

國小英語課堂教學中的同儕互動研究

吳瓊洳*

摘要

本研究採質性研究取向，實際進入一個四年級班級的英語科的課堂教學內，對國小學生進行同儕互動之研究，以提供教師掌握學生在班級中的互動情形，了解國小學生課堂教學之同儕文化，並作為教師班級經營的參考。

本研究歷經兩個月，每週兩節課的課堂觀察，並透過訪談、社會計量法、問卷調查等方法，所得結論如下：

- 一、從教師的立場來看，課堂教學中的同儕互動有助於增進教師的教學效率，達成教學的目標；然而，過多不當的同儕互動，對教師的教學仍然會產生負面的影響；
- 二、從學生的立場來看，課堂教學中的同儕互動提供了學生諸多的功能，如社交閒談、抒發情感、傳達消息、影響說服；
- 三、課堂教學中同儕之正式互動同時存在著多種型態；
- 四、學生群體之間的互動型態以合作關係多於相互競爭的關係；
- 五、學生之間在課堂教學中的互動係以非正式互動為主；
- 六、學生在課堂教學中的同儕互動方式包括語言與非語言互動；
- 七、學生的角色與地位、教師的教學領導方式、小組團體特質、學生座位的安排等因素，是影響國小學生課堂教學中同儕互動的重要因素。

根據本研究之結論，研究者對國小教師提出若干建議。

關鍵字：英語教學、教室互動、同儕互動

責任編輯：林紀慧

投稿日期：2007 年 1 月 24 日，2007 年 7 月 27 日修改完畢，2007 年 11 月 15 日通過採用。

*吳瓊洳，嘉義大學師資培育中心副教授，E-mail: wualice@mail.ncyu.edu.tw

國小英語課堂教學中的同儕互動研究

壹、緒論

一、研究問題敘述

一九七〇年代以前，有關學校或班級的研究多從系統理論的組織分析著手，直至一九七〇年代，「新」教育社會學（new sociology of education）的興起，課堂教學的社會過程才受到極大的重視。相對於和諧理論與衝突理論屬於鉅觀的研究取向，這群「新」教育社會學學者較重視課堂教學內微觀的人際關係過程。他們將課堂教學視為由師生共同決定、持續交涉、相互解釋，且不斷變化的過程（陳奎熹，2001）。在微觀取向的教學研究興盛之後，有關教學歷程中的師生互動及其師生關係受到不少的關注（郭丁熒，1998）。然而相對下，學生在課堂內的同儕互動情形卻較不受重視（方德隆，1998）。尤其是七〇年代以後，有關課堂教學中的「互動研究」幾乎成了「師生互動研究」的代名詞，例如互動論教育社會學家 Hargreaves 和 Woods（1984）在其《*Classrooms and staffrooms: the sociology of teachers & teaching*》一書中，通篇所敘皆為師生互動的情形，幾乎隻字未提學生互動。然而，依社會學的觀點來看，「課堂」（classroom）是由教師與學生所形成的一個小型的社會體系。在此社會體系中，師生在學習活動中彼此互動，因此教師與學生的社會互動除了師生互動之外，也應該包括學生的同儕互動。

雖然，在課堂教學中，學生互動常常必須受到師生互動極大的限制。此外，也由於班級中的學生是一個有著幾十名成員的群體，因此較難對此一群體的課堂活動，進行詳盡的觀察與紀錄。然而，K. Lewin 提出團體動力學（group dynamics）的理念，強調行為表現是個體和環境互動的結果。由師生組合的班級團體，藉由教師的『教』和學生的『學』的互動歷程，才能激發良好的班級氣氛（引自吳宗立，1997）。換言之，教師的言談會影響學生的行為表現，學生的行為表現也影響了教師，學生同儕之間更會相互互動激盪，以影響教學效果。站在團體動力學的角度，班級團體正向互動愈高，班級氣氛就愈充滿活力；反之，若負向互動行為愈高，則團體士氣將瓦解。因此，學生課堂教學中的同儕互動有其社會性的功能，若能對班級團體動力中之同儕的互動情形加以瞭解，將有助於教師教學及班級經營的推展。

事實上，由於八〇年代社會計量技術及社會計量地位分類方式的改進，豐富了有關學生同儕互動與社會行為方面的研究。這些學者（Coie, Dodge & Coppotelli, 1982; Coie & Dodge, 1988; Duncan & Cohen, 1995）所採取的研究模式約有以下兩種：（一）在質性取向方面，先以社會計量技術將研究對象進行社會地位的分類，再由研究者對特定的研究對象進行觀察，以了解其行為表現；（二）在量化研究方面，則選定幾個可能影響學生社會互動行為的影響

因素，透過問卷調查及統計的處理，以了解影響學生同儕互動的相關因素。然而，這些研究在探討同儕互動時都未將學生的社會互動行為加以區分。換言之，學生在學校與同儕之間的互動行為，事實上是包括課堂教學以及上課以外的時間，也包括正式與非正式的互動，以及語言與非語言的互動...。由於，學生的同儕互動範圍是相當廣泛而複雜的，其行為表現的型態可能因為情境的不同而有所差異，研究者認為有必要加以區隔。因此本研究範圍主要著眼在了解學生在「課堂教學」中，與同儕之間各種互動行為的表現型態。

再者，「同儕」(peer)是兒童社會化過程的重要他人。然而，並非所有兒童都能擁有良好的同儕關係。吳康寧(1993)指出，同儕團體內部會因為性別、年齡、體力、知識等方面的差異，而導致其成員間個人地位的差異。無論是在課堂的學習上或與教師、同儕的互動上，那些擁有高社會地位的兒童自然擁有較大的影響力，他們與同儕的互動型態與低地位學生的互動形態是不相同的。吳瓊洳(2005)的研究就指出，學生之間的同儕地位階層會影響其對教師的權力反制，那些在班上擁有較高地位與權力的學生，可能因其具有較高的社會技巧，可以在課堂上和教師對話，而無形中爭取更多的權力。相反地，地位比較低的學生，當他們反制教師時，不僅可能受到老師的制止，也可能受到其他同學的排擠。換言之，並不是所有學生都能順利參與課堂內的學習活動。在教與學的歷程中，常常只是少數學生在參與討論或引發互動(Jones & Gerig, 1994)。表面上，學生在課堂內的學習與互動是人人平等的，然而在此平等身份的背後，卻蘊含著潛在的地位關係。綜合言之，學生在課堂教學中所擁有的角色、地位、性別、學業成績是不同的，而這些背景因素是否影響著他們在課堂教學中與同儕之間所表現的社會行為？這個議題亦值得探討。

除了探討學生不同背景變項可能對課堂上所表現的社會行為造成差異外，有關班級的物理結構因素，如座位安排、班級團體凝聚力、班級氣氛等因素也可能對學生的社會行為造成影響(黃德祥, 1988)。因此，本研究採質性研究取向，實際進入一個四年級班級的英語科的課堂教學內，對國小學生進行同儕互動的觀察，期望能對國小學生課堂教學中的同儕互動加以了解，以提供教師掌握學生在班級中的社會互動情形，了解國小學生課堂教學之同儕文化，並作為教師班級經營的參考。茲將研究目的詳列如下：

- (一) 探討國小學生課堂教學中的同儕互動功能。
- (二) 探討國小學生課堂教學中的同儕互動型態。
- (三) 分析影響國小學生課堂教學中同儕互動的因素。
- (四) 了解國小學生課堂教學中的同儕互動情形，以提供教師班級經營的參考。

貳、文獻探討

一、英語教學之實施與同儕互動學習之相關研究

教育部在民國八十九年將英語教學正式納入國小課程。依據國民中小學九年一貫課程

綱要（2000），國小英語階段的教學重點以聽、說為主，讀、寫為輔；教材內容以符合趣味化、實用化及生活化為原則；教材的編製則採用溝通式教學觀的理念，提供學生在課堂中使用英語溝通的機會。另外，在教學方法上應盡量以英語進行，增加學生聽說之機會，並突破由教師作單向知識灌輸的模式，盡量透過情境化的活動、雙向互動的練習，讓學生從活動中學習。至於，評量方面則以多元評量為原則，盡量以上課之口語練習、角色扮演、配對、小組互動表現為依據，少做紙筆測驗。

從上述可知，由於國小英語教學之目標係以培養學生聽、說之能力為主，教師在教學方法上應突破由教師作單向講述的模式，盡量透過雙向互動的練習，讓學生從活動中學習。因此，同儕互動學習適合國小教師英語教學實施。事實上，國內外不少研究指出同儕互動的學習對於學生語文的學習有許多正面的影響。

蔡聖珠（1997）以高中生為對象，探討同儕互動對學生學習成效，結果發現學生透過同儕互動學習之後，在英語口語溝通能力的表現有明顯的進步。此外，學生對同儕互動學習的教學方式也多持肯定的態度。邱裕惠（2002）、梁彩玲（2002）和賴美雯（2002）對國中英語教學進行分組實驗研究，結果顯示同儕互動學習對學生有正面的影響。此外，無論是對於高成就學生或低成就學生，透過同儕互動學習，可以讓學生發揮所長，培養學生積極的學習態度，並磨練社交技巧，增進其人際關係。

在國外的研究方面，Honer（2000）以行動研究探討同儕互動學習運用在國小語文教學中的情形。結果發現，學生在同儕互動中能更主動參與學習且學到更多。Kagan（1995）的研究更明確指出，學生透過同儕間頻繁的語言互動，更可輕易將所習得的語言轉化為長期記憶的知識。

雖然，同儕互動學習對於學生之學習語文有許多正面的影響，但是由於這種學習方式屬於高度程序性的分組教學型態（李咏吟，1994），教師必須謹慎使用，否則難免還是會有一些問題產生。例如，成員態度間的衝突、成員彼此的意見統整。Slavin（1990）指出，教師在實施同儕互動學習時，要考慮學生能力的差異，並關切學生在學習時是否能透過討論，以分享與協調彼此的觀點。Vermette（1995）對進行同儕互動學習的教師提出了許多建議，他指出教師必須引導學生能與組員互動、討論，幫助學生學習如何與他人分工合作，並且對同儕產生認同感。

