

南 華 大 學
應用社會學系教育社會學碩士班
碩士論文

知覺教師班級秩序管理、低自我控制、
學業控制因素與國小高年級學生班級偏差行為關聯性之研究

The Relationship among Students' Perception of Teachers' Classroom Order
Management, Low Self-Control, Academic Control Factors, and Class Deviant
Behavior of the Fifth and Sixth Graders

研 究 生：潘炫伶

指 導 教 授：張楓明

中華民國一〇四年七月

南 華 大 學
應用社會學系教育社會學碩士班
碩 士 學 位 論 文

知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制
因素與國小高年級學生班級偏差行為關聯性之
研究

研究生：潘炫伶

經考試合格特此證明

口試委員：董旭英
鄒川雄
張桐明

指導教授：張桐明

系主任(所長)：蘇峰山

口試日期：中華民國 104 年 5 月 27 日

謝誌

看著熱騰騰的論文出爐，心中真是欣喜萬分。一開始聽到需要先將與研究論文有關的文獻著手探討及比較分析，接著需要根據研究目的而設計研究方法，還需要將蒐集資料分析整理，最後才能依此做成結論而完成論文，這些繁瑣的過程，讓我眼中不禁出現那份不確定的神情，也暗自擔心：「是不是難度太高了？上班之暇有時間完成嗎？」果然，隨著一次次與指導教授楓明老師的討論，有時論文文獻寫不出論述整理，有時遲遲未決定自陳問卷的題項內容，有時資料分析陷入瓶頸，有時打好的資料不見了！有時因工作忙碌還沒有寫論文進度...許多困難接踵而至，我開始覺得會不會太為難自己了！

但是，人的潛力果然是不可限量的！表面上看起來，我似乎不太可能完成這件艱鉅的任務，不過實際上我卻樂在其中，享受研究探討的樂趣，也享受重新當學生求學的單純快樂。

感謝碩班好友們，感謝賴英娟老師，感謝口試委員董旭英教授以及鄒川雄教授，更感謝指導教授張楓明老師以及我的家人，這些貴人點燃了我的這股熱能，讓我堅持做對的事，努力成就自己！完成了研究論文！炎熱的仲夏裡，我即將完成碩班學業啟程奔向一段原先熟悉的旅程，感謝您們的熱烈參與、陪伴鼓勵，指導協助，成就我的論文成功完成！再次謝謝大家！

潘炫伶謹誌 2015.07

知覺教師班級秩序管理、低自我控制、 學業控制因素與國小高年級學生班級偏差行為之研究

中文摘要

本研究目的在探討國小高年級學生知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素與班級偏差行為之關聯性。研究對象為嘉義市的國小高年級學生，本研究採自陳問卷調查法，共抽選十二所學校得有效樣本共1,100人。再將所得資料以描述性統計、相關分析及巢式迴歸模型分析進行處理與分析。本研究結果顯示：

(1) 國小高年級學生之知覺教師班級秩序管理對班級偏差行為具影響力。(2) 國小高年級學生之低自我控制對班級偏差行為具影響力。(3) 國小高年級學生之學業控制因素對班級偏差行為不具影響力。

最後，本研究依據研究結果進行討論並提出建議，作為教師、學校單位及有關教育機關以及未來研究之參考。

關鍵詞：知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素、班級偏差行為

The Relationship among Students' Perception of Teachers' Classroom Order Management, Low Self-control, Academic Control Factors, and Class Deviant Behavior of the Fifth and Sixth Graders

Shung-Ling Pan

ABSTRACT

The main purpose of this study was to investigate the relationship among students' perception of teachers' classroom order management, low self-control, academic control factors, and class deviant behavior of the fifth and sixth graders. Self-report questionnaire was used to collect data. The sample in this study consisted of 1,100 students from 12 elementary schools in Chiayi City. The statistical methods of this study included descriptive statistics, correlation analysis, and nested regression model analysis.

The results of this study were summarized as follows: (1) The students' perception of teachers' classroom order management had effects on class deviant behavior; (2) Low self-control was related to class deviant behavior; (3) Academic control factors had no significant impacts on class deviant behavior.

Finally, the detailed results and suggestions for further research and implementation were discussed.

keywords: students' perception of teachers' classroom order management, low self-control , academic control factors, class deviant behavior

目次

謝誌	I
中文摘要	II
ABSTRACT	III
目次	IV
表目次	VI
圖目次	VII
第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的	4
第三節 重要名詞釋義	4
第二章 文獻探討	6
第一節 班級偏差行為之定義與內涵	6
第二節 知覺教師班級秩序管理與班級偏差行為關聯性之探討	13
第三節 低自我控制與班級偏差行為關聯性之探討	16
第四節 學業控制因素與班級偏差行為關聯性之探討	19
第五節 知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素與班級偏差行為關聯性之探討	24
第三章 研究方法	27
第一節 研究架構	27
第二節 研究假設	29
第三節 研究對象	31
第四節 變項測量	32
第五節 資料處理與統計方法	41
第四章 研究結果與討論	43
第一節 描述性統計分析	43
第二節 各自變項與依變項之間的相關情形	46
第三節 影響班級偏差行為之因素探討	48
第四節 綜合討論	53
第五章 結論與建議	58
第一節 研究結論	58
第二節 研究建議	62

參考文獻	65
壹、中文部份	65
貳、英文部份	73
附錄一：知覺教師班級秩序管理量表	77
附錄二：低自我控制量表	78
附錄三：學業控制因素量表	79
附錄四：班級偏差行為量表	80



表 目 次

表 3-3-1 正式樣本研究對象的來源與數量	31
表 3-4-1 班級偏差行為之因素分析與信度考驗結果	34
表 3-4-2 知覺教師班級秩序管理之因素分析與信度考驗結果	36
表 3-4-3 低自我控制之因素分析與信度考驗結果	37
表 3-4-4 學業抱負之因素分析與信度考驗結果	40
表 3-5-1 國小高年級學生班級偏差行為之巢式迴歸模型變項表	42
表 4-1-1 各變項之描述統計	44
表 4-1-2 控制變項之次數分配表	45
表 4-2-1 各變項與班級偏差行為之相關係數矩陣	47
表 4-3-1 知覺教師班級秩序管理與班級偏差行為關聯性之巢式迴歸分析摘要表	48
表 4-3-2 低自我控制對班級偏差行為關聯性之巢式迴歸分析摘要表	49
表 4-3-3 學業控制因素對班級偏差行為關聯性之巢式迴歸分析摘要表	50
表 4-3-4 知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素對班級偏差行為關聯性之巢式迴歸分析摘要表	51
表 4-3-5 知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素、控制變項對班級偏差行為關聯性之巢式迴歸分析摘要表	52
表 4-4-1 國小高年級學生班級偏差行為巢式迴歸模型之未標準化迴歸係數與顯著情形摘要表	57

圖目次

圖 3-1-1 研究分析架構圖 28



第一章 緒論

本研究主要探討國小高年級學生知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素與班級偏差行為之關係。在本章中，首先要陳述本研究之背景與研究動機，其次提出本研究之研究目的，最後對於重要名詞在本研究中的定義加以明確界定。本章共分為三節，依序為研究背景與動機、研究目的及主要名詞的定義。

第一節 研究背景與動機

家庭是小孩子受教育的第一個場所，當小孩子年齡滿六歲時，依據我國教育部強迫入學法（教育部Wiki，2015）規定必須就讀國民小學，小孩子必須在學校裡面接受教育，小孩子在學校不僅可以學習到不同的知識，更可以藉由班規的規範與師長和同學在日常生活相處達到日後社會環境的適應與學習，所以教育的影響對於未來國家的發展與進步，將是最重要的一環，因此遵守學校校規與班規在於學生的學習層面上有其基本上的重要，與廣義上的不可抹滅與輕忽的重要，所以教育是「十年樹木，百年樹人。」因此教育一直是大多數人關注的話題，這些年來，雖然有關大學生上課遲到，帶餐點或飲料食用，上課講話、滑手機等等雖時有所聞；但是對於學生行為影響上課學習，通常經由老師規勸，大部分皆能即時制止學生不當行為，所以當蘋果日報看到頭版出現以下這則報導，不禁讓聯想到校規與班規對於學生的拘束力到底還有多少？

2014年7月4日蘋果日報 上課滑手機 女大生不聽勸 潑水辱師

台中逢甲大學余姓女大生去年到男性好友就讀的亞洲大學旁聽，不滿助理教授王晴慧勸阻她滑手機，當著全班面前兩度把手搖杯飲料往王晴慧身上砸，王憤而提告……。

以上這則新聞，乃就新聞事件報導的角度來反映出大學生上課不當行為的現況，以及突顯學生在學校生活學習與社會的衝擊下，對於授課教師的班級秩序管理不但不理不屑而辱罵，那麼學生出現班級偏差行為是受到什麼因素的影響？這

引起筆者想研究的動機。研究者從事國民小學教職二十餘年，課餘之後，也常常與要好同事聊天談及班級上課的甘苦談，不外乎課程進度，抑或學生上課的形形色色。學生上課雖然也有些不守規矩的行為，輕微的像是上課不經舉手愛講話，不寫或不認真寫作業，上學遲到，打掃不確實，上課時玩弄得小東西或是自顧自的畫圖，傳紙條；嚴重的話像是打掃時用掃具打架，玩手機、打罵、偷竊等等；最近又因為三C產品的流行及普及，研究者之學校在校務會議中經表決後規定本校學生不能帶三C產品來學校。因而目前，究竟國小高年級學生的上課違規行為到底有哪些？又為什麼違規行為一再發生呢？

孔子曾說：「不欺暗室」，一般人在大家面前彬彬有禮、循規蹈矩並不代表品性很好，並須在沒有人監督的地方所做的事才能看出其真性情及本性。但是個人在「暗室」做的事因為沒有人看到，旁人就不能立即糾正，也就得過且過的混過去了！也因個人在獲取短暫利益下而產生偏差行為，卻帶來的害處卻造成個人不再循規蹈矩、按部就班的完成每件事，付出代價是巨大的、長期的。因此，不要等到大學生公開怒罵老師，甚至大學生鄭捷在捷運上連續殺人才追究為何有此偏差行為或犯罪，必須從小教育養成，也因此本研究擬就偏差行為情況尚未發生或不嚴重的國小學生進行探討，希望能將偏差行為從學生國小階段就防微杜漸、防範未然。

由上可知，為杜絕偏差行為的起源發生可能因無人察覺或監督而漸漸變成養成連續性行為，本研究屏除相關研究大都探討偏差行為其發生的情況可能在無人監督狀況，而以教師上課情境進行管理監督之班級偏差行為為研究焦點；進一步地說，學校教室是學生學習的場所，進一步地說教室裡的主角是學生，而偏差行為的行為人也是學生，執掌規矩的是老師，故首先擬研究教師上課情境進行管理監督與班級偏差行為之關聯。同樣的，陳貞吟（2014）採取問卷調查法，將知覺教師效能針對高、屏地區高中生之班級偏差行為進行研究，發現知覺教師效能中，只有班級秩序管理具有顯著的負向效應，也就是說，學生知覺教師班級秩序管理

愈高，那麼會表現出班級偏差行為的情況愈少。這也引發研究者想研究的動機，國小高年級學生會否因為知覺教師的嚴格而降低或避免上課脫序的行為發生？抑或者是國小高年級學生會因為知覺教師上課管理鬆散而在上課時為所欲為、我行我素嗎？換言之，也就是探討國小高年級學生上課違規，和其知覺教師班級秩序管理的關聯？

其次，雖然偶爾有些特殊學生因為情緒控制不好而使師生處於緊張情況，可是這種學生在事後，也常能心平氣和面對自己不禮貌的地方並且向對方道歉！這種易衝動，做事不顧後果的學生，雖然事發後，經過師長勸解及同學解釋後，彷彿知道自己思慮不週或太過衝動，可是一些時日之後，這種易衝動，做事不顧後果的學生，往往又控制不了自己，又做出了不應該做的違規事件；也就是說，自我控制程度較低的學生，較易發生偏差行為及肇生問題情境（陳秉玉，2012；Ribeaud & Eisner, 2006）。這也引發研究者想研究的動機，也就是探討國小高年級學生上課違規，和學生低自我控制是否具有關聯性？

再者，陳智文（2012）之研究發現嘉義縣公立國小高年級學生的學業成就愈高，出現偏差行為的情況也愈少。這樣的研究結果意味著傳統學習科目方面（國語、英文、數學、自然科技、健康）學習態度很好的國小高年級學生，易抱著兢兢業業，花很多時間在學業上，也較少有偏差行為出現的；也就是說，在學習上的意願、抱負、投入及參與將影響到偏差行為的發生狀況。對此，張楓明（2011）也指出，青少年「學業參與」程度愈高，致力在課業上，自我的學業抱負也高，較會願意遵守學校規範，所以當他要違規從事偏差行為時，他會愈顧慮違規所造成的可能後遺症，而影響到其美好的未來及造成其「學業抱負」成為南柯一夢，這也引發研究者想研究的動機，本研究將就在社會控制理論之參與、抱負，來研究學業層面之參與、抱負與國小高年級學生上課違規是否有關聯？

綜合以上，這些年國內研究者對於青少年偏差行為的研究不在少數（林兆偉，2014；徐美雯，2013；葛煜仁，2013；卓恒瑾，2012；周俐利，2011；陳雯君，

2008；曾志全，2008；張楓明，2007；王枝燦，2001），較少有單單只有針對青少年學習活動的主要場所—校園做研究（陳春香，2012；陳佩昕，2012；張安君，2008；蘇英玫，2007），進一步來說，更少有只以校園偏差行為中，學生出現在上課時的偏差行為為主題來研究（陳貞吟，2014），因此根據上面所說的動機，本研究將探討國小高年級學生知覺教師班級管理秩序、低自我控制、學業參與以及學業抱負與班級偏差行為的關聯性；希望可以探討國小高年級學生在班級活動中所表現的偏差行為，是否會受到其知覺教師班級管理秩序、低自我控制、學業參與以及學業抱負所影響。

第二節 研究目的

根據上述的研究背景與動機，本研究之研究目的如下：

- 一、探討嘉義市國小高年級學生知覺教師班級秩序管理與班級偏差行為之關聯性。
- 二、探討嘉義市國小高年級學生低自我控制與班級偏差行為之關聯性。
- 三、探討嘉義市國小高年級學生學業控制因素與班級偏差行為之關聯性。
- 四、探討嘉義市國小高年級學生知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素與班級偏差行為之關聯性，並依此提出建議，作為教師、學校及相關教育行政機關的參考。

第三節 重要名詞釋義

為使本研究所使用之概念意義明確，茲將其定義加以界定如下：

壹、國小高年級學生

本研究所謂的國小高年級學生，係指103學年度就讀於嘉義市公立國民小學五、六年級的學生。

貳、班級偏差行為

「偏差行為」之本質上是一個相對的概念，且定義及範疇會依時間與空間產

生變動（葛煜仁，2013）。一般而言，則具有適應不良的含意，如吳武典於1987年即指出偏差行為可視為適應困難，並且可能會妨礙生活與社會適應。就像在家中玩橋牌並不是偏差行為，但因在學校，且是在一般上課時的行為，就須加以規範其偏差性的行為。因此，本研究所謂之「班級偏差行為」，係指學生在上課中，有違反學校或班級規定且妨礙學校生活之適應的行為。

參、知覺教師班級秩序管理

陳貞吟(2014)之研究針對「知覺教師教學效能」與班級偏差行為的關聯進行探討，發現「知覺教師教學效能」的因素中，只有知覺班級秩序管理對班級偏差行為為最具影響效應，是以本研究擬就其研究結果之基礎再加以深入研究與班級偏差行為的關聯。因此，本研究所指「知覺教師班級秩序管理」，係參酌陳貞吟(2014)研究所指之學生在上課中，知覺教師有沒有落實班級常規管理的實行，即為知覺教師班級秩序管理。

肆、低自我控制

本研究所指「低自我控制」，係依據一般化犯罪理論觀點，並參考譚子文、董旭英（2011）之研究界定，即高自我控制是能控制自己的行為，符合社會的要求，而低自我控制的人則較難以或無法控制發生在自己身上的行為，例如有人打我，我就打回去；有人凶我，我就凶回去；也就是說做事往往不考慮後果，只因應到眼前情況而反應。

伍、學業控制因素

學業控制因素指的是學業參與和學業抱負。根據張楓明（2011）指出，學業參與係指個人花費在學校及家庭課業的時間，也就是說對參與這些學業活動時間的多寡；而學業抱負係指是個人對未來在學歷、教育方面的理想方向，目前現階段為了未來的理想，使得個體必須接受社會和學校的價值規範，例如高學業成就以獲取較有保障或較高地位的學歷。本研究所指學業控制因素即包括學生花費參與學校及家庭課業的時間，以及對未來在學業、教育方面的理想抱負。

第二章 文獻探討

本章旨在統整相關理論基礎與相關研究的結果，並且藉以提出本研究之研究架構。故以下共分為五節加以說明。首先，第一節探討班級偏差行為之定義與內涵；第二節探討知覺教師班級秩序管理與班級偏差行為之關聯；第三節探討低自我控制與班級偏差行為之關聯；第四節探討學業控制因素與班級偏差行為之關聯；第五節探討知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素與班級偏差行為之關聯性。

第一節 班級偏差行為之定義與內涵

壹、偏差行為之定義與分類

一、偏差行為的定義

偏差行為係指個人的行為與他人不同、偏離常態，屬於出了差錯的行為。但如果只有行為上與他人不同，並不一定就是偏差行為；就像有人每餐一定要吃到米飯才算是已經用餐，才能吃飽；也有人夏天不喜歡吹冷氣，一熱就洗澡，一天洗四、五次澡的；還有成人每天睡覺超過十二小時的……，這些跟常人不同的行為，我們卻不能說這些現象屬於偏差行為。吳武典（1987）曾對偏差行為下了一個簡單明瞭的註解：「顯著有異加上有害，即是偏差行為。」；同樣的，王莊民（2011）也說明顯異於常態而且對個人正常生活，造成適應上不良的行為；通常和不正常行為、適應欠佳、問題行為及反社會行為等被通稱使用。宋明順（2000）在教育大辭書內將偏差行為解釋為凡違反社會規範或與社會常軌偏離的行為，也就是說有別於心理學從「適應與否」來闡述偏差行為，社會學則是以霸權主義的「社會規範」來闡述偏差行為，認為其為一種「破壞社會規範的行為」，因為人類為了完成共同生活之目的，不但必須規範各種行為準則，同時又設立社會化的機構，將社會規範以合理的方式深植人心，也內化到我們的心中，成為牢不可破的觀念。蘇尊蘭（2013）也有類似的看法，其將偏差行為定義成凡行為違背社會上認定的社會規範，並侵害到自己或是他人權益。同樣的，黃雅婷（2013）將偏

