

教師期待與師生社會互動及學生 個人品質之關係研究

許錫珍

本研究之目的有三：一、分析在教師期待程度不同的情況下，師生交互活動的情形。二、探討教師期待透過師生互動行為，對學生學業成就、成就動機、社交關係和人格適應等方面的影響。三、探討綜合學生上述四種個人品質預測教師期待態度的可能性。本研究係以80名國小四、六年級的學生為對象，先以自然觀察法實地考察教室內師生社會互動的行為；再於觀察期後一個月實施有關之測驗或問卷調查；據以分析教師期待與學生個人品質間的雙向影響情形。測驗結果經 χ^2 考驗、多變項變異數分析及迴歸分析發現：(1)在教室情境中，教師期待不同師生的交互作用亦有所差異。教師期待高學生無論在與教師接觸的質或量方面均較教師期待低學生為優。(2)教師期待對學生學業成就、成就動機、社交關係和人格適應等個人品質皆有顯著的影響。(3)從學業成就、成就動機、社交關係和人格適應各測驗中所所得的各項量化資料，可預測教師期待態度總變異量的69.89%。因此本研究顯示，教師的期待態度與學生的行為表現具有明顯的交互作用。

前 言

自從Rosenthal與Jacobson (1968)合作主持的一項著名的心理實驗——「教師期待：學生智商增高的決定因素」(Teachers' Expectancies: Determinants of Pupils' IQ Gains)結果發表後，有關教師期待 (teacher expectation) 對學生的影響，在美國教育界，確實掀起了一陣討論的熱潮。近六年來，許多學者採用各種不同的方法，在各種不同的情境中，孜孜致致力於這方面的研究，結果有的支持了教師期待的作用 (Asbury, 1971; Jeter, 1973; Keshock, 1971; Meichenbaum, et al., 1969)，有的則不支持Rosenthal和Jacobson的結論 (Alpert, 1974; Claiborn, 1969; Snow, 1969; Talor, 1970;)。對此不同的結論，Good和Brophy (1974)認為乃是因研究方法不同所致。一般研究教師期待的方法可分兩種：一是向教師提供不實的資料以之形成教師期待，稱為操弄形成的期待 (manipulated or induced expectations)。一是不加操弄，利用教師原本存有的期待，稱自然形成的期待 (naturally existed expectation)。二氏歸結各家研究，發現以操弄方式形成教師期待所得的研究結果較為混淆，甚至其結果往往是相反的；而利用教師原有之期待研究者，則大都證實了教師期待的作用。此外，Seaver (1973)也指出在教室的自然情境中，許多因素都可以形成教師的期待，而這種自然形成的教師期待比人為的方法產生的教師期待來得穩定而持久。因此Seaver認為Claiborn (1969)與Talor (1970)等的研究假設之所以不能得到支持，可能是由於其引發的方法不好，未能成功地形成教師期待的緣故。

Good與Brophy (1974)明確地指出，期待可以影響一個人在某一情境中的行為表現，而他的這種行為表現，又影響別人對他的行為反應，所以教師期待可能具有自我應驗預言的作用 (self-fulfilling prophecy effect)。但是這種作用並非期待本身就具有的，而是期待所產生的行為影響所致。在教室情境中，每位教師對學生總難免有不同的評價與印象，這種教師對學生的看法，常有形成無形地表現於其言行與態度，學生們多能察覺與感受 (郭為藩，民國67年)。一般而言，教師期待與學生個人品質間具有互為因果的雙向關係：教師的期待會影響學生的個人品質，學生的個人品質也能影響教師對他的期待程度。教師與學生間的交互反應，通常存在着一種持續性發展的關係。以往學者的研究

