

第二章 文獻探討

第一節 班級經營風格理論基礎

壹、班級經營的意義與內涵

一、班級經營的意義

「班級經營」的譯法，國內許多學者意見不一，有「教室管理」、「教室經營」與「班級管理」等名稱，然而皆是為實現某種功能與目標，所發展出一種與此社會系統有關的活動和歷程。也是教師利用專業知能綜合表現於班級（教室）上的一種管理藝術，希望學生的智能與人格發展能得到充分的啟發（鄭玉壘、郭慶發，民 83）。

歷年來各學者對於班級經營的定義，皆有不同的觀點，茲將國內外學者之論述分析如下：

方炳林（民 65）認為教室管理是教師或教師和學生共同合適地處理教室中人、事、物等因素，使教室成為最適合學習的環境，以易於達成教學目標的活動。

李祖壽（民 69）認為班級管理係安排教學環境，包括物質的和精神的環境，以使學生能有效的利用其學習時間，在教師的指導與希望下，從事其應有的及可能的學習。

李園會（民 78）則將班級經營定義為「使兒童能在學校與班級中，愉快的學習並擁有各種快樂的團體生活，而將人、事、物等各項要件加以整頓，藉以協助教師推展各種活動的一種經營方法」。

鄭玉壘（民 83）認為：「班級經營是教師為了班級上各種人、事、物活動的順利推展和互動所執行的措施，以求良好教學效果和達成教育目標的歷程」。

劉榮裕（民 84）認為班級經營就是教師以本身專業知識和能力，適當而有效地處理班級人、事、物等各項業務，以發揮教學和輔導功能，達成教育目標的活動歷程。

吳清山（民 85）認為班級經營是教師或師生遵循一定的準則，適當而有效地處理班級中的人、事、物等各項業務，以發揮教學效果，達成教育目標的歷程。

曾燦燈（民 85）認為班級經營是指教師運用有效的方法，結合班級內外之人、事、地、物等各項資源，依據教育原理，以發揮教育效果，達成教育目標的活動與過程。

單文經(民 91)則將班級經營分成廣義和狹義兩個層面，廣義的層面是指以班級為範圍，所從事的教育工作。教師必須將所涉及的人、時、事、地、物，作妥當的安排，以便使班級的氣氛和諧，教學活動順暢，學習效果提升；狹義的班級經營，是以一堂課的教室管理為範圍，作適切的教學活動設計，以便達成教學目標。

陳加山、陳碧戀(民 91)則認為班級經營是教師或師生遵循一定的準則或規定，營造一個良好的教學與學習環境，適當而有效的處理班級中所發生的一切事情，以提高師生間之教與學的效果，達成教育目標。

吳明隆(民 92)認為班級經營，乃是教師或師生在教室社會體系中，遵循一定的準則規範，在師生互動情境下，適當而有效的處理班級中的人、事、時、地、物等各項業務，以建構良善的班級氣氛、發揮有效教學的效果，達成全人教育目標的歷程。

林素卿(民 92)認為教師必須安排教室的物理環境、制定班級常規、計畫教學與進行教學、管理學生的事物、處理學生的問題行為、運用有效的溝通技巧、和組織學生特別的學習團體等方面，以促進學生對班級活動的參與和合作。

王柏壽(民 93)認為班級經營乃是級任教師安排教學環境(包括物質的和精神的，有關人、事、物的問題)，以使學生能有效的利用其學習時間，在教師的指導與期望之下，從事其學習活動，進而達成預定的教學效果和教育目標。

林曉芳(民 93)將班級經營定義為，教室中的一切師生互動行為，除了維持班級秩序外，更影響學生的在校生活、課業學習與人格發展。

周新富(民 95)認為班級經營是要讓班級能順利運作所採用的方法和策略，這些方法和策略是有計畫、有組織、且有效率的，主要的用意是要讓學生能參與學習活動，並有良好的行為表現，老師營造一個良好的學習環境，讓學生達到最好的成長與發展。

張民杰(民 96)指出班級經營在於對影響班級運作的人、事、時、地、物等各項因素作有效的管理，以達成班級存在的目的。

而有關國外學者對於班級經營的定義也不同，分述如下：

Sanford、Emmer 和 Clements (1983)指出班級經營為教師為激勵學生積極參與班級活動並營造有利的學習環境所做的所有事務。

Doyle (1986)認為班級經營是教師解決班級秩序問題所採取的行動和策略。

Jones 和 Jones (1990)認為班級經營是教師運用對個體發展知識的瞭解，來教導學生，以取代學生習慣性的不良行為，藉以增進學生學習成效，預防班級管理問題的方法。

Edwards (1993)認為班級經營是教師運用多種技能，安排教學情境，建立班級常規，處理不良行為，善用獎賞方法，以建立有效率的學習環境，營造良好師生關係，促進有效教學的方法。

Martin 和 Baldwin(1993)指出，班級經營是教師努力以監視班級的活動，包括教學、社會交互作用與學生學習等面向。

Stensmo (1995)認為班級經營是指教師對班級學習環境的組織，學生規範等的管理與經營，並注意學生群體間的交互作用關係，以及學生學習的個別化問題。

Burden(2003)認為班級經營涉及教師建立一個鼓勵正向社會性互動、積極參與學習、自動自發的學習環境的課堂管理行為。

茲將上述學者對班級經營之定義歸納如下表：

表格 2-1-1 班級經營定義歸納表

發表學者	班級經營之定義
國內學者 方炳林 (民 65)	教室管理是教師或教師和學生共同合適地處理教室中人、事、物等因素，使教室成為最適合學習的環境，以易於達成教學目標的活動。
李祖壽 (民 69)	班級管理係安排教學環境，包括物質的和精神的環境，以使學生能有效的利用其學習時間，在教師的指導與希望下，從事其應有的及可能的學習。
李園會 (民 78)	使兒童能在學校與班級中，愉快的學習並擁有各種快樂的團體生活，而將人、事、物等各項要件加以整頓，藉以協助教師推展各種活動的一種經營方法。
鄭玉疊 (民 83)	班級經營是教師為了班級上各種人、事、物活動的順利推展和互動所執行的措施，以求良好教學效果和達成教育目標的歷程。
劉榮裕 (民 84)	教師以本身專業知識和能力，適當而有效地處理班級人、事、物等各項業務，以發揮教學和輔導功能，達成教育目標的活動歷程。
	接下頁

表格 2-1-1 班級經營定義歸納表(續 1)

發表學者	班級經營之定義
國內學者 吳清山(民 85)	班級經營是教師或師生遵循一定的準則，適當而有效地處理班級中的人、事、物等各項業務，以發揮教學效果，達成教育目標的歷程。
曾燦燈(民 85)	班級經營是指教師運用有效的方法，結合班級內外之人、事、地、物等各項資源，依據教育原理，以發揮教育效果，達成教育目標的活動與過程。
單文經(民 91)	廣義的層面是指以班級為範圍，所從事的教育工作。教師必須將所涉及的人、時、事、地、物，作妥當的安排，以便使班級的氣氛和諧，教學活動順暢，學習效果提升；狹義的班級經營，是以一堂課的教室管理為範圍，作適切的教學活動設計，以便達成教學目標。
陳加山、陳碧戀 (民 91)	班級經營是教師或師生遵循一定的準則或規定，營造一個良好的教學與學習環境，適當而有效的處理班級中所發生的一切事情，以提高師生間之教與學的效果，達成教育目標。
吳明隆(民 92)	教師或師生在教室社會體系中，遵循一定的準則規範，在師生互動情境下，適當而有效的處理班級中的人、事、時、地、物等各項業務，以建構良善的班級氣氛、發揮有效教學的效果，達成全人教育目標的歷程。
林素卿(民 92)	教師必須安排教室的物理環境、制定班級常規、計畫教學與進行教學、管理學生的事物、處理學生的問題行為、運用有效的溝通技巧、和組織學生特別的學習團體等方面，以促進學生對班級活動的參與和合作。
王柏壽(民 93)	級任教師安排教學環境(包括物質的和精神的，有關人、事、物的問題)，以使學生能有效的利用其學習時間，在教師的指導與期望之下，從事其學習活動，進而達成預定的教學效果和教育目標。
林曉芳(民 93)	教室中的一切師生互動行為，除了維持班級秩序外，更影響學生的在校生活、課業學習與人格發展。
周新富(民 95)	要讓班級能順利運作所採用的方法和策略，這些方法和策略是有計畫、有組織、且有效率的，主要的用意是要讓學生能參與學習活動，並有良好的行為表現，老師營造一個良好的學習環境，讓學生達到最好的成長與發展。
	接下頁

表格 2-1-1 班級經營定義歸納表(續 2)

發表學者	班級經營之定義
張民杰(民 96)	在於對影響班級運作的人、事、時、地、物等各項因素作有效的管理，以達成班級存在的目的。
國外學者 Sanford、Emmer 和 Clements (1983)	指出班級經營為教師為激勵學生積極參與班級活動並營造有利的學習環境所做的所有事務。
Doyle (1986)	是教師解決班級秩序問題所採取的行動和策略。
Jones 和 Jones (1990)	是教師運用對個體發展知識的瞭解，來教導學生，以取代學生習慣性的不良行為，藉以增進學生學習成效，預防班級管理問題的方法。
Edwards (1993)	是教師運用多種技能，安排教學情境，建立班級常規，處理不良行為，善用獎賞方法，以建立有效率的學習環境，營造良好師生關係，促進有效教學的方法。
Martin 和 Baldwin(1993)	是教師努力以監視班級的活動，包括教學、社會交互作用與學生學習等面向。
Stensmo (1995)	指教師對班級學習環境的組織，學生規範等的管理與經營，並注意學生群體間的交互作用關係，以及學生學習的個別化問題。
Burden(2003)	班級經營涉及教師建立一個鼓勵正向社會性互動、積極參與學習、自動自發的學習環境的課堂管理行為。

綜合以上國內外學者所述，個人認為班級經營是「教師以個人的教育專業知識、教學技能營造良好學習環境，促進班級正向社會性互動，學生積極學習，達成教學目標的教室管理行為。」

二、班級經營的內涵

班級經營是教師依個人專業知識和教學技能，營造良好的學習環境，促進班級正向社會性互動，學生積極學習，達成教學目標，其所涵蓋的範圍相當廣泛，各方學者對其所包含的內容陳述並不一致，有關國內學者看法如下：

劉榮裕(民 84)班級經營包含五方面：行政管理、教學管理、常規管理、環境管理、人際管理。

黃德祥(民 84)指出，班級經營包含了十一個要項，分別為：經濟有效的處理班級事物、安排或改善班級的學習環境、規劃與運用班級的時間、激發班級和諧的合作氣氛、維持班級秩序以有利於教學與學習、改正或矯治學生不良或偏差的行為、有效的施教、激發良好的師生或學生相互間的互動、學生偶發事件的有效處理、適宜的常規訓練以協助學生正常社會化、配合學校教務、訓導、總務、輔導及其他教育措施，使學生獲益，並成長與發展。

陳聰文(民 86)班級經營應包括：行政經營、教學經營、班級常規經營、班級環境的經營與班級氣氛的經營等五大部分。

黃淑青(民 89)認為班級經營的內涵包含了(一)行政經營(二)教學經營(三)人際關係經營(四)常規經營(五)班級環境經營。

吳明隆(民 92)認為班級經營的內涵包含七大部分：教學活動的經營、訓育工作的經營、輔導活動的經營、情境規劃的經營、行政事務的經營、人際關係的經營、親師溝通的經營等。

