

第二章 文獻探討

本章目的在整理和歸納與本研究主題有關的理論與研究結果，作為本研究的立論基礎。本章共分成四節，第一節為教師管教信念的意涵與評量；第二節為教師管教信念與管教目標之關係；第三節為教師管教信念與管教策略之關係；第四節為教師管教信念、管教目標與管教策略之關係。茲分別敘述如下：

第一節 教師管教信念的意涵與評量

本節主要針對教師管教信念進行探究。首先說明教師管教和教師管教信念的意涵，其次是評量工具，最後針對教師管教信念相關研究加以討論。

一、管教的意涵

「管教」(authoritarian) 一詞可用在家庭中的父母管教，亦可用在教育上的教師管教。國語活用詞典(周何，1987)對管教的解釋為「約束與教導」，而三民書局大辭典(三民書局大辭典編纂委員會，1985)則將「管教」定義為「管理與教導」。此外，張春興(1995)在「張氏心理學辭典」中提到，「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。」

至於在朗文辭典(Longman Dictionary of American English, 1983)中將管教一詞定義為「訓練個體的心靈和身體，使其能夠服從和自我控制」。再者，牛津高階英漢雙解辭典(Oxford Advanced Learner's English-Chinese Dictionary, 1995)是將管教解釋為「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。」

從上述中文和英文辭典對「管教」一詞的定義可以發現，管教本身具

有約束、教導、管理、訓練、磨練的含意，通常是上對下實施，目的不只希望個體能夠服從外在規範，亦期望個體能夠發自內心約束自我的行為。

除了辭典對「管教」一詞的定義，許多學者亦曾對教師管教予以定義。在國內學者方面，林孟皇（1995）認為，教師的管教行為是指：施教者行使教育權時，對於孩童偏差行為基於專業判斷後，所做的矯治性措施。由於管教行為的目的在實踐教育目標，所以只要是用以矯治孩童偏差行為的教育手段皆可稱之為「管教」。歐陽教（1996）則認為，教師管教是指運用一切合理可行的措施引導學生，其中包括訓導、輔導等方法，目的是促進學生適性發展，啟發身心潛能。此外，吳清山（1996）曾引述 P. D. Eggen 與 D. Hauchak 對管教的定義，認為「教師管教是教師對學生破壞和諧環境或干擾學習機會等行為所採取的行為。」換言之，當學生出現不適當行為，包括違反法律、校規、班規或教師規範，而造成教師的教學活動無法順利進行時，教師所必須採取的合宜行為，目的在制止學生不適當行為或引導學生表現良好行為。秦夢群（1997）則指出，管教係指教師為達教育目的，所運用管理與輔導的各種手段，主要是改變學生氣質，以端正其偏差行為。

在國外學者方面，Wolfgang（1995）認為，教師管教是教師在學生行為發生干擾教育活動的進行，或違反教師、學校行政以及一般社會所設立的規範或法令時，所採取的必要行為。Charles（1999）則認為，教師管教是指教師為幫助學生在校行為能表現合宜，所做的指導，目的在預防、終止和導正不適當行為，而最終目標則是幫助學生自我控制，降低教師一再介入的需要，並將管教分成：預防性管教、支持性管教、矯治性管教三種面向。以下針對與「管教」相關的名詞，如懲戒、體罰等，作出說明（黃姬芬，2002）：

（一）懲罰（punishment）

懲罰乃管教方式之一，當個體表現不當行為，或違反規定時，施予個體痛苦的經驗，使其產生不舒服的感覺，以否定學生的行為，喝止問題行為的發生。然而，管教的方式很多，並不一定都會使學生感到不悅感，「懲罰」只是眾多管教方式之一。

(二) 體罰 (physical punishment)

楊守全、王正偉 (1990)、游美惠 (1994)、莊繡霞 (1996)、秦夢群 (1997) 認為，「體罰」是教師對學生所為之使學生直接或間接地感到身體上痛苦或疲勞的懲戒行為，可為打擊學生身體之一部分，或是命其跑操場、罰站等，以促其改正不良行為。體罰 (corporal punishment) 在我國原是以行政命令明文禁止，但對體罰之方式並未有明確界定，根據學者之研究，大抵可分為四類 (莊繡霞，1996)：

1. 鞭打：諸如打手心，打臀部，打耳光。
2. 維持特定姿勢：諸如長期罰站、半蹲、罰舉重物。
3. 激烈運動：諸如罰跑步，伏地挺身，青蛙跳。
4. 過度從事特定行為：諸如過度罰勞動服務，過度罰抄課文。

由此可知，體罰乃懲罰學生的方法之一。管教、懲罰與體罰之關係如圖 2-1-1 所示：

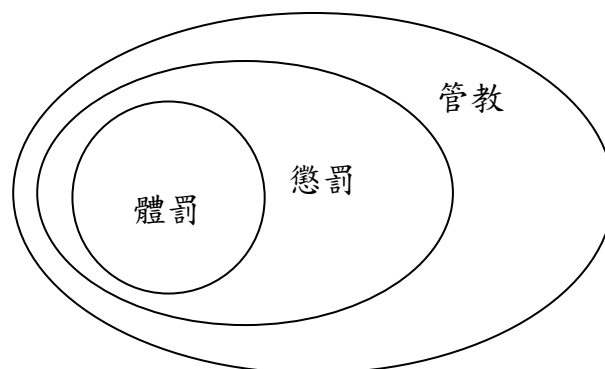


圖 2-1-1 管教相關名詞關係圖

綜合以上所知，「教師管教」是指教師在教育情境下，包括校園中和教室內，針對學生不適當行為，透過合宜的「作為、行動及技巧」，期望能減少學生的不適當行為，並教導學生表現出良好行為，進而培養學生自我控制、適應社會的能力，以發揮教育的功能。

