

國立台灣師範大學教育心理學系
教育心理學報, 民73, 17期, 151—176頁

國民中小學學生越區就學的效果 及其相關問題之探討*

王 勝 賢

本研究在於探討國民中、小學學生越區就學對其六種結果行為的影響, 以及學校環境與學生結果行為表現的關係。受試者包括臺北市七所國中三年級男女學生 863 人。以筆者自編的「國中學生學校生活經驗問卷」獲得受試者有關十個學校環境變項資料。再利用「學習行為問卷」、「成就動機問卷」、「自信心問卷」、「社會生活問卷」和「人際關係問卷」等量尺及基本資料調查表獲得受試者結果變項和家庭社經水準資料。以受試者入學國中時智力測驗的T分數為智力指標; 「模擬高中聯合招生考試」五科總分為學業成就指標。如此實際蒐集的資料分別以共變數分析、皮爾遜積差相關、迴歸分析和典型相關分析統計法進行統計分析, 獲得以下的結果: (1) 越區就學學生在學業成就等六種結果變項的表現, 皆未優於非越區學生。且越區學生的「成就動機」, 反而比非越區學生為低。(2) 學校環境中的「考試競爭」變項, 與學生的課業學習和表現有正相關存在; 但與個人、社會適應却有負相關存在。(3) 十個學校環境變項對「學業成就」的總變異只能解釋11.7%。「學校聲譽」只能解釋學生「學業成就」表現總變異的.06%。(4) 學校環境十個變項對學生六種結果變項表現總變異的解釋量只有14.9%。

為使每個學生能得到適當的教育, 在臺灣地區各地均已普遍設立各類學校, 其中國民小學和國民中小學更是遍及各個角落。學生在原學區內的學校上學, 大多能有充裕的時間從事課業有關的活動。由於學生居住在學校附近, 彼此相距不遠, 上學放學接觸也較多, 也沒有因為路途遙遠上學遲到或回家太晚的顧慮, 日常生活的起居飲食能和家裏一致。在原學區上學的這些優點提供了學生各方面正常發展的適當基礎。

可是, 若從每天學校上下學時段的交通情形來觀察, 便可知道臺北地區有很多國小和國中學生, 是從學區以外的地方趕車上學的。根據調查, 台北市南門國中越區學生人數佔 83.52%; 金華國中越區學生佔三分之二 (南門國中, 民69; 金華國中, 民71)。國小的情形雖未見有統計報告, 越區情況相當普遍乃是相當明顯的事實。

由於越區就學的人數相當多, 所以在交通、教育行政、教學……等方面都有明顯的影響, 因為其牽涉的範圍甚廣, 所以引起各方面的廣泛討論。然而各方所持的立場不同。例如有主張取消中小學生乘車優待的; 有主張嚴格清查空戶, 從戶政方面依法解決的; 有主張高中實施學區制度的; 也有主張各所國中畢業生以相同的一定比例保送各高中的。這些主張不外是用經濟、法律或保送的手段來遏止或誘導家長, 把自己的子女送到自己學區的學校讀書。若仔細加以考慮, 這些方法實都有其缺失。取消乘車優待, 對公車的營運改善雖然有益, 但以當前國民所得的水準而言, 家長只要捨得花錢仍可負擔得起, 所以無法緩和越區安置的風氣。清查空戶雖於法有據, 却有困難, 過去違建查報績效不彰即

* 本文係作者碩士論文之一部份, 由林清山教授指導完成, 謹此致謝。資料的分析, 曾得何榮桂和林世華先生協助甚多, 一併致謝。

是明證。高中採行學區制或可緩和高中明星學校壟斷大學聯考的錄取，對國中和國小的越區就學現象並無直接關聯。至於各校按一定比例保送高中，則有兩種不公平的可能：其一是校內的評量容易受到人情干擾，像過去高中保送大學的弊端難以保證不會重演。其二是假定各所學校的學生程度完全一樣，不免抹煞社區文化的不同及各校師生努力而造成的差異。

根據 Endler & Magnusson (1976) 的看法，人的行為是由個體和他們所處的環境兩者之間一連串的互動歷程所決定的，而在互動的歷程中認知因素扮演著相當重要的角色。因此，筆者認為越區就學問題的解決，從家長及社會大眾的認知方面著手，可能才是根本之計。

家長將子女越區安置，不讓子女在自己學區的學校上學，偏要把孩子送到較遠的地方去，基本上是一種學校選擇的問題。這樣的選擇除了多花錢，須擔心子女的交通安全外，子女本身也飽受通學早出晚歸之苦。其學業成就及其他方面的發展，在家長的心目中必然是認為比較有利。然而，客觀的事實到底如何，過去並未有實徵性的研究，可供家長在決定如何安置子女就學時的參考。筆者認為這實有儘快加以釐清的必要。

根據 Gagné, R. M. (1965) 的研究，包括學生學校課業學習在內的人類學習結果或反應可分為：訊號學習 (signal learning)、刺激反應學習 (stimulus-response learning)、反應連鎖 (chaining)、語文聯想 (verbal association)、多重辨別 (multiple-discrimination)、概念學習 (concept learning)、原理原則學習 (rule learning) 及問題解決 (problem solving) 等八類。Gagné 還主張要使上述各類的行為或反應發生較為持久的改變，需要內在及外在條件 (internal and external condition) 的配合以及考慮它們的先後順序。Gagné 所說的內在條件是指學生本身 (learner) 發展、性向、動機、知識等的狀況，而外在條件則是運用練習 (practice)、接近 (contiguity) 和增強 (reinforcement) 三個學習的基本原理來促進行為發生持久改變而安排的學習情境而言。至於「順序」乃是八類行為的層次有高低的高低，層次低的是層次高的「先決條件」(prerequisites)。由於學校功課的內容複雜程度有別，所以學習所需的條件也有不同。然而就外在條件中的「練習」而言，它對於大部份學校功課學習的結果，有非常重要的影響力。Carroll (1963) 更進一步提出以「時間」為中心概念的「學校學習模型」(Model of School Learning) 來說明學生學習結果的好壞程度。在此一模型中 Carroll 使用「學習的程度」(degree of learning)、「真正用於學習的時間」(time actually spent) 和「學習所需的時間」(time needed) 三個概念，並用下列的方程式表示其學校學習的建構。

$$\text{學習的程度} = f \left(\frac{\text{真正用於學習的時間}}{\text{學習所需的時間}} \right)$$

Carroll 認為決定「真正用於學習的時間」之條件有兩個，一是「給予學生的時間」或「機會」(time allowed for learning, opportunity)，一是「學習者的毅力」(perseverance)。所謂「給予學生的時間」是因為學校的課程甚多，學生要學的教材不少，所以分配學習某部份教材時間的多寡會影響學習的程度的意思。而「學習者的毅力」則是學習者願意使用多少時間學習某部份教材而言。它含有即使(1)在計畫的時間之外也願意學習這教材；(2)在身心不舒服、犧牲假日或吃飯時間的狀況下繼續努力及(3)遇到失敗挫折的打擊不氣餒，不到成功不肯終止的意思。而決定「學習所需的時間」的條件有三個，一是「性向」(aptitude)，二是「瞭解教學的能力」(ability to understand instruction)，三為「教學的品質」(quality of instruction)。在這裏的「性向」是指學生學習某個特定的教材，自開始學習以至達到成功的標準所需的時間，如果某個學生對於某一教材或工作的性向較高，那麼他所需的時間也就較少。性向因工作不同而有差異，另外還受到學生在進入學習作業時的個人身心情況及以前是否學過等的影響。至於「瞭解教學的能力」乃是知道要學什麼、如何去學以及克服教學品質不佳的能力，這種能力與「普通智力」(general intelligence) 及「語文能力」(verbal ability) 有關。另外，「教學的品質」則是指教師的教學準備、呈現教材、組織

教材、使用教科書、教具……等是否能使學生迅速有效學習而言。

Bloom, B. S. (1968) 採取 Carroll 上述的學校學習模型的方程式將其改爲：

$$\text{學習的程度} = f \left(\frac{1. \text{給予學生的時間} 2. \text{學習者的毅力}}{1. \text{性向} 2. \text{教學的品質} 3. \text{瞭解教學的能力}} \right)$$

之後把它引用到精熟學習 (Mastery learning) 的教學上，成爲精熟學習的重要概念。在上述

Carroll 或 Bloom 的模型中，都是以學生學習某一特定的單元教材爲基礎。如果以整個學校課業的學習來看，筆者認爲可改以下列方程式來表示：

學校課業學習程度

$$= f \left(\frac{1. \text{學生可用於學習功課的時間} 2. \text{學生的毅力}}{3. \text{性向} 4. \text{學校教育環境 (教學的品質等)} 5. \text{適應學校教育環境的能力}} \right)$$

上述，Gagné 學習理論的觀點認爲「練習」是學生課業學習的重量條件，而 Carroll 的模型也顯示學生可用於學習功課的時間較多，學習的毅力較強，那麼學校的功課可以學得較熟練，所以可用於學習的時間越多，毅力越強，學校功課也將越好。然而，越區就學學生通學趕車浪費時間的情況相當可觀。以金華國中爲例，學區內學生每次上學大都只需10分鐘左右，而越區就學的學生平均要花40分鐘，甚至有13.46%的學生要花一個小時以上。要是把每天上下學時間一起計算，非越區就學的學生每天大概可以節省一小時的時間，也即是增加一小時「可用於學習的時間」。況且許多越區就學的學生由於學校距離家裏太遠，而「覺得生活起居沒有規律、睡眠不足、上課想打瞌睡注意力無法集中，回家後也因疲勞而無法專心自修，有腸胃不舒服健康情形變差、成績不理想而希望轉學的念頭」(金華國中，民71)。由此可見，越區就學學生不只是「可用於學習的時間」減少，「學生的毅力」也可能因通學的折磨而受到傷害，另外「適應學校教育環境的能力」也受到不利的影響。綜合 Gagné, Carroll，以及金華國中的研究可知：越區就學對於學生學校課業的學習條件是可能有不良的影響。因爲越區就學對學校課業學習條件有消極的影響，所以越區學生的各種表現能否達到父母的願望，實不無疑問。

另外，把孩子安置到學區外的學校求學，其目的無非是要爲子女選擇一個良好的學校環境，希望在良好的學校環境下接受教育及陶冶，子女的學業成就等結果行爲會有較佳的表現。可是「學校環境」是什麼呢？由於學校有大、中、小學不同的等級，其組織結構、目的、人員及文化特徵不同，因此要對學校環境做一個概括、完善的定義實在不易。

