

第貳章 文獻探討

依據研究目的，以及教室裡所發生的現象是在教師與學生組成的有目的性團體互動與溝通之下所產生的。因此研究者在以下二節中，逐層的從團體的意涵、師生溝通的模型與師生口語溝通相關研究進行文獻探討。

第一節 團體的意涵

人是群居動物，每個人在日常生活中，在不同的脈絡下，隸屬不同的團體(group)生活著，在團體中產生互動，產生團體行為。團體一詞的概念雖被廣泛的使用，但它的意義卻是相當的模糊不清。學者大多從特徵或是特性方面，去定義「團體」一詞的概念，與一般口語慣用的「團體」略有出入。不同的學者對「團體」一詞，由於著重的點不同，因此也就有提出不同的定義，例如 Robbin (1998)認為：「團體係指兩個人或兩個人以上的個人，彼此相互影響、互相依賴，為了完成特定目標而結合的集合體」(p. 240)。Feldman (1998)則認為：「團體是由兩個或兩個人以上所組成的，它們之間具有三種特質：彼此有著互動、認同彼此是同一個團體、相互依賴。」(p. 464)

李美枝（民 68）指出團體與非團體的區別，她強調團體之所以異於其他由個人集合而成的非團體，是因為它具有下列四項特性：

1. 成員知覺其他成員的存在，與他們互動而發展出相互依賴與情感的聯結。
2. 團體本身是一個單位實體(unitary identity)，團體的規範不會因為個人的加入或離開而有所改變。
3. 團體的維繫，有賴於團體成員的共同興趣與目標。
4. 團體是一個組織體(organization body)，為了維護一個團體的生存，每一個團體成員必須執行他在團體中的特殊責任與角色。(頁423)

那麼按照李美枝所提四項特性來看，教室中的教師與學生所組成的組織，是不是一個由個人集合而成的團體？

1. 教師與學生在特定的時間與地點聚集，並且能夠知覺到是否有缺席者。學生依賴教師在教學與班級常規等方面的領導；教師依賴學生（例如：班級幹部或是各科小老師）幫忙處理班級事物；不同的學生依不同的特質（例如：活潑、好學、孤僻、調皮），與教師或同儕發展出不同的情感；教師與學生在長久的相處之下，產生又愛又恨的情感（例如：有時候生氣學生不懂事，有時候又感覺學生很貼心）。
2. 教師與學生所組成的組織（例如：一年五班），並不會因為教師的離開（例如：離職、休假），或是學生的離開和加入而改變。

3. 學校這一個場所，是作為教師與學生共同學習的環境。教師與學生經由學習牽引著彼此。除了學習之外，有些教師會以其他興趣或是目標鞏固團體的維繫，藉此凝聚班級向心力（例如：培養閱讀或運動的興趣、爭取整潔秩序的獎勵）。
4. 在學校中，教師與學生各自被賦予特殊責任與角色，依所處社會的環境或班級的規範而有所不同。例如：教師通常被賦予教導的責任與模範者的角色，學生則被賦予學習的責任與遵從者的角色。

對照李美枝所提四項特性來看，教室中的教師與學生所組成的組織都符合這四項特性，因此研究者認為：「教室中的教師與學生所組成的組織，是一個由個人集合而成的團體」。

既然團體中的成員之間會彼此互動、相互影響，當然就會有溝通的問題產生，因此徐西森（民 86）就說：「有人聚集的地方，就會有人際溝通與互動的問題，任何的溝通：親子溝通、師生溝通、兩性溝通等，都會涉及溝通技巧與態度的差異」（頁 115）。而教室裡所發生的現象是由教師與學生所組成的團體在互動與溝通之下所產生的。因此，下一節探討教室裡由教師與學生組成的團體所進行的師生溝通。

第二節 師生溝通

這一節的文獻探討有三個方向：(一)、探討溝通的意涵，藉此瞭解溝通的特質；(二)、從溝通的模型，區分出傳達與溝通的差異處，瞭解不同學者對於溝通需要包含的哪些部分，藉此提出促進有效溝通的建議；(三)、從師生口語溝通的相關研究尋找本研究的研究方向。因此將本節分成(一)、溝通的意涵；(二)、溝通的模型；(三)、師生口語溝通的相關研究，三個部分進行文獻探討：

(一)、 溝通的意涵

教育部國語辭典的網頁中，查到「溝通」一詞首見於左傳·哀公九年：「秋，吳城邗溝通江、淮。」其原意為：「以一溝渠使江、淮兩水得以相通。」有開通水路的意思。後引申為：「彼此間意見的交流，或訊息的傳遞。」如：文化溝通、情感溝通。而對「雙向溝通」作了這樣的解釋：「一種傳訊者與收訊者互相交換意見的人際溝通方式」(<http://www.sinica.edu.tw/~tdbproj/dict/>)。

