

本文章已註冊DOI數位物件識別碼

▶ 學校相關壓力對國中生學業成就之影響：內控信念之調節角色

The Influence of School-Related Stress on Academic Achievement for Junior High School Students-The Moderating Role of Internal Locus of Control

doi:10.30074/FJMH.201003_23(1).0001

中華心理衛生學刊, 23(1), 2010

Formosa Journal of Mental Health, 23(1), 2010

作者/Author：汪美伶(Mei-Ling Wang);李灝銘(Hau-Ming Lee)

頁數/Page：1-33

出版日期/Publication Date：2010/03

引用本篇文獻時，請提供DOI資訊，並透過DOI永久網址取得最正確的書目資訊。

To cite this Article, please include the DOI name in your reference data.

請使用本篇文獻DOI永久網址進行連結:

To link to this Article:

[http://dx.doi.org/10.30074/FJMH.201003_23\(1\).0001](http://dx.doi.org/10.30074/FJMH.201003_23(1).0001)



DOI Enhanced

DOI是數位物件識別碼（Digital Object Identifier, DOI）的簡稱，是這篇文章在網路上的唯一識別碼，用於永久連結及引用該篇文章。

若想得知更多DOI使用資訊，

請參考 <http://doi.airiti.com>

For more information,

Please see: <http://doi.airiti.com>

請往下捲動至下一頁，開始閱讀本篇文獻

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE



學校相關壓力對國中生學業成就之影響： 內控信念之調節角色

汪美伶 李灝銘

研究目的：過度壓力會影響個體的生理、心理以及行為，根據壓力互動觀點，壓力對個體的影響力大小，亦會因個別人格特質(personality)而有差異。本研究將學校相關壓力分為課業壓力、家長壓力、教師壓力與同儕壓力，目的在於了解國中生所知覺的學校相關壓力現況，並檢驗國中生學校相關壓力對學業成就的負面影響，以及內控信念對於學校相關壓力與學業成就兩者關係的調節作用。**研究方法：**本研究針對台北市某所國中372位八年級生，進行貫時性的調查。採用自陳式問卷，取得其知覺學校相關壓力與內控信念等資料，亦透過各班導師取得學生的段考成績，利用多變量與層級式迴歸等方式，進行分析。**研究結果：**國中生所感受的學校相關壓力會因性別、家中子女數與家境狀況等個人因素而異。課業壓力與教師壓力會對學業成就造成負向影響，家長壓力與同儕壓力則不會對學業成就產生顯著的負向影響。內控信念會增強教師壓力對學業成就的負向效果，卻會減緩課業壓力對學業成就的負面影響。**研究結論：**針對上述研究結果，本研究提出實務意涵與後續研究建議。本研究建議教師與家長應重視學校相關壓力對國中生課業的負面影響，針對國中生所具備的個別差異(如：內控信念高低程度)，採取適當措施以減輕各項學校相關壓力的負面效果。

關鍵詞：內控信念、學校相關壓力、學業成就

汪美伶：淡江大學企業管理系助理教授；國立台灣大學商學研究所博士；專長領域為人力資源管理與組織行為。(通訊作者；E-mail: magwang@mail.tku.edu.tw)

李灝銘：台北市北投國民中學理化教師；真理大學管理科學研究所碩士；專長領域為物理與教育心理。

收稿：2008年9月17日；接受：2009年5月1日。

一、前言

台灣的教育改革運動自1994年展開，多元入學、九年一貫課程、師資培育多元化、廣設高中大學、校園民主化等一連串教育革新方案的實行，目的在紓解學生壓力，強調適性發展與五育並重，期望學生能快樂學習、成長。然而，國中生除了課業學習外，仍同時面臨家長期望、同儕競爭等問題，而他們的人格與價值觀尚未發展成熟，加上父母的過度保護，較無法因應上述問題所產生的壓力。一旦壓力過大，很容易發生適應不良、學業成績不佳的情況。學校師長與父母亦開始思索該如何減輕青少年壓力，尋求相關解決方案，以免國中生感受過大壓力而出現不良的生理、心理反應。

國內壓力相關研究多將受試者選定為大專以上的學生或就業人士，並強調生活壓力或工作壓力的重要性(陸洛、李惠美、謝天淪，2005；黃惠貞、姜逸群，2005)。事實上，壓力不是成年人的專利，青少年、兒童也會有壓力，只是程度不同，以及他們難以正確表達而已。從許多報導中，均發現目前的國中、小學生普遍感到不快樂，原因主要來自於課業與學校生活。故本研究擬針對國中生，調查現今國中生所面臨的各項學校相關壓力(school-related stress)現況，並驗證其所知覺到的各項學校相關壓力是否對學業成就產生負面影響。

另一方面，壓力對個體的影響力大小，可能因個別人格特質(personality)而異，故教師或家長如何依個別學生的人格特質，協助學生紓緩學校相關壓力對學業成就的負面衝擊，實為教育上的重要課題。以內外控信念(locus of control)特質來說，內控信念(internal locus of control)較高的學生在遭遇生活壓力事件時，會比低內控信念的學生更能採取實際的調適行為來解決問題(陳筱瑄，2003)。高內控信念的學生在學習上亦表現出較大的興趣與努力，減低學校相關壓力對課業表現造成的負面影響(Anderson, Hattie, & Hamilton, 2005)。故本研究的另一個目的是採取互動取向(relational definition)論點，探討國中生的內控信念是否會調節學校相關壓力對學業成就的負面影響。綜上所述，本文研究目的如下：

(一)了解國中生所知覺到的學校相關壓力狀況。

- (二) 驗證國中生的學校相關壓力是否對其學業成就造成負面影響。
- (三) 驗證國中生的內控信念是否會減緩學校相關壓力對學業成就的負面影響。

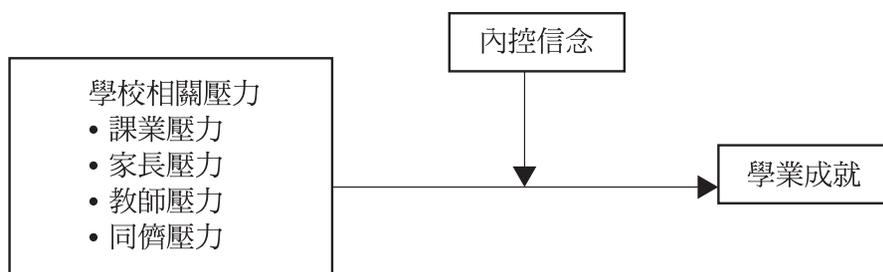
本文將先對各研究變數進行相關理論與實證研究的回顧，並提出本研究的理論架構，以解釋學校相關壓力、內控信念與學業成就之相互關聯性(見圖一)，其後採用問卷調查之研究設計，以台北市某國中八年級生為研究對象，進行貫時性的問卷調查，驗證本研究所提擬之理論架構，並根據研究結果，提出實務意涵與後續研究建議。

二、文獻探討

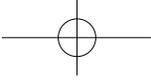
(一) 壓力的定義與內涵

Cannon(1927)率先主張壓力(stress)為個體面對外在環境變化時，產生的非特定不愉快感受，當個體遭遇到「有壓力的生活事件」時，身體會出現不能控制的呼吸、出汗、肌肉緊繃等一連串變化。個體在遭遇出乎預料的事件時，亦會藉由壓力的表現來保護自己(Lovallo, 1997)。過往研究多採取刺激取向(stimulus definition)、反應取向(response definition)以及互動取向等三種觀點，探討壓力的意義(蕭鵬卿、湯玉英, 2004)。

刺激取向觀點強調壓力源(stressor)是造成壓力的主要原因(Cannon, 1927)，個體在遭遇生理、心理、社會等壓力因子時，生理或心理狀況會對壓力因子產生立即性



圖一 研究架構圖



airiti

的反應。反應取向派學者認為個體壓力來自於環境中的壓力刺激，這些生理與心理上的反應，會影響個體的身心健康(Selye, 1950)。

部份學者認為刺激取向與反應取向的論點過於偏頗，應針對個體與環境間的互動關係，來解釋壓力的概念，故提出互動論點說明壓力是個體對壓力源做認知評估後所產生的警覺與主觀感受，壓力可說是個體和環境互動的結果，即使個體在面對相同類型的壓力時，也會產生不同反應(Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis, & Gruen, 1986)。此觀點認為，個體獨特的特質可能為環境特性與反應間的中介或干擾變項，將影響個體對刺激的不同反應。本研究採取互動取向模式的論點，探討個體特質的差異對壓力與反應間所造成的影響。