根據有關學校環境對於學校內教師或學生影響的文獻來看 (Kuert, 1979)，大致上，研究者都把「學校環境」(School environment) 與「學校氣氛」(School climate) 同樣看待，認爲兩者是可以互爲交換使用的名詞，而且，以「學校氣氛」的使用較爲普遍。因此，學校環境的意義是什麼的問題，可以從學校氣氛是什麼來了解。

從過去有關文獻看來，研究環境氣氛的學者常以「直覺的」(intuitive) 和「類比的」(analogical) 方式來界定氣氛。例如 Halpin & Croft (1963) 謂「氣氛之於組織猶如人格之於個人」(Personality is to individual what "climate" is to the organization)。Nwankwo (1979) 謂：「氣氛是通常「我們感覺」學校生活的次級文化或交互活動」("the general 'we-feeling', group sub-culture or interactive life of the school")。由於上述的說法，缺乏明確及特定的建構 (construct)，因此，對於科學的研究並沒什麼幫助。Tagiuri (1968) 提出異於一般學者對環境氣氛「直覺」或「類比的」的說法，他說：「氣氛是一種處理整個組織之內環境性質的綜合概念」(climate and atmospheres as summary concepts dealing with the total environmental quality within an organization)。根據 Tagiuri 的建構，環境包括的向度 (dimension) 有(1)環境的生態 (ecology)：指環境中自然或物理方面的性質；(2)社會環境 (milieu)：指環境中的成員和團體的特徵；(3)社會體系 (social system)：指環境中

的成員個人和團體的關係組型；(4)文化 (culture)：指環境中的知認結構、意義、信念和價值系統等共四個方面。Tagiuri 的構想，對於學校環境的瞭解或資料的分類，提供了一個可行的辦法。

然而學校環境究竟與學生的學業成就……等表現有什麼關聯呢？這個問題向來即為許多學者所重視，所以研究的結果相當多。在此只擇其較具代表性者，依照 Tagiuri 的環境向度分類分為四大類略加陳述。

一、學校環境的生態方面

1. 在建築物方面：Weber (1971), Rutter, et al. (1979) 發現學校建築物其年代新舊，與學生的出席率、學業成就、行為和犯罪率無關。Mc Dill & Digsby (1973) 發現學校建築物的新舊與學生接近社區的文化設施場所、學業成就、學校氣氛無關。反之 Rutter, et al. (1979) 及 Phi Delta Kappa study (1980) 發現學校和教室的修飾，與學生的學業成就有關。

2. 在學校或班級大小方面：Weber (1971), Mc Dill & Rigsby (1973)，以及 Rutter, et al. (1979) 的研究都發現學校大小或班級大小，與學業成就等結果變項的相關均未達到顯著水準。可是，Duke & Perry (1978) 的研究，却得到了學校規模較小者學生常規較佳的結果。

由上述學校生態環境的研究看來，生態環境對於學生行為的影響如何，所得的結果並不一致。

二、學校社會環境方面

1. 在教師特徵方面：Rutter, et al. (1979) 發現教師平均用於準備工作的時間和檢查記錄簿的時間與所有的結果變項(學業成就、出席率、學生行為、學生犯罪) 都無關係。Mc Dill & Rigsby (1973) 的研究發現教師的平均年薪與學生學業成就、抱負水準無關；但教師學士以上學位的學歷比率與學生的學業成就、求學計畫的關係達顯著水準。

2. 在全體學生的特徵方面：Brookover, et al. (1979) 發現：全校學生社經水準高低的人數比率，以及全校學生白人、黑人比率兩個變項，並未增加學校氣氛對學生學業成就變異的解釋量。Mc Dill & Rigsby (1973) 發現每個學校的社經水準總分不能有效預測升大學的計畫或數學成就測驗的成績。Schneider, et al. (1979) 發現在預測學業成就時，學生入學時候的學業技能比學校環境的社會心理變項 (Sociopsychological variable) 的預測力還差。

由上述數種教師及學生的特徵與學生表現關係的研究來看，教師學歷的高低對於學生的教育計畫具有示範的作用；另外，也可能教師學歷越高越鼓勵學生升學，所以，與學生的學業成就及求學計畫有關。而教師之待遇、學校學生的社經水準高低的人數比率、不同種族的學生人數比率與師生互動及教學目標並無直接關聯，因此和結果變項之間沒有關係存在。至於學生知覺的學校環境變項，要比學生入學時的學業技能對學生學業成就的預測力為高，這是研究學校環境影響力值得重視的地方。

三、學校社會體系方面

1. 在行政組織方面：Rutter, et al. (1979) 發現特殊形態的學校行政組織與學生學業成就、出席率、行為和犯罪率無關。Anglin (1979) 則認為組織結構對教師的工作有影響，因而對學生的作業表現也會有間接的影響。

2. 在教學計畫方面：Mc Dill & Rigsby (1973) 的研究發現任何種類的加速課程、評分方法及更進一級的安置機會，在控制入學時的能力及家庭背景時，仍與學生之學業成就、大學計畫有關。Mc Partland & Epstein (1975) 發現教學計畫改變的彈性與成就無關。Brookover & Lezotte (1979), Brookover, et al. (1979) 發現實際用於教學的時間與學生學業成就有關。

3. 在能力分組方面：Mc Dill & Rigsby (1973) 以及 Weber (1971) 都發現同質性分組與學生學業成就、抱負水準均無關係，Brookover, et al. (1979) 則發現學生的差異量較小與較高的成就有關。Edmonds & Frerickson (1978) 發現：效能高的學校傾向於使用異質性學生分組。Sorensen (1970) 在其有關學生差異的研究中發現：以垂直方式分組，會使學生的自我觀念傾向消極以致對學業成就有負面的影響。Wynne (1980) 發現能力分組與較高的成就有關。

4.師生關係方面：Wynne (1980) 指出：良好的師生關係、師生共同與課業外的活動，對於整個學校的合作有所貢獻。Rutter, et al. (1979) 也認為師生共同分享活動可以鼓勵學生接受學校規範。Duke & Perry (1978) 則發現：良好的師生關係與學生的良好行為或不拘禮儀的行為都有關係。Phi Delta Kappa (1980) 所進行的一項調查顯示：良好的師生關係與學生學業成就有密切關聯。

從這些學校社會體系有關方面的研究看來，學校的行政組織與學生行為的關係並不密切。教學計畫方面，教學計畫改變的彈性與學業成就無關。但加速課程、評分方法、安置機會、用於教學的時間等，可能與學生的學習動機及學習機會有密切關係，所以與學生的成就有關。而能力分組的方式則與學業成就及自我概念有關聯存在。此外，師生關係良好，也可能對學校的合作、學生遵守學校規範、良好行為及學業成就都有積極的影響。

四、學校文化方面：

1.在同儕規範方面：Brookover & Schneider (1975) 發現全校學生認為學業有價值，那麼學生在學業的徒勞無益感 (futility) 最低。Coleman (1961) 在其青少年學校文化的研究中指出，同儕的學業觀點及抱負水準對於學生學業成就及升大學的計畫有很大的影響力。

2.在期待方面：教師、行政人員對於學生的期待以及兩者彼此的期待與學校氣氛和學生的行為表現有非常密切的關係。Rosenthal & Jacobson (1968) 認為期待有「自我應驗的預言」 (self-fulfilling prophecy) 效果。Brookover, et al (1979), Brookover & Schneider (1975), Schneider, et al. (1979) 等用調查研究法，Weber (1971), Brookover & Lezotte (1979), Phi Delta Kappa (1980) 採用個案研究法都得到「對學生期待高，學生學業成就也高」的結果。Rutter, et al. (1979) 採用縱貫研究法研究，研究結果肯定了前面研究的正確性。Brookover, et al. (1979) 和 Brookover & Schneider (1975) 的研究還把學校的社經水準和種族變項加以配對，發現期待對於學業成就的解釋量要比社經水準及種族高。另外，Brookover, et al. (1979), Brookover & Lezotte (1979), Edmonds (1979), Phi Delta Kappa (1980) 發現行政人員或學生對教師期待高也與學生的成就有關。Brookover, et al. (1979), Brookover & Lezotte (1979), Edmonds (1979) 却認為期待與教師的負責有關 (包括自動自發的負責以及因行政的壓力而負責)。

3.在強調學業方面：Edmonds (1979), Weaer (1971), Mitchell (1967), Brookover, et al. (1979), Mc Dill & Rigsby (1973), Phi Delta Kappa (1980) 以及 Brookover & Lezotte (1979) 都發現強調學業與學生學業成就有關。Mitchell (1967) 還發現強調學業成功與學生的抱負水準有關。

若只就學校文化方面的研究來看：學生同儕團體的價值觀念，抱負水準對於學業成就及升學計畫有關；教師期望、強調學業都與學業成就有關。要是把四類環境影響的研究做綜合的觀察，我們可以發現：學校環境的生態和學校社會環境有關的變項，與學生行為表現的關係似並不密切；而學校社會體系及學校文化方面的變項，與學生表現有較密切的關係。

若就研究的方法來看，根據前面的資料可知：過去的研究者所用的環境變項涵蓋了 Tagiuri 環境分類的四個範疇，所用的自變項數目，由於各研究者目的不同而有差異。例如：Morocco (1978) 只選「學校規模大小」當做其研究的自變項，而 Rutter, et al. 則以學校背景、學校組織、學校過程、學生的家庭社經水準及能力為自變項。在依變項的選用也是如此，像 Phi Delta Kappa (1980) 只以學生的學業成就為衡量學校影響的指標，而 Rutter, et al. (1979) 則以學生的學業成就、學生行為、出席率、犯罪率四者做為指標。因此，這些研究解答的是某學校環境變項與學生的某種行為之間的關係，或某組學校環境變項與某些結果行為之間的組型關係。可是，就整個學校環境對學生有多少影響的問題而言，筆者認為上述的研究都不能做有效的解答，因為就自變項方面而言，所使用的

自變項雖然在學校環境中佔有相當重要的地位，但是只是一個或數個變項，無法代表整個學校環境，其理由至為明顯。再就現象心理學的觀點，個人的客觀世界和他的主觀世界並不一致。環境對於個人的意義是基於個人主觀的選擇與認知決定的，透過這種個人的心理意義，環境才會影響個人的行為。若從依變項方面來看，單單一個觀察變項，其無法完全反應學校環境對於學生的影響也是甚為明顯的事。然而，由於犯罪行為通常在校外發生，受到社區、家庭的影響甚大，而且也不是學校教育目標直接關聯的變項，像 Rutter, et al. (1979) 從學生的學業成就、學生行為、出席率及犯罪率去觀察，並以此為指標，很有可能降低學校環境的解釋力。

