



# 影響大學生課堂主動發言的因素

徐文鈺\*

## 摘要

本研究目的在探討影響國內大學生課堂主動發言的因素，以提供改進大學課堂師生互動的依據。研究採半結構訪談訪問27位大學生，並依開放性編碼原則分析質性資料。結果發現，大學生課堂主動發言的先決條件在於能產生問題或答案；具備先決條件後，包括個人個性或把握度、對教師回饋的預期、對同儕反應的擔憂等三項知覺因素，以及因素間的交互作用，決定了大學生主動發言的行為。而學生的知覺因素，則多來自於學習經驗與社會文化環境的影響。本文綜合研究結果，提出影響大學生課堂主動發言模式，並建議教師可由解除相關困難與顧慮著手，以激勵大學生主動發言，未來並可採問卷或教學實驗等方式進行研究，以進一步探討此模式。

**關鍵詞：**大學生、師生互動、課堂主動發言

---

\* 徐文鈺，中山醫學大學心理學系副教授（通訊作者）

電子郵件：wyhsu@csmu.edu.tw

投稿日期：2012年11月26日；修正日期：2013年2月26日；接受日期：2013年6月7日

# Influencing Factors of Volunteering to Speak in Class for College Students

Wen-Yu Hsu\*

## Abstract

The purpose of this study is to investigate the factors of volunteering to speak in class for college students and the results will be used to improve teacher-student interaction in the college classrooms. Semi-structured interviews were conducted with 27 college students to explore the factors. Open coding approach was used to analyze the qualitative data. The results indicated the prerequisite of volunteering to speak for college students lies in the possibility of producing answers or questions. If the prerequisite was met, the college students' speaking behaviors were to be interactively determined by three inner perception factors: students' personality or confidence, their expectation of teacher's feedback, and the concern about peer reactions. Furthermore, most of the inner perception factors were affected by personal experiences and socio-cultural contexts. According to the results, this study proposed a model on volunteering to speak in the college classrooms. It is recommended that teachers encourage student to speak voluntarily by removing some barriers or doubts in class. For further study, questionnaire methods and teaching experiments are recommended to test the model.

*Keywords: college students, teacher-student interaction, volunteer to speak in class*

---

\* Wen-Yu Hsu, Associate Professor, Department of Psychology, Chung Shan Medical University  
E-mail: wyhsu@csmu.edu.tw (Corresponding Author)  
Manuscript received: Nov. 26, 2012; Revised: Feb. 26, 2013; Accepted: Jun. 7, 2013

## 壹、前言

教學是大學所肩負的一項重要使命，然而，國內大學長久以來「重研究、輕教學」的風氣，導致大學階段的教學未受到太多的關注。鑒於學生核心能力的欠缺，將使我國在全球化的浪潮中失去競爭力，教育部也於近年來，效法國外作法，亟欲建立高等教育的教學卓越典範，可見高等教育的教學提升，已是不容忽視且刻不容緩的課題。關於國內高等教育教學的現況，符碧真（2007）曾整理臺灣高等教育資料庫中師生對於大學教學方式的意見，發現大學生認為，最有助於學習的上課方式為師生互動；然而，課堂中實施此教學的頻率並不高。由於問卷中的「師生互動」並未明確定義，觀諸國內文獻，「師生互動」多指課堂中師生的溝通，尤其是口語問答的對談（楊代誠，2002；張佩瑛、蔣治邦，2000）。

得知大學生對於師生互動教學的高度評價，研究者曾嘗試在課堂中身體力行，增加發問頻率，鼓勵同學主動回答、提出問題或提供意見進行討論。然而，研究者發現，教師在課堂中拋出問題後，常伴隨著台下眾多細小的討論聲音，若邀請大學生對全班發言，教室又常在瞬間回復安靜，願意主動回應者不多，須待老師指名回答後才會發言；若詢問學生是否有教材內容的問題，許多時候是台下一片沉默。由教學嘗試與高教資料庫的結果引發了研究者的疑問，為何大學生認為師生互動有助學習，但本身並不那麼主動參與互動？其背後的原因及想法如何？國內大學生在課堂中不主動發言的現象相當普遍，但相關研究卻不多見，為提升大學生學習成效，本研究由大學生的陳述做為起點，以理解課堂主動發言困難所在，希冀對後續謀求改進之道、提供教學參考，能具有啟發作用。

## 貳、文獻探討

### 一、師生互動的研究取向

在教室這個重要的學習環境中，師生互動方式往往影響學習的成果。早期研究的師生互動，指教師的言語、發問、對學生發言的反應等行為（Cohen, 1972），學者們採用教室觀察法、訪談法或自陳量表法評估師生互動，以研究教師行為對學生成就、滿意度等學習成果的影響（余曉清，1998；孫旻儀，2007；鄭英耀、李育嘉、劉昆夏，2008；Baker, 1999; Buriel, 1983; Hughes, Carvell, & Willson, 2001）。例如，余曉清研究發現，教師的挑戰性問題、鼓勵與稱讚、非語言支持、了解與友善等行為，與學生的科學學習成績呈顯著相關。稍後部分學者也注意到，學生自發的問題或討論，也能加深對學習內容的理解、有利學習成就（Jones, 1990; King, 1992）；而發問或發言較少，則對學習成就不具增進效果（Good, Slayings, Harel, & Emerson, 1987; Jones & Gerig, 1994）。

上述研究強調教師或學生個人行為對學習結果的影響，較不注意同儕或團體所扮演的角色，Cazden（1986）稱之為歷程——結果研究。另有一派學者則結合了言談分析、民族誌（ethnography）研究取向，解釋在深富社會文化意涵的課室中，學生學習到的發言規則（蔡敏玲、彭海燕譯，1998；Cazden, 1986; Mehan, 1980; Merritt, 1982）。例如，老師啟動談話、指定學生回應、教師評量三序列，是教室中最常見的言談模式，和日常談話有別，是孩童進入學校後，必須學會的重要課題。而隨著年齡漸增，學生還必須學習如何在課堂中同時滿足老師與同輩團體的期待，即使這兩種期待有時會互相衝突，如歐裔教師與非裔同儕便可能對學生的發言有不同的期待。因此，此一取向不僅注意到教師的角色，也未忽略同儕在場的動力。

國內關於課堂師生互動的研究，在兩種取向上各有成果。歷程——結果取向的研究中，一部分學者將師生互動視為獨變項，發現教師行為影響學生學習成績、自我調整能力（余曉清，1998）；另一部分學者則將師生互動視為教學成果，探討實驗課程對師生互動的影響，研究結果發現，教師提問能引發學生「表達與分享想法」或「發現問題與問題解決」、學生提問增加同儕間互動等反應（馮寒絹，2011；簡馨瑩，2010）。民族誌的研究取向在近十多年來吸引許多研究者投入，主要採取教室觀察、部分輔以訪談方式進行，研究對象包括幼稚園至中學，研究主要發現，國內課堂中的言談節奏仍多由教師主導，能達到真正平等溝通或討論者實屬少見的「變奏」（吳雅玲，2004；蔡敏玲，2002）。整體而言，目前國內大學階段師生互動的研究相當缺乏，僅有的少數並未深入了解脈絡與意義（薛堯舜、莊佳霖，2011），同儕團體的角色相對較少受到關注，直接訪談大學生以了解其賦予課室互動之意義的研究更是少見。

綜而言之，由高教資料庫中大學生的填答意見，以及歷程——結果取向的研究顯示，正向的師生互動有助於學生學習，值得多加採用。民族誌取向的研究則提示我們，決定是否發言、如何發言的師生互動歷程，受教師及同儕規範所影響，是學生在特定社會文化中學習而來，在實際實施互動教學前，有必要探討相關的教室規範現象。Fassinger（1996, 1995）在美國大學生的研究中，發現了包括班級互動常規等因素，在課堂發言扮演著重要角色，反觀國內，大學階段師生互動研究目前仍相當缺乏，同儕角色亦未受注目。以較廣義的師生互動而言，師生之間、學生之間的互動都不能忽略（Green, 1983）。為進行初步探索，本研究運用質性研究的半結構訪談訪問大學生，希望由訪談的結果，了解課堂中教師、同儕等情境脈絡，與大學生課堂主動發言或選擇沉默的關係，以提供教學參考。

## 二、影響課堂主動發言的因素

課堂主動發言指在課堂中未經老師指名發言，而志願回答或提問的行為。課堂主動發言現象除見於「師生互動」、「課室言談」文獻外，部分以「課堂參與」、「課堂沉默」、「學業求助」為題的研究，也都對同一主題有相關探討。本研究皆取其與課堂主動發言概念相同者，進行文獻分析與討論。以下將影響學生課堂主動發言的因素，依學生個人因素、教師因素、團體或同儕因素、社會文化因素等四方面加以整理。

