

# 國民小學家長參與學校教育對班級經營效能影響之研究

## 摘要

趙振國

花蓮縣學田國民小學校長

本研究旨在瞭解國民小學教師，對家長參與學校教育及班級經營效能的知覺情形，並針對不同背景變項之國民小學教師進行分析，以探討其對家長參與學校教育及班級經營效能知覺之差異情形。本研究採用研究者自行編修之「國民小學家長參與學校教育與班級經營效能」調查問卷，進行調查研究，以花蓮縣公立國民小學 100 學年度，擔任普通班之班級導師為主要研究對象。問卷共發出 486 份，實際回收問卷 429 份，有效問卷 425 份，可用率為 87.45%。正式問卷回收後，以 SPSS for Windows 14.0 套裝軟體進行 t 考驗、單因子變異數分析、積差相關分析及逐步多元迴歸分析，並獲得以下結論：

- 一、國民小學教師所知覺之家長參與學校教育方式中，以「活動參與」和「訊息接受」為主。
- 二、國民小學教師班級經營效能，整體而言，具有中等以上的效能。
- 三、國民小學教師班級經營效能，以「班級氣氛營造」及「教師教學品質」較高。
- 四、不同年齡、服務年資、學校規模、學校所在地區、家長從事產業、學生族群比例之國民小學教師，其對家長參與學校教育的知覺情形有顯著差異。
- 五、不同年齡、學校規模、家長從事產業、學生族群比例之國民小學教師，其所知覺的班級經營效能達顯著差異。
- 六、家長參與學校教育與班級經營效能之間具有顯著正相關。
- 七、家長參與學校教育對班級經營效能具有預測力。

依據研究結果，提出具體建議，以供教育行政機關、學校行政單位、家長、教師及未來研究者之參考。

關鍵詞：家長參與學校教育、班級經營效能

# **The Effects of Parent Participation in Elementary School Education on Classroom Management Effectiveness**

Chen-Kuo Chao

## **Abstract**

This study investigated perceptions of parent participation in school education and classroom management effectiveness among elementary school teachers and analyzed differences in teachers' perception of parent participation and classroom management effectiveness across background variables. The research instrument was a self-developed questionnaire called "Parent Participation in Elementary School Education and Classroom Management Effectiveness". The questionnaire was administered to teachers who served as home-room teachers for regular classes in public elementary schools in Hualien County during the academic year of 2011. A total of 486 questionnaires were distributed. Of 429 responses collected, 425 were valid. The valid response rate was 87.45%. These responses were analyzed on SPSS for Windows 14.0 using methods including t-test, one-way ANOVA, product-moment correlation, and multiple regression analysis. The findings were as follows:

1. Elementary school teachers perceived more parent participation in the aspects of "activity participation" and "receiving messages".
2. Most elementary school teachers perceived an intermediate level of classroom management effectiveness.
3. They perceived higher effectiveness in "classroom atmosphere creation" and "teaching quality" aspects of classroom management.
4. Elementary school teachers' perception of parent participation in school education significantly varied across variables including age, duration of service, school size, school location, occupation of students' parents, and ethical composition of students.
5. Their perception of classroom management effectiveness significantly varied across variables including age, school size, occupation of students' parents, ethical composition of students.
6. Parent participation in school education and classroom management effectiveness were significantly and positively related.
7. Parent participation in school education could predict classroom management effectiveness.

Based on the above conclusions, some suggestions were proposed as a reference for the authority concerned, school administrations, parents, teachers, and future researchers.

Keywords: parent participation in school education, classroom management effectiveness

## 壹、緒論

「古之學者必有師。師者，所以傳道、受業、解惑也。人非生而知之者，孰能無惑？惑而不從師，其為惑也終不解矣。」韓愈的師說，道出了為師者崇高使命，教師主導了一切的教學行為，教室成為教師的絕對領域，專業不容侵犯。早期對教師的尊敬，家長鮮少聞問學校教育活動，然而，在全球少子化的衝擊下，家長的角色由「教育的旁觀者」漸漸轉型為「教育的參與者」。囿於「不要讓孩子輸在起跑點」的迷思，加上有愈來愈多家長學經歷優於教師，消費者教育意識的提昇已為時勢所趨。在行政、教師和家長鼎足而立的結構下，學校教育已不再是獨占的局面，家長積極參與學校教育已成為必然的趨勢。

教室是學童在學校的主要學習及活動空間，教師除了進行主要教學活動外，班級經營的良窳，更是影響教學成功的條件之一。班級可以視為一種社會系統，它具備了社會組織的種種特徵，當然也會有發展的方向，與持續追求的目標（廖英昭，2005）。班級可以視之為具體而微的社會，交流與互動持續且多樣化的進行，教師的終極目的，在於引導學生成功而有效的學習，因此，必須充份而確實的擬定教學計畫及備課，以呈現流暢而周詳的教學過程；必須多元而豐富的著手教室佈置，以營造生動具吸引力的學習氛圍；必須適時的投以關注及指導，以維持學習秩序及掌控進度；甚至必須經常而主動的與家長取得聯繫，進行親師溝通，以掌握、交流和追蹤學生的學習狀況，而這些舉措，都是屬於班級經營的範疇。因此，班級經營策略的運用，有助於教師營造一個充滿愛與關懷的班級氣氛，讓學生可以在班級生活中，對學習的內容充滿憧憬，並且樂於參與班級的各種學習活動（林進材，2007）。

在班級經營過程中，對於家長參與的程度，教師陷入了一種矛盾情結，家長的不介入，美其名為「充份授權」，然而教師教學內容與家庭無法銜接，學生學習亦因缺乏家長關注而成效低落；家長的過度干預，又讓教師感覺受到制肘，在班級環境規劃、班級氣氛營造上無法揮灑自如。2005年臺灣地區教育政策與實施成效調查顯示，針對當前國民中小學最嚴重而且必需立刻解決的問題中，家長過度干涉學校名列第五，且比率逐年增加（張鈿富、葉連祺，2006），在教師努力經營班級的同時，加入家長參與後所引發的連鎖反應，值得關切。

近年來研究家長參與學校教育的現象，已為教育生態中的顯學，投入研究者眾，關注之焦點有四：其一側重家長參與學校教育之現況分析（吳忠達，2008；李宜靜，2009；林雅文，2008；張婷玉，2008）；其二聚焦家長參與學校教育之法律規範（李柏佳，2009；李晉梅，2003；呂淳錡，2009；喬永齡，2009）；其三專注探討家長參與學校教育與學校效能間的關係（柯燕珠，2009；彭忠本，2008；彭明袖，2010；梁永增，2008；詹歐瑞蘭，2008）；其四著眼於家長參與學校教育對教師效能的影響（林佳芸，2008；陳秦敏，2009；楊界雄，2008），而較少探究家長參與學校教育，對班級經營效能的影響。

兒童成長與學習的歷程中，家庭教育與學校教育所帶來的影響力可說是不分軒輊。家長是小孩子成長的過程中，居於首位、且最重要的老師（林明地，1996），家庭不但是兒童學習過程的核心，也提供兒童非正式的教育環境，對於兒童終身教育也有舉足輕

重的影響力（林俊瑩，2006），教師不積極溝通協調、家長不主動參與學校教育，學生的學習將產生斷層。當家長跨出家庭，積極參與學校教育，因而進入教師班級經營的絕對領域時，將扮演何種角色？是主導者？協助者？還是成爲教師避之唯恐不及的「怪獸家長」？而教師在班級經營的過程中，又該如何面對及運用家長參與的洪流？因此，本研究以第一線的班級導師爲研究對象，希望藉由探討家長參與學校教育，與班級經營之間的相關性，提出有效且具體之建議，供教育現場最前線之教師參考，以擬定家長參與之運用最佳策略，達到教師成功班級經營、學生有效學習、家長正向參與三贏局面。

基於上述研究動機，本研究主要目的如下：

- 一、瞭解國民小學教師，對家長參與學校教育的知覺情形。
- 二、分析不同背景變項之國民小學教師，對家長參與學校教育知覺之差異情形。
- 三、探討國民小學教師班級經營效能之現況。
- 四、分析不同背景變項之國民小學教師，對班級經營效能知覺之差異情形。
- 五、探討國民小學家長參與學校教育，與班級經營效能之間的關係。
- 六、探究家長參與學校教育，對班級經營效能之預測力。

## 貳、文獻探討

### 一、家長參與學校教育之意義

家長參與的範圍相當廣泛，名詞上也有許多的差異性存在，早期的研究稱之爲：家長參與班級事務、家長參與學校事務、家長參與子女教育及家長參與校務等，莫衷一是。直至民國 95 年由教育部訂定「國民教育階段家長參與學校教育事務辦法」後，家長參與學校教育一詞，已普遍爲大家所接受。

家長參與學校教育，有廣義與狹義的不同解釋，而其中區分的關鍵，則在於是否包括在家中所進行的學習活動。

採取狹義觀點解釋的學者認爲，家長參與學校教育應爲家長進入學校、或學校教學活動的領域，參與教育相關之活動，而家長在家中與孩子的互動，另視爲親子交流的範圍。如丁一顧、張德銳（2005）認爲狹義的家長參與是指針對學校內活動的參與。胡邦欣（2001）則認爲，家長參與學校教育爲任何足以讓家長加入其子女教育歷程的活動形式，包括學校提供家長參與之各項活動，以及家長爲主張其子女之教育利益，而主動參與學校之運作，或對學校措施提出建言等。

而引徵廣義觀點解釋的學者，則將家長參與學校教育的地域觀點打破，只要家長參與所有與教育有關的活動，不論參與地點所在，都將之視爲家長參與學校教育的範疇。其中，以林明地（1999）的看法最爲言簡意賅，他認爲家長參與學校教育，係指任何足以讓家長加入教育過程的活動形式，這種參與包括在學校內發生的，也包括於校外與家中進行的活動。

雖然採取狹義的觀點來解釋家長參與學校教育，可以將關注的範圍聚焦於學校各項活動之中，然而似是有失偏頗。無論是學校教育、家庭教育或社會教育，對學生的影響皆不可小覷而忽視。根據研究統計的結果顯示，一個人在年滿 18 歲之前，生活中僅 13%

的時間參與學校各項活動，而其它 87% 的時間，則是受到家庭的影響 (Kellaghan, Alvarez & Bloom, 1993)，家長在家中對孩子所進行的指導，其影響力不言而喻。

本研究乃是進行家長參與學校教育，對教師班級經營效能關係之探討，似應將家長參與學校教育的焦點，聚集於學校領域之中，亦即採狹義的觀點來解釋。然而家長於家中參與、關切和指導學生學習活動後，在學生轉而進入班級時，對教師實施班級經營各項策略，所造成的直接或間接影響，實難解析及估計。因此，綜合以上所述，研究者採用廣義解釋，指家長關心子女學習成效，以個人或團體的方式，於校內或校外參與所有與學生學習有關的教育活動，此之稱為「家長參與學校教育」。

## 二、家長參與學校教育之內涵

自從教育活動與學校組織的設立後，家庭與學校間的合作關係，即開始有了連結，且迄今未曾間斷 (王順平, 2007)。家長參與學校教育，可以從參與的「現況」、「類型」、「動機」、「角色」與「態度」等加以探討，各研究所切入的層面不同，所呈現的研究結果也相當多元，導致進行研究時，將難以鉅細靡遺、面面兼顧。

本研究在於探討教師對家長參與學校教育的知覺情形，與班級經營效能之間的相關性，因此在家長參與學校教育的部分，著重於參與的類型；而範圍則包涵了班級與家庭、校內或校外與學生學習有關的教學活動參與，將決策參與及行政運作等較為間接的參與型式，摒除於本研究。因此本研究將家長參與學校教育的內容，歸納為「訊息接受」、「主動溝通」、「教學支援」、「共同經營」、「活動參與」等五個層面，主要著重在家長與教師在班級活動的互動，並將學習延伸至家庭，在親師相互配合之下，使得兒童的學習效果獲得提升。茲將各層面分述如下：

- (一) 訊息接受：由學校或班級透過行事曆、校刊、班刊、成績單、通知單等方式，告知家長學校進行的相關活動，以及孩子的學習情形。此訊息是單向的告知，家長是資訊的接受者。
- (二) 主動溝通：家長把孩子在學校以外的學習狀況及成長過程，以主動告知的方式，和教師進行直接（面對面）或間接（非面對面）的溝通協調。其所使用的方式，包括了家庭訪問、親師懇談、電話或信件溝通、家庭聯絡簿等。
- (三) 教學支援：家長運用自身的專長或專業知識，協助教師進行班級教學活動，包括了晨光時間教學、說故事媽媽、學習落後學生補救教學、班級圖書整理、共同布置教室及學習角落、及校外參觀教學照護等。
- (四) 共同經營：家長將班級視為家庭的延伸，為了提升孩子的學習成效，積極的參與班級經營與課程規畫，包括了討論教學和評量方式、共同研擬班級經營計畫、設計家庭作業內容、共同建立班級特色，及分享教導學生的策略等。
- (五) 活動參與：家長參與學校辦理之各項親子活動，包括了參加學校辦理之親職教育講座、成長團體、讀書會、班親會、校慶活動、運動會、園遊會、家長日等活動，和學校教師一同成長，相互合作，以提升教養孩子的技能。

