

[輔導理論與課題論壇]

教師之師生互動行為研究述評

江光榮

華中師範大學

林孟平

香港中文大學教育學院

本文系統地闡述了過去數十年裏就有關教師之師生互動態度和行為與學生發展之間的關係所進行的研究。關注的重點有三：（1）教師互動行為與學生學習的關係，（2）教師互動行為與學生情緒和社會性發展的關係，以及（3）教師互動行為（或師生關係）的結構和測量。作者發現，這個領域的研究較為一致地支持一個看法，就是師生關係或教師互動態度和行為與學生發展之間具有實質性的關聯，積極的師生互動能有助學生順利發展並取得較高的成就。本文也指出了這個領域中現有研究的局限，並對今後應加強哪些方面的研究提出了建議。

本文所討論的內容屬於師生關係的範疇。在教育研究的領域內，涉及師生關係的研究有兩個總體性的特點。其一，雖然幾乎所有的教育研究分支都或多或少涉及師生關係，但目的在於了解師生關係本身的研究卻相當少。大多數研究都把師生關係作為某種原因或條件來看待，例如研究師生關係對諸如學生學業成就、社會性發展、心理健康或者教師的壓力等等的影響。其二，雖然「師生關係」這個名稱涉及師、生兩方，

但有關的研究從來都是透過教師或學生的行為來操作化，且多數以教師行為作為師生關係的指標。本文的目的在於把教育研究領域內有關師生關係的研究作系統的整理。但考慮到上述兩個特點，本文選材的範圍包括：（1）以學生發展為最終關注目標者；（2）以教師行為作為師生關係指標者。亦由於第二點的限制，本文採用 Wubbels & Levy（1993）的術語，稱師生關係為教師之師生互動行為。

本研究領域的發展脈絡

主要有兩個研究領域涉及教師互動行為和師生關係：一為教學研究領域，另一為發展心理學研究領域。

對教師互動行為及其特點的探索，是教學研究領域中一個由來已久的主題。人們一直有興趣於尋找「有效能的教師」或者了解怎樣才是「有效能的教學」，這一研究主題早在百多年前就已經出現（Borich, 1996）。在這個主題之下，不同背景的研究者試圖從不同的角度、不同的要素層面進行探索，以期發現對教學效率和學業成就有影響的變量。根據學者們的歸納（鄭燕祥，1986；Good, 1996），這一研究主題大致有這樣一個發展脈絡：

從 19 世紀末到 20 世紀 60 年代初，人們致力於從人格特質方面去研究教師，設法找出能夠把優秀教師和平庸教師區別開來的人格特質。在這種思路的支配下，曾出現了一些頗具影響力的研究（鄭燕祥，1986；Getzels & Jackson, 1963; Ryans, 1960），這些研究往往開出了一張優秀教師人格特質的清單。但到了 60 年代中期，人們發現，在不同教育條件下進行的同類研究，其結果往往不很一致，而且這些清單的效度也沒有得到證實。於是，有些學者開始質疑是否真有這種不變的「教育人格」；也有學者指這一研究思路和研究方法太簡單化了（Getzels & Jackson, 1963; Good, 1996）。在這研究歷程中，有些關於教師特質的研究其實已經涉及到教師對待學生的態度和行為特質。

接下來約從 60 年代後期起，研究者開始把眼光轉到課堂上，試圖通過觀察教師的教學活動或教學行為來了解怎樣才是有效的教學。這一

轉變可說是從尋找「有效的教師」轉而至尋找「有效的教學」。這種自然主義的實地研究取向，帶出了幾個很有影響力的研究傳統，亦取得了一些有價值的研究發現。其中影響比較大的就是所謂的「過程—結果」（process-product）研究。過程—結果研究的主旨是以學生的學業成就為目標，通過實地觀察教師在教學過程中的行為和一些教學措施，設法找出能提高學業成就的教學行為和措施。許多常見的教學活動和策略，如提問、時間運用、課程推進速度、管理課堂等等，都受到關注（Brophy & Good, 1986）。在這類研究當中，有相當部分涉及教師與學生在課堂上的互動，如教師期望、課堂管理和調度方式、創造支援性的學習環境等（Good & Brophy, 2000）。

然而，過程—結果研究也由於一些研究方法學上的不足而被逐漸揚棄。這些局限包括：視有效的教學行為是普遍適用的，忽視教學行為所發生的背景條件（鄭燕祥，1986）；不重視理論，使研究不能建基於對課堂學習的內在和全面的理解之上（Stockard & Mayberry, 1992）；只管外顯的行為，不問這些外顯行為背後的心路歷程。鑑於此，自 80 年代中後期起，一個新的研究趨勢開始了，那就是對教師認知的研究。

對教師認知的研究也涉及很廣的範圍，但是多數研究還是集中在跟教學過程有直接關係的一些內在過程或內在變量上，如教師在教學過程中的決策、計劃活動，教師對於課程、學生、課堂管理以及教學的信念（Kagan, 1990, 1995; Martin, Yin, & Baldwin, 1998），其中有關專家和新手（有經驗的教師和新入職教師）在教學過程中決策活動的比較研究會引起很大的關注。這一方面的研究也有部分內容與教師的互動行為有關，比如教師對於學生、對於課堂管理和控制等等的信念（Martin, Yin, & Baldwin, 1997, 1998）。

差不多與教師認知研究同步或稍晚一點（80 年代中後期以來），研究者也對學生的社會性認知在課堂學習中的作用產生了興趣。研究者認識到，教師的教學和其他教育行為，最終都要透過學生的知覺和解釋才能影響學生的學習；而學生是社會性的主體，他們在學習過程中的一

些社會性知覺會對認知學習產生某種中介作用（Good, 1996）。換句話說，知識的學習並非純粹的智性加工過程，其中還伴隨著豐富的社會性認知活動，而這些認知活動又會影響智性加工。在這一思想的指導下，研究者用訪談的方式來了解學生對於教師、教師的教學行為、課堂作業、課堂管理行為的知覺和解釋，由此發現了一些新的主題，如公平、學生對教師意圖的推斷等等。

從以上粗略的勾勒可以看出教學效能領域內的兩個演變趨勢：一是從單純著眼於教師的認知性教學行為到重視教師的社會性行為；二是從只看教師的「教」到同時顧及學生的「學」，以及「教」和「學」的相互作用。

因應這一趨勢，自 80 年代後期以來，以 Wubbels 等人為主的一批研究者便集中關注教師跟學生的互動、師生關係等主題（Wubbels, Levy, & Brekelmans, 1997），並取得了不少成果。

