

大學導師生互動關係量表之發展及研究

黃韞臻 林淑惠

摘 要

本研究主要在建構一份適合評量導師生互動關係的量表，以瞭解大學生知覺導師生互動關係的現況，並比較不同導師生性別、導師帶班時間在師生互動上的差異。文中以 LISREL 進行驗證性因素分析考驗量表之建構效度，並使用 SPSS 進行描述統計、卡方檢定及變異數分析。主要結論如下：一、「大學導師生互動關係量表」包含「影響力」與「親近性」二個因素，驗證性因素分析顯示此量表具有不錯的信度與效度，經由複核效化檢驗顯示量表具有跨樣本的穩定性。二、研究結果顯示大學導師生互動程度在「影響力」方面為中等，「親近性」方面則偏低。三、女學生知覺導師在「親近性」的感受高於男學生；而學生知覺與女老師的互動程度皆高於男老師。四、導師帶班時間在 1 年內者，學生知覺其「親近性」較低。

關鍵詞：量表發展、導師生互動、影響力、親近性

黃韞臻 國立臺中技術學院會計資訊系

林淑惠 國立臺中技術學院保險金融管理系（通訊作者，suelin@nutc.edu.tw）

緒 論

不少研究指出，教師對學生的態度和行為表現，會影響學生的學業成就與行為，亦即學生成就表現和人格發展受到師生互動的影響很大(Anaya & Cole, 2001; Brok, Brekelmans & Wubbels, 2004; Fraser & Walberg, 2005)，而且健全的師生互動關係是學生致力學習的必要條件(Brekelmans, Sleegers & Fraser, 2000; Brok, Bergen, Stahl & Brekelmans, 2004)。相關研究雖未必特別針對班級導師進行探討，然而，在大學校園中，導師對學生生活有極大的影響，從大一新生的生活適應、社團生活、課程選修指導，大二、大三同學的兩性互動、輔系雙學位的諮詢，大四同學的生涯規劃、就業或升學輔導，導師的影響幾乎遍及同學生活中的每一個主題，除此之外，導師亦應配合校方的學務推動，做好學校與學生之間的溝通管道及協調者功能(張雪梅，1993)，因此導師與學生間的美好互動經驗，是協助學生校園學習成長不可缺少的力量(陳昭雄、溫春福、傅木龍，2003)。

我國導師制度係參酌英國導師制度及美國學生輔導工作所建立，研究者彙整了學者(陳聰明，2007)對於英美導師制度的研究結果。在英國大學導師制度之實施模式方面，其中較著名的牛津、劍橋大學二大學的導師有兩種體系，可分為大學教學系統下之導師與學院指派之導師二大類，分別對學生學業上的問題與生活上等問題來加以進行輔導。學院指派者為品德導師，負責指導大學生的生活，其職責較偏向學生的日常生活照顧以及人格教育的陶冶；而大學教學系統之導師則為課業導師，其職責較偏向學業上的指導。一項針對倫敦醫學院的問卷調查(Cottrell, McCrorie, & Perrin, 1994)指出，超過二分之一的學生以及三分之一的導師對於導師制度感到高度的滿意；另項研究(Ashwin, 2005)則透過28個大學生的訪談以瞭解學生對於牛津大學導師制度的看法，結果顯示學生心目中的導師角色包含4個面向：幫助學

生解答迷津、使學生瞭解導師看待事物的觀點、協助學生建立更廣的目標和視野、以及藉由與學生討論和交換觀點以達到對事物新的瞭解等四個方面，此說明了導師工作的重要性。而美國大學雖然形式上並無明文規定設置導師制度，但確有實質上的工作內容，歸其主因，可歸功於美國諮商輔導工作的蓬勃發展，除了提供一般民眾的職業輔導之外，也將諮商輔導工作的理念帶入校園，其中包括了新生入學定向輔導、住宿學生宿舍輔導、生活輔導、心理輔導、課業學習輔導，以及生涯輔導。Kadar(2001)認為藉由輔導歷程可提供學生有機會與導師一同探索自我定位、瞭解自我需求、做出有利的抉擇，進而能夠設定目標且完成目標。

目前國內各大專院校導師制度的實施型式，大致上計有班級導師制、雙導師制、自選導師制、家族導師制、師徒導師制、功能導師制，以及混合導師(各系自行發展)等型態(陳聰明，2007)。其中班導師制：不論學生多寡，每班建制一位導師；雙導師制：每位導師負責輔導學生人數以二十人為原則，凡三十人以上之班級必須設置兩位導師，如中正大學、中興大學、玄奘大學、中華大學。自選導師制：學生自行選擇心目中理想的導師，導師之產生，乃學生依其興趣與需要，選擇符合其生涯規劃與特性之導師對其生活、學業等各方面予以協助，如中山大學。家族導師制：此類導師師生關係的建立以「全系或全院為單位」，甚至打散系別、年級，由系所安排一位導師帶領一個或數個家族，可依興趣、專長、學號、研究領域作為家族特色的依據，如靜宜大學、義守大學。師徒導師制：學生依個人興趣與教師專長，選擇特定教師為導師，負責學生之生活指導與學習指導，如大葉大學。功能導師制：依各校輔導需求，自訂導師制，例如宿舍導師、生活導師或學業導師都是因應學校所需而設立，如成功大學、中正大學、聯合大學、淡江大學等。部分學校採行數種型態混合制度，例如大葉大學同時設有班級導師以及師徒導師，中正大學同時設有班級導師以及宿舍導師，部

分科系並設有家族導師，靜宜大學同時實施雙、家族和師徒導師制。不過，上述所舉例學校實施之導師制度，係指校方所擬定之大方向為原則，其中仍存在因院或因系制宜情況。在各種導師制度實施下，學生對於各制度的認同取向顯得多元，部份調查數據並未見一致(王心蕾，2006；林鑫琪、陳瑞玲，2005；張酒雄、李長燦、許家驊、張鈺珮、鍾邦友，1999)，可見任一個導師制度均可能存在其優勢與弱勢之處，應考量其他因素，才能對導師以及學生帶來最好的成效，尤其重要的是，誠如 Heisserer 與 Parette(2002)對學業導師的建議：導師應該要更加致力於與學生之間的互動，此強調了師生互動對於導師制度實施成效的重要性。

近些年來大學教師的教學與研究壓力逐漸沉重，加上要擔任繁重的導師工作，導師制度是否能夠落實推動，一直是頗受爭議。有人質疑導師功能與角色，認為導師制度實施成效不彰，形同虛設(朱建民，2000)；然而，亦有學者認為導師工作不僅有益於學校教育的經營與推展，對於協助學生穩定向學方面更居於樞紐地位(陳聰明，2007)。鑒於此，研究者欲以實證探究現今大學生與導師之間的互動情形，以瞭解導師在大學生求學及成長過程中所扮演的角色。隨著教育部對大學導師制度推展的關切，在大力提倡及推展制度的同時，更應適時地審視導師生關係發展的現況，所以一份評量大學校園導師生關係的研究工具是迫切需要的，可以根據問卷施測結果瞭解導師生在互動或溝通上的狀況，以提供輔導的方向，使導師的功能更加落實。

研究中主要欲編製一份具有良好信、效度的量表，冀望能藉此量表瞭解大學生對於導師生間互動的知覺為何。再者，研究認為教師或學生的性別似乎與師生互動關係有所關聯(曾心怡，1999；Barba & Cardinale, 1991)，然而，在諸多研究中，均著重於互動關係的整體感受，例如互動頻率多寡、互動程度高低，至於進一步細探性別組合與師生間的緊密合作程度、教師對學生的支配引導程度之研究僅見於孫旻

儀、石文宜與王鍾和(2007)，其他涉及此方面之相關文獻較為缺乏，此議題遂成為本研究欲探討的另一項重點。最後，根據張景惠(2005)研究指出，國中導師班級經營效能會因導師帶班時間不同而出現顯著差異，帶同一班時間愈長班級經營效能愈高，在大學導師生的互動關係方面是否也會出現類似的差異情形呢？此問題有待本研究釐清。

