

科技部補助專題研究計畫成果報告

(期中進度報告/期末報告)

(計畫名稱)

計畫類別：個別型計畫 整合型計畫

計畫編號：MOST 108-2410-H-235-001 -SSS

執行期間：108年8月1日至109年7月31日

執行機構及系所：中州科技大學幼兒保育與家庭服務系

計畫主持人：李介至

共同主持人：洪福源

計畫參與人員：施小婷、蕭雅云、張靜雯

本計畫除繳交成果報告外，另含下列出國報告，共 ____ 份：

執行國際合作與移地研究心得報告

出席國際學術會議心得報告

出國參訪及考察心得報告

本研究具有政策應用參考價值：否 是，建議提供機關_教育部_
(勾選「是」者，請列舉建議可提供施政參考之業務主管機關)

本研究具影響公共利益之重大發現：否 是

中華民國 109 年 7 月 31 日

目錄

中文摘要.....	3
英文摘要.....	4
壹、研究計畫之背景及目的.....	5
貳、文獻探討.....	6
參、研究方法.....	11
肆、研究結果.....	15
伍、討論與建議.....	20
參考文獻.....	22

圖表目錄

圖 1 學生應得權益感、教師偏愛現象、教師知覺控制及班級衝突之關係.	11
圖 2 三種受偏愛學生角色在教師知覺控制條件下之差異考驗.....	11
圖 3 三種受偏愛學生角色模型之作用效果比較.....	12
圖 4 學生應得權益、教師偏愛現象及班級衝突(標準化效果值).....	17
圖 5 三種次模型之標準化徑路係數值.....	19
表 1 研究模式估計參數顯著考驗及標準化係數.....	16
表 2 不同類型受教師偏愛學生在高/低教師知覺控制下在班級衝突之變異 數分析.....	18
表 3 三種次模型之相競適配指數比較.....	19
表 4 三種次模型之標準化徑路係數.....	19

中文摘要

本研究主要考驗大學生應得權益感、教師偏愛現象及班級衝突之關係，並評估教師知覺控制能力之調節效果，抽樣方法採叢集取樣，共抽取 504 名研究參與者，經結構方程模式分析、差異考驗及競爭模型比較，研究結果顯示：1. 教師知覺控制、應得權益感、教師偏愛現象及班級衝突之研究模型具有適配度。2. 受教師偏愛學生中，一般學生比領導學生、優秀學生之班級衝突程度更高；高知覺控制教師比低知覺控制教師之班級衝突較低。3. 三種次模型中，領導學生的應得權益感對班級衝突具有作用效果；但一般學生的教師偏愛現象則對班級衝突具有作用效果。

關鍵詞：應得權益感、教師偏愛現象、班級衝突、教師知覺控制

Abstract

This study mainly tested the relationship among college students' sense of entitlement, teacher pet phenomenon, and class conflict, and evaluated the adjustment effect of teachers' perceptual control ability. The sampling method adopted cluster sampling. A total of 504 participants were selected. After structural equation model analysis, two-way ANOVA and comparison of competitive models, the research results showed: 1. The research model of teacher's perceptual control, the sense of entitlement, teacher preference phenomenon and class conflict revealed model fit. 2. Among the teacher pet students, general students had higher class conflicts than leading students and excellent students; high-perceptual control teachers had lower class conflicts than low-perceptual control teachers. 3. In the three sub-models, the sense of entitlement of leading students had an effect on class conflict; but the teacher pet phenomenon among general students had an effect on class conflict.

Keywords: sense of entitlement, teacher pet phenomenon, class conflict, teachers' perceived control

壹、緒論

一、研究背景

學生學業應得權益感(academic entitlement)在台灣大學數量廣設，低分或免試可就讀大學，以及教學服務逐漸商品化等條件下，逐漸在各國高等教育中獲得關注(Singleton-Jackson, Jackson, & Reinhardt, 2011)。其次，在後現代主義潮流下，以學生中心、成果導向及重視個人主義之教育思維，亦使學生對教師、課程及作業評量之期待產生改變，常認為個人付學費即要獲得相對性服務，將分數及學位視為一種商品購買之概念(Anderson, Halberstadt, & Aitken, 2013)。這類學生自我意識高，普遍使用網路社群軟體，透過尋求關注以獲得自我存在，個人自我權益感相對亦高(Boswell, 2012)。在大學教室現場，目前許多大學生就以表現目標投入學習，期望以減少努力、搭便車、利己及低動機投入課業，卻一心想獲得比他人更佳的成就表現(Vallade, Martin, & Weber, 2014)。這類低自我責任卻高成就期望之學生常與被家庭功能失調、缺乏誠實、愛抱怨及喜愛爭取個人權益畫上等號(Sohr-Preston, & Boswell, 2015)，在師生互動之各種電子或面談等媒介中，常出現不夠尊重、不夠正式、命令式或自以為是的個人權益伸張展現(Chowning & Campbell, 2009)，這亦使得教師面對學生須戰戰兢兢，對學生之期望亦產生落差，因此面對日益高漲之學生權益伸張，師生關係如何維繫及轉變，將值得本研究進一步探討。

此外，在教學現場中，學生對教師是否平等對待在教育環境中尤為敏感(Capone & Petrillo, 2016)，高應得權益感學生可能質疑這違反公平的基本價值(Babad, 2009)。傳統上負責學生價值體系的教師理應遵守公平和平等對待學生(Babad, 2009)，然而實務上不少教師總會特別優待或偏愛特定學生(Opoku-Amankwa, 2009)，這類特別受到教師青睞的學生，稱為教師偏愛現象(teacher pet phenomenon)。教師偏愛現象包含教師對班級內一個或多個學生之差別對待(Babad, 2009)，多數研究顯示，學生會對教師的偏愛做出負面反應，亦會不喜歡被教師偏愛之學生本人(Babad, 2009)，可能對教室氣氛產生負面影響(Chiu, Lee, & Liang, 2011; Trusz, 2017)。不過，先前研究均以中小學教室為研究背景，忽略以開放為主之大學教室文化，在有更多大學生與教授平等討論與互動之空間，的確可能產生教師偏愛現象，而非受偏愛大學生亦可能對教師反應更加複雜和激烈，此現象可能變得更加複雜與多樣化(Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010)，因此在日益高漲之大學應得權益感，是否會對教師偏愛現象更加敏銳，導致更嚴重之對抗，抑或如果高應得權益感學生能意識到受教師偏愛學生之角色合理性，是否對於大學教授採取默許順從，均為本研究主要所關注之研究焦點。

第三，儘管高應得權益感學生可能意識到受教師偏愛學生之不公平而心生對抗，但假使教師自身能及早覺察此偏愛行為，可能減緩師生關係緊張，因此教師對班級衝突是否具有知覺控制能力(perceived control ability)頗受教育心理與輔導

相關學者之關注。Hammarberg 和 Hagekull (2000)發現高知覺控制之教師與教師警覺行動有關，能適時調解學生行為問題。Doumen, Verschueren 和 Buyse (2009)則以平均數結構分析考驗教師知覺控制能力在攻擊行為與師生衝突之間的調節效果，跨年度的研究結果顯示教師知覺控制能有效解釋師生衝突部分之變異量，因此本研究主要關注當前大學生對於自我之應得權益感程度，是否因權益感劇增而對班級教師偏愛現象特別敏感，是否因此衍生班級衝突，而假使教師具有知覺控制能力，其調節衝突之效果為何，亦為本研究主要釐清之重要議題。

二、研究目的

教師偏愛學生現象在過去國內外研究幾乎均以中小學教學現場為主(李介至、梁滄郎，2007)，其主要理由在於中小學師生直接互動多，師生權力較不對等，中小學學生順從性高等特性(Hattie, 2009)，然而在大學現場師生趨向平等條件下，學生應得權益感增高情況下，相關研究卻付之闕如，值得本研究改善。特別在當前私立大學學費較高，招生不易，大學生是否在應得權益感日益高漲之情況下，有異於中小學教室內教師偏愛現象及班級衝突，值得本研究探討。其次，雖然教師偏愛現象可能造成班級衝突，但是否因受偏愛學生之角色而有所變化，過去研究鮮少探討，至於在高/低教師知覺控制能力等條件涉入下，是否因此產生不同作用效果，更值得本研究深入探討。另一方面，與理工學科相比，人文社會學科等課程結構較靈活，這更可能產生教師偏愛學生現象(Good & Brophy, 2008)，因此本研究將以人文社會學科相關學系的私立大學在學生為研究背景及對象。整體而言，本研究將根據前述問題及假設逐一驗證，以下茲將本研究之主要研究目的：

