

教师差别行为对初中生学业成绩、同伴接纳和学校满意度的影响

范丽恒¹, 李锦², 金盛华^{*}

(1.河南大学教育科学学院心理与行为研究所,河南 开封 475004;2.河南省医药学校,河南 开封 475001)

【摘要】 目的:从个体和班级两个层面探讨教师差别行为对初中生学业成绩、同伴接纳和学校满意度的影响。方法:选取 31 名初中教师及其所带的 1438 名学生,运用问卷测量方法收集数据,使用 HLM 处理数据。结果:个体层面,教师差别行为影响学生的学业成绩、同伴接纳和学校满意度;班级层面,教师差别行为仅影响学生的学校满意度。结论:个体层面和班级层面,教师差别行为均会影响初中生的心理发展指标。

【关键词】 教师差别行为; 学业成绩; 同伴接纳; 学校满意度

中图分类号: R395.6

文献标识码: A

文章编号: 1005-3611(2009)06-0739-03

Influence of Perceived Differential Teacher Behavior on Students' Achievement, Peer Acceptance and School Life Satisfaction in Junior Middle School

FAN Li-heng, LI Jin, JIN Sheng-hua

Institute of Psychology and Behavior, College of Education Science, Henan University, Kaifeng 475004, China

【Abstract】 **Objective:** To explore the influence of perceived differential teacher behavior on students' achievement, peer acceptance and school life satisfaction. **Methods:** Data were collected by interview, nomination and questionnaire to 31 teachers and 1438 junior middle school students. **Results:** At individual level, perceived differential teacher behavior influenced students' school satisfaction, peer acceptance and achievement. In class level, perceived differential treatment only influenced students' school satisfaction. **Conclusion:** Perceived differential teacher behavior influenced students' psychological development both at individual level and at class level.

【Key words】 Differential teacher behavior; Achievement; Peer acceptance; School life satisfaction

教师差别行为(Differential Teacher Behavior),又称教师区别对待(Differential Teacher Treatment),是指教师在与学生的日常互动中表现出在情感与行为反应上对待学生的分化现象。它是教师基于对学生已有的背景信息(如家庭经济状况、以往的学业成绩等)的了解,形成一定看法和期望后,而做出的针对不同学生的区别对待。这些区别对待往往会表现在师生互动的各个环节,如教材的选择与分配、教学指导与反馈、作业的性质与分配、日常的情感交流与机会、关系偏向等等。研究已证明教师差别行为对学生的学习成绩、学习态度和自我概念等均有较为重要的影响^[1-4]。

对以往的研究进行分析发现,教师差别行为对学生的影响研究多集中于其对学生学业成绩的影响,而少有关教师差别行为对学生情感、社会性发展等方面的影响状况。另外,对于教师差别行为对学生发展的影响研究多为个体层面的,而在班级层面上,教师差别行为更多是作为班级环境的分类指标,即根据班级内的教师差别行为平均得分将班级分为高教师差别行为班级和低教师差别行为班级。简单

的将差别行为各维度综合作为班级内环境的分类指标,忽略了各维度的不同指向(如机会行为的差别表现为更多指向优生,而负性反馈行为的差别表现为更多指向差生),可能会掩饰某类行为的作用,并且将作为连续变量的教师差别行为简单地进行高低分类也会人为地减少班级间的教师行为差别。

鉴于此,本研究拟从个体和班级两个层面来探讨教师差别行为对学生的学业成绩、学校满意度和同伴接纳等多项心理发展指标的影响。

1 对象与方法

1.1 被试

学生被试为我国北方某市,共计 31 个初中班级,其中 1438 名学生的资料有效,初一、二、三学生分别为 745 人,456 人和 237 人;男生 662 人,女生 776 人;平均年龄为 13.17 ± 0.98 岁。

本研究的教师(下文如无特殊说明,教师均为班主任)被试为所选 31 个班级的班主任。班主任在我国基础教育中是对学生发展影响尤其重要的一个特殊教师群体,他们除负责有关班级的教学任务外,还要负责班级的日常管理,保持与学生的密切接触和

* 北京师范大学心理学院

发挥着对学生的经常性影响。他们通常是与学生接触最多,在班级中享有最高权力与地位,在学校中对学生具有影响力的“重要他人”。所选教师的基本情况为:男性 8 人,女性 23 人;所教学科为文科 20 人,理科 11 人;平均教龄为 15.32±9.79 年。

1.2 研究变量与测量

教师差别行为:采用自编的教师差别行为量表^[5](四个维度,即指导控制、负性反馈、情感支持、机会特权)让学生从教师对待自己、对待假想的优生和差生三个方面进行评价。个体水平的教师差别行为是每个学生在所有项目上评价教师对待自己的行为的平均得分。班级水平的教师差别行为是先计算出每个学生在每个项目上评价教师对待假想的优生与差生的行为差异,然后求出不同维度的平均分。

