

南華大學

文化創意事業管理學系休閒產業碩士班

碩士論文

福智關愛教育對青少年師生關係的建立與提升青少年生活適應
能力之研究

The Study of BWF's Caring Education to the Establishment of
Teacher-Student Relationship and the Improvement of Adolescent
Life Adjustment

指導教授: 陳寶媛 博士

研究生: 廖琴華

中華民國壹百零伍年陸月

南 華 大 學

文化創意事業管理學系休閒產業碩士班

碩 士 學 位 論 文

福智關愛教育對青少年師生關係的建立與提升青少年

生活適應能力之研究

**The Study of BWF's Caring Education to the
Establishment of Teacher-Student Relationship and
the Improvement of Adolescent Life Adjustment**

研究生： 廖琴華

經考試合格特此證明

口試委員： 張名耀

陳寶媛

楊政郎

指導教授： 陳寶媛

系主任(所長)： 楊聰仁

口試日期：中 華 民 國 105 年 5 月 21 日

摘要

本研究旨在探討國中教師學習實踐福智關愛教育後，對青少年師生關係的建立與提升青少年生活適應能力的影響，並分析不同背景變項之國中生，在各構面之差異情形。問卷調查以中台灣有學習過福智關愛教育的導師班級的學生，共18個班級，總計回收有效問卷511份，並將資料進行因素分析，描述性統計分析，t-檢定，單因子變異數分析及迴歸分析。根據資料分析結果，本研究獲致以下結論：第一、教師學習實踐福智關愛教育後，學生感受導師的關愛與師生互動的程度皆達中上程度。第二、青少年生活適應能力以「參與活動」得分最高，其次為「生活目標」，再其次依序為「行為成熟」「自我接納」「自我概念」、「人際關係」和「情緒穩定」，最低是「時間安排」。第三、國中「學生感受導師的關愛」及「師生互動關係」皆受學生就讀年級、導師性別與母親是否為本國籍影響而有所差異。第四、「青少年生活適應能力」受學生性別、就讀年級、個性，家中經濟狀況、是否擔任班級幹部及導師性別影響而有所差異。第五、學生感受導師的關愛與師生互動關係與青少年生活適應能力具有正向關係。本研究依研究結果提出建議，可作為青少年教育工作者及後續研究之參考依據。

關鍵詞：師生互動、青少年生活適應能力、描述性統計

Abstract

This study explored how junior high school teachers, after studying and practicing the education of bliss, wisdom, care and love, impacted the establishment of the relationship between teenagers and teachers and the improvement of teenagers' ability to adapt to life, and analyzed the differences in the discussed aspects among the junior high school students of different background variables. Questionnaires were distributed in central Taiwan to investigate the students in 18 classes whose mentors had fulfilled the education of bliss, wisdom, care and love. A total of 511 valid questionnaires were collected. The Factor analysis, descriptive analysis, t-test, One-way ANOVA and regression analysis were then conducted on the data. According to the analysis results, this study comes to the following conclusions. (1) After the teachers learned and practiced the education of bliss, wisdom, care and love, both the ratings of Teachers' Care and Love Felt by Students and Teacher-Student Interaction reached or exceeded the medium level. (2) Regarding the teenagers' ability to adapt to life, the rated aspects were sequenced as follows from the highest score to the lowest score: Participation in Activities, Goals for Life, Behavioral Maturity, Self-acceptance, Self-concept, Interpersonal Relationships, Emotional Stability and Time Arrangement. (3) The ratings of Teachers' Care and Love Felt by Students and Teacher-Student Interaction varied according to the grade of the students, the gender of the teachers, and the nationality of the students' mothers (whether of the same country or not). (4) Teenagers' Ability to Adapt to Life was influenced by the gender, grade, personality and household financial situations of the students, whether the students acted as the class cadre, and the gender of the teachers. (5) Teachers' Care and Love Felt by Students and Teacher-Student Interaction were positively correlated to Teenagers' Ability to Adapt to Life. Based on these results, this study proposes related suggestions as the

reference and basis for educators working on teenagers and future studies.

Keywords: Teacher-Student Interaction, Teenagers' Ability to Adapt to Life, Descriptive Statistics



目錄

1	緒論	1
1.1	研究背景	1
1.2	研究動機	2
1.3	研究目的與問題	3
1.4	研究範圍與限制	4
1.5	研究流程	5
2	文獻回顧	6
2.1	國中階段青少年身心發展的特徵	6
2.2	生活適應的定義	7
2.3	青少年生活適應的相關研究	8
2.4	青少年生活適應現況分析	8
2.5	師生關係對青少年生活適應的影響研究	9
2.6	國內青少年師生互動關係之研究	10
2.7	福智文教基金會教育內容簡介	10
2.8	福智教育理念-關愛教育理論說明	12
2.9	結論	17
3	問卷內容與研究方法	20
3.1	研究架構	20
3.1.1	研究對象	20
3.1.2	研究問題與假設	20
3.1.3	問卷內容	22
3.2	研究方法	27
3.2.1	描述性統計	27
3.2.2	信度分析	27

3.2.3	獨立樣本 t 檢定與單因子變異數分析	27
3.2.4	迴歸分析	29
4	實證結果與分析	30
4.1	不同背景變項資料分析	30
4.2	信度分析	32
4.3	描述性統計分析	37
4.3.1	學生感受導師關愛量表分析	37
4.3.2	師生互動關係量表分析	39
4.3.3	青少年生活適應量表分析	41
4.4	差異性分析	43
4.4.1	學生性別對各構面之差異性分析	43
4.4.2	導師性別對各構面之差異性分析	47
4.4.3	學生個性對各構面之差異性分析	50
4.4.4	學生家庭經濟狀況對各構面之差異性分析	54
4.4.5	學生有無社區服務經驗對各構面之差異性分析	57
4.4.6	學生是否曾經擔任班級幹部對各構面之差異性分析	60
4.4.7	學生母親之國籍對各構面之差異性分析	64
4.4.8	學生就讀年級對各構面之差異性分析	67
4.4.9	父母婚姻狀況對各構面之差異性分析	70
4.5	迴歸分析	71
5	結論與建議	81
5.1	結論	81
5.2	建議	84
5.2.1	對青少年教育工作者之建議	84
5.2.2	對後續研究者之建議	85



表目錄

3.1	問卷發放學校及回收數	21
3.2	學生感受導師關愛量表	25
3.3	師生互動關係量表	26
3.4	生活適應量表	28
4.1	受訪者背景資料	31
4.2	學生感受導師關愛量表信度分析	33
4.3	師生互動關係量表信度分析	34
4.4	青少年生活適應量表信度分析	36
4.5	學生感受導師關愛描述性統計量	38
4.6	師生互動關係描述性統計量	40
4.7	青少年生活適應描述性統計量	42
4.8	學生性別對各構面之差異性分析	44
4.9	導師性別對各構面之差異性分析	47
4.10	學生個性對各構面之差異性分析	51
4.11	學生家庭經濟狀況對各構面之差異性分析	54
4.12	學生有無社區服務經驗對各構面之差異性分析	58
4.13	學生是否曾經擔任班級幹部對各構面之差異性分析	61
4.14	學生母親之國籍對各構面之差異性分析	64
4.15	學生就讀年級對各構面之差異性分析	67
4.16	父母婚姻狀況對各構面之差異性分析	70
4.17	學生感受導師關愛與師生互動對青少年生活適應之迴歸分析結果1	72
4.18	學生感受導師關愛與師生互動對青少年生活適應之迴歸分析結果2	75
4.19	學生感受導師關愛與師生互動對青少年生活適應之迴歸分析結果3	78
4.20	學生感受導師關愛與師生互動對青少年生活適應之迴歸分析結果4	79

第 1 章緒論

處在工商業忙碌的時代，一般人通常在週一到週五奮戰五天後，會利用週休二日從事休閒活動讓自己放鬆，休閒旅遊相關產業與研究也因此應運而生。

但是清朝的張潮在其幽夢影一書中有句名言：「人莫樂於閒，非無所事事之謂也。閒則能讀書，閒則能遊名勝，閒則能交益友，閒則能飲酒，閒則能著書。天下之樂，孰大於是？」推究張潮先生之意，他認為的清閒並非無所事事，而是利用清閒時間做一些有意義的活動。今人林柏壽、洪雪鳳和孔建嘉 (2008) 認為休閒活動是參與者在閒暇之餘或自由時間，以愉快輕鬆的心情去從事沒有壓力或沒有羈絆的相關活動或運動，藉以獲得心理上的滿足或身體上的休息，因此除了以往所認為有益身體健康的運動之外，目前休閒的選擇也增加了以充實自我內在為主的相關性活動。可見休閒的定義非常寬廣，並不只侷限在旅遊或運動之類的活動也包含充實自我的活動。

研究者近年來的假日活動都是在福智文教基金會學習心靈提升的課程，透由這些有意義的學習，不但讓自己的心靈獲得許多成長，找回內心許多的寧靜，更在教學現場上，改善自己的師生關係，並突破自己許多的教育困境。因此本研究主要在探索福智文教基金會的相關學習內容與實踐經驗，對現今教育現場上的師生關係與青少年的生活適應的影響性。

1.1 研究背景

天下雜誌 2003 年針對全國國中生的調查顯示，超過兩成的國中生覺得自己不快樂，而且年紀越大，不快樂的比例愈高，將近三成的國中生對自己的未來沒有信心，超過半數的國中生覺得作弊沒關係 (何琦瑜,2004)。課業壓力跟感情生活也讓青少年憂鬱症越來越多，華視新聞 (2009) 報導指出：據衛生署最新統計，自殺率再攀升，二月份通報 2076 人次，創下單月增加人次新高，自殺已經成為青少年十大死因的第三位。到底我們的青少年教育出了什麼問題？為什麼物質條件越好，青少年卻越來越不快樂？生活適應能力越來越差？福智文教基金會創辦人日常老和尚觀察今日教育問題，指出當今教育有兩大偏失：一是只注重知識的灌輸及如何獲得一份好職業，二是心靈方面的東西大大地減弱，乃至於消失 (日常法師,2008)。因為忽視心靈的教育，所以雖然處在物質豐厚與資訊發達的時代中，青少年對生命存在的意義與價值多數是迷茫的。如何讓青少年活出積極進取、健康快樂的人生？天下雜誌出版社於 2004 年推出品格決勝負一書，首次提到

品格教育將成爲全球教育界重要的趨勢，這幾年教育部召開的全國教育局長會議中，也明確指出品格教育將成爲各縣市教育局及國中小學的教學績效指標之一，也有越來越多的家長，參與品格志工，同意品格優先的理念 (何琦瑜,2007)。許多學者也紛紛響應提倡諸多看法，台師大公民教育與活動領導學系李琪明教授 (2007)，指出「台灣推動品德教育的方向應該是：目標要符合教育精神，內容要具理論基礎，方法要符合民主與專業，評鑑必須加以實施且要經科學驗證」。因此如何找到一個具備理論基礎又符合教育精神的具體方法，來推動改善目前青少年的品格教育，使其擁有健康快樂的心理與生活適應的能力，是每一位關心下一代教育的人所盼望期待的，也是研究者一直想要學習探究的領域。

福智文教基金會創辦人上日下常老和尚，認爲真實的快樂來自心靈的提升，爲了促進心靈淨化，塑造完美人格，重建倫理道德，於 1997 年成立福智文教基金會，因爲深信教育是人類升沉的樞紐，老師更是教育的核心人物，所以基金會定期舉辦師資培訓，包括寒暑假的生命教育營隊及平時的教師專業的培訓，民國 93 年研究者參加福智文教基金會所舉辦的暑期生命教育研習營，在營隊中聽到許多教育夥伴，因爲透過學習，提升心靈，生命高度變得不同，教育的內涵也更豐富，師生關係更加幸福快樂，學生因此更懂得感恩知足，於是研究者也開始投入相關心靈學習，幾年的學習經驗發現，師生關係扮演著教育傳遞過程中最關鍵的樞紐，因此爲了建立良好的師生關係，讓青少年對學校產生歸屬感，進一步薰陶出健康的心理與生活適應的能力，在此因緣之下，研究者開始進一步學習福智關愛教育的理論與實踐。

1.2 研究動機

在一般人眼中，擔任教師可以輕鬆擁有寒、暑假，薪水穩定等同鐵飯碗，不知羨煞多少人，但是現代的教師真的快樂幸福嗎？2011 年在教師節的前夕，自由時報 (林曉雲,2011) 一篇報導指出，根據金車教育基金會公布教師問卷調查結果，發現教師認爲教書是快樂且具有使命感工作的比例逐年下降；調查以複選方式發現，受訪教師認爲教書不快樂，近六成是認爲家長不配合，五成八認爲是學生不尊重教師，也有五成五來自於教育政策不穩定，擔心被裁員或被迫調校更高達八成。調查顯示，教師的快樂指數只有六成四，使命感指數則只有七成四，相對於之前的快樂指數最高曾達七成五、使命感指數最高達八成七，已下降十個百分比以上。由以上報導可知現代教師快樂的指數與家長、學生的互動，還有大環境的壓力習習相關，面臨少子化的年代，加上尊師重

道的傳統也日漸淡薄，大環境政策又不斷地變動之下，身為教師在錯綜複雜因緣之中，如何才能保有自身對教育一貫的使命與熱情？因為唯有教師對教育充滿熱情與使命感，才能教出健康快樂的下一代，這也是研究者從事教職以來一直在追尋的答案。從小研究者就立志要當一位老師，完成師資教育的培訓後，懷著滿腔的熱情與抱負，於81年開始投入教職，等到面對許多家長的要求與期待，升學業績的壓力與競爭時，才發現原來教育現場不僅僅只是教學與理想，還有許多的現實與掙扎在其中。

面對國一時與自己互動親密單純的學生，到了國三卻因為種種原因的影響，不再親近師長，不再對未來有憧憬，也不在乎升學考試，有的走入自己的象牙塔，有的迷失在異性的戀情中，更多的是穿梭在補習班與學校之間，每每看到這些迷惘的少年，自己覺得好無力，翻開大學所學的教育概論、教育心理學等，不知如何用在教育現場，只覺得學生的心與自己漸行漸遠，對教育的熱情與初衷，也在一年年中不斷褪色，成為接受現狀，遇到學生問題只會抱怨無奈的老師。

2004年加入福智文教基金會的學習行列，有機會重新認識儒家文化內涵，對孔子的師生關係與儒家的人格涵養心生嚮往，更希望以孔子的師生關係做為自己努力的目標，期望自己不僅是傳授課業，還能引導一顆迷惘的心，走出叛逆的青春期，使人格更趨於良善，知所進退，知所取捨。

近年來教育現場最夯的話題，從推動閱讀、小組合作學習、翻轉教室，學思達教學法等等，各種因應教改期望的方法不斷推陳出新，教師奔波於研習會場，一次次投入新的潮流與運動，但對於時下青少年的偏差行為等諸多問題似乎無法提供有效的回應與改變。而研究者自身從福智文教基金會的學習實踐經驗中，不僅找回自身對教育的熱忱與使命感，也真實改善自己的師生關係，從學生的回應中也看到他們想法的蛻變，行為日益代人著想，但是這個成功經驗是否僅限於研究者自身主觀的感受，學生感受到的關愛程度又是如何？而每一位學習福智關愛教育的老師是否都能依此理論的學習與實踐，成功建立良好的師生關係？是否教師對於關愛教育的學習與實踐越好，其師生關係的建立也會越好？而在關愛教育的基礎下，所建立的師生關係，是否有助於培養青少年適應生活的能力，以上都是本次研究想要進一步探索的地方。

1.3 研究目的與問題

每一位老師都是關心學生的，為何現在的教師越來越不快樂？每一位青少年正值生命的黃金時期，為何對生命的價值與意義愈來愈迷惘？如何找到一個方法讓教育者與被教育者，能在良好

的關係下和諧發展，使兩者都能幸福快樂，是研究者最終的願望，因此本研究主要目的，在觀察福智關愛教育理論的學習與實踐，是否有助於青少年師生關係的建立，而透由關愛所建立的師生關係，是否幫助老師更能傳遞其教育內涵，達到提升青少年生活適應能力的目的，雖然影響青少年生活適應的因素非常多，但青少年正值人生學習的黃金時期，學校生活的時間佔其生活的大部分，而青少年也正值價值觀念的建立時期，此時透由正確的引導可薰陶出健康的身心發展，以奠定其未來生活適應的能力，而學校生活中，除了同儕就屬教師對學生的價值觀念影響最大，特別其師生關係的良善與否更影響教師對學生教化的功效，因此本研究主要目的是從青少年的師生關係與生活適應能力來觀察福智關愛教育的學習實踐者對青少年教育的影響性，因此本研究預設的問題如下：

1. 教師學習實踐關愛教育後，學生感受教師關愛的程度，是否偏高？
2. 師生互動關係是否因為教師學習實踐關愛教育後而趨向良好？
3. 學生生活適應能力是否因為教師學習實踐關愛教育後趨向良好？
4. 學生感受教師關愛的程度、師生互動關係與學生生活適應能力是否呈正相關？

1.4 研究範圍與限制

福智關愛教育理論可應用於親子，同行，上下屬，夫妻等一切人與人之間的關係，本研究只就其對青少年師生關係的建立一項作探討，而其理論之深廣，研究者所能體會的有限，只能就最粗淺的部分作大綱的闡釋，無法全面解釋其內涵。因此所設計出的量表題目，亦無法涵蓋關愛教育的所有內涵，僅能反映部份內容的實踐效果，此其限制之一。而影響青少年的生活適應能力層面深廣，包括同儕手足的互動，親子關係，親職功能，自我控制能力與社會環境等因素的影響，本研究特別就師生關係這一項來作觀察對照，但受測結果並無法排除其他因素對受測者的生活適應能力影響的程度，此其限制之二。

研究對象以在福智文教基金會學習過關愛教育理論的老師，其擔任導師的班級學生為受測者，受限於人力、時間與主客觀因素，問卷受測者只限於中台灣的國中學生，無法涵蓋所有學習過關愛教育的老師班級學生，此其限制之三。本研究之工具只利用量表，根據學生自陳經驗來調

查研究，無法避免學生對量表题目的詮釋偏差，主觀的好惡或其他心理因素而亂填的現象，此其限制之四。而研究者本身也在福智文教基金會學習，對於資料難免有主觀之詮釋與分析，此其限制之五。又關愛教育理論的學習，因學習者本身的能力，人格特質，教學理念，學識基礎，學習時間多寡等因素而有體會的差異性，實踐程度也因個人因素會有深淺的差異性，但問卷只就學生主觀感受加以觀察，無法客觀反映上面因素對學生感受關愛程度的影響性，此其限制之六。因此本研究結果僅供參考，希望後續有更多相關研究，補其不足之處。

1.5 研究流程

本研究之流程，步驟說明如下：

1. 擬定研究主題：經準備工作後，選定研究主軸。
2. 研究背景及動機：說明本研究之研究背景與動機。
3. 研究對象：選定本研究之受訪對象。
4. 相關文獻探討：依據研究目的進行相關文獻之蒐集與整理。
5. 建立研究架構：針對研究主題與目的，並參考相關文獻，建立研究架構。
6. 選擇研究方法：採網路問卷進行樣本蒐集，並已 spss 統計軟體分析結果。
7. 問卷設計：本研究參考國內、外文獻進行問卷設計。
8. 統計分析與結果：根據問卷結果進行實證分析並說明實證結果。

第 2 章文獻回顧

2.1 國中階段青少年身心發展的特徵

「青春期」(puberty, 拉丁語) 這個名詞, 是指青少年初期, 個體之性發育成熟且開始具有生殖能力的階段 (Brooks,1991)。通常指 11 至 15 歲之間, 他們剛度過安穩平靜的兒童時期, 此後開始要經歷生理與心理快速成長所帶來的變化與壓力。茲就生理發展、認知發展、道德發展與情緒發展說明如下:

在生理發展特徵方面, 青春期的前期, 由於賀爾蒙的分泌, 促進性別類固醇的作用, 造成青春前期身體與生理的改變, 例如身高, 體重, 脂肪和肌肉的分布以及開始出現第二性徵, 由於成熟的速度具有差異性, 此時青少年變得相當在意他們的身材, 對於自身身體變化若過度在意, 可能會造成飲食行為的種種問題, 例如透過飲食行為來控制身材而產生不必要的節食, 或飲食失調行為等問題 (Lerner, 2005)。

在認知發展特徵方面, 當兒童進入 12、13 歲時, 思考運作能力較能符合邏輯思考規則, 此時不必再借助具體事物, 就能思考各種可能, 例如數學的運算可只用符號來思考, 而不必有實物為依據, 皮亞傑稱之為形式運思期, 為認知發展的最後階段, 這時期的孩子能將自己和別人的「思考」拿來思考, 同時也能將自己當作一個分離的個體, 由別人的角度來衡量自己的人格、智力及外表, 這些都是內省的能力, 艾爾肯 (Elkid,1967) 認為青少年能將自己和他人的思考概念化, 但無法區辨他人思考的對象與自己關心的對象可能不同, 因此就會產生青少年期的自我中心, 這種自我中心思考直到 15、16 歲以後, 隨著與同儕互動經驗增加, 才會走向形象操作, 所以青少年雖然對於問題能夠構思要如何解決, 但還無法適當分辨優先順序或決定何種反應方式較為適當 (劉玉玲, 2002)。

在道德發展特徵方面, 以皮亞傑為主的認知發展論者認為, 青少年的道德發展和認知能力發展相似, 須以積極的運思能力為基礎, 才能對於道德的問題和情境進行思考、認知、推理、判斷以及做決定, 而青少年是否具有思辨能力和道德價值認知能力, 又將影響青少年社會生活適應能力。由此可知青少年大都可以理解何者是善, 何者是惡, 但卻不一定會有所行動或遵守規範, 因為青少年容易在同儕壓力下放棄自己所認知的道德原則, 當外在引誘力夠大的時候, 青少年不容易克制自我, 常常會做出違反道德規範的事。根據價值澄清教育學者意見, 青少年時期因認知能

力的進展是形成價值觀的最佳時期，所以如何借重青少年的認知能力培養他們適當的價值觀與道德判斷基準是當務之急 (劉玉玲, 2002)。

在情緒發展特徵方面，由於青少年時期的認知能力及意識水準提高，此時期的情緒發展往往具有延續性、豐富性、特異性和兩極化的特徵。例如：相較於兒童期，青少年的情緒發作延續時間常可達數小時，甚至有些情緒體驗會長期影響著青少年的成長。而且男女生各類情緒的強度都不一，以悲哀的情緒為例，會有遺憾、失望、難過、悲傷、哀痛和絕望的差別，這些不同層次的情緒在青少年身上都存在著。又此時期的男生傾向於發怒，女生傾向於悲哀和懼怕，外向的學生容易興奮樂觀，內向的學生則容易悲傷憂鬱。雖然自控能力提高了，但情緒的表態常有兩極化現象，成功時容易得意忘形，挫折時容易垂頭喪氣 (劉玉玲, 2002)。

由於青少年身心發展的特徵，使青少年在成長過程中容易與成人的規範或學校的準則起衝突，而被標籤為叛逆，他們對情緒的感受及表達也不像成人那般深入，因此容易被視為抗拒、不易接近，使得青少年的教育充滿挑戰。

2.2 生活適應的定義

「適應」一詞起源於生物學的觀點，原是達爾文在1958年「物種原始」一書最先使用的，根據達爾文所提「進化論」中「物競天擇，適者生存」的概念，生物為了生存必須做出相對的改變以配合客觀的環境，之後心理學家借用此概念而稱之為適應 (陳正源,2015)。所以適應也可以說是個人與環境間的交互作用，一個人適應良否常根據他與環境是否取得和諧關係而定，個人在環境中能充分發揮並有效運用控制環境資源，稱為適應良好，反之經常遭遇挫折與衝突，導致與環境彼此間不協調的關係，則為適應不良。適應良好者，表現出來的人格特徵是具有安全感與自信心，能夠接受自己，保持內心的和諧，情緒穩定，與人維持和睦關係，行為符合社會期望，並發展良好的社會態度與技能，適應不良者，則缺乏安全感，不能接納自己，行為與態度常表現不成熟，過度自我防衛，常有反社會或過度從眾的傾向 (陳小娥、蘇建文,1977)。陳小娥等同時認為個人的生活適應常表現在對自己與對社會兩方面，自我適應包括了自我概念與對本身的評價，社會適應包括了個人態度行為是否符合社會認可標準，也包含個人與家庭，學校及社團的關係。

郎亞琴與范月華 (2009) 則認為生活適應為個體與環境之間為達和諧共處，彼此之間需要不斷的適應所採取的因應方式，所以適應可說是個體與環境之間雙向動態的歷程，使個體從中獲得

滿足。

2.3 青少年生活適應的相關研究

生命發展的每個階段，都會發生適應上的問題，但青少年階段因為其生理、認知、道德、情緒與群性發展的特徵，更容易發生適應不良的情形。大多數青少年，都曾發生身心困擾的問題，此時若能得到較多的支持和關懷，便可幫助他順利成長；否則常常因此演變為心理或行為的偏差，甚至犯罪行為或其他身心疾病。因此有關青少年生活適應的研究非常多，其觀察的角度也非常多樣化，黃韞臻與林淑惠（2014）在其大一新生學校生活適應量表研究中發現，國內大學為了深入了解大學生的困擾狀況，廣泛被使用的評量工具，所評量的生活適應範圍可概分為個人適應、家庭適應、學校適應，以及社會適應等四大層面。陳李綢與蔡順良（2009）所編製「中學生生活適應量表」其量表分為「自我定向」、「家庭適應」、「社會適應」、「人際關係」、「學習適應」、「自我意識」、「工作適應」及「自我勝任」八個分量表。

郎亞琴與范月華（2009）在國小高年級學童挫折容忍力與生活適應之研究中的生活適應量表則取四個因素，分別為家庭適應、同儕適應、學校適應及個人適應。楊淑晴與黃凱琳（2011）在國中生參與線上遊戲經驗與自我概念、生活適應與幸福感之研究中所使用的的生活適應量表，採用的向度為個人身心適應、學校生活適應、社會生活適應、家庭生活適應。由以上資料及其他研究可知國內研究青少年生活適應的面向，不外從個人身心、家庭生活、學校生活、社會生活，及人際關係五大面向來做觀察，也有單方面只就學校生活適應的狀況來做研究，其面相大致以學習適應、同儕關係、師生關係、時間管理以及自我接納來做觀察（黃韞臻、林淑惠,2014）。所以研究青少年生活適應範圍，大則可從個人到環境的全面性影響，也可單就某一環境因素做深入觀察。

2.4 青少年生活適應現況分析

青少年是國家未來的主人翁，其價值觀與生活態度也會決定一個國家未來的走向，因此全世界莫不重視青少年的教育。

鄭惠萍（2002）研究台灣本土青少年的心理健康情形，以台南市 15-18 歲高中生為研究對象，其研究結果顯示青少年出現中度以上憂鬱症狀之比例佔 28%；而可能罹患輕型精神疾病之比例更高達 36.2%。內政部（2003），在台閩地區身心狀況調查報告中，顯示 12-18 歲的青少年曾有過