周新富(民 95)班級經營內容應該涵蓋五個項目：提昇學習動機、安排教室環境、建立班級規則、善用獎懲策略、處理不當行為等。

國外學者對班級經營的內涵亦有不同的解釋，分述如下：

Jones 和 Jones (1990)則認為班級經營的內容應該包括：瞭解學生基本的心理需求、建立正向的師生關係及同儕關係、營造良好的親師關係、提升學生的學習動機、激勵學生提高學習興趣的教學、教室時間和空間的妥善管理、以有效的教室規則管理學生的正面行為及偏差行為、發展學生行為管理的規定、全校性的紀律訓練方案。

Martin 和 Baldwin (1992) 則認為班級經營包含三個層面：個人 (person)、教學 (instruction)、常規 (discipline)。個人指的是教師對於學生能力的知覺及促使學生個人發展；教學指的是教師為促使學生學習所建立與維持的教學規定、教室的安排與時間配置；常規指的是教師對於行為的設立與執行。

Froyen (1993) 則將班級經營區分為教學內容經營 (content management)、學生行為經營 (conduct management)、師生關係經營 (convention management) 等方面。

Bosch (1999) 認為班級經營所照顧的是整個班級的運作，包括了教室的管理、全班學生的言行、任課教師的教學、師生的互動、親師的互動、學校的氣氛，乃至於與社區的互動等諸多事項。

Burden (2003) 認為班級經營應包含下列領域：1. 選擇一種教室管理和紀律的哲學模式。2. 組織物理環境。3. 管理學生行為。4. 創造一個有禮貌，相扶持的學習環境。5. 管理且容易教學。6. 促進教室安全和健康。7. 與同事，父母和其他人互動，以達到教室管理目標。

茲將上述學者對班級經營之內涵歸納如下表：

表格 2-1-2 班級經營內涵歸納表

發表學者	班級經營之內涵
劉榮裕(民 84)	班級經營包含五方面：行政管理、教學管理、常規管理、環境管理、人際管理。
黃德祥(民 84)	班級經營包含十一個要項，分別為：經濟有效的處理班級事物、安排或改善班級的學習環境、規劃與運用班級的時間、激發班級和諧的合作氣氛、維持班級秩序以有利於教學與學習、改正或矯治學生不良或偏差的行為、有效的施教、激發良好的師生或學生相互間的互動、學生偶發事件的有效處理、適宜的常規訓練以協助學生正常社會化、配合學校教務、訓導、總務、輔導及其他教育措施，使學生獲益，並成長與發展。
	接下頁

表格 2-1-2 班級經營內涵歸納表(續)

發表學者	班級經營之內涵
陳聰文(民 86)	班級經營應包括:行政經營、教學經營、班級常規經營、班級環境的經營與班級氣氛的經營五大部分。
黃淑青(民 89)	班級經營的內涵包含了(一)行政經營(二)教學經營(三)人際關係經營(四)常規經營(五)班級環境經營。
吳明隆(民 92)	班級經營的內涵包含七大部分：教學活動的經營、訓育工作的經營、輔導活動的經營、情境規劃的經營、行政事務的經營、人際關係的經營、親師溝通的經營。
周新富(民 95)	班級經營內容應該涵蓋五個項目：提昇學習動機、安排教室環境、建立班級規則、善用獎懲策略、處理不當行為。
Jones 和 Jones (1990)	班級經營的內容應該包括：瞭解學生基本的心理需求、建立正向的師生關係及同儕關係、營造良好的親師關係、提升學生的學習動機、激勵學生提高學習興趣的教學、教室時間和空間的妥善管理、以有效的教室規則管理學生的正面行為及偏差行為、發展學生行為管理的規定、全校性的紀律訓練方案。
Martin 和 Baldwin (1992)	班級經營包含三個層面：個人 (person)、教學 (instruction)、常規 (discipline)。
Froyen (1993)	班級經營區分為教學內容經營 (content management)、學生行為經營 (conduct management)、師生關係經營 (convention management) 等方面。
Bosch (1999)	班級經營所照顧的是整個班級的運作，包括了教室的管理、全班學生的言行、任課教師的教學、師生的互動、親師的互動、學校的氣氛，乃至於與社區的互動等諸多事項。
Burden (2003)	班級經營應包含下列領域:1.選擇一種教室管理和紀律的哲學模式。2.組織物理環境。3.管理學生行為。4.創造一個有禮貌，相扶持的學習環境。5.管理且容易教學。6.促進教室安全和健康。7. 與同事，父母和其他人互動，以達到教室管理目標。

綜合以上國內外學者的看法，班級經營的內容應包括：

(一)教學經營

要讓學生有效學習、多元發展，達到全人教育的目標，需仰賴良好的教學經營與導師的引導。因此，其涵蓋的範圍應包括：課程活動的設計、教材選擇、課外活動的支持與參與、學生課業的指導等，皆屬本研究教學經營層面的一部分。

(二)行政經營

班級活動如同一個小型社會機構，有許多的行政工作須處理，其範圍包括：班級目標的設定與執行、班級幹部遴選與訓練、座位的編排、教室環境佈置、學生出缺勤管制及班費之管理與運用等。

(三)常規經營

大多數的教師與家長都確信：一般教師教學的失敗，其最根本的原因在於「教室紀律與管理問題」。「無教室紀律問題」是一個教師「有效教學」的必要條件。因此，常規經營包括：生活教育輔導、問題行為處理。而生活教育輔導更包含教室禮節、教室公約、教室秩序、環境衛生等。

(四)師生關係經營

班級是學校當中的社會體系，社會體系是包含兩個或兩個以上的交互作用。學生同儕之間，教師與學生相處、教師與家長的互動及教師與同事的交互作用關係，都會影響班級經營推動與學生學習成效。本研究將著重在師生彼此間之關係進行探究。

班級經營目的就是營造良好學習氣氛與學習環境，如此有利教師有效教學，進而促進學生有效學習，達成教學的最終目標。而為了達到教學目標，教師便須進行上述歸納四項主要的教室管理重點，班級經營成效才能提升。

貳、班級經營風格的意義與理論基礎

一、班級經營風格的意義

風格 (style) 一詞在英文中意義非常豐富，有翻譯為方式、型式、類型、型態、風格等(許淑華，民 91)。學者郭重吉 (民 77) 將「風格」解釋為：「它是一種個人的方式 (或個人的作風)；是個人行為上一個相當普遍的性質 (不隨時間、場合、目標或內容而變)；是在認知、情意、和生理方面相當穩定的一些特徵；是個人偏好的策略獲解決問題的方式；以及是最自然、最有利、最方便的方法或條件等等。」

陳馨蘭(民 87)表示，學者對於教師班級經營風格的取向區分並不太一致，但是相同的都著重在對於班級中教師的教學、學生的學習、秩序的管理、師生或學生同儕之間事件的處理方式，故將其界定在教師對於教學、秩序管理、師生與同儕之間關係的實際處理方式。

陳崇慧(民 95)指出，教師為管理班級中的人、事、物，以達成教學目標，而運用本身的專業知識及結合各種相關的資源，有組織、有計畫的採取有效的行動和策略，進而逐漸形成的方式和型態。

班級經營風格 (Classroom management style) 以字面上的意義可解釋為班級經營的方式、型式、類型、型態、作風等。若深入字面定義，則是指教師依個人專業知識和教學技能，營造良好學習環境，促進班級正向社會性互動，學生積極學習，以達成教學目標的教室管理行為的處理方式、類型、格調、態度和取向而言。

若以廣義的角度將班級經營的意義與內涵，和上述各學者對班級經營風格和字面意義進行綜合歸納，本研究將其定義為「教師以個人的專業知識、教學技能營造良好學習環境，促進班級正向社會性互動，學生

積極學習，以達成教學目標的個人偏好方式、作風、態度和取向的班級管理行為，而教師個人所偏好的班級管理方式，仍不脫離教學、行政、常規和師生關係等四項班級經營重點。」

二、班級經營風格理論

教師班級經營風格的研究大部分著重於對教室管理取向做探討，也可視為對學生的行為的管理。周新富(民 95)表示，每一位導師會因為個人的哲學觀、價值信念、成長歷程不同而有所差異。學者 Tauber (1995)認為哲學觀將會促使教師採用或擁護某些班級經營的模式，因此教師選擇的模式將反映出其哲學理念，且將引導教師在班級經營情境上作決定。Burden(1995)在探討「控制模式」此一主題時，要求教師考慮這些因素：你的哲學觀是什麼？贊同何種心理學理論？自己所任教學生的發展情形為何？再決定是否要使用特別的紀律模式？或是綜合二種以上模式？或是建立自己的模式？

由各家學者的觀點可知，哲學觀是班級經營模式的基礎，是影響導師班級經營風格的重要因素。導師所選擇採用的班級經營模式，將會反映出導師的哲學理念，且會讓導師在班級情境上做決定。(郭明德，民 90)

班級經營模式理論與心理學及社會學有極大關係，因此學者 Tauber (1995)表示，「班級經營模式」緣起於三大理論架構：一是 Wolfgang 和 Glickman (1980, 1986)的「思維學派」架構(a school of thought framework)；二是 Wilson (1992)的「支持性的學校環境」架構(a supportive school environment framework)；第三是 French 和 Raven (1960)的「權力的社會性基礎」架構(a social base of power framework)，分別敘述如下：

(一)思維學派的架構

1980 年 Wolfgang 和 Glickman 兩位外國學者，針對心理學家對塑造學生行為模式的解釋，歸類三個基本的信念，其分別為：

- 1.學生內在潛力的發展：假定孩子擁有一種可在現實世界中找到展現自我的內在動力。
- 2.外在環境影響對學生的發展：否定任何的內在動力，強調外部環境(人和物)對人類有機體的影響，並且引起有機體去展現其獨特的行為模式。
- 3.由內外交互作用的力量促進學生發展：假定內在動力及外部環境不斷的交互作用，並且強調學生個體不但可對外部環境做更改，而且外部環境也可以返回對學生進行塑造。

Wolfgang 和 Glickman 運用社會學的角度，將上述三個心理學的信念予以正式命名。並將教師行為分成為非干涉、干涉及交互作用等三種類別。除了做出清楚的名詞界定，二位學者也將此三種類別予以架構化和圖形化，描繪出三個類別彼此之間的關係，並且在此連續帶上，另外定義七種教師行為的內涵。相關架構如圖 2-1-1 教師行為連續論架構圖(Teacher Behavior Continuum, TBC)。

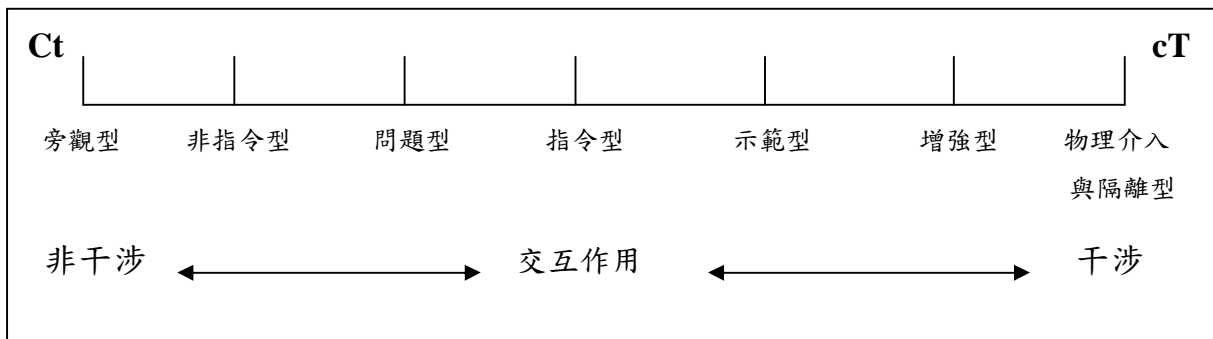


圖 2-1-1 教師行為連續論架構圖(Teacher Behavior Continuum, TBC)
取自 Wolfgang 和 Glickman(1980)。Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers, MA:
Allyn and Bacon. P.17。

