

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
在職碩士論文

指導教授：程景琳 博士

國中生師生依附、教師管教方式
與適應困難之相關研究

研究生：李玲玲 撰

中華民國一百零三年一月

誌謝詞

從 99 年入學進修研究所的同時，亦經歷懷孕、生產和初為人母的人生過程。我為了達成兼顧學業、工作和家庭的目標，必須將分秒時間做有效率地運用，三年半以來的生活過得非常充實又緊湊，此刻終於可以開始把自己的腳步慢下來，體驗和享受當下的時光。

首先，感謝我的指導教授—程景琳老師，起初在我面臨找不到老師指導的窘境時，伸出援手關心我。然後，在每一次地研究討論中，不厭其煩地回答我的疑問，給予切中要領、專業深入的學術指引。再來，要感謝論文的口試委員—陳富美、陳淑美老師，給予我許多寶貴的建議，增添論文的完整性。

感謝我的研究所同學慧貞、奕銘、佑君、妍均和麗君，不吝惜地對我分享經驗、提供意見和加油打氣，與你們討論與交流的片刻，是我最美麗的記憶。謝謝我的智囊團怡卉、嘉瑛、郁芬、詩芳、惠娟和芳宇，無論在論文或生活上，持續地傾聽、鼓勵我。感謝輔導室同事在工作上力有未及之處，對我的包容和協助，以及這段期間幫助過我的朋友，有大家的祝福，我才能夠順利完成學業。

家人是我最強大的後盾—公婆不分晝夜幫我照顧女兒；爸媽聽我訴苦與撒嬌；先生用行動默默地陪伴與支持，且在最後衝刺階段，假日獨自帶著女兒出去玩，讓我能夠無後顧之憂地專注於論文寫作。還有感謝我的寶貝女兒，妳選擇在媽咪最忙的時候來到這個世界，卻又很體貼、懂事地配合讓我去「寫作業」，然後再和爸比到圖書館或超商門口等我一起回家，這是我腦海中最難忘、溫柔的畫面。之前我們的相處只能重質不重量，之後我們有更多時間可以好好在一起，享受天倫之樂。

最後，感謝上天的安排—短期內達成進修和育兒的願望，激發我結合公私領域的學習與經驗，平穩地通過考驗，越發淡定、成熟，如同「征服情海」這部電影的名言：「You make me perfect！」

中文摘要

本研究旨在探討國中生師生依附、教師管教方式與適應困難之相關和預測情形，以及不同背景變項（性別、年級）在教師管教上之差異性。研究參與對象為臺灣地區國中生共 533 位（男生 272 人、女生 261 人），採用「親子依附量表」、「師生依附量表」、「教師管教方式量表」、「適應困難量表」等研究工具獲取所需資料，再以描述統計、獨立樣本 t 檢定、單因子變異數分析、Dunnett's 事後比較法、皮爾遜積差相關、多元逐步迴歸等統計方法進行分析，結果發現：

- 一、師生依附與適應困難具有顯著負相關存在。
- 二、教師管教方式之「導師回應」與適應困難具有顯著負相關存在；教師管教方式之「導師違規懲罰」與適應困難具有顯著正相關存在。
- 三、國中生知覺男導師和女導師管教方式在「導師回應」和「導師違規懲罰」上均未具顯著差異存在。
- 四、國中男學生和女學生知覺教師管教方式在「導師回應」上未具顯著差異存在；但是在「導師違規懲罰」上具有顯著差異存在，且男學生知覺現任導師對其要求，及違規時的懲罰情形高於女學生。
- 五、不同年級學生知覺教師管教方式在「導師回應」和「導師違規懲罰」上均具有顯著差異存在：9 年級學生知覺受到現任導師的鼓勵，及與導師的溝通、討論狀況比 7、8 年級學生高；8 年級學生知覺現任導師對其要求及違規時，給予權威、負向的懲罰情形高於 9 年級。
- 六、教師管教方式之「導師違規懲罰」對國中生適應困難達顯著預測力存在。

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

關鍵字：國中生、師生依附、教師管教方式、適應困難

The relationship among teacher-student attachment, teacher discipline, and life adjustment for junior high school students

Ling-Ling, Li

Abstract

This study aims to investigate the relationships among teacher-student attachment, teacher discipline, and life adjustment for junior high school students. This study employed the questionnaire survey to collect data. The sample consisted of 533 students (272 boys and 261 girls) from junior high schools in Taiwan. The instrument used in this study included the Inventory of Parents Attachment, Inventory of Teacher Attachment, Teacher Discipline Scale, and Difficulties Questionnaire. The data acquired were analyzed by descriptive statistics, t-test, one-way ANOVA, Dunnett's post hoc test, Pearson's product-moment correlation, and multivariate regression.

The main findings of this study are as follows:

1. There was significant negative correlation between teacher-student attachment and students' adjustment difficulties.
2. There were significant negative correlation between teachers' responsive discipline and students' adjustment difficulties. There were significant positive correlation between teachers' demanding discipline and students' adjustment difficulties.
3. There were no significant differences among male and female teachers' discipline.
4. There were no significant differences among male and female students' awareness of their teachers' responsive discipline. There were significant differences among male and female students' awareness of their teachers' demanding discipline. Male students' perception were higher than female students.
5. There are significant differences among the students in different grades in regard to their awareness of their teachers' discipline. The level of the response received by the ninth grade students were significantly higher than seventh and eighth grade students. The level of the demandingness received by eighth grade students were significantly higher than ninth grade students.
6. The students' adjustment difficulties can be predicted by teachers' demanding discipline.

Finally, in light of the findings, some suggestions for education and future study were proposed.

Key words: junior high school students, teacher-student attachment, teacher discipline, students' adjustment difficulties

目次

誌謝詞	i
中文摘要	iii
英文摘要	v
目次	vii
表次	ix
圖次	xi
第一章 緒論	1
第一節 研究動機與目的	1
第二節 研究假設	6
第三節 名詞解釋	7
第二章 文獻探討	9
第一節 依附關係之相關理論與研究	9
第二節 教師管教方式之相關理論與研究	19
第三章 研究方法	31
第一節 研究架構	31
第二節 研究對象	32
第三節 研究工具	34
第四節 資料處理與分析	41
第四章 研究結果	43
第一節 師生依附、教師管教方式和適應困難之描述分析	43
第二節 師生依附、教師管教方式與適應困難之相關分析	46
第三節 不同背景變項在教師管教方式上之差異分析	47
第四節 師生依附、教師管教方式對適應困難之預測力考驗	50

第五章 討論與建議	51
第一節 研究討論與結論	51
第二節 研究限制與建議	62
參考文獻	65
中文部分	65
英文部分	69
附錄	73
附錄一 正式問卷	73
附錄二 父母與同儕依附量表同意書	79
附錄三 師生依附預試量表	80
附錄四 「師生依附預試量表」項目分析、因素分析結果	83
附錄五 教師管教方式量表同意書	85

表 次

表 2-1	教師性別與教師管教方式相關研究彙整表	22
表 2-2	教師管教方式與學生情緒相關研究彙整表	28
表 3-1	師生依附量表預試問卷有效樣本的分配情形.....	32
表 3-2	正式樣本基本資料的分配情形	33
表 3-3	「師生依附量表」內部一致性信度分析摘要表	37
表 3-4	「師生依附量表」因素分析結果摘要表	37
表 4-1	國中生師生依附量表平均數、標準差摘要表	43
表 4-2	國中生知覺教師管教方式量表平均數、標準差摘要表	44
表 4-3	國中生適應困難量表平均數、標準差摘要表	45
表 4-4	學生知覺不同性別導師教師管教方式之 t 考驗摘要表.....	47
表 4-5	不同性別學生知覺教師方式 t 考驗摘要表.....	48
表 4-6	不同年級別學生知覺教師方式之變異數分析摘要表	49
表 4-7	師生依附、教師管教方式對國中生適應困難迴歸分析摘要表	50

圖 次

圖 2-1 內在運作模式下的依附類型	11
圖 3-1 研究架構圖	31

第一章 緒論

第一節 研究動機與目的

一、研究動機

(一) 實務工作中的經驗——一般生的偏差行為並非個人品行不良

研究者於國中教學現場擔任輔導教師，在面對學生之學習困擾、人際關係、家庭衝突、自我傷害.....等各式各樣的問題類型中，認為當屬「中輟生」的問題最為棘手，因為中途輟學並非單一因素造成，中輟個案亦大多伴隨多重行為問題，輔導教師需要以系統觀點來瞭解中輟生在家庭、學校及社區中的劣勢和資源，以評估協助其回歸校園生活的輔導策略。然而，關於中輟生的復學及安置輔導，無論是在法定制度規範或研擬輔導策略上，研究者發現對於未成年的國中生而言，決定權主要來自於家中的父母及學校的導師，輔導教師除了與中輟生晤談之外，更需要尋求其父母與導師的合作支援，才能減少復學的阻礙，但是往往在四方取得共識之前，就已經耗費輔導教師很大的精神和時間，中輟生也在這樣的過程中離學校越來越遠，甚至在社區出現脫序、違法的行為，「學生的問題是根源於家庭，顯現於學校，惡化於社會」這句話是上述情形最佳的寫照。

周愆嫻（民90）引述詹志禹等人的話：「學生是一個人，一個全人，學習只是他生活的一部份，沒有學習，還是要生活」來說明學校對於放棄學習的學生，至少要給予他們一個友善的生活空間。回顧輔導實務經驗曾經遇到一個來自家庭父母失功能的個案，在學校出現上課睡覺、說謊、偷竊等偏差行為，個案的導師期望以訓誡懲罰的方式加以導正，卻導致師生衝突不斷，導師擔心班上同學受到個案的影響，要求將其長期安置處室，個案感受到導師的排斥，最後抗拒上學，中輟在外遊蕩。研究者試圖與導師溝通分析個案的家庭成長背景與其行為間的關聯，請導師給予個案更多的包容與彈性，得到的回應是「個案本身又非特教學生，其偏差行為是品行不良所致，非不能也，而是不為也」，當下縱使不贊同導師的言詞，卻苦無有利的言論來駁斥或說服導師。

直到研究所進修習得依附理論的相關概念，Bowlby（1969,1973）認為個體早期與依附對象的相處經驗會內化形成對自己、他人的內在表徵或基模，這些「內在運作模式」會進而影響個體日後人際關係的信念和期望，另外，國內外學者研究結果亦發現學生與父母的依附關係與其師生關係有相關性（李昱德，民92；黃玉珍，92；古碧蓮，97；Barrett & Trevitt, 1991）。綜上所述，研究者欲探討親子依附與師生依附之間的關聯性，並期許得到實徵研究結果，讓老師們瞭解沒有特教身分的一般生，也可能因為與父母不良的依附關係而產生「不能也」的問題行為，進而願意給予這些學生更友善的生活空間。

（二）「關係」與「管教」對學生的影響

甫從大學畢業投入學校輔導工作初期，懷抱滿腔助人之熱血，卻因無法取得其父母或某些導師的配合，而漸生枯竭感，甚至開始懷疑自己的能力，透過個別諮商與個案督導的過程，重新思索在學校輔導工作中，輔導教師面對個案的角色是「橋樑」，而非避風港——優先營造個案與其重要他人（如父母、導師、同學……）的友善連結，共同協助個案面對生活困境，而非輔導教師個人的單打獨鬥。國中學生在校園中從上學到放學接觸時間較久的人，除了同班同學之外，其次，便是班級導師，因此，在學校系統內，導師就是輔導人員處理個案問題時，需要優先取得的合作伙伴。

研究者反思輔導的案例，有二位男學生在七年級入學時同樣是常與父母發生親子衝突，個性衝動，容易與人發生衝突，遇到不同導師的處理方式，卻有著截然不同的變化。前者的導師循循善誘，包容學生的錯誤，常以說故事曉以大義，與個案維持良好的師生關係，個案認為自己衝動行為的減少是因為受到導師的感化；後者的導師權威管制，欲以訓斥懲罰讓個案改過，卻是師生衝突不斷，關係惡化，為反抗導師而上課搗蛋、不願學習。上述兩位個案的問題行為相似，兩位導師的目的都是期望導正個案的衝動行為，但是採用不同的管教方式，致使師生關係和個案的行為反應迥異，因此，欲進一步探討導師和學生在「關係」和「管

教」層面對學生的影響。

常聽聞一句俚語「有關係就沒關係」，套用在師生互動當中，亦即教師與學生的關係良好，即使彼此意見相左，由於關係的存在比較能夠溝通協調，減少衝突與對立。然而，這份「良好」的關係，所指為何？對學生有哪些助益呢？國外學者研究指出，中學的教師和學生皆認為好的教師是會和學生建立信任、親密的關係（Beishuizen, Hof, van Putten, Bouwmeester, & Asscher, 2001）。Ainsworth（1989）討論關於非父母成人的依附對象時，認為導師（mentors）如父母的代理人，在兒童和青少年的生活中扮演著重要的角色。Van Ryzin（2010）研究指出將導師列為除了早期照顧者以外，第二次的依附對象之學生，比沒有將導師列為依附對象之學生，在學校有更多的參與，也展現更好的學業成就和生活適應狀況。此外，國內外學者亦研究發現安全的師生依附有助於學生情緒調節、與同儕的社交關係，並成為學生反社會行為的保護因子（石文宜，民95；李靜宜，民94；陳怡君，民99；楊曙戎，民99；Davis, 2006；Howes & Ritchie, 1999；Pianta, Nimetz, & Benett, 1997）。

此外，研究者回顧在求學階段，社會風氣傳統，導師角色較為權威，當時所謂「嚴師出高徒」是親師生的共同信念，教師越是嚴格就代表對學生的期待越高，學生犯錯時，教師大多採用體罰、懲戒的管教方式，縱使心裡害怕被體罰或責罵，也會認為老師是為學生好，父母也沒有反對的聲音，然而，到了自己晉升為教師身分時，卻發現當初的嚴師在現今社會不見得會教出高徒。由於社會文化由傳統轉變為開放，齊頭式教育轉變為重視個別化教育，再加上家庭少子化的現象，孩子各個都是父母的寶貝，在這樣的社會背景脈絡下，教師越是權威、嚴格，反而引起學生的反彈，甚至演變成家長與教師的紛爭，教師覺得學生我行我素，學生認為教師不懂他們，過程中各自衍生的情緒反應，讓學生無法聚焦於學習或反省自身的問題。

教育部（民96）公布「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」明訂教

師禁止體罰學生及其違法處罰之法律責任後，在各級學校努力推行零體罰政策的同時，在教學實務現場卻普遍傳出教師認為「學生難管教」，蘇明進（民 102）引用某位老師的來信陳述目前教師只敢管受教的小孩，對於搗蛋、不學習的小孩只能採放任態度的困惑，蘇明進認為管教問題不僅牽涉老師與孩子間的輔導問題，影響的更是整個課室裡所有學生的受教權，然而，教師管教學生就如同家長管教子女般，就教育理念而論，管教雖非唯一、最佳的教育方法，但是在生活教育中卻是阻止學生不當行為重要的輔助手段之一（吳清山，民 85）。國中導師被賦予班級經營管理者的角色和責任，需要透過具體管教措施以營造班級學習風氣，教導學生合宜的行為表現，協助其適性發展，但是要面對來自不同家庭、不同個性的學生們，要同時兼顧個別差異和整體班級，具有相當大的挑戰性。那麼，何種管教方式比較適合現在的學生呢？教師不同的管教方式會對學生造成哪些影響呢？

學者研究發現教師權威型的管教方式會引起學生生活適應不良的現象；關懷型的管教方式則會有助於學生的生活適應狀況（吳清山，民 85；吳武典、陳秀蓉，民 67；孫旻儀，民 94；Rosenthal, Underwood & Martin, 1969）。此外，教師不同的管教方式與學生在情緒、同儕互動、偏差行為等社會心理適應上有所關聯及影響（王毓吟，民 96；吳承珊，民 88；陳弦希，民 90；陳志銘，民 98；黃家燊，民 93；黃郁珉，民 98；張怡真，民 97；Tsovili, 2004；Wentzel, 1998）。

（三）目前研究的有限

目前有關師生關係的研究很多，但是較少以「依附」的角度來探討師生關係；多以親子依附來探討學生的生活適應，較少以師生依附來探討之。黃玉珍（民 91）探討人格依附類型與國中生生活適應的關係，再了解兩者對師生關係的影響；李昱德（民 92）探討國小學童在母子依附、師生依附與人際行為間之關係及其關係結構；Bergin 與 Bergin（2009）整理相關文獻探討在教室內的師生依附關係；Van Ryzin（2010）探討導師與學生是否形成依附關係，及對學生生活適應的影響。

此外，有關教師管教的研究多以探討管教信念為主，較少探討教師具體的管教作法，效標變項多集中在學業成就變項，較少聚焦在社會心理變項。孫旻儀（民94）探討國中教師管教方式與學生在校學習動機及生活適應之關係；王毓吟（民96）探討教師教方式與國中生憂鬱情緒之相關；黃郁珉（民98）探討教師管教方式與國中生偏差行為之相關。

綜上所述，本研究欲以「師生依附」與「教師管教方式」來探討與國中生社會心理適應上之關聯性。再者，師生依附是指教師與個別學生的互動狀態，因此，著重探討師生依附對學生生活適應的影響，然而，管教方式涉及到整個班級教室裡所有學生的受教權，除了探討管教方式對學生生活適應的影響之外，欲進一步瞭解哪些因素影響教師的管教方式。

二、研究目的

根據上述的研究動機，本研究之研究目的如下：

- （一）探討不同背景變項在教師管教方式上之差異性。
- （二）探討國中生的師生依附與其適應困難之相關性。
- （三）探討國中生知覺教師管教方式與其適應困難之相關性。
- （四）探討國中生的師生依附、知覺教師管教方式對其適應困難之預測力。

