

第二章 文獻探討

本研究目的在建構高中生四向度目標導向之因果模式並加以驗證，同時探究課室目標結構對因果模式潛在變項的調解效果。因此必須說明作為因果模式各變項及課室目標結構之理論基礎，闡述各變項在學習歷程中的角色、影響與相關研究。因此本章將探討各變項之相關文獻，為研究者的因果模式架構提供立論的依據。

第一節 成就目標理論及相關研究

本節分為五部分，首先介紹成就目標導向的理論基礎；其次說明成就目標導向的理論發展，接著介紹四向度成就目標及相關研究，並整理成就目標導向與學業成就的相關研究，最後從文獻中討論成就目標導向對台灣學生適用的可能性。

壹、成就目標導向的理論基礎

一、成就目標的定義

成就目標理論出現在 70 年代末期與 80 年代的早期，學者們從學習的根源探究，將焦點置於有關「能力」的動機研究，不僅研究學生學習動機的方向性的不同，也關注學習動機的「質」而非「量」。當時不同的學者有不同的研究焦點，有關注學生能力未分化與分化的概念發展 (Nicholls, 1984a)；有從歸因理論的觀點來談成就目標，重視相同能力的學生對困難與失敗的詮釋 (Dweck & Leggett, 1988)；有關注學生不同知覺對情境的詮釋及對學習的影響 (Ames, 1984)。這些學者一致認為成就目標理論是研究有關學生「為何」從事有關學習成就的行為，它是認知、情感與行為的綜合性心理研究 (Urduan, 1997)。

何謂成就目標？有兩種定義，一是個體在成就情境中採取行動的「目

的」；二是從能力的觀點出發，將成就目標定義為整合性的概念，包括個人對目標、成敗、能力、努力、錯誤與標準的信念。為避免定義過度廣泛與過程/結果焦點的模糊，Elliot 和 Thrash (2001) 進一步定義成就目標就是以「能力」為焦點的認知性動機。它是介於「任務特定目標」(task specific goals) 與整體性目標 (global goals) 的中間性目標，藉以說明從事成就任務的理由 (reason) 與判斷成功標準的信念 (Pintrich, 2000c)。換言之，成就目標可視為一種「聚焦需求」(focused needs) 的具體化管道，透過此管道使成就動機和害怕失敗對成就有關的行為產生影響 (Nuttin, 1984；引自 Elliot & Church, 1997)。

許多研究將真實學習情境中可能產生的「相關」目標，都納入成就目標的範疇，從 Elliot 的觀點來看，這些目標並未把「能力」置於關注的焦點，例如「工作逃避目標」(work avoidance goals)、「外在目標」(extrinsic goals) 與「社會性目標」(social goals)。工作逃避目標是逃避學習任務、不願意認真投入學習，希望付出越少的努力越好。這種工作逃避目標究竟是缺乏能力的投入或是能力的放棄，雖值得從實徵性研究來加以證實，但在本質上與「能力」的相關有限：外在目標是學習者意圖獲得他人的獎賞或讚許，而非關注能力的本身；社會性目標是學習者藉以維持其人際關係、社會讚許與同儕間關係的手段 (Elliot & Thrash, 2001)，故他不主張將這些目標納入成就目標研究的範疇 (Elliot, 1999)。

二、成就動機的傳統觀

Elliot (1997) 指出成就目標導向理論起源於成就動機理論；「成就動機」的概念最早出現在 William James (1890: 309-311) 有關心理學的論述，主要探討對成就的努力與自我評鑑，Lewin 稱成就動機為一種「準需求」(quasi-needs)；成就動機的第一個實徵性研究，即出現在 Lewin 實驗室，他用「結果定價理論」來說明期望行為，這是成就動機的第一個正式模式；期望行為是個體對成功和失敗的可能性評價，而定價參數包括環境的影響與個人尋求成功逃避失敗的個人因素。

Elliot(1997)指出 McClelland 的成就動機理論基礎源自 Murray(1938)的兩種成就心理需求—「導向成功」與「逃避失敗」；Murray 認為動機是多面向的認知建構（如歸因、價值與自我效能），和激勵學習行為的低意識的需求；Atkinson（1957）更將研究重點放在 Lewin 的結果定價—「導向成功」（ T_s ）是個體經驗到成功的驕傲、成功的動機性評價與成功的可能性；「逃避失敗」（ P_{af} ）是個體經驗到失敗的羞辱、逃避失敗的動機性評價與逃避失敗的可能性，逃避失敗對成就動機有單純的抑制效果；當 $T_s > P_{af}$ 時，個體表現趨向行為（approach-oriented）；當 $T_s < P_{af}$ 個體表現逃避失敗行為（failure avoidance）；簡言之，Atkinson 成就需求理論指出影響成就行為的兩個個人變項（導向成功與逃避失敗）與一個環境變項（成功或失敗的可能性）。

三、成就動機的當代論

Elliot（1997）指出 Atkinson 的理論出現後，成就動機的研究即從傳統「動機」取向轉向當代「目標」取向；成就目標是個體從事任務參與的目標，特定的目標可以說明個體如何詮釋與經驗成就情境，它關注特定情境與過程導向的變項，和動機有關的情感、認知與行為。抱持這種新觀點的理論家紛紛出現，最具代表性的開創者為 Dweck 與 Nicholls。

Dweck（1986）成就目標的概念源自於她和同事的研究。他們以小學高年級的學生為研究對象，研究重點放在「為何相同能力的兒童，面對失敗情境反應不同？」有些兒童表現適應型（adaptive）的學習組型（learning patterns），將失敗歸因為努力不足、維持正面的情感、表現毅力、並追求後續的挑戰；有些兒童表現非適應型（maladaptive）、無助型（helpless）的學習組型，將失敗歸因為能力不足、產生負面的情感、缺乏毅力與拒絕挑戰（Dweck & Leggett, 1988）。Dweck 和 Elliot（1983）認為這種現象是兒童所抱持的目標不同，對任務產生不同的詮釋與推論，並產生不同的情感、認知和行為。持「學習目標」者，重在發展能力與精熟任務；持「表現目標」者，重在證明自己的能力或避免被證明為沒有能力。持表現目標

的兒童，如知覺高能力者會表現「精熟」的反應類型；如知覺低能力者會表現無助反應。Dweck (1986) 進一步從結果的詮釋、結果的滿意與內在動機三方面來說明不同目標導向的兒童。在結果的詮釋方面，持表現目標的兒童，傾向從缺乏能力來詮釋負面的結果，導致面臨挫折時，防衛性地拒絕努力或表現虛弱；持學習目標會將「挫折」視為一種線索，加倍努力、分析或改變策略。在結果的滿意方面，持表現目標的兒童滿意於已展現的能力；持學習目標的兒童滿意於追求目標所付諸的努力。持表現目標的兒童比持學習目標的兒童更傾向將「努力」視為「低能力」的指標。在內在動機方面，表現目標的兒童面臨挫折時，不願意努力及擔心目標無法達成，因而會降低其內在的興趣；持學習目標的兒童會檢討無法達成目標的原因，可能是方法或策略失當。

Nicholls 的成就目標理論源自於能力的觀點 (Nicholls, 1984a)。他認為兒童早期具有單一向度、自我參照的能力觀，也就是說，兒童早期係從個人過去的學習、進步與精熟的經驗來推論其能力。這種「未分化的」觀點使兒童認為能力等同於經過努力的學習，越是努力學到的越多，越有能力。大約七歲開始，兒童習得「能力」是超越他人的「常模」參照，兒童習得「相對能力」(relative ability) 的概念，他們逐漸了解經過努力不見得會有能力；至十二歲兒童視「能力」(ability) 為一種固定的能力 (a fixed capacity)。為了判斷能力 (capacity)，必須對照自己和他人的努力與成就，這是分化的觀點 (即社會性的自我評價觀)。自我涉入 (ego involvement) 係指兒童使用分化的觀點企圖證明自己的能力；任務涉入 (task involvement) 係指兒童使用未分化的觀點企圖發展自己的能力。Nicholls 認為任務涉入是內在性動機狀態，會引導出正面的情感、認知與行為；自我涉入是外在動機引起的自我意識狀態，通常會產生不適當的反應。自我涉入通常出現在競爭性的情境或有社會性的參照指標時，如考試，自我涉入的情境會增加外在歸因並降低精熟的興趣。

Urdu (1997) 指出兩位學者的差異，在 Nicholls 認為目標是相當不穩

定的，情境會影響個體決定採取哪種目標；個體運用何種能力的觀點，端視個體採用何種目標和所賦予情境「成功」的定義；Dweck 認為目標具有某種程度的穩定性，與個體的歸因和相當穩定的隱性智力信念有關；惟兩位學者均認為學生在特定情境採用何種目標，端視個人目標導向與外在環境的互動。

四、Elliot 對傳統觀與當代論的批判

Elliot 認為傳統論的優點，在找出激勵動機（energization）的關鍵，提出成就需求理論的觀點，認為成就行為是被個體預期的情感狀態所激勵，成就情境也會激發個體趨成與避敗的預期性情感，由於趨成與避敗的需求，形成趨向與逃避兩種不同的動機方向。惟動機的建構採用單一向度的觀點，無法解釋同樣是追求成功的學生背後的不同動機，例如有些學習者在精熟教材，發展知識與技能，另外一些學習者卻為了向同儕展現能力（程炳林，2003；Elliot, 1997）。當代論的觀點是一種認知性動機，關注解釋個體如何處理與詮釋資訊，將目標分為兩種，一種關注常模參照的能力，另一種關注自我/任務參照的能力，並適切說明特定情境下的運作過程，惟並未直接觸及動機被激勵的理由何在，也就是未說明個體為何採取某種成就目標的理由（Elliot, 1997）。

個體趨成避敗的需求是激發內在動機的動力；而個體對能力的參照標準，會引導個體追求不同的目標，Elliot 對成就動機正本溯源之精神，為其主張四向度成就目標導向奠定穩固的理論基礎。

貳、成就目標導向的理論發展

成就目標導向由上述二分法的目標導向，邁向三向度目標導向與多重目標導向，到目前的四向度目標導向。本研究依循 Pintrich（2000b）回顧文獻的分類方式，將二分法的目標導向稱為基準目標理論，三向度目標導向稱為修正目標理論，並分別闡述其發展脈絡。

一、基準目標理論 (Normative Goal Theory)

二分法目標導向的理論家，雖然給予目標的定義與詮釋有稍許的差異，卻是依循共同的研究主題，從事不同的研究方案。除上述 Dweck 與 Nicholls 的分法外，Ames (1992b) 採用精熟目標 (mastery goals) 與表現目標 (performance goals) 代表學習者對成功與學習活動的不同概念。持精熟目標的學習者，重在發展新的技能、了解學習材料的內容、改進能力水準與達到自我參照 (self-referenced) 的標準；持表現目標的學習者關注個人的能力與自我價值感，以超越常模參照的標準，或可能用較少的努力獲得的成功，作為能力比別人強的證據。對持表現目標學習者而言，認為比別人好的公眾認可是非常重要的，他們將注意力集中在達到一般大眾所認定的成功定義，而其自我價值感決定於能力的表現。當努力之後卻沒成功，付出的努力反而產生威脅其能力的自我概念，在這種概念下，努力反成為「雙面刃」(double edge)。也就是說，付諸努力之後的成功是值得稱許；而付諸努力之後的失敗代表能力不足。

Dweck, Nicholls, Ames, Elliot 和 Harackiewicz 均採用二分法目標導向，使用的目標名稱雖然不同，實質內涵卻類似，見表 2-1-1。

表 2-1-1 二分法目標導向理論家的論點實例

Dweck	Ames	Nicholls	Elliot & Harackiewicz
<p>Learning goal 學習目標 我喜歡「問題」，因為從中可以學習，即便是問題很困難，以致使我多次犯錯。</p>	<p>Mastery goal 精熟目標 我努力學習。犯錯是學習的必然過程。</p>	<p>Task orientation or Task involved 任務導向 學到有趣的事物使我有成功的感覺。 學過之後使我更想學習和促使我思考，這種學習是成功的。</p>	<p>Task goal 任務目標 學習使我能增加理解與學到技能。 完成學習任務就是成功。進步是我自己和自己比較。</p>
<p>Performance goal 表現目標 我不喜歡困難的問題，這樣，我犯得錯誤越多。 我喜歡可以顯示聰明的困難問題。</p>	<p>Performance goal 表現目標 我努力以得高分。 我不喜歡犯錯。</p>	<p>Ego orientation or Ego involved 自我導向 當我是班上最聰明學生的時候，我有成就感。 當我考試得最高分時，我有成就感。</p>	<p>Ability goal 能力目標 學習是能力的價值判斷。 成功是與他人比較的結果。</p>

資料來源：修改自 Pintrich 和 Schunk (2002: 215)

精熟目標可提高兒童學習的時間、面對困難的毅力，更重要的是，學

習涉入的品質，包括有效學習的運用與問題解決的策略。精熟目標的學習者抱持努力可以導引成功，改變策略可以彌補失敗的信念。表現目標的動機行為有逃避挑戰、伴隨失敗之後的負面情感及產生缺乏能力的價值判斷、運用表面且短期的學習策略。對表現目標的學習者而言，能力的自我概念是學習成就的重要因素，低自我概念的學生比較不可能選擇挑戰性的任務或使用自我調節策略 (Ames, 1992a)。

二、修正目標理論 (Revised Goal Theory)

(一) 修正目標理論的衍生

Elliot & Harackiewicz (1996) 指出基準目標理論雖主張趨、避兩種動機傾向，會產生不同的動機行為，但當時實徵研究只有「絕對能力」與「相對能力」(relative ability)¹的趨向性動機，或是藉由單一的測量工具測量趨、避兩種動機，因此趨、避兩種動機的「本質」被掩蓋 (Urduan, 1997)；修正目標理論 (即三向度目標) 的誕生真正起源於 Elliot (1994, 1995) 對成就目標文獻的後設分析，他發現有關成就目標與內在動機的實驗研究中，低於 50% 的研究結果認為表現目標對內在動機是有害的；而將表現目標實驗操弄為趨向與逃避兩個因素時，有 90% 的研究符合研究理論-即趨向表現目標引導內在學習動機，逃避表現目標降低學習的內在動機。因此主張表現目標應再分為趨向與逃避兩種。