根據上述研究動機，具體而言，本研究的主要目的如下：

- 一、編製一份適合大學生知覺導師生互動關係的量表。
- 二、瞭解大學導師與學生間互動關係的現況。
- 三、比較不同性別的學生與導師在導師生互動關係上的差異。
- 四、比較導師帶班時間長短在導師生互動關係上的差異。

文獻探討

一、大學導師生的互動關係

師生互動可視為師生雙方透過語言、符號、非口語等溝通方式，彼此影響、改變的歷程(曾心怡，1999)。更確切來說，師生互動即是教師與學生彼此間認知與情感的溝通、回饋歷程，本研究所指的「師生互動」，意指導師與學生雙方經由不斷溝通與訊息交換的方式，使師生彼此影響與改變的歷程。

在校園中，導師所扮演的輔導角色對學生有著重要的影響。大部份導師的角色被定位在知識的傳授與道德品性教育兩者兼具，導師除了在學問上的教導之外，更應培養學生對人生態度的積極追求(林鑫琪、陳瑞玲，2005)。對於年齡層相對較低的高中職以下學生而言，導師擔負導引學生行為正向發展的責任，導師通常擔任課程教師，與學生接觸機會頻繁，加上此階段學生思想、行為尚未成熟，班級導師的管教態度與方式會影響學生的想法、態度與整個班級的氣氛(粘絢雯、程景

琳，2010），導師甚至可謂是學生學校生活管教經驗中最重要的角色（李逢堅，2010）。李逢堅（2007）於探討國中學生詮釋導師管教行為的研究中即提到，國中導師與學生所處的教室情境，有別於其他人際互動關係，其特殊之處主要在於長期的相處、互動密切與頻繁，以及導師與學生地位的不平等。導師因為擔負管教學生在校所有行為的責任，而被賦予權力，學生基本上只能順從指示，雙方處於一種長期密切的管教互動關係。

然而，由於大學生已是思想行為漸趨獨立之個體，在大學校園中，強調的是學生「自主學習」與培養「獨立思考」能力，導師在與學生的互動過程中主要是輔導與身教，導師在此時扮演著由國中小學時的類似母親角色，逐漸轉變為朋友角色，發展成為輔導、平等、合作與互尊的朋友關係（張酒雄等人，1999）。大學導師對學生生活與課業上的輔導、精神上的鼓勵及友誼的支持是發揮導師的功能所在（楊振富譯，2000），導師應當要更加致力於與學生之間的互動（Heisserer & Parette, 2002），而藉由輔導歷程可提供學生有機會與導師一同探索自我定位、瞭解自我需求、做出有利的抉擇，進而能夠設定目標且完成目標（Kadar, 2001）；國外校園中的學業導師經常更是學生與學校的唯一聯繫，對於學生的課業學習歷程和對學校滿意度具有很深遠的影響（Chickering & Gamson, 1987; Nutt, 2000）。王立文（1994）研究發現，大學生希望導師扮演的角色，為良師益友，學生認為導師如果就像朋友一樣，便可任意的抒發自己的情感、意見及想法，此道出了導師需具備一定的親近性。再者，許多學者（張雪梅，1993；張酒雄等人，1999；楊振富譯，2000）認為學生除了可由導師身上學到專業知能外，更可能透過與導師的互動過程瞭解自己、接納自己、培養與環境正向互動的能力，可見導師就像是學生的典範，其言行舉止對學生有一定的影響力。綜合以上不難發現，在大學階段，評量由學生所知覺到的導師「影響力」與「親近性」

不失為瞭解導師生互動情形的良好指標。

二、師生互動關係的相關研究與理論

過去關於師生互動關係的理論模式中，早期研究似乎只是將教師行為做為師生互動的分類依據，並著重於探討教師領導方式對學生的影響（孫旻儀，2007）。後來一些研究則依據「團體動力學」為基礎，而發展出「交互作用理論模式」，此等理論注重教室內教師與學生間語言溝通型式，並將師生互動關係依型式之不同分為數個向度進行分析，如 Dunkin 與 Biddle(1974)的教學基本模式、Blackledge 與 Hunt(1985)的師生互動、限制與期望模式、Wubbels、Créton 與 Hooymayers(1985)的教室溝通系統性觀點，以及 She 與 Fisher(2002)的教師溝通行為量表(Teacher Communication Behavior Questionnaire, TCBQ)。此等學者的觀點著重於師生行為的交互作用，誠如 Dunkin 與 Biddle(1974)所述，學生與教師在教室中的行為交互作用後，形成可觀察到的學生行為之改變；而 Blackledge 與 Hunt(1985)強調教師與學生的自我概念與對彼此的認識，師生對彼此的認識會透過內在意義的詮釋而不斷修訂，而班級的一切經由師生間的詮釋後，則形成不同的面貌以呈現，此外，師生經由內在詮釋後所表現的行為，也會受到對方行為的影響，而有所變化和調整。

前述之教室溝通系統性觀點，係 Wubbels、Créton 與 Hooymayers(1985)主要參考 Leary(1957)分析心理治療家與病人的對話溝通後所提出的一套「人際互動形容詞檢核表」，Wubbels 等人採用 Leary 從心理學實徵研究中發展的模式，而從系統性的觀點來研究教師在教室中的行為。Leary 認為人們在溝通時以兩個向度為主，一為支配-順從向度（或為影響力），另一為合作-對立向度（或為親近性），後續學者(Dunkin & Biddle, 1974)發現 Leary 的模式也同樣適用於教育中，可用來測量師生之間的互動關係，可有效看出教師與學生之間的互動與影響。

在此應用中，係以座標的方式來呈現師生的互動行為，縱座標為教師影響學生的程度，是指在互動中是誰在指揮或控制互動的進行，橫坐標則是教師對學生的親近程度，是指在進行互動的兩者間其合作緊密的程度。國外許多關於師生互動關係的研究均以此種模式進行 (Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2006; Levy, Wubbels, Brok, & Brekelmans, 2003)，國內孫旻儀 (2007)、孫旻儀、石文宜與王鍾和 (2007) 的研究亦是依此方式同時考慮了學生與導師間影響力與親近性兩個向度進行國中導生互動的研究。孫旻儀等人並利用中位數將兩個向度分別區分為高低兩個層面，將師生互動關係組合成四種類型：高影響低接近型、高影響高接近型、低影響低接近型、低影響高接近型。研究結果發現當前國中師生互動關係以「低影響低接近型」及「高影響高接近型」的互動關係最多。

國內學者楊中芳 (2001) 於研究華人社會的人際關係時，強調情感交流在華人人際交往中的重要性，其認為華人人際情感的內涵主要可以分為「人情」（義務性的「應有之情」）與「感情」（自發性的「真有之情」）兩個向度，前者係指人際互動時，一方根據社會規範或角色的對應關係對另一方應當表達之「義務性」的情感，而後者則指人際之間的互動是基於過去互動的經驗，由心中流露出的「自發性」的情感表達，依楊中芳觀點這兩個向度可做為華人關係分類的基準。杜永泰 (2004)、杜永泰與洪莉竹 (2008) 將此架構應用於師生關係中，認為學生對教師情感表達也有人情與感情兩個向度，當學生受到內心正向情緒的驅使，對老師表現出類似親近的行為時，即是學生自發性情感的表達，而當學生因受到社會文化的影響，對老師表現出尊敬的行為時，即是學生義務性情感的表達。依照個人所表現的「人情」和「感情」多寡，同樣可將師生關係分為四種類型：感情高人情高的「親情關係」、感情高人情低的「友情關係」、感情低人情高的「恩情關係」和感情低人情低的「交易關係」，杜

永泰 (2004) 研究同時指出了師生之間應以建立「親情關係」為目標，因為感情高人情高的師生關係對學生的學習態度與身心適應皆遠高於感情低人情低的關係。

對照以上的分類方式與先前 Leary (1957) 的人際溝通模式可以發現，兩個架構雖然分採用一中一西的人際理論，且對於人際互動中所重視的指標也不同，但在分類的方式以及人際互動四類型的描述上卻頗為接近，尤其應用在師生關係上時，孫旻儀、石文宜與王鍾和 (2007) 採用 Leary 的影響力指標的定義和楊中芳 (2001) 的人情（義務性情感）都指出了學生的順從程度與教師在師生互動中的主導性，而親近性和自發性情感則著眼於師生互動時雙方的心理距離與親密程度，可見 Leary 的人際溝通模式與華人社會的人際關係理論確有相符之處。鑑於此，本研究擬以 Leary 模式作為研究中師生互動的理論依據，亦即於進行量表題項編制過程中，以導師的「影響力」與「親近性」為主要向度，「影響力」向度係指導師於互動中運用自身權威影響學生的程度，「親近性」向度係指導師與學生的親近程度，也就是互動時師生兩者間合作緊密的程度。

