

南華大學應用社會學系教育社會學碩士班
碩士論文

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

The Relationship between Senior High School Students'
Perception of Teachers' Efficacy, Academic Self-Efficacy, and
Class Deviant Behavior

指導教授：張楓明 博士

研究生：陳貞吟 撰

中華民國一零三年六月

南 華 大 學

教育社會學研究所
碩士學位論文

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

研究生：陳貞吟

經考試合格特此證明

口試委員：董如英
盧結珠
張振明

指導教授：張振明

系主任(所長)：蘇峰山

口試日期：中華民國 103 年 6 月 10 日

謝誌

終於把碩班的最後一個任務完成了，回想這一路走來，有很多貴人相助，心中充滿了感恩，首先要特別感謝的是指導教授張楓明老師，老師總是在百忙之中努力撥出時間來指導我，在論文撰寫過程中，除了引導我更清楚研究方向之外，也提供了很多統計分析上的協助；在論述上的不足，老師也總能一眼看出並加以指導，每每在遇到瓶頸時，老師也總是不吝給予鼓勵，讓我在每次與老師討論完之後，都能帶著滿滿的能量繼續下去，若不是有老師的悉心指導，恐怕無法如此順利。

另外，也要感謝口試委員董旭英教授以及盧綉珠教授，董教授在口考的過程中提供了很多寶貴的建議，幫助我能補足論文不足的地方，而盧教授細心的指正，也讓論文能更加完善。還有賴英娟老師，在撰寫論文的過程中，也提供了很多協助和建議，在此也要特別感謝。

再來，要感謝碩班的同學們，回想這兩年來奔波於屏東與嘉義的日子，其實一開始沒把握能完成，多謝了一路相伴的同學，你們的溫暖陪伴，讓碩班的生活更加豐富，特別是建生、小雯和春鳳，在最後這一段寫論文的日子里，你們的協助與提醒可以讓我無後顧之憂地全力拚論文，真的非常感謝。

還有，也要感謝我的好友們，玫瑰、素貞、銘芷、玫君、千鈺、旻穎、靜玟、詠嘉、佩君還有司音的大力協助，不管是在學校公務上的協助或是生活上的幫忙，甚至是發問卷、KEY 問卷，或是遇到瓶頸時的打氣，多虧了大家的鼓勵與幫忙，讓我可以安心地去研究所上課，碰到困難時也總能有人商量，讓我不至於孤立無援，真的非常感謝大家。

最後，要感謝的是我的家人，因為有您們的體諒、關心與陪伴，是支持我能完成碩班學業的根本動力，也謹以此論文，獻給所有幫助過我以及關心我的人，謝謝大家。

陳貞吟謹誌 2014.06

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

中文摘要

本研究的目的是探討高中生知覺教師教學效能、學業自我效能與班級偏差行為之關聯性。研究對象為高、屏地區的高中生，本研究採自陳問卷調查法，共抽選八校 941 人，再將所得資料以描述性統計、相關分析之巢式迴歸模型進行處理與分析。研究結果顯示：(1) 高中生知覺教師教學效能之課程設計、教學策略、班級氣氛營造、班級秩序管理，及其學業自我效能均為中上程度。(2) 高中生知覺教師效能之班級秩序管理對班級偏差行為具影響力。(3) 學業自我效能對班級偏差行為具影響力。最後，本研究依據研究結果進行討論並提出建議，作為教師、學校及相關教育行政機關及未來研究的參考。

關鍵詞：知覺教師教學效能、學業自我效能、班級偏差行為

The Relationship between Senior High School Students' Perception of Teachers' Efficacy, Academic Self-Efficacy, and Class Deviant Behavior

Chen-Yin Chen

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the relationships between senior high school students' perception of teachers' efficacy, academic self-efficacy, and class deviant behavior. Using self-report questionnaires method made from 8 senior high schools in Kaohsiung and Pingtung .The data consisted of 941 students. In this study, statistical analysis included descriptive statistics, correlation analysis, and regression model analysis.

The results of this study showed that: (1) The curriculum design, teaching strategies, classroom atmosphere creation, and classroom order management of senior high school students' perception of teachers' efficacy, academic self-efficacy, and class deviant behavior are above average. (2) Senior high school students' perception of teachers' efficacy is influential to class deviant behavior. (3)Senior high school students' perception of academic self-efficacy is influential to class deviant behavior. Finally, based on findings, this study would propose some relevant suggestions for the teachers, schools, education administration authority, and researchers.

keywords: Students' Perception of Teachers' Efficacy, Academic Self-Efficacy,
Class Deviant Behavior

目錄

謝誌.....	I
中文摘要.....	II
ABSTRACT.....	III
目錄.....	IV
表目次.....	V
圖目次.....	VI
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 班級偏差行為之內涵.....	6
第二節 知覺教師教學效能之探討.....	12
第三節 學業自我效能之探討.....	16
第四節 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.....	18
第三章 研究方法.....	21
第一節 研究架構.....	21
第二節 研究問題與假設.....	23
第三節 研究對象.....	26
第四節 變項測量.....	28
第五節 資料分析方法.....	36
第四章 研究結果與討論.....	38
第一節 描述性統計分析.....	38
第二節 各變項之間的相關情形.....	42
第三節 影響班級偏差行為之因素探討.....	45
第四節 綜合討論.....	51
第五章 結論與建議.....	56
第一節 研究結論.....	56
第二節 研究建議.....	59
參考文獻.....	62
中文部份.....	62
英文部份.....	68
附錄一、青少年生活狀況調查問卷.....	70

表目次

表 3-1-1 研究對象的來源與數量.....	27
表 3-4-1 班級偏差行為之因素分析與信度考驗結果.....	30
表 3-4-2 教師教學效能之因素分析與信度考驗結果.....	33
表 3-4-3 學業自我效能之因素分析與信度考驗結果.....	35
表 3-5-1 高中學生班級偏差行為之巢式迴歸模型變項表.....	37
表 4-1-1 各變項之描述統計.....	40
表 4-1-2 控制變項之次數分配表.....	41
表 4-2-1 各變項與班級偏差行為之相關係數矩陣.....	44
表 4-3-1 知覺教師教學效能與班級偏差行為關聯性之巢式迴歸分析摘要表...46	
表 4-3-2 學業自我效能對班級偏差行為關聯性之巢式迴歸分析摘要表.....47	
表 4-3-3 知覺教師教學效能、學業自我效能對班級偏差行為關聯性之巢式迴歸分析摘要表.....48	
表 4-3-4 知覺教師教學效能、學業自我效能、控制變項對班級偏差行為關聯性之巢式迴歸分析摘要表.....50	
表 4-4-1 高中生班級偏差行為巢式迴歸模型之為標準化迴歸係數與顯著情形.....55	

圖目次

圖 3-1-1 研究分析架構圖.....22



第一章 緒論

本章主要在闡述研究高中生知覺教師教學效能、學業自我效能與班級偏差行為之背景與動機，提出主要研究目的，並對相關名詞做明確界定。本章分為三節：第一節為研究背景與動機；第二節為根據研究背景與動機而提出的研究目的；第三節則介紹研究中重要名詞的定義。

第一節 研究背景與動機

教育對於個人的影響相當深遠，透過教育除了可以開發個人的潛能之外，也是促進社會流動的一個很重要的因素，而透過學校教育學習，對個人來說是最有系統的學習方式，因此學生在學校裡的學習狀況值得我們關注，而近年來，對於學校校園秩序混亂的報導時有所聞，但以下的這一則新聞仍讓人感到十分驚訝：

學童教室喝酒 桃縣教局長:實施個案輔導與晤談

中廣新聞網 - 2013 年 5 月 30 日 上午 5:48

桃園縣有一所國小六年級學童，傳出多人在教室喝酒，桃園縣政府教育局長吳林輝表示，四月份接到反映後，經過調查屬實，對於飲酒的學生除通知家長外，也實施個案輔導，導正偏差行為。（李明朝報導）

桃園縣某國小六年級學童，日前傳出在教室喝酒，而且連續兩天，後來經過家長發覺向校方反映，質疑管理上有明顯疏失，這件事也引起縣議員的重視，在議會質詢。

有關學生飲酒一事，桃園縣政府教育局吳林輝局長說，教育局在四月份就接到通報，立刻派督學到校進行瞭解，經過調查之後，發現結果屬實，

針對導師班級管理疏失，學校已經召開教師成績考核委員會給予懲處，對於飲酒的學生除通知家長外，也實施個案輔導與晤談，以導正其偏差行為。

另外，教育局長吳林輝表示，對於賣酒給學生的商店也通報主管單位查處，吳林輝說有關學校鄰近商店販售酒品給未成年學生，學校於事件發生時，已到該商店反映相關問題，對於賣酒給以未成年學生部分，教育局通報主管單位進行查處。

對學生來說，在班級中不應該以休閒娛樂為主要目標，而應以學習新知為目的（賴光真，2014）。因此，課堂秩序是否良好，往往會對學生的上課況狀息息相關，而想要有效經營班級、讓學生能有好的學習成效，勢必要建立一套良好的規範並加以執行，因為良好教室秩序能使教學順利進行，更可以培養學生能有良好的品格及公民素養（吳世仁，2010；林進材，2009；賴光真，2014）。所以研究者和同事常常在課後閒談間，討論學生在課堂上的狀況，除了聊聊他們在上課時所發生的趣事之外，談論主題最常環繞的就是學生在上課時所出現的脫序行為，例如：上課打瞌睡、跟同學玩鬧、玩手機或平板電腦、不專心聽講、或在上課時看課外書……等，但是，像上述報導中所描述的，學生在教室喝酒的情況，並未碰過，也未曾聽同事談起有類似的情形，而這樣的新聞不禁也讓研究者開始思考，學生們為什麼會在上課時有這樣的違規行為？

在張如欣（2011）的研究中發現，學校與家庭因素均會影響國中生的偏差行為，但學校因素相較則更顯重要；而陳智文（2012）針對國小高年級學生所做的研究也發現，國小高年級學童的學業成就與偏差行為呈顯著負相關。這和研究者在學校觀察到的經驗類似，因為在和同事討論學生狀況的過程中，不少教師發現常常被大家提到經常發生違規行為的學生，似乎有蠻高比例是在學業成就上比較差的同學，且這些學生表呈現出來的感覺就是對自己的學業成就並不在意的樣貌，這就引起本研究欲深入探究的動機，究竟這些學生是因為不在意學業成就，所以

上課容易有一些違規行為，或是因為常常上課不專心，所以學業成就不佳？因此本研究擬探討是否學生之學業自我效能與其平常在上課時的不適當行為表現是否具有關聯性。

另一方面，許多教職同仁們都曾在與學生聊天的過程中，聽過學生們抱怨他們的某些任課老師，說這些老師上課很無聊而且講授聲調很平，會讓學生昏昏欲睡，提不起學習興趣，再加上部分老師也不管學生的上課秩序，所以班上同學常常在上某些老師的課時，不是自顧自地在睡覺，就是在做自己的事情。而在教學過程中，教師是教學的主體，其教學好壞會直接影響到學生的學習表現與成果(鄭友超、曾信榮，2010)，由此看來，學生在課堂中的表現似乎與上課的教師有所關聯。然而，在目前有關教師與青少年偏差行為的研究中，大多是教師管教的角度來進行探討(林雅潔，2012；王麗芳，2012；林綸昕，2012)，或是以學生感受到教師之負面評價的角度來探討(江明慧，2010)，鮮少從學生知覺教師的教學效能角度來研究，因此本研究將有別於過往研究取向探討學生在課堂中所出現的偏差行為，與學生所知覺的教師教學效能是否具關連性。

值得一提的是，目前關於青少年偏差行為的研究已為數頗豐，最近這幾年研究青少年偏差行為可以分為幾個面向，從家庭、父母教養角度來研究的(徐美雯，2013；葛煜仁，2012；周俐利，2011；陳雯君，2008；曾志全，2008)；也有從同儕因素來討論的(林兆偉，2014；葛煜仁，2012；卓恒瑾，2012；曾志全，2008；張楓明，2007；王枝燦，2001)；亦有以發生在校園中的偏差行為為研究主題的(陳春香，2011；陳佩昕，2012；張安君，2008；蘇英玫，2007)。但就上課情境中學生所出現的偏差行為作為研究主題的卻非常罕見，因此本研究基於上述動機，希望可以了解學生知覺教師教學效能及其自覺自己的學業成效，對其在班級中的偏差行為是否有所影響，即將研究焦點聚焦在學生知覺教師教學效能、學習自我效能與班級偏差行為的關聯性。

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、探討高中學生知覺教師教學效能與班級偏差行為之關聯性。
- 二、探討高中學生學業自我效能與班級偏差行為之關聯性。
- 三、探討高中學生知覺教師教學效能、學業自我效能與班級偏差行為之關聯性，並據此提出建議，作為教師、學校及相關教育行政機關及未來研究參考。

第三節 重要名詞釋義

為使本研究所使用之名詞意義明確，茲將其之定義加以界定如下：

一、班級偏差行為

偏差行為是一個相對的概念，且對不同年齡的人也會有不同的評斷標準，因此偏差，乃是因違反某個時空的社會規範而存在（吳明隆，1998；郭芳君，2003；黃德祥，2008；詹宜華、張楓明、董旭英，2012；黃玫玉、林惠雅，2012；Jahromi & Gambhir, 2010），諸如玩手機遊戲在日常生活情境中未必是偏差行為，但在上課狀況中的教室內則顯然已違犯了教學情境規範。因此，本研究所謂之「班級偏差行為」，係指學生在課堂的情境中，出現違反校規或班級常規的行為，即為班級偏差行為。

二、知覺教師教學效能

教師教學的效能，指的是教師對自己教學效能的評估，而基於對自己的評估而對教學所採取的因應策略，以期能讓學生能有好的學習效果，雖然教師的自我評估並非全然錯誤或毫不可信，但教師對自我的評估與學生所知覺到的教師教學效能卻未盡相同（鄭友超、曾信榮，2010）。故本研究擬由學生角度切入，亦即所謂之「知覺教師教學效能」，係指學生所知覺到的教師教學效能。

三、學業自我效能

自我效能指的是個人對自己從事某些工作所應有的能力，以及預期能達到何種工作效果的主觀評價，據此本研究所謂之「學業自我效能」，係指的是學生在學習過程當中，對於自己能否達到自己所預期的表現狀況與對自己的主觀評價，包括自己是否能完成老師交代的作業或自己只要努力就可以學會課本的內容（王湘君，2012；黃念祖，2010；Bandura, 1977, 1997）。

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，藉以提出本研究之研究架構。故以下共分為四節加以說明。首先，第一節探討班級偏差行為的定義與內涵；第二節探討知覺教師教學效能的定義與內涵；第三節探討學業自我效能的定義與內涵；第四節探討知覺教師教學效能、學業自我效能與班級偏差行為之關聯性。