二、教師管教信念的意涵

Rokeach (1968) 認為信念可以是描述性或評價性的，信念包含三大部分，即陳述知識的認知成分、引起動機的情感成分以及具體行動的行為成分。信念是一種相當抽象的概念，是內在的想法與價值判斷，是一種心理傾向，是人們對某一種命題的主張或感覺，基於權威或證據，在心理不需加以驗證即視為真的事物(王恭志, 2000; 高強華, 1993; 黃姬芬, 2002)。信念會受到個人特質、成長經驗與所屬環境間交互作用的影響，不容易被改變，是引導個體思考和行為的一種內在觀點(周淑惠, 1999; 湯仁燕, 1993; 顏銘志, 1996)。綜合以上所知，信念是個人特有的思考模式，受到內外因素的影響，進而影響個體的認知、情感和行為。

針對教師信念的層次，國內外多位學者從不同主題，不同角度和觀點提出不同的看法。整理教師信念相關研究可以發現，教師信念的層次主要和「課程與知識」、「師生關係」、「學生差異」、「教師角色」、「班級經營」、「常規處理」、「社會環境」(陳雅莉, 1994; 湯仁燕, 1993; 楊士賢, 1997)等面向有關。然而，以往與教師信念有關研究多著重在教師課程教學信念方面(古鈞元, 2002; 石雅玫, 2000; 吳威廷, 2004; 吳瓊鳳, 2002; 粘玉秀, 2002; 陳金萍, 2003)，而與教師管教、班級經營、常規處理有關的信念研究則較少出現(朱苑瑜, 2001; 林詹田, 2001; 洪玉娟, 2003; 陳玉鈴, 2002; 許錦華, 2004; 許雅鈞, 2004; 黃姬芬, 2002; 楊士賢, 1996)。因此，到底教師管教學生時的管教信念為何？則成為本研究的重

點。

本研究將「教師管教信念」定義為：教師在教育情境下，包括校園中和教室內，處理學生在生活習慣、學習、人際、個性方面違反法律、校規、班規或教師規範的不適當行為時，所抱持的一種態度、看法及心理傾向。

三、教師管教信念的評量

綜合上述所知，教師管教信念屬於教師信念中的一環，教師管教常發生在教育活動中，當學生出現會干擾教學活動進行的行為時，教師就需要給予糾正或改變。教師管教是教師專業行為之一，具有全面性和普遍性的特色，且與班級常規的經營、班級秩序的管理、學生行為問題的處理等亦都有相關（陳馨蘭，1998）。因此，本研究試圖從教師信念、教學信念、教師班級經營信念以及教師常規管理信念中，擷取相關的部分，對教師管教信念做深入的探討。

關於管教信念類型取向的劃分，不同學者有不同的看法，研究者整理相關文獻歸納發現，有關教師管教信念的分類方法大致上可分成：二分法、三分法和多向度。管教信念類別的分析有助於幫助教師瞭解自己對於「管教」的看法，以下分別說明之。

（一）二分法的教師管教信念

陳雅莉（1994）、秦夢群（1992）將教師管教信念分成「人本主義」與「行為主義」兩種取向。「人本主義取向」的教師認為學生是自制的，班級經營上偏好民主氣氛，班級中的事情主要由學生決定，教師尊重學生的決定，並從旁給予指導和引導。師生間有雙向溝通的管道，學生可以自由發表意見，整體學習環境的營造以學生為主。而「行為主義取向」的教師，則認為學生沒有自制力，是被動的，認為應該由外在環境塑造學生的

良好行為。因此需要訂定規範讓學生服從，班級經營上偏好高度控制的氣氛，班級中的事情主要由教師決定，溝通方式主要是由上對下。教師在班級中是權威的角色，班級規範以教條式為主。朱苑瑜（2001）將教師信念中的「學生管教信念」分成「傳統」與「開放」兩個取向。「傳統」取向的教師傾向採取限制、保守、教師中心、規範的觀點；「開放」取向的教師則傾向自由、開放、學生中心、發展導向的觀點。

（二）三分法的教師管教信念

Glickman 與 Wolfgang（1986）將教師對學生的行為管教信念分成三種：干涉主義者（interventionist）、非干涉主義者（non-interventionist）和交互作用主義者（interactionist）。「干涉主義者」傾向行為學派，認為人類行為受外在控制與制約，學生問題行為主要是不當獎賞或懲罰的結果，為了有效導正學生行為，教師必須訂定行為標準和規範，並有效塑造學生適當的行為表現，強調教師對學生的高度控制。「非干涉主義者」傾向心理分析和人本心理學，認為不守規矩的行為是個人內在衝突未獲得解決，如果給予支持和鼓勵，問題行為就可以獲得解決。「非干涉主義者」取向的教師認為，學生本身擁有自我解決問題的能力，不需要強加規則在學生身上。「交互作用主義者」則是介於干涉主義者和非干涉主義者間，傾向社會心理學及發展心理學，認為學生可藉由與外在世界的人、事、物接觸而獲得學習，透過師生間和同儕間的互動、模仿，有助於矯治學生的問題行為。

Burden（1995）將教師常規管理信念分為低教師控制取向（low teacher control approaches）、中教師控制取向（medium teacher control approaches）和高教師控制取向（high teacher control approaches）。

