

南 華 大 學
應用社會學系教育社會學碩士班
碩士論文

國小高年級作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望
與作業延遲行為之關聯性

The Impact of Homework Variety, Low Self-Control, and Perceived
Significant Others' Expectations on Late Homework Submissions
of the Fifth and Sixth Graders

研 究 生：何怡儀 撰

指 導 教 授：張楓明 博士

中 華 民 國 一 〇 五 年 六 月

南 華 大 學

應用社會學系教育社會學碩士班

碩 士 學 位 論 文

國小高年級作業屬性、低自我控制、
知覺重要他人期望與作業延遲行為之關聯性

研究生：何怡儀

經考試合格特此證明

口試委員：董怡英

賴英娟

張楓明

指導教授：張楓明

系主任(所長)：蘇峰山

口試日期：中華民國 105 年 6 月 7 日

謝 誌

終於，來到了這一刻，懷著忐忑及興奮的心情寫下屬於我人生的另一頁。

還記得尋覓指導教授當時，對於量化研究的概念是模糊的，對數字的敏銳度更是不足，但人總想要挑戰，「先做再說！」或許是這股傻勁與衝勁，毅然決然選擇量化進行我的研究。楓明老師說：「量化是講邏輯觀念的。」這無疑是一顆定心丸，讓我對自己即將進行的研究有更大的信心與興趣。不可諱言的，我選對了老師！這很重要！

日子總是忙碌卻充實的，而放空是一種奢侈，有時候恨不得一天多出幾小時來，讓我可以做更多需要做的事，但其實樂在其中，享受當學生的無憂，享受討論的樂趣。享受暫時拋掉工作的快樂。

這一路走來，感謝的人太多，口委董旭英教授的指導、賴英娟老師的建議，指導教授楓明老師一年來的陪伴，在一次次的討論中，一步步指導我將論文從雛型建構成完整的論文樣貌，說真的，還挺驕傲的，哈！還有互相勉勵、彼此盯進度的夥伴夏琪，以及義不容辭幫我張羅問卷的主任及學年老師們，最後，家人的支持與協助當然是我最有力的後盾囉！謝謝老師們、謝謝碩班同學們、謝謝親愛的家人們、謝謝在工作上幫我很多的學年老師們，還有兩年前當我正愁如何改變生活時提供訊息讓我有機會進入南華的奕帆主任，所有的一切，除了謝謝，還是謝謝.....

夏天，嚇天！大概會一輩子記得在 105 年的夏天，我碩士畢業了！主任資格拿到了！兒子終於上學了！這交織而成的熱鬧夏天，將是一段難以忘懷的美麗印記。

何怡儀 謹誌

2016 年 6 月

國小高年級作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望

與作業延遲行為之關聯性

中文摘要

本研究目的在探討嘉義市國小高年級學生作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望與作業延遲行為之關聯性。本研究資料之取得採自陳問卷調查法，共抽選嘉義市十二所國小取得高年級學生有效樣本1,177人。再將所得資料以描述性統計、相關分析、及巢式迴歸模型分析進行資料處理與分析。

本研究結果顯示：(1) 作業難度對國小高年級學生作業延遲行為具影響力。(2) 國小高年級學生之低自我控制對作業延遲行為具影響力。(3) 國小高年級學生之知覺父母期望對作業延遲行為具影響力。

最後，本研究根據研究結果進行討論並提出建議，作為教師及家長對於國小高年級學生作業延遲行為之輔導與未來研究之參考。

關鍵詞：作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望、作業延遲行為

The Impact of Homework Variety, Low Self-Control, and Perceived Significant Others' Expectations on Late Homework Submissions of the Fifth and Sixth Graders

Abstract

The main purpose of this study was to investigate the impact of homework variety, low self-control, and perceived significant others' expectations on late homework submissions of the fifth and sixth graders. Self-report questionnaire was used to collect data. The sample in this study consisted of 1,177 students from 12 elementary schools in Chiayi City. The statistical methods of this study included descriptive statistics, correlation analysis, and nested regression model analysis.

The results of this study were summarized as follows: (1) The difficulty of homework had effects on late homework submissions; (2) Low self-control was related to late homework submissions; (3) Perceived significant parents' expectations had significant impacts on late homework submissions.

Finally, the detailed results and suggestions for further research and implementation were discussed. Teachers and parents as a reference for the fifth and sixth graders late homework submissions of counseling and future research.

Keywords: homework variety, low self-control, perceived significant others' expectations, late homework submissions

目 次

謝誌.....	I
中文摘要.....	II
Abstract.....	III
目次.....	IV
表目次.....	VI
圖目次.....	VII
第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的.....	4
第三節 重要名詞解釋.....	5
第二章 文獻探討.....	7
第一節 家庭作業內涵及延遲繳交行為.....	7
第二節 人格特質之低自我控制.....	11
第三節 知覺重要他人期望.....	16
第四節 作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望與作業延遲行為之關聯性.....	21
第三章 研究方法.....	24
第一節 研究架構.....	24
第二節 研究問題與假設.....	26
第三節 研究對象.....	28
第四節 研究工具與變項測量.....	29
第五節 資料分析與統計方法.....	39
第四章 研究結果與討論.....	41
第一節 描述性統計分析.....	41
第二節 各自變項與依變項間相關情形.....	45
第三節 影響學童家庭作業延遲行為之因素探討.....	47
第四節 綜合討論.....	52
第五章 結論與建議.....	57
第一節 研究結論.....	57
第二節 研究建議.....	60

參考文獻.....	63
壹、中文部份.....	63
貳、英文部份.....	70
附錄一：作業延遲行為量表.....	73
附錄二：作業屬性量表.....	74
附錄三：低自我控制量表.....	75
附錄四：知覺重要他人期望量表.....	76



表目次

表 3-3-1	正式樣本研究對象的來源與數量.....	28
表 3-4-1	作業延遲行為之效度與信度考驗結果.....	31
表 3-4-2	作業多元化之效度與信度考驗結果.....	33
表 3-4-3	作業難度之效度與信度考驗結果.....	34
表 3-4-4	低自我控制之效度與信度考驗結果.....	35
表 3-4-5	知覺教師期望之效度與信度考驗結果.....	37
表 3-4-6	知覺父母期望之效度與信度考驗結果.....	38
表 3-5-1	國小高年級學生作業延遲行為之巢式迴歸模型變項表.....	40
表 4-1-1	各變項之描述統計.....	41
表 4-1-2	控制變項之次數分配表.....	44
表 4-2-1	各變項與作業延遲行為之相關係數矩陣.....	46
表 4-3-1	作業屬性對作業延遲行為關聯性之巢式迴歸分析摘要表.....	47
表 4-3-2	低自我控制對作業延遲行為關聯性之巢式迴歸分析摘要表.....	48
表 4-3-3	知覺重要他人期望對作業延遲行為關聯性之巢式迴歸分析摘要表.....	49
表 4-3-4	作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望對作業延遲行為關聯性之巢式迴歸分析摘要表.....	50
表 4-3-5	作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望、控制變項對作業延遲行為關聯性之巢式迴歸分析摘要表.....	51
表 4-4-1	國小高年級學生作業延遲行為巢式迴歸模型之未標準化迴歸係數與顯著情形摘要表.....	56

圖目次

圖 3-1-1 研究架構圖.....	25
--------------------	----



第一章 緒論

本研究以學生角度探討教師指派的家庭作業使學生產生延遲繳交的相關因素。從教育現場經驗得知，學生家庭作業延遲行為的產生不外作業本身、學生本身及重要他人的影響等三個面向，在教師軟硬兼施下仍無法改善其延遲行為習性之家庭作業究竟在學生眼中如何看待？據此，本研究將探討作業屬性、低自我控制、重要他人期望與作業延遲行為之關聯性。本章共分三節：第一節為研究動機，第二節為研究目的，第三節為重要名詞解釋。

第一節 研究動機

家庭作業在教育現場是一項很難不執行的任務。八成以上的學生每天有回家功課要進行，時間以半小時到一小時半為主（李郁然，2002；林尚俞，2004；徐嘉怡，2001；游淑婷，2007），教師可藉由家庭作業瞭解學生學習情形、擴展學生知識或協助學生建立技能，發展創造力，在品格上可以培養紀律及責任心，在教學上能適時改進教學方法及課程設計，學生則可預習、複習使對學習內容更熟練（王彩緞，2009a；李郁然，2002；Farrow, Tymms, & Henderson, 1999）。對此，根據研究可知，有八九成的學生能完成當天的家庭作業（王彩緞，2009a；游淑婷，2007）。王彩緞（2009b）認為會盡責認真完成作業的學生在家庭狀況、父母管教、學習能力、學習態度等方面都較為正向，即使學校老師沒有安排家庭作業，他們的課後時間仍有充實的學習規畫。這些學生是我們所期許的、積極的、符合常規的代表，反觀未能如期完成的少數學生，根據林尚俞（2004）的調查研究指出，有 47% 曾經遲交家庭作業，有 4% 經常缺交，顯示此現象受到的關注，惟目前沒有專門的研究深入得知其延遲家庭作業的具體因素。

事實上，家庭作業的缺交、遲交、催交、訂正，一直是老師與學生日復一日的惡夢，不僅耽誤學習，師生關係也容易因此惡化，究竟學生如何看待老師們規定的家庭作業？家庭作業的多元化或難度造成學生習寫作業的困擾嗎？基於此，深入探討作業屬性與學童延遲家庭作業的關聯性為研究者研究動機之一。

再者，研究者日常工作的安排是晨光時間抄完聯絡簿，並清楚且完整的告知家庭作業內容及做法，鼓勵學生善用零碎時間完成指定作業。期間發現能善用時間將家課完成的都是相同的學生。研究者班級的家庭作業以半小時到一小時能完成的量為主，在量少又時間充裕的前提下，每天仍有固定的學生無法按時繳交，是否先樂後苦，自我控制的能力低？其次，因著社會階級因素，中上階級家長將孩子送到安親班寫家庭作業的情形普遍（李昆翰，2014）。安親班取代父母親的教育功能，指導、協助孩子完成「必須完成」的家庭作業，除去安親班的參與，學生是否還能自我要求，準時繳交家庭作業？亦即本身人格特質的差異與延遲家庭作業行為之關係為何？是研究者的動研究動機之二。

進一步而言，教師會根據個人的特質、信念、價值觀等因素對學童有不同的期待，包括課業、日常表現、人際相處等，對於延遲家庭作業的學童更是苦口婆心、恩威並施，期望學童能按時完成，然依舊故我的學童是否能準確的知覺教師對他的期待？郭生玉（1980，1982）的研究發現，學生透過知覺教師行為而影響其學業成就，若學生沒有感受到教師對他的期望，期望將無法獲得應驗。故師生之間訊息的溝通、傳遞是否準確、一致，可能是影響教師期望的因素之一。再者，積極的教師期望能對學生產生正向的自我應驗預言。Good 與 Brophy（1973）的研究發現，具親和性的教師與其使用的獎賞及鼓勵性語言的行為有正相關。經由教師適切的傳達個別化且積極的期望，勢必在學童心理產生漣漪，促成行為表現及課業成就改變的事實。故學童知覺教師期望與習寫家庭作業之間的關聯性如何？是研究者研究動機之三。

最後，林雅玲（2009）在研究中指出，家長對參與學生家庭作業有九成五以上的認同度，約七成的家長認為自身參與家庭作業的高低與學生習寫作業態度、時間及錯誤率有顯著相關。顯然家長的期望及參與度影響學生的學習。並且，隨著國中小九年一貫課程開始，學習更多元，反映在家庭作業的設計上則是更豐富而有彈性，如各領域學習單、心智圖的繪製、閱讀、研究心得、背誦、資料蒐集、討論報告，甚至親子共讀、做家事...等（高瑞霞，2001），家庭作業需要家長投入的部分也在無形中增加。學習不只是學校教育功能的彰顯，家庭教育更扮演不容忽視的地位，若家庭功能不彰，

學生也難以貫徹所學之道。故探討學童知覺父母期望對其家庭作業習寫態度的影響是研究者研究動機之四。



第二節 研究目的

從 Scharf 與 Stack 於 1995 年的研究可知，有些不寫家庭作業的學生純粹是一種「生活選擇」，而非逃避學習責任，若只從教師的觀點或家長的態度來看「不寫作業」這件事，難以窺知真實生活的處境（引自李昆翰，2014）。本研究將從學生角度出發，探討家庭作業屬性、低自我控制及知覺重要他人期望與延遲家庭作業行為的關聯性。故本研究之研究目的如下：

- 一、探討嘉義市國小高年級學童作業屬性與家庭作業延遲行為之關聯性。
- 二、探討嘉義市國小高年級學童低自我控制與家庭作業延遲行為之關聯性。
- 三、探討嘉義市國小高年級學童知覺重要他人期望與家庭作業延遲行為之關聯性。
- 四、探討嘉義市國小高年級學童家庭作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望與家庭作業延遲行為之關聯性，並依此提出建議，提供教師輔導、學校行政及未來研究之參考。

第三節 重要名詞解釋

壹、家庭作業

本研究的家庭作業是指由學校各科教師指派，學生利用課程時間外在學校、家庭或其他場所進行的學習活動且該作業須於規定時間內繳交。

貳、家庭作業延遲行為

本研究之家庭作業延遲行為是指學生對於各科教師依課程目標所指定的作業無法如期繳交的行為而言。本研究「作業延遲行為量表」參酌王彩緞(2009)、林尚俞(2004)、柳寶榮(2014)、游淑婷(2007)等人相關量表題項編製而成，得分愈高，表示其延遲家庭作業的情況愈嚴重。

參、低自我控制

人格特質係指個體在生活歷程中對人、對己、對周遭一切事物經常性且異於他人的行為模式，在遺傳、環境、成熟度、學習等因素的交互作用下產生的一組特質、性格或習性，它們在不同的時空中仍維持一致，因此人格特質具有穩定性、持久性、獨特性與一致性。本研究之人格特質擬以低自我控制面向，探討其對家庭作業延遲行為的影響。再者，本研究以張楓明(2012)編製的「低自我控制量表」題項作為調查工具，得分愈高表示自我控制的程度愈低，反之，則自我控制的程度愈高。

肆、知覺教師期望

教師期望係指教師根據與學生互動的經驗，覺察學生的能力、態度、價值觀與人格特質，依教師個人特質、態度、價值觀對學生目前與未來的行為表現及學業成就賦予評價與期待。本研究的教師期望著重於平時教師與學生的互動當中，教師依其自身特質、態度、價值觀對學生的實際行動付出方式及內涵，再由學生知覺的程度作為期望評估。再者，本研究參酌吳美玲(2001)、張文斌(2006)相關量表題項，編製而成

「知覺教師期望量表」，得分愈高表示知覺教師期望的程度愈高，反之，則知覺教師期望的程度愈低。

伍、知覺父母期望

父母期望是指學童所知覺及理解之父母教育、教導及養育子女時對子女所抱持的態度、價值觀及其行為反應。本研究之父母期望聚焦於學童知覺到的父母對其習寫家庭作業所抱持的態度、價值觀及所表現出來的對待學童的方式。再者，本研究參酌簡璐琪（2010）、陳建勳（2003）、郭芳君（2003）、黃于芬（2014）相關量表題項，編製而成「知覺父母期望量表」，得分愈高表示知覺父母期望的程度愈高，反之，則知覺父母期望的程度愈低。



第二章 文獻探討

本章藉由文獻分析探討家庭作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望與家庭作業延遲行為之關聯性，該章分為四節：第一節探討家庭作業內涵及延遲繳交行為，第二節探討人格特質之低自我控制，第三節探討知覺重要他人期望，第四節探討作業屬性、低自我控制、重要他人期望與作業延遲行為之關聯性。

第一節 家庭作業內涵及延遲繳交行為

壹、家庭作業的定義

在學校場域中，「作業」、「功課」、「家庭作業」等是耳熟能詳的詞句，教育部國語辭典解釋「做作業」、「做功課」是指寫作教師規定的課業。可知，作業的指派者是教師，可包括所有任課教師。早期學者多以「作業」為名，指教師為達學習目的而指派學生於課內、課外所做的工作或作業（胡鍊輝，1983；曾祥蘭，1978；黃政傑，1997；謝水南、顏國樑，1996）。近期研究多以「家庭作業」探討，更明確標示作業的時間為「放學回家後」（吳心怡，2006；林尚俞，2004；徐嘉怡，2001；鄭依琳，2004；盧致崇，2004）或時間、地點兼備，即「課前、課後，家中或其他地點」，「其他地點」如學校的自修室、圖書館、公園、街上等任何適合的地方（李郁然，2002；彭婉婷，2007；Cooper, 1994；MacBeath, & Turner, 1991；Warton, 1998），以國內而言，安親班，補習班、學校的課後照顧班為大多數。再者，游淑婷（2007）更指出家庭作業須在教師規定的時間內繳交。換言之，家庭作業泛指各科教師指派的各項作業，學生可利用學校各課程下課時間、回家時間於學校、家庭或其他場所完成且須於限定時間內繳交的作業。

貳、家庭作業的價值

楊國樞（1994）認為價值是指「個人對特定行為、事務、狀態、目標的一種持久性偏好。」價值為動機的類別之一，能促使個體對任務展開行動，而個體的價值感會對不同的目標產生吸引力及達成這些目標的動機（Eccles & Wigfield, 2002），即當學習活動能引起學生興趣或對未來人生有幫助時，學生所投入的心力與持久性也相對提升，帶動較高的學習動機（張馥婷，2010）。換言之，學生對於家庭作業的主觀任務價值（task value）會影響學習意願或動機，進而直接或間接反映在學習的行為與表現上（張馥婷，2010），例如延遲作業行為的產生。因此，學生若對家庭作業抱持較高的能力信念，家庭作業將呈現正向的功能價值，如提升學習興趣、培養自學、自律與時間管理的能力及習慣、溫故知新、建立合作學習的精神、活絡親子關係等（李懿芳、羅淑芬，1997；林寶山，1988；胡鍊輝，1983；高廣孚，1988；陳東陞，1983；陳榮華，1983；黃炳煌，1983；謝水南、顏國樑，1996；Cooper, 1994；Jenson, Sheridan, & Andrews, 1994），當然，若教師對家庭作業操作不當，削減或誤用家庭作業的目的，甚至讓家庭作業淪為懲罰手段（黃炳煌，1983；Connors, 1991），其導致學童延遲家庭作業的結果將不言而喻。