- (一) 評估教師知覺控制能力對學生應得權益感、教師偏愛現象及班級衝突之作用效果。
- (二) 比較三種學生類型(受偏愛學生/一般學生、受偏愛學生/領導學生、受偏愛學生/優秀學生)在高/低教師知覺控制下，在班級衝突之差異。
- (三) 在三種學生角色模型中，檢視學生應得權益感是否因教師知覺控制之調節，對教師偏愛現象及班級衝突產生不同作用效果。

貳、文獻探討

一、學生應得權益感

Chowning 和 Campbell(2009)定義學生應得權益感為具有學術成功期望的傾向，但卻缺乏對實現任務的個人責任感。個體應得權益感起源於自戀人格，認為自身理應有優先獲得各項資源的特殊權力，在不需特別努力或不努力之付出下，爭取比同儕更高的分數或特殊禮遇(Vallade et al., 2014)，並能獲得教師更多特別關心及個別回應，假使不如預期，可能衍生更多同儕或師生衝突(Kopp & Finney, 2013)。從現今許多大學經營者而言，學校收入來自於學生學費，因此學校是提供

服務者，學生是教育消費者，無形中迎合學生的學業需求，除減少學生主動學習與學位取得之難度，亦無形間接增強學生學業應得權益感之信念(Sohr-Preston,& Boswell, 2015)。社會比較理論指出，個體本具有互相比較的基本驅力，以評估自我能力高低，然而假使欠缺客觀評價標準，評價過程中往往帶有主觀評價，以利於自我的方式加以解釋。高應得權益感學生本身即以主觀作為評價標準，期待教師特別關注並妥處其需求，可能更關注教師差別對待學生行為，並傾向比他人獲得更高學業成就或分數(Vallade et al., 2014)。這類學生強調學業的商業性及服務性，學業報酬通常與分數有關(Vallade et al., 2014)，成績除常被視為商品購買，亦容易被學生誇飾並合理成一種應得權益(Boswell, 2012)，這種行為特質統稱為應得權益期望(entitled expectations)(Chowning & Campbell, 2009)。

其次，學業應得權益感較高之學生，通常將成績視為外在資源所賦予，並非可以控制，因此不會調整自身對課業之期待，而以外在因素解釋成就表現(Chowning & Campbell, 2009)。從制握信念(Locus of Control)理論認為內在控制者凡事操之在己，外在控制者則容易將成功歸於幸運，失敗歸於外在因素，人格特質亦具有缺乏信任、自憐、封閉、缺乏自信及鮮少對他人關心，易於在面對挫折時感到焦慮，並以消極方式加以因應(Kopp & Finney, 2013)。因此透過社會比較及外在制握信念，高應得權益感學生如果將成績視為一種報酬，這種根植於教育商品化的思維，使此類學生常流於主觀性比較，並常在自認為不公平情況下歸咎於其他外在因素所致，這類將責任歸咎於外在因素的行為特質，統稱為外化責任(externalized responsibility)(Chowning & Campbell, 2009)，因此本研究根據前述立論將以應得權益期望及外化責任視為學生應得權益感之測量指標，並提出如下假設：

假設 1-1:學生應得權益感對教師偏愛現象具有直接作用效果。

假設 1-2:學生應得權益感對班級衝突具有直接作用效果。

二、教師偏愛學生現象

Nelson(2006)主張教師教學過程或師生互動中會有意無意的影響學生，因此教師在教學歷程中可能隱含對學生個人的特殊偏好。教師偏愛現象是教育背景下教師對特定學生特殊情感的獨特現象，這種特殊的情感現象存在教師與教室中某個或多個特定學生之間的關係，這類學生由於具有教師所欣賞或期望的特質而可能獲得益處，但亦容易受到非受偏愛學生所拒絕(Babad, 2009)。雖然教師偏愛學生現象被師生廣泛認可及消極看待，被教師偏愛學生及教師會對課堂情緒氛圍以及學生社會關係產生不利影響，儘管如此，實證研究卻相當缺乏，迄今此議題在學界只發表極少數關於該問題新的實證研究(Chiu et al., 2013; Lu et al., 2015)，值得本研究探究。

衡平理論認為，個體會將自身對任務之投入與回報，與他人做主觀性之比較，並根據比較結果以調整自我行為，如果與他人比值感到不相等則感到不公平，並產生相對應減少不公平的因應策略(Miller, 2013)。因此在實際教學現場，學生對

受教師偏愛學生的老師反應傾向消極 (Babad, 2009)，學生對教室內存在教師偏愛現象感到煩惱，並將此憤怒反映在負面課堂氣氛中，導致班級士氣低落 (Chiu et al., 2011)，亦對受教師偏愛學生充滿敵意反應，這類教師差別對待行為的確可能導致教室內師生或同儕衝突 (Rubie-Davies, 2015)。早期實證研究顯示，教室內具有教師偏愛現象為 49% (Babad, 1995)，或 80% (Tal & Babad, 1990)，甚至達 90% (Tal & Babad, 1989)，在有受教師偏愛學生的教室中，61-76% 學生表示希望在下一學年繼續接受相同教師教導；而在沒有教師偏愛學生的教室中，高達 83% 學生希望繼續接受同一教師教導。此外，多達 91% 受教師偏愛學生想要與不公平的老師繼續接受教育，但卻只有 61% 非教師偏愛學生想要與有教師偏愛現象之教師繼續接受教育 (Tal & Babad, 1990)。因此班級內學生對老師的負面反應，以及隔年不願繼續老師教育的期望可被視為表達某種形式的學生煩惱，甚至是憤怒，其原因之一即為教室內具有教師偏愛學生現象 (Babad, 1995)。Chiu 等人 (2013) 的研究獲得類似的結果，透過結構方程模型評估變項之間的關係，結果顯示教師偏愛現象直接影響課堂衝突和學生自我調整，教師偏愛現象越明顯，課堂衝突越高，學生自我調整越差，而教師權威能調節班級衝突與學生自我調整之間的關係，不過如果受偏愛學生受到其他學生歡迎，他們並不會增加課堂衝突，因此受教師偏愛學生之班級角色，可能與班級衝突亦有所關連。

這類現象之師生關係，與傳統師生之間的權力附屬關係並不同，教師對受教師偏愛學生可能更具有主觀依附情感 (Babad, 1998)。Silberman (1971) 是研究師生關係情感研究之先驅，他發現教師對特定學生主要採取依附 (attachment)、關注 (concern)、漠不關心 (indifference) 和拒絕 (rejection) 等情感表現，這類情感差別對待亦形成師生之間特殊的關係。Silberman (1971) 認為依附指的是一種教師對特定學生的感情關係，會令教師感到愉悅的結果，因此被教師所依附之學生可能被認為是教師寵物，即成為受教師偏愛之學生。研究顯示教師會比其他學生更加善待班上表現最好或有禮貌的學生 (Babad, 2009)，多數老師雖然聲稱他們並無表現出對特定學生的感情，但實際上學生卻能感受教師之差別對待 (Tal & Babad, 1990)，而受偏愛學生即使在受到優惠待遇時亦可能感到不安。後續研究結果顯示受教師偏愛特定學生，對學生社會發展及學業成就可能具有影響 (Chiu et al., 2013; Lu et al., 2015)，但就整體而言，多數教室內一旦具有教師偏愛現象，會比沒有教師偏愛現象的班級氣氛更差。

具有高應得權益感的學生，在有教師偏愛現象之班級中可能甚為敏感，他們本來期待教師能給予特別關注 (Sohr-Preston, & Boswell, 2015)，配合他們調整考試時間，亦能提供他們學習資源，提供個別回應並給予較高分數 (Singleton-Jackson et al., 2011)。Chowning 和 Campbell (2009) 則制定和確認學生應得權益之衡量標準，區分為學生外化責任和應得權益期望，透過四項研究顯示學生應得權益感與自戀呈現正相關，並且與自尊、個人控制、認知需求、適應性和責任感具有負相關，後續研究亦顯示具有較高應得權益感的學生對師長之評價更為負面。因此一旦高應得權益感學生獲得較嚴格之教師要求，或未獲得預期學業成就回饋，將產