二、課堂教學內的同儕互動情形

Barker、Wahlers、Watson 和 Kibler（1991）認為，社會互動的目的分成四個層次，亦即社交閒談、抒發情感、傳達消息、影響說服。學生的同儕互動行為提供學童練習社會技巧及發展互動能力的特殊機會。課堂教學內的同儕互動分成兩大類：一為正式的互動，另一為非正式的互動。正式的互動係指在老師允許之下，學生之間所進行的互動，包括學生

個體與個體的互動、學生個體與學生群體的互動、學生群體與學生群體的互動；非正式互動則指非經老師允許，學生在課堂內的私下交談行為。

在正式的同儕互動方面，又可分成好幾種型態。若從學生互動的人數來看，主要有學生個體與學生個體的互動、學生個體與學生群體的互動、學生群體與學生群體的互動（程曉樵，1995）。此外，若從人際狀態的性質來看，課堂內的同儕互動模式則可分為競爭和合作兩種模式（程曉樵，2005）。

班級組織內，除了正式結構所形成的正式互動外，班級成員在日常過程中也會自然形成非正式結構。因此，課堂教學內尚包括同儕間非正式的互動。一般而言，課堂教學的進行中，在教學活動連結點或轉換點時，學生同儕間的非正式互動就會增加。當學生正等待教師給予指示時也是如此。學生很快就學會在課堂上低聲說話，而不會被老師發現，隨著年紀的增長，學生在維持不被教師所掌控的同儕互動技巧更加純熟，更能維持長時間及更多人參與的同儕互動（Philips, 1972）。

其實，課堂內同儕互動最普遍與基本的形式是私下交談（Lemke, 1990）。一堂課的任何時間內，隨時會有學生成雙或成群地彼此注意而不將重心放在教學焦點，私下交談起來。沒有學生私下交談的課堂則少有甚至沒有團體動力。倘若課堂教學內沒有真實的討論發生，這種課堂很少有情感或熱情的產生，沒有這種動力，課堂內會變得沒有人味（Cazden, 1988）。換言之，課堂中同儕的非正式互動也有其功能，因為可以提供維持彼此間動力關係的管道，這對於維持課堂團體動力之班級情感的發展是十分基本的；其次，由於多數學生未能直接與教師互動，而這種非正式的互動反而可以讓更多的學生參與話題的討論。再者，學生多數時候可能對課堂內的教學感到無聊，非正式互動正可以提供學生逃離課堂情境的機會（Lemke, 1990）。此外，劉雲杉（2005）亦指出，非正式互動的溝通效率高，對課堂組織具有一定的影響力。不過，若群體內部過多的接觸，則容易影響其成員對班級活動的參與。

三、 課堂教學同儕互動之影響因素

國內外相關的研究發現（黃德祥，1988；Coie et al., 1982; Coie & Dodge, 1988; Duncan & Cohen, 1995），影響兒童同儕互動的影響因素相當多，約可歸納為學生之角色地位、教師領導、班級團體凝聚力、教室座位安排。

（一）學生的角色地位

任何一個團體為求任務的達成，每位成員都各有各的角色，各司其職，然而每個角色的才能不一，聲望不同，因此在團體中便衍生「地位階層」（status hierarchy）的問題（李郁文，1998）。一般而言，成員在團體中的地位取決於他對團體的影響力多寡而定，地位愈高表示對團體的影響力愈大；反之，地位愈低對團體的影響力較小，也容易受他人控制。

學校班級持續一段時間後，就會產生地位的差異，同時也會形成角色的分化，

這些都會影響學生之間互動的狀況。學生在班級中的地位差異是客觀存在的，個體在群體中處於某種地位，就可能扮演何種角色。許多研究（邱旻昇，1998；葉蓉樺，2000；Bennett, 1976）發現，學生在班級中的角色差異，直接影響著課堂內學生與學生之間互動的狀況。

由上可知，在班級團體中，無論是師生之間亦或是同儕之間，其權力均無法達到均衡的地步。因為角色的不同、地位的差異，教師或有些學生享有較多的社會資源，此種權力的不平衡有時很難以溝通方式化解，久而久之難免會造成班級團體內部的緊張與不安，進而產生衝突。

（二）教師的領導

吳瓊洳（2005）指出，教師在班級情境中的領導行為可以是民主的、放任的或者是專橫的，而教師不同的領導行為會導致學生表現不同的行為，其所呈現的班級氣氛也是不一樣的。「班級氣氛」是指學生所知覺到的班級團體中影響其學習的心理社會層面。班級氣氛對於學生的學習影響深遠，在一個充滿尊重他人的班級氣氛中，會使學生在討論時表現出對他人意見的尊重，同時也會使學生勇於表達自己的意見（Orlich et al., 1998）。然而，在專制型的課堂氣氛中，學生之間的交往行為要少得多，而且多數存在於學生個體與學生個體之間的互動。

（三）班級團體的凝聚力

周煥臣（1973）指出，存在於教室社會體系中之不同的團體，約分成統一結合型、分團結合型、部份集中型、分團分離型、多數分離型等五種。團體小組的結構不同，造成各組的學習狀況不盡相同。換言之，小組團體的組成也會影響同儕的互動。

團體凝聚力不僅反映出成員渴望屬於這個團體的程度（Carron & Brawley, 1985），更能反應出成員對於團體重要目標的達成，或分享團體任務的約束（Cota, Longman, Evans, & Dion, 1995）。影響團體凝聚力最主要因素，來自於團體成員間的人際吸引，當成員相互喜歡吸引時，凝聚力較高（Stokes, 1983; Wright & Duncan, 1986）。團體成員間的相似性也是影響因素之一，因為來自相似的環境、背景、對事物的價值觀及看法，會增加團體凝聚力（Yalom, 1995）。

凝聚力高的小組有助於維繫小組成員的隸屬感，促進彼此的溝通與協調。同時，其成員較容易遵守團體訂定的規範。Shaw（1992）認為，在凝聚力高的團體中，能對成員發揮較大的影響力，能更有效的達成團體的目標，造成團體成員產生更多的滿足感。

（四）座位的安排

座位的安排也會影響同儕的互動，若有好的座位安排則能提高學生的互動和學習。座位的安排要有利於兒童的面對面溝通及彼此資源的取得。爲了鼓勵團體成員樂於參與討論，以彼此能看到和聽到的方式，互動的效果較佳。

黃德祥（1988）指出，班級座位的安排會影響學生的課堂行爲。換言之，座位的鄰近原則對學生在班級中的社會行爲具有明顯的預測作用。其中，坐在一起的同儕，較常被作爲正向提名的對象，較少被作爲負向社會提名的對象。

參、研究方法與設計

本研究以英文專任教師—小君老師所任教的四年二班爲研究對象，了解該班學生英文分組教學中的同儕互動情形。四年級爲小學中年級，學生在身體和心理各方面的發展日趨穩定，語言表達的能力也較爲純熟，適合研究者進行訪談與調查。因考量研究倫理，故研究中所出現的老師及所有學生的姓名均爲化名。以下，針對資料蒐集方法、資料分析與整理、班級情境加以說明：

一、資料蒐集方法

本研究採用多元方法蒐集資料，包括課堂觀察法、問卷調查、社會計量法、訪談法。不同的資料蒐集方法有其目的，本研究藉由不同的方法以蒐集更完整豐富的資料。其中，課堂觀察旨在仔細觀察及聆聽課堂現場中同儕互動的型態及影響因素；問卷調查旨在蒐集班上每一位學生的個人特質、家庭背景以及其對班上同儕的看法；社會計量法旨在了解個體在團體中的社交地位，及其受歡迎與受排斥的程度；訪談法則在了解教師之個人背景、教育理念、班級經營的理念，以及四年二班學生之班級氣氛。

本研究以觀察、訪談蒐集資料爲主軸，並輔以採取問卷調查及社會計量法，以了解團體中不可見的內在結構，並作爲分析班級同儕互動的另一個資料來源，也藉此驗證觀察與訪談結果。茲將各資料蒐集方法詳述如下：

（一）課堂觀察

本研究資料蒐集的方法主要以現場課堂觀察爲主，研究者以完全的觀察者（complete observer）此一角色出現，在自然的情況下，研究者並未參與班級現場的任何教師與學生的互動，只是坐在課堂一角，仔細觀察及聆聽四年二班之班級現場中一切發生的事物。課堂的觀察焦點爲該班學生同儕互動的功能與同儕互動的型態，以及觀察影響同儕互動的因素。本研究於民國九十五年五月上旬開始至六月下旬結束，觀察時間約爲二個月，每週觀察二節，一節課約四十分鐘。

研究者在研究初期，係坐在教室最前面的位置，以全班性的學生爲觀察對象。然而，研究進入中期後，研究者發現班上六組學生中，並非每一組學生彼此間都有頻繁的互動，因此研究者在獲得老師的同意後，乃依據課堂教學中各組學生的表現，

隨時在課堂中走動，並更換觀察的位置。例如，研究者在上課開始，發現某小組成員在討論時有頻繁的正式或非正式互動，研究者隨即移動觀察位置，以便能更詳盡的了解其互動的面貌。

本研究在觀察的過程中，並未予以錄影，但為能清楚且確切掌握課堂中所觀察的同儕互動，研究者運用課堂觀察紀錄表，在課堂現場做簡要的紀錄。課堂觀察表乃包括所觀察到的行為與互動、彼此的對話、情境的描述、研究者的反省，離開課堂現場後，研究者隨即將課堂中所發生的事件整理成有系統的資料。

（二）問卷調查

為了能更了解四年二班每一位學生的看法，也避免正式訪談造成學生心理的壓力，本研究設計問卷，以開放性問題方式，於 5 月 29 日上午 8:00-8:40，請學生以紙筆方式填寫問卷題目，期望學生能自由發表自己的意見與觀點。問卷設計的目的亦在了解班上每一位學生的個人特質、家庭背景以及其對班級凝聚力、班上同儕的看法。