Dave (1963), Wolf (1964), Marjoribanks (1972) 等有關家庭環境對兒童認知及情意行為影響的研究，頗富創意。他們採取 Murray 的「需求—壓力」概念，把兒童對於家庭各方面的知覺資料，使用因素分析的方法，求得學生的家庭社會心理變項 (Sociopsychological variable)；然後再測量對家庭社會心理變項的知覺，計算其和認知或情意行為的典型相關，以及家庭社會心理變項對各個認知作業量數或情意行為量數的預測力。例如 Dave (1963) 在伊利諾以十一歲的男生28人，女生32人為樣本，以 Metropolitan Achievement Battery 為工具，得到家庭環境對各認知作業的預測力為：字彙62.2%；閱讀能力51%；數學應用題50.3%；字彙辨別48.1%；語調46.8%；拼字37.2%；算術計算30.9%。另外 Wolf (1967), Marjoribanks (1972) 的研究都得到類似的結論。這比把家庭環境依照某種特徵或屬性來分類，然後再用幾類屬性來預測學生的各種行為表現，要令人滿意甚多 (Marjoribanks, 1979)。

根據上述的研究可知，若要探討整個學校環境對學生的影響，採用學生對於學校環境知覺的社會心理變項來進行，應是一條可行的途徑。這也是筆者在本研究第三部份採用這種方法的理由。在國內，李育錚 (民68) 曾以此種方法研究「和大學生之學習行為有關的幾個環境與人格因素。當時他曾編製一套「大學環境量表」，內容包括：(1)對學校之一般評價；(2)人際關係；(3)學系聲望與讀書風氣；(4)學校設備不良；及(5)校園活動匱乏五個學校環境因素。張文雄 (民72) 也編製一套「大學環境評估量表」為工具，探討學生對學校環境的看法。可是在國中階段，整個學校環境與學生學業成就等結果變項的關係如何，則未有類似的研究。在越區就學安置那麼普遍的今日，提供家長們考慮子女就學安置的客觀參考資料，使家長的決定更切合實際是相當要緊的工作。因此，國民中學學校環境與學生結果變項之間有何關係的探討實有必要。

至於衡量學校環境的影響，到底使用那些指標較為恰當呢？Rutter, M. (1983) 認為用以觀察學校教育成效的變項有學生的：(1)學業成就；(2)教室行為；(3)缺席率；(4)學習態度；(5)繼續接受教育的情況 (continuation in education)；(6)就業狀況；(7)社會化功能 (social functioning)；(8)其他等八方面。另外，Arkoff, A. (1968) 則認為中小學生的主要學校適應包括：(1)學業表現；(2)社會行為表現的合宜性；(3)學業成就與社會行為表現共同關聯的部份。由於本研究的對象是在學學生，所以在參酌上述兩者的意見後，以：(1)學業成就；(2)學習行為；(3)成就動機；(4)自信心；(5)社會焦慮；(6)人際關係六個變項，當做衡量學校環境影響的觀察指標，進行研究。

根據上述有關「學校課業學習程度模型」的理論、學校環境與學生行為表現關係的研究成果，針對國民中小學學生越區就學的問題，本研究中所要探討的問題為：

(一)是不是越區就學學生在結果變項的表現較非越區就學的學生為優？

(二)不同的學校環境變項與學生各種結果變項之間到底有無相關關係？各變項間的關係是正相關呢或是負相關？

(三)學生所知覺的學校環境能不能用來預測學生結果變項的表現？又各種學校環境變項能不能用來預測學生的各種結果變項？

(四)整個學校環境對學生全體六種結果變項的變異情形到底有多大的解釋力？

為解答以上的問題，本研究者提出下列的研究假設加以考驗：

(一)越區就學學生的「學業成就」、「學習行爲」、「成就動機」、「自信心」、「社會焦慮」和「人際關係」六種結果變項不優於非越區就學的學生。

(二)「教師行爲」、「課外活動」、「和諧守紀」、「學校聲譽」、「應付考試」、「品德陶冶」、「課堂活動」、「師友關係」、「考試競爭」與「生活情趣」等學校環境的變項，與學生的「學業成就」、「學習行爲」、「成就動機」、「自信心」、「社會焦慮」與「人際關係」等結果行爲變項之間有相關關係存在。

(三)「教師行爲」、「課外活動」、「和諧守紀」、「學校聲譽」、「應付考試」、「品德陶冶」、「課堂活動」、「師友關係」、「考試競爭」和「生活情趣」十種學校環境變項，可以有效預測學生的「學業成就」、「學習行爲」、「成就動機」、「自信心」、「社會焦慮」和「人際關係」等六種結果行爲變項，但十種預測變項在預測不同的結果行爲變項時，其預測力不同。

(四)「教師行爲」、「課外活動」、「和諧守紀」、「學校聲譽」、「應付考試」、「品德陶冶」、「課堂活動」、「師友關係」、「考試競爭」和「生活情趣」十種學校環境變項，可以有效預測學生「學業成就」、「學習行爲」、「成就動機」、「自信心」、「社會焦慮」和「人際關係」六種結果變項全體的變異。

方 法

一、受試者

本研究的主要目的之一是探討在國民中、小學階段，學生接受不同就學安置後，在學業成就、學習行爲等結果變項上的表現是否有顯著差異。因此，選取國中三年級學生爲樣本，做爲本研究的研究對象。

由於越區就學的現象，以臺北市最爲激烈，所以國中的樣本採自臺北市六個區的七所國中，男女各12班共24班，計得有效樣本 863 人。其學校及班級的分配情形如表一所示。

表一 研究樣本分配表

| 行政區域 | 學校 | 班 級 數 | | | 人 數 | | |
|-------|---------|-------|----|-----|-----|-----|-----|
| | | 男 | 女 | 合 計 | 男 | 女 | 合 計 |
| 城 中 區 | 弘 道 國 中 | 2 | 2 | 4 | 75 | 77 | 152 |
| 龍 山 區 | 龍 山 國 中 | 2 | 2 | 4 | 82 | 67 | 149 |
| 古 亭 區 | 南 門 國 中 | 2 | 2 | 4 | 70 | 73 | 143 |
| 景 美 區 | 景 美 國 中 | 2 | 2 | 4 | 68 | 84 | 152 |
| 木 柵 區 | 實 踐 國 中 | 2 | 2 | 4 | 71 | 64 | 135 |
| 中 山 區 | 大 同 國 中 | 2 | 0 | 2 | 53 | 0 | 53 |
| 中 山 區 | 中 山 國 中 | 0 | 2 | 2 | 0 | 79 | 79 |
| 合 計 | | 12 | 12 | 24 | 419 | 444 | 863 |

二、研究工具

由於國中三年級學生都忙於準備升學考試，研究時間的安排頗爲不易。爲使本研究能順利進行，研究者乃自編問卷。以配合本研究實際的需要。所編問卷共有「國中學生學校生活經驗問卷」、「學

生學習行為問卷」 「學生成就動機問卷」 「學生自信心問卷」 「學生社會生活問卷」 「學生人際關係問卷」 六種。

上述問卷的形式採均用五點量表方式圈選作答。另外，除了「國中學生學校生活經驗問卷」之外，其餘的問卷題目均為20題。茲將各問卷說明如下：

(一) 國中學生學校生活經驗問卷：

本問卷係由研究者根據互動心理學的觀點、Tagiuri (1968) 的環境分類概念及 Moos (1973) 研究社會環境所發現的潛在組型，並參考李育錚 (民68) 「大學環境量表」編製而成。本問卷主要是在測量學生對於學校環境重要變項的知覺。問卷共有 100 題，分為十個量尺，每個量尺十類，共可得到教師行為、課外活動、和諧守紀、學校聲譽、應付考試、品德陶冶、課堂活動、師友關係、考試競爭、生活情趣等十個學校環境變項的分數。本問卷十個量尺的信度以 Cronbach α 表示，其值分別在 .61~.94 之間。相隔三個月的重測信度在 .50~.74 之間，均達 .01 顯著水準。效度方面，本問卷着重構想效度，研究者採用因素分析的方法，分別就國中男女學生 884 人在各量尺上的反應進行因素分析。因素分析是用 SPSS 的 FACTOR 副程式主因素解法抽取共同因素，採用 Kaiser 所主張的標準，保留特徵值大於 1 的共同因素，再以最小斜交法 (oblimin solution) 做斜交轉軸。分析結果：在轉軸之前，各量尺抽得因素的特徵值大於 1 的數目在量尺「教師行為」、「品德陶冶」各有一個；其他八個量尺各抽得兩個特徵值大於 1 的因素。而解釋變異量分別佔 49.1%~63.7%。經轉軸後，除量尺五「應付考試」的因素負荷量平方和有兩個大於 1 之外，其餘都只有一個大於 1，且其解釋變異量分別佔各量尺總變異的 74.1%~100 % 之間；至於量尺五「應付考試」轉軸後的第二個因素負荷量平方和僅為 1.13，且第一個因素的解釋量即佔總變異的 74.1%。由上面因素分析所得的資料顯示，本問卷的十個量尺所測量的，尚能符合研究者原來的一個量尺一個因素的構想。

(二) 學習行為問卷

本問卷是根據國內有關學生學習行為與學業成就關係的研究發現，找出與學業成就有密切關係的學習行為向度，並參考：(1)師大教研所「學習態度測驗」；(2)賴保禎「學習態度測驗」；(3)張新仁「國中學生學習行為問卷」；(4)莊耀嘉「學習態度量表」而擬題，旨在測重學生的學習行為。信度方面，Cronbach α 值為 .76；相隔兩週的重測信度為 .86。效度方面，以賴保禎學習態度測驗的總分為效標，兩者的相關係數為 .73 ($n = 102$)。本問卷的得分最高為 100 分，最低為 20 分，得分越高表示學習行為越佳。

(三) 成就動機問卷

本問卷是根據 Atkinson, J. W. 成就動機理論，以學生在學業競爭中，「求取成功」和「避免失敗」兩種動機為主要內容，並參考郭生玉之「成就動機問卷」和 Moen, R. E., & Doyle, K. O. Jr. 的 Academic Motivation Inventory 而擬題，目的是測量學生的學業成就動機。信度方面，Cronbach α 為 .81；相隔兩週的重測信度為 .85。效度方面，以郭生玉編訂之成就動機問卷為效標，兩者的相關係數為 .56 ($n = 102$)。本問卷的得分最高為 100 分，最低為 20 分，得分越高表示學業成就動機越高。

