

## 第二章 文獻探討

### 第一節 學習理論之探討

#### 壹、學習的定義與本質

在對探討學習理論之前，需先對學習的定義有所瞭解。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；又提出學習是由於經驗，而在個人的知識或行為方面，所產生的較為持久性的改變。施金池 (1983) 認為學習包含了：1.行為的廣泛變化；2.其變化乃進步、改良的；3.而且是適應的。張春興 (1996) 對於學習的看法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。而 Kimble (1961) 所下的定義較為普遍採行，其認為學習：1.改變必須是長久的；2.經由練習產生的改變才稱為學習；3.學習涉及行為潛能的改變，再經由實際表現將潛能化為行為；4.學習後的改變是行為？潛能？或知識？因為以上的問題而發展出不同學派。而學習理論的三大主流學派--行為主義學派、認知主義學派及人本主義學派則分別對「學習」一詞做出以下的定義：行為主義認為學習係指刺激--反應之間的連結強化效應，包括了正增強與負增強效應；而認知主義認為學習係指認知結構的改變；人本主義則認為學習係指自我概念的變化。而邱佳椿 (2003) 認為個體的學習必須產生一定的結果 (某種變化)；學習的過程中，教導者必須設計各種學習的過程，以利個體學習；學習包括了活動的過程，也包含活動的結果。

根據上述的論點，我們可以對學習下一個較完整的定義：學習者在活動中所學的之知識或行為，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。

茲根據學習的定義，將學習活動分為層次性與多向性，以闡述學習的

本質：

### 一、學習的層次性

以美國芝加哥大學教授 Bloom (1956) 所著的《教育目標分類學》較受多人引用，其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，如表 2-1 所示。

表 2-1 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				

資料來源：邱佳椿 (2003)

### 二、學習的多向性

學者張春興 (1996) 認為學習為多向性，多向性指學習活動中，學習者整體的反應，如學習過程中，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。學習內容為個體學習時所學習的內涵。學習方法指個體以何種方法或策略進行學習。學習的中介機制，一般來說分為生理機制與心理機制，心理機制又可分成直接性心理機制 (如智力) 及間接性心理機制 (包含需要、動機、興趣、情緒、情感、意志等)。學習結果是指個體學習後產生什麼樣的變化。學習品質：個體在學習中的個別差異或學習者之間的學習差異。學習是一種適應性活動為

個體一方面認識環境、改造環境；另一方面也在不斷地改變自己、適應環境。

## 貳、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)，當某一刺激 (stimulus) 不能引起個體反應 (response)，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。而個體學習到的行為只是一種「刺激--反應」之間的連結關係。因此接下來，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 (1913) 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。

Thorndike 認為試誤學習的成功條件有三個，分別為：

- (一) 練習律 (law of exercise)：學習要經過反覆的練習。
- (二) 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。
- (三) 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。三種以效果律最重要。

### 二、Pavlov 與 Watson 的古典制約學習理論

Pavlov (引自張春興，1996) 在個體對制約刺激 (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。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。Watson (1913) 認為在制約刺激中有四個要素，分別為：

- (一) 強化 (reinforcement)：在制約學習中，制約刺激後的時間間隔內，反覆地出現無制約刺激 (強化物)，以增強了往後制約反應出現的頻率。
- (二) 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。若再給予無制約刺激，則制約反應將出現；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。
- (三) 類化 (generalization)：又稱泛化。指制約反應建立後，與原來制約刺激相似的新刺激，可能喚起相同的制約反應。
- (四) 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。

### 三、Skinner 的操作制約 (operant conditioning) 學習理論

Skinner (1974) 的研究繼承 Watson 所強調科學、客觀、控制、預測等行為心理學的要點，並參照 Thorndike 的試誤學習原理與效果律，其主要的學習理論意涵為：

- (一) 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。但個體對該刺激做出反應，起初非由該刺激所引起，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。

- (二)結合了 Watson 的古典制約與 Thorndike 的試誤學習及效果律，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刺激，分成正強化與負強化。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。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。

### 參、認知主義學派的學習理論

認知主義學派心理學家 Bruner (1966) 認為學習在於內部認知的變化，並非如行為學派是以動物實驗來推論人類行為，且認為人類學習是社會性與主動性，而非外控性與被動性。認知主義學派的教學活動中，注重學生應學到隨機應變、自主思考去解決問題的能力。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簡介。

#### 一、Bruner 的發現學習 (discovery learning) 理論

Bruner (1966) 認為，教導學生並非灌輸固定的知識，而是啟發學生主動去求取知識與建構知識。其主要的學習理論意涵如下：

- (一)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。當個體發展出對事物結構的認識後，就形成了認知結構。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。學習是建立在原有的認知結構基礎上，把新接收到的外在事物資訊和原有的認知結構聯繫起來，辨識和瞭解事物之

間關係，以建構新的認知結構。

- (二) 強調對學科基本結構的學習，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。當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。
- (三) 透過主動發現形成認知結構，教學要考慮教材的結構性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、競爭等外在刺激。因此，Bruner 提倡發現學習法，以便使學生更有興趣。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、去發現學科內容等，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 (meaningful learning) 理論

Ausubel (1968) 認為，在實際解決學生學習問題方面，如何讓學生產生有意義的學習，是教學活動所需重視的，其主要的學習理論意涵如下：

- (一) 有意義學習的過程是新的意義被同化 (assimilation) 的過程，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，進行同化來獲得新知識，使個體的認知結構改變的過程。
- (二) 發現學習的學習內容不是直接給予個體，而是個體同化它們之前，由個體自己去發現學習內容。學習的主要任務在發現學習內容，加以同化。
- (三) 要領概念是學習的基礎，概念 (concept) 為一個層次性的結構。位於上層為要領概念 (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)。先備知識即個體吸收新知識的基礎，也就是認知結構。

#### 肆、人本主義學派的學習理論

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。也就是個體對外環境所知覺的主觀意義。若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)。

##### 一、Rogers 的人本主義學習 (humanistic learning) 理論

Rogers (1969) 認為，教學以學生為中心，學生的學習有其主動性，在經由完善的學習環境，學生將可自動學習，其學習理論的主要意涵如下：

(一) 學生中心教育 (learner-centered education)，認為學生是教育的中心，一切的教學活動皆以學生為主體。在學生的任何階段過程中，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。

(二) 自由學習 (freedom to learn)，Rogers (1969) 在其著作《學習的自由》中提到：

當學生正確地瞭解所學內容的用處時，學習才成為最好的學習。當學習需要改變學習者的自我結構，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。大量的學習將是做中學的。學習者全心參與投入，則智力和情感都共同參與的學習，是最持久和最深入的學

習。當自我評價較別人評價重要時，自我獨立性和創造性就容易發展。  
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 (need hierarchy theory)

