

國立臺灣師範大學教育心理學系
教育心理學報, 民71, 15期, 127—138頁

家庭與學校聯繫程度與兒童學業成就 和生活適應之關係

吳武典 林繼威

本研究旨在探討家庭與學校聯繫程度與兒童學業成就和生活適應之關係。樣本取自花蓮市某國小五年級兩班學生共86名, 根據自編家庭與學校聯繫情形調查表進行兩個學期之觀察與紀錄。全體樣本並施以加州心理成熟量表第二種國小學業成就測驗、學習態度測驗、成就動機問卷、智能成就責任問卷、巴克雷班級氣氛測驗(自我能力、對校態度、努力與動機三分測驗)、小學人格測驗。調查與測驗結果經積差相關分析與單向三階共變數分析, 發現:(1)父母與學校聯繫的程度與兒童的學業成就、學習態度、成就動機、努力與動機、對校態度、自我能力、人格適應等變項均有顯著正相關($r = .28 \sim .74$); (2)在控制智力因素的情況下, 上述各學業成就與生活適應變項因父母與學校不同聯繫程度而有不同——密切聯繫組效果最佳, 極少聯繫組最爲不利。本研究結果證實家庭與學校的聯繫對於兒童的學習與適應有密切關係, 這在教育上具有重大意義。

家庭不僅是個人生命的搖籃, 也是個人教育的發源地。裴斯塔洛齊 (Pestalozzi) 說:「真正決定人生的教育絕不在大學時期, 也絕不在高深的學術之中, 而唯有在家庭環境之內。」(張天麟, 民58)。佛洛伊德 (S. Freud) 強調六歲以前的家庭生活, 影響一個人畢生的人格。著名發展心理學家 Havighurst (1971) 亦云:「家庭是學校的準備, 兒童在學校的表現, 大部分依據其家庭如何爲其準備而定。」無論是教育家或心理學家, 幾乎都一致認爲家庭環境對兒童的學業成就和人格發展具有決定性的影響。

就家庭影響兒童學業成就而言, Dave (1963) 曾求得家庭環境與學生學業成就間的相關高達 .80。他所謂的家庭環境涵蓋下列六個因素:(1)成就壓力, (2)家庭語言模式, (3)家庭學業指導, (4)家庭提供試探大環境之刺激, (5)家庭之學術興趣與活動, (6)家庭強調的工作習慣。Gordon (1970) 以家庭社經地位 (職業水準與教育程度) 爲家庭環境指數, 求得與學生學業成就的相關, 雖沒有 Dave 所得者那麼高, 也達到 .30~.35。Wiseman (1967) 在「曼徹斯特調查」(Manchester Survey) 報告中更說:「關係教育成就的主要力量存在於兒童家庭環境之中, 家庭變項的比重幾乎兩倍於鄰里與學校兩個變項的和。」Bloom 等 (1965) 之研究對 Dave 與 Wiseman 之發現亦予以強力支持。

(參見林生傳, 民65) Havighurst 等 (1971) 亦指出決定兒童在校成就水準的四種因素:(1)天賦能力, (2)家庭生活或家庭訓練方式, (3)學校教育之性質, (4)在家庭及學校經驗中所成長之自我觀念或抱負水準。其中, 家庭居於重要地位。最近, Bloom (1982) 研究120位在35歲前已有卓越成就者的童年生活, 發現他們在九歲前幾乎都已有非凡表現, 而他們的父母皆能早期參與兒童教育活動, 例如鼓勵孩子探索或發問, 經常親自教導, 並與學校教育密切配合。國內的研究 (李明生, 民61; 黃富順, 民63; 林生傳, 民65; 盧富美, 民65; 周天賜、吳武典, 民66) 也均支持家庭因素影響學生學業成就的看法。

就家庭影響兒童人格發展與生活適應而言, 早已爲教育與心理學者所重視 (Peterson et al.,

1959)。舉凡家庭的社經水準、家人關係、父母教養態度與方式以及家庭氣氛等，均與兒童的生活適應息息相關 (Mussen, et al., 1974)。Rohner (1973) 曾就父母「接受-拒絕」的態度對子女人格發展的影響作過世界性比較文化研究，結果發現：凡是遭父母拒絕的兒童，大多表現對他人的敵意或攻擊行為，其性格也較依賴、自卑，與他人相處時容易緊張。相反地，一個受到父母關愛、接納的孩子，在性格方面比較誠實、可靠、進取、有耐心；在情緒方面比較穩定、平和、快樂；在社交方面比較友善、自尊、合作。Delaney (1965) 的研究亦指出：父母管教過嚴、限制過多，較之放任更能引起子女較多的社會性攻擊行為。蘇建文(民64)研究我國父母管教方式與少年道德發展的關係，結果發現：中、下社經階層的少年，其父母若以寬鬆及愛護的方式管教他，則可以促進其道德的發展，而拒絕、忽視的教養方式，則會產生相反的結果。羅惠筠 (民68) 的研究亦支持父母管教方式與教養態度顯著影響少年子女的社會適應。簡茂發 (民67) 探討父母教養態度與小學兒童生活適應之關係，發現從父母管教態度測驗中所得的各項量化資料，可解釋兒童個人適應和社會適應總變異量的百分之四十至六十。他亦發現：在「高關懷」教養方式下，兒童之適應較佳；在「低關懷」教養方式下，兒童之適應較差。