学业成绩:考虑到实际教学中主科与副科的分及不同侧重,选取学年末各班学生的语文、数学与英语三门成绩,将其标准化后参与数据处理。

学生的学校满意度:Huebner 及其合作者编制的多维学生生活满意度量表(Multidimensional students' life satisfaction scale)具有较好的测量学指标^[6-8]。因本研究只关注学生对学校生活的满意度,仅选取其中包含 8 项目的学校满意度分量表作为测量工具。由于 8 项目同时存在正反向计分,正反向计

分题目很可能分别代表所测因素的不同结构,采用验证性因素分析的方法对该二维结构假设进行验证,结果发现模型的整体拟合指标较优(NFI=0.935,IFI=0.940,CFI=0.940,RMSEA=0.087)。故按照题目的正负向计分分别计算出满意感与不满意感得分参与数据处理。

同伴接纳:采取同伴提名法,从学习、玩耍和情感三个方面让学生提出 2 个自己最喜欢的同学。然后分别统计各个项目上被提名学生的提名次数,求出三方面的班级标准化分数的平均值。

1.3 分析过程

使用 HLM5.04 统计软件,分别以学校满意度的两维度、同伴接纳和学业成绩为第一层因变量,个体水平的教师差别行为为第一层预测变量,班级水平的教师差别行为为第二层预测变量,建立二层随机效应单因子共变量分析模型,探讨变量间的关系。

2 结 果

2.1 教师差别行为与学生变量之间的关系

教师差别行为对学生学校满意度、同伴接纳和学业成绩的关系见表 1。

2.2 教师差别行为对不同学生变量的解释率比较

教师差别行为对学生发展变量的解释率见表 2。

表 1 教师差别行为对学生变量的作用:二层随机效应单因子共变量分析模型

因变量	参数	个体水平			班级水平		
		回归系数	标准差	t 检验	回归系数	标准差	t 检验
满意感	机会	0.1636	0.0471	3.47**	-0.0273	0.1942	-0.14
	指导	0.0539	0.0315	1.71	-0.3458	0.0961	-3.59**
	反馈	-0.1029	0.0346	-2.97**	0.1217	0.2862	0.42
	情感	0.2485	0.04155	5.98***	-0.1340	0.2756	-0.48
不满意	机会	-0.0603	0.0581	-1.03	-0.4320	0.1679	-2.57*
	指导	0.0223	0.0423	0.52	0.3109	0.0884	3.51**
	反馈	0.1489	0.0533	2.79**	-0.1311	0.2524	-0.51
	情感	-0.3576	0.0483	-7.41***	0.4693	0.2365	1.98(P=0.057)
接纳	机会	0.3898	0.0514	7.58***	-0.0116	0.0099	-1.16
	指导	-0.1916	0.0401	-4.77***	-0.0031	0.0048	-0.64
	反馈	0.0138	0.0315	0.44	-0.0062	0.0099	-0.62
	情感	0.0429	0.0416	1.03	0.0075	0.0142	0.53
成绩	机会	0.8444	0.1378	6.13***	-0.0064	0.0071	-0.90
	指导	-0.8006	0.1052	-7.613**	-0.0045	0.0045	-1.00
	反馈	0.0678	0.0941	0.72	0.0027	0.0042	0.63
	情感	0.5362	0.1401	3.83**	0.0126	0.0125	1.01

注:*P<0.05,**P<0.01,***P<0.001; ①这里主要是通过设置不同的指导语而完成评价的。其中,"自己版"是让学生评价教师对待自己的行为,"假想优生版"是"假如这学期你们班有个同学甲,他/她比较聪明,学习好、品行也好。"让学生评价教师对这位同学的行为。"假想差生版"是"假如这学期你们班有个同学丙,他/她学习不好,纪律不好,品行也不好。"让学生评价教师对这位同学的行为。②多层模型分析会同时报告模型的固定效应和随机效应。因本研究不关注模型中的随机效应,故表中只列出模型的固定效应。

表 2 教师差别行为所解释学生变量的比例

因变量	方差解释率	
	个体水平	班级水平
学校满意感	0.17	0.47
学校不满意感	0.15	0.56
同伴接纳	0.08	0.00
学业成绩	0.14	0.00

3 讨 论

3.1 个体层面的教师差别行为与学生变量的关系

结果表明,教师的情感支持行为正向预测学生的学校满意感和学业成绩,负向预测学校不满意感。教师对待学生的情感支持在学生的学业表现^[4,9]、

情绪反应^[3,10]等方面的作用已经被大量的研究结果所证明,本结果再度证明了教师对学生的情感支持在学生认知、情感和社会性发展中的重要作用,这也提示初中教师在与学生,尤其是与弱势群体学生互动时,应该有意识地给予较多的情感支持与关注。

