

## 第貳章 文獻探討

Smith (1987) 在其主要著作《教學與師範教育國際百科全書》中，界定教學的定義應包含「教學即成功」(teaching as success) 層面。此層面將整個教學界定為：學習者於教學活動中學習了指導者所傳授的認知、技能、情意三部分的知識。且如果學生沒有學習，則教師沒有教學 (黃光雄，1996)。此外，這個層面的教學定義，也透露出教學本質上是一種「工作—成效」的概念；亦即，教學活動除了重視歷程，也要重視結果 (林進材，2000)。簡紅珠 (1992) 指出，教學常被視之為意圖引發學生學習的活動，且必須導致學生學習效果具有實用價值。但學習效果的內涵繁多 (可概括為德、智、體、群、美)，以及影響學習效果的因素亦相當廣泛；因此，本研究茲以學業成就及其影響因素做一深入的探討。其章節如下：

第一節為學習理論之探討，瞭解學習的意義、特性，以及行為主義、認知主義、人本主義等學派所發展出來的學習理論。

第二節為瞭解學習態度的概念及其相關研究之探討，以確定本研究之學習態度的內涵層面與影響學習態度的成因。

第三節為瞭解學業成就的概念及其相關研究之探討，以確定本研究之影響學業成就的成因。

第四節為本章結語，歸納本研究之學習態度的內涵層面，以及影響學習態度、學業成就的相關因素，做為研究架構的文獻支持。

## 第一節 學習理論之探討

「教學」(teaching)一詞，包含了教導(instruction)與學習(learning)兩個內涵層面。因此，如何安排一個適宜的學習環境、有趣的教學活動、具結構性的課程規劃，以促進學生的學習成效，便是每一位教育工作者責無旁貸的任務。但學習是如何發生的？學習是不是能夠轉移？在同樣的學習環境，從事同樣的學習活動，為何學生在學習成效上會表現出很大的差異？為什麼有些知識一學就記得了，有些則會很快地遺忘？諸如此類的問題，不勝枚舉。這些問題看似簡單，但如果要回答這些問題時，便不是那麼容易了。

近一世紀以來，各教育學家、心理學家無不致力於研究如何改善學習的問題，並根據研究的結果，發展了許多學習理論。本節便針對「學習」一詞做明確的定義，並針對行為主義學派、認知主義學派、人本主義學派等學者所發展出來的學習理論做一簡略描述，並試著從中找出影響學習的因素。

### 一、學習之概念

#### (一) 學習的定義

學習係指因經驗使個體行為或行為潛勢產生改變且維持良久的歷程(張春興, 1994)。中國東南大學學習科學研究中心教授 韋鈺(2002)亦認為學習是使主體產生行為或行為潛能的相對恒久變化的過程。日本立正大學文學部教授 井上隆二將學習的定義，係指「做為經驗結果所產生的有比較性、持續性的可能行為的改變」(引自陳

玄茹，1999)。從上述學者對「學習」所下的定義可得知學習之目的在於「改變行為」，但此種行為的改變並不意味著改變後的行為比改變前的行為來的好；且在學習理論中所泛指「學習」概念，不只是人類的學習，也包括動物的學習。亦即，全部有機體因經驗而發生的行為改變。

而學習理論的三大主流--行為主義、認知主義及人本主義則分別對「學習」一詞做出以下的定義：行為主義學派認為學習係指刺激--反應之間的連結強化效應，包括了正增強與負增強效應；而認知主義學派認為學習係指認知結構的改變；人本主義學派則認為學習係指自我概念的變化。Mayer（1987）融合了行為主義與認知主義兩學派對學習的論點，將學習界定為三個層面：1. 學習是反應的習得；2. 學習是知識的習得；3. 學習是知識的建構。

綜合以上所述，心理學中對學習的定義存在著許多面向，茲整理歸納成下列三點：

1. 結果論：這是從學習活動結果的角度對學習一詞做明確定義。此類定義強調個體的學習必須產生一定的結果（某種變化）才能被稱為學習。
2. 過程論：這是從學習活動過程的角度對學習一詞做明確定義。此類定義強調學習的過程中存在著不同的步驟和階段，教導者必須設計各種學習的過程，以利個體學習。
3. 活動論：這是從學習活動過程與結果的角度對學習一詞做明確定義。此類定義強調學習是人類的一種認識活動，包括了活動的過程，也包含活動的結果，若只著重於其中的某一方面，是屬於片面的。於是便利用「活動」來定義學習，認為

學習是一種「傳遞」，它經歷了從外部到內部的轉化。

根據上述的論點，我們可以對學習下一個較完整的定義：學習係指學習者在外在環境的各種活動下，所習得的累積經驗，而引起學習者在外顯行為與內顯行為上的一種持久性的變化。

## (二) 學習的本質

茲根據學習的定義，將學習作一系統的分析，以闡述學習的本質：

### 1. 學習的層次性

- (1)動物與人共有的學習：主要探討動物學習和人類學習中共同的部分。
- (2)人類的學習：主要探討人類學習的本質和規律，瞭解人類的學習不同於動物學習的獨特之處。
- (3)學生的學習：探討學生的學習與一般成年人的學習不同之處，找到學生學習的特殊性，以便做為指導的方針。
- (4)具體領域的學習：探討學生的知識學習、品德學習、技能學習、審美學習、人際關係學習等。
- (5)形式學習：探討學生抽象思考、邏輯思考、解決問題的學習。

此外，美國芝加哥大學教授 Bloom (1956) 在其所著的《教育目標分類學》中，將認知學習層次由簡而繁劃分為高、低兩個階段，共有六個層次。

表 2-1-1 Bloom 的學習認知層次分類表

階段	層次	行為具體內容
低階段	知識 (knowledge)	對資訊、名詞、類別、過程、構造和理論等之記憶和回想
	理解 (comprehension)	把所學過的加以解釋
高階段	應用 (application)	把所學知識應用於新的情境
	分析 (analysis)	化整體為有規則的細部分類
	綜合 (synthesis)	將各部細節重組為整體
	評鑑 (evaluation)	採用質或量的標準化方法來判別

## 2. 學習的多向性

- (1) 學習過程：依據學習的層次性，在不同的層次來研究從個體學習的發生到持續再到結束的全部過程。如 Thorndike 所提出的試誤學習 (trial and error learning) 論；Banduran 所提出的模仿學習 (modeling learning)；Gangé 所提出的訊息處理 (information processing)。
- (2) 學習方法：個體以什麼樣的方法或策略來進行學習。
- (3) 學習內容：個體學習時所學習的東西是什麼。
- (4) 學習結果：個體學習後產生什麼樣的變化。
- (5) 學習品質：個體在學習中的個別差異是什麼？或者，學習者之間的學習差異如何表現。

## 3. 學習的心理機制：要探討的是個體學習活動如何發生？或者個體最初的學習活動是從哪裡來的？一般來說，學習的心理機制可從兩方面來加以分析：

- (1) 生理機制：從生理器官的角度去探討個體學習。如個體的

五官以及神經系統。

(2) 心理機制：從心理結構的角度去探討個體學習。大致上可

分成兩部分：

a. 直接性心理機制：智力因素。包括 Gardner (1983) 所提出的多元智慧論中的八種智慧。

b. 間接性心理機制：非智力因素。包含需要、動機、興趣、情緒、情感、意志等，它們在學習活動中是當作催化劑的功能。

4. 學習是一種適應性活動：個體在學習活動中，一方面認識環境、改造環境；另一方面，個體也在不斷地改變自己，使其能夠適應新環境。如此一來，學習才是有意義的活動。

## 二、行為主義學派的學習理論

行為學習論將學習的過程視為是一種制約作用 (conditioning)，而個體學習到的行為只是一種「刺激 (stimulus) --反應 (response)」之間的連結關係。因此某一刺激不能引起個體反應，但經過制約作用之後，個體會在該刺激出現時做出固定的反應。所以行為學習論也稱為刺激--反應學習論。

接下來，茲以理論發展時期的先後，針對行為主義學派代表人物所發展出來的學習理論做一簡介。

### (一) Thorndike 的試誤學習理論

Thorndike 是第一位根據動物行為研究而建立學習理論的創始者。其主要的學習理論意涵如下：

1. Thorndike 把學習歸納為刺激 (S) --反應 (R) 的聯結形式。個體所學習到的行為是一連串的刺激--反應過程，且學習的過程中，每種行為都是經由多次的錯誤反應，而後逐漸減少錯誤反應，直到完全沒有錯誤反應出現為止。此種學習過程稱為試誤學習。
2. Thorndike 認為試誤學習的成功條件有三個：以效果律最重要。
  - (1) 練習律 (law of exercise)：學習要經過反覆的練習。
    - a. 應用律：聯結的使用 (練習)，會增加這個聯結的力量。
    - b. 失用律：聯結的失用 (不練習)，會減弱這個聯結的力量或使之遺忘。
  - (2) 準備律 (law of readiness)：學習者於學習前的心理準備 (如動機、需求)，而並不是指學習前的知識準備。此律有三個規準：
    - a. 當學習者的身心準備好學習時，學習中不受任何外界干擾，且適當學習，則會引起成就感。
    - b. 當學習者的身心準備好學習時，不適當的學習則會引起挫折感。
    - c. 當學習者的身心未準備好學習時，教導者強迫學習則會引起厭惡感，甚而逃避學習。
  - (3) 效果律 (law of effect)：學習後是否獲得滿足。刺激之後表現出預設的行為反應，則給予獎賞 (reward)，將使刺激--反應聯結的強度增強。反之，刺激之後沒有表現出預設的行為反應，則給予懲罰 (punishment)，將使錯誤反應的刺激--反應聯結的強度減弱。

## (二) Pavlov 與 Watson 的古典制約學習理論

1. 習得律 (law of acquisition)：個體對制約刺激 (conditioned stimulus) 和無制約刺激 (unconditioned stimulus) 之間的聯繫階段，稱之為制約反應 (conditioned response) 的習得階段。這階段必須將制約刺激和無制約刺激同時或近於同時地多次呈現，才能建立這種聯繫。Pavlov 認為這是影響制約反應形成的一個關鍵因素。無制約刺激在制約反應中扮演著強化的角色，強化越多，制約刺激與制約反應的聯繫就越鞏固。其制約學習過程，研究者整理歸納如表 2-1-2。

表 2-1-2 古典制約學習的程序

制約學習前	無制約刺激 (UCS)	→	無制約反應 (UCR)
	制約刺激 (CS)	→	無反應
制約學習中	制約刺激 (CS)	↘	
	無制約刺激 (UCS) (強化物)	→ 強化	無制約反應 (UCR)
		⋮	
制約學習後	制約刺激 (CS)	→	制約反應 (CR)

2. 強化 (reinforcement)：在制約學習中，呈現制約刺激後的適當時間間隔內，反覆地出現無制約刺激 (強化物)，從而增強了往後制約反應出現的頻率。



3. 消退律 (law of extinction)：係指制約刺激多次重複且不伴隨著無制約刺激，則制約反應逐漸削弱，直至完全消失。若此時再給予無制約刺激進行強化，則制約反應將出現；但如不經強化動作而自動恢復者，此一現象便稱為自然恢復 (spontaneous recovery)。但自然恢復的制約反應強度不若先前，若不再給予強化，則制約反應終究會消失殆盡。
4. 類化 (generalization)：又稱泛化。係指制約反應一旦建立後，那些與原來制約刺激相似的新刺激，也可能喚起相同的制約反應。
5. 辨別 (discrimination)：又稱分化。辨別與類化是互補的過程，即個體在制約反應中，只對制約作用中受過強化的制約刺激做出反應，對其他類似於制約刺激但未受強化的新刺激不做任何反應。很明顯地，類化是趨同，辨別是趨異。

### (三) Skinner 的操作制約學習理論

Skinner 結合了 Watson 的古典制約 (classical conditioning) 與 Thorndike 的試誤學習及效果律，發展了影響往後心理學與教育心理學甚鉅的操作制約 (operant conditioning) 學習理論。其主要的學習理論意涵如下：