(二) 壓力的影響

個體對於壓力的反應，在個人與環境配合之要求、限制及機會中，會在主觀知覺上，產生正向與負向兩種反應狀態(Martin & Schermerhorn, 1983)。在正向影響方面，適度的壓力會使人對刺激產生鬥志，將衝突、挫折視為考驗，若沒有此種壓力，個人會缺乏動力，進而無積極創造力。另一方面，過度壓力可能會造成身體傷害，亦會對個體及其組織產生負向影響。例如，工作壓力會影響生理、心理及行為等症狀(Robbins, 2001)。

整體而言，適度壓力可激勵個體正向發揮潛力，幫助個體成長與跨越障礙，並帶給個體達到目標後的成就感；但是過高或過低的壓力都會減損其效果，尤其是過量的壓力，會影響個體的生理、心理以及行為，造成緊張、不安、焦慮、不滿情緒等脫序現象，甚至妨礙身心健康。本研究所要探討的國中八年級生，在台灣社會普遍重視學歷的價值觀下，面臨來自體制內的課業與教師壓力，以及來自父母期望與同儕相處的壓力。此外，國中相對於國小，是個較強調競爭的教育環境，對每位學生而言，班上同學都是升學的競爭對手(張郁雯, 2008)。國中生所承受的壓力強度可能過大，過度壓力與緊張可能會造成國中生懷疑自己的能力，不僅損害其自我概念(self-concept)，也有可能對課業表現或學習行為造成負面影響(Marsh, 1994)，故本研究將從過度壓力的觀點，驗證學校相關壓力對國中生課業成就產生的負面影響。

(三) 壓力的來源

壓力源意指刺激壓力狀態的潛在來源，包含創傷、生活事件、嫌惡的物理環境、慢性角色緊張及日常瑣事等(Kessler, 1997)。Mates與Allison(1992)指出，日常生活經驗與主要生活事件是構成壓力最主要的原因。施雅薇(2004)綜合多位學者研究，將青少年的壓力來源分為發展過程中所帶來的壓力，以及生活事件所激發的挫折、威脅或衝突所造成的壓力。

前者是指在此階段的青少年，身心發展、認知、社會、情緒以及生涯發展等各方面，均產生非常明顯的變化，這些變化對青少年而言，將成為壓力來源(Folkman et al., 1986)。而日常生活大小事件所激發的挫折、威脅及衝突，不僅會造成青少年心理困擾、生理症狀與行為異常等相關問題，更是青少年主要的壓力來源(黃惠貞、姜逸群，2005)。

青少年在發展過程中或生活事件中所遭遇到的壓力源，兩者間有若干相似處，大多數的壓力源與學校有關。國內外研究亦顯示，學生所感受到的壓力，大部分來自於學校(黃琪媚，2004；Romano, 1997)。故本研究欲了解國中生在經歷發展過程與生活事件時，所面臨的各項學校相關壓力，並進一步探討這些壓力源對學業成就的影響。

(四) 學校相關壓力

國中生在學習過程中，通常會遭遇到來自個人因素(焦慮、自我期許)或外在環境(同儕關係、家長及教師期望)對學習表現的要求，這些要求會使學生產生憂慮、懊惱不安與煩躁，這些要求所形成的壓力，稱為學校相關壓力(黃琪媚，2004；劉寶，2003)。國內學者(周巧芳，2005；蔡素美，2004)認為國內學生所感受的壓力來源主要來自父母、教師、同儕以及自己對課業的要求，國外學者(Burnett & Fanshawe, 1997; Kaplan, Liu, & Kaplan, 2005)也主張國中生在學校生活中，通常會遭遇到父母、課業、同儕以及師生關係等各方面的壓力，故本研究將學校相關壓力分成課業壓力、家長壓力、教師壓力及同儕壓力，以了解國中生所知覺到各項學校相關壓力的情形。



airiti

1. 課業壓力

考試與課業要求是影響學生重要的壓力源，學生往往因為自我期許過高或信心不足，而感受到課業壓力與挫折感，因而產生逃避想法(Kaplan et al., 2005)。課業壓力並非只發生在一般學生身上，即使是成績好的學生或是資優生，也會因為對課業成就期許過高，或是自我要求過於嚴苛，而感受到過度課業壓力。故不論是學業成績優良者或不盡理想者，均可採用同一份課業壓力量表測出其壓力程度(Wenz-Gross & Siperstein, 1997)。例如國內學者曾利用同一份學校壓力量表，同時測量普通生與資優生的課業壓力知覺程度，結果發現，資優生也會在學習過程中遭遇到壓力，只是其課業壓力強度不似一般生高(許嘉容、吳益裕，2007)。

2. 家長壓力

部分家長在孩子學習過程中教導嚴厲，少鼓勵多責備，愛拿子女成績與他人比較，無論是課後與假日，均將孩子往補習班裡送，子女無力拒絕父母的決定，又面臨學校、補習班的雙重課業負擔，也會感受到過度的家長壓力(劉寶，2003；Burnett & Fanshawe, 1997)。

3. 教師壓力

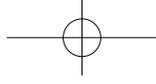
教師在學生的學校生活扮演重要地位，無論在課業學習或生活事務上，都有極大影響力。當學生聽不懂老師的上課內容、教學要求過於嚴苛或彼此互動不良時，就會感受到來自教師方面的壓力(周巧芳，2005；Kaplan et al., 2005)。

4. 同儕壓力

青少年階段最大的特徵，就是同儕的影響力大增，若在課業上與同儕過度競爭、彼此排斥，學業成就遭他人取笑，或是人際關係欠佳，很容易使青少年陷入愁雲慘霧之中，而產生同儕壓力(蔡麗雪，2006；Kaplan et al., 2005)。

(五) 學校相關壓力的影響

對學生而言，若長期處於壓力環境下，容易產生生理、行為與認知上的反應，此三種反應會共同發生作用，造成疾病(劉寶，2003)。在生理方面，壓力會使學生產



airiti

生不良生理反應，損害學生健康；在心理方面，壓力會導致學生緊張、對學校抱持負向態度、低學習興趣、低自尊甚至於產生輕生念頭；而在社會方面，壓力會妨礙社交功能，使學生容易在人際關係中退縮、孤立、不願承擔責任、表現脫序行為、易怒、富攻擊性。

壓力亦對學生學業成就產生直接影響，學生在學校表現不斷失敗受挫，會使學生感到自尊受損、絕望，否定自我價值，並感受到更大的學校相關壓力，此壓力會使學生課業成就不佳(Greening & Dollinger, 1993; Kaplan et al., 2005)。上述負面經驗，往往會導致學業成績低落(Windle & Windle, 1996)，尤其對於國中生來說，學業成績不佳往往導因於環境壓力、負面知覺以及被環境排斥的感覺。所謂的環境，主要是指與學校相關的學習活動與接觸的人事物(Kaplan, Peck, & Kaplan, 2004; Wehlage & Rutter, 1986)，因此，除了課業、同儕與教師壓力外，來自父母期許的壓力，也會影響國中生的學習表現(Okagaki & Frensch, 1998)。故本研究將分別驗證國中學生所知覺到的各項學校相關壓力是否會對其學業成就產生負面影響，並提出下列假設：

H₁：國中學生所知覺到的各項學校相關壓力會影響其學業成就。

(六) 內外控信念

人格特質意指個體生理與心理的動態組織，以及對環境的調適，是個體對他人反應及互動方式的總和，亦是個體顯示其典型人類特徵或變因的混合物(李育輝、張建新，2004)。人格特質有許多種分類方式，例如Friedman與Rosenman(1974)的A/B型人格特質、Rotter(1966)的內外控信念人格特質等等。其中內外控信念的概念，近年來被有效地用來解釋學生學習態度與行為的差異，對學生的學習動機與學習成就非常重要(彭月茵、程炳林、陸偉明，2005；Anderson et al., 2005; Kalechstein & Nowicki, 1997; Stupnisky et al., 2007)。

1. 內外控信念的理論與定義

內外控信念的理論背景源自於Rotter(1953)所提出的社會學習論(social-learning theory)。該理論認為人類的學習行為不同於其他動物，並非單純藉由獎賞來持續某項行為，或是懲罰來削弱某項行為，而是取決於個體是否察覺到報酬乃是由本身行