### 三、家長參與學校教育之發展

由於政治上的立場對峙，臺灣於 1949 年實施戒嚴，社會氣氛緊張詭譎，人民態度趨向保守，加上傳統道德觀念的影響，使得家長參與學校教育態度不甚積極。及至 1987 年解除戒嚴後，社會風氣丕變，要求改革開放的呼聲持續不斷。促使家長對參與學校教育，有著正向、主動的觀念，並非一蹴可及，而必須有著長期的規畫、和緩的遞進。推動家長參與學校教育，是先進國家民主開放的教育特徵之一，臺灣自 1990 年代的教育改革浪潮中，也開始思考家長參與學校教育的必要性與重要性（黃月純，2006）。

近年來家長參與學校教育相關法令漸趨完備，對於家長參與學校教育的認知與觀念，也較以往正向而積極，因此，研究者將國內家長參與學校教育的發展，區分成為以下四個階段：

- (一) 萌芽起步期（1945 年至 1987 年）：1945 年至 1949 年，臺灣歷經了光復和國民黨政府撤守臺灣的劇烈變革。隨之而來的戒嚴時期，更使臺灣民眾許多權益受到管制和禁止。當時家長參與學校教育的依據，僅為 1950 年所發布之「臺灣省各級學校學生家長會設置辦法」。其訂定之目的，在於使各級學校與學生家長獲得密切聯繫，共謀教育之健全發展，立意甚為良善，然而其內容多為程序事項法規，實質參與方式，也僅止於「協助推展教育」及「提供改進建議事項」，學校重要決策會議，僅能「列席」，更遑論許多學校訂定了當選委員的收費內規，使大部分家長聽聞家長會委員改選時，避之唯恐不及。
- (二) 初步發展期（1987 年至 1994 年）：1987 年臺灣在人民殷切的期盼下，宣布解除戒嚴，開始步向民主改革開放的年代。針對戒嚴時期，教育長年累積的弊端，興起了改革的訴求，1994 年臺灣人民走上街頭，發動了「410 教改運動」，使得政府不得不正面回應民眾對教育改革的吶喊，許多民間教育團體（如人本教育基金會）亦紛然成立。
- (三) 加速發展期（1994 年至 2006 年）：為了回應「410 教改運動」的四大重點訴求，行政院於 1994 年邀請李遠哲召集成立了「教育改革審議委員會」，主導及凝聚了各界關於教改的共識，並於 1996 年提出「教育改革總諮議報告書」，確立了教育改革的明確努力方向，教育改革總諮議報告書中，對於家長參與學校教育的權力行使，也明確的指出了：父母對子女教育既然有優先抉擇權，在子女進入學校後，對於教學活動的安排與設計，也應有適當參與和瞭解的機會，這種參與可藉由家長會或其他適當組織來達成（行政院教育改革審議委員會，1996）。教育部則於 2006 年，依循了教育基本法的精神，訂定發布了「國民教育階段家長參與學校教育事務辦法」，成為了家長參與學校教育的重要依據。
- (四) 穩定成熟期（2006 年以後）：「國民教育階段家長參與學校教育事務辦法」法律位階甚低，且未盡周延，因此立法委員及民間家長團體積極力促「各級學校家長參與教育事務法」的誕生，雖然目前法案繼續審查中，何時完成立法仍待努力，然而制定家長參與學校教育的高位階法令，保障家長參與的權利得以主張和實現，其共識已趨向一致，而時機亦已成熟。

## 四、家長參與學校教育之理論基礎

本研究以家長參與學校教育的目的—即提升教育品質，重視學生學習—為理論起點，因此由「人文主義」觀點來解釋家長參與學校教育的起因。此外，家長參與學校教育，其間的互動與交流，對象多為學校與家長，因此以學校的角度，引徵「學校組織再造」、「學校本位管理」理論進行說明，而這兩種理論，可以說是「公私合夥理論」落實於教育領域的明顯例子。最後則是引述「績效責任」制度說明學校與家長之間的合作關係，以作為家長參與學校教育之理論基礎。

### （一）人文主義（Humanism）

人文主義強調每一個人的個體，及其存在的價值，都具有獨一無二、無可取代的獨特性，因此，人文主義的教育理論，非常強調個人的價值與個人的生命存在的意義。兒童是教育的核心，其專注的焦點，在於兒童的主動學習、興趣投注、合作參與的民主精神等。

抱持人文主義的觀點，家長以發展學生潛能、追求自我實現為關注核心，因此由「學校外的客人」轉化為「學校內的主人」，積極參與校務經營與子女學習。

### （二）學校組織再造（Restructuring School）

學校組織再造，是為因應社會變遷，提高經營效能所啟動的結構改變，組成學校的主體：校長、行政人員、教師及學生獲得了權力分享，而家長也成為新興的學校經營權力掌握者，除了具有法律賦予的「教育選擇權」外，也共同參與了校務運作。為了提升學生學習表現、活絡學校經營效能，學校更應爭取家長對學校的專業諮詢與教育支持，以促使權力平衡運作、達成學校教育目標。

### （三）學校本位管理（School-Based Management）

為了因應教育改革、經營開放所帶來的衝擊，以學校為中心進行權力轉移，放手交給學校自行營運的「學校本位管理」受到了重視。

學校本位管理可以視為一種行政上的授權，藉由經營權下放給學校的方式，使得學校在營運時進行自主管理和自我領導，大幅提升了學校自行決定的權限和範圍。而作決定的權力，則賦予至校長、教師、行政人員、家長、社區人士甚至學生等人的身上，這些「學校利害關係人」分享管理權力的同時，也擔負了營運成敗的責任（謝文全，2002）。

組織成員的多元特性，透過集思廣益的激盪，將有助於決策模式的產生。而身為學校經營的主要支持者，家長參與學校教育，不但是學校本位管理成功與否的重要關鍵，更建立起彼此間的良好合夥關係。

### （四）公私合夥理論（Public-Private Partnership）

學校經營的成功關鍵，在於學校團隊能有效的將資源加以整合，並且將外部技術導入，以補學校之不足，有鑑於此，公部門將私部門的資源納入，加以整合運用，此種模式已逐漸受到重視。

公私合夥最重要的關鍵，在於公部門與私部門，相互結合成為一主體，透過彼此協力的方式，追求共同目標的達成，在雙方相互信任、共同參與及責任分擔的緊

密關係中，共享合夥過程所達到的利益（王千文，2005）。

透過公私合夥的實行，滿足了身為消費者的家長們，對子女教育的要求與權益。家長們的角色轉變為「合夥者」，建立了教師、家長與行政人員共同合作，分享做出決策的權力，進一步也呈現出家長參與學校教育的重要性（林俊瑩，2006）。

#### （五）績效責任（Accountability）

為了使學生有效學習，社會對教育投注了大量的資源，希望學校績效能夠長足的提升；尤其是父母親對於子女的未來成就，有著高度的期盼，因而逐年加重對於學校績效責任的壓力（曾兆興，2011）。

近年來，臺灣中小學教育改革的歷程中，受到了教師專業自主、學校本位管理等理念與實務的倡導，績效責任的控制，開始偏向了專業控制的模式，相對而言，學校辦學績效也必需有所提升（張德銳、李俊達，2001）。學校的教育績效，其責任是由學校行政團隊、教師，以及家長所共同肩負，誠如范熾文（2007）所提到，對家長與學生的需求給予滿足、協助弱勢學生、家長參與學校教育及對學校的選擇等，都可說是學校績效責任概念的內涵。

### 五、班級經營效能之意義

早期，國小班級學生人數趨向大班編制，如 1999 年修正發布之「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制標準」中，第 2 條即提到國民小學每班學生人數，以 40 人為原則，最多不得超過 45 人。在學生人數較多的情況下，班級導師在教學的過程中，較難掌握到學生的認知程度，和給予即時的關注，教師的負荷較為沈重，且師生互動不良，嚴重影響教學品質。為了讓學習活動能夠流暢的進行，教師在班級經營的方式較偏重於「管理」，利用即時的獎勵和懲罰，來激勵學生專注學習、對抗引誘，因此「班級經營」（class management）多以「教室管理」或「班級管理」稱之。

為因應少子女化所引發的衝擊、配合降低班級學生人數政策、順應小班小校的發展趨勢，國小班級學生人數逐年下修，自 96 學年度起，降低為每班 35 人；104 學年度更計畫調降為每班 29 人。班級人數降低，教師「管理」班級秩序的機會減少，取而代之的是有較多時間和學生相處，建立關懷互動，運用各種教學策略，針對學生差異而給予個別的指導。「多元化、個別化、適性化」的班級經營模式來臨，使學生成為學習活動的中心。

效能（effectiveness）係指達成目標的程度，亦即愈能達成預定目標，效能愈高，反之則效能愈低（吳清山，1992）。班級經營之各項策略推動後，能否達成預期的教學目標，即為班級經營效能所聚焦之所在。

針對班級經營效能的意義解釋，學者分別從「處理對象」與「經營層面」兩大角度進行分析。

由「處理對象」角度來解釋的學者認為，所謂的班級經營效能，是指教師為了達成所設定的教育目標，而運用各種策略或技能，以有效處理班級中發生於人、事、時、地、物等各項業務，使得教師在班級事務處理，及教學品質提升方面，獲得良好的績效，而學生的學習成就與行為表現，也有較好的成果（許清田，2003；廖英昭，2005；羅文華，



2009；戴汝卉，2010；Edwards, 1993; Stensmo, 1995)。

而從「經營層面」角度來解釋的學者則認為，所謂的班級經營效能，是指教師用心盡力從事班級經營後，所獲得的成效，其中包括班級常規經營、班級氣氛營造、班級環境規畫、親師溝通情形、學生學習效果、教師教學品質、學生偏差行為處理等各指標構面，而且成效良好，進而達成預設的教學目標（李曉青，2009；周淑華，2009；廖淵豪，2007；劉姿依，2008）。

綜合以上學者所述，本研究結合了「處理對象」及「經營層面」兩大角度之觀點，將班級經營效能定義為「教師為了使班級學生能有效學習、營造良好班級氣氛、促使親師正向溝通，努力以各種策略經營班級事務，所達成教育目標的程度。」

## 六、班級經營效能之內涵

臺灣為了使教育發展方向面對新世紀的挑戰，提出了「精緻、創新、公義、永續」四大目標，其中的精緻，在於提升教育全面品質；創新，則是激發教育多元活力（教育部，2011）。在家長愈來愈重視子女教育、學生多元背景及個別差異日趨複雜的情況下，教師在進行教學活動的同時，也開始重視班級的空間常規營造、班級的親師生人際互動、教學規畫與學習成效等，逐漸將「班級管理」轉化為「班級經營」，希望在各種經營策略的有效運用後，能提升學生學習成效。

在教師愈來愈追求「專業自主權」的同時，教育行政單位對於教師的素質、教學績效等表現也開始重視，因此針對教師評鑑的指標及規準等研究，有逐漸增加與投入的趨勢。而在教育部於2005年通過「補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」後，更希望能研擬出適切有效的教師評鑑方法與指標，以為施行評鑑之依據。

根據各研究所提出之班級經營評鑑指標及規準，可以發現，後續進行班級經營效能之相關研究時，普遍將學生學習效果、教師教學品質、班級環境及氣氛營造、班級常規經營、親師關係列入研究探討的項目（于冬梅，2006；李曉青，2009；林坤燕，2007；周淑華，2009；許清田，2003；陳志勇，2001；楊宜蓁，2010；廖英昭，2005；劉郁梅，2001；劉姿依，2008；羅文華，2009）。

本研究著重於教師教學與策略運用、學生有效學習、營造良好班級氣氛，及促使親師正向溝通等方向，參酌各研究所提出之研究項目，擬由「師生課堂互動」、「教師教學品質」、「班級常規表現」、「班級環境規劃」、「班級氣氛營造」及「親師溝通協調」等六個層面進行瞭解與探討。茲將各層面說明如下：