「低教師控制取向」的教師，認為學生有做決定的潛能，在教學、管理及維持紀律時，會以學生的看法、感覺、理念和喜好為考量，學生有較高的

自主權，教師是協助者，協助學生掌控自己的行為，以及協助學生釐清問題行為的原因。「低教師控制取向」教師認為教室內仍然需要訂定基本規範，學習環境應該井然有序。「中教師控制取向」教師認為學生的發展是先天能力和外在環境的結合，因此除了尊重學生的決定，亦要重視師生和學生同儕間的互動，教室規範是師生所共同擬定。相較之下，「中教師控制取向」的教師比「低教師控制取向」者擁有較多控制權。而「高教師控制取向」的教師則認為學生的成長與發展，主要由外在環境制約而成，所以教師應該代替學生做決定，較少重視學生的看法、感覺、理念和喜好，而教師的規則和要求為主，以增強學生良好行為，避免出現不良行為。

綜合以上所知，三分法的教師信念取向，雖然類別名稱不同，但可整理成以教師為中心、以學生為中心和雙向互動的管教信念類別。「以教師為中心」的管教信念認為教室規範應該由教師訂定，由學生依循，教師具有高控制權和高管教權，學生行為需要透過外在制約，學生的自主性不足。「以學生為中心」的管教信念則強調學生的自主性，認為學生是教室內的主體，所以教室規範應該由學生自行訂定，控制權主要在學生身上，教師只是協助者。而「互動式」的管教信念則同時強調教師和學生的權力，認為學生行為是個體與環境互動的結果，所以訂定班級規範需師生雙方共同討論和決定，當學生出現不適當行為時，亦應該由師生一起解決。

（三）多向度的教師管教信念

Bauch (1982) 研究教師教育信念時，從教師管教與控制 (teacher discipline and control) 和學生參與 (student participation) 兩個向度分析教師教育信念，將教師教育信念分成獨裁型 (autocrats)、策略型 (strategies)、放任型 (laissez-faire)、民主型 (democrats) 四種。「獨裁型」教師是控制導向，屬於高教師控制、低學生參與，強調教師在教室中的權威地位，希望學生順從，不主張讓學生參與教室內事務的決

定。「策略型」教師是管理導向，屬於高教師控制、高學生參與，重視學生參與和自主性，但亦不放棄教師為指導者的角色。「放任型」教師是自然導向，屬於低教師控制、低學生參與，這一類型的教師是矛盾的，一方面喜歡學生獨立自治，卻不認為學生有參與學校活動的決定權，亦不重視學生個人發展。至於，「民主型」教師則是參與導向，屬於低教師控制、高學生參與，強調學生的獨立、自治以及個人發展，不給予學生過多控制，但會提供活動刺激讓學生參與，重視師生的合作。詳如表 2-1-2 所示。

表 2-1-1 Bauch (1982) 教師信念類型

信念類型	信念取向		行為導向
	教師控制	學生參與	
獨裁型	高	低	控制導向
策略型	高	高	管理導向
放任型	低	低	自然導向
民主型	低	高	參與導向

國內學者王財印 (1992)、朱倫萱 (2006)、吳清山 (1984) 將國中教師管教態度，分成四種：民主型、嚴格型、放任型、冷淡型。「民主型」教師與學生相處關係融洽，以誘導的方式引導學生而不予以強制。「嚴格型」教師強調權力和班級秩序。「放任型」教師則較少干涉學生的行為，亦不重視班級秩序。而「冷淡型」教師對於學生的瞭解不夠，並且對學生的行為漠不關心。

此外，黃姬芬 (2002) 以行為主義取向和人本主義取向為分析向度，將教師管教信念分成統合型、權威型、信賴型、疏離型。高行為主義取向、高人本主義取向教師定義為「統合型」；高行為主義取向、低人本主義取向教師定義為「權威型」；低行為主義取向、高人本主義取向教師定義為

「依賴型」；低行為主義取向、低人本主義取向教師定義為「疏離型」。「統合型」教師認為自己有能力管教學生的偏差行為，亦相信學生有修正自我行為的能力，同時強調教師和學生對於教室活動的參與。而「權威型」的教師認為教師的權威是導正學生偏差行為的重要條件，強調教師的權力和規範。「信賴型」教師相信學生有自我修正行為的能力，並能自己負責，因此認為教師應該扮演引導者。而「疏離型」教師則不認為自己有管教學生的能力亦不認為學生有自我修正的能力。詳如表 2-1-2 所示。

表 2-1-2 黃姬芬（2002）教師管教信念類型

管教信念類型	管教信念取向	
	行為主義取向	人本主義取向
統合型	高	高
權威型	高	低
信賴型	低	高
疏離型	低	低

教學是複雜的歷程，教導或管教學生時，教師可能同時具有多種信念取向，因此，難以完全明確劃分。再加上，教師信念取向上之不同代表程度上的差異，而非類別上的對立（湯仁燕，1993）。綜合以上研究可發現，不論二分法、三分法或多向度對教師管教信念的區分，皆可歸納成「傳統」和「開放」兩個取向，「傳統」取向代表：高度控制、講求規定與服從、以教師為中心、保守獨裁的管教信念；而「開放」取向則代表：以學生為中心、強調師生互動、非干涉性、低教師控制、自由的管教信念。此與朱苑瑜（2001）的分類方式最為符合，因此本研究選擇朱苑瑜（2001）「教師信念量表」中的「學生管教」分量表，作為教師管教信念的研究工具，進一步探討教師管教信念的重要內涵。

