

第一章 緒論

第一節 研究動機與目的

壹、研究動機

上學期剛考完月考，兩位平日上課還算認真的五年級女生來到研究者的辦公室，說：「老師因為我們考得不好，請不要公布我們的分數。」我滿口答應，於是上課時僅公布 90 分以上的同學以資獎勵，由於一半以上的同學在 90 分以上，下課時其中一位女生不悅地說：「這不等於是公布！」雖然這只是一樁小事，卻使我深深感觸到每位學生的學習都有其特質，上課表現與成績之下都深深隱藏著很多不同的學習動機、自我價值感和心理因素，這些都是目標導向的動機研究的主要範疇，而西方國家在這方面的研究已有 20 餘年的歷史，探究西方成就目標導向的內涵與最近發展趨勢是本研究主要動機之一。

學習的本質本在追求知識與能力的成長，然而在技術理性的社會中，學校成為團體認知的學習情境，為了評估學習的效果，考試與成績評量是必然措施，使學習者必須面對學習的成敗。學習者本身對成功與失敗的定義，以及伴隨成敗的趨向與逃避的心理機制，一直是傳統成就動機理論的主要內涵，之後目標取向的研究取代先前動機取向的研究，成為近二、三十年西方研究學習動機的重要課題。成就目標理論以社會認知論為架構，擺脫過去重視學習動機的有無，而將重點放在學習目標的方向和學習者如何思考其學習表現 (Ames, 1987)。研究的重心在目標的角色、歸因、隱性智力的信念、成敗、努力和能力 (Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1984a)，和目標形塑之學習者的學習態度和學習行為的強弱和品質 (Ames, 1992a)，也就是個人在認知、自我調節、動機、情感和學習成就的學習組型 (patterns of learning)。

同時期，Bandura (1986, 1997a) 主張人類的成就端視個人行為、思想與信念及環境因素間的互動，而影響人類任務選擇、努力、堅持與成就

的「自我效能理論」主要亦立基於社會認知論。基此，社會認知論的目標導向認為學習動機應包括期望、價值與情感三種成分，期望成分包括自我效能信念與控制信念；價值成分包括目標導向信念與任務價值(task value)信念 (Pintrich,1989; Pintrich & Schrauben,1992)。雖然自我效能與任務價值(或學科價值)的知覺會交互決定學習行為意向與學業成就，但學生決定從事哪種活動或學科的學習，和在特定情境下需投入多少努力的時間，可能高度倚賴其學業的自我效能 (Bong, 2002)。目標屬於動機的價值成分，能引導學生選擇完成任務的方法，進而影響其認知 (Dweck & Elliot,1983)，也就是說，認知技巧與策略無法脫離動機而單獨運作 (Pintrich,1989)。

早期成就目標理論分為兩類，一類是以發展能力為主的精熟目標，和另一類以證明有能力或逃避被證明缺乏能力為主的表現目標 (Nicholls,1984a; Dweck,1986; Ames,1992a)。由於表現目標出現適應性與不適應性的學習組型，學者們相信這種不一致的現象與面對失敗產生的趨向與逃避反應有關，故進一步區分為趨向表現目標與逃避表現目標 (Elliot & Harackiewicz,1996; Elliot & Church,1997; Skaalvik,1997)。Pintrich (2000a)、Elliot 和 McGregor (2001) 進一步將精熟目標區分為趨向與逃避兩個向度，使趨向精熟目標、逃避精熟目標、趨向表現目標與逃避表現目標之四向度目標導向理論正式確立，實徵研究結果顯示四向度目標導向模式更能解釋實際觀察資料 (Elliot & McGregor, 2001；程炳林，2003)。

然而影響個人目標導向的因素很多，除成就動機和自我為本的變項，如自我效能、自我概念、自尊、個人神經生理傾向等 (Elliot, 1999)，還受到社會文化 (Salili, 1995) 與環境因素 (Ames & Archer, 1988) 的影響。研究者根據文獻探討，以社會認知論的成就目標導向為基礎，選擇影響學習成就的重要因素，建構一個以四向度個人目標導向為主，包含前因與後果變項之個人學習模式，以自我效能信念與智力增長信念為預測變項，以四向度個人目標導向與深度英語學習策略為中介變項，以英語成就測驗為結