的偏差行為包括中輟、偷竊、吸毒、參加幫派、自殺未遂、接觸菸酒檳榔、看色情刊物光碟網站、逃學，參與賭博性電玩和離家出走等項目，調查結果發現沒有以上經驗者從 1994 的 12-14 歲有 90.43%;15-19 歲有 86.07% 到 1999 的 12-14 歲有 79.1%;15-18 歲有 64.2% 再到 2003 的 12-14 歲有 66.86%;15-17 歲有 56.36%，可見青少年偏差行為越來越嚴重。

臺灣高等法院臺灣地區竊盜案件統計分析也指出竊盜嫌疑犯以 14 歲左右（國中階段）的青少年所占的比率約 24% 為最高，顯示當今社會犯罪年齡層有年輕化的趨勢，所以教育部輔導工作六年計劃中有所謂的璞玉方案、朝陽方案、問題家庭輔導方案就是防治少年犯罪問題日益嚴重的方案。徐美玲（2007）使用「台灣教育長期追蹤資料庫」國中樣本問卷觀察青少年的心理健康與偏差行為，發現超過一半以上有不能專心，焦慮擔心與鬱卒的心理症狀，主觀快樂的感受也介於不算快樂到非常不快樂之間。綜觀上述資料，可知當前國內的青少年普遍不快樂，道德價值觀念混淆，挫折容忍度低，偏差行為多，若再加上家庭功能不健全，就容易遊走在法律邊緣，成為犯罪嫌疑犯。

2.5 師生關係對青少年生活適應的影響研究

閻鴻中（2008）認為在華人文化裡，師道與天、地、君、親並尊，代表人應當視為根源的五種對象，其中「天、地」是宗教與自然，「君、親」是群體與生命，而「師」則賦予人們文化教養。今人的研究中也多指出師生關係對青少年有著各方面顯著的影響。例如張玉茹與江芳盛（2013）透過增強學生的學習動機或是學習投入後，發現師生關係與學生學業成就有其正向影響。魏琦芳（2008）在探討影響青少年心理健康因素的貫時性研究中也發現負向的師生關係會影響青少年當下與未來的心理健康。

陳毓文（2006）在青少年自殘行為相關環境因素探討研究中也發現，相較於同儕關係，師生關係的品質反而更能解釋青少年的自殘行為。黃鈺婷（2011）在青少年身心健康發展之軌跡研究中也發現，師生關係會影響青少年長期憂鬱症的發展。有些研究更發現青少年早期社會關係中的父母及師生關係，可以直接影響其心理健康，偏差行為及快樂感（徐美玲,2007）。特別是對於那些無法自家庭脈絡中獲得必要保護與資源的危機青少年來說，學校環境與教師所能提供的內在資產培養、外在社會支持、與依附感受、即是這些孩子們所能獲得改變的可能路徑（黃鈺婷,2011）。

朱金鳳（2013）在國中生知覺師生情緒智力的相關研究中也指出師生關係對於促進學生生活

學習成長、價值觀念陶冶、正向行為啟導與人格健全發展具有關鍵的影響。綜觀上述研究發現師生關係的好壞對青少年的價值觀念，學習動機、心理健康、情緒穩定的發展有很大的影響，可見師生關係對青少年生活適應的能力有其影響力。因此如何在教育現場營造良好的師生關係，來改善當前青少年的種種教育問題，提升其生活適應的能力，也變成是刻不容緩的議題。

2.6 國內青少年師生互動關係之研究

朱金鳳 (2013) 認為師生關係是師生之間因教育而產生的互動關係，在許多研究當中大致可歸類為學習指導，情感交流，生活關懷，親近信任四方面。許多研究中的師生關係量表，多以學生感受到教師的鼓勵或責罵、教學態度、用心程度來做測量，孫旻儀、石文宜與王鍾和 (2007) 在研究當前國中生與教師間的師生互動關係概況，將師生互動關係組合成四種類型：1. 「高影響低接近型」：由教師指導控制互動的進行，師生之間呈現對立疏離的關係。2. 「高影響高接近型」：由教師指導控制互動的進行，師生之間維持合作且緊密的關係。3. 「低影響低接近型」：由學生負起引導互動的責任，師生之間具對立疏遠的關係。4. 「低影響高接近型」：由學生負起引導互動的責任，且師生之間呈現合作且緊密的關係。研究結果顯示互動關係為「高影響低接近型」佔 11.9%；「高影響高接近型」佔 37.5%；「低影響低接近型」，佔 40.8%；「低影響高接近型」，佔 9.9%。由此研究可知當前青少年師生互動關係多屬於對立疏遠的關係。

朱金鳳 (2013) 在其研究當中也指出，國中生能感受教師對其課業學習之指導，日常生活之關懷，但在師生之間的情感交流方面，則較疏遠，顯示學生認為教師於教學指導的傳統角色扮演最佳，但師生間仍存有距離，其情感交流薄弱。吳武典 (1997) 在國中偏差行為學生學校生活適應之探討中發現：偏差行為學生的適應困難似乎不在其自我肯定與同儕關係，而主要在於外在的權威 (教師)、規範 (常規) 與文化 (課業) 發生衝突。由以上資料顯示，目前教育現場中的師生互動關係多屬於對立疏遠，師生情感交流較淡，若學生行為有偏差，師生關係往往面臨挑戰，而眾多研究觀察的角度，顯示教師對學生的關懷多僅止於學習指導或生活關懷，對於學生道德價值的建立或生活適應能力的提升也較少提到。

2.7 福智文教基金會教育內容簡介

福智文教基金會自 1997 成立以來，致力於各種公益活動，希望透過教育關懷每一個人，使其建立

正確的價值觀並實踐於生活之中，期盼培育快樂的好老師，守護幸福的下一代及涵養智慧的成年人，讓每個人都得到幸福快樂，讓人際互動趨於良善和諧。因此其教育理念以關愛教育為基礎，教育內容以提倡心靈教育為主，重在開發內心的潛能，使心靈不斷的提升，最後達到圓滿。在此理念之下所開展的心靈教育共十個項目，分別為智慧小語、生命典範、經典教育、觀功念恩、善行小點滴、因果教育、健康生活、家庭聯絡簿、習字與讚頌。茲說明如下 (摘錄自福智文教基金會官方網站):

1. 聖賢智慧小語

簡明易持，內涵發人深省，透過讀誦或書寫，不但可以作為學者生活指南，又可以提升思考層次，說話時可以言之有物；寫作時可以文思泉湧；遇到困難時，可以增強信心和勇氣，引領學者正確的生命方向。

2. 生命典範

探索偉人的崇高人格，思惟其「忍人之所不能忍，為人之所不能為」的高尚行誼，策發學者嚮往的情操，播下成聖成賢的苗種。

3. 經典教育

透由學習聖賢的智慧精華，建立正確的認知，做為生命方向的引導和待人處事的準則，養成崇高的生命人格。而且藉由讀經從小培養孩子的語文能力，深度背誦能力提升，其他的能力也會跟著提升，加快學習速度。

4. 觀功念恩

每個人依著自己的觀念去看待人事物，因而產生恩恩怨怨。因此學習遇到事情時，用觀功念恩角度去看，善於轉化，不但能改變心境，跳脫痛苦，還能增長功德，進而幫助別人，人生在世都要靠很多人的協助，多看別人的優點及用心最幸福的是自己。

5. 善行小點滴

為善常樂，真心地為他人付出才是永恆的快樂，把握造善業的機會，掌握自己的命運，讓無限生命不斷的增上。

6. 因果教育

懂得因果，才能用行動改變自己的命，做命運的主人。了解因果的道理，就是一件事物從「萌芽」「壯大」到「結果」的過程，必須要為自己的行為負責，重視因，自然會感得好果。

7. 健康生活

遍地是毒害，導致各式各樣的怪病，生態環境的破壞。藉由學習健康生活的理念，為自己打造健全的身心靈，也為大地保留元氣。

8. 家庭聯絡簿

藉由每天的記錄，掌握心的方向，養成聞思的習慣，寫久了之後，就會變成思想和行動，堅持寫下去，改變生命，不可思議！

9. 習字

練字是幾千年留下的文化傳統，有前人的心血，可以從這個最好的基礎上昇華，學習做任何一件事情的時候，以很嚴正、很端正的心情去做。

10. 讚頌

孔子說：「興於詩、立於禮、成於樂。」樂的旋律最容易感動人心，要體會聖賢智慧，可以用樂的旋律，幫助增長體驗，如此，樂的價值就呈現出來。

2.8 福智教育理念-關愛教育理論說明

有鑑於師生關係日漸疏離對立，或偏於課業學習的指導，或只淪於常規的要求，為了協助老師在千變萬化的社會發展中，充分發揮教師「傳道、授業、解惑」的職志，建立良好的師生關係，進而涵養學生健全的品格，積極向善的精神及尊重生命的態度，福智文教基金會於2011年3月12、13兩日，首次於福智教育園區辦理「關愛教育種子教師培訓營」，並從此展開一系列有關關愛教育的講座、課程開發與營隊培訓活動，所提出的關愛教育理論論述如下：(以下資料參考自福智關愛教育培訓課程講義中智者的叮嚀，為了方便敘述，並未採用原文，而是整理上課內容，就研究方向的需要擷取部分大綱，就研究者所理解的內容做闡述並引其他相關研究來做對照說明)

1. 德育是心與心的傳遞

德育是一種傳遞，關愛教育就是師生之間心與心的交流和傳遞，心裡有關愛，把它傳遞出去，這就是關愛教育，如果心裡沒有關愛，偽裝出一個關愛的東西，還是不能感化一顆心。所以德育教育是一種入心的教育，不是用道理規矩要求他，而是用美妙的道理帶著他一起學習，因此老師必須先自我教育，要求學生做的，自己也要做，帶著學生一起做學習，身為教師更要不斷學習心靈提升，建立正確的思路，做出正確的抉擇，在面對教育現場的競爭壓力與批評挫折時，才能得到真實的快樂與支撐，也才能透由身教完成對學生的教育。

吳善輝 (2013) 指出，「仁」是教師與孩子之間的事，「愛」是心與受兩個字所組成，也就是說老師要以最真誠的心對待孩子，以具體的行動讓他們感受到老師對他們的關愛。可見儒家思想中的師生關係是建立在心與心之間的傳遞與感動。學生並非機器是有感情的生命，因此教師的態度與思維是決定師生關係是否成功的因素，因此老師不斷增進自身修養，師生關係不再緊繃，才能「綿綿若存，用之不勤」。祝若穎 (2010) 從老子哲學的蘊義對師生關係之反省與啟示的研究中，也是強調老師自身的心靈提升很重要，可見古代聖賢智慧已經告訴我們，德育教育是心的教育，良好的師生關係先決條件在老師自身的心靈提升，唯有老師的心靈層次不斷提升，面對青少年的種種偏差行為與不善巧的言行回應，以及學校環境中的競爭與壓力，才能用更高的智慧來看待，才不會迷失在比較得失當中，回到最原始的兩顆心的交融，才能帶住學生的心，往善的方向發展。

2. 避免一直要求學生，師生會變成對立

班級經營最大的困難在師生對立，造成師生對立的關鍵不在常規的要求，而在師生見解的對立，也就是「心」的對立，因為想法與自己不同而排斥學生的心造成師生對立，所以在師生互動過程裡面，遇到和自己見解不同的學生時，老師要注意內心是否排斥，不接受他，如果慢慢把內心轉開，發現學生也是有他的理由，然後在過程中慢慢接受他，很多的問題就會解決。所以避免一直要求學生，師生會變成對立，不是不能要求，而是過程中要了解、體諒到學生，要求常規時，站的角度要站對，就不會對立了。賴光祺 (2011) 指出師生關係不佳的重要原因乃是教師將彼此的關係設為「我-他們」的疏離關係或「我-你們」的對立關係而缺乏與學生一體的「我們」關係。學生一旦察覺到自己比較不受到教師的喜愛與關懷，

其學業成就通常也較低。吳善輝 (2013) 在處理特教學生行為問題時也發現, 當他屏除以罰為本的應對方式, 改以關注學生需要的角度出發, 以嚴中有寬的方式處理時, 發現不僅讓學生減少破壞課堂的行為, 也減少師生的衝突。可見很多師生關係不佳的原因是因為老師自身無法接受學生的不一樣, 卻又一直要求學生改變, 當內心排斥不接受時, 就無法帶好學生, 於是師生關係漸漸演變成疏離進而對立, 因此面對行為想法和自己不同的學生時, 不是先要求他, 而是先發現, 體諒他背後的理由, 接受他的不一樣, 才能了解他, 最後才能引導他。

3. 真心喜歡學生, 欣賞他, 才能帶好他

關愛教育必須從頭到腳都關愛他, 也就是真心喜歡他, 一個老師不真心喜歡自己的學生, 是帶不好他的, 越是所有人嫌棄他時, 越要接納他, 把自己從頭到腳都變成真的關愛對方的一個人, 不是管手管腳, 而是先改變自己的見解, 學會欣賞他, 才能真心喜歡他, 才能感動他。一旦學生發現被自己的老師欣賞, 發現自己在老師心中很重要, 他每次想要造惡時, 會想到老師對他的好, 不想讓老師傷心, 他就開始自律, 所以發現孩子生命的優點, 甚至連他自己都不知道的那些優點, 就會讓一個孩子站起來。陳毓文 (2006) 也提到許多研究顯示學業成就低落的學生表示, 自己因為無法從教師身上得到情緒支持, 為求保持自尊, 反而會以偏差或退縮的行為來面對他們認為不夠友善的學習環境。可見一位老師不能只停留在接納學生, 更要進一步去欣賞學生, 才能打從內心真正喜歡他, 當一位學生感受到被老師欣賞, 他就會不忍造惡, 並且會努力站起來給老師看, 近人周弘不就是以賞識教育成功教育出他兩耳失聰的女兒嗎? 所以關愛教育不是保護太多的溺愛教育, 也不是要求太多的紀律教育, 而是透由關愛欣賞的過程中, 讓一位孩子因為被欣賞, 被感動而達到自律的教育。

4. 懷著謙卑的心, 讀懂學生的心

每個人的生命就是一本書, 有著各種各樣的思想, 走進一個人的心, 必須懷著謙卑的心, 不謙虛的話就讀不懂, 因為人跟人之間常受自己直覺式的判斷所限制, 所以無法讀懂別人的心, 因此放下自己的見解, 了解學生行為及態度背後的想法很重要, 因此要非常小心, 仔細閱讀, 才能夠讀懂。

祝若穎 (2010) 指出老師心裡擺了很多人為造作的標準, 包括成績、排名, 所以看待學生時

易容不下其他的內涵, 如果老師能放下這些執著, 沒有排名, 沒有競爭, 也沒有自己, 這時才可以看到學生的善與美。國內的老師成長與學習過程大多是平順的居多, 因此較難體會偏差行為或學習落後的學生背後的想法與感受, 加上升學主義還是現今教育主流, 老師不知不覺會以課堂上的學業表現, 來衡量學生的一切, 以為為學生好的付出卻無法讀懂學生的心, 因此放下自己的見解, 不斷深入了解學生背後的想法, 才能真正讀懂孩子的心。

5. 傾聽是發現的開始

一般人以為的關愛就是從自方去付出關愛給對方, 但因為不了解對方, 往往變成是錯誤的付出, 導致講很多話卻沒有效果, 彼此不理解對方在想什麼, 所以關愛教育一開始要做的應該是「發現」, 聽學生講話時, 一開始可能會判斷對方接下來要講什麼!但是這還不夠, 要體會到學生講這句話時的感受, 在這感受裡有一些他講不出來的東西!那時候要幫他發現。如何發現?

- (1). 深刻地去體會學生的感覺, 不是急著告訴對方要怎麼做。
- (2). 記住理路, 透由認真的聽; 在學生的想法裡面找出他想法的思路出來。
- (3). 找出問題, 要聽到讓他這麼痛苦的因到底是那裡想錯了。
- (4). 必須要克制想要點出學生問題的衝動, 不能說你想錯了。
- (5). 找出亮點, 在學生痛苦經驗中一定要挖掘出一點亮麗的東西, 找到他可敬的地方。
- (6). 把學生自己看不到好的部分顯揚出來。
- (7). 讓他隨喜自己, 找到自己的原動力, 就能夠自己站起來。

祝若穎 (2010) 指出老師放下自我中心的權威與意念時, 自然可以以虛靜的心境來傾聽學生的聲音, 進而達到建立互為主體的對話情境, 在對話時不妨先消解自己的定見, 先傾聽學生的聲音。對話一直是師生互動中很重要的一環, 但教學現場上多是老師說, 學生聽, 青少年有心事時也大多找朋友談, 很少主動找父母或老師談, 因此如何讓青少年願意找老師談, 用最認真的態度來傾聽孩子的心聲就很重要, 不僅要避免一開始的先入為主下定論, 更要體會他的感受, 找出他的問題, 幫助學生在黑暗中找出他的光明面, 讓他有前進的勇

氣，如此學生在徬徨無措時才會願意找師長協助，才不會盲目摸索，依據自身或同儕的經驗來作抉擇。

6. 發現學生潛在的美，堅定地指出他生命中美好的特質

教育的目的是啟發學生行善的力量，讓學生看到自己是一個有希望的人，所以當一位學生的生命相狀呈現很糟糕的狀態時，例如情緒不穩，暴躁、冷漠等等，身為老師要能堅定指出他生命中美好的特質，啟發學生行善向上的能力，讓他振奮自己，這就是發現學生潛在的美的目的。

為什麼叫發現？因為這些美好的特質本來就是學生具有的，只是因為老師個人見解的局限和片面，所以沒看到，加上它被糟糕的狀態覆蓋了，所以叫潛在的美，因此老師必須透由學習，不斷仔細地挖掘、思索、尋覓，才能發現學生潛在的美。

身為老師一定要告訴學生，他自己沒有看到的很莊嚴、很美妙的特質，一定要讓他知道自己身上還有很多優點，沒有自己想像的那麼糟糕，而且必須常常跟他講。當學生在某個地方稍稍有一點改進的時候，就馬上予以鼓勵，這種鼓勵不是膚淺的，而是發自內心非常真誠的一種感動。因為每個人要突破的難點都不同，老師若能觀察到學生在努力的過程中不斷突破自己，慢慢超越自己，越能真誠地鼓勵學生，這樣真誠鼓勵過的學生，多半會成為老師鼓勵的樣子，會朝老師期待的方向成長。

生命相狀呈現糟糕的狀態就是一般所說的偏差行為，任德寬（2006）認為任何偏差行為可視為個人適應困難及求救的信號。偏差行為學生的適應行為在某些方面固然不如一般學生，但也有更多雷同之處，顯見其「偏異」只是局部，並非全部（吳武典，1997）。但是偏差行為的學生在班級經營中多屬於令老師頭痛的人物，因此與老師的互動關係多屬於對立或疏離，因此偏差行為的孩子也較難得到老師的欣賞與鼓勵，因此一位老師在面對學生的偏差行為時，要能發現偏差行為覆蓋下，學生原本就具備的美善，這並不容易發現，必須不斷觀察思索，日夜不停地挖掘，才能真實地發現，透由老師的發現，讓學生看到自己的希望。同時要認知到一個人要對抗自己的習氣，是很困難的，因此哪怕是一點點的進步，老師都要發現並由衷予以鼓勵與肯定，而不是否定與批評。

范德馨（1982）在研究中指出一位成功的老師必須具備溫暖，而教師溫暖就是對於學生的

所作所爲，教師要予以積極的反應，並充分予以學生應得的讚賞。因此發現學生潛在的美，體會到一點點進步的不容易，真誠的鼓勵學生，學生才有力量擺脫覆蓋物，導正自己的偏差行爲，活出全新的自己。

7. 站定位置，始終如一地關愛他，陪伴他成長

關愛教育必須認識到，引導一顆心非常不容易，因為老師所見有侷限性、學生的行爲與內心也不一定一致，所以老師必須反覆地探索，反覆地觀察，反覆地琢磨，才能全面性的了解學生。在面對學生的態度起伏及心情變幻不定時，老師更要站定位置，不能隨著學生的態度和心情起伏。關愛教育是了解一個人爬不上去的難點，給予支持、給予力量，所以老師是學生的支撐者，陪伴者，當一個學生被很多人嫌棄時，更該堅定幫助學生的心，給他一個避風港，讓他覺得有希望，覺得有人真心地接納他、喜歡他，慢慢地他對抗的心就會沒了，因為老師讓他感動、讓他信任，他就願意跟老師走，他就會慢慢變好。如果老師隨著學生的態度起伏，就會前功盡棄，根本無法幫到學生，所以老師一定要把自己在學生中的形象固定住，那就是始終如一地關愛他，陪伴他成長。

陳怡君 (2012) 認為當教師具有良好的情緒智力，師生關係的平均得分為中間偏高。因此當學生對老師的態度與心情忽遠忽近的時候，老師更要站定位置，堅定幫助學生的心，不讓自身的情緒或心力隨之起伏。因此面對學生爬不上去時，更要站定老師支撐者的位置，要看到學生的難點，給予支持，給予力量，唯有支持與陪伴才能讓孩子感受到關愛與信任，才能消融他對抗的心，才能感動他願意跟自己走。

2.9 結論

吳武典 (1997) 在研究中發現教師對學生的喜惡圍繞在三個因素上。第一個因素是學業成就，凡學業成績好，自然滿足了教師的期望獲得教師的鍾愛。第二個因素是行爲表現，凡人際關係良好合群，性格外向穩定，守規矩又脾氣溫和，容易得到教師的讚賞。第三個因素是求知的態度，凡喜歡學校，喜歡教師，喜歡求知活動，有雄心大志且表現積極的學習態度的學生，得到教師的評價也高。但進入國中以後，同儕團體的價值系統常不同於學校教育與成人期待的價值標準，教室中師生之間的衝突與矛盾，也大於小學階段，而教師的期待與偏好對班級常規或學生適應行爲必然

發生重大影響。

因此如何讓青少年透由教育發展良好的生活適應能力，避免其偏差行為的出現，其中居於教育關鍵的老師，在與學生互動的過程中，能正確的期待學生並拿掉個人的偏好，接受每一位學生的身心相狀，真心喜歡每一位學生，才能建立良好的師生關係。因此師生關係在當前教育現場也越來越受重視，有關如何建立良好的師生關係的研究也很多，吳善輝 (2013) 以儒家的仁愛思想為基礎，來改善師生關係研究報告中，提出三個原則 1. 以較寬容的態度去對待孩子 2. 抽取更多的時間去了解孩子 3. 設身處地的考慮孩子的需要，並且以嚴中有寬的方法處理學生的問題，尊重學生的意見，體諒學生的學習限制。

祝若穎 (2010) 從老子哲學反省師生關係的研究中指出老師亟需哲學思想來修養心靈，將內心對學生的執著標準化掉，師生關係自然可以恢復平靜，不會有所衝突，讓師生各自的美好來彰顯自己。朱金鳳 (2013) 則以為要增進師生關係，必須做到以下策略 1. 推動多元的教學活動 2. 營造溫馨的班級氣氛 3. 建立效能的專業領導 4. 推動良善的行為輔導工作 5. 增進民主的雙向溝通。綜觀上述研究，可知如何建立良好的師生關係，大致可從教師本身具備的專業能力與輔導態度、教學活動的設計與改善、溝通的技巧及其他相關條件的配合，來做論述。福智的關愛教育理論，研究者認為主要是從老師自身應具備的想法與態度來論述，特別強調老師自身不斷學習心靈提升的重要，並且在與學生的互動中不斷內省自身的動機與想法是否正確，才能以正確的態度回應學生，建立良好的師生關係，進而引導學生的心向善向上，使其擁有良好的生活適應能力。

本文認為此體系的核心思想為教育是心與心的傳遞，應用於教學現場上的關愛層面有二：

1. 面對學生時應有的想法，包括：

- (1) 避免一直要求學生，師生會變成對立。
- (2) 真心喜歡學生，欣賞他，才能帶好他。
- (3) 懷著謙卑的心，讀懂學生的心。

2. 與學生互動時應有的態度，包括：

- (1) 傾聽是發現的開始。
- (2) 發現學生潛在的美，堅定地指出他生命中美好的特質。

(3) 站定位置, 始終如一地關愛他, 陪伴他成長。



第 3 章問卷內容與研究方法

依據前二章的說明，本研究主要目的，在觀察福智關愛教育理論的學習與實踐，是否有助於青少年師生關係的建立，而透由關愛所建立的師生關係，是否幫助老師更能傳遞其教育內涵，以達到提升青少年生活適應能力的目的，依此目的，本研究進行的方法說明如下：

3.1 研究架構

3.1.1 研究對象

福智關愛教育的核心是心與心的傳遞，心的交流與接觸的時間密集度有很大的關係，一般來說，學校生活中，學生接觸最密集的莫過於班級導師，舉凡班級常規的建立，行為態度的輔導，活動比賽的策畫督促，課業的指導與叮嚀，家長學校行政的溝通，學生權利的爭取，莫不與導師有關，因此本研究所要調查的師生關係，以學生與其班級導師的師生關係為主，其次，由於師生關係的建立並非一朝一夕可達成，教育的成果也不是短期內就可看到成效，所謂十年樹木，百年樹人，一位學生要被感動進而改變他的想法與行為，都需要時間的醞釀與發酵，因此本研究調查的對象，其導師至少與班級學生相處一學期以上，又研究方向主要是針對福智關愛教育理論對師生關係建立的影響性，因此班級導師必須有學習過福智關愛教育理論的經驗，所以本研究的對象以在福智文教基金會學習實踐關愛教育的老師，其任教的導師班級學生為施測對象，問卷樣本採自中台灣的國中生為主，總共發 511 份問卷，回收 511 份，回收率為 100%，扣除無效問卷 17 份，有效問卷回收率為 96.6%。問卷發放學校及回收數如表 3.1 所示。

3.1.2 研究問題與假設

本研究欲了解福智關愛教育的學習實踐對青少年的師生關係與生活適應能力的影響性，研究假設如下：

假設一：知覺導師關愛的程度，因學生背景變項之不同而有顯著差異。

- 1-1 知覺導師關愛的程度，因性別不同而有顯著差異。
- 1-2 知覺導師關愛的程度，因學生就讀年級不同而有顯著差異。
- 1-3 知覺導師關愛的程度，因導師的性別不同而有顯著差異。
- 1-4 知覺導師關愛的程度，因學生的個性不同而有顯著差異。

表 3.1: 問卷發放學校及回收數

學校名稱	發放問卷數	回收有效問卷數	回收無效問卷數
台中市立人國中	45	45	0
台中市大業國中	33	31	2
台中市梧棲國中	55	54	1
台中市光正國中	28	26	2
台中市大華國中	57	57	0
台中市豐東國中	112	110	2
苗栗縣竹南國中	31	28	3
南投縣南投國中	60	58	2
彰化縣鹿鳴國中	32	30	2
彰化縣埤頭國中	28	27	1
彰化縣鹿港國中	30	28	2