- （一）師生課堂互動：學生在上課時，能專心聽講，適時與教師溝通互動，充分表達自己的意見；遇到問題時，能積極以討論或研究的方式，主動尋求解答。
- （二）教師教學品質：教師對於教學目標、課程進度、教材教法等，皆能充分瞭解與運用，上課時能活用各種媒材，豐富的教學內容增加學生學習興趣，並能關注學生的個別差異。
- （三）班級常規表現：教師和學生共同討論合理且具體可行的班級常規，教師能據以實施獎勵或處罰，學生也能樂意遵守，維持良好的班級秩序。
- （四）班級環境規劃：教室內部空間與走道流暢，課桌椅與物品擺設井然有序，教師和

學生能共同完成班級情境佈置，並配合課程進度與內容，適時加以更新。

(五) 班級氣氛營造：師生之間保持良性的互動，學生樂於對教師及同儕分享，相互關心，學生喜愛並認同自己的班級，對外則團結一致。

(六) 親師溝通協調：親師之間能運用各種溝通管道，有效的進行聯繫，以掌握學生學習狀況；教師能瞭解家長的專長，加以借重協助班級事務及教學活動推展，家長也樂意參與各項班級活動。

## 七、班級經營效能之理論基礎

班級經營是爲了處理班級中發生於人、事、時、地、物等各項因素，彼此交互而產生的問題，由於影響的面向相當多元，因此對於班級經營效能所本持的理論基礎，存有許多不同的見解及主張。

高博銓（2007）以哲學爲探究的基礎，將班級經營從快樂主義、實用主義與存在主義的角度進行論述，並從中列舉了重要的班級經營理論如表 1。

表 1 重要班級經營理論及其哲學取向一覽表

班級經營理論	倡導者	主要概念	哲學取向
行爲改變理論	B. F. Skinner	1.運用正增強、負增強、處罰、消弱等行爲改變技巧，遏止學生不當行爲。 2.爲了能夠顧及社會群體的利益，應該對個人的行爲加以限定。	快樂主義
團體動力和教室紀律理論	F. Redl W. Wattenberg	支持學生自我控制、情境協助、評估現狀，以及快樂－痛苦原則。	快樂主義
果斷紀律理論	L. Canter M. Canter	獎賞和懲罰是有效的，教師運用獎賞和懲罰時，一定要一視同仁地對待學生，且公平地執行。	快樂主義
選擇理論	W. Glasser	1.學生所有的行爲都是選擇而來，是爲了滿足人性的五種基本需求－生存、愛與歸屬、權力、自由及樂趣。 2.建立和諧師生關係的技巧：關懷、傾聽、支持、協助、鼓勵、信任、親近等。	存在主義
尊嚴管理理論	R. Curwin A. Mendler	1.以學生爲中心，重視學生的尊嚴與自尊。 2.培養學生接納責任的態度。	存在主義
內在紀律理論	B. Coloroso	1.避免使用體罰、威脅、恐嚇的方式，應該使用自然的方式，以學生希望被對待的方式來對待他們。 2.3R 的紀律訓練：補救、決心、調和。	存在主義
學習者中心理論	C. Evertson A. Harris	1.班級的經營應以教師的教學行爲爲焦點。 2.教師採取適當的教學行爲，則學生不當行爲，自然會減少。	存在主義

民主式班級經營理論	R. Dreikurs	1.教師在班級程序，以及師生的社會互動過程中，應該採取民主的方式。 2.教師應有的信念，包括每個人都有尊嚴和價值、所有人都是平等的、每個人都能做決定的自由、每個人都能做明智的決定等。	實用主義
深思型紀律理論	F. Gathercoal	教師應該篤行其教育專業倫理，以身作則，並創造一個尊重學生公民權利的環境，教導學生在民主社會中生活和學習。	實用主義
三C班級經營理論	D. Johnson R. Johnson	運用合作、衝突解決、公民價值等三個C，做為班級經營的基本策略。	實用主義

資料來源：“班級經營的哲學基礎”，高博銓，2007，**教育資料與研究**，157，104。

張仕政與陳世佳（2010）以僕人式領導（Servant Leadership）的十個特質：傾聽、同理心、治癒、察覺、說服、概念化、遠見、管理、承諾人們成長、以及建立社群，說明教師如採用僕人式領導的觀念和方式，進行班級經營，將有助於達成教學目標。

林進財（2007）則是以 Skinners 的增強理論（Reinforcement Theory），強調教師在進行班級經營時，如欲達成良好效能，必需要明確的規範各種行為發生後，將會得到的酬賞或懲罰。如此運用正增強、負增強等策略，將得以強化學生在班級生活中的各種行為。

周淑華（2009）則是認為合作式管理理論（Collaborative Management）的五個行動步驟，可以有效提升班級經營效能，分別為：

- （一）描述學生行為並找出關鍵點。
- （二）區分學生行為想要追求的目標。
- （三）選擇對行為的干預技術。
- （四）選擇建立自尊的鼓勵技術。
- （五）讓家長參與成為夥伴。

## 八、家長參與學校教育與班級經營效能之關係

早期學校經營處於較為封閉的狀態，家長基於對教育的尊重，除家長會成員外，鮮少主動參與學校教育各項活動。游娟淑（2005）針對臺中市 502 名家長進行調查研究，結果發現有 70% 左右的家長從不參加學校行政相關活動，可見一斑。蘇惠月（2006）的研究結果也顯示，雖然教師認為家長對參與學校教育，抱持著贊同的心態，然而除了訊息接受層面外，家長實際參與學校教育的狀況並不踴躍。

在教育基本法等相關法令頒布後，明確的賦予家長參與學校教育的權力；學校面臨教育改革浪潮，以及組織再造、學校本位的洗禮後，組織形態呈現了多元化的風貌，為了在物質上爭取應援、經營管理上集思廣益，家長不再只是學校圍牆外的客人了，而是走入學校，分享共同經營管理的權力與義務，成為學校圍牆內的主人。

國內外的教師及家長，對於家長參與學校教育，大都抱持著較為正向的態度，相關研究顯示，學校經營有成，讓家長到教室參觀及協助教師教學的意願較高，家長也熱烈

的回應參與；而家長教育背景愈高，參與子女教育活動次數就愈頻繁（蘇惠月，2006）。

梁永增（2009）研究後發現，鼓勵家長積極的參與課程教學相關活動，能夠有效的協助教師提升教學品質，增進學生的學習表現，進而提高學校的整體效能。

利百芳（2004）針對桃園縣一所國小進行家長參與個案研究，對相關人員進行訪談及觀察後，指出家長參與學校教育的正面影響，對教師方面可以促進親師間溝通與瞭解，對學生方面則提高了學生學習的成效。

鍾美英（2001）經由研究後發現，家長和教師最常使用的溝通方式，為透過聯絡簿進行聯繫；而參與班級活動的主要動機，是希望從中瞭解子女學習的情形，和教師建立良好的互動關係，以獲得更多教養子女的知識。

陳安建（2005）的研究結果顯示，教師與家長進行溝通協調的管道，主要還是以書面文件及電話聯絡為主，而到校進行面對面的親師溝通為輔。

吳忠達（2009）指出，教師對家長參與學校教育的贊同程度，以教導孩子、親職教育及擔任義工等類型較高，然而在溝通協調、決策參與的類型則較低。

教師為了提升班級經營效能，對學生的學習狀況進行全盤而深入的掌握，勢必要透過和家長的溝通交流，以補足學生在學校以外的學習情形。大部分的親師溝通模式，還是以聯絡簿為主要的方式，是否足夠擔任起親師溝通協調的重任？而家長參與學校所舉辦之課程教學相關活動後，教師的教學品質及學生的學習成效，皆有所改善，對學校的整體效能也有提升的功效。如果家長參與的範圍，有較多心力投注於班級的範圍內，是否在班級經營效能方面，也能有所助益？有待本研究進行瞭解。

蘇惠月（2006）針對家長參與學校教育的項目加以分析，發現其參與的項目以支援性的勞務志工服務佔大多數，較少涉入教學活動的支援和參與。

陳朝琴（2005）與陳安建（2005）的研究結果，也有著類似的結論，以國民小學目前現況來看，家長最常以擔任學校交通導護工作，或是義工的方式參與學校教育。

到學校擔任義工，家長得以發揮自身的專業和才能，為學校提供人力、諮詢相關的服務，對學校來說，是一大助益。班級中也有許多的事務，可提供家長一個發揮所長、大顯身手的機會，如果家長將支援學校的心力，轉而關注班級內有關教學的各項工作，如教室布置、課程支援、教材製作等，是否對教師的班級經營效能有正面的加分效果？或是對教師造成教學壓力？

大部分對於家長參與學校教育的相關研究，都是以家長參與學校教育的角色、形式、項目等做為自變項，而研究結果都對家長參與學校教育的成效，給予正向的肯定。教師在教學過程中，仍是活動的主導者，雖然家長參與學校教育為時勢所趨，然而教師仍對家長參與的角色定位難以界定，於參與過程的涉入程度，也難以拿捏，在親師衝突時有所聞的情況下，有必要將家長參與學校教育的方向，朝向班級經營效能加以研究，以瞭解家長參與學校教育，是否真為學校運作、班級經營、學生學習、教師教學的有效良方？期盼於本研究所歸納的結果中找出解答。

## 參、研究設計與實施

### 一、研究架構

本研究旨在探討國民小學教師對家長參與學校教育知覺情形，及班級經營效能的現況；瞭解不同背景變項之國民小學教師，對家長參與學校教育知覺、班級經營效能是否有顯著差異；並深究國民小學家長參與學校教育，與班級經營效能之間的關係。

本研究之研究架構如圖 1 所示：

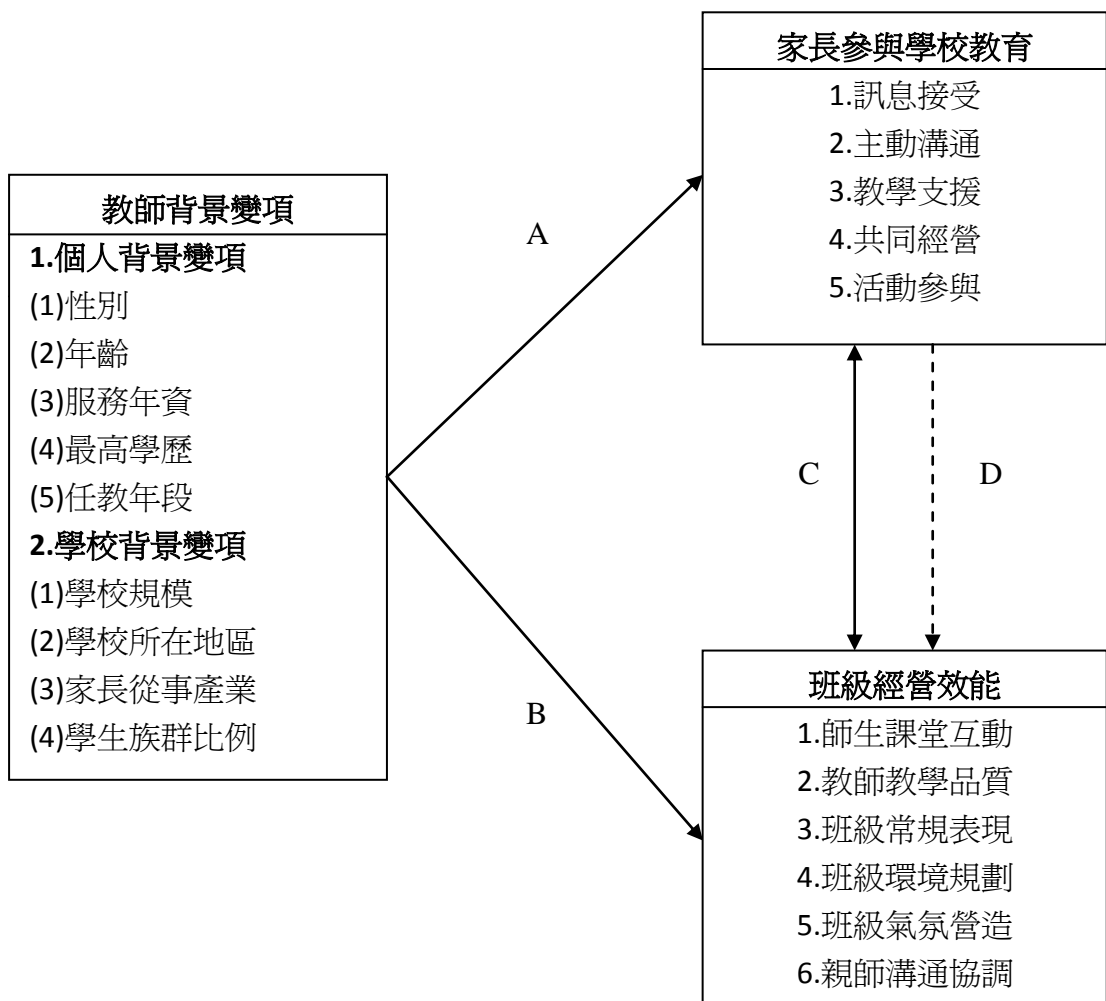


圖 1 研究架構圖

- (一) 路徑 A：探討不同教師背景變項，其家長參與學校教育知覺上是否有顯著差異。
- (二) 路徑 B：探究不同教師背景變項，其班級經營效能是否有顯著差異。
- (三) 路徑 C：探討教師對家長參與學校教育的知覺情形，與班級經營效能間是否存有相關關係。
- (四) 路徑 D：分析家長參與學校教育情形，對教師班級經營效能的預測力。