上述家庭環境影響子女行為的研究，似乎偏重在父母的教養態度和管教方式，而很少涉及家庭與學校聯繫的問題。然而，兒童的生活本來是啞鈴式的，一邊是家庭，一邊是學校，家庭教育是學校教育的基礎；學校教育則是家庭教育的延長與補充。許多人以為孩子進了學校之後，做父母的便可以把管教的責任委之教師；而學校裏的老師，又以為上課教書是他們的本分，至於管教上的瑣碎事項，可由家長負責。這種教與育分離的觀念，顯然是不合理的。事實上，要獲得教育上的功效，一方面家長與教師應當合作，一方面學校應與家庭取得密切的連繫 (林清江, 民62)。Douglas (1968) 對英國小學生的研究發現：父母常至學校拜訪教師討論其子女的學業情形者，其子女的學業成績較高。他將小學生家長與教師的聯繫程度分為三類：第一類為關心子女的學習情形，每年至少有一次到校與教師討論孩子進步情形；第二類的關心程度較第一類家長為低；第三類則全不關心。根據他的研究，第一類家長的子女成績最優，第二類其次，第三類最低。這似乎是因為透過家庭與學校的聯繫，可以使家庭與學校的社會距離拉近，交流增加，從而使兩種「助力」結合，兒童因而蒙受其利。這種影響可能不僅止於學業方面，而當擴及兒童的生活適應。

這種「聯繫性」的研究，相當重要，可惜資料甚為貧乏，以國內而言，似僅有鄧郁敦 (民65) 以北市國中及私立初中學生為對象的調查研究，但僅限於現象的了解，並且是「學校與家庭的聯繫」而非「家庭與學校的聯繫」，故難以了解此種聯繫因素對學生可能的影響。本研究乃試圖以國小學生為對象，探討其父母與學校聯繫程度與學生行為之關係。藉以明瞭此一關係性變項的運作效果，作為進一步實驗研究的基礎。在本研究中，所欲驗證之假設為：

1. 家庭與學校聯繫的程度與兒童的學業成就有顯著相關。
2. 家庭與學校聯繫的程度與兒童的生活適應有顯著相關。
3. 兒童的學業成就隨不同聯繫層次而有不同。
4. 兒童的生活適應隨不同聯繫層次而有不同。

其中涉及的幾個主要名詞操作性定義如下：

1. 家庭與學校聯繫程度～指家長到學校與教師面談、電話聯繫、書面聯絡、出席家長會……等之次數。次數愈多，則表示聯繫程度愈高。其評定係根據自編「家庭與學校聯繫情形調查表」而來。
2. 家庭與學校聯繫層次～根據上述聯繫程度評量得分高低，分為三個層次：(1)密切聯繫，(2)偶而聯繫，(3)極少聯繫。
3. 學業成就～指由標準化成就測驗所得之結果。本研究所用之測驗為師大教育心理系編製之「學科成就測驗」，包括國語、數學、常識三科，以三科總分代表學業成就。

- 4.生活適應～包括下列變項：(1)學習態度，指在「學習態度測驗」上所得之總分；(2)成就動機，指在「成就動機問卷」上所得之總分；(3)努力動機，指在巴克雷班級氣氛測驗之「努力與動機」量尺上所得的分數；(4)對校態度，指在巴克雷班級氣氛測驗之「對校態度」量尺上所得的分數；(5)自我能力，指在巴克雷班級氣氛測驗之「自我能力」量尺上所得的分數；(6)內控信念，指在「智能成就責任問卷」上所得內控總分；(7)人格適應，指在「小學人格測驗」上所得個人適應與社會適應分數之和（總適應）。

方 法

一、研究對象

本研究之對象為國小兒童，樣本取自花蓮市明廉國小五年級兩班學生父母健在者86名（男45，女41）。按，明廉國小為花蓮市郊區小型學校，全校有十八班（每年級三班）共749名學生，其社區環境兼具都市與鄉村色彩，民風樸實，家長務農為多，次為經商。

