

東海大學教育研究所

碩士論文

國中導師對高關懷學生態度與教師  
效能關係之研究

A Study on the Relationship between  
Homeroom Teachers' Attitude towards at-Risk  
Students and Teacher Efficacy in Junior High  
Schools

研究生：田雅綸 撰

指導教授：王文科 教授

中華民國 102 年 6 月 3 日



# 國中導師對高關懷學生態度與教師效能關係之研究

## 論文摘要

本研究旨在探討國中導師對高關懷學生態度與教師效能之相關情形。本研究採調查研究法，依學校規模比例進行分層隨機抽樣，共選取臺中市公立國中 408 位導師為有效研究樣本，進行描述性統計分析、獨立樣本 T 檢定、單因子變異數分析、皮爾森積差相關以及逐步多元迴歸分析。研究結果顯示如下：

- 一、國中導師對高關懷學生整體態度具中上程度。其中，「專業認知」得分最高；「情感傾向」得分最低，平均分數為中下程度。
- 二、國中導師的整體教師效能感為中上程度。其中，以「教學效能」得分最高，「抗衡外在影響效能」得分相對略低。
- 三、不同的學務處行政資源與輔導室行政資源，在國中導師對高關懷學生整體態度上具有顯著差異。
- 四、不同性別、學校規模、班級家長平均社經背景、學務處行政資源與輔導室行政資源，在整體教師效能感上具有顯著差異。
- 五、國中導師對高關懷學生態度與教師效能呈現中度正相關。
- 六、國中導師對高關懷學生態度、學務處行政資源、班級家長平均社經背景與學校規模對整體教師效能感具有顯著預測力。

最後，根據上述研究結果，研究者提出幾點建議供教育行政機關、國中學校、國中教師及日後研究者參考。

關鍵詞：國中導師、高關懷學生、教師效能

# **A Study on the Relationship between Homeroom Teachers' Attitude towards at-Risk Students and Teacher Efficacy in Junior High Schools**

## **Abstract**

The purpose of this study was to explore the relationship between homeroom teachers' attitude towards at-risk students and teacher efficacy in junior high school. The methodology of this study was a survey research, which was implemented with stratified random sampling according to school scale. In this study, 408 public junior high school homeroom teachers in Taichung city were drawn as valid samples, and they were analyzed by descriptive statistics, independent sample t-test, one-way ANOVA, Pearson product-moment correlation and multiple regression analysis. The conclusions were summarized as follows:

1. Junior high school homeroom teachers scored over average on the attitude towards at-risk students. Of the three aspects, "professional cognition" was the highest score and "affective tendency" was the lowest score, which was below average.
2. Junior high school homeroom teachers scored over average on teacher efficacy. Of the three aspects, "teaching efficacy" scored the highest and "efficacy of resisting external influences" went the other way.
3. In terms of junior high school homeroom teachers' attitude towards at-risk students, significant differences were found in different administrative resource of Student Affairs and Counseling Center.
4. In terms of teacher efficacy, significant differences were found in gender, school scale, parents' SES, administrative resource of Student Affairs and Counseling Center.
5. There was a positive and moderate correlation between homeroom teachers' attitude towards at-risk students and teacher efficacy in junior high school.
6. Junior high school homeroom teachers' attitude towards at-risk students, the administrative resource of Student Affairs, parents' SES and school scale could significantly predict teacher efficacy.

Finally, according to the above conclusions, researcher offer some suggestions to educational administrations, junior high schools, junior high school teachers and future researchers.

Keywords: junior high school homeroom teacher, at-risk students, teacher efficacy

## 謝 誌

在論文完成付梓之際，內心充滿了感恩與喜悅之情，不禁回首來時路，感恩感激這三年來論文研究與教職生涯中提攜、協助、扶持與陪伴的師長、同仁、朋友與家人們。感激與你們相遇，豐富了我這三年的生命旅程；感激你們的陪伴與包容，讓我在遭遇困難瓶頸之時，得以安頓身心，沉潛自我；感激有你們的引領與協助，讓我看見更寬廣遼闊的世界；感恩上天安排的這一切，讓我這三年來的研究與教職生涯，品嚐了酸甜苦辣的豐富精彩滋味，讓自身無論在專業或個人方面，皆成長成熟許多。沒有你們的支持陪伴，這本論文便難以孕育而生。

在這段研究旅程之中，感謝正誠老師與淑美老師的引導，協助學生在瓶頸之時，澄清思緒，找尋到合適的研究方向。此外，更感激論文指導教授文科老師這些日子以來的悉心指導，提點學生論文寫作需留意之處，給予許多寶貴的建議與協助；在您細心明快地審閱論文過程中，學生得以踏實地如期完成論文寫作。在這點點滴滴的歷程裡，老師豐富嚴謹的學識涵養與清晰的邏輯思辨，更令學生如沐春風，獲益匪淺，感激能有緣有幸成為您的指導學生。再者，感謝口試委員信良老師與正誠老師，感謝您們不僅認真用心地審閱學生的論文，更給予了我許多寶貴的建議與指導，讓我得以看見自身盲點，使論文寫作更臻完善。

最後，感謝當初支持我報考研究所的家人、長輩與老師，讓我體驗了精彩豐富的三年；感謝任職學校校長、主任與同仁的鼓勵、指導與分享，啟發了我論文研究的思維；感謝協助發放量表的主任、老師與朋友，沒有你們，論文無法完成；感謝家婕、芸婷、惠閔與姿菁在論文寫作與統計分析上的協助與經驗分享；感謝莞茹忙碌地養育三個可愛的寶貝外，仍不忘督促我儘快著手論文研究；感謝肇強、易冠、幸雅、鈺卿與砒如，曾經與一路上的包容、支持與陪伴；更感謝家人無條件的愛。謹以此論文獻上我心中難以言喻的感激！

田雅綸 謹誌于

2013 初夏



# 目次

目次	i
表次	iii
圖次	V
附錄	VI
第一章 緒論	1
第一節 問題背景與研究動機	1
第二節 研究目的與待答問題	4
第三節 名詞釋義	5
第四節 研究範圍與限制	7
第二章 文獻探討	8
第一節 高關懷學生之涵義與相關研究	8
第二節 國中導師對高關懷學生態度之內涵與相關研究	29
第三節 教師效能之意涵與相關研究	35
第三章 研究方法	58
第一節 研究架構	58
第二節 研究假設	60
第三節 研究對象	60
第四節 研究工具	62
第五節 資料分析	68
第四章 結果與討論	70
第一節 研究對象基本資料分析	70
第二節 國中導師對高關懷學生態度與教師效能之現況分析	73
第三節 不同背景變項的國中導師對高關懷學生態度之差異分析	77
第四節 不同背景變項的國中導師教師效能之差異分析	88
第五節 國中導師對高關懷學生態度與教師效能之相關分析	98
第六節 不同背景變項與國中導師對高關懷學生態度對教師效能之預測分析	100

第五章 結論與建議	102
第一節 結論	102
第二節 建議	105
參考文獻	109
一、中文部分	109
二、英文部分	115





## 表次

表 2-1	社會底層學生與學校系統價值觀差異之比較表	18
表 2-2	高危險行為之效應	20
表 2-3	國外教師效能的定義內涵與研究向度	43
表 2-4	國內教師效能的定義內涵與研究向度	44
表 2-5	蘭德公司評鑑教師效能的測量工具	47
表 2-6	高、低效能教師之特徵	49
表 2-7	性別與教師效能之文獻整理	52
表 2-8	年資與教師效能的文獻整理	52
表 2-9	職務與教師效能的文獻整理	54
表 2-10	學歷與教師效能的文獻整理	55
表 2-11	學校規模與教師效能之文獻整理	56
表 3-1	預試樣本之分配及回收情形	61
表 3-2	正式樣本之發放及回收情形	61
表 3-3	「國中導師對高關懷學生態度量表」專家學者審閱名單	63
表 3-4	「國中導師對高關懷學生態度量表」項目分析考驗摘要表	64
表 3-5	「國中導師對高關懷學生態度量表」因素分析摘要表	67
表 3-6	「國中導師對高關懷學生態度量表」信度分析摘要表	67
表 4-1	國中導師背景變項之次數分配表	71
表 4-2	學校背景變項之次數分配表	72
表 4-3	「國中導師對高關懷學生態度量表」各層面得分之描述性統計摘要表	74
表 4-4	「國中導師對高關懷學生態度量表」各題項得分之描述性統計摘要表	75
表 4-5	「教師效能感量表」各層面得分之描述性統計摘要表	75
表 4-6	「教師效能感量表」各題項得分之描述性統計摘要表	76
表 4-7	不同性別之國中導師在對高關懷學生態度之 $t$ 統計考驗摘要表	77

表 4-8	不同年資導師對高關懷學生態度之單因子變異數分析結果摘要表	78
表 4-9	不同專業知能來源導師對高關懷學生態度之平均數差異比較表	78
表 4-10	不同任教科別導師對高關懷學生態度之單因子變異數分析摘要表	79
表 4-11	不同教育程度導師對高關懷學生態度之單因子變異數分析摘要表	80
表 4-12	有無教導高關懷學生經驗在對高關懷學生態度之 $t$ 統計考驗摘要表	80
表 4-13	不同學校規模導師對高關懷學生態度之單因子變異數分析摘要表	81
表 4-14	班級學生人數在導師對高關懷學生態度之單因子變異數分析摘要表	82
表 4-15	家長社經背景在導師對高關懷學生態度之單因子變異數分析摘要表	82
表 4-16	學務處資源在導師對高關懷學生態度之單因子變異數分析摘要表	83
表 4-17	輔導室資源在導師對高關懷學生態度之單因子變異數分析摘要表	85
表 4-18	不同背景變項與國中導師對高關懷學生態度在各層面之差異摘要表	87
表 4-19	不同性別的國中導師教師效能之 $t$ 統計考驗摘要表	88
表 4-20	不同年資的國中導師在教師效能單因子變異數分析結果摘要表	89
表 4-21	不同專業知能來源導師之教師效能單因子變異數分析結果摘要表	90
表 4-22	不同任教科別導師之教師效能單因子變異數分析結果摘要表	90
表 4-23	不同教育程度的導師在教師效能單因子變異數分析結果摘要表	91
表 4-24	有無教導高關懷學生經驗的國中導師教師效能之 $t$ 統計考驗摘要	91
表 4-25	不同學校規模的國中導師教師效能之單因子變異數分析結果摘要表	93
表 4-26	不同班級人數的國中導師在教師效能單因子變異數分析結果摘要表	94
表 4-27	家長社經背景在國中導師教師效能之單因子變異數分析結果摘要表	95
表 4-28	學務處資源在國中導師教師效能之單因子變異數分析結果摘要表	96
表 4-29	輔導室資源在國中導師教師效能之單因子變異數分析結果摘要表	97
表 4-30	不同背景變項與國中導師教師效能在各層面之差異摘要表	98
表 4-31	國中導師對高關懷學生態度與教師效能之相關分析摘要表	99
表 4-32	背景變項與國中導師對高關懷學生態度對教師效能之多元迴歸表	100

## 圖次

圖2-1	效能預期與結果預期之區別.....	38
圖2-2	自我效能基本概念模式.....	41
圖2-3	低效能教師形成來源的比較.....	50
圖3-1	本研究之研究架構圖.....	58



## 附錄

附錄一：國中導師對高關懷學生態度量表(專家效度用).....	118
附錄二：國中導師對高關懷學生態度量表(預試階段).....	124
附錄三：國中導師對高關懷學生態度與教師效能關係之調查工具(正式量表)	126
附錄四：量表使用同意書.....	129
附錄五：量表參考使用同意書.....	130



# 第一章 緒論

## 第一節 問題背景與研究動機

「在不同的專業實際地形中，存在有一個高的、堅實的高地，俯看著一個沼澤。在那高地上，一些容易管理的問題，可以透過以研究為基礎之理論與技術的應用，提供答案加以解決；但在那泥淖的低窪地中，混亂的、令人迷惑的問題，卻拒絕了技術性的解決方案。在這種情境下，諷刺的是，在高地所處理的問題對於個人或整體社會而言，大部分是相對較不重要的，不管其技術性的利益有多高；然而，在那低窪的沼澤中，卻佈滿對人最重要的問題。實務工作者必須自我抉擇的是，究竟他應該停留在高地上，依流行的嚴格標準，解決相對較不重要的問題；或者是要下降至重要問題的沼澤中呢…？」(林明地、楊振昇、江芳盛譯，2001，p. 148)

美國教育學家 *Donald Schon*

身為教育的實務工作者與研究者，感受到許多重要的教育政策與改革，其立意固然良好，但實施的實際成效常未如預期，往往解決了一項問題，又製造了另一道難題。或許，我們除了秉持著教育崇高的理想與視野，擘劃未來美好的教育願景之外，也應該回頭檢視最基礎、最核心、最實際的教學現場工作情形——教師對學生的知覺態度為何？教師的教學效能如何？教師「帶好每一位學生」，實踐教育機會均等與卓越的情形為何？畢竟，教師是教育的生命，是教育品質的關鍵(張德銳主編，2006)，而啟動有效教學引擎的前提為良好的班級經營與師生關係(吳宗立，1993；張民杰，2005；歐申談譯，1993)，否則，任何理想的教育行政措施、任何的經費計畫投注、任何良善的教學內容、方法或技巧，缺乏有效能的教師，皆難以產生有效教學，更難以裨益學生學習。看似簡單基礎的班級經營管理應當做好，讓有效教學得以進行，多數教師專業能力對此理應應付裕如、勝任愉快，但隨著社會變遷，教師面對社會日趨多元複雜化的種種挑戰，實際的教師效能現況為何？此乃本研究的問題之一。

邁入二十一世紀的台灣，面對少子女化、資訊科技媒體爆增、社會變遷日新月異；面對金融風暴、歐債危機、經濟變動震盪起伏；面對貧富差距、城鄉落差日益擴大，M型社會具體成型等種種挑戰，使得台灣整體社會變得日益多元複雜。縱然現今國中教育階段已廢除了能力編班，落實常態分班，但依城鄉、依學區、依房價所形成的能力分校，卻存在於貧富差距越拉越大的台灣社會，從駱明慶(2002)研究報告「誰是台大學生—性別、省籍與城鄉差異」即點出此一現狀。該研究指出，56%台大學生來自台北縣市，台北市大安區學生成為台大學生的機率更是台東縣學生的31.5倍。李家同(2010)也指出，國中學生程度在地域上的差距越來越明顯。

外在的社會環境如此，影響學生學習行為表現甚劇的傳統家庭模式也日漸解構，單親、隔代、外配家庭比率日漸提高。以台灣單親家庭統計為例，1990年，台灣單親兒少戶約占兒少家戶6.5%，2000年為9.4%，到了2010年單親兒少戶占總兒少戶的比率升至12.71%，二十年來，育有未成年子女單親家庭比率顯著增加了一倍(內政部統計處，2010；薛承泰，2002)。面對內在脆弱的家庭結構，加上外在媒體與生活環境的誘惑越來越多，也越來越容易取得，學校該如何彌補家庭教育功能不彰的缺口？儼然成為學校教育的一大課題。在整體教育體系中，站在第一線面對處理上述課題者，常是學校教師，且又以長期與學生朝夕相處的導師們身處前線。在現今「零拒絕」的教育政策與「零體罰」的管教模式下，國中導師對這些因家庭與社會環境不利因素而產生偏差行為的國中學子們，所抱持的輔導管教態度為何？國中導師們究竟該持何種輔導態度，才能將班上處於危機邊緣的孩子帶回正軌，不致影響班級常規，進而促進全班同學有效學習？此乃本研究的問題之二。

台灣社會環境與家庭結構變化如此劇烈，學生的人格發展方面，當一群懵懂的孩子們，從兒童期邁入了青少年狂飆期，身心極易出現劇烈變化與衝突，即正處在Erikson心理社會發展論中所謂的第五期—「自我統合對角色混亂」的危機與轉機階段。Erikson認為，此一時期是人生全程八階段中最重要時期，可以

說是人格發展歷程中多個關鍵中的關鍵(張春興, 2004)。在此時期, 心智發展尚未成熟但身體行為能力卻又日漸強健的青少年們, 面對著內在自我概念的衝突與統整、未來與學業的壓力、家人師長的期許、人際的衝突、同儕的認同、外在物質環境的誘惑、色情媒體的氾濫等等排山倒海的現實環境。一旦身心調適不當, 家庭缺乏溫暖與支持、在校未獲得成就感與連結依附感、周遭缺少正向同儕力量, 此時, 若又無正向師長強而有力的教育專業引導, 青少年在生活中所遭受的挫折與壓力將容易產生偏頗的價值觀念與偏差行為, 輕微者悲觀自傷、違反校規、干擾上課、無所事事, 不利於自身與同儕有效學習; 嚴重者甚至產生霸凌、翹家、輟學、違法、藥物濫用、危險性行為等。國中導師面對這些身處狂飆期、身心調適失衡加上家庭功能不彰的青少年學生們, 對其的輔導管教態度與教師效能之間的關係為何? 不同文化專業背景、年資、性別與輔導資歷的導師之間是否存在有差異? 為本研究的問題之三。

在國中教育端, 理想上, 為了讓所有學生都能在學校順利學習成長, 預防與因應中途輟學, 會即早篩檢、介入、輔導遭遇上述情形之學生, 此類學生學理概念上, 稱為「危機學生」或「高危險群學生」。然而, 為了避免標籤作用, 為了彈性助益更多跑向懸崖邊緣的青少年們, 相關教育主管單位以學生需求面向, 將高危險群青少年輔導, 正式更名為高關懷青少年輔導, 用「高關懷學生」取代了原先常用的「高危險群學生」(教育部, 2010; 莊靜茹, 2011)。

然而, 綜觀近年來碩博士論文對高關懷學生之研究發現, 研究焦點多集中在探詢高關懷學生背後危險因子與保護因子之分析(呂紀韋, 2008; 連廷嘉, 2004; 陳嘉雯, 2008; 黃怡禎, 2011; 蔡亞彤, 2011); 研究輔導教師對高關懷學生的輔導諮商策略與效果(王凱生, 2009; 吳亭儀, 2010; 李慧玟, 2011; 莊靜茹, 2011; 廖芷蘭, 2009; 劉惠萍, 2009; 魏汎儀, 2012; 譚智筠, 2011); 檢驗國中抽離式高關懷班的高關懷課程影響成效(王昱淇, 2012; 陳建元, 2011; 陳修蕙, 2010; 陳韻琇, 2011; 蔡幸紋, 2011)等等。從上述研究可看出, 對高關懷學生議題多從輔導諮商與高關懷班成效的角度出發, 這些研究固然具備價值性與助益, 但卻缺

乏了國中導師對高關懷學生輔導態度的相關研究。

然而，在國中校園裡，長期與高關懷學生朝夕相處，每日觀察瞭解其實際生活狀態，第一時間掌握出缺席並輔導管教其行為者，多由初級預防網絡的導師承擔此責任。其態度對高關懷學生學習成長的影響日積月累可長達三年，與輔導教師約每週或隔週一次的專業輔導諮商作用相較，導師的影響作用亦有其重要性。當導師將高關懷學生轉介至輔導室，與輔導教師共同合作協助高關懷學生，仍需要長時間才有可能見其成效，畢竟，教育工作是循序漸進的，而輔導成效更非一蹴可幾。輔導轉介過後，高關懷學生仍幾乎留在原班求學，其偏差行為與不利因子，將會多一個行政資源協助一同克服，但問題不會無端消失。此外，不同於輔導教師以個案為重的專業焦點，國中導師不僅需輔導高關懷學生，更需要兼顧班級全體學生的學習。因此，本研究欲探究國中導師對高關懷學生的態度與導師對班級全體學生教師效能之間的關係，而非僅僅只求導師對高關懷學生教師效能間的關聯性。畢竟，判斷國中導師效能之高低，應以整體學生為基準，否則，身為導師，若僅僅只對高關懷學生有效能，也難以稱為有效能的導師。

由於這類從導師輔導管教高關懷學生觀點之相關文獻付之闕如。故希望藉此次研究，能初步了解目前國中導師對於高關懷學生態度為何？其態度對班級全體學生的教師效能影響情形與關係又是為何？期以此研究結果，提供國中導師面對兼顧教導高關懷學生與整體班級經營的權衡參考，在常言道「拉抬一匹狼，犧牲十隻羊」的可能困境中，能更從容自在地創造雙贏，成為有效能的教師，以達成「帶好每位學生」的教育機會均等與卓越之理想。

## 第二節 研究目的與待答問題

根據上述之問題背景與研究動機，將本研究待理之主要問題，整理成如下之研究目的與待答問題。

### 一、研究目的

為了瞭解目前國中導師對高關懷學生態度與教師效能之現況與關係，是否受



國中教師性別、年資、文化專業背景、任教科別、教育程度與教導高關懷學生經驗等教師背景因素，以及學校規模、班級人數、班級家長社經背景與學校行政資源等學校背景因素之影響而有所差異。期以此研究結果，供國中導師面對教導班級高關懷學生與整體班級經營兩者之間的權衡參考。在此，從六方面深入探討本研究之目的：

- (一)瞭解國中導師對高關懷學生態度之現況。
- (二)瞭解國中導師教師效能之現況。
- (三)瞭解國中導師對高關懷學生態度與教師效能之關係。
- (四)分析不同教師背景變項的國中導師對高關懷學生態度與教師效能差異情形。
- (五)分析不同學校背景變項的國中導師對高關懷學生態度與教師效能差異情形。
- (六)探討不同背景變項與國中導師對高關懷學生態度對教師效能的預測作用。

## 二、待答問題

- (一)國中導師對高關懷學生的態度為何？
- (二)國中導師教師效能現況情形為何？
- (三)國中導師對高關懷學生態度與教師效能之間的關係為何？
- (四)不同性別、年資、文化專業背景、任教科別、教育程度與教導高關懷學生經驗的國中導師對高關懷學生態度與教師效能，差異情形為何？
- (五)不同學校規模、班級人數、班級家長社經背景與學校行政資源的國中導師對高關懷學生態度與教師效能，差異情形如何？
- (六)不同背景變項與國中導師對高關懷學生態度對教師效能是否具有預測力？

## 第三節 名詞釋義

### 一、高關懷學生

目前官方與學界對高關懷學生定義尚未清楚明確地界定，但其核心概念泛指：一群因個人身心狀況、家庭背景、學校、社會或是文化不利等因素之影響，在傳統教育體制中難以獲得成功經驗，而容易因此產生翹家、輟學、藥物濫用、

暴力攻擊、過早性經驗或自我傷害等偏差行為的國中青少年。

在此，本研究所指之「高關懷學生」係指下列任一條件之國中學生：

1. 依照原台中縣政府教育處張姐姐輔導中心所發展之「高關懷學生檢核表」，個人家庭生活現況選項分數 7 分以上且個人生活現況選項分數超過 15 分，需轉介至輔導室之國中學生。
2. 在學期間無故曠課累加達 10 小時、曾有被記大過以上處分或中輟復學適應不良，而有中輟之虞的國中學生。
3. 經導師觀察判定，有轉介輔導室長期輔導或認輔需求之國中學生。

## 二、國中導師對高關懷學生態度

本研究將「國中導師對高關懷學生態度」定義為：國中導師在教導班級高關懷學生時，對其相關的人、事、物與觀念等所抱持的認知、情感與行為傾向。相關的人包括導師本身、高關懷學生、同事、家長等；相關事物包括教學、輔導與班級經營的方法等；觀念則指導師對高關懷學生所抱持的信念與價值取向。其態度內涵包括「專業認知」、「情感傾向」與「行為傾向」等三部分。「專業認知」係指國中導師對高關懷學生問題成因、預防措施與處遇方式的瞭解與信念；「情感傾向」係指國中導師教導高關懷學生之積極或消極、喜歡或厭惡之情感反應；「行為傾向」係指國中導師在教導班級高關懷學生過程中，所採取的行為表現。本研究將以國中導師在自編的「國中導師對高關懷學生態度量表」填答情形為依據，得分越高者，代表教師對高關懷學生態度越積極正向。

## 三、教師效能

「教師效能」係指教師從事教學工作時，對自己教學能力的信念，此一信念包括教師對於自己能夠影響學生學習及抗衡外在環境對教學影響等方面的能力判斷(孫志麟, 1991)。由於本研究聚焦於國中導師的教師效能，因此本研究之「教師效能」係指國中導師在班級經營中，相信自己能夠正向影響班級學生學習成長，並能抗衡外在不利環境對班級學生之負面影響的一種知覺信念程度，此一信

念係由「班級經營效能」、「抗衡外在影響效能」、以及「教學效能」等三大向度所組成。其中，「班級經營效能」係指國中導師對於班級管理上的自我能力評估；「抗衡外在影響效能」為國中導師肯定自身的專業能力，足以抗衡社會與家庭對班級學生負面影響的信念；「教學效能」則為國中導師在教學上，相信自己能夠對班級學生做有效處理，引發學習動機，影響學生正向學習結果的能力。本研究採用何郁玲(1999)所編製的「教師效能感量表」，國中導師在此量表填答得分越高者，代表教師效能越高。

#### 第四節 研究範圍與限制

##### 一、研究範圍

本研究以台中市 101 學年度現職公立國民中學導師為研究對象。國中導師包括現職之正式教師與代理教師。目前，得知目前台中市共 29 個行政區，69 所市立國民中學、2 所市立中小學、以及 8 所市立完全中學，共計 79 所國中，3110 個班級。本研究將以這 3110 名公立國中導師作為本研究之可接近母群體。

##### 二、研究限制

本研究受限於研究人力、物力、時間與經費之限制，研究範圍僅限於台中市國民中學導師，故研究結果不宜過度推論至其他地區。

## 第二章 文獻探討

### 第一節 高關懷學生之涵義與相關研究

高關懷學生常見於國中校園內，是每位身處於教育現場的教師們所需面對的重要課題，也是本研究重要的名詞概念。因此，本節綜合整理高關懷學生相關文獻資料，將高關懷學生的概念分為高關懷學生的演變與涵義、高關懷學生的甄別工具、甄別高關懷學生的意義、高關懷學生的相關理論、與高關懷學生的相關實徵研究等五個部分探討。

#### 一、高關懷學生的演變與涵義

國內「高關懷學生」的概念源自於「高危險群學生」或「危機學生」。「高危險群」一詞最早來自於醫學領域，意指在家族中曾有遺傳性疾病紀錄的人，罹患該類遺傳性疾病的危機較一般人為高，需要提早施予預防性評估及介入，防患於未然(吳芝儀，2000)，爾後，被廣泛運用於教育、心理、社工等各個領域。「高危險群」(At-Risk)一般泛指「一群極有可能遭受到某種危險，但目前仍未陷於此危險之中的人們」(李冠蓉，2002，頁6)，此一名詞運用在教育領域方面，則稱之為「高危險群學生」或「高危險群青少年」。然而，由於青少年在個人、家庭、學校、社會與同儕的生活背景個別差異很大，構成青少年偏差行為的成因極為複雜且鮮少以單一型態之偏差行為出現，導致官方與學界對「高危險群學生」定義普遍缺乏一致性與清楚明確的界定，國內外相關的論文期刊對該名詞定義也略有不同(李冠蓉，2002;楊瑞珠、連廷嘉，2004)。在此，就「高關懷學生」定義之演變，分述如下：

早期，Dryfoos(1990)認為高危險群青少年是在發展為成熟負責的成人過程中有所障礙者，亦即，受環境與個人因素或事件因素的影響，如：社經地位、社區生活品質、性別、種族等背景因素，使得這類青少年比起其他同儕更容易導致早孕、學業失敗、藥物濫用、離家等高危險行為，而更容易遭受到這些不良行為的後果。爾後，Jarjoura(1993)指稱高危險群學生為瀕臨學業失敗危機、或瀕臨

從學校中途輟學危機的潛在中輟學生或是中輟復學生。而此一定義，將較廣義的高危險群學生限縮為較狹義的中輟高危險群學生，但中途輟學卻僅是高危險群學生偏差行為表象類型中的其中一項。

吳芝儀(2000)為避免外界將高危險群青少年誤解為將會對社會造成危害的危險份子，因而從青少年成長背景的危機因素著眼，將「高危險群青少年」改稱「危機青少年」或「危機學生」，以稱呼這類因面臨學業失敗危機，而容易產生違規犯過或偏差行為，包括中途輟學、藥物濫用、暴力攻擊、危險性行為或自我傷害等的青少年。

楊瑞珠、連廷嘉(2004)亦將「高危險群學生」定義為因個人生理或心理狀態、家庭、學校、社會、文化環境等不利因素之影響，在傳統教育體系中難以獲得成功經驗的青少年，甚多面臨教育或學業失敗的高危險群，易於發生偏差或違規犯過之行為問題，包括輟學、未婚懷孕、藥物濫用、暴力攻擊、危險性行為或自我傷害等。林杏足、陳佩鈺、陳美儒(2006)則稱「國中高危險群學生」為國中在學學生從事危險行為，可能在未來會危害身心，而「危險行為」包括學校表現不良、攻擊性行為與暴力、自我傷害或自殺意念、濫用藥物與成癮行為、過早及未保護之性經驗、不良身體意象等。

近年來，政府為了避免標籤作用，相關教育主管單位以學生需求面向而將身處高危機邊緣的「高危險群學生」或「危機青少年」，解讀為需要接受高關懷輔導的「高關懷學生」，並將「中輟高危險群學生」正式更名為「中輟高關懷學生」，期以在實務上更能彈性篩選、真實輔導助益這些跑向危險懸崖邊緣的青少年，使其能走在學習成長的正軌上(教育部，2010；莊靜茹，2011；莊鎮遠，2006；黃怡禎，2011；彭震宇，2007；蔡亞彤，2011；蔡幸紋，2010)。

綜合上述所言，由於本研究焦點集中於國中階段導師對高關懷學生態度與教學效能關係之研究，因此，本研究指稱之高關懷學生限縮為國中在學階段，一群因個人身心狀況、家庭背景、學校、社會或是文化不利等因素之影響，在傳統教育體制中難以獲得成功經驗，而容易因此產生翹家、輟學、藥物濫用、暴力攻擊、

過早性經驗或自我傷害等偏差行為的國中青少年。

## 二、高關懷學生的甄別工具

綜觀高關懷學生相關文獻，雖然可對高關懷學生之定義有概念性的理解，但應用於教育實務上，國中階段究竟何者為高關懷學生？何者為非？究竟高關懷學生的明確定義與篩選指標為何？標準目前尚不明確。然而，與高關懷學生概念相近、較狹義的中輟高關懷學生甄別評量工具逐漸發展出來，並成為近年來國內中輟領域新興的議題與趨勢(陳嘉雯，2008)。在此，就國內外甄別中輟高關懷學生之相關研究，進行整理討論，以利本研究更進一步明確地定義高關懷學生之相關指標。

根據章勝傑、周慧婷(2008)與陳嘉雯(2008)的文獻整理，目前國內外甄別中輟高關懷學生工具主要可分為檢核表(checklist)、中輟預測自陳量表、預測模型以及教師預測等四種類型。茲述如下：

### (一) 檢核表

檢核表是由教師或輔導人員，針對對高關懷學生的瞭解進行勾選填寫。檢核表上會列出中輟高關懷學生的行為特徵與背景變項，如：學生出缺席情形、交友情形、家庭背景、學習狀況、偏差行為等，通常檢核項目被勾選的愈多，其中輟的可能愈高。使用檢核表的優點有：1. 簡單明瞭，易於使用而可節省時間。2. 由教師填答，可避免學生因抗拒或不清楚題意而胡亂作答。3. 教師只需針對少數學生填寫檢核表，實行成本相對低廉。然而，其缺點為：1. 填寫檢核表，將受限於教師對中輟高關懷學生的認識程度，並增加教師的行政負荷。2. 檢核表篩選標準不明，常未交代勾選多少項目算是中輟高關懷學生。3. 檢核表每個變項對於中輟行為的影響權值並不相同，依勾選項目數量計算有失精準。4. 檢核表的甄別準確預測度仍有很大的進步空間(章勝傑、周慧婷，2008；陳嘉雯，2008)。

目前國內中輟高關懷學生之檢核表發展較成熟者稀，有：賀孝銘、林清文、陳嘉雯、張亦瑾所編製之「中輟高關懷學生檢核表」(教育部，2010)及周愷嫻(2005)