第二節 研究假設

根據研究動機與目的，本研究之研究假設如下：

- 一、不同背景變項在教師管教方式上有差異。
 - 1-1 國中生知覺不同性別教師在管教方式上有顯著差異。
 - 1-2 不同性別的國中生知覺教師在管教方式上有顯著差異。
 - 1-3 不同年級別的國中生知覺教師在管教方式上有顯著差異。
- 二、國中生的師生依附與其適應困難有顯著相關。
- 三、國中生知覺教師管教方式與其適應困難有顯著相關。
 - 3-1 國中生知覺教師在「回應」的管教方式上與其適應困難有顯著負相關。
 - 3-2 國中生知覺教師在「違規懲罰」的管教方式上與其適應困難有顯著正相關。
- 四、國中生的師生依附、知覺教師管教方式對其生活適應有預測力。

第三節 名詞釋義

一、國中生

國中生指 101 學年度台灣地區就讀國民中學七、八、九年級的男、女學生。

二、師生依附

師生依附係指「國中生對現任導師的依附關係品質」。以研究者編訂之「師生依附量表」為依據，分為「溝通」、「信任」與「低疏離」三個部分。受試者在「師生依附量表」的得分越高表示與現任導師的安全依附傾向越高。三個分量表的定義，分述如下：

- (一) 溝通：指國中生知覺與現任導師溝通互動的程度與品質。受試者在此分量表得分越高，表示與現任導師的溝通互動品質越高。
- (二) 信任：指國中生知覺被現任導師接納、尊重及彼此信任的程度。受試者在此分量表的得分越高，表示受試者對現任導師的信任程度越高。
- (三) 低疏離：指國中生知覺對現任導師較少生氣，與其情感較少分離、孤立的程度。受試者在此分量表的得分越高，表示受試者對現任導師感到疏離的程度越低。

三、教師管教方式

教師管教方式係指「國中生對現任導師管教方式之看法」。使用孫旻儀與王鍾和（民 97）所編製之「教師管教方式量表」為依據，分為「導師回應」、「導師違規懲罰」兩個部分。兩個分量表的定義，分述如下：

- (一) 導師回應：國中生知覺表現合宜會受到現任導師獎勵，或平時與現任導師溝通、討論的情形。受試者在此分量表的得分越高，表示受試者知覺受到現任導師的鼓勵，及與其溝通、討論的情況越多。
- (二) 導師違規懲罰：國中生知覺現任導師平時對學生所做的種種規定，且若未遵守則會給予權威、負向懲罰的情形。受試者在此分量表的得分越高，表示受試者知現任導師對其要求及違規時，給予權威、負向的懲罰情況越多。

四、適應困難

適應困難係指「國中生在社會心理層面的適應困難狀況」。使用 Goodman (1998) 所發展的兒童青少年長處與困難量表 (Strength and Difficulties Questionnaire) 為依據，將青少年自陳版排除利社會行為分量表後，測量「情緒症狀 (emotional symptoms)」、「過動 (hyperactivity)」、「行為問題 (conduct problems)」與「同儕問題 (peer problems)」四個部分得分加總為困難總分。受試者在此分量表的得分越高，表示受試者的適應困難狀況越高。

第二章 文獻探討

第一節 依附關係之相關理論與研究

一、依附的理論

(一) 依附的定義

依附 (attachment) 一詞最早是由 Bowlby (1969) 提出，意指嬰兒與主要照顧者 (通常是母親) 彼此之間持久、強烈的情感連結 (affectional bond)。Ainsworth (1969) 認為依附是個體在各年齡層與另一個對象的情感相繫 (tie)，最初的相繫大部分是與母親，但是隨即會增加其他少數特定的對象。國內學者張春興 (民 84) 將依附定義為「嬰幼兒期接近依賴父母、惟恐父母離開的情形」。

(二) 依附的理論基礎

英國精神分析師 Bowlby 長期研究兒童與母親的分離反應，深信早期照顧的經驗對個體人格發展的重要性。他整合動物行為學、心理分析論、自我心理學、客體關係論等，建構「依附理論」，並於 1969、1973、1980 年陸續出版三輯專書「依附與失去」(*Attachment and Loss*) 闡述依附的理論概念和相關研究。茲就依附理論中「安全堡壘」(secure base)、「內在運作模式」(internal working model)、「依附行為與依附系統」等重要概念簡述如下。

Ainsworth 是第一個使用「安全堡壘」來描述依附對象為依附者所建立的氛圍。安全基地的本質是提供對外好奇和探索環境的跳板，當兒童在探索過程中感到威脅時，會返回黏著依附對象；一旦危險離去，依附對象的存在能夠讓兒童工作、放鬆和遊玩，前提是兒童能夠確定下次需要依附對象的時候，他們仍在那裡，猶如一個安全的避風港 (Holmes, 1993)。

Bowlby (1969, 1973) 認為個體早期與依附對象的相處經驗會內化形成對自己、他人的內在表徵或基模，這些「內在運作模式」會進而影響個體日後人際關係的信念和期望。若依附對象能夠敏感覺察嬰兒的需求，並且給予一致性的反應來滿足嬰兒的需求，彼此將建立安全的依附關係，個體會相信自己是好的、值得

被愛的，相信他人、世界是值得信賴的。反之，受到依附對象拒絕的個體，會發展出不好的、逃避的、不值得信賴的「自我」和「他人」模式（引自許瑞蘭，民91）。

Bowlby（1979）定義依附行為是任何能夠使人獲得或維持與特定對象親近的行為。當與依附對象分離或被威脅分離時，會引發依附行為，例如：哭泣、尖叫、大喊、踢等，Bowlby認為這是兒童面對依附關係受到威脅時的正常反應，我們可以從身體的親近、安撫、擁抱等不同方式看見依附行為的停止或威脅的減輕。依附系統是依附和依附行為的基礎，個人對自己、重要他人和彼此相互關係會形成特定的依附模式來看待世界。矛盾依附的人對他人的運作模式是渴望卻得不到，對自己則是認為不值得被愛和支持，拒絕與抗議依附對象（Holmes, 1993）。Weiss（1982）指出依附關係有三個主要的特徵：（1）兒童會尋求親近特定的依附對象，不管他們走到哪裡；（2）依附對象具有安全堡壘效應，增進兒童的安全感；（3）兒童會採取某些行為，抗議並阻止與依附對象分離。

（三）依附的發展

Bowlby將依附行為的發展依序分為以下四個階段：第一階段為「無區別性的社會反應」，從嬰兒出生到二個月大左右，雖然無法分辨人的不同，但是他們對人的接觸具有高度敏感性，尤其是人的臉部表情會引起嬰兒強烈的興趣（Holmes, 1993）；第二階段為「具區別性的社會反應」，三個月到六個月大的嬰兒已具備區辨能力，偏好接近熟悉的對象，主動表達親近的行為與依附對象進行雙向的互動；第三階段「主動尋求親近接觸」，這個階段是七個月到一歲左右，嬰兒開始出現害怕面對陌生人，並且有少數的依附對象，當與他們分離時會感到焦慮；第四階段「目標調整的合夥關係」，此階段的幼兒認知、語言能力較為成熟，會設法讓依附對象改變目標或計畫，來滿足自己的需求（引自許瑞蘭，民91）。

（四）依附的分類

依附的分類在單向度部份有 Ainsworth、Blehar、Waters 與 Wall（1978）的三

種類型，以及 Main 與 Solomon (1990) 提出第四種，茲分別說明如下：

1、安全 (secure) 型依附：此類嬰兒與母親在一起時，可以玩玩具，自在地探索環境；當與母親分離時，會感到焦慮而減少探索行為；當與母親重聚時，會主動迎接母親，情緒得到安撫後，會再繼續進行探索。

2、逃避 (avoidant) 型依附：此類嬰兒與母親維持冷淡、疏遠的關係，會專注地探索環境；當母親離開時，不會感到緊張，持續探索行為；當母親返回時，不會感到開心，也不會迎向母親。

3、焦慮矛盾型 (anxious-ambivalent) 依附：此類嬰兒很注意母親的舉動，母親在場時不願意去探索；當母親離開時，更是驚慌與哭鬧；當母親返來時，一方面迎向媽媽尋求安撫，另一方面又對母親生氣和拒絕接觸，顯得非常矛盾。

4、混亂迷惘 (disorganized/disoriented) 型依附：此類嬰兒在與母親重逢時的反應，缺乏易於觀察的目標和解釋，無法歸類於上述任何一種依附型態，因此被命名為「混亂迷惘」。其特徵為在與母親重逢時，呈現失序、矛盾的行為，對母親感到困惑、憂慮，或者沒有出現任何動作、茫然以對。

依附的分類在雙向度部分則是 Bartholomew 與 Horowitz (1991) 整合內在「自我」與「他人」模式兩個向度而分成四種類型，如圖2-1 (Bartholomew & Horowitz, 1991)，說明如下：

自我模式

		正向	負向
他人模式	正向	安全的 親密、自主非常自在	沉溺的 過分投入親密關係
	負向	拒絕的 拒絕親密關係	害怕的 害怕親密關係

圖2-1 內在運作模式下的依附類型 (Bartholomew & Horowitz, 1991)

- 1、安全型（secure）：這類型的人認為自己是有價值的、值得被愛的，並認為他人通常可以依賴且有反應的，在人際關係中，他們是親密又自主的。
- 2、沉溺型（preoccupied）：這類型的人認為自己不具價值感，但是對他人是正向的評價，他們努力獲得重要他人的認同，以產生對自我的接受，在人際關係中，他們容易過度投入親密關係。
- 3、拒絕型（dismissing）：這類型的人認為自己是有價值的，但是對他人是負向的評價，藉由逃避與他人親近和維持獨立感，以保護自己免於失望，他們拒絕與他人建立親密關係。
- 4、害怕型（fearful）：這類型的人認為自己不具價值感，對他人也不信任，藉由避免與他人親近，而保護自己免於被他人拒絕，在人際關係中，他們常感到害怕。

二、依附的測量

（一）Ainsworth 陌生情境測驗

Ainsworth 等人（1978）欲了解 Bowlby 所提出嬰兒與母親間「依附」是否存在個別差異，因此，設計一套包含 8 個步驟的標準化實驗程序，在實驗室以單面鏡觀察嬰兒對周邊玩具的探索行為，以及嬰兒與母親分離與重聚時的反應，名為陌生情境測驗。他們將實驗中嬰兒對母親所展現的不同依附行為，分為安全依附、不安全依附—逃避、不安全依附—焦慮矛盾三種依附類型（引自孫育智，民 93）。

（二）依附 Q 分類

Waters 與 Deane（1985）收集幼兒在家庭中各種情境的行為反應，編製成 100 張卡片。由觀察員或幼兒父母親，依照「最像子女行為特徵」、「最不像子女行為特徵」、「又像又不像子女行為特徵」的標準來排卡片，先分成 3 堆，每堆再依前述標準分成 3 堆，最後共分為 9 堆，並限制每堆的張數成常態化，依每張卡片被分配到的位置來計分，藉此描述幼兒的內在依附模式（引自許瑞蘭，民 91）。

(三) 青少年依附關係自陳量表

Armsden 與 Greenberg (1978) 依據 Bowlby 的依附理論，編製青少年與父母、同儕依附量表 (Inventory of Parent and Peer Attachment, 簡稱 IPPA)，為自陳式的李克特氏 5 點量表，主要在測量青少年知覺其與父親、母親及同儕關係中正向和負向的情感／認知程度，每個分量表均包含信任、溝通與疏離三個因素。

三、親子依附對學生的影響

Bergin 與 Bergin (2009) 整理相關文獻研究後指出，安全的親子依附可以提高學生的情緒調節、社交能力、接受挑戰與獨立，減少過動症狀和偏差行為，進而增加其學業成就。國內研究亦有相同的結果，認為學生與父母有安全依附關係者，相較於非安全依附關係者，不僅擁有較佳的情緒調節和情緒因應能力 (陳佩君，民 97；歐陽儀，民 95；賴佳伶，民 92)；較佳的人際關係和社交技巧 (李昱德，民 91；許瑞蘭，民 91)；同時在個人、家庭、學校部分亦有較佳的生活適應情形 (孫育智，民 93；黃玉珍，民 91；許瑞蘭，民 91)。

四、師生依附與親子依附

在一項以美國非裔 4 歲孩子為主要的研究指出，安全型母子依附的特性，與安全型師生關係會有類似的行為特性，例如尋求親近特定對象，把對方當作安全堡壘來探索、安慰和放心其他成人的存在，能夠理解對方的面部表情和情緒 (Pianta et al., 1997)。Howes 與 Hamilton (1992a) 探討嬰兒、幼兒和學齡前兒童們與母親和教師的關係，研究發現不同師生關係類型的兒童，分別經驗到老師不同的敏感度與參與度，強度依序為安全型、矛盾型，最後則是逃避型的師生關係；這與在陌生情境中觀察母親與兒童的分離與重聚是很類似的現象。

學齡期兒童與父母的依附歷史會影響其與教師的依附關係 (Bergin & Bergin, 2009)。不安全型依附的兒童對教師的行為反應，包含哭泣、敵意、無助和反抗，

會讓教師覺得難以接觸他們，這可能解釋為什麼兒童與父母的依附會影響到教師與他們的互動方式。教師以溫暖的方式與安全型的兒童互動，對他們的行為保持高標準期待。教師以控制的方式與不安全型的兒童互動，且很少期待他們遵守規範，並試圖重覆指令；對於抗拒型的兒童，教師會有比較多的寬容、教育和控制，把他們當作較為幼小的孩子來對待，因為覺得他們是不成熟的、有需要的；對於逃避型的兒童，教師可能比較容易生氣和拒絕，甚至孤立他們，因為他們公然反抗成人，且可能傷害其他兒童。因此，教師發現他們比較難與父母依附為不安全型的兒童發展正向的關係（Pianta, 1999）。

Barrett 與 Trevitt (1991) 指出學童會將在家中與母親的情感互動「移情」到校園中的師生互動，亦即複製早年的母子依附關係到師生關係中重演(引自李昱德, 民92)。李昱德進一步研究國內四到六年級國小學童，發現母子依附與師生依附有正相關存在，與母親安全依附的學童，師生關係偏向安全依附；反之，與母親關係抗拒者，其師生關係傾向抗拒；與母親關係迴避者，其師生關係傾向迴避。古碧蓮（民97）亦指出國小高年級學童親子關係和師生關係有正相關，親子關係越好，其師生關係亦越佳。另外，黃玉珍（民92）認為在國中學生的人格依附類型中，安全依附者相較於分離依附者、逃避依附者，擁有較佳的師生關係。

另一個研究師生關係與母親依附的穩定性和一致性之縱貫研究，結果顯示年幼的兒童與其母親依附和教師的關係並沒有一致性，成人照顧者的關係品質與入學年齡或兒童照顧的強度間有交互作用（Howes & Hamilton, 1992b）。另一項針對中班幼稚園的研究，發現只有45%的兒童對母親和幼教教師有一樣的安全依附；那些與父母是不安全依附的兒童，也能夠與教師們發展安全的關係（Howes et al., 1988）；在Howes等人研究中指出更多的孩子與他們的幼教教師發展安全的依附關係，勝過於與他們的母親。另外，在荷蘭一份研究嬰兒照顧者的報告中，指出專業褓姆會比父母更敏感，對於與父母是不安全依附的孩子，有半數可以與專業褓姆發展安全的關係（Goossens & van IJzendoorn, 1990）。除了嬰兒之外，與

父母有不安全依附的兒童比較可能與老師發展不安全的關係（DeMulder, Denham, Schmidt & Mitchell, 2000），而這種模式沒有出現在幼小的孩子中，可能的原因是因為他們的模式還在塑造中（Bergin & Bergin, 2009）。

五、安全的師生依附對學生之重要性

雖然大多數的研究指出師生依附是建立在童年初期，更勝於中學時期。但是中學的教師和學生皆認為好的教師是會和學生建立信任、親密的關係（Beishuizen, Hof, van Putten, Bouwmeester, & Asscher, 2001）。然而並非所有正向的師生關係就是依附關係，依附是指深刻的、持久的情感聯繫，跨越時間和空間連結一個人與另一個人。兒童對依附對象的偏好會勝過於其他成人，當他們感到痛苦時，會尋求親近依附對象，且易於得到安慰。敏感的依附對象會了解兒童的需求和對兒童的訊息加以回應，讓兒童感到安全，能夠自由地探索環境（Bergin & Bergin, 2009）。

Pianta 與 Nimetz（1991）試圖區分在小學中「安全的」和「依賴的」師生關係之不同：安全的師生關係之特徵在於「信任」，即教師對學生感到信任和覺察到學生對自己也感到安全，學生能夠向教師尋求幫助，教師也能夠安慰學生；而依賴的師生關係則是教師覺察到學生不斷地尋求幫助或安心保證，且對教師表現出消極的分離反應。Howes（1999）指出有些師生關係，我們會把它當作是依附關係，有些則否，且我們很難去區分極度不安全依附的師生關係和沒有依附的師生關係。兒童與生俱來會傾向接觸花很多時間照顧他們的成人，因此，特別是年幼的兒童會向教師尋求依附，然而，有些學校機構沒有提供教師與學生接觸的機會，以致於師生間少有互動；有些學校機構有提供接觸的機會，但是教師不負責任或不夠敏感，以致於沒有發展依附關係。因此，很多師生關係可能介於依附和非依附之間，因為他們擁有一些依附的特徵和功能，但是並非全部（Bergin & Bergin, 2009）。

Van Ryzin (2010) 研究與教師至少相處一年以上的209位小型學校之中學生，結果發現有40%的學生將導師 (mentor) 列為除了早期照顧者以外，第二次的依附對象，更進一步地檢視是否將導師列為依附對象的學生彼此間的差異，發現將導師列為依附對象的學生在學校有更多的參與，也展現更好的學業成就和生活適應狀況。Brooks 與 Goldstein (2002) 的專書中，提到對於生長在父母失功能家庭的孩子，教師能夠承擔的責任是孩子的重要他人，協助孩子阻擋環境中的不利因子，免於負向發展的結果(引自黃鈺婷，民100)。綜上所述，可知良好的師生依附對學生之重要性。