Elliot 和 Harackiewicz (1996) 的研究是修正目標理論的實徵性研究，他們對大學生進行字謎 (puzzle) 實驗，設計一個成功和兩個失敗的凸顯情境。結果顯示精熟目標與趨向表現目標均能促使個體視學習情境為一種挑戰，這種詮釋使學習者產生興奮的情緒，激勵情感與認知的投入，使個體導向成功與精熟訊息的出現，增進其內在動機。逃避表現目標關注於逃避被視為無能 (incompetence)，他們將學習視為一種具威脅的情境，引發焦慮和情感/認知的自我防衛，干擾投入的專心，使個體導向失敗訊息的

¹絕對能力即參照絕對標準的能力；相對能力即參照他人標準的能力。

出現，因而降低內在動機。研究結果顯示工作投入是影響內在動機的中介因素。

表現目標對學生會產生正負面不同的影響，主要源於學習者對自己學習能力的知覺，對低能力知覺者持表現目標會產生不良影響，但對於那些高能力知覺者，持表現目標可以提升其學習動機與表現。修正目標理論的主要論點在於表現目標對學習歷程及學習結果的影響受到學習者所持的目標是「趨向」或「逃避」表現所調節。也就是說，持趨向表現目標的學習者同樣能導致較佳的學習表現，而持逃避表現目標的學習者會有不良的影響。這種觀點是異於傳統基準目標理論，故稱為修正目標理論。

（二）修正目標理論的相關研究

修正目標理論相關研究有四。其一為 Elliot 和 Church (1997) 的研究，結果顯示：1. 任務導向目標與成就動機聯結；能力逃避目標 (ability-avoid goals) 與害怕失敗聯結；能力趨向目標 (ability-approach goals) 與成就動機和害怕失敗聯結。2. 任務導向目標促進內在動機，但對成績表現沒有影響；能力趨向目標提升成績表現，但對內在動機沒有影響；能力逃避目標對內在動機與成績表現均有害。3. 能力知覺是成就目標選擇的先前變項，高能力知覺者選擇任務與能力趨向目標，低能力知覺者選擇能力逃避目標。

其次是挪威人 Skaalvik (1997) 依據 Nicholls 的任務導向 (task orientation) 與自我導向 (ego orientation) 的觀點對六年級與八年級的學生進行研究。他將「自我導向」又區分為「自我提升導向」(self-enhancing ego orientation) (即趨向表現目標) 與「自我挫敗導向」(self-defeating ego orientation) (即逃避表現目標)，研究假定這兩種導向會導致不同的學業成就、不同的自我概念、自我效能、自尊、焦慮，和不同程度的內在動機。而研究結果支持這樣的假定。自我提升導向與自我挫敗導向相關甚小，自我挫敗導向與高焦慮有關，與學業成就和自我概念呈負相關；自我提升導向與學業成就、自我概念與內在動機都有正相關。

其三為 Middleton 和 Midgley(1997)以 703 位六年級學生為研究對象，使用新發展的趨向表現與逃避表現目標的量表。研究結果顯示表現目標與任務目標（即精熟目標）呈現低度的正相關；迴歸分析中任務目標可以預測學業效能、自我調節學習和教室裡低度的逃避求助行為；逃避表現目標負向預測學業效能，正向預測逃避求助與考試焦慮；趨向表現目標並非這些依變項的顯著預測因子。

最後是 Elliot 和 Thrash（2002）的研究，他們從趨向與逃避人格特質的角度，用潛在變項的迴歸分析，探究兩種氣質與三種目標導向的關係，結果發現趨向氣質可以顯著正向預測精熟目標和趨向表現目標；而逃避氣質可以顯著正向預測趨向表現目標與逃避表現目標，這項研究顯示趨向表現目標仍具有逃避的氣質取向。

修正目標理論的出現，證明過去對於表現目標的負面影響可能是不成熟的（Harackiewicz, Barron, Elliot, 1998; Urdan, 1997），趨向表現目標也可以促進適應性的學習行為和正面的學習結果。Elliot, McGregor 和 Gable（1999）進一步研究證實努力與堅持是趨向表現目標與考試表現的中介變項。故過去研究顯示表現目標結果的不一致性，是混淆趨向表現目標與逃避表現目標的正/負面影響（Harackiewicz et al., 2002a），將趨向/逃避表現目標兩者不加以區分，而使用同一種測量工具的結果（Urdan,1997）。

Elliot（1997）特別從趨向成功與害怕失敗為基礎，說明三向度修正目標理論。他認為精熟目標與逃避表現目標均為動機調節的單純形式，分別代表趨向成功與害怕失敗的動機，趨向表現目標卻是兩者的混合物。精熟目標具有高成就需求、高能力期望、關注潛在的正面結果與自我參照/任務參照的能力標準，產生適當的任務參與和學習型態；逃避表現目標是高度害怕失敗、低能力期望、關注潛在的負面結果與常模參照的自我缺乏能力，產生自我防衛的過程和焦慮為本的自我表現（self-presentation）。趨向表現目標也是基於高能力期望，關注潛在的正面結果和能力的常模參照。但是趨向表現目標會因其動機需求，而有不同的表現。若基於成就需求，

趨向表現目標產生的正面過程和結果與精熟目標非常接近；若基於害怕失敗，會產生焦慮、低自我決定和其他負面的過程。也就是說，高能力期望的趨向表現目標，也會產生努力、堅持的正面過程，但長期持趨向表現目標最後可能會產生削弱其內在動機和滿足的代價。若基於成就需求和害怕失敗，源自害怕失敗的負面學習過程，會被源自成就需求向的正面過程抵消，剩下的成就需求仍發揮其正面的影響。Harackiewicz 等人(1998, 2002a)的研究證實趨向表現目標會產生適應性的學習結果，特別是在成就和表現方面，然而這樣的推論並未獲得 Midgley 和 Kaplan 的支持。他們根據與同儕的相關研究(Kaplan, Menda-Ben-Yakov, & Segal, 1999; Maehr & Midgley, 1996；引自 Midgley & Kaplan, 2001)認為趨向表現目標學生的挫折容忍度較低，且逃避挑戰和不願意與同儕合作。

三、多重目標理論 (multiple goal theory)

Pintrich 和 Garcia (1991) 認為大學生一方面基於內在動機欲精熟教材，同時也關注在班上的成績，因為成績對未來研究所入學和職業生涯是重要的，故學生選修一門課裡可能持多重目標，因此展開多重目標導向的實徵性研究，結果發現持內在動機導向²的學生，同時持有高或低的外在目標導向³。同理，持外在動機導向的學生，同時持有高或低的內在目標導向。高內在/低外在目標可促進學習者適應型的動機信念、學習策略的使用與自我調節能力；高外在/低內在目標對某些學生而言亦具有自我調節的正面效果，他們高關注成績亦會導致較好的認知參與和正面的自我效能，

由於早期的方法論，使目標的交互作用對學業表現的研究變得十分困難。Dweck 和 Leggett (1988) 很早就發現精熟目標與表現目標會交互影響學習結果，但在研究的方法論上有其困難之處，如研究強調精熟目標與表現目標的相對利益時，就會把目標導向歸之於兒童的「特質」

² 內在目標導向類似 Dweck 和 Elliot (1983) 提出的精熟目標導向，這類的學習者希望學得越多、對學習充滿好奇與挑戰，並希望深度理解教材。

³ 外在目標導向的學習者是以得到好成績、表現得比他人聰明，希望得到朋友與家人的讚許為目標。這類目標其內涵與表現目標並不一致。

(Wentzel,1992)。若受到實驗操弄的影響，受試者通常被單一目標所操控，於是精熟目標與表現目標呈現負相關，表示兩個目標互斥，也就是個體採用一個目標即排除另一個目標。然而，後來很多研究均發現精熟目標與表現目標不是無關，就是正相關，顯示個體具有採用多重目標的可能性 (Barron & Harackiewicz, 2001)。此外，修正目標理論將表現目標二分為趨向表現與逃避表現，使目標理論家開始重新思考表現目標的不良影響 (Harackiewicz et al.,1998; Harackiewicz et al., 2002b; Pintrich, 2000b)，認為趨向表現目標「可能」產生適應型的行為，同時採精熟與趨向表現目標，將使學生同時獲得兩種目標的好處 (Linnenbrink, 2005)。

基準目標理論一直主張精熟目標有正面的主要效果，而表現目標是無效果或負面效果。多重目標理論卻主張同時具精熟/表現目標會有正面的效果。Barron 和 Harackiewicz (2001；引自 Pintrich et al., 2003) 特別指出多重目標的四種效果。一是加值型 (additive goal effect)，可以顯示同時採用精熟目標與趨向表現目標的正面主要效果。例如 1996 年 Wolters 等人對中學生數學、英文與社會科的研究發現，兼採趨向精熟與表現目標，對自我效能、任務價值、認知策略與自我調節都有正相關。二是專門型 (specialized goal effect)，指精熟目標與趨向表現目標各自有其不同的主要正面效果。例如 2003 年 Zusho、Pintrich 和 Schnabel 對大學生化學課進行三波短期縱貫性研究，結果發現趨向精熟目標正向預測精緻化策略的使用；趨向表現目標正向預測覆誦 (rehearsal) 策略的使用。三是交互作用效果 (interactive goal effect)，指精熟目標與趨向表現目標交互作用產生正面效果。例如 1993 年 Meece 和 Holt 發現高精熟/低表現的小學生具有最適應型的認知策略的使用。四是選擇性效果 (selective goal effect)，認為學習者選擇採用哪一種目標，端視情境所能提供的情況而定。例如學生在小型工作坊可能選擇趨向精熟目標；相對之下，在具有競爭氣氛與成績常模參照的大型演講式的課堂裡，學生會採取趨向表現目標。

基本上，基準目標理論認為持趨向表現目標的學生，關注於做得比別

人好或比別人聰明，較不會關心精熟與學習，可能會表現相當不適應的學習。修正目標理論則認為持趨向表現目標的學生，也會同時關注精熟與學習，不會導致不適應的學習。而這兩種觀點同時在 Pintrich (2000c) 的多重目標研究中獲得支持。多重目標的出現，使精熟/表現目標的主要效果與交互作用的區別與考驗，成為非常重要的研究議題。Linnenbrink 和 Pintrich, (2001) 認為從多重目標的觀點，較能解釋學生的學習動機與複雜的教室情境。

參、四向度成就目標理論之研究

一、四向度目標 (4-dimensional goal orientation) 之緣起

(一) Pintrich 從目標名稱整合的觀點

受到表現目標二分的影響，Pintrich (2000c) 認為可能有逃避精熟目標的存在，於是結合成就動機理論與社會認知論趨/避的觀點，提出一個通用的架構，以精熟/表現取向為經，趨向/逃避焦點為緯，形成趨向精熟、逃避精熟、趨向表現與逃避表現的四個向度的目標。

(二) Elliot 和 McGregor 從「能力」定義與定價的觀點

Elliot 和 McGregor (2001) 從能力的定義與定價的觀點，建立其 2x2 成就目標的架構。早期基準目標理論二分為精熟目標與表現目標，就是從能力 (competence) 定義的觀點出發。能力的評價有三種參照標準：絕對 (absolute) 參照，根據任務本身的需求；自我參照或個人內在 (intrapersonal) 參照根據個人過去的成就或最大潛力的成就為參照點；常模 (normative) 參照，根據他人的表現為參照點。換言之，個人對能力的評價，可能依據過去習得對任務精通的理解、表現的改進或個人知識或技能的全面發展之「絕對標準」，或表現得比別人好的「常模標準」。因為絕對標準與個人內在標準在概念上與實徵上有很多相似而難以區分之處 (例如學習新資訊可以精通任務，同時也能發展新知)，這兩種標準即被視為

一體。事實上，七歲兒童就能運用三種標準定義「能力」。

成就目標能力定價 (valence) 亦分為二個向度：因能力定價的不同，對成功持正面的/期望的取向 (即趨向) 和對成功持負面的/非期望的 (即逃避)。這種能力定價的自動化過程，會同時引發趨成/避敗的行為傾向，在學習情境中無所不在，亦即早期 Atkinson 成就動機的核心概念 (Elliot & McGregor, 2001; Elliot & Thrash, 2001)。

三向度目標架構中的「趨向精熟目標」能力是絕對/自我參照與正向定價；「趨向表現目標」能力是常模參照與正向定價；「逃避表現目標」能力是常模參照與負向定價 (Elliot & McGregor, 2001)。雖然在三向度目標架構中，精熟目標是單一向度的建構，但是在學習情境中，難道沒有絕對/自我參照的能力定義與負向定價的「逃避精熟目標」的存在？為尋求理論的證據，Elliot 和 McGregor (2001) 建構 2x2 四向度成就目標的架構，見圖 2-1-1，並進行實徵研究。

		定義	
		絕對的/自我參照的 (精熟)	常模的 (表現)
定價	正向的 (趨向成功的)	趨向精熟目標	趨向表現目標
	負向的 (逃避失敗的)	逃避精熟目標	逃避表現目標

圖 2-3-1 2x2 成就目標架構。絕對/自我參照與常模參照的標準是能力的定義；正向 (趨向) 與負向 (逃避) 是能力的定價。資料來源：出自 Elliot 和 McGregor (2001: 502)。

二、逃避精熟目標的存在

Pintrich (2000c) 提出四向度目標時，認為逃避精熟目標在理論上與操作型定義上尚未成熟，逃避精熟目標是避免不精熟、避免不學習或避免不理解，關注於「不要犯錯」，通常是完美主義者，這類學習者不在乎與他人比較，而是使用他們自己的高標準為參照基準。他建議未來的實徵研究應著眼於逃避精熟目標的存在與否，與其對動機、認知與情感的影響

