

教師對學生讚美之探討

林宜真

摘 要

一般相信給予學生讚美能夠有效增強學生的良好行為並有利於學業成就的進步。但是，有學者指出某些類型的讚美可能會對學生造成不良的影響，因此，讚美的影響為何，實在需要比較相關的實徵研究證據後方能釐清。本文的目的旨在評析與比較此領域之實徵性研究並進而對未來研究提出建議。首先探討讚美的類別及其定義，之後則檢視讚美對社會或情意技能學習的影響之相關研究發現，然後再進一步評析讚美對於學生學業學習、學業成就及學習動機的影響。研究顯示，讚美普遍對於增進學生情意/社會與學業學習有正面的效果；合併使用努力回饋與其他策略能提高自我控制覺知與學業成就；如果根據作業的困難度給予不同的歸因性回饋可以增進學業性的自我概念。投入情境與讚美類型對於內在動機與後續表現的影響上有交互作用。能力性讚美對學生的學習動機及表現可能有不良的影響，但努力性讚美的影響則能提高學生的內在學習動機及提升學習表現。未來的研究應該注意讚美次類型與合併不同讚美類型對學習與動機的影響，同時長期性研究對於深入了解讚美的長期效應相信深具啟發性。

關鍵詞：歸因、讚美、教師回饋

A Critical Review on The Effects of Teacher Praise

By

Lin, Yi-Jen

Abstract

It is a common belief that teacher praise effectively reinforces students' good conduct and enhances their academic learning. However, some researchers have claimed that praise sometimes may have negative effects on academic or affective learning. The main purpose of this article is to critically analyze and compare the empirical studies on teacher praise and then propose some suggestions for future research. Specifically, the types and definitions of praise/feedback are first discussed, and the effects of praise/feedback on social and affective learning are then explored. Next, I focused on how teacher praise/feedback affected students' motivation and achievement. According to the studies reviewed, it was found that praise generally could facilitate affective and social learning in students. Besides, combining the use of effort attribution with other strategies can enhance students' perceived control and academic achievement. Students' academic self-concepts can be enhanced when praise was given based on the difficulties of the tasks. The types of conditions involved moderated the effects of praise on intrinsic motivation and subsequent performance. Ability praise may undermine students' learning motivation and performance whereas effort praise had positive effects on students' learning and motivation. Exploring the effects of subtypes and combination of praise types may be important for understanding this topic more precisely. Moreover, it is necessary to conduct longitudinal research in the future in order to understand the temporal and dynamic effects of teacher praise on learning.

Keywords : Attribution, Praise, Teacher Feedback

幾乎每個人都喜歡被讚美。而讚美也是長久以來普遍受到教育界肯定並鼓勵使用的，因為一般認為給予學生讚美能夠有效增強學生的良好行為並有利於學業成就的進步 (Brophy, 1981; Hitz & Driscoll, 1988)。然而，最近一些研究卻發現某些類型的讚美實際上卻降低了學生的學習動機、學業成就及原本精熟的技能表現 (Baumeister, Hutton, & Cairns, 1990; Mueller & Dweck, 1998)。這些研究發現明顯地與大多數教育界人士的傳統信念不符，這說明了教育學術界及教育工作者實在有必要進一步深入瞭解「讚美」對學生實際所造成的影響，並更審慎及恰當的使用讚美。為幫助達到這個目的，本文旨在探討及比較分析近年在「教師讚美」領域上的研究發現，以檢視在何種情況條件下讚美實有助於學習或增強良好行為，而在何種情況下反而妨害學習動機或學習表現。

壹、讚美的類別

學者曾提出許多不同類型的「讚美」(Brophy, 1981; Burnett, 2002; Butler, 1994; Craven, Marsh, & Debus, 1991; Enwall & Tiberius, 1994; Merritt & Tang, 1994; Mueller & Dweck, 1998; Pintrich & Schunk, 1996)，然而，它們可被歸納為：「一般性讚美」(general praise)、「針對表現的回饋」(performance feedback) 以及「歸因式的回饋」(attributional feedback) 等三大類。

「一般性讚美」(Burnett, 2002) 是指對於他人的表現或行為較為籠統的稱讚，稱讚的內容常常沒有具體及明確的指出真正值得稱許的是整體表現或行為中的哪一部份。例如，老師讚美學生：「很好！」、「好極了！」、「你做(寫)得很好！」(Good job!) 就是屬於這類型的讚美。

