

教師偏愛現象及師生衝突之關係變化： 受偏愛學生社會計量地位之比較

The Relationship of Teacher's Pet Phenomenon and Teacher-Student Conflict: Comparison of Different Sociometric Groups

李介至^{1*} 李英中²

摘要

本研究主要探討教師偏愛現象及師生衝突之關係，本研究共抽取 584 名學生為研究對象，透過四個時間點收集受試者在班上之師生衝突分數，以潛在成長模式釐清教師偏愛現象對師生衝突之持續影響程度，以及透過多重樣本分析考驗受歡迎之偏愛學生及不受欢迎之偏愛學生等二組次模型之型態差異。結果顯示：1.潛在成長模型具有適配度，師生衝突分數呈現微幅上升。2.受歡迎之偏愛學生、不受欢迎之偏愛學生在四次師生衝突分數均達顯著差異，但變化趨勢並不一致，不受欢迎之偏愛學生模型的師生衝突分數呈現上升，受歡迎之偏愛學生模型的師生衝突分數則呈現微幅下降。本研究並根據研究結果提出建議。

關鍵詞：教師偏愛現象、師生衝突、潛在成長模型

本研究經費獲得國科會補助(編號 NSC 99-2410-H-235-003)，特此感謝。

^{1*} 副教授，幼兒保育系，中州科技大學 Lee, Jie-Zhi. Associate Professor, Department of Early Childhood Educare, Chung Chou University of Science and Technology . LJE6422@gmail.com (通訊作者)

² 助理教授，幼兒保育系，中州科技大學 Lee, Ying-Chung. Assistant Professor, Department of Early Childhood Educare, Chung Chou University of Science and Technology



Abstract

This study examined the relationships of teacher's pet phenomenon, and teacher-student conflict. Participants were 584 elementary school students who completed instruments that assessed teacher's pet phenomenon, and teacher - student conflict. Structural equation modeling and latent growth model were used in the analysis. Results indicated that (a) this research model revealed that the intensity of the teacher's pet phenomenon related to teacher - student conflict statistically; (b) non - popular pet students demonstrated more conflict, but popular pet students didn't. Implications for theory, practice and research are discussed.

Keywords: Teacher's pet phenomenon, Teacher-student conflict, Latent growth model

一、緒論

班級經營 (classroom management) 是教師教學之前置工作，唯有妥善管理及經營班級事務，才能讓教學活動順利進行，提升教學品質。然而一旦教師誤用管教權威，對教學活動不但造成困擾 (Kyriacou, 2001; Ritter & Hancock, 2007)，亦可能衍生師生衝突事件 (Doumen, Verschueren, & Buyse, 2009)，因此如何妥善班級經營係屬教師必須面對且正視之課題。

解釋取向之班級經營理論強調班級經營應重視學生之尊嚴與自信，師生互動應注重說話方式、肢體動作及目光接觸，這能使學生感到教師之誠意及關懷，降低學生紀律問題 (Curwin & Mendler, 1997)。Gordon (2003) 提出教師效能訓練 (teacher effectiveness training) 之論點，強調學生偏差行為及態度在於學生對教師所傳遞之訊息產生錯誤認知。和諧溝通理論 (congruent communication theory) 亦特別強調師生互動中，應瞭解行為及象徵符號之意義，教師傳遞訊息時不應對學生貼標籤或偏見，避免做評價式之稱讚 (Ginott, 1995)。因此近年在班級經營研究議題上，基本上亦遵循上述理論基礎，主要研究焦點在如何提升教師效能，以及探究班級經營與教學成效之關聯 (Marzano, Pickering, & Pollock, 2004; Manning & Bucher, 2006)。不少研究結果均指出提供學生適當回饋、對學生表達支持、運用教師期望或善用學生對自我未來期望，皆有助於提升學生學習動機 (Lam, Yim, Law, & Cheung, 2004; Zusho, Pintrich, & Goppola, 2003)。

但不可避免在真實教學環境中，教師或多或少在期望、獎懲或對待學生之過程中，有形或無形透露出對某些學生之偏愛態度 (Brown & Dobbins, 2004)。這種教師在教室中會特別偏愛某些學生，如同照顧自身寵物一般，名為教師偏愛現象或教師寵物現象 (teacher's pet phenomenon) (Babad, 1995; Tal & Babad, 1990)。

教師偏愛現象迄今相關實證研究仍不足。Tal和 Babad (1989) 最早對以色列100名教師及73名六、八與十一年級之學生進行教師偏愛現象之探討，除發現此現象在班級教室中相當普遍外，學生對此現象亦會以負面觀點評價教師。Tal 和 Babad (1990) 估計教師偏愛現象之發生頻率，約有80%班級教室具有教師偏愛現象，其中26%屬於排他型 (班級僅有一位同學受教師寵愛) (exclusive-pet classrooms)，54%則屬於非排他型 (班級不只一位同學受教師寵愛) (non-exclusive-pet classrooms)，研究結果亦指出排他型之班級氣氛最差。至於Babad (1995) 後續研究發現，學生如果感受教師對學生之差別態度，並不利於班級士氣之凝聚及滿意程度。