第一節 班級偏差行為之內涵

一、偏差行為之定義與分類

偏差行為一般指的是偏離常規的行為，吳武典（1985）曾給予其一個簡單的定義：「顯著有異加上有害，即為偏差。」，指的是個人的行為偏離常態，且妨礙其生活，當個人無法適應社會時，便出現病態的行為即偏差行為，來滿足其需求或紓解緊張（江佳勳，2010；許甄育，2005；陳珮昕，2012）。相較於心理學從「適應」的角度來定義偏差行為，社會學則是從「社會規範」的角度來看偏差行為，因此蔡文輝（1986）則認為，違反大眾所接受之社會規範者，就是偏差行為，而彭懷真（1991）也有類似看法，認為只要與團體、社會的行為規範相反的行為，就是偏差行為。事實上，正如陳冠名（1997）所指，認為在群體關係中總是有一些必須遵守的社會規範，例如國家規定人民要遵守的法律，或是學校要求學生遵守的校規等等，因此當團體中的成員有偏離這些規則或標準的行為時，這些行為就會被視為是偏差行為。也就是說若一個行為要被認定為偏差行為，則此行為要與常規不同，並且對人有所危害，且受害者並不侷限於行為當事人，包括遭受偏差行為侵犯及權益減損與波及的受害者及其相關他人，乃至於旁觀者及擔負社會成本的他人亦然。

再者，吳明隆（1998）、Jahromi 和 Gambhir（2010）皆認為偏差行為是一個相對的概念，會因為社會情境、時、地、風俗習慣與價值觀不同而有所改變，而郭芳君（2003）也同樣指出偏差行為的定義會隨著時空而異，某種行為在此時此地是偏差行為，但轉換時空，就未必如此。此看法也跟黃德祥（2008）類似，他認為偏差行為並無所謂「絕對偏差」(the absolutist definition)，而是由社會規範所界定，而社會規範會隨著時空移轉，以及社會、文化、情境轉變而轉變；詹宜華、張楓明、董旭英（2012）也有同樣的看法，認為偏差行為是一個相對的概念，且對不同年齡的人也會有不同的評斷標準。而黃玫玉、林惠雅（2012）也認為，偏差行為本質上是一個相對的、綜合的、複雜的概念，會因時空及對象不同而有不同的解釋，且也會因為研究取向和切入觀點不同，而有不同的看法。因此偏差，乃是因違反某個時空的社會規範而存在，諸如玩手机遊戲在日常生活情境中未必是偏差行為，但在上課狀況中的教室內則顯然已違犯了教學情境規範，而屬於班級上課情境中的偏差行為。

進一步而言，林朝夫、林敬堯（1991）將偏差行為分成廣義以及狹義兩種，廣義指的是：只要是非正常之行為，即為偏差行為，包括因身體不適或器官異常所引起的適應不良都算廣義的偏差行為；而狹義的偏差行為，指的就是因情緒障礙、人格異常或是行為動作異常。而吳武典（1985）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：即為一般所說的反社會行為或是違規行為。2.內向性行為問題：即情緒性困擾，例如畏縮、消極、自虐、自傷、自殺等。3.學業適應問題：例如學習成就低落，但其低落的原因非為智力上的因素，多因情緒上的困擾。4.偏畸習癖：多與性格發展不健全有關，例如咬指甲、口吃等不良習慣。5.焦慮症候群：因過度焦慮所造成的，例如有明顯的身體不適，或是強迫症的行為。6.精神症：嚴重的心理疾病，例如精神分裂症或是躁鬱症。

因此可知，偏差行為包含情緒、性格、行為異常或是生理因素所引起的適應不良問題。通常擁有良好人際關係、有明確自我概念、有好的自我效能、有健康

身體以及各方面特質較成熟、較能接受現實，是比較能夠適應良好的人，因此若無擁有上述特質的人，可能在行為上較容易出現對人有敵意、不服從、破壞、違規、甚至是攻擊的行為，在性格上則有憂鬱、焦慮、緊張、攻擊、依賴的特性，就容易出現偏差行為（林朝夫、林敬堯，1991）。

綜觀對於偏差行為的定義，可知偏差行為的解釋及類型是多元的，沒有一個統一且一致的標準，但綜合上述，我們可以得知，我們對偏差行為的「偏差」認定，會因為其所處環境及時間、地點而有所不同，為了研究上的考量，因此本研究將偏差行為界定為：在所處的環境中，違反其社會規範的行為，即為本文所指之偏差行為。

二、班級常規

班級常規是學生在班級中所應該遵守的一套規定，也稱為班級規則（class rules），一般也簡稱為班規。林碧霞（1991）認為，班級常規是一套教室日常規範，是經過師生相互溝通之後，能讓學生了解的規則，包括如何遵守以及維持教室秩序。透過師生對班級常規的共識，學生的行為能夠有所遵循，並且能使學生發展出對團體的責任感。高博銓（2007）也指出，班級常規是為建立學生的行為標準，藉此建立良好的學習環境。而班級常規存在的目的不僅僅是維持教室秩序或讓教學順利進行，更可以培養學生能有良好的品格及公民素養（吳世仁，2010），由此可知班級常規有其存在的必要。

張民杰（2011）就從三個方面探討建立班規的必要性：

1. 明白教師的期望：透過班規的建立，可以透過文字，讓老師把他對學生在行為上、學習上以及態度上的期望清楚地表現出來。
2. 明確規則可供依循：因為班規對於學生的行為有清楚的規範，因此也可以讓學生預期其行為可能導致的後果，讓學生學習對自己的行為負責。
3. 結合班級的學習目標：班級的訂定可以與教學目標相結合，讓學生可以

知道自己要達成的學習目標為何，進一步促進學生達到學習目標。

而林進材（2009）也有類似的看法，他認為班級常規的確立以及穩定運作，才能讓老師在良好的班級秩序下進行教學活動，如此一來，學生也才能在良好的狀態下達到學習的效果，因此訂定班級常規，以及常規經營是教學活動的前置作業。

教師在訂定班級常規部分，需要注意幾個原則（蘇國榮，2007；高博銓，2007；張民杰，2011）：

1. 讓學生參與制定：班規是屬於班上成員所共同遵守的，因此讓班上成員以及老師一起討論出屬於大家的班規。
2. 正向語句：條文不要使用「不」字，而以「正面」語法說明，例如：「上學要準時」取代「上學不要遲到」。
3. 學生能做到的、具體可行的：要考慮到學生的年紀，使規定的內容是學生能了解且能執行的，否則不了解規定的意義，學生就算是想遵守，也不知如何遵守；而且規定的內容要學生能夠執行，否則就算他想做，也做不到，這樣的規定就形同虛設了。
4. 用語簡潔明確、易記：規定的文字宜簡單扼要，避免冗長的敘述，並且讓學生清楚知道內容，否則學生無法記住規定也就談不上如何遵守。
5. 以「我」為主詞：以「我」我為主詞，可以讓學生一讀過規定就可以知道自己該做什麼。
6. 符合社會規範：班級是學校的一部分，學校又從在於社會中，因此規定還是要符合大環境的原則，例如校規、國家法律，如此才不會使學生無所適從。

綜合上述文獻可知，班級常規之於班級經營是很重要的一環，若班級常規能良好運作，則班級秩序就能維持穩定；對於想要專心上課的學生來說，若教師若能夠良好管控上課秩序，使其在上課時不受干擾，更有助於他們學習；對於上課

狀況不佳的學生來說，也會因為教師能妥善管理班級秩序，而減少他們的違規行為，因此也能促進他們學習，如此一來教師的教學活動進行也就容易得多，教學品質也就能夠提升，自然容易達到教學目標（林進材，2009；蘇國榮，2007）。

三、班級偏差行為

綜合上述探討得知，偏差行為是指在所處的時、空、環境中，違反其社會規範的行為，對學生來說，學校是他們主要活動的場所，因此若是他們在學校的生活中，出現違反學校規定的行為，即為校園偏差行為（蘇英玫，2007；陳婉昕，2012；陳春香，2011）。而 Smetana 和 Bitz（1996）將校園內的偏差行為分成：

1. 道德項目（moral items）：偷錢、毆打或威脅同學、學期末不還教科書、取笑同學；
2. 常規項目（conventional items）：教室內的不當行為、在走廊罵髒話、上課遲到、跟老師頂嘴；
3. 情境式常規項目（contextually conventional items）：沒有得到允許就去上廁所、在走廊上與男女朋友親吻、在學校置物櫃張貼色情照片、在課堂上傳紙條；
4. 私領域項目（personal items）：在上課時坐在朋友旁邊、選擇髮型、選擇和誰吃午餐、如何花午餐錢；
5. 自律項目（prudential items）：抽菸、嗑藥或喝酒後來學校、在學校喝酒或吸毒、吃垃圾食物。

而在班級情境中，若學生有違規的行為出現，即符合偏差行為的概念，更具體來說，由於班級常規以及校規就是在班級中用來維持班上秩序的社會規範，因此若是學生在課堂所為之違反班級常規以及校規的行為，就可被歸為班級偏差行為（吳宗立，2002）。例如：在上課的時候拿手機自拍、或上課的時候睡覺、吃東西等，都是違反班級常規的行為，也就是班級偏差行為。

進一步來說，班級偏差行為對於學生的負面影響與其他非班級情境中所參與或採取的偏差行為並不相同，例如上課時睡覺似乎不會像吸毒、縱火、性行為等有立即性的危險，因此不會像這些行為般受到高度的重視及關注，但就長期的觀點來說，學習成效的不彰對於學生的影響是極其深遠的，甚至對於教室班級氣氛

的維持、教師教學士氣與情緒、教學的效能易產生負面的影響，其干擾性也將擴及班級中的其他學生（林碧霞，1991；林進材，2009；蘇國榮，2007；張民杰，2011；賴光真，2014）；班級偏差行為在班級中長期存在，則對於學生的影響極其深遠，因此對於班級偏差行為的探討有其必要性，且若將班級偏差行為與其他校園情境中相關之偏差行為合併探討，可能未盡理想，因此本研究特針對班級偏差行為進行探討。



第二節 知覺教師教學效能之探討

一、教師教學效能

教學是指由教師透過講解、演示的過程，將知識傳授給學生的活動，在整個教學活動的進行過程中，包含了老師的教與學生的學，雖然現今的教學強調以學生的學習為主體，但不可否認的是，教師的教學好壞仍是影響學生是否能良好學習的關鍵，教師若能有效教學，則學生才能有效地學習(黃建翔、吳清山,2013)。

而教學效能的概念是源自於Bandura提出的自我效能(self-efficacy)，自我效能理論首見於1977年，是社會認知理論中的重要概念之一，他認為自我效能是一個人對自己執行一連串行動的能力評估，並不是指個人所實際擁有的能力，而是指個人對自己是否能運用其技能去達成目標的能力評估(Bandura,1977)。而自我效能感的形成主要來自於四個面向(Bandura,1986)，包括：過去成就與表現(Performance Accomplishments)、替代的經驗(Vicarious Experience)、言語上的勸說(Verbal Persuasion)和情緒上的作用(Emotional Arousal)，茲分述如下：

1. 過去成就與表現：個人對透過自己過去的表现與成就來評估自己，若能成功完成目標，則能提升個人對此活動的自我效能感，反之若失敗，則會造成自我效能感降低。
2. 替代的經驗：個人除了從過去的經驗來評估自我效能之外，也可能藉由別人的表現來間接評估自我的效能，例如同儕的失敗經驗可能會使得自己的自我效能感降低。
3. 言語上的勸說：透過言語上的勸說也是強化個體自我效能的管道之一，例如重要他人(如師長、父母或專業權威人士)對個人的言語，若是能傳達正向的訊息，比如對他說：「相信你能達到目標」，極有可能對個人的自我效能有所提升，反之，若個人接收到的是負面的言語，也會使得他的自我效能降低。

4. 情緒上的作用：個人的自我效能高低，可能會受到他在面對問題時的主觀情緒影響，例如，如果認為自己沒有能力去處理問題，則他在面對問題時，會認為自己能力不足而害怕失敗，而這樣的情緒會使得他產生心理上的焦慮進而影響他的表現，反之，若相信自己有能力可以處理問題時，就不會產生焦慮情緒，也就不會因為焦慮情緒而影響他的表現。

再者，Bandura 和 Wood(1989)還特別強調自我效能有三個重要面向：

第一：自我效能包含動員要素（mobilization component），這使得有相同技能的人會有不同的表現，因為他們對於這些技能的使用及組合的能力不同，因此會有不同程度的表現。

第二：自我效能是個動態的結構，因此自我效能信念會隨著時間而改變，因為人們在這些時間裡，會經由工作而得到新的資訊還有累積不同的經驗，這會使其對自己的自我效能改變。

第三：自我效能信念會與獨特的運作領域相連結，指的是個人會覺得自己對某些特定領域裡可以表現得很好，例如可以在某一個考試考得很好，但不會因為他覺得自己在某個考試可以考得好，就認為他自己是聰明的。

由上述討論可知，自我效能就是指個人對自己從事某些工作或處於某些特定情境或領域中，認為自己是否具備完成工作所應有的能力的主觀判斷，以及預期能達到何種工作效果的主觀評價，亦即一個人對自己的能力與所能達到知預期結果的自我評估（張春興，2006；巫博瀚、賴英娟，2011；蔡長清、曾鈞麟、耿英蕊，2013；Bandura,1977；Bandura,1997）。因此，教師教學效能指的是教師在教學工作中，基於對自己教學能力的評估，而採取合適的教學活動來達成預期的效果；也就是說教師在進行教學時，會衡量自己的教學情境，運用專業能力妥善計畫教學活動、善用不同的教學策略與教學技巧、熟悉教材並營造良好的學習情境，

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（吳清山，1998；林進材，2002；張文馨，2009；黃文三、沈碩彬，2012）。

然而，在教學過程中，教師是教學的主體，常常在教學活動中扮演著靈魂人物的角色，其教學效能高低，除了展現教師教學的能力，還有教學表現的程度，因此其教學好壞會直接影響到學生的學習表現與成果，由此可知，教師教學的自我效能對於學生的學習的影響不容忽視（鄭友超、曾信榮，2010；曾信榮，2012；黃建翔、吳清山，2013）。

至於教學效能應包含哪些面向，張文馨（2009）將其分為教學規劃、教學策略、師生互動、班級經營、教學評量等五個部分；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；又黃建翔、吳清山（2013）則將其分為：教學教材應用層面、班級經營管理層面、學生學習表現層面等。

