

第五章 結論與建議

綜合前章之研究發現、分析與討論，歸納結論如下：

壹、結論

綜合本研究四向度目標導向因果模式和課室目標結構多群組分析的研究結果，可以獲得下列六項主要的結論：

- 一、 本研究所提四向度目標導向因果模式，包含自我效能、智力增長論、趨向精熟目標、逃避精熟目標、趨向表現目標、逃避表現目標、深度英語學習策略與英語成就測驗，與一般高二學生英語學習的觀察資料可以適配，亦即四向度目標導向因果模式可以用來解釋一般高二學生英語學習的觀察資料。

在適配度方面，四向度目標導向因果模式之整體適配度考驗上有相當理想的適配度，除卡方考驗外，在各項適配度指數大都顯示四向度目標導向因果模式和觀察資料可以適配。在模式內在結構適配度方面，標準化殘差、觀察變項的個別項目信度與平均變異抽取量有些指數稍微不理想外，其他指數都顯示理論模式有不錯的內在品質。本研究觀察資料顯示模式的整體適配度優於內在結構適配度，表示模式的外在品質優於內在品質；在內在結構適配度方面，測量模式的適配度與結構模式的適配度堪稱理想。

- 二、 自我效能影響目標的選擇，對深度英語學習策略與英語成就測驗均有很高的直接或間接效果。

過去有些研究將自我效能作為學生表現目標 (performance goals) 或學習目標 (learning goals) 使用自我調節策略的調節變項 (Braten, Samuelstuen, & Stromso, 2004; Kaplan & Midgley, 1997)，或將「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)。本研究支持 Elliot (1999)、He (2004) 和 Vrugt 等人 (2002) 的觀點，從不同的角度，將自我效能視為高中學生學習英語設定個人目標導向的預測變項，自我效能越高者，設定較高的目標，選擇較困難的任務。

從研究結果的效果值顯示，在直接效果方面，自我效能對四向度目標導向有不同的直接效果，以其對趨向表現目標的完全標準化效果值.67 最高，而自我效能對英語成就表現的直接效果.41 亦相當高；在間接效果方面；自我效能對深度英語學習策略的間接效果值.67 最高，其次是自我效能對英語成就測驗的間接效果值.28；就直接效果或間接效果而言，自我效能也比目標導向和深度英語學習策略對英語學習成就的影響大。不過自我效能的標準誤為.75 也過大。

三、 驗證智力增長信念影響趨向精熟目標與逃避精熟目標的選擇

本研究結果發現智力增長信念對趨向精熟目標與逃避精熟目標的直接效果分別為.39 和.31，顯示抱持智力增長信念的學生，相信智力可經由學習而改變，故某種程度傾向選擇精熟目標。

四、 趨向精熟目標、逃避精熟目標、趨向表現目標、逃避表現目標對深度英語學習策略的直接效果不同，顯示支持 Elliot 和 McGregor (2001) 及 Pintrich (2000a, 2000c) 的四向度目標導向理論，驗證有逃避精熟目標的存在。其中趨向表現目標對深度英語策略的直接效果最高，可能是多數趨向表現者為多重目標的持有者，同時持有趨向精熟目標。

本研究四向度目標導向對深度英語學習策略有不同的直接影響效果。趨向精熟目標、逃避精熟目標、趨向表現目標、逃避表現目標對深度英語學習策略的直接效果依序為.33、.23、.64、-.15。從能力的定義與定價而言，趨向精熟目標受到單一趨成動機的影響，對能力是自我參照/任務參照和正向定價，對深度英語學習策略有正向影響。逃避精熟目標雖有趨成的動機但害怕失敗，專注於不要犯錯，導致較不適應的監控過程，不願意冒險，不願意使用不同的認知和思考策略來探究教材 (Pintrich, 2000b)，對能力是自我參照/任務參照和負向定價，因此對使用深度英語學習策略的影響不若趨向精熟目標。趨向表現目標由於對自己有高能力預期，雖兼具