(四) 自信心問卷

本問卷是參考 Lauster, P. (1974) 的自信心問卷修訂而來。該問卷的主要目的是測量其理論架構中人格的核心部份，亦即個人自信心的強度。本問卷的信度，Cronbach α 為 .89；相隔兩週的重測信度為 .84。效度方面，以林邦傑田納西自我觀念量表自我總分為效標，相關係數為 .65 ($n = 102$)。本問卷的得分最高為 100 分，最低為 20 分，得分越高表示個人自信心越強。

(五) 社會生活問卷：

是用以測量受試者在社會情境中的焦慮程度。內容包括在實際或想像的情境裏，害怕或擔心做錯

事、被批評、使人生氣等，並參考 Miller, et al. (1972) 兒童害怕因素結構的研究及 Strahan, R. (1974) 有關不安情境向度的研究而擬題。用以測量學生社會焦慮的程度。本問卷的信度，Cronbach α 為 .93；相隔兩週的重測信度 .81。效度方面，以楊國樞、廖克玲修訂之社會生活問卷為效標，兩者相關係數為 .55 ($n=102$)。本問卷的得分最高為 100分，最低為20分，得分越高表示個人的社會焦慮程度越高。

(六) 人際關係問卷：

主要在測量受測者和別人相處的情形，內容包括是否喜愛友伴、是否為友伴所喜愛、社交技能是否良好、是否在團體中覺得快樂，並參考路君約 (民58) 少年人格測驗，路君約、吳錦松 (民62) 青年諮商量表及黃文瑛 (民66) 的研究而擬題。本問卷的信度，Cronbach α 為 .80；相隔兩週的重測信度 .87。效度方面，以盧欽銘修訂之高登人格測驗乙種的人際關係分數為效標，相關係數為 .51 ($n=102$)。本問卷的得分最高為100分，最低為20分，得分越高表示人際關係越佳。

三、研究架構與各變項之操作型定義

(一) 本研究之研究架構：

為解答本研究之問題，並驗證本研究中各項假設，本研究分別以變項間的共變數分析研究、變項間的簡單相關研究、變項間的迴歸分析研究和變項間的典型相關研究四部份進行。

1. 變項間的共變數分析研究：

在變項間的共變數分析研究中，本研究希望利用共變數分析，了解國中三年級學生，在排除智力和家庭社經水準兩個共變項的影響後，越區就學組的各種結果變項，是否優於非越區就學組。

2. 變項間的簡單相關研究

在變項間的簡單相關研究中，本研究希望利用簡單相關法，了解國中三年級學生所知覺的學校環境十個重要變項，與其各種結果變項彼此間的相關關係。

3. 變項間的迴歸分析研究：

在變項間的迴歸分析研究中，本研究希望利用多元逐步迴歸分析統計法，了解國中三年級學生對學校環境十個重要變項的知覺情形對於其各種結果變項有無預測力。且十個環境變項對各結果變項的預測時，其重要性有無不同。

4. 變項間的典型相關分析研究：

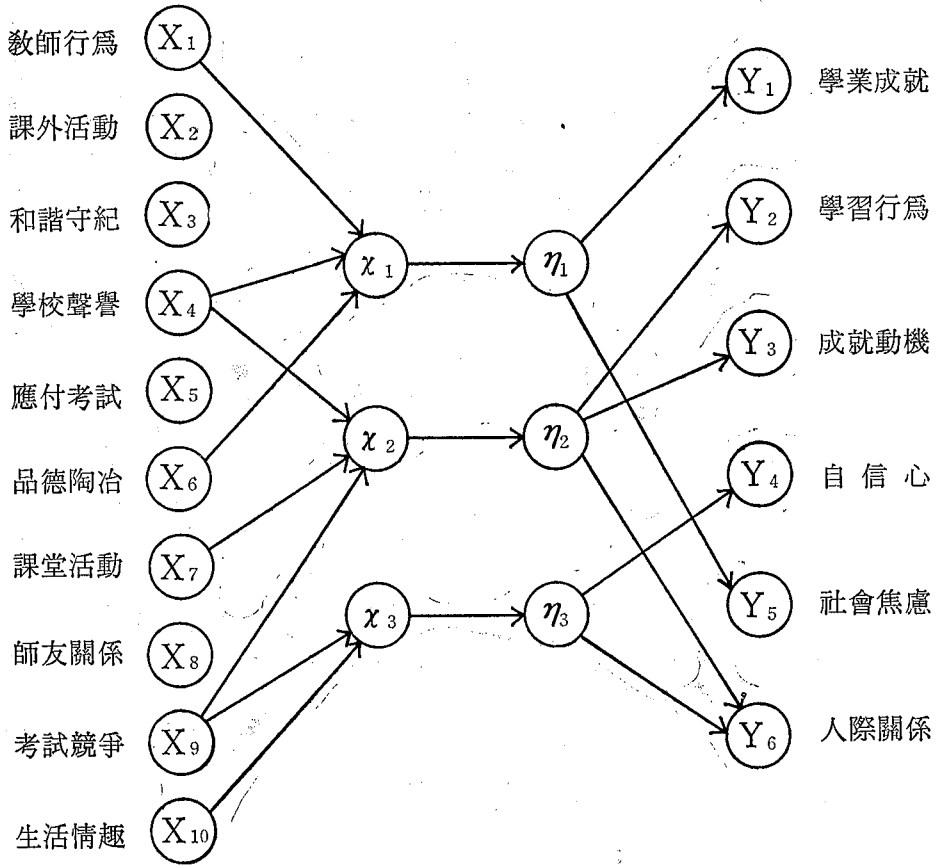
在變項間的典型相關分析研究中，本研究希望利用典型相關分析，了解全部十個學校環境變項是不是能對學生六種結果變項的總變異做有效的解釋？以及其解釋量有多大？其基本的研究模式如圖一。

(二) 各變項之操作型定義：

茲將本研究中各變項之操作型定義界定如下：

1. 學業成就：受試的學業成就，以受試在「模擬高中聯合招生考試」五科得分的總分為指標。
2. 學習行為：受試的學習行為，以受試在「國中學生學習行為問卷」上的得分為指標。得分越高，表示學習行為越佳。
3. 成就動機：受試的成就動機，以受試在「國中學生成就動機問卷」上的得分為指標。得分越高，表示成就動機越強。
4. 自信心：學生的自信心，以受試在「國中學生自信心問卷」上的得分為指標。得分越高，表示自信心越強。
5. 社會焦慮：以受試在「學生社會生活問卷」上的得分為指標。得分越高，表示社會焦慮越高。

- 6.人際關係：受試的人際關係，以受試在「國中學生人際關係問卷」上的得分為指標。得分越高，表示人際關係越好。
- 7.社經水準：以受試者在賀林綏 Hollingshead (1965) 兩因素社會地位指數 (Two-factor of social position) 調查表上的得分為指標。得分越高，表示家庭社經地位越高。



圖一 變項間的典型相關分析徑路圖

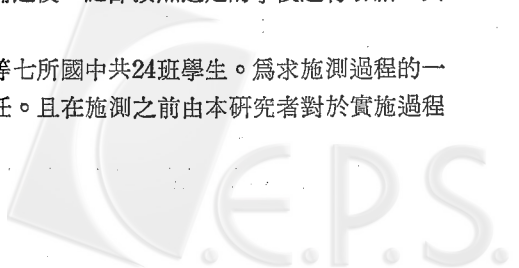
- 8.智力：受試智力，以受試者入學國中時接受的智力測驗原始分數直線轉換所得的 T 分數為指標。
- 9.越區就學：受試在國小或國中求學階段，所讀的學校不完全是家居所在地所屬學區的學校即為越區就學。

四、實施程序

本研究在確定研究變項、對象以及完成研究工具之準備之後，隨即按照選定的學校進行聯絡，安排測驗的時間與班級，並進行調查與研究工作。

受試為弘道、龍山、南門、景美、實踐、大同及中山等七所國中共24班學生。為求施測過程的一致性，所有施測的主試概由師大輔研所畢業或在學學生擔任。且在施測之前由本研究者對於實施過程的注意事項，加以說明及講解。

茲將各項測驗、調查的安排說明如表二。



表二 受試施測時間表

| 測 驗 調 查 名 稱 | 所 需 時 間 |
|----------------|---------|
| 1.國中學生學校生活經驗問卷 | 25' |
| 2.學習行為問卷 | 5' |
| 3.成就動機問卷 | 5' |
| 4.自信心問卷 | 5' |
| 5.社會生活問卷 | 5' |
| 6.人際關係問卷 | 5' |
| 7.基本資料調查表 | 5' |

至於智力分數和學業成就分數，則由研究者親赴各校輔導室和教務處抄錄。

五、資料處理

(一)整理資料：

各班研究對象施測調查後，研究者立即將所有資料加以整理。首先核對姓名、座號，把各個受試測驗資料和抄錄所得的資料檢查、合併。凡智力分數和模擬考成績及基本資料不完整者，均予以剔除。然後，將受試者的基本資料和受試在問卷上的原始反應資料，全部直接登錄於電腦磁帶。受試每人佔用四張卡片的長度。

資料登錄完畢之後，再將磁帶上的資料轉錄到國立臺灣師範大學電算中心的 Perkin-Elmer 3220 型計算機磁碟上。研究者先用終端機螢幕，檢查登錄的資料是否合理，剔除不合理部份之後，再用電腦程式計分。接着核對電腦計分結果與人工計分結果是否一致。經確定完全一致後，再將電腦計分結果轉存於一資料檔。再用 SPSS 的 FREQUENCIES 副程式檢查各變項得分是否合理，不合理者再予剔除。原輸入的資料共 884 份。經檢查剔除後，實際用於統計分析資料為 863 份，受試每人共得 18 種分數。

(二)統計分析：

本研究之基本資料整理完成之後，隨即以下列統計方法分析本研究的各依變項資料，以驗證各項研究假設：

- 1.以「共變數分析」(analysis of covariance) 統計法驗證假設一。
 - 2.以「皮爾遜積差相關」(Pearson product-moment correlation) 統計法驗證假設二。
 - 3.以「多元逐步迴歸分析」(multiple stepwise regression analysis) 統計法驗證假設三。
 - 4.以「典型相關分析」(canonical correlation) 統計法驗證假設四。
- 以上各種分析，皆使用 SPSS 程式在師大電算中心進行統計分析工作。

結 果

一、越區就學與非越區就學兩組受試結果變項平均數的比較

表三是兩組受試在六種結果變項上的平均數與標準差。因為根據歷年學者的研究，智力、社經水準與學業成就，學習行為等結果變項有密切的關係，又由於兩組在智力平均數差異 ($t = -2.31$, $p < .05$) 及社經水準 ($t = -7.44$, $p < .001$) 均有顯著差異，所以本研究者採用共變數分析統計