張春興對「溝通」一詞的解釋強調的是過程，在張氏心理學辭典（民95）指出溝通是：「經由語言或其他符號，將一方之訊息、意見、態度、知識、觀念以及情感等，傳至對方的歷程。」（頁156）

王淑俐（民 86）強調的是溝通的方式，她表示溝通即是：「運用某些傳達的工作或方式，以傳遞訊息的過程。傳遞訊息的方式包括語言溝通及非語言溝通兩種。傳遞訊息的過程包括單向溝通與雙向溝通兩種，前者只由發訊者單向傳遞訊息，訊息傳到即算完成；後者則須由收訊者對訊息提供意見或疑問，使發訊者了解收訊者的反應，並澄清訊息，解答疑問。」（頁 208-209）

參考以上學者的說法知道溝通包含語言溝通及非語言溝通兩種，而本研究探討的是在課堂中教師與學生進行教學時的話語 (speech)，所以聚焦在師生口語溝通，再者著重的焦點雖然是師生口語溝通的方式，但是在研究教室言談不能只有分析話語，還必須瞭解該話語所屬的整個脈絡，因此也著重在師生口語溝通的過程。簡言之研究者認為「師生口語溝通」是一「師生之間的一種有意義的活動過程，雙方透過具有組織的程序，在口述傳達過程中，語言訊息不被扭曲，期望雙方對訊息的瞭解，建立一致的目標、觀念及行動等。」

(二)、 溝通的模型

日常生活中，「溝通」一詞對許多人並不陌生，甚至使用頻繁。但是「溝通」一詞是否有被正確的使用？一般而言「傳達」常被誤用為「溝通」的意思，兩者的區分，概略來說：「傳達」僅只是單方面

對訊息作傳遞的過程，而另一方對此訊息可能是接受、拒絕或是未接收。也因為這樣，在單方面的傳遞下，訊息很難確保是否失真或是誤解等扭曲的狀況。相對而言，「溝通」則是雙方面對訊息作傳遞的過程，雙方面可對對方是否正確接收訊息作反覆確認的動作，以確保雙方共同瞭解彼此的想法。

以下先探討張正平（民 93）提出的傳達與溝通的認知模型，再談 Ronald B Adler & Neil Towne (1978)所提出溝通歷程的八個要素，最後綜合兩位學者的研究，研究者提出個人對於要增進溝通效果所應具備的特質的看法。

1. 傳達與溝通的認知模型

張正平（民 93）提出「傳達」與「溝通」兩者的認知模型，他並以回饋與否來區辨「傳達」與「溝通」兩者的不同：

在傳達認知模型中，傳達經歷編碼、傳送、解碼三個步驟，見圖

2-2-1：

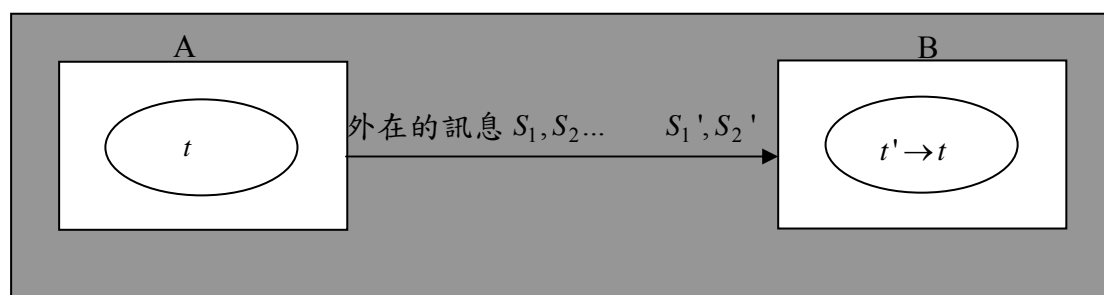


圖 2-2-1 傳達的認知模型

資料來源：張正平（民 93，頁 14）。

(1). 編碼(encoding)

人與人相處的過程中，免不了需要將腦中的某些事傳遞給他人知道，但別人無法直接瞭解你腦中所想的事，你也無法將腦中所想的事，像影印機一樣複製到另一個人的腦中。

圖 2-2-1 中的 A 必須將腦中的 t (things)轉化成 S_1 、 S_2 ...等各種外在的訊息(signal)，而 S_i 可以是語言、聲音、文字、圖畫、表情、手勢、味道、觸感...等任何能經由五官感受到的方式。這個過程稱之為編碼。

(2). 傳送(send)