Maslow (1970) 認為人的一切行為都是由需要引起的，因此提出了需求層次論 (need hierarchy theory)。其中較低為基本需求 (basic needs)，較高的為成長需求 (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為重要的，因為這是決定個體行為的關鍵因素。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。

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

對學習的定義，行為主義學習學派界定為「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。認知主義學習學派認為「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。人本主義學習學派認為「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。茲整理如表 2-2：

表 2-2 心理學家所發展出之學習理論

研究者	年份	影響學習的因素
Thorndike	1913	練習、心理準備（動機、需求）、獎賞
Watson	1913	強化、制約（習慣）
Skinner	1974	強化、制約（習慣）
Bruner	1966	有結構性的教材、學習興趣、認知結構
Ausubel	1968	符合學生程度的教材、先備知識
Rogers	1969	智力、學習興趣、學習焦慮、實用性、自我效能
Maslow	1970	學習動機、學習情境、學習興趣

資料來源：邱佳椿（2003）

## 第二節 他人期望概念及相關研究

### 壹、他人期望的理論

國外學者 Eccles (1983) 提出期望—價值理論，提到影響學生成功期望、價值與行為的不是個體本身，而是個體對個體本身的解釋，這也與人本主義學派所提出的現象場相同。而期望是由能力的自我概念、知覺工作難度、知覺他人期望、因果關係及制握信念所構成。故 Eccles 的期望—價值理論是以知覺為中心，在學習方面是學習者對他人期望的知覺，因此本節將探討影響教師期望與父母期望之因素。

### 貳、教師期望的定義

在比馬龍效應 (Pygmalion Effect) 被提出後，開始有研究在對其探討之。然而，眾多研究對其定義略為不同：Finn (1972) 認為「期望」是個人對他人或自己所形成的意識或潛意識的評價，根據評價採取相對的態度來對待被評價者，進而預期被評價者表現出與評價相符的行為。Cooper, Findley, & Good (1982) 提出以下列三種測量方法來界定：

- 一、所知覺到的學生能力 (perceived ability)：教師評估學生目前能力或成就，依其能力高低加以排序。
- 二、預期的進步 (expected improvement)：教師預期學生能力進步的多少並加以排序。
- 三、知覺能力與測驗能力之間的差異 (perceived-tested ability discrepancy)：教師知覺學生能力與測量學生成就表現之間的誤差分數。

國內簡伊淇 (2002) 則認為教師期望是教師對學生現在與未來的一般能力或特殊領域的表現水準，所持評價的高低。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 2-3。

表 2-3 國內外對「教師期望」定義的詮釋一覽表

研究者	年份	「教師期望」定義的詮釋
Finn	1972	個人對他人或自己所形成的意識或潛意識的評價，根據評價採取相對的態度來對待被評價者，進而預期被評價者表現出與評價相符的行為
Brophy & Good	1974	教師對學生成就的評定等級
Braun	1976	師生之間信念、價值、態度、行為等相互影響結果
Darley & Fazio	1980	師生之間信念、價值、態度、行為等相互影響結果
Cooper, Findley & Good	1982	所知覺到的學生能力、預期的進步、知覺能力與測驗能力之間的差異
楊敏玲	1984	教師依據其個人態度、價值觀念、人格特質與學生互動的經驗，並參閱學生資料後，對學生行為表現及日後發展方向所賦予的評價與期許
林宜貞	1994	教師對學生未來成就的一種評價，且在師生交互作用下，學生表現出教師所預期的行為
簡伊淇	2002	教師對學生現在與未來的一般能力或特殊領域的表現水準，所持評價的高低

資料來源：研究者整理

從上述對「教師期望」的定義中，可歸納出幾個教師期望的性質或目的。茲以表 2-4 來表示。

表 2-4 「教師期望」的性質一覽表

教師期望的性質	研究者（年份）
評價高低	Finn (1972)、Brophy & Good (1974)、楊敏玲 (1984)、林宜貞 (1993)、簡伊淇 (2002)
預期成就	Finn (1972)、Cooper & Findley & Good (1982)、楊敏玲 (1984)、林宜貞 (1993)
教師特質	Finn (1972)、Braun (1976)、Darley & Fazio (1980)、楊敏玲 (1984)
學生能力	Braun (1976)、Darley & Fazio (1980)、Cooper & Findley & Good (1982)

資料來源：研究者整理

綜合以上國內外學者的觀點，研究者認為教師期望乃是「教師個人特質與經驗，對學生能力予以評價高低，進而預期學生未來成就」。

#### 參、影響教師期望之相關研究及其因素

在有些研究中發現，學生的性別是影響教師期望的因素之一，國外 Harris, Ingraham & Melissa (1994) 的研究中發現，女生比男生更能得到教師好感；在 Cooper & Moore (1995) 的研究中發現，教師認為中學時期的女生，在閱讀成績會優於男生；另外 Palardy (1998) 的研究也指出，一年級的任教教師認為男生的讀寫能力低於女生；而 Jill & Jeffrey & Harris (2000) 的研究發現，女生相對於男生感受到更高的教師期望。在國內吳美玲 (2001) 研究中發現，教師期望會因性別不同而有所差異；而吳孟鏞 (2004) 研究中指出，性別在教學回饋上有顯著差異，且女生從教學回饋向度中所知覺的教師期望程度高於男生。

綜合以上研究發現，教師對女生之期望高於男生。

#### 肆、父母期望的定義

人類的成長過程中，雖然學校是主要的學習場所，但是最早的學習活動是在家庭之中。父母對於年幼的子女除了須善盡照顧之責外，也須扮演兒童行為的楷模。親子間之互動，往往也傳達著照顧者的態度、行為、價值觀與期望。簡茂發 (1978) 指出，對兒童而言，父母是相處最久，接觸最親密的主要照顧者與重要他人，同時也是兒童認同的對象。

父母期望的定義在其他研究中，如曾建章 (1996) 認為，父母期望係指日常生活中，父母依子女行為表現，對其未來發展方向所給予的期望與評價，且父母期望往往大於教師期望。國內學者張春興 (1981) 比較教師期望與父母期望之間，提出三點不同：

一、教師對學生的期望是正負兼具，然而父母對子女的期望大多為正

向。

二、教師與學生接觸面小、時間較短，故影響力較小，父母則是與子女生活在一起而關係密切，對父母期望較教師期望更清晰、容易被接納。

三、在接納的程度上，由於受到情感成分影響，親子間情感較師生間情感為重，故父母期望比教師期望更容易被知覺。

綜合以上國內外學者的觀點，研究者認為父母期望乃是「父母對子女能力予以評價高低，給予子女正向回饋，進而預期子女未來成就」。

#### 伍、影響父母期望之相關研究及其因素

在有些研究中發現，學生的性別是影響教師期望的因素之一，國外 Helling (1993) 研究中指出，父母對男孩期待低於對女孩期待。在國內周裕欽、廖品蘭 (1997) 研究中發現，父母在子女教育期望上，對男生期望高於女生。而吳燕和 (1998) 研究中指出，在子女學歷程度方面，對男生期望高於女生。而蔡嘉安 (2003) 知覺父母對自己的學歷期望在國中、高中 (職) 及碩士、博士者，男學生人數大於女學生；知覺父母對自己的學歷期望在專科或大學者，女學生人數大於男學生。