* 本研究之完成承郭生玉教授指導，林清山教授統計指導，觀察實施期間並獲得劉英、李瓊芳、連麗紅、廖新春、柯顯誠和陳金樹等同學協助，謹此誌謝。

即曾發現，在教室情境中，教師與班上各個學生接觸的情形並不一致。茲就其質與量分述如下：

先就師生交互活動的量而言，Jackson與Lahaderne（1967）曾以累積十小時觀察四至六年級學生的上課情形，發現在同一個班上，教師與某位學生之接觸有多達一百二十次者，亦有少至五次者。Meyer與Thompson（1956）同時對中、小學的班級進行研究，也獲得相同的結論。Mendoza，Good和Brophy（1972）的研究亦指出，教師給予高成就學生比低成就學生更多的反應機會。至於師生交互活動的質方面，Brophy與Good（1970）以觀察法進行研究發現，當高成就學生正確回答問題時，教師對他們讚許的比率顯著高於低成就者；而在答錯問題時，低成就學生受教師責罵的機會，却又顯著多於高成就者。Jeter（1973）探討教師期待與學生行為表現的關係，亦發現隨著期待程度之不同，教師在教學中與學生的交往活動亦有所差異；對於期待高的學生，教師與之接觸較多，也詢問較多結果性和歷程性的問題，即使他們答錯時，仍能得到教師的回饋。教師期待低的學生，則不僅教師和他們接觸及發問的機會較少，而且當他們答錯時，除了得不到教師的回饋之外，還經常遭受教師的責備。Rosenthal（1973）之研究同樣反映出教師對期待高的學生給予較多的回饋，並提供較溫暖的社會氣氛，授與較多且較難的教材，提供較長的時間讓他們思考、回答問題。期待低的學生所受的待遇則正好與此相反。La Shier 和 Westmeyer（1961）從事教師行為對學生學業成就和態度影響的研究，發現教師的間接影響行為較有利於學生之學習。Soar（1966）以超過兩年的時間觀察9—12歲兒童與教師互動的行為，進一步指出教師具間接影響的學生在語文、閱讀和創造方面的表現均較好。其後Good和Brophy（1974）更發現當教師所持之期待程度特別高或低時，更容易使教師的行為表現出對不同學生的差別待遇。

時至目前，綜觀各家學者的研究成果，儘管關於教師期待對教室中學生行為影響之性質如何仍有爭議，但有兩點却是毋庸置疑的：1. 教師期待確實影響學生行為的表現；2. 重要人物的期待較不重要的人物對學生的影響為大（Schlechty，1974）。至於教師期待如何透過行為來產生力量呢？Rosenthal（1973）根據多項研究結果，提出了「四因素論」。他認為造成教師「比馬龍效果」（Pygmalion effect）的行為包括四方面：氣氛（climate）、回饋（feedback）、輸入（input）和輸出（output），教師在這四方面的表現乃視學生個人品質之優劣及其他有關因素而有所差異。

綜上所觀，利用教師原有之期待從事研究應是探討教師期待作用較可行的方式，而採用觀察法實際紀錄、分析教師對期待不同學生行為的差異也是頗有意義的。察諸吾國之教育情境，由於教師與學生相處的時間甚多，以及教師在班級教學活動中所具之特殊地位和其在學生心目中所具之重要性，教師不僅是決定班級氣氛的主要力量，教師對某位學生的態度和行為表現，亦可能影響這位學生的學業成就以及他和班上同學的人際關係。兒童是國家未來的主人翁，有今日健全發展的兒童，方能成就國家未來的棟樑。鑒於教師期待對學童身心發展之重要性，為了解我國國民小學教師的期待係透過何種方式影響學童之行為，及有效地掌握師生社會互動的良性影響，遂有本研究之實施。因此，本研究之目的有三：一、分析在教師期待程度不同的情況下，師生交互活動質與量之差異。二、探討教師期待透過社會互動行為，對學生學業成就、成就動機、社交關係和人格適應等四種個人品質的影響。三、探討綜合學生上述四種個人品質預測教師期待態度的可能性。根據此目的，本研究企圖對以下假設加以驗證。

假設一：因教師期待高、低之不同，師生交互活動的量亦有所差異。教師期待高學生與教師接觸的大數顯著的較教師期待低學生多。

假設二：因教師期待高、低之不同，師生交互活動的質亦有所差異。教師顯然給予高期待組學生較多間接影響，學生的反應亦較主動，而教師對低期待組學生則直接影響較多，學生的反應亦較被動。

假設三：教師期待對學生學業成就、成就動機、社交關係和人格適應等個人品質皆有顯著的影響。

假設四：教師期待態度受學生上述四種個人品質的綜合影響，其所受影響的程度有所不同。

方 法

一、研究對象

本研究的受試者為台北市北師附小的四、六年級學生80名，其中男生40名、女生40名。鑒於智力是影響教師期待態度和學生學業表現的重要因素，取樣時曾顧及學生的智力情形，使其維持在相當的範圍之內。這些學生又依據他們在「教師期待態度問卷」的得分，被選出區分為兩組：一為教師期待高組40名，二為教師期待低組40名。

