

[詹志禹、吳佳蓉 \(2011\)。大學生對教師的回饋：大學教師所不知道的一面。教育研究月刊，112，頁52-63。](#)

## 大學生對教師的回饋：大學教師所不知道的一面

詹志禹(國立政治大學教育學院)

吳佳蓉(國立臺灣師範大學教學發展中心)

### 摘要

大部分大學教師都是在教學之後才從「嘗試錯誤」當中學習教學，但許多大學教師不知道自己所犯的錯誤，不知道學生在背後的抱怨。學生當面給教師的回饋通常都有「正面偏誤」，而制式教學評鑑所提供的訊息又經常不夠具體，因此，本研究鎖定大學教學的負面行為進行研究。第一階段調查請 402 位大學生填寫一份開放性問卷，列舉有關最不喜歡的大學教師的行為，第二階段請 703 位大學生評估這些行為的出現頻率，並回答是否會主動反應。樣本分佈考慮性別、年級、學院別及公私立大學。研究結果得出 75 項不受學生歡迎的行為項目，並可再歸納為「授課內容不適當」、「教學技巧缺乏」、「教學態度不佳」、「處理作業評量不適切」、「缺乏專業倫理」、「缺乏做研究的熱忱」，及「其他」等七大類，一般教師在這些行為的出現頻率並不高，但可用來自我檢核及改善。大學生尤其不喜歡「自恃甚高、過於自大浮誇」、「無法深入淺出教學」和「教學態度敷衍」的教師，而且九成以上學生不會回饋負面訊息給他最不喜歡的教師，七成以上學生也不會回饋給其他教師。大學教師若希望「從教中學」，可營造具有安全感與相互信任的教室氛圍，並練習正確的人際知覺與敏銳的觀察能力。

**關鍵字：**大學教師、師生互動、負面行為、教學回饋

# **Feedback from College Students to Their Teachers: The Blind Spot That Teachers Don't Aware**

Jason C. Chan      Chia-Jung Wu

## **Abstract**

Most college teachers learn how to teach through trial-and-error after they become teachers. However, many of them do not know what errors they have made. Face-to-face feedbacks from students are usually positively biased. Information from institutionalized instructional evaluation is often not specific. Therefore, the current research focuses on the negative behaviors of college teachers. In the first stage, we invited 402 college students to answer an open-question questionnaire regarding the unpopular behaviors from a teacher they most dislike. In the second stage, we asked 703 college students to estimate the occurring frequency of those unpopular behaviors among general college teachers and to express their willingness of telling their teachers about those behaviors. Sample selection was considered on distribution of gender, grades, fields, and public/private institutions. A total of 75 categories of unpopular behaviors of college teachers emerged. They can be classified into 7 types, including inadequate instructional contents, deficient instructional skills, inappropriate instructional attitudes, unfair learning evaluation, violation of professional ethics, lack of research passion, and others. The occurring frequencies of those behaviors are low among general college teachers, but a list of them can be useful for teachers' self-checking. College students especially dislike teachers who are arrogant and boasting, unable to explain complex concepts in simple language, and perfunctory in instruction. However, more than 90% (or 70%) of them will not provide negative feedbacks to their mostly disliked teachers (or other teachers). College teachers have to construct a secure and trustable classroom atmosphere and to exercise their sensitivity of interpersonal perception, if they hope to learn by teaching.

**Keywords:** college teachers, student-teacher interaction, negative behaviors, instructional feedback,

## 壹、前言

大學教育向來重視專門領域內容，不重視教學方法與技巧。大部分的大學教師在教學之前，從未接受任何教育專業訓練，幾乎一切都是「從做中學」(learning by doing)，也就是從「嘗試錯誤」當中練習。難怪有些高中生進入大學之後，赫然發現他們大學老師的教學技巧遠不如其中、小學老師。

然而，並不是所有的人都能從「嘗試錯誤」當中學習。通常心胸開放、觀察力敏銳、擅於理解學生思考方式的教師，比較能從「嘗試錯誤」當中學習；但是，有些大學教師的人際智慧不足，錯誤解讀學生的反應，或甚至錯誤偵測觀眾的氛圍，再加上自信很強，所以「自我感覺良好」，卻不知道很多學生在背後抱怨他（無性別，以下同）。

爲什麼大部分的學生只會在背後抱怨呢（包括在網站上匿名批評等）？這是因爲師生之間存在著一種體制性的權力結構位差、聲望位差、倫理關係以及禮貌考量；所以，學生如果當面給教師回饋，觀眾如果當面給演講者評價，通常都是正面的，但有些大學教師不了解這種「正面偏誤」(positive bias)，誤以爲他所接觸到的回饋或評價就代表真實。