參、家庭作業的屬性

一、家庭作業的多元化

家庭作業的類型應涵蓋整個教學歷程，包括課前、課間及課後的學習活動，且應兼顧知識、技能、情意三部分（謝水南、顏國樑，1996），依據國內小學階段家庭作業的調查研究顯示，多數以知識類型的作業為主，如練習性、抄寫性和閱讀性（吳心怡，2006；李郁然，2002；林尚俞，2004；陳佩穎，2009；游淑婷，2007；鄭依琳，2004；柳寶榮，2014）。近年基於教育改革的影响，加上網路資源的廣泛運用，教師在作業類型的決定上有更多元的空間，除了知識性的基本練習外，對於活動、撰寫、創作、專題、資料蒐集、親子共學、線上學習等也儘可能安排在教師的指定作業當中，亦即教師宜在課程設計上添加創意，以更創新且多元的作業增加及吸引學生的學習興趣，如

客製化家庭作業便是從家庭作業的型態方面去變化（林錦昭，2009；劉佩怡，2009）。

二、家庭作業的難度

作業份量的多寡及作業的難易度因學童本身的興趣或能力而有主觀認定上的差異（李昆翰，2014），因此，「份量」與「難度」的概念是抽象的，會因作業種類、操作主角、自身能力而有不同。份量多的家庭作業佔用太多課後自由時間，破壞學生事情的安排，使學童心理感到壓力和負擔（李昆翰，2014；林尚俞，2004），而太難的作業，若學生能力不足可能無法完成或將延長寫作業的時間，至於太簡單的作業，則缺乏挑戰性也引不起學生興趣（林尚俞，2004；柳寶榮，2014）。因此，家庭作業要配合人、時、地而有不同（沈惠芳，2003），即教師在指定家庭作業時需顧及學生的個別差異和能力。進一步而言，適度的份量與難度可以提升學生的完成指數，減少習得無助感，更可降低教師與家長的困擾（彭婉婷，2007）。雖然份量及難度分屬不同概念，但「作業難度」有時是同步感受到份量多和難度高，即感覺「份量很多」其實也包括了因難度高而產生的覺得很多要寫的影響，故本研究將份量及難度合而為一。

肆、延遲繳交家庭作業的內涵

學童經常性的未完成家庭作業、延遲應該要或原訂必須開始寫家庭作業的時間、或拖延到最後一刻甚或明知最終還是得完成、卻非得在他人要求下才開始進行作業習寫，以致未能在預訂期間內完成並繳交作業任務的行為傾向，即為所謂家庭作業延遲行為（王靈芝，2007；劉娜，2006；黃佳恩，2009；詹淑如，2010）。

再者，家庭作業太難或太簡單都可能導致拖延行為，且相較於玩樂，家庭作業可能是一件不怎麼吸引人的事，在不想做又必須做的情形下，學生對作業的嫌惡感成為遲疑不進的理由，延遲行為便產生。Tice 與 Baumeister（1997）、Conti（2000）等人認為內在動機可能會影響拖延行為，而外在動機則是內在動機缺乏時的另一種刺激來源，如教師的期望與父母的期望、教師的催交動作等，因此，外在的約束與要求對學生延遲作業的改善具影響力。

近年陸續有研究者探討拖延行為帶來的正面影響，如 Knaus 在 2000 年的研究及 Van Eerde 在 2003 年的研究中皆指出個體延遲任務是為了有更充裕的時間完整收集資料，即使是最後一刻執行，也能如期完成甚至在時間的壓力下產生更有創意及品質的成果（引自黃佳恩，2009），但研究者認為國小學童可塑性最高，家庭作業的習寫除了具複習、預習的功能外，責任感的培養，生活態度的養成更是重要，不應從探討大學生或國、高中生（王淳，2002；謝明君，2003）的學業拖延角度去認同國小學童延遲作業的正當性。

綜觀文獻可知，學生延遲家庭作業的原因不外份量太多、內容太難、參加課後補習（王彩緞，2009；李郁然，2002；林尚俞 2004；柳寶榮，2014）、類型單調，以練習性的居多（王彩緞，2009；李郁然，2002；林尚俞 2004；游淑婷，2007）。故教師在指定家庭作業當下，需審慎斟酌學生學習狀況及背景因素，否則，家庭作業也可能出現負面效應，例如：當成處罰工具，連結作業與不良行為（黃炳煌，1983；Connors, 1991）、過多、過難、重複性高、抄寫多等造成負擔，使學生產生厭煩心理、相對剝奪自由時間、作弊及抄襲的欺騙行為等（林寶山，1988；胡鍊輝，1985；陳東陞，1983；陳榮華，1983；謝水南、顏國樑，1996；Cooper, 2001）。換言之，家庭作業並非愈多愈好，量之外，質的要求也要到位，否則弄巧成拙反而破壞學生的學習興趣甚至造成親子關係的緊張。

第二節 人格特質之低自我控制

壹、人格特質的定義

對於人格的定義，由於切入探討的面向不同，各家說法不一。Phares (1991) 認為人格是個體穩定且持久的情感、思考、態度的獨特反應模式，不同於其他個體。張春興 (2006) 則認為人格是個體適應他人、自己、周遭一切情境及事物時所顯現出異於他人的反應模式，在遺傳、環境、成熟度、學習等因素的交互作用下逐漸發展的心理特徵，當表現於外在行為時則具有統合性、持久性與獨特性。Phares 與 Chaplin 於 1997 年指出人格是個體情感、思想及行為的特有模式，不同於他人，且會在不同時間及情境下表現出一致性 (陳江水, 2003; 彭偉峰, 2004)。而 Monte 與 Sollod 在 2003 年將人格定義為一組使個體的行為或思想持續不斷的特質、性格或習性 (引自彭偉峰, 2004)。由以上觀點可知，人格係指個體在生活歷程中對人、對己、對周遭一切事物經常性且異於他人的行為模式，在遺傳、環境、成熟度、學習等因素的交互作用下產生的一組特質、性格或習性，它們在不同的時空中仍維持一致，因此，人格特質具有穩定性、持久性、獨特性與一致性。故欲了解某個人，除了觀察其外在的行為，還要覺察行為背後的意義，才能真正了解內心的想法。教師在面對延遲家庭作業的學童時，或可依據學生特質做不同的學習處置，了解學生真正的需求，改變學生學習習慣，進而影響其對學習的認知。

貳、人格特質的相關理論與類型

一、人格特質的相關理論

人格特質的相關理論眾多，常見的如精神分析論、人本論、學習論、認知論、特質論等，本研究關注的焦點在人格「特質」，故將從特質論的角度探討延遲家庭作業學童的人格特質。

在不同的時間與情境下，個體的人格有一定的穩定度，學童對特定事物延宕，如針對家庭作業長期或多次不交、遲交情況，對照其穩定的人格特質，或可從調查研究

當中得知其中的關聯性。特質論的代表學者為 Allport、Eysenck 與 Cattell，此一理論的學者認為人格的結構由一系列人格特質組成，特質是個人擁有以特定方式反應行動的傾向，持久且廣泛，相對穩定的可用來推測和解釋人類行為的特點。人格大致是穩定的，透過特質可以預測某人在某一情境中可能的行為表現（李雯娣，2000；張春興，1992；黃堅厚，1999），因此，我們可以從一個人的外顯行為約略知道此人的性格，也可以從一個人的性格預測此人的行為表現。特質論因能提供人類思考的普遍性通則和預測而在人格理論中佔有重要地位。分述如下：

（一）Allport 的特質理論

Allport 認為特質會受環境因素影響而改變，但就人類行為而言，特質指的是變動性之外較穩定的部分。他將人格特質分成「個人特質 (individual traits)」與「共同特質 (common traits)」兩個範疇，前者指某個人獨有的特質，後者指某群人共同具有的特質。其後又將特質依其對個人人格的作用分為三個層次（林宗鴻譯，1995；黃堅厚，1999）：

1. 首要特質 (cardinal traits)：代表個人生活特色的特質，各方面行為主要受此特質影響，依此特質可概括說明個體人格，例如：一提到「曹操」便聯想到「奸詐」，談到「華盛頓」，便想到「誠實」的形容詞。
2. 中心特質 (central traits)：範圍比首要特質小，是構成人格特質的核心部分，通常為對熟識的友人的形容語句。例如：友善的、正直的。
3. 次要特質 (secondary traits)：範圍最小，也更明確，只有非常親近的人才會發現，通常指在某些情境下才會表現的性格特徵，如某人平時口若懸河，但在陌生人面前卻沉默寡言的不具一致性的行為傾向或某人最喜歡嘉義的方塊酥等。

（二）Eysenck 的特質論

Eysenck 注意到人格特質與生理及遺傳因素的關係，他認為人類既是不同的生物性個體，便具備先天相異的特性 (predispositions) 或特質 (traits) 而對環境刺激做出各種反應。他將人格特質分為三個向度，如下（洪光遠、鄭慧玲譯，1995；張春興，1992；

黃堅厚，1999)：

1. 內向與外向 (introversion-extroversion)：內向者少與他人主動交往，情緒控制佳。外向者好社交活動，喜歡冒險刺激，較能隨遇而安。
2. 神經質 (neuroticism)：即情緒穩定與不穩定，神經質的人情緒起伏不定，容易焦慮及憂心，情緒穩定的人比較冷靜，較能控制情緒。
3. 精神病質 (psychoticism)：精神病質者自我中心，不遵守社會規範，與許多偏差行為有關，具有攻擊性的衝動、反社會行為等。

(三) Cattell 的特質論

Cattell 認為人格的主要構成元素是特質 (traits)，他利用因素分析法歸納人格特質種類，先將資料類型分為三類：生活紀錄(L-data)、問卷資料(Q-data)、測驗資料(T-data)，再經由資料分析發展出十六種基本的人格因素，但因程度上的差別而使個體具有獨特性，其後又將之歸納合併為「五大因素 (Big Five)」，奠定五大人格特質理論的基礎 (林雪惠、潘靖瑛，2012；林宗鴻譯，1997；洪光遠、鄭慧玲譯，1995；黃堅厚，1999)。

二、人格特質的類型

人格的形成是文化、社會階層、家庭、遺傳和體型等各因素間的交互作用，加上時間的推進而逐漸形成 (洪光遠、鄭慧玲譯，1995)。人格五大基本因素是內容廣泛而又穩定的人格向度 (李雯娣，2000；陳騏龍，2001)。Costa 與 McCrae 於 1985 年發展出一套專門測量人格五大基本因素的量表 (NEO Personality Inventory，簡稱 NEO-PI)，提出人格的「五因素模式」(Five Factors Model，簡稱 FFM)，或「五大因素」(BIG FIVE)，茲將五大人格因素分述如下 (洪光遠、鄭慧玲譯/Pervin,L.A.著，1995；黃堅厚，1999)：

- (一) 開放性 (Openness to experience)：指個體對新經驗或新事物主動追求或接受的程度。如：有創造力、充滿好奇心、能廣納意見、興趣少、固執等等。
- (二) 嚴謹性 (Conscientiousness)：指個體追求目標的持續程度與自我要求的程度。如：有恆心的、負責的、自我約束的、散漫、懶惰等等。

(三) 外向性 (Extraversion)：指個體的人際互動與活動力的量與強度。如：熱情主動的、樂觀的、朋友多的、多話的、冷漠、剛愎自用等等。

(四) 友善性 (Agreeableness)：指個體在人際取向中，認知、情意、行為上同理程度的表現。如心地善良的、寬容、樂於助人、多疑的、好批評的等等。

(五) 神經質性 (Neuroticism)：指個體不適應環境的程度。如：容易緊張、容易擔心、缺乏安全感、自卑感、情緒化等等。

人格特質具有的穩定、持久、獨特與一致性持續影響個體對人事物的態度。一般而言，兒童時期缺乏教養、紀律或訓練的結果，易造成低自我控制，並在其生命歷程中呈現穩定的狀態（曾淑萍，2000）。再者，五大因素為統計分析後所得的客觀分數，非對特殊情境的主觀詮釋。在家庭作業習寫的情境中，家庭作業被教師及父母所期望，執行與否則掌控在學生本身的態度上，「趨樂避苦」的人格特質造成家庭作業的延遲行為。最後，在五因素模式中，「外向性」與「友善性」為人際互動取向，不符家庭作業完成對象之主體性，「神經質性」為個體適應環境的能力，指情緒的穩定度，與本研究作業延遲行為的相關度低，而「開放性」與「嚴謹性」兩個向度以個體主動求知及自我要求為基礎，此即個體自我控制的能力。綜上可知，五因素模式雖有其通用性，但在本研究針對家庭作業延遲行為與個體特質進行探討的主題中未能全然適用，而以人格特質之低自我控制面向較符合本研究之主題，故以低自我控制為人格特質取向探討其關聯性。

參、低自我控制的內涵

關於低自我控制，其淵源可回溯自 Hirschi 於 1969 年提出的「社會鍵理論 (social bond theory)」，又稱「社會控制理論 (social control theory)」，主張人類之所以能控制自己的行為不違犯規定，主因個體與外在具有強而有力的控制及陶冶的連結，如依附 (attachment)、信仰 (belief)、參與 (involvement)、承諾 (commitment) 等，這些連結因素稱為「社會鍵 (social bond)」，故每個人在社會化過程中會產生不同強度的社會

鍵以防止個人做出違犯行為（許春金，2013；潘炫伶，2015）。

王靈芝與王曉鈞（2007）認為拖延（procrastination）現象是一種人格特質展現。高自我控制者對家庭作業積極要求，成就動機高、有目標、負責任，較少有延遲作業的情形；而低自我控制者散漫、消極被動，對週遭環境少有反應，作業常在他人催交的壓力下勉強做完，或因嫌惡而選擇逃避不願完成，或對課業感到自卑或焦慮而選擇拖延以減低焦慮感，以致作業無法如期完成。對此，Gottfredson 與 Hirschi 於 1990 年即曾聚焦於自我控制概念，就個人行為之違犯行為及順服行為進行探討，認為個人違犯行為的出現與否受到自我控制的能力所影響（黃哲鈴，2015；潘炫伶，2015；譚子文、張楓明，2013；謝博宇，2009）。當個人能自我要求，表現合於社會規範或法令所期待的行為時，其個人特質為高自我控制者，而低自我控制者往往享受行為時的立即快樂而忽視行為後的長期效應。個體的自我控制能力在兒童後期或少年早期即隨社會化歷程發展且漸趨成熟並成為穩定的個人特質。當社會化的歷程對兒童有效的時候，規範將內化為兒童認知的一部分進而產生遵守及約束的效用（譚子文、張楓明，2013），而就影響兒童人格特質發展之重要他人而言，父母的期望與要求對兒童自我控制能力的養成具舉足輕重的地位。簡言之，兒童延遲家庭作業的行為與 Gottfredson 和 Hirschi 所提低自我控制的特質大致符合，如易衝動、喜歡不用動腦的工作、喜歡刺激與立即的快樂、偏好肢體活動、自我中心、以發脾氣表達自己的不愉快等（董旭英、張楓明、李威辰，2003），是故本研究以低自我控制的內涵來探討學童家庭作業延遲行為。

第三節 知覺重要他人期望

Finn (1972) 認為期望是指個人對他人或自己的期許，根據期許，個人採取相對的態度來對待他人或自己，進而預期他人或自己能達到某些行為。教師與父母是個體成長過程中的重要他人，對個體的期許促使個體的認知、自我概念、自我肯定、內外控、學業成就、生活適應等，產生顯著的影響。本節將探討知覺教師期望與知覺父母期望對學童習寫家庭作業情況的影響。

壹、期望的形成歷程

父母與教師同為個體成長的重要學習對象，關於父母期望的形成歷程也可由教師期望的涵義而來（林淑娥，2004；侯世昌，2002），故本研究於此首先以教師期望形成模式進行分析，並藉此同步涵蓋說明父母期望的形成歷程。再者，由於各學者觀點不同，對於教師期望的形成歷程而有不同的看法，本研究以 Braun 的觀點對教師期望的形成歷程加以探討。

Braun 於 1976 年提出師生間「輸入因素」與「輸出因素」的循環關係來解釋教師期望的運作歷程。即教師接收到學生相關個人資訊（輸入因素）後，依個人專業知能與教學信念形成對學生的期望，藉由各式教學活動間的師生互動，使學生感受到教師期望並反應在行為的改變及學業成就，由教師觀察後再接收輸入成為新的期望，依此形成「輸入因素」與「輸出因素」的循環關係（張文斌，2006；謝旻真，2009）。之後 Braun 在 1987 年認為教師期望並非單純的單向循環過程，而是交互作用的回饋歷程，故重新修訂 1976、1985 年的教師期望理論為「教師期望及學生行為輸入的中介循環過程」（吳美玲，2001；侯世昌，2002；張文斌，2006；許玉芳，2008；謝旻真，2009），即 Braun 認為除了原本的「輸入因素」外，教師會因人格、性別、知識等（中介過濾變項）而對不同的學生產生不同的行為與期望（教師輸出因素），學生因個人特質、自我概念或對教師的信任度等因素知覺教師的輸出而產生反應（學生輸入），進而影響學生自我期許的態度而出現新的行為表現（學生輸出），學生輸出又為教師提供新的輸入