雖然實證研究顯示不少班級教室具有教師偏愛學生之現象，此現象亦容易造成師生氣氛緊張。但Babad (1995) 的研究結果卻提出假使受教師所偏愛之學生在班上亦受同儕歡迎，則非偏愛學生不必然因為嫉妒導致師生衝突增加，不過此論點甚少研究加以驗證，值得改善。在方法上，過去區分受試者是否受歡迎之社會關係問卷多已自評之問卷調查為主，可能較無



法反映受試者在班級中真正的社會關係，因此本研究採取社會計量技術，以他人觀點之評量方式較能區分受試者之社會關係（黃德祥，1992）。其次，國內外相關實證研究皆屬橫斷性研究，無法透過重複施測以長期追蹤教師偏愛現象對師生衝突之影響變化，而師生衝突在具有教師偏愛現象之班級中，是否因不同社會計量之偏愛學生而有所差異？因此本研究將透過重複施測以收集受試者之師生衝突分數，並以潛在成長模式（latent growth model）釐清教師偏愛現象對班級衝突之持續影響程度，以及二組學生次模型（不受歡迎之偏愛學生、受歡迎之偏愛學生）之差異型態，此種研究設計可進一步將理論上之觀點精緻化，有助於學術社群更能理解教師偏愛現象。整體而言，本研究目的臚列如下：

- （一）探討在具有教師偏愛現象之班級中，師生衝突氣氛之變化。
- （二）考驗受歡迎之偏愛學生及不受歡迎之偏愛學生在師生衝突之差異性。
- （三）驗證受歡迎之偏愛學生及不受歡迎之偏愛學生在研究模型上之恆等性，以及在研究期限內師生衝突氣氛之持續變化。

二、文獻探討

（一）教師偏愛現象及師生衝突之關係

社會控制理論以權力控制之論點解釋師生衝突之成因(Gelles & Cornell, 1996)，在教室中教師擁有較多的物質以及情感控制權，因此學生往往居於弱勢。社會交換理論則強調如果雙方之報酬交換是互惠的、滿足的，則雙方互動會持續，否則即會終止(Gelles & Cornell, 1996)。因此如果教師在班級經營中無法公平分配資源給學生，師生雙方即難以維持合作關係。

實證研究顯示，教師通常偏愛具有特定特質之學生，如成就佳、表現傑出、乖巧及尊敬師長之學生(Babad, 1996)，亦有研究指出教師會因學生膚色或少數族群而有差別對待(Elias & Haynes, 2008)。教師除可透過各種方式將期望傳達給學生，除可預測學生成就及行為改變(Engin-Demir, 2009)，或提高將近30%之學生表現(Agron, 2003)。不過Tirri 和 Puolimatka (2000)進一步證實即使教師對不同學業成就表現之學生給予不同對待，如給低成就學生較低之學業壓力，而給高成就學生較多之情感支持，學生對這些差別對待仍會感到特別敏感。Babad 和 Dinah (2003)再根據不同成就之學生進行教師差別行為及學生學業成就之關聯分析，結果顯示不同學業成就之學生均對教師差別行為有所察覺，不只引起學生情緒反彈，班級氣氛不佳，亦會對教師產生負面觀感。

Tirri 和 Puolimatka (2000)透過訪談師生中發現，師生最受爭議之道德兩難，往往與教師行為有其關連，教師獨斷的使用權威不但容易被學生知覺，這類教師在班上亦會輕忽及差別對待學生。因此Tirri 和 Puolimatka(2000)解釋教師會視自己為教師權威及專家之代理人，

亦相信自己能在短時間內解決班級事務問題，但實際上教師在處理過程中常在管教中缺乏一致標準。因此無論教師各種形式之差異性對待，非受教師偏愛之學生皆會有所知覺(Kuklinski & Weinstein, 2001)。根據前述推論，本研究假設一為在具有教師偏愛現象之班級教室中，師生衝突可能呈現逐漸增加之現象。