四、背景變項與教師管教信念之相關研究

國內外對於影響教師管教信念的相關研究尚不多見，以下就教師信念、教學信念、教師班級經營信念以及教師常規管理信念中，擷取相關部分，做出整理。由於信念會受到個人內在思考、個人經驗與環境交互作用影響，所以到底哪些背景變項會影響教師管教信念，在本研究中將針對教師人口變項以及學校環境變項加以探討。

(一) 教師人口變項

根據過去有關影響教師信念因素中，教師人口變項常是主要影響來源之一，包括教師性別、專業背景、任教年資、學歷、教師任教年級與職務等（林清財，1990；林麗琴，1995；黃敏，1994；黃順利，1999；翁崇文，1996；陳雅莉，1994；葉興華，1994；湯仁燕，1993；楊士賢，1997；蔡明俊，1999；劉榮裕，1995；顏銘志，1996；Duncan, 1992；Frey, 1987；Friedman, 1995；Greenstein, 1973；Lasley, 1980；Brousseau & Byers, 1988）。由於研究者有興趣的重點在於教師性別、專業背景以及任教年資與教師信念、教學信念、教師班級經營信念以及教師常規管理信念之關係。因而，只就這些方面的相關研究發現說明如下：

關於性別不同，教師管教信念的差異，林清財（1990）研究發現，男女教師在教育信念上有顯著差異，女教師比男教師更相信學生有控制自己行為的能力，認為每個學生都是獨特的個體，且應強調密切的師生關係。此外，女教師不贊成體罰的比例較男教師高，女教師多傾向於人本型而男教師多傾向監管型。但對學生犯錯的看法方面，男教師則比女教師寬容（葉興華，1994；Duncan, 1992；Humbert, 1990；Reddick, 1992；White, 1990）。林麗琴（1995）研究「國民小學教師領導型態與學生疏離感」時亦發現，性別角色會影響教師紀律管理的類型與態度，國外學者Friedman（1995）

研究發現，男女教師對於學生違規行為有不同的看法，男教師認為學生上課不專心是很嚴重的問題，而女教師則認為學生對教師不尊重的態度才是嚴重的行為。但亦有研究指出不同性別教師在行為主義取向及人本主義取向上並無顯著差異，也就是說男教師並沒有比女教師更具權威傾向（陳雅莉，1994；楊士賢 1997）。

有關專業背景對教師管教信念的影響，林清財（1990）認為師範大學畢業的教師，比師專畢業或其他師資培育機構畢業的教師，對於學生有更多正向信念。黃敏（1994）、劉榮裕（1995）亦發現教師信念會因專業背景不同，而在教室管理的方法和班級領導模式上有所差異。但葉興華（1994）、顏銘志（1996）、楊士賢（1997）研究卻發現，不同學歷的教師在教育信念、教學信念和班級經營信念上，並無顯著差異。

有關任教年資對於教師管教信念的影響，林清財（1990）指出，服務 15 年以下的教師比任教 16 年以上的教師較具有進步的教育信念，認為學生能夠自己控制自己的行為。黃順利（1999）亦發現任教年資 5 年以下的教師，對學生行為具有較高的正向信念，而任教年資達 21 年以上的教師對學生行為則具有較高的負向信念和權威性格，較主張嚴厲懲罰。朱倫萱（2006）研究則發現，任教 10 年以下的國小教師傾向採取「嚴格型」管教態度，而任教 21-30 年的國小教師則傾向於「民主型」管教態度。此外，比較實習教師最初對教育的想法與真正接觸教育現場之後的經驗，可以發現，實習前後教師的信念會產生改變（蔡明俊，1999；Greenstein，1973；Lasley，1980）。然而，顏銘志（1996）、Frey（1987）、Duncan（1992）研究卻發現，不同教學年資的教師在教學信念各層面、整體教學信念以及教師控制意識上並無顯著差異。

（二）學校環境變項

關於學校所在城鄉地區與教師信念間的關係，林清財(1990)、Solomon (1996) 均指出，在城市任教的教師比在鄉村任教者更相信學生具備自我控制的行為，湯仁燕(1993)亦發現城市地區教師的「師生關係信念」和偏遠地區教師之間有差異。但陳雅莉(1994)、顏銘志(1996)、楊士賢(1997)、黃順利(1999)則發現，國小教師服務的學校所在地，並不會影響教師在學生行為上的信念。

有關學校規模與教師信念之間的關係，楊士賢(1997)、林詹田(2001)、Hoy(1979)均認為規模較小的學校，教師人本取向信念較高。但湯仁燕(1993)、翁崇文(1996)、顏銘志(1996)、陳馨蘭(1998)、Voegel (1979)則認為學校規模與教師信念之間未有顯著的相關。

由以上研究發現，教師人口變項和學校環境變項是影響教師信念、教學信念、教師班級經營信念以及教師常規管理信念的重要因素，因此本研究欲瞭解目前人口變項不同、學校環境變項不同的國中教師管教信念為何？乃成為本篇研究的重要動機之一。

第二節 教師管教信念與管教目標之關係

本節主要針對教師管教目標進行探究。首先說明教師管教目標的意涵，其次是相關評量工具，接下來針對教師管教目標的背景變項研究，以及有關管教信念與目標之相關研究加以討論。由於國內有關管教目標的研究極為有限，因此研究者從父母教養目標、家長教育期望、教師期望等相關文獻對「教師管教目標」加以探討。