資料，使教師得以證實、修正或駁斥原來的期望。

換言之，Braun 將各種相關變項詳細列出，強調中介過濾變項在教師期望運作過程中的解釋，即教師與學生因人而異的特質與知覺（吳美玲，2001；侯世昌，2002），故教師在師生的交互作用過程中將其期望或個人偏見以言語或肢體動作的方式傳遞給學生，學生受教師言行潛移默化的影響不容忽視，可知，教師在面對延遲家庭作業學童時，正向積極的態度及行為更顯重要，若學生能正確知覺並接受教師期望，延遲家庭作業的情況或可獲致改善。

進一步而言，教師期望的形成歷程說明他人的期望會影響自我概念與成就動機，進而影響學業表現，父母期望模式可依循教師期望模式加以發展應用。以下就「教師期望及學生行為輸入的中介循環過程」進一步將之歸納為七個階段（引自侯世昌，2002）：

（一）子女外在表現：由於個別條件（性別、年齡等）及成長背景（家中排行、人格特質等）不同，使學習成就或行為表現有差異。

（二）父母知覺：子女的表現經由外顯行為為父母知覺，當子女的行為表現與父母的知覺愈相符，親子關係愈良好。

（三）父母期望：由父母對子女表現的知覺及自身對子女的期待，建立對子女未來的期許與評價。父母期望可包括學業成就、社會適應、人格發展等方面，而該期望受父母性別、職業、學歷、社經地位等影響而有差異。

（四）父母行為：因期望使然，父母對子女表現出一切能為外界所覺察的行為或態度。

（五）子女知覺：父母的行為或態度直接或間接傳達予子女，子女知覺到父母對自己的期待。當子女知覺到的父母期望與實際的父母期望愈接近，親子間的溝通愈優良。

（六）子女自我期許：子女瞭解父母對自己的期望後，會影響個體本身的自我概念、成就動機及對自己的期望水準，並進而影響實際的行為表現或未來成就。

（七）父母期望應驗：子女實際的行為表現或未來成就若與父母的期望相符合，

則父母期望得到應驗。然若子女實際的行為表現或未來成就與父母期望有落差，則父母須思考是否正確知覺到子女的表現所傳達的意念，以重新調整父母期望。

就社會學習論的觀點而言，兒童的行為均由觀察模仿而來，而兒童最多的模仿對象是具有威信及權力的人，父母便是兒童最早的模仿對象（許筱梅，1995；Bandura，1971），故父母本身的態度及行為成為兒童學習模仿的準則。兒童會因知覺重要他人的期望而努力嘗試以達到重要他人的要求，若父母對家庭作業的態度積極且重視，則子女作業延遲行為將遭致抵制。

貳、教師期望

一、教師期望的定義

在教室情境中，教師因個人特質、學生特質或社會情境等因素對學生有不同的印象與評價，這些對學生不同的看法常有意無意的表現在言行舉止或對待學生的方式上，學生或多或少能知覺與感受到，進而影響自我信念、同儕關係、學習動機、學業成就等（郭生玉，1980；許錫珍，1979）。因此，有學者以比馬龍效應來解釋教師期望，認為教師期望具有預測力可以預測學生未來成就，造成「自驗預言」的效果（侯世昌，2002；郭生玉，1980；Cooper,1979）。

早期國外學者以「輸入-輸出」的模式說明教師期望與學生行為的關係（Braun,1976；Brophy & Good,1970），Darley 與 Fazio（1980）則將教師期望視為師生之間價值、信念、態度、行為等交互作用的結果；國內的研究認為教師期望是教師依據個人態度、經驗、價值觀、人格特質等，知覺學生能力和背景，對行為表現及成就進行評價與預測，而在師生互動過程中，透過語言或行為來表達（石惠玲，2013；吳美玲，2001；吳孟鏗，2004；謝旻真，2009）。換言之，教師期望是指教師根據與學生互動的經驗，覺察學生的能力、態度、價值觀與人格特質，依教師個人特質、態度、價值觀對學生目前與未來的行為表現及學業成就賦予評價與期待。

二、知覺教師期望

「教師期望」對學童有「自驗預言」(self-fulfilling prophecy)的效應，且有一定程度的正確性 (Braun,1985)。學童會根據教師的回饋認定自己的能力。換言之，教師期望與學生的學習行為有密切相關，學生會隨著教師的期望而表現。當學生達成教師期望時，教師應予以強化其行為並逐次提高期望層次(吳美玲,2001;張新仁等,1999)。進一步而言，積極適當的教師期望能促使學童產生正面、樂觀的學習行為進而主動自發的完成家庭作業的習寫，若教師期望消極，增強延遲或未曾出現，家庭作業將導致學生的厭煩心理而延遲。此外，教師若表現出較關心或聚焦在優秀學生身上而忽略其他學生的學習，或對學生的學習表現太過嚴厲苛責，不去了解、關心其表現欠佳原因，很容易造成部分學生喪失學習興趣而導致延遲作業的現象 (陳洪巖，2007)。

「教師期望效應」產生的必要條件是教師期望能順利轉換為學生接收的訊息且被學生知覺到與感受到 (張世平，1983；郭生玉，1982；邱靜娟，1993)。教師若無法精準傳達對學生的殷殷期盼，學生無法知覺教師的深深期待，師生間將可能產生衝突。然而，學生的知覺受個人特質、自我概念、價值觀的影響而具有主觀性與獨特性，故知覺的敏感度與正確度將影響教師期望效應的形成 (湯正茂，1997)。

參、父母期望

一、父母期望的定義

父母在子女成長過程中扮演重要的角色，對子女在教育上抱持的期望會轉換為實際行動而影響子女的行為及未來成就。進一步而言，父母對子女的期望可包含學業成就、社會適應與人格發展三方面 (侯世昌，2001；黃淑惠，2005)，日常生活中父母根據子女各方面的學習與行為表現而對其未來發展方向給予評價與期望(吳孟錚,2004；林淑娥，2004；柯銀德，2003；曾建章，1996)。父母的期望可能透過教養方式反映在態度和做法上而使子女知覺到其要求與期許 (羅一萍，1996)，故本研究之父母期望是指子女所知覺及理解之父母教育、教導及養育子女時所抱持的態度、價值觀及其行為反應。由子女心中知覺到的父母期望其影響比父母自述或提供的資料更具意義與真實

性，因此，父母若能重視子女的家庭作業，表達對子女習寫作業行為的支持與期許，而子女能感同身受，其完成家庭作業的意願將大幅提升。

本研究因探討學童家庭作業的延遲行為與父母對子女家庭作業完成的期待之間的相關性，故父母期望將以子女所感受與接收之父母對其習寫家庭作業的態度所顯現的教育期望探討之。

二、知覺父母期望

父母對子女的行為表現及未來成就的期待透過語言、態度、價值觀等傳遞給子女，子女感受到父母的期望進而表現在行為或態度上。當子女知覺到父母對學習態度抱持積極要求且重視的態度，如對家庭作業確實要求，子女便以謹慎、認真的行為回應父母的要求（黃于芬，2014）。再者，父母期望透過不同的教養方式將父母的價值觀、態度及信念傳遞給子女，進而影響子女的人生觀，因此父母教養方式對子女的自我認知、自我肯定、學業成就及生活適應等有顯著的影響（楊國樞，1986），亦即子女的行為深受知覺到的父母行為的影響。最後，延遲家庭作業有時反應在父母的介入狀態多寡，誠如 Madigan 於 1994 年的研究發現父母對子女付出較多教育關懷，甚至協助家庭作業的進行，但子女的學業成就並無明顯進步（引自陳江水，2003）。此乃因積極型的家長過度介入造成子女學習的負擔，甚而干擾家庭生活，造成親子關係的緊張，子女因知覺被父母嚴格控管、不滿家長的積極行為所帶來的壓力而與之無言的反抗，故意在家庭作業上延遲；至於消極型的家長，則是不重視課業或因忙碌而無暇顧及（林尚俞，2004），子女知覺父母的消極作為而忽略作業習寫的重要性。

第四節 作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望與作業延遲行為之關聯性

由相關研究發現學生的家庭作業未能如期繳交是教師在教學歷程中最為困擾的事（林尚俞，2004；徐嘉怡，2001），依據張照璧（2000）的研究得知「學生不寫功課且屢勸不聽」是師生衝突的最主要原因。那麼學生未能如期繳交作業對指派家庭作業的教師而言意義為何？歸納文獻中學生無法完成作業的原因如：「參與課後補習或才藝活動」、「受電視誘惑」（李郁然，2002）、「懶散、愛玩、被動」（王彩緞，2009）、「作業份量太多、太難、不會寫」（林尚俞，2004；柳寶榮，2014；徐嘉怡，2001），顯然從學生的立場出發，配合教師教學考量，選擇適合學生的家庭作業屬性才能避免學童延遲家庭作業。

再者，在李雯娣（2000）的研究中發現，嚴謹自律性、聰穎開放性、和善性高的兒童，學習行為較佳；黃郁珉（2009）的研究也發現，人格特質中的外向性、友善性、謹慎性對偏差行為中的「學習困擾行為」具有顯著的預測力；楊國樞（1978）、吳武典（1987）、郭芳君（2003）、謝博宇（2009）等人皆將學業適應問題如不做功課、學業成績不穩定、缺乏學習動機等視為偏差行為之一，可知人格特質對作業的完成的確具有影響力且易成為偏差行為成因之一。此外，低自我控制者追求立即性的快樂，國小階段學生專注力較短，自我控制能力弱，容易因外在誘惑分心（吳百祿，2003），對於比習寫家庭作業更有趣的活動趨之若鶩理所當然，在兒童社會化過程中，若父母的教育期望無法準確訓練與潛移默化於子女的個人特質中，家庭作業的延遲行為恐怕成為常態。

教師對高期望的學生給予較高的評價，使其在學習行為、人際關係及人格適應上均高於低教師期望學生，亦即教師對學生的期望不同而產生的差別待遇會影響學生的自我知覺及師生與同儕關係的發展（許錫珍，1979；湯正茂，1986）。Good（1987）、吳美玲（2001）及許玉芳（2007）的研究也說明知覺教師期望會影響學生自我效能，降低學童的習得無助感，進而影響學業成就和表現。可知，低期望的學童獲得較少的

教師回饋與鼓勵，自我效能低落而難以提高其學業成就，而延遲家庭作業學童在教師期望的層級上為較低期望的一群，在得不到肯定、自我放棄的惡性循環下，愈顯現家庭作業的延遲行為。對國小學生而言，若教師期望能積極且正確地傳達至學生心中，對學生習寫家庭作業的態度建立樂觀、正面的意義，將使學生自我效能提升、自我概念加強而減低因努力不足或能力不夠所產生的挫敗感，至於學生知覺哪些評價方式較能吸引注意力而期待預見下回作業則因學生特質與價值觀而異，評語的運用、口頭的讚美、正向的對話、眼神與肢體善意的傳達等都能讓學生具體知覺教師的期望進而激發學習興趣及提升成就感，進一步尋找更有效的解決策略將家庭作業順利完成。

據調查，一成三的家長不容易做到陪孩子找資料的作業（林雅玲，2009），加上父母疏於督導的態度往往導致家庭作業完成上的困難（黃永結，1995）。巫有鑑（1999）、Hong & Lee（1999）指出家長指導孩子的家庭作業，對孩子的學業表現及學習態度造成影響，父母的態度愈積極，對子女的學業成就愈有幫助。乃因父母期望透過態度及行為展現，子女深刻知覺到而積極達到父母的期許。然而 Cooper（1994）的研究也指出父母過度介入會使孩子有完成作業和必須表現優異的壓力，而教學技巧的衝突更造成認知上的混亂，甚至因為父母過於嚴苛而失去自信，養成依賴的心理。故父母適度的介入對子女的學習才有幫助。

其實學生做或不做家庭作業，甚至抄襲家庭作業可能是衡量這件事對自己的利益後所做的選擇（黃鴻文，2003；陳怡潔，2004；Scharf & Stack, 1995），即 Coutts（2004）所說的「家庭作業代價」（homework costs），例如將家庭作業佔去放學後時間的多寡做為選擇做與不做家庭作業的考量。此外，子女也會透過家長對家庭作業的付出與態度來衡量家庭作業的重要性。以勞動階級的家長而言，可能因能力不足無法充分參與子女家庭作業的習寫，甚至認為參與子女家庭作業是一種負擔與困擾；而對中上階級的家長而言，安親班、補習班成為家長的代工，家庭作業對中上階級家長而言相對負擔與困擾較輕（李昆翰，2014；謝孟穎，2002），但對子女而言，可能是父母敷衍教養的替代方式。因此，父母對子女的期待與價值觀，會影響家庭作業完成的狀況，並間接影響子女對家庭作業的態度。

楊國樞（1986）與朱瑞玲（1986）曾對有關父母教養方式與子女行為的研究做整理與歸納，發現積極的教養方式有利於提升子女成就動機與學業表現，而太過溺愛、寬容的教養方式其子女較缺乏自我控制、獨立性及責任感。林清江（1994）、Kim（1996）也指出父母的教養態度影響子女的人格發展甚於教育適應與生活。由此可知，父母的教養方式愈恰當，子女的生活適應及人格特質越優良（張瑛昭，2006）。

教師與父母在學童的成長歷程中居於重要地位，學童會因重要他人對他的期待而試圖改變自己，以迎合重要他人的期待（陳冠貝，1999）；教師與父母也會透過各種「期望」塑造兒童的認知與自我效能，以影響兒童的學習行為（郭生玉，1982）。由於時代演變，教師與父母的互動及對彼此的期待也愈來愈頻繁與明顯，教師可能接受來自父母對子女的期望的影響而對學童有不同的期待，父母也因感受教師對學童的要求與期待而改變其教養態度，若雙方配合得當，可收相輔相成之效（吳美玲，2001），同理，若一方功能喪失或薄弱，家庭作業在學童日常生活中將陷入無止境的惡性循環當中。

Cooper（1994）將作業完成的方式以協助者區分為三：（一）學生獨立完成，不需外在資源。（二）透過父母或其他家人協助完成。（三）小組分工，共同合力完成。以目前社會經濟條件而言，雙薪家庭比例偏高，學生作業的協助者加入補習班或安親班的因素而更顯複雜，家庭作業的功能性可能因功利主義盛行而大打折扣，值得省思。

綜觀上述相關研究可知，作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望對學生家庭作業的習寫情況具普遍性與影響力，然根據文獻的探討，很少研究是直接針對學生自身角度出發對家庭作業習寫情況做探討，故本研究擬就作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望與學生作業延遲行為之預測加以探討。

第三章 研究方法

本研究依據文獻探討的結果，透過嘉義市國小高年級學童來探討家庭作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望與作業延遲行為間的相關性，並嘗試建立一個系統性的模型，來解釋國小高年級學童家庭作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望對延遲家庭作業行為之影響。本章是研究方法與過程的說明，共分為五節：第一節研究架構；第二節研究問題與假設；第三節研究對象；第四節研究工具及變項測量；第五節資料分析與統計方法。

第一節 研究架構

本研究旨在探討學童家庭作業延遲行為之因素，依據相關文獻結果發展本研究的研究架構，如圖 3-1-1。以「作業屬性」、「低自我控制」、「知覺重要他人期望」為自變項，「作業延遲行為」為依變項，「性別」、「安親班參與」為控制變項，利用自陳問卷調查法蒐集相關資料，再透過資料的統計與分析，探討「作業屬性」、「低自我控制」、「知覺重要他人期望」與學童作業延遲行為之關聯性。

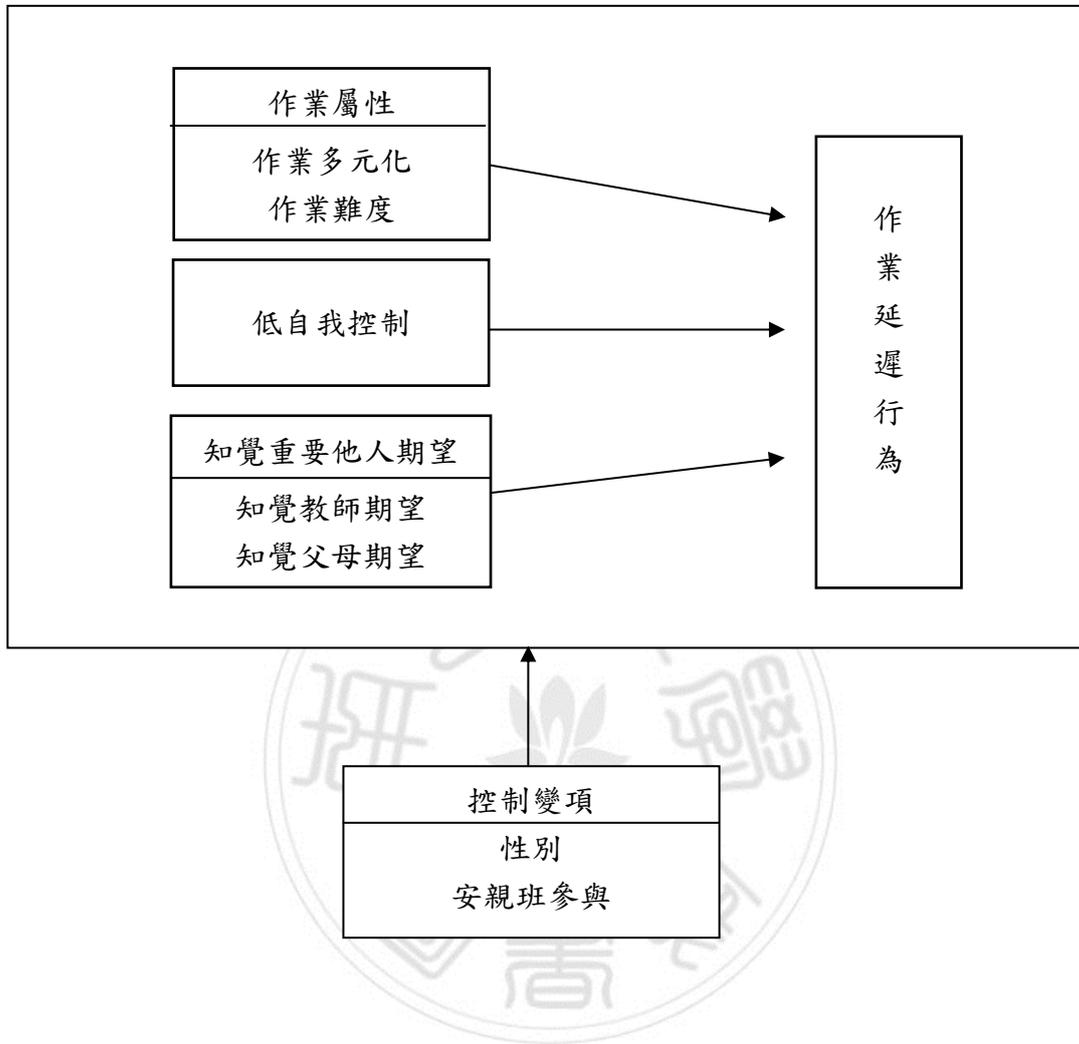


圖 3-1-1 研究架構圖

第二節 研究問題與假設

壹、研究問題

本研究旨在針對影響嘉義市國小高年級學童與家庭作業延遲行為相關的作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望等因素間之關聯性進行探究，故依據研究目的，提出六個研究問題，如下：