六、師生依附對學生適應困難的影響

(一) 在學生的情緒方面

陳怡君 (民99) 探討師生關係與低年級學童情緒調節之相關，以臺南市496位低年級的學童為研究對象，結果發現教師與低年級學童的互動關係良好，有助於提升其情緒調節能力，亦可預測學童的情緒調節能力。李靜宜 (民94) 探討國中生的師生關係與其快樂來源及快樂程度之相關，以臺中市1,069位國二、國三學生為研究對象，研究發現師生關係越好，國中生越能從活動中獲得快樂、生活快樂程度也越高，且師生關係亦能夠有效預測國中生的快樂來源及生活快樂程度。

(二) 在學生的同儕互動方面

Howes 與 Ritchie (1999) 發現師生關係可以預測兒童的社交能力：擁有安全型師生關係的兒童能夠以複雜的方法與同儕玩樂，抗拒型的兒童與同儕間有較多的困境，逃避型兒童則對於參與同儕有較多遲疑。另一項來自共 827 個一年級教室的研究結果指出，情緒性支持的教師讓學生更喜歡參與學業活動、與同儕擁有正向的關係 (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2002)。Davis (2006) 整理相關文獻後發現，師生關係能夠預測學生在課堂上的社交關係和學業成就。

(三) 在學生的偏差行為方面

安全的師生關係也可能是兒童反社會行為的保護因子，例如：攻擊性行為、毒品與酒精濫用、暴力和提早從事性行為(Howes & Ritchie, 1999; Howes, Rodning, Galluzzo & Myers, 1988; NICHD Early Child Care Research Network, 2002; Pianta, Nimetz & Bennett, 1997)。Resnick等人(1997)亦指出青少年與老師間為安全的依附關係，他們會比較少使用毒品與酒精、企圖自殺、從事暴力、或提早從事性行為。石文宜(民95)探討師生互動關係與學生偏差行為之相關，以國中800位學生進行研究，結果顯示「低影響低接近型」的師生互動關係，學生偏差行為的表現顯著高於「高影響高接近型」的師生互動關係，意即當教師對學生之影響力或接近性越少時，學生的偏差行為表現就會越多。楊曙戎(民99)探討高中職學生師生互動與偏差行為之相關，以來自台灣教育長期追蹤資料庫(TPES)中2,005位學生的問卷進行研究，結果顯示師生互動關係越佳者，其偏差行為表現的頻率越少。

(四) 早期師生依附的縱貫影響

曾有研究發現，9歲兒童知覺他們和國小老師的關係，可以從他們還是學步時或學齡前，與第一個老師之關係來預測(Howes, Hamilton, & Philipson, 1998)。或許他們當時形成對「老師」正向或負向的內在運作模式，且持續用此模式來與新的老師們互動，這就類似父母與小孩的依附影響。縱貫研究發現在來自一個多元種族學校(35%非裔美國人)，其學生在幼稚園時與老師的關係會影響到與八年級老師的關係(Hamre & Pianta, 2001)；意即在幼稚園擁有負向的師生關係，不僅預測較低等級、較低測驗成績和較差工作習慣，經過國小階段，亦能預測八年級時，有較低的學業成就。由此可見，早期的師生依附對學生持續產生影響。

六、小結

綜合上述相關文獻的研究結果發現，安全的師生依附能夠增加學生對學校的參與、展現更好的學業成就，且師生依附對學生在情緒、同儕互動和偏差行為等

社會適應上亦有所影響，可見良好的師生依附對學生的重要性。此外，有研究指出不同類型的師生關係類似親子依附的現象，然而，師生依附與親子依附是否有相關性，目前的研究尚未有一致性的定論，本研究欲探討師生依附與親子依附間的相關性，以及師生依附對國中生社會心理適應的影響。

第二節 教師管教方式之相關理論與研究

一、管教的意義與類型

(一) 管教的意義

張春興（民 84）在「張氏心理學辭典」中說明「管教是指在嚴格限制下所實施的一種賞罰嚴明的教導，一般是由在上位者指導實施。」此外，牛津高階英漢雙解辭典（Oxford Advanced Learner's English-Chinese Dictionary，民 84）是將管教定義為「藉由訓練和磨練，使其在智力與品德方面，達到自我控制、服從與守規的目的」。管教一詞通常用於家庭中父母對子女的教導，亦可用在學校內教師對學生的教育。

除了中、英文辭典對管教的定義外，許多學者亦曾經對管教予以釋義。在國外學者部分，Wolfgang（1995）認為教師管教是指教師在學生發生干擾教育活動進行的行為時，或違反教師、學校行政和一般社會所設立的規範或法令時，所採取的必要行動。此外，Charles（1999）則認為教師管教意指教師為幫助學生在校表現合宜行為時所做的指導，以求預防、終止和導正不當行為，其最終目的在於幫助學生控制自己的行為，降低教師一再介入的需要，並將管教系統分為預防性、支持性和補救性三個層面。

國內學者部分，吳清山（民 85）引述 Eggen 與 Kauchak 對管教的定義：「教師對學生破壞和諧環境或干擾學習機會等行為所採取的行動」，並認為管教本身具有教導、訓練或處罰之意，其最終目的在使個體表現良好的行為。歐陽教則認為管教是指以一切合理可行的措施，包含訓導、輔導等方法來引導學生，目的在於促進學生適性發展，啟發其身心潛能（引自孫旻儀，民 94）。另外，依教師法第十七條第四款規定：「輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養健全人格」確認管教學生不僅是教師的職責，亦是義務之一。

綜上所述，教師管教係指教師針對學生可能產生的不適當行為，施以積極地預防、消極地終止或矯正等專業的管理方式，以期教導學生表現良好的行為，促進其適性發展，培養其健全人格。

（二）管教的類型

由於不同的理論背景和研究方法，劃分出不同的教師管教類型，以下就單向度、雙向度二種分類方式下的管教類型說明之。

在單向度的部分，早期 Adorno (1950) 把教師管教方式分為民主、權威與放任三種方式，而研究教師行為最負盛名的 Anderson 及其同事透過觀察兩個二年級的老師與其所屬班級學生的互動後，將教師行為分為支配型行為(dominative behavior)、社會統合型行為 (socially intergrative behavior) 二種。所謂支配型教師是專制、嚴肅，要求學生的行動合乎教師的要求；而社會統合型教師是民主、彈性，使用師生雙方滿意的行動模式 (引自吳清山，民 76)。

吳清山(民 76)為研究國民中學導師的管教態度對學生生活適應的影響，參考 Lewin 及 Ryans (1968) 的理論架構及相關文獻，將導師的管教態度分為四種：

- 1、民主型：指導師能與學生打成一片，誘導而不予強制；給予個別的注意關懷，同時亦激發其自動自發的精神。
- 2、嚴格型：指導師管教學生時，強調權力、嚴肅、重視秩序，不喜歡學生發問或表示意見，認為自己的命令具權威，一定要學生接受，常因班上部分學生的過錯而責罰全班。
- 3、放任型：指導師管教學生時，很容易答應學生的要求，鮮少干涉、指揮學生的行動，聽任其自由活動，不重視秩序的維持。
- 4、冷淡型：指導師管教學生時，很少接觸或了解學生，不關心學生的表現而忙於自己的事情，即使學生遭遇困難時，亦不會主動設法幫助。

在雙向度的部分，孫旻儀(民 94)參考王鍾和(民 82)根據 Maccoby 及 Martin (1983) 的理念，所採用的父母管教方式之分類，以受試者在「教師管教方式量

表」的「要求」(demanding)與「反應」(responsive)兩個向度上得分的高低，將教師管教方式組合成「專制權威」、「寬鬆放任」、「開明權威」及「忽視冷漠」四種：

1、專制權威（高要求、低反應）：教師十分重視權威，勒令學生服從教師的要求，嚴格限制學生表達異議和需要。凡事以教師的意見為主，並未經過與學生討論，若學生做出與教師要求不同的事情時，會受到嚴厲的懲罰，教師對學生的態度是堅定且教導的，顯少有情感的投入與支持。

2、寬鬆放任（低要求、高反應）：教師對學生的態度和工作缺乏指導與要求，面對學生攻擊或發脾氣等衝動行為，會以接納包容的態度面對，少用懲罰來強調自己的權威。教師盡可能讓學生自己做決定，自我約束行為，並對學生給予大量的情感支持。

3、開明權威（高要求、高反應）：教師清楚、堅定地要求學生的行為規範，必要時會施以懲罰。鼓勵學生的個別性與獨立性，師生溝通是開放且雙向的，能夠接納彼此的需求和觀點，教師對學生行為的要求兼具感性與理性。

4、忽視冷漠（低要求、低反應）：教師忙於自己的工作或活動，與學生相處或互動的時間很少，盡可能地與學生保持距離。教師常很快滿足學生的需求以避免麻煩，對學生很少表現出堅定地要求及情感的支持。

Tomal (2001) 以教師管教學生時的專斷程度，意即「強迫度」(degree of enforcing) 與教師對學生接納的程度，意即「支持度」(degree of supporting) 兩個向度，將教師管教分為「強迫型(enforcing)(高強迫低支持)」、「協商型(negotiating)(高強迫高支持)」、「放任型(abdicating)(低強迫低支持)」、「支持型(supporting)(低強迫高支持)」、「妥協型(compromising)(中度強迫中度支持)」五種。高強迫度的教師在管教學生時會強烈堅持自己的意見，高支持度的教師比較願意接納和考量學生的需求，反之亦然。許清田(民92)認為強迫度頗似我國校園情境中的訓導管教方式，而支持度就如輔導技術之運用。另外，黃家榮(民93)認為 Tomal

的「強迫度」及「支持度」，類似父母管教方式中的「要求」與「回應」兩個向度。

二、影響教師管教方式之相關因素

研究者搜尋相關文獻得知教師管教方式可能受到教師的管教信念或態度、性別、年齡、教育專業背景、任教年資、學校規模和班級人數……等因素影響，尤其是「教師性別」背景變項受到最多的研究討論。再者，我國中等教育階段女性教師人數一向多過於男性，教育部（民 101）資料統計 101 學年度男、女教師比率將近三比七，兩性因著先天的生理差異及後天的角色期許不同，所展現出的想法和行為也不同。另外，在教學實務經驗中發現教師會隨著不同年級學生的階段任務，而調整其班級經營策略，例如：七年級強調生活輔導、八年級強調學習輔導及九年級強調升學輔導，因此，本研究將性別、年級納入背景變項探討其對教師管教方式的影響。

（一）教師性別

不同性別的教師是否在對學生的管教方式上有所不同？過去國內外的研究結果大多發現男教師、女教師在對學生的管教方式上有顯著的差異（林清財，民 79；林麗琴，民 84；莊耀隆，民 88；許清田，民 92；陳敏瑜，民 96；黃姬芬，民 90；顏光正，民 99；Parkay & Conoley, 1981），相關研究如下表 2-1：

表 2-1

教師性別與教師管教方式相關研究彙整表

研究者	研究對象	研究目的	研究發現
Parkay & Conoley (1981)	10 所中小學 284 位教育 者	探討美國西北部教育者 對體罰的態度	男教育者比女教育者較 常使用體罰

（續下頁）

研究者	研究對象	研究目的	研究發現
林清財 (民 79)	國小教師 1570 人	探討我國國民小學教師、準教師及師範學院教師教育信念的現況及其差異情形	女教師比男教師具有較高的民主取向、低權威的教育信念
林麗琴 (民 84)	高雄市國小教師 96 人、學生 1168 人	探討國民小學教師領導型態之現況與學生疏離感之相關	男教師比較重視班級及學生目標的同時達成，女教師比較展現母愛關懷的特質
莊耀隆 (民 88)	高雄市國小教師 88 人、學生 880 人	探討高雄市國小教師管教權力類型與班級氣氛之關係	女教師比男教師更傾向「規範型」及「利酬型」的管教權力類型
許清田 (民 92)	中部四縣市之國中教師 332 人及學生 1660 人	探討教師權力運用類型、班級經營策略與班級經營效能的關係	女性教師比較傾向運用高支持度的權力類型，男性教師比較傾向運用低支持度的權力類型
黃姬芬 (民 90)	台中縣市、彰化、南投縣國小教師共 383 人	探討國小教師管教信念與管教行為之相關	男教師比女教師採用較多的體罰
陳敏瑜 (民 96)	北、中、南、東四個區域的國中教師共 686 人	探討國中教師管教信念、管教目標與管教策略的關係	女性教師的管教信念比男性教師更傾向開放，且更常使用「反應」的管教策略

(續下頁)

研究者	研究對象	研究目的	研究發現
顏光正 (民 99)	臺北市國中 學生 997 人 及導師 180 人	探討國中導師管教方式 與學生學業成就之相關	男性導師比較傾向「專制 權威」的管教方式，女性 導師比較傾向「寬鬆放 任」及「開明權威」的管 教方式

資料來源：研究者自行整理

上述學者的研究得知不同性別的教師在對學生的管教方式上確實有所差異，然而，有些學者的研究則持不同的意見（呂麗珠，民 92；吳愛玲，民 88；黃順利，民 88；孫旻儀，民 94），相關研究分述如下：

黃順利(民 88)針對國內 1588 位國小教師進行研究，結果發現不同性別的教師在體罰的態度上並沒有顯著差異。但是在體罰行為方面，女性教師採用打手心和勞動服務的體罰方式，體罰時表現生氣而衝動的情緒多於男性教師；男性教師則是採用罰跑步的方式，在個人心情不好時體罰學生，體罰時表現心平而氣和的情緒多過於女性教師。吳愛玲（民 88）探討教師領導行為類型與學生學習行為之關係，以臺北市國小四、六年級 42 位級任教師進行研究，發現不同性別的教師在自我知覺領導行為上沒有顯著差異。呂麗珠（民 92）探討國小級任教師領導風格與班級氣氛之內涵及現況，以桃園縣國小四、五和六年級 330 位級任教師進行研究，發現不同性別教師在指導式、關懷式和控制式領導風格上沒有顯著差異，但是男教師在放任式領導風格上顯著高於女教師。另外，孫旻儀(民 94)探討教師管教方式與學生在校行為表現之關係，以國中二、三年級 921 位學生進行研究，發現不同性別的教師在管教方式類型上亦沒有顯著差異。

綜合上述研究結果得知，不同性別的教師在對學生的管教方式上是否有顯著差異，仍然有所爭議，且多偏重從教師的角度來探討，然而學生所知覺教師的管教方式，與教師自覺的管教方式會有所不同，故本研究欲以國中生所知覺的角度來做調查。

(二) 學生性別

教師是否因學生的性別不同而採用不同的管教方式？ Joannon-Bellows

(1999) 分析美國數學教師之領導行為及學生的數學焦慮時發現，以 13 位高中數學教師及 445 位高中數學課堂學生為研究對象，研究發現女學生知覺到教師的激勵與引導行為較男學生多。吳武典與陳秀蓉 (民 67) 探討國中學生知覺教師領導行為與生活適應之關係，以臺北市國二、三年級 708 位學生進行研究，研究發現男學生知覺到教師對其採用權威與放任行為較女學生為多；女學生知覺到教師對其採用民主行為較男學生為多。孫旻儀 (民 94) 以國中二、三年級 921 位學生進行研究，結果顯示不同性別的學生所知覺到的教師管教方式類型，有顯著的差異存在：女學生知覺「寬鬆放任」最多、男學生知覺「專制權威」最多。黃家燊 (民 93) 探討國小高年級學童內外控信念、父母及教師管教方式與焦慮之相關，以臺北市國小五、六年級 611 位學童進行研究，發現男學童知覺教師採用「放任型」的管教方式顯著高於女學童，然而，在知覺教師採用「支持型」、「協商型」、「妥協型」的管教方式上並沒有顯著的差異存在。

此外，吳愛玲 (民 88) 以臺北市國小四、六年級 825 位學童進行研究，發現不同性別國小學童在知覺教師領導行為類型上沒有差異。莊耀隆 (民 87) 以高雄市國小 880 位學童進行研究，亦發現男女學童知覺到教師各層面管教權力類型，均沒有顯著差異。顏光正 (民 99) 以臺北市國中七、八年級共 997 位學生進行研究，發現不同性別的國中學生知覺導師採用的管教方式類型沒有顯著差異。

綜合上述研究結果得知，有些學者主張具有顯著差異 (吳武典、陳秀蓉，民 67；孫旻儀，民 94；黃家燊，民 93；Joannon-Bellows,1999)；然而，有些學者則認為沒有顯著差異 (吳愛玲，民 88；莊耀隆，民 87；顏光正，民 99)。因此，不同性別的學生知覺到教師採用的管教方式是否有顯著差異，目前仍未有定論，值得進一步探討之。

(三) 學生年級

教師是否因學生的年級別不同而採用不同的管教方式？目前跨年級的研究取樣並不多，有些學者認為具有顯著差異（莊耀隆，民 87；陳弦希，民 90；黃家燊，民 93；顏光正，民 99；Chiu & Tulley, 1997；Tomal, 2001），相關研究分述如下：

Chiu 與 Tulley (1997) 以美國中西部學校四、五、六年級共 712 位學童為研究對象，探討教師管教方式與學生表現之相關研究，發現學童喜愛的教師管教方式在年級上有顯著差異：「四年級」學童較「五、六」年級學童喜愛教師採取「規則/獎賞—處罰(rules/reward-punishment approach)」的管教方式。莊耀隆（民 87）研究發現四、六年級學生在知覺教師採用「強制型」和「利酬型」管教權力類型，有顯著差異：「四年級」學童高於「六年級」學童。黃家燊（民 93）研究結果顯示國小五、六年級學童知覺教師採用不同的管教方式有顯著差異：在「支持型」、「協商型」的管教方式上，「五年級」學童高於「六年級」學童；在「放任型」、「強迫型」的管教方式上，則是「六年級」學童高於「五年級」學童；唯在「妥協型」上沒有顯著差異。顏光正（民 99）研究發現國中七、八年級學生知覺導師採用管教類型有顯著差異：在「忽視冷漠」、「寬鬆放任」的管教類型上，「七年級」學生高於「八年級」學生；在「專制權威」的管教類型上則是「八年級」學生高於「七年級」學生。