本研究綜合相關研究，將教師教學效能的內涵歸納為：

1. 課程設計：指的是教師是否有良好的教學計劃及準備。
2. 教學策略：指教師能否在教學過程中，利用教學技巧來引導學生學習，以利達成教學目標。
3. 班級氣氛營造：指教師能否在教學過程中，營造出和諧、開放的環境，讓老師和學生之間能有能有良好的溝通和互動。
4. 班級秩序管理：指的是教師是否能有效建立及落實班級常規，使學生能遵守規定，以利教師達成其教學目標。

二、教師教學效能與知覺教師教學效能之差異

綜觀上述，教師教學的效能，指的是教師對自己教學效能的評估，及基於對自己的評估進而所採取的教學因應策略，以期能讓學生能有好的學習效果。但教師對自我的評估是否和學生所知覺到的教師教學效能一致，在相關的研究中，結果不盡相同（鄭友超、曾信榮，2010）。因為教師的教學自我效能評估，也會受到實際教學情境中，學生對教師的教學回饋而有所影響，若學生對教師的教學效能肯定，則教師也可由此對自己產生正面的教學效能，反之亦然。因此，教師的自我評估雖非全然錯誤或毫不可信，但因本研究所要探討的是學生在課堂中所出現的班級偏差行為，探討的觀點是想從學生的角度出發，研究某一特定情境下會使學生產生班級偏差行為的可能影響因素，因此，本研究是以學生所知覺到的教師教學效能為研究的聚焦所在。

第三節 學業自我效能之探討

一、學業自我效能

學業一般指的是學生在學校所學習的學科，例如國文、英文、數學、自然、社會等科。而學業自我效能的概念是源自於 Bandura 提出的自我效能 (self-efficacy) 理論，指的是學生相信自己在碰到具有挑戰性和艱困的環境時，能夠達到預期效果的能力判斷 (李淑梅，2011)。而王湘君 (2012) 則將學業自我效能定義為，學生在學習時，對自己能否達到某標準的信心，以及自我評估，且在學習過程中，能否堅持、持續學習。黃念祖 (2010) 認為學業自我效能是指學生在學校中，其對各科的學習能力，以及對自己的表現所抱持的一種能力預估。綜合上述，本研究學業自我效能定義為，學生在學習過程當中，對於自己能否達到自己所預期的表現狀況與對自己的主觀評價。

再者，在自我效能與學習部分，Schunk 與 Pajares(2011)認為學生的自我效能會對他自己的學習活動、努力程度、堅持、興趣與成就等方面的選擇有所影響，且 Bandura(1997)也指出，如果學生擁有比較高的自我效能，則其在學習的過程中，會比懷疑自己是否有能力達成學習目標的學生來得更努力，也比較能夠堅持學習，且能表現出更多的興趣，以及能有更好的表現。然而郭李宗文 (2007) 指出，學業自我效能看重的是學生在學習上的自我效能，與其個人的學習經驗有很大的關係，因此學生的學習經驗以及學習的過程對其學業自我效能也會產生影響。張憲卿、程炳林 (2010) 也指出，當學生在學習的過程中，有失敗的經驗，則此經驗會影響到他的自我效能，進而影響到他的學習動力，可見學業自我效能與其學習息息相關。亦即當學生對自己有比較好的學業自我效能，則其在學習上會更積極，對於學習的狀況會進行調整，且會創造有利的學習環境、訂定學習目標，並使用策略使自己更能有效學習(Schunk & Pajares, 2011)。

二、學業成就與學業自我效能之差異

一般來說，學業成就指的是經由學校的正式課程或教材，而使學生獲得的知識或技能（石培欣，2000；Brown, Campione & Day, 1981）。王莊民（2011）則指出，學業成就是指學生其在學業方面的表現，一般是以考試成績或是學業測驗的分數來表示。總體來說，學業成就是指透過學校有系統教學之學習歷程使學生所獲得的知識或技能的成果（曾妙音、王雅玲、張瓊雯、張恬瑜，2011）。而學業自我效能，經由上述的討論可知，其為學生對學業的一種自我效能感，指的不是實際學習的成果，而是學生對自己學習能力的一種自我評估。

而本研究欲討論的是學生的班級偏差行為，因為考慮到若以學業成就，即以學業成績來作為評估的依據，很難在不同的學校之間做比較，因為在不同的學校之間，學生考試的成績可能會因為考題不同、範圍不同而有不同的評分標準，且由於近幾年來課程綱要發展之迅速，若要編製一份客觀的標準化學業成就測驗並不容易，因此許多探討學業成就的相關研究都是以學生的某一次考試成績作為研究的依據（文永沁，2007；曾妙音、王雅玲、張瓊雯、張恬瑜，2011；王莊民，2011）。再者，若是僅用單一次的學業成績就來評斷學生的學業成就，即便是期末成績，亦未盡理想，甚至可能有所偏頗，但學生對學業自我效能，則不會有這樣的困境，因為即便學校不同，所面臨的考卷、評分標準不同，但學生對自我的效能感並不因此而改變，因此本研究採用學業自我效能來作為研究的依據，讓學生從自我效能的角度來對自己的學業成效做評估，雖然沒有像考試那樣有明確的數據，但是一般來說，學生對於自己在學業方面的表現應該能有基本的認識，且也可避免因為單次成績好壞變動所產生的影響，因此本研究不採單次考試成績來做為學業成效的依據，而是透過學業自我效能量表來取得學生對自己在學校表現方面的自我效能評估。

第四節 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

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。另一方面，對於教師教學效能及學業效能部分也仍少從學生的角度來探討，因此本研究也將相關教師教學、學習效能、學業成就之研究暨文獻一併納入文獻探討的脈絡中。

在學業效能與偏差行為方面，Bandura 認為低學業效能及自我管理者，易有負向情緒或偏差行為的出現（張楓明，2011），而溫明晶（2003）在他的研究中指出，學業效能好壞對青少年的偏差行為會產生影響，且張楓明（2006）的研究也發現，學業上的參與，例如寫功課、唸書、準備考試等學校課業上的活動可抑制偏差行為的發生。文永沁（2007）也指出，學生的正向學業情緒越多偏差行為就越少，另外何美瑤（2001）的研究也發現，學業成就會影響偏差行為的出現，例如：低成就學生的偏差行為多於中成就學生的偏差行為，且中成就學生的偏差行為也多於高成就學生的偏差行為，從各科成績來看和偏差行為的關係，發現學生成績越好，偏差行為越少（何美瑤，2001；李旻陽，1991）。而盧浩傑（2006）、陳智文（2012）的研究也同樣指出，學童的學業成就與偏差行為呈顯著負相關，亦即學業成就愈好，則學生出現偏差行為的狀況也就愈少，此結果與前面研究類似。但王莊民（2011）卻指出，國小高年級學童的偏差行為與學業成就無顯著相關。綜合上述可得知，大致上來說學業效能對於偏差行為有一定的影響，也有少數研究發現學業效能與偏差行為無明顯相關，雖整體上仍可看出學業成效對偏差行為有一定的影響，但仍有進一步釐清探討的必要。

特別值得一提的是，教師教學效能與偏差行為的部分，大多都是從班級經營的角度去探討，例如 Froyen(1988)指出，教師在班級情境中以有效的方式或技巧，

以增進學生有效的學習及呈現良好的行為，因此若教師能在教學過程中有效規範學生的行為，則學生出現偏差行為的狀況就會比較少。Jones 與 Jones(1990)也有類似的看法，他們指出教師要能瞭解學生個體發展知識，並遏止學生不良行為，能啟發學生學習動機，提昇學習效果。而王文科（1996）也指出，教師為使教學活動得以順利進行，以達教學目標，而對學習環境的佈置、學生學習行為的控制、秩序的維持，都必須注重。綜合上述可知，若要教師教學效能提昇，就必須對於學生在班上的偏差行為多加注意，而學生知覺到的教師教學效能可能比教師自我知覺到的教師教學效能，對其學習狀況有更直接的影響，且對其是否在教室裡遵守規則，與是否發生教室偏差行為有關鍵性的影響。

透過上述的文獻探討可知，對於偏差行為的相關研究甚多，但鮮少有研究曾經針對出現在班級的偏差行為來進行討論，且對於教師教學效能以及對於學生學業效能的部分，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教師教學效能以及學業自我效能對班級偏差行為的影響。並且，即便不乏有教師教學效能部分的研究，但與學業效能或是學習效能一起探討的卻十分稀少。只有張文馨(2009)從教師評鑑試辦政策下的教師教學效能來探討學生學習成就，他的研究指出國小教師的教學效能可以有效預測學生學習成就；另外，林佩伶（2011）從校長服務領導行為、教師教學效能來進行學生學習成效關係的探討，在他的研究中也發現，國中教師教學效能與學生學習成效有顯著正向關係，還有柯嘉敏（2012）從國中教師參與教師專業發展評鑑對知覺教學效能來探討學生學習成就的關係，其研究也指出國中教師教學效能越高，其學生學習成就也越高。但詹莉萍（2010）從國小教師教學效能來探討學生學業成就的關係，卻有不同的結果，其研究指出國民小學教師的教學效能與學生學業成就之間不具有相關性。

綜合上述可得知，大致上來說教師教學效能對於學業成效有一定的影響，雖也有少數研究發現教師教學效能與學生學業成效無明顯相關，但整體上仍可看出教師教學效能與學生學業成效之間有一定的關聯性，惟並無法從中確知教師教學效能、學業成效及班級偏差行為間之關聯情形，甚且因為相關研究大多從教師的角度來探討學生的學業效能，較少從學生對自己學業的自我角度來探討，因此本研究將從學生的角度來教師教學效能以及對自己學業的自我效能部分來做進一步的探討；再者，在相關研究中，其研究對象多為國小或國中學生，少見以高中生為研究對象，雖然國中生與高中生都屬於青少年階段，但國中生剛進入青春期中，受到賀爾蒙的影響，使得他們在生理上有極大的改變，因此國中生在這樣的轉變中，比較無法適切地控制自己的情緒和行為，但高中生經過國中三年的轉變，對於生理上的改變已較能適應，且對於自我的認知還有社會上的期待也較能掌握，因此高中生比較不會像國中生那樣受到生理因素的影響、無法控制自己的情緒和行為，換言之，高中生若有些偏差行為，可能較不是因為生理上無法自制而導致，而是他們有意識的行為，故本研究的研究對象以高中生為主，希望能對高中生產生偏差行為的原因進行探討。最終，復由於在找尋知覺教師教學效能、學業效能與偏差行為的相關文獻時，發現國內並無同時探討知覺教師教學效能、學業效能與班級偏差行為關聯性的研究，因此本研究欲從高中生的角度來探討知覺教師教學效能、學業自我效能與班級偏差行為的關係。

第三章 研究方法

根據上一章的文獻探討可知，先前研究並無完整針對學生知覺教師教學效能、學業自我效能與班級偏差行為關係的研究，因此，本研究依據文獻探討結果，以高、屏地區青少年資料，來探討高中生知覺教師教學效能、學業自我效能與班級偏差行為之間有何種關聯性，並嘗試建立一個模型，有系統性地解釋高中生知覺教師教學效能、學業自我效能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

根據文獻探討可知，青少年偏差行為的議題受到國內外學者與大眾的關注。近年來，開始有少數論文是針對學校中的校園偏差行為進行探討，但截至目前為止，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，以如圖 3-1-1 所示「知覺教師教學效能」與「學業自我效能」為自變項，「班級偏差行為」為依變項，「性別」、「學校位置」、「年級」為控制變項，利用自陳問卷調查法來蒐集研究資料，再透過統計分析方法來對所蒐集的資料進行分析與探討。

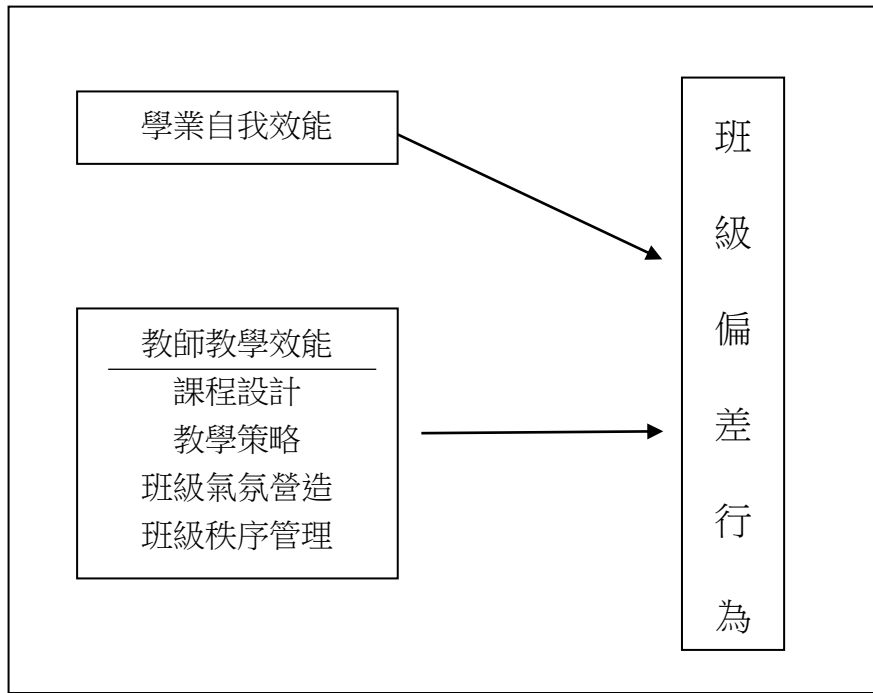


圖 3-1-1 研究分析架構圖

第二節 研究問題與假設

壹、研究問題

本研究旨在針對學生知覺教師教學效能、學業自我效能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、瞭解高中生班級偏差行為現況為何？
- 二、知覺教師教學效能對班級偏差行為是否具有影響力？
- 三、學業自我效能對班級偏差行為是否具有影響力？
- 四、知覺教師教學效能、學業自我效能對班級偏差行為是否有影響力？
- 五、控制個人屬性及學校位置後，知覺教師教學效能、學業自我效能對班級偏差行為之影響力是否發生變化？

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、知覺教師教學效能對班級偏差行為的影響，假設如下：
 - 1-1 高中學生知覺教師課程設計的教學效能程度愈高，其班級偏差行為愈少。
 - 1-2 高中學生知覺教師教學策略的教學效能程度愈高，其班級偏差行為愈少。
 - 1-3 高中學生知覺教師班級氣氛營造的教學效能程度愈高，其班級偏差行為愈少。
 - 1-4 高中學生知覺教師班級秩序管理的教學效能程度愈高，其班級偏差行為愈少。