不少涉及師生互動關係的研究均參酌 Leary (1957) 的模式進行，例如，Dunkin 與 Biddle (1974) 用以測量師生之間的互動關係，認為此法可有效看出教師與學生之間的互動與影響；而 Wubbels 等人 (1985) 依據 Leary 的模式發展出一套師生互動問卷 (Questionnaire on Teacher Interaction, QTI)，用來測量中學教師與學生對師生互動行為的知覺，此問卷經過專家學者們長時間的發展，具有相當良好的信度與效度，然此量表偏重於科任教師與學生課堂間的互動。孫旻儀 (2007) 沿用了 Leary 對溝通模式的定義，針對導師編製了包含「影響力」與「親近性」兩個向度的「國中師生互動關係量表」；此量表的兩個分量表之 Cronbach α 係數為 .91 及 .87，總量表則為 .93，顯示量表有良好的內部一致性；在效度上，經以探索性因素分析、驗證性因素分析檢驗其概念建構，均顯示量表

的建構效度良好。孫旻儀（2007）所編製研究工具將重心放在學生與導師間的關係，且以學生知覺之師生互動為研究依據，此概念與本研究不謀而合，但在研究對象上有所不同，故本研究乃以該量表為標的，透過大學生的觀點將該量表題項進行適度刪減與修訂，以作為評量大學生與導師之間互動關係之研究工具。

三、背景變項與師生互動關係

根據過去有關師生互動的研究中發現，多數認為教師和學生的性別都與師生互動存有密切關聯。曾心怡（1999）研究發現，高中女學生所知覺到的師生互動行為高於男學生，然而在謝臥龍與駱慧文（1998）的研究中卻可以發現「男性優勢」的氛圍滲透在學校的場域中，使男學生接收到教師大量的關注，教師與男學生之間的互動，不論是語言或非語言的互動、積極性的鼓勵或消極性的懲罰均較女學生為高；國外也出現類似的研究結論，Barba 與 Cardinale(1991)、Sadker、Sadker 與 Klein(1991)咸認為，男學生與教師的互動頻率較女學生多，男學生較女學生得到教師更多的關心。但 Simpson 與 Erickson(1983)認為雖然男生比女生受到教師更多的批評，但男女生受到老師的稱讚方面並無顯著的差異。

除了有關個體性別所產生之互動差異外，更有學者針對師生性別組合進行研究，Barba 與 Cardinale(1991)認為，性別不同的教師會與不同性別的學生間，形成互動頻率的差異，女教師與男學生的互動，遠高於男教師與男學生的互動，但與女學生的互動卻低於男教師；Jones 與 Wheatley(1989)同樣發現師生的性別間存在顯著的交互作用，女性教師較常勸導男同學勝過於女同學，而男教師對於男女同學的勸導頻率相當；Dee(2005)則指出，教師與學生相同性別時，對學生的表現的確具有影響力，然而亦有學者認為沒有明確證據顯示相同性別的教師能改善學生的表現 (Holmlund & Sund, 2008)。

在高等教育中教師的性別是否影響著學生

的成績與學習，這個答案一直是很多人想瞭解的，Hoffmann 與 Oreopoulos(2009)進行了一項探討大學教師性別與學生成就的相關性研究，結果發現在影響大學生成績的因素中，教師的性別扮演著次要的角色，而且此種影響僅作用於某些大學生。另外，孫旻儀、石文宜與王鍾和（2007）發現無論是學生或教師，性別的不同在師生互動關係上並無顯著差異存在。在諸多研究中，對於師生的互動關係著重於整體感受，至於進一步細探性別組合與師生間的緊密合作程度、教師對學生的支配引導程度之研究僅見於孫旻儀等人之研究，其他涉及較高層級學生的師生背景資料與互動情形較不多見，因此本研究將此議題列為另一探討重點。

另外，劉佳玫（2001）研究結論提到，師生間隨著相處時間增長，關係會由生疏轉而熟悉，但是熟識感到了某種程度後，會因為學生的個性與學業成就，影響到師生間繼續變得更加喜歡互相親近，或是選擇保持某種的距離。目前雖無實證研究涉及導師帶班時間長短與師生互動關係之間的關係，然而透過部分文獻結論可發現兩者之間似乎存在某種程度的關聯，例如，黃瓊儒（2007）研究顯示，導師帶班時間對學生學習滿意度有顯著差異，許基祥（2008）指出，導師帶該班時間長短在班級經營風格、班級氣氛上具有顯著差異，而張景惠（2005）研究指出，導師班級經營效能會隨導師帶班時間愈長班級經營效能愈高。

因上述之研究主要以高中、國中或國小學生為研究對象，本文欲將探討對象提升至思想及生活型態漸趨獨立的大學生，比較現今大學生中不同的導師生性別組合與導師帶該班時間長短在師生互動關係上的差異。

研究方法

一、研究對象及施測方式

本研究依預試與正式問卷的施測分別取樣，

預試樣本採便利取樣，由中部地區徵詢 8 個班級大學生的參與研究，其中有效問卷計 312 份，此預試問卷資料除提供篩選題項外，亦被用來進行探索性因素分析。在正式樣本方面，同樣採便利取樣方式，先由北中南地區各抽出 3、5、3 所公私立學校，透過熟識教師或研究生協助由各校每個年級隨機抽取 1~3 個班級，經徵詢學生同意後利用各班課餘時間進行團體施測，於 98 學年度第二學期結束前進行調查。研究中參與問卷填寫的學校分別為北部：中華大學、台北商業技術學院、台北科技大學，中部：台中科技大學、中興大學、臺中教育大學、大葉大學、東海大學，南部：中正大學、高雄師範大學，以及中山大學；在參與研究班級方面，其中台北商業技術學院、台北科技大學、台中科技大學、東海大學等學校為班級導師制，中興大學、中正大學、高雄師範大學，以及中山大學等學校為雙導師制，大葉大學、中華大學則為混合導師制，問卷填寫過程中特別告知學生針對與自己互動較為頻繁之導師來回答相關問題。

問卷回收後首先針對資料進行檢驗，經刪除無效問卷後，最後共得 3,079 份有效問卷，有效樣本基本資料分配如表 1 所示。依研究目的隨機將有效樣本分為大致相等之 A、B 兩組（人數分別為 1,539 人與 1,540 人），分別做為量表建構過程中驗證性因素分析與檢驗模式複核效化之用，至於後續之資料分析，則以總樣本 3,079 份為對象。

二、研究工具（大學導師生互動關係量表）

本量表編製的目的主要在於瞭解大學生知覺導師生互動關係的現況及相關應用，量表包含 2 個向度，分別是「影響力」（7 題）與「親近性」（5 題），共計 12 題。「影響力」向度欲測量導師於互動中運用自身權威影響學生的程度，「親近性」向度欲測量導師與學生的親近程度，計分方式採 Likert 五點量表，由「從不如此」、「很少如此」、「有時如此」、「經常如此」至「總是如此」分別給予 1、2、3、4、5 分，皆為正向題，得分愈高表示受試者認為其導師在該項行為表現愈明顯。量表編製的過程詳見結果說明。

表 1 研究對象的次數分配表

變項	類別	人數	百分比
地區	北	976	31.7
	中	1139	37.0
	南	964	31.3
性別	男	1,361	44.2
	女	1,718	55.8
年級	一年級	825	26.8
	二年級	904	29.4
	三年級	947	30.8
	四年級	403	13.0
現任導師性別	男	1,656	53.8
	女	1,423	46.2
現任導師帶領本班時間	1 年以內	1,576	51.2
	1~2 年（含 1 年不到 2 年）	807	26.2
	2~3 年（含 2 年不到 3 年）	434	14.1
	3 年或以上	262	8.5
合計		3,079	100