有許多大學透過教學意見調查或評鑑制度，讓學生針對課程與教師提供回饋訊息，這類管道有其參考價值，唯大部分教學意見調查或評鑑題目，通常都是正面列舉教學行爲或成效（例如「這位老師授課認真」或「這門課值得推薦」等）；教師受評結果不好時，通常都不知道具體原因（例如會覺得「我明明授課很認真，爲什麼學生說我不認真？」或「這門課我教了那麼多有價值的概念與內容，爲什麼不值得推薦？」有些教師覺得受挫，有些教師覺得難以理解，有些教師爲了保護自己的自尊，乾脆歸責於學生，認定現代學生卸責、不用功、程度差。

本研究有兩大目的：第一、針對負面、具體的大學教學行爲進行調查，透過歸納分析，提供大學教師作爲自我檢核的參考；第二、瞭解大學生對於教師的負面行爲是否願意提供回饋以及影響其意願的因素。

## 貳、文獻回顧

### 一、大學生最在意教師的教學而非研究

周燦德（1996）在有關大學師生關係的調查研究中，發現學生最在意的是教師的教學方法、上課要求與負向行爲；魏美惠與鄭仲育（2006）對於教育大學的研究則發現，大學生最重視的教師特質幾乎都集中在「教學方面」，

而最不重視的教師特質卻集中於教師的研究方面；唐福瑩（2002）研究護理學系的教師行為特質發現，造成教師是否受歡迎的因素與教師的護理專業能力無關，而主要與教師的教學態度有關。

理論上，大學教師如果對於學科領域內容以及教學態度技能都同時具備很高的專業度，教學效果應該會最佳。但是，教師的研究成果若對教學有幫助，學生也許不會直接覺察；教師投入研究工作若對教學有妨害，學生可能會認為教師自私。所以，大學生最在意教師的教學而非研究，這個現象是可以理解的。

## 二、大學生的回饋訊息對大學教學具有參考價值

近年來，大學生對教學的回饋訊息愈來愈受到重視。洪千惠與楊慶麟（2008）認為，學生在某種程度上最有理由對教師的教學提出意見，且只有讓學生參與教學評鑑，學校與教師才能真正了解教學效果。許多研究者認為，學生擁有長時間與教師面對面的互動經驗，足以使人們相信，他們比學校行政人員或其他教師，更清楚了解教師的教學情形(葉重新, 1986; Cashin, 1990; McGrath, 1970)。在有關大學生的心智成熟度是否達到能對教師做適切的評鑑或回饋的議題上，Bain(2004)指出，大學生經長期以來修業的累積，早已具備與各種教師互動接觸的經驗，能夠準確地以經驗分析來評判其教師是否可以提升自己的學習。

大學生也許無法判斷教師的研究成果是否有學術貢獻，但是對他的教師是否能幫助自己提升學習興趣、理解概念內容、發展探究精神等，學生心裡應該很清楚，若能將感受與訊息回饋給教師知道，對於教學成效自有幫助。

## 三、制式的教學評鑑提供的訊息回饋不足

目前各公私立大學皆有推動教學評鑑或專家視導，希冀能改善教師的教學品質，然而，一般制式的教學評鑑問卷多半未能深入探究學生細部的需求和心理感受，且往往只能籠統得出滿意度的結果，卻難以了解到背後影響之起因，因此許多大學教師仍然覺得不了解學生且求助無門（王令宜，2004）。

Schaefer, Bavelas 與 Bavelas (1980)曾利用學生的話語來建構大學教師評鑑問卷，發現此方式不但可行，效度也高，而且能得出一般標準問卷所沒有的題項內容。Marsh(1987)在分析學生的文字意見時，也發現其結果與量化的評鑑結果有頗高的相關，但卻能提供特定的、診斷性的訊息，且是量化評鑑所無法表達的。因此，倘若能跳脫以往評鑑的角度，深入了解大學生的真實知覺與具體想法，將可提供大學教師不一樣的教學改善方向。