### （一）學生個人因素

影響發言的個人因素大致可分為學業效能感、社交效能感、成就動機三個研究方向。學業效能感包括自覺準備是否充分、理解程度等，會影響大學生是否主動發言（Fassinger, 1995; Holley & Steiner, 2005; Rocca, 2010）。社交效能感則指個人對自己人際互動能力的信心，課堂較沉默的學生往往較為害羞，容易覺得尷尬（Jones & Gerig, 1994; Shapiro, 1983）；相對的，在人群中感到自在、人際技巧足夠者，則較不會逃避主動發問（Ryan & Pintrich, 1997; Ryan, Pintrich, & Midgley, 2001）。

由成就動機角度探討發問行為的研究不少，主要發現不同目標的學生具有不同的學業求助行為，以增進教材精熟、培養實力、獲取未來獨立學習為目標的精熟目標學習者，會發展出較具適應性的求助行為（Newman, 1998）。

### （二）教師因素

教師也是影響課堂發言與否的重要角色。教師若常用講述、命令或要求、批評或維護權威等言語，偏愛發問事實型問題，而非高層次思考的問題，或常給冒犯性的評語等，都會減低學生發言意願（徐蓓蓓，

1983；鄭明長，2002；Auster & MacRone, 1994; Fassinger, 1995）。倘若知覺到教師的支持，如教師常提問、塑造發問機會並提供高品質的回答、給予學生充分肯定，較能建立融洽的師生關係，也有利學生問題形成、提高學生發問行為（簡馨瑩，2010；Goodboy & Myers, 2008; Karabenick & Sharma, 1994）。教學活動中強調的正向班級目標結構（goal structure），如合作重於競爭、理解重於表現等，有助正向班級氣氛的形成，也能提高學生課堂參與（Karabenick, 2004; Turner & Patrick, 2004）。

然而，在某些特殊的情境下，教師與少數學生的互動關係佳，會讓這些學生被認為是老師的寵兒，反而不利班級整體歸屬感（Babad, 1995）。綜而言之，如何經營師生關係，塑造提高學生發言意願、增進認知交流、有益同儕關係的班級氣氛，是教師的一大挑戰。

### （三）團體或同儕因素

團體或同儕是可能影響課堂發問的另一項因素。學生的學校生活除了學習之外，社交也是一大重點，相對於課業學習目標，有時學生更在意自己行為舉止在團體中是否合宜（Allen, 1986; Wentzel, 1989）。Cazden 的研究曾發現，小學四年級的學生就很在意同儕對其發言的看法（蔡敏玲、彭海燕譯，1998）。另有學者提出學生的學校生活有三類社會目標：責任目標，指學生願意遵循教師教導以符合社會要求與角色期待的程度；關係目標，指被團體接受、與同儕形成正向友誼的目標；地位目標，指在大團體能見度高、有名氣、能展示社會能力的目標（Hicks, 1997; Shim & Ryan, 2012），三項目標中就包含有關係目標與地位目標兩項，是與同儕關係息息相關的。關於社會目標的研究發現，社會展示動機或地位動機高者，較少發問有助學習的問題（Ryan, Hicks, & Midgley, 1997; Ryan & Shin, 2011）。

#### （四）社會文化因素

不同種族、國家、文化等社會文化背景，也影響著教室中的互動行為。亞洲學生課堂較不發言的情況普遍，研究發現這與社會化過程中，強調教師傳遞知識、學生被動接收知識的模式有關；而且學生會不好意思因自己發問而打斷老師、干擾全班，不過，他們倒很樂意私下求助同儕（Liu, 2000; Remedios, Clarke, & Hawthorne, 2008; Shwalb & Sukemune, 1998）。探討「面子問題」的跨文化研究也發現，雖然華人與美國大學生都可能因擔心失面子而降低課堂發問，但美國大學生還可能為了增面子而增加發問（Hwang, Francesco, & Kessler, 2003）。同受華人文化影響的國內學生，其不願發問的原因是否與此有關，值得加以探討。

雖然以上大致依學生個人因素、教師因素、團體或同儕因素、社會文化因素等四方面，進行文獻探討，但這四者之間環環相扣，不易截然劃分，彼此相關仍非常緊密。

## 參、方法

### 一、研究法

本研究目的在深入了解現今大學生對於大學課堂中，主動發言的經驗和態度，鑒於此種經驗和態度不易觀察，因此採用質性研究之半結構訪談，以求深入了解。

### 二、研究對象

本研究之受訪對象共 27 名，主要為中部某大學學生，及一名外校生，其中男生 12 名、女生 15 名。受訪者中有 8 名一年級，6 名二年級，

7 名三年級，6 名四年級，性別與系級資料如表 1 所示，其中 A05 曾就讀大學一年，A17 與 A19 曾讀大專二年。受訪對象的尋求主要經由三種途徑：途徑一由研究者擔任之通識課程招募而來；途徑二由研究者任教過學生中邀請而來；途徑三則由參與本研究的三位大學生邀請熟識者參與，受訪者中的一名外校生，即以此途徑參與研究，其電機系的背景可增進研究對象的多元性，並提供研究過程中，比較不同領域及不同學校的素材。表 1 受訪者代碼第一碼 A 代表接受研究者訪談，B 代表接受學生訪談，數字則為流水號。

### 三、研究程序

#### (一) 設計訪談大綱及學生訪員訪談

研究者於訪談前編擬訪談大綱，以進行半結構訪談。訪談大綱分為四大部分：第一部分先詢問受訪者在課堂中面對老師徵求發言的經驗，以及其作法與想法。第二部分請受訪者說明影響其是否發言的原因。第三部分為加分或其他獎勵方式的效果。第四部分則詢問課程性質或脈絡是否造成差異。

表 1 受訪者基本資料

|     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 受訪者 | A01 | A02 | A03 | A04 | A05 | A06 | A07 | A08 | A09 | A10 |
| 性別  | 女   | 女   | 女   | 女   | 女   | 男   | 女   | 女   | 女   | 男   |
| 系級  | 公衛二 | 心理三 | 心理三 | 公衛二 | 語聽一 | 營養一 | 醫影一 | 醫影一 | 語聽一 | 公衛四 |
| 受訪者 | A11 | A12 | A13 | A14 | A15 | A16 | A17 | A18 | A19 | A20 |
| 性別  | 男   | 男   | 女   | 男   | 女   | 女   | 女   | 女   | 男   | 男   |
| 系級  | 護理三 | 公衛四 | 語聽一 | 心理二 | 心理三 | 心理二 | 語聽一 | 醫影一 | 醫社四 | 醫社四 |
| 受訪者 | A21 | A22 | B01 | B02 | B03 | B04 | B05 |     |     |     |
| 性別  | 男   | 男   | 女   | 男   | 女   | 男   | 男   |     |     |     |
| 系級  | 醫社三 | 醫社三 | 心理四 | 心理四 | 營養二 | 電機三 | 心理二 |     |     |     |

註：A 代表研究者訪談，B 代表學生訪談。

研究先請大學生訪員依據訪談大綱試行訪談，以了解訪談大綱實際運用情形，並用以對照之後教師訪談結果，藉以了解受訪學生是否會因訪員身份影響談話內容。此階段訪員為三位參與專題研究的心理系學生，進行訪談前，研究者先進行訪員訓練，為其說明半結構訪談的歷程、訪談大綱使用方式，並演練訪談過程、討論訪談錯誤的修正方式、轉換主題時運用技巧、如何進一步探究問題等。

## （二）研究者邀請受訪者

接下來由研究者於所任教通識課程中徵求受訪者，告知研究問題、預定訪問時間、地點、與研究保密原則，請其填寫志願受訪時間。基於代表性的考量，研究者依性別、年級、科系、發言頻率等面向，後續又邀請了幾位受訪者參與，當不再有新資訊產生後，邀請受訪者工作才告一段落。

此階段受訪者皆為研究者任教過的學生，多認為研究者和藹可親，並對研究主題願貢獻所知而樂意參加。修課同學被告知言談內容不影響學期分數，A15、A19、A20、A21、A22 則當學期並未修習研究者課程。

## （三）研究者進行訪談

訪談地點為輔導中心測驗室，研究者徵得受訪者同意進行錄音，並再次重申保密原則，說明訪談內容僅供學術研究不會公開，訪談內容會以匿名方式處理。每位受訪者訪談時間約為 20 至 40 分鐘。多數訪談於 2008 年 4 月至 2009 年 1 月之間完成，受訪者 A19 至 A22 則於 2012 年 4 月間接受訪談。