三、資料處理與分析

於確定研究方向後，即著手蒐集、彙整相關文獻，根據研究目的選擇研究工具，並進行適度編修，之後以修訂過之「大學導師生互動關係量表」為研究工具。過程中除利用預試樣本進行探索性因素分析之外，並應用 LISREL 針對 A 組樣本進行量表的驗證性因素分析，以 B 組樣本進行模式的複核效化檢驗；最後應用 SPSS 針對總樣本進行「描述統計」、「多變量變異數分析」及「單因子變異數分析」，以瞭解大學生與導師間的互動現況，分析學生、導師的性別，以及導師帶班時間等變項與師生互動程度的關係。

結果與討論

一、大學導師生互動關係的量表的編製

（一）量表題項的發展

本研究以 Leary(1957)的雙向度溝通模式定義，作為研究中師生互動的理論依據，於進行量表編修過程中，以導師的「影響力」與「親近性」為主要衡量向度，其中「影響力」向度係指導師於互動中運用自身權威影響學生的程度，例如，導師是否能適宜地運用權威，恰當地表現教師期望、有效地進行和諧溝通，時時言教身教為念，成為學生的典範；而「親近性」向度係指導師與學生的親近程度，也就是互動時師生兩者間合作緊密的程度，例如，導師是否能像朋友一樣，使學生可以向其盡情抒發情感及想法，以拉近師生距離，在學生遭遇挫折、失敗時，導師能否利用自身經驗給予鼓勵，達成參與與引導學生的功能。

量表編製過程中，參酌了孫旻儀（2007）、孫旻儀、石文宜與王鍾和（2007）的「國中師生互動關係量表」。由於所參酌之研究工具部分題項或用字遣詞恐不適合大學生作答，故本研

究先請 40 名大學生試答該問卷，由作答者圈選不適合填答題項及標示出不恰當之文字敘述，並於問卷最後加上兩題開放式問題，分別詢問學生「平常跟導師的相處中，導師的哪些行為最讓您感到滿意」及「平常跟導師的相處中，導師的哪些行為最讓您感到不滿意」。問卷回收整理後，更正了題項中不當用詞，並且刪除部份較多人建議刪除之題項，例如：「老師會打人和罵人」、「老師會利用聯絡簿鼓勵我或給我建議」、「老師會未經我同意檢查我的書包」……等等之題項；更由開放式問題中選取較多人反應而原先未在問卷內的題項，例如：「導師很關心我們選課、上課、重修的情形」、「導師會藉一些機會鼓勵同學向上，做好生涯規劃」、「導師有時會透過即時通或 fb 跟我們聊天」等題項。

此外，研究者於編擬完成兩個向度題項後，委請 3 位經驗豐富的大學職涯及諮商輔導中心人員，和 2 位具博士學位之測驗評量專家，提供量表向度及題項合適性意見，而後依據專家建議修訂量表試題，以提升量表的內容效度。初編之試題經學者專家審查與評定後，刪除了 3 題不適當之題目，在詞語表達方面亦作了修訂，同時依專家建議再編寫 3 個題目以擴充量表之多元豐富性，而後製成共 25 題之「大學導師生互動關係量表」。

（二）預試與項目分析

預試問卷確定後，以 312 名學生作為預試樣本，藉由預試結果作為題目修改及刪除的依據。預試問卷資料採項目分析法進行篩選，其中包括遺漏值檢驗、描述統計檢驗、極端組比較、同質性檢定等指標，部分題項在極端組比較、同質性檢驗方面未達標準。在極端組比較方面，以「CR 值大於 3.00」作為題項選取準則，其中第 5 與 23 題未達門檻值；同質性檢驗方面，以「各題項與總分之相關高於 .30」為選題標準，其中第 6、12 與 15 題未達標準（見表 2）。在 25 個題項中經分析後共刪除 5 題，亦即預試結果共保留 20 個題項。

表 2 預試樣本之項目分析數據表

題項	CR 值	題項與總分之相關	結果	題項	CR 值	題項與總分之相關	結果
X1	5.01	.42		X14	5.32	.45	
X2	5.71	.43		X15	4.63	.22	刪除
X3	4.50	.35		X16	4.65	.52	
X4	6.52	.63		X17	7.22	.65	
X5	2.80	.38	刪除	X18	4.13	.45	
X6	3.22	.26	刪除	X19	3.18	.42	
X7	5.54	.47		X20	4.77	.54	
X8	4.48	.50		X21	6.25	.64	
X9	7.65	.49		X22	4.64	.59	
X10	6.27	.64		X23	2.43	.41	刪除
X11	5.24	.43		X24	3.49	.50	
X12	4.12	.27	刪除	X25	6.39	.59	
X13	5.91	.59					

（三）探索性因素分析

接著進行探索性因素分析，以確認導師生互動關係之因素結構。於探索性分析過程中最常被使用的萃取方法有共同因素分析法與主成份分析法，由於共同因素分析法於探索性分析中可得到共同因素之間相關結構，此結構模式可作為共同因素關係間的理論基礎，並可進一步於驗證性分析得到考驗（黃財尉，2003），因此過程中採用共同因素分析之主軸因子法（principal axis factoring）進行因素的抽取；再者考量研究中之各因素並非完全不相關，於是以 Promax 進行因素的斜交轉軸，保留特徵值大於 1 且至少包含 3 個題項之因素，並選取因素負荷量大於 .50 的題項。因素分析後刪除了部分題項，剩餘 12 個題項，共獲得 2 個因素，將其分別命名為影響力與親近性，2 個因素共可解釋的變異量為 58.8%，表 3 為每一因素包含的題項及樣式矩陣係數（已將題項重新編號，表中僅保留因素負荷量大於 .50 者）。「影響力」向度意指導師於互動中運用自身權威影響學生

的程度，例如，協助生涯規劃、輔導選課、爭取權益...等題項；而「親近性」向度意指導師與學生的親近程度，也就是互動時師生兩者間合作緊密的程度，例如，參與活動、傾聽心事、陪伴聊天...等題項。

本研究初步編製的量表共包含影響力與親近性 2 個分量表，經探索因素分析刪除題項後，同樣獲得 2 個同於原先所架構之因素；換句話說，因素分析結果不但與研究者所欲測量內容相符，同時也與許多實證研究結果相同（Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2006; Brok, Fisher, & Scott, 2005; Levy, Wubbels, Brok, & Brekelmans, 2003）；加上分析數據顯示量表的兩個因素間的相關為 .703，兩個因素與總分的相關為 .893 及 .948，可見此量表具有良好的建構效度。而各構面及整體的 Cronbach's α 分別為 .877、.815 及 .897，顯示量表具有良好的內部一致性。

表 3 大學導師生互動關係因素分析摘要表

題項	因素	
	影響力	親近性
9.導師會用講道理的方式與我們溝通	.887	
6.遇到有關我們權益的事，導師會盡力幫我們爭取	.822	
8.當我們有困難或需要幫助時，導師會盡力幫忙	.788	
7.當我們犯錯，導師會瞭解原因，做出正確判斷與處理	.710	
3.導師很關心我們選課、上課、重修的情形	.550	
12.導師會藉一些機會鼓勵同學向上，做好生涯規劃	.530	
11.生活中遇到阻礙時，導師會與我們討論並解決問題	.505	
10.當同學心情不好時，導師會用心傾聽心事，給予安慰		.755
4.成績不理想或遇到挫折，導師會適時安慰並鼓勵我們		.732
2.導師會和我們打成一片（如觀看比賽、參與活動…等）		.695
5.如果同學表現良好，導師會給予讚美或實質鼓勵		.635
1.導師會像朋友一樣與我們聊天		.629
累積變異量	49.60	58.82
Cronbach's α	.877	.815

（四）驗證性因素分析（正式施測之 A 組樣本， $n_1=1,539$ ）

為瞭解量表的因素結構是否與實際蒐集的資料契合、觀察變項是否可以有效做為因素構念的測量變項，接下來將進行驗證性因素分析，換句話說，為了驗證所建構量表是否涵蓋影響力與親近性兩個面向，本研究將採用驗證性因素分析檢視前述因素結構。