果變項。

其次，過去有關以學業成就為依變項的成就目標導向實徵研究，在研究對象方面，國內外研究多以大學生和小學生為對象（向天屏，2000；李仁豪，2005；Elliot & Church, 1997；Elliot & McGregor, 2001；Elliot, McGregor & Gable, 1999；Harackiewicz, Barron, Tauer, & Elliot, 2002；Meece & Holt, 1993；Wolter, 1998），以高中生為對象的研究相對較少。在特定學習領域的方面，國外的研究多針對特定學科或跨學科，國內的研究則偏重跨領域的學科（向天屏，2000；鄭芬蘭、林清山，1997）或數學（陳嘉成，1999；李仁豪，2005），缺乏針對英文學科的研究。在研究取向方面，過去國內外的研究，使用結構方程模式，且加入個人目標導向的預測變項的研究（鄭芬蘭、林清山，1997）很少。然而外語學習之學習信念是決定學習動機的重要因素（Yang, 1993, 1999），因此，本研究加入預測變項，建構一個四向度目標導向因果模式，並驗證台北市高二學生英語科學習的觀察資料與因果模式適配程度，為本研究主要動機之二。

影響外語學習的因素複雜，包括學習者個人興趣、信念、動機、語言學習環境、學習策略、性向、人格特質等。從教育研究的觀點來看，有必要選擇經過教學過程可以改變「學習」的變項進行研究，故研究者建構的潛在變項-自我效能屬於信念，個人目標導向屬於動機，深度英語學習策略屬於策略，以探究其對英語成就表現的影響。語言學習策略在語言流利度扮演重要關鍵角色，特別是在 EFL（English as foreign language）的英語學習環境中（Aziz, 2005；Chen, 2000；Green & Oxford, 1995；Lo, 2005；Luo, 1998；Park, 1997；Tsao, 2002；Wang, 2002；Yang, 1999）。高中生由於學習已逐漸成熟並具自主性，相較於國中階段，較會運用所知策略於學習中。在學習策略中，複誦練習以增強記憶是學習的基本策略，屬於表面處理策略，一般學生均會使用此策略，為達模式精簡之目的，本研究將其排除，探究高中生的「深度」英語學習策略的主要內涵及其對成就測驗的影響，為本研究主要動機之三。

再者，教室情境中傳達的訊息（即課室目標結構）對學生信念與行為的影響長久以來也一直受到相當的重視（Ames & Archer, 1988; Ames, 1992a; Covington & Omelich, 1984; Ryan, Gheen & Midgley, 1998; Wolters, 2004）。雖然教室目標結構會隨教學和教室活動而異，一般所稱「課室目標結構」，大體上是指教室內教學、評鑑與權威等措施所凸顯形成的課室目標結構。早期的教室目標結構為二向度，雖然近期有三向度（Kaplan, Gheen & Midgley, 2002）和四向度的課室目標結構的研究（彭淑玲，2004），一般教室最常出現的還是以課室精熟目標與課室表現目標為主（Linnenbrink & Pintrich, 2001）。前者指學生接收教室裡的訊息在重視學習、努力、精熟、發展能力和重視個人的進步；後者指學生覺察教室透露出強調個人能力差異與能力的展現，如實施常模參照的成績考核和展示高成就學生的作品等。彭淑玲（2004）研究發現四向度課室目標結構間呈現中低程度的相關，而認為有多重課室目標結構存在的可能性。事實上，教師所安排的教學活動，目的在激勵精熟學習，也難免會摻雜競爭、個人化或小組合作的教室目標結構，只是各種目標結構程度的差異及何時使用哪種活動較為適宜，因此從實務的觀點來看，教室氣氛確有存在多重目標導向的可能。