趨成與害怕失敗的動機傾向，更同時關注能力勝過他人的常模參照和正向定價，促使其使用不同的深度英語學習策略以提升表現，對深度英語學習策略的效果值高達.64。這樣的研究結果，與一般教育研究和語言方面的研究 Chang 和 Huang (1999)、Ehrman 和 Oxford, (1995) 與 Okada, Oxford, & Abo (1999) 之研究結果：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，似乎呈現不一致的觀點，可能係因本研究趨向表現目標的學習者，同時持有趨向精熟目標傾向。從多重目標的觀點來看，抱持趨向表現目標的學生同時也具有趨向精熟目標的傾向，產生兩種目標加值或交互作用，故對深度英語學習策略產生很高的正面效果。最後是逃避表現目標，由於對自己的能力缺乏信心，受到單一逃避失敗的動機影響，關注於常模參照的能力不足和負向定價，為維持自我價值感避免表現，對學習有負面的影響，也就是越抱持逃避表現目標者越不使用深度英語學習策略。

五、驗證趨向表現目標和逃避表現目標對英語學習成就有直接影響力

本研究四向度目標導向因果模式中的趨向表現目標和逃避表現目標對英語學習成就的直接效果達顯著，分別為.19 ($p > .05$) 和-.04 ($p < .05$)。這樣的研究結果支持李仁豪(2005)、Elliot 和 Church(1997)和 Harackiewicz 等人(2002)的觀點，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，同時也印證 Harackiewicz 等人(1998)的觀點，認為趨向表現目標不一定導致缺乏認知任務的參與。

六、課室目標結構有調節學習動機的效果。本研究發現，課室精熟目標結構有調節逃避精熟目標、趨向表現目標、逃避表現目標對深度英語學習策略的直接效果 (β_{s2} 、 β_{s3} 、 β_{s4}) 和逃避表現目標對英語成就測驗的直接效果 (β_{s4})。這樣的研究結果支持基準目標理論，不支持修正目標理論。

本研究多群組分析結果，就逃避精熟目標對深度英語學習策略的直接

效果 (β_{32}) 而言，精熟氣氛濃的高精熟/低表現課室優於表現氣氛濃的高表現/低精熟課室。就趨向表現目標和逃避表現目標對深度英語學習策略的直接效果 (β_{33} 和 β_{34}) 而言，均為精熟與表現氣氛均濃的高精熟/高表現課室優於表現氣氛濃的高表現/低精熟課室。這樣的研究結果表示精熟氣氛較濃的高精熟/低表現課室或精熟/表現氣氛均濃的高精熟/高表現課室，相較於表現氣氛濃的高表現/低精熟課室，會有較濃的適應型精熟環境，能減低 (reduce) 或緩衝 (buffer) 個人表現目標的負面影響，有利於深度英語學習策略的使用，或支持基準目標理論強調精熟目標的適應型本質與表現目標的非適應型本質的觀點 (Linnenbrink & Pintrich, 2001)。

修正目標理論強調個人與情境的「同步」，表現目標的學生進入強調表現的教室氣氛會成功。本研究發現趨向表現目標和逃避表現目標的學生，在表現氣氛濃的高表現/低精熟課室 (同步) 對深度英語學習策略的效果，反而不如高精熟/高表現課室。基此，本研究結果不支持修正目標理論的觀點。

其次，就逃避表現目標對英語成就表現的直接效果 (β_{61}) 而言，有利的課室氣氛是高精熟/低表現課室優於高表現/低精熟課室；高精熟/低表現課室亦優於高精熟/高表現課室。在精熟氣氛較濃的高精熟/低表現課室，對英語成就表現為正向效果；但在表現氣氛較濃的高表現/低精熟課室和精熟/表現氣氛均濃的高精熟/高表現課室為負向效果。也就是對逃避表現目標的學生而言，能力訊息不凸顯的高精熟/低表現課室比能力訊息凸顯的高表現/低精熟課室或高精熟/高表現課室，有利於其英語成就表現。這樣的結果，亦支持強調適應型精熟氣氛的基準目標理論的觀點，不支持修正目標理論的「同步」觀點。

綜合上述的研究結果均支持基準目標理論。持逃避精熟目標、趨向表現目標和逃避表現目標的學生對深度英語學習策略的影響，或持逃避表現目標導向對英語成就表現的影響，均是課室精熟氣氛濃的課室較為有利，不論課室表現氣氛之高低。

