，八年級學生的學業成就表現較優。
2. 聯合「學生就讀年級」、「導師採用忽視冷漠的管教方式」、二個變



項，能預測研究所畢業導師的學生學業成就表現。當導師專業背景為研究所畢業時，相較於七年級學生，八年級學生的學業成就表現較佳；此外，相較於採用開明權威的管教方式，採用忽視冷漠管教者，學生學業成就表現較差

## **伍、導師背景變項、學生背景變項及導師採用之管教方式類型，對不同性別學生學業成就表現的預測力**

為瞭解導師背景變項（性別、任教年資、專業背景）、學生背景變項（就讀年級）、導師管教方式類型（專制權威、寬鬆放任、開明權威、忽視冷漠）等，對不同性別學生學業成就表現的預測力，乃以前者為預測變項，學生學業成就表現為效標變項，依次進行多元逐步（stepwise）迴歸分析。茲將分析結果說明如下：

### **一、導師背景變項、學生背景變項、導師採用之管教方式類型對男學生學業成就表現的預測力**

由表 4-7-8 可知，有二個重要變項可以有效預測男學生的學業成就表現，其重要性和所增加的預測率依序如下：就讀年級（2.4%）、導師採用忽視冷漠的管教方式（1.5%）。聯合此二個變項可以解釋男學生學業成就表現，總變異量的 3.9%。

此外，由表 4-7-8 的標準化迴歸係數得知，就讀年級（ $\beta = .144$ ， $t = 3.254$ ， $p < .01$ ）及導師採用忽視冷漠的管教方式（ $\beta = -.125$ ， $t = -2.832$ ， $p < .01$ ），此二個變項皆能預測男學生的學業成就表現。也就是說，相較於七年級學生，八年級男學生的學業成就表現較佳；此外，相較於導師採用開明權威的管教方式，採用忽視冷漠管教者，男學生的學業成就表現較差。

表 4-7-8 導師背景變項、學生背景變項、導師採用之管教方式類型對男學生學業成就表現之多元迴歸分析

效標變項	預測變項	標準化 $\beta$	T值	R <sup>2</sup> 改變量	多元相 關係數	決定 係數R <sup>2</sup>
學生學業 成就表現	就讀年級 (八)	.144	3.254**	.024	.198	.039
	管教方式 (忽視冷漠)	-.125	-2.832**	.015		

\*\*p<.01

## 二、導師背景變項、學生背景變項、導師採用之管教方式類型對女學生學業成就表現的預測力

由表 4-7-9可知，只有「導師性別」變項能有效預測女學生的學業成就表現。此變項可解釋女學生學業成就表現，總變異量的 1.6%。

此外，由表 4-7-9的標準化迴歸係數得知，導師性別 ( $\beta=.125$ ， $t=2.789$ ， $p<.01$ ) 變項能預測女學生的學業成就表現。也就是說，對女學生而言，相較於男導師，女導師學生的學業成就表現較優。

表 4-7-9 導師背景變項、學生背景變項、導師採用之管教方式類型對女學生學業成就表現之多元迴歸分析

效標變項	預測變項	標準化 $\beta$	t值	R <sup>2</sup> 改變量	多元相 關係數	決定 係數R <sup>2</sup>
學生學業 成就表現	教師性別(女)	.125	2.789**	.016	.125	.016

\*\*p<.01

### 小結：

綜合前述分析結果如下：

1. 聯合「就讀年級」、「導師採用忽視冷漠的管教方式」二個變項，能

預測男學生的學業成就表現。相較於七年級學生，八年級男學生的學業成就表現較佳；此外，相較於導師採用開明權威的管教方式，採用忽視冷漠管教者，男學生的學業成就表現較差。

2. 只有「導師性別」此一預測因子，能預測女學生的學業成就表現。就女學生而言，相較於男導師，女導師學生的學業成就表現較優。

## **陸、導師背景變項、學生背景變項及導師採用之管教方式類型，對不同年級學生學業成就表現的預測力**

為瞭解導師背景變項（性別、任教年資、專業背景）、學生背景變項（性別）、導師管教方式類型（專制權威、寬鬆放任、開明權威、忽視冷漠）等，對不同性別學生學業成就表現的預測力，乃以前者為預測變項，學生學業成就表現為效標變項，依次進行多元逐步（stepwise）迴歸分析。茲將分析結果說明如下：

### **一、導師背景變項、學生背景變項、導師採用之管教方式類型對七年級學生學業成就表現的預測力**

由表4-7-10可知，只有「導師性別」變項能有效預測七年級學生的學業成就表現。此變項可解釋七年級學生學業成就表現，總變異量的1.0%。

此外，由表4-7-10的標準化迴歸係數得知，導師性別（ $\beta = .101$ ， $t = 2.194$ ， $p < .05$ ）之變項能預測七年級學生的學業成就表現。也就是說，導師為女性時，七年級學生的學業成就表現，較導師為男性的高。

表 4-7-10 導師背景變項、學生背景變項、導師採用之管教方式類型對七年級學生學業成就表現之多元迴歸分析

效標變項	預測變項	標準化 $\beta$	t值	R <sup>2</sup> 改變量	多元相 關係數	決定 係數R <sup>2</sup>
學生學業成就表現	教師性別(女)	.101	2.194*	.010	.101	.010

\*p<.05

## 二、導師背景變項、學生背景變項、導師採用之管教方式類型對

### 八年級學生學業成就表現的預測力

由表4-7-11可知，只有「導師採用忽視冷漠的管教方式」變項能有效預測八年級學生學業成就表現。此變項可解釋八年級學生的學業成就表現，總變異量的3.3%。

此外，由表4-7-11的標準化迴歸係數得知，導師採用忽視冷漠的管教方式 ( $\beta = -.183$ ,  $t = -4.269$ ,  $p < .001$ ) 之變項能預測八年級學生的學業成就表現。也就是說，就學生而言，相較於導師採用開明權威的管教方式，採用忽視冷漠管教者，八年級學生的學業成就表現較差。

表 4-7-11 導師背景變項、學生背景變項、導師採用之管教方式類型對八年級學生學業成就表現之多元迴歸分析

效標變項	預測變項	標準化 $\beta$	t值	R <sup>2</sup> 改變量	多元相 關係數	決定 係數R <sup>2</sup>
學生學業成就表現	管教方式 (忽視冷漠)	-.183	-4.269***	.033	.183	.033

\*\*\*p<.001

### 小結：

綜合前述分析結果如下：

1. 「導師性別」此一預測因子，能預測七年級學生的學業成就表現。當導師為女性時，七年級學生的學業成就表現，較導師為男性的高。
2. 「導師採用忽視冷漠的管教方式」此一預測因子，能預測八年級學生的學業成就表現。就學生而言，相較於導師採用開明權威的管教方式，採用忽視冷漠管教者，八年級學生的學業成就表現較差。



## 第五章 討 論

本章依第四章的統計分析結果，分別自（一）目前臺北市國中導師採用管教方式之概況；（二）不同背景變項（性別、任教年資、專業背景）的國中導師，其採用的管教方式之差異；（三）不同背景變項（性別、就讀年級）的學生，知覺導師採用的管教方式之差異；（四）臺北市國中導師採用之管教方式與學生學業成就表現的關係；（五）不同背景變項的導師及不同之管教方式，對學生學業成就表現的影響；（六）不同背景變項的學生及導師不同之管教方式，對學生學業成就表現的影響；（七）導師背景變項、學生背景變項、導師管教方式，對學生學業成就表現的預測力等，計七方面予以討論。

### 第一節 目前臺北市國中導師管教方式概況之討論

本節主要討論目前臺北市國中導師採用之管教方式的概況。本研究根據全部受試者在「要求」與「反應」上所得分數來看，「要求」之中位數為16；「反應」之中位數為37。依據原量表之中位數25相較發現，目前臺北市國中學生所知覺之導師管教方式，傾向要求偏低而反應偏高之情形。另根據統計結果顯示，目前臺北市國中導師採用的管教方式以「寬鬆放任」型（低要求高反應）最多，其次為「專制權威」型，再次為「開明權威」型，而「忽視冷漠」型最少。