相對於「一般性讚美」的模糊及籠統，「針對表現的回饋」則明確的傳達其所讚美的是表現中的哪一部份、或為什麼會被稱許。比如老師說「你在分析這兩件事背後的關係上做得很深入，很好！」一般相信，「針對表現的回饋」對於學生的學習影響應比「一般性讚美」大，因為它符合了有效讚美的二項重要特徵：關聯性 (contingency) 和具體性 (specificity) (Brophy, 1981)。

當「一般性讚美」及「針對表現的回饋」傳達了對於行為表現的一般性或具體性的稱許，乃對於表現的評鑑訊息，「歸因式的回饋」則表達了讚美者對於造成個人表現背後原因的主觀臆測及看法。而一般而言，「歸因式的回饋」常是將個人表現的成敗歸因於個人的能力 (ability) 或努力 (effort) 的程度 (Burnett,

2002; Craven et al., 1991; Mueller & Dweck, 1998; Pintrich & Schunk, 1996)。老師常提供的「歸因式的回饋」像是：「嗯！寫得很好！你一定很努力準備吧！」、「哇！你算出來了，你真聰明！」、「你對這個很有天份喔！」。對於「歸因式的回饋」如何影響學生的學習動機與成果學者尚沒有一致的答案，許多實徵性研究探索著此類回饋的效能，然而卻充滿著不一致的結果。也許正是因為如此，近年來此領域的學者多以此類讚美為研究中心。因此，在以下的文獻探討中，對於「歸因式的回饋」此主題將有較詳盡的探討與評析。

貳、教師讚美的影響與效能

對於讚美的效能，教育工作者及教育學者最關心的議題是讚美如何影響學生的學習。一般而言，似乎大部份教育工作者都相信讚美可以增進學生正面的自我概念（self-concept）與自主能力（autonomy），可以激發學生學習的動機，或甚至有助於有效的教室管理（classroom management）（Hitz & Driscoll, 1998）。然而，Brophy（1981）指出，讚美有可能會讓學生過度依賴他人的評斷（e.g., 大人的評斷）而因此減少自我評量的機會，或忽略及看輕自我評量的能力及結果。而且，讚美可能讓學生成爲一個以追求他人讚許爲中心的人，如此則讚許本身成爲各種學習作爲的目的，而使得學生對學習本身的內在動機（intrinsic motivation）遭到損害。

以上這些對於讚美在學習上的影響明顯與一般教育工作者傳統的看法不同。到底讚美的影響如何、給予讚美是恰當或不恰當，實在有賴於更多的實徵研究證據的釐清。因此，本文的目的旨於評析相關的實徵研究結果並進而比較不同的研究差異。在下文中，我將先探討「讚美對社會或情意技能學習的影響」的相關研究發現；然後我再進一步評析讚美對於學生學業學習、學業成就及學習動機的影響之相關研究。

參、讚美對社會/情意學習的影響

一般而言，讚美似乎常被用於提升學生的學習動機及學業成就。然而，讚美似乎也影響了社會及情意方面的學習。例如，在Burnett（2002）的教師讚美和國小學生對於教室之知覺（perception of classroom）的關係的研究中，他發

現那些對教室環境 (classroom environment) 滿意的學生比起不滿意的學生, 實際上得到較多的一般性讚美 (general praise)、能力回饋 (ability feedback)、努力程度的回饋 (effort feedback), 及較少的負面回饋 (negative feedback)。而且, 那些感到經常得到能力回饋的學生對其教室環境感到滿意度較高。此外, 經常在努力方面獲得回饋 (effort feedback) 的學生, 傾向於表示擁有良好的師生關係。因此, 能力讚美顯然與學生所具有的正面教室知覺有直接的關係, 而努力方面的讚美與則與良好的師生互動有直接的關係。然而, 因為這研究採用相關係數的分析 (correlation-based analyses), 變數間關係的方向性 (因果關係) 實無法確立。所以, 無法判斷教師讚美是否是導致正向教室覺知或引起良好師生互動的真正原因。