為所引起。因此，Rotter(1966)提出期望增強模式與類化期待模式，說明個體是否相信自己對發生在身上的事件具有控制力。有些人將事情成敗的原因與控制，歸因於自己的力量，認為自己是命運的主宰，這些人被稱為「內控信念者(internals)」；有些人則認為事情的成敗並非完全由自身行動所決定，而是機會、命運或權威者等不可預期因素的結果，這些人被稱為「外控信念者(external locus of control或externals)」(張春興，2001；Rotter, 1989; Roberts, Richard, & Lawrence, 1997)。

雖然個體會依照過往經驗，發展出一套傾向於內控信念或外控信念的一致態度，但是，內外控是一個連續變項，沒有人是完全屬於內控信念或外控信念人格特質，而是傾向於內控信念或外控信念的程度有所不同(Chubb & Fertman, 1997; Rotter, 1975)。本研究針對內控信念，來探討學生所具備的內控信念高低，是否會調節學校相關壓力對學業成就的負面效應。

2. 內外控信念的內涵與特質

內外控信念主要是透過先前的經驗與環境的交互作用形成，相當穩定持久，可視為人格特質的重要變項(吳武典，1975)。個體在面臨各種新情境時，若事件與其增強的性質類似，或個體對不同性質增強的認知漸趨一致時，均可產生類化的期待。當個體累積往昔的經驗，在面臨各種情境時，均能得到增強作用，解決問題，則個體會相信在其他類似情境中也能得到增強，即為內控性類化；反之，則是外控性類化，繼而逐漸產生持久統整的內外控信念(鄭麗鳳，2003)。

傾向內控信念者與傾向外控信念者對行為結果的責任歸屬問題以及對外在環境有無控制力，抱持不同觀點，在行為上的表現也迥然不同。高內控信念者較能專心致力於自己感興趣與認為重要的事、成就需求較高、有效率且自動自主、積極勤勉、不易受他人左右、為達目標而努力奮鬥，遭遇挫折時，會採取建設性的適應方式(吳武典，1975；彭月茵等人，2005)。高內控信念者亦較能接受「預期表現水準」與「實際表現」間的不一致，會設法增加努力，在下一一次的工作任務中改變策略，以達到「預期表現水準」(Judge, 2001; Shin & Alexander, 2000)。高內控信念的學生，常表現出較自動自主、獨立果斷、高適應力、積極、勤奮努力等行為，也會採取建設性的適應方式來面對挫折(郭生玉，1982)。



airiti

3. 內控信念的調節效果

高內控信念者具有積極改變環境、關心自己能力等正向預期，因而具有快樂積極、情緒穩定與自主自動等特質(蔡麗雪，2006)。在遭遇生活壓力事件時，會比低內控信念者更有自信去面對，更能採取實際的調適行為去解決問題(陳筱瑄，2003)。當學生面臨到注重學業成就、激烈競爭的環境，在課業上受挫，或是突然接觸不同的社交網絡時，往往會感受到壓力。處於此環境下，高內控信念的學生較有自信解決這些問題，有強烈的動機設法去爭取好表現；相反地，低內控信念的學生，會覺得無法對環境發揮控制力量，拒絕承擔應盡的責任，容易產生失敗感，甚至不願付出努力(Perry, Hall, & Ruthig, 2005)。

此外，Weiner(1985, 1995)的動機與情感之歸因理論(attribution theory of motivation & emotion)也可說明內控信念如何降低學校相關壓力對於學業成就的負面影響。低內控信念的學生，遭遇到學校相關挫折時，可能會將這些挫敗原因歸咎於不可控制的因素，例如：「我不夠聰明」、「老師故意教得很難」、「父母一直在我耳邊嘮叨，吵得我很煩」，認為自己不應該為這些挫敗負責，沒有強烈的動機去努力，故學業成就表現不佳。高內控信念的學生會將這些學校相關挫折，歸咎於可控制的因素，例如：「是我努力不夠」、「我缺乏有效的讀書策略」，這種歸因方式會加深學生對於學業成績的責任感，產生更強烈的動機為學業成績做努力，改善學業成就(Anderson et al., 2005)。

實證研究也發現，具高內控信念的大學生會有較強烈的研究動機、展現較多的努力、從事自我監控管理，也有自信掌控外界環境出乎預期的變化(Perry, Hladkyj, Pekrun, & Pelletier, 2001)；經過三年後，學者對同一批學生調查的結果顯示，具高內控信念的大學生在這段期間，不僅有良好的學業表現，不及格率與退學率也遠低於低內控信念的學生(Perry, Hladkyj, Pekrun, Clifton, & Chipperfield, 2005)。故本研究以國中八年級生為對象，認為內控信念愈高的學生，其知覺學校相關壓力對學業成就的負向影響愈小。並提出以下假設：

H₂：內控信念愈高的學生，其各項學校相關壓力對學業成就的負向影響愈小。

(七) 影響學業成就的背景因素

國內外學者對於影響學業成就的因素有過許多深入的研究，大致上可分為個人與環境兩大部份(Coleman, 1988)。在個人因素部份，除了學生的學習動機、智力外，大部份研究均顯示，屬於個人背景因素的性別與學業成就間存在相關性，大體而言，女生的學業成就均優於男生(柯佳玲，2008)。

環境因素主要是指家庭環境對學生學業表現所造成的影響。Bourdieu(1984)從文化資本的觀點，主張家庭環境的好壞與社會地位的高低會影響學生的學業成就。父母所給予的協助與教育資源，也會影響孩童的學業表現(Peng & Wright, 1994)。若父母親與子女有足夠的相處時間，可及早察覺子女所面臨的學業問題，協助子女克服學習上的障礙(柯佳玲，2008)。子女在家庭中所分配到的教育資源，也有可能影響其學業成就，當家中子女數較多時，家長所能分配給每位子女的教育經費與關注程度，可能會變得有限，繼而對學業成就產生負面影響。

綜合上述討論，本研究認為性別、家中子女數目、與家長共居狀況以及家境等背景因素，可能會影響學業成就的表現。

三、研究方法

(一) 研究對象

本研究針對台北市某家公立國中的八年級生發放問卷，調查其感受到的各項學校相關壓力、內控信念以及個人資料。由於所有資料均由國中生填寫，為避免產生共同方法變異(common method variance)，本研究採取時間隔離法(彭台光、高月慈、林鈺琴，2006)，於開學第三週先調查國中生的知覺學校相關壓力與個人相關資料，時隔一個月後，再請同一批受測者，填答有關內控信念特質的問項。並於第三階段，亦即國中生填答問卷、舉行兩次段考考試後，再請導師提供學生的段考成績。

該國中八年班級共有21班(不含體育班)，每班人數約為32至37人不等，各班學生在七年級剛入學時，均根據智力測驗以及國文、數學兩科入學考試成績，做S型

常態分班。在預測階段，本研究隨機抽樣出4個班級為預試問卷的發放對象，研究者親自到達學校集中施測，發出140份預試問卷，回收140份有效問卷，有效回收率達100%。利用預測資料修訂各問卷題項後，本研究從剩餘17個班級中，抽取11個班級作為正式問卷發放對象，共發出372份問卷，有效回收問卷亦為372份，有效回收率亦達100%。

在回收樣本特性方面，男性佔49.23%，家中子女數以2人為最多，佔57.25%，3人者居次，佔26.34%。而受試者與家長共居情況，85.48%的受試者與父母共同居住，分別與母親或父親居住者，比例分別為8.33%與3.76%，至於不與父母居住者亦佔2.42%。在家境方面，55.91%的受試者家境小康，其次為家境清寒者，佔4.57%。

(二) 問卷變項的定義與衡量

本研究以問卷為主要衡量工具，除了部分個人基本資料的題項之外，其餘各衡量題項皆以李克特5點量表，詢問填答者對於該題項的同意程度。有關各變數之操作型定義與其問卷題項來源，詳述如下：

1. 學校相關壓力

綜合學者主張(黃琪媚，2004；劉寶，2003)，本研究將學校相關壓力定義為，學生在學習過程中，遭遇到來自個人因素或外在環境對學習表現的要求，這些要求會使學生產生憂慮、懊惱不安與煩躁。考量到國內外文化差異，青少年所知覺到的學校相關壓力可能不盡相同，本研究問卷題項採用國內學者的「課業壓力量表」(蔡素美，2004)以及「學校壓力量表」(周巧芳，2005)，並加以修正，將學校相關壓力分為課業壓力、家長壓力、教師壓力及同儕壓力四個構面，每個構面分別有6個題項，得分越高者代表所知覺到的學校相關壓力越大。

2. 內控信念

為當個體認為自己為命運的主宰，將事情成敗的責任皆歸因於自身時，即具備較高的內控信念。本研究的問卷題項採用並修改自鄭麗鳳(2003)所發展的國中學生內外控信念量表，衡量國中生的內控信念，共有8個題項，得分越高者代表該受試者具

