

基隆市國小學生學習責任、課堂紀律 與學習成就及其關係之研究

許籐繼^{1*} 林子廉²

¹ 國立臺灣海洋大學教育研究所／師資培育中心副教授

² 臺北市立文湖國民小學教師

*通訊作者：許籐繼

通訊地址：202 基隆市中正區北寧路 2 號

E-mail：ternjisheu@gmail.com

投稿日期：2021 年 5 月

接受日期：2021 年 7 月

摘要

學生學習成就受到許多因素的影響，而學生學習責任和課堂紀律正是存在於學生學習過程的重要因素。近來全球教育革新趨勢，逐漸強調由教師中心轉變為學習者中心的教學，學生學習責任、課堂紀律和學習成就三者間關係也成為待探討的重要課題。本研究旨在探究國小學生學習責任、課堂紀律與學習成就的現況與其關係，主要採取問卷調查法，以基隆市國小中高年級學生為對象，進行分層隨機叢集抽樣調查。總計發放問卷 1,000 份，回收 930 份，回收率為 93%。有效問卷 910 份，有效率為 97.85%。所得資料進行描述統計、獨立樣本 t 檢定、單因子變異數分析、皮爾遜積差相關分析及結構方程模式分析。研究結論如下：(1) 學生學習責任、課堂紀律與學習成就良好，但被動承擔責任、外在要求的遵守及國語表現較突出；(2) 女性與女導師班學生，在學習責任與學習成就皆明顯優於男性與男性導師班，凸顯女性早熟與細膩關懷特質的影響；(3) 學習責任分別對課堂紀律與學習成就具有正向的影響，但課堂紀律對學習成就並未達顯著的直接效果；(4) 學習責任、課堂紀律與學習成就修正之結構關係模式獲得支持，雖然有些變項之間的影響效果不夠明顯，但是經過修正後的模型仍可支持三者之間存在的結構關係。根據研究結論，提出相關之建議。

關鍵詞：課堂紀律、學習成就、學習責任

A Study on Learning Responsibility, Class Discipline, Learning Achievement and Their Relationships of Elementary School Students in Keelung City

Terng-Ji Sheu^{1}, Tzu-Lien Lin²*

¹ Associate Professor, Institute of Education / Teacher Education Center, National Taiwan Ocean University

² Teacher, Taipei Municipal Wenhui Elementary School

*Corresponding author: Terng-Ji Sheu

Address: No.2, Beining Rd., Jhongheng Dist., Keelung City 202, Taiwan (R.O.C)

E-mail: terngjisheu@gmail.com

Received: May, 2021

Accepted: July, 2021

Abstract

The learning achievements of the students are influenced by multiple factors, and student learning responsibility and class discipline are just the important factors existing the learning processes of the students. Recently, the global trend of educational innovation has increasingly emphasized the instruction from teacher-centered to learner-centered, and the relationship among student learning achievement, class discipline, and learning responsibility has become the import issue to be explored. Therefore, the main purpose of this study is to investigate the status of student learning responsibility, class discipline, and learning achievement, and the relationship among those three variables. The survey method was used with questionnaire and subjects were the 3rd to 6th grade students in Keelung. Random cluster sampling was adopted, 930 copies were returned from 1,000 samples with the rate of 93% and 910 copies were available with the rate of 97.85%. The analysis of data was conducted by descriptive statistic, independent sample *t*-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson's product-moment correlation, and structural equation modeling (SEM). The conclusions are as follows: (1) Students have good learning responsibilities, class discipline and learning achievements, but passively assume responsibilities, comply with external requirements and perform well in Mandarin; (2) Female and female homeroom teachers' students are significantly better than male and male homeroom teachers' in terms of learning responsibilities and learning achievements, highlighting the influence of precocity and delicate care of women; (3) Learning responsibilities have positive effects on class discipline and learning achievement respectively, but class discipline does not have a significant direct effect on learning achievement; (4) The structural relationship model of learning responsibility, class

discipline and learning achievement modification is supported. Although the effects of some variables are not obvious enough, the revised model can still support the structural relationship between the three. According to the research conclusions, the relevant suggestions are made.

Keywords: *class discipline, learning achievement, learning responsibility*

壹、緒論

全球教育革新趨勢逐漸由教師中心 (teacher-centered)，轉變為學習者中心 (learner-centered) 的型態 (Robinson, 2013)。這意味著教師的角色，已由主導者逐漸朝向輔助者的改變，將學習的主動權回歸學生，使學生獲得更大的學習自由。此種教育理念雖然讓學習者獲得更多學習的主導權，但是在實際運作上卻也發現有待克服的問題。例如學生在擁有更多的權利和自由後，部分學生對於學習並沒有付出更多的努力，反而有濫用自由與權利的現象，甚至有因課堂紀律 (class discipline) 表現不佳，而導致教學活動無法順利實施的情形 (馬建省，2010)。因此，在我國此波學習者中心的教育革新推動過程中，學生是否對自己的學習負起責任？課堂紀律表現又是如何？是否對學習成就產生影響？都值得進一步探究。

有關學生學習責任的相關研究結果顯示，很多學校教師認為學生應該為自己的學習負起責任，然而學生卻認為老師應該為學生的學習負起責任 (Nelson & Bianco, 2013)。可見，師生在學習責任的看法上都有本位主義之嫌。姜蕾 (2007) 認為課堂的教與學是師生共同的責任，教師須負起教學指導的責任，而學生也必須承擔起自我學習的責任。誠如 Carmen (2011) 所提及，教師應該從學生立場，幫助學生設定學習目標，安排學習活動計畫，進而使其對自己的學習負責。不過，Bacon (1993) 指出，有些學生在行為上表現出對學習負責，但是實際上他們只是被動承擔責任 (being held responsible)，而不是自覺有責任 (being responsible)，Anderson 與 Prawat (1983) 也提出類似的觀點。馬建省 (2010) 更是

直接指出，現在的學生多以自我為中心要求權利，但卻沒有把自己當作責任主體，也不願真正履行所必須承擔的基本學習職責。對國小學生而言，紀勝輝 (2010) 指出小學生很少能對自己的學習負責，主要源於學生不清楚自己的學習目的，以及本身自制力較為薄弱所致。但是，我國十二年國民基本教育所要培養的核心素養之一即是自主行動，目前在這方面的相關研究相對較少，因此探究我國國小學生的學習責任，成為本研究動機之一。

另外，有關學生課堂紀律的觀點，隨著學習者中心教育理念的發展，學生獲得更大的學習自由及師生互動的愈加頻密，課堂紀律的探究也逐漸從教師的管理權責轉向學生的自主自律。國內外相關研究 (殷世東、伍德勤，2004；高琪、張銳，2017；陳玉鳳，2015；Ergün, 2014) 顯示，學校教育出現的最大問題就是學生缺乏紀律，尤其課堂紀律的鬆弛，往往干擾了教師的教學與學生的學習 (張亞平，2016)。誠如 Ergün (2014) 研究指出，課堂紀律是影響學習目標達成的重要因素。若是紀律不佳，即使老師有了充分的教學準備，也會因為學生的干擾行為而影響教學的進行與成效。反觀，良好的課堂紀律有助於學生社會化，使學生在學習過程中，形成自信、自我控制與獨立性等較為成熟的人格品質，並且在各種不同場合展現應有的適當行為 (殷世東、伍德勤，2004；張亞平，2016)。是以，在我國新課程改革的推動過程中，探究學生的課堂紀律成為本研究動機之二。

有關學生學習成就的影響因素，邱麒忠 (2014) 指出，國小學生的學習成就除受到學習興趣與策略的影響之外，也包括學習責任與課堂紀律因素。Moses-Zirkos (1990)、Romi、Lewis 與 Katz (2009)

研究亦指出，學生的責任感與學習成就具有正相關。Roache 與 Lewis (2011b)、Romi、Lewis 與 Salkovsky (2015) 的研究皆指出，學習責任會影響學生的課堂紀律、師生關係與學校連結。Ergün (2014) 更進一步指出，沒有紀律便沒辦法達成教育目標。Rahimi 與 Karkami (2015) 研究發現，學生參與的課堂紀律能增進學生的學習成效與動機。邱皓政與林碧芳 (2016) 的研究發現，學生的學習責任與其在課堂上的表現會影響到教學活動的進行，並反映在學習成就上。因此，探究學習責任、課堂紀律與學習成就之間的關係，成為本研究動機之三。

根據上述，本研究主要目的在於探究國小學生學習責任、課堂紀律與學習成就的現況，並驗證三者之間的結構關係模式。

貳、文獻探討

一、學習責任的意義與內涵

有關學習責任 (learning responsibility) 的意義涉及責任的概念，而責任的產生往往與所扮演的角色息息相關。在群體中每個人扮演著不同的角色，被期待履行其相應的職責 (馬建省，2010；張瑞春，2010；張巍，2009)。Andreou、Didaskalou 與 Vlachou (2007) 將責任定義為個體有能力照顧自己與他人，一起朝共同目標努力。曹正清 (2010) 和張琇雲則將責任定義為做好分內應為之事，即承擔對個人或團體職責、任務與使命的作為 (張琇雲譯，2001)。事實上，責任的意義可以是積極或消極的一種能力或行為。由於本研究對象為國小學生，且 Roache 與 Lewis (2011a) 提到應幫助並鼓勵學生培養學習責任，故在學習責任定義上採取積極的行為觀點，誠如 Romi 等人 (2009) 將學