二、研究工具

本研究採用下列測量工具：

1. 法蘭德斯 (N. A. Flanders, 1976) 編製，林清山 (民國67年) 譯：教室的社會互動分析表。藉以觀察考核師生交互活動之情形。
2. 吳宗賢 (民國66年) 編訂：教師期待態度問卷。係五點量表，用以評量教師對學生的主觀期待程度。
3. 郭生玉 (民國62年) 修訂：成就動機問卷 (AMQ)。用以測量學生對於學業成就的動機。
4. 吳宗賢 (民國66年) 編訂：社交關係問卷。用以評量學生在班上被同學接納的程度，作為衡量其同儕地位之依據。
5. 路君約等 (民國65年) 修訂：小學人格測驗。可測量個人適應、社會適應及總適應。用以評量學生生活適應的情形。

三、實施程序

1. 本研究首先實施「教師期待態度問卷」，請受試班級之級任老師對班上的每一位學生，就其能力與未來成就作一預測，並將其預測結果，從最高到最低以五點量表5.4.3.2.1.的方式表示之。然後參酌該校學生接受「瑞文氏圖形補充測驗」(彩色)和「國民智慧測驗」所得的智力分數，由受測的四個班級中每班選出智力相近而教師期待不同的男、女生各十名，其中教師期待高者有十名，教師期待低者亦有十名。各年級之詳細分組情形如下表所示。

表一 各年級受試教師期待點數與智力分佈的範圍

		教師期待點數		智慧測驗分數		智慧測驗分數 分佈的範圍
		平均數	標準差	平均數	標準差	
四年級	高期待組	4.57	.44	23.4	4.31	17 — 29
	低期待組	1.6	.82	22.8	3.29	15 — 30 (瑞文氏圖形補充測驗)
六年級	高期待組	4.65	.38	120.3	12.3	103 — 140
	低期待組	1.85	.67	118.5	13.6	100 — 139 (國民智慧測驗)

2. 採自然觀察法實地蒐集師生交互活動之質與量資料。由受過專業訓練的教育心理學系同學擔任觀察員對四班學生進行觀察。四位觀察員分別針對四個不同的班級固定地每週觀察四小時，連續五週。每次觀察均隨時將師生社會互動的情形圖記於「觀察記錄表」上。為避免教師的行為受到不必要的影響，觀察期間並未告訴教師其本身行為亦列入觀察項目中，此外，他們祇知道每一位學

生都列為觀察的對象，而非選擇特定的學生。

3. 於觀察期結束後一個月，對受試班級實施「成就動機問卷」、「社交關係問卷」及「小學人格測驗」。所有問卷與測驗之實施，係由教育心理學系的同學會同各級導師，在日常教室情境中，按照規定的程序，以團體方式進行之。另外並調查受試學生該學期期考國語與算術兩科成績，以其平均數為學業成就之指標。本研究資料的蒐集工作開始於民國六十七年十月，歷經觀察、施測，完成於六十八年四月，共歷時半年之久。

四、資料處理

(一)「教師期待態度問卷」所得資料的統計分析：按照五點量表的設計，把教師對學生的期待程度分為五等，成為五分的常態名義變數(Nominal Variable)，如此每一學生均可得一教師期待點數，據以參酌學生智商選出高、低期待組學生。

(二)「教室的社會互動分析表」記錄的統計分析：將教學情境中師生社會互動行為的記錄，依期待程度和性別分別予以統計，並以 χ^2 考驗進行組間差異顯著性之考驗。

(三)「成就動機問卷」結果的統計分析：按規定方式計分，分別求出高、低期待組學生的平均數和標準差，並以 t 檢定進行教師期待組間差異顯著性之考驗。

(四)「社交關係問卷」所得資料的統計分析：學生凡被選為第一優先者得5分，被選為第二優先者得4分，被選為第三優先者得3分。以學生在此問卷上的得分為其社交關係的分數，並應用 t 檢定考驗高、低期待組間的差異情形。

(五)「小學人格測驗」結果的統計分析：按規定方式計分，分別求出高、低期待組學生在個人適應、社會適應和總適應的平均數標準差，並以 t 檢定進行高、低期待組間差異顯著性之考驗。

(六)高、低期待組學生學業成就、成就動機、社交關係及人格適應四項分數的多變項變異數分析(multivariate analysis of variance)：應用 Hotelling's T^2 統計法考驗高、低期待組學生在學生學業成就、成就動機、社交關係和人格適應等方面的表現是否有顯著差異。