在圖 2-2-1 中的訊息 S 經過時間、透過空間到達 B 的感官，其間可能有所變形（例如聲音音量變小、頻率走樣、光線歪折、書畫毀損或變形...等因素），使得 B 接收到的訊息變成了 S' ，此為外在因素對傳送的訊息造成干擾。

(3). 解碼(decoding)

對於圖 2-2-1 中的 B 而言， B 藉由感官察覺 S' 之後，再將其解碼成 t' 。 t' 是指因傳達不良所引起 t 的失真。例如：日本人吃麵時發出「呼嚕呼嚕」的聲響表示好吃的意思，但在台灣卻是不禮貌的表現，此時 t' 與 t 就不相同。

在溝通認知模型中，溝通除了經歷與傳達相同的編碼、傳送、解碼三個步驟之外，還需要回饋這個步驟去檢核資訊是否失真。

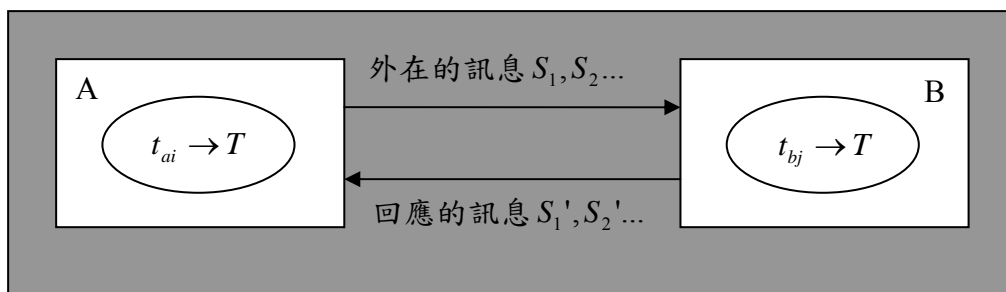


圖 2-2-2 溝通的認知模型

資料來源：張正平（民 93，頁 16）。

(4). 回饋(feedback)

傳達的認知模型顯示出，在單向傳遞上兩點不利的地方：① S 在傳遞的過程中發生變形，難以完全不變形的讓 B 接收到；② B 將訊息作了不同的解讀，以致於 t' 與 t 產生偏差。

為了讓「傳達」過程中，使得 B 接收到訊息 S ，且作了與 A 一致的解讀，可以經由 A 來比較其不同。也就是說，讓 B 將 t' 回饋給 A ，由 A 來做比對檢核的工作。而這個回饋的過程，就是一種溝通活動的開展。藉由雙方對所接收到的訊息反覆的比對檢核，以確認對方是否與自己對訊息作了相同的解讀，直到雙方皆認為對方已確實收到了訊息 S ，且作了與自己相同的解讀為止。然而，這並不是意味著就已經結束「溝通」的活動。

每個人是不同的個體，即使透過「溝通」之後，已經瞭解對方腦中所想的事後，並非表示就是同意對方的想法，而是會根據

自己本身的生活經驗、背景、特質、環境…等，提出自我的想法。A 將 $t (=t_{a1})$ 成功地傳達給 B 之際，B 常會引發出一些新的想法與概念 t_{b1} (t_{b1} 是指傳達成功後，所「引發」出新的想法或概念，這裡不稱為 t' 是因為 t' 是指因傳達不良所引起 t 的失真)。於是在這一來一往的過程當中，最後雙方或許會有漸趨一個想法或概念 T 的機會，如此就可稱的上是一個成功的溝通。

由上述可清楚瞭解「傳達」與「溝通」之間的差異，一為單向的傳遞訊息，另一為雙向的傳遞訊息。愈成功的「傳達」則 t 與 t' 愈接近，而愈成功的「溝通」則是為雙方所引發新的想法，愈趨近於一致 ($t_{ai}、t_{bj} \rightarrow T$)。

這與一般人所認為的「溝通」有些許差異，一般人總認為「溝通」就是將自己的想法無誤的傳遞給對方「溝通」就結束了，但是仍堅守自我原來的想法，而不做改變。「溝通」應該是藉由雙向的「傳達」逐步修改雙方的觀念使之趨於一致，而非單方面對另一方進行強制灌輸的行為。

人的心智十分的複雜，也使得人際之間所傳遞的 t (東西) 不見得僅僅是一種想法或概念，它也可以是一種情感或情緒 (例如：快樂、悲傷、憤怒、喜悅…等)。而對於同一個 S (訊息)，也能夠透過各種不同的訊息表現方式 (例如：文字、音樂、畫面、表情…

等) 傳達至對方或彼此進行溝通。這也說明了在進行訊息傳送的時候，不僅僅文字或是語言這些訊息表現的方式。能在適當的場合使用適宜的訊息傳達方式，也是影響「傳達」或是「溝通」品質的一項因素。