推論可能原因有三：第一，導師因應國中學生的人格發展已逐漸進入自律期，為讓學生得以學習自治，故要求偏低；第二，教育主管機關推動「零體罰」政策，讓導師採用的管教方式順應趨勢調整為低要求、高反應模式；其三，家長及社會(輿論)對教師管教方式的關切，促使導師避免高要求而犯錯。然此推論是否正確，有待進一步的研究與驗證。



## 第二節 不同背景變項的導師與採用管教方式類型間關係之討論

為瞭解不同背景變項的國中導師，其採用的管教方式類型之差異，乃以  $\chi^2$  同質性考驗進行分析探討。以下分別從性別、任教年資、專業背景等三個導師背景變項加以討論。

### 壹、不同性別的導師與採用管教方式類型間關係之討論

本小節主要探討不同性別的臺北市國中導師，其採用管教方式類型之差異。經統計分析結果，不同性別的臺北市國中導師，其採用管教方式類型有顯著差異存在。男性導師採用專制權威的管教方式多於女性導師；女性導師採用寬鬆放任及開明權威的管教方式則多於男性導師。此項結果驗證了假設 2-1。

依過去相關文獻的研究發現，不同性別的教師對學生採用之管教方式確有差異存在；男性教師較傾向採用嚴厲的管教方式，女性教師則較偏向採用寬鬆、溫暖的管教方式（黃姬芬，2002；Parkay & Conoley，1981）。陳敏瑜（2006）的研究亦發現由於女性教師的管教信念比男性教師更傾向開放，因而較常採用「反應」的管教策略。

本研究的結果與過去研究的發現一致。也就是說，不同性別的導師對學生採用的管教方式，確實存有某些差異。這些差異，可能如陳皎眉、王叢桂與孫倩如（2002）的觀點所言：長期以來，性別角色的分化在社會價值、角色期待下，經由社會化的學習過程，而形成男女有別的性別角色刻板印象。男性導師在性別角色上較為剛強權威，對待學生採用的要求較多、反應較少，也許就因此而讓學生知覺男性導師較偏重採用專制權威的管教方式；至於女性導師由於在性別角色上，扮演較為柔弱

溫和的角色，因此對待學生採用的反應較多、要求較少，也許因此而讓學生知覺女性導師較偏重採用寬鬆放任的管教方式。

## 貳、不同任教年資的導師與採用管教方式類型間關係之討論

本小節主要探討不同任教年資的臺北市國中導師，其採用管教方式類型之差異。經統計分析結果發現，其間並沒有顯著差異存在，此項結果並未驗證假設 2-2。

以往的相關研究也發現類似的結果，黃姬芬（2002）、陳敏瑜（2006）的研究均指出，不同任教年資的教師在其管教信念、採用之管教科行為或管教策略上，並無顯著差異存在。也就是說，不同任教年資的導師對學生採用的管教方式，並沒有顯著差異存在。

關於管教方式差異未達顯著之原因，研究者認為，也許是整體教育環境，影響了導師個體採用之管教方式，無明顯之差異。雖然就任教年資來看，任教「5年以下」及「6-20年」的導師，在比例上以採用「寬鬆放任」的管教方式最多；而任教年資「21年以上」的導師則以採用「專制權威」的管教方式最多。但隨著《教師法》、《教育基本法》在教師管教內涵上的修正，教育主管機關持續落實零體罰的教育政策，以及各個學校都制定教師輔導與管教科學生辦法等，大環境對於導師的管教方式形成引導的框架，使得多數的教(導)師只能跟隨法令的步伐與時俱進，並配合教育政策；也許是大環境的約束力，讓不同任教年資的導師，在採用管教方式類型上已沒有顯著差異存在。然此推論是否正確，有待進一步的研究與驗證。

## 參、不同專業背景的導師與採用管教方式類型間關係之討論

本小節主要探討不同專業背景的臺北市國中導師，其採用管教方式類型之差異。經統計分析結果發現，其間並沒有顯著差異存在，此項結

果並未驗證假設 2-3。

在過去的相關研究中，黃姬芬（2002）的研究證實，不同專業背景的國小教師，在是否體罰、是否尋求協助、管教範圍等層面上，均無顯著差異存在；陳敏瑜（2006）的研究也發現，不同專業背景的教師，在管教信念以及管教策略上，亦均無顯著差異。本研究的結果正好與這些研究的發現一致；也就是說，不同專業背景的導師對學生採用的管教方式，並沒有顯著差異存在。

探究管教方式差異未達顯著之原因，研究者認為，與前述之「不同任教年資的導師，對學生採用的管教方式並沒有顯著差異」之原因相近，也就是說，整體教育環境，影響了導師個體採用之管教方式較無不同之差異。雖然就導師專業背景來看，「師範院校大學畢業」及「研究所四十學分班結業」的導師在比例上以採用「專制權威」的管教方式最多；而「師資班或教育學程畢業」及「研究所畢業」的導師則以採用「寬鬆放任」的管教方式最多。但隨著教育法令的修正，零體罰的政策推動，以及各個學校都制定教師輔導與管教學生辦法等，大環境的引導框架同樣也約束了不同專業背景的導師。可能就因此而讓不同專業背景的導師，在採用管教方式類型上，沒有顯著差異存在。然此推論是否正確，有待進一步的研究與驗證。

### 第三節 不同背景變項的學生與導師採用之管教方式 類型間關係之討論

為瞭解不同背景變項的學生，其導師採用的管教方式類型之差異，乃以  $\chi^2$  同質性考驗進行分析。以下分別從學生性別及就讀年級等背景變項加以討論。

#### 壹、不同性別的學生與導師採用之管教方式類型間關係之 討論

本小節主要探討不同性別的學生，其知覺導師採用管教方式類型之差異。經統計分析結果發現，並沒有顯著差異存在，此項結果並未驗證假設 3-1。

過去針對國中學生的性別因素與探討教師採用之管教方式的研究較為少見，僅有孫旻儀（2004）的研究指出，不同性別學生所知覺到之教師採用的管教方式類型，有顯著的差異存在，而其差異的原因在於教師受到傳統刻板印象對不同性別學生的期許所致；而本研究的統計結果：男性學生知覺導師採用「專制權威」管教方式的比例最多，女性學生知覺導師採用「寬鬆放任」管教方式的比例最多；兩者均與前述之研究發現相近，惟經統計考驗並未有顯著差異存在。

本研究有關男女學生在知覺導師採用管教方式之差異，與孫旻儀之研究相較，未達顯著之原因，研究者認為，在採用同樣的「教師管教方式量表」下，可能是因為研究對象不同所致，孫旻儀係以臺灣地區（分北、中、南、東四區）之學生為對象，而本研究僅針對臺北市的學生；由於學生就學所在地區不同，在知覺導(教)師採用管教方式亦有所差異。若進一步探討，在導(教)師管教議題上，臺北市相對於其他區域受到

較多的關注與要求，可能因此讓老師採用的管教方式，在學生性別上更趨於一致；也許就因為此，而讓不同性別的學生，知覺導師採用的管教方式類型上，無顯著差異存在。

## **貳、不同年級的學生與導師採用之管教方式類型間關係之討論**

本小節主要探討不同年級的學生，其知覺導師採用管教方式類型之差異。經統計分析結果，不同年級的學生，其知覺導師採用管教方式類型有顯著差異存在，且經統計考驗發現：七年級學生知覺導師採用忽視冷漠及寬鬆放任的管教方式高於八年級學生；而八年級學生知覺導師採用專制權威的管教方式則高於七年級學生。此項結果驗證了假設 3-2。

根據以往之研究證實，不同年級學生在知覺教師的管教上是具有差異的（邱心怡，2007；莊耀隆，1998；黃家榮，2004；Chiu與Tulley，1997）。本研究的結果與過去的研究發現一致；也就是說，學生知覺導師採用的管教方式類型，會因年級不同而有差異。