生積極反抗(Chowning & Campbell, 2009)，或請家長與教授爭論成績，並將不如預期的低成就回饋歸因於外在因素而非內在因素(Kopp & Finney, 2013)，顯示高應得權益感學生與師生或同儕可能存在衝突關係。因此本研究根據先前研究成果提出以下假設：

假設 2-1:教師偏愛現象對班級衝突具有直接作用效果。

假設 2-2:學生應得權益感會透過教師偏愛現象對班級衝突產生中介效果。

三、教師知覺控制及學生角色

Cooper 和 Hazelrigg (1988) 的後設研究顯示教師偏愛現象的教師原因，並不會因教師年齡、性別、職業經歷、居住地或社經地位而有顯著差異。然而，隨著教師年齡增長，職業倦怠綜合症風險亦會增加 (Schaufeli et al., 2009)，例如減少與他人接觸、憤世嫉俗、責備孩子的態度、無法傾聽他人、固執與和抵抗環境改變，均可能加劇教師傾向喜愛能協助其工作的學生，如溫和、聽話或優秀的學生，這意味著受教師偏愛學生所需具有之特質屬性(Babad, 2009)。在實證研究中顯示教室偏愛現象與班級衝突可能存在關係(Chiu et al., 2011)，高學業應得權益感學生更可能知覺到教室內存在教師偏愛現象，而過度在意教師是否偏愛自己本身(Taylor et al., 2014)，因此反而衍生對抗教師行為(Chowning & Campbell, 2009)。

教師知覺控制之論點認為教師相信自己可以採取行動以獲得理想結果，知覺控制包含二部分，分別為內部控制和自我效能。內部控制係指個體是否可以獲得良好的結果並透過自我行為以避免不良結果。自我效能係指自我相信具有有效回應的技能和能力(Wrosch, Schulz, & Heckhausen, 2002)。因此知覺控制可被分解為兩個因素:對事件有效的反應和個人行為能控制結果 (內部控制)，以及個人相信具有完成這些行動的技能 (自我效能)，知覺控制在理論上則可被視為此二元素更形而上的一種複合信念，亦即個體相信自我可以透過行動調整以得到想要的結果(Ajzen, 2006)。Rothbaum, Weisz 和 Snyder (1982) 認為知覺控制包含主要控制及次要控制等雙過程模型，主要控制過程中，包括個體採取行動以獲得期望的結果，在次要控制過程中，則包含個體透過改變自我以適應環境，可增強整體個人控制感，此論點提出知覺控制能力既對環境採取直接行動又可進行調整。實證研究顯示，個體知覺控制在過去研究中可以減少個體因應壓力之身體和心理負面症狀(Pallant, 2010)，對於個人過度樂觀，透過知覺控制具有樂觀偏見的調節效果(Cho et al., 2010)，高自我控制者表現較佳，精神病理疾病較少，人際關係和諧及較佳社會技巧，以及較樂觀的情緒回應，低自我控制則是人際問題之危險因子(Tangney, Baumeister, & Boone, 2004)，因此假使教師對高應得權益感學生或教師偏愛現象有所覺察，具有較高知覺控制能力，可能具有調節班級衝突之功能。

其次，根據比馬龍效應(Pygmalion effect)，教師期望可能影響學生學業進步，許多實證研究亦支持此項論點，但影響效果只介於小到中等。此外，幾乎所有研究都只評估教師期望對學生成就的影響或對特定學生是否有所改善，但當教師對全班學生期望值很高時，受到個別學生自我概念影響，其實班上整體水平卻不見

得有所改善(Friedrich, Flunger, Nagengast, Jonkmann,& Trautwein, 2015)。Peterson, Davies, Osborne 和 Sibley(2016)考慮教師明顯和隱含的偏見態度是否是學生成就差距的基礎，結果發現教師對特定學生族群的隱性偏見的確有利於學生所屬族群，學生在學業上受益最多。雖然過去研究指出教師期望對個體影響效果似乎高於團體，或許亦有成效，不過在此過程中，其他學生其實更在意教師是否公平對待，當教師在班級中多少顯示出對某些學生之偏愛(Trusz, 2017)，特別是當班上受偏愛學生只有一位時，不僅容易受非教師偏愛之學生所察覺，教師偏愛現象亦可能因此衍生班級衝突事件 (Babad, 1995)。然而亦有研究證實實際狀況可能並非如此，如 Chiu 等人(2011)研究即指出假使班上受教師偏愛學生具有高社會關係，就會淡化其他同學對此類學生之敵意，班級衝突不見得增加。Silberman (1971) 在早期即提出教師所依附的學生包含兩種類型，分別為教師寵愛的學生及表現最好的學生，這二類均可能令教師給予較佳對待，然而對於非受教師偏愛學生而言，對前者表達消極態度，但卻認為表現最好的學生可受到教師所偏愛，因此受偏愛學生是否具有其他特殊角色，是否因此改變教師偏愛現象可能導致的班級衝突，亦為本研究所關注之處。

假使考量受教師偏愛學生在班級內之社會地位，班級氣氛或許有所不同，因為如果受偏愛學生在班級中擔任領導職務(如班長、組長等重要領導幹部)，則其他學生較能接受與受偏愛學生之特殊關係 (Babad, 1995)，在這種情況下，其他同學可能不會感受到情緒不協調，他們可以接受受偏愛學生之存在，並和教師保持積極情感。相對而言，如果透過順從和奉承而成為受教師偏愛的一般學生，而非教室領導者角色，就容易受到其他學生輕視或對抗 (Babad, 2009)。從教室內社會地位而言，具有領導職務的學生和表現最好的學生，可能具有領導、智能、魅力、責任及成就等特質，就可能同時被學生及教師所接受，在前述兩種情況下，這類學生角色屬性可簡化學生與同儕或教師之間緊張關係 (Lu et al., 2015)。

因此，在學生在課堂上扮演不同角色的情況下，教師偏愛現象可能更顯複雜，尤其是受偏愛學生是領導者，或亦是優秀學生，因為具有個人魅力和高學業成就等特點，或具有類似學生領袖的位置，與同儕和教師之關係位置應該就更為平等 (Lu et al., 2015)。相較之下，教師偏愛具有較低的社會或學術地位的一般學生，但這些學生並非是班級領導者或優秀學生，就可能引起其他學生的強烈反彈 (Trusz, 2017)。因此 Trusz(2017)重新檢視教師偏愛現象之現況，結果顯示 66.1% 教師及 85.2% 學生認為教室內具有教師偏愛學生現象，學生對具有教師偏愛現象之教師評價偏向負面及不公平，至於如果受教師偏愛學生如具領導者或優秀學生之特質，教師及同儕較能接受，如果無此特質，同儕傾向負面評價受教師偏愛學生，雖然此本研究從師生觀點檢視學生特質與教師偏愛現象之關係。呈前所述，本研究將根據教師知覺控制之研究成果，並參考 Trusz(2017)界定受教師偏愛學生之班級角色，進一步細分為受偏愛學生/一般學生、受偏愛學生/領導學生、受偏愛學生/優秀學生等三類學生，並假設：

假設 3-1:教師知覺控制對學生應得權益感及教師偏愛現象具有作用效果。

假設 3-2:比較三種學生類型在班級衝突具有不同差異效果。

假設 3-3:控制在三種學生類型模型中，學生應得權益感是否受教師知覺控制調節，對教師偏愛現象及班級衝突產生不同作用效果。

參、研究方法

一、研究架構

階段一的研究架構如圖 1 所示，主要在評估學生應得權益感、教師偏愛現象、教師知覺控制及班級衝突之研究模型。研究共包含四個潛在變項，分別為學生應得權益感(包含權益期望及外化責任等二項測量指標)、教師偏愛現象、班級衝突(包含師生衝突、同儕衝突)及教師知覺控制。本研究根據文獻推導，主要假設學生應得權益感對教師偏愛現象及班級衝突具有直接效果，但效果值不同；教師知覺控制對學生應得權益感及教師偏愛現象分別對班級衝突具有中介效果。

階段二的研究架構如圖 2 所示，本研究將進一步將受教師偏愛學生區分為受偏愛學生/一般學生、受偏愛學生/領導學生、受偏愛學生/優秀學生等三類，考驗這三組受試者在高/低教師知覺控制下對教師偏愛現象及班級衝突之擴增或減少程度。階段三再透過三種次模型，評估不同受教師偏愛學生類型，學生應得權益感是否因教師知覺控制之調節，對教師偏愛現象及班級衝突產生變化關係，如圖 3。