習責任定義為學生願意主動保護並尊重個人與同儕的學習權，以及鼓勵同儕共同尊重教師在學生學習過程中的權利。不過，Slunt 與 Giancarlo (2004) 認為學生的學習責任定義，除了考慮學生主動參與並投入學習的表現之外，也需涵蓋被動接受資訊的表現。因此，本研究採取學生知覺行為觀點，將學習責任定義為：學生保護自己及他人的學習權、老師的權利等行為，使師生都能在安全且安心的情況下學習。透過此定義，調查學生主動或被動的責任行為表現，以瞭解學生的學習責任現況。

其次，有關學習責任的內涵，邱紹一、洪福源與黃志灯 (2020) 研究提出良好的學習態度、嘗試學習與遵守規則、課堂間的學習行為三項。進一步從動機角度而言，學習責任可包括主動及被動的學習責任 (Bacon, 1993; Romi et al., 2009)。前者，係指學生具有內在義務感，不需要外在刺激便自覺對學習有責任及義務。後者，係指外在強加的責任 (externally imposed responsibility)，即在被人強迫之下負起責任做好該做的工作 (Fishman, 2014)。從責任對象範疇而言，學習責任包括個人責任 (personal responsibility) 及集體責任 (communal responsibility)。前者是指學生表現出尊重自己權利的行為，並為自己的行為後果負責 (Anderson & Prawat, 1983; Lauermann & Karabenick, 2013)。具體行為包括尊重教師、把自己做到最好、尊重其他人的東西 (物權)、尊重其他同學、幫助陷入麻煩的同學、提供協助等 (Romi et al., 2009)。後者，集體責任亦稱公共責任或社會責任，即身為集體的一員，應該對集體負責，例如學生鼓勵同儕尊重他人權利並視為自己的義務，與他人分享資源進行正向的互動 (Anderson & Prawat, 1983)。Romi 等人

(2009) 提到集體責任包含協助同儕解決問題、鼓勵同儕尊重彼此、阻止同儕擾亂上課秩序、鼓勵同儕聆聽他人、幫助班級事務順利進行等。

綜上所述，本研究將學習責任定義為學生承擔自己及他人的學習權責，其內涵歸納為下列四個向度，如圖 1 所示。主動承擔個人責任、被動承擔個人責任、主動承擔集體責任、被動承擔集體責任。每一向度的學習責任行為體現於時間、事件及物品上，在時間上區分為課前、課中及課後；事件則涵蓋對學習態度、分組討論、班級事務、課前預習及課後作業；物品則包括個人用具、他人用具以及公共用具。四個向度的意義分述如下：

- (一) 主動承擔個人責任：是指學生發自內心表現出尊重自己學習權責的行為。
- (二) 被動承擔個人責任：是指學生受外在要求表現出做好自我有關學習應為之事。
- (三) 主動承擔集體責任：是指學生主動發自內心表現對團體學習負責的行為。
- (四) 被動承擔集體責任：是指學生受外在要求而表現對團體學習負責的行為。

二、課堂紀律的意義與向度

「課堂紀律」一詞有數個相似的概念，如自我紀律、課堂管理、課堂秩序、班級管理、班級控制及維持秩序等。蘇丹蘭 (1997) 認為紀律是指通過施加外在或內在約束力，對自身行為起作用或達到糾正行為的手段。殷世東與伍德勤 (2004) 認為課堂紀律是老師對學生在課堂學習活動的基本要求，目的在於保持學習過程的順利，也是指導和約束學生課堂行為的一種手段。換言之，課堂紀律是學生在課堂學習中所必須遵守的行為規範或準則，以確保學生的學習自由與學習成功。徐文彬與高維 (2009) 進一步指出，對於課堂紀律的討論有兩種主要的觀點，其一是教師管理，又稱外在控制取向。注重教師對學生的控制，認為課堂紀律是老師要求學生表現出符合準則與秩序的行為，其本身具有強制性。其二是學生自主行為，又稱內在養成取向。指學生在學習過程中能夠控制自身行為，只有學生在學會自我控制及自我命令時，才會形成真正的紀律。

過去的課堂紀律研究多採教師管理的觀點，探討教師可用的管理策略或課堂中

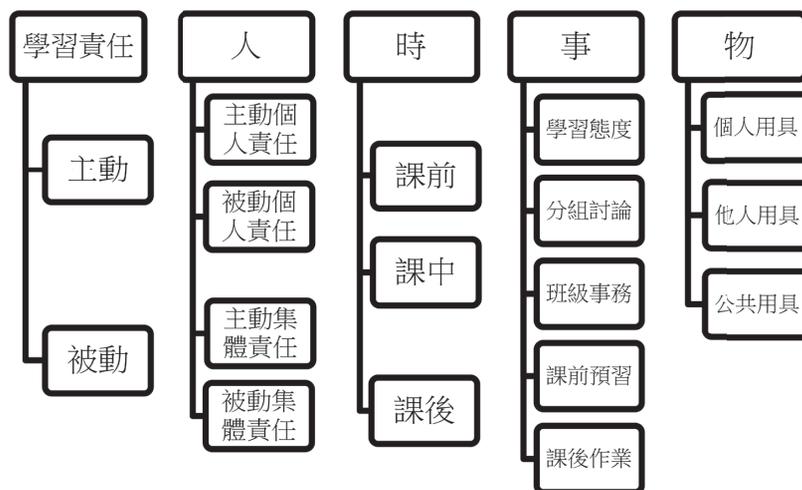


圖 1 學習責任內涵架構圖

學生的違紀行為，如 Duangjit (2013) 分析學生的不良行為與老師的管理策略，其指出學生課堂的不良行為，包括用電子產品、上課隨意走動、睡覺、遲到、心不在焉、暴力相向及說髒話。老師的管理策略則包括忽略學生問題行為、使用非言語方式，如長時間眼神接觸，以阻止或控制其行為，或者直接要求學生停止不良行為。Mulaudzi 與 Mudzielwana (2016) 研究則指出男女老師有不同的課堂紀律管理方式，對於課堂不良行為也有不同的看法。Lewis (2001) 以及 Pysch (1991) 指出教育工作者需介入學生不當行為的處理，不過如果採取威權管理方式，反而會造成不良行為的產生。因此，其強調老師的介入必須基於正向管教的方式，才能改善學生的紀律表現。前述課堂紀律的探討多從教師觀點，相對缺少基於學生主體性與正向角度的觀點，故本研究嘗試以學生觀點，將課堂紀律定義為學生在課堂學習過程中表現的良好紀律行為。

有關課堂紀律的向度，Lopes 與 Oliveira (2017)、王桂平、史曉燕、郭瑞芳與呂艷 (2005) 的研究將學生的課堂紀律，區

分為個人與集體紀律。前者，包括不用心做功課、隨便講話、打擾別人等；後者，則包括不遵守行為準則、妨礙上課等。程核紅 (2013) 指出兒童課堂紀律的問題行為，是指不能遵守兒童行為規範和道德標準，或是不能正常參與課堂學習的行為。Romi 等人 (2015) 將學生違反課堂紀律的行為區分為四種，包括反抗老師 (resisted teacher)、責怪老師 (teacher's fault)、侵略行為 (aggressive behavior) 及干擾他人 (distracting others)。前述有關課堂紀律向度比較傾向從問題行為觀點來加以探討，而 Wiggins 等人 (2017) 以及 Ahmed (2020) 則從正向觀點探究課堂紀律，並將之區分為三部分，即專注於活動、投入於學習互動、遵循教學者的引導。本研究從學生主體與正向觀點，以及轉化相關研究的結果，將課堂紀律定義為學生在課堂學習過程中的良好紀律行為，其內涵歸納為以下三個向度七個項目，如圖 2 所示。三個向度的意義分述如下：
 (一) 個人專注學習：指投入課堂實作與課堂聆聽的狀況；
 (二) 遵守課堂要求：指遵守課堂常規與配合指令；
 (三) 正向