法，將「智力」及「社經水準」當共變項 (covariates)，分別就六個依變項單獨進行分析，以了解排除「智力」和「社經水準」的影響後，越區就學與否在六種依變項方面是否仍有顯著差異存在。

為考驗本研究的資料是否合乎共變數分析的基本假定在進行共變數分析之前，先進行：(1)變異數同質性考驗及(2)組內迴歸線平行考驗。本研究這兩項假設考驗之結果皆符合進行共變數分析的條件。表三是各組在各結果變項的平均數和標準差。表四是六個結果變項分別進行共變數分析後所得的結果之總摘要表。

表三 國中受試各組各結果變項之平均數與標準差

| 組別 | 統計數 | 變項 | 學業成就 | 學習行爲 | 成就動機 | 自信心 | 社會焦慮 | 人際關係 |
|-----------------------------|-----|-------------|-------------|-------|-------------|-------|-----------|-------|
| | | | \bar{X}_1 | S_1 | \bar{X}_2 | S_2 | \bar{X} | S |
| 非越區組 N ₁ =417 | | \bar{X}_1 | 392.23 | 61.37 | 67.22 | 59.29 | 59.41 | 65.03 |
| | | S_1 | 136.32 | 12.48 | 10.87 | 12.31 | 14.59 | 10.33 |
| 越區組 N ₂ =446 | | \bar{X}_2 | 405.37 | 60.81 | 65.60 | 58.40 | 58.87 | 65.30 |
| | | S_2 | 145.37 | 13.33 | 11.30 | 13.17 | 15.20 | 10.25 |
| 全體 N=863 | | \bar{X} | 399.02 | 61.08 | 66.38 | 58.83 | 59.13 | 65.17 |
| | | S | 141.14 | 12.92 | 11.11 | 12.76 | 14.90 | 10.28 |

表四 國中受試六種結果變項共變數分析結果總摘要表

| 變項 | MSe' | F _(1,859) | P |
|------|------------|----------------------|------|
| 學業成就 | 14,479.817 | 0.502 | .479 |
| 學習行爲 | 385.118 | 2.345 | .126 |
| 成就動機 | 123.096 | 5.608* | .018 |
| 自信心 | 162.897 | 0.521 | .417 |
| 社會焦慮 | 220.080 | 0.014 | .906 |
| 人際關係 | 105.938 | 0.040 | .842 |

* p < .05

由表四可以看出：在兩組國中受試的六種結果變項的共變數分析之中，除「成就動機」方面 (F = 5.608, p < .05) 顯示兩組之間有顯著差異之外，其餘在「學習行爲」(F = 2.345, p > .05)、「自信心」(F = .521, p > .05)、「社會焦慮」(F = .014, p > .05)、和「人際關係」(F = .040, p > .05) 方面都沒有顯著差異存在。表五是兩組國中學生在「成就動機」方面的共變數分析摘要表。表中顯示兩組受試在控制智力及社經水準的影響之後，越區組與非越區組的「成就動機」有顯著的差異存在 (F = 5.608, p < .05)。惟仔細看表三「成就動機」此一結果變項兩組的平均數便知：越區組為 $\bar{X}_2 = 65.60$ ，非越區組為 $\bar{X}_1 = 67.22$ ；越區組的成就動機不但沒比非越區組為高，反而比較低。總之，在「學業成就」、「學習行爲」、「成就動機」、「自信心」、「社會焦慮」和「人際關係」等六個結果變項方面，越區組學生均未優於非越區組學生。

表五 兩組國中學生「成就動機」之共變數分析摘要表

| 變異來源 | SS' | df | MS' | F | P |
|------|-------------|-----|---------|--------|-------|
| 共變項 | 44.270 | 2 | 22.135 | 0.180 | 0.835 |
| 組間 | 690.371 | 1 | 690.371 | 5.608* | 0.018 |
| 殘餘誤差 | 105,739.625 | 859 | 123.096 | | |
| 全體 | 106,474.250 | 862 | 123.520 | | |

* $p < .05$

二、學校環境變項與結果變項間的簡單相關分析

到底學校環境與學生的行為表現之間有無關係？又其存在的關係是怎麼樣的？為解答這些問題，本研究使用皮爾遜積差相關統計法，計算十個學校環境變項與六個結果變項的相關係數，所得的結果如表六所示。現在將其結果說明如下：

表六 十個「學校環境變項」與六個「結果變項」之間的交互關矩陣 (N=863)

| 變項 | 教師行為 | 課外活動 | 和諧守紀 | 學校聲譽 | 應付考試 | 品德陶冶 | 課堂活動 | 師友關係 | 考試競爭 | 生活情趣 |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|
| 學業成就 | .18** | .00 | .15** | .08** | .23** | .14** | .02 | .13** | .20** | .05 |
| 學習行為 | .40** | .38** | .41** | .36** | .36** | .40** | .40** | .40** | .14** | .40** |
| 成就動機 | .38** | .30** | .32** | .30** | .31** | .35** | .25** | .32** | .32** | .34** |
| 自信心 | .05 | .06 | .10** | -.01 | -.01 | .04 | .06 | .13** | -.21** | .15** |
| 社會焦慮 | .01 | .00 | -.02 | .05 | .07 | .04 | .00 | -.03 | .26** | -.02 |
| 人際關係 | .08** | .09** | .21** | .04 | .05 | .13** | .03 | .22** | -.16** | .21** |

** $p < .01$

若從學生在結果變項方面的表現來看，學生「學業成就」高低與學生所知覺的學校環境變項之「教師行為」($r = .18$)、「和諧守紀」($r = .15$)、「學校聲譽」($r = .08$)、「應付考試」($r = .23$)、「品德陶冶」($r = .14$)、「師友關係」($r = .13$)及「考試競爭」($r = .20$)等七種均有顯著的正相關，而與「課外活動」($r = .00$)、「課堂活動」($r = .02$)及「生活情趣」($r = .05$)三個變項的關係不顯著。其中值得注意的是「學業成就」與「學校聲譽」之間的關係雖然顯著，可是其相關值為.08，決定係數 $r^2 = .0064$ ，因此「學校聲譽」能够解釋學生「學業成就」表現總變異的比例還不到百分之一，不具實用上的價值。學生在「學習行為」和「成就動機」兩種結果變項的表現，與學校環境全部的十種變項的20個相關係數，其值介於.14~.40之間，都達到.01顯著水準。另外，學生的「自信心」與「和諧守紀」($r = .10$)、「師友關係」($r = .13$)、「生活情趣」($r = .15$)有顯著的正相關關係存在；「自信心」與「考試競爭」($r = -.21$)雖然相關係數達到顯著水準，兩者之間的相關却是負的。在學生的「社會焦慮」方面，十種學校環境變項只有「考試競爭」($r = .26$)一項與之有關，顯示「考試競爭」越激烈，學生的「社會焦慮」也越高。而「人際關係」的表現與「教師行為」、「課外活動」、「學校聲譽」、「品德陶冶」、「師友關係」和「生活情趣」等六個學校環境變項的相關係數介於.08~.21之間，均達到.01顯著水準。此外，「考試競爭」與「人際關係」兩者之間($r = -.16$)所存在的則是負的相關關係。要是從學校環境變項來觀察，值得注意的一點是：

只有「考試競爭」與全部六種結果變項的相關皆達顯著水準。學生覺得學校裏「考試競爭」情況越激烈，其「學業成就」、「學習行為」與「成就動機」三者的表現也越好。可是「自信心」越低、「社會焦慮」越高、「人際關係」方面也較差。

三、學校環境各種變項對受試六種結果變項的迴歸分析表

本研究中，為瞭解學校環境變項是否能有效預測學生的結果變項，以及十種學校環境變項對不同的六種學生行為表現預測的重要性有無不同，以驗證本研究的第五項假設，乃以學生知覺的「教師行為」、「課外活動」、「和諧守紀」等十種學校環境變項為預測變項，而以學生的「學業成就」、「學習行為」等六種表現分別當做效標變項，進行多元逐步迴歸分析。表七是對六個結果變項分別進行

表七 全體受試以十種學校環境變項為預測變項的多元迴歸分析總摘要表

(一)迴歸顯著性考驗

| 效標變項 | R ² | R | MSe | F _(10,852) |
|------|----------------|------|----------|-----------------------|
| 學業成就 | .117 | .342 | 11793.68 | 11.305** |
| 學習行為 | .284 | .533 | 120.86 | 33.780** |
| 成就動機 | .252 | .502 | 93.46 | 28.741** |
| 自信心 | .086 | .293 | 150.55 | 7.983** |
| 社會焦慮 | .080 | .283 | 206.55 | 7.418** |
| 人際關係 | .117 | .342 | 94.43 | 11.258** |

**p<.01

(二)逐步迴歸分析摘要

| 效標變項 | 階步 | 預測變項 | R | R ² | R ² 增加量 | 原始分數B | 標準化B |
|---------|----|------|------|----------------|--------------------|----------------------------|-------|
| (一)學業成就 | 1 | 應付考試 | .236 | .056 | .056 | 3.23 ^{(117.66)**} | .148 |
| | 2 | 考試競爭 | .270 | .073 | .017 | 2.547 | .122 |
| | 3 | 課外活動 | .308 | .095/.117* | .022 | -4.272 | -.224 |
| (二)學習行為 | 1 | 和諧守紀 | .413 | .171 | .171 | .378 ^(13.43) | .191 |
| | 2 | 課堂活動 | .480 | .231 | .060 | .580 | .208 |
| | 3 | 應付考試 | .506 | .256 | .025 | .312 | .156 |
| | 4 | 學校聲譽 | .518 | .269/.284 | .013 | .212 | .135 |
| (三)成就動機 | 1 | 教師行為 | .384 | .147 | .147 | .351 ^(28.50) | .224 |
| | 2 | 考試競爭 | .465 | .216 | .069 | .447 | .272 |
| | 3 | 生活情趣 | .490 | .240/.252 | .024 | .300 | .191 |
| (四)自信心 | 1 | 考試競爭 | .217 | .047 | .047 | -.433 ^(67.23) | -.229 |
| | 2 | 生活情趣 | .274 | .075/.086 | .028 | .301 | .169 |
| (五)社會焦慮 | 1 | 考試競爭 | .269 | .073/.080 | .073 | .593 ^(37.86) | .269 |
| (六)人際關係 | 1 | 師友關係 | .227 | .052 | .052 | .344 ^(63.92) | .246 |
| | 2 | 考試競爭 | .294 | .086/.117 | .035 | -.284 | -.187 |