上圖當中 C 代表 child，T 代表 teacher，在教師行為連續論架構圖偏向左端的教師行為策略，是屬於孩子佔有大部分的自我控制權，教師只有小部分的影響力，因此以大寫的 C 與小寫的 t 表示孩子與教師彼此控制權相互消長的關係。而在圖的另外一端，教師則佔有大部分的控制權，孩子只有少部分的影響力，以大寫 T 與小寫 c 來表示二者關係。有關對教師行為歸納出三種主要類型、七種分類，分述如下：

1. 教師行為三種主要類型：

(1) 非干涉型(Non-Interventionists)

它包含人本主義及心理學分析領域的概念。認為在每個個體內在都會有一個的信念。人本主義相信在每個孩子的內心當中，會有不斷努力進步的理性存在著。因此，認為非干涉型的教師，同意孩子的外部行為應該不是了解他們的主要重點，而是要注意他們內部的情感和感覺。因為外部行為只是孩子內部情感轉化的一種徵狀。若教師能掌握此原則，任何在孩子們內心動態的改變，在行為表現上變得容易去察覺。

(2) 干涉型(Interventionists)

屬於行為主義心理學說的概念。他們皆抓住一個前提，那就是人類的發展可被解釋為「一個外部環境質與量的刺激，而使個體理解的歷程。」他們相信見到行為的主要關鍵，是在於了解個體本身的社會發展，並且藉著外在環境來修正人所發生的行為。所以，對崇尚行為主義的人而言，他們認為「人的成長根本沒有內在與情感的因素。」

(3)交互作用型(Interactionalists)

交互作用型是社會心理學、完形心理學和發展心理學的實踐者。他們強調的重點雖不盡相同，但他們卻一致贊同「個體的發展必須考慮到多方面因素。」全部的孩子只能藉著在團體當中的交互關係，獲得知識上的理解。而他們的成長能被我們所見，是由於孩子與社會彼此間恆定的交互作用，所呈現出來的行為過程。

2.教師行為的七項分類：

(1)旁觀型(Visually Looking On)：

在整個環境情境中，能注意並蒐集孩子的資訊，雖對他們進行立即的糾正，但是能在學生顯露不耐的表情時仍能凝視著學生，讓學生能從教師眼神中知道自己的行為是否適當。

(2)非指令型(Non-directive)：

教師會立即反應，將整體事件還原給學生，或是反應學生內在情境，預測他下一步將會發生什麼事，讓學生去回顧並且反思。

(3)問題型(Question)：

老師會反應直接的詢問學生為何有此舉措，來凸顯問題的嚴重性，譬如：「你在做什麼？」或是「你認為你在做什麼？」等問題。

(4)指令型(Directive Statements)：

教師習慣立刻的對學生做出陳述性的糾正。譬如：「請回到你的座位」、「不要再做那件事」等。

(5)示範型(Modeling)：

教師直接破壞將當時的情境，拉著學生的手臂回到他應該在的位子上，並且親自示範應該做什麼事情。譬如：將學生帶回座位後，將課本翻至第幾頁，然後將筆拿到學生手中，要求他握好。

(6)增強型(Reinforcement)

教師嘗試忽略學生干擾的行為，並且以稱讚、物質或特權的方式來獎賞孩子在之後所表現的適當行為。

(7)物理介入與隔離型(Physical Intervention and Isolation)：

教師在用盡方法，經歷許多挫折之後，往往會將學生從當時的情境進行隔離或是孤立。有些老師甚至運用肢體的行為，抓住、搖晃或以教鞭體罰學生。

國內學者郭明德(民 90)認為，「班級經營的理論模式，不是源於行為主義就是人本主義，這些類型包括行為改變模式、果斷訓練模式、民主取向模式、教師效能模式、現實治療模式和人本主義模式等六種。」並且也以哲學角度，在干涉主義與非干涉主義的連續帶上探討教師與學生彼此權力相互消長的關係，詳如圖 2-1-2，2-1-3。

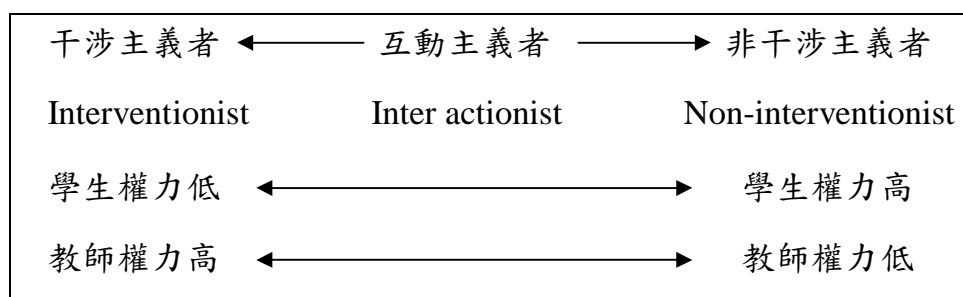


圖 2-1-2 班級經營策略模式的哲學觀與師生權力關係

(取自郭明德，民 90，P.54)

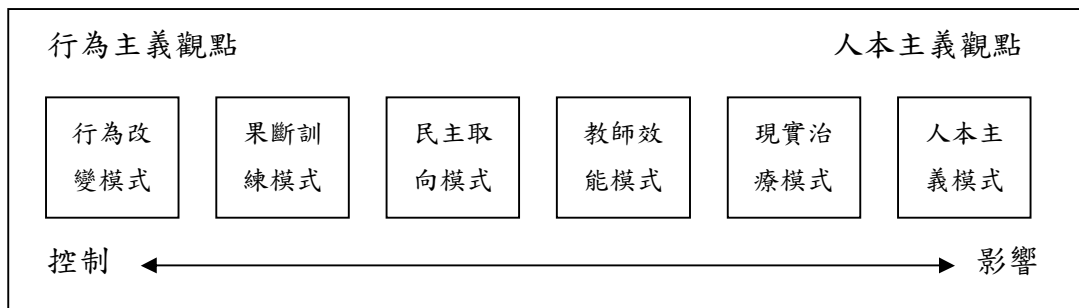


圖 2-1-3 班級經營理論模式的哲學觀分布

(取自郭明德，民 90，P.60)

基於上述架構，郭明德(民 90)也對班級經營風格做出如下的定義：

1.干涉主義

干涉主義者認為學生的發展須遵照環境狀況，教師的主要職責是去控制這個環境，以改造學生的行為，他們也是賞罰兼施的擁護者，賞罰是這些教師用來激發學生的工具。同時也主張學生的行為須被修飾與塑造，教師支配著權力；而學生的權力愈少，教師愈容易干涉。

2.非干涉主義

其哲學觀恰為策略模式另一極端類型，其信念為教師是提供一支持性、且利於學生成長的环境，學生本身則具有內發性動機。此派學者主張，學生有權力主宰自己的命運，教師只是一個指導者，不是權力支配者。

3.互動主義

本理論居於兩極端理念的中間位置，此派學者認為在衝突的情境中，若沒有全體成員的參與決定及共享責任，衝突是無法解決的。

他們主張學生會選擇自己的行為，因此教師應盡可能的提供機會給學生選擇，做了選擇之後，就要為自己的選擇負責任。

針對國內外學者對於班級經營風格哲學觀，所定義出不同的教師行為類型，不盡然所有的老師會完全偏向於某一行為類型上，有可能所有類型都會運用、也有可能僅使用二或三種教師行為模式。因此，教師會隨著教室的情境與學生的行為等因素，在「干涉」與「非干涉」主義的連續帶上，去調整合適且獨特的「班級經營風格」出來。

(二) 支持性的學校環境架構

學者 Wilson(1992)認為「支持性的學校環境架構」包括四個部份：(1)正向的教學環境；(2)個人發展與社會技能；(3)支持性與改善性(connective)的程序；(4)相關的技能與問題解決。其中(1)、(2)是集中在教室紀律問題的預防，其採用的方式如慶祝成功、合作學習、同儕支持、自我尊重，均可激發學生的合作。

然而縱使教師有許多正向的方法鼓勵學生學習，但是仍然會有少部分學生會對整體學習環境產生干擾行為，因此相關支持性的預防及因應措施，也必須要列入班級經營的考量。其採用的方式包括訂定班規、獎懲措施等，而(3)、(4)項是著重在教室紀律的改善。國外相關學者如高登(Gorden)的教師效能訓練模式便是重視人際關係的技能；德瑞克斯(Dreikurs)的社會紀律模式主張了解學生行為之目的；葛拉瑟(Glasser)的控制理論與現實治療，便是強調問題解決的重要性。

(三) 權力的社會性基礎架構

學校本身是團體動力學的研究範圍，可探討教師如何以權力去影響學生。德國社會學家韋伯(Max Weber)早在十九世紀末二十世紀研究

這項主題，他將權威的來源區分為傳統的權威(traditional authority) 、精神感召權威(charismatic authority)和法理權威(legal-rational authority)三種。

近代有關權力探討文獻中，各學者對權力的定義有不同的看法：包括「控制或影響力量」、「強加意志的能力」、「潛在影響力」、「個人能量」、「影響作決定的能力」、「人際間的關係」及「轉化資源的能力」(黃宗顯，民 85)。

以團體動力學觀點，學者 French 和 Raven(1960)將權威理論應用到教育領域，指出教師可運用五種社會權力來影響學生，這五種人際關係上的權力為強制權(coercive)、酬賞權(reward)、參照權(referent) 、法職權(legitimate)及專家權(expert)等，由於個人信念不同，故運用各種權力的比重也會有所不同。國內學者周新富(民 95)對於上述五種社會權利做出如下的解釋：

1.強制權

指某人所擁有且足以懲處別人的權力，例如，學生會擔心教師給他們負面的評價或是懲罰、教師會介意對於來自學生或是家長的負面批評、學生也會避免招惹那些行為像是流氓的同學等，均屬強制權。學生知道教師的職權可以對學生行使懲罰，因此學生接受了教師的命令。

2.酬賞權

指某人被認為具有分配報酬的能力，例如，學生希望能從教師那裡獲得正面的評語、微笑、和拍拍肩膀等動作；教師會傾聽家長對於子弟的班級經驗所作的一些正向的評論和建議；而學生也會想從同儕處聽到對於他們有利的言論。

有些人把酬賞的施行，視為提供學生內發性動機，而有些人則把酬賞看成是一種賄賂。有些教育者把訓練學生視為如訓練寵物一樣，有些學者認為酬賞是維持學校秩序的唯一方法。

3.法職權

影響力是來自於職位所賦予的權威，即韋伯所稱的法理權。某人既然在某個職位上扮演某種角色，就自然會具有某項影響力。教師能夠要求學生照課表準時上課，教師能指定學生作業，對學生考查其學習結果、評定分數、考核勤惰，可以適當的方式來處罰或獎勵學生等等，都是法令上所賦予的權威。

4.參照權

指某人對於另一個人，表示認同或親近，因而可以引為參照或認同的對象。例如，學生會認為教師是「重要他人」(significant others)之一，而向教師學習，或是接受教師的指導行事；同儕之間會相互以對方為模範，效法其行為。在學生對教師的認同上，參照權是五種權力中最有影響力的，學生他們能尊敬教師與被教師所吸引，若吸引力愈大，則此參照權的影響力也會愈大。

5.專家權

指某人所擁有的專業知識和技能。例如，教師所擁有的學科專門知識，學生所擁有的教材知識，或者某位學生有曾和某位教師相處若干年的經驗，或是其位學生曾經在某所學校唸過若干年等等都會形成專家權威。