1. 操作制約強調個體在刺激情境中多個自發性反應內，擇一予以強化，給予刺激，從而建立起刺激--反應聯結。但個體之所以對該刺激做出反應，起初並不是由該刺激所引起，而是個體在刺激情境中的自發性反應中的一種，故稱之為操作性反應。反觀古典制約，個體的反應完全是由無制約刺激所引起，個體的反應是被動的。

2. 結合古典制約的強化原則以及 Thorndike 的試誤學習，而發展出強化的概念。強化係指能使個體的操作性反應頻率增加的安排，分成正強化、負強化。

(1) 正強化 (positive reinforcement)：在環境中增加某種刺激的出現，個體反應頻率增加。此種刺激物就是正強化物 (positive reinforcer)。

(2) 負強化 (negative reinforcement)：在環境中增加某種刺激的消失，個體反應頻率增加。此種刺激物就是負強化物 (negative reinforcer)。

3. 強化的安排分成兩類：

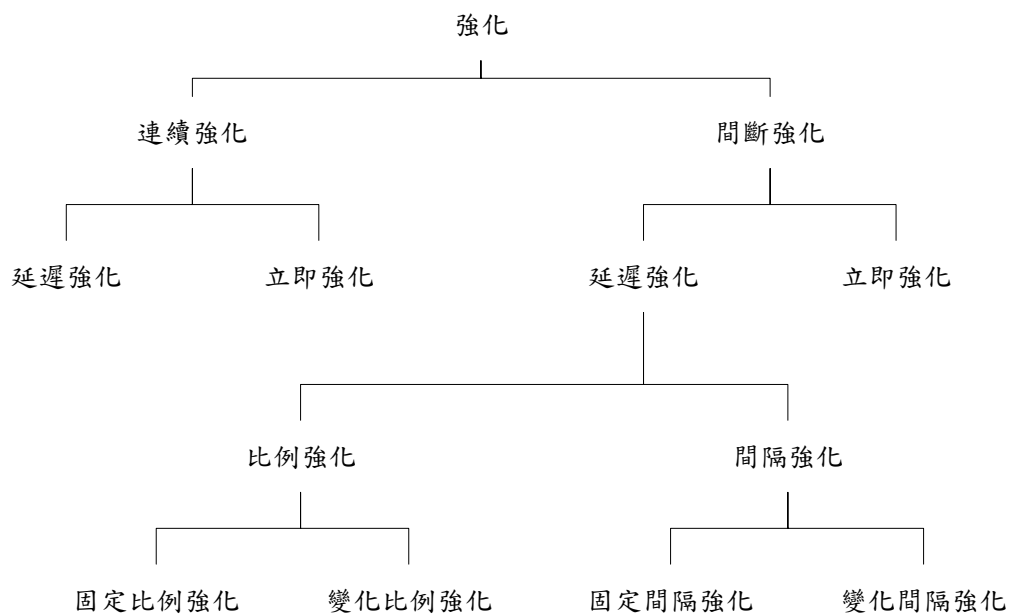


圖 2-1-1 Skinner 的強化安排

上述的三種學習理論都是把學習界定為刺激與反應之間的聯結關係，其三種學習理論的差別，茲以下圖表示之，並說明如下：

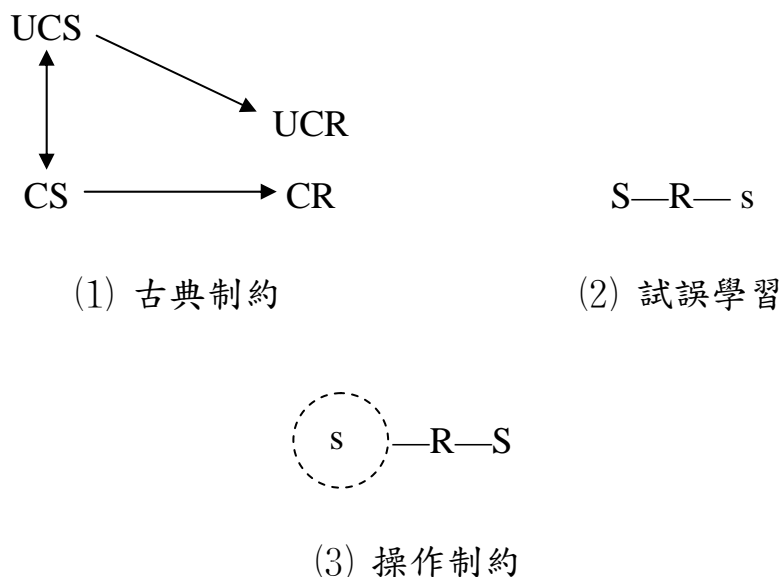


圖 2-1-2 古典制約、操作制約與試誤學習的差別

1. 古典制約主要強調無制約刺激與制約刺激之間的聯繫關係建立之後，始能產生制約反應作用。此類的學習是由無制約刺激（強化物）所引起的，是屬於被動的學習。
2. 試誤學習主要強調學習後是否獲得滿足。在學習的過程中，刺激之後表現出預設的行為反應，則給予獎賞；反之，刺激之後沒有表現出預設的行為反應，則給予懲罰。如此一來，錯誤反應的次數會逐漸減少，直至沒有錯誤發生。此類學習亦是屬於被動的。
3. 操作制約主要強調個體在一刺激的情境中，多種自發性行為擇一予以強化，以增強預設反應出現的頻率。此類的學習是屬於有條件式的被動學習。

### 三、認知主義學派的學習理論

認知主義學派心理學家認為學習在於內部認知的變化，學習是一個比刺激—反應聯結要複雜得多的過程，且認為行為學派的學習理論都是從動物實驗結果來推論人類行為，說明學習是外控的、被動的，但卻忽視了人類學習的社會性、主動性。

1960 年代之後，認知主義學派崛起，開始正視學生應學到隨機應變、自主思考去解決問題的能力，而不是在環境的控制下，被動且機械式地學習片斷知識。認知心理學家認為「學習是個體利用本身的認知結構 (cognitive structure) 去認識、辨別各種事物，且理解各種事物間的關係，以增加自己的經驗，從而改變本身的認知結構。」

接下來，針對行為主義學派代表人物所發展出來的學習理論做一簡介。

#### (一) Bruner 的發現學習理論

Bruner (1966) 在其所著《教學理論之建構》一書中提及：(引自張春興，1994：213)

**教學生學習任何科目，絕不是對學生心靈中灌輸某些固定的知識。而是啟發學生主動求知與組織知識。教師不能把學生教成一個活動的書櫥，而是教學生學習如何思維；教他學習要像歷史學家研究分析史料那樣，從求知過程中去組織屬於他自己的知識。所以求知屬於自主活動歷程，而非只是承受前人研究的結果。**

其發現學習（discovery learning）理論的主要意涵：

1. 學習是主動地形成認知結構的過程。

認知結構係指用來反映事物間之聯繫或關係的內部認識系統。亦即，是個體對某種概念的全部內容與組織。

個體的認識活動是按照一定的順序形成，一旦發展出對事物結構的認識後，就形成了認知結構。在這過程中，個體是主動地將經過知覺而把外在事物進入感官系統的資訊進行選擇、轉換、儲存和應用；換句話說，人是積極主動地選擇知識、記住知識和改造知識的學習者，而不是一位消極被動地接受知識的學習者。

Bruner 認為，學習是建立在原有的認知結構基礎上，不管個體採取何種的知覺形式，個人的學習都是把新接收到的外在事物資訊和原有的認知結構聯繫起來，然後辨識和瞭解事物之間的關係，以積極地建構新的認知結構。因此，新知識的獲得，新知識的轉化，新知識的評價，這三個過程便是學習者主動地形成新認知結構的過程。

2. 強調對學科基本結構的學習

Bruner 受到認知觀和知識觀的影響，強調所有的知識都具有一種層次性的結構，而這種具有層次結構性的知識可以透過個體的認知結構表現出來。當個體的認知結構與學科的基本結構相結合時，將會產生強大的學習效果。

因此，Bruner 認為教師無論教什麼學科，務必要使學生能在某種程度上獲得一套對學科的概括性基本原理；這些基本原理構成了學生用有意義的方式來聯結事物的知識結構。

### 3. 透過主動發現形成認知結構

Bruner 認為教學一方面要考慮教材的結構性，以及個體原有的認知結構，另一方面要重視個體的主動性和學習的內在動機。學習的最佳動機是對所學學科的興趣，而不是獎勵競爭之類的外在刺激。因此，Bruner 提倡發現學習法，以便使學生更有興趣、更有自信地主動學習。

發現學習法關心學習過程更勝於關心學習結果。讓個體去探索、去發現具體的知識、原理、規律等，才能使學生樂於積極主動地參與到學習過程中，然後組織知識、獨立思考和判斷。

## (二) Ausubel 的意義學習理論

Ausubel 認為學習發生在學習材料與個體原有的認知結構發生關係時，進行同化 (assimilation)，使學習者產生新的意義。所謂同化係指個體中某種認知結構、吸收新的資訊；而新的觀念被吸收後，使原有的認知結構發生變化。

其主要的學習理論意涵如下：

### 1. 有意義學習的過程是新的意義被同化的過程

Ausubel 將學習區分成機械學習 (mechanical learning)、意義學習 (meaningful learning)、接受學習 (reception learning) 以及發現學習等四種。

機械學習在實質上是認知結構與文字符號 (學習材料) 之間形成表面上的聯繫，個體並不理解文字符號的意義，其心理過程依靠的是聯想。這種學習在兩種情況下產生：一種情況是文字符號本身並不具有邏輯意義，另一種情況是文字

符號本身具有邏輯意義，但個體原有的認知結構中並沒有適當的知識基礎可以用來同化它們。

意義學習是在文字符號本身具有邏輯意義時，且與個體認知結構中原有的觀念建立聯結，進行同化。因此，有意義學習過程也就是個體從有意義的文字符號中，利用同化來獲得新知識，使個體的認知結構改變的過程。

在接受學習情境中，個體仍然是主動地建構知識，但學習內容是由指導者提供的，是被動地接受學習內容。

發現學習在實質上是學習內容不是現成地給予個體，而是在個體同化它們之前，必須由個體自己去發現學習內容。換言之，學習的主要任務在發現內容，然後同接受學習一樣，加以同化。

茲以圖 2-1-3 來表示機械學習、意義學習、接受學習以及發現學習之間的關係。

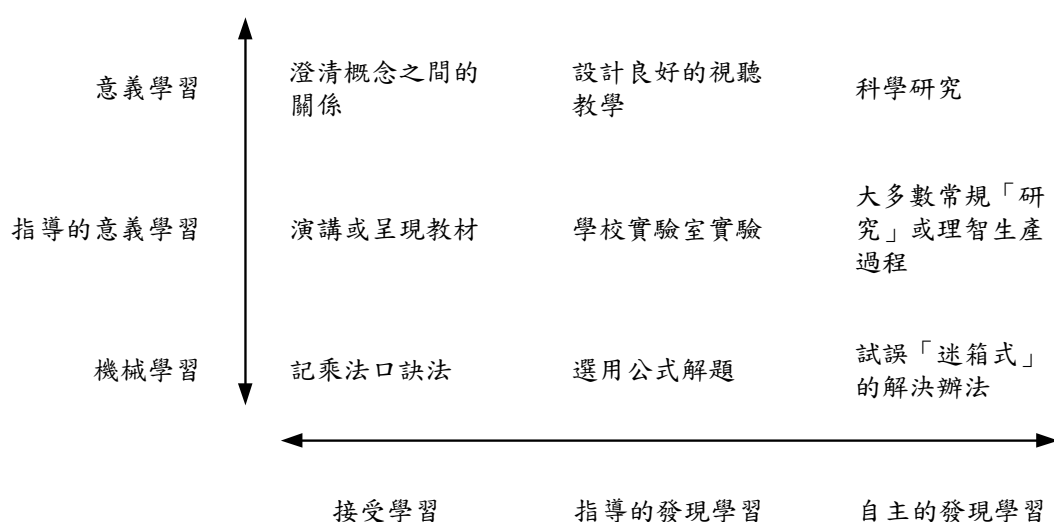


圖 2-1-3 機械學習、意義學習、接受學習以及發現學習之間的關係

(資料來源：Novak, 1977 : 101)