有關課室目標結構與個人目標導向的複雜關係，不論是中介的觀點或調節的論調（彭淑玲，2004；謝岱陵，2003；Linnenbrink & Pintrich, 2001；Lyke & Young, 2006），可以確定的是課室目標結構會影響學習行為。研究結果大體而言是，課室精熟目標結構會導致正面的學習結果；課室表現目標結構較會導致負面的學習結果。至於有關課室目標結構對學習策略影響的研究，在教育研究方面（陳嘉成，1999；Anderman & Young, 1994；Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004；Nolen & Haladyna, 1990；Wolters, 2004），均顯示課室精熟目標結構對深度處理策略有正相關或正向預測，課室精熟目標結構也比課室表現目標結構較影響學生的深度處理策略。綜合上述研究可以發現，課室目標結構對個人目標導向和學生的學習策略的影響有密切關係。至於有關課室目標結構對外語學習的影響，國內外的研究均付之闕

如。Elliot 和 McGregor (2001) 四向度個人目標導向出現後，探究不同課室目標結構對四向度個人目標導向和深度英語學習策略之影響有其研究價值，因此進一步考驗課室目標結構對因果模式潛在變項的調節效果，為本研究主要動機之四。

貳、研究目的

綜合上述研究動機，本研究的目的有四：

- 一、瞭解成就目標理論的發展及最新趨勢，與深度語言學習策略的內涵。
- 二、建構一個以四向度目標導向為主的學習歷程模式。以台北市高二學生的英語學習為對象，考驗上述模式與實際觀察資料的適配度。
- 三、以多群組樣本分析課室目標結構對四向度目標導向因果模式之潛在變項的調節效果。
- 四、根據研究發現，提供日後英語教學與學習輔導的參考。

第二節 名詞釋義

茲將本研究所使用的重要名詞之概念性定義（與操作型定義）分述如下：

一、四向度目標導向因果模式（4-dimensional goal orientation causal model）

本研究綜合成就目標理論及相關文獻，提出一個以英語科為特定領域，並且適合高中生英語學習之四向度目標導向因果模式。此模式包含自我效能、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。根據文獻探討，本研究假定自我效能會分別直接影響四向度個人目標導向與成就測驗；智力增長論會影響趨向精熟目標與逃避精熟目標；四向度個人目標導向對深度英語學習策略各有不同的影響效果；趨向表現目標會正向影響成就測驗，而逃

避表現目標會負向影響成就測驗；最後，深度學習策略會直接影響英語成就測驗。

二、隱性智力理論 (implicit intelligence theory)

隱性智力理論是人類對於智力的一種信念。一般分為兩種，智力固定論者 (fixed theorists) 認為智力是上天賦與的固定能力，很難經由學習或後天的經驗加以改變；智力增長論者 (incremental theorists) 認為智力是後天經驗的累積，可經由學習和努力增長智力。受試者在「智力增長量表」上的得分越高，表示其越相信智力可經由後天學習而改變，反之則越低。

三、趨向精熟目標 (mastery approach goal)

趨向精熟目標導向是一種動機信念，相信努力能導致成功，學習者關注學習的內在價值並認為學習歷程是有意義的。抱持這種信念的學習者，認為學習的目的在發展新的技能、了解學習的內容、改進自己的能力，和勇於接受有挑戰性的目標，他們所認定成就的標準是自我參照的。趨向精熟目標的類似的名詞，有學習目標 (learning goal)、任務目標 (task goal)、任務涉入目標 (task-involved goal) 等。受試者在「四向度目標導向量表」之「趨向精熟目標分量表」的得分越高，表示越抱持此目標信念，反之則越低。

四、逃避精熟目標 (mastery avoidance goal)

逃避精熟目標導向所抱持的動機信念，包括精熟信念與逃避取向，所持精熟的信念，與趨向精熟目標導向者相同；所持逃避取向，對一般的學習者而言，關注於避免誤解學習材料、避免不學習和避免不精熟，或類似完美主義者；對年老的學習者而言，避免表現得比過去差。受試者在「四向度目標導向量表」之「逃避精熟目標分量表」的得分越高，表示越抱持此目標信念，反之則越低。

五、趨向表現目標 (performance approach goal)