Baker (1999) 也探究了教師回饋和國小學生對學校滿意度的關係。但是, 他發現那些對學校表示較高滿意的學生, 當他們向老師請求學業上的幫忙 (academic assistance) 時, 實際上卻較常得到負面的教師回饋 (negative feedback) (75%)。而那些表示對學校較不滿意的學生, 當他們老師主動提供學業上的幫助時 (teacher-initiated contact about academic work), 卻較常得到正面的回饋。雖然這結果出乎意料之外, 然而它似乎可被解釋為: 老師之所以提供較多關於學業的正面回饋給較不滿意學生可能是因為老師較注意這些學生的課業需求, 因為有可能這些學生剛好是學業上較不出色的學生, 因而老師對他們的學業提供較多的支持與鼓勵。做此解釋的原因是, 此研究發現, 這些較不滿意學校的學生比較常表示在學校中學業部份是他們最不喜歡的事。事實上, 這些不滿意的學生並沒總是得到較多的正面回饋; 例如, 在行為上, 他們比滿意學校的學生更常獲得老師的負面評語。而且, 比起滿意學校的學生, 這些不滿意的學生還表示較少得到社會性支持 (social support)。由以上的發現得知, 正面的學業回饋也許對於學生對學校的覺知與態度並沒有扮演關鍵性的角色, 反之, 真正影響學生對學校看法的是老師對於學生行為的評語。這提醒了研究此主題的學者, 當檢視教師回饋對學生的影響時, 吾人不止必須考慮教師給予回饋的方式與回饋的類別, 而且還需考慮回饋所指為哪一方面, 例如, 是學業方面或是行為方面? 因此, 即使是相同的讚美—「很好!」, 當它是針對不同的方面時, 也可能對學生會有不同的影響。因此, 為了對教師讚美的影響有更透徹的瞭解, 吾人必須更深入的考慮其他可能影響結果的相關因素。

此外, Burnett (1996) 探討國小學童的「自我對話」(self-talk) 與其重要

他人 (significant others) 回饋的關係。研究顯示，那些認為重要他人與他們交談的內容是正向的學童較常顯現出正向的自我對話內容；而較高頻率的正向自我對話內容亦與較高程度的自尊心 (self-esteem) 以及較低程度的憂鬱相關聯 (Burnett, 1994; 引自 Burnett, 1996)。此外，老師的正向言論可預測女孩的正向自我對話，但不能預測男孩的自我對話；而對於男孩，他們父母的正向言論則可預測他們的正向自我對話。至於為何男孩受父母的言語的影響較大而女孩受老師的影響較多則尚不明確。然而，至少可歸結一點：重要他人的正向言論，像是老師或父母的言論，都可能增進學生的正向自我對話，而較高的正向自我對話與自尊有正相關。

肆、讚美對學習/成就/動機的影響

在這個領域中，大部分學者的研究興趣在於教師讚美對學生學習及動機的影響。

例如：Siero 與 Van Oudenhoven (1995) 研究教師回饋對於五年級學生控制覺知 (perceived control) 及學業成就的影響。他們發現，同時接受努力方面之回饋 (effort feedback) 及關聯強化處遇 (enhanced contingency treatment) 的學生，學業進步較多而且對其表現有較高的控制覺知。然而，對於控制覺知的效果主要只呈現於當學生有成功表現的時候。學生似乎傾向於將他們表現上的成功歸因於努力，但卻將他們的退步歸因於外在的因素，像是運氣或是事情的困難度。對於增進學生對其表現之控制覺知的目標而言，學生只在表現成功時展現內控信念 (internal locus of control) 似乎並非是很理想的狀況。這似乎暗示，學生並不認為需要為其失敗負責，因此未來可能不會盡更多的努力來求進步。然而在現實中，除了內控原因 (i.e., 努力程度，個人能力) 之外，實際上還有其他種種因素很可能會影響學生的學業表現。如果學生總是認為要為其表現失敗負完全的責任，而沒有客觀的考慮可能造成其失敗或退步的種種因素，則最終學生可能會變成「對學習感到無望」(learn-helpless) 或變成有憂鬱傾向，因為他們不懂為什麼他們已經這麼努力，最後依然還是失敗。因此，也許將其成功歸因於內在因素 (e.g., 努力程度) 且將其失敗歸因於外在因素並非是件必須避免的壞事或是「自我偏袒的偏見」(self-serving bias)。因此，如果個人將其失敗歸因於外在因素是經過個人客觀地考量當時情境及其他種種相關因素，則