## 四、不同背景的大學生對於教學行為的知覺與回饋不同

在學生背景方面，有研究發現，大學女生比男生給予教師較高的評價，對於教學的重視程度也高於男生（魏美惠與鄭仲育，2006；Feldman, 1978），

但也有研究發現男女學生對教師的評價並無差異（張德勝，2000）。所以，學生性別是否會影響對教師或教學的評價，效果並不明確。此外，不同年級的大學生對於教師的感受與喜好程度也可能略有不同，例如張德勝（1999）研究發現，學生年級愈高，對教師的評價也愈正面；而魏美惠與鄭仲育（2006）的研究則發現，學生年級愈低對教師教學能力會愈重視。所以，性別與年級的效果雖然並非本研究的核心問題，但本研究仍然將這兩個變數的效果納入檢核。

學門領域的差別包含教師、學生及教學內容可能都不同。羅寶鳳（2008）的研究曾發現，商管及理工學院教師的教學風格以「權威型」較多，而人文學院的教師則以「學習促動型」較多。國外有些研究發現，理科學生比其它科的學生給予教師較低的評價（Feldman, 1978; Ramsden, 1991）；國內張德勝（1999）的研究也發現，數理科目教師所得到的學生評鑑分數最低，而美勞、音樂等科目的教師所得到的評鑑分數最高。Centra(1994)認為，理科教師比較不重視師生互動，且部分學生可能跟不上教師的教學進度，所以會給教師較低的教學評鑑分數。無論原因如何，學門領域的差別似乎不能被完全忽略。

## 五、正確掌握負面訊息才可能從「嘗試錯誤」當中自主學習

教師也會犯錯，可能無意間會出現不適切的舉止或產生不符合學生期待的行為，造成學生反感或師生互動不良（Kearney, Plax, Hays, & Ivey, 1991）。有些大學教師雖然學富五車，但缺乏教學反思能力，因此，和學生溝通時，產生阻礙而不自知。有些教師雖然知道自己的教學成效不彰，卻不知道具體原因在哪裡。大部分大學教師在教學之前都沒有受過教學專業訓練，只能在教學之後從自主學習歷程當中改進教學。行為主義的學習觀強調「嘗試錯誤」，認為學習的關鍵在於反覆練習加上回饋校正，這種學習歷程的關鍵是：學習者必須知道錯誤之所在並獲取正確的回饋訊息；認知心理學強調，學習者會透過主動的「假設-驗證」與問題解決歷程來學習（Mayer, 1983），這兩種學習觀點都承認有效學習的前提是必須讓學習者能掌握「問題」或「錯誤」之所在，並且要能獲取正確的回饋訊息。所以，大學教師若要「從教中學」（learning by teaching），就要能正確掌握負面回饋訊息，才能自我調節、改進教學。

## 六、大學生對於教師的負面回饋訊息種類多樣

Burroughs、Kearney 與 Plax（1989）在一篇有關美國大學教室內的順從與反抗的文章中，便表示學生與教師的角色地位正在轉變，學生為了有效能的學習，會明確的表達對教師教學的不滿，該研究歸納出 19 種學生指控的教師行為，並審慎簡化為「屬於學生的問題」以及「屬於教師的問題」兩個取向。接著，Plax, Kearney 與 Sorensne (1990)對大學生的研究發現，教師有許

多不適當的行為減低了教學成效，也干擾了學生的學習。Kearney 等人(1991)則更進一步針對 254 位修習溝通課程的大學生，調查他們所不喜歡的教師行為與話語，並使用開放式問卷請受試者依其經驗描述，從而得出了 28 個教師不適當行為的類別，並將之歸納為「失能/不稱職的」、「冒犯」、「懶散」以及「其他」四大類。Vogt (1994)探討哪些大學教師行為造成師生關係的對立，得出 76 種使學生憤怒、困擾或挫敗的教師行為。Malikow(2007)接續此研究，希望能將這些行為以量化方式呈現，並歸納為：(一) 講課風格；(二) 指派工作、作業；(三) 考試；(四) 上課規則；(五) 個人嗜好/習慣/態度/其他等五大類。

Plax 與 Kearney 於 1999 年又發表了一篇研究指出，新進的大學教師在班級管理上不是太嚴格專制，就是太寬鬆放任，需經長時間的試誤學習，才能在處理學生的問題上取得平衡。Carter 與 Punyanunt-Carter (2007) 研究教師該如何處理學生抄襲問題時也發現，最不被學生接受的方式就是，處理得太重（例如召開獎懲審議會議）或太輕（不處理）。

以上研究顯示，大學教師的不適切行為有很多種類，與其讓教師等到問題發生或期末收到學生教學評鑑結果後才難過，不如幫助教師事先了解哪些常見的不受歡迎行為，事先排除學生不願回饋的因素，如此才能及早改善師生關係並提升學習成效。