Tomal (2001) 研究美國伊利諾州高中教師及國小教師主要的管教方式時，發現高中教師最常使用「強制型」管教方式，其次為「協商型」及「支持型」管教方式；國小教師則最常使用「協商型」管教方式。陳弦希（民 90）以臺北市 247 位國小級任教師及其學生為研究對象，探討教師領導技巧與學生情緒智商之關係，研究發現低年級教師比高年級教師更傾向用領導技巧；年級愈高的國小級任教師，愈傾向不使用澄清、口語、表現等技巧。

然而，呂麗珠（民 92）以桃園縣四、五、六年級級任導師與學童為研究對象，進行教師領導風格與學生班級氣氛現況之研究，結果顯示不同年級之學生在班級

氣氛的班規秩序、競爭、創新、親和等四向度均達到顯著差異，而在教師領導的向度上沒有顯著差異。因此，教師是否因學生的年級別不同而採取不同的管教方式，目前仍未有定論，值得進一步探討之。

三、教師管教方式對學生生活適應之重要性

Spelman (1979) 指出中學生的生活適應會受到師生關係、學校、物理、社會及學習環境的影響，若教師採用凌虐式的管教方式，經常導致師生關係的衝突及學生適應不良的現象(引自吳清山，民76)。相反地，若教師採用溫暖、關懷型的管教，學生會有較好的社會適應(Rosenthal, Underwood & Martin,1969)。國內學者吳武典與陳秀蓉(民67)認為民主型的教師領導行為對於學生個人適應、社會適應及總適應有顯著的正相關，而權威型領導行為則有顯著負相關。孫旻儀(民94)研究發現教師採用「寬鬆放任」和「開明權威」的管教方式類型，學生在校的學習動機較佳；採用「寬鬆放任」在學校的生活適應最佳。由此可見，教師管教方式對學生生活適應的重要性。

四、教師管教方式對學生適應困難的影響

(一) 在學生的情緒方面

研究大多發現教師管教方式與學生情緒有顯著的相關存在，(王毓吟，民96；吳武典、陳秀蓉，民67；陳弦希，民90；黃家榮，民93；Tsovili,2004)，相關研究如下表 2-2：

表 2-2

教師管教方式與學生情緒相關研究彙整表

研究者	研究對象	研究目的	研究發現
Tsovili (2004)	希臘有讀寫 障礙青少年 168 人和其 語言教師	探討讀寫障礙青少年的 情境—特質焦慮和其語 言教師態度間之關聯	高焦慮者認為自己的焦 慮行為與教師的態度有 關
吳武典、 陳秀蓉 (民 67)	臺北市國 二、三年級學 生共 708 人	探討教師領導行為與學 生的期待、學業成就及生 活適應之關係	教師的權威行為與學生 的一般焦慮和考試焦慮 均有顯著正相關
陳弦希 (民 90)	臺北市國小 教師 247 人、學童 1,456 人	探討國小級任教師領導 技巧與學生情緒智商的 關係	教師愈傾向使用澄清、動 作與表現等領導技巧，則 學生的情緒智商愈高
黃家燊 (民 93)	臺北市國小 5、6 年級學 童共 611 人	探討國小高年級學童內 外控信念、父母及教師 管教方式與焦慮之相關	「放任型」、「強迫型」 的教師管教方式與國小 高年級學童焦慮有顯著 正相關
王毓吟 (民 96)	國中教師 19 人，學生 665 人。	探討國中生知覺父母、教 師管教方式與其憂鬱情 緒之相關	「強迫型」的教師管教方 式對學生憂鬱情緒有正 向預測力；「支持型 」的教師管教方式對學生 憂鬱情緒具有負向預測 力。

資料來源：研究者自行整理

（二）在學生的同儕互動方面

吳承珊（民88）探討母親與教師的管教方式對幼兒社會行為的影響，以新竹縣市275名大班幼兒及其母親、幼兒園教師為研究對象，結果發現當教師採高反應的管教方式對幼兒之社會行為發展效果較佳（較多利社會、親和、獨立行為，較少攻擊、退縮行為），當教師採高要求的管教方式只對幼兒的利社會、親和行為發展有利，其效果不如「反應」向度來得顯著。另外，教師採取屬於高反應型的「開明權威」、「寬鬆放任」管教方式，相較屬於低反應型的「專制權威」、「冷漠忽視」管教方式，對幼兒之社會行為影響較佳，意即教師對幼兒情感的關注與幼兒社會行為的關係非常密切。Wentzel（1998）探討父母、教師和同儕對青少年在社會關係和學習動機上所扮演的角色，以國小六年級167位學童為研究對象，結果發現教師的支持可以積極預測學生的興趣和社會責任的追求。

（三）在學生的偏差行為方面

張怡真（民97）探討教師支持與國三學生偏差行為之關係，以來自「台灣教育長期追蹤資料庫」（Taiwan Education Panel Survey）資料作次級分析，研究對象為臺灣地區就讀92學年度18,903位國三學生，結果顯示國三學生知覺到或實際獲得教師的支持越高，其偏差行為發生的頻率越低。黃郁珉（民98）探討國中生知覺導師管教方式與偏差行為之關係，以臺中市國中668位學生為研究對象，結果顯示教師管教方式能夠預測學生的偏差行為：教師採用「強迫型」及「妥協型」的管教方式，學生會顯現越高的暴力衝突行為。陳志銘（民98）探討導師與學生偏差行為之相關，以臺北市公私立高中職413位學生為研究對象，結果發現導師的關心與監督越多，學生的偏差行為越少；且相較於教官、輔導人員，僅導師的管教對學生整體偏差行為有顯著的預測力，表示導師才是教育的主角，而教官和輔導人員則是輔助的角色。

林項爵（民99）探討教師管教方式與校園霸凌行為之關係，以臺北縣市公立國小高年級1,459位學童為研究對象，研究發現教師採取不同的管教方式對國小高

年級學童在霸凌和受凌上有顯著差異：「忽視冷漠」的教師管教方式，其學生發生霸凌或受凌的比例最高；另外，「開明權威」的教師管教方式對學生的受凌有顯著的預測力，意即當教師採取開明權威的管教方式，其學生比較不容易受凌。周愷嫻（民 90）探討學校因素與青少年偏差行為之關係，以 107 位國中、高中、保護管束、輔育院、少年監獄等機構之青少年進行問卷調查及深度訪談，研究發現當一般生和在校曾被記過之學生感受到教師討厭、排斥自己的程度越高，就越可能產生不喜歡上學的態度及偏差行為。

四、小結

綜合上述相關文獻的研究結果發現，教師與學生的性別因素，及學生的年齡可能會影響教師對學生採取不同的管教方式；又不同的教師管教方式對學生在情緒、同儕關係、偏差行為等社會心理適應上有所影響。筆者在搜尋教師管教的相關文獻中發現，研究題目之效標變項大部分集中在學業成就變項，社會心理變項相對較少，因此，本研究欲進一步探討教師管教方式對國中生社會心理適應的影響。

第三章 研究方法

本章旨在說明研究的架構與方法，共分為四節。第一節為研究架構的說明；第二節為研究對象的選取；第三節介紹研究工具；第四節為資料的處理與分析。

第一節 研究架構

本研究依據文獻探討，整理相關理論及研究後發現，師生依附和教師的管教方式對國中生適應困難有所影響。因此，本研究採取問卷調查法，進一步探討(1)師生依附和國中生適應困難的相關性；(2)教師的管教方式和國中生適應困難的相關性；(3)師生依附、教師管教方式對國中生適應困難的預測力。本研究架構如圖 3-1 所示。

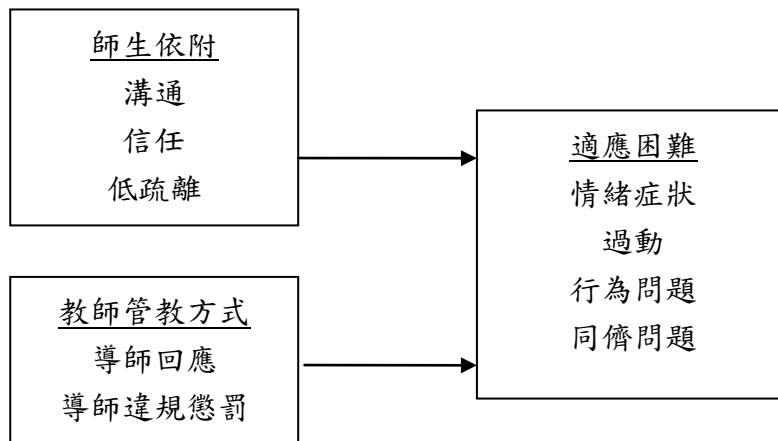


圖 3-1 研究架構圖

第二節 研究對象

本研究是以全台灣地區的國中學生為對象，主要有兩個研究樣本：一為師生依附量表預試樣本、二為正式問卷施測樣本，茲說明如下：

一、師生依附量表預試樣本

本研究預試樣本採便利抽樣，以新北市甲高中國中部、乙國中和台北市丙國中共 6 班學生為預試對象，檢視研究者改編之「師生依附量表」的適用性。總計發出 194 份問卷，回收 183 份問卷，經剔除明顯亂答(如：全部題目皆選同一選項)及填答不完整(如：只填個人基本資料)者，有效問卷為 178 份，有效率為 97.27%，預試問卷有效樣本的分配情形，見表 3-1 所示。

表 3-1

師生依附量表預試問卷有效樣本的分配情形

學校名稱	年級	班級數	人數
新北市甲國中部	八	2	68
新北市乙國中	八	2	56
台北市丙國中	七	2	54
合計			178

二、正式問卷施測樣本

本研究正式問卷樣本採分層便利取樣，依據教育部(民 102)統計資料計算出台灣地區 101 學年度北部、中部、南部、東部四個地區的國中學生人數比例約為 4:2:2:1，因此分別抽取北部地區 8 班、中部地區 4 班、南部地區 4 班、東部地區 2 班國民中學的學生。又本研究之目的是在了解學生與現任導師的依附關係、知覺現任導師的管教方式，因此取樣班級的導師人數共 18 人(男導師 8 人、女導師 10 人)，男、女導師的性別比例為 4:5。總計發出 566 份問卷，回收 540 份問卷，經剔除明顯亂答(如：全部題目皆選同一選項)及填答不完整(如：只填個人基本資料)

者，有效問卷共 533 份，有效率為 98.70%，其中有 272 位男學生、261 位女學生，正式問卷樣本基本資料的分配情形，見表 3-2 所示。

表 3-2

正式問卷樣本基本資料的分配情形

地區	校名	年級			班級數	人數	百分比(%)
		七	八	九			
北部	A 國中	0	0	1	8	248	46.50
		0	0	1			
	B 國中	1	0	0			
		0	0	1			
	C 國中	1	0	0			
		1	0	0			
	D 國中	1	0	0			
		1	0	0			
中部	E 國中	0	1	0	4	122	22.90
		0	1	0			
	F 國中	1	0	0			
		1	0	0			
南部	G 國中	0	1	0	4	120	22.50
		0	0	1			
	H 國中	1	0	0			
		1	0	0			
東部	I 國中	0	0	1	2	43	8.10
		0	0	1			
合計		9	3	6	18	533	

第三節 研究工具

本研究依據研究目的，以「國中生生活經驗問卷」作為蒐集研究資料之工具，其內容除了基本資料外，包含四種量表，分別為「親子依附量表」、「師生依附量表」、「教師管教方式量表」、「適應困難量表」。其中「師生依附量表」為研究者改編他人量表製成，施作預試問卷後，測量信度及效度以檢視改編量表的適用性，而其他三種量表皆使用他人編製之量表。正式問卷如附錄一，各量表的詳細內容分別說明如下：

一、親子依附量表

(一) 量表翻譯修訂

本研究採用 Greenberg 與 Armsden (1987) 所編製的「父母與同儕依附量表」(Inventory of Parent and Peer Attachment, IPPA)。首先取得國外學者 Dr. Greenberg 的同意(如附錄二)，題目以不違背原量表內容，且為國中生所能理解回答為原則，與指導教授討論後，重新翻譯為中文量表。

親子依附量表分為「父親安全依附」與「母親安全依附」兩個分量表，各 13 題(如附錄一：我和家人的相處)，內容完全一樣，目的在測量國中生對父親、母親依附關係的情感及認知面。每個分量表都包含「溝通」(communication)與「信任」(trust)二個因素，其意義說明如下：

1. 溝通：指國中生知覺與依附對象溝通互動的程度與品質。
2. 信任：指國中生知覺被依附對象接納、尊重及彼此信任的程度。

父親安全依附分量表中，「溝通」有 7 題，題目舉例如下：「對於我所關心的事情，我會詢問爸爸的意見」；「信任」有 6 題，題目舉例如下：「爸爸尊重我的感受」。母親安全依附分量表中，「溝通」有 7 題；「信任」有 6 題，題目內容敘述與父親安全依附量表相同，唯將主詞由父親改為母親。

(二) 填答與計分方式

本量表以 Likert 五點量表的方式進行，受試者自陳其與父母的相處情形，選

項分別為「從不這樣」、「很少這樣」、「有時這樣」、「常常這樣」、「總是這樣」。計分方式依序為 1、2、3、4、5 分，無反向題。各分量表的分數越高，表示受試者與其父親、母親的安全依附傾向越高；累計兩個分量表得分即為總量表的得分，得分越高表示受試者與其父母整體的安全依附傾向越高。

(三) 正式量表的信度與效度

「父親安全依附」分量表，在信度部分的 Cronbach α 值為.94，「信任」、「溝通」兩個因素的 Cronbach α 值分別為.92 與.90，顯示量表具有良好的一致性；在效度方面部分，探索性因素分析：以主軸因素法進行因素分析，所有題目共可萃取出兩個因素，解釋總變異量為 62.25%。「母親安全依附」分量表，在信度部分的 Cronbach α 值為.94，「信任」、「溝通」兩個因素的 Cronbach α 值分別為.91 與.90，顯示量表具有良好的一致性；在效度方面部分，探索性因素分析：以主軸因素法進行因素分析，所有題目共可萃取出兩個因素，解釋總變異量為 62.21%。

二、師生依附量表

(一) 量表翻譯修訂

本研究採「依附」的觀點來了解師生關係的品質，因此，在不違背原 IPPA 量表內容下，將原主詞由父母改為「導師」，潤飾語句為國中生所能理解回答後，修訂為「師生依附預試量表」共 25 題（如附錄三），目的在測量國中生對現任導師的依附關係品質。原量表包含「溝通」、「信任」與「疏離」三個因素，為了達到測量目的，並在統計解釋上清楚易懂，因此修改原量表「疏離」因素的意義，並改稱為「低疏離」。各因素的意義說明如下：

1. 溝通：指國中生知覺與現任導師溝通互動的程度與品質。
2. 信任：指國中生知覺被現任導師接納、尊重及彼此信任的程度。
3. 低疏離：指國中生知覺對現任導師較少生氣，與其情感較少分離、孤立的程度。

「溝通」分量表得分越高表示受試者與現任導師的溝通互動品質越高；「信任」分量表得分越高表示受試者對現任導師的信任程度越高；「低疏離」分量表皆採反向計分，得分越高表示受試者對現任導師感到疏離的程度越低；總分量表得分越高，表示受試者與現任導師的安全依附傾向越高。

(二) 填答與計分方式

本量表以 Likert 五點量表的方式進行，受試者自陳其與現任導師的相處情形，選項分別為「從不這樣」、「很少這樣」、「有時這樣」、「常常這樣」、「總是這樣」。計分方式依序為 1、2、3、4、5 分。其中第 3、6、8、9、10、11、14、17、18、23 題，共 10 題為反向計分題。

(三) 項目分析

本量表在預試問卷回收後，利用極端值比較及同質性檢驗進行項目分析，根據以下標準進行題項篩選：(1) 量表總分最高與最低 27% 為極端值，進行平均數差異檢定產生之 t 值（即 CR 值），若小於 3 則考慮刪題；(2) 題項與總分相關小於 0.4 者則考慮刪除；(3) 刪除該選項之 Cronbach α 值將提高者，也考慮刪除。

附錄四包含《師生依附預試量表》項目分析、效度分析結果的整理表格。項目分析結果第 9、14 題 CR 值小於 3，第 9、14、23 題與總分相關小於 0.4，且刪除該題項之 Cronbach α 值將提高，因此，本研究決定刪除第 9、14、23 題。

接著，採取主成分分析法進行因素分析，根據原量表的理論架構，限定萃取三個因素，得到 KMO 的值為 .93。結果發現因素一共有 9 題，因素二共有 7 題，因素三共有 6 題，由原量表的題目架構可知，因素一為「溝通」分量表，因素二為「信任」分量表，因素三為「低疏離」分量表，總量表的累積解釋變異量為 64.326%。

其中第 20、21 題原應屬於「信任」分量表，因素分析結果卻出現在「溝通」分量表中；第 17 題原應屬於「低疏離」分量表，卻出現在「溝通」分量表中；第 6 題原應屬於「溝通」分量表、第 3 題原應屬於「信任」分量表，卻出現在「低疏離」分量表，斟酌題意與因素代表意義後，決定將第 3、6、17、20、21 題刪除。

(四) 正式量表的信度與效度

正式量表為預試量表根據項目分析、因素分析的結果刪題後剩餘之 17 題（如附錄一：我和現任導師的相處），其中「溝通」分量表 7 題、「信任」分量表 6 題、「低疏離」分量表 4 題。續以正式樣本（N=533）為對象，進行本量表的信度及效度分析。

信度部分，「師生依附量表」總量表的Cronbach α 值為.92，其中「溝通」分量表的Cronbach α 值為.87，「信任」分量表的Cronbach α 值為.90，「低疏離」分量表的Cronbach α 值為.70，顯示本量表的信度良好，信度分析結果如表3-3。