這種歸因是適合的，然而鼓勵學生將其每次表現，通通歸因於內控因素，例如「努力程度」，似乎並不是很理想的做法，其實重要的是應該培養學生的自我省思及自我客觀評量的能力及習慣，也就是說，提升學生對自我各方面的後設認知，進而能夠用一種更理性、更客觀的態度來看待自己的學習表現。

Craven 和 Marsh (1991) 研究教師回饋對於國小學生的學業自我概念 (academic self-concept) 之影響，研究中他們根據事情的不同難度而給予學生不同的歸因性回饋：如果學生成功的解決挑戰性問題，研究者則在其努力程度方面給予稱讚；如果學生成功的解決困難的問題，研究者則將其成功歸因於學生優越的能力；而當學生無法解決問題，研究者則將其失敗歸因於努力不夠並且對學生的能力給予正面的肯定。此外，研究者還給予學生「增強內化性回饋」 (internally focused feedback)，亦即，研究者引導學生將其某些特定部分的強處類化成對某一類科感到具有能力。他們的研究結果顯示，在接受歸因性回饋及增強內化性回饋後，學生的學業自我概念及一般自我概念有適度的提昇，而且當學生表現成功時，他們增加了努力方面的歸因，但非能力方面的歸因。這似乎說明了個人對於本身能力的看法是較難改變的，所以學生比較不可能在成功表現時，增加其能力方面的歸因；當探討學生個人特質和處遇的交互作用時，結果顯示這些處遇可能對較低能力或自我概念很低的學生最有效果，導致這項結果的原因也許是因為較高能力的學生早已經擁有較高的自我概念，因此其自我概念沒有太多成長的空間。總而言之，這個研究顯示，教育者也許需要視不同的情況而給予學生不同的歸因性回饋，教育者須考量工作的難度、學生表現及學生個人特質而給予學生不同類型的回饋，因為同一種回饋會在不同的情境下或被不同學生認為老師有不同意涵的傳遞。

Koestner、Zuckerman 與 Koestner (1987) 研究歸因性回饋對於大學生內在動機 (intrinsic motivation) 的影響。在研究中，研究者給予大學生不同的工作目的描述，因而創造出不同的涉入 (involvement) 情境。在「關於自我」 (ego-involving) 情境中的大學生被告知作業的目的是為了測量有關於創造性智商 (creative intelligence) 的能力，所以他們的目標應該是去表現出相對於他人的優越能力。在「關於作業」 (task-involving) 情境中的大學生，他們只被告知有關於這項作業的描述 (謎題 puzzle)，所以他們應該會把注意力主要放在完成這項作業。研究結果顯示，接受能力方面讚美的學生比接受努力方面讚美或沒接受讚美的學生擁有較高的內在動機 (由自由選擇模式及所選擇的挑戰程度

所測量)。而且，比起在「關於工作」的情境下，在「關於自我」的情境下接受能力讚美的學生擁有較高的內在動機及後續較優良的工作表現。反之，接受努力方面讚美的學生，在「關於工作」的情境下比在「關於自我」的情境下有較高的內在動機及後續較優良的工作表現。須注意的是，那些接受努力方面讚美，而且處於「關於自我」的情境下的學生是在所有受試中對工作持有最低內在動機而且表現最差的一組。這個結果可能和一般的信念一致，這信念就是，大部分的成人可能認為個人所努力付出的程度與其能力應該呈反比。因此，當學生被告知這項工作是用來測量某種智能，同時所接受的是「你在上面付出了很多的努力！」(You put a lot of effort in it!)或是「你一定是比其他人更努力！」(You must work harder than others.)的回饋，這時他們很可能會覺得這些評語暗示著他們在這上面可能缺乏能力，因而在下一次選擇了困難度較低的謎題，並在自由選擇工作項目時，降低了繼續選擇做此項工作的動機。根據這項推理，因為他們被稱讚為付出很多努力而降低了自我效能(self-efficacy)，所以可能影響他們往後在類似工作上的相關表現。這也許提醒了教育者必須小心在某些情境下努力方面讚美的實施並非能得到預期的良好效果。因此，這些研究發現說明了不同類型的讚美，在不同的情境下(e.g., 自我相關或工作相關)可能對學生的內在動機及後續表現造成不同的影響。一般而言，結合能力讚美與自我相關情境似乎比起工作相關情境，對於增進學生的內在動機與後續表現有較強的效果；而結合努力讚美與工作相關情境則比自我相關情境更能激發學生的內在動機與增進後續的表現。