(Pintrich, 2000a, Pintrich, 2000c)。

Elliot (1999) 從對照其他三個目標來闡釋逃避精熟目標，認為逃避精熟目標關注於逃避於自我參照/任務參照的缺乏能力。趨向精熟目標致力於發展技能與能力，提升學習品質，理解教材或精熟任務；而逃避精熟目標致力於避免喪失技能與能力，避免忘記所學，與避免不了解教材或不精熟任務，他們通常是完美主義者。逃避精熟目標不同於趨向精熟目標，是能力定價的不同；不同於逃避表現目標，是能力定義的不同；不同於趨向表現目標，是能力定義與定價的不同。

一般而言逃避精熟目標似乎違反人類的直覺，但在真實世界確實存在。當個人長期知覺其能力有下降的情況，就可能採取逃避精熟目標，通常較出現在年長者，他們關注在目前的表現不要比過去的表現差，不要停滯或喪失技能和記憶。在真實的學習情境中，學生也可能致力於精熟教材，同時也關注或擔心可能誤解教材、忘記重要教材或沒有辦法在規定的時間內學會教材。Elliot 認為逃避精熟目標可能源自於害怕失敗、神經質、負向性情與行為抑制系統 (behavioral inhibition system, BIS)。逃避精熟的實徵性研究有實務上的困難存在，因為精熟成分雖如趨向精熟目標導向一樣會產生正面的結果，但其逃避的成分有不當的前因與負面的結果；另外當逃避與精熟兩種成分合併時，不易了解個別成分的強度和組合方式 (Elliot, 1999; Elliot & McGregor, 2001)。

三、四向度目標導向的內涵

趨向精熟目標受到單一趨成動機的影響，以改進技能與精通任務來定義能力，因此願意接受挑戰，引發認知、情感和行為的正面結果；逃避表現目標受到單一逃避失敗的動機影響，不論是害怕失敗或害怕被拒絕，都是擔心或焦慮自我價值受到傷害，在面臨威脅與轉移焦點的情境之下，引發負向的情感、認知與行為結果，與一致性的負面結果。

趨向表現目標與逃避精熟目標的動機內涵較為複雜。因為趨向表現目標兼具趨成與害怕失敗的動機傾向，在趨成的動機與關注於勝過他人的情

況下，促進其努力，會導致正面的結果；在基於害怕失敗的焦慮心理狀態下，長期下來可能會產生負面的結果（Elliot,1999）。

一般而言，逃避精熟目標比趨向精熟目標有較為負面的效益，但比逃避表現目標有較為正面的效益。由於逃避精熟目標的實徵性研究不足，Elliot 認為逃避精熟目標具有促進精熟之正向作用，和逃避引發負向的作用，故逃避精熟目標類似趨向表現目標，可能同時產生正向與負向的影響。正向的影響是追求堅持與努力；負向的影響是減低其內在動機和自我決定（Elliot, 1999; Elliot & McGregor, 2001）。

四、四向度目標導向的實徵性研究

成就目標是成就動機的具體化調節過程，影響學習的過程與結果，故成就目標導向的先變項與後果變項一直是 Elliot 的研究重點。而動機牽涉的因素複雜，成就目標的先變項也很多，包括能力為本的變項（如成就需求）、自我為本的變項（如自尊或自我價值等）、理性為本的變項（如害怕被拒絕）、環境變項（如常模評鑑）、神經傾向（如行為抑制系統）（Elliot, 1999）與家庭變項如父母教養與家庭社經等。Elliot 和 McGregor（2001）的實徵研究，即針對大學生四向度目標導向之一連串前置事件（包括動機傾向、隱性理論、個人社會化史）和後果事件（包括考試焦慮、考試表現與赴健康中心的次數）的多元迴歸分析，結果顯示以能力為基礎的 2x2 成就目標架構，更能充分解釋學生動機的複雜內涵。

國內有關四向度目標導向的實徵性研究有三：一是程炳林（2003）針對國中生數學學習的研究，研究結果是（一）用競爭模式的研究，發現四向度目標導向模式，比三向度目標導向模式和精熟/表現導向及趨向/逃避焦點之二階模式，更能解釋觀察資料；（二）四種目標導向與學習者學習成就、趨向行為、逃避行為之間有不同的關係：趨向精熟目標可以正向預測受試者的學習成就和趨向行為，負向預測受試者的逃避行為。逃避表現目標負向預測受試者的學習成就和趨向行為，正向預測受試者的逃避行為。趨向表現目標正向預測受試者的學習成就與趨向行為，但無法預測受

試者的逃避行為。逃避精熟目標比趨向精熟有較多不適應的結果，但比逃避表現有較多正向的結果。其次是謝岱陵（2003）探討個人氣質與目標導向的關係，結果發現趨向氣質有效預測國中生的趨向精熟目標、逃避精熟目標與趨向表現目標。逃避氣質能有效預測國中生的趨向表現目標、逃避精熟目標與逃避表現目標。趨向精熟目標、逃避精熟目標與趨向表現目標為個人特質與趨向行為之中介變項，逃避精熟目標與逃避表現目標為個人特質與逃避行為的中介變項。

三是李仁豪（2005）以結構方程模式探討四向度目標導向、考試焦慮、學習策略與數學成就的關係，結果發現逃避表現目標與逃避精熟目標可正向預測考試焦慮，趨向精熟目標可正向預測學習策略，而逃避表現目標可負向預測學習策略，趨向表現目標正向預測數學成就。

肆、目標導向與學業成就的關係

表 2-1-2 綜合相關研究，目標導向能影響學生的學習動機、學習策略、學習情感，但對於學業成就的影響力，沒有一致性的結果。但大體而言，趨向精熟目標與學業成就的相關或預測呈現不一致結果；趨向表現目標與學業成就多為正相關或正向預測；逃避表現目標與學業成就均為負相關或負向預測。

表 2-1-2 國內、外目標導向與學業成就關係之研究

研究者/年代	研究對象	統計方法	研究目的與結果
Meece 和 Holt (1993) Study 2	五、六年級學生	群集分析	群組一（高精熟高表現）、群組二（高精熟低表現）、群組三（低精熟高表現）、群組四（低精熟低表現） 經描述統計，學業成就之高低分別為 群組二 > 群組四 > 群組一 > 群組三
Elliot 和 Church (1997)	大學生	路徑分析	發現精熟目標正向預測內在動機但對學業成績沒有直接影響力，趨向表現目標正向預測學業成績，逃避表現目標負向預測學業成績。
Wolters (1998)	大學生	迴歸分析	學習目標正向預測學業成績，但不顯著； 表現目標負向預測學業成績，但不顯著。
Harackiewicz 等人 (2002a)	大學生	路徑分析	精熟目標正向預測興趣與樂趣；表現目標正向預測期末成績

(續)

鄭芬蘭、林清山 (1997)	國二生	結構方 程模式	學習目標導向可增進正向動機信念；逃避目標導向會降低正向動機信念；表現目標導向對學習情感反應與學習成就表現的因果關係並不顯著。
陳嘉成 (1999)	高中職一 年級學生	階層迴 歸分析	精熟目標對數學學期成績沒有預測力；趨向表現目標對數學學期成績有預測力；逃避表現目標對數學學期成績有負向預測力。
向天屏 (2000)	國中/小學 生	逐步迴 歸分析	學習目標導向、自我提升目標導向、自我挫敗目標導向、工作逃避目標導向對學業成就均沒有預測力；學習策略與自我設限策略對學業成就有預測力。

資料來源：研究者自行整理

伍、成就目標導向對台灣學生適用的可能性

西方以「能力」為本的成就目標理論能否適用於東方學生？華人對能力的概念是否與西方人相同？當研究結果與西方目標導向的理論產生歧異（陳嘉成，1999）時，自然會引起研究者產生西方目標理論是否完全適用於華人學生的疑惑。

一、能力 vs. 努力

華人相信努力工作不僅可導致成功而且可提升能力，努力工作可以減低或消除能力不同所帶來的限制（Gow, Balla, Kember & Hau, 1996）。「成功是百分之九十九的努力加一分的天才」這句從小就耳熟能詳的諺語，顯示在華人的心目中努力的重要性。對華人而言，努力與能力對於學業成敗具有相同的重要性。然而，美國人認為能力在學業成就上扮演重要角色，能力是上天賦與相當穩定的特質，具有重要價值，每個人天生具有不同的能力，學生能力的自我觀是維繫其在教室情境中的自我價值感（Covington, 1992）。

受到儒家傳統思想重視努力的影響，使華人學生重視成功的內部因素歸因，相信努力與否是學業成敗的指標，面對失敗時，傾向歸因於努力不足而加倍努力，故華人學生注重努力的價值觀，能協助學生發展適應的學習組型（Salili, 1995）。不過歸因風格之種族差異研究結果並不一致，年齡似乎是種族差異的調節變項，當研究對象為青少年或成人時，種族造成的

歸因差異達顯著的卻不多 (Chen, Stevenson, Hayward & Burgess, 1995)。

二、重視全面發展 vs. 重視學業成就

華人非常重視教育，認為教育對個人的工作前景是重要的。華人父母對孩子的學業有較高的期望；相對而言，美國父母通常滿意於孩子目前的成績，也不會花費很多時間在孩子的學業上，他們比較關注孩子的身心 and 全面的發展，並給予更多的情感支持與鼓勵 (Chen, Stevenson, Hayward, & Burgess, 1995)。例如「書呆子」(nerds) 在西方人心目中是一種恥辱，是不受歡迎的，在他們眼中，發展健全、快樂與有信心的人格比成績達到高標更為重要 (Salili, 1995)。

三、個人導向的成就動機 vs. 個人/社會導向的成就動機

個人導向的成就動機，無論在目標設定的標準、目標的價值、朝向目標的行動與方法、結果的評鑑與目標的改變都取決於個人的價值判斷，也比較倚賴個人的能力和努力追求目標，因此結果的正負面強化和情感也都是個人導向的；反之，社會導向的成就動機，前述各項抉擇取決於個人所處小型社會的成員，如家人、同儕與朋友，比較受到成員的監督，結果的正負面強化和情感也都是社會導向的。相較而言，亞洲族群比起西方族群較重視人際與家族關係 (Yang & Yu, 1988; 引自 Yu, 1996)。過去許多學者 (Maehr, 1974, 1978; Nicholls, 1980; Weiner, 1980; 引自 Yu, 1996) 指出 McClelland 的成就動機模式：文化影響孩童教養方式，孩童教養方式影響個人人格特質，個人人格特質影響成就，此模式過度強調個人特質和反映早期社會的發展，是屬於個人導向的成就動機理論。受到西方文化的衝擊，台灣社會導向的文化雖已逐漸式微，中青代也開始彰顯自我。但基本上，比起西方國家，台灣社會仍較傾向社會導向，重視與師長、家人和同儕的關係。

上述中西文化的差異，造成中西方學生成就目標導向的三點主要差異。首先是華人文化重視努力的歸因與重視學業成就，會使華人學生較傾

向精熟目標導向，較少關注於能力或自我導向的目標，雖然這種觀點雖尚未有定論（Chiu, Hong, & Dweck, 1997）。其次，華人學生對於能力與努力的區別，未如 Weiner 歸因理論一般有明顯差異，華人價值觀將努力與能力互通的概念，也可能使趨向表現目標的學習者與趨向精熟目標的學習者一樣，帶來正面的學習效果（Salili, 1995）。其三是華人學生重視社會性的成就動機，為維繫同儕間的和諧，可能降低其趨向表現目標傾向。不同文化對學習的信念會影響學習者建構學習與成就的意義，華人社會文化中介因素的影響，使華人學生產生異於西方觀點的成就目標導向，故若產生研究結果的歧異時，可以從此觀點加以解釋。

陸、小結

綜合上述，成就目標理論的最新發展趨勢，已走向四向度目標導向，更能解釋學生學習情形。而排除「能力」以外的其他目標，較能符合「成就目標」理論內涵之精髓，且與學業「成就」戚戚相關。

故研究者決定採 Elliot 四向度目標導向作為因果模式的中介變項，以四向度的個人目標導向為因果模式的中介變項，透過先前變項-自我效能與智力增長信念，了解學生的信念如何影響其目標的選擇，並透過四向度目標導向對深度英語學習策略的影響，間接了解其對成就測驗的影響。

由於上述相關研究證實精熟目標對學業表現沒有影響力，而表現目標可預測學業成績（Elliot & Church, 1997; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, Elliot, 2000; Harackiewicz et al. 2002a），故本研究之四向度目標導向因果模式，假定趨向表現目標和逃避表現目標對英語成就測驗有直接效果，以驗證其影響力。

第二節 課室目標結構理論及相關研究

社會認知論的理論觀點，向來認為影響學業動機的因素相當複雜，不是完全出自個人因素，也非完全出自情境因素，而是受到個人與教室社

會情境交互作用的影響 (Covington & Omelich, 1984; Linnenbrink & Pintrich, 2001; Urdan & Schoenfelder, 2006)。學生的學習受到內在因素如個人特質、學習信念和能力，和外在外因素如學習活動的種類、教室情境與教育措施的要求等的影響。一般而言，學者相信個人目標取向雖受到個人因素的影響，但情境因素有改變個人目標的可能性 (Dweck & Leggett, 1988)，即教室目標結構 (傳統稱為教室氣氛) 具有提升或限制個人目標的可能性 (Ames, 1992a; Nicholls, 1989)。Nicholls 和 Dweck 亦認為學生在特定情境採用何種目標，端視個人目標導向與外在環境的互動 (引自 Urdan, 1997)。本研究目的之一，在探究課室目標結構對因果模式結構參數的影響。本節分為五部分，首先介紹「知覺」課室目標結構的意涵，其次說明課室目標結構的影響因素，接著說明課室目標結構對個人目標導向、學習行為和策略的影響。再者，簡單說明中學生的學校/課室目標結構。最後簡述個人目標導向的中介作用和課室目標結構的調節效果。