## 二、研究假設

根據本研究之待答問題，提出下列研究假設，以作為考驗的依據：

假設 1：不同背景變項的國民小學教師，其對家長參與學校教育的知覺，具有顯著差異。

假設 2：不同背景變項的國民小學教師，其班級經營效能，具有顯著差異。

假設 3：家長參與學校教育，與教師班級經營效能之間有顯著相關。

假設 4：家長參與學校教育，對教師班級經營效能具有預測力。

## 三、研究對象

本研究以花蓮縣公立國民小學 100 學年度，擔任普通班之班級導師為主要研究對象，不包含國立及私立小學。根據花蓮縣教育處所編印之「花蓮縣公私立各級學校 100 學年度概況一覽表」得知，花蓮縣於 100 學年度共計有 104 所公（縣）立小學，現任導師共計 972 人。

本研究依據花蓮縣教育處 100 學年度統計資料，將學校依班級數區分為四大類別，以 A、B、C、D 四種代號表示。其中 A 類代表學校班級數為 6 班（含）以下的學校，共計 72 所，導師 432 人，佔全體導師人數 44%；B 類代表學校班級數為 7 班至 12 班的學校，共計 16 所，導師 162 人，佔全體導師人數 17%；C 類代表學校班級數為 13 至 24 班的學校，共計 10 所，導師 193 人，佔全體導師人數 20%；D 類代表學校班級數為 25 班（含）以上之學校，共計 5 所，導師 185 人，佔全體導師人數 19%。

本研究之問卷施測，依黃寶園（2006）建議之「母群體在 100 至 1000 人者抽取其 20% 至 50% 的人數為樣本」，擬於母群體 972 人中，抽取 50% 的人數，即 486 人為研究樣本。依等比率分層隨機抽樣方式，按學校班級數四大類別，將本研究抽測樣本數如下表 2 所述：

表 2 正式問卷抽測樣本數分配表

學校規模	學校數	導師數	佔全體導師比例	抽測樣本數
A 類（6 班以下）	73	432	44%	214
B 類（7 班至 12 班）	16	162	17%	83
C 類（13 至 24 班）	10	193	20%	97
D 類（25 班以上）	5	185	19%	92
總計	104	972	100%	486

經聯絡各校教務（導）主任，徵得協助收發問卷之意願後，共寄發問卷 486 份，回收 429 份，回收率 88.27%，剔除填答不完全及整份問卷勾選同一選項之無效問卷 4 份，有效問卷為 425 份，可用率為 87.45%。正式問卷完成回收後，隨即進行編碼與統計分析工作。

## 四、研究工具

本研究採用問卷調查法，所使用的研究工具為「國民小學家長參與學校教育與班級經營效能調查問卷」。

本問卷之第一部分為個人資料，屬於背景變項。第二部分為家長參與學校教育量表，本量表係參考侯世昌（2002）「國民小學家長教育期望及參與學校教育調查問卷」之參與學校教育部分、楊界雄（2009）「國小教師對家長參與班級事務情形知覺與教師工作士氣調查問卷」之國民小學家長參與班級事務量表、蘇惠月（2006）「國民小學家長參與學校教育與學校效能關係調查問卷」之家長參與學校教育量表、及梁永增（2009）「臺北縣國民小學家長參與校務與學校效能狀況調查問卷」之家長參與校務問卷加以修訂，分為以下五個層面：

- (一) 訊息接受：學校透過各種形式，告知家長學校進行的相關活動及學習情形。
- (二) 主動溝通：家長主動告知學生在學校以外的學習狀況及成長過程。
- (三) 教學支援：家長運用自身的專長或專業知識，協助教師進行班級教學活動。
- (四) 共同經營：家長為了提升孩子的學習成效，積極的參與班級經營與課程規畫。
- (五) 活動參與：參加學校或班級舉辦之各種形式活動。

第三部分為班級經營效能量表，本量表係參考羅文華（2009）「臺北市國民小學教師知覺學校行銷管理與班級經營效能調查問卷」之班級經營效能量表、周淑華（2009）「國小教師正向管教與班級經營效能關係調查問卷」之國小教師班級經營效能知覺調查問卷、于冬梅（2006）「增強、懲罰策略及班級經營效能問卷」之班級經營效能量表加以修訂，分為以下六個層面：

- (一) 師生課堂互動：學生上課專心聽講、適時互動，並能主動解決問題。
- (二) 教師教學品質：教師對教學目標及進度充分掌握，教學內容豐富而多元。
- (三) 班級常規表現：師生共同訂定班規並樂於遵守，學生維持良好秩序。
- (四) 班級環境規劃：妥善規畫教室空間及物品擺設，師生共同布置教室。
- (五) 班級氣氛營造：師生之間保持良性互動，學生喜愛並認同班級，氣氛和諧。
- (六) 親師溝通協調：親師之間保持聯繫，家長樂於參與班級活動。

第二部分屬於家長參與學校教育量表，採用李克特五點量表(Likert-five-point-scale)的計分方式。受試者依其實際情形勾選適合的選項，每一題目的選項從「非常同意」、「同意」、「普通」、「不同意」到「非常不同意」，其計分依次給予5分、4分、3分、2分、1分。最後計算各分量表及總量表的得分情形，得分愈高，表示填答者所知覺家長參與學校教育的情況愈好。

第三部分為班級經營效能量表，採用李克特五點量表(Likert-five-point-scale)的計分方式，由填答者依據在進行班級經營時，實際上所使用的策略，在其選項「總是如此」、「經常如此」、「大致如此」、「很少如此」、「從未如此」五個等級中勾選，評分方式為分別給予5、4、3、2、1分。最後計算各分量表及總量表的得分情形，得分愈高，表示填答者班級經營效能愈好。

經預試修訂完成的正式問卷，以內部一致性 $\alpha$ 係數分別考驗「家長參與學校教育量表」及「班級經營效能量表」各層面及總量表之信度。效度方面，則以因素分析法分別考驗兩個量表之建構效度。其中家長參與學校教育量表之 $\alpha$ 係數為.954，信度非常理想。各層面之 $\alpha$ 係數分別為.897、.906、.879、.939及.836，顯示本量表內部一致性良好。

此外，班級經營效能量表之 $\alpha$ 係數為.926，信度非常理想。各層面之 $\alpha$ 係數則分別

為.789、.872、.791、.863、.852及.826，量表亦具有內部一致性。

在效度分析方面，家長參與學校教育量表之共同經營、訊息接受、主動溝通、教學支援及活動參與五個層面，合計的解釋量為 73.469%。其次，班級經營效能量表之親師溝通協調、教師教學品質、班級氣氛營造、班級環境規劃、班級常規表現及師生課堂互動六個層面，合計的解釋量為 68.047%。

## 肆、結果分析與討論

### 一、國民小學教師對家長參與學校教育知覺之整體分析

如下表 3 所示，家長參與學校教育量表中，總量表及各層面平均得分介於 2.1544 至 3.5071 之間。各層面中以「活動參與」平均得分為 3.5071 為最高，其次依序為「訊息接受」3.3420、「主動溝通」2.8579、「共同經營」2.3068，最低的則是「教學支援」2.1544。

由本研究得知，就整體而言，家長參與學校教育以「活動參與」及「訊息接受」為主要的參與方式，其平均得分高於 3 分以上；而較少以「主動溝通」、「共同經營」、「教學支援」的方式參與學校教育。

表 3 家長參與學校教育整體現況摘要

層面	題數	樣本數	每題平均得分	標準差	平均數的標準誤	95%信賴區間臨界值
訊息接受	6	425	3.3420	.72499	.03517	3.2741~3.4125
主動溝通	5	425	2.8579	.80993	.03929	2.7821~2.9379
教學支援	5	425	2.1544	.76423	.03707	2.0786~2.2287
共同經營	5	425	2.3068	.83698	.04060	2.2278~2.3929
活動參與	4	425	3.5071	.70957	.03442	3.4400~3.5741
總量表	25	425	2.8270	.64614	.03134	2.7661~2.8912

由上述研究結果得知，國民小學教師所知覺之家長參與學校教育方式中，以參與學校各項活動及接受學校提供的訊息為主。學校所規劃的家長參與活動，大部份的時間是利用課餘的時間，尤其是運動會、園遊會等大型活動，更是以週末假日辦理為主，除了不會佔用家長的上班時間外，其活動型態也較為輕鬆、休閒，趨向於親子同樂與親職增能，因此家長參與出席的機率均高；而接受學校所提供的訊息，可說是較為被動的接受，不需要額外的付出，因此也是家長較為認同的參與學校教育方式，此研究結果與陳玟伊及鄭耀男（2007）的研究結果相同。

然而在主動溝通、共同經營及教學支援方面，家長所挹注的時間與精力，則必需要長時間的參與和投入，部份內容更要仰賴家長的專業知能，而此種知能並不是每位家長都能夠具備。因此，雖然家長有心想要參與學校或班級的教育活動，但是受限於自己的專長與能力，或是忙於生計無法投注較長的時間，因此較少以這三種方式參與學校教育。

### 二、國民小學教師班級經營效能整體分析

由表 4 可以得知，在班級經營效能量表中，總層面及各層面之平均得分介於 3.4518 至 4.1031 之間，皆高於 3 分以上，顯示教師知覺其班級經營具有中等以上的效能，教師對於自己的班級經營，認為有相當不錯的效能。其中以「班級氣氛營造」及「教師教學



品質」為較佳的項目，其次則為「班級環境規劃」、「班級常規表現」、「師生課堂互動」及「親師溝通協調」四個層面。

表 4 班級經營效能整體現況摘要

層面	題數	樣本數	每題平均得分	標準差	平均數的標準誤	95%信賴區間臨界值
師生課堂互動	3	425	3.6902	.66032	.03203	3.6243~3.7537
教師教學品質	6	425	4.0976	.52600	.02551	4.0435~4.1435
班級常規表現	3	425	3.7012	.58802	.02852	3.6463~3.7529
班級環境規劃	3	425	3.9820	.61807	.02998	3.9247~4.0353
班級氣氛營造	5	425	4.1031	.57414	.02785	4.0452~4.1548
親師溝通協調	6	425	3.4518	.66909	.03246	3.3843~3.5117
總量表	26	425	3.8435	.46294	.02246	3.7960~3.8839

由上述結果得知，國民小學教師知覺其班級經營效能，在總量表及各層面均具有中上水準的效能，其中以教師教學品質與班級氣氛營造層面較高，而班級常規表現及親師溝通協調層面較低，此與大部份的研究結果相同（周淑華，2009；楊宜蓁，2010；廖英昭，2005；劉姿依，2008；劉郁梅，2001；羅文華，2009）。

### 三、不同背景變項國民小學教師知覺家長參與學校教育之差異情形

不同性別教師對於家長參與學校教育量表的各層面表現為：訊息接受 ( $t=-.574$ ,  $p>.05$ )、主動溝通 ( $t=1.509$ ,  $p>.05$ )、教學支援 ( $t=2.374^*$ ,  $p<.05$ )、共同經營 ( $t=2.348^*$ ,  $p<.05$ )、活動參與 ( $t=-1.174$ ,  $p>.05$ )，其中在教學支援及共同經營層面，教師會因性別的不同，而對家長參與學校教育知覺情形產生差異，由平均數得知，男性教師知覺情形較女性教師正向。而訊息接受、主動溝通及活動參與三個層面，均沒有顯著差異。總層面 ( $t=-.574$ ,  $p>.05$ ) 則沒有顯示因性別不同而產生差異。