然而，在上述研究中，值得探討的是，測量內在動機的方法是否真正能捕捉此名詞所代表的意涵，進而質疑此研究結果的效度。例如當受試者被告知此項作業是測量某種智力，而在他們完成此項任務且接受到能力讚美，像是「我可以看出你的能力是比一般平均還高」(I can see your ability is above average.)，他們也許在之後的自由活動時間會很想再去做類似的事情，因為他們要再次證明他們真的在那方面具有能力。如果真的像這種情形，那吾人真的可以質疑是否此研究中測量內在動機的方式真能符合內在動機原有的定義。「內在動機」是指個人從事某種活動乃因為個人本身想要從事那個活動，而從事那個活動本身就是目的，所以並非藉由從事此活動去達成其他目的(Intrinsic motivation is defined as motivation to engage in an activity for its own sake)(Pintrich & Schunk, 1996)。如果一個人做一件事是出於內在動機，則他在做這件事時通常是覺得很

歡喜，很有興趣。如果還有其他目的隱藏在做這件事的背後，這就不能算是有「內在動機」。因此，如果當一個人做一件事是基於想要證明個人能力的動機，這也許不是內在動機，因為這做這件事本身不是最後的目的，證明個人能力才是最後的目的。然而，如果受試者選擇要做一個謎題只單純的因為他覺得做這件事很有趣，則這就是內在動機。

Koestner、Zuckerman 與 Koestner (1989) 做了一個類似的研究，唯一不同的只是將受試者由大學生改為五、六年級的小學生。他們發現受到能力讚美的男孩比起受到努力讚美的男孩展現較高的內在動機；而受到努力讚美的女孩比起受到能力讚美的女孩展現較高的內在動機。此外，受到能力讚美後的男孩比起受努力讚美的男孩更覺得自己確實是有能力的人，而女生在感受自己是否有能力的方面，努力或能力讚美的影響則無差異。而且，一般而言受試者的表現，在受過能力讚美後比受過努力讚美之後進步較多，而此情形男生比女生較為顯著。這項有關男女差異的發現似乎與 Burnett (2001) 的研究中，男生 (22%) 較女生 (10%) 表示喜歡能力讚美的發現一致。因此，個人也許可以推論能力讚美或許較能激勵男生在往後類似的工作中表現更好。然而，為什麼較多的男生喜歡在能力上被讚美，而比較多女生喜歡獲得努力上的讚美；為什麼能力讚美較能激勵男生，而非女生？這些讚美對男女的不同影響也許是源於性別上的基本差異。一般而言，男生傾向於擁有獨立的自我概念 (independent self-construal)，而女生傾向於擁有相依的自我概念 (interdependent self-construal) (Cross & Madson, 1997)。擁有獨立自我概念的人比較喜歡強調個人的獨特性，並且喜歡去找尋能展現個人優越性的個人特質。因此他們比較可能會有「假獨特性的偏見」(false uniqueness bias)，意指個人誇張了自己的能力或優點而顯示個人的獨特性或優越於他人。這個男女之間的基本差異性似乎可以解釋為什麼比較多的男生喜歡在能力上被讚美，且能力讚美為什麼比較能激勵男生表現得更好。正因為具有獨立自我概念的傾向，男生更重視能展示個人獨特性或去發現優於他人的特質，這個結果也可以被 Elwell 和 Tiberio (1994) 的研究發現—中學男生較中學女生喜歡人際間比較 (social comparison) 類型的回饋—所支持。所以，研究結果—能力讚美比較能激勵男生似乎是合理的發現，因為能力讚美，像是「你是聰明的」或「你對這方面是有能力的」，對受讚美的人傳達了「你是獨特且優於他人的」意涵，而這正是具有獨立自我概念的人之主要特質。

