

東海大學教育研究所

碩士論文

高中學生知覺教師與家長心理支持、
成就目標與適應性學習行為之關係研究

The Relationships among Teacher's, Parent's
Psychological Support, Achievement Goal, and
Adaptive Learning Behavior
of High School Students

研究生：沈怡伶

指導教授：林啟超 博士

中華民國一〇八年六月

東海大學教育研究所碩士在職專班
碩士論文

高中學生知覺教師與家長心理支持、
成就目標與適應性學習行為之關係研究

The Relationships among Teacher's, Parent's
Psychological Support, Achievement Goal, and
Adaptive Learning Behavior of High School Students

研究生：沈怡伶

本論業經審查及口試合格

論文考試委員

李金田

(主席)

李信良

林玲廷

(指導教授)

所

長

林玲廷

中華民國一〇八年六月

高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與

適應性學習行為之關係研究

摘要

本研究旨在探討高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之關係。研究以臺灣中部地區公立普通型高級中等學校及完全中學高中部一年級與二年級學生為研究對象，採用問卷調查方法，透過便利取樣方式，抽選9所學校，共計18個班級，有效樣本為659份。以「教師（導師）心理支持量表」、「父母（家長）心理支持量表」、「成就目標量表」與「適應性學習行為量表」為研究工具，運用描述性統計分析、賀德臨 T^2 考驗、皮爾森積差相關與結構方程模式分析以考驗研究假設。

本研究結果發現：

- 一、高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之現況為高程度。
- 二、不同年級在教師心理支持有顯著差異，而性別在教師心理支持無顯著差異。
- 三、不同年級在家長心理支持無顯著差異，而性別在家長心理支持呈現部分顯著差異（如家長結構性支持方面）。
- 四、不同年級與性別之高中學生在成就目標方面均無顯著差異。
- 五、不同年級在適應性學習行為無顯著差異，而性別在適應性學習行為呈現部分顯著差異（如尋求協助方面）。
- 六、高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之間，大部分呈現顯著低度正相關性。
- 七、高中學生知覺教師心理支持分別對趨向精熟目標與適應性學習行為有直接效果、趨向精熟目標對適應性學習行為亦有直接效果；高中學生知覺家長心理支持分別對趨向精熟目標、趨向表現目標與適應性學習行為有直接效果、趨向表現目標對適應性學習行為亦有直接效果。

八、高中學生知覺教師心理支持透過趨向精熟目標對適應性學習行為具有中介效果；高中學生知覺家長心理支持亦分別透過趨向精熟目標以及趨向表現目標對適應性學習行為具有中介效果。

關鍵詞：教師心理支持、家長心理支持、成就目標、適應性學習行為、高中學生

The Relationships among Teacher's, Parent's Psychological Support, Achievement Goal, and Adaptive Learning Behavior of High School Students

Abstract

The main purpose of this research was to explore the relationship between high school students' perceived teachers and parents' psychological support, achievement goals and adaptive learning behaviors. The 10th and 11th grade students of public high school in central Taiwan were the objects of research. Using a questionnaire survey method, there were 659 students who were from eighteen classes, nine schools which selected through convenient sampling. The "Teacher (mentor) Psychological Support scale", "Parent Psychological Support scale", "Achievement Goal scale" and "Adapted Learning Behavior scale" were used as research instruments. Using descriptive statistics analysis, Hotelling's T^2 test, Pearson product-moment correlation and structural equation model analysis. The study found that:

First, high school students perceived the psychological support of teachers and parents, achievement goals and adaptive learning behavior were at the medium to high degree.

Second, there were significant differences in teacher's psychological support in different grades, and gender had no significant differences on teacher's psychological support.

Third, there were no significant differences in parent's psychological support between different grades, and gender showed significant differences on some part of parent's psychological support (such as parental structural support).

Fourth, high school students of different grades and genders had no significant differences on achievement goals.

Fifth, there were no significant differences on adaptive learning behavior in different grades, and gender had significant differences on some part of adaptive learning behaviors (such as help-seeking).

Sixth, high school students perceived the psychological support of teachers and parents had significantly low positive correlations to most part of achievement goals and adaptive learning behaviors.

Seventh, high school students perceived the psychological support of teachers had direct effects on the approach mastery goal and adaptive learning behavior. The approach mastery goal also had a direct effect on adaptive learning behavior. High school students perceived the psychological support of parents had direct effects on the approach mastery goal, approach performance goal and adaptive learning behavior. The approach performance goal also had a direct effect on adaptive learning behavior.

Eighth, high school students perceived that teacher's psychology support had mediating effect on adaptive learning behavior through the approach mastery goal. High school students perceived parent's psychological support had mediating effects on adaptive learning behavior through both the approach mastery goal and the approach performance goal.

Keywords: teacher's psychological support, parent's psychological support, achievement goal, adaptive learning behavior, high school students

謝 誌

謹以此論文獻上我最誠摯的敬意與感恩，謝謝東海大學，我的母校！

謝謝林啟超老師，我的指導教授！恩師嚴謹治學與謙沖為懷的處世哲學，是學生學習的典範！因為有啟超老師溫暖的關懷與支持，專業的協助與指導，所以我才能完成這一本論文。如果說本研究能在教育領域與學術殿堂上有些許參考與貢獻，第一位感謝的人，一定是最敬愛的啟超老師！千言萬語、難以言喻，感謝老師無私的奉獻，能成為啟超老師的學生，真的非常幸福與感恩！

謝謝蔡金田老師，李信良老師，我的學位考試委員！感謝教授們悉心審閱論文、惠予寶貴意見，使本論文能更臻於充實與完善！因為學生能深刻知覺來自於老師們的心理支持，務期自我能以正向的學習信念，趨向精熟目標為學習動機與目的，呈現適應性的學習行為，以為學術研究與教育工作努力的方向。

謝謝陳世佳老師，能在東海大學教育研究所學習的歷程中，再次重溫大學時期修習教育學程的美好時光，老師如沐春風、親切和藹的笑容依然如陽光般鼓勵著我，也引領我造訪教育研究的另一個嶄新的天地，在質性研究的課程裡，讓我認識了質性參考的深度與量化推論的廣度，均有其學術研究的意義與價值。

謝謝王文科老師、趙星光老師、陳淑美老師、鄧佳恩老師、陳黛芬老師、江淑真老師、陳鶴元老師於教育的理論課程與實務應用的關心與教導，在論文分析與寫作的過程中，讓我更深刻體會人因有夢想而偉大，也因做學問而更顯渺小。學習，是為了讓我們能成為一個更好的人，感謝所有老師們的啟發與教導。謝謝東海大學教育研究所全體教職員、學長姊、學弟妹和同學們，能有此榮幸在東海大學溫馨的園地裡，向各位老師與同學們請益與學習，實甚感激與歡喜！

謝謝論文參考文獻中關心教育的每一個人，與論文問卷調查時協助的每一所學校、老師與學生們，以及在教育工作服務的每一位教職同仁和學生們！最後，感恩宇宙萬物，感恩我最親愛的家人，因為您們的愛，滋養培育了我能擁有感恩與愛人之心，謝謝您們！祝福大家平安、健康、喜樂！

沈怡伶 謹誌 2019 夏

目次

目次.....	i
表次.....	iii
圖次.....	v
第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的.....	7
第三節 研究問題.....	8
第四節 名詞釋義.....	9
第五節 研究範圍與限制.....	11
第二章 文獻探討.....	13
第一節 心理支持的理論—從自我決定理論到基本心理需求.....	13
第二節 成就目標理論的內涵與發展之相關研究.....	21
第三節 適應性學習行為之相關研究.....	30
第四節 心理支持、成就目標與適應性學習行為之相關研究.....	34
第三章 研究方法.....	43
第一節 研究設計.....	43
第二節 研究假設.....	48
第三節 研究對象.....	49
第四節 研究工具.....	52
第五節 實施程序.....	73
第六節 資料分析.....	75
第七節 研究倫理.....	76

第四章 研究結果.....	79
第一節 高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為 之現況分析	79
第二節 不同背景變項的高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與 適應性學習行為之差異分析	83
第三節 高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為 之相關分析	90
第四節 高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為 之結構方程模式分析.....	97
第五節 高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為 之效果分析	106
第五章 討論、結論與建議	111
第一節 討論	111
第二節 結論	124
第三節 建議.....	126
參考文獻.....	133
一、中文部分.....	133
二、英文部分.....	137
附錄一 高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之 關係研究（預試問卷）.....	147
附錄二 高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之 關係研究（正式問卷）.....	153

表次

表 3-1	預試樣本抽選學校與年級人數分布表	50
表 3-2	預試樣本抽選學校與性別人數分布表	50
表 3-3	正式樣本抽選學校與年級人數分布表	51
表 3-4	正式樣本抽選學校與性別人數分布表	52
表 3-5	教師（導師）心理支持量表項目分析檢核摘要表	55
表 3-6	教師（導師）心理支持量表因素分析摘要表	56
表 3-7	教師（導師）心理支持量表信度分析摘要表	57
表 3-8	父母（家長）心理支持量表項目分析檢核摘要表	59
表 3-9	父母（家長）心理支持量表因素分析摘要表	61
表 3-10	父母（家長）心理支持量表信度分析摘要表	62
表 3-11	成就目標量表之趨向精熟目標項目分析檢核摘要表	64
表 3-12	成就目標量表之趨向表現目標項目分析檢核摘要表	65
表 3-13	成就目標量表因素分析摘要表	66
表 3-14	成就目標量表信度分析摘要表	67
表 3-15	適應性學習行為量表項目分析檢核摘要表	69
表 3-16	適應性學習行為量表因素分析摘要表	71
表 3-17	適應性學習行為量表信度分析摘要表	72
表 3-18	預試量表與正式量表題號調整摘要表	72
表 4-1	正式樣本抽選學校之年級與性別人數分布表	80
表 4-2	高中學生知覺教師心理支持之現況分析摘要表	81
表 4-3	高中學生知覺家長心理支持之現況分析摘要表	81
表 4-4	高中學生成就目標之現況分析摘要表	82
表 4-5	高中學生適應性學習行為之現況分析摘要表	83

表 4-6	不同年級的高中學生知覺教師心理支持之差異分析摘要表.....	84
表 4-7	不同性別的高中學生知覺教師心理支持之差異分析摘要表.....	85
表 4-8	不同年級的高中學生知覺家長心理支持之差異分析摘要表.....	86
表 4-9	不同性別的高中學生知覺家長心理支持之差異分析摘要表.....	87
表 4-10	不同年級的高中學生成就目標之差異分析摘要表.....	87
表 4-11	不同性別的高中學生成就目標之差異分析摘要表.....	88
表 4-12	不同年級的高中學生適應性學習行為之差異分析摘要表.....	89
表 4-13	不同性別的高中學生適應性學習行為之差異分析摘要表.....	90
表 4-14	高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之 相關分析表.....	91
表 4-15	高中學生知覺教師心理支持與成就目標之相關分析表.....	92
表 4-16	高中學生知覺家長心理支持與成就目標之相關分析表.....	93
表 4-17	高中學生之成就目標與適應性學習行為之相關分析表.....	94
表 4-18	高中學生知覺教師心理支持與適應性學習行為之相關分析表.....	95
表 4-19	高中學生知覺家長心理支持與適應性學習行為之相關分析表.....	96
表 4-20	高中生適應性學習行為結構方程模式之常態分配摘要表（修正後）.	99
表 4-21	高中生適應性學習行為結構方程模式之基本適配標準摘要表 （修正後）.....	101
表 4-22	高中生適應性學習行為結構方程模式之整體適配度摘要表 （修正後）.....	103
表 4-23	高中生適應性學習行為結構方程模式之內在結構適配度摘要表 （修正後）.....	104
表 4-24	高中生適應性學習行為結構方程模式之標準化效果量摘要表 （拔靴法）.....	109
表 5-1	研究結果與研究假設支持評估摘要表.....	111

圖次

圖 3-1 研究架構圖.....	43
圖 3-2 高中生適應性學習行為理論模式.....	46
圖 4-1 高中生適應性學習行為結構方程模式.....	98
圖 4-2 高中生適應性學習行為結構方程模式標準化參數估計圖（修正前）..	100
圖 4-3 高中生適應性學習行為結構方程模式標準化參數估計圖（修正後）..	102

第一章 緒論

本研究擬探討高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之關係。本章共分為五節，第一節為研究動機，第二節為研究目的，第三節為研究問題，第四節為名詞釋義，第五節為研究範圍與限制。

第一節 研究動機

我是誰？你是誰？「每一個人，都可以成為自己生命的哲學家，試著去畫一個圓，圓不圓，不要緊，盡力就好！」（書籤，2000）人生中所畫出的每一個圓，所串起的每一份緣，對於每一個人而言，都是一場獨一無二的人生歷程，誠如愛因斯坦（Albert Einstein）所說：「我們一來到世間，社會就會在我們面前豎起了一個巨大的問號：你要怎樣度過自己的一生？」（引自呂芮光，2017b）每一個人的答案不同，當然每一個人的人生經歷也有所不同，在追尋答案的人生歷程中，每一次的歷練都是一種社會化，所謂社會化，係指個人的行為在社會因素的影響下改變的歷程，在此歷程中，由於受到別人行為的影響，使個人逐漸學習到符合社會要求的行為。是以，如果說學習的本質是為了追求知識與能力的增長，那麼學習的目的更應是為了能成為一個更好的「人」。人生的社會化是終身學習的歷程，而每一個人生的階段中，無論是扮演教師、父母、子女或學生等各種角色，如何成為一個好老師、好父母、好兒女或好學生，一個更好的人，是終其一生須努力學習的方向。如何畫出屬於自己最美好的圓？如何串起屬於自己與他人最圓滿的緣？在盡其所能地努力成為一個更好的人，一個能以智慧照顧自己、以慈悲關懷別人的人（聖嚴法師，1994），當相信自我所追求所謂成功的人生，不僅在照顧自己，更能關懷他人、社會與世界，成為一個人的意義與價值將能發揮更多正向的影響。而一個人如此的志向與信念從何而來？

每一個人的人生旅途中的學習歷程會深受家庭教育、學校教育與社會教育的影響，誠如愛因斯坦所說：「若是一個人忘記在學校所學一切內容，留下來的東西便是教育。」（引自郭兆林、周念縈，2016）那麼當代學校教育之於人的意義與價值何在？其有別於家庭教育或社會教育之處為何？在「教育」的意涵中，廣義的教育乃舉凡人類一切生活經驗的傳習活動，包括家庭、學校與社會教育。狹義的教育則專指學校教育而言，亦即透過學校，有計畫、有組織且有方法的將人類文化的內涵，有系統地傳遞給學生。是以，教育在人類社會化過程中扮演著重要且關鍵的影響力，而其中學校教育，對於學生的認知、情意與技能各領域的培育，更是形塑其本領以成為現代社會公民的搖籃。

是以，當前台灣的學校教育中，根據十二年國民基本教育課程綱要總綱的基本理念，論及：「十二年國民教育之課程發展本於全人教育的精神，以自發、互動及共好為理念，強調學生是自發主動的學習者，學校教育應善誘學生的學習動機與熱情，引導學生妥善開展與自我、與他人、與社會、與自然的各種互動能力，協助學生應用及實踐所學、體驗生命意義，願意致力社會、自然與文化的永續發展，共同謀求彼此的互惠與共好。」值此基本理念的引導下，「啟發生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展與涵育公民責任」則成為十二年國民基本教育的總體課程目標。因此，為了落實十二年國民教育課程的理念與目標，教育部以核心素養作為課程發展的主軸。從中，自主行動強調個人為學習的主體，學習者應能選擇適當的學習方式，進行系統思考以解決問題，並具備創造力與行動力。學習者在社會情境中，能自我管理，並採取適切行動，提升身心素質，裨益自我精進（教育部，2014）。一個自信、積極、主動的學習者不僅只是學校教育希望培育的好學生，更是家庭教育期待教養的好孩子，而學習者在學習的歷程中，無論是家庭教育的家長亦或是學校教育的老師，尤其是在學校生活中對於學生影響更為廣泛且深遠的導師，均為影響學習者社會化的重要他人，對於學習者學習動機的形塑與學習行為的影響更佔有重要地位。

研究者在中學階段的教育現場服務多年以來，深刻體會十二年國民教育的高級中學階段，有別於國民小學與國民中學之教育目的與功能，誠如高級中等教育法（2016）第 1 條所明定：「高級中等教育，應接續九年國民教育，以陶冶青年身心，發展學生潛能，奠定學術研究或專業技術知能之基礎，培養五育均衡發展之優質公民為宗旨。」因此，高中教育乃著重在培養優秀的青年學子，期許透過文化陶冶與科學教育訓練，以奠定其研究高深學術及學習專門知能的基礎，高中階段的學習應是為將來大學階段的專精化學習預作準備。是以，高中學生的學習能否達成十二年國民教育所期許培育學生所應具備的核心素養？高中學生個人的學習目標與十二年國民教育的課程目標能否連結與落實？高中學生在十二年國民教育體制下，面對高中各學科專業且廣博的知識與技能的培育，如何能正向迎接各種學習挑戰？在面臨大學多元入學升學壓力下的高中學生，「學習」能是一個快樂的過程嗎？正值青春年華階段的高中學生，在面臨日新月異的社會變遷中，如何能在時代洪流裡，理出學習之於自我所存在的意義與目的，實是一門重要且困難的課題。因此，本研究希望探討高中學生所知覺社會情境因素中的教師（導師）與家長，如何在學習者學習的歷程中發揮正向的影響力，透過對於學習者學習意義的啟發、學習方法的教導與學習過程的關懷，以提升學習者的學習動機與適應性的學習行為乃為本研究主要之研究方向。

在當代教育心理學領域中，學習動機的研究為教育學術殿堂裡關注的焦點，而探討關於個體之所以決定投注心智資源在學習上，大多主張是個人與環境的互動，亦即個人與自我對話的歷程。Graham 與 Weiner 即曾於 1996 年主張「自我（self）」的研究將成為學習動機研究的新方向。從中，以自我為核心建構的理論，如：自我調整理論（Zimmerman, 1989）、自我決定理論（Deci & Ryan, 1985）與成就目標理論（Dweck & Leggett, 1988；Nicholls, 1984）等均為此方面的代表。本研究乃關注於無論是家庭教育、學校教育與社會教育中，學習者學習的目的是為了能成為一個更好的「人」，一個能肯定自我、關懷他人並造福社會的人。是

以，學習者在學習的歷程中，如何能培育正向的學習信念，建立適應性的學習行為，即取決於學習者能否認知學習的目的、堅定學習的信心與落實學習的行動力，從中，探討教育領域如何提升學習者的學習動機，培育正向的學習行為，以為未來成為一個好公民，教育領域的研究方更有其意義與價值。綜觀當代的教育理論，成就目標理論(achievement goal theory)與自我決定理論(self-determination theory, SDT)在學習動機的研究領域中，對於影響學習者學習動機與心理歷程之探討，均有不凡的洞見與重要的貢獻(施淑慎，2008；張映芬、程炳林，2015；Koestner & Losier, 2004)，本研究即以此兩大理論為基礎，進一步探究學習者的學習動機與學習行為。

誠如十二年國民教育課程的理念與目標所期待培育的青年學子，未來能成為各行各業中，引領社會正向能量的好公民，當應於學習的歷程，培養良好的學習態度，建立適應性的學習行為(林宴瑛、程炳林，2014；Pintrich & Schunk, 2008；Volet, 1997)，亦即當學習者在人生與學習的歷程中，面對學習任務能全力以赴，產生學習問題能尋求協助，遭遇學習困境能努力不懈，面臨學習挑戰能堅定信念，如此的志向與信心，除了學習者本身內在的心理素質，外在的社會情境亦具有不容忽視的影響力。Deci 與 Ryan(1985)所提出的自我決定理論即主張學習環境、心理需求以及自我決定動機會影響學習者的學習歷程。當學習者所知覺到的社會脈絡因素，能提供支持學習者的基本心理需求，即能增進學習者的自主性、勝任感與關係感需求的滿足程度，將有助於促進動機的內化，進而提升學習者的自我決定動機(Deci & Ryan, 1985, 2002；Ryan & Deci, 2000, 2002)。Ryan 與 Deci(2000)於自我決定理論的研究中，即曾提出學習者知覺來自於學習環境中的教師與家長的自主性支持，能強化學習者的自主動機，滿足學習者的自主性需求，進而促發適應性的學習歷程與學習結果。國內外的相關研究亦發現，家庭教育中的家長(父母)對於子女提供自主性支持，例如：父母尊重子女能依其自我意願，積極從事學習工作、主動參與家務決策等，與其子女的自主性自我調整、在校的學業成績

表現以及教師對該學生的能力與調適評等均存在正相關(施淑慎, 2010; Grolnick, Deci & Ryan, 1997)。而學校教育中的教師對於學生所提供的自主性支持, 能強化理想的心理功能, 增強良好的課業投入, 發展適應性的成就歷程(Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000)。從中, 根據 Pintrich 與 Schunk (2002) 的研究, 亦曾指出當學習者面臨學習年級上升時, 學習內容愈趨於艱深與複雜, 學習挑戰則傾向於擴大與頻繁, 將使學習者學習動機下降, 在李玫蓉 (2004) 的研究中, 則發現不同性別的國中學生從事數學科方面的學習, 男生較女生更需要外在性的支持以為努力的動力。是以, 探討不同年級與性別的高中學生知覺教師(導師)與家長心理支持的理論脈絡, 從自我決定理論所主張的基本心理需求、自我決定動機與社會情境因素, 對於學習者學習歷程中, 所持有的成就目標與建立的學習行為之差異狀況與相關情形, 即為本研究所探討之動機。