教师的机会行为正向预测学生的学校满意感、同伴接纳和学业成绩。教师的机会行为往往意味着教师对学生的尊重与信任,人际交往理论已经论述了他人的信任往往会促使个体认同他人的态度与行为。而且,随着初中学生自治需要的出现以及认知发展进入复杂的形式运算阶段,他们顺利社会化也更依赖于成人试图教给他们的办法^[11]。初中教师作为引导学生全面发展的重要他人,给予学生尊重和信任在学生的发展中也就显得更为重要。

教师的负性反馈行为仅影响学生的学校满意度。首先负性反馈是作为教师对学生的一种消极信息传递给学生的,而这种消极信息往往更容易引起学生的焦虑等不良情绪反应^[10];其次,已有研究发现高学业期望的学生知觉到更高的负性反馈^[12],另外,对四种教师差别行为进行比较时发现,教师的负性反馈行为在对不同学生群体的对待上差别很小,这说明教师的负性反馈对不同学业水平的学生是没有区分力的,它更多是作为一种情绪影响信息而存在的,因此对学生的影响也仅仅表现在学生对学校的满意状况上。

教师的指导控制行为只影响同伴接纳与学业成绩,却对学生的学校满意度无显著影响。考虑到教师对学生的高指导控制总是与教师的低期望相关^[13]。这种传递低期望的指导控制行为不仅使学生本人感受到较大的压力和对自身弱点(如学习不好,爱捣乱等)的暗示而导致对学校主要活动——学习的排斥;而且班级内的其他同学均能很准确地知觉到教师对学生的消极暗示,而对处境不利的学生有所排斥^[14,15]。另外,江光荣等的研究发现我国教师对待学生更为偏向支配与控制^[16]。而纵观国内的基础教育,教师为中心依然是当前的现状,这样,学生对教师的指导控制行为从进入学校的第一天就开始体验,对该行为习以为常,所以该行为对学生的学校满意度无显著影响。

3.2 班级层面的教师差别行为与学生变量的关系

研究发现:班级层面,学生知觉的教师差别行为仅影响学生的学校满意度。

教师的指导控制行为在个体层面对学生的学校满意度没有显著影响,但在班级水平,却发现它对学

生的学校满意和不满意感均有显著预测作用。这说明尽管学生已经习惯教师对待自己的指导控制行为,但是当他们知觉到教师对不同学生实施的指导控制行为存在很大的差别时,不公平的感受会使他们对教师的行为表示不满,而学生对学校的满意与否很大程度上是由其对教师的满意与否决定的。

Babad 对教师的情感行为的研究发现当班级内教师的情感区别行为明显时,学生对教师的评价更低,对班级的认同度更低^[1]。结合情感支持行为在个体层面上的表现,尽管教师对待学生个体的高情感支持行为会促进该生的发展,但班级内高区别对待不同学生的情感行为仍会让班级内的学生体验到一种不公平感,进而影响学生对教师和学校的不满。

此外,还发现低程度区别的机会行为会增强学生的学校不满意感。按照最初的假设,当教师高区别对待学生时,往往意味着教师对学生并非一视同仁,是不公平的一种表现。而此处的结果与预期正好相反。对初中教育现状进行分析,发现主要原因是教师提供给学生的机会和尊重本来就少,而班级中低度的机会区别行为往往意味着教师对学生独立与自由等权利的绝对控制,这样尽管学生没有觉知到教师在机会上的不公正,但是教师几乎不给予任何学生任何自由和尊重的氛围,会让学生感受到很强烈的压抑与不满,因此表现出整体对学校的不满意。

3.3 班级层面和个体层面教师差别行为对学生变量的解释率比较

由表 2 可以看出,个体层面,教师差别行为对学生变量均有一定的解释率,而班级层面,教师差别行为仅对学生的学校满意度有较强的解释率,且解释率远高于个体层面的,因为考虑到对于总方差来说,个体层面的方差(0.803,1.164)远大于班级层面的方差(0.099,0.094),所以仍认为个体层面的解释比例大。不过班级层面的解释率对我们了解班级变量对学生的影响还是很有意义的。可以说,如果两个班级学生对学校的平均满意度(包括满意与不满意)存在差异,这种差异跟班级水平的教师差别行为的不同是有着很大的关系。

参 考 文 献

- 1 Babad E. Preferential affect: The crux of the teacher expectancy issue. In Brophy J. Advances in research on teaching: Expectations in the classroom. Greenwich, CT: JAI, 1998. 183-213
- 2 Harris MJ, Rosenthal R, Snodgrass SE. The effect of teacher expectations, gender, and behavior on pupil academic per-