綜合以上研究發現，父母對男女生之期望於國內外有所不同，國外為對女生之期望高於男生、國內為對男生之期望高於女生。

#### 本節小結

從文獻可知影響他人期望的因素有性別，所以本研究便以此因素來做為影響他人期望量表的背景因素。

### 第三節 學習環境滿意度概念及相關研究

#### 壹、滿意度的定義

依據《張氏心理學辭典》(張春興, 1989)所述, 將滿意度(satisfaction)定義如下:

一、個體動機(生理的或心理的)促動下的行為, 在達到所追求的目標時所產生的一種內在反應。

二、個體慾望實現時的一種心理感受。

根據上述的說法, 滿意度為當個體的目標或慾望達成時, 產生的一種個體感受。而 Flammger (1991) 將滿意度界定為需求和需要的應驗, 而有完滿、足夠的感覺。此外, 韓豐年(1989)認為滿意度是態度的一種形式, 因此亦具有與態度有關的認知的、情感的與行為的三種成分; 且滿意度於自於需求的達成, 因此滿意度的理論架構與需求內含二者應具有相同的層面。而國內外學者對滿意度的定義, 歸納整理如表 2-5。

表 2-5 國內外對「滿意度」定義的詮釋一覽表

研究者	年份	「滿意度」定義的詮釋
Flammger	1991	需求和需要的應驗, 而有完滿、足夠的感覺
馬芳婷	1989	個人對所處情境的主觀性認知判斷
張春興	1989	個體動機(生理的或心理的)促動下的行為, 在達到所追求的目標時所產生的一種內在反應。個體慾望實現時的一種心理感受
韓豐年	1989	滿意度是態度的一種形式, 因此亦具有與態度有關的認知的、情感的與行為的三種成分。滿意度於自於需求的達成, 因此滿意度的理論架構與需求內含二者應具有相同的層面

資料來源: 研究者整理

從上表對「滿意度」的定義中, 研究者歸納出滿意度為個體有需求或願望等內在反應, 如能達成或實現, 則個體能獲致完滿、足夠之感覺。

## 貳、學習環境滿意度的涵義

Ausubel (1968) 的意義學習理論中，對於影響學生學習成就因素，提出教材的架構影響學生學習成效，他認為教師應該將教材做一適當編排，以適合學生程度的教學方法來進行教學活動，再學生經由本身的先備知識理解、吸收，這樣的教材才有助學生學習。因此在我國的師資培育過程中，教學原理、教材教法與教學實習三門學科列入必修課程之中，由此可知其重要性。

學者張春興 (1996) 在教育心理學此書中，提到學生動機影響學生的學習行為，對於學生學習活動中的設備需求，由於學校資源的提供，經由教師的課程設計，能有效提升學生學習動機。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。而國內外學者對學習環境滿意度定義的詮釋頗多，茲根據專家學者所提之定義，歸納整理如表 2-6 所示，以利我們瞭解。

表 2-6 國內外對「學習環境滿意度」定義的詮釋一覽表

研究者	年份	「學習環境滿意度」定義的詮釋
Tough	1979	學習者對學習活動的感覺或態度，高興的感覺或積極的態度是滿意，不高興的感覺或消極的態度是滿意
Long	1985	學生對學習活動的愉快感受或態度
周春美、沈健華	1995	學習者對於她們的學習的一般態度
林博文	1998	學生參與學習活動的感覺或態度，這種感覺或態度表示學生對學習活動的喜歡程度或學生願望、需求獲得滿足或目標達成的程度
蕭安成	1998	學習者進行學習活動之後達成原先需求和期望，甚至獲得不預期的成果，產生飽足的愉悅感和積極的態度
林佩怡	1999	學生在學習過程中，對學習活動的感受或態度。而這種感覺或態度即表示學生對學習活動的喜歡程度，或其願望、需求獲得滿足或目標達成的程度
韓春屏	2000	是一種對學習活動的感覺或感受，該感覺或感受的形成是因為學生喜歡該學習活動，或在學習過程中，願望、需求獲得達成
林家弘	2000	學習者在學習過程中，所涉入之學習活動足以滿足個人學習上的需要，而產生完滿的感受和正向的態度
謝惠卿	2001	一種感覺或態度，而這種感覺或態度來自於學習者對整個學習活動的喜愛程度
許文敏	2001	學生對學習活動內容方式、過程及成果的感受或態度的反應，該感受或態度若符合其「期望水準」，是為「滿意」；不符合其「期望水準」則為「不滿意」
李麗美	2002	學習者在整個學習過程的學習經驗，對於學習整體的感覺或滿足，此種感覺是來自於學習過程中是否能讓學習者感到愉快，以及學習成果是否能讓學習者感到滿足其需求的主觀感受
柯淑屏	2003	學生在學習過程中所得到的感覺或積極的態度，此種感覺或態度的型程式因為學生在學習活動能得到其願望與需求的滿足感，並可表示出學生對學習活動的喜歡程度

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，研究者認為學習環境滿意度係指「影響個體針對學習活動之後達成原先需求和期望的外在環境因素，學習者感到滿足其需求的主觀感受，且產生飽足的愉悅感和積極的態度」。

滿意度是態度的一種形式(韓豐年, 1989)，由於態度具有可測量性，茲針對各專家學者所提之內涵層面，歸納整理如表 2-7。



表 2-7 國內對「學習環境滿意度」內涵的詮釋一覽表

研究者	年份	「學習環境滿意度」內涵的詮釋
吳淑鶯	1996	學習環境、課程教材、學習成果、人際關係
高員仙、蔡延治、 廖信達、李慧娟、 許瑛真	1997	學習環境、教師教學、課程規劃、學習成果
李明杉	1998	學習環境、課程安排及設計、教師、技能提升與生涯
林博文	1998	學習環境、教師教學、課程安排、教學內容、人際關係
許錫銘	1998	課程安排、行政措施、師資及生涯輔導、教學設備
陳蓉芯	2000	學習環境、教師教學、課程內容、學校行政、學習成果、人際關係
劉安倫	2000	學習環境、教師教學、課程安排與設計、人際關係、生涯規劃
朱毋我	2001	學習環境、教師教學、課程安排、學校行政、學習興趣、學習成就
吳銘輝	2001	學習環境、教學輔助、教師教學、課程教材、學習態度、教學評量
徐碧君	2001	教師教學、課程設計、學習成果、實習內容及設備
黃玉湘	2002	學習環境、教師教學、課程內容、學校行政、學習成果、人際關係
李麗美	2002	學習環境、教師教學、課程教材、學校行政、師生關係
廖秀君	2003	學習環境、教師教學、課程安排、學校行政、學習興趣、學習成就
黃享湧	2003	課程安排與設計、教師教學、學習態度、學習成果知覺