研究者應用 SPSS 軟體隨機將 3,079 份有效問卷分為 A、B 兩組（人數分別為 1,539 人與 1,540 人），應用 LISREL 針對 A 組樣本進行驗證性因素分析，將評鑑因素分析模式能解釋實際觀察所得資料的程度，並檢驗探索性因素分析所初探的量表內涵架構與實際觀察資料的適配情形。

依據 Kline(1998)，態勢的絕對值大於 3 才視為極端值，峰度的絕對值則最好不要超過 10。由於本研究觀察變項之態勢值介於 -.322 到 .712 之間，峰度值則介於 -.710 到 -.096 之間，由此可知觀察變項的態勢和峰度對使用常態分配的估計法影響不大，因此使用最大似法來估計模式的參數。在進行模式檢驗分析

之前，先行檢視模式是否產生違犯估計，違犯估計檢視主要在確認所估計的參數是否有違反統計所能接受的範圍，應符合 1. 誤差變異不得為負；2. 觀察變項的標準化參數值不可大於 1 或太接近 1；3. 估計參數的標準誤不得太大（黃芳銘，2004）。檢定結果顯示均無違犯估計之現象，因此可以再進行評鑑整體模式之適配檢定。圖 1 為「大學導師生互動關係量表」的測量模式圖，而表 4 為「大學導師生互動關係量表」驗證性因素分析之參數估計值。

1. 模式之整體適配度考驗

整體模式適配度主要在評鑑整個模式與觀察資料的適合程度，相當於模式的外在品質。本研究採取三種類型指標作為假設模式的評鑑（黃芳銘，2004）：（1）絕對適配指標： χ^2 未達顯著、GFI > .90、AGFI > .90、SRMR < .05、RMSEA < .05 為良好適配、.05 ~ .08 為不錯適配；（2）比較適配指標：NFI > .90、NNFI > .90、RFI > .90、IFI > .90、CFI > .90；（3）精簡適配指標：PNFI > .50、PGFI > .50、 χ^2 比率 < 3.00、CN 值 > 200。

表 5 為本研究的模式考驗結果，其中 $\chi^2(53) = 628.31, p < .05$ ，顯示量表的檢驗模式似乎無法與觀察指標適配，但由於 χ^2 常受樣本人數大小影響，樣本人數大於 400 人時，幾乎所有模式之 χ^2 值都會達顯著(Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998)，於參酌其他重要

的適配度指標（表 5）後發現，無論就絕對適配度、比較適配度或精簡適配度三方面而言，都顯示理論模式和觀察資料有相當的適配度，亦即除 χ^2 值之外，其餘指標皆達評鑑標準，故本量表之整體適配度尚稱良好。

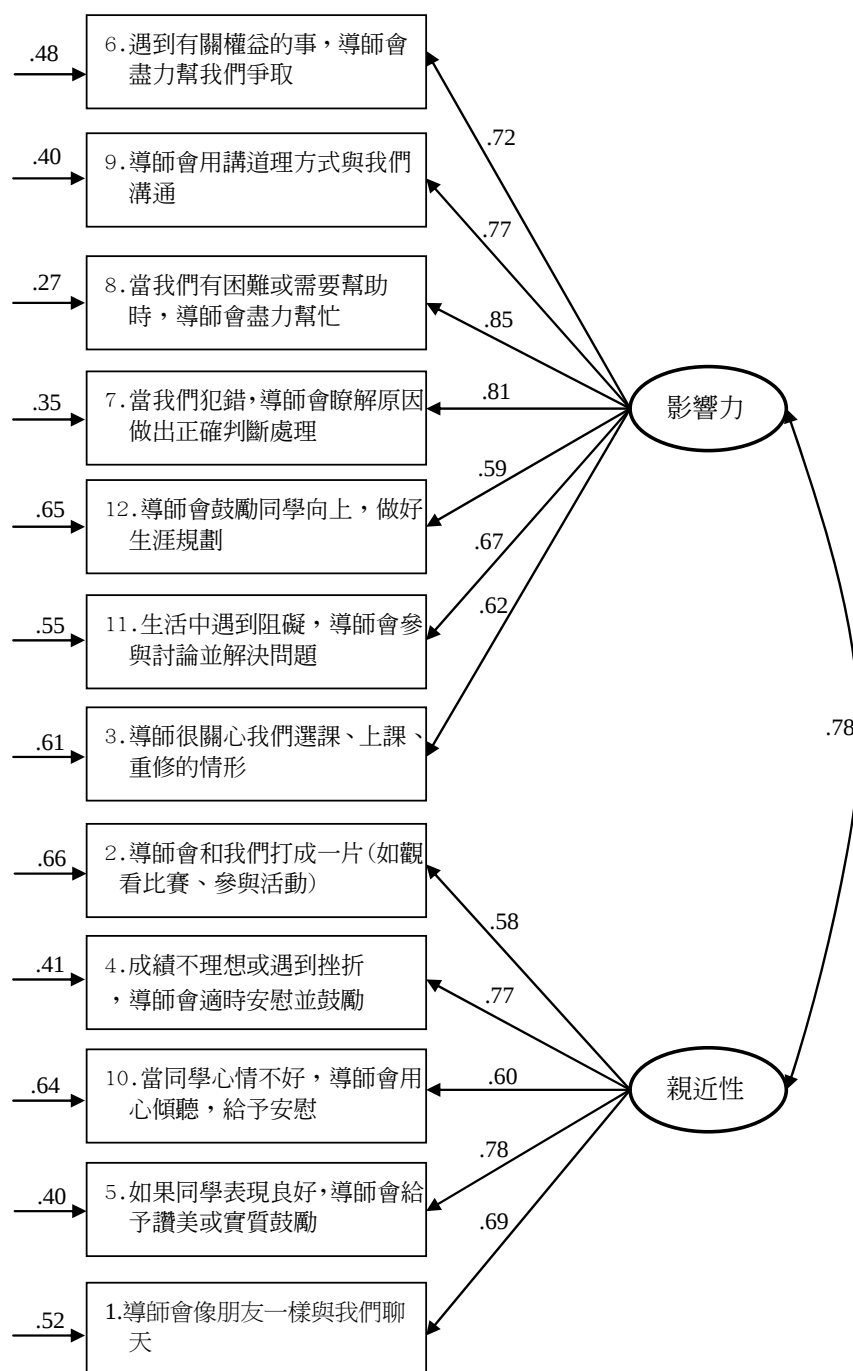


圖 1 大學導師生互動關係量表測量模式圖

表 4 模式參數估計表

參數	標準誤	t 值	標準化參數值
λ_1	.03	29.23*	.69
λ_2	.03	23.22*	.58
λ_3	.03	26.20*	.62
λ_4	.02	33.32*	.77
λ_5	.03	33.93*	.78
λ_6	.03	31.74*	.72
λ_7	.02	37.16*	.81
λ_8	.02	40.60*	.85
λ_9	.02	34.96*	.77
λ_{10}	.03	24.36*	.60
λ_{11}	.02	28.89*	.67
λ_{12}	.03	24.51*	.59
φ_1	.01	54.28*	.78

* $p < .05$

表 5 模式整體適配評鑑表

絕對適配量測		增值適配量測		簡效適配量測	
$\chi^2 (df)$	628.31(53)	NNFI	.97	PNFI	.78
GFI	.94	CFI	.97	PGFI	.64
AGFI	.91			CN 值	207.48
SRMR	.048				
RMSEA	.079				

2. 模式之內在結構適配度考驗

模式內在結構適配度主要在於對潛在建構的信度與效度加以驗證，相當於模式的內在品質。根據學者 Bentler 與 Wu(1993)、Jöreskog 與 Sörbom(1996)所提之理論，良好之信效度一般的驗證準則為：個別觀察變項的信度必須大於 .20、潛在變項的組合信度須大於 .60、個別觀察變項的因素負荷量須達到顯著水準且其值須大於 .45，以及採用潛在變項配對相關信賴區間檢定法，將相關係數加減 1.96 個標準誤，如果信賴區間值並未包含 1，則表示潛在變項