以上是在教學研究領域裏涉及教師互動行為和師生關係研究的發展脈絡。另一涉及教師互動行為和師生關係的研究領域在發展心理學內，尤其與所謂「發展的心理病理學」（developmental psychopathology）有關。發展的心理病理學探索一些非適應性的、病理性的後果如何從正常的發展過程中發展出來（Achenbach, 1990）。在這個領域之中，依附理論是一個非常具影響力的理論。傳統上對依附行為的研究都偏重於親子關係，踏入 90 年代以後，有些以依附理論觀點看待成人—兒童關係的研究者開始關注年齡稍大兒童的發展情況。他們把研究的焦點從親子關係和家庭動力學轉移到兒童在幼兒園和學校的發展，以及師生關係對兒童發展的影響等（如 Pianta, 1992, 1999; Rosenstein & Horowitz, 1996）。這些研究者以類比親子關係的方式來考慮師生關係對於兒童發展的作用（Pianta, 1999; Van Ijzendoorn, Sagi, & Lambermon, 1992）。

以 Pianta 為首的這一批研究者以依附理論來考慮低幼學童的發展問題，另一批學者（Eccles et al. 1993）則從 Vygotsky（維果茨基，

1994) 和 Hunt (1975) 有關發展和環境關係的理論出發，研究學校環境的改變對青春前期少年發展的影響。他們認為，兒童從小學過渡到初中所經歷的環境改變（其中一個重要的改變是師生關係），對於一部分少年來說是應激性的，因此令這個時期的孩子在發展上出現一些消極的後果。他們比較了在美國學校制度下小學和初中學校環境的一些不同，並根據這時期少年心理發展的特點來考慮這些改變所造成的心理後果 (Eccles & Midgley, 1989; Eccles et al., 1993)。

除了上述兩個研究領域外，還有另一些學者從另外的角度也對教師之師生互動行為和風格、師生關係的研究作出了貢獻。比如 30 年代心理學家 Lewin, Lippitt, & White (1939) 對於不同領導類型（民主的、專制的、放任的）對團體成員行為和作業效率的影響的研究，與後來的教師行為和師生關係研究有直接關係。而心理治療學家如 Rogers (1969, 1983)、Glasser (1968) 和 Ellis & Bernard (1985) 等人的學說都對這一主題有或大或小的影響。

教師互動行為與學生學習的關係

大部分有關教師互動行為和師生關係的研究，都致力於了解教師對待學生的態度和師生關係對於學生學習的影響。這方面的研究相當廣泛，所涉及的學科幾乎包括了中、小學的所有學科。所有的研究都傾向於支持這個結論：師生關係的品質與學生的學業成就有正相關。以下是一些重要的研究。

教師期望與學生學習

教師期望效應是 Rosenthal & Jacobson (1968) 通過實驗發現的。在他們之前，實際上已經有一些間接的研究結果，表明教師的態度和對學生的期望會影響學生的學習成績（參見 Nash, 1976）。Rosenthal & Jacobson 在這一基礎上，基於「自我實現的預言」這一理論 (Merton, 1948)，做了一個既大膽而又極富創意的實驗研究。他們在一所公立小學的每級中各抽出三班，再從每班中隨機抽出大約 20% 的學生，然後告訴他們的老師這些孩子在隨後的數個月裏將在學業成就上有「急速的發展」。到學年末的時候，測驗發現，與控制組的孩子比較，這些孩子

中的年幼者的智商真的提高了，一年級實驗組的學生 IQ 分數平均提高了 15.4 分，二年級則提高了 9.5 分。他們的閱讀成績也有進步。

Rosenthal & Jacobson (1968) 根據互動理論，對這個他們命名為「皮格馬利翁效應」(Pygmalion effect) 的現象(即教育中的一種自我實現的預言)作出了解釋。他們的解釋清楚地說明，教師的信念以及由這種信念所引導的一系列互動行為，是導致這一現象發生的重要原因：

當教師期望學生在智力上有所提升時，他們會以更輕鬆、友好的方式鼓勵學生。……教師會更加密切留意這些特殊學生，而這種密切的關注又使得他們能對學生正確的反應作出更快的回應或強化，這種強化增進了學生的學習。……這種交流，加上可能存在的某種教學技術的轉變，會促使學生對自我的觀念、自身行為的期望、動機，以及認知風格和技能作出改變，從而有助學生學習。(Rosenthal & Jacobson, 1968, p. 180)

在 Rosenthal & Jacobson (1968) 之後，有關教師的期望對學生的影響的研究一直沒有間斷。研究者深入地檢視了教師怎樣形成期望、教師通過甚麼方式向學生傳達出期望，以及學生怎樣知覺教師的期望(參見 Good & Brophy, 2000)。Ouzts (1986) 在將近二十年後發表的一篇綜述文章中，回顧了到截至那時為止有關教師期望及教師個人特點與學生學業績效的關係的研究，結論是：教師對學生的期望，會影響學生的學習態度和行為，最後會對他們的學業成績產生影響。而就影響期望行為的教師個人態度特點來說，Brophy & Good (1974) 提出可以把教師分成三類：積極的 (proactive)、反應性的 (reactive) 和消極的 (overreactive)。積極的和消極的教師都會產生期望效應，只是方向相反。不幸的是，調查發現，大多數的教師期望都是消極期望——這些教師都心存教條主義、墨守成規、受刻板印象支配 (Good & Brophy, 2000)。因此，實際上教師期望帶來的負面效果比正面效果大。

教師課堂教學風格與學生學習

這方面的研究以 Flanders 為代表。Flanders (1970) 致力於以行為

分析的取向，發展出一套描述教師與學生課堂互動的觀察和編碼系統，以便對資料進行定量評價和分析。他只觀察和記錄師生互動的言語內容，不包括非言語的互動。通過觀察，他找出了師生在課堂上十個類別的言語行為，其中教師的言語行為有七個類別。這七個類別分別屬於兩種不同的教學風格，Flanders 把它們命名為直接的風格（direct style）和間接的風格（indirect style）。間接的風格也稱為「民主／合作」的風格，而直接的風格則稱為「權威／支配」的風格。Flanders 發現，間接風格的教師對學生比較敏感和關心，他們在課堂上較多利用學生自己的說話，或把學生的說法跟所教的觀念整合起來；他們比較擅長向學生提問，也能聽取學生較長的回答和解釋。相反，直接風格的教師往往有較多紀律問題要處理，他們會作出較長的指導，而且常常重申自己的說話。Flanders 的分析系統把教師間接風格的言語頻數除以直接風格的言語頻數，得出一個教師的教學風格指標，稱為 I/D 比率。I/D 比率愈高，風格愈傾向於間接。