- 一、瞭解嘉義市國小高年級學童家庭作業延遲行為之現況為何？
- 二、探討作業屬性對嘉義市國小高年級學童家庭作業延遲行為是否具影響力？
- 三、探討低自我控制對嘉義市國小高年級學童家庭作業延遲行為是否具影響力？
- 四、探討知覺重要他人期望對嘉義市國小高年級學童家庭作業延遲行為是否具影響力？
- 五、探討嘉義市國小高年級學童之作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望與家庭作業延遲行為間是否具關聯性？
- 六、控制個人因素後，作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望對家庭作業延遲行為之影響力是否產生變化？

貳、研究假設

根據上述研究問題二至六，本研究發展出以下之研究假設，分述如下：

假設一、作業屬性對家庭作業延遲行為具有影響力。

- 1-1 嘉義市國小高年級學童家庭作業愈多元，其家庭作業延遲行為愈少。
- 1-2 嘉義市國小高年級學童家庭作業難度愈高，其家庭作業延遲行為愈多。

假設二、低自我控制對家庭作業延遲行為具有影響力。

- 2-1 嘉義市國小高年級學童自我控制程度愈低，其家庭作業延遲行為愈多。

假設三、知覺重要他人期望對家庭作業延遲行為具有影響力。

- 3-1 嘉義市國小高年級學童知覺教師期望程度愈高，其家庭作業延遲行為愈少。
- 3-2 嘉義市國小高年級學童知覺父母期望程度愈高，其家庭作業延遲行為愈少。

假設四、作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望對家庭作業延遲行為具有影響力。

- 4-1 控制作業屬性之作業難度、低自我控制及知覺重要他人期望之效應後，作業屬性之「作業多元化」對「家庭作業延遲行為」具預測效果。
- 4-2 控制作業屬性之作業類型、低自我控制及知覺重要他人期望之效應後，作業屬性之「作業難度」對「家庭作業延遲行為」具預測效果。
- 4-3 控制作業屬性與知覺重要他人期望之效應後，「低自我控制」對「家庭作業延遲行為」具預測效果。
- 4-4 控制作業屬性、低自我控制與知覺重要他人期望之知覺父母期望之效應後，「知覺教師期望」對「家庭作業延遲行為」具預測效果。
- 4-5 控制作業屬性、低自我控制與知覺重要他人期望之知覺教師期望之效應後，「知覺父母期望」對「家庭作業延遲行為」具預測效果。

假設五、納入個人因素後，作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望對學童家庭作業延遲行為具有影響力。

- 5-1 控制性別、安親班參與、作業屬性之作業難度、低自我控制及知覺重要他人期望之效應後，作業屬性之「作業多元化」對「家庭作業延遲行為」具預測效果。
- 5-2 控制性別、安親班參與、作業屬性之作業多元化、低自我控制及知覺重要他人期望之效應後，作業屬性之「作業難度」對「家庭作業延遲行為」具預測效果。
- 5-3 控制性別、安親班參與、作業屬性與知覺重要他人期望之效應後，「低自我控制」對「家庭作業延遲行為」具預測效果。
- 5-4 控制性別、安親班參與、作業屬性、低自我控制與知覺重要他人期望之知覺父母期望之效應後，「知覺教師期望」對「家庭作業延遲行為」具預測效果。
- 5-5 控制性別、安親班參與、作業屬性、低自我控制與知覺重要他人期望之知覺教師期望之效應後，「知覺父母期望」對「家庭作業延遲行為」具預測效果。

第三節 研究對象

本研究以 104 學年度就讀嘉義市國民小學高年級普通班學生為研究母群體。根據嘉義市 104 學年度教育概況所提供資料顯示，嘉義市共 20 所公立小學，東區 10 所、西區 10 所，高年級學生人數共 5,773 人，包括五年級學生有男 1,514 人，女 1,317 人，共 2,831 人，六年級學生有男 1,582 人，女 1,360 人，共 2,942 人。本研究先以嘉義市兩所學校之高年級學生為預試對象，進行「國小高年級學童家庭作業調查問卷」之施測，共回收有效問卷 213 人，凡預試問卷施測的學生排除在正式問卷的施測之外，透過預試問卷以瞭解該量表對高年級學生的適用性，以作為正式問卷修訂之依據。再者，本研究正式問卷施測對象之抽樣為顧及樣本的代表性，依原行政區域之劃分，分為東、西二區，隨機各抽樣六所小學，再從各抽樣學校進行叢集抽樣 (cluster sampling)，由各校五、六年級隨機各抽取二個班級進行施測 (2 區×6 所×2 年級×2 班=48 班)，總回收樣本有 1,217 人，扣除問卷遺漏填寫之無效樣本後，取得合格樣本共 1,177 人，回收率為 96.7%，如表 3-3-1 所示：

表 3-3-1
正式樣本研究對象的來源與數量

嘉義市	學校	五年級	六年級	有效樣本	百分比 (%)
東區	學校 1	51	51	102	8.7
	學校 2	49	45	94	8.0
	學校 3	47	47	94	8.0
	學校 4	49	50	99	8.4
	學校 5	53	55	108	9.2
	學校 6	47	48	95	8.1
西區	學校 7	49	55	104	8.8
	學校 8	52	50	102	8.7
	學校 9	51	52	103	8.8
	學校 10	48	47	95	8.1
	學校 11	39	44	83	7.1
	學校 12	48	50	98	8.3
合 計		583	594	1,177	100.0

第四節 研究工具與變項測量

本研究旨在探討嘉義市國小高年級學童家庭作業延遲行為與作業屬性、低自我控制、重要他人期望等三個變項之間的關係，採用問卷調查法蒐集相關資料以進行分析研究，問卷題項來源是根據相關理論與研究，並參酌國內學者的問卷編製而成本研究的研究工具。施測方式係由研究者告知學校老師施測方法，並請老師擔任施測者，請其為受訪者對問卷內容有疑惑時之詢問對象。施測者施測前先將問卷之研究目的、填答方式及內容簡要說明，再請受訪者進行填答。為避免問卷名稱具暗示作用而影響受訪者填答，故將本問卷定名為「國小高年級學童家庭作業調查問卷」，並以匿名方式作答，以使受訪者能放心表達自我看法與感受，而提高問卷的真實性。

本研究問卷內容包含三大部分，第一部分為受訪者基本資料，第二部分為受訪者生活經驗與個人感受，包括受訪者知覺教師期望與知覺父母期望，及低自我控制之程度及狀況調查，第三部分為學習狀況調查，即學童對家庭作業屬性的認知及家庭作業習寫狀況。茲將本研究之自變項「作業屬性」、「低自我控制」、「知覺重要他人期望」與依變項「作業延遲行為」之變項測量分述如下：

壹、依變項：作業延遲行為變項

一、量表之依據、內容與計分

本研究之「作業延遲行為」變項係研究者參酌王彩緞（2009）、林尚俞（2004）、柳寶榮（2014）、游淑婷（2007）等人家庭作業習寫狀況相關研究編製而成，共3個題項，包含「這一學期以來，我的作業繳交情況」、「這一學期以來，我曾經遲交作業的情況」、「這一學期以來，我曾經沒交作業的情況」等題項。其中，「作業繳交情況」之題項答項為「非常不好」、「不太良好」、「還算良好」、「非常好」等四個選項，而「遲交」及「沒交」題項之答項為「從來沒有」、「很少」、「偶爾」、「經常」等四個選項，並均由受訪者依據實際感受及狀況勾選符合之選項，做為國小高年級學童家庭作業習寫行為後之延遲行為測量。

本量表用以測量受訪者這一年來延遲繳交家庭作業的程度，計分方法採四點量表測量，分別給一至四分，反向題則反向計分，分數愈高，表示其延遲家庭作業的情況愈嚴重。

再者，關於此部分題項內容之測量，由於遲交、缺交作業的情況可能包含：(一) 作業已完成，但未帶到學校、或未在老師指定時間繳交。(二) 作業未完成，到學校補寫完。以上情況都可能在老師要求或指導下時間不一但逐步完成，此外，對國小普通班學生而言，若說能完全無視作業的存在致不交作業，算是情節嚴重且較罕見的現象，加上學生對於遲交、缺交作業的概念僅止於遲交、缺交的起點行為，即晚交及沒交，而未加以考慮老師是否有相關對策進行作業缺交的補救措施，而使缺交作業與遲交作業成為程度不同之分類。基於此，遲交及缺交作業等作業繳交情形不良的情況均符合國小高年級學生家庭作業之延遲行為，故將三個題項進行文字修正後全部予以保留納入正式問卷，包括「這一年以來，我的作業繳交情況」、「這一年以來，我曾經遲交作業的情況」、「這一年以來，我曾經沒交作業的情況」等題項。

二、信度與效度考驗

本研究之作業延遲行為題項之答項非使用相同測量，故將正式問卷所得之數據轉換為 Z 分數後，始進行相關項目分析、因素分析及信度分析來選取題項。選取標準為修正的項目總相關高於 .30 的題項先保留；接著，為了提高量表變項之效度，將刪除因素負荷量較低的題項，並以主軸因子分析法萃取因素，採直接斜交法進行因素分析，保留特徵值大 1 且因素負荷量大於 .40 的題項；然後，評估刪除題項後是否能達到增加內部一致性信度的題項。最終，則 3 道題項均予以保留，其修正的項目總相關值介於 .53 至 .66 之間，因素負荷量值介於 .60 至 .81 之間，其可解釋量表之總變異量為 54.56%，最後測得此 3 個題項所建構之「作業延遲行為量表」之內部一致性信度為 .77。如表 3-4-1 所示：

表 3-4-1

作業延遲行為之效度與信度考驗結果

題項	修正的 項目總 相關	因素 負荷量	內部一致 性信度 (α)
這一年以來，我的作業繳交情況	.53	.60	
這一年以來，我曾經遲交作業的情況	.66	.81	.77
這一年以來，我曾經沒交作業的情況	.65	.79	

貳、自變項：作業屬性變項、低自我控制變項、知覺重要他人期望變項

本研究之自變項為「作業屬性」、「低自我控制」、及「知覺重要他人期望」，依預試問卷所得之數據進行相關項目分析、因素分析及信度分析來選取題項。其步驟依序為：一、將修正的項目總相關高於 .30 的題項先保留。二、為了提高量表變項之效度，必須刪除因素負荷量較低的題項，故以主軸因子分析法萃取因素，採直接斜交法進行因素分析，保留特徵值大 1 且因素負荷量大於 .40 的題項。三、評估刪除題項後是否能達到增加內部一致性信度的題項。各自變項的內容及信、效度分述如下：

一、「作業屬性」變項

(一) 量表之依據、內容與計分

本研究之「作業屬性」變項係研究者依據相關文獻理論，並參酌王彩緞（2009）、林尚俞（2004）、柳寶榮（2014）、游淑婷（2007）等人有關家庭作業調查之問卷自編而成，包含「作業多元化」、「作業難度」等二個層面，共 16 個題項，分述如下：「作業多元化」部分包含「我的家庭作業都是以抄寫的為主」、「家庭作業類型很多，例如國語作業有生字抄寫、日記、閱讀心得單等多種變化」、「我經常有不同類型的家庭作業，如寫習作、背成語、自然觀察等」、「我的家庭作業不只有紙筆的類型，還曾經有過美勞創作、做家事、閱讀書籍等」、「我的家庭作業具多樣性，如背佳句、做家事、查資料等」、「家庭作業曾有配合校外教學的遊記、或母親節的卡片製作等類型」共 6 個題項；「作業難度」部分包含「家庭作業很少，我可以很快寫完」、「整體而言，家庭作業很多」、「我每天要花很多時間寫家庭作業」、「家庭作業多到超過我的負擔」、「我

沒有足夠時間寫完家庭作業」、「我能獨自完成家庭作業」、「家庭作業很簡單，我可以很快寫完」、「家庭作業常需要其他人教我，如家人或安親班老師」、「家庭作業常常很難，超過我的能力」、「整體而言，家庭作業很難寫」等共 10 個題項。受訪者依據實際感受及狀況勾選符合之選項，做為國小高年級學童家庭作業難度感受評估之測量。

本量表用以測量受訪者自陳之家庭作業屬性狀況，「作業多元化」及「作業難度」計分方法均採四點量表測量，依序均為「非常不符合」、「不符合」、「符合」、「非常符合」等四個選項，分別給一至四分，作業多元化分數愈高，表示作業愈多元，而作業難度分數愈高，表示作業愈難完成。

(二) 信度與效度考驗

本研究「作業屬性量表」之「作業多元化」部分將預試問卷依其上三步驟分析後之第 1 題「我的家庭作業都是以抄寫的為主」予以刪除，最後保留的題項為：「家庭作業類型很多，例如國語作業有生字抄寫、日記、閱讀心得單等多種變化」、「我經常有不同類型的家庭作業，如寫習作、背成語、自然觀察等」、「我的家庭作業不只有紙筆的類型，還曾經有過美勞創作、做家事、閱讀書籍等」、「我的家庭作業具多樣性，如背佳句、做家事、查資料等」、「家庭作業曾有配合校外教學的遊記、或母親節的卡片製作等類型」等共 5 個題項。其後，對正式問卷所蒐集的資料進行分析，其修正的項目總相關值介於 .52 至 .62 之間，因素負荷量值介於 .59 至 .71 之間，其可解釋量表之總變異量為 44.49%，最後測得此 5 個題項所建構之「作業屬性量表」之「作業多元化」分量表之內部一致性信度為 .79。如表 3-4-2 所示：

表 3-4-2

作業多元化之效度與信度考驗結果

題項	修正的 項目總 相關	因素 負荷量	內部一致 性信度 (α)
家庭作業類型很多，例如國語作業有生字抄寫、日記、閱讀心得單等多種變化	.54	.62	
我經常有不同類型的家庭作業，如寫習作、背成語、自然觀察等	.59	.68	
我的家庭作業不只有紙筆的類型，還曾經有過美勞創作、做家事、閱讀書籍等	.62	.71	.79
我的家庭作業具多樣性，如背佳句、做家事、查資料等	.61	.70	
家庭作業曾有配合校外教學的遊記、或母親節的卡片製作等類型	.52	.59	

而在「作業難度」分量表部分，經由三個步驟的分析後，將預試問卷中 10 個作業難度題項之「家庭作業很少，我可以很快寫完」、「我能獨自完成家庭作業」及「家庭作業很簡單，我可以很快寫完」等 3 個題項予以刪除，保留 7 個題項納入正式問卷。接著，針對正式問卷所蒐集之資料進行分析後，由於「家庭作業常需要其他人教我，如家人或安親班老師」之修正項目總相關值低於 .3 及因素負荷量值低於 .40，故於量表變項組合時予以排除，最終保留的題項為「整體而言，家庭作業很多」、「我每天要花很多時間寫家庭作業」、「家庭作業多到超過我的負擔」、「我沒有足夠時間寫完家庭作業」、「家庭作業常常很難，超過我的能力」、「整體而言，家庭作業很難寫」等 6 個題項，其修正的項目總相關介於 .62 至 .75 之間，因素負荷量介於 .66 至 .81 之間，其可解釋量表之總變異量為 54.75%，最後測得此 6 個題項所建構之作業屬性量表之「作業難度」分量表之內部一致性信度為 .87。如表 3-4-3 所示：

表 3-4-3

作業難度之效度與信度考驗結果

題項	修正的 項目總 相關	因素 負荷量	內部一致 性信度 (α)
整體而言，家庭作業很多	.62	.66	.87
我每天要花很多時間寫家庭作業	.69	.74	
家庭作業多到超過我的負擔	.75	.81	
家庭作業常常很難，超過我的能力	.65	.72	
我沒有足夠時間寫完家庭作業	.66	.73	
整體而言，家庭作業很難寫	.71	.79	