差行為定義為個人行為顯著違反社會規範，並且因此而妨礙日常生活或阻礙學習的行為。還有，楊國樞（1978）也提出相似的看法，其闡述凡是在社會、家庭、學校中做出違反到法律或規範之行為，均稱為偏差行為。綜合上述所言，人類社會中，為了適合各式各樣的人共同生活，以霸權主義的將某些便於管理人類社會的方法以規範或是法律稱之，並以有形的或無形的手法包裝，建立機構教育以內化到我們的心，對於人們一旦超出常態，違反社會規範，並且造成自己或是他人的妨礙或損失之行為，即稱為偏差行為。

其實，偏差行為本身就是相對的概念，就如同陳佳琪（2001）、Jahromi和Gambhir（2010）皆認為偏差行為因循時間空間不同，而有不同的標準來改變適用範圍，也就是說會隨著民情、社會情境、時代、社會氛圍、對象與風俗習慣的改變而改變其適用度，而謝博宇（2009）也認為偏差行為的界定是相對，每一個界定的偏差行為皆有其獨特性，因為其界定會根據時、地、空間的不同而有不同標準。其他學者也有類似看法，認為偏差行為的概念是相對的、複雜的，且對不同場合、不同時空、不同年齡人都有不同定義，而且根據研究的目的及目標，也會有不同的定義（詹宜華、張楓明、董旭英，2012）。由以上看來，偏差行為被認定為偏差，是因為在特定場合、特定時空、特定年齡下被認定違反社會規範，例如民國六、七十年代國中、高中的髮禁，規定女生頭髮最長到耳下一、二公分，扼殺多少不適合留西瓜皮髮型的青春少女追求美麗的夢，時至今日，國、高中學生留長髮已經不再是偏差行為；再者，國小美勞老師上課中教學生畫畫，所以學生畫畫也並非屬於偏差行為，但其若在不是畫畫的上課狀況中出現了，就明顯違反了班級上課規範，已經屬於班級的偏差行為。

除此之外，許春金、孟維德（1997）和張楓明（1999）指出，偏差行為（deviant behavior）就狹義而言，是指觸犯法令，必須接受法律刑罰制裁的行為；而就廣義來說，是指違反社會機構要求、期望的行為，均為「偏差行為」，例如抽煙、打架、逃家、飆車、喝酒、吸毒、出入不良場所等。

二、偏差行為之分類

歷年來學者從社會、心理、法律等不同層面研究偏差行為，也因此對其分類未必相同，分述如下：

(一) 徐澄清(1969)根據多年處理兒童偏畸行為的臨床經驗，將適應欠佳行為分為六類：(1)外向性行為問題；(2)內向性行為問題；(3)焦慮方面症候；(4)不良的習癖，即為不良習慣；(5)學業上的適應問題；(6)精神症方面的行為偏畸。

(二) 吳武典(1987)則將廣義的偏差行為分為六大項，分別為：1.外向性行為問題：即為一般所說的犯錯行為、違規行為或是反社會行為，例如逃家、逃學、搗亂、不遵守校規班規、偷竊、恐嚇、打架等；2.內向性行為問題：指情緒困擾或非社會行為，如消極、畏縮、自虐、自殺行為等；3.內向性行為問題：即情緒性困擾，例如不合作、太依賴、畏縮、消極、焦慮反應、自虐、自殺等。3.學業適應問題：學業方面的適應不良的原因不是智力因素，而是行為上的問題或是情緒的困擾所造成，例如注意力分散、不專心、上課愛說話、上課玩弄小東西、作弊、學業低成就、偷懶不做作業等。4.偏畸習癖：又稱為不良習慣，發生原因大多因為不健全的性格發展，例如咬指甲、口吃、吸吮姆指或是筆、煙酒藥方面成癮等不良習慣。5.焦慮症候群：因過度焦慮所造成的，引發明顯的身體不適，或出現強迫症的行為；又稱為神經質行為，例如噁心、緊張、嘔吐、強迫性動作、歇斯底里等。6.精神病症：心理疾病已經嚴重造成行為明顯和現實分離，包括躁鬱症、精神分裂症等。

(三) 劉焜輝(2007)認為學校教育中所指的偏差行為乃包括：(1)因為情緒障礙引發的偏差行為；(2)由於智力、生活所造成的偏差行為；(3)由於先前的挫折造成的偏差行為。

(四) 林俊榮(2005)則將偏差行為分為五類：1.不良習慣型偏差行為：說謊、騙話、偷竊等；2.學習困擾型偏差行為：偷懶不交作業、上課愛說話、上課常分心、作弊、逃學等；3.藥物濫用型偏差行為：菸、酒、藥物或毒品成癮等；4.衝突

型偏差行為：常會與人起爭執或是衝突，如頂嘴、爭吵；5.暴力型偏差行為：打架、毀損物品等。

(五)吳怡芳、曾育真(2003)以及蔡建生(2014)則將偏差行為分類為二類：1.分為內向性偏差行為，即「非社會行為」，例如：消極偷懶、煩躁易怒、不繳交作業等；2.外向性偏差行為，即「反社會行為」，例如：打架傷害、毀損破壞物品等。

綜合各學者對於偏差行為的分類，可以知道偏差行為是多元的概念，包含了有學習偏差、情緒偏差、習慣偏差、人格偏差、價值觀偏差、團體偏差等類型。本研究擬採廣義看法來界定偏差行為，包括違反家庭、學校、社會等社會機構的要求、期望的行為，以及將焦點放在教師上課時的班級偏差行為，也就是研究探討為何有些違反班級常規之偏差行為為何常會在班級情境中一再出現？

貳、班級常規

周新富(2006)認為班級常規為規範學生在班級中行為準則的規定，其傳達教師期盼班級學生在學習中的行為方式。林進材(2005)也認為，班級常規是教師傳達希望學生在教室學習的行為表現，因此規範及限制學生的行為準則，以達到順利發展課堂上的教學活動。因此，班規在教師班級經營中是重要且必要的策略(蘇昭愷，2013；楊銘福，2012；張民杰，2011；；吳清山，2002；張鐸嚴、林月琴、劉緬懷，2002；李佳琪，1999；朱文雄，1995)，更進一步的，教育部(2012)在高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準(參考版)中提出「班級經營」的其中一個參考指標便是「建立有助於學生學習的班級常規」，並且根據此指標訂定5項檢核重點來檢定教師在專業發展評鑑的成效。由此可知，班級常規對於教師及學生而言，有其必要。

接著，張民杰(2011)也認為建立班規是教師必要策略，並就以下二個層面來探討：

一、清楚明白教師的要求，學生可依循明確規則：班規可以透過文字，讓學

生明白教師在行為、學習上以及態度上的要求，也讓學生預期違規行為導致的惡果，學習自我負責行為。

二、與班級的學習目標相聯結：班級常規與學習目標相聯，讓學生可以透過班級常規，明白教師學習目標的要求，達成學習目標的要求。

此外，國內外各學者（高博銓，2008；陳志仁，2005；楊美伶，2005；陳惠萍，2004；盧富美，2002；羅品欣，2003；Manning & Bucher, 2006）對於班級常規訂定所需要注意原之相關研究很多，參考各家學者觀點整理事如下：

一、及早訂定：開學一個星期內是班級常規訂定的關鍵時期，「好的開始」通常能奠定班級常規往後的成功，但是，「壞的開始」將轉變成教師「一發生不可收拾」的情況。

二、師生共同討論訂定：根據各家學者研究發現由師生共同討論訂定班級常規，能使學生產生歸屬感，訓練自律能力，減少違規。

三、班級常規要簡明具體，敘述宜正向積極，避免使用負面敘述禁止學生不好的行為。

四、班級常規訂定需注意到學生個別差異，並且應以文字書面方式告知家長，公開張貼在教室。

綜言之，班級常規簡稱為班規；其為班級中經由老師、學生共同討論對班級未來的學習氣氛願景，化為具體的規範全班學生遵守的規律，以達到班級共同學習生活時有所遵循的規則，日積月累，進一步讓學生自己培養出適合學習的態度和習慣，所以班規具有引導與規範學生行為的作用（郭明德，2004）。陳名志（2013）研究也指出，有經驗的班級導師會期望學生在班級常規的實施下，能有助於良好的學習，所以會在開學時，與學生討論班級規範，目的不但是維持教室秩序、讓教學活動進行順暢有效，更可以培養學生負責、服從的良好的品格及適應班級團體生活的公民素養。總之，教師及學生共同實施遵守班級常規，使班上秩序良好，才能使教學活動推展順利，使學生進一步在潛移默化之下，培養出良好學習習慣。

參、班級偏差行為

綜合以上，偏差行為係指當個人在所處的時間、空間及當地環境下，凡違反家庭、學校、社會等社會機構的要求、期望的行為；依照此定義，校園偏差行為也就是個人違反學校規範的行為（陳婉忻，2012；陳春香，2012；張安君，2008；蘇英玫，2007）；而蘇英玫（2007）認為校園內常見的偏差行為有說謊，毀損公物或者他人物品，愛發脾氣，不聽師長的話，愛頂嘴，打架，取笑、恐嚇或者威脅他人，上課遲到、早退，上課分心、注意力不集中，借用他人東西不還或弄丟，不交、遲交或漏交作業，惡作劇，偷懶不做掃地或負責的事，說髒話等等。進一步的Smetana和Bitz（1996）將偏差行為分成：1.道德方面（moral items）：偷錢、打架；2.常規方面（conventional items）：上課遲到早退、跟老師頂嘴；3.情境式常規方面（contextually conventional items）：不經允許就上廁所、上課傳紙條；4.個人私領域方面（personal items）：髮型的選擇、早餐錢如何花；5.自律方面（prudential items）：在學校喝酒、抽菸或吸毒。

由以上看來，校園偏差行為有一部分是發生在上課情境中的，這些違反上課中班級常規的行為，就是班級偏差行為（高逸凡，2006；吳宗立，2002）。例如：在上課的時候吃餅乾、上課的時候聊天、傳紙條。國內研究者對於青少年偏差行為的研究為數不少，這些年有關青少年偏差行為大部分是從以下三個面向來研究：一、從家庭因素或家長管教角度來切入研究的（徐美雯，2013；葛煜仁，2012；周俐利，2011；陳雯君，2008；曾志全，2008）；二、從同儕因素的影響來研究討論的（林兆偉，2014；葛煜仁，2013；卓恒瑾，2012；曾志全，2008；張楓明，2007；王枝燦，2001）；三、研究在校園中常發生的偏差行為（陳春香，2012；陳婉忻，2012；張安君，2008；蘇英玫，2007）。只有少數幾篇是以學生出現在上課時的偏差行為為主題來研究的（陳貞吟，2014），本研究擬就上課時的班級偏差行為為研究探討。

就國小高年級學生而言，班級生活是其活動的主要場地，也因此佔其大半時

間。所以上課中常常出現班級偏差行為對學生的影響是長期且深遠的，學生不良的學習成效不但干擾性班上的其他學生，甚至影響班級氣氛及造成教師教學的效能不彰（賴光真，2014；張民杰，2011；林進材，2009；蘇國榮，2007；林碧霞，1991）。因此，研究者認為就國小高年級學生而言，班級偏差行為因為發生在教師教學情境內，顯然較不像其他非班級上課情境中的偏差行為來得嚴重或造成危險，所以班級偏差行為並不像其他非班級偏差行為般引起眾多注意，但是，班級偏差行為卻是班級中存在的現象，且對國小高年級學生而言，班級生活即代表校園生活的大部分或幾乎全部，因此，有探究研究班級偏差行為的必要，本研究擬就與國小高年級學生學習最主要的場所—班級所發生的偏差行為進行研究探討。



第二節 知覺教師班級秩序管理與班級偏差行為關聯性之探討

壹、知覺教師班級秩序管理

Bandura在1977年首先提及效能（efficacy）的概念，認為效能為個人對自己能力評估能否成功達到某種行為的信念。進一步的，Bandura在1986年提出自我效能對個人認知歷程有影響，具有統整一連串行動達成目的的作用，也就是說個人在面對問題的時候，先估量自我面對情境選擇並表現出可以解決的適當行為，同時衡量此行為能否獲取優良效果。也就是說，效能(efficacy)是自己衡量有能力進行自我控制，而效能高低取決於過去的經驗和成功的經驗，而成功經驗能提高自我效能(self-efficacy)。

將「效能」的概念運用於「教師效能」，指的是教師衡量評估自我教學所展現能達成預期的效果的能力，就稱為「教師效能」。因此，教師效能係指教師在教學情境中，對自己教學能力以及預期學生學習成效之間的評估，換句話說，教師效能乃教師在教學情境中從事有效教學活動，經由對教材的熟悉，利用專業的能力完成教學計畫及教材，運用適當的教學策略及班級管理等，並預期能影響學生學習良好的成果之能力以引起學生的學習動機，使學生能有較好的學習表現與成果（張逢洲，2012；黃文三、沈碩彬，2012；蘇祐慧，2011）。

然而，國內外學者認為應該將教學效能的內涵分成多個層面來探討，郭小萍、吳勁甫（2011）將其分為五個部分：教學規劃準備、教學策略多元、師生互動良好、教學教材系統呈現、妥善運用教學評量；謝豐宇（2012）將其分為五個部分：教學情境、教學策略、教學信念、教學準備、教學評量；而羅寶鳳、張德勝（2012）將其分為六個部分，分別為：課程設計、教學策略、班級經營、媒體使用、支持協助、學習評量；再者，張媛甯、岳美秀（2012）則分為：教學計畫、教學內容、教學策略、教學評量、教學互動、班級經營等六部分；而鍾文峰（2014）將其分為三個部分，分別為：教學策略、班級經營、學生投入；以及陳貞吟（2014）歸納為以下四點：課程設計、教學策略、營造班級氣氛、班級秩序管理。由以上學

者對於教學效能的內涵歸納雖然分別四至六個面向，但是終究脫離不了教師的教學部分及對於學生的管理掌握。

由上可知，教師在班級上進行教學活動，教師效能儘管眾學者內涵分類多元，實際上分成教師的教學部分及對於學生的管理掌握兩部分。而教師教學效能對學生的管理掌握部分即為本研究有關教師班級秩序管理，本研究有關教師班級秩序管理乃指陳貞吟（2014）研究中教師效能之班級秩序管理，換言之，教師在班級上課，學生在課堂上的言語以及動作皆為教師管理班級秩序範圍。

學生所知覺到的教師班級秩序管理是否和教師對自己的評估結果一樣？以學生個人而言，知覺教師班級秩序管理則為查覺到教師的行為或動作注意到自己是否遵守班級常規，以便讓教師順利進展其教學目標（陳貞吟，2014）。教師在課堂講台上課時，或許觀察到後排座位有人傳紙條，或許觀察到後排座位有人看課外書，或許只想到教室後面拿取茶水，但是對於學生而言，尤其是正在從事班級偏差行為者，此動作卻使其意識到老師藉著移動位置來巡視學生，意即學生因老師的動作而察覺老師正在從事秩序管理，故學生所知覺到的教師班級秩序管理並不一定和教師對自己秩序管理的評估結果相同。

綜上所言，學生能夠清楚知道老師對上課秩序的要求，也了解老師能適當運用獎懲制度達到有效管理上課秩序，更清楚對於上課時學生的不當行為老師也能有效處理，於是學生在上課時，察覺老師的眼神，察覺老師位置的移動，察覺老師肢體的動作是否有留意到我們違規的舉動，是否有注意到我們表現出正確的行為，是否有關注到我們認真專注，皆為本研究之知覺教師班級秩序管理。換言之，本研究擬就以學生而言，知覺到教師的行為或動作注意到學生是否遵守班級常規，以便讓教師順利進展其教學目標之知覺教師班級秩序管理進行探討。

貳、知覺教師班級秩序管理與班級偏差行為的關聯

本研究擬更深入探討班級秩序管理的因素，聚焦探討知覺班級秩序管理與班級偏差行為的關聯。有關班級秩序管理與偏差行為的研究大部分從班級經營的角

度來探討，且也很少由班級情境的偏差行為進行探討，但是實際上班級秩序管理也是組成班級經營之因素，就像Froyen(1988)指出，在班級情境中，教師以有效的技巧以增進學生有效的學習及表現良好，換句話說，在上課情境中，若教師能有效規範學生的行為，則學生愈少出現偏差行為。再者，王文科（1996）也主張，教師要有效完成教學目標，並須同時注重布置教學學習環境，控制學生學習狀況以及維持學生秩序。最後，陳貞吟（2014）研究發現高中生知覺教學效能之班級秩序管理與班級偏差行為有關，若高中生知覺教學效能之班級秩序管理程度愈高，愈易抑制班級偏差行為的發生，本研究擬再就此再行深入探討，研究國小高年級學生知覺教師班級秩序管理與學生在上課情境中出現偏差行為之關聯。

綜合上述可知，若要班級秩序管理較佳，就必須掌握學生在班上的偏差行為並多加管理，而學生知覺到班級秩序管理可能比教師自我知覺到的班級秩序管理，對於班級上課的學生而言，可以更直接的影響學生的學習狀況，且對其是否能遵守規則，與是否發生班級偏差行為有關鍵性的影響。

第三節 低自我控制與班級偏差行為關聯性之探討

壹、自我控制的內涵及低自我控制的特質

一、自我控制之內涵

Gottfredson 與Hirschi 於1990年提出「一般化犯罪理論」(a general theory of crime)，以自我控制概念為主要核心概念的理論，其認為自我控制是個體以理性考慮長遠後果，避免追求短期利益後自由選擇的決定，是阻礙個體形成犯罪橋樑的障礙(許春金、孟維德，1997)，每個人的自我控制能力在兒童時期就已經發展成熟，而且已經形成的自我控制能力終其一生維持穩定的特質，這也正好說明為什麼人有犯罪或偏差行為傾向高低的個別差異。

進一步的，Turner and Piquero在2002年就Gottfredson 與Hirsch提出自我控制能力在每個人的一生維持穩定的特質，針對個體在兒童、青少年與成年前期，研究發現確實如兩位學者Gottfredson 與Hirsch提出的「一般化犯罪理論」的觀點，其低自我控制大部分呈現長期穩定的特質。也就是說，自我控制力的塑造在兒童期社會化的教化下形成，而且在往後的一生呈現穩定的情況。而社會化發生的最主要場所為家庭、學校及其他社會機構。Gottfredson 與Hirschi試圖將犯罪或偏差行為從個人自我控制能力高低來加以解釋：個體具有比較高的自我控制力，較為能夠控制自己去抗拒能帶來立即快樂的行為，所以愈不會犯罪；反之，個體較為缺少自我控制力，卻只因追求眼前立即快樂，不加思索就馬上行動，反而忽略考慮到可能造成的深遠後果，所以往往較易淪為犯罪或偏差行為。