所編製的「輟學檢驗表」等較被教育實務單位所使用。

## (二) 中輟預測自陳量表

中輟預測自陳量表是由學生自行填寫問卷或量表，從中得到一個「中輟傾向」或「中輟風險」分數，藉以讓教師與輔導人員可以經由該量表的結果瞭解學生目前的狀況，此為國內外常用來辨識中輟高關懷學生的方式之一。使用中輟預測自陳量表的優缺點剛好與檢核表呈現互補關係。其優點有：1. 可以透過班級集體施測的方式全面進行，讓所有學生填寫自陳量表，如此一來，教師得以在短時間內瞭解所有同學發生中輟的可能程度，及早予以介入處遇，而不需在學生出現了中輟高危險現象才進行檢核。2. 量表結果容易理解，施測分數愈高，中輟的危險程度也愈高。3. 自陳量表是由學生自行填答，所以無須顧慮教師對學生的認識是否足夠，也可以減輕老師的行政負擔。然而，缺點方面為：1. 學生可能會因為心理防衛、不清題意、量表題目冗長而不耐煩等心理因素，而抗拒作答或不實作答，導致無效評量。2. 中輟預測自陳量表的發展相對較為繁複耗時，施測人數廣泛，導致實行成本較檢核表高昂許多(章勝傑、周慧婷，2008；陳嘉雯，2008)。

在國內，實際運用於教育實務現場的自陳量表有章勝傑與李冠蓉(2002)依台東縣社會情境脈絡下所編製的「中輟傾向量表」，其附有信效度與預測效度。此外，原台中縣政府教育處張姐姐輔導中心亦有發給各校使用「高關懷學生檢核表」，其附有清楚的截斷分數，但信效度數據並未提供，另外，檢核對象為較廣義之高關懷學生，而非中輟高關懷學生。

## (三) 預測模型

預測模型是以學生校內學籍資料、輔導紀錄資料等紀錄、或是全國資料庫等，運用邏輯迴歸分析等統計工具，進行高關懷學生預測。關於預測模型的研究數量雖然豐厚，但是預測的正確率差異甚大，如：偽陽率差距從 4.5%至 85%皆有(章勝傑、周慧婷，2008)。從關於預測模型的各项研究得知，中輟高關懷學生之預測，無法靠單一變項因素有效鑑別，需用多個因子變項組合較為可行(陳嘉雯，2008；Gleason&Dynarski, 2002)。

#### (四) 教師預測

教師預測是由熟識學生的導師與輔導教師對學生未來中輟的可能性，進行主觀認定。其優點為：1. 方法簡便省時。2. 成本極為低廉。3. 有一定水準的信效度。缺點為：1. 存在教師主觀判定是否能夠客觀評價之疑慮。2. 主觀認定無法詳細交代中輟高關懷學生面對的危險因子何在。3. 即使教師預測能辨識中輟高關懷學生，仍需要花費許多時間進行後續評估(章勝傑、周慧婷，2008；陳嘉雯，2008)。

探究國內外學者研究發現，教師預測學生可能中輟的粗略評分與中輟預測自陳量表所得分數之間達顯著相關(章勝傑，2003；章勝傑、李冠蓉，2002；章勝傑、周慧婷，2008；Barrington & Hendricks，1989；Wells, Miller & Clanton，1999)。這說明了教師預測確實是一個信效度皆佳的中輟甄別工具，不失為一個簡單易行的中輟高關懷學生甄別方法，但其仍有中輟生擊中率偏低之缺失。

綜合上述，可以發現甄別中輟高關懷學生的方式可分為檢核表、中輟預測自陳量表、預測模型以及教師預測等四大類型，沒有任何一種甄別工具是完美無缺的，各具備優缺點，彼此也呈現互補關係。因此，使用任何一種甄別工具時，須視使用目的與現有資源做選擇並且留意使用之限制，或者互相搭配使用，以利更精準地甄別高關懷學生，及早處遇。

現今，除了原台中縣政府教育處張姐姐輔導中心所編製並發給各校使用的「高關懷學生檢核表」甄別對象屬於較廣義之高關懷學生外，其餘甄別工具多是較狹義地甄別危機狀態更嚴重的中輟高關懷學生。然而，中途輟學常是高關懷學生因應其危機挫折狀態的一種行為方式與重要警訊指標(吳芝儀，2000)，故對於甄別高關懷學生仍然具備參考價值。由於本研究受限於人力、物力與地緣關係，研究範圍僅限於台中市公立國民中學，且研究視角是從輔導初級預防體系中導師的角色著手，因此，本研究對「高關懷學生」之定義與甄別標準採用較廣義的方式看待，並以台中市公立國民中學教師較常使用的甄別工具做為優先考量。在此，本研究所定義的「高關懷學生」係指下列三項條件中，任一條件之國中學生：

1. 依照原台中縣政府教育處張姐姐輔導中心所發展之「高關懷學生檢核表」，個



人家庭生活現況選項分數 7 分以上及個人生活現況選項分數超過 15 分之需轉介至輔導室的國中學生。

2. 依據教育部 99 年中輟學生輔導手冊內所附之「中輟高關懷學生檢核表」，在學期間，無故曠課累加達 10 小時、曾有被記大過以上處分或中輟復學適應不良，而有中輟之虞的國中學生。
3. 經導師觀察判定，有轉介輔導室長期輔導或認輔需求之高關懷國中學生。

### 三、甄別高關懷學生的意義

在高關懷學生的研究領域上，發展準確而有效的高關懷學生甄別工具僅僅只是一個歷程手段，而非目的。其終極目標乃在於提供教師與輔導人員一個有效可靠的依據，以針對高關懷青少年，進行及早評估、診斷、輔導或轉介。畢竟，面對嚴重的青少年偏差行為、中輟或者犯罪等行為問題，事前預防與及早介入的效果，必遠遠勝於事後輔導與治療補救的成效，如此一來，不僅可以減輕教育與輔導人員的工作挫折感與無力感，更能降低教育與社會成本。否則，就成本角度來看，Baas(1991)研究表示，花在學生中輟後所付出的代價與花在及早介入預防的費用相比，高達六倍以上。「全是贏家的學校」書中也提及，如果政府不肯多花 2200 美元將中小學階段孩子從危險邊緣中救出來，帶上來，可能會把他推到監獄去，關他一輩子，如此一來，政府每年至少要花二萬美元(吳芝儀，2000)。

值得慶幸的是，近年來政府所致力推動的中輟復學工作已見成效。教育部(2010)統計資料顯示，全國中小學復學率由 92 學年的 65.7%逐年上升至 97 學年的 83.6%，顯示中輟追蹤與協尋已發揮成效，使多數中輟生順利返校就讀。

然而，就學校事後教學輔導成效而言，中輟生復學並非問題的結束，而是另一棘手問題的開始。吳芝儀(1999)的研究顯示，學生中輟復學後再度輟學的機率相當高，且再次輟學的時間易一次將比一次長。當學校面對這群社會歷練豐富、江湖氣息濃厚的學生們，學校教師與行政人員更需謹慎面對，否則，倘若處理不甚妥當，將可能陷入了「找回一匹狼，帶走好幾隻羊」、「一顆老鼠屎，壞了一鍋

粥」的現實困境(吳芝儀, 2000; 莊鎮遠, 2006)。從中可知, 頭痛醫頭、腳痛醫腳、等情況嚴重再來處理的事後補救策略, 成效可謂事倍功半(楊瑞珠、連廷嘉, 2004)。

因此, 甄別高關懷學生的真實用意為, 進一步主動積極地進行初級預防工作, 及早給予高關懷學生支持性的發展協助。其中, 站在初級預防與學生朝夕相處的導師角色, 面對高關懷學生的態度, 將成為初級預防與次級預防成效之關鍵。

#### 四、高關懷學生的相關理論

探討國中導師對高關懷學生的態度與教學效能, 需先理解高關懷學生的背景成因理論, 多些理解, 有助瞭解其中關鍵成因, 並著手尋找實際可行的處遇方向。在此, 從危機樹觀點與文化傳遞理論兩方面, 探討高關懷學生危險行為的可能成因, 並進一步說明危險行為效應與對高關懷學生可行的處遇方式, 說明如下:

##### (一) McWhirter 的危機樹(at-risk tree)觀點

McWhirter(1998)認為探討高關懷青少年之危機行為時, 不宜以支零破碎的片段知識分開來探討, 否則非但看不見事件成因之全貌, 也可能失之偏頗, 模糊了焦點。畢竟, 危機現象不能視為各自獨立、互不相干的的行為組型, 而應被視為一系列連鎖的狀態。任何社區、家庭、學校與個人等看似微不足道的危機, 都可能在特定的時空背景下, 轉變成青少年重大發展危機。因此, McWhirter 以危機樹為隱喻, 試圖以系統性的架構、生態理論的觀點, 探討高關懷青少年危機行為的成因與範疇, 茲述如下:

##### 1. 土壤：環境因素

「土壤」代表著影響高關懷學生成長的大環境因素, 如: 社經地位、社區環境、文化因素、社會變遷、科技進步等。當兒童青少年生長在父母失業、貧窮、單親、無殼蝸牛、貧者愈貧的貧瘠土壤中, 環境壓力易箝制根的發展, 而不利樹木輕易生長茁壯。

##### 2. 樹根：家庭與學校因素

危機樹有兩條主要的樹根—家庭與學校。「樹根」連接著樹木與土壤，是滋養樹木生長的主要泉源，代表著家庭與學校不僅負責文化傳遞的工作，也是促進青少年身心發展的場所，更是提供青少年汲取經驗的初級社會機構。其中，家庭是主根，負責養育、保護、教養兒童與青少年，給予孩子溫暖而安全的避風港。然而，當家庭發生重大變故、離婚、衝突、父母管教不當、親子關係疏離時，將會提高孩子發生危機行為的機會。

除了家庭以外，學校是另外一條主根，社會期望學校能提供一個安全友善的學習環境給學生，使學生皆能獲得適當的學習經驗，並且期待教師教導知識以外，也能夠關心照顧學生的情緒困擾，培養學生重要的生活能力。其中，學校效能、教師效能、班級結構與同儕關係，對學生的學習成長亦有很大的影響。當學校內部的拉力大於外部環境的吸引力時，高關懷學生較不易產生危機行為，學校內部拉力如：獲得學習的成就感與意義感、師生關係佳、對學校有認同歸屬感、擁有正向的同儕關係等(鄧煌發,2000)。總而言之，樹根是樹木成長的重要部位，倘若樹根失去功能，樹木便無法吸收良好的養分，腐爛的樹根將難以長出健康的枝芽。

### 3. 樹幹：個人因素

樹幹用以支撐樹枝，也是土壤與樹根汲取養分送至葉子、花朵與果實的管道。危機樹的「樹幹」包含青少年本身的特質、行為、態度與技能，代表著青少年的優點與缺點、喜好與厭惡、才能與缺陷。這些青少年的人格特質萌芽於土壤環境，經由家庭與學校的樹根傳遞。如果青少年的人格特質屬於低自尊、憂鬱、躁鬱等，在加上腐爛的樹根與貧瘠的土壤，將易導致青少年產生危機行為。相反地，如果青少年有良好的復原力與韌性，高抗壓力、能自律自治、用好的策略來適應周遭環境，那麼即便身處不利環境，仍可過著正常豐富的生活。其中，McWhirter (1998)、Rak&Patterson(1996)及 Werner(1995)研究指出，復原力強的孩子有以下共同特徵：

(1). 對生命有積極的態度，這能使孩子克服令人困擾的情緒經驗。

- (2). 能樂觀地領會痛苦、挫折與其他困苦經驗的正面意義。
- (3). 具有獲得他人積極關注的能力。
- (4). 堅信積極有意義的人生觀。
- (5). 自動自發地追尋嶄新經驗的能力。
- (6). 在社會、學校與認知學習領域中，勝任愉快。

這些特徵就好像一道防火牆，協助孩子面對現實困境，調適壓力，保護孩子使之得以避免遭受惡劣環境的衝擊與影響，將傷害減至最低，並能在艱困的條件中，依舊繼續成長茁壯。

#### 4. 樹枝：社會適應

「樹枝」代表青少年社會適應的狀況。許多青少年都能適應良好，順利發展成為有生產力的成人、父母以及社區的一份子。然而，高關懷青少年常因生長於功能不良的家庭，被孤立於主流社會與主流文化價值之外，經由不良同儕互動而逐漸染上惡習，產生不當行為。其中，有五種分枝易結出惡果，即輟學、藥物濫用、危險性行為、青少年犯罪以及自殺等。單一偏差行為可能是其他危機行為的前兆，極可能產生連鎖效應，因此不宜等閒視之。比如：兒童青少年抽菸，可能引發長大酒精濫用的危機；酗酒，也可能引發未來藥物濫用的危機，身為教育者不可不慎。

#### 5. 樹葉、花朵與果實：身處危機的高關懷青少年

樹上的每個「果實」都代表著個別的青少年。某些果實是健康完好的，某些是壓傷損壞的，甚至還會有些會落果。雖然「歹竹可能會出好筍」，「好竹也可能會出歹筍」，但實際上，適應不良的行為確實會增加中輟、藥物濫用、危險性行為、犯罪與自殺等五大危機行為發生的可能性。更可悲的是，這些身處高危機的高關懷青少年們本身就是一顆種子，落在貧瘠土壤中，很可能又孕育出下一代的危機樹。

#### 6. 園丁：教育者

如同其他樹木的成長一般，危機樹也需要除蟲、修剪、固樁、施肥，也需要

和煦的陽光、充足的水分與豐富的養分去照料。此時，身為「園丁」的家長、教師、輔導教師、社工、教育行政人員等，需在樹木的成長過程中，根據不同的發展危機階段與每顆樹的個別需求，針對土壤、樹根、樹幹、樹枝、花與果實等不同面向，齊心予以照料，以減低腐壞果實的可能性，協助高關懷青少年渡過人生發展危機，順利成長茁壯，裨益社會，也落實帶好每一位學生的理想。

從危機樹理論可知，高關懷學生的成長歷程就像樹的成長一般，深受土壤環境、家庭與學校的樹根、個人特質的樹幹與照顧的園丁所影響，決定最終發展出健康的枝芽與甜美的果實，或是長成脆弱偏差的分枝與腐壞的果實。其中，每個危機行為背後的成因複雜，彼此之間相互牽連影響，環環相扣，因此，不應以單一獨立的片段解讀危機行為，而需以整合的觀點視之。此外，無論是一般學生的教育也好，或是高關懷學生的教育與輔導也罷，不宜僅僅只是由學校單方面地重視學生們的教育價值，家庭、社區與廣大的社會環境亦需重視教育之責任，教育的成效與果實才能克盡全功(McWhirter, 1998)。畢竟，單靠學校一條樹根的努力，成果仍事倍功半。

## (二) Miller 的文化傳遞理論(Acculturation Theory)

Miller(1958)所提出的文化傳遞理論強調不同的社會團體各自擁有其不同的文化內容。社會結構中，由於人口的異質性，會產生各種不同的團體，每個團體與階級都擁有各自獨特的信仰、傳統、文化價值觀、規範與社會期望(郭靜晃, 2001)。位居在宰制階級與中產階級的青少年，其語言文化、舉止風範、休閒品味等，皆與主流文化相近，因此，較能符應學校文化所傳遞的中產階級價值觀，擁有較豐厚的文化資本，這有助於這類青少年在學校體制下成功(孫智綺譯, 2002; 章勝傑, 2003; Bourdieu, 1973; Delpit, 1995)。然而，那些生長在社會底層有偏差行為的青少年們，則遵守著屬於他們階級的文化價值觀，而這些價值觀與學校中產階級的主流見解大異其趣，其中的差異，可從麻煩、剛強、小聰明、刺激、命運與自主等六個層面來比較，整理如下表 2-1。

表 2-1

社會底層學生與學校系統價值觀差異之比較表

	社會底層學生所持的價值觀	學校所傳遞的價值觀
麻煩	認為與權威機構或中產階級接觸會有麻煩產生，強調不惹上麻煩	要求學生與權威機構或中產階級接觸，並遵守道德規範
剛強	強調男子氣概，重視強悍，認為強悍就是要用行動來表示，並且會使用成人世界的侵略性語言或行為	重視學生的行為規範與教養，不重視學生身體是否健壯。學業導向，禁止學生表現出侵略性的語言或行為
小聰明	看重有小聰明、應答機智、甚至是會在正規知識與紀律外使用欺瞞詐術之人，其領導威望更甚於空有武力者	要求學生在正規的紀律下，學習知識技能
刺激	追求刺激與冒險行為，因而常與酒精、性、賭、賽馬、骰子、閒晃相伴	強調正規知識的學習，不贊成追求刺激的冒險活動，但就社會底層的眼光，這些知識相當無趣
命運	相信一切都是命中註定，自身難以掌控	要求學生透過目前課業上的努力來掌握自己的未來，因為這些課業與未來的職業前途具有關聯性
自主	希望能從外在的壓迫與權威中解放，能獨立自主。	希望能存在並依附於強權與外在的壓迫，以接受其關心照顧。

資料來源：整理自 Miller(1958, pp.7-13)

然而，並非所有來自社會底層的青少年，都必然會因為表 2-1 所列的次級文化價值觀的傳遞，而產生偏差行為。Miller(1958)認為，社會底層的青少年可分成如下三大類：

#### 1. 穩定的社會底層

生活在穩定社會底層的孩子們，知道自己不可能在學業上或事業上有良好的成就，而相當認命。亦或者，因為相當地安貧樂道、樂天知命或十分懶惰，而根本不想求上進。

#### 2. 有志向上卻受阻的社會底層

生存於有志向上卻受阻撓在社會底層的青少年們，會希望在學業上或事業上有所成就，但因為缺乏機會、智能、或身處於文化壓力等因素下，而未能達成目標。其中，在三類社會底層的青少年中，這一類青少年最有可能從事偏差行為來滿足自身欲望。

### 3. 已獲成就的社會底層

對於具有志向以及潛能之社會底層青少年來說，其靠著符合主流價值的天賦與後天的努力，可以在學業上或事業上獲得預期的成就，讓美夢逐一成真。

從上述文化傳遞理論的觀點可發現，學校對於學生的期望與要求，通常是中產階級的信念與行式風格的寫照，學校規則往往反映出中產階級的價值取向，例如：守規矩及追求好成績等，成功界定的標準相當狹隘(郭靜晃，2001)，這導致社會底層的青少年產生了上述三種型態。其中，從學校宰制階級的觀點來看，屬於第一種穩定社會底層的青少年，其既無能力也不努力於學習，導致國中三年的課堂學習幾乎都在發呆做白日夢中度過，雖然白白浪費了自身寶貴的青春時光與教育資源固然可悲可惜，但乖巧安靜地馴服於學校體制下，無能無意挑戰宰制階級的權威卻也顯得無害。至於第三種已獲成就的社會底層，其具備天賦潛能，也願意依循著主流價值的遊戲規則，循規蹈矩地努力追求學業或事業上的成功，他們是受到學校體制所讚賞的一群，亦是鞏固宰制階級與中產階級權威的力量。然而，倘若青少年屬於第二種有志向上卻受阻的社會底層，其在學校體制下經歷了學習挫敗或人際挫敗的經驗，又無人及時拉拔一把，易逐漸難以認同學校中產階級的文化價值，在同儕相互倚靠與底層階級文化的影響下，選擇另謀出路，違反學校規定與主流文化價值觀，甚至形成抗拒型態的學生次文化，導致偏差行為的發生，進而頻頻挑戰宰制階級的舊有權威。

至於身為國中教師，該以何種態度面對、引導、改善身處第一種、甚至是第二種社會底層處境的青少年，不僅考驗著這群教師的智慧，更待以研究解答，裨益教學實務。而現今國中導師對第一種、甚至是第二種社會底層青少年的態度與教師效能，亦是本研究欲瞭解之處。

#### (三) Wigtil 的高危險行為之效應

感受到高危險群行為及不良適應行為後果的不只是青少年自身，還包括他們的兄弟姐妹、家庭、同儕、老師、教育行政體系、宗教團體、社區及最終的社會。為此，Wigtil 於 1995 年提出引發短期、中期、長期三階段的高危險行為效應（引

述自楊瑞珠，1998)，如表 2-2 所示。從該表中可知，高關懷青少年所產生的高危險行為可分為短期、中期與長期三個階段，依階段的不同，高危險行為效應由輕微、中度到嚴重，從一開始短期效應的低自我形象、低落的學習動機，轉變為中期效應的在學表現失敗、與學校產生強烈的疏離感，進而向社會的大染缸靠攏，以致最終走向長期效應的身心靈失衡與犯罪行為，甚至成為了家庭與社會的負擔。

值得注意的是，高關懷青少年的三階段高危險行為並非是一夕之間變嚴重的，而是經日積月累，逐漸病入膏肓的。它是一個連續的發展歷程，每一個發展階段都有一段養成期。倘若家長、學校教師、正向同儕以及社會支援體系，能恰到好處地掌握時機，即時查覺高關懷青少年異樣的危險行為變化，即時處遇，或可避免這群孩子們往懸崖方向，一去不回頭。

表 2-2  
高危險行為之效應

短期效應	中期效應	長期效應
◎過低、過高的目標及願望	◎學校表現失敗	◎依賴家庭或社會救濟
◎自尊心低落	◎無權、無希望	◎生理、情緒及心理不健康
◎不以未來做導向	◎過早及無保護之性經驗	◎犯罪行為
◎不良的讀書習慣及學習能力	◎疏離	
◎動機變壞	◎沒有參與感	
	◎被退學或輟學	

資料來源：鄭崇趁等著(1998)。中途輟學問題與對策(169頁)。台中：兒童福利基金會。

#### (四)高關懷學生的處遇方式

從上述高關懷學生的成因理論與其所產生的高危險行為效應可知，高關懷學生的成因深受個人、家庭、學校、社會與文化因素影響，程度有從短期輕微到長期嚴重之分。因此，若欲協助這群跑向懸崖邊緣的高關懷學生回到生命與學習的正軌；若欲緩解其危險行為，裨益學生自身與未來社會，使其真正成為未來社會



的主人翁與棟樑之材，那麼或許可從高關懷學生個人、家庭、學校、社會與文化等角度尋求解答，以提供增進國中導師對高關懷生處遇態度之參考答案。

### 1. 個人部分

林杏足、陳佩鈺與陳美儒(2006)建議諮商實務工作者與學校教育工作者，由復原力的角度正視不同生命體獨特的價值，以理解而非矯正的視框，研擬如何在高關懷學生危險因子雖然存在，卻也能降低其負向破壞性影響，而讓學生內在保護因子發揮功能。其次，高關懷學生在關係中是否被接納與理解、人我之間的連結與親密是否得到滋養，都將影響其自我感受與自我價值。當缺乏溫暖、正向且親密的關係時，高關懷學生會藉由從事危險行為，來減輕自身孤單、空虛、無聊與無意義的感受。最後，高關懷學生的認知思維，容易出現合理化危險行為的架構或偏誤認知，需適時予以價值澄清。

### 2. 家庭部分

國內外有關高關懷青少年輔導的文獻一致地認為，家庭生活對青少年而言是初級預防與次級預防高危險行為的重要場所(楊瑞珠、連廷嘉，2004)。若父母能扮演正向角色楷模，以尊重、接納、鼓勵的方式與之互動，將是高關懷學生成長發展的重要動力源(林杏足、陳佩鈺、陳美儒，2006)。因此，學校宜加強家庭教育、親職教育、實施家族治療以改善親子溝通與互動關係、適時地家庭訪問等(劉學禮，2003)，協助家庭增權賦能，發揮正常功能之角色。

### 3. 學校部分

學校部分可從教師角色與學校體制兩部分來探討。學校教師角色方面，從林杏足、陳佩鈺、陳美儒(2006)對於國中高關懷學生的研究結果觀之，校園中的師長對高關懷學生，實具有相當大的影響。其中，高關懷學生對師長的知覺感受、互動關係與管教態度，將會影響其危險行為發生的可能性。此外，鍾學明(2004)提到，師長若能以嚴格堅定的規範與引導，去重視每個學生的獨特性，而非放任或缺乏約束的管教，則可給高關懷學生帶來正向影響與發展。因此，建議強化學校導師角色功能，透過班級經營、輔導知能等課程，學習與高關懷學生互動的方

式、培養具支持性、成長性的師生互動關係。

再者，學校體制方面，蔡德輝、吳芝儀(1998)提到，Hixson & Tinzman 於 1990 年曾對學校教育體系進行觀察評估，指出造成學生面臨教育失敗危機的結構性障礙，如：缺乏彈性的學校結構與時程安排，未能符應學生及其家庭的需要；標籤與能力分班的濫用，將學生區隔卻未能促進一般學生的教育成就；測驗誤用；狹隘的課程內容與教學，導致部分學生的挫敗經驗且與實際生活脫節；以及教育者不了解學生的生活情境、興趣、能力等。若於能力範圍內，盡可能化解現有學校體系的結構性障礙，或可減緩高關懷學生從事偏差行為去創造另類成功經驗的機會。此外，林杏足、陳佩鈺與陳美儒(2006)亦建議，宜建立學校教育與心理諮商共同合作的機制，由輔導室提供專業合作的人力與方式，除了提供諮詢之外，更對第一線與高關懷學生接觸的師長提供支持，降低面對不易處理的困局所帶來的無力感，使其有方法與能力來提升高關懷學生在校園中的穩定性與適應性。最後，針對嚴重的高關懷學生或中輟復學生，可為其特別規畫另類選擇學校、多元型的中途學校或技職教育，以還給校園一個清靜安全的空間，也讓這群極需特殊關懷與協助的學生，能完全地安置，真正獲取所需，如此，也改善了學校可能需面對混過社會的中輟復學生將不良習性帶入校園，傳染給其他原該中規中矩的學生之困境(蔡德輝、吳芝儀，1998)。

#### 4. 社會部分

社會部分，宜落實媒體自律分級管制作法，減少大眾媒體對青少年學習與模仿之負面影響(劉肖泓，2002)。此外，倘若高關懷學生所處的社會環境或社區，有妥善的社區資源提供服務與休閒，鄰里中有關切的大人提供支持，亦可降低高關懷學生的危險行為(陳嘉雯，2008)。最後，林杏足、陳佩鈺與陳美儒(2006)的研究提出，高關懷學生是否理解相關法律常識與罰則，將對其從事危險行為產生嚇阻作用，但同時也會使其思索法律執行上的闕漏疏失，並試圖挑戰其界限。

#### 5. 文化部分

然而，倘若當我們從高關懷學生個人、家庭、學校與周遭社會等問題成因角

度切入，努力嘗試解決高關懷學生危險行為，卻仍舊百思不得其解或仍未見具體成效時，也許我們就該靜一靜、緩一緩、想一想思考的盲點，改變思考高關懷議題的視角，從教育的問題成因角度轉換為教育的文化本質角度切入。

如同 Cummins(2001)認為美國 30 年來教改努力失敗原因在於：一則挑戰現存教育意識形態的資料被故意忽視了；二則不願意承認「學校反映了社會的權力結構，而這個社會權力結構與教育結果有直接的關係」。以此論點，章勝傑(2003)認為如果我們沒有認清教育的權力關係本質，要降低台灣國中小學生，特別是原住民學生的中輟率是一個不可能的任務。找回中輟生的努力註定失敗；課業輔導與補救教學的成效將會不彰；體制內籌設成本極高的選替學校方案也不會成功；加強教訓輔三合一的努力雖勞師動眾，卻可能終將徒勞無功。然而，這樣的努力也許仍會贏得幾場戰役，幫助少數已中輟或可能中輟的高關懷學生，但註定輸掉這場戰爭。

從「問題」的視角解決，看似無望，然而從權力的角度來看，其實關鍵就在於「賦權」(empowerment)。如果弱勢族群的學生在學校教育中能經驗尊重與肯定，如果主流文化的老師意識並承認自己教學行動中的文化霸權本質，同理原住民孩童所經驗到的雙重文化適應，理解弱勢族群的學生所經驗到的社會底層文化脈絡，也許這些孩子也能在課室中、學校內，展現舞台上、跳將上所綻放的生命力(章勝傑，2003)。

## 五、高關懷學生的相關實徵研究

綜合整理近年來台灣對高關懷學生的相關實徵研究發現，研究方向大致可歸納為編製高關懷學生評定量表、對高關懷學生的輔導策略與輔導效果、以及國中抽離式高關懷課程對高關懷學生的影響成效等三方面探究：

### (一) 編製高關懷學生評定量表之研究

近年來，由於人權意識的抬頭、零體罰政策入法，使得正向管教與輔導工作在教育領域與教學實務現場漸成顯學，逐漸替代過往權威訓導的教育模式。這也

使得部分教育輔導研究者，為了協助學校教師與輔導人員能擁有一個可靠有效的甄別工具，以及早對學生們進行評估、診斷與輔導，期待能以此裨益校園內的高關懷學生、減少青少年問題的發生與輟學的可能，因而，著手藉由深入探究高關懷學生背後的危險因子與保護因子，嘗試發展出甄別高關懷學生的評定量表(呂紀韋，2008；連廷嘉，2004；陳嘉雯，2008；黃怡禎，2011；蔡亞彤，2011)。

呂紀韋(2008)、連廷嘉(2004)與陳嘉雯(2008)皆曾針對高關懷青少年為研究對象，編製高關懷學生的評定量表。其中，呂紀韋(2008)所編製的「青少年心理健康篩選量表」全量表總共 97 題，包含憂鬱傾向 18 題、焦慮傾向 18 題、自傷傾向 17 題、衝動行為 18 題、精神困擾 17、以及效度指標 9 題等六個分量表。各分量表之 Cronbach's  $\alpha$  值介於 .81 至 .94 之間，總量表 Cronbach's  $\alpha$  為 .97，顯示該量表具有良好的內部一致性信度。結果顯示高關懷學生，在量表分數上得分顯著高於一般學生，具有良好的建構效度，而該量表亦分別建立總量表及六個分量表的原始分數與百分等級常模之對照表。

連廷嘉(2004)所編製的「高危險群青少年衡鑑量表」全量表總共 80 題，該量表分為父母管教態度、親子關係、自我概念、自我控制、認知扭曲、因應策略、學校人際、學業表現等八個分量表。各分量表的 Cronbach's  $\alpha$  值介於 .68 至 .90 之間，總量表的 Cronbach's  $\alpha$  值為 .93，表示具有不錯的內部一致性。其次，本量表間隔兩週的重測信度介於 .79 至 .91，顯示該量表在時間的穩定尚佳。效度部分，「高危險群青少年衡鑑量表」能有效區分一般青少年與中輟少年、犯罪少年、藥物濫用少年、憂鬱與自我傷害少年，顯示具不錯區別效度。

另外，陳嘉雯(2008)所編製的「中輟高危險群學生評定量表」全量表總共 69 題，包含危險因子分量表 44 題與保護因子分量表 25 題，而各分量表內各有家庭、個人、學校與社會等四個分量尺。各分量表的 Cronbach's  $\alpha$  值介於 .74 至 .92 之間，而總量表的 Cronbach's  $\alpha$  值為 .93，顯示具有不錯的內部一致性。其次，該量表間隔二週的重測信度介於 .83 至 .98 之間，亦顯示該量表在時間的穩定尚佳。效度部分，該量表能有效區別中輟高危險群學生與一般學生，顯示具

有不錯的區別效度。最後，該量表也分別建立了危險因子與保護因子共八個分量尺的全國性百分等級常模，量表之建立相當完備。

## (二) 對高關懷學生輔導策略與輔導效果之研究

國內高關懷學生相關研究方面，除了著重於編製高關懷學生評定量表的研究外，另一研究焦點則集中於對高關懷學生輔導策略與輔導效果之研究，如：王凱生(2009)、吳亭儀(2010)、李慧玟(2011)、莊靜茹(2011)、廖芷蘭(2009)、劉惠萍(2009)、魏汎儀(2012)、譚智筠(2011)等人。

王凱生(2009)在「人際關係輔導方案對高關懷學生其社交關係影響之行動研究」中，針對6位有中輟之虞的高關懷國中生進行前後共16次的「人際關係小團體輔導方案」，並以「社交測量」工具作為高關懷學生社交行為改善與否的量化分析依據。研究結果顯示，高關懷學生經過該團體輔導方案後，社交地位被喜次數並沒有顯著增加，但是在質的方面，6位高關懷學生皆有改善；在社交地位被拒次數方面，則有半數高關懷學生有減少趨勢。另外，在該輔導方案實施過程中也發現，輔導團體中的女性成員因此機緣皆成為了好朋友。簡言之，該人際小團體輔導方案確實有改善高關懷學生因為人際問題而再次中輟的發生。