相對的，如果個人擁有相依的自我概念，他們就會較重視與朋友或重要他人關係的維持，而比較不強調展現個人的獨特性或優越性。因此，研究結果發現女生比較被努力方面的讚美所激勵似乎是與此概念一致的，因為努力方面的讚美，像是「你一定付出很多的努力」並沒有傳達「你是獨特性」的意涵，因為努力是一種每個人只要想要就可以去做的，而能力則通常被視為是與生俱來的，個人本然獨有的。因此，獨立或相依的自我概念理論似乎對讚美效果及讚美偏好在性別上差異的發現提供了可能及合理的解釋。

不同於先前研究發現 (Koestner et al., 1987) 的是，這個研究並沒有發現「涉入」(involvement) 類別與讚美種類在內在動機與後續表現上的交互作用。這也許表示「涉入」類型對於成人（在 Koestner 等人於 1987 年的研究中是以大學生為受試）與國小學童（在 Koestner 等人於 1989 年的研究中是以五、六年級為受試）有不同的影響，因為也許兒童對於言語暗示的理解度與敏銳度較成人為低，因此藉由言語建立的不同涉入情境，也許對於兒童而言較不成功，也因此影響了實驗的效果。比起大學生，五、六年級學童也許對於建立不同涉入情境的指導語較不在乎，或對於指導語內容較容易遺忘，或是如同 Burnett (2001) 所發現的，較年幼的孩童（八歲）比較年長（十一、十二歲）的孩童更偏好能力上的回饋。所以，吾人可因而預測，較年幼的學童受讚美類別的影響較大，也因此，讚美類別的影響就可能沖淡或減少了涉入類別的效果。據此推理，本研究是使用五、六年級的學童為受試者，相對於大學生是屬於較年幼的受試者，因此受讚美類別的影響也較大，所以這也許說明了本研究無法顯示出涉入類別與讚美類別擁有交互作用的原因。

Koestner、Zuckerman 與 Koestner (1987, 1989) 的研究中對於能力及努力類別讚美如何影響人們的內在動機與後續表現提供了豐富的訊息，然而，由於這些研究只檢視了人們在表現成功後，對於類似工作的動機變化及表現，我們實不知人們在失敗後是否依舊會維持相同的動機與後續表現。Mueller 和 Dweck (1998) 的系列實驗對於這方面提供了一個頗詳盡的探討。在他們的研究中發現，在接受智力方面稱讚的五年級學童選擇了能夠讓他們繼續擁有好表現的問題來作答（表現目標導向—performance goal orientation），而且對於知道他人的成績表現比對於知道新的解決問題策略有較高的興趣。相對的，被稱讚在解決問題時很努力的學童選擇了可以增進他們學習的問題來作答（學習目標導向—learning goal orientation），並且對於新解題策略的相關訊息較有興趣。在面對失

敗之後，接受智力方面稱讚的學童將他們的不良表現視為低能力，而且傾向於展現較低的解題毅力、解題歡愉度及解題表現，而且表示感到較大的壓力（*distress*）。反之，被稱讚很努力的學童較傾向將其失敗歸因於努力不夠，而且在解題毅力、解題歡愉度、解題表現，及壓力感受等方面沒有像接受智力稱讚兒童展現那麼多的負面反應。而且，在智力方面被稱讚的學童傾向於將智力定義為一種穩定的個人特質（*trait*），而被稱讚努力的學童則傾向將智力視為可增進的（*incremental*）與可改變的。另外，智力方面被稱讚的學童，在擁有失敗表現之後，顯出較大的可能性會對他人謊報他們的成績，即使成績的報告是以匿名的方式進行。總而言之，這系列的研究提出強而有利的證據指出給予能力/智力方面的讚美是不利於兒童的後續學習動機及表現的，而給予努力性讚美則是有利的，因為在能力/智力上給予讚美可能會讓學生將其注意力放在展現良好表現上而非放在增進學習上，因此學習動機受到損害，學習或解題時也感到較大的壓力，工作毅力較低，後續表現也較不理想。