問卷分為四個部份，第一部分為家庭狀況，內容旨在了解每一位學生家長的職業、經濟狀況、管教方式；第二部份為個人基本資料，內容旨在了解每一位學生的英文學習成績、擔任班級幹部或小老師的實際情形；第三部份為班級狀況，內容旨在了解每一位學生對四年二班班級氣氛的認知情形，以及對班上同學的看法；第四部份為分組活動，內容旨在了解每一位學生對英文科分組學習的看法，以及其在英文科分組學習時，與同儕互動的情形。

（三）社會計量法

社會計量法是一種廣被使用的人際關係評量方法，其主要功能在評量團體中的人際吸引和排斥程度，用以測量個人的社會能力（黃德祥，1991）。目前，實施社會計量法的方式有同儕提名法、同儕評量法和配對比較法三種（黃惠貞，1999）。其中，同儕評量法在資料的分析上比較複雜，而配對比較法只能從成對出現的兩個同儕進行比較，也不適用了解個體在團體中的社交地位，因此本研究採同儕提名法，正向與負向提名皆實施，限制提名人數為三人，藉以了解四年二班學生同儕互動情形（受歡迎或受排斥）。

（四）訪談

由於個體心中的想法很難完全透過觀察就能夠了解，而訪談的目的就是為了要了解研究對象的內部觀點。因此，本研究採用正式訪談的方式，擬定訪談大綱，與四年二班之英語任課教師—小君老師進行正式訪談，主要目的在了解教師之個人背景、教育理念、班級經營的理念，以及四年二班學生之文化與特質。教師訪談大綱

如下：

- 1.請說明一下您的師資養成背景？以及至今共有幾年之教學年資？
- 2.您的教育理念為何？班級經營的理念及策略有哪些？
- 3.請您描述一下四年二班學生的特質？並說明一下每一組的學習情況。
- 4.您在英語科的教學策略為何？為何會採取分組合作的方式進行教學？
- 5.您如何進行英語科的分組合作教學？請從分組、座位安排、教學步驟、評量方式...等方面說明。

在與學生訪談的部分，研究者從觀察以及社會計量法的結果分析中，選擇課堂內與同儕有較密切的互動（如政為、博誠），或同儕接受選擇次數較高（如涵涵、冠賢）或受同儕拒絕選擇次數高（如建國、志航、小儒）的學生，予以深入訪談，藉以深入了解其同儕互動之情形，以及影響國小學生課堂教學中同儕互動的因素。學生訪談大綱如下：

- 1.你喜歡四年二班這個班級嗎？為什麼？
- 2.你喜歡英語老師這樣的分組教學嗎？為甚麼？
- 3.你喜歡這樣的分組嗎？你覺得你們這一組的特色是什麼？
- 4.上英文課時，你會和小組同學一起討論問題嗎？大部分都和誰討論？為甚麼？
- 5.請說明一下你們這一組每個同學的個性。

茲將本研究之訪談對象、時間與訪談內容列如下表 1：

表1 本研究之訪談對象、時間與訪談內容一覽表

訪談對象	訪談時間	訪談地點	訪談重點
小君老師	5月8日	英語專科教室	了解其個人背景、教育理念、班級經營的理念。
	5月10日		了解其英語教學方法
	5月20日		了解4年2班學生文化
政為	6月13日 8：00-8：40		1.了解其同儕互動之情形。 2.了解影響國小學生課堂教學中同儕互動的因素。
建國	6月24日 8：00-8：40		
涵涵	6月24日 8：00-8：40		
冠賢	6月13日 8：00-8：40		
博誠	6月13日 8：00-8：40		
小儒	6月29日 8：00-8：40		
志航	6月29日 8：00-8：40		

此外，研究者亦對學生進行非正式訪談，非正式訪談的目的是在解答觀察時所

產生的疑問，研究者利用下課時間對學生進行訪談，就上課觀察所產生的問題藉此作釐清，以了解學生上課時與同儕互動的想法。

爲了能確保口語交互作用的完整性，且可提供檢核信度的資料或手稿等語文紀錄的對照，以找出更深一層的意義。因此，研究者會將整理之後的內容以及研究分析的結果呈現給小君老師過目或與小君老師一起討論，以驗證研究者觀察結果與推論的正確性。

二、資料整理與分析

在分析資料的過程中，本研究參酌高淑清（2002）主題分析的架構概念，詳細之步驟下：

（一）設定編碼原則

本研究所蒐集的資料包括課堂觀察札記、訪談紀錄、社會計量法分析結果、問卷調查，爲能有效建立清晰且明確的索引系統，本研究運用筆記本、電腦文書處理軟體等工具，協助資料管理的工作。茲將檢索系統及轉譯符號說明如下表 2：

表2 資料管理與編碼系統一覽表

類別	代碼	意涵
訪談紀錄	5.8.君師訪	代表研究者於5月8日對小君老師進行訪談所得的紀錄資料。
	6.29政爲訪	代表研究者於6月29日對政爲進行訪談所得的紀錄資料。
社會計量法分析結果	志航.斥.11	代表學生-志航在社會計量法分析結果中，爲負面同儕提名達11次。
問卷問題	博誠.問	代表學生-博誠在問卷中所陳述的意見。
觀察紀錄	5.26.觀	代表研究者於5月26日之現場觀察紀錄。

（二）謄寫與整理研究資料

研究者運用課堂觀察表及訪談紀錄表，將觀察與訪談所得詳細記錄下來，每一次的紀錄都包含日期、時間、紀錄次數、編號、地點、對象、所觀察或訪談到的行爲與互動、彼此的對話、情境的描述，以及研究者的省思。

在問卷調查的資料分析部份，研究者則詳細逐一分析班上每一位學生的家庭狀況、個人基本資料。在小組同儕互動的資料分析方面，則將同一組的成員放在一起，加以比對分析，藉以完整釐清同儕彼此的互動情形。

在社會計量法的結果分析方面，本研究採同儕提名法，正向與負向提名皆實施，限制提名人數爲三人，以劃計方式，藉以了解四年二班學生受歡迎或受排斥的情形。

（三）初步閱讀資料

針對所蒐集的資料以及研究者自行謄寫出來的紀錄做整體式的閱讀，在閱讀的過程中，研究者乃將個人先前的理解懸置、拋棄個人成見，以開放的態度、敏感的心智，將符合本研究目的的重要訊息加以標記，以便進一步分析。

（四）發現脈絡視框

由於在現場所紀錄的概念或意義常常是支離破碎且沒有組織的，此時需要研究者澄清或解析當中曖昧不明的敘述，以找出個別的意義。藉由整體的閱讀後，尋找參與者的重要概念，爾後再將相似的概念集成同一類別，茲以表 3 舉例說明：

表3 本研究概念命名與類別命名表

訪談逐字稿	概念	類別
我認為教學是雙方的。上英文課時，不能只是我在講，「語言」這種東西是學生不斷練習的。所以，透過座位的安排，學生兩個兩個之間才能交談。 （5.10.君師訪）	分組合作對教學有助益	
我喜歡這種分組方式，尤其如果我座位坐在後面，老師比較看不到，我聊的話，就可以跟同組的昱宇聊天，雖然他坐在我的斜對面，不過因為我一二年級都跟他同班，所以我們感情很好。 （6.13.政為訪）	小組座位的安排讓同儕之間有所互動，增進同儕感情	課堂中的同儕互動有其功能

（五）再次閱讀資料

透過重複閱讀資料，反思與之前閱讀不同之處，或再次檢視和澄清隱晦不明之處，並找出與先前衝突、不協調的想法。

（六）分析意義的結構與經驗的重建

研究者重新組織各個單元意義，並且加入新的編碼，或者是將新找出來的意義單元重新歸納相同意義的編碼，此段過程能使研究者重新進行經驗的解構與重建，並使整個研究更符合邏輯。

（七）確認共同主題以及反思

研究者經過反覆閱讀文本之後，最終階段乃是要找出共同的主題，而主題的抽離則必須符合整體的意義。

（八）資料的驗證

本研究除了盡可能在現場中蒐集第一手資料，避免用推論性的資料之外，並不定期地將研究現場中紀錄或訪問的資料結果交由小君老師進行檢閱，說明研究者對事件背後原因的詮釋，防止可能的偏見與誤解，經由批判、修正過程，提高其信、效度。此外，本研究亦採用觀察、訪談、社會計量、問卷等不同的研究方法來驗證

效度。

三、研究信度與效度

爲了提高研究的信效度，避免研究者本身的偏見和觀察者效應影響研究結果的真實性，在研究過程中，研究者採取了幾個方法，提昇本研究的信效度。本研究在研究對象的選取上，根據相關理論，以及小君老師的訪談內容，在進行兩節課的試探性觀察後，初步篩選出適合本研究的對象，以提升研究對象的代表性。

此外，本研究亦透過資料和方法兩個層面，進行三角檢驗法，以確定所得資料的真實性。在資料層面，本研究透過不同的資料來源，包括觀察、訪談、社會計量法、問卷，將資料作比對，以檢驗資料是否真實。例如，研究者從小君老師口中得知，四年二班學生各小組互動的情形差異頗大，研究者將學生之問卷加以分析與統整，亦發現各小組對自己組別之團體氣氛的陳述有不同，最後研究者對各組同學加以訪問，所得結果亦同，證明本研究之資料來源之真實性。

在方法層面，本研究透過多種方法來檢證資料的真實性，爲了確定研究者所作的詮釋沒有誤解觀察對象的行爲，因此，研究者還會找時間和研究對象（小君老師、班上各組同學）作進一步的確認。

四、班級情境說明

（一）班級環境

由於小君老師上英語課時係以分組方式進行，因此英語專任教室的座位安排是固定不變的，全班共分成六組，一組有六位學生，兩個兩個坐在一起，彼此面對面。雖然教室的空間十分寬敞，然而學生的座位安排十分接近，因此彼此的互動容易，即使是小組與小組之間的位置也因為十分靠近，而使學生在課堂內有較多互動的機會。