(七)教師期待程度與學生學業成就、成就動機、社交關係和人格適應四項分數之間的複迴歸分析(multiple regression analysis)：以前一項為標準變項(criterion variable)，後四項為預測變項(predictor variables)，先求出相關矩陣，然後進行復迴歸分析，分別求得標準變項與所有預測變項之間的復相關係數，進而檢定其顯著性。

結 果

一、各組受試者與教師交互活動質與量之差異考驗

本研究採用林清山教授譯之「法蘭德斯社會互動分析表」來分析教學情境中，師生雙方所說的語言。法氏將教師與學生在教學情境中的行為(語言)分為十類；其中七類是教師的說話(包括間接影響四類，直接影響三類)，兩類是學生的說話，其餘即為沉默、浮躁或不易分類的語言。本研究經由四位觀察員記錄，並加以判斷與歸類，結果如表二所示。

為進一步分析各組受試與教師交互活動的實質差異，茲將表二各類語言進行組間百分比的差異顯著性考驗，其結果如表三。

表二和表三顯示，教師期待是影響師生交互活動的重要因素。教師期待高學生不僅在與教師接觸的量上遠遠領先(高：低=1791次；885次)，超過期待低學生二倍以上。在質的方面，兩者也顯然有所不同。儘管，教師詢問期待低學生問題的比率顯然較高($z=3.87, P<.001$)，教師仍顯著的較能接納期待高學生內心的感受，並且接受、利用他們的想法，從旁誘導他們($z=2.36, 3.04, P<.05$)。因此期待高學生自發性說話的比率也顯然較期待低學生為高($z=6.85, P<.001$)。至於期待低學生，師生的接觸多係由教師主動，在互動過程中，教師對之亦常採批評或責罵的說話方式($z=3.94, P<.001$)，因此學生的行為多陷於沈默或混亂之中($z=6.38, P<.001$)，頗有無所適從之感。

表二 各組受試與教師交互活動的次數與百分比

觀察項目	統計量數	性別				期待程度			
		男		女		高		低	
		次數	百分比	次數	百分比	次數	百分比	次數	百分比
教師的說話	接納感受	198	7.4	88	3.3	209	7.8	77	2.9
	誇獎或鼓勵	116	4.3	90	3.4	141	5.3	65	2.4
	接受或利用學生的想法	108	4.0	47	1.8	121	4.5	34	1.3
	詢問問題	243	9.1	129	4.8	216	8.1	156	5.8
	χ^2 考驗	10.60*				352.45***			
學生的說話	講解	54	2.0	33	1.2	65	2.4	22	.8
	指令	105	3.9	77	2.9	111	4.1	71	2.7
	批評或辯護權威	219	8.2	67	2.5	162	6.1	124	4.6
	χ^2 考驗	19.99**				7.03*			
學生的說話	學生反應性說話	265	9.9	158	5.9	285	10.7	138	5.2
	學生自發性說話	329	12.3	186	7.0	411	15.4	104	3.9
	沈默或混亂	119	4.4	45	1.7	70	2.6	94	3.5
	χ^2 考驗	3.65				82.34***			

*p.<.05 **p<.01 ***p<.001

一般而言，教師若使用間接影響語言，可使學生更願意參與活動，若使用直接影響語言，則傾向於限制學生的自由，使他們不敢參與活動。就整個教室的互動歷程來看，教師間接影響語言佔整個活動的38.1%，其中期待高學生即佔了三分之二以上；學生的說話佔整個活動的35.1%，期待高學生亦佔了四分之三。這不啻顯示，教師對期待高學生的積極影響較多，學生的反應亦較主動。教師對期待學生的消極影響較多，學生的反應亦較被動。

在性別方面，教師期待對男、女生的影響亦有許多差異存在。就量而言，教師與男生接觸的次數顯然較女生為多（男：女=1756次：920次）。但在質的方面，教師則傾向於給予女生較多的「指令」（ $z = -2.34, P < .05$ ）和「誇獎或鼓勵」（ $z = 3.16, P < 0.1$ ），而傾向於給予男生較多的「批評或辯護權威」（ $z = 4.14, P < .001$ ）。