李慧玟(2011)曾針對高關懷國中女學生進行為期8次，每次50分鐘的「優勢取向小團體諮商」，期待能為高關懷女學生注入心理疫苗優勢能力並考驗團體諮商模式在高關懷國中女學生的介入效果。研究結果發現，優勢取向小團體諮商之效果性僅支持部分研究假設。然而，在個別訪談質性資料中顯示高關懷國中女學生凝聚力很快建立；有半數以上研究對象在溝通態度用語、同儕關係及部分人際關係均有改善，也建立正確理性認知及學習到具體方法。

莊靜茹(2011)則以塔羅牌為晤談媒介，針對4位國中高關懷學生進行為期4次，每次45分鐘的個別輔導。研究結果發現，以塔羅牌為媒介，可以提高受試者晤談意願、自尊、人際困擾解決能力，可以改善受試者的人際需求感受，以及降低受試者的人際問題、效率低落、負向自尊、身心發展等困擾。

劉惠萍(2009)則運用焦點解決團體，針對10位國中高關懷學生，採等組後

測實驗設計，分為實驗組 5 人，控制組 5 人。實驗組接受焦點解決團體輔導，控制組則否，以求瞭解焦點解決取向成功例外經驗對國中高關懷學生可否產生良好的輔導效果。兩組均以「青少年自尊量表」作為前、後測的測量工具。研究結果顯示，焦點解決團體輔導對國中高關懷學生具有顯著輔導效果。

魏汎儀(2012)則以戲劇治療模式的團體活動，對國中高關懷學生進行為期 10 次，每次 115 分鐘的戲劇治療團體輔導。並以「青少年心理健康量表」做為研究施測工具，採用準實驗設計中的單組前後測設計方法。研究結果顯示，戲劇治療團體輔導對於受試者心理健康在總量表、憂鬱傾向、焦慮傾向、自傷傾向與衝動行為上有改善成效，在精神困擾上則無成效。而從質性研究結果顯示，戲劇治療團體輔導中發生的「正向經驗」及「領導者的示範」，皆會影響國中高關懷學生個人心理健康因素變化，成員經過參與戲劇治療團體後，能提高表露想法與情緒的能力。

### (三) 高關懷課程對高關懷學生影響成效之研究

近年來，部分縣市提供高關懷班彈性教學方案與經費，供學校申請、規劃與執行，期許學校藉由成立抽離式高關懷班，提供高關懷學生彈性多元的高關懷學習課程，裨益其適應學校生活環境，穩定就學情形(教育部，2010)。也因為該方案的實施，王昱淇(2012)、陳建元(2011)、陳修蕙(2010)、陳韻琇(2011)與蔡幸紋(2011)等研究者為瞭解其對高關懷學生的實施成效與影響，而紛紛投入研究。

其中，陳建元(2011)在「冒險課程對高關懷學生的自我概念、學校依附與出勤率之影響」研究中，採用問卷調查法，立意抽樣出新北市 21 所國中的所有高關懷班學生後發現：1. 高關懷學生參加愈多的低冒險課程，愈少發生遲到行為。2. 冒險課程對自我概念沒有明顯預測力，但能增進高關懷學生的學校依附感。3. 高關懷班學生對學校依附關係愈佳者，遲到發生機會愈低。4. 低冒險課程對於遲到之預測力是藉由學生與學校依附關係的改善而減少遲到的發生。5. 高自我控制的高關懷學生的出勤率與參加冒險課程無關，但低自我控制的高關懷學生在參加中冒險課程後會減少翹課的行為。

陳修蕙(2010)以屏東縣 8 位國中高關懷青少年為研究對象，施與繩索挑戰課程一個月，每週一次，連續 4 週，一次 3 小時。以質性研究發現，繩索挑戰課程可影響高關懷學生的自信、自我效能、自我挑戰、控制觀、信任合作、團體凝聚力、鼓勵回饋、主動積極與正向態度等方面。

陳韻琇(2011)研究臺北市「國民中學學生多元能力開發教育實施計畫」之執行現況。研究發現多元能力開發教育實施後的影響有：1. 學校提升照顧高關懷學生的形象，減少校園師生對立衝突，豐富學生的學習內涵，創造學校與學生的雙贏局面。2. 對學校行政人員的影響則因人力與設備有限，計畫的申請與執行，大量增加學校行政人員的工作而形成壓力。3. 對學校老師的影響，因採取抽離上課方式，促使更多的老師一起關心高關懷學生，減輕任教班級老師在教室管理與督促學生學習的負擔，但也有導師認為，與學生接觸時間減少，使得導師較無法掌握學生的表現狀況。4. 對學生的影響，因提供另類的學習經驗，增強學生展現優勢的機會，讓學生重新認識自己，引導高關懷學生對生涯進路的正向思考，但有些學生也會以在多元能力開發班上課為由，逃避原班級的相關規定。5. 計畫執行會因教育局的開班人數、經費預算的限制及學校人力的不足導致實施上的困難。

綜合整理上述文獻，可知近年來國內研究者已發展了些信效度不錯的高關懷學生評定量表，作為甄別高關懷學生的依據，以利後續的診斷與輔導處遇措施介入。然而，在後續的輔導諮商策略方面，多採用每週一次，為期數週的個別諮商或小團體輔導，輔導策略有人際關係小團體、優勢取向小團體、焦點解決團體、以塔羅牌為個別諮商媒介等模式，其輔導成效在量化數據上較不明顯，但質性資料中，觀察行為多能有所改善。高關懷班的抽離式課程對高關懷學生的學習影響成效方面，藉由彈性課程可以增進學生對學校的依附感，進而提高出勤率；在冒險課程或探索課程中，得以提升高關懷學生的正向概念。

此外，目前對高關懷學生的研究取向，多從輔導教師的輔導策略或替代性高關懷班的角度出發，缺乏從國中導師對高關懷學生態度與教學效能的相關研究。然而，在國中校園中，國中導師與高關懷學生的教學相處時間遠較輔導教師與行

政人員長，其知覺態度對高關懷學生學習的影響作用可能不亞於輔導教師的輔導作用，只是導師不僅需教導高關懷學生，更需要顧及班級所有的學生，不似輔導教師可將焦點只專注於個案上。因此，本研究欲轉換對高關懷學生的研究焦點，不探求輔導教師以何種輔導策略對高關懷學生較有幫助，也不研究尚未普及至所有學校的高關懷班彈性課程實施成效如何，而欲瞭解不同背景變項的國中導師對於班級高關懷學生的態度與教師效能為何？兩者之間的關係為何？供國中導師在面對教育機會均等與追求卓越，以及帶好班級每一個學生的理想與現實中，找尋到一個平衡點，而能以合適的態度教導班級的高關懷學生。





## 第二節 國中導師對高關懷學生態度之內涵與相關研究

「態度」為本研究重要的名詞概念，需予以定義澄清，方能適切地明白該如何探討國中導師對高關懷學生的態度。本節將從態度之定義與內涵、教師態度之定義與內涵與國中導師對高關懷學生態度之相關研究等三方面探究：

### 一、態度之定義與內涵

對於態度的定義與內涵，各家學者說法略有不同。Aronson, Wilson 及 Akert 認為態度是對人、事、物、理念等的持久性評鑑肯定或否定之組合，其是由三種不同成分所組成的，即「情感成分」，是個人對態度對象的情感反應；「認知成分」，包括個人對態度對象的想法和信念；「行為成分」，包括個人對態度對象的所採取的行動或可觀察到的行為(余伯泉、李茂興譯，1995)。王克先(1996)將態度定義為個人平時對人、事、物等所持的一種持久而一致的心理反應傾向，而此一複雜的心理歷程，乃係由個人對人、事、物所產生的認知、情感與行動三者所組成。張春興(2003)則認為態度是個體在面對社會事件時，以其對該事件的認知與情感為心理基礎所表現的一種相當一致且持久的行為傾向，包含認知、情感與行為三種成分，其中，認知成分為個體對該社會事件的認識、記憶、理解、信念等心理取向；情感成分是個體對該社會事件在情感上帶有的好惡價值評判等心理取向；行為成分則是個體根據其認知與情感對該社會事件所表現出反應的行為傾向。

根據王克先(1996)、李美枝(1908)、林怡秀(2001)與張春興(2003)對態度的論述可知，態度具有以下性質：

#### (一) 態度必有其特定對象

態度不同於價值，態度的認知、情感和行為傾向都是針對著某一個特定的對象，而個體的態度便會隨著對象不同而改變。

#### (二) 態度是一種假設性的內在構念

態度是一種假設性的構念，是個體的內在心理歷程，無法直接觀察得知，只能藉由個體的表情、意見、動作等外顯行為來進行推測。除了外顯行為以外，心

理學家也會運用各式量表來推測個體的態度。

### (三) 態度具有持久性

態度的形成需要一段時間的孕育，當它成為包含有認知、情感與行為傾向等成分態度時，態度就成為了個體人格的一部分而具有相當的持久性了。

### (四) 態度具有方向性

由於態度的成分中包含情感因素，因此個體對某特定對象的態度具有方向性，如：積極或消極、熱情或冷漠、友善或敵對、喜歡或厭惡、贊成或反對等正向與反向的情感傾向，同時也因該情感傾向而影響其行為。

### (五) 態度是一種行動傾向

行動傾向是指由動機引起的預備狀態。如果知道個體對某特定對象的態度，便可以預測當他實際面對該對象時，將會表現何種行為。

### (六) 態度是有組織的

Katz(引述自王克先，1996)研究態度的組織包括三種主要成分：具有相信或不相信某些事情的「認知成分」；具有喜歡或不喜歡某些事物的「感情成分」；以及預備採取某種反應的「行動成分」。這三種成分之間有正相關存在。

雖然態度難以直接測得，但在教育研究領域中，仍有眾多學者們嘗試發展各種量表工具來測量態度，究其原因，乃是因為態度本身會影響人格的形成、會影響個體工作效能、也影響個人對情境問題的抉擇，更重要的是其具備有預測行為的價值(王文科、王智弘，2011；陳青青，1972)。

## 二、教師態度之定義與內涵

國內學者探討「教師態度」時，常與「教學態度」及「教育態度」混合使用，雖然使用的名詞不同，但多數學者都同樣以「明尼蘇達教師態度量表」(Minnesota Teacher Attitude Inventory，簡稱MTAI)為研究工具，顯示學者多同意教師態度、教育態度與教學態度為同義詞(林怡秀，2001)。如下探討國內外研究者對教師態度的定義與內涵：

### (一) Cook、Leeds 與 Callis 的明尼蘇達教師態度量表

Cook, Leed 及 Callis(1951)將教師態度視為教師對教育及教學的態度，並在其所編製的「明尼蘇達教師態度量表」中，以五個分量表來測量教師態度，分別為教師對學生接受或抗拒權威的態度；教師對訓導問題的態度；教師對學生心理發展和行為的瞭解；教師對教育原理的瞭解；教師對教師職責的喜愛等教師反應態度。

### (二) Bunting 的教育態度量表

Bunting(1981)藉由發展「教育態度量表」(The Educational Attitudes Inventory, 簡稱 EAI)來補充「明尼蘇達教師態度量表」的不足之處，使教師態度得以更廣範圍地測量。其認為教師態度包含情感(Affective)、認知(Cognitive)、管教(Directive)與解釋(Interpretive)等四個部分。情感態度著重感情的發展；認知態度涉及教師的引導式教學技巧；管教態度意指教師在教師內的權威與掌控態度；解釋態度則反應出教師對學生能從教材中學習的態度。

### (三) 黃明章的國中教師對學生態度量表

黃明章(1973)將教師對學生的態度視為教師行為的一面，經由教師先天和經驗融合而成對於學生行為的信任情形、學生行為的訓導情形、學生行為和發展的原理、教育原理及教師職守的個人反應等五部分的瞭解、見解和傾向，而產生的一種心意與感覺。此外，其亦將「明尼蘇達教師態度量表」予以翻譯並選擇符合台灣的國情的題目共 80 題，編製成「國中教師對學生態度量表」，以測量國中教師對於學生及學校工作的態度。

### (四) 張芬芬的教學態度量表

張芬芬(1984)認為教學態度的廣義解釋為教師對教學目標、課程、教師、學生、教學方法及教學環境等對象的態度。根據態度的方向性，將「明尼蘇達教師態度量表」的所有題目，歸為如下六類的教學態度，並編製成「教學態度量表」：

1. 「寬容的對嚴格的」：偏重對訓導、班紀問題的態度。
2. 「民主的對權威的」：偏重對學生反抗權威的態度。

3. 「溫暖的對冷淡的」：偏重對教師職務的態度。
4. 「信任的對懷疑的」：偏重對學生動機、人格、行為、能力等的態度。
5. 「理想的對實際的」：偏重對教育價值取向的態度。
6. 「彈性的對刻板的」：偏重對學生個別差異的態度。

#### (五) 林怡秀的國中小教師態度量表

林怡秀(2001)認為教育態度是指教師在教育環境及教學生活中，對相關人、事、物、觀念、政策等對象的認知、情意與行為傾向。其將教育態度的內涵分為教育相關人士、教育相關事務及教育觀念政策等三個領域。其中，教育相關人士包括教師本身及同事、對學生、家長與社區人士等三部分；教育相關事物包括教材教法、班級經營、學校環境等三部分；教育觀念政策包括教學原理、教育政策制度、教育信念等三部分，共九個分量表。

#### (六) 廖惠儀的教師輔導中輟生態度量表

廖惠儀(2007)將「教師輔導中輟生態度」定義為教師在中輟生輔導服務中，對相關人、事、物、政策、價值觀等對象的認知、情感與行為傾向。該量表參酌明尼蘇達教師態度量表及態度的概念內涵，將「教師輔導中輟生態度量表」分為如下三個面向：

1. 專業認知：指教師對中輟問題成因的假設，及對預防措施與處遇作法的瞭解，共 3 個關於上級相關行政措施瞭解之題組。
2. 情感傾向：指教師對中輟生輔導服務工作之好惡反應，共 12 題。
3. 行為傾向：指教師在中輟生輔導服務過程中所採取的行為表現，共 3 題項與 1 題組。

### 三、國中導師對高關懷學生態度之相關研究

綜合教師態度相關文獻發現，研究方向常探討教師態度與教師效能、任教意願、教學策略取向、工作滿意度與教學效果等關係之研究，研究的結果皆呈現正相關(李明達，2004；陳英豪，1977；張文遙，2012；張芬芬，1984；黃昆輝，

1980；廖惠儀，2007；賴清標，1979)。

雖然文獻中有許多與教師態度相關的研究，也有不少探究國中小教師對特教學生或弱勢學生態度之研究，但尚缺乏國中導師對高關懷學生態度的相關研究，僅有一篇廖惠儀(2007)所探究的「高雄市國中教師輔導中輟生態度與自我效能感關係之研究」較為相關。

廖惠儀(2007)所進行的研究，係以高雄市國中具輔導中輟生經驗的教師為研究對象，透過公文交換系統將問卷發送至各校輔導室，由輔導組長邀請從事中輟生輔導業務的教師進行填寫。該研究發現，整體教師自我效能感與整體教師輔導中輟生態度呈現顯著正相關。此外，在教師背景變項對教師輔導中輟生態度方面，性別上並無顯著差異，然而，在年齡部分，40~49歲國中教師輔導中輟生態度顯著高於20~29歲的教師；任教年資方面，任教15年以上的國中教師輔導中輟生態度顯著高於任教未滿5年或任教5~15年的教師；擔任職務部分，兼任主任的教師在輔導中輟生態度上顯著高於兼任組長(除輔導組長以外)、導師或專任教師，兼任輔導組長則顯著高於兼任導師，專任教師亦顯著高於兼任導師之教師；在輔導過之中輟生人數方面，輔導過6位以上中輟生的國中教師在輔導中輟生態度上顯著高於輔導2~5位中輟生之教師，而輔導2~5位中輟生的國中教師又顯著高於只輔導過1位中輟生的國中教師；在教育程度方面，研究以上學歷的教師，輔導中輟生態度顯著高於大學畢業之教師；任教領域方面，綜合領域教師之輔導中輟生態度，顯著高於語文、社會、數學、自然與生活科技領域之教師。

由於本研究所指的高關懷學生為有學業失敗、翹家、輟學、藥物濫用、暴力攻擊、過早性經驗或自我傷害等偏差行為之虞的國中學生，而中輟生包含在高關懷學生範圍之內，且屬情形較嚴重者，因此，廖惠儀(2007)所著之論文仍具備參考價值。雖然該篇論文探討了國中教師輔導中輟生態度與國中教師輔導中輟生自我效能之關係，且研究結果顯示兩者之間具顯著正相關，但與本研究所欲探求的主旨——以整體國中導師為研究對象，探求國中導師對班上高關懷學生態度與對班級整體學生教師效能之關係，仍有所差異，尚不能解答本研究之問題。

綜合上述文獻，本研究將國中導師對高關懷學生態度定義為：國中導師在教導班級高關懷學生時，對其相關的人、事、物與觀念等所抱持的認知、情感與行為傾向。相關的人包括導師本身、高關懷學生、同事、家長等；相關事物包括教學、輔導與班級經營的方法等；觀念則指導師對高關懷學生所抱持的信念與價值取向。

在發展國中導師對高關懷學生態度之測量工具方面，雖然有廖惠儀(2007)所編訂的「教師輔導中輟生之態度量表」可供參考使用，然而，其在專業認知程度上，以教師對中輟預防輔導政策之瞭解，作為衡量依據，並以題組方式評分；行為傾向部分題數稍少些，也有以題組方式呈現，與本研究所欲測量之焦點僅琢磨於導師教導高關懷學生之認知、情感與行為傾向，不擴及對高關懷學生政策態度之探討，有不契合之處。

因此，本研究除了參考廖惠儀(2007)所編之量表外，另多加參酌了林怡秀(2001)與黃明章(1973)等人所編製之量表，以及參考運用本章第一節「高關懷學生的相關理論」中各專家學者對高關懷學生處遇方式之建言文獻(林杏足、陳佩鈺與陳美儒，2006；鄧煌發，2000；蔡德輝、吳芝儀，1998；鍾學明，2004)，來建構本研究「國中導師對高關懷學生態度量表」之內涵，其包括如下三個層面：

- (一) 專業認知：係指國中導師對高關懷學生問題成因的假設、預防措施與處遇方式的瞭解與信念。
- (二) 情感傾向：係指國中導師對教導高關懷學生之積極或消極、喜歡或厭惡之情感反應。
- (三) 行為傾向：國中導師在教導班級高關懷學生過程中，所採取的行為表現。

### 第三節 教師效能之意涵與相關研究

在變動的社會裡，教師效能(teacher efficacy)一直是達成教育目標與革新的重要關鍵，也是判別師資良莠的主要特徵之一。這使得近三十年來，教師自我效能在教學研究領域裡占有重要的地位(孫志麟，2003)。此外，教師效能亦是本研究所涉及的重要概念，在此，整理相關文獻資料，並將此節分成教師效能的理論基礎、教師效能的意涵、教師效能評量工具的發展與教師效能的相關實徵研究等四個部分來探討：

#### 壹、教師效能的理論基礎

教師效能的理論基礎，主要來自於 Rotter 的制控信念理論(locus of control theory)及 Bandura 的自我效能理論(self efficacy theory)，如下依序探討之：

##### 一、制控信念理論

Rotter 的社會學習論，強調經由社會學習而形成個人性格時，受強化與認知兩種因素影響(張春興，2003)。Rotter(引述自張春興，2004)依社會學習論提出了制控信念理論(locus of control theory)。所謂「制控信念」是指個人在日常生活中對自己與環境之間相對關係的看法。制控信念有兩種：一種是「內在制控觀」，簡稱為「內控」(internal control)；另一種為「外在制控觀」，簡稱「外控」(external control)。持內控信念者認為，個人要對自己的行為負責，因此，相信凡事操之在己，成功是因為自己努力，失敗則是因為個人疏忽。相反地，持外控信念者則不願對自身行為承擔責任，因此，相信凡事操之在人或操之在天命，成功是幸運，失敗則歸因於外在因素。然而，值得注意的是，上述兩種人不可截然劃分，而是在一個連續向度上有程度之別而已。

Rotter 的制控信念理論被應用在最早的教師效能研究領域中，成為美國蘭德公司(Rand Corporation)教育改革評鑑方案的理論基礎，其他學者後來為了擴充教師效能研究領域與方法，則改以 Bandura 的自我效能理論作為教師效能研究

之理論依據。

若將制控信念理論應用在教師效能感上，抱持「內在控制觀」者，有信心能教導學習困難或動機低落的學生，展現出能夠掌握教學後果的信念，因此，較能全心全力地投入教學工作，助益學生有效學習；抱持「外在控制觀」者，則認為環境的影響力遠大於教師教學的影響力，產生自身無法掌握教學後果的信念，因此，對自身教學較沒有信心，教學效能感也較低(王淑女，2011)。

## 二、自我效能理論

Bandura 的社會學習論(social learning theory)，基本上與 Rotter 的社會學習理論有相似之處，皆在解釋經由社會學習而形成個人性格時，同樣重視強化與認知兩種因素(張春興，2003)。Bandura 認為，行為是個人與環境之間交互作用的結果。個體雖然會受到環境的影響，但同時具有認知的能力，可以主動地解釋、選擇和影響環境，此種主張駁斥了行為完全受「內在力量」所影響以及完全受「外在環境」所奴役之兩種極端觀點，而提出人類是受行為、個人內在因素與外在環境等三者交互影響的「相互決定論」(孫志麟，1991；郭明德，1999；Bandura, 1977)。爾後，Bandura 自社會學習論中衍生，提出並闡明自我效能(self-efficacy)的概念，並被後進學者運用，作為教師效能感的主要理論基礎。

### (一) 自我效能的意義

Bandura 認為，自我效能係指個人對自己處事能力、成就表現、挫折容忍等人格特質的主觀評價，亦即個人在某些特定情境中，對自己是否能夠成功達到某種行為標準的信念與能力判斷(張春興，2003；Bandura, 1977, 1997)。

從上述定義可知，Bandura 將自我效能視為一種特殊情境的構念(situation-specific construct)，而就實質內容而言，其主要的涵義有三(孫志麟，1991)：

1. 特殊的情境構念：從 Bandura 社會學習論的觀點來看，自我效能並非是整體的(global)構念，而是特殊的社會行為。
2. 能力的信念：信念是指一個人接受何者為真的觀念，而自我效能是指對自己能



力事實上的信念。

3. 動力的作用：自我效能涉及個人如何成功地完成某種行動的判斷。因此，它具有激發行為產生的作用，以作為行為的動力來源。

除此之外，自我效能的性質，亦可整理為如下八點(孫志麟，1991)：

1. 自我效能是動態的，並非固定不變或被動消極的。
2. 自我效能具有特殊性，不同的情境會有不同的效能。
3. 自我效能是多向度的，而非單一整體概念。
4. 自我效能具有個別性，不同的人有不同的效能，而同一個人在不同情境，也可能有不同效能。
5. 自我效能具有發展性，不同的階段有不同的效能，其作用亦有差異。
6. 自我效能是一種衍生性的能力，具有統整行為的力量。
7. 自我效能是認知機制之一，是影響行為改變的要素。
8. 自我效能是可訓練的，藉由效能訊息的提供，以增進個人的自我效能。

個人對於自我效能所抱持的信念，會決定個人是否面對問題情境、對目標設定的高低、願意付出努力的程度、遭遇困難時要堅持多久、以及可承受的挫折容忍度(孫志麟，1991;張文良 2005; Bandura, 1993)。

## (二) 效能預期與結果預期

Bandura 的自我效能理論包含「效能預期」(efficacy expectation)與「結果預期」(outcome expectation)兩個部分。「效能預期」係指個人對於能否成功地執行某種行為的能力信念，而「結果預期」則是指個人對於某種行為將導致某種結果的衡量估算。如圖 2-3 所示，可知「效能預期」與「結果預期」兩者之間是不同的，因為個人雖然相信某種行為將會產生某種結果，但是如果他懷疑自己根本無法表現出那種行為，那麼結果預期就無法影響他的行為(Bandura, 1977)。也就是說，即便個人有很好的結果預期，倘若其效能預期不足，那麼個人可能也沒有動機與自信去從事某種行為。在此，詳細探討「效能預期」與「結果預期」兩個自我效能理論中的重要概念：

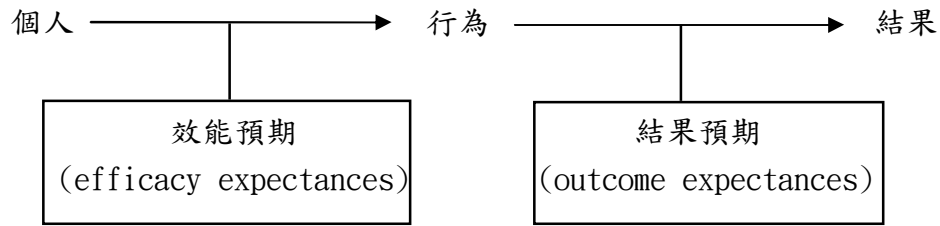


圖 2-1 效能預期與結果預期之區別

資料來源：“Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.” by A. Bandura, 1977, *Psychological Review*, 84(2), p. 193.

### 1. 效能預期

Bandura(1977)認為，在行為開始階段時，效能預期會影響行為的選擇，人們往往害怕並且傾向避免超出能力範圍的危險情境，然而，當他們判斷他們自身有能力應付這危險的情境時，他們便會投入其中，大膽去做。行為到維持階段時，效能預期會決定人們要付出多少努力，甚至當面臨困難阻礙時，效能預期亦可決定人們要堅持努力多久。其中，抱持越強烈的自我效能，就會越積極地努力付出。

此外，效能預期會隨著三種向度而變化，而這些向度與行為表現有密切的關係(孫志麟，1991；Bandura, 1977)，三種向度包括程度範圍、類化作用及強度，細述如下：

#### (1). 程度範圍(magnitude or level)

當工作面臨難易程度不同時，個人的效能預期也會有所不同。有些人可能僅侷限在簡單的工作，有些人則會去嘗試較困難的工作，有些人甚至會去挑戰極為繁重的工作。

#### (2). 類化作用(generality)

有些經驗只能產生有限的精熟預期(mastery expectation)，有些則具有高度的類化效果，可以擴展至不同的情境中。

#### (3). 強度(strength)

強度較弱的效能預期，容易因為失敗的經驗而降低或消失，但擁有強烈精熟預期者，即使遭遇挫折，仍會繼續努力，持之以恆，全力以赴。

從上述效能預期的三向度可知，效能預期不僅有強弱之分，更有情境差異之別。因此，不可誤將自我效能推論至所有情況中，需注意其類化的程度。

## 2. 結果預期

結果預期為個人相信某種行為所能產生的結果，當個人確信其行為能夠產生需要的成果時，會更積極地去執行該行為(張文良, 2005; Bandura, 1997)。但需要注意的是，受效能預期的影響，當個人確信某行為會產生某成果時，並不代表一定會去從事該行為(Bandura, 1977)。

結果預期有三種主要的形式(form)，包括生理(physical)、社會(social)與自我評價(self-evaluative)，這些形式皆會影響個人對結果預期的判斷，如下細述之(張文良, 2005; Bandura, 1997)：

### (1). 生理形式

是指個人對某個行為產生正面或者負面的生理反應，如：有愉快的感覺經驗或是嫌惡的感覺經驗。

### (2). 社會形式

是指社會對某種行為所呈現的是正面或負面影響，如：社會對某個行為所給予的反應是贊成或反對、獎賞或懲罰、接受或拒絕。

### (3). 自我評價形式

是指自己本身對行為是保持著正面或負面的評價。

Bandura認為在效能預期與結果預期之間，效能預期是行為最好的預測因子，同時個人的效能預期也會影響結果預期(張文良, 2005; Bandura, 1977, 1997)。

## (三) 自我效能的訊息來源

Bandura(1977, 1997)在社會學習論的分析中，認為個人對於效能的預期，主要植基於四種不同的訊息來源，即成就經驗(performance accomplishments)、替代經驗(vicarious experience)、口語說服(verbal persuasion)與情緒激發(emotional arousal)等四項，茲分述如下：

### 1. 成就經驗

Bandura 認為個人成就表現的結果是最具影響力的訊息來源，因為它是根據個人親身經歷而來的。成功的經驗可以提高個人對自我能力的預期；而重覆失敗的經驗，則會降低個人的自我效能，尤其是不幸的災難經驗發生於事件初始階段，更會重挫自我效能。倘若擁有重複的成功經驗，效能預期會變得強壯穩固，即便遭遇偶爾的失敗，負面的影響很快就會消失，甚至若有心努力克服的話，還可以增強自發的毅力(self-motivated persistence)。而效能預期一旦建立，往往可能類化到相似的情境中。

## 2. 替代經驗

所謂的替代經驗是指經由他人的經驗、社會角色的示範，而得到的效能(張文良，2005)。Bandura 認為觀看他人的成功表現，可以使人說服自己在類似的情境下，別人都能做，自己應該也辦得到，或至少可以表現得不錯。尤其當示範對象的背景情況與當事人類似時，其成功經驗更有說服力，進而增進當事人的自我效能；相反地；如果所觀察的示範對象，其背景情況與當事人類似，卻在高度努力之下失敗，便會降低當事者的自我效能。而對於個體很難親自經歷到的工作經驗，替代經驗的楷模學習可說是一個最好的方式(張文良，2005)。

## 3. 口語說服

口語說服是指透過他人鼓舞性的談話或正面的回饋，使個人相信其具有完成目標的能力，藉以提升個人自我效能，導引個人努力追求成功(蕭秋祺，2010)。口語說服因為方法簡單又方便，而成為最普遍使用的自我效能訊息來源。然而，雖然口語說服可以使人相信其能成功地應付挑戰任務，但其所引發的效能預期卻十分脆弱且短暫，個人一旦面對困苦的威脅與長期的失敗，口語說服所產生的效能感很快就會消失，其效果的延續力遠不及成就經驗。不過，如果運用合理的口語說服來暫時提升個人自我效能，而且受誇讚的個人也的確很努力地想要成功，那麼在此種情形下，口語說服確實可以提升個人技能的發展與自我效能(張文良，2005)。

## 4. 情緒激發

情緒激發是指當個人處在壓力與緊張的情境中，容易激起生理或情緒的反應，進而影響對效能預期的判斷。人們若處於焦慮、緊張、害怕等激動的情緒狀態下，自我效能會減弱；相反地；如果人們處於平穩的情緒狀態，個人所判斷的自我效能會較高。

從上述 Bandura 所闡釋的四種自我效能訊息來源，可供作我們探究如何增進自我效能的參考。親身經歷的成就經驗是最為可靠的訊息來源，並可產生類化作用，此外，觀摩背景情境相似者的示範行為、週遭鼓舞打氣的社會支持以及平穩的身心靈，皆可或多或少地提升自我效能。然而，倘若工作初始，即遭遇超出自身能力負荷的過難情境、重複一再的失敗、無良好楷模可供觀摩學習、周遭又沒有社會性支持的鼓舞鼓勵、再加上自身處於焦慮緊張的不穩情緒狀態下，個人的自我效能將易消磨殆盡，工作任務宜避免陷入如此之狀態。

除了上述四種影響因素以外，當下的情境(situational circumstances)亦會影響效能預期的高低。在某些情境下確實會比一般的情境更難以應付，也需要更多的勇氣去克服，因此，對於成功的預期與實際表現之間的差距，最常肇因於情境的不確定性(situational uncertainty)(孫志麟，1991)。

最後，綜合自我效能的概念，依其訊息來源、向度、作用與效能預期及結果預期的關係，繪製成圖 2-4 之自我效能基本模式，從中可看出彼此間相互影響而交織構成的動態自我效能觀(孫志麟，1991)。