## 參、研究方法

本研究的調查工具係參考 Kearney 等人(1991)以及吳和堂 (2003) 的觀點及其問卷架構，而自行編製《學生對於大學教師行為的知覺調查問卷》，分成兩個階段：第一階段的問卷共有兩個開放性問題，請受試學生試想一位求學以來最不喜歡的大學教師後開始填答，用以廣泛蒐集大學教師有哪些行為不受學生歡迎、哪些原因會影響學生不會主動反應其感受讓教師知道；第二階段的問卷則根據第一階段的問卷調查結果，羅列出各項不受歡迎的教學行為，並改採 Likert 六點量尺計分，以了解學生認為大學教師平時出現這些行為的頻率，以及學生是否會主動反應，選擇不會主動反應者，尚須填寫原因。

本研究以臺灣地區 97 學年度在學的大學生為調查對象，採用分層叢集抽樣與便利取樣，同時考量學校類別與學門領域。第一階段的調查，抽取公、私立大學各 14 所（共 28 所），涵蓋文史、商管、社科、教育、理工、醫農、設計藝術等至少七類學院，有效樣本人數為 402 份，回收率 89.3%。第二階段的調查，抽取公立大學 7 所、私立大學 11 所，涵蓋文史、商管、社科、理工、設計、藝術及其他學院，有效樣本人數 703 份，回收率為 87.9%。學生

的性別分佈與年級（一到四）分布皆大致均勻。

## 肆、研究結果

### 一、大學教師不受歡迎的行為

第一階段的調查，請學生回想一位自己「最不喜歡的大學教師」，並寫出原因。將這些描述性資料歸納的結果，所填列的行為描述進行歸類，共得出 75 項不受學生歡迎的行為項目，並可再歸納為「授課內容不適當」、「教學技巧缺乏」、「教學態度不佳」、「處理作業評量不適切」、「缺乏專業倫理」、「缺乏做研究的熱忱」以及「其他」等七大類，詳細如下所示：

- (一) 授課內容不適當 (12%)：包括教材內容不合時宜（過時）、授課內容無趣、授課內容太難、教學內容過於簡單（空泛、沒學到東西）、違反承諾沒有按照教學大綱授課、上課內容與課程名稱不符、上課偏離主題（漫談）。
- (二) 教學技巧缺乏 (26%)：包括缺乏專業知能不夠使人信服、外文文法或拼字錯誤、不正確（不清楚）的口音、教學組織安排不良，無法深入淺出的教學、上課東跳西跳、講課方式枯燥死板，教學時間控制不良，太早（或太晚）下課、趕課講很快、上課音量太小或太大聲、沒有給明確的交代（講解說明時語意含糊不明確）、上課臨場反應慢、板書或考卷上的字難以閱讀，造成師生溝通不良。
- (三) 教學態度不佳 (34%)：包括懶散無心於教學、教學態度敷衍、未做教學準備便來上課、草率結束課程、交代的事情卻忘東忘西（忘記考試時間、忘記收作業）、不認識授課班級的學生（叫不出學生名字）、出席情況不佳、常遲到或缺席、擺架子指使學生、拒絕學生異於自己的想法、時常表現出對學生輕視或不耐、做決定不考量學生感受、強勢獨斷、不明理、不理會（隨便應付）學生的疑問、不關心學生的課業、難以相處接近、挖苦（挑毛病）、尖酸刻薄、大吼大叫、說髒話、言語威脅、性騷擾（性別歧視）等讓學生難堪、出糗的言行、自恃甚高（過於自大浮誇）、不認錯、對學生有明顯的偏心或偏見、上課的情緒不好或不穩定、愛記仇、八卦、虛偽、公器私用、反覆不一致（出爾反爾）等負向人格、上課手機不關（震動或一直響）。
- (四) 處理作業評量不適切 (25%)：包括不當指派作業（要求複雜、出很多）、不適切的考試，大小考試頻繁、抄參考書當考題（不自己出題）、考試要求制式（寫愈多愈好、需用教師規定的算式）、考試像在默寫而不是

考學生的想法、考試內容太難（刁鑽）、考試太簡單、考試內容和課程無關、評分主觀無標準、所有人的成績皆高（或皆低）、學生的努力沒有反映在成績上、期末當掉學生無標準（亂當人）、因小理由當掉學生、當掉很多人（或不當人）、遲遲不歸還作業或考卷。