二、學業自我效能對班級偏差行為的影響，假設如下：

2-1 高中學生之學業自我效能愈高，其產生班級偏差行為愈少。

三、知覺教師教學效能、學業自我效能對班級偏差行為的影響，假設如下：

3-1 控制學業自我效能與知覺教師教學效能之教學策略、班級氣氛營造、班級秩序管理之效應後，知覺教師教學效能之「課程設計」對高中生的「班級偏差行為」具預測效果。

3-2 控制學業自我效能與知覺教師教學效能之課程設計、班級氣氛營造、班級秩序管理之效應後，知覺教師教學效能之「教學策略」對高中生的「班級偏差行為」具預測效果。

3-3 控制學業自我效能與知覺教師教學效能之課程設計、教學策略、班級秩序管理之效應後，知覺教師教學效能之「班級氣氛營造」對高中生的「班級偏差行為」具預測效果。

3-4 控制學業自我效能與知覺教師教學效能之課程設計、教學策略、班級氣氛營造之效應後，知覺教師教學效能之「班級秩序管理」對高中生的「班級偏差行為」具預測效果。

3-5 控制知覺教師教學效能之課程設計、教學策略、班級氣氛營造、班級秩序管理之效應後，「學業自我效能」對高中生的「班級偏差行為」具預測效果。

四、納入個人屬性及學校位置後，知覺教師教學效能、學業自我效能對班級偏差行為的影響力，假設如下：

4-1 控制性別、年級、學校位置、學業自我效能、知覺教師教學效能之教學策略、班級氣氛營造、班級秩序管理之效應後，知覺教師教學效能之「課程設計」對高中生的「班級偏差行為」具預測效果。

- 4-2 控制性別、年級、學校位置、學業自我效能、知覺教師教學效能之課程設計、班級氣氛營造、班級秩序管理之效應後，知覺教師教學效能之「教學策略」對高中生的「班級偏差行為」具預測效果。
- 4-3 控制性別、年級、學校位置、學業自我效能、知覺教師教學效能之課程設計、教學策略、班級秩序管理之效應後，知覺教師教學效能之「班級氣氛營造」對高中生的「班級偏差行為」具預測效果。
- 4-4 控制性別、年級、學校位置、學業自我效能、知覺教師教學效能之課程設計、教學策略、班級氣氛營造之效應後，知覺教師教學效能之、「班級秩序管理」對高中生的「班級偏差行為」具預測效果。
- 4-5 控制性別、年級、學校位置、知覺教師教學效能之課程設計、教學策略、班級氣氛營造、班級秩序管理之效應後，「學業自我效能」對高中生的「班級偏差行為」具預測效果。

第三節 研究對象

本研究以高、屏地區高中生為研究對象，係因考慮到屏東地區長期以來約有15%~20%的高中生（約一千多人）選擇跨區到高雄市就讀（林曉雲、朱有鈴，2013），因此將研究範圍同時含括屏東縣及高雄市。而應該加以說明的是，屏東縣學生有這麼多跨區就讀的狀況，是因為屏東縣的行政區形狀非常狹長，因此在屏東縣中某一些鄰近高雄市的鄉鎮，例如新園鄉、萬丹鄉、東港鎮、林邊鄉等，這些鄉鎮雖然在屏東縣，但其與高雄市的距離甚至比到屏東市還來得近，且在交通便利性方面，學生要搭車到高雄市的學校就讀也比到屏東縣的學校容易，因此致使屏東縣有為數眾多的高中生跨區至高雄市就讀，基於這樣的理由，本研究將高雄市及屏東縣一併列入研究的範圍，應為一個較合宜的研究設計。

本研究之抽樣，第一階段先依行政區為背景，將高雄市、屏東縣分為兩區，分別從這兩區中各抽出四所學校；第二階段再從各抽樣學校中，再以叢聚抽樣，對每所學校之一、二、三年級學生，以班級為單位各抽選三個班級，最後共抽出分屬高、屏地區之（2分區×4所=8所，8所×3班=24班）八所高中的二十四個班級為樣本。其中各學校中之班級被抽取的機率皆相等，使樣本的分配接近母群體。本研究抽取之對象來源與數量如表所示，共計八個學校，24個班，原始樣本數共952人，扣除無效樣本11人，有效樣本941人，如表3-3-1。

表 3-3-1

研究對象的來源與數量

區域	高一		高二		高三		有效樣本	百分比(%)	
	男	女	男	女	男	女			
高雄 市	鼓山區	18	19	22	22	26	18	125	13.3%
	苓雅區	22	21	23	21	30	16	133	14.1%
	楠梓區	23	14	22	17	24	16	116	12.3%
	三民區	33	12	24	15	25	22	131	13.9%
屏東 縣	鹽埔鄉	12	25	15	25	11	26	114	12.1%
	東港鎮	17	15	19	13	14	15	93	9.9%
	潮州鎮	24	14	12	31	13	27	121	12.9%
	屏東市	5	21	7	33	6	36	108	11.5%
總計	154	141	144	177	149	176	941	100%	

第四節 變項測量

本研究主要探討高中生知覺教師教學效能、學業自我效能與班級偏差行為的關係，採用問卷調查法蒐集相關資料，故編定「青少年生活狀況調查問卷」自陳問卷量表作為研究工具，施測方式則先由施測者說明問卷之研究目的、內容與填答方式後，再由受訪者自行對問卷中的問題表達其看法而以自行填答方式為之。為提高問卷資料的真切性，採匿名問卷方式作答以提高回答內容之真實性，對於問卷內容有疑問之受訪者，施測者僅輔以問題解釋，而不引導受訪者作答，使研究者能蒐集到更貼近真實狀況之資料。

本研究問卷內容包含三大部份，第一部份包括受訪者之基本資料；第二部份為生活與成長經驗題，其中分為三個部份，欲測得受訪者對學業自我效能、知覺教師教學效能行為以及班級偏差行為的看法及狀況。茲分述各變項之測量內涵及方法如下：

壹、依變項：班級偏差行為

一、量表依據及其形式與計分

本研究之班級偏差行為量表原係參酌江佳勳（2010）之「行為表現量表」、陳姵昕（2012）之「個人行為表現量表」所編製而成，共二十三個題項，在題幹中請受訪者回想在過去一年以來，自己在上課情境中是否出現符合下列題項的狀況，題項包含：「上課發呆或胡思亂想」、「上課時吃東西或喝飲料（非開水）」、「上課時和同學閒聊」、「上課時傳訊息或傳紙條」、「上課時閱讀小說、漫畫等課外讀物」、「上課時睡覺」、「上課時罵髒話」、「上課時干擾老師」、「考試時不交考卷」、「上課時藉故離開教室」、「考試作弊」、「上課時玩玩具，例如魔術方塊」、「上課時看別科課本或寫作業」、「上課時玩自拍」、「蹺課」、「上課時辱罵或頂撞師長」、「上課時破壞公物（例如用立可白刻畫桌子）」、「上課時亂丟垃圾或其他物品」、

「上課時未經允許而拿走他人的物品」、「上課時私下用手機或（平板）電腦來觀看影片或上網」、「上課時與同學發生爭吵」、「上課時玩電動玩具」、「上課時打牌」等題項。依受訪者選擇之適當答案，做為高中學生之實際狀況與情形。

本研究採用調查問卷中的自陳式方式進行調查，計分方式依序為「從未」、「很少」、「偶爾」、「經常」等四個選項，分別給一至四分，分數愈高代表其班級偏差行為發生情形的次數也愈多。

二、信、效度考驗

本量表依項目相關分析、因素分析及信度分析來選取題項。其中，先保留修正的項目總相關高於 .40 的題項，再採取主軸因子分析法萃取因素，以直接斜交法進行因素分析，保留特徵值大於 1 且因素負荷量大於 .50 的題項，以剔除因素負荷量較低的題項，進而提高量表變項之效度，並評估刪除後可增加內部一致性信度的題項，最後剔除第 1、2、3、4、6、13 題，最終保留題項為：「上課時閱讀小說、漫畫等課外讀物」、「上課時罵髒話」、「上課時干擾老師上課」、「考試時不交考卷」、「上課時藉故離開教室」、「考試作弊」、「上課時玩玩具，例如魔術方塊」、「上課時玩自拍」、「蹺課」、「上課時辱罵或頂撞師長」、「上課時破壞公物（例如用立可白刻畫桌子）」、「上課時亂丟垃圾或其他物品」、「上課時未經允許而拿走他人的物品」、「上課時私下用手機或（平板）電腦來觀看影片或上網」、「上課時與同學發生爭吵」、「上課時玩電動玩具」、「上課時打牌」等共十七個題項。最後本量表所保留的十七題，其修正的項目總相關介於 .52 至 .70 之間，其可解釋量表之總變異量 42.75%，因素負荷量則介於 .52 至 .75 之間，至於此十七個題項所建構之教室偏差行為測得的內部一致性信度為 .92。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

題項	修正的項目 總相關	因素負荷量	內部一致性 信度 (α)
05 上課時閱讀小說、漫畫等課外讀物	.52	.52	.92
07 上課時罵髒話	.62	.62	
08 上課時干擾老師、	.64	.65	
09 上課考試時不交考卷	.61	.64	
10 上課時藉故離開教室	.66	.70	
11 考試作弊	.57	.59	
12 上課時玩玩具，例如魔術方塊	.62	.64	
14 上課時玩自拍	.57	.62	
15 蹺課	.66	.71	
16 上課時辱罵或頂撞師長	.69	.75	
17 上課時破壞公物（例如用立可白刻畫桌子）	.64	.69	
18 上課時亂丟垃圾或其他物品	.70	.72	
19 上課時未經允許而拿走他人的物品	.62	.65	
20 上課時私下用手機或（平板）電腦來觀看影片或上網	.55	.55	
21 上課時與同學發生爭吵	.59	.62	
22 上課時玩電動玩具	.64	.66	
23 上課時打牌	.68	.73	

貳、自變項：知覺教師教學效能、學業自我效能

本研究各自變項係依據研究目的及設計，並參酌理論概念延伸而來，發展與區分出知覺教師教學效能、學業自我效能等兩種自變項。

一、知覺教師教學效能

(一) 量表之依據及其形式與計分

本研究知覺教師教學效能量表原係以羅寶鳳、張德勝(2012)之「教師教學自我效能表」以及王怡文(2010)之「教學效能問卷」題項進行修改而成。問卷中之學生知覺教師教學效能之題項內涵，分為課程設計、教學策略、班級氣氛、班級秩序等四個部分，每部份各五題，分述如下：課程設計部分：「老師在他的任教科目上有足夠的專業能力」、「老師有訂定明確的教學目標」、「老師會根據我們的學習狀況來調整教學進度」、「老師會適時調整教材內容，來提升我的學習成效」、「老師在上課前會妥善地準備教學內容」；課程設計部分：「老師的教學能維持我的注意力」、「老師能夠因材施教」、「老師的教學能維持我的學習動機」、「老師的教學方法能使我的成績進步」、「老師在教學時會想辦法讓我瞭解學習內容」；班級氣氛部分：「老師在上課時會與我們互相討論，營造良好的學習氣氛」、「上課時，老師會傾聽我們的意見，瞭解我們的想法」、「我的老師具有幽默感，使我們樂於親近」、「我的老師會以開放的態度與我們溝通」、「老師會努力營造良好的教室氣氛」；班級秩序部分：「老師會維持班上的上課秩序」、「上課時，我的學習態度良好」、「上課時，我能夠與老師合作」、「老師會公平地對待每一位學生」、「老師在上課時能有效處理學生的不當行為」等共二十個題項，依受訪者選擇之適當答案，做為高中學生之實際狀況與情形。

本研究以四點量表測量，依「非常符合」、「符合」、「不符合」、「非常不符合」，分別給1至4分，得分愈高代表其知覺教師教學效能愈高。

(二) 信、效度考驗

本研究知覺教師教學效能量表之「課程設計」部分，依項目相關分析、因素分析及信度分析來選取題項。其中，先保留修正的項目總相關高於.4的題項，再採取主軸因子分析法萃取因素，以直接斜交法進行因素分析，保留特徵值大於

1 且因素負荷量大於 .50 的題項，因修正的項目總相關介於 .70 至 .76 之間，因此課程設計部分題項皆予以保留；其可解釋量表之總變異量的 60.84%，因素負荷量則介於 .75 至 .82 之間，至於此五個題項所建構之知覺教師教學效能之課程設計分量表測得的內部一致性信度為 .89。

本研究知覺教師教學效能量表之「教學策略」部分，依項目相關分析、因素分析及信度分析來選取題項。其中，先保留修正的項目總相關高於 .4 的題項，再採取主軸因子分析法萃取因素，以直接斜交法進行因素分析，保留特徵值大於 1 且因素負荷量大於 .50 的題項，因修正的項目總相關介於 .62 至 .75 之間，因此教學策略部分題項皆予以保留；其可解釋量表之總變異量的 58.10%，因素負荷量則介於 .67 至 .82 之間，至於此五個題項所建構之知覺教師教學效能之教學策略分量表測得的內部一致性信度為 .87。

本研究知覺教師教學效能量表之「班級氣氛營造」部分，依項目相關分析、因素分析及信度分析來選取題項。其中，先保留修正的項目總相關高於 .4 的題項，再採取主軸因子分析法萃取因素，以直接斜交法進行因素分析，保留特徵值大於 1 且因素負荷量大於 .50 的題項，因修正的項目總相關介於 .68 至 .78 之間，因此班級氣氛營造部分題項皆予以保留；其可解釋量表之總變異量的 63.90%，因素負荷量則介於 .72 至 .84 之間，至於此五個題項所建構之知覺教師教學效能之教學策略分量表測得的內部一致性信度為 .90。

本研究知覺教師教學效能量表之「班級秩序管理」部分，依項目相關分析、因素分析及信度分析來選取題項。其中，先保留修正的項目總相關高於 .4 的題項，再採取主軸因子分析法萃取因素，以直接斜交法進行因素分析，保留特徵值大於 1 且因素負荷量大於 .50 的題項，因修正的項目總相關介於 .51 至 .58 之間，因此班級氣氛管理部分題項皆予以保留；其可解釋量表之總變異量的 40.66%，因素負荷量則介於 .59 至 .68 之間，至於此五個題項所建構之知覺教師教學效能之班級秩序分量表測得的內部一致性信度為 .77。如表 3-4-2 所示：