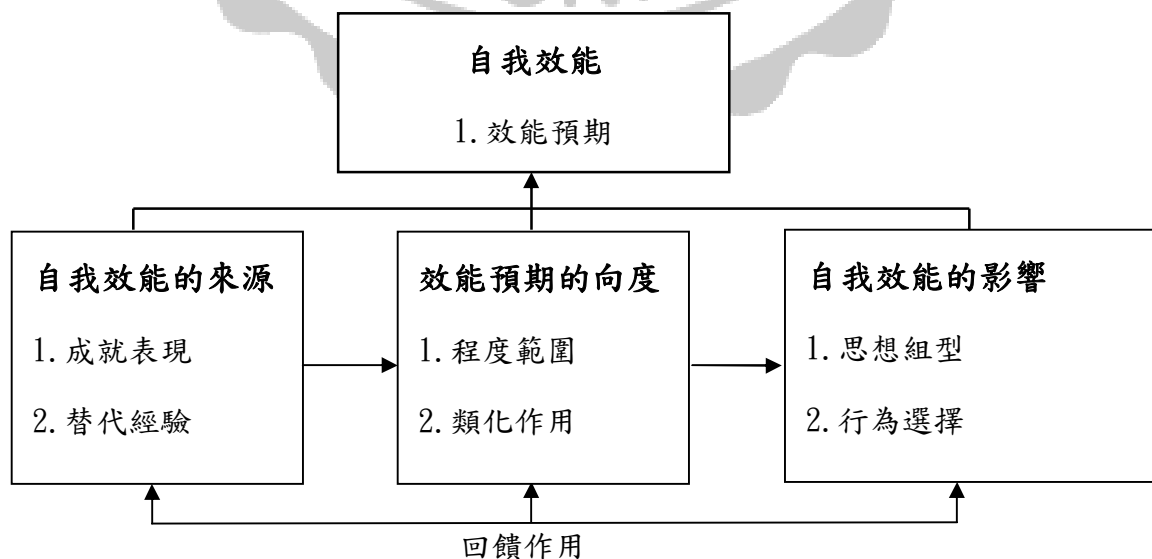


圖 2-2 自我效能基本概念模式

## 貳、教師效能的定義內涵

如同前面所述，有關教師效能的研究，最早起源於 Rotter 於 1966 年所提出的制控信念理論，經由 Bandura(1977)探究「自我效能」的概念後，逐漸受到研究者們的高度肯定與重視，紛紛將該理論衍生運用於各個不同的研究領域裡，其中，「教師效能」便是制控信念理論與自我效能論在教學領域中的一項應用(孫志麟, 2003; 郭明德, 1999)。到了 1970 年代中期，美國蘭德公司(Rand Corporation)的兩篇教育改革評鑑方案報告中指出，教師效能是影響學生閱讀成就及教育革新成敗的關鍵，更開啟了「教師效能」概念與測量的先河(孫志麟, 2003; Armor et al., 1976; Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zillman, 1977)。

從前文可知，「自我效能」係指個人在某些特定情境中，對自己是否能夠成功達到某種行為標準的信念與能力判斷(張春興, 2003; Bandura, 1977, 1997;)。將「自我效能」概念運用於「教師效能」上，則是以「教學」作為特殊情境所形成的構念，強調教師本身對完成某種教學行為的能力判斷。(孫志麟, 2003)。然而，國內學者在探討教師效能時，名詞術語翻譯並不一致，使得「教師效能」常與「教學效能」、「教師效能感」、「教師自我效能」、「教學自我效能」、「教師效能信念」、「教師教學效能」、「教師自我效能感」、及「教師自我效能信念」等混合使用，這些名詞的意義大致上相同，只是所採用的名詞術語有所差異而已(王淑女, 2011; 孫志麟, 2003)。眾多名詞術語中，本研究採用名詞定義較精簡的「教師效能」一詞。

如同「自我效能」概念具有多向度的特質，「教師效能」概念也不例外，國內外不同的研究學者使用不同的理論架構、不同的研究方法、不同的向度視角切入，「教師效能」所呈現的意義與內涵自然也會有所差異。在此，彙整國內外研究者對教師效能的定義內涵與研究向度，如表 2-3 與表 2-4 所示：

表 2-3

國外教師效能的定義內涵與研究向度

研究者/年代	教師效能的定義內涵	研究向度
Armor 等 (1976)	教師相信自己有能力影響學生學習表現程度的信念。	1. 個人教學效能 2. 教學自我效能
Berman 等 (1977)	教師自己能夠有效處理周遭事務的一種人格特質。	1. 個人教學自我效能 2. 教學自我效能
Ashton 等 (1983)	教師對自己能夠完成所有教學責任的信心。	1. 個人效能 2. 教學效能 3. 個人教學效能
Dembo & Gibson (1984)	教師對於自己能夠正面影響學生學習的能力信念，包括個人教學效能與一般教學效能。	1. 個人教學效能 2. 一般教學效能
Newman, Rutter & Smith(1989)	教師對於教學增進學生成就的一種知覺，此種知覺乃是教師對自己教學能否引導學生成功學習的判斷。	整體教學自我效能
Woolfolk & Hoy (1990)	教師對於學校教育的力量、學生學習成敗的責任、學習作用、一般教育哲學以及對學生影響力的程度等各方面之信念。	1. 個人自我效能 2. 教學自我效能
Emmer & Hickman(1991)	教師效能是由三種不同的向度所構成，即教室紀律管理效能、個人教學效能與一般教學效能。	1. 教室紀律管理效能 2. 個人教學效能 3. 一般教學效能
Moneys (1992)	良好的教師教學效能包括有效的教導、教材的知識、有效的師生溝通、良好的教材組織能力、激勵學習動機的能力、和藹可親的態度、教室管理的技巧。	1. 有效教導 2. 教材知識 3. 師生溝通 4. 教材組織 5. 激勵學習 6. 教室管理
Guskey & Passaro (1994)	教師認為可以影響學生學習的一種能力信念，即使是對那些最無動機的學生，亦能加以改善。	1. 內在自我效能 2. 外在自我效能
Soodak & Podell (1996)	教師效能分為三個層面，即個人教學效能—教師對自己教學行為能力所具之信心；結果效能—將學生的成就歸功於教師的教學行為；以及一般教學效能—教師認為外在的因素對學生學習產生影響的信念。	1. 個人教學效能 2. 一般教學效能 3. 結果效能
Bandura (1997)	教師效能包括影響學校決策、影響學校資源、班級教學、紀律管理、協助家長參與教育、協助社區投入教育、創造正向的學校氣氛等七方面的效能。	1. 影響學校決策 2. 班級教學 3. 紀律管理 4. 協助家長參與教育…

資料來源：研究者自行整理

表 2-4

## 國內教師效能的定義內涵與研究向度

研究者/年代	教師效能感的定義內涵	研究向度
孫志麟 (1991)	教師從事教學工作時，對自己教學能力的信念，此一信念包括教師對於自己能夠影響學生學習及抗衡外在環境對教學影響等方面的能力判斷。	1. 盡心教學及善用方法 2. 診斷學習及變通教法 3. 抗衡家庭及社會負面影響 4. 抗衡家長管教負面影響 5. 抗衡傳播媒體負面影響 6. 抗衡學生參照人物影響
王受榮 (1992)	教師在教育情境中，對教導學生學習所持的效能與預期。	1. 一般教學效能 2. 個人教學效能
劉威德 (1994)	教師效能包括導正家庭及社會影響的效能、學科教學及善用方法的效能、學生常規管理的效能。	1. 導正社會大眾影響的效能 2. 個人從事學科教學的效能 3. 對於學生常規管理的效能
馮莉雅 (1997)	教師對於自己教學能力的信念，包含教學技巧的效能、學生常規管理的效能、教與學互動的效能。	1. 教學技巧的效能 2. 學生常規管理的效能 3. 教與學互動的效能。 4. 教育功用極限的效能
陳馨蘭 (1998)	教師從事教學工作時，對自己教學能力的信念。	1. 個人效能 2. 一般教學效能 3. 班級人際效能
何郁玲 (1999)	教師效能是一種自我評估，教師相信自己的專業能力可以在教學環境中影響學生做正向的改變，並能夠抗衡外在環境對學生的不利影響。	1. 班級經營效能 2. 抗衡外在影響效能 3. 教學效能
郭明德 (1999)	教師在班級經營歷程中，一種教師對自己班級經營效能的知覺，而且不僅是效能的預期，亦是自我能力的評估。	1. 個人教學效能 2. 一般教學效能 3. 班級紀律管理效能
孫志麟 (2003)	教師對於教學六大層面所具備之教學能力的信念。	1. 教學執行 2. 班級管理 3. 學習評量 4. 親師溝通 5. 教學革新 6. 環境轉化
江明洲 (2006)	教師對於自己是否能夠引導學生做正向及有效的學習並對於抗衡外在環境因素對教學產生影響的一種能力知覺或信念。	1. 內控性教學效能 2. 抗衡性教學效能
蕭秋祺 (2010)	教師在從事教學工作時，主觀地評價本身能夠影響學生學習，以及抗衡外界環境對教學影響的一種知覺、判斷或信念，作為預期學習者可達某些特定教育目標的結果。	1. 個人教學效能 2. 一般教學效能

資料來源：研究者自行整理



綜合整理國內外研究者對教師效能的定義內涵與研究向度，並參考孫志麟(2003)對教師效能的概念分析，可將上述所列之教師效能的定義內涵歸為三類：

### (一) 整體的概念

早期外國學者研究教師效能時，常將教師效能視為一個整體的概念，如：Armor(1976)、Berman(1977)，以及 Newman、Rutter 和 Smith(1989)等人之觀點。依此觀點，所謂教師效能係指教師相信自己能影響學生學習表現程度的信念。然而，自 1990 年代以來，國內外持整體教師效能觀點者幾稀，顯示研究趨向更細膩地探究教師效能的概念，並將之分為不同的向度探討。

### (二) 雙向度概念

自 1980 年代起，以 Dembo 和 Gibson(1984)為典型代表，引介 Bandura 自我效能論中的預期效能和結果效能，將教師效能視為雙向度的概念，其他外國學者如：Woolfolk 和 Hoy(1990)、Guskey 和 Passaro(1994)亦呈現此觀點。國內研究方面，持 Dembo 與 Gibson 雙向度之教師效能定義概念者眾，如：孫志麟(1991)、王受榮(1992)、江明洲(2006)、蕭秋祺(2010)等人。雙向度觀點的教師效能概念包括個人教學效能(personal teaching efficacy)與一般教學效能(general teaching efficacy)。個人教學效能係指教師從事教學工作時，相信自己能夠正面影響學生學習的信念，一般教學效能則是教師相信自己能夠抗衡外在不利環境對學生教學影響的信念。因此，雙向度的教師效能可界定為，教師相信自己能夠正面影響學生學習，並能抗衡外在不利環境對教學影響的一種知覺信念程度。

### (三) 多向度概念

晚近，視教師效能為多向度概念者眾，多認為教師的教學行為複雜多變，其所涉及的範疇內涵亦相當廣泛，因而將教師效能之構念，分成許多視角向度來分析探討之，國內外研究者如：Ashton(1983)、Emmer 和 Hickman(1991)、Moneys(1992)、Soodak 與 Podell(1996)、Bandura(1997)、劉威德(1994)、馮莉雅(1997)、陳馨蘭(1998)、何郁玲(1999)、郭明德(1999)、孫志麟(2003)等人。其中，教師效能構念主要可分為一般教學效能、個人教學效能與班級經營效能等三

大向度，亦有其他如：親師溝通、師生互動、教學革新…等向度概念。

綜合上述文獻探討，可知國內外研究者對「教師效能」定義內涵與研究向度之觀點不盡相同，有整體觀點、雙向度觀點，也有多向度觀點。由於本研究對象聚焦於國中導師，使得本研究「教師效能」構念宜分為一般教學效能、個人教學效能與班級經營效能等三大向度為佳。畢竟，班級經營之良莠乃是判斷國中導師效能高低的重要基準，不可偏廢；另一方面，若於「教師效能」構念中再添加學習評量、教學革新等向度，因非本研究焦點處，稍嫌累贅。

因上述種種考量，本研究並未採用近年來「教師效能」定義內涵，反而採用較符合本研究主題之何郁玲(1999)觀點。將「教師效能」界定為國中導師在班級經營中，相信自己能夠正向影響班級學生學習成長，並能抗衡外在不利環境對班級學生之負面影響的一種知覺信念程度。並將「教師效能」概念分成「班級經營效能」、「抗衡外在影響效能」、以及「教學效能」等三大向度來探究。其中，「班級經營效能」係指國中導師對於班級管理上的自我能力評估；「抗衡外在影響效能」為國中導師肯定自身的專業能力，足以抗衡社會與家庭對班級學生負面影響的信念；「教學效能」則為國中導師在教學上，相信自己能夠對班級學生做有效處理，引發學習動機，影響學生正向學習結果的能力。

### 參、教師效能評量工具的發展

自從 1970 年代以來，隨著教師效能研究日漸受到重視，教師效能評量工具的發展亦隨之日益蓬勃。在此，將教師效能評量工具依發展年代茲述如下：

#### 一、美國蘭德公司的評量工具

教師效能研究，最早起源於美國蘭德公司(Rand Corporation)兩篇對中小學的教育評鑑計畫：一為該公司為美國加州洛杉磯學區董事會所作的學生閱讀成就研究(郭明德，1999；Armor et al., 1976)，另一為美國聯邦教育總署教育改革支持方案的追蹤研究報告(郭明德，1999；Berman et al., 1977)。該研究報告以 Rotter 社會學習論中的制控信念理論為基礎，發展出兩題 Likert 五點量表作為

評量教師效能的測量工具，稱之為蘭德項目(Rand Items)，如表 2-5 所示。其中，Rand 1 屬於 Rotter 制控信念理論中的外控信念，而 Rand 2 則屬於內控信念。

蘭德公司的研究報告結果指出，學生成就與教師效能有顯著的相關，自此報告發表後，即開啟了教師效能研究之先河。然而，由於蘭德項目只有兩題，測量工具過於簡略，因此，目前此一測量工具極少單獨使用，後繼學者多與其他測量工具並用或予以擴充改良使用。

表 2-5

### 蘭德公司評鑑教師效能的測量工具

Rand 1: 當學生的動機和表現低落時，教師通常不能改變很多，因為大部分學生的動機和表現，深受其家庭環境背景的影響。

Rand 2: 假如我很努力地去嘗試，我相信我可以處理那些對學業沒有興趣或感到困難的學生。

資料來源：“*Analysis of schools preferred reading program in selected Los Angeles Minority schools*” by Armor et al., 1976, CA: Rand Corporation, p.73.

## 二、Gibson 與 Dembo 的「教師效能量表」

Gibson 與 Dembo(1984)以 Bandura 的自我效能理論為基礎，發展出一份 30 道題目的「教師效能量表」(Teacher Efficacy Scale，簡稱 TES)。該量表以 208 位國小教師為預試對象，採 Likert 六點量表計分方式，進行統計分析，經因素分析後刪為 16 題，得到如下兩個向度(林志丞，2010;孫志麟，1991)：

### (一) 個人教學效能

共 9 題。此一向度屬於自我效能理論中的效能預期，代表教師個人相信自己是否具有教學能力和技巧來影響學生學習的信念。

### (二) 一般教學效能

共 7 題。此一向度屬於自我效能理論中的結果預期，代表教師認為一般教師是否能夠改變學生能力的信念。

該量表成為典範代表，後繼研究者多會參考採用此一量表或予以修改使用。

### 三、何郁玲的「教師效能感量表」

何郁玲(1999)所編製的「教師效能感量表」,是參考 Gibson 與 Dembo(1984)、Woolfolk 與 Hoy(1990)、Guskey 與 Passaro(1994)、孫志麟(1991)以及王受榮(1992)等研究者的量表所編製而成。其將量表分為班級經營效能、抗衡外在影響效能及教學效能等三大向度,採用 Likert 五點量表計分方式,共 19 題。該量表信度部分,分量表 Cronbach's  $\alpha$  係數依序為 .83、.81、.81,總量表 Cronbach's  $\alpha$  係數為 .87,表示內部一致性良好。效度部分,三因素總共可解釋的總變異量為 41%,建構效度尚可。

由於何郁玲(1999)所編製的「教師效能感量表」信效度佳且題數少、研究對象包含國中教師、且量表的三大向度符合本研究焦點—探究國中導師對班級全體學生的教師效能。因此,本研究欲採用何郁玲(1999)所編製的「教師效能感量表」作為本研究之教師效能評量工具,以評量國中導師的「班級經營效能」、「抗衡外在影響效能」、以及「教學效能」等三個層面之效能情形。

### 肆、教師效能的相關實徵研究

有關教師效能的相關實徵研究可從高低自我效能教師特徵研究與教師效能的相關因素研究兩方面探索,如下探討之:

#### 一、高低自我效能教師特徵研究

Ashton(1984)曾以一群中學教師在「主題統覺測驗」(Thematic Apperception Test, 簡稱 TAT) 上的反應,來探討高低效能教師的特徵,如表 2-6 所示,分析敘述如下:

從表 2-6 可知,「高效能教師」相信自己對學生可產生正面的影響,期望學生點點滴滴地進步,以達成學習的目標期望,教師為達成目標也會付出實際的努力,訂定明確的教學計畫與策略,並於教學過程中適時地檢討修正,以求改善,使自身對於教學工作、對於學生學習感到勝任愉快!相反地,「低效能教師」則常對教學工作產生負面看法,預期學生學習失敗,並傾向將學習失敗的責任歸諸

於學生本身能力、家庭背景、動機態度等因素，認為教學工作是徒勞無功的，也因此缺乏明確的教學目標、具體的教學策略與應變的修正措施，使自身對於教學工作、對於學生學習感到沮喪挫折！

表 2-6  
高、低效能教師之特徵

項目	高效能教師	低效能教師
個人成就感	1. 認為和學生一起活動是重要且深具意義的。 2. 認為自己對學生學習有正面的影響。	1. 對教學感到挫折、沮喪。
對學生行為與成就的期望	期望學生進步，而且往往發現學生能夠達成教師的期望。	預期學生失敗，對自己教學的努力持負面反應。
對學生學習責任的看法	1. 認為瞭解學生的學習是教師的責任。 2. 當學生失敗時，會檢討自己的教學行為，以求改善。	1. 認為學習是學生的責任。 2. 當學生失敗時，會從學生的能力、家庭背景、動機或態度等因素尋求解釋。
達成教學目標的策略	為學生學習訂定計畫、設定目標及確立教學策略。	缺乏明確目標且充滿不確定感，也沒有計畫教學策略。
正面的影響	對教學、對自己、以及對學生感到勝任愉快。	1. 在教學上有挫折，常感到沮喪。 2. 對學生表現出負面沮喪的態度。
控制感	對於影響學生學習感到自信。	認為教學是徒勞無功的。
對師生目標設定的共識	師生一齊參與學習活動而達成共同目標。	認為學生的目標和關注焦點與教師相互對立。
民主式決定	允許學生參與有關學習策略及目標達成的決定。	教師自行決定學習策略與目標達成，不讓學生參與。

資料來源：“Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education”, by Ashton, 1984, *Journal of Teacher Education*, 35(3), p. 29.

在此研究發現之後，Ashton 和 Webb(1986)更進一步運用問卷調查、訪談觀察與學校文獻資料分析等方法，進一步探究，再次驗證教師為教室內的關鍵元素。「高效能教師」會創造相對和諧的教室、與學生發展溫暖的關係、給與學生更多正向的回饋、以及不論學生的背景，對於學生的學習成就皆懷有責任感；而與高效能教師相較，「低效能教師」則相對地對學生充滿不信任感並更吹毛求疵、

想要強烈地控制學生、也較不懂得運用變通的教學策略來影響學生(Pang & Sablan, 1998)。孫志麟(1991)的研究結果也顯示，國小教師教學效能愈高，愈採取人文取向的控制意識；相反地，總體教學效能愈低，則愈採取監控取向。

除此之外，Ashton(1984)的研究進一步從教師效能的兩個向度來做分析，指出「低效能教師」彼此之間在認知、動機與情意上的反應其實是存有差異的。這導致造成教師低效能的來源可分為「普遍的無助感」(universal helplessness)與「個人的無助感」(personal helplessness)二類，如圖 2-5 所示：



圖 2-3 低效能教師形成來源的比較

資料來源：Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student

若「低效能教師」的形成來自於「普遍的無助感」時，個體時常會將教學的責任歸咎於學生的能力、家庭背景、社會環境等因素上，雖然情意上沒有衝突矛盾的現象發生，但此種身心的平衡狀態卻無法使教師全心全力地投入教學工作，

以致也難以達成教學的理想目標。另一方面，如果「低效能教師」的形成是來自於「個人的無助感」時，個體不僅會懷疑自身的教學能力，缺乏自信，更會無形中產生強烈的工作壓力，甚至是罪惡感。

## 二、教師效能的相關因素研究

影響教師效能的相關因素大致上可歸納為教師個人、學校、家長與社會等四項因素。教師個人部分，主要包括教師個人屬性、教育背景、文化經驗、專業能力、角色定義等等；學校因素部分，諸如學校組織結構、校長領導方式、教學設備、學生能力與表現等；家長因素方面，如家長的社經背景與管教態度、參與學校活動的意義等因素；社會因素部分，則涵蓋一般民眾與大眾傳播媒體等因素之影響(孫志麟,1991)。在此，將影響教師效能的相關因素之實徵研究與文獻資料，整理歸納如下：

### (一) 性別

從性別對教師效能的研究結果可知：國小部分，多數學者研究發現性別對於教師效能無顯著差異(王受榮,1992;孫志麟,1991;陳木金,1997;陳火城,2004)，但有些研究結果顯示國小女性教師效能顯著高於男性(王湘粟,1997;白慧如,2004;吳雪華,2006;張俊紳,1997;黃儒傑,2002)，而郭明德(1999)所做的研究結果則發現男性的教師效能顯著高於女性，其認為可能與針對任教國小五年級教師為研究對象有所關連。

國中部分，多數研究發現性別對於教師效能並無顯著差異(張文良,2004;馮莉雅,1997;詹雅帆,2011;廖居治,2000;廖雅靖,2010;蕭秋祺,2010)。然而，與國小研究發現相反的是，部分研究結果顯示國中男性教師效能顯著高於女性教師(王受榮,1992;王淑女,2011;江明洲,2006;劉威德,1994)，但李慧芬(2008)所做的研究結果則顯示國中女性教師效能顯著高於男性。將上述文獻資料整理成表 2-7，以助一目了然。

表 2-7

## 性別與教師效能之文獻整理

研究者	年代	研究對象	顯著與否	差異情形
孫志麟	1991	國小教師	否	
王受榮	1992	國中小教師	國中是	男>女
劉威德	1994	國中教師	是	男>女
馮莉雅	1997	國中教師	否	
陳木金	1997	國小教師	否	
郭明德	1999	國小教師	是	男>女
廖居治	2000	國中自然教師	否	
陳火城	2004	國小教師	否	
張文良	2005	國中數學教師	否	
江明洲	2006	國中體育教師	是	男>女
李慧芬	2008	國中教師	是	女>男
廖雅靖	2010	國中教師	否	
蕭秋祺	2010	國中體育教師	否	
詹雅帆	2011	國中特教教師	否	
王淑女	2011	國中教師	是	男>女

## (二) 年資

從年資對教師效能的研究結果可知：國小部分，幾乎所有的研究結果皆顯示資深教師的教師效能顯著高於資淺教師(王受榮，1992；孫志麟 1991；陳木金，1997；陳火城，2004；郭明德，1999)。

國中部分，研究顯示顯著差異與否的結果則各半，部分研究發現資深教師效能顯著高於資淺教師(江明洲，2006；李慧芬，2008；馮莉雅，1997；詹雅帆，2011；蕭秋祺，2010)，另一些研究則發現年資對教師效能無顯著差異(張文良，2005；廖居治，2000；廖雅靖，2010；劉威德，1994)，其中張文良(2005)對其研究結果解釋，可能受九年一貫課程改革新課程之影響，使國中數學教師之教師效能不受年資之影響。如表 2-8 所示：



表 2-8

年資與教師效能的文獻整理

研究者	年代	研究對象	顯著與否	差異情形
孫志麟	1991	國小教師	是	資深>資淺
王受榮	1992	國中小教師	國小是	資深>資淺
劉威德	1994	國中教師	否	
馮莉雅	1997	國中教師	是	資深>資淺
陳木金	1997	國小教師	是	資深>資淺
郭明德	1999	國小教師	是	資深>資淺
廖居治	2000	國中自然教師	否	
陳火城	2004	國小教師	是	資深>資淺
張文良	2005	國中數學教師	否	
江明洲	2006	國中體育教師	是	資深>資淺
李慧芬	2008	國中教師	是	資深>資淺
廖雅靖	2010	國中教師	否	
蕭秋祺	2010	國中體育教師	是	資深>資淺
詹雅帆	2011	國中特教教師	是	資深>資淺
王淑女	2011	國中教師	否	

### (三) 職務

從職務對教師效能的研究結果可知，無論是以國中教師或國小教師為研究對象，研究結果顯著與否呈現各半。有些學者的研究結果顯示職務對教師效能有顯著差異，並多以兼任行政之教師效能顯著高於專任或導師之教師效能(王受榮，1992；孫志麟 1991；陳木金，1997；張文良，2005；郭蘭，2003；馮莉雅，1997；馮綉雯，2002；劉威德，1994)。有些學者的研究結果則顯示職務對教師效能並無顯著差異(王受榮，1992；江明洲，2006；陳火城，2004；詹雅帆，2011、廖雅靖，2010；蕭秋祺，2010)。將相關文獻整理如下表 2-9 所示：

表 2-9

職務與教師效能的文獻整理

研究者	年代	研究對象	顯著與否	差異情形
孫志麟	1991	國小教師	是	兼行政>科任
王受榮	1992	國中小教師	國中是	兼行政>專任和導師
劉威德	1994	國中教師	是	兼行政>專任和導師
馮莉雅	1997	國中教師	是	兼行政>專任和導師
陳木金	1997	國小教師	是	兼行政>專任和導師
馮綉雯	2002	國小教師	是	兼行政>一般教師
郭 蘭	2003	國中教師	是	兼行政>專任和導師
陳火城	2004	國小教師	否	
張文良	2005	國中數學教師	是	專任>導師
江明洲	2006	國中體育教師	否	
廖雅靖	2010	國中教師	否	
蕭秋祺	2010	國中體育教師	否	
詹雅帆	2011	國中特教教師	否	

#### (四) 任教科目

就任教科目而言，此方面研究結果較為稀少。王淑女(2011)、周錫欽(2005)與馮莉雅(1997)曾針對此背景變項進行研究，發現國中教師效能會因任教科目的不同而有顯著差異。其中，王淑女(2011)的研究結果指出，任教健體科目的教師效能顯著高於其他科目，而任教語文及數學科目的教師效能顯著高於任教社會科的教師效能。

#### (五) 學歷

就學歷部分而言，無論研究對象是國中教師或國小教師，大部分研究結果顯示學歷對教師效能的影響並無顯著差異(王淑女，2011；江明洲，2006；孫志麟，1991；郭明德，1999；郭蘭，2003；陳火城，200；張文良，2005；廖居治，2000；廖雅靖，2010；劉威德，1994；蕭秋祺，2010)。但仍有較少部分的研究結果顯示學歷對教師效能是有顯著差異的，又以研究所學歷之教師效能高於大學學歷，

師範師專學歷之教師效能高於一般大學畢業(王受榮, 1992; 李慧芬, 2008; 周錫欽, 2005; 陳木金, 1997; 馮綉雯, 2002; )，如表 2-10 所示：

表 2-10  
學歷與教師效能的文獻整理

研究者	年代	研究對象	顯著與否	差異情形
孫志麟	1991	國小教師	否	
王受榮	1992	國中小教師	國中是	研究所>大學
劉威德	1994	國中教師	否	
陳木金	1997	國小教師	是	師專師範>一般大學
郭明德	1999	國小教師	否	
廖居治	2000	國中自然教師	否	
馮綉雯	2002	國小教師	是	師專>一般大學
郭蘭	2003	國中教師	否	
陳火城	2004	國小教師	否	
張文良	2005	國中數學教師	否	
周錫欽	2005	國中教師	是	研究所>大學
江明洲	2006	國中體育教師	否	
李慧芬	2008	國中教師	是	研究所>大學
廖雅靖	2010	國中教師	否	
蕭秋祺	2010	國中體育教師	否	
王淑女	2011	國中教師	否	

## (六) 學校規模

就學校規模而言，多數研究發現學校規模與教師效能並無顯著差異，但亦有研究顯示大型學校之教師效能顯著高於小型學校(李慧芬, 2008; 陳木金, 1997; 蕭秋祺, 2010)，而王受榮(1992)與馮莉雅(1997)之研究則顯示小型學校之教師效能顯著高於大型學校。參如表 2-11 所示：

表 2-11

學校規模與教師效能之文獻整理

研究者	年代	研究對象	顯著與否	差異情形
孫志麟	1991	國小教師	否	
王受榮	1992	國中小教師	是	小型>大型
劉威德	1994	國中教師	否	
馮莉雅	1997	國中教師	是	小型>大型
陳木金	1997	國小教師	是	大型>小型
郭明德	1999	國小教師	否	
廖居治	2000	國中自然教師	否	
陳火城	2004	國小教師	否	
張文良	2005	國中數學教師	否	
江明洲	2006	國中體育教師	否	
李慧芬	2008	國中教師	是	大型>小型
廖雅靖	2010	國中教師	否	
蕭秋祺	2010	國中體育教師	是	大中型>小型
王淑女	2011	國中教師	否	

綜合上述的文獻探討，可知高效能教師與低效能教師對待學生的特質差異點，也可瞭解低效能教師的形成因素可區分為將低效能歸咎於自身能力的「個人無助感」與將之歸咎於外在環境的「普遍無助感」。

此外，從上述的研究結果亦可得知，不同的背景變項對教師效能的影響。學校背景變項方面，研究多從學校規模之變項進行分析，但研究結果並不一致。教師背景變項方面的研究多從性別、年齡、年資、婚姻狀態、職務、任教科目、最高學歷等變項進行分析。部分研究結果顯示教師背景變項對教師效能的影響未達顯著水準，另外，也有部分研究結果顯示，國中階段方面，男性教師之教師效能顯著高於女性教師；資深教師之教師效能顯著高於資淺教師，兼任行政教師之教師效能顯著高於專任教師與導師；高學歷教師之教師效能顯著高於低學歷教師。此外，亦有少數研究結果異於上述研究發現。

然而，從教師效能相關影響因素的研究資料可知，在教師背景變項方面，普遍缺少從教師文化專業背景的角度來探究對教師效能的影響。對此，外國學者的

研究曾指出，美國大部分的教師是歐裔中產階級的美國人，但是在美國前 25 大學區的學生中，許多其實是來自於有語言差異或低收入家庭的有色人種 (Banks, 1991)。而在高低教師效能的研究中顯示，「一般教學效能感」低的教師，常將學生的不良表現歸咎於學生的家庭與社區環境，「個人教學效能感」低的教師，則將教學上矛盾衝突的狀況歸咎於自身，而產生沮喪自責的情緒。普遍來說，低效能教師較易採用監控取向教導學生，而高效能教師較會以人文取向來帶領班級。從中點點滴滴地透露出當學校與教師所抱持與傳遞教導的文化價值觀與學生自身、家庭或社區所抱持的價值觀不甚一致時，教師的文化經驗，與教師的性別、年齡、學歷、婚姻狀態或職務等背景變項相較，亦極有可能也會影響教師對特定群體學生的教師效能。而教師面對文化價值觀與學校傳統價值迥異的學生們，除了思索避免其走偏鋒不慎誤入歧途外，如何引導他們走正道以獲取成功的符碼，更在在考驗著教師本身的功力與教師效能。

因此，本研究除了欲從常見的性別、年資、任教科目、教育程度等教師背景變項來探究國中導師的教師效能外，更擬從教師的文化專業背景與教導高關懷學生經驗作為變項，來探究國中導師對高關懷學生的態度，以及其與國中導師教師效能之間的關係。

### 第三章 研究方法

本研究旨在探討國中導師對高關懷學生態度與教師效能現況與相關情形，以及國中導師對高關懷學生態度與教師效能，是否因為教師背景變項與學校背景變項的不同，而有所差異。為此，本章分別從「研究架構」、「研究假設」、「研究對象」、「研究工具」、與「資料分析」等五部分求取研究結果，依序分述如下：

#### 第一節 研究架構

本研究根據研究目的與文獻探討的結果，設計出本研究架構，其中包括國中導師背景變項、學校背景變項、國中導師對高關懷學生態度變項與教師效能變項等，並採用調查研究法與相關研究法來探求研究結果，如圖 3-1 所示：



圖 3-1 本研究之研究架構圖

本研究相關變項定義如下：

#### 一、國中導師背景變項

本研究的國中導師背景變項包含性別、年資、文化專業背景(係指教導高關懷學生專業知能來源)、任教科別(分為語文、數學、自然與生活科技、社會、綜合、健康與體育、以及藝術與人文等七大領域)、教育程度、以及教導高關懷學生經驗等變項。

## 二、學校背景變項

本研究的學校背景變項包含學校規模、班級人數、班級家長社經背景以及學校行政資源等變項。

## 三、國中導師對高關懷學生態度變項

「國中導師對高關懷學生態度」係指國中導師在教導班級高關懷學生時，對其相關的人、事、物與觀念等所抱持的認知、情感與行為傾向。該態度變項是由「專業認知」、「情感傾向」與「行為傾向」等三個向度建構而成，分述如下：