老師的辦公桌位於教室後方，有時候小君老師教學進行告一段落，會要小朋友寫作業，完成的同學可以拿著作業至教室後方排隊，小君老師逐一檢視批閱。班級情境圖如下圖 1：

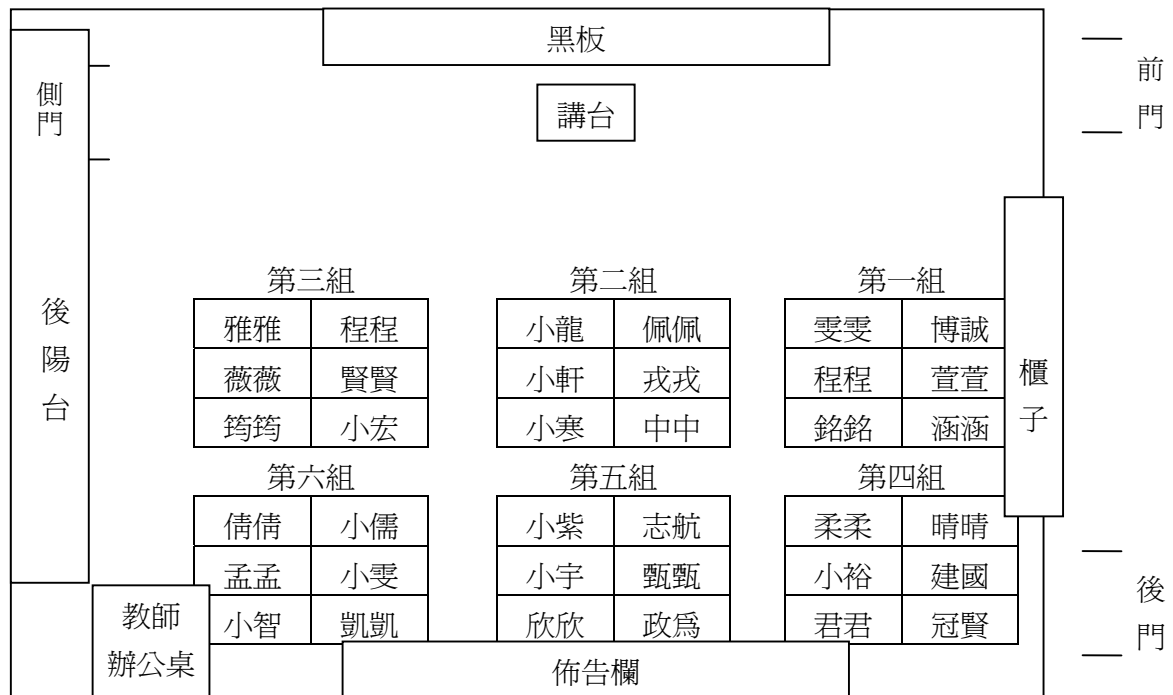


圖1 4年2班班級情境圖

(二) 班級人物

1. 教師

小君老師民國九十年畢業於台南師範學院語教系英語教學組，除第一年代課抵實習外，在這所學校擔任英語教師已有四年了。在 402 學生的心目中，小君老師是一位民主且會尊重他們的老師。事實上，小君老師也從來不體罰學生，對於比較不認真的學生，頂多只是讓他們下課時間多留下來一下，或是口頭訓誡而已。

前幾年我曾經體罰過學生，但是因為不甚誤傷了另一名無辜的學生，引起家長的嚴重不滿。經歷了那件事，現在的我做事都特別謹慎了。(5.8.君師訪)

此外，小君老師上英文課時一律採分組合作方式進行。對於這種教學方式，學生也頗為贊同與喜歡：

我覺得英語教學不是老師單方面一直講就可以了，還需要給學生多練習的機會。分組的教學除了可以讓他們互相練習外，透過組與組的合作和競爭，更可以激勵他們的團結合作與向上學習的動力(5.10.君師訪)。

我很喜歡老師用這種分組的教學方式，老師上英文課有時候還會帶我們玩遊戲，上英文課因此變得十分有趣（6.13.冠賢訪）。

小君老師每一節課都會在黑板旁邊劃上六個空格，分別寫上數字 1.2.3.4.5.6，代表班上六個小組。每一組學生都分別編 1.2.3.4.5.6 號，在課堂進行上，老師會利用問答方式，指定每一組特定號碼的學生起立回答問題，回答正確者，老師會以劃正字的方式為小組加分。

從學生問卷的分析可知，學生對於這種教學方式的喜好程度顯然與他們和哪些人坐在一起有很大的關係。例如，第二組和第三組的絕大多數學生反應，他們很喜歡英文課的分組方式，因為同組的同學很團結、很友善，會互相幫忙。相對下，第一組和第五組的同學就反應，他們不喜歡這種上課方式，因為必須和一些他們不喜歡的人坐在一起。

小君老師認為，分組一律由他自己依照學生的個性、學業成績、性別來分組，採異質性分組的結果比較能夠達到教學的目標。例如，學業成績較佳的可以教導比較差的（5.10.君師訪）。

2.學生

從開放問卷中以及訪談內容得知，除了少數學生認為 402 班的班級氣氛十分融洽外，有半數的學生覺得普通，甚至還有高達四分之一的學生覺得班上氣氛不太理想，學生表示班上糾紛很多，因為有人不太團結、會打罵別人。

事實上，我不太喜歡這個班級。因為，班上有一些人真的很愛鬧。例如，小儒會和建國打架，之前還拿笛子打建國的頭，讓他的鮮血直流。還有，志航很白目，大家都喜歡欺負他（6.13.冠賢訪）。

此外，從問卷調查可知，各組內學生的英文學業成績差異相當大。有些學生的英文成績相當優異，如小寒、中中、政為、涵涵等，他們的地位階層就顯得較高，因此與同儕互動的型態較為積極、明顯。相對的，一些英文成績較差的學生，因為在討論的過程中無法順利的發表意見，在同儕互動過程中則顯得較為沉默。換言之，學業成績的高低與班級幹部的擔任與否，決定了學生在同儕中的地位和團體中的領導角色。

雖然，有些同學因為擔任班級幹部或因英文學業成績優異，在同儕互動的過程中得以擔任領導地位。不過，事實上，從社會計量法結果分析可知，402 班學生並沒有特別受歡迎的明星人物，但卻有兩位特別不受歡迎的人，即建國與志航，他們不受歡迎的劃計次數分別為 8 次（建國.斥.8）及 11 次（志航.斥.11）。

志航很白目，他成績不好也就算了，還很喜歡講一些令人生氣的話，我實在很不喜歡他。一有機會，我就想扁他。（6.13.政為訪）

我也很不喜歡建國，不是因為他成績不好，而是我覺得他很髒、常常亂丟垃圾，衛生習慣不好，很噁心。（6.13.博誠訪）

從同儕互選的情況來分析，班上並沒有形成獨特的小團體。在小君老師眼中，相較於其他四年級班級的學生，402 班學生特別喜歡相互比賽，他們很在乎老師給每一組的分數。當老師提問後，各小組就會積極的討論，每一組都希望自己這一組可以回答正確，獲得分數（5.20.君師訪）。本研究茲將四年二班各小組學生特質以及團體的氣氛，依照觀察、問卷以及對小君老師、學生的訪談內容，例如下表 4：

表4 4年2班各小組學生特質一覽表

小組別	小組學生姓名	學生特質和團體氣氛
1	博誠、雯雯、萱萱、程程、銘銘、涵涵	團體氣氛普通，小組的領導人物筱涵；上英文課時，最常見的是博誠與萱萱彼此的互動。
2	小龍、佩佩、戎戎、中中、小寒、小軒	團結合作、會互相討論、重視團體榮譽。其中，小龍英文程度較差。
3	程程、雅雅、薇薇、賢賢、小宏、筠筠	團體氣氛佳、會互相合作、彼此感情融洽，是6小組中最團結的一組。
4	建國、晴晴、柔柔、小裕、冠賢、君君	小組成員間彼此不愉快，因此不太會有討論以及互動。其中，建國英文程度和人際關係都不好，上課時常保持沉默；冠賢和君君上課時常常互動、愛講話。
5	志航、甄甄、小紫、小宇、政為、欣欣	小組成員間不太會團結合作，彼此間的交流也較少。其中，政為的英文程度相當好，與小宇的互動頻繁；志航是小組及班上成績最差者，常受到同學排擠。
6	小儒、倩倩、小雯、孟孟、凱凱、小智	團體氣氛不佳，彼此間也不太會互相合作。小組中並沒有明顯的領導者，成員缺乏向心力，其中小儒的表現更是疏離，不太跟別人互動，常常低頭做自己的事。

肆、研究結果與討論

一、課堂教學中同儕互動的功能

在「課堂」此一社會體系中，教師與學生的社會互動除了師生互動之外，也包含了學生的同儕互動。雖然，傳統的教育社會學研究者經常忽略了課堂教學內的同儕互動這一層面，而權威型的教師也往往主張採用單向式的講述教學法。然而，本研究之教學者-小君老師在課堂教學中不僅改變了傳統座位的安排方式，教學過程中也不斷變化不同的教學法，如利用遊戲、歌唱、合作...等方式來引起學生的學習興趣，因此相較於傳統的教學，學生有較多與同儕互動的機會。

我認為教學是雙方的。上英文課時，不能只是我在講，「語言」這種東西是學生不斷練習的。所以，透過座位的安排，學生兩個兩個之間才能交談。（5.10.君師訪）

站在小君老師的觀點而言，學生在課堂教學中的同儕互動可以幫助教學的進行，並充分達成英語教學的目標。

當然，透過座位的安排，分組合作的方式，我希望程度比較好的學生可以把那些英語程度不好的學生帶起來。（5.10.君師訪）

分組時，我們老師不讓我們自己選組員，我覺得他的考量應該是希望成績好的學生可以教成績不好的學生吧！（6.24.涵涵訪）

由上可知，分組合作學習對教師的教學有所助益，這與國內外的研究（蔡聖珠，1997；Kagan, 1995）相符。尤其，在語言的學習方面，學生更可輕易將所習得的語言轉化為長期記憶的知識，有助於教師教學目標的達成。從學生的立場來看，課堂教學中的同儕互動更是提供了學生諸多的功能。以下分項敘述之：