表3-3

「師生依附量表」內部一致性信度分析結果摘要表

分量表	題數	Cronbach α 值
溝通	7	.87
信任	6	.90
低疏離	4	.70
總量表	17	.92

效度部分，以主成分分析法進行因素分析，得到與原量表相符的三個構念，且各題目的因素負荷量在.55至.81之間，累積解釋變異量為61.47%，顯示本量表的效度良好。因素分析結果如3-4。

表3-4

「師生依附量表」因素分析結果摘要表

分量表	題目因素負荷量	特徵值	解釋變異量
溝通	.60~.72	4.20	24.67
信任	.55~.81	4.00	23.53
低疏離	.59~.73	2.26	13.28

累積解釋變異量61.47%

三、教師管教方式量表

(一) 量表內容

本研究使用孫旻儀與王鍾和（民 97）所編製「教師管教方式量表」（同意函如附錄五）來探討受試者對現任導師管教方式之看法。量表內容共 17 題（如附錄一：我對現任導師管教的看法），包含兩個因素，分別為「導師回應」有 9 題、「導師違規懲罰」有 8 題，其意義說明如下：

1. 導師回應：國中生知覺表現合宜會受到現任導師獎勵，或平時與現任導師溝通、討論的情形。
2. 導師違規懲罰：國中生知覺現任導師平時對學生所做的種種規定，且若未遵守則會給予權威、負向懲罰的情形。

「導師回應」分量表得分越高，表示受試者知覺受到現任導師的鼓勵，及與其溝通、討論的情況越多。「導師違規懲罰」分量表得分越高，表示受試者知覺現任導師對其要求及違規時，給予權威、負向的懲罰情況越多。

(二) 計分與填答方式

本量表以 Likert 五點量表的方式進行，受試者自陳其對現任導師管教班上同學的看法，選項分別為「從不這樣」、「很少這樣」、「有時這樣」、「常常這樣」、「總是這樣」。計分方式依序為 1、2、3、4、5 分，無反向題。

(三) 正式量表的信度與效度

由孫旻儀與王鍾和（民 97）研究結果得知本量表的兩個分量表之 Cronbach α 係數介於 .85~.88 之間，總量表的 Cronbach α 值為 .90，顯示此量表的一致性信度良好。效度部分以 LISREL 進行驗證性因素分析檢驗其概念建構，無論在整體適配度指標（ $GFI > .90$ 、 $RMESA < .05$ ）、比較配度指標（ NFI 、 $NNFI$ 、 $CFI > .90$ ）和精簡適配度指標（ $PNFI$ 、 $PGFI > .05$ ）上皆獲得良好的適配情形，具有良好的建構效度。

四、適應困難量表

(一) 量表內容

本研究採用英國精神科醫師 Goodman (1998) 所發展的兒童青少年長處與困難量表 (Strength and Difficulties Questionnaire, 以下簡稱 SDQ) 來測量國中生的適應困難狀況。SDQ 廣泛地被使用在各國兒童青少年心理健康的相關研究, 並已經被翻譯成多種語言版本, 適用於 4-17 歲兒童與青少年之心理困難與長處的測量, 4-10 歲有父母版和教師版評量, 11-17 歲除了父母版和教師版外加上青少年自陳版。青少年自陳版總共 25 題, 包含情緒症狀 (emotional symptoms)、過動 (hyperactivity)、行為問題 (conduct problems)、同儕問題 (peer problems) 和利社會行為 (prosocial) 五個心理特徵, 每個分量表各 5 題。本研究僅引用青少年自陳版, 在排除利社會行為分量表後, 以其餘 20 題加總得分為困難總分 (total difficulties score) (如附錄一: 我的生活經驗) 來作為測量國中生適應困難狀況的指標, 困難總分越高, 表示國中生的適應困難狀況越高。

(二) 計分與填答方式

本量表以 Likert 三點量表的方式進行, 受試者自陳當學期在學校、家庭的生活情形, 選項分別為「不符合」、「有點符合」、「完全符合」, 計分方式依序為 0、1、2 分, 反向計分題為第 5、8、11、16、20 題。

(三) 正式量表的信度與效度

Goodman (1998) 研究結果得知 SDQ 總量表的 Cronbach α 值為.82, 其中「情緒症狀」的 Cronbach α 值為.75, 「過動問題」的 Cronbach α 值為.69, 「行為問題」的 Cronbach α 值為.72, 「同儕問題」的 Cronbach α 值為.61, 「利社會行為」的 Cronbach α 值為.65 (Goodman, Meltzer & Bailey, 1998)。

李慧玟(民 100)針對國內北部及中部兩所醫院的 11-17 歲青少年門診患者(以下稱為醫院組),與臺北市某一所完全中學內國一至高三學生(以下稱為校園組),進行 SDQ 量表內部一致性信度檢驗,結果得知總量表的 Cronbach α 值為.73,各分量表的 Cronbach α 值皆於.51~.76,顯示總量表與分量表均具有良好的信度水準。醫院組的 SDQ 困難總分顯著高於校園組 ($t=5.38, p=.000$),兩組在分量表中除了正向行為的表現無差異外,其餘四個分量表均達顯著差異。本量表除了具有好的信度之外,亦有好的建構效度和效標關聯效度(黃禎貞,民 95)。

第四節 資料處理與分析

一、資料整理

回收正式施測的問卷後，篩選明顯亂答(如：全部題目皆選同一選項)及填答不完整(如：只填個人基本資料)之問卷視為廢卷。剔除廢卷後，再將有效問卷之資料鍵入電腦中，以進行統計分析工作。

二、統計分析

本研究採用 SPSS for Windows 18.0 中文版進行問卷調查結果的資料分析。配合研究目的與研究問題，以.05 為統計考驗的顯著水準，主要採用描述性統計、獨立樣本 t 檢定、單因子變異數分析、皮爾遜積差相關，以及多元逐步迴歸等方法進行考驗，詳細內容分述如下：

(一) 描述性統計

以描述統計之次數分配、平均數、標準差來分析國中生師生依附、教師管教方式和其適應困難之現況。

(二) 獨立樣本 t 檢定

為瞭解不同背景變項(教師性別、學生性別)在教師管教方式上的差異情形，以獨立樣本 t 檢定來考驗假設 1-1、1-2。

(三) 單因子變異數分析

為瞭解不同背景變項(學生年級別)在教師管教方式上的差異情形，以單因子變異數分析來考驗假設 1-3。

(四) 皮爾遜積差相關

為瞭解國中生的親子依附與師生依附、師生依附與其適應困難、知覺教師管教方式與其適應困難的相關情形，以皮爾遜積差相關來考驗假設二、三。

(五) 多元逐步迴歸

為瞭解國中生的師生依附、知覺教師管教方式對其適應困難的預測力，以多元逐步迴歸方式來考驗假設四。

第四章 研究結果

本章旨在呈現本研究之分析結果，共分為四節。第一節為師生依附、教師管教方式和適應困難的描述分析；第二節為師生依附、教師管教方式與國中生適應困難間之相關分析；第三節為不同背景變項在教師管教方式之差異分析；第四節為師生依附、教師管教方式對適應困難之預測力考驗。

第一節 師生依附、教師管教方式和適應困難之描述分析

一、國中生師生依附之描述分析

師生依附量表為五點量表，最高分為 5 分，最低分為 1 分。由表 4-1 可以得知國中生與現任導師之信任、低疏離及整體依附傾向，題平均數皆為 3 以上，居於五點量表之中上，顯示國中生知覺與現任導師彼此信任的程度傾向「良好」、對現任導師的情感疏離程度傾向「偏低」，以及與現任導師整體安全依附傾向「良好」。國中生與導師溝通的題平均數為 2.93，居於五點量表之中間，顯示國中生知覺與現任導師的溝通互動程度偏「中等」。

表 4-1

國中生師生依附量表平均數、標準差摘要表

層面	題數	個數	平均數	標準差	題平均數
溝通	7	515	19.24	6.40	2.93
信任	6	515	21.17	5.43	3.53
低疏離	4	515	14.44	3.42	3.61
總量表	17	515	54.85	12.99	3.23

二、國中生知覺教師管教方式之描述分析

教師管教方式量表為五點量表，最高分為 5 分，最低分為 1 分。由表 4-2 可以得知國中生知覺教師管教方式，在「導師回應」的題平均數為 3.40，居於五點量表之中上，顯示國中生知覺受到現任導師鼓勵，及與導師溝通、討論的狀況偏向「良好」。在「導師違規懲罰」的題平均數為 1.97，居於五點量表之中下，顯示國中生知覺現任導師對其要求及違規時，給予權威、負向的懲罰情形「偏低」。

表 4-2

國中生知覺教師管教方式量表平均數、標準差摘要表

層面	題數	個數	平均數	標準差	題平均數
導師回應	9	519	30.62	8.17	3.40
導師違規懲罰	8	520	15.73	7.05	1.97

四、國中生適應困難之描述分析

適應困難量表為三點量表，最高分為 2 分，最低分為 0 分。由表 4-3 可以得知國中生之適應困難情形，在「情緒症狀」、「過動」、「行為問題」、「同儕問題」和「整體適應困難」的題平均數皆為 1 以下，顯示各層面及整體適應困難「偏低」。由平均數來看，國中生在適應困難的項目高低排序為「過動」、「情緒症狀」、「同儕問題」、「行為問題」。

表 4-3

國中生適應困難量表平均數、標準差摘要表

層面	題數	個數	平均數	標準差	題平均數
情緒症狀	5	516	3.22	2.39	.64
過動	5	516	3.68	2.13	.77
行為問題	5	516	2.36	1.68	.47
同儕問題	5	516	2.82	1.59	.56
整體適應困難	20	516	12.07	5.39	.60

第二節 師生依附、教師管教方式與適應困難之相關分析

本研究以皮爾森積差相關，分別考驗師生依附與親子依附、師生依附與國中生適應困難、教師管教方式與國中生適應困難間的是否有顯著相關存在。

一、師生依附與親子依附之相關

「父親安全依附」與「師生依附」達顯著正相關 ($r=.32, p<.001$)，國中生知覺與父親的依附品質越是安全者，其與現任導師的依附品質也會越安全。「母親安全依附」與「師生依附」達顯著正相關 ($r=.32, p<.001$)，國中生知覺與母親的依附品質越是安全者，其與現任導師的依附品質也會越安全。「父母安全依附」與「師生依附」達顯著正相關 ($r=.36, p<.001$)，顯示國中生知覺與父母的依附品質越安全者，其與現任導師的依附品質也會越安全。

二、師生依附與國中生適應困難之相關

「師生依附」與「適應困難」達顯著負相關 ($r=-.17, p<.001$)，顯示國中生知覺與現任導師的依附品質越安全者，其適應困難越低。研究假設二獲得支持。

三、教師管教方式與國中生適應困難之相關

教師管教方式在「導師回應」與「適應困難」達顯著負相關 ($r=-.12, p<.01$)，顯示國中生知覺越是受到現任導師鼓勵，及與導師的溝通、討論狀況越高，其適應困難越低。教師管教方式在「導師違規懲罰」與「適應困難」達顯著正相關 ($r=.25, p<.001$)，顯示國中生越是知覺現任導師對其要求及違規時，給予權威、負向的懲罰情形越高，其適應困難越高。研究假設 3-1、3-2 獲得支持。

第三節 不同背景變項在教師管教方式上之差異分析

本研究以獨立樣本 t 考驗，分別檢定不同性別導師、不同性別學生和不同學生年級在教師管教方式上是否有顯著差異存在。

一、導師性別

由表 4-4 可以得知，國中生知覺不同性別導師的管教方式在「導師回應」未達顯著差異 ($t=-.67, p=.50$)，同時，在「導師違規懲罰」亦未達顯著差異 ($t=-1.92, p=.06$)。顯示國中生知覺男導師和女導師管教方式在「導師回應」和「導師違規懲罰」上皆沒有差異存在。研究假設 1-1 未獲得支持。

表 4-4

學生知覺不同性別導師管教方式之 t 考驗摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	t 值
導師回應	男導師	221	30.33	7.56	-.67
	女導師	298	30.83	8.61	
導師違規懲罰	男導師	222	15.05	6.38	-1.92
	女導師	298	16.22	7.48	

二、學生性別

由表 4-5 可以得知，不同性別學生知覺教師管教方式在「導師回應」未達顯著差異 ($t=-.23, p=.82$)。顯示男學生和女學生知覺教師管教方式在「導師回應」上沒有差異存在。然而，在「導師違規懲罰」達顯著差異 ($t=3.55, p<.001$)，由平均數來看，男學生的平均數 ($M=16.80$) 略高於女學生 ($M=14.64$)。顯示男學生知覺現任導師對其要求及違規時，給予權威、負向的懲罰情形高於女學生。研究假設 1-2 獲得部分支持。

表 4-5

不同性別學生知覺教師管教方式之 *t* 考驗摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	<i>t</i> 值
導師回應	男	260	30.53	8.46	-.23
	女	259	30.70	7.88	
導師違規懲罰	男	261	16.80	7.87	3.55***
	女	259	14.64	5.93	

*** $p < .001$

三、學生年級

由表 4-6 可以得知，不同年級學生知覺教師管教方式在「導師回應」達顯著差異 ($F_{(2,516)}=16.18, p < .001$)，同時，在「導師違規懲罰」亦達顯著差異 ($F_{(2,517)}=19.31, p < .001$)。顯示不同年級學生知覺教師管教方式在「導師回應」和「導師違規懲罰」上皆有差異存在。

以 Dunnett's 法進行事後比較，結果如下：

(一) 就「導師回應」層面而言：

7 年級學生的得分顯著低於 9 年級學生，8 年級學生的得分顯著低於 9 年級學生，顯示 9 年級學生知覺受到現任導師的鼓勵，及與導師的溝通、討論狀況比 7、8 年級學生高。

(二) 就「導師違規懲罰」層面而言：

8 年級學生的得分顯著高於 9 年級學生，顯示 8 年級學生知覺現任導師對其要求及違規時，給予權威、負向的懲罰情形高於 9 年級。

研究假設 1-3 獲得支持。

表 4-6

不同年級別學生知覺教師管教方式之變異數分析摘要表

層面	年級別	人數	<i>M</i>	<i>SD</i>	變異數分析				事後比較 (Dunnett's)
					變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	
導師 回應	7 年級	261	30.48	8.48	組間	2040.13	2	1020.06	
	8 年級	89	26.90	8.46	組內	32540.34	51	63.06	7<9
	9 年級	169	32.80	6.70	總和	34580.46	51		8<9
導師 違規 懲罰	7 年級	262	15.10	7.46	組間	1792.24	2	896.12	
	8 年級	89	19.78	7.39	組內	23991.44	51	46.41	19.31***
	9 年級	169	14.56	5.27	總和	25783.68	51		8>9

*** $p < .001$

第四節 師生依附、教師管教方式對適應困難之預測力考驗

本研究以「師生依附」、教師管教方式之「導師回應」和「導師違規懲罰」為預測變項，國中生適應困難為效標變項，進行多元逐步迴歸分析，對其預測力進行分析與探討。

由表 4-7 可以得知，三個預測變項中唯有「導師違規懲罰」對國中生適應困難的預測力達顯著水準 ($F_{(1,499)}=33.02, p<.001$)，而「師生依附」及「導師回應」的 β 值分別為.022 ($p>.05$)、-.047 ($p>.05$) 未達顯著水準，均被排除在外。「導師違規懲罰」可以解釋國中生適應困難的變異量為 6%。顯示國中生知覺現任導師對其要求，及違規時給予權威、負向的懲罰情形，可以預測其適應困難狀況。研究假設四獲得支持。

表 4-7

師生依附、教師管教方式對國中生適應困難迴歸分析摘要表

投入變項	<i>B</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i> 值
導師違規懲罰	.190	.033	.25	5.75***
<i>R</i>			.25	
<i>R</i> ²			.06	
<i>F</i> _(1,499)			33.02***	
*** $p<.001$				

第五章 討論與建議

本章旨在探討師生依附、教師管教方式與適應困難之相關，並進一步了解師生依附與親子依附之關聯性，根據研究假設及研究結果做進一步討論並歸納成結論，共分為二節。第一節為研究討論與結論，第二節為對未來研究與學校教育之建議。

第一節 研究討論與結論

一、國中生師生依附與親子依附之相關

本研究探討國中生的師生依附與親子依附之相關性，與過去研究相互比較，國外學者 Howes 與 Hamilton (1992a)、Pianta 等人 (1997) 以學齡前兒童為研究對象，發現從兒童與教師的互動中觀察到類似其與母親的分離與重聚行為，例如：把教師當作安全堡壘得到安慰與放心；逃避接觸教師，維持疏遠關係；尋求安慰卻又對教師生氣、拒絕的矛盾行為。黃玉珍 (民 92) 以國中生為研究對象，從安全依附、分離依附和逃避依附三種人格依附類型中探討在師生關係上的差異，發現安全依附者較另二者為佳。本研究結果發現「父親安全依附」、「母親安全依附」、「父母安全依附」皆與「師生依附」具有顯著正相關，意即國中生知覺與父母的依附品質越是安全者，其與現任導師的依附品質也會越安全，此與李昱德 (民 92)、古碧蓮 (民 97) 的研究結果相同，李昱德、古碧蓮皆是以國小高年級學童為研究樣本，但是李昱德的親子是單指兒童與母親，親子依附為類別變項，分為安全、抗拒和迴避三類型，發現學童會複製早年的母子依附關係到師生關係中重演；古碧蓮的親子是指學童與父母，親子關係為連續變項，發現親子關係越好，其師生關係亦越佳；本研究的親子依附亦為連續變項，親子是指國中生分別與其父親、母親和父母親的安全依附分數加總後與師生依附皆得到顯著正相關之數據。