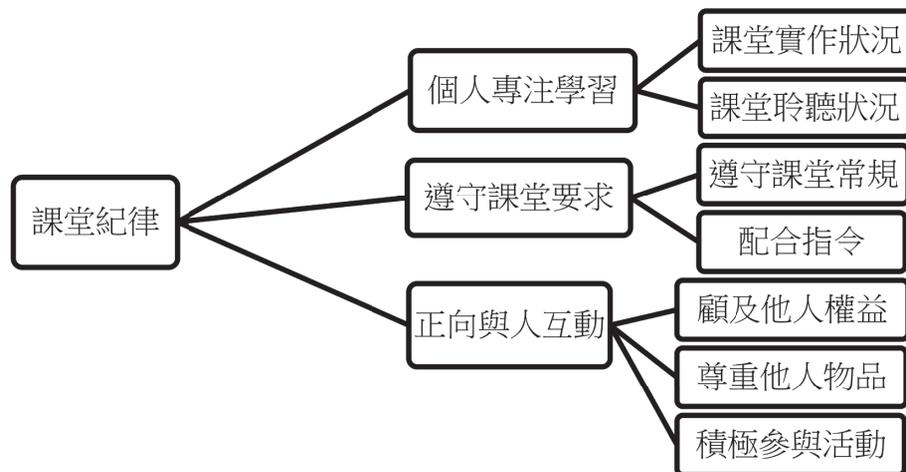


圖 2 課堂紀律內涵架構圖

與人互動：指顧及他人權益、尊重他人物品與積極參與活動。

三、學習責任、課堂紀律與學習成就的相關研究

(一) 不同背景變項的相關研究

在學習責任的相關研究中，Romi 等人（2009）研究發現，中學生對學習負責任的表現，女生明顯高於男生，較高年級（11、12）明顯高於較低年級（9 與 10）。不過，Roache 與 Lewis（2011a）的研究結果卻顯示，國小學生相較於國中學生有更高的責任感。在教師性別方面，以女性相較於男性教師班級學生有較多的責任感。在課堂紀律的相關研究中，Romi 等人（2015）研究發現，女生較男生有更好的課堂紀律。但是，Ergün（2014）研究土耳其高中生的紀律行為，卻發現在性別上沒有顯著差異。Mulaudzi 與 Mudzielwana（2016）研究發現，南非男女老師會因不同的課堂紀律管理方式，對學生紀律行為產生不同的影響。另外，Romi 等人（2015）發現較高年級階段學生，有更好的課堂紀律表現。在學習成就的相關研究中，洪子又（2020）研究發現，不同性別、年級、家庭結構、主要照顧者之國中學生，其學業成就有顯著差異。謝宜芳（2017）研究顯示，家庭結構對國小學生的學習成就具有預測力，而胡玉鳳（2005）研究發現，與祖父母居住下的隔代教養家庭國小高年級學生，其學業成就明顯不利。

綜合上述相關研究，發現學生性別、年級、教師性別、家庭結構、主要照顧或一起居住者等背景對於主要變項會產生不同的影響。本研究以國小學生為研究對象，因此將學生性別、年級、和家人居住狀況，以及導師性別，列入本研究背景變

項，並據以提出 H_1 假設，以進行後續之考驗分析。

(二) 學習責任、課堂紀律與學習成就的相關研究

何偉雲（2001）研究指出，學生的學習態度與學習成就呈正相關，其中責任感是展現學童學習態度積極與否的主要動力，因此學生的責任感與學習成就之間具有正向的聯繫。Lewis（2004）研究指出愈負責的學生比較受到教師的信任，也比較不會反抗老師的權威，而有更好的紀律表現。Romi 等人（2009）以跨國的中年級學生及老師為研究對象，研究學生學習責任及課堂紀律的關係，結果顯示學生愈能為自己及同儕的行為負責任，也會影響學生課堂紀律的表現。不過，Roache 與 Lewis（2011b）的研究結果也顯示，當教師對學生愈嚴厲的懲罰時愈容易增加學生的不良行為；反之，結合賞罰並配合學生的討論、參與、信任及認識良好行為時，可以增加學生的學習責任並減少不良行為的發生。另外，Anderson 與 Prawat（1983）研究指出，若學生有較強的自我控制（self-control），其學習成就較高。黃惠玲（2007）研究結果指出，透過教師支持性紀律會影響學童的整體自我控制。Rahimi 與 Karkami（2015）研究發現，教師在課堂紀律策略中，使用參與和認可策略會比使用專制懲罰策略，讓學生獲得更好的學習動機與學習成效。可見，學生如果具有較強的自我主動學習責任或藉由教師引導師生討論的自我控制紀律，則其學習成就也可能較高。

陳柏霖與余民寧（2014）以國小四年級學童為對象，進行自律學習、知覺努力態度對數理成就影響之研究，研究結果指出低智商學童的自律學習對知覺努力態度與數理成就有正向顯著的影響。普通智商

與高智商的學童，知覺努力態度在自律學習與數理成就間，扮演中介的角色。Devlin (2002) 的研究發現，學生認為個人責任是學業成敗的原因，另有 90% 的學生認為學業成功歸因於動機、自我紀律及不斷努力。Fishman (2014) 在學習控制感、學習責任感及知識習得的關係研究中指出，學習責任感受到學習控制感的影響，而學習責任感也在學習動機及自律上扮演重要角色。Eriksen (2021) 研究指出青少年如果想要實現教育目標，其需要責任、勇氣和自律的素養。可見，學生的學習責任、學習紀律與學習成就之間存在一定的影響關係。

綜合上述相關研究，本研究在我國推動學習者中心的課程教學政策下，嘗試從學生觀點，蒐集其對學習責任和課堂紀律的看法。根據相關研究發現提出假設，學習責任可能會產生積極的課堂紀律，故據以提出 H₂ 假設；學習責任能夠提升學習成就，故據以提出 H₃ 假設；課堂紀律也會促進學習成就，故據以提出 H₄ 假設；學習責任、課堂紀律與學習成就三者之間隱含一種關聯系統，故據以提出 H₅ 假設，後續針對前述所提出的假設分別進行考驗分析。

參、研究設計

一、研究架構

根據研究目的與文獻探討結果，提出本研究架構，如圖 3 所示。研究架構中主要變項，分別是背景變項、學習責任、課堂紀律和學習成就。變項之間關係的假設，分別為 H₁、H₂、H₃、H₄、H₅。H₁ 假設不同背景學生在課堂紀律、學習責任、學習成就會有顯著的差異性；H₂ 假設學習責任對課堂紀律會有正向影響；H₃ 假設學習責任對學習成就會有正向影響；H₄ 假設課堂紀律對學習成就會有正向影響；H₅ 假設學習責任、課堂紀律和學習成就之間存在結構關係的模型。

二、研究對象

本研究以基隆市國小中高年級學生為母群體，正式問卷調查採分層隨機叢集抽樣，先依據各行政區選取 14 所學校，每校三到六年級各隨機叢集抽取 1 班，共計發放問卷 1,000 份，回收 930 份，回收率為 93%，刪除無效問卷 20 份後，有效問卷共計 910 份，可用率約為 98%。

三、研究工具

本研究之學習責任問卷題目，參考並彙整 Romi 等人 (2009)、Bacon (1993) 及 Fishman (2014) 等研究之問卷。課堂紀

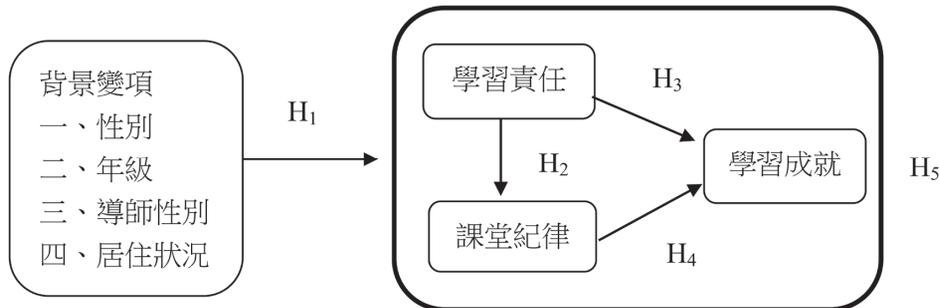


圖 3 研究架構圖

律問卷題目則參考王桂平等人（2005）、程核紅（2013）及 Romi 等人（2015）等研究之問卷。前述兩個分問卷填答皆採自陳方式，題目計分皆採李克特量表四等尺度，平均數 1.5 以下為低度，1.5 ~ 2.5 為中下程度，2.5 ~ 3.5 為中上程度，3.5 以上為高度表現。另外，學習成就係以學生在國語、數學、英文、自然與社會學習領域所獲得的學期總成績等第，將五等第成績以李克特量表五等尺度計分，優為 5 分、甲為 4 分、乙為 3 分、丙為 2 分、丁為 1 分，其平均數 1.5 以下為低度，1.5 ~ 2.5 為中下程度，2.5 ~ 3.5 為中等程度，3.5 ~ 4.5 中上程度，4.5 以上為高度表現。有關學習責任和課堂紀律兩個分問卷之效度與信度，分別透過因素分析與信度分析評估如下。