表 3-4-2

教師教學效能之因素分析與信度考驗結果

	題項	修正的項目 總相關	因素 負荷量	內部一致性 信度 (α)
課程設計	01 老師在他的任教科目上有足夠的專業能力	.72	.78	.89
	02 老師有訂定明確的教學目標	.76	.82	
	03 老師會根據我們的學習狀況來調整教學進度	.71	.77	
	04 老師會適時調整教材內容，來提升我的學習成效	.72	.77	
	05 老師在上課前會妥善地準備教學內容	.70	.75	
教學策略	06 老師的教學能維持我的注意力	.72	.79	.87
	07 老師能夠因材施教	.69	.75	
	08 老師的教學能維持我的學習動機	.75	.82	
	09 老師的教學方法能使我的成績進步	.71	.78	
	10 老師在教學時會想辦法讓我瞭解學習內容	.62	.67	
班級氣氛營造	11 老師在上課時會與我們互相討論，營造良好的學習氣氛	.68	.72	.90
	12 上課時，老師會傾聽我們的意見，瞭解我們的想法	.74	.79	
	13 我的老師具有幽默感，使我們樂於親近	.75	.80	
	14 我的老師會以開放的態度與我們溝通	.78	.84	
	15 老師會努力營造良好的教室氣氛	.78	.84	
班級秩序管理	16 老師會維持班上的上課秩序	.52	.60	.77
	17 上課時，我的學習態度良好	.51	.59	
	18 上課時，我能夠與老師合作	.55	.64	
	19 老師會公平地對待每一位學生	.56	.67	
	20 老師在上課時能有效處理學生的不當行為	.58	.68	

二、學業自我效能

(一) 量表之依據及其形式與計分

本研究學業自我效能量表原係以張楓明(2011)之「學業自我效能量表」來進行調查,其學業自我效能項共十個題項,包括:「我能夠在學業上表現得更好」、「在學業上,我能夠達到父母的期望」、「在學業上,我能夠達到老師的期望」、「我能夠多唸幾遍課本,以便記住其中的內容」、「我訂出一個學習計畫後,就能將它付諸實行」、「老師指定的家庭作業我大部分都會」、「我能夠在老師指定的期限內,完成老師交代的作業」、「我能夠督促自己唸書與做功課」、「我會樂意去面對具有挑戰性的學習」、「我相信只要我努力,功課一定能進步」等十題,依受訪者選擇之適當答案,做為高中學生之實際狀況與情形。

本研究以四點量表測量,依「非常符合」、「符合」、「不符合」、「非常不符合」,分別給4至1分,得分愈高代表其學業自我效能愈高。

(二) 信、效度考驗

本量表題項之選取,則依項目相關分析、因素分析及信度分析。其中,先保留修正的項目總相關高於.40的題項,再採取主軸因子分析法萃取因素,以直接斜交法進行因素分析,保留特徵值大於1且因素負荷量大於.4的題項,以剔除因素負荷量較低的題項,進而提高量表變項之效度,並評估刪除後可增加內部一致性信度的題項,最後剔除第1、10題,最終保留題項為:「在學業上,我能夠達到父母的期望」、「在學業上,我能夠達到老師的期望」、「我能夠多唸幾遍課本,以便記住其中的內容」、「我訂出一個學習計畫後,就能將它付諸實行」、「老師指定的家庭作業我大部分都會」、「我能夠在老師指定的期限內,完成老師交代的作業」、「我能夠督促自己唸書與做功課」、「我會樂意去面對具有挑戰性的學習」等八題,修正的項目總相關分別為介於.46至.62之間,其可解釋量表之總變異量的36.76%,因素負荷量則介於.50至.71之間,至於此八個題項所建構之學業自我效能分量表測得的內部一致性信度為.82。如表3-4-3所示:

表 3-4-3

學業自我效能之因素分析與信度考驗結果

題項	修正的項目 總相關	因素負荷量	內部一致性 信度 (α)
02 在學業上，我能夠達到父母的期望	.61	.70	
03 在學業上，我能夠達到老師的期望	.62	.71	
04 我能夠多唸幾遍課本，以便記住其中的內容	.49	.54	
05 我訂出一個學習計畫後，就能將它付諸實行	.51	.57	.82
06 老師指定的家庭作業我大部分都會	.51	.56	
07 我能夠在老師指定的期限內，完成老師交代的作業	.46	.50	
08 我能夠督促自己唸書與做功課	.62	.69	
09 我會樂意去面對具有挑戰性的學習	.49	.54	

三、控制變項：性別、學校位置、年齡

本研究以性別、學校位置、年級等因素作為控制變項。檢視當納入這些控制變項後，觀察知覺教師教學效能、學業自我效能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。

1. 性別：1 代表男性，0 代表女性。
2. 學校位置：1 代表屏東縣，0 代表高雄市。
3. 年級：1 代表高一，2 代表高二，3 代表高三。

第五節 資料分析方法

本研究以巢式迴歸模式 (nested regression model) 來探討高中生知覺教師教學效能、學業自我效能與班級偏差行為的關係。並使用 SPSS 統計軟體處理資料，採用下列的統計分析技術以進行分析：

壹、 描述統計 (descriptive statistics)

本研究透過來描述統計來分析高中生知覺教師教學效能、學業自我效能與班級偏差行為的現況，可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。

貳、 相關分析 (correlation analysis)

相關分析是分析兩變項或多變項間關係的方向與程度大小的統計方法。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 (知覺教師教學效能、學業自我效能) 與依變項 (班級偏差行為) 之間的相互關聯程度。

參、 多元迴歸分析 (multiple regression analysis)

多元迴歸分析是積差相關係數為基礎，要求所有變項都是等距變項。其優點在於可以同時測量出兩個或以上的自變項對依變項的影響，並可控制自變項間之相互影響對依變項的影響，因此可降低變項間之假性相關情形，得到較真實的資料，故本研究即採用多元迴歸分析，用以分析多知覺教師教學效能、學業自我效能與班級偏差行為之關係與影響。

再者，在多元迴歸分析過程中，本研究以巢式迴歸模型 (nested regression model) 之階層分析技術，以瞭解不同層級自變項對依變項之影響。此分析程序

主要防範自變項與依變項間的假性關係 (spurious relation)，故使用此分析方式較可能使本研究達成所欲探討之目標。

本研究包括四個模型。模型一探討學業自我效能對班級偏差行為的影響；模型二探討知覺教師教學效能對班級偏差行為的影響；模型三同時納入學業自我效能、知覺教師教學效能，探討其對班級偏差行為的影響；模型四納入學業自我效能、知覺教師效能，探討其對班級偏差行為是否發生影響，主要目的在檢視自變項與依變項之間是否存在假性相關。茲將巢式迴歸模型整理於表3-5-1：

表3-5-1
高中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	知覺教師教學效能
模型二	學業自我效能
模型三	知覺教師教學效能、學業自我效能
模型四	知覺教師教學效能、學業自我效能、控制變項（性別、學校位置、年級）

第四章 研究結果與討論

本章主要依據研究問題與假設，將所蒐集到的資料進行統計分析。以下共分四節來說明本研究的統計分析結果，並加以討論。第一節說明各變項的描述性統計，第二節說明各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十七題，第二部分為分為知覺教師教學效能量表變項共二十題、學業自我效能量表變項共八題，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高中生在上課情境中所出現的班級偏差行為，共十七題，受試者在此部分得分愈高，代表其出現的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最小值為1，最大值為4，在平均數方面為1.34，標準差為.43；在樣本分佈方面，可利用偏態（skewness）與峰度（kurtosis）來描述班級偏差行為的分佈特性，本文依據邱浩政（2011）所指出，偏態係數 >0 屬於正偏態、偏態係數 <0 屬於負偏態、偏態係數 $=0$ 為對稱；峰度係數 >0 屬於高狹峰、偏態係數 <0 屬於低狹峰、偏態係數 $=0$ 為常態峰。而班級偏差行為的偏態係數原為2.35，峰態係數為7.27，平均數為1.34，顯示整體受試者在課堂上出現班級偏差行為的情況偏少，常態化後之偏態係數原為1.41，峰態係數為1.84，樣本分佈仍略呈正偏態及高狹峰，惟尚符合常態化假定。

貳、自變項之描述統計

本研究之自變項為「知覺教師教學效能」、「學業自我效能」，各自變項之描述統計分述如下：

一、知覺教師教學效能概況

在知覺教師教學效能部分分為四大項，分別為教師教學效能之「課程設計」、「教學策略」、「班級氣氛營造」、「班級秩序管理」，在此項目中，若受試者得分愈高，代表其愈滿意教師教學效能；知覺教師教學效能部分之最小值為1，最大值為4；在平均數方面，教師教學效能之課程設計部分為3.04，標準差為 .49，表示學生對於教師教學效能之課程設計的分數偏高，尚稱理想，代表學生普遍滿意教師課程設計部分的教學效能。在教師教學效能之教學策略部分為2.82，標準差為 .52，表示學生對於教師教學效能之教學策略的分數偏高，代表學生普遍滿意教師課程策略部分的教學效能。在教師教學效能之班級氣氛營造部分為3.04，標準差為 .52，表示學生對於教師教學效能之班級氣氛營造的分數偏高，代表學生普遍滿意教師班級氣氛營造部分的教學效能。在教師教學效能之班級秩序管理部分為3.01，標準差為 .40，表示學生對於教師教學效能之班級秩序管理的分數偏高，代表學生普遍滿意教師班級秩序管理部分的教學效能。

二、學業自我效能概況

在學業自我效能部分，若受試者在此部分得分愈高，代表其學業自我效能愈高，在學業自我效能部分之最大值為4,最小值為1；在平均數方面為2.70，標準差為1.47，表示學生對於學業自我效能的分數略高於中間值，代表學生對自我的學習效能認同之評估，屬於中間偏上。

表4-1-1
各變項之描述統計

	變項	平均數	標準差	最小值	最大值	峰度係數	偏態係數
依變項	班級偏差行為	1.34	.43	1	4	2.35	7.27
	課程設計	3.04	.49	1	4	-.24	2.22
	教學策略	2.82	.52	1	4	-.13	1.24
自變項	班級氣氛營造	3.04	.52	1	4	-.33	1.57
	班級秩序管理	3.01	.40	1	4	-.09	2.47
	學業自我效能	2.70	.42	1	4	.10	1.47

參、性別、學校位置與年齡分佈情況

本研究之控制變項包括「性別」、「學校位置」與「年級」等三個變項，其初步統計分析結果如表4-1-2所示：

一、性別

本研究樣本中，男生有447人，佔總數之47.5%；女生494人，佔總數之52.5%，顯示男女比例接近。

二、學校位置

本研究中，高雄市有505人，佔總數53.7%；屏東縣有436人，佔總數46.3%，顯示兩區人數比例接近。

三、年級

本研究的樣本中，高一學生有295人，高二學生有321人，高三學生有325人，分別佔總樣本的31.4%、34.1%、34.5%，顯示三個年級的人數比例接近。

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	447	47.5
女	494	52.5
總計	941	100
學校位置		
高雄市	505	53.7
屏東縣	436	46.3
總計	941	100
年級		
高一	295	31.4
高二	321	34.1
高三	325	34.5
總計	941	100

第二節 各變項之間的相關情形

本節說明各變項之間的相關性，本研究使用皮爾森的積差相關法來檢視各個自變項與依變項之間的相關情形，自變項包括「學業自我效能」、「知覺教師教學效能之課程設計」、「知覺教師教學效能之教學策略」、「知覺教師教學效能之班級氣氛營造」、「知覺教師教學效能之班級秩序管理」，依變項則為「班級偏差行為」。在相關分析上的判斷上，本文依據邱浩政（2011）所指出，相關係數為 $|.10|$ 以下屬於微弱或無相關； $|.10| \sim |.39|$ 屬於低度相關； $|.40| \sim |.69|$ 為中度相關； $|.70| \sim |.99|$ 為高度相關； $|1.00|$ 為完全相關，茲將各變項之相關情形整理如表4-2-1，並分述如下：

由表4-2-1可知，班級偏差行為與教師教學效能之課程設計呈顯著低度負相關 ($r = -.174, p < .001$)，代表高中生對教師教學效能之課程設計愈滿意，則出現班級偏差行為的狀況就會比較少；班級偏差行為與教師教學效能之教學策略呈顯著低度負相關 ($r = -.120, p < .001$)，表示高中生對教師教學效能之教學策略愈滿意，則出現班級偏差行為的狀況就會比較少；班級偏差行為與教師教學效能之班級氣氛營造呈顯著低度負相關 ($r = -.148, p < .001$)，可知高中生對教師教學效能之班級氣氛營造愈滿意，則出現班級偏差行為的狀況就會比較少；班級偏差行為與教師教學效能之班級秩序管理呈顯著低度負相關 ($r = -.243, p < .001$)，即高中生對教師教學效能之班級秩序管理愈滿意，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自我效能呈顯著低度負相關 ($r = -.168, p < .001$)，此意謂高中生對自我的學業效能有較高的認同，則出現班級偏差行為的狀況就會比較少。

而學業自我效能與教師教學效能之課程設計呈顯著低度正相關 ($r = .274, p < .001$)，代表高中生對自我學業效能滿意程度愈高則對教師教學效能之課程設計的滿意程度也愈高；學業自我效能與教師教學效能之教學策略呈顯著中度正相

關 ($r=.333, p<.001$)，表示高中生對自我學業效能滿意程度愈高，則對教師教學效能之教學策略愈滿意；班級偏差行為與教師教學效能之班級氣氛營造呈顯著低度正相關 ($r=.238, p<.001$)，可知高中生對自我學業效能滿意程度愈高，則教師教學效能之班級氣氛營造愈滿意；班級偏差行為與教師教學效能之班級秩序管理呈顯著中度正相關 ($r=.319, p<.001$)，即高中生對自我學業效能滿意程度愈高，則教師教學效能之班級秩序管理愈滿意。

在教師教學效能之課程設計與教師教學效能之教學策略呈顯著高度正相關 ($r=.730, p<.001$)，代表高中生對教師教學效能之課程設計滿意程度愈高則對教師教學效能之教學策略的滿意程度也愈高；教師教學效能之課程設計與教師教學效能之班級氣氛營造呈顯著高度正相關 ($r=.708, p<.001$)，表示高中生對教師教學效能之課程設計滿意程度愈高則對教師教學效能之班級氣氛營造的滿意程度也愈高；教師教學效能之課程設計與教師教學效能之班級秩序管理呈顯著中度正相關 ($r=.557, p<.001$)，可知高中生對教師教學效能之課程設計滿意程度愈高則對教師教學效能之班級秩序管理的滿意程度也愈高。

在教師教學效能之教學策略與教師教學效能之班級氣氛營造呈顯著中度正相關 ($r=.688, p<.001$)，代表高中生對教師教學效能之教學策略滿意程度愈高則對教師教學效能之班級氣氛營造的滿意程度也愈高；在教師教學效能之教學策略與教師教學效能之班級秩序管理呈顯著中度正相關 ($r=.596, p<.001$)，表示高中生對教師教學效能之教學策略滿意程度愈高則對教師教學效能之班級秩序管理的滿意程度也愈高。