資料來源：研究者整理

綜合以上各專家學者對「學習環境滿意度」內涵層面的詮釋，研究者茲歸納整理如表 2-8 所示。

表 2-8 「學習環境滿意度」的內涵一覽表

學習環境滿意度的性質	研究者 (年份)
學習環境	吳淑鶯 (1996)、高員仙 (1997)、李明杉 (1998)、林博文 (1999)、陳蓉芯 (2000)、劉安倫 (2000)、朱毋我 (2001)、吳銘輝 (2001)、黃玉湘 (2002)、李麗美 (2002)、廖秀君 (2002)
教師教學	高員仙 (1997)、林博文 (1998)、陳蓉芯 (2000)、劉安倫 (2000)、朱毋我 (2001)、吳銘輝 (2001)、徐碧君 (2001)、黃玉湘 (2002)、李麗美 (2002)、廖秀君 (2002)、黃享湧 (2003)
課程教材	吳淑鶯 (1996)、高員仙 (1997)、許錫銘 (1998)、林博文 (1998)、李明杉 (1998)、陳蓉芯 (2000)、劉安倫 (2000)、朱毋我 (2001)、吳銘輝 (2001)、徐碧君 (2001)、黃玉湘 (2002)、李麗美 (2002)、廖秀君 (2002)、黃享湧 (2003)
學習成果	吳淑鶯 (1996)、高員仙 (1997)、陳蓉芯 (2000)、朱毋我 (2001)、徐碧君 (2001)、黃玉湘 (2002)、廖秀君 (2002)、黃享湧 (2003)

資料來源：研究者整理

綜合上表對學習環境滿意度內涵的觀點來看，各研究者所探討的研究對象不同，對於學習環境滿意度的內涵層面也各有不同。而可將內涵層面分成兩種構面，一為學校內部的設備，二為教師教學的方法與教材。此外，於第一節所述心理學家們認為影響學習的因素中，亦包含了學習情境與有結構性的教材兩種因素。研究者認為，學習環境滿意度內涵包含了學校內部的設備與教師教學的方法與教材；除了教師利用不同教學方法引導學生進行學習，是否滿足學生需求，進而引起學生不同的滿意程度，學校提供之環境資源是否充足，也會影響學生的滿意程度。所以本研究便以此二個因素來做為建構學習環境滿意度量表內涵層面的依據。

### 參、影響學習環境滿意度之相關研究及其因素

茲將國內外有關影響學習環境滿意度之研究做一歸納整理。

#### 一、性別

在有些研究中發現，學生的性別是影響學習環境滿意度的因素之

一，國外 Alperin (1998) 的研究中發現，性別會影響學生的學習滿意度。在國內李明杉 (1998) 研究中指出，男性學生除了在課程安排及設計方面，學習滿意度高於女性學生，其餘皆為女生高於男生；而許錫銘 (1998) 研究中指出，女生學習滿意度高於男生；劉安倫 (2000) 研究中指出，女生在各層面滿意度平均數高於男生；朱毋我 (2000) 研究中指出，性別對學習滿意度皆有所差異；賴清國 (2002) 研究中指出，學習滿意度會因為性別不同而有不同；柯淑屏 (2003) 研究中指出，學生在「教學設備」，「生涯規劃」等方面的滿意度會因為性別不同而有不同的看法，而且男生較女生滿意度高；謝志雄 (2004) 研究中指出，男生的學習滿意度明顯高於女性；戚毓倫 (2004) 研究中指出，國中技藝班男學生的學習滿意度高於女學生，且達顯著差異。

## 二、年級

學生的年級是影響學習滿意度的因素之一，在國內朱毋我 (2000) 研究中指出，年級對學習滿意度皆有所差異；鄭增財 (2000) 研究中指出，學生就讀年級不同對學習滿意度有所差異；許文敏 (2001) 研究中指出，不同年級對學習滿意度有所差異；蘇義郎 (2004) 研究中指出，學習滿意度與年級有關。

## 三、學校地區

在國內許錫銘 (1998) 研究中指出，不同區域學生，學習滿意度有顯著差異；鄭增財 (2000) 研究中指出，因就讀地域不同，對學習滿意度皆有所差異；許文敏 (2001) 研究中指出，院轄市學生學習滿意度高於省轄市、鄉鎮及縣轄市；李麗美 (2002) 研究中指出，鄉鎮地區學員學習滿意度高於直轄市、省縣轄市。

## 本節小結

根據文獻，研究者發現在對於學習環境滿意度，影響之因素包括性

別、年級與學校地區，而性別影響學習環境滿意度，可能是因為男女生對於個人成長需求不同，期望學校提供之資源、環境及教學教法也可能不同；年級影響學習環境滿意度，可能是因為不同年級上課內容有所差異，如實習課與理論課課堂多寡，或對於學校環境熟稔而可能不同；學校地區影響學習環境滿意度，可能是因為不同學校地區學生，因為各地對學歷重視程度不同，因此學生對於學習環境滿意度可能不同。綜合上述對學習環境滿意度內涵的觀點來看，各研究者所探討的研究對象不同，對於學習環境滿意度的內涵層面也各有不同。而可將內涵層面分成兩種構面，一為學校內部的設備，二為教師教學的方法與教材。此外，於第一節所述心理學家們認為影響學習的因素中，亦包含了學習情境與有結構性的教材兩種因素。所以本研究便以此二個因素來做為建構學習環境滿意度量表內涵層面的依據。

## 第四節 學習態度的概念及相關研究

### 壹、學習態度的涵義

隨著網際網路的運用以及知識時代的來臨，知識的吸收及應用有了極大轉變，以往知識的更替，通常需要在幾年才會被更新知識所取代，在資訊的流動性極高的現在，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，可能幾週後便出現許多類似作品，比之更為精采、實用。因此，現今的社會人每日需吸收大量且快速的資訊，尤其學生在求學歷程中，除了要有效的吸收知識，並且要能適當的複習，才能讓知識留在腦海中。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，有好的學習態度在面對學習時，才能事半功倍。

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 2-9 所示，以利我們瞭解。

表 2-9 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
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，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
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
邱佳椿	2003	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

資料來源：研究者整理

由前所述態度觀點窺之，研究者認為學習態度係指「個體在學習活動中，對學習內容所持有的一致性主觀知覺，進而對學習活動產生喜惡，並反應於外顯行為上」。

由於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 2-10。

表 2-10 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
Webb	1989	學習習慣、學習方法、學習動機
王志永	1997	學習動機、學習方法、學習習慣、運用與創新
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	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
金清文	2002	學習方法、學習動機、學習習慣、準備考試
邱佳椿	2003	學習習慣、實用性、學習焦慮、自我效能、學習興趣