1-5 知覺導師關愛的程度, 因學生家中經濟狀況不同而有顯著差異。

1-6 知覺導師關愛的程度, 因父母婚姻狀況之不同而有顯著差異。

1-7 知覺導師關愛的程度, 因是否有參與社區服務之經驗而有顯著差異。

1-8 知覺導師關愛的程度, 因是否曾擔任學校幹部而有顯著差異。

1-9 知覺導師關愛的程度, 因母親是否為外配而有顯著差異。

假設二: 師生互動關係, 因學生背景變項之不同而有顯著差異。

2-1 師生互動關係, 因性別不同而有顯著差異。

2-2 師生互動關係, 因學生就讀年級不同而有顯著差異。

2-3 師生互動關係, 因導師的性別不同而有顯著差異。

2-4 師生互動關係, 因學生的個性不同而有顯著差異。

2-5 師生互動關係, 因學生家中經濟狀況不同而有顯著差異。

2-6 師生互動關係, 因父母婚姻狀況之不同而有顯著差異。

2-7 師生互動關係, 因是否有參與社區服務之經驗而有顯著差異。

2-8 師生互動關係, 因是否曾擔任學校幹部而有顯著差異。

2-9 師生互動關係, 因母親是否為外配而有顯著差異。

假設三：生活適應能力，因學生背景變項之不同而有顯著差異。

- 3-1 生活適應能力，因性別不同而有顯著差異。
- 3-2 生活適應能力，因學生就讀年級不同而有顯著差異。
- 3-3 生活適應能力，因導師的性別不同而有顯著差異。
- 3-4 生活適應能力，因學生的個性不同而有顯著差異。
- 3-5 生活適應能力，因學生家中經濟狀況不同而有顯著差異。
- 3-6 生活適應能力，因父母婚姻狀況之不同而有顯著差異。
- 3-7 生活適應能力，因是否有參與社區服務之經驗而有顯著差異。
- 3-8 生活適應能力，因是否曾擔任學校幹部而有顯著差異。
- 3-9 生活適應能力，因母親是否為外配而有顯著差異。

假設四：學生知覺導師關愛的程度（導師學習實踐關愛教育的程度）與學生生活適應能力有顯著相關。

假設五：師生互動關係與學生生活適應能力有顯著相關。

3.1.3 問卷內容

為達本研究的目的，問卷設計分為四個部分，第一部分為學生基本資料，第二部分為自編的學生知覺導師關愛量表，第三部分為師生互動關係量表，第四部份為生活適應量表，第二到第四部分量表使用李克特 (Likert) 五點尺度方式進行測量，以1代表「非常不同意」,2代表「不同意」,3代表「普通」,4代表「同意」,5代表「非常同意」。茲分別說明如下：

第一部分學生基本資料

本研究以青少年的師生關係與生活適應為福智關愛教育學習實踐成果的觀察面向，因為師生關係的建立與相處時間的長短有其影響性，加上青少年正值身心發展變化最大的時期，男女生也有其先天上生理與心理的差異性存在，社會賦予的期望也有所不同，因此參考相關文獻，蒐集影響師生關係與生活適應的可能變項因素，其內容如下：

1. 性別：可分為男、女。
2. 就讀年級：可分為國一、國二、國三。

3. 導師性別: 可分為男、女。
4. 學生的個性: 可分為偏內向、偏外向。
5. 家中經濟狀況: 可分為富裕、小康、普通、其它。
6. 是否與父母同住: 分分為是、否。
7. 曾經參與社區服務: 可分為有、沒有。
8. 曾經擔任學校班級幹部: 可分為有、沒有。
9. 母親之國籍: 可分為本國、外國。

第二部分學生感受導師關愛量表

本量表設計之目的是透由學生對問卷題目的作答, 觀察導師學習關愛教育的實踐程度, 由於福智關愛教育理論, 自 2011 年發表至今還未有文獻針對其內容作相關研究探討, 因此如何評量導師學習關愛教育的實踐程度也沒有任何直接資料可供參考, 因此研究者參考朱金鳳 (2013) 學生知覺教師情緒智力量表、吳治勳 (2008) 台灣兒童及青少年關係量表和孫旻儀、石文宜和王鍾和 (2007) 師生互動關係量表之內容及研究者對關愛教育學習的體會與實踐的經驗, 加上教學現場上與學生互動的觀察, 自編為學生感受導師關愛量表, 說明如下:

(1). 學生知覺教師情緒智力量表

此量表是朱金鳳 (2013) 根據國中生的認知發展程度與師生互動情形, 修訂 Wong 和 Law(2002) 編製之情緒智力量表作為評定國中學生情緒智力之工具。

(2). 台灣兒童及青少年關係量表 (TRICA)

此量表為吳治勳 (2008) 為了評量兒童及青少年的主觀社會關係參考其他量表所設計出來的自陳式量表, 主要在評量受試者與父母、老師和同儕的關係經驗, 本研究參考其「師生關係分量表」的部分題目設計。

(3). 師生互動關係量表

本量表是孫旻儀、石文宜和王鍾和 (2007) 在學生背景及人格特質與師生互動關係之研究中自編之量表, 參考 Wubbels 等人在 1985 年所發展的「師生互動問卷」以及吳佳玲修訂鄭秋紅

(1993) 所編製之「親子互動關係量表」, 依據其研究目的加以修訂而成。

(4) 量表題目及其構面說明

本量表設計之目的是用來觀察導師學習關愛教育的實踐程度, 因此依據研究者所要研究的方向整理出來的七個重點來觀察導師實踐程度, 分為七個構面, 來做編寫設計, 受試者選分越高, 代表導師實踐關愛教育程度越高, 反之則越低, 其中題目第 6.8.11.16.18.27.29. 為反向題, 計分方式則相反。量表內容說明如表 3.2。

第三部分師生互動關係量表

本量表設計之目的在觀察學生與老師互動的關係, 以四個面向作觀察, 分別為 1. 學習指導 2. 生活關懷 3. 情感交流 4. 引導成效, 前三個面向引用自朱金鳳 (2013) 的師生關係量表, 第四個面向為作者自編, 題目參考自馮厚美 (2001) 的班級成員自我評量表, 並依據研究者多年帶班的經驗, 觀察到學生進步的地方, 加以修訂而成。

(1).朱金鳳 (2013) 的師生關係量表

本量表是朱金鳳 (2013) 在國中生知覺師生情緒智力與師生關係之相關研究中, 參考吳淑娟 (2012) 編製的師生關係量表改編而成的師生關係量表, 其量表分為三個構面, 主要從學習指導、生活關懷、與情感交流三個角度來觀察師生關係。

(2).馮厚美的班級成員自我評量表

本量表是馮厚美 (2001) 在靜思語教學對提升國小兒童生活適應效果之研究中所設計的量表, 其目的在評量靜思語教學成效之主觀認定與感受, 由於本研究想要進一步了解以關愛建立的師生關係是否更能影響青少年的教育成效, 以提升其活適應的能力, 因此參考其題目加入第四個觀察角度, 定名為引導成效。

(3) 量表題目及其構面說明: 本量表分為 (1) 學習指導。(2) 生活關懷。(3) 情感交流。(4) 引導成效, 四個構面來觀察師生互動的關係, 選分愈高代表師生關係越好, 反之則越差, 說明如下表 3.3。

第四部分生活適應量表

本量表主要目的在評量學生的生活適應能力, 題目來自馮厚美 (2001) 的兒童生活適應量表, 並參考青少年的身心發展特質加以修訂而成。

(1).馮厚美 (2001) 的兒童生活適應量表

表 3.2: 學生感受導師關愛量表

構面	題目
心的傳遞	1. 導師常常帶著我們一起學習感恩的道理。 2. 導師會自己示範打掃, 再教我們如何打掃。 3. 導師常常分享他(她)自己的生命故事, 讓我們體會道理。 4. 我覺得導師遇到困難時, 會轉向思考, 堅持到底。 5. 我覺得導師一直在學習, 也會與我們分享他(她)的學習心得。
避免師生對立	6. 我覺得導師的要求, 常令我們無法接受。 7. 我覺得有關班級的事務, 導師常尊重我們的想法。 8. 我覺得導師對我們的方式不合理, 令我們不服氣。 9. 遇到一些事情時, 導師會很公正地處理。 10. 我們與導師相處融洽。
真心喜歡學生	11. 我覺得導師只喜歡自己欣賞的學生。 12. 我覺得導師關心同學各方面的學習。 13. 無論我們的表現多差, 導師都會關心我們的未來。 14. 導師能說出同學自己都不知道的優點。
讀懂學生的心	15. 當我們犯錯時, 老師會了解原因, 做出正確的判斷與處理。 16. 導師常用一個人的成績的好壞來判斷他(她)行為的對錯。 17. 老師會試著用講道理的方式與我們溝通, 而不是責罵我們。 18. 導師常誤會我們的用心。
傾聽	19. 導師能從生活中, 覺察到我們的感受和情緒。 20. 導師可以從談話中, 聽出我們的心情。 21. 當我們心情不好時, 導師會聽我們說心事, 給我安慰。 22. 我們的煩惱常因為找導師聊過而得到解決或降低。
發現學生潛在的美	23. 導師會藉一些機會鼓勵我們向上, 克服困難。 24. 當同學有一點進步時, 導師會稱讚我們。 25. 當我們覺得自己很糟糕時, 導師依然對我們有信心。 26. 導師會引導我們, 避免我們走錯人生的方向。
陪伴成長	27. 導師在高興的時候就對我們好, 不高興的時候就對我們不好。 28. 當我們有困難或需要幫助時, 老師會盡力幫我們。 29. 導師常因為我們的態度不好, 而不再關心我們。 30. 遇到挫折時, 導師會安慰並鼓勵我們。

表 3.3: 師生互動關係量表

學習指導	1. 導師上課提出問題時, 我常主動回應老師。 2. 上導師的課時, 我比較會認真聽課。 3. 當課業遇到問題時, 我會私下請教導師。 4. 因為導師的關心, 讓我在課業上較用心。 5. 我喜歡導師上課的方式。
生活關懷	6. 當我和同學有誤會衝突時, 我會找導師協助處理。 7. 因為導師的鼓勵, 讓我更積極地參與班級及學校活動。 8. 當我遇到困難時, 我會主動在聯絡簿上告訴老師。 9. 因為導師的鼓勵, 使我努力改進自己的壞習慣。
情感交流	10. 遇到重要節慶時, 我會問候導師 (卡片、電話、簡訊、e-mail)。 11. 將來畢業後, 我會想和導師保持聯絡。 12. 在學校發生了令人高興的事情, 我會想說給導師聽。 13. 如果我遇到難過或傷心的事情, 我會想要和導師談談。 14. 導師身體不舒服時, 我會主動關心他。 15. 導師心情不好時, 我會幫老師加油和打氣。
引導成效	16. 因為導師的引導, 我更能感恩父母、體貼父母。 17. 因為導師的引導, 我更懂得的分享與回饋。 18. 因為導師的引導, 我更能原諒別人無心的過錯與冒犯。 19. 因為導師的引導, 在做一件事之前, 我更能從多方面考慮應不應該做。 20. 因為導師的引導, 我更能知道如何判斷自己行為的對與錯。 21. 因為導師的引導, 我更能努力去追求想要達到的目標。 22. 我能把導師告訴我的道理, 運用到日常生活中。

此量表乃是馮厚美 (2001) 在靜思語教學對提升國小兒童生活適應效果之研究中, 爲了瞭解國小兒童在日常生活中的適應情形, 參考其他相關文獻之問卷與測驗自編而成, 其研究認爲適應良好者, 表現出圓融的人際關係、行爲成熟、情緒穩定、接納自己、能積極參與團體生活、能有效地調和功課與遊戲、能建立明確的生活目標與合理的價值觀念及能以正確的行爲, 負責的生活態度去面對現實, 來滿足本身之基求, 因爲其論點與研究者相似, 遂採用其量表作爲本研究評量青少年生活適應能力的參考。

(2) 量表題目及其構面說明

本量表分爲八個構面:(1) 人際關係。(2) 參與活動。(3) 時間安排。(4) 生活目標。(5) 行爲成熟。(6) 情緒穩定。(7) 自我概念。(8) 自我接納。選分愈高代表青少年生活適應能力越好, 反之則越差, 其中第9題爲反向題, 給分則相反, 說明如下表 3.4。

3.2 研究方法

本研究採用的方法, 說明如下:

3.2.1 描述性統計

以 SPSS 之次數分配、平均數與標準差, 比較「在福智文教基金會學習實踐關愛教育的老師其任教的導師班級學生」其不同背景變項與各構面的現況。

3.2.2 信度分析

由於本研究採用李克特量表來衡量「在福智文教基金會學習實踐關愛教育的老師其任教的導師班級學生」的學生感受導師關愛、師生互動關係與生活適應能力, 故本研究在此以 Cronbach's 係數來進行信度評估。Cronbach's 係數愈大表示信度愈高, 既存文獻指出: 若 Cronbach's 值大於或等於 0.7, 屬於高信度, 表示問卷設計佳; 若介於 0.35 與 0.7 之間, 屬於中信度, 表示問卷可以接受; 若低於 0.35, 則爲低信度。

3.2.3 獨立樣本 t 檢定與單因子變異數分析

藉由獨立樣本 t 檢定, 以分析「在福智文教基金會學習實踐關愛教育的老師其任教的導師班級學生」其知覺導師關愛的程度、師生互動關係、生活適應能力是否會因不同背景變項而有顯著差

表 3.4: 生活適應量表

人際關係	1. 大家都認為我很好相處。
	2. 當我有困難時, 可以隨時找到人協助或陪伴。
	3. 不管多秘密的話, 我都有可以商談的人。
	4. 把我當作要好的朋友很多。
參與活動	5. 學校或班級所舉辦的活動, 我大部分都有參加。
	6. 參加任何活動, 我都會和同學互相幫助鼓勵。
	7. 參加競賽活動時, 我都會盡力為班級爭取榮譽。
時間安排	8. 玩樂時我能盡情地玩, 讀書時我也能專心地讀。
	9. 上課時我常覺得無法專心聽課。
	10. 我能今日事今日畢, 按時完成當天的作業。
	11. 我覺得學習是一件快樂的事。
生活目標	12. 我想知道自己適合從事哪一種工作。
	13. 我認為需要為將來的前途及早做打算。
	14. 我想過將來想成為哪一類的人物。
行為成熟	15. 在公開場合, 我能控制自己的行為。
	16. 我有責任感, 能完成自己該做的事情。
	17. 我經常能站在別人的立場, 替他人著想。
情緒穩定	18. 我常能集中精神地去完成一件事情。
	19. 我能心平氣和地去看待每一件事情。
	20. 我經常保持一顆愉快滿足的心。
自我概念	21. 我是一個有自信心的人。
	22. 朋友都信任我。
	23. 我能愉快地和別人一起從事各項活動。
	24. 我能以積極態度去解決問題。
自我接納	25. 我認為努力比能力還重要。
	26. 我可以坦然面對失敗, 並重新檢討再出發。
	27. 我能瞭解自己的缺點並改正。

異。

3.2.4 迴歸分析

本研究想了解「在福智文教基金會學習實踐關愛教育的老師其任教的導師班級學生」其知覺導師關愛的程度與師生互動關係是否會影響其生活適應能力, 因此以「知覺導師關愛的程度與師生互動關係」為解釋變數,「生活適應能力」為被解釋變數, 以進行迴歸分析。



第 4 章實證結果與分析

本章為依據研究目的與研究假設，進行資料統計分析後所得的結果加以討論，探討教師學習福智關愛教育後對青少年感受教師的關愛及師生互動狀況與生活適應能力之影響，並分析不同背景變項對青少年感受教師的關愛、師生互動狀況及生活適應之差異情形。本章共分四節，第一節為不同背景變項資料分析；第二節為信度測試；第三節為描敘性統計分析；第四節為差異性分析；第五節為回歸分析。

4.1 不同背景變項資料分析

本研究受訪者的背景資料包括性別、就讀年級、導師性別、個性、家中經濟狀況、父母婚姻關係、社區服務經驗、擔任班級幹部經驗、母親之國籍等九個問項，各項背景資料與百分比，如表 4.1 所示。就性別言，男女均等，各 247 位，各佔 50%。在就讀年級項目方面，國三與國二居多數，國三有 221 人，佔 44.7%，國二有 219 人，佔 44.3%；國一只有 54 人，佔 10.9%。就學生個性而言，偏外向者最多數有 321 人，佔 65%；偏內向者有 173 人，佔 35%。家中經濟狀況方面，普通者最多有 328 人，佔 66.4%；其次為小康有 144 人，佔 29.1%；其他有 19 人，佔 3.8%，富裕者最少只有 6 人佔 0.6%。

在父母婚姻關係方面，大多數為父母同住有 413 人，佔 83.6%；其次單親隨母有 36 人，佔 7.3%；單親隨父則有 31 人，佔 6.3%；其他則有 14 人，佔 2.8%。就社區服務而言，沒有社區服務經驗者居多數有 262 人，佔 53%；有社區服務經驗者有 232 人，佔 47%；就擔任班級幹部而言，曾經擔任幹部者居多數有 425 人，佔 86%，沒有擔任幹部的人只有 69 人，佔 14%。就母親國籍而言，母親為本國籍者居多數有 461 人，佔 93.3%，外國籍只有 33 人，佔 6.7%。

表 4.1: 受訪者背景資料

變數	選項	人 數	百分比 (%)
性 別	男	247	50.0
	女	247	50.0
就讀年級	國一	54	10.9
	國二	219	44.3
	國三	221	44.7
導師性別	男	114	23.1
	女	380	76.9
個性	偏內向	173	35.0
	偏外向	321	65.0
家中經濟狀況	富裕	3	0.6
	小康	144	29.1
	普通	328	66.4
	其他	19	3.8
父母婚姻關係	父母同住	413	83.6
	單親隨父	31	6.3
	單親隨母	36	7.3
	其他	14	2.8
社區服務	有社區服務經驗	232	47.0
	沒有社區服務經驗	262	53.0
班級幹部	曾經擔任班級幹部	425	86.0
	沒有擔任過幹部	69	14.0
母親國籍	本國	461	93.3
	外國	33	6.7

資料來源: 本研究整理

4.2 信度分析

本節為針對問卷內容中各構面題項的信度測試分析結果，分別列於表 4.2、表 4.3 與表 4.4。由表 4.2 學生感受導師關愛量表信度分析可知，在學生感受導師關愛部分，本問卷共分為心的傳遞、避免師生對立，真心喜歡學生、讀懂學生的心、傾聽、發現學生潛在的美、陪伴成長等七個子構面討論之。在心的傳遞與避免師生對立的題項中，整個構面的整體 α 值同樣都是 0.80，具有足夠的信度，而此二構面之修項相關皆大於 0.3，表示題項之內部一致性夠強，刪項後 α 值皆低於 0.80，也就是不管刪除哪一個題項，皆無法提高整體子構面之信度，因此皆無須刪除。

在真心喜歡學生與讀懂學生的心的題項中，整個構面的整體 α 值同樣都是 0.75，亦具有足夠的信度，而此二構面之修項相關皆大於 0.3，表示題項之內部一致性夠強，刪項後 α 值皆低於 0.75，也就是不管刪除哪一個題項，皆無法提高整體子構面之信度，因此皆無須刪除。在傾聽和發現學生潛在的美的題項中，整個構面的整體 α 值同為 0.82，同樣具有足夠的信度，而此二構面之修項相關皆大於 0.3，表示題項之內部一致性夠強，刪項後 α 值皆低於 0.82，也就是不管刪除哪一個題項，皆無法提高整體子構面之信度，因此皆無須刪除；在陪伴成長的題項中，整個構面的整體 α 值為 0.74，也是具有足夠的信度，而此構面之修項相關皆大於 0.3，表示題項之內部一致性夠強，刪項後 α 值皆低於 0.74，也就是不管刪除哪一個題項，皆無法提高整體子構面之信度，因此皆無須刪除。

由表 4.3 師生互動關係量表信度分析可知，在師生互動關係的部分，本問卷共分為學習指導、生活關懷、情感交流和引導成效四個子構面討論之。在學習指導的題項中，整個構面的整體 α 值為 0.76，具有足夠的信度，而此構面之修項相關皆大於 0.3，表示題項之內部一致性夠強，刪項後 α 值皆低於 0.76，也就是不管刪除哪一個題項，皆無法提高整體子構面之信度，故無需刪除題目。

在生活關懷的題項中，整個構面的整體 α 值為 0.80，亦具有足夠的信度，而此構面之修項相關皆大於 0.3，表示題項之內部一致性夠強，刪項後 α 值皆低於 0.80，也就是不管刪除哪一個題項，皆無法提高整體子構面之信度，故無需刪除題目；在情感交流的題項中，整個構面的整體 α 值為 0.87，也具有足夠的信度，而此構面之修項相關皆大於 0.3，表示題項之內部一致性夠強，刪項後 α 值皆低於 0.87，也就是不管刪除哪一個題項，皆無法提高整體子構面之信度，故無需刪除題

表 4.2: 學生感受導師關愛量表信度分析

題號	問卷題項	C1	C2	整體 α 值
心的傳遞				0.80
1	導師常常帶著我們一起學習感恩的道理。	0.60	0.77	
2	導師會自己示範打掃, 再教我們如何打掃	0.54	0.79	
3	導師常常分享他(她)自己的生命故事, 讓我們體會道理。	0.60	0.76	
4	我覺得導師遇到困難時, 會轉向思考, 堅持到底	0.57	0.77	
5	我覺得導師一直在學習, 也會與我們分享他(她)的學習心得。	0.67	0.74	
避免師生對立				0.80
6	我覺得導師的要求, 常令我們無法接受	0.58	0.77	
7	我覺得有關班級的事務, 導師常尊重我們的想法。	0.56	0.78	
8	我覺得導師對我們的方式不合理, 令我們不服氣	0.62	0.76	
9	遇到一些事情時, 導師會很公正地處理	0.57	0.78	
10	我們與導師相處融洽	0.63	0.76	
真心喜歡學生				0.75
11	我覺得導師只喜歡自己欣賞的學生	0.48	0.75	
12	我覺得導師關心同學各方面的學習。	0.63	0.65	
13	無論我們的表現多差, 導師都會關心我們的未來	0.59	0.68	
14	導師能說出同學自己都不知道的優點	0.53	0.70	
讀懂學生的心				0.75
15	當我們犯錯時, 老師會了解原因, 做出正確的判斷與處理。	0.58	0.68	
16	導師常用一個人的成績的好壞來判斷他(她)行為的對錯。	0.53	0.71	
17	老師會試著用講道理的方式與我們溝通, 而不是責罵我們。	0.52	0.71	
18	導師常誤會我們的用心。	0.58	0.68	
傾聽				0.82
19	導師能從生活中, 覺察到我們的感受和情緒	0.60	0.80	
20	導師可以從談話中, 聽出我們的心情	0.69	0.76	
21	當我們心情不好時, 導師會聽我們說心事, 給我安慰	0.70	0.76	
22	我們的煩惱常因為找導師聊過而得到解決或降低	0.62	0.79	
發現學生潛在的美				0.82
23	導師會藉一些機會鼓勵我們向上, 克服困難	0.66	0.76	
24	當同學有一點進步時, 導師會稱讚我們	0.66	0.77	
25	當我們覺得自己很糟糕時, 導師依然對我們有信心	0.61	0.79	
26	導師會引導我們, 避免我們走錯人生的方向	0.64	0.77	
陪伴成長				0.74
27	導師在高興的時候就對我們好, 不高興的時候就對我們不好。	0.48	0.72	
28	當我們有困難或需要幫助時, 老師會盡力幫我們	0.53	0.69	
29	導師常因為我們的態度不好, 而不再關心我們	0.61	0.64	
30	遇到挫折時, 導師會安慰並鼓勵我們	0.54	0.68	

註: C1 為修正的題項與構面總分的相關性, 該值越高表示該題項對其解釋力越大, 內部一致性越強。C2 代表該項目被刪除時的 Cronbach's α 值。

表 4.3: 師生互動關係量表信度分析

題號	問卷題項	C1	C2	整體 α 值
學習指導				0.76
1	導師上課提出問題時, 我常主動回應老師	0.45	0.74	
2	上導師的課時, 我比較會認真聽課	0.46	0.74	
3	當課業遇到問題時, 我會私下請教導師	0.53	0.71	
4	因為導師的關心, 讓我在課業上較用心	0.62	0.68	
5	我喜歡導師上課的方式	0.56	0.70	
生活關懷				0.80
6	當我和同學有誤會衝突時, 我會找導師協助處理	0.61	0.76	
7	因為導師的鼓勵, 讓我更積極地參與班級及學校活動	0.63	0.75	
8	當我遇到困難時, 我會主動在聯絡簿上告訴老師	0.59	0.77	
9	因為導師的鼓勵, 使我努力改進自己的壞習慣	0.65	0.74	
情感交流				0.87
10	遇到重要節慶時, 我會問候導師 (卡片、電話、簡訊、e-mail)	0.55	0.87	
11	將來畢業後, 我會想和導師保持聯絡	0.65	0.85	
12	在學校發生了令人高興的事情, 我會想說給導師聽	0.67	0.85	
13	如果我遇到難過或傷心的事情, 我會想要和導師談談	0.71	0.84	
14	導師身體不舒服時, 我會主動關心他	0.70	0.84	
15	導師心情不好時, 我會幫老師加油和打氣	0.75	0.83	
引導成效				0.92
16	因為導師的引導, 我更能感恩父母、體貼父母	0.72	0.91	
17	因為導師的引導, 我更懂得的分享與回饋	0.81	0.90	
18	因為導師的引導, 我更能原諒別人無心的過錯與冒犯	0.76	0.91	
19	因為導師的引導, 在做一件事之前, 我更能從多方面考慮應不應該做	0.80	0.90	
20	因為導師的引導, 我更能知道如何判斷自己行為的對與錯	0.79	0.91	
21	因為導師的引導, 我更能努力去追求想要達到的目標	0.72	0.91	
22	我能把導師告訴我的道理, 運用到日常生活中	0.70	0.91	

註:C1 為修正的題項與構面總分的相關性, 該值越高表示該題項對其解釋力越大, 內部一致性越強。C2 代表該項目被刪除時的 Cronbach's α 值。

目；在引導成效的題項中，整個構面的整體 α 值為 0.92，同樣具有足夠的信度，而此構面之修項相關皆大於 0.3，表示題項之內部一致性夠強，刪項後 α 值皆低於 0.92，也就是不管刪除哪一個題項，皆無法提高整體子構面之信度，故無需刪除題目。

由表 4.4 青少年生活適應量表信度分析可知，在青少年生活適應的部分，本問卷共分為人際關係、參與活動、時間安排、生活目標、行為成熟、情緒穩定、自我概念及自我接納共八個子構面討論之，在人際關係與參與活動的題項中，整個構面的整體 α 值都是 0.79，具有足夠的信度，而此二構面之修項相關皆大於 0.3，表示題項之內部一致性夠強，刪項後 α 值，除了第三題「不管多秘密的話，我都有可以商談的人」為 0.81，其他皆低於 0.79，因此皆無須刪除任何題目。

在時間安排的題項中，整個構面的整體 α 值為 0.70，亦具有足夠的信度，而此構面之修項相關皆大於 0.3，表示題項之內部一致性夠強，刪項後 α 值皆低於 0.70，也就是不管刪除哪一個題項，皆無法提高整體子構面之信度，因此無須刪除任何題目；在生活目標的題項中，整個構面的整體 α 值為 0.76，也具有足夠的信度，而此構面之修項相關皆大於 0.3，表示題項之內部一致性夠強，刪項後 α 值皆低於 0.76，也就是不管刪除哪一個題項，皆無法提高整體子構面之信度，因此無須刪除任何題目。