綜上所言之，Gottfredson 與Hirschi結合犯罪學兩大門派，古典學派與實證學派的理論提出「一般化犯罪理論」(a general theory of crime)，以自我控制概念為主的理論，企圖論述犯罪及一般偏差行為(黃富源、范國勇、張平吾，2012)。其主張自我控制是個體在追求短暫快樂、自我利益時，運用理性思考長遠後果，避免追求短期利益後自由選擇的決定，可以避免個體產生犯罪或偏差行為，每個人的

自我控制能力在兒童時期八至十歲就已經因社會化的教化而發展成熟，而且終其一生維持穩定的特質，並將犯罪或偏差行為從個體自我控制能力高低來加以解釋。

二、低自我控制者的特質

低自我控制（low self-control）乃是個體追求立即眼前短暫的享樂，卻忽視長遠行為後果的傾向，而犯罪及偏差行為的共同特徵在於個體從事此行為就馬上帶來立即的快樂或者避免淪陷在痛苦的漩渦中，故Gottfredson與Hirschi認為個體是否易於從事犯罪及偏差行為的最大特徵就在於「低自我控制」，個體若屬於低自我控制，就較易出現犯罪行為(Hay, 2001)。因一般化犯罪理論將焦點置於「自我控制」的因素，故此理論又被稱為「自我控制理論」(self-control theory)。以下將焦點放在有關低自我控制者的特質介紹，來研究與國小學生班級偏差行為的關聯。

有關低自我控制的人具有的特質，學者（譚子文、董旭英，2011；蔡德輝、楊世隆，2013）的看法蠻一致的，都和Gottfredson 與Hirschi於1990提出低自我控制的人具有之六個特質類似。而有關Gottfredson & Hirschi認為其六個特質如下：1.較易於衝動；2.較喜歡簡簡單單、不多加思索的工作；3.較為喜愛追求刺激及立即短暫的快樂；4.不喜歡求知類型的活動，偏好肢體類型的活動；5.無法自動感受他人的想法，而以自我為中心；6.往常常會以發脾氣表達自己不滿的情緒（董旭英、張楓明、李威辰，2003）。Gottfredson 與Hirschi（1990）進一步地說，個體擁有此六種特徵者其自我控制能力愈低，越易有偏差行為的產生。可是，低自我控制的人正因具有這些特質而做事草率而且忽略其造成自己長遠的影響（Higgins & Boyd, 2008）。

綜上所言，一般化犯罪理論認為從事犯罪或偏差行為乃是一些呈現易衝、喜歡簡單工作、偏好肢體活動、自我為中心強、好發脾氣等低自我控制的人，利用力量或詐欺為手段以達成追求自我利益滿足之行為。而一旦在兒童時期社會化形

成的自我控制將在一生均維持穩定狀況，家庭的教養和學校的教化扮演兒童社會化的重要角色。

貳、低自我控制與班級偏差行為的關聯

在低自我控制與偏差行為方面，Gottfredson & Hirschi (1990)認為犯罪或偏差行為的最大特徵即低自我控制，惟低自我控制與犯罪並非存有必然之關係，反而可能會因情境等其他因素而有所抵銷，而高自我控制者則能有效地降低犯罪或偏差行為之發生，並延續影響至整个人生事件。但是，就本研究擬探討的上課情境中發生的偏差行為與低自我控制的關聯，國內外研究並無所獲，故先就有關一般青少年的偏差行為與自我控制的關聯進行文獻檢閱。

根據國內外眾多學者(Ribeaud & Eisner, 2006; Baron, 2003; Vazsonyi, Pickering, Junger, & Helsing, 2001; LaGrange & Silverman, 1999; 譚子文、張楓明，2013)的研究證實了低自我控制對偏差行為的效應，也就是說低自我控制與青少年偏差行為有關聯；國內有關研究低自我控制的研究並不多，內容也大部分針對與偏差行為或是犯罪行為的關聯來探討(林素菁，2013；王怡景，2012；陳秉玉，2012；陳貞羽，2011；陳南翰，2004；宋柏達，2004；曾幼涵，2001)。

綜上所言，低自我控制者因為個性上較追求享樂、衝動、偏愛體能的肢體活動，做事往往只想到眼前的刺激、快樂，以致如果一旦和同儕發生衝突或彼此心生不滿時，因其自我控制能力較低，往往容易一觸即發、不考慮可能引起的後果就只想追求眼前短暫的快樂，最後往往違反社會規範而發生偏差行為。也就是說個人的低自我控制將會直接影響青少年的偏差行為(陳秉玉，2012)。據此而論，在上課情境中，老師對班上秩序的要求，一般的學生都會遵守，為什麼這些學生會違反規定而會做出班級偏差行為？是不是受到低自我控制影響呢？本研究擬就上課情境中發生的偏差行為進行探討，探討學生在學校的老師在場上課的時候，學生的低自我控制與發生班級偏差行為之關聯。

第四節 學業控制因素與班級偏差行為關聯性之探討

壹、社會鍵理論的內涵

社會鍵理論 (social bond theory) 是犯罪學權威的Hirschi (1969) 所提出，其基本主張人性本是非道德的，都有可能犯罪或是不守規範的本能；但是為什麼個體卻能夠控制自己不道德的本性而不犯罪或是不違規，此為Hirschi之觀點取向，即認為人不會去犯罪，乃是因為外在社會控制來牽制人不至於犯罪或是違規。

進一步的說，舉凡人都有犯罪或是不守規範的本能，但是又因為受到人在社會中，受到來自外在強又有力的約制，以牽制人不至於犯罪；這種牽制人不犯罪的約制就是社會鍵理論 (social bond theory) 所謂的「社會鍵 (social bond)」；人在社會化過程中，人與社會發展連結成大小不同強度的社會鍵，就能有效防止犯罪問題發生，而 Hirschi 的外在強而有力的影響力量，是指有關家庭、學校、同儕、職業、朋友、信仰、傳統觀點、法律等等，這些影響力即其所謂之「社會鍵 (social bond)」。他認為個人受到外在社會控制的牽制而守規範不犯錯，除非當個人對社會控制的連結減弱時，否則不會輕易發生犯罪行為；總之，Hirschi社會鍵理論 (social bond theory) 也被稱為「社會控制理論 (social control theory)」，其研究發現人類之所以能夠抑制自己而不違規犯罪，皆出於建立在每個人心中的道德，而此道德乃是由於經由外在環境的控制、陶冶管教的結果；每個人在此社會化過程中，個人和社會因此建立不同強度大小的社會鍵，而防止一個人去犯罪 (許春金，2013)。

社會鍵理論 (social bond theory) 認為社會鍵的要素有四項:(一)個人對家庭和社會的依附(attachment)關係，(二)個人為學校社會提供的機會而努力付出的抱負(commitment)，(三)個人投入家庭、學校與其他社會機構的傳統方面活動的參與(involvement)，(四)個人對傳統的價值觀和規範法規的信念(belief)。Hirschi 解釋社會鍵這四項要素與犯罪或做錯事關係時認為，少年附著父母、學校、同儕團體的

力量愈強；現階段愈努力實現投資對於未來規劃職業的抱負；花時間奉獻於傳統活動時間愈多；信仰道德規範或法律愈堅定，那麼少年將愈不會犯罪或做錯事。

貳、社會鍵理論中之學業層面控制因素

社會鍵理論的四項要素中，依附與家庭社會有關，信念與價值觀有關，參與和抱負則和學校或社會有關，也因此參與和抱負與學業有關的部分可被稱為「學業控制因素」。學業參與是指個人花費在學業方面的時間，而學業抱負則是指個人抱持未來在學業上能成功的信念；前者只是「花時間」，並無個人意願，而後者則是個人意願。也就是說，個人因為對未來的學業有抱負憧憬，所以為了實現學業上的抱負憧憬，而樂於花費時間來達成。所以學業參與和學業抱負兩兩相輔相成，缺一不可；因為如果個人只有學業參與，沒有學業抱負，那麼這個人每天花時間在學業上，卻沒有未來對學業憧憬的堅持，往往花時間卻不知為何而戰，最後便中途而廢；同樣的，個人只有學業抱負，沒有學業參與，那麼這個人空有未來對學業憧憬的堅持，卻沒有花時間在學業上來實現未來的學業憧憬，往往被笑稱做白日夢，最後也只好改變原有的學業抱負憧憬。故本研究擬就學業參與和學業抱負一起討論，亦即就其兩者合併的學業控制因素，探討其與班級偏差行為的關聯。

國內外學者研究指出，學業成就低落的學生較其他學生易發生偏差行為（盧浩傑，2007；何美瑤，2001；李旻陽，1992）；傳統有些研究為了探討學業成就低落與偏差行為的關聯，將其中的學業成就聚焦在考試成績，或是學習態度；也有少數研究者將學業方面的因素聚焦在學業控制因素（張楓明、譚子文，2012），因為本研究要探討上課情境的偏差行為，研究的對象是學生，主要的研究場地也是學校的教室，學生在教室最大的活動及是學習，故本研究將聚焦影響學生偏差行為的學業方面，以學業控制因素來分析研究與偏差行為的關聯。

參、學業控制因素與班級偏差行為的關聯

Hirsch（1969）認為個人花費時間對學校學業層面的參與，以及花時間投資實現於對未來的學歷所建立的目標，都可以抑制發生偏差、犯罪行為。還有，張楓

明（2006）的研究也發現，學業層面上的參與，例如準備考試、寫功課、唸書等學校課業上的活動，可以抑制偏差行為的發生。同樣的，李淑惠（2010）的研究也有相同的發現，提升學生的學業參與，可降低學生發生偏差行為。此外，王伯頌、李修安、林思賢（2010）的研究也顯示，學生視學歷為可有可無、得過且過的混過學習過程的話，也就是較缺乏學業上的抱負，皆為偏差行為的影響因素。

因此本研究擬從Hirschi的社會鍵理論之參與、抱負觀點，探討學業層面之參與、抱負與國小學生班級偏差行為的關係，又因為國內外研究針對班級偏差行為研究不多，故此將有關偏差行為一併討論。

一、學業參與對班級偏差行為之影響

參與是什麼？參與通常是指個人花費時間參加學校相關活動、參加家庭活動參加休閒活動。張楓明、譚子文（2012）指出，社會鍵理論（social bond theory）的參與主張「邪惡生於懶人之手」（idles hands are the devils workshop），解釋當一個人窮其時間與精力全身投入來參與傳統活動（conventional activities），例如學業、正當的休閒活動等，讓一個人整天都忙於傳統活動，自然也就沒有時間與心力再去做一些與學校活動無關的事，自然而然就不會做出偏差行為了！這和俗話說：「學琴的小孩不會變壞！」有異曲同工的涵義，一個參與音樂正常學習活動的孩子，滿腦子皆是如何能在音樂上表現更佳的念頭，每天兢兢業業於學琴、花時間大量練琴表演、花費大多數的時間於琴藝的演奏準備等，其從事偏差行為的時間就相對的變少，也就不過容易變壞。

學業參與是什麼？學業參與通常是指學生花費在家庭作業、學校課業、課業補習及其他學業活動上的時間。一個整天對於參與學業活動、追求學業良好表現、努力於傳統課業，忙得不可開交的青少年，也就每天被上課、參與學校活動、花時間準備考試等忙得團團轉，自然其從事偏差行為的機會就相對的減少。

國內外學者（張楓明，2006；譚子文、范書菁，2010；；Fowler, Banks, Anhalt, Der, & Kalis,2008; Meenhan, Hughes, & Cavell, 2003）的研究證實了社會鍵理論

(social bond theory) 的參與要素能抑制偏差行為；不過，也有研究 (Payne, 2008; Welsh, Greene, & Jenkins, 1999) 認為學校活動的參與對於校園偏差行為的沒有影響。

為什麼參與對偏差行為的影響會有不同的結果呢？張楓明、譚子文 (2012) 指出，做家庭作業、閱讀教科書、準備考試、補習學業等活動，也就是學生從事學業參與的一項重要指標，學生在學業方面投入越多的時間，即為參與此項社會連結程度愈大，那麼從事偏差行為的機會就愈低。也就是說，參與的內涵的範圍和劃分有異所致，學業層面的參與對抑制偏差行為有影響，而傳統活動的參與對抑制偏差行為沒有影響。所以本研究擬將參與的範圍聚焦於學業相關的層面進行探究，亦即本研究將不予考慮非學業相關的參與內涵，而將研究聚焦於學業層面之參與相關因素對於班級偏差行為的影響。

二、學業抱負對班級偏差行為之影響

抱負是指個人在抱持驅使著能獲取未來較好的職業、學歷。換句話說，當青少年想從事偏差行為的時候，抱負適時形成連結的機制，使青少年考慮偏差行為可能讓其已經投入大量時間、精力追求的教育和事業付諸流水或帶來的不利代價，國外的學者研究，青少年如果追求成功的方式是採取傳統的方法，則其較不易有偏差行為產生 (Unal & Cukur, 2011; Erickson et al., 2000; Welsh, et al., 1999)。由此看來，抱負對於偏差行為顯然有影響。再者，Wang (2006)、侯崇文 (2000) 及許春金 (1993) 驗證Hirschi 對於社會鍵的概念，即顯示個人對傳統的就學、就業、工作、社會名望等抱負對偏差行為具有影響力。然而，蘇尹翎 (2000) 研究雲嘉地區青少年，以及張楓明 (2003) 以雲嘉地區三所國中及三所國小學生的研究皆發現，抱負對青少年偏差行為並沒有顯著的影響效應。

針於抱負因素如此不一樣的研究結果，Kingsley (2005) 的研究或許正可看出端倪，在抱負方面關於學業相關之研究結果顯示與偏差行為具有關聯，而抱負因素與非學業相關的結果卻與偏差行為卻不具關聯；也就是說，抱負的內涵的範圍

和劃分有異所致，故本研究擬將抱負內涵的範疇聚焦於學業相關的層面進行探究，亦即本研究將不予考慮非學業相關的抱負內涵，而將研究聚焦於學業層面之抱負相關因素對於班級偏差行為的影響。

從上述有關於青少年學業抱負與偏差行為之關係的研究可以發現，個人遵守傳統社會和學業的價值追求成功，並愈努力追求學術成就，懷有遠大學業抱負，則愈不可從事偏差行為。也就是說個人在做壞事前必須考慮到被發現的代價是否划得來，是否要面臨失去個人之學業抱負與期許的風險。

綜合上述文獻探討可發現，青少年學業層面之參與、抱負與偏差行為可能具有關聯性，如果青少年專注心力於課業，花費大量時間參與學校的各項活動，將避免其產生偏差行為；另一方面，學生在學業表現良好，也有助於提高學生對未來的抱負，並且因此願意遵守學校規範，則當其從事偏差行為時，必先考慮偏差行為可能帶來的後患。換言之，偏差行為若一旦出現或是屢見不鮮，可能對有希望獲得較高學歷，較高學業成就的抱負，帶來不良的後遺症。雖然國內外有關班級偏差行為的研究很少，有關學業控制因素的研究也很少，但是，常常聽到高中生教不好，高中老師怪國中老師；國中生教不好，國中老師怪國小老師……。防微杜漸，若能找出國小高年級學生在學校上課情境為什麼會出現偏差行為的關聯，則避免學生從國小習慣性上課出現偏差行為；據此，本研究亦嘗試探討學業層面之參與、抱負與國小高年級學生班級偏差行為的關係。

第五節 知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素與班級偏差行為關聯性之探討

由於相關研究甚少特別針對具特殊情境性之班級偏差行為加以探討，多將其他相關偏差行為與班級偏差行為混為一談而合併納入共同探討，因此本研究將相關偏差行為之研究暨文獻均納入文獻探討的脈絡中。且對於教師教學效能之班級秩序管理的部分，多是從教師的角度去探討，較少從學生的角度來進行研究，但班級偏差行為的行為人都是學生，從教師的角度去探討可能較無法直接了解學生為什麼會產生班級偏差行為，因此本研究將從學生的角度來探究其知覺班級秩序管理、低自我控制以及學業控制對班級偏差行為的影響。

首先，根據Alvarez-Rivera 與 Fox (2010) 以及Veenstra、Lindenberg、Tinga 與Ormel (2010) 研究社會鍵「依附」後發現缺乏父母、學校、教師的監督和關心，低自我控制的之少年，若再遇到恰當的機會時，則易產生犯罪或偏差行為的發生。又因為本研究擬將地點聚焦在教室，時間及情境聚焦在教師在場管理班級規矩秩序時之上課情境所發生的偏差行為，學生若在此情況下發生了偏差行為，除非情形嚴重，否則學生爸媽也未必能察覺，學校也因情況輕微不致介入管教處罰，也就是說學生在教室現場發生的偏差行為，在教室現場負責監督管教的不是父母而是學校教師，教師的監督管教也就抑制低自我控制的之少年產生班級偏差行為。綜上所言，以學生個人而言，學生能知覺教師班級秩序管理的程度較高，低自我控制程度亦不嚴重時，就能抑制班級偏差行為的發生。

其次，有關低自我控制之實證探究不少，大部分學者都將焦點放在低自我控制與偏差行為之關係，也有對造成低自我控制人格的家庭及學校因素來加以驗證與討論。對此，Aker (1997) 針對Gottfredson 與Hirschi於1990年的「一般化犯罪理論」(a general theory of crime)的理論中心「自我控制」和Hirsch於1969年的社會鍵理論(social bond theory)的說明，其認為Gottfredson 與Hirschi 的「自我控制」也是社會鍵的要素，也就是說社會鍵的要素參與、抱負以及自我控制與少年產生偏差行為或犯罪有關聯。再者，低自我控制、社會鍵的參與或抱負對偏差行為之

影響已經獲得實徵研究的部分支持（李欣馨，2012；張楓明，1999）。其中，低自我控制的人若能花較多時間關注且參與學業方面，則可能減少其參與偏差行為的時間及機會，自然就可能抑制偏差行為的發生。相對的，低自我控制的人若花較少時間關注參與學業方面，則較有空閒從事學業以外的行為，又加上自我控制程度低，自然就有可能增加從事偏差行為的情況。綜上所言，以學生個人而言，學生自我控制程度愈高，學業控制因素程度愈高，就能抑制班級偏差行為的發生。

至於，陳貞吟（2014）之研究則發現高中生知覺班級秩序管理能抑制班級偏差行為，而賴光真（2014）研究又發現上課中常常出現班級偏差行為易造成學生不良的學習成效；也就是說，如果學生未知覺到班級秩序管理，因此上課秩序紊亂，導致學生無法專心學習而致成效不佳，原先抱持的學業抱負產生動搖，沒了學業抱負，又如何繼續在學業上花時間參與呢？此即意味著知覺教師班級秩序管理、學業控制因素與班級偏差行為間可能有關聯性存在。