一、教師管教目標的意涵

根據中英文辭典（三民書局大辭典，1985；Longman Dictionary of American English, 1983；Oxford Advanced Learner's English-Chinese Dictionary, 1995）的解釋，目標（goal）與期望（expectation）的意義相似，意涵為：未來希望達到的狀態，是一個欲追求、欲達到的境界或標準，有希望並期待他人或自己可以達到某些境界或狀態的意思。

林惠雅（1999）以「生活作息與習慣」、「人際關係」、「學習」、「自我管理與個性」作為訪談母親教養情境的四大範疇，將「教養目標」定義成：母親對子女的期待，認為子女必須學習以及具備的特質。林俊瑩（2001）、黃菁瑩（1999）、楊景堯（1993）將「家長教育期望」定位在，家長對子女學業上的期許以及未來最高學歷的期望，著重在學業行為方面。而侯世昌（2002）則是將「家長教育期望」界定為：父母希望子女接受何種教育、得到怎樣的成效，所持的一種心向或態度，除了學業成就方面的期望，還包括品德及人際的期望。

關於教師期望的定義，Brophy 與 Good（1970）將教師期望視為教師對學生成就的評定，而李素卿（1999）、李俊甫（2002）、鄭斐娟（2000）擴大教師期望的範圍，將教師期望視為教師對學生現在與未來一般能力或

特殊領域表現，所持有的評價高低。教師期望除了受學生表現的影響，亦會因教師個人背景因素不同而有差異，所以有學者從師生互動的觀點，將「教師期望」界定為，教師基於個人態度、價值觀念、人格特質，以及與學生互動的經驗，並參閱學生背景資料，對學生現在與未來行為表現及學業成就，所賦予的評價與期望（王財印，1992；吳美玲，2001；張世平，1984；Brophy, 1985）。

綜合上述所言，研究者將「教師管教目標」定義為：教師基於對管教內在價值與外在效用的認知，在管教學生時所擬定的期望標準及對學生行為的期許。

二、教師管教目標的評量

誠如以上所言，由於國內有關管教目標的研究極為有限，因此研究者從父母教養目標、家長教育期望、教師期望等相關文獻對「教師管教目標」加以探討。關於父母教養目標內涵研究方面，Segal（1985）使用訪談法將家長教養目標歸納成六大項，詳述如下：

- （一）競爭目標（competition goals）：希望孩子能勇於爭取自己的權益，能積極奮鬥，自我肯定，並且擁有自我防衛的能力。
- （二）過程目標（process goals）：希望孩子成為獨立的學習者，培養良好溝通技巧，有豐富想像力，具有好奇心，並且可以成為一位優秀的問題解決者。
- （三）合作目標（cooperation goals）：希望孩子能體貼助人，具有愛心，能與人相處融洽，能和不同文化的孩子交朋友，並願意與人分享。
- （四）服從目標（obedience goals）：希望孩子能聽從長輩、父母、教師的指示。
- （五）學校成就目標（success in school goals）：希望孩子在學校成績

良好，可以成為一位好學生。

(六) 倫理價值目標 (ethical values goals): 希望孩子建立良好價值觀，有責任感、倫理觀念，可以判斷是非，能成為一位值得信任的人。

國內林文瑛與王震武 (1995) 以直接詢問父母的方式，探討父母對子女的期望，並歸納出十類教養目標：出人頭地、尊重寬容、傳統道德、人格發展、能力成就、安身立命、社會責任、意識型態、社會評價以及其他。其中 70.4% 的家長，最重視子女的「人格發展」，對於子女人格特質、人倫關係、處事方法等方面都有相當大的期望。此外，王叢桂 (1997) 根據林文瑛與王震武 (1995) 的研究結果，採用訪談法，針對 25 位家長進行研究，發現「適性發展」、「端正的品格、正確的人生觀及判斷是非的能力」、「孩子的人格統整，情緒和社會關係的發展」、「健康快樂、飲食起居、照顧與運動」是父母教養子女的重要目標。此結果與林文瑛與王震武 (1995) 的發現十分相似。

林惠雅 (1999) 針對 120 位母親進行半結構式訪談，經整理後，將母親教養目標分成六大項：基本道德人格培養、人際關係、成就競爭、平安順從、獨立自表以及適性發展、身心健康和快樂。其內涵敘述如下：

- (一) 基本道德人格培養：希望子女學習做人做事的道理，重視子女品德和分辨對錯能力的培養。
- (二) 人際關係：希望子女能結交朋友，能有好人緣。
- (三) 成就競爭：希望子女好好唸書，在課業上有一定水準的表現，並希望子女將來可以找到一份好工作。
- (四) 平安順從：希望子女在成長過程中能平安、順利、穩定，對長輩的建議能順從，與人相處上可以退一步海闊天空。
- (五) 獨立自表：希望培養子女獨立、自我照顧的能力，可以自己處理自

己的事情，能自己面對社會挑戰，並且勇於表達想法，勇於表現自己的能力。

(六) 適性發展、身心健康和快樂：希望子女能夠健康快樂，依照自己的興趣自然發展，能夠正向、快樂的成長。

林惠雅(1999)的研究結果和 Segal(1985)、林文瑛等(1995)以及王叢桂(1997)所提出來的結果相吻合。之後，林惠雅(1999)更進一步分析 469 位母親的問卷填答結果，經因素分析顯示，母親教養目標可再整併為「品德人際」、「成就」、「正向發展和獨立」三個因素。