趨向表現目標的學習者關注於能力的展現，希望獲得他人高能力的評價和認可，以贏過他人或超越他人為目標，成就的標準是常模參照的。趨向表現目標的類似的名詞，有自我涉入目標（ego-involved goal）、自我提升目標（self-enhancing ego orientation）與相對能力目標（relative ability goal）。受試者在「四向度目標導向量表」之「趨向表現目標分量表」的得分越高，表示越抱持此目標信念，反之則越低。

六、逃避表現目標（performance avoidance goal）

逃避表現目標的學習者關注於避免表現得比別人差、避免看起來笨拙或愚蠢，避免獲得最差的成績，以維持自我價值，對成就的標準是常模參照。類似的名詞有自我挫敗目標（self-defeating ego orientation）。受試者在「四向度目標導向量表」之「逃避表現目標分量表」的得分越高，表示越抱持此目標信念，反之則越低。

七、課室目標結構（classroom goal structure）

課室目標結構係指教室內透過教師活動安排、認可與評鑑方式，及權威的安排，學生所知覺、關注與建構的訊息。課室訊息經過學生動機取向、信念與其師生的情感過濾後產生主觀的詮釋，同一間教室每位學生所知覺的訊息因人而異，故常被稱為「知覺的課室目標結構」。課室目標結構主要分為課室精熟目標與課室表現目標兩種。

八、課室精熟目標（mastery goal structure）

課室精熟目標是教室內傳達出的訊息，在重視個人的成長與進步，重視學習的內在價值與興趣，營造以學習為主的學習情境，並以學生的自我參照為評鑑標準，強調能力的發展與學習的精熟，這樣的課室目標結構稱為課室精熟目標。

九、課室表現目標（performance goal structure）

課室表現目標是教室內傳達出的訊息，在強調常模參照標準和社會比

較，凸顯能力不同的線索與競爭氣氛，讓學生容易覺察到自己能力與他人的差異，這樣的課室目標結構稱為課室表現目標。

第三節 研究限制

茲分述本研究的限制如下：

一、研究設計的限制

影響學生學習成就目標的因素相當複雜，以個人本身因素而言，包括學生的智力、動機、信念、興趣、目標設定、歸因類型、努力與投入程度、考試焦慮、學習策略和學習態度等；以個人背景因素而言，包括家庭社經、家庭教養方式、同儕影響等。本研究之學習歷程因果模式只選擇研究者認為有興趣且重要的變項—自我效能、智力增長論、個人目標導向和深度學習策略，故各變項的影響效果有限。

為使研究聚焦，本研究以能力為本的四向度個人導向目標，學生的學習難免存在其他外在目標、社會性目標與工作逃避目標等，這些未包含的變項亦影響研究效度。

由於研究設計的限制，本研究所建構的因果模式為靜態模式，事實上各變項間是循環動態的關係，例如學生於使用學習策略之後，也會產生自我效能而調節其學習，英語學業表現也會影響其自我效能信念及目標導向等。

二、取樣與推論的限制

由於經費與時間的限制，本研究的取樣限於台北市公、私高中二年級學生，以英語為研究特定學科。本研究雖儘量提高取樣的變異性，然台北市無論公私立高中生，都經過入學考試篩選，變異性有限，影響研究效度。同時，高中生的學習特質、學習信念與學習方法都與其他階段學生不同，故不宜推論至其他學科或其他學習階段的學生。

三、以英語成就測驗作為效標的限制

研究者雖努力編製英語成就測驗，使其能確實測量出受試者在英語對話、字彙、文法與閱讀測驗四方面的能力。但僅憑藉一次測驗成績來推論學生的英語能力，確有其侷限性，因此各變項對成就測驗的效果，僅能作為參考的依據。

四、研究方法的限制

西方過去目標導向的研究有使用實驗操弄方法，往往與真實的教室情境不符；本研究使用量表的調查法，只能探索學習者當時的知覺信念，未能檢視其所採取行動是否與其信念相符，也就是說學生所知覺到的目標信念，可能與其實際抱持的目標有所差距；另知覺的教室結構與實際的教室情境所存在的差距，亦無法從研究中得知。易言之，本研究受到研究方法的限制，會窄化目標的複雜性與多樣性，並無法揭露學生所持目標的多重內涵。