不同年齡教師對家長參與學校教育量表之各層面表現為：訊息接受 ( $F=5.576^*$ ,  $p<.05$ )、主動溝通 ( $F=9.246^*$ ,  $p<.05$ )、教學支援 ( $F=8.645^*$ ,  $p<.05$ )、共同經營 ( $F=11.490^*$ ,  $p<.05$ )、活動參與 ( $F=5.327^*$ ,  $p<.05$ )、總量表 ( $F=10.754^*$ ,  $p<.05$ )。所有層面及總量表皆達顯著水準，由此得知，不同年齡教師對家長參與學校教育的知覺情形有顯著差異。經薛費法進行事後比較後發現，除了訊息接受層面是 30 歲以下及 41 歲以上教師知覺優於 31 至 40 歲外，在主動溝通、教學支援、共同經營、活動參與及總層面皆為 30 歲以下教師優於 31 至 40 歲及 41 歲以上教師。由上述研究結果得知，年輕的教師，對家長參與學校教育的知覺，高於年長的教師，此與吳忠達 (2009)、施智文 (2005) 及梁永增 (2009) 的研究結果不同。自 2006 年教育部制定了「國民教育階段家長參與學校教育事務辦法」後，針對家長參與學校教育積極宣導，使年輕教師具備家長參與學校教育的正確觀念，故具有較高的知覺。

不同服務年資教師對家長參與學校教育量表之各層面表現為：訊息接受 ( $F=5.026^*$ ,  $p<.05$ )、主動溝通 ( $F=4.501^*$ ,  $p<.05$ )、教學支援 ( $F=2.469$ ,  $p>.05$ )、共同經營 ( $F=5.673^*$ ,  $p<.05$ )、活動參與 ( $F=3.587^*$ ,  $p<.05$ )、總量表 ( $F=5.235^*$ ,  $p<.05$ )。由此得知，不同服務年資教師對家長參與學校教育的知覺情形，除教學支援層面沒有差異外，在訊息接受、主動溝通、共同經營、活動參與及總層面皆有顯著差異。以薛費法進行事後比較後發現，年資較淺的老師，其家長參與學校教育的知覺高於年資較深的老師，此結果與許多研究

結果顯示年資愈長，對家長參與學校教育的知覺就愈高相反（吳忠達，2009；李茵如，2006；翁春派，2007；陳朝琴，2005；蔡佳珍，2004）。各分層面中，僅在訊息接受層面，顯示資深教師對家長參與學校教育的知覺，高於資淺的教師，資深教師教學經驗豐富，對家長與社區的互動亦長期的投注與耕耘，已建立多元親師溝通管道，因此家長對訊息接受方式普遍認同。

不同最高學歷教師對家長參與學校教育量表之各層面表現為：訊息接受 ( $F=.580$ ,  $p>.05$ )、主動溝通 ( $F=1.050$ ,  $p>.05$ )、教學支援 ( $F=.497$ ,  $p>.05$ )、共同經營 ( $F=1.302$ ,  $p>.05$ )、活動參與 ( $F=1.072$ ,  $p>.05$ )、總量表 ( $F=.829$ ,  $p>.05$ )。總量表及各層面均未達到顯著水準，由此得知，不同最高學歷教師對家長參與學校教育的知覺情形沒有顯著差異。國小教師並不會因為學歷的不同，而對家長參與學校教育的知覺有所差異，此結果與部份的研究有相同的結論（伍鴻麟，2002；吳延昭，2008；梁永增，2009；陳秦敏，2010；楊界雄，2009）。

不同任教年段教師對家長參與學校教育量表之各層面表現為：訊息接受 ( $F=.230$ ,  $p>.05$ )、主動溝通 ( $F=.856$ ,  $p>.05$ )、教學支援 ( $F=.448$ ,  $p>.05$ )、共同經營 ( $F=.888$ ,  $p>.05$ )、活動參與 ( $F=1.622$ ,  $p>.05$ )、總量表 ( $F=.259$ ,  $p>.05$ )。總量表及各層面均未達到顯著水準，由此得知，不同任教年段教師對家長參與學校教育的知覺情形沒有顯著差異。從以上的研究結果可以得知，任教年段不同，並不會影響國小教師對家長參與學校教育的知覺情形，此研究結果與吳忠達（2009）及陳秦敏（2010）的研究結果相同。

不同學校規模教師對家長參與學校教育量表之各層面表現為：訊息接受 ( $F=27.117^*$ ,  $p<.05$ )、主動溝通 ( $F=14.701^*$ ,  $p<.05$ )、教學支援 ( $F=12.408^*$ ,  $p<.05$ )、共同經營 ( $F=8.574^*$ ,  $p<.05$ )、活動參與 ( $F=2.213$ ,  $p>.05$ )、總量表 ( $F=16.408^*$ ,  $p<.05$ )。除活動參與層面未達顯著水準外，總量表及訊息接受、主動溝通、教學支援、共同經營各層面皆達到顯著水準。由此得知，不同學校規模教師對家長參與學校教育的知覺情形有顯著差異。以薛費法進行事後比較後得知，學校的規模愈大，則教師對家長參與學校教育的知覺情形就愈高，此研究結果與李茵如（2006）、梁永增（2009）及游娟淑（2005）的研究結果相同。大型學校的家長委員會組織較為健全，家長參與學校志工活動人數較多，有的學校甚至設有專屬的家長委員會、學校志工辦公室，因此家長參與學校教育的情形較為踴躍而且普遍。

不同學校所在地區教師對於家長參與學校教育量表的各層面表現為：訊息接受 ( $t=5.557^*$ ,  $p<.05$ )、主動溝通 ( $t=5.183^*$ ,  $p<.05$ )、教學支援 ( $t=5.002^*$ ,  $p<.05$ )、共同經營 ( $t=3.999^*$ ,  $p<.05$ )、活動參與 ( $t=-.417$ ,  $p>.05$ )、總層面 ( $t=4.973^*$ ,  $p<.05$ )。除活動參與層面未達顯著水準外，在訊息接受、主動溝通、教學支援、共同經營及總量表皆達到顯著水準。由此可知，教師會因學校所在地區的不同，而對家長參與學校教育知覺情形產生差異。從平均數得知，學校位於一般地區的教師，其知覺情形較偏遠／特偏地區正向。整體來說，學校位於一般地區，則教師對家長參與學校教育的知覺情形，會高於學校位於偏遠及特偏地區，此研究結果與大部份的研究結論相同（施智文，2005；梁永增，2009；陳朝琴，2005；蔡佳珍，2004）。學校位於一般地區，多為人口集中的區域，資訊豐富、資源充足，家長的社經地位較高，因此家長參與學校教育的意願與能

力較高。而各層面中，僅活動參與沒有差異，因學校辦理親職活動、運動會、園遊會等活動，皆屬短期且多於假日、夜間辦理，因此不論一般地區或偏遠地區，家長參與的程度均高，不會因學校地區不同而產生差異。

不同班級家長產業教師對家長參與學校教育量表之各層面表現為：訊息接受 ( $F=16.813^*$ ,  $p<.05$ )、主動溝通 ( $F=9.758^*$ ,  $p<.05$ )、教學支援 ( $F=10.595^*$ ,  $p<.05$ )、共同經營 ( $F=7.882^*$ ,  $p<.05$ )、活動參與 ( $F=1.644$ ,  $p>.05$ )、總量表 ( $F=12.889$ ,  $p<.05$ )。除活動參與層面未達顯著水準外，總量表及訊息接受、主動溝通、教學支援、共同經營各層面皆達到顯著水準。由此得知，班級家長產業不同的教師，對家長參與學校教育的知覺情形有顯著差異。以薛費法進行事後比較後得知，班級學生家長如從事商業為主的職業，則教師知覺家長參與學校教育的情形，會高於家長從事農業、工業為主。在各分層面中，僅活動參與層面，不會因家長職業不同，而使教師知覺家長參與學校教育情形有所差異。由於家長職業以商業為主時，其社經地位較高於從事農、工業為主，此研究結果與黃月純（2006）及陳香竹（2010）的研究結果相似。

不同班級學生族群教師對於家長參與學校教育量表的各層面表現為：訊息接受 ( $t=12.613^*$ ,  $p<.05$ )、主動溝通 ( $t=9.274^*$ ,  $p<.05$ )、教學支援 ( $t=6.477^*$ ,  $p<.05$ )、共同經營 ( $t=6.728^*$ ,  $p<.05$ )、活動參與 ( $t=5.815^*$ ,  $p<.05$ )、總層面 ( $t=10.189^*$ ,  $p<.05$ )。所有層面及總量表皆達到顯著水準。由此可知，教師會因班級學生族群的不同，而對家長參與學校教育知覺情形產生差異。由平均數得知，班級學生族群以漢族為主時，知覺情形較非漢族為主之得分較高。經上述研究結果可以得知，教師會因學生族群不同，而對家長參與學校教育的知覺產生差異，不論是總量表或各分層面，皆顯示學生以漢族為主時，教師所知覺之家長參與學校教育，會高於學生族群以非漢族為主，此研究結果和許添明與劉貞蘭（2008）的研究結果相似。非漢族包含原住民、新住民等，受限於經濟壓力、教育程度、教育價值觀等因素影響，造成家長對參與學校教育的態度保持封閉的態度。

#### 四、不同背景變項國民小學教師其班級經營效能之差異情形

不同性別教師對於班級經營效能量表的各層面表現為：師生課堂互動 ( $t=-.437$ ,  $p>.05$ )、教師教學品質 ( $t=.241$ ,  $p>.05$ )、班級常規表現 ( $t=-.093$ ,  $p>.05$ )、班級環境規劃 ( $t=-1.755$ ,  $p>.05$ )、班級氣氛營造 ( $t=-1.484$ ,  $p>.05$ )、親師溝通協調 ( $t=-.107$ ,  $p>.05$ )、總量表 ( $t=-.681$ ,  $p>.05$ )。所有層面及總量皆未達到顯著水準。由此可知，教師對班級經營效能的知覺，並不會因為性別的不同而產生差異。

不同年齡教師對班級經營效能量表之各層面表現為：師生課堂互動 ( $F=7.725^*$ ,  $p<.05$ )、教師教學品質 ( $F=7.935^*$ ,  $p<.05$ )、班級常規表現 ( $F=.138$ ,  $p>.05$ )、班級環境規劃 ( $F=1.762$ ,  $p>.05$ )、班級氣氛營造 ( $F=2.692$ ,  $p>.05$ )、親師溝通協調 ( $F=9.592^*$ ,  $p<.05$ )、總量表 ( $F=7.209^*$ ,  $p<.05$ )。除班級常規表現、班級環境規劃及班級氣氛營造三個層面未達顯著水準外，總量表及師生課堂互動、教師教學品質、親師溝通協調各層面皆達到顯著水準。由此得知，教師會因為年齡的不同，對班級經營效能的知覺情形產生差異。以薛費法進行事後比較後得知，年長及年輕的教師，其對班級經營效能的知覺，

會高於年齡介於中間（31 至 40 歲）的教師。就分層面來看，除了師生課堂互動層面，是年輕教師效能較高外，在教師教學品質及親師溝通協調層面，則是年輕或年長教師效能高於年齡中等的教師。年輕教師年齡與學生接近，思想、觀念較為開放與創新，與學生相處較無代溝，因此在班級經營方面，較受學生喜愛；而年長教師累積了豐富的教學經驗，對於帶班經營頗有自己的一套技巧，因此班級經營效能亦高。年齡處於 31 至 40 歲的教師，因家庭因素、兼任行政工作、專業進修的壓力影響，較無心力投注於提升班級經營效能。此與吳忠達（2009）、施智文（2005）及梁永增（2009）的研究結果相同。

不同服務年資教師對班級經營效能量表之各層面表現為：師生課堂互動（ $F=3.548^*$ ， $p<.05$ ）、教師教學品質（ $F=2.569$ ， $p>.05$ ）、班級常規表現（ $F=.830$ ， $p>.05$ ）、班級環境規劃（ $F=1.109$ ， $p>.05$ ）、班級氣氛營造（ $F=2.130$ ， $p>.05$ ）、親師溝通協調（ $F=3.970^*$ ， $p<.05$ ）、總量表（ $F=3.385^*$ ， $p<.05$ ）。在教師教學品質、班級常規表現、班級環境規劃及班級氣氛營造四個層面未達顯著水準，而總量表及師生課堂互動、親師溝通協調二層面則達到顯著水準。由此得知，教師會因為服務年資的不同，對班級經營效能的知覺情形產生差異。以薛費法進行事後比較後得知，不同服務年資的教師，對班級經營效能的知覺情形，在師生課堂互動層面為 5 年以下高於 6 至 15 年；然而親師溝通協調及總量表以薛費法進行事後比較時，發現各組間均未達顯著差異。就整體來看，國小教師並不會因為服務年資不同，而使班級經營效能產生差異，此結果與大部分的研究結果相同（林坤燕，2007；陳志勇，2002；楊宜蓁，2010；劉郁梅，2001）。而就分層面來看，不同服務年資的國小教師，其知覺班級經營效能，僅在師生課堂互動層面有所差異，資淺教師高於資深教師，資淺教師多數較為年輕，與學生年齡相近，思想與接觸文化亦與學生有許多相同之處，因此師生之間的互動較為活絡。