（一）社交閒談及抒發情感

當研究者問道：上英文課時，最常和誰說話？為什麼。四年二班多數的學生都會回答：「因為他是我的好朋友，可以一起聊天、講話。」此外，從訪談內容中，亦有如此情況：

我喜歡這種分組方式，尤其如果我座位坐在後面，老師比較看不到，我無聊的話，就可以跟同組的昱宇聊天，雖然他坐在我的斜對面，不過因為我一二年級都跟他同班，所以我們感情很好。（6.13.政為訪）

追求安靜的教室生活一直以來都是教師社會化過程潛在教育學的重要核心（王瑞賢，1996）。然而，如此安靜的教室生活卻可能喪失了教學的生命力。事實上，實際的課堂教學也不可能如此安靜。換言之，學生的聲音仍然存在於課堂教學中。孫仲山和李碧娟（1997）的研究結果發現，雖然相對於教師的語言，學生的語言較少。然而，學生在課堂內的語言仍可區分為消極回應教師詢問，以及積極自發性的意見表達兩種。

就同儕之間的互動而言，Lemke（1990）指出，課堂內同儕互動最普遍與基本的形式是私下交談。站在教學者的立場，學生同儕之間這種社交閒談或許會影響或干擾老師的教學進行。然而，Cazden（1988）指出，沒有學生私下交談的課堂很少有情感或熱情的產生，沒有這種動力課堂內會變得沒有人味。

上英文課時，我常和隔壁的君君一起討論，當然也包括互相聊聊天，說說笑笑的（6.13.冠賢訪）。

換言之，課堂中同儕的非正式互動也有其功能，可以提供維持彼此間動力關係的管道，這對於維持課堂團體動力之班級情感的發展是十分基本的。

（二）傳達訊息及影響說服

除了社交閒談及抒發情感功能的提供之外，課堂教學內同儕互動的目的有時候是爲了傳達訊息或影響說服。這種功能在傳統單向灌輸式的教學情境中可能較少發生，然而在小君老師的分組合作教學中，卻提供了學生這種彼此可以傳達訊息或影響說服的機會。

由於小君老師上英文課時一律採分組合作方式進行。每一次上課時，她都會在黑板旁邊劃上六個空格，分別寫上數字 1.2.3.4.5.6，代表班上六個小組。每一組學生都分別編 1.2.3.4.5.6 號，在課堂進行上，老師會利用問答方式，指定每一組特定號碼的學生起立回答問題，回答正確者，老師會以劃正字的方式爲小組加分。當老師提問之後，叫各組號碼之前，她都會停頓一段時間，這段時間就是要小組成員間相互討論，能力好的學生可以將答案告訴其他能力較差的學生，而能力相當的同學也可以相互討論、說服。

小君老師：好，這一題答案是甚麼啊？我要開始叫人囉！

涵涵（面向同組成員）：答案是 B! 你的編號是 1. 你的是 2. ...要記得喔! 老師叫到的時候，動作要快。（4.30.觀）

小君老師：給你們時間討論一下，這一題答案是什麼？

政為立即站起來，示意大家靠過來，並小聲的說出答案，且詢求同組成員的認同。（6.6.觀）

我很喜歡同組的萱萱，他就做在我的旁邊，會和我一起討論，告訴我答案。雖然他有時候會罵我，但是我不會的時候，他還是會熱心的教我。（6.13.博誠訪）

當老師在叫人的時候，其實我的內心是很緊張的，因為我擔心有同組同學不會回答。如果叫到程度比較不好的同學，我會盡量打 Pass 給他！（6.13.冠賢訪）

除了上述這種利用短暫的討論時間，學生彼此討論、傳遞意見外，學生也會透過各種方式來彼此傳遞訊息：

上課鐘響不久，402 班學生陸續走進英語專科教室，就定位後，小君老師要同學翻開課本第 23 頁，開始念課文。幾分鐘後，小宇才走進教室。同組的政為立即移動自己的課本，以手示意他翻開課本第 23 頁。（5.23.觀）

由此可知，課堂教學中的同儕互動方式應不只限於語言的互動，亦包含了身體、符號的互動。Philips（1972）認為，隨著年紀的增長，學生在維持不被教師所掌控的同儕互動技巧更加純熟，更能維持長時間及更多人參與的同儕互動。透過身體或符號的互動方式因為沒有聲音，有時候反而不易被老師發現。

小儒今天心情似乎不錯，課堂中一直在和隔壁的小雯講話，同組的倩倩見狀，將手放在嘴唇上，然後比比老師，要他們專心聽老師上課。（6.6.觀）

小宇這一節課似乎心不在焉，一直在玩鉛筆盒內的橡皮擦。他先向同組的志航拿了橡皮擦切成細塊之後，又轉過頭去向隔壁組的小儒，示意要他的鉛筆盒，想找尋橡皮擦。（6.6.觀）

由於，課堂內的同儕互動往往受到教師很大的限制，因此同儕之間經常透過身體的各種肢體動作，如嘴型、手、頭...等方式來彼此互動。這種互動有時候反而可

以將訊息傳遞得更遠。

由上述可知，學生在課堂教學內的同儕互動的確有其功能，與 Barker et al. (1991) 的研究相一致。然而，不可否認的，學生之間過多不當的私下交談，亦有可能妨礙老師的教學：

小君老師指示同學開始進行課本內的題目作答，有些同學很快就完成了，變開始私下交談起來，小君老師提醒了多次，見各小組秩序仍不見改善，便命令全班站起來... (6.11. 觀)。

從團體動力學的理念來看，同儕互動學習在社會性作用方面，或許的確可以培養學生積極的學習態度，並磨練社交技巧，增進其人際關係（邱裕惠，2002；梁彩玲，2002；賴美雯，2002）。不過，有些研究（Slavin, 1990; Vermette, 1995）亦指出，教師必須確實引導學生能與組員互動、討論，以幫助學生學習如何與他人分工合作，並且對同儕產生認同感。否則，對教師的教學仍然會產生負面的影響。

二、課堂教學中正式的同儕互動型態

若從學生互動人數來看，本研究包含個體與個體的互動、個體與群體的互動以及學生群體與學生群體的互動。程曉樵（2005）指出，個體與個體的互動最常見的有相鄰座位的學生之間就老師的講授內容進行討論，或自習課中同儕之間的交往互動；學生個體與學生群體的互動，最常見的有個體學生在全班或小組內進行意見的發表；學生群體與學生群體的互動，最常見的則是小組之間的競爭，教師常用以活躍課堂氣氛。

本研究發現，在四年二班學生在英語課堂教學中，同時存在著這幾種同儕互動型態。在個體與個體間正式的同儕互動方面，學生需要與他人討論時，通常會與同組中臨座的同學進行意見的交流。當小君老師拋出問題，需要同儕討論時，因為地緣因素，學生通常會就近與旁邊的同學討論答案。在學生個體與學生群體的互動方面，各組能力較強的領導者會在小組中發表自己的意見，或帶領各組成員進行討論。至於，在學生群體與學生群體的互動方面，四年二班學生的互動型態則以正式群體之間的競爭與合作兩種模式為主。其中，學生群體之間的合作關係又多於相互競爭的關係。

（老師請同學把小白板拿出來，每一組有三個白板，老師會指示請座號中的第 1.3.5 或 2.4.6 拿筆，當同學不會寫的時候，其他會寫的同組同學會把寫好的白板答案給另一小組抄。博誠不會寫，與他一組的萱萱會很急）

博誠：你寫在紙上，給我抄啦！

萱萱：你很煩！（不過萱萱後來還是照辦）。(5.23. 觀)

由於小君老師之教學模式係以問答方式，指定每一組特定號碼的學生起立回答問題，回答正確者，老師會以劃正字的方式為小組加分。這種教學方式原則上只會促使小組成員之間相互團結、彼此互相合作，並不會導致各組之間的惡性競爭。

我們的老師上課只會用加分的方式，不會扣分，動作慢的組別還是會有分數的，只是所加的分數比較少。（6.24.涵涵訪）

相較於其他四年級班級的學生，402 班學生很在乎老師給每一組的分數。當老師提問後，各小組就會積極的討論，每一組都希望自己這一組可以回答正確，獲得分數。（5.10.君師訪）

小組之間究竟會表現出競爭的行為或是合作的行為，最直接的原因是教師運作課堂教學策略所造成的（程曉樵，2005）。換言之，小君老師的教學領導促使了班上學生表現出較多的合作行為。不過，個人與個人之間的競爭其實在所難免：

小君老師：好！現在同學打開課本 15 頁，把這邊的練習題寫一寫，先寫完的同學就拿來給老師改，沒有問題的才可以下課回教室。（幾分鐘之後，政為先寫完，趕緊跑去給老師批閱）

政為：老師改完了，我可以回教室了！老師，有人在抄別人的。（6.3.觀）

我不喜歡同組的柔柔，我覺得他比較自私，有時候都不喜歡告訴別人答案。他也不在乎我們這一組的成績或分數。（6.13.冠賢訪）

我不喜歡我的那一組，因為我不會的時候，會發呆，聽不到老師問的問題，同學都會一起罵我或者打我。（6.24.訪建國）

此外，研究者也發現同儕互動中的這種合作或競爭模式是相互並存的。換言之，同儕之間可能此刻還是競爭的對手，下一刻卻成了合作的夥伴。

三、課堂教學中非正式的同儕互動型態

除了正式的互動外，課堂教學內尚包括同儕間非正式的互動。由於在課堂教學中，學生互動常常必須受到師生互動極大的限制。因此，研究者發現學生之間在課堂教學中的互

動係以非正式互動為主。

君君和坐在旁邊的冠賢感情似乎很好，彼此有很高的互動頻率，而且為了怕被老師發現，兩人互動時會故意拿起書來遮掩！（5.30.觀）

博誠把同組雯雯的珍珠美人魚的卡通卡片拿到抽屜底下玩，雯雯伸手示意，把圖卡要了回來。（5.30.觀）

由上述可知，課堂教學中同儕之間的非正式互動一直都在進行著。學生會透過語言或非語言（肢體動作）彼此進行互動。雖然，在課堂中，教師仍是課堂教學的主導者，不過學生仍會透過各種不同的方式與技巧，來進行同儕間的互動。例如，小君老師要把習作發下去，學生紛紛舉手表示說要幫忙發。於是，同學便得以藉由發習作的時間，在教室內走來走去，並利用機會跟其他同學打交道（5.21.觀）。