### (一) 專業認知

係指國中導師對高關懷學生問題成因、預防措施與處遇方式的瞭解與信念。

### (二) 情感傾向

係指國中導師教導高關懷學生之積極或消極、喜歡或厭惡之情感反應。

### (三) 行為傾向

國中導師在教導班級高關懷學生過程中，所採取的行為表現。

## 四、教師效能變項

「教師效能」係指國中導師在班級經營中，相信自己能夠正向影響班級學生學習成長，並能抗衡外在不利環境對班級學生之負面影響的一種知覺信念程度。該信念是由「班級經營效能」、「抗衡外在影響效能」、以及「教學效能」等三大向度所組成，分述如下：

### (一) 班級經營效能

係指國中導師對於班級管理上的自我能力評估。

### (二) 抗衡外在影響效能

為國中導師肯定自身的專業能力，足以抗衡社會與家庭對班級學生負面影響的信念。

### (三) 教學效能

為國中導師在教學上，相信自己能夠對班級學生做有效處理，引發學習動

機，影響學生正向學習結果的能力。

## 第二節 研究假設

根據本研究的研究架構、研究目的、待答問題與文獻探討，提出如下的研究假設：

假設一：不同教師背景變項的國中導師對高關懷學生態度沒有顯著差異。

假設二：不同教師背景變項的國中導師教師效能沒有顯著差異。

假設三：不同學校背景變項的國中導師對高關懷學生態度沒有顯著差異。

假設四：不同學校背景變項的國中導師教師效能沒有顯著差異。

假設五：國中導師對高關懷學生態度與教師效能之間沒有顯著相關。

假設六：背景變項與國中導師對高關懷學生態度對教師效能沒有預測作用。

## 第三節 研究對象

本研究以台中市 101 學年度現職公立國民中學(含完全中學)導師為研究對象，國中導師包括現職之正式教師與代理教師。依據臺中市教育局網站之各級學校統計資料，得知目前台中市共 29 個行政區，69 所市立國民中學、2 所市立中小學、以及 8 所市立完全中學，共計 79 所國中，3111 個班級。本研究將以這 3111 名公立國中導師為本研究之可接近母群體。

吳明隆(2011a)認為研究者若要進行預試，採用探索性因素分析以建構量表的構念效度時，必須依據量表題項數抽取適當比例的樣本數，且最少的樣本數必須在 50 以上，較適當的樣本數最好在 100 位以上。

因此，本研究預試對象依學校規模採取分層抽樣的方式，選取小型學校一所、中型學校二所及大型學校一所，共四所台中市公立國中，總計 156 名現職國中導師接受預試，回收有效量表共 132 份，回收率為 84.6%，並以此進行本研究自編之「國中導師對高關懷學生態度量表」的信效度分析，據以增刪修訂題目，編製正式量表。其中，所發放之預試樣本與回收情形如表 3-1 所示：



表 3-1  
預試樣本之分配及回收情形

校名	發放份數	回收份數	有效份數	有效百分比
豐東國中(大型)	75	66	65	86.7%
光復國中小 國中部(中型)	30	27	26	86.7%
后綜高中 國中部(中型)	31	30	27	87.1%
清泉國中(小型)	20	18	14	70%
總計	156	141	132	84.6%

正式抽樣方面，Lodico、Spaulding 和 Voegtler 於 2006 年進一步指出：如母群體少於 200 人，則應將整個母群體當作調查樣本；如母群體在 400 人左右，適當的樣本數應占 40%；若母群體超過 1000 人，適當樣本數需有 20%；5000 人以上的大母群體，樣本數在 350 至 500 人即可(引自王文科、王智弘，2011)。吳明隆(2011a)認為若是中區域型研究，適當抽樣樣本數的大小約為 400 至 600 位。此外，依據臺中市教育局網站 101 學年度上學期各級學校資料顯示，台中市公立學校中，小型學校有 19 所、中型學校有 38 所、大型學校有 22 所。為此，本研究扣除預試樣本 156 名受試對象後，從其餘的 2955 名公立國中導師中，按學校規模大、中、小，依比例進行分層隨機抽樣，從中共選取小型國中 3 所(東新國中、石岡國中與中山國中)、中型國中 6 所(豐陽國中、后里國中、中港高中國中部、光德國中、大墩國中與四張犁國中)以及大型國中 3 所(成功國中、清水國中與北新國中)，共 12 所台中市公立國中，總計發出 487 份正式量表給現職國中導師作為正式施測之研究對象，回收 408 份有效量表，有效量表回收率為 83.8%，如表 3-2 所示：

表 3-2  
正式樣本之發放及回收情形

校名	發放份數	回收份數	有效份數	有效百分比
東新國中(小型)	9	9	9	100%

(續下頁)

表 3-2

正式樣本之發放及回收情形(續)

校名	發放份數	回收份數	有效份數	有效百分比
石岡國中(小型)	22	21	21	95.5%
中山國中(小型)	21	16	16	79.2%
豐陽國中(中型)	28	19	19	67.9%
后里國中(中型)	36	36	36	100%
中港高中(中型) (國中部分)	38	26	26	68.4%
光德國中(中型)	47	47	47	100%
大墩國中(中型)	35	32	31	88.6%
四張犁國中(中型)	33	33	33	100%
成功國中(大型)	73	45	45	61.6%
清水國中(大型)	76	73	73	96.1%
北新國中(大型)	69	52	52	75.4%
總計	487	409	408	83.8%

#### 第四節 研究工具

本研究所使用的研究工具包括「個人基本資料」、「國中導師對高關懷學生態度量表」以及「教師效能感量表」等三個部分。各量表的內容、編製過程與選用說明如下：

##### 一、個人基本資料

個人基本資料包含國中導師背景變項與學校背景變項二部分。其中，國中導師背景變項有性別、年資、文化專業背景、任教科別、教育程度與教導高關懷學生經驗等；學校背景變項則為學校規模、班級人數、班級家長社經背景與學校行政資源等。

##### 二、國中導師對高關懷學生態度量表

###### (一) 編製量表初稿

本研究所編製之「國中導師對高關懷學生態度量表」主要參考自林怡秀(2001)、黃明章(1973)、廖惠儀(2007)等人之量表，以及參酌第二章文獻探討「高關懷學生的相關理論」中對高關懷學生處遇方式之建言(林杏足、陳佩鈺與陳美儒，2006;鄧煌發，2000;蔡德輝、吳芝儀，1998;鍾學明，2004)編製而來，形成「國中導師對高關懷學生態度量表」之初稿。

所編製的「國中導師對高關懷學生態度量表」初稿包含專業認知 10 題、情感傾向 10 題，以及行為傾向 15 題等三向度，共計 35 題，採用 Likert 五點計分量表方式填答，在正向題中「非常同意」計 5 分、「同意」計 4 分、「不確定」計 3 分、「不同意」計 2 分，以及「非常不同意」計 1 分。其中，題號第 5、6、12、13、14、17、18、30、33 為反向題。各分量表分別計分，再予以合計，填答分數越高者，代表對高關懷學生態度越積極正向。

## (二) 進行專家效度審核

本研究完成量表編製初稿後，函請五位專家學者撥冗協助進行專家效度審閱，以檢視初步編製的「國中導師對高關懷學生態度量表」之題目，是否有語意不清、文句不順、分類不適、正反向題有誤或不符文獻理論之處等，專家效度審閱名單如表 3-3 所示。

表 3-3

「國中導師對高關懷學生態度量表」專家學者審閱名單(依姓名筆劃排列)

編號	現職服務單位	職稱	與本研究相關專長
A	國立卓蘭實驗高級中學 (含國中、高中職)	主任輔導教師	國立彰化師範大學輔諮系 89 級 畢業、曾任國中導師與輔導教師
B	東海大學教育研究所	助理教授	青少年行為發展
C	國立彰化師範大學 輔導與諮商學系	教授	學習諮商與輔導、學校輔導
D	國立台南大學 諮商與輔導系	副教授	青少年諮商
E	中央警察大學 犯罪防治研究所	副教授	少年犯罪與輔導、校園犯罪預防、 少年犯罪與少年政策

由於發放預試量表的時間倉促，本研究僅先參考三位專家學者所提供的寶貴意見進行修改潤飾，並且將量表初稿第 13 題刪除(因與前後兩題語意重複)，以建立本研究工具之內容效度，形成預試量表共計 34 題，其中包含專業認知 10 題、情感傾向 9 題，以及行為傾向 15 題。修改過後的量表擬藉由預試，進行項目分析與信效度分析，提升該量表的內部一致性信度與建構效度。

### (三) 項目分析

研究者將預試量表回收完畢後，先將預試量表反向題題號第 5、6、12、13、16、17、29、32 題進行反向計分，再依受試者於預試量表填答總分高低加以排序，將得分較高的前 27%受試者設為高分組，總分較低的後 27%受試者設為低分組，並以這兩組受試者於每題得分情形進行平均數差異顯著性考驗(極端組比較法)，以及進行同質性檢驗的項目分析，以評估各題項的適切性，所整理之「國中導師對高關懷學生態度量表」項目分析摘要如表 3-4。

表 3-4

國中導師對高關懷學生態度量表項目分析考驗摘要表(N=132)

題項	極端組比較	題目與總分相關			同質性檢驗		備註
	CR	題目與總分之相關	校正的題目總相關	題目刪除時的 $\alpha$ 值	共同性	因素負荷量	
Q01	<b>1.949</b>	<b>.209*</b>	<b>.167</b>	<b>.864</b>	.254	.314	<b>刪除</b>
Q02	5.139	.462**	.394	.860	.315	.447	保留
Q03	8.789	.636**	.593	.855	.435	.654	保留
Q04	<b>1.611</b>	<b>.174*</b>	<b>.115</b>	<b>.866</b>	.111	<b>.291</b>	<b>刪除</b>
Q05	3.147	<b>.265**</b>	<b>.177</b>	<b>.867</b>	.177	.374	<b>刪除</b>
Q06	3.440	.353**	.305	.862	.399	.341	保留
Q07	3.995	.402**	.356	.861	.158	.377	保留
Q08	3.315	.314**	.301	.862	.303	.354	保留
Q09	3.140	.361**	.316	.862	.260	.375	保留
Q10	5.139	.521**	.469	.858	.417	.588	保留
Q11	5.800	.532**	.476	.858	.373	.532	保留
Q12	<b>1.310</b>	<b>.140</b>	<b>.078</b>	<b>.867</b>	.274	.511	<b>刪除</b>

(續下頁)

表 3-4

「國中導師對高關懷學生態度量表」項目分析考驗摘要表(續)

題項	極端組比較	題目與總分相關		同質性檢驗			備註
	CR	題目與總分之相關	校正的題目總相關	題目刪除時的 $\alpha$ 值	共同性	因素負荷量	
Q13	3.552	.387**	.317	.862	.415	.439	保留
Q14	5.364	.532**	.478	.858	.343	.530	保留
Q15	5.447	.514**	.457	.858	.378	.548	保留
Q16	3.876	.364**	.291	.863	.371	.530	保留
Q17	3.930	.385**	.316	.862	.418	.440	保留
Q18	10.502	.733**	.698	.852	.586	.763	保留
Q19	8.829	.679**	.639	.854	.504	.682	保留
Q20	5.985	.521**	.456	.858	.311	.515	保留
Q21	<b>1.909</b>	<b>.265**</b>	.222	.863	.260	<b>.293</b>	<b>刪除</b>
Q22	5.028	.576**	.533	.857	.538	.648	保留
Q23	6.042	.604**	.562	.856	.590	.675	保留
Q24	5.939	.561**	.525	.858	.520	.628	保留
Q25	4.193	.522**	.482	.859	.417	.585	保留
Q26	5.628	.530**	.481	.858	.484	.584	保留
Q27	3.852	.383**	.319	.862	.503	.602	保留
Q28	6.179	.543**	.490	.857	.422	.525	保留
Q29	3.012	<b>.254**</b>	<b>.170</b>	<b>.867</b>	.166	<b>.180</b>	<b>刪除</b>
Q30	5.556	.552**	.506	.858	.389	.563	保留
Q31	4.961	.471**	.410	.859	.238	.486	保留
Q32	<b>1.719</b>	<b>.139</b>	<b>.046</b>	<b>.871</b>	.126	<b>.043</b>	<b>刪除</b>
Q33	3.695	.345**	.272	.863	.476	.576	保留
Q34	7.944	.603**	.562	.856	.450	.651	保留
總量表 Cronbach's $\alpha$ 係數值					.864		

根據表 3-4 可知，上述 34 個題目所組成的「國中導師對高關懷學生態度量表」的 Cronbach's  $\alpha$  值為 .86，顯示內部一致性尚佳。此外，從各題目的 CR 值、題目與總分相關、校正題目與總分相關、題目刪除後的  $\alpha$  值改變、題項的共同性與因素負荷量等指標來看，本研究將量表題目中，CR 值  $\leq 3$ 、題目與總分之相關  $\leq .300$ ，以及題目刪除時的  $\alpha$  值  $\geq .864$ (總量表 Cronbach's  $\alpha$  係數值)之量表題號

第 1、4、5、12、21、29 與 32 題刪除，保留其餘 27 題進行因素分析。

#### (四) 因素分析

依據表 3-5 可知，KMO 選取適當量數值為 .78，Bartlett's 球形考驗的  $\chi^2$  值為 443.94，自由度為 78，達顯著 ( $p < .001$ )，代表各題項間相關矩陣有共同因素存在，尚可進行因素分析。因此，研究者進一步使用主成份分析法，依文獻理論抽取 3 個因素，採最大變異轉軸法，進行因素分析。然而，可能由於本量表係根據態度理論定義，採用態度三成份，即認知、情感與行為，作為「國中導師對高關懷學生態度量表」之三向度，並且將「國中導師對高關懷學生態度」定義為國中導師在教導班級高關懷學生時，對其相關的人、事、物與觀念等所抱持的認知、情感與行為傾向。這使得量表各向度皆包含了國中導師教導班級高關懷學生相關的人、事、物與觀念之題目，導致使用 SPSS 軟體進行因素分析時，因素依態度理論萃取不易。

第一次進行因素分析歸類時，SPSS 軟體主要分成導師對高關懷學生輔導態度、導師與高關懷學生家長合作及對高關懷學生的班級經營態度、導師與同事間的合作態度與對高關懷學生所抱持的價值信念等三類，與原先所設定的認知、情感與行為態度三向度理論不符，因此刪除了 10 題後，進行第二次因素分析，才較符合原先理論分類。接著，刪除了 4 題後，進行第三次因素分析，才完全地萃取出態度之認知、情感與行為三成分。

本研究將第三次因素分析轉軸後所萃取出來的三個因素，依其題目內涵，將因素一(6 題)命名為「行為傾向」、因素二(4 題)命名為「情感傾向」以及因素三(3 題)命名為「專業認知」，各因素分別可解釋 26.22%、13.91%與 13.18%之變異量，累積解釋總變異量合計為 53.31%。

表 3-5

「國中導師對高關懷學生態度量表」因素分析摘要表

題項	行為傾向	情感傾向	專業認知	共同性	特徵值	解釋變異量	累積解釋變異量
	1	2	3				
Q23	.815	.079	.079	.667			
Q22	.747	.036	.148	.582			
Q24	.742	-.009	.154	.575	3.408	26.218	26.218
Q26	.732	.066	.061	.544			
Q25	.662	.080	.215	.491			
Q34	.567	.237	.196	.415			
Q13	-.135	.766	.120	.619			
Q17	-.017	.688	.139	.493	1.809	13.914	40.132
Q11	.344	.612	-.070	.498			
Q14	.343	.539	-.068	.413			
Q08	.066	.084	.791	.637			
Q09	.210	.026	.683	.511	1.713	13.177	53.309
Q06	.188	.036	.661	.474			
KMO		.776		Bartlett 球形檢定 $\chi^2=443.939$			

## (五) 信度分析

由表 3-6 可知，「國中導師對高關懷學生態度量表」的 Cronbach's  $\alpha$  值，依「專業認知」、「情感傾向」與「行為傾向」分別為 .58、.59 與 .83，總量表的 Cronbach's  $\alpha$  值為 .77。顯示該量表的「專業認知」與「情感傾向」構面信度稍差，「行為傾向」構面則具有尚佳的內部一致性信度。

表 3-6

「國中導師對高關懷學生態度量表」信度分析摘要表

因素命名	預試題目的題號	題數	Cronbach's $\alpha$ 值
專業認知	6,8,9	3	.581
情感傾向	11,13,14,17	4	.594
行為傾向	22,23,24,25,26,34	6	.831
Cronbach's Alpha 值			.774

### 三、教師效能感量表

本研究擬採用何郁玲(1999)所編製的「教師效能感量表」，作為本研究工具。該量表係參考自 Gibson 與 Dembo(1984)、Woolfolk 與 Hoy(1990)、Guskey 與 Passaro(1994)、孫志麟(1991)以及王受榮(1992)等研究者的量表所編製而成。其將量表分為班級經營效能(包含題號第 1、4、7、10、16，共 5 題)、抗衡外在影響效能(包含題號 2、5、8、11、13、15、17、19，共 8 題)及教學效能(包含題號 3、6、9、12、14、18，共 6 題)等三大向度，採用 Likert 五點量表計分方式，共 19 題，其中，負向題為題號第 2、5、8、11、13、15、17、19。各分數相加即為教師效能感之總分，總分數越高者，代表其教師效能越高。此外，該量表信度部分，分量表 Cronbach's  $\alpha$  係數依序為 .8334、.8110、.8126，總量表 Cronbach's  $\alpha$  係數為 .8701，表示內部一致性良好。效度部分，三因素總共可解釋的總變異量為 41%，建構效度尚可。

## 第五節 資料分析

本研究旨在探究國中導師對高關懷學生態度與教師效能之相關，並採用調查研究法來蒐集資料。量表回收後，擬以電腦統計套裝軟體 SPSS19.0 進行資料統計整理與分析。本研究資料分析方法茲述如下：

### 一、描述性統計分析(Descriptive statistics)

量表回收整理好後，先進行資料的核對，檢查有無極端值或遺漏值。再以描述性統計分析方法，瞭解國中導師背景變項與學校背景變項的次數分配與百分比分配情形。接著，根據受試者填答結果，求出在不同背景變項上的平均數與標準差，以瞭解受試者在「國中導師對高關懷學生態度量表」與「教師效能感量表」上各個向度與整體的得分情形，進而分析國中導師對高關懷學生態度與教師效能之現況。

### 二、t 考驗(t-test)

本研究為比較不同性別以及是否有教導高關懷學生經驗的國中導師，在「國



中導師對高關懷學生態度量表」與「教師效能感量表」之差異情形，以國中導師背景變項中的性別與教導高關懷學生經驗作為自變項，以國中導師對高關懷學生態度與教師效能感作為依變項，進行雙樣本平均數 t 考驗的統計分析，

### 三、單因子變異數分析(one-way ANOVA)

本研究以單因子變異數分析，考驗不同背景變項(年資、文化專業背景、任教科別、教育程度、學校規模、班級家長社經背景與學校行政資源)的國中導師在國中導師對高關懷學生態度與教師效能上，是否達顯著差異。即以上述背景變項作為自變項，以國中導師對高關懷學生態度以及教師效能感作為依變項，進行單因子變異數分析，倘若達.05 顯著水準，則進一步以雪費法(Scheffé)進行事後比較，探究組內的差異情形。

### 四、皮爾森積差相關(Pearson product-moment correlation)

本研究以皮爾森積差相關統計分析方法，瞭解國中導師對高關懷學生態度與教師效能之間的相關情形。

### 五、多元迴歸分析(multiple regression analysis)

本研究將以不同的背景變項與國中導師對高關懷學生態度作為預測變項，以教師效能感作為效標變項，進行多元迴歸分析，以探求不同背景變項與國中導師對高關懷學生態度，對於教師效能感的預測作用。

## 第四章 結果與討論

本章旨在依據問卷調查的結果，進行資料的統計分析與討論，以瞭解臺中市 101 學年度現職公立國中導師對高關懷學生態度與教師效能之現況與關係。為回答本研究之問題與考驗研究假設，本章共分為六節來分析探討：第一節為研究對象基本資料分析；第二節為國中導師對高關懷學生態度與教師效能之現況分析；第三節為不同背景變項的國中導師對高關懷學生態度之差異分析；第四節為不同背景變項的國中導師教師效能之差異分析；第五節為國中導師對高關懷學生態度與教師效能之相關分析；第六節則為不同背景變項與國中導師對高關懷學生態度對教師效能之預測分析。

### 第一節 研究對象基本資料分析

本研究係針對台中市 101 學年現職公立國中導師，進行「國中導師對高關懷學生態度與教師效能關係」之調查研究，總共發出 487 份正式量表，回收 408 份有效量表，有效量表回收率為 83.8%。

本研究對象之基本資料包含國中導師背景變項與學校背景變項二大部分。國中導師背景變項之基本資料包含性別、任教年資、文化專業背景、任教科別、教育程度與教導高關懷學生經驗等六項；學校背景變項部分則包含學校規模、班級人數、班級家長社經背景、學務處行政資源與輔導室行政資源等五項。在此，將 408 位研究對象之基本資料分析如下：

#### 一、研究對象之國中導師背景變項分析

從表 4-1 可知本研究對象的國中導師背景變項分布情形。在性別方面，女性人數明顯多於男性；其中，女導師佔 70.59%；男導師佔 29.41%。

在本研究對象的任教年資方面，以年資 11 年到 20 年者最多，佔 42.89%。其次為年資 6 年到 10 年者，佔 28.43%；再其次為年資五年以下，佔 17.16%；最後，以年資 21 年以上的國中導師人數最少，佔 11.52%。

在文化專業背景方面，多數國中導師認為其教導高關懷學生的專業知能主要

是來自於「同事交流」，佔 45.35%，將近二分之一；其次是「在職進修」與「自行摸索」，所佔比例相同，皆為 17.40%；再其次依序為「成長經驗」、「大學專業訓練」與「其他」。

表 4-1

國中導師背景變項之次數分配表(N=408)

國中導師背景變項	組別	人數	百分比(%)
性別	男	120	29.41
	女	288	70.59
年資	5 年以下	70	17.16
	6~10 年	116	28.43
	11~20 年	175	42.89
	21 年以上	47	11.52
文化專業背景	成長經驗	49	12.01
	大學專業訓練	28	6.86
	在職進修	71	17.40
	同事交流	185	45.35
	自行摸索	71	17.40
	其他	4	0.98
任教科別	語文	160	39.21
	數學	68	16.67
	自然與生活科技	64	15.69
	社會	51	12.50
	綜合	19	4.66
	健康與體育	24	5.88
	藝術與人文	22	5.39
教育程度	一般大學	113	27.69
	師範大學	119	29.17
	研究所以上	176	43.14
教導高關懷學生經驗	是	251	61.52
	否	157	38.48

在研究對象任教科別部分，以語文領域最多，佔 39.21%。其次，依序為數

學、自然與社會領域；並以健體、藝文與綜合領域擔任導師人數最少。

在研究對象教育程度部分，以研究所以上學歷人數居冠，佔 43.14%；師範大學人數次之，佔 29.17%；一般大學人數最少，佔 27.69%。

最後，在研究對象教導高關懷學生經驗部分，則多數國中導師皆曾教導過高關懷學生，佔 61.52%。

## 二、研究對象之學校背景變項分析

根據表 4-2，可知本研究對象的學校背景變項分布情形。在學校規模方面，以全校 25 班到 48 班之中型學校所佔比例最高，為 46.81%；49 班以上的大型學校佔 41.42%；24 班以下的小型學校所佔比例最少，僅 11.77%。

表 4-2

學校背景變項之次數分配表(N=408)

學校背景變項	組別	人數	百分比(%)
學校規模	24 班以下	48	11.77
	25~48 班	191	46.81
	49 班以上	169	41.42
班級學生人數	25 人以下	15	3.68
	26~30 人	143	35.05
	31 人以上	250	61.27
班級家長社經背景	高	19	4.66
	中	321	78.67
	低	68	16.67
學校行政資源 (學務處)	高	172	42.16
	中	201	49.26
	低	35	8.58
學校行政資源 (輔導室)	高	209	51.22
	中	174	42.65
	低	25	6.13

在研究對象任教班級學生人數方面，31 人以上者的比例超過六成，為數最

多。其次為 26~30 人，佔 35.05%；班級人數 25 人以下，所佔比例最低，僅 3.68%。

在研究對象任教班級家長的平均社經背景部分，以中等社經背景為最多，將近八成。其次為低社經背景，佔 16.67%，以高社經背景的家長所佔比例最低，僅 4.66%。

在研究對象服務學校的學務處行政資源方面，依研究對象知覺學務處對導師持「中等」支持程度者有 49.26%，所佔比例最高。知覺學務處對導師持「高」支持程度者佔 42.16%；對導師持「低」支持程度者則佔 8.58%。

在研究對象服務學校的輔導室行政資源方面，有一半的研究對象認為輔導室對導師具「高」支持程度，居各組之冠，佔 51.22%。其次為「中」支持程度，佔 42.65%；以「低」支持程度所佔比例最少，僅有 6.13%。

## 第二節 國中導師對高關懷學生態度與教師效能之現況分析

本研究所編製與使用之調查工具為「國中導師對高關懷學生態度量表」和「教師效能感量表」，皆採 Likert 五點計分量表，最高 5 分表示「非常同意」，最低 1 分表示「非常不同意」，2 至 4 分依序為「同意」、「不確定」及「不同意」，並以 3 分「不確定」為中間值。國中導師在「國中導師對高關懷學生態度量表」上填答得分越高，代表導師對高關懷學生的態度越趨積極正向；在「教師效能感量表」上填答得分越高，則代表著導師的教師效能越高。

本節將依據量表調查結果，進行國中導師對高關懷學生態度與教師效能現況之描述性統計分析，以回答待答問題一與待答問題二。本節分二個部分敘述：第一部分為國中導師對高關懷學生態度之現況分析，其中包含專業認知、情感傾向與行為傾向等三個層面。第二部分為教師效能之現況分析，其中包含班級經營效能、抗衡外在影響效能與教學效能等三個層面。

### 一、國中導師對高關懷學生態度之現況分析

本研究所編製的「國中導師對高關懷學生態度量表」原先設計 35 題，經專家效度審核、項目分析、因素分析與內部一致性分析後，刪除了 22 題，以總題

數 13 題形成了正式問卷。如下根據 408 份有效正式問卷統計結果，將台中市 101 學年度公立國中導師對高關懷學生態度各層面之平均數、標準差等描述性統計資料，整理如表 4-3 所示。

表 4-3

「國中導師對高關懷學生態度量表」各層面得分之描述性統計摘要表(N=408)

層面	每題平均數	標準差	題數	排序
專業認知	4.30	.48	3	1
情感傾向	2.78	.59	4	3
行為傾向	3.86	.43	6	2
整體	3.63	.35	13	

從表 4-3 可知，台中市國中導師對高關懷學生整體態度之總平均分數為 3.63 分，就五點量表而言，其高於中間值 3 分，得分程度屬於中上，顯示台中市 101 學年度現職國中導師對高關懷學生整體態度偏積極正向。

就「國中導師對高關懷學生態度」的各層面分析來看，平均分數介於 2.78 至 4.30 之間，其中，以專業認知層面的平均分數最高，為 4.30；行為傾向層面次之，為 3.86；並以情感傾向層面的平均分數最低，為 2.78。從中顯示，台中市國中導師對高關懷學生的專業認知方面，最為積極正向，具備對高關懷學生之基本專業素養；行為傾向方面，亦願積極付出；然而，情感傾向方面，則略顯消極無力。

研究者進一步臚列「國中導師對高關懷學生態度量表」各題項得分之平均數及標準差等。從表 4-4 可知，第 1 題、第 2 題、第 3 題與第 11 題得分偏高，平均分數皆超過 4 分，顯示國中導師對高關懷學生普遍具備正向積極的專業知識，並且願意「試著讓高關懷學生對學校產生認同歸屬感」。另一方面，量表第 7 題、第 5 題及第 6 題平均分數偏低，在 2.12 至 3.01 分之間，顯示國中導師在教導高關懷學生時，情感較為焦慮負向，並且不確定自身能否「願意接納高關懷轉學生轉入其班級」。

表 4-4

「國中導師對高關懷學生態度量表」各題項得分之描述性統計摘要表(N=408)

	題項內容	平均數	標準差
專業 認知	1. 我認為輔導高關懷學生是輔導老師的事，不是導師的職責。	4.10	.78
	2. 對高關懷學生來說，在學校擁有正向的同儕關係相當重要。	4.46	.62
	3. 教師應謹慎看待班級內任何一項偏差行為。	4.35	.67
情感 傾向	4. 我跟高關懷學生的家長相處合作愉快。	3.28	.88
	5. 教導高關懷學生有時令我感到厭煩。	2.73	.91
	6. 我願意接納高關懷轉學生轉入我的班級。	3.01	.82
	7. 我擔心班級常規會受到高關懷學生的影響。	2.12	.78
行為 傾向	8. 我常主動瞭解高關懷學生生活情況。	3.95	.52
	9. 我常協助高關懷學生解決他們的情緒困擾。	3.82	.63
	10. 我會和高關懷學生保持良好師生關係。	3.90	.60
	11. 我會試著讓高關懷學生對學校產生認同歸屬感。	4.04	.55
	12. 我常與高關懷學生分享彼此的生活經驗。	3.72	.70
	13. 我營造了一個安全友善的班級環境供高關懷學生學習。	3.75	.67

## 二、國中導師之教師效能現況分析

本研究係採用何郁玲(1999)所編製的「教師效能感量表」，共 19 題，其分為班級經營效能、抗衡外在影響效能與教學效能等三個層面。根據 408 份有效問卷統計分析結果，將臺中市 101 學年度現職公立國中導師在「教師效能感量表」上所作答的各層面題數、平均數、標準差等描述性統計資料整理如表 4-5 所示：

表 4-5

「教師效能感量表」各層面得分之描述性統計摘要表(N=408)

層面	每題平均數	標準差	題數	排序
班級經營效能	3.67	.44	5	2
抗衡外在影響效能	3.01	.58	8	3
教學效能	3.75	.34	6	1
整體	3.42	.37	19	

由表 4-5 可知，台中市國中導師之整體教師效能感平均分數為 3.42 分，以 Likert 五點量表來看，其高於中間值 3 分，顯示台中市 101 學年度現職國中導師之整體教師效能感偏向中上程度。

就「教師效能感」的各層面分析來說，這三個層面的平均分數介於 3.01 至 3.75 分之間，並以教學效能層面之平均分數最高，有 3.75 分；班級經營效能平均分數次之，有 3.67 分；以抗衡外在影響效能之平均分數較低，為 3.01 分。顯示台中市國中導師在教學效能方面表現最佳，班級經營效能層面表現次之，在抗衡外在不利因子對學生影響的效能感方面表現最不突出。

表 4-6

「教師效能感量表」各題項得分之描述性統計摘要表(N=408)

	題項內容	平均數	標準差
班級經營效能	1. 我能維持良好的上課秩序。	<b>4.16</b>	.56
	4. 如果有學生在我的班上吵鬧，我有自信可以很快地去改正他的行為。	3.77	.70
	7. 我有非常有效的班級經營技巧。	3.54	.67
	10. 不論學校風氣如何，都無損於我的教學成效。	2.98	.90
	16. 我知道哪些程序可以讓教學活動進行得更有效率。	3.90	.49
抗衡外在影響效能	2. 不論我如何努力，都很難瞭解班上的學生。	3.83	.71
	5. 教學能力再好的老師，也不能影響很多學生。	2.97	1.08
	8. 老師再怎麼努力，也很難與形形色色的社會刺激相互抗衡。	<b>2.62</b>	.98
	11. 學生程度參差不齊，我感到難以因材施教。	<b>2.60</b>	1.00
	13. 我覺得在處理學生問題時，我的學識和經驗並不足。	3.12	.95
	15. 受限於學校環境設備，我無法發揮教學的成效。	3.35	.85
	17. 與學生家庭背景相比較，我對學生的影響相當有限	<b>2.55</b>	.96
教學效能	19. 如果學生在家不受調教，那麼他在學校也不會接受任何紀律的要求。	3.06	.95
	3. 我能利用各種教學活動，引發學生的學習動機。	3.87	.56
	6. 我對於有學習困難的學生，會想辦法採取補救教學措施。	3.85	.55
	9. 我會依據專業知識與先前經驗對問題學生做出有效的處理。	<b>3.94</b>	.49
	12. 當學生在作業上有困難時，通常我都能配合該學生的程度而做調整。	3.87	.60
	14. 學生不瞭解的地方，我經常會改變解說的方式直到他們領悟為止。	<b>3.94</b>	.56
	18. 學生得自社會的不當觀念，我有把握予以導正。	3.02	.77