在行為成熟的題項中，整個構面的整體 α 值為 0.74，同樣具有足夠的信度，而此構面之修項相關皆大於 0.3，表示題項之內部一致性夠強，刪項後 α 值皆低於 0.74，也就是不管刪除哪一個題項，皆無法提高整體子構面之信度，因此無須刪除任何題目；在情緒穩定的題項中，整個構面的整體 α 值為 0.77，也是具有足夠的信度，而此構面之修項相關皆大於 0.3，表示題項之內部一致性夠強，刪項後 α 值皆低於 0.77，也就是不管刪除哪一個題項，皆無法提高整體子構面之信度，因此無須刪除任何題目；在自我概念的題項中，整個構面的整體 α 值為 0.79，具有足夠的信度，而此構面之修項相關皆大於 0.3，表示題項之內部一致性夠強，刪項後 α 值皆低於 0.79，也就是不管刪除哪一個題項，皆無法提高整體子構面之信度，因此無須刪除任何題目；在自我接納的題項中，整個構面的整體 α 值為 0.76，也是具有足夠的信度，而此構面之修項相關皆大於 0.3，表示題項之內部一致性夠強，刪項後 α 值皆低於 0.76，也就是不管刪除哪一個題項，皆無法提高整體子構面之信度，因此無須刪除任何題目。

表 4.4: 青少年生活適應量表信度分析

題號	問卷題項	C1	C2	整體 α 值
人際關係				0.79
1	大家都認為我很好相處	0.59	0.75	
2	當我有困難時, 可以隨時找到人協助或陪伴	0.71	0.69	
3	不管多秘密的話, 我都有可以商談的人	0.50	0.81	
4	把我當作要好的朋友很多	0.65	0.72	
參與活動				0.79
5	學校或班級所舉辦的活動, 我大部分都有參加	0.62	0.75	
6	參加任何活動, 我都會和同學互相幫助鼓勵	0.69	0.67	
7	參加競賽活動時, 我都會盡力為班級爭取榮譽	0.62	0.74	
時間安排				0.70
8	玩樂時我能盡情地玩, 讀書時我也能專心地讀	0.55	0.60	
9	上課時我常覺得無法專心聽課	0.40	0.69	
10	我能今日事今日畢, 按時完成當天的作業	0.55	0.60	
11	我覺得學習是一件快樂的事	0.45	0.66	
生活目標				0.76
12	我想知道自己適合從事哪一種工作	0.59	0.68	
13	我認為需要為將來的前途及早做打算	0.64	0.63	
14	我想過將來想成為哪一類的人物	0.54	0.73	
行為成熟				0.74
15	在公開場合, 我能控制自己的行為	0.55	0.67	
16	我有責任感, 能完成自己該做的事情	0.60	0.62	
17	我經常能站在別人的立場, 替他人著想	0.55	0.68	
情緒穩定				0.77
18	我常能集中精神地去完成一件事情	0.57	0.73	
19	我能心平氣和地去看待每一件事情	0.69	0.59	
20	我經常保持一顆愉快滿足的心	0.56	0.74	
自我概念				0.79
21	我是一個有自信心的人	0.51	0.78	
22	朋友都信任我	0.54	0.76	
23	我能愉快地和別人一起從事各項活動	0.67	0.70	
24	我能以積極態度去解決問題	0.67	0.69	
自我接納				0.76
25	我認為努力比能力還重要	0.50	0.75	
26	我可以坦然面對失敗, 並重新檢討再出發	0.69	0.55	
27	我能瞭解自己的缺點並改正	0.57	0.69	

註: C1 為修正的題項與構面總分的相關性, 該值越高表示該題項對其解釋力越大, 內部一致性越強。C2 代表該項目被刪除時的 Cronbach's α 值。

4.3 描述性統計分析

本節將對學生感受導師關愛量表、師生互動關係量表、青少年生活適應量表進行平均數分析。

4.3.1 學生感受導師關愛量表分析

在表 4.5 學生感受導師關愛描述性統計量中，學生感受導師關愛平均數最高的構面為「心的傳遞」其平均數為 4.18，其次為「發現學生潛在的美」，其平均數為 4.10、再其次分別為「真心喜歡學生」其平均數為 4.02、「陪伴成長」其平均數為 3.98、「讀懂學生的心」其平均數為 3.88、「避免師生對立」其平均數為 3.73 和「傾聽」其平均數為 3.56。

在「心的傳遞」構面題項平均值排序中，最高為「導師常常帶著我們一起學習感恩的道理」，其平均數為 4.50，其他依序為「我覺得導師一直在學習，也會與我們分享他（她）的學習心得」、「導師常常分享他（她）自己的生命故事，讓我們體會道理」、「我覺得導師遇到困難時，會轉向思考，堅持到底」和「導師會自己示範打掃，再教我們如何打掃」，四者的平均數分別為 4.30、4.29、4.04 和 3.78。

在「發現學生潛在的美」構面題項平均值排序中，最高分為「當同學有一點進步時，導師會稱讚我們」，其平均數為 4.26，其他依序為「導師會引導我們，避免我們走錯人生的方向」、「導師會藉一些機會鼓勵我們向上，克服困難」和「當我們覺得自己很糟糕時，導師依然對我們有信心」，三者的平均數依序為 4.13、4.11 和 3.90。

在「真心喜歡學生」的構面題項平均值排序中，最高分為「無論我們的表現多差，導師都會關心我們的未來」，其平均數為 4.20，其他依序為「我覺得導師關心同學各方面的學習」、「導師能說出同學自己都不知道的優點」和「我覺得導師只喜歡自己欣賞的學生」。三者的平均數依序為 4.17、3.96 和 3.75。

在「陪伴成長」的構面題項平均值排序中，最高分為「當我們有困難或需要幫助時，老師會盡力幫我們」，其平均數為 4.18，其他依序為「導師常因為我們的態度不好，而不再關心我們」、「遇到挫折時，導師會安慰並鼓勵我們」和「導師在高興的時候就對我們好，不高興的時候就對我們不好。」，三者的平均數依序為 4.07、3.99 和 3.70。

在「讀懂學生的心」子構面題項平均值排序中，最高分為「導師常用一個人的成績的好壞來判斷他（她）行為的對錯。」其平均數為 4.05，其他依序為「當我們犯錯時，老師會了解原因，做出

表 4.5: 學生感受導師關愛描述性統計量

題號	問卷題項	平均數	標準差	構面平均
	心的傳遞			4.18
1	導師常常帶著我們一起學習感恩的道理。	4.50	0.65	
5	我覺得導師一直在學習, 也會與我們分享他(她)的學習心得。	4.30	0.76	
3	導師常常分享他(她)自己的生命故事, 讓我們體會道理。	4.29	0.76	
4	我覺得導師遇到困難時, 會轉向思考, 堅持到底	4.04	0.87	
2	導師會自己示範打掃, 再教我們如何打掃	3.78	1.02	
	發現學生潛在的美			4.10
25	當同學有一點進步時, 導師會稱讚我們	4.26	0.73	
28	導師會引導我們, 避免我們走錯人生的方向	4.13	0.83	
24	導師會藉一些機會鼓勵我們向上, 克服困難	4.11	0.82	
26	當我們覺得自己很糟糕時, 導師依然對我們有信心	3.90	0.91	
	真心喜歡學生			4.02
14	無論我們的表現多差, 導師都會關心我們的未來	4.20	0.81	
13	我覺得導師關心同學各方面的學習	4.17	0.86	
15	導師能說出同學自己都不知道的優點	3.96	0.88	
12	我覺得導師只喜歡自己欣賞的學生	3.75	1.09	
	陪伴成長			3.98
30	當我們有困難或需要幫助時, 老師會盡力幫我們	4.18	0.77	
31	導師常因為我們的態度不好, 而不再關心我們	4.07	0.91	
32	遇到挫折時, 導師會安慰並鼓勵我們	3.99	0.87	
29	導師在高興的時候就對我們好, 不高興的時候就對我們不好。	3.70	1.09	
	讀懂學生的心			3.88
17	導師常用一個人的成績的好壞來判斷他(她)行為的對錯。	4.05	0.99	
16	當我們犯錯時, 老師會了解原因, 做出正確的判斷與處理。	3.95	0.95	
18	老師會試著用講道理的方式與我們溝通, 而不是責罵我們。	3.90	0.86	
19	導師常誤會我們的用心。	3.63	1.00	
	避免師生對立			3.73
10	遇到一些事情時, 導師會很公正地處理	3.91	0.93	
8	我覺得有關班級的事務, 導師常尊重我們的想法。	3.83	0.91	
11	我們與導師相處融洽	3.82	0.85	
9	我覺得導師對我們的方式不合理, 令我們不服氣	3.70	0.94	
7	我覺得導師的要求, 常令我們無法接受	3.41	1.00	
	傾聽			3.56
20	導師能從生活中, 覺察到我們的感受和情緒	3.77	0.88	
21	導師可以從談話中, 聽出我們的心情	3.68	0.90	
22	當我們心情不好時, 導師會聽我們說心事, 給我安慰	3.40	1.02	
23	我們的煩惱常因為找導師聊過而得到解決或降低	3.40	0.99	

資料來源: 本研究整理

正確的判斷與處理。」、「老師會試著用講道理的方式與我們溝通，而不是責罵我們。」和「導師常誤會我們的用心。」，三者的平均數依序為 3.95、3.90 和 3.63。

在「避免師生對立」的子構面題項平均值排序中，最高分為「遇到一些事情時，導師會很公正地處理」，其平均數為 3.91，其他依序為「我覺得有關班級的事務，導師常尊重我們的想法。」、「我們與導師相處融洽」、「我覺得導師對我們的方式不合理，令我們不服氣」和「我覺得導師的要求，常令我們無法接受」，四者的平均數依序為 3.83、3.82、3.70 和 3.41。

在「傾聽」的子構面題項平均值排序中，最高分為「導師能從生活中，覺察到我們的感受和情緒」其平均數為 3.77，其他依序為「導師可以從談話中，聽出我們的心情」、「當我們心情不好時，導師會聽我們說心事，給我安慰」和「我們的煩惱常因為找導師聊過而得到解決或降低」，三者的平均數依序為 3.68、3.40 和 3.40。

4.3.2 師生互動關係量表分析

在表 4.6 師生互動關係描述性統計量中，「師生互動關係」平均數最高之主構面為「引導成效」，其平均數為 3.83，之後依序為「生活關懷」、「學習指導」和「情感交流」，此三主構面之平均數依序為 3.53、3.26 和 3.18。

在「引導成效」的構面題項平均值排序中，最高分有三項，分別為「因為導師的引導，我更能感恩父母、體貼父母」和「因為導師的引導，我更懂得的分享與回饋」和「因為導師的引導，我更能知道如何判斷自己行為的對與錯」三者的平均數同為 3.90，其他依序為「因為導師的引導，在做一件事之前，我更能從多方面考慮應不應該做」、「因為導師的引導，我更能努力去追求想要達到的目標」、「因為導師的引導，我更能原諒別人無心的過錯與冒犯」和「我能把導師告訴我的道理，運用到日常生活中」，四者的平均數依序為 3.86、3.84、3.81 和 3.67。

在「生活關懷」的子構面題項平均值排序中，最高分為「因為導師的鼓勵，使我努力改進自己的壞習慣」，其平均數為 3.68，其他依序為「因為導師的鼓勵，讓我更積極地參與班級及學校活動」、「當我和同學有誤會衝突時，我會找導師協助處理」和「當我遇到困難時，我會主動在聯絡簿上告訴老師」，三者的平均數依序為 3.57、3.46 和 3.44。

在「學習指導」的子構面題項平均值排序中，最高分為「我喜歡導師上課的方式」，其平均數為 3.50，其他依序為「因為導師的關心，讓我在課業上較用心」、「上導師的課時，我比較會認真聽

表 4.6: 師生互動關係描述性統計量

題號	問卷題項	平均數	標準差	構面平均
	引導成效			3.83
16	因為導師的引導,我更能感恩父母、體貼父母	3.90	0.89	
17	因為導師的引導,我更懂得的分享與回饋	3.90	0.89	
20	因為導師的引導,我更能知道如何判斷自己行為的對與錯	3.90	0.85	
19	因為導師的引導,在做一件事之前,我更能從多方面考慮應不應該做	3.86	0.85	
21	因為導師的引導,我更能努力去追求想要達到的目標	3.84	0.91	
18	因為導師的引導,我更能原諒別人無心的過錯與冒犯	3.81	0.91	
22	我能把導師告訴我的道理,運用到日常生活中	3.67	0.90	
	生活關懷			3.53
9	因為導師的鼓勵,使我努力改進自己的壞習慣	3.68	0.88	
7	因為導師的鼓勵,讓我更積極地參與班級及學校活動	3.57	0.98	
6	當我和同學有誤會衝突時,我會找導師協助處理	3.46	1.04	
8	當我遇到困難時,我會主動在聯絡簿上告訴老師	3.44	1.05	
	學習指導			3.26
5	我喜歡導師上課的方式	3.50	0.98	
4	因為導師的關心,讓我在課業上較用心	3.35	0.92	
2	上導師的課時,我比較會認真聽課	3.27	0.94	
1	導師上課提出問題時,我常主動回應老師	3.16	0.93	
3	當課業遇到問題時,我會私下請教導師	3.06	0.95	
	情感交流			3.18
11	將來畢業後,我會想和導師保持聯絡	3.42	1.01	
14	導師身體不舒服時,我會主動關心他	3.29	0.92	
12	在學校發生了令人高興的事情,我會想說給導師聽	3.28	1.05	
15	導師心情不好時,我會幫老師加油和打氣	3.23	0.94	
13	如果我遇到難過或傷心的事情,我會想要和導師談談	3.05	1.04	
10	遇到重要節慶時,我會問候導師(卡片、電話、簡訊、e-mail)	2.86	1.05	

資料來源: 本研究整理

課」、「導師上課提出問題時，我常主動回應老師」和「當課業遇到問題時，我會私下請教導師」，四者的平均數依序為 3.35、3.27、3.16 和 3.06。

在「情感交流」的子構面題項平均值排序中，最高分為「將來畢業後，我會想和導師保持聯絡」，其平均數為 3.42，其次為「導師身體不舒服時，我會主動關心他」，其平均數為 3.29，再其次為「在學校發生了令人高興的事情，我會想說給導師聽」，其平均數為 3.28，再其次為「導師心情不好時，我會幫老師加油和打氣」、「如果我遇到難過或傷心的事情，我會想要和導師談談」和「遇到重要節慶時，我會問候導師（卡片、電話、簡訊、e-mail）」三者的平均數依序為 3.23、3.05 和 2.86。

4.3.3 青少年生活適應量表分析

在表 4.7 青少年生活適應描述性統計量中，「青少年生活適應」平均數最高之主構面為「參與活動」，其平均數為 3.94，其次為「生活目標」其平均數為 3.93、再其次為「行為成熟」其平均數為 3.88、再其次為「自我接納」其平均數為 3.78，再其次為「自我概念」、「人際關係」和「情緒穩定」這三者平均數皆為 3.64、最後是「時間安排」其平均數為 3.36。

在「參與活動」的子構面題項平均值排序中，最高分為「參加競賽活動時，我都會盡力為班級爭取榮譽」，其平均數為 4.13，其次為「學校或班級所舉辦的活動，我大部分都有參加」其平均數為 3.88、最後為「參加任何活動，我都會和同學互相幫助鼓勵」其平均數為 3.83。

在「生活目標」的子構面題項平均值排序中，最高分為「我認為需要為將來的前途及早做打算」其平均數為 3.98，其次為「我想知道自己適合從事哪一種工作」其平均數為 3.96，最後為「我想過將來想成為哪一類的人物」其平均數為 3.87。

在「行為成熟」的子構面題項平均值排序中，最高分為「在公開場合，我能控制自己的行為」其平均數為 4.09，其次為「我有責任感，能完成自己該做的事情」其平均數為 3.85，最後為「我經常能站在別人的立場，替他人著想」其平均數為 3.72。

在「自我接納」的子構面題項平均值排序中，最高分為「我認為努力比能力還重要」其平均數為 3.81，其次為「我可以坦然面對失敗，並重新檢討再出發」其平均數為 3.80，最後為「我能瞭解自己的缺點並改正」其平均數為 3.74。

在「自我概念」的子構面題項平均值排序中，最高分為「我能愉快地和別人一起從事各項活

表 4.7: 青少年生活適應描述性統計量

題號	問卷題項	平均數	標準差	構面平均
	參與活動			3.94
10	參加競賽活動時, 我都會盡力為班級爭取榮譽	4.13	0.86	
7	學校或班級所舉辦的活動, 我大部分都有參加	3.88	0.97	
9	參加任何活動, 我都會和同學互相幫助鼓勵	3.83	0.88	
	生活目標			3.93
18	我認為需要為將來的前途及早做打算	3.98	0.89	
17	我想知道自己適合從事哪一種工作	3.96	0.96	
19	我想過將來想成為哪一類的人物	3.87	0.98	
	行為成熟			3.88
21	在公開場合, 我能控制自己的行為	4.09	0.86	
22	我有責任感, 能完成自己該做的事情	3.85	0.87	
23	我經常能站在別人的立場, 替他人著想	3.72	0.86	
	自我接納			3.78
38	我認為努力比能力還重要	3.81	0.95	
39	我可以坦然面對失敗, 並重新檢討再出發	3.80	0.91	
40	我能瞭解自己的缺點並改正	3.74	0.95	
	自我概念			3.64
34	我能愉快地和別人一起從事各項活動	3.90	0.90	
35	我能以積極態度去解決問題	3.70	0.96	
33	朋友都信任我	3.59	0.92	
31	我是一個有自信心的人	3.40	1.00	
	人際關係			3.64
2	當我有困難時, 可以隨時找到人協助或陪伴	3.94	0.91	
1	大家都認為我很好相處	3.61	0.87	
3	不管多秘密的話, 我都有可以商談的人	3.51	1.17	
5	把我當作要好的朋友很多	3.50	0.93	
	情緒穩定			3.64
30	我經常保持一顆愉快滿足的心	3.74	0.94	
28	我常能集中精神地去完成一件事情	3.59	0.91	
29	我能心平氣和地去看待每一件事情	3.59	0.92	
	時間安排			3.36
11	玩樂時我能盡情地玩, 讀書時我也能專心地讀	3.50	0.96	
13	我能今日事今日畢, 按時完成當天的作業	3.41	1.04	
15	我覺得學習是一件快樂的事	3.30	1.04	
12	上課時我常覺得無法專心聽課	3.24	1.05	

資料來源: 本研究整理

動」,其平均數為 3.90,其他依序為「我能以積極態度去解決問題」、「朋友都信任我」和「我是一個有自信心的人」此三者的平均數依序為 3.70、3.59 和 3.40。

在「人際關係」的子構面題項平均值排序中,最高分為「當我有困難時,可以隨時找到人協助或陪伴」,其平均值為 3.94,其他依序為「大家都認為我很好相處」、「不管多秘密的話,我都有可以商談的人」和「把我當作要好的朋友很多」,此三者的平均數依序為 3.61、3.51 和 3.50。

在「情緒穩定」的子構面題項平均值排序中,最高分為「我經常保持一顆愉快滿足的心」其平均數為 3.74,其次為「我常能集中精神地完成一件事情」其平均數為 3.59,最後為「我能心平氣和地去看待每一件事情」其平均數為 3.59。

在「時間安排」的子構面題項平均值排序中,最高分為「玩樂時我能盡情地玩,讀書時我也能專心地讀」其平均數為 3.50,其他依序為「我能今日事今日畢,按時完成當天的作業」、「我覺得學習是一件快樂的事」和「上課時我常覺得無法專心聽課」此三者平均數依序為 3.41、3.30 和 3.24。

4.4 差異性分析

本節主要以 t 檢定及單因子檢定來分析「學生感受導師的關愛」、「師生互動關係」及「青少年生活適應能力」,是否會因學生的背景變項不同而有顯著差異,檢定的顯著水準為 0.05。

4.4.1 學生性別對各構面之差異性分析

為了分析青少年在「感受導師關愛」、「師生互動」及「生活適應能力」方面是否會因性別不同而有差異,本節將針對「心的傳遞」、「避免師生對立」、「真心喜歡學生」、「讀懂學生的心」、「傾聽」、「發現學生潛在美」、「陪伴成長」、「學習指導」、「生活關懷」、「情感交流」、「引導成效」、「人際關係」、「參與活動」、「時間安排」、「生活目標」、「行為成熟」、「情緒穩定」、「自我概念」及「自我接納」,這 19 個構面,計算不同性別學生在各構面的平均數,並檢定其平均數是否相等,其結果顯示於表格 4.8。

在「心的傳遞」構面中,此構面 t 統計量為-0.68,對應之 p 值為 0.49,大於 5%的顯著水準,表示無法拒絕男學生的平均數等於女學生的平均數的虛無假設,由此而得知,在導師心的傳遞感受上,男女學生並無顯著差異。

在「避免師生對立」構面中,此構面 t 統計量為 0.05,對應之 p 值為 0.95,大於 5%的顯著水準,表示無法拒絕男學生的平均數等於女學生的平均數的虛無假設,由此而得知,在導師避免師

表 4.8: 學生性別對各構面之差異性分析

問卷選項	男性	女性	檢定統計量
心的傳遞	4.16(0.63)	4.20(0.60)	-0.68(0.49)
避免師生對立	3.73(0.72)	3.73(0.67)	0.05(0.95)
真心喜歡學生	3.99(0.68)	4.04(0.71)	-0.80(0.42)
讀懂學生的心	3.86(0.74)	3.90(0.70)	-0.68(0.49)
傾聽	3.55(0.80)	3.57(0.74)	-0.30(0.76)
發現學生潛在美	4.05(0.68)	4.14(0.65)	-1.46(0.14)
陪伴成長	3.92(0.72)	4.04(0.65)	-1.93(0.05)
學習指導	3.26(0.68)	3.27(0.67)	-0.06(0.94)
生活關懷	3.50(0.79)	3.57(0.79)	-0.98(0.32)
情感交流	3.09(0.76)	3.27(0.79)	-2.52(0.01)**
引導成效	3.79(0.76)	3.88(0.71)	-1.37(0.17)
人際關係	3.67(0.77)	3.60(0.77)	0.92(0.35)
參與活動	3.84(0.77)	4.05(0.74)	-2.99(0.00)**
時間安排	3.28(0.78)	3.43(0.70)	-2.26(0.24)
生活目標	3.87(0.79)	4.00(0.76)	-1.80(0.71)
行為成熟	3.81(0.73)	3.95(0.67)	-2.17(0.31)
情緒穩定	3.68(0.78)	3.59(0.74)	1.39(0.16)
自我概念	3.65(0.76)	3.64(0.72)	0.24(0.80)
自我接納	3.73(0.81)	3.83(0.72)	-1.47(0.14)

註: 男性與女性在表格內的數字, 在小括弧上方為平均數, 小括弧內為標準差。在檢定統計量表格內的數字, 小括弧上方為t值, 小括弧內為機率值。**代表在5%的顯著水準之下, 拒絕平均數相等的虛無假設。

生對立上, 男女學生的感受並無顯著差異。

在「真心喜歡學生」構面中, 此構面 t 統計量為-0.80, 對應之 p 值為0.42, 大於5%的顯著水準, 表示無法拒絕男學生的平均數等於女學生的平均數的虛無假設, 由此而得知, 在導師能真心喜歡學生的感受上, 男女學生並無顯著差異。

在「讀懂學生的心」構面中, 此構面 t 統計量為-0.68, 對應之 p 值為0.49, 大於5%的顯著水準, 表示無法拒絕男學生的平均數等於女學生的平均數的虛無假設, 由此而得知, 在導師讀懂學生的心感受上, 男女學生並無顯著差異。

在「傾聽」構面中, 此構面 t 統計量為-0.30, 對應之 p 值為0.76, 大於5%的顯著水準, 表示無法拒絕男學生的平均數等於女學生的平均數的虛無假設, 由此而得知, 在導師能傾聽的感受上, 男女學生並無顯著差異。

在「發現學生潛在美」構面中, 此構面 t 統計量為-1.46, 對應之 p 值為0.14, 大於5%的顯著水準, 表示無法拒絕男學生的平均數等於女學生的平均數的虛無假設, 由此而得知, 在導師能發現學生潛在的美的感受上, 男女學生並無顯著差異。

在「陪伴成長」構面中, 此構面 t 統計量為-1.93, 對應之 p 值為0.05, 等於5%的顯著水準, 表示無法拒絕男學生的平均數等於女學生的平均數的虛無假設, 由此而得知, 在導師能陪伴成長的感受上, 男女學生並無顯著差異。

在「學習指導」構面中, 此構面 t 統計量為-0.06, 對應之 p 值為0.94, 大於5%的顯著水準, 表示無法拒絕男學生的平均數等於女學生的平均數的虛無假設, 由此而得知, 在學習指導的師生互動上, 男女學生並無顯著差異。

在「生活關懷」構面中, 此構面 t 統計量為-0.98, 對應之 p 值為0.32, 大於5%的顯著水準, 表示無法拒絕男學生的平均數等於女學生的平均數的虛無假設, 由此而得知, 在生活關懷的師生互動上, 男女學生並無顯著差異。

在「情感交流」構面中, 此構面 t 統計量為-2.52, 對應之 p 值為0.01, 小於5%的顯著水準, 因此拒絕男學生的平均數等於女學生的平均數的虛無假設, 由於本研究中女學生的平均數大於男學生平均數, 由此可知, 女學生較男學生在師生之間, 比較有情感交流的互動。

在「引導成效」構面中, 此構面 t 統計量為-1.37, 對應之 p 值為0.17, 大於5%的顯著水準, 表示無法拒絕男學生的平均數等於女學生的平均數的虛無假設, 由此而得知, 在師生互動的引導

成效上, 男女學生並無顯著差異。

在「人際關係」構面中, 此構面 t 統計量為 0.92, 對應之 p 值為 0.35, 大於 5% 的顯著水準, 表示無法拒絕男學生的平均數等於女學生的平均數的虛無假設, 由此而得知, 在生活適應的人際關係表現上, 男女學生並無顯著差異。

在「參與活動」的構面中, 此構面 t 統計量為 -2.99, 對應之 p 值為 0.00, 小於 5% 的顯著水準, 因此拒絕男學生的平均數等於女學生的平均數的虛無假設, 由於本研究中女學生的平均數大於男學生平均數, 因此可知, 在生活適應的參與活動上, 女學生表現比男學生好。

在「時間安排」構面中, 此構面 t 統計量為 -2.26, 對應之 p 值為 0.24, 大於 5% 的顯著水準, 表示無法拒絕男學生的平均數等於女學生的平均數的虛無假設, 由此而得知, 在生活適應的時間安排上, 男女學生的表現並無顯著差異。

在「生活目標」構面中, 此構面 t 統計量為 -1.80, 對應之 p 值為 0.71, 大於 5% 的顯著水準, 表示無法拒絕男學生的平均數等於女學生的平均數的虛無假設, 由此而得知, 在生活適應中關於生活目標的表現上, 男女學生並無顯著差異。

在「行為成熟」構面中, 此構面 t 統計量為 -2.17, 對應之 p 值為 0.31, 大於 5% 的顯著水準, 表示無法拒絕男學生的平均數等於女學生的平均數的虛無假設, 由此而得知, 在生活適應中的行為成熟上, 男女學生的表現並無顯著差異。