不同年級的學生知覺導師採用管教方式類型有差異，探究其原因，可能源於七年級學生才從小學進入國中不久，導師對於學生持比較寬容的態度，因而學生知覺導師採用「寬鬆放任」的管教方式最多；而八年級學生除了進入國中就讀已有一段時間外，隨著升學課業壓力的增加，導師對於學生的態度趨向嚴格，因而學生知覺導師採用「專制權威」的管教方式最多。也許就因為如此，在不同就讀年級相較之下，學生知覺導師採用管教方式類型產生顯著之差異。



## 第四節 導師採用之管教方式類型與學生學業成就表現關係之討論

本節主要探討導師採用不同管教方式類型，學生的學業成就表現是否有顯著差異存在？經單因子變異數分析結果發現，學生的學業成就表現，會因導師採用管教方式類型的不同，而有顯著差異存在，且經 Scheffe' 法進行事後比較發現：知覺導師採用專制權威型管教方式的學生，其學業成就表現，會優於知覺導師採用忽視冷漠型管教方式者。此項結果驗證了假設四。

過去關於探討教(導)師管教方式與學生學業成就表現的研究並不多，但從毛國楠(1997)、吳靜吉與程炳林(1993)、周新富(1998)、孫旻儀(2004)及Pintrich與 De Groot (1990)等研究結果可知，不同類型的管教方式對於學生的學習動機是會產生影響的，甚至會直接或間接的影響學生的學業成就。在王財印(1992)的研究中，更證實導師的管教態度，會對學生數學成就，帶來顯著的影響。

本研究所得結果，正好與過去的研究發現相呼應。究其原因，研究者認為在國中教育階段中，導師與學生接觸的機會最多，互動關係也最密切；當導師採用專制權威的管教方式，亦即對學生的要求較多時，學生的學業成就表現會相對地提高；而當導師採用忽視冷漠的管教方式，對學生的關注較少且要求偏低時，學生對課業就會較不重視，致使學業成就的表現有相對較低的結果。



## 第五節 不同背景變項的導師、採用管教方式類型與學生學業成就表現關係之討論

本節主要探討國中導師背景變項（性別、任教年資、專業背景）及其採用之管教方式，對學生學業成就表現之影響。經以二因子變異數分析結果發現，導師背景變項中，無論是性別、任教年資及專業背景，與其所採用之管教方式類型，並不會交互影響學生的學業成就表現。換言之，性別、任教年資或專業背景不同的國中導師，在採用不同的管教方式類型下，學生的學業成就表現，並不會有顯著的差異。此項結果並未支持假設 5-1、5-2及 5-3。

教(導)師背景變項及其所採用的管教方式，與學生學業成就表現之關係，在過去的文獻資料中鮮少提及。依本研究所得結果，背景變項不同的國中導師，在採用不同的管教方式類型下，學生的學業成就表現，並不會有顯著差異的原因；研究者認為，就本章第二節研究發現來看，不同任教年資及專業背景的導師，其在管教方式類型上並沒有顯著差異存在，因而不會交互影響學生的學業成就表現。

至於不同性別的導師採用的管教方式類型，雖然是有顯著差異的，且男性導師採用專制權威的管教方式多於女性導師，而女性導師採用寬鬆放任及開明權威的管教方式則多於男性導師；且依前述研究結果發現，知覺導師採用專制權威型管教方式的學生，其學業成就表現，會較優於知覺導師採用忽視冷漠型管教方式者。換言之，男導師採用專制權威的管教方式，應有助於學生的學業成就表現，唯統計分析結果上卻並未顯現，這項落差也許肇因於，不同性別的導師採用之管教方式類型，同時考慮學生學業成就表現後並無顯著差異。致使男導師採用之專制權威管教方式，對學生學業成就表現的影響被稀釋，因而未見顯著的差異。

## **第六節 不同背景變項的學生、導師管教方式類型與學生學業成就表現關係之討論**

本節主要探討國中學生背景變項（性別、就讀年級）及導師採用之管教方式，對其學業成就表現之影響。經以二因子變異數分析結果有不同發現，以下分別從學生性別及就讀年級等背景變項加以討論。

### **壹、不同性別的學生、導師管教方式類型與學生學業成就表現關係之討論**

本小節主要探討不同性別的學生及導師採用不同之管教方式，對其學業成就表現之影響。經統計分析結果發現，學生性別與導師採用之管教方式類型，並不會交互影響學生的學業成就表現。也就是說，性別不同的國中學生，在導師採用不同的管教方式類型下，其學業成就表現，並不會有顯著的差異。此項結果並未驗證假設 6-1。

導師對不同性別的學生採用不同的管教方式，與學生學業成就表現之關係，在過去的文獻資料中鮮少提及。依本研究所得結果，性別不同的國中學生，在導師採用不同的管教方式類型下，其學業成就表現，並不會有顯著差異的原因；研究者認為，就本章第三節研究發現來看，不同性別的學生，在知覺導師採用之管教方式類型上，並沒有顯著差異存在，因而對學生的學業成就表現，也不會帶來交互的影響。

### **貳、不同年級的學生、導師管教方式類型與學生學業成就表現關係之討論**

本小節主要探討不同年級的學生及導師採用不同之管教方式，對其學業成就表現之影響。經統計分析結果，學生就讀年級與導師採用之管

教方式類型，會交互影響學生的學業成就表現；再經統計考驗發現：(1)若導師採用專制權威及寬鬆放任的管教方式，八年級學生的學業成就表現均會優於七年級。(2)導師採用忽視冷漠的方式管教八年級的學生，其學業成就的表現，會較低於導師採用其他類型的管教方式。此項結果驗證了假設 6-2。

導師對不同年級的學生採用不同之管教方式，與學生學業成就表現之關係，在過去的文獻資料中鮮少提及。然而根據邱心怡（2007）的研究指出，不同年級的國中學生對教師管教方式的認知，是有差異的；王財印（1992）的研究則證實導師管教態度對學生數學成就的表現，有顯著影響。據此可間接推知，不同年級的學生及導師採用不同之管教方式，對其學業成就表現之影響是相關的。依本研究所得結果，若導師採用專制權威及寬鬆放任的管教方式，八年級學生的學業成就表現均會優於七年級；推論可能原因，在於八年級學生心智已較七年級學生成熟，也較為了解升學準備的重要；當導師同樣採用高要求的專制權威管教方式時，八年級學生會較為認真，而七年級學生則影響不大，或許因此形成八年級學生的學業成就表現優於七年級的結果；而當導師同樣採用低要求的寬鬆放任管教方式時，八年級學生由於較能認知讀書的重要，或許因此讓八年級學生的學業成就表現優於七年級。此外，本研究也證實，導師採用忽視冷漠的方式管教八年級的學生，其學業成就的表現，會較低於導師採用其他類型的管教方式；推論其原因，可能在於忽視冷漠的管教方式，代表導師對學生採低要求與低反應的態度，學生容易感覺被放棄而失去學業上努力的動力，或許因此讓其學業成就低於導師採用其他類型管教方式的學生。

## **第七節 導師背景變項、學生背景變項、導師管教方式類型對學生學業成就表現預測力之討論**

### **壹、不同性別導師之背景變項、學生背景變項及其採用之管教方式類型對學生學業成就表現的預測力**

經以多元逐步 (stepwise) 迴歸分析結果發現：

- 一、「學生就讀年級」此一變項，可以解釋男導師學生的學業成就表現，總變異量的 2.3%。換言之，當導師為男性時，相較於七年級學生，八年級學生的學業成就表現較優。
- 二、聯合「採用忽視冷漠的管教方式」、「學生就讀年級」二個變項可以解釋女導師學生的學業成就表現，總變異量的 1.7%。換言之，當導師為女性時，相較於採用開明權威的管教方式，採用忽視冷漠管教方式者，學生學業成就表現較差；此外，相較於七年級學生，八年級學生的學業成就表現較佳。