（五）缺乏專業倫理（2%）：包括政治色彩濃厚、縱容作弊。

（六）缺乏做研究的熱忱（0.21%）

（七）其他（0.43%）：包括太不重視自己的外表（體態、衣著、體味）

在這七大類不適切的行為當中，果然學生關心的大部分問題都與教學相關，涉及研究的部分不到 1%，與文獻上的發現高度一致。其中，下列三大類被提到的比例又相對較高：（一）教學態度不佳（34%），（二）缺乏教學技巧（26%），（三）處理作業評量不適切（25%）。若從更具體的行為項目來分析，則發現大學生最不喜歡「自恃甚高、過於自大浮誇」的教師，其次是「無法深入淺出教學」和「教學態度敷衍」的教師，其他重要項目詳如表 1。

**表 1 大學教師不受歡迎行為之前十名**

排序	行為項目	次數	百分比(%)
1	自恃甚高（過於自大浮誇）	25	5.34
2	無法深入淺出的教學	23	4.91
2	教學態度敷衍	23	4.91
4	上課偏離主題（漫談）	20	4.27
5	挖苦（挑毛病）	18	3.85
5	上課的情緒不好或不穩定	18	3.85
7	講課方式枯燥死板	17	3.63
8	反覆不一致（出爾反爾）	14	2.99
9	不夠專業使人信服	12	2.56
9	教學內容太過簡單、空泛（學生沒學到東西）	12	2.56
9	虛偽	12	2.56

第二階段調查，我們讓學生依其大學修課經驗，針對「一般大學教師」圈選各項不受歡迎行為的發生頻率，題目採六點量尺計分：從未發生(1)、極少發生(2)、偶爾發生(3)、有時發生(4)、時常發生(5)、總是發生(6)，各類行



為發生之平均分數係由總分除以作答題目數得之。整體而言，學生知覺大學教師在各類不受歡迎行為的發生頻率皆不高，平均數介於「極少發生」與「偶爾發生」之間。其中，發生頻率相對較高的行為項目包括：講課方式枯燥死板、授課內容無趣、無法深入淺出的教學、上課東跳西跳、沒有給明確的交代（講解時語意含糊不明確）、趕課講很快等。

值得附帶一提的是，我們也發現：公立大學生知覺到各項大學教師不受歡迎行為的頻率，顯著高於私立大學生，可能公立大學生對教學的要求較高或公立大學的教師較偏研究而輕教學；商管學院的學生知覺到這類行為的頻率，顯著高於文史、理工及設計藝術學院的學生，原因很難猜測。在教師「教學態度不佳」方面，男大學生知覺到的頻率顯著高於女大學生；年級愈高的大學生，知覺教師出現「教學態度不佳」與「缺乏專業倫理」的行為頻率愈高；性別差異的原因很難猜測，但年級差異的原因可能是：大一學生剛逃開升學考試壓力，學習動機較低，專業素養也尚待建立，之後隨著年級升高，專業素養及學習動機提升，故對教學的要求也提高。唯各種猜測皆屬事後歸因，須待未來研究始能驗證。

若比較階段一和階段二的調查結果，我們則發現：大學生針對「最不喜歡的大學教師」時，特別在意其教學態度不佳的問題，包括懶散敷衍、自恃甚高、虛偽或情緒化等；針對「一般大學教師」時，比較注意到授課內容與教學技巧的問題，包括趣味性、內容組織與時間控制等。

## 二、大學生多數不願主動向教師反應負面的教學行為

階段一的調查結果發現：大學生面對自己最不喜歡的大學教師時，九成不會主動反應其知覺讓教師知道。階段二的調查結果發現：大學生面對一般大學教師時，七成以上不會主動將感受告知教師。

雖然在所有不受歡迎的行為項目裡，學生表示「會」主動告知教師其感受者，平均比例只占一成，但在六項行為當中出現相對較高的比例（27.1%~34.6%），分別是「外文文法或拼字錯誤」、「聲音太小或太大」、「沒有給明確的交代（講解說明時語意含糊不明確）」、「趕課講很快」與「板書或考卷上的字難以閱讀」，此五項行為皆屬於「確認資訊是否正確、明確」方面的問題。

比較不同背景的學生，我們發現私立大學比公立大學更不願意反應其負面知覺給他的老師知道；理工學院比文史學院更不願意反應其負面知覺；男生比女生更不願意反應其負面知覺；年級愈高的學生愈不願意反應其負面知覺。