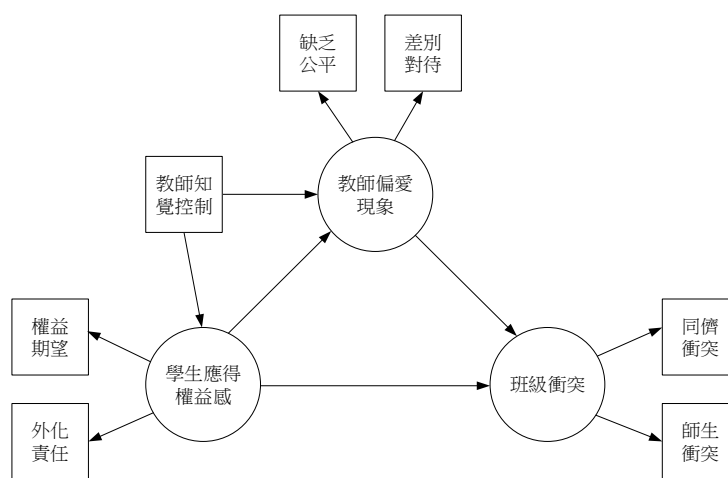


圖 1 學生應得權益感、教師偏愛現象、教師知覺控制及班級衝突之關係

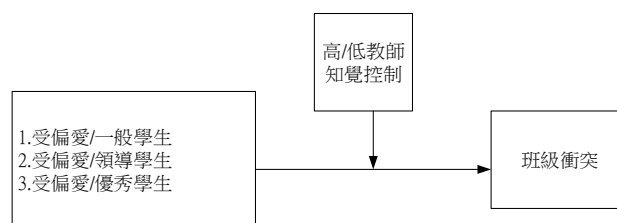


圖 2 三種受偏愛學生角色在教師知覺控制條件下之差異考驗

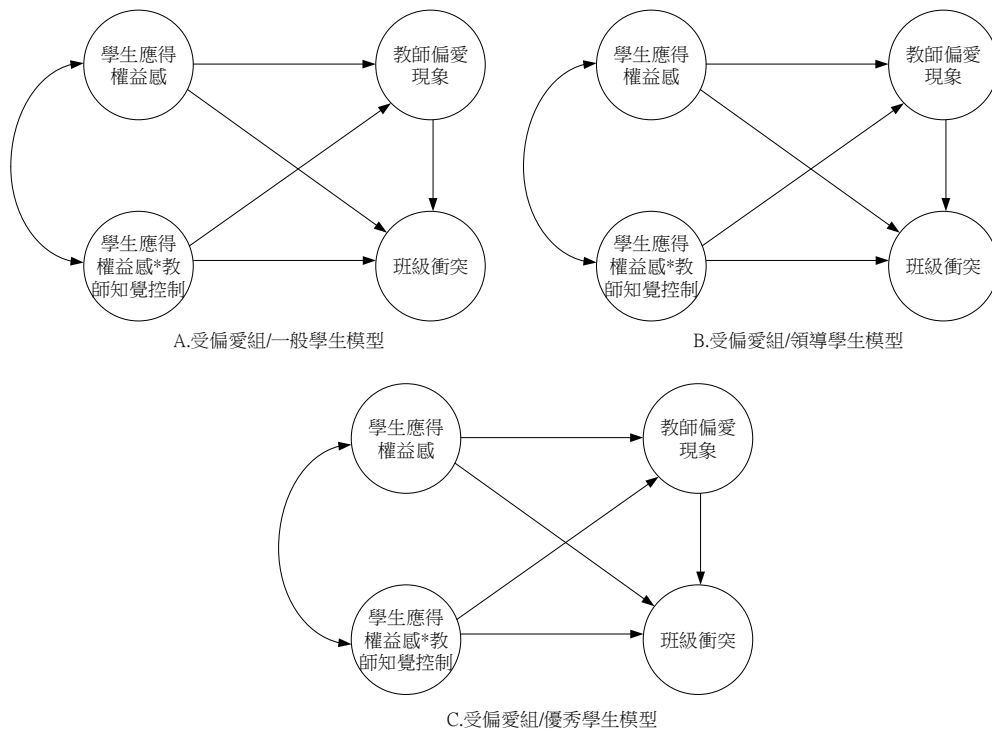


圖 3 三種受偏愛學生角色模型之作用效果比較

二、研究對象及抽樣方法

本研究母群體為台灣地區大學在學學生，可接近母群體為中部地區各公私立科技大學在學學生，根據抽樣計畫，先隨機抽取 6 間大學，再獲得對方同意施測後，再以叢集取樣法抽取人文社會相關學系約 18 個班級，共抽取約 504 名學生為正式研究參與者。第二階段在抽取具有教師偏愛現象之班級教室，故針對各班研究參與者以自陳方式寫下班上是否有同學比較受教師所特別喜愛，並以班為單位，區分為無教師偏愛現象班級以及具有教師偏愛現象班級等二類，之後再剔除無偏愛班級的研究參與者，僅保留具有教師偏愛現象之班級學生，共 391 名，這代表本研究之正式研究參與者均處於具有教師偏愛現象之班級教室內。

三、研究工具

本研究主要研究工具如下所述：

(一) 學生應得權益感之測量

本量表將根據 Chowning 和 Campbell(2009)及洪福源、邱素玲、鄭光燦(2012)所編製之學生應得權益感量表加以自編而成，其概念包含是否涉及剝削他人的應得權益信念 (the exploitation of others)，以及將個人所負責任加以外化歸因。因此量表編製後根據理論透過信度及效度分析程序，因素分析經斜交轉軸可抽取二因素，分別將命名為外化責任及權益期望，特徵值為 4.05 及 1.74，累積解釋變異量達 57.90%，具有因

素建構效度。內部一致性信度分析顯示，分量表信度分別為.80及.83，具有信度。全量表題目共10題，量表計分方式採Likert六點量尺，總分介於10~60分，在量表上得分越高，代表學生具有越高之應得權益感。

(二)教師偏愛現象之測量

本量表修正李介至、梁滄郎(2007)所編製之教師偏愛現象量表，參酌Babadi(1998)教師偏愛現象對特定學生具有情感依附之論點，新編修訂版之教師偏愛現象量表。量表經因素分析斜交轉軸可抽取二個因素，分別命名為缺乏公平及差別對待，特徵值分別為5.40及1.73，累積解釋總變異量達71.29%，顯示量表具有因素建構效度。內部一致性分析顯示，分量表信度分別為.93及.86，顯示信度良好。量表共10題，量表的計分方式採Likert六點量尺，總分介於10~60分，在量表上得分越高，代表學生所知覺的班級教師對班上特定同學越具有處事不公或差別對待態度。

(三)班級衝突之測量

主要根據受試者在李介至(2002)編製班級氣氛量表中衝突向度之得分而定，主要目的在測量學生在班上所知覺之班級衝突氣氛，包含師生衝突及同儕衝突二部分。量表經因素分析透過直接斜交法轉軸可抽取二個因素，特徵值分別為5.03及1.43，累積解釋總變異量達64.63%，顯示本量表具有因素建構效度，信度分析顯示分量表內部一致性信度分別為.91及.76。量表共10題，總分介於10~60分，量表之計分方式採Likert六點量尺，在量表上得分越高，代表學生在班級教室中具有較多衝突。

(四)教師知覺控制能力之測量

主要根據Pallant(2010)所編製的知覺控制量表加以修編，內部狀態的知覺控制主要測量個體對自我內部狀態(情緒、思想及身體反應)的控制程度，自我效能可使個體面臨生活事件採取因應策略並產生緩衝效果。量表經因素分析透過斜交轉軸可抽取二個因素，分別命名為內部控制及自我效能，特徵值分別為6.17及1.10，累積解釋總變異量達72.69%，顯示本量表具有因素建構效度。信度分析顯示分量表內部一致性信度分別為.94及.81。題目共10題，量表的計分方式採Likert六點量尺，總分介於10~60分，在量表上得分越高，代表學生所知覺的班級導師具有越高的知覺控制能力。