## 2. 要領概念是學習的基礎

Ausubel 將概念 (concept) 視為一個層次性的結構。位於上層者，為要領概念 (superordinate concept)，代表個體對事物的整體認識，屬於長久性記憶；位於下層者，為附屬概念 (subordinate concept)，代表個體對事物的細部、片斷認識，屬於短暫性記憶。而要領概念就是先備知識 (contextual schemata)。先備知識就是個體吸收新知識的基礎，在意義上，也就是認知結構。

## 3. 有意義的學習必須具有下列條件：

- (1) 新的學習材料本身具有邏輯意義。
- (2) 個體認知結構中具有同化新材料的知識基礎，便於與新知識進行聯結，也就是具有必要的先備知識。
- (3) 個體必須具有進行有意義學習的傾向，亦即，必須具有積極地將新舊知識聯結起來的傾向。

## 四、人本主義學派的學習理論

人本主義心理學受到存在主義心理學 (existential psychology) 與現象心理學 (phenomenological psychology) 的影響，使得人本主義心理學家強調，要理解個體的行為，就必須理解個體所知覺的世界，也就是要以個體的角度來看待事物。換言之，在瞭解個體的行為時，重要的不是客觀的外在環境特徵，而是個體對外環境所知覺的主觀意義。

「知覺 (perception)」一詞源自現象心理學的現象場 (phenomenological field) 概念。個體的知覺，代表他此時此地對周



圍環境所主觀感受的一切。個體所知覺的事物，雖然未必與事實相符，但卻與個體的外在行為表現頗為一致（張春興，1994）。

如果要改變一個人的行為，首先要改變他的信念與知覺；當個體看問題的方式不同時，他的行為也就不同了（Combs, Blume, Newman, & Wass, 1974）。這與 Skinner 所持的強化效應、塑造（shaping），以及 Bandura 的模仿學習看法不同。

接下來，針對人本主義學派代表人物所發展出來的學習理論做一簡介。

### （一）Rogers 的人本主義學習理論

Rogers 的人本主義學習（humanistic learning）理論強調以人為本、教學以學生為中心；認為指導者要充分瞭解學生的主體性、主觀性，充分尊重學生的價值性和啟發學生的潛能，使學生得以全面發展。另一方面 Rogers 強調學生的自由學習，主張尊重學生的特性、專長，讓學生自由發展。這決定了學校的教育不是培養一元化的個體，而是多元化的全人教育。其學習理論的主要意涵如下：

#### 1. 學生中心教育（learner-centered education）

視學生為教育的中心，學校是為學生而設，教師是為學生而教。一切的教學活動皆以學生為主體，教師不是傳遞者，而是促進者。在學生的學習準備階段、進行階段，結束階段過程中，教師的情感對學生的學習有直接的、很大的影響。因此，師生之間應有一種真誠的、積極的情感交流，以創造一種良好的教育氣氛。

#### 2. 自由學習（freedom to learn）

Rogers（1969）在其著作《學習的自由》中提到：

- (1) 人皆具有學習的潛力。
- (2) 當學生正確地瞭解所學內容的用處時，學習才成爲最好的學習。
- (3) 某些學習可能需要改變學習者的自我結構，因此這種學習可能會被抵制。但在威脅程度較低的情況下，則學習較容易發生。
- (4) 大量的學習將是做中學的。
- (5) 學習者全心參與學習過程，亦即，智力和情感都共同參與的學習，是最持久和最深入的學習。
- (6) 當自我評價是最爲重要，而別人評價是次要時，自我獨立性和創造性就容易發展。
- (7) 最有用的學習是學會學習，以肆應變動的社會。

## (二) Maslow 的需求層次學習理論

Maslow (1970) 認爲人的一切行爲都是由需要引起的，因此提出了需求層次論 (need hierarchy theory)，如圖 2-1-4 所示。從圖中可看出，需求層次由低到高依序是：生理需求 (physiological need)、安全需求 (safety need)、愛和隸屬需求 (belongingness and love need)、自尊需求 (self-esteem need)、知的需求 (need to know)、美的需求 (aesthetic need) 和自我實現需求 (self-actualization need)。其中較低的四層爲基本需求 (basic needs)，較高的後三層爲成長需求 (growth needs)。基本需求是成長需求的基礎，在基本需求未獲得滿足之前，成長需求不會產生；而成長需求對基本需求具有引導的作用，其中以自我實現需求是最爲重要的，因為這是決定個體行爲的關鍵因素。

個體的學習動機是屬於求知的需求，由基本需求與成長需求的交互作用來看，個體必須滿足了基本需求，才會繼續成長到求知的需求層。因此指導者必須提供良好的教育環境，個體才會繼續追求超越，而到達自我實現的層次。

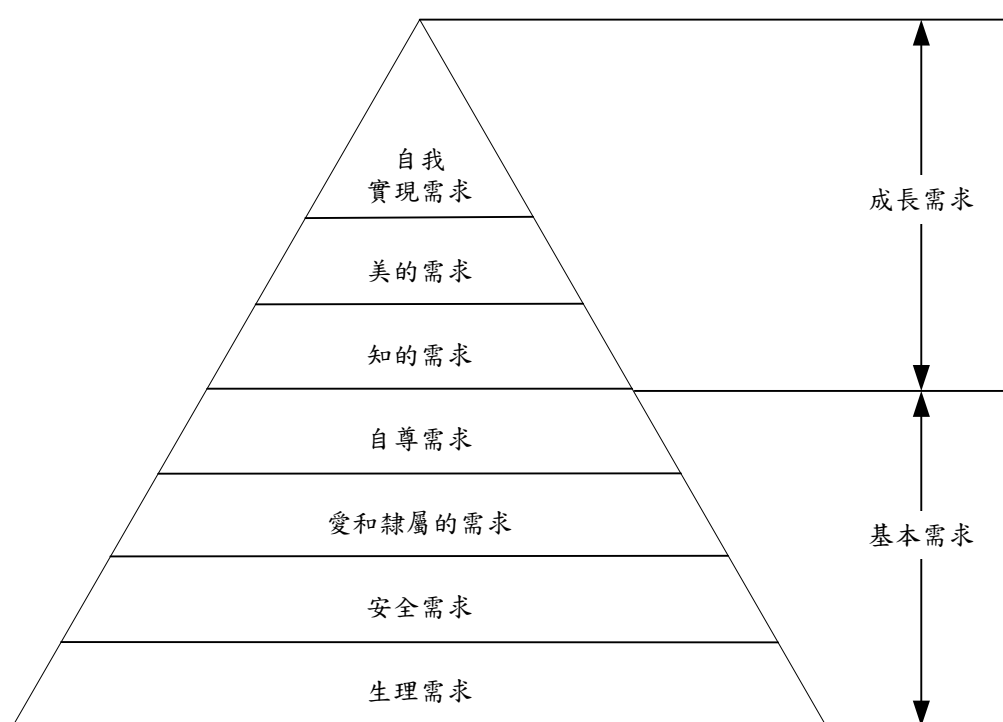


圖 2-1-4 Maslow 的需求層次論

(資料來源：Maslow, 1970；引自張春興，1994：304)

Maslow 對於學習提出了以下的基本原則：

1. 必須把學習者視為學習活動的主體。
2. 必須尊重學習者的意願、情感、需要和價值觀。
3. 必須相信任何學習者都能自己教育自己，發展自己的潛能，並達到「自我實現」。
4. 必須在師生之間建立良好的互動關係，形成感情融洽，氣氛

適宜的學習情境。

## 本節小結

三大心理學派對學習的定義做如下的說明：

- 一、行為主義學習學派：「學習」界定為「經由練習而改變行為的歷程」。因此，學習係指刺激—反應之間的連結強化效應。
- 二、認知主義學習學派：「學習」是個體作用於環境，而不是環境引起人的行為。環境只是提供潛在刺激，至於這些刺激是否受到注意，取決於學習者內部的認知結構。因此，學習係指認知結構的改變
- 三、人本主義學習學派：「學習」是個人的情感、知覺、信念和意圖，而這些是使一個人不同於另一個人的內部行為之因素。因此，學習係指自我概念的變化。

而根據心理學家們所發展出來的學習理論，我們可以看出影響學習的因素頗多。研究者茲整理如下：

- 一、Thorndike：練習、心理準備（動機、需求）、獎賞。
- 二、Pavlov and Watson：強化、制約（習慣）。
- 三、Skinner：強化、制約（習慣）。
- 四、Brunner：有結構性的教材、學習興趣、認知結構。
- 五、Ausubel：符合學生程度的教材、先備知識。
- 六、Rogers：智力、學習興趣、學習焦慮、實用性、自我效能。
- 七、Maslow：學習動機、學習情境、學習興趣。

## 第二節 學習態度的概念及相關研究

### 一、態度之涵義

依據《張氏心理學辭典》(張春興, 1989: 62)所述, 將態度 (attitude) 定義如下:

- (一) 係指個體對人、對事、對周圍世界所持有的一種具有一致性與持久性的傾向; 且此傾向可由個體外顯行為 (behavior) 去推測, 但態度的內涵卻不單只限於外顯行為, 尚包括情感 (affection) 與認知 (cognition)。
- (二) 態度必有其對象, 態度的對象可為具體的人、事、物, 也可為抽象的觀念。
- (三) 態度有類化的傾向, 對某一單獨對象持正面態度者, 對同類對象也傾向持正面態度。
- (四) 態度的形成與文化傳統、家庭環境、學校教育等因素有關。

根據上述的說法, 態度之內涵可分成: 認知、情感、行為。認知成份係指由態度對人、事、物所知覺的意見、知識、想法; 情感成份係指由態度對人、事、物所引發的情緒或感覺; 行為成份係指由態度對人、事、物所展現的行為意圖 (金清文, 2002)。但這三種內涵在個體心中佔有的份量, 隨著年齡、性別、個性而有所不同。年輕人重情感而輕認知, 因此在行為表現上顯得較衝動; 成年人則是重認知而輕情感, 因此在行為表現上顯得較穩重 (張春興, 1994)。此外, 態度也可分為積極態度與消極態度; 且有強弱度之分, 因此態度是可測量的 (潘詩婷, 2002)。個體抱持著積極態度, 愈能達到自我實現的

境界；相對地，個體抱持著消極態度，則會退縮逃避。

Gagné (1988) 認為態度係指影響個體對其行動選擇的內在心理狀態。亦認為態度包含了認知、情感、行為三種成份，且行動的表現是受到認知與情感兩因素影響。亦即，個體所表現出來的外顯行為，一方面是依據他個人的認知而做選擇，另一方面是受到他個人的情感而做選擇。

而國內外學者對態度的定義有許多的詮釋，茲根據專家學者所提之定義，歸納整理如表 2-2-1。

表 2-2-1 國內外對「態度」定義的詮釋一覽表

研究者	年份	「態度」定義的詮釋
G. W. Allport	1935	態度是透過經驗組織而成的一種心理和神經的準備狀態，在個人對所有有關事物和情境之反應上具有引導的影響
I. Chein	1948	個人對特定事物、行動和狀況，以特定方式予以評價的處置
M. J. Rosenberg, & C. I. Hovland	1960	態度具備有情感、認知與行動三成份
D. Krech, R. S. Crutchfield, & E. L. Ballachey	1962	態度是個體對其個人世界的某一方面所做的動機的、情感的、概念的與認知的反應之持久性組織
D. T. Campbell	1967	態度是個體對於社會周遭事物所表現出一致性反應的現象
M. Rokeach	1968	態度是個體一種對事物或情境的內在信念組織，其具有持續性而且能支配個體的特殊反應方式
M. Sherif, & C. W. Sherif	1969	態度是一種行動的預備狀態，係存在於個體內部的某種東西
H. C. Triandis	1971	態度乃個體與社會情境互動前的預備概念，而這個概念包含認知、情感、行動等三個成份
A. N. Smith	1972	態度包括認知、情意、評鑑、行為四部分。
M. Rokeach	1973	對某一事物或情境之持久性的信念，使人預先傾向於以某一種的偏好方式去反應