壹、「知覺」課室目標結構的意涵

學習情境中教師的活動安排、評鑑與認可的方式與權威的分配等，會傳遞出與目標取向有關的訊息，這種明顯的訊息稱為目標結構。因此學校與教室都可能出現目標結構，它會影響個人特定的目標，導致不同的認知型態、情感與表現。例如在教室內的活動或措施強調競爭比較，學生就會關注他們的能力，這種自我能力知覺會成為其對成功與失敗表現與情感反應的依據；反之若教室強調絕對標準參照、自我改進或參與投入，學生就會關注於努力與策略 (Ames, 1992a, 1992b; Urdan, 2004)。

為何稱為「知覺」的課室目標結構？同一間教室的學生，對教室結構的顯著性程度 (salience) 會因人而異，他們關注於不同的線索，給予不同的詮釋。個體不同的詮釋源自於家庭的影響、過去的經驗、知覺的自我能力或老師的不同對待。課室訊息經過學生動機導向、信念與其對教師和學校之情感的過濾後產生主觀的詮釋。因此任何學生對課室精熟或表現目標訊息接收的程度，端視學生自己主觀對教室的社會建構。例如，教室內張

貼有名次的月考成績，某些學生會詮釋為可刺激他爭取好成績，爭取相對地位是重要的，下次考試一定要勝過別人；另外一些學生可能並沒有關注於相對能力，反而注意到自己的成績反映其努力程度，有多少可以改進的空間。簡言之，課室目標結構是主觀知覺的建構，其影響力端視學生如何知覺教室裡的作為與措施(Ames & Archer, 1988; Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgley, 2002)。因此同一間教室，教師與學生的知覺會有變異，但可以確定的是同一間教室學生知覺的相關性高於不同教室學生知覺的相關性(Linnenbrink & Pintrich, 2001)。

近期 Lyke 和 Young (2006) 的研究發現課室精熟目標結構與課室表現目標結構有中度負相關，也就是兩個結構可視為連續性的兩端，學生可能知覺教室為精熟目標結構，也可能知覺教室為表現目標結構，同時，研究也發現個人內在目標導向與知覺的課室任務目標結構有中度正相關；而個人外在目標導向與知覺的課室表現環境有低度正相關，這樣的研究結果表示學生所持不同的個人目標導向會使他們對課室環境有不同的觀點，也就是說學生對於教室環境或教師教學的知覺，會受到其自己動機的影響。但根據 Kaplan 等人 (2002) 的研究結果顯示，學生所知覺的課室目標結構儘管不同，但與教師自陳精熟/表現的實際教學活動和學者的教室觀察有中度相關。故儘管教室目標結構會隨著學生主觀詮釋而不同，但教師實際建構的教室目標結構仍具有某種程度的客觀性。

貳、課室目標結構的影響因素

課室目標結構受到教師活動安排與任務委派、評鑑方式與權威等影響。教學活動的設計必須有意義、多樣化，促進學生的學習興趣；同時，讓學生了解參與活動的理由，關注於學習的內容與進展。同時，教學應協助學生發展組織與安排的技巧和有效的學習策略。活動中也潛藏教室的社會結構，不同責任與群組的安排與委派，都會對學生產生不同的評價與認知參與。在教學中設計多樣的活動任務可以減低表現目標的機會，因為社會或同儕比較的機會被降低，學生不同的表現不致轉換為不同能力的知覺

(Ames, 1992a, 1992b; Blumenfeld, 1992; Linnenbrink & Pintrich, 2001)。

教師對學生的評鑑、酬賞與認可的方式，也影響學生對教室結構的詮釋，進而影響學生個人目標導向與不同的學習動機。對學生的努力、成就和進步，教師須提供機會給予獎勵和認可，私下的獎勵與認可不致犧牲他人的自我價值感。評鑑時關注進步或精熟與否，傾向培養精熟目標；評鑑時關注與他人的相對比較或將全體學生的表現公布，傾向培養表現目標，包括最高/低分的公布、能力分組等，都會影響學生對自己能力的評價。社會比較的影響，使學生產生對自己能力不利的評價，逃避挑戰、使用缺乏效率的表面策略和負面的情感，這種外部評鑑的壓力與社會比較的訊息對學生學習興趣也有負面的影響。教室裡最常用的評鑑工具就是成績，如果成績伴隨自我改進的機會，學生知覺到教室強調努力，會使學生願意採用努力策略；評鑑強調他人參照，會使學生將焦點置於能力，不願意採用努力策略，形成負面的動機，產生「逃避失敗」或「接受失敗」的學習行為。(Ames, 1992a, 1992b; Ames & Archer, 1988)。評鑑時只獎勵表現特優的學生，會使學生傾向表現目標；或評鑑時懲罰失敗的學生，會使學生傾向逃避表現目標 (Linnenbrink & Pintrich, 2001)。

權威是指教室裡的獨立自主和學生作決定的程度，也會影響學生的學習動機。提供學生領導角色、選擇與作決定的機會，可提升學生的學習興趣，減少其維護自我價值或逃避失敗的機會；讓學生承擔自我管理或自我監控的規畫責任，能促進其獨立學習和承擔學習責任。具權威性結構的教室不易培養學生精熟導向的學習，因為權威結構使學習者不易察覺學習的困難性與自己的能力 (Ames, 1992a, 1992b; Linnenbrink & Pintrich, 2001; Meece, 1994)。

有些教師擅長活動設計與提供學生挑戰，卻鼓勵學生社會比較，亦即任務結構是精通導向，而評量結構是表現導向，這種現象隨處可見。然而教室結構具有各自獨立又相乘的效果，不會彼此互補。例如教師用實質性的獎勵給獲勝的小組，學生就不可能產生精熟導向的學習 (Ames, 1992a,

1992b)。

Patrick 等人 (2001) 發現在高度精熟導向的教室裡，學習是一種積極的過程；而在低度精熟導向的教室裡，學習只是一種傳送知識或技能的过程。其次在高度精熟導向的教室裡，教師表現出對學習的正向情感和對學生的高度期望；而在低度精熟導向的教室裡，教師表現對學習的不熱衷，也不對學生抱有高度期望 (Patrick, Anderman, Ryan, Edelin, & Midgley, C., 2001)。Meece (1991) 認為教師是影響教室目標結構的關鍵人物，教師致力於提升有意義的學習，增加學習與個人的關聯性、提供同儕合作的機會、強調學習材料的內在價值，並期望學生能了解、應用和賦予學習的合理性，這樣的教室環境較可能產生精熟目標導向的學習，在這樣的教室裡，較少使用分數和其他外在的誘因來激勵學生。

參、課室目標結構對個人目標導向、學習行為與策略的影響

學生知覺教室強調精熟目標結構，往往促進其內在動機並相信努力能導致成功，這樣會促使學習者使用較多有效的學習策略、喜歡接受挑戰性任務、減低其自我意識，對學習持正面態度並深信成功是努力的結果；學生知覺到表現目標的課室，往往關注能力、將成功歸為能力，進而減低學習動機，提升挫敗感與自我意識，這些影響對那些知覺到自己能力不如他人的學生特別明顯 (Ames, 1992a; Ames & Archer, 1988; Solmon, 1996)。研究證實競爭的課室目標結構很少與正面的自我價值、持續性的學習動機和任務參與有關。在同儕比較的教室結構中，學生比較少思考自己是否付諸相當的努力，使用的策略是否適當，而關注於他人的表現 (Ames, 1987)。

一般而言，學生可能將其個人目標帶入教室，教室也可能因為存在某種氣氛或目標影響學生個人目標導向，本研究因果模式指向個人目標導向而多群組分析在探究課室目標結構對個人目標導向和其依變項的影響，多數實徵性研究偏向課室目標結構對個人目標的影響。Ames 和 Archer (1988) 研究證明學生知覺強調精熟的課室，較可能設定學習目標，對學習持正面態度與將成功歸因於努力。Elliot 和 Dweck (1988) 認為在強調學習的教

室情境，可以引導學生重視學習的價值或重視能力的自我評鑑；在強調評鑑的教室情境，自覺高能力的學生會表現精熟學習型態；自覺低能力的學生會表現學習無助的型態。Meece、Anderman 和 Anderman (2006) 認為知覺課室或學校強調努力與理解時，學生更有可能持精熟目標；反之，知覺到學校情境關注分數競爭和同儕能力的比較，學生較有可能持表現目標。

Church, Elliot,和 Gable (2001) 針對大學生化學課的研究，他們以成績表現與內在動機為依變項，用教授演講⁴ (lecture engagement)、關注評鑑⁵ (evaluation focus)、⁶嚴苛評鑑 (harsh evaluation) 作為教室環境的指標，將教室環境與個人目標導向 (精熟目標、趨向表現目標與逃避表現目標) 同時作為預測變項時，結果發現教室環境的影響是間接的。易言之，教室環境影響個人目標的選用，而個人目標直接影響成績表現與內在動機。Greene 等人 (2004) 對高中生進行研究，結果顯示課室目標結構對學生的學習動機扮演重要角色，課室精熟目標正向預測個人精熟目標導向，個人精熟目標正向預測學習策略的使用。Wolters (2004) 研究發現學生若知覺教室為精熟目標結構，則傾向持個人精熟目標。Nolen 和 Haladyna (1990) 針對高中生的科學課程，發現學生知覺到教師要求他們獨立思考與完全精熟教材，整個學期會產生正面影響學生的個人任務導向與策略價值的信念。Anderman 和 Young (1994) 針對中學生的科學課程研究，發現教師強調能力的教學方式，學生較少傾向學習的目標導向，這種教學方法會降低自我概念與學習導向的關係。陳嘉成 (1999) 對公私立高中職一年級學生的數學學習情形進行研究，發現知覺的教室精熟氣候⁷與自我調整學習策略有正相關；知覺的教室表現氣候與自我調整學習策略有負相關。Ames 和 Archer (1988) 以初中生為實驗對象，發現知覺強調精熟課室的學生，會使用有效的學習策略，對學習持正面態度，並相信成功源自努力；知覺表

⁴ 教授演講指教授用演講方式使教材變得生動有趣，學生積極投入學習。

⁵ 關注評鑑指學生知覺教授課堂中強調成績與表現的重要性。

⁶ 嚴苛評鑑指學生認為評鑑結構是嚴苛的，學生很難達到成功的表現。

⁷ 知覺的教室氣候即為知覺的教室結構。知覺的教室精熟氣候係指知覺到教室強調精熟目標。

現課室的學生關注能力，負面評價其能力，並將失敗歸因於缺乏能力。Wolters (2004) 研究發現課室精熟目標結構與認知策略/後設認知策略的相關高於課室表現目標結構與認知策略/後設認知策略的相關。接著，他採用階層迴歸分析，學生先前的成就測驗與性別可以解釋學生認知策略變異的 1%，若增加教室目標結構為預測變項（包含精熟與表現目標結構）可增加 18% 的解釋量；學生之前的成就測驗與性別可以解釋學生後設認知策略的 2%，若加入教室目標結構為預測變項（包含精熟與表現目標結構）可增加 16% 的解釋量，同時亦發現表現目標結構不如精熟目標結構一樣可以預測學生的學習策略的使用。Linnenbrink (2005) 對小學生進行五週數學課的實驗後，認為強調精熟目標的教室情境有利於情感和求助行為但不利於學業成就；強調表現目標的教室情境有利於成就但不利於情感和求助行為，因而推論在兼具精熟與表現目標的課室可同時擁有兩種情境的優點，既有利於情感和求助行為，也有利於學業成就。

綜合上述，學習行為或策略的使用受到個人與情境兩種因素的影響。學生個人目標導向影響其學習策略⁸；但教師教學方式對課室目標結構具重要影響力，學生的認知思考方式相當受到教師引導方式的影響。也就是說，課室目標結構透過教師教學間接影響學生認知方式或學習策略的使用。

肆、中學生的學校/課室目標結構

至於中學生教室呈現怎樣的教室結構？在縱貫性研究方面，美國小學強調精熟與內在動機，中學關注表現與能力，主要原因有三：一是多數中學對學業能力的追蹤紀錄甚於小學；二是中學教師使用較嚴格的分數標準，並常公布成績；三是中學的師生關係較小學淡薄 (Eccles & Midgley, 1989; 引自 Kumar, 2006)。然而也有研究發現學生進入高中後表現目標減低，學校一直維持精熟目標且沒有改變 (Gheen, Hruda, Middleton, & Midgley, 2000; 引自 Anderman, Austin, & Johnson, 2001)。

⁸ 個人目標導向影響學習策略是第四節文獻探討的重點。

台灣目前沒有縱貫性的課室目標結構的研究，國中階段的課室目標結構是知覺的精熟課室目標結構的平均數均高於表現課室目標結構（彭淑玲，2004；謝岱陵，2003）。北部地區的高一學生的教室精熟氣候的平均數顯著高於教室表現氣候（陳嘉成，1999）。

事實上，課室目標不可能單一存在精熟氣氛或表現氣氛，而是兩者並存有程度上的差異，可能精熟氣氛較濃或表現氣氛較濃，也可能精熟/表現氣氛均濃。這種多重課室目標結構，符合多重目標理論的觀點，較能解釋學生的學習動機與複雜的教室情境（Linnenbrink & Pintrich, 2001）。

伍、個人目標導向的中介作用和課室目標結構的調節效果

從基準目標理論的觀點，不論是個人或情境的精熟目標，可以調節表現目標的負面效果。例如一個表現導向的學生進入精熟的情境，正面精熟的環境會「減少」或「抵銷」個人表現目標的負面效果。同理，處於表現導向情境而個人是精熟導向的學生，會用其個人精熟目標抵消來自表現環境的負面效果。從修正目標理論的觀點來看，表現目標對某些學生而言不一定是適應的學習結果，特別是在學業成就表現方面。不過持修正目標理論的學者，認為個人目標與情境目標的「配合」或「同步」是很重要的，在這種觀點下，持個人精熟導向的學生處於精熟導向的課室，會產生正面的學習結果；而表現導向的學生處於以勝過別人為導向的課室情境，也會激勵其學習動機而有成功的感覺（Linnenbrink & Pintrich, 2001）。