（一）因素分析

本研究採預試問卷（ $N = 158$ ）所得資料，進行學習責任和課堂紀律問卷之因素分析。二者皆採主成分分析法，選取最大變異轉軸法，取因素負荷量 0.4 以上為主。學習責任部分將因素限制為四個，KMO 值為 0.96，球形檢定達顯著水準（ $p = .000$ ），總解釋變異量為 55.49%，其中因素一主動承擔個人責任 3 題，特徵值為 10.055，解釋變異量為 20.131%；因素二被動承擔個人責任 6 題，特徵值為 1.206，解釋變異量為 14.888%；因素三為主動承擔集體責任 10 題，特徵值為 1.103，解釋變異量為 11.108%；因素四為被動承擔集體責任 5 題，特徵值為 .955，解釋變異量為 9.368%。課堂紀律部分將因素限制為三個，KMO 值為 0.968，球形檢定達顯著水準（ $p = .000$ ），總解釋變異量為 59.590%，其中因素一個人專注學習 6 題，特徵值為

9.999，解釋變異量為 27.348%；因素二遵守課堂要求 11 題，特徵值為 1.026，解釋變異量為 17.971%；因素三為正向與同學互動 3 題，特徵值為 .893，解釋變異量為 14.271%，二個分問卷的總解釋變異量都在五成五以上。

（二）信度分析

本研究採預試問卷（ $N = 158$ ）所得資料，進行學習責任和課堂紀律問卷之 Cronbach's α 估計信度。學習責任問卷共 24 題，整體 α 係數為 .912，在主動承擔個人責任、被動承擔個人責任、主動承擔集體責任及被動承擔集體責任四個向度，其 α 係數分別為 .688、.821、.891、.788。另外，課堂紀律問卷共 20 題，整體 α 係數為 .923，在個人專注學習、遵守課堂要求、正向與學生互動三個向度，其 α 係數分別為 .856、.926、.742。整體而言，二個問卷的 α 係數皆在 .90 以上，顯示皆具有高度的內部一致性。

四、資料處理與分析

本研究於問卷回收後，先檢視問卷填答是否完全，刪除無效問卷後，再將有效問卷進行編碼並建立資料檔案，然後採用 SPSS 22 與 Amos 軟體進行資料的統計分析，包括描述統計、獨立樣本 t 檢定、單因子變異數分析（one-way analysis of variance, ANOVA）、皮爾遜積差相關分析（pearson's product-moment correlation）及結構方程模式分析（structural equation modeling, SEM）。藉由前述統計分析的結果，瞭解國小學生學習責任、課堂紀律與學習成就的現況、差異性、相關程度並驗證三者的結構關係模式。

肆、研究結果與討論

一、國小學生學習責任、課堂紀律與學習成就的現況與差異性分析

(一) 學習責任、課堂紀律與學習成就的現況分析

學習責任與課堂紀律的現況，如表 1 所示。學習責任整體平均數 ($M = 3.07$) 達中上程度，顯示學生整體學習責任表現良好，其中以「被動承擔個人責任」($M = 3.22$) 的表現最佳，而「主動承擔個人責任」($M = 2.73$) 則相對最弱。課堂紀律整體平均數 ($M = 3.15$) 達中上程度，亦顯示學生的課堂紀律表現良好，三向度的平均數都在 3.00 以上。尤其是「遵守課堂要求」($M = 3.30$) 的表現最為突出。另外，學習成就整體平均數 ($M = 4.31$)

達中上程度，顯示整體學習成就表現良好，各學習領域平均數都達到 4.00 以上，其中以國語 ($M = 4.41$) 的學習成就表現最佳。

(二) 不同背景學生在學習責任、課堂紀律與學習成就的差異性分析

H_1 假設不同背景學生在課堂紀律、學習責任、學習成就會有顯著的差異性，經統計分析考驗結果，如表 2 所示。女學生在學習責任、課堂紀律與學習成就的表現，顯著高於男學生；女性導師班學生，在學習責任與學習成就達顯著差異水準，優於男性導師班學生；三年級學生在學習成就達顯著差異水準，高於五年級；居住狀況在三個變項皆未達顯著差異水準。顯示，僅有不同性別學生在課堂紀律、學習責任、學習成就三者達顯著的差異性，而不同居住狀況學生在三者皆無顯著差異，

表 1
國小學生學習責任、課堂紀律與學習成就的知覺情形

變項	向度/領域	平均數 (M)	標準差 (SD)	排序
學習責任	主動承擔個人責任	2.73	0.72	4
	被動承擔個人責任	3.22	0.58	1
	主動承擔集體責任	3.13	0.60	3
	被動承擔集體責任	3.16	0.65	2
	向度整體	3.07	0.55	
課堂紀律	個人專注學習	3.04	0.67	3
	遵守課堂要求	3.30	0.57	1
	正向與同學互動	3.08	0.71	2
	向度整體	3.15	0.59	
學習成就	國語	4.41	0.82	1
	數學	4.16	1.00	5
	英文	4.24	1.04	4
	自然	4.33	0.88	3
	社會	4.39	0.86	2
	領域整體	4.31	0.74	

註： $N = 910$ 。

而導師性別與年級則在部分變項達到顯著差異。

二、學習責任、課堂紀律與學習成就的相關分析

H₂、H₃ 與 H₄ 假設，經學習責任、課堂紀律與學習成就兩兩之間進行相關分析之考驗，結果如表 3 所示。一般相關係數 r 值大小的意義，低於 0.4、0.4 到 0.8、0.8 以上，分別代表其低、中、高的相關程度（吳明隆、涂金堂，2006）。學習責任與課堂紀律在整體上呈現中度正相關（ $r = .54^{**}$ ），在學習責任的向度中，以「主動承擔集體責任」與課堂紀律的相關性（ $r = .68^{**}$ ）最高，而課堂紀律的向度中，以「個人專注學習」與學習責任的相關性（ $r = .64^{**}$ ）最高。兩變數各向度之間的相關分析結果皆達中度正相關，其中以「被動承擔個人責任」與「個人專注學習」、「主動承擔集體責任」與「遵守課堂要求」相

關性（ $r = .77^{**}$ ）最高，而「主動承擔個人責任」與「遵守課堂要求」相關性（ $r = .50^{**}$ ）最低。另外，學習責任與學習成就整體上呈現低度正相關（ $r = .19^{**}$ ），學習責任各向度與學習成就也呈現低度正相關（ $r = .21^{**} \sim .31^{**}$ ）。最後，課堂紀律與學習成就整體呈現低度正相關（ $r = .20^{**}$ ），課堂紀律各向度與學習成就也呈現低度正相關（ $r = .19^{**} \sim .28^{**}$ ）。可見，學習責任、課堂紀律與學習成就兩兩之間皆具有顯著的正相關，H₂、H₃、H₄ 假設獲得變項之間正相關的支持，進一步透過結構方程模式分析變項之間的影响效果考驗。

三、學習責任、課堂紀律與學習成就的結構方程模式分析

（一）整體模式適配度分析

H₅ 假設學習責任、課堂紀律和學習成就之間存在結構關係的模型，以初始

表 2
不同背景學生在學習責任、課堂紀律與學習成就整體的差異情形分析表

變項	學生性別	年級	導師性別	居住狀況
學習責任	女 > 男 ($t = -3.36^{**}$)	—	女 > 男 ($t = -2.46^*$)	—
課堂紀律	女 > 男 ($t = -3.03^{**}$)	—	—	—
學習成就	女 > 男 ($t = -3.33^{**}$)	3 > 5 ($F = 3.37^*$)	女 > 男 ($t = -2.86^{**}$)	—

* $p < .05$ ，** $p < .01$ 。

表 3
學習責任、課堂紀律與學習成就之相關分析表

變數	學習責任	主動個人	被動個人	主動集體	被動集體	學習成就
課堂紀律	.54**	.54**	.65**	.68**	.58**	.20**
個人學習	.64**	.56**	.77**	.73**	.62**	.23**
遵守要求	.59**	.50**	.75**	.77**	.65**	.28**
正向互動	.54**	.59**	.60**	.69**	.55**	.19**
學習成就	.19**	.23**	.31**	.25**	.21**	1

** $p < .01$ 。

模式估計結果，顯示模型的測量殘差應可接受，但是因卡方自由度比值 ($\chi^2/df = 4.842$) 未達 3 以下的標準，不符合理想標準，因此進行模式修正。根據陳寬裕與王正華 (2010) 建議模型修正可從修正指標 (modification index, M.I.) 著手，一般建議先考慮最大的 M.I. 值，若仍未達適配度標準的話，改考慮第二大數值的參數修正，以此類推直到獲得一個合理的模型。因此，模式中 e8↔e9 具有最大的 M.I. 值 (50.845)，且兩者同屬學習成就之觀察變項的誤差項。其次，再進一步檢視出 e1↔e10 之 M.I. 值為 42.853，進行模式修正，如表 4。

經過兩次修正後的結果，如表 5 所示，

卡方自由度比值為 2.706，模型整體適配度卡方值為 132.580，達顯著水準 ($p = .000$)，然而就卡方值而言，幾乎所有的模型都可能被拒絕，需參考其他數值 (黃芳銘, 2004; Bentler & Bonett, 1980)。GFI 值為 .970，AGFI 值為 .953，SRMR 值為 .023，RMSEA 值為 .047，CN 值為 383。另外，由比較適配度指標來看，NFI 值為 .980，CFI 值為 .987，IFI 值為 .987，RFI 值為 .973，表示假設模型可接受。精簡