雖然本研究親子依附與師生依附相關係數 ($r=.36$) 以統計的標準值來看是屬於低度相關，然而，從實務的角度來看，「親與子」、「師與生」分屬兩個迥然不同

的系統，孩子與國中導師的相處最多 3 年，與父母的相處卻有 12 年以上；孩子在家中僅面對一雙父母，在學校面對的班級導師卻是眾多教師中的一位，在時間和空間互異的因素下，兩者間能夠有此相關數值實屬不易。從第二章文獻探討得知 Bowlby (1969, 1973) 依附理論中提出之「內在運作模式」概念，個體早期與父母的依附歷史會內化形成對自己、他人的內在表徵或基模，進而影響其日後與老師的互動方式。李昱德 (民 91) 認為當個體感受到不受依附者重視時，較常以「違規」與「攻擊」的行為來吸引依附者的注意，其行為背後的動機是要依附者注意他的感覺與想法情緒，而依附者卻把焦點放在個體表層的行為，甚至將之標籤化。因此，若學生與父母是不安全依附者，容易把在家裡與父母不良的互動模式，帶到學校來與同是權威角色的導師互動，導師若未能覺察到這樣的互動關聯，很可能對學生的抗拒、逃避行為解釋成個人的品行不好、不尊重長輩或故意找麻煩，而產生情緒性的反應，或者引起不必要的師生衝突。

研究者在教學現場曾遇到一位來自單親的七年級個案，因與案母發生激烈的親子衝突，在校出現遲到、不交作業及說謊等偏差行為讓其女導師非常困擾，在研究者不斷同理導師對該個案輔導與管教的困境，取得導師的信任與合作後，分析個案可能將與案母不安全的依附關係投射到與導師的互動關係上，並非故意挑釁導師，而是需要導師更多的同理與重視，爾後在導師的悉心照顧下，個案與導師的關係逐漸改善，也慢慢減少校園中的偏差行為。綜上所述，學生可能以與父母的互動模式來設定與教師的互動關係，例如親子關係不佳的學生會認為：「父母不信任我，所以教師也不會信任我」，接著表現不好的行為來激怒教師驗證自己是不好的孩子，因此，教師在面對這類學生的行為問題時，不要掉進學生設計的陷阱，避免使用和父母一樣的方式來對待他們，如果教師能夠讓不安全依附的學生，對自己的內在運作模式感到懷疑，例如：「我覺得自己是壞的，老師卻認為我是好的」，之後就較能夠逐漸發展安全、信任的師生關係 (Bergin & Bergin, 2009)。

二、不同背景變項在教師管教方式上之差異

本研究的目的一為探討不同背景變項在教師管教方式上之差異性，以下分別就學生性別、導師性別和學生年級在教師管教方式上的差異性做討論。

(一) 導師性別

過去國內外的研究大多發現不同性別教師對學生的管教方式有差異存在，男性教師比較傾向採用權威嚴格的管教方式；女性教師比較傾向採用支持關愛的管教方式（林清財，民 79；林麗琴，民 84；許清田，民 92；黃姬芬，民 90；顏光正，民 99；Parkay & Conoley, 1981）。

然而，也有研究結果支持教師管教方式不受教師性別因素的影響，例如，黃順利（民 88）以臺灣地區 1,988 位國小教師為研究對象探討其體罰態度與行為，發現不同性別的教師在體罰態度上沒有顯著差異，但是，在實際體罰行為上是有顯著差異：女教師多採用打手心和勞動服務，男教師多採用罰跑步；女教師在體罰時多出現生氣、衝動的情緒，男教師則是較為心平氣和。呂麗珠（民 92）以桃園縣 330 位國小教師為研究對象探討教師領導風格，發現不同性別的教師在指導式、關懷式和控制式領導風格皆沒有顯著差異，但是男教師在放任式領導風格上顯著高於女教師。另外，吳愛玲（民 88）以臺北市 42 位國小教師進行研究，指出不同性別的教師在自我知覺領導行為（關懷、秩序、要求）上沒有顯著差異。孫旻儀（民 94）以臺灣地區 921 位國中生進行研究，亦發現國中生知覺不同性別的教師在管教方式類型（專制權威、寬鬆放任、開明權威、忽視冷漠）上亦沒有顯著差異。本研究結果發現國中生知覺不同性別導師的管教方式在「導師回應」、「導師違規懲罰」上皆沒有顯著差異，與上述四位學者的研究結果較為相近，但是在研究對象、抽樣範圍和以學生知覺角度來收集資料是與孫旻儀的研究最為相同。

孫旻儀（民 94）認為男、女教師在管教方式上沒有差異存在的原因有二：男性教師樣本不足，以致統計考驗無法顯著；性別平等觀念提升以致管教方式趨於一致。教育部（民 102）資料統計 101 學年度男、女教師比例將近 3：7，但是本

研究取樣班級的男、女導師的性別比例為 4：5，已縮短兩者的差距，因此，推估男性教師樣本數並非造成沒有顯著差異的主因。研究者推估雖然先天的生理差異和後天的角色期許可能導致男、女導師的想法和行為不同，但是可能在建構多元性別觀念的教育氛圍之下，性別刻板化現象逐漸被鬆動，致使學生感受到導師的管教方式沒有因為性別的差異而有所不同。此外，吳愛玲（民 88）研究指出國小級任教師自我知覺的領導類型與學生認為教師的領導類型不一致，可以顯示教師自覺與學生知覺會有所不同，然而，本研究只從學生知覺的角度做問卷調查，若是收集男、女教師自覺管教方式的資料是否會有所不同，仍需進一步的研究探討之。

（二）學生性別

本研究結果發現不同性別學生知覺教師管教方式在「導師回應」上沒有顯著差異存在，意即男學生與女學生知覺受到現任導師的獎勵，或平時與其溝通、討論的情形沒有不同。與過去研究相互比較，吳愛玲（民 88）與莊耀隆（民 87）皆分別以臺北市、高雄市的國小學童進行研究後，發現不同性別學童知覺教師在領導管教類型上沒有顯著差異，另外，顏光正（民 99）則以臺北市國中生為抽樣對象，亦發現相同的研究結果，顏光正推估沒有顯著差異的原因可能是臺北市相較於其他地區而言，在教師管教議題上備受關注與要求，而致使教師對不同性別的學生所採用的管教方式趨於一致。然而，本研究是依據臺灣地區北部、中部、南部和東部地區的國中生人數比例做分層抽樣，且在「導師回應」向度的分數上，男（ $M=30.53$ ）、女（ $M=30.70$ ）學生的平均數相當接近，顯示除了臺北市以外，其他地區的教師對男、女學生的鼓勵、溝通和討論情形也沒有差異存在。研究者推測可能因應教育部於民國 96 年修訂發布「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」之後，各級學校明訂禁止體罰學生，並落實推動與宣導人權教育、正向管教議題，以建立友善校園的學校環境。導師在此教育環境氛圍與研習訓練之下，逐漸增加「正向鼓勵」、「雙向交流」的班級經營方式，讓男學生與女學生在知覺

「導師回應」的管教方式上沒有差異存在。

另一方面，本研究發現不同性別學生知覺教師管教方式在「導師違規懲罰」上卻呈現顯著差異，且男學生知覺現任導師對其要求及違規時，給予權威、負向的懲罰情形高於女學生。吳武典與陳秀蓉（民 67）指出國中生對於教師的民主式領導行為多表示積極期待，然而，男學生較女學生知覺到教師權威行為多；女學生較男學生知覺到教師民主行為多，且男學生對於教師領導行為的期望差距顯著高於女學生。孫旻儀（民 94）指出女學生知覺教師管教類型以寬鬆放任最多，男學生知覺教師管教類型以專制權威最多，以上兩項研究結果皆發現教師在對男學生的權威管教上多過於女學生。研究者推測雖然目前性別平等意識抬頭，但是性別刻板印象確實存在於生活中，對不同性別角色的期許也不同，孫旻儀（民 94）亦提及許多老師仍認為男生較為好動、頑皮，給予其較多的規範和要求，對女生則採取較為溫和的方式，因此，可能讓男學生知覺到導師對其要求高於女學生。綜上所述，從吳武典與陳秀蓉的研究至今歷時 36 年，皆有研究發現男學生受到教師較多的權威管教，這是提醒著教師們不論時代的變遷，對學生的管教應當卸下性別的框架，回歸到對人在個別差異上之彈性對待方式，以達到真正的教育目的。

（三）學生年級

在過去文獻中，確實有研究指出國小教師對不同年級學生的管教方式是有差異的（莊耀隆，民 87；黃家燾，民 93；顏光正，民 99；Chiu & Tulley, 1997），但是這些研究結果對於國小教師分別對低年級、高年級採取較為強制型、支持型或協商型的管教方式各有論述，沒有一致的定論。另外，Tomal（2001）比較美國伊利諾州高中教師及國小教師主要的管教方式時，發現高中教師最常使用強制型的管教方式；國小教師則最常使用協商型管教方式。

本研究結果發現不同年級學生知覺教師管教方式在「導師回應」、「導師違規懲罰」上皆達顯著差異，且在「導師回應」向度上九年級學生的得分顯著高於七、八年級學生；在「導師違規懲罰」向度上八年級學生的得分顯著高於九年級學生，

意即九年級學生知覺受到現任導師的鼓勵，或平時其溝通、討論的情形最高，八年級學生知覺現任導師對其要求及違規時，給予權威、負向的懲罰情形比九年級學生高，換句話說就是導師對八年級學生採取較為嚴厲性的管教方式，對九年級學生則採取較為支持性的管教方式。顏光正（民 99）以臺北市 997 位國中生為研究對象，結果發現在忽視冷漠（低回應低要求）、寬鬆放任（高回應低要求）的管教類型上，七年級學生高於八年級學生；在專制權威（低回應高要求）的管教類型上則是八年級學生高於七年級學生，此與本研究結果較為接近，顏光正認為是因為教師對剛進校園的七年級學生採取寬容的態度，八年級學生的課業壓力增加而管教態度隨著轉為嚴格，然其未列入九年級學生為研究對象。

研究者在教學實務現場中亦觀察到導師會隨著不同年級學生的階段任務，而調整其班級經營策略及管教學生的方式，例如：七年級學生剛進校園，尚在摸索國中生活，師生互動處於磨合時期，於是導師對學生的鼓勵與要求，目的是在協助其盡早適應國中生活；到了八年級時，課業難度加深、班級活動增多，於是導師對學生的要求較剛入學時增多和嚴格，以期能夠塑造良好的班級學習風氣和向心力；最後至九年級時，師生彼此已熟悉班級規定與各自習性，在面臨升學壓力下，導師採取較多的鼓勵與討論來協助學生找到適合自己的升學發展方向。

此外，本研究抽樣的班級數共 18 班，7、8、9 年級的比例分別為 9：3：6，8 年級的樣本數相較於其他兩個年級不足，且其中有 2 個班的導師是 8 年級上學期中途接任導師，另外 9 年級有 2 個班的導師是上學期中途接任導師，亦即在班級組織形成後，班上同學成員不變的情況下，而導師更換了。張民杰（民 102）以動物的銘印現象或定錨效應來說明學生會把前後任導師拿來相互做比較，進而影響學生對現任導師管教方式的看法，因此原班及中途接任導師的班級學生在對導師的管教看法上是否有所差異，仍需進一步的研究探討之。

三、國中生的師生依附與其適應困難之相關

本研究的目之二為探討國中生的師生依附與其適應困難之相關性，結果發現師生依附與適應困難具有顯著負相關，意即當國中生知覺與現任導師之安全依附品質越高，則其發生適應困難情形越低。換句話說，當國中生能夠感受到與導師間關係是安全的、信任的，有助於其減低負向情緒和偏差行為，提升專注力、同儕的社交關係。

陳怡君（民 99）發現國小低年級學童的師生關係與學童在注意力專注、知覺敏感、壓力控制的情緒調節上有正相關。李靜怡（民 94）發現國中生的師生關係越好，越能從活動中獲得快樂、生活快樂程度也越高。Howes 與 Ritchie（1999）發現擁有安全型師生關係的兒童能夠以複雜的方法與同儕玩樂，然而抗拒型、逃避型師生關係的兒童在同儕互動上有較多的困難。李昱德（民 91）認為師生依附會直接影響到國小學童的人際行為，像是主動、合群、自我中心、違規與攻擊。石文宜（民 95）發現當國中教師對學生之影響力或接近性越高時，學生的偏差行為表現就會越少。楊曙戎（民 99）以台灣教育長期追蹤資料庫（TPES）內高中職學生問卷研究發現師生互動關係越佳者，其偏差行為表現的頻率越少。國外學者 Resnick 等人（1997）亦認為青少年與老師間為安全的依附關係，他們會比較少使用毒品與酒精、企圖自殺、從事暴力、或提早從事性行為。以上國內、外研究皆顯示師生關係與學生的社會心理適應有關聯，與本研究的結果互相呼應。然而，師生互動為雙向的關係，也有可能是學生本身的行為表現影響教師與之對待的方式。Jones、Abbey 和 Cumberland（1998）指出能夠有效地掌握情緒的學生，比較容易獲得教師的喜愛，而使得師生互動關係較佳。另外，Pianta（1999）亦指出親子依附不安全之兒童，出現較多哭泣、敵意、無助和反抗的行為反應，會讓教師覺得難以接觸，進而無法與他們發展正向、積極的互動關係。

國中導師每天與學生接觸的時間，除了正式課程內的班週會、自習和授課科目之外，可能還有早自習、午餐、午休、掃地和放學等課餘時間，同時身兼授課教學、班級經營管理和學生的初級輔導與管教等多重角色，對班級內的學生而言，

導師在相處時間和互動層面上，相較於其他任課教師及行政人員，有更多的機會發展依附關係，對學生影響的層面也較廣。在研究者教學實務現場發現，來自弱勢家庭或學業低成就之學生，對於其導師若是感受到安全、信任的關係時，在課堂上比較願意提振精神，配合進度學習；課餘時比較願意透露自我心事，例如：情緒困擾、同儕衝突、家庭困境……等，讓導師有機會提早協助處理相關問題。因此，師生關係對學生的影響不僅只在學業層面，在孩子的人格發展上亦具有相當的影響力，尤其是對於來自家庭父母失功能的學生而言，若導師能與其發展安全的依附關係品質，便能阻擋環境中的不利因子，免於負向發展的結果，讓這些學生會更願意參與學校活動，展現較佳的學業成就和生活適應（Van Ryzin, 2010；引自黃鈺婷，民 100）。

此外，有研究指出國中生是否能夠與教師形成安全的依附關鍵因素是「親近性」和「時間持續性」，雖然這兩者有時候是混合在一起（as cited in Van Ryzin, 2010）。以「時間持續性」而言，在國中實際教學現場各班學生與導師接觸時間可能因導師授課科目、處理班務時間、中途更換導師……等因素而不一致，進而影響師生關係品質，本研究並未收集師生相處時間的基本資料，因此，師生相處時與師生依附是否有所關聯，仍需進一步的研究探討之。

四、國中生知覺教師管教方式與其適應困難之相關

本研究的目的是為探討國中生知覺教師管教方式與其適應困難之相關性，結果發現教師管教方式之「導師回應」與適應困難具有顯著負相關；教師管教方式之「導師違規懲罰」具有顯著正相關。意即當國中生知覺受到現任導師的獎勵，或平時其溝通、討論的情形越高，則其適應困難情形就越低；當國中生知覺現任導師對其要求及違規時，給予權威、負向的懲罰情形越高，則其適應困難情形就越高。Wentzel（1998）以來自美國中產階級社區中學 167 位六年級學生進行研究，探討教師對青少年的支持在其社會關係中所扮演的角色，發現教師的支持能夠提升學生對團體的參與程度。張怡真（民 97）則以來自「台灣教育長期追蹤資料庫」

中 18,903 位國三學生的資料作次級分析，亦發現國三學生知覺到或實際獲得教師的支持越高，其偏差行為發生的頻率越低。

此外，王毓吟（民 96）、黃家燾（民 93）與黃郁珉（民 98）皆以許清田（民 92）編製之「學生班級生活量表」之「導師處理班上事情的方法量表」分別測量國小高年級學童與國中生知覺教師管教方式的類型，並探討與其憂鬱情緒、焦慮和偏差行為之關係，此量表是依據 Tomal（2001）以教師管教學生時的「強迫度」、「支持度」兩個向度，分為強迫型、協商型、放任型、支持型、妥協型五種管教類型。然而，本研究是以孫旻儀（民 94）參考王鍾和（民 82）根據 Maccoby 及 Martin（1983）的理念，所採用的父母管教方式之「要求」與「反應」兩個向度來測量國中生知覺其現任導師的管教方式，命名為「導師回應」、「導師違規懲罰」，又黃家燾認為 Tomal 的「強迫度」及「支持度」，類似父母管教方式中的「要求」與「回應」兩個向度。上述研究皆發現教師採取「強迫型」的管教方式時，學生的憂鬱情緒、焦慮情緒和偏差行為較高，與本研究結果互相呼應。

研究者在教學現場中觀察到國中生由於生理上第二性徵的變化，心理上尋求角色認同，再加上需要面臨人生中第一次生涯選擇的壓力，其在校園中的行為表現，經常是理智和現實有一段差距——「知道卻做不到」，在這樣的矛盾之下，若導師採取嚴厲、責罵的管教方式，反而造成學生為反對而反對，無法回歸到自己本身的行為做省思與改進，更可能衍生其他問題。導師需要思考這樣的管教是在「處罰他們」，還是「想要教會他們」？學生犯錯的時候，教師可以適當的「訓誡」，但不是「責罵」。所謂的訓誡是不帶個人情緒，以嚴正的態度指出問題所在，同時內心存有強烈想教好學生的心情；而責罵則是參雜太多個人的情緒，往往只處罰到表層的行為，卻沒有教到深層的反省，這就是教師總覺得學生仍我行我素的原因（蘇明進，民 102）。然而，在校園中導師才是教育的主角，而教官和輔導人員則是輔助的角色（陳志銘，民 98），因此，若導師能夠在學生表現良好時，給予立即性的增強與讚美；表現不當時，了解其行為背後的動機，給予溝通與討論，