## （四）資料整理與分析

將錄音結果謄寫為逐字稿後，進行整理與分析。本研究以開放性編碼原則進行逐字稿分析（吳芝儀、廖梅花，2001），首先依概念或主

題，將受訪者敘述的內容適當斷句、加以命名，成為基本分析單位。接著將概念分類或歸納，形成範疇（category），例如將「動機低落與不夠專注」、「先備知識不足或尚未消化吸收」、「缺乏批判思考習慣」等歸為「答案或問題產生困難」之原因，將「怕發言不當丟臉」、「怕被認為愛賣弄」、「是否佔用上課時間的考量」歸類於「對同儕反應的擔憂」。之後，再進一步尋找範疇間的關連，發展出概念圖。

#### 四、研究的信賴度

本研究以 Lincoln 與 Guba（1985）提出的信賴度（trustworthiness）標準為主，綜合 Strauss 與 Corbin（吳芝儀、廖梅花譯，2001）和 Flick（李政賢、廖志恆、林靜如譯，2007）的評鑑準則，以及 Shenton（2004）提出判別信賴度的途徑，進行方法適切性的判定，這四項信賴度的判別準則分別如下：（一）可信性（credibility）部分，研究者一方面以聆聽錄音結果、與逐字稿相互對照方式，確認謄錄的正確性。另一方面進行訪員的三角校正（李政賢等譯，2007），檢核由教師訪談及學生訪談是否影響學生的揭露性，結果在學生訪談中會提到發言時對同儕的顧慮，老師的訪談也會提到對老師的顧慮，兩者並未顯現明顯的揭露差異。觀諸其原因可能在於，訪談內容較少牽涉到利害關係或敏感問題，因此不需保留；再者，學生訪談對象多為關係親近的好友，而研究者訪談的學生也多反應研究者為較親切的老師，因此願意分享內心想法，此點由學生很坦誠向研究者敘說上課會睡覺、不專心、抱怨教授未顧及全班等可以得知。此外，研究者將結果交由參與訪談的部分學生提供意見，也曾在課堂演講中對大學生及研究生呈現研究結果，以檢視結果的詮釋是否合乎他們的課堂經驗，結果並無太大出入。（二）可轉移性（transferability）方面，本研究呈現受訪者學校、科系、年級、性別等背景資料、受訪者招募方式、受訪者人數、資料收集方法、每次訪談時

間，以及訪談歷時時間等研究情境，提供讀者進行比較，以判定其可轉移性。（三）可靠性（dependability）方面，本文詳細敘述研究設計與實施、資料蒐集歷程與策略、以及對研究的反思性評估，可提供未來重覆進行研究、以判定可靠性的依據。（四）可驗證性（confirmability）方面，本研究結果衍生自訪談資料，運用三角檢核求其客觀，在報告中說明了選擇此研究法的理由，並邀請一位富質性研究經驗之大學教師審核研究結果，以進行可驗證性的判定。

## 肆、結果

根據訪談資料，本研究歸納出影響大學生課堂主動發言的幾項因素：答案或問題產生困難、個人個性或把握度、對教師回饋的預期、對同儕反應的擔憂，每一因素又分為若干項具體表現，詳如表 2 所示。

### 一、答案或問題產生困難

大學生少在課堂中主動發言，部分是因為腦中根本缺乏答案與問題，原因可分為動機低落與不夠專注、先備知識不足或尚未消化吸收、缺乏批判思考習慣等。

表 2 影響大學生課堂主動發言之因素

| 影響因素         | 具體表現   |
|--------------|--|
| （一）答案或問題產生困難 | 1. 動機低落與不夠專注；2. 先備知識不足或尚未消化吸收；3. 缺乏批判思考習慣。   |
| （二）個人個性或把握度  | 1. 個性；2. 把握度。                                |
| （三）對教師回饋的預期  | 1. 評估能否獲得滿意答案；2. 擔心被視為挑戰教師權威；3. 是否易受教師否定或批評。 |
| （四）對同儕反應的擔憂  | 1. 怕發言不當丟臉；2. 怕被認為愛賣弄；3. 是否佔用上課時間的考量。        |

### （一）動機低落與不夠專注

大學生在課堂中「打瞌睡」、「恍神」、「放空」、「聽不進去」、「常翹課」似乎並不少見，其學習動機低或不能專注的原因，部分與升學壓力減低、缺乏目標有關，部分與教學方式缺乏變化有關，部分則是對課程沒興趣或課程重要性低（A01，A02，A03，A04，A05，A07，A15，A16，A17，A18，A19，A22），例如修通識課會「比較混」。若動機低落、無法專心甚至常缺席，就難以理解教材、進一步答問或發問了。

以前，課很無聊，雖然很無聊，還是要認真在那邊聽，可是現在就比較沒升學壓力，所以老師很無聊就會想睡覺。（A05）

### （二）先備知識不足或尚未消化吸收

對某些倚重英文教材的課程，若學生英文理解能力弱，會影響課程理解程度；或者相關背景知識缺乏、未能快速消化吸收教材，也會影響問題或答案形成（A01，A03，A04，A05，A06，A10，B01）。

或者是說根本就是從頭到尾都聽不懂，也不知道要問什麼。譬如說生理學之類的，講義都是英文的，妳也不知道要問哪一個單字或是問哪一句。（A04）

### （三）缺乏批判思考習慣

困難的教材因不易消化吸收而影響答問與提問，容易理解的教材，也可能因缺乏批判思考習慣，不易發現問題，這種對知識採接受而少質疑的態度，可能在大學前即漸漸形成（A02，A03，A04，A09，A10，A21，A22）。

可能不是大學才這樣，我覺得已經是習慣化了，就是慢慢習慣說，老師講什麼就抄什麼，就不太注重要去回答。（A02）

## 二、個人個性或把握度

### （一）個性

有多位大學生提到，課堂中是否主動發言，與個性有關，當大家的目光焦點集中在一個人身上時，生性害羞的人會感到很緊張；反之，常發言者似與個性外向或有主見有關（A04，A05，A06，A07，A08，A10，A12，A13，A15，A22）。

我覺得有的是不會，有的是不想。可是還是有人會想要答，就是比較主動，或是真的很外向的那種還是會。（A08）

### （二）把握度

發言內容的把握度對是否主動發言有重要影響，把握度有時不僅指對答案是否正確的信心，還包括能否講得好的程度（A01，A02，A15，A19，A21，A22，B01）。

老師點我的話，我講出來，錯的話，應該是覺得還好沒關係，至少有講。可是，是我自己要講就要很肯定自己的答案是比較正確的。（A22）

## 三、對教師回饋的預期

在教室中，大學生的發言多由教師公開評價，學生會依先前經驗，評估能否獲得滿意答案、是否被視為挑戰教師權威、是否易受教師否定或批評等，再決定是否主動發言。

### （一）評估能否獲得滿意答案

有時教師的專業知識雖然豐富，但較難了解學生學習困難之處，或無法做一針見血的講解，會影響學生發問的意願（A04，A13，B03）。

對他的講解方式已經不是很懂了，然後就硬用同一套方式一直講一直講，到最後就會覺得有問跟沒問一樣。（B03）

### （二）是否被視為挑戰教師權威

有些大學生認為自小尊師重道觀點深植於心，和老師之間有一道不可跨越的距離，也擔心發問或指出教師的錯誤，會形成對教師權威的挑戰（A03，A13，A17）。

老師可能有時候講錯了什麼，學生也不敢去跟老師講，老師你這邊好像有點問題。（A17）

### （三）是否易受教師否定或批評

大學生感受到教師的距離感，除了來自傳統的尊師重道觀念，也跟教師先前的回應方式、課堂氣氛有關。例如曾被批評問題太簡單、提問的內容老師講過因此被認為上課不認真，甚至有答錯扣分的懲罰措施等，為了「怕被刁一刁」，就影響後續主動發言意願（A01，A02，A03，A04，A05，A14，A19，A20，A22，B02）。

我看了三本統計書，而且我們的變項又很奇怪，然後我就說統計很難跑，他就當著全班的面說，同學來，誰覺得統計好跑阿？然後我就傻眼，我想說我只是表達我的心聲而已啊。（問：所以你碰到這樣的回饋的話會覺得有點……）受傷！（A02）

## 四、對同儕反應的擔憂

大學生主動發言結果如遭致教師批評，除了引發老師負面印象或影響學科分數外，還可能在同儕中有失顏面。即使發言獲得教師的肯定，也不見得能得到所有同儕的讚賞，因為，教室中不僅只有師生的互動，還有學生間的互動，當學生人數眾多、想法也較複雜而多元時，有些大學生「有時就只想給老師知道，不想給其他同學知道。認同是還好，可是就是怕不認同，我不大喜歡造成別人有什麼不太認同的看法。」  
(A14)