備越高的內控信念。

3. 學業成就

本研究採取兩次段考成績總平均來衡量國中生的學業成就，由於本研究取樣對象為同一所學校的學生，受測的段考考題相同，可避免標準化問題，亦較具客觀性。此部份資料由各受試者的導師提供，避免學生自己填寫產生主觀知覺的偏誤。

4. 控制變項

根據先前學業成就的相關文獻(Bourdieu, 1984; Coleman, 1988; Peng & Wright, 1994)，本研究將學生的性別、家中子女數目、與家長共居狀況以及家境等列為控制變項。在進行分析時，將性別設為虛擬變項，女性之值為0，男性之值為1；家中子女數區分為子女數1個、2個、3個以及4個(含)以上等四類，以3個虛擬變數表示，並以狀況最普遍的的子女數2個為基準。家長共居狀況區分為只與父親居住、只與母親居住、與父母居住及不與父母居住等四類，並以狀況最普遍的的與父母居住為基準。家境部份則分為貧窮、清寒、尚可、小康及富裕等五類，亦以情況較多的家境尚可為基準。

(三) 信度與效度分析

1. 預試的實施

預試問卷編製完成後，為了解問卷的可行性，隨機抽取4個班級的學生為預試樣本，研究者親自到達學校集中施測，發出並回收的140份預試問卷中，並沒有發生填答不完全的情形，有效回收率達100%。

2. 預試分析與正式問卷完成

本研究依據預試資料進行信、效度考驗，以了解編製量表的效能。

(1) 學校相關壓力量表

本研究的問卷題項採用國內學者的「課業壓力量表」(蔡素美, 2004)以及「學校壓力量表」(周巧芳, 2005)加以整合修正，前者量表主要是衡量個人壓力、父母壓力、老師壓力與同儕壓力，後者量表則是衡量個人壓力、老師壓力、同儕壓力與



airiti

考試課業壓力。這些量表原本均針對國小學童發展，不見得完全適用於國中八年級生。國內後續相關研究亦未檢驗這些量表的效度。為了篩選出適合衡量國中生學校相關壓力的題項，本研究針對預試資料，利用主成份分析法進行因素萃取，保留特徵值大於1.0的共同因素。

表一顯示，因素分析特徵值大於1的共同因素有6個。因素負荷量在因素一較高的題項有Q21、Q22、Q14、Q06、Q18、Q15等6題，刪除Q18、Q15此種橫跨不同因子的題項後，因素一剩下4題，其壓力源均來自課業層面，故將因素一命名為課業壓力。因素二因素負荷量較高的題項有Q24、Q20、Q10、Q16、Q09等5題，其壓力源均來自家長層面，故將因素二命名為家長壓力。因素三因素負荷量較高的題項有Q07、Q19、Q13、Q02、Q23等5題，刪除Q22、Q23橫跨不同因子的題項後，因素三剩3題，其壓力源均來自教師層面，故將因素三命名為教師壓力。因素四因素負荷量較高的題項有Q01、Q05、Q08等3題，其壓力源均來自同儕層面，故將因素四命名為同儕壓力，並捨去因素五與因素六。其後，再進行一次因素分析，結果顯示本量表特徵值與解釋變異量如表二所示，共有四個因素，其累積解釋變異量為67.11%。

本研究以正式研究樣本進行驗證性因素分析(CFA)，分析結果($\chi^2 = 177.08$ ，GFI = .94，CFI = .98，RMSR = .04)顯示該模式達理想水準，具有建構效度。課業壓力、家長壓力、教師壓力以及同儕壓力的Cronbach's α 值分別為.89、.81、.77以及.70，整體學校相關壓力的Cronbach's α 值則為.86，顯示該量表題項間具備內部一致性。

(2) 國中學生內控信念量表

本研究利用主成份分析法，針對預試資料，進行因素萃取，保留特徵值大於1.0以上的共同因素。表三顯示，因素分析特徵值大於1的共同因素共有2個。因素負荷量在此因素一較高的題項有Q1、Q2、Q3、Q4、Q5、Q6等6題。將Q7、Q8這些不良題目捨棄後，再進行一次因素分析後，僅剩一個因素，解釋變異量為64.937%。

驗證性因素分析結果($\chi^2 = 29.07$ ，GFI = .97，CFI = .96，RMSR = .04)顯示該量表亦具有建構效度。此六個題項的內部一致性Cronbach's α 係數為.79，達可接受水準，代表題項間具備一致性。

表一 學校相關壓力正交最大變異數法轉軸後因素矩陣

問卷題項	因素負荷量					
	1	2	3	4	5	6
21. 我在上課的時候，很多地方都聽不懂。	.818					
22. 我覺得學校考試的內容很難，很多都不會寫。	.783					
14. 老師上課所教的內容太難，我常感到焦慮。	.763					
6. 作業好難，很多都不會寫。	.697				.340	
18. 我很擔心課業成績太差，同學會嘲笑我。	.578					.470
15. 考試的時候，我都覺得很緊張。	.558	.387				
24. 我覺得父母對我的成績期望很高，讓我感到壓力很大。		.789				
20. 父母老拿別人的成績跟我比，並責備我不用功。		.722				
10. 父母嘮叨，干涉限制太多，總以讀書為主，不了解我內心苦悶。		.709				
16. 父母希望我一定要進入他們心目中的理想高中。		.693				
9. 父母強迫我去補習。		.639				
7. 我覺得老師常會莫名其妙的罵人或處罰人。			.744			
19. 我覺得老師凡事都以成績來做比較。	.320		.734			
13. 我覺得老師不喜歡我。			.619	.356		
2. 老師對我的要求太高了。			.582		.446	
23. 我覺得學校有些老師的上課的方式與態度，我很不喜歡。			.523		.451	
1. 我很怕同學會在暗地裡批評我。				.833		
5. 我覺得在班上不受歡迎。				.695		
8. 我很怕做了讓同學討厭的事，受到同學的排擠。				.692		
4. 我覺得學校功課太多了。					.834	
17. 我覺得學校考試太多了。	.305				.703	
12. 我覺得班上同學在許多方面都會互相比較、競爭。				.401		.680
3. 我擔心自己的學業成績不能滿足父母的要求。		.440				.610
11. 我覺得班上有些同學都會要求我不要跟誰好，讓我覺得很煩。						.458
特徵值	7.046	2.285	2.051	1.600	1.314	1.179

表二 學校相關壓力因素分析表

因素	特徵值	解釋變異量	累積解釋變異量
課業壓力	5.518	20.533%	20.533%
家長壓力	2.145	18.519%	39.072%
教師壓力	1.585	13.567%	52.639%
同儕壓力	1.177	13.067%	65.706%

表三 內控信念題正交最大變異數法轉軸後因素結構

問題題項	因素負荷量	
	因素1	因素2
1.要先努力把事情計畫好，事情才容易做成功。	.689	-.097
2.我下多少工夫去努力，便能得到多少分數。	.724	-.044
3.我用心做家庭作業，會幫助我的學業成績進步。	.755	-.116
4.計畫定好以後，只要肯努力就能順利完成。	.760	-.013
5.我有好的成就，是努力的結果。	.721	-.033
6.如果成績差，那是因為我不夠用功。	.751	.130
7.和同學無法相處融洽，是因為自己待人不夠真誠。	.358	.467
8.大多數的不幸，是因為能力不夠，無知或懶惰而引起的。	.395	.370
特徵值	4.330	1.575

四、結果與分析

本研究對樣本基本資料與分佈狀況做描述性統計分析，其次使用相關分析來了解各變數之間的關係，並利用差異分析來檢視在不同個人特徵之下，各變數是否有差異現象存在，最後則採用迴歸分析觀察各變數間的影響關係。

(一) 相關分析

表四列示研究變項之平均值、標準差與相關分析結果。整體學校相關壓力與學業成就之相關係數為-.226，達.01顯著水準。若就各項學校相關壓力來看，僅有課業

壓力($r = -.494, p < .01$)、教師壓力($r = -.095, p < .01$)與學業成就有顯著負向關係，表示部份學校相關壓力與學業成就間呈現顯著之負向關係， H_1 獲得初步的部份支持。

(二) 差異性分析

本部分利用變異數分析(analysis of variance, ANOVA)檢驗學生所感受到的各項學校相關壓力程度，是否因壓力種類別而有所不同，並進一步探討不同特徵的學生群組，在各項學校相關壓力上，是否有顯著的差異存在。若群組間存在顯著的差異，再進行Scheffe事後多重比較法，了解兩兩群組間的差異情形。