二、研究工具

- 1.自編「家庭與學校聯繫調查表」～根據一般國小現況而編製，共有18項，外加第19項為自填項。由級任教師隨時紀錄（在適當項目打「√」），以學年為單位，總計一次。
- 2.加州心理成熟測驗第二種～馬傳鎮、路君約修訂，中國行為科學社出版，適用於國小四、五、六年級學童，共有七個分測驗，得分可換為離差智商。
- 3.學科成就測驗（國小學科綜合成就測驗）：簡茂發指導編製，師大教育心理系印行，包括國小國語、數學和常識三科，用以評量國小六年的綜合學習成就，本研究施用於五年級學生，雖然部分材料尚未學習，但求得總分與智商之相關為.45，與五年上學期總成績之相關為.77，均達顯著水準，可見本測驗確為有效之成就評量工具。
- 4.學習態度測驗～賴保禎修訂，中國行為科學社出版，包括八個分測驗，可求得一總分，分數愈高，學習態度愈佳。
- 5.成就動機問卷～郭生玉修訂，係評量學生學業成就動機的自陳量表。分數愈高愈積極。
- 6.巴克雷班級氣氛測驗（BCCI）～吳武典修訂。本研究使用其中由教師評定的分測驗「努力與動機」（EF）及由受試者自陳的分測驗「對校態度」（CCI）和「自我能力」（STOT）。三個分測驗所得分數愈高均表示愈積極。
- 7.智能成就責任問卷（IARQ）～吳武典修訂，係用以評量學生對智能活動之成敗的責任態度，可求得正內控（I+）、負內控（I-）及總內控（I）三種分數。得分愈高表示愈傾向內控，即愈覺得「成敗操之在我」。
- 8.小學人格測驗～路君約等修訂，中國行為科學社出版。有十二個分測驗，前六類係個人適應，後六類係社會適應，兩者相加，可獲得「總適應」分數。分數愈高，表示適應狀況愈佳。

三、研究程序

研究樣本選定後，由本文第二位作者依下列順序實施測驗：加州心理成熟測驗第二種、學習態度測驗、巴克雷班級氣氛測驗、智能成就責任問卷、學科成就測驗、成就動機問卷、小學人格測驗。為避免疲勞，每週只進行一種測驗。施測時間為上學期十一至十二月間。其中，學科成就測驗係配合學校抽考舉行，學生應試動機強烈。

至於家庭與學校聯繫情形，係應用自編之「家庭與學校聯繫情形調查表」由兩位級任老師按實際情形隨時觀察紀錄，事先並作充分協調與說明，兩位級任老師均能確實按照規定項目填載。其觀察紀錄期間為上學期十月至下學期五月，共計八個月（包括寒假期間）。

四、資料處理

各變項原始資料依下列順序進行統計分析：

- 1.以皮爾生 (K.Pearson) 積差相關法分析家庭與學校聯繫程度與其他各變項之相關並作相關係數顯著性考驗，以考驗本研究第一項和第二項假設。
- 2.求出各變項不同聯繫層次各組的平均數與標準差。
- 3.以單向變異數分析，考驗不同聯繫層次的三組兒童智商之差異，以作為控制智力變項之依據。
- 4.進行單向共變數分析 (n 不相等) ~ 即以智力為共變項，以學業成就、學習態度、成就動機、努力與動機、對校態度、自我能力、內控信念及人格適應為依變項，進行共變數分析，考驗不同聯繫層次 (自變項) 的各依變項差異情形。若 F 值達到顯著水準 ($P < .05$)，則求出各依變項的調整平均數，並運用薛費氏法 (Scheffe' method) 作多元比較，檢驗其間調整平均數的差異情形。此項分析係用以考驗本研究第三項和第四項假設。

結 果

一、聯繫程度與成就變項和各適應變項之關係

由自編評量表所得之家庭與學校聯繫程度的分數與智商、學業成就和各適應變項之積差相關係數如表一所示：

表一 全體樣本 (n=86) 家庭與學校的聯繫分數與各依變項之相關

| | 依變項 | | | | | | | | | |
|---------|----------|-------|---------|---------|---------|-----------|---------|---------|---------|---------|
| 自變項 | 相關係數 (r) | 智 商 | 學 業 成 就 | 學 習 態 度 | 成 就 動 機 | 努 力 與 動 機 | 對 校 態 度 | 自 我 能 力 | 內 控 信 念 | 人 格 適 應 |
| 聯 繫 分 數 | | .57** | .74** | .50** | .44** | .75** | .53** | .18 | .06 | .28** |

**P<.01

表一顯示，家庭與學校的聯繫分數和各依變項之相關，在九個依變項中，有七個達到顯著水準 ($P < .01$)，僅自我能力和內控信念未達顯著水準 ($P > .05$)。由此可知，家庭與學校的聯繫程度與兒童的學習成就和生活適應有密切關係。本研究的第一項和第二項假設獲得强有力的支持。