以下就幾種同儕可能不認同的原因，依序加以分析，這些原因包括怕發言不當丟臉、怕被認為愛賣弄、以及是否佔用時間的考量等。

### (一) 怕發言不當丟臉

1. **怕答錯**：多位學生提到，會主動回答者多半是對答案較有把握，因為「在課堂上大家好像都覺得回答問題是一件講錯就罪大惡極的事情」(B01)，在不太能接受犯錯的課堂文化中，對於自己發言內容正確性較不肯定者，會擔心回答錯誤或問「蠢問題」會很丟臉，多數傾向於不回答，尤其在全班比較之下，答錯的負分效果會特別突顯(A01, A07, A08, A14, A18, A12, B01)。

如果大家一樣成就感現在都是零的話，你站起來回答這個問題，那你有一半的機率答錯，一半的機率答對，可是那個問題是大家對自己的自信心都很低，所以變成說會偏向於你是答錯，那答錯，全班都是零的時候，你變成負一，所以就變得特別明顯。(B01)

2. **更怕主動又答錯**：正因為多數人認為會主動發言者應該對自己的答案較有把握，因而主動回答卻答錯的丟臉感覺，似乎比被點名

而答錯的感覺更嚴重，這種感覺除了來自於答錯，還來自對於自己的過度自信，這種「主動又答錯更丟臉」的想法更阻礙了學生主動發言的意願。

被點的話還好，主動發言的話，就是感覺好像是，你有一定能力，而且很有表現自己的自信，才會去主動發言。可是如果主動發言又回答錯，那就比較微妙一點。可是一般還是會覺得說，喔！那個人很有勇氣。（A15）

**3. 怕問錯：**學生答題前會先評估自己的把握度，同樣的，提問前也會評估自己的題目是否太簡單、「太膚淺」、「太無聊」、「無腦」、「白目」，或者「跳 tone」、偏離主題，問錯或答錯問題除了可能遭受老師批評，被發現上課不專心外，在同學間也會有失面子（A01，A02，A04，A05，A06，A11，A12，A22，B03）。

怎麼會突然跑到這條線了？怎麼我們明明在回答 A 他怎麼回答 B？（A12）

## （二）怕被認為愛賣弄

有學生曾因課堂上主動發言，在課後被同伴消遣，擔心常主動發言會被認為愛現、日後常被老師點名或被同學推舉發言，以致影響發言意願。「愛現」、「賣弄」、「爭風頭」、「高調」、「大放厥詞」是幾個被提出來的、蘊涵貶意的描述詞，在少數團體中，常主動發言甚至會被冠上「書呆子」的封號，更加阻礙學生意願（A03，A07，A08，A15，A16，A18，B04）。

我覺得會尷尬。因為如果每堂課都是妳在回答，這樣不是感覺好像很愛出風頭嗎？而且朋友之間，可能是那種團體的牽制作用吧，有時候回答老師可能會稱讚，或者是下次又點妳回答，然後就會覺得呢……，朋友之間有時候會說，啊怎麼那麼厲害什麼的，有時候會覺得還蠻不舒服的。（A15）

這種擔心似乎在熟識的團體中較普遍，固定的形象可能影響日後的互動；在成員不熟的通識課中，這種擔心相對會較小（A02，A05，A07，A08，A15，A18，A22，B04）。在人數多、多數人不主動發言的課堂中，眾人「異樣眼光」聚集的壓力更令人難以承受，若有多人發言，比較不會有「落單」的感覺（A02，A05，A07，A08，A15，A18，A22，B04）。

下課的時候同學就會說，啊，你剛講錯了怎樣，就會一直說你。如果不認識的人，下課了就走了，就沒事了。（A07）

不過，每個班級的風氣不盡相同，每位學生對主動發言者的看法也不盡然都是負面的。有些同學雖然對於自己發言有所顧慮，對於他人的發言卻能抱持讚賞的角度看待，認為常發言的同學「很厲害」、「很認真」、「很有勇氣」、「見解精闢」、「努力向上」（A05，A13，A04，A18）。

綜合言之，對於常主動發言的同學，受訪大學生呈現出正反兩種不同的印象，有人會認為他們很愛賣弄，也有人給予相當肯定，似乎班級氣氛不同，大學生看法也會不同。然而大學生自己考慮是否發言時，似乎負面評論的擔心比較多。在班級成員為同班同學的課堂上，因後續有互動機會，會較為謹慎；若矚目的眼光不那麼多，可減輕壓力，有提高互動意願的作用。

### （三）是否佔用上課時間的考量

發問可能比回答問題佔時間，很多大學生擔心自己的問題對別人不是問題，利用上課時間問，會浪費全班同學的時間，有些會利用下課時間問，有些就放棄發問（A02，A04，A08，A14，A16，A21，B01）。訪談中幾位大學生提出極端佔用上課時間、影響他人權益的例子，覺得相當反感，甚至透露出對教師的抱怨，也可以看出大學生很在乎這一點（A03，A04，A06，A12，A14，A15，A16，A18，A19，A20，B03）。

當下那個氣氛你舉手會很奇怪，就是下課鐘已經打了，老師突然問你問題，然後就覺得旁邊的同學都在瞪你，不准講，不准問。（B01）

有時候回答問題，然後討論自己的意見，就覺得對方還蠻有想法；可是更多時候是隨便聊天那一種，就只是純搗蛋。就會覺得說，上課真無趣的感覺，因為談到最後根本是無意義的東西，然後東講西講，可是偏偏又要在那邊聽課，然後就覺得，真浪費時間！因為有時候一點點還算是提升課堂氣氛。可是每堂課都這樣，而且每堂課都無意義對話，那乾脆他們去聊天就好啦！（A15）

綜合言之，決定大學生是否主動在課堂中發言，同儕觀感方面的考慮扮演相當重要角色，在多重顧慮的考量下，必須小心翼翼行事，更多時候則是裹足不前。對發言最差的觀感來自於佔用太多課堂時間、互動內容又與課程無關，會令人感覺課堂淪為少數人交際的場合，「隨便聊天」、「白目的回答」、「純搗蛋」、「不知道答案又愛講」、「跟老師抬槓」容易讓人覺得目的在吸引老師注意，如果次數頻繁、佔用時間，

容易引起公憤。其次，常常發問太簡單、大家都知道答案、可以回家自己看的問題，浪費大家時間，也會讓人「默默的覺得很不爽」（A20，B03）；或者，雖然「非常努力向上」、「求知慾旺盛」、「積極進取」地常發問，但「沒有顧及他人感受」，也會令人不耐。最能讓同儕認同的，是能問到多數人心中同樣會有的問題，或者「見解精闢」、能給同學帶來新的觀點，而且不會過度佔用時間的發言。

也許他們真的是積極進取啦，但是有時候可能也要顧慮到其他的同學的一些感受吧。也是會覺得他愛現，只是說你問的恰當，若剛好有問到我們心中的問題那就算了，如果你是問一些那種也許大家都知道的，就沒有必要。（A14）

## 五、影響大學生課堂主動發言因素之模式

進一步分析因素與因素之間的關係後，本研究歸納出如圖 1 所示的模式圖，以說明大學生決定課堂主動發言的歷程。大體而言，學生課堂主動發言需經歷兩階段：第一階段能產生答案或問題為先決條件，若動機低落或不夠專注、先備知識不足或尚未消化吸收、或缺乏批判思考習慣，將難以產生答案或問題，無法進入第二階段。若已產生答案或問題，於第二階段決定答問或提問時，個人個性與把握度、對教師回饋的預期、對同儕反應的擔憂等內在評估歷程，會左右學生的發言行動。在此階段，學生個人因素與對教師的預期、對同儕反應的擔憂三項因素之間，會有交互作用，影響課堂主動發言。同時可以發現，大學生的動機與注意力、先備知識、批判思考習慣、以及對教師回饋的預期、對同儕反應的擔憂等因素存有個別差異，這些差異可能由社會文化背景塑造，也可能得自先前的互動經驗，基本上都是學習而來的。