四、研究步驟

(一)研究程序

1.收集本研究所需用之研究工具

本研究工具包含學生應得權益量表、教師偏愛現象量表、班級衝突量表及教

師知覺控制量表等四份量表。除學生角色之測量採直接測量外，學生應得權益量表、教師偏愛現象量表、班級衝突量表及教師知覺控制量表等四份量表將採修編或自編並透過項目分析、信度及因素分析以完成研究量表編製。

2. 研究參與者之抽取、對參與者影響、資料保存或銷毀

本研究針對中部各科技大學在學學生為研究對象，透過抽樣計畫先抽取標的學校，並針對人文社會相關科系學生抽取本研究之正式研究參與者。為符合研究倫理，本研究在研究前並告知研究參與者如在研究過程中在心理上感到不舒服或困擾，均建議研究參與者退出當次討論或退出整個研究，且本研究亦對研究參與者保證如退出並不會因此引起任何不愉快、產生任何不良後果，或影響參與者其他方面的權益（例如：學校成績）。另告知研究參與者如參與本計畫可能了解自己應得權益感之程度，但不保證或承諾在本計畫中一定會獲得這些利益。待研究量表施測後，本研究依法把任何可辨識研究參與者身分之紀錄與個人隱私資料視為機密來處理，所有研究的原始資料在經由統計或分析之後，都被審慎加鎖保管在研究者研究室之檔案櫃，並在研究結束後一年進行銷毀。

3. 抽取具教師偏愛現象之班級

將針對各班研究參與者以自陳方式寫下班上是否有同學比較受班級導師所特別喜愛，並以班為單位，將這些被提名一次以上的學生班級勾選出來，之後再剔除無偏愛班級的受試者，僅保留排他型(只有一位受偏愛學生)偏愛班級及非排他型(兩位以上受偏愛學生)偏愛班級，這代表本研究之正式參與者均處於具有教師偏愛現象之班級教室內就讀。其次，再針對這些被提名的受偏愛學生，由非偏愛學生填寫是屬於何種學生角色類型，包含:1.受偏愛學生/一般學生、2.受偏愛學生/領導者、3.受偏愛學生/優秀者等三種角色類型，以確認這些教師偏愛現象班級內之受偏愛學生角色類型。

4. 控制時間進行量表施測

經過前述階段抽取具有教師偏愛現象之班級後，其一為因應高應得權益感學生對學業分數之要求，其二考量班級導師與學生之間熟悉程度，故本研究在期中考後二周進行研究各項工具之測量，且學生自評量表的班級及學科，以有受班級導師所任教科目之班級為主，如此以增加研究內部效度。

5. 根據不同學生角色及高/低教師知覺控制區分組別

待前述研究工作完成後，本研究先驗證整體模型結構，其後根據受教師偏愛學生之角色區分受偏愛學生/一般學生、受偏愛學生/領導者、受偏愛學生/優秀者等三類，並根據研究參與者在教師知覺控制量表之填答分數區分為高/低教師知覺控制等二組，因此可進一步將研究參與者區分為3*2組別細格，再考驗這六種組合在班級衝突之擴增或減少程度，藉此可細部檢視學生是否因受偏愛學生角色及教師知覺控制能力，而在班級衝突產生細部變化。

6. 三種次模式之評估

最後本研究將研究參與者對班級受偏愛學生之角色類型，依前述區分為受偏愛學生/一般學生、受偏愛學生/領導學生、受偏愛學生/優秀學生等三種次模

型，將教師知覺控制設定為調節變項，以評估在不同學生角色模型上，是否因調節變項而使高應得權益感學生改變對教師偏愛現象及班級衝突之作用效果。

(二) 統計分析

1. 項目分析、信度分析、因素分析及描述統計

本研究在研究工具準備階段，將自編研究工具，待研究參與者資料收集後，先檢查並刪除無效問卷，其後以項目分析、信度分析及因素分析以驗證量表之信度與效度。量表編製後將成為本研究後續分析之研究工具，透過平均數、變異數及次數分析，可了解目前大學生對自我學業應得權益感及班級教室內教師偏愛現象等分布情形。

2. 結構方程模式

根據研究目的一，本研究在檢視學生應得權益感、教師偏愛現象、教師知覺控制級班級衝突之關係。統計技術將採結構方程模式進行分析，並以絕對適配指標、相對適配指標及精簡適配指標來評鑑模式整體適配度，並以個別指標信度、潛在變項組成信度及平均變異抽取量評鑑模式的內在品質，評鑑指標包含 RMSEA、GFI、AGFI、NFI、CFI、IFI 等指標。

3. 變異數分析(ANOVA)

根據研究目的二，本研究進一步將研究參與者所處教師偏愛班級區分為受偏愛學生/一般學生、受偏愛學生/領導學生、受偏愛學生/優秀學生等三類，另一個因子為教師知覺控制，再透過二因子變異數分析考驗這三類學生角色在高/低教師知覺控制下，在教師偏愛現象及班級衝突之差異性，以了解學生角色及教師知覺控制在班級衝突是否具有交互作用效果。

4. 調節效果及競爭效果模式比較

根據研究目的三，本研究將根據三種學生角色類型，將教師知覺控制設定為調節變項，評估學生應得權益感、教師偏愛現象及班級衝突之關係變化。另根據邱皓政(2003)以及程炳林(2003)建議，進行三種次模型之競爭效果比較，透過比較模式之 ECVI、AIC、BIC 及 CAIC 指數，了解各模型之調節效果、競爭效果及變項之間徑路效果值之改變情形。

肆、研究結果

一、教師知覺控制、學生應得權益感、教師偏愛現象及班級衝突之關係

根據研究目的一，本研究主要在評估教師知覺控制、學生應得權益感、教師偏愛現象及班級衝突之模型關係，分析技術採取結構方程模型進行各項適配度分析，結果顯示研究顯示整體參與者模式(N=504)之卡方考驗為 $\chi^2=14.31$, $p>.05$, $\chi^2/df=1.43$, 絕對適配指數 GFI=.99、AGFI=.98、RMSEA=.03, 這顯示研究模型在卡方考驗未達顯著外， χ^2/df 低於 3, 絕對適配指數 GFI 及 AGFI 高於 .95, RMSEA 低於 .05, 顯示此模型絕對適配度相當理想。其次，在模式的

基本評鑑方面，表 1 顯示所有參數估計結果均達顯著，並無負的誤差變異，標準誤亦未過大，所有估計參數的相關絕對值未高於.90，顯示研究模式並未違反基本適配標準。三項與獨立模式比較而得的相對適配度指數 NFI、CFI 與 IFI 依序為.98、.99 與.99，都高於.95，顯示研究模式與獨立模式具有明顯的差異性與改善程度。由圖 4 各變項之間的關係可知，學生應得權益感對班級衝突具有直接顯著作用($\beta_{31}=.30, p<.001$)，即學生應得權益感越高，會增加班級衝突。學生應得權益感亦對教師偏愛現象具有直接顯著作用($\beta_{21}=.20, p<.001$)，即學生應得權益感越高，越容易意識到班級中的教師偏愛現象。教師偏愛現象對班級衝突亦具有直接顯著效果($\beta_{32}=.35, p<.001$)，即班級中教師偏愛現象越明顯，班級衝突則越高。至於教師知覺控制亦可同時對應得權益感及教師偏愛現象具有抑制效果，效果值分別為 $\gamma_{11}=-.31(p<.001)$ 及 $\gamma_{21}=-.64(p<.001)$ ，即透過教師知覺自我控制能力，能減少學生應得權益感及班級內教師偏愛現象。

進一步比較各估計參數值可知，學生應得權益感及教師偏愛現象都可能造成班級教室內的師生或同儕衝突，兩者作用效果相似，效果值分別為.30 及.35，至於具有應得權益感的學生亦容易知覺到教師偏愛現象而影響班級衝突，其間接效果值為.21*.35=.07，因此導致班級衝突的原因仍以學生應得權益感及教師偏愛現象知直接效果為主，而教師知覺控制對教師偏愛現象之抑制效果亦高於對應得權益感之作用效果，其估計值分別為-.64 及-.31。

表 1 研究模式估計參數顯著考驗及標準化係數

估計參數	估計值	標準誤	t 值	標準係數
γ_{11}	-.15	.02	-7.22***	-.31
β_{21}	.32	.06	5.12***	.21
γ_{21}	-.48	.03	-15.46***	-.64
β_{32}	.23	.04	5.27***	.35
β_{31}	.30	.05	6.02***	.30
$\lambda_{Y_{11}}$	1.00	-----	-----	1.00
$\lambda_{Y_{21}}$	.42	.04	10.65***	.43
$\lambda_{Y_{32}}$	1.00	-----	-----	.88
$\lambda_{Y_{42}}$	.07	.02	3.20**	.17
$\lambda_{Y_{53}}$	1.00	-----	-----	.94
$\lambda_{Y_{63}}$	.74	.08	9.07***	.63

p<.01. *p<.001.