在教師教學效能之班級氣氛營造與教師教學效能之班級秩序管理呈顯著中度正相關 ($r=.570, p<.001$)，可知高中生對教師教學效能之班級氣氛營造的滿意程度愈高則對教師教學效能之班級秩序管理的滿意程度也愈高。

就相關分析的結果來看，班級偏差行為與學業自我效能、知覺教師教學效能之課程設計、知覺教師教學效能之教學策略、知覺教師教學效能之班級氣氛營造、知覺教師教學效能之班級秩序管理之相關，都達到統計上的顯著水準，顯示兩兩變項兼有顯著關聯，然而，因為相關係數是在假設其他條件相同的情形下，顯示變項之間的相關聯的程度，無法做有力的證明，因此，本研究使用巢式回歸分析法來對這些變項做進一步的驗證，並檢驗變項之間是否存在假性相關，使研究結果可以更為確實。

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	教師教學效能				學業自我效能
			課程設計	教學策略	班級氣氛營造	班級秩序管理	
班級偏差行為		1					
教師教學效能	課程設計	-.174 ^{***}	1				
	教學策略	-.120 ^{***}	.730 ^{***}	1			
	班級氣氛營造	-.148 ^{***}	.708 ^{***}	.688 ^{***}	1		
	班級秩序管理	-.243 ^{***}	.557 ^{***}	.596 ^{***}	.570 ^{***}	1	
學業自我效能		-.168 ^{***}	.247 ^{***}	.333 ^{***}	.238 ^{***}	.319 ^{***}	1

註：*表示 $p < .05$ ；**表示 $p < .01$ ；***表示 $p < .001$

第三節 影響班級偏差行為之因素探討

在第二節中，採用了皮爾森的積差相關法來分析知覺教師效能、學業自我效能與班級偏差行為的相關性，可以初步了解變項之間存在的關係，本節進而再以多元迴歸之巢式迴歸分析法，分層探討各個自變項與依變項間的關係與影響。由於巢式迴歸分析法可檢驗變項之間是否存在假性相關，因此以巢式迴歸模型逐一驗證各個自變項對依變項的影響情形，並檢視在加入其他變項之後，所得迴歸係數變化的情形。此外，本研究之分析內容比較各模型間同一自變項對依變項的影響情形，所以係以未標準化迴歸係數來解釋各變項影響力的變化。茲分述如下：

一、知覺教師教學效能與班級偏差行為之巢式迴歸模型

知覺教師教學效能分為四個部分，分別為課程設計、教學策略、班級氣氛經營以及班級秩序管理，由表 4-3-1 可知，知覺教師教學效能之課程設計的未標準化迴歸係數為 -0.028 ($p < .001$)，表示知覺教師教學效能之課程設計與對班級偏差行為呈顯著的負向關係，即高中生對教師教學效能之課程設計滿意程度增加，便可減少班級偏差行為；換言之，高中生知覺教師教學效能之課程設計滿意程度愈高，則其產生班級偏差行為的頻率愈少。知覺教師教學效能之教學策略的未標準化迴歸係數為 $.025$ ($p < .05$)，表示知覺教師教學效能之教學策略與對班級偏差行為呈顯著的正向關係，即高中生對教師教學效能之教學策略滿意程度增加，反而便會增加班級偏差行為；換言之，高中生知覺教師教學效能之教學策略滿意程度愈高，反而其產生班級偏差行為的頻率愈多。知覺教師教學效能之班級氣氛經營為 -0.001 ($p > .05$) 表示知覺教師教學效能之班級氣氛經營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，即研究結果未支持高中生對知覺教師教學效能之班級氣氛經營與班級偏差行為之間有關聯性。知覺教師教學效能之班級秩序管理與班級偏差行為的未標準化迴歸係數為 -0.069 ($p < .001$) 表示知覺教師教學效能之班級秩序管理與對班級偏差行為呈顯著的負向關係，即高

中生對知覺教師教學效能之班級秩序管理滿意程度增加，便會減少班級偏差行為；換言之，高中生知覺教師教學效能之班級秩序管理滿意程度愈高，則其產生班級偏差行為的頻率愈少。此外，本模式之決定係數為 .067，調整後的決定係數值為 .063，代表學業自我效能對偏差行為的解釋力約 6.3%。

表 4-3-1

知覺教師教學效能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	標準誤	標準化係數	t 值
課程設計	-.028	.012	-.120	-2.351*
教學策略	.025	.011	.115	2.258*
班級氣氛營造	-.001	.011	-.004	-.088
班級秩序管理	-.069	.012	-.243	-5.886***
常數	.333	.029		11.613***

決定係數=.067；調整後的決定係數=.063；顯著性考驗值=16.739***；

註：*表示 $p < .05$ ；**表示 $p < .01$ ；***表示 $p < .001$ ；(VIF < 3)；N=941

二、學業自我效能與班級偏差行為之巢式迴歸模型

由表 4-3-2 可知，學業自我效能與班級偏差行為的未標準化迴歸係數為 -.045 ($p < .001$)，表示學業自我效能與對班級偏差行為呈顯著的負向關係；換言之，高中生的學業自我效能愈高，則其產生班級偏差行為的頻率愈少。此外，本模式之決定係數為 .028，調整後的決定係數值為 .027，代表學業自我效能對偏差行為的解釋力約 2.7%。

表 4-3-2

學業自我效能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	標準誤	標準化係數	t 值
學業自我效能	-.045	.009	-.168	-5.219***
常數	.232	.024		9.775***

決定係數=.028；調整後的決定係數=.027；顯著性考驗值=27.235***

註：*表示 $p < .05$ ；**表示 $p < .01$ ；***表示 $p < .001$ ；VIF < 2；N=941

三、知覺教師教學效能、學業自我效能與班級偏差行為之巢式迴歸模型

由表 4-3-3 可知，學業自我效能與班級偏差行為的未標準化迴歸係數為 $-.030$ ($p < .001$)，表示學業自我效能與對班級偏差行為呈顯著的負向關係，即高中生對學業自我效能增加，可減少班級偏差行為。換言之，高中生的學業自我效能愈高，則其產生班級偏差行為的頻率愈少。知覺教師教學效能之課程設計的未標準化迴歸係數為 $-.027$ ($p < .05$)，表示知覺教師教學效能之課程設計與對班級偏差行為呈顯著的負向關係，即高中生對教師教學效能之課程設計滿意程度增加，可減少班級偏差行為；換言之，高中生知覺教師教學效能之課程設計滿意程度愈高，則其產生班級偏差行為的頻率愈少。知覺教師教學效能之教學策略的未標準化迴歸係數為 $.031$ ($p < .01$)，表示知覺教師教學效能之教學策略與對班級偏差行為呈顯著的正向關係，即高中生對教師教學效能之教學策略滿意程度增加，反而會增加班級偏差行為；換言之，高中生知覺教師教學效能之教學策略滿意程度愈高，反而其產生班級偏差行為的頻率愈多。知覺教師教學效能之班級氣氛經營為 $-.002$ ($p > .05$) 表示知覺教師教學效能之班級氣氛經營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，即研究結果未支持高中生對知覺教師教學效能之班級氣氛經營與班級偏差行為之間有關聯性。知覺教師教學效能之班級秩序管理與班級偏差行為的未標準化迴歸係數為 $-.063$ ($p < .001$) 表示知覺教師教學效能之班級秩序管理與對班級偏差行為呈顯著的負向關係，即高中生

對知覺教師教學效能之班級秩序管理滿意程度增加，會減少班級偏差行為；換言之，高中生知覺教師教學效能之班級秩序管理滿意程度愈高，則其產生班級偏差行為的頻率愈少。此外，本模式之決定係數為 .077，調整後的決定係數值為 .072，代表學業自我效能對偏差行為的解釋力約 7.2%。

表 4-3-3

知覺教師教學效能、學業自我效能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	標準誤	標準化係數	t 值
課程設計	-.027	.012	-.116	-2.276*
教學策略	.031	.011	.140	2.730**
班級氣氛營造	-.002	.011	-.010	-.215
班級秩序管理	-.063	.012	-.221	-5.333***
學業自我效能	-.030	.009	-.110	-3.254***
常數	.381	.032		11.868***

決定係數=.077；調整後的決定係數=.072；顯著性考驗值=15.646***

註：*表示 $p < .05$ ；**表示 $p < .01$ ；***表示 $p < .001$ ；VIF < 3；N=941

四、知覺教師教學效能、學業自我效能、控制變項與班級偏差行為之巢式迴歸模型

由表 4-3-4 可知，知覺教師教學效能之課程設計的未標準化迴歸係數為 -.020 ($p > .05$)，表示知覺教師教學效能之課程設計與對班級偏差行為已未達顯著水準，表示兩個變項之間應視為零相關，即研究結果未支持高中生對知覺教師教學效能之班級氣氛經營與班級偏差行為有關聯性。知覺教師教學效能之教學策略的未標準化迴歸係數為 .018 ($p > .05$)，表示知覺教師教學效能之教學策略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，即研究結果未支持高中生對知覺教師教學效能之班級氣氛經營與班級偏差行為有關聯性。知覺教師教學效能之班級氣氛經營為 .017 ($p > .05$) 表示知覺教師教學效能之班級氣氛經營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，即研究結果未支持高中生對知覺教師教學效能之班級氣氛經營與班級偏差行為有關聯性。

知覺教師教學效能之班級秩序管理與班級偏差行為的未標準化迴歸係數為 -0.063 ($p < .001$) 表示知覺教師教學效能之班級秩序管理與對班級偏差行為呈顯著的負向關係，即高中生對知覺教師教學效能之班級秩序管理滿意程度增加，便會減少班級偏差行為；換言之，高中生知覺教師教學效能之班級秩序管理滿意程度愈高，則其產生班級偏差行為的頻率愈少。

特別值得一提的是，知覺教師教學效能之課程設計、教學策略兩變項在加入控制變項之後，其與班級偏差行為之關聯性從達顯著水準轉變為未達顯著水準，由此可知，加入控制變項之後，可以使知覺教師教學效能之課程設計、教學策略在前兩個模型中呈現假性相關的現象呈現，使研究結果更具真切性。

而學業自我效能與班級偏差行為的未標準化迴歸係數為 -0.031 ($p < .001$)，表示學業自我效能與對班級偏差行為呈顯著的負向關係，即高中生對學業自我效能增加，會減少班級偏差行為。換言之，高中生的學業自我效能愈高，則其產生班級偏差行為的頻率愈少。

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 $.064$ ($p < .001$) 表示男生出現班級偏差行為的情況比女生多。控制變項中的學校位置變項與班級偏差行為的未標準化迴歸係數為 -0.040 ($p < .001$) 表示屏東縣學校出現班級偏差行為的情況比高雄市學校來得少。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 $.009$ ($p < .001$) 表示年級愈高出現班級偏差行為的情況愈多。此外，本模式之決定係數為 $.204$ ，調整後的決定係數值為 $.197$ ，代表學業自我效能對偏差行為的解釋力約 19.7% 。

表 4-3-4

知覺教師教學效能、學業自我效能、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	標準誤	標準化係數	t 值
課程設計	-.020	.011	-.087	-1.829
教學策略	.018	.011	.081	1.677
班級氣氛營造	.017	.010	.076	1.640
班級秩序管理	-.063	.011	-.222	-5.734***
學業自我效能	-.031	.009	-.115	-3.634***
性別	.064	.007	.281	9.353***
學校位置	-.040	.007	-.174	-5.509***
年級	.009	.004	.067	2.260*
常數	.312	.031		10.049***

決定係數=.204；調整後的決定係數=.197；顯著性考驗值=29.912***

註：*表示 $p < .05$ ；**表示 $p < .01$ ；***表示 $p < .001$ ；VIF < 3；N=941

第四節 綜合討論

經由迴歸分析結果可知，學業自我效能、教師教學效能之課程設計、教師教學效能之教學策略、教師教學效能之班級氣氛營造以及教師教學效能之班級秩序管理與班級偏差行為，皆有不同的關聯性存在。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，再逐一針對各變項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、班級偏差行為之相關因素探討

一、教師教學效能與班級偏差行為之關聯

在教師教學效能的部分，分成課程設計、教學策略、班級氣氛營造以及班級秩序管理等四種，茲分述如下：

根據迴歸分析結果顯示，在模型一中教師教學效能之課程設計及班級秩序管理皆對高中生班級偏差行為具有負向的相關性，亦即高中生知覺教師教學效能之課程設計及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、1-4 獲得支持。而教師教學效能之教學策略對高中生班級偏差行為具有正向的相關性，亦即高中生知覺教師教學效能之教學策略程度愈高，則反而出現班級偏差行為的狀況愈多，因此得知假設 1-2 並未獲得支持。但教師教學效能之班級氣氛營造對高中生班級偏差行為呈現不具相關性的結果，亦即高中生知覺教師教學效能之班級氣氛營造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 1-3 亦未獲得支持。

在納入教師教學效能以及學業自我效能的模型三中，教師教學效能之課程設計及班級秩序管理皆對高中生班級偏差行為具有負向的相關性，亦即高中生知覺教師教學效能之課程設計及班級秩序管理程度愈高，則其出現班級偏差行為的狀況

況愈少，因此得知假設 3-1、3-4 獲得支持。而教師教學效能之教學策略對高中生班級偏差行為仍具有正向的相關性，亦即高中生知覺教師教學效能之教學策略程度愈高，則反而出現班級偏差行為的狀況愈多，因此得知假設 3-2 獲得支持。但教師教學效能之班級氣氛營造對高中生班級偏差行為仍呈現不具相關性的結果，亦即高中生知覺教師教學效能之班級氣氛營造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 3-3 亦未獲得支持。

然而，在將教師教學效能、學業自我效能以及控制變項都納入之模型四中，教師教學效能之課程設計、教學策略、班級氣氛營造皆呈現不具相關性的結果，亦即教師教學效能之課程設計、教學策略、班級氣氛營造與高中生班級偏差行為並無關聯性，因此得知假設 4-1、4-2、4-3 皆未獲得支持。但在教師教學效能之班級秩序管理部分，仍舊呈現負面的相關性，代表高中生知覺教師教學效能之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 4-4 得支持。值得特別一提的是，原本在模型一、模型三中，皆呈顯著相關的教師教學效能之課程設計與教學策略，在納入控制變項後，皆轉變成不具相關性的結果，表示教師教學效能之課程設計、教學策略為假性相關，其與班級偏差行為間並無關聯性存在。