綜上所述可知，本研究擬探討知覺教師班級秩序管理、低自我控制以及學業控制因素與班級偏差行為的關聯，而知覺教師班級秩序管理、低自我控制以及學業控制皆屬於社會控制因素。其中，「知覺教師班級秩序管理」即屬於來自教師在教室現場管理班級規矩秩序的直接控制；「低自我控制」則屬於自我的內在控制；「學業控制」中的「學業參與」「學業抱負」則屬於發展自我意願，以符合自我要求、免於家人、師長失望。也因此「知覺教師班級秩序管理」、「低自我控制」、「學業控制」這些社會控制因素，可以抑制或導致少年產生偏差行為或犯罪，也就是知覺教師班級秩序管理、自我控制程度、學業控制因素足以抑制或導致國小學生偏差行為的發生。然而，過去有關青少年偏差行為之相關研究，幾乎聚焦探討個人、家庭、學校、乃至社會環境等因素彼此之影響和其重要性，卻少有從各個因素之間外在和內在之間的相互比較、關聯（李欣馨，2012；江旭麗，2005），以致無法從青少年偏差行為之外在和內在因素做一個全面性的探討研究模型，更造成推論受到侷限。

最後，應該加以說明的是，在相關研究中，對象多為青少年，雖然國中生與高中生都屬於青少年階段，但國小高年級學生剛進入青春期，受到賀爾蒙的影響，使得他們在生理上有極大的改變，因此國小高年級學生可能在這樣的轉變中，較無經驗學習到適切地控制自己的情緒和行為的技巧，故本研究的研究對象以國小高年級學生為主，希望能對國小高年級學生產生偏差行為的原因進行探討。



第三章 研究方法

透過文獻探討得知以前有關研究，並無完整針對學生知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素與其班級偏差行為關係的研究，因此，本研究依據文獻探討結果，以嘉義市國小高年級學生，來探討國小高年級學生知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素與班級偏差行為之間有何種關聯性，並試圖建立一個模型，有系統性地解釋國小高年級學生知覺教師班級秩序管理、低自我控制與學業控制因素對班級偏差行為之影響。故以下共分為五節加以說明本研究所採取之研究方法與過程。首先，第一節說明研究分析架構；第二節說明研究問題與假設；第三節說明研究對象；第四節說明變項測量；第五節說明資料處理與統計方法。

第一節 研究架構

根據文獻探討得知國內外學者重視有關青少年偏差行為的議題，而且，近年來，也許開始有少數學者對學校中的校園偏差行為進行研究，但至今仍罕見以班級偏差行為為主題的研究，因此，本研究依相關文獻結果發展本研究分析架構，如圖 3-1-1 所示，以「知覺教師班級秩序管理」、「低自我控制」與「學業控制因素（參與、抱負）」為自變項，「班級偏差行為」為依變項，「性別」、「年級」、「學校區別」為控制變項，採用自陳問卷調查法來蒐集研究資料，進一步將所蒐集的資料透過統計分析法來進行分析與探討。

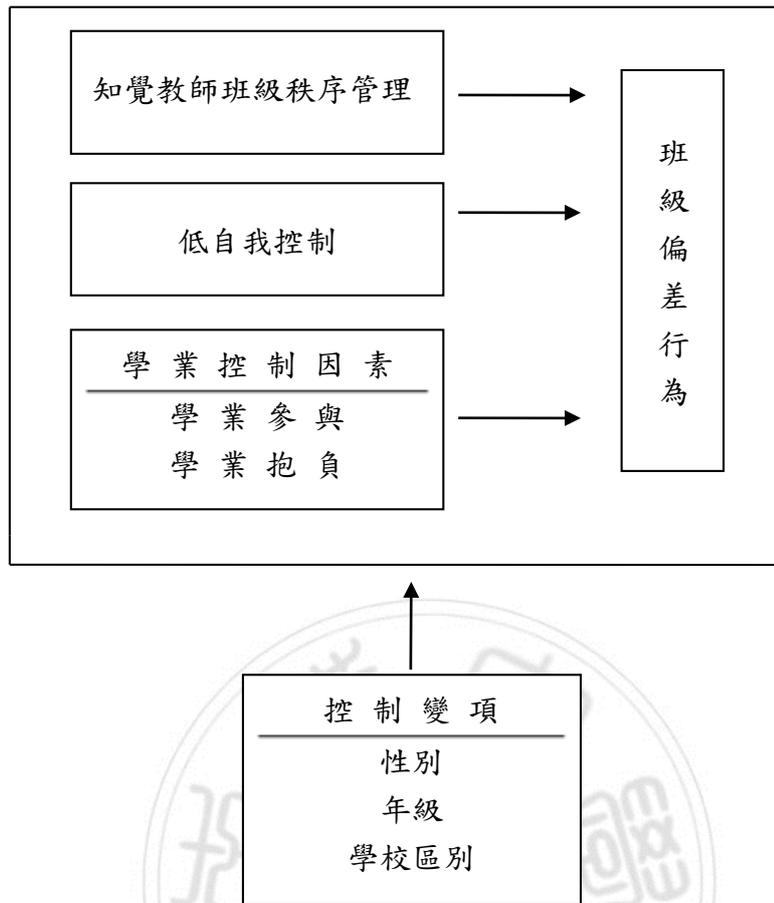


圖 3-1-1 研究分析架構圖

第二節 研究假設

壹、研究問題

本研究旨在針對國小高年級學生知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素（參與、抱負）與班級偏差行為間之關聯性進行探究，故依據研究目的，提出五個研究問題，如下：

- 一、瞭解嘉義市國小高年級學生班級偏差行為現況為何？
- 二、探討嘉義市國小高年級學生知覺教師班級秩序管理是否對班級偏差行為具有影響力？
- 三、探討嘉義市國小高年級學生低自我控制對班級偏差行為是否具有影響力？
- 四、探討嘉義市國小高年級學生學業控制因素對班級偏差行為是否具有影響力？
- 五、探討嘉義市國小高年級學生知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素與其班級偏差行為間是否具關聯性？

貳、研究假設

根據上述研究問題二至問題五，本研究之假設分述如下：

- 一、知覺教師班級秩序管理對班級偏差行為的影響，假設如下：
 - 1-1 嘉義市國小高年級學生知覺教師班級秩序管理的程度愈高，其班級偏差行為愈少。
- 二、低自我控制對班級偏差行為的影響，假設如下：
 - 2-1 嘉義市國小高年級學生自我控制程度愈低，其班級偏差行為愈多。
- 三、學業控制因素對班級偏差行為的影響，假設如下：
 - 3-1 嘉義市國小高年級學生學業參與愈高，其班級偏差行為愈少。
 - 3-2 嘉義市國小高年級學生學業抱負愈高，其班級偏差行為愈少。
- 四、知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素對班級偏差行為的影響，假設如下：

4-1 控制低自我控制、學業控制因素之學業參與及學業抱負之效應後，「知覺教師班級秩序管理」對「班級偏差行為」具預測效果。

4-2 控制知覺教師班級秩序管理與學業控制因素之學業參與及學業抱負之效應後，「低自我控制」對「班級偏差行為」具預測效果。

4-3 控制知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業抱負之效應後，學業控制因素之「學業參與」對「班級偏差行為」具預測效果。

4-4 控制知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業參與之效應後，學業控制因素之「學業抱負」對「班級偏差行為」具預測效果。

五、納入個人屬性後，知覺教師班級秩序管理、低自我控制與學業控制因素對班級偏差行為的影響，假設如下：

5-1 控制性別、年級、學校區別、低自我控制、學業控制因素之效應後，「知覺教師班級秩序管理」對「班級偏差行為」具預測效果。

5-2 控制性別、年級、學校區別、知覺教師班級秩序管理、學業控制因素之效應後，「低自我控制」對「班級偏差行為」具預測效果。

5-3 控制性別、年級、學校區別、知覺教師班級秩序管理、低自我控制之效應後，學業控制因素之「學業參與」對「班級偏差行為」具預測效果。

5-4 控制性別、年級、學校區別、知覺教師班級秩序管理、低自我控制之效應後，學業控制因素之「學業抱負」對「班級偏差行為」具預測效果。

第三節 研究對象

本研究旨在探討國小高年級學生之知覺教師班級管理秩序、低自我控制、學業控制因素（參與、抱負）與班級偏差行為間之關聯性，故採用問卷調查法蒐集資料，並以嘉義市國民小學高年級之在學學生為研究對象。換言之，本研究的研究母群體乃指103學年度就讀嘉義市國民小學五、六年級之學生。根據嘉義市教育概況所提供103學年度資料，嘉義市103學年度高年級學生人數為6,135人；其中五年級學生人數共2,961人（男生1,599人；女生1,362人）、六年級學生人數共3,174人（男生1,649人；女生1,525人）。首先本研究以嘉義市興嘉國小之高年級學生對象為預試問卷施測對象，採張楓明、潘炫伶及蔡幸宜(2014)合編之「青少年生活狀況調查問卷」初稿進行施測，總共回收有效問卷為224人，透過預試問卷瞭解此量表對國小高年級學生是否適用，以作為正式問卷修訂之依據。此外，本研究顧及樣本的代表性，將嘉義市劃分為東、西區，各隨機各抽取六所小學，再分別針對五、六年級以叢聚抽樣（cluster sampling）各取兩個班，最後，本研究扣除問卷遺漏填寫選項之無效樣本後，得有效樣本共1,100人，如表3-3-1。

表 3-3-1

正式樣本研究對象的來源與數量

嘉義市	學校	六年級	五年級	有效樣本	百分比%
西區	志航	48	47	95	8.64
	博愛	55	50	105	9.54
	大同	47	46	93	8.46
	興嘉	56	47	103	9.36
	垂楊	46	51	97	8.82
	世賢	44	44	88	8.00
東區	民族	47	42	89	8.09
	宣信	36	44	80	7.27
	興安	40	37	77	7.00
	蘭潭	44	44	88	8.00
	嘉北	54	42	96	8.73
	崇文	45	44	89	8.09
	總和	562	538	1,100	100.00

第四節 變項測量

本研究主要探討知覺教師班級管理秩序、低自我控制、學業控制因素與班級偏差行為的關係，採用問卷調查法蒐集相關資料，故以張楓明、潘炫伶及蔡幸宜(2014)編修之「青少年生活狀況調查問卷」自陳問卷量表作為研究工具，施測方式由研究者先將施測方式告知學校老師，並且請學校老師擔任施測者，請其在受訪者對於問卷內容有疑問而詢問時，僅針對問題解釋，並且不引導受訪者作答，而使研究者能施測出最符合真實狀況的資料。施測者施測前，首先請施測者將問卷之研究目的、填答方式以及內容簡要說明後，接著進一步請受訪者自行填答問卷中的問題。本研究以匿名問卷方式作答，以便讓受訪者安心地表達自我的看法及情況，而提高回答內容的真實狀況。

本研究問卷內容包含二大部份，第一大部份為受訪者的基本資料；第二大部份為受訪者個人的生活與成長經驗題，而其中又分為四個部份，分別針對受訪者對知覺教師班級管理秩序、低自我控制、學業控制因素（參與、抱負）以及班級偏差行為的看法及狀況。本研究各個自變項題項乃根據研究目的以及參考理論概念而來，包括「知覺教師班級秩序管理」、「低自我控制」、「學業控制因素」等自變項，以及依變項——「班級偏差行為」。以下分述各變項之測量內涵及方法：

壹、依變項：班級偏差行為

一、量表依據及內容

本研究之「班級偏差行為」量表用以測量受試者過去一年內，是否曾經從事或發生上述偏差行為之程度，反映項目採四點量表測量，依序為「從未（0次）」、「很少（1-5次）」、「偶爾（6-10次）」、「經常（11次以上）」等四個選項，並且分別由低到高採1、2、3、4分之計分方式，得分數愈高表示其班級偏差行為發生情形愈頻繁。

本研究之「班級偏差行為」變項，主要係參酌陳貞吟（2014）之「青少年生

活狀況調查問卷」所研究的「班級偏差行為變項」以及蘇英枚（2007）之「校園偏差行為」研究中高年級學生之「同儕級偏差行為變項」中所採用之題項，進行修改成為本研究「班級偏差行為」變項之測量工具中的題項，共11個題項，其請受訪者回想最近一年來，自己是否出現符合下列題項的行為，題項包含：「上課遲到」、「上課時寫別的作業」、「上課吵吵鬧鬧」、「上課時辱罵或頂撞師長」、「上課時與同學發生爭吵」、「上課時亂丟垃圾或其他物品」、「上課時玩小東西，例如筆、擦子」、「上課時搗蛋，例如射紙飛機、射橡皮筋」、「上課時閱讀小說、漫畫等課外讀物」、「在上課時做別的事」、「考試作弊」等題項。依受訪者選擇適當答案，做為國民小學高年級學生班級偏差行為之實際狀況與情形。

二、信度及效度考驗

本研究係將預試問卷所得之數據進行項目相關分析、因素分析及信度分析來選取題項作為正式問卷之編擬。首先，將修正的項目總相關高於 .30 的題項予以保留；其次，將因素負荷量較低的題項刪除，有利於提高量表變項之效度，故以主軸因子分析法萃取因素，採用直接斜交法將特徵值大於 1 且因素負荷量大於 .40 的題項予以保留；最後，考慮題項刪除後是否能達到增加內部一致性信度的題項。經過這三個步驟的分析題項，並依研究目的及變項概念契合度之考量後，將預試問卷之第 1、4、11 題予以刪除，也就是說刪除「上課遲到」、「上課時辱罵或頂撞師長」、「考試作弊」等三個題項。應該加以說明的是，之所以刪除此三個題項，係因為若發生了「上課遲到」的偏差行為，通常較易發生在早自習時段，而非一般課程進行之教學情境中；而「上課時辱罵或頂撞師長」對國小高年級學生而言，算是教室情境中情節嚴重且較罕見的現象；至於「考試作弊」通常是在一般性評量中較少見。由此可知，與其他欲保留之題項所代表之行為狀況有所不同，故決定將此三個題項予以刪除，最後保留八個題項為：「上課時寫別的作業」、「上課吵吵鬧鬧」、「上課時與同學發生爭吵」、「上課時亂丟垃圾或其他物品」、「上課時玩小東西，例如筆、擦子」、「上課時搗蛋，例如射紙飛機、射橡皮筋」、「上

課時閱讀小說、漫畫等課外讀物」、「在上課時做別的事」。

再者，將正式問卷的蒐集資料進行分析，首先發現修正的項目總相關其值大小介於 .52 至 .68 之間，其因素負荷量其值大小介於 .81 至 .84 之間，其次可解釋量表之總變異量為 41.83%，最後測得此八個題項所建構之班級偏差行為的內部一致性信度為 .85。如表 3-4-1 所示：

表 3-4-1

班級偏差行為之因素分析與信度考驗結果 (n=1,100)

題號	題項	修正的項目總相關	因素負荷量	內部一致性信度 (α)
1	上課時寫別的作業	.56	.83	.85
2	上課時罵髒話	.61	.82	
3	上課吵吵鬧鬧	.57	.83	
4	上課時亂丟垃圾或其他物品	.61	.83	
5	上課時玩小東西，例如筆、擦子	.62	.82	
6	上課時搗蛋，例如射紙飛機、射橡皮筋	.53	.84	
7	上課時閱讀小說、漫畫等課外讀物	.52	.83	
8	在上課時做別的事	.68	.81	

貳、自變項－「知覺教師班級秩序管理」

一、量表依據及內容

本量表用以測量受試者知覺教師班級秩序管理之程度，反映項目採四點量表測量，受試者由題目所陳述的內容，根據自身上課時的感覺及狀況依實際感覺及狀況勾選其符合之範圍選「非常不符合」、「不符合」、「符合」、「非常符合」等四個選項，並且分別採1、2、3、4分之計分方式，受試者於此量表所得總分愈大，表示學生知覺教師班級秩序管理的程度愈高。

本研究之知覺教師班級秩序管理量表題項，主要係參酌陳貞吟(2014)之「青少年生活狀況調查問卷」所研究的「知覺教師班級秩序管理變項」以及吳婉甄(2011)之「國民小學教師教學效能問卷」所研究的「班級經營變項」題項進行修改而成為本研究知覺教師班級秩序管理變項之測量工具，共七個題項。在題項中請受訪

者回想自己在上課時的感覺與想法中是否出現符合下列題項的狀況，包含：「我能夠清楚知道老師對上課秩序的要求」、「老師能有效管理上課秩序」、「老師上課時能適當運用獎懲制度」、「老師在上課時能有效處理學生的不當行為」、「上課時，我知道老師的眼神有留意到我們違規的舉動」、「上課時，老師能用眼神，使學生表現出正確的行為」、「上課時，老師能藉著移動位置來巡視，讓我們更認真」等題項。依受訪者選擇上課時知覺教師班級秩序管理之適當答案，作為國小高年級學生知覺教師班級秩序管理之實際狀況與情形。

二、信度及效度考驗

本研究係將預試所得數據進行項目相關分析、因素分析及信度分析來選取正式問卷的題項。首先，將修正的項目總相關高於 .30 的題項予以保留；其次，為了將因素負荷量較低的題項刪除，有利於提高量表變項之效度，以主軸因子分析法萃取因素，採直接斜交法將特徵值大於 1 且因素負荷量大於 .40 的題項予以保留；最後，考慮題項刪除後是否能達到增加內部一致性信度的題項。經過這三個步驟的分析題項後，由於無需予以刪除題項，且依研究目的及變項概念契合度之綜合性考量後，決定將七個題項全部保留，包括：「我能夠清楚知道老師對上課秩序的要求」、「老師能有效管理上課秩序」、「老師上課時能適當運用獎懲制度」、「老師在上課時能有效處理學生的不當行為」、「上課時，我知道老師的眼神有留意到我們違規的舉動」、「上課時，老師能用眼神，使學生表現出正確的行為」、「上課時，老師能藉著移動位置來巡視，讓我們更認真」。

再者，將正式問卷的蒐集資料進行分析，首先發現修正的項目總相關其值大小介於 .62 至 .71 之間，其因素負荷量其值大小介於 .85 至 .86 之間，其次可解釋量表之總變異量為 50.44%，最後測得此七個題項所建構之知覺教師班級秩序管理的內部一致性信度為 .87。如表 3-4-2 所示：

表 3-4-2

知覺教師班級秩序管理之因素分析與信度考驗結果 (n=1,100)

題號	題項	修正的 項目總 相關	因素 負荷 量	內部一致 性信度 (α)
1	我能夠清楚知道老師對上課秩序的要求	.62	.86	
2	老師能有效管理上課秩序	.71	.85	
3	老師上課時能適當運用獎懲制度	.69	.85	
4	老師在上課時能有效處理學生的不當行為	.65	.86	.87
5	上課時，我知道老師的眼神有留意到我們違規的舉動	.68	.85	
6	上課時，老師能用眼神，使學生表現出正確的行為	.63	.86	
7	上課時，老師能藉著移動位置來巡視，讓我們更認真	.63	.86	