(二) 受偏愛學生之社會計量地位及師生衝突之關係

過去研究均證實教師偏愛現象越明顯之班級教室，師生衝突可能較頻繁(Tal & Babad, 1990; Babad, 1995)，然而Babad(1995)認為如果受偏愛學生之同儕關係不差，則師生衝突不見得擴增，可惜此論點迄今鮮少研究加以驗證。李介至、梁滄郎(2007)曾以自陳方式將學生區分為受教師偏愛學生及非受教師偏愛學生等二類，研究結果顯示受偏愛學生相對於非受偏愛學生，其班級士氣及心理適應均較佳，相對地，非受偏愛學生在班上感受較高師生衝突，心理適應亦差。然而此研究並未探討假使受偏愛學生在班上具有較佳同儕關係時，是否能扭轉班級士氣或降低師生衝突，因此本研究進一步除將受教師偏愛之學生進而區分為受歡迎之偏愛學生及不受欢迎之偏愛學生等二組受試者，並透過差異考驗以釐清受歡迎之偏愛學生相對於不受欢迎之偏愛學生，是否能抑制師生衝突。呈上所述，本研究假設二在考驗受歡迎之偏愛學生與不受欢迎之偏愛學生在師生衝突之差異性。

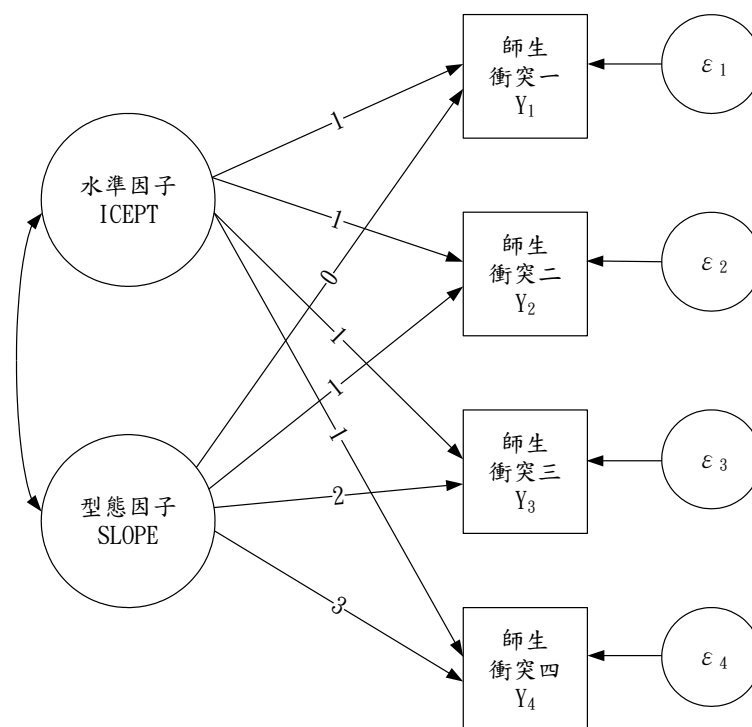
其次，本研究亦透過重複施測以減少橫斷性研究在解釋研究結果上不足之處，並透過多重樣本分析(multi-group structural equation modeling)考驗二組受試者次模型(sub-models)之恆等性(invariant or equivalent)，藉由潛在成長模型分析以釐清教師偏愛現象是否因受偏愛學生之社會計量地位而對師生衝突產生不同程度之影響效果。因此本研究假設三為受歡迎之偏愛學生及不受欢迎之偏愛學生對於教師偏愛現象之知覺感受相似，但由於受歡迎之偏愛學生具有較佳的同儕關係，不必然造成師生衝突擴大。相對的，不受欢迎之偏愛學生可能容易造成其他學生心生怨懟，導致師生衝突持續擴大。

三、研究材料

(一) 研究架構

本研究設計在具有教師偏愛現象之教室內驗證教師偏愛現象及師生衝突之關係，研究架構共包含二個潛在變項及四個觀察變項。其中水準因子($\eta 1$)代表四次測量之師生衝突分數，型態因子($\eta 2$)代表模式變化型態。本研究假設水準因子與型態因子具有相關，至於師生衝突則會在一年的研究期限中測量四次(每三月測量一次)，因此Y1~Y4代表四次師生衝突之測量分數。





圖一 潛在成長模型架構

(二) 研究對象

本研究母群體為台灣地區以中小學學生為研究對象，以叢集取樣在台灣台北市、新北市、苗栗縣、台中市、彰化縣及高雄市等地區抽取15間國民小學，於每所學校六年級抽取2班，共抽取30個班級735名小學在學學生為研究受試者。第二階段再抽取具有教師偏愛現象之班級教室，故針對各班受試者以自陳方式寫下班上有哪三名同學比較受教師所特別喜愛，並請將這些同學的座號寫下。