專家權是讓學生能知覺到教師擁有特殊的知識與專長，使學生能因而尊敬教師的專業。

教師在教室當中是扮演領導者的角色，有時會不知不覺當中，會運用到教師的權威，使學生能發生社會所預期的反應。而從上述五種社會權力中，教師的正式權威主要為「法職權」及「專家權」。影響學生較大的是「參照權」及「專家權」，但參照權一般屬於非正式權威，是藉由老師個人特質或類似朋友般的關係，以其影響力來影響學生。

綜合以上各理論觀點可了解，教師可藉著國家法令所賦予的「法職權」以及自己所擁有的專業知識技能，亦即「專家權」對學生進行學業及生活常規的輔導，而教育學生的過程當中，需要有「支持性的環境架構」等相關措施，讓導師在班級經營方面有明確的方向去實施，使教學目標能順利達成。而這些措施的實施方式，導師需視教室的情境與學生的行為等因素，在「干涉」與「非干涉」主義的連續帶上，去做合適的調整，形成個人獨特的「班級經營風格」。

三、班級經營風格的內涵

導師對班級經營的信念，可代表其哲學觀，所以導師對班級經營的態度和班級經營策略模式，將反映出其哲學理念，並且引導導師在班級情境上去做決定。國內外學者針對教師在班級經營所採取的方式，區分出許多類型。

(一) 國內學者

金樹人（民 84）在其所翻譯之「教室裡的春天」一書中，將教師班級經營風格分為八種類型，分別為：團體動力型、眼觀四面型、行為塑造型、和諧溝通型、目標導向型、肢體語言型、果斷紀律型、需

求滿足型，並且敘述每種類型教師處理學生偏差行為時所應採取的態度和處理方式，促使學生在學習上獲得較好的效果。

鍾啟泉（民 84）則將教師分成：法西斯主義者、無政府主義者、民主協調者。法西斯主義者之言詞大多偏向於指示、命令、強制或是批評、威嚇和謾罵，無論在學習或生活上都盡量限制學生的自由，而且管理和支配學生一切行為；無政府主義者，其特徵為非常寬容的對待學生，使學生可以為所欲為；民主協調者則是由學生自己制訂規則，讓學生藉由討論過程，知道應遵守的規範及如何遵守，教師僅是幫助學生提出問題和主持會議。

翁崇文（民 85）研究國小初任教師教室紀律管理的態度，將教師的班級經營風格取向，區分為：公約取向、權威取向與關愛取向三種。

陳馨蘭（民 87）以國中、小教師為研究對象的研究中，則將班級經營風格區分為：規則取向、懲罰取向、互動式教學取向、管理取向。

黃淑青（民 90）在進行高級職業學校工業類科教師人格特質與班級經營風格之相關研究中，將班級經營風格歸納出四個主要取向：個人權威取向、教學目標取向、行為塑造取向、民主互動取向。個人權威取向乃是認為教師比較著重於教師權力的掌控，認為學生應該服從教師訂定的規則；教學目標取向是指教師認為教學是最重要的，達成教學目標就是教師的主要工作；行為塑造取向則是指教師認為學生的本質是不錯且可塑性高的，看教師如何利用方法去將他塑造成好的行為；民主互動取向則是指教師與學生之間重視溝通，重視班級氣氛且有良好的互動。

(二) 國外學者

Webber (1990) 綜合各家對班級經營取向的研究，將教師班級經營取向區分為八種，包括 (1) 權威取向—教師強調透過紀律訓練，來維持秩序和控制學生；(2) 威嚇脅迫取向—教師採用威脅恐嚇的手段來維持班級的秩序；(3) 寬大取向—教師給予學生相當大的自由和自主空間；(4) 食譜取向—指教師在面對某些情境時，會採用行動檢核表之類的工具來協助班級的管理；(5) 教學取向—教師利用一些學生有興趣的課程或教學計畫來預防或解決班級中的問題；(6) 行為塑造取向—指教師將班級經營視為塑造學生行為的過程，透過行為改變技術來幫助學生建立適切的行為；(7) 建立積極社會情感氣氛過程取向—教師認為班級經營主要在達成師生之間人際關係的建立，並且營造良好的班級氣氛，幫助學生學習；(8) 社會系統取向—教師重視團體的發展，並且應用班級中團體的行為與特質，對學生的學習產生影響。

Eliot (1994) 在研究中將教師班級經營風格區分為正向風格與負向風格。正向風格指的是：班級經營的主要目的在發展學生的內控能力；負向風格則是指教師外控學生的行為。

Vitaro、Tremblay 和 Gagnon (1995) 的研究中則將教師班級經營的風格區分為：外在控制與內在控制。外在控制強調教師直接的管理，重視規則與整體的規範；內在控制則是強調發展學生自我控制、管理的能力。(引自陳馨蘭，民 87)

Stensmo (1995) 將教師班級經營風格分為二種：分別為產出取向 (Production oriented) 與關係取向 (Relation oriented)，產出取向的教師將教學的焦點集中在科目上，嚴密管理班級的活動以求達到教學目標；而關係取向的教師則將教學重點集中在學生身上，會根據學生的需要與感覺來管理班級活動。

Martin 與 Baldwin (1993) 針對教師的班級經營信念，發展出班級經營風格之量表 (Inventory of Classroom Management Style, 簡稱 ICMS)，將教師班級經營風格區分為三個向度：介入 (interventionists)、交互作用 (interactionalists)、不介入 (non-interventionists)。介入 (或稱干涉主義) 指的是教師強調外在環境對學生的影響，主張學生的行為需被修飾與塑造，如行為修正模式即是；不介入 (或稱非干涉主義) 其信念為教師提供一個支持性、且有利於學生成長的环境，學生本身即具有內發性的動機，有權力主宰自己的命運，教師不再是權力的支配者，而是一個指導者或協助者；交互作用 (或稱互動主義) 是指教師認為個人能力與外在環境具有交互作用，因此教師應盡可能提供學生選擇的機會，當學生做了選擇之後，就要為自己所做的選擇負責。

茲將上述學者對班級經營風格之內涵歸納如下表：

表格 2-1-3 班級經營風格內涵歸納表

發表學者	班級經營風格之內涵
(國內學者) 金樹人(民 84)	在所譯之「教室裡的春天」一書中，將教師班級經營風格分為八種類型，分別為：團體動力型、眼觀四面型、行為塑造型、和諧溝通型、目標導向型、肢體語言型、果斷紀律型、需求滿足型。
鍾啟泉(民 84)	將教師分成：法西斯主義者、無政府主義者、民主協調者，共三種類型。
翁崇文(民 85)	將教師的班級經營風格取向，區分為：公約取向、權威取向與關愛取向共三種。
陳馨蘭(民 87)	將班級經營風格區分為：規則取向、懲罰取向、互動式教學取向、管理取向共四個取向。
黃淑青(民 90)	將班級經營風格歸納出四個主要取向：個人權威取向、教學目標取向、行為塑造取向、民主互動取向。
(國外學者) Webber(1990)	將教師班級經營取向區分為八種，包括(1)權威取向；(2)威嚇脅迫取向；(3)寬大取向；(4)食譜取向；(5)教學取向；(6)行為塑造取向；(7)建立積極社會情感氣氛過程取向；(8)社會系統取向。
	接下頁

表格 2-1-3 班級經營風格內涵歸納表(續)

發表學者	班級經營風格之內涵
Eliot (1994)	將教師班級經營風格區分為(1)正向風格與；(2)負向風格。
Vitaro、Tremblay 和 Gagnon (1995)	將教師班級經營的風格區分為：外在控制與內在控制。
Stensmo(1995)	將教師班級經營風格分為二種：分別為產出取向 (Production oriented) 與關係取向 (Relation oriented)
Martin 與 Baldwin (1993)	將教師班級經營風格區分為三個向度：介入 (interventionists)、交互作用 (interactionalists)、不介入 (non-interventionists)。

綜合國內外學者之研究，可發現導師班級經營風格類型分類方式說法不一，但卻可以從中探究歸納出三種班級經營風格基本類型，例如：眼觀四面型、無政府主義者、關愛取向、寬大取向、不介入取向，可歸納為「非干涉型」；和諧溝通型、民主協調者、公約取向、互動教學取向、民主互動取向、食譜取向和交互作用取向可歸納為「互動型」；果斷紀律型、法西斯主義者、權威取向、懲罰取向、個人權威取向、威嚇脅迫取向、產出取向和介入取向，可歸納為「干涉型」。

基於上述歸納整理，本研究將班級經營風格分成三種類型：「非干涉風格」、「互動風格」和「干涉風格」。(1)非干涉風格：對學生學習成就、班級行政、學生行為表現和師生關係等經營層面，所採取的信念，為不特別訂定目標與規定，順其內在動機自然發展，適時觀察、記錄學生發展情形，必要時才予以協助；(2)互動風格：在班級經營各層面中，提供學生各種不同選擇與開放討論機會，一旦學生做出最後決定，就要承擔自己所做出的選擇，此類導師是重視師生互動、以學生為中心，並適時從旁指導；(3)干涉風格：此類導師在班級經營各層面，都會明確訂定出應有目標和規範，並且會要求學生遵守，希望藉著這些規範來塑造學生行為，進而內化學生內心，使其養成良好的學習態度與習慣，最後達到導師的教育目標。

第二節 班級氣氛理論基礎

壹、班級氣氛的意義

在班級之中的組成份子有一位或數位教師和一群學生。在此團體中由於各成員長期相處在一起，彼此之間的價值、觀念、態度與行為會交互影響。因而，時間一久，逐漸形成一種氣氛，瀰漫在整個班級之中，足以表現該班的特色，並且可以影響每一成員的思想、感覺和行為模式，此種氣氛即所謂「班級氣氛」(陳奎憲，民 79；陳蜜桃，民 70)。此種班級氣氛可以形成一種社會壓力，使班級中的成員塑造出共同的態度和價值觀，並且影響了教室中的各種活動(許淑華，民 91)。

歷年國內外各學者對於班級氣氛的定義，皆有不同觀點，茲將各論述歸納如下：

在國內學者方面，朱文雄(民 84)認為，班級氣氛(Classroom climate)就是指班級中各種成員的共同心理特質或傾向。一個團體有一個團體的氣氛，例如每一所學校都有其獨特的學校氣氛(school climate)，每一個班級也都可以感受到其獨特的班級氣氛，不同的班級，使人有不同的感受，雖然看不到，也無法觸摸，但師生都感覺它的存在。

張春興(民 87)將其分為廣義與狹義兩部份，狹義的班級氣氛指因教師領導方式不同所形成的情緒氣氛，廣義的班級氣氛是指班級中師生交互作用和同儕所形成的情緒氣氛。

林進財(民 87)指出，班級氣氛是指教師與學生之間互動的氣氛，是由師生的態度、情緒、價值及關係所組成。好的班級氣氛可以增進學生學習的動機且容易得到成就感。

李介至(民 91)認為班級氣氛是指班級中各種成員的共同心理特質或傾向，在教學情境中，它是由教師、學生及其他因素交互作用所形成。

盧富美(民 91)對班級氣氛定義是由班級師生或學生彼此之間的交互作用，所產生的一種獨特的氣氛；此種獨特的氣氛往往影響班級中每一個學生的態度、價值觀、期望、與行為模式。

呂麗珠(民 92)認為班級氣氛是一種情緒氣氛。為教師、學生在班級社會體系中，因為教師的領導方式、班級制度規範、物質環境、班級成員間人際互動，經過一段時間的自然交織形成獨特的氣氛。

林國泰，秦台卿(民 92)則認為成員間的相互影響，久而久之，自然形成一種獨特的氣氛，影響著每一個成員的思想、觀念和行為模式，這種班級中各個成員的共同心理特質或傾向，就稱為「班級氣氛」。