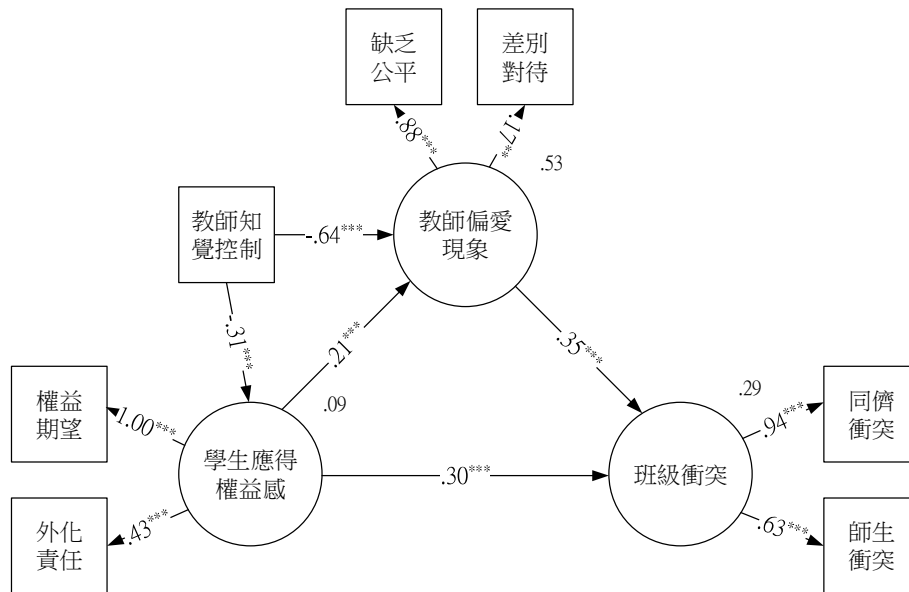


圖 4 學生應得權益、教師偏愛現象及班級衝突(標準化效果值)

二、不同學生角色在高/低教師知覺控制下在班級衝突之差異

根據研究目的二，本研究考驗不同學生角色在高/低教師知覺控制下，在班級衝突之差異，進一步區分具有教師偏愛現象班級共 391 名(佔 77.60%)及不具有教師偏愛現象班級共 113 名(22.40%)，並針對具有教師偏愛現象之班級進行後續分析。其中受教師偏愛的學生角色，擔任班級領導幹部 117 名(29.92%)，表現優秀 72 名(18.41%)，無其他因素 202 名(51.66%)，因此本研究在受教師偏愛學生角色中共分為領導學生、優秀學生及一般學生。另一方面，本研究將研究參與者在教師知覺控制量表上之平均得分，依照六點量表之中位數 3.5 區分為高/低教師知覺控制等二組，因此本研究根據受教師偏愛學生組別及高/低教師知覺控制組別可進一步將受試者區分為 3*2 細格，即高知覺控制/領導學生、高知覺控制/優秀學生、高知覺控制/一般學生、低知覺控制/領導學生、低知覺控制/優秀學生、低知覺控制/一般學生等六組受試者學生。

表 2 顯示不同類別受教師偏愛學生在班級衝突達顯著差異 ($F(2, 385) = 66.46, p < .001$)，高/低教師知覺控制在班級衝突亦達顯著差異 ($F(1, 385) = 12.68, p < .001$)。至於在交互作用之考驗上，不同類別受教師偏愛學生及高/低教師知覺控制不存在交互作用 ($F(2, 385) = 1.72, p > .05$)。因此解釋僅以單因子變異數分析為主，在不同類別教師偏愛學生部分，經 Games-Howell 法進行事後考驗，結果顯示一般學生組的班級衝突平均數 24.12，顯著高於優秀學生組 22.40 及領導學生組 14.82，而優秀學生組的班級衝突平均數亦高於領導學生組，因此受教師偏愛的一般學生，所導致的班級衝突最高。在高/低教師知覺控制部分，透過平均數可知，高教師知覺控制組的平均數 19.09，低於低教師知覺控制組的平均數 21.80，因此低教師知覺控制組會比高教師知覺控制組具有較高之班級衝突。

表 2 不同類型受教師偏愛學生在高/低教師知覺控制下在班級衝突之變異數分析

變異來源	SS	df	MS	F 值
A(不同受教師偏愛學生)	6095.10	2	3047.55	66.46***
B(高/低教師知覺控制)	581.49	1	581.49	12.68***
AXB(交互作用)	157.67	2	78.83	1.72***
誤差	17654.83	385	45.86	
總和	199682.00	391		

*** $p < .001$.

三、三種次模型之比較

根據研究目的三，本研究在三種學生角色模型中，進一步評估學生應得權益感是否可在教師知覺控制調節下，對教師偏愛現象及班級衝突之產生調節效果。本研究以徑路模型透過 Bootstrap ML 法分別估計三種次模型之相競適配指數，表 3 顯示，絕對適配 GFI 及相對適配指數 NFI、IFI 及 CFI 均為 1.00，顯示此徑路模型精簡且適配度良好，透過 AIC、BIC、CAIC 及 ECVI 等相競適配指標比較，AIC 三種次模型指數相同，BIC 及 CAIC 以模型 B 優秀者模型最低，但 ECVI 以模型 A 領導者模型及模型 C 一般者模型較低，且三種次模型在四種相競適配指數之數值並無明顯差距，因本研究認為此三種次模型具有適配度且競爭效果相似。由表 4 及圖 5 模型 A 可知，假使受教師偏愛學生為班級領導者而言，學生應得權益感會增加教師偏愛現象($\gamma_{11}=.77, p<.001$)，也會增加班級衝突($\gamma_{21}=.42, p<.01$)，教師知覺控制能力能夠調節教師偏愛現象($\gamma_{12}=-.60, p<.001$)，但無法調節班級衝突($\gamma_{22}=-.28, p>.05$)，至於教師偏愛現象並不會增加班級衝突($\beta_{21}=.08, p>.05$)，因此導致班級衝突最主要的因素為學生應得權益感，至於如果受教師偏愛的學生為班級領導者(班級幹部)，這類教師偏愛現象並不會導致班級衝突。

假使受教師偏愛學生為班級優秀者而言，學生應得權益感會增加教師偏愛現象($\gamma_{11}=.92, p<.001$)，但不會增加班級衝突($\gamma_{21}=.18, p>.05$)，教師知覺控制能力能夠調節教師偏愛現象($\gamma_{12}=-.82, p<.001$)，但無法調節班級衝突($\gamma_{22}=-.18, p>.05$)，至於教師偏愛現象亦不會增加班級衝突($\beta_{21}=.18, p>.05$)，因此導致班級衝突在本研究模式中並未發現學生應得權益感或教師偏愛現象具有作用效果，至於如果受教師偏愛的學生為班級優秀者(各項表現傑出)，這類教師偏愛現象亦不會導致班級衝突。

假使受教師偏愛學生為一般學生，而非擔任班級幹部或有特殊優秀表現，這類學生模型中顯示，學生應得權益感會增加教師偏愛現象($\gamma_{11}=.96, p<.001$)，但不會增加班級衝突($\gamma_{21}=.17, p>.05$)，教師知覺控制能力能夠調節教師偏愛現象($\gamma_{12}=-.94, p<.001$)，但無法調節班級衝突($\gamma_{22}=.10, p>.05$)，至於教師偏愛現象則

會增加班級衝突($\beta_{21}=.37, p<.001$)，因此導致班級衝突在本研究模式中教師偏愛現象，因此如果受教師偏愛的學生為一般學生，這類教師偏愛現象最容易導致班級衝突。