間具有區別效度。

由表 4 及表 6 可知，個別觀察變項的信度、潛在變項的組合信度都符合標準，而各觀察變項對其個別潛在變項的因素負荷量，均達顯著水準，且介於 .58 ~ .85 之間，顯示觀察變項能反映其所建構的潛在變項。再者，由表 4 潛在變項間的相關係數($\varphi_1 = .78$)加減 1.96 個標準誤後（即 $.78 \pm 1.96 \times .01$ ），所得信賴區間為（.76, .80）並未包含 1.00，這個結果顯示潛在變項間確實具有區別效度。

表 6 個別項目信度及潛在變項組合信度摘要表

潛在變項	觀察變項	個別項目信度	組合信度
影響力	x3	.39	.884
	x6	.52	
	x7	.65	
	x8	.73	
	x9	.60	
	x11	.45	
	x12	.35	
親近性	x1	.48	.816
	x2	.34	
	x4	.59	
	x5	.60	
	x10	.36	

整體而言，「大學導師生互動關係量表」驗證性因素分析模式經由前述之整體模式適配度，以及內在結構適配度的評鑑後，顯示分析模式與觀察資料具有良好的適配度，「大學導師生互動關係量表」之模式可被接受，表示此量表具有不錯的建構效度。最後，本研究採用 Cronbach's α 係數考驗量表的內部一致性，其中整體量表的 Cronbach's α 係數為 .905，兩構面則為 .882 與 .817，可見量表具有良好的內部一致性信度。

(五) 模式之複核效化考驗（正式施測之 B 組樣本， $n_2=1,540$ ）

為更進一步驗證所選定的模式具穩定性，於是以 A 組做為校正樣本，B 組做為效度樣本，而後採寬鬆與嚴謹的複製策略進行模式複核效化的檢驗。寬鬆的複製策略是指在校正樣本下獲得的模式，將其套用於效度樣本中，模式界定相同，但模式中的參數重新自由估計；倘若於效度樣本中模式與參數皆設定與校正樣本相同，無法另行估計，此種策略即為嚴謹的複製策略。過程中首先利用嚴謹複核策略來進行檢驗，將校正樣本中所獲得的所有參數值，全部設定在效度樣本模式中，且效度樣本中的模式界定與校正樣本中模式一致，然後檢定其所輸

出的適配指標，若結果顯示可以被接受，表示模式具有複核效化；其次，檢定寬鬆與嚴謹複核策略二者之間的 MFF 卡方差異，當此一差異沒有達到顯著水準時，表示模式具有相當的穩定性（黃芳銘，2004）。

分析結果顯示，嚴謹複核策略所輸出的適配指標除易受樣本大小影響的卡方值較大之外，其餘皆在可以接受的範圍：GFI = .94、SRMR = .047、RMSEA = .075、NNFI = CFI = .97、PNFI = .96、CN = 431.94。再者，寬鬆與嚴謹複核策略二者之間 MFF χ^2 及自由度的差異為 5.09 和 25，未達顯著水準 .05，表示由校正樣本到效度樣本的複核效化受到支持，意即量表具有跨樣本之穩定性，顯示「大學導師生互動關係量表」具有複核效化。

二、大學導師生互動關係的現況

經計算當前大學導師生互動程度於「影響力」、「親近性」兩面向的平均數後發現，在「影響力」方面平均數為 3.15 分（標準差為 .85 分），屬中等程度，「親近性」方面則為 2.26 分（標準差為 .67 分），屬偏低的情形。

本研究結果發現研究對象知覺與導師之間

的「親近性」與「影響力」程度存在提升空間，其中原因值得探究並藉以提出改善方案，然而，林鑫琪、陳瑞玲（2005）的研究發現大學校園教師的忙碌或許是原因之一。林鑫琪、陳瑞玲（2005）以中華大學導師生為對象，探討導師生互動關係，發現大多大學生對師生之互動情形感到無所謂，同時有多達六成以上學生表示沒有找過導師輔導，若需協助以同學朋友為最先的主要求助對象，而不找導師協助的最主要原因是導師太忙。王心蕾（2006）亦曾針對師大學生調查其對於導師的輔導需求，該研究與本研究同樣發現，大學生與導師之間的互動關係具有提升空間，同時，大學生希望和導師之間維持「導師能主動關心，樂意和他熟悉親近」

的互動模式，此說明了大學生希望能縮短導師生之間距離，能與導師更親近。大多數學生都希望導師扮演諮商者及談天對象（林鑫琪、陳瑞玲，2005），因此，不管導師的工作是否繁重或忙碌，都應該扮演其應有的角色。除了前述大學導師生的關係外，陳舜芬與張傳琳（2004，2006）於調查一般大學課程之師生關係時，也出現類似結論，兩位學者曾研究中央、交通、陽明及清華四所大學1,061名大學生的校園經驗，結果發現四校學生在「課程學習」、「寫作」、「與教師互動」、「社團參與」及「與同儕互動」上努力的程度均低於美國大學生，尤其在「與教師互動」程度明顯偏低。

表 7 不同性別組合導師生在互動關係分量表之平均數和標準差

師生互動關係	學生性別	導師性別	人數	平均數	標準差
影響力	男	男	865	3.02	.82
	男	女	496	3.22	.83
	女	男	791	3.10	.83
	女	女	927	3.26	.87
總計			3,079	3.15	.85
親近性	男	男	865	2.11	.67
	男	女	496	2.30	.66
	女	男	791	2.23	.64
	女	女	927	2.41	.67
總計			3,079	2.26	.67

表 8 不同性別組合師生在互動關係量表得分之變異數分析摘要表

交互作用考驗結果（雙因子變異數分析）			
	Wilk's λ 值	F	結果
多變量 Wilk's λ 考驗	1.00	.152	交互作用不顯著
主要效果比較（單因子變異數分析）			
		F	事後比較
影響力	學生性別	3.739	不顯著
	導師性別	34.554***	女老師 > 男老師
親近性	學生性別	23.428***	女學生 > 男學生
	導師性別	58.965***	女老師 > 男老師

*** $p < .001$

三、導師生性別與師生互動關係

本小節欲探討當不同性別導師與不同性別學生組合成四種師生的性別類型時，其間的師生互動關係是否有顯著差異。表 7 為不同性別組合的師生，在互動關係分量表上得分的平均數與標準差，由其中可看出，不同性別組合的師生在導師的影響力及親近性方面似乎有所差異，為能進一步檢定其間差異是否具有顯著性，因而續進行變異數分析。表 8 即為不同性別組合的師生在互動關係量表得分之變異數分析結果，顯示不同性別組合的師生在導師生互動關係的交互作用未達顯著，但若由個別來看，學生性別和導師性別在互動關係的影響力、親近性方面的主要效果檢定均達顯著，其中女學生在親近性的感受顯著地高於男學生，但男女學生在知覺導師的影響力上無顯著不同；而學生知覺女老師在影響力及親近性的感受高於男老師。

Dee(2005)研究認為，教師與學生相同性別時，對學生行為較具有影響力，但該論點在本研究並未獲支持，不同性別組合的導師生在影響力及親近性上並未出現明顯差異，亦即沒有充分證據顯示男教師對男學生、女教師對女學生互動情形較好，而 Holmlund 與 Sund(2008)的研究也提到類似結論，認為沒有明確證據顯

示相同性別的教師能改善學生的表現。若分別就導師與學生的性別來看本研究對象中導師生的互動差異，其與其他類似議題的研究似無一致結論 (Barba & Cardinale, 1991; Sadker, Sadker, & Klein, 1991)，因此，導師、學生的性別或許不是影響互動程度的重要因素。

四、導師帶班時間長短與師生互動關係

為瞭解師生互動程度是否與導師帶班時間長短有關，乃分別就導師生互動關係分量表的影響力與親近性進行帶班時間之單因子變異數分析，並就顯著性結果進行事後比較。由表 9 數據可知，就導師影響力而言，導師帶班時間的長短並無顯著差異，但就導師的親近性來看，帶班時間在 1 年內者，在與學生互動時，其合作與緊密的程度較其他導師為低。