續後頁

接前頁

研究者	年份	「態度」定義的詮釋
D. K. Lipsky	1981	態度是一種行動的傾向，一種評價反應，也是一種情感的向度
R. E. Petty, T. M. Ostrom, & T. C. Brock	1981	態度一詞是由拉丁文「aptitudo」演變而來，乃指合適（fitness）或使適應（adaptedness）
B. R. Hergenhahn	1982/1991	態度是習得的，影響個人對特定對象做出行為選擇的有組織之內部準備狀態。其構成成份為認知、情感、行為
R. I. Atkinson, E. R. Hilgard, & R. C. Atkinson	1983	態度是喜歡或不喜歡，是對情境、事物、個人及團體的親近或厭惡感，也是對抽象概念或社會政策等環境層面的看法
R. L. Shrigley	1983	1. 態度是可學得的 2. 態度可預測行為 3. 他人的社會影響力可以左右態度 4. 態度是反應前的準備狀態 5. 態度是價值判斷，情感必須融入
R. M. Gagné, L. J. Briggs, & W. W. Wager	1988	態度是人類複雜的心理狀態，它能影響人們對人、事及物的選擇與判斷
A. H. Eagly, & S. Chaiken	1993	是內在的狀態。它對一個物件、人、或條件，公然地、或暗地裏表示正面或負面評價反應
R. D. Simpson, T. R. Koballa, J. S. Oliver,	1994	對東西、人、場所、事件、或觀念，作正面或負面反應的傾向
J. D. Herron, & I. D. Eubanks	1996	反映許多相互關連的感受和信念，集中注意於某些實體、人、物件、事件或實施者
R. Martin, C. Sexton, K. Wagner, & J. Gerlovich	1997	對人、物、事件等等的心理傾向
A. Anastasi, & S. Urbina	1997	態度為個體對一組特定的刺激，做贊成或不贊成的反應趨勢
G. R. Lefrancois	1997	態度也具有評鑑的意涵，意指對某些人、事、物、理念，持否定或肯定反應的組合
M. E. Gredler	2001	影響個體外顯行為的選擇能力。
唐璽惠	1988	態度是持久、具有積極性或消極性，且經由學習而來的
葛樹人	1990	態度指的是個體對其生活環境中的人、事、物所持有的一致性和組織性的內在心理傾向

續後頁

接前頁

研究者	年份	「態度」定義的詮釋
吳聰賢	1992	態度不是與生俱來，而是靠學習而獲得，態度的形成由認知成份發展到行為成份，時間上可能需要很久，也可能很短，或甚至同時發生
陳麗娟	1994	態度是準備行動的心理態度或行為傾向，也是一種具有結構與組織的複雜體系，包括認知、情感與行動成份
李美枝	1994	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 是一種行動傾向</li> <li>2. 是由經驗學習而得，是社會化的結果</li> <li>3. 態度必有其特定對象</li> <li>4. 是一種信念組織體系，包括認知、情感與意向</li> <li>5. 是一種內在結構，不能直接觀察，必須藉著個人外顯行為而推之</li> <li>6. 是人格的一部份，具有相當的持久性、一致性、統整性，所以態度不易改變</li> </ol>
張春興	1994	態度係指個體對人、事、物，所持有的一種具有持久性而又協調一致、有組織、學得的、習慣性的內在心理反應的行為取向。包含了認知、情意、行為等三成份。且態度是不能直接觀察的，只能從個人的外顯行為中去推之
魏麗敏	1996	態度乃是一種抽象的概念，由個人在環境及自我主觀的交互作用之下，逐漸形成
官淑如	1997	態度是一種逐步形成與持久性的心理反應，它將影響個人對人、事、物的評價及個人的思想行為
吳瓊汝	1998	態度是在後天環境中逐漸形成，會影響個人在特殊情境中的行為
郭生玉	1999	態度是指個體對人對事所持有的一種積極或消極反應傾向，以及具有持久而有一致性的行為傾向，而非只行為本身
劉燕饒	2001	態度係指個體對人、事、物、情境的刺激，所持有的一致性和組織性的內在心理傾向。
潘詩婷	2002	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 態度是基本的行為，是行動的開始</li> <li>2. 態度具有相當的一致性與持久性</li> <li>3. 態度是後天經驗的習得</li> <li>4. 態度包括情感、認知、行為三種成份</li> <li>5. 態度具有方向性與強弱度，是可測量的</li> </ol>
金清文	2002	行動前的心理準備狀態。亦即，學習者對學習事物的投注程度，包含對事物的「興趣」、「需求」、「觀感」等，而其表現過程，包括「動機強度」、「持久性與耐心」、「精細度」。

資料來源：研究者整理



從上述對「態度」的定義中，可歸納出幾個態度的性質或目的。  
茲以表 2-2-2 來表示。

表 2-2-2 「態度」的性質一覽表

態度的性質	研究者 (年份)
是一種行為傾向，引導個體的行動	Allport (1935)、Rosenberg & Hovland (1960)、Sherif (1969)、Smith (1972)、Lipsky (1981)、Hergenhahn (1982/1991)、Atkinson et al. (1983)、Shrigly (1983)、Gagné et al. (1988)、Gredler (2001)、李美枝 (1994)、張春興 (1994)、陳麗娟 (1994)、官淑如 (1997)、潘詩婷 (2002)、金清文 (2002)
其內涵為認知、情感、行為	Rosenberg & Hovland (1960)、Triandis (1971)、Smith (1972)、李美枝 (1994)、陳麗娟 (1994)、張春興 (1994)、潘詩婷 (2002)
具有一致性與持久性	Krech et al. (1962)、Campbell (1967)、Rokeach (1968)、唐璽惠 (1988)、葛樹人 (1990)、李美枝 (1994)、張春興 (1994)、官淑如 (1997)、郭生玉 (1999)、劉燕饒 (2001)、潘詩婷 (2002)、金清文 (2002)
可由後天習得	Hergenhahn (1982/1991)、Shrigly (1983)、唐璽惠 (1988)、吳聰賢 (1992)、李美枝 (1994)、張春興 (1994)、吳瓊汝 (1998)
可測量性	張春興 (1994)、李美枝 (1994)、潘詩婷 (2002)
有特定對象	Allport (1935)、Chein (1948)、Rokeach (1968)、Hergenhahn (1982/1991)、Atkinson & Hilgard (1983)、Gagné et al. (1988)、Eagly & Chaiken (1993)、Simpson et al. (1994)、Herron & Eubanks (1996)、Anastasi & Urbina (1997)、Lefrancois (1997)、Martin et al. (1997)、葛樹人 (1990)、李美枝 (1994)、郭生玉 (1999)、官淑如 (1997)、劉燕饒 (2001)、金清文 (2002)
內在結構，無法直接觀察	Rokeach (1968)、Sherif (1969)、Hergenhahn (1982/1991)、Eagly & Chaiken (1993)、葛樹人 (1990)、李美枝 (1994)、張春興 (1994)、陳麗娟 (1994)、魏麗敏 (1996)、金清文 (2002)

資料來源：研究者整理

綜合以上國內外學者的觀點，研究者認為態度乃是「個體針對外在環境所持有的一致性主觀知覺，然後對外在環境產生喜好，並反應於外顯行為上」。其特性為：

- 一、具測量性。
- 二、具學習性與改變性。
- 三、具一致性與持久性。
- 四、內在心理傾向，無法直接觀察。

至於態度的內涵大致上可分為認知、情感、行為三個層面。Rosenberg and Hovland (1960) 提出「態度概念圖解」，說明態度內涵層面之間的關係。如圖 2-2-1 所示。

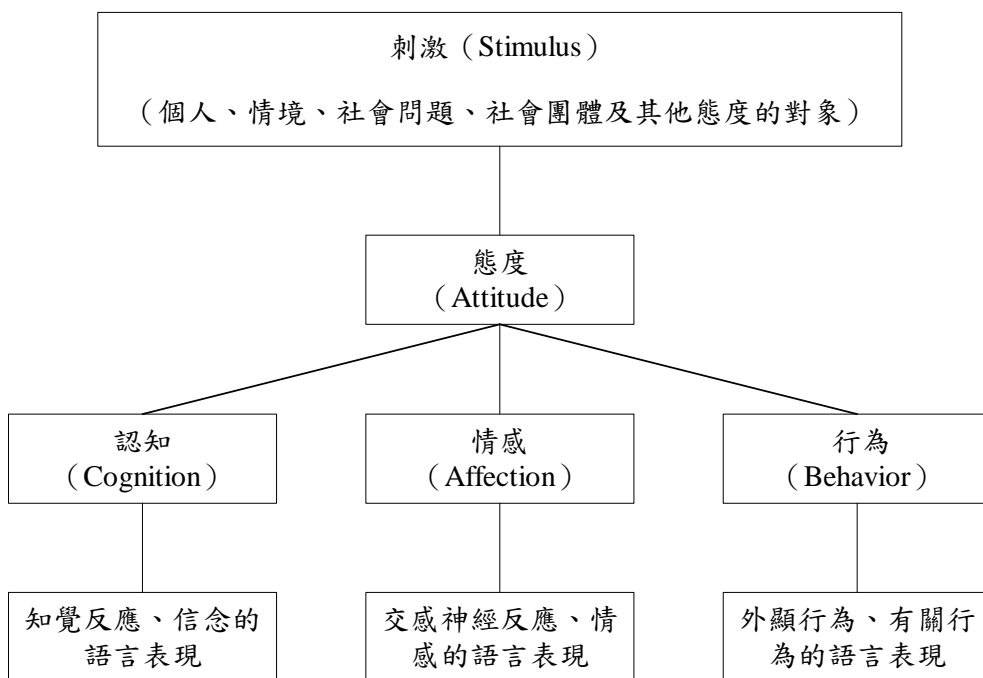


圖 2-2-1 態度概念圖

(資料來源：Rosenberg and Hovland, 1960；引自潘詩婷, 2002：128)

## 二、態度的形成

態度的形成係由認知產生情意，情意判斷好壞，再將判斷的結果轉化為行為表現 (Smith, 1972)。

McGuire (1985) 認為態度的形成是透過學習而成的，而所謂的學習是經由練習，而使得個體在行為上產生較為持久改變的歷程，因此學習發生在練習當中。張春興(1994)亦指出，個人對某種對象(人、事或物)本無喜惡的態度，但後來經由直接或間接的學習經驗便產生正面或負面的態度。直接學習經驗，乃是採用 Skinner 的操作制約學習；間接的學習經驗，乃是採用 Bandura 的觀察學習 (observational learning) (Gangé, 1988)。

李美枝 (1994) 認為個人的態度本來是中性的，並沒有特別的喜好或厭惡傾向，但是經由聯結、增強及模仿等直接或間接的學習經驗，便產生了正向與負向的態度。

社會心理學家 Kelman (1965) 認為，任何一種態度的形成或改變，都需經過三階段，即順從 (compliance)、認同 (identification) 與內化 (internalization)。所謂「順從」，係指個體的态度在社會影響下，只在外顯行為上與別人一致，是屬於態度內涵中的行為成份。在某種情境中，個體的順從多是「外控」(external control)。而「認同」係指個體喜歡某人或某團體，並視之為楷模，而後主動的改變了自己的態度；是屬於態度內涵中的情感成份。「內化」係指個體經情感作用所認同的態度，而後與本身原有的態度與價值觀協調統整的歷程；是屬於態度內涵中的認知成份。

### 三、學習態度的涵義

隨著知識時代的來臨，資訊的流動性也相對地增快，各種先進的技術、嶄新的觀念及創意，每日推陳出新。今日的新知識，可能到明天就被某科學家給推翻了；今日新出版的書籍，可能一星期後在二手書攤便可見其蹤影。因此，現今的社會人每日需吸收大量且快速的資訊，但問題是如何從眾多的資訊中篩選自己所需的，然後有效地吸收、瞭解、轉化，進而提出因應策略或改進。這當中需端賴個體是否有良好的學習方法與態度，而此方面能力的培養便是學校教育的目標之一。因此，每位教師無不教導學生培養良好的學習態度，以期許學生踏出校園進入社會後，並非終止學習，而是繼續學習。

高中職階段的學生其學習態度易受到外在與內在環境的影響，而有不同的內在心理傾向。此傾向如果是正面的、積極的，會使學生樂於參與學習活動；相對地，如果此傾向是負面的、消極的，將使學生退縮逃避，甚至拒絕學習。吳武典（2000）指出，學生對學習情境的喜愛程度，會影響他們的學習態度，進而影響學生的學習效果。