2. 溝通歷程的模型

Ronald B Adler & Neil Towne (1978) (黃惠惠譯，民 76) 的《心聲愛意傳千里：如何增進溝通》一書中的內容，談及有關於溝通的相關問題(例如：溝通歷程、情緒、自我知覺、傾聽、非語言的溝通、人際之間的衝突)，研究者將溝通歷程的部分整理出八個要素：傳送者、編碼、訊息、管道、解碼、環境、干擾、回饋。

(1). 傳送者(sender)

大部分的想法，並不是一開始就已經是可以表達的文字或語言形式，而只是一種心智概念而已，通常是一些感受，如憤怒、興奮、愉悅等，或某種目的，如需要、期望等，或是一些心像，例如你希望在工作完成時，別人如何看待你等。



圖 2-2-3 溝通歷程之心智概念模型

資料來源：Ronald B Adler & Neil Towne (1978)，黃惠惠譯(民 76，頁 10)。

(2). 編碼(encodes)

因為別人無法洞察你內心的想法（心智概念），所以你必須把它轉變成符號（通常是語言或文字），別人才能了解。這種過程就叫做編碼。

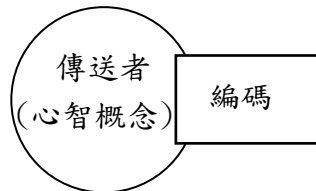


圖 2-2-4 溝通歷程之編碼模型

資料來源：Ronald B Adler & Neil Towne (1978)，黃惠惠譯（民 76，頁 10）。

(3). 訊息(message)

一個內心想法經過編碼，找到適當的表達文字或語言後，下一步就是傳送，我們稱要傳送的内容為訊息。

(4). 管道(channel)

書寫（文字）及說話（語言）是傳送訊息的兩種主要管道，除了這兩種管道，還可以藉由觸摸、姿態、手勢...等方式來傳送訊息。

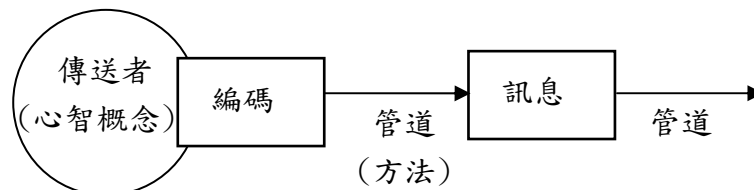


圖 2-2-5 溝通歷程之管道模型

資料來源：Ronald B Adler & Neil Towne (1978)，黃惠惠譯（民 76，頁 11）。

(5). 解碼(decodes)

當你的訊息到達對方時，如前述的過程（編碼）也同樣發生

在接收者身上，接收者對於你傳送的符號（語言或文字）也需經過解碼而從中找出意思來。

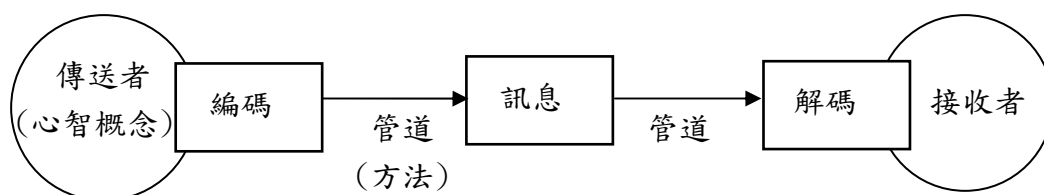


圖 2-2-6 溝通歷程之解碼模型

資料來源：Ronald B Adler & Neil Towne (1978)，黃惠惠譯（民 76，頁 11）。

(6). 環境(environment)

甲和乙的環境有重疊的部分，這裡指的環境不僅是物理環境，還包括人的因素在內。每個人由於背景不同而環境也就不同。重疊之處表示雙方的共同之處，也就是甲、乙雙方能夠溝通的部分。要以雙方能理解的訊息來溝通，也就是雙方皆具有類似的原型（或基模）可供訊息的辨識。

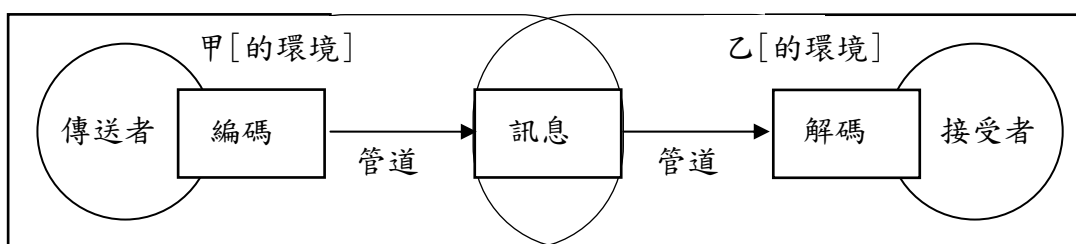


圖 2-2-7 溝通歷程之共同處模型

資料來源：Ronald B Adler & Neil Towne (1978)，黃惠惠譯（民 76，頁 12）。

(7). 干擾(noise)