至於課室目標結構與個人目標導向的關係，有些研究探究個人目標導向對課室目標結構和學習行為的中介作用。Roeser、Midgley 和 Urdan（1996）研究結果發現知覺學校任務導向目標結構與學業的自我效能有正相關，而此相關受到個人任務導向所中介；知覺課室能力目標（ability goals）結構與學術的自我意識（self-consciousness）有關，此關係受到個人相對能力目標所中介；知覺師生正向關係可預測正面的學校情感，而此關係受到學校歸屬感所中介。彭淑玲（2004）四向度課室目標的研究，發現國中生知覺的課室目標結構與課業求助行為間的關係會受到個人目標導向的中

介，其中以趨向精熟課室目標結構透過趨向精熟個人目標對課業求助行為產生的效果最強；謝岱陵（2003）研究發現個人目標導向對課室目標結構與趨向/逃避行為具有中介效果。

另外有些研究探究課室目標結構對學生求助和學習行為的調節效果。Nicholls（1989）認為課室取向會調節學生的信念，在任務導向的課室學生相信學業的成功源自興趣、努力和嘗試學習，而自我導向的課室學生相信成功源自比他人聰明，或戰勝他人。因此任務導向的課室比自我導向的課室更具有對工作允諾和從活動中獲得滿足的特性。在自我導向（ego-involving）的課室，低成就或低能力知覺的學生更有可能產生不利的動機傾向。Newman（1998）用實驗法，發現教室情境會調節學生的逃避求助行為，他對小學高年級學生進行兩種情境的實驗，觀察兩天他們解決數學問題的求助行為。結果發現個人與情境目標「同步」時，也就是表現目標的學生處於關注表現的情境，較可能產生逃避求助的行為；而當個人與情境目標「不同步」時，即表現目標的學生處於精熟導向的情境，環境會調節其逃避求助的行為，使其尋求協助。其次，Ryan、Gheen 和 Midgley（1998）研究發現自我效能與逃避求助的關係會因知覺的教室結構而有差異。知覺任務導向的教室結構，能某種程度減低自我效能與逃避求助的負向關係，正面影響求助行為；知覺相對能力的課室，能某種程度增強學生自我效能和逃避求助的負向關係，負面影響其求助行為，也就是說教室目標結構可以調節學生自我效能與逃避求助的關係。Gheen 和 Midgley（1999；引自 Kaplan, et al., 2002）研究發現課室若鼓勵學生從同儕比較中反省自我，自我效能與逃避創新（novel avoidance）學習間的關係會減弱；課室若鼓勵學生比較同儕地位，自我效能低的學生傾向逃避創新的學習活動。也就是說不同的課室目標可調節自我效能與逃避創新學習間的關係。

綜合上述可知，個人目標導向的中介作用旨在理解課室目標結構透過個人目標導向對依變項產生的「影響路徑」，而課室目標結構的調節作用旨在探究其對個人目標導向或其他依變項如何產生調節影響，前者關注

「what」(影響路徑)的問題，後者關注「how」(如何調節)的問題，本研究選擇關切後者。

陸、小結

綜合上述可知，課室目標結構會因學生知覺之不同而有不同的詮釋。然課室目標結構具有一定程度的客觀性。實徵研究即證實課室目標結構與個人目標導向的關係，有中介取向的研究(彭淑玲，2004；謝岱陵，2003；Roeser, Midgley, & Urdan, 1996)，有調節取向的研究(Gheen & Midgley, 1999；引自 Kaplan, et al., 2002；Newman, 1998；Nicholls, 1989；Ryan, Gheen, & Midgley, 1998；)，本研究選擇調節取向。另有教育研究(彭淑玲，2004；Anderman & Young, 1994；Greene et al., 2004；Nolen & Haladyna, 1990；Wolters, 2004)證實課室目標結構影響個人目標導向，同時課室目標結構直接或透過個人目標導向間接影響學生學習策略的使用。而至於課室目標結構與外語語言學習策略的相關研究，迄今未見。

基於理論觀點與實徵研究，本研究假定不同課室目標結構會調節四向度個人目標導向與深度英語學習策略的關係，或影響深度英語學習策略對英語成就測驗的直接效果。換言之，課室目標結構與學生抱持的個人目標導向產生交互作用，進而影響個人目標導向對深度英語學習策略的效果，或不同課室目標結構會使深度英語學習策略對英語成就測驗的效果不同。

從文獻得知，影響個人目標導向的因素相當複雜，自我效能和智力增長信念對個人目標導向的影響則有限，即不同課室目標結構對本研究因果模式自變項對依變項(即自我效能對個人目標導向或智力增長信念對趨向/逃避精熟目標導向)的影響，不會因為課室目標結構的不同而有顯著差異。而情境的線索或需求可能會影響學生的目標選擇，故研究者假定課室目標結構可能對因果模式的依變項具有調節效果。其次，可能由於課室目標結構量表的中位數為切割點的問題，或分組後各組人數不多，致使低精熟/低表現課室組，與其他組無顯著差異，故本研究採 SEM(Structural Equation Modeling, SEM)多群組分析，採事前比較方式，考驗高精熟/低表現課室

vs.高表現/低精熟課室，高精熟/低表現課室 vs.高精熟/高表現課室，高表現/低精熟課室 vs.高精熟/高表現課室，三組對照組在學習因果模式中 β 係數（依變項對依變項的關係）有差異，即證明課室目標結構在個人目標導向對深度英語學習策略，或深度英語學習策略對英語成就測驗的直接效果有調節作用。

第三節 自我效能理論與相關研究

本節首先介紹自我效能理論，包括自我效能的定義與影響因素、自我效能與其他相關心理構念，其次，說明自我效能與動機的關係，再次說明自我效能在學習歷程中的角色，最後簡述自我效能、自我調節學習、目標導向與學業成就的相關研究。

壹、自我效能理論

一、自我效能的定義與影響因素

理論創始者 Bandura (1997a: 3) 定義「自我效能」為「個人為達成某項任務，所採取行動過程中對自己能力的信念」。簡單地說，自我效能就是一種對自我能力的知覺，而這種能力的知覺會影響個人設立目標水準、策略的選擇、結果的表現與努力的堅持度 (Bandura, 1986)。

從社會認知論的觀點，Bandura 說明影響自我效能的四個因素。首先，個人的自我效能感的產生源自參照教師與同儕的示範或表現，相關研究顯示同儕對自我效能的影響力甚過教師。也就是說，自我效能源自於觀察的學習，示範者的表現會影響學習者的學習，當學習者認為自己的能力不同於或低於示範者時，會減低其自我效能感。其次，對自我能力的評鑑，有部分源自於擁有評鑑權力的重要他人 (Bandura, 1997b)。若在口語上被具有能力的「他人」所說服時，個人遭遇困難時，可能會堅持較久，產生一種自我效能感。若伴隨失敗，個人產生一種不切實際的自我效能感時，往往不相信他人的說服，進一步降低其自我效能。有時，口語的說服 (verbal

persuasion) 並不總是有效，除非學生覺得它具有說服力或是值得信賴。

其三，替代性的經驗 (vicarious experiences) 也會影響個人的自我效能。也就是說，人類有些時候會以觀察和自己類似的他人，從事某項工作的能力表現，來判斷自己的能力；他人成功顯示自己可能完成相同的任務，他人失敗表示自己可能無法完成相同的任務。最後，生理狀態和心情也會影響個人的自我效能，因為它會激起個人過去的相關經驗。焦慮代表對即將面臨的事情沒有信心或缺乏技能，過去的成功與失敗會儲存成為記憶。正向的心情激起回憶過去的成就；負向的心情激起對過去失敗的回憶。同樣地，在正向心情下的成功產生高自我效能；負向心情下的失敗代表低自我效能。學生通常認為在穩定的心情下，較能把事情做好。

Bandura 認為個人的行為不只受到預期效能的影響，亦受到個人透過認知對結果期望的影響，因而提出效能期望 (efficacy expectations) 與結果期望 (outcome expectations)。效能期望是指個人追求所欲達成的目標時，衡量自己是否有能力達成目標的一種評估，而結果期望則是指個人透過實際活動經驗、觀察他人經驗及社會的和生理的各種認知歷程、自我說服 (self persuasion) 及對自己學習能力認知，進而對特定行為會導致特定結果的評估。效能預期會影響個人採取行動、付出努力與堅持的程度。自我效能預期高的人，雖然不一定導致成功的結果，但是採取行動付諸努力的意願高，成功的機率也比較大 (Bandura, 1986)。

在學習活動中知覺自己的表現，會影響其自我效能的感受。換言之，學生自己的表現是評估其自我效能非常穩定的來源。結果期望對學生是重要的，因為他們知道學習後會有正面的結果，知覺到學習的價值或知道如何運用所學，對學生而言也是重要的。若學生具有很強的自我效能感，通常不會受到偶爾挫折的影響。成功通常提升效能；失敗會降低效能，當學生觀察到成功並將之歸為自己的能力時，自我效能會增加；當他們認為無法獨立完成某項任務係因自己能力不足時，就不願意繼續努力 (Schunk, 1990, 1994)。

二、自我效能與其他相關心理構念

自我效能在概念上與自我概念、自尊有密切關聯，但屬於不同的構念。現象學者認為自我概念是有關於自己的知覺，及與知覺有關的自尊與自我價值的回應。自我效能比自我概念更具特定性；自我概念是個人對自己的整體形象，自我效能往往關注特定領域或特殊任務（Zimmerman, 2000）。

自尊是一種心理的感受，指個人珍視、讚許或喜歡自己的程度。Rosenberg（1965, 1979）將自尊定義為個人特定之自我評價的線性組合，每個特定的自我評價是以對其個人的重要程度給予加權的線性組合。因此，自尊可以是特定的態度，也可以是整體的態度。一個高自尊的學生，對自己所知覺到的特質賦予積極的評價；而低自尊的學生，對自己所具有的特質只賦予中等或消極的評價。

在第二語言學習的研究，自我概念、自尊和自信均與自我效能有密切關聯，因為四者都具有自我參照的成分。由於自信與語言的習得、運用、學習均有關，自信在第二語言學習被視為包含自我效能之更高層次的構念。語言學家 Krashen（1981, 1982）提出「可理解的輸入」與「最低情感過濾」的概念，作為語言習得的基本條件，他認為學習者的情感反應不是負面時，可以學得較好，這裡所謂的情感變項，包括動機、自信和語言焦慮，而自信是情感過濾的重要因素，因為它可激勵語言的習得與攝入。

Krashen 的理論特別適用於語言學習的聽與說部分，本研究關注於高中生的目標導向的英語學習與成就測驗（包括會話、字彙、文法與閱讀四部分）的關係，偏重語言知識之閱讀理解部分，不同自我效能的學生配合其學習動機對目標的選擇會有所差異，故研究者選擇自我效能為目標導向的重要預測變項。

貳、自我效能與動機的關係

繼 Bandura 之後，Zimmerman 特別致力於自我效能對學生學業發展的

因果或中介的角色，亦即自我效能信念如何影響學習、情感反應與最後的學業成就 (Zimmerman, 1995)。他認為學業的自我效能具有以下幾點特色，一是學業的自我效能牽涉完成學業活動能力之價值判斷，而非個人生理與心理的特質；其次，自我效能是多面向的而非單一特質，因此自我效能與不同學科領域有所關聯，一位學生數學的效能信念可能不同於英語與藝術的效能信念。第三，自我效能的測量是情境特定的，例如學生在競爭的教室結構會比在合作的教室氣氛表現較低的自我效能。最後，自我效能往往是在學生從事相關活動之前被測量，因此很多研究者經常將自我效能建構於因果結構的事件中 (Zimmerman, 2000)。

自我效能能預測學生的學習動機，影響努力的程度、堅持與活動的選擇。有高度效能感的學生為完成某項學業任務，比起那些遭遇困難懷疑自己能力的學生，會更願意積極參與、勤奮與保持毅力。自我效能信念的形成，不僅決定付諸努力的程度，也包括個人對知識、技能、策略與壓力排解的價值判斷。1984 年 Lent, Brown 和 Larkin (引自 Zimmerman, 1995) 追蹤研究一年主修科學與工程的大學生，發現對自我能力知覺具強烈信心的學生，比起那些自信低的學生，表現出更大的毅力和成就表現較佳。

Meece、Wigfield 和 Eccles (1990) 研究數學焦慮和兩種自我效能信念—知覺的數學能力與數學成就期望對數學成就的影響，假定信念影響焦慮與成就，而焦慮對學業成就沒有直接的影響。研究結果支持這樣的假定，也支持 Bandura (1986) 提出的自我效能與動機的關係，自我效能與結果期望雖然都影響動機，由於結果期望視個人從事某項任務的能力判斷所決定，因此自我效能在學習動機中扮演關鍵性的角色。

近期的研究，將自我效能視為一種動機構念，與其他的動機構念均有密切關聯 (Pintrich & Schunk, 1996) 如個人的興趣、價值 (包括實用性與重要性)。Bandura (1997b) 也有相同的看法，認為學習者首先發展一種能力的知覺或效能，進而從活動中發展興趣與價值。Wigfield 等人 (1997) 進一步研究發現自我效能信念、興趣與價值，隨著年齡的發展，三者間的

關係更為密切，很難從中尋繹變項間的關係。

參、自我效能在學習歷程中的角色

實徵研究經常顯示自我效能與學業成就有正向的關聯性，Locke 和 Latham (1990) 進行十三個研究的後設分析，發現自我效能與期望不但影響人類選擇目標的程度，也與成就表現具有單獨的關聯性，目標、自我效能與學習表現之三者間的因果關聯性，如圖 2-2-1 所示。

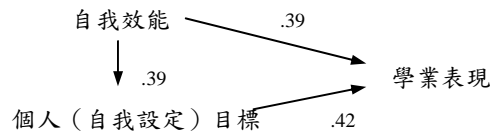


圖 2-2-1 自我效能、自我設定目標與學業表現的關係。

資料來源：出自 A theory of goal setting & task performance (Locke & Latham, 1990: 70)