七、 高精熟/高表現課室目標有正向調節深度英語學習策略對英語成就測驗的直接效果，此研究結果支持多重目標理論。

本研究就深度英語學習策略對英語成就測驗的直接效果 (β_{65}) 而言，高精熟/高表現課室優於高精熟/低表現課室，亦優於高表現/低精熟課室。易言之，就深度英語學習策略對英語成就測驗的正向效果而言，在精熟/表現氣氛均濃的高精熟/高表現課室會變強，在精熟氣氛較濃的高精熟/低表現課室或表現氣氛較濃的高表現/低精熟課室會變弱。這樣的研究結果證實在精熟氣氛的課室同時強調表現目標時，不會抑制深度英語學習策略對英語成就表現的效果。Barron 和 Hazarackiewicz (2001)、Harackiewicz 等人 (2002b) 及 Pintrich (2000b) 多重目標理論的觀點，認為趨向表現目標加上精熟目標，能形成最佳的動機，這樣的理論若延伸於課室目標結構，即為高精熟/高表現課室目標結構會使學生深度英語學習策略對英語成就表現產生最佳的影響。換言之，在升學的壓力下，就深度英語學習策略對英語成就表現而言，在課室趨向精熟氣氛與趨向表現氣氛可以和平共存，同時追求兩者會有更佳的正面結果。

貳、建議

綜合上述結論，提出對教育人員與未來研究的建議如下：

一、對教育人員的建議

- (一) 教師應注意趨向精熟的教學設計，設定可觸及的目標 (attainable goals)，增強學生的自我效能感。對逃避表現目標的學生，應強調個人的自我改進步，提供成功的經驗，培養智力增長的學習信念。

課室的常模性評鑑機制和同儕互動，對於具有稍長學習經驗的高中生而言，已習慣使用社會比較 (social comparison) 形成對自己能力的判斷，但教師教學若能提供富挑戰性的學習內容或任務，又不致於超出其能力太多，使學生關注於學習的內容和興趣，享有學習成功的經驗，使能力的訊

息不致凸顯，應可轉移學生關注於能力的焦點，提升其自我效能。教師亦可鼓勵學生設定明確可達成的次目標，視學生的能力而定（例如一星期學習 25 個英語單字），鼓勵學生將這些次目標整合為個人的學習計畫，協助學生設定一定時間內可以達到的確實期望，以增強自我效能感。

本研究發現逃避表現目標對深度英語學習策略與英語成就測驗均為負向效果。抱持逃避表現目標的學生，通常是對自己能力低預期，學習行為與成就的關係不穩定，使其對自己能力缺乏信心，轉而增強其逃避表現行為，以維持自我價值感。久而久之，會形成心理上的學習無助感，他們通常是成就目標導向最弱勢的一群。首先，教師教學時可設計互動的學習活動，教師或同儕都可成為學習的鷹架，使這一群弱勢的學生經過努力達到學習目標，以發展並維持其精確的自我效能感。其次，教師應注重學生自我改進與成長，相信能力是可以改變和控制的，培養學生智力增長的信念 (incremental view of ability)，提供成功的學習經驗，以增強其學習信念。

(二) 教師應培養學生抱持趨向精熟目標，強調深度英語學習策略的重要性，特別是功能性練習策略。

本研究發現趨向精熟目標、逃避精熟目標、趨向表現目標、逃避表現目標對深度英語學習策略的直接效果，分別為.33、.23、.64 和-.15，其中趨向表現目標對深度英語學習策略的效果最大，次為趨向精熟目標，逃避精熟目標受到害怕不精熟教材或害怕退步等的影響，對深度英語學習策略的直接效果居第三；逃避表現目標對深度英語學習策略的直接效果為負值，即越抱持逃避表現的學生，越不使用深度英語學習策略。而積差相關顯示趨向精熟與深度英語學習策略的相關最高為.489，其次為趨向表現目標相關為.447。直接效果與積差相關結果的不一致，可能是趨向表現者是多重目標的持有者，同時為趨向精熟者，和趨向表現對深度英語學習策略的標準誤為.75 過大所造成，而使直接效果有偏高的可能性。本研究結果顯示學生的目標性動機不同，確實影響其深度英語學習策略使用程度的不同，而 Kaplan 和 Middleton (2002) 認為趨向表現目標正面結果只適用於