然而，這研究是在控制的實驗室情境中進行，其中使用的測驗材料（瑞文氏非文字推理測驗—*Raven's Standard Progressive Matrices*）與學生在學校平時所學或考試的材料不同，所以我們不知道在學校課堂中面對不同的學習內容、課程目標時，是否會展現與此研究相同的動機變化及表現。並且，我們也不知道學生在課堂中面對成功或失敗時是否也會有類似於實驗室中的反應。所以，此研究結果是否能類化到真實的學校情境並非很清楚。此外，在真實世界中經常會同時或交替使用能力讚美與努力讚美，但此研究只有檢視單獨使用能力讚美或努力讚美對學生學習動機及學習表現的影響，因此無法瞭解當合併使用此二種讚美時對學生的影響為何。是否有可能合併此二種讚美後會保留此兩種讚美的優點而減少了能力讚美的缺點？或是在實際上合併此二種讚美是不會有雙重的效果的，因為人類在對自我的認知上必須維持一致的傾向？所以一旦人們被稱讚聰明或能力強時，他們可能會因此將其表現與其能力畫上等號，因此也就很難去說服他們將其表現歸因於其他元素像是努力。然而，回想在 Craven、Marsh 和 Debus（1991）的研究中，他們在增進學生的學業自我概念的處遇中合併了努力與能力類別的回饋：當學生正確的回答挑戰性問題時，他們給予努力的歸因性回饋；當學生正確的回答較困難的問題時，他們給予能力方面的回饋；當學生回答錯誤時，他們將學生的失敗歸因於努力不夠並同時對學生的能力給予正面的肯定。就在不同情境下施行這些歸因性回饋與強調內化性之回饋

(internally focused feedback) 的處遇下，學生的學業自我概念確實有某些程度的提昇。因此，探究不同類別回饋的合併對學生學習的影響是未來值得研究的方向。

此外，檢視努力性及能力性讚美這二大類型本身細微的差異對學習造成的影響也可成為未來研究的另一個方向。當我們使用這二大類別來概括相關於努力與能力方面的讚美時，這二個類型本身必定包含了具有差異性的次類型。例如，讚美他人「你必定是個很努力的人！」是否傳達了與「你一定很努力！」相同的意涵？一些學者懷疑，前例所傳達的意涵也許暗示了他人是擁有某種固定「個人特質」(trait) 的意味 (Mueller & Dweck, 1998)，而這對於學生所造成的影響也許與後例不同。當然，類似的情形也可能在能力讚美類別發生，研究者實有需要再進一步探討其中的不同。

伍、結論

教師讚美是一個引人注意的研究領域；它已經引起了教育及心理學者的廣泛注意，因為給予學生回饋與讚美是在教育情境中天天發生的事，所以幾乎每一位教育工作者都希望知道應該如何恰當的給予學生讚美與回饋，以增進學生的學習動機、學習表現及師生之間的良好互動。

從以上文獻可知，在大部分的研究顯示，讚美似乎對於增進學生情意/社會與學業學習有正面的效果。能力讚美被發現與學生對教室的覺知 (perceptions of classroom) 呈正相關，而努力方面的讚美則與師生關係有正關聯。此外，正向的回饋可以預測正向的自我對話 (self-talk)，而正向的自我對話與較高的自尊心有正相關。合併使用努力方面的回饋與其他關聯性 (contingency)、目標設定策略能導致較高的自我控制覺知 (perceived control) 與較高的學業成就。而且，根據作業的困難度給予不同的歸因性回饋可以增進學業性的自我概念 (academic self-concept)。此外，不同的涉入 (involvement) 狀況與歸因性回饋的種類在學生的內在動機與後續表現上有交互作用。在關於自我 (ego-involvement) 的情境下，接受能力方面讚美的大學生展現較高的內在動機與較良好的後續表現；在關於工作 (task-involvement) 的情境下，接受努力方面讚美的大學生展現較高的內在動機與較優良的後續表現。接受能力讚美的男性學童比接受努力讚美的男性學童展現較高的內在動機，而且表示感到自己