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 2-11 所示。

表 2-11 「學習態度」的內涵一覽表

態度的性質	研究者（年份）
學習習慣	Webb (1989)、王志永 (1997)、施信華 (2001)、許慧玉 (2001)、金清文 (2002)、邱佳椿 (2003)
自我效能	李玉鳳 (2001)、古松民 (2001)、許慧玉 (2001)、施信華 (2001)、邱佳椿 (2003)
實用性	王志永 (1997)、古松民 (2001)、李玉鳳 (2001)、許慧玉 (2001)、邱佳椿 (2003)
學習興趣	Webb (1989)、王志永 (1997)、李玉鳳 (2001)、許慧玉 (2001)、金清文 (2002)、邱佳椿 (2003)

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。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、學習習慣、自我效能及實用性等四個因素。所以本研究便以此四個因素來做為建構學習態度量表內涵層面的依據。

## 貳、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。

### 一、性別

國外 Clark & Trafford (1996) 的研究中發現，不同性別對學習態度有不同的差異；Kobayashi (2002) 的研究中發現，不同性別對學習態度有不同的差異。在國內陳致嘉 (1994) 研究中指出，男、女學生在學習態度上呈現差異；官淑如 (1997) 研究中指出，學生學習態度女生優於男生；姚清輝 (1997) 研究中指出，學生因性別之不同而有差異；張秋明 (1997) 研究中指出，女學生具有較佳的學習態度傾向；而余化人 (1999) 研究中指出，男學生的技能學習態度優於女學生，且達顯著水準；劉永水 (2001) 研究中指出，因性別的不同有顯著相關與差異性；施信華 (2001) 研究中指出，學生性別對學習態度有顯著差異；林淑真 (2002) 研究中指出，學生性別之不同，而在學習態度上有顯著差異；潘詩婷 (2002) 研究中指出，女學生的英語學習態度比男生好；鄭耀嬋 (2002) 研究中指出，學生之性別分別與學生學習態度總量表、分量表得分有顯著正相關；林淑真 (2002) 研究中指出，學生性別之不同，而在學習態度上有顯著差異；黃朝凱 (2003) 研究中指出，不同性別學童在學習態度上有顯著差異存在。

### 二、年級

在國內姚清輝 (1997) 研究中指出，學生因就讀年級別之不同而學習態度有差異；張秋明 (1997) 研究中指出，一年級學生具有較佳的學



習態度傾向；劉永水（2001）研究中指出，因年級的不同有顯著相關與差異性；許定邦（2002）研究中指出，國一及國二學生呈現較佳的學習態度；林淑真（2002）研究中指出，學生年級之不同，而在學習態度上有顯著差異；黃淑娟（2003）不同的性別的原住民國中生在學習動機上有顯著差異；陳進冬（2004）研究中指出，不同年級的學生在學習態度上有顯著性差異，以三年級具有較佳的學習態度傾向。

### 三、學校地區

在國內張淵程（2001）研究中指出，就讀學校區域在學習態度整體及六個向度均具顯著差異；許定邦（2002）研究中指出，以台中市、南投縣、彰化縣的國中生等，呈現較佳的學習態度；林淑真（2002）研究中指出，學校所在地區之不同，而在學習態度上有顯著差異；黃朝凱（2003）研究中指出，不同學校地區之學生，在學習態度上有顯著差異存在；黃淑娟（2003）不同地區的原住民國中生在學習動機上有顯著差異。

### 四、學習環境滿意度（學校環境、教學方法與教材）

在國內陳正昌（1994）研究中指出，就讀不同學校教育資源之學生，學習態度有差異；官淑如（1997）研究中指出，學習態度在對學校環境的態度為負面傾向；余化人（1999）研究中指出，對學生學習態度達顯著水準的預測變項有自評學校氣氛；張淵程（2001）研究中指出，就讀不同學校座落位置之學生，在學習態度整體及六個向度均具顯著差異；廖珮泠（2004）研究中指出，學生的學習態度因學校不同而有所差異。在國外Sinclair（1994）研究中指出，教學方法與活動對學生學習態度、動機、參與度有顯著差異；Usova（2002）研究中指出，教師的教法、教材對學生學習態度有顯著差異。在國內陳雪華（2002）研究中指出，實驗組數學學習態度調查表的前、後測達到統計上的顯著差異。學生對動態診斷教學的反應，亦持正向態度；梁鶴騰（2003）研究中指出，合

作學習教學法，對高職汽車科建教生在汽車實習的學習態度表現上，優於傳統教學方法；楊司維（2003）研究中指出，實驗組學生在經過資訊融入專題的教學與學習之後，對學習皆持正面肯定之反應並表現積極之學習態度；許啟明（2003）研究中指出，學生在「自然科學學習態度調查問卷」後測的得分優於前測，此結果顯示多元智慧教學對學生的學習態度產生了正面的影響；陳曼怡（2003）研究中指出，合作學習的成效相當豐富，不僅可以讓學生的學習態度較為積極。陳俊宏（2004）研究中發現，實驗組學生在概念構圖「學習知覺滿意度」與「學業成就」兩者之間的關係呈現正相關；吳濟輝（2004）研究中發現，研究發現線上學習態度傾向愈高則學習滿意度愈高；蘇義郎（2004）研究中發現，學習滿意度與年級、每週做數學的天數、數學成績及學習態度有關；楊惠婷（2004）研究中發現，服務學習態度對服務學習滿意度有極佳之預測力；王智弘（2004）研究中發現，學習態度與學習滿意度之間具有顯著性的正相關。

#### 五、他人期望（教師期望、父母期望）

在國外 Goldberg（1990）研究中指出，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；Leung（1993）研究中指出，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。在國內王志永（1997）研究中指出，高父母親期望的學生有高學習態度；余化人（1999）研究中指出，對學生學習態度達顯著水準的預測變項有家長關懷情形；劉永水（2001）研究中指出，因父母教育期望的不同有顯著相關與差異性；蔡東敏（2003）研究中指出，教師期望會顯著影響職校學生之學習態度；鄭耀嬋（2002）研究中指出，教師期望與學生學習態度總量表、分量表得分有顯著正相關。李嘉惠（2004）研究中發現，國中學生父母的期望與學生之英語成績有相關。國中學生父母的參與情況與學生之英語成績有相關；蔡東敏（2003）研究中發現，教師期望會顯著

影響職校學生之學習態度；鄭耀嬋（2002）研究中發現，特殊學生之家庭社經地位、父母管教方式、教師期望、師生互動關係與同儕關係分別與學生學習態度總量表、分量表得分有顯著正相關。普通學生之性別、師生互動關係、教師期望、同儕關係分別與學生學習態度總量表、分量表得分有顯著正相關。