根據 Edgerton 與 Shulman(2002)的報告，美國大一學生的各項校園參與比大四學生顯著的差，如「課業以外與老師不曾有活動」、「在課堂外不曾與老師討論」的比率較高。黃玉（2004）針對大一學生從事發展歷程的訪談，發現大一學生定向輔導與方案功能不彰，而且師生互動不多，導師制未落實，學生需要老師主動關懷；葉紹國、何英奇與陳舜芬（2005）發現大一學生在「與教師相處」的經驗明顯質量不足，是需要反省檢討並力圖改進的。

表 9 不同帶班時間在導師生互動關係分量表的檢定結果整理表

	帶班時間	平均數	標準差	F 值	事後比較
影響力	1 年以內	3.12	.84	1.984	不顯著
	1~2 年	3.16	.80		
	2~3 年	3.23	.92		
	3 年以上	3.11	.90		
親近性	1 年以內	2.19	.64	12.707***	1 年以內 < 1 年 以上各情況
	1~2 年	2.36	.67		
	2~3 年	2.31	.74		
	3 年以上	2.32	.69		

*** $p < .001$

研究者認為前述結果之起因或許是大一學生對校園陌生所致，但可能與導師帶班時間尚短，導師生缺乏溝通有若干程度的關聯，隨著學生年齡漸長，導師對於各個年級的輔導重點也不同，導師在學生成長與學習的各個階段皆扮演重要角色。正如洪菁惠與陳立言（2008）所建議，師生情感培養不易，在已建立互動默契和彼此瞭解的互信基礎上，班級導師應避免年年更換，以能陪伴學生成長為宜。

不過，於比較師生互動程度是否因導師帶班時間長短而有所差異時，部分變項例如，該教師投身教職的年資、擔任導師的年資，以及是否曾經獲得優良導師表揚等，都可能使得導師生互動的品質有所差異，因此，若能事前控制此等變因，本研究的結論將更具說服力。

結論與建議

一、結論

- (一) 研究主要編製了「大學導師生互動關係量表」，並應用各種不同的統計方法加以檢核，以建立一份具有良好構念效度與信度的量表。研究中以探索性因素分析，探索大學導師生互動關係的因素結構，接著以驗證性因素分析評鑑模式的適配度、信度、建構效度以及區別效度，最後亦進行模式複核效化的考驗。結果顯示，探索性因素分析可以獲得二個因素：「影響力」與「親近性」；而驗證性因素分析顯示此量表具有不錯的信度與效度，複核效化的考驗顯示量表具有跨樣本的穩定性。
- (二) 現今大學導師在影響力與親近性具有提升空間。大學導師生互動程度於「影響力」方面平均數為 3.15 分，屬中等程度，「親近性」方面則為 2.26 分，屬偏低的情形。
- (三) 不同性別的學生在知覺導師的親近性上有顯著差異，女學生在親近性的感受顯著地高於男學生，但男女學生在知覺導師的影響力上無顯著不同；而學生知覺性別不

同的導師在影響力及親近性向度上出現顯著差異，學生知覺女老師在此二面向高於男老師。

- (四) 導師帶班時間的長短在影響力方面無顯著差異，但帶班時間在 1 年內者，其與學生互動時，合作與緊密的程度「親近性」較低。

過去針對教師對於學生管教方式的相關研究眾多，然隨著學生年齡的增加，師生間上對下的關係逐漸轉為對等的朋友關係，此時溝通勝過於管教，師生間的互動顯得特別重要。在本研究中，研究者主要藉由學生所知覺到的導師「影響力」與「親近性」等行為的主觀認知，以測量師生間情感的距離，以期能更全面、完整地呈現出學生所知覺到的導師間互動程度，以及進一步討論其他背景變項在師生互動上的差異表現。本研究的最大貢獻在於透過量表的建立，不僅可提供探討相關議題之研究者一份有效運用的研究工具，同時亦有助於大學導師品質的評估，進而評估大學導師制度的存在價值。此外，由於題數精簡，適合和其他測量工具一起使用，以進行不同變項間之相關研究，加上量表發展過程周密，信效度證據充份，值得做為後續國內學術研究的參考與延伸。

二、建議

- (一) 於本研究中，研究者參考理論架構綜合了學生所知覺到的導師影響力與導師親近性等行為的主觀認知，以期能更周延地編製一份評量大學導師生互動關係的量表。經統計分析顯示所編製之研究工具具有可接受的信度及效度，應可作為研究與輔導之應用；然而，儘管量表的發展與建構程序尚稱完善，仍有再精進完善之空間。量表的個別觀察變項信度介於 .34 ~ .73 之間，雖符合所參照文獻的評鑑門檻，但另有學者(Bagozzi & Yi, 1988)採較嚴格標準，認為個別觀察變項信度宜大於 .50，因此，如何改善量表以提升個別觀察變項的信度，是值得努力的方向。再者，量表檢驗過程中

若能佐以效標關聯效度的考驗，例如納入校園滿意度、班級氣氛、學生對導師的教學成效評價、師生互動行為觀察、學生學習及生活適應指標等的評量，則更加能確認所建構量表可真實反映師生互動情形，以及導師輔導之成效。而未來研究除了考量導師帶班時間長短之外，可加入導師生互動頻率的探討，以及更進一步探討導師生互動關係的影響因素與內容，及親近性對師生互動的因素與中介歷程，將更能提高量表的應用價值。

(二) 男性導師宜重視師生間的互動情形

研究結果顯示，大學生知覺與女性導師互動時，不管在「影響力」或「親近性」上的程度均較男性導師為高。因此男性導師宜重視與學生間的互動情形，與學生相處時，可藉由自身的專業素養、處事經驗去正面影響與引導學生；同時，在謹慎拿捏師生相處分際、避免出現逾越師生分際言行之前題下，宜關心學生的學校生活以拉近師生間的親近程度，嘗試瞭解學生的想法與心情，進而可維持師生間較緊密的互動關係。

(三) 師生情感及互動默契培養不易，宜避免經常更換導師

研究結果顯示，研究對象知覺導師的親近性偏低，帶班時間較短者尤甚，也就是說，當今大學生感受到與導師互動時合作與緊密的程度似乎偏低，而且與導師相處不到1年者感覺愈強烈。可見縮短師生距離使彼此更親近是目前導師努力的方向，而師生感情是需要藉由時間培養的，師生間隨著相處時間增長，關係會由生疏轉而熟悉，如此師生間的交流或溝通才能順利，不僅有益於學校教育的經營與推展，更有助於協助學生穩定向學，所以研究者建議為培養師生情感及互動默契，除非特殊情況否則宜盡量避免經常更換導師。

收稿日期：101.9.19

複審一日期：102.1.4

複審二日期：102.1.22

正式接受日期：102.2.20

參考文獻

- 王心蕾（2006）。從多元背景學生學習與發展需求建構大學導師制實施策略—以國立臺灣師範大學為例。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士論文，未出版，臺北。
- 王立文（1994）。大學校園導師與導生互動關係研究。**訓育研究**，33，39-48。
- 朱建民（2000）。大學導師制度實施的現實條件。**學生輔導雙月刊**，67，27-29。
- 李逢堅（2007）。國中學生詮釋導師管教行動現象之研究。**中等教育**，58(5)，91-107。
- 李逢堅（2010）。國中導師對經常違規學生自我認同影響之研究。**中華輔導與諮商學報**，28，229-281。
- 杜永泰（2004）。華人師生關係測量之研究。國立臺北師範學院教育心理與諮商學系碩士論文，未出版，臺北。
- 杜永泰、洪莉竹（2008）。國小導師與學生師生關係分類指標之建構—以儒家關係主義理論為基礎。**中華輔導與諮商學報**，24，71-106。
- 林鑫琪、陳瑞玲（2005）。中華大學導師制之研究。**教育暨外國語文學報**，1，19-41。
- 洪菁惠、陳立言（2008）。大專院校實施導師制度的教育理念、輔助資源、及師生互動關係之研究。第七屆臺灣學者暨博士生教育經營與管理學術研討會，臺南。
- 孫旻儀（2007）。師生互動關係量表之編製及模式之驗證研究。**教育學術彙刊**，1(2)，23-40。
- 孫旻儀、石文宜、王鍾和（2007）。學生背景及人格特質與師生互動關係之研究。**輔導與諮商學報**，29(2)，51-72。
- 張酒雄、李長燦、許家驊、張鈺珮、鍾邦友（1999）。高雄地區大學院校導師制度之研究。**教育學刊**，15，261-315。
- 張雪梅（1993）。良師益友大學院校導師手冊。