隨後，有相當多的研究是基於 Flanders（1970）的概念和工具進行的，其中又有不少是測量教師 I/D 比率跟學生學業成就之間的關係。調查發現，一般來說 I/D 比率和學業成績之間有某種程度的正相關，間接風格的教師所教的學生學習得較好（Westburg & Bellack, 1971）。但嚴格的分析發現，這種關係並非十分可靠，原因可能與 Flanders 分析系統的效度有關（Nash, 1976）。

教師的親近行為與學生學習

有些研究者循著行為分析的路線研究師生關係，集中研究教師的「親近行為」與學生學習的關係。親近（immediacy）這個概念本是 Mehrabian（1971）在研究人際溝通時提出的，它指的是溝通雙方在交往過程中所表現出的有助增進親近感和減少心理距離的任何行為。這種行為會提高個體的感受性，喚起情緒，並加強喜愛的感覺。Andersen, Norton, & Nussbaum（1981）根據這個定義，把研究的視角轉移到教育領域，致力於研究教師的親近行為與學生的學習之間的關係。由於 Mehrabian 和 Andersen 等人都比較重視非言語性的親近行為，所以這個領域的研究多以教師的非言語親近行為（如微笑、撫摸等）為自變

量。總的說來，這方面的研究發現相當一致：教師的親近行為對學生的認知性學習、情感性學習和投入學習的行為意圖都有正面影響。

教師互動風格與學生學習

近幾年裏，一個由荷蘭、美國和澳大利亞等國家的研究者組成的跨國研究群體，開始引起人們的注意。這些研究者致力於教師效能的研究，或者用他們的說法，是「尋找有效能的教師」（Wubbels, Levy, & Brekelmans, 1997）。他們採用臨床心理學家 Timothy Leary（1957）所提出的人際交往模型，來概括教師在課堂上的交流行為（即前述的人際行為）。這個模型包括兩個維度：一是支配—順從維度，描述交往中影響與被影響、支配與受支配的情形；另一是協同一對立維度，描述雙方交往的基調是理解、信任和支援還是猜忌和敵對。三個國家的研究人員已經發表了數十篇研究報告。總體來說，他們的結論是：在支配—順從維度上得分高的教師（支配性強），他們的學生往往能取得較好的學習成績；而在協同一對立維度上得分高的教師（師生感情聯繫好），所教的學生能發展出較好的學科學習態度。Brekelmans, Wubbels, & Levy（1993）認為，真正的「好教師」應該在兩個維度上都得到高分。這些研究者認為，不管作用是正面還是負面，師生關係和教師的人際互動特質對學生的學習都有重要影響。因此他們呼籲，只強調教學組織、策略、教授法等技術性事項的傳統並不全面，欲提高教學效能，也應該重視教師的人際能力（Wubbels, Levy, & Brekelmans, 1997）。

從以上的綜述可以看出，教師對待學生的態度和行為，以及由此發展出的師生關係，對於學生的知識學習有影響是相當肯定的。事實上，回顧截止近期有關教學行為和學生學業成就的關係的研究，使 Good（1996）在他的綜述性評論中得出一個結論：知識學習是一個社會性的建構過程，而不是一個簡單地把知識從書本和老師那裏搬移到學生腦裏的過程。

教師互動行為與學生情緒和社會性發展的關係

傳統上，由於所謂「重智主義」的影響，教育的實踐者（如校長、教師等）和研究人員都較多注意學生的智慧學習。有關教師互動行為與

學生情緒和社會性發展之間關係的研究向來比較少。Pianta (1999) 在評論師生關係領域的研究時指出，這領域的研究非常明顯地集中於師生關係跟教學和學習的關係上，卻嚴重地忽視了師生互動對學生的社會性發展和情緒發展的關係。以下列舉這方面的若干研究。

羅傑斯式師生關係對學生發展的影響

早在 50 年代，受羅傑斯 (Carl Rogers) 當事人中心理論的影響，就有研究者試圖進行這樣的研究：把羅傑斯提出的心理治療中的若干「關係要件」（即真誠、同感和積極關注等）應用於師生關係之中時，是否會令學生的學習更為有效和發展積極的人格。其後，Aspy 和 Roebuck 等人在美國發起並成立了一個名為「人本化教育全國協作組」（National Consortium for Humanizing Education, 簡稱 NCHE）的組織，目的是進行以人為中心的教育研究和培訓工作，從而推廣以人為中心的教育事業。參加這項計劃的包括美國 42 個州和另外 7 個國家的學校，動員了二千多位教師、二萬多名學生，涉及從幼兒園到大學所有層次的學校。整項計劃前後共花了十七年時間進行 (Aspy, 1977)。

研究者對 NCHE 計劃所得結果的一個最概括的結論是：「當學生得到高水準的理解、關注和真誠的對待，與他們得到低水平的（三條件）對待的情況相比，他們學得更好，行為表現也更好」（Rogers, 1983, p. 199）。計劃中有一項主要的子課題，參與者包括 600 名教師和一萬名學生（從幼兒園到大學）。研究目的是比較實驗組（教師表現真誠，有同感，且積極關注，我們稱之為「高水準的促進學習的條件」）和控制組（教師未表現出高水準的促進學習的條件）的學生所表現出來的差異。結果表明，與控制組的學生相比，實驗組的學生（1）缺課較少；（2）自我概念較佳；（3）數學和語文等科目的學業成績進步較多；（4）違規問題較少；（5）破壞公物的行為較少；（6）智力測驗的分數提高（這項研究僅限於幼兒園到五年級）；（7）較富創造性；（8）較有自發性和較高水準的思考。

教師期望對學生人格和學校適應的影響

Good & Brophy (2000) 在評述教師期望的研究時提到，儘管大

多數有關期望效應的研究都是討論教師期望對學生成績的影響，但有理由相信，教師期望對學生的情緒發展和社會性發展也有重要的作用。

事實上，在 Rosenthal & Jacobson (1968) 的實驗公布之後，就有研究者意識到教師的期望可能也會對學生的自我概念產生影響。在英國，Palfrey (1973) 曾進行一個有趣的調查。他選擇了兩所鄰近的中學，一所是男校，另一所是女校，而兩所學校學生的家庭背景、學校規模、教學條件等都非常接近。這兩所學校的規模都非常小，故他假設校長對學生的期望和評價會對學生的自我形象有直接的影響。調查發現，女校校長對學生的評價和期望比男校校長高，因此預期女校學生的自我形象亦會比較好。結果頗為有趣，兩校學生的自我形象都比他們校長的評價要高，而女生真的比男生有較好的自我形象（55%的女生有比較積極的自我形象，而只有 20%的男生有這樣的自我形象）。