這些研究係根據社會認知學習的觀點，特別強調自我效能與學習動機的關聯。在整個學習歷程中，初期的自我效能主要是源自於個人特質、過去經驗以及社會支持系統，而隨著學習過程的投入，自我效能會再受到一些個人因素（目標設定、訊息過程）與情境因素（酬賞、教師回饋）所影響（Schunk, 1996）。

人類認知性的動機主要有三種形式—因果歸因、結果期望與認知性目標，相關的理論分別為歸因理論（casual attributions）、期望-價值論（expectancy-value theory）與目標理論（goal theory），自我效能在三種不同形式的認知動機中運作（Bandura, 1993）。Locke 和 Latham (2002) 進一步研究發現自我效能影響目標選擇。如果目標是自己設定，高效能者比低效能者設定較高的目標；如果目標為他人設定，高效能者也會尋找和運用較佳的策略以達目標，並較低效能者有更多正向回饋。Yang (1993) 認為語言學習者對其自己能力的信念影響目標和動機的型態，進一步影響其學習行為與策略運用。

肆、自我效能、自我調節學習、目標導向與學業表現的相關研究

自我效能可藉由自我調節的過程，如目標設定、自我監控、自我評鑑與策略運用，提供激勵學生學習的動力。Zimmerman、Bandura 和 Martinez-Pons (1992) 研究顯示，將自己視為有能力的學生，其所設定的目標越具挑戰性，而學期開始時的自我效能與個人目標設定，可以聯合預測高中學生的社會科成績。其次，有效能感的學生比起那些具有相同能力但缺乏效能的學生，更能有效監控讀書時間、處理概念性問題和不會排斥正確卻未成熟的假設。因此，將自我效能劃分為「自我調節的自我效能」與「學業成就的自我效能」，研究結論認為學生之「自我調節的效能」會影響其學業成就的效能；同時，自我調節的效能也會反過來影響其個人目標與成績。

自我效能也會影響學生判斷結果的自我評鑑標準。Zimmerman 和 Bandura (1994) 路徑分析的研究，顯示大學生寫作的自我效能信念，可以顯著預測寫作品質的標準。在跨年級的研究中 (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)，顯示八、十一、十五年級的學生在語文與數學的自我效能有增加的趨勢，同時亦發現自我效能與學習策略運用的關係高達 16%~18%。也就是說，自我效能可激勵學生學習策略的使用，因此研究假設認為自我效能與自我調節學習行為有密切關聯性獲得驗證。

然而，Bandura (1993) 很早就注意到只是擁有知識與技能，並不意謂學習者能有效地運用它們。換言之，擁有相同能力的學生，其知覺能力的信念可能大大不同。因為良好的學業表現須要自我調節的動機、多元性的思考過程與轉移的情緒反應，因此自我效能信念對學業成就的貢獻遠甚於實際的能力。Pintrich 和 De Groot (1990) 也有類似的發現，知覺的自我效能信念可以有效預測學生認知與自我調節學習策略的使用，亦可以預測學生的認知參與和學業成就，亦即高自我效能者比低自我效能者，更有可能運用認知策略和自我調節策略。

由於知覺的自我效能可以助長學習活動的參與，而這些學習活動又能

促進學業能力的發展，因此自我效能關鍵性地影響學業成就與動機。1991年 Multon、Brown 和 Lent 從事自我效能對學業成就的後設分析，發現自我效能可解釋學生學業成就大約 14% 的變異，實驗後的自我效能對學業成就的預測力可達 .58，高於實驗前自我效能的預測力 .32，研究發現年齡較高的學生，由於學校經驗豐富，比較有能力評估其學業能力（引自 Zimmerman, 1995），故研究者認為高中生對於自己英語學習的自我效能感比起國中生具有較高的穩定性。

自我效能、目標導向與學業成就有密切相關。Anderman 和 Midgley（1992）對小學生進行研究，發現自我效能與智力增長論的信念、學習目標導向與深度認知策略的使用皆有顯著相關。Vrugt、Oort 和 Zeeberg（2002）發現無論是初學者或進階學習者均認為自我效能有助於目標的選擇，而目標選擇可預測成績，而在進階學習者中這種預測力的強度甚至高於初學者。Cumming 和 Craig（2004）研究運動員的目標導向，發現高度任務目標導向（task orientation）的運動員比低度任務導向的運動員有較高程度的自我效能。

另外許多研究（Collins & Bissell, 2004; Elias & Loomis, 2002; Jackson, 2002）亦證實自我效能與學業成就有顯著直接相關或自我效能是學業成績的顯著預測因子。Collins 和 Bissell（2004）研究高中生文法的自我效能與文法成績表現的關係，結果發現兩者顯著相關。Elias 和 Loomis（2002）以大學生為研究對象，假設認知需求、學業自我效能與 GPA 成績有顯著相關，路徑分析發現自我效能可顯著預測 GPA 成績。Jackson（2002）的研究，要求其心理學的學生用 e-mail 撰寫作業作為加分的參考，其中一半的學生收到他的回饋，有助於提升其自我效能信念，另一半則沒有收到這方面的訊息。結果如其預期，自我效能信念與成績顯著相關，並顯著受到提升自我效能訊息回饋的影響。

伍、小結

綜合文獻顯示自我效能一直存在於整個學習歷程中，先前的學習經驗影響學習者最初的自我效能感，之後，隨著學習過程中的成敗經驗，或他人的正面的支持或負面的回饋，學習者會調整其自我效能感。自我效能的判斷受到個人能力知覺的影響，足以控制其行動，進而影響學習者付出努力的程度。

研究者檢視「自我效能」在定義上與「能力知覺」「能力評價」有很多的重疊之處。過去有些研究將「能力知覺」作為成就目標及行為組型間的調節變項（陳嘉成, 1999; Elliott & Dweck, 1988），惟 Elliot（1999）主張「能力知覺」透過成就目標選擇，間接影響學習行為的成敗，可作為目標選擇的先前變項，Elliot 和 McGregor（2001）的實徵性研究即將能力評價置於成就目標的先前變項。He（2004）進一步驗證自我效能對國小六年級學生英語學習選擇哪一種目標導向，扮演關鍵性的角色。

從上述實徵研究證實學習者的自我效能信念，會影響其成就目標導的選擇（Anderman & Midgley, 1992; Elliot, 1999; Vrugt et al., 2002; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992）與並進一步影響學習策略的採用（Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990），同時更有研究證實自我效能為學業成就的顯著預測因子（Elias & Loomis, 2002; Jackson, 2002; Zimmerman & Bandura, 1994），因此研究者將「自我效能」置於個人四向度目標導向因果模式的先前變項，會影響個人目標導向的選擇，間接影響深度英語學習策略和成就表現，且會直接影響英語成就測驗。

第四節 隱性智力理論與相關研究

本節首先介紹「隱性理論」及相關研究，其次介紹「隱性智力理論」及相關研究，再次介紹隱性智力理論、成就目標與其他相關變項的研究，最後介紹理論的測量與最近的發展。

壹、隱性理論的內涵及研究

早期研究成就目標與動機的學者 Dweck 和 Leggett，對於學習者在相同的情境下為何會追求不同的目標，一直存有疑惑，這樣的疑惑引領學者更深入地探究隱性理論（implicit theories）（Dweck & Leggett, 1988）。他們發現有一派人相信人類的特質如智力、人格特質與品德，有固定的傾向，持這種看法的人稱之為實體論者或固定論者（entity theorists）；另一派人相信人類的這些特質是動態的、可延展的、可改變的，可以透過行動來發展或形塑的，稱之為增長論者（incremental theorists）（Chiu, Hong, & Dweck, 1997; Dweck, Chiu, & Hong, 1993）。

這種隱性理論的信念，不只說明人類對其特質抱持不同看法，也說明人類個性（personality）如何形塑不同的心理模式。固定論者通常在有限或矛盾的證據下，做出全面性的特質推論；反之，增長論者對特質的推論比較是特定的、情境導向與時間取向。隱性理論可擴及個性、智力、社交能力與道德判斷的範疇，用來判斷自己與他人。隱性理論也是一種領域特定的（domain specific），例如一個抱持智力固定信念的人，有可能認為人類的個性是可以改變的。隱性理論對成人與小孩的實驗研究結果強調兩點，一是很多實體論者雖有傾向整體性負面的自我推論，但是他們的工作表現卻和增長論者一樣優秀，二是實體論者也可能有正面推論的可能性（Dweck et al., 1993）。

Dweck、Chiu 和 Hong（1995a）研究顯示，固定論者面對負面結果時，較傾向作特質的推論；增長論者較少作廣泛性特質的推論，卻關注於特定情境和中介因素如策略或努力。實體論與增長論對人的評價也截然不同，表 2-3-1 摘要說明兩者主要的差異。

表 2-3-1 實體論與增長論對人評價的主要差異

面向	實體論	增長論
對人評價的過程	符合特質的推論	中介性推論
評斷特質的特色	全面的、無條件的	特定的、有條件的
評斷的結論性	高	低
人類特質的功能	因果性的解釋	行為趨勢或型態的簡要說明

資料來源：出自 Dweck 等人（1993：652）

貳、隱性智力理論的內涵與相關研究

呈上所述，隱性智力理論（Implicit theories of intelligence）隸屬於隱性理論之下，是一種人類對智力本質的信念。智力固定論者認為人類的智力是不能改變的；智力增長論者認為人類可經由努力改變智力。Dweck 和 Leggett（1988）的研究顯示學生對智力的看法確實影響其認知與行為，也和其是否願意努力和接受挑戰有密切關聯。當任務的困難度增加時，抱持智力增長論者為了解決問題會更加努力；反之，智力固定論者會更關注於成功表現，傾向逃避有高風險性的任務，或逃避可能會被評價為沒有能力的任務（Gialamas, 2002）。

1985 年 Bandura 和 Dweck（引自 Dweck et al.,1993）的研究結果也有相同的發現，即智力固定論者比智力增長論者較為關注於自己是否具有足夠智力的證據，對結果也可能抱持比較負面的觀點；而智力增長論者較少關注於智力或能力的診斷，面對負面結果時，傾向對努力和策略作檢討。研究同時發現在面對學業挫折時，智力固定論比智力增長論者更容易表現學習無助感。1991 年 Bergen（引自 Dweck, 1999）的博士論文，針對大學生閱讀科學性的文章作研究，結果發現文章對受試者選擇某種隱性智力理論有明顯的影響，抱持智力固定論者對於失敗有更明顯的無助反應。因為智力固定論者專注於展現能力，當面臨失敗或知覺自己沒有能力時，總是藉由自我貶抑、否定的情緒、逃避挑戰或自我設限，最後導致學習無助感（Dweck, 1999; Rhodewalt, 1994）。隱性智力理論對歸因的影響方面，Handerson 和 Dweck 於 1990 年發現抱持智力固定論的學生往往將學業成就的失敗歸因於缺乏能力；而智力增長論者較可能歸因於努力不足或策略不當（引自 Dweck, et al. ,1993; Dweck, Chiu & Hong ,1995a）。

1993 年 Hong 和 Dweck（引自 Dweck et al.,1993）進行有關隱性智力理論的兩個實驗研究：第一個研究對象是大學生，實驗組先填寫邏輯推理測驗，然後對其表現給予能力方面的「形容詞」回饋，如聰明的和愚笨的；控制組不接受測驗與回饋。結果發現實驗組中，智力固定論者比增長論者

對於「回饋」有顯著較長的回應時間（或許因為那些回饋，引發智力固定論者較高的情緒反應），而在控制組中智力固定論與增長論的回應時間相同；第二個研究是讓大學生接受能力測驗之後給予回饋，結果也發現智力固定論者顯著比智力增長論者將失敗歸因於智力或能力不足，而智力增長論者較顯著歸因於努力，即使兩組的實際表現並沒有差異。

參、隱性智力理論、目標導向與其他相關研究

El-Alayli 和 Baumgardner (2003) 研究顯示智力增長論者傾向採取學習目標 (learning goal)，希望改進自己，精通知識與技能。由於智力增長論者相信人的特質是可以改變的，因此傾向將學習情境視為具有成長的機會。Dweck 等人 (1993) 指出，1985 年 Bandura 和 Dweck 針對小學高年級學生的研究，發現抱持智力增長論的學生比起那些抱持智力固定論的學生，在實驗情境中顯著採取學習目標導向。同樣的結果也在教室中發現，Dweck 和 Bempechat 於 1983 年發現智力增長論者顯著比固定論者喜歡教室的學習活動，如喜歡從活動中學到新奇的事物（引自 Dweck, 2000）。Dweck 和 Leggett (1988) 的研究，發現學生抱持不同隱性智力理論影響其目標的選擇，見表 2-3-2。

表 2-3-2 初中生隱性智力理論與成就目標選擇的百分比

隱性智力理論	目標選擇的百分比		
	表現目標 (逃避挑戰)	表現目標 (追求挑戰)	學習目標 (追求挑戰)
智力固定論者 (n=22)	50.0	31.8	18.2
智力增長論者 (n=41)	9.8	29.3	60.9

資料來源：出自 Dweck & Leggett (1988: 263)

其他研究亦都證實固定論者學習的動機主要為了證明自己的能力，傾向追求表現目標。(Dweck, 1999; Dweck & Elliot, 1983; Dweck & Leggett, 1988)。Stone (1998; 引自 Dweck, 1999) 的研究亦然，他以五年級學生為對象，測量他們所抱持的隱性智力理論與目標的選擇，結果發現只有一位智力固定論者選擇富挑戰性的學習任務，卻有一半以上的智力增長論者如此做。研究進行中，Stone 詢問受試者，表現目標的情境任務是否能測量

下列問題的程度：1. 目前的技能；2. 整體的聰明程度 3. 長大以後他們會多聰明？智力固定論者與增長論者都同意只能測量他們目前的技能，但是接著的兩題卻發現智力固定論者顯著比智力增長論者，認為情境中的任務不僅在測量其整體的聰明程度，也在測量未來聰明的程度。Dupeyrat 和 Marine (2005) 研究發現，固定論與表現目標無關，與精熟目標有負相關。