二、不同聯繫層次在各變項上的差異

根據全體受試在「家庭與學校聯繫情形調查表」上之得分，求得平均值為11.04，標準差為5.90。以平均數上下0.5 標準差之範圍為普通層次 (偶爾聯繫)，將聯繫分數區分為三個報次：(1)密切聯繫組~得分在15 (含) 以上者，有23人；(2)偶爾聯繫組~得分在 8 ~14者，有33人；(3)很少聯繫組~得分在 7 (含) 以下者，有30人。這三組兒童在各變項上的平均數與標準差如表二所示：

表二顯示：不同聯繫層次的各組兒童在各變項上的差異情形，一般而言，似以密切聯繫組最優，偶爾聯繫組次之，很少聯繫組最差。但鑒於各組的智力似乎並不相等，很可能因此而影響其他變項的差異，因此有必要對各組的智力差異情形首先加以考驗。表三是不同聯繫層次各組的智商變異數分析之摘要：



表二 不同聯繫層次各組之各變項平均數與標準差

| 變項 | 統計量數 | 組別 | | 密切聯繫 (n=23) | | 偶爾聯繫 (n=33) | | 很少聯繫 (n=30) | |
|-----------|------|-----------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|--|
| | | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S | | |
| 智 商 | | 116.87 | 9.40 | 105.67 | 10.28 | 100.37 | 8.13 | | |
| 學 業 成 就 | | 74.65 | 12.76 | 56.73 | 12.31 | 48.20 | 10.84 | | |
| 學 習 態 度 | | 110.30 | 9.39 | 95.94 | 13.81 | 85.83 | 15.51 | | |
| 成 就 動 機 | | 39.83 | 4.05 | 35.85 | 6.25 | 33.03 | 7.38 | | |
| 努 力 與 動 機 | | 8.00 | 1.98 | 5.12 | 2.56 | 2.37 | 2.67 | | |
| 對 校 態 度 | | 10.43 | 2.48 | 7.30 | 2.46 | 6.83 | 2.39 | | |
| 自 我 能 力 | | 14.04 | 3.11 | 12.00 | 3.98 | 11.70 | 3.27 | | |
| 內 控 信 念 | | 26.48 | 4.60 | 27.64 | 3.26 | 26.50 | 3.91 | | |
| 人 格 適 應 | | 102.39 | 12.72 | 98.27 | 11.23 | 96.07 | 13.25 | | |

表三 不同聯繫層次各組的智商 (IQ) 之變異數分析摘要

| 變異來源 | SS | df | MS | F |
|------|----------|----|---------|---------|
| 組 間 | 3754.20 | 2 | 1877.10 | 19.06** |
| 組 內 | 8172.35 | 83 | 98.46 | |
| 總 和 | 11926.56 | 85 | | |

** P<.01

從表三看來，不同聯繫層次的三組智商之差異已達顯著水準 (F = 19.06, P < .01)。進一步以薛費氏多元比較法，檢驗其間平均數差異情形如表四所示：

表四 不同聯繫層次各組平均智商之薛費氏多元比較 (F)

| | 密 切 | 偶 爾 |
|-----|---------|------|
| 偶 爾 | 9.07** | |
| 很 少 | 18.66** | 2.26 |

** P<.01

從表四可知，密切聯繫組的平均智商顯著地高於其他兩組 (F = 9.04 和 F = 18.66, P < .01)，偶爾聯繫組的平均智商雖略高於很少聯繫組，但未達顯著水準 (F = 2.26, P > .05)。基於兒童在學校的學習成就和生活適應深受智力因素的影響，為控制智力因素，本研究乃以智力為共變項，以學習成就和各種生活適應指標為依變項，運用單向共變數分析，考驗不同聯繫層次各組在各依變項上的差