*十個預測變項時之總解釋量 **括弧內數值為截距

迴歸分析結果的總摘要表。從表七的(一)部份可以看出：全體國中受試所知覺的十個學校環境變項對學生的「學業成就」(F=11.305, p<.01)、「學習行為」(F=33.870, p<.01)、「成就動機」(F=28.741, p<.01)、「自信心」(F=7.983, p<.01)、「社會焦慮」(F=7.418, p<.01)以及「人際關係」(F=11.258, p<.01)等六種結果變項的多元迴歸係數均達到顯著水準。然而，這十個學校環境變項之總變異的解釋量並不高，因為決定係數 R² 只自 .080至.284 不等。其中對於「學業成就」的解釋力只有11.7%而已。

表八 受試學生觀察資料的典型相關分析摘要表

| X 變項 | | 典型變項 | | | | Y 變項 | | | |
|-------|----------|----------|----------|--------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 變項 | χ_1 | χ_2 | χ_3 | χ_4 | 變項 | η_1 | η_2 | η_3 | η_4 |
| 教師行為 | .767 | .008 | .030 | -.148 | 學業成就 | .358 | .438 | .310 | -.763 |
| 課外活動 | .628 | -.384 | .285 | .220 | 學習行為 | .859 | -.305 | -.310 | -.241 |
| 和諧守紀 | .784 | -.284 | -.242 | -.104 | 成就動機 | .814 | .254 | -.236 | .318 |
| 學校聲譽 | .626 | -.163 | .289 | -.038 | 自信心 | .041 | -.546 | .449 | -.009 |
| 應付考試 | .703 | .096 | -.001 | -.424 | 社會焦慮 | .145 | .506 | -.322 | .328 |
| 品德陶冶 | .775 | -.140 | -.044 | .005 | 人際關係 | .189 | -.495 | .810 | .040 |
| 課堂活動 | .580 | -.425 | .478 | -.145 | | | | | |
| 師友關係 | .774 | -.298 | -.289 | .023 | | | | | |
| 考試競爭 | .466 | .780 | .188 | .172 | 抽出變異數 | .265 | .192 | .202 | .142 |
| 生活情趣 | .768 | -.369 | -.193 | .395 | 重疊 | .090 | .035 | .018 | .006 |
| | | | | | | | | | |
| | | | | (總和) .721 | ρ^2 | .341 | .180 | .090 | .039 |
| 抽出變異數 | .483 | .130 | .061 | .047 | 典型相關 | .584** | .424** | .300** | .198** |
| 重疊 | .165 | .023 | .006 | .002 | | | | | |

**p<.01

再就各個環境變項對各結果變項預測的重要性方面來分析。由表七的第(二)部份的逐步迴歸分析結果可以看出：對「學業成就」的預測，以「應付考試」、「考試競爭」和「課外活動」三個環境變項較為重要。這三個變項的解釋量便佔十個學校環境變項解釋量 11.7% 中的 9.5%。在「學習行為」表現方面，則以「和諧守紀」、「課堂活動」、「應付考試」和「學校聲譽」等四個變項最為重要，但在「社會焦慮」方面，十個變項之中只有「考試競爭」一項被選入迴歸預測方程式中而已。由此可見，學校環境各個變項對不同結果變項變異情況的解釋力是有所不同的。其中還有值得注意的是「學校聲譽」對於「學業成就」的變異，並未能有效解釋。

四、學校環境變項與學生結果變項間的典型相關分析

在前面學校環境各種變項對受試六種結果變項的迴歸分析，解答了學校環境變項是否能有效預測學生各個結果變項的問題，可是整個學校環境對於學生全體六種結果變項的變異情形到底有多大的解釋力，這是本研究者所要了解的另一個問題。為了解此一問題，研究者使用 SPSS 的 CANCORR (canonical correlation analysis) 副程式進行典型相關分析。以「教師行為」、「課外活動」、「和諧守紀」、「學校聲譽」等十個學校環境因素為第一組 (X) 變項羣，另以學生的「學業成就」、「學習行為」等六種結果變項做為第二組 (Y) 變項羣，進行這兩組變項間的典型相關分析。經過分析之後得到六個典型相關係數。從表八可以看出：所得到的六個典型相關係數中有 $\rho_1 = .584$, $\rho_2 = .424$, $\rho_3 = .300$, $\rho_4 = .198$ 四個達到顯著水準 ($p < .01$)。

由表八中可知：左邊環境變項的第一個典型變項 X_1 ，與右邊結果變項的第一個典型變項 Y_1 的相關係數 ρ_1 為 .584，所以 X_1 與 Y_1 兩個典型變項之間共同變異量 ρ_1^2 為 .341。所謂共同變異量是 X_1 與 Y_1 兩個典型變項可以互為解釋的部份。又因為 Y_1 可以抽出右邊六個結果變項總變異的 .265，所以學校環境變項透過典型變項 X_1 與 Y_1 ，可以解釋結果變項總變異的 9%，這也就是右邊第一個典型變項 Y_1 的「重疊」部份。另外環境變項透過 X_2 和 Y_2 ， X_3 和 Y_3 ， X_4 和 Y_4 解釋結果變項總變異的數量各為 .035，.018 和 .006。這四個重疊部份的總和共為 .149。由此可知：若學生的六種結果變項的總變異量為 1，整個學校環境對於六種結果變項總變異的解釋量僅為 14.9%。

討 論

一、越區就學對學生各種結果變項表現的影響

本研究的第一項假設是：越區就學學生的「學業成就」、「學習行為」、「成就動機」、「自信心」、「社會焦慮」和「人際關係」六種結果變項不優於非越區就學的學生。在本研究中，兩組受試控制智力及社經水準的影響之後所得的結果顯示：假設一獲得支持。將對兩組受試各個結果變項的分析結果，擇要加以討論。

在「學業成就」表現方面，於控制智力及社經水準兩者的影響之後，國中兩組受試之間 ($F = .502$, $p > .05$) 未達顯著差異水準。

在本研究裏，以高中聯考的模擬考試各科的總分為國中學業成就的指標。高中聯考模擬考試總分與真正高中聯考成績的相關 $r = .978$ ($N = 140$)，對高中入學考試成績的預測力 $r^2 = .9767$ 。

由於聯考成績 (升學率) 是時下大多數人評價學校效能優劣時最常用的標準，甚至把它當做唯一的依據，所以忽略了許多影響結果的因素。若單從兩組的平均數來看，非越區學生 $\bar{X}_1 = 392.23$ ，越區學生 $\bar{X}_2 = 405.37$ 越區學生較非越區學生為高。這一點十分容易使人誤認為越區就學對於升學考試是有幫助的。這可能是助長越區就學風氣的原因之一。

在「學習行為」方面，控制智力及社經水準兩變項之後，國中兩組受試之間的差異 ($F = 2.345$, $p > .05$) 未達顯著水準。

由於本研究使用的學習行為問卷，內容主要包括主動請教老師同學、學習有無計劃、及持續不斷的努力等方面。由此可知：越區安置對於學生學習上主動請教，妥善計劃及持續努力等學習行為並無積極的影響。

就學生成就動機的高低來說，國中兩組受試之間 ($F=5.608$, $p<.05$) 的差異達到顯著水準。若從平均數來觀察，越區組學生 $\bar{X}_1=65.60$ ，要比非越區組學生得分 $\bar{X}_2=67.22$ 為低。這些資料顯示，對成就動機而言，越區安置反而具有消極的效果存在。本研究所使用成就動機問卷，其內容主要包括喜愛功課、集中心力去追求課業的成功，以及害怕失敗、為避免課業失敗而努力等。越區就學學生肩負着父母較高的期望；在學校，又面對非常強的競爭對象，加以每天能用於讀書的時間有限，因此在競爭中常未能獲得成功。這點不只減低了越區者追求成功的動機，而且也會使其因覺得失敗是無法避免而灰心。另外，越區就學學生由於父母期望較高，他們許多學習機會的選擇與安排大多是父母做主計劃的，幾乎沒有自己摸索、從摸索中得到滿足的機會，因而感覺求學是父母親規定的差事、是爲了父母而讀書、讀書並無樂趣可言，所以成就動機的得分越區學生要比非越區學生低。

在「人際關係」的表現方面，兩組受試的差異 ($F=.040$, $p>.05$) 未達顯著水準。本研究所用的人際關係問卷主要內容包括與人相處的技能、是否喜愛別人及覺得被人喜愛等。由此可見，越區就學對學生人際關係技能的學習，以及能否喜歡別人等並無幫助。

由於這部份研究的主要目的是要了解越區就學對於學生的學校適應有無長期的積極影響，所用的樣本是從國中三年級抽取，因此，本研究所得結果的解釋僅限於升到國中三年級學生。至於在校數年的生活適應情形的差異情況，本研究並未加探討。

由兩組受試在六個結果變項的表現來看，越區就學對於即將面臨高中升學考試的學生而言，不只學業成就方面沒有顯著的助益，即使在學習行為，成就動機、自信心、社會焦慮及人際關係的表現亦無積極的效果，反而對成就動機表現有消極的影響。筆者認爲這是值得重視的現象。

二、十種學校環境變項與學生各種結果變項表現的關係

本研究的第二項假設是：「教師行為」、「課外活動」、「和諧守紀」、「學校聲譽」、「應付考試」、「品德陶冶」、「課堂活動」、「師友關係」、「考試競爭」和「生活情趣」等學校環境變項，與學生的「學業成就」、「學習行為」、「成就動機」、「自信心」、「社會焦慮」及「人際關係」等結果行為變項之間有相關關係存在。研究結果（表六裏加黑線的方格部份）顯示，假設二獲得部份支持。

學校環境十個變項與學生結果行為之間的相關並未完全一致，例如成就動機與十個學校環境變項均有正相關關係，而社會焦慮則僅與考試競爭有正相關。由此可見，學校環境變項與各個結果變項間的關係是特殊的，而非普遍一致的。

若把六種結果變項中的學業成就、學習行為、成就動機三者歸爲一類（課業學習與表現），而自信心、社會焦慮、人際關係三者歸爲一類（個人、社會適應），則可發現：學校環境中「考試競爭」變項與課業的學習與表現有積極的關係，「考試競爭」分數越高課業的學習與表現也越好；但「考試競爭」與個人、社會適應却有消極的關係，「考試競爭」分數越高，學生在自信心、社會焦慮、人際關係等個人、社會適應愈差。在當前以達到升學爲主要目標之不正常情況下，也許強調考試和考試結果的比較，是激發學生學習動機、維繫長期努力的有效辦法。可是，倘因而使得學生在個人、社會適應方面的不利現象也相伴而來，是否真正值得，乃是家長、教師必須共同注意的問題。如何把考試競爭的程度，維持在既能增進學業表現又不致妨害其他方面的適應，實是教育心理學與輔導工作上的重要課題。