高能力的學生，本研究亦發現趨向表現目標者可能同時持有趨向精熟目標，因此教學應培養學生抱持趨向精熟目標，重視英語學習興趣與技能成長的價值。

本研究之自我效能與深度英語學習策略可能有共線情形，使四向度目標導向因果模式的深度英語學習策略對英語成就測驗的直接效果 ($\beta_{cs} = .24$) 未達顯著，但兩者的積差相關為.627¹⁷，達.01的顯著水準，為所有潛在變項間積差相關最高的（見表 4-1-2），顯示深度英語學習策略對英語成就測驗的影響不容忽視。

本研究經統計分析發現深度英語學習策略中，功能性練習策略、認知策略、後設認知策略與英語成就測驗的積差相關分別為.523、.252 和.477（達.01的顯著水準），表示功能性練習策略與學生英語成就表現相關最高，即學生越使用功能性練習策略，其英語成就表現越佳，其次為後設認知策略，最低是認知策略。然觀察本研究受試者各策略的平均數（見表 4-1-1）分別為 2.15、2.93 和 2.61，平均數最高者為認知策略，其次是後設認知策略，最低者為功能性練習策略，顯示受試者對於最影響英語成就表現的功能性策略使用情形不佳。這樣的研究結果，可能原因有二，一是在考試導向的學習環境下，學生認為還是直接影響考試成績的認知策略比較重要，而無暇或忽視間接影響考試成績的功能性練習策略如收聽英語廣播、閱讀英文報紙雜誌或尋找與外國人交談的機會，殊不知在 EFL (English as Foreign Language) 的語言環境下，真正培養英語溝通的能力，還是須靠學習者教室以外的語言練習。其次，在台灣英語不是日常生活溝通的工具，故沒有急迫性的情境需求，使學生養成使用英文寫信、日記、便條或報告的習慣。故教師平日教學應強調功能性練習策略以培養學生全方位英語能力。

（三）教師應積極營造精熟目標課室，讓學生瞭解學習的樂趣與價值。

¹⁷傳統線性迴歸分析，以自我效能與深度英語學習策略為自變項，以英語成就測驗為依變項，兩者與英語成就測驗的淨相關分別為.367 與.378，自我效能的標準化的 β 係數為.374，深度英語學習策略的 β 係數為.387，顯示兩者可能共線。

本研究發現逃避精熟目標對對深度英語學習策略的效果 (β_{52}) 而言，高精熟/低表現課室優於高表現/低精熟課室；趨向表現和逃避表現對深度英語學習策略的效果 (β_{53} 和 β_{54}) 而言，高精熟/高表現課室優於高表現/低精熟課室；逃避表現目標導向對英語成就表現的直接效果 (β_{64}) 而言，高精熟/低表現課室優於高表現/低精熟課室，且高精熟/低表現課室亦優於高精熟/高表現課室。前述研究結果可以推論在課室精熟氣氛較濃的課室或精熟/表現均濃的課室，有利於趨向精熟、逃避精熟、逃避表現的學生深度英語學習策略的學習，而表現氣氛濃的課室對他們的學習是不利的。綜合上述研究結果，本研究驗證基準目標理論的論點，即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，正面課室精熟的環境會「減少」或「抵銷」個人表現目標的負面效果。

其次，就深度英語學習策略對英語成就表現的直接效果 (β_{65}) 而言，高精熟/高表現課室優於高精熟/低表現課室，高精熟/高表現課室亦優於高表現/低精熟課室。表示如果老師能引導學生理解學習精熟的價值，在競爭的氣氛不一定有害 (Shih, 2005)；但高表現若沒有伴隨高精熟，會有較不適應 (non-adaptive) 的結果 (Linnenbrink & Pintrich, 2001)。