### **貳、不同任教年資導師之背景變項、學生背景變項及其採用之管教方式類型對學生學業成就表現的預測力**

經以多元逐步 (stepwise) 迴歸分析結果發現：

- 一、聯合「學生就讀年級」、「採用忽視冷漠的管教方式」二個變項，可以解釋任教年資為6-20年導師，學生的學業成就表現，總變異量的 1.9%。對任教年資為6-20年的導師而言，相較於七年級的學生，八年級學生的學業成就表現較佳。此外，相較於採用開明權威的管教方式，導師採用忽視冷漠者，學生的學業成就表現較差。
- 二、「學生就讀年級」變項可以解釋任教年資21年以上導師，學生的學

業成就表現，總變異量的 3.5%。換言之，當導師任教年資為21年以上時，相較於七年級學生，八年級學生的學業成就表現較優。

### **參、不同專業背景導師之背景變項、學生背景變項及其採用之管教方式類型對學生學業成就表現的預測力**

經以多元逐步 (stepwise) 迴歸分析結果發現：

- 一、「學生就讀年級」此一變項，可以解釋師範院校大學畢業導師，學生的學業成就表現，總變異量的 2.2%。換言之，當導師專業背景為師範院校大學畢業時，相較於七年級的學生，八年級學生的學業成就表現較佳。
- 二、聯合「學生就讀年級」、「採用忽視冷漠的管教方式」二個變項，可以解釋研究所畢業導師，學生的學業成就表現，總變異量的 4.5%。當導師的專業背景為研究所畢業時，相較於七年級學生，八年級學生的學業成就表現較優；此外，相較於採用開明權威的管教方式，導師採用忽視冷漠者，學生的學業成就表現較差。

### **肆、導師背景變項、學生背景變項及採用之管教方式類型，對不同性別學生學業成就表現的預測力**

經以多元逐步 (stepwise) 迴歸分析結果發現：

- 一、聯合「學生就讀年級」、「採用忽視冷漠的管教方式」二個變項，可以解釋男學生學業成就表現，總變異量的 3.9%。換言之，相較於七年級學生，八年級男學生的學業成就表現較佳。另外，相較於導師採用開明權威的管教方式，採用忽視冷漠者，男學生的學業成就表現較差。
- 二、由「導師性別」此一變項，可以解釋女學生學業成就表現，總變異



量的 1.6%。換言之，就女學生而言，相較於男導師，女導師學生的學業成就表現較優。

## **伍、導師背景變項、學生背景變項及採用之管教方式類型，對不同年級學生學業成就表現的預測力**

經以多元逐步 (stepwise) 迴歸分析結果發現：

- 一、「導師性別」變項可以解釋七年級學生學業成就表現，總變異量的 1.0%。換言之，導師為女性時，七年級學生的學業成就表現，較導師為男性的高。
- 二、「採用忽視冷漠的管教方式」變項，可以解釋八年級學生學業成就表現，總變異量的 3.3%。換言之，就學生而言，相較於導師採用開明權威的管教方式，採用忽視冷漠者，八年級學生的學業成就表現較差。

## **陸、整體預測及各背景變項，對學生學業成就表現的預測力之結果討論**

經彙整前述整體預測及各背景變項，對學生學業成就表現的解釋量，由表 5-7-1 之摘要表的發現及討論如下：

- 一、對學生學業成就表現的預測力均偏低：無論就整體預測或各背景變項的預測來看，均發現有預測力偏低現象。研究者認為可能原因有三：第一，由於影響學生學業成就表現的因素相當多，包括有學生個人的智力因素、學生個人的非智力因素、家庭因素、學校因素等；而導師採用的管教方式，僅屬於影響學生學業成就表現的一部分，或許就因為此，以導師採用的管教方式預測學生學業成就表現，預測力呈現偏低現象。第二，導師為順應教育趨勢及社會期望，採



用的管教方式調整為低要求、高反應模式，似乎漸趨於一致，以致不易從導師採用的管教方式預測學生學業成就表現。第三、目前臺北市對於常態編班之政策頗為落實，每個班級的學生學業成就呈現參差不齊的常態配置，亦可能是導師採用的管教方式，較難以預測學生學業成就表現的原因。然上述推論是否正確，有待進一步的研究與證實。

二、預測學生學業成就表現的重要變項：由表5-7-1可知，有三個重要變項可有效預測學生學業成就表現，包括「學生就讀年級」、「採用忽視冷漠的管教方式」及「導師性別」等。

表 5-7-1 導師背景變項、學生背景變項、導師採用之管教方式類型對學生學業成就表現的預測力之彙整摘要表

效標變項：學生學業 各背景變項	預測變項			總變異量
	學生 就讀年級	採用忽視冷 漠管教方式	導師性別	
整體預測力	1.2%	0.7%	0.5%	2.4%
男導師	2.3%			2.3%
女導師	0.9%	0.8%		1.7%
任教6-20年導師	1.1%	0.8%		1.9%
任教21年以上導師	3.5%			3.5%
師範院校大學畢導師	2.2%			2.2%
研究所畢業導師	2.8%	1.7%		4.5%
男學生	2.4%	1.5%		3.9%
女學生			1.6%	1.6%
七年級學生			1.0%	1.0%
八年級學生		3.3%		3.3%

- 三、以「學生就讀年級」變項來說：由男導師、女導師、任教6-20年導師、任教21年以上導師、師範院校大學畢業導師、研究所畢業導師、男學生等背景變項，預測學生學業成就表現，均可發現「學生就讀年級」變項可解釋學生學業成就表現。也就是說，在前述導師或學生背景變項下，相較於七年級學生，八年級學生的學業成就表現都較優。研究者參考第四章之研究結果推測，由於導師對於八年級學生，採用專制權威的管教方式較多，在高要求的情況下，學生可能因此較為認真，因而學業成就表現較佳；而導師對於七年級學生，採用寬鬆放任的管教方式較多，在低要求的情況下，學生可能不易感受到壓力，因此學業成就表現較差。
- 四、以「採用忽視冷漠的管教方式」變項來說：由女導師、任教6-20年導師、研究所畢業導師、男學生、八年級學生等背景變項，預測學生學業成就表現，均可發現「採用忽視冷漠的管教方式」變項可解釋學生學業成就表現。也就是說，在前述導師或學生背景變項下，相較於導師採用開明權威的管教方式，採用忽視冷漠者，學生的學業成就表現較差。研究者認為，開明權威的管教方式，代表著導師對待學生係採高要求、高反應的態度，學生會感受到管教的壓力及導師的關心，可能因此較為認真，學業成就表現也較佳；反之，忽視冷漠的管教方式，代表著導師對待學生係採低要求、低反應的態度，學生不易感受到管教的壓力及導師的關心，可能因此較為鬆散，因而學業成就表現較差；在兩種不同的情形下，學生的學業成就表現相對變產生差異。
- 五、以「導師性別」變項來說：由女學生、七年級學生二個背景變項，預測學生學業成就表現，均可發現「導師性別」變項可解釋學生學業成就表現。也就是說，在前述學生背景變項下，相較於男導師，女導師學生的學業成就表現較優。推論其原因，研究者認為，男女

導師採用的管教方式有明顯差異，男導師採用專制權威的管教方式較多，而女導師採用寬鬆放任的管教方式較多；也許是因為女學生和七年級學生二者，都較能適應女導師採用低要求、高反應的管教方式，進而在學業成就表現較佳，相反的，對於男導師採用高要求、低反應的管教方式較難適應，進而影響其學業成就表現。然上述推論是否正確，有待進一步的研究與證實。



## 第六章 結論與建議

本研究主要目的在探討：（一）目前臺北市國中導師採用管教方式之概況；（二）不同背景變項（性別、任教年資、專業背景）的國中導師，其採用的管教方式之差異性；（三）不同背景變項（性別、就讀年級）的學生，知覺導師採用的管教方式之差異性；（四）臺北市國中導師採用的管教方式與學生學業成就表現之關係；（五）不同背景變項的導師及不同的管教方式，對學生學業成就表現之影響；（六）不同背景變項的學生及導師不同的管教方式，對學生學業成就表現之影響；（七）導師背景變項、學生背景變項、導師管教方式類型，對學生學業成就表現的預測力。