吳武典(民 93)指出，團體氣氛是透過互動而形成，這種氣氛代表團體的特質。

洪鳳美(民 94)認為班級成員間與環境間交互作用所形成的共同心理傾向，假以一段時日，能擴及影響到班級每一位成員的知覺與行為。

李清榮(民 94)對班級氣氛之定義為，班級中各成員的共同心理特質或傾向。在教學情境中，由教師、學童及其他許多因素交互作用形成，而班級氣氛不但塑造學童態度與價值，也影響學童在班級中的學習活動。

在國外學者方面，有關班級氣氛的研究中，也分別對班級氣氛做如下不同的定義：

Flanders(1960)及一般心理學家的說法，班級氣氛指的是班級中各種成員共同的心理特質或傾向。

Anderson(1970)的分析指出，班級氣氛是由以下四種因素所綜合決定，包括學生同儕、師生關係、學生與課程關係和學生對班級結構的知覺。

Good(1973)也指出:班級氣氛是教學過程中，所形成的一種環境特質或影響力。

Zahn、Kagan 和 Wideman (1986)認為，班級氣氛是指態度的綜合，情感的反應以及學生在教室歷程中的有關知覺。

Hamachek (1995) 認為「班級氣氛」是指心理層面的普遍影響力，能夠描述存在於人際間感覺的風氣，不但影響學習的量，也影響學習的持續性。

Shafritz、Koeppe 和 Scoper (1995) 認為「班級氣氛」是教室中物質空間和人際關係的氣氛，此氣氛源自物質資源、師生情感與態度，以及班級規範的建立。

表格 2-2-1 班級氣氛定義歸納表

發表學者	班級氣氛之意義
(國內學者) 朱文雄(民 84)	班級氣氛(Classroom climate)就是指班級中各種成員的共同心理特質或傾向。
張春興(民 87)	分為廣義與狹義兩部份，狹義的班級氣氛指因教師領導方式不同所形成的情緒氣氛，廣義的班級氣氛是指班級中師生交互作用和同儕所形成的情緒氣氛。
林進財(民 87)	班級氣氛是指教師與學生之間互動的氣氛，是由師生的態度、情緒、價值及關係所組成。
李介至(民 91)	班級氣氛是指班級中各種成員的共同心理特質或傾向，在教學情境中，它是由教師、學生及其他因素交互作用所形成。
盧富美(民 91)	是由班級師生或學生彼此之間的交互作用，所產生的一種獨特的氣氛；此種獨特的氣氛往往影響班級中每一個學生的態度、價值觀、期望、與行為模式。
	接下頁

表格 2-2-1 班級氣氛定義歸納表(續)

發表學者	班級氣氛之意義
呂麗珠(民 92)	班級氣氛是一種情緒氣氛。為教師、學生在班級社會體系中，因為教師的領導方式、班級制度規範、物質環境、班級成員間人際互動，經過一段時間的所自然交織形成獨特的氣氛。
林國泰，秦台卿 (民 92)	為成員間的相互影響，久而久之，自然形成一種獨特的氣氛，影響著每一個成員的思想、觀念和行為模式，這種班級中各個成員的共同心理特質或傾向，就稱為「班級氣氛」。
吳武典(民 93)	團體氣氛是透過互動而形成，這種氣氛代表團體的特質。
洪鳳美(民 94)	班級成員間與環境間交互作用所形成的共同心理傾向，假以一段時日，能擴及影響到班級每一位成員的知覺與行為。
李清榮(民 94)	班級中各成員的共同心理特質或傾向。由教師、學童及其他許多因素交互作用形成，而班級氣氛不但塑造學童態度與價值，也影響學童在班級中的學習活動。
(國外學者) Flanders(1960)	班級氣氛是班級中各種成員共同的心理特質或傾向。
Anderson (1970)	班級氣氛是由以下四種因素所綜合決定，包括學生同儕、師生關係、學生與課程關係和學生對班級結構的知覺。
Good(1973)	是教學過程中，所形成的一種環境特質或影響力。
Zahn、Kagan 和 Wideman (1986)	班級氣氛是指態度的綜合，情感的反應以及學生在教室歷程中的有關知覺。
Hamachek(1995)	認為「班級氣氛」是指心理層面的普遍影響力，能夠描述存在於人際間感覺的風氣，不但影響學習的量，也影響學習的持續性。
Shafritz、Koeppel 和 Scoper(1995)	認為「班級氣氛」是教室中物質空間和人際關係的氣氛，此氣氛源自物質資源、師生情感與態度，以及班級規範的建立。

由上述國內外學者觀點可大致可知，班級氣氛主要是由「班級成員」、「班級事務」、「學習環境」等三大要素組成，並且經過「時間」催化，而形成的一種團體特質或行為。上述所稱之「班級成員」包含導師與學生；「班級事務」包括班級常規、教學和班級活動；「學習環境」包括導師期待與風格、教學資源、學生學習態度與價值觀。

綜合以上歸納，研究者認為「班級氣氛是指班級中，因每一導師的教室管理風格、成員彼此價值觀、行為模式、制度與環境等因素交互作用下，經由一段時日，擴及影響班級每一成員的知覺與行為，而形成一種獨特且共同的心理與行為特質。」

貳、班級氣氛的影響因素

班級裡師生與物理環境的交互作用結果會決定班級氣氛，因此學習的環境會影響到班級氣氛的形塑。而班級氣氛在不知不覺中也塑造了學生的態度與價值，影響學生在教室中的學習活動。有關班級氣氛影響因素，有學者提出不同的看法：

朱敬先(民 84)指出影響學習的因素有二：

- (一)社會因素：包括師生、學生同儕、親子等關係
- (二)環境因素：包括聲音、通風、溫度、光線以及教室座位分布等(王雅觀，民 88)。

張新仁(民 88)經過文獻彙整後認為，影響班級氣氛因素有三方面：

- (一)教師方面：其中包括教師的人格特質、教師的領導行為、教師對學生的期望等。
- (二)學生方面：包括學生同儕關係、學生次級文化。
- (三)為師生關係方面：包括由「上下關係」轉為「平等關係」、「上對下的傳達」轉為「雙向交流」、由「命令、指揮」轉為「溝通、商議」、「單一的教」轉為「教學相長」。

邱惠君(民 90)認為影響班級氣氛的因素可歸納成三大類：

- (一)教師因素：包括教師的人格特質、領導方式、教學方式、教師的吸引力與教師的權威、師生關係的合諧與否。
- (二)學生因素：包括學生本身的人格、適應力、性別、個性、學習態度、對班級的情緒反應以及同儕團體間的互動關係。
- (三)環境因素：包括班級結構組織、教室地理位置、學校設備、課程、目標和教材等整體學習的環境。

綜合以上各學者觀點，影響班級氣氛因素可歸納成四方面：

- (一)教師方面：包括其人格特質、班級經營風格、教育專業與信念、溝通能力等。
- (二)學生方面：包括人格特質、性別、家庭背景、學習態度、學習成就、同儕相處及次級文化等。
- (三)師生關係方面：包括「尊卑關係」轉為「對等關係」、「單向溝通」轉為「雙向交流」、「威權」轉為「民主」、「單向傳授」轉為「教學相長」。
- (四)環境方面：包括學校地理位置、學校類型、教學設備、課程設計、班級人數以及教室空間規劃等。

參、班級氣氛研究的演變

早期有關教室活動的探討，著重在「教師領導行為」的研究；尤其以勒溫(K. Lewin)、利比特(R. Lippitt)、懷特(R. White)的「權威型、民主型、放任型」等的教師領導型態最有名，發現領導行為是團體氣氛的主要決定因素。近年來，班級氣氛的研究趨向於「學生對學習環境的感受」；並從

「教師領導風範」、「學生之間的同儕關係」、「學生的自我評價」等來探索，以確認如何營造良好的班級氣氛(張新仁，民 88)。

班級氣氛研究的演變，依研究發展的先後區分成三個時期，第一期為教師領導行為的實驗研究時期；第二期為師生口語行為分析的觀察研究時期；第三期為學生對學習環境的知覺研究時期，下面就分為三個時期來介紹有關班級氣氛的研究(鍾紅柱，民 72 ;洪素玉，民 79；李彥儀，民 79；張新仁，民 88；李國勝，民 93；洪鳳美，民 93；賴政宏，民 94)：

一、教師領導行為的研究時期

1930 年代班級氣氛的研究包括教師權威的研究中，以教師領導類型作探討重點者，以勒溫(K. Lewin)、李比特(R. Lippitt)、懷特(R. White)與安德森(H. H. Anderson) 的研究較著名。

(一)勒溫、李比特、懷特的領導類型

Lewin、Lippitt 及 White 在 1939 年以實驗的方式探討三種領導類型角色行為，與在不同領導類型下的氣氛。在研究中提出三種不同的領導類型，分別是權威型領導 (authoritarian leadership)、民主型領導 (democratic leadership) 及放任型領導 (laissez-faire leadership) (Mouly, 1973)，分別歸納如下：

1.權威型領導

一切策略、計畫、活動步驟、工作分配與考核等過程都由領導者決定，部屬只是依令行事。在教學情境中，權威型教師較為嚴肅而保守，教學方面較注重由教師灌輸知識給學生，不喜歡學生多表示意見或隨便發問。

2.民主型領導

一切決策或實施步驟由團體開會決議，共同討論研究團體發生的問題。對於個人工作的情形，領導者給予客觀而委婉的建議，不做主觀的批評。在教室情境中，民主型教師較有整合的領導方式，不善於發號施令，能與學生打成一片，注意學生的個別需要，並鼓勵學生發問，使全班每一份子都能參與班上事務。

3.放任型領導

領導者不管部屬，任由部屬自行決定、執行計畫，甚至於自行考評行為，領導者常不參與活動或自行離去。在教室情境中，放任型的教師通常對學生沒有要求，不注重賞罰，上課時往往聽任學生自由行動，不指導學生如何處理班級事務。

以上的研究結果指出，在不同的領導類型下，班級氣氛和學生成就有下述顯著的差異：

1.在權威型教師領導下的班級

這樣的班級成員通常表現冷漠、無精打采，對工作缺乏興趣，雖然工作效率在三種領導類型中是最高的，但當教師離去時，效率卻大打折扣。

2.在民主型領導下的班級

在這樣的班級中，學生的攻擊、敵視等不良行為將會減至最少，士氣最高，即使教師離開，表現仍然不變。

3.在放任型教師領導下的班級

這樣的班級，士氣與工作效率都最差，很難達成團體目標，學生的行為往往落入「挫折」---「攻擊」---「挫折」的不良循環中。

(二)安德森與布魯爾的教師行為類型

安德森(H. H. Anderson)與布魯爾(H. M. Brewer)在 1945~1946 年間將專制-民主的觀念，運用在教室中教師行為的研究，他將教師的行為分為「支配(dominative)」與「社會整合(socially integrative)」(Fraser, 1986)，分別歸納如下：

1.支配型教師

此類型教師有七項特點，歸納如後：(1)在行事時，決定學生的一切細節。(2)直接拒絕學生。(3)改變、重複學生意見，或將學生放到不同的關係群中。(4)拖延學生的請求。(5)不贊成、責備、阻撓學生的意見。(6)警告、威脅學生。(7)限定所提的問題，並敷衍學生的問題。

2.整合型教師

此類型教師有七項特點，(1)贊成學生的意見。(2)接受不同的差異存在。(3)誘導學生的行動。(4)視不同學生的興趣與活動，而提出或陳述不同的問題。(5)幫助學生解決問題、下較好的定義，而不直接提出最後的答案。(6)參與學生的活動。(7)給予學生同情與允諾。