從實務面而言，教師課室英語教學活動的安排，一定會傳遞各種不同的訊息，時而講授，時而安排個人獨立活動或小組活動，無非是希望學生能精熟其所學，進而運用於實際生活情境，這種教學情境必是混合精熟與表現的氣氛。本研究建議，教師盡量營造精熟取向的課室將有利於高中生的英語學習，目的在於培養學習英語的運用能力、欣賞西方文化之樂趣與國際觀，和體認英語溝通之實用性，而非僅是成就表現。

二、對未來研究的建議

- (一) 從中西文化差異的角度，研究精熟目標導向高中以上的學生，其目標強度與努力、堅持的相關性，以探究成就目標導向對台灣學生的適用性。

本研究發現受試者個人精熟目標平均數頗高 ($M=2.94$)，偏態係數為 -0.573 ，顯示多數高二學生的英語學習抱持精熟目標導向，精熟目標往往伴隨相當的努力和堅持。高二學生由於「社會從眾」的影響，在觀念上理解學習英語應抱持精熟目標導向，但實際是否付出相當的努力和毅力，值得檢驗？另文獻探討，東方學生傾向將成功歸因於努力，將失敗歸因為努力不足，使其較傾向選擇趨向精熟目標，比較中西方精熟目標的學生努力與堅持程度和目標強度間的關聯性，研究結果或可為選擇精熟目標的台灣高中學生之英語學習，提供更精確的動機內涵。

(二) 從文化差異的角度，再度檢驗四向度目標導向與深度英語學習策略的關係

從內、外在動機的角度來看，精熟目標屬於內在目標，表現目標屬於外在目標。本研究發現趨向表現目標與深度英語學習策略的直接效果最高，即外在動機的學習者，也可能使用深度學習策略，以達到贏過他人，獲得好成績的目標。亞洲的研究結果與大多數的西方教育研究結果相違背，後者認為內在目標與深度英語學習策略有關，外在目標與表面處理策略有關。前述研究結果的不一致，是否係因為目標分類的籠統或不同所造成？或是學習者很少只選擇一種動機型式，是多重目標造成結果的差異？還是文化差異的影響？不同文化背景的學生對目標的詮釋與隱藏目標背後的複雜動機，值得更多研究投入以釐清。

(三) 探究課室目標結構的調節作用如何產生直接和間接影響

本研究發現課室目標結構有調節深度英語學習策略和英語成就表現的直接效果和間接效果。在高精熟/高表現的課室，深度英語學習策略對英語成就表現的正向效果 (β_{65})，高於高精熟/低表現和高表現/低精熟課室，顯示課室目標結構的調節作用，可能未透過個人目標導向而產生直接的影響。而本研究課室目標結構對英語學習成就，亦有透過個人目標導向的間接影響，如個人目標導向對深度英語學習策略的影響 (β_{52} 、 β_{53} 、 β_{54}) 或個

人目標導向對英語成就表現的影響 (β_{64})。前述兩種直接與間接影響的路徑差異為何？值得更多的研究投入，作為教師教學的參考。

(四) 檢驗不同學習階段高精熟/高表現課室對不同程度學生的影響。

本研究發現逃避表現目標對英語成就表現的直接效果 (β_{64}) 而言，有利的課室氣氛是高精熟/低表現課室優於高表現/低精熟課室；高精熟/低表現課室亦優於高精熟/高表現課室。也就是在高精熟/高表現課室並非對所有學生都是有利的影響。

本研究結果與 Linnenbrink (2005) 的觀點-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，也有利於學業成就有所差異，此差異主要是研究設計所造成？還是受試者為不同階段/不同程度的學生？研究者認為對高精熟/高表現課室對不同學習階段與不同程度學生學習的影響，有必要投入更多的研究作進一步的檢視。

(五) 從事多群組分析須擴大樣本，並檢視群組分割點的適當性。

本研究雖屬大樣本，但分組後由於各組人數的不均，致使樣本代表性有可能受到質疑，因此建議未來從事多群組分析時，必須使用更大樣本，以增加研究結果的穩定性。本研究檢視受試樣本在精熟課室目標結構分量表上呈現右偏態，受試樣本在表現課室目標結構分量表上呈現左偏態，本研究以中位數為群組分割點，這可能造成低精熟/低表現課室與其他各組不顯著的原因之一，因此當受試樣本非常態分佈時，如何分組是未來研究值得進一步探究的。