二、「低自我控制」變項

(一) 量表之依據、內容與計分

本研究之人格特質變項聚焦於「低自我控制」，研究者依據相關文獻理論，並參酌張楓明（2012）有關低自我控制者特質編製而成，共 7 個題項，包含「我是個性容易衝動的人」、「我很難專心完成一件事」、「我容易因一時氣憤而犯下錯誤」、「有些事情違反了校規，但我仍然忍不住要去做」、「我曾受不了週遭他人的誘惑，而做出讓自己後悔的事」、「我經常被人說成是一個沒有耐性的人」、「受到刺激時，我就會立即行動而不會停下來想一想」等題項。受訪者依據實際感受及狀況勾選符合之選項，做為國小高年級學童家庭作業習寫行為之相關研究依據。

本量表用以測量受訪者人格特質中之低自我控制特質，計分方法採四點量表測量，依序為「非常不符合」、「不符合」、「符合」、「非常符合」等四個選項，分別給一至四分，分數愈高，表示自我控制程度愈低。

(二) 信度與效度考驗

本研究之「低自我控制量表」，依預試問卷所得之數據進行相關項目分析、因素分析及信度分析三個步驟的分析後，發現並無需要刪除的題項，決定將 7 個題項全部保

留，即「我是個性容易衝動的人」、「我很難專心完成一件事件」、「我容易因一時氣憤而犯下錯誤」、「有些事情違反了校規，但我仍然忍不住要去做」、「我曾受不了週遭他人的誘惑，而做出讓自己後悔的事」、「我經常被人說成是一個沒有耐性的人」、「受到刺激時，我就會立即行動而不會停下來想一想」等共 7 個題項；爾後，對正式問卷所蒐集的資料進行分析，其修正的項目總相關介於 .47 至 .62 之間，因素負荷量介於 .53 至 .72 之間，其可解釋量表之總變異量為 38.21%，最後測得此 7 個題項所建構之低自我控制量表之內部一致性信度為 .80。如表 3-4-4 所示：

表 3-4-4
低自我控制之效度與信度考驗結果

題項	修正的 項目總 相關	因素 負荷量	內部一致 性信度 (α)
我是個性容易衝動的人	.61	.69	.80
我很難專心完成一件事件	.52	.59	
我容易因一時氣憤而犯下錯誤	.62	.72	
有些事情違反了校規，但我仍然忍不住要去做	.50	.56	
我曾受不了週遭他人的誘惑，而做出讓自己後悔的事	.53	.58	
我經常被人說成是一個沒有耐性的人	.53	.61	
受到刺激時，我就會立即行動而不會停下來想一想	.47	.53	

三、「知覺重要他人期望」變項

(一) 量表之依據、內容與計分

本研究之「知覺重要他人期望」變項係研究者依據相關文獻理論並參酌國內有關教師期望量表（吳美玲，2001；張文斌，2006）、父母期望量表（簡璐琪，2010；陳建勳，2003；郭芳君，2003；黃于芬，2014）及相關資料編製而成，包含「知覺教師期望」與「知覺父母期望」兩個層面：

首先，知覺教師期望題項如：「當我的課業有進步時，老師會誇獎我」、「老師希望我在課業上要有好表現」、「老師有時會在作業簿上寫鼓勵的話或蓋獎勵圖章」、「老師

會要求我要把作業寫完」、「老師很重視我的學業成績」、「老師對於我的課業表現不會要求太多」、「老師會要求我把作業訂正完」、「老師會要求我的作業要寫工整」、「老師要求我的學業成績要能達到一定的標準」等共 9 個題項。

其次，知覺父母期望題項如「當我的課業有進步時，爸媽會誇獎我」、「爸媽要求我在課業上要有好表現」、「爸媽會要求我寫評量」、「爸媽會要求我要把作業寫完」、「爸媽很重視我的學業成績」、「爸媽對於我的課業表現不會要求太多」、「爸媽會要求我訂正作業有錯誤的地方」、「爸媽要求我的作業要寫工整」、「爸媽規定我要先把作業寫完，才能做其他的事」、「即使我沒寫作業，爸媽也不會說什麼」、「爸媽要求我的學業成績要能達到他們的標準」等共 11 個題項。受訪者依據實際感受及狀況勾選符合之選項，做為國小高年級學童家庭作業習寫行為之相關研究依據。

本量表用以測量學童知覺教師期望與知覺父母期望，計分方法均採四點量表測量，均依序為「非常不符合」、「不符合」、「符合」、「非常符合」等四個選項，分別給一至四分，量表上之分數愈高，分別代表學童知覺到的教師期望愈高，以及知覺到的父母期望程度愈高。

(二) 信度與效度考驗

本研究「知覺重要他人期望量表」之「知覺教師期望」部分，依預試問卷所得之數據進行相關項目分析、因素分析及信度分析來選取題項，因而將預試問卷之第 6 題「老師對於我的課業表現不會要求太多」、第 9 題「老師要求我的學業成績要能達到一定的標準」予以刪除，最後保留的題項為：「當我的課業有進步時，老師會誇獎我」、「老師希望我在課業上要有好表現」、「老師有時會在作業簿上寫鼓勵的話或蓋獎勵圖章」、「老師會要求我要把作業寫完」、「老師很重視我的學業成績」、「老師會要求我把作業訂正完」、「老師會要求我的作業要寫工整」等 7 個題項；接著，再對正式問卷所蒐集的資料進行分析，發現以主軸因子分析法萃取出兩個因素，評估研究目的與變項概念契合度之總體考量後，將正式問卷之第 1 題「當我的課業有進步時，老師會誇獎我」、第 3 題「老師有時會在作業簿上寫鼓勵的話或蓋獎勵圖章」、第 5 題「老師很重視我的

學業成績」予以刪除後進行分析，其修正的項目總相關值介於 .50 至 .65 之間，因素負荷量值介於 .57 至 .78 之間，其可解釋量表之總變異量為 49.00%，最後測得此 4 個題項所建構之「知覺重要他人期望量表」之「知覺教師期望」分量表之內部一致性信度為 .78。如表 3-4-5 所示：

表 3-4-5
知覺教師期望之效度與信度考驗結果

題項	修正的 項目總 相關	因素 負荷量	內部一致 性信度 (α)
老師希望我在課業上要有好表現	.50	.57	.78
老師會要求我要把作業寫完	.63	.74	
老師會要求我把作業訂正完	.65	.78	
老師會要求我的作業要寫工整	.58	.67	

而在「知覺重要他人期望量表」之「知覺父母期望」部分，依預試問卷所得之數據進行相關項目分析、因素分析及信度分析後，將預試問卷之第 6 題「爸媽對於我的課業表現不會要求太多」、第 10 題「即使我沒寫作業，爸媽也不會說什麼」予以刪除，最後保留的題項為：「當我的課業有進步時，爸媽（或主要照顧我的人）會誇獎我」、「爸媽（或主要照顧我的人）要求我在課業上要有好表現」、「爸媽（或主要照顧我的人）會要求我寫評量」、「爸媽（或主要照顧我的人）會要求我要把作業寫完」、「爸媽（或主要照顧我的人）很重視我的學業成績」、「爸媽（或主要照顧我的人）會要求我訂正作業有錯誤的地方」、「爸媽（或主要照顧我的人）要求我的作業要寫工整」、「爸媽（或主要照顧我的人）規定我要先把作業寫完，才能做其他的事」、「爸媽（或主要照顧我的人）要求我的學業成績要能達到他們的標準」等共 9 個題項；接著，對正式問卷所蒐集的資料進行分析，發現在主軸因子分析法上萃取出兩個因素，評估研究目的與變項概念契合度之總體考量後，將正式問卷之第 1 題「當我的課業有進步時，爸媽（或主要照顧我的人）會誇獎我」、第 5 題「爸媽（或主要照顧我的人）很重視我的學業成

績」予以刪除後進行分析，其修正的項目總相關值介於 .46 至 .62 之間，因素負荷量介於 .50 至 .72 之間，其可解釋量表之總變異量為 40.02%，最後測得此 7 個題項所建構之知覺重要他人期望量表之「知覺父母期望」分量表之內部一致性信度為 .80。如表 3-4-6 所示：

表 3-4-6
知覺父母期望之效度與信度考驗結果

題項	修正的 項目總 相關	因素 負荷量	內部一致 性信度 (α)
爸媽（或主要照顧我的人）要求我在課業上要有好表現	.60	.66	.80
爸媽（或主要照顧我的人）會要求我寫評量	.46	.50	
爸媽（或主要照顧我的人）會要求我要把作業寫完	.56	.66	
爸媽（或主要照顧我的人）會要求我訂正作業有錯誤的地方	.55	.63	
爸媽（或主要照顧我的人）要求我的作業要寫工整	.62	.72	
爸媽（或主要照顧我的人）規定我要先把作業寫完，才能做其他的事	.54	.63	
爸媽（或主要照顧我的人）要求我的學業成績要能達到他們的標準」	.52	.57	

參、控制變項：「性別」、「安親班參與」

本研究以性別、安親班參與為控制變項。檢視當本研究納入控制變項後，自變項與依變項間之關係是否產生變化，以建立更完整且系統性的分析程序。在「性別」部分男生取值為 1，女生取值為 0；「安親班參與」部分，參加安親班取值為 1，未參加安親班取值為 0。

第五節 資料分析與統計方法

本研究以問卷調查法蒐集資料，刪除無效問卷後，再以電腦統計套裝軟體 SPSS17 進行資料處理，藉以探討作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望與延遲家庭作業之關係，採用以下之統計分析技術：

壹、描述統計分析 (descriptive statistics)

本研究透過描述統計以分析國小高年級學生家庭作業屬性、低自我控制，知覺重要他人期望與延遲家庭作業之現狀，經由次數分配表彙整與描述單一類別變項之分佈情形，以找出各變項資料之集中與分散，偏態與峰度、或有無極端值的存在，以進一步進行資料處理。

貳、相關分析 (correlation analysis)

本研究以皮爾森的積差相關法 (Pearson product-moment correlation) 檢視各自變項 (家庭作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望) 與依變項 (延遲家庭作業行為) 間兩兩關係的方向與相關程度的大小。

參、多元迴歸分析 (multiple regression analysis)

本研究以多元迴歸分析 (multiple regression analysis) 來測量兩個或多個自變項對一個依變項的關係，它可以同時測出多個自變項對依變項的影響，並可控制自變項間之相互影響而導致的與依變項間關係的變化，故可降低變項間之假性顯著相關 (spurious relation) 而得到更真實的資料。進一步而言，本研究以巢式迴歸模型 (nested regression model) 之分析技術，並納入個人屬性變項做為控制變項，以進一步檢視家庭作業屬性之作業多元化變項、作業難度變項、低自我控制變項、知覺重要他人期望之知覺教師期望變項、知覺父母期望變項是否影響家庭作業延遲行為的發生。故本研究包含五個模型：模型一探討作業屬性中的「作業多元化」、「作業難度」對作業延遲

行為的影響；模型二探討低自我控制對作業延遲行為的影響；模型三探討知覺重要他人期望之「知覺教師期望」與「知覺父母期望」對作業延遲行為的影響；模型四探討作業屬性（作業多元化、作業難度）、低自我控制及知覺重要他人期望（知覺教師期望、知覺父母期望）對作業延遲行為的影響；模型五同時納入作業屬性（作業多元化、作業難度）、低自我控制、知覺重要他人期望（知覺教師期望、知覺父母期望）、控制變項（性別、安親班參與）及作業延遲行為，以瞭解在控制個人屬性變項後，自變項與依變項間的關聯性。茲將巢式迴歸模型整理於表3-5-1：

表 3-5-1

國小高年級學生作業延遲行為之巢式迴歸模型變項表

模型	自變項
模型一	作業屬性（作業多元化、作業難度）
模型二	低自我控制
模型三	知覺重要他人期望（知覺教師期望、知覺母期望）
模型四	作業屬性（作業多元化、作業難度）、低自我控制、知覺重要他人期望（知覺教師期望、知覺父母期望）
模型五	作業屬性（作業多元化、作業難度）、低自我控制、知覺重要他人期望（知覺教師期望、知覺父母期望）、控制變項（性別、安親班參與）

第四章 研究結果與討論

本章主要是依據所蒐集的自陳問卷資料進行統計分析，並加以說明與討論，以下以四節來敘述統計分析結果。第一節說明各變項的描述統計分析結果；第二節說明各自變項與依變項間相關情形；第三節探討影響學童家庭作業延遲行為之因素；第四節綜合討論研究結果。

第一節 描述性統計分析

本研究之變項可概分為三大部分，第一部分為「作業延遲行為」量表變項共三題，第二部分為作業屬性之「作業多元化」量表變項共五題及「作業難度」量表變項共六題、「低自我控制」量表變項共七題，知覺重要他人期望之「知覺教師期望」量表變項共四題及「知覺父母期望」量表變項共七題，第三部分為二個控制變項。各變項之統計概況如表 4-1-1 所示。

表 4-1-1
各變項之描述統計

變項		最小值	最大值	平均數	標準差	偏態係數	峰度係數	
依變項	作業延遲行為(Z)	-1.19	2.85	0.00	.83	.56	.26	
自變項	作業屬性	作業多元化	1	4	2.99	.62	-.34	.29
		作業難度	1	4	2.03	.68	.66	.41
	低自我控制	1	4	2.15	.62	.27	.08	
	重要他人期望	知覺教師期望	1	4	3.43	.49	-.78	.94
		知覺父母期望	1	4	3.29	.51	-.51	.15

壹、依變項之描述統計

本研究之依變項為「作業延遲行為」，係採自陳量表來探討國小高年級學生家庭作業延遲行為，共三題，受試者在此部分得分愈高，代表作業延遲行為愈嚴重。由表 4-1-1

可知，其最小值為-1.19，最大值為2.85。本研究所測得作業延遲行為之平均數為0.00，標準差為.83，顯示整體受試者作業延遲行為分數略居於中間值；樣本分布方面，作業延遲行為之偏態係數為.56，峰態係數為.26，顯示整體受試者在作業延遲行為之樣本分布上呈正偏態、高狹峰（邱浩政，2010）。再者，當偏態係數的絕對值小於3，峰態係數的絕對值小於10時，可視為符合迴歸分析之依變項須為常態分配的原則（Kline，2005），故本研究依變項尚符合常態化分配之假設。

貳、自變項之描述統計

本研究之自變項為作業屬性之「作業多元化變項」及「作業難度變項」、「低自我控制變項」、知覺重要他人期望之「知覺教師期望變項」及「知覺父母期望變項」，各自變項之描述統計分述如下：

一、作業屬性概況

在作業屬性部分，包含「作業多元化」與「作業難度」，受試者在此部分得分愈高，代表知覺作業屬性程度愈大，其最小值為1，最大值為4。

本研究作業多元化部分測得平均數為2.99，標準差為.62，代表整體受試者的家庭作業多元化分數略高於中間值，顯示學生的家庭作業趨於多元化；樣本分布方面，作業多元化之偏態係數為-.34，峰態係數為.29，顯示整體受試者在作業多元化之樣本分布上呈負偏態、高峽峰。

而作業難度部分測得平均數為2.03，標準差為.68，代表整體受試者感受的作業難度略低於中間值，顯示學生普遍認為家庭作業的難度尚不至於太高。樣本分布方面，作業難度之偏態係數為.66，峰態係數為.41，顯示整體受試者在作業難度之樣本分布上呈正偏態、高峽峰。

二、低自我控制概況

在低自我控制部分，受試者在此部分得分愈高，代表其低自我控制的程度愈明顯，其最小值為1，最大值為4。本研究所測得低自我控制部分的平均數為2.15，標準差

為 .62，代表整體受試者之低自我控制得分略低於中間值，顯示整體學生之低自我控制程度不太嚴重。樣本分布方面，低自我控制之偏態係數為 .27，峰態係數為 .08，顯示整體受試者在低自我控制之樣本分布上呈正偏態、高峽峰。

三、知覺重要他人期望概況

在知覺重要他人期望部分，包含「知覺教師期望」與「知覺父母期望」，受試者在此部分得分愈高，代表知覺重要他人期望的程度愈高，其最小值為 1，最大值為 4。

本研究知覺教師期望部分的平均數為 3.43，標準差為 .49，代表整體受試者之知覺教師期望部分得分頗高，顯示整體受試者普遍知覺到教師對自己作業習寫方面的期望。樣本分布方面，知覺教師期望之偏態係數為 -1.78 ，峰態係數為 .94，顯示整體受試者在知覺教師期望之樣本分布上呈負偏態、高峽峰。

而知覺父母期望部分的平均數為 3.29，標準差為 .51，代表整體受試者之知覺父母期望部分得分頗高，顯示整體受試者普遍知覺到父母對自己作業習寫方面的期望。樣本分布方面，知覺父母期望之偏態係數為 -1.51 ，峰度係數為 .15，顯示整體受試者在知覺父母期望之樣本分布上呈負偏態、高峽峰。

參、控制變項分布概況

本研究控制變項包括「性別」、「安親班參與」等二個變項。在「性別」部分，本研究樣本嘉義市國小高年級學生中，男生有 597 人，占總數之 50.7%，女生有 580 人，占總數之 49.3%，顯示受試者男女比例相近；在「安親班參與」部分，參加安親班有 654 人，占總數之 55.6%，未參加安親班有 523 人，占總數之 44.4%，顯示參加課後安親班的學生佔大多數。其統計分析結果如表 4-1-2 所示：

表 4-1-2

控制變項之次數分配表

控制變項		人數	百分比 (%)
性別	男	597	50.7
	女	580	49.3
總計		1,177	100.0
安親班參與	參加	654	55.6
	未參加	523	44.4
總計		1,177	100.0