是比較有能力的。而接受努力讚美的女性學童比接受能力讚美的女性學童展現較高的內在動機。由以上研究結果看來，能力性讚美似乎具有激勵學生表現優良的效果，然而這效果在男生上面似乎較為顯著。雖然大部分的研究顯示，能力讚美似乎對於學生在成功表現後的學習動機與學習成果有正面的效果，然而，Mueller 和 Dweck (1998) 的研究顯示，能力性讚美卻可能對學生學習的若干方面產生不良的影響，例如可能導致學生偏重表現目標導向 (performance goal orientation)，而非學習目標導向 (learning goal orientation)；視個人的智商為一種固定不變的實體，而非可調整的。特別是他們面對失敗後，他們感到比較沮喪 (distressed)，後續的工作毅力、工作歡愉度變得較低，工作表現也變得較差。因此，這提醒了教育工作者在能力讚美的使用上要更小心謹慎。

然而，我們不確定是否這些結果告訴我們凡使用能力讚美就會對學生的學習與動機造成不良影響，或其實如果在使用能力讚美的時候配合其他方面的回饋就可以減少或消除不良的效應。這個問題實在需要在未來的研究中做進一步的探討。

此外，大部分的研究使用二個大類—能力讚美與努力讚美來概括所有與努力與能力相關的讚美，很少研究探討是否同一類別內不同讚美間的差異性依然會對學生的學習造成不同的效果。為了對教師讚美有更詳盡與確切的描述，未來的研究實在需要在這議題做更深一層的探討。

雖然本文章中所探討的大部分研究檢視了性別差異對教師讚美效果所造成的影響，然而，大部分研究並沒有進一步檢視學生的個人性向或人格特質是否會與回饋的類別產生交互作用，例如，具有某種人格特質的學生可能受能力性讚美的激勵較大；而具有其他人格特質的學生可能必須受到努力兼能力方面的讚美，才能表現良好；或有的學生其實是需要負面的批評才能激勵自己上進。如果是這種情形，要單獨探討某種回饋的影響是不可能的，回饋會造成什麼影響應視學生的個人特質而定。未來在這方面的探討相信是豐富而具有潛力的。

目前，很少研究檢視讚美對學生的長期性效應。因此，這讓我們不容易瞭解教師讚美的效應在長時間中的變化，例如：教師所給予不同讚美的效應會持續多久？同一教師或不同教師在不同時間給予的不同讚美是否相互影響？這些讚美又是如何影響學生的學習、如何影響學生對自己的看法？而學者擔心的一教師讚美可能會造成學生過度仰賴他人的評斷是否屬實？這些議題都實在需要於長期性研究中做進一步探討。

總之，教師讚美是一個值得大眾注意的議題，因此需要更多的研究，才能為教育工作者提供更確實及更詳盡的資訊。

參考文獻

- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *Elementary School Journal, 100*, 57-70.
- Baumeister, R. F., Hutton, D. G., & Cairns, K. J. (1990). Negative effects of praise on skilled performance. *Basic and applied social psychology, 11*, 131-148.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research, 51*, 5-32.
- Burnett, P. C. (1996). Children's self-talk and significant others' positive and negative statements. *Educational Psychology, 16*, 57-67.
- Burnett, P. C. (2001). Elementary students' preferences for teacher praise. *Journal of Classroom Interaction, 36*, 16-23.
- Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology, 22*, 5-16.
- Butler, R. (1994). Teacher communications and student interpretations: effects of teacher responses to failing students on attributional inferences in two age groups. *British Journal of Educational Psychology, 64*, 277-294.
- Craven, R. G., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (1991). Effects of internally focused feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 83*, 17-27.
- Cross, S. E., & Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construals and gender. *Psychological Bulletin, 122*, 5-37.
- Elwell, W. C., & Tiberio, J. (1994). Teacher praise: What students want. *Journal of Instructional Psychology, 21*, 322-328.
- Hitz, R., & Driscoll, A. (1988). Praise or encouragement? New insights into praise: Implications for early childhood teachers. *Young Children, 43*, 6-13.
- Koestner, R., Zuckerman, M., & Koestner, J. (1987). Praise, involvement, and

- intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 383-390.
- Koestner, R., Zuckerman, M., & Koestner, J. (1989). Attributional focus of praise and children's intrinsic motivation: The moderating role of gender. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15, 61-72.
- Merrett, F., & Tang, W. M. (1994). The attitudes of British primary school pupils to praise, rewards, punishments and reprimands. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 91-103.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Simon & Schuster.
- Siero, F., & Van Oudenhoven, J. P. (1995). The effects of contingent feedback on perceived control and performance. *European Journal of Psychology of Education*, 10, 13-24.