其次，本研究將這些被提名一次以上的受教師偏愛學生勾選出來，並根據班級內受教師偏愛人數區分為無偏愛班級（沒有學生特別受到教師偏愛，即班上沒有同學被特別勾選出）、排他型偏愛班級（班級教室內只有1位受偏愛學生，即同學之間僅勾選班上某1位同學特別受教師喜愛）及非排他型偏愛班級（班級教室內有2位以上受偏愛學生，即同學之間勾選超過2位以上同學特別受教師喜愛），之後再剔除無偏愛班級的受試者，僅保留排他型偏愛班級2班及非排他型偏愛班級21班，因此樣本數減少至584名正式樣本，這代表本研究之受試者均處於具有教師偏愛現象之班級教室內就讀，如此較能測量出教師偏愛現象及師生衝突之真實關係。

受試者基本資料顯示，以性別區分，男生297名（50.86%）、女生287名（49.14%）；以居住地區分，北部學生180名（30.82%）、中部學生206名（35.27%）及南部學生198名（33.90%）。

社經地位係由父母教育水準及父母職業兩者之合稱，並以雙因子社會地位指數法加以計算，可區分為1至5類社經地位（黃德祥，1992），在本研究中屬於第4、5類之高社經地位120名（20.55%）、屬於第3類之中社經地位326名（55.82%）、屬於第1、2類之低社經地位138名（23.63%）。因此本研究在受試者之性別部分比率相似，居住地以台灣西部地區為主，不含東部及離島學生，學生之家庭社會經濟地位以中社經地位為主，高、低社經地位之學生比率相似。

(三) 研究工具

1. 教師偏愛現象之測量

本研究以李介至、梁滄郎（2007）所編製之教師偏愛現象量表為測量依據，量表經因素分析可解釋43.01%的總變異量，內部一致信度為 .82。全量表共8題，題目如：「班上只有特定幾位同學能參加學校各項競賽」、「老師比較喜歡回答某些同學所問的問題」、「老師會偏袒少數某些人的意見」、「老師的管教標準會因人而異」等。量表的計分方式採Likert七點量尺，選項介於「非常不同意」至「非常同意」，總分介於8至56分之間，在量表上得分越高，代表學生在班級中所知覺之教師偏愛現象越明顯。

2. 師生衝突之測量

主要根據受試者在李介至（2002）編製班級氣氛量表中師生衝突向度之得分而定，主要目的在測量學生在班上所知覺之師生衝突。量表經因素分析可解釋55.86%總變異量，內部一致性信度為 .83。量表共5題，題目如：「班上同學對老師很不禮貌」、「班上同學不喜歡跟老師互動」、「班上同學對教師領導方式並不認同」等。量表之計分方式採Likert七點量尺，選項介於「從沒發生」至「總是發生」，總分介於5至35分之間，在量表上得分越高，代表學生所知覺的師生衝突頻率越高。

3. 社會計量地位之測量

本研究根據這些被同班同學所提名的教師偏愛學生先分為「非受偏愛學生」與「受偏愛學生」二類學生。再根據Coie 和 Dodge（1988）之社會計量技術，求取這些受偏愛學生在班上之社會關係，其方法為：1.分別統計受試者在班上被正向提名（受歡迎）及負向提名（不受欢迎）總次數。2.將正向提名次數及負向提名次數分別加以標準化形成Z分數。3.正向提名Z分數加上負向提名Z分數為社會影響分數（social impact），相減則為社會喜好分數（social preference）。4.當受試者社會喜好分數超過1，且正向提名Z分數超過0，負向提名Z分數低於0，則歸類為受歡迎學生。5.當受試者社會喜好分數低於-1，且正向提名Z分數低於0，負向提名Z分數超過0，則歸類為不受欢迎學生（黃德祥，1992）。如此可進而將受教師偏愛之學生



區分為「受歡迎之偏愛學生」（94名）和「非受歡迎之偏愛學生」（55名）等二組，非屬於受歡迎組或不受歡迎組之偏愛學生則視為其他組。

（四） 研究步驟

本研究在考驗國小班級教室內教師偏愛現象及師生衝突之關係，以及考驗受歡迎之偏愛學生、不受歡迎之偏愛學生等二類學生之差異性。受試者在研究工具填答中所指的教師係為班級導師，填答期間導師均無異動。本研究為減少無教師偏愛班級之學生填答反應對教師偏愛現象可能產生之干擾，遂進一步抽取具有教師偏愛現象班級中之學生為受試者。所以本研究採取二階段取樣方法，第一階段為抽取台灣北中南三區的小學6年級學生，第二階段透過匿名提名的方式，將具有教師偏愛現象（班上至少有一名或二名以上的學生為受偏愛學生）之班級抽取出來，再針對這些班級內的學生進行社會計量地位之測量。

在量表調查時程方面，共分四個時間點分別收集學生資料，第一次針對樣本學生施測教師偏愛現象量表及師生衝突量表（第一次）等二份量表，之後每間隔三個月再進行師生衝突量表之第二、三、四次之施測，所以共有四次師生衝突量表之測量分數，以作為成長潛在模型之四個測量指標。