一般而言，課堂教學的進行中，在教學活動連結點或轉換點時，學生同儕間的非正式互動就會增加（Philips, 1972）。學生除了會利用不同的時機，以各種不同的策略來進行非正式的互動外。與正式互動的型態一樣，各組學生的特質與凝聚力也會影響學生在課堂教學中的同儕互動型態。就研究者的觀察而言，四年二班同一班內的小組互動差異很大，有些組別十分安靜乖巧，如第二組和第三組；有些組別的互動比較疏離，如第六組；有些組別的互動雖頻繁卻關係緊張，如第一組。一般而言，組別位置離教師比較遠的或居於旁邊位置的，如第四組或第六組，學生在課堂教學中的非正式互動頻率較高。

雖然，Cazden（1988）認為，學生不可能整堂課都將焦點放在教師的教學上，同儕之間的非正式互動正可以提供維持彼此間動力關係的管道，這對於維持課堂團體動力之班級情感的發展是十分基本的。不過，劉雲杉（2005）卻認為，群體內部過多的接觸，則容易影響其成員對班級活動的參與。過多的非正式互動可能會影響教師課堂教學的秩序與節奏，因此教師仍應設法將那些逃離課堂情境的學生引導至教學的正軌。課堂中情感與熱情的提昇應不僅僅透過學生的非正式互動而產生，透過師生正式的互動或教師適當的引導，教師的教學應也能促進課堂團體動力的產生。

四、影響班級同儕互動的因素

學生在課堂教學中的互動型態包括正式與非正式的互動。從上述的研究中發現，影響班級同儕互動的因素包含學生的角色與地位、教師的教學風格、團體的特質、座位的安排...等因素。以下，茲就各項因素分別敘述之：

（一）學生的角色與地位

從問卷調查中發現，班上的建國與志航是全班最不受歡迎的人物。

班上成績最差的學生就是志航和建國，他們的英文也同樣不及格，因此在課堂上幾乎沒辦法學習。（5.20. 君師訪）

從問卷資料中得知，志航和建國之所以不受歡迎的原因除了是因為學業成績不理想之外，其人格特質也是重要的因素。學生反應：志航很髒、衛生習慣不好、而且很會作弊；建國很白目、不聽同學和老師的話。

如果我回答錯誤或不曾回答時，我的那一組有人會罵我。（6.29. 志航訪）

我不喜歡這個班級，也不喜歡這個組，因為同學常常會欺負我。（6.24. 建國訪）

志航和建國在班上的地位階層自然處在比較低下的位置，在課堂教學上所表現出來的同儕互動型態自然屬於較為被動、消極。研究者觀察發現，這兩位學生在課堂教學上很少與其他同學互動，同組的其他同學也很少主動跟他們對話，他們常常只是靜靜的坐在位置上，心不在焉的聽老師上課。從訪談內容中也可知：

因為英文我都聽不懂，所以常常只好上課時發呆，或上課找人聊天。（6.24. 建國訪）

除了志航和建國外，班上的小龍亦屬於地位較低的學生。雖然，他的人際關係沒有那麼差，然而由於他的英語能力很差，幾乎無法學習，因此在小組互動中他也都是扮演配合的角色。此外，位於第六組的小儒人際關係也不太好，由於他個性的關係，與同儕之間的關係十分疏離，也因此較少與他人互動。

反正我也不在乎自己的成績或是同組的分數，我上課的時間很少跟別人說話、討論，都是自己玩自己的。（6.29. 小儒訪）

相較於班上地位階層較低的學生，那些學業成績優良或是有擔任幹部的學生，他們的地位階層就顯得較高，因此與同儕互動的型態較為積極、明顯。例如，小寒、中中、政為、涵涵。坐在第二組的小寒和中中分別表示：「上英文課時最常跟對方互動，因為對方的程度不錯，可以相互討論、學習。（小寒，中中. 問）。」此外，研究者觀察發現，雖然各組沒有小組長，但是當老師在提問時，各組通常都是由那些英語能力比較強的同學，如政為、涵涵就會站起來直接告訴大家正確的答案，或者同

組程度較好的同學就會彼此討論。

君師：好！接著我要開始叫人回答問題囉！

涵涵：（面向大家）答案是 B！（6.1.觀）

君師：現在全班一起念 21 頁，我看那一組唸得最好！（此時第一組的博誠還在玩！）

涵涵：博誠！安靜啦。（6.1.觀）

由上可知，由於小君老師採異質性分組教學，依照學生不同的性別、能力、特質，所以每個小組成員的能力不同，地位也不同。能力地位較高的學生在課堂教學中與同儕的互動除了較為明顯、積極外，有時候也比較強勢，主導性較強。

君師：好！接下來同學自己寫課本第 26 頁的練習題。

（政為和甄甄的英文程度較好，早已經在上課前寫好了。小宇還沒寫，要看甄甄的）

政為：自己寫！（命令）（6.5.觀）

上英文課時，我不太會跟其他人討論，老師問的問題我都會了，我不需要跟其他人討論。（6.13.政為訪）

這些能力地位較強的學生常常可以影響同組成員的互動，倘若他們有時候因為一些外在的因素，如心情不好或身體不舒服，而無意領導大家，那們此時該組因為群龍無首，感覺上就像一盤散沙。

表面上，402 班之每一位學生都是平等的，他們在課堂上享有均等的學習機會。然而，每個角色的才能不一，聲望不同，因此在團體中便產生不同的「地位階層」（李郁文，1998）。簡言之，事實上每一位學生的角色扮演與地位階層是不相同的。學生在班級中的角色與地位的差異，的確會直接影響著課堂內學生與學生之間互動的狀況。這些研究發現與葉蓉樺（2000）、Bennett（1976）的研究一致，亦即課堂內那些能力強、地位高的學生與老師和同儕之間都有較多互動的機會。小組討論時間多由高地位學生所主導，且影響最終共識的決定，低地位學生僅能依照高地位者的意見，進行學習活動。換言之，學生在課堂教學中的互動維持著不平等性。

（二）教師的教學或領導風格

在 402 學生的心目中，小君老師是一位民主且會尊重他們的老師。小君老師上英文課時一律採分組合作方式進行。透過這種教學方式，學生在課堂教學中可以與

同儕相互對話練習，彼此做正向的互動：

分組的教學除了可以讓他們互相練習外，更可以激勵他們的團結合作與向上學習的動力（5.20. 君師訪）。

方德隆（1998）指出，研究班級的互動行為大多針對師生互動型態做分析。從一九七〇建構主義的興起，提出學習歷程是在社會歷程中形成的，學生同儕互動因素才逐漸受到重視。然而，不可否認的，教師個人的教學或領導風格亦是影響學生同儕互動的重要因素。教師在班級情境中的領導行為可以是民主的、放任的或者是專橫的，而教師不同的領導行為會導致學生表現不同的行為。

由上述可知，小君老師民主式的領導風格，讓四年二班學生處在一個開放、自由、尊重的班級氣氛下，這樣的班級氣氛讓學生在課堂教學中樂於與同儕互動。此與吳瓊洳（2005）的研究結果一致，教師不同的領導行為會導致學生表現不同的行為，其所呈現的班級氣氛也是不一樣的。然而，或許是因為英語學科性質的關係，小君老師要學生討論的問題大多屬於有標準答案的封閉性問題。倘若問題的型態屬於封閉性問題，也有標準答案，那麼則由特定的人提出答案即可，也不需要再進一步討論。因此，四年二班學生真正從事正式的同儕互動的情形其實並不普遍。

（三）團體的特質

團體的組成也是影響同儕互動的因素之一。研究發現，四年二班之各團體特質不同，凝聚力也不同。例如，第二組和第三組彼此的凝聚力就很強，在這種團體裡面，成員之間的互動行為十分正向：

我很喜歡我們這一組，大家都很團結。（賢賢. 問）

我覺得自己被分配到這一組很幸運，因為大家會一起討論問題。（薇薇. 問）

小君老師表示：「以第二組而言，小寒和中中兩個人應該是屬於英語成績比較好且較具有領導性格的人，他們的個性也還不錯，所以對於同組成績不好的同學，如小龍，就比較能包容；而同組的其他人則還蠻能配合的，因此整體而言，這一組的凝聚力就比較高。（5.20. 君師訪）」。Cota et al.（1995）指出，團體凝聚力反應出成員對於團體重要目標的達成，或分享團體任務的約束。Shaw（1992）認為在凝聚力高的團體裡，成員較為友善且合作，成員之間可以有較多的溝通，因此能更有效達

成團體的目標，造成團體成員產生更多的滿足感。相對的，在氣氛不佳的小組中，同儕互動就顯得較不熱絡，如本研究的第六組，或者僅有少數 1.2 個人彼此在互動，缺乏小組成員間相互的交流與正向的溝通，如本研究的第 4 和 5 組。

（四）座位的安排

當研究者問到：上英文課時，你最常跟誰講話？為什麼？大部分學生都表示除了與好朋友有密切的互動外，就是『坐在旁邊或附近的同學』；當問到最不常跟誰講話時？答案也都是「離我最遠」的那一位同學。由此可見，座位的安排是影響課堂教學中同儕互動的一個相當重要的因素。

在傳統的教學型態中，多數的教師習慣將班級的座位安排得條列分明，以利教師在課堂教學中秩序的掌控。小君老師將學生之間的座位界線打破，採取小組的方式，以六個學生為單位，同儕之間彼此能相互看得到和聽得到，這種座位的安排十分有利於學生之間的互動。此研究與黃德祥（1988）的研究結果一致，座位的鄰近原則對學生在班級中的社會行為具有明顯的預測作用。

此外，研究者發現，座位的遠近也是影響同儕互動型態的重要因素。坐在教室後面或教室兩旁的學生，因其距離教師太遠，因此可以趁老師不注意的時候，與同儕進行較頻繁的非正式同儕互動。本研究中與同儕進行最頻繁非正式互動的博誠、小宇，其座位就是座落在教室後面或教室兩旁的位置；相對地，坐在教室前面和中央區的學生，從教室生態學的觀點來看，由於教師較能清楚掌握這些坐在活動區內的學生（Sommer, 1969），相對的，他們比較不能在上課中任意與同儕進行互動。