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、教師管教方式量表及學生期末段考成績等研究工具，研究採樣 997人，經以描述統計、平均數差異 t 考驗、單因子變異數分析、二因子變異數分析、多元逐步迴歸分析等統計方法進行分析。茲將研究所得結論與建議說明如后：

### 第一節 結 論

本節依據研究目的，將所得結果分述如下：

#### 壹、臺北市國中導師採用管教方式之概況

- 一、導師採用的管教方式有偏向要求較少、反應較多的情形。
- 二、導師採用的管教方式類型以寬鬆放任型最多，忽視冷漠型最少。

#### 貳、不同背景變項的導師與採用的管教方式

- 一、不同性別的臺北市國中導師，其採用管教方式類型有顯著差異存在

。男性導師採用專制權威的管教方式多於女性導師；女性導師採用寬鬆放任及開明權威的管教方式則多於男性導師。

二、不同任教年資及專業背景的導師，採用之管教方式類型，沒有顯著差異存在。

### **參、不同背景變項的學生，知覺導師採用的管教方式**

一、不同性別的學生，所知覺之導師採用的管教方式類型，並沒有顯著差異存在。

二、不同年級的學生，知覺導師採用之管教方式類型，有顯著差異存在：七年級學生，知覺導師採用忽視冷漠及寬鬆放任的管教方式高於八年級學生；而八年級學生，知覺導師採用專制權威的管教方式則高於七年級學生。

### **肆、導師採用的管教方式與學生學業成就表現之關係**

學生的學業成就表現，會因導師採用管教方式類型的不同，而有顯著差異存在：知覺導師採用專制權威型管教方式的學生，其學業成就表現，會優於知覺導師採用忽視冷漠型管教方式者。

### **伍、不同背景變項的導師及不同的管教方式，對學生學業成就表現之影響**

不同性別、任教年資或專業背景的國中導師，與其所採用之管教方式類型，並不會交互影響學生的學業成就表現。

### **陸、不同背景變項的學生及導師不同的管教方式，對其學業成就表現之影響**

- 一、性別不同的國中學生，在導師採用不同的管教方式類型下，其學業成就表現，並不會有顯著的差異。
- 二、不同年級的國中學生，在導師採用不同的管教方式類型下，其學業成就表現有顯著差異存在：(1) 若導師均採用專制權威或寬鬆放任的管教方式，八年級學生的學業成就表現會優於七年級。(2) 導師採用忽視冷漠的方式管教，八年級的學生，其學業成就的表現，會較差於導師採用其他類型的管教方式。

## **柒、導師背景變項、學生背景變項、導師管教方式，對學生學業成就表現的預測力**

### **一、就不同性別的導師預測學生學業成就表現而言**

1. 對男性導師來說，只有「學生就讀年級」變項能預測學生學業成就表現，其預測力為2.3%。
2. 對女性導師來說，「採用忽視冷漠的管教方式」、「學生就讀年級」等二個變項，為預測學生學業成就表現的重要變項，其預測力為1.7%。

### **二、就不同任教年資的導師預測學生學業成就表現而言**

1. 對任教年資為6-20年的導師來說，「學生就讀年級」、「採用忽視冷漠的管教方式」等二個變項，為預測學生學業成就表現的重要變項，其預測力為1.9%。
2. 對任教年資為21年以上的導師來說，只有「學生就讀年級」變項能預測學生學業成就表現，其預測力為3.5%。

### **三、就不同專業背景的導師預測學生學業成就表現而言**



1. 對專業背景為師範院校大學畢業的導師來說，只有「學生就讀年級」變項能預測學生學業成就表現，其預測力為 2.2%。
2. 對專業背景為研究所畢業的導師來說，「學生就讀年級」、「採用忽視冷漠的管教方式」等二個變項，為預測學生學業成就表現的重要變項，其預測力為 4.5%。

#### **四、就不同性別的學生預測其學業成就表現而言**

1. 對男性學生來說，「學生就讀年級」、「採用忽視冷漠的管教方式」等二個變項，為預測其學業成就表現的重要變項，其預測力為 3.9%。
2. 對女性學生來說，只有「導師性別」變項能預測其學業成就表現，其預測力為 1.6%。

#### **五、就不同年級的學生預測其學業成就表現而言**

1. 對七年級學生來說，只有「導師性別」變項能預測其學業成就表現，其預測力為 1.0%。
2. 對八年級學生來說，只有「採用忽視冷漠的管教方式」變項能預測其學業成就表現，其預測力為 3.3%。

#### **六、整體預測及各背景變項，對學生學業成就表現的預測力**

1. 就整體預測及各背景變項，對學生學業成就表現的預測力均偏低。
2. 預測學生學業成就表現的重要變項，有「學生就讀年級」、「採用忽視冷漠的管教方式」及「導師性別」等三項，其預測力為 2.4%。
3. 以「學生就讀年級」變項來說：由男導師、女導師、任教6-20年導師、任教21年以上導師、師範院校大學畢業導師、研究所畢業導師、男學生等背景變項，預測學生學業成就表現，均可發現「學生就

讀年級」變項可解釋學生學業成就表現。也就是說，在前述導師或學生背景變項下，相較於七年級學生，八年級學生的學業成就表現都較優。

4. 以「採用忽視冷漠的管教方式」變項來說：由女導師、任教6-20年導師、研究所畢業導師、男學生、八年級學生等背景變項，預測學生學業成就表現，均可發現「採用忽視冷漠的管教方式」變項可解釋學生學業成就表現。也就是說，在前述導師或學生背景變項下，相較於導師採用開明權威的管教方式，採用忽視冷漠者，學生的學業成就表現較差。
5. 以「導師性別」變項來說：由女學生、七年級學生二個背景變項，預測學生學業成就表現，均可發現「導師性別」變項可解釋學生學業成就表現。也就是說，在前述學生背景變項下，相較於男導師，女導師學生的學業成就表現較優。

## 第二節 建議

綜合上述各項研究結果，本研究擬對臺北市國中導師、學校、教育主管機關及未來研究等方面，提出數點建議，以供參考：

### 壹、對導師的建議

#### 一、瞭解教育發展及社會期望趨勢，適度調整管教方式的採用

由研究結果得知，目前臺北市國中導師採用的管教方式有偏向低要求、高反應的情形；在管教方式類型的採用以寬鬆放任型為最多，其次為專制權威型，再次為開明權威型，而忽視冷漠型最少。就導師管教採低要求的面向觀察，臺北市的國中導師似乎逐漸傾向迎合當前教育法令及主管當局推動的零體罰理念，且能配合社會各界及家長希望教師多採用正向管教措施的期待。然而此種低要求的作為是否恰當，仍有深入探討之處。

零體罰是教育發展的趨勢，也是導師應恪守的管教信念；然而管教不能與體罰劃上等號，若導師以為對學生零體罰就是不用管教，就是不必要求或降低要求，則可能喪失導正學生偏差行為的機會，甚至無法發揮教育向上提升的作用，引導學生適性發展；因此，在零體罰的趨勢下，導師仍應有適度管教的必要性。而正向管教措施（可參考《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》提供之措施）則是導師管教的利器，在教育現場有必要時即可適當運用，以達成管教之目的。

是故，導師對於管教方式的採用，應慎思低要求的作為是否恰當；若導師採取低要求或放棄要求，是為了避免高要求造成家長質疑的困擾，則恐有損教師專業形象。因此建議導師應植基於教育專業，管教方式除了高反應外，還應有適度或較高之要求，以達成管教之目的。