第二節 各自變項與依變項間相關情形

本研究使用皮爾森積差相關法來檢視各自變項與依變項之間的相關性。茲將各變項之相關情形整理如表 4-2-1，並分述如下：

作業延遲行為與作業多元化之相關性 ($r = -.05, p > .05$) 未達顯著；作業延遲行為與作業難度呈顯著正相關 ($r = .26, p < .01$)，表示國小高年級學生若家庭作業難度較高、分量較多，則作業延遲行為程度較嚴重；作業延遲行為與低自我控制呈顯著正相關 ($r = .34, p < .01$)，表示國小高年級學生低自我控制程度愈明顯，作業延遲行為愈多；作業延遲行為與知覺教師期望之相關性 ($r = -.05, p > .05$) 未達顯著；作業延遲行為與知覺父母期望呈顯著負相關 ($r = -.19, p < .01$)，表示國小高年級學生知覺父母期望程度愈高，作業延遲行為愈少。

值得一提的是，作業屬性之作業多元化與作業難度呈顯著正相關 ($r = .15, p < .01$)，表示國小高年級學生作業多元化與難度間具關聯性，且愈感到作業多元時，作業難度之感受亦愈高。此外，低自我控制與知覺教師期望之相關 ($r = .03, p > .05$) 及低自我控制與知覺父母期望之相關 ($r = -.05, p > .05$) 均未達顯著。至於，知覺重要他人期望之知覺教師期望與知覺父母期望呈顯著正相關 ($r = .48, p < .01$)，表示國小高年級學生知覺父母期望程度愈高，對教師期望的知覺也愈高。

就相關分析的結果來看，作業延遲行為與作業難度、低自我控制及知覺父母期望之相關均達到統計上之顯著水準，顯示兩兩變項間有顯著關係存在。然而，由於相關係數是在假設其他條件都相同的前提下，顯示出變項間的相關程度，故本研究進一步以多元迴歸分析來進行驗證。

表 4-2-1

各變項與作業延遲行為之相關係數矩陣

	作業延 遲行為	作業屬性		低自我 控制	知覺重要他人期望	
		作業 多元化	作業 難度		知覺教 師期望	知覺父 母期望
作業延遲行為 (Z)	1.00					
作業屬性	作業多元化	-.05	1.00			
	作業難度	.26**	.15**	1.00		
低自我控制		.34**	.04	.32**	1.00	
重要他人期望	知覺教師期望	-.05	.24**	-.06*	.03	1.00
	知覺父母期望	-.19**	.27**	-.04	-.05	.48**

註：*表示 $p < .05$ ；**表示 $p < .01$ ； $n=1,177$ 

第三節 影響學童家庭作業延遲行為之因素探討

在第二節中，本研究採皮爾森積差相關法進行作業屬性、低自我控制及重要他人期望與作業延遲行為相關性的分析，初步了解變項間的關聯性。接著，本節再以巢式迴歸分析法，進一步分層分析探討各模型中變項之間的關聯性。巢式迴歸分析法具有驗證存在變項之間的假性相關之優點，故本研究以該分析法逐一檢驗各自變項對依變項的影響情形，並進一步檢視在加入其他變項後所得迴歸係數的變化情形。據此，本研究首先比較各模型間單一自變項對依變項的影響情形，以未標準化迴歸係數解釋各變項之影響力的變化。茲分述如下：

壹、作業屬性與作業延遲行為之巢式迴歸模型

作業屬性包含作業多元化與作業難度，由表 4-3-1 可知，國小高年級學生作業多元化之未標準化迴歸係數為 $-.12$ ($p < .01$)，表示作業多元化與作業延遲行為呈顯著負向關係，即國小高年級學生家庭作業愈多元，作業延遲行為程度愈低；換言之，國小高年級學生家庭作業愈多元化，作業延遲行為愈少顯現。其次，國小高年級學生作業難度之未標準化迴歸係數為 $.33$ ($p < .01$)，表示作業難度與作業延遲行為呈顯著的正向關係，即國小高年級學生之家庭作業難度愈高，則作業延遲行為愈嚴重；換言之，當作業難度高時，國小高年級學生發生作業延遲行為情形會較高。此外，本模式之決定係數為 $.08$ ，調整後的決定係數為 $.08$ ，顯示作業屬性對作業延遲行為的解釋力約 8%。

表 4-3-1

作業屬性對作業延遲行為關聯性之巢式迴歸分析摘要表

變項	未標準化係數		標準化係數	
	B 之估計值	標準誤差	Beta 分配	t 值
作業多元化	-.12	.04	-.09	-3.16**
作業難度	.33	.03	.27	9.68**
常數	-.32	.13		-2.52*

決定係數 = $.08$ ；調整後的決定係數 = $.08$ ；顯著性考驗值 = 48.37^{**}

註：*表示 $p < .05$ ；**表示 $p < .01$ ；(VIF < 2)； $n = 1,177$

貳、低自我控制與作業延遲行為之巢式迴歸模型

由表 4-3-2 可知，國小高年級學生低自我控制與作業延遲行為之未標準化迴歸係數為 .46 ($p < .01$)，表示低自我控制與作業延遲行為呈顯著的正向關係，即國小高年級學生低自我控制程度愈明顯，作業延遲行為程度愈高；換言之，國小高年級學生愈是低自我控制，則出現作業延遲行為的狀況愈多。此外，本模式之決定係數為 .11，調整後的決定係數為 .11，顯示低自我控制對作業延遲行為的解釋力約 11%。

表 4-3-2

低自我控制對作業延遲行為關聯性之巢式迴歸分析摘要表

變項	未標準化係數		標準化係數	
	B 之估計值	標準誤差	Beta 分配	t 值
低自我控制	.46	.04	.34	12.30**
常數	-.98	.08		-11.83**

決定係數 = .11；調整後的決定係數 = .11；顯著性考驗值 = 151.34**

註：*表示 $p < .05$ ；**表示 $p < .01$ ；(VIF < 2)； $n = 1,177$

參、知覺重要他人期望與作業延遲行為之巢式迴歸模型

知覺重要他人期望包含知覺教師期望與知覺父母期望，由表 4-3-3 可知，國小高年級學生知覺教師期望之未標準化迴歸係數為 .08 ($p > .05$)，表示知覺教師期望與作業延遲行為未達顯著水準，即研究結果無法顯現重要他人期望之知覺教師期望與作業延遲行為間之關聯性。其次，國小高年級學生知覺父母期望之未標準化迴歸係數為 -.34 ($p < .01$)，表示知覺父母期望與作業延遲行為呈顯著的負向關係，即國小高年級學生知覺父母期望程度愈高，其作業延遲行為程度愈低；換言之，國小高年級學生知覺父母對其家庭作業的習寫抱持愈高的期望，則作業延遲行為發生的情形愈少。此外，本模式之決定係數為 .04，調整後的決定係數為 .04，顯示知覺重要他人期望對作業延遲行為的解釋力約 4%。

表 4-3-3

知覺重要他人期望對作業延遲行為關聯性之巢式迴歸分析摘要表

變項	未標準化係數		標準化係數	
	<i>B</i> 之估計值	標準誤差	<i>Beta</i> 分配	<i>t</i> 值
知覺教師期望	.08	.06	.05	1.46
知覺父母期望	-.34	.05	-.21	-6.43**
常數	.86	.19		4.58**

決定係數 = .04；調整後的決定係數 = .04；顯著性考驗值 = 22.43**

註：*表示 $p < .05$ ；**表示 $p < .01$ ；(VIF < 2)； $n = 1, 177$

肆、作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望與作業延遲行為之巢式迴歸模型

由表 4-3-4 可知，作業屬性之作業多元化的未標準化迴歸係數為 $-.07$ ($p > .05$)，表示作業屬性之作業多元化與作業延遲行為未達顯著水準，即研究結果無法顯現作業屬性之作業多元化與作業延遲行為間之關聯性。作業屬性之作業難度的未標準化迴歸係數為 $.22$ ($p < .01$)，表示作業屬性之作業難度與作業延遲行為呈顯著的正向關係，即國小高年級學生作業難度愈高，作業延遲行為愈多；反之，國小高年級學生家庭作業的難度愈低，其作業延遲行為愈不容易發生。低自我控制之未標準化迴歸係數為 $.37$ ($p < .01$)，表示低自我控制與作業延遲行為呈顯著的正向關係，即國小高年級學生低自我控制程度愈高，作業延遲行為愈多；換言之，國小高年級學生愈是低自我控制，其作業延遲行為愈嚴重。知覺重要他人期望之知覺教師期望的未標準化迴歸係數為 $.08$ ($p > .05$)，表示知覺重要他人期望之知覺教師期望與作業延遲行為未達顯著水準，即研究結果無法顯現知覺重要他人期望之知覺教師期望與作業延遲行為間之關聯性。知覺重要他人期望之知覺父母期望的未標準化迴歸係數為 $-.29$ ($p < .01$)，表示重要他人期望之知覺父母期望與作業延遲行為呈顯著的負向關係，即國小高年級學生知覺父母期望程度愈高，其作業延遲行為愈少。此外，本模式之決定係數為 $.17$ ，調整後的決定係數為 $.17$ ，顯示作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望對作業延遲行為的解釋力約 17%。

表 4-3-4

作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望對作業延遲行為關聯性之巢式迴歸分析摘要表

變項	未標準化係數		標準化係數	
	B 之估計值	標準誤差	Beta 分配	t 值
作業多元化	-.07	.04	-.05	-1.79
作業難度	.22	.04	.18	6.20**
低自我控制	.37	.04	.27	9.68**
知覺教師期望	.08	.05	.05	1.49
知覺父母期望	-.29	.05	-.18	-5.63**
常數	-.35	.20		-1.73

決定係數 = .17；調整後的決定係數 = .17；顯著性考驗值 = 48.37**

註：*表示 $p < .05$ ；**表示 $p < .01$ ；(VIF < 2)； $n = 1,177$

伍、作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望、控制變項與作業延遲行為之巢式迴歸模型

作業屬性之作業多元化的未標準化迴歸係數為 $-.06$ ($p > .05$)，表示作業屬性之作業多元化與作業延遲行為未達顯著水準，即研究結果無法顯現作業屬性之作業多元化與作業延遲行為間之關聯性。作業屬性之作業難度的未標準化迴歸係數為 $.21$ ($p < .01$)，表示作業屬性之作業難度與作業延遲行為呈顯著的正向關係，即國小高年級學生作業難度愈高，作業延遲行為愈多；反之，國小高年級學生家庭作業的難度愈低，其作業延遲行為愈不容易發生。低自我控制之未標準化迴歸係數為 $.35$ ($p < .01$)，表示低自我控制與作業延遲行為呈顯著的正向關係，即國小高年級學生低自我控制程度愈高，作業延遲行為愈多；反之，國小高年級學生愈是低自我控制，其作業延遲行為愈嚴重。知覺重要他人期望之知覺教師期望的未標準化迴歸係數為 $.08$ ($p > .05$)，表示知覺重要他人期望之知覺教師期望與作業延遲行為未達顯著水準，即研究結果無法顯現知覺重要他人期望之知覺教師期望與作業延遲行為間之關聯性。知覺重要他人期望之知覺父母期望的未標準化迴歸係數為 $-.29$ ($p < .01$)，表示知覺重要他人期望之知

覺父母期望與作業延遲行為呈顯著的負向關係，即國小高年級學生知覺父母期望程度愈高，其作業延遲行為愈少；換言之，國小高年級學生愈能知覺到父母期望，則其發生作業延遲行為的情況愈少。而控制變項中性別變項的未標準化迴歸係數為 .17 ($p < .01$)，表示性別與作業延遲行為呈顯著的正向關係，且男生出現作業延遲行為的情況比女生多。控制變項中安親班參與變項的未標準化迴歸係數為 .01 ($p > .05$)，表示安親班參與與作業延遲行為未達顯著水準，即研究結果無法顯現安親班參與與作業延遲行為間之關聯性。此外，本模式之決定係數為 .18，調整後的決定係數為 .18，顯示作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望、控制變項對作業延遲行為的解釋力約 18%。

表 4-3-5

作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望、控制變項對作業延遲行為關聯性之巢式迴歸分析摘要表

變項	未標準化係數		標準化係數	
	B 之估計值	標準誤差	Beta 分配	t 值
作業多元化	-.06	.04	-.05	-1.60
作業難度	.21	.04	.17	5.97**
低自我控制	.35	.04	.26	9.09**
知覺教師期望	.08	.05	.05	1.50
知覺父母期望	-.29	.05	-.18	-5.70**
性別	.17	.05	.10	3.73**
安親班參與	.01	.05	.00	.14
常數	-.39	.20		-1.93

決定係數 = .18；調整後的決定係數 = .18；顯著性考驗值 = 36.94**

註：*表示 $p < .05$ ；**表示 $p < .01$ ；(VIF < 2)； $n = 1,177$

第四節 綜合討論

藉由迴歸分析結果可知，作業屬性、低自我控制、重要他人期望與作業延遲行為皆存在不同程度的關聯性。以下將根據第三節迴歸模型分析的結果，先就各變項與作業延遲行為之關聯性做整體探討，再逐一針對各變項與作業延遲行為之研究結果做討論，並將結果整理於表 4-4-1。

壹、作業屬性與作業延遲行為之關聯

在作業屬性部分，包含作業多元化與作業難度，茲分述如下：

根據迴歸分析的結果顯示，在模型一中作業屬性之作業多元化對國小高年級學生作業延遲行為具有負向相關性，亦即國小高年級學生作業愈多元，則出現作業延遲行為的狀況愈少，因此得知假設 1-1 獲得支持。而作業難度對國小高年級學生作業延遲行為具有正向相關性，亦即國小高年級學生作業難度愈高，則出現作業延遲行為的狀況愈多，因此得知假設 1-2 獲得支持。

在同時納入作業屬性、低自我控制、重要他人期望的模型四中，作業屬性之作業多元化對國小高年級學生作業延遲行為則呈現不具顯著相關性的結果，因此得知假設 4-1 未獲得支持。而作業難度對國小高年級學生作業延遲行為具有正向相關性，亦即國小高年級學生作業難度愈高，則出現作業延遲行為的狀況愈多，因此得知假設 4-2 獲得支持。

進一步同時納入作業屬性、低自我控制、重要他人期望及控制變項的模型五中，作業屬性之作業多元化對國小高年級學生作業延遲行為則呈現不具顯著相關性的結果，因此得知假設 5-1 未獲得支持。而作業難度與國小高年級學生作業延遲行為具有正向相關性，亦即國小高年級學生作業難度愈高，則出現作業延遲行為的狀況愈多，因此得知假設 5-2 獲得支持。

值得一提的是，在模型一呈顯著相關的作業屬性之作業多元化，在納入其他變項後反而變成不具相關性的結果，此表示作業屬性之作業多元化與作業延遲行為為假性

相關，其間並無顯著關聯性存在，即多元的作業在學生平時課堂的學習中已自然而然存在，教師在指派家庭作業時是否融入更多樣性的型態，如閱讀心得、資料蒐集、自然觀察、寫作、創作等，對國小高年級學生而言並不會造成困擾，也不會成為影響作業是否按時繳交的關鍵因素。而作業屬性之作業難度在本研究模型一、模型四及模型五中，皆與作業延遲行為間具關聯性，顯示家庭作業的多寡、難易確實影響學生家庭作業的習寫狀況，此與林尚俞（2004）、徐嘉怡（2001）、彭婉婷（2007）的研究相符。

貳、低自我控制與作業延遲行為之關聯

根據模型二的分析結果顯示，低自我控制對國小高年級學生作業延遲行為具有正向相關性，亦即國小高年級學生自我控制程度愈低，則出現作業延遲行為的狀況愈多，因此得知假設 2-1 獲得支持。在同時納入作業屬性、低自我控制、重要他人期望的模型四中，低自我控制對國小高年級學生作業延遲行為亦具有正向相關性，因此得知假設 4-3 亦獲得支持。最後在同時納入作業屬性、低自我控制、重要他人期望及控制變項的模型五中，低自我控制對國小高年級學生作業延遲行為仍具有正向相關性，因此得知假設 5-3 亦獲得支持。由上可知，低自我控制在本研究模型中，皆與作業延遲行為間具相關性。

人格特質具有穩定、持久、獨特與一致的特性。Gottfredson 與 Hirschi 於 1990 年主張自我控制概念，認為個人違犯行為出現與否為自我控制能力所影響（黃哲鈴，2015；潘炫伶，2015；譚子文、張楓明，2013；謝博宇，2009），而個體的自我控制能力在兒童後期或少年早期即隨社會化歷程發展且漸趨成熟並成為穩定的個人特質（潘炫伶，2015；譚子文、張楓明，2013），因此，父母的期望與要求對兒童自我控制能力的養成具舉足輕重的地位。學生若自我控制能力低，則容易受誘惑而很難專心完成一件事、對思考性的作業缺乏耐性、追求短暫快樂，而不顧作業延遲的後果，其拖延家庭作業的行為將層出不窮。故低自我控制之人格特質對作業延遲行為的影響在本研究中獲得支持。

參、知覺重要他人期望與作業延遲行為之關聯

在知覺重要他人期望部分，包含知覺教師期望與知覺父母期望，茲分述如下：

根據模型三的分析結果顯示，知覺重要他人期望之知覺教師期望對國小高年級學生作業延遲行為之關聯性未達統計上顯著水準，亦即知覺教師期望程度的高低與作業延遲行為間之關係未獲研究支持，因此得知假設 3-1 未獲得支持。而知覺父母期望對國小高年級學生作業延遲行為具有負向相關性，亦即國小高年級學生知覺父母期望程度愈高，則出現作業延遲行為的狀況愈少，因此得知假設 3-2 獲得支持。