在統計分析部分，本研究以結構方程模式（Structural Equation Modeling, SEM）軟體進行成長潛在模型，以驗證在具有教師偏愛現象的班級教室內，師生衝突之影響持續效果。其次，為進一步考驗研究模型在不同樣本之間是否相等（invariant or equivalent），本研究在模式評估後，進一步將受試者根據社會計量地位區分為「受歡迎之偏愛學生」和「非受歡迎之偏愛學生」等二類，以作為後續差異考驗中自變項之分類基礎。差異考驗先以t考驗探討二組學生在師生衝突之差異，再以多重樣本分析考驗二個次模型（受歡迎之偏愛學生、非受歡迎之偏愛學生）之間的恆等性，以釐清二組受試者次模型之差異。

四、分析與討論

（一） 具有教師偏愛現象之教室師生衝突

根據研究目的一，本研究以潛在成長模式分析師生衝突之變化關係。其中水準因子（ICEPT，代號 $\eta 1$ ）代表個體起始值的平均，型態因子（SLOPE，代號 $\eta 2$ ）代表成長或改變的比率。本研究首先將水準因子（ $\eta 1$ ）四個因素負荷量設定1，使水準因子代表測量的初始狀態；將型態因子（ $\eta 2$ ）對四個Y組觀察變項之因素負荷量分別設為0、1、2、3，代表四次測量中的時間間距相同。四個觀察變項之多元常態檢定顯示偏態係數介於.09~.88之間，峰度係數介於.52~.99之間，因此模型以最大概似法進行模型估計。結果顯示， $\chi^2(3)$ 卡方值

為18.88 ($p = .00$)， $NFI = .99$ 、 $IFI = .99$ 、 $CFI = .99$ 、 $RMSEA = .10$ ，顯示本研究所建構之模型與觀察資料具有適配度。水準因子代表受試者在師生衝突量表中之平均起始分數， $I_{mean} = 18.51$ ($p < .001$)，型態因子代表一年內每間隔三個月之測量分數的平均增加分數， $S_{mean} = 1.06$ ($p < .001$)，因此受試者之衝突分數呈現微幅增加。 I_{var} 代表學生之師生衝突分數之差異，其估計值為29.09 ($p < .001$)，顯示每名受試者之間的起始值差異頗大。 S_{var} 估計值為1.51 ($p < .001$)，顯示每名受試者之間的成長率具有差異。至於 I_{Scov} 估計值為-.95 ($p < .01$)，代表受試者之起始分數越高，則成長越慢。上述顯示可發現，在具有教師偏愛現象之班級教室中，所有受試者的師生衝突起始分數差異雖大，但成長率差異不高，因此整體師生衝突分數仍呈現微幅增加，本研究假設可被支持。

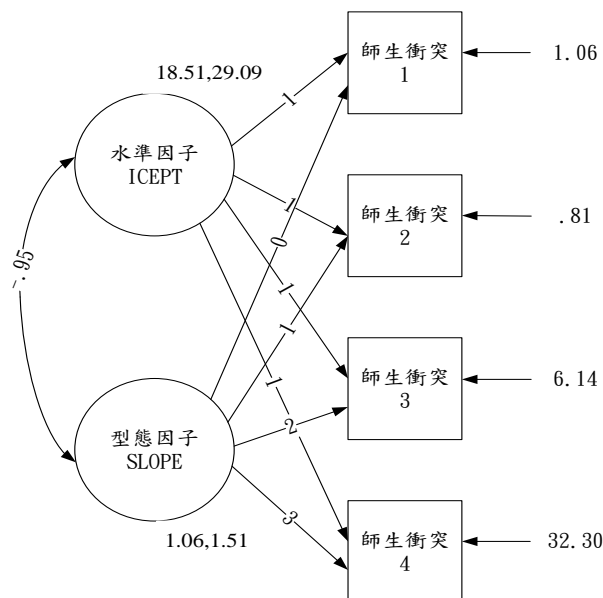


圖 2 潛在成長模型 (未標準化估計值)

(二) 受歡迎/不受欢迎之偏愛學生的教室師生衝突

在考驗受歡迎之偏愛學生及不受欢迎之偏愛學生等兩種組別在教師偏愛現象及四次師生衝突得分差異上，結果顯示在教師偏愛現象($t = -1.96, p > .05$)之考驗上未達顯著差異，這顯示只要屬於偏愛學生，無論是否受到同儕歡迎，對於教師偏愛現象之知覺均相似。然而在師生衝突第1~4次測量均達.001之顯著水準，其 t 值分別為-4.28($p < .001$)、-7.68($p < .001$)、-9.79($p < .001$)及-17.66($p < .001$)，上述顯示受歡迎之偏愛學生及不受欢迎之偏愛學生所知覺之師生衝突並不同，其中不受欢迎之偏愛學生在師生衝突頻率之知覺上顯著高於受歡迎之偏愛學生。