## 二、男性導師可適度調整採用之管教方式

由研究結果發現，不同性別的臺北市國中導師，其採用之管教方式類型有顯著差異存在：男性導師採用專制權威的管教方式多於女性導師；女性導師採用寬鬆放任及開明權威的管教方式則多於男性導師。另外，將不同性別的導師及其採用之管教方式類型，對學生學業成就表現的影響，進行統計分析結果發現：前二者並不會交互影響學生的學業成就表現。由上述結果看來，男女導師雖然採用之管教方式類型有顯著差異，但對學生的學業成就表現，並沒有顯著差異的影響。

由於採用專制權威的管教方式，對學生較著重於高要求，卻鮮少給予反應回饋，相較於採用寬鬆放任或開明權威的管教方式，對學生有較高的反應回饋；前者較容易讓外界有負面的觀感。然而專制權威的管教方式，若能因此讓學生的學業成就表現較佳，則或許能說明男性導師採用此種管教方式的用心良苦；但就實際結果來看，男女導師對學生學業成就表現的影響，並不會有顯著差異。由此看來，男性導師採用專制權威的管教方式，對學生而言並非有益，對自己倒是較為不利。

不同性別的導師，採用之管教方式有顯著差異，也許是因為性別角色形成男女有別的刻板印象；但就前述說明來看，男性導師的確有必要適度調整採用之管教方式，對學生應給予較高的反應回饋，盡量朝正向管教發展。而就教師的教育專業而言，此舉應是能力可及，故頗值得男性導師慎思並改變。

## 三、八年級導師可適度調整採用之管教方式

由研究結果顯示，不同年級的學生，知覺導師採用之管教方式類型，有顯著差異存在：七年級學生，知覺導師採用忽視冷漠及寬鬆放任的管教方式高於八年級學生；而八年級學生，知覺導師採用專制權威的管

教方式則高於七年級學生。而研究結果亦發現，不同年級的學生，在導師採用不同的管教方式類型下，其學業成就表現會有顯著差異：(1) 若導師均採用專制權威或寬鬆放任的管教方式，八年級學生的學業成就表現會優於七年級。(2) 導師採用忽視冷漠的方式管教，八年級的學生，其學業成就的表現，會較差於導師採用其他類型的管教方式。由上述結果看來，導師對於不同年級採用之管教方式類型有顯著差異，但對學生學業成就表現有影響的管教方式，卻是值得導師觀察的。

就實際影響學生學業成就表現的管教方式來看，導師對學生採高要求的專制權威管教方式，固然能使八年級學生的學業成就表現優於七年級；但採用低要求高反應的寬鬆放任管教方式，一樣能使八年級學生的學業成就表現優於七年級。因此，建議八年級導師，不必然非要採用專制權威的管教方式不可，而是應該多思考採用對學生有較高反應回饋的管教方式。

再者，就導師採用忽視冷漠的方式管教，學生的學業成就表現會較差來看：由於忽視冷漠的管教方式，導師對學生的要求與反應均較低，容易讓學生有不被重視與放棄的感受，進而影響其學業成就表現；因此，建議八年級導師應避免採用忽視冷漠的管教方式。此外，由七年級學生，知覺導師採用忽視冷漠及寬鬆放任的管教方式高於八年級學生來看，同樣要建議七年級導師，亦應避免使用忽視冷漠的管教方式。

#### **四、瞭解導師採用之管教方式對學生學業成就表現影響的涵義**

由研究結果顯示，學生的學業成就表現，會因導師採用管教方式類型的不同，而有顯著差異存在：知覺導師採用專制權威型管教方式的學生，其學業成就表現，會優於知覺導師採用忽視冷漠型管教方式者。就管教方式類型內涵來看，專制權威代表導師採取的是高要求低反應，忽視冷漠代表導師採取的是低要求低反應，兩者之主要差別在於要求的程



度；換言之，學生學業成就表現差異的原因，在於導師對其管教上的要求程度。

前述差異說明了，對於學生管教採取較高的要求，其學業成就表現會較佳。惟觀察本研究有關導師採用不同管教方式類型，學生的學業成就表現分數，發現導師採用忽視冷漠管教方式的學生，其學業成就表現分數是最差的；也就是說，除了前述要求的因素會影響學生的學業成就表現外，導師採用高反應的寬鬆放任及開明權威之管教方式，學生的學業成就表現亦優於忽視冷漠者；由此可見，導師與學生互動中，若要對其學業成就表現有正面影響，應採取高要求或高反應或兩者兼具的互動方式。

因此研究者認為，導師關心學生的學業成就表現，不必然需要勉強自己調整成專制權威的管教方式，但的確應避免對學生採取低要求、低反應之互動。亦即導師應避免採用忽視冷漠的管教方式。

## **貳、對學校及教育主管機關的建議**

### **一、學校應瞭解導師不同之管教方式對學生學業成就表現的影響，並提供適度的協助**

由研究結果得知，學生的學業成就表現，會因導師採用管教方式類型的不同，而有顯著差異存在：知覺導師採用專制權威型管教方式的學生，其學業成就表現，會優於知覺導師採用忽視冷漠型管教方式者。此外，從迴歸分析中亦發現，相較於導師採用開明權威的管教方式，採用忽視冷漠者，學生的學業成就表現較差。由上述之結果來看，導師對學生採低要求低反應的忽視冷漠管教方式，似乎對於學生學業成就表現最為不利。

學校應瞭解導師採用不同的管教方式，對學生學業成就表現的影響



；尤其應特別注意，導師採用忽視冷漠的管教方式與學生的學業成就表現，關係是負向的。在國中教育階段中，導師與學生接觸的機會最多，互動關係也最密切，導師對於班級學生的管教幾乎無可避免；當導師對學生採低要求低反應的管教方式，則等同於放棄學生，由本研究已可看出這對學生的學業成就表現有不利影響，若擴大層面來看，恐怕也會不利於學生偏差行為的導正，以及適性學習的發展。

面對採用忽視冷漠管教方式的導師，學校或可提醒這不僅有違導師的責任與義務要求，對學生的受教權益也有傷害。較積極之方式，首先建議學校定期辦理教師正面管教研習，讓導師有機會透過研習，瞭解或觀摩合理合法、具體有效的管教行為，在不斷地專業知能成長中，採用最適合學生的管教方式。其次學校可建立群組導師輔導機制，群組內有管教經驗豐富或成效卓著及需要被協助之導師各2-3名，透過管教實務問題研討與交流，在問題解決中不斷提升導師之管教能力。

## **二、教育主管機關應肯定導師在管教上的努力**

根據研究結果得知，目前臺北市國中導師採用的管教方式有偏向低要求、高反應的情形；此外，不同任教年資或專業背景的導師，在管教方式類型上沒有顯著差異存在；不同性別的學生在知覺導師採用之管教方式類型上也沒有顯著差異存在。觀察上述導師管教方式漸趨於一致性的現象，推論其可能原因，在於近年來教育發展不斷朝向徹底落實「零體罰」的理念，導師能夠隨著時代趨勢修正因應，減少採取高要求的管教，進而形成無論是任教年資的多寡或專業背景的高低，管教方式已漸趨於大同小異以致沒有顯著差異存在；另一方面性別平等教育已在學校落實生根，因而不同性別的學生在知覺導師採用之管教方式類型上也沒有顯著差異存在。雖然上述原因有待進一步研究證實，但若導師確屬配合教育法令、順應時代趨勢，進而採去更合理且正向的管教方式，則教育

主管機關真應在導師管教上的努力給予肯定。

然而省察目前學校教育現場及社會現狀，導師的管教方式經常受到高度關注，即便導師係以教育專業管教學生，但仍不免遇到有些家長或媒體質疑導師管教的合理性；在此種打擊士氣的氣氛下，使得部分導師對學生的管教日趨消極；若前述有關導師管教方式偏向低要求的情形，係導師避重就輕的作為，則恐非學生受教育之福。是故，教育主管機關對於採取積極用心管教方式的導師，應多給予正面的鼓勵；讓導師有適當的空間，願意發揮專業智能，建立積極正向的管教方式。