再者, 學習成就與學習者所定義的目標意涵及學習者所具備的價值信念息息相關, 從中, 成就目標理論關注於解釋學習者「為什麼」願意或不願意從事學習, 亦即透過認知學習者從事學習工作的原因與目的, 得以理解學習者的學習動機與成就行為, 使其成為當代研究學習者成就動機與行為最重要的理論架構(Elliot & McGregor, 2001)。成就目標理論主張學習者持有的目標導向的不同, 與學習者本身的學習動機的不同, 均可能會導致不同的學習行為與結果(吳中勤, 2014)。成就目標理論的發展歷程從早期的基準目標理論、修正目標理論、四向度成就目標理論到六向度成就目標理論, 均獲得國內外相關實徵研究佐證。從中, 四向度成就目標理論於中學階段更已累積相當豐富的實徵研究結果(林宴瑛、程炳林, 2007; 施淑慎, 2008; 程炳林, 2003; 張映芬、程炳林, 2015; Kaplan & Midgley, 1997; Wolters, 2004), 本研究以高中學生為研究對象, 故亦以探討四向度成就目標理論為主。根據 Pintrich (2000a) 以及 Elliot 與 McGregor (2001) 所提出之四向度成就目標理論, 主張趨向精熟目標 (approach mastery goal) 的學習者, 關注學習的內在價值, 並認為學習歷程是有意義的, 學習的目的在發展新的技能、

了解學習的內容、精進自我的能力，而趨向表現目標 (approach performance goal) 的學習者，重視學習的外在表現，強調學習的價值在於透過與他人的比較中，展現出自我的能力與傑出的表現。是以，成就目標理論中的趨向精熟目標與趨向表現目標，均為具有趨向焦點的目標導向，無論是採自我參照或者與他人比較，學習者對自我能力能肯定精進，學習歷程能主動參與，學習目的在追求成功，學習者較易形成適應性學習行為 (Elliott & Harackiewicz, 1996; Pintrich, 2000a)。本研究主要以探討高中學生正向學習行為與學習結果，在學習者所持有之學習目標的研究中，則主要以探討成就目標理論中之趨向精熟目標與趨向表現目標為研究方向。是以，探討高中階段的學習者對持有趨向精熟目標與趨向表現目標為學習目標，是否能在學生所知覺教師、家長的心理支持與其所展現的適應性學習行為之間發揮中介效果，亦為本研究所探討之動機。

如何能啟發學習者思考學習的意義與價值呢？如何能幫助學習者培養學習的正向信念與行為呢？研究者在教育現場上服務多年以來，無論是家庭教育方面透過親師座談會或平時與家長訪談，常看到許多家長對於子女在高中學業與品格教育等各方面的學習，總是殷殷期盼、多所期待，而學校教育方面，教師們無論是扮演班級導師、專任教師或學校行政老師等各種角色，對於學生在專業知能與待人接物等各方面的學習，亦總是諄諄教誨、循循善誘、多所鼓勵與支持。究竟身為家長、教師，尤其是導師角色在學習者學習歷程中所提供的心理支持，對於其學習動機與學習行為能否產生更多正向的影響力，幫助學習者無論在品格與學業的學習上，皆能從中以趨向精熟目標為學習的動機與目的，以期能建立努力、堅持等正向的適應性學習行為。誠如蘇格拉底 (Socrates) 曾說：「一個人能否有所成就，端看其是否具備自尊心與自信心兩個條件。」(引自天下雜誌, 2015) 因此，如何能在學習者的學習階段，深化學習者了解並體會學習的意義與價值，幫助學習者培養並強化自我的正向信念，發揮對於他人與社會的正面影響，進而能以自我實現與貢獻社會為學習目的，一直以來是教育殿堂中，所期許能達成的

教育理想，而無論是家庭教育、學校教育與社會教育均以此為教育目的努力的方向。研究者相信學習的意義乃在於人之所以為人，是因為人能透過學習啟發人的善念，透過行動實踐對他人、社會與大自然的關愛，所以，身為學校教育領域第一線的老師，對於每一位能與我們結緣的學生，我們更期待學生們能真正體會學習的意義與價值，亦即愛因斯坦曾說的：「愛為學問之始。」(引自呂茵光,2017a)能奠定在愛與正向能量基礎上的學習，相信當更能實現教育的目的。

第二節 研究目的

綜上所述，本研究旨在探討高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之關係，希望能從中瞭解高中學生在學習上知覺教師與家長心理支持，與學習者持有趨向精熟目標與趨向表現目標，及其對學習者能否形成適應性學習行為之影響。茲將本研究目的分述如下。

一、探討高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標以及適應性學習行為之現況。

二、探討不同年級、性別的高中學生在知覺教師與家長心理支持、成就目標以及適應性學習行為方面的差異情形。

三、探討高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標以及適應性學習行為之間的相關情形。

四、探討高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標以及適應性學習行為之間的預測效果。

五、分析成就目標在高中學生知覺教師與家長心理支持與適應性學習行為之間的中介效果。

第三節 研究問題

本研究旨在探討高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之關係，希望能從中瞭解高中學生在學習上知覺教師與家長心理支持，與學習者持有趨向精熟目標與趨向表現目標，及其對學習者能否形成適應性學習行為之影響。茲將本研究問題分述如下。

一、高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標以及適應性學習行為之現況為何？

二、不同年級、性別的高中學生在知覺教師與家長心理支持、成就目標以及適應性學習行為方面是否有差異？

三、高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標以及適應性學習行為之間的相關情形為何？

四、高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標以及適應性學習行為之間是否彼此具有預測力？

五、成就目標在高中學生知覺教師與家長心理支持與適應性學習行為之間是否具有中介效果？

第四節 名詞釋義

一、教師與家長心理支持

(一) 教師心理支持

本研究所稱教師心理支持，其理論脈絡係源自於 Deci 與 Ryan (1985) 所提出之自我決定理論 (self-determination theory, SDT)，主張個體發展自我決定動機的基礎，在於人類的自主性、勝任感與關係感三大基本心理需求之滿足，如社會情境能提供這三方面的支持，將有益於促進個體的心理需求與自主動機。影響自我需求的社會情境脈絡因素所提供之心理支持，包括自主性支持、結構性支持與涉入性支持三種類型 (Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991)。因此，本研究所稱之教師心理支持，係以探討導師為主，故而，依據相關文獻，則以教師之自主性支持、結構性支持與涉入性支持三個構面作為研究方向。而本研究所使用之「教師 (導師) 心理支持量表」係根據 Belmont、Skinner、Wellborn 與 Connell (1992) 以及林啟超與謝智玲 (2018) 改編之「教師心理支持量表」為基礎，因其係以高職學生於英文學習方面知覺教師心理支持、情境興趣、個人興趣與課業投入間關係之探究，本研究則主要探討高中學生知覺在學習歷程中之導師的心理支持與其學習動機與學習行為之關係。故而，參考量表進行修改編製時則將英文老師改為導師，受試者在各分量表中得分愈高，表示心理支持各面向程度愈高。

(二) 家長心理支持

本研究所稱家長心理支持，亦以自我決定理論為基礎，即社會情境於提供自主性支持、結構性支持與涉入性支持三方面之心理支持，將有益於人類的自主性、勝任感與關係感心理需求之滿足，是以，本研究所探討之家長心理支持亦以自主性支持、結構性支持與涉入性支持三個構面作為研究方向。而本研究所使用之「父

母(家長)心理支持量表」同樣根據 Belmont、Skinner、Welborn 與 Connell(1992) 以及林啟超與謝智玲(2018)改編之「教師心理支持量表」為基礎，從中，家長心理支持亦包含結構性支持、涉入性支持與自主性支持三個面向，因此，參考量表進行修改編製時，「父母(家長)心理支持量表」中則將英文老師改為父母(家長)，受試者在各分量表中得分愈高，則表示心理支持各面向程度愈高。

二、成就目標 (achievement goal theory)

成就目標理論係近年來解釋學習者成就動機與行為最重要的理論架構 (Barron & Harackiewicz, 2001; Elliot & McGregor, 2001)，本研究所稱之成就目標係指 Pintrich (2000a) 以及 Elliot 與 McGregor (2001) 等人統整歸納成就目標理論之意涵與發展，所建構之四向度成就目標理論 (2 × 2 achievement goal theory)，其相關研究中，發現學習者所持的學習理由與目的，無論從趨向與逃避焦點或精熟與表現導向，皆對學習者的學習歷程會產生不同的影響。本研究關注於建立學習者正向的學習結果與適應性的學習行為，國內外於相關實徵研究，如：林宴瑛、程炳林 (2014)、Pintrich (2000a)、Elliot 與 McGregor (2001) 之研究發現，當學習者能建立趨向精熟目標較能正向影響學習歷程，亦較能產生適應性學習行為，而趨向表現目標因具表現導向特質，故效果較趨向精熟目標為低，但因亦具趨向焦點，對於適應性學習歷程同樣能產生正向影響。是以，本研究主要探討之成就目標則以趨向精熟目標與趨向表現目標為研究方向。

本研究所使用的「成就目標量表」係依據林宴瑛 (2006) 改編之「個人目標導向量表」為基礎，其係以國中學生學習數學科所持之個人目標導向為研究方向，考量本研究主要以探討高中學生知覺教師與家長心理支持與學習者之正向學習動機與學習行為，故採用量表中之「趨向精熟目標」與「趨向表現目標」兩個分量表加以修改編製，並將量表中之數學課改為高中課程以符合本研究主題，受試

者在各分量表中所得分數愈高，表示趨向精熟目標與趨向表現目標之程度愈高。

三、適應性學習行為 (adaptive learning behavior)

Pintrich (2000a) 稱學習行為係指學習者從事學習工作時，在學習歷程中所表現出的行為。本研究所探討之學習行為，係指適應性學習行為，亦即學習者在學習歷程中，深受學習者個人特質與學習屬性的影響，以致能正向思考並積極作為，本研究關注高中學生知覺教師與家長心理支持，持有趨向精熟目標與趨向表現目標對於形塑正向學習結果之影響。是以，本研究探討之適應性學習行為主要以努力、堅持、尋求協助等行為作為研究方向。

本研究量表所使用的「適應性學習行為量表」包括努力、堅持與尋求協助三個面向，主要參考謝岱陵 (2003) 改編之「趨向行為量表」與張映芬 (2008) 改編之「動機涉入量表」為基礎，從中根據謝岱陵之「趨向行為量表」，擇定「努力」與「堅持」兩個分量表，張映芬之「動機涉入量表」，則擇定「尋求協助」分量表，由於其量表主要皆探討數學科之學習狀況，故而進行量表之修改編製時，將量表題目中數學改為高中課程以符合本研究主題，受試者在各分量表中所得分數愈高，表示努力、堅持與尋求協助之程度愈高。

四、高中學生

本研究稱之高中學生，係指以 107 學年度就讀中部地區(台中市、彰化縣、南投縣)之公立普通型高級中等學校及完全中學高中部學生為研究對象，因考量高中三年級學生面對大學學科能力測驗與指定科目考試之升學壓力，故以高中一年級與二年級學生為主要研究對象。

第五節 研究範圍與限制

一、研究範圍

本研究擬採問卷調查法，以中部地區（台中市、彰化縣、南投縣）之公立普通型高級中等學校及完全中學高中部一年級與二年級學生為研究對象。

二、研究限制

（一）研究對象的限制

本研究對象僅以中部地區（台中市、彰化縣、南投縣）之公立普通型高級中等學校及完全中學高中部一年級與二年級學生為研究對象，因受限於樣本數量考量，僅採便利取樣方式，因此，研究結果無法推論至其他年級、縣市與公立學校之高中學生。

（二）研究變項的限制

本研究變項僅探討高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之關係，從中，高中學生知覺教師之心理支持係以知覺導師之心理支持為主，不宜過度延伸解釋其他學科之任課教師，再者，心理支持、成就目標與適應性學習行為之層面仍有未及探究之因素，因此，研究結果亦不宜過度延伸解釋。

（三）研究方法的限制

本研究僅採取問卷調查法，所蒐集之資料與進行之分析係屬量化研究，受試者於填寫問卷時，可能受填答意願、態度、理解等各種主、客觀因素所產生之誤差而有所影響，因此，研究分析、解釋與結果亦可能有所誤差。

第二章 文獻探討

本章主要探討心理支持、成就目標與適應性學習行為的理論基礎與相關研究，回顧並歸納相關文獻，以作為本研究結果分析並提出相關建議之依據。本章共分為四節，第一節，探討心理支持的理論—從自我決定理論到基本心理需求的相關研究，第二節，說明成就目標理論的內涵與發展之相關研究，第三節，討論適應性學習行為之相關研究，第四節，統整心理支持、成就目標理論與適應性學習行為之相關研究。

第一節 心理支持的理論—從自我決定理論到基本心理需求

自我決定的人生是幸福的嗎？學習者的學習歷程能自我決定嗎？教師能支持學生抑或是家長能支持子女在人生學習的歷程中自我決定嗎？自我決定是一種自主動機，動機，在學習者學習的歷程中扮演著關鍵的角色，尤其環境中所提供的支持亦會影響學習者的自我決定。是以，關於動機的研究，在教育心理學的領域佔有非常重要的地位，而學習動機的理論中，Deci 與 Ryan (1985) 提出自我決定理論 (self-determination theory, SDT)，主張學習環境、心理需求以及自我決定動機會影響學習者的學習歷程 (黃智淵，2016；簡嘉菱、程炳林，2013)。是以，何謂自我決定理論？高中學生所知覺教師與家長的心理支持與自我決定理論之關係為何？

一、自我決定理論的意涵

Deci 與 Ryan 於 1970 年代以動機理論為基礎，主張人類的心理需求 (psychological need) 是一種與生俱來的動機來源，所謂動機，是指引起個體活動並維持已引發的活動，進一步導引活動朝向某一目標發展的內在心理歷程 (張

春興、林清山，1989)。因此，動機是人類活動、行為與學習的原動力，如何提高學生的學習動機一直是教育研究領域備受關注的議題。Deci (1975) 所提出的認知評價理論 (cognitive evaluation theory) 中，即主張學習者的學習動機深受自我決定知覺與對自我能力知覺的影響，所謂自我決定知覺(perceived autonomy)，是指個體能在學習活動中體認可自主選擇決定進行該活動的知覺，而自我能力知覺 (perceived competence) 則是指個體進行該學習活動時體認自我能否擁有勝任該活動能力的知覺，亦即學習者在學習的歷程中，其學習能否是源自於個人的自主意志，亦或是深受到他人的外在要求進而從事學習？當學習者自覺個人能勝任並決定學習內容時，將有助於提升其學習的內在動機 (引自林啟超，2008b)。根據 Ryan、Mims 與 Koestner 在 1983 年的研究中，主張當教師運用讚美 (praise) 以培養學習者勝任感時，亦傳達出教師對學生的鼓勵與關心，同時將能提升學習者與教師的情感聯繫，有助於關係感需求的滿足 (引自陳奎博、顏思瑜，2009)。從中，認知評價理論所強調的外在環境因素，透過學習者的自主性、勝任感與關係感，對於內在動機發展所形成的影響，也將促成不同的學習結果。

Deci 與 Ryan (1985) 年延伸了認知評價理論，進一步提出了自我決定理論，他們認為自我決定理論是一個包括人類動機、人格發展與幸福感的鉅型理論 (macro-theory)，其著重學習者個人的自由意志與自我決定在行為的展現，亦考量社會情境因素對學習者的基本心理需求與學習自主動機的影響 (黃智淵，2016；簡嘉菱、程炳林，2013)。自我決定理論主張個體具備自主性知覺，其自主意志能與環境連結，Deci 與 Ryan (1991) 認為社會情境能促進個體於自主性、勝任感與關係感等基本心理需求的滿足程度，從中，學習者經由知覺個人基本心理需求的滿足，將形成不同的自我決定動機，強化了學習者的學習動能，進而影響到學習者的學習結果 (林啟超、謝智玲，2018)。

二、自我決定理論的心理需求

在人類行為的動機成因中，心理需求是人類與生俱來的動機來源，當個體產生與環境互動的欲望，基本心理需求若能從中獲得滿足，將有助於個體增進心理健康、個人成長與社會發展（Ryan & Deci, 2000, 2002）。從中，自我決定理論主張學習者的基本心理需求包括三種，茲統整分述如下。

（一）自主性（autonomy）

所謂自主性，係指學習者在發展與調整自我行為時，具備自我導向（self-direction）的一種心理需求（Deci & Ryan, 1985），亦即學習者能知覺驅動自我行為的力量是出自於個人內在的自由意志，抑或是來自於外在情境因素影響的理解。Ryan 與 Niemiec（2009）的研究中，亦提及自主性是個體能出於自願決定、控制自我的行為。自我決定理論主張個體如能先滿足於自主性需求，將有助於良好的自我調整與健全的人格養成，自主性決定了個體從事學習活動時的動機水準與品質（Black & Deci, 2000）。

（二）勝任感（competence）

勝任感，是一種確認，確認自我能成功地完成外在所要求、期待與重視的任務，在自我決定理論中的勝任感，係指學習者期望能在與周遭環境互動的過程中，承擔、挑戰學習工作內容的一種心理需求（Deci & Ryan, 1985）。Bandura 於 1986 年亦曾指出能力知覺，是個體對於自己能否完成某項特定工作所具備能力的判斷，而許多有關自我效能（self-efficacy）的研究也與勝任感意涵相似（引自林啟超、謝智玲，2018）。當學習者在學習環境與他人互動中，能感受自我不僅能擁有承擔其學習內容的能力，更能具備不斷接受挑戰學習活動的勇氣，此即為自我決定理論所謂的勝任感（Ryan & Deci, 2002；Ryan & Niemiec, 2009）。此外，根據簡嘉菱、程炳林（2013）探討心理需求與自主動機之關係的研究中，發現勝任感相較於自主性與關係感對於個體所形成自主動機的全體效果最大，顯示勝任感在重

視集體社會的東方文化脈絡下，對學習者的學習歷程尤其不容忽視，是以，教師與家長更應關注學習內容的設計、學習任務的安排與學習環境的營造，若能滿足學習者勝任感的心理需求，當更能有助於良好學習成效的達成。

（三）關係感（relatedness）

關係感在許多實徵研究中，皆指向與他人建立緊密的依附關係與情感聯繫的一種心理需求（Baumeister & Leary, 1995；Deci & Ryan, 2002）。關係感亦可稱為歸屬感（belongingness），此乃一種與他人建立親密感受的連結關係，1968年Dreikurs主張因為所有人都是社會人（social beings），所以，人皆具有歸屬於人群團體的基本需求，當個體重視與自己相關的重要他人，將能因應彼此的感受、認知與期待所表現的行為，其行為動機係來自於關連性，而此關連性即屬與他人互動所感受的關係感（引自林啟超、謝智玲，2018）。簡嘉菱、程炳林（2013）的研究認為在學習者學習的歷程中，關係感所扮演的角色其重要性更甚於自我決定理論所強調的自主性，是以，有關於學習動機的研究，更應將關係感列為自我決定理論探討的重點。

三、自我決定理論的動機類型

自我決定理論主張一個人與生俱來的基本心理需求，亦即自主性、勝任感與關係感的滿足，是個體發展自我決定動機的基礎（Ryan & Deci, 2000），當學習者在從事學習活動時所採行的動機類型不同，對於學習的熱情與堅持，以致於學業表現也會有所差別。Deci與Ryan（1985）指出人類的動機歷程是一個連續性的向度，根據自我決定程度的不同，可分為以下三種動機類型。

（一）缺動機（amotivation）

缺動機是自我決定理論中，最缺乏行動意向（lack of intention to act）的一種動機狀態，係指個體對於未來的學習目標缺乏動機，對於目前的學習活動亦缺乏處理的意圖（Deci & Ryan, 2003）。Abramson, Seligman 與 Teasdale 於 1978 年的研究中，即曾指出當學習者缺乏自我能力的肯定，缺乏自我控制的感受，此種習得無助感（learned helplessness）即類似缺動機狀態，亦屬於不適應學習組型（maladaptive pattern of learning）中的動機面向（引自舒玉，2010）。

（二）外在動機（extrinsic motivation）

Ryan 與 Deci（2002）主張外在動機係指個體除了受到外在情境因素影響，亦同時受到自我決定知覺左右，亦即個體針對外在動機，將會產生內化歷程（internalization），內化，是個體嘗試將外在情境對個人的控制，轉變為與內在個人的認知與價值漸趨於一致的歷程，根據自我決定理論之觀點，外在動機依自我內化與決定的程度，由低至高分別包括以下四種類型。

1. 外在調整（external regulation）

Deci 與 Ryan（1985）指出外在調整是自我決定動機內化程度最少的外在動機，學習者的學習動機係源自於外在情境的酬賞，又或為了避免受到他人的懲罰，故其學習行為較屬於缺乏自主性的外在動機。

2. 內攝調整（introjected regulation）

內攝調整乃個體透過連續漸進的內化歷程，將外在情境的控制轉而自我約束，此時個體仍尚未達自我決定程度，是以，學習者的學習動機因知覺環境因素的外控，迫使自我為避免罪惡感或有感於羞恥心，故而從事學習行為（Deci & Ryan, 2002）。