不同最高學歷教師對班級經營效能量表之各層面表現為：師生課堂互動（ $F=.023$ ， $p>.05$ ）、教師教學品質（ $F=.835$ ， $p>.05$ ）、班級常規表現（ $F=1.664$ ， $p>.05$ ）、班級環境規劃（ $F=.538$ ， $p>.05$ ）、班級氣氛營造（ $F=.912$ ， $p>.05$ ）、親師溝通協調（ $F=.386$ ， $p>.05$ ）、總量表（ $F=.521$ ， $p>.05$ ）。所有層面及總量表皆未達顯著水準。由此得知，教師不會因為最高學歷的不同，對班級經營效能的知覺情形產生差異。此研究結果與大部分研究結果相同（李曉青，2009；林坤燕，2007；楊宜蓁，2010；劉姿依，2008；劉郁梅，2001；羅文華，2009）。

不同任教年段教師對班級經營效能量表之各層面表現為：師生課堂互動（ $F=1.342$ ， $p>.05$ ）、教師教學品質（ $F=.743$ ， $p>.05$ ）、班級常規表現（ $F=1.023$ ， $p>.05$ ）、班級環境規劃（ $F=.692$ ， $p>.05$ ）、班級氣氛營造（ $F=5.688^*$ ， $p<.05$ ）、親師溝通協調（ $F=1.320$ ， $p>.05$ ）、總量表（ $F=2.193$ ， $p>.05$ ）。除班級氣氛營造層面達顯著水準外，總量表及師生課堂互動、教師教學品質、班級常規表現、班級環境規劃、親師溝通協調各層面皆未達顯著水準。由此得知，教師不會因為任教年段的不同，對班級經營效能的知覺情形產生差異。針對班級氣氛營造層面知覺情形，以薛費法進行事後比較後得知，中年級教師高於高年級教師。就整體來看，國小教師並不會因為任教年段不同，而對班級經營效能的知覺產生差異，此研究結果和于冬梅（2006）的研究結果相同。而在分層面中，僅在班級氣氛營造層面，中年級教師的知覺會高於高年級教師。高年級學生正處於青春期，其

思考、想法較為叛逆且有主見，其交流大多以同儕互動為主，因此與教師間的互動情形，不若中年級學生頻繁。

不同學校規模教師對班級經營效能量表之各層面表現為：師生課堂互動 ( $F=6.078^*$ ,  $p<.05$ )、教師教學品質 ( $F=10.278^*$ ,  $p<.05$ )、班級常規表現 ( $F=7.539^*$ ,  $p<.05$ )、班級環境規劃 ( $F=.648$ ,  $p>.05$ )、班級氣氛營造 ( $F=6.136^*$ ,  $p<.05$ )、親師溝通協調 ( $F=5.156^*$ ,  $p<.05$ )、總量表 ( $F=8.829^*$ ,  $p<.05$ )。除班級環境規劃層面未達顯著水準外，總量表及師生課堂互動、教師教學品質、班級常規表現、班級氣氛營造、親師溝通協調各層面皆達到顯著水準。由此得知，教師會因為學校規模的不同，對班級經營效能的知覺情形產生差異。以薛費法進行事後比較後得知，大型學校教師知覺之班級經營效能，會高於中、小型的學校，此與廖英昭 (2005) 的研究結果相同。然而各分層面的結果，除師生課堂互動、教師教學品質、班級氣氛營造及親師溝通協調，為大型學校高於小型學校外，在班級常規表現則呈現出大、小型學校，其效能高於中型學校的狀況。大型學校教學軟、硬體設備充足，教學支援人力豐富，對於提升班級經營效能助益頗多；而小型學校班級人數少，學生較為單純，教師在班級經營方面較為輕鬆，因此效能較高。

不同學校地區教師對於班級經營效能量表的各層面表現為：師生課堂互動 ( $t=.220$ ,  $p>.05$ )、教師教學品質 ( $t=1.378$ ,  $p>.05$ )、班級常規表現 ( $t=-.881$ ,  $p>.05$ )、班級環境規劃 ( $t=-.718$ ,  $p>.05$ )、班級氣氛營造 ( $t=.469$ ,  $p>.05$ )、親師溝通協調 ( $t=.345$ ,  $p>.05$ )、總量表 ( $t=.384$ ,  $p>.05$ )。所有層面及總量皆未達到顯著水準。由此可知，教師對班級經營效能的知覺，並不會因為學校地區的不同而產生差異。此結果與廖英昭 (2005) 的研究結果相同。

不同班級家長產業教師對班級經營效能量表之各層面表現為：師生課堂互動 ( $F=3.787^*$ ,  $p<.05$ )、教師教學品質 ( $F=2.265$ ,  $p>.05$ )、班級常規表現 ( $F=5.167^*$ ,  $p<.05$ )、班級環境規劃 ( $F=.847$ ,  $p>.05$ )、班級氣氛營造 ( $F=1.904$ ,  $p>.05$ )、親師溝通協調 ( $F=6.563^*$ ,  $p<.05$ )、總量表 ( $F=4.893^*$ ,  $p<.05$ )。除教師教學品質、班級環境規劃及班級氣氛營造三個層面未達顯著水準外，總量表及師生課堂互動、班級常規表現、親師溝通協調各層面皆達到顯著水準。由此得知，教師會因為班級家長產業的不同，對班級經營效能的知覺情形產生差異。以薛費法進行事後比較後得知，班級學生家長從事的產業以其它 (軍公教及服務業佔 74%) 為主時，則教師所知覺的班級經營效能，會高於家長從事工業為主。其它產業中包括從事軍公教、服務業等，其家長社經地位較高，對學生的受教情形較為關注，於子女的照顧與支持亦較高，因此使得教師在班級經營時，得到較佳的師生互動與回饋。在各分層面中，除了教師教學品質、班級環境規劃及班級氣氛營造沒有因家長產業不同而有差異外，在師生課堂互動、班級常規表現及親師溝通協調則呈現家長從事其它與商業為主高於農、工為主。

不同班級學生族群教師對於班級經營效能量表的各層面表現為：師生課堂互動 ( $t=3.241^*$ ,  $p<.05$ )、教師教學品質 ( $t=3.443^*$ ,  $p<.05$ )、班級常規表現 ( $t=2.611^*$ ,  $p<.05$ )、班級環境規劃 ( $t=1.677$ ,  $p>.05$ )、班級氣氛營造 ( $t=3.394^*$ ,  $p<.05$ )、親師溝通協調 ( $t=4.812^*$ ,  $p<.05$ )、總量表 ( $t=4.521^*$ ,  $p<.05$ )。除班級環境規劃層面未達顯著水準外，總量表及其它五個層面皆達到顯著水準。由此可知，教師對班級經營效能的知覺，會因為班級學生

族群的不同而產生差異。由平均數得知，在師生課堂互動、教師教學品質、班級常規表現、班級氣氛營造、親師溝通協調及總量表，都顯示出學生族群以漢族為主時，教師知覺班級經營效能會高於以非漢族為主。非漢族的族群包含原住民、新住民，多為低社經背景或居住於偏鄉地區，學生所受到的文化刺激較少，因為在師生互動方面較不會主動的表達，而班級常規方面也較難以掌控。

## 五、家長參與學校教育和班級經營效能之相關分析

由表 5 積差相關分析摘要表可以得知以下結果：

表 5 家長參與學校教育和班級經營效能之相關分析摘要表

層面	訊息接受	主動溝通	教學支援	共同經營	活動參與	家長參與總層面
師生課堂互動	.341*	.381*	.265*	.302*	.350*	.390*
教師教學品質	.303*	.293*	.154*	.182*	.206*	.275*
班級常規表現	.308*	.249*	.114*	.176*	.174*	.249*
班級環境規劃	.227*	.189*	.061	.113*	.225*	.192*
班級氣氛營造	.336*	.300*	.146*	.166*	.254*	.288*
親師溝通協調	.499*	.570*	.471*	.467*	.507*	.598*
班級經營效能總層面	.462*	.467*	.302*	.336*	.402*	.470*

\* $p < .05$

就整體而言，當教師知覺家長參與學校教育愈為正向時，其班級經營效能也會愈高，彼此間具有顯著的相關。此研究結果與高瓊芬（2010）、陳朝琴（2005）、葉明哲（2007）的研究結果非常相符。

## 六、家長參與學校教育和班級經營效能之迴歸分析

本研究已證實家長參與學校教育和班級經營效能之間有正相關，為了進一步瞭解家長參與學校教育各層面的解釋情形，並分析預測力最佳的層面，因此本研究以「逐步多元迴歸」(stepwise regression) 進行分析，據以找出對班級經營效能具有預測力的變項，並說明這些層面所能解釋的變異量。

### (一) 家長參與學校教育對班級經營效能之師生課堂互動預測力分析

由表 6 及表 7 所示，以家長參與學校教育五個變項對師生課堂互動進行預測，其中具有顯著預測力的為主動溝通及活動參與，其  $F=43.008^*$ ，相關係數  $R=.411$ ，決定係數  $R^2=.169$ ，調整後的  $R^2=.165$ ，二個預測變項共可有效解釋師生課堂互動 16.9%的變異量。原始分數迴歸方程式與標準化迴歸方程式如下：

原始分數迴歸方程式：師生課堂互動 = 2.438 + .218×主動溝通 + .180×活動參與

標準化迴歸方程式： $Z$  師生課堂互動 = .267× $Z$  主動溝通 + .193× $Z$  活動參與

表 6 家長參與學校教育對班級經營效能之師生課堂互動迴歸分析摘要表

模式	平方和	df	均方和	F
迴歸	31.303	2	15.651	43.008*
殘差	153.573	422	.364	
總數	184.876	424		

\* $p < .05$

預測變項：主動溝通、活動參與

效標變項：師生課堂互動

表 7 家長參與學校教育對班級經營效能之師生課堂互動迴歸係數摘要表 (Stepwise)

步驟	變項	原始係數	標準誤	標準化係數	R	R <sup>2</sup>	Adj R <sup>2</sup>
1	截距	2.803	.109				
	主動溝通	.310	.037	.381	.381	.145	.143
2	截距	2.438	.149				
	主動溝通	.218	.045	.267			
	活動參與	.180	.051	.193	.411	.169	.165

(二) 家長參與學校教育對班級經營效能之教師教學品質預測力分析

由表 8 及表 9 所示，以家長參與學校教育五個變項對教師教學品質進行預測，其中具有顯著預測力的為訊息接受及主動溝通，其  $F=24.108^*$ ，相關係數  $R=.320$ ，決定係數  $R^2=.103$ ，調整後的  $R^2=.098$ ，二個預測變項共可有效解釋教師教學品質 10.3%的變異量。原始分數迴歸方程式與標準化迴歸方程式如下：

原始分數迴歸方程式：教師教學品質 =  $3.352 + .138 \times \text{訊息接受} + .100 \times \text{主動溝通}$

標準化迴歸方程式： $Z_{\text{教師教學品質}} = .190 \times Z_{\text{訊息接受}} + .153 \times Z_{\text{主動溝通}}$

表 8 家長參與學校教育對班級經營效能之教師教學品質迴歸分析摘要表

模式	平方和	df	均方和	F
迴歸	12.029	2	6.014	24.108*
殘差	105.280	422	.2496	
總數	117.309	424		

\* $p < .05$

預測變項：訊息接受、主動溝通

效標變項：教師教學品質

表 9 家長參與學校教育對班級經營效能之教師教學品質迴歸係數摘要表 (Stepwise)

步驟	變項	原始係數	標準誤	標準化係數	R	R <sup>2</sup>	Adj R <sup>2</sup>
1	截距	3.363	.115				
	訊息接受	.220	.034	.303	.303	.092	.090
2	截距	3.352	.115				
	訊息接受	.138	.049	.190			
	主動溝通	.100	.044	.153	.320	.103	.098

### (三) 家長參與學校教育對班級經營效能之班級常規表現預測力分析

由表 10 及表 11 所示，以家長參與學校教育五個變項對班級常規表現進行預測，其中具有顯著預測力的為訊息接受，其  $F=44.492^*$ ，相關係數  $R=.308$ ，決定係數  $R^2=.095$ ，調整後的  $R^2=.093$ ，一個預測變項共可有效解釋班級常規表現 9.5%的變異量。原始分數迴歸方程式與標準化迴歸方程式如下：

原始分數迴歸方程式：班級常規表現 = 2.865 + .250×訊息接受

標準化迴歸方程式：Z 班級常規表現 = .308×Z 訊息接受

表 10 家長參與學校教育對班級經營效能之班級常規表現迴歸分析摘要表

模式	平方和	df	均方和	F
迴歸	13.953	1	13.953	44.492*
殘差	132.652	423	.314	
總數	146.605	424		

\* $p<.05$

預測變項：訊息接受

效標變項：班級常規表現

表 11 家長參與學校教育對班級經營效能之班級常規表現迴歸係數摘要表 (Stepwise)