參、自變項－「低自我控制」

一、量表依據及內容

本研究之「低自我控制」量表用以測量受試者低自我控制之程度，反映項目採四點量表測量，由受試者根據題目所陳述的內容，根據受試者對自己的想法，依實際感覺及狀況勾選依其符合之範圍選「非常不符合」、「不符合」、「符合」、「非常符合」等四個選項，並且分別由低到高以1、2、3、4分之計分方式，所以受試者於此量表所得總分愈高，表示該學生愈具備及呈現低自我控制特質。

本研究之「低自我控制」變項題項，在編訂時主要係參酌譚子文、董旭英(2011)在「台北市及新北市國中生低自我控制、社會支持與偏差行為關聯性之研究」中所採用的題項，並參考謝博宇(2009)在之「國小學生自我控制與偏差行為」中所採用的題項，國小學生自我控制與偏差行為之研究學生自我控制量表」以及譚子文、張楓明(2013)之「依附關係、低自我控制與青少年偏差行為關聯性之研究」中所採用的題項，進行修改成為本研究低自我控制變項之測量工具中的題項，共有六題。請受訪者對自己的想法是否出現符合下列題項的狀況，題項包含：「我很容易發脾氣」、「有人打我，我就打回去」、「和別人意見不同時，我很難心平氣和去討論」、「有人兇我，我就兇回去」、「我經常被人說是一個沒有耐性的人」、「我容易因一時生氣而犯下錯誤」等題項。依受訪者選擇之適當答案，作為國小高年級學生之低自我控制實際狀況與情形。

二、信度及效度考驗

本研究係將預試問卷所得之數據進行項目相關分析、因素分析及信度分析來選取正式問卷的題項。首先，將修正的項目總相關高於 .30 的題項予以保留；其次，為了將因素負荷量較低的題項刪除，有利於提高量表變項之效度，於是利用主軸因子分析法萃取因素，採用直接斜交法將特徵值大於 1 且因素負荷量大於 .40 的題項予以保留；最後，考慮題項刪除後是否能達到增加內部一致性信度的題項。經過這三個步驟的分析題項後，由於並無符合需要予以刪除的題項，且依研究目的及變項概念契合度之綜合性考量後，決定將六個題項全部保留，也就是說，說最後保留之六個題項為：「我很容易發脾氣」、「有人打我，我就打回去」、「和別人意見不同時，我很難心平氣和去討論」、「有人兇我，我就兇回去」、「我經常被人說是一個沒有耐性的人」、「我容易因一時生氣而犯下錯誤」。

再者，將正式問卷的蒐集資料進行分析，首先發現修正的項目總相關其值大小介於 .49 至 .64 之間，其因素負荷量其值大小介於 .76 至 .80 之間，其次可解釋量表之總變異量為 41.83%，最後測得此六個題項所建構之低自我控制的內部一致性信度為 .81。如表 3-4-3 所示：

表 3-4-3

低自我控制之因素分析與信度考驗結果 (n=1,100)

題號	題項	修正的項目總相關	因素負荷量	內部一致性信度 (α)
1	我很容易發脾氣	.59	.78	.81
2	有人打我，我就打回去	.60	.77	
3	和別人意見不同時，我很難心平氣和去討論	.49	.80	
4	有人兇我，我就兇回去	.64	.76	
5	我經常被人說是一個沒有耐性的人	.52	.79	
6	我容易因一時生氣而犯下錯誤	.57	.78	

肆、自變項－「學業控制因素」

本研究之問卷中之學生學業控制因素之題項內涵，係由社會控制理論中粹取而來，並分為學業參與、學業抱負等兩個部分，分述如下：

一、學業參與

(一) 量表依據及內容

首先，在學業控制因素之學業參與部分，本量表用以測量受試者學業參與之程度，反映項目採四點量表測量，由受試者根據題目所陳述的內容，根據自身平常學習的情形依實際感覺及狀況勾選其符合之範圍選「每天平均不到1小時」、「每天平均1-2小時」、「每天平均3-4小時」、「每天超過4小時」等四個選項，並且分別由低到高以1、2、3、4分之計分方式，所以受試者於此量表所得總分愈高，表示個人花在學業參與之時間越多，也就是說個人在學業層面之學業參與越高。

本研究之「學業參與」量表題項在擬定時，參考張楓明（2011）之「學業層面之參與、抱負、自我效能及緊張因素與初次作弊行為之縱貫性研究」中所取用「學業層面之參與變項」的題項，作為本研究學業參與變項之測量工具中的題項。在題項中請受訪學生針對自己在平常學習的情形是否出現符合下列題項的狀況，題項包含：「花時間寫功課」、「花時間唸書」、「花時間準備考試」等題項。依受訪者選擇學業參與之適當答案，作為國小高年級學生學業參與的實際狀況與情形。

(二) 信度及效度考驗

關於此部分之題項測量內容，由於若以某一時段加以切截測量，則每位國小學生可投注於學業參與上的時間有其範圍限制的，例如每天放學後至就寢之間的時間總量有限，且參與不同活動之間的時間投入量將相對產生增減變化。因此，一旦耗費較多時間在寫功課上，則即便該名學生也可能同步提高在唸書、準備考試上的時間，但唸書、準備考試上所能投入的相對時間量仍將相對減少。基於此，此部分不盡適宜採用項目相關分析、信度分析及因素分析進行考驗，兼以此部分題項內容尚稱符合嘉義地區國小學生之學業參與的時間投入類型，故將三個題項全

部予以保留，包括「花時間寫功課」、「花時間唸書」、「花時間準備考試」均予以保留至正式問卷題項中。

二、學業抱負

(一) 量表依據及內容

最後，在學業控制因素之學業抱負部分，本量表用以測量受試者學業抱負之程度，反映項目採四點量表測量，由受試者根據題目所陳述的內容，根據自身在學業方面期望與想法依實際感覺及狀況勾選其符合之範圍選「非常不符合」、「不符合」、「符合」、「非常符合」等四個選項，並且分別由低到高以1、2、3、4分之計分方式，所以受試者於此量表所得總分愈高，表示其學業抱負越高，也就是說學業層面之所抱持的學業抱負越高。

本研究之「學業抱負」變項，主要採用張楓明（2011）之「學業層面之參與、抱負、自我效能及緊張因素與初次作弊行為之縱貫性研究」中「學業層面之抱負變項」所取用的題項，作為本研究學業抱負變項之測量工具中的題項，共有4題。在題項中請受訪者在學業方面期望與想法是否出現符合下列題項的狀況，題項包含：「我非常重視課業的表現」、「我希望我的成績比別人更好」、「我希望未來進入好學校唸書」、「我希望能學校得到好成績」等題項。依受訪者選擇學業抱負之適當答案，作為國小高年級學生學業層面之學業抱負實際狀況與情形。

(二) 信度及效度考驗

本研究係將預試問卷所得之數據進行項目相關分析、因素分析及信度分析來選取正式問卷的題項。首先，將修正的項目總相關高於 .30 的題項予以保留；其次，為了將因素負荷量較低的題項刪除，有利於提高量表變項之效度，於是利用主軸因子分析法萃取因素，採用直接斜交法將特徵值大於 1 且因素負荷量大於 .40 的題項予以保留；最後，考慮題項刪除後是否能達到增加內部一致性信度的題項。經過這三個步驟的分析題項後，由於並無符合需要予以刪除的題項，兼以依研究目的及變項概念契合度之綜合性考量後，故決定將四個題項全部保留，

也就是說，說最後保留之四個題項為：「我非常重視課業的表現」、「我希望我的成績比別人更好」、「我希望未來進入好學校唸書」、「我希望能在學校得到好成績」。

再者，將正式問卷的蒐集資料進行分析，首先發現修正的項目總相關其值大小介於 .59 至 .75 之間，其因素負荷量其值大小介於 .77 至 .83 之間，其次可解釋量表之總變異量為 57.94%，最後測得此四個題項所建構之學業抱負的內部一致性信度為 .84。如表 3-4-4 所示：

表 3-4-4

學業抱負之因素分析與信度考驗結果 (n=1,100)

題項	修正的項目 總相關	因素負荷量	內部一致性 信度 (α)
1 我非常重視課業的表現	.59	.83	.84
2 我希望我的成績比別人更好	.69	.79	
3 我希望未來進入好學校唸書	.67	.80	
4 我希望能在學校得到好成績	.75	.77	

伍、控制變項—「性別」、「年級」、「學校區別」

本研究對個人屬性變項（包含性別、年級、學校區別）加以控制與檢視，目的在於檢視本研究納入這些控制變項後，觀察知覺教師、低自我控制、學業控制因素與班級偏差行為間之關係是否產生變化，藉以建立一個較為完整且系統的分析程序。首先在「性別」部分將男生取值為1，女生取值為0；其次在「年級」部分將五年級取值為1，六年級取值為0；最後在「學校區別」部分將本研究對象就讀嘉義市國小位屬於東區則取值為1，位屬於西區則取值為0。

第五節 資料處理與統計方法

本研究將問卷蒐集而來的相關資料採用描述統計、相關分析以及多元迴歸分析，並進一步使用SPSS統計軟體處理資料以進行分析，以下將分述本研究採用之統計分析技術：

首先，本研究透過來描述統計（descriptive statistics）來分析國小高年級學生知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素中的學業參與及抱負，以及班級偏差行為的現況，利用次數分配表用來整理與描述單一類別變項之分佈情形，由此看出各變項類別資料之集中情形與離散情形、偏態與峰度、或有無極端值的存在，以便進一步處理資料。

其次，本研究欲探討各個自變項（知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素中的學業參與及學業抱負）與依變項（班級偏差行為）之間的相互關聯程度，而由於相關分析（correlation analysis）是分析兩變項或多變項間程度大小與關係方向的統計方法，故本研究計畫係利用皮爾森的積差相關法（Pearson product-moment correlation），檢視各個自變項（知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素）與依變項（班級偏差行為）之兩兩相關情形為何。

接著，由於多元迴歸分析（multiple regression analysis）乃是由一個統計量來分析兩個或多個自變項對一個依變項的關係；其以積差相關係數（ r ）為基礎，並將所有變項之間要求為等距變項，接著根據統計量（ R ）的數值0至1，由數值大小來判斷相關的強弱關係；最後由其平方值（ R^2 ）—決定係數（coefficient of determination）來反映迴歸模型之解釋力，並進一步可以消減誤差的百分比。故本研究首先即採用多元迴歸分析，用以分析知覺教師班級秩序管理變項、低自我控制變項、學業控制因素之學業參與變項及學業抱負變項對國小高年級學生班級偏差行為依變項之關係。

進一步的說，在多元迴歸分析過程中，本研究以巢式迴歸模型（nested regression

model) 技術分析，並將納入個人屬性變項作為控制變項，以進一步檢視知覺教師班級秩序管理變項、低自我控制變項、學業參與變項、學業抱負變項是否影響國小高年級學生班級偏差行為的發生。故本研究包括五個模型。模型一探討知覺教師班級秩序管理對班級偏差行為的影響；模型二探討低自我控制對班級偏差行為的影響；模型三針對學業控制因素中的「學業參與」、「學業抱負」探討其對班級偏差行為的影響；模型四探討知覺教師班級秩序管理、低自我控制以及學業控制因素對班級偏差行為的影響；模型五同時納入知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素、控制變項（性別、年級、學校區別）及班級偏差行為，以瞭解在控制個人屬性變項後，自變項與依變項間之關聯情形。此分析方法不但具有測出多個自變項對一個依變項的影響，並同時達到控制各自變項間的相互影響對依變項的影響，故可以因此減低各個自變項間之假性顯著相關（spurious relation）情形，分析取得較真實的資料，故使用此分析方式較可能使本研究達成所欲探討之目標。茲將巢式迴歸模型整理於表3-5-1：

表 3-5-1

國小高年級學生班級偏差行為之巢式迴歸模型變項表

模型	自變項
模型一	知覺教師班級秩序管理
模型二	低自我控制
模型三	學業控制因素（學業參與、學業抱負）
模型四	知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素（學業參與、學業抱負）
模型五	知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素（學業參與、學業抱負）、控制變項（性別、年級、學校區別）

第四章 研究結果與討論

本章主要依據自陳問卷的資料進行統計分析後先將呈現其統計分析結果，接著再針對研究結果進行討論，以下共分為四節來分述並討論。第一節陳述說明各變項的描述性統計，第二節說明各自變項與依變項之間的相關情形，第三節說明影響班級偏差行為之因素探討，第四節則為綜合討論研究結果。

第一節 描述性統計分析

本研究之變項可概分為三個部分，分別為第一部分為班級偏差行為量表變項共八題，第二部分為「知覺教師班級秩序管理」量表變項共七題、「低自我控制」量表變項共六題、學業控制因素中的「學業參與」量表變項及「學業抱負」量表變項分別共三及四題，第三部分為三個控制變項。各變項之統計概況如表4-1-1所示，茲分述如下：

壹、依變項之描述統計

本研究之依變項為「班級偏差行為」，係採自陳量表來探討國小高年級學生在上課情境中所出現的班級偏差行為，共八題，受試者在此部分得分愈高，代表其在班級偏差行為的次數愈多；本研究所測得的班級偏差行為之平均數為1.59，標準差為.51，顯示整體受試者在上課情境中出現班級偏差行為的情況較少；此外，由於本研究之依變項「班級偏差行為」的偏態係數原為1.51，峰態係數為3.16，顯示整體受試者在課堂上出現班級偏差行為的樣本分佈仍略呈正偏態及高狹峰（邱浩政，2010），而由於偏態與峰度係數的絕對值分別小於3及10，符合迴歸分析的依變項須為常態分配的原則（Kline, 2005），故本研究依變項符合常態化假定。

貳、自變項之描述統計

本研究之自變項為「知覺教師班級秩序管理變項」、「低自我控制變項」、學業控制因素中的「學業參與變項」及「學業抱負變項」，各個自變項之描述統計分述

如下：

一、知覺教師班級秩序管理概況

在知覺教師班級秩序管理，在此項目中，若受試者得分愈高，代表其愈滿意教師班級秩序管理；本研究所測得的低自我控制部分得分之平均數為3.36，標準差為 .52，表示整體受試者對於在課堂上知覺教師班級秩序管理的分數頗高，顯示學生普遍知覺到教師有進行班級秩序管理之作為。

二、低自我控制概況

在低自我控制部分，若受試者在此部分得分愈高，代表其愈低自我控制趨向愈高，也就是說，在低自我控制方面的程度愈鮮明。本研究所測得的低自我控制部分得分之平均數為2.23，標準差為 .65，代表整體受試者之低自我控制的分數略低於中間值，顯示整體學生之低自我控制程度並不至於太嚴重。

三、學業控制因素概況

在學業控制因素部分，若受試者在此部分得分愈高，代表其學業層面之控制因素愈高。而觀察其平均數和標準差方面，首先，學業參與的平均數為2.02，標準差為 .62，也由此測出整體受試者對於自我之學業參與的分數大約於中間值，顯示學生之學業參與的時數為每天1-2小時，屬於偏中間；接著，學業抱負的平均數為3.35，標準差為 .57，也由此測出整體受試者對於自我之學業抱負的分數較高，顯示學生普遍高度抱持對自我的學業層面的抱負。

表 4-1-1

各變項之描述統計

變項	最小值	最大值	平均數	標準差	偏態係數	峰度係數
依變項 班級偏差行為	1	4	1.59	.51	1.51	3.16
知覺教師班級秩序管理	1	4	3.36	.52	-.70	.65
自變項 低自我控制	1	4	2.23	.65	.25	-.11
學業參與	1	4	2.02	.62	.55	.28
學業控制因素 學業抱負	1	4	3.35	.57	-1.10	2.10

參、性別、年齡與學校位置分佈情況

本研究之控制變項包括「性別」、「年級」與「學校區別」等三個變項，首先，在「性別」部分，本研究樣本嘉義市國小高年級學生中，男生有566人，佔總數之51.45%；女生534人，佔總數之48.55%，顯示男女比例接近；其次，在「年級」部分，五年級學生有538人，六年級學生有562人，分別佔總樣本的48.91%、51.09%，顯示二個年級的人數比例接近；最後，在「學校區別」部分，嘉義市行政區別分為東、西區，其中研究對象就讀學校位屬東區有519人，佔總數47.18%；研究對象就讀學校位屬西區有581人，佔總數52.82%，顯示兩區人數比例接近。其初步統計分析結果如表4-1-2所示：

表 4-1-2

控制變項之次數分配表

控制變項	人數	百分比 (%)
性別		
男	566	51.45
女	534	48.55
總計	1,100	100.00
年級		
五年級	538	48.91
六年級	562	51.09
總計	1,100	100.00
學校區別		
東區	519	47.18
西區	581	52.82
總計	1,100	100.00

第二節 各自變項與依變項之間的相關情形

本節說明各變項之間的相關性，自變項包括「知覺教師班級秩序管理」、「低自我控制」、「學業控制因素」，依變項則為「班級偏差行為」。由表4-2-1可知，班級偏差行為與知覺教師班級秩序管理呈顯著負相關 ($r = -.23, p < .01$)，代表國小高年級學生對教師班級秩序管理知覺程度愈高，則出現班級偏差行為的狀況就會比較少；班級偏差行為與低自我控制呈顯著正相關 ($r = .38, p < .01$)，表示國小高年級學生低自我控制程度愈鮮明，則出現班級偏差行為的狀況就會比較多；班級偏差行為與學業參與呈顯著負相關 ($r = -.07, p < .05$)，即國小高年級學生對學業參與愈多，則出現班級偏差行為的狀況就會比較少；班級偏差行為與學業抱負呈顯著負相關 ($r = -.17, p < .01$)，此意謂國小高年級學生對自我的學業抱負愈高，則出現班級偏差行為的發生也愈少。

而知覺教師班級秩序管理與低自我控制呈顯著負相關 ($r = -.21, p < .01$)，代表國小高年級學生對知覺教師班級秩序管理滿意程度愈高，則低自我控制程度愈不明顯；知覺教師班級秩序管理與學業控制因素之學業參與呈顯著正相關 ($r = .13, p < .01$)，表示國小高年級學生對知覺教師班級秩序管理滿意程度愈高，則對學業控制因素之學業參與所花時間愈多；知覺教師班級秩序管理與學業控制因素之學業抱負呈顯著正相關 ($r = .36, p < .01$)，可知國小高年級學生對知覺教師班級秩序管理滿意程度愈高，則對自己學業控制因素之學業抱負愈高。

在低自我控制與學業控制因素之學業參與呈顯著負相關 ($r = -.07, p < .05$)，代表國小高年級學生愈是低自我控制，其學業控制因素之學業參與的時間也愈少；低自我控制與學業控制因素之學業抱負呈顯著負相關 ($r = -.14, p < .01$)，表示國小高年級學生愈是低自我控制，其學業控制因素中之所抱持的抱負也愈低。