## 參、未來研究方面

### 一、研究方法方面

本研究初步以問卷調查法探討幾個重要的導師背景變項、學生背景變項、教師管教方式類型對學生學業成就表現之影響；惟這些變項對學生學業成就表現的相關預測力均偏低。未來或許可以納入對學生及教師的深度訪談等質化研究方式，以進一步瞭解教師管教方式的內涵及對學生學業成就表現的影響。

### 二、研究對象方面

本研究的受試樣本係蒐集臺北市東、南、西、北區共14所學校之學生樣本997位，由於每班選取6位學生，教師樣本僅有180位(班)，故可能影響到統計上之結果與推論，未來研究可考量再擴大學生樣本及教師樣本數，以更精確探討其間之差異情形。

此外，本研究的受試樣本僅限於臺北市，或許在研究推論上有所限制，未來研究中亦可考量納入全國的樣本，並可比較不同地理區域受試者的差異情形。

### 三、研究主題方面

本研究主要針對目前臺北市的國中導師管教方式對學生學業成就表現的影響進行探討。在研究問卷實施過程中，發現導師對於教育主管機關推動「零體罰」政策，以及家長和社會(輿論)相當關切教師管教問題，對其採取的管教方式已形成某些壓力與影響。由於本研究並未將上述議題納入探討範圍，或許未來相關研究可進一步針對此類主題深入探討之。此外，由於本研究發現，各背景變項對學生學業成就表現的相關預測力均偏低，建議未來可增加學生偏差行為之變項，以進一步了解導師管教方式、學生偏差行為與學生學業成就表現的相關性。



## 參考文獻

### 壹、中文部分

- 毛國楠(1997)。成績回饋方式對不同能力水準國中生數學科的學習動機、學習策略、學習態度與學業成就之影響。**教育心理學報**，29，117-136。
- 王財印(1992)。**國民中學導師背景因素、期望水準與管教態度對學生學業成就影響之研究**。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 王恭志(2000)。教師教學信念與教學實務之探析。**教育研究資訊**，8(2)，84-98。
- 王錦鈴(2007)。**桃園縣國民中學導師人格特質對班級經營策略影響之研究**。國立臺灣師範大學教育研究所在職進修班碩士論文，未出版，臺北市。
- 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，臺北市。
- 何福田、羅瑞玉(1996)。教育改革與教師專業化。中華民國師範教育學會主編：**教育專業**(頁1-30)。臺北，師大書苑。
- 吳其鴻(2001)。民主校園中教師管教的兩難。**臺灣教育**，612，44-51。
- 吳清山(1984)。**臺北市國民中學導師專業教育背景與管教態度對學生生活適應的影響**。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳清山(1987)。**國民中學教師性別、職業教育背景、與管教態度對學生生活適應的影響**。高雄市：復文。
- 吳清山(1996)。教師管教權責之探討。**初等教育學刊**，5，123-135。
- 吳清山(1998)。**學校效能研究**。臺北：五南。
- 吳毓瑩(2003)。教學評量之信念探討-松竹梅三個個案詮釋暨啟示。**國立臺北師範學院學報**，16(1)，137-162。
- 吳靜吉、程炳林(1993)。國民中小學生學習動機、學習策略與學業成績之相關研究。**國立政治大學學報**，66，13-39。
- 李佩玲(2003)。**國中少年生活風格、父母參與與其生活適應關係之研究-以臺北縣偏遠地區國中生為例**。中國文化大學生活應用科學研究所碩士在職專班碩士論文，未出版，臺北市。
- 李孟文(2002)。**國中教師實施教訓輔合一課堂管教的策略與改進之研究**。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 李美華譯(2007)。**正面管教法-接納、友善學習的教室**。臺北：人本教育基金會。
- 李國勝(2004)。**國中導師領導行為、班級氣氛與班級經營效能關係之研究**。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 李國禎(2001)。**國中生對教師有效教學行為的知覺與其學習策略、學業成**

- 就之相關研究**。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 李惠加（1997）。**青少年發展**。台北：心理。
- 周何主編（1996）。**國語活用辭典**。臺北：五南。
- 周淑華（2009）。**臺北縣國民小學教師正向管教與班級經營效能關係之研究**。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 周新富（1991）。**國民小學教師專業承諾、教師效能信念與學生學業成就關係之研究**。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 周新富（1998）。提昇學習動機的教師行為。**教育實習輔導季刊**，4(3)，53-57。
- 邱心怡（2007）。**國民中學教師管教方式與學生人權態度之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 邱雅玲（2008）。**國小教師管教方式與學生人權態度之研究**。國立屏東教育大學社會發展學系，未出版，屏東縣。
- 邱錦堂（2001）。**國中導師信念、班級經營策略對班級經營效能相關之研究**。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 邵瑞珍、皮連生主編，王文科校訂（1991）。**教育心理學**。臺北：五南。
- 林孟皇（1995）。論教師的教育權與管教行為的合理界限。**師說**，84，9-23。
- 林清江（1994年12月31日）。社會變遷與教育改革的關係。**教改通訊**，3，5-7。
- 洪榮鍵（2006）。**國中生知覺之補習班教師管教方式、學習壓力與數學科學習成就關係之研究**。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 唐書志（2008）。**中學數學實習教師教學表現預判之信念結構**。國立臺灣師範大學數學研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 孫旻儀（2004）。**國中教師管教方式與學生在校行為表現之關係**。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 孫旻儀（2008）。**國中教師管教方式代間傳遞模式之相關因素探討**。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 徐儷玲（2001）。**重要他人與前期青少年性別角色認同之關係**。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，臺東縣。
- 秦夢群（2006）。**教育行政：實務部分（第五版）**。臺北：五南。
- 高紹勛（2006）。**國民中學導師領導型態、班級氣氛與學生學業成就之相關研究**。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 張文斌（2007）。**學生知覺教師期望、教學信念與其學業成就關係之研究--以台北縣某國小高年級為例**。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 張春興（1992）。**張氏心理學辭典**。臺北：東華。



- 張春興(2001)。**教育心理學—三化取向的理論與實踐**。台北：東華。
- 張振成(1994)。**國民中學導師制之探討**。*台灣教育*，527，41-44。
- 陳敏瑜(2006)。**國中教師管教信念、管教目標與管教策略關係之研究**。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳皎眉、王叢桂、孫倩如(2002)。*社會心理學*。台北：空中大學。
- 陳美娥(1996)。**國小學習遲緩兒童父母教養方式與成就動機、生活適應、學業成就之關係研究**。臺北市立師範學院初等教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳美環(2006)。**臺北縣國民中學導師班級經營策略與班級經營效能的關係之研究**。國立臺灣師範大學教育研究所在職進修班碩士論文，未出版，臺北市。
- 教育部國語推行委員會編纂(1994)。**重編國語辭典修訂本網路版**。2009年10月19日取自<http://dict.revised.moe.edu.tw/>
- 教育基本法(2006年修正)。
- 教師法(2006年修正)。
- 教師輔導與管教學生辦法(2003年廢止)。
- 莊耀隆(1999)。**高雄市國小教師管教權力類型與班級氣氛關係之研究**。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 許清田(2003)。**教師權力運用類型、班級經營策略與班級經營效能之研究**。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 黃郁珉(2008)。**國中生人格特質、知覺教師管教方式與偏差行為之關係研究**。國立臺中教育大學教育學系碩士論文，未出版，臺中市。
- 黃炳煌(1995年09月31日)。**教師專業素質之提昇**。*教改通訊*，12，8-10。
- 黃姬芬(2002)。**國小教師管教信念與管教行為相關之研究**。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 黃家燦(2004)。**國小高年級學童內外控信念、父母及教師管教方式與焦慮之相關研究**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃富順(1974)。**影響國中學生學業成就的家庭因素**。*國立臺灣師範大學教育研究所集刊*，16，1-104。
- 楊珮妤(2004)。**國中學生父母教育態度、教師期望、生涯抱負與課業任務價值之關係研究**。國立彰化師範大學輔導與諮商研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 葉玉珠、吳靜吉(1992)。**中小學生批判思考與學業成績之相關研究**。*國立政治大學教育心理與研究*，15，79-100。
- 葉興華(1994)。**國小級任教師班級管理問題之研究**。國立師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。