Anderson 與 Brewer 研究發現，上述兩種教師行為類型教師對於班級氣氛的影響有明顯差異，歸納如下：

1.支配型教師：

製造出獨裁的氣氛，學生較少自發性、參與性，容易表現出精神渙散、攻擊與不合作的行為。

2. 整合型教師：

傾向於擴展學生的自我指導 (self-directive) 能力，學生較能自發，並且進取。

然而以上研究情境是在控制的情境中進行，而非屬於實際的情境，因此研究結果易忽略到自然不可知的因素，且把教室中的活動視為只是教師行為單方面對學生的影響，有簡化班級氣氛性質之嫌 (鍾紅柱，民 72；李彥儀，民 79；張惠祝，民 87；李國勝，民 93；洪鳳美，民 93；賴政宏，民 94)，於是提出修正，開啟了第二階段的研究。

二、師生口語行為的分析時期

至 1960 年代，教育學者將班級氣氛的研究轉向教師口語行為的分析及師生互動關係上。此時不僅發展出測量班級氣氛的指標，同時還產生一套分析師生口語行為的工具。其中以 J. Withall 和 N. A. Flanders 為此期的代表 (鍾紅柱，民 72；李彥儀，民 79)。

(一) J. Withall(1963)的七類教師口語行為氣氛指標

J. Withall 以七種教師口語行為作為班級氣氛的指標，進而促進教師提供適當的口語行為，以增進學生學習的班級氣氛。以下將此七項「氣氛指標」(Climate Index)分述如下(李彥儀，民 79；張新仁，民 88)：

1. 支持學習者的陳述:例如稱讚學生。
2. 接受與使學生明白的陳述:使學生明白老師是瞭解他們的，並且幫助學生表達他們的觀念和情感。
3. 形成問題的陳述:這樣的陳述是要促進學習者解決問題的能力，所以要用客觀的方式提出問題。
4. 中立的陳述:這樣的話語很難用來推論其目的，通常包括禮貌性話

語、重複已說過的字等。

5. 指導或督促的陳述:要學習者照著命令去做。
6. 責罵或駁斥的言論:阻止學生繼續做「老師不能接受」的行為。
7. 教師自我支持的言論:支持並肯定教師的地位與行動。

(二) Flanders(1973)的十類口語交互作用分類法

Flanders 在 1960 年分析教室內師生語言交互作用時，及將教師影響學生的方式，區分為直接影響(Direct influence)與間接影響(Indirect influence)，結果發現在教師直接影響式的領導下，學生只對教師的話做出消極反應；反之，在教師間接影響式的領導下，學生能主動參與發言，並對教師談話作積極反應。

之後 Flanders 在 1970 年更利用社會互動分析法，將教學情境中師生口語溝通方式加以分類，設計成口語交互作用分類法(Flanders Interaction Analysis Category；FIAC)，將師生口語行為區分為十類，分別為：

1. 接納感受 (accepts feeling)：接納學生所表現出積極或消極的情感、語氣。
2. 讚賞或鼓勵 (praises or encourages)：誇獎或鼓勵學生的動作或行為。
3. 接受或使用學生的想法 (accepts or use ideals of pupils)。
4. 問問題 (ask questions)：提出問題，以期學生回答。
5. 講解 (lecturing)：講述事實、意見，表示自己的看法。
6. 指令 (giving directions)：給予指示、命令或要求，以期學生遵

從。

7. 批評或維護尊嚴 (criticizing or justifying authority)：批評責罵以期改變學生的行為，為教師權威辯護。
8. 學生反應性說話 (pupil-talk-response)：由教師引起的學生說話。
9. 學生自發性說話 (pupil-talk-initiation)：由學生主動說話。
10. 安靜與混亂 (silence or confusion)：短時間的沉靜，或由於混亂，觀察者無法了解師生交談的內容。

以上 1~4 點屬於老師間接影響的語言；5~7 點屬於老師直接影響的語言；8~9 點屬於學生的語言；第 10 點屬其他項目。

由 J. Withall 的氣氛指標和 Flanders 的分類法可知，皆特別強調老師的口語行為影響班級氣氛甚巨，教師口語行為適當，就會產生促進學生學習的班級氣氛；反之，則會造成阻礙學生學習的班級氣氛(賴政宏，民 94)。但值得注意的是，師生的口語互動多集中在教室內的社會心理環境，並不能涵蓋班級氣氛的全部特質(張新仁，民 88)。基於諸多理由，因此研究方向，逐漸轉為環境中人的知覺來測量班級氣氛，遂成第三期的研究重心(洪鳳美，民 93)。

三、學生對學習環境的知覺(人的知覺)研究時期

鑑於前一時期以師生的口語互動來研究班級氣氛有所缺失，學者轉而利用環境內人的知覺來測量班級氣氛，也就是說，學者漸趨向於以「學生對學習環境的感受」、「學生間的同儕關係」、「學生的自我知覺」等方向來探索，以確認如何營造良好的班級氣氛(張新仁，民 88)。

研究班級氣氛的專家認為：對於教育環境的了解，雖然由外來的觀察者加以觀察紀錄比較”客觀”，但若沒有確實參與生活環境中，很難了

解實際面貌，因此「學生知覺」提供了解教育環境很重要的訊息（Moos，1979：21）。Fraser 和 Walberg（1981）更認為學生知覺學習環境的測量，有其超越觀察技術的優點（Fraser，1986）。

到達此階段，班級氣氛的研究進入多面向性，不再侷限於人的層面，甚至擴大到人對物理環境層面的知覺觀察；人的層面也不再只是單方面僅從學生或教師蒐集資料；而資料的蒐集也進入多元方式，如問卷和訪談等各種研究方法並行的資料蒐集方式，在解釋上較能涵蓋較為廣泛的因素考量（王素香，民 84；張惠祝，民 87；鍾紅柱，民 72）。

學者 Barclay(1972)所發展出來的班級氣氛量表(Barclay Classroom Climate Inventory；簡稱 BCCI)即是採用多種知覺來源的調查作為班級氣氛之評量工具，此量表放棄探討班級共同心理特性的觀念，改以探究班級中個別差異因素，並且以「對學習的態度」一量尺作為班級氣氛的指標。Barclay 提出「多元社會互動模式」來表示班級中團體交互作用的關係，他認為「教師」、「同伴」、「學生自己」間的交互作用是以期待的方式來進行，班級成員相互間的期待即產生環境壓力，因此也形成了個人的自我觀念。

Barclay 認為班級氣氛的評量必需來自三方面：(1)自我的覺察；(2)同伴的印象；(3)教師的評定。

由上述可知，有關班級氣氛研究的演變，從早期對教室活動中教師領導行為的研究到師生口語交互作用的師生互動關係，迄至學生所知覺的環境差異，這些不同研究時期的產生，皆是由於研究角度或著重點的不同而產生的。

肆、班級氣氛理論

班級氣氛的研究是近幾十年才開始受到重視，其概念源自於社會心理學，而社會心理學中的團體動力學 (group dynamics) 和社會計量技術 (sociometry technique) 的發展，促進了今日班級氣氛廣泛研究 (李彥儀，民 79)。以下就有關班級氣氛的理論分別敘述：

一、場地論 (Field theory)

場地論是心理學家 Lewin 率先提出的理論，所謂「場地」是指「生活空間」。「生活空間」為個人與其所處在的環境所組成的，因此他將人的行為界定成「人」乘「環境」的函數，提出了行為公式 $B=f(P * E)$ ， B =behavior， P =person， E =environment， f =function，(張春興，民 89)。同理若將個人行為擴及至整體班級行為公式，亦可成為班級成員乘以班級環境的函數的組成關係。

隨後 Lewin 依據個人所倡導的場地論，又提出「團體動力學」理論 (Group dynamics)，認為每個團體均有其特性，此特性是團體處於動態的狀況，各成員與次級團體間彼此都會相互影響，此種動態影響產生出獨特的團體行為。

綜合 Lewin 理論，場地論以及團體動力學，都強調團體行為是團體內部結構和成員間彼此互動所產生的，是為研究班級氣氛的一項重要理論基礎，也是促進班級氣氛研究者轉而著重於班級成員互動關係之研究 (李彥儀，民 79)。

二、需求-壓力論 (Need-Press)

由於 Lewin 並未提及個人與環境間的心理狀態，Murray 以需求-壓力模式加以修正 (Stern, 1970)。Murray 認為個體行為的決定有其內在

因素與外在因素，內在因素為個體本身的「需求」(need)，外在因素則為環境的「壓力」(press)。

Murray 將「需求」定義為：一種將知覺 (perception)、統覺 (apperception)、思維 (intellection)、意動 (conation) 及活動 (action) 以某種方式組織起來，並導向特定方向的組織傾向 (Stern, 1970)。

Murray 進一步將壓力分為 α 壓力 (alpha press) 與 β 壓力 (beta press)，所謂 α 壓力是指真實存在，可用科學方法求得者；而 β 壓力則是指個體對現象界的一種獨特知覺。人類行為受到 β 壓力的影響很大，而每個人的 β 壓力都各異，因此，我們可以依據人們對環境的解釋 (即 β 壓力) 來了解環境的氣氛、角色與各種存在的關係。Murray 最後認為：「人們可以從環境、社會群體或機構所提供成員壓力角度，來分析這個環境、社會群體或結構。」

Silver(1983)指出將需求-壓力理論應用於教育情境中，依其研究結果發現學生對學校氣氛的知覺受他們自身的需要，學業適應、成就水準及性別影響。學生相異的特質如智商、成就、性別、非正式交互作用等，都會形成影響學校氣氛的社會壓力。

綜合以上論述可見，「需求-壓力」是形成班級氣氛重要因素，觀察到班級中成員互動所形成的需求和壓力，便是該班獨特的班級氣氛。

三、班級社會體系理論 (Classroom social system)

社會體系的概念，是由 Getzels & Thelen (1972)所提出的觀點，他們認為人類在社會體系中所表現的社會行為是受到下列二項因素影響：

- (一)制度因素：指團體規範層面上的角色期望，屬於團體規範面。
- (二)個人因素：指個人的人格特質與需求傾向，屬於個人情意面。

基於上述觀點，便發展出社會體系模式，如圖 2-2-1

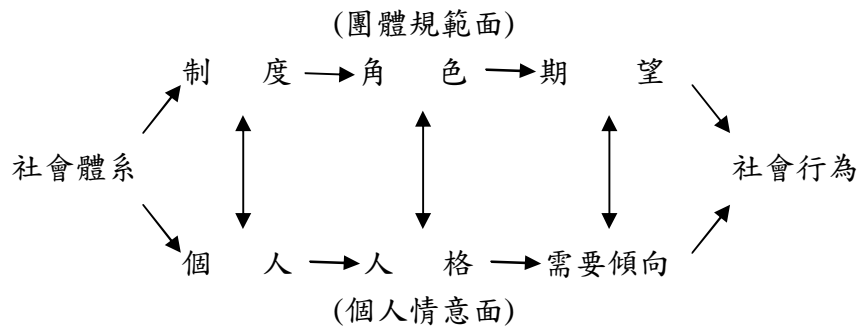


圖 2-2-1 Getzels 社會體系模式

Getzels 社會體系模式之後運用於班級團體當中，認為影響因素甚多，因此便將此理論模式予以擴充，延伸出班級社會體系理論模式，如圖 2-2-2。

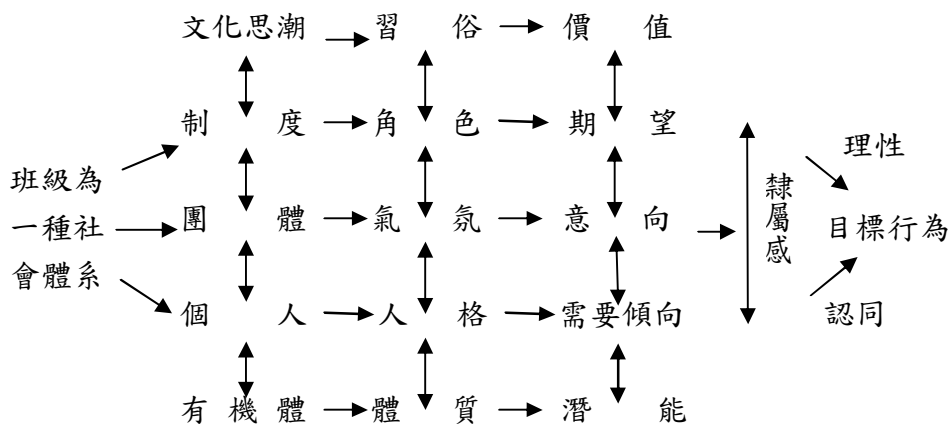


圖 2-2-2 Getzels 班級社會體系模式

Getzels 和 Thelen 二位學者認為，在制度與個人之間應該加一個團體的因素，團體生活可以形成一種氣氛(Climate)，此氣氛可以影響團體中每一成員的意向。而團體氣氛與成員的意向，具有「制度的角色期望」與「個人需要傾向」兩者間協調的功能。