三、十種學校環境變項對學生各種結果變項的預測功能

本研究的第三項假設是：「教師行為」、「課外活動」、「和諧守紀」、「學校聲譽」、「應付

考試」、「品德陶冶」、「課堂活動」、「師友關係」、「考試競爭」和「生活情趣」十種學校環境變項，可以有效預測學生的「學業成就」、「學習行爲」、「成就動機」、「自信心」、「社會焦慮」和「人際關係」等六種結果行爲變項，但十種預測變項在預測不同的結果行爲變項時，其預測力不同。

在本研究中，全部的十個學校環境變項對學業成就的預測量為11.7%，或許本研究者所使用的學校環境問卷，其內容所涵攝的範圍尚未能夠包括學校環境的全部因素，因而降低了學校環境變項對學生學業成就變異的預測力。可是學校環境對學習行爲及成就動機的解釋量分別為28.4%及25.2%，遠較學業成就為高，其理由何在？本研究者認為課業學習是學校生活的主要部份，除了學習結果表現受到重視外，由於良好的學習行爲及高昂的成就動機是學業成就的重要條件，因此，學生的學習行爲及成就動機受到教師的矚目。教師在上課時對於學生主動學習及專注的學習行爲常加讚賞之外，也常用作業、考試或競賽來培養良好的學習行爲、激發學習的動機以增進學習的效果。學習行爲及動機的性質是屬於一種習慣和主觀的態度，而學習結果則受到客觀智力因素的影響甚大，這或許是學校環境對「學習行爲」及「成就動機」變異的解釋量要比「學業成就」高出甚多的原因。其次，自信心、社會焦慮及人際關係三者是屬於較為穩定的人格特質。人格的發展早在出生的時候就在家庭的生活中開始；學生年滿六歲入學後，學校是在學生入學之前已經具備的基礎上予以充實和影響，並不全是在學校環境中學習的結果。因此，學校環境對其變異的解釋量，要比對課業學習方面的解釋量為低。至於對學生人際關係表現的解釋量達11.7%，可能國中學生正值友伴影響最大的時期，且生活空間主要是在學校的緣故。

再就十種學校環境變項解釋各個結果變項的重要程度而言，從表七第二部份的逐步迴歸分析摘要可見：對六種效標變項的重要預測變項裏，「應付考試」是「學業成就」和「學習行爲」的重要預測變項；「考試競爭」為「學業成就」、「成就動機」、「自信心」、「社會焦慮」和「人際關係」等五種的重要預測變項；「師友關係」則只是「人際關係」的重要預測變項；而「品德陶冶」都沒出現在表七的重要預測變項中，這或許是各校同樣重視學生品德的陶冶之緣故。

再從六種結果變項來看：整個學校環境十個變項對學業成就的變異的解釋量為11.7%，其中應付考試，考試競爭、課外活動三者的解釋量即佔此11.7%中的9.5%。而對於社會焦慮的預測時，十種學校環境變項中只有考試競爭一項達到顯著水準，且佔有整個學校環境預測量8%中的7.3%之多。

由此可知，學校環境變項對於六種結果變項的解釋量不一，而且十種環境變項對六種結果變項解釋的重要性也有差異。另外值得重視的是「學校聲譽」的高低對「學業成就」的變異並無解釋力。家長為子女選擇學校時，這是值得注意的現象。

四、整個學校環境對學生六種結果變項整體表現的解釋力

本研究的第四項假設是：「教師行爲」、「課外活動」、「和諧守紀」、「學校聲譽」、「應付考試」、「品德陶冶」、「課堂活動」、「師友關係」、「考試競爭」和「生活情趣」十種學校環境變項，可以有效預測學生「學業成就」、「學習行爲」、「成就動機」、「自信心」、「社會焦慮」和「人際關係」六種結果變項全體的變異。經典型相關分析結果（表八）顯示，X和Y兩套變項之間共有四個典型相關係數達到顯著水準。

學校環境變項是透過典型變項 χ 影響到典型變項 η ，再經由 η 影響到六個結果變項的變異。表八的右邊顯示， η_1 從Y組變項中抽出六個結果變項總變異的.265，由於 χ_1 與 η_1 的共同變異數 ρ^2 為.341，因此，學校環境變項透過 χ_1 與 η_1 影響結果變項總變異為.090（.265×.341），這也就是右邊 η_1 的重疊指標。在表八右邊四個重疊部份的總和為.149，也就是學校環境變項透過左邊的典型變項 χ_1 、 χ_2 、 χ_3 、 χ_4 及右邊的典型變項 η_1 、 η_2 、 η_3 、 η_4 可以解釋學生六種結果變項總變異的14.9%。

從上面的研究結果來看，學校環境變項與學生的學業成就等結果變項之間有典型相關存在，而學校環境對結果變項解釋的份量，只佔六種結果變項總變異的14.9%。這種事實明白顯示：決定學生結果變項表現的背景因素，除了學校環境變項外，還有許多值得重視的其他因素存在。綜合上述的研究結果，本研究獲致以下幾點結論：

- 一、本研究中發現，國民教育階段越區安置的措施，對於讀到國中三年級的學生，在學業成就，學習行為、成就動機、自信心、社會焦慮及人際關係的表現，都沒有積極的效果。在國中三年級學生成就動機的表現，反而有消極結果。這項發現顯示：家長將子女安置到學區外的學校讀書，使得子女每天上下學受盡折磨，可是，對未來升學及社會適應並無幫助。因此越區安置是否必要，是值得家長三思的。
- 二、學校環境對於學生結果行為的解釋力不如想像的那樣大，整個學校環境的十個變項，對學生六種結果變項總變異的解釋量為14.9%，對家長所最關心的學業成就表現，解釋重為11.7%，可見決定學生結果行為表現的因素，除了學校環境變項之外，還有許多值得重視的其他因素存在。Marjoribanks (1979) 發現家庭教育環境，對學生學業成就的解釋量達50%以上。因此，學校教育環境固然值得注意，父母在家庭中提供的教育更值得重視。倘只重視學校環境的選擇，而忽略家庭教育是否合宜以及其他因素的影響，期望學校創造神奇的教育效果是不可能的。
- 三、學校聲譽的高低無法有效預測學生學業成就的表現。學生學業成就或升學考試成績的表現，應是學生本身能力、努力、家庭教育及學校教育多方面配合的結果。所以，把子女安置到名氣大的學校，學生的學業表現並不因此而有較好的表現。
- 四、學校環境中考試競爭與學生的課業學習和表現有正相關，但與學生的個人、社會適應有負相關。如何把考試競爭的程度，維持於既能增進學業表現又不致妨害其他方面的適應，實值得進一步的研究。

基於本研究上述的發現與結論，研究者提出三項建議，供家長做就學安置，以及教師和教育行政人員從事輔導工作時的參考：

- 一、對家長的建議：本研究發現，越區就讀學生非但學業成就等六種結果變項的表現未優於非越區學生，甚至在國中三年級受與中，越區就學學生的「成就動機」反而比非越區學生為低。由於學校的路途遙遠，越區學生每天要多花一個小時以上的時間於上下學，除了交通安全有所顧慮外，為了趕車使得生活起居沒有規律，影響身心的健康。所以越區就讀必須付出很大的代價。筆者認為：如果把子女留在原學區學校就學，不僅交通安全的問題得以解決，因生活能够和整個家庭配合，飲食方面也可趨於正常，對於子女的身體健康和親子間的溝通都有幫助。另外，每天還可以多出一個小時以上的時間用來預習或復習功課，課業當可學得較為精熟。家長要是能進一步和學校保持充分聯繫，隨時給予適當的關心與必要的輔導，相信學業成就等各種表現會比越區安置的情況要好得很多。
- 二、對教師的建議：學生越區就學是家長的安排而非學生自己的主意。越區學生住得較遠，每天回到家裏要比非越區學生晚得甚多，早上還得早起趕車，因此可用於功課或休息的時間都十分有限。他們一方面承受父母期望甚高的壓力，一方面又面臨同學之間的激烈競爭。可是越區學生因為可用於學習課業的時間較少，以致老師所規定的課業常常無法和非越區學生學得一樣精熟，甚至經常遭遇成績無法達到父母期望水準的挫折，而喪失學習的動機。筆者認為：教師如果發現班級中的越區學生有這樣的情形時，應隨時加以必要的輔導，並且充分和他們的父母溝通，使家長瞭解其子女課業成績不理想是受到「可用於課業學習的時間」太少，和通學太累等的影響，並且協助家長建立適當的期望水準，以免造成學生不論多麼努力總是無法達到父母的要求水準，而索性放棄任何努力的後果。

三、對教育行政人員的建議：重視教育的家長主觀上容易覺得學區學校的教育成效不够理想。爲子女將來的前途着想，他們才會做成越區安置的決定。如果是這樣的話，筆者認爲越區安置是無可厚非的。再者，若要緩和越區就學的現象，教育行政人員正可利用家長關心子女教育的心理，辦理有關子女教育問題的討論或座談之類的活動，提供家長諸如本研究發現「越區就學對於投考高中或大學的學生並無幫助，反而國中三年級受試成就動機較低」，以及「學校聲譽無法有效預測學生學業成就」等實徵結果。家長有此客觀的資料參考，或可使安置的決定做得更爲明智。

參 考 文 獻

- 臺北市立金華國中(民71年) 越區就讀學生學習適應及生活適應問題之研究。臺北市，金華國民中學。
- 臺北市立南門國民中小學(民69年) 民國六十九學年度校務簡介。臺北市，南門國民中小學。
- 李育錚(民68年) 和大學生之學習行爲有關的幾個環境與人格因素。臺大心理研究所碩士論文。
- 吳聰賢(民67年) 態度量表的建立。見楊國樞等：社會及行爲科學研究法(上)。臺北市，東華書局。
- 林邦傑(民69年) 田納西自我概念量表指導手冊。臺北市，正昇教育科學社。
- 林清山(民69年) 多變項分析統計法。臺北市，東華書局。
- 郭生玉(民64年) 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，8期，61~80頁。
- 張文雄(民72年) 大學環境之評估與分析。測驗年刊，30輯，121~132頁。
- 張春興、林清山(民70年) 教育心理學。臺北市，東華書局。
- 張新仁(民71年) 國中學生學習行爲之研究。師大教育研究所碩士論文。
- 莊耀嘉(民69年) 國中生的人格特質、學業成就歸因及其學習行爲。臺大心理研究所碩士論文。
- 黃文瑛(民66年) 臺北市國民中學學生人際關係之研究。政大教育與心理研究，1期，117~142頁。
- 程法泌、路君約、盧欽銘(民68年) 區分性向測驗指導手冊增訂本。臺北市，中國行爲科學社。
- 路君約(民58年) 少年人格測驗指導手冊。臺北市，中國行爲科學社。
- 路君約、吳錦松(民62年) 青年諮商量表指導手冊。臺北市，中國行爲科學社。
- 楊國樞、廖克玲(民65年) 社會焦慮量表的修訂。測驗與輔導雙月刊，17期，266~270頁。
- 賴保禎(民58年) 學習態度測驗指導手冊。臺北市，中國行爲科學社。
- 賴保禎(民61年) 父母管教態度測驗指導手冊。臺北市，中國行爲科學社。
- Anderson, B. D. & Tissier, R. M. (1973) Social class, school bureaucratization, and educational aspiration. *Educational Administration Quarterly*, 9(2), 34-49.
- Anderson, C. S. (1982) The search for school climate: a review of the research, *Review of Educational Research*. 52(3), 368-420.
- Anglin, L. W. (1979) Teacher roles and alternative school organizations. *Educational Forum*, 43, 439-452.
- Arkoff, A. (1968) *Adjustment and mental health*. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- Atkinson, J. W. & Feather, N. T. (1966) *A theory of achievement motivation*. New York: John Wiley & Sons.