3. 認同調整（identified regulation）

認同調整代表的是具有高度自主性的外在動機，亦即個體逐漸將外在價值轉化為內在價值，其行為雖仍然受到規範，但卻擁有更多自主性與自我決定。是以，

持認同調整動機的學習者，因能知覺學習內容的重要性進而對學習價值產生認同感，從中，學習者能出於自願主動，非義務被動地從事學習行為，故而學習的自主動機較高（Deci & Ryan, 2002）。

4. 統合調整（integrated regulation）

Ryan 與 Deci（2002）主張統合調整乃自我決定動機內化程度最高的外在動機，個體能基於學習內容的意義與重要性，自願、選擇並決定從事該學習活動，此時學習者的意志與行為是相互協調且整合的。

（三）內在動機（intrinsic motivation）

內在動機，是人類與生俱來的一種心理傾向，亦即當個體在自主性、勝任感與關係感的基本心理需求充分滿足下，能因應學習興趣的產生形成一種自發性的滿足感，進而促成學習者的內在動機，此乃自我決定程度最高的動機類型（Ryan & Deci, 2000）。自我決定理論認為人具備了心理成長與發展潛能，亦即人在充分解讀個人需求與環境訊息的基礎上，能擁有自由選擇行動的能力，是以，自我決定是一種關於經驗選擇的潛能，其能引導人們從事有感興趣且有益能力發展的行為，此種對自我決定的追求即形塑了人類行為的內在動機（Deci & Ryan, 2002）。

Ryan 與 Deci 認為內在動機是極其重要的動機類型，但並非唯一的一種自我決定動機，自我決定理論主張外在動機並非必然與內在動機相對，也並非全然缺乏自主性，而是當學習者抱持外在動機時，因應內化外在規範與價值的程度有別，也會形成學習者自主程度的高低不同（引自施淑慎，2008）。亦即當學習者能知覺學習的意義與重要性時，其學習的外在動機將會依據其內化程度的歷程，逐漸從外在調整、內攝調整、認同調整到統合調整，此種內在驅動的力量是外在動機朝向自我決定的重要基礎，當認同調整發生時，學習者大多能發自內心認同學習，因此在研究文獻中將認同調整與內在動機視為自主動機，而外在調整與內攝調整

屬於控制動機，當學習者自我決定程度愈高時，其採行的動機類型也以自主動機居多，亦大多能呈現適應性的學習行為（Black & Deci, 2000；Deci & Ryan, 2002）。

四、從自我決定理論到情境所提供的心理支持

自我決定理論是一種多向度觀點的動機理論，其主張個體發展自我決定動機的基礎，在於人類的自主性、勝任感與關係感三大基本心理需求之滿足，如社會情境能提供這三方面的支持，將有益於促進個體在自主性、勝任感與關係感三方面的心理需求，亦即當學習者所知覺到的社會脈絡因素，能提供支持學習者的基本心理需求，即能增進學習者的自主性、勝任感與關係感需求的滿足程度，將有助於促進動機的內化，進而提升學習者的自我決定動機（Deci & Ryan, 1985, 2002；Ryan & Deci, 2000, 2002）。從中，影響自我需求的社會情境脈絡因素所提供之心理支持，包括以下三種類型（Connell, 1990；Connell & Wellborn, 1991）。

（一）自主性支持（autonomy support）

Deci 與 Ryan（1985）首次提出自主支持構念，所謂自主性支持，係指學習情境中的權威者，如教師、家長能夠採納他人的觀點、認同他人的感受、提供充分的訊息、尊重選擇的機會（施淑慎，2010；Ryan & Deci, 2002）。是以，個體所處的學習環境，如學習者若能獲得教師、家長等社會情境的自主性支持，當更有機會發展學習者的自主動機，而經由自主性支持所形塑的自主動機，除了能滋養學習者對自主性需求的滿足，更有助於進一步促發適應性的學習歷程與學習結果（Ryan & Deci, 2000）。

（二）結構性支持（structure support）

學習者於學習歷程中所獲得的結構性支持，如教師、家長能建立適當的學習任務，傳達明確的學習期待，提供理想的學習挑戰與高度地容忍學習的失誤，學習者將有助於培養對自我學習能力與表現的信心，從中增進學習者勝任感需求的滿足（陳奎博、顏思瑜，2009）。

（三）涉入性支持（involvement support）

涉入性支持係指人際關係中的互動品質，Ryan、Stiller 與 Lynch（1994）主張當學生能知覺學習與教師、家長等重要他人有所連結時，個人與他人的隸屬關係即能增進學習者的內化，滿足了個體的關係感需求，亦即學習者能感受到來自於教師與家長的關心與重視，將較能接受學習歷程所教導的內容與價值（林啟超，2008a）。

自我決定理論的核心精神在於相信人天生具有成長與統整的傾向，因此，個體採行的動機類型與動機品質均會影響學習者的學習歷程與學習結果。從中，學習的動機品質取決於社會因素，當學習者所知覺到來自於學習環境的心理支持，其情境提供的自主性支持、結構性支持與涉入性支持，滋養了學習者於自主性、勝任感與關係感心理需求的滿足時，將進一步形塑學習者採行的動機類型，甚至影響到學習者學習策略的運用與學習行為的表現（黃智淵，2016；簡嘉菱、程炳林，2013；Ryan & Deci, 2002）。

國內外的研究中，從自我決定理論到情境所提供的心理支持之相關文獻，尤其以教師自主性支持對學習者學習歷程的影響，有著相當豐碩的研究成果（施淑慎，2008；Black & Deci, 2000；Knollmann & Wild, 2007；Sierens, Goossens, Soenens & Dochy, 2009）。然而，根據 Grolnick 與 Ryan（1989）以及黃智淵（2016）的實徵研究發現，社會情境因素中，對於學習者具有更重要且深遠影響的家長（父母）提供的心理支持亦值得加以探究。Grolnick 與 Ryan 於探討父母的自主性支持與

子女的勝任感之間的關係，發現當學習者知覺父親與母親的自主性支持皆與學習者的勝任感呈現正相關，且子女對父親的自主性支持與其勝任感之間更達顯著正相關。在黃智淵的研究中亦指出學習者知覺家長自主性支持，除了會藉由心理需求的滿足影響到自主動機的提升，更能提高學習者正向的學業情緒。

本研究根據自我決定理論的內涵，學習者知覺社會情境所提供的心理支持，對於個體基本心理需求的滿足與自我決定動機的採行具有深遠的影響。是以，當學習者為高中階段的學生，學習歷程中的教師與家長均為影響學生社會化的重要他人，更占有型塑學生學習動機與形成學習行為的重要地位。從中，學校教育的教師中，導師所扮演的角色對於學生的影響深遠，導師進行班級經營的效能良好，不僅能使學習者學習興趣增加、學習動機提升、學習效果提高，亦有助於實現教師的教育理想（陳木金，1997；溫雲皓，2018）。因此，探究學習者知覺教師的心理支持，尤其以對於學生在學校教育中影響更為廣泛且深遠的導師，更有其探究之意義與價值。有鑑於國內外的相關文獻，大都以研究教師自主性支持為主，學習者於社會情境中所知覺的心理支持，在自主性支持、結構性（勝任感）支持、涉入性（關係感）支持三方面的提供，對於學習者基本心理需求的滿足與影響均應同時考量與探討。此外，社會情境中教師與家長所提供的心理支持，對於高中階段的學習者學習動機與學習行為的影響程度亦值得進一步探究。是以，本研究希望探討高中學生知覺教師（導師）與家長分別於提供自主性支持、結構性支持與涉入性支持三大層面的心理支持，對於學習者心理需求的滿足、學習動機的建立與學習行為的影響。

第二節 成就目標理論的內涵與發展之相關研究

如果人生能自我決定，要朝向哪些目標前進呢？學習者在學習的歷程中如何決定自我學習的目標呢？教師對於學生與家長對於子女能影響其於人生或學習

目標的決定嗎？在當代教育心理學的領域中，成就目標理論（achievement goal theory）或稱為目標導向理論（goal orientation theory），為近年來解釋學習者成就動機與行為最重要的理論架構（Barron & Harackiewicz, 2001；Elliot & McGregor, 2001），成就目標理論與自我決定理論在學習動機的研究領域中，皆具有厚實的理論基礎與豐碩的研究成果，此二理論對於影響個體學習動機的心理歷程之探討均有不凡的洞見與重要的貢獻，在學術研究上，Koestner 與 Losier（2004）、施淑慎（2008）以及張映芬、程炳林（2015）等人皆嘗試連結探討成就目標理論與自我決定理論之關係，從中，Koestner 與 Losier 認為自我決定動機乃從動力（energization）觀點，強調引發動機的來源，而成就目標理論則從認知角度，探討引領行為的方向，在張映芬、程炳林的研究中，即主張自我決定動機屬一般行為，無領域的特殊性，而成就目標理論則具領域特殊性，將一般行為聚焦於特定學術領域情境中。是以，成就目標理論與自我決定理論兩者雖從不同的立場關注學習者的學習動機，然其皆主張學習歷程中的社會情境因素，亦會影響學習者的學習行為與表現（Deci & Ryan, 1985；Pintrich, 2000a）。本節將進一步探討成就目標理論之內涵與發展之相關研究。

一、成就目標理論的內涵

當代的成就目標理論係源自於成就動機理論（achievement motivation theory），所謂成就動機係指個體在進行攸關成敗的學習活動時，能全力以赴、追求成功、不畏失敗，以期能達成目標並獲得成功經驗的內在心理歷程（張春興，1994；Elliot, 1997）。根據 1957 年 Atkinson 提出的成就動機理論主張，個體在一個競爭的環境中會產生兩種心理特質，亦即「追求成功的動機傾向」（tendency to achieve success）與「避免失敗的動機傾向」（tendency to avoid failure），當個體的心理傾向為求成需求大於避敗需求時，個體將產生趨向成功行為，反之，則形成逃避失敗行為（Elliot, 1997）。

成就目標理論之所以為當代研究學習者成就動機與行為最重要的理論架構，乃在於該理論能更進一步解釋學習者「為什麼」願意或不願意從事學習工作背後的原因，亦即透過認知學習者從事學習工作的原因與目的，得以理解學習者的學習動機與成就行為（Elliot & McGregor, 2001）。Dweck 與 Elliot（1983）發現何以相似能力的學習者面對學習工作失敗的反應有別？主因即在於學習者持有的成就目標不同所導致，亦即學習者會建立一套標準以評估自己在學習工作上的能力與成就，因此，學習者在重視成就評估的學習環境中，無論是選擇發展個人能力，抑或是證明自身能力與避免能力不足等，其選擇的目標取向不同，採行判斷成敗和建構能力的方式也有所別，誠如 Ames 於 1992 年所提到的成就目標是學習者在面臨成就情境時，引導個體以不同方式參與學習工作並回應學習情境的一種整合性信念組型（Wolters, Yu, & Pintrich, 2003）。故而，成就目標理論強調當學習者進行與成就相關的學習活動時，其考量的學習理由與持有的學習目的，會影響學習者的認知歷程，進而決定學習者的行為表現（Ames, 1992; Midgley et al., 2001）。

二、成就目標理論的發展脈絡與相關研究

成就目標理論為當代學習動機重要的理論之一，其研究發展至今已達三、四十年之久，隨著時代的演進與學術的精進，成就目標理論累積了相當豐富且多元的重要文獻，誠如 Elliot 與 Thrash（2001）認為成就目標理論已成當前動機研究之焦點，此點與 Weiner 於 1992 年即曾預測成就目標理論將引領未來動機理論之方向一致（引自陳嘉成，2010）。綜觀成就目標理論的重要發展歷程，統整相關文獻之內容說明如下。

（一）基準目標理論（normative goal theory）

成就目標理論在 1970 年代晚期至 1980 年代初期，當時主要由 Ames、Dweck、

Maehr 與 Nicholls 等人進行諸多的相關研究所提出的觀點，為成就目標理論的發展奠定了重要根基，而其中 Dweck 與 Nicholls 對成就目標的概念化二分影響最為深遠（吳中勤，2014）。成就目標理論的研究者根據學習者學習工作的理由或目的區分兩種目標類型，Nicholls（1984）稱為工作涉入目標（task involvement goals）與自我涉入目標（ego involvement goals）。Dweck（1986,1992）將其稱為學習目標（learning goal）與表現目標（Performance goal）。之後成就目標理論的研究者大多都依循 Nicholls 和 Dweck 之二分法架構進行相關研究。Pintrich（2000b）統合了各種目標取向名稱，並將此二向度目標導向的研究稱為基準目標理論。而相關研究所主張的目標導向類型如下。

1.精熟目標（mastery goal）

Ames(1992)主張學習者從事學習工作的目的在於發展能力，Nicholls(1984)認為持工作涉入目標的學習者，其學習焦點著重在作業精熟與能力發展。

2.表現目標（performance goal）

學習者關注學習的注意力若放在向他人展現、證明自己的能力，此即為 Nicholls(1984)所稱之自我涉入目標及 Ames(1992)所稱之表現目標的學習者。

Dweck 在 1986 年的研究曾從智力的內隱理論（implicit of intelligence）探討成就目標理論，其指出學習者本身對於智力的看法會影響其成就目標的選擇，採智力固定論者（fixed theorists）認為智力是與生俱來的天賦，難以經由後天的學習或經驗的累積予以改變，學習者學習的目的大都會選擇以表現目標為主，而主張智力增長論者（incremental theorists）則認為智力雖有先天資質的差別，但透過後天的精進與經驗的增長，智力是能因此而改變進而成長的，以此為理念的學習者則會持精熟目標，以期自我精進達成目的（程炳林，2003；Dweck, 1986）。在成就目標理論中，Butler 於 2000 年認為區別精熟目標與表現目標有其重要性，表現目標的學習者期待能得到讓他們評估能力並感到優越的回饋，但精熟目標的學習者則希望能從學習中獲得幫助他們個人學習與進步的回饋（引自陳奎博、顏

思瑜，2009)。Dweck 與 Leggett (1988) 以及 Ames (1992) 之研究均曾指出，精熟目標的學習者因重在能力的精進與成長，通常會採用適應性的學習組型 (adaptive learning patterns) 來面對困難、接受挑戰，而表現目標的學習者以證明自己能力為主要訴求，故而在學習上較易出現逃避困難、畏懼挑戰等不適應性的學習組型 (maladaptive learning patterns)。

(二) 修正目標理論 (revised goal theory)

1990 年代中期以後，成就目標理論的研究者透過相關理論與實徵研究 (Elliot, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996)，發現根據基準目標理論中表現目標的定義，學習者從事學習工作之目的，乃在展現自我能力或避免自己被視為能力低落及缺乏能力，因此，表現目標對學習者會產生正負面的不同影響，只有當學習者持表現目標且為高能力知覺者，較易提升其學習的動機與表現，相反的，如學習者屬低能力知覺又持表現目標，則較容易出現不適應的學習行為 (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988)。由於相關研究對表現目標的分析立論不一致，Elliott 與 Harackiewicz (1996) 則根據成就動機理論的求成需求與避敗需求，所產生的趨向成功與逃避失敗兩項焦點，將表現目標再細分為兩種類型，加上基準目標理論中的精熟目標，一個三向度的目標導向於焉成形，Pintrich (2000a) 將此研究稱為修正目標理論。以下說明三向度目標導向的內涵。

1. 精熟目標 (mastery goal)

Elliot (1997) 主張修正目標理論中，持精熟目標的學習者係以自我參照為能力標準，重視學習歷程中自我能力的精進與成長，較易產生適當的任務參與和學習型態。

2. 趨向表現目標 (approach performance goal)

學習者係以他人為參照，努力展現自己較他人優秀的能力，並期待獲得他人對自己正面的評價 (Elliot, 1997)。

3.逃避表現目標 (avoidance performance goal)

學習者在學習的歷程中，努力避免自己被視為無能力或能力不足，並且避免來自他人對自己負面的評價 (Elliot, 1997)。

趨向表現目標能正向影響學習者的學習歷程，而逃避表現目標對學習者的學習歷程具有負向影響 (Elliot, 1997; Elliott & Harackiewicz, 1996)。根據施淑慎 (2004) 於統整三向度成就目標理論之相關文獻分析，發現持精熟目標導向的學習者，對於從事具挑戰性的工作之接受度有著極高的相關 (Ames & Archer, 1988; Elliot & Dweck, 1988)。

(三) 四向度成就目標理論 (2 × 2 achievement goal theory)

Elliot (1999) 的研究指出修正目標理論中的精熟目標，係以單一趨向焦點為主，可否亦以成就動機理論中的趨向成功與逃避失敗的觀點再予以分類並加以細究呢？Pintrich (2000a) 進而根據成就動機理論的趨向與逃避焦點，並統合目標導向研究的精熟與表現導向，提出四向度成就目標理論。Elliot 與 McGregor (2001) 更深入指出能力是成就目標建構的核心，根據能力的定義 (definition) 與定價 (valence) 分析四向度成就目標理論，從中，能力的定義包括絕對的標準，係以關注學習任務的理解與精熟為目的；自我參照的標準，乃根據個人過去與現在的表現，評估個人能力的進步與成長為目的；常模參照的標準，則是指以自我與他人表現的比較為目的。而能力的定價，包括正向成功的期望與負面失敗的避免，當學習者正向定價自己的能力，較易產生趨向成功的行為，相反的，若學習者負面定價自己的能力，則較易引發逃避失敗的行為 (程炳林, 2003)。是以，透過 Elliot 與 McGregor (2001) 對能力的定義與定價的分析，以結合四向度成就目標理論之研究，當更有助於了解學習者對學習動機與目標建立類型的意涵。Pintrich (2000a) 以及 Elliot 與 McGregor (2001) 等人對四向度成就目標之區分

雖重點稍有不同，名稱亦略有差異，但其依循成就動機理論與目標導向實徵研究所建構的四向度成就目標理論仍有其相似之處（程炳林，2003），茲分述如下。

1.趨向精熟目標（approach mastery goal）

學習者採精熟導向與趨向焦點，誠如 Nicholls（1984）與 Ames（1992）主張學習者的學習目標在於精熟學習任務、發展個人能力，Elliot（1997）亦指出以自我參照為能力標準者，著重在理解學習內容、增進自我能力，Pintrich（2000a）以及 Elliot 與 McGregor（2001）進一步強調學習者能正向肯定自我能力並相信努力得以獲得成功。

2.逃避精熟目標（avoidance mastery goal）

學習者採精熟導向與逃避焦點，從精熟信念方面與趨向精熟目標相似，皆重在對學習工作的理解與自我能力的成長，然而因同時具備逃避焦點，學習者因負面定價自我能力，以致於在學習歷程中較常為避免無法發揮能力、誤解學習內容、不慎引發錯誤等問題而產生壓力，學習者設定的自我要求標準較高，通常具有完美主義特質（perfectionism）（Pintrich, 2000a；Elliot & McGregor, 2001）。

3.趨向表現目標（approach performance goal）

學習者採表現導向與趨向焦點，從趨向焦點立場與趨向精熟目標相似，其能肯定自我能力、抱持成功期望，並且能主動參與學習，因為學習者係以他人為參照標準，故而能從與他人比較中獲得更高的分數或更為傑出的表現，以為從事學習工作的目的（Pintrich, 2000a；Elliot & McGregor, 2001）。

4.逃避表現目標（avoidance performance goal）

學習者採表現導向與逃避焦點，Pintrich（2000a）以及 Elliot 與 McGregor（2001）的研究中，皆發現學習者因重視他人評價卻又缺乏自我信心，以致於在學習歷程中，努力避免自己被歸類為無能力者或失敗者，學習者容易產生習得無助感與不適應性學習行為。

四向度成就目標理論的相關研究中，發現學習者所持的學習理由與目的，無論從趨向與逃避焦點或精熟與表現導向，皆對學習者的學習歷程會產生不同的影響，從中，學習者持逃避表現目標於其學習歷程會產生負向影響，係屬最不適應的成就目標類型；趨向表現目標因具趨向焦點，對於適應性學習歷程較能產生正向影響，但因亦具表現導向特質，故其效果較趨向精熟目標為低；逃避精熟目標因具備精熟導向相較於逃避表現目標會更為適應，但因同時具有逃避焦點，故其效果會低於趨向精熟目標。是以，對於學習者而言，能建立趨向精熟目標較能正向影響學習歷程，亦較能產生適應性學習行為（林宴瑛、程炳林，2014；Pintrich, 2000a；Elliot & McGregor, 2001）。

（四）六向度成就目標理論（ 3×2 achievement goal theory）

Elliot、Murayama 與 Pekrun（2011）提出六向度成就目標理論，主張依據 Elliot 與 McGregor（2001）對能力的定義與定價的分析，學習者建立學習動機與學習目的係以個人評估能否達成學習任務、精進多少自我能力與他人競爭勝出與否的比較為標準，將其與正向的趨向成功與負向的逃避失敗相互交乘，即形成六向度成就目標理論，茲分述如下。

1. 任務趨向目標（task-approach goal）

Elliot 等人（2011）的研究發現，當學習者以絕對的標準從事學習工作時，因關注於學習任務的理解與精熟，加上具備自我肯定的信心與趨向成功的特質，故而，學習者會以精熟學習任務的內容與提升學習任務的能力作為學習的目標。