阻礙溝通的方法可分為物理方面與心理方面兩部分。物理方面的干擾包括：會妨礙聽清楚的事物及破壞的因素。心理方面的干擾是指，妨礙傳送者或接收者清楚表達或了解訊息的內在因素。

(8). 回饋(feedback)

有更多的情況應該是雙方溝通，一個人同時是傳送者，也是接收者。它能使我們有機會把自己的想法分享給別人，也能給自己一個機會，檢核及查對自己是否了解別人所傳送來的訊息。此處我們稱檢核或查對為「回饋」。有效的溝通中，接收者要經常運用積極的回饋，讓傳送者有機會去確認接收者所獲訊息，與所傳送出去的訊息是否相同，而非僅是消極的假設已經了解傳送者的意思了。綜合以上八項要素形成圖 2-2-8 溝通歷程模型：

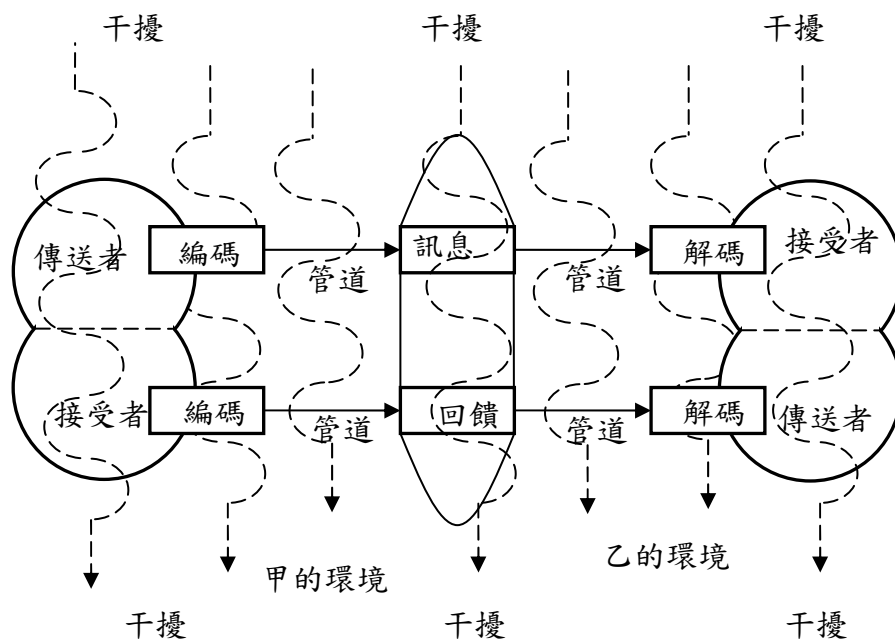


圖 2-2-8 溝通歷程模型

資料來源：Ronald B Adler & Neil Towne (1978)，黃惠惠譯（民 76，頁 15）。

綜合上述的溝通模型，研究者歸納出要增進溝通效果所應具備的數項特質，分別敘述如下：

- ① 溝通的雙方應該敞開心胸接納對方的想法。
- ② 送訊者應該提高訊息與所欲傳達的事之間的一致性。
- ③ 利用多元化溝通的管道。
- ④ 送訊者與接受者應提高彼此的共同特性。
- ⑤ 接受者應該要經常運用積極的回饋。
- ⑥ 選擇適當的場域，減低干擾對溝通的阻礙。

(三)、 師生口語溝通的相關研究

有關師生口語溝通的文獻中，在量的研究方面，最有名的是 Flanders (1960)所發展的師生互動分類模式，早期被廣泛的應用在觀察教室的師生口語溝通中（例如：徐蓓蓓，民 72；陳致嘉，民 83；潘志煌，民 86）。Flanders (1960)所設計的師生互動分類表(Flanders' Interaction Analysis Category, 簡稱 FIAC)，主要是用來分析教師情境中，師生雙方的語言。共分成 10 類，其中 7 類是教師的語言對學生學習所造成的影響，包含間接影響（一到四類）與直接影響（五到七類）兩方面，2 類是學生的語言（八到九類），最後 1 類則是安靜或是不易分類的語言（只有第十類）。如下表 2-2-1：