表 4
模式參數修正指標摘要表

模式		M.I.	Par Change
e8	↔ e9	50.845	.096
e1	↔ e10	42.853	.989

表 5
整體模型適配指標表

類別	適配度指標 (理想數值)	初始數值	第一次修正	第二次修正	是否符合標準
整體適配度指標					
	卡方值 χ^2 (愈小愈好)	246.929	178.498	132.580	否
	p 值 (> .05)	p = .000	p = .000	p = .000	
	自由度 df (愈小愈好)	51	50	49	是
	卡方自由度比 χ^2/df (< 3)	4.842	3.570	2.706	是
	配適度指標 GFI (> .9)	.946	.916	.970	是
	修正的配適度指標 AGFI (> .9)	.917	.938	.953	是
	標準化均方根殘差 SRMR (< .08)	.031	.024	.023	是
	均方根近似誤 RMSEA (< .08)	.071	.058	.047	是
比較適配度指標					
	標準適配指標 NFI (> .9)	.963	.963	.980	是
	正規化標準適配指標 NNFI (> .9)	.962	.974	.983	是
	比較性適配指標 CFI (> .9)	.970	.970	.987	是
	增值適配度指標 IFI (> .9)	.970	.970	.987	是
	相對適配指標 RFI (> 0.9)	.952	.952	.973	是
精簡適配度指標					
	精簡常態適配度指標 PNFI (> .50)	.744	.744	.728	是
	精簡比較適配度指標 PGFI (> .50)	.750	.750	.733	是
	CN (> 200)	213	290	383	是

註：N = 910。

適配度指標中，PNFI 值為 .728，PGFI 值為 .733，表示模型接近精簡適配。直言之，經過二次修正後，數值大致符合標準，也顯示此修正後模型良好適配， H_5 可被接受。

(二) 模型參數估計檢驗結果

修正後之標準化估計值模型的參數估計，如表 6 所示。各向度的負荷估計值皆高於 .50， R^2 值皆達顯著水準 ($p < .001$)，而且除 λ_{12} 參數 R^2 值為 .47 之外，其餘皆大於 .50，不過其值也接近 .50，顯示三個變項的向度因素具有解釋能力和良好的內部一致性。另外，學習責任對課堂紀律檢驗結果具顯著正向影響 ($\gamma_1 = .93$, $p < .001$)，與 H_2 假設相符；學習責任對學習成就檢驗結果也具顯著正向影響 ($\gamma_2 = .41$, $p < .05$)，與 H_3 假設相符；但是課堂紀律對學習成就檢驗結果並未達顯著

水準 ($\gamma_3 = -.06$, $p > .05$)， H_4 假設未獲得充足證據的支持，僅獲知二者具有低度正相關，其影響效果仍有待進一步討論。修正模型之標準化估計值模式，如圖 4 所示。

(三) 變數之間影響效果分析

修正模型之估計結果，各項效果如表 7 所示。學習責任對課堂紀律的直接效果為 0.93，總效果為 0.93，皆達統計顯著水準 ($p < .001$)，顯示學習責任對課堂紀律具有正向顯著影響，與 H_2 假設相符。學習責任對學習成就的直接效果為 0.41，達統計顯著水準 ($p < .05$)，顯示學習責任對於學習成就具有正向顯著影響，與 H_3 假設相符，但是學習責任經由課堂紀律對學習成就的間接影響效果為 -0.06，為負向影響，且整體效果為 0.35，未達統計顯著水準，表示學習責任透過課堂紀

表 6
最後修正模型參數估計表

參數	標準化		t 值	誤差變異數	t 值	R^2
	負荷估計值	估計標準誤				
λ_1 (SR1 ← 學習責任)	.82	.422	26.929***	3.260	16.512***	.66
λ_2 (SR2 ← 學習責任)	.83	.390	27.465***	2.672	16.202***	.68
λ_3 (SR3 ← 學習責任)	.87	.573	29.989***	4.570	14.351***	.76
λ_4 (SR4 ← 學習責任)	.81	.444	26.557***	3.698	16.636***	.65
λ_5 (SD1 ← 課堂紀律)	.89	.384	16.685***	4.036	14.733***	.80
λ_6 (SD2 ← 課堂紀律)	.93	.382	16.477***	2.511	12.137***	.86
λ_7 (SD3 ← 課堂紀律)	.89	.317	16.402***	2.826	15.016***	.79
λ_8 (國 ← 學習成就)	.81	.113	24.850***	.232	12.593***	.66
λ_9 (數 ← 學習成就)	.75	.142	22.026***	.440	14.988***	.56
λ_{10} (英 ← 學習成就)	.71	.149	20.816***	.532	15.869***	.51
λ_{11} (自 ← 學習成就)	.71	.127	20.412***	.384	15.762***	.50
λ_{12} (社 ← 學習成就)	.69	.124	19.618***	.380	16.148***	.47
γ_1 課堂紀律 ← 學習責任	.93	.184	14.151***	—	—	—
γ_2 學習成就 ← 學習責任	.41	.170	2.567*	—	—	—
γ_3 學習成就 ← 課堂紀律	-.06	.059	-3.56	—	—	—

* $p < .05$, *** $p < .001$ 。

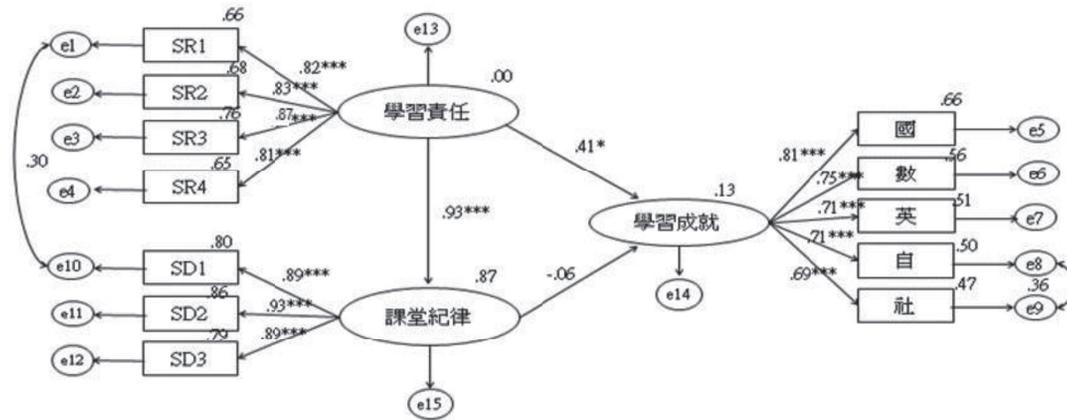


圖 4 修正模式之標準化估計值模式圖

註：SR1 為主動承擔個人責任、SR2 為被動承擔個人責任、SR3 為主動承擔集體責任及 SR4 為被動承擔集體責任；SD1 為個人專注學習、SD2 為遵守課堂要求、SD3 為正向與同學互動

* $p < .05$, *** $p < .001$ 。

表 7
最後修正模型之直接、間接及整體效果

潛在自變數	潛在依變數	直接效果	間接效果	整體效果
學習責任	課堂紀律	0.93***	—	0.93***
	學習成就	0.41*	-0.06	0.35
課堂紀律	學習成就	-0.06	—	-0.06

* $p < .05$, *** $p < .001$ 。

律對於學習成就沒有顯著影響效果。課堂紀律對學習成就的直接效果為 -0.06 ($p > .05$)，總效果為 -0.06，皆未達顯著水準，與 H_4 假設不符，有待進一步討論。

四、綜合討論

(一) 學習責任、課堂紀律與學習成就現況調查結果與討論

調查結果顯示，學生學習責任表現良好，且以「被動承擔個人責任」表現最為突出，而「主動承擔個人責任」相對最弱。此一結果與 Romi 等人 (2009) 的研究發現相似，學生認為學習責任多是被動加諸的責任，而非發自內心主動承擔。Bacon (1993) 也提及類似的觀點，Anderson

與 Prawat (1983) 認為有時學生看似負責任的表現，其實是只為了得到好處，正如 Fishman (2014) 所說，責任會受到控制感的影響。可見，從學生觀點來看，國小學生的學習責任現況雖然良好，但是以被動的學習責任表現最突出。顯示，國內在學習者中心的課程教學革新下，尚未培育出學生顯著的主動承擔學習責任表現。

再者，學生課堂紀律表現良好，以「遵守課堂要求」的表現最為突出，正如高琪與張銳 (2017) 所指出，課堂紀律是師生之間的契約行為，因此學生遵守課堂要求的表現較為明顯。不過，徐文彬與高維 (2009) 指出，如果課堂要求是經過師生討論的結果，則學生會比較認同與學習