(下转第 744 页)

参 考 文 献

- 1 黄希庭. 序. 见:车丽萍. 自信心及其培养. 北京:新华出版社,2003. 1
 - 2 黄希庭,夏凌翔. 人格中的自我问题. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版),2004,33(2):108-111
 - 3 黄希庭. 再谈人格研究的中国化. 西南师范大学学报(人文社会科学版),2004,30(6):5-9
 - 4 黄希庭,李媛. 大学生自立意识的探索性研究. 心理科学,2001,24(4):389-392
 - 5 凌辉. 6-12岁儿童自立行为的理论与实证研究. 西南师范大学2006届博士学位论文,2006
 - 6 王争艳,刘红云,雷雳,等. 家庭亲子沟通与儿童发展关系. 心理科学进展,2002,10(2):192-198
 - 7 魏文凤,崔亮. 产生网络依赖青少年心理特征及其应对策略研究. 教育实践与研究,2004,12:10-11
 - 8 夏凌翔,黄希庭. 西方独立研究的现状与思考. 西南师范大学学报(人文社会科学版),2006,32(3):1-7
 - 9 夏凌翔,黄希庭. 青少年学生的自立人格. 心理学报,2006,38(3):382-391
 - 10 凌辉. 6至12岁儿童自立行为的研究. 心理科学,2006,29(4):937-940
 - 11 林邦杰. 田纳西自我观念量表之修订. 中国测验年刊,1980,27:71-78
 - 12 吴增强. 习得性无能动机模式简析. 心理科学,1994,3:188-190
 - 13 Deci EL, Ryan RM. The support of autonomy and the control of behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 1987, 53: 1024-1037
 - 14 Eysenck HJ. The structure of human personality. London: Methuen, 1970
 - 15 Anderson RA. The development of an autonomy scale. Contemporary Family Therapy, 1994, 16: 329-345
 - 16 张晓洁,等. 青少年自我概念与父母养育方式研究. 中国临床心理学杂志,2007,15(4):386-388
 - 17 王燕. 儿童期自我概念的发展及影响因素研究综述. 唐山学院学报,2008,21(1):14-21
- (收稿日期:2009-06-02)
-
- (上接第741页)
- formance and self-concept. Journal of Educational Research, 1986, 79:173-179
- 3 Jussim L, Smith A, Madon S, Palumbo P. Teacher expectations. In Brophy J. Advances in research on teaching: Expectations in the classroom. Greenwich. CT: JAI, 1998. 1-48
 - 4 She HC, Fisher D. The development of a questionnaire to describe science teacher communication behavior in Taiwan and Australia. Science education, 2000, 84:706-726
 - 5 范丽恒,金盛华. 教师差别行为的结构及其量表编制. 中国临床心理学杂志,2008,16(2):131-134
 - 6 Casas F, Alsinet F, Rossich M, Huebner E S, et al. Cross-cultural investigation of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with Spanish adolescents. The third conference of international quality of life studies. Girona, Spain, 2000
 - 7 Gilman R, Huebner ES, Laughlin J. A first study of the Multidimensional Students' Life Scale with adolescents. Social Indicators Research, 2000, 52:135-160
 - 8 Huebner ES, Gilman R. An introduction to the multidimensional students' life satisfaction scale. Social Indicators Research, 2002, 60:115-122
 - 9 Crosnoe R, Johnson MK, Elder Jr GH. Intergenerational bonding in school, the behavioral and contextual correlates of student-teacher relationship. Sociology of Education, 2004, 77:60-81
 - 10 阳德华. 师生、同伴关系与初中生焦虑的探讨. 中国心理卫生杂志,2001,15:78-80
 - 11 Chang L, Liu H, Wen Z, et al. Mediating teacher liking and moderating authoritative teaching on Chinese adolescents' perceptions of antisocial and prosocial behaviors. Journal of Educational Psychology, 2004, 96:369-380.
 - 12 郭伯良,王燕,张雷. 班级环境变量对儿童社会行为与学校适应间关系的影响. 心理学报,2005,37:233-239
 - 13 蔡建东,范丽恒. 教师期望与教师差别行为的关系. 心理研究,2008,6:88-91
 - 14 Weinstein RS. Children's knowledge of differential treatment in school: Implications for motivation. In Tomlinson TM. Motivating students to learn: Overcoming barriers to high achievement. The series on contemporary educational issues. Berkeley, CA: McCutchan, 1993. 197-224
 - 15 Donohue KM, Perry KE, Weinstein RS. Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. Applied Development Psychology, 2003, 24:91-118
 - 16 江光荣. 班级社会生态环境研究. 武汉:华中师范大学出版社,2002. 156-160
- (收稿日期:2009-04-24)