在「情緒穩定」構面中, 此構面 t 統計量為 1.39, 對應之 p 值為 0.16, 大於 5% 的顯著水準, 表示無法拒絕男學生的平均數等於女學生的平均數的虛無假設, 由此而得知, 在生活適應的情緒穩定上, 男女學生的表現並無顯著差異。

在「自我概念」構面中, 此構面 t 統計量為 0.24, 對應之 p 值為 0.80, 大於 5% 的顯著水準, 表示無法拒絕男學生的平均數等於女學生的平均數的虛無假設, 由此而得知, 在生活適應的自我概念上, 男女學生的表現並無顯著差異。

在「自我接納」構面中, 構面 t 統計量為 -1.47, 對應之 p 值為 0.14, 大於 5% 的顯著水準, 表示無法拒絕男學生的平均數等於女學生的平均數的虛無假設, 由此而得知, 在生活適應的自我接納上, 男女學生的表現並無顯著差異。

4.4.2 導師性別對各構面之差異性分析

爲了分析青少年在「學生感受導師關愛」、「師生互動」及「青少年生活適應能力」方面是否會因導師不同性別而有差異，本節將針對「心的傳遞」、「避免師生對立」、「真心喜歡學生」、「讀懂學生的心」、「傾聽」、「發現學生潛在美」、「陪伴成長」、「學習指導」、「生活關懷」、「情感交流」、「引導成效」、「人際關係」、「參與活動」、「時間安排」、「生活目標」、「行爲成熟」、「情緒穩定」、「自我概念」及「自我接納」，這 19 個構面，計算不同性別的導師在各構面的平均數，並檢定其平均數是否相等，其結果顯示於表 4.9。

表 4.9: 導師性別對各構面之差異性分析

問卷選項	男性	女性	檢定統計量
心的傳遞	4.02(0.63)	4.23(0.60)	-3.19(0.00)**
避免師生對立	3.35(0.66)	3.84(0.66)	-6.98(0.00)**
真心喜歡學生	3.70(0.64)	4.11(0.68)	-5.71(0.00)**
讀懂學生的心	3.52(0.72)	3.99(0.69)	-6.26(0.00)**
傾聽	3.27(0.65)	3.65(0.79)	-4.58(0.00)**
發現學生潛在美	3.77(0.65)	4.19(0.64)	-6.16(0.00)**
陪伴成長	3.71(0.64)	4.06(0.68)	-4.87(0.00)**
學習指導	2.97(0.59)	3.35(0.67)	-5.43(0.00)**
生活關懷	3.25(0.75)	3.62(0.78)	-4.53(0.00)**
情感交流	2.82(0.67)	3.29(0.78)	-5.74(0.00)**
引導成效	3.46(0.68)	3.95(0.72)	-6.30(0.00)**
人際關係	3.51(0.72)	3.67(0.78)	-1.92(0.05)
參與活動	3.77(0.74)	4.00(0.76)	-2.77(0.00)**
時間安排	3.14(0.59)	3.42(0.78)	-3.61(0.00)**
生活目標	3.77(0.81)	3.98(0.76)	-2.48(0.01)**
行爲成熟	3.76(0.64)	3.91(0.72)	-2.03(0.04)**
情緒穩定	3.52(0.75)	3.67(0.76)	-1.90(0.05)
自我概念	3.45(0.75)	3.70(0.73)	-3.13(0.00)**
自我接納	3.59(0.79)	3.83(0.75)	-2.95(0.00)**

註：男性與女性在表格內的數字，在小括弧上方爲平均數，小括弧內爲標準差。在檢定統計量表格內的數字，小括弧上方爲t值，小括弧內爲機率值。**代表在5%的顯著水準之下，拒絕平均數相等的虛無假設。

在「心的傳遞」構面中，此構面 t 統計量爲-3.19，對應之 p 值爲0.00，小於5%的顯著水準，因此拒絕男性導師的平均數等於女性導師的平均數的虛無假設，由於本研究中女性導師的平均

數大於男性導師的平均數, 因此可知, 在感受導師心的傳遞中, 學生導師為女性比導師為男性的情況下, 更易感受到。

在「避免師生對立」構面中, 此構面 t 統計量為-6.98, 對應之 p 值為 0.00, 小於 5% 的顯著水準, 因此拒絕男性導師的平均數等於女性導師的平均數的虛無假設, 由於本研究中女性導師的平均數大於男性導師的平均數, 因此可知, 在感受導師避免師生對立中, 學生導師為女性比導師為男性的情況下, 更易感受到。

在「真心喜歡學生」構面中, 此構面 t 統計量為-5.71, 對應之 p 值為 0.00, 小於 5% 的顯著水準, 因此拒絕男性導師的平均數等於女性導師的平均數的虛無假設, 由於本研究中女性導師的平均數大於男性導師的平均數, 因此可知, 在感受導師真心喜歡學生中, 學生導師為女性比導師為男性的情況下, 更易感受到。

在「讀懂學生的心」構面中, 此構面 t 統計量為-6.26, 對應之 p 值為 0.00, 小於 5% 的顯著水準, 因此拒絕男性導師的平均數等於女性導師的平均數的虛無假設, 由於本研究中女性導師的平均數大於男性導師的平均數, 因此可知, 在感受導師讀懂學生的心中, 學生導師為女性比導師為男性的情況下, 更易感受到。

在「傾聽」構面中, 此構面 t 統計量為-4.58, 對應之 p 值為 0.00, 小於 5% 的顯著水準, 因此拒絕男性導師的平均數等於女性導師的平均數的虛無假設, 由於本研究中女性導師的平均數大於男性導師的平均數, 因此可知, 在感受導師的傾聽中, 學生導師為女性比導師為男性的情況下, 更易感受到。

在「發現學生潛在的美」構面中, 此構面 t 統計量為-6.16, 對應之 p 值為 0.00, 小於 5% 的顯著水準, 因此拒絕男性導師的平均數等於女性導師的平均數的虛無假設, 由於本研究中女性導師的平均數大於男性導師的平均數, 因此可知, 在感受導師發現學生潛在美中, 學生導師為女性比導師為男性的情況下, 更易感受到。

在「陪伴成長」構面中, 此構面 t 統計量為-4.87, 對應之 p 值為 0.00, 小於 5% 的顯著水準, 因此拒絕男性導師的平均數等於女性導師的平均數的虛無假設, 由於本研究中女性導師的平均數大於男性導師的平均數, 因此可知, 在學生感受導師的陪伴成長中, 學生導師為女性比導師為男性的情況下, 更易感受到。

在「學習指導」構面中, 此構面 t 統計量為-5.43, 對應之 p 值為 0.00, 小於 5% 的顯著水準,

因此拒絕男性導師的平均數等於女性導師的平均數的虛無假設，由於本研究中女性導師的平均數大於男性導師的平均數，因此可知，在學習指導方面，學生導師為女性比導師為男性的情況下，有更多的師生互動。

在「生活關懷」構面中，此構面 t 統計量為-4.53，對應之 p 值為 0.00，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕男性導師的平均數等於女性導師的平均數的虛無假設，由於本研究中女性導師的平均數大於男性導師的平均數，因此可知，在生活關懷方面，學生導師為女性比導師為男性的情況下，有更多的師生互動。

在「情感交流」構面中，構面 t 統計量為-5.74，對應之 p 值為 0.00，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕男性導師的平均數等於女性導師的平均數的虛無假設，由於本研究中女性導師的平均數大於男性導師的平均數，因此可知，在情感交流方面，學生導師為女性比導師為男性的情況下，有更多的師生互動。

在「引導成效」構面中，此構面 t 統計量為-6.30，對應之 p 值為 0.00，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕男性導師的平均數等於女性導師的平均數的虛無假設，由於本研究中女性導師的平均數大於男性導師的平均數，因此可知，在引導成效上，學生導師為女性比導師為男性的情況下，有更多的師生互動。

在「人際關係」構面中，此構面 t 統計量為-1.92，對應之 p 值為 0.05，等於 5% 的顯著水準，表示無法拒絕男性導師的平均數等於女性導師的平均數的虛無假設，由此可得知，在生活適應的人際關係上，學生的導師是女性或男性在表現上並無顯著差異。

在「參與活動」構面中，此構面 t 統計量為-2.77，對應之 p 值為 0.00，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕男性導師的平均數等於女性導師的平均數的虛無假設，由於本研究中女性導師的平均數大於男性導師的平均數，因此可知，在生活適應的參與活動上，學生導師為女性比導師為男性的情況下表現更好。

在「時間安排」構面中，此構面 t 統計量為-3.61，對應之 p 值為 0.00，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕男性導師的平均數等於女性導師的平均數的虛無假設，由於本研究中女性導師的平均數大於男性導師的平均數，因此可知，在生活適應的時間安排上，學生導師為女性比導師為男性的情況下表現更好。

在「行為成熟」構面中，此構面 t 統計量為-2.03，對應之 p 值為 0.04，小於 5% 的顯著水準，

因此拒絕男性導師的平均數等於女性導師的平均數的虛無假設，由於本研究中女性導師的平均數大於男性導師的平均數，因此可知，在生活適應的行為成熟上，學生導師為女性比導師為男性的情況下表現更好。

在「情緒穩定」構面中，此構面 t 統計量為-1.90，對應之 p 值為 0.05，等於 5% 的顯著水準，表示無法拒絕男性導師的平均數等於女性導師的平均數的虛無假設，由此可得知，在生活適應的情緒穩定上，學生導師為女性或男性在表現上並無顯著差異。

在「自我概念」構面中，此構面 t 統計量為-3.13，對應之 p 值為 0.00，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕男性導師的平均數等於女性導師的平均數的虛無假設，由於本研究中女性導師的平均數大於男性導師的平均數，因此可知，在生活適應的自我概念上，學生導師為女性比導師為男性的情況下表現更好。

在「自我接納」構面中，此構面 t 統計量為-2.95，對應之 p 值為 0.00，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕男性導師的平均數等於女性導師的平均數的虛無假設，由於本研究中女性導師的平均數大於男性導師的平均數，因此可知，在生活適應的自我接納上，學生導師為女性比導師為男性的情況下表現更好。

4.4.3 學生個性對各構面之差異性分析

為了分析青少年在「學生感受導師關愛」、「師生互動」及「青少年生活適應能力」方面是否會因不同個性而有差異，本節將針對「心的傳遞」、「避免師生對立」、「真心喜歡學生」、「讀懂學生的心」、「傾聽」、「發現學生潛在美」、「陪伴成長」、「學習指導」、「生活關懷」、「情感交流」、「引導成效」、「人際關係」、「參與活動」、「時間安排」、「生活目標」、「行為成熟」、「情緒穩定」、「自我概念」及「自我接納」，這 19 個構面，計算不同個性的學生在各構面的平均數，並檢定其平均數是否相等，其結果顯示於表 4.10。

在「心的傳遞」構面中，此構面 t 統計量為 0.79，對應之 p 值為 0.42，大於 5% 的顯著水準，表示無法拒絕個性偏內向的平均數等於偏外向的平均數的虛無假設，由此而得知，在導師心的傳遞上，個性偏內向的學生與偏外向的學生在感受上並無顯著差異。

在「避免師生對立」構面中，此構面 t 統計量為-0.22，對應之 p 值為 0.82，大於 5% 的顯著水準，表示無法拒絕個性偏內向的平均數等於偏外向的平均數的虛無假設，由此而得知，在導師

表 4.10: 學生個性對各構面之差異性分析

問卷選項	偏內向	偏外向	檢定統計量
心的傳遞	4.21(0.65)	4.16(0.60)	0.79(0.42)
避免師生對立	3.72(0.68)	3.73(0.70)	-0.22(0.82)
真心喜歡學生	4.01(0.68)	4.02(0.71)	-0.03(0.97)
讀懂學生的心	3.86(0.73)	3.89(0.72)	-0.44(0.65)
傾聽	3.56(0.79)	3.56(0.76)	-0.07(0.94)
發現學生潛在美	4.00(0.69)	3.97(0.69)	0.54(0.59)
陪伴成長	3.92(0.72)	4.04(0.65)	0.32(0.74)
學習指導	3.20(0.69)	3.30(0.66)	-1.47(0.14)
生活關懷	3.52(0.82)	3.54(0.77)	-0.35(0.72)
情感交流	3.16(0.74)	3.20(0.80)	-0.48(0.63)
引導成效	3.80(0.74)	3.85(0.74)	-0.75(0.45)
人際關係	3.44(0.87)	3.75(0.68)	-4.30(0.00)**
參與活動	3.85(0.77)	3.99(0.76)	-1.94(0.05)
時間安排	3.38(0.81)	3.35(0.71)	0.41(0.67)
生活目標	3.81(0.78)	4.00(0.77)	-2.47(0.01)**
行為成熟	3.89(0.67)	3.88(0.72)	0.14(0.88)
情緒穩定	3.56(0.83)	3.68(0.72)	-1.61(0.10)
自我概念	3.44(0.76)	3.75(0.71)	-4.48(0.00)**
自我接納	3.74(0.83)	3.80(0.73)	-0.82(0.41)

註: 偏內向與偏外向表格內的數字, 在小括弧上方為平均數, 小括弧內為標準差。在檢定統計量表格內的數字, 小括弧上方為t值, 小括弧內為機率值。**代表在5%的顯著水準之下, 拒絕平均數相等的虛無假設。

避免師生對立上，個性偏內向的學生與偏外向的學生在感受上並無顯著差異。

在「真心喜歡學生」構面中，此構面 t 統計量為-0.03，對應之 p 值為0.97，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕個性偏內向的平均數等於偏外向的平均數的虛無假設，由此而得知，在導師真心喜歡學生上，個性偏內向的學生與偏外向的學生在感受上並無顯著差異。

在「讀懂學生的心」構面中，此構面 t 統計量為-0.44，對應之 p 值為0.65，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕個性偏內向的平均數等於偏外向的平均數的虛無假設，由此而得知，在導師讀懂學生的心上，個性偏內向的學生與偏外向的學生在感受上並無顯著差異。

在「傾聽」構面中，此構面 t 統計量為-0.07，對應之 p 值為0.94，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕個性偏內向的平均數等於偏外向的平均數的虛無假設，由此而得知，在感受導師的傾聽上，個性偏內向或偏外向的學生在感受上並無顯著差異。

在「發現學生潛在的美」構面中，此構面 t 統計量為0.54，對應之 p 值為0.59，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕個性偏內向的平均數等於偏外向的平均數的虛無假設，由此而得知，在導師發現學生潛在的美上，個性偏內向或偏外向的學生在感受上並無顯著差異。

在「陪伴成長」構面中，此構面 t 統計量為0.32，對應之 p 值為0.74，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕個性偏內向的平均數等於偏外向的平均數的虛無假設，由此而得知，在感受導師陪伴成長上，個性偏內向或偏外向的學生在感受上並無顯著差異。

在「學習指導」構面中，此構面 t 統計量為-1.47，對應之 p 值為0.14，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕個性偏內向的平均數等於偏外向的平均數的虛無假設，由此而得知，在學習指導的師生互動上，個性偏內向或偏外向的學生並無顯著差異。

在「生活關懷」構面中，此構面 t 統計量為-0.35，對應之 p 值為0.72，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕個性偏內向的平均數等於偏外向的平均數的虛無假設，由此而得知，在生活關懷的師生互動上，個性偏內向或偏外向的學生並無顯著差異。

在「情感交流」構面中，此構面 t 統計量為-0.48，對應之 p 值為0.63，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕個性偏內向的平均數等於偏外向的平均數的虛無假設，由此而得知，在情感交流的師生互動上，個性偏內向或偏外向的學生並無顯著差異。

在「引導成效」構面中，此構面 t 統計量為-0.75，對應之 p 值為0.45，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕個性偏內向的平均數等於偏外向的平均數的虛無假設，由此而得知，在師生互動的

引導成效上，個性偏內向或偏外向的學生並無顯著差異。

在「人際關係」構面中，此構面 t 統計量為-4.30，對應之 p 值為 0.00，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕個性偏內向的平均數等於偏外向的平均數的虛無假設，由於本研究中學生個性偏外向的平均數大於偏內向的平均數，因此可知，在生活適應的人際關係上，個性偏外向的學生表現比偏內向的學生好。

在「參與活動」構面中，此構面 t 統計量為-1.94，對應之 p 值為 0.05，等於 5% 的顯著水準，表示無法拒絕個性偏內向的平均數等於偏外向的平均數的虛無假設，由此而得知，在生活適應的參與活動上，個性偏內向或偏外向的學生，表現上並無顯著差異。

在「時間安排」構面中，此構面 t 統計量為 0.41，對應之 p 值為 0.67，大於 5% 的顯著水準，表示無法拒絕個性偏內向的平均數等於偏外向的平均數的虛無假設，由此而得知，在生活適應的時間安排上，個性偏內向或偏外向的學生，表現上並無顯著差異。

在「生活目標」構面中，此構面 t 統計量為-2.47，對應之 p 值為 0.01，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕個性偏內向的平均數等於偏外向的平均數的虛無假設，由於本研究中學生個性偏外向的平均數大於偏內向的平均數，因此可知，在生活適應的生活目標上，個性偏外向的學生表現比偏內向的學生好。

在「行為成熟」構面中，此構面 t 統計量為 0.14，對應之 p 值為 0.88，大於 5% 的顯著水準，表示無法拒絕個性偏內向的平均數等於偏外向的平均數的虛無假設，由此而得知，在生活適應的行為成熟上，個性偏內向或偏外向的學生，表現上並無顯著差異。

在「情緒穩定」構面中，此構面 t 統計量為-1.61，對應之 p 值為 0.10，大於 5% 的顯著水準，表示無法拒絕個性偏內向的平均數等於偏外向的平均數的虛無假設，由此而得知，在生活適應的情緒穩定上，個性偏內向或偏外向的學生，表現上並無顯著差異。

在「自我概念」構面中，此構面 t 統計量為-4.48，對應之 p 值為 0.00，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕個性偏內向的平均數等於偏外向的平均數的虛無假設，由於本研究中學生個性偏外向的平均數大於偏內向的平均數，因此可知，在生活適應的自我概念上，個性偏外向的學生表現比偏內向的學生好。

在「自我接納」構面中，此構面 t 統計量為-0.82，對應之 p 值為 0.41，大於 5% 的顯著水準，表示無法拒絕個性偏內向的平均數等於偏外向的平均數的虛無假設，由此而得知，在生活適應的

自我接納上，個性偏內向或偏外向的學生表現上並無顯著差異。

4.4.4 學生家庭經濟狀況對各構面之差異性分析

爲了分析青少年在「學生感受導師關愛」、「師生互動」及「青少年生活適應能力」方面是否會因家庭經濟狀況不同而有差異，本節將針對「心的傳遞」、「避免師生對立」、「真心喜歡學生」、「讀懂學生的心」、「傾聽」、「發現學生潛在美」、「陪伴成長」、「學習指導」、「生活關懷」、「情感交流」、「引導成效」、「人際關係」、「參與活動」、「時間安排」、「生活目標」、「行爲成熟」、「情緒穩定」、「自我概念」及「自我接納」，這 19 個構面，計算不同家庭經濟狀況在各構面的平均數，並檢定其平均數是否相等，其結果顯示於表 4.11，家庭經濟富裕與其他人數皆不到 30 人，因此不予採計計算。

表 4.11: 學生家庭經濟狀況對各構面之差異性分析

問卷選項	小康	普通	檢定統計量
心的傳遞	4.19(0.63)	4.17(0.61)	0.40(0.68)
避免師生對立	3.70(0.70)	3.74(0.70)	-0.64(0.51)
真心喜歡學生	4.01(0.67)	4.01(0.71)	-0.05(0.95)
讀懂學生的心	3.82(0.78)	3.90(0.70)	-1.09(0.27)
傾聽	3.56(0.79)	3.55(0.75)	0.02(0.97)
發現學生潛在美	4.09(0.65)	4.09(0.68)	0.01(0.98)
陪伴成長	3.97(0.69)	3.98(0.69)	-0.18(0.85)
學習指導	3.32(0.63)	3.24(0.69)	1.30(0.19)
生活關懷	3.55(0.79)	3.52(0.79)	0.40(0.68)
情感交流	3.20(0.82)	3.16(0.76)	0.52(0.60)
引導成效	3.82(0.70)	3.84(0.76)	-0.25(0.80)
人際關係	3.71(0.70)	3.61(0.79)	1.31(0.19)
參與活動	3.93(0.77)	3.95(0.77)	-0.16(0.87)
時間安排	3.49(0.76)	3.30(0.73)	2.60(0.00)**
生活目標	4.00(0.69)	3.89(0.81)	1.40(0.16)
行爲成熟	3.96(0.66)	3.83(0.72)	1.82(0.06)
情緒穩定	3.65(0.74)	3.63(0.77)	0.17(0.86)
自我概念	3.72(0.71)	3.61(0.74)	1.43(0.15)
自我接納	3.84(0.74)	3.76(0.78)	1.03(0.30)

註：小康與普通表格內的數字，在小括弧上方爲平均數，小括弧內爲標準差。在檢定統計量表格內的數字，小括弧上方爲t值，小括弧內爲機率值。**代表在5%的顯著水準之下，拒絕平均數相等的虛無假設。

在「心的傳遞」構面中，此構面 t 統計量爲0.40，對應之 p 值爲0.68，大於5%的顯著水準，

表示無法拒絕家庭經濟小康學生的平均數等於經濟普通學生的平均數的虛無假設，由此而得知，在導師心的傳遞上，學生的家庭經濟小康或普通，在感受上並無顯著差異。

在「避免師生對立」構面中，此構面 t 統計量為-0.64，對應之 p 值為0.51，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕家庭經濟小康學生的平均數等於經濟普通學生的平均數的虛無假設，由此而得知，在導師避免師生對立上，學生的家庭經濟小康或普通，在感受上並無顯著差異。

在「真心喜歡學生」構面中，此構面 t 統計量為-0.05，對應之 p 值為0.95，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕家庭經濟小康學生的平均數等於經濟普通學生的平均數的虛無假設，由此而得知，在導師真心喜歡學生上，學生的家庭經濟小康或普通，在感受上並無顯著差異。

在「讀懂學生的心」構面中，此構面 t 統計量為-1.09，對應之 p 值為0.27，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕家庭經濟小康學生的平均數等於經濟普通學生的平均數的虛無假設，由此而得知，在導師讀懂學生的心上，學生的家庭經濟小康或普通，在感受上並無顯著差異。

在「傾聽」構面中，此構面 t 統計量為0.02，對應之 p 值為0.97，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕家庭經濟小康學生的平均數等於經濟普通學生的平均數的虛無假設，由此而得知，在導師傾聽上，學生的家庭經濟小康或普通，在感受上並無顯著差異。

在「發現學生潛在的美」構面中，構面 t 統計量為0.01，對應之 p 值為0.98，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕家庭經濟小康學生的平均數等於經濟普通學生的平均數的虛無假設，由此而得知，在導師發現學生潛在美上，學生的家庭經濟小康或普通，在感受上並無顯著差異。

在「陪伴成長」構面中，此構面 t 統計量為-0.18，對應之 p 值為0.85，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕家庭經濟小康學生的平均數等於經濟普通學生的平均數的虛無假設，由此而得知，在導師陪伴成長上，學生的家庭經濟小康或普通，在感受上並無顯著差異。

在「學習指導」構面中，此構面 t 統計量為1.30，對應之 p 值為0.19，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕家庭經濟小康學生的平均數等於經濟普通學生的平均數的虛無假設，由此而得知，在學習指導的師生互動中，學生家庭經濟小康或普通並無顯著差異。

在「生活關懷」構面中，此構面 t 統計量為0.40，對應之 p 值為0.68，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕家庭經濟小康學生的平均數等於經濟普通學生的平均數的虛無假設，由此而得知，在生活關懷的師生互動中，學生家庭經濟小康或普通並無顯著差異。

在「情感交流」構面中，此構面 t 統計量為0.52，對應之 p 值為0.60，大於5%的顯著水準，

表示無法拒絕家庭經濟小康學生的平均數等於經濟普通學生的平均數的虛無假設，由此而得知，在情感交流的師生互動中，學生家庭經濟小康或普通並無顯著差異。

在「引導成效」構面中，此構面 t 統計量為-0.25，對應之 p 值為0.80，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕家庭經濟小康學生的平均數等於經濟普通學生的平均數的虛無假設，由此而得知，在師生互動的引導成效上，學生家庭經濟小康或普通並無顯著差異。

在「人際關係」構面中，此構面 t 統計量為1.31，對應之 p 值為0.19，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕家庭經濟小康學生的平均數等於經濟普通學生的平均數的虛無假設，由此而得知，在生活適應的人際關係上，學生家庭經濟小康或普通，在表現上並無顯著差異。

在「參與活動」構面中，此構面 t 統計量為-0.16，對應之 p 值為0.87，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕家庭經濟小康學生的平均數等於經濟普通學生的平均數的虛無假設，由此而得知，在生活適應的參與活動上，學生家庭經濟小康或普通，在表現上並無顯著差異。

在「時間安排」構面中，此構面 t 統計量為2.60，對應之 p 值為0.00，小於5%的顯著水準，因此拒絕家庭經濟小康學生的平均數等於經濟普通學生的平均數的虛無假設，由於本研究中家庭經濟小康的學生平均數大於經濟普通的學生平均數，由此而知生活適應的時間安排上，學生家庭經濟小康的表現比經濟普通的表現還好。

在「生活目標」構面中，此構面 t 統計量為1.40，對應之 p 值為0.16，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕家庭經濟小康學生的平均數等於經濟普通學生的平均數的虛無假設，由此而得知，在生活適應的生活目標上，學生家庭經濟小康或普通，在表現上並無顯著差異。

在「行為成熟」構面中，此構面 t 統計量為1.82，對應之 p 值為0.06，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕家庭經濟小康學生的平均數等於經濟普通學生的平均數的虛無假設，由此而得知，在生活適應的行為成熟上，學生家庭經濟小康或普通，在表現上並無顯著差異。

在「情緒穩定」構面中，此構面 t 統計量為0.17，對應之 p 值為0.86，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕家庭經濟小康學生的平均數等於經濟普通學生的平均數的虛無假設，由此而得知，在生活適應的情緒穩定上，學生家庭經濟小康或普通，在表現上並無顯著差異。

在「自我概念」構面中，此構面 t 統計量為1.43，對應之 p 值為0.15，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕家庭經濟小康學生的平均數等於經濟普通學生的平均數的虛無假設，由此而得知，在生活適應的自我概念上，學生家庭經濟小康或普通，在表現上並無顯著差異。

在「自我接納」構面中，此構面 t 統計量為 1.03，對應之 p 值為 0.30，大於 5% 的顯著水準，表示無法拒絕家庭經濟小康學生的平均數等於經濟普通學生的平均數的虛無假設，由此而得知，在生活適應的自我接納上，學生家庭經濟小康或普通，在表現上並無顯著差異。