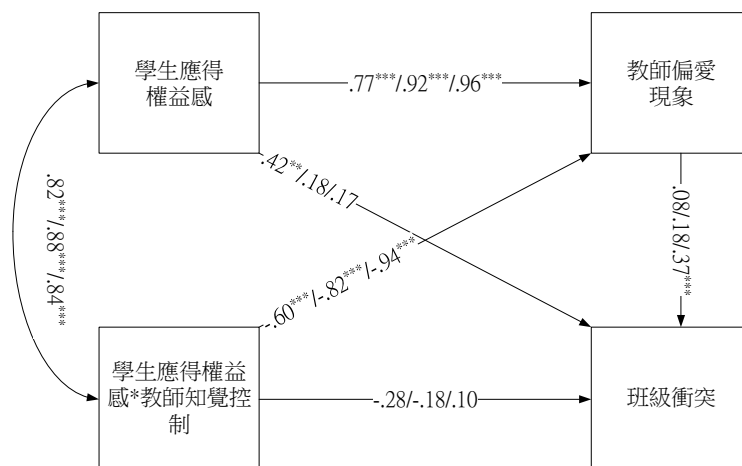
表 3 三種次模型之相競適配指數比較

	AIC	BIC	CAIC	ECVI
模型 A:領導者模型	20.00	47.62	57.62	.17
模型 B:優秀者模型	20.00	42.77	52.77	.28
模型 C:一般者模型	20.00	53.08	63.08	.17

表 4 三種次模型之標準化徑路係數

估計參數	模型 A 領導者模型		模型 B 優秀者模型		模型 C 一般者模型	
	t 值	標準係數	t 值	標準係數	t 值	標準係數
γ_{11}	5.34***	.77	6.38***	.92	9.92***	.96
γ_{12}	-4.17***	-.60	-4.30***	-.82	-8.97***	-.94
β_{21}	.79***	.08	1.22***	.18	4.85***	.37
γ_{22}	-1.70***	-.28	-.69***	-.18	.77***	.10
γ_{21}	2.45***	.42	.61***	.18	1.24***	.17
φ_{21}	6.80***	.82	5.55***	.88	9.09***	.84

*** $p<.001$.



A.領導者/B.優秀者/C.一般者

圖 5 三種次模型之標準化徑路係數值

伍、討論與建議

本研究主要目的在考驗教師知覺控制、學生應得權益感、教師偏愛現象及班級衝突之關係，研究首先透過結構方程模型評估教師知覺控制、學生應得權益感、教師偏愛現象及班級衝突之模型關係，顯示研究模式與獨立模式具有明顯的差異性與改善程度，模型適配度良好。其中教師知覺控制對教師偏愛現象之抑制效果高於應得權益感，學生應得權益感及教師偏愛現象可顯著預測班級衝突，兩者作用效果相似，至於具有應得權益感的學生亦容易知覺到教師偏愛現象而影響班級衝突，導致班級衝突的原因仍以學生應得權益感及教師偏愛現象之直接效果為主，研究假設一可支持。Vallade 等人(2014)即認為高應得權益感學生喜愛爭取自我全權益，常伸張個人權益，容易出現命令及缺乏尊重的要求(Chowning & Campbell, 2009)，具有自戀特質且喜愛跟人比較(Chowning & Campbell, 2009)，並期望自身在學習經驗中具有主導權(Sohr-Preston, & Boswell, 2015)，因此高應得權益感學生如果知覺到班級學生存在不公平，對教師不公平的偏愛現象特別敏感 (Capone & Petrillo, 2016)，可能傾向採取負面因應策略 (Miller, 2013)，質疑教師而導致班級衝突事件 (Babad, 2009)。至於過去多數研究一致認為中小學教室內教師偏愛學生現象的確會導致班級氣氛不佳 (Trusz, 2017)，受教師偏愛學生受到教師特別關注，非受教師偏愛學生則認為教室存在不公平之處，教師所定的規則及課程資訊，教室中的分配次序及程序正義，以及教師給分與獎勵懲罰均可能因人而異，因此假使不符合自我期待以及低於與同儕比較後之結果，就容易感到忿忿不平並衍生衝突(Vallade et al., 2014)。在本研究大學現象中亦有相似研究結果，代表教師偏愛現象與班級衝突之關係在各教育階層教室內具有普遍性。

本研究亦證實教師知覺控制能力對應得權益感及教師偏愛現象具有抑制效果，顯示具有知覺控制能力的教師對師生問題的警覺性較高(Hammarberg & Hagekull, 2000)，能意識到學生應得權益感之權利主張，亦能覺察班級教師內之教師偏愛現象，可能可進一步減少班級衝突(Doumen et al., 2009)，至於教師知覺控制可抑制教師偏愛現象的效果值高於學生應得權益感，可能為教師偏愛現象係教師個人行為導致之偏愛現象，教師本身如果能意識到此狀況，透過自我改變以減少教師偏愛現象，知覺控制效果可能就較高(Rothbaum et al., 1982)，至於學生應得權益感為學生權利主張，雖然容易以消極方式因應個人權益受損(Kopp & Finney, 2013)，相對而言，教師儘管能意識到此狀況，控制效果仍有限。

其次，研究目的二在考驗不同學生角色在高/低教師知覺控制下，在教師偏愛現象及班級衝突之差異，進一步根據受教師偏愛學生之角色區分為班級領導幹部者，表現優秀者及無其他因素(一般)者，以及將教師知覺控制區分為高/低教師知覺控制等二組，再以二因子變異數分析考驗受教師偏愛學生角色及高/低教師知覺控制在班級衝突是否具有交互作用。結果顯示高/低教師知覺控制無法

調節受教師偏愛學生在班級衝突之作用效果，僅存在單獨作用效果，因此低教師知覺控制組會比高教師知覺控制組具有較高之班級衝突，受教師偏愛的一般學生，所導致的班級衝突最高，研究假設二部分獲得支持。教師知覺控制論點假定透過自我行為以避免不良結果(Wrosch et al., 2002)，個人行為能以行動技能控制結果，雖然試圖透過改變以適應環境，可增強個人對環境之控制感(Rothbaum et al., 1982)，然而班級衝突包含師生衝突及同儕衝突，可能非僅涉及教師個人部分，此外教師在目前教師威權限縮的教育環境及學生期望分享教室管理權力的趨勢下(Cothran & Ennis, 1997)，教師知覺控制能力雖然可減少教師偏愛現象，但對教師偏愛現象影響班級衝突之調節效果就可能有限，因此影響班級衝突的因素在本研究仍以教師偏愛現象效果最為明顯

第三，本研究進一步評估學生應得權益感是否可在教師知覺控制調節下，對教師偏愛現象及班級衝突之產生調節效果。結果顯示對受教師偏愛學生為班級領導者而言，導致班級衝突最主要的因素為學生應得權益感，至於如果受教師偏愛的學生為班級領導者(班級幹部)，這類教師偏愛現象並不會導致班級衝突。對受教師偏愛學生為班級優秀者而言，導致班級衝突並非為學生應得權益感或教師偏愛現象具有作用效果，至於如果受教師偏愛的學生為班級優秀者(各項表現傑出)，這類教師偏愛現象亦不會導致班級衝突。對受教師偏愛學生為一般學生而言，導致班級衝突的主因為教師偏愛現象，因此在三類受教師偏愛之學生角色中，以一般受教師偏愛學生最容易導致班級衝突，研究假設三部分成立。理論上，受教師偏愛學生受到教師特別關懷，可能內化老師所重視的學術和社會目標，師生關係較佳(Peterson et al., 2016)，非受教師偏愛的學生會阻礙學生對學習相關性的需求，削弱學生在教室內歸屬感和學術能力(Spilt, Hughes, Wu, & Kwok, 2013)，因此在多數研究中均證實受教師偏愛學生普遍受到非偏愛學生反感或抵制，亦容易導致班級衝突(Vallade et al., 2014; Trusz, 2017)。然而假使受教師偏愛學生在教室班級中具有受同儕歡迎之特質，班級衝突不見得增加(Chiu et al., 2013)，此外，過去雖有研究提及假使受教師偏愛學生具有某些特殊條件，如表現最好(Silberman, 1971)或擔任班上領導職務(Babad, 1995)，可能同樣不會引起其他學生反感等論點，但欠缺研究證實。本研究則進一步證實假使受教師偏愛學生為班級領導者或表現優秀者，其實並不會引起班級衝突，只有未具有特殊條件的一般學生受到教師偏愛，班級衝突才顯得明顯。