綜上所述，本研究的第一、第二項假設可以成立。教師期待高學生在師生社會互動方面，無論質或量均高於教師期待低學生。

表三 各組受試與教師交互活動質與量的差異考驗

觀察項目	組別檢定	性 別		期 待 程 度
		男	女	高 — 低
教師的影響	接納感受	1.35		2.36*
	接 誇獎或鼓勵	-3.16**		.05
	接受或利用學生的想法	1.15		3.04**
說話	詢問問題	-.14		-3.87**
	直接影響	-.07		1.5
	講 解 指 令	-2.34*		-1.74
學生的說話	批評或辯護權威	4.14***		-3.94***
	學生反應性說話	-1.41		.02
	學生自發性說話	-.94		6.85***
	沈默或混亂	1.91		-6.38***

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

二、教師期待與學生學業成就、成就動機、社交關係和人格適應的關係

為了解教師期待對學生學業成就、成就動機、社交關係和人格適應等個人品質的影響。本研究採用 Hotelling's T² 統計法進行考驗，結果得T=153.75 (P<.01)，即證實就學生上述四項個人品質而言，教師期待不同確實對學生皆有影響。因此，本研究進一步針對高、低期待組學生在各項個人品質的表現進行差異顯著性之考驗。

表四 教師期待高、低學生在四項個人品質上的平均數及其差異顯著性考驗

組別	學生品質平均數	學業成就	成就動機	社交關係	人格適應
		教師期待高組	94.73	41.1	77.48
教師期待低組	75.58	30.6	22.0	97.85	
兩組之差距	19.15	10.5	57.98	17.55	
t 值	8.18***	7.78***	8.85***	6.45***	

***p < .001

教師期待高、低學生在學業成就、成就動機、社交關係和人格適應等個人品質的平均數，如表三所示。經 t 檢定結果：教師期待高學生的學業成就顯然高於教師期待低學生 (t=8.18, P<.001)，

，其成就動機亦高於教師期待低學生 ($t=7.78, P<.001$)；此外，在班上同學的社交關係和人格適應方面，教師期待高學生均顯著的優於期待低學生（分別為 $t=8.85, P<.001$ ； $t=6.45, P<.001$ ）。換言之，教師期待高的學生在四項個人品質的表現顯然都較教師期待低學生為優。

綜上所述，本研究的第三項假設可以獲得證實。教師期待高學生比期待低學生在學業成就、成就動機、社交關係和人格適應方面表現較教師期待低學生為優。

三、教師期待態度與學生四項個人品質分數之相關分析：

為了探討學生的學業成就、成就動機、社交關係和人格適應等品質是否足以影響國小教師的期待態度，本研究以教師期待態度為標準變數，以四項個人品質為預測變數，進行相關分析。結果如表五所示：

表五 教師期待態度與學生四項個人品質分數間的相關係數

項 目		教師期待	學 生 個 人 品 質			
			學業成就	成就動機	社交關係	人格適應
教 師 期 待		1.0000	.6932**	.6251**	.6556**	4383**
學 生 個 人 品 質	學 業 成 就		1.0000	.3469**	.4674**	.4144**
	成 就 動 機			1.0000	.3453**	.4322**
	社 交 關 係				1.0000	.4610**
	人 格 適 應					1.0000

** $P < .01$

從表五觀之，教師期待態度與學生四項個人品質分數間皆有顯著的正相關。由此可知：學生在這四項個人品質的表現愈良好，教師對他的期待態度愈高。為進一步了解學生學業成就、成就動機、社交關係和人格適應等四項個人品質結合後對教師期待態度之決定力量，乃進行複迴歸分析，其結果列於表六。

表六 教師期待點數與學生四項個人品質分數之間的複相關係數及其顯著性之檢定

標 準 變 項	統 計 量 數	複 相 關 係 數 (R)	決 定 係 數 (R ²)	F	
				自 由 度	比 值
教 師 期 待		.8360	0.6989	4.75	43.53***

*** $P < .001$

從表六觀之，教師期待態度與學生四項個人品質之間的複相關係數已達極顯著水準，而且學生四項個人品質決定教師期待態度總變異量的百分比達69.89%。至於學生四項個人品質的 β 值分別為學業成就：.4039，成就動機：.3435，社交關係：.3685，人格適應：.0894，即教師期待態度受學生學業成就的影響最大，社交關係次之，成就動機再次之；人格適應影響甚微。