而國內學者對學習態度定義的詮釋頗多，茲根據專家學者所提之定義，歸納整理如表 2-2-3 所示，以利我們瞭解。

表 2-2-3 國內對「學習態度」定義的詮釋一覽表

研究者	年份	「學習態度」定義的詮釋
唐璽惠	1988	學習態度係指學習方法、習慣
柯正峰	1989	學習態度是準備行動的心理狀態或行為傾向，亦是一種具有結構與組織的複雜認知體系，其組成包括認知、情感、行為三種成份，態度的對象是指涉及學習事物，如學習計畫、讀書情形、準備考試等有關學習方面所抱持的態度。
王福林	1991	學習態度是一種心理準備狀態，能指示學生學習方向，且是基於後天經驗習得的，具有一致性與持久性
林寶貴、錡寶香	1991	學習態度是指學生從事學習活動的方法、動機與態度
秦夢群	1992	學習態度係指學生在環境的影響下，對所學事物的內容持正向或負向的評價，或是贊成與反對的行動傾向
曾玉玲	1993	學習態度係指學習者對學習活動或學習環境所持的正向或負向的評價或情感
陳麗娟	1994	當態度的對象涉及學習事物時，其對學習方面所抱持之態度，便稱之為學習態度
金清文	2002	當態度的對象涉及學習事物時，如學習方法、學習動機、學習習慣、準備考試等有關學生學習方面所抱持的態度便稱為學習態度

資料來源：研究者整理

由前所述態度必有其對象的觀點窺之，研究者認為學習態度係指「個體針對學習活動所持有的一致性主觀知覺，然後對學習活動產生喜好，並反應於外顯行為上」。

由於態度具有可測量性，因此各專家學者提出學習態度應包括的內涵層面頗多，茲針對各專家學者所提之內涵層面，歸納整理如表 2-2-4。

表 2-2-4 國內外對「學習態度」內涵的詮釋一覽表

研究者	年份	「學習態度」內涵的詮釋
W. F. Brown, & W. H. Holtzman	1967	延宕逃避、工作方法、教師的贊同、教育的接受
A. L. Raygor, & D. M. Wark	1970	解決問題、劃重點、圖書館使用知識、學習方法評量、學習習慣與態度、聽課與做筆記、一般學習習慣、學習動機、對教師與課業的態度、學習努力、上課專心、學習情緒
N. J. Entwistle, M. D. Cowell, & D. Entwistle	1971	動機、學習方法、考試技巧、學習注意力
M. E. Thompson	1976	動機、學習方法、考試技巧、對功課專心
C. E. Weinstein	1982	動機、時間管理、焦慮、專心、訊息處理、選擇要點、學習方法、自我測驗、考試技巧
N. M. Webb	1989	學習習慣、學習方法、學習動機
張新仁	1981	對學校課業的態度、對學校學習環境的態度、主動學習
藍瑞霓	1990	對學校的態度、對課業的態度、對環境方面的態度、對自我效能方面的態度
林寶貴、錡寶香	1991	學習方法、技能、學習習慣、學習慾望
鄧運林	1992	學習習慣、時間管理、努力經營
秦夢群	1992	課業學習的態度、對學習環境的態度
曾玉玲	1993	對讀書的態度、對課程的態度、對同學的態度、對教師的態度、對學校學習環境的態度
賴葆禎	1993	學習方法、學習計畫、學習習慣、學習環境、學習慾望、學習過程、準備考試、考試技巧
鄭增財	1995	國中技藝班學生對於學習態度有：對接受技藝教育態度、對技藝課程的態度、對技藝教師的態度、對技藝教育學習環境的態度、對繼續就讀延教班的態度
李坤崇	1996	學校教學環境的態度、課業學習的態度、學習興趣
王志永	1997	學習動機、學習方法、學習習慣、運用與創新
官淑如	1997	對學校教學的態度、對學校環境的態度、學習動機、讀書習慣、讀書策略

續後頁

接前頁

研究者	年份	「學習態度」內涵的詮釋
溫世頌	1997	明確的學習目的、高度的學習興趣、講求學習方法、尋求理解與組織、良好的學習保持、善用學習的資源
吳瓊汝	1998	學校課業態度、終生學習態度
臧俊維	2000	學習方法、學習計畫、學習習慣、學習過程
古松民	2001	焦慮、信心、價值、認知
李玉鳳	2001	自我效能、實用價值、焦慮、學習興趣
施信華	2001	對學校課程的態度、對學校教師的態度、對學習環境的態度、對讀書習慣的態度、對同儕的態度、對自我的態度
許慧玉	2001	數學的學習態度分為：學習數學的信心、數學學習動機、學習習慣、數學自我觀念、溝通及互動的傾向、數學的實用性
劉燕饒	2001	學習態度認知、學習態度情感、學習態度意向(行為)、多元入學考試、學校課程態度
金清文	2002	學習方法、學習動機、學習習慣、準備考試

資料來源：研究者整理

綜合以上各專家學者對「學習態度」內涵層面的詮釋，研究者茲歸納整理如表 2-2-5 所示。

表 2-2-5 「學習態度」的內涵一覽表

態度的性質	研究者(年份)
學習習慣	Raygor & Wark (1970)、Webb (1989)、林寶貴、錡寶香 (1991)、鄧運林 (1992)、賴葆禎 (1993)、王志永 (1997)、官淑如 (1997)、臧俊維 (2000)、施信華 (2001)、許慧玉 (2001)、金清文 (2002)
學習焦慮	Weinstenin (1982)、古松民 (2001)、李玉鳳 (2001)、
自我效能	藍瑞霓 (1990)、李玉鳳 (2001)、古松民 (2001)、許慧玉 (2001)、施信華 (2001)

續後頁

接前頁

態度的性質	研究者 (年份)
實用性	古松民 (2001)、李玉鳳 (2001)、許慧玉 (2001)
學習興趣	Entwistle et al.( 1971)、Thompson( 1976)、Weinstenin ( 1982)、Webb ( 1989)、林寶貴、錡寶香 ( 1991)、賴葆禎 ( 1993)、李坤崇 ( 1996)、王志永 ( 1997)、官淑如 ( 1997)、溫世頌 ( 1997)、李玉鳳 ( 2001)、許慧玉 ( 2001)、金清文 ( 2002)
學習方法	Raygor & Wark ( 1970)、Entwistle et al. ( 1974)、Thompson( 1976)、Weinstenin( 1982)、Webb( 1989)、林寶貴、錡寶香 ( 1991)、賴葆禎 ( 1993)、王志永 ( 1997)、溫世頌 ( 1997)、臧俊維 ( 2000)、金清文 ( 2002)
對學習環境的態度	張新仁 ( 1981)、藍瑞霓 ( 1990)、秦夢群 ( 1992)、曾玉玲 ( 1993)、賴葆禎 ( 1993)、鄭增財 ( 1995)、李坤崇 ( 1996)、官淑如 ( 1997)、施信華 ( 2001)
對教師的態度	Raygor & Wark ( 1970)、曾玉玲 ( 1993)、鄭增財 ( 1995)、施信華 ( 2001)、
對課程 ( 課業 ) 的態度	Raygor & Wark ( 1970)、張新仁 ( 1981)、藍瑞霓 ( 1990)、曾玉玲 ( 1993)、鄭增財 ( 1995)、吳瓊汝 ( 1998)、施信華 ( 2001)、劉燕饒 ( 2001)
考試技巧	Entwistle et al.( 1971)、Thompson( 1976)、Weinstenin ( 1982)、賴葆禎 ( 1993)

資料來源：研究者整理

綜合上述對學習態度內涵的觀點來看，各研究者所探討的研究對象不同，對於學習態度的內涵層面也各有不同。但從本節第四部分影響學習態度的相關文獻可知，對學習環境的態度、對教師的態度及對課程的態度等三個層面似乎是影響學習態度的因素，而非學習態度的內涵層面。此外，於第一節所述心理學家們認為影響學習的因素中，亦包含了學習興趣、學習焦慮、學習習慣、自我效能及實用性等五個因素。所以本研究便以此五個因素來做為建構學習態度量表內涵層面的依據。



#### 四、影響學習態度之相關研究及其因素

茲將國內外有關影響學習態度之研究做一歸納整理。如表 2-2-6 所示。

表 2-2-6 影響學習態度之國內外相關研究及其因素一覽表

研究者	年份	影響學習態度之相關研究及其因素
S. Goldberg	1990	父母對小孩教育的參與度愈高，則其子女對學校課業的態度欲積極
J. J. Leung	1993	父母對小孩課業上的支持，可以鼓勵小孩有較好的學習態度
A. S. Sinclair	1994	教學方法與活動對學生學習態度、動機、參與度有顯著差異
A. Clark, & J. Trafford	1996	不同性別對學習態度有不同的差異
M. S. Kim	2001	教師應提供多種的教材以及認知、情感經驗，提高大學生學習的興趣。此外，智力因素也是影響學習的因素之一。
Y. Kobayashi	2002	不同性別對學習態度有不同的差異
A. V. Usova	2002	教師的教法、教材、學生的能力、興趣
王秀槐	1985	父母期望對子女的學習態度具有相當大的影響
陳秀慧	1986	1. 高中生的家庭社經背景在英文學習態度上，除了「英文學習技巧」一項外，並無顯著差異 2. 女生的英文學習態度優於男生
秦夢群	1992	男生在學習專注力、學習興趣及學習計畫等方面比女生好
姚如芬	1993	影響高中學生數學學習態度的主要因素按其影響程度的強弱依序為：數學教師、學生個人動機、家庭學習環境、數學課外活動及數學教材。此外，公、私立高中學生間的數學學習態度亦有顯著差異，但性別沒有達到顯著差異
陳致嘉	1994	男、女學生在國中學生數學學習態度上呈現差異
陳正昌	1994	家庭社經地位、學校規模、學校教育資源
丁一顧	1996	教師不同的領導型式在國小學生學習態度、學業成就，有顯著差異

接前頁

研究者	年份	影響學習態度之相關研究及其因素
官淑如	1997	1. 綜合高中學生學習態度，在『對學校環境的態度』為負面傾向 2. 綜合高中學生學習態度女生優於男生 3. 私立學校學生的學習態度優於公立學校學生的學習態度 4. 『就讀前有教師為其解說、輔導』及『目前就讀學校有提供選課、學習、生活、生涯輔導等活動及課程』之學生學習態度較佳
余化人	1999	對台北市國中技藝班學生學習態度具有預測力之變項大小排序分別為：自我效能、自評學校氣氛、家長管教方式、性別、同儕、自評學業成就、家長關懷情形
林淑真	2002	學生性別、年級、社經地位，學校所在地區、班級規模之不同，而在學習態度上有顯著差異。
魯良	2002	家庭環境、學校環境

資料來源：研究者整理

綜合以上各專家學者所研究之影響學習態度因素，研究者茲歸納整理如表 2-2-7。

表 2-2-7 影響學習態度相關因素一覽表

影響學習態度因素	研究者（年份）
智力	Kim (2001)、Usova (2002)
性別	Clark & Trafford (1996)、Kobayashi (2002)、陳秀慧 (1986)、秦夢群 (1992)、陳致嘉 (1994)、官淑如 (1997)、余化人 (1999)、林淑真 (2002)
公私立別	姚如芬 (1993)、官淑如 (1997)
家庭社經地位	陳秀慧 (1986)、陳正昌 (1994)、林淑真 (2002)、
學校環境	陳正昌 (1994)、余化人 (1999)、林淑真 (2002)、魯良 (2002)
家庭環境	姚如芬 (1993)、余化人 (1999)、魯良 (2002)

續後頁

接前頁

影響學習態度因素	研究者 (年份)
父母期望	Goldberg (1990)、Leung (1993)、王秀槐 (1985)
教學方法 (策略)	Sinclair (1994)、Usova (2002)、丁一顧 (1996)、 官淑如 (1997)
教材 (教學資源)	Kim (2001)、Usova (2002)、姚如芬 (1993)、陳 正昌 (1994)