步驟	變項	原始係數	標準誤	標準化係數	R	R <sup>2</sup>	Adj R <sup>2</sup>
1	截距	2.865	.128				
	訊息接受	.250	.038	.308	.308	.095	.093

### (四) 家長參與學校教育對班級經營效能之班級環境規劃預測力分析

由表 12 及表 13 所示，以家長參與學校教育五個變項對班級環境規劃進行預測，其中具有顯著預測力的為訊息接受及活動參與，其  $F=11.429^*$ ，相關係數  $R=.254$ ，決定係數  $R^2=.064$ ，調整後的  $R^2=.060$ ，二個預測變項共可有效解釋班級環境規劃 6.4%的變異量。原始分數迴歸方程式與標準化迴歸方程式如下：

原始分數迴歸方程式：班級環境規劃 = 3.140 + .124×訊息接受 + .122×活動參與

標準化迴歸方程式：Z 班級環境規劃 = .145×Z 訊息接受 + .140×Z 活動參與

表 12 家長參與學校教育對班級經營效能之班級環境規劃迴歸分析摘要表

模式	平方和	df	均方和	F
迴歸	12.197	3	4.066	11.429*
殘差	149.775	421	.356	
總數	161.973	424		

\* $p<.05$

預測變項：訊息接受、活動參與

效標變項：班級環境規劃



表 13 家長參與學校教育對班級經營效能之班級環境規劃迴歸係數摘要表 (Stepwise)

步驟	變項	原始係數	標準誤	標準化係數	R	R <sup>2</sup>	Adj R <sup>2</sup>
1	截距	3.335	.138				
	訊息接受	.193	.040	.227	.227	.052	.049
2	截距	3.140	.159				
	訊息接受	.124	.049	.145			
	活動參與	.122	.051	.140	.254	.064	.060

(五) 家長參與學校教育對班級經營效能之班級氣氛營造預測力分析

由表 14 及表 15 所示，以家長參與學校教育五個變項對班級氣氛營造進行預測，其中具有顯著預測力的為訊息接受，其  $F=53.742^*$ ，相關係數  $R=.336$ ，決定係數  $R^2=.113$ ，調整後的  $R^2=.111$ ，一個預測變項共可有效解釋班級氣氛營造 11.3% 的變異量。原始分數迴歸方程式與標準化迴歸方程式如下：

原始分數迴歸方程式：班級氣氛營造 = 3.214 + .266 × 訊息接受

標準化迴歸方程式：Z 班級氣氛營造 = .336 × Z 訊息接受

表 14 家長參與學校教育對班級經營效能之班級氣氛營造迴歸分析摘要表

模式	平方和	df	均方和	F
迴歸	15.755	1	15.755	53.742*
殘差	124.011	423	.293	
總數	139.766	424		

\* $p < .05$

預測變項：訊息接受

效標變項：班級氣氛營造

表 15 家長參與學校教育對班級經營效能之班級氣氛營造迴歸係數摘要表 (Stepwise)

步驟	變項	原始係數	標準誤	標準化係數	R	R <sup>2</sup>	Adj R <sup>2</sup>
1	截距	3.214	.124				
	訊息接受	.266	.036	.336	.336	.113	.111

(六) 家長參與學校教育對班級經營效能之親師溝通協調預測力分析

由表 16 及表 17 所示，以家長參與學校教育五個變項對親師溝通協調進行預測，其中具有顯著預測力的為主動溝通、活動參與及教學支援，其  $F=84.504^*$ ，相關係數  $R=.613$ ，決定係數  $R^2=.376$ ，調整後的  $R^2=.371$ ，三個預測變項共可有效解釋親師溝通協調 37.6% 的變異量。原始分數迴歸方程式與標準化迴歸方程式如下：

原始分數迴歸方程式：親師溝通協調 = 1.595 + .281 × 主動溝通 + .239 × 活動參與 + .099 × 教學支援

標準化迴歸方程式：Z 親師溝通協調 = .341 × Z 主動溝通 + .254 × Z 活動參與 + .113 × Z 教學支援

表 16 家長參與學校教育對班級經營效能之親師溝通協調迴歸分析摘要表

模式	平方和	df	均方和	F
迴歸	71.342	3	23.781	84.504*
殘差	118.475	421	.281	
總數	189.817	424		

\* $p < .05$

預測變項：主動溝通、活動參與、教學支援

效標變項：親師溝通協調

表 17 家長參與學校教育對班級經營效能之親師溝通協調迴歸係數摘要表 (Stepwise)

步驟	變項	原始係數	標準誤	標準化係數	R	R <sup>2</sup>	Adj R <sup>2</sup>
1	截距	2.107	.098				
	主動溝通	.471	.033	.570	.570	.325	.323
2	截距	1.604	.132				
	主動溝通	.343	.040	.415			
	活動參與	.247	.045	.262	.608	.369	.366
3	截距	1.595	.131				
	主動溝通	.281	.049	.341			
	活動參與	.239	.045	.254			
	教學支援	.099	.048	.113	.613	.376	.371

(七) 家長參與學校教育對整體班級經營效能預測力分析

由表 18 及表 19 所示，以家長參與學校教育五個變項對整體班級經營效能進行預測，其中具有顯著預測力的為主動溝通、訊息接受及活動參與，其  $F=49.637^*$ ，相關係數  $R=.511$ ，決定係數  $R^2=.261$ ，調整後的  $R^2=.256$ ，因而三個預測變項共可有效解釋整體班級經營效能 26.1% 的變異量。原始分數迴歸方程式與標準化迴歸方程式如下：

原始分數迴歸方程式：整體班級經營效能 =  $2.692 + .129 \times \text{主動溝通} + .135 \times \text{訊息接受} + .095 \times \text{活動參與}$

標準化迴歸方程式： $Z_{\text{整體班級經營效能}} = .226 \times Z_{\text{主動溝通}} + .211 \times Z_{\text{訊息接受}} + .145 \times Z_{\text{活動參與}}$

參與

表 18 家長參與學校教育對整體班級經營效能迴歸分析摘要表

模式	平方和	df	均方和	F
迴歸	23.743	3	7.914	49.637*
殘差	67.126	421	.159	
總數	90.868	424		

\* $p < .05$

預測變項：主動溝通、訊息接受、活動參與

效標變項：整體班級經營效能

表 19 家長參與學校教育對整體班級經營效能迴歸係數摘要表 (Stepwise)

步驟	變項	原始係數	標準誤	標準化係數	R	R <sup>2</sup>	Adj R <sup>2</sup>
1	截距	3.081	.073				
	主動溝通	.267	.025	.467	.467	.218	.216
2	截距	2.840	.092				
	主動溝通	.158	.036	.276			
	訊息接受	.165	.040	.259	.499	.249	.245
3	截距	2.692	.107				
	主動溝通	.129	.037	.226			
	訊息接受	.135	.041	.211			
	活動參與	.095	.035	.145	.511	.261	.256

## 二、結果討論

綜合以上的研究結果，可以發現家長參與學校教育，對教師的班級經營效能，是具有預測力的。家長藉由接受教師所提供的訊息，了解學生在校的學習狀況與活動內容；並以主動溝通的方式，和教師相互溝通，告知學生在家學習狀況，則教師將可以獲得改善學生學習狀況的有利資訊，運用於班級經營方面。而家長到校進行教學支援，能夠減輕教師班級經營的負擔；藉由各項活動的參與，更能加強親、師、生之間的情感交流，促使班級氣氛提升。

## 伍、結論與建議

### 一、研究結論

根據上述之研究目的及研究結果，綜合歸納而成以下結論，茲分述如下：

- (一) 國民小學教師對家長參與學校教育知覺情形，整體而言，平均得分較低。
- (二) 國民小學教師所知覺之家長參與學校教育方式中，以活動參與和訊息接受為主。
- (三) 國民小學教師班級經營效能，整體而言，具有中等以上的效能。
- (四) 國民小學教師班級經營效能，以班級氣氛營造及教師教學品質較高。
- (五) 不同年齡、服務年資、學校規模、學校所在地區、家長從事產業、學生族群比例之國民小學教師，其對家長參與學校教育的知覺情形有顯著差異。其差異情形如下：
  1. 年輕教師對家長參與學校教育的知覺，高於年長的教師。
  2. 資淺的老師，其家長參與學校教育的知覺高於資深的老師。
  3. 大型學校的教師，對家長參與學校教育的知覺情形高於中、小型學校。
  4. 學校位於一般地區，則教師對家長參與學校教育的知覺情形，會高於學校位於偏遠及特偏地區。
  5. 班級學生家長從事商業為主的職業，則教師知覺家長參與學校教育的情形，會高於家長從事農業、工業為主。
  6. 學生以漢族為主時，教師所知覺之家長參與學校教育，會高於學生族群以非漢族為主。

(六) 不同年齡、學校規模、家長從事產業、學生族群比例之國民小學教師，其所知覺的班級經營效能達顯著差異。其差異情形如下：

1. 年長及年輕的教師，其對班級經營效能的知覺，會高於年齡介於中間（31 至 40 歲）的教師。
2. 大型學校教師知覺之班級經營效能，會高於中、小型學校。
3. 班級學生家長從事的產業以軍公教或服務業為主時，則教師所知覺的班級經營效能，會高於家長從事工業為主。
4. 班級學生以漢族為主時，教師知覺的班級經營效能會高於以非漢族為主。

(七) 家長參與學校教育與班級經營效能之間具有顯著正相關。

(八) 家長參與學校教育對班級經營效能具有預測力。

## 二、研究建議

### (一) 對教育行政機關之建議

1. 積極催生「家長參與學校教育法」，促使家長參與有所依循

雖然憲法第 21 條及教育基本法第 8 條第 3 項，可以視為家長參與學校教育最根源的法源基礎，然而其內容仍過於廣泛，並無具體之施行細則可供參酌；2006 年雖制定了「國民教育階段家長參與學校教育事務辦法」，以為現行家長參與學校教育的重要依據，然而其位階較低，無法滿足與保障家長與教師對家長參與學校教育的相關權利義務，因此有必要擬訂位階更高的「家長參與學校教育法」，除了對家長參與學校教育有權利上的依據外，更重要的是更具體的釐清家長參與學校教育的義務事項，讓家長參與學校教育成為共識，消除教師對家長參與的疑慮。

2. 加強宣導「家長參與學校教育」，建立正確親師合作觀念

研究中可以發現，在「國民教育階段家長參與學校教育事務辦法」實施後，促使年輕教師對家長參與學校教育有了進一步且正向的認知，並對其有了正向的知覺。然而部分年長教師，對家長參與仍有戒心或排斥，認為自己教學專業不容干擾；透過新聞及媒體的報導，更有許多「怪獸家長」、「直升機家長」的負面新聞誤導，使家長參與受到污名化。因此教育行政機關應積極宣導正面家長參與觀念，透過分區座談、研習課程的實施，讓親師合作的關係得以建立。

### (二) 對學校行政單位之建議

1. 配合家長意願及能力，規劃親師多元溝通管道

由於資訊的發達，學校進行親師溝通交流，多以班級網頁、學校網頁為資訊提供的管道，然而偏鄉家庭網路及資訊設備並不普及，單一溝通管道，將使資訊不利家庭無法參與學校教育。因此學校與家長進行溝通時，應全面考量家長的意願及能力，多元的提供溝通管道。如與高社經家長溝通連繫可利用社群網站（如臉書）、電子聯絡簿、數位學生證簡訊系統等；而低社經家長的溝通則透過學校班級刊物、宣導資料、通知單、聯絡簿等方式進行，務使其多元化，以供家長依條件選擇。

2. 鼓勵家長參與學校活動，融入教學支援與共同經營

在家長參與學校教育各層面中，以活動參與最受到家長的肯定與支持，學校在設計

各項親職活動時，除了較為輕鬆的內容外，亦可將教學支援及共同經營的活動加以融入規畫，例如親職教育安排親師生共同布置班級學習角落、園遊會分組討論班級特色展現等，減少家長對參與學校教育的陌生與壓力。

### （三）對家長之建議

由研究結果可以得知，家長在參與學校教育方面，對於較為輕鬆的活動如園遊會、運動會等，參與的意願較高，但是如親職教育、專題講座等增能活動，參與情況則較差。為了改變對孩子的教養觀念、學習親子溝通技巧，並藉由活動的參與，與學校教師、行政人員及學生交流互動，家長有必要改變自己消極參與的心態，在時間允許的情況下，積極的參與學校舉辦的各種增能活動，以建立正確參與學校教育觀念。