2. 任務逃避目標（task-avoidance goal）

學習者同樣以絕對標準，重工作參照作為學習目的，然而，因其具備逃避焦點，因此，學習者在學習歷程中會將焦點著墨於避免對任務內容的不理解、不精熟或未完成特定的學習任務，避免缺乏完成學習任務應具備的能力等作為學習的目標（陳曄婷，2013；Elliot et al., 2011）。

3. 自我趨向目標 (self-approach goal)

當學習者持有自我趨向目標時，對自我學習能正向認同能力，並具備趨向成功行為，其能以自我為參照點，關注於個人內在能力的提升與學習表現的超越，強調個人能勇於接受挑戰，持續不斷的努力學習以達到目的（陳曄婷，2013；Elliot et al., 2011）。

4. 自我逃避目標 (self-avoidance goal)

Elliot 等人（2011）認為以自我逃避目標為學習目的時，類似完美主義者，學習者因負向定價自我的能力，缺乏肯定自我的信心，當學習歷程是以自我為參照時，即會以期待個人能達到自我設定的標準，且須避免自己未能充分發揮能力作為學習的目標。

5. 他人趨向目標 (other-approach goal)

根據 Elliot 等人（2011）之研究，當學習者關注於以人際間的標準為學習的目標時，將以他人為參照點，重視自我與他人比較的結果，能證明自己的能力較他人優越，自己的表現比別人傑出，此係屬他人趨向目標的學習者。

6. 他人逃避目標 (other-avoidance goal)

學習者從事學習工作若採取逃避焦點，且重視與他人評比，則學習的重心將在避免被視為是無能力或缺乏能力者，故而在團體學習的過程中，學習者會努力避免自己成為表現不佳的人（陳曄婷，2013；Elliot et al., 2011）。

六向度成就目標理論在當代成就目標理論的研究中係屬較新的理論構念，在國內外的相關研究中，無論是 Elliot 等人（2011）以大學生為研究對象，或歐佩君（2013）則以自編的六向度個人目標導向量表，研究台灣國一學生的目標導向與學習策略的關係，乃至於陳曄婷（2013）在台灣國中二年級學生於社會目標與成就目標之關係研究中，其所建構的六向度成就目標模式均獲得實徵資料的支持。然而，林宴瑛、程炳林（2014）在研究中曾指出六向度成就目標模式雖已有相關實徵研究佐證，但是，目前的研究成果仍不若四向度成就目標理論得以適用於中

學階段學習者的相關研究普遍且豐富（林宴瑛、程炳林，2007；程炳林，2003；Kaplan & Midgley, 1997；Wolters, 2004）。因此，本研究希望能探討高中學生知覺教師與家長所提供的心理支持，對於形塑學習者成就目標的選擇影響為何？高中階段的學習者於知覺社會情境所提供的自主性支持、結構性支持與涉入性支持，是否能有助於學習者以採行趨向精熟目標為主，亦或是偏向以選擇趨向表現目標為學習的理由與目的？有鑑於四向度成就目標理論於中學階段已累積相當豐富的實徵研究結果（施淑慎，2008；程炳林，2003；張映芬、程炳林，2015；Kaplan & Midgley, 1997；Wolters, 2004）且較適用於中學階段，因此，本研究亦以探討四向度成就目標理論中之趨向精熟目標與趨向表現目標為成就目標理論研究之主要方向，並進一步研究高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標理論中之趨向精熟目標與趨向表現目標，以及適應性學習行為等相關構念之關係。

第三節 適應性學習行為之相關研究

如何決定人生的方向？如何定義成功的人生？如何能立定志向、全力以赴？每一個人對於人生目標的建立與成就的認定本來就因人而異，然而，在追求屬於自己成功人生的歷程中，如何全力以赴？個人的志向是自我決定的嗎？社會情境的因素會產生多大的影響力？在面臨挑戰的過程中，如何尋求協助、獲得支持？又是什麼樣的信念能不畏艱難、努力不懈、堅持到底，也要追求屬於自己成功的人生呢？誠如 Deci 與 Ryan(1985)於自我決定理論的主張以及 Pintrich(2000a)在成就目標理論的研究，此二理論均主張個體的學習動機雖有不同的層面，然而社會情境因素皆會影響學習者的學習歷程與學習行為(learning behavior)。是以，當學習者在學習的歷程中，所體會到源自於自我認同的信心，與所知覺到來自於社會情境的支持，學習者將能從中更堅定學習的目標，強化學習的動機，展現出適應性的學習行為(adaptive learning behavior)。本節將以學習行為的意涵與學習行為的類型與相關研究為文獻探討的重點。

一、學習行為的意涵

所謂學習行為係指學習者從事學習工作時，在學習歷程中所表現出的行為（Pintrich, 2000a）。根據張映芬、程炳林（2015）的研究指出動機涉入（motivational engagement）即是一種學習行為，亦即學習者表現出努力、堅持、或者自我設限等行為。

二、學習行為的類型與相關研究

Dweck 與 Leggett（1988）在探討成就目標理論的過程中，曾指出學習者學習所持有的成就目標類型，會左右其對學習成功與失敗的定義，進而產生適應性與不適應性的學習行為。Ames（1992）亦主張學習者於進行與成就相關的學習工作時，所持有的成就目標類型的不同，也會造成學習行為類型而有別。Urduan 與 Midgley（2001）以及謝岱陵（2003）將學習行為區分為趨向行為與逃避行為兩種類型。Midgley、Middleton 與 Kaplan（2001）以及 Harackiewicz、Barron、Pintrich、Elliot 與 Thrash（2002）回顧成就目標理論之相關研究，主張以適應性的學習組型（adaptive learning patterns）與不適應性的學習組型（maladaptive learning patterns）兩個概念，統稱學習者在學習歷程中所產生的各種適應與不適應的認知、情感與行為等面向。本研究主要以行為層面為關注焦點，以下將分述適應性與不適應性學習行為之相關內容。

（一）適應性學習行為（adaptive learning behavior）

適應性學習行為係指學習者在學習歷程中，深受學習者個人特質與學習屬性的影響，以致能正向思考並積極作為，展現出如：努力、堅持、尋求協助等行為。張映芬、程炳林（2011）在探討成就目標理論中，即曾以「動機涉入」一詞代表學習行為之意，研究中將動機涉入區分為適應性與不適應性動機涉入，其研究結

果亦證實此種分類架構獲得觀察資料支持。Pintrich 與 Schunk (2008) 亦曾指出當個體為求得成功所採取之策略與行動，如：努力、堅持等即稱為適應性動機涉入。是以，以下將探討適應性學習行為所包括之類型。

1. 努力 (effort)

努力係指學習者為實現學習目的與工作抱負，願主動投入時間與付出更多心力，採取其他策略以幫助學習的付出程度 (林宴瑛、程炳林，2014；Pintrich & Schunk, 2008；Volet, 1997)。

2. 堅持 (persistence)

堅持是指學習者在學習過程裏，能秉持未到最後關頭，絕不輕言放棄的精神，不畏艱難、持之以恆、堅持到底並能持續在工作意向上的程度 (林宴瑛、程炳林，2014；Pintrich & Schunk, 2008；Volet, 1997)。

3. 尋求協助 (help seeking)

尋求協助則是學習者在面臨學習過程所遭遇的困難或挑戰時，能主動請他人伸出援手、提示線索，進而能透過自我解決問題，促進精熟學習的求助程度 (張映芬、程炳林，2011；Arbreton, 1998)。

(二) 不適應性學習行為 (maladaptive learning behavior)

不適應性學習行為乃學習者因個人特質與學習屬性之影響，使得學習歷程中呈現出負面且消極性的作為，諸如：自我設限、逃避生疏、逃避求助等行為 (張映芬、程炳林，2011；Midgley & Urdan, 2001)。在本研究係探討高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之關係，然國內外相關研究無論從自我決定理論，亦或是成就目標理論之探討中，學習者學習歷程之個人心理需求、學習動機與社會情境因素等影響，均會促成不同的學習行為，是以，本節於探討學習行為類型之相關文獻時，亦分析不適應性學習行為之內容如下。

1. 自我設限 (self-handicapping)

根據 Midgley、Arunkumar 與 Urdan (1996) 的研究，認為學習者基於自我價值的保護，未免呈現出自我能力之不足，因而於從事重要的學習任務時，會採用諸如：拖延、心情低落或活動參與過多等各種障礙 (impediments)，意圖改變他人對於表現結果的看法，以降低個人能力與失敗結果的關聯性行為。

2. 逃避生疏 (avoid novelty)

逃避生疏是學習者採用的一種自我保護策略，意指學習者於學習過程中，為避免失敗或呈現能力不足，會逃避選擇不熟悉的學習內容，拒絕接受嶄新的學習挑戰，只願意持續從事個人已成功的學習工作，進而達到自我價值與能力的保護 (謝岱陵, 2003; Turner, Meyer, Anderman, Midgley, Cheen, Kang & Patrick, 2002)。

3. 逃避求助 (avoid help seeking)

Ryan 與 Pintrich (1997)、謝岱陵 (2003) 以及舒玉 (2010) 於相關的研究中，皆指出當學習者因受限於個人知識與能力的缺乏，而需要透過尋求協助以解決問題時，卻選擇消極、被動與拒絕求助等方式加以因應的一種學習行為。

本研究根據 Deci 與 Ryan (1985) 提出之自我決定理論以及 Pintrich (2000a) 統整之成就目標理論，探討學習者所知覺來自於學習歷程中教師與家長的心理支持，對於學習者基本心理需求的滿足，所引發的學習動機與學習行為的影響。根據國內外相關實徵研究結果指出，當學習者知覺教師的自主支持時，不僅能提高學習的自主動機，亦傾向採趨向精熟目標為學習的目標導向，從中，面對學習歷程的考驗與挑戰時，將更能展現出努力與堅持等適應性學習行為 (施淑慎, 2008; Elliott & Harackiewicz, 1996; Pintrich, 2000a)。此外，適應性學習行為在團體差異的研究上，林啟超 (2008b) 的研究發現不同性別的高職學生在尋求協助行為上具有顯著差異，而且女生在學習歷程中相較於男生在面臨學習困難時採用尋求協助行為之方式較多。而林宴瑛、程炳林 (2007) 以縱貫研究追蹤國中一年級至二年級學生在目標導向與自我調整學習策略之相關變化中，發現自我調整學習策略中，除了努力與堅持行為在不同年級中能穩定維持之外，其餘大多隨時間而呈

現下降趨勢。本研究主要以探討學習者知覺社會情境因素的心理支持，成就目標理論中之趨向精熟目標與趨向表現目標對於學習行為之影響，故而，在學習行為構念則主要以探討適應性學習行為為研究方向。

第四節 心理支持、成就目標與適應性學習行為之相關研究

愛因斯坦曾說：「不要努力成為一個成功者，要努力成為一個有價值的人。」（台灣英語學習資料庫，2017）一個有價值的人，如果是學習者所定義成功人生追尋的目標，相信學習者將能肯定自我，並能關懷他人、社會與世界。因此，為什麼要學習？如何學習？希望學到什麼？Koestner 與 Losier（2004）的研究指出自我決定理論從動力觀點，強調引起動機的來源，而成就目標理論則從認知角度，探討引領行為的方向。當學習者知覺來自於社會情境中教師與家長的自主性支持、結構性支持與涉入性支持，滿足了自主性、勝任感與關係感的心理需求，學習者學習的自我決定動機將提升（Deci & Ryan, 1985, 2002; Ryan & Deci, 2000, 2002），學習者能感受到社會情境的心理支持，當有助於導引學習者以趨向精熟目標為學習目的，並且努力、堅持以成為一個學有專長、貢獻所學並造福人群的好公民，一個有價值的人。本節將針對心理支持、成就目標與適應性學習行為之關係加以綜合分析與探討。

一、教師與家長心理支持與成就目標理論之相關研究

心理支持的理論脈絡係源自於自我決定理論，Deci 與 Ryan（1985）主張的自我決定理論認為學習者與生俱來的基本心理需求、學習歷程的自我決定動機，皆受到學習環境的深遠影響。是以，學習者知覺的社會情境因素所提供的自主性支持、結構性支持與涉入性支持如能滿足人類的自主性、勝任感與關係感三大基本心理需求，將有益於自我決定動機的提升，進而形成適應性的學習歷程與結果

(Ryan & Deci, 2000)。而 Ames (1992)、Dweck 與 Legget (1988) 以及 Wolters (2004) 所主張的成就目標理論以理解學習者在成就情境中所持有的成就目標與呈現的學習行為，亦提供了另一種理論架構值得參考。Sheldon、Ryan、Deci 與 Kasser (2004) 的研究中發現，學習者的自主動機與成就目標取向，能夠中介學習者知覺的社會情境與個人表現的成就行為。Ames 與 Archer (1988) 以及 Pintrich 與 Schrauben (1992) 的研究同樣指出學習者個人所持有的成就目標會受到學習情境因素的影響。Epstein (1989) 亦主張家庭與學校的學習情境對學習者的學習動機與學習行為之影響值得探究。以下將分別探討教師、家長所提供的心理支持與成就目標理論中的趨向精熟目標、趨向表現目標之相關研究。

(一) 教師心理支持與成就目標理論之相關研究

Standage 等人於 2003 年的研究中，以自我決定理論為核心，輔以成就目標理論共同探討英國中學階段的學生在學習體育課程時，學生知覺自主性支持的學習環境能正向預測學習者的自主性、勝任感與關係感，而此三大基本心理需求亦能預測高自我決定動機，同時，當體育教師能經營精熟氣候的班級風氣亦能預測學生的自主性，由此即顯現出教師自主性支持對中學階段學習者學習的重要性 (引自蘇美如，2009)。

施淑慎 (2008) 於探討學習情境中之自主支持與國中生成就相關歷程間之關係發現，國中二年級學生所知覺學習情境中教師提供的自主支持，對個人成就目標中的趨向精熟目標、自主動機及學習的行為與情緒投入，皆具有顯著的正向效果。根據 Deci、Nezlek 與 Sheinman 在 1981 年的研究指出，教師的自主支持對於引發學習者的內在動機、好奇心及接受挑戰的渴望較能產生正向影響 (引自施淑慎，2008)。因此，當教師在教學時能提供自主支持，經由自主動機與趨向精熟目標的中介，亦會間接影響學生的學習投入狀況。也就是說，知覺教師提供自

主支持的學習者，不僅具有較高水準的自主動機，也會傾向於追求趨向精熟目標來提升一己之力。White 在 1959 年的研究認為教師若少以社會比較的外在控制來督導學生，而是認同並尊重學生的觀點與選擇，個體與生俱來追求內在成長的需求，將能驅使學習者以趨向精熟目標為導向，不斷在知識與技能上精益求精，以獲得適應環境變遷所具備的效能感（引自施淑慎，2008）。

（二）家長心理支持與成就目標理論之相關研究

Nelson、Hruda 與 Midgley 於 2000 年之研究主張，學習者在學習的歷程中，家庭乃影響學習者學習重要的社會情境因素，而其中家長對於子女學習結果成敗的看法，係以強調精熟學習內容為主，亦或是重視競爭比較表現的學習結果，將影響學習者所持的成就目標導向類型、學習的情感與行為（引自林啟超，2008b）。

林啟超（2008b）於研究父母親成就教養取向、課室目標結構對高職學生之成就目標與學習行為之關係中發現，當學習者知覺父母親係以學習教養取向為主，課室目標亦重視精熟目標結構時，學習者將傾向於以精熟目標導向為學習的目的。同時，當學習者知覺社會情境因素，如教師與家長若重視精熟學習結構時，學習者會形成適應性學習行為，如教師與家長偏向表現目標結構時，學習者則較易產生不適應性學習行為。

二、成就目標理論與適應性學習行為之相關研究

根據成就目標理論的發展與研究，無論是基準目標理論（Dweck, 1992；Nicholls, 1984；Pintrich, 2000a）、修正目標理論（Elliott & Harackiewicz, 1996；Pintrich, 2000a）、四向度成就目標理論（Elliot & McGregor, 2001；Pintrich, 2000a），以及六向度成就目標理論（Elliot, Murayama & Pekrun, 2011）之相關研究，在探討成就目標理論之目標導向中發現，學習者如持有趨向精熟目標與趨向表現目標

因皆具有趨向焦點，學習目的在追求成功，學習歷程能主動參與，無論是採自我參照或者與他人比較，學習者大都能肯定自己的能力，較易形成適應性學習行為。而持逃避表現目標的學習者，不僅只重視以他人為參照點，容易受制於他人學習表現的影響，亦缺乏對自我能力與信心的肯定，較易採取不適應性學習行為（Elliott & Harackiewicz, 1996; Pintrich, 2000a）。因本研究聚焦於正向學習行為，故而，以下將分別探討成就目標理論中的趨向精熟目標、趨向表現目標與適應性學習行為之相關研究。

（一）趨向精熟目標與適應性學習行為之相關研究

張映芬、程炳林（2015）研究國中二年級學生之自我決定動機、目標導向與動機涉入的關係，主張動機涉入即學習行為，係屬成就動機的外在指標，就成就目標與適應性動機涉入之關係發現，趨向精熟目標與趨向表現目標皆能正向預測適應性學習行為，此論點與 Wolters（2004）以國中學生為研究對象主張趨向精熟目標能正向預測努力與堅持，Lau 與 Nie（2008）之研究亦發現趨向精熟目標與趨向表現目標能正向預測努力之結果一致。是以，Dweck（1986）、Dweck 與 Leggett（1988）則提出當學習者持精熟目標較能正向預測適應性學習行為組型。

施淑慎（2008）認為西方社會的自我決定理論應用於東方的台灣社會中，個體的自主性並不會與東亞文化習見的互賴理念相衝突，亦即，當學習者知覺其意志與行為間具有內在的因果關係，其從事學習活動時，若能出於自主意志，不僅在行為上能展現出深度的投入，也較能呈現正向的情感歷程。另外，如學習者所追求的是趨向精熟的成就目標時，其對於學習活動所面臨的挑戰將更能堅持、努力，有助於適應性學習行為的表現（Elliot & McGregor, 2001; Elliot et al., 1999; Wolters, 2004）。故而，台灣的學生如學習能獲得來自於家長與教師的自主支持，對於學習活動的內在動機較高，心理功能較佳，成就歷程亦較能適應。

程炳林（2003）於四向度目標導向模式之研究中，以台灣地區國中一至三年級學生為研究對象，探討四種目標導向與學習者學習行為之間的關係，發現國中學生在數學科的學習上，持有趨向精熟目標得分最高，其次為趨向表現目標，趨向精熟目標能正向預測學習成就與趨向行為，例如：努力與堅持等適應性學習行為，負向預測自我設限與逃避求助等不適應性學習行為。趨向表現目標同樣能正向預測學習成就與趨向行為，但預測力相較於趨向精熟目標為低。此外，在團體差異比較上，年級在趨向精熟目標上具有顯著差異，且國中二年級學生的得分顯著高於國中三年級學生。性別在趨向精熟目標與趨向表現目標上並無顯著差異。Pintrich 與 Schunk（2002）的研究中亦指出當學習者面臨學習年級上升時，學習內容愈趨於艱深與複雜，學習挑戰則傾向於擴大與頻繁，將會使學習者學習動機下降。

（二）趨向表現目標與適應性學習行為之相關研究

Midgley、Kaplan 與 Middleton（2001）在回顧探討成就目標理論與學習行為之關係發現，趨向表現目標能正向連結包括認知、情感與行為的適應性學習組型，而林宴瑛、程炳林（2007）之研究亦支持學習者持趨向表現目標與努力、堅持具有正相關，且能展現出適應性的學習結果。Urduan 與 Midgley（2001）的研究同樣主張趨向表現目標能正向預測學習者的努力與堅持。然而，Smith、Duda、Allen 與 Hall（2002）的研究，則認為趨向表現目標不僅只與動機調整，例如：努力、堅持存在正向關聯，亦同時與不適應學習歷程之外在動機、考試焦慮，以及不適應學習行為之逃避求助存在著正向關係。亦即，學習者持趨向表現目標會出現適應性與不適應性學習組型。

施淑慎（2004）以問卷調查法測量國小六年級學童在成就目標、自我效能與考試焦慮之間的關係，研究結果顯示精熟目標對考試焦慮並無顯著預測作用，而

趨向表現目標在控制自我效能後，則不再對考試焦慮具預測作用，亦即如能進一步探討趨向表現目標與正向學習結果之間的關係，當能更深一層了解學習者持有趨向表現目標時，是否能在肯定自我能力與重視他人評比的表現中，展現出努力不懈、堅持到底的適應性學習行為，本研究亦期待能從中對於趨向表現目標，此一較具爭議性的成就目標類型 (Midgley et al., 2001) 與適應性學習行為之間的關係加以探究。侯玫如 (2002) 在探討多重目標導向對國中一年級學生認知、動機、情感和學習行為之影響中，研究結果發現關於趨向表現目標對自我調整學習所產生的正面影響僅具有短期效果，並無法維持長久的效果。

李玫蓉 (2004) 以國中學生為研究對象，分析趨向表現目標、文化價值觀與適應性學習組型之關係發現，趨向表現目標中的相對能力與他人期望，能正向預測適應性學習組型中的努力與堅持等行為成分，但外在酬賞則是負向預測努力與行為，但無法顯著預測堅持。同時，不同年級的國中學生持有不同的趨向表現目標，尤其國中三年級較一、二年級學生對自我能力的評價更清楚且精準，則更少以趨向表現目標作為從事學習工作的目標導向。而不同性別的國中學生從事數學科學習，男生較女生更需要外在性的支持以為努力的動力。最後，國中學生在學習上隨著年齡的增長，努力與堅持等適應性學習行為則呈現遞減現象。而不同性別的國中學生在努力與堅持等適應性學習行為方面則沒有差異。