### 本節小結

根據文獻，研究者發現在對於學習態度，影響之因素包括性別、年級、學校地區、他人期望與學習環境滿意度，而性別影響學習態度，可能是因為男女生於成長過程，家庭與社會觀念對於不同性別學生之要求有所差異，在學習態度上應有所不同；年級影響學習態度，可能是因為不同年級在越接近升學之需要，在個人學習態度上，會有明顯差異；學校地區影響學習態度，可能是因為不同學校地區學生，因為各地對學歷重視程度不同，因此學生對於學習態度可能不同；他人期望影響學習態度，可能是因為不同他人期望學生，父母或教師在對學生能力評價後，所給予不同期望，學生在感受到他人所傳達期望統整後，對於學習態度可能不同；學習環境滿意度影響學習態度，可能是因為不同學習環境滿意度學生，在對於學校此環境而有所不同認知，並進而對於“學習”此行為有不同表現，因此學生對於學習態度可能不同。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。而可將內涵層面分成四種構面，分別為學習興趣、學習習慣、自我效能及實用性。所以本研究便以此四個因素來做為建構學習態度量表內涵層面的依據。

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三大層面：

- 一、個人背景因素：性別、年級、學校地區。
- 二、他人期望：教師期望、父母期望。
- 三、學習環境滿意度：學校環境、教材內容與教法。

## 第五節 學業成就的概念及相關研究

### 壹、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。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，所以成就是指外在行為而非內在思想。

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，係指學生在學校的智育成就，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，且可表現於外在行為。

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 (張春興，1996) 確定測驗形式與試題、抽取代表性樣本 (sample) 試測、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。

本研究採學生的九十三學年之上學期總平均成績，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。

## 貳、影響學業成就之模式設計圖

雖然教育是以五育均衡為目標，然而，在學校在考量到學生升學的發展，對於智育成績特別重視。學生的升學雖須考慮到五育均衡，然而智育成績確實影響到求學路是否順遂。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。如圖 2-1 所示，在對於學業成就之影響因素中，直接影響的因素包括學校教育環境、家庭教育環境、能力及學校背景，間接影響的因素有家庭背景，由此學校環境與家庭對於子女期望還有學生本身能力及學校地區直接影響學業成就，而家庭社經地位對於學業成就有間接影響。

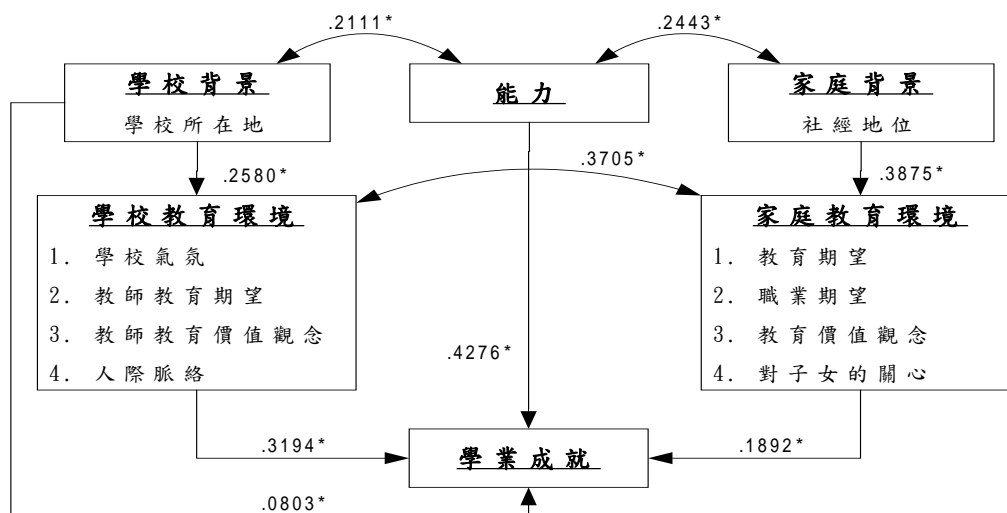


圖 2-1 鄭淵全的社經地位、能力、學校教育過程與國小學生學業成就關係研究模式（資料來源：鄭淵全，1997：187）

如圖 2-2 所示，在對於學業成就之影響因素中，直接影響的因素包括他

人期望、自我期望，而自我期望在與同儕關係、父母期望與教師期望相互影響而改變，由此可知在不同直接影響學業成就，而家庭社經地位對於學業成就有間接影響。

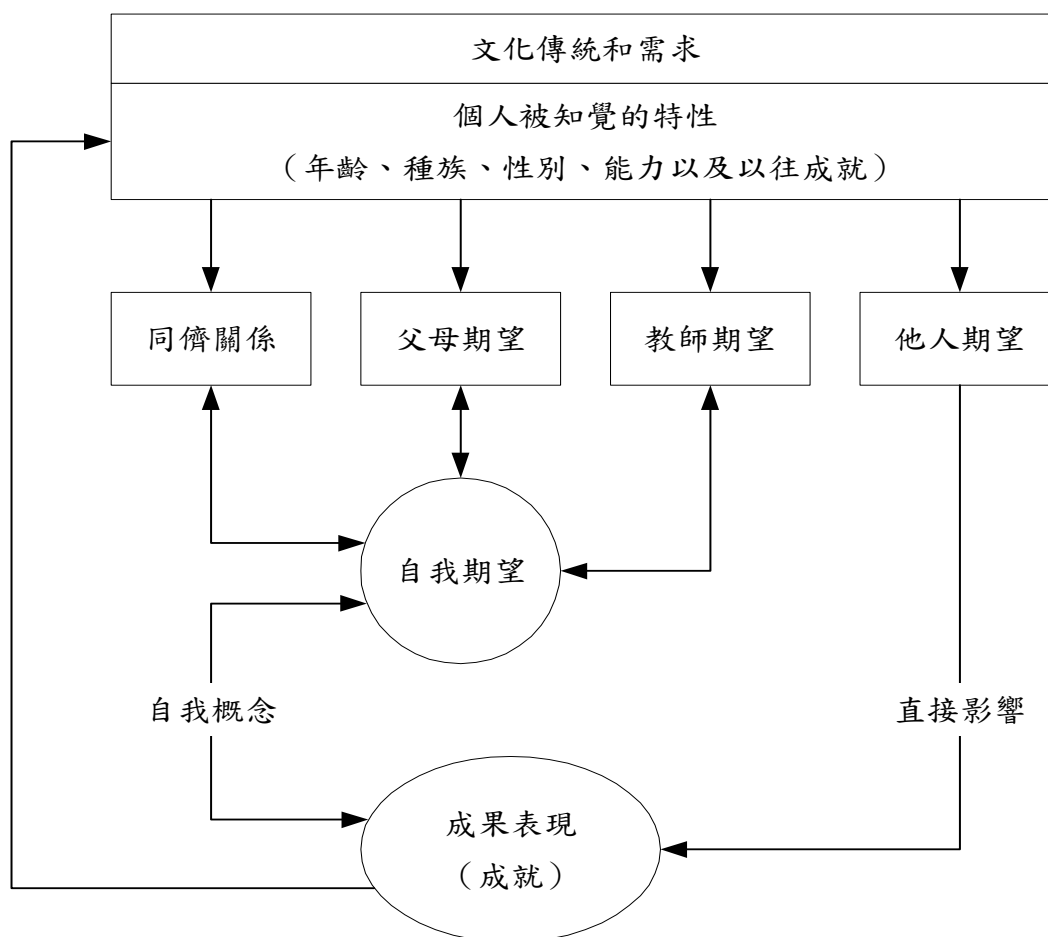


圖 2-2 Finn 的期望網 (資料來源：Finn, 1972)