而在美國，Pedersen, Faucher & Eaton (1978) 也進行了一個頗不尋常的研究。他們原本是要設計一個回顧性的研究，以了解期望造成智商變化的具體過程，而在研究期間卻因一個特別發現而轉變了方向。他們察覺到有一位非常出色的小學一年級教師似乎對她的學生產生了非常長遠的影響，故他們專門設計了一項回溯性研究，以比較教師的教育態度和特點對學生成年後在社會經濟等方面的成就的影響。結果令人吃驚：學生早年的學校生活經驗對其成年後的社會性成就有肯定的影響。具備愛心、關懷和鼓勵等特點的教師所教的學生日後所取得的社會經濟地位，明顯高於不具備這些特點的教師所教的學生。他們解釋其中的過程是：這位出色的教師對待學生的方式直接影響了學生在學術上的自我形象以及他們的學業成績，而這兩者作為基礎又不斷積累和推進，引出一步又一步的成功，直到成年後這些孩子獲得足以區別於其他同校學生的成就。此外，還有若干零星的研究也支持 Good & Brophy (2000) 的說法。例如，有實驗研究 (Toner, Moore, & Emmons, 1980) 發現，給成人標定 (labeling) 為諸如「有耐心」這樣一些為社會所認可的特質的孩子，比沒有給這種標定的孩子，在日後受到考驗時更能表現出所標定的特質。

師生依附方式對學生情緒和社會性發展的影響

近年來在依附理論 (attachment theory) 的背景下，對教師以及師生關係對於低幼兒童情緒和社會性發展的影響出現了比較系統的研究。其中以 Pianta (1992, 1999) 等人的工作比較突出。

依附是英國精神病學家 Bowlby (1971) 觀察到的人類的一種特徵性行為。按照 Bowlby (1988)，「依附行為是任何導致一個人得以獲得或者保持與另一確定的且被認為能更有效地應付環境的個體之密切聯繫的行為」(pp. 26-27)。

依附研究中的核心主題一直是：不同的親子互動模式 (依附關係) 對於兒童心理發展的影響，尤其是對兒童人格及心理病理學方面的發展的影響 (如 Jones, 1996; Main, 1996; Rosenstein & Horowitz, 1996)。Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall (1978) 發現有三種親子依附模式，後來 Main & Solomon (1990) 又另外觀察到一種。四種依附模式分別命名為 A、B、C、D 型，而它們又可分為安全的 (B 型) 和不安全的 (A、C、D 型) 兩類。到 90 年代前後，Pianta (1992) 將注意力從親子關係轉到師生關係，從依附理論的角度來看待低幼兒童對幼稚園教師和小學低年級教師的依附行為。據目前已有的研究結果，Pianta 認為已經可以肯定地說，兒童跟其老師的關係影響著兒童多方面的學校表現，例如同伴關係、對待學習的態度和方式、入學後的適應等等 (Birch & Ladd, 1997; Howes, Matheson, & Hamilton, 1994; Lynch & Cicchetti, 1992; Pianta, 1992)。而根據依附理論，兒童與其教師之間所發展出來的依附模式 (也分為安全的和不安全的兩類)，會對兒童今後的人格發展和社會適應產生深遠的影響。有不少證據表明，不安全的依附跟一些心理病理學的後果有明顯的關係。故此，有人認為可以把不安全的依附看成是一個預測兒童病理性發展的預測源之一。研究表明，回避型的依附 (avoiding attachment) 跟反社會、破壞性的行為有密切關係，而矛盾型依附 (ambivalent attachment) 跟社會性退縮和孤獨有聯繫 (Rosenstein & Horowitz, 1996)。

除了上面列舉的少數較重要的研究以外，還有一些零星的研究。綜合而言，截至目前為止，針對師生關係與學生人格發展和社會性適應之間關係所做的研究，所得的結果是相當一致的：即教師跟學生互動的態度和方式，對學生都有肯定的影響。

教師之師生互動行為的結構和測量

過去半個世紀，研究人員在教師互動行為及師生關係的結構和測量方面做了不少工作。以下會按照有關研究所建構的教師互動行為或師生關係的維度，以及它的測量工具，選取其中較有影響者作簡要介紹。

明尼蘇達教師態度問卷

早期比較有名的一個測量工具是《明尼蘇達教師態度問卷》（Minnesota Teacher Attitude Inventory, MTAI; Cook, Leeds, & Callis, 1951）。這是一個測量教師對待學生和教學工作的態度的測量問卷。從 50 年代到 60 年代末期，這個工具一直都是比較流行的教師態度測量工具（Yee, 1967）。問卷包括 150 個條目（items），然而在 70 年代以前，人們一直沒有對它的結構進行過研究，只是把總分記錄下來。直至 1971 年，才有人對它的結構進行因素分析，結果發現可以分為五個因數：學生免責傾向，師生興趣衝突，處理學生問題的嚴厲或僵化程度，（允許）學生獨立學習，以及學生順從老師（Yee & Fruchter, 1971）。雖然這個工具十分流行，但是亦有人懷疑它容易受社會贊許性影響，並且認為它的準則關聯效度有問題。Yee（1967）曾研究過它的準則關聯效度，結果發現它確實缺乏可接受的效度。因此，這個工具現已很少人使用了。

巴雷-萊納關係問卷

Barrett-Lennard 是羅傑斯的一位澳大利亞籍學生。他根據羅傑斯的關係理論發展出「巴雷-萊納關係問卷」（Barrett-Lennard Relationship Inventory, BLRI; Barrett-Lennard, 1962, 1978），用來評估心理治療中治療者和當事人之間的關係，同時也可用於測量其他類似的關係，如師生關係、配偶之間的關係等。由於它是根據羅傑斯的關係理論發展

出來，所以它的測量維度是預先確定的，共有四個，分別是測量關懷的程度、同感、無條件性（unconditionality）和真誠一致。

這個量表並沒有進行過結構的驗證（因素分析）。雖然羅傑斯本人曾表示過欣賞這個工具（Rogers, 1985），但這個工具除了曾應用在少數根據羅傑斯理論所進行的教育實驗外，在其他的教育研究場合卻很少為人所使用。

FIAC 和 BGDIS

在 60 至 70 年代對教師效能的研究中，出現了不少致力於觀察和分析課堂教學過程和師生互動的工具，其中比較有影響的有 Flanders（1970）的觀察和分類體系以及 Good & Brophy（2000）的體系。

Flanders（1970）的工具叫做「弗蘭德斯互動分析類目」（Flanders' Interaction Analysis Categories, FIAC）。Flanders 把師生在課堂上的所有言語行為分為十類，其中教師的言語行為佔其中七類，學生的則佔三類。以下是教師言語行為的七個類別：