綜上所述，本研究的第四項假設可以成立。教師期待態度受學生四項個人品質的綜合影響，而其中以受學生學業成就影響最大，社交關係次之，成就動機再次之。

討 論

一、教師期待與師生交互活動的關係

本研究結果(表二及表三)顯示,教師期待是影響師生交互活動的重要因素。教師與期待高學生交互活動的明顯多於期待低者,教師也給予期待高學生比期待低學生更多的反應機會。這與 Mendoza, Good和Brophy(1972)的研究結果十分相符。在質的方面,教師對期待低學生詢問問題的比率顯著的較期待高學生為高,但在互動過程中,教師卻顯然較能接納期待高學生的內心感受,並且接受或利用他們的想法,從旁誘導他們。相反的,對於期待低學生,教師則多批評、責罵,企圖改變他們的行為,為教師權威辯護。這也大致印證了Good和Brophy(1974), Jeter(1973)及Rosenthal(1973)的研究結果。如同La Shier和Westmeyer(1961)及Soar(1966)的研究發現一樣,本研究亦顯示教師對期待高學生間接影響較多,對期待低學生直接影響較多,影響所及,學生的反應亦有所差異。事實上,教師給予期待高學生較多的回饋,並提供較溫暖的氣氛與較多的參與機會,學生在不斷的接納與啟導之下學習,信心逐漸增高,自然也較敢於主動發言,積極表現。而相對的,教師在有意無意間總是疏遠期待低的學生,對之回饋較少,要求也較低,僅提供有限的參與機會;如此一來,學生在得不到鼓勵的情形下,動輒得咎,信心無從建立,反應自然也就更形被動了。

二、教師期待與學生學業成就、成就動機、社交關係和人格適應的關係

依據本研究結果(T²統計法和表四)顯示,教師期待高的學生,無論在學業成就、成就動機、社交關係,抑或人格適應方面均較教師期待低學生為優。此足以印證Anderson(1971), Doyle(1971)和Parlady(1969)的研究發現:「教師期待可影響學生的學習表現」,對於Keshock(1971)所謂「教師對學生持有較高期待後,學生的成就動機有明顯的增進現象」的說法,與吳武典(1975)的研究發現:「教師最喜歡的學生,也較喜歡他班上的同學,同時班上同學也都接納他」,以及Bower(1957)和Munsinger(1957)的研究結果:「教師疏遠、拒絕的學生的個人品質亦可能影響教師,對學校情境有較高的焦慮;而教師喜愛、接納的學生,在班上生活較為愉快,有較滿意的人格適應」亦皆能充分支持。

教師期待之所以影響學生的個人品質,究其原因,乃由於教師主司班級教學活動之進行,且為學生學校生活之重要影響人物,操賞罰之大權,教師期待不同,對學生所提供的師生互動關係社會情緒氣氛也不同。很顯然的,在本研究中即發現,教師傾向於以較積極的行為表現來對待教師期待高的學生,而以較消極的行為表現來對待教師期待低的學生。學生的個人品質在某種程度內顯然可能受到教師期待高、低的影響,而表現出差異。

三、學生四項個人品質對教師期待態度的影響

正如Fielder(1975)所主張的「在教室交互作用中的雙向影響」(bidirectionality of influence in classroom interaction),教師的態度與學生的品質表現實具有交互的作用存在。教師的期待固然可以透過師生的社會互動行為,影響學生的個人品質;同樣的,學生的個人品質亦可能影響教師對他的期待態度。根據本研究結果,從學生的四項個人品質(學業成就、成就動機、社交關係和人格適應)來預測教師期待態度可有將近百分之七十的把握。而其中以學生的學業成就為決定教師期待態度的最主要變數,班級內的社交關係次之,學生的成就動機再次之,人格適應的影響甚小。因此,就決定國小教師期待的個人品質而言,學生的學業成績可能是最重要的因素,而學生在班級中被同學接納的程度(人際關係)為第二重要因素,學生的成就動機為第三重要因素。所以如此,究其原因,可能是由於豐富的學識、良好的人緣與努力進取的態度是個人學業和事業成功的重要條件,而學生的學業成就、社交關係及成就動機又是教師平日教學歷程中,較能體察到的個人品質;因此這三種個人品質遂成為教師衡量學生學習及行為表現的主要依據,而無形中影響了教師對該生的期待態度。不過,以這些學生個人品質來預測教師的期待態度,祇有相對的可靠性和正確性;尚須考慮其他未知或未控制的因素所造成的變異量,方不致妄下錯誤的論斷。

結 論

本研究主要的目的在分析教師期待不同對師生社會互動行為與學生學業成就、成就動機、社交關係及人格適應等個人品質的影響，並探討綜合學生學業成就、成就動機、社交關係和人格適應等四項個人品質預測教師期待的可能性。由有關的文獻探討和本研究的發現可以指出：教師的期待在某種程度內會影響學生的各項個人品質，同時學生的各項個人品質亦曾經由某些途徑影響教師對他的期待。