伍、結論

一、課堂教學中的同儕互動有其重要功能

從教師的立場來看，課堂教學中的同儕互動有助於增進教師的教學效率，達成教學的目標。從學生的立場來看，課堂教學中的同儕互動提供了學生諸多的功能，如社交閒談、抒發情感、傳達消息、影響說服。

在社交閒談及抒發情感之功能方面，由於追求安靜的教室生活一直以來都是教師社會化過程潛在教育學的重要核心。然而，如此安靜的教室生活卻可能喪失了教學的生命力。因此，課堂中同儕互動，尤其是非正式的同儕互動，如私下交談，可以提供維持彼此間動力關係的管道，讓課堂內變得更有人味。

在傳達訊息及影響說服之功能方面，由於小君老師上英文課時一律採分組合作方式進行。當老師提問之後，叫各組號碼之前，她都會停頓一段時間，這段時間就是要小組成員間相互討論，能力好的學生可以將答案告訴其他能力較差的學生；而能力相當的同學也可以相互討論、說服。此外，傳達訊息及影響說服這種功能也不只發生在教師提問之後的討

論，也會發生在小組成員之間。

然而，本研究亦顯示，利用同儕互動教學以達成教學效果，必須充分仰賴教師引導學生能與組員互動、討論，以幫助學生學習如何與他人分工合作，並且對同儕產生認同感。否則，不當的同儕互動對教師的教學仍然會產生負面的影響。

二、課堂教學中同儕之正式互動同時存在著多種型態

本研究發現，在四年二班學生在英語課堂教學中，同時存在著這幾種同儕互動型態。在個體與個體間正式的同儕互動方面，學生需要與他人討論時，通常會與同組中臨座的同學進行意見的交流。當小君老師拋出問題，需要同儕討論時，因為地緣因素，學生通常會就近與旁邊的同學討論答案。在學生個體與學生群體的互動方面，各組能力較強的領導者會在小組中發表自己的意見，或帶領各組成員進行討論。至於，在學生群體與學生群體的互動方面，較常出現的則是小組之間的競賽。

三、學生群體之間的互動型態以合作關係多於相互競爭的關係

課堂教學中學生究竟會出現合作的關係或是競爭的關係，除了導因於學生的特質與天性外，最直接的原因係為教師運作課堂教學策略所造成的。由於小君老師之教學模式係以問答方式，指定每一組特定號碼的學生起立回答問題，回答正確者，老師會以劃正字的方式為小組加分。這種教學方式原則上只會促使小組成員之間相互團結、彼此互相合作，較不容易導致各組之間的惡性競爭。此外，研究者也發現同儕互動中的這種合作或競爭模式是相互並存的。換言之，同儕之間可能此刻還是競爭的對手，下一刻卻成了合作的夥伴。

四、學生之間在課堂教學中的互動係以非正式互動為主

由於在課堂教學中，學生互動常常必須受到師生互動極大的限制。因此，學生之間在課堂教學中的互動係以非正式互動為主。

雖然，在課堂中教師仍是課堂教學的主導者，不過學生仍會透過各種不同的方式與技巧，來進行同儕間的互動。這種非正式互動一直都在課堂教學中進行著，透過語言或非語言（肢體動作）學生彼此進行互動。

一般而言，課堂教學的進行中，在教學活動連結點或轉換點時，學生同儕間的非正式互動就會增加。學生會利用不同的時機，以各種不同的策略來進行非正式的互動。

五、學生在課堂教學中的同儕互動方式包括語言與非語言互動

研究發現，學生在課堂教學中的同儕互動方式除了包括語言互動外，亦包含了身體、符號的互動。

由於，課堂內的同儕互動往往受到教師很大的限制，因此同儕之間經常透過身體的各種肢體動作，如嘴型、手、頭...等方式來彼此互動。這種互動有時候反而可以將訊息傳遞得更遠。

六、學生的角色與地位不同，其與同儕互動的型態也不一樣

在課堂教學中，每一位學生的角色扮演與地位階層是不相同的。班上的地位階層處在比較低下位置的同學，在課堂教學上所表現出來的同儕互動型態自然屬於較為被動、消極。相較於班上地位階層較低的學生，那些學業成績優良或是有擔任幹部的學生，他們的地位階層就顯得較高，因此與同儕互動的型態較為積極、明顯，有時候也比較強勢，主導性較強。

七、教師的教學領導方式會導致學生表現不同的互動行為

教師在班級情境中的領導行為可以是民主的、放任的或者是專橫的，而教師不同的領導行為會導致學生表現不同的行為。以本研究而言，小君老師是一位民主且會尊重他們的老師。小君老師上英文課時一律採分組合作方式進行。透過這種教學方式，學生在課堂教學中可以與同儕相互對話練習，彼此做正向的互動。相較於傳統較為權威式的講述教學，這種民主式的領導風格，讓學生處在一個開放、自由、尊重的班級氣氛下，這樣的班級氣氛讓學生在課堂教學中樂於與同儕互動。

八、小組團體特質不同，學生同儕互動的型態也有差異

團體的組成也是影響同儕互動的因素之一。由於小君教師的分組方式，係採異質性的方組，各個小組的成員特質，如性別、學業成績、學習態度都不一樣。即使同樣為異質性的小組，各小組的特質也有差異，凝聚力也不同。在本研究中，不同小組間的團體特質與氣氛顯然差異頗大，凝聚力較強的小組，成員之間的互動行為十分正向，因此能更有效達成團體的目標，造成團體成員產生更多的滿足感。在凝聚力較低的小組中，成員就像是一盤散沙，不僅缺乏正式的同儕互動，就連非正式的同儕互動都較少。小組成員間感情比較疏離、冷淡，即使偶爾產生互動行為，也都偏向負向行為。

九、學生座位的安排會影響班級學生之同儕互動

座位的安排是影響課堂教學中同儕互動的一個相當重要的因素。在本研究中，小君老師將學生之間的座位界線打破，採取小組的方式，以六個學生為單位，同儕之間彼此能相互看得到和聽得到，這種座位的安排讓學生之間的互動增加。

此外，研究發現，座位的遠近也是影響同儕互動型態的重要因素。坐在教室後面或教室兩旁的學生，因其距離教師太遠，因此可以趁老師不注意的時候，與同儕進行較頻繁的非正式同儕互動；相對地，坐在教室前面和中央區的學生，由於教師較能清楚掌握這些坐在活動區內的學生，因此他們就比較不能在上課中任意與同儕進行互動。

陸、省思與建議

本研究以質性研究方法探究國民小學課堂教學中的同儕互動情形。根據本研究之結論，研究者對國小教師提出若干省思與建議：

一、重視同儕互動的正向功能，避免負向影響

本研究發現，課堂教學中的同儕互動提供了學生諸多的功能，如社交閒談、抒發情感、傳達消息、影響說服。這讓一向追求安靜無聲的教室生活增添了些許教學的生命力，也讓課堂教學變得更有人味。然而，不可否認的，課堂教學中，同儕之間過多的社交閒談或抒發情感為目的的非正式互動，亦會影響教師的教學及其他同儕的學習。學生的學習會受到同儕互動的影響，如果這個同儕文化所表現的行為都是負面的，則學生在此環境中也很容易受到不良的影響。當然，如果同儕之間具有正向積極的互動關係，不僅可以幫助學生的學習，教師的教學也將更為多元且有效能。

步入二十一世紀的今天，我們的課堂教學活動不能再侷限於是教師單方面施展其權力的封閉式空間了，而是應該把它看成是師生共同生活於其中的文化場所。教師應該重視同儕互動的正向功能，與學生共同分擔教學的責任，透過同儕之間正式的互動，讓學生在面對面互動中學習。

二、分析小組的同儕互動情形，建構正向的互動關係

本研究發現，四年二班學生在英語課堂教學中，學生需要與他人討論時，通常是由各組能力較強的領導者發表自己的意見或帶領各組成員進行討論。從鷹架理論的觀點來看，採取異質性的分組學習，藉由能力較佳的同儕的協助與合作，使能力需加強的孩子在近側發展區當中發展，無疑能夠增加這些學習上較為弱勢學生的能力。

然而，在這種因能力所形成的異質性小組中，倘若教師沒有適當的引導，將導致那些地位較高的學生常會要求別人服從自己的權威意志，而那些學習較為弱勢的學生則只能無條件服從而已。換言之，班級之課堂教學中，如此明顯的角色階層化現象，容易形成不良的班級文化。

事實上，地位階層的存在，是難以避免的現象。然而，教師應該隨時掌握小組的互動情形，當發現小組成員不佳時，應加以引導。必要時，則應隨時調整小組內的成員。透過各小組觀察員的紀錄以及教師對各小組的觀察，教師也應將每一位成員的學習態度納入評量項目，藉以培養學生與同儕互助合作、尊重的態度與能力。此外，教師在提出問題供學生討論時，也應盡量避免提供封閉式的問題討論，以免讓那些能力較佳且地位較高的學生掌控小組之間的同儕互動。教師應能設計各種不同的教學活動，並依照活動的性質、難易的不同，給各組每一位學生表現的機會，讓不同地位的學生得以相互對話，以建構正向的互動關係。

三、發展同儕互動的學習環境，激發學生合作學習的動機

本研究發現，由於小君老師之教學模式係以問答方式，指定每一組特定號碼的學生起立回答問題，回答正確者，老師會以劃正字的方式為小組加分。這種教學方式原則上只會促使小組成員之間相互團結、彼此互相合作，較不容易導致各組之間的惡性競爭。

事實上，課堂教學中學生之間的合作行為或是競爭行為的產生，都離不開教師所創造的各種條件。換言之，學生群體之間的互動型態若以合作關係為主，代表教師能引導並幫助學生進行有效的合作學習。