表五的變異數分析結果發現，國中生對課業壓力($F = 4.808, p < .05$)、同儕壓力($F = 20.275, p < .01$)之感受程度，會因性別不同而有顯著差異，但在家長壓力與教師壓力的感受上，男女則無顯著差異。不同家境的學生，在課業壓力($F = 4.796, p < .01$)、教師壓力($F = 3.558, p < .05$)以及同儕壓力($F = 4.894, p < .01$)的感受上，也有顯著差異。經多重比較後發現，家境小康的學生，知覺課業壓力較小，但家境富裕的學生，知覺課業壓力、教師壓力與同儕壓力明顯較大。在家中子女數部份以及與家長共居部份，學生所感受的學校相關壓力，與家中子女數以及與家長共居情況皆未有顯著差異。

表四 研究變項之平均值、標準差與相關分析表

變數	平均數	標準差	1	2	3	4	5	6
1.學校相關壓力	2.727	0.670	--					
2.課業壓力	2.500	0.908	.729**	--				
3.家長壓力	2.869	0.957	.773**	.319**	--			
4.教師壓力	2.635	0.984	.678**	.396**	.355**	--		
5.同儕壓力	2.885	0.920	.617**	.362**	.282**	.264**	--	
6.內控信念	3.775	0.703	-.155**	-.129*	-.104*	-.169**	-.034	--
7.學業成就	71.833	18.901	-.226**	-.494**	-.067	-.095 ⁺	.046	.086

+ $p < .1$, * $p < .05$, ** $p < .01$

表五 全部樣本之描述性統計分布與差異性分析(N=372)

	課業 壓力	家長 壓力	教師 壓力	同儕 壓力	學校相 關壓力	人數
性別						
男	2.393	2.867	2.599	2.638	2.641	183
女	2.603	2.872	2.670	3.125	2.811	189
差異分析(F值)	4.808*	0.032	1.899	20.275**	6.157*	
家中子女數						
1人	2.484	2.794	2.854	3.000	2.765	32
2人	2.410	2.781	2.585	2.842	2.655	213
3人	2.643	3.043	2.714	2.990	2.860	98
4人含以上	2.698	3.014	2.494	2.724	2.768	29
差異分析(F值)	2.477	2.156	1.112	0.683	2.356	
多重比較	-	-	-	-	-	
與家長共居						
只有父親	2.482	2.557	2.452	2.405	2.486	14
只有母親	2.726	2.755	2.645	3.151	2.804	31
與父母住	2.464	2.886	2.630	2.878	2.721	318
不與父母住	3.028	3.156	3.074	2.963	3.067	9
差異分析(F值)	1.921	1.148	0.990	2.288	1.927	
多重比較	-	-	-	-	-	
家境						
貧窮	3.000	3.000	3.000	3.667	3.133	1
清寒	3.074	3.012	2.706	3.235	3.012	17
尚可	2.513	2.878	2.580	2.912	2.728	208
小康	2.369	2.809	2.667	2.764	2.654	141
富裕	3.600	3.720	3.733	3.867	3.720	5
差異分析(F值)	4.796**	1.591	3.557*	3.915**	4.894**	
多重比較	小康小於富裕 尚可小於富裕		小康小於富裕 尚可小於富裕	小康小於富裕	小康小於富裕 尚可小於富裕	

註：由於家境貧窮人數小於5，故與家境清寒者合併為一組，進行差異分析。

* $p < .05$, ** $p < .01$

(三) 迴歸分析

本研究採用迴歸方式來驗證變數間的影響關係，在各項迴歸模式均通過常態性(normality)、恆常性(constancy)、獨立性(independency)等三項假定後，再進行層級迴歸(hierarchical regression)進行分析，分析結果列示於表六與表七，表六是檢驗各項學校相關壓力對學業成就之影響，表七則是驗證各項學校相關壓力與學業成就之間是否會受到學生內控信念的調節效果所影響。

1. 學校相關壓力對學業成就的影響

模式一目的在於驗證控制變項對學業成就的影響，結果發現該模式 F 值為4.742($p < .01$)，其 R^2 值為.127，表示模式一具有12.7%的解釋能力。在個別變項的估計值方面，與家中子女數2人的基準值相比，家中子女數3人($\beta = -.086$, $p < .1$)與家中子女數4人($\beta = -.236$, $p < .01$)的情況，皆對學業成就造成幾近顯著或顯著的負向影響，表示家中子女數愈多，平均每位子女得到的教育資源及父母親的關注會比較少，使得學生在學業成就方面的表現較差。相較於與父母共居的情況，不與父母共居的情況，對國中生的學業成就造成顯著的負向影響($\beta = -.181$, $p < .01$)。家境因素亦會對學業成就產生影響，相較於家境尚可，家境貧窮不利於學業成就($\beta = -.134$, $p < .01$)。

根據表六所列示之學業成就效果可發現，當整體學校相關壓力置入模式二後，解釋力由模式一的.127提升為.164，解釋力增加量為.037，而整體學校相關壓力會對學業成就造成顯著的負向影響($\beta = -.201$, $p < .01$)。至於模式三至模式六，則分別驗證課業壓力、家長壓力、教師壓力以及同儕壓力對學生學業成就的影響，結果發現僅有課業壓力($\beta = -.468$, $p < .01$)與教師壓力($\beta = -.095$, $p < .01$)對學業成就產生負向影響，本研究假設 H_1 獲得部份支持。

本研究進一步檢驗家長壓力變異數是否明顯小於課業壓力、教師壓力以及同儕壓力等變項的變異數，結果發現，家長壓力的變異數顯著大於課業壓力與同儕壓力的變異數($F = 1.054$ 、 1.042 , $p < .01$)，而教師壓力的變異數顯著大於家長壓力的變異數($F = 1.028$, $p < .01$)，顯示家長壓力變項的變異性大小並不會影響家長壓力對於學業成就的效果。

表六 學校相關壓力對學業成就的影響(N=372)

變數	模式一	模式二	模式三	模式四	模式五	模式六
控制變數						
性別	.018	.036	.046	.017	.028	.008
子女數1人	.058	.061	.051	.058	.064	.056
子女數3人	-.086 ⁺	-.060	-.037	-.082	-.080	-.090 ⁺
子女數4人	-.236**	-.224**	-.196**	-.234**	-.237**	-.236**
只與父親共居	-.032	-.051	-.040	-.035	-.037	-.025
只與母親共居	-.068	-.066	-.037	-.070	-.070	-.072
不與父母共居	-.181**	-.165**	-.136**	-.179**	-.175**	-.182**
貧窮	-.134**	-.123*	-.118**	-.133**	-.131*	-.139**
清寒	-.063	-.047	-.009	-.062	-.061	-.068
小康	.037	.028	.002	.036	.042	.041
富裕	-.010	.024	.054	-.006	.002	-.017
學校相關壓力		-.201**				
課業壓力			-.468**			
家長壓力				-.037		
教師壓力					-.095 ⁺	
同儕壓力						.060
<i>D-W</i>	1.895	1.881	1.753	1.901	1.888	1.902
<i>R</i> ²	.127	.164	.329	.128	.135	.130
<i>F</i>	4.742**	5.851**	14.646**	4.387**	4.679**	4.467**
ΔR^2		.037	.202	.001	.008	.003

+ $p < .1$, * $p < .05$, ** $p < .01$

模式三的模式解釋力高達.329，較模式一增加.202的解釋力，可見在各項學校相關壓力中，課業壓力仍然是影響學業成就的主要因素，教師壓力次之。當國中生知覺到來自課業及教師方面的壓力增加時，其學業成就會受到負面影響。至於家長壓力與同儕壓力對學業成就影響不顯著的可能原因是，國中生在感受到家長壓力時，可能會依父母管教方式，而採取不同的因應策略(例如：情緒調適、延宕逃避、情緒發洩)，過度的家長壓力，在這些因素調節下，可能不會對學業成就造成負面影響。

處於青少年階段的國中生多半在意是否能依附同儕團體，得到同儕的支持與認同，此部份的認同通常不是建立在學業成績的表現上，因此，國中生的知覺同儕壓力，不一定會反映在學業成就上。