依據文獻探討的國內外相關研究發現（Froyen,1988；Jones & Jones,1990;王文科，1996），教師若能在教學過程中有效規範學生的行為，並遏止學生不良行為，能啟發學生的學習動機，便能使學生在上課時減少出現班級偏差行為，而使教學活動順利進行。對學生來說，若是在上課時，班上上課秩序受到教師有效管控，則學生出現班級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。然而，在一般的認知中以為，若教師能夠有良好的課程設計，以及多元活潑的教學策略，並營造出良好的班級氣氛，應該可以使學生更能專心投入學習，因為老師的教學以及相關的做法，能夠吸引學生的注意力，讓學生能夠專注在老師的教學活動中，但在本研究中所發現的結果，卻不支持這樣的假設。原因很有

可能是因為學生即便對於教師辛苦設計出來的課程，以及活潑的教學策略還有良好的班級氣氛感到滿意，但在上課過程中，要在幾十分鐘內都保持專注力難免有點困難，所以若是教師沒有很積極地做好班級秩序管理，可能會使得他們在上課過程中，因為無法保持專注力，進而出現班級偏差行為。因此，若是教師可以隨時注意每一個學生的上課狀況，能夠適時提醒學生上課不要閱讀小說或課外讀物、不要玩手機或平板電腦、不要干擾老師上課、不要與同學爭吵等，就可以使學生減少班級偏差行為。另外，學生若學業自我效能低落代表缺乏學習動力，則教師即使有豐富的課程設計、活潑的教學策略、良好的班級氣氛經營，都無法吸引他的目光，而容易在上課中出現班級偏差行為，但對於這樣缺乏學習動力的學生，若教師能夠隨時注意他的上課狀況，即使他沒有學習動力，也會因為教師的嚴格管理上課秩序，而使他不產生班級偏差行為。

尤其值得加以說明的是，在加入控制變項之後，知覺教師教學效能之課程設計、教學策略兩變項其與班級偏差行為之間即從呈現顯著關聯性轉變為未達顯著關聯性的結果，由此可知，加入控制變項之後，可以使知覺教師教學效能之課程設計、教學策略在前兩個模型中由原本呈現負面的相關性轉變成不具相關性的結果，表示此兩個變項在模型一、模型三中呈現假性相關的現象。而在知覺教師教學效能之班級秩序管理部分，不管在什麼模型中，都與班級偏差行為皆呈現負向的相關性，即可表示在探討班級偏差行為時，知覺教師教學效能之班級秩序管理是一個極重要的變項。因此，本研究發現，在學生知覺教師教學效能之班級秩序管理部分的程度愈高，其產生班級偏差行為的狀況也就愈少，意即，學生若是意識到教師在班級秩序管理上較為嚴格，例如會隨時注意學生上課時是否在玩手機，或看小說，或是與同學玩鬧，或是亂丟垃圾等，則學生就愈不會或不敢在上課時做出違規的行為。

二、學業自我效能與班級偏差行為之關聯

根據模型二的分析結果顯示，學業自我效能對高中生班級偏差行為具有負向的相關性，亦即高中生的自我學業效能愈高，則其出現班級偏差行為的狀況愈少，因此假設 2-1 獲得支持。而在模型三加入知覺教師教學效能的變項後，學業自我效能對高中生班級偏差行為亦具有負向的相關性，因此假設 3-5 獲得支持。最後模型四納入控制變項之後，學業自我效能對高中生的班級偏差行為仍呈顯著負面的相關性，因此假設 4-5 獲得支持。

依據文獻探討的國內外相關研究發現（張憲卿、程炳林，2010；郭李宗文，2007；Schunk & Pajares,2011；Bandura,1997；溫明晶，2003；張楓明，2006；文永沁，2007），學生的自我效能會影響他所做的選擇，因此若學生在學習的過程中，有失敗的經驗，則此經驗會影響到他的自我效能，進而影響到他的學習動力，例如他過去曾經在上課時出現班級偏差行為，導致於他無法專心上課，而使他的學習成績低落，則他會記取失敗經驗，來督促自己在上課時更專注。反之，學生在學業的自我效能愈高，則他在學習上會更積極，對於學習的狀況會進行調整，且會創造有利的學習環境、訂定學習目標，並使用策略使自己更能有效學習，因此學生對學業自我效能愈高則其學業成就通常也就愈高，而為了使自己能有更好的學業成就，則他在課堂中會更專心上課，因此其所出現的偏差行為也就愈少。而本研究發現，在不同的迴歸模型中，學業自我效能皆對高中生的班級偏差行為有顯著的負向效應，故本研究發現與上述之相關論點相同。

三、控制變項對學業自我效能、教師教學效能與班級偏差行為之關聯

本研究的控制變項包括「性別」、「年級」、「學校位置」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（譚子文、張楓明，2013；張楓明，2006；陳智文，2012；林憶鳳，2012；Dodge & Malone,2008；Sprott,2004）；而在學校位置部分，結果顯示屏東縣學校

的學生出現班級偏差行為的情況比高雄市學校的學生來得少，這與先前研究結果相符(周愷嫻，1997)，可能是因為屏東縣相較於高雄市，是屬於鄉村型的地區，學生相較純樸，對於老師的管教較能順從，而高雄市是屬於都市型的地區，學生較有主見，對於老師的要求較無法遵守。至於年級部分，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(張楓明，2006；李昭鑒，2012；陳秀卿，2008)。

表 4-4-1

高中生班級偏差行為巢式迴歸模型之為標準化迴歸係數與顯著情形

依變項	班級偏差行為			
	一	二	三	四
課程設計	-.028***		-.027*	-.020
教學策略	.025*		.031**	.018
班級氣氛營造	-.001		-.002	.017
班級秩序管理	-.069***		-.063***	-.063***
學業自我效能		-.045***	-.030***	-.031***
性別				.064***
學校位置				-.040***
年級				.009*
常數	.333	.032	.381	.312
決定係數	.028	.067	.077	.204
調整後決定係數	.027	.063	.072	.197

註：*表示 $p < .05$ ；**表示 $p < .01$ ；***表示 $p < .001$ ； $N=941$

第五章 結論與建議

本研究的目的是在於了解高中生知覺教師教學效能、學業自我效能與班級偏差行為為關係的情形。經由文獻探討以建立研究的基礎，再以自編之自陳量表「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，研究結果歸納成結論，最後提出研究建議，做為教師、學校及相關教育行政機關及未來研究的參考。

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教學效能及學業自我效能與高中生班級偏差行為之關聯性，並檢視本研究之研究假設。

壹、知覺教師教學效能與高中生班級偏差行為之關聯性探討

在教師教學效能的部分，分成課程設計、教學策略、班級氣氛營造以及班級秩序管理等四種，根據迴歸分析結果茲分述如下：

教師教學效能之課程設計在模型一、模型三中皆對高中生班級偏差行為具有負向的相關性，因此得知假設 1-1、3-1 獲得支持。但在模型四中卻呈現不具相關性的結果，因此得知假設 4-1 未獲支持。教師教學效能之教學策略在模型一、模型三中皆對高中生班級偏差行為具有負向的相關性，因此得知假設 1-2、3-2 獲得支持。但在模型四中呈現不具相關性的結果，因此得知假設 4-2 未獲支持。教師教學效能之班級氣氛營造在模型一、模型三、模型四中皆呈現不具相關性的結果，因此得知假設 1-3、3-3、4-3 皆未獲支持。教師教學效能之班級秩序管理

在模型一、模型三、模型四中皆呈現負向的相關性，因此得知假設 1-4、3-4、4-4 皆未獲支持。值得特別一提的是，原本在模型一、模型三中，教師教學效能之課程設計與教學策略及班級氣氛營造原本呈現負向的相關性，但在納入控制變項後，皆轉變成不具相關性的結果，表示在模型一、模型三中，教師教學效能之課程設計、教學策略皆呈現出假性相關，其與班級偏差行為間並無顯著無關聯性存在。可能是因為控制變項中的性別因素一加入，而使得教師教學效能之課程設計與教學策略及班級氣氛營造對班級偏差行為的結果產生變化，在相關研究中都指出男生比女生更容易產生偏差行為（譚子文、張楓明，2013；張楓明，2006；陳智文，2012；林憶鳳，2012；Dodge & Malone,2008；Sprott,2004），所以有可能是因為女生會比較在意教師課程設計以及班級氣氛營造的教學效能，如果教師的課程設計愈好，就可以吸引女生專心上課，或是教師如果可以營造良好的班級氣氛，也可以使得女生較融入課堂情境中，因而降低發生班級偏差行為的機率；男生可能對於教師的課程設計以及班級氣氛營造的教學效能較無興趣，因此不管老師怎麼去提升他的課程設計以及班級氣氛營造的教學效能，都不影響男生們是否產生班級偏差行為，因此此結果值得再更進一步研究。

而在教師教學效能之班級秩序管理部份的結果，意謂著當教師若能在教學過程中有效規範學生的行為，並遏止學生不良行為，例如要求學生上課時遵守規定，不要閱讀小說或課外讀物、不要玩手機或平板電腦、不要干擾老師上課、不要與同學爭吵等，透過相關的班級經營策略，使教師能提高教師教學之班級秩序管理的效能，便能有效地減少班級偏差行為，或是老師能夠隨時耳提面命地提醒學生，上課該遵守什麼規定，什麼行為是不被允許的，甚至是若學生能夠感覺到這個教師有管理上課秩序的能力，比如說這個老師很嚴格，讓學生能夠敬畏他，或是這個老師會在意學生上課是否有違規的行為，都能使學生減少產生班級偏差行為。而在此情況下，若教師能更進一步去啟發學生的學習動機，讓學生對學習有興趣，讓學生不只是因為受到外在控制而減少班級偏差行為，而是因為自己能夠有興趣

投入學習，而能夠自我約束，達到內在控制的結果，則能使教學活動更有效率地進行，進而達到學習目標。

而雖然知覺教師效能之課程設計、教學策略、班級氣氛營造等效能，在模型四中並未呈現相關性，但就相關分析的結果來看這些變項與學業自我效能、班級偏差行為，都達到統計上的顯著水準，顯示兩兩變項兼有顯著關聯，因此，可知知覺教師效能之課程設計、教學策略、班級氣氛營造等效能對於班級偏差行為並非全然沒有影響，例如，若教師能夠有良好的課程設計，則可以使學生的學習成就更好，進而增加其對自我的學業效能；或教師能夠使用多元的教學策略，則可以幫助學生透過多元的方法學習，以提升其學業成就，進而增加其學業自我效能；又學教師能營造良好的班級氣氛，讓學生在課堂中能夠自在的學習，當他在學習上碰到困難時，能主動找尋教師或同學的協助，也能幫助他良好學習，以提升學業成就，而提升其學業自我效能。透過增加學生的學習信心，即能改變其上課態度及狀況，進而減少班級偏差行為。

貳、學業自我效能與高中生班級偏差行為之關聯性探討

根據模型二的分析結果顯示，學業自我效能對高中生班級偏差行為具有顯著的負向效應，亦即高中生的自我學業效能愈高，則其出現班級偏差行為的狀況愈少，因此假設 2-1 獲得支持。而在模型三加入知覺教師教學效能的變項後，學業自我效能對高中生班級偏差行為亦具有顯著的負向效應，因此假設 3-5 獲得支持。最後模型四納入控制變項之後，學業自我效能對高中生的班級偏差行為仍呈顯著的負向效應，因此假設 4-5 獲得支持。

此結果意謂學生的學業自我效能愈高，其所產生的班級偏差行為會更少。因此可知，若學生對自己的學習能力較有信心，對自己的學業成績較為重視，則其上課時就會更認真，他認為自己只要上課注意聽，就可以學會老師所教的內容，並在學習上只要肯多花時間讀書使自己能達到父母及老師的期待，都可以使他在

上課時更專心。另外，學生若願意聽從老師的教導，能夠按照老師的規定完成指定的作業，則代表他能夠督促自己學習，在意自己的成績，都能使自己在上課時更為專注。或者，學生能訂出學習計畫並加以執行，就可以讓自己的學業成效更好。因此，學生若能透過提升自己的學習興趣及動力，讓自己在學習上更有成就感，讓自己覺得學習是有趣的，就能更專心投入聽課，都能使自己在上課時發生班級偏差行為的狀況減少。

第二節 研究建議

壹、教育與輔導實務上的建議

在教學過程中，除了課程內容的設計之外，教學策略也一直是大家重視的焦點，教師們希望可以透過適當的教學內容，以及活潑又多元的教學策略來吸引學生的關注，甚至教師們都極力在上課時，營造良好的班級氣氛，讓學生在課堂上上課時，能感到舒適，進而使他們可以在課堂上專心上課，因為在我們一般認知裡都覺得，老師若擁有豐富的教學內容，以及可以運用多元的教學策略來教學，就可以使學生們專心上課，再加上良好的班級氣氛，應該更能讓學生專心融入學習，但本研究結果卻發現，透過良好的教學內容以及多元的教學策略，對於學生是否能專心上課，進而不出現班級偏差行為的情形，其實並無直接相關，反而若學生若能知覺到教師擁有良好的班級秩序管理效能，便可以有效地使學生在上課時減少發生班級偏差行為的狀況。

因此，本研究建議，教師在教學過程中，除了致力於提供豐富教學內容，以及運用良好的教學策略來教導學生，和經營良好的班級氣氛使學生能夠在舒適的氣氛下學習，更應該要注意的是，教師應該多關注班上的上課秩序、多要求學生上課的表現，包括應注意是否有學生在上課時在桌上塗鴉，或是亂丟東西，或與同學打鬧、爭吵，或是玩手機以及玩玩具等，這些狀況若上課的教師能夠及時發現制止，可以使上課狀況更良好。

對於上課容易出現班級偏差行為的學生，教師也可以多關注其上課狀況，鼓勵他去面對具有挑戰性的學習，協助他訂定學習計畫並付諸實行，或透過指派作業協助他回家練習，培養他讀書的習慣，多給予他肯定，讓他覺得他能夠達到老師及父母的期望，透過上述這些方式，希望可以達到提升學生對學業自我效能感，進而能減少班級偏差行為。

貳、未來研究建議

一、研究對象之建議

本研究之對象為高雄市、屏東縣之高中學生，在研究推論上有其限制，因此，建議未來研究可以將研究對象加以拓展，納入北部、中部與東部縣市的高中生進行抽樣調查，且在此階段的青少年，除了可能就讀高中之外，高職以及五專這兩種學制也是其可能就讀的學校。因此若將高職生以及五專生納入探討，除了有助於研究範圍擴展之外，也可以比較不同樣本在班級偏差行為的差異，且可以對於不同區域進行比較，更能清楚了解此階段的青少年知覺教師教學效能、學業自我效能與班級偏差行為之關聯性。

二、研究內容之建議

影響高中生發生班級偏差行為的因素相當廣泛，然本研究只針對高中生知覺教師教學效能與學業自我效能來進行研究，未能完全涵括所有可能影響因素，在本研究中發現，不同年級、性別與學校位置的高中生在知覺教師班級秩序管理之教學效能、學業自我效能與班級偏差行為具有關聯性，未來研究可針對此方向進行深入討論，以便更深入去了解知覺教師班級秩序管理之教學效能、學業自我效能對班級偏差行為的影響。