研究者進一步將「教師效能感量表」各題項得分之平均數及標準差，整理成表 4-6。從中可知，第 1 題、第 9 題與第 14 題得分偏高，平均分數在 3.94 分至 4.16 分之間，顯示國中導師大多具備「維持良好上課秩序」、「對問題學生做出有效處理」與「變化教學解說方式協助學生理解」之能力。

另一方面，量表第 17 題、第 11 題及第 8 題平均分數偏低，皆在 2.62 分以下，顯示國中導師多數認為「教師再怎麼努力，也難與學生家庭背景及不良社會刺激相互抗衡」。

### 第三節 不同背景變項的國中導師對高關懷學生態度之差異分析

本節擬藉由獨立樣本  $t$  檢定或單因子變異數分析，來考驗不同教師背景變項與學校背景變項在國中導師對高關懷學生態度上的差異情形。若經單因子變異數分析，各變項間差異達 .05 顯著差異水準，則進行雪費法(Scheffé)事後比較，探究組內差異情形，藉以回答待答問題四與待答問題五。

#### 一、不同國中導師背景變項對高關懷學生態度之差異分析

##### (一) 性別

從表 4-7 可知，男導師對高關懷學生態度平均數( $M=47.63$ )雖稍高於女導師( $M=47.05$ )，但平均數差異未達顯著水準( $t=1.14$ ,  $p=.25$ )，表示不同性別的國中導師在對高關懷學生態度上並無顯著差異。該研究結果與廖惠儀(2007)的研究結果一致。

表 4-7

不同性別之國中導師在對高關懷學生態度之  $t$  統計考驗摘要表(N=408)

層面	性別	人數	平均數	標準差	t值	p值
國中導師對高 關懷學生態度	男	120	47.63	5.09	1.14	.25
	女	288	47.05	4.39		

##### (二) 年資

表 4-8 為不同年資國中導師對高關懷學生態度之平均數差異表，從該表可知，不同年資的國中導師對高關懷學生態度沒有顯著性差異( $F=2.13, p=.10$ )，表示不同年資之國中導師對高關懷學生態度並無顯著不同。究其原因可能是，國中教師較關注一般學生的教學方面，且態度本身是一種持久而一致的心理反應傾向，因此，國中導師對班上少數的高關懷學生態度不易因年資的增長而改變。

表 4-8  
不同年資導師對高關懷學生態度之單因子變異數分析結果摘要表(N=408)

層面	年資	人數	平均數	標準差	F值	p值
國中導師對高 關懷學生態度	5 年以下	70	48.09	4.61	2.13	.10
	6~10 年	116	46.71	4.20		
	11~20 年	175	46.97	4.80		
	21 年以上	47	48.15	4.69		

### (三) 教導高關懷學生專業知能來源

從表 4-9 可知，雖然以成長經驗來教導高關懷學生的導師對高關懷學生態度平均數( $M=48.65$ )稍高於其他專業知能來源；而自行摸索或其他的導師對高關懷學生態度平均數(分別為  $M=46.14$  及  $46.00$ )稍低於其他專業知能來源，但經變異數分析，其間差異未達顯著水準( $F=2.20, p=.054$ )，表示不同專業知能來源的國中導師在對高關懷學生態度上，並無顯著差異。

表 4-9  
不同專業知能來源導師對高關懷學生態度之平均數差異比較表(N=408)

層面	專業知能	人數	平均數	標準差	F值	p值
國中導師對 高關懷學生 態度	成長經驗	49	48.65	5.36	2.20	.054
	大學專業訓練	28	48.32	4.60		
	在職進修	71	47.38	4.44		
	同事交流	185	47.05	4.42		
	自行摸索	71	46.14	4.46		
	其他	4	46.00	5.94		

#### (四) 任教科別

從表 4-10 可知，不同任教科別的國中導師對高關懷學生態度未達顯著性差異( $F = 1.36$ ， $p = .23$ )，顯示不同任教科別之國中導師對高關懷學生態度並無顯著不同。研究結果與廖惠儀(2007)研究結果並不一致，究其可能原因是研究對象不同所致。由於本研究對象僅針對國中導師進行研究，而身為國中導師，不僅需教導授課科目，還需進行班級經營與考量班級常規公平性議題，這使得國中導師對高關懷學生態度不因任教科目的不同，而有顯著差別。

表 4-10

不同任教科別導師對高關懷學生態度之單因子變異數分析摘要表(N=408)

層面	任教科別	人數	平均數	標準差	F值	p值
國中導師 對高關懷 學生態度	語文	160	47.62	4.00	1.36	.23
	數學	68	46.68	5.28		
	自然與生活科技	64	46.31	4.59		
	社會	51	47.37	4.45		
	綜合	19	46.26	5.29		
	健康與體育	24	47.54	5.27		
	藝術與人文	22	48.77	5.34		

#### (五) 教育程度

從表 4-11 可知，不同教育程度的國中導師對高關懷學生態度未達顯著性差異( $F = .35$ ， $p = .70$ )，顯示不同教育程度之國中導師對高關懷學生態度並無顯著差異，此與廖惠儀(2007)研究結果並不一致。究其原因可能是除了輔導諮商或教育領域之大學或研究所，可能較會深入探討高關懷學生輔導議題，協助提升教師面對高關懷學生的處遇能力外，其他教學領域之科系或研究所對此著墨皆少，這使得不同教育程度之國中導師對高關懷學生態度沒有顯著差異。

表 4-11

不同教育程度導師對高關懷學生態度之單因子變異數分析摘要表(N=408)

層面	教育程度	人數	平均數	標準差	F值	p值
國中導師對高 關懷學生態度	一般大學	113	47.38	4.06	.35	.70
	師範大學	119	46.92	5.12		
	研究所以上	176	47.32	4.60		

### (六) 教導高關懷學生經驗

由表 4-12 可知，有教導高關懷學生經驗之國中導師對高關懷學生態度平均數( $M=47.26$ )雖略高於無經驗導師對高關懷學生態度平均數( $M=47.16$ )，但平均數差異  $t$  檢定未達顯著水準( $t=.21$ ,  $p=.83$ )，顯示有無教導高關懷學生經驗之國中導師在對高關懷學生態度上並無顯著差異。

表 4-12

有無教導高關懷學生經驗在對高關懷學生態度之  $t$  統計考驗摘要表(N=408)

層面	經驗	人數	平均數	標準差	t值	p值
國中導師對高 關懷學生態度	有	251	47.26	4.65	.21	.83
	無	157	47.16	4.56		

## 二、不同學校背景變項對高關懷學生態度之差異分析

### (一) 學校規模

從表 4-13 可知，雖然不同學校規模在整體的國中導師對高關懷學生態度與行為傾向層面上並無顯著差異，然而，在專業認知層面上，49 班以上的大型學校導師對高關懷學生態度平均分數( $M=13.11$ )則顯著高於 25~48 班的中型學校導師( $M=12.72$ )， $F$  值為 3.36， $p$  值為 .036。在情感傾向層面上，則是 25~48 班的中型學校導師( $M=11.57$ )顯著高於 49 班以上的大型學校導師( $M=10.62$ )， $F$  值達 7.54，顯著性考驗  $p$  值達 .001。

表 4-13

不同學校規模導師對高關懷學生態度之單因子變異數分析摘要表(N=408)

層面	學校規模	人數	平均數	標準差	F值	p值	事後比較
專業認知	(1) 24 班以下	48	12.96	1.30	3.36	.036	3 > 2
	(2) 25~48 班	191	12.72	1.61			
	(3) 49 班以上	169	13.11	1.23			
情感傾向	(1) 24 班以下	48	11.21	2.12	7.54	.001	2 > 3
	(2) 25~48 班	191	11.57	2.50			
	(3) 49 班以上	169	10.62	2.16			
行為傾向	(1) 24 班以下	48	23.60	2.62	1.06	.35	
	(2) 25~48 班	191	23.24	2.80			
	(3) 49 班以上	169	23.01	2.37			
整體	(1) 24 班以下	48	47.77	4.64	1.71	.18	
	(2) 25~48 班	191	47.52	5.24			
	(3) 49 班以上	169	46.73	3.73			

從上述統計分析結果可知，雖然不同的學校規模在整體與行為傾向層面的國中導師對高關懷學生態度上並無顯著差異，然而，在對高關懷學生態度的專業認知層面上，大型學校的國中導師卻顯著高於中型學校的國中導師。究其原因可能是大型國中較中型國中人力資源更為充足，較有餘裕讓學校教師與導師多方參與專業知能研習，使得大型國中導師對高關懷學生的專業認知素養顯著高於中型國中導師。

另一方面，在對高關懷學生的情感傾向層面上，大型學校的國中導師卻較中型國中導師更為負向消極。究其因素可能是大型學校較偏向科層組織且校園幅員較廣，與偏向扁平組織且校園大小適中的中型學校相較，導師較不便與學校相關行政單位、任課老師與輔導教師溝通聯繫與合作，來一齊協助高關懷學生在校學習，當面對不易處理的困局，又遇到校園團隊聯繫強度不足時，較易產生無力消極之感。此外，大型國中通常較中小型國中更具升學導向，使得大型國中導師常需背負來自學校組織與家長的升學期待與壓力，因而較無多餘心力去循循善誘難以速效的高關懷學生，導致教導高關懷學生時易心生倦怠感。

## (二) 班級人數

從表 4-14 中可知，雖然班級學生人數在 25 人以下之國中導師對高關懷學生態度平均數( $M=49.20$ )略高於班級學生人數 31 人以上之國中導師( $M=47.08$ )，但經變異數分析考驗，其間差異未達顯著水準( $F=1.50$ ， $p=.22$ )，表示不同班級學生人數之國中導師對高關懷學生態度並無顯著差異，亦即國中導師並沒有明顯表示出，因班級學生人數較少而給與班級高關懷學生更多更積極的教導態度，此結果可能與班級學生 25 人以下之樣本比例太少，或班級人數背後所代表之家庭社經背景有關。

表 4-14

班級學生人數在導師對高關懷學生態度之單因子變異數分析摘要表(N=408)

層面	班級學生	人數	平均數	標準差	F值	p值
國中導師對高關懷學生態度	25 人以下	15	49.20	4.38	1.50	.22
	26~30 人	143	47.25	4.37		
	31 以上	250	47.08	4.74		

## (三) 班級家長社經背景

從表 4-15 可知，不同班級家長的平均社經背景在國中導師對高關懷學生態度上並無顯著差異( $F=.19$ ， $p=.82$ )，顯示不同班級家長平均社經背景之國中導師對高關懷學生態度並沒有明顯地不同。

表 4-15

家長社經背景在導師對高關懷學生態度之單因子變異數分析摘要表(N=408)

層面	家長社經	人數	平均數	標準差	F值	p值
國中導師對高關懷學生態度	高	19	47.79	5.97	.19	.82
	中	321	47.22	4.58		
	低	68	47.04	4.38		

#### (四) 學務處行政資源

本研究以學務處行政資源對導師的支持程度為自變項，以導師對高關懷學生態度為依變項，進行單因子變異數分析(ANOVA)，分析不同學務處行政資源在國中導師對高關懷學生態度各層面的差異情形，結果如表 4-16 所示。

表 4-16

學務處資源在導師對高關懷學生態度之單因子變異數分析摘要表(N=408)

層面	學務處資源	人數	平均數	標準差	F值	p值	事後比較	$\omega^2$	統計考驗力
專業認知	(1) 高	172	13.12	1.37	3.53	.03			
	(2) 中	201	12.79	1.46					
	(3) 低	35	12.57	1.56					
情感傾向	(1) 高	172	11.51	2.41	6.48	.002	1 > 3		
	(2) 中	201	11.00	2.31					
	(3) 低	35	10.03	2.01					
行為傾向	(1) 高	172	23.58	2.64	6.91	.001	1 > 3 2 > 3		
	(2) 中	201	23.07	2.29					
	(3) 低	35	21.86	3.56					
整體	(1) 高	172	48.20	4.62	11.37	.000	1>2>3	.048	.993
	(2) 中	201	46.86	4.24					
	(3) 低	35	44.46	5.27					

從表 4-16 可知，不同的學務處行政資源在整體的國中導師對高關懷學生態度與各個層面上皆有顯著差異。其整體的變異數分析考驗  $F$  值為 11.37，顯著性考驗的  $p$  值為 .000，需進一步以雪費法進行事後比較分析。

經事後比較分析發現，在專業認知層面上，不同的學務處行政資源在對高關懷學生態度的平均分數雖有顯著差異( $F=3.53$ ,  $p=.03$ )，但組別之間並未達顯著差異水準。在情感傾向方面，知覺學務處行政資源「高」的導師對高關懷學生態度的平均分數( $M=11.51$ )顯著高於知覺學務處行政資源「低」的導師( $M=10.03$ )。在行為傾向層面，知覺學務處行政資源「高」的導師對高關懷學生態度之平均分數( $M=23.58$ )顯著高於知覺學務處行政資源「低」的導師( $M=21.86$ )；而知覺學

務處行政資源「中」的導師對高關懷學生態度之平均分數( $M=23.07$ )亦顯著高於知覺學務處行政資源「低」的導師。

事後比較國中導師對高關懷學生整體的態度差異方面，知覺學務處資源「高」的導師對高關懷學生態度的平均分數( $M=48.20$ )顯著高於知覺學務處資源「中」的導師( $M=46.86$ )；知覺學務處資源「中」的導師之平均分數則顯著高於知覺學務處資源「低」的導師( $M=44.46$ )。

從上述統計分析結果可知，不同的學務處行政資源對國中導師的支持程度在整體、情感傾向與行為傾向層面上皆有顯著差異，只有專業認知層面沒有到達顯著差異。探究上述原因，可能是因為學務處在國中校園的專業職責定位是在綜理學生事務、實施學生生活教育、管教學生生活常規，以及第一線立即協助導師處理學生重大違規偏差行為事件等。因此，學務處行政資源對導師的不同支持程度，易影響導師知覺面對高關懷學生事務是孤軍面對抑或是有充分的支援為後盾，進而顯著地影響了導師在整體、情感與行為傾向層面上，願意為高關懷學生付出的程度。這使得學務處支持程度「高」的國中導師在整體、情感傾向與行為傾向上，對高關懷學生的態度顯著高於學務處支持程度「低」的國中導師；而學務處支持程度「中」的國中導師亦在整體與行為傾向上，對高關懷學生態度顯著高於學務處支持程度「低」的導師。

然而，專業認知層面上，不同學務處行政資源的國中導師未達顯著之因，可能是因為專業定位點的差異。由於學務處多將專業心力投注在學生生活常規教導上，很少針對教師提供管教輔導高關懷學生的相關專業知能研習，使得知覺不同學務處行政資源的國中導師，在對高關懷學生態度的專業知能層面上，沒有顯示明顯差別。

另外，從關聯強度來看，關聯強度指數值 $\omega^2$ 為.048，表示學務處行政資源變項可以解釋國中導師對高關懷學生態度總變異量的4.8%，而推論統計的統計考驗力則為.993，表示以上統計推論時，裁決正確率高達99.3%。



## (五) 輔導室行政資源

本研究輔導室行政資源對導師的支持程度為自變項，以導師對高關懷學生態度為依變項，進行單因子變異數分析(ANOVA)，分析不同輔導室行政資源在國中導師對高關懷學生態度各層面的差異情形，結果如表 4-17 所示。

表 4-17

輔導室資源在導師對高關懷學生態度之單因子變異數分析摘要表(N=408)

層面	輔導室資源	人數	平均數	標準差	F值	p值	事後比較	$\omega^2$	統計考驗力
專業認知	(1) 高	209	13.19	1.30	8.95	.000	1 > 2		
	(2) 中	174	12.58	1.51					
	(3) 低	25	12.88	1.51					
情感傾向	(1) 高	209	11.47	2.53	4.53	.011	1 > 2		
	(2) 中	174	10.76	2.10					
	(3) 低	25	10.88	2.22					
行為傾向	(1) 高	209	23.61	2.66	6.04	.003	1 > 2		
	(2) 中	174	22.76	2.31					
	(3) 低	25	22.52	3.43					
整體	(1) 高	209	48.27	4.75	11.67	.000	1 > 2	.050	.994
	(2) 中	174	46.10	3.93					
	(3) 低	25	46.28	5.83					

從表 4-17 可知，不同輔導室行政資源在整體的國中導師對高關懷學生態度與各個層面上皆達顯著差異。其整體的變異數分析考驗  $F$  值為 11.67，顯著性考驗的  $p$  值為 .000，需進一步以雪費法進行事後比較分析。

經事後比較分析發現，在專業認知層面上，知覺輔導室資源「高」的導師對高關懷學生態度的平均分數( $M=13.19$ )顯著高於知覺輔導室資源「中」的導師( $M=12.58$ )。在情感傾向層面，知覺輔導室資源「高」的導師對高關懷學生態度的平均分數( $M=11.47$ )亦顯著高於知覺輔導室資源「中」的導師( $M=10.76$ )。在行為傾向層面，知覺輔導室資源「高」的導師對高關懷學生態度之平均分數( $M=23.61$ )仍顯著高於知覺輔導室資源「中」的導師( $M=22.76$ )。

在事後比較國中導師對高關懷學生整體的態度差異方面，知覺輔導室資源「高」的導師對高關懷學生態度的總平均分數( $M=48.27$ )顯著高於知覺輔導室資源「中」的導師( $M=46.10$ )。

從上述統計分析結果可知，不僅在整體層面上，還有在專業認知、情感傾向以及行為傾向的層面上，知覺輔導室行政資源支持程度「高」的國中導師對高關懷學生的態度，全都顯著地高於知覺輔導室行政資源「中」的導師。究其原因可能有二：

一為不同於學務處的角色定位，國中校園輔導室工作不僅著重於輔導諮商高關懷學生、協辦親職教育增進家庭增全賦能外，亦較頻繁地為在職教師舉辦輔導相關知能研習與提供相關諮詢，使得輔導室資源多的國中導師在對高關懷學生的專業知能方面，能顯著地高過輔導室資源普通的導師。

二為如同 McWhirter(1998)危機樹理論與 Wigtil 高危險行為效應(引述自楊瑞珠，1998)所述，高關懷學生的危機行為應以一系列連鎖的狀態視之，而非用支離破碎的片段來看待。若能整合家庭、學校與社區的力量，對教育的成效，尤其是對高關懷學生的教育成效才易克竟全功，否則僅是事倍功半。而輔導室行政資源豐沛的學校，也較能達到林杏足、陳佩鈺與陳美儒(2006)所提供的建議，能與外界的社會資源做連結與合作，提供專業合作的人力與方式供教師諮詢外，更能支持第一線與高關懷學生接觸的導師。有足夠的後盾與支援體系，使得輔導室資源高的導師，對高關懷學生的態度，不管是在整體或情感行為傾向上，皆顯著優於輔導室資源中的導師。

另一方面，從關聯強度來看，關聯強度指數值  $\omega^2$  為 .050，表示輔導室行政資源變項可以解釋國中導師對高關懷學生態度總變異量的 5%，而推論統計的統計考驗力則為 .994，表示以上統計推論時，裁決正確率高達 99.4%。

### 三、小結

根據上述統計分析結果整理成表 4-18，結果分析發現：所有國中導師背景變項，對高關懷學生態度皆無顯著差別。在學校背景變項方面，在學校規模與學校行政資源(包含學務處與輔導室)變項上，於部分層面或整體上具有顯著差異。其中，大型國中導師對高關懷學生的專業認知層面態度，顯著高於中型國中導師；而中型國中導師對高關懷學生的情感傾向層面態度，則顯著高於大型國中導師；再者，學校行政資源豐富的國中導師對高關懷學生的態度顯著優於學校行政資源不足的導師。從本研究結果再次證實了教導高關懷學生須以整合的觀點為之，透過導師、學務與輔導行政人員共同合作，進而向外聯繫家長與社會資源一齊協助，才能真正有所成。與教師背景變項相較，有學校行政資源的支持，導師對高關懷學生態度將更易更積極正向，願意在認知、情感與行為上為高關懷學生付出更多的努力。因此，現今學校行政對高關懷學生進行輔導諮商與高關懷課程，或許不僅能裨益高關懷學生，也有助於國中導師對高關懷學生的態度。

表 4-18  
不同背景變項與國中導師對高關懷學生態度在各層面之差異摘要表

背景變項	專業認知	情感傾向	行為傾向	整體
性別	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
年資	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
文化專業背景	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
任教科目	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
教育程度	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
教導高關懷學生經驗	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
學校規模	大型 > 中型	中型 > 大型	n. s.	n. s.
班級學生人數	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
班級家長社經背景	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
學務處行政資源	n. s.	高 > 低	高 > 低 中 > 低	高 > 中 > 低
輔導室行政資源	高 > 中	高 > 中	高 > 中	高 > 中

註：n. s. 表未達顯著差異

#### 第四節 不同背景變項的國中導師教師效能之差異分析

本節擬藉由獨立樣本  $t$  檢定或單因子變異數分析，來探究國中導師的教師效能情形，是否因教師背景變項與學校背景變項的不同，而有所差異。若經單因子變異數分析，各變項間差異達 .05 顯著差異水準，則以雪費法進行事後比較，進一步瞭解組內差異情形，藉以回答待答問題四與待答問題五。

##### 一、不同國中導師背景變項之教師效能差異分析

###### (一) 性別

從表 4-19 可知，不同性別的國中導師不僅在班級經營效能層面與抗衡外在影響效能層面有顯著差異外，在整體的教師效能感受上亦有顯著差異 ( $t=2.62, p=.009$ )，其中，男性國中導師所知覺的教師效能 ( $M=66.33$ ) 顯著地高於女性國中導師 ( $M=64.32$ )。

表 4-19  
不同性別的國中導師教師效能之  $t$  統計考驗摘要表 ( $N=408$ )

層面	性別	人數	平均數	標準差	t值	p值	$\eta^2$	統計考驗力
班級經營效能	男	120	18.69	2.32	2.12	.03		
	女	288	18.19	2.13				
抗衡外在影響效能	男	120	24.88	4.83	2.23	.03		
	女	288	23.77	4.47				
教學效能	男	120	22.77	2.09	1.83	.07		
	女	288	22.36	1.99				
整體	男	120	66.33	7.55	2.62	.009	.014	.743
	女	288	64.32	6.87				

此研究結果與王受榮(1992)、王淑女(2011)、江明洲(2006)、劉威德(1994)等人之研究結果一致；與李慧芬(2008)的研究結果相反。究其原因可能是身處青少年狂飆期的國中學生，身心發展變化劇烈，生命力正值旺盛之時，傳統的

男性性別角色特質，較女性溫婉特質，更易協助青少年安頓狂躁的心靈，進而進入學習正軌。另外， $\eta^2$  為.014，表示導師性別可以解釋國中導師教師效能 1.4%的變異量，屬微弱關係；統計考驗力的數值為.743，表示推論時的正確裁決率為 74.3%。

## (二) 年資

從表 4-20 可知，不同年資的國中導師在整體的教師效能上並無顯著差異 ( $F=1.32, p=.267$ )，此與張文良(2005)、廖居治(2000)、廖雅靖(2010)與劉威德(1994)等人研究結果相符，但與江明洲(2006)、李慧芬(2008)、馮莉雅(1997)、詹雅帆(2011)與蕭秋祺(2010)等人研究結果不一致。究其原因，可能與近年台灣社會變遷激烈快速，現今國中導師不論任教年資為何，皆需面對迎接而來未曾接觸的十二年國民基本教育等重大教育變革之實施，為了因應來自學生、家長與外界的挑戰，每位教師所參與的宣導研習也較以往增加許多，使得本研究在年資對國中導師教師效能方面，沒有顯現顯著性差異。

表 4-20

不同年資的國中導師在教師效能單因子變異數分析結果摘要表(N=408)

層面	年資	人數	平均數	標準差	F值	p
教師效能	5年以下	70	64.01	6.13	1.32	.267
	6~10年	116	64.50	6.95		
	11~20年	175	65.12	7.54		
	21年以上	47	66.49	7.26		

## (三) 教導高關懷學生專業知能來源

表 4-21 為不同文化專業背景知能的國中導師，對整體教師效能之平均數差異表。從該表可知其變異數分析考驗的  $F$  值為 1.88,  $p=.097$ ，未達顯著水準，表示不同專業背景知能來源的國中導師在知覺教師效能上，並無顯著差異。

表 4-21

不同專業知能來源導師之教師效能單因子變異數分析結果摘要表(N=408)

層面	專業知能	人數	平均數	標準差	F值	p值
國中導師 教師效能	成長經驗	49	67.20	6.90	1.88	.097
	大學專業訓練	28	66.64	6.63		
	在職進修	71	65.15	7.21		
	同事交流	185	64.28	6.69		
	自行摸索	71	64.15	8.07		
	其他	4	63.25	9.67		

#### (四) 任教科別

從表 4-22 可知，不同任教科別的國中導師在教師效能上並沒有顯著差異，變異數分析考驗未達顯著水準( $F=1.35$ ， $p=.234$ )。該研究結果與王淑女(2011)的研究結果並不一致。究其原因，可能是研究對象取樣方式與研究教師效能層面不同所致，王淑女之研究對象為台灣中部地區的台中市、彰化縣和南投縣之國中教師，教師效能層面參照孫志麟(2006)所編製的教師效能六向度；而本研究之研究對象僅限定在台中市的國中導師，參酌著重教師班級經營效能的何郁玲(1999)教師效能三向度，這使得本研究結果與王淑女(2011)有所差異。畢竟，導師與任課教師相較，除了需負責任課教學外，亦需進行整體班級經營，更需帶領著學生首度面對十二年國教的教育革新，使得不同科目之導師教師效能無顯著差別。

表 4-22

不同任教科別導師之教師效能單因子變異數分析結果摘要表(N=408)

層面	任教科別	人數	平均數	標準差	F值	p
國中導師 教師效能	語文	160	64.16	7.01	1.35	.234
	數學	68	64.60	5.89		
	自然與生活科技	64	65.50	8.08		
	社會	51	64.84	6.51		
	綜合	19	64.53	7.09		
	健康與體育	24	67.08	8.76		
	藝術與人文	22	67.73	7.58		

### (五) 教育程度

從表 4-23 可知，變異數分析考驗的  $F$  值為 .76，顯著性考驗的  $p$  值為 .467，未達顯著水準，表示不同最高教育程度的國中導師在教師效能上並無顯著差異。此研究結果與大部份的研究結果顯示一致(王淑女，2011；江明洲，2006；孫志麟，1991；郭明德，1999；郭蘭，2003；陳火城，200；張文良，2005；廖居治，2000；廖雅靖，2010；劉威德，1994；蕭秋祺，2010)。

表 4-23

不同教育程度的導師在教師效能單因子變異數分析結果摘要表(N=408)

層面	教育程度	人數	平均數	標準差	F值	$p$
國中導師 教師效能	一般大學	113	64.23	6.89	.76	.467
	師範大學	119	65.02	7.34		
	研究所以上	176	65.28	7.14		

### (六) 教導高關懷學生經驗

從表 4-24 可知，有無教導高關懷學生經驗的國中導師在整體的教師效能上並無顯著差異( $t=1.18$ ,  $p=.24$ )。顯示國中導師的教師效能與有無教導高關懷學生經驗並無明顯差別。

表 4-24

有無教導高關懷學生經驗的國中導師教師效能之  $t$  統計考驗摘要表(N=408)

層面	經驗	人數	平均數	標準差	t值	$p$
國中導師 教師效能	有	251	65.23	7.48	1.18	.24
	無	157	64.40	6.50		

然而，廖惠儀(2007)的研究顯示，在輔導中輟生態度與對中輟生的教師自我效能感上，輔導過 6 位以上中輟生的國中教師顯著高於輔導 2~5 位中輟生之教

師，而輔導 2~5 位中輟生的國中教師又顯著高於只輔導過 1 位中輟生的國中教師。二種研究結果不同的原因可能在於「教導」過高關懷學生與「輔導」過高關懷學生所代表的意涵不同所致。由於本研究對象為所有國中導師，當其面對班級 30 位左右的學生時，針對少數高關懷學生所付出的教導心力與投注程度，可能與立意取樣從事輔導中輟生業務之國中教師非常不同，這使得有無擔任過高關懷學生導師之經驗與其教師效能之間並無顯著差異。

## 二、不同學校背景變項之教師效能差異分析

### (一) 學校規模

從表 4-25 可知，不同學校規模的國中導師在「抗衡外在影響效能」與「整體」的教師效能上具有顯著差異，其  $F$  值分別為 6.59 與 3.40，其  $p$  值分別為 .002 與 .034，達顯著水準。進一步做事後比較分析，顯示 25~48 班的中型學校導師 ( $M=65.80$ ) 在整體教師效能方面顯著高於 49 班以上的大型學校導師 ( $M=63.85$ )，此研究結果與先前研究發現並不一致。先前多數研究發現學校規模與教師效能並無顯著差異(王淑女，2011；江明洲，2006；張文良，2005；廖居治，2000；廖雅靖，2010；劉威德，1994)，少數研究則發現大型或中型國中之教師效能顯著高於小型國中(李慧芬，2008；蕭秋祺，2010)，也有早期的少數研究結果顯示小型國中之教師效能顯著高於大型國中(王受榮，1992；馮莉雅，1997)。

究其原因可能有三：人力資源方面，中型國中與大型國中相似，人力資源皆較小型國中充裕；然而，在科層組織結構方面，中型國中較大型國中更接近扁平組織，導師與校內同仁間的溝通聯繫更易快速方便；學生人數方面；中型國中較大型國中的全校班級數量少，全校學生數也較少，較不易成為總量管制學校，不容易因此超收過多學生，這使得中型國中導師較大型國中導師更容易瞭解、關心並掌握班級學生學習與生活情況。

此外，表 4-25 的關聯強度指數值為 .012，表示學校規模變項可解釋國中導師教師效能總變異量的 1.2%，推論統計考驗力為 .639，表示以上統計推論時的



正確裁決率為 63.9%。

表 4-25

不同學校規模的國中導師教師效能之單因子變異數分析結果摘要表(N=408)

層面	學校規模	人數	平均數	標準差	F值	p	事後比較	$\omega^2$	統計考驗力
班級經營效能	(1) 24 班以下	48	18.08	1.89	.57	.57			
	(2) 25~48 班	191	18.44	2.32					
	(3) 49 班以上	169	18.29	2.14					
抗衡外在影響效能	(1) 24 班以下	48	24.23	4.61	6.59	.002	2 > 3		
	(2) 25~48 班	191	24.89	4.42					
	(3) 49 班以上	169	23.15	4.65					
教學效能	(1) 24 班以下	48	22.81	1.86	.76	.47			
	(2) 25~48 班	191	22.47	2.22					
	(3) 49 班以上	169	22.41	1.83					
整體	(1) 24 班以下	48	65.13	6.96	3.40	.034	2 > 3	.012	.639
	(2) 25~48 班	191	65.80	7.48					
	(3) 49 班以上	169	63.85	6.64					

## (二) 班級人數

從表 4-26 可知，經變異數分析，其間差異未達顯著水準( $F=.26$ ,  $p=.77$ )，這表示不同班級學生人數的國中導師在教師效能上並無顯著差異。究其原因可能與班級學生人數數字背後所代表的社區社經背景有關，經數據分析顯示，班級學生人數 25 人以下之班級有 15 班，其中 9 班學生來自低家庭社經背景，超過半數。這使得雖然班級學生 25 人以下的國中導師所教導的學生數較少，但來自偏弱勢家庭的學生比例可能也較高，所需多擔起的家庭教育責任可能也隨之提高，兩兩打平，可能導致教導學生數少的國中導師教師效能並未顯著高於教導學生數多的國中導師。

表 4-26

不同班級人數的國中導師在教師效能單因子變異數分析結果摘要表(N=408)

層面	班級學生	人數	平均數	標準差	F值	<i>p</i>
國中導師 教師效能	25 人以下	15	65.40	5.90	.26	.770
	26~30 人	143	64.57	7.20		
	31 以上	250	65.08	7.17		

### (三) 班級家長社經背景

從表 4-27 可知，不同班級家長平均社經背景的國中導師在整體與各個層面的教師效能上皆達顯著水準，其整體教師效能的變異數分析考驗的  $F$  值為 6.14； $p$  值為 .002，達顯著水準，拒絕虛無假設，需進一步進行事後比較。分析結果顯示班級家長平均社經背景「中」的導師 ( $M=65.43$ ) 在整體教師效能方面，顯著高於班級家長平均社經背景「低」的導師 ( $M=62.19$ )。造成此一研究結果的因素，可能與 Miller(1958)的文化傳遞理論(Acculturation Theory)與 Ashton(1984)的高低效能教師特徵研究內容有關。