2. 內控信念的調節效果

表七各模式驗證各項學校相關壓力與內控信念兩者間的交互作用，對學業成就的影響。由模式七可看出，將學校相關壓力、內控信念與兩者之交乘項加入迴歸式後，該模式具有.175之解釋力，較模式一增加了.048的解釋量，學校相關壓力與內控信念交乘項之迴歸係數為 $-.561(p < .05)$ ，顯示內控信念並無法減少學校相關壓力對於學業成就的負向影響。至於模式八至模式十一，則是分別驗證課業壓力、家長壓力、教師壓力以及同儕壓力與內控信念交互作用對學業成就的影響，結果發現，教師壓力與內控信念交乘項($\beta = -.525, p < .05$)反而會增強教師壓力對學業成就的負向影響，至於原本會對學業成就產生顯著負面效果的課業壓力，在加入內控信念此一調節變項後，並未對學業成就產生影響。本研究第二個支持並未獲得全面支持。

內控信念雖然不如預期般地減緩整體學校相關壓力與教師壓力對學業成就的負面效應，但在內控信念的調節下，課業壓力對於學業成就的影響卻由顯著的負向轉為無影響。可能原因是，內控信念愈高的學生，愈相信學業成就的高低取決自身的努力，當面對到課業壓力時，抱持「成敗操之在己」的信念，願意投入更多的努力去改善成績，間接降低過度課業壓力的負面影響。至於家長壓力與同儕壓力，高內控信念者也有信心與動機，可以改變這個不順遂的情況，但所採用的方法，不見得是改善學習態度或技能，可能是改善與父母的溝通品質或是設法學習與同儕相處的方式，這些努力不必然會反映在學業成就的改變上，故內控信念的高低，並不會影響家長壓力與同儕壓力對課業成就間的關係。

為了檢驗內控信念與整體學校相關壓力的交互作用效果，本研究以內控信念與學校相關壓力的平均數與標準差，將受試者分為高學校相關壓力組與低學校相關壓力組，以及高內控信念組與低內控信念組，來說明二者在學業成就上的互動效果。結果如圖二所示，高學校相關壓力—高內控信念、高學校相關壓力—低內控信念、低學校相關壓力—高內控信念以及低學校相關壓力—低內控信念等四組之學業成就

表七 學校相關壓力對學業成就的影響：內控信念的調節效果(N=372)

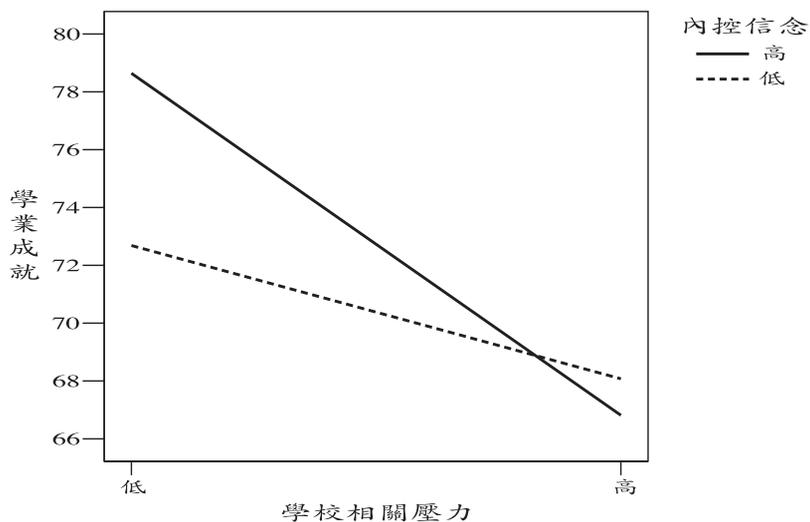
變數	模式七	模式八	模式九	模式十	模式十一
控制變數					
性別	.033	.047	.016	.022	.012
子女數1人	.058	.049	.055	.054	.054
子女數3人	-.056	-.032	-.084	-.090 ⁺	-.091 ⁺
子女數4人	-.217**	-.191**	-.229**	-.240**	-.229**
只與父親共居	-.044	-.041	-.031	-.022	-.014
只與母親共居	-.066	-.037	-.066	-.074	-.072
不與父母共居	-.163**	-.136**	-.174**	-.176**	-.179**
貧窮	-.124*	-.117**	-.133**	-.135**	-.141**
清寒	-.052	-.010	-.062	-.066	-.072
小康	.029	.002	.038	.035	.039
富裕	.039	.059	.000	.013	-.012
學校相關壓力	.273				
課業壓力		-.214			
家長壓力			.295		
教師壓力				.405	
同儕壓力					.356
內控信念	.395*	.135	.241	.304*	.236
學校相關壓力×內控信念	-.561*				
課業壓力×內控信念		-.278			
家長壓力×內控信念			-.364		
教師壓力×內控信念				-.525*	
同儕壓力×內控信念					-.341
D-W	1.890	1.751	1.895	1.898	1.904
R ²	.175	.332	.136	.146	.137
F	5.413**	12.668**	3.998**	4.374**	4.060**
ΔR ²	.048	.205	.009	.019	.010

註：模式七至模式十一之ΔR²是以模式一為比較基礎。

$p < .05$, ** $p < .01$

平均數分別為66.814、68.076、78.640以及72.684，低內控信念的學生，在高學校相關壓力與低學校相關壓力的情境中，學業成就表現的差異性並不大(平均數為68.076及72.684)；然而，對於高內控信念學生來說，高學校相關壓力組的學業成就表現，顯著低於低學校相關壓力組(平均數為66.814及78.640)。此結果顯示，對於高內控學生而言，知覺學校相關壓力的減輕，能夠大幅度提升其學業表現；而對於低內控信念學生來說，較不會因為知覺學校相關壓力的減少，大幅改善學業表現。

本研究亦檢驗內控信念與教師壓力的交互作用效果，利用內控信念與教師壓力的平均數與標準差，將受試者分為高教師壓力組與低教師壓力組，以及高內控信念組與低內控信念組。結果如圖三所示，高教師壓力—高內控信念、高教師壓力—低內控信念、低教師壓力—高內控信念以及低教師壓力—低內控信念等四組之學業成就平均數分別為70.298、69.943、76.133及69.979，低內控信念的國中生，在高教師壓力與低教師壓力的情境中，其學業成就表現的差異性並不大(平均數為69.943及69.979)；然而，對於高內控信念學生來說，高教師壓力組的學業成就表現，明顯低於低教師壓力組(平均數為70.298及76.133)。對於高內控學生而言，若知覺到教師壓力減輕，有可能大幅度提升其學業表現；而對於低內控信念學生來說，較不會因為知覺到較少的教師壓力，而大幅改善學業表現。



圖二 內控信念與學校相關壓力之互動效果



airiti

4. 綜合討論

本研究透過文獻探討與實證分析，發現學校相關壓力會影響國中學生的學業成就，而且學生個別的內控信念，亦在其中扮演關鍵角色。

(1) 學校相關壓力現狀

本研究發現國中八年級生所知覺的各項學校相關壓力中，同儕壓力與家長壓力明顯高於其他壓力，但是課業壓力與教師壓力卻會對課業成就產生較顯著的負面影響，此結果與周巧芳(2005)的實證結果一致。本研究認為雖然國中生感受到較大的同儕壓力與家長壓力，但是因應這些壓力的行為不見得會直接反映在學習或學業成就上，可能是因為國中生為了化解同儕壓力，會設法在學校，模仿大多數同學的言行舉止，但不表示會影響學生在課後或家中所做的課業努力，故同儕壓力不會對學業成就造成顯著的負向影響。在家長壓力方面，即使面對父母對於課業表現的高度期許，但學生會視父母所採取的管教方式，而採取不同的因應策略，故即使感受到較大的家長壓力，不必然會對學業成績產生負面影響。