表 2-2-1 師生互動分類表

教師的語言	間接影響	1	接納感受：接納學生所表現的積極或消極的情感、語氣。
		2	讚賞或鼓勵：誇獎或鼓勵學生的動作或行為。
		3	接受或利用學生的想法。
		4	問問題：提出問題，以期學生回答。
	直接影響	5	講解：講述事實、意見，表示自己的想法。
		6	指令：給予指示、命令或要求，以期學生遵守。
		7	批評或維護權威：批評責罵以期改變學生行為，為教師權威辯護。
學生的語言	9	8	學生反應性的說話：由教師引起的說話。
			學生自發性的說話：由學生主動說話。
10			安靜或混亂：短時間的沈默，或由於混亂，觀察者無法瞭解師生交談內容。

資料來源：陳奎熹，民 85，頁 37。

此分類表由受過訓練觀察員紀錄，三秒鐘為一單位，將教室中師生的互動口語內容，劃記在分類表中，再進一步分析師生互動型態。根據 Flanders (1960；引自陳奎熹，民 85)的研究結果顯示：[教師]使用直接影響[的方式]時，學生的依賴性會一直增加，而學業進步分數則較低（頁 37）。Flanders (1960；引自黃曉璋，民 88)並建議教師採用非直接的方式，例如多問、少講、多接受和讚美，以鼓勵學生學習充分思考和表達情感。（頁 51）

Flanders (1960；引自陳奎熹，民 85 年)的研究結果，說明了教師在教學情境中的教學行為，對學生的學習態度與學習小效果有重大的影響。喚起許多教育研究者對這方面的重視，並且運用此分類表繼續進行師生關係的研究（頁 37）。例如：徐蓓蓓（民 72）所做有關教師

與學生各變項相互影響的研究，就是以 FIAC 作為為研究工具之一。研究的方法是選取每位教師教學中一段連續 20 分鐘最具代表性的錄音資料，然後以 FIAC 劃記師生的互動口語內容。她的研究對象是國中一年級，英語、數學科教師各六位女性教師，男生與女生班各六班，共 573 位學生。研究目的主要探討教師個人特質、師生口語互動、學生對教師行為的知覺、學生學業成就等變項彼此間相互影響的因果關係。以六種量表分別測量以及取得教師自我觀念、親和性、權威傾向、情緒穩定性、學生對教師行為的知覺、師生口語互動等變項的研究資料。

從徐蓓蓓（民 72）的研究可以知道(1)教師的個人特質與師生口語互動之間確有相關存在；(2)教師使用「直接影響」的語言愈多，學生發表的機會愈少；(3)師生口語互動與學生對教師行為的知覺無關，師生口語互動中，教師「講解」所佔比例愈高，學生的學業成就愈高…等研究結果。但是以這種分類表紀錄師生互動內容，蔡敏玲（民 90）認為有兩方面的缺失：(1)片段記錄話語的觀察者難以掌握，當雙方進行溝通時，存在的表達和詮釋的背景；(2)分類系統觀察法不但忽略互動所在的脈絡及較廣的脈絡，甚至連所記錄話語的前後文都不怎麼留意（頁 21）。其中徐蓓蓓（民 72）的研究結果顯示出：教師的個人特質與師生口語互動之間確有相關存在。而這樣的結果讓研究

者很感興趣，於是將其當作其中的一個研究的焦點，並以質性研究彌補蔡敏玲（民 90）所認為的兩方面的缺失。

近十年來，運用質性研究的取向逐漸增多，例如方淑（民 86）以民族誌(ethnography)為研究方法，強調在自然情境中瞭解事件的「過程」及「意義」，以紮根理論(grounded theory)作為資料處理與探究的依據。從工作關係上、角色關係、心理關係三方面切入，探討國小一年級的班級中，教師在教室活動中「師生關係」與「教學互動」的表現。雖然探討的是「師生關係」但是著眼點卻是偏向教師單方面，也就是說其實這個研究探討的是「師對生的關係」。以民族誌為研究方法與 FIAC 的差別在於，強調在自然情境中瞭解事件的「過程」及「意義」，因此師生的對話若是以量的資料呈現，就無法表現出研究者所要關注的事件的「過程」及「意義」。同樣的王瑞馨（民 87）的研究以質性研究取向將國小一年級當作研究對象，她的研究探討的方向就是偏向以學生方面。

王瑞馨（民 87）的研究在探討兒童之生活經驗在課程中的角色，以教室言談內容分析為基礎，整理歸納出教師對於兒童生活經驗的處理與回應方式，同時為了解國小一年級兒童之生活經驗在社會科課程中的角色，以兩個主要教學活動的類型瞭解師生互動情形，探討影響兒童生活經驗述說的因素，最後再以兒童「被忽略的話語」為主題，

理解忽略兒童敘說的原因。採用質性研究，收集觀察、訪談（教師與學生）、現場筆記、回溯筆記及相關文件等資料，並對收集的資料進行分析。以自我發展的紀錄表格記錄現場活動，如下表 2-2-2：