爲什麼大學生普遍不願意向教師反應自己不喜歡的教學行爲呢？兩階段的調查結果發現四大類原因（括弧內分別標示其在階段一和階段二的出現比例）：

（一）溝通恐懼（42%，30%）：

1. 不想影響師生關係：怕尷尬、怕得罪教師以後會被刁難、怕影響成績、怕被當。
2. 不習慣與教師互動：不熟、不好意思。

（二）不願意溝通（43%，34%）：

1. 曾經試過但沒有用：不知怎麼表達比較好、教師不可能聽得懂、講了教師也不在乎/不會改進（說了也沒用）、覺得教師強硬不會接受。
2. 覺得教師的事與自己無關：不喜歡他所以不想說、懶得說、反正別人會說、認爲教師應該會自己發現問題等。

（三）合理化教師行爲（10%，11%）：

1. 認爲只是自己的主觀感受：這是教師的方式，接不接受在於我；可能別人不覺得討厭；不滿情緒還沒達到需要告訴教師的程度。
2. 尊重教師：怕傷了教師的自尊；教師本身爲人不錯（喜歡教師）；即使不合理，教師本來就具權威性。
3. 教師可能有他的困難之處。

（四）無主見（4%，4%）：

- 1 默默承受（反正以後不要修他的課就好）
2. 教師不准學生有反對意見。

整體來看，學生面對「最不喜歡的大學教師」時（階段一），比面對「一般的大學教師」時（階段二），更不會回饋負面訊息給教師，主要原因都是在於「不願意溝通」（不知如何表達、說了也沒用、反正別人會說）以及「溝通恐懼」（怕被刁難、被當或影響師生關係）兩大類。進入更具體的原因分析之後發現：「反正別人會說」這項原因高居第一位（19%），「怕得罪教師以後會被刁難」居第二位（14%），其餘尚有「說了也沒用」等廿餘種原因（吳佳蓉，2009）。

此外，本研究也發現：私立大學學生比公立大學生更「不願意溝通」（45% vs. 21%），而公立大學學生則比私立大學學生更會「合理化教師行爲」（27% vs. 10%）、更「無主見」（45% vs. 21%）。在學院別方面，商管、理工以及設計藝術學院等的學生，比文史學院的學生更容易因「溝通恐懼」而不反應（46%，40%，47%， vs. 24%），而文史學院的學生則比前三個學院的學生更會「合理化教師行爲」（38% vs. 16%，13%，17%）。以上所提各種差異，乃指統計考驗上達顯

著者，至於性別差異與年級差異則皆不顯著。

## 伍、結論與建議

首先，就大學生最不喜歡的大學教師而言，這些教師不受歡迎的行為大致上可分成「授課內容不適當」、「教學技巧缺乏」、「教學態度不佳」、「處理作業評量不適切」、「缺乏專業倫理」、「缺乏做研究的熱忱」及「其他」等七大類，包含 75 項更具體的行為。由於一般以滿意度為主的教學評鑑問卷通常題目較少、較抽象，未能深入探究學生細部的需求及心理感受，因此，本研究調查結果所歸納的這些類別與細目，可提供大學教師在教學方面自我檢核。大學生尤其不喜歡「自恃甚高、過於自大浮誇」、「無法深入淺出教學」和「教學態度敷衍」的教師，值得大學教師自我警惕。

其次，從大學生的觀點來看，一般大學教師在各類不受歡迎行為的發生頻率並不高，值得大部分大學教師欣慰。其中，發生頻率相對較高的行為項目，多屬於授課內容不適切以及缺乏教學技巧兩大類。一般大學教師似應特別注意：在授課方面如何引起學習動機與學習樂趣、如何組織概念順序以便深入淺出、如何掌握邏輯關聯避免東跳西跳、如何表達明確避免指示不清、如何掌握進度避免密集趕課。

再從大學生回饋的情況來看，九成以上學生不會回饋負面訊息給他最不喜歡的大學教師，七成以上學生也不會回饋給其他教師，以致於許多教師等到批改期末考卷時，才發現學生的學習成效不如預期，等到教學評鑑的結果出來時，才知道學生對自己的教學內容、方式或態度並不滿意。換句話說，大學教師很難即時從「嘗試錯誤」當中學習教學，因為他大部分時候都不知道錯誤所在。學生願意回饋的負面訊息，只有少數與「確認資訊是否正確」有關者。