在學業控制因素之學業參與以及學業控制因素之學業抱負呈顯著正相關 ($r = .22, p < .01$)，代表國小高年級學生對學業控制因素之學業參與的時間愈多，

則其所抱持的學業抱負也愈高。

就相關分析的結果來看，班級偏差行為與知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素之學業參與以及學業抱負之間，均在統計上達到顯著水準，也就是顯示兩兩變項皆有顯著關聯，亦符合相關理論解釋觀點及研究結果。然而，也因為相關係數乃就假設其他條件都相同的前提下，來表示變項之間的相關聯的程度。因此，本研究將再使用巢式回歸分析法來對這些變項做進一步的驗證，以便檢驗變項之間是否存在假性相關，使研究結果可以更具有真實性。

表 4-2-1

各變項與班級偏差行為之相關係數矩陣

		班級偏差行為	知覺教師班級秩序管理	低自我控制	學業控制因素	
					學業參與	學業抱負
班級偏差行為		1.00				
知覺教師班級秩序管理		-.23**	1.00			
低自我控制		.38**	-.21**	1.00		
學業控制因素	學業參與	-.07*	.13**	-.07*	1.00	
	學業抱負	-.17**	.36**	-.14**	.22**	1.00

註：*表示 $p < .05$ ；**表示 $p < .01$ ； $n = 1,100$

第三節 影響班級偏差行為之因素探討

在第二節中，本研究係採皮爾森的積差相關法來分析知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素與班級偏差行為的相關性，並經分析後探討各個變項之間存在的相關關係，接著，本節採用巢式迴歸分析法，進一步分層探討多個自變項對依變項間的影響與關係。巢式迴歸分析法，因其具有驗證存在變項之間的假性相關之優點，故本研究以其檢驗各個自變項對依變項的影響情形，並進一步分析在加入其他變項後，分層探討多個自變項對一個依變項間的關係與影響，並同時消弭彼此的假性相關。依此，本研究首先欲比較各模型間單一自變項對依變項的影響情形，故採未標準化迴歸係數闡述各變項之影響力的變化。茲如以下分述之：

壹、知覺教師班級秩序管理與班級偏差行為之巢式迴歸模型

由表4-3-1可知，國小高年級學生之知覺教師班級秩序管理的未標準化迴歸係數為 $-.22$ ($p < .01$)，表示知覺教師班級秩序管理對班級偏差行為呈顯著的負向關係，即國小高年級學生知覺教師班級秩序管理之程度增加，即可減少發生班級偏差行為；也就是說，國小高年級學生知覺教師班級秩序程度愈高，即顯示愈少發生班級偏差行為的頻率。此外，本模式之決定係數為 $.05$ ，調整後的決定係數值為 $.05$ ，顯示知覺教師班級秩序管理對班級偏差行為的解釋力約 5% 。

表 4-3-1

知覺教師班級秩序管理與班級偏差行為關聯性之巢式迴歸分析摘要表

變項	未標準化係數		標準化係數	
	B 之估計值	標準誤差	Beta 分配	t 值
知覺教師班級秩序管理	-.22	.03	-.23	-7.80**
常數	2.34	.10		24.07**

決定係數 = $.05$ ；調整後的決定係數 = $.05$ ；顯著性考驗值 = 60.84^{**}

註：*表示 $p < .05$ ；**表示 $p < .01$ ；($VIF < 2$)； $n = 1,100$

貳、低自我控制與班級偏差行為之巢式迴歸模型

根據表4-3-2可知，國小高年級學生之低自我控制與班級偏差行為的未標準化迴歸係數為 .30($p < .01$)，表示低自我控制與對班級偏差行為呈顯著的正向關係；換言之，國小高年級學生生的低自我控制程度愈鮮明，則其產生班級偏差行為的頻率愈多。此外，本模式之決定係數為 .14，調整後的決定係數值為 .14，代表低自我控制對偏差行為的解釋力約 14%。

表 4-3-2

低自我控制對班級偏差行為關聯性之巢式迴歸分析摘要表

變項	未標準化係數		標準化係數	
	B 之估計值	標準誤差	Beta 分配	t 值
低自我控制	.30	.02	.38	13.47**
常數	.93	.05		18.30**

決定係數 = .14；調整後的決定係數 = .14；顯著性考驗值 = 181.51**

註：*表示 $p < .05$ ；**表示 $p < .01$ ；($VIF < 2$)； $n=1,100$

參、學業控制因素與班級偏差行為之巢式迴歸模型

由表4-3-3可知，首先在學業控制因素的學業參與與班級偏差行為的未標準化迴歸係數為 - .03 ($p > .05$)，表示學業控制因素的學業參與與對班級偏差行為未達顯著水準，顯示兩個變項之間應視為零相關，即研究結果未支持國小高年級學生對學業控制因素的學業參與與班級偏差行為之間有關聯性。其次在學業控制因素的學業抱負與班級偏差行為的未標準化迴歸係數為 - .15 ($p < .01$)，表示學業控制因素的學業抱負與對班級偏差行為呈顯著的負向關係，即國小高年級學生對自我抱持較高的學業抱負，可減少班級偏差行為；也就是說，國小高年級學生之懷抱學業控制因素的學業抱負愈高，則班級偏差行為發生的頻率愈少。此外，本模式之決定係數為 .03，調整後的決定係數值為 .03，代表學業控制因素對班級偏差行為的解釋力約3%。

表 4-3-3

學業控制因素對班級偏差行為關聯性之巢式迴歸分析摘要表

變項	未標準化係數		標準化係數	
	B 之估計值	標準誤差	Beta 分配	t 值
學業參與	-.03	.03	-.04	-1.15
學業抱負	-.15	.03	-.16	-5.38**
常數	2.14	.10		22.44**

決定係數 = .03；調整後的決定係數 = .03；顯著性考驗值 = 17.30**

註：*表示 $p < .05$ ；**表示 $p < .01$ ；(VIF < 2)； $n = 1,100$

肆、知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素與班級偏差行為之巢式迴歸模型

由表4-3-4可知，知覺教師班級秩序管理與班級偏差行為的未標準化迴歸係數為 $-.13$ ($p < .01$)，表示知覺教師班級秩序管理與對班級偏差行為呈顯著的負向關係，即國小高年級學生之知覺教師班級秩序管理程度增加，反而可減少班級偏差行為。也就是說，國小高年級學生的知覺教師班級秩序管理愈高，顯示其班級偏差行為的發生頻率愈少。低自我控制的未標準化迴歸係數為 $.27$ ($p < .01$)，表示低自我控制與對班級偏差行為呈顯著的正向關係，即國小高年級學生之自我控制程度愈低，將增加其班級偏差行為；也就是說，國小高年級學生低自我控制程度愈高，顯示其班級偏差行為的發生頻率愈多。學業控制因素之學業參與的未標準化迴歸係數為 $-.01$ ($p > .05$)，表示學業控制因素之學業參與對班級偏差行為未達顯著水準，表示兩個變項之間應視為零相關，即研究結果未支持國小高年級學生對學業控制因素之學業參與和班級偏差行為之間有關聯性。學業控制因素之學業抱負為 $-.07$ ($p < .05$) 表示學業控制因素之學業抱負與對班級偏差行為呈顯著的負向關係，即國小高年級學生抱持的學業抱負愈高，可減少班級偏差行為的發生；也就是說，國小高年級學生所懷抱學業控制因素之學業抱負愈高，顯示其班級偏差行為的發生頻率愈少。此外，本模式之決定係數為 $.17$ ；調整後的決定係數 = $.17$ ，代表知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素與班級偏差行為之巢式迴歸模型對班級偏差行為的解釋力約 17%。

表 4-3-4

知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素對班級偏差行為關聯性之巢式迴歸分析摘要表

變項	未標準化係數		標準化係數	
	B 之估計值	標準誤差	Beta 分配	t 值
知覺教師班級秩序管理	-.13	.03	-.13	-4.37**
低自我控制	.27	.02	.34	11.99**
學業參與	-.01	.02	-.01	-.50
學業抱負	-.07	.03	-.07	-2.43*
常數	1.67	.13		12.76**

決定係數=.17；調整後的決定係數=.17；顯著性考驗值=56.45**

註：*表示 $p < .05$ ；**表示 $p < .01$ ；(VIF<2)；n=1,100

伍、知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素、控制變項與班級偏差行為之巢式迴歸模型

由表4-3-5可知，知覺教師班級秩序管理與班級偏差行為的未標準化迴歸係數為 $-.11$ ($p < .01$)，表示知覺教師班級秩序管理與對班級偏差行為呈顯著的負向關係，即國小高年級學生對知覺教師班級秩序管理增加，可減少班級偏差行為。換言之，國小高年級學生的知覺教師班級秩序管理愈高，則其產生班級偏差行為的頻率愈少。低自我控制的未標準化迴歸係數為 $.25$ ($p < .01$)，表示低自我控制與對班級偏差行為呈顯著的正向關係，即國小高年級學生之自我控制程度低落時，其班級偏差行為也愈多；換言之，國小高年級學生自我控制程度愈低，則其產生班級偏差行為的頻率愈多。學業控制因素之學業參與的未標準化迴歸係數為 $-.01$ ($p > .05$)，表示學業控制因素之學業參與與對班級偏差行為未達顯著水準，表示兩個變項之間應視為零相關，即研究結果未支持學業參與對班級偏差行為之影響力。學業控制因素之學業抱負為 $-.05$ ($p > .05$) 表示學業抱負與對班級偏差行為之影響力未達顯著水準，表示兩個變項之間應視為零相關，即研究結果未支持國小高年級學生之學業抱負與其班級偏差行為間具有關聯性。

相較前兩個模型中，學業控制因素之學業抱負均達顯著水準，但在此模型下，學生學業控制因素之學業抱負變項在加入控制變項之後，其與班級偏差行為之關聯性轉變為未達顯著水準，由上可以知，加入控制變項之後，可以使學業控制因素之學業抱負在前兩個模型中呈現假性相關的現象呈現，也使研究結果更具真

實。

控制變項中的性別變項與班級偏差行為的未標準化迴歸係數為 .12 ($p < .01$) 表示男生出現班級偏差行為的情況比女生多。控制變項中的年級變項與班級偏差行為的未標準化迴歸係數為 -.17 ($p < .01$) 表示年級愈高出現班級偏差行為的情況愈多。控制變項中的學校區別變項與班級偏差行為的未標準化迴歸係數為 .02 ($p > .05$)，學校區別對班級偏差行為未達顯著水準，顯示嘉義市學校出現班級偏差行為的情況與東、西區無相關性存在。

此外，本模式之決定係數為 .21，調整後決定係數值為 .21，代表知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素、控制變項對偏差行為的解釋力約 21%。

表 4-3-5

知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素、控制變項對班級偏差行為關聯性之巢式迴歸分析摘要表

變項	未標準化係數		標準化係數		t 值
	B 之估計值	標準誤差	Beta	分配	
知覺教師班級秩序管理	-.11	.03	-.12		-3.98**
低自我控制	.25	.02	.32		11.68**
學業參與	-.01	.02	-.01		-.52
學業抱負	-.05	.03	-.05		-1.81
性別	.12	.03	.12		4.43**
年級	-.17	.03	-.17		-6.21**
學校區別	.02	.03	.02		.84
常數	1.60	.13			12.20**

決定係數 = .21；調整後的決定係數 = .21；顯著性考驗值 = 42.28**

註：*表示 $p < .05$ ；**表示 $p < .01$ ；($VIF < 2$)； $n = 1,100$

第四節 綜合討論

經由迴歸分析結果可知，知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素之學業參與、學業抱負與班級偏差行為，均存在不同的關聯性。以下將根據上一節迴歸模型分析的結果，先就各變項與班級偏差行為之關聯性做一整體探討，再針對各變項分別與班級偏差行為之研究結果做討論，並將結果整理於表 4-4-1。

壹、知覺教師班級秩序管理與班級偏差行為之關聯

在知覺教師班級秩序管理的部分，根據迴歸分析結果顯示，在模型一中知覺教師班級秩序管理皆對國小高年級學生班級偏差行為具有負向的相關性，亦即國小高年級學生知覺教師班級秩序管理程度愈高，則其出現班級偏差行為的狀況愈少，因此得知假設 1-1 獲得支持。

在納入知覺教師班級秩序管理、低自我控制以及學業控制因素的模型四中，知覺教師班級秩序管理對國小高年級學生班級偏差行為具有負向的相關性，亦即國小高年級學生知覺教師班級秩序管理程度愈高，則其出現班級偏差行為的狀況愈少，因此得知假設 4-1 獲得支持。

接著，在將知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素以及控制變項都納入之模型五中，知覺教師班級秩序管理程度愈高，則其出現班級偏差行為的狀況愈少，因此得知假設 5-1 得支持。由上可知，知覺教師班級秩序管理在本研究各模型中，皆與班級偏差行為間具關聯性。

依據文獻探討的國內外相關研究發現 (Froyen,1988;王文科, 1996; 陳貞吟, 2014)，在上課過程中，教師能有效遏止學生違規行為並且明確規範學生的行為準則，不但引發學生的學習動機，更能減少學生在上課時出現不良行為。對學生來說，若能在上課中察覺到教師有效的管控，則學生上課中減少出現偏差行為的狀況就會變少，故本研究發現與上述之相關論點相同。

有別於國、高中每節上課時間動輒四十五分鐘，國小每節上課時間只有四十

分鐘，但若要學生在上課時不分心、能夠持續專心難免強人所難，不專心若又加上不良的班級秩序，則學生容易趁亂而出現班級偏差行為。因此，掌管控制教室的教師若能有效維持良好的班級秩序，上課中隨時掌控學生的上課狀況，隨時注意並遏止學生上課的偏差行為，上課是否寫別的作業、上課是否吵吵鬧鬧、上課是否與同學發生爭吵、上課是否亂丟物品、上課是否玩小東西、上課是否搗蛋、上課是否閱讀課外讀物、在上課是否做別的事，以減少班級偏差行為。

貳、低自我控制與班級偏差行為之關聯

根據模型二的分析結果顯示，低自我控制對國小高年級學生班級偏差行為具有正向的相關性，亦即的自我控制程度愈低，則其出現班級偏差行為的狀況愈多，因此假設 2-1 獲得支持。而在模型四加入知覺教師班級秩序管理、低自我控制以及學業控制因素的變項後，低自我控制對國小高年級學生班級偏差行為亦具有正向的關聯性，因此假設 4-2 獲得支持。最後模型五納入知覺教師班級秩序管理、低自我控制以及學業控制因素以及控制變項之後，低自我控制對國小高年級學生的班級偏差行為仍呈正向的關聯性，因此假設 5-2 獲得支持。由上可知，低自我控制在本研究模型中，皆與班級偏差行為間具關聯性。

Gottfredson與Hirschi於1990年提出「一般化犯罪理論」(a general theory of crime)主張青少年擁有低自我控制個人特質者因為易衝動、沒有耐性、只喜愛簡單卻排斥複雜的工作，只因為追求眼前短暫的利益，而忽略以後長遠的危害，也因此易觸法網或規範，而產生偏差行為。故本研究發現與上述之相關論點相同，意即一般化犯罪理論的「低自我控制」概念與國小高年級學生在上課情境的偏差行為之關係，在本研究中獲得支持。

另外，學生若低自我控制代表易發脾氣、容易與人爭吵打架、沒有耐性、容易因一時生氣而犯下錯誤、只喜愛肢體活動卻不愛思考性活動的課程，也就更容易在沒興趣或需要動腦的課堂上分心，一旦分心自然容易在上課中搗蛋而出現違規行為。因此，本研究中低自我控制的國小高年級學生較容易發生班級偏差行為。

參、學業控制因素與班級偏差行為之關聯

在學業控制因素的部分，分成學業參與以及學業抱負等兩種，茲分述如下：

根據迴歸分析結果顯示，在模型三中學業控制因素之學業參與對國小高年級學生班級偏差行為間不具關聯性，亦即國小高年級學生學業參與程度高低與其出現班級偏差行為的狀況並無關聯性，因此得知假設 3-1 亦未獲得支持。而學業抱負對國小高年級學生班級偏差行為具有正向的相關性，亦即國小高年級學生學業抱負程度愈高，則其出現班級偏差行為的狀況愈少，因此得知假設 3-2 獲得支持。

在納入知覺教師班級秩序管理、低自我控制以及學業控制因素的模型四中，學業控制因素之學業參與對國小高年級學生班級偏差行為呈現不具相關性的結果，亦即國小高年級學生學業參與程度高低與其出現班級偏差行為的狀況並無關聯性，因此得知假設 4-3 亦未獲得支持。而學業抱負對國小高年級學生班級偏差行為具有負向的相關性，亦即國小高年級學生學業抱負程度愈高，則其出現班級偏差行為的狀況愈少，因此得知假設 4-4 獲得支持。

然而，在將知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素以及控制變項都納入之模型五中，學業控制因素之學業參與以及學業抱負皆呈現不具相關性的結果，亦即學業控制因素之學業參與以及學業抱負與國小高年級學生班級偏差行為並無關聯性，因此得知假設 5-3、5-4 皆未獲得支持。

值得特別一提的是，原本在模型三、模型四中，皆呈顯著相關的學業控制因素之學業抱負，在納入控制變項後，反而轉變成不具相關性的結果，表示學業控制因素之學業抱負為假性相關，其與班級偏差行為間並無關聯性存在。而在學業控制因素之學業參與部分，不管在什麼模型中，都與班級偏差行為皆呈現不具相關性的結果，表示學業控制因素之學業參與其與班級偏差行為間並無關聯性存在。也就是說，本研究發現學業控制因素與其班級偏差行為間並無關聯性存在。意即，國小高年級學生不論學業控制因素之學業參與、學業抱負程度高低，也就是不管學生投入學業上的時間多寡，對自我抱持是否長遠的學業抱負，均不是影響學生

在上課時會不會、敢不敢做出違規行為的關鍵性因素。

Hirschi於1969年提出的社會鍵理論中主張當青少年之社會鍵參與、抱負愈強，則愈不容易發生偏差行為；單就學業上而言，若青少年在學業上花較多的時間，也對學業抱持較長遠的抱負，則能夠減少其出現班級偏差行為。但在本研究中所發現的結果，卻不獲得這樣的支持。

首先，在本研究中有關學業參與變項對國小高年級學生班級偏差行為未獲支持，原因很有可能是由於年紀尚小的國小高年級學生，生活上的安排上無自主權，在學業上由父母及師長較多安排活動並陪伴學習，所以國小高年級學生即使在學業上花費較多時間參與，也非學生個人自然而發的意願選擇，也就無法抑制班級偏差行為的發生。因此在本研究中，學業參與變項對國小高年級學生班級偏差行為的發生無法有效抑制。