在我國現行學校體制中，學生的競爭心理都很強。為此，教師應建立適合發展合作關係的學習環境，使學習者透過同學間的討論，澄清價值，得到知識的真正意義。教師可多考慮設置適合於合作學習的問題情境，提出必須經由小組集體合作才能實現的課堂活動目標，並注意利用學生在小組討論和探索中獲得成就感，激發學生進行合作學習的內在動機。

四、引導學生之非正式同儕互動，建立師生對話的學習氛圍

研究發現，即使教師仍是課堂教學的主導者，不過學生仍會透過各種不同的方式與技巧，來進行同儕間的互動。這種非正式互動一直都在課堂教學中進行著，透過語言或非語言，學生彼此進行互動。

當然，教師可以透過威權控制的方式，禁止學生之間之非正式互動。然而，與其阻斷學生的非正式互動，還不如尊重學生的發言權，用心傾聽學生的生活經驗，用專業的能力及民主尊重的方式，將學生互動的言談內容適當的轉換、引導至課程知識來。畢竟，教育知識的內涵，是師生共同的對話、互動、協商創造的產物，透過師生對話的學習氛圍，在有效的互動中，促進教學效果。

五、了解學生與同儕互動的情形，隨時調整座位的安排

在傳統的教學中，教師經常透過教室的空間設計，以達到支配與控制學生的秩序。為了拉近師生之間的互動距離，教師應適時地採取開放式的空間教學，打破傳統權力中心化的教室設計，隨時依據課程的需求，調整課桌椅的安排，打造一座人性化的教室空間，讓學生同儕之間的互動可以增加，整個教學得以更加多元。在本研究中，小君老師將學生之間的座位界線打破，採取小組的方式，以六個學生為單位，同儕之間彼此能相互看得到和聽得到，這種座位的安排增加了學生之間的互動。

由研究發現可知，學生在課堂中經常侷限在與同組鄰近的同學做互動。由於小組團體特質不同，學生同儕互動的型態也有差異。因此，為了增加學生與不同同儕之間的互動，讓他們接觸各種不同特質的同儕團體，以培養其社交技巧及人際關係，教師應隨時調整學生座位的安排。

在另一方面，由於座位的遠近也是影響同儕互動型態的重要因素。為了改變學生與同儕之間的互動型態，透過座位的調整，每一組學生都有機會坐在教室前面和中央區，讓教師能更清楚掌握每一組學生的同儕互動，也能讓這些學生方便與教師進行更直接的互動。

六、調整課堂教學中的教師角色，營造積極的團體氣氛

教師不同的領導行為會導致學生表現不同的行為。教師在班級情境中的領導行為可以是民主的、放任的或者是專橫的。在專制型的課堂氣氛中，學生之間互動的比例大大減少。

相對的，民主參與的課程與教學，可以促使學生的互動型態更為多元。

以本研究而言，小君老師是一位民主且會尊重他們的老師。小君老師上英文課時一律採分組合作方式進行。透過這種教學方式，學生在課堂教學中可以與同儕相互對話練習，彼此做正向的互動。相較於傳統權威式的講述教學，這種民主式的領導風格，讓學生處在一個開放、自由、尊重的班級氣氛下，這樣的班級氣氛讓學生在課堂教學中樂於與同儕互動。

由於教師的課堂領導方式直接會影響課堂氣氛和學生的互動行為。為了營造積極的互動氣氛，教師可以善加運用各種不同型態的合作學習教學法，鼓勵學生在課堂教學中與同儕團體和諧相處，並藉此發展正向積極的同儕關係，進而形成良好的課堂氣氛。畢竟，由教師的嚴格控制轉換為師生共同協商的教學情境已經逐漸成為一種趨勢。教師應樂於與學生合作，透過師生互動與同儕互動，讓學生成為課室生活的真正參與者。

參考文獻

- 王瑞賢（1996）。追求安靜的教室生活？教師潛在教育學之分析。*教育研究資訊*，**4**(4)，1-12。
- 方德隆（1998）。班級社會體系。載於陳奎熹（主編），*現代教育社會學*（頁139-178）。台北：師大書苑。
- 李郁文（1998）。*團體動力學：群體動力的理論與實務*。台北：桂冠。
- 李咏吟（1994）。合作學習的技術層面。*教育研究集刊*，**35**，153-168。
- 邱旻昇（1998）。從期望地位的觀點探討學生在科學小組討論中互動的平等性。臺灣師範大學科學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 邱裕惠（2002）。合作學習在國中英語教室之應用研究。國立台灣師範大學英語研究所碩士論文，未出版，台北。
- 吳宗立（1997）。*學校行政研究*。高雄：復文。
- 吳康寧（1993）。課堂教學中的角色類別及主要特徵。*南京師大學報*，**3**，20-30。
- 吳瓊洳（2005）。國民中學班級情境中的師生權力運作策略之研究。台北：五南。
- 周煥臣（1973）。班級團體之同儕關係研究。*嘉義師專學報*，**4**，183-206。
- 高淑清（2002）。教育研究（二）：質性教育研究。載於楊國賜（主編），*新世紀的教育學概論-科技整合導向*（頁517-576）。台北：學富。
- 陳奎熹（2001）。*教育社會學導論*。台北：師大書苑。
- 郭丁熒（1998）。教學。載於陳奎熹（主編），*現代教育社會學*（頁207-250）。台北：師大書苑。
- 梁彩玲（2002）。合作學習在國中英語教學實施及成效。國立台灣師範大學英語研究所博士論文，未出版，台北。
- 葉蓉樺（2000）。國小高年級自然科學習小組之結構及其互動模式研究。臺灣師範大學科學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 黃惠貞（1999）。國民中學學生的社會計量地位與社會支持關係之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 黃德祥（1988）。國中與國小班級中影響學生社會行為與社會關係之相關因素研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 黃德祥（1991）。社會計量地位分類之研究。*測驗年刊*，**38**，37-42。
- 教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程綱要。2007年1月8日，取自<http://teach.eje.edu.tw/9CC/fields/2003/language05-source.php>
- 孫仲山、李碧娟（1997）。國民中學教學情境中師生語言行為的分析。*教育研究資訊*，**5**(4)，89-100。
- 程曉樵（1995）。學生課堂行為的主體性差異之研究。*南京師大學報*，**3**，45-51。

- 程曉樵（2005）。課堂教學中的社會行爲。載於吳康寧（主編），*課堂教學社會學*（頁139-170）。台北：五南。
- 劉雲杉（2005）。課堂教學中的社會角色。載於吳康寧（主編），*課堂教學社會學*（頁55-68）。台北：五南。
- 蔡聖珠（1997）。*合作學習在高中英語教學之成效*。國立高雄師範大學英語教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 賴美雯（2002）。*合作學習在國中英語教學之調查研究*。國立中正大學外國語文研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- Barker, L., Wahlers, K., Watson, K., & Kibler, R. (1991). *Groups in process* (4th ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bennett, M. (1976). *Teaching style and pupil progress*. London: Open Books.
- Carron, A. V., & Brawley, L. R. (1985). The Development to assess cohesion in sport teams. *Journal of Sport Psychology*, 7, 244-266.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, Nh: Heinemann.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: Across-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Cota, A. A., Longman, S. R., Evans, C. R., & Dion, K. L. (1995). Using and misusing factor analysis to explore group cohesion. *Journal of Clinical Psychology*, 51(2), 308-316.
- Duncan, M. K., & Cohen, R. (1995). Liking within the peer group as a function of children's socio-metric status and sex. *Child study Journal*, 25(4), 265-278.
- Hargreaves, A., & Woods, P. (1984). *Classrooms and staffrooms: The sociology of teachers & teaching*. Milton Keynes: Open University Press.
- Honer, D. H. (2000). *Action research report*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 450 396).
- Jones, M. G., & Gerig, T. M. (1994). Silent sixth-grade students: Characteristics, achievement, and teacher expectations. *The Elementary School Journal*, 95, 169-182.
- Kagan, S. (1995). *We can talk: Cooperative learning in the elementary ESL classroom*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 382 035).
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning and values*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Orlich, D. C., Kauchak, D. P., Harder, R. J., Pendergess, R. A., Callahan, R. C., Keogh, A. J., et al. (1998). *Teaching strategies: A guide to better instruction* (5th ed.). Boston: Houghton

Mifflin.

- Philips, S. (1972). Participation structures and communicative competence: Warm Spring children in community and classroom. In C. B. Cazden, V. P. John & D. Hymes (Eds.), *Functions of language in the classroom* (pp. 370-394). New York: Teachers College Press.
- Shaw, M. E. (1992). Group composition and group cohesiveness. In R. S. Cathcart & L. A. Samovar (Eds.), *Small group communication* (pp.214-220). Dubugne, IA: Brocom.
- Stokes, J. P. (1983). Component of group cohesion. *Small Group Behavior*, 14(2), 163-173.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sommer, R. (1969). *Personal space: The behavioral basis of design*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Vermette, P. J. (1995). Cooperative learning teams: Eight suggestions for the novice user. *Clearing House*, 68(5), 275-282.
- Wright, T. L., & Duncan, D. (1986). Attraction to group, group cohesiveness and individual outcome. *Small Group Behavior*, 17(4), 487-492.
- Yalom, I. D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy* (4th ed.). New York, Basic Books: A Division of HarperCollins Publishers, Inc.

The Study of Elementary Students' Peer Interaction in the Classroom

Chiung-Ju Wu^{*}

Abstract

The purpose of this study is to understand the elementary students' peer interaction in the classroom. The main method of this research is classroom observation. The observer enters into a fourth grade classroom to explore the students' social behaviors. Conclusions are drawn as follows:

1. The students' peer interaction has some functions.
2. The relationship of peer interaction is cooperative.
3. The styles of students' peer interaction are informal.
4. Students can communicate through body language.
5. The kinds of students' peer interaction are different because of the teacher's leadership, the student's status, and the organization of groups.

Key words: Classroom interaction, English instruction, Peer interaction

Section Editor: Chi-Hui Lin

Received: January, 24, 2007; modified: July, 27, 2007; accepted: November, 15, 2007

^{*} Chiung-Ju Wu, Associate Professor, Teacher Education Center, National Chai-Yi University

E-mail: wualice@mail.nhcue.edu.tw