自我控制，也才會形成真正的課堂紀律，反之則將缺乏學生的真正自主自律。我國在學習者中心理念下，課堂紀律逐漸從教師管理權責轉向引導學生自主自律的發展（陳玉鳳，2015），從本研究的發現，顯示學生在獲得相較過去更大的課堂學習自由，以及更頻密的師生互動之下，呈現出良好的課堂紀律表現，不過在「遵守課堂要求」的表現最為突出，顯示此種良好的課堂紀律表現究竟是在教師高度要求下的結果，或者是師生溝通共識下的產物，仍有待進一步探討。

最後，學生的學習成就表現良好，國語成就表現相對最高，而英文與數學則表現相對較低，此一結果與張芳全與洪筱仙（2019）的研究結果相似，學生語文領域表現優於其他領域。同時，也與我國「國民中小學學生學習扶助實施方案」中，以數學和英文開班科目為主的情形相符。顯示，在學習者中心的理念下，我國更加重視弱勢學習成就個別學習者的扶助。

（二）不同背景學生在學習責任、課堂紀律與學習成就的差異結果與討論

調查結果顯示，女學生在學習責任、課堂紀律與學習成就整體表現上，明顯較男學生佳。此一結果與 Romi 等人（2009）及 Romi 等人（2015）之研究發現一致，其指出可能的原因和女學生的身心發展比男生較為快速、成熟自制與心思細膩有關。在學習成就上則與洪子又（2020）、張春興與陳李綢（1978）研究發現相符。不過與 Ergün（2014）研究發現性別無顯著差異不同，可能與其研究對象為高中生，男女發展落差減少有關。

再者，女性導師班學生在學習責任與學習成就皆明顯優於男性導師班學生。此一結果與 Roache 與 Lewis（2011a）研究

發現類似，與女導師在學習者為中心理念下，敏銳差異化促進學生專注學習以及正向細緻互動有關（Lewis, 2001）。另外，三年級學生在學習成就上明顯高於五年級，可能與高年級教材的難度較高有關。居住狀況在學習責任、課堂紀律與學習成就上皆無顯著差異，與胡玉鳳（2005）的研究結果不同，仍待進一步探討。綜合而言， H_1 假設部分成立，即不同學生性別在學習責任、課堂紀律與學習成就會有顯著差異，也是造成差異的最重要背景因素；其次為導師性別，最後則是年級。

（三）學習責任、課堂紀律與學習成就關係之討論

根據本研究相關分析結果，發現學習責任、課堂紀律與學習成就兩兩之間具有顯著的正相關，與 Moses-Zirkles（1999）、Romi 等人（2009）的研究結果相似。不過，正如文獻探討中發現，如果學生有較強的自我主動學習責任，或藉由教師引導進行師生討論將使學生擁有較好的自我控制紀律，其學習成就也較高。然而，本研究結果顯示，學生在「被動承擔個人責任」和「遵守課堂要求」表現最為突出，而「主動承擔個人責任」和「個人專注學習」相對較弱，使得本研究在學習責任、課堂紀律與學習成就彼此之間，雖呈現正相關但僅達低度的水準。在此基礎上，後續進行結構方程模式分析，進一步探究變數之間的影响效果。

首先，學習責任對於課堂紀律具有顯著的直接效果， H_2 假設獲得驗證支持。此一結果，與 Roache 與 Lewis（2011b）及 Romi 等人（2015）研究發現一致，學生的學習責任表現會正向影響課堂紀律。其次，學習責任對於學習成就具有顯著的直接效果， H_3 假設獲得驗證支持。此

一結果與 Anderson 與 Prawat (1983)、Fishman (2014) 的研究結果相似，若學生對學習負有更多責任，其學習成就也較高。不過，學習責任透過課堂紀律對於學習成就沒有顯著影響效果，可能與課堂紀律的性質有關。第三，課堂紀律對學習成就的直接效果並未達到顯著水準， H_4 假設並未獲得足夠證據的驗證支持，與 Devlin (2002)、Ergün (2014)、Rahimi 與 Karkami (2015) 的研究結果不符，可能與教師在課堂紀律所使用的策略有關。Fishman 指出，如果學生只是震攝於教師管理權威或懲罰而遵守規定，不一定可以獲得良好的學習效果。如果教師採取學習者中心理念，引導學生共同參與討論並獲得認可的課堂紀律，會讓學生產生更佳的學習成效與學習動機 (Rahimi & Karkami, 2015; Tang, 2019)。

誠如 Claver、Martínez-Aranda、Conejero 與 Gil-Arias (2020) 研究所指出，任務導向的激勵氣氛可以引導學生真正的紀律行為，有助於其學術表現。因此，如果教師能夠協助學生產生自我命令的課堂紀律表現，將會對其學習成就產生正向的影響 (徐文彬、高維，2009；陳柏霖、余民寧，2014)。顯見，我國雖然從九年一貫課程政策一直到十二年國民基本教育課程的推動，皆強調學習者中心的教學，但教師在落實學習者中心課堂教學的學生自我命令紀律仍有所不足，無法顯著產生對學習成效的正向影響。第四，學習責任、課堂紀律與學習成就關係的修正理論模型與觀察資料適配，具有整體的建構效度， H_5 假設獲得驗證支持。整體模型適配指標數值大致符合標準，顯示該修正後模式與資料結構契合度良好可被接受。此一結果，和邱皓政與林碧芳 (2016)、Devlin (2002)、Fishman (2014)、Lewis

(2004) 等研究發現，學習責任影響學生自律與學習成就表現，而學生自律表現也反應在學習成就的關係組合類似。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 學生學習責任、課堂紀律良好及學習成就達中上程度

根據研究發現，學生的學習責任良好，以「被動承擔個人責任」表現相對較佳，而「主動承擔個人責任」表現相對最弱。學生課堂紀律亦良好，以「遵守課堂要求」的表現較佳，「個人專注學習」的表現相對較弱。學習成就表現達中上程度，以國語的表現相對最佳，而英文與數學的表現則相對較弱。在強調以學習者中心教學的今日，學生在學習責任與課堂紀律表現上，仍比較傾向被動承擔責任與外在要求的遵守，對於主動承擔責任與自主課堂紀律仍有努力空間。

(二) 女性和女導師班學生，在學習責任和學習成就皆明顯優於男性與男導師班學生

根據研究發現， H_1 假設中部分背景變項的差異性獲得驗證支持，即女學生在學習責任、課堂紀律與學習成就皆優於男學生，而女性導師班學生在學習責任與學習成就也較之男性導師班學生佳。顯示，在近來學習者中心的教學過程中，教師會更加重視個別學生的需求與互動。在此種課堂情境下，由於女學生的成熟速度較快，加上女性導師特有的母性特質，對個別學生的細膩輔導和關懷，使女學生相對男學生，以及女導師班級學生相對於男導師班級學生擁有更深刻的感受，因而在學習責任與學習成就上都有較好的表現。

(三) 學習責任分別對課堂紀律與學習成就具有正向的影響

根據研究發現， H_2 和 H_3 假設獲得驗證支持，即學習責任對課堂紀律與學習成就分別具有顯著的直接效果，而 H_4 假設未獲得驗證支持，即課堂紀律對學習成就並未達顯著的直接效果。顯示，學習責任對課堂紀律與學習成就具有正向的影響，而課堂紀律對於學習成就的影響並不顯著，可能與教師落實學習者中心理念的程度有關。教師在課堂教學經營，正處於從管理權責轉向學生自主自律的努力階段，值此轉換過度期，以致於對學習成效的正向影響仍不明確，有待未來待進一步探究。

(四) 學習責任、課堂紀律與學習成就修正後之結構關係模式獲得支持

根據研究發現， H_5 假設獲得驗證支持，即學生學習責任、課堂紀律和學習成就關係的修正模型與觀察資料，經整體模型適配度之各項指標檢定後，顯示適配程度良好，且此一結果也受到相關研究的支持，屬可接受的模型。雖然在學習者中心理念的推動過程中，仍有些變項之間的影響效果不夠明顯，但是經過修正後的模型仍可支持學生學習責任、課堂紀律和學習成就三者之間存在的結構關係模式。

二、建議

(一) 培養學生主動承擔學習責任，以增進其課堂紀律與學習成就表現

根據研究結論，學生學習責任尚可，以被動承擔個人責任為主，主動承擔個人責任表現較弱，顯示在學習者中心理念下，學生仍多是被他人要求才去承擔自己的責任。另外，學習責任、課堂紀律與學習成就修正後之結構關係模式獲得支持，且學習責任對課堂紀律與學習成就具有正

向的影響。因此，建議教師應強化授權並賦予學生更多決定個人或集體學習的機會，引導學生建立尊重自己與他人的學習權，培養其主動承擔學習責任素養，增進其課堂紀律與學習成就表現。具體作法：1. 引導學生從被動到主動承擔學習責任，如完成每日的作業；2. 授權學生決定早自習時間學習內容與活動；3. 授權學生課堂中選擇學習任務與分享成果；4. 提供學生每日學習省思單，進行自我學習計畫的責任省思，並提出相應的改善行動；5. 授權學生擔任小老師承擔小組集體學習責任等。