如圖 2-3 所示，在對於學業成就之影響因素中，直接影響的因素為學習態度，而學習態度會與家庭教育資源及學校教育資源相互影響，而家庭地位與學校規模為間接影響學業成就之因素，在此，陳正昌的研究中發現學習態度對於學業成就是單向影響，這表示學習態度與學業成就非交互影響，僅學習態度影響學業成就。

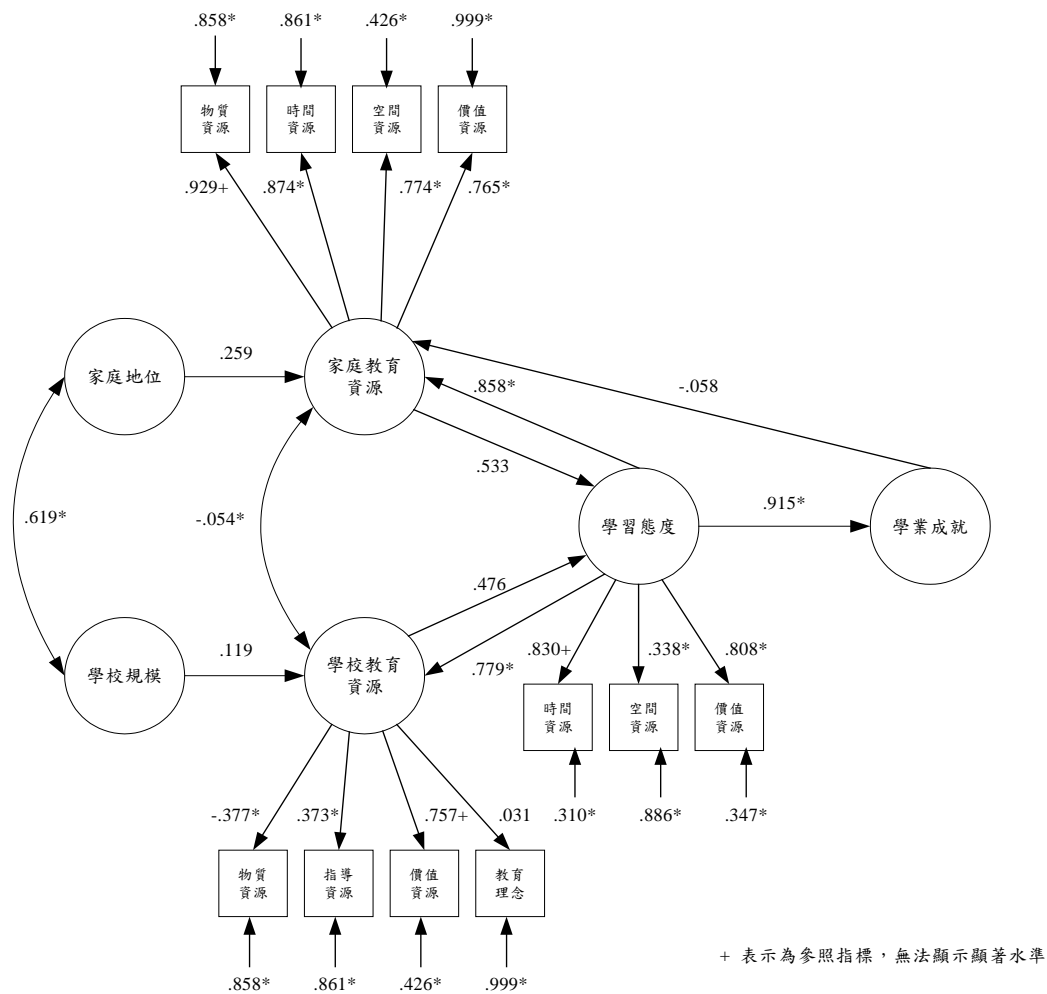


圖 2-3 陳正昌的家庭、學校與國小學生學業成就關係研究模式(資料來源：陳正昌，1994：195)

## 參、影響學業成就之相關研究及其因素

### 一、性別

國外Davis (1999) 的研究中發現，性別對學業成就具有影響。在國內黃國倫 (2003) 研究中指出，不同性別的國小學生，其學業成就有顯著差異；陳江水 (2003) 研究中指出，國中學生的學業成就，因性別的不同而有顯著差異；陳秀惠 (2003) 研究中指出，影響青少年學業成就的因素以性別最為顯著；而陳曉佳 (2004) 研究中指出，國中女學生之學業成就高於國中男學生；賴孟足 (2004) 研究中指出，性別不同在學業成就及學



生行為有顯著差異；李宛真（2004）研究中指出，不同性別是影響高雄地區國中學生學業成就表現的因素；謝亞恆（2004）研究中指出，性別差異對於兩性間的學業成就達顯著差異；黃文俊（2004）研究中指出，國小學生的性別不同，與數學科學業成就有顯著差異；李玉珍（2004）研究中指出，不同性別在社會領域之學業成就有顯著差異；簡曉琳（2004）研究中指出，國小高年級學生因性別的不同，在英語學業成就方面的表現有顯著差異；歐仁榮（2004）研究中指出，不同的性別對學業成就有顯著差異，且女生學業成就優於男生；譚以敬、張素偵（2005）指出，性別影響學生數學及科學成就。

## 二、年級

在國內張錦鶴（2003）研究中指出，國小五年級學生之學業成就，優於六年級學生。

## 三、學校地區

在國內陳仕宗（1995）研究中指出，學校區域對國小學生的學業成就有顯著差異；楊坤霖（2003）研究中指出，市鎮地區學童的自然科學業成就高於鄉村地區學童；黃國倫（2003）研究中指出，不同學校區位的國小學生，其學業成就有顯著差異；謝亞恆（2004）研究中指出，居住地區差異而衍生的教育資源分配之不同亦會影響其學業成就：都會地區的教育資源愈具豐富優勢，愈有助於提高學業成就；反之，愈是鄉村地區其教育資源愈為匱乏，愈是不利於學業成就的增進。