- 臺北市國民中學學生成績評量辦法（2003訂定）。
- 臺灣商務印書館編審會編纂（2008）。**辭源**。臺北：臺灣商務印書館。
- 劉焜輝（1985）。**師大學生自我概念與生活適應關係之研究**。台北：國立台灣師範大學學生輔導中心。
- 歐陽教（1996）。體罰問題與學生管教。發表於臺灣師大教育研究中心所編之「春風化雨，點石成金—面對學生管教問題」系列研討會論文集，87-109。
- 學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項（2007年修正）。
- 蕭昭君（譯）（民86）。**全是贏家的學校：借鏡美國教改藍圖**（原作者：Wilson, K. G.）。臺北市：天下遠見（原著出版年：1994年）。
- 蕭福生（1991）。**為什麼亞當不同於夏娃**。載於晏涵文（主編），**做個剛柔並濟的人**（20-37頁）。台北：張老師。
- 賴月心（2007）。**教師性別刻板印象與師生互動之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 繆敏志（1990）。**單親兒童學業成就、人格適應及其相關因素之研究**。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 謝州融（1983）。**國民中學導師角色踐行之調查研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 謝亞恆（2007）。**影響國中階段學生學業成就成長量的個人、家庭及學校因素之研究**。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- 簡茂發（1978）。父母教養態度與小學兒童生活適應之關係。**教育心理學報**，11，63-86。
- 簡茂發（1987）。**心理測驗與統計方法**。台北：心理出版社。
- 羅聿廷（1985）。**影響單親家庭青少年疏離感與生活形態之相關性研究**。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 譚彩鳳（2006）。香港中文教師教學信念及背景因素之研究。**當代教育研究**，14(1)，113-146。

## 貳、西文部分

- Adorno, T. W., et al. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper & Row.
- Ashton, P., & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Blair, G. M., Simpson, R. H., & Jones, B. S. (1968). *Educational psychology (3rd ed.)*. New York: Macmillan.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of Self-regulation*, San Diego.
- Brown, A.L., Campione, J.C., & Day, J.D. (1981). *Learning to learn: On training*

- Students to learn from texts. *Educational Research*, 10, 14~20.
- Chan, D. W. (1998). Stressful life event, cognitive appraisals, and psychological symptoms among Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 457-472.
- Charles, C. M. (1999). *Building classroom discipline (6th ed.)*. New York: Longman.
- Chiu, L. H., & Tulley, M. (1997). Student preferences of teacher discipline styles. *Journal of Instructional Psychology*, 24(3), 168-176.
- Ginzberg, E. (1984). Career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp. 169-191), San Francisco: Jossey Bass.
- Kaplan, P. S., & Stein, J. (1984). *Psychology of adjustment*, New York: McGraw-Hill.
- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42, 441-451.
- Lee, V. E., Zuze, T. L., & Ross, K. N. (2005). School effectiveness in 14 Sub-Saharan African countries: Links with 6th graders' reading achievement. *Studies in Educational Evaluation*. 31, 207-246.
- Longman dictionary of American english*. (1983). Hong Kong: Longman.
- McDonnell, J. H., Christensen, J.C. & Price, J. R. (1989). *Teachers' career stages and availability and appropriateness of incentives in teaching*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 318704)
- National Commission on Teaching and America's Future. (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York, NY. Teachers College Press.
- Parkay, F. W., & Conoley, C. (1981). *Discipline in the schools: The relationship of educators' attitudes about corporal punishment to selected variables*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Texas, San Marcos.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Simpson, J. A., & Weiner E. S. C. (Eds.) (1989). *The Oxford English Dictionary*. Oxford: Clarendon Press.
- Spekman, N. J., Goldberg, R. J., & Herman, K. L. (1992). Learning disabled children grow up: A search for factors related to success in the young adult years. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7, 161-170.
- Tomal, D. R. (2001). A comparison of elementary and high school teacher discipline styles. *American Secondary Education*, 30(1), 38-45.

# 附錄一 正式問卷(學生)

## 教師管教方式量表

親愛的同學：

您好！這是一份了解**導師**管教方式的問卷，請你（妳）根據班級現任導師與你（妳）相處的實際狀況，誠實圈選出最符合的選項，【本填答資料僅供學術之研究使用，絕對保密，請放心填答。】填答時，請注意不要遺漏，謝謝！敬祝  
學業進步

國立政治大學教育學院  
學校行政碩士在職專班  
指導教授：王鍾和 博士  
研究生：顏光正 敬啟  
99 年1月

### 壹、基本資料

臺北市立 \_\_\_\_\_ 國中 \_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ 班

性別：男 女

### 貳、導師管教方式量表

你的老師會這樣做嗎？請思考平時與老師相處的情形，在最適當的選項下畫上“○”。

	從 不	很 少	有 時	經 常	總 是
1. 老師會當眾誇讚表現好的同學 .....	1	2	3	4	5
2. 當我表現不好時，老師會安慰我 .....	1	2	3	4	5
3. 老師會試著了解我們每個人的問題 .....	1	2	3	4	5
4. 當我們表現不好時，老師會鼓勵我們繼續努力 .....	1	2	3	4	5

5. 老師會給我們改過的機會 .....	1	2	3	4	5
6. 老師會尊重我們的想法 .....	1	2	3	4	5
7. 沒搞清楚事情，老師很容易就大聲罵人或處罰 .....	1	2	3	4	5
8. 考試考不好，老師會在同學面前罵我 .....	1	2	3	4	5
9. 老師會在沒事先通知的情況下，翻人家的書包 .....	1	2	3	4	5
10. 任何規定，老師一定會先問問我們的意見之後，才做決定 .....	1	2	3	4	5
11. 老師不會給我們面子 .....	1	2	3	4	5
12. 老師常因責備學生而趕不上進度 .....	1	2	3	4	5
13. 老師的管教很老舊古板 .....	1	2	3	4	5
14. 老師心情不好時，會對我們比較兇 .....	1	2	3	4	5
15. 功課如果有不會或不懂的地方，老師會講解給我聽，直到懂了為止 .....	1	2	3	4	5
16. 老師的待人處事是我學習的對象 .....	1	2	3	4	5
17. 老師是真心關心我的 .....	1	2	3	4	5
18. 老師會對我冷嘲熱諷 .....	1	2	3	4	5
19. 老師對我常有不合理的要求 .....	1	2	3	4	5
20. 老師對我和其他同學不公平 .....	1	2	3	4	5

### 參、成績資料

請寫出你（妳）上學期第三次段考的成績：

國文\_\_\_\_\_分；英文\_\_\_\_\_分；數學\_\_\_\_\_分

**※記得再檢查一次，確定每題都回答了。非常感謝您提供寶貴的意見！**

## 附錄二 正式問卷(導師)

### 導師基本資料表

親愛的老師您好：

感謝您撥冗填答此資料。為了解學生知覺導師採用之管教方式與學業成就表現的關係，研究者另請學生填寫與導師相處的相關量表，與本資料一併作為學術研究分析之依據。【本填答資料僅供學術之研究使用，絕對保密，請放心填答。】填答時，請注意不要遺漏，感謝您的鼎力協助。敬祝

教 安

國立政治大學教育學院  
學校行政碩士在職專班  
指導教授：王鍾和 博士  
研 究 生：顏光正 敬啟

【說明】請依據您個人的實際情況在□中打「√」

一、性 別：1. 男 2. 女

二、任教年資：(得計入代課年資)

1.  5年以下 2.  6至20年 3.  21年以上

三、教育學歷背景：

1.  師範院校大學畢業 2.  師資班或教育學程畢業

3.  研究所四十學分班結業 4.  研究所畢業

四、目前擔任導師班級： \_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ 班