為什麼大學生普遍不願意回饋負面訊息給教師呢？最主要是因為不想影響師生關係，怕說了尷尬、得罪教師、被刁難或影響成績，因此就不敢說、不好意思說、不知如何說，最後就心想：說了也沒用、反正別人會說。

面對這樣的情況，大學教師如果要從學生身上獲得具體負面訊息的回饋，以便及早改進教學，避免學生在同儕口語傳播、網路匿名貼文或學校進行意見調查時才表達不滿，那麼可以如何做呢？建議如下：

一、營造具有安全感與相互信任的教室氛圍：教師擁有較高的權力位階，應先表達開放的胸襟，包容多樣的意見，鼓勵真誠的相處，面對建議時表達感謝，在更正學生的錯誤觀念或行為時，保持平和理性的態度，傾聽他的理由，並仍顧及保護其自尊。在這樣的氛圍之下，學生如果必須提出負面訊息的回饋，壓力會比較小，意願會比較高。

二、 練習正確的人際知覺與敏銳的觀察能力：教師要先了解到「權力位階愈高者愈容易受到正面偏誤訊息的包圍」這個簡單的道理，做高官者當然不必說了，身為教師，接受到阿諛、奉承與讚美的機率，仍然遠高於接受到諍言、批評與負面回饋的機率。練習正確的人際知覺，必先學會客觀看待自己，擁有謙卑的心態；練習敏銳的觀察能力，必先學會客觀看待他人，採取同理心思考的方式，正確解讀他人的表情、姿勢、情緒反應和語言訊息。

三、 自行實施教學意見調查：教師可根據自己所關心的教學層面來編寫題目，但在保護匿名性的設計方面，要做得徹底。學生在面對比較威權、獨斷或小心眼的教師時，信任感會特別低落，以致於擔心筆跡被教師辨認出來，或擔心面交問卷時被教師辨認出問卷與人的連結。教師可能無法偵測出這種擔心，但一般來說，為避免這種情況，可以請同學使用電腦打字填答，並請班代或某一位同學代為收齊問卷。

就公立大學與私立大學相對比較而言，有較高比例的公立大學生知覺到某些大學教師不受歡迎的行為，也相對比較會反應給教師知道，不反應的人，相對比較會「合理化教師行為」，比較無主見。反過來說，有較低比例的私立大學生知覺到大學教師不受歡迎的行為，也相對比較不會反應其負面知覺，主要原因是比較「不願意溝通」。這樣的差異，也許是私立比公立大學的教師更注意教學，而公立比私立大學的學生更願意溝通、更衛護教師。公立大學教師得天下英才而教之，實應特別珍惜並特別注意教學品質；私立大學教師要協助比較弱勢或成就不足的孩子，這群孩子有不滿意時也往往不願意提出來溝通，所以，教學會比較辛苦，也要比較鼓勵學生溝通表達與建立自信。

至於學院別方面，商管、理工以及設計藝術學院的教師，似應比較注意醞釀並維護具有安全感的師生關係與教室氛圍，以排除學生的「溝通恐懼」；理工學院教師尤其要比較注意降低權威的師生關係，學生才可能比較願意反應其負面知覺；而文史學院的教師似乎比其他學院的教師更受到學生的保護，這是一種幸福，教師只要保持反思的習慣、開放的態度與敏銳的觀察力，仍能持續提升教學品質。

最後，有關大學男女生差異方面，研究結果顯現男生比女生更不願意反應其負面知覺，而且更在意「教學態度」方面的問題；有關年級方面，顯現年級愈高的學生，愈在意「教學態度」與「專業倫理」方面的問題，而且愈不願意反應其負面知覺。看起來，男生比較不願意表達，而學生年級升高之後，可能因為變得比較世故、比較社會化，也比較不願意回饋負面訊息給教師，因此，大學教師對於男生要比對於女生更注意自己的教學態度，更注意男生在非語言行為方面的訊息；對於高年級要比對於低年級的學生更注意自己的「教學態度」與「專業倫理」，更注意學生年齡成長所帶來的社會化與禮