Babad(1995)認為受偏愛學生如果在班上擔任領導幹部，其他學生較能接受這種學生幹部與教師之情感依附關係，亦認為擔任幹部的同學亦有管理班級之權利(Lu et al., 2015)，因此與教師或不受偏愛學生之間不見得會發生衝突。Silberman(1971)則認為在班上如果表現優秀的學生，可合法受到教師所偏愛，假使教師偏愛具有較高的社會或學術地位的學生，或擔任班級領導者或優秀學生，其他學生比較能接受班上具有教師偏愛現象，並不會引起其他學生反彈(Trusz, 2017)。因此受教師偏愛學生如兼具領導者或優秀學生之特質，其他同儕較能接受，如果無此特質，同儕傾向負面評價受教師偏愛學生，容易引發班

級衝突。另一方面，擔任班級幹部的同學被賦予合法管理班上之權力，其他學生則否，因此對與自身權利可能更為敏感，一旦知覺權益受損或被質疑，比較容易與教師或同儕導致班級衝突。

整體而言，本研究證實對於所有受試者而言，教師知覺控制能力的確有助於抑制學生應得權益感及減少班級中教師偏愛學生現象，至於學生越具有應得權益感，以及班上越具有教師偏愛學生現象，班級衝突會較高。其次，如果教師知覺控制能力較高，班級衝突亦較低，至於受教師偏愛學生如果為一般學生，所導致之班級衝突亦越高。第三，不同受教師偏愛之學生類型，對班級衝突具有不同作用效果，具有領導身分或表現優秀的學生，不見得會引起班級衝突，不具有前述特質的一般學生如果特別受到教師關愛，則容易引起班級衝突。根據研究結果，本研究建議教育心理及輔導人員，透過導師知能研習及相關輔導講座，讓教師學習如何感受學生情緒變化，及時意識到師生問題，小心謹慎地處理師生關係，以及學習控制自我情緒，並成為一位自律、有規矩的人師與經師，以提升教師知覺控制能力。另一方面，對於一般學生而言，老師應重視班上事務的公平分配，樂於與位同學親近，並在教師威權式微的教育現場，支持多數人的意見，但也尊重少數人意見，盡量對全班同學的管教標準一致。雖然身為領導幹部的學生分擔教師管理班級權責，或表現優秀的學生為其他學生模範，可能不易導致班級衝突，但如果教師讓每位學生都有機會成為幹部或關注到每位學生的優勢特質，並都有機會代表班上爭取榮譽，每位學生都有令人學習之處，或許當全班學生都成為受教師偏愛學生，班級衝突亦會減少許多。

參考文獻

- 李介至 (2002)。教師偏愛學生現象與教室班級氣氛之相關研究。《中等教育》，53 (2)，116-129。
- 李介至、梁滄郎 (2007)。教師偏愛學生現象對國中小學生班級士氣及心理適應之影響：受偏愛學生/非偏愛學生之多重樣本分析。《屏東教育大學學報》，28，101-128。
- 邱皓政 (2003)。《結構方程模式》。臺北市：雙葉。
- 洪福源、邱素玲、鄭光燦(2012)。大學生學業應得權益感研究：量表發展與相關變項關係分析—以臺灣北部與中部地區八所大學為例。《教育研究與發展期刊》，8(4)，141-174。
- 程炳林 (2003)。四向度目標導向模式之研究。《師大學報：教育類》，48 (1)，15-40。
- Anderson, D., Halberstadt, J., & Aitken, R. (2013). Entitlement attitudes predict students' poor performance in challenging academic conditions. *International Journal of Higher Education*, 2, 151-158.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the

- theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683.
- Babad, E. (1995). The “teacher’s pet” phenomenon, students’ perceptions of teachers’ differential behavior and students’ morale. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 361–374.
- Babad, E. (1998). Preferential affect: The crux of the teacher expectancy issue. *Advance in Research in Teaching*, 7, 183–214.
- Babad, E. (2009). *The social psychology of the classroom*. New York: Routledge.
- Boswell, S. S. (2012). “I deserve success”: Academic entitlement attitudes and their relationships with course self-efficacy, social networking, and demographic variables. *Social Psychology of Education*, 15, 353-365.
- Capone, V., & Petrillo, G. (2016). Teachers’ perceptions of fairness, wellbeing and burnout: A contribution to the validation of the Organizational Justice Index by Hoy and Tarter. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 864-880.
- Chiu, S.I., Lee, J. Z., & Liang, T. (2013). Does the teacher’s pet phenomenon inevitably cause classroom conflict? Comparative viewpoints of three pet-student groups. *School Psychology International*, 34(1), 3–16.
- Cho, H., Lee, J. S., & Chung, S. (2010). Optimistic bias about online privacy risks: Testing the moderating effects of perceived controllability and prior experience. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 987-995.
- Chowning, K., & Campbell, N. J. (2009). Development and validation of a measure of academic entitlement: Individual differences in students’ externalized responsibility and entitled expectations. *Journal of Educational Psychology*, 101, 982-997.
- Cooper, H., & Hazelrigg, P. (1988). Personality moderators of interpersonal expectancy effects: An integrative research review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6), 937–949.
- Cothran, D.J., & Ennis, C.D. (1997). Students and teachers’ perceptions of conflict and power. *Teaching and Teacher Education*, 13, 541-553.
- Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2009) . Children’s aggressive behavior and teacher-child conflict in kindergarten: Is teacher perceived control over child behavior a mediating variable? *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 663-675.
- Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K., & Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 1-12.
- Good, T., & Brophy, J. (2008). *Looking in classrooms* (10th ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon Publishers.

- Hammarberg, A., & Hagekull, B. (2000). Pre-school teachers' perceived control and intention to act regarding child behavior problems. *Early Child Development and Care, 160*(1), 155-166.
- Harkness, J. A. (2003). Questionnaire translation. In J. A. Harkness, F. J. R. van de Vijver, & P. Mohler (Eds.), *Cross-cultural survey methods* (pp. 35–56). Hoboken NJ: Wiley.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Kopp, J. P., & Finney, S. J. (2013). Linking academic entitlement and student incivility using latent means modeling. *Journal of Experimental Education, 81*, 322-336.
- Lu, H. J., Fung, K. Y., Farver, J. A., Chen, B. B., & Chang, L. (2015). The influence of teachers' preferences on children's social status in schools. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 5*(1), 57–73.
- Nelson, T. D. (2006). *The psychology of prejudice* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Opoku-Amankwa, K. (2009). 'Teacher only calls her pets': Teacher's selective attention and the invisible life of a diverse classroom in Ghana. *Language and Education, 23*(3), 249–262.
- Pallant, J. F. (2010). Development and validation of a scale to measure perceived control of internal States. *Journal of Personality Assessment, 75*, 308-337.
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C., Osborne, D., & Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction, 42*, 123-140.
- Rothbaum, F., Weisz, J. R., & Snyder, S. S. (1982). Changing the world and changing the self: A two process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology Bulletin, 42*, 5-37.
- Rubie-Davies, C. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. London-New York: Routledge.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2004). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, J. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *The handbook of work and health psychology* (pp. 383–425). Chichester: The Atrium, Southern Gate, Wiley.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International, 14*(3), 204–220.

- Silberman, M. L. (1969). Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students. *Journal of Educational Psychology, 60*(5), 402–407.
- Singleton-Jackson, J. A., Jackson, D. L., & Reinhardt, J. (2010). Students as consumers of knowledge: Are they buying what we're selling? *Innovations in High Education, 35*, 343-358.
- Sohr-Preston, S., & Boswell, S. S. (2015). Predicting academic entitlement in undergraduates. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 27*(2), 183-193.
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y., & Kwok, O. M. (2013). Dynamics of teacher-student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development, 83*(4), 1180–1195.
- Tal, Z., & Babad, E. (1989). The “teacher's pet” phenomenon as viewed by Israeli teachers and students. *The Elementary School Journal, 90*(1), 99–110.
- Tal, Z., & Babad, E. (1990). The teacher's pet phenomenon: Rate of occurrence, correlates and psychological costs. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 637–645.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality, 72*(2), 271-322.
- Trusz, S. (2017). The teacher's pet phenomenon 25 years on. *Social Psychology of Education, 20*(4), 707-730.
- Wrosch, C., Schulz, R., & Heckhausen, J. (2002). Health stresses and depressive symptomatology in the elderly: The importance of health engagement control strategies. *Health Psychology, 21*, 340-348.
- Vallade, J. I., Martin, M. M., & Weber, K. (2014). Academic entitlement, grade orientation, and classroom justice as predictors of instructional beliefs and learning outcomes. *Communication Quarterly, 62*(5), 497-517.