基於教育「因材施教」的理想，為使學生能充分發揮其潛能，筆者以為學校教師除應了解學生個別差異的事實外，尚應運用科學研究的結果和專業知能，破除期待不當所造成的不良影響，一本「精於觀察，敏於覺察，動於體察，勇於省察」的態度，依據每個學童本身的能力、性向、興趣及需要，對每個學童建立適當的期待。如此俾得運用適當的師生互動行為，使每個學生的潛能充分發揮，人格亦得健全發展。

參 考 文 獻

- 林清山：教學情境的社會互動分析。載於教育學研究，師大教育系及教育研究所主編。台北市，偉文圖書出版社，民國67年，519—534頁。
- 陳奎蒞：師生關係的理論模式。載於教育原理，師大教育學系主編。台北市，偉文圖書出版社，民國67年，215—250頁。
- 郭為藩：論「自行應驗的預言」。台灣教育，民國67年，第329期，11—16頁。
- 吳宗賢：學生個人品質與教師期待及喜愛的關係。師大教育研究所集刊，民國66年，第16輯，27—76頁。
- Alpert, J. A. Teacher behavior across ability groups: a consideration of mediating of Pygmalion effects. *Journal of Educational Psychology*, 1974, 66, 348-353.
- Anderson, P. S. Teacher expectations and pupil self-concept. *Dissertation Abstracts*, 1971, 32, 1619.
- Asbury, D. F. The effects of teacher expectancy, subject expectancy, and subject sex on the learning performance of elementary school children. *Dissertation Abstracts*, 1971, 31 (9-A), 4537.
- Barclay, J. R. The Barclay classroom climate inventory: a users manual. K. Y.: Educational Skill Development, Inc., 1974.
- Bennett, N. et al., *Teaching Styles and Pupil Progress* (2nd). Harvard University Press, 1977.
- Bower, E. M. *Early identification of emotionally handicapped children in school*. Springfield Lee: Charles & Thomas, 1960.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. Teachers' communications of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 1970, 61, 365-374.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. *Teacher-student relationships causes and consequences*. N. Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- Buswell, M. M. The relationship between the social structure of the classroom and academic success of the pupils. *Journal of Educational Psychology*, 1970, 61, 365-374.
- Claiborn, W. Expectancy effects in the classroom: a failure to replicate. *Journal of Educational Psychology*, 1969, 60, 377-383.
- Coop, R. H. & White, K. *Psychological concepts in the classroom*. N. Y.: Harper and Row,

- 1974.
- Doyle, W., et al., Teachers' perceptions: they make a differences between high-achiving and low-achieving gifted children. *Reading Teacher*, 1964, 17, 251-254.
- Fiedler, M. L. Bidirectionality of influence in classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 1975, 67, 735-744.
- Flanders, N. A. *Teacher influence, pupil attitudes and achievement*. Minneapolis: University of Minnesota, 1960.
- Flanders, N. A. "Some relationships among teacher influence, pupil attitudes and achievement", in Biddle et al., eds. *Contemporary research on teacher effectiveness*, N. Y.: Holt, Rinehart & Winston, 1964.
- Flanders, N. A. *Interaction analysis in the classroom: A manual for observers*. University of Michigan, 1965.
- Flanders, N. A. *Analyzing teaching behavior*. N. Y.: Addison-Wesley, 1970.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. Behavioral expression of teacher attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 1972, 63, 617-624.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. *Looking in classroom*. N. Y.: Harper and Row, 1973.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. The influence of teachers' attitudes and expectations on classroom behavior. In coop, R. H. & White, K. *Psychological Concepts in the classroom*. N. Y.: Harper and Row, 1974.
- Gronlund, N. E. *Sociometry in the classroom*. N. Y.: Harper and Row, 1959, 195-196.
- Hargreaves, D. H. *Interpersonal relations and education*. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- Jackson, P. *Life in classrooms*. N. Y.: Holt, Rinehart and Wiston, 1968.
- Jackson, P. & Lahaderne, H. Inequalities of teacher-pupil contacts. *Psychology in schools*, 1967, 4, 204-208.
- Jackson, P. & Silberman, M., Wolfson, B., Signs of personal involvement in teachers' descriptions of their students. *Journal of Educational Psychology*, 1969, 60, 22-27.
- Jeter, J. T. Teacher's differential classroom interaction with children as a function of differential expectation of pupil achievement. *Dissertation Abstracts*, 1973, 33(9-A), 4950.
- Keshock, J. D. An investigation of the effects of the expectancy phenomenon upon the intelligence, achievement, and motivation of inner-city elementary school children. *Dissertation Abstracts*, 1971, 32(1-A), 243.
- La Shier, W. S. and Westmeyer, P. (1967) The use of interaction analysis in BSCS laboratory block classroom, *Journal of Education*, 18, 435-445.
- Lavoie, J. C. & Adams, G. R. Teacher expectancy and its relation to physical and interpersonal characteristics of the child. Alberta. *Journal of Educational Research*, 1974, 20, 122-132.
- Lippitt, R. & White, R. K. An experimental study of leadership and group life. In Maccoby, E. E. et al., *Reading in Social Psychology*, N. Y.: Holt, Rinehart and Wiston, 1958.
- Meichenbaum, D. H. et al., A behavioral analysis of teacher expectancy effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1969, 13, 306-316.
- Mendoza, S., Good, T. L. & Brophy, J. E. Who talks in junior high classrooms? *Research and*