接著，在本研究中有關學業抱負變項對國小高年級學生班級偏差行為未獲支持，原因很有可能是由於國小高年級學生並未面臨的升學壓力，對於學業上高遠長期又美好的未來抱負還是懵懵懂懂，似是而非，還未抱持明確長遠的概念，也就無法抑制班級偏差行為的發生。因此在本研究中，學業抱負變項對國小高年級學生班級偏差行為的發生無法有效抑制。

最後，在本研究中有關學業控制因素之學業參與、學業抱負對國小高年級學生班級偏差行為均未獲支持，因此在本研究中，學業控制因素之學業參與、學業抱負變項對國小高年級學生班級偏差行為的發生無法有效抑制。

肆、控制變項對知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素與班級偏差行為之關聯

本研究的控制變項包括「性別」、「年級」、「學校區別」三個變項。在性別部分，男生出現班級偏差行為的情況比女生多，這與先前相關的偏差行為的研究結果相符合（蔡建生，2014；譚子文、張楓明，2013；張楓明，2006；林憶鳳，2012；Dodge & Malone,2008；Sprott,2004）；而在年級部分，發現年級愈高出現班級偏差

行為的情況愈多，與先前相關的偏差行為研究結果大致符合（蔡建生，2014；李昭鑒，2012；陳秀卿，2008；張楓明，2006）。至於學校區別部分，結果顯示東、西學校的學生與出現班級偏差行為的情況無關，這與先前研究結果認為都市型的學生較有個人主見，對於老師的要求會權衡狀況而決定是否遵守，而鄉村型的學生較純樸，對於老師的管教會視為理所當然的規律而奉行遵守並不相符（周愷嫻，1997；陳貞吟，2014）。可能是因為嘉義市屬於市中心，東西區的環境相差不大，故與學生出現班級偏差行為的情況呈現無關現象。

表 4-4-1

國小高年級學生班級偏差行為巢式迴歸模型之未標準化迴歸係數與顯著情形摘要表

依變項		班級偏差行為				
		模型一	模型二	模型三	模型四	模型五
自變項	知覺教師班級秩序管理	-.22**			-.13**	-.11**
	低自我控制		.30**		.27**	.25**
	學業參與			-.03	-.01	-.01
	學業抱負			-.15**	-.07*	-.05
控制變項	性別					.12**
	年級					-.17**
	學校區別					.02
	常數	2.34**	.93**	2.14**	1.67**	1.60**
	決定係數	.05	.14	.03	.17	.21
	調整後決定係數	.05	.14	.03	.17	.21

註：*表示 $p < .05$ ；**表示 $p < .01$ ；($VIF < 2$)； $n = 1,100$

第五章 結論與建議

本研究的目的是在於了解國小高年級學生知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素與班級偏差行為關係的情形。先根據文獻探討得知學生若能察覺教師能有效管理班級秩序，便能有效地抑制班級偏差行為（陳貞吟，2014），再者，社會鍵理論中主張當青少年之社會鍵參與、抱負與社會連結愈強，則愈不容易發生偏差行為；就學業上而言，若青少年在學業上花較多的時間參與，也對學業抱持較長遠的抱負，則能夠減少其出現偏差行為之論點（Hirschi, 1969），接著「一般化犯罪理論」以低自我控制為影響偏差行為的重要關鍵（Gottfredson & Hirschi, 1990）。根據以上文獻探討，本研究希望對偏差行為防微杜漸，不但從小防範還須有人當場規範遏止，故聚焦在國小高年級上課情境中，若教師能更進一步去留心及提點低自我控制學生的上課學習狀況，讓學生對學習不因艱深有失去興趣，也讓學生不因班上不良秩序而衝動、分心，更不讓學生因為害怕發生偏差行為而失去已經投資的參與、抱負。讓學生不只是因為受到外在控制（知覺教師班級秩序管理、學業控制因素）而減少班級偏差行為，而是因為自己能夠自我約束，達到內在控制（低自我控制）的結果，達到抑制偏差行為的發生。

又以自編之自陳量表「青少年生活狀況調查問卷」作為研究工具，並將問卷所蒐集的資料進行統計分析，以求得研究結果並將之歸納成結論，最後提出研究建議，盼為教師、學校、相關教育行政機關以及未來研究的參考。

本章節依據第四章之分析結果歸納整理結論，並提出建議。本章分為兩節，第一節為研究結論，第二節為研究建議。

第一節 研究結論

本節將分別探討知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素與國小高年級學生班級偏差行為之關聯性，並檢視本研究之研究假設。

壹、知覺教師班級秩序管理與國小高年級學生班級偏差行為之關聯性探討

根據迴歸分析結果，知覺教師班級秩序管理在模型一、四以及五中皆對國小高年級學生班級偏差行為具有負向的相關性，因此得知假設 1-1、4-1以及 5-1皆獲得支持。故本研究中知覺教師班級秩序管理對國小高年級學生發生班級偏差行為具影響力獲得證實。也就是說，教師若能在上課中有效規範管理學生的行為，並讓學生察覺教師正在對學生進行秩序管理，使有效地抑制班級偏差行為的發生。此外老師能夠明確規範上課該遵守的規定及行為，使學生察覺到老師有管理上課秩序的能力，進而因為避免不違反規定而減少不良行為，能有效抑制班級偏差行為。

貳、低自我控制與國小高年級學生班級偏差行為之關聯性探討

根據迴歸分析結果，低自我控制在模型二、四以及五中皆對國小高年級學生班級偏差行為具有正向的相關性，因此得知假設 2-1、4-2以及 5-2皆獲得支持。故本研究中低自我控制對國小高年級學生發生班級偏差行為具影響力獲得證實。也就是說，Gottfredson與Hirschi於1990年提出「一般化犯罪理論」(a general theory of crime)以低自我控制為主軸概念，認為其特質為青少年擁有以下特質：易於衝動，較喜歡簡簡單單、不多加思索的工作，甚至因以自我為中心而無法設身處地感受他人的想法而易與他人起爭執；再者，也因青少年擁有低自我控制特質而較易發生偏差行為之論點在本研究再次獲得驗證。換言之，低自我控制程度愈鮮明的國小高年級學生，在上課情境中較易發生班級偏差行為之論點獲得支持。

參、學業控制因素與國小高年級學生班級偏差行為之關聯性探討

學業控制因素部分，分成學業參與、學業抱負等兩種，分述如下：

根據迴歸分析結果，首先學業參與在模型三、四以及五中皆對國小高年級學生班級偏差行為未具有相關性，因此得知假設 3-1、4-3以及 5-3皆未獲得支持。故本研究中學業參與對國小高年級學生發生班級偏差行為具影響力未獲得證實。特別值得一提的是，學業抱負原本在在模型三、四中皆對國小高年級學生班級偏

差行為具有負向的相關性，因此得知假設 3-2、4-4皆獲得支持，但是卻在納入控制變項的模型五中對國小高年級學生班級偏差行為未具有相關性，因此得知假設 5-4未獲得支持；意即學業抱負與班級偏差行為間並無關聯性存在；故本研究中學業抱負對國小高年級學生發生班級偏差行為具影響力未獲得證實。此可能係因控制變項中的年級因素一加入，而使得學業控制因素之學業抱負與班級偏差行為的關聯性產生變化，在相關研究中多指出年級愈高愈易產生偏差行為(張楓明,2006；李昭鑒,2012；陳秀卿,2008)。本研究對象為嘉義市國小學生，嘉義市國小六年級學生畢業後選擇就讀私立中學並不多，而公立國中設立的資優班也規定在各國中入學後方能從各校的新生中經測驗而篩選之，所以嘉義市國小六年級學生面臨的升國中壓力並不大，反而因為國小高年級的課程較中、低年級在難度上呈現加深的趨勢，對高年級學生而言，已經不再是能輕鬆應付就能獲得好成績，一次次的學習成就測驗或許也成為一個個難關的考驗，一個個難關的考驗或許也造成一個個學業的挫折；六年級學生比五年級學生的學習難度更高，也經歷了較多的學習成就測驗，或許也讓學生因學習成就測驗成績優劣而再次審視自我原先抱持的遠大學業抱負是否仍能實現，而造成學業抱負產生動搖，因而影響班級偏差行為發生頻率的效應亦隨之變化，此結果頗值得未來研究進一步探討研究。

綜上所言，本研究中學業控制因素之學業參與、學業抱負的部分，對國小高年級學生發生班級偏差行為具影響力皆未獲得證實。也就是說，Hirschi於1969年提出的社會鍵理論中主張當青少年之社會鍵參與、抱負愈強，則愈不容易發生偏差行為；單就學業上而言，若青少年在學業上花較多的時間參與，也對學業抱持較長遠的抱負，則能夠減少其出現偏差行為之論點，在本研究中未獲驗證。在本研究中，國小高年級學生由於年紀尚小，對自己未來的學業長遠抱負之概念未臻成熟，更遑論花時間在學業上的活動既非自我選擇，往往也伴隨著父母師長的規畫活動中，故其花在活動中的時間有些也可能屬於自我放空、神遊在自我想像空間裡了！故其在上課情境中，本研究中學業控制因素部分之學業參與愈多、學業

抱負愈長遠的國小高年級學生，能抑制發生班級偏差行為之論點未獲得支持。

然而，雖然學業控制因素之學業參與、學業抱負，在迴歸分析模型五中並未呈現相關性，但就相關分析的結果來看這些變項與知覺教師班級秩序管理及低自我控制，都達到統計上的顯著水準，顯示兩兩變項間有關聯性存在，因此，若教師能提昇班級管理狀況，使其有良好的學習環境，則可能可以使學生在學習上花更多的時間，增加其學業參與的時間；甚者，在班級秩序管理及教室氣氛的維繫上投注更多心力，輔以使用更多元的方式引導學生未來長遠之學業規劃，將可能可以幫助學生透過意志、努力等多元的方法以實現自我學業抱負；並且，若學生已經投資諸多時間參與學習活動，並花心力去試著達成更高遠的抱負，也可能將隨著其自我控制能力的增進，使其減少班級偏差行為的發生。



第二節 研究建議

壹、教育與輔導實務上的建議

由本研究得知，若學生若能知覺到教師能有效的班級秩序管理，便可以使學生在上課時抑制偏差行為的發生，而低自我控制程度愈鮮明的國小高年級學生，在上課情境中較易發生班級偏差行為。換言之，學生不只是因為受到外在控制（知覺教師班級秩序管理）而減少班級偏差行為，而且也會因為自己能夠自我約束，減少自我控制程度低落（低自我控制）的影響，達到內在控制的結果，抑制偏差行為的發生。

因此，本研究建議，教師在國小高年級上課情境中，教師應該讓學生知覺到老師正在花時間要求班上的上課秩序良好，讓學生知覺到教師的行為或動作注意到學生是否遵守班級常規，讓學生知覺到教師的眼神正注意學生上課的表現，使學生察覺到老師有管理上課秩序的能力，進而因為避免不良行為而違反規定，使有效地抑制班級偏差行為的發生。再者，值得一提的是國小的導師包班制，有別於國、高中的學科專任制，國小的導師幾乎在自我擔任導師的班級「以班為家」，不但授課皆在同一班級，而且即使此班有科任老師任課時，國小的導師也幾乎在教室後面批改作業、休息或者準備下堂課的課程準備等，本研究研究結果得知學生知覺教師能有效的班級秩序管理，可以抑制班級偏差行為的發生，則建議國小的導師能在班上學生在班級教室上科任課時，也能盡可能地將批改作業、休息或者備課等在班級教室處理，而使學生在上科任課時也仍受班級導師秩序管理程度影響，更進一步抑制班級偏差行為。或者，學校及有關教育當局在目前台灣面臨少子化的情勢下，不應該一味的將多餘的空教室規劃成專科教室，而應該將其規劃成專科教具室，一則鼓勵科任教師方便拿取需要的教具，再者也變成科任課也在學生原來班級上課，使學生在上課時有科任老師以及班級導師的外在控制下，更不容易發生班級偏差行為。

最後，若教師能更進一步去留心及提點低自我控制學生的上課學習狀況，讓學生對學習不因艱深有失去興趣，也讓學生不因班上不良秩序而衝動、分心，透過指派作業協助其回家練習，訓練其學習的難度，並在上課中多給予其機會回答，以使其不致或不敢分心，透過上述這些方式，希望可以達到抑制班級偏差行為的發生。

貳、未來研究建議

一、研究對象之建議

本研究對象僅以嘉義市國小高年級學生為樣本，難以推論至其它地區國小高年級學生學生之班級偏差行為是否也是如此，且因嘉義市國小高年級學生在其升五年級時實施重新學生編班，建議未來的研究可以擴大範圍，針對台灣其它學校之國小高年級學生進行探討研究，比較不同地區其差異情形，甚至比較與探討跨文化其差異情形，或能獲知台灣學生班級偏差行為之狀況。

二、研究內容之建議

影響國小高年級學生發生班級偏差行為的因素相當廣泛，然本研究只針對國小高年級學生在上課情境中，不同年級、性別的國小高年級學生在知覺教師班級秩序管理、低自我控制與班級偏差行為具有關聯性，其次，Hirschi主張社會控制理論的四種要素互相影響（Akers & Sellers, 2009; Hirschi, 1969）。所以未來研究或可再納入社會鍵的依附及信念要素，瞭解國小高年級學生與社會連結程度對班級偏差行為的影響；又因嘉義市國小在學生升三、五年級時實施重新學生編班，可能產生防範效果，降低了偏差同儕們之間的熟悉感而較難以繼續在班級搗蛋，是以本研究發現六年級比五年級級偏差行為嚴重，與先前研究結果大致相同（蔡建生，2014；李昭鑿，2012；陳秀卿，2008；張楓明，2006），亦即其原因或許不只與年級有關，也可能牽涉偏差同儕的關係，值得更進一步研究，期許或能對班級偏差行為有更多的理解與掌握。最後，本研究主要針對國小即開始出現的班級偏差行為，然班級偏差行為的種類或成因未盡相同，本研究尚難以全盤分辨並區隔，

希冀未來可置入研究議題中，以利於對班級偏差行為有更深入全面的掌握。

三、研究方法之建議

最後，本研究採橫斷面的調查方法研究，無法釐清各種知覺教師班級秩序管理、低自我控制、學業控制因素之參與及抱負是否隨著時間影響程度產生變化，較難以完整的提供更貼近真實的資料以推論研究結果與訊息，尤其本研究無法驗證學業控制因素能有效抑制偏差，原因即可能與時間因素影響有關，或許因為高年級學生尚未面對升學壓力，以及對學業控制因素之成熟度不夠而致學業控制因素無法抑制偏差行為的發生，但是學業控制因素當真因此而無法驗證嗎？抑或在台灣，一個個以前被視為鐵飯碗的工作，如今有些已經改成民營、有些因招考名額太少致難擠身投入，有些企業又外移其他國家，再加上台灣廣設大學，使人人幾乎皆可上大學，都可能導致學歷無用，建議未來研究者可以縱貫面的調查方法研究，以釐清學業控制因素之參與及抱負是否隨著個人從小到大成長的時間影響程度產生變化，抑或面對台灣教改、廣設大學、大學多元化入學以及公家機關招考名額少之又少等新局面，學業控制因素之參與及抱負已經隨著時代脈動而改變其價值，認真讀書和學歷至上等已經變成老生常談、不合時宜的論點，也就是說對個人而言，學業控制因素之參與及抱負根本與時間無關，因為在多元社會的台灣，學業參與的時間愈多及對未來學業抱持愈高的抱負並不能代表未來人生擁有好工作，這都需要未來研究者進一步研究。所以就研究結果而言仍有空間可以進一步研究，這也是本研究限制，最後建議未來研究或可採用固定樣本以長期性追蹤方法研究，期許能釐清班級偏差行為發生情形及成因，並且釐清學業控制因素之參與及抱負隨著時間改變與班級偏差行為影響。

參考文獻

壹、中文部份

- 王文科 (1996)。課程與教學論。台北：五南。
- 王伯頌、李修安、林思賢 (2010)。他們為何犯錯？從偏差到犯罪的少年生活歷程研究。警學叢刊，40 (6)，129—156。
- 王怡景 (2012)。從低自我控制、機會及性別探討青少年網路色情使用行為之差異 (未出版之碩士論文)。世新大學，台北。
- 王枝燦 (2001)。同儕影響與青少年偏差行為之研究 (未出版之碩士論文)。東吳大學，台北。
- 王莊民 (2011)。國小高年級學童生活適應、學業成就與偏差行為之研究：以嘉義縣為例 (未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義。
- 朱文雄 (1995)。班級經營。高雄：復文。
- 江旭麗 (2005)。社會控制、自我控制與少女偏差行為之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北大學，臺北。
- 何美瑤 (2001)。國中生家庭結構、學業成就與偏差行為之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 吳宗立 (2002)。班級社會學。高雄：復文。
- 吳怡芳、曾育真 (2003)。偏差行為之定義。載於齊力、董旭英(合編)，青少年偏差行為剖析(頁1—14)。嘉義：南華大學教社所。
- 吳武典 (1987)。青少年問題與對策。台北：張老師。
- 吳清山 (2002)。班級經營的基本概念。載於吳清山、李錫津、劉緬懷、莊貞銀、盧美貴 (主編)，班級經營 (頁3—32)。台北：心理。
- 宋明順 (2000)。教育大辭書 (六) (p.431)。台北：文景。
- 宋柏達 (2004)。性罪犯之差恥感、罪惡感、低自我控制與再犯危險性之評估 (未出版之碩士論文)。中央警察大學，桃園。

- 李佳琪 (1999)。緒論。載於張新仁 (主編)，**班級經營** (頁1-14)。台北：五南。
- 李旻陽 (1992)。國中學生學業成績、師生互動與偏差行為關係之探討 (未出版之碩士論文)。文化大學，台北。
- 李欣馨 (2012)。社會控制、社會學習及自我控制對國中生吸菸行為的影響 (未出版之碩士論文)。玄奘大學，新竹。
- 李昭鑒 (2012)。影響台灣青少年偏差行為之貫時性研究：以TEPS資料分析為例 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北。
- 李淑惠 (2010)。全校性正向行為支持方案對國小學生學業適應行為的影響之研究 — 以嘉義縣梅山國小為例 (未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 卓恒瑾 (2012)。偏差同儕與青少年偏差行為：自尊的作用 (未出版之碩士論文)。國立臺北大學，台北。
- 周俐利 (2011)。家庭支持和朋友支持之改變對青少年憂鬱與偏差行為之影響 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北。
- 周愷嫻 (1997)。犯罪率與社會經濟失衡。載於侯崇文 (主編)，八十五年度行政院國科會犯罪問題研究結果研討會論文集 (頁 99—136)。臺北：行政院國家科學委員會。
- 周新富 (2006)。班級經營。台北：華騰。
- 林兆偉 (2014)。高雄市國小高年級學童人格特質、同儕關係與偏差行為之關係研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 林俊榮 (2005)。文化資本、自我控制與國小高年級學童偏差行為相關性之研究——以嘉義地區為例 (未出版之碩士論文)。南華大學，嘉義。
- 林素菁 (2013)。低自我控制與自殺之關聯性研究—以藥物施用者為例 (未出版之碩士論文)。國立臺北大學，台北。
- 林進材 (2005)。班級經營。台北：五南。