1. 接納感受（以關懷的方式接納或澄清學生的態度或感受）；
2. 表揚或鼓勵（表揚或鼓勵學生的行為，紓解緊張等等）；
3. 採納或使用學生的意念（利用學生的見解或建議，來建立或釐清教師想要教授的觀念）；
4. 提問（就內容或者程式提問）；
5. 講授（即教師「講書」）；
6. 指導（指示、命令等等）；
7. 批評或者維護教師的權威（批評學生的行為，主張和維護教師管教的合法性等等）。

正如前文曾經提過，這七個類別分別屬於兩種不同的互動風格：直接的風格和間接的風格。第 1、2、3 屬於間接的風格，第 5、6、7 屬於直接的風格。間接的風格也稱為「民主／合作」的風格，而直接的風格則稱為「權威／支配」的風格。

FIAC 要求觀察者先接受訓練並進行練習，關鍵是要能夠跟上課堂活動的步伐，實時識別並記錄師生行為的類別。在一個預先編制好的分類行為表格上，按照約三秒一次的頻率記錄行為，觀察結束後就得到一個各類行為的頻數表。把教師間接風格的言語頻數除以直接風格的言語頻數，就得到 I/D（間接／直接）比率，這個比率表示一位教師的教學風格。當然，在原始的頻數表的基礎上還可以根據需要進行不同的統計分析。

Good & Brophy（2000）的體系是因應教師期望效應的研究而衍生的。像當時的其他一些研究者一樣，Good & Brophy 也對導致期望效應的過程，尤其是其中的師生互動過程感到興趣。他們最初提出一個假設：在課堂上，不同的學生受到老師的對待是不一樣的。換言之，在期望的支配下，教師並非一視同仁地對待每個學生。這樣就要求在研究師生互動時，不應以班級為分析單位，而應以個別學生為分析單位（Good & Brophy, 1971）。為了研究他們的假設，他們發展了一個名為「布拉斐-古德雙向互動系統」（Brophy-Good Dyadic Interaction System, BGDIS）的測評工具（Good & Brophy, 1970, 2000）。這個工具也是一個觀察課堂師生互動的系統。他們把師生之間所發生的一對一的互動分為三種類型：（1）有關學習的師生互動（尤其是學習作業方面的互動）；（2）有關學生行為的互動（如教師對學生的課堂行為進行評價），由教師發起的這類互動可分為表揚、警告和批評三種；（3）程式性互動（包括大部分事務性質的交流，如學生詢問問題、請示和教師的回應等）。這三個類別之下又各有若干具體的互動行為類別，共有二十多種。BGDIS 也要求訓練有素的觀察記錄員，他要根據預先規定的分類標準和取樣頻率來記錄課堂互動行為的頻數。與 Flanders 的體系不同的是，BGDIS 分開記錄每個學生跟老師的互動，這樣就能檢驗研究者原來的假設：由於教師對於每個學生的期望不同，各個學生跟教師互動的性質和總量也不一樣。

利用這個「觀察系統」，還有其他人做了不少研究，結論也非常一致：教師對待學生的態度和行為，的確隨著他們對不同學生的期望而變化。一些具體行為包括：安排低期望的學生（教師對他們期望較低）坐

在離教師較遠的地方；對高期望的學生有更多的微笑和眼神接觸；較少讓低期望學生回答問題；給低期望學生較少時間回答問題；對低期望學生批評較多而對高期望學生鼓勵較多等等（Cooper, Findley, & Good, 1982）。

師生關係量表

Pianta（1994, 1999）發展了好幾個師生關係的測量工具，但多數還在修改之中，而「師生關係量表」（Student-Teacher Relationship Scale, STRS）是其中較成熟的一個。過去數年，這個量表在美國曾有好幾次大規模的應用，而小規模的應用便更多，期間也進行過一些修改（Pianta, 1999）。這是目前在低幼兒童師生關係的測量上應用得較多的工具。

STRS 有 31 個條目。根據探索性因素分析結果，確定它具備三因數的結構，三個因數分別為衝突、親密和依賴（Pianta, 1999; Saft, 1994）。這三個因素或維度與 Ainsworth 等人（Ainsworth et al., 1978）所揭示的三種依戀模式大致是對應的。「親密」對應 B 型（安全型）依戀模式，「依賴」對應 C 型（不安全—抗拒型）依戀模式，「衝突」對應 A 型（不安全—回避型）依戀模式。「親密」這個維度體現師生之間存在一種溫暖、安全的氛圍，而師生之間的交流並沒有障礙。「衝突」維度描述師生之間的交流存在不協調甚至是相互敵對的情況；師生缺乏支援，常有磨擦，並常常因此心存敵意。「依賴」維度顯示學生對教師過分依戀，可以形容為「黏著」的情態。按照依附理論（Bowlby, 1988），孩子的過分「黏著」顯示他們缺乏安全感。由於這種不安全感，孩子的心思總是在所依附的人身上，而不能比較大膽而無顧慮地探索環境。

對 STRS 的測量學屬性的研究表明，三個分量表各有較高的內部一致性信度；準則關聯效度（預測效度）研究亦取得一些支持的證據，如表明 STRS 測量分數與學生的多項學校適應指標（如是否喜歡上學、學習成績、學習投入程度、夥伴關係）相關（Birch & Ladd, 1997），STRS 能夠預測學童的許多問題行為（Pianta, 1999）。然而在 Birch

& Ladd (1997) 的研究中，發現 STRS 的三個維度之間的相關相當高，以班級均分（表示一個班上平均的師生關係狀況）計算，發現「衝突」跟「親密」和「依賴」的相關分別為 -0.73 和 0.69。這樣看來，這個工具的三個維度是否相互獨立是有疑問的。

另一個問題是這個量表所適合的學生年齡組別不很清楚。從反應方式來說，這個量表由教師作答，所以即使測量較大年齡組別學生的師生關係也是可以的。不過，有兩個原因使人不能輕易認為它就真的能夠應用於年齡較大的青少年身上：（1）這個量表是根據依附理論，尤其是 Ainsworth 等人（Ainsworth et al., 1978）所發現的三種依附模式為藍本來編制的，而與 Ainsworth 模式相關的研究及所涉及的群體主要是學齡前的兒童，學齡前兒童的行為樣本與較高年齡兒童的行為樣本是很不一樣的；（2）Pianta 等研究者很少利用這個量表來研究較大兒童的師生關係，已有的研究均在 3-9 歲這個年齡範圍，因此缺乏在較年長兒童中實際應用的資料。