異顯著性，並求出調整平均數，而以薛費氏法比較組間平均數的差異情形（如果共變數分析，顯示組間有顯著差異的話）。茲將各依變項共變數分析結果總結成表五：

表五 不同聯繫層次的各變項分數之單向共變數分析總摘要表

| 變項 | 組別 平均數 | 密切聯繫 (n=23) | | 偶爾聯繫 (n=33) | | 很少聯繫 (n=30) | | F | 薛費氏多元比較 (F) | | |
|-------|-----------|----------------|--------|----------------|-------|----------------|-------|---------|-------------|------------|------------|
| | | 調整前 | 調整後 | 調整前 | 調整後 | 調整前 | 調整後 | | 密切— —偶爾 | 密切— —很少 | 偶爾— —很少 |
| | | 共變項 依變項 | | | | | | | | | |
| 智 商 | | 116.87 | — | 105.67 | — | 100.37 | — | | | | |
| 學業成就 | | 74.65 | 68.31 | 56.73 | 57.45 | 48.20 | 52.26 | 12.71** | 14.39** | 30.20** | 3.81 |
| 學習態度 | | 110.30 | 108.09 | 95.94 | 96.19 | 85.83 | 87.25 | 10.58** | 8.60** | 25.32** | 5.62* |
| 成就動機 | | 39.83 | 40.13 | 35.85 | 35.82 | 33.03 | 32.84 | 5.94** | 5.18 | 14.25** | 2.87 |
| 努力與動機 | | 8.00 | 6.99 | 5.12 | 5.23 | 2.37 | 3.01 | 13.77** | 6.51* | 31.82** | 12.01** |
| 對校態度 | | 10.43 | 10.23 | 7.30 | 7.32 | 6.83 | 6.96 | 8.92** | 15.36** | 18.63** | 0.27 |
| 自我能力 | | 14.04 | 14.74 | 12.00 | 11.92 | 11.70 | 11.25 | 4.83** | 7.10* | 10.45** | 0.46 |
| 內控信念 | | 26.48 | — | 27.64 | — | 26.50 | — | 0.90 | — | — | — |
| 人格適應 | | 102.39 | — | 98.27 | — | 96.07 | — | 1.34 | — | — | — |

*P<.05 **P<.01

表五顯示：在除去智力因素的影響之後，在八個依變項中，有六個顯示組別間有顯著差異，分別為：學業成就 (F=12.71, P<.01)、學習態度 (F=10.58, P<.01)、成就動機 (F=5.94, P<.01)、努力與動機 (F=13.77, P<.01)、對校態度 (F=8.92, P<.01)、自我能力 (F=4.83, P<.01)。經薛費氏多元比較結果顯示：在上述六個依變項中，各組的優劣順序為密切聯繫——偶爾聯繫——很少聯繫。其中，密切聯繫組均顯著地優於其他兩組，而偶爾聯繫組僅在學習態度和努力與動機二依變項上顯著地優於很少聯繫組。表五結果，一般而言，亦強力支持本研究的第三項和第四項假設。

討 論

本研究旨在探討家庭與學校聯繫情形與兒童學業成就、學習態度、成就動機（來自自陳）、努力與動機（來自師評）、對校態度、自我能力、內控信念和人格適應之關係。根據此項目的，本研究除運用各種標準化評量工具和自編「家庭與學校聯繫情形調查表」外，並以智力為共變項進行單向共變數分析，以排除智力的影響。所得結果頗能支持本研究的四項假設。茲進一步分別討論如下：

一、聯繫程度與學業成就

本研究顯示：父母與學校之聯繫程度愈密切，兒童之學業成就便愈高，兩者有高度相關 (r=.74, p<.01)。依聯繫層次分為三組時，排除智力的影響後，亦發現兒童之學業成就以密切聯繫組最好 (F=12.71, p<.01)。本研究於研究過程中發現，一般與學校保持密切聯繫的家庭，對子女較為關心，期望較高，對於子女在學校的各種學習活動深感興趣，並予支持。這些與聯繫活動相伴的

關懷和協助，對兒童的學習自會發生積極的助長作用，從而增進其學習效果。此項結果，印證了若干研究的發現（如盧富美，民 65；Douglas, 1968）。

二、聯繫程度與學習態度

本研究顯示：父母與學校之聯繫程度與兒童之學習態度有中度相關（ $r = .50, p < .01$ ）。在控制智力情況下，亦顯示以密切聯繫組的學習態度最佳，偶爾聯繫組次之，很少聯繫組最差（ $F = 10.58, p < .01$ ）。這在教育上很有意義。蓋父母經常透過書函、電話、面談等方式與學校保持聯繫，必能了解子女在學校的學習情形，而較能適當地予以鼓勵、支持或指導；而子女亦較可能在父母積極的教育態度下養成良好的學習態度，如讀書有計畫、有方法，自動自發，平時用功，考試時能作適當準備等。Douglas (1968) 研究指出：學生的用功程度與父母對其子女在學校內所表現的注意與興趣有關，當父母表示興趣時，兒童就顯得用功；反之則否。而學生平時用功與否，頗能說明學習態度之良窳；學生愈用功，其學習態度亦愈佳。