在家長教育期望方面，侯世昌(2002)認為其中可包括兩個層面：

(一) 學業及成就期望：包括對子女的學業成績、最高學歷的取得及未來社會成就的期許。

(二) 品德及人際的期望：包括子女的操守、道德觀念、行為表現，以及在學校受歡迎的程度。

爾後，從侯世昌(2002)、陳娟娟(2006)的研究中都發現，家長對於子女的教育期望普遍都很高，且對「品德及人際」層面的期望高於對「學業及成就」層面的期望。

在教師期望方面，李俊甫(2002)在「國中學生知覺導師期望、自我期望與違規行為之相關研究」中，透過學生對教師期望的知覺，將教師期望整併成「生活關注」、「情感關懷」、「學習要求」三個層面，其中學生對教師期望的知覺感受，以「學業要求」最高，「生活關注」次之，「情感關懷」最低。

由於有關教師管教目標的量表極少，因此，研究者以父母教養目標、家長教育期望、教師期望等相關研究為參考，對教師管教目標進行探討。因為「管教」一詞可用在家庭中的父母管教，亦可用在教育上的教師管教，

而且父母和教師都是學生成長過程中的重要他人，在學校生活中，教師的角色就如同父母。此外，綜合以上國內外研究結果得知，父母對子女以及教師對學生的期望，普遍都希望能擁有良好的品德和人格發展、圓融的人際關係，以及學業上能有所成就，這與林惠雅（1999）所分析出來的三個因素相吻合。所以，研究者選擇以林惠雅（1999）所編製的「母親教養目標量表」為架構，修訂原先評量工具為教師管教目標評量工具，以評量教師的管教目標。

三、背景變項、教師管教信念與教師管教目標之相關研究

由於國內有關管教目標的研究極為有限，因此研究者從父母教養目標、家長教育期望、教師期望等相關文獻對「教師管教目標」加以探討。以下就父母教養目標、家長教育期望、教師期望等，擷取相關的部分，針對相關變項做出整理。最後則對信念與目標的相關研究予以探討。

（一）教師人口變項及學校環境變項

林文瑛等（1995）研究現代父母教養目標發現，在十種父母親對子女的期待中，父親對「寬容尊重」的期待比母親多，而母親則比父親重視「人格特質的培養」，但整體而言，父母對子女主要的期待都在「人格特質的培養」。Persell（1977）研究指出，任教年資會影響教師對學生的期望，此外，Kolb 與 Jussim（1994）發現教師過去的教學經驗亦會影響其對學生的期望。因為父母人口變項會影響父母教養目標，教師期望亦會因教師人口變項不同而有差異，因此教師人口變項如性別、專業背景和任教年資，似乎亦會對教師管教目標有影響，但過去尚未有人對此方面予以探討，所以，研究者欲針對教師人口變項作進一步瞭解。

至於學校規模大小以及所在地區不同，對教師管教目標方面的研究尚未多見。但楊瑩（1988）、周裕欽與廖品蘭（1997）、林俊瑩（2001）、侯

世昌（2002）研究均發現，不同居住地區的家長，對子女的教育期望有顯著不同，偏遠地區的父母對子女的教育期望較都市地區父母的教育期望為低。然而，影響教師期望的因素相當複雜，除了教師內在心理因素，亦與外在環境因素有關（Brophy, 1985），因此研究者亦欲探討學校環境變項，對教師管教目標的影響。

（二）教師管教信念與管教目標

有關教師管教信念與教師管教目標之間的研究，Bunting（1988）、Johnston（1990）、Marcelo（1987）研究發現，教學信念不同的教師會產生不同的教學期望，且教師在同理心、課程安排以及對於教師角色的看法等方面都會有所不同。因此，教師管教信念似乎亦會對管教目標帶來影響，然由於過去研究尚未有人對此方面予以探究。所以，研究者欲對教師管教信念和管教目標間的關係作進一步瞭解。

第三節 教師管教信念與管教策略之關係

基於教育改革的浪潮，社會環境的改變以及民主法治觀念的崛起，教師、學生在管教議題與觀念上，亦產生許多爭議與衝突。根據 2006 年 5 月 24 日新修正的教師法第 17 條規定「教師負有輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格的義務。」以下就針對教師管教策略的意涵、評量以及相關研究進行探討。

一、教師管教策略的意涵

不同研究者對「管教策略」有不同的用語。本研究所指的「教師管教策略」與柯禧慧(2000)、吳武典與陳秀蓉(1978)、孫旻儀(2005)、Adorno(1982)、Etzioni(1975)、Blair 與 Jones(1968)等人所指的「管教方法」、「管教行為」同義，是指：教師行使教育權時，為達教育目的，對學生行為施以管理的措施。

二、教師管教策略的評量

不同理論背景和研究方法，區分出不同的教師管教策略。吳武典與陳秀蓉(1978)、Adorno(1982)將教師管教方式分成民主、權威與放任三種類型。Blair 與 Jones(1968)則將教師管教方式分成嚴厲專制型(The hard-boiled autocrat)、開明專制型(The benevolent autocrat)、放任型(The laissez-faire)及民主型(The democratic)。