三、教師與家長心理支持與適應性學習行為之相關研究

Deci 與 Ryan (2000) 於自我決定理論強調，人類與生俱來的自主性、勝任感與關係感三大基本心理需求會深受到學習歷程中的社會情境因素影響，如教師、家長所提供的心理支持，亦即自主性支持、結構性支持與涉入性支持能滋養學習者的基本心理需求以增進自我決定動機，將能有助於形成適應性學習行為。以下將分別探討教師、家長所提供的心理支持與適應性學習行為之相關研究。

(一) 教師心理支持與適應性學習行為之相關研究

國內外的相關研究中所提出的理論模式均曾指出，學校教育中的教師與學習者的互動關係會影響班級氣氛 (classroom climate)，而班級的互動關係則將直接影響學生的學業成就 (黃建皓，2012；Hoy & Miskel, 2001；Rumberger & Palardy, 2004)。誠如 Ryan 與 Deci (2002) 的研究主張，當教師在教學活動中能營造自主性支持的學習環境，學習者亦能感受到教師對於其學習行為能提供思考、選擇並能尊重、支持時，學習者能知覺其學習是可自我控制的，將有助於增進基本心理需求的滿足程度，進而提升學習的內在動機、正向情緒與努力、堅持等適應性學習行為。

Jang、Reeve 與 Deci (2010) 以美國公立高中學生為研究對象，發現學習者知覺教師的結構性支持與參與的任務行為 (如努力、堅持) 有相關，而教師的自主性支持則與全方位的學生參與有關，無論是結構性支持與自主性支持均能預測學習者的行為參與。Sheldon 與 Filak (2008) 則主張教師提供結構性支持與涉入性支持，有利學習者以較高的內在動機參與學習活動。Sakiz、Pape 與 Hoy (2012) 在探討教師的心理支持與努力之間的關係時，發現當中學階段的學習者知覺來自於學習環境中教師正向的情感氛圍，亦即教師所提供的涉入性支持將有助於提高學習者的學習興趣、自我效能與努力等學習行為。Marks (2000) 的研究中更發現，中小學階段的學習者感受來自於教師的支持愈多，在學校中的情感與行為投入愈高，愈有助於學習行為與學業成就的提升。簡嘉菱 (2009) 以國中學生為研究對象，發現當學習者知覺來自於學習環境中的心理支持對於個體的自主性、勝任感與關係感的滿足程度愈高時，學習者的自我決定動機愈高，其所形塑之適應性學習行為之影響愈深遠。而 Gottfried 等人 (2001) 在研究內在動機與學習行為之關係中發現，學習者學習的年級提高時，學習的內在動機與適應性學習行為之努力、堅持、尋求挑戰與精熟目標等皆呈現下降趨勢。

廖秋美(2013)於探討英文科課室心理支持、心理需求與自我調整學習之關係研究中，以高中學生不同的年級與性別為背景變項，研究結果顯示高中一年級學生的英文科課室心理支持、心理需求與自我調整學習均較高中二年級學生為高，且呈現顯著差異，是以，高中階段的學習者在面臨學習基礎程度差異較大的英文學科時，隨著年級提高而課程內容難度增加的狀況下，教師尤應留意適時提供學習者心理支持，滿足其心理需求，以免學習動機日益低落導致不適應學習行為的提高。另外，在性別變項方面，女生均較男生所知覺的課室心理支持、心理需求與自我調整學習為高，且呈現顯著差異，故而，教師對於男女學生除了應充分尊重性別平權，避免性別刻板印象之外，亦應正視性別學習的部分差異，適時增強男生的學習動機以提高適應性學習行為表現。同時，學生知覺課室情境中教師的自主性支持與涉入性支持，將使學習者感受到教師的關懷、支持與讚美，當教師能多使用訊息式而非控制式的語言，營造自主性的學習情境，學習者將能有較高的內在動機、正向情緒與適應性學習行為。

(二) 家長心理支持與適應性學習行為之相關研究

Ryan 與 Grolnick (1986) 的研究發現，學習者與家長(父母)彼此關係密切且相互關懷時，將能以更主動積極的態度參與學習活動。Grolnick 與 Ryan(1989) 於研究父母自主性支持對於子女學習成效的影響時，發現當學習者知覺父母的自主性支持程度愈高時，子女的內在動機愈高，學業成就亦較高。黃智淵(2016) 的研究中關注國小六年級學生知覺家長自主支持、基本心理需求、自主動機與學業情緒之關係，研究主張學習者在學習歷程中，家長扮演著舉足輕重的角色，學習者所知覺家長的自主支持如能滿足基本心理需求，將有助於自我調整能力的提升與正向學業情緒建立。黃智淵的研究則主要探討家長的自主支持如何透過基本心理需求進而影響國小學生的自主動機，其分析結果係符合自我決定理論的觀點(黃智淵，2016)。是以，學生知覺家長的自主支持會透過基本心理需求的中介，

影響到個人的自主動機，亦即當學生的基本心理需求因知覺受到家長的自主支持，將有助於提升學生的自主動機，同時，更能進一步增進學生正向的學業行為。

簡嘉菱與程炳林(2013)以國中二年級學生為研究對象，探討環境目標結構、自我決定動機與學業情緒之關係，以 Ames 與 Archer (1988) 以及 Midgley 與 Urdan (2001) 之研究結果，學習者在學習環境中知覺教師、同儕與家長所共同形塑的以學習工作內容為主的精熟環境時，將有助於學習成效的提升。是以，教師或家長致力於營造強調理解、精熟與自我能力精進的社會情境，當學習者能感受到來自於教師與家長的心理支持，並以趨向精熟目標為學習目的，將能鼓勵學習者追求自我成長並建立適應性學習行為。再者，根據四向度成就目標理論之相關實徵資料之研究，發現趨向精熟目標、逃避表現目標與學習者學習行為之關係較為明確，而逃避精熟目標、趨向表現目標與學習者學習行為之間的關係則較為複雜（程炳林，2003；Pintrich, 2000a）。是以，學習者知覺社會情境之心理支持如能正向激勵學習者以趨向精熟目標，特別是趨向表現目標面對學習挑戰，能否有助於適應性學習行為之產生，乃為本研究探討之重點。

綜上所述，本研究旨在探討高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之關係，有鑑於國內外之相關文獻與實徵研究，大都以教師、家長心理支持與成就目標理論之間、成就目標理論與適應性學習行為之間，或教師、家長心理支持與適應性學習行為之間作為探討之內容，較少共同探討三項構念之關係，故本研究以教師與家長心理支持、成就目標理論與適應性學習行為三大構念間之關係為基礎，進而提出高中生適應性學習行為理論模式，呈現於研究方法中，如圖 3-2，以期思考在心理支持的理論脈絡中，能針對高中學生知覺教師與家長自主性支持、結構性支持與涉入性支持，與成就目標理論之趨向精熟目標與趨向表現目標，以及學習者之適應性學習行為中的努力、堅持與尋求協助之關係加以探討作為主要之研究方向。

第三章 研究方法

本章主要為探討高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之關係，以問卷調查法為研究方法，針對不同年級與性別之高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標理論中之趨向精熟目標、趨向表現目標與適應性學習行為之構念，蒐集、統計、分析相關資料，做為討論與建議之依據。本章共分為七節，第一節為研究設計，第二節為研究假設，第三節為研究對象，第四節為研究工具，第五節為實施程序，第六節為資料分析，第七節為研究倫理。

第一節 研究設計

一、研究架構

依據本研究之動機與目的提出研究架構圖 3-1 並說明如后。

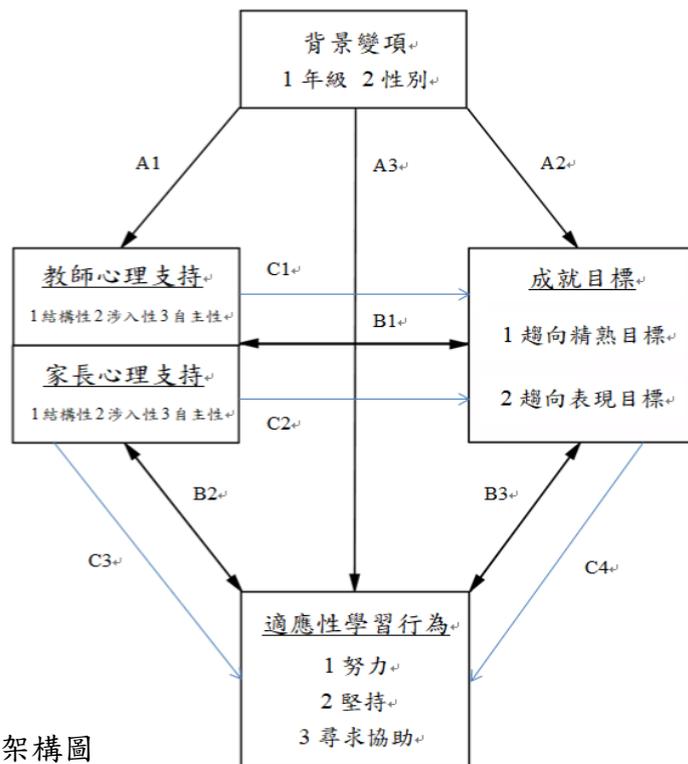


圖 3-1 研究架構圖

根據國內外相關文獻的研究結果顯示，本研究認為高中學生知覺教師與家長提供的心理支持、學習者所持的趨向精熟目標與趨向表現目標以及適應性學習行為之間具有相關性。本研究以普通高中學生的年級與性別為背景變項，探究學習者知覺教師與家長心理支持、趨向精熟目標與趨向表現目標以及適應性學習行為之間的關係。

二、研究變項之關係

依據研究架構圖分析本研究之研究變項內容說明如后。

(一) 本研究變項包括高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標以及適應性學習行為三組變項，分述如下。

1. 高中學生知覺教師與家長心理支持變項包括，「自主性支持」、「結構性支持」與「涉入性支持」三個構面。
2. 成就目標變項包括，「趨向精熟目標」與「趨向表現目標」兩個構面。
3. 適應性學習行為變項包括，「堅持」、「尋求協助」與「努力」三個構面。

(二) 本研究將探討高中學生不同的背景變項，如：年級與性別，在學習者知覺教師與家長心理支持、成就目標（趨向精熟目標與趨向表現目標）以及適應性學習行為之差異情形，如研究架構圖中 A1，A2 以及 A3 部分。

(三) 本研究將分別探討高中學生知覺教師與家長心理支持變項、成就目標變項在適應性學習行為變項之相關情形。茲分述如下。

1. 高中學生知覺教師與家長心理支持、趨向精熟目標與趨向表現目標、適應性學習行為之相關程度，如研究架構圖中 B1，B2 以及 B3 部分。
2. 高中學生知覺教師與家長心理支持對趨向精熟目標與趨向表現目標的預測情形，如研究架構圖中 C1，C2 部分。

3. 高中學生知覺教師與家長心理支持對適應性學習行為的預測情形，如研究架構圖中 C3 部分。

4. 趨向精熟目標與趨向表現目標對適應性學習行為的預測情形，如研究架構圖中 C4 部分。

5. 高中學生知覺教師與家長心理支持為預測變項、成就目標（趨向精熟目標與趨向表現目標）為中介變項，適應性學習行為為效標變項，以探討變項間的關係模式，如研究架構圖中 C1，C2 以及 C3，C4 部分。

（四）誠如 Baron 與 Kenny（1986）所主張之中介變項的存在要件與運作模式，本研究亦假設高中學生知覺教師與家長心理支持（預測變項），對趨向精熟目標與趨向表現目標（中介變項）與適應性學習行為（效標變項）有直接效果，而趨向精熟目標與趨向表現目標對適應性學習行為有直接效果。是以，假設將高中學生知覺教師與家長心理支持、趨向精熟目標與趨向表現目標與適應性學習行為一起考量探討時，趨向精熟目標與趨向表現目標是否成為高中學生知覺教師與家長心理支持與適應性學習行為之間的中介變項，亦即高中學生知覺教師與家長心理支持不僅對適應性學習行為有直接效果，亦會透過趨向精熟目標與趨向表現目標的中介對適應性學習行為產生間接效果。

三、高中生適應性學習行為理論模式

本研究提出高中生適應性學習行為理論模式，如圖 3-2 所示。以教師心理支持、家長心理支持為預測變項，趨向精熟目標、趨向表現目標為中介變項，適應性學習行為為效標變項，探討這些變項間的結構模式。亦即教師心理支持、家長心理支持不僅對適應性學習行為具直接效果，也會透過趨向精熟目標、趨向表現目標的中介而對適應性學習行為有間接的影響，基於以上關係提出高中生適應性學習行為的理論模式。

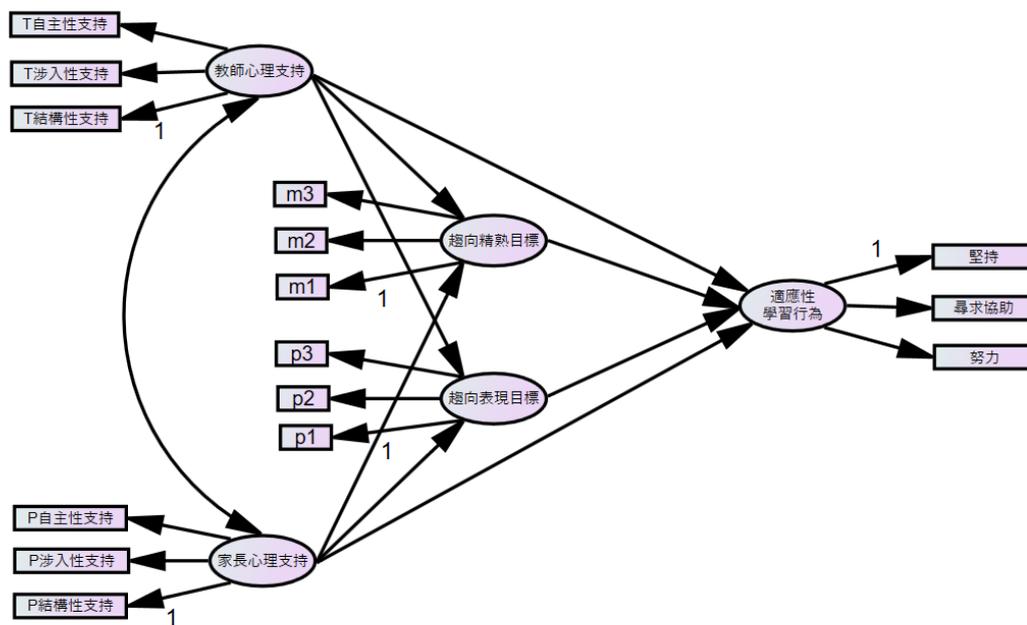


圖 3-2 高中生適應性學習行為理論模式

四、模式的評鑑指標

依本研究所建構的高中生適應性學習行為理論模式之評鑑方式，主要是參考 Hair、Anderson、Tatham 與 Black (1998)、黃芳銘 (2009)、陳正昌等 (2011) 與邱皓政 (2017) 之建議，主張模式的評鑑指標包括三個部分，一為模式基本適配度標準 (preliminary fit criteria)，主要在評估理論模式是否有細列誤差、辨認問題或輸入錯誤。二為整體適配度 (overall model fit)，此在評估整個理論模式和觀察資料的適配度，相當於外在品質。三為模式內在結構適配度 (fit of internal structure of model)，此係用來評估觀察變項與潛在變項的信度、估計參數的顯著水準等，相當於內在品質。茲將本研究之評鑑標準說明如后。

(一) 模式的基本適配度指標

1. 不能有負的誤差變異。
2. 誤差變異須達顯著水準。

- 3.估計參數之間相關的絕對值不能太接近 1。
- 4.因素負荷量不能太低或太高，最好介於.50 至.95 之間。
- 5.不能有很大的標準誤差。

(二) 模式的整體適配度指標

1.絕對適配度指標

- (1) 卡方值 (χ^2) 不顯著。
- (2) 適配度指數 (goodness of fit index, GFI) 大於.90。
- (3) 調整後適配度指數 (adjusted goodness of fit index, AGFI) 大於.90。
- (4) 漸進的誤差均方根 (root mean square error of approximation, RMSEA) 小於.08。
- (5) 標準化殘差均方根 (standard root mean residual, SRMR) 小於.08。

2.增值適配度指標

- (1) 基準適配度指數 (normal fit index, NFI) 大於.90。
- (2) TLI 適配度指數 (Tucker-Lewis index, 亦同於 NNFI) 大於.90。
- (3) 比較適配度指數 (comparative fit index, CFI) 大於.90。
- (4) 增量適配度指數 (incremental fit index, IFI) 大於.90。

3.精簡適配度指標

- (1) 精簡基準適配度指數 (parsimony normed fit index, PNFI) 大於.50。
- (2) 精簡適配度指數 (parsimony goodness of fit index, PGFI) 大於.50。

(三) 模式的內在結構適配度指標

- 1.所有估計的參數都達顯著水準。
- 2.個別項目信度 (individual item reliability) 都在.45 以上。
- 3.潛在變項的組成信度 (composite reliability) 都在.60 以上。
- 4.潛在變項的平均變異抽取 (average variance extracted) 都在.50 以上。

第二節 研究假設

根據研究動機、研究目的、研究問題、文獻探討與研究架構，提出研究假設。

假設一：不同背景變項（年級、性別）之高中學生在知覺教師與家長心理支持方面有顯著差異。

假設 1-1 不同年級之高中學生在知覺教師心理支持方面有顯著差異。

假設 1-2 不同性別之高中學生在知覺教師心理支持方面有顯著差異。

假設 1-3 不同年級之高中學生在知覺家長心理支持方面有顯著差異。

假設 1-4 不同性別之高中學生在知覺家長心理支持方面有顯著差異。

假設二：不同背景變項（年級、性別）之高中學生在成就目標方面有顯著差異。

假設 2-1 不同年級之高中學生在成就目標（趨向精熟目標與趨向表現目標）方面有顯著差異。

假設 2-2 不同性別之高中學生在成就目標（趨向精熟目標與趨向表現目標）方面有顯著差異。

假設三：不同背景變項（年級、性別）之高中學生在適應性學習行為方面有顯著差異。

假設 3-1 不同年級之高中學生在適應性學習行為方面有顯著差異。

假設 3-2 不同性別之高中學生在適應性學習行為方面有顯著差異。

假設四：高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標以及適應性學習行為之間有顯著相關性。

假設五：高中學生知覺教師與家長心理支持對成就目標有直接效果。

假設 5-1 高中學生知覺教師心理支持對成就目標(趨向精熟目標與趨向表現目標)有直接效果。

假設 5-2 高中學生知覺家長心理支持對成就目標(趨向精熟目標與趨向表現目標)有直接效果。

假設六：高中學生之成就目標對適應性學習行為有直接效果。

假設 6-1 高中學生之趨向精熟目標對適應性學習行為有直接效果。

假設 6-2 高中學生之趨向表現目標對適應性學習行為有直接效果。

假設七：高中學生知覺教師與家長心理支持對適應性學習行為有直接效果。

假設 7-1 高中學生知覺教師心理支持對適應性學習行為有直接效果。

假設 7-2 高中學生知覺家長心理支持對適應性學習行為有直接效果。

假設八：成就目標(趨向精熟目標與趨向表現目標)在高中學生知覺教師與家長心理支持與適應性學習行為之間具有中介效果。

第三節 研究對象

本研究以 107 學年度就讀中部地區(台中市、彰化縣、南投縣)之公立普通型高級中等學校及完全中學高中部一年級與二年級學生為研究對象，共抽取兩次樣本。第一次樣本作為預試使用，根據信、效度分析之結果，以為量表題目修訂之參考。第二次樣本則為正式樣本，再一次進行信、效度分析，以為研究假設考驗之結果。

一、預試樣本

本研究根據 Stevens 於 2002 年之主張，建議進行探索性因素分析的樣本人數與量表題數比例至少為 5：1。若符合上述比例，且預試樣本人數高於 150 人即屬普通樣本人數（引自涂金堂，2016）。本研究之預試問卷包括「教師（導師）心理支持量表」15 題、「父母（家長）心理支持量表」15 題、「成就目標量表」11 題與「適應性學習行為量表」14 題，從中，預試樣本人數以 75 人以上為宜。本研究採便利取樣方式，抽選臺中市公立完全中學高中部學生，以班級為單位，共抽樣一年級三個班級與二年級三個班級學生，共約 207 位高中學生作為本研究之預試樣本，針對「教師（導師）心理支持量表」、「父母（家長）心理支持量表」、「成就目標量表」與「適應性學習行為量表」等測量工具進行信度與效度分析。茲將預試樣本抽選學校之年級與性別人數分布以表格分述說明如表 3-1、表 3-2。

表 3-1

預試樣本抽選學校與年級人數分布表（N=207）

行政區域	學校名稱	高中一年級	高中二年級	合計
臺中市	臺中市立大里高中	32	74	106
臺中市	臺中市立后綜高中	68	33	101
	合計	100	107	207
	百分比	48.3%	51.7%	100%

表 3-2

預試樣本抽選學校與性別人數分布表（N=207）

行政區域	學校名稱	男生	女生	合計
臺中市	臺中市立大里高中	53	53	106
臺中市	臺中市立后綜高中	44	57	101
	合計	97	110	207
	百分比	46.9%	53.1%	100%