- Beane, J. A. (1979) Institutional affect in the high school. *High School Journal*, 62, 209-216.
- Bloom, B. S. (1971) Attentive consequences of school achievement. In J. H. Block (ed.), *Mastery learning theory and practice*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, Inc., 13-28.
- Bloom, B. S. (1971) Mastery learning. In J. H. Block (ed.), *Mastery learning theory and practice*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, Inc., 47-63.
- Breckenridge, E. (1976) Improving school climate. *Phi Delta Kappa*, 58, 314-318.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., & Schweitzer, J. (1979) *School social systems and student achievement*. New York: Praeger.
- Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979) *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement (Executive summary)*. Occasional Paper No. 17, Michigan State University, Institute for Research on Teaching, May.
- Brookover, W. B., & Schneider, J. M. (1975) Academic environments and elementary school achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 9(1), 82-91.
- Carroll, J. B. (1963) A model of school learning. *Teacher College Record*, 64, 722-733.
- Coleman, J. S. (1961) *The adolescent society*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Dave, R. (1979) The identification and measurement of environmental process variables that are related to educational achievement. Cited by K. Marjoribanks, Family environments, In H. J. Walberg (ed.), *Educational environments and effects*. Cali.: McCuthan Publishing Corporation, 22.
- Doyle, K. O. Jr. & Moen, R. E. (1978) Toward the definition of a domain of academic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 231-236.
- Duke, D. L., & Perry, C. (1978) Can alternative schools succeed where Benjamin Spock, Spiro Agnew and B. F. Skinner have failed? *Adolescence*, 13, 375-392.
- Edmonds, R. R. (1979) Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-18; 20-24.(a)
- Edmonds, R. R. (1979) Some schools work and more can. *Social Policy*, 9(5), 28-32. (b)
- Edmonds, R. R., & Frederichsen, J. R. (1978) *Search for effective schools: The identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children*. Cambridge, Mass.: Harvard University, Center for Urban Studies.
- Ellett, C. D., Payne, D. A., Masters, J. A., & Pool, J. E. (1977) *The relationship between teacher and student assessments of school environment characteristics and school outcome variables*. Paper presented at the 23rd annual meeting

- of the Southeastern Psychological Association, Hollywood, Fla., May.
- Ellett, C. D., & Walberg, H. J. (1979) Principals' competency, environment, and outcomes. In H. J. Walberg (ed.), *Educational environments and effects*. Cali: McCutchan, Publishing Corporation.
- Endler, N. S. & Magnusson, D. (ed.), (1976) *Interactional psychology and Personality*. Washington, D. C.: Hemisphere Publishing Cooperation.
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976) The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, **13**, 15-30.
- Flagg, J. T. Jr. (1965) The organizational climate of schools: Its relationship to pupil achievement, size of school, and teacher turnover (Unpublished doctoral dissertation, Rutgers, the State University, 1964). *Dissertation Abstracts*, **26**, 818-819.
- Gagné, R. M. (1965) *The condition of learning*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Hale, J. (1966) A study of the relationship between selected factors of organizational climate and pupil achievement in reading, arithmetic, and language (Unpublished doctoral dissertation, University of Alabama, (1965). *Dissertation Abstracts*, **26**, 5817A.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963) *The organizational climate of schools*. Chicago: University of Chicago.
- Kuert, W. P. (1979) Curricular structure. In H. J. Walberg (ed.), *Educational environments and effects*. Cali: McCutchan Publishing Corporation, 180-199.
- Lauster, P. (1974) *The personality test*. Pennsylvania: Chilton Book Company, 9-24.
- Marjoribanks, K. (1972) Environments, social class, and mental abilities. *Journal of Educational Psychology*, **63**, 103-109.
- Marjoribanks, K. (1979) Family environments. In H. J. Walberg (ed.), *Educational environments and effects*. Cali: McCutchan Publishing Corporation, 15-37.
- Maxwell, R. E. (1968) Leader behavior of principals: A study of ten inner-city elementary schools of Flint, Michigan (Unpublished doctoral dissertation, Wayne State University, 1967). *Dissertation Abstracts*, **28**, 2950A.
- McDill, E. L. & Rigsby, L. C. (1973) *Structure and process in secondary schools: The academic impact of educational climates*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.
- McPartland, J. M. & Epstein, J. L. (1975) *Social class differences in the effects of open schools on student achievement*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University, Center for the Study of Social Organization of Schools, April. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 106 435)
- Miller, H. E. (1969) An investigation of organizational climate as a variable in pupil achievement among 29 elementary schools in an urban school

- district (Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, 1968). *Dissertation Abstracts*, 29, 3387A.
- Miller, L. C., Barrett, C.L., Hampe, E., & Noble, H. (1972) Factor structure of childhood fears. *Journal of Clinical and Consulting Psychology*, 39, 264-268.
- Mitchell, J. V., Jr. (1967) A study of high school learning environments and their impact on students (Report, U. S. Office of Education, Project No. 5-8032). Rochester, N.Y.: University of Rochester.
- Mitchell, J. V., Jr. (1968) Dimensionality and differences in the environmental press of high schools. *American Educational Research Journal*, 5, 513-530.
- Moen, R. E., & Doyle, K.O, Jr. (1977) Construction and development of the Academic Motivation Inventory (AMI). *Educational and Psychological Measurement*, 37, 509-512.
- Moen, R., & Doyle, K. O, Jr. (1978) Measures of academic motivation: a conceptual review. *Research in Higher Education*, 8, 1-23.
- Moos, R. H. (1973) Conceptualizations of human environment. *American Psychologist*, 652-665.
- Morocco, J. C. (1978) The relationship between the size of elementary schools and pupils perceptions of their environment. *Education*, 98, 451-454.
- Nwankwo, J.I. (1979) The school climate as a factor in students' conflict in Nigeria. *Educational Studies*, 10, 267-279.
- Phi Delta Kappa. (1980) *Why do some urban schools succeed? The Phi Delta Kappa study of exceptional urban elementary schools*. Bloomington, Ind.: Author.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the classroom*, New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Rutter, M, Maughan, B, Mortimore, P, Ouston, J, & Smith, A. (1979) *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rutter, M. (1983) School effects on pupil progress: research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- Sargeant, J. C. (1967) *Organizational climate of high school* (Research Monograph No. 4). Minneapolis: University of Minnesota, Educational Research and Development Council.
- Schlenker, B. R., & Leary, M. R. (1982) Social anxiety and self-presentation: a conceptualization and model. *Psychological Bulletin*, 92(3), 641-669.
- Schneider, J. M, Glasheen, J. D, & Hadley, D W. (1979) Secondary school participation, institutional socialization, and student achievement. *Urban Education*, 14, 285-302.
- Sorensen, A. B. (1970) Organizational differentiation of students and educational opportunity. *Sociology of Education*, 43, 353-376.
- Strahan, R. (1974) Situational dimensions of self-reported nervousness. *Journal of Personality Assessment*, 38, 341-352.

- Tagiuri, R. (1968) The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G.H. Litwin (eds.), *Organizational climate: Exploration of a concept*. Boston: Harvard University, Division of Research, Graduate School of Business Administration.
- Weber, G. (1971) *Inner city children can be taught to read: Four successful schools*. (Occasional Paper 18). Washington, D. C.: Council for Basic Education, October.
- Wolf, R. M. (1979) The identification and measurement of environmental process variables that are related to intelligence. Cited by K. Marjoribanks, Family environments. In H. J. Walberg (ed.), *Educational environments and effects*. Cali.: McCuthan Publishing Corporation, 22.
- Wynne, E. A. *Looking at schools: Good, bad, and indifferent*. Lexington, Mass.: D. C. Health, 1980.
- Young, B. S. (1980) Principals can be promoters of teaching effectiveness. *Thrust for Educational Leadership*, 9, 11-12.



Bulletin of Educational Psychology, 1984, 17, 151—176.

Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, China.

A STUDY OF THE EFFECTS OF CROSS-DISTRICT PLACEMENT AND ITS RELATED PROBLEMS AT ELEMENTARY AND JUNIOR-HIGH SCHOOLS.

SHENG-SHYANG WANG

ABSTRACT

The purposes of this study are to investigate the effects of cross-district schooling at elementary and junior-high schools on the behaviors of students. The relationships between school environments and the performances of students are also studied.

The subjects of this study included 863 third-grade students of seven junior-high schools. They were classified into District Crossing (DC) Group and Non-district Crossing (NDC) Group by whether they crossed school district or not at the stages of elementary and junior-high schools. Six self-devised questionnaires and a basic data were employed for this study. This six questionnaires were used to obtain the information of students experience about school life learning behavior, achievement motivation, self-confidence, social anxiety, and interpersonal relationship. The basic data inventory was distributed to collect the information of social economic status. The intelligence test at the time of entrance of junior-high school was used as an index of intelligence of students. The total scores of the simulated joint-entrance examinations for senior-high school were used as index of the academic achievements.

The data were analyzed by analysis of covariance, Pearson product-moment correlation, multiple-stepwise regression analysis, and cononical correlation analysis.

The findings were as follows: (1) Students of DC group shows no superiority in academic achievement, learning behavior, self-confidence, social anxiety, interpersonal relationship. (2) The achievement motivation of DC group is inferior to that of NDC group. (3) The school environments, which

are measured by ten environmental variables, explains 11.7% of the total variances of the academic achievement of students. The school prestige explains only .64%. (4) The total redundancy of the six outcome variables given the availability of the ten environmental variables is only .149, showing that there are other sources which may influence students' outcome variables.