Etzioni(1975)則根據不同教師權力類型，將教師管教方法分成：強制型、利酬型以及規範型，說明如下：

(一) 強制型

以生理上的懲罰或獎賞作為管教方式，生理上的懲罰包括，打手心、跑操場、禁閉、增加作業等。而生理上的獎賞包括給予食物、增加自由活

動時間、減少作業等。

（二）利酬型

以物質上的懲罰或獎賞作為管教方式，物質上的懲罰包括，沒收玩具、扣獎勵點數等。而物質上的獎賞包括，給予獎品、發獎學金等。

（三）規範型：

以象徵性的懲罰或獎賞作為管教方式，象徵性的懲罰包括，責備、警告、取消代表榮譽的獎勵卡等。而象徵性的獎賞包括，稱讚、表揚、給予特權（例如可以不用睡午覺）等。

柯禧慧（2000）綜合相關研究，將教師常用的管教策略分成五大類：

（一）放任策略

是指教師對學生的常規不加管理，不干涉學生行為，對學生的違規行為表現出嬌寵溺愛和容忍。

（二）權威策略：

是指教室常規以教師為中心，為維持教室常規，教師採取支配的方式管理學生，並強調師生間階級的關係。例如支配、警告威脅、勞動服務、制止、權威式溝通、口頭責備、增加作業、隔離、扣分、體罰、罰寫、權力剝奪、延後下課時間、大聲安靜等。

（三）民主策略

教室常規由師生共同協議訂定，主要希望學生瞭解應該遵行的常規，及違反規定的後果，並利用合理的方式使學生遵守規定。包括：和學生一起討論常規的訂定、口頭讚美、競賽、要求學生對自己負責、讓學生說明犯錯的理由、提醒等。

（四）專業技術策略

教師運用教學專業技巧，將常規管理融入教學，以減少學生的不當行

為。例如變化教學方法、讓學生保持忙碌、提高或降低聲量、走近學生身邊、暫停說話或動作、忽視學生的不良行為、注視學生等方法。

(五) 關懷策略

教師對學生真誠關心，重視師生間友善的關係，透過尊重學生，使學生相對尊重教師而表現出良好行為。例如瞭解學生的想法、個別談話與輔導、維持良好師生關係。

除了單向度的區分方法，孫旻儀（2005）鑑於管教方式日趨複雜的現況，以雙向度對教師管教行為加以探討，其參考父母管教的相關研究，以王鍾和（1993）根據 Maccoby 與 Mantin（1983）的理念，以「教師管教方式量表」的「要求」與「反應」兩向度上的得分高低，將教師管教方法分成「專制權威」、「寬鬆放任」、「開明權威」及「忽視冷漠」，詳如表 2-3-1 所示。

表 2-3-1 孫旻儀（2005）教師管教方式類型

管教方式類型	管教方式取向	
	要求	反應
專制權威	高	低
寬鬆放任	低	高
開明權威	高	高
忽視冷漠	低	低

(一) 專制權威（高要求、低反應）

教師非常重視權威，對學生有較多的要求及控制，對學生的行為表現亦較少給予反應，而給予較多拒絕，決定事情時以教師的意見為主，學生若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式，情感的投入與支持較少。

(二) 寬鬆放任（低要求、高反應）

教師較少對學生行為加以控制，對學生行為常給予反應和較多的接納，面對學生攻擊或發脾氣等衝動行為，亦會以接納容忍的態度面對。決定事情時以學生的意見為主，讓學生自我約束，給予學生大量情感支持，可是缺乏指導與要求。

（三）開明權威（高要求、高反應）

教師對學生的行為給予較多要求、監控與反應，同時以接納的態度面對學生表現，常與學生溝通聊天，建立開放的師生關係，並尊重學生意見。教師對學生行為的要求兼具感性與理性。

（四）忽視冷漠（低要求、低反應）

教師忙於自己的工作或活動，少有額外時間陪伴或注意學生，對於學生的態度是低關懷，低要求，對於學生行為較少給予反應，很少表現情感支持及要求控制。

綜合以上研究對教師管教策略的區分，研究者認為孫旻儀（2006）對教師管教策略的分類方式，最能代表本研究教師管教策略的意涵，因此選擇採用孫旻儀（2005）「教師管教方法調查問卷」作為本研究教師管教策略評量工具的架構。由於原量表的管教方法屬於類別變項，再加上受試者為學生，因此，研究者修訂原先的評量工具，作為以教師為研究對象的管教策略評量工具，且採用「要求」與「反應」兩向度上的得分，得到教師管教策略連續性的資料，以便於統計分析。

三、背景變項、教師管教信念與教師管教策略之相關研究

以下就過去相關研究發現分別說明之：

（一）教師人口變項

不同性別教師在管教策略上是否有不同？從國內外許多研究都發

現，教師性別與管教學生策略之間有密切關係。林清財（1990）、林麗琴（1995）、莊耀隆（1999）、黃姬芬（2002）、葉興華（1994）、Parkay 與 Conoley（1981）研究發現，不同性別教師在管教策略上有差異，男性教育者比女性教育者較常使用體罰，而女性教育者較常展現母親特質，採取關懷、關愛的態度。但李輝華（1994）、林美伶（1999）、孫旻儀（2005）、黃順利（2000）、黃明珠（2001）、游美惠（1994）則提出不同的看法，認為不同性別的教師在採用管教方式上沒有顯著差異。

有關專業背景，對於教師管教策略相關研究的影響，黃姬芬（2002）研究發現，不同專業背景的國小教師在「管教程序」層面，有顯著差異，也就是師範院校相關科系畢業的教師較師資班或教育學程者，在管教學生時，更符合管教程序，但是在「管教方式」以及「管教範圍」層面，則無顯著差異。至於有關任教年資，對於教師管教策略相關研究的影響，黃姬芬（2002）則發現，不同任教年資的國小教師在「管教程序」、「管教方式」以及「管教範圍」等管教行為各層面均無顯著差異。

（二）學校環境變項

有關學校規模大小，對於教師管教策略相關研究的影響，黃姬芬（2002）研究發現，不同學校規模大小的國小教師在管教行為之「管教方式」層面有顯著差異。任教於學校規模在 12 班以下的教師，比任教於 49 班以上者，對於學生的管教更常使用體罰的方式。