此外，家長也可以主動展現自身專長與能力，配合學校或班級行事，適時協助教學支援與班級經營，藉由親師互動及與其他家長交流學習的過程中，提升參與學校教育自信與能力。

### （四）對教師之建議

#### 1. 建立家長人才專長資料庫，適時運用協助班級經營

教學與班級經營故然是專業，然而家長從事各行各業工作，其具備之領域專長包羅萬象，如能妥善調查、登錄，以建立家長人才專長資料庫，則教師在進行教學活動或班級經營時，可適時引介家長參與，運用其專長配合教學，不但能使教學內容多樣而豐富、引起學生學習興趣、更是對家長的專長給予肯定，提升其自信，更促使其樂於參與學校教育活動，讓學生學習、教師教學、家長參與獲得三贏的局面。

#### 2. 持續追求專業成長，活用創新班級經營

班級經營所涵蓋的內容極為廣泛且複雜，包含了班級中各種範疇，教師除了可以參考現有的各項班級經營管理規準，進行自我班級經營效能的省思與自評，更重要的是持續追求專業成長，讓現有的班級經營模式加入創新元素，融入科技媒材輔助，讓班級經營策略更加豐富，效能獲得顯著的提升。

## 參考文獻

### 壹、中文部分

- 丁一顧、張德銳(2005)。中小學家長參與及其與教育品質的關係。**教育研究月刊**，**135**，81-91。
- 于冬梅(2006)。雲嘉地區國民小學級任教師運用增強、懲罰與班級經營效能關係之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 王千文(2005)。公私協力執行的經驗性研究—以臺北市社區規劃師制度為例。世新大學行政管理學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 王順平(2007)。臺灣家長參與學校教育之探究。**研習資訊**，**24**(4)，61-74。
- 江民瑜(2004)。國小學生家長參與學校教育行為之影響機制探討。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 伍鴻麟(2002)。桃園縣國小家長參與學校教育及親師互動情形之研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 何瑞珠(1998)。家長參與子女教育：文化資本與社會資本的闡釋。**教育學報**，**27**(1)，233-262。
- 何瑞珠(2002)。家庭學校與社區協作：從理念研究到實踐。香港：中文大學出版社。
- 余豐賜(2002)。臺南縣市國民小學家長參與學校事務及其相關問題之研究。國立臺南大學國教所初等教育學系學校行政碩士班碩士論文，未出版，臺南市。
- 吳彰雪(2003)。家長參與學校教育之研究：夥伴關係模式的觀點。**國民教育研究學報**，**10**，123-154。
- 吳延昭(2008)。桃園縣國民小學家長參與校務相關影響因素及參與類型之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳忠達(2009)。臺中市國民小學教師及家長對家長參與學校事務之調查研究。國立臺中教育大學教育學系教育行政與管理碩士在職專班碩士論文，未出版，臺中市。
- 吳清山(1992)。學校效能研究。臺北市：五南。
- 吳清山(2001)。績效責任的理念與策略。**學校行政雙月刊**，**6**，3-13。
- 吳清山、林天祐(2003)。教育小辭書。臺北市：五南。
- 吳清山、林天祐(2005)。教育新辭書。臺北市：高等教育。
- 吳璧如(1998)。教育歷程中家長參與學校教育之研究。**國教學報**，**10**，1-36。
- 吳璧如(2001)。家長參與學校教育：實務工作者與學者看法之分析。**教育研究集刊**，**47**，185-214。
- 李柏佳(2009)。家長參與學校教育權利之探討—以國民教育階段為例。**學校行政雙月刊**，**60**，140-168。
- 李茵茹(2006)。中部地區國小教育人員對家長參與學校事務之知覺與滿意度研究。國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投縣。
- 李晉梅(2003)。家長參與教育權之研究。國立政治大學法律學系碩士班學士後法學組

- 碩士論文，未出版，臺北市。
- 李曉青（2009）。國民小學級任教師情緒智慧、逆境商數與班級經營效能之研究。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 李鴻章（2010）。臺東縣中小學學生數學學業成績之馬太效應研究。臺北市立教育大學學報，41（1），35-60。
- 利百芳（2004）。家長參與學校事務之個案研究—以桃園縣一所國小為例。中原大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 林明地（1996）。學校與社區關係—從家長參與學校活動的理念談起。教育研究月刊，51，30-40。
- 林明地（1999）。家長參與學校教育的研究與實際：對教育改革的啓示。教育研究資訊，7（2），61-79。
- 林易慧、程炳林（2006）。課室目標線索與個人目標導向對國小學童解題成就及自我調整學習之交互效果。教育心理學報，37（3），231-255。
- 林坤燕（2007）。國小高年級級任教師領導行為與班級經營效能相關之研究—以彰化縣為例。國立彰化師範大學工業教育與技術學系技職行政管理碩士班碩士論文，未出版，彰化市。
- 林美惠（2002）。高雄市國民小學家長參與校務及其影響因素之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 林俊瑩（2006）。國小家長對子女的教育期望、參與學校教育態度及參與行為之關聯性。教育政策論壇，9（1），177-210。
- 林進財（2007）。愛與關懷的班級經營理論與策略。教育研究月刊，154，5-15。
- 周淑華（2009）。臺北縣國民小學教師正向管教與班級經營效能關係之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 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。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 施智文（2005）。宜蘭縣國小家長參與學校事務的現況與阻礙因素調查之研究。佛光人文社會學院公共事務系研究所碩士論文，未出版，宜蘭縣。
- 施智元（2005）。臺北縣市國小家長參與學校事務的現況與相關問題之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 高博銓（2007）。班級經營的哲學基礎。教育研究月刊，157，95-106。
- 高瓊芬（2010）。國小家長參與班級教育活動與學生學習表現之研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 范熾文（2007）。教育績效責任：市場模式及其啓示。中等教育，58（3），26-41。
- 翁春派（2007）。國民小學教育人員及家長對家長參與學校教育事務知覺及執行情形之研究—以教育法令規範內容為例。國立臺中教育大學教育學系碩士論文，未出版，臺中市。
- 徐學正（2001）。運用合作學習教學法與班級經營策略改進國中學生學習之行動研究。彰化師範大學物理學系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化縣。

- 教育部 (2011)。中華民國教育報告書—黃金十年、百年樹人 (編號 1010000299)。臺北市：教育部教育研究委員會。
- 張秀蓮 (2009)。臺北縣國民小學家長參與與學生學校適應關係之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 張婕端 (2011)。教師對家長參與學校教育看法之研究。私立佛光大學未來學系碩士論文，未出版，宜蘭縣。
- 張菁芬 (2007)。家長參與、教師態度與學生學習適應關係之研究。國立新竹教育大學職業繼續教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 張鈿富、葉連祺 (2006)。2005 年臺灣地區教育政策與實施成效調查。教育政策論壇，9 (1)，1-21。
- 張德銳 (1994)。國小教室管理評鑑系統之研究。臺北市立師範學院初等教育學刊，3，35-36。
- 張德銳、李俊達 (2001)。美英兩國的績效責任運動及其對我國中小學教育的啓示。教育資料與研究，43，23-29。
- 張仕政、陳世佳 (2010)。僕人式領導對國小教師班級經營之啓示。學校行政雙月刊，67，18-30。
- 梁永增 (2009)。臺北縣國民小學家長參與校務與學校效能關係之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 許清田 (2003)。教師權力運用類型、班級經營策略與班級經營效能之研究。國立彰化師範大學教育研究所學校行政碩士班碩士論文，未出版，彰化市。
- 許添明、劉貞蘭 (2008)。原住民學校與家長互動之個案研究—以太陽國小為例。教育政策論壇，3 (2)，99-127。
- 陳安建 (2005)。國民小學家長參與學校教育之研究—以新竹縣市為例。國立新竹師範學院進修暨推廣部教師在職進修教育研究所學校行政碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- 陳志勇 (2001)。屏東縣國小教師領導風格與班級經營效能關係之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 陳怡君 (2003)。從一所國民小學學生觀點看家長參與之研究。臺北市立師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳玟伊、鄭耀男 (2007)。高雄市、臺東縣國小家長參與學校教育行爲之研究。國教學報，19，223-252。
- 陳香竹 (2010)。家庭社經地位、父母參與和國中生學習成就關係之研究—以臺灣教育長期追蹤資料庫為例。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳秦敏 (2010)。花蓮市國民小學家長參與教育事務與教師效能關係之研究。國立東華大學教育研究所教育學碩士在職專班碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 陳朝琴 (2005)。國民小學家長參與學校教育對教師教學效能影響之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 葉明哲 (2007)。中部地區國小級任教師對家長參與班級事務態度與班級經營效能之研



- 究。國立臺中教育大學教育學系碩士論文，未出版，臺中市。
- 曾兆興（2011）。國民小學校長對績效管理的覺知。**學校行政雙月刊**，**73**，157-183。
- 程炳林（2003）。四向度目標導向模式之研究。**師大學報**，**48**（1），15-40。
- 游娟淑（2005）。臺中市國民小學家長參與學校行政決定之研究。國立臺中師範學院進修暨推廣部國民教育學系學校行政碩士學位班碩士論文，未出版，臺中市。
- 彭達山（2008）。**教育哲學**。臺北市：高點。
- 彭淑玲、程炳林（2005）。四向度課室目標結構、個人目標導向與課業求助行為之關係。**師大學報**，**50**（2），71-97。
- 黃千毓（2008）。國民小學家長參與與學生學校適應之關係研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 黃月純（2006）。1995-2004年臺灣家長參與學校教育的政策與學位論文研究分析。**教育政策論壇**，**9**（3），27-46。
- 黃志宏（2008）。台東縣國民小學教師對家長參與知覺之研究—以動機、態度及滿意度為核心。國立臺東大學教育學系碩士論文，未出版，臺東市。
- 黃寶園（2006）。**心理與教育研究法**。臺北縣：華立圖書。
- 楊士賢（1997）。國民小學級任教師班級經營信念與班級經營效能之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 楊宜蓁（2010）。國小教師人格特質與班級經營效能關係之研究。國立東華大學教育行政與管理學系學校行政碩士學位班碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 楊界雄（2009）。國民小學家長參與班級事務與教師工作士氣關係之研究。國立臺中教育大學教育學系教育與行政管理碩士在職專班碩士論文，未出版，臺中市。
- 楊振昇（2006）。**教育組織變革與學校發展研究**。臺北市：五南。
- 廖英昭（2005）。國小級任教師領導行為與班級經營效能關係之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 廖淵豪（2007）。國民小學班級經營效能指標之建構。國立臺東大學教育學系碩士論文，未出版，臺東市。
- 劉姿依（2008）。高雄縣國小高年級級任教師領導行為與班級經營效能相關性之探討。國立臺南大學社會科教學碩士班碩士論文，未出版，臺南市。
- 劉郁梅（2001）。國民小學級任教師之情緒智慧與班級經營效能關係之研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 劉美慧、黃嘉莉、康玉琳（2007）。臺灣教師評鑑制度之分析。**當代教育研究**，**15**（3），37-68。
- 潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和、陳淑敏、蔡濱如（2004）。國民中小學教師教學專業能力指標之發展。**教育研究資訊**，**12**（4），129-168。
- 蔡良油（2005）。家長參與學校教育之個案研究—以一所國小實施班親會為例。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 蔡佳珍（2004）。國民小學教師知覺家長參與校務之權利與權力運作關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。

- 盧焜煌（2003）。國民小學班級家長參與之個案研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 戴汝卉（2010）。國中導師人格特質、實用智能與班級經營效能之關係研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 戴國璋（2005）。屏東縣國小家長與教師對家長參與學校教育態度、動機之研究。國立屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 謝文全（2002）。學校本位管理的實施與困境。教育研究集刊，48（2），1-36。
- 鍾美英（2002）。國小學生家長參與班級親師合作之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 羅文華（2009）。臺北市國民小學教師知覺學校行銷管理與班級經營效能之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 蘇惠月（2006）。高雄縣國民小學家長參與學校教育與學校效能關係之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東市。

## 貳、英文部分

- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, students, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.
- Edwards, C. H. (2007). *Classroom discipline and management*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Grolnick, W. S. (1994). Parent involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 237-252.
- Kellaghan, T., Sloane, K., Alvarez, B., & Bloom, B. S. (1993). *The home environment & school learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Lipman, P. (1998). *Race, class, and power in school restructuring*. New York: State University of New York Press.
- Stensmo, C. (1995). *Classroom management styles in context: Two case studies*. San Francisco, CA: American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED388644)
- Thorne, G. B. (1993). *Parent involvement in the schools: A new paradigm for pre-service and in-service education of teachers and administrators*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Connecticut.