三、聯繫程度與成就動機和努力

本研究顯示：聯繫程度與學生自陳的成就動機有中度相關（ $r = .44, P < .01$ ），與教師評定的「努力與動機」則有高度相關（ $r = .75, P < .01$ ）。共變數分析結果亦顯示密切聯繫組的成就動機與「努力動機」最強，偶爾組次之，很少組最差（ $F = 5.9$ 與 $F = 13.77, P < .01$ ）。其中，以教師評定的學生之努力與動機，更能看出組別差異來。家庭與學校密切聯繫的結果，能促進兒童之成就動機和努力，這可能是因為在密切聯繫情況下，家庭與學校的教育步調，較能協同一致；父母因為了解子女的能力及在校學習情形，對於子女的期望較能切合實際。因此，子女適應良好，心情愉快，勤奮用功，按時完成作業，常能得到老師的讚美與鼓勵以及同儕團體的欽敬，而培養出自信心和成就感。因此，「追求成功的動機」（tendency to achieve success）增強，抱負水準因而提高。反之，不與學校聯繫的家長，其對子女的教育或是不關心，或是放任。對於子女的學習，不論成功或失敗，很少去注意，更談不上給予適當的鼓勵或指導。學生因而缺乏強烈的學習動機，不關心自己的學習活動，導致學習興趣缺乏或不足的現象。所謂「低成就」現象，往往是在這種情況下產生的。

四、聯繫程度與對校態度

本研究之學生對校態度是受試者在巴克雷班級氣氛測驗上對校態度（CCI）量尺上所得的分數。研究結果顯示：聯繫程度與對校態度有中度相關（ $r = .53, P < .01$ ）；密切聯繫組的對校態度顯著地優於其他兩組，組間差異至為顯著（ $F = 8.92, P < .01$ ）。如前所述，家庭與學校的密切聯繫，有助於使家庭與學校的教育步調趨於一致。父母經常參加校內的活動，如母姊會、媽媽教室、家長會、教學參觀日等，等於承認孩子的重要地位，使兒童心理上有所尊重、被了解、被關心的感覺，其對學校自然抱着喜愛的態度了。反觀一些平常極少與學校聯繫的家庭，必定對於學校的教育不太了解，對自己子女的能力與學業成就也不一定清楚。在這種情形下，很可能造成家庭教育與學校教育的巨大差距及家長與教師角色衝突的現象，帶給學生的將是紛歧態度下所形成的困擾與惶惑。這一類兒童在經常受到家庭對學校不正確看法的影響下，對校態度極差。隨着年級的增加，而加深其厭惡學校的心理。一些學習能力頗佳，但却喜歡逃學，甚至於破壞學校設施的兒童，很可能即屬於這一類。另有一些關心子女而又極少與學校聯繫的家長，對於學校教育的方式與子女的能力認識不清，而給予子女不切實際的期望，因而促成子女強烈的「避免失敗的動機傾向」（tendency to avoid failure）。此類兒童因壓力太大而討厭讀書，愈讀愈恨，愈恨愈讀，形成所謂的「認知焦慮」（cognitive anxiety）。這種一邊念書，一邊恨書的情形，導致他視上學為苦事，其不喜歡學校、對校態度不佳，自是必然的事。有不少學生在低年級時「了了」，上了高年級變成「不佳」，殆與此有關。

五、聯繫程度與自我能力

本研究之自我能力，係受試者在巴克雷班級氣氛測驗之自我能力量尺上所得的分數。它代表個人

對自己能力的總評斷，得分高者表示認為自己很能幹，自我評價高。本研究結果顯示聯繫程度與自我能力僅有低度相關 ($r = .18, P > .05$)。但經共變數分析，發現不同聯繫組別間的自我能力有顯著差異 ($F = 4.83, P < .01$)，其差異主要存在於密切聯繫組與其他兩組之間，即密切聯繫組兒童有顯著較高的自我評價。

自我能力是決定行為的重要因素之一。由於自我是個人的基本參照架構 (frame of reference)，所以事物是否具有意義、吸引力或價值，完全根據它與自我關係而決定。個人也根據對自己的看法而評價世界的意義。許多學生對學校的功課或活動不感興趣，往往是因為那些活動與他們的自我無關。學生的自我影像，不僅決定他認為適合自己努力的目標，且決定他的抱負水準；一個對自己能力肯定的學生，往往是最可能成功的學生；而傾向自我貶值的學生，通常很少有好的成績。學業的成敗，似與個人的自我能力，息息相關。與學校密切聯繫的家庭，其子女自我能力較高，可能是因為學生的「自我關切」(self-regard) 深受父母對其態度的影響。父母對子女關切，而主動和學校密切聯繫，因而提高兒童的自我能力。這是非常可能的。Manis (1962) 的研究即指出：兒童自我關切的程度與父母對子女的關切程度，有密切關係。

與學校密切聯繫的家庭，其子女的自我能力較高的另一個原因可能與教師的態度有關。教師常因家長對子女的關切而連帶也對該生較為關心與照顧。教師的態度對學生自我能力的形成，影響很大。若干研究 (Staines, 1958; Davidson & Lang, 1960) 曾指出：學生知覺老師對他們的感情愈積極，不但其學業成績愈好，其所表現的行為也愈適當；而有良好自我能力的兒童，常認為老師對他們的感情是積極的 (郭生玉，民64)。