貌考量，更需要自身的敏銳度、觀察力與訊息回饋制度設計。

總言之，大學教師應提升人際知覺的敏察能力並嘗試以學生的立場去解讀、詮釋事件，同時增強對於學生特質的認識，如此將能得到更多、更完整的學生回饋意見。

## 附註

本文以第二作者之碩士論文數據資料為基礎，但主要由第一作者負責本文之重新撰寫。

## 參考文獻

- (1) 王令宜(2004)。大學教師教學專業發展理論與實務。教育研究月刊，126，61-72。
- (2) 吳和堂(2003)。我最討厭的教師之行為分析。師友，437，1-3。
- (3) 吳佳蓉(2009)。大學教師不受歡迎行為之調查研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學教育學系，臺北市。
- (4) 周燦德(1996)。我國大學師生關係之研究—概念建構與實證分析(未出版之博士論文)。國立政治大學教育研究所，臺北市。
- (5) 洪千惠、楊慶麟(2008)。影響大學學生評量教師教學成效因素之研究—以桃園縣一所私立大學為例。論文發表於中原大學教育研究所暨師資培育中心舉辦之「第四屆學術研討會—教師生涯規劃與教育專業發展」，桃園縣。
- (6) 唐福瑩(2002)。從教師與學生彼此觀點，探討臨床護理教與學應有的行為特質。行政院國家科學委員會專題研究計劃成果報告，NSC-89-2314-B-010-469。臺北市：陽明大學護理學系。
- (7) 張德勝(1999)。教師性別、職位、等級、學生年級對學生評鑑教學結果的影響。載於臺北市立師範學院(主編)，八十七學年度師範教育學術研討會論文集(頁732-772)。臺北市：臺北市立師範學院。
- (8) 張德勝(2000)。師範學院學生對「學生評鑑教師教學」態度之研究。臺北市：五南。
- (9) 黃慧真(譯)(1994)，S. W. Olds & D. E. Papalia 著。發展心理學：人類發展。臺北市：桂冠。
- (10) 葉重新(1986)。臺灣地區九所大學教師對「學生評鑑教師教學」期望之研究。政治大學教育研究所博士論文。
- (11) 魏美惠、鄭仲育(2006)。大學生心目中的好老師：研究、教學、或服務能力之調查研究。花蓮教育大學學報，23，103-130。

- (12) 羅寶鳳 (2008)。教學與學習的連結：跨領域之大學教/學研究。行政院國家科學委員會專題研究計劃成果報告，NSC-96-2413-H-259-004。花蓮縣：國立東華大學師資培育中心。
- (13) Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- (14) Burroughs, N. F., Kearney, P., Plax, T. G. (1989). Compliance-resistance in the college classroom. *Communication Education*, 38, 214-229.
- (15) Carter, S. L., & Punyanunt-Carter, N. M. (2007). Acceptability of treatments for plagiarism. *College Student Journal*, 41(2), 336-341.
- (16) Cashin, W. (1990). Student Ratings of Teaching: Recommendations for Use. *IDEA Paper*, 22. Manhattan, KS: Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University.
- (17) Centra, J. A. (1993). *Reflective Faculty Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (18) Centra, J. A. (1994). The use of teaching portfolio and student evaluations for summative evaluation. *The Journal of Higher Education*, 65(5), 555-562.
- (19) Feldman, K. A. (1978). Course characteristics and college students' ratings of their teachers: What we know and what we don't. *Research in Higher Education*, 9, 199-242.
- (20) Feldman, K. A. (1993). College students' views of male and female college teacher: Part II-Evidence from students' evaluation of their classroom teachers. *Research in High Education*, 33, 317-375.
- (21) Kearney, P., Plax, T. G, Hays, E. R. & Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: what students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39(4), 325-340.
- (22) Malikow, M. (2007). Professors' irritating behavior study. *College Student Journal*, 41(1), 25-33.
- (23) Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational research*, 11, 253-388.
- (24) Mayer, R. E. (1983). *Thinking, problem-solving, cognition*. New York: Freeman.
- (25) McGrath, E. J. (1970). *Should Student Share the Power?* Philadelphia: Temple University Press.

- (26) Plax, T. G., & Kearney, P. (1999). Classroom management: Structuring the classroom for work. In J. A. Daly, G. W. Friedrich, & A. L. Vangelisti (Eds.), *Teaching Communication: Theory, Research, and Methods* (pp. 223-236). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (27) Plax, T. G., Kearney, P. & Sorensne, G. (1990). The Strategy Selection-Construction Controversy II: Comparing Pre- and Experienced Teachers' Compliance-Gaining Message Constructions. *Communication Education*, 39, 128-141.
- (28) Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16, 129-150.
- (29) Schaefer, B., Bavelas, J., & Bavelas, A. (1980). Using echo technique to construct student-generated faculty evaluation questionnaires. *Teaching of Psychology*, 7(2), 83-86.
- (30) Vogt, P. (1994). Students, professors point out each others irritating behaviors. *Recruitment and Retention*, 8(7), 254-266.