教師互動問卷

Wubbels, Créton, Levy, & Hoymayers (1993) 研究教師互動所用的工具叫「教師互動問卷」（Questionnaire on Teacher Interaction, QTI）。這個問卷是在臨床心理學家 Leary (1957) 的人格理論模型和測量工具的基礎上發展起來的。Leary 和合作者根據對人們之間對話的分析，概括出一個二維度八種行為類別的人際行為結構模型。這兩個維度是「敵對—友善」維度和「支配—順從」維度。如果以這兩個維度做一個直角座標系，該八類行為特質剛好可以環形排列在座標系上。Leary 的學生和合作者 LaForge 和 Suczek 根據這個模型編制了一個名為 Interpersonal Adjective Checklist (ICL) 的檢查工具。

Wubbels, Créton 等人 (1993) 接受了 Leary 的結構模型，但根據師生互動的特點作了一些修訂。他們把「敵對—友善」維度改名為「協同一對立」維度，認定這個維度測量的是所謂「親近性」（proximity），而「支配—順從」維度則測量所謂「影響」（influence），所以二者又可稱為「親近性維度」和「影響維度」。相應地，把 Leary 原來的八個

行為特質類別的描述也根據課堂中的情境作了一番改動。QTI 所測量的八類行為特質是：領導，幫助，理解，學生自主／負責，缺乏主見，不滿，訓誡，和嚴格。

根據這個模型編制的工具就是 QTI。它以八個分量表來測量上述八類行為特質。這八類行為特質在上述二維座標上的位置依每種行為在這兩個維度上負荷的方向和大小而定，所以各分量表之間又有一些相關（每個分量表與相鄰的兩個分量表相關高，與直交的分量表相關低，與相對的分量表則有較大的負相關）。

QTI 目前有美國、荷蘭和澳大利亞三個國家的版本。三個版本的結構相同，條目略有出入。江光榮（2001）以美國版為藍本，以中國大陸城市中小學教師為樣本修訂了中國版。

QTI 的信度和效度指標相當好，各分量表的內部一致性信度多在 0.80 以上（以班為分析單位）。在結構效度方面，探索性因素分析（EFA）和驗證性因素分析（CFA）都支持兩維度的結構。八個分量表之間的排列分布也與理論推論相吻合（Wubbels, Créton, et al., 1993; Wubbels & Levy, 1991）。

本研究領域存在的局限和改進的方向

有關教師互動行為和師生關係的研究雖然數量不少，但總的來看，這個領域裏的研究水平並不高。以下就目前研究的缺失和需要如何加強作一些討論。

需要發展適合的理論模型

談論師生關係對於學生發展的意義，我們實際上是認為良好的師生關係具備某種功能，而這種功能有助於學生的成長和發展。但從現有師生關係領域的研究和調查來看，我們缺乏說明這種功能和作用機制的理論。現有的實證性質的研究大多是相關性質的研究，即調查教師行為或師生關係品質與某些學生發展指標之間的相關。相關研究無法表明兩個變量之間的因果聯繫。即使人為地把師生關係作為自變量來看待，我們

也只能說甚麼樣的師生關係會導致甚麼樣的結果，卻不能回答為甚麼及怎樣導致了這樣的結果。正是在這裏顯出了缺乏理論的弊端。

部分研究者借用別的理论來說明師生關係的功能。依筆者所見，給借用得較多的理論有兩個：一是當事人中心治療中的關係理論，另一是依附理論。以當事人中心的觀點來看待師生關係功能的始自 Rogers（1983）本人，其後他的一些學生和追隨者把它應用到教育領域（如 Gazda et al., 1991）。但總體來看，從 80 年代中期開始，沿用這條路線的研究者不是很多。

Pianta（1999）把依附理論用於師生關係，但依附理論最適合的應用條件是當事人面臨壓力或威脅的情境。另外，雖然 Bowlby（1971）等依附理論的先驅人物一開始就認為所有年齡組別的人都有依附需要，但傳統上有關依附的主要領域還是嬰幼兒的發展。事實上，Pianta 的研究也集中於幼稚園和小學低年級的師生關係。他們的一個假定是：這時候學校教師就像是父母的代理人。因此，要用依附理論說明師生關係對於較大年齡學生的作用，也存在一些困難。

需要加強過程性的研究

有關師生關係的研究多為相關研究，缺少過程研究。這和缺乏理論有互為因果的關係。其實在多數研究領域裏，從研究的發展進程來看，往往是由相關研究逐漸進入到過程研究，而隨之而來的是理論的逐漸形成和精緻化。所謂過程研究，其特點是它不僅觀察輸入和輸出這兩端的情況，還把中間的變量和各種變量相互作用的情形和機制找出來，從而對某個關係得到真確的了解。在師生關係對於學生成長發展的影響作用的研究中，很少有研究致力於鑑別老師的甚麼態度或者師生關係的甚麼特質，在甚麼樣的學生身上導致甚麼樣的變化，是甚麼過程導致這個變化。

從這一研究要求來看，做一些質化的、追蹤的研究，比如深入的個案研究，可能是很有價值的。

要研究不良的師生關係

本領域的研究的另一特點，是絕大多數研究都把注意力集中於「教師積極的互動行為」和「良好的師生關係」上。例如致力於尋找良好師生關係的特點，確定形成和培養良好師生關係的條件，以及研究良好師生關係對學生和老師的作用等等。雖然有個別研究提及諸如不良師生關係對學生和老師造成的壓力等問題（如江光榮、靳嶽濱，1999；Mansfield, Alexander, & Farris, 1991；Marlow et al., 1996），但總的說來，直接致力於研究不良師生關係的特徵，以及這種關係如何對學生和老師的成長和發展造成傷害，這類工作比較少見。研究不良的教師態度特徵和師生關係的後果及其作用機制，不僅在理論上有價值，在實踐上更有其緊迫性，因為近年師生關係不良是內地一個不斷引起公眾關注的問題。

聯繫發展的階段以了解師生關係的意義

Pianta（1999）指出應該聯繫學生的發展來看師生關係。的確，幼兒園的師生關係與高中的師生關係是不一樣的，而幼兒園教師和高中教師在關係中的角色也是不一樣的。我們講師生關係總是針對兒童至青少年某個特定發展階段而言，只有以特定階段的發展任務和挑戰為參考依據，才有可能對師生關係有較合理的理解。

了解青春期這個特殊階段的師生關係對於學生的影響，是一個很重要的課題。根據發展心理學的知識，青少年時期在人際關係上是一個比較特殊的時期：隨著兒童身體和心智的成長及性意識的覺醒，兒童對獨立的要求和能力有很大提升，在對父母和教師的依賴和個體要求獨立這兩方面出現此消彼長的情況；同伴在其生活中的地位和影響顯著增加，他們有時還會刻意與成年人對立來宣示自己的獨立性及獲得身分認同（Erikson, 1968）。目前的研究對教師在這個年齡組別學生的發展上的作用了解甚少，因而這是一個亟待加強的方面。