表 1 受歡迎/不歡迎之偏愛學生在四次師生衝突之差異

	受歡迎之偏愛學生 (N=94)		不歡迎之偏愛學生 (N=55)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
師生衝突一	16.64	4.19	18.91	4.89	-3.00**
師生衝突二	16.19	3.75	21.75	4.95	-7.73***
師生衝突三	17.04	4.30	24.27	5.39	-9.01***
師生衝突四	13.24	4.46	27.09	4.87	-17.66***

** p<.01, *** p<.001

其次，本研究以多重樣本分析受歡迎之偏愛學生模型與不歡迎之偏愛學生模型之兩種模型不偏性，在假設測量參數恆等的情況下， $\Delta \chi^2$ 為290.26 ($p < .001$)，顯示模型比較中的測量截距並不恆等。在假設測量截距恆等之情況下， $\Delta \chi^2$ 為70.92 ($p < .001$)，顯示結構共變數並不恆等。在假設結構共變數恆等之情況下， $\Delta \chi^2$ 為157.19 ($p < .001$)，顯示結構殘差並不恆等。透過概率比較法可知，在假設測量參數恆等及截距恆等時， ΔNFI 、 ΔIFI 、 ΔRFI 及 ΔTLI 均高於 .01，上述顯示受歡迎之偏愛學生模型及不歡迎之偏愛學生模型的比較上，兩組模型在測量參數、測量截距、結構共變數均不恆等，因此兩種模型呈現不同之變化型態。

表3分別顯示受歡迎之偏愛學生及不歡迎之偏愛學生等二組模型在各估計參數之比較結果，在不歡迎偏愛學生模型部分，水準因子的平均數為22.25，變異數為57.12，皆達 .001顯著水準，顯示不歡迎之偏愛學生在師生衝突起始分數呈現差異。型態因子的平均數為2.48 ($p < .001$)，變異數為 .43 ($p > .05$)，代表不歡迎之偏愛學生的師生衝突分數呈現一致性的顯著增加，至於共變數為-1.44達 .05的顯著水準，代表型態因子的變動受到初始分數所影響。在受歡迎偏愛學生模型部分，水準因子的平均數為14.22，變異數為40.91，亦達 .001顯著水準，顯示受歡迎之偏愛學生的衝突起始分數低於不歡迎之偏愛學生分數，且此類學生之起始分數亦呈現差異性。型態因子的平均數為-.94 ($p < .001$)，變異數為 .55 ($p < .001$)亦達顯著，代表受歡迎之偏愛學生的衝突分數呈現差異性的減少，而非增加，至於共變數為-1.44達.001顯著水準，代表型態因子變動亦受到初始分數所影響。

整體而言，受歡迎之偏愛學生模型在師生衝突之初始分數低於不歡迎之偏愛學生模型，且呈現下降趨勢，這顯示學生雖然是受教師偏愛之學生，但假使深受同儕歡迎，則師生衝突不見得呈現增加之現象，反而有減少趨勢。至於不歡迎之偏愛學生模型部分，師生衝突分數在第一次施測呈現最高，且在往後三次施測的過程中亦呈現較高之增加幅度，因此假使受

偏愛學生並不受同儕歡迎，則衍生之師生衝突增加分數將最為明顯，上述顯示本研究假設可被支持。

表 2 二種偏愛組別學生模型之估計參數

估計參數	不受歡迎之偏愛學生模型(N=55)			受歡迎之偏愛學生模型(N=94)		
	估計值	標準誤	t 值	估計值	標準誤	t 值
I _{mean}	22.25	2.57	8.64 ^{***}	14.22	1.90	7.49 ^{***}
S _{mean}	2.48	.19	12.83 ^{***}	-.94	.25	-3.73 ^{***}
I _{var}	57.12	9.12	6.27 ^{***}	40.91	5.16	7.92 ^{***}
S _{var}	.43	.22	1.92 ^{n.s.}	.55	.15	4.10 ^{***}
I _{Scov}	-1.44	.68	-2.12 [*]	-1.44	.56	-2.57 ^{***}

* $p < .05$, *** $p < .001$.