從 Miller(1958)的文化傳遞理論觀點來看：當班級家長平均社經背景「中」往往代表著該班級學生多數來自中產階級的家庭，學生從小自家庭所接觸與學習的價值觀念與行為期待，大多與學校所傳遞的中產階級價值取向相符合。相對地，班級家長平均社經背景「低」傳遞給學生的文化價值觀念，較易與學校所教導的中產階級價值取向不一致，例如：因家庭經濟條件與價值觀念，學生被期許早日踏入社會資助家庭經濟，使得知識的追求與學習被視為次要甚至無關緊要之事，此與學校教師對學生的期許有所出入。這些因素可能導致教導中產階級學生的導師教師效能，顯著高於教導來自低社經背景學生的導師教師效能。

另一方面，若從 Ashton(1984)高低效能教師特徵研究觀點出發，則上述研究結果或可解釋為，「普遍無助感」型的「低效能教師」時常會將教學的責任歸咎於學生不良的家庭背景與社會環境等因素上；相對的，「高效能教師」則較相信靠自己的努力付出，可以促成學生達成學習的目標期望。此一特徵可能使得「低

效能導師」較易知覺到班級學生平均來自於「低」家庭社經背景，而讓「高效能教師」較難感受到班級學生其實多來自於「低」社經背景。然而，兩造理論究竟何者為因？何者為果？因果比例為何？則需未來研究進一步驗證因果關係，方能獲得解答。

表 4-27

家長社經背景在國中導師教師效能之單因子變異數分析結果摘要表(N=408)

層面	家長社經	人數	平均數	標準差	F值	p	事後比較	$\omega^2$	統計考驗力
班級經營效能	(1) 高	19	18.89	2.56	3.96	.020	2 > 3		
	(2) 中	321	18.44	2.14					
	(3) 低	68	17.69	2.25					
抗衡外在影響效能	(1) 高	19	24.26	4.41	3.77	.024	2 > 3		
	(2) 中	321	24.38	4.57					
	(3) 低	68	22.71	4.62					
教學效能	(1) 高	19	22.74	2.35	4.84	.008	2 > 3		
	(2) 中	321	22.61	1.98					
	(3) 低	68	21.79	2.02					
整體	(1) 高	19	65.89	7.44	6.14	.002	2 > 3	.025	.888
	(2) 中	321	65.43	6.98					
	(3) 低	68	62.19	7.17					

此外，其 $\omega^2$ 為.025，表示班級家長平均社經背景可以解釋國中導師教師效能 2.5%的變異量，屬微弱關係；統計考驗力的數值為.888，表示推論時的正確裁決率為 88.8%。

#### (四) 學務處行政資源

從表 4-28 可知，不同的學務處行政資源在整體與各層面的國中導師教師效能上皆有顯著差異。其整體的變異數分析考驗達顯著水準( $F=14.46, p=.000$ )，需進一步進行事後比較分析。結果發現，學務處行政資源「高」的國中導師

( $M=66.80$ )在整體的教師效能方面，顯著高於學務處行政資源「中」的導師( $M=64.02$ )；而學務處行政資源「中」的國中導師在整體教師效能上則顯著高於學務處行政資源「低」的導師( $M=60.74$ )。探究其原因，國中導師直屬學務處，當上級單位學務處與導師之間互動良好，能給予導師較多的行政資源與精神支持時，導師的教師效能也會相對較高。

表 4-28

學務處資源在國中導師教師效能之單因子變異數分析結果摘要表(N=408)

層面	學務處資源	人數	平均數	標準差	F值	p	事後比較	$\omega^2$	統計考驗力
班級經營效能	(1) 高	172	18.68	2.49	3.88	.021	1>2		
	(2) 中	201	18.12	1.90					
	(3) 低	35	17.89	2.03					
抗衡外在影響效能	(1) 高	172	25.13	4.78	11.60	.000	1>2>3		
	(2) 中	201	23.66	4.17					
	(3) 低	35	21.46	4.75					
教學效能	(1) 高	172	22.98	2.15	12.28	.000	1>2		
	(2) 中	201	22.24	1.83			1>3		
	(3) 低	35	21.40	1.79					
整體	(1) 高	172	66.80	7.64	14.46	.000	1>2>3	.062	.999
	(2) 中	201	64.02	6.21					
	(3) 低	35	60.74	6.86					

在關聯強度方面，關聯強度指數值 $\omega^2$ 為.062，表示學務處行政資源變項可以解釋國中導師教師效能總變異量的6.2%，而推論統計的統計考驗力則為.999，表示以上統計推論時，裁決正確率高達99.9%。

### (五) 輔導室行政資源

從表 4-29 可知，不同的輔導室行政資源在整體與各層面的國中導師教師效能上都有顯著差異。其整體的變異數分析考驗 F 值為 15.59，顯著性考驗的 p 值

為.000，需進一步進行事後比較分析。

分析結果發現，輔導室行政資源「高」的國中導師( $M=66.64$ )在整體教師效能方面，不但顯著高於輔導室資源「中」的導師( $M=63.48$ )，亦顯著高於輔導室行政資源「低」的導師( $M=60.44$ )。數據似乎欲傳達，當學校輔導室行政同仁與導師間關係融洽，行政資源的整合與支持能力強，導師的教師效能相對會提高。

表 4-29

輔導室資源在國中導師教師效能之單因子變異數分析結果摘要表(N=408)

層面	輔導室資源	人數	平均數	標準差	F值	p	事後比較	$\omega^2$	統計考驗力
班級經營效能	(1) 高	209	18.67	2.33	5.86	.003	1 > 2		
	(2) 中	174	18.07	1.88			1 > 3		
	(3) 低	25	17.44	2.65					
抗衡外在影響效能	(1) 高	209	25.12	4.75	13.17	.000	1 > 2		
	(2) 中	174	23.25	4.05			1 > 3		
	(3) 低	25	21.40	4.79					
教學效能	(1) 高	209	22.81	2.11	8.24	.000	1 > 2		
	(2) 中	174	22.17	1.87			1 > 3		
	(3) 低	25	21.60	1.80					
整體	(1) 高	209	66.64	7.72	15.59	.000	1 > 2	.067	.999
	(2) 中	174	63.48	5.70			1 > 3		
	(3) 低	25	60.44	6.95					

其關聯強度指數值 $\omega^2$ 為.067，表示輔導室行政資源變項可以解釋國中導師教師效能總變異量的6.7%；統計考驗力為.999，表示統計推論的裁決正確率高達99.9%。

### 三、小結

根據上述統計分析結果整理成表4-30，使不同背景變項的國中導師之教師效能差異情形，能更為一目了然。結果分析發現：在國中導師背景變項方面，僅

性別在國中導師教師效能上有顯著差異，其中，男性國中導師的教師效能顯著高於女性國中導師，其餘變項則無顯著差異。在學校背景變項方面，則在學校規模、班級家長社經背景、學校行政資源(包含學務處與輔導室)等變項上具顯著差異。其中，中型國中導師的教師效能顯著高於大型國中導師；班級家長社經背景中的導師之教師效能顯著高於班級家長社經背景低的導師；再者，學校行政資源豐富的導師教師效能顯著高於學校行政資源不足的導師。

表 4-30

不同背景變項與國中導師教師效能在各層面之差異摘要表

背景變項	班級經營效能	抗衡外在 影響效能	教學效能	整體
性別	男>女	男>女	n. s.	男>女
年資	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
文化專業背景	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
任教科目	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
教育程度	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
教導高關懷學生經驗	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
學校規模	n. s.	中型>大型	n. s.	中型>大型
班級學生人數	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
班級家長社經背景	中>低	中>低	中>低	中>低
學務處行政資源	高>中	高>中>低	高>中 高>低	高>中>低
輔導室行政資源	高>中 高>低	高>中 高>低	高>中 高>低	高>中 高>低

註：n. s. 表未達顯著差異

## 第五節 國中導師對高關懷學生態度與教師效能之相關分析

本節旨在運用皮爾森積差相關統計方法，探討臺中市國中導師對高關懷學生態度與教師效能之間的相關情形是否達顯著差異，藉以回答待答問題三。

## 一、整體國中導師對高關懷學生態度與整體教師效能之相關分析

從表 4-31 可知，整體國中導師對高關懷學生態度與整體教師效能之間達顯著正相關，相關係數為.479 ( $p=.000$ )。依據吳明隆(2011b)的說法，相關係數絕對值在.400 以下者為「低度相關」、相關係數絕對值在.700 以上者為「高度相關」，相關係數絕對值在.400 以上，而小於.700 者稱為「中度相關」。因此，本研究結果顯示，整體國中導師對高關懷學生態度與整體教師效能之間呈現中度正相關，意即臺中市公立國中導師對高關懷學生態度越積極正向，其教師效能越正向，相對地，當臺中市公立國中導師之教師效能越高，其對高關懷學生態度越積極正向。

表 4-31

國中導師對高關懷學生態度與教師效能之相關分析摘要表(N=408)

層面	班級經營效能	抗衡外在影響效能	教學效能	整體教師效能
專業認知	.188***	.162**	.282***	.243***
情感傾向	.200***	.317***	.277***	.345***
行為傾向	.337***	.259***	.458***	.401***
整體國中導師對高關懷學生態度	.351***	.359***	.489***	.479***

註：\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

## 二、國中導師對高關懷學生態度與教師效能各層面之相關分析

由表 4-31 可知，國中導師對高關懷學生態度各個層面與國中導師教師效能各個層面之間皆達顯著相關( $p$  值皆  $< .01$ )。其中，國中導師對高關懷學生態度的行為傾向層面與教學效能( $r=.458$ )以及整體教師效能( $r=.401$ )之間呈現中度正相關；教學效能與整體國中導師對高關懷學生態度( $r=.489$ )之間亦呈現中度正向關。其餘層面則皆為低度正相關。

## 第六節 不同背景變項與國中導師對高關懷學生態度對教師效能之

### 預測分析

從第四節的統計資料分析結果顯示，11 個背景變項中，僅有性別、學校規模、班級家長平均社經背景、學務處行政資源與輔導室行政資源等 5 個背景變項對整體教師效能感具有顯著差異。因此，本節先將這 5 個背景變項轉換為虛擬變項(dummy variable)。在性別變項部分，以女性為參考座標，標示為 0，男性標示為 1；學校規模變項方面，以 49 班以上大型國中為參考座標，標示為 0，分成「學校規模小型國中對大型國中」及「學校規模中型國中對大型國中」2 個虛擬變項；班級家長平均社經背景方面，以低社經背景為參考座標，標示為 0，分成「家長社經背景高對低」及「家長社經背景中對低」2 個虛擬變項；學務處行政資源部分，以學務處支持低為參考座標，標示為 0，分成「學務處支持高對低」及「學務處支持中對低」2 個虛擬變項；輔導室資源方面，以輔導室支持低為參考座標，標示為 0，分成「輔導室支持高對低」及「輔導室支持中對低」2 個虛擬變項，總共轉化為 5 組共 9 個虛擬變項。

接著，將這 5 組 9 個已轉換成虛擬變項的背景變項、整體國中導師對高關懷學生態度、專業認知層面態度、情感傾向層面態度與行為傾向層面態度等 13 個自變項設為預測變項，並以教師效能感作為效標變項，進行逐步多元迴歸分析，考驗不同背景變項與國中導師對高關懷學生態度，之於教師效能感的預測力，藉以回答待答問題六。

從表 4-32 可知，進行逐步多元迴歸分析法後，未被剔除，保留進入迴歸模式的變項依序為國中導師對高關懷學生態度、學務處支持高—低、家長社經背景中—低、學校規模中型—大型等四個預測變項。接著，將這四個預測變項進行共線性檢定分析發現，其條件指標(CI 值)皆在 1 以下，未達 15 以上；其變異數膨脹因素(VIF)皆在 1.04 以下，未大於 10。從這二份數據可以判別，本研究之預測變項應無共線性問題。



檢驗無共線性問題後，進一步進行此四個預測變項對教師效能的預測情形與解釋變異量。結果發現，「國中導師對高關懷學生態度」、「學務處支持高—低」、「家長社經背景中—低」、「學校規模中型—大型」等四個預測變項對「教師效能感」的預測力均達顯著( $p=.000<.001$ )，其相關係數為.53、決定係數為.28。表示「國中導師對高關懷學生態度」、「學務處支持高—低」、「家長社經背景中—低」、「學校規模中型—大型」等四個預測變項對「教師效能感」的聯合解釋變異量為28%，意即此四個預測變項對「教師效能感」的總預測力為28%。

在進入逐步多元迴歸模式的四個變項中，又以「國中導師對高關懷學生態度」最具預測力，其對教師效能單獨解釋變異量達23%，其次為「學務處支持高—低」與「家長社經背景中—低」變項，其對教師效能單獨解釋變異量皆為2%，最低者為「學校規模中型—大型」，對教師效能解釋量僅1%。

從標準化係數來看，所有的 $\beta$ 值皆為正數，顯示國中導師對高關懷學生態度越積極正向者，其所知覺到的教師效能感也越強；與學務處行政資源支持度低、低社經背景的班級家長、大型規模學校相比較，學務處行政資源支持度高、班級家長平均為中等社經背景與中型規模學校的國中導師，其所知覺到的教師效能感較強。

表 4-32

背景變項與國中導師對高關懷學生態度對教師效能之多元迴歸表

進入迴歸之順序	相關係數 (R)	決定係數 ( $R^2$ )	決定係數 $R^2$ 增加量	標準化係數( $\beta$ )	F值	共線性統計量 CI	VIF
國中導師對高關懷學生態度	.48	.23	.23	.45	120.93***	.96	1.04
學務處高-低	.50	.25	.02	.15	67.29***	.96	1.04
家長社經中-低	.52	.27	.02	.13	49.19***	1.00	1.00
學校規模中-大	.53	.28	.01	.10	38.54***	.99	1.01

\*\*\* $p<.001$

## 第五章 結論與建議

本研究係依據量表調查的資料，進行統計分析，以探討臺中市公立國中導師對高關懷學生態度與教師效能之現況、相關與預測情形，並瞭解國中導師對高關懷學生態度與教師效能，是否因不同的背景變項而有所差異。本章將逐一根據本研究目的與待答問題，以及第四章的研究結果與討論，據以依序歸納提出本研究之結論與建議。

### 第一節 結論

#### 一、臺中市國中導師對高關懷學生之整體態度具中上程度。

整體而言，臺中市國中導師對高關懷學生態度分數高於五點量表之平均數，具中上程度，表示國中導師對高關懷學生整體態度偏向積極正向。其中，各層面平均得分以「專業認知」分數最高；「行為傾向」得分次之，平均分數皆中上；「情感傾向」分數最低，其平均分數為中下。從中可知，國中導師對高關懷學生具備積極正向的專業素養，願意為其積極付出，然而，情感層面上則會略感焦慮負向。

#### 二、臺中市國中導師之整體教師效能感具中上程度。

整體而言，臺中市國中導師的教師效能感分數高於五點量表之平均數，顯示其具中上程度。各層面分量表之平均得分則皆在中上程度，分數由高至低依序為「教學效能」、「班級經營效能」與「抗衡外在影響效能」。顯示國中導師知覺具備良好的教學效能與尚佳的班級經營效能，然而，在抗衡不良的社會刺激與家庭環境對學生影響的效能感則顯得較為薄弱些。

#### 三、不同學務處行政資源與輔導室行政資源的臺中市國中導師，在對高關懷學生態度上具有顯著差異。

(一) 不同學務處行政資源的國中導師，在對高關懷學生的「整體」態度，以及「情感傾向」與「行為傾向」態度層面上具有顯著差異。此外，在國中導師對高關懷學生的整體態度方面，知覺學務處行政資源「高」的國中導師，其對高關懷

學生的態度顯著高於知覺學務處行政資源「中」的導師，而知覺學務處行政資源「中」的國中導師，對高關懷學生態度亦顯著高於知覺學務處行政資源「低」的導師。

(二) 不同輔導室行政資源的國中導師，在對高關懷學生的「整體」與各個層面態度上，皆具有顯著差異。無論整體或各個層面，知覺輔導室行政資源「高」的國中導師，對高關懷學生的態度皆顯著高於知覺輔導室行政資源「中」的導師。

(三) 不同學校規模的國中導師，雖然在對高關懷學生的「整體」與「行為傾向」層面態度上，並沒有顯著差異，然而，在「專業認知」與「情感傾向」上，卻具顯著差異。其中，在國中導師對高關懷學生的「專業認知」態度層面上，「大型國中」的導師顯著高於「中型國中」；而在國中導師對高關懷學生的「情感傾向」態度層面上，「中型國中」的導師則顯著高於「大型國中」的導師。

(四) 不同的性別、年資、文化專業背景、任教科目、教育程度、教導高關懷學生經驗、班級學生人數與班級家長社經背景等八項背景變項的國中導師，在對高關懷學生整體或各層面的態度上，皆無顯著差異。

#### **四、不同性別、學校規模、班級家長社經背景、學務處行政資源與輔導室行政資源的臺中市國中導師之教師效能，具有顯著差異。**

(一) 不同性別的國中導師，在「整體」的教師效能，以及「班級經營效能」與「抗衡外在影響效能」層面上，具有顯著差異。其中，「男性」國中導師之教師效能顯著高於「女性」國中導師。

(二) 不同學校規模的國中導師，在「整體」的教師效能，以及「抗衡外在影響效能」層面上，具有顯著差異。其中，「中型國中」導師之教師效能顯著高於「大型國中」導師。

(三) 不同班級家長平均社經背景的國中導師，在「整體」與各個層面的教師效能上，皆具有顯著差異。其中，班級家長平均社經背景「中」的國中導師之教師效能，顯著高於班級家長平均社經背景「低」的國中導師。

(四) 不同學務處行政資源的國中導師，在「整體」與各個層面的教師效能上，皆具有顯著差異。其中，在「整體」教師效能上，學務處行政資源「高」的國中導師顯著高於學務處行政資源「中」的國中導師，而學務處行政資源「中」的國中導師顯著高於學務處行政資源「低」的國中導師。

(五) 不同輔導室行政資源的國中導師，在「整體」與各個層面的教師效能上，皆具有顯著差異。其中，輔導室行政資源「高」的國中導師，教師效能顯著高於輔導室行政資源「中」與「低」的國中導師。

(六) 不同的年資、文化專業背景、任教科目、教育程度、教導高關懷學生經驗與班級學生人數等六項背景變項的國中導師，在教師效能的整體或各層面上，皆無顯著差異。

## **五、臺中市國中導師對高關懷學生態度與教師效能之間，呈現中度正相關。**

臺中市國中導師對高關懷學生整體態度與整體教師效能之間，達顯著正相關，其相關係數為.479，相關程度屬中度正相關。這表示臺中市國中導師對高關懷學生態度越積極正向，其教師效能越強；相對地，當臺中市國中導師之教師效能越高，其對高關懷學生態度也越積極正向。

## **六、臺中市國中導師對高關懷學生態度、學務處行政資源、班級家長平均社經背景與學校規模對整體教師效能感具有顯著預測力，並以「臺中市國中導師對高關懷學生態度」之預測力最高。**

臺中市國中導師對高關懷學生態度、學務處支持高-低、家長社經背景中-低以及學校規模中型-大型等四個變項，對教師效能感具有顯著預測作用，其總預測力為28%。並以「國中導師對高關懷學生態度」最具預測力，其對教師效能單獨預測力便達23%。

## 第二節 建議

本研究根據上述研究結果與結論，提出以下建議，供教育行政機關、國中學校、國中教師及未來研究者參考。

### 一、對教育行政機關的建議

#### (一) 舉辦教師專業知能研習外，宜加強提供教師專業支持體系

本研究結果發現，國中導師對高關懷學生態度的「專業認知」與「行為傾向」部分，得分皆高，顯示教育行政與培訓機關對國中教師的專業知能培訓、進修與研習部分已見成效。然而，在「情感傾向」的態度層面，則得分較低，因此，建議教育行政機關宜加強提供教師專業支持體系或督導部分，協助國中導師在對高關懷學生態度上，皆能穩健平衡地全面提升「認知」、「情意」與「行為」等態度三元素，使教師對高關懷學生的整體態度不僅正向，更能因情感健康而長久。

#### (二) 適度調節學校規模，裨益國中導師之教師效能

本研究結果顯示，學校規模 25 班至 48 班的中型國中，其導師的教師效能顯著優於 49 班以上之大型國中，因此，建議教育行政機關可適時調節學校規模，維持大型學校學生總量管制措施。

#### (三) 鼓勵學校學輔行政單位，適度調配行政資源比例

縣市合併升格後，學校行政單位，行政業務與公文量增繁多，建議教育行政機關鼓勵支持學校行政單位調適妥當，處理行政業務與公文外，不忘學校行政設立之本質，給予教職同仁良好的學輔支持資源，裨益國中導師對高關懷學生態度與教師效能，達終極助益學生身心發展與學習之目標。

#### (四) 國中導師不宜兼任輔導教師

本研究結果顯示，當學務處與輔導室行政資源對國中導師的支持程度愈高，導師不僅對高關懷學生態度會愈積極正向，連帶教師效能感也會愈強。此外，本研究也證實了文獻中所提及，教導高關懷學生須以整合的觀點為之，透過導師與學輔行政資源合作，才能克盡其功。其中，輔導室資源方面，輔導教師對高關懷

學生輔導亦是重要的支持來源，也是近年來高關懷學生實徵研究的主要研究方向之一。

然而，現今當部分國中導師同時身兼學校專任或兼任輔導教師時，面對其所教導的班級高關懷學生與全體學生，不僅容易因雙重職務關係而削減行政資源對高關懷學生的支持力量；更可能造成導師究竟應以導師身分「教導」還是以輔導教師身分「輔導」班級高關懷學生，而陷入了雙重關係之倫理困境，不利於國中導師對高關懷學生之正向積極態度與良好的教師效能感。

可惜的是，現今「教育部補助直轄市縣(市)政府增置國中小輔導教師實施要點」與「臺中市 100 年度國民中學設置輔導教師工作規範計畫」中僅明文規定：「輔導教師不得由學校主任、組長兼任」。因此，本研究建議可明文增列「輔導教師不得由學校導師兼任」，或者「輔導教師兼任導師者，需將班級學生轉介他人輔導」，以裨益教師效能感與高關懷學生輔導。

## 二、對國中學校的建議

### (一) 關懷協助女性國中導師提升教師效能感

本研究結果發現，臺中市女性國中導師人數明顯多於男性，約佔總人數的七成，然而，在整體教師效能感，以及班級經營效能與抗衡外在影響效能層面，女性國中導師之教師效能感卻明顯低於男性，值得學校當局或行政主管多加關懷留意。當女性導師於班級經營或兼顧家庭上，面臨壓力困境或瓶頸時，建議宜稍加關懷協助，以提升其教師效能感。

### (二) 整合強化學校社區的社會資源與家庭教育功能

本研究文獻探討發現，高關懷學生的教育輔導工作應以生態系統觀點切入，藉由家庭、學校與社區共同合作，一齊承擔教育責任，教育的成效才能克盡全功，而非事倍功半；本研究結果也顯示，班級家長來自中產階級的國中導師，其對全班同學的教師效能顯著高於班級家長社經背景低的國中導師。因此，建議學校單位強化與社區人士的溝通合作，整合社區的社會資源，促進社區鄰里間對老幼的

關懷照護系統。另外，也可藉由常與家長溝通聯繫、家庭教育、親職教育等正向的社區活動，來促進學校與社區價值觀念上的彼此理解，增進社區人文素養，進而協助每個家庭增權賦能，發揮正向的家庭功能角色，間接助益國中導師之教師效能。

### **(三) 強化學校行政與教學團隊的溝通合作**

從研究結果可知，當國中導師與學校行政單位溝通聯繫與合作關係越佳、知覺感受到學校行政資源對導師的支持程度越高，不僅能裨益國中導師對高關懷學生的態度，使其願意為高關懷學生多付出教學心力外，更能助益國中導師對全班學生之教師效能。因此，建議國中學校單位強化各個行政處室與教師的溝通與整合能力，使教學輔導工作克盡其功。

## **三、對國中教師的建議**

### **(一) 發展自我照顧能力，以免能量耗竭**

本研究結果顯示，國中導師教導班級高關懷學生時，其專業認知與行為傾向層面之態度皆良好，然而，在情感層面則得分偏低，表示國中導師在教導班級高關懷學生時，情感上較容易感到焦慮厭倦。因此，建議國中導師宜發展自我照顧能力，透過倒除心理垃圾、培養休閒嗜好、拓展社交生活、擁有充足休息與運動、以及足夠的營養等，讓自身常保身心健康與心情愉快，以防心灰意冷而讓教學能量耗竭。

### **(二) 開放心胸，接納高關懷學生**

本研究結果顯示，國中導師對高關懷學生態度與教師效能感之間具有中度正相關，亦即，當國中導師對高關懷學生態度愈積極正向，其教師效能感也會愈強；當教師效能感愈強的國中導師，其對高關懷學生的態度也會愈積極正向。因此，本研究建議國中教師宜開放心胸，對高關懷學生抱持正向積極之態度，可連帶有益於提升自我教師效能感。

## **四、對未來研究者的建議**

### (一) 研究對象方面

本研究對象僅限於臺中市 101 學年度現職公立國民中學導師，因此本研究結果不宜過度推論至其他地區。為使相關研究結果更具代表性，建議未來研究者可擴大研究範圍至其他區域或全國。

### (二) 研究工具方面

本研究調查結果發現，臺中市國中導師有教導班級高關懷學生經驗的比例達六成，然而「國中導師對高關懷學生態度」之相關量表付之闕如，僅廖惠儀(2007)所編製的「教師輔導中輟生之態度問卷」較為相關。因此，本研究運用態度三成理論，即認知、情感與行為層面，並經專家效度與信效度分析，自行將「國中導師對高關懷學生態度量表」編製而成。為使研究工具更臻完善，建議未來研究者可依據相關文獻理論，採用不同種類的態度分量表，進一步修訂更合適的「國中導師對高關懷學生態度量表」。

### (三) 研究方法方面

本研究係採用調查研究法，來探究國中導師對高關懷學生態度與教師效能之間的關係，研究發現兩者間確實存在正相關。然而，無論是國中導師對高關懷學生的「態度」，亦或是教師「效能」，皆是一種內在的心理構念，透過量化調查研究，僅能得知研究對象內在心理構念的整體反應趨向，卻難以深究其內在心理運作歷程，也難以一窺「對高關懷學生態度」與「教師效能」兩者皆極佳之國中導師所抱持的真實教育信念與班級經營策略。因此，建議未來研究者可著手進行相關質性訪談與觀察研究，裨益學術研究與教學現場的教師。



## 參考文獻

### 一、中文部分

- 王文科、王智弘(2011)。教育研究法。台北：五南。
- 王克先(1996)。學習心理學。台北：桂冠。
- 王昱淇(2012)。冒險教育訓練課程對高關懷班教師知能提升之研究(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，臺北。
- 王淑女(2011)。國中教師自我復原力、教師效能感與幸福感關係之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 王湘粟(1997)。國民小學教師關注與教師效能感之研究(未出版之碩士論文)。臺北市立師範學院，臺北。
- 王凱生(2009)。人際關係輔導方案對高關懷學生其社交關係影響之行動研究(未出版之碩士論文)。國立臺東大學，台東。
- 內政部統計處(2010)。99年單親家庭狀況調查統計結果摘要分析。檢索自 <http://sowf.moi.gov.tw/stat/Survey/list.html>。
- 白慧如(2004)。國民小學教師資訊素養與教學效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立臺中師範學院，臺中。
- 江明洲(2006)。桃園縣國民中學體育教師情緒管理與教師效能信念之研究(未出版之碩士論文)。台北市立體育學院，台北。
- 吳芝儀(1999)。國中階段中輟學生問題與輔導之研究。南投：台灣省諮議會。
- 吳芝儀(2000)。中輟學生的危機與轉機。嘉義：濤石文化。
- 吳宗立(1993)。有效教學的基礎：良好班級氣氛的建立。教育研究，29，49-54。
- 吳明隆(2011a)。論文寫作與量化研究。台北：五南。
- 吳明隆(2011b)。SPSS統計應用學習實務：問卷分析與應用統計。新北市：易習圖書。
- 吳亭儀(2010)。以Kolb經驗學習圈進行國民小學高關懷學生小團體輔導之行動研究(未出版之碩士論文)。國立台北教育大學，臺北。

- 吳雪華(2006)。臺北縣市國民小學教師創新教學能力與教學效能關係之研究(未出版之碩士論文)。臺北市立師範學院，臺北。
- 余伯泉、李茂興譯(1995)。社會心理學(E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert 著)。台北：揚智文化。
- 呂紀韋(2008)。青少年心理健康篩選量表之編製研究(未出版之碩士論文)。中國文化大學，臺北。
- 李明達(2004)。國民小學體育授課教師教學態度與教學效能關係之研究—以台南縣市為例(未出版之碩士論文)。國立台南師範學院：台南。
- 李美枝(1980)。社會心理學。台北：大洋。
- 李冠蓉(2002)。個案管理中輟預防方案對於國中一年級高危險群中輟傾向的影響(未出版之碩士論文)。國立台東師範學院，台東。
- 李家同(2010)。李家同談教育：希望有人聽我的話。臺北：聯經。
- 李慧芬(2007)。高雄市國中教師角色壓力、情緒管理與教師效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師大學，高雄。
- 李慧玟(2011)。校園高關懷國中生介入方案—優勢取向小團體諮商之效果(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 林杏足、陳佩鈺、陳美儒(2006)。國中高危險群學生對其危險因子與保護因子的知覺之分析研究。教育心理學報，38 (2)，151-176。
- 林志丞(2010)國中教師社會支持與工作倦怠之相關研究以角色壓力、自我效能為中介變項(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義。
- 林怡秀(2001)。國中小教師教育態度之訪談、評量與調查研究(未出版之碩士論文)。國立成功大學，台南。
- 林明地、楊振昇、江芳盛譯(2001)。教育組織行為(R. G. Owens 著)。臺北：揚智文化。
- 何郁玲(1999)。中小學教師職業倦怠、教師效能感與生命意義感關係之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 周錫欽(2005)。桃園縣國民中學教師知識管理與教學效能之研究(未出版之碩士

- 論文)。國立政治大學，臺北。
- 周悛嫻(2005)。桃園縣中輟學生復學成因之研究。桃園：桃園縣政府。
- 孫志麟(1991)。國民小學教師自我效能及其相關因素之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北。
- 孫志麟(2003)。教師自我效能的概念與測量。教育心理學報，34(2)，139-156。
- 孫智綺譯(2002)。布赫迪厄社會學的第一課(Patrice Bonnewitz 著)。台北：麥田。
- 連廷嘉(2004)。高危險群青少年衡鑑量表編製及其應用之研究(未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 教育部(2010)。中輟學生輔導資源手冊。台北：教育部。
- 莊鎮遠(2006)。高關懷學生安置措施之研究(未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮。
- 莊靜茹(2011)。以塔羅牌為晤談媒介對國中高關懷學生輔導效果之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 陳木金(1997)。國民小學教師領導技巧、班級經營策略與教學效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北。
- 陳火城(2004)。高雄市國小教師數學教學信念與教學效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 陳青青(1972)。師資態度量表之編製。台北市立女子師範專科學校學報，1，153-188。
- 陳英豪(1977)。教師人格特質及教學態度對教學成績預測效果之研究。高雄師院學報，5，237-264。
- 陳建元(2011)。冒險課程對高關懷班學生自我概念、學校依附及出勤率之影響(未出版之碩士論文)。國立臺北大學，臺北。
- 陳修蕙(2010)。繩索挑戰課程對高關懷青少年之影響研究(未出版之碩士論文)。國立屏東科技大學，屏東。
- 陳嘉雯(2008)。中輟高危險群學生評定量表之編製暨輟學危險因子及保護因子