Development Center for Teacher Education, Austin: University of Texas, 1972, 68.

- Meyer, W. & Thompson, G. Sex differences in the distribution of teacher approval and disapproval among six-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 1956, 47, 385-396.
- Munsinger, H. *Fundamentals of child development*. N. Y.: Holt, Rinehart and Wiston, 1957, 402-403.
- Parlady, J. What teacher believe—what children achieve. *Elementary School Journal*, 1969, 69, 370-374.
- Rist, R. Students social class and teacher expectations. *Educational Review*, 1970, 40, 411-451.
- Rosenthal, R. The Pygmalion effect lives. *Psychology Today*, 1973, 7(4), 56-63.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. N. Y.: Holt, Rinehart and Wiston, 1968.
- Schlechty, P. Power and influence variables in the classroom. In Coop, R. & White, K. *Psychological concepts in the classroom*. N.Y.: Harper and Row, 1974, 18-21.
- Sears, P. S. & Feldman, D. H. Teacher interactions with boys and girls. *The National Elementary Principal*, 1966, 46, 30-35.
- Seaver, W. B. Effects of naturally induced teacher expectancies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, 28(3), 331-341.
- Silberman, M. L. Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 1969, 69, 402-407.
- Snow, R. Unfinished Pygmalion. *Contemporary Psychology*, 1969, 14, 197-199.
- Soar, R. S. Teacher behavior related to pupil growth, *International Review of Education*, 1972, 28, 508-525, 20-22.
- Stephens, J. M. *The Psychology of classroom learning*. N. Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- Talor, C. The expectations of Pygmalion's creator. *Educational Leadership*. 1970, 28, 161-164.
- Willis, S. & Brophy, J. E. Origins of teachers' attitudes toward young children, *Journal of Educational Psychology*, 1974, 66(4), 520-529.
- Wu-Tien Wu, *Classroom climates in Chinese and American elementary schools: a cross-cultural study*, unpublished doctoral dissertation, University of Kentucky, 1975.
- Yee, A. H. *Social interaction in educational settings*. N. J.: Prentice-Hall, Inc., 1971.

Bulletin of Educational Psychology, 1979, 12, 183-194.
Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, China.

IMPACT OF TEACHERS' EXPECTATION ON TEACHER-STUDENT INTERACTION AND STUDENTS' PERSONAL QUALITIES

SHI-CHEN SHU

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the relationships between teachers' expectation toward teacher-student interaction and the personal qualities of elementary students. The subjects are 80 students and 4 teachers selected from an elementary school.

The student subjects belong to 4 classes and the teacher subjects are the tutors of these classes. Systematic observation, relevant tests and questionnaires were administered to explore the impact of teachers' expectation on teacher-student interaction and students' personal qualities. The data obtained were statistically treated by χ^2 test, multivariate analysis of variance and multiple regression analysis technique.

The main findings of the study were as follows:

1. In the classroom, the high-expected students expressed more interaction with teacher than the low-expected. Teachers were trend to accept the high-expected students' feeling and use their ideas, but they expressed more criticisms to the low-expected.
2. The high-expected students showed higher mean scores in academic achievement, achievement motivations, peer status, and personal adjustment.
3. All personal qualities together significantly accounted for 69.89% of the variance in the teachers' expectation.

It can be concluded that teachers' expectation is significantly related to students' behavior in school.