(二) 落實學習者中心理念培養學生內在學習紀律，以增進學生學習成就

根據研究結論，學生課堂紀律表現雖然良好，但是多以遵守外在課堂要求為主，對於內在自我學習紀律仍有努力空間，特別是個人專注學習的表現相對較弱。另外，課堂紀律對學習成就並未達顯著的直接效果，可能與學生遵守外在課堂要求為主而非內在專注學習有關。不過，學習責任、課堂紀律與學習成就三者修正後之結構關係模式獲得支持，顯示三個變項之間具有一定的影響關係。因此，建議教師應落實學習者中心理念，培養學生內在學習紀律以增進其學習成就。具體作法：1. 師生共同討論學習任務，激勵學生獲得內在的學習紀律；2. 教導學生有效的學習策略，如心智圖筆記 (Akinoglu & Yasar, 2007)；3. 提供學生安靜角落 (calm spot) 與正念覺知 (mindfulness) 的練習，讓學生可以重新找回自我控制與專注力 (Deruy, 2016)。

(三) 善用男女混合的學習編組和教師協同教學團隊，以達到性別優勢互補的效果

根據研究結論，女學生或女性導師班

學生在學習責任與學習成就上都較男學生和男性導師班學生表現得更好。顯見在國小階段，學習者中心理念的推動下，加上女性學生的發展成熟和女性導師的細膩特質的輔導與互動，使其感受度不同於男學生和男性導師班的學生。因此，建議教師善用男女混合的學生學習編組和教師協同教學團隊，以達到性別特質差異的優勢互補效果。具體作法：1. 採取男女各半的學生分組，進行不同性別學生的互學活動；2. 男女導師可組成協同教學團隊或社群，分享彼此課程教學與班級經營的策略與經驗。

(四) 本研究的貢獻、限制與未來研究建議

本研究的貢獻主要有三：其一，在我國以學習者中心理念推動課程革新之際，提出國小學生學習責任、課堂紀律及學習成就的現況，並發現學生學習責任與課堂紀律仍傾向於他律表現。其二，在不同背景變項差異性考驗中，發現性別是影響學生學習責任、課堂紀律及學習成就差異的最重要因素。其三，在驗證學生學習責任、課堂紀律及學習成就之關係模型中，經修正後提出三者之結構關係模式。

本研究的限制主要有二：其一，以班級為叢集單位進行抽樣，學生填寫問卷會受到各班級狀的影響，如班級氣氛、教師領導風格等。其二，僅以問卷調查無法掌握數字表達背後的情境涵義。根據前述，對未來研究建議有三：其一，抽樣方式可以採取多階段的隨機抽樣，先地區、學校、再隨機抽取樣本，以擴大樣本的普遍性和代表性。其二，背景變項可以增加教師領導風格或班級氣氛等變項。其三，研究方法可以兼採量化與質性方式，在問卷調查之後進行訪談，以進行更深入的探究。

謝詞

感謝本研究的參與者以及審查委員對本文提供的寶貴審查意見與指導。

參考文獻

- 王桂平、史曉燕、郭瑞芳、呂艷（2005）。國外關於課堂紀律問題的研究述評。《外國教育研究》，180，77-80。
- [Wang, G., Shi, X., Guo, R., & Lu, Y. (2005). Review on the foreign studies on classroom discipline. *Studies in Foreign Education*, 180, 77-80.]
- 吳明隆、涂金堂（2006）。SPSS 與統計應用分析（第二版）。臺北市：五南。
- [Wu, M.-L., & Tu, J. T. (2010). *SPSS & the application and analysis of statistics* (2nd ed.). Taipei: Wunan.]
- 何偉雲（2001）。初步探討影響學童自然科學學習成就因素的排序。《屏東師院學報》，14，933-952。
- [Ho, W.-Y. (2001). A study to obtain factors in order of influence on school children's learning performance in science. *Journal of Pingtung Teachers College*, 14, 933-952.]
- 邱紹一、洪福源、黃志灯（2020）。「大學生學習責任感量表」的發展與效度分析之研究。《測驗學刊》，67(2)，95-118。
- [Chiu, S.-I., Hong, F.-Y., & Huang, C.-T. (2020). The scale development and validation of the college student learning responsibility. *Psychological Testing*, 67(2), 95-118.]
- 邱皓政、林碧芳（2016）。孰優、孰弱？臺灣學生學習成就軌跡之異質性分析。《當代教育研究季刊》，24(1)，33-79。doi:10.6151/CERQ.2016.2401.02
- [Chiou, H., & Lin, P.-F. (2016). Who's

- superior and who's inferior? Study of heterogeneity of students' achievement trajectories in Taiwan. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 24(1), 33-79. doi:10.6151/CERQ.2016.2401.02]
- 邱麒忠 (2014)。學習興趣、學習策略和學習偏好對國小學生國語文學習成就之結構方程模型分析：以 TASA 2009 為例。市北教育學刊，45，99-138。
- [Chiu, C.-C. (2014). Analysis of a structural equation model on learning strategies, learning interests, learning preferences, and language arts: Using sixth graders' empirical data of the TASA 2009. *Journal of Education of University of Taipei*, 45, 99-138.]
- 洪子又 (2020)。臺南市國中生家長教養方式與學業成就關係之研究 (未出版之碩士論文)。臺灣首府大學，臺南市。
- [Hung, T.-Y. (2020). *A correlational study on the junior high school students' parenting styles and academic achievements in Tainan City* (Unpublished master's thesis). Taiwan Shoufu University, Tainan.]
- 胡玉鳳 (2005)。國小高年級隔代教養家庭學童學業成就、人際關係與自我概念之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- [Hu, Y. F. (2005). *The study of the relationship between academic achievement, social relationship and self-concept of the students in higher graders at elementary schools from grandparent family* (Unpublished master's thesis). National Chiayi University, Chiayi.]
- 紀勝輝 (2010)。小學生責任意識淡薄問題的探究及對策。中國教師，127，53-56。
- [Ji, S. H. (2010). The exploration and countermeasures of primary school pupils' indifference to responsibility. *Teacher's Journal*, 127, 53-56.]
- 姜蕾 (2007)。增強大學生學習責任感的十種策略。瀋陽教育學院學報，9(1)，36-37。
- [Jiang, L. (2007). Ten strategies to enhance the study responsibilities and awareness of the college students. *Journal of Shenyang College of Education*, 9(1), 36-37.]
- 徐文彬、高維 (2009)。我國中小學課堂紀律研究三十年。當代教育科學，5，22-26, 30。
- [Xu, W. B., & Gao, W. (2009). Thirty years of research on classroom discipline in primary and secondary schools in China. *Contemporary Educational Science*, 5, 22-26, 30.]
- 殷世東、伍德勤 (2004)。新型課堂秩序及其重構策略。中國教育學刊，8，39-41，58。
- [Yin, S.-D., & Wu, D.-Q. (2004). Classroom order of a new type and the strategy for its reconstruction. *Journal of Chinese Society of Education*, 8, 39-41, 58.]
- 馬建省 (2010)。大學生責任意識及其培育。沙洋師範高等專科學校學報，11(4)，68-70。
- [Ma, J. S. (2010). Responsibility and cultivation of college students. *Journal of Shayang Teachers College*, 11(4), 68-70.]
- 高琪、張銳 (2017)。課堂紀律的應有價值及其實現。教學與管理 (中學版)，3，32-35。
- [Gao, Q., & Chang, R. (2017). The value and realization of classroom discipline. *Journal of Teaching and Management*, 3, 32-35.]
- 曹正清 (2010)。櫻桃樹是我砍的：勇於認錯承擔責任。臺北縣：水星文化。