(2) 學校相關壓力對學業成就的影響

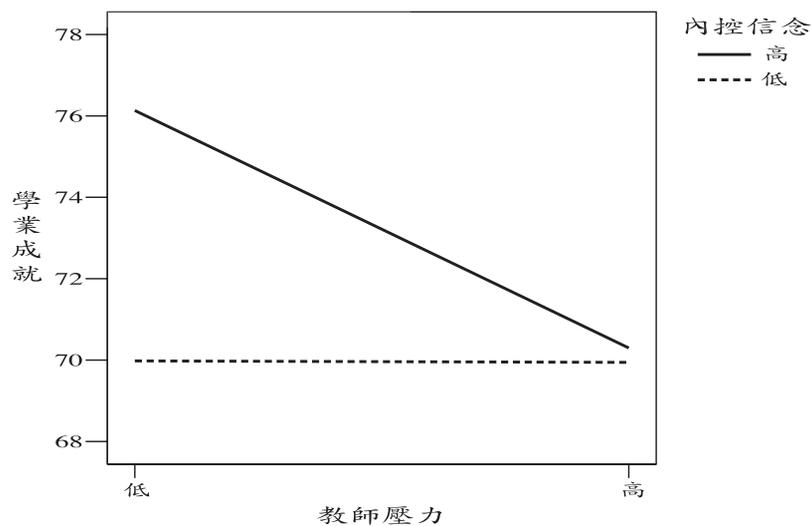
過去以國中九年級生為對象的研究結果發現壓力越高的學生，越不容易在課業上有良好的表現(黃琪媚，2004)，本研究結果也支持這個論點，國內八年級生即使未面臨立即的升學壓力，亦會因為感受過度的學校相關壓力，而影響學業成就表現。課業壓力與教師壓力會對國中生的學習表現，造成顯著的負向影響，符合先前學者的研究結果(Greening & Dollinger, 1993)，表示國中生普遍感受到過大的課業壓力與教師壓力，當這些壓力持續存在，就會引起過度的焦慮、緊張、自我評價低落等心理反應，干擾學習過程，影響學習與生活品質，造成課業表現不佳。

(3) 內控信念的調節效果

過去針對各年齡層學生學習成就的研究結果(如Findley & Cooper, 1983; Kalechstein & Nowicki, 1997)，發現內控信念愈高者，對於自己本身行為的控制能力較佳，有較佳的學業表現。本研究結果也支持這樣的論點，當學生具備較高的內控信念時，過度的教師壓力，會對學業成就造成極大的負向影響，唯有在知覺壓力較小的情況下，學業成績才會有所改善，原因是高內控信念的學生，在面對教師責備時，

airiti

無法完全透過自我努力，改變教師對於課業成績的要求標準或是對學生的喜好，但又很想設法改變現況，因而產生高度的自責感與焦慮感，在此情況下，過高的教師壓力並不利於高內控信念學生的學業表現。



圖三 內控信念與教師相關壓力之互動效果

本研究的另一重大發現是，在內控信念的調節下，知覺課業壓力對於學業成就的影響卻由顯著負向轉為無影響，可能是因為高內控信念者，相信學業成就高低取決自身努力，即使感受沈重的課業壓力，仍然會歸因於「我在課業上的努力還不夠」、「我應該改善自己的讀書方法」等因素，對於課業與學校環境具有高度的可控感。這些可控制的歸因往往會讓高內控信念者產生更多責任感，更強烈的讀書動機，相信自己只要學習新的學習策略與讀書方式、投入更多努力，便能夠克服那些變化多端的課業內容與考試題目(Stupnisky et al., 2007)。

五、結論與建議

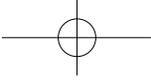
(一) 結論

本研究發現，國中生的性別、家中子女數以及家境等群組間差異，會影響國中生感受到的壓力程度高低，而來自家長與同儕的壓力程度高於課業與教師壓力。此外，過度的課業壓力與教師壓力會導致學業表現不佳，家長壓力與同儕壓力卻不會對學業成就產生顯著的負面影響。

本研究根據內外控信念的定義以及動機與情感之歸因理論，推論高內控信念學生較有自信因應外在環境的挫折，有效控制本身行為，積極減輕各項學校相關壓力的負面效果，故其學業成就較不會受到學校相關壓力的負面影響。實證結果卻發現，內控信念無法改變家長壓力與同儕壓力對學業成績的影響，也無法有效減輕過度教師壓力對學業成就的負面影響，只能夠減少課業壓力對學業成就的負面影響。高內控信念學生在面臨課業壓力時，會把挫折失敗因素歸咎於自己的努力不夠或是錯誤的學習策略，積極採取各項方法，設法克服課業上的困難，故其學業成就較不會受到學校相關壓力的負面影響。但是高內控信念的學生，對於學校教師的責備、成績導向與課業要求，很容易感受到過度壓力，卻無法憑一己之力改變教師的課業要求或對待學生的態度與行為，一旦被老師指責，會覺得沒面子，感到高度自責與罪惡感，反而無法改善學業成績。

(二) 建議

從本研究及相關研究得知，國中生的學校相關壓力來自課業、家長、教師與同儕，課業壓力與教師壓力也會對學業成就造成負面影響，這些壓力的產生大都與教師、父母的期望有直接相關。而學生所具備的內控信念水準高低，雖然不會改變家長壓力與同儕壓力對學業成績的影響，也無法有效減輕過度教師壓力對學業成就的負面影響，卻能夠減少課業壓力對學業成就的負面影響。本研究針對教師與家長提出建議。



airiti

1. 教師方面

教師應多注意學生的心理壓力感受，尊重個別差異，給予適性教育。例如，教師可教導學生正向的壓力管理，協助學生建立良好的同儕關係。教師亦可設計有效的教學策略與適切的教學環境，訂立明確且適當難度的目標，讓國中生透過活動表現的機會，增加克服障礙、因應各種壓力事件的能力。此外，教師可由學業成績的變化情形，及早察覺到學生的知覺壓力現狀，並應根據輔導室提供的個別學生內控信念資訊，配合日常觀察，給予個別學生適當的輔導與協助，尤其是對於高內控信念的學生，應該以私下輔導的方式，以鼓勵取代責備或處罰，與學生充份溝通，了解學生為何感受到教師壓力(如：老師會罵人、對成績要求很高)，並告訴學生為何老師會對學生有這些要求，透過此類的輔導與雙向溝通，減輕這些學生所知覺到的教師壓力，才能避免過度教師壓力對此類高信念取向學生所造成的負面影響。

2. 家長方面

父母的教養方式與社經地位，與國中生的壓力感受有關，故家長應瞭解子女階段性的發展，調整自己的心態，配合子女的學習腳步，以開放的胸襟，接受新的教育價值觀，或是主動參與親子教育諮詢，了解子女在國中階段可能遭遇的各項壓力。家長亦應多花時間與子女相處，給予適時的開導與關懷，增加子女紓解壓力的管道，減少壓力所導致的負面效應。

(三) 研究限制

在研究設計上，本研究力求完善，但仍有以下限制。首先，本研究採用之各項量表之題項內容，均參考或修改國內學者量表，自行編製而成，雖已透過前測修正，且達一定信度與效度，但仍存有一些缺失。例如，內控信念題數太少，可能導致量表信度偏低，建議後續研究可再設計改進，以增加研究結果的正確度與可信度。而本研究僅以段考成績來衡量學業成就，可能有所偏頗，建議後續研究採用其他的學業成就指標來進行研究，以瞭解學校相關壓力是否也會影響其他學業成就指標。

另外，在實際情境中，影響國中生學校相關壓力與學業成就間關係的因素很

多，不只限於本研究所考慮的內控信念，其他可能的調節變項，包括學生的自我效能、成就動機、壓力因應方式等等，均可納入此類研究。本研究對象是針對台北市某國中的八年級生，侷限於單一個案學校，未採用全台灣多所國中生做廣泛研究，其結果可能無法有效推論適用於台灣各地、各年級的國中生，故建議後續研究擴大取樣的範圍地區與抽樣的年齡層。

最後，本研究採取文獻探討與問卷調查方式進行研究，所得的數據資料可能會受填答者答題心態或社會期望影響，有所偏誤，無法了解學生真正的看法。為求對國中生的壓力現狀、所具備的人格特質、因應壓力的策略，有更進一步的深入了解，建議未來研究可合併採用其他方法，諸如觀察法、訪問法等質性方法，進行研究，作為量化研究結果的檢視與印證，使研究結果更為客觀、更具說服力。