Leondari 和 Gialamas (2002) 的研究以中小學生為研究對象，能力知覺作為隱性智力理論、目標導向與學業成就的調節變項，以積差相關與路徑分析驗證變項間的關係，結果顯示隱性智力理論與學業成就沒有相關，目標導向透過能力知覺為中介變項，間接影響學業成就。Thompson 和 Musket (2005) 從 461 位大學生中挑選 96 位，其中一半的學生明顯持能力固定信念與另一半明顯持能力增長信念，結果發現持能力固定論並追求社會比較目標導向的學生成就表現有限，故建議教師應鼓勵學生追求精熟目標。國內陳嘉成 (1999)，以大台北地區公、私立高中職一年級學生為對象，研究發現智力固定量表得分越高的學生，自我調整學習策略和精熟的持續動機越低，而逃避表現的持續動機越高。

綜合上述，可以發現兩點，一是受試者的隱性智力理論是可進行操弄的；二是學者們認為持固定論者傾向採取表現目標；持增長論者傾向採取學習目標導向。這或許是由於智力固定論者不僅是以當時的能力來判斷，而是以知覺到永久性個人特質來判斷，因此智力固定論者會將學習情境視為能力或智力的評價，並誇大負面評價的意義與影響 (Dweck et al., 1993)。

肆、隱性智力理論的測量與隱性理論的發展

一直有人對隱性智力理論測量工具的效度和測量方式持懷疑的態度。Dweck、Tenney 和 Dinces 於 1982 年的研究，先讓受試兒童閱讀有關愛因斯坦、海倫凱勒智力的故事性文章，之後再閱讀一些需要解決問題的情境，以評估其目標選擇。結果顯示目標的實驗操弄，影響兒童的目標選擇，面對情境任務時，閱讀過有關智力增長故事的兒童顯著比那些閱讀有關智力固定故事的兒童更有可能採用學習目標；而閱讀有關智力固定的故

事的學生顯然比其他人更有可能選擇追求表現目標，以顯示他們是聰明的（引自 Dweck, 1999）。Dweck、Chiu 和 Hong（1995b）曾指出人們可能在某種程度上同時擁有隱性理論的兩種信念，兩種信念可能只是程度上的不同，情境裡的特色會明顯影響其中一種信念。

諷刺地是，比奈（Binet）IQ 測量的發明者，他主張智力增長論，他所發展的智力增長論與學習目標的測量工具，卻廣泛地被運用在智力固定論與表現目標，且被視為穩定的測量工具（Dweck & Leggett, 1988）。1983 年 Dweck 和 Elliott 很早即指出結合智力固定論與智力增長論的觀點較為適宜，即認識相對能力的差異，但是強調個人能力成長的重要性（引自 Nicholls, 1984a）。

許多隱性智力理論的量表同時包含智力固定與智力增長兩種信念的分量表，研究發現當兩種信念同時納入測量工具時，受試者均傾向選擇智力增長論，故 Leondari 和 Gialamas（2002）針對中小學生為對象的研究，只選擇智力增長的題目作為測量工具。

隱性理論發展至今，有學者將之與哲學的觀點相結合。哲學家懷海德從兩個觀點看世界，一種是靜態的世界觀；另一種是動態的世界觀，兩者主要的差異是，一為實體的本體論（實體世界是靜態的或是演變的），一為了解實體世界的方法論（實體世界可用不可改變的傾向來測量，或是以動態的過程來分析）。Dweck、Chiu 和 Hong（1995a）認為隱性理論與懷海德的兩種世界觀有關，實體論者的觀點重視個人的特質對行為的詮釋，但欲了解人類實體界的動態現象，不能依據特定情境下人類的特質，而須了解產生行為的中介心理過程與產生結果的中介行為。

伍、小結

綜合上述文獻，研究者認為人類多少都會同時擁有智力固定論或智力增長論，且這種信念往往會因情境而變動。當個人面臨失敗，感覺多種無法控制的因素存在時，可能傾向選擇智力固定論；當遭遇的事情或學習順利時，並在順境中有所收穫或心智有所成長時，往往抱持智力增長論。對

高二學生而言，已歷經十年以上的學習經驗，智力信念應逐漸發展成形，一方面對自己的學習能力或智力有某種程度的理解或定念，另一方面其學習的經驗與情境，亦會影響其所抱持的智力信念。

本研究僅呈現「智力增長論」的量表，理由如下：1. 從文獻中可了解智力固定理論與智力增長理論的量表題目同時呈現時，受試者易傾向智力增長論的影響；2. 由於高中生受到社會化的影響較深，比較傾向抱持智力增長的信念；3. 本研究之目的在驗證影響個人成就目標導向的因果模式，為達模式精簡原則，故只呈現「智力增長信念」，作為個人目標導向的預測變項。又因研究證實持智力增長論者傾向精熟目標（El-Alayli & Baumgardner, 2003; Dweck & Bempechat, 1983; Dweck & Leggett, 1988）；持智力固定論者傾向持表現目標（Dweck, 1999; Dweck & Elliot, 1983; Dweck & Leggett, 1988），故研究者假定持智力增長論者，較傾向趨向精熟目標和逃避精熟目標，並假定智力增長論與趨向表現目標、逃避表現目標較無關聯性。

第五節 英語學習策略與相關研究

學習策略是幫助學生提升其學習，使學生積極參與、自我導向，此為發展溝通能力⁹的必備條件（Oxford, 1990）。本研究將深度英語學習策略作為因果模式中四向度目標導向的依變項，和英語成就測驗的預測變項。本節首先簡述英語學習策略的種類與定義，其次說明外語學習策略的新發展趨勢，再次檢視目標導向與英文學習策略的關係，最後探究英語學習策略與英語學業成就的關係。

壹、外語學習策略的種類與定義

影響學習者語言學習因素的變項很多，Rubin（1987）認為一般所指語言學習策略，應排除學習者背景因素：如心理特性（如承擔風險度、模糊容忍度、場地依賴等）、情感變項（如喜歡或不喜歡語言教師、文化等）、

⁹ 此處的溝通能力，非一般口語溝通能力，從語言學習的角度還包括聽、說、讀和寫的流暢能力。

社會風格（如外向或社交能力等），而是關注學習者在學習過程中的行為與思考。90 年代以前，語言學習策略的研究（O'Malley & Chamot, 1990; Rubin, 1987）關注學習策略的分類和成功/不成功語言學習者學習策略的差異。1990 年 Oxford 的語言學習策略量表（Strategy Inventory for Language Learning, SILL）出現後，由於具有跨國性穩定的信、效度，即刻成為很多國家廣泛使用評量第二語言¹⁰學習策略的工具（Oxford & Burry-Stock, 1995）。茲以 Oxford（1990）六大語言學習策略之出現為分界點，簡述之前重要學者的分類，見表 2-4-1。

Bialystok（1981）把語言學習分為四類；推論（運用情境脈絡來猜測）、後設認知（回顧理解或精確地檢視學習情形）、形式練習（文法或其他教室語言訓練）與功能性練習（在學校教育情境之外的練習）。他認為學習策略有助於獲得顯性語言學知識（形式和功能）和隱性語言學知識（產生自發性語言所必備的），他的學習策略的主張與第二語言學家 Krashen 語言習得的理論不謀而合。Krashen 主張語言是無意識的習得過程，此為獲得第二語言流暢所必備的。以往教室認知策略對語言習得幫助不大，應設計更多活動將語言運用到有社會互動的情境脈絡中，而非強調第一語言學生不注意的語言規則與形式（引自 O'Malley, Russo, Chamot 和 Stewner-Manzanares, 1988）。1982 年認知心理學家 Brown 和 Palinscar 的一般學習策略出現，亦對語言學習造成影響。

表 2-4-1 Oxford 及 1990 年以前重要學者對語言學習策略的分類

Bialystok (1979) 四大策略	Brown 和 Palinscar (1982) 一般學習策略	Rubin(1987) 四大策略	O'Malley 等人 (1988) 三大策略	Oxford's (1990) 六大策略
兩種功能性策略 -推論策略 -功能性練習*	認知策略 後設認知策略	認知策略 後設認知策略	認知策略 後設認知策略	直接策略 -記憶策略 -認知策略 -補償策略*
兩種形式策略 -後設認知 -形式練習		溝通策略* 社會策略*	社會/情感策略*	間接策略 -後設認知策略 -情感策略 -社會策略*

資料來源：整理自 Rubin(1987, pp.15-30), O'Malley 等人（1988）與 Oxford（1990）。項目有符號*表示此種策略可增強語言運用的能力。

¹⁰ 此處的第二語言包括 ESL 與 EFL 的學習。

以下說明 Oxford 六種學習策略的概念。記憶策略是創造心象連結、運用影音記憶和良好的複習；認知策略是透過練習、分析、推理與摘要等方式，操弄和轉化目標語，Oxford (1990) 指出認知策略是學習新語言必備且是學習者最常使用的策略；後設認知策略是學習者透過專心、安排、計畫與評鑑其學習，控制其認知以調節其學習過程；補償策略是姑且不論學習者有限的語言知識背景，透過有意義的臆測，幫助學生理解新字的意義，它對初階和中階的學習者特別重要，因為外語學習者在情境中常遇到新字或意義不明的狀況，此時補償策略可協助他們克服溝通的中斷；社會策略是透過與他人的互動，從問問題、他人合作和具同理心等，在目標語的情境中特別重要，可增加與母語人士的溝通和提升動機；情感策略是幫助學習者透過減低焦慮、自我鼓勵和經營其情緒。

另外，從教育/學習心理學家的角度，一般學習策略又分為表面處理策略和深度學習策略。表面處理策略是機械式學習，如記憶或反覆複習、注意選擇的細節或精確地再複製，是最普遍的學習方法；深度處理策略，在追求最佳的理解，廣泛閱讀、討論與反省，是一種高階段的推論過程，如主要概念、主題與原則的監控理解，連結先前知識與新訊息等，而非記憶零碎的細節 (Anderman & Young, 1994; Biggs, 1993; Somuncuoglu & Yildirim, 1999)。Biggs (1993) 特別指出深度處理策略是學習者對學習過程的投入，源自於學習者欲完全理解學習材料的內在需求，以尋求自我實現；表面處理策略是學習者選擇快速的方式完成任務，學習時不提出深度的問題，不表現興趣，或只靠記憶不求甚解。

Chen (2002) 編製西班牙語言學習策略量表，分類為功能性策略、深度處理策略與表面處理策略，以台灣和美國大學生為對象，檢視量表跨文化的穩定性。本研究依據文獻探討，參考 Chen (2002) 的分類方式，自編深度英語學習策略，包括功能/社會性策略、認知策略 (含補償策略) 與後設認知策略。功能性策略是學習者積極尋找或創造使用或練習英語的機會，增加教室以外的練習機會 (Sheorey, 1999; Yang, 1999)；社會性策略

為尋求與他人或母語人士的溝通；認知策略包含組織/精緻化策略和補償策略，排除複誦、記憶與機械式練習的表面處理策略；補償策略需要學習者根據個人認知背景作理智地認知推測，研究者認為亦可屬於認知策略的範疇內。後設認知策略是學習者對學習的自我監控與調節。

貳、外語學習策略研究的新發展趨勢

語言學習策略的量化研究，有些較為重視影響學習策略的背景因素，如性別、年級、學習經驗、學習者流利程度與學習風格等研究（吳麗林、方燕、謝巧靜與熊麗君，2004；張玉茹，1997；Aziz, 2005；Chen, 2000；Chen & Huang, 2000；Green & Oxford, 1995；Griffiths, 2002；Luo, 1998；Oxford, 1989；Oxford & Nykios, 1989；Park, 1997；Sheorey, 1999）；有些研究關注動態性的影響因素如動機（Chang & Huang, 1999；Chung, 2000；Liao, 2000；Peng, 2002）、信念（劉敏鈴，2003；Yang, 1993, 1999）等。近期的研究認為沒有所謂「好策略」，而是依情境脈絡而定，配合其他策略的使用、使用頻率與學習者的流暢程度（Schmitt & McCarty, 1997；引自 Hsu, 2005）。簡述以下兩個研究為例。

Nykios 和 Oxford（1993）研究 1,200 名美國中西部大學生的必修第二語言課程，使用 SILL 量表的策略，進行探索性因素分析，根據因素分析的結果，再分別命名為不同的策略。特別從訊息處理理論與社會心理學的觀點，分析語言學習策略的使用。訊息處理理論認為情境變項與學習者變項有交互作用，顯示語言學習的複雜性；社會語言學發現學習者信念是決定策略使用的關鍵性角色，學習者若相信教師為知識的權威，有避免使用自我指導策略的傾向；若相信語文流利度應透過傳統翻譯、文法教學或機械式記憶，會限制策略使用的範圍。兩位學者將策略重新命名為**因素一**為形式、規則處理策略，是一種高度認知策略，例如使用分析、由下而上的技巧和低度的綜合性策略；**因素二**為功能性練習策略，是在真實溝通情境中對新語言的積極社會性運用；**因素三**為資源獨立性策略，即明顯的後設認知策略，例如每日或每週的學習計畫、自我測試和自我酬賞；**因素四**為

一般標準的學習策略，以自我激勵和準備為特色，如沒有壓力下的努力讀書、避免分心、組織研讀材料、避免機械式記憶、有效運用時間等。因素五為會話輸入-引出的策略，即主動創造語言機會的策略。因素一和因素四目的在獲得好成績，而非發展真實和溝通語言運用的技巧；因素二與因素五為溝通與社會策略。此研究認為即使教師嘗試安排角色扮演、模擬、遊戲、問題解決和作決定的活動，若評鑑與分數制度為非溝通導向，會導致學生放棄真實溝通技巧的學習。這種觀點為普遍性的外語學習狀況，提供值得深思的警示。

為配合語言教學的趨勢，溝通式教學強調任務導向的學習活動¹¹ (Nunan, 1989; Richards & Rodgers, 2001)。Oxford、Cho、Leung 和 Kim (2004) 的研究目的即建立任務導向的語言學習策略量表，使語言學習策略更具有脈絡性。他們以美國東北部大都會一所學校 ELS 課程的 36 位學習者為研究對象，從事任務出現和任務具困難時策略使用的探索性研究，特編製學習任務困難度與閱讀策略量表，發現任務困難性與學生語言流利程度產生重要的交互作用，並探究閱讀前/閱讀中/閱讀後使用策略的情形。