因此，從對師生關係的基礎研究角度看，做一些長週期的、旨在從兒童到青少年發展的角度來看師生關係的跨時間變化過程、了解不同

時期師生關係的意義和作用的研究——即一般所謂的「追蹤研究」——就很有必要。

測量方面的問題

師生關係的評估和測量仍然是一個比較薄弱的領域。以下將討論其中幾個主要問題。

一種師生關係還是多種師生關係

從道理上說，師生關係是客觀存在的東西，應該有一個對應於它的屬性的描述和測量。但是從實際存在的描述體系和測量工具來看，幾乎可以說不存在有關師生關係屬性的體系和工具。研究師生關係的人，有的關心教師效能，有的關心課堂學習環境，有的關注教師的個人特點，有的對師生之間的互動過程感到興趣，還有的是想了解教師對學生的態度和期望……，由於不同的研究興趣和目的，研究者所想要了解的「師生關係」往往是不盡相同的東西。這就必然出現不同的師生關係定義而形成各自測量的局面，使得持目的 A 的研究者覺得持目的 B 的研究者的測量工具不太合用。這一情況限制了師生關係測量的進步。也許要等若干年後，從不同角度研究教師行為或師生關係的理論出現整合，才可能導致比較一般而通用的測量工具。但就目前和即將進行的研究而言，恐怕還是得立足於從具體的研究目的來考慮適當的評估和測量。

「主觀」的測量與「客觀」的測量

對教師態度和師生關係的觀測有三種角度：教師、學生和研究人員。教師和學生的角度是當事人的角度，可稱為主觀的角度，研究人員的角度可稱為客觀的角度。不同的角度各有優點和局限。

從研究者的角度，特別是利用課堂錄影技術，然後根據一個編碼體系來獲得和分析數據，這種測量的信度比較高，資料比較客觀。但由於這種觀察有一個時間和場合的取樣問題，如果像現在多數研究那樣，專一地從課堂上取樣，有可能出現系統誤差：我們不知道這位教師跟同學在課後和課堂以外場合互動的情形，而僅以課堂上的情況代表整體性的師生關係，有可能出現歪曲。另外，這種方式在樣本數量和便利性上都

很有局限，而且這種測量主要只適用於研究，無法為學校和教師在實踐上應用。

目前應用最廣的還是問卷測量方式，即通過學生和教師的主觀報告來了解師生關係。這種方法利用當事人的回憶，所以可以說沒有時間和情境的取樣局限。況且，問卷方式比較便利和經濟，又可以供實踐工作者使用。但這種方式的問題是，當事人的報告會受到諸如人格特質、測量的情境和氣氛、社會贊許偏向、回憶誤差等等因素的影響而出現信度和效度問題。雖說小心控制問題或對問卷反覆進行調整會使這些問題的影響降低，但它總是不如客觀的觀測好。

教師的知覺和學生的知覺

80年代以後由於對教師認知的興趣，一些測量開始側重於教師對待學生、對待師生關係的態度和信念上。Kagan（1990）曾經評論說，這種對教師信念和態度的直接測量往往出現效度不高的問題。她指出幾個可能的原因：這種信念或態度可能是無意識的；教師可能找不到合適的詞句來表達自己的信念；定式的問卷不能涵蓋教師的信念；教師可能不按真實情況回答等等。不少對師生關係的測量也是從教師知覺的角度來測量的（即讓教師回答問卷），因此也存在效度問題。Wubbels, Brekelmans, & Hooymayers（1993）在測量教師互動行為時，採用了 Fraser（1986）測量課堂環境時的方法。他們從學生對教師互動行為的知覺這一角度來測量師生關係，所測量的是全班學生的知覺，以其平均值為師生關係的度量。

比較研究發現，學生知覺角度的測量在好幾方面均優於教師知覺角度的測量。首先，學生的平均知覺與有經驗的客觀觀察者的觀察的吻合度，高於教師自我知覺與後者的吻合度（Ehman, 1970; Hook & Rosenshine, 1979）。Marsh（1984）在元分析的基礎上得出結論，認為班級學生的平均知覺是可靠的測量；其次，對同一項教師特質，學生的知覺跟教師自我知覺之間存在相當明顯的差距（Wubbels, Brekelmans, & Hooymayers, 1993）。一般的情況是，在積極的品質上教師的自評高於學生的評價，在消極的品質上則低於學生的評價，

這顯示教師的自我知覺可能受社會贊許偏向影響。再次，從理論上看，教師行為對學生的影響，要透過學生對教師行為的知覺和解釋才會產生實際效果。這一點也有研究支持。例如有研究發現，學生對教育環境的個人知覺，比「客觀」的觀察更能有效地預測學生的發展變量（Fraser, 1986）。

因此綜合來看，如果測量目的是為了獲得較「客觀」的資料，或為了預測學生的發展，應該盡可能用學生的角度來測量。班級平均的「知覺」可能是既可靠又比較經濟的方式。

回顧前述種種，可以看到，有關師生關係這個主題的研究有著相當久遠的傳統，也積累了不少成果，但總體來看，這個領域的研究與人們對它的期望還有相當大的差距。由於師生關係這一現象對於教育學、心理學和社會學等研究領域顯然有重要性，我們應該期待學術界在今後一段時期裏在這一研究主題上投入更多的力量，給予更多的關注。

參考文獻

- 江光榮（2001）。《班級環境及其與教師風格和學生發展之關係》，博士論文。香港：香港中文大學。
- 江光榮、靳嶽濱（1999）。〈大陸中學生應激生活事件調查〉。《亞洲輔導學報》，第6卷第1期，頁57-78。
- 維果茨基著，余震球選譯（1994）。《維果茨基教育論著選》。北京：人民教育出版社。
- 鄭燕祥（1986）。《教育的功能與效能》。香港：廣角鏡。
- Achenbach, T. M. (1990). Conceptualization of developmental psychopathology. In M. Lewis & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 3-14). New York; London: Plenum Press.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, D. (Eds.). (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Andersen, J., Norton, R. W., & Nussbaum, J. F. (1981). Three investigations

- exploring relationships between perceived teacher communication behaviors and student learning. *Communication Education*, 30(4), 377–392.
- Aspy, D. N. (1977). An interpersonal approach to humanizing education. In R. H. Weller (Ed.), *Humanistic education: Visions and realities* (pp. 123–158). Berkeley, CA: McCutchan.
- Barrett-Lennard, G. T. (1962). Dimensions of therapist response as causal factors in therapeutic change. *Psychological Monographs*, 76, 43, 562.
- Barrett-Lennard, G. T. (1978). *The relationship inventory: Later developments and adaptations*. West Perth, Australia: Centre for Studies in Human Relations.
- Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79.
- Borich, G. D. (1996). *Effective teaching methods* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Bowlby, J. (1971). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Harmondsworth: Penguin.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., & Levy, J. (1993). Student performance, attitudes, instructional strategies and teacher-communication style. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp. 56–63). London: Falmer Press.
- Brophy, J., & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328–375). London: Macmillan.
- Cook, W. W., Leeds, C. H., & Callis, R. (1951). *Minnesota Teacher Attitude Inventory: Manual*. New York: Psychological Corp.
- Cooper, H. M., Findley, M., & Good, T. (1982). Relations between student achievement and various indexes of teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 577–579.

- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognition* (pp. 139–186). New York: Academic Press.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Iver, D. M., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal*, 93(5), 553–574.
- Ehman, L. A. (1970, March). *A comparison of three sources of classroom data: Teachers, students, and systematic observation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Minneapolis, U.S.
- Ellis, A., & Bernard, M. E. (1985). *Clinical applications of rational-emotive therapy*. New York: Plenum Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fraser, B. J. (1986). *Classroom environment*. London: Croom Helm.
- Gazda, G. M., Asbury, F. R., Balzer, F. J., Childers, W. C., & Walters, R. P. (1991). *Human relations development: A manual for educators* (4th ed.). Boston; London: Allyn and Bacon.
- Getzels, J., & Jackson, P. (1963). The teacher's personality and characteristics. In N. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 506–582). Chicago: Rand McNally.
- Glasser, W. (1968). *Schools without failure*. New York: Harper & Row.
- Good, T. L. (1996). Teaching effects and teacher evaluation. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 617–665). New York: Macmillan.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1970). Teacher-child dyadic interactions: A new method of classroom observation. *Journal of School Psychology*, 8(2), 131–137.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1971). Analyzing classroom interaction: A more powerful alternative. *Educational Technology*, 11(10), 36–40.

- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms* (8th ed.). New York: Longman.
- Hook, C., & Rosenshine, B. (1979). Accuracy of teacher reports of their classroom behavior. *Review of Educational Research*, 49(1), 1–11.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65(1), 264–273.
- Hunt, D. E. (1975). Person-environment interaction: A challenge found wanting before it was tried. *Review of Educational Research*, 45(2), 209–230.
- Jones, E. E. (1996). Introduction to the special section on attachment and psychopathology: Part 1. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(1), 5–7.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*, 60(3), 419–469.
- Kagan, D. M. (1995). Research on teacher cognition. In A. C. Ornstein (Ed.), *Teaching: Theory into practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. New York: Ronald.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates." *Journal of Social Psychology*, 10, 271–291.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. In R. C. Pianta (Ed.), *New directions for child development: No. 57. Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (pp. 81–108). San Francisco: Jossey-Bass.
- Main, M. (1996). Introduction to the special section on attachment and psychopathology: 2. Overview of the field of attachment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(2), 237–243.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T.

- Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 121–160). Chicago: University of Chicago Press.
- Mansfield, W., Alexander, D., & Farris, E. (1991). *Teacher survey on safe, disciplined, and drug-free schools*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics.
- Marlow, L. et al. (1996). *Teacher job satisfaction*. Abstract retrieved from ERIC database (ERIC No. ED393802).
- Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 707–754.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1997, March). *Beliefs regarding classroom management style: Differences between male & female, urban & rural secondary level teachers*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Chicago, U.S.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Construct validation of the Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory. *Journal of Classroom Interaction*, 33(2), 6–15.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Merton, R. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193–210.
- Nash, R. (1976). *Teacher expectations and pupil learning*. London; Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Ouzts, D. T. (1986). Teacher expectation: Implications for achievement. *Reading Horizons*, 26(2), 133–139.
- Palfrey, C. F. (1973). Headteachers' expectations and their pupils' self-concepts. *Educational Research*, 15(2), 123–127.
- Pedersen, E., Faucher, T. A., & Eaton, W. W. (1978). A new perspective on the effects of first-grade teachers on children's subsequent adult status. *Harvard Educational Review*, 48(1), 1–31.
- Pianta, R. C. (Ed.). (1992). *New directions for child development: No. 57. Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of school psychology, 32*(1), 15–31.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Rogers, C. R. (1985). Toward a more human science of the person. *Journal of Humanistic Psychology, 25*(4), 7–24.
- Rosenstein, D. S., & Horowitz, H. A. (1996). Adolescent attachment and psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*(2), 244–253.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ryans, D. G. (1960). *Characteristics of teachers, their description, comparison, and appraisal: A research study*. Washington, DC: American Council on Education.
- Saft, E. W. (1994). A descriptive study of the student-teacher relationship scale used with preschoolers. *Dissertation Abstracts International, 55*–10A.
- Stockard, J., & Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Toner, I., Moore, L., & Emmons, B. (1980). The effect of being labeled on subsequent self-control in children. *Child Development, 51*(2), 618–621.
- Van Ijzendoorn, M. H., Sagi, A., & Lambermon, M. W. E. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. In R. C. Pianta (Ed.), *New directions for child development: No. 57. Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (pp. 5–24). San Francisco: Jossey-Bass.
- Westburg, I., & Bellack, A. (1971). *Research into classroom processes: Recent developments and next steps*. New York: Teachers College Press.

- Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hooymayers, H. (1993). Comparison of teachers' and students' perceptions of interpersonal teacher behavior. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp. 64–80). London: Falmer Press.
- Wubbels, T., Créton, H., Levy, J., & Hooymayers, H. (1993). The model for interpersonal teacher behavior. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp. 13–28). London: Falmer Press.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relationships, 15*, 1–18.
- Wubbels, T., & Levy, J. (Eds.). (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: Falmer Press.
- Wubbels, T., Levy, J., & Brekelmans, M. (1997). Paying attention to relationships. *Educational Leadership, 54*(7), 82–86.
- Yee, A. H. (1967). Is the Minnesota Teacher Attitude Inventory valid and homogeneous? *Journal of Educational Measurement, 4*(3), 151–161.
- Yee, A. H., & Fruchter, B. (1971). Factor content of the Minnesota Teacher Attitude Inventory. *American Educational Research Journal, 8*(1), 119–133.

A Review of Literature on Teacher Interpersonal Behavior

This article provides a review of the literature in past decades on teacher interpersonal behavior and its effect on student development. There were three major themes: (1) the relationship between teacher interpersonal behavior and students' learning; (2) the relationship between teacher interpersonal behavior and students' socioemotional development; and (3) the structure and measurement of teacher interpersonal behavior. Findings from the literature supported a clear relationship between teacher interpersonal behavior and student development. Positive teacher-student relationship would likely accelerate development and lead to greater success among students. This article also discussed the limitations of existing research, and suggested areas that future research could investigate.