此外，過去國內外亦有多位學者，針對學校所在地不同的教師管教策略作研究，但所得結果並不一致。有些學者認為，文化不利以及鄉村地區的教師，較強調權威管教策略，所以贊成體罰的比例會顯著多於城市地區的教師（孫旻儀，2005；黃順利，2000；Solomo, 1996）。但黃姬芬（2002）則指出，不同服務地區的教師，在管教行為的各層面，包括管教程序、管

教方式和管教範圍方面並未有顯著差異。

研究者認為台灣地區由於都市化程度不同，資訊流通以及政策宣導程度的差異，均可能對教師管教策略帶來不同的影響，因此將「學校環境變項」納入研究中。

（三）教師管教信念與管教策略

Mayer（1985）認為教師可能為了適應環境而改變行為策略，信念與行為間存著密切的關係。陳雅莉（1994）、陳玉鈴（2002）、羅玉霞（1999）發現，教師對學童違規行為原因所持有的信念，以及對常規管理的信念，會影響教師處理常規問題所採用的策略，換言之，不同信念類型的教師，採用的處理策略會有差異。陳湘玲（2000）探討國小一年級教師的班級經營策略發現，當學生行為違反教師的主要信念時，會受到懲罰，可是如果有些行為教師認為不是很重要，即使學生行為違反規定，教師亦可能會忽略，而不一定會懲罰學生。

此外，黃順利（1999）、黃姬芬（2002）、Bauch（1982）、Nespor（1987）、Cunningham 與 Sugawara（1989）均研究發現，教師信念類型與其採用之教學方法間，有相當高的一致性，換言之，當教師信念屬於專制型，對學生行為的信念愈傾向負向，行為上亦會出現較多控制、限制和權威行為；當教師信念屬於民主溝通型，則教師多會容忍師生間有彈性空間，並鼓勵學生自治、獨立，提供學生自主的機會。朱倫萱（2006）研究亦發現，國小教師的管教態度與因應策略間，呈現顯著正相關。採取「民主型」管教態度的國小教師，當與家長發生管教態度衝突時，傾向採取「合作」的方式解決衝突；採取「放任型」或「冷淡型」管教態度的國小教師，則較易採用「逃避」的方法解決親師管教衝突；而採取「嚴格型」管教態度的國小教師，則傾向以「競爭」的方式因應親師管教衝突。然而，有些研究卻

發現不同的結果，換言之，教師的教學信念與其採取的方法並不一致。湯仁燕（1993）發現「教師角色信念」偏向進步的教師，「教學行為」卻偏向傳統，蔡明俊（1999）亦發現教師處理學生違規犯錯行為時的信念，與實際行為之間出現不一致的結果。

總之，從過去研究發現，教師人口變項以及學校環境變項，會對教師採用的管教策略帶來影響，且教師信念和教師行為策略之間亦存有密切的關係。因此，本研究希望能針對這些變項對教師管教策略進一步探討與澄清，並瞭解教師管教信念與管教策略間的關係。

第四節 教師管教信念、管教目標與管教策略之關係

本節主要探討教師管教目標和教師管教策略間的關係，以及教師管教信念、管教目標與管教策略間的關係。

一、教師管教目標與管教策略之關係

教育心理學家 Dick 與 Carey (1985) 所發展的教學設計系統模式 (systems approach model for design instruction) 包括九個步驟：確定教學目標、進行教學分析、檢查起點行為、訂定作業目標、擬定測試題目、提出教學策略、選定教學內容、做形成性評量，最後做總結性評量，其中，訂定目標、提出策略和設計評量是最重要的。從這個教學設計系統模式可以發現，教學目標和教學策略之間會互相影響，當教師根據課程需要、學生能力以及自己過去的經驗，先預期學生可以從教學活動中學到什麼之後，就進一步提出實際的教學策略，引導學生學習，以達到教學目標。Sigel (1985) 研究有關父母教養行為亦發現，目標 (goal)、價值觀 (values)、意圖 (intentionality) 或態度 (attitude) 都是影響父母教養行為的變項。

既然教師的教學目標會引導其所運用的教學策略，父母教養子女的目標亦會影響其教養行為，然教師的管教目標是否亦會對其管教學生策略帶來影響？由於過去尚未有人對此方面予以探究，所以研究者欲針對教師管教目標和教師管教策略間的關係作進一步瞭解。

二、教師管教信念、管教目標與管教策略之關係

Sigel (1985b) 研究發現，父母行為除了受到父母信念影響之外，還有其他影響因素，例如目標 (goal)、價值觀 (values)、意圖

(intentionality)、態度 (attitude) 等等。「目標」是父母認為最需要教導孩子，讓孩子具有的特質和行為，「價值觀」是父母對目標重要性的順序，「意圖」是父母讓外在行為表現和內在心理信念相符的意願，「態度」則是行動的情感層面，所以在探討父母行為時，有必要將這些因素加以考慮。此外，Rubin 與 Mills (1992) 亦發現，信念與教養目標是父母管教行為的重要影響因素，林惠雅 (1999) 對「母親信念、教養目標與教養行為」研究亦發現，不同教養信念、不同教養目標的母親，所使用的教養行為亦會有差異。由此推知，教師所使用之管教策略，是否亦同樣受到管教信念和管教目標的影響，是本研究想要探討之處。此外，教師人口變項和學校環境變項是否亦會對教師管教信念、管教目標和管教策略間的關係帶來影響，皆為研究者深感興趣，極欲探討的重點。