資料來源：研究者整理

## 本節小結

從文獻可知學習態度的內涵層面頗多，但其中對學習環境的態度、對教師的態度及對課程的態度等三個層面似乎是影響學習態度的因素，而非學習態度的內涵層面。此外，於第一節提到心理學家們認為影響學習的因素中，亦包含了學習興趣、學習焦慮、學習習慣、自我效能及實用性等五個因素。所以本研究便以此五個因素來做為建構學習態度量表內涵層面的依據。

而影響學習態度的因素頗多，研究者根據文獻資料，大致上將影響因素概括性地分成3大層面：

- 一、個人背景因素：性別、公私立別、家庭社經地位。
- 二、學習環境滿意度：學校環境、家庭環境、教學方法、教材內容。
- 三、智力因素。

其中，學習環境滿意度一詞是引用一些研究中所提出之概念 (Robins, 1997; Clarkel, 1989; 陳昆仁, 2001; 王寶蓮, 1991; 韓豐年, 1989)，此概念包括了：學校行政支援、實習環境、課程安排、教師指導、家庭環境、教育因素、社會因素、物理因素。因此，研究者將學校環境、家庭環境、教學方法、教材內容歸併在學習環境滿意度層面中。

### 第三節 學業成就的概念及相關研究

#### 一、學業成就之定義

個體目前在行為上所能實際表現的心理能力 (mental ability)，便稱為成就 (achievement)。而所謂的心理能力，是指個體在學習、思惟及解決問題時，由其心理上的運作所表現出來的能力；換言之，心理能力就是智力 (張春興，1994)。因此，成就的較完整概念性定義即是個體在學習、思惟及解決問題時，藉由心理的運作所能表現出來的實際行為能力。Brown (1981) 認為，成就係指經由正式的課程安排、教學設計之特殊教育經驗所獲致的知識、理解和技能。

因此，學業成就係指個體透過學習歷程而獲致較為持久性的行為結果 (簡茂發，1987)。王財印 (2000) 認為學業成就係指學生在學校學習所獲得的知識、技能。郭郁智 (2000) 認為學業成就即指學習成就，係指學生在校的智育成就，即針對校內學習及考試之成績而言。

綜合以上所述，研究者認為學業成就乃是學生於學校內所習得的一種恆久性的能力。

而測量學生學業成就的科學工具，稱之為學科成就測驗 (academic achievement test) (簡茂發，1987)。一般來說，學科成就測驗可分為三類：

- 一、標準化學科成就測驗：係指測驗編製時需經過一定的程序。其標準化 (standardization) 的程序必須包括下列三點 (張春興，1994)：

- (一) 確定測驗形式與試題
- (二) 抽取代表性樣本 (sample) 試測
- (三) 依施測結果建立常模 (norm)。

此種測驗可在不同學校的同年級使用，只要學科相同即可進行比較。

二、教師自編學科成就測驗：只供教師評量所任教班級的學科成就。

三、相對學業成績：以班為單位，將班上每位學生的成績化成標準 Z 分數，然後再化為標準分數 T 分數。這樣的作法，可避免各校或各班教師因評量標準不同，而出現分數上的偏差。然後教師便可依據此 T 分數進行跨校或跨班級比較。

本研究因為缺乏適當的學業成就測驗，因而改採學生的九十學年度國文、英文、數學、基本電學及電子學等五科學年總成績，然後以班為單位，化作標準分數 T 分數，以進行各校之間的學業成就比較。

## 二、影響學業成就之相關研究及其因素

學生在校的學習成效應從德、智、體、群、美等五育方面來加以論斷，但台灣由於升學主義掛帥，所以一般社會大眾皆以智育來評定學生在校學習表現的具體指標。因此，如何提高學生的學業成就，變成每位教育工作者所共同努力的目標。有鑑於此，探討影響學業成就的因素實屬必要，再者，也可提供教育工作者在教學上的參考，以便進行有效教學與輔導。

國內外多位學者提出各種影響學業成就的模式設計圖，以說明各影響因素之間的路徑關係。茲歸納整理如下：

(一) Douglas (1964) 的研究模式。如圖 2-3-1 所示。

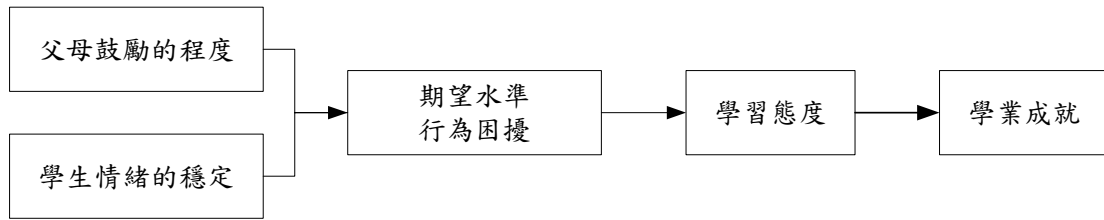


圖 2-3-1 影響學業成就的因素路徑圖

(資料來源：Douglas, 1964：192)

(二) Finn (1972) 的研究模式。如圖 2-3-2 所示。

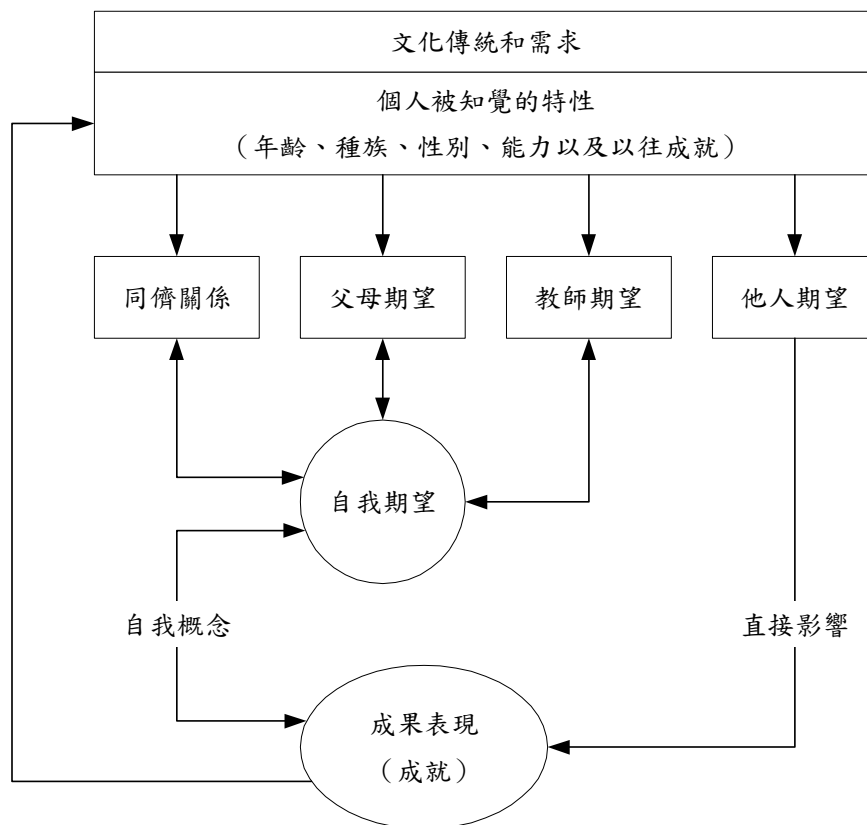


圖 2-3-2 Finn 的期望網

(資料來源：Finn, 1972；引自周新富，1999：115-116)

(三) Biggs (1978) 的研究模式。如圖 2-3-3 所示。

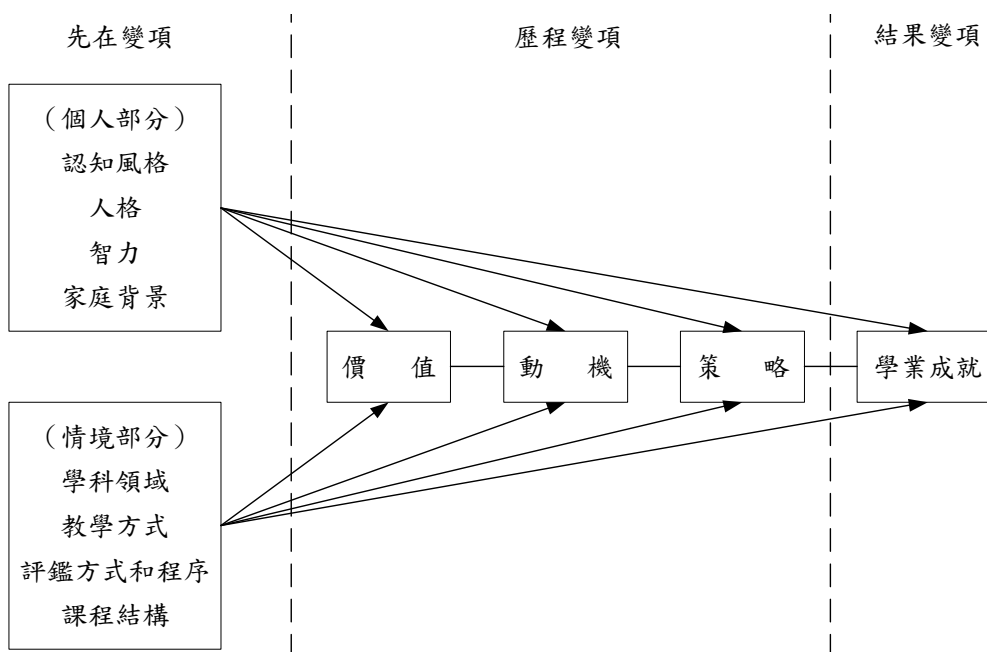


圖 2-3-3 Biggs 的學習歷程一般模式圖

(資料來源：Biggs, 1978：267)

(四) Sewell and Hauser (1980) 的研究模式。如圖 2-3-4 所示。

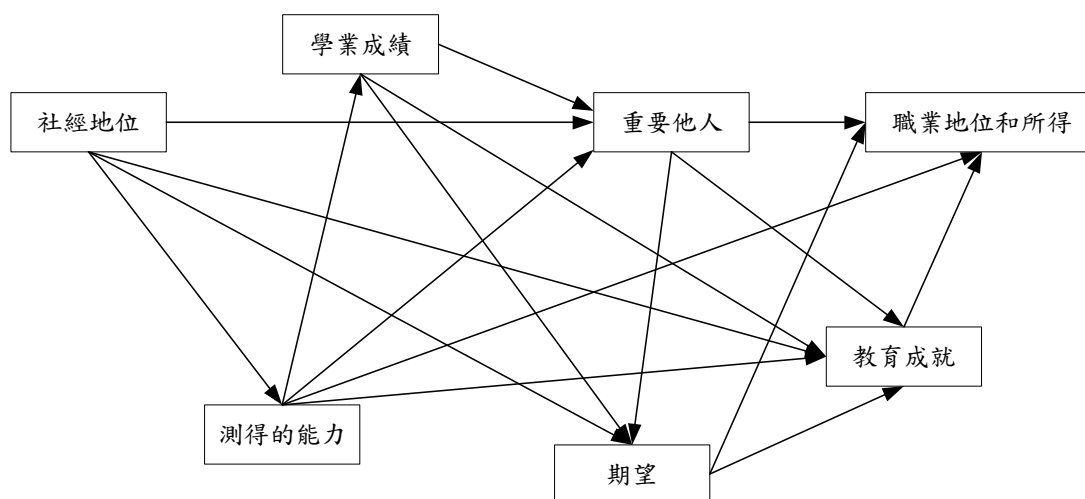


圖 2-3-4 Sewell and Hauser 的教育成就社會心理模式

(資料來源：Sewell & Hauser, 1980：72)