## 四、學習環境滿意度（學校環境、教學方法與教材）

在國內陳正昌（1994）研究中指出，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；邱元星（1994）研究中指出，教師有效教學行為可提升國中學生學習成就；吳武典（1997）研究中指出，學生在校學習表現受到學習環境、教學因素的影響；韓楷樞（1996）研究中指出，學生在校學習表現受到教學環境、課程、教材因素的影響；張悌（1996）

研究中指出，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）研究中指出，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；吳新華（1999）研究中指出，影響學習成就的變項有環境因素；李國禎（2001）研究中指出，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。鄭淵全（1997）研究中發現，學校背景與學校教育環境可解釋學業成就變異量之 37.79%；林麗琳（1995）研究中發現，學習環境可預測國語及數學科學業成就；陳正昌（1994）研究中發現，學校教育資源與學生學習態度有正相關。

#### 五、他人期望（教師期望、父母期望）

在國外Henderson & Berla（1994）研究中指出，父母期望、家庭環境是影響學生學業成就的重要因素；Peng & Wright（1994）研究中指出，影響美國亞裔學生的學業成就因素：父母期望；Blackfelner & Ranallo（1998）研究中指出，父母參與子女學習的情況，對學業成就具有影響；Nettelbeck（2002）研究中指出，父母對子女未來職業的期待，可以提高學業成就。在國內陳建州（2001）研究中指出，影響學業成就的非智力因素包括父母期望、教師期望；黃文俊（2002）研究中指出，國小學生的父母教育期望、父母教育參與高低不同，與國語科、數學科學業成就均有顯著差異；謝孟穎（2002）父母親的教育價值觀、期望及管教方式對學業成就影響最為顯著；陳秀惠（2003）研究中指出，影響青少年學業成就的因素以「主要生活照顧者」最為顯著；謝明華（2003）研究中指出，國小學童之父親參與與學業成就，具有顯著正相關；李嘉惠（2004）研究中指出，有不同父母期望的學生之英語成績有顯著差異；歐仁榮（2004）研究中指出，尤以「父母親對子女的教育關心」因素對學業成就影響最為顯著。

#### 六、學習態度（學習興趣、學習習慣、自我效能、實用性）

Kobal & Musek（1998）研究中指出，自我效能與學業成就有顯著相

關；Davis(1999)研究中指出，學習習慣對學業成就具有影響；Diseth(2002)研究中指出，學習習慣能預測學業成就；陳致嘉(1994)研究中指出，智力、家庭社經地位、學習態度、可預測國中學生之數學學業成就；洪世昌(1995)研究中指出，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；韓楷樺(1996)研究中指出，學生在校學習表現受到學習動機、讀書習慣等因素的影響；施良方(1996)研究中指出，學業成就受學習態度、習慣或行為等因素的影響；張玉茹(1997)研究中指出，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；陳建州(2001)研究中指出，影響學業成就的非智力因素包括學習動機、態度；林淑真(2002)研究中指出，學習態度對國中學生學業成就具有正相關；邱佳椿(2003)研究中指出，學習態度的高低會影響學生的學業成就；且學習態度較高的學生其學業成就優於學習態度較低的學生。陳秀惠(2003)研究中發現，學習態度學習成就達顯著正相關；林淑真(2002)學業成就與學習態度中之認知成份、情感成份、上課行為、考試行為各層面均達顯著正相關；王光彥(2002)研究中發現，數學的有用性態度、數學的學習動機和數學成就有顯著的正相關；余化人(1999)研究中發現，以技能學習態度為效標變項進行逐步迴歸分析，具有之預測力大小排序，分別是自我概念、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；蔡翠華(1996)研究中發現，數學學習障礙學生的自我效能和環境控制等二項學習型態，和學業成就有正相關，且自我效能可預測數學科學業成就；林麗琳(1995)研究中發現，學習習慣可預測國語及數學科學業成就；陳正昌(1994)研究中發現，學習態度與學生學業成就有正相關；曾玉玲(1993)研究中發現，以「學習信念」、「學習態度」與「學業行為」三變項區別高智商成就生與高智商低成就生，可以有效預測學習者的學業成就，預測的正確率為 62.58%；高淑芳(1993)研究中發現，影響國一學生通論地理學習成果的主要因素，是其在國小學

習地理概念時所奠定的基礎學力，其次才是智力以及學習態度與方法，此三項變項能預測學生在地理科學業成就總變異量的 68.1%。王三幸(1993) 研究中發現，智力、數學態度、社經地位、學習技巧四個變項對國小高年級男生的數學學業成就具有顯著的預測作用，共可解釋國小高年級男生數學學業成就總變異量的 41.78%；盧青廷(1993) 研究中發現，國中補校學生的學習動機與學業成就呈正相關；曾玉玲(1993) 研究中發現，就影響英語科學業成就的主要預測變項而言：各分量表中，進入迴歸方程式的預測變項依次為：「自我效能」、「對課程之態度」、以及「時間管理」。就影響數學科學業成就的主要預測變項而言：各分量表中，進入迴歸方程式的預測變項依次為：「自我效能」、「無習得無助」、以及「制握信念」；王福林(1991) 研究中發現，新制師院和師專學生學習行為(含學習動機、學習方法和學習態度)與其學業成就間具有正相關。王秀槐(1985) 研究中發現，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。

#### 本節小結

根據文獻，研究者發現在對於學業成就，影響之因素包括性別、年級、學校地區、他人期望、學習環境滿意度與學習態度；而性別影響學業成就，可能是因為女生於學校中，比較受到同儕與教師的關注，學校教師觀念對於不同性別學生之要求有所差異，不同性別在學業成就上應有所不同；而年級影響學業成就，可能是因為不同年級在越接近升學之需要，在個人學業成績會有明顯差異；學校地區影響學業成就，可能是因為不同學校地區學生，因為各地對學歷重視程度不同，亦或者是教師評分標準不同，因此學生對於學業成就可能不同；他人期望影響學業成就，可能是因為不同他人期望學生，父母或教師在對學生能力評價後，所給予不同期望，學生在感受到他人所傳達期望統整後，對於個人能力自我認同，而表現出來即是學業成就不同；學

習環境滿意度影響學業成就，可能是因為不同學習環境滿意度學生，在對於學校此環境而有所不同認知，並進而對於“學習”此行為有不同表現，學習的不同表現可能造成學業成就不同，因此學生對於學業成就可能不同；學習態度影響學業成就，可能是因為不同學習態度學生，在學習活動中有促進學習活動表現，也有可能對學習活動無助益之行為，因此形成不同學習成果與學業成就。

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四大層面：

- 一、個人背景因素：性別、年級、學校地區。
- 二、他人期望：教師期望、父母期望。
- 三、學習環境滿意度：學校環境、教材內容與教法。
- 四、學習態度因素：學習興趣、學習習慣、自我效能、實用性。