三、研究方法之建議

本研究係採用自陳問卷量表來進行調查發現，高中生知覺教師教學效能之課程設計、教學策略與班級氣氛經營與班級偏差行為皆無關聯性，然礙於受試學生自填問卷時只能針對問卷上所提供的選擇來填答，難以另行更進一步深入地去探討受試者背後對教師之課程設計、教學策略與班級氣氛經營的感受及其所受之影響機制。建議可以針對部分受試者輔以訪談方式，已蒐集更多的資料，進行更深入的探討，以了解其他相關影響班級偏差行為的因素。



參考文獻

中文部份

- 文永沁 (2007)。低成就學生的情緒調節對學業情緒與偏差行為的影響 (未出版之碩士論文)。國立政治大學教育研究所，台北。
- 王文科 (1996)。課程與教學論。台北：五南圖書出版公司。
- 王怡文 (2010)。高雄縣市國中語文領域教師工作價值觀、工作投入與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 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)。國立中正大學犯罪防治研究所，嘉義。
- 王湘君 (2012)。大學生學業自我效能量表之編制 (未出版之碩士論文)。國立中山大學教育研究所，高雄。
- 王麗芳 (2012)。高中職生知覺教師正向管教與偏差行為之相關研究-以臺南市為例 (未出版之碩士論文)。國立中正大學犯罪防治研究所，嘉義。
- 石培欣 (2000)。國民中學學生家庭環境、同儕關係與學業成就之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學教育學系，高雄。
- 江佳勳 (2010)。彰化縣國小六年級學生班級氣氛與偏差行為之關係研究 (未出版之碩士論文)。國立中正大學犯罪防治研究所，嘉義。
- 江明慧 (2010)。教師負面評價、同儕關係對青少年偏差行為之影響 (未出版之碩士論文)。國立成功大學教育研究所碩士論文，台南。
- 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)。國立高雄師範大學教育系，高雄。
- 吳世仁 (2010)。國小五年級班級常規經營之行動研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東大學，屏東。

- 吳宗立主編 (2002)。班級社會學。高雄：高雄復文圖書。
- 吳明隆 (1998)。國小學童家庭結構、學業成就及偏差行為關係之研究。訓育研究，37 (4)，35-54。
- 吳武典 (1985)。青少年問題與對策。台北：張老師文化。
- 吳清山 (1998)。學校效能研究。台北：五南。
- 巫博瀚、賴英娟 (2011)。性別、自我效能、工作價值、科學素養及學校層次因素對臺灣青少年學習情緒之影響：個人與情境交互作用之多層次分析。教育科學研究期刊，56 (3)，119-149
- 李旻陽。(1991)。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)。中國文化大學兒童福利研究所，台北。
- 李明朝 (2013 年 5 月 30 日)。新聞學童教室喝酒 桃縣教局長:實施個案輔導與晤談。中廣新聞網。線上檢索日期：2013 年 09 月 21 日。網址：
<http://tw.news.yahoo.com/%E5%AD%B8%E7%AB%A5%E6%95%99%E5%AE%A4%E5%96%9D%E9%85%92-%E6%A1%83%E7%B8%A3%E6%95%99%E5%B1%80%E9%95%B7-%E5%AF%A6%E6%96%BD%E5%80%8B%E6%A1%88%E8%BC%94%E5%B0%8E%E8%88%87%E6%99%A4%E8%AB%87-214812770.html>
- 李昭鑒 (2012)。影響臺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，臺北。
- 李淑梅 (2011)。馬來西亞華文獨中學生知覺教師人格特質、教學風格與學生學業自我效能之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 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。
- 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。
- 林佩伶 (2011)。校長服務領導行為、教師教學效能與學生學習成效關係之研究-以新北市國民中學為例 (未出版之碩士論文)。輔仁大學應用統計學研究所，台北。
- 林朝夫、林敬堯 (1991)，偏差行為輔導與個案研究，台北：心理出版社股份有限公司。
- 林進材 (2002)。教學效能的研究發展及其在教學與研究上的意義。教育研究月刊，104，32-43。
- 林進材 (2009)。有效班級常規經營策略與運用。師友月刊，501。
- 林雅潔 (2012)。教師正向管教與學生偏差行為關係之研究-以基隆市國小高年級學生為例 (未出版之碩士論文)。銘傳大學。台北。
- 林碧霞 (1991)。他山之石可以攻錯—談班級常規，師友月刊，291，42-43。
- 林綸昕 (2012)。國中生知覺教師正向管教與其自我控制、偏差行為關聯性之探討 (未出版之碩士論文)。國立中正大學犯罪學研究所碩士論文，嘉義。
- 林憶鳳 (2012)。新移民子女的自我概念與偏差行為之研究 (未出版碩士論文)。亞洲大學，台中，台灣。
- 林曉雲、朱有鈴 (2013年5月06日)。跨區免試升學 屏縣批高市拉學生。線上檢索日期：2014年04月28日。網址：
<http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/676514>
- 邱浩政 (2011)。量化研究與統計分析(五版)，臺北：五南。

- 柯嘉敏 (2012) **國中教師參與教師專業發展評鑑對知覺教學效能與學生學習成就關係之研究—以嘉南地區為例**(未出版之碩士論文)。雲林科技大學, 雲林。
- 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。
- 高博銓 (2007)。**班級經營的社會學基礎**。中等教育, **58** (3), 56。
- 張文馨 (2009)。**教師評鑑試辦政策下的教師教學效能與學生學習成就之研究**(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學教育政策與管理研究所, 台北。
- 張民杰 (2011)。**班級經營**。台北: 高等教育。
- 張如欣 (2011)。**國中生偏差行為因素之研究**(未出版之碩士論文)。國立台北大學社會系, 台北。
- 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)。高雄範大學教育學系, 高雄。
- 張春興 (2006)。**張氏心理學辭典**。台北: 東華。
- 張媛甯、岳美秀 (2012) **臺南市公立幼兒園教師覺知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 (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), 69-96。
- 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對初次偏差行為影響之縱貫性研究**。**當代教育研究季刊**, **19**(3), 39-81。
- 張憲卿、程炳林 (2010)。**成敗情境對行動與狀態導向者負向情感、自我效能與工作記憶容量之影響**。**教育心理學報**, **41**(3), 605-633。
- 許甄育 (2005)。**緊張因素、負面情緒、制握信念與與男女性青少年偏差行為之關聯性研究**(未出版之碩士論文)。國立成功大學教育研究所, 台南。

- 郭李宗文 (2007)。原住民學童對社區本位中自然科學之自我效能初探—以植物單元為例。 **台灣原住民研究論叢** 1 (1), 147-158。
- 郭芳君 (2003)。父母教養方式、自我韌性與內在性自我控制、少年偏差行為知**關係研究** (未出版之碩士論文)。國立成功大學教育研究所，台南。
- 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)。私立文化大學，台北。
- 陳冠名 (1997)。青少年犯罪的社會學探討。 **教育研究**，5：221-236。
- 陳佩昕 (2012)。國中生之壓力認知與因應策略對校園偏差行為之影響。國立中正大學犯罪防治研究所，未出版，嘉義。
- 陳春香 (2011)。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)。高雄範大學教育學系，高雄。
- 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)。國立中正大學犯罪防治研究所嘉義。
- 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)。銘傳大學教育研究所，台北。
- 彭懷真 (1991)。 **社會學辭典**，臺北：五南。
- 曾妙音、王雅玲、李瓊雯、張恬瑜 (2011)。家長社經地位與數學學習動機對數學學業成就之研究-以國中基本學力測驗數學領域為例。 **彰化師大教育學報**，15，121-142。
- 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。
- 曾信榮 (2012) 高職(中)工業類科學校學生知覺教學效能之探討。 **學校行政雙月刊**，05，58-72。
- 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。

- 黃念祖 (2010)。國小資賦優異學生與普通學生幸福感、學業自我效能及歸因型態之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，台北。
- 黃玫玉、林惠雅 (2012)。國中青少年知覺導師管教行為與其在校偏差行為之相關研究。輔仁民生學誌，18 (2)，145-166。
- 黃建翔、吳清山 (2013)。國民中學教師專業發展、專業承諾與教學效能關係之研究—以 TEPS 資料庫為例。師資培育與教師專業發展期刊，6 (2)，117-140。
- 黃德祥 (2008)。青少年發展與輔導。台北：五南。
- 溫明晶 (2003)。青少年偏差行為與整體學業自我效能及主觀人際環境之探討 (未出版之碩士論文)。國立台灣大學心理學研究所，台北。
- 葛煜仁 (2012)。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)。國立臺北大學，台北。
- 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。
- 詹莉萍 (2010)。國小教師教學效能與學生學業成就之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學教育學系研究所，嘉義。
- 蔡文輝 (1986)。社會學。台北：三民。
- 蔡長清、曾鈞麟、耿英蕊 (2013)。教師之休閒調適、工作情緒與自我效能之關聯研究—以高雄市國民中學教師為例。運動休閒餐旅研究，8(2)，82-112。
- 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 (2006) 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。
- 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。

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、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。

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。

蘇國榮(2007)。學生一定做得到的「班規」，《師友月刊》，486，079-081。

英文部份

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. (10, 14-20.ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.

Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (5), 805-814.

Brown A. L., Campione J. C., Day J. D. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10, 14-21.

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.

Froyen, L. A. (1988). *Classroom Management : Empower teacher-leaders*. Columbus, OH: Merrill Publishing Co.

- Jahromi, M E , & Gambhir, P (2010). Studies on the effect of vocational education to solve the problem of juvenile delinquency. *International Journal of EducationalAdministration*,2(1) , 55-61
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (1990). *Comprehensive classroommanagement: Motivating and managing students*. (3rd).Boston,MA : Allyn & Bacon.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2011). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield(Eds.), *Handbook of motivation at school*. (pp. 35-53). New York, NY: Routledge.
- Smetana, J. G. and Bitz, B.(1996). Adolescents' conceptions of teachers' authority and their relations to rule violations in school. *Child Development*, 67, 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.

附錄一、青少年生活狀況調查問卷

青少年生活狀況調查問卷

親愛的同學，你好：

這一項調查的目的，是想瞭解青少年的生活狀況。你所提供的資料，全都將以電腦整體分析，絕對不會影響你個人的權益，而且我們會**絕對保密**，絕不會影響你的成績。學校老師或其他人都不會知道你填寫的內容，所以請你安心作答。你的回答沒有對錯，所以你只要根據實際狀況，在最適當的空格（□）內打勾（✓）或填上最適當的正確資料就可以了。感謝你的大力幫忙，祝

身體健康 學業進步

南華大學教育社會學研究所
指導教授：張 楓 明 博士
研 究 生：陳 貞 吟
中華民國 一〇三年 三月

第一部分：基本資料

1. 你的性別是： (1)男 (2)女
2. 你的生日是：民國 _____ 年 _____ 月
3. 你的學校位於： (1)屏東縣 (2)高雄市
4. 你就讀的學校是：_____
5. 你的年級是： (1)高一 (2)高二 (3)高三

第二部分：生活與成長經驗

1. 以下是有關於你進入高中就讀以來，在課業方面的想法與表現情形，請依實際感覺及狀況，任選某一特定老師為對象來回答。

題目	非常符合	符合	不符合	非常不符合
(1) 我能夠在學業上表現得更好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) 在學業上，我能夠達到父母的期望	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

題目	非常符合	符合	不符合	非常不符合
(3) 在學業上，我能夠達到老師的期望	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4) 我能夠多唸幾遍課本，以便記住其中的內容	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5) 我訂出一個學習計畫後，就能將它付諸實行	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6) 老師指定的家庭作業我大部分都會	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7) 我能夠在老師指定的期限內，完成老師交代的作業	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8) 我能夠督促自己唸書與做功課	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(9) 我會樂意去面對具有挑戰性的學習	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(10) 我相信只要我努力，功課一定能進步	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. 以下是有關於你對老師的看法，請依實際感覺及狀況回答。

題目	非常符合	符合	不符合	非常不符合
(1) 老師在他的任教科目上有足夠的專業能力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) 老師有訂定明確的教學目標	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) 老師會根據我們的學習狀況來調整教學進度	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4) 老師會適時調整教材內容，來提升我的學習成效	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5) 老師在上課前會妥善地準備教學內容	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6) 老師的教學能維持我的注意力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7) 老師能夠因材施教	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8) 老師的教學能維持我的學習動機	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(9) 老師的教學方法能使我的成績進步	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

～背後仍有題目，請翻頁作答～

題目	非常符合	符合	不符合	非常不符合
(10) 老師在教學時會想辦法讓我瞭解學習內容	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(11) 老師在上課時會與我們互相討論，營造良好的學習氣氛	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(12) 上課時，老師會傾聽我們的意見，瞭解我們的想法	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(13) 我的老師具有幽默感，使我們樂於親近	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(14) 我的老師會以開放的態度與我們溝通	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(15) 老師會努力營造良好的教室氣氛	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(16) 老師會維持班上的上課秩序	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(17) 上課時，我的學習態度良好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(18) 上課時，我能夠與老師合作	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(19) 老師會公平地對待每一位學生	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(20) 老師在上課時能有效處理學生的不當行為	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. 過去一年內，你在上課時有沒有從事過下列行為？

題目	從未 (0次)	很少 (1次)	偶爾 (2-5次)	經常 (6次以上)
(1) 上課發呆或胡思亂想	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) 上課時吃東西或喝飲料（非開水）	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) 上課時和同學閒聊	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4) 上課時傳訊息或傳紙條	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5) 上課時閱讀小說、漫畫等課外讀物	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6) 上課時睡覺	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7) 上課時罵髒話	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

題目	從未 (0次)	很少 (1次)	偶爾 (2-5次)	經常 (6次以上)
(8) 上課時干擾老師上課	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(9) 考試時不交考卷	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(10) 上課時藉故離開教室	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(11) 考試作弊	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(12) 上課時玩玩具，例如魔術方塊	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(13) 上課時看別科課本或寫作業	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(14) 上課時玩自拍	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(15) 蹺課	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(16) 上課時辱罵或頂撞師長	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(17) 上課時破壞公物(例如用立可白刻畫 桌子)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(18) 上課時亂丟垃圾或其他物品	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(19) 上課時未經允許而拿走他人的物品	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(20) 上課時私下用手機或(平板)電腦來觀 看影片或上網	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(21) 上課時與同學發生爭吵	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(22) 上課時玩電動玩具	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(23) 上課時打牌	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

～謝謝您的填答，我們的問卷就到此結束～