(五) Centra and Potter (1980) 的研究模式。如圖 2-3-5 所示

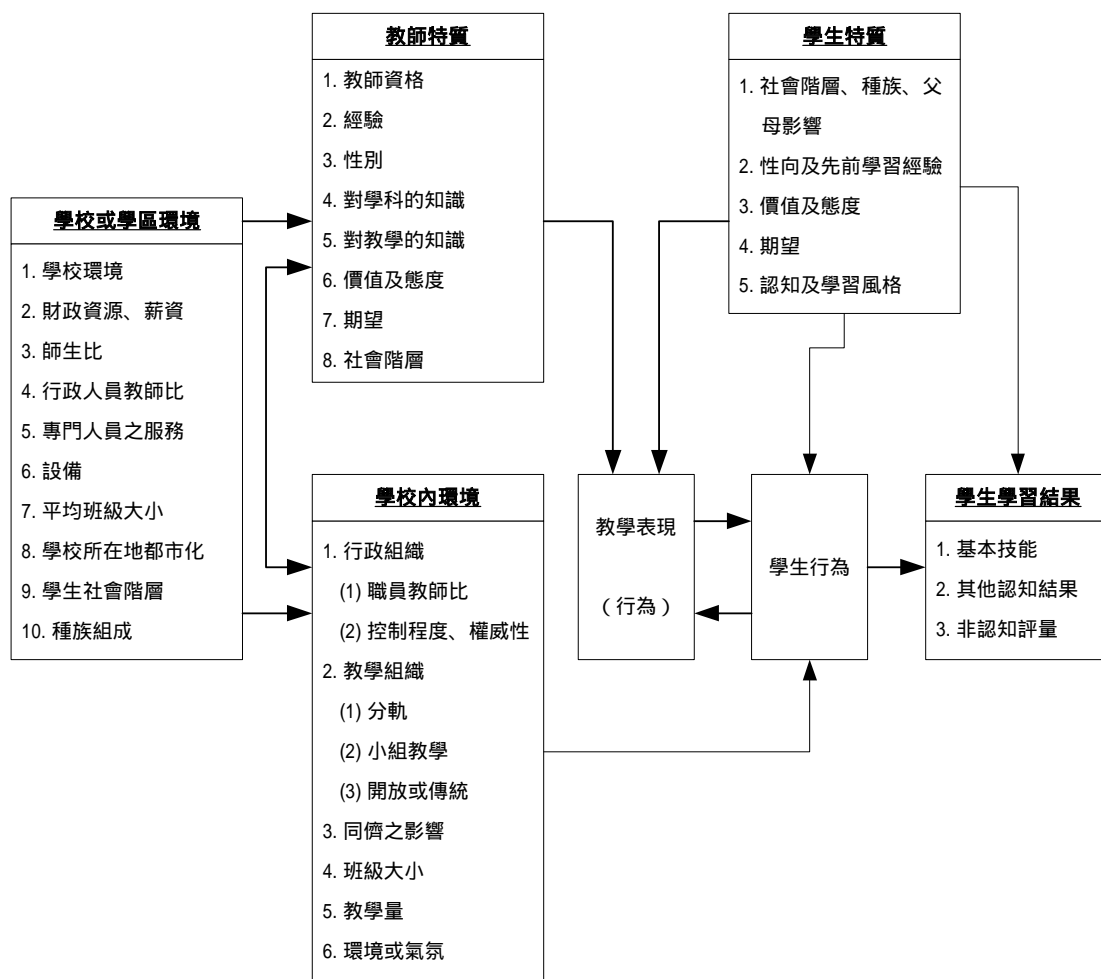


圖 2-3-5 Centra and Potter 的學校因素對學業成就影響模式

(資料來源：Centra & Potter, 1980：280)



(六) 陳奎憲 (1991) 的研究模式。如圖 2-3-6 所示。

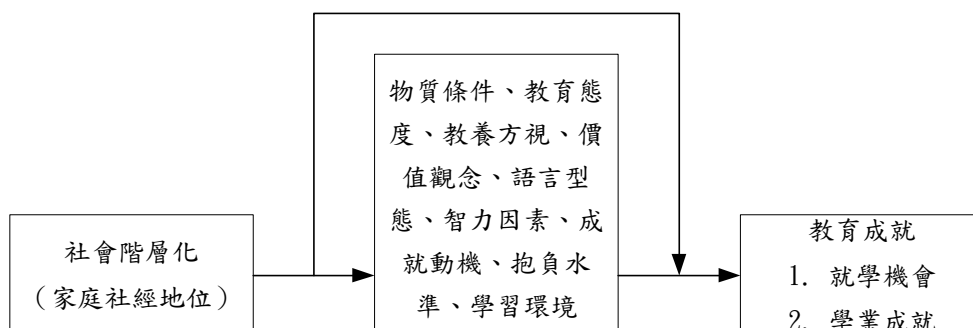


圖 2-3-6 陳奎憲的社會階層化影響教育之理論模式圖

(資料來源：陳奎憲，1991：69)

(七) 鄭淵全 (1997) 的研究模式。如圖 2-3-7 所示

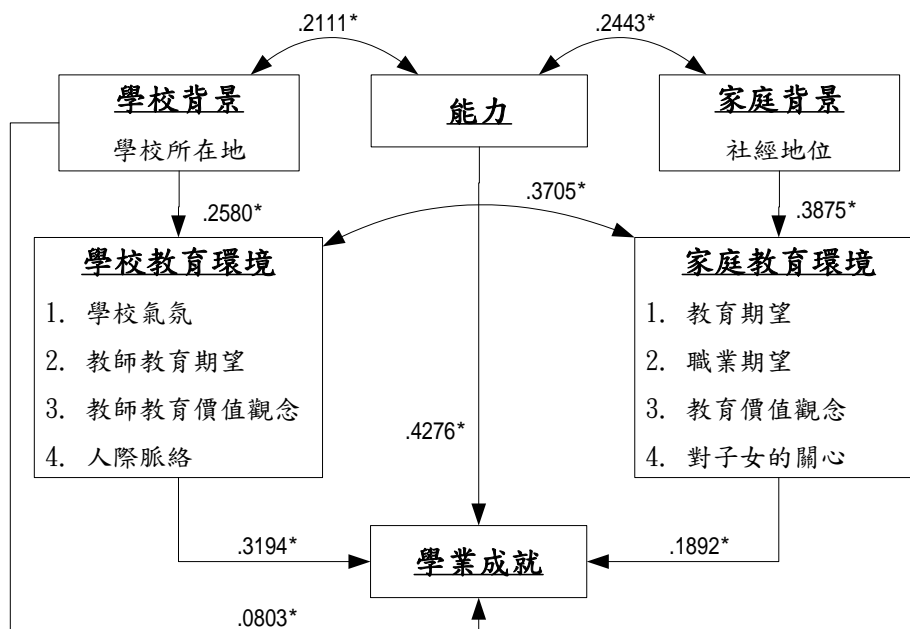


圖 2-3-7 鄭淵全的社經地位、能力、學校教育過程與國小學生學業成就關係研究模式

(資料來源：鄭淵全，1997：187)

(八) 陳正昌 (1994) 的研究模式。如圖 2-3-8 所示

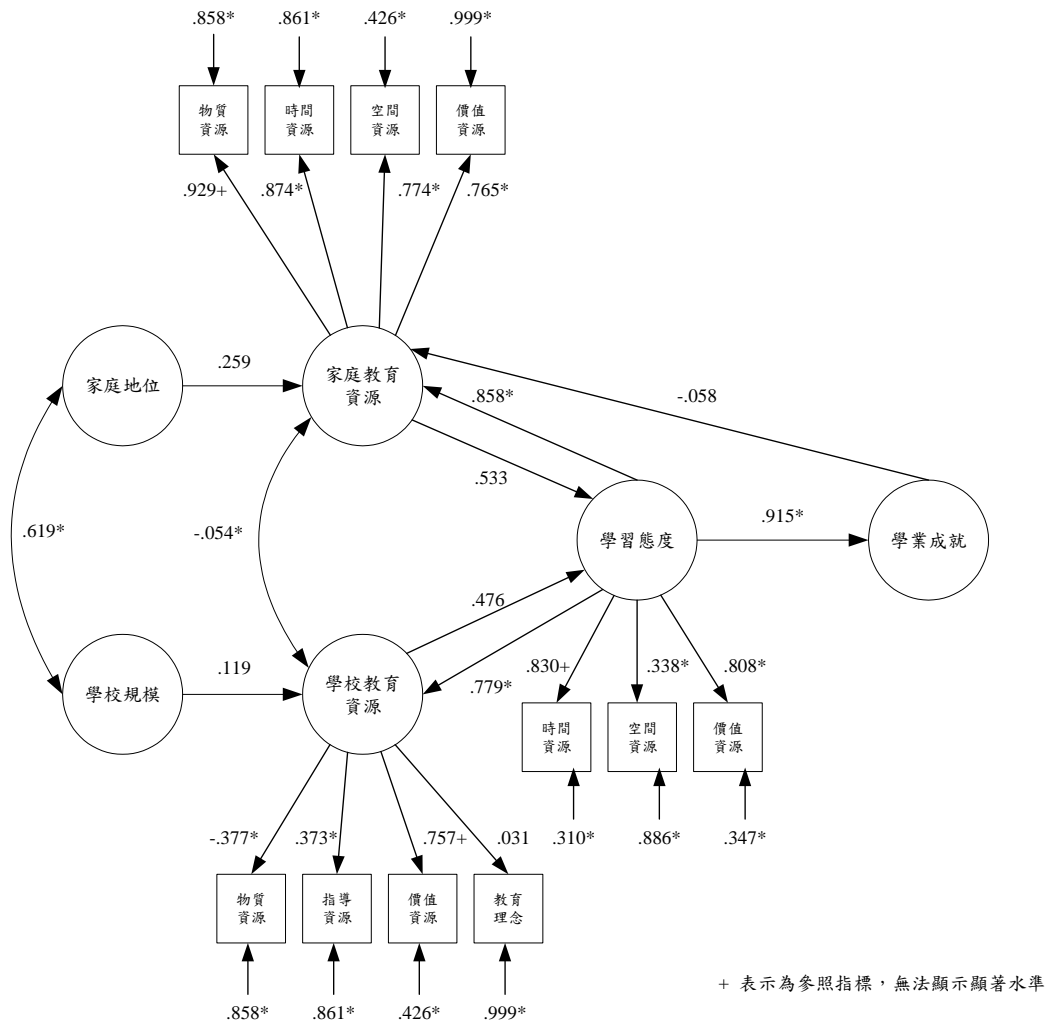


圖 2-3-8 陳正昌的家庭、學校與國小學生學業成就關係研究模式

(資料來源：陳正昌，1994：195)

從上述幾種模式圖來看，影響學生學業成就的因素之間存在有直接影響與間接影響的路徑。本研究即依據此路徑影響的原則，並蒐集國內外有關影響學業成就的相關研究，找出較為重要的影響層面，然後建構適合於本研究的路徑分析模式圖。

而根據國內外有關影響學業成就的相關研究顯示，其影響因素頗多且廣泛。研究者茲歸納整理如表 2-3-1。

表 2-3-1 影響學業成就之國內外相關研究及其因素一覽表

研究者	年份	影響學業成就之相關研究及其因素
L. J. Gill, & B. Spilka	1962	智力、學生人格、父母對子女學業的態度、社會或經濟地位對學生之學業成就有顯著影響
D. W. Stewart, & V. Louisa,	1976	智力因素與學業成就達到顯著相關
I. Thompson	1977	學習態度與學業成就具有正相關
G. Webb	1986	家庭背景：父母職業地位、教育程度、家庭的教育環境、在家排行、家庭大小 認知能力：空間關係的性向測驗、口語因素的性向測驗、團體記憶圖形測驗 學習態度：學習習慣、學習方法、學習動機 學校影響：學校資源、教師外形、教學風格、野外實察次數 其中以學習態度為主要的影響因素
B. D. Stickney, & J. Fitzpatrick	1987	性別是影響學業成就的因素之一，且女生優於男生
M. J. Wiese	1988	智力因素
R. B. Felson, & L. Trudeau	1991	不同性別的學生，其學業成就有差異存在，且男生在數學成就上顯著優於女生
W. D. Samuels	1991	男、女學生在學業成就上均無顯著差異
L. E. Brody	1992	智力被認為是影響學業成就的重要因素
P. Sriampai	1992	性別和學業成就無顯著相關
B. Guncer, & M. R. Kose	1993	家庭社經地位對學業成就有較大的影響
A. T. Henderson, & N. Berla	1994	父母期望、家庭環境是影響學生學業成就的重要因素
S. S. Peng, & D. Wright	1994	影響美國亞裔學生的學業成就因素：家庭環境、父母期望
P. Sammons	1995	家庭社經地位不同，對學業成就具有影響