比較能夠聚焦在問題行為的檢討，教會學生處理自己在生活上所面臨的問題。

五、國中生的師生依附、知覺教師管教方式對其適應困難之預測

本研究的目的是為探討國中生的師生依附、知覺教師管教方式之「導師回應」、「導師違規懲罰」對其適應困難之預測力，結果發現教師管教方式之「導師違規懲罰」對其適應困難具有顯著預測力，可以解釋的變異量為 6%。研究結果顯示在對國中生適應困難的預測上，「師生依附」、「導師回應」二個變項被排除在外，唯有「導師違規懲罰」對國中生之適應困難具有預測力，換句話說，當導師採用權威、負向的懲罰之管教方式來處理學生不合宜的行為時，可能導致學生的負面情緒、注意力不集中、不良的同儕互動和偏差行為的發生。

與過去研究相互比較，王毓吟（民 96）以桃園縣 665 位國中八年級學生為研究對象，採用逐步迴歸統計分析學生知覺教師採取強迫型、協商型、放任型、支持型、妥協型五種管教方式對其憂鬱情緒之預測，結果發現教師採取強迫型（高強迫低支持）管教方式對學生的憂鬱情緒具有正向預測力，教師採取支持型（低強迫高支持）管教方式對學生的憂鬱情緒具有負向預測力。黃郁珉（民 98）則以臺中市國中七至九年級共 668 位學生為研究對象，採用多元迴歸統計分析性別、五種人格特質和五種教師管教方式對其暴力衝突行為之預測，結果發現強迫型、妥協型的教師管教方式對學生的暴力衝突行為具有顯著預測力。以上二位學者的研究對象皆為國中生，且認為若教師採取強迫型管教方式會導致學生的負面情緒和偏差行為，與本研究結果相互呼應，但是，王毓吟的研究結果在教師採取支持型管教方式對憂鬱情緒的預測部分，與本研究結果不一致。

此外，陳志銘（民 98）以臺北市 413 位高中職學生為研究對象，從犯罪學的角度探討導師、輔導人員、軍訓教官對高中職在學學生偏差行為影響之比較研究，其研究工具是採用 Hirschi 在 1969 年提出之社會控制理論（social control theory）中社會鍵（social bond）四要素之一的附著鍵（attachment）來做測量，該變項的意涵與本研究之「師生依附量表」相當接近，並採用線性結構模式分析了解學校人

員對學生偏差行為之預測，其研究結果顯示相較於教官、輔導人員，僅有導師的控制（關心、附著和監督）對學生的偏差行為具有顯著的預測力。

先前本研究結果在「師生依附」、「導師回應」與適應困難皆達顯著負相關，然而，兩者卻無法有效預測適應困難。研究者進一步將「師生依附」、「導師回應」兩個變項分開投入迴歸模式中，得到「師生依附」對國中生適應困難的預測力達顯著水準（ $F_{(1,502)}=14.83, p<.001$ ），可以解釋國中生適應困難的變異量為3%；「導師回應」對國中生適應困難的預測力亦達顯著水準（ $F_{(1,509)}=7.02, p<.05$ ），可以解釋國中生適應困難的變異量為1.4%。然而，當三個預測變項同時投入，卻造成「師生依附」、「導師回應」無法有效預測，推估可能的原因可能有二：一是兩個預測變項的內容有重複性，影響統計迴歸的預測力。二是「師生依附」是否可能成為「導師違規懲罰」與適應困難兩變項間的調節變項，換句話說，學生知覺導師對其要求及違規時，給予權威、負向之懲罰情形高的時候，是否可能因為與導師的安全依附關係而減少其適應困難之情形，有待進一步研究探討之。

吳清山（民85）認為懲罰是給予學生痛苦的經驗，使其產生不舒服的感受，否定其行為，以致嚇止不良行為的再發生，然而，在本研究卻發現懲罰的管教方式可能導致學生的適應困難，而失去原先導正學生的用意。研究者推測相較於傳統社會所謂的「嚴師出高徒」，目前身處在多元開放、重視人權及少子化之社會背景脈絡下，教師若以過度要求和懲罰的方式來管教學生，不僅難以達成其預設之教育目的，反而適得其反，造成學生在社會心理適應上的困擾。

第二節 研究限制與建議

本研究聚焦在教師與學生之「關係」與「管教」對其適應困難之關聯及影響，一方面期望藉此豐富國內相關的研究內容，一方面期望能夠喚起教師重視關係與管教對學生在社會心理適應方面之重要性，以下對本研究的研究限制及研究建議，說明如下：

一、研究限制

(一)在研究對象方面

本研究受限於人力、物力、時間的考量，研究對象為臺灣地區 533 位國中生（男 272 人、女 261 人），取樣的 18 個班級中，男、女導師的性別比例為 4：5，學生 7、8、9 年級的比例分別為 9：3：6，雖然顧及了性別比例均等，但是 8 年級學生樣本數明顯不足，年級比例無法均等，故研究所得結果無法推論至其他國中 8 年級學生。

(二)在研究工具方面

本研究著重探討師生關係與管教對學生適應困難的相關性，本文第五章討論提及「師生相處時間」、「是否為中途接任導師」之背景變項可能干擾學生知覺對現任導師在關係及管教上的看法。教師管教方式量表有所限制，要求 (demanding) 原意是好的，但是此量表中「導師違規懲罰」的題目內容比較偏向權威、負向的懲罰，並沒有完全反映出 Maccoby 及 Martin (1983) 的理論內涵。

(三)在資料收集方面

本研究是以自陳量表方式來收集學生知覺角度的資料，難以避免學生可能的偽飾答案，且師生間的關係和管教是雙向性，可以再增加導師自覺角度的資料，讓研究結果更具客觀性及推論性。

三、對未來研究之建議

(一) 取樣部分，建議未來研究者注意各年級的比例需要均等，以利「年級」背景變項在教師管教方式上之推論性。

(二) 研究工具部分，可收集師生相處時間的資料，例如導師授課科目、處理班務時間、中途更換導師.....等，探討師生相處時間的不同在師生依附上否具有所差異、是否為中途更換導師在教師管教方式上是否有所差異。

(三) 資料分析部分，可進一步討論「師生依附」在「導師違規懲罰」、「適應困難」兩者間，是否具有調節作用。

四、對學校教師之建議

(一) 與親子不安全依附之學生，發展安全之師生依附

學生可能以與父母的互動模式來設定與教師的互動關係，國中導師面對來自不同家庭背景的學生，宜事先了解班上每位學生與其父母或主要照顧者的關係品質，尤其是親子關係不佳的學生，容易以不好的行為來激怒教師，驗證自己是不好的孩子，教師不宜以學生個人品行不良來解讀其行為，且須避免使用和父母一樣的方式來對待他們，再進一步思考如何與孩子發展信任的師生關係，以協助孩子在校的生活適應狀況。

(二) 管教方式宜多鼓勵少責備，公平對待不同性別之學生

教師對於處理班務運作與學生問題的作法，平時宜多與學生溝通、討論，當學生表現良好時給予立即性的鼓勵與讚美；當學生表現不當時，不宜嚴厲責備懲罰學生，而是將事與人分開，協助學生澄清自我行為動機，反省事件的不當之處，再教導如何處理生活上所面臨的問題。另外，教師宜先釐清自己在對男、女學生的管教方式上是否存在既定的性別刻板印象，以增進自己在面對不同性別學生之管教行為時，能夠公平與彈性地對待之。

參考文獻

中文部分

- 牛津大學出版社 (民 84)。牛津高階英漢雙解辭典 **Oxford Advanced Learner's English-Chinese Dictionary**。香港：敦煌書局。
- 王毓吟 (民 96)。國中生知覺父母、教師管教方式與其憂鬱情緒之相關研究 (未出版之碩士論文)。中原大學，桃園縣。
- 王鍾和 (民 82)。家庭結構、父母管教方式與子女行為表現 (未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 古碧蓮 (民 97)。國小高年級學童親子關係、師生關係與學習動機之研究 (未出版之碩士論文)。實踐大學，臺北市。
- 石文宜 (民 95)。國中生人格特質、師生互動關係與偏差行為之關係 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 吳承珊 (民 89)。母親與教師的管教方式對幼兒社會行為影響之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 吳武典、陳秀蓉 (民 67)。教師領導行為與學生的期待、學業成就及生活適應。**教育心理學報**，11，87-104。
- 吳清山 (民 76)。國民中學導師性別、職業教育背景與管教態度對學生生活適應的影響。高雄市：復文圖書出版社。
- 吳清山 (民 85)。教師管教權責之探討。**初等教育學刊**，5，124-135。
- 吳愛玲 (民 88)。臺北市國民小學級任教師領導行為類型與學生學習行為之相關研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立師範學院，臺北市。
- 呂麗珠 (民 92)。國小級任教師領導風格與學生班級氣氛之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹師範學院，新竹市。
- 李昱德 (民 92)。國小學童依附關係傾向與人際行為之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北師範學院，臺北市。

- 李靜怡(民94)。國中生的師生關係、同儕關係與其快樂來源、快樂程度之相關研究(未出版之碩士論文)。國立臺中師範學院，臺中市。
- 周愷嫻(民90)。愛上學的孩子，不會變壞嗎？論學校因素與青少年偏差行為之關係。應用心理研究，11，93-115。
- 林清財(民79)。我國國民小學教師教育信念之相關研究(未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 林項爵(民99)。父母教養型態、教師管教方式與國小高年級學生霸凌行為之相關探討(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 林麗琴(民84)。國民小學教師領導型態與學生疏離感之相關研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 孫育智(民93)。青少年依附品質、情緒智力與適應之關係(未出版之碩士論文)。國立中山大學，高雄市。
- 孫旻儀(民94)。國中教師管教方式與學生在校行為表現之關係(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 孫旻儀(民97)。「教師管教方式量表」之編制及模式之驗證研究。測驗學刊，55(3)，611-633。
- 張民杰(民103年2月22日)。老師接到後母班，怎麼辦？國語日報，13版。
- 張怡真(民97)。父母教養方式、教師支持與國三學生偏差行為之關聯性研究(未出版之碩士論文)。國立成功大學，臺南市。
- 張春興(民84)。張氏心理學辭典。臺北市：東華出版社。
- 教育部(民101)。101學年度國民中學教師性別比率【原始數據】未出版之統計數據。取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3973&Page=20272&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf#>
- 教育部(民101)。101學年度各縣市國中概況統計【原始數據】未出版之統計數據。取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3773&Page=18093&Index=7&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>

教師法（民 102 年 07 月 10 日）。

莊耀隆（民 88）。高雄市國小教師管教權力類型與班級氣氛關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中師範學院，臺中市。

許清田（民 92）。教師權力運用類型、班級經營策略與班級經營效能之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。

許瑞蘭（民 91）。國中生依附關係、人際問題解決態度與學校生活適應之相關研究（未出版之碩士論文）。國立屏東師範學院，屏東市。

陳志銘（民 98）。導師、輔導人員、軍訓教官對高中職在學學生偏差行為影響之比較研究—以臺北市高中職為例（未出版之碩士論文）。國立臺北大學，臺北縣。

陳弦希（民 90）。國民小學級任教師領導技巧與學生情緒智商關係之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。

陳怡君（民 99）。教師情緒智力師生關係與低年級學童情緒調節之相關（未出版之碩士論文）。國立臺南教育大學，臺南市。

陳俊、張積家（民 95）。小學生對不同管理行為類型教師管教信息的情緒反應和行為傾向。華東師範大學學報，24(1)，56-62。

陳珮君（民 97）。青少年依附關係、自我認同、獨處能力與情緒調節之關係（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育，臺北市。

陳敏瑜（民 96）。國中教師管教信念、管教目標與管教策略關係之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

黃玉珍（民 92）。高市國中學生人格依附類型、生活適應與師生關係之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

黃郁珉（民 98）。國中生人格特質、知覺教師管教方式與偏差行為之關係研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

黃姬芬（民 91）。國小教師管教信念與管教行為相關之研究（未出版之碩士論文）。

- 國立臺中師範學院，臺中市。
- 黃家燊（民 93）。國小學童內外控信念、父母及教師管教與焦慮之相關研究（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。
- 黃順利（民 88）。國小教師權威性格、自我效能信念、學生行為信念與體罰態度及行為之相關研究（未出版之碩士論文）。國立台東師範學院，臺東縣。
- 黃鈺婷（民 100）。個人、家庭與學校脈絡中的影響變因與青少年身心健康發展軌跡之討論。中華輔導與諮商學報，29，161-181。
- 楊曙戎（民 99）。台灣高中職生社經地位、母子依附、師生互動與偏差行為相關之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 歐陽儀（民 95）。青少年依附關係、知覺父母言語管教、情緒穩定之相關研究。教育心理學報，37(4)，319-344。
- 學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項(民 96 年 06 月 22 日)。
- 賴佳伶（民 92）。青少年親子依附關係及情緒因應方式、情緒因應能力之關係研究（未出版之碩士論文）。國立臺中師範學，臺中市。
- 顏光正（民 99）。臺北市國中導師管教方式與學生學業成就之相關研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 蘇明進（民 102）。親師 SOS。臺北市：天下雜誌股份有限公司。

英文部分

- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, *40*, 969-1025.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *16*(5), 427-454.
- Bartholomew K. & Horowitz L. M. (1991). Attachment styles among young adults : A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, *61*(2), 226-244.
- Beishuizen, J., Hof, E., van Putten, C., Bouwmeester, S., & Asscher, J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, *71*, 185-201. doi:10.1348/000709901158451
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, *21*(2), 141-170. doi:10.1007/s10648-009-9104-0
- Bowlby, J. (1969, 1973, 1980). *Attachment and loss (Vol.1 Attachment; Vol. 2. Separation: anxiety and anger; Vol 3: Loss: sadness and depression)*. New York: Basic Books.
- Charles, C. M. (1999). *Building classroom discipline (6th ed)*. New York : Longman.
- Chiu, L. H., & Tulley, M. (1997). Student preferences of teacher discipline styles. *Journal of Instructional Psychology*, *24*(3), 168-176.
- Davis, H. A. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *Elementary School Journal*, *106*(3), 193-223.

- DeMulder, E., Denham, S., Schmidt, M., & Mitchell, J. (2000). Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: Links from home to school. *Developmental Psychology, 36*(2), 274-282. doi:10.1037/0012-1649.36.2.274.
- Goossens, F. A., & van IJzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachment to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development, 61*, 832-837. doi:10.2307/1130967.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625-638. doi:10.1111/1467-8624.00301.
- Holmes, J. (1993). *John Bowlby and attachment theory*. London: Routledge.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 671-687). New York: Guilford.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992a). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development, 63*, 859-866. doi:10.2307/1131238.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992b). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development, 63*, 867-878. doi:10.2307/1131239.
- Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology, 11*, 251-268. doi:10.1017/S0954579499002047.
- Howes, C., Hamilton, C., & Philipsen, L. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development, 69*(2), 418-426.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D., & Myers, L. (1988). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. *Early Childhood Research Quarterly, 3*,

403-416. doi:10.1016/0885-2006(88)90037-3.

Joannon-Bellows, F. J. (1999). *The relationship between high school mathematics teachers' leadership behavior and students' mathematics anxiety*. Retrieved from ERIC database. (ED431628)

Jones, D. c., Abbey, B. B., Cumberland, A. (1998). The development od display rule knowledge: linkages with family expressiveness and social competence. *Child Development*,69(4), 1209-1222.

Maccoby , E. E. & Martin ,J. A. (1983). Socialization in the context of the family : Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.)*Handbook of child psychology* (vol.4, pp.1-102). New York: John Wiley & Sons.

Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti & E.M. Cummings, *Attachment during the preschool years: Theory, research and intervention* (pp. 121-160). Chicago: University of Chicago Press.

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2002). The relation of global first-grade environment to structural classroom features and teach and student behaviors. *The Elementary School Journal*, 102, 367-387. doi:10.1086/499709.