二、正式樣本

本研究之正式樣本採用便利取樣方式，依據 Sudman 之主張全國性調查研究，平均樣本人數約 1500 人至 2500 人，而地區性調查研究建議應抽取約 500 人至 1000 人為平均樣本人數為宜(引自吳明清，1993)。有鑑於本研究為地區性研究，是以，研究對象之抽樣係以班級為單位，從就讀台灣中部地區(台中市、彰化縣、南投縣)之公立普通型高級中等學校及完全中學高中部中，抽選 9 所學校，再從每所學校中抽取高中一年級與二年級各 1 個班級，每所學校共抽取 2 個班級，共計 18 個班級，共約 663 人。從中剔除未填答題數達 3 題以上之無效問卷約 4 份，統計有效問卷共 659 份。由於本研究在考量問卷回收率與量表有效性等問題，茲將正式樣本抽選學校，依據年級與性別之人數分布與比例分別呈現如下。

表 3-3

正式樣本抽選學校與年級人數分布表 (N=659)

行政區	學校名稱	高中一年級	高中二年級	合計
臺中市	臺中市立台中第一高級中等學校	39	40	79
	臺中市立台中女子高級中等學校	38	38	76
	臺中市立台中第二高級中等學校	40	39	79
	臺中市立大甲高級中等學校	34	38	72
	國立中科實驗高級中學	29	42	71
彰化縣	國立鹿港高級中學	36	30	66
	彰化縣立彰化藝術高級中學	37	39	76
南投縣	國立暨南國際大學附屬高級中學	38	34	72
	國立竹山高級中學	34	34	68
合計		325	334	659
百分比		49.3%	50.7%	100%

表 3-4

正式樣本抽選學校與性別人數分布表 (N=659)

行政區	學校名稱	男生	女生	合計
臺中市	臺中市立台中第一高級中等學校	79	0	79
	臺中市立台中女子高級中等學校	0	76	76
	臺中市立台中第二高級中等學校	41	38	79
	臺中市立大甲高級中等學校	29	43	72
	國立中科實驗高級中學	37	34	71
彰化縣	國立鹿港高級中學	21	45	66
	彰化縣立彰化藝術高級中學	29	47	76
南投縣	國立暨南國際大學附屬高級中學	13	59	72
	國立竹山高級中學	34	34	68
合計		283	376	659
百分比		42.9%	57.1%	100%

第四節 研究工具

本研究主要探討高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標（趨向精熟目標與趨向表現目標）與適應性學習行為之關係。根據研究目的，研究者參考相關理論文獻，蒐集與本研究相關之量表與問卷，進行本研究問卷之編製。本研究工具包括「學生基本資料表」、「教師（導師）心理支持量表」、「父母（家長）心理支持量表」、「成就目標量表」與「適應性學習行為量表」，分述如下。

一、學生基本資料表

本研究之學生基本資料表主要是為了瞭解研究對象的背景資料，項目如下。

(一) 學校名稱。

(二) 年級：高中一年級、二年級。

(三) 性別：男生、女生。

二、教師（導師）心理支持量表

(一) 量表編製依據

本研究量表係根據 Connell (1990) 之自我系統歷程模式中之自主性、結構性與涉入性因素，以 Belmont、Skinner、Welborn 與 Connell (1992) 以及林啟超與謝智玲 (2018) 改編之「教師心理支持量表」為基礎，從中，心理支持量表包括三個分量表，分別為「結構性支持」、「涉入性支持」與「自主性支持」，其 Cronbach's α 係數分別為.87、.91 及.93，各題目的因素負荷量介於.59 至.88 之間，「結構性支持」、「涉入性支持」及「自主性支持」的建構信度分別為.86、.93 及.91，顯示各題目品質良好。由於此「教師心理支持量表」係針對高職學生於英文學習方面之問卷調查，而本研究則是針對高中學生知覺教師（導師）之心理支持對於其學習動機與學習行為之探討，從中，為探究學習者知覺之教師心理支持乃以班級導師為主，故而，將量表題目中之「英文老師」之詞改為「導師」，「英文課程上」之詞改為「班上」，例如：「在英文課程上，英文老師總是能夠為我們設想。」修改為：「在班上，導師總是能夠為我們設想。」大致上，整體量表之架構皆與原量表相似，「結構性支持」、「涉入性支持」及「自主性支持」三個分量表各 5 題，共計 15 題，以作為本研究之「教師（導師）心理支持量表」。

(二) 量表計分方式

「教師(導師)心理支持量表」共包括「結構性支持」、「涉入性支持」及「自主性支持」三個分量表各 5 題，共計 15 題。採用 Likert 六分等級量表方式計分，請研究對象依據目前的學習感受與實際狀況勾選填答，每題皆為單選題，「完全符合」為 6 分、「相當符合」為 5 分、「稍微符合」為 4 分、「有點不符合」為 3 分、「相當不符合」為 2 分、「完全不符合」為 1 分，本量表得分愈高者，表示學習者知覺教師(導師)心理支持程度愈高，反之則愈低。

(三) 量表分析結果

1. 項目分析

涂金堂(2016)指出項目分析的主要目的在檢視並剔除品質不佳的題項，保留品質良好的題目。是以，本研究主要係以題目高低分組獨立樣本 t 考驗、校正後題目與總分相關、題目刪除後的 α 係數三項評估指標，為題目刪除或保留之標準。當題目高低分組獨立樣本 t 考驗的顯著性高於 .05，校正後題目與總分相關低於 .30，題目刪除後的 α 係數提高即屬不良指標，如符合此三項評估指標之任兩項不良標準則刪除該題目。在進行「教師(導師)心理支持量表」之項目分析時，首先，將量表題目平均分數最高的 33% 設為高分組，最低的 33% 設為低分組，進行高、低分組的獨立樣本 t 考驗，分析結果為各題目的決斷值(critical ratio, CR)為介於 11.11 至 21.10 之間，因 CR 值皆大於 3.0 且均達差異顯著水準($p < .001$)，校正後題目與總分相關各題皆高於 .30，為介於 .59 至 .89 之間，總量表 Cronbach's α 值為 .968，題目刪除後的 α 係數僅第 1 題提高為 .969，其餘皆等於或低於 .968，考量第 1 題在三項評估指標中，仍有兩項符合評估指標，題目評判結果予以保留。如表 3-5 所示。

表 3-5

教師（導師）心理支持量表項目分析檢核摘要表（ $N=207$ ）

因素層面	題號	決斷值 (CR)	校正後題目 與總分相關	題目刪除後 的 α 係數	題目評 判結果
結構性	1	11.78***	.59	.969	保留
	2	12.76***	.69	.968	保留
	3	11.67***	.74	.967	保留
	4	15.39***	.85	.965	保留
	5	13.51***	.75	.967	保留
涉入性	6	14.84***	.83	.965	保留
	7	21.10***	.89	.964	保留
	8	16.35***	.83	.965	保留
	9	18.42***	.87	.965	保留
	10	16.53***	.87	.965	保留
自主性	11	15.00***	.83	.965	保留
	12	16.86***	.86	.965	保留
	13	15.63***	.87	.965	保留
	14	14.09***	.79	.966	保留
	15	11.11***	.80	.966	保留

註：總量表 Cronbach's α 值=.968，*** $p < .001$

2. 因素分析

探索性因素分析進行前，可先以 Bartlett 球形檢定表示相關係數、KMO 值 (Kaiser-Meyer-Olkin) 判斷因素分析的適合性，根據 Kaiser 於 1974 年指出，當 KMO 統計量為 .90 以上表示因素分析具備極佳的適合性、.80 以上為良好、.70 以上為中度 (引自邱皓政，2011)。本研究之「教師（導師）心理支持量表」考

驗 Bartlett 球形檢定達顯著水準 ($p=.000$)，近似卡方分配為 3340.504，KMO 值為 .951，表示本研究資料極適合因素分析。根據相關理論與實徵研究，「教師（導師）心理支持量表」進行探索性因素分析時，首先，以主軸因子分析法進行萃取，並採直接斜交法進行轉軸，萃取三個因素，分別為「涉入性支持」、「結構性支持」與「自主性支持」。從中，預試量表第 5 題因素負荷量為 .479，雖大於 .40，但依據相關文獻研究，其原屬於「結構性支持」構面，被歸類至「自主性支持」構面，綜合考量探索性因素分析之結果，故將第 5 題予以刪除。「教師（導師）心理支持量表」於刪除第 5 題後，再進行一次探索性因素分析，Bartlett 球形檢定 p 值為 .000 達顯著水準，近似卡方分配為 3149.316，KMO 值為 .951，本量表以因素負荷量大於 .40 為取捨之判斷，其中「涉入性支持」之因素負荷量絕對值介於 .518 至 .967 之間，而「結構性支持」的因素負荷量絕對值為介於 .460 至 .943 之間，至於「自主性支持」的因素負荷量絕對值則是 .553 至 .973 之間，本量表之轉軸後累積總變異量為 77.14%，如表 3-6 所示。

表 3-6

教師（導師）心理支持量表因素分析摘要表 ($N=207$)

構面	預試題項	斜交轉軸後的因素負荷量		
		因素一	因素二	因素三
涉入性	6	.967		
	8	.867		
	9	.809		
	10	.803		
	7	.518		
結構性	2		.943	
	1		.568	
	3		.528	

構面	預試題項	斜交轉軸後的因素負荷量		
		因素一	因素二	因素三
結構性	4		.460	
自主性	14			.973
	11			.829
	13			.758
	12			.710
	15			.553
轉軸後解釋變異量		68.50%	4.53%	4.11%
轉軸後累積總變異量		68.50%	73.03%	77.14%

註：總量表 Cronbach's α 值=.967，因素負荷量<.40 不顯示

3.信度分析

信度是指測量結果的一致性，測量結果愈一致，信度愈高。根據 Reuterberg 與 Gustafsson 於 1992 年主張傳統信度指標 Cronbach's α 係數與建構信度指標具密切相關（引自李茂能，2007）。本量表在信度分析方面，涂金堂（2016）主張內部一致性 Cronbach's α 為.70 信度較可接受，而本量表於刪除第 5 題後以共計 14 題的內部一致性係數 Cronbach's α 值為.967，顯示各題目品質良好，如表 3-7。

表 3-7

教師（導師）心理支持量表信度分析摘要表（N=207）

構面	題號	題數	Cronbach's α 係數	總量表
結構性支持	1、2、3、4	4	.870	
涉入性支持	6、7、8、9、10	5	.959	.967
自主性支持	11、12、13、14、15	5	.943	

三、父母（家長）心理支持量表

（一）量表編製依據

本研究量表根據 Belmont、Skinner、Welborn 與 Connell（1992）以及林啟超與謝智玲（2018）改編之「教師心理支持量表」，除了從中修改編製完成本研究探討之高中學生知覺在學習歷程中之教師（導師）的心理支持，亦希望就學習上相似的社會情境時，能一併瞭解高中學生知覺家長的心理支持，故而，依據上述量表呈現之相關分析結果，皆顯示量表題目品質良好。參考該量表題目加以改編，如將「英文老師」之詞改為「父母（家長）」，「英文課程上」之詞改為「家裡」，例如：「在英文課程上，英文老師總是能夠為我們設想。」修改為：「在家裡，父母（家長）總是能夠為我們設想。」同樣，整體量表之架構皆與原量表相似，包括「結構性支持」、「涉入性支持」及「自主性支持」三個分量表各 5 題，共計 15 題，以作為本研究之「父母（家長）心理支持量表」。

（二）量表計分方式

「父母（家長）心理支持量表」共包括「結構性支持」、「涉入性支持」及「自主性支持」三個分量表各 5 題，共計 15 題。採用 Likert 六分等級量表方式計分，請研究對象依據目前的學習感受與實際狀況勾選填答，每題皆為單選題，「完全符合」為 6 分、「相當符合」為 5 分、「稍微符合」為 4 分、「有點不符合」為 3 分、「相當不符合」為 2 分、「完全不符合」為 1 分，本量表得分愈高者，表示學習者知覺父母（家長）心理支持程度愈高，反之則愈低。

（三）量表分析結果

1.項目分析

「父母（家長）心理支持量表」之項目分析進行時，首先，量表題目平均分數以最高的 33% 設為高分組，最低的 33% 設為低分組，在高、低分組的獨立樣本 *t* 檢定中，各題目的決斷值（CR）為介於 10.09 至 15.67 之間，皆大於 3.0 且均達差異顯著水準（ $p < .001$ ），校正後題目與總分相關各題皆高於 .30 為介於 .62 至 .89 之間，題目刪除後的 α 係數均低於總量表 Cronbach's α 值 .959，表示本量表在項目分析方面，均符合題目高低分組獨立樣本 *t* 考驗、校正後題目與總分相關、題目刪除後的 α 係數三項評估指標，題目評判結果均予以保留，如表 3-8 所示。

表 3-8

父母（家長）心理支持量表項目分析檢核摘要表（ $N=207$ ）

因素層面	題號	決斷值 (CR)	校正後題目 與總分相關	題目刪除後 的 α 係數	題目評 判結果
結構性	16	10.09***	.62	.958	保留
	17	11.77***	.73	.956	保留
	18	10.96***	.71	.957	保留
	19	13.26***	.78	.955	保留
	20	11.67***	.75	.956	保留
涉入性	21	15.67***	.82	.954	保留
	22	11.92***	.77	.956	保留
	23	13.33***	.78	.955	保留
	24	16.29***	.89	.953	保留
	25	14.94***	.80	.955	保留
自主性	26	14.75***	.84	.954	保留
	27	14.18***	.83	.954	保留

（續下頁）

因素層面	題號	決斷值 (CR)	校正後題目 與總分相關	題目刪除後 的 α 係數	題目評 判結果
自主性	28	13.71***	.80	.955	保留
	29	11.12***	.66	.958	保留
	30	11.40***	.65	.958	保留

註：總量表 Cronbach's α 值=.959， *** $p < .001$

2. 因素分析

本研究之「父母（家長）心理支持量表」進行探索性因素分析時，Bartlett 球形檢定 p 值為.000 達顯著水準，近似卡方分配為 3083.120，KMO 值為.929，表示本量表資料極適合因素分析。首先，根據相關理論與實徵研究，將「父母（家長）心理支持量表」以主軸因子分析法進行萃取，並採直接斜交法進行轉軸，萃取出三個因素，分別為「涉入性支持」、「自主性支持」與「結構性支持」。其中，第 19 題依據相關文獻，其原隸屬「結構性支持」構面，但分析結果不僅被歸類至「涉入性支持」之因素負荷量為.443，大於.40，且高於同時顯現在「結構性支持」之因素負荷量.308。

另外，「父母（家長）心理支持量表」第 26 題，在相關文獻研究中，係屬「自主性支持」構面，分析結果亦同時存在於「涉入性支持」與「自主性支持」兩項構面中，從中第 26 題於「自主性支持」之因素負荷量為.575，而「涉入性支持」之因素負荷量為.436，因大於.40，綜合考量本量表探索性因素分析之結果，決定將第 19 題與第 26 題均予以刪除。再進行一次「父母（家長）心理支持量表」刪題後之探索性因素分析結果，Bartlett 球形檢定 p 值為.000 具顯著水準，近似卡方分配為 2431.417，KMO 值為.920，本量表以因素負荷量大於.40 為取捨之判斷，其中「涉入性支持」之因素負荷量絕對值介於.444 至.923 之間，而「自主性支持」

的因素負荷量絕對值為.423 至.943 之間，至於「結構性支持」的因素負荷量絕對值則是介於.416 至.988 之間，本量表之轉軸後累積總變異量為 73.61%，如表 3-9 所示。

表 3-9

父母（家長）心理支持量表因素分析摘要表（N=207）

構面	預試題項	斜交轉軸後的因素負荷量		
		因素一	因素二	因素三
涉入性	23	.923		
	25	.885		
	21	.877		
	24	.774		
	22	.444		
自主性	29		.943	
	30		.834	
	28		.682	
	27		.423	
結構性	17			.988
	18			.764
	16			.734
	20			.416
轉軸後解釋變異量		60.82%	7.36%	5.43%
轉軸後累積總變異量		60.82%	68.18%	73.61%

註：總量表 Cronbach's α 值=.950，因素負荷量<.40 不顯示

3. 信度分析

本量表在信度分析方面，涂金堂（2016）主張內部一致性 Cronbach's α 為.70 信度較可接受，而本量表於刪除第 19 題與第 26 題後，以合計 13 題進行信度分析，分析結果內部一致性 Cronbach's α 值為.950，此即顯示各題目品質良好，如表 3-10 所示。

表 3-10

父母（家長）心理支持量表信度分析摘要表（ $N=207$ ）

構面	題號	題數	Cronbach's α 係數	總量表
結構性支持	16、17、18、20	4	.878	
涉入性支持	21、22、23、24、25	5	.937	.950
自主性支持	27、28、29、30	4	.901	

四、成就目標量表

（一）量表編製依據

本研究量表係根據成就目標理論中之四向度成就目標理論為核心（程炳林，2003；Pintrich, 2000a；Elliot & McGregor, 2001），以探討趨向精熟目標與趨向表現目標為研究方向，根據林宴瑛（2006）改編之「個人目標導向量表」為基礎，從中，探討成就目標之兩個分量表，分別為「趨向精熟目標」與「趨向表現目標」。在信度分析方面，趨向精熟目標與趨向表現目標之 Cronbach's α 係數分別為.70、.82。由於此「個人目標導向量表」係針對趨向精熟目標、逃避精熟目標、趨向表現目標與逃避表現目標之四向度成就目標探討，全量表共 20 題，在其所屬因素上斜交轉軸後之組型負荷量絕對值介於.48 至.86 之間，共同性介於.37 至.69 之間，四個因素共可解釋總變異量的 58% 左右。

此外，在林宴瑛的研究中，主要係以國中學生學習數學科所持之個人目標導向為研究方向，考量本研究是針對高中學生知覺教師與家長心理支持對於其成就目標與學習行為之探討，其中以探究學習者之正向學習動機與行為，故採用量表中之「趨向精熟目標」與「趨向表現目標」兩個分量表加以修改編製，故而，在「趨向精熟目標」分量表部分，將量表題目中「數學」之詞改為「高中課程」，例如：「學習數學時，不管別人如何競爭，課堂上學到新知才是重要的。」修改為：「學習高中課程時，不管別人如何競爭，課堂上學到新知才是重要的。」在「趨向表現目標」分量表部分，將量表題目中「數學課」之詞改為「高中課業」，例如：「對我而言，數學課上表現得比其他同學好是很重要的。」修改為：「對我而言，高中課業表現得比其他同學好是很重要的。」大致上，整體量表之架構皆與原量表相似，「趨向精熟目標」與「趨向表現目標」兩個分量表，共計 11 題，以作為本研究之「成就目標量表」。

(二) 量表計分方式

「成就目標量表」共包括「趨向精熟目標」分量表為 5 題，及「趨向表現目標」分量表為 6 題，共計 11 題。採用 Likert 六分等級量表方式計分，請研究對象依據目前的學習感受與實際狀況勾選填答，每題皆為單選題，「完全符合」為 6 分、「相當符合」為 5 分、「稍微符合」為 4 分、「有點不符合」為 3 分、「相當不符合」為 2 分、「完全不符合」為 1 分，「趨向精熟目標」分量表得分愈高者，表示學習者持有趨向精熟目標之程度愈高，反之則愈低。「趨向表現目標」分量表得分愈高者，表示學習者持有趨向表現目標之程度愈高，反之則愈低。

(三) 量表分析結果

1. 項目分析

本研究主要在探討高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標（趨向精熟

目標與趨向表現目標)與適應性學習行為之關係。是以,在「成就目標量表」方面,針對「趨向精熟目標」與「趨向表現目標」量表分別進行項目分析。首先,將量表題目平均分數以最高的 33% 設為高分組,最低的 33% 設為低分組,「趨向精熟目標」分量表在高、低分組的獨立樣本 t 檢定中,各題目的決斷值 (CR) 為介於 9.54 至 17.95 之間,皆大於 3.0 且均達差異顯著水準 ($p < .001$),校正後題目與總分相關各題皆高於 .30 為介於 .41 至 .79 之間。第 31 題與第 35 題在題目刪除後的 α 係數提高到 .840 與 .834,兩題均高於總量表 Cronbach's α 值 .820,其餘題目則未提高,在考量項目分析之決斷值、校正後題目與總分相關,以及題目刪除後的 α 係數三項評估指標中,因第 31 題與第 35 題仍有兩項符合評估指標,題目評判結果決定予以保留,如表 3-11 所示。

表 3-11

成就目標量表之趨向精熟目標項目分析檢核摘要表 (N=207)

因素層面	題號	決斷值 (CR)	校正後題目 與總分相關	題目刪除後 的 α 係數	題目評 判結果
趨向精熟	31	9.54***	.41	.840	保留
	32	17.95***	.77	.736	保留
	33	17.46***	.79	.734	保留
	34	14.98***	.70	.756	保留
	35	11.48***	.43	.834	保留

註：總量表 Cronbach's α 值=.820, *** $p < .001$

本研究於成就目標之「趨向表現目標」分量表,首先進行高、低分組的獨立樣本 t 檢定,求出各題目的決斷值 (CR) 為介於 12.41 至 19.64 之間,各題均大於 3.0,且達差異顯著水準 ($p < .001$),校正後題目與總分相關則在 .73 至 .83 之間,皆高於 .30。題目刪除後的 α 係數為 .893 至 .907 之間,各題均低於總量表 Cronbach's α 值 .917,本分量表各題均符合三項評估指標,題目評判結果決定予