此班級社會體系理論模式具三項特點：(一)個體基於生理與心理因素而有獨特的人格需要，但可認同制度上的目標，將此目標當作其個人

需要；(二)制度上角色期望的要求，應該具有合理性，才能被個體所認同，實現期望目標；(三)個體在良好的團體氣氛意向下，擁有強烈的歸屬感，因而願意為團體目標而做個人的努力。

綜合上述理論，無論自 Lewin 所提出之「場地論」強調「人的行為」是由「人」與「環境」交互作用所產生，將此觀點擴及「班級行為」是由「班級成員」與「班級環境」交互作用所產生；Murray 提出的「需求-壓力論」強調「個體行為」決定於「內在需求」以及「外在環境壓力」所產生；以及 Getzels 和 Thelen 所提出「班級社會體系論」強調文化、制度、團體、個人及有機體彼此交互作用所產生之氣氛、意向與目標行為等理論，雖然各學者論點不同，但在班級氣氛學術研究領域中，都是非常具有價值的理論基礎。因此有相當多的學者基於上述各理論，發展出班級氣氛測量工具，藉以了解成員和環境之間的交互作用是否能以量化方式，了解班級氣氛整體狀態，進而做出相關的建議與修正。

伍、班級氣氛測量工具

一、巴克雷班級氣氛量表(Barclay Classroom Climate Inventory；BCCI)

美國 Barclay(1972)所編製的巴克雷班級氣氛量表，是一種採取多重社會互動模式來評量班級氣氛的量表。BCCI 測驗共分五類，32 個小量尺(subscales)共 254 個題項(items)，分別是由自我概念、社會測量、職業發展、行為興趣等基礎而另行發展出三類量表，內容包括：(一)自我覺察；(二)友伴的印象；(三)教師的評定等三部份所組成。此三大內容分別為：

1.自我評選：

(1)自我能力：智藝能力、實作能力、社會能力、進取能力。

(2)職業興趣：智能性職業、實作性職業、社會性職業、日常性職業、藝術性職業、保守性職業、權威性職業、男（女）性職業。

(3)增強取向（或稱行為興趣）：自我刺激、美的欣賞、求知活動、家庭興趣、娛樂興趣、男伴交往、女伴交往。

(4)學習態度。

2.友伴評選：以全班同學為評選範圍，看哪幾位同學把事情做得特別好，內容包括了：

(1)友評能力：智藝能力、實作能力、社會能力、進取能力。

(2)行為：友評退縮、友評搗亂。

3.教師評選：由老師填答，為全班每一位同學，在個人適應、社會適應、努力與動機等三方面，選出適當的形容詞。內容包括了：

(1)評價：教師正評、教師負評。

(2)氣質：內向-變異、外向-變異、內向-穩定、外向-穩定。

綜合上述量表可了解，「自我評選」部分屬於學生個人「自我需要與覺察」；「友伴評選」、「教師評選」部分屬於班級制度與團體的社會壓力。

二、教室環境量尺(Classroom Environment Scale，簡稱 CES)

Moos(1973) 在他的「社會生態實驗室」(social ecological laboratory) 裡，從(1)生態層面(ecological dimension)(2)行為環境(behavior setting)(3)組織結構層面(dimensions of organization structure)(4)環境居民的個人特質(personal characteristics of milieu inhabitants)(5)社會心理特質與組織氣氛(Psychosocial characteristic and organizational climate)(6)環境的功能特質(functional properties of environment)等六個層面研究八個不同的環境，並發展出八個不同的社會氣氛量尺，而教室氣氛量尺就是其中之一。慕斯將這些社會氣氛歸納出三種基本層面，以下就是將「教室環境量尺」的九個小量尺(scale)放入此架構中(宋輝建，民 90)。

(一)關係層面：是指環境內的人際關係。即學生與學生、學生與教師的關係。

1.投入(involvement)：是指學生對班級活動專注與喜愛的情形。

2.親和(affiliation)：指學生彼此相處融洽的情形。

3.教師支持(teacher support)：指教師關懷、幫助、信任學生的情形。

(二)目標導向或個人發展層面：是指環境內個人成長與自我增強的基本導向。對高中的班級來說，學業形式(academic style)是此層面的重點。

1.工作導向(task orientation)：指學生如期完成課業計畫、教師專注於教材的情形。

2.競爭(competition)：指學生競相爭取稱讚與高分的情形。

(三)系統維持與系統改善層面：是指環境中各種期望是否明晰、有次序；是否保有控制；是否對改變的要求有所反應。在此是指教室

的結構與教學的改革而言。

- 1.秩序與組織(order and organization)：指學生守秩序與教室活動有條理的情形。
- 2.規則清晰 (rule clarity)：指教室有明確的而必須遵守的班規。
- 3.教師的控制(teacher control)：指教師能有效的管理學生及處罰學生。
- 4.革新(innovation)：指班級活動及教學方法具有多樣化和創新。

綜合上述量表可了解，「關係層面」主要是探究師生與同儕相處情形；「目標導向與個人發展層面」則是強調學生個人能否達到學業成就目標，和教師能否如期達到既定的教學目標做探討；而「系統維持與系統改善層面」則為教室內環境是否建立起應有的制度與規定、教師能否進行有效控管、學生能否遵行規定並井然有序的參與教學活動等方面進行探究。

三、學習環境量表(Learning Environment Inventory，簡稱 LEI)

Fraser，Anderson 及 Walberg(1982)的「學習環境量表」(LEI)是目前使用相當廣的量表之一，其理論基礎來自於 Getzel 及 Thelen 的「教室是一種社會體系」，而蓋哲爾(Getzel)與謝冷(Thelen)的架構又來自 Parsons 的行動體系理論。

Walberg(1982)認為：「機構→角色→期望」可稱為班級氣氛的「結構層面」(structural dimension)而「個人→人格→需要」則可稱為班級氣氛的「情意層面」(affective dimension)。班級氣氛就在「結構」與「情意」二層面交互作用下，影響班級中學生的認知、情意與行為。

林寶山教授於民國七十一年將此測驗介紹至國內，此量表分別評量十五種教室內的心理社會氣氛(Psychosocial climate)分述如下：

- 1.團結(cohesiveness)：指學生認識其他同學，幫助其他同學，對其他同學友善的程度。
- 2.多樣性(diversity)：指同學有不同的興趣、見解、學習活動等情形。
- 3.班規(formality)：指教室行為訂有正式規則引導的情形。
- 4.進度(speed)：指班級進度很快的情形。
- 5.物質環境(Material Environment)：指班級有足夠的空間、工具、書本及光線等。
- 6.衝突(friction)：指學生間緊張與爭吵的情形。
- 7.目標導向(goal direction)：指班級目標清晰的情形。
- 8.偏愛(favoritism)：指教師對某些學生特別偏好的情形。
- 9.困難(difficulty)：指同學在功課與工作上有困難的情形。
- 10.冷淡(apathy)：指同學對班級活動不關心的情形。
- 11.民主(democracy)：指教師給學生參與班級事務的情形。
- 12.派系(clinginess)：指學生拒絕與其他大部分的同學混在一起，只與兩三好友在一起的情形。
- 13.滿意(satisfaction)：指同學喜歡班級的情形。
- 14.組織混亂(disorganization)：指教室行為混亂無組織情形。
- 15.競爭(competitiveness)：指學生彼此間在成績、工作上的競爭。

從上述班級氣氛的理論得知，班級氣氛可視為一個「社會體系」，學生在班級中交互作用、相互影響，自然而然形成一種獨特的班級氣氛。而班級氣氛的評量方式有：(1)巴克雷班級氣氛量表(BCCI)、(2)教室環境量尺(CES)、(3)學習環境量表(LEI)等三種。其中 BCCI 適用於小學之評量；CES 是以班級為分析單位；而 LEI 不但以班級為單位，同時亦可以學生個人為單位進行評量，並適合於高中學習階段做評量。

基於對上述各量表之探討及配合本研究施測學生為高職生，所以將採用「學習環境氣氛量表」LEI 進行施測，並從量表十五個層面中選取團結、衝突、班規、民主、滿意、組織混亂等六層面，做為本研究的主要方向。

第三節 班級經營風格與班級氣氛之相關研究

壹、班級經營風格相關研究

依據班級經營風格相關文獻，初步整理數項理論背景與研究要點，分述如下：

一、國內相關研究

(一) 四個向度的班級經營風格與教師背景變項差異

陳馨蘭(民 87)的研究中，以國中小教師為對象，以高登人格量表甲種作為測量人格特質的工具，將班級經營風格分為四個向度：「規則取向」、「懲罰取向」、「互動式教學取向」、「管理取向」。研究結果發現，不同程度支配性的教師在規則取向、懲罰取向之班級經營風格上有顯著差異；不同責任性之教師在互動式教學取向、規則取向、懲罰取向上有顯著差異；高中低情緒穩定性在互動式教學、規則取向、懲罰取向上有顯著差異；不同社會性在行為管理取向、互動式教學取向、規則取向、懲罰取向上有顯著差異。而在不同背景變項方面，教師的性別、任教學校、年齡、教學年資、職務狀況及服務學校班級數在班級經營風格上有顯著差異。

(二) 四個主要取向的班級經營風格與教師背景變項差異

黃淑青(民 90)的研究以職業學校工業類科教師為對象，歸納出四個主要取向：「個人權威取向」、「教學目標取向」、「行為塑造取向」、「民主互動取向」。「個人權威取向」乃是認為教師比較著重於教師權力的掌控，認為學生應該服從教師訂定的規則；「教學目標取向」是指教師認為教學是最重要的，達成教學目標就是教師的主要工作；「行為塑造取向」則是指教師認為學生的本質是不錯且可塑性高的，看教師如何利用方法去將他塑造成好的行為；「民主互動取向」則是指教師與學生

之間重視溝通，重視班級氣氛且有良好的互動。研究結果發現，高職工業類科教師班級經營風格會因教師年齡、服務年資、教育程度、任教類群、任教科目、學校類別等背景變項之不同而有顯著差異存在。

二、國外相關研究

(一) 兩種類型的班級經營風格

Stensmo (1995)則將班級經營風格分為兩種類型教師。一種為產出導向類型，採取較為「嚴謹」的管理方式，重視目標的達成；另一種則為關係導向類型，採取較為「溫和」的管理方式，重視學生的需求與感受。Stensmo 同時也強調每種教師類型各有其獨特領導方式，並沒有優劣之分。