4.4.5 學生有無社區服務經驗對各構面之差異性分析

為了分析青少年在「學生感受導師關愛」、「師生互動」及「青少年生活適應能力」方面是否會因學生有無社區服務經驗而有差異，本節將針對「心的傳遞」、「避免師生對立」、「真心喜歡學生」、「讀懂學生的心」、「傾聽」、「發現學生潛在美」、「陪伴成長」、「學習指導」、「生活關懷」、「情感交流」、「引導成效」、「人際關係」、「參與活動」、「時間安排」、「生活目標」、「行為成熟」、「情緒穩定」、「自我概念」及「自我接納」，這 19 個構面，計算有無社區服務經驗的學生在各構面的平均數，並檢定其平均數是否相等，其結果顯示於表 4.12。

在「心的傳遞」構面中，此構面 t 統計量為 1.34，對應之 p 值為 0.18，大於 5% 的顯著水準，表示無法拒絕有社區服務經驗的學生平均數等於沒有服務經驗的學生平均數的虛無假設，由此而得知，在導師心的傳遞的感受上，有無社區服務經驗的學生並無顯著差異。

在「避免師生對立」構面中，此構面 t 統計量為 -0.66，對應之 p 值為 0.50，大於 5% 的顯著水準，表示無法拒絕有社區服務經驗的學生平均數等於沒有服務經驗的學生平均數的虛無假設，由此而得知，在導師避免師生對立的感受上，有無社區服務經驗的學生並無顯著差異。

在「真心喜歡學生」構面中，此構面 t 統計量為 -0.54，對應之 p 值為 0.58，大於 5% 的顯著水準，表示無法拒絕有社區服務經驗的學生平均數等於沒有服務經驗的學生平均數的虛無假設，由此而得知，在導師真心喜歡學生的感受上，有無社區服務經驗的學生並無顯著差異。

在「讀懂學生的心」構面中，此構面 t 統計量為 -2.08，對應之 p 值為 0.03，小於 5% 的顯著水準，所以拒絕有社區服務經驗的學生平均數等於沒有服務經驗的學生平均數的虛無假設，由於本研究中，沒有社區服務經驗的學生的平均數大於有服務經驗的學生平均數，由此而得知，在導師讀懂學生的心的感受上，沒有社區服務經驗的學生大於有社區服務經驗的學生。

在「傾聽」構面中，此構面 t 統計量為 -0.39，對應之 p 值為 0.69，大於 5% 的顯著水準，表示無法拒絕有社區服務經驗的學生平均數等於沒有服務經驗的學生平均數的虛無假設，由此而得知，在導師能傾聽的感受上，有無社區服務經驗的學生並無顯著差異。

表 4.12: 學生有無社區服務經驗對各構面之差異性分析

問卷選項	有經驗	沒有經驗	檢定統計量
心的傳遞	4.22(0.60)	4.14(0.63)	1.34(0.18)
避免師生對立	3.71(0.72)	3.75(0.68)	-0.66(0.50)
真心喜歡學生	4.00(0.71)	4.03(0.68)	-0.54(0.58)
讀懂學生的心	3.81(0.76)	3.94(0.68)	-2.08(0.03)**
傾聽	3.54(0.79)	3.57(0.75)	-0.39(0.69)
發現學生潛在美	4.09(0.65)	4.10(0.67)	-0.08(0.93)
陪伴成長	3.94(0.69)	4.02(0.69)	-1.24(0.21)
學習指導	3.27(0.68)	3.26(0.67)	0.28(0.77)
生活關懷	3.55(0.78)	3.52(0.80)	0.47(0.63)
情感交流	3.23(0.77)	3.14(0.79)	1.18(0.23)
引導成效	3.87(0.73)	3.80(0.74)	1.15(0.25)
人際關係	3.60(0.75)	3.66(0.78)	-0.85(0.39)
參與活動	3.98(0.75)	3.91(0.77)	1.00(0.31)
時間安排	3.36(0.74)	3.35(0.75)	0.17(0.86)
生活目標	3.98(0.78)	3.89(0.77)	1.23(0.21)
行為成熟	3.84(0.70)	3.91(0.71)	-1.19(0.23)
情緒穩定	3.62(0.74)	3.65(0.78)	-0.37(0.70)
自我概念	3.64(0.77)	3.65(0.71)	-0.21(0.83)
自我接納	3.76(0.78)	3.79(0.76)	-0.45(0.64)

註: 有經驗與沒有經驗在表格內的數字, 在小括弧上方為平均數, 小括弧內為標準差。在檢定統計量表格內的數字, 小括弧上方為t值, 小括弧內為機率值。**代表在5%的顯著水準之下, 拒絕平均數相等的虛無假設。

在「發現學生潛在的美」構面中，此構面 t 統計量為-0.08，對應之 p 值為0.93，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕有社區服務經驗的學生平均數等於沒有服務經驗的學生平均數的虛無假設，由此而得知，在導師能發現學生潛在的美的感受上，有無社區服務經驗的學生並無顯著差異。

在「陪伴成長」構面中，此構面 t 統計量為-1.24，對應之 p 值為0.21，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕有社區服務經驗的學生平均數等於沒有服務經驗的學生平均數的虛無假設，由此而得知，在導師能陪伴成長的感受上，有無社區服務經驗的學生並無顯著差異。

在「學習指導」構面中，此構面 t 統計量為0.28，對應之 p 值為0.77，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕有社區服務經驗的學生平均數等於沒有服務經驗的學生平均數的虛無假設，由此而得知，在學習指導的師生互動中，有無社區服務經驗的學生並無顯著差異。

在「生活關懷」構面中，此構面 t 統計量為0.47，對應之 p 值為0.63，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕有社區服務經驗的學生平均數等於沒有服務經驗的學生平均數的虛無假設，由此而得知，在生活關懷的師生互動中，有無社區服務經驗的學生並無顯著差異。

在「情感交流」構面中，此構面 t 統計量為1.18，對應之 p 值為0.23，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕有社區服務經驗的學生平均數等於沒有服務經驗的學生平均數的虛無假設，由此而得知，在情感交流的師生互動中，有無社區服務經驗的學生並無顯著差異。

在「引導成效」構面中，此構面 t 統計量為1.15，對應之 p 值為0.25，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕有社區服務經驗的學生平均數等於沒有服務經驗的學生平均數的虛無假設，由此而得知，在引導成效的師生互動中，有無社區服務經驗的學生並無顯著差異。

在「人際關係」構面中，此構面 t 統計量為-0.85，對應之 p 值為0.39，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕有社區服務經驗的學生平均數等於沒有服務經驗的學生平均數的虛無假設，由此而得知，在生活適應的人際關係上，有無社區服務經驗的學生在表現上並無顯著差異。

在「參與活動」構面中此構面 t 統計量為1.00，對應之 p 值為0.31，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕有社區服務經驗的學生平均數等於沒有服務經驗的學生平均數的虛無假設，由此而得知，在生活適應的參與活動上，有無社區服務經驗的學生在表現上並無顯著差異。

在「時間安排」構面中，此構面 t 統計量為0.17，對應之 p 值為0.86，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕有社區服務經驗的學生平均數等於沒有服務經驗的學生平均數的虛無假設，由此

而得知,在生活適應的時間安排上,有無社區服務經驗的學生在表現上並無顯著差異。

在「生活目標」構面中,此構面 t 統計量為 1.23,對應之 p 值為 0.21,大於 5% 的顯著水準,表示無法拒絕有社區服務經驗的學生平均數等於沒有服務經驗的學生平均數的虛無假設,由此而得知,在生活適應的生活目標的上,有無社區服務經驗的學生在表現上並無顯著差異。

在「行為成熟」構面中,此構面 t 統計量為 -1.19,對應之 p 值為 0.23,大於 5% 的顯著水準,表示無法拒絕有社區服務經驗的學生平均數等於沒有服務經驗的學生平均數的虛無假設,由此而得知,在生活適應的行為成熟上,有無社區服務經驗的學生在表現上並無顯著差異。

在「情緒穩定」構面中,此構面 t 統計量為 -0.37,對應之 p 值為 0.70,大於 5% 的顯著水準,表示無法拒絕有社區服務經驗的學生平均數等於沒有服務經驗的學生平均數的虛無假設,由此而得知,在生活適應的情緒穩定上,有無社區服務經驗的學生在表現上並無顯著差異。

在「自我概念」構面中,此構面 t 統計量為 -0.21,對應之 p 值為 0.83,大於 5% 的顯著水準,表示無法拒絕有社區服務經驗的學生平均數等於沒有服務經驗的學生平均數的虛無假設,由此而得知,在生活適應的自我概念上,有無社區服務經驗的學生在表現上並無顯著差異。

在「自我接納」構面中,此構面 t 統計量為 -0.45,對應之 p 值為 0.64,大於 5% 的顯著水準,表示無法拒絕有社區服務經驗的學生平均數等於沒有服務經驗的學生平均數的虛無假設,由此而得知,在生活適應的自我接納上,有無社區服務經驗的學生在表現上並無顯著差異。

4.4.6 學生是否曾經擔任班級幹部對各構面之差異性分析

學生是否曾經為了分析青少年在「學生感受導師關愛」、「師生互動」及「青少年生活適應能力」方面是否會因學生有無擔任班級幹部經驗而有差異,本節將針對「心的傳遞」、「避免師生對立」、「真心喜歡學生」、「讀懂學生的心」、「傾聽」、「發現學生潛在美」、「陪伴成長」、「學習指導」、「生活關懷」、「情感交流」、「引導成效」、「人際關係」、「參與活動」、「時間安排」、「生活目標」、「行為成熟」、「情緒穩定」、「自我概念」及「自我接納」,這 19 個構面,計算有無擔任班級幹部經驗的學生在各構面的平均數,並檢定其平均數是否相等,其結果顯示於表 4.13。

在「心的傳遞」構面中,此構面 t 統計量為 0.71,對應之 p 值為 0.47,大於 5% 的顯著水準,表示無法拒絕曾經擔任幹部的學生平均數等於不曾擔任幹部的學生平均數的虛無假設,由此而得知,在導師心的傳遞的感受上,是否曾經擔任班級幹部的學生並無顯著差異。

表 4.13: 學生是否曾經擔任班級幹部對各構面之差異性分析

問卷選項	曾擔任	不曾擔任	檢定統計量
心的傳遞	4.19(0.61)	4.13(0.63)	0.71(0.47)
避免師生對立	3.74(0.70)	3.68(0.68)	0.68(0.49)
真心喜歡學生	4.03(0.69)	3.92(0.69)	1.27(0.20)
讀懂學生的心	3.88(0.73)	3.84(0.71)	0.51(0.60)
傾聽	3.58(0.77)	3.45(0.77)	1.28(0.19)
發現學生潛在美	4.12(0.66)	3.95(0.69)	1.93(0.05)
陪伴成長	3.99(0.68)	3.95(0.73)	0.43(0.66)
學習指導	3.28(0.67)	3.14(0.68)	1.59(0.11)
生活關懷	3.55(0.79)	3.46(0.75)	0.89(0.37)
情感交流	3.19(0.79)	3.14(0.74)	0.55(0.57)
引導成效	3.85(0.74)	3.72(0.73)	1.38(0.16)
人際關係	3.65(0.76)	3.55(0.84)	0.96(0.33)
參與活動	3.98(0.77)	3.75(0.71)	2.28(0.02)**
時間安排	3.36(0.74)	3.32(0.76)	0.39(0.69)
生活目標	3.96(0.78)	3.76(0.72)	1.93(0.05)
行為成熟	3.90(0.70)	3.73(0.69)	1.83(0.06)
情緒穩定	3.63(0.76)	3.69(0.79)	-0.64(0.51)
自我概念	3.65(0.73)	3.59(0.78)	0.65(0.51)
自我接納	3.78(0.77)	3.75(0.74)	0.33(0.73)

註：曾擔任與不曾擔任表格內的數字，在小括弧上方為平均數，小括弧內為標準差。在檢定統計量表格內的數字，小括弧上方為t值，小括弧內為機率值。**代表在5%的顯著水準之下，拒絕平均數相等的虛無假設。

在「避免師生對立」構面中, 此構面 t 統計量為 0.68, 對應之 p 值為 0.49, 大於 5% 的顯著水準, 表示無法拒絕曾經擔任幹部的學生平均數等於不曾擔任幹部的學生平均數的虛無假設, 由此而得知, 在導師避免師生對立的感受上, 是否曾經擔任班級幹部的學生並無顯著差異。

在「真心喜歡學生」構面中, 此構面 t 統計量為 1.27, 對應之 p 值為 0.20, 大於 5% 的顯著水準, 表示無法拒絕曾經擔任幹部的學生平均數等於不曾擔任幹部的學生平均數的虛無假設, 由此而得知, 在導師真心喜歡學生的感受上, 是否曾經擔任班級幹部的學生並無顯著差異。

在「讀懂學生的心」構面中, 此構面 t 統計量為 0.51, 對應之 p 值為 0.60, 大於 5% 的顯著水準, 表示無法拒絕曾經擔任幹部的學生平均數等於不曾擔任幹部的學生平均數的虛無假設, 由此而得知, 在導師讀懂學生的心的感受上, 是否曾經擔任班級幹部的學生並無顯著差異。

在「傾聽」構面中, 此構面 t 統計量為 1.28, 對應之 p 值為 0.19, 大於 5% 的顯著水準, 表示無法拒絕曾經擔任幹部的學生平均數等於不曾擔任幹部的學生平均數的虛無假設, 由此而得知, 在導師能傾聽的感受上, 是否曾經擔任班級幹部的學生並無顯著差異。

在「發現學生潛在美」構面中, 此構面 t 統計量為 1.93, 對應之 p 值為 0.05, 等於 5% 的顯著水準, 表示無法拒絕曾經擔任幹部的學生平均數等於不曾擔任幹部的學生平均數的虛無假設, 由此而得知, 在導師發現學生潛在美的感受上, 是否曾經擔任班級幹部的學生並無顯著差異。

在「陪伴成長」構面中, 此構面 t 統計量為 0.43, 對應之 p 值為 0.66, 大於 5% 的顯著水準, 表示無法拒絕曾經擔任幹部的學生平均數等於不曾擔任幹部的學生平均數的虛無假設, 由此而得知, 在導師陪伴成長的感受上, 是否曾經擔任班級幹部的學生並無顯著差異。

在「學習指導」構面中, 此構面 t 統計量為 1.59, 對應之 p 值為 0.11, 大於 5% 的顯著水準, 表示無法拒絕曾經擔任幹部的學生平均數等於不曾擔任幹部的學生平均數的虛無假設, 由此而得知, 在學習指導的師生互動中, 是否曾經擔任班級幹部的學生並無顯著差異。

在「生活關懷」構面中, 此構面 t 統計量為 0.89, 對應之 p 值為 0.37, 大於 5% 的顯著水準, 表示無法拒絕曾經擔任幹部的學生平均數等於不曾擔任幹部的學生平均數的虛無假設, 由此而得知, 在生活關懷的師生互動中, 是否曾經擔任班級幹部的學生並無顯著差異。

在「情感交流」構面中, 此構面 t 統計量為 0.55, 對應之 p 值為 0.57, 大於 5% 的顯著水準, 表示無法拒絕曾經擔任幹部的學生平均數等於不曾擔任幹部的學生平均數的虛無假設, 由此而得知, 在情感交流的師生互動中, 是否曾經擔任班級幹部的學生並無顯著差異。

在「引導成效」構面中, 此構面 t 統計量為 1.38, 對應之 p 值為 0.16, 大於 5% 的顯著水準, 表示無法拒絕曾經擔任幹部的學生平均數等於不曾擔任幹部的學生平均數的虛無假設, 由此而得知, 在師生互動的引導成效上, 是否曾經擔任班級幹部的學生並無顯著差異。

在「人際關係」構面中, 此構面 t 統計量為 0.96, 對應之 p 值為 0.33, 大於 5% 的顯著水準, 表示無法拒絕曾經擔任幹部的學生平均數等於不曾擔任幹部的學生平均數的虛無假設, 由此而得知, 在生活適應中的人際關係表現上, 是否曾經擔任班級幹部的學生並無顯著差異。

在「參與活動」構面中, 此構面 t 統計量為 2.28, 對應之 p 值為 0.02, 小於 5% 的顯著水準, 因此拒絕曾經擔任幹部的學生平均數等於不曾擔任幹部的學生平均數的虛無假設, 由於本研究中, 曾經擔任幹部的平均數大於不曾擔任幹部的平均數, 由此而知, 在生活適應中的參與活動表現上, 曾經擔任班級幹部的學生表現大於不曾擔任的學生。

在「時間安排」構面中, 此構面 t 統計量為 0.39, 對應之 p 值為 0.69, 大於 5% 的顯著水準, 表示無法拒絕曾經擔任幹部的學生平均數等於不曾擔任幹部的學生平均數的虛無假設, 由此而得知, 在生活適應中的時間安排表現上, 是否曾經擔任班級幹部的學生並無顯著差異。

在「生活目標」構面中, 此構面 t 統計量為 1.93, 對應之 p 值為 0.05, 等於 5% 的顯著水準, 表示無法拒絕曾經擔任幹部的學生平均數等於不曾擔任幹部的學生平均數的虛無假設, 由此而得知, 在生活適應中的生活目標表現上, 是否曾經擔任班級幹部的學生並無顯著差異。

在「行為成熟」構面中, 此構面 t 統計量為 1.83, 對應之 p 值為 0.06, 大於 5% 的顯著水準, 表示無法拒絕曾經擔任幹部的學生平均數等於不曾擔任幹部的學生平均數的虛無假設, 由此而得知, 在生活適應中的行為成熟表現上, 是否曾經擔任班級幹部的學生並無顯著差異。

在「情緒穩定」構面中, 此構面 t 統計量為 -0.64, 對應之 p 值為 0.51, 大於 5% 的顯著水準, 表示無法拒絕曾經擔任幹部的學生平均數等於不曾擔任幹部的學生平均數的虛無假設, 由此而得知, 在生活適應中的情緒穩定表現上, 是否曾經擔任班級幹部的學生並無顯著差異。

在「自我概念」構面中, 此構面 t 統計量為 0.65, 對應之 p 值為 0.51, 大於 5% 的顯著水準, 表示無法拒絕曾經擔任幹部的學生平均數等於不曾擔任幹部的學生平均數的虛無假設, 由此而得知, 在生活適應中的自我概念表現上, 是否曾經擔任班級幹部的學生並無顯著差異。

在「自我接納」構面中, 此構面 t 統計量為 0.33, 對應之 p 值為 0.73, 大於 5% 的顯著水準, 表示無法拒絕曾經擔任幹部的學生平均數等於不曾擔任幹部的學生平均數的虛無假設, 由此而

得知, 在生活適應中的自我接納表現上, 是否曾經擔任班級幹部的學生並無顯著差異。

4.4.7 學生母親之國籍對各構面之差異性分析

爲了分析青少年在「學生感受導師關愛」、「師生互動」及「青少年生活適應能力」方面是否會因母親爲外國籍而有差異, 本節將針對「心的傳遞」、「避免師生對立」、「真心喜歡學生」、「讀懂學生的心」、「傾聽」、「發現學生潛在美」、「陪伴成長」、「學習指導」、「生活關懷」、「情感交流」、「引導成效」、「人際關係」、「參與活動」、「時間安排」、「生活目標」、「行爲成熟」、「情緒穩定」、「自我概念」及「自我接納」, 這 19 個構面, 計算母親爲本國籍與外國籍的學生在各構面的平均數, 並檢定其平均數是否相等, 其結果顯示於表 4.14。

表 4.14: 學生母親之國籍對各構面之差異性分析

問卷選項	本國籍	外國籍	檢定統計量
心的傳遞	4.17(0.62)	4.26(0.63)	-0.80(0.42)
避免師生對立	3.71(0.69)	3.94(0.73)	-1.79(0.73)
真心喜歡學生	4.01(0.70)	4.13(0.62)	-0.98(0.32)
讀懂學生的心	3.86(0.73)	4.12(0.59)	-2.01(0.04)**
傾聽	3.53(0.76)	3.94(0.77)	-2.96(0.00)**
發現學生潛在美	4.09(0.66)	4.20(0.74)	-0.92(0.35)
陪伴成長	3.97(0.69)	4.10(0.70)	-1.02(0.30)
學習指導	3.25(0.67)	3.50(0.71)	-2.06(0.04)**
生活關懷	3.52(0.78)	3.71(0.91)	-1.30(0.19)
情感交流	3.17(0.78)	3.43(0.73)	-1.85(0.06)
引導成效	3.83(0.74)	3.93(0.65)	-0.73(0.46)
人際關係	3.62(0.78)	3.84(0.60)	-1.58(0.11)
參與活動	3.93(0.77)	4.08(0.69)	-1.02(0.30)
時間安排	3.35(0.76)	3.40(0.56)	-0.37(0.71)
生活目標	3.92(0.79)	4.14(0.60)	-1.56(0.11)
行爲成熟	3.88(0.71)	3.91(0.64)	-0.29(0.76)
情緒穩定	3.62(0.77)	3.80(0.62)	-1.30(0.19)
自我概念	3.64(0.75)	3.74(0.60)	-0.74(0.45)
自我接納	3.77(0.77)	3.94(0.72)	-1.28(0.19)

註: 本國籍與外國籍在表格內的數字, 在小括弧上方爲平均數, 小括弧內爲標準差。在檢定統計量表格內的數字, 小括弧上方爲t值, 小括弧內爲機率值。**代表在5%的顯著水準之下, 拒絕平均數相等的虛無假設。

在「心的傳遞」構面中, 此構面 t 統計量爲-0.80, 對應之 p 值爲0.42, 大於5%的顯著水準,

表示無法拒絕學生母親為本國籍的平均數等於學生母親為外國籍的平均數的虛無假設，由此而得知，在導師心的傳遞感受上，母親是否為本國籍的學生並無顯著差異。

在「避免師生對立」構面中，此構面 t 統計量為-1.79，對應之 p 值為0.73，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕學生母親為本國籍的平均數等於學生母親為外國籍的平均數的虛無假設，由此而得知，在導師避免師生對立的感受上，母親是否為本國籍的學生並無顯著差異。

在「真心喜歡學生」構面中，此構面 t 統計量為-0.98，對應之 p 值為0.32，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕學生母親為本國籍的平均數等於學生母親為外國籍的平均數的虛無假設，由此而得知，在導師真心喜歡學生的感受上，母親是否為本國籍的學生並無顯著差異。

在「讀懂學生的心」構面中，此構面 t 統計量為-2.01，對應之 p 值為0.04，小於5%的顯著水準，因此拒絕學生母親為本國籍的平均數等於學生母親為外國籍的平均數的虛無假設，由於本研究中，學生母親為外國籍的平均數大於本國籍的平均數，由此而得知，在導師讀懂學生的心的感受上，母親為外國籍的學生其感受大於母親為本國籍的學生。

在「傾聽」構面中，此構面 t 統計量為-2.96，對應之 p 值為0.00，小於5%的顯著水準，因此拒絕學生母親為本國籍的平均數等於學生母親為外國籍的平均數的虛無假設，由於本研究中，學生母親為外國籍的平均數大於本國籍的平均數，由此而得知，在導師能傾聽的感受上，母親為外國籍的學生其感受大於母親為本國籍的學生。

在「發現學生潛在美」構面中，此構面 t 統計量為-0.92，對應之 p 值為0.35，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕學生母親為本國籍的平均數等於學生母親為外國籍的平均數的虛無假設，由此而得知，在導師發現學生潛在美的感受上，母親是否為本國籍的學生並無顯著差異。

在「陪伴成長」構面中，此構面 t 統計量為-1.02，對應之 p 值為0.30，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕學生母親為本國籍的平均數等於學生母親為外國籍的平均數的虛無假設，由此而得知，在導師陪伴成長的感受上，母親是否為本國籍的學生並無顯著差異。

在「學習指導」構面中，此構面 t 統計量為-2.06，對應之 p 值為0.04，小於5%的顯著水準，所以拒絕學生母親為本國籍的平均數等於學生母親為外國籍的平均數的虛無假設，由於本研究中，學生母親為外國籍的平均數大於本國籍的平均數，由此而得知，在學習指導上，母親為外國籍的學生其師生互動大於母親為本國籍的學生。

在「生活關懷」構面中，此構面 t 統計量為-1.30，對應之 p 值為0.19，大於5%的顯著水準，

表示無法拒絕學生母親為本國籍的平均數等於學生母親為外國籍的平均數的虛無假設，由此而得知，在生活關懷的師生互動中，母親是否為本國籍的學生並無顯著差異。

在「情感交流」構面中，此構面 t 統計量為-1.85，對應之 p 值為 0.06，大於 5% 的顯著水準，表示無法拒絕學生母親為本國籍的平均數等於學生母親為外國籍的平均數的虛無假設，由此而得知，在情感交流的師生互動中，母親是否為本國籍的學生並無顯著差異。

在「引導成效」構面中，此構面 t 統計量為-0.73，對應之 p 值為 0.46，大於 5% 的顯著水準，表示無法拒絕學生母親為本國籍的平均數等於學生母親為外國籍的平均數的虛無假設，由此而得知，在師生互動中的引導成效，母親是否為本國籍的學生並無顯著差異。

在「人際關係」構面中，此構面 t 統計量為-1.58，對應之 p 值為 0.11，大於 5% 的顯著水準，表示無法拒絕學生母親為本國籍的平均數等於學生母親為外國籍的平均數的虛無假設，由此而得知，在生活適應中的人際關係表現上，母親是否為本國籍的學生並無顯著差異。

在「參與活動」構面中，此構面 t 統計量為-1.02，對應之 p 值為 0.30，大於 5% 的顯著水準，表示無法拒絕學生母親為本國籍的平均數等於學生母親為外國籍的平均數的虛無假設，由此而得知，在生活適應中的參與活動表現中，母親是否為本國籍的學生並無顯著差異。

在「時間安排」構面中，此構面 t 統計量為-0.37，對應之 p 值為 0.71，大於 5% 的顯著水準，表示無法拒絕學生母親為本國籍的平均數等於學生母親為外國籍的平均數的虛無假設，由此而得知，在生活適應中的時間安排表現上，母親是否為本國籍的學生並無顯著差異。

在「生活目標」構面中，此構面 t 統計量為-1.56，對應之 p 值為 0.11，大於 5% 的顯著水準，表示無法拒絕學生母親為本國籍的平均數等於學生母親為外國籍的平均數的虛無假設，由此而得知，在生活適應中的生活目標表現上，母親是否為本國籍的學生並無顯著差異。

在「行為成熟」構面中，此構面 t 統計量為-0.29，對應之 p 值為 0.76，大於 5% 的顯著水準，表示無法拒絕學生母親為本國籍的平均數等於學生母親為外國籍的平均數的虛無假設，由此而得知，在生活適應中的行為成熟表現上，母親是否為本國籍的學生並無顯著差異。

在「情緒穩定」構面中，此構面 t 統計量為-1.30，對應之 p 值為 0.19，大於 5% 的顯著水準，表示無法拒絕學生母親為本國籍的平均數等於學生母親為外國籍的平均數的虛無假設，由此而得知，在生活適應中的情緒穩定表現中，母親是否為本國籍的學生並無顯著差異。