(三) 綜合討論

就整體樣本而言，本研究結果證實教師偏愛現象及師生衝突之關係，頗能支持先前研究論點。Tal和Babad (1990) 認為威權化的教師在班級經營上傾向採取常規管理而非人性化管理，在教室內欠缺學生的參與討論，因此容易有教師偏愛現象，師生關係並不佳。從期望理論之觀點而言，教師對學生的特殊期望可能導致自驗預言 (self-fulfilling) 的實現，有利於學生之特殊表現 (Jussim & Eccles, 1992)。但教師對學生之特殊期望除反映出教師內心對某些學生之偏愛外，在教師傳遞期望之過程中，假使教師越堅持及獨斷行為，亦容易造成其他非受偏愛學生較高的注目及不滿 (Riley & Ungerleider, 2008)。因此教師在管教學生中一旦破壞公平分配之原則 (principle of distributive justice)，可能造成師生間之言語衝突與暴力相向 (Gelles & Cornell, 1996)，教室內之衝突事件可能增高。Pickard (1998) 雖認為任何一個社會系統中，產生衝突是無可避免之經歷，但教師過度權威及獨斷管教，不但導致師生間發生激烈衝突，亦對班級整體氣氛破壞甚深。

在師生衝突之比較上，非偏愛學生對於受偏愛學生之知覺感受會特別明顯，不但與這類學生保持距離，並以異樣眼光視之，亦容易造成師生互動不佳 (Babad, 1995, 1996; Babad & Dinah, 2003)。本研究進一步證實假使受教師偏愛學生同時深受其他同學所歡迎，則並不會造成師生衝突擴增，反而減少，這是過去研究甚少探究之處，這顯示受教師偏愛學生之良好同儕關係可減緩非偏愛學生對教師之負面觀感，這研究結果除可修飾傳統理論觀點，對教師在教學現場之班級經營策略亦有所省思。至於不受歡迎之偏愛學生模型則與整體模型相似，會造成師生衝突逐漸惡化，因此教室中教師偏愛現象越強，對於這些受偏愛但卻不受歡迎之



學生而言，不但容易引起其他學生之嫉妒或怒目相視，亦會造成他們心理壓力(Simon, 1998)，頗能反映過去傳統研究之論點。

五、結論與建議

(一) 研究結論

本研究目的主要在評估教師偏愛現象及師生衝突之間的關係，研究包含二部分，其一透過成長模型考驗四次師生衝突分數之變化關係，其二為將受試者區分為受歡迎之偏愛學生及不受歡迎之偏愛學生，透過恆等式分析評估二種受試者模式之模型差異，以瞭解不同受試者在師生衝突分數之差異情形。研究結果顯示：

1. 整體受試者之潛在成長模型具有可接受之適配度。至於對於整體受試者而言，師生衝突會呈現有意義的增加，教師偏愛現象會造成師生衝突頻率逐漸惡化。
2. 模型在二類受試者模型中呈現不同之有意義變化，對於不受歡迎之偏愛學生而言，師生衝突會隨著時間增加而惡化更加明顯；但假使受偏愛學生受到同儕歡迎，則師生衝突則會緩慢下降，因此教師偏愛現象在理論上雖然會造成師生衝突，但假使受偏愛之學生深受同儕歡迎，則師生衝突不見得惡化，因此本研究結果可使此議題之傳統研究觀點更加精緻。

(二) 研究建議

根據研究結果一，班級內之教師偏愛現象越明顯，師生衝突越惡化。本研究建議教師可透過反省日記、聯絡簿或其他管道思索自身在教室是否對某些或特定學生具有偏袒言行，並以開放、接納及平等之心態鼓勵學生發表意見，逐漸改變東方傳統文化中以教師為主軸之領導型態。其次，教師應以專業知能在班級經營及獎懲過程中做出公平正義之裁決，而非以成人獨斷觀點衡量學生表現，不但能使學生學習到公平與正義之潛在意義，亦能減少教師獨斷或管教不一致所可能造成之班級衝突事件。

根據研究結果二，不受歡迎之教師偏愛學生所造成之師生衝突最嚴重，受歡迎之教師偏愛學生則否。本研究建議教師鼓勵同學之間建立良好同儕關係，除應關注受偏愛學生與其他同學之互動，亦應關心非教師偏愛學生之上課反應及情緒感受，主動與平常較少交談之學生對話，以減少師生之間的誤會，增加彼此信任感。另外教師亦應重視親師溝通，有時學生對教師之負面觀感在校沒有適當時機或場合表現出來，學生在校之不公平待遇亦可能無法確切的反映給教師，而是向家長傾訴，甚至公諸於媒體，因此暢通親師溝通管道亦能減少教師不自覺之差別對待。

在對後續研究之建議部分，本研究雖已證實二類偏愛學生在師生衝突之差異性，然而迄今僅有少數的實證研究加以證實，未來研究除可持續驗證外，亦可探討教師偏愛現象對於學

生參與班級事務、師生關係或學生在校表現之實際影響效果。其次，受教師偏愛學生（不受歡迎）會因為獲得教師較多關注而容易引起其他學生側目，並可能衍生師生衝突，但假使教師對低社經學生、弱勢或特殊障礙學生之偏愛，這種特別關愛或許反而會獲得其他同學之讚賞，甚至可增加教師在班上之聲望，不過此論點仍待證實。至於教師偏愛現象是否隨著不同教育階層而升高或減少，以及技職體系與一般體系之教師偏愛現象之比較，皆值得後續研究持續深入探討，以豐富此研究議題之理論及實務價值。