六、聯繫程度與內控信念和人格適應

本研究顯示聯繫程度與內控信念接近於零相關 ($r = .06, P > .05$)，經共變數分析，三組之內控分數亦無差異 ($F = .90, P > .05$)。可見兩者之間似無關連。智能成就的內控信念，可能受社會期許影響很大，尤其受教師教導的影響。是否因此而致各組差異不顯，仍有待驗證。

至於聯繫程度與人格適應的關係，在相關分析中求得顯著正相關 ($r = .28, P < .01$) 但在共變數分析中，不同聯繫層次的三組並無顯著差異 ($F = 1.34, P > .05$)。此處就謂人格適應乃係個人適應與社會適應之合，為深究聯繫程度與人格適應有無關係，乃進一步分別就個人適應與社會適應作共變數分析。結果顯示，個人適應方面組間仍無顯著差異 ($F = .32, P > .05$)，但社會適應方面則有顯著組間差異 ($F = 3.53, P < .05$)。再以薛費氏多元比較結果，發現密切聯繫組與很少聯繫組之間的平均值有顯著差異 ($F = 6.80, P < .05$)。可見家庭與學校密切聯繫的結果，對兒童的社會適應有所助益。

兒童於學前階段已從家庭中習得許多社會行為模式，影響其學校社會適應。如果家庭與學校聯繫不多或關係欠佳，很可能造成兒童在家與在校角色的衝突，而難以在學校與老師和同儕維持正常關係，甚至成為孤獨者。如果由於得不到他人讚許，而使其對自己喪失信心，或由於極端之孤寂，而採取不良之反應方式，藉以引起同學注意，則更易形成異常之行為。反之，若家庭與學校有密切之聯繫，則可能有助於提高兒童在學校中之地位，增進與老師與同學之關係，從而減低社會性之焦慮。

結 論

綜合上述討論結果可知，家庭與學校保持密切聯繫，對兒童的學業成就和生活適應均有極大的助益。家庭與學校聯繫的程度，對於兒童的學習行為和適應行為有重大影響，當可推知。本研究之假設，除內制信念一項外，其餘均獲得有力支持。

基於上述研究之發現與結論，茲提出兩點意見如下：

一、重視家庭與學校的聯繫

有不少家長仍認為「教育乃學校及教師之職責」，將兒童送至學校後，即不聞不問，以致家庭與

學校疏離，對於學校之活動，甚至教師家庭訪問，部分報以冷淡態度，或不予置理，以致教師無法掌握學生的情況，而家長對學校教育的不了解，容易形成家庭教育與學校教育的不一致。而紛歧的教育措施與態度，對兒童的學習有最不利的影響。因此，要獲得教育上的功效，家長必須與教師合作並保持密切聯繫。

在合作方面，家長似可從下列幾方面着手：(1)父母要信賴學校及教師；(2)父母應常常關心孩子的學校生活；(3)按時參加學校舉辦的各項活動，例如：母姊會、親職教育座談會、成績展覽、運動會、園遊會、媽媽教室、教學參觀日等；(4)父母在想法和做法上要與學校配合，例如查詢家庭作業、在孩子面前讚賞老希、多鼓勵少懲罰等。

在聯繫方面，家長可利用下列方式：(1)電話聯繫；(2)利用便條或聯絡簿，由學生傳送；(3)拜訪老師，當面晤談，交換意見。

二、加強學校對家庭的聯繫

學校是正式教育的場所，不管學生來自何種家庭背景，其智力、價值、抱負及行為受到家庭有利不利的影響，學校的任務均在發揮學生的長處，祛除家庭對於學生的不利影響，使其有良好的社會適應，喜愛學校、受到同儕的接納，及獲致最佳的學習效果。學校既須改變家長的價值觀念，使其有利於學生在家庭中的社會化，又須中和家庭對於學校教育的影響。為了達成上述理想，學校必須主動運用適當方法，縮短家庭與學校的距離，但又避免其干擾學校教育，加強學校與家庭的聯繫應是重要而有效的方法。其可行之道，有如下數端：(1)加強親職教育～透過母姊會、懇親會、教學參觀日、媽媽教室等各種活動，逐漸使家長的教養方式和態度有利於兒童的社會化和學校教育，並使家長建立合宜的教育價值觀念，以促成學校教育目標的實現；(2)運用通訊聯繫～其方式可採用：①電話，②便條，③書函，④通知單，⑤家庭聯絡簿。(3)家庭訪視～每一學期，以普遍訪問一次為原則；對於平常對子女教育最淡漠或最不願與學校保持聯繫的家長，更宜優先並多作訪問；(4)贈送書刊～學校將學校印行有關教育活動的刊物，贈送家長。這樣一則可使家長明瞭學校概況，二則可輔導家長實施適當的家庭教育。