(二) 實習教師與經驗豐富教師在班級經營風格信念上的差異

Martin 和 Baldwin (1992) 針對實習教師和經驗豐富教師，調查兩種教師對班級經營風格的信念。Martin 和 Baldwin 認為班級經營包含三個層面：個人 (person)、教學 (instruction)、常規 (discipline)，研究工具則使用洛氏內外控人格量表與其發展的 ICMS (Inventory of Classroom Management Styles)。其將 ICMS 分成三個向度：不干涉 (non-interventionist)、干涉 (interventionist)、交互作用 (interactionalist)。研究結果指出人格特質呈現外控之實習教師在不干涉學生取向上有顯著差異，而外控之富有經驗教師則在干涉學生取向上有顯著差異。而在教師人格特質內外控上，則發現富有經驗教師之人格比實習教師傾向於內控。

(三) 對新手教師與富經驗教師進行 ICMS 效度分析

Martin 和 Baldwin (1993) 以新手教師和經驗豐富教師為對象，進行 ICMS 之效度考驗。結果發現新手教師比富有經驗教師在干涉取

向呈現顯著差異。富有經驗教師仍是比較傾向於內控，但在內外控與 ICMS 得分上卻無顯著相關。

(四) 新手教師和經驗豐富教師為與班級經營風格信念

Martin 和 Baldwin (1994) 則繼續以新手教師和經驗豐富教師為對象，研究教師班級經營風格的信念。結果發現新手教師比富有經驗教師依舊在干涉取向呈現顯著差異。

(五) 受歡迎教師人格特質與班級經營風格信念

Martin (1995) 則針對受歡迎教師的人格特質與班級經營風格進行研究，結果發現對改變採取開放態度 (openness to change) 的教師在班級經營風格上有顯著的相關存在。

(六) 教師性別與班級經營風格態度與信念

Martin 和 Yin (1997) 則對教師性別與班級經營風格探討其相關。發覺男性教師在卡氏十六種人格特質的支配性上有顯著差異，且傾向於干涉類型。

(七) 教師性別、學校所在地與班級經營風格信念

Martin (1997) 再針對教師的性別與學校所在地進行班級經營風格之信念為研究，結果發覺學校所在地位於鄉村的教師在教學方面的分量表有上呈現顯著的差異，支配與干涉較多。而學校所在地位於城市的教師則在人方面的分量表，呈現顯著的差異，干涉較多。

(八) 班級大小、教師主修科目與班級經營風格的信念

Martin, Yin 和 Baldwin (1998) 則探討是否班級大小與教師主修科目是否會影響教師在班級經營風格的信念，使用 ABCC (Attitude & Beliefs on Classroom Control Inventory)，ABCC 包含三個分量表：教

學經營 (instruction management)、人的經營 (people management)、行為經營 (behavior management)。結果發覺當學生人數增加時，教師在人的經營與行為經營方面會比較具有控制性，在教學經營方面則無顯著差異。而在教師主修科目方面，三個分量表皆無顯著差異存在。

(九)傳統培訓教師與通過檢定教師在班級經營風格信念上的差異

Martin 和 Shoho (1999) 則是探討傳統培訓教師與通過檢定教師之間在班級經營風格信念上的差異。研究工具使用 ABCC，結果發現只有在教學經營上有顯著差異，顯示出通過檢定之教師在教學經營方面採取比較干涉的態度。

(十)教師經驗、培訓過程與年齡在班級經營風格上之影響

Martin 和 Shoho (2000) 則是研究教師的經驗、培訓過程與年齡對教師在班級經營風格的影響。結果發現通過教師檢定與傳統培訓出來的教師，在人的經營與行為經營兩分量表比實習教師具有控制能力。在教學經營上有顯著差異，顯示出通過檢定之教師在教學經營方面採取比較干涉的態度。並且發現年齡與人的經營方面在統計上有顯著的相關存在。

(十一)班級經營培訓、教師經驗與性別在班級經營風格上之影響

Martin、Zenong Yin 和 Haley Mayall(2006)探討班級經營培訓、教師經驗與性別，這些變項對教師態度與信念方面的班級經營風格是否有影響。結果發現性別、新手與富經驗教師在教學經營方面有顯著差異；在新手與富經驗教師、有無接受班級經營培訓教師在人的經營方面，有顯著差異。

綜合以上各項理論與研究可知，隨著時代與社會背景、哲學理念的影響，每位學者對班級經營的理論皆有不同的看法，因而發展出不同的研究取向和教室管理模式，並且針對不同背景變項教師作深入探究。

本研究綜合文獻探討和國內外相關研究，將「班級經營風格」歸納為三種類型，分別為「非干涉風格」、「互動風格」和「干涉風格」，並以此三種類型為基礎，自行發展研究工具。

另外在導師背景變項當中，國內外學者在探討教師性別、任教科目、婚姻、服務年資、擔任該班導師時間及班級學生數等項目，發現對班級經營風格有顯著性差異，因此若對海事水產類科擔任導師的教師施測，是否有相同的結論，是本研究發展工具的另一重點。

貳、班級氣氛相關研究

一、國內研究

在班級氣氛形成因素之研究中，國內外各學者皆有深入探討，並找出班級氣氛形成之因素，其發現分述如下：

(一)李彥儀(民 79)在對台北市國民中學導師人格特質、領導行為對班級氣氛影響之研究中發現：

- 1.導師性別與領導行為對班級氣氛具有顯著差異存在。
- 2.導師性別與人格特質對班級氣氛具有顯著差異影響存在。
- 3.導師性別、人格特質與領導行為對班級氣氛具有預測作用存在。

(二)宋輝建(民 90)在高工導師領導型態與班級氣氛的相關研究中，結果發現：

- 1.高工學生對班級氣氛「團結」層面的知覺，會因年級與科別之不同而有顯著的差異。
- 2.高工學生對班級氣氛「衝突」層面的知覺，會因科別之不同而有顯著的差異。
- 3.高工學生對班級氣氛「民主」層面的知覺，會因年級與性別之不同而有顯著的差異。
- 4.高工學生對班級氣氛「滿意」層面的知覺，會因性別之不同而有顯著的差異。
- 5.高工學生對班級氣氛「組織混亂」層面的知覺，會因學校隸屬、年級與科別之不同而有顯著的差異。
- 6.高工導師領導行為與班級氣氛之間有密切的關係。

(三)謝惠卿(民91)在國中導師領導行為、班級氣氛與學習滿意度之研究中發現：

- 1.導師領導行為與正向班級氣氛呈顯著正相關，而與負向班級氣氛呈顯著負相關；
- 2.導師領導行為與班級氣氛相互間均有顯著影響力。

(四)黃朝凱(民92)國民小學學童知覺班級氣氛學習態度與創造傾向之相關研究。結果發現：

- 1.國小學童知覺班級氣氛、學習態度與創造傾向的得分平均數皆為中上程度。
- 2.不同性別、班級規模、學校規模的學童在班級氣氛上有顯著差異存在。

3.不同性別、學校地區、學校規模的學童在創造傾向上有顯著差異存在。

(五)洪鳳美(民 93)國中導師轉型領導風格、班級氣氛與學習動機關係之研究以台北縣市為例的結果發現：

- 1.不同學生性別、年級對導師轉型領導風格、班級氣氛與學習動機的知覺有顯著差異。
- 2.不同導師性別、年齡、年資、任教科別對導師轉型領導風格、班級氣氛與學習動機的知覺有顯著差異。
- 3.導師轉型領導風格與班級氣氛呈顯著正相關。
- 4.導師轉型領導風格對班級氣氛有顯著影響力。

(六)李清榮(民 94)高雄市國小教師領導類型、班級氣氛與學習態度之研究的結果發現：

- 1.女性、服務年資 5 年以下、班級人數少、一般大學畢業國小教師有較好的班級氣氛。
- 2.國小學童班級氣氛越好，對其學習態度有正面影響。
- 3.國小學童良好學習態度，對教師領導有其正面影響。
- 4.國小教師領導類型與班級氣氛對學習態度有作有效預測力。

二、國外研究

(一)Anderson 和 Olson(1971)

男、女教師的班級氣氛並沒有不同。

(二) Moos(1979b)的決定教室氣氛的五大因素模式

Moos 認為決定教室氣氛有五大因素其包括「學校及教室情境因素」(school and classroom context)、「物質環境和建築特徵」(physical and architectural features)、「組織因素」(organizational factors)、「學生特質」(student characteristics)、「教師特質」(teacher characteristics)，Moos 並以 241 個班級為樣本，經由簡單的相關多元迴歸，證實這五大項因素確實會影響班級氣氛，五項因素分述如下：

1. 「學校及教室情境因素」包括學校的型態、課程、教材內容等；
2. 「物質環境和建築特徵」包括學校的建築設計、提供的物質環境；
3. 「組織因素」包括有班級大小、年級；
4. 「學生特質」包括性別、內外控取向；
5. 「教師特質」包括有性別、年資、教師工作導向、引導學生學習的喜愛方式、對學生的升學輔導、對學生的就業輔導、對學生的友善程度、能力受到學生的肯定、和能力受到上級的肯定。

其中 Moos 認為真正和班級因素相關的是「組織因素」、「教師特質」、「學生特質」等三項因素。

(三) Heilman (1999) 六大取向問卷量表

六大取向包括：教師的支持、教師控制、組織規範、工作取向、工作價值觀、自我期許表現取向之。研究結果發現：

1. 競爭性的教室經驗與學生的努力之間並無明顯的相關
2. 分數與性別與教室氣氛的變數有明顯的相關，上述班級學生在教師支持、組織規則控制取向亦得高分。

3.女生較男生用功，也得到較高的教師支持度。

綜合國內外的研究報告，可發現國內外學者針對學生的性別、科別、年級、學業成就、班級人數、學校隸屬、老師性別、教學年資在班級氣氛上的研究多做出一致性的結果，若是運用在海事水產類科的學生，其結果是否仍為相同？值得本研究將上述部分背景變項納入研究工具，做進一步的探究與討論。

參、班級經營風格與班級氣氛之相關研究

有關班級經營風格與班級氣氛相關之研究，國內外的文獻探究甚少，然而針對教師領導型態與班級氣氛之研究、教師領導類型與學習態度、領導風格或行為對班級氣氛與班級經營效能關係等做了不少的探究，其中文獻值得進行深入討論，重點分述如下：

一、國內相關研究

(一)李彥儀(民79)以國中學生為研究對象，發現男女導師的領導類型皆對班級氣氛有顯著影響存在。民主型領導及關懷型領導顯著優於獨立型及奉獻型領導。

(二)宋輝建(民90)在高工導師領導型態與班級氣氛的相關研究中，發現：高工導師領導行為與班級氣氛之間有密切關係，目前學生知覺的導師領導型態和理想中的導師領導型態都是「高關係高任務」，即督導式的領導。

(三)謝惠卿(民92)在國中導師領導行為、班級氣氛與學習滿意度之研究中，發現導師領導行為與正向班級氣氛呈顯著正相關，而與負向班級氣氛呈顯著負相關；導師領導行為與班級氣氛相互間均有顯著影響力。

二、國外相關研究

(一)Pierce(1994)以一位24年教學經驗的國中教師及其班上的學生為研究對象，發現教師在營造有利學習的班級氣氛上，有三項特色：

(1)班級有正確的行為標準。(2)教師會透過各種角色來支持學生。(3)教師熱愛學生。

由上述國內外學者研究發現，高關懷高任務型，亦就是督導式型態教師是高工學生心目中理想的導師；而民主型與關懷型領導的教師，對

班級氣氛之影響，顯著優於其他類型教師，而且導師的領導風格與班級氣氛相互間有顯著的影響力。

基於以上各相關研究論點，包括教師特質、學校及教室環境因素、組織因素以及學生特質等皆會影響班級氣氛，故將對班級經營風格是否對班級氣氛有影響力進行相關的印證與探討。