在研究限制部分，本研究僅以自陳方式（self-report）蒐集國小學生對教師偏愛現象之填答反映，未考慮教師之觀點，或許師生之間對教師偏愛現象存在知覺差異，因此本研究結果只代表學生對於教師偏愛現象之觀點。至於本研究雖抽取具有教師偏愛現象之班級，研究結果僅能反映出在這些班級內就讀之學生知覺情形，無法代表無教師偏愛現象之班級內之學生知覺情形。第三，由於測量時程為一年，期間原來受偏愛之學生可能不受教師偏愛，或原來受同儕歡迎之受偏愛學生不再受同儕歡迎，這皆需要後續研究在研究期間內再透過質化或量化進行深入分析，在本研究尚無法解釋這種改變。最後，本研究僅以國小學生為研究對象，抽樣對象亦未包含台灣東部及離島地區之學生，研究結果無法推論至其他地區或中學以上之教育階層學生。



參考文獻

- 李介至 (2002)。教師偏愛現象與教室班級氣氛之相關研究。《中等教育》，53 (2)，116-129。
- 李介至、梁滄郎 (2007)。教師偏愛現象對國中小學生班級士氣及心理適應之影響。《屏東教育大學學報》，28，101-128。
- 黃德祥 (1992)。《社會計量地位分類之研究》。高雄：復文圖書出版社。
- Agron, J. (2003). High expectations. *American School & University*, 76(4), 6.
- Babad, E. (1995). The "Teacher's Pet" phenomenon, students' perceptions of teacher differential behavior, and students' morale. *Journal of Educational Psychology*, 87, 361-374.
- Babad, E. (1996). How high is "high inference"? Within classroom differences in students' perceptions of classroom interaction. *Journal of Classroom Interaction*, 31, 1-9.
- Babad, E., & Dinah, A. B. (2003). Teachers' brief nonverbal behaviors in defined instructional situations can predict students' evaluations. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 553-563.
- Brown, L. M., & Dobbins, H. (2004). Students' of color and European American students' stigma-relevant perceptions of university instructors. *Journal of Social Issues*, 60(1), 157-175.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school. *Children Development*, 59, 815-829.
- Curwin, R. L., & Mendler, A. N. (1997). *As tough as necessary: Countering violence, aggression, and hostility in our schools*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Doumen, S., Verschuere, K., & Buyse, E. (2009). Children's aggressive behavior and teacher-child conflict in kindergarten. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 663-675.
- Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474-495.
- Engin-Demir, C. (2009). Factors influencing the academic achievement of the Turkish urban poor. *International Journal of Educational Development*, 29, 17-29.
- Gelles, R. J., & Cornell, C. P. (1996). *Intimate violence in families*. London: Sage.
- Ginott, H. G. (1995). *Teacher and child: A book for parents and teachers*. New York: Collier.
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training: The program proven to help teachers bring out the best in students of all ages*. New York: Three Rivers Press.
- Jussim, L., & Eccles, J. S. (1992). Teacher expectations II : Construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 947-961.
- Kuklinski, M. R., & Weinstein, R. S. (2001). Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects. *Child Development*, 72(5), 1554-1578.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1),

27-35.

- Lam, S. F., Yim, P. S., Law, J. S. F., & Cheung, R. W. Y. (2004). The effects of competition on achievement motivation in Chinese classrooms. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 281-296.
- Manning, M. L., & Bucher, K. T. (2006). *Classroom management: Models, applications, and case*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2004). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pickard, J. (1998). *Choosing your style: Approaches to leading adventure therapy programs*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 424062).
- Riley, T., & Ungerleider, C. (2008). Preservice teachers' discriminatory judgments. *Alberta Journal of Educational Research*, 54, 378-388.
- Ritter, J. T., & Hancock, D. R. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching & Teacher Education*, 23(7), 1206-1216.
- Simon, C. (1998). Teachers' pet. *Campus Life*, 56, 8-9.
- Tal, E., & Babad, E. (1989). The teacher's pet phenomenon as viewed by Israeli teachers and students. *Elementary school Journal*, 90, 97-108.
- Tal, E., & Babad, E. (1990). The teacher's pet phenomenon: Rate of occurrence, correlates, and psychological costs. *Journal of Educational Psychology*, 82, 637-645.
- Tirri, K., & Puolimatka, T. (2000). Teacher authority in schools: A case student from Finland. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 157-165.
- Zusho, A., Pintrich, P. R., & Goppola, B. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25, 1081-1094.