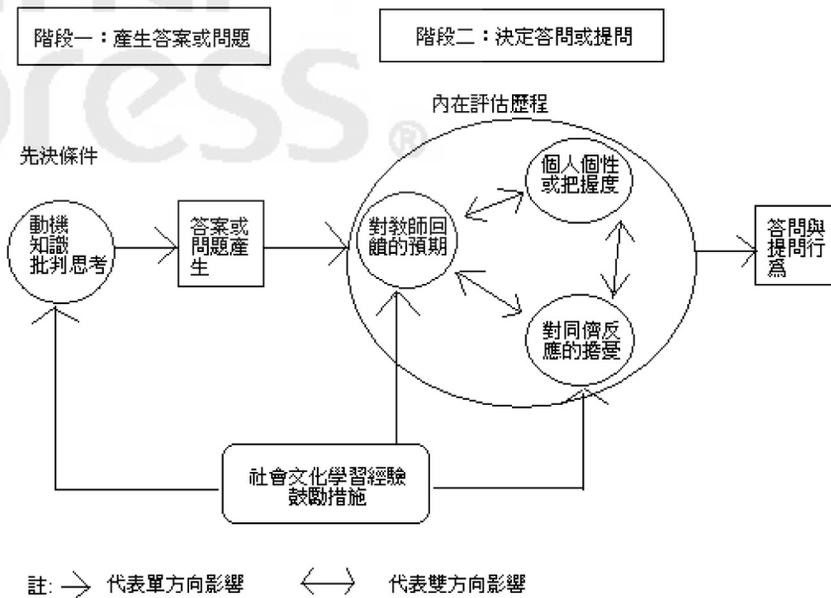


圖 1 大學生課堂主動發言歷程模式圖

我覺得從國小，可能尊師重道的觀念吧，而且老師會很兇、有體罰什麼的，就會比較怕老師，就不敢跟老師互動吧！久而久之，雖然到了大學老師也不兇，也不會體罰你，但就是習慣性不會想要主動發言。（A13）

以下分別再就概念圖中，第二階段三項影響因素之間的交互作用、以及鼓勵主動發言的措施進一步說明。

### （一）因素之間的交互作用

學生個人因素、對教師回饋的預期、對同儕反應的擔憂三個層面之間，存在雙向的影響關係。學生個人因素可能影響對同儕的預期，進而影響發言決定，如對發言有把握者擔心被認為愛現、沒把握者怕丟臉，個性害羞或易緊張者若發言不當，更難以面對在全班同學面前丟臉的壓

力。對同儕反應擔憂與否也可能影響個人自信，例如，旁邊有同學互相討論或推舉時，學生較有信心發言（A01，A02，A03，A07，A08，A12，A19，B03）。

因為我覺得第一個應該是不知道自己答案對不對，然後第二個就覺得，嗯，答錯實在很丟臉。（A08）

很多人一起上課的話，一個人出聲大家眼睛都會往那邊看，感覺很緊張！好像萬一有個不小心出差錯就完了，會很丟臉。（A07）

如果有先跟周圍的人討論過後就會覺得比較敢回答也比較敢問。（A01）

假如老師問了一個很專業的問題，你是那方面的專家，大家就會用求助的眼光看著你，要你起來回答。（A19）

此外，對教師回饋的預期和對同儕反應的擔憂有交互作用，例如，預期教師愛批評學生，則在同儕間面子掛不住的風險也相對升高（A02，A19），但教師的稱讚有時也會引發同儕的戲謔（A15）；若覺得同學間不熟識或不專注上課，則是否容易遭教師批評似乎也不那麼重要（A02，A07）。

他可能一直沉浸在他的世界中，或者在睡覺的很多，所以你問問題就可能變成……雖然有很多的人，可是你問問題的那一剎那，可能只剩下你和老師，你們兩個在心靈交流而已，沒有人會注意到。（A02）

最後，學生個人因素會透過對教師回饋的預期，影響主動發言意願，例如若學生把握度不高，但教師的反應仍很接納，學生也會有勇氣發言（B02，A19）；相對的，即使易遭教師批評，有些學生也還是會發言，受訪者認為與個性有關（A06，A08）。

講得很誇張，老師也會幫他說話、或引導他，在下面會覺得有更多想法也會舉手（A19）。

這三大因素之間的彼此影響，有時是加乘作用，使得學生更願意或更不願意發言（A02）；有時則是互相拉扯的相反力量，例如，學生雖然有意願與老師互動，但害怕問錯答錯或招致同儕的消遣或抱怨，使其有所遲疑，呈現出矛盾的心情，為解決這個困境，學生可能會選擇性地和老師互動，以權衡各種衝突（A03，A17）。

假如你問了一個蠢問題，要受老師那種眼光，可能同學還會說，這種問題你也不知道，就覺得問了這個問題好像大家都知道，等於問了就是白問，那就不要問，不然就是自己私下再傳 e-mail 給老師。（A02）

老師都已經問問題了，然後他們都不回答，那我是不是也不要回答？可是我覺得老師乾在那邊很可憐，反正就會有那種矛盾。可是又覺得要是太常回答的話，人家會不會覺得你太愛賣弄你自己很厲害嗎？或者是，其實大家都會阿，只是你去講出來。（問：所以當你很矛盾的時候，你怎麼解決這個問題？）可能三次講一次，或是可能五次講一次。（A17）

也有些時候，學生原本不準備發言，但在形勢需要時會挺身而出，為上課撐起場面，如全班精神渙散、「不想理老師」、老師得不到回應而生氣時，即使不確定答案，也會跳出來打破僵局（A10，A12，A15，A16，A19，A20，A21，A22，B01）。

除非是真的很尷尬，然後老師又有點生氣的時候……就朋友也會互相推。（A15）

## （二）鼓勵主動發言的措施

為提升上課時的師生互動，有些老師會採取鼓勵措施，本研究訪談過程中，請受訪者就加分的效果提出看法，結果有些大學生認為加分效果不錯，除了分數的實質獎勵外，也解除了部分學生的顧慮；但也有大學生認為加分的效果有限。多位大學生提出，先經過同儕討論會較敢發言，或先由強制發言培養發言勇氣，或尋找適當人選暖場也是可行途徑。以下分別針對加分的誘因、加分的限制、以及其他鼓勵主動發言措施，呈現研究結果。

1. 加分的誘因：當大學生可能達不到及格的底線時，會促使其拋開其他顧慮，為加分勇敢舉手（A07，A14，A20）；此外，加分提供了分數提升的機會，有激勵思考的作用（A04，A11，A16，A18，A21）；最後，加分可解除部分學生被視為愛現的顧慮，為自己找到一個台階，讓人覺得自己是為了分數而舉手，而非為了賣弄自己或討好老師而舉手，即使答錯也不致於太尷尬（A17），或者班上有多人舉手，學生比較不會覺得自己特別與眾不同（A04）。

我覺得有時候可能會危險，可能會低於六十分。如果有個加分，也許會比較有保障一點。（A14）

譬如說有些同學懶得去想，可是他明明就有那個能力去想，它就會變成說有激勵作用。(A16)

講正確答案人家會說你好臭屁唷，你最厲害了。不然就是講錯的答案的話，就會覺得很丟臉。可是如果是用那種加分的，人家就會覺得我是為了加分才做，講錯了就是我亂講的，就有個藉口之類的那種感覺。(A17)

- 2. 加分的局限：**加分似乎對於平時就較為習慣發言的大學生，增進效果比較明顯；而對於原本學習動機就不高、或自認分數很安全、或強調實質吸收重於分數的大學生，效果並不明顯；而對於在課堂上不習慣與教師互動、難以突破平日沉默形象、或者不願被歸類於只重分數的大學生，似乎仍舊存在著一道難以跨越的障礙(A02, A03, A08, A10, A13, A15, A19, A21, B01)。也有大學生認為加分問的問題太膚淺，似乎達不到鼓勵思考的效果(A01, A03, A16)。

就算老師說要加分，就只有那幾個平常會舉手的舉手，其他人就是沉默，或是說私底下跟同學一起講可是不敢舉手。(B01)

- 3. 先討論再發言：**多位大學生認為在回答或提問前先跟周遭朋友討論，因社群小比較願意講，又可以降低答錯或問錯的風險，也在有民意基礎下，比較不擔心因個人浪費全班時間，或被認為愛現或吸引人注意，會比較有勇氣發言(A01, A02, A03, A07, A12, A20, A22, B03, B04)。

左右附近的，確定有蠻多人不懂的話，起碼三個以上，你知道一個小團體不懂的話，你就可以舉手問問題了。（B03）

4. 由強制發言培養主動發言習慣：在發言是一種義務，每人或每組人都必須發言的教室情境下，有些學生可以慢慢學會習慣發言，減低顧慮，「放得開」而可以主動發言，甚至有時採不發言扣分方式效果也很好（A02，A15，A19，A21）。

那老師就隨時抽3號、4號，這有點像強迫，可是你可能站起來表達完，然後同學也不會給你負面的眼光，你可能開始慢慢的就敢發問。（A02）

5. 運用「暖場人」打破冷場：在一開始學生不敢表達意見，常常是因為擔心教師的反應，而第一位學生的發言常有試水溫的作用，一方面可測試回答的方向，一方面也測試教師的反應。若發現教師的反應是接納的、輕鬆幽默的，會讓大家較放鬆、願意發言，這樣一個打破冷場的角色，如能找班上人緣較好的學生，會有不錯的效果（A19，A20，A22），甚至雖有平常不甚受歡迎「不會又愛回答」的同學，也能帶來「壯膽作用」，減輕其他人答錯的壓力（A16）。