在同時納入作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望的模型四中，知覺重要他人期望之知覺教師期望對國小高年級學生作業延遲行為不具顯著相關性，亦即國小高年級學生知覺教師期望程度的高低與作業延遲行為的關聯性未獲研究支持，因此得知假設 4-4 未獲得支持。而知覺父母期望對國小高年級學生作業延遲行為具有負向相關性，亦即國小高年級學生知覺父母期望程度愈高，則出現作業延遲行為的狀況愈少，因此得知假設 4-5 獲得支持。

進一步同時納入作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望及控制變項的模型五中，知覺重要他人期望之知覺教師期望對國小高年級學生作業延遲行為不具顯著相關性的結果，亦即國小高年級學生知覺教師期望程度的高低與作業延遲行為的關聯性未獲研究支持，因此得知假設 5-4 未獲得支持。而知覺父母期望對國小高年級學生作業延遲行為具有負向相關性，亦即國小高年級學生知覺父母期望程度愈高，則出現作業延遲行為的狀況愈少，因此得知假設 5-5 獲得支持。

依據文獻探討之研究發現，父母期望與子女學業成就呈現正相關，當父母對子女抱持愈高的教育期望，對子女課業的參與將更積極（林義男，1993；曾建章 1996）。進一步而言，當父母採用正向態度與子女相處時，子女感到備受尊重而發展出積極樂觀的態度，如果父母是權威、冷漠等負向態度，子女變得退縮、消極，甚至產生心理問題與作業延遲等偏差行為（吳秀碧，1981；楊國樞，1986），可見子女表現出的行為、態度、價值觀等可視為對父母行為、態度、價值觀的回應。對學生而言，父母對家庭作業的態度影響其習寫程度，例如父母要求子女每天必須把作業完成並習寫工整、每

天檢視子女作業訂正的狀況，或重視課業上的表現等，當子女知覺到父母的期望，子女在完成家庭作業的態度上會更積極，作業延遲行為將相對減少或不會發生。

值得一提的是，重要他人期望之教師期望部分，知覺教師期望在模型三、四、五中皆與作業延遲行為不具統計上的顯著相關性，表示重要他人期望之知覺教師期望與作業延遲行為之關係在本研究中未獲支持。換言之，本研究發現國小高年級學生知覺教師期望程度的高低，不是影響學生作業延遲行為的主要因素，這與一般大眾的認知有所不同。教師傳道、授業、解惑，在學習的領域中，教師的期望理應能引領學生提高自我要求，如同家長會請老師在課業上多加要求其子女，然本研究卻呈現知覺教師期望與作業延遲行為不具顯著相關性結果，進一步而言，家庭作業是指由學校各科教師指派，學生利用課程時間外在學校、家庭或其他場所進行的學習活動，其完成的時間與地點皆在教師課程進行之外，因此勢必回歸到家庭，對於家庭作業的達成與否，父母應是第一線知曉者，當作業未於規定時間內繳交，教師已是次級訊息接收者，故縱使作業延遲繳交，教師亦只能進行事後的補救行為，亦即學生知覺父母對作業的期望將比知覺教師對作業的期望更能避免作業延遲行為的產生。Gama 與 Jesus 在 1986 年的研究，發現學業的成功或失敗與本身的努力程度、會不會做功課、及家庭重視程度有關（謝旻真，2009）。學生生活範圍不外學校與家庭，學校傳授知識予學生，學生於課後進行複習，顯然父母的家庭教育是更根本的培養學生自我負責及影響人格發展的一環。

肆、控制變項對作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望與作業延遲行為之關聯

本研究的控制變項包括「性別」、「安親班參與」二個變項。在性別部分，結果顯示男生出現作業延遲行為的情況較女生多，此與王彩緞（2009）、林尚俞（2004）的研究相符。究其原因，男生活潑好動，對於需靜下心來習寫的作業缺乏耐性，常因其他外在干擾延宕作業的習寫。而安親班參與部分，結果則顯示參加安親班與否與作業延遲行為間並無關聯性，亦即課後是否參加安親班並不影響學生家庭作業的繳交。

加入控制變項後，對於作業難度、低自我控制、及知覺父母期望均未產生變化，

顯示作業難度、低自我控制、及知覺父母期望對作業延遲行為確實存在顯著相關性，換言之，家庭作業的難度高低與份量多寡、低自我控制的個人特質、及知覺父母對家庭作業的態度或價值觀等均與作業延遲行為緊密相關。太難的家庭作業學生能力不足無法完成，份量多剝奪過多自由時間而選擇放棄，自主性低不易專心完成作業，若加上無法知覺父母對其作業的期待，作業延遲行為可能成為常見的普遍現象。由結果得知，即使參加安親班人數（佔 55.5%）略多於未參加安親班者（佔 45.5%），然安親班參與與作業延遲行為仍不具顯著相關性，可見安親班參與並非影響學生作業延遲行為的關鍵因素。

表 4-4-1

國小高年級學生作業延遲行為巢式迴歸模型之未標準化迴歸係數與顯著情形摘要表

依變項		作業延遲行為				
		模型一	模型二	模型三	模型四	模型五
自變項	作業類型	-.12**			-.07	-.06
	作業難度	.33**			.22**	.21**
	低自我控制		.46**		.37**	.35**
	知覺教師期望			.08	.08	.08
	知覺父母期望			-.34**	-.29**	-.29**
變項控制	性別					.17**
	安親班參與					.01
	常數	-.32*	-.98**	.86**	-.35	-.39
	決定係數	.08	.11	.04	.17	.18
	調整後決定係數	.08	.11	.04	.17	.18

註：*表示 $p < .05$ ；**表示 $p < .01$ ；(VIF < 2)； $n = 1,177$

第五章 結論與建議

本研究的目的是在於了解國小高年級學生作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望與作業延遲行為間關係的情況。首先根據文獻探討建立研究基礎，再以自編之自陳量表「國小高年級學童家庭作業調查問卷」作為研究工具，將所蒐集的問卷資料進行統計分析，以求得研究結果並歸納成結論，最後提出研究建議，以為教師、學校、相關教育行政機關及未來研究之參考。

本章依據第四章之分析結果歸納、整理出結論，並提出建議。以下分為兩節，第一節為研究結論，第二節為研究建議。

第一節 研究結論

本節將分別探討作業屬性、低自我控制、知覺重要他人期望與嘉義市國小高年級學生作業延遲行為之關聯性，並檢視本研究之研究假設。

壹、作業屬性與國小高年級學生作業延遲行為之關聯性探討

作業屬性部分分成作業類型與作業難度兩種，根據迴歸分析結果，分述如下：

作業屬性之作業類型在模型一對嘉義市國小高年級學生作業延遲行為具有負向的相關性，因此得知假設 1-1 獲得支持。但卻在納入其他變項的模型四、模型五中呈現不具相關性的結果，因此得知假設 4-1、5-1 未獲得支持；此外，就相關分析的結果來看，作業類型與作業延遲行為亦未達顯著，故本研究中作業屬性之作業類型對嘉義市國小高年級學生作業延遲行為具影響力未獲得證實。推測此乃因九年一貫課程實施至今已超過十年之久，教師在家庭作業的指派上已由知識類的習寫練習不時參入多元類型的作業型態，學生不論在學校課程中或家庭作業上對變化豐富的作業型態已習以為常，因此，作業類型並不是影響家庭作業的習寫及延遲繳交行為的主要因素，致使作業類型與嘉義市國小高年級學生作業延遲行為間關聯性存在未獲研究支持。而作業屬性之作業難度在模型一、模型四、模型五中均對嘉義市國小高年級學生作業延遲行為

具有正向的相關性，因此得知假設 1-2、4-2、5-2 皆獲得支持。故本研究中作業屬性之作業難度對嘉義市國小高年級學生作業延遲行為具影響力獲得證實。家庭作業的份量太多，使學生每天需花許多時間完成，帶給學生的困擾是佔用自己的自由時間（林尚俞，2004），或難度太高，超出能力範圍，致學生無法順利完成，則家庭作業延遲行為勢必無法避免。換言之，作業難度愈高、份量愈多，嘉義市國小高年級學生作業延遲行為愈嚴重。

貳、低自我控制與國小高年級學生作業延遲行為之關聯性探討

根據迴歸分析結果，低自我控制在模型二、模型四、模型五中均對嘉義市國小高年級學生作業延遲行為具有正向的相關性，因此得知假設 2-1、4-3、5-3 皆獲得支持。故本研究中低自我控制對嘉義市國小高年級學生作業延遲行為具影響力獲得證實。進一步言之，在 Gottfredson 與 Hirschi 於 1990 年所提低自我控制概念中，個人之違犯行為及順服行為的出現與否受到自我控制能力所影響（黃哲鈴，2015；潘炫伶，2015；譚子文、張楓明，2013；謝博宇，2009），即國小高年級學生若散漫、逃避、缺乏自我要求，其低自我控制特質鮮明時，在作業的完成度方面易發生延遲行為。

Tice 與 Baumeister(1997)、Conti(2000) 等人認為內在動機可能會影響拖延行為，而外在動機則是內在動機缺乏時的另一種刺激來源，如教師的期望、父母的期望等，因此，外在的期望與要求對學生的作業延遲行為具改善的影響力。對此，從本研究中發現，低自我控制的人格特質對作業延遲行為之發生有重要的影響，知覺父母的期望相較於知覺教師的期望，其更能影響學生家庭作業延遲行為的產生，且教師期望的重要性在作業繳交上並未具顯著影響效應。

參、知覺重要他人期望與國小高年級學生作業延遲行為之關聯性探討

知覺重要他人期望部分分成知覺教師期望與知覺父母期望兩種，根據迴歸分析結果，分述如下：

知覺重要他人期望之知覺教師期望在模型三、模型四、模型五中均對嘉義市國小

高年級學生作業延遲行為不具有顯著相關性，因此得知假設 3-1、4-4、5-4 皆未獲得支持。故本研究中重要他人期望之知覺教師期望對嘉義市國小高年級學生作業延遲行為具影響力未獲得證實。而知覺重要他人期望之知覺父母期望在模型三、模型四、模型五中均對嘉義市國小高年級學生作業延遲行為具有正向的相關性，因此得知假設 3-2、4-5、5-5 皆獲得支持。故本研究中重要他人期望之知覺父母期望對嘉義市國小高年級學生作業延遲行為具有影響力獲得證實。進一步言之，父母對子女的期望與教師對學生的期望仍有些許差異，例如教師對學生的期望可能具正面與負面、高期望與低期望之別，但父母的期望絕大多數是正面的、期望高的，由「望子成龍，望女成鳳」一句可知；再者，師生相處的品質、時間長短及教師對眾學生心力的分擔，影響層面恐不及從小朝夕相處的父母廣，子女對父母期望的了解與接納勢必較教師期望更清晰明白；最後，親子間的情感聯繫較師生間的情感深厚，因而父母期望可能較教師期望容易被知覺到，故知覺父母期望成為子女家庭作業習寫行為的重要指標。

第二節 研究建議

壹、教育與輔導實務上的建議

由研究結果得知，作業難度、低自我控制及知覺父母期望是影響嘉義市國小高年級學生作業延遲行為的主要關鍵因素，學生不只因為作業難度高無法完成作業而延遲繳交，也因無法有效自我約束而荒廢作業的習寫，若加上父母的期望缺乏有效傳達管道，則作業延遲行為除不時困擾老師的教學進程外，更影響學生本身的學習效果與責任感的建立。故根據本研究結論，針對教育與輔導實務方面，提出以下建議：

一、良好的親師溝通是有效實施家庭作業的後盾

一般而言，家庭作業都是學生在放學後進行的課後練習，教師對於學生在課後如何進行作業鞭長莫及，此時家長的協助與督促益形重要，此可由本研究之安親班參與對作業延遲行為在本研究中未獲支持，以及知覺父母期望的重要性高於知覺教師期望的研究結果得知。也就是說，是否參加課後安親班，由安親班老師協助作業並非學生能否完成作業的重要關鍵，而知覺教師對家庭作業的要求與期盼也不是影響學生是否完成家庭作業的要素，因此，家長的態度、觀念、及協助都有助於子女能否積極投入家庭作業的完成。基於此，教師可在學期初班親會上、或透過書面資料、或藉由目前方便迅速的網路社群告知家長有關家庭作業的相關規定與欲配合協助事項，使家長對家庭作業有所瞭解，進而請家長盡到督促子女的責任。平時與家長可多利用聯絡簿交換意見，告知家長子女在校學習狀況，使家長對子女的作業完成情形有所瞭解；而教師在學生遲交或未交作業時，由於單憑學生認同教師期待未必足以產生效用，因而也應給予適當管教，例如下課時補寫作業，使學生有所警惕。只有親師共同積極要求作業的確實完成，才能有效抑制作業延遲行為的產生。

二、引導學生家庭作業習寫方式，有助於學生完成家庭作業

本研究發現，作業難度對國小高年級學生作業延遲行為具影響力。因此，在學生程度不一的前提下，家庭作業若作整體性考量，則同類型家庭作業勢必有難易之分才

能兼顧不同程度學生的需求，因為太難或太簡單的作業都無法有效引起學生興趣。因此難度較高的作業，教師可在校詳細解說作業完成的方式與標準，使學生在課後習寫作業時不致遇到困難無人協助而無法完成作業，若學生能充分瞭解家庭作業內容將可降低完成作業的困難度。換言之，家庭作業若作個別化考量則針對學生能力指派難度適中的個別性家庭作業，以減輕學生家庭作業的壓力。最後，家庭作業份量勿過多，各縣市的研究如新北市（柳寶榮，2014）、桃園縣（林尚俞，2004）、彰化縣（游淑婷，2007）等多以半小時到 1 小時能完成居多，學生有更多自由時間做興趣的安排，家庭作業的延遲情況較不易發生。

三、指導學生培養適當的學習態度，養成良好的學習習慣

家庭作業的功能不僅止於對當日課程的練習，更能教導學生如何學習知識、培養責任、紀律、獨立性及建立良好的學習習慣（彭婉婷，2007；盧致崇，2004）。低自我控制的學生大都符合學者所言沒有耐性、不易專注做一件事、明知是錯的仍忍不去做、或常受不了誘惑而做出讓自己後悔的事等特質，同樣的，低自我控制與本研究之作業延遲行為具有顯著的相關性，因此，不時留意低自我控制學生的學習狀況，讓學生的作業不因缺乏關心而放棄不做是教師與父母在教養方面重要的課題。學生在個人的人格特質養成方面需父母以更多的時間參與家庭教育的經營與陪伴。良好學習態度與習慣的培養須從小做起，家長若能從子女年幼正開始學習時便傳達出對子女作業的積極要求與期盼，在社會化過程中逐漸內化為自身的學習態度，子女在家庭作業的習寫方面更能避免作業延宕的情事發生。最後，教師指導學生適當的學習方式，如教授解題技巧，使作業難度符應學生作答能力，不僅建立學生解題自信，增加學習興趣，也產生自我成長的喜悅，將使學生完成家庭作業的過程更順利。

貳、未來研究建議

一、研究對象之建議

本研究僅以嘉義市國小高年級學生為研究樣本，難以推論其他地區國小高年級學

生家庭作業延遲行為是否如同本研究之研究結果，建議未來可擴大研究範圍，針對臺灣其他縣市學校之國小高年級學生進行作業延遲行為之研究探討，比較不同地區之差異情形，甚至在多元文化的社會下比較不同族群作業的習寫狀況，以瞭解國小高年級學生家庭作業延遲行為之因素。

二、研究內容之建議

影響國小高年級學生發生作業延遲行為的因素相當廣泛，而本研究僅對國小高年級不同性別、是否參加安親班之學生在作業屬性之作業類型與作業難度、人格特質之低自我控制方面、及知覺重要他人期望之知覺教師期望與知覺父母期望等層面做相關研究，可能忽略其他相關因素的影響，如學習動機、同儕合作、親子關係、家庭社經地位等。其次，安親班參與及知覺教師期望在本研究中與家庭作業延遲行為不具相關性，此與一般認知產生差距，其確切因素為何或可進一步進行研究探討。

三、研究方法之建議

本研究之調查結果發現，知覺教師期望及控制變項之安親班參與作業延遲行為均未具顯著相關性，礙於學生僅根據問卷的題項來填答，難以進一步更深入的探討受試者除題項外的真實感受，因此，建議可針對部分受試者進行深入觀察與訪談，以蒐集更多相關資料，進行更深層的探討，以瞭解其他影響作業延遲行為的相關因素。

參考文獻

壹、中文部分

- 王彩緞 (2009a)。國小高年級學童家庭作業影響因素與親子互動關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 王彩緞 (2009b)。重新框視家庭作業。師友月刊，499，34-37。
- 王靈芝 (2007)。中學生學業拖延現狀的調查研究。教育教學研究文教資料，6 (中)，178-180。
- 王淳 (2002)。探討認知、動機、違常人格特質對拖延行為之影響-以習慣觀點之初探研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣大學心理學研究所，臺北市。
- 王靈芝、王曉鈞 (2007)。拖延的理論與測量。社會科學論壇，7 (下)，26-28。
- 石惠玲 (2013)。教師期望與學童人際自我效能及同儕衝突因應策略之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學心理與諮商學系教學碩士學位班，臺北市。
- 朱瑞玲 (1986)。少年心目中的父母教養方式。載於瞿海源、章英華 (主編)，臺灣社會與文化變遷 (上、下) (頁 617-654)。臺北市：中央研究院民族學研究所。
- 吳心怡 (2006)。國小教師設計家庭作業理念探究—以幸福國小為例 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學教育研究所，臺東市。
- 吳美玲 (2001)。國小學童父母管教方式、教師期望與習得無助感相關之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。
- 吳孟錚 (2004)。國小高年級學童自我效能、知覺父母期望、教師期望與行為困擾、學業表現之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所，臺北市。
- 吳百祿 (2003)。美國對學生家庭作業的研究與改革。正修學報，16，1-16。
- 巫有鎰 (1999)。影響國小學生學業成就的因果機制—以臺北市和臺東縣作比較。教育研究集刊，43，213-242。
- 李郁然 (2002)。台北市國小學生家庭作業現況之研究 (未出版之碩士論文)。台北市