Parkay, F. W., & Conoley ,C. (1981). Discipline in the schools : *The relationship of educators' attitudes about corporal punishment to selected variables*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Texas, San Marcos.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R. C., & Nimetz, S. (1991). Relationship between children and teachers:

- Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-393. doi:10.1016/0193-3973(91)90007-Q.
- Pianta, R. C., Nimetz, S., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280. doi:10.1016/S0885-2006(97)90003-X.
- Resnick, M., Bearman, P., Blum, R., Bauman, K., Harris, K., Jones, J., et al. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823-832. doi:10.1001/jama.278.10.823.
- Rosenthal, T. L., Underwood, B. & Martin, M. (1969). *Assessing classroom incentive practice*. *Journal of Educational Psychology*, 60(5), 370-376.
- Tomal, D. R. (2001). A comparison of elementary and high school teacher discipline styles. *American Secondary Education*, 30(1), 38-45.
- Tsovili, T. D. (2004). The relationship between language teachers' attitudes and the state-trait anxiety of adolescents with dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 27(1), 69-87.
- Van Ryzin, M. (2010). Secondary school advisors as mentors and secondary attachment figures. *Journal of Community Psychology*, 38(2), 131-154. doi:10.1002/jcop.20356
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Wolfgang, C. H. (1995). *Solving discipline problems: Methods and models for today's teacher* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

附錄一 正式問卷

國中生生活經驗問卷

親愛的同學：您好！

這份問卷是用來了解國中生與父母、導師的相處情形，以及對導師管教的想法和目前的生活經驗，不是考試，所以沒有正確答案，也沒有好壞之分，請您依照自己真實的感受和想法來作答。您所回答的內容，我們會完全的保密，不會讓老師和其他同學知道，因此，請放心作答。在知悉問卷目的後，您如果同意參與研究者的研究計畫，請在下面我同意的部份勾選，並進行問卷的填答。非常謝謝您！

我同意 我不同意

填寫日期：_____年_____月_____日

祝您 學業進步

國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所

指導教授：程景琳 博士

研究生：李玲玲 敬上

中華民國一百零一年十二月

☺ 第一部分：基本資料 ☺

1、就讀學校：_____國中

2、班級座號：_____年_____班_____號

3、性別：①男生 ②女生

4、出生年月：民國_____年_____月

5、現任導師性別：①男導師 ②女導師

☺ 請翻背面繼續作答 ☺

第二部分：我和家人的相處

【填答說明】請依照你與『爸爸』及『媽媽』實際的相處情形，看完题目的敘述後，在右邊最適當的○中打✓。如果你沒有與爸爸或媽媽相處的經驗，作答前請先看灰色框框裡的問題。

例題：	從不這樣	很少這樣	有時這樣	常常這樣	總是這樣
爸爸對我很好。	①	②	③	④	⑤

說明：如果你覺得爸爸常常對你很好，就在「④常常這樣」的選項打✓。

如果你的情形是：因為爸爸已經去世或其他原因，而沒有與他相處的經驗，那麼你目前生活中最親近的男性長輩是：祖父（外公） 繼父 叔伯 舅舅
其他_____

請你針對此位男性長輩回答下列問題。

	從不這樣	很少這樣	有時這樣	常常這樣	總是這樣
01. 爸爸尊重我的感受。	①	②	③	④	⑤
02. 我覺得爸爸把父親的角色做得很好。	①	②	③	④	⑤
03. 爸爸很接納我。	①	②	③	④	⑤
04. 對於我所關心的事情，我會詢問爸爸的意見。	①	②	③	④	⑤
05. 當我為某事不愉快時，爸爸會發現察覺到。	①	②	③	④	⑤
06. 當我們一起討論事情時，爸爸會考慮我的看法。	①	②	③	④	⑤
07. 爸爸信任我的判斷能力。	①	②	③	④	⑤
08. 爸爸會幫助我對自己有更多的了解。	①	②	③	④	⑤
09. 我會告訴爸爸我的問題與困擾。	①	②	③	④	⑤
10. 爸爸會鼓勵我跟他討論我的困難。	①	②	③	④	⑤
11. 我信任爸爸。	①	②	③	④	⑤
12. 當我需要傾吐心事時，我能夠仰賴爸爸。	①	②	③	④	⑤

13. 如果爸爸知道有事情困擾著我，他會來問我。 ① ② ③ ④ ⑤

如果你的情形是：因為媽媽已經去世或其他原因，而沒有與她相處的經驗，那麼你目前生活中最親近的女性長輩是：祖母（外婆） 繼母 姑姑 阿姨 其他_____

請你針對此位女性長輩回答下列問題。

14. 媽媽尊重我的感受。 ① ② ③ ④ ⑤

15. 我覺得媽媽把母親的角色做得很好。 ① ② ③ ④ ⑤

16. 媽媽很接納我。 ① ② ③ ④ ⑤

17. 對於我所關心的事情，我會詢問媽媽的意見。 ① ② ③ ④ ⑤

18. 當我為某事不愉快時，媽媽會發現察覺到。 ① ② ③ ④ ⑤

19. 當我們一起討論事情時，媽媽會考慮我的看法。 ① ② ③ ④ ⑤

20. 媽媽信任我的判斷能力。 ① ② ③ ④ ⑤

21. 媽媽會幫助我對自己有更多的了解。 ① ② ③ ④ ⑤

22. 我會告訴媽媽我的問題與困擾。 ① ② ③ ④ ⑤

23. 媽媽會鼓勵我跟她討論我的困難。 ① ② ③ ④ ⑤

24. 我信任媽媽。 ① ② ③ ④ ⑤

25. 當我需要傾吐心事時，我能夠仰賴媽媽。 ① ② ③ ④ ⑤

26. 如果媽媽知道有事情困擾著我，她會來問我。 ① ② ③ ④ ⑤

第三部分：我和現任導師的相處

【填答說明】請依照你與『現任導師』實際相處的感受和看法作答。看完题目的敘述後，在右邊最適當的○中打✓。

從不這樣 很少這樣 有時這樣 常常這樣 總是這樣

01. 導師尊重我的感受。 ① ② ③ ④ ⑤

02. 我覺得導師把他的角色做得很好。	①	②	③	④	⑤
03. 導師很接納我。	①	②	③	④	⑤
04. 對於我所關心的事情，我會詢問導師的意見。	①	②	③	④	⑤
05. 當我為某事不愉快時，導師會發現察覺到。	①	②	③	④	⑤
06. 和導師討論我的困擾時，會讓我感覺羞愧或愚蠢。	①	②	③	④	⑤
07. 與導師相處時，容易讓我感到不愉快。	①	②	③	④	⑤
08. 我所感受到的不愉快，其實導師知道的很少。	①	②	③	④	⑤
09. 當我們一起討論事情時，導師會考慮我的看法。	①	②	③	④	⑤
10. 導師信任我的判斷能力。	①	②	③	④	⑤
11. 導師會幫助我對自己有更多的了解。	①	②	③	④	⑤
12. 我會告訴導師我的問題與困擾。	①	②	③	④	⑤
13. 我從導師那裡得到很少的關照。	①	②	③	④	⑤
14. 導師會鼓勵我跟他討論我的困難。	①	②	③	④	⑤
15. 我信任導師。	①	②	③	④	⑤
16. 當我需要傾吐心事時，我能夠仰賴導師。	①	②	③	④	⑤
17. 如果導師知道我正受某些事所困擾，他會來問我。	①	②	③	④	⑤

☞ 第四部分：我對現任導師管教的看法 ☜

【填答說明】以下題目是想了解你對現任導師管教班上同學的看法，看完題目的敘述後，請依照你實際的感受和看法，在右邊最適當的○中打√。

例題：	從不這樣	很少這樣	有時這樣	常常這樣	總是這樣
導師會當眾誇讚表現好的同學。	①	②	③	④	⑤

說明：如果你的現任導師很少當眾誇讚表現好的同學，就在「②很少這樣」的選項打√。

	從不這樣	很少這樣	有時這樣	常常這樣	總是這樣
01. 表現不好時，導師會安慰我。	①	②	③	④	⑤
02. 導師會試著瞭解我們每個人的問題。	①	②	③	④	⑤
03. 當我們表現不好時，導師會鼓勵我們繼續努力。	①	②	③	④	⑤
04. 導師會給我們改過的機會。	①	②	③	④	⑤
05. 導師會尊重我們的看法。	①	②	③	④	⑤
06. 沒搞清楚事情，導師很容易就大聲罵人或處罰。	①	②	③	④	⑤
07. 考試考不好，導師會在同學面前罵我。	①	②	③	④	⑤
08. 任何規定導師一定先問問我們的意見之後，才會做決定。	①	②	③	④	⑤
09. 導師不會給我們面子。	①	②	③	④	⑤
10. 導師常因責備學生而趕不上進度。	①	②	③	④	⑤
11. 導師的管教很老舊古板。	①	②	③	④	⑤
12. 導師心情不好時，會對我們比較兇。	①	②	③	④	⑤
13. 功課如果有不會或不懂的地方，導師會講解給我聽，直到懂了為止。	①	②	③	④	⑤
14. 導師的待人處事是我學習的對象。	①	②	③	④	⑤
15. 導師是真的關心我。	①	②	③	④	⑤
16. 導師對我常有不合理的要求。	①	②	③	④	⑤
17. 導師對待我和其他同學不公平。	①	②	③	④	⑤

第五部分：我的生活經驗

【填答說明】以下題目是想了解你在學校、家庭的生活情形，看完題目的敘述後，請依照自己在這學期的經驗與實際情況，在右邊最適當的○中打√。

例題：	不 符 合	有 點 符 合	完 全 符 合
我在上課時，經常分心。	①	②	③

說明：如果你在上課時，有時候會分心，就在「②有點符合」的選項打√。

	不符合	有點符合	完全符合
01. 我不能安定，不能長時間保持安靜。	①	②	③
02. 我經常頭痛、肚子痛或是身體不舒服。	①	②	③
03. 我覺得非常憤怒及常發脾氣。	①	②	③
04. 我經常獨處，我通常獨自玩耍。	①	②	③
05. 我通常依照吩咐做事。	①	②	③
06. 我經常擔憂，心事重重。	①	②	③
07. 我經常坐立不安或感到不耐煩。	①	②	③
08. 我有一個或幾個好朋友。	①	②	③
09. 我經常與別人爭執，我能使別人依我想法行事。	①	②	③
10. 我經常不快樂，心情沉重或流淚。	①	②	③
11. 一般來說，其他與我年齡相近的人都喜歡我。	①	②	③
12. 我容易分心，我覺得難於集中精神。	①	②	③
13. 我在新的環境中會感到緊張，我很容易失去自	①	②	③
14. 我常被指撒謊或不老實。	①	②	③
15. 其他小孩或青少年常針對或欺負我。	①	②	③
16. 我做事前會先想清楚。	①	②	③
17. 我會從家中、學校、或別處拿取不屬於我的物件。	①	②	③
18. 我與大人相處較與同輩相處融洽。	①	②	③
19. 我心中有許多恐懼，我很易受驚嚇。	①	②	③
20. 我總能把手頭上的事情辦妥，我的注意力良好。	①	②	③

😊 問卷結束，請再重頭檢查一遍，是否有漏答的題目 😊

附錄二 父母與同儕依附量表同意書

Mark T. Greenberg Ph.D.
Bennett Chair of Prevention Research
Director, Prevention Research Center

College of Health and Human Development
PHE 814 863-0112
FAX 814 863-7963
Email: mxg47@psu.edu

Dear Colleague:

Thank you for your request for information concerning the research that we have conducted on adolescents' perceived attachment to peers and parents. First, we have enclosed a copy of our article in the Journal of Youth and Adolescence in 1987 that introduced the Inventory of Parent and Peer Attachment. We have also enclosed a manual providing information on our factor analyses of the scales, information on reliability of the scales, and a scoring key.

Since the study reported in the 1987 paper was carried out, we have revised the IPPA. In her dissertation, Gay Armsden modified the IPPA so as to separately assess perceived quality of attachment to mothers and fathers (instead of parents together). We have enclosed a copy of this unpublished measure, The IPPA (Mother, Father, Peer Version), and a page of scoring information. In her study of over 400 college students, Gay has found that most of the same items fall on the same factors for mothers and father separately that we found in the factor analysis of parents together on the IPPA. However, there were enough differences in loadings that we judged it best to discourage the use of subscales in the revised version of the IPPA until further research could be done. Recommended scoring for this version thus involves total scores for Mother, Father, and Peer, but no subscale scores. However, while scoring subscales is not advised, we have included instructions for doing so, since many researchers have requested this information.

If you have further questions, please feel free to call (814 863-0112) or e-mail Gay Armsden at (g.armsden@gmail.com), or write. If you decide to use our measures in data collection, please let us know. We would also appreciate a copy of papers that utilize the measure(s).

Sincerely,

Mark T. Greenberg, Ph.D.
Professor

Gay Armsden, Ph.D.
Research Consultant

附錄三 師生依附預試量表

親愛的同學：您好！

這份問卷是用來了解國中生與導師的相處情形，不是考試，所以沒有正確答案，也沒有好壞之分，請您依照自己真實的感受和想法來作答。您所回答的內容，我們會完全的保密，不會讓老師和其他同學知道，因此，請放心作答。在知悉問卷目的後，您如果同意參與研究者的研究計畫，請在下面我同意的部份勾選，並進行問卷的填答。

非常謝謝您！

我同意 我不同意

填寫日期：_____年_____

月_____日

祝您 學業進步

國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所

指導教授：程景琳 博士

研究生：李玲玲 敬上

中華民國一百零一年十二月

☞ 第一部分：基本資料 ☜

1、就讀學校：_____國中

2、班級座號：_____年_____班_____號

3、性別：①男生 ②女生

4、出生年月：民國_____年_____月

5、現任導師性別：①男導師 ②女導師

☺ 請翻背面繼續作答 ☺

第二部份：我和現任導師的相處

【填答說明】請依照你與『現任導師』實際相處的感受和看法作答。看完題目的敘述後，在右邊最適當的○中打✓。

	從 不 這 樣	很 少 這 樣	有 時 這 樣	常 常 這 樣	總 是 這 樣
01. 導師尊重我的感受。	①	②	③	④	⑤
02. 我覺得導師把他的角色做得很好。	①	②	③	④	⑤
03. 我希望我有個與現在不同的導師。	①	②	③	④	⑤
04. 導師很接納我。	①	②	③	④	⑤
05. 對於我所關心的事情，我會詢問導師的意見。	①	②	③	④	⑤
06. 我覺得讓導師知道我的感受是沒有用的。	①	②	③	④	⑤
07. 當我為某事不愉快時，導師會發現察覺到。	①	②	③	④	⑤
08. 和導師討論我的困擾時，會讓我感覺羞愧或愚蠢。	①	②	③	④	⑤
09. 導師對我有太多的期望。	①	②	③	④	⑤
10. 與導師相處時，容易讓我感到不愉快。	①	②	③	④	⑤
11. 我所感受到的不愉快，其實導師知道的很少。	①	②	③	④	⑤
12. 當我們一起討論事情時，導師會考慮我的看法。	①	②	③	④	⑤
13. 導師信任我的判斷能力。	①	②	③	④	⑤
14. 導師有他自己的煩惱，所以我不想拿我的問題去煩他。	①	②	③	④	⑤
15. 導師會幫助我對自己有更多的了解。	①	②	③	④	⑤
16. 我會告訴導師我的問題與困擾。	①	②	③	④	⑤
17. 我對導師感到生氣。	①	②	③	④	⑤
18. 我從導師那裡得到很少的關照。	①	②	③	④	⑤
19. 導師會鼓勵我跟他討論我的困難。	①	②	③	④	⑤

-
20. 導師了解我。 ① ② ③ ④ ⑤
-
21. 當我為某事生氣時，導師會試著去體諒我。 ① ② ③ ④ ⑤
-
22. 我信任導師。 ① ② ③ ④ ⑤
-
23. 導師不了解我最近經歷的事情。 ① ② ③ ④ ⑤
-
24. 當我需要傾吐心事時，我能夠仰賴導師。 ① ② ③ ④ ⑤
-
25. 如果導師知道我正受某些事所困擾，他會來問我。 ① ② ③ ④ ⑤
-

😊 問卷結束，請再重頭檢查一遍，是否有漏答的題目 😊

附錄四 「師生依附預試量表」項目分析、因素分析結果

一、《師生依附預試量表》項目分析結果摘要表

題項	極端組比較		同質性檢驗		備註
	決斷值 (CR 值)	題目與總分相關	題項刪除後的 alpha 值		
1	11.843***	.735**	.921		○
2	12.440***	.759**	.920		○
3	8.423***	.564**	.923		○
4	9.708***	.665**	.922		○
5	8.944***	.658**	.922		○
6	6.734***	.536**	.924		○
7	7.648***	.599**	.923		○
8	5.542***	.433**	.926		○
9	-1.085	-.088	.933		刪除
10	10.835***	.661**	.921		○
11	6.596***	.486**	.924		○
12	9.752***	.708**	.921		○
13	8.513***	.664**	.922		○
14	1.654	.212**	.930		刪除
15	13.039***	.739**	.920		○
16	10.377***	.693**	.921		○
17	12.498***	.672**	.921		○
18	7.056***	.560**	.923		○
19	11.546***	.734**	.920		○
20	13.766***	.782**	.919		○
21	10.887***	.714**	.920		○
22	12.601***	.752**	.920		○
23	3.909***	.387**	.927		刪除
24	14.906***	.739**	.920		○
25	11.151***	.679**	.921		○

** $p < .01$ *** $p < .001$ 總量表的 alpha 係數 = .926

二、《師生依附預試量表》KMO 與 Bartlett 檢定摘要表

Kaiser-Meyer-Olkin 取樣適切性量數		.993
Bartlett 的球形檢定	近似卡方分配	2645.111
	df	231
	顯著性	.000

三、《師生依附預試量表》因素分析結果摘要表

題號	題目	抽取的因素			備註
		溝通	信任	疏離	
25	如果導師知道我正受某些事所困擾，他會來問我。	.826	.180	.126	○
20	導師了解我。	.790	.271	.269	刪除
19	導師會鼓勵我跟他討論我的困難。	.787	.247	.205	○
16	我會告訴導師我的問題與困擾。	.772	.134	.236	○
7	當我為某事不愉快時，導師會發現察覺到。	.762	.222	-.054	○
24	當我需要傾吐心事時，我能夠仰賴導師。	.711	.229	.336	○
5	對於我所關心的事情，我會詢問導師的意見。	.697	.335	.053	○
21	當我為某事生氣時，導師會試著去體諒我。	.688	.394	.146	刪除
15	導師會幫助我對自己有更多的了解。	.634	.374	.283	○
4	導師很接納我。	.375	.766	.074	○
1	導師尊重我的感受。	.441	.711	.183	○
2	我覺得導師把他的角色做得很好。	.398	.691	.310	○
17	我對導師感到生氣。	.088	.638	.549	刪除
13	導師信任我的判斷能力。	.502	.620	.049	○
12	當我們一起討論事情時，導師會考慮我的看法。	.545	.613	.087	○
22	我信任導師。	.480	.531	.350	○
6	我覺得讓導師知道我的感受是沒有用的。	.146	.042	.750	刪除
10	與導師相處時，容易讓我感到不愉快。	.084	.477	.697	○
8	和導師討論我的困擾時，會讓我感覺羞愧或愚蠢。	.056	.068	.636	○
11	我所感受到的不愉快，其實導師知道的很少。	.372	-.181	.626	○
3	我希望我有個與現在不同的導師。	.051	.400	.618	刪除
18	我從導師那裡得到很少的關照。	.210	.231	.538	○
總量表的累積解釋變異量%				64.326	

附錄五 教師管教方式量表同意書

「教師管教方式量表」使用同意書

本人同意李玲玲君，使用本人在《測驗學刊》第 55 輯第 3 期，所著「教師管教方式量表」模式之驗證研究一文中之「教師管教方式量表」，進行國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文之研究，該量表謹供李玲玲君研究之用，不得轉作其他用途。

同意人： 王鐘如

中華民國 101 年 12 月 6 日

「教師管教方式量表」使用同意書

本人同意李玲玲君，使用本人在《測驗學刊》第 55 輯第 3 期，所著「教師管教方式量表：模式之驗證研究」一文中之「教師管教方式量表」，進行國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文之研究，該量表謹供李玲玲君研究之用，不得轉作其他用途。

同意人： 孫曼衡

中華民國 101 年 12 月 4 日