表 2-2-2 王瑞馨的教室觀察紀錄表格

科目單元	上課大事記	欲轉譯部分	再思考的事
數學	11:30 調查家住很遠爸媽接送有哪些人	11:47 逸娟主動講自己勇敢來學校	老師對於學生生活常規的要求與處理方式

資料來源：王瑞馨，民 87，頁 151。

王瑞馨（民 87）的研究其實是蔡敏玲（民 90）對後續研究的建議其中的一個子題，而且觀察的是相同的研究對象（國小一年級的學生）。蔡敏玲（民 90）的研究是在尋找教室團體互動的節奏與變奏。她的研究主要目的：(1)探討三個團體互動情境的互動形式、參與結構與互動內容；(2)瞭解上述互動情境中，教師教學與學生學習、參與的情形；(3)瞭解討論情境中，學生學習、參與的情形與師生建構出的言談內容；(4)與教師共同省思，討論如何改變或調整教室團體互動。

研究對象為國小一年級 45 位學生與一位教師、幼稚園綿羊班 30 為學生與兩位教師。採取質的研究，收集現場筆記、錄影、錄音、訪談、相關文件等資料，並對收集的資料進行分析。以自我發展的紀錄表格記錄現場活動，如下表 2-2-3：

表 2-2-3 蔡敏玲的教室觀察紀錄表格

日期	星期	原標示大事(加上敏玲對資料的疑問或評論)	資料收集者	大事紀要	工作狀況
1997-10-7	二	剛吃完點心 彈琴唱歌 討論課	敏玲	10:09 唱歌、比動作	請玉玲轉譯討論的部分

資料來源：蔡敏玲，民 90，頁 73。

方淑（民 86）與王瑞馨（民 87）、蔡敏玲（民 90）雖然都是質性研究的取向，但是質性研究的研究者也是研究工具之一，也就是說研究者的主觀意識會影響研究結果的呈現，雖然研究者的主觀意識是無法避免的，但是從王瑞馨（民 87）、蔡敏玲（民 90）的教室觀察紀錄表格可以看到，她們在研究中是有意識的把自己的主觀意識與觀察到的事件分開來，這對質的研究結果的呈現是很重要的。避免讓讀者將研究者的主觀意識解讀成研究結果，混淆了現象的真實性。因此為了將研究者的主觀意識與觀察到的事件分開來，本研究不僅參考王瑞馨（民 87）、蔡敏玲（民 90）的教室觀察紀錄表格，還把現象學視為一種觀點，用來規範研究者的主觀意識，避免滲入觀察到的現象中混淆了現象的真實性。

雖然蔡敏玲（民 90）的研究焦點並不是放在兒童的角色上面，但是研究中有觀察到相關的現象，因此建議王瑞馨的研究方向是：兒童的個人經驗在國小社會科課程中的角色。而從王瑞馨（民 87）的研究焦點之一是：以兩個主要教學活動的類型瞭解師生互動情形。這

也讓給了研究者一些靈感，將其中兩個研究焦點放在學生上課的活動形式與師生互動的特色。

林琴芳（民 90）同樣是採取質性研究方法，並以國小一年級作為研究對象。她的研究目的是探討國小一年級教室裡，師生口語溝通的互動情形。她從三方面進行探究：(1)老師會在什麼樣的情境下，收放學生的發言機會；(2)老師面對學生各種言談內容時的回應方式；(3)老師收放學生的發言機會、及對學生話語的回應方式，會如何影響師生之間的口語溝通。選擇質性研究方法，進入教學現場，運用觀察、訪談及相關文件資料等方式收集資料。

林琴芳（民 90）的研究主題與本研究相類似，她的研究結果顯示出師生口語溝通的方式，分為兩大類：(1)老師→學生單向問答，老師使用這樣的方式來進行教學、評定學生的學習，當老師有固定答案時，這是主要的方式。(2)老師↔學生雙向或多向問答，當老師或學生提出問題，老師有時是直接解釋說明，有時事先問其他可能知道的學生，促使師生之間有雙向或多向的溝通。研究者認為她的分類太過粗略，因此研究者參考 FIAC 的十類師生互動，將所蒐集師生口語溝通的方式分成十四種，其中有部份方式與 FIAC 的 3、4、5、6、8、9 類相類似。

鄭育青（民 87）的研究在探討國小四年級師生互動中的性別差異，以及影響性別差異的可能因素。她從三方面探究：教師對數學課的教學目標、對常規管裡的想法、對性別角色的觀念。研究對象為桃園縣中壢市某國小六年級一個數學教室裡的女教師與學生。研究方法是進入教學現場一學期，蒐集教室觀察、現場筆記、深度訪談（教師與 23 位學生）、錄音、錄影等資料，並對搜集的資料進行分析。