立師範學院國民教育研究所，臺北市。

李昆翰 (2014)。跟著家庭作業去旅行：階級、時間資源與教育機會均等的分析 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。

李懿芳、羅淑芬 (1997)。英國小學家庭作業的規定、實際情況、督導、執行效果與建議。比較教育，44，69-76。

李宜玫、陳颯穎 (2010)。國小家庭作業類型的預測與中介效果：從教學風格到任務價值。教育科學研究期刊，55 (4)，187-213。

李雯娣 (2000)。國小兒童性格特質之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東市。

沈惠芳 (2003，4月5日)。自己出自己做個性化作業引爆孩子潛力。聯合報，B8版。

林尚俞 (2004)。桃園縣國民小學家庭作業實施現況之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學國民教育研究所，新竹市。

林雅玲 (2009)。基隆市國民小學學生家長參與家庭作業之實徵調查研究基隆市國民小學學生家長參與家庭作業之實徵調查研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，臺北市。

林寶山 (1988)。教學原理。臺北市：五南。

林錦昭 (2009)。客製化家庭作業在國小二年級數學科應用之研究 (未出版之碩士論文)。國立東華大學教育研究所，花蓮縣。

林生傳 (1988)。新教學理論與策略。臺北市：五南。

林宗鴻 (譯) (1997)。Burger, J. M. (著)。人格心理學 (Personality)。臺北市：揚智文化。

林雪惠、潘靖瑛 (2012)。教師人格特質、情緒管理、領導行為與班級經營效能相關性之統合分析。教育與多元文化研究，6，23-59。

林淑娥 (2004)。台中縣國民小學學生家長教育期望與參與學校教育關係之研究 (未出版之碩士論文)。臺中師範學院國民教育研究所，臺中市。

林清江 (1994)。教育社會學。臺北市：臺灣書店。

- 林義男 (1993)。國中學生家庭社經背景，父母參與及其學業成就之關係。**輔導學報**，**16**，157-212。
- 邱靜娟 (1993)。從社會心理學觀點看教師期望與國中生學業成就之關係。**教育資料文摘**，**31** (4)，121-134。
- 邱浩政 (2010)。**量化研究與統計分析：SPSS (PASW) 資料分析範例解析**。臺北：五南。
- 侯世昌 (2002)。**國民小學家長教育期望、參與學校教育與學校效能之研究** (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 柯銀德 (2003)。**台南縣公私立國中生父母期望、學生成就動機與焦慮之相關研究** (未出版之碩士論文)。國立中正大學心理學研究所，嘉義縣。
- 柳寶榮 (2014)。**新北市國小家庭作業與親子關係之調查研究** (未出版之碩士論文)。臺北市立大學心理與諮商教學碩士學位班，臺北市。
- 洪光遠、鄭慧玲 (譯) (1995)。Pervin, L. A. (著)。**人格心理學 (Personality: theory and research, 6th ed.)**。臺北縣：桂冠。
- 洪川富 (2008)。**家庭作業完成時間與頻率對學習成就的影響之研究—TIMSS2003 台灣數學科資料的階層線性模式分析** (未出版之碩士論文)。國立政治大學教育研究所，臺北市。
- 胡鍊輝 (1983)。生動活潑的家庭作業。**師友**，**191**，17-20。
- 徐嘉怡 (2001)。**花蓮縣國民小家庭作業施行狀況之研究** (未出版之碩士論文)。國立花蓮師範學院國民教育研究所，花蓮縣。
- 高瑞霞 (2001)。**國小社會科評量的理論與實務**。載於新竹師院 (主編)，**九年一貫課程理念與做法** (頁 278-293)。新竹市：國立新竹師院。
- 高廣孚 (1988)。**教學原理**。臺北市：五南。
- 張馥婷 (2010)。**國小中高年級學生語文家庭作業的任務價值評估** (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學心理與諮商學系研究所，臺北市。
- 張春興 (2006)。**張氏心理學辭典 (重訂版)**。臺北市：東華。

- 張春興 (1992)。現代心理學。臺北市：東華。
- 張新仁、李佳琪、柳文卿、簡良燕 (1999)。班級經營：教室百寶箱。臺北市：五南。
- 張世平 (1983)。高中生的教師期望、父母期望、自我期望與學業成就的關係 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 張文斌 (2006)。學生知覺教師期望、教學信念與其學業成就關係之研究--以台北縣某國小高年級為例 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學課程與教學研究所，臺北市。
- 張照璧 (2000)。國小學童師生衝突知覺之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北師範學院國民教育研究所，臺北市。
- 張瑛昭 (2006)。父母教養方式與兒童生活適應、人格特質關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學教育學系輔導教學碩士班，臺南市。
- 張楓明 (2012)。青少年生活狀況調查問卷。未出版手稿。
- 許春金 (2013)。犯罪學 (七版)。臺北市：三民。
- 許錫珍 (1979)。教師期待與師生社會互動及學生個人品質之關係研究。教育心理學報，12，183-194。
- 許玉芳 (2008)。國小學童的教師期望、父母期望與自我效能、學業成就之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學心理輔導教育研究所，屏東市。
- 許筱梅 (1995)。青少年知覺父母教養方式與其情緒穩定之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學輔導研究所，彰化市。
- 許文耀 (2008)。國民小學學生家庭作業與學業成就關係之研究--以基隆市二所國小為例 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，臺北市。
- 郭生玉 (1980)。教師期望與教師行為及學生學習行為關係之分析。教育心理學報，13，133-152。
- 郭生玉 (1982)。教師期望與學生內外控信念關係之研究。教育心理學報，15，139-147。
- 郭芳君 (2003)。父母教養方式、自我韌性與內在性自我控制、少年偏差行為之關係研究 (未出版之碩士論文)。國立成功大學教育研究所，臺南市。

- 陳東陞 (1983)。齊來關心兒童的家庭作業--應考慮學習內容、能力、興趣、目標四原則。今日生活，199，16-18。
- 陳珮穎 (2009)。國小教師的任務價值、教學風格與家庭作業類型之關係研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學心理與諮商學系研究所，臺北市。
- 陳榮華 (1983)。齊來關心兒童的家庭作業--兒童家庭作業面面觀。今日生活，199，12-15。
- 陳江水 (2003)。國中學生家庭環境人格特質社會技巧與學業成就之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學教育研究所，彰化市。
- 陳騏龍 (2001)。國小學童情緒智力與幸福感、人際關係及人格特質之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所，屏東市。
- 陳洪巖 (2007)。試論學生的學習拖延現象及其教育對策。現在教育科學，1，69-98。
- 陳怡潔 (2004)。中產階級國中生對家長課業管教的回應 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 陳冠貝 (1999)。重要他人期望對國小資優學生學習影響之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學特殊教育學系，高雄市。
- 彭婉婷 (2007)。撿拾失落的一隅-近身觀看國小家庭作業之面貌 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學國民教育學系，臺北市。
- 彭偉峰 (2004)。國小高年級學童人格特質、父母管教方式對生活壓力影響之研究—以中部地區為例 (未出版之碩士論文)。國立臺中師範學院諮商與教育心理研究所，臺中市。
- 曾祥蘭 (1978)。國小一年級國語作業簿試用調查結果分析。師友，136，39-43。
- 曾淑萍 (2000)。自我控制與少年竊盜行為：一般性犯罪理論之驗證 (未出版之碩士論文)。國立中正大學犯罪防治研究所，嘉義縣。
- 曾建章 (1996)。國中資優學生與普通學生之他人期望與壓力感受及成就動機之比較研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學特殊教育研究所，彰化市。
- 游淑婷 (2007)。彰化縣國民小學教師實施家庭作業之研究 (未出版之碩士論文)。國

立臺中教育大學教育學系，臺中市。

湯正茂（1997）。教師期望的轉變與形成之中介歷程——一個國小五年級班級之個案研究

（未出版之碩士論文）。國立臺中師範學院國民教育研究所，臺中市。

黃政傑（1997）。教學原理。臺北市：師大書苑。

黃炳煌（1983）。齊來關心兒童的家庭作業--亟應提供創意性的作業。今日生活，199，9-12。

黃堅厚（1999）。人格心理學。臺北市：心理。

黃佳恩（2009）。大學生自我調整效能、學業焦慮與學業拖延——不同學業情境與拖延類型的探討（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學教育心理與輔導學系，屏東市。

黃哲鈴（2015）。國中生依附鍵、低自我控制與違規行為之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺北大學犯罪學研究所，臺北市。

黃淑惠（2005）。國小高年級學童知覺父親教養方式、教育期望與親子關係之模式探究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學家庭教育研究所，嘉義市。

黃于芬（2014）。父母教養方式、教師管教類型與道德行為之研究——以桃園縣公立國小高年級學童為例（未出版之碩士論文）。臺北市立大學公民與社會教學碩士學位班，臺北市。

黃郁珉（2009）。國中生人格特質、知覺教師管教方式與偏差行為之關係研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學教育學系，臺中市。

黃永結（1995）。「作業懶得寫」之行為改變術。國教天地，109，64-67。

黃鴻文（2003）。國民中學學生文化之民族誌研究。臺北市：學富。

楊國樞（1994）。中國人的價值觀——社會科學的觀點。臺北：桂冠。

楊國樞（1986）。家庭因素與子女行為：台灣研究的評析。中華心理學刊，28(1)，7-28。

楊國樞（1978）。影響國中生問題行為的學校因素。載於文崇一（主編），社會變遷中的青少年問題研討會論文專集：中央研究院民族學研究所專刊之24（頁33-55）。

臺北市：中央研究院民族學研究所。

董旭英、張楓明、李威辰（2003）。青少年犯罪與偏差行為理論。載於齊力、董旭英（合

- 編)，**青少年偏差行為剖析**（頁 31-52）。嘉義縣：南華大學教社所。
- 詹淑如（2010）。**拖延行為在國小學童人格特質與生活適應的中介效果分析**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學輔導與諮商學系研究所，嘉義市。
- 劉佩怡（2009）。**客製化家庭作業在國小四年級數學科應用之研究**（未出版之碩士論文）。國立東華大學教育研究所，花蓮縣。
- 劉娜（2006）。**動機的自我決定程度對學業拖延行為的影響**。**教育研究文教資料**，5（上），58-59。
- 潘炫伶（2015）。**知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素與國小高年級學生班級偏差行為關聯性之研究**（未出版之碩士論文）。南華大學應用社會學系教育社會學碩士班，嘉義縣。
- 鄭依琳（2004）。**國小教師教學創意與家庭作業安排創意之相關研究**（未出版之碩士論文）。花蓮市立師範學院國民教育研究所，花蓮市。
- 盧致崇（2004）。**台北縣國小資源班家庭作業實施現況之調查研究**（未出版之碩士論文）。國立台東大學教育研究所，臺東市。
- 謝水南、顏國樑（1996）。**國民小學作業指導**。載於黃政傑（主編），**班級實務的改進**（頁 97-140）。臺北市：師大書苑。
- 謝明君（2003）。**以習慣的觀點探討因應、情緒與拖延行為的關係**（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學心理學研究所，臺北市。
- 謝博宇（2009）。**國小學生自我控制與偏差行為之研究**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所，嘉義市。
- 謝旻真（2009）。**國小學生知覺教師期望、解釋型態與學業表現之相關研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。
- 謝孟穎（2002）。**家長社經背景與學生學業成就關聯性之研究**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義市。
- 羅一萍（1996）。**父母的傳統性、現代性、管教方式與兒童的創造力相關之研究**（未出

版之碩士論文)。國立屏東師範學院初等教育研究所，屏東市。

譚子文、張楓明 (2013)。依附關係、低自我控制與青少年偏差行為關聯性之研究。中華輔導與諮商學報，36，67-90。

貳、英文部分

- Bandura, A. (1971). Analysis of modeling processes. In A. Bandura (Ed.), *Psychological modeling : conflicting theories* (pp. 78-96). Chicago : Aldine Atherton.
- Braun, C. (1976). Teacher expectations: sociopsychological dynamics. *Review of Educational Research*, 46(2), 185-213.
- Braun, C. (1985). Teacher expectations and instruction. In J. Husen & I. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 241-253). Pergamon Press.
- Braun, C. (1987). Teachers' expectation. In M. J. Dunkin (Ed.). *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 598-605). New York: Pergamon Press.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). *Teacher- student relationships : Causes and consequences*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Connors, N. A. (1991). Homework : A new direction. *National Middle School Association*.
- Cooper, H. (1994). *The battle over homework: An administration's guide to setting sound and effective policies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. (ERIC Document Reproduction Service No ED376573).
- Cooper, H. (2001). Homework for all-in moderation. *Educational Leadership*, 58(7), 34-38.
- Cooper, H. (1979). Pygmalion grows up: a model for teacher expectation communication, and performance influence. *Review of Educational Research*, 49, 398-410.

- Cooper, H., Lindsay, J.J., Nye, B., & Greathouse, S.(1998).Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 70-83.
- Cooper, H., Robinson, J.C., & Patall, E.A.(2006).Does homework improve academic achievement ? A synthesis of research, 1987-2003.*Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Conti, R.(2000). Competing demands and complimentary motives : Procrastination on intrinsically and extrinsically motivated summer projects. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 47-59.
- Coutts,P.(2004).Meanings of homework and implications for Practice. *Theory Into Practice*, 43(3),182-188.
- Darley, J., & Fazio, R. (1980). Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist*, 35, 867-881.
- Eccles,J.S., & Wigfield,A.(2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1),109-132
- Farrow, S. Tymms, P. & Henderson, B.(1999). Homework and attainment in primary schools. *British Educational Research Journal*, 25(3), 323-341.
- Finn,J.D.(1972). Expectations and the educational environment. *Review of Educational Research*, 42(3),387-410.
- Good, T. L.(1987). Two decades of research on teacher expectations : Findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 38, 32-47.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1973). *Looking in classrooms*. New York : Harper & Row.
- Hong, E., & Lee, K.H.(1999). Preferred homework style and homework environment in high-versus low-achieving Chinese students. *Educational Psychology*, 20 (2), 125-137.
- Jenson, R.W., Sheridan, M.S.,Olympia, D. & Andrews, D.(1994). Homework and students

- with learning disabilities and behavior disorders : a practical, parent-based approach. *Journal of learning disabilities*, 27(9),538-548.
- Kim, S. (1996). *The effects of parenting style, cultural conflict, And relations on academic achievement and psychosocial Adjustment among Koream immigrant adolescent*. Paper from University of Southern California. Degree: PHD.(DAO No. AAC9616976).
- MacBeath, J. & Turner, M.(1991). *Learning out of school : Homework,policy and practice*. A research study commissioned by the Scottish education department. Scotland, United Kingdom: Jordanhill College. (ERIC Document Reproduction Service No ED361089).
- Phares, E. J. (1991) ◦ *Introduction to personality* (4th ed.). New York: Longman.
- Scharf, A. & Stack , C.(1995).*What's school about for kids ?Meanings and uses of homework in young people's lives. Families, literacy and schooling* (Final Report).Washington,DC : Office of Educational Research and Improvement.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F.(1997). Longitudinal study of procrastination , performance , stress , and health : The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.
- Warton, P. M.(1998). Australian mothers' views about responsibility for homework in primary schools. *Research in Education*, 59, 50-59.

附錄一：作業延遲行為量表

1. 這一年以來，我的作業繳交情況
2. 這一年以來，我曾經遲交作業的情況
3. 這一年以來，我曾經沒交作業的情況



附錄二：作業屬性量表

一、作業類型

- 1.家庭作業類型很多，例如國語作業有生字抄寫、日記、閱讀心得單等多種變化
- 2.我經常有不同類型的家庭作業，如寫習作、背成語、自然觀察等
- 3.我的家庭作業不只有紙筆的類型，還曾經有過美勞創作、做家事、閱讀書籍等
- 4.我的家庭作業具多樣性，如背佳句、做家事、查資料等
- 5.家庭作業曾有配合校外教學的遊記、或母親節的卡片製作等類型

二、作業難度

- 1.整體而言，家庭作業很多
- 2.我每天要花很多時間寫家庭作業
- 3.家庭作業多到超過我的負擔
- 4.家庭作業常常很難，超過我的能力
- 5.我沒有足夠時間寫完家庭作業
- 6.整體而言，家庭作業很難寫

附錄三：低自我控制量表

- 1.我是個性容易衝動的人
- 2.我很難專心完成一件事件
- 3.我容易因一時氣憤而犯下錯誤
- 4.有些事情違反了校規，但我仍然忍不住要去做
- 5.我曾受不了週遭他人的誘惑，而做出讓自己後悔的事
- 6.我經常被人說成是一個沒有耐性的人
- 7.受到刺激時，我就會立即行動而不會停下來想一想



附錄四：知覺重要他人期望量表

一、知覺教師期望

- 1.老師希望我在課業上要有好表現
- 2.老師會要求我要把作業寫完
- 3.老師會要求我把作業訂正完
- 4.老師會要求我的作業要寫工整

二、知覺父母期望

- 1.爸媽（或主要照顧我的人）要求我在課業上要有好表現
- 2.爸媽（或主要照顧我的人）會要求我寫評量
- 3.爸媽（或主要照顧我的人）會要求我要把作業寫完
- 4.爸媽（或主要照顧我的人）會要求我訂正作業有錯誤的地方
- 5.爸媽（或主要照顧我的人）要求我的作業要寫工整
- 6.爸媽（或主要照顧我的人）規定我要先把作業寫完，才能做其他的事
- 7.爸媽（或主要照顧我的人）要求我的學業成績要能達到他們的標準」