- [Cao, Z. Q. (2010). *I cut the cherry tree: Dare to admit mistakes and take responsibility*. Taipei County: Mercury.]
- 陳玉鳳 (2015)。淺議小學課堂紀律管理的重要性及方法。儂人：教師版，**23**，50-51。
- [Chen, Y. F. (2015). A brief discussion on the importance and methods of classroom discipline management in primary schools. *Li Ren: Teacher Edition*, 23, 50-51.]
- 陳柏霖、余民寧 (2014)。國小四年級學童自律學習、知覺努力態度對數理成就之影響。玄奘社會科學學報，**12**，147-187。
- [Chen, P.-L., & Yu, M. N. (2014). The impact of self-regulated learning and perceived exertion on achievement in mathematics and science of fourth grade students. *Hsuan Chuang Journal of Social Sciences*, 12, 147-187.]
- 陳寬裕、王正華 (2010)。結構方程模型分析實務 AMOS 的運用。臺北市：五南。
- [Chen, K. Y., & Wang, C.-H. (2010). *Application of structural equation model analysis practice AMOS*. Taipei: Wunan.]
- 張亞平 (2016)。小學課堂紀律管理問題研究 (未出版之碩士論文)。黑龍江大學，哈爾濱市。
- [Chang, Y. P. (2016). *A study on the problem of class discipline management in elementary schools* (Unpublished master's thesis). Heilongjiang University, Harbin.]
- 張芳全、洪筱仙 (2019)。澎湖縣國中生未來時間觀、自律學習與學習成就之研究。臺北市立大學學報·教育類，**50**(2)，1-32。doi:10.6336/JUTEE.201912_50(2).0001
- [Chang, F.-C., & Hong, X.-X. (2019). A study on future time perspective, self-regulated learning, and learning achievement of junior high school students in Penghu County. *Journal of University of Taipei-Education*, 50(2), 1-32. doi:10.6336/JUTEE.201912_50(2).0001]
- 張春興、陳李綢 (1978)。國小男女生學業成績的性別差異與其教師性別差異的關係。教育心理學報，**10**，21-33。doi:10.6251/BEP.19780601.3
- [Chang, C.-H., & Chen, L.-C. (1978). Sex differences in elementary school achievement as related to sex differences of teachers. *Bulletin of Educational Psychology*, 10, 21-33. doi:10.6251/BEP.19780601.3]
- 張琇雲 (譯) (2001)。負責也是一種快樂——學會做自己的主人 (原作者：N. Branden)。臺北縣：臺灣實業文化。(原著出版年：1997)
- [Branden, N. (2001). *Taking responsibility: Self-reliance and the accountable life* (S. Y. Chang, Trans.). Taipei County: Taiwan Industrial Culture Publishing House. (Original work published 1997)]
- 張瑞春 (2010)。大學生責任教育的缺失與對策。江西青年職業學院學報，**20**(3)，32-34。
- [Chang, R. C. (2010). Lack of responsibility education for college students and countermeasures. *Journal of Jiangxi Youth Vocational College*, 20(3), 32-34.]
- 張巍 (2009)。論大學生責任教育。武漢工程大學學報，**31**(11)，40-43。
- [Zhang, W. (2009). On responsibility education for college students. *Journal of Wuhan Institute of Technology*, 31(11), 40-43.]
- 黃芳銘 (2004)。結構方程模式：理論與應用 (第三版)。臺北市：五南。
- [Huang, F. M. (2004). *Structural equation modeling* (3rd. ed.). Taipei: Wunan.]

- 黃惠玲 (2007)。國小高年級學童紀律形塑與自我控制能力之相關性研究——以板橋市為例 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學, 臺北市。
- [Huang, H. L. (2007). *A study on the relation of shaping discipline and self-control ability among the senior school children in elementary schools in Banqiao* (Unpublished master's thesis). Taipei Municipal University of Education, Taipei.]
- 程核紅 (2013)。課堂問題行為的成因及對策。取自 <http://www.rocidea.com/roc-11576.aspx>
- [Cheng, H. H. (2013). *The causes and countermeasures of classroom problem behavior*. Retrieved from <http://www.rocidea.com/roc-11576.aspx>]
- 謝宜芳 (2017)。學生智力、家庭文化資本與學業成就之相關研究——以新竹市某國小為例 (未出版之碩士論文)。國立清華大學, 新竹市。
- [Hsieh, Y.-F. (2017). *A study of the impact of student IQ and family cultural capital on academic achievement in a primary school in Hsinchu City* (Unpublished master's thesis). National Tsing Hua University, Hsinchu.]
- 蘇丹蘭 (1997)。課堂紀律管理芻議。山東教育科研, 1, 41-44。
- [Su, D. (1997). Urgent discussion on classroom discipline management. *Shandong Educational Research*, 1, 41-44.]
- Ahmed, E. I. (2020). Classroom discipline management: A mixed-methods study. *Journal of Classroom Interaction*, 55(1), 64-76.
- Akinoglu, O., & Yasar, Z. (2007). The effects of note taking in science education through the mind mapping technique on students' attitudes, academic achievement and concept learning. *Journal of Baltic Science Education*, 6(3), 34-43.
- Anderson, L. M., & Prawat, R. S. (1983). Responsibility in the classroom: A synthesis of research on teaching self-control. *Educational Leadership*, 40(7), 62-66.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology*, 27, 693-711. doi:10.1080/01443410601159993
- Bacon, C. S. (1993). Student responsibility for learning. *Adolescence*, 28, 199-212.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606. doi:10.1037/0033-2909.88.3.588
- Carmen, R. (2011). Taking responsibility for your own learning: Maximizing training opportunities. *Exchange: The Early Childhood Leaders' Magazine*, 202, 72-75.
- Claver, F., Martínez-Aranda, L. M., Conejero, M., & Gil-Arias, A. (2020). Motivation, discipline, and academic performance in physical education: A holistic approach from achievement goal and self-determination theories. *Frontiers in Psychology*, 11, 1808. doi:10.3389/fpsyg.2020.01808
- Deruy, E. (2016). *Does mindfulness actually work in schools?* Retrieved from <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/05/testing-mindfulness-in-the-early-years/483749/>
- Devlin, M. (2002). Taking responsibility for learning isn't everything: A case for developing tertiary students' conceptions of learning. *Teaching in Higher Education*, 7, 125-138. doi:10.1080/13562510220124231
- Duangjit, S. (2013, January). *Thai university students' and teachers' identification of factors affecting student classroom behaviors*. Paper presented at the 33rd Thailand TESOL International Conference, Khon Kaen, Thailand.
- Ergün, M. (2014). Analyzing disciplinary

- punishments in high schools in terms of different variables in Turkish education system. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 58-71. doi:10.15345/iojes.2014.01.007
- Eriksen, I. M. (2021). Duty, discipline and mental health problems: Young people's pursuit of educational achievement and body ideals. *Journal of Youth Studies*. doi:10.1080/13676261.2021.1925637
- Fishman, E. J. (2014). With great control comes great responsibility: The relationship between perceived academic control, student responsibility, and self-regulation. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 685-702. doi:10.1111/bjep.12057
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13-26. doi:10.1016/j.tate.2012.10.001
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319. doi:10.1016/S0742-051X(00)00059-7
- Lewis, R. (2004). *Helping teachers help students act responsibly*. Retrieved from https://research.acer.edu.au/research_conference_2004/7/
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2017). Classroom discipline: Theory and practice. In J. P. Bakken (Ed.), *Classrooms: Academic content and behavior strategy instruction for students with and without disabilities* (Vol. 2, pp. 231-253). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Moses-Zirkes, S. (1999). *Student responsibility: Student perceptions of home and school supports* (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota, Minneapolis, MN.
- Mulaudzi, L. M. P., & Mudzielwana, N. P. (2016). Assessment of gender understanding of classroom discipline in South Africa: The case of Thohoyandou community. *Gender and Behaviour*, 14, 7519-7524.
- Nelson, D., & Bianco, C. (2013). Increasing student responsibility and active learning in an undergraduate capstone finance course. *American Journal of Business Education*, 6, 267-278. doi:10.19030/ajbe.v6i2.7692
- Pysch, R. (1991). Discipline improves as students take responsibility. *NASSP Bulletin*, 75(539), 117-118. doi:10.1177/019263659107553923
- Rahimi, M., & Karkami, F. H. (2015). The role of teachers' classroom discipline in their teaching effectiveness and students' language learning motivation and achievement: A path method. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 3(1), 57-82.
- Roache, J., & Lewis, R. (2011a). Teachers' views on the impact of classroom management on student responsibility. *Australian Journal of Education*, 55, 132-146. doi:10.1177/000494411105500204
- Roache, J., & Lewis, R. (2011b). The carrot, the stick, or the relationship: What are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education*, 34, 233-248. doi:10.1080/02619768.2010.542586
- Robinson, K. (2013). *How to escape education's death valley*. Retrieved from https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley
- Romi, S., Lewis, R., & Katz, Y. J. (2009). Student responsibility and classroom discipline in Australia, China, and Israel. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39, 439-453. doi:10.1080/03057920802315916
- Romi, S., Lewis, R., & Salkovsky, M. (2015). Exclusion as a way of promoting student responsibility: Does the kind of misbehavior matter? *The Journal of Educational Research*, 108, 306-317. doi:10.1080/00220671.2014.886177
- Slunt, K. M., & Giancarlo, L. C. (2004). Student-centered learning: A comparison of two different methods of instruction. *Journal of Chemical Education*, 81, 985. doi:10.1021/ed081p985
- Tang, H.-f. (2019). Teacher- versus student-centered methodology: Finding the right

mix for different students. *Journal of Tungfang Design University*, 40, 139-156. doi:10.29421/JTDU.201912_(40).0011

Wiggins, B. L., Eddy, S. L., Wener-Fligner, L., Freisem, K., Grunspan, D. Z., Theobald, E. J., ... Crowe, A. J. (2017). ASPECT: A survey to assess student perspective of engagement in an active-learning classroom. *CBE—Life Sciences Education*, 16(2), 1-13. doi:10.1187/cbe.16-08-0244