以保留，如表 3-12 所示。

表 3-12

成就目標量表之趨向表現目標項目分析檢核摘要表 (N=207)

因素層面	題號	決斷值 (CR)	校正後題目 與總分相關	題目刪除後 的 α 係數	題目評 判結果
趨向表現	36	13.44***	.76	.902	保留
	37	14.83***	.74	.906	保留
	38	12.50***	.75	.905	保留
	39	12.41***	.73	.907	保留
	40	15.64***	.78	.900	保留
	41	19.64***	.83	.893	保留

註：總量表 Cronbach's α 值=.917，*** $p < .001$

2. 因素分析

本研究在探索性因素分析方面，「成就目標量表」進行 Bartlett 球形檢定 p 值為.000 達顯著性，近似卡方分配則為 2349.912，KMO 值是.916，根據上述數值得以判斷本量表具備因素分析的極佳適合性。根據「成就目標量表」中之兩項層面以主軸因子分析法進行萃取，並採直接斜交法進行轉軸，萃取兩個因素，分別為「趨向表現目標」與「趨向精熟目標」。本量表以因素負荷量大於.40 為取捨之判斷，從中，「趨向表現目標」之因素負荷量絕對值為介於.759 至.873 之間，而「趨向精熟目標」之因素負荷量絕對值則在.460 至.879 之間，各題之因素負荷量皆大於.40，本量表之累積總變異量為 59.79%，如表 3-13 所示，各題目均予以保留。

表 3-13

成就目標量表因素分析摘要表 (N=207)

構面	預試題項	斜交轉軸後的因素負荷量	
		因素一	因素二
趨向表現	41	.873	
	40	.830	
	36	.819	
	38	.784	
	37	.763	
	39	.759	
趨向精熟	33		.879
	32		.871
	34		.771
	35		.495
	31		.460
轉軸後解釋變異量		38.05%	21.74%
轉軸後累積總變異量		38.05%	59.79%

註：總量表 Cronbach's α 值=.758，因素負荷量<.40 不顯示

3. 信度分析

經過項目分析與因素分析顯示出「成就目標量表」已有良好的建構效度，接著進行信度分析，當 Cronbach's α 係數愈接近於 1，表示量表信度愈高。從中，「趨向精熟目標」分量表 Cronbach's α 係數為.820，而「趨向表現目標」分量表之 Cronbach's α 係數為.917，總量表之 Cronbach's α 係數為.758，表示本量表信度品質良好，如表 3-14。

表 3-14

成就目標量表信度分析摘要表 (N=207)

構面	題號	題數	Cronbach's α 係數	總量表
趨向精熟	31、32、33、34、35	5	.820	.758
趨向表現	36、37、38、39、40、41	6	.917	

五、適應性學習行為量表

(一) 量表編製依據

本研究所使用的「適應性學習行為量表」包括「努力」、「堅持」與「尋求協助」共三個分量表，主要參考謝岱陵（2003）改編之「趨向行為量表」與張映芬（2008）改編之「動機涉入量表」為基礎，從中，根據謝岱陵之「趨向行為量表」，擇定「努力」與「堅持」兩個分量表，在信度分析方面，努力與堅持之 Cronbach's α 係數分別為.74、.85。由於此「趨向行為量表」包括訊息處理策略、堅持、努力與後設認知策略，全量表共 18 題，在其所屬因素上斜交轉軸後之組型負荷量，努力係介於.33 至.85 之間、堅持則介於.46 至.87 之間，共同性介於.24 至.75 之間，四個因素共可解釋總變異量的 55.15% 左右。再者，根據張映芬之「動機涉入量表」中之「尋求協助」分量表，在信度分析方面之 Cronbach's α 係數為.94，全量表共 46 題，斜交轉軸後之組型負荷量絕對值介於.24 至.97 之間，共同性介於.33 至.87 之間，八個因素共可解釋總變異量的 69.03% 左右。

此外，在謝岱陵（2003）的研究中，主要係以國中學生學習數學科所知覺之課室精熟目標結構對趨向行為之預測，考量本研究是針對高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之探討，其中探究學習者之適應性學習行為，故採用量表中之「努力」與「堅持」兩個分量表加以修改編製，故而，在

「努力」分量表部分，將量表題目中「數學」之詞改為「高中課程」，例如：「和其他科目相比，你覺得自己在數學這門課的用功程度是：」修改為：「我覺得和國中階段相比，自己在高中階段學習的用功程度是：」。在「堅持」分量表部分，將量表題目中「學習數學」之詞改為「學習」，例如：「雖然在學習數學上會遇到挫折，但是我會繼續堅持下去。」修改為：「雖然在學習上會遇到挫折，但是，我會繼續堅持下去。」在張映芬的研究中，「尋求協助」分量表部分，將量表題目中「數學」之詞改為「高中課程」，例如：「當我在做數學習題時遇到困難，我會請他人給我一點提示，然後再自己做做看。」修改為：「當我在學習高中課程時遇到困難，我會請他人給我一點提示，然後再自己做看看。」大致上，整體量表之架構皆與原量表相似，「努力」與「堅持」兩個分量表共 8 題，「尋求協助」分量表共 6 題，以作為本研究之「適應性學習行為量表」。

（二）量表計分方式

「適應性學習行為量表」共包括「努力」分量表 4 題、「堅持」分量表 4 題及「尋求協助」分量表 6 題，共計 14 題。採用 Likert 六分等級量表方式計分，請研究對象依據目前的學習感受與實際狀況勾選填答，每題皆為單選題，「完全符合」為 6 分、「相當符合」為 5 分、「稍微符合」為 4 分、「有點不符合」為 3 分、「相當不符合」為 2 分、「完全不符合」為 1 分。另外，「努力」分量表之題項編製中，如：「我覺得和國中階段相比，自己在高中階段學習的用功程度是：」則採填答「非常用功」為 6 分、「很用功」為 5 分、「有一點用功」為 4 分、「不太用功」為 3 分、「很不用功」為 2 分、「非常不用功」為 1 分。整體而言，本量表得分愈高者，表示適應性學習行為程度愈高，反之則愈低。

（三）量表分析結果

1. 項目分析

本研究之「適應性學習行為量表」包括「堅持」、「尋求協助」與「努力」共三個分量表，共同進行項目分析時，首先，同樣將量表平均分數最高的 33% 設為高分組，最低的 33% 設為低分組，進行高、低分組的獨立樣本 t 考驗，評估「堅持」題目的決斷值介於 12.29 至 14.50 之間，「尋求協助」題目的決斷值為介於 12.29 至 15.14 之間，「努力」題目的決斷值則是介於 6.14 至 8.70 之間，因各題目之 CR 值皆大於 3.0 且均達差異顯著水準 ($p < .001$)。在校正後題目與總分相關方面，三個分量表中各題皆高於 .30 為介於 .38 至 .83 之間，總量表 Cronbach's α 值為 .916，題目刪除後的 α 係數於「努力」分量表之第 52、53、54 與 55 題皆提高，分別為 .922、.924、.918 與 .921 共 4 題，因考量決斷值、校正後題目與總分相關兩項評估指標皆符合標準，題目評判結果均予以保留，如表 3-15 所示。

表 3-15

適應性學習行為量表項目分析檢核摘要表 (N=207)

因素層面	題號	決斷值 (CR)	校正後題目 與總分相關	題目刪除後 的 α 係數	題目評 判結果
堅持	42	12.29***	.60	.914	保留
	43	14.50***	.76	.910	保留
	44	14.50***	.75	.910	保留
	45	14.00***	.73	.910	保留
尋求協助	46	12.29***	.75	.910	保留
	47	12.76***	.76	.910	保留
	48	12.77***	.76	.909	保留
	49	15.14***	.83	.907	保留
	50	14.09***	.80	.907	保留
	51	14.08***	.77	.908	保留

(續下頁)

因素層面	題號	決斷值 (CR)	校正後題目 與總分相關	題目刪除後 的 α 係數	題目評 判結果
努力	52	6.70***	.38	.922	保留
	53	8.70***	.46	.924	保留
	54	6.14***	.51	.918	保留
	55	6.20***	.44	.921	保留

註：總量表 Cronbach's α 值=.916，*** $p < .001$

2. 因素分析

「適應性學習行為量表」於進行探索性因素分析時，Bartlett 球形檢定 p 值為.000 達顯著水準，近似卡方分配為 2349.912，KMO 值為.916，表示本量表因素分析具備極佳適合性。根據相關理論與實徵研究，針對「適應性學習行為量表」採主軸因子分析法進行萃取，並採直接斜交法進行轉軸，萃取三項因素，分別為「尋求協助」、「努力」與「堅持」。其中，第 52 題依據相關文獻，其原隸屬於「努力」構面，但分析結果在「努力」之因素負荷量絕對值為.243，第 52 題亦同時被歸類在「堅持」構面，其呈現之因素負荷量絕對值為.279，根據 Child 於 2006 年建議，探索性因素分析之題目因素負荷量應高於.30，最低標準為.40（引自涂金堂，2016）。綜合考量本量表探索性因素分析之結果，決定將第 52 題予以刪除。

「適應性學習行為量表」在刪題後再進行一次探索性因素分析結果，Bartlett 球形檢定 p 值為.000 具顯著水準，近似卡方分配為 2284.998，KMO 值為.919，累積總變異量為 71.89%，因素負荷量如表 3-16 所示。在考量「努力」構面刪題後施測之題數，本量表以因素負荷量大於.35 為取捨之判斷，此三項之因素負荷量的絕對值在「尋求協助」方面為介於.715 至.995 之間，而「努力」方面介於.373 至.935 之間，在「堅持」方面的因素負荷量絕對值則是介於.580 至 1.022 之間，本量表之轉軸後累積總變異量為 71.89%。

表 3-16

適應性學習行為量表因素分析摘要表 (N=207)

構面	預試題項	斜交轉軸後的因素負荷量		
		因素一	因素二	因素三
尋求協助	47	.995		
	49	.878		
	48	.851		
	50	.803		
	46	.780		
	51	.715		
努力	55		.935	
	54		.862	
	53		.373	
堅持	45			1.022
	43			.874
	44			.789
	42			.580
轉軸後解釋變異量		55.62%	10.24%	6.03%
轉軸後累積總變異量		55.62%	65.85%	71.89%

註：總量表 Cronbach's α 值=.922，因素負荷量 < .35 不顯示

3. 信度分析

「適應性學習行為量表」進行信度分析，「堅持」分量表 Cronbach's α 係數為.901，「尋求協助」分量表之 Cronbach's α 係數為.949，「努力」分量表之 Cronbach's α 係數為.745，總量表之 Cronbach's α 係數為.922，表示本量表信度品

質良好，如表 3-17。

表 3-17

適應性學習行為量表信度分析摘要表 (N=207)

構面	題號	題數	Cronbach's α 係數	總量表
堅持	42、43、44、45	4	.901	
尋求協助	46、47、48、49、50、51	6	.949	.922
努力	53、54、55	3	.745	

茲將本研究「教師(導師)心理支持量表」、「父母(家長)心理支持量表」、「成就目標量表」與「適應性學習行為量表」，依據預試樣本進行量表分析後，重新調整題號，如表 3-18 所示。

表 3-18

預試量表與正式量表題號調整摘要表

預試量表題號	正式量表題號	預試量表題號	正式量表題號
1	1	29	26
2	2	30	27
3	3	31	28
4	4	32	29
5	刪題	33	30
6	5	34	31
7	6	35	32
8	7	36	33
9	8	37	34
10	9	38	35
11	10	39	36
12	11	40	37
13	12	41	38
14	13	42	39

預試量表題號	正式量表題號	預試量表題號	正式量表題號
15	14	43	40
16	15	44	41
17	16	45	42
18	17	46	43
19	刪題	47	44
20	18	48	45
21	19	49	46
22	20	50	47
23	21	51	48
24	22	52	刪題
25	23	53	49
26	刪題	54	50
27	24	55	51
28	25	--	--

第五節 實施程序

本研究探討高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標（趨向精熟目標與趨向表現目標）以及適應性學習行為之關係，主要以問卷調查法為研究方法，茲將本研究之程序分述如下：

一、修習相關課程與擬定研究方向

研究者於教育研究所修習相關課程，閱讀相關文獻，並從研究者求學與工作的歷程中觀察社會現象，從中擇定與教育相關之議題，請教指導教授，並經過與指導教授討論後，擬定研究方向，從中逐步確定研究主題。

二、閱讀相關文獻與撰寫研究計畫

研究者於確認研究主題之後，持續蒐集並閱讀與本研究相關之文獻資料，經過詳細的閱讀、分類、彙整與思考，並請教指導教授，經過與指導教授多次討論過後，依據研究的主題與目的，文獻的探討與統整，從中建立研究架構，並撰寫研究計畫。

三、進行研究設計與編製研究工具

研究者依據研究架構，擬定研究假設，考量研究對象，並逐步進行相關的研究設計，參考國內外與本研究相關的文獻資料中，所採用的研究工具進行本研究之量表的蒐集，修改與編製，從中參考 Belmont、Skinner、Welborn 與 Connell (1992)以及林啟超與謝智玲(2018)改編之「教師心理支持量表」、林宴瑛(2006)改編之「個人目標導向量表」、謝岱陵(2003)改編之「趨向行為量表」與張映芬(2008)改編之「動機涉入量表」以為本研究工具之基礎，進行相關量表之修改與編製，以完成本研究使用之「教師(導師)心理支持量表」、「父母(家長)心理支持量表」、「成就目標量表」、「適應性學習行為量表」。量表題目修改編製後，請指導教授予以修正及建議，以確定量表之架構。

四、抽樣與施測

本研究係以 107 學年度就讀中部地區(台中市、彰化縣、南投縣)之公立高級中學學生為研究對象，共抽取兩次樣本。第一次樣本作為預試之用，根據信、效度分析之結果，以為量表題目修訂之參考。第二次樣本進行正式施測，以為研究假設考驗之結果。本研究以中部地區(台中市、彰化縣、南投縣)之公立高級中學以為正式樣本抽取學校，研究者說明本研究之研究目的，問卷實施之程序與時間經各校相關處室與老師同意並協助，以直接轉交或郵寄的方式將問卷送至各

校，請老師協助並進行班級團體施測與問卷回收，以完成正式問卷調查與研究。

五、統計資料分析

研究者於正式問卷收回後，進行檢視與分類，將無效問卷剔除後，有效問卷資料輸入電腦建檔，並以統計軟體 IBM SPSS 22.0 與 AMOS 21.0 進行資料分析。

六、撰寫論文報告

研究者於量表資料統計分析後，依據統計數據進行比較與歸納，並從中解釋研究發現，參照相關文獻資料後，撰寫論文研究結果，最後為未來之相關研究與發展提供建議，以完成論文報告。

第六節 資料分析

研究者為進行研究假設之考驗，將本研究之正式問卷回收後，剔除無效問卷，將資料輸入電腦建檔後，以統計軟體 IBM SPSS 22.0 以及 AMOS 21.0 進行資料分析。茲將本研究之資料分析統計方法分析如下。

一、描述性統計分析 (Descriptive statistics)

從數據結果顯示之平均數、標準差等描述性之統計，分析受試者各項背景資料，以瞭解高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標（趨向精熟目標與趨向表現目標）與適應性學習行為之現況分析。

二、賀德臨 T^2 考驗 (Hotelling's T^2)

以賀德臨 T^2 考驗來瞭解不同背景變項（年級、性別）之高中學生在知覺教

師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為上之差異情形。並檢定本研究之研究假設 1-1、1-2、1-3、1-4、2-1、2-2、3-1 以及 3-2。

三、皮爾森積差相關 (Pearson product-moment correlation)

以皮爾森積差相關，探討高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標以及適應性學習行為之間的相關性，以檢定研究假設四。

四、徑路分析 (Path analysis)

本研究以徑路分析，探討高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標 (趨向精熟目標與趨向表現目標) 以及適應性學習行為之間的預測關係，以檢定本研究之研究假設五、研究假設六與研究假設七。同時，以結構方程模式之分析，考驗成就目標 (趨向精熟目標與趨向表現目標) 在高中學生知覺教師與家長心理支持與適應性學習行為之間的中介效果，以考驗研究假設八。

第七節 研究倫理

教育研究係以科學方法探討教育問題，目的乃在針對教育議題提出研究與建議，教育領域提升知能與發展，然因須以人為實驗或施測之對象，相關研究倫理仍應考量與遵循 (王文科、王智弘，2017)。茲將本研究之研究倫理分析如下。

一、尊重保密原則

本研究為探討高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標 (趨向精熟目標與趨向表現目標) 與適應性學習行為之關係，採用問卷調查法，在學生基本資料與問卷填答的蒐集中，研究者應主動說明本研究之目的與意義，並尊重研究對象量表填答之意見，並承諾對相關內容予以保密。

二、知情同意原則

本研究之研究對象為高級中學一年級與二年級學生，在進行問卷施測前，研究者將請協助施測老師，說明問卷內容僅作為學術研究之用，所填答之內容將不會對學生之學業成績有任何影響，以使受測學生知情並同意為原則。

三、客觀中立原則

本研究為探討高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標（趨向精熟目標與趨向表現目標）與適應性學習行為之關係，在問卷調查過程中，相關文獻之探討、相關資料之分析，研究者均應秉持客觀中立原則，謹守研究倫理。

第四章 研究結果

本章依據問卷調查結果，針對高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之關係，進行統計分析，並說明研究結果。本章共分為五節，第一節為高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之現況分析，第二節為不同背景變項的高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之差異分析，第三節為高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之相關分析，第四節為高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之結構方程模式分析，第五節為高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之效果分析。

第一節 高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與

適應性學習行為之現況分析

本節係以高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之問卷調查結果，針對研究對象在個人背景變項、高中學生知覺教師與家長心理支持分別在「自主性支持」、「結構性支持」與「涉入性支持」三個構面、成就目標之「趨向精熟目標」與「趨向表現目標」兩個構面，以及適應性學習行為之「堅持」、「尋求協助」與「努力」三個構面，各變項之得分進行統計分析，以探討目前高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之現況。

一、個人背景變項之描述性分析

依據表 4-1 個人背景變項之統計分析，正式樣本係以班級為單位，從就讀台灣中部地區（台中市、彰化縣、南投縣）之公立普通型高級中等學校（含完全中學高中部），抽選 9 所學校，再從每所學校中抽取高中一年級與二年級各 1 個班

級，每所學校共抽取 2 個班級，共計 18 個班級，有效問卷共 659 份。就個人背景變項之年級加以統計，正式樣本中高中一年級學生共計 325 人 (49.3%)，高中二年級學生共計 334 人 (50.7%)。其次，在個人背景變項之性別統計結果，正式樣本中高中男生共計 283 人 (42.9%)，高中女生共計 376 人 (57.1%)。

表 4-1

正式樣本抽選學校之年級與性別人數分布表 (N=659)

學校名稱	年級			性別		
	高一	高二	合計	男生	女生	合計
臺中市立台中第一高級中等學校	39	40	79	79	0	79
臺中市立台中女子高級中等學校	38	38	76	0	76	76
臺中市立台中第二高級中等學校	40	39	79	41	38	79
臺中市立大甲高級中等學校	34	38	72	29	43	72
國立中科實驗高級中學	29	42	71	37	34	71
國立鹿港高級中學	36	30	66	21	45	66
彰化縣立彰化藝術高級中學	37	39	76	29	47	76
國立暨南國際大學附屬高級中學	38	34	72	13	59	72
國立竹山高級中學	34	34	68	34	34	68
合計	325	334	659	283	376	659
百分比	49.3%	50.7%	100%	42.9%	57.1%	100%

二、高中學生知覺教師與家長心理支持之現況分析

(一) 高中學生知覺教師心理支持之現況分析

本研究依據相關文獻探討與實徵研究結果，將高中學生知覺教師心理支持分

為結構性支持、涉入性支持與自主性支持三個構面，採 Likert 六分等級量表方式計分，當量表得分愈高者，表示學習者知覺教師心理支持程度愈高，反之則愈低。研究結果發現高中學生知覺教師心理支持平均數介於 4.97 至 5.17 之間，其中自主性支持的平均得分為 5.17，高於涉入性支持 4.99 與結構性支持的 4.97，顯示高中學生知覺教師自主性支持的感受程度較高，如表 4-2 所示。

表 4-2

高中學生知覺教師心理支持之現況分析摘要表 (N=659)

構面	題數	平均數	標準差	最小值	最大值
結構性支持	4	4.97	.83	1.75	6.00
涉入性支持	5	4.99	.96	1.20	6.00
自主性支持	5	5.17	.83	1.20	6.00

(二) 高中學生知覺家長心理支持之現況分析

表 4-3 為高中學生知覺家長心理支持於結構性支持、涉入性支持與自主性支持三個構面的平均數與標準差。統計 659 位研究對象於知覺家長心理支持的平均數係介於 4.84 至 5.03 之間，其中自主性支持的平均得分為 5.03，而結構性支持與涉入性支持的平均得分皆為 4.84，顯示高中學生知覺家長心理支持，以自主性支持的感受程度為最高。

表 4-3

高中學生知覺家長心理支持之現況分析摘要表 (N=659)