參考文獻

- 吳武典(1975)：〈兒童之性別制握傾向與學業成就〉。《教育心理學報》，8期，107-114。
- 李育輝、張建新(2004)：〈中學生人格特質、主觀應激與應對風格之間的關係〉。《心理學報》，36卷1期，71-77。
- 周巧芳(2005)：《嘉義市國小高年級學童學校壓力與因應策略之相關研究》。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文(未出版)。
- 施雅薇(2004)：《國中生生活壓力、負向情緒調適、社會支持與憂鬱情緒之關聯》。國立成功大學教育研究所碩士論文(未出版)。
- 柯佳玲(2008)：《高職中情緒管理、人際關係與學業成就之研究》。朝陽科技大學工業工程與管理系研究所碩士論文(未出版)。
- 陳筱瑄(2003)：《台中縣某國中生內外控人格特質、主觀生活壓力、因應行為與自覺身心健康之相關研究》。國立台灣師範大學衛生教育研究所碩士論文(未出版)。
- 郭生玉(1982)：〈教師期望與學生內外控信念關係之研究〉。《教育心理學報》，15



airiti

期，139-147。

張春興(2001)：《現代心理學》。台北：東華書局。

張郁雯(2008)：〈對比效應對學業自我概念之影響—發展的觀點〉。《教育心理學報》，47卷1期，23-38。

陸洛、李惠美、謝天渝(2005)：〈牙醫師職業壓力與身心健康及職業倦怠之關係：以高雄市牙醫師為例〉。《應用心理研究》，27期，59-80。

許嘉容、吳益裕(2007)：〈高雄市國小資優資源班學生學校壓力與學校適應之研究〉。《特殊教育研究學刊》，32卷2期，115-135。

彭台光、高月慈、林鈺琴(2006)：〈管理研究中的共同方法變異：問題本質、影響、測試和補救〉。《管理學報》，23卷1期，77-98。

彭月茵、程炳林、陸偉明(2005)：〈目標層次、回饋訊息對數學工作表現與學習動機之效果：考量國中生的控制信念〉。《教育心理學報》，36卷3期，265-286。

黃琪媚(2004)：《國中生的父母親管教方式、制握信念、學習壓力與學習成就之研究》。私立大葉大學教育專業發展研究所碩士論文(未出版)。

黃惠貞、姜逸群(2005)：〈大專院校學生靈性健康、知覺壓力與憂鬱之相關研究〉。《衛生教育學報》，23期，121-143。

蔡素美(2004)：《國小學童課業壓力與因應策略之研究》。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文(未出版)。

蔡麗雪(2006)：《國民小學內外控傾向、學生能力與外表吸引力對同儕關係之影響—社交技巧的調節效果》。國立台南大學教育經營與管理研究所碩士論文(未出版)。

鄭麗鳳(2003)：《國中學生內外控信念與利社會行為之相關研究》。國立台灣師範大學公民教育與活動領導研究所碩士論文(未出版)。

劉寶(2003)：《桃園縣國小高年級學童父母管教態度、成就動機與學習壓力相關之研究》。國立新竹師範學院輔導教學研究所碩士論文(未出版)。

蕭鵬卿、湯玉英(2004)：〈壓力之概念分析〉。《護理雜誌》，51卷3期，71-75。

Anderson, A., Hattie, J., & Hamilton, R. J. (2005). Locus of control, self-efficacy, and moti-

- vation in different schools: Is moderation the key to success? *Educational Psychology*, 25(5), 517-535.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Burnett, P. C., & Fanshawe, J. P. (1997). Measuring school-related stressors in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(4), 415-428.
- Cannon, W. B. (1927). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage: An account of recent researches into the function of emotional excitement*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(1), 95-120.
- Chubb, N. H., & Fertman, C. L. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age difference. *Adolescence*, 32(125), 113-130.
- Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571-579.
- Friedman, M., & Rosenman, R. F. (1974). *Type A behavior and your heart*. New York: Knopf.
- Greening, L., & Dollinger, S. J. (1993). Rural adolescents' perceived personal risks for suicide. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(2), 211-217.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits-self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.
- Kalechstein, A. D., & Nowicki, S. Jr. (1997). **A meta-analytic examination of the relationship between control expectancies and academic achievement: An 11-year follow-up**

- to Findley and Cooper. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 123(1), 27-56.
- Kaplan, D. S., Liu, R. X., & Kaplan, H. B. (2005). School related stress in early adolescence and academic performance three years later: The conditional influence of self expectations. *Social Psychology of Education*, 8, 3-17.
- Kaplan, D. S., Peck, B. M., & Kaplan, H. B. (2004). Structural relations model of self-rejection disposition, and academic failure. *Journal of Educational Research*, 8(3), 166-173.
- Kessler, R. C. (1997). The effects of stressful life events on depression. *Annual Review of Psychology*, 48(1), 191-214.
- Lovullo, W. R. (1997). *Stress and health: Biological and psychological interactions*. London: Sage.
- Marsh, H. W. (1994). Using the **national longitudinal study of 1988 to evaluate theoretical** models of self-concept: The self-description questionnaire. *Journal of Educational Psychology*, 86, 439-456.
- Martin, T., & Schermerhorn, J. (1983). Work and **non-work influence on health**. *Academy of Management Review*, 8(4), 650-659.
- Mates, D., & Allison, K. R. (1992). Sources of stress and coping responses of high school students. *Adolescence*, 27(106), 461-474.
- Okagaki, L., & Frensch, P. A. (1998). Parenting and children's school achievement: A multi-ethnic perspective. *American Education of Research Journal*, 35(1), 123-144.
- Peng, S. S., & Wright, D. (1994). Explanation of academic achievement of Asian American students. *Journal of Educational Research*, 87, 346-352.
- Perry, R. P., Hall, N. C., & Ruthig, J. C. (2005). Perceived academic control and scholastic attainment in higher education. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (vol. 20) (pp. 363-436). Netherlands: Springer.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., Clifton, R. A., & Chipperfield, J. G. (2005). Perceived academic control and failure in college students: A three-year study of scholastic

- attainment. *Research in Higher Education*, 46(5), 535-569.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 776-789.
- Robbins, S. P. (2001). *Organizational behavior* (9th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Roberts, J. A., Richard, S. L., & Lawrence, B. C. (1997). Salespeople and stress: The moderating role of locus of control on work stressors and felt stress. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 5(3), 93-108.
- Romano, J. L. (1997). Stress and coping: A qualitative study of 4th and 5th graders. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31(4), 273-282.
- Rotter, J. B. (1953). Clinical methods: Psycho diagnostics. *Annual Review of Psychology*, 4, 295-316.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67.
- Rotter, J. B. (1989). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45, 489-493.
- Selye, H. (1950). Stress and the general adaptation syndrome. *British Medical Journal*, 1(4667), 1383-1392.
- Shin, S. S., & Alexander, J. M. (2000). Interacting effects of goal setting and self- or other-referenced feedback on children's development of self-efficacy and cognitive skill within the Taiwanese classroom. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 536-543.
- Stupnisky, R. H., Renaud, R. D., Perry, R. P., Ruthig, J. E., Hyanes, T. L., & Clifton, R. A. (2007). Comparing self-esteem and perceived control as predictors of first-year college students' academic achievement. *Social Psychology of Education*, 10, 303-330.

- Wehlage, G. G., & Rutter, R. A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? *Teachers College Record*, 87(3), 374-395.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 186-200.
- Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. New York: Guildford Press.
- Wenz-Gross, M., & Siperstein, G. N. (1997). Importance of social support in the adjustment of children with learning problems. *Exceptional Children*, 63(2), 183-193.
- Windle, M., & Windle, R. C. (1996). Coping strategies, drinking motives, and stressful life events among middle adolescents: Association with emotional and behavioral problem and with academic functioning. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(4), 551-560.

The Influence of School-Related Stress on Academic Achievement for Junior High School Students-The Moderating Role of Internal Locus of Control

MEI-LING WANG, HAU-MING LEE

Purpose: High stress damages individuals' physical health, mental health, and behavior. According to the relational definition of stress, the influence of stress varies with individual differences such as personality. We divided the school-related stress perceived by junior high school students into stress from school learning, parents, teachers, and peers, and described each type. In addition, we examined the negative effects of school-related stress on academic achievement and investigated whether internal locus of control has a moderating effect on the relationship between school-related stress and academic achievement. **Methods:** We conducted a longitudinal study with data from 372 8th grade students from a junior high school in Taipei. We invited these students to self-report their perceptions of school-related stress and degree of internal locus of control, and gathered exam scores from their teachers. We conducted an analysis of variance (ANOVA) and hierarchical regression analysis on the data. **Results:** The level of school-related stress differed by gender, number of siblings, and the financial status of the family. Stress from school learning and teachers had a negative effect on academic achievement, while stress from parents and peers did not have a significant effect on academic achievement. Although greater internal locus of control did strengthen the negative effect of stress from teachers on academic achievement, it may have decreased the negative influence of stress from school learning on academic achievement. **Conclusions:** Practical implications are discussed and suggestions for further research are proposed. Teachers and parents are advised to understand the individual differences among students, such as the level of internal locus of control, and adopt appropriate policies to decrease the negative impact of school-related stress on junior high school students.

Key words: internal locus of control, school-related stress, academic achievement

Mei-Ling Wang: Assistant Professor, Tamkang University, Department of Business Administration. (Corresponding Author, E-mail: magwang@mail.tku.edu.tw)

Hau-Ming Lee: Science Teacher, Beitou Junior High School.