參 考 文 獻

- 李明生：影響才賦優異兒童教育之家庭因素。師大教育研究所集刊，民國61年，第15輯，第129～232頁。
- 林生傳：影響學業成就的社會環境因素分析與探討。高雄師範學院學報，民國65年，第4期 第167～205頁。
- 林清江：小學與家庭。臺北，正中書局，民國62年。
- 周天賜、吳武典：國中文化貧乏學生身心特質之調查研究。測驗年刊，民國69年，第27輯，第9～22頁。
- 張天麟編著：中國母親底書。臺北，正中書局，民國58年臺8版。
- 黃富順：影響國中學生學業成就的家庭因素。師大教育研究所集刊，民國62年，第16輯，第383～486頁。
- 郭生玉：父母期望水準不切實際時對子女成就動機之影響。師大教育心理學報，民國64年，第8期，第61～80頁。
- 鄧郁敦：臺北市國民中學暨私立初中學校與家庭聯繫之調查研究。政大教育研究所碩士論文，民國65年。
- 盧富美：國民小學低成就兒童家庭背景之分析研究。省立嘉義師專學報，民國65年，第7期，第206～233頁。
- 羅惠筠：子女知覺到的父母管教方式與少年子女的生活適應。臺大心理學研究所碩士論文，民國68年。

- 蘇建文：父母教養方式與少年道德行爲。中華心理學刊，民國64年，第17期，第109~124頁。
- Bloom, B. *the limits of learning*. Keynote address to the National Topical Conference on the Gifted and Talented child, December 2~4, 1981, Orlando, Florida.
- Dave, R. H. *The identification and measurement of environmental process variables that are related to educational achievement*. unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 1963.
- Davidson, H. H., & Lang, G. Children's perception of their teachers' feelings toward them related to self-perception, school achievement, and behavior. *Journal of Exceptional Education*, 1960, 29, 107~118.
- Delaney, E. J. Parental antecedents of social aggression in young children. *Dissertation Abstracts International*, 1965, 26, 1763.
- Douglas, J. W. B. *The home and the school: A study of ability and attainment in the primary school*. London: Mac Gibbon & Kee, 1968.
- Gordon, C. W. The role of the teacher in social structure of the high school. *Journal of Educational Sociology*, 1955.
- Havighurst, R. J. et al. *Society and education*. Boston: Allyn & Bacon, 1971.
- Manis, M. Personal adjustment, assumed similarity to parents, and inferred parental evaluations of the self. *Journal of Counseling Psychology*, 1958, 22, 481~485.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. *Child development and personality*. (4th ed.) New York: Harper & Row, 1974.
- Rohner, R. P. *Parental acceptance-rejection and personality development: a university approach to behavioral science*. University of Connecticut Press, 1973.
- Staines, J. W. The self-picture as a factor in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 1958, 28, 97~111.
- Wiseman, L. The achievement syndrome among negro and white culturally disadvantaged boys. *Dissertation Abstracts International*, 1970, 30, No. 10-4.



Bulletin of Educational Psychology, 1982, 15, 127-138.
Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, China.

FAMILY CONTACTS WITH THE SCHOOL AS RELATED TO PUPILS' ACHIEVEMENT AND ADJUSTMENT

WU-TIEN WU CHI-SHENG LIN

ABSTRACT

The purposes of this study were to investigate the relationships between family contacts with the school and pupils' achievement and adjustment. The subjects consisted of 86 pupils from two classes in grade 5 in Hualien city, Taiwan, R.O.C. The family contacts of each pupil's parents were being observed and recorded according to a Family Contact Blank for a period of two semesters and were then transferred into an evaluation form indicating the degree of contacts. The subjects were all taking the Revised California Mental maturity Scale (Form II), Pupil Academic Achievement Test, Learning Attitude Inventory, Achievement Motivation Questionnaire, Intellectual Academic Responsibility Questionnaire, Barclay Classroom Climate Inventory (only the Self-Competency Scale, the Attitudes toward School Scale, and the Effort/Motivation Scale were used), and the Pupil Personality Test. By means of correlational analysis and one-way ANCOVA with the intelligence as covariate, the results showed that: (1) There were significant positive correlations between family contacts and pupils' academic achievement, learning attitudes, achievement motivation, effort/motivation, attitudes toward school, self-competency, and personality adjustment ($r=.28\sim.74$); (2) As the intelligence variable was controlled, the higher contact group was superior to the less contact group in those variables mentioned above. It was evident that the degree of family contacts with the school was closely related to children's academic achievement and psychological adjustment.