## 伍、討論與建議

經由分析，本研究發現大學生課堂主動發言前，須先能產生問題或答案。之後由學生個人因素、對教師回饋的預期、對同儕反應的擔憂三方面因素，決定課堂主動發言與否，且三方面因素間可能互相影響。因共通的社會文化環境，以及具個別差異的學習經驗，形成大同之中存

有小異的課堂發言現象。多數學生對課堂發言仍多有顧慮，隨著對各層面顧慮的減輕，發言的可能性會有所增加，但仍不易達到暢所欲言的境界。教學上的鼓勵措施若能解除學生的顧慮，對於提高學生發言，增進師生互動，將有所助益。以下再針對主要發現，分項加以討論。

## 一、產生答案或問題：主動發言的先決條件

學生在課堂中少主動發言，究竟是能力不及、抑或勢所不為？早期研究中，以教師角度觀之，傾向認為是學生能力不足所致，本研究則發現，學生的不發言有部分是因為不能，在第一階段即無法產生答案或疑問；也有相當多並非不能，而是考量個人、教師、同儕諸項因素後，在第二階段選擇不為也。第一階段的困難，常因英文能力低落、先備知識不足，阻礙了對教材的理解，或是批判性思考缺乏、上課動機低落、注意力不集中，也使學生在第一步即無法產生問題或答案，更遑論之後的提問或答問了。Dillon（1998）曾在討論學生提問歷程時，提出類似的階段模式，本研究則進一步勾勒出影響國內大學生問題產生與答案產生的多種原因。

就此一階段的困難而言，提升大學生英文能力或改用中文教材、注意學習前的先備知識、培養批判性思考習慣、增進教學方法多樣性以集中學生注意力等，是教師可以嘗試改進的方向。大學生學習動機低落現象，與大學後升學壓力減低、缺乏未來目標或目標遙遠有關，藉由生涯輔導訂定目標、配合時間管理策略監控目標達成的進度等，亦值得探尋改進之道。

## 二、主動發言與否的考量

在第一階段產出問題或答案之後，學生大致依三方面因素評估是否發言：第一方面因素是自己的個性、對問題或答案的把握度；第二方面

因素是教師專業知識與教學講解能力是否足夠、態度是否開放、接納、鼓勵；第三方面因素則是是否會因答錯或問錯在同儕間丟臉、是否擔心同儕認為自己愛賣弄、是否佔用共同時間。中小學課室言談研究發現，課堂發言除了顯示認知學習的結果，也同時是社會學習的結果（蔡敏玲，2002；蔡敏玲、彭海燕譯，1998），例如，國內學童習得教師主導的師生互動模式，非裔美國學童則習得發言須兼顧教師與同儕的不同標準。本研究中的大學生在第二階段衡量發言與否時，社會人際層面的考量也占了相當的比重，對他們而言，課堂是一個接受他人評價，同時評價他人的重要場合。在這裡，學生們評價自己與他人的認知能力、學業投入程度、個性、是否有自知之明、是否愛表現不顧他人感受等包括認知、後設認知、動機、社會互動等層面；教師的專業知識、教學表達能力、能否接納不同觀點、是否嚴格批評等層面，也是大學生評價的項目。因此在訪談過程中，學生常提及「尷尬」這個字眼，例如覺得主動發言卻答錯會尷尬、太常發言會尷尬、沒有人發言會尷尬、老師太嚴肅也會把氣氛弄得很尷尬，這種尷尬的感覺來自於社交場合中失當的表現，學生在課堂中會極力避免，力求言行舉止適宜（Allen, 1986; Newman, 2000）。不過，「尷尬」帶有幾種不同含義，Lewis（1995）曾將尷尬情緒分為兩種，有一種是單純成為眾人焦點、不帶成敗評價意味的曝光尷尬（*exposure embarrassment*），成功後被讚賞的尷尬也屬於此類；另一種則是失敗後的評價尷尬（*evaluative embarrassment*）。本研究中，大學生講錯後丟臉的感覺比較接近評價尷尬，被認為愛賣弄的感覺接近成功後被稱讚的曝光尷尬。至於不願意成為眾人焦點的情緒，與愛賣弄的擔心似乎需加以區別，研究中有受訪者並不擔心他人注目，但會擔心被認為愛賣弄，也有多位提到不管會不會都不願成為焦點，是一種接近「害羞」的個人特質。Jones 與 Gerig（1994）研究發現，在崇尚課堂發言為「貢獻」的美國小學中，仍有部分個性害羞的學生很少發言，因此本研究將之歸於個性因素。

過去研究少有比較提問與答問的顧慮，本研究發現提問比答問的顧慮更多一些，若思及提問需佔用課程時間，也需要教師進一步回應，因此會比提問多了擔心挑戰教師權威、教師講解能力以及時間因素三點考量，應是很自然的現象。

除了提問較答問的顧慮更多一些外，每位學生的顧慮程度也有所差異，有人很擔心答錯丟臉，也有人覺得答錯並不那麼嚴重。有人覺得在不熟悉的人面前答錯較沒壓力，也有人覺得答錯時有好友在旁較無威脅感。韓貴香與李美枝（2008）曾研究情感遠近與面子考量對求助行為的影響，發現國人若有失去面子的風險時，反而避免求助較親近的人，本研究幾位受訪者提到，在大家互不熟識的課堂中，如通識教育課，反而顧慮會較少，可能有相似的心理作用。至於答錯時有好友在旁威脅感較小，因曾有受訪者提到發言前會先與周遭好友確定再發言，因此即使結果答錯，可能因責任分散的效果，而使威脅感降低。

學生可依目標不同分為學習導向或表現導向，表現導向者，尤其是逃避失敗的表現導向者很容易因避免不佳表現，而發展出不適應的學習行為（Newman, 1998），本研究中在意自己發言是否出錯者便屬於此類。然而，訪談中也有少數學生比較持學習導向看法，認為有想法就要發言，不必太在乎對錯。不過即使不在乎對錯的學生，仍然必須面對團體規範的考量，盡量不要發言過多、太求表現，更多學生則是謹守社會文化規範，視站出來發言為大不韙。

### 三、課堂中的社會文化規範

大學生課堂發言受制於不少規範，其中有幾項深富社會文化特色。在師生互動方面，大學生由過去被動式聽講的學習經驗，學到教師是教室中的主導者；視教師為知識的權威來源，也讓學生不敢輕易挑戰。亞洲文化中這些相似的背景經驗，也使得在美求學的亞洲學生在課堂中較

少發言 (Liu, 2000)。因此，教師講解完詢問學生有沒有問題，會被本研究部分大學生解讀為只是「客氣」、「禮貌」(A19, B04)，並不真的希望學生發問。

在同儕規範方面，學生相當在意自己能否融入團體，盡量避免表現得一枝獨秀，因為這有違團體一致性、謙虛為懷的文化傳統，易被視為「太高調」、「太招搖」、「愛出風頭」、「大放厥詞」等。在 Hwang 等 (2003) 的跨文化研究中，華人大學生與美國大學生都會有講錯丟面子的擔心，但美國學生會希望由發言表現增長面子，華人學生卻缺乏由表現增長面子的期待。Lewis、Takai-Kawakami、Kawakami 與 Sullivan (2010) 則發現，日本幼童面對成功的讚賞時，表現出的驕傲表情較美國幼童少，尷尬表情則較多。這些結果都說明了，東亞社會文化中，存在著避免顯揚個人成就表現的規範，和本研究結果甚為相似。

除了不要過度自我表現之外，大學課堂中的另一項規則，就是將課堂時間或與教師的互動視為公共資源，不容私人過度侵占、而致資源使用不公。大學生很重視自己或他人是否違反此項共同默契，因此訪談中學生擔心自己的問題不是大家共有的問題、會抱怨發言太多的同學影響自己的聽課權益、會以是否忽視他人區分引人注意者與認真求知者。過去曾有研究發現，香港、日本大學生也常見這類擔心個人影響全體、自己發言干擾全班的情形 (Hwang, Ang, & Francesco, 2002; Shwalb & Sukemune, 1998)。Markus 與 Kitayama (1991) 在分析北美、西歐相對於東亞的文化與自我時，認為前者強調獨立與自主、追求自我肯定與成就；後者則非常重視人與大團體的聯結，往往藉由關係來界定一個人，鼓勵發展相依我 (interdependent self)。我國文化強調謙遜忍讓、尊重權威、促進團體和諧、犧牲小我完成大我，個人努力追求成就，其背後的動機是要彰顯其所屬團體，而非個人成功。本研究發現，這些文化規範也充分體現於課室情境中。