- 臺北：張老師。
- 張景惠（2005）。國民中學導師人格特質與班級經營效能關係之研究－桃園縣為例。銘傳大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 粘絢雯、程景琳（2010）。國中班級經營與班級氣氛相關因素之探討：關係攻擊與關係受害。教育實踐與研究，23(1)，57-84。
- 許基祥（2008）。海事水產職業學校導師班級經營風格與學生班級氣氛相關之研究。國立臺灣師範大學工業教育學系碩士論文，未出版，臺北。
- 陳昭雄、溫春福、傅木龍（2003）。全國私立技職大學院校導師工作執行問題之探討。弘光學報，42，65-70。
- 陳舜芬、張傳琳（2004）。松竹楊梅四校大學生校園經驗與學習成果之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫（NSC91-2413-H-007-003）。
- 陳舜芬、張傳琳（2006）。松竹楊梅四校大學生校園經驗及其高政策意涵。載於國立政治大學（主編），2006 兩岸高等教育法制與高等改革學術研討會論文集（418-431頁）。臺北：國立政治大學。
- 陳聰明（2007）。大專院校導師工作之研究－以明新科技大學為例。明新學報，33，169-194。
- 曾心怡（1999）。性別、班級組成型態、師生互動與學習動機：以高三自然組物理科為例。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 黃玉（2004）。e 世代多元背景大學生校園經驗與心理社會、認知發展歷程之研究。第三屆國際跨文化研究會議，臺北。
- 黃芳銘（2004）。結構方程模式理論與應用。臺北：五南。
- 黃財尉（2003）。共同因素分析與主成份分析之比較。彰化師大輔導學報，25，63-86。
- 黃瓊儒（2007）。彰化縣高職導師領導行為與班級氣氛及學習滿意度之相關研究。國立彰化師範大學工業教育與技術學系碩士論文，未出版，彰化。
- 楊中芳（2001）。人際關係與人際情感的構念化。本土心理學研究，12，105-179。
- 楊振富譯（2000）。學術這一行。臺北：天下文化。Kennedy, D. (1997). *Academic Duty*.
- 葉紹國、何英奇、陳舜芬（2005）。大一新生對大學教育的期望：淡江、清華、師大三校的比較。載於淡江大學「高教圓桌會議」專題報告（頁 28）。臺北：淡江大學。
- 劉佳玫（2001）。導師異動對國小學童學校生活適應的影響－一個國小班級學童的個案研究。國立臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，臺東。
- 謝臥龍、駱慧文（1998）。追求兩性平權，教育應扮演的角色。測驗與輔導，148，3058-3060。
- Anaya, G., & Cole, D. G. (2001). Student achievement: Exploring the influence of student-faculty interactions on college grades. *Journal of College Student Development*, 42(1), 3-14.
- Ashwin, P. (2005). Variation in students' experiences of the 'Oxford Tutorial'. *Higher Education*, 50, 631-644.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16, 74-94.
- Barba, R., & Cardinale, L. (1991). Are females invisible students? An investigation of teacher student questioning interactions. *School Science and Mathematics*, 91(7), 306-310.
- Bentler, P. M., & Wu, E. J. C. (1993). *EQS/Windows user's guide*. Los Angeles, CA: BMDP Statistical Software.
- Blackledge, D., & Hunt, B. (1985). *Sociological interpretation of education*. London, United Kingdom: Croom Helm.

- Brekelmans, M., Sleegers, P., & Fraser, B. (2000). Teaching for active learning. In P. R. J. Simons, J. L. van der Linden, & T. Duffy (Eds.), *New learning* (pp. 227-242). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Brok, P. den., Bergen, T., Stahl, R. J., & Brekelmans, M. (2004). Students' perceptions of teacher control behaviors. *Learning and Instruction*, 14(4), 425-443.
- Brok, P. den., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behavior and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 407-442.
- Brok, P. den., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2006). Multilevel issues in research using students' perceptions of learning environments: The case of the questionnaire on teacher interaction. *Learning Environments Research*, 9(3), 199-213.
- Brok, P. den., Fisher, D., & Scott, R. (2005). The importance of teacher interpersonal behavior for student attitudes in Brunei primary science classes. *International Journal of Science Education*, 27(7), 765-779.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Cottrell, D. J., McCrorie, P., & Perrin, F. (1994). The personal tutor system: An evaluation. *Medical Education*, 28(6), 544-549.
- Dee, T. S. (2005). A teacher like me: Does race, ethnicity or gender matter? *American Economic Review*, 95(2), 158-165.
- Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York, NY: Holt, Reinhart, & Winston.
- Edgerton, R., & Shulman, L. S. (2002). Foreword: From promise to progress: Exploring engagement. In National Survey of Student Engagement, *From promise to progress: How colleges and universities are using student engagement results to improve collegiate quality*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (2005). Research on teacher-student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*, 43, 103-109.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Heisserer, D. L., & Parette, P. (2002). Advising at-risk students in college and university settings. *College Student Journal*, 36(1), 69-83.
- Hoffmann, F., & Oreopoulos, P. (2009). The influence of instructor gender on college achievement. *Journal Human Resources*, 44(2), 479-494.
- Holmlund, H., & Sund, K. (2008). Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher? *Labour Economics*, 15 (1), 37-53.
- Jones, M. G., & Wheatley, J. (1989). Gender differences in teacher-student interactions in science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 17(9), 861-874.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: Users' reference guide*. Chicago: Scientific Software International.
- Kadar, R. S. (2001). A counseling liaison model of academic advising. *Journal of College Counseling*, 4(2), 174-178.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.

- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York, NY: Ronald Press Company.
- Levy, J., Wubbels, T., Brok, P. Den, & Brekelmans, M. (2003). Students' perceptions of interpersonal aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 6, 5-36.
- Nutt, C. L. (2000). One-to-one advising. In V. N. Gordon & W. H. Habley (Eds.), *Academic advising. A comprehensive handbook* (pp. 220-237). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sadker, M., Sadker, D., & Klein, S. (1991). The issue of gender in elementary and secondary education. In G. Grant (Ed.), *Review of research in education*, 17 (pp. 269-334). Washington, DC: American Educational Research Association.
- She, H. C., & Fisher, D. (2002). Teacher communication behavior and its association with students' cognitive and attitudinal outcomes in science in Taiwan. *Journal of Research in science Teaching*, 39(1), 63-78.
- Simpson, A. W., & Erickson, M. T. (1983). Teacher's verbal and nonverbal communication patterns as a function of teacher race, student gender, and teacher race. *Journal of American Educational Research*, 20(2), 183-198.
- Wubbels, T., Créton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985). *Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out*. Annual meeting American Education Research Association, Chicago, IL.

The Development and Study of Tutor-Student Interaction Scale for College Students

Huang, Yun-Chen Lin, Shu-Hui

Abstract

The main purposes of this research were to develop a tutor-student interaction scale for college students and investigate the current relationships between tutors and students. Furthermore, we compared tutor-student interaction with different sex combinations, and the duration of being a tutor in the current class. We verified the tutor-student interaction model in confirmatory factor analysis by applying LISREL8.70, and used SPSS to perform the descriptive statistics, chi-square test and MANOVA analyses. The major findings of the study are presented as follows: (1) "tutor-student interaction scale for college students" was divided into "influence" and "proximity" dimensions. The scale was verified to have good reliability and validity through confirmatory factor analysis and have stability after checking the cross-validation. (2) Tutor-student interaction in college was middle "influence" and lower "proximity". (3) Female students felt higher proximity than male students; female tutors showed higher interaction with students than male tutors. (4) Students felt lower proximity with those tutors which were in the current class less than one year.

Keywords: development of scale, tutor-student interaction, influence, proximity

Huang, Yun-Chen Department of Accounting Information, National Taichung Institute of Technology

Lin, Shu-Hui Department of Insurance Financial Management, National Taichung Institute of Technology(suelin@nutc.edu.tw)