鄭育青（民 87）的研究結果顯示：師生的性別會影響教學互動而有所差異，男學生與教師互動頻繁；男生比較會對教師提出疑問；男學生常干擾上課秩序。而這也引起了研究者的興趣，想探討合作班級的學生不同的性別是否有不同的差異，因此將性別納入研究的觀察焦點之一。

黃曉璋（民 88）為了理解成人識字教學歷程，她以個案研究的方式，從語言互動的觀點，探討國小補校教室中的教學和學習歷程及其影響因素，並分析成人教師教學型態和成人學習特性，同時分類師生語言互動類型。研究結果顯示，師生互動類型有(1)集體回應：老師提問屬於封閉式問題；(2)個別回應：讓學生競標發言權，並進行放聲思考；(3)老師指定回答；(4)封閉式互動：老師與學生私下互動，彼此的交談內容，其他學生不一定能得知。

黃曉瑋（民 88）在研究中意識到進行參與觀察時，無可避免的會對研究對象造成反作用效果(reactive effects)。為了能捕捉到更自然的教學景象，她採取兩個作法降低這種反作用效果的影響：1.將研究事項跟教師與學生說明，建立研究者與研究對象互信的關係；2.積極地融入合作班級的生活圈中，建立彼此共同的話題。研究者對這樣的問題，只採用黃曉瑋的第 1 個建議，將本研究事項事先跟教師說明。研究者沒有採納黃曉瑋（民 88）的第 2 個建議，是因為認為這樣的方式雖然可以降低影響，但是當研究者愈融入合作班級的生活圈中，愈可能失去對其所觀察的客觀性，所呈現的研究結果可能會是非原本的教學景象。不過研究者為了減低觀察教室中，老師與學生對於研究者與攝影機在教室的陌生感，在正式觀察前兩個星期，就先進入教學現場拍攝，讓學生與教師經過一段時間之後，逐漸習慣研究者與攝影機的存在，能夠恢復原來的教學樣貌。

最後，研究者將上述師生口語溝通的相關研究整理成表 2-2-4：

表 2-2-4 師生口語溝通的相關研究

研究者	研究題目	研究主題	研究方法	研究對象
徐蓓蓓 (民 72)	教師個人特質、師生口語互動與學生對教師行為的知覺、學生學業成就之關係。	教師個人特質、師生口語互動、學生對教師行為的知覺、學生學業成就等變項彼此間相互影響的因果關係。	以六種量表分別測量以及取得教師自我觀念、親和性、權威傾向、情緒穩定性、學生對教師行為的知覺、師生口語互動等變項的研究資料。	國中一年級，英語、數學科教師各六位女性教師，男生與女生班各六班，共 573 位學生。

方淑 (民 86)	師生關係與教學互動之民族誌研究：一個國小一年級班級教室的觀察。	從工作關係上、角色關係、心理關係三方面切入，教師在教室活動中「師生關係」與「教學互動」的表現。	以民族誌(ethnography)為研究方法。以紮根理論(grounded theory)作為資料處理與探究的依據。	國小一年級的班級。
王瑞馨 (民 87)	國小一年級兒童之生活經驗在社會科課程中的角色。	探討兒童之生活經驗在課程中的角色。	參與觀察、訪談(教師與學生)、蒐集相關文件。	國小一年級的班級。
鄭育青 (民 87)	師生教學互動中的性別差異：一個國小數學教室的觀察。	師生互動中的性別差異，以及影響性別差異的可能因素。	參與觀察、訪談(教師與 23 位學生)、蒐集相關文件。	國小四年級的班級。
黃曉瑋 (民 88)	教室中師生語言互動之研究--以國小補校為例。	國小補校教室中的教學和學習歷程及其影響因素，並分析成人教師教學型態和成人學習特性，同時分類師生語言互動類型。	參與觀察、訪談(教師與學生)、蒐集相關文件。	國小一年級補校的成人。
林琴芳 (民 90)	師生口語溝通之分析。	國小一年級教室裡，師生口語溝通的互動情形。	參與觀察、訪談、蒐集相關文件。	國小一年級的班級。
蔡敏玲 (民 90)	尋找教室團體互動的節奏與變奏。	(1)探討三個團體互動情境的互動形式、參與結構與互動內容；(2)瞭解上述互動情境中，教師教學與學生學習、參與的情形；(3)瞭解討論情境中，學生學習、參與的情形與師生建構出的言談內容；(4)與教師共同省思，討論如何改變或調整教室團體互動。	參與觀察、訪談(教師與學生)、蒐集相關文件。	國小一年級 45 位學生與一位教師、幼稚園綿羊班 30 為學生與兩位教師。