在「自我概念」構面中，此構面 t 統計量為-0.74，對應之 p 值為 0.45，大於 5% 的顯著水準，

表示無法拒絕學生母親為本國籍的平均數等於學生母親為外國籍的平均數的虛無假設，由此而得知，在生活適應中的自我概念表現上，母親是否為本國籍的學生並無顯著差異。

在「自我接納」構面中，此構面 t 統計量為-1.28，對應之 p 值為0.19，大於5%的顯著水準，表示無法拒絕學生母親為本國籍的平均數等於學生母親為外國籍的平均數的虛無假設，由此而得知，在生活適應中的自我接納表現上，母親是否為本國籍的學生並無顯著差異。

4.4.8 學生就讀年級對各構面之差異性分析

本研究以 ANOVA 檢驗學生就讀不同年級，對各構面之差異性分析，結果顯示於表 4.15。

表 4.15: 學生就讀年級對各構面之差異性分析

問卷選項	國一 (1)	國二 (2)	國三 (3)	F 值	事後檢定
心的傳遞	4.40(0.45)	4.20(0.59)	4.10(0.66)	5.29(0.00)**	(1) > (3)
避免師生對立	4.19(0.54)	3.78(0.69)	3.57(0.67)	19.73(0.00)**	(1) > (2) > (3)
真心喜歡學生	4.30(0.53)	4.06(0.70)	3.91(0.70)	7.54(0.00)**	(1) > (3)
讀懂學生的心	4.28(0.63)	3.93(0.71)	3.72(0.71)	14.84(0.00)**	(1) > (2) > (3)
傾聽	3.80(0.68)	3.68(0.80)	3.38(0.72)	11.36(0.00)**	(1),(2) > (3)
發現學生潛在美	4.35(0.59)	4.16(0.66)	3.97(0.66)	8.91(0.00)**	(1),(2) > (3)
陪伴成長	4.27(0.62)	4.02(0.71)	3.87(0.66)	7.87(0.00)**	(1) > (3)
學習指導	3.54(0.67)	3.31(0.71)	3.15(0.62)	7.99(0.00)**	(1) > (3)
生活關懷	3.82(0.76)	3.65(0.75)	3.35(0.79)	12.14(0.00)**	(1),(2) > (3)
情感交流	3.61(0.75)	3.27(0.84)	2.99(0.67)	16.94(0.00)**	(1) > (2) > (3)
引導成效	4.19(0.64)	3.89(0.71)	3.69(0.75)	11.73(0.00)**	(1) > (2) > (3)
人際關係	3.83(0.73)	3.71(0.75)	3.52(0.79)	5.48(0.00)**	(1),(2) > (3)
參與活動	3.99(0.77)	4.03(0.75)	3.85(0.77)	3.15(0.04)**	(2) > (3)
時間安排	3.77(0.76)	3.41(0.74)	3.21(0.70)	13.56(0.00)**	(1) > (2) > (3)
生活目標	3.96(0.73)	4.01(0.72)	3.85(0.84)	2.32(0.09)	
行為成熟	4.06(0.70)	3.92(0.69)	3.79(0.70)	3.69(0.02)**	
情緒穩定	3.88(0.85)	3.64(0.78)	3.57(0.71)	3.55(0.02)**	(1) > (3)
自我概念	3.87(0.68)	3.69(0.77)	3.54(0.71)	4.98(0.00)**	(1) > (3)
自我接納	3.95(0.69)	3.87(0.76)	3.65(0.78)	5.84(0.00)**	(1),(2) > (3)

註：在國一、國二、國三的表格內的數字，在小括弧上方為平均數，小括弧內為標準差。在檢定統計量表格內的數字，小括弧上方為 t 值，小括弧內為機率值。**代表在5%的顯著水準之下，拒絕平均數相等的虛無假設。

在「心的傳遞」的構面上， F 值為5.29，對應之 p 值為0.00，小於5%的顯著水準，因此拒絕就讀不同年級的學生其平均數相等的虛無假設，顯示導師「心的傳遞」在不同年級的學生感受上

有顯著差異，且國一學生在感受上比國三還大。

在「避免師生對立」的構面上，F 值為 19.73，對應之 p 值為 0.00，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕就讀不同年級的學生其平均數相等的虛無假設，顯示導師避免師生對立中，在不同年級的學生感受上有顯著差異，且國一學生大於國二學生，國二學生又大於國三學生。

在「真心喜歡學生」的構面上，F 值為 7.54，對應之 p 值為 0.00，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕就讀不同年級的學生其平均數相等的虛無假設，顯示導師「真心喜歡學生」在不同年級的學生感受上有顯著差異，且國一學生在感受上比國三還大。

在「讀懂學生的心」的構面上，F 值為 14.84，對應之 p 值為 0.00，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕就讀不同年級的學生其平均數相等的虛無假設，顯示導師「讀懂學生的心」在不同年級的學生感受上有顯著差異，且國一學生大於國二學生，國二學生也大於國三學生。

在「傾聽」的構面上，F 值為 11.36，對應之 p 值為 0.00，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕就讀不同年級的學生其平均數相等的虛無假設，顯示導師能「傾聽」在不同年級的學生感受上有顯著差異，且國一學生大於國三學生，國二學生又大於國三學生。

在「發現學生潛在美」的構面上，F 值為 8.91，對應之 p 值為 0.00，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕就讀不同年級的學生其平均數相等的虛無假設，顯示導師「發現學生潛在美」在不同年級的學生感受上有顯著差異，且國一學生大於國三學生，國二學生也大於國三學生。

在「陪伴成長」的構面上，F 值為 7.87，對應之 p 值為 0.00，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕就讀不同年級的學生其平均數相等的虛無假設，顯示導師能「陪伴成長」在不同年級的學生感受上有顯著差異，且國一學生大於國三學生。

在「學習指導」的構面上，F 值為 7.99，對應之 p 值為 0.00，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕就讀不同年級的學生其平均數相等的虛無假設，顯示在學習指導上，不同年級的學生在師生互動上有顯著差異，且國一學生大於國三學生。

在「生活關懷」的構面上，F 值為 12.14，對應之 p 值為 0.00，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕就讀不同年級的學生其平均數相等的虛無假設，顯示在生活關懷上，不同年級的學生在師生互動上有顯著差異，且國一學生大於國三學生，國二學生也大於國三學生。

在「情感交流」的構面上，F 值為 16.94，對應之 p 值為 0.00，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕就讀不同年級的學生其平均數相等的虛無假設，顯示在情感交流上，不同年級的學生在師生互動

上有顯著差異，且國一學生大於國二學生，國二學生又大於國三學生。

在「引導成效」的構面上，F 值為 11.73，對應之 p 值為 0.00，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕就讀不同年級的學生其平均數相等的虛無假設，顯示在引導成效上，不同年級的學生在師生互動上有顯著差異，且國一學生大於國二學生，國二學生又大於國三學生。

在「人際關係」的構面上，F 值為 5.48，對應之 p 值為 0.00，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕就讀不同年級的學生其平均數相等的虛無假設，顯示在生活適應的人際關係表現上，不同年級的學生有顯著差異，且國一學生大於國三學生，國二學生也大於國三學生。

在「參與活動」的構面上，F 值為 3.15，對應之 p 值為 0.04，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕就讀不同年級的學生其平均數相等的虛無假設，顯示在生活適應的參與活動表現上，不同年級的學生有顯著差異，且國二學生大於國三學生。

在「時間安排」的構面上，F 值為 13.56，對應之 p 值為 0.00，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕就讀不同年級的學生其平均數相等的虛無假設，顯示在生活適應的時間安排表現上，不同年級的學生有顯著差異，且國一學生大於國二學生，國二學生又大於國三學生。

在「生活目標」的構面上，F 值為 2.32，對應之 p 值為 0.09，大於 5% 的顯著水準，因此無法拒絕就讀不同年級的學生其平均數相等的虛無假設，顯示在生活適應的生活目標表現上，不同年級的學生並沒有顯著差異。

「行為成熟」的構面中，F 值為 3.69，對應之 p 值雖然為 0.02，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕就讀不同年級的學生其平均數相等的虛無假設，但經 Scheffe 法事後檢定，結果發現成對組間的平均數差異並沒有達到顯著差異。顯示在生活適應的行為成熟表現上，不同年級的學生並沒有顯著差異。

在「情緒穩定」的構面上，F 值為 3.55，對應之 p 值為 0.02，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕就讀不同年級的學生其平均數相等的虛無假設，顯示在生活適應的情緒穩定表現上，不同年級的學生有顯著差異，且國一學生大於國三學生。

在「自我概念」的構面上，F 值為 4.98，對應之 p 值為 0.00，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕就讀不同年級的學生其平均數相等的虛無假設，顯示在生活適應的自我概念表現上，不同年級的學生有顯著差異，且國一學生大於國三學生。

在「自我接納」的構面上，F 值為 5.84，對應之 p 值為 0.00，小於 5% 的顯著水準，因此拒絕

就讀不同年級的學生其平均數相等的虛無假設，顯示在生活適應的自我接納表現上，不同年級的學生有顯著差異，且國一學生大於國三學生，國二學生也大於國三學生。

4.4.9 父母婚姻狀況對各構面之差異性分析

本研究以 ANOVA 檢驗國中生與父母同住，單親隨父或單親隨母對各構面之差異性分析，而其他狀況樣本數不足 30 人，因此不予採計計算，結果顯示於表 4.16。

表 4.16: 父母婚姻狀況對各構面之差異性分析

問卷選項	父母同住	單親隨父	單親隨母	F 值
心的傳遞	4.18(0.60)	4.25(0.64)	4.21(0.69)	0.18(0.83)
師生對立	3.72(0.69)	3.70(0.73)	3.86(0.71)	0.71(0.49)
真心喜歡學生	4.00(0.68)	4.08(0.78)	4.13(0.70)	0.65(0.51)
讀懂學生的心	3.86(0.73)	3.86(0.71)	4.07(0.57)	1.39(0.24)
傾聽	3.57(0.74)	3.39(0.90)	3.64(0.89)	0.98(0.37)
發現學生潛在美	4.07(0.66)	4.27(0.68)	4.22(0.64)	1.89(0.15)
陪伴成長	3.96(0.69)	4.22(0.63)	4.00(0.69)	2.06(0.12)
學習指導	3.25(0.64)	3.41(0.66)	3.36(0.86)	1.19(0.30)
生活關懷	3.53(0.77)	3.61(0.73)	3.60(0.98)	0.22(0.80)
情感交流	3.17(0.75)	3.28(0.88)	3.38(1.01)	1.45(0.23)
引導成效	3.83(0.71)	3.94(0.81)	3.91(0.83)	0.44(0.64)
人際關係	3.63(0.76)	3.87(0.75)	3.63(0.89)	1.46(0.23)
參與活動	3.95(0.75)	3.95(0.78)	3.96(0.87)	0.00(0.99)
時間安排	3.36(0.75)	3.47(0.73)	3.28(0.77)	0.54(0.58)
生活目標	3.93(0.79)	4.01(0.68)	3.88(0.69)	0.20(0.81)
行為成熟	3.88(0.69)	4.05(0.68)	3.84(0.78)	0.93(0.39)
情緒穩定	3.63(0.75)	3.78(0.73)	3.63(0.87)	0.52(0.59)
自我概念	3.65(0.73)	3.83(0.68)	3.61(0.91)	0.97(0.37)
自我接納	3.76(0.77)	4.07(0.63)	3.80(0.83)	2.40(0.09)

註：表格內的數字為平均數，小括弧內為標準差。F值表格之小括弧內為顯著性 p 值。

分析結果顯示：在「心的傳遞」構面中，t 統計量為 0.168，對應之 p 值為 0.83，在「避免師生對立」構面中，t 統計量為 0.71，對應之 p 值為 0.49，在「真心喜歡學生」構面中，t 統計量為 0.65，對應之 p 值為 0.51，在「讀懂學生的心」構面中，t 統計量為 1.39，對應之 p 值為 0.24，在「傾聽」構面中，t 統計量為 0.98，對應之 p 值為 0.37，在「發現學生潛在美」構面中，t 統計量為

1.89, 對應之 p 值為 0.15, 在「陪伴成長」構面中, t 統計量為 2.06, 對應之 p 值為 0.12。

在「學習指導」構面中, t 統計量為 1.19, 對應之 p 值為 0.30, 在「生活關懷」構面中, t 統計量為 0.22, 對應之 p 值為 0.80。在「情感交流」構面中, t 統計量為 1.45, 對應之 p 值為 0.23, 在「引導成效」構面中, t 統計量為 0.44, 對應之 p 值為 0.64。

在「人際關係」構面中, t 統計量為 1.46, 對應之 p 值為 0.23, 在「參與活動」構面中, t 統計量為 0.00, 對應之 p 值為 0.99, 在「時間安排」構面中, t 統計量為 0.54, 對應之 p 值為 0.58, 在「生活目標」構面中, t 統計量為 0.20, 對應之 p 值為 0.81, 在「行為成熟」構面中, t 統計量為 0.93, 對應之 p 值為 0.39, 在「情緒穩定」構面中, t 統計量為 0.52, 對應之 p 值為 0.59, 在「自我概念」構面中, t 統計量為 0.97, 對應之 p 值為 0.37, 在「自我接納」構面中, t 統計量為 2.40, 對應之 p 值為 0.09, 由於以上各構面中, p 值皆大於 5%, 表示無法拒絕父母同住、單親隨父和單親隨母的平均數相等的虛無假設, 由此而得知, 在感受導師關愛、師生互動或生活適應上, 學生不管與父母同住或單親隨父或單親隨母, 並無顯著差異。

4.5 迴歸分析

在本節我們將利用迴歸分析探討教師學習實踐關愛教育之後, 學生感受導師的關愛和師生互動關係對青少年生活適應的影響, 其結果整理於表 4.17、表 4.18、表 4.19 與表 4.20。

模型 1 是學生感受導師關愛對青少年人際關係的迴歸模型, 我們發現學生感受導師關愛的 7 個變數中, 「心的傳遞」、「傾聽」、「發現學生潛在的美」及「陪伴成長」係數在 5% 的顯著水準之下, 顯著異於 0; 而「避免師生對立」、「真心喜歡學生」和「讀懂學生的心」皆無法拒絕迴歸係數為 0 之虛無假設, 整體模型解釋能力為 0.09, 心的傳遞、傾聽和發現學生潛在的美對青少年人際關係皆呈現正向關係, 每提高一單位的心的傳遞、傾聽和發現學生潛在的美, 青少年人際關係分別會增加 0.16 單位、0.15 單位和 0.22 單位。陪伴成長則呈現負向關係, 每提高一單位的陪伴成長, 青少年人際關係會降低 0.17 單位。

模型 2 是師生互動關係對青少年人際關係的迴歸模型, 我們發現師生互動的 4 個變數中, 「引導成效」係數在 5% 的顯著水準之下, 顯著異於 0; 而「學習指導」、「生活關懷」和「情感交流」皆無法拒絕迴歸係數為 0 之虛無假設, 整體模型解釋能力為 0.12, 引導成效對青少年人際關係呈現正向關係, 每提高一單位的引導成效, 青少年人際關係會增加 0.28 單位。

表 4.17: 學生感受導師關愛與師生互動對青少年生活適應之迴歸分析結果 1

	青少年生活適應					
	人際關係			參與活動		
	模型 1	模型 2	模型 3	模型 4	模型 5	模型 6
常數項	2.21** (0.24)	2.11** (0.18)	2.12** (0.24)	1.42** (0.22)	1.55** (0.16)	1.36** (0.20)
心的傳遞	0.16** (0.07)		0.09 (0.07)	0.26** (0.06)		0.15** (0.06)
避免師生對立	0.15 (0.08)		0.05 (0.08)	0.06 (0.07)		-0.10 (0.07)
真心喜歡學生	-0.09 (0.08)		-0.05 (0.08)	-0.14 (0.07)		-0.06 (0.07)
讀懂學生的心	-0.05 (0.09)		-0.05 (0.08)	-0.09 (0.08)		-0.07 (0.07)
傾聽	0.15** (0.05)		0.13** (0.06)	0.04 (0.05)		-0.05 (0.05)
發現學生潛在的美	0.22** (0.08)		0.06 (0.09)	0.43** (0.08)		0.16** (0.07)
陪伴成長	-0.17** (0.08)		-0.19** (0.08)	0.05 (0.07)		0.02 (0.06)
學習指導		0.06 (0.07)	0.06 (0.07)		0.01 (0.06)	0.01 (0.06)
生活關懷		0.09 (0.07)	0.08 (0.07)		0.24** (0.06)	0.24** (0.06)
情感交流		-0.03 (0.06)	-0.07 (0.06)		0.01 (0.05)	0.03 (0.05)
引導成效		0.28** (0.06)	0.29** (0.07)		0.37** (0.05)	0.34** (0.06)
解釋能力	0.09	0.12	0.14	0.22	0.34	0.36

註: 表格內的數字為平均數, 小括弧內為標準差。**代表在5%的顯著水準之下拒絕係數為0的虛無假設。

模型 3 是學生感受導師關愛與師生互動關係對青少年人際關係的迴歸模型，我們發現 11 個變數中，除了「傾聽」、「陪伴成長」和「引導成效」係數在 5% 的顯著水準之下，顯著異於 0，其餘變數皆無法拒絕迴歸係數為 0 之虛無假設，整體模型解釋能力為 0.14，傾聽和引導成效對青少年人際關係呈現正向關係，每提高一單位的傾聽和引導成效，青少年人際關係分別會增加 0.13 單位和 0.29 單位，陪伴成長則呈現負向關係，每提高一單位的陪伴成長，青少年人際關係會降低 0.19 單位。由此推知，國中階段的青少年，在追尋獨立自主的過程中，遇到問題往往不太想依靠師長，若此時老師呈現過度關心，往往不被同儕認同，而影響其人際關係。

模型 4 是學生感受導師關愛對青少年參與活動的迴歸模型，我們發現學生感受導師關愛的 7 個變數中，「心的傳遞」和「發現學生潛在的美」係數在 5% 的顯著水準之下，顯著異於 0；而其他變數皆無法拒絕迴歸係數為 0 之虛無假設，整體模型解釋能力為 0.22，心的傳遞和發現學生潛在的美對青少年參與活動皆呈現正向關係，每提高一單位的心的傳遞和發現學生潛在的美，青少年參與活動分別會增加 0.26 單位和 0.43 單位。

模型 5 是師生互動關係對青少年參與活動的迴歸模型，我們發現師生互動的 4 個變數中，「生活關懷」和「引導成效」係數在 5% 的顯著水準之下，顯著異於 0；而「學習指導」和「情感交流」皆無法拒絕迴歸係數為 0 之虛無假設，整體模型解釋能力為 0.34，生活關懷和引導成效對青少年參與活動皆呈現正向關係，每提高一單位的生活關懷和引導成效，青少年人際關係分別會增加 0.24 單位和 0.37 單位。

模型 6 是學生感受導師關愛與師生互動關係對青少年參與活動的迴歸模型，我們發現 11 個變數中，除了「心的傳遞」、「發現學生潛在的美」、「生活關懷」和「引導成效」係數在 5% 的顯著水準之下，顯著異於 0，其餘變數皆無法拒絕迴歸係數為 0 之虛無假設，整體模型解釋能力為 0.36，心的傳遞、發現學生潛在的美、生活關懷和引導成效對青少年參與活動皆呈現正向關係，每提高一單位的心的傳遞、發現學生潛在的美、生活關懷和引導成效，青少年參與活動分別會增加 0.15 單位、0.16 單位、0.24 單位和 0.34 單位。

模型 7 是學生感受導師關愛對青少年時間安排的迴歸模型，我們發現學生感受導師關愛的 7 個變數中，「避免師生對立」、「真心喜歡學生」、「傾聽」和「發現學生潛在的美」係數在 5% 的顯著水準之下，顯著異於 0；而其他變數皆無法拒絕迴歸係數為 0 之虛無假設，整體模型解釋能力為 0.16，避免師生對立、傾聽和發現學生潛在的美對青少年時間安排皆呈現正向關係，每提高一單

位的避免師生對立、傾聽和發現學生潛在的美，青少年時間安排分別會增加0.19單位、0.15單位和0.26單位，真心喜歡學生則呈現負向關係，每提高一單位的真心喜歡學生，青少年時間安排會降低0.24單位。在此次研究中，發現時下青少年生活適應能力中表現最差的是時間安排，這或許與時下三 c 產品盛行，又必須應付各式課後補習，導致青少年無法規畫自己的時間有關，若學生感受到導師的真心喜歡學生，在短時間內，可能更有恃無恐，而不會積極改善時間安排的能力。

模型 8 是師生互動關係對青少年時間安排的迴歸模型，我們發現師生互動的 4 個變數中，「學習指導」、「情感交流」和「引導成效」係數在 5% 的顯著水準之下，顯著異於 0；而「生活關懷」無法拒絕迴歸係數為 0 之虛無假設，整體模型解釋能力為 0.30，學習指導、情感交流和引導成效對青少年時間安排皆呈現正向關係，每提高一單位的學習指導、情感交流和引導成效，青少年時間安排分別會增加 0.35 單位、0.12 單位和 0.19 單位。

模型 9 是學生感受導師關愛與師生互動關係對青少年時間安排的迴歸模型，我們發現 11 個變數中，除了「學習指導」、「情感交流」和「引導成效」係數在 5% 的顯著水準之下，顯著異於 0，其餘變數皆無法拒絕迴歸係數為 0 之虛無假設，整體模型解釋能力為 0.30，學習指導、情感交流和引導成效對青少年時間安排皆呈現正向關係，每提高一單位的學習指導、情感交流和引導成效，青少年時間安排分別會增加 0.35 單位、0.12 單位和 0.21 單位。

模型 10 是學生感受導師關愛對青少年生活目標的迴歸模型，我們發現學生感受導師關愛的 7 個變數中，「發現學生潛在的美」係數在 5% 的顯著水準之下，顯著異於 0；而其他變數皆無法拒絕迴歸係數為 0 之虛無假設，整體模型解釋能力為 0.10，發現學生潛在的美對青少年生活目標呈現正向關係，每提高一單位的發現學生潛在的美，青少年生活目標會增加 0.42 單位。

模型 11 是師生互動關係對青少年生活目標的迴歸模型，我們發現師生互動的 4 個變數中，「生活關懷」和「引導成效」係數在 5% 的顯著水準之下，顯著異於 0；而其餘 2 個變數皆無法拒絕迴歸係數為 0 之虛無假設，整體模型解釋能力為 0.15，生活關懷和引導成效對青少年生活安排皆呈現正向關係，每提高一單位的生活關懷和引導成效，青少年生活目標分別會增加 0.14 單位和 0.27 單位。

模型 12 是學生感受導師關愛與師生互動關係對青少年生活目標的迴歸模型，我們發現 11 個變數中，除了「避免師生對立」、「發現學生潛在的美」、「生活關懷」和「引導成效」係數在 5% 的顯著水準之下，顯著異於 0，其餘 7 個變數皆無法拒絕迴歸係數為 0 之虛無假設，整體模型解釋能力

表 4.18: 學生感受導師關愛與師生互動對青少年生活適應之迴歸分析結果 2

	青少年生活適應					
	時間安排			生活目標		
	模型 7	模型 8	模型 9	模型 10	模型 11	模型 12
常數項	1.53** (0.22)	1.09** (0.16)	1.31** (0.21)	2.38** (0.24)	2.24** (0.18)	2.26** (0.24)
心的傳遞	0.01 (0.06)		-0.09 (0.06)	0.08 (0.07)		-0.00 (0.07)
避免師生對立	0.19** (0.07)		0.01 (0.07)	-0.07 (0.08)		-0.19** (0.08)
真心喜歡學生	-0.24** (0.08)		-0.14 (0.07)	-0.11 (0.08)		-0.04 (0.08)
讀懂學生的心	0.04 (0.08)		0.06 (0.07)	-0.02 (0.09)		-0.02 (0.08)
傾聽	0.15** (0.05)		0.02 (0.05)	0.10 (0.05)		0.07 (0.06)
發現學生潛在的美	0.26** (0.08)		0.05 (0.08)	0.42** (0.08)		0.24** (0.09)
陪伴成長	0.05 (0.07)		0.00 (0.07)	-0.02 (0.08)		-0.04 (0.08)
學習指導		0.35** (0.06)	0.35** (0.06)		0.10 (0.07)	0.13 (0.07)
生活關懷		-0.00 (0.06)	-0.00 (0.06)		0.14** (0.07)	0.14** (0.07)
情感交流		0.12** (0.05)	0.12** (0.05)		-0.06 (0.06)	-0.08 (0.06)
引導成效		0.19** (0.05)	0.21** (0.06)		0.27** (0.06)	0.25** (0.07)
解釋能力	0.16	0.30	0.30	0.10	0.15	0.17

註: 表格內的數字為平均數, 小括弧內為標準差。**代表在5%的顯著水準之下拒絕係數為0的虛無假設。

為 0.17, 發現學生潛在的美、生活關懷和引導成效對青少年生活目標皆呈現正向關係, 每提高一單位的發現學生潛在的美、生活關懷和引導成效, 青少年生活目標分別會增加 0.24 單位、0.14 單位和 0.25 單位, 避免師生對立則呈現負向關係, 每提高一單位的避免師生對立, 青少年人際關係會降低 0.19 單位。這個結果與上述的陪伴成長一樣, 皆顯示國中階段的青少年, 在追尋獨立自主的過程中, 與師長的對立, 有時反而更獲得同儕的支持與認同, 因此教師更需要學習接納各式各樣的學生。

模型 13 是學生感受導師關愛對青少年行為成熟的迴歸模型, 我們發現學生感受導師關愛的 7 個變數中,「發現學生潛在的美」係數在 5% 的顯著水準之下, 顯著異於 0; 而其他變數皆無法拒絕迴歸係數為 0 之虛無假設, 整體模型解釋能力為 0.18, 發現學生潛在的美對青少年行為成熟呈現正向關係, 每提高一單位的發現學生潛在的美, 青少年行為成熟會增加 0.40 單位。

模型 14 是師生互動關係對青少年行為成熟的迴歸模型, 我們發現師生互動的 4 個變數中,「生活關懷」和「引導成效」係數在 5% 的顯著水準之下, 顯著異於 0; 而其餘 2 個變數皆無法拒絕迴歸係數為 0 之虛無假設, 整體模型解釋能力為 0.26, 生活關懷和引導成效對青少年行為成熟皆呈現正向關係, 每提高一單位的生活關懷和引導成效, 青少年行為成熟分別會增加 0.14 單位和 0.35 單位。

模型 15 是學生感受導師關愛與師生互動關係對青少年行為成熟的迴歸模型, 我們發現 11 個變數中, 除了「發現學生潛在的美」、「生活關懷」和「引導成效」係數在 5% 的顯著水準之下, 顯著異於 0, 其餘 8 個變數皆無法拒絕迴歸係數為 0 之虛無假設, 整體模型解釋能力為 0.27, 發現學生潛在的美、生活關懷和引導成效對青少年行為成熟皆呈現正向關係, 每提高一單位的發現學生潛在的美、生活關懷和引導成效, 青少年行為成熟分別會增加 0.19 單位、0.13 單位和 0.31 單位。