#### 四、因素間的交互作用

影響主動發言的因素間存有交互作用。在文化觀念影響下，國內學生比較容易為避免違反團體默契，因多重擔憂而更逃避發言，但有時也有既想發言又有擔心的矛盾心態。較常見的情況是想要回應老師，但周遭一片沉默時，擔心自己的行為過於突顯，被視為要爭取教師目光，不利同儕關係，或講錯了自曝其短很失面子（蘇珊筠、黃光國，2003）。在面對教師與同儕不同的期待時，學生從小就學會發展出一套兼顧的策略（蔡敏玲、彭海燕譯，1998），同樣的，本研究也有學生發展出折衷策略來應對，比如三次講一次、五次講一次、或太尷尬時要出來發言等。不過，相形之下國內學生似乎更關心和同儕的水平網絡（horizontal networking），或許因教師的地位較為權威，使學生較不敢或不慣於在課堂中發展和教師的垂直網絡（Hwang, Kessler, & Francesco, 2004）。

學習過程中無法充分與教學者溝通，尤其有疑問卻怯於尋求協助，容易限制學生的學習成果。面對課堂發言的威脅感，有些學生會私下問同學或課後問老師，這是東亞學生常採用的方式（Hwang et al., 2002; Shwalb & Sukemune, 1998），本研究也有學生以電子郵件問老師，基於這都屬於有益的自我調整學習，教師也應不忘鼓勵。近年來，線上學習途徑愈益普及，若線上發問有助減少學生諸多顧慮，是教師們可嘗試採用的方式（Kitsantas & Chow, 2007）。

#### 五、解除學生顧慮以提升主動發言

社會文化與團體規範使大學生對課堂主動發言的顧慮頗多，但本研究亦有多位受訪者對他人的發言卻寬容許多，他們會抱著拓展自己觀點、欣賞他人的勇氣、尊重別人發言權的態度看待。這種對於課堂發言的正面態度，或許是改善不主動發言現象的契機。若大學課堂中能塑造出另一種團體規範，例如發言為一種貢獻的觀念，那麼我們有可能可以

見到另一番不同的課室發言光景。由於對教師與同儕的知覺深受學習經驗影響，從這兩部分的顧慮著手應是較可行的方向。

由對教師回饋的預期來看，欲提升課堂互動，一方面教師須充實專業知識與講解能力以提供高品質回答，另一方面要表現出接納與鼓勵態度（Karabenick & Sharma, 1994），提供發問時間或訂定強制發言規定，讓學生能感受到老師是真誠而非「禮貌性」「客氣」說說而且，不擔心因發言浪費全班時間、影響進度。本研究中有學生在強制回答得到正面回饋，消除了對教師愛批評的顧慮，也練習了表達技巧，去除擔心講得不好的心理障礙，從而慢慢習慣發言，是值得發展的發言規則。此外，老師也可以塑造一種鼓勵主動發言、不怕犯錯的氣氛，以化解在課堂中講錯就是「罪大惡極」的恐懼，多採用鼓勵而非嚴厲批判的態度、接納錯誤也是學習的歷程、以身作則承認自己所知的有限，是教師們可以努力的方向。

就對同儕反應的顧慮而言，Fassinger（1996）提倡的加分措施可能讓他人認為自己因加分舉手，不是為「愛現」舉手，可以分散注意焦點，可以由別人的錯誤帶來「壯膽作用」，有一定效果。不過，發言機會分配可能不均，導致加分不均現象，須謹慎運用。其次，班級發言前先安排小組討論，經由同伴推舉組長、共同討論，得到小團體認可的問題或答案，同時可以解決怕講錯、怕被認為愛現、怕被認為爭取注意等顧慮，是促進大學生課堂主動發言的有效途徑。若班級人數較少，規定每人皆須發言，大學生也比較不會有愛現的顧慮。最後，因第一位發言者承受的壓力與不確定性較高，鎖定學生間推薦的暖場型人物以「拋磚引玉」，也值得嘗試，不過上述措施都必須儘量配合教師的正面回應，才能夠促進參與、增進學習（Frisby & Martin, 2010）。

## 六、本研究之限制與對未來研究之建議

本研究採用質性研究半結構訪談，請學生就一般課室發言經驗提供意見，其結果可能受時近效應或個人記憶偏誤等影響，此為研究可能的限制。未來研究可加入訪談教師的部分，由教師的觀點可能得到不同的啟發。若能針對特定課程，進行課室錄影觀察，加上學生與教師的訪談，應能得到更客觀、更多元的結果。對於本研究初步綜合出的影響課室主動發言模式，未來可以設計問卷，以量化的方式加以驗證。例如影響問題產生的因素、影響學生對於教師的知覺的因素、影響學生對同儕知覺的因素，皆可個別探討之。再進一步，對教師的知覺、對同儕的知覺、以及自己個人的因素之間的交互作用，對於提問或發問的影響，也可以加以探討。由模式衍生而出的幾項教學措施，也值得在未來進一步設計教學方案，測試其增進課堂參與及學習成效的結果。最後，跨文化比較大學生對於教師或同儕知覺等教室規範的解釋，則能夠更加釐清社會文化所扮演的角色，也值得探討以提供國內教學之參考。

## 參考文獻

- 余曉清（1998）。中學科學教學環境中師生互動量表的發展與研究。《科學教育學刊》，6，403-416。
- [She, H.-C. (1998). The development and validation of the Teacher-Student Interaction Questionnaire( TSIQ) in the secondary science classroom learning environment. *Chinese Journal of Science Education*, 6, 403-416.]
- 吳芝儀、廖梅花（譯）（2001）。A. Strauss, & J. Corbin 著。紮根理論研究方法。嘉義市：濤石文化。
- [Strauss, A., & Corbin, J. (2001). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* ( C.-Y. Wu, & M.-H. Liao Trans.). Chiayi, Taiwan: Waterstone. (Original work published 1998 )]
- 吳雅玲（2004）。幼稚園英語課堂師生參與結構之個案研究。《教育科學期

刊，4，78-107。

[Wu, Y.-L. (2004). The case study of teacher-pupil participation structure in the kindergarten English classroom. *The Journal of Educational Science*, 4, 78-107.]

李政賢、廖志恆、林靜如（譯）（2007）。U. Flick 著。質性研究導論。臺北市：五南。

[Flick, U. (2007). *Qualitative sozialforschung* (C.-H. Li, C.-H. Liao, & J.-R. Lin Trans.). Taipei, Taiwan: Wunan. (Original work published 2002 )]

孫旻儀（2007）。師生互動關係量表之編製及模式之驗證研究。教育學術彙刊，1(2)，23-40。

[Sun, M.-Y. (2007). The development and confirmatory factor analysis of Teacher-Student Interaction Scale for junior high school students. *Bulletin of Education Research*, 1(2), 23-40.]

徐蓓蓓（1983）。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研究。教育心理學報，16，99-114。

[Hsu, P.-P. (1983). The relationships among teacher characteristics, teacher-student interaction, and students' academic achievement. *Bulletin of Educational Psychology*, 16, 99-114.]

張佩瑛、蔣治邦（2000）。課堂內師生問答互動之研究：國小數學課問答互動中教師教學信念與教學處理的關係。教育與心理研究，23，99-122。

[Chang, P.-Y., & Chiang, C.-P. (2000). A study on question/ answer interaction between teacher and student: Relationship between teachers' beliefs and their teaching strategies. *Journal of Education and Psychology*, 23, 99-122.]

符碧真（2007）。大學教學與評量方式之研究。臺灣高等教育研究電子報，10。2012年11月22日，取自 [https://www.cher.ntnu.edu.tw/wp-content/uploads/file/epaper/old/issue\\_10.pdf](https://www.cher.ntnu.edu.tw/wp-content/uploads/file/epaper/old/issue_10.pdf)

[Fwu, B.-J. (2007). Research on college teaching and evaluation. *E-paper of Taiwan Integrated Postsecondary Education Database*, 10. Retrieved Nov 22, 2012, from [https://www.cher.ntnu.edu.tw/wp-content/uploads/file/epaper/old/issue\\_10.pdf](https://www.cher.ntnu.edu.tw/wp-content/uploads/file/epaper/old/issue_10.pdf)]

馮寒絹（2011）。創意思考螺旋教學模式下師生互動模式之分析——以 **Topobo** 機器人為例。國立中央大學學習與教學研究所碩士論文，未出版，桃園縣。

[Feng, H.-C. (2011). *Analysis of teacher-student interaction behavior pattern in creative thinking spiral instruction model -- Using Topobo as an example*. Unpublished master's thesis, National Central University, Taoyuan, Taiwan.]

楊代誠（2002）。國中數學課室教師進行師生對談歷程及影響因素之研究。國立彰化師範大學科學教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。

[Yang, T.-C. (2002). *A qualitative study on an elementary teacher's discourse practice in teaching mathematics*. Unpublished master's thesis, National Changhua University of Education, Changhua, Taiwan.]