續後頁

接前頁

研究者	年份	影響學業成就之相關研究及其因素
J. L. Castejon, & M. I. Vera	1996	教學方法對對學業成就具有影響
C. Blackfelner, & B. Ranallo	1998	父母參與子女學習的情況，對學業成就具有影響
P. D. Kobal, & J. Musek	1998	自我效能與學業成就有顯著相關
A. M. Davis	1999	性別、學習習慣、電腦焦慮對學業成就具有影響
J. B. Hale	2001	智力能解釋大部分學業成就的變異量
A. Diseth	2002	智力、學習習慣能預測學業成就
T. Nettelbeck	2002	父母對子女學習的支持、對子女未來職業的期待、智力等因素，可以提高學業成就
楊國樞、柯永河、李本華	1973	影響學業成就的因素：智力、自我效能、成就動機、焦慮、適應、內外控、興趣、人際關係、
郭生玉	1981	影響學業成就的因素： 1. 心理因素：個人動機、態度、學習習慣 2. 生理因素：視、聽覺障礙、健康狀況 3. 社會因素：家庭社經地位、教育態度 4. 教育因素：教學方法、課程與教材
許佩玲	1981	自我效能、動機、情緒、態度、興趣、價值、經驗、期望、智力，對學生之學業成就具有影響
張世平	1983	高中生的學業成就與其自我期望、父母期望及教師期望有正相關
王秀槐	1985	預測學業成績的最佳變項依序為家庭環境、智商、學習態度、性別地區、母親就業
陳秀慧	1986	英文學習態度與方法和英文成績之間有顯著的正相關
王克先	1987	智力、動機
黃貴祥	1988	自我效能、學習目標、學習技巧對國中學生學業成就有顯著的影響
唐璽惠	1988	學習態度與高中生英文科學業成就有顯著相關
周文欽	1991	1. 社會背景：父母教育水準、父母職業類別、人際關係 2. 心理特質：智力、學習態度、成就動機、自我觀念

續後頁

接前頁

研究者	年份	影響學業成就之相關研究及其因素
王財印	1992	教師期望水準與管教態度對國中學生的數學成就方面有顯著的交互作用存在
高淑芳	1993	1. 課程與教學：教材內容、教師教學方法 2. 學習態度與方法 3. 學生學習背景：基礎學力、智力
姚如芬	1993	高中學生的數學學習態度均與其數學學習成就呈正相關
王聖閔	1993	教師清楚呈現教材、高期望行為對國中學生的學習成就具有正相關
邱元星	1994	教師有效教學行為可提升國中學生學習成就
陳正昌	1994	家庭社經地位、學習態度、學校規模及學校教育資源等變項與國小學生學業成就有正相關
陳怡君	1994	高中生數學科學業成就受性別影響，且男生優於女生
陳致嘉	1994	智力、家庭社經地位、學習態度、老師態度、焦慮，可預測國中學生之數學學業成就
洪世昌	1995	我國空中大學學生的自我導向學習與學習成就有正相關，但會因學科的不同而有所差異
陳仕宗	1995	學校組織結構、教師工作滿意、學校區域對國小學生的學業成就有顯著差異
吳武典	1995	學習材料、學習方法、學習環境、教學因素
韓楷樺	1996	學生在校學習表現受到：課程、教材、師生關係、教學環境、學習動機、學習情緒、智力、學習方法、讀書習慣、過去經驗等因素的影響
施良方	1996	學業成就受學習態度、習慣或行為等因素的影響
張悌	1996	國軍基礎校院學生對英語文教材之滿意度與其英語文學習成就有顯著正相關
譚珍珍	1996	軍事院校學生在英語文教學中之文法翻譯法、視聽教學法以及直接教學法與學習成就有顯著差異
鄭淵全	1997	影響國小學生學業成就的因素由高至低分別為：能力、學校教育環境、家庭教育環境、學校背景、社經地位
張玉茹	1997	國中學生英語學習動機與英語學習策略對英語學習成就具有預測力
吳新華	1999	影響學習成就的因素：智力、健康、情緒、環境、學習行為、學習時間、以及人際關係

續後頁

接前頁

研究者	年份	影響學業成就之相關研究及其因素
陳建州	2001	影響學業成就的非智力因素包括：學習動機、態度、抱負、人格特質等個人因素，及父母期望、管教方式、教育態度、教師態度、教師期望等外在因素
李國禎	2001	教師有效教學、教室經營策略及學生學習策略對國中學生的學業成就具有正相關
王國興	2001	高職汽車科學生成就動機與學習成就具有正相關
林淑真	2002	學習態度對國中學生學業成就具有正相關。
謝孟穎	2002	父母親的教育價值觀、期望及管教方式

資料來源：研究者整理

綜合以上各專家學者所研究之影響學業成就因素，研究者茲歸納整理如表 2-3-2。

表 2-3-2 影響學業成就相關因素一覽表

影響學業成就因素	研究者（年份）
智力	Gill & Spilka (1962)、Stewart & Louisa (1976)、Wiese (1988)、Brody (1992)、Hale (2001)、Diseth (2002)、Nettelbeck (2002)、楊國樞、柯永河、李本華 (1973)、許佩玲 (1981)、王秀槐 (1985)、王克先 (1987)、王文科 (1989)、周文欽 (1991)、高淑芳 (1993)、陳致嘉 (1994)、韓楷樞 (1996)、吳新華 (1999)
性別	Stickney & Fitzpatrick (1987)、Felson & Trudeau (1991)、Samuels (1991)、Sriampai (1992)、Davis (1999)、陳怡君 (1994)
家庭社經地位	Gill & Spilka (1962)、Webb (1986)、Guncer & Kose (1993)、Sammons (1995)、郭生玉 (1981)、王秀槐 (1985)、周文欽 (1991)、陳致嘉 (1994)、陳正昌 (1994)、鄭淵全 (1997)
自我效能	Kobal & Musek (1998)、楊國樞、柯永河、李本華 (1973)、許佩玲 (1981)、張世平 (1983)、周文欽 (1991)、洪世昌 (1995)

續後頁

接前頁

影響學業成就因素	研究者 (年份)
學習態度	Thompson (1976)、Webb (1986)、郭生玉 (1981)、許佩玲 (1981)、王秀槐 (1985)、陳秀慧 (1986)、唐璽惠 (1988)、周文欽 (1991)、高淑芳 (1993)、姚如芬 (1993)、陳正昌 (1994)、陳致嘉 (1994)、韓楷樞 (1996)、施良方 (1996)、林淑真 (2002)
學習動機或成就動機	Webb (1986)、Davis (1999) 楊國樞, 柯永河, 李本華 (1973)、郭生玉 (1981)、許佩玲 (1981)、王克先 (1987)、王文科 (1989)、周文欽 (1991)、韓楷樞 (1996)、張玉茹 (1997)、陳建州 (2001)
學習習慣	Web (1986)、Blackfelner & Ranallo (1998)、Diseth (2002)、郭生玉 (1981)、許佩玲 (1981)、韓楷樞 (1996)、施良方 (1996)
學校環境	Webb (1986)、陳正昌 (1994)、吳武典 (1995)、韓楷樞 (1996)、鄭淵全 (1997)、吳新華 (1999)
家庭環境	Webb (1986)、Henderson & Berla (1994)、Peng & Wright (1994)、王秀槐 (1985)、韓淵全 (1997)
教材內容	郭生玉 (1981)、高淑芳 (1993)、王聖閔 (1993)、吳武典 (1995)、韓楷樞 (1996)、張悌 (1996)
父母期望	Gill & Spilka (1962)、Henderson & Berla (1994)、Peng & Wright (1994)、Blackfelner & Ranallo (1998)、Nettelbeck (2002)、張世平 (1983)、陳建州 (2001)、謝孟穎 (2002)
教師期望	許佩玲 (1981)、張世平 (1983)、王文科 (1989)、王財印 (1992)、王聖閔 (1993)、陳致嘉 (1994)、陳建州 (2001)
教學方法	Webb (1986)、Castejon & Vera (1996)、郭生玉 (1981)、王文科 (1989)、高淑芳 (1993)、邱元星 (1994)、譚珍珍 (1996)、李國禎 (2001)

資料來源：研究者整理

## 本節小結

影響學業成就的因素頗多，研究者根據文獻資料，大致上將影響因素概括性地分成 4 大層面：

- 一、個人背景因素：性別、家庭社經地位。
- 二、學習環境滿意度：學校環境、家庭環境、教材內容、教學方法。
- 三、學習態度因素：自我效能、學習動機或成就動機、學習習慣。
- 四、智力因素。



## 第四節 本章結語

「教學」(teaching)一詞，包含了教導(instruction)與學習(learning)兩個內涵層面。因此，如何安排一個適宜的學習環境、有趣的教學活動、具結構性的課程規劃，以促進學生的學習成效，便是每一位教育工作者責無旁貸的任務。

然而，學生的學習成效應從德、智、體、群、美等五育方面來加以論斷，但台灣由於升學主義掛帥，所以一般社會大眾皆以智育(學業成就)來評定學生在校學習表現的具體指標。

根據文獻資料顯示，研究者將影響學生學習態度的因素概括性地分成下列三大因素：

- 一、個人背景因素：包含性別、公私立別、家庭社經地位等變項。
- 二、學習環境滿意度：包含學校環境、家庭環境、教材內容、教學方法等變項。
- 三、智力因素。

此外，根據文獻資料顯示，影響學生的學業成就因素頗多且廣泛，研究者將之概括性地分成下列四大因素：

- 一、學習態度因素：包含自我效能、學習動機或成就動機、學習習慣等變項。
- 二、個人背景因素：包含性別、家庭社經地位等變項。
- 三、學習環境滿意度：包含學校環境、家庭環境、教材內容、教學方法等變項。
- 四、智力因素。

從上述可看出，影響學生學業成就與學習態度之間似乎有共同的變項存在，然而這些變項之間的前後影響關係如何？在文獻上並沒有一致的看法。因此，研究者認為，對於學生學習態度與學業成就的前因變項與後果變項之間的關係，有必要進一步加以澄清與驗證的必要，故提出一影響學生學習態度與學業成就路徑模式之研究設計（請參閱第參章第二節）。

再者，從影響學業成就的四大層面來看，學習態度與學習環境滿意度等變項可以透過外在環境來加以影響或改變學生的知覺（perception）；而個人背景變項則無法加以改變。換句話說，學習態度與學習環境滿意度是可操弄的變項，而個人背景變項部分則是無法選擇的，無法透過外在環境改變的。

然而，智力是不可改變的，亦或是可改變的？是先天遺傳的，亦或是後天習得的？此一問題深具意義。如果認為智力是不可改變的，是遺傳的，在教學上就顯得消極，教師在教學工作上只能配合學生的智力，給予不同的教材；若認為智力是可改變的，是可透過後天環境來改變的，在教學上就顯得積極，教師在教學工作上就能透過各種教法、建構各種教學情境來發展智力。關於此一問題，張春興（1994）認為個體的智力，在基本架構上是由先天遺傳決定的，再加上後天環境影響智力發展的水平。在 Holden（1980）的智力研究中，其採取孿生子對照法（co-twin control method），以推估智力受遺傳因素影響的程度。研究中便發現兩點：（引自張春興，1994：351）

- 一、同卵孿生子且自幼生活在同一環境者，他們之間智力相關最高（相關係數為 .87），這顯示遺傳是決定智力高低的重要因素。
- 二、無血緣關係但自幼生活在同一環境者，他們之間的智力高低也存在著相

**當的相關程度（相關係數為 .24），這顯示後天環境也是影響的因素。**

綜合以上所述，研究者認為智力的高低固然是遺傳決定了大部分，但是後天環境的影響亦是扮演著關鍵的角色。因此，在學校方面，教師應建構一個適宜的教學環境、配合適當的教材、教法；在家庭方面，父母應多關愛而不溺愛，多鼓勵而少懲罰；在社會方面，政府應對各級學校的教學品質進行把關，並倡導終身學習觀念；在個體本身方面，應積極主動求知，組織知識，以累積自己的智識。