- 之調查研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 陳韻琇(2011)。「國民中學學生多元能力開發教育實施計劃」現況研究—以臺北市甲國中為例(未出版之碩士論文)。國立台北大學：臺北。
- 陳馨蘭(1998)。教師人格特質、自我效能、學生行為信念與班級經營風格之相關研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 章勝傑、李冠蓉(2002)。一個中輟可能性量表的編製及其信度與效度。台東師院學報，13(下)，49-76。
- 章勝傑(2003)。中輟現象的真實與建構：一些討論與反省。台北：心理。
- 章勝傑、周慧婷(2008)。國小導師預測學生國中輟學可能性之甄別研究。臺北市立教育大學學報，39(2)，35-70。
- 張文良(2005)。臺北市立國民中學數學領域教師教學自我效能感之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北科技大學，台北。
- 張文遙(2012)。臺北市國小特教班教師對融合式適應體育教學態度及教學效能之研究(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學：台北。
- 張芬芬(1984)。師大結業生分發實習前後教學態度與任教意願之比較研究(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學：台北。
- 張民杰編著(2005)。班級經營：學說與案例應用。臺北：高等教育。
- 張俊紳(1997)。國民小學教師教學效能之研究—不同教學效能信念類型教師的教學表現及其教學生產力(未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 張春興(2003)。心理學原理。台北：東華書局。
- 張春興(2004)。教育心理學。台北：東華書局。
- 張德銳主編(2006)。中小學優良教師專業發展歷程及教學經驗之研究。臺北：國立教育資料館。
- 黃怡禎(2011)。國小中輟高關懷學生危險因子與保護因子之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 黃明章(1973)。影響國中教師對學生態度之差異影響。教育研究所集刊，16，227-319。

- 黃昆輝(1980)。臺北市高職教師態度與教學問題之調查研究。教育研究所集刊，22，189-327。
- 黃儒傑(2002)。國小初任教師教學信念、教學成敗歸因及有效教學表現之研究(未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 彭震宇(2007)。以輔導三級預防制度為架構的「花蓮縣高關懷個案管理」程式之簡介與應用。學生輔導季刊，103，106-124。
- 郭明德(1999)。國小教師自我效能、班級經營策略與班級經營成效關係之研究。未出版之博士論文。國立高雄師範大學，高雄。
- 郭靜晃(2001)。中途離校青少年現況分析研究。台北：行政院青年輔導委員會。
- 郭蘭(2003)。國民中學教師參與在職進修動機與教學效能關係之研究—以臺灣中部四縣市為例(未出版之碩士論文)。國立臺北師範學院，臺北。
- 馮莉雅(1997)。國中教師角色衝突、專業成長與其教師效能感關係之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 馮綉雯(2002)。國民小學教師信念與教學效能之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東。
- 楊瑞珠(1998)。從高危險行為之初期癥候看中輟學生的辨識與輔導。載於鄭崇趁等作，中途輟學問題與對策。台中：兒童福利基金會。
- 楊瑞珠、連廷嘉(2004)。台灣都會區高危險群青少年流行率之調查研究。屏東師院學報，20，105-140。
- 詹雅帆(2011)。國民中學特殊教育教師專業承諾與教師效能之研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 廖居志(2000)。國中生活科技教師教學信念與教學效能之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 廖芷蘭(2009)。苗栗縣中輟學生高關懷團體輔導方案之行動研究(未出版之碩士論文)。國立臺北大學，臺北。
- 廖惠儀(2007)。高雄市國中教師輔導中輟生態度與自我效能感關係之研究(未出版之碩士論文)。高雄醫學大學：高雄。

- 廖雅靖(2010)。屏東縣國中教師工作滿意度與教師效能感相關研究(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，台北。
- 蔡亞彤(2011)。國中中輟高關懷學生中輟危險因子影響模式與中輟保護因子調節效果研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 蔡幸紋(2011)。尋找那片綠草如茵～以學生為本的高關懷青少年自然體驗課程初探(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 蔡德輝、吳芝儀(1998)。中輟學生輔導策略之轉向—跨世紀的另類選擇教育。載於鄭崇趁等作，*中途輟學問題與對策*。台中：兒童福利基金會。
- 鄭崇趁等著(1998)。中途輟學問題與對策。台中：兒童福利基金會
- 鄧煌發(2000)。國中生輟學成因及其與偏差行為相關性之研究(未出版之博士論文)。中央警察大學，桃園。
- 劉肖泓(2003)。犯罪少年再犯之家庭、學校、社會成因研究—以彰化少年輔育院為例(未出版之碩士論文)。國立中正大學：嘉義。
- 劉威德(1994)。國中教師教學成敗歸、社會支持與教學自我效能相關之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 劉惠萍(2009)。焦點解決團體對國中高關懷青少年輔導效果之分析研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 歐申談譯(1993)。教師效能訓練(Dr. T. Gordon 著)。台北：新雨。(原著出版於1975年)
- 駱明慶(2002)。誰是台大學生—性別、省籍與城鄉差異。*經濟論文叢刊*，30(1)，113-147。
- 賴清標(1979)。師專生任教意願及教學態度之調查分析(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學：台北。
- 薛承泰(2002)。臺灣地區單親戶的變遷：一九九〇年與二〇〇〇年普查的比較。*臺大社工學刊*，6，1-34。
- 蕭秋祺(2010)。國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因及其教學自我效能線性結構關係之實徵研究(未出版之博士論文)。國立台灣師範大學：台

北。

鍾學明(2004)。高職中輟復學生學校適應之研究—以公東高工為例(未出版之碩士論文)。國立東華大學：花蓮。

魏汎儀(2012)。戲劇治療應用於高關懷國中的心理健康探討—以新北市某國中個案為例(未出版之碩士論文)。國立台灣藝術大學，臺北。

譚智筠(2011)。高關懷國中生在音樂情緒調整團體之歷程分析(未出版之碩士論文)。中國文化大學，臺北。

饒見維(2003)。教育專業發展：理論與實務。台北：五南。

## 二、英文部分：

Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E. & Zillman, G. (1976). *Analysis of schools preferred reading program in selected Los Angeles Minority schools*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Ashton, P.T., Webb, R.B. & Doda, N. (1983). *A study of teachers sense of efficacy*. Final Report, Executive summary. Gainesville, FL: University of Florida.

Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35 (3), 29.

Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

Baas, A(1991). Promising strategies for at-risk youth. *ERIC Digest* No. a59.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.

Bandura, A. (1993). Perceived self efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Banks, J. A. (1991). Teaching multicultural literacy to teachers. *Teaching Education*, 4 (1), 135-144.

- Barrington, B.L. & Hendricks, B. (1989). Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts, and nongraduates. *Journal of Educational Research*, 82,309-319.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, C., & Zillman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Bourdieu, P.(1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, education, and cultural change* (pp. 71-112). London: Tavistock.
- Bunting, C. E. (1981). The development and validation of the educational attitudes inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 41 (2), 559-565.
- Cummins, J.(2001). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 71, 649-675.
- Delpit, L.(1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. Nevada City: New Press.
- Dryfoos, G. D. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Gleason, P. & Dynarski, M. (2002). Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts. *Education For Students Placed At Risk*, 7 (1), 25-41.
- Cook, W. W., Leeds, C. H., & Callis, R. (1951). *Manual for the Minnesota teacher attitude inventory*. New York: Psychological Corporation.
- Guskey, T. R. (1986). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 81 (1), 41-47.
- Jarjoura, G. R. (1993). Does dropping out of school enhance delinquent involvement? Results from a large-scale national probability sample. *Criminology*, 31,149-172.
- McWhirter, J.J.(1998). *At-risk youth : A comprehensive response*. New York:



- Brooks/Cole Publishing Company.
- Miller, W.B.(1958). Lower-class culture as a generating milieu of gang delinquency. *Journal of Social Issues, 14*, 5-19.
- Newman, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Education, 62* (4), 221-238.
- Pang, V.O. & Sablan, V.A.(1998). Teacher efficacy: How do teachers feel about their abilities to teach African American students? In M. Dilworth (Ed.), *Being responsive to cultural differences: how teachers learn* (pp. 39-58). Thousand Oaks, Calif. : Corwin Press.
- Rak, C. F. & Patterson, L. E.(1996). Promoting resilience in at-risk children. *Journal of Counseling and Development, 74*, 368-373.
- Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education, 74* (6), 625-637.
- Wells, D., Miller, M. J., & Clanton, R. C.(1999). School counselors' accuracy in identifying adolescents at risk for dropping out. *Adolescence, 34*, 457-461.
- Werner, E.E.(1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science, 4* (3), 81-85.
- Woolfolk, A. M., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teacher's sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Education Psychology, 82* (1), 81-91.

附錄一：國中導師對高關懷學生態度量表(專家效度用)

國中導師對高關懷學生態度量表(專家效度用)

親愛的導師，您好：

感謝您於百忙之中，撥空填寫這份量表！這份量表主要目的在於瞭解國中導師教導班級高關懷學生時，所抱持的教學態度與看法，請您依照個人真實的想法與感受來填寫。對於您在量表中所提供的資料，將僅作為學術研究用途，個別資料我們會絕對保密，請您放心填答，再次謝謝您的支持與合作！

敬祝

教安

◎高關懷學生定義：係指一群因個人身心狀況、家庭背景、學校、社會或是文化不利等因素之影響，在傳統教育體制中難以獲得成功經驗，而容易因此產生翹家、輟學、藥物濫用、暴力攻擊、過早性經驗或自我傷害等偏差行為的國中青少年。

第一部分 個人基本資料 (請您依照目前實際情況，勾出適當的選項)

1. 性別：男 女

➤ 專家審閱：保留(5) 修正(0) 刪除(0)

2. 年資：5年以下 6~10年 11~20年 21年以上

➤ 專家審閱：保留(3) 修正(2) 刪除(0)

➤ 修正建議：A—可增加年齡資料。

E—教師年資？抑或擔任導師年資？可能讓填答者易生混淆。

3. 您教導高關懷學生的專業知能主要來自於：

成長經驗 大學專業訓練 在職進修 同事交流 自行摸索 其他\_\_\_\_\_

➤ 專家審閱：保留(3) 修正(2) 刪除(0)

➤ 修正建議：C—可否複選。

D—不明確。

E—選項「其他」後補附「(請填：\_\_\_\_\_)」。

4. 任教領域：

語文 數學 自然與生活科技 社會 綜合 健康與體育 藝術與人文

- 專家審閱：保留(4) 修正(1) 刪除(0)
- 修正建議：A—可複選嗎？配課也要勾選嗎？

5. 最高教育程度：一般大學(含專科) 師範大學(含師專師院) 研究所以上

- 專家審閱：保留(5) 修正(0) 刪除(0)

6. 您是否曾經擔任過高關懷學生的導師(含目前)：是 否

- 專家審閱：保留(4) 修正(1) 刪除(0)
- 修正建議：E—語末之「含目前」挪至前方語順較佳，即「您是否曾經(含目前)擔任過高關懷學生的導師」

7. 學校規模：24班以下 25~48班 49班以上

- 專家審閱：保留(3) 修正(2) 刪除(0)
- 修正建議：D—**更少班級**？  
E—增加學生人數答項？

8. 班級一般家長的社經背景：高 中 低

- 專家審閱：保留(2) 修正(3) 刪除(0)
- 修正建議：A—低收入戶或外配比率，高中低都有者不知如何勾選。  
C—本題似乎不易回答，可改為「班級家長的平均社經背景」  
D—社經地位如此測，會不清楚。

9. 您覺得貴校的學務處行政資源對導師的支持程度：高 中 低

- 專家審閱：保留(5) 修正(0) 刪除(0)

10. 您覺得貴校的輔導室行政資源對導師的支持程度：高 中 低

- 專家審閱：保留(5) 修正(0) 刪除(0)



## 第二部分 國中導師對高關懷學生態度量表

◎「國中導師對高關懷學生態度」是指國中導師在教導班級高關懷學生時，對其相關的人、事、物與觀念等所抱持的認知、情感與行為傾向。該態度變項是由「專業認知」、「情感傾向」與「行為傾向」等三個向度建構而成。

◎ ⊕表示正向題；⊖表示反向題；⊕表示反向題，但研究者不太確定。

向度一 專業認知：係指國中導師對高關懷學生問題成因、預防措施與處遇方式的瞭解與信念。

保留	修正後保留	刪除	修改向度	修正正向題	填答說明：以下問題是您在擔任導師的過程中，對於教導班級高關懷學生所抱持的態度，共 35 題，請依照您的感覺或實際的想法進行勾選。假若您從未教導過高關懷學生，那麼請您『假想』未來若遭遇題目中的狀況可能會有的態度，謝謝您！	非常同意	同意	不確定	不同意	非常不同意
5	0	0	0	0	1. ⊕我相信有家長的協助，有利於高關懷學生的輔導成效。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	0	0	0	0	2. ⊕身為高關懷學生的導師，我獲得了必要且足夠的專業訓練。 修正意見：C—若有本題，則研究對象宜為現兼導師。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	1	0	0	0	3. ⊕我能充分同理高關懷學生的生活情境、文化與價值觀念。 修正意見：A—可加入情緒困擾或這要不要分開詢問。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	2	0	0	0	4. ⊖高關懷學生的失敗很少是出於教師的過錯。 修正意見：D—怪怪的。 E—⊖高關懷學生的失敗大多是教師所造成的。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	1	0	0	0	5. ⊖面對部分高關懷學生，應該安排他們到別處上課，以免影響班上同學的學習。 修正意見：E—學校應該安排部分高關懷學生到別處上課，以免影響同班同學的學習。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	0	0	0	0	6. ⊖我認為輔導高關懷學生是輔導老師的事，不是導師的職責。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	0	0	0	0	7. ⊕我認為教導高關懷學生是一件很有意義的事。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	0	0	0	0	8. ⊕對高關懷學生來說，在學校擁有正向的同儕關係相當重要。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	1	0	0	0	9. ⊕教師應謹慎看待班級內任何一項偏差行為。 修正意見：C—謹慎看待是什麼意思？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	1	0	0	0	10. ⊕帶好每一個學生是我的教學信念。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

					修正意見：A— <u>我希望帶好每一個學生，而且我經常可以做到。</u>					
--	--	--	--	--	--------------------------------------	--	--	--	--	--

向度二 情感傾向：係指國中導師教導高關懷學生之積極或消極、喜歡或厭惡之情感反應。

保留	修正後保留	刪除	修改向度	修正正向題	填答說明：以下問題是您在擔任導師的過程中，對於教導班級高關懷學生所抱持的態度，共 35 題，請依照您的感覺或實際的想法進行勾選。假若您從未教導過高關懷學生，那麼請您『假想』未來若遭遇題目中的狀況可能會有的態度，謝謝您！	非常同意	同意	不確定	不同意	非常不同意
4	1	0	0	0	11. <input checked="" type="checkbox"/> 我能與高關懷學生的家長合作愉快。 修正意見：E— <input checked="" type="checkbox"/> 我跟高關懷學生的家長相處合作愉快。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	0	0	0	0	12. <input checked="" type="checkbox"/> 當高關懷學生的行為問題難以突破時，會帶給我壓力。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	0	1	0	0	13. <input checked="" type="checkbox"/> 教導高關懷學生讓我感到吃力不討好。 修正意見：E— <u>與前後兩題語意重複</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	0	0	0	0	14. <input checked="" type="checkbox"/> 教導高關懷學生有時令我感到厭煩。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	1	0	0	0	15. <input checked="" type="checkbox"/> 我願意接納高關懷轉學生轉入我的班級。 修正意見：C— <u>要注意各題的等值，這題難度太高。</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	1	0	0	0	16. <input checked="" type="checkbox"/> 我總能以平常心沉穩地處理高關懷學生的行為狀況。 修正意見：C— <u>「總」去掉。</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	0	0	0	0	17. <input checked="" type="checkbox"/> 我在輔導高關懷學生時，常常感到孤立無援。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	1	0	0	0	18. <input checked="" type="checkbox"/> 在教導高關懷學生時，我擔心班級常規會受到不良影響。 修正意見：E— <u>我擔心班級常規會受到高關懷學生的影響。</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	1	0	0	0	19. <input checked="" type="checkbox"/> 我以熱忱的態度來教導高關懷學生。 修正意見：A— <u>我對高關懷學生充滿熱忱。</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	1	0	0	0	20. <input checked="" type="checkbox"/> 我有自信能以正向管教的方式，來導正高關懷學生的偏差行為。 修正意見：A— <u>我總能(經常)以正向管教的方式，來導正高關懷學生的偏差行為。</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

向度三 行為傾向：國中導師在教導班級高關懷學生過程中，所採取的行為表現。

保留	修正後保留	刪除	修改向度	修正反向題	填答說明：以下問題是您在擔任導師的過程中，對於教導班級高關懷學生所抱持的態度，共 35 題，請依照您的感覺或實際的想法進行勾選。假若您從未教導過高關懷學生，那麼請您『假想』未來若遭遇題目中的狀況可能會有的態度，謝謝您！	非常同意	同意	不確定	不同意	非常不同意
5	0	0	0	0	21. ㊟我與高關懷學生的家長充分溝通後，家長多願意和我配合。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	1	0	0	0	22. ㊟我期許自己對於青少年問題有更深入的了解。 修正意見：C—修正為「行為表現」	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	0	0	0	0	23. ㊟我常主動瞭解高關懷學生生活情況。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	0	0	0	0	24. ㊟我常協助高關懷學生解決他們的情緒困擾。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	1	0	0	0	25. ㊟我會和高關懷學生保持良好師生關係。 修正意見：C—「會」去掉	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	1	0	0	0	26. ㊟我能讓高關懷學生對學校產生認同歸屬感。 修正意見：A—我會試著讓高關懷學生對學校產生認同歸屬感。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	0	0	0	0	27. ㊟我常與高關懷學生分享彼此的生活經驗。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	1	0	0	0	28. ㊟我和學校的輔導老師有良好的溝通合作。 修正意見：E—我和學校的輔導老師有良好的溝通跟合作的經驗	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	1	0	0	0	29. ㊟我能與學校行政同仁共同合作，來改善高關懷學生偏差行為。 修正意見：C—「偏差」不一定。可改為「增進高關懷學生的生活適應」。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	2	0	0	0	30. ㊟對高關懷學生的課業要求，我總是要求一致性的公平，不會給予任何彈性。 修正意見：A—我對高關懷學生的課業要求，與一般同學相同，不會給予任何彈性。 C—對高關懷學生的課業要求，我維持一致性的公平。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4	1	0	0	0	31. ㊸我能讓高關懷學生在學校找到學習的成就感或意義感。 修正意見：E—刪除「或意義感」贅語	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	0	0	0	0	32. ㊸在工作量可以負荷的情形下，我願意認輔高關懷學生	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
保 留	修 正 後 保 留	刪 除	修 改 向 度	修 改 正 反 向 題	填答說明：以下問題是您在擔任導師的過程中，對於教導班級高關懷學生所抱持的態度，共 35 題，請依照您的感覺或實際的想法進行勾選。假若您從未教導過高關懷學生，那麼請您『假想』未來若遭遇題目中的狀況可能會有的態度，謝謝您！	非 常 同 意	同 意	不 確 定	不 同 意	非 常 不 同 意
5	0	0	0	0	33. ㊸對高關懷學生的行為常規，我總是要求一致性的公平，不會給予任何差別待遇。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	0	0	0	0	34. ㊸我能以嚴格堅定的規範，引導高關懷學生遵守班級規矩。 修正意見：A—嚴格的規範能引導高關懷學生遵守嗎？有些疑惑。 D—怪怪，高關懷不一定是暴力行為，有時也是憂鬱， 考量兩個向度。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	0	0	0	0	35. ㊸我營造了一個安全友善的班級環境供高關懷學生學習。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 綜合意見：**
1. 指導語與各向度之填答說明均以「您」為稱謂語，但各題中則以「我」稱謂，是否統一？即使應不會有問題，但感覺總是不太對。請參考。
  2. 人數、班級數、年資、年齡等數據資料，建議以「填空題」方式填答，如此之連續性變項性質較能在進行統計分析時之應用，既可成為等比變項、名義變項或次序變項，可隨研究者意思操控。
  3. 填答說明在翻頁時有不適合，填答說明只宜出現在向度一之前。
  4. 辛苦啦，加油！



~衷心感謝您撥冗協助專家效度審核~



## 國中導師對高關懷學生態度量表(預試階段)

受試對象：國中導師

親愛的導師，您好：

感謝您於百忙之中，撥空填寫這份量表！這份量表主要目的在於瞭解國中導師教導班級高關懷學生時，所抱持的教學態度與看法，請您依照個人真實的想法與感受來填寫。對於您在量表中所提供的資料，將僅作為學術研究用途，個別資料我們會絕對保密，請您放心填答，再次謝謝您的支持與合作！

敬祝

教安

東海大學教育研究所

指導教授：王文科 教授

研究生：田雅綸敬上

◎高關懷學生定義：係指一群因個人身心狀況、家庭背景、學校、社會或是文化不利等因素之影響，在傳統教育體制中難以獲得成功經驗，而容易因此產生翹家、輟學、藥物濫用、暴力攻擊、過早性經驗或自我傷害等偏差行為的國中青少年。

### 第一部分 個人基本資料（請您依照目前實際情況，填選適當的選項）

- ( ) 1. 性別：(1)男 (2)女
- ( ) 2. 任教年資(含代理年資)：(1)5年以下 (2)6~10年 (3)11~20年 (4)21年以上
- ( ) 3. 您教導高關懷學生的專業知能主要來自於：  
(1)成長經驗 (2)大學專業訓練 (3)在職進修  
(4)同事交流 (5)自行摸索 (6)其他(請填：\_\_\_\_\_)
- ( ) 4. 主要任教領域：  
(1)語文 (2)數學 (3)自然與生活科技 (4)社會  
(5)綜合 (6)健康與體育 (7)藝術與人文
- ( ) 5. 最高教育程度：(1)一般大學(含專科) (2)師範大學(含師專師院) (3)研究所以上
- ( ) 6. 您是否曾經(含目前)擔任過高關懷學生的導師：(1)是 (2)否
- ( ) 7. 學校規模：(1)24班以下 (2)25~48班 (3)49班以上
- ( ) 8. 班級學生人數：(1)25人以下 (2)26~30人(3)31人以上
- ( ) 9. 班級家長主要的社經背景：(1)高 (2)中 (3)低
- ( ) 10. 您覺得貴校的學務處行政資源對導師的支持程度：(1)高 (2)中 (3)低
- ( ) 11. 您覺得貴校的輔導室行政資源對導師的支持程度：(1)高 (2)中 (3)低

☆敬請翻頁繼續填答，謝謝您！☆

## 第二部分 國中導師對高關懷學生態度量表

填答說明：以下問題是您在擔任導師的過程中，對於教導班級高關懷學生所抱持的態度，共 34 題，請依照您的感覺或實際的想法進行圈選。假若您從未教導過高關懷學生，那麼請您『假想』未來若遭遇題目中的狀況可能會有的態度，謝謝您！	非常同意	同意	不確定	不同意	非常不同意
1. 我相信有家長的協助，有利於高關懷學生的輔導成效。	5	4	3	2	1
2. 身為高關懷學生的導師，我獲得了必要且足夠的專業訓練。	5	4	3	2	1
3. 我能充分同理高關懷學生的情緒困擾、生活情境、文化與價值觀念。	5	4	3	2	1
4. 高關懷學生的失敗大多是教師所造成的。	5	4	3	2	1
5. 學校應該安排部分高關懷學生到別處上課，以免影響同班同學的學習。	5	4	3	2	1
6. 我認為輔導高關懷學生是輔導老師的事，不是導師的職責。	5	4	3	2	1
7. 我認為教導高關懷學生是一件很有意義的事。	5	4	3	2	1
8. 對高關懷學生來說，在學校擁有正向的同儕關係相當重要。	5	4	3	2	1
9. 教師應謹慎看待班級內任何一項偏差行為。	5	4	3	2	1
10. 帶好每一個學生是我的教學信念。	5	4	3	2	1
11. 我跟高關懷學生的家長相處合作愉快。	5	4	3	2	1
12. 當高關懷學生的行為問題難以突破時，會帶給我壓力。	5	4	3	2	1
13. 教導高關懷學生有時令我感到厭煩。	5	4	3	2	1
14. 我願意接納高關懷轉學生轉入我的班級。	5	4	3	2	1
15. 我總能以平常心沉穩地處理高關懷學生的行為狀況。	5	4	3	2	1
16. 我在輔導高關懷學生時，常常感到孤立無援。	5	4	3	2	1
17. 我擔心班級常規會受到高關懷學生的影響。	5	4	3	2	1
18. 我對高關懷學生充滿熱忱。	5	4	3	2	1
19. 我有自信能以正向管教的方式，來導正高關懷學生的偏差行為。	5	4	3	2	1
20. 我與高關懷學生的家長充分溝通後，家長多願意和我配合。	5	4	3	2	1
21. 我期許自己對於青少年問題有更深入的了解。	5	4	3	2	1
22. 我常主動瞭解高關懷學生生活情況。	5	4	3	2	1
23. 我常協助高關懷學生解決他們的情緒困擾。	5	4	3	2	1
24. 我會和高關懷學生保持良好師生關係。	5	4	3	2	1
25. 我會試著讓高關懷學生對學校產生認同歸屬感。	5	4	3	2	1
26. 我常與高關懷學生分享彼此的生活經驗。	5	4	3	2	1
27. 我和學校的輔導老師有良好的溝通跟合作的經驗。	5	4	3	2	1
28. 我能與學校行政同仁共同合作，來改善高關懷學生偏差行為。	5	4	3	2	1
29. 我對高關懷學生的課業要求，與一般同學相同，不會給予任何彈性。	5	4	3	2	1
30. 我能讓高關懷學生在學校找到學習的成就感。	5	4	3	2	1
31. 在工作量可以負荷的情形下，我願意認輔高關懷學生。	5	4	3	2	1
32. 對高關懷學生的行為常規，我總是要求一致性的公平，不會給予任何差別待遇。	5	4	3	2	1
33. 我有辦法以嚴格堅定的規範，引導高關懷學生遵守班級規矩。	5	4	3	2	1
34. 我營造了一個安全友善的班級環境供高關懷學生學習。	5	4	3	2	1

《量表到此結束，懇請您再次檢查有無遺漏之處，感謝您撥空悉心填答，謝謝！》

## 國中導師對高關懷學生態度與教師效能關係之調查工具(正式量表)

受試對象：國中導師

親愛的導師，您好：

感謝您於百忙之中，撥空填寫這份量表！這份量表主要目的在於瞭解國中導師對班級高關懷學生所抱持的教學態度與導師對班級全體學生教師效能之關聯情形。本研究調查工具採匿名方式作答，量表題目也沒有標準答案，請您依照個人真實的想法與感受來填寫。對於您在量表中所提供的資料，將僅作為學術研究用途，個別資料我們會絕對保密，請您放心填答，再次謝謝您的支持與合作！

敬祝

教安

東海大學教育研究所

指導教授：王文科 教授

研究生：田雅綸敬上

◎高關懷學生概念性定義：係指一群因個人身心狀況、家庭背景、學校、社會或是文化不利等因素之影響，在傳統教育體制中難以獲得成功經驗，而容易因此產生翹家、輟學、藥物濫用、暴力攻擊、過早性經驗或自我傷害等偏差行為的國中青少年。

◎高關懷學生操作性定義：係指下列任一條件之國中學生

1. 依照原台中縣政府教育處張姐姐輔導中心所發展之「高關懷學生檢核表」，個人家庭生活現況選項分數7分以上且個人生活現況選項分數超過15分，需轉介至輔導室之國中學生。
2. 在學期間無故曠課累加達10小時、曾有被記大過以上處分或中輟復學適應不良，而有中輟之虞的國中學生。
3. 經導師觀察判定，有轉介輔導室長期輔導或認輔需求之國中學生。

### 第一部分 個人基本資料（請您依照目前實際情況，填選適當的選項）

- ( ) 1. 性別：(1)男 (2)女
- ( ) 2. 任教年資(含代理年資)：(1)5年以下 (2)6~10年 (3)11~20年 (4)21年以上
- ( ) 3. 您教導高關懷學生的專業知能主要來自於：(請單選)
- (1)成長經驗 (2)大學專業訓練 (3)在職進修
- (4)同事交流 (5)自行摸索 (6)其他(請填：\_\_\_\_\_)
- ( ) 4. 主要任教領域：
- (1)語文 (2)數學 (3)自然與生活科技 (4)社會
- (5)綜合 (6)健康與體育 (7)藝術與人文

☆敬請翻頁繼續填答，謝謝您！☆

- ( ) 5. 最高教育程度：(1)一般大學(含專科) (2)師範大學(含師專師院) (3)研究所以上
- ( ) 6. 您是否曾經(含目前)擔任過高關懷學生的導師：(1)是 (2)否
- ( ) 7. 學校規模：(1)24 班以下 (2)25~48 班 (3)49 班以上
- ( ) 8. 班級學生人數：(1)25 人以下 (2)26~30 人(3)31 人以上
- ( ) 9. 班級家長的平均社經背景：(1)高 (2)中 (3)低
- ( ) 10. 您覺得貴校的學務處行政資源對導師的支持程度：(1)高 (2)中 (3)低
- ( ) 11. 您覺得貴校的輔導室行政資源對導師的支持程度：(1)高 (2)中 (3)低

## 第二部分 國中導師對高關懷學生態度量表

填答說明：以下問題是您在擔任導師的過程中，對於教導班級高關懷學生所抱持的態度，共 13 題，請依照您的感覺或實際的想法進行圈選。假若您從未教導過高關懷學生，那麼請您『假想』未來若遭遇題目中的狀況可能會有的態度，謝謝您！	非常同意	同意	不確定	不同意	非常不同意
1. 我認為輔導高關懷學生是輔導老師的事，不是導師的職責。	5	4	3	2	1
2. 對高關懷學生來說，在學校擁有正向的同儕關係相當重要。	5	4	3	2	1
3. 教師應謹慎看待班級內任何一項偏差行為。	5	4	3	2	1
4. 我跟高關懷學生的家長相處合作愉快。	5	4	3	2	1
5. 教導高關懷學生有時令我感到厭煩。	5	4	3	2	1
6. 我願意接納高關懷轉學生轉入我的班級。	5	4	3	2	1
7. 我擔心班級常規會受到高關懷學生的影響。	5	4	3	2	1
8. 我常主動瞭解高關懷學生生活情況。	5	4	3	2	1
9. 我常協助高關懷學生解決他們的情緒困擾。	5	4	3	2	1
10. 我會和高關懷學生保持良好師生關係。	5	4	3	2	1
11. 我會試著讓高關懷學生對學校產生認同歸屬感。	5	4	3	2	1
12. 我常與高關懷學生分享彼此的生活經驗。	5	4	3	2	1
13. 我營造了一個安全友善的班級環境供高關懷學生學習。	5	4	3	2	1

☆敬請繼續填答，謝謝您！☆

### 第三部分 教師效能感量表

填答說明：下列敘述是為了瞭解您在擔任導師的過程中，真實的班級經營與教學的情形，共 19 題。請根據您在教室的實際情況，依據符合的程度在 5、4、3、2、1 適當的數字上畫圈。	非常同意	同意	不確定	不同意	非常不同意
1. 我能維持良好的上課秩序。	5	4	3	2	1
2. 不論我如何努力，都很難瞭解班上的學生。	5	4	3	2	1
3. 我能利用各種教學活動，引發學生的學習動機。	5	4	3	2	1
4. 如果有學生在我的班上吵鬧，我有自信可以很快地去改正他的行為。	5	4	3	2	1
5. 教學能力再好的老師，也不能影響很多學生。	5	4	3	2	1
6. 我對於有學習困難的學生，會想辦法採取補救教學措施。	5	4	3	2	1
7. 我有非常有效的班級經營技巧。	5	4	3	2	1
8. 老師再怎麼努力，也很難與形形色色的社會刺激相互抗衡。	5	4	3	2	1
9. 我會依據專業知識與先前經驗對問題學生做出有效的處理。	5	4	3	2	1
10. 不論學校風氣如何，都無損於我的教學成效。	5	4	3	2	1
11. 學生程度參差不齊，我感到難以因材施教。	5	4	3	2	1
12. 當學生在作業上有困難時，通常我都能配合該學生的程度而做調整。	5	4	3	2	1
13. 我覺得在處理學生問題時，我的學識和經驗並不足。	5	4	3	2	1
14. 學生不瞭解的地方，我經常會改變解說的方式直到他們領悟為止。	5	4	3	2	1
15. 受限於學校環境設備，我無法發揮教學的成效。	5	4	3	2	1
16. 我知道哪些程序可以讓教學活動進行得更有效率。	5	4	3	2	1
17. 與學生家庭背景相比較，我對學生的影響相當有限。	5	4	3	2	1
18. 學生得自社會的不當觀念，我有把握予以導正。	5	4	3	2	1
19. 如果學生在家不受調教，那麼他在學校也不會接受任何紀律的要求。	5	4	3	2	1

《量表到此結束，懇請您再次檢查有無遺漏之處，感謝您撥空悉心填答，謝謝！》