模型 16 是學生感受導師關愛對青少年情緒穩定的迴歸模型, 我們發現學生感受導師關愛的 7 個變數中,「心的傳遞」、「真心喜歡學生」、「傾聽」和「發現學生潛在的美」係數在 5% 的顯著水準之下, 顯著異於 0; 而其他變數皆無法拒絕迴歸係數為 0 之虛無假設, 整體模型解釋能力為 0.13, 心的傳遞、傾聽和發現學生潛在的美對青少年情緒穩定皆呈現正向關係, 每提高一單位的心的傳遞、傾聽和發現學生潛在的美, 青少年情緒穩定分別會增加 0.15 單位、0.15 單位和 0.27 單位, 真心喜歡學生則呈現負向關係, 每提高一單位的真心喜歡學生, 青少年情緒穩定會降低 0.20 單位。這個結果正顯示青少年發展特質中, 有提到青少年的情緒表態上常有兩極化現象, 因此青少年的

情緒本身並不容易穩定，此時若感受到導師的真心喜歡，往往不需掩飾，更容易展露自己真實的情緒。

模型 17 是師生互動關係對青少年情緒穩定的迴歸模型，我們發現師生互動的 4 個變數中，「學習指導」和「引導成效」係數在 5% 的顯著水準之下，顯著異於 0；而其餘 2 個變數皆無法拒絕迴歸係數為 0 之虛無假設，整體模型解釋能力為 0.22，學習指導和引導成效對青少年情緒穩定皆呈現正向關係，每提高一單位的學習指導和引導成效，青少年情緒穩定分別會增加 0.15 單位和 0.33 單位。

模型 18 是學生感受導師關愛與師生互動關係對青少年情緒穩定的迴歸模型，我們發現 11 個變數中，除了「學習指導」和「引導成效」係數在 5% 的顯著水準之下，顯著異於 0，其餘 9 個變數皆無法拒絕迴歸係數為 0 之虛無假設，整體模型解釋能力為 0.23，學習指導和引導成效對青少年情緒穩定皆呈現正向關係，每提高一單位的學習指導和引導成效，青少年情緒穩定分別會增加 0.15 單位和 0.34 單位。

模型 19 是學生感受導師關愛對青少年自我概念的迴歸模型，我們發現學生感受導師關愛的 7 個變數中，「避免師生對立」和「發現學生潛在的美」係數在 5% 的顯著水準之下，顯著異於 0；而其他變數皆無法拒絕迴歸係數為 0 之虛無假設，整體模型解釋能力為 0.13，避免師生對立和發現學生潛在的美對青少年自我概念皆呈現正向關係，每提高一單位的避免師生對立和發現學生潛在的美，青少年自我概念分別會增加 0.15 單位和 0.34 單位。

模型 20 是師生互動關係對青少年自我概念的迴歸模型，我們發現師生互動的 4 個變數中，「學習指導」和「引導成效」係數在 5% 的顯著水準之下，顯著異於 0；而其餘 2 個變數皆無法拒絕迴歸係數為 0 之虛無假設，整體模型解釋能力為 0.20，學習指導和引導成效對青少年自我概念皆呈現正向關係，每提高一單位的學習指導和引導成效，青少年自我概念分別會增加 0.15 單位和 0.37 單位。

模型 21 是學生感受導師關愛與師生互動關係對青少年自我概念的迴歸模型，我們發現 11 個變數中，除了「學習指導」和「引導成效」係數在 5% 的顯著水準之下，顯著異於 0，其餘 9 個變數皆無法拒絕迴歸係數為 0 之虛無假設，整體模型解釋能力為 0.20，學習指導和引導成效對青少年自我概念皆呈現正向關係，每提高一單位的學習指導和引導成效，青少年自我概念分別會增加 0.15 單位和 0.35 單位。

表 4.19: 學生感受導師關愛與師生互動對青少年生活適應之迴歸分析結果 3

	青少年生活適應					
	行為成熟			情緒穩定		
	模型 13	模型 14	模型 15	模型 16	模型 17	模型 18
常數項	1.86** (0.21)	1.87** (0.15)	1.76** (0.20)	1.75** (0.23)	1.57** (0.17)	1.61** (0.22)
心的傳遞	0.09 (0.06)		-0.00 (0.06)	0.15** (0.07)		0.04 (0.06)
避免師生對立	0.06 (0.07)		-0.06 (0.07)	0.07 (0.08)		-0.06 (0.07)
真心喜歡學生	-0.08 (0.07)		-0.02 (0.07)	-0.20** (0.08)		0.13 (0.08)
讀懂學生的心	-0.08 (0.07)		-0.07 (0.07)	0.01 (0.08)		0.02 (0.08)
傾聽	0.04 (0.05)		-0.01 (0.05)	0.15** (0.05)		0.09 (0.05)
發現學生潛在的美	0.40** (0.07)		0.19** (0.07)	0.27** (0.08)		0.05 (0.08)
陪伴成長	0.06 (0.07)		0.03 (0.06)	0.02 (0.08)		-0.12 (0.07)
學習指導		0.07 (0.05)	0.08 (0.06)		0.15** (0.06)	0.15* (0.06)
生活關懷		0.14** (0.06)	0.13** (0.06)		0.09 (0.06)	0.09 (0.06)
情感交流		- 0.02 (0.05)	- 0.03 (0.05)		- 0.02 (0.06)	- 0.04 (0.06)
引導成效		0.35** (0.05)	0.31** (0.05)		0.33** (0.06)	0.34** (0.06)
	0.18	0.26	0.27	0.13	0.22	0.23

註: 表格內的數字為平均數, 小括弧內為標準差。**代表在5%的顯著水準之下拒絕係數為0的虛無假設。

表 4.20: 學生感受導師關愛與師生互動對青少年生活適應之迴歸分析結果 4

	青少年生活適應					
	行為成熟			情緒穩定		
	模型 19	模型 20	模型 21	模型 22	模型 23	模型 24
常數項	1.86** (0.23)	1.74** (0.17)	1.71** (0.24)	1.95** (0.23)	1.50** (0.16)	1.81** (0.22)
心的傳遞	0.13 (0.06)		0.03 (0.06)	0.00 (0.07)		-0.11 (0.06)
避免師生對立	0.15** (0.07)		0.03 (0.07)	0.24** (0.07)		0.07 (0.07)
真心喜歡學生	-0.12 (0.08)		-0.06 (0.07)	-0.23** (0.08)		-0.15** (0.07)
讀懂學生的心	-0.11 (0.08)		-0.10 (0.08)	-0.09 (0.08)		-0.07 (0.07)
傾聽	0.08 (0.05)		0.04 (0.05)	0.08 (0.05)		-0.01 (0.05)
發現學生潛在的美	0.34** (0.08)		0.16 (0.08)	0.46** (0.08)		0.20** (0.08)
陪伴成長	-0.03 (0.07)		-0.06 (0.07)	0.01 (0.08)		-0.02 (0.07)
學習指導		0.15** (0.06)	0.15** (0.06)		0.12** (0.06)	0.13** (0.06)
生活關懷		0.00 (0.06)	-0.00 (0.06)		0.11 (0.06)	0.11 (0.06)
情感交流		-0.02 (0.05)	-0.04 (0.06)		0.01 (0.05)	0.02 (0.06)
引導成效		0.37** (0.05)	0.35** (0.06)		0.36** (0.05)	0.38** (0.06)
解釋能力	0.13	0.20	0.20	0.16	0.28	0.29

註: 表格內的數字為平均數, 小括弧內為標準差。**代表在5%的顯著水準之下拒絕係數為0的虛無假設。

模型 22 是學生感受導師關愛對青少年自我接納的迴歸模型，我們發現學生感受導師關愛的 7 個變數中，「避免師生對立」、「真心喜歡學生」和「發現學生潛在的美」係數在 5% 的顯著水準之下，顯著異於 0；而其他變數皆無法拒絕迴歸係數為 0 之虛無假設，整體模型解釋能力為 0.16，避免師生對立和發現學生潛在的美對青少年自我接納皆呈現正向關係，每提高一單位的避免師生對立和發現學生潛在的美，青少年自我接納分別會增加 0.24 單位和 0.46 單位，真心喜歡學生則呈現負向關係，每提高一單位的真心喜歡學生，青少年自我接納會降低 0.23 單位。這個結果正顯示在文獻探討中有提到青少年時期，在認知與道德發展上，較以自我為中心，雖然知道對錯，但缺乏行動力與實踐力，因此在自我接納中，如何面對失敗重新出發並改正自己的缺點，在國中階段都還是發展未成熟階段，因此若學生感受導師的真心喜歡學生，在學生自我接納的部分，有時反而呈現反效果。

模型 23 是師生互動關係對青少年自我接納的迴歸模型，我們發現師生互動的 4 個變數中，「學習指導」和「引導成效」係數在 5% 的顯著水準之下，顯著異於 0；而其餘 2 個變數皆無法拒絕迴歸係數為 0 之虛無假設，整體模型解釋能力為 0.28，學習指導和引導成效對青少年自我接納皆呈現正向關係，每提高一單位的學習指導和引導成效，青少年自我接納分別會增加 0.12 單位和 0.36 單位。

模型 24 是學生感受導師關愛與師生互動關係對青少年自我接納的迴歸模型，我們發現 11 個變數中，除了「真心喜歡學生」、「發現學生潛在的美」、「學習指導」和「引導成效」係數在 5% 的顯著水準之下，顯著異於 0，其餘 7 個變數皆無法拒絕迴歸係數為 0 之虛無假設，整體模型解釋能力為 0.29，發現學生潛在的美、學習指導和引導成效對青少年自我接納皆呈現正向關係，每提高一單位的發現學生潛在的美、學習指導和引導成效，青少年自我接納分別會增加 0.20 單位、0.13 單位和 0.38 單位，真心喜歡學生則呈現負向關係，每提高一單位的真心喜歡學生，青少年自我接納會降低 0.15 單位。

第 5 章 結論與建議

本研究主要目的在探討教師學習實踐「福智關愛教育」是否對「青少年師生關係」的建立和「青少年生活適應能力」的提升有其幫助和影響。研究者依研究目的自編「福智關愛教育對青少年師生關係的建立與提升青少年生活適應能力之研究調查問卷」，並以中部地區的國中導師有學習過福智關愛教育的班級學生為研究對象，藉由問卷調查及 t 檢定、描述性統計、因素分析、單因子變異數分析及回歸分析等統計方法，進行資料的分析與整理，最後，本章將研究結果彙整如下，並提出具體建議，以期能提供相關學者及教育單位參考使用。

5.1 結論

本節根據問卷資料分析結果及研究目的，提出以下結論：在不同背景變項的國中生，在感受導師關愛之差異情形，從本研究資料顯示，學生感受導師關愛構面在「導師性別」、「學生有無社區服務經驗」、「學生母親之國籍」和「學生就讀年級」四個變項上有顯著差異，其餘各變項則差異不大。就導師性別而言，在「學生感受導師關愛」構面上分析，發現因為導師性別不同，學生的感受有顯著差異，而且導師是女性的學生在感受上高於導師是男性的學生。就學生有無社區服務經驗而言，在「讀懂學生的心」構面上分析，發現學生有無社區服務經驗達到顯著差異，而且沒有社區服務經驗的學生在感受上大於有社區服務經驗的學生。就學生母親之國籍而言，在「讀懂學生的心」和「傾聽」構面上分析，發現母親為本國籍或外國籍的學生達到顯著差異，而且母親為外國籍的學生感受上大於母親為本國籍的學生。就學生就讀年級而言，在「學生感受導師關愛」構面上分析，發現就讀國一、國二和國三的學生在各構面中皆達到顯著差異，其中在「心的傳遞」、「真心喜歡學生」和「陪伴成長」構面上，國一學生的感受比國三學生大；在「避免師生對立」和「讀懂學生的心」的感受中，國一學生大於國二學生，國二學生又大於國三學生；在「傾聽」和「發現學生潛在美」的感受中，國一學生和國二學生都大於國三學生。「學生性別」在學生感受導師關愛量表上的差異考驗中，未達顯著水準，即學生感受導師的關愛中，並未因為學生性別不同而有所差異。「學生個性偏內向或外向」在學生感受導師關愛量表上的差異考驗中，也未達顯著水準，即學生感受導師的關愛中，並未因為學生個性不同而有所差異。「家中經濟狀況」在學生感受導師關愛量表上的差異考驗中，未達顯著水準，即學生感受導師的關愛中，並未因為學生家中經濟小

康或普通而有所差異。「父母婚姻狀況」在學生感受導師關愛量表上的差異考驗中，也未達顯著水準，即學生感受導師的關愛中，並未因為與父母同住，或單親隨父或單親隨母而有所差異。「曾經擔任班級幹部」在學生感受導師關愛量表上的差異考驗中，也未達顯著水準，即學生感受導師的關愛中，並未因為學生是否曾經擔任班級幹部而有所差異。

不同背景變項的國中生在師生互動的差異情形，從本研究資料顯示，師生互動構面在「學生性別」、「就讀年級」、「導師性別」和「學生母親之國籍」四個變項上有顯著差異，其餘各變項則差異不大。就學生性別而言，在師生互動的「情感交流」構面上分析，發現男女生達到顯著差異，而且女生高於男生。就學生就讀年級而言，在師生互動各構面上分析，發現就讀國一、國二和國三的學生皆達到顯著差異，其中在「學習指導」的師生互動中，國一學生大於國三學生；在「生活關懷」的師生互動中，國一學生和國二學生都大於國三學生；在「情感交流」和「引導成效」的師生互動中，都是國一學生大於國二學生，國二學生又大於國三學生。就導師性別而言，在師生互動各構面上分析，發現導師性別為男性或女性，有顯著差異，且導師是女性的學生在師生互動上大於導師是男性的學生。就學生母親之國籍而言，在師生互動中「學習指導」的構面分析，發現母親為本國籍或外國籍的學生，達到顯著差異，而且母親為外國籍的學生大於母親為本國籍的學生。「學生個性」在師生互動量表上的差異考驗中，未達顯著水準，即師生互動中，並未因為學生個性偏外向或內向有所差異。「家中經濟狀況」在師生互動量表上的差異考驗中，也未達顯著水準，即師生互動中，並未因為學生家中經濟為小康或普通而有所差異。「父母婚姻狀況」在師生互動量表上的差異考驗中，也未達顯著水準，即師生互動中，並未因為學生與父母同住或單親隨父或單親隨母，有所差異。「社區服務」在師生互動量表上的差異考驗中，也未達顯著水準，即師生互動中，並未因為學生是否曾經參與社區服務而有所差異。「擔任幹部」在師生互動量表上的差異考驗中，也未達顯著水準，即師生互動中，並未因為學生是否曾經擔任學校班級幹部而有所差異。

不同背景變項的國中生，在生活適應能力之差異情形，從本研究資料顯示，學生生活適應能力構面在「學生性別」、「學生就讀年級」、「導師性別」、「學生個性」、「家中經濟狀況」和「是否擔任學校班級幹部」，六個變項上有顯著差異，其餘各變項則差異不大。就性別不同的學生而言，在生活適應能力中的「參與活動」構面上分析，發現男女生達到顯著差異，且女生高於男生。就不同年級的學生而言，在生活適應能力中的「人際關係」、「參與活動」、「時間安排」、「情緒穩定」、「自我概念」和「自我接納」構面上分析，都發現男女生達到顯著差異，其中在「人際關係」和「自我接

納」中，國一學生和國二學生都大於國三學生；在「時間安排」中，國一學生大於國二學生，國二學生又大於國三學生；在「自我概念」和「情緒穩定」中，國一學生都大於國三學生；在「參與活動」中國二學生大於國三學生。就學生導師不同性別而言，在生活適應能力中的「參與活動」、「時間安排」、「自我概念」、「自我接納」、「生活目標」及「行為成熟」構面上析，都發現學生因為導師不同性別而有顯著差異，而且導師女性的學生高於導師是男性的學生。就不同個性的學生而言，在生活適應能力中的「人際關係」、「生活目標」及「自我概念」構面上分析，都發現學生個性偏內向或偏外向有顯著差異。而且個性偏外向的學生大於偏內向的學生。就學生家中經濟狀況而言，在生活適應能力中的「時間安排」構面上分析，發現學生經濟小康或普通有顯著差異，而且經濟小康的學生高於經濟普通的學生。就是否擔任學校幹部而言，在生活適應能力中的「參與活動」構面中分析，發現學生是否擔任過班級幹部有顯著差異。而且曾經擔任班級幹部的學生高於未曾擔任的學生。「父母婚姻關係」在生活適應能力量表上的差異考驗中，未達顯著水準，即國中生生活適應能力，並未因為與父母同住或單親隨父或單親隨母而有所不同。「參與社區服務」在生活適應能力量表上的差異考驗中，也未達顯著水準，即國中生生活適應能力，並未因為是否參與社區服務而有所不同。「母親之國籍」在生活適應能力量表上的差異考驗中，同樣未達顯著水準，即國中生生活適應能力，並未因為母親國籍為本國籍或外國籍而有所不同。

在教師學習實踐福智關愛教育對青少年生活適應的影響，本研究以回歸分析方法，來檢驗學生感受導師關愛的程度（心的傳遞、避免師生對立，真心喜歡學生、讀懂學生的心、傾聽、發現學生潛在的美、陪伴成長）對於青少年生活適應（人際關係、參與活動、時間安排、生活目標、行為成熟、情緒穩定、自我概念及自我接納）是否有正向影響效果。研究結果發現：當教師在關愛教育中「心的傳遞」實踐程度越高，青少年在「人際關係」、「參與活動」、「情緒穩定」的生活適應能力就越高；在「避免師生對立」中實踐越高，青少年在「時間安排」、「自我概念」和「自我接納」的生活適應能力就越高；在「傾聽」實踐越高，青少年在「人際關係」、「時間安排」和「情緒穩定」的生活適應能力就越高；在「發現學生潛在的美」實踐越高，青少年在生活適應各方面的能力就愈高；而教師在「真心喜歡學生」的實踐上則與「時間安排」、「情緒穩定」和「自我接納」呈現負相關；在「陪伴成長」的實踐上，也與「人際關係」呈現負相關，這部分有待進一步研究分析其可能原因，由上述資料顯示：福智關愛教育理論的學習與實踐，確實有助於老師以賞識的角度來教育學生，而一位學生能被教師賞識，更有助於青少年在生活適應能力上各方面的正向發展。

在師生互動關係上對青少年生活適應的影響，本研究以迴歸分析方法，來檢驗師生互動關係(學習指導、生活關懷、情感交流、引導成效)對於青少年生活適應(人際關係、參與活動、時間安排、生活目標、行為成熟、情緒穩定、自我概念及自我接納)是否有正向影響效果。研究結果發現：師生在「學習指導」方面互動越高，青少年在「時間安排」、「情緒穩定」、「自我概念」與「自我接納」的生活適應能力就越高；師生在「生活關懷」方面互動越高，青少年在「參與活動」、「生活目標」與「行為成熟」的生活適應能力就越高；師生在「情感交流」方面互動越高，青少年在「時間安排」的生活適應能力就愈高；教師在「引導成效」方面越高，青少年在生活適應能力各方面都有越好的表現，由上述資料可知，教師學習實踐福智關愛教育後，在師生互動的引導成效上，更能幫助青少年在生活適應能力上得到正向的發展。

5.2 建議

根據本研究結果，提出以下建議以供教育工作者及未來研究之參考，茲分述如下：

5.2.1 對青少年教育工作者之建議

1. 男性導師需給學生更多的關愛：本研究顯示導師是女性的學生在感受導師關愛或師生互動上皆高於導師是男性的學生，因此建議男性導師需更多的關愛與時間來與學生互動。
2. 對於新住民的第二代，需更多的傾聽與指導：由於社會變遷，台灣異國婚姻增多，本研究顯示母親為外國籍的學生，在「讀懂學生的心」、「傾聽」的感受上與「學習指導」的互動上，都大於母親為本國籍的學生，可見由於文化知識背景的不同，在外籍母親教養下的孩子，需要更多的傾聽與指導。
3. 教師須不斷自我學習與成長：本研究顯示不論在「學生感受導師關愛」或「師生互動關係」上或「青少年生活適應能力」上，國一學生皆高於國二和國三的學生，而教化的效果與師生情感的互動，其實都需要時間的累積與催化，為何會產生與導師相處時間較短的國一學生，在各方面反而表現較佳？研究者進一步發現：國一受測學生的導師，都是長期在福智學習實踐關愛教育的資深教師，因此發現學生是否能感受到導師的關愛？師生互動與生活適應能力是否良好？與導師相處的時間並沒有絕對相關，但卻與導師本身是否不斷在關愛

教育上自我成長與實踐有很大的相關性，因此為人師表更需要終身學習，所謂活到老，學到老，才能因應時代的變化與層出不窮的青少年問題。

4. 多用賞識的角度來教育學生：本研究顯示「學生感受導師的關愛」中以「發現學生潛在的美」的感受最高，而教師越能發現學生潛在的美，青少年在生活適應能力各方面的表現也越佳，可見正值青春期的孩子，更需要老師和父母的賞識，青少年若能得到老師的賞識，在生活適應能力各方面才能有更健全的發展。
5. 結合生命教育與關愛教育，才能達到最好的引導成效：本研究顯示師生互動中的引導成效越高，青少年生活適應能力越健全，可見福智生命教育強調以孝悌、敬師為本，並透由實作體驗課程，深化學生的體會，加上關愛教育的實踐強調教師自身的身教與學習很重要，因此對青少年的生活適應能力就能達到理想的引導成效。

5.2.2 對後續研究者之建議

1. 研究對象之建議

本研究僅以中部 11 所國中有學習過福智關愛教育的導師班級學生為研究對象，由於樣本來源有限，難免影響研究結果推論之有效性，因此，建議未來研究對象可以擴及各縣市有學習福智關愛教育理念的導師班級學生，做全面的研究與探討，形成最完整的結果。又每一位老師的學經歷皆不同，同樣的理論實踐體會程度也不同，因此建議未來研究對象，不妨以中學教師為研究對象，來觀察福智關愛教育對教育工作者的影響性。

2. 研究工具之建議

本研究以「福智關愛教育對青少年師生關係的建立與提升青少年生活適應能力之研究調查問卷」為主要研究工具，題目的設計難免有不夠週全客觀之處，學生作答時也會發生填答不確實的情形，影響其研究結果的解釋與推論的精確性，建議後續研究可配合質性的研究，透過深入訪問與晤談，使研究的結果更能達成完善。

3. 研究方向之建議

本研究以有學習過福智關愛教育的導師班級學生為研究對象，來觀察青少年在感受導師關愛、師生互動及生活適應能力的關係，而未學過福智關愛教育的導師，也有其教育的理念與方式，其班級經營下的學生在感受導師關愛、師生互動與生活適應能力表現上又是如何？建議後續研究也可採用參照組來比較兩方學生的表現。又福智教育體系下的青少年在生活適應能力上是否優於一般教育體系下的青少年，這也是可以進一步再去做研究探討的方向。



參考文獻

(一) 中文參考文獻

日常法師 (2008)。教育是人類升沉的樞紐。台北市：福智文教基金會。

內政部 (2003) 統計資訊服務網。

取自網址 <http://www.moi.gov.tw/W3/stat/home.asp>

台灣高等法院臺灣地區竊盜案件統計分析。

取自網址 www.judicial.gov.tw/juds/389-2.htm

任德寬 (2006)。青少年問題的迷失：正視青少年的偏差行為。聖馬爾定醫院資訊。

李琪民 (2007)。什麼是品格教育？教出品格力 (46-54)。台北市：天下雜誌股份有限公司。

何琦瑜 (2004)。超過半數國中生：作弊沒關係。載於吳毓珍 (主編)，品格決勝負 (頁30-38)。台北市：天下雜誌股份有限公司。

何琦瑜 (2007)。全方位教出品格力。教出品格力。台北市：天下雜誌股份有限公司。

朱金鳳 (2013)。國中生知覺師生情緒智力與師生關係之相關研究。未出版碩士論文，高雄師範大學，高雄市。

林柏壽、洪雪鳳、孔建嘉 (2008)。休閒活動的定義、參與動機與功能之探討。美和休閒運動保健學報,(1),24-35。

林曉雲 (2011,09/27)。自由時報。

吳治勳 (2008)。台灣兒童及青少年關係量表 (TRICA) 之編製和心理計量特性研究。測驗學刊,55(3),535-557。

吳武典 (1997)。國中偏差行？學生學校生活適應之探討。教育心理學報,(29),25-49。

吳善輝 (2013)。以儒家仁愛思想建構良好的師生關係-我的特教經驗分享。雲嘉特教,11(18),35-40。

郎亞琴、范月華 (2009)。國小高年級學童挫折容忍力與生活適應之研究。教育科學期刊。

祝若穎 (2010)。從老子哲學的蘊義對師生關係之反省與啟示。中等教育,61(2),32-45。

- 孫旻儀、石文宜、王鍾和 (2007)。學生背景及人格特質與師生互動關係之研究。輔導與諮商學報,29(2),51-72。
- 徐美玲 (2007)。青少年早期社會關係與其心理健康、偏差行為快樂感相關性探討。新臺北護理期刊,9(2),23-33。
- 陳小娥、蘇建文 (1977)。父母教養行為與少年生活適應。教育心理學報,10期,91-106。
- 陳正源 (2015)。軍校生參與休閒活動對生活適應之影響：以政戰學院學生為例。國防大學。未出版碩士論文, 國防大學, 桃園市。
- 陳李綢, 蔡順良 (2009)。中學生生活適應量表。新北市：心理出版社股份有限公司。
- 陳怡君 (2012)。教師情緒智力、師生關係與低年級學童情緒調節之關係。幼兒教保研究期刊,9,79-101。
- 陳毓文 (2006)。一般在學青少年自殘行為之相關環境因素初探。中華心理衛生學刊,19(2),95-124。
- 張玉茹、江芳盛 (2013)。師生關係、學習動機與數學學業成就模式之驗證-以 PISA 2003 資料庫為例。測驗統計年刊,21,91-121。
- 黃鈺婷 (2011)。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。馮厚美 (2001)。靜思語教學對提升國小兒童生活適應效果之研究。未出版碩士論文, 國立屏東師範學院, 屏東市。
- 黃韞臻、林淑惠 (2014)。大一新生學校生活適應量表之發展。測驗學刊,61(2),259-281。
- 華視新聞 (2009,03/30)。12:00。台北市報導。
- 楊淑晴、黃凱琳 (2011)。國中生參與線上遊戲經驗與自我概念、生活適應與幸福感之研究。教育資料與圖書館學,48 (3),407-442。
- 福智文教基金會網址。<http://edu.blisswisdom.org/>
- 福智文教基金會 (2011)。關愛教育師資培訓手冊。台北市：福智文教基金會。
- 劉玉玲 (2002)。青少年心理學。台北市：揚智文化事業股份有限公司。

鄭惠萍 (2002)。雙親教養態度、人格特質、社會支持、生活事件與青少年心理健康。未出版碩士論文, 成功大學, 台南市。

閻鴻中 (2008)。師道初肇: 孔子、墨子和莊子的教育故事。載於呂金燮等著, 教養之道: 若水 (頁25-66)。台北市: 心理出版社。

賴光祺 (2011)。營造良好的師生關係。師友月刊,9,58-92。

魏琦芳 (2008)。青少年心理健康的影響因素-貫時性研究。醫護科技學刊,10(4),251-266。

(二) 英文參考文獻

Brooks, J. B.(1991)。發展與輔導 (周逸芬, 陶淑枚)。台北市: 五南圖書出版有限公司

Lerner, R. M.(2005)。青少年心理學 (黃德祥主譯)。台北市: 心理出版社。