上述兩個研究可堪稱語言學習策略研究趨勢的代表：從重視影響個人學習策略因素的研究 (Nyikos & Oxford, 1993)，逐漸為配合外語教學趨勢和特定的學習情境脈絡，走向任務導向的語言學習策略量表和聽說讀寫四種技能的語言學習策略之研究 (Oxford et al., 2004)。

參、語言學習動機和語言學習策略的關係

Dornyei, (1994) 指出一般第二語言學習對動機的分類，常以 Gardner 的社會-教育動機理論 (socio-educational) 模式為基礎，注重外語教室中第二語言習得而非自然的社會情境，他將語言學習動機分為整合性動機與工具性動機；整合性動機是對使用第二語言為母語的人士持正面態度，欣賞該文化，期望與之互動，欲成為有價值的該社群成員；工具性動機較為現實，為學業目標或獲得好工作和高薪。Noels (2001) 另外一種廣為人知

¹¹ 任務導向的學習活動，在活動過程中學習者注意力應關注於「意義」而非「形式」。

且通用的語言動機的分類，是內在動機與外在動機。內在動機指酬賞係源自學習者的內在，達到超越自己、精熟困難任務的喜悅感，強調過程而非結果；外在動機指個體為了外在酬賞（如好成績、獲取學位或有利於發展其日後選擇工作的能力）或避免受到懲罰。

Noels（2001）指出雖然 Gardner 認為整合性動機和工具性動機，與內/外在動機不是平行的概念，但有些學者認為兩者有相對應的關係。Brown（2001）主張兩種動機並非互斥，學習者很少只選擇其中一種動機形式，而是綜合兩種動機導向。Noels（2001）更進一步分類，將語言學習動機依據自我決定（self-determined）和自我調整（self-regulation）的程度，分為無動機、外在動機和內在動機。無動機者沒有自我決定和自我調節。外在動機又分為外在調節、投射性調節、認同性調節與整合性調節。外在調節，如獲得獎賞或避免失去工作；投射性調節，如證明能力或避免失敗以調節自我價值感；認同性調節，如欲成為好的語言教師，不同於外在調節係目標的達成非外在因素所控制，而是內在的自我決定；整合性調節，這種動機類似內在動機，完全自我控制，但與內在動機不同之處在學習非源自樂趣，而是源自其自我概念。內在動機與超越自己和精熟困難任務的樂趣和滿足感有關。

從 Noel 新觀點來分析 Elliot 與 McGregor（2001）四向度目標導向，趨向/逃避精熟目標以發展能力和避免能力降低為目標，具有內在動機的特性；趨向表現目標，以證明能力追求成績為目標，屬於外在目標的投射性調節和整合性調節；成就目標理論的習得無助者應屬於無動機者。

許多研究探究語言學習動機與語言學習策略的關係。Oxford 和 Nyikos（1989）以大學生為研究對象，發現動機最能預測策略運用，也就是說高動機者較低動機者使用較多的策略；Peng（2002）針對高中生英語學習動機與學習策略的研究，發現動機強度與 SILL 六大策略有顯著相關。Ehrman 和 Oxford（1995）及 Okada、Oxford 和 Abo（1999）的研究發現後設認知策略和認知策略與內在動機有顯著相關，具外在動機的學生

較傾向使用表面處理策略。Chang 和 Huang (1999) 的研究發現支持這樣的論點，發現後設認知策略與認知策略與外在動機無顯著相關，外在動機與記憶和情感策略相關。另外很多以大學生為對象的教育心理研究，亦發現內在目標導向與深度學習策略如精緻化策略與組織策略有關，外在目標導向與複誦策略的使用有關 (Ames & Archer, 1988; Anderman & Young, 1994; Greene & Miller, 1996; Lyke & Young, 2006; Nolen, 1996; Pintrich & Garcia, 1991; Somuncuoglu & Yildirim, 1999)。檢核上述外語和教育方面的研究結果，似乎出現同一觀點，就是內在動機與深度處理策略有關；而外在動機與表面處理策略有關。

值得注意的是，有些研究結果與上述不同。Liao (2000) 研究台灣國中生的英語學習，發現後設認知與認知策略與內在/外在動機有顯著相關，她認為後設認知策略的使用須要訂定學習目標，因此具有工具性目標之外在動機的學習者，亦可能使用深度學習策略幫助他們達成目標。Peng (2002) 研究台灣高中生的英語，發現社會策略和補償策略亦與內在/外在動機都有顯著關聯性。

綜合整理上述實徵研究結果的弔詭現象，語言方面的實徵研究 (Ehrman & Oxford, 1995; Okada, Oxford, & Abo, 1999; Chang & Huang, 1999) 證實內在動機與認知策略和後設認知策略有顯著相關；卻也有研究 (Liao, 2000; Peng, 2002) 證實深度處理策略與內在/外在動機均有顯著相關，故內/外在動機與表面/深度策略的關係尚未成定論，仍須更多的實徵研究加以證實。

肆、外語學習策略與學業成就的關係

許多研究都證實外語學業成就與學習策略有顯著相關。從成就高低與策略使用的多寡/頻率的關係而言，國外部分，Green 和 Oxford (1995) 以波多黎各 374 位分為高中低三種不同程度的大學生為研究對象，研究他們英語學習的情形，結果發現成功的學生不一定使用高頻率的學習策略，而是搭配不同種類的基礎策略和積極與自然情境的 (naturalistic) 練習。

Kyungsim 和 Leavel (2006) 以 55 位 ESL 的大學生為研究對象，結果發現語言策略的使用與第二語言的流利度有曲線關係，中級的學習者比初級和高級的學習者，使用較多的學習策略。Aziz (2005) 以巴勒斯坦高中生與大學生為研究對象，發現語言流利度與性別在學習策略的使用頻率上有主要效果。以台灣學生為對象的研究，Lan 和 Oxford (2003) 以小學生為研究對象；Lo (2005)、Tsao (2002)、Wang (2002) 以國中生為研究對象；Chen (2000)、Luo (1998) 和 Yang (1999) 以大學生為研究對象，這些研究均都支持語言策略與語言流利度有顯著相關，也就是高流利者顯著比中/低度流利者使用更多學習策略。此外，也有研究主張語言流利度影響某些策略使用。Green 和 Oxford (1995) 認為語言流利度對認知策略、補償策略、後設認知策略與社會策略均有顯著影響。Wang (2002) 發現高流暢聽力的學生在後設認知、認知和社會/情感策略使用頻率較高，高流暢聽力的學生也使用較多的計畫、監控、自我評鑑、練習、記筆記、分群 (grouping) 與摘要策略。

有些研究則關注策略使用種類對外語學業成就的影響。國外部分，Bialystok (1981) 研究加拿大高中生學習法語的情形，結果顯示功能性練習與後設認知影響學習成就。Bialystok (1981) 和 Nyikos 與 Oxford (1993) 曾呼籲功能性練習策略的重要性，即教室情境之外的溝通練習，會間接影響學生的英語成就表現；Park (1997) 的研究發現認知與社會策略最能影響成就測驗分數。

綜合上述，可知有些研究探究外語學業成就（或語言流利度）對語言學習策略的影響，發現學習者學業表現越佳，使用的學習策略越廣或使用頻率愈多；反之，也有研究關注某些學習策略的使用會影響外語學業成就，故策略運用與成就表現或流利度有相互的因果關係。

伍、小結

從目標導向與學習策略的關係來看，教育方面的研究（Ames & Archer, 1988; Anderman & Young, 1994; Greene & Miller, 1996; Lyke & Young, 2006; Nolen, 1996; Pintrich & Garcia, 1991; Somuncuoglu & Yildirim, 1999）和外語研究（Chang & Huang, 1999; Ehrman & Oxford, 1995; Okada, Oxford, & Abo, 1999）似乎呈現一致的觀點，即內在目標與深度處理策略有關，外在目標與表面處理策略有關。惟 Liao（2000）、Peng（2002）及 Seo 和 Park（2001）的研究卻與前述觀點相左，證實外在動機的學習者也使用深度處理策略。本研究之四向度個人目標導向中，趨向/逃避精熟目標重點在發展能力和害怕能力減退，屬於內在動機；趨向/逃避表現目標重點在展現能力或逃避表現以免被視為沒有能力，屬於外在動機的面向。

本研究設定四向度目標導向對深度英語學習策略有直接影響的理由如下：1. 上述內、外在動機與深度學習策略研究結果的分歧，有進一步探究的必要。2. 影響內、外在動機複雜，本研究之趨向與逃避精熟目標屬於內在動機，卻無法完全代表內在動機，而趨向與逃避表現目標屬於外在動機，卻無法完全代表外在動機。3. 亞洲研究結果發現策略使用均與內、外在動機有關。4. 研究者將四向度目標分別指向深度英語學習策略，藉此瞭解四向度目標對深度英語學習策略的不同影響，以印證逃避精熟目標的存在。

同時，有研究證實語言學習策略影響語言成就表現（Bialystok, 1981; Oxford, 1990; Park, 1997），故本研究假定深度英語學習策略直接影響英語成就表現，欲藉實際觀察資料進一步探究深度英語學習策略對英語成就測驗的影響。

第六節 SEM 方法之相關教育研究

近年來處理變項間因果關係模式的結構方程模式（Structural equation modeling, SEM）已廣泛受到社會科學研究的重視，由於它可以進行路徑分

析、因素分析、迴歸分析及變異數分析（陳正昌等人，2005），同時克服過去線性統計無法估計測量誤差和殘差的缺點，而逐漸受到社會科學研究的青睞，他們根據文獻選擇相關的潛在變項以建構因果模式。以下摘述 SEM 相關之國內外教育研究。

在國外部分，Mizelle 等人（1993）建構二向度成就目標模式，探究八年級的學生閱讀社會科說明文之動機和策略，結果發現動機是學生策略使用的重要中介因素，表現和精熟目標導向是認知策略使用的顯著預測因子，學生知覺的內在價值（intrinsic value）預測策略使用，自我效能預測學業成就，自我調節策略扮演策略使用和學業成就的重要中介變項。Al-Emadi（2001）建立二向度成就目標模式，以社會科學的大學生為主要研究對象，探究目標與學習策略的因果關係，結果發現精熟目標是深度處理策略的正向預測因子，表現目標是表面處理策略的正向預測因子，逃避目標是無組織策略的正向預測因子，學業成就是表面處理和無組織策略的正向預測因子。Seo 和 Park（2001）建構一個三向度目標的結構方程模式，他研究韓國五年級學生的數學課，結果發現學生越抱持任務目標導向，對其能力越具信心，越體認高任務價值和越使用深度學習策略；趨向表現目標的特質和任務目標相同；逃避表現目標對學生不利，使用高度表面學習策略、低程度的能力信念和低度深度學習策略的學生，學業表現不佳。Elliot 和 Thrash（2002）以外傾（extraversion）、正向情感和行為活化系統（Behavioral activation system, BAS）作為趨向氣質的構成因素，以神經質（neuroticism）、負向情感和行為抑制系統作為逃避氣質的構成因素，用結構方程模式探究趨向逃避氣質對三向度目標導向的預測力，結果顯示趨向氣質正向預測精熟和趨向表現目標，逃避氣質正向預測趨向和逃避表現目標。Greene、Miller、Crowson、Duke 和 Akey（2004）建立模式探究美國高中生英文課室氣氛與動機的關係，他們以動機性任務、自主性支持和精熟性評鑑作為教室氣氛的預測變項，探究自我效能、目的性知覺（perceived instrumentality）對精熟/趨向表現目標與學習策略和成就的關係，結果發現

這些正面的課室氣氛因素正向影響學生精熟目標，負向影響趨向表現目標但未達顯著，而精熟目標正向影響學習策略的使用和學業表現。

國內研究部分，程炳林(2001)國中生閱讀理解之研究、王明傑(2002)國小六年級社會領域的閱讀理解之研究、邱志賢(2004)教室情境中的國小五年級數學科學習之研究和吳青蓉(2002)國中生英語學習之研究，均為驗證研究者所建構之「自我調整學習」(self-regulation learning)模式及考驗其適配度，前三者並配合課程設計以探究教學效果，後者並用質性的訪談與觀察探究教室情境的因素。鄭芬蘭和林清山(1997)以「個人的學習信念」和「表現的環境知覺」影響學習、表現、逃避的三向度目標導向，進而影響學習情感反應與成就表現，建立其成就目標導向因果模式之研究，結果顯示學習目標導向可增進學習效果的正向動機信念，逃避目標導向會降低學習效果的負向動機信念，表現目標導向對學習情感反應與成就表現的因果關係不顯著。侯玫如(2002)探究三向度多重目標對國中生認知、動機、情感和學習行為之影響，結果發現精熟目標對策略、情感、努力與尋求協助，具短/長期正向效果，趨向表現目標沒有長期效果，逃避表現目標對策略和努力無短期效果，但長期有負向效果。李仁豪(2005)探究四向度成就目標與數學學習焦慮和學業成就的關係，發現趨向精熟目標、認知評價及資源經營策略和考試焦慮中的認知焦慮為對數學成績最具有預測效果的四個因素，且考試焦慮與學習策略兩者無關。彭淑玲(2004)採取競爭模式的研究，對四向度課室目標結構、三向度課室目標結構和精熟/表現導向(基準目標理論)和趨向/逃避導向(成就動機理論)二階模式進行比較，結果發現四向度課室目標結構具有最理想的適配指標。

綜合上述，國內外用 SEM 方法驗證目標導向因果模式的研究近年來有逐漸增加的趨勢，但採四向度目標導向的研究國內外僅有一篇(李仁豪, 2005)，有必要進一步從事實徵研究，以驗證該理論的合理性。同時，模式中加入影響目標導向之預測變項的研究，目前付之闕如，本研究選擇自我效能與智力增長信念，或可多少瞭解學生選擇成就目標的影響因素。