蔡敏玲（2002）。教育質性研究歷程的展現：尋找教室團體互動的節奏與變奏。臺北市：心理。

[Tsai, M.-L. (2002). *A process of qualitative research in education: Exploring the variations of classroom interaction*. Taipei, Taiwan: Psychological Publishing.]

蔡敏玲、彭海燕（譯）（1998）。C. B. Cazden 著。教室言談：教與學的語言。臺北市：心理。

[Cazden, C.-B. (1998). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (M.-L. Tsai, & H.-Y. Peng Trans.). Taipei, Taiwan: Psychological Publishing. (Original work published 1986)]

鄭明長（2002）。發問對教學歷程之影響初探。國立臺北師範學院學報，**15**，87-114。

[Jeng, M.-C. (2002). The effects of questioning on instruction. *Journal of National Taipei Teachers College*, *15*, 87-114.]

鄭英耀、李育嘉、劉昆夏（2008）。科展績優教師教學行為與學童創造力、問題解決能力之關係。教育與心理研究，**31**，1-30。

[Cheng, Y.-Y., Li, Y.-J., & Liu, K.-S. (2008). The relationship between awarded teachers' teaching behavior and pupils' performance on creativity and problem solving in science subject. *Journal of Education and Psychology*, *31*, 1-30.]

薛堯舜、莊佳霖（2011）。師生互動行為系統觀察之研究——以大專木球課程為例。永達學報，**11**，13-21。

[Hsueh, Y.-S., & Chuang, C.-L. (2011). Effects of teacher-student interactive behavior during the college woodball instruction. *Bulletin of Yung-Ta Institute of Technology and Commerce*, *11*, 13-21.]

韓貴香、李美枝（2008）。捨近求遠的求助模式：「面子威脅」對華人選擇求助對象的影響。中華心理學刊，**50**，31-48。

[Han, K.-S., & Li, M.-C. (2008). Strangers are better than the familiar ones: The effect of “face threatening” on Taiwanese choice of helper. *Chinese Journal of Psychology*, *50*, 31-48.]

簡馨瑩（2010）。學生提問策略教學對教室裡師生互動與教學序列結構之影響研究。當代教育研究，**18**，125-163。

[Chien, H.-Y. (2010). An analytical study on teacher-pupil interaction and sequential structures of instruction in literacy classes. *Contemporary Educational Research Quarterly*, *18*, 125-163.]

蘇珊筠、黃光國（2003）。退休老人與大學生在生活場域中的關係與面子。中華心理學刊，**45**，295-311。

[Su, S.-Y., & Hwang, K. K. (2003). Face and relation in different domains of life: A comparison between senior citizens and university students. *Chinese Journal of Psychology*, *18*, 125-163.]

Allen, J. D. (1986). Classroom management: Students' perspectives, goals, and strategies. *American Educational Research Journal*, *23*, 437-459.

Auster, C. J., & MacRone, M. (1994). The classroom as a negotiated social setting: An empirical study of the effects of faculty members' behavior on students' participation. *Teaching Sociology*, *22*, 289-300.

Babad, E. (1995). The “teacher's pet” phenomenon, students' perceptions of teachers' differential behavior, and students' morale. *Journal of Educational Psychology*, *87*, 361-374.

Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, *100*, 57-70.

Buriel, R. (1983). Teacher-student interactions and their relationship to student achievement: A comparison of Mexican-American and Anglo-American children. *Journal of Educational Psychology*, *75*, 889-897.

- Cazden, C. B. (1986). Classroom discourse. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 432-463). New York: Macmillan.
- Cohen, E. G. (1972). Sociology and the classroom: Setting the conditions for teacher-student interaction. *Review of Educational Research*, 42, 441-452.
- Dillon, J. T. (1998). Theory and practice of student questioning. In S. A. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 171-193). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fassinger, P. A. (1995). Understanding classroom interaction: Students' and professors' contributions to students' silence. *The Journal of Higher Education*, 66, 82-96.
- Fassinger, P. A. (1996). Professors' and students' perceptions of why students participate in class. *Teaching Sociology*, 24, 25-33.
- Frisby, B. N., & Martin, M. M. (2010). Instructor-student and student-student rapport in the classroom. *Communication Education*, 59, 146-164.
- Good, T. L., Slayings, R. L., Harel, K. H., & Emerson, H. (1987). Student passivity: A study of question asking in K-12 classrooms. *Sociology of Education*, 60, 181-199.
- Goodboy, A. K., & Myers, S. A. (2008). The effect of teacher confirmation on student communication and learning outcomes. *Communication Education*, 57, 153-179.
- Green, J. L. (1983). Research on teaching as a linguistic process: A state of the art. In E. W. Gordon (Ed.), *Review of research in education*, Vol. 10 (pp. 151-252). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Hicks, L. (1997). How do academic motivation and peer relationships mix in an adolescent's world? *Middle School Journal*, 28, 18-22.
- Holley, L. C., & Steiner, S. (2005). Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education*, 41, 49-63.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-301.
- Hwang, A., Ang, S., & Francesco, A. M. (2002). The silent Chinese: The influence of face and kiasuism on student feedback-seeking behaviors. *Journal of Management Education*, 26, 70-98.

- Hwang, A., Francesco, A. M., & Kessler, E. (2003). The relationship between individualism-collectivism, face, and feedback and learning processes in Hong Kong, Singapore, and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 34*, 72-91.
- Hwang, A., Kessler, E., & Francesco, A. M. (2004). Student networking behavior, culture and grade performance: An empirical study and pedagogical recommendations. *Academy of Management Learning & Education, 3*, 139-150.
- Jones, M. G. (1990). Action zone theory, target students and science classroom interactions. *Journal of Research in Science Teaching, 27*, 651-660.
- Jones, M. G., & Gerig, T. M. (1994). Silent sixth-grade students: Characteristics, achievement, and teacher expectations. *The Elementary School Journal, 95*, 169-183.
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology, 96*, 569-581.
- Karabenick, S. A., & Sharma, R. (1994). Perceived teacher support of student questioning in the college classroom: Its relation to student characteristics and role in the classroom questioning process. *Journal of Educational Psychology, 86*, 90-103.
- King, A. (1992). Facilitating elaborative learning through guided student-generated questioning. *Educational Psychologist, 27*, 111-126.
- Kitsantas, A., & Chow, A. (2007). College students' perceived threat and preference for seeking help in traditional, distributed, and distance learning environments. *Computer & Education, 48*, 383-395.
- Lewis, M. (1995). Embarrassment: The emotion of self-exposure and evaluation. In J. P. Tangney & K.W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp.198-218). New York: The Guilford Press.
- Lewis, M., Takai-Kawakami, K., Kawakami, K., & Sullivan, M. W. (2010). Cultural differences in emotional responses to success and failure. *Journal of Behavioral Development, 34*, 53-61.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Liu, J. (2000). Understanding Asian students' oral participation modes in American classrooms. *Journal of Asian Pacific Communication, 10*, 155-189.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Cultural and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*, 224-253.
- Mehan, H. (1980). The competent student. *Anthropology & Education Quarterly, 11*, 131-152.
- Merritt, M. (1982). Distributing and directing attention in primary classrooms. In C. L. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the classroom* (pp. 223-244). New York: Academic Press.
- Newman, R. S. (1998). Adaptive help seeking: A role of social interaction in self - regulated learning. In S. A. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp.171-193). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associations.
- Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review, 20*, 350-404.
- Remedios, L., Clarke, D., & Hawthorne, S. (2008). The silent participant in small group collaborative learning contexts. *Active Learning in Higher Education, 9*, 201-216.
- Rocca, K. A. (2010). Student participation in the college classroom: An extended multidisciplinary literature review. *Communication Education, 59*, 185-213.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology, 89*, 329-341.
- Ryan, A. M., & Shin, H. (2011). Help-seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for achievement. *Learning and Instruction, 21*, 247-256.
- Ryan, A. M., Hicks, L., & Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence, 17*, 152-171.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review, 13*, 93-114.

- Shapiro, E. G. (1983). Embarrassment and help-seeking. In B. M. DePaulo, A. Nadler, & J. D. Fisher (Eds.), *New directions in helping: Vol. 2 Help seeking* (pp.143-163 ). New York: Academic Press.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information, 22*, 63-75.
- Shim, S. S., & Ryan, A. M. (2012). What do students want socially when they arrive at college? Implications of social achievement goals for social behaviors and adjustment during the first semester of college. *Motivation and Emotion, 36*, 504-515.
- Shwalb, D. W., & Sukemune, S. (1998). Help seeking in the Japanese classroom: Cultural, developmental and social-psychological influences. In S. A. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp.141-170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associations.
- Turner, J. C., & Patrick, H. (2004). Motivational influences on student participation in classroom learning activities. *Teachers College Record, 106*, 1759-1785.
- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology, 81*, 131-142.