- 林進材 (2009)。有效班級常規經營策略與運用。師友月刊，501。
- 林碧霞 (1991)。他山之石可以攻錯—談班級常規，師友月刊，291，42—43。
- 林憶鳳 (2012)。新移民子女的自我概念與偏差行為之研究 (未出版之碩士論文)。
亞洲大學，台中。
- 邱皓政 (2010)。量化研究與統計分析：SPSS (PASW) 資料分析範例解析。台北：
五南。
- 侯崇文 (2000)。青少年偏差行為—社會控制理論與社會學習理論的整合。犯罪學
期刊，6，35—62。
- 徐美雯 (2013)。華人文化教養信念、教養行為對青少年憂鬱及偏差行為之影響 (未
出版之碩士論文)。國立臺北大學，台北。
- 徐澄清 (1969)。心理衛生工作從學校做起。台北：幼獅文化。
- 高博詮 (2008)。班級經營的問題與策略。研習資訊，25 (4)，85—90。
- 高逸凡 (2006)。表演才能班教師班級經營策略之探討—以民俗才能班為例 (未出
版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北。
- 張民杰 (2011)。班級經營：學說與案例應用 (五版)。台北：高等教育。
- 張安君 (2008)。國小高年級學童親子關係、同儕關係與校園偏差行為之相關研究
(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 張逢洲 (2012)。教學視導對國中自然科教師教學效能影響之個案研究 (未出版之
碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 張媛甯、岳美秀 (2012)。臺南市公立幼兒園教師知覺專業成長與教學效能之研究。
學校行政雙月刊，82，70—89。
- 張楓明 (1999)。社會控制與青少年偏差行為—以雲嘉地區為例 (未出版之碩士論
文)。南華大學，嘉義。
- 張楓明 (2003)。社會控制與青少年偏差行為—以雲嘉地區為例。載於齊力、董旭
英(合編)，青少年偏差行為剖析(頁53—80)。嘉義：南華大學教社所。

- 張楓明(2006)。社會控制理論之「參與」因素對青少年偏差行為抑制性之實證研究。
犯罪學期刊，9(2)，73—100。
- 張楓明 (2007)。親子、師生及同儕關係對國中生初次暴力行為發生之影響。**中等教育**，58(5)，74—91。
- 張楓明 (2011)。學業層面之參與、抱負、自我效能及緊張因素與初次作弊行為之縱貫性研究。**教育教育研究季刊**，19(3)，39—81。
- 張楓明、潘炫伶、蔡幸宜(2014)。青少年生活狀況調查問卷。未出版手稿。
- 張楓明、譚子文 (2012)。學業控制因素、學業自我效能及學業緊張因素與國中生初次作弊行為之關聯性分析。**教育研究集刊**，58(4)，51—89。
- 張鐸嚴、林月琴、劉緬懷 (2002)。**班級經營**。台北：空大。
- 教育Wiki(2015)。**強迫入學條例**。教育Wiki網站，線上檢索日期：2015年03月20日。網址：<http://content.edu.tw/wiki/index.php/強迫入學條例>
- 教育部高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準〈參考版〉(2012)。**教育部高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準〈參考版〉**。教師專業發展評鑑網。線上檢索日期：2015年03月16日。網址：
http://tepd.moe.gov.tw/chinese/03_workshop/01_02detail.php?nid=702
- 許春金 (2013)。**犯罪學** (七版)。台北：三民。
- 許春金 (1993)。**青少年犯罪原因論—社會控制理論之中國研究**。台北：五南。
- 許春金、孟維德 (1997)。家庭、學校、自我控制與偏差行為。**中央警察大學學報**，30，225-256。
- 郭小萍、吳勁甫 (2011)。台灣地區近年來校長教學領導與教師教學效能學位論文研究走向之分析。**嘉大教育研究學刊**，27，1-27。
- 郭明德 (2004)。教師做好班級常規經營的有效策略。**學生事務**，43 (4)，70—78。
- 陳三慶 (2009)。**屏東縣國中教師對學生偏差行為問題覺知與輔導策略之研究** (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。

- 陳名志 (2013)。國小導師班級經營之探究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 陳志仁 (2005)。以「人」為重的班級常規經營。現代教育論壇，12，157—163。
- 陳秀卿 (2008)。青少年刺激尋求動機、同儕關係、休閒阻礙與偏差行為相關之研究 (未出版之碩士論文)。中國文化大學，台北。
- 陳佳琪 (2001)。青少年生活壓力、家庭氣氛與偏差行為之關係研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 陳秉玉 (2012)。從父母監督懲罰行為、傳統價值觀傳遞與低自我控制探討少年偏差行為：檢驗一般性犯罪理論模型 (未出版之碩士論文)。世新大學，台北。
- 陳南翰 (2004)。低自我控制、性行為、飲酒行為與少年偏差行為之研究 (未出版之碩士論文)。中央警察大學，桃園。
- 陳珮岍 (2012)。國中生之壓力認知與因應策略對校園偏差行為之影響 (未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義。
- 陳春香 (2012)。國小高年級學童知覺父母教養方式、家庭氣氛與校園偏差行為之相關研究-以高雄市為例 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 陳貞羽 (2011)。同儕影響、低自我控制與施用毒品累犯之關聯性研究 (未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義。
- 陳貞吟 (2014)。高中生知覺教師教學效能、學業自我效能與班級偏差行為關聯性之探討 (未出版之碩士論文)。南華大學，嘉義。
- 陳惠萍 (2004)。班級常規經營的新觀點。國教之友，55(3)，3—10。
- 陳智文 (2012)。國小高年級學童生活適應、學業成就與偏差行為之研究：以嘉義縣為例 (未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義。
- 陳雯君 (2008)。親子關係對青少年偏差行為影響之研究 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，台北。
- 曾幼涵 (2001)。解析青少年犯罪率高峰之現象：「低自我控制」「與成熟代溝」之

- 再議 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北。
- 曾志全 (2008)。單親家庭管教方式、同儕關係及學校學習環境與青少年偏差行為關係之探討—以新竹市高中為例 (未出版之碩士論文)。玄奘大學，新竹。
- 黃文三、沈碩彬 (2012)。工作價值觀、工作投入與教學效能關係之研究：以高雄市國中教師為例。課程與教學季刊，15 (4)，161—188。
- 黃富源、范國勇、張平吾 (2012)。犯罪學新論 (三版)。桃園：台灣警察學術研究學會。
- 黃雅婷 (2013)。當我們同在一起—探討家庭休閒經驗對高中生偏差行為之脈絡化影響意涵 (未出版之碩士論文)。靜宜大學，台北。
- 楊美伶 (2005)。班級訂定與執行之反思。現代教育論壇，12，314-318。
- 楊國樞 (1978)。青少年行為與輔導。台北：幼獅文化。
- 楊銘福 (2012)。班級氣氛對學生知覺體育教師回饋影響之研究—以台中市海線地區為例 (未出版之碩士論文)。朝陽科技大學，台中。
- 葛煜仁 (2013)。國中生父母管教方式、自我概念及同儕關係對偏差行為影響之研究 (未出版之碩士論文)。大葉大學，彰化。
- 董旭英、張楓明、李威辰 (2003)。青少年犯罪與偏差行為理論。載於齊力、董旭英(合編)，青少年偏差行為剖析(頁31—52)。嘉義：南華大學教社所。
- 詹宜華、張楓明、董旭英 (2012)。國中生接觸偏差同儕、知覺父母控制與偏差行為間關聯性之中介效果。犯罪與刑事司法研究，18，89-123。
- 劉焜輝 (2007)。輔導原理與實務 (二版)。台北：三民。
- 蔡建生 (2014)。國小高年級學生性別角色特質、自尊、接觸偏差同儕與偏差行為關聯性之探討 (未出版之碩士論文)。南華大學，嘉義。
- 蔡德輝、楊世隆 (2012)。犯罪學 (六版)。台北：五南。
- 蔡德輝、楊世隆 (2013)。少年犯罪—理論與實務 (五版)。台北：五南。
- 鄭友超、曾信榮 (2010)。高職 (中) 工業類科學校教師自評與學生評鑑之教學效

能比較。課程與教學季刊，13（3），163—192。

盧浩傑（2007）。國小學童網路使用行為與人際關係、偏差行為、學業成就之相關性研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄。

盧富美（2002）。班級常規經營：常規與教學雙人行。台北：心理。

賴光真（2014）。論班級經營的「寬嚴並濟」原則。臺灣教育評論月刊，3（3），70—74。

謝博宇（2009）。國小學生自我控制與偏差行為之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義。

謝豐宇（2012）。國民中學校長服務領導、教師組織公民行為（未出版之碩士論文）。逢甲大學，台中。

鍾文峰（2014）。苗栗縣國民小學校長教學領導與教師效能之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，台中。

羅品欣（2003）。班級規範在教育情境中的應用。國教天地，152，47—52。

羅寶鳳、張德勝。（2012）大學教師教學風格與教學自我效能之研究。教育與多元文化研究，6，93—121。

譚子文、范書菁（2010）。依附關係、參與傳統活動、社會緊張因素與台灣地區青少年外向性偏差及內向性偏差行為關聯性之研究。輔導與諮商學報，32（1），17—42。

譚子文、張楓明（2013）。依附關係、低自我控制與青少年偏差行為關聯性之研究。中華輔導與諮商學報，36，67—90。

譚子文、董旭英（2011）。台北市及新北市國中生低自我控制、社會支持與偏差行為關聯性之研究。中央警察大學犯罪防治學報，14，1—30。

蘇尹翎（2000）。社會連結與雲嘉地區少年偏差行為--Hirschi社會控制理論之驗證研究（未出版之碩士論文）。南華大學，嘉義。

蘇昭愷（2013）。國小教師運用班級經營實施品德教育之個案研究（未出版之碩士

論文)。國立中正大學，嘉義。

蘇英玫 (2007)。國小高年級學童同儕關係與校園偏差行為之相關研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，台北。

蘇祐慧 (2011)。舞蹈才藝班教師教學效能實施成效 (未出版之碩士論文)。國立臺灣體育學院，桃園。

蘇國榮 (2007)。學生一定做得到的「班規」，師友月刊，486，79—81。

蘇尊蘭 (2013)。被害經驗與偏差行為關聯性：以女性受刑人為例 (未出版之碩士論文)。中央警察大學，桃園。

蘋果日報綜合報導 (2014年07月04日)。上課滑手機 女大生不聽勸 潑水辱師。蘋果日報網。線上檢索日期：2014年07月20日。

<http://www.appledaily.com.tw/appledaily/article/headline/20140704/35936494/>



貳、英文部份

- Akers, R. L., & Sellers, C. S. (2009). *Criminological theories: introduction, evaluation, and application (5th ed.)*. New York: Oxford University Press.
- Akers, R.L.(1997). *Criminological Theories Introduction and Evaluation (2nd ed.)*. CA:Roxbury Press.
- Alvarez-Rivera, L. A., & Fox, K. A. (2010). Institutional attachments and self- control: Understanding deviance among Hispanic adolescents. *Journal of Criminal Justice*, 38, 666-674.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- Baron, S. W. (2003). Self-control, social consequences, and criminal behavior: Street youth and the general theory of crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 40(4), 403-425.
- Dodge, K. A., Greenberg, M. T., & Malone, P. S. (2008). Testing an idealized dynamic cascade model of the development of serious violence in adolescence. *Child Development*,79(6),1907-1927.
- Erickson, K. G., Crosnoe, R., & Dornbush, S. M. (2000). A social process model of adolescent deviance: Combining social control and differential association perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(4), 395-425.
- Fowler, L. T. S., Banks, T. I., Anhalt, K., Der, H. H., & Kalis, T. (2008). The association between externalizing behavior problems, teacher-student relationship quality, and academic performance in young urban learners. *Behavioral Disorders*, 33 (3), 167-183.

- Froyen, L. A.(1988). *Classroom Management : Empower teaching-leaders*. OH: Merrill.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hay, C. (2001).Parenting, self-Control, and delinquency: A test of self-control theory. *Criminology*, 39(3), 707-736.
- Higgins, G. E., & Boyd , R. J. (2008).Low self-Control and deviance : Examining the moderation of social support from parents. *Deviant Behavior*, 29,388-410.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Jahromi, M. E., & Gambhir, P. (2010). Studies on the effect of vocational education to solve the problem of juvenile delinquency. *International Journal of Educational Administration*,2(1),55-61.
- Kingsley, E. (2005) . Juveniles and status offenses: The impact of Hirschi's bonds on juvenile delinquency. *Scholars*, 6. Retrieved August 24, 2005, from <http://faculty.mckendree.edu/scholars/summer2005/kingsley.htm>
- Kline, R. B. (2005) .Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.) .New York : The Guilford Press.
- LaGrange, T. C., & Silverman, R. A. (1999). Low self-control and opportunity: Testing the general theory of crime as an explanation for gender differences in delinquency. *Criminology*, 37, 41-72.
- Manning, M. L., & Bucher, K. T. (2006). *Classroom management: Models, applications, and cases*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education/Prentice Hall.
- Meenhan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher– student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145-1157.

- Payne, A. (2008). A multilevel model of the relationships among communal school disorder, student bonding, and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 45(4), 429-455.
- Ribeaud, D., & Eisner, M. (2006). The “drug-crime link” from a self-control perspective: An empirical test in a Swiss youth sample. *European Journal of Criminology*, 3, 33-67.
- Smetana, J. G., & Bitz, B.(1996). Adolescents' conceptions of teachers' authority and their relations to rule violations in school. *Child Development*, 67(3), 1153-1172.
- Sprott, J. B. (2004). The development of early delinquency: Can classroom and school climates make a difference. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 46, 553-572.
- Turner, M. G., Piquero, A. R., & Pratt, T. C. (2005). The school context as a source of self-control. *Journal of Criminal Justice*, 33, 327-339.
- Turner, M.G., &Piquero,A.R.(2002). The Stability of Stability of Self-Control. *Journal of Criminal Justice*,30(6),457-471.
- Unal, H., & Cukur, C. S . (2011). The effects of school bonds, discipline techniques in school and victimization on delinquency of high school students. *Kuram ve Uygulamada E ğ itim Bilimleri*, 11(2), 560-570.
- Vazsonyi, A. T., Pickering, L. E., Junger, M., & Hessing, D. (2001). An empirical test of a general theory of crime: A four-nation comparative study of self-control and the prediction of deviance. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 38, 91-131.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Tinga, F., & Ormel, J. (2010). Truancy in late elementary and early secondary education: The influence of social bonds and self-control-the TRAILS study. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 302-310.
- Wang, G. (2006 ,August). *Tobacc, alcohol, and marijuana/drug use among school*

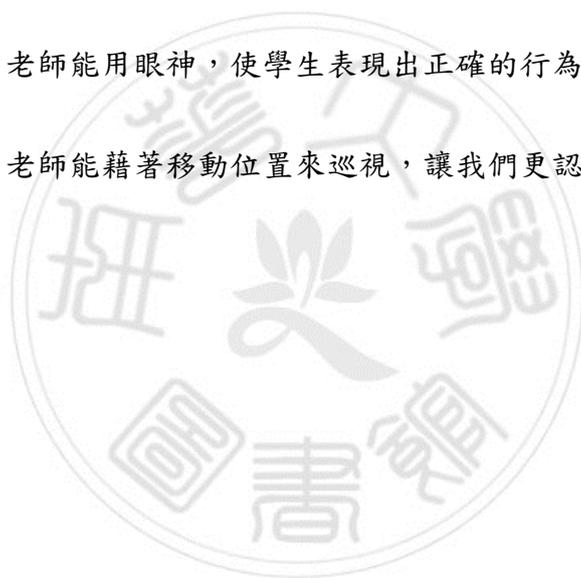
children: Testing Hirschi's social bonding theory. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Montreal Convention Center, Montreal Quebec, Canada.

Welsh, W. N., Greene, J. R., & Jenkins, P. H. (1999). School disorder: The influence of individual, institutional, and community factors. *Criminology*, 37(1), 601-643.



附錄一：知覺教師班級秩序管理量表

1. 我能夠清楚知道老師對上課秩序的要求
2. 老師能有效管理上課秩序
3. 老師上課時能適當運用獎懲制度
4. 老師在上課時能有效處理學生的不當行為
5. 上課時，我知道老師的眼神有留意到我們違規的舉動
6. 上課時，老師能用眼神，使學生表現出正確的行為
7. 上課時，老師能藉著移動位置來巡視，讓我們更認真



附錄二：低自我控制量表

1. 我很容易發脾氣
2. 有人打我，我就打回去
3. 和別人意見不同時，我很難心平氣和去討論
4. 有人兇我，我就兇回去
5. 我經常被人說是一個沒有耐性的人
6. 我容易因一時生氣而犯下錯誤



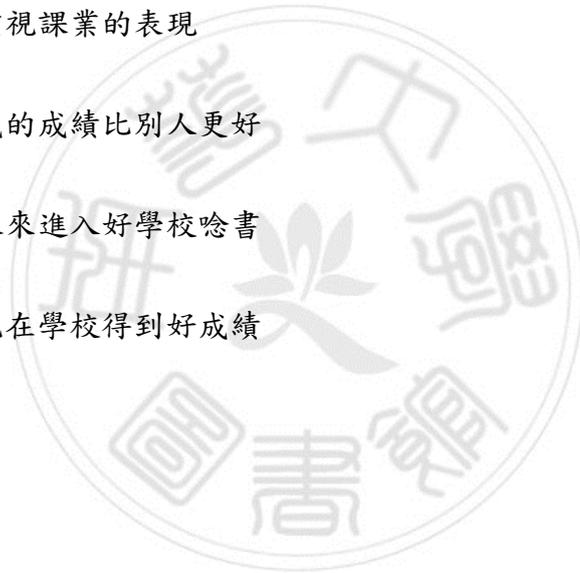
附錄三：學業控制因素量表

一、學業參與

1. 花時間寫功課
2. 花時間唸書
3. 花時間準備考試

二、學業抱負

1. 我非常重視課業的表現
2. 我希望我的成績比別人更好
3. 我希望未來進入好學校唸書
4. 我希望能在學校得到好成績



附錄四：班級偏差行為量表

1. 上課時寫別的作業
2. 上課吵吵鬧鬧
3. 上課時與同學發生爭吵
4. 上課時亂丟垃圾或其他物品
5. 上課時玩小東西，例如筆、擦子
6. 上課時搗蛋，例如射紙飛機、射橡皮筋
7. 上課時閱讀小說、漫畫等課外讀物
8. 在上課時做別的事