構面	題數	平均數	標準差	最小值	最大值
結構性支持	4	4.84	.88	1.00	6.00
涉入性支持	5	4.84	1.06	1.00	6.00
自主性支持	4	5.03	.93	1.00	6.00

三、高中學生成就目標之現況分析

本研究之成就目標量表主要以探討趨向精熟目標與趨向表現目標兩項構面為主，透過描述性統計分析各構面之平均數與標準差，進而瞭解高中學生持有趨向精熟目標與趨向表現目標之現況。量表係採 Likert 六分等級量表方式計分，當得分愈高者，表示學習者持有趨向精熟目標與趨向表現目標之程度愈高，反之則愈低。如表 4-4 所示，高中學生持趨向精熟目標平均數為 4.80，高於趨向表現目標之平均數為 3.85，顯示高中學生在學習歷程中更重視以趨向精熟目標作為學習的方向。

表 4-4

高中學生成就目標之現況分析摘要表 (N=659)

構面	題數	平均數	標準差	最小值	最大值
趨向精熟目標	5	4.80	.86	1.00	6.00
趨向表現目標	6	3.85	1.14	1.00	6.00

四、高中學生適應性學習行為之現況分析

本研究探討高中學生適應性學習行為之現況，根據相關文獻與研究主要以堅持、尋求協助與努力三項構面為研究方向。適應性學習行為量表亦採 Likert 六分等級量表方式計分，當量表得分愈高者，表示適應性學習行為程度愈高，反之則愈低。研究結果發現，高中學生在適應性學習行為方面平均數介於 3.60 至 4.88 之間，其中努力的平均得分為 3.60，以單題中位數 3.5 分為中間值，顯示高中學生在努力構面係屬中等程度。尋求協助的平均數為 4.88，顯示高中學生在適應性學習行為中相較於努力與堅持，更常展現尋求協助之行為，如表 4-5 所示。

表 4-5

高中學生適應性學習行為之現況分析摘要表 (N=659)

構面	題數	平均數	標準差	最小值	最大值
堅持	4	4.66	.92	1.00	6.00
尋求協助	6	4.88	.85	1.00	6.00
努力	3	3.60	1.13	1.00	6.00

第二節 不同背景變項的高中學生知覺教師與家長心理支持、

成就目標與適應性學習行為之差異分析

本節主要探討不同背景變項的高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之差異，透過賀德臨 T^2 考驗不同背景變項（年級、性別）的高中學生在知覺教師與家長心理支持、成就目標之趨向精熟目標與趨向表現目標以及適應性學習行為之差異情形。

一、不同背景變項的高中學生知覺教師與家長心理支持之差異分析

（一）不同年級的高中學生知覺教師心理支持之差異分析

本研究以賀德臨 T^2 檢定 (Hotelling's T^2 test) 考驗不同年級的高中學生知覺教師心理支持的差異情形，統計並分析不同年級的高中學生於結構性支持、涉入性支持與自主性支持三個構面的平均數、標準差與差異考驗結果。根據賀德臨 T^2 檢定之結果，發現在不同年級的高中學生知覺教師心理支持方面，Wilks' Lambda 變數選擇法之 p 值小於 .05，Hotelling's T^2 值為 25.42，臨界值 $F_{0.05}(3, 655)$ 為 2.60，當 Hotelling's T^2 值大於臨界值 $F_{0.05}(3, 655)$ ，表示 Hotelling's T^2 檢定結果達顯著水準。再者，依據吳明隆 (2011) 之主張如果 95% 信賴區間之上界與下

界未包含 0 在內，表示此兩者的差異顯著，反之，如包含 0 在內，則表示此二者的差異不顯著。本研究在高中學生知覺教師心理支持之結構性支持、涉入性支持與自主性支持三個構面上，進行 95% 信賴區間之上界與下界均未包含 0 在內，評估結果三者皆達到顯著差異。根據 Hotelling's T^2 檢定之研究結果，發現不同年級的高中學生知覺教師心理支持具顯著差異，且高中二年級學生知覺教師心理支持在結構性支持、涉入性支持與自主性支持三項構面，均顯著高於高中一年級學生，如表 4-6。

表 4-6

不同年級的高中學生知覺教師心理支持之差異分析摘要表 ($N=659$)

構面	高中一年級 ($n=325$)		高中二年級 ($n=334$)		T^2	95% 信賴區間		差異 方向	η^2
	平均數	標準差	平均數	標準差		下界	上界		
結構性支持	4.86	.90	5.07	.74		-.33	-.08	一 < 二	.02
涉入性支持	4.82	1.10	5.15	.76	25.42***	-.48	-.19	一 < 二	.03
自主性支持	5.01	.95	5.32	.67		-.43	-.18	一 < 二	.03

*** $p < .001$

(二) 不同性別的高中學生知覺教師心理支持之差異分析

本研究在分析不同性別的高中學生知覺教師心理支持之差異情形，亦以賀德臨 T^2 進行檢定，同時評估其於結構性支持、涉入性支持與自主性支持三個構面的平均數、標準差與差異考驗結果，如表 4-7 所示。根據賀德臨 T^2 檢定之結果，發現在不同性別的高中學生知覺教師心理支持方面，Wilks' Lambda 變數選擇法之 p 值大於 .05 ($p = .575$)，Hotelling's T^2 值為 1.99，臨界值 $F_{0.05}(3, 655)$ 為 2.60，當 Hotelling's T^2 值小於臨界值 $F_{0.05}(3, 655)$ ，表示 Hotelling's T^2 檢定結果未達顯著水準。再者，針對高中學生知覺教師心理支持之結構性支持、涉入性支持與自

主性支持三個構面，評估 95%信賴區間之上界與下界均包含 0 在內，此結果顯示三者皆無顯著差異。根據 Hotelling's T^2 檢定之研究結果，發現不同性別的高中學生知覺教師心理支持在結構性支持、涉入性支持與自主性支持三項構面均無顯著差異。

表 4-7

不同性別的高中學生知覺教師心理支持之差異分析摘要表 ($N=659$)

構面	男生 ($n=283$)		女生 ($n=376$)		T^2	95% 信賴區間		差異 方向	η^2
	平均數	標準差	平均數	標準差		下界	上界		
結構性支持	4.93	.87	4.99	.79		-.19	.07	無顯著 差異	.00
涉入性支持	4.94	.97	5.03	.95	1.99	-.24	.06	無顯著 差異	.00
自主性支持	5.12	.88	5.21	.79		-.22	.04	無顯著 差異	.00

(三) 不同年級的高中學生知覺家長心理支持之差異分析

本研究在探討不同年級的高中學生知覺家長心理支持之差異方面，透過賀德臨 T^2 檢定，以考驗高中一年級與二年級學生於結構性支持、涉入性支持與自主性支持三個構面的平均數、標準差與差異考驗結果。根據賀德臨 T^2 檢定之結果，發現在不同年級的高中學生知覺家長心理支持方面，Wilks' Lambda 變數選擇法之 p 值大於 .05 ($p=.991$)，Hotelling's T^2 值為 .11，，臨界值 $F_{0.05}(3, 655)$ 為 2.60，即當 Hotelling T^2 值小於臨界值 $F_{0.05}(3, 655)$ ，表示 Hotelling's T^2 檢定結果無顯著差異，此結果表示三者皆未達到顯著差異。根據 Hotelling's T^2 檢定之研究結果，顯示不同年級的高中學生知覺家長心理支持在結構性支持、涉入性支持與自主性支持三項構面，均無顯著差異，如表 4-8。

表 4-8

不同年級的高中學生知覺家長心理支持之差異分析摘要表 (N=659)

構面	高中一年級 (n=325)		高中二年級 (n=334)		T ²	95% 信賴區間		差異 方向	η ²
	平均數	標準差	平均數	標準差		下界	上界		
結構性 支持	4.85	.88	4.83	.89		-.12	.16	無顯著 差異	.00
涉入性 支持	4.86	1.08	4.83	1.03	.11	-.14	.19	無顯著 差異	.00
自主性 支持	5.04	.92	5.02	.95		-.12	.17	無顯著 差異	.00

(四) 不同性別的高中學生知覺家長心理支持之差異分析

本研究以賀德臨 T^2 檢定不同性別的高中學生知覺家長心理支持之差異情形，並同時評估其於結構性支持、涉入性支持與自主性支持三個構面的平均數、標準差與差異考驗結果。根據 Hotelling's T^2 檢定之結果，發現在不同性別的高中學生知覺家長心理支持方面，Wilks' Lambda 變數選擇法之 p 值因大於 .05 ($p = .222$)，並未達顯著水準，然 Hotelling's T^2 值為 4.42，臨界值 $F_{0.05}(3, 655)$ 為 2.60，此時 Hotelling's T^2 值大於臨界值 $F_{0.05}(3, 655)$ ，表示 Hotelling's T^2 檢定之整體結果達到顯著水準。再進一步分析，針對高中學生知覺家長心理支持之結構性支持、涉入性支持與自主性支持三個構面，評估 95% 信賴區間之上界與下界，涉入性支持與自主性支持均包含 0 在內，顯示兩者並無顯著差異。但結構性支持於 95% 信賴區間之上界為 -.01、下界為 -.28，呈現出顯著差異，根據不同性別之高中學生在結構性支持之平均數之得分，顯示高中女生大於高中男生。根據 Hotelling's T^2 檢定之研究結果，發現不同性別的高中學生知覺教師心理支持在涉入性支持與自主性支持兩項構面均無顯著差異，但高中女生在結構性支持方面顯著高於高中男生，如表 4-9。

表 4-9

不同性別的高中學生知覺家長心理支持之差異分析摘要表 (N=659)

構面	男生 (n=283)		女生 (n=376)		T ²	95% 信賴區間		差異 方向	η ²
	平均數	標準差	平均數	標準差		下界	上界		
結構性 支持	4.76	.96	4.90	.81		-0.28	-0.01	男<女	.01
涉入性 支持	4.77	1.06	4.90	1.05	4.42*	-0.30	.04	無顯著 差異	.00
自主性 支持	4.95	.98	5.08	.89		-0.27	.02	無顯著 差異	.01

*p<.05

二、不同背景變項的高中學生成就目標之差異分析

(一) 不同年級的高中學生成就目標之差異分析

本研究以賀德臨 T^2 檢定，考驗不同年級的高中學生在成就目標的差異情形。研究發現 Wilks' Lambda 變數選擇法之 p 值大於 .05 ($p=.168$)，Hotelling's T^2 值為 3.58，臨界值 $F_{0.05}(2, 656)$ 為 3.00，Hotelling's T^2 值大於臨界值 $F_{0.05}(2, 656)$ ，但在檢定 95% 信賴區間之上界與下界，發現高中學生之趨向精熟目標與趨向表現目標兩個構面均包含 0 在內，評估結果兩者皆未達到顯著差異，表示高中一年級與二年級學生在趨向精熟目標與趨向表現目標均無顯著差異，如表 4-10。

表 4-10

不同年級的高中學生成就目標之差異分析摘要表 (N=659)

構面	高中一年級 (n=325)		高中二年級 (n=334)		T ²	95% 信賴區間		差異 方向	η ²
	平均數	標準差	平均數	標準差		下界	上界		
趨向精 熟目標	4.80	.84	4.81	.89	3.58	-0.14	.12	無顯著 差異	.00
趨向表 現目標	3.77	1.12	3.93	1.15		-0.33	.01	無顯著 差異	.01

(二) 不同性別的高中學生成就目標之差異分析

本研究探討不同性別的高中學生成就目標之差異情形，根據 Hotelling's T^2 檢定之結果，發現不同性別的高中學生在成就目標方面，Wilks' Lambda 變數選擇法之 p 值因大於 .05 ($p = .332$)，Hotelling's T^2 值為 2.21，臨界值 $F_{0.05}(2, 656)$ 為 3.00，Hotelling's T^2 值小於臨界值 $F_{0.05}(2, 656)$ 。此結果呈現兩者皆未達到顯著差異，表示高中男生與女生在趨向精熟目標與趨向表現目標兩項構面上均無顯著差異，如表 4-11。

表 4-11

不同性別的高中學生成就目標之差異分析摘要表 ($N=659$)

構面	男生 ($n=283$)		女生 ($n=376$)		T^2	95% 信賴區間		差異 方向	η^2
	平均數	標準差	平均數	標準差		下界	上界		
趨向精熟目標	4.84	.88	4.78	.85	2.21	-.07	.20	無顯著 差異	.00
趨向表現目標	3.78	1.17	3.91	1.11		-.30	.05	無顯著 差異	.00

三、不同背景變項的高中學生適應性學習行為之差異分析

(一) 不同年級的高中學生適應性學習行為之差異分析

本研究係以賀德臨 T^2 檢定不同年級的高中學生在適應性學習行為的差異情形，統計並分析不同年級的高中學生於堅持、尋求協助與努力三個構面的平均數、標準差與差異考驗結果。依據 Hotelling's T^2 檢定之結果，發現不同年級的高中學生在適應性學習行為方面，Wilks' Lambda 變數選擇法之 p 值大於 .05 ($p = .774$)，Hotelling's T^2 值為 2.33，臨界值 $F_{0.05}(3, 655)$ 為 2.60，當 Hotelling's T^2 值小於臨

界值 $F_{0.05}(3, 655)$ ，表示 Hotelling's T^2 檢定結果未達顯著水準。此結果表示高中學生在適應性學習行為各方面皆未達顯著差異。根據 Hotelling's T^2 檢定之研究結果，發現不同年級的高中學生在堅持、尋求協助與努力三項適應性學習行為方面均無顯著差異性，如表 4-12。

表 4-12

不同年級的高中學生適應性學習行為之差異分析摘要表 ($N=659$)

構面	高中一年級 ($n=325$)		高中二年級 ($n=334$)		T^2	95% 信賴區間		差異 方向	η^2
	平均數	標準差	平均數	標準差		下界	上界		
堅持	4.65	.94	4.67	.90		-.16	.12	無顯著 差異	.00
尋求 協助	4.88	.86	4.88	.84	2.33	-.13	.13	無顯著 差異	.00
努力	3.54	1.09	3.67	1.16		-.30	.04	無顯著 差異	.00

(二) 不同性別的高中學生適應性學習行為之差異分析

本研究針對不同性別的高中學生在適應性學習行為的差異分析，亦以賀德臨 T^2 檢定並同時評估其於堅持、尋求協助與努力三個構面的平均數、標準差與差異考驗結果，如表 4-13。根據 Hotelling's T^2 檢定之結果，發現不同性別的高中學生在適應性學習行為方面，Wilks' Lambda 變數選擇法之 p 值小於 .05，達顯著水準，Hotelling's T^2 值為 20.16，臨界值 $F_{0.05}(3, 655)$ 為 2.60，此時 Hotelling's T^2 值大於臨界值 $F_{0.05}(3, 655)$ ，表示 Hotelling's T^2 檢定結果達到顯著水準。就高中學生於堅持、尋求協助與努力三個構面進一步評估 95% 信賴區間之上界與下界，發現堅持與努力兩項構面均包含 0 在內，表示兩者皆無顯著差異。但尋求協助構面於 95% 信賴區間之下界為 -.30、上界為 -.04，兩者並不包括 0 在內，呈現出顯著差異，且女生大於男生。根據 Hotelling's T^2 檢定之研究結果，發現不同性別的高中學生

在適應性學習行為之堅持與努力兩項構面均無顯著差異，但高中女生在尋求協助構面則顯著高於高中男生。

表 4-13

不同性別的高中學生適應性學習行為之差異分析摘要表 (N=659)

構面	男生 (n=283)		女生 (n=376)		T ²	95% 信賴區間		差異 方向	η^2
	平均數	標準差	平均數	標準差		下界	上界		
堅持	4.71	.91	4.62	.92		-.04	.24	無顯著 差異	.00
尋求 協助	4.79	.89	4.95	.82	20.16*	-.30	-.04	男<女	.01
努力	3.54	1.17	3.65	1.09		-.28	.07	無顯著 差異	.00

* $p < .05$

第三節 高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與

適應性學習行為之相關分析

本節係以皮爾森積差相關，探討高中學生知覺教師與家長心理支持、趨向精熟目標與趨向表現目標以及適應性學習行為之間的相關性。根據邱皓政（2011）於相關係數與相關程度分級之主張，認為相關係數 $r \geq .70$ 為高度相關， $.70 > r \geq .40$ 為中度相關， $r < .40$ 為低度相關。茲將本研究針對高中學生知覺教師心理支持與成就目標之相關、家長心理支持與成就目標之相關、成就目標與適應性學習行為之相關、高中學生知覺教師心理支持與適應性學習行為之相關、家長心理支持與適應性學習行為之相關，各構面相關統計之分析結果，如表 4-14 所示。

表 4-14

高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之相關分析表
($N=659$)

項目	教師 結構 支持	教師 涉入 支持	教師 自主 支持	家長 結構 支持	家長 涉入 支持	家長 自主 支持	趨向 精熟 目標	趨向 表現 目標	堅持	尋求 協助	努力
教師 結構 支持	—										
教師 涉入 支持	.71***	—									
教師 自主 支持	.65***	.74***	—								
家長 結構 支持	.39***	.25***	.37***	—							
家長 涉入 支持	.24***	.21***	.29***	.70***	—						
家長 自主 支持	.25***	.20***	.33***	.68***	.80***	—					
趨向 精熟 目標	.22***	.21***	.25***	.40***	.27***	.35***	—				
趨向 表現 目標	.10*	.05	.06	.12**	.13**	.10*	-.25***	—			
堅持	.22***	.23***	.30***	.31***	.33***	.37***	.30***	.18***	—		
尋求 協助	.29***	.26***	.34***	.40***	.37***	.41***	.34***	.17***	.57***	—	
努力	.07	.05	.12**	.09*	.18***	.14***	-.02	.13**	.31***	.24***	—

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

一、高中學生知覺教師、家長心理支持與成就目標之相關分析

(一) 高中學生知覺教師心理支持與成就目標之相關分析

本研究以皮爾森積差相關，分析高中學生知覺教師心理支持與成就目標之相關情形，教師心理支持包括「結構性支持」、「涉入性支持」與「自主性支持」三個構面，成就目標包括「趨向精熟目標」與「趨向表現目標」兩個構面。根據表 4-15 顯示呈現高中學生知覺教師結構性支持、涉入性支持與自主性支持三層面均與趨向精熟目標呈現顯著低相關性， r 值介於 .21~.25， p 值皆小於 .001，高中學生知覺教師涉入性支持、自主性支持兩層面與趨向表現目標之相關程度， r 值介於 .05~.06， p 值大於 .05，而高中學生知覺教師結構性支持與趨向表現目標之相關， r 值為 .10， p 值小於 .05，顯示高中學生知覺教師在結構性支持與趨向表現目標呈現顯著低相關性，但在高中學生知覺教師心理支持之涉入性支持與自主性支持則與趨向表現目標之間無顯著相關性。

表 4-15

高中學生知覺教師心理支持與成就目標之相關分析表 ($N=659$)

項目	教師 結構支持	教師涉入 支持	教師自主 支持	趨向精熟 目標	趨向表現 目標
教師結構 支持	—				
教師涉入 支持	.71***	—			
教師自主 支持	.65***	.74***	—		
趨向精熟 目標	.22***	.21***	.25***	—	
趨向表現 目標	.10*	.05	.06	-.25***	—

* $p < .05$ *** $p < .001$

(二) 高中學生知覺家長心理支持與成就目標之相關分析

高中學生知覺家長心理支持與成就目標之相關，在家長心理支持部分包括「結構性支持」、「涉入性支持」與「自主性支持」三個構面，成就目標包括「趨向精熟目標」與「趨向表現目標」兩個構面。高中學生知覺家長結構性支持、涉入性支持與自主性支持三層面均與趨向精熟目標呈現顯著低相關性， r 值介於.27~.40， p 值皆小於.001，其中，結構性支持與趨向精熟目標之 r 值為.40，屬於顯著且中度相關，而高中學生知覺家長結構性支持、涉入性支持與自主性支持三層面均與趨向表現目標呈現顯著低相關性， r 值介於.10~.13， p 值皆小於.05。根據相關分析結果，發現高中學生知覺家長心理支持與趨向精熟目標顯著相關，而結構性支持與趨向精熟目標達顯著中度相關，餘為顯著低度相關。而高中學生知覺家長心理支持三項構面皆與趨向表現目標之間呈現顯著低相關性，如表 4-16 所示。

表 4-16

高中學生知覺家長心理支持與成就目標之相關分析表 ($N=659$)

項目	家長結構支持	家長涉入支持	家長自主支持	趨向精熟目標	趨向表現目標
家長結構支持	—				
家長涉入支持	.70***	—			
家長自主支持	.68***	.80***	—		
趨向精熟目標	.40***	.27***	.35***	—	
趨向表現目標	.12**	.13**	.10*	-.25***	—

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

二、高中學生之成就目標與適應性學習行為之相關分析

本研究透過皮爾森積差相關，進一步分析高中學生之成就目標與適應性學習行為之相關情形，成就目標包括「趨向精熟目標」與「趨向表現目標」兩個構面，適應性學習行為包括「堅持」、「尋求協助」與「努力」三個構面。根據表 4-17 呈現之數值，發現高中學生於趨向精熟目標與適應性學習行為之堅持與尋求協助兩層面呈現顯著低相關性， r 值介於.30~.34， p 值皆小於.001，但趨向精熟目標與努力構面之 r 值為-.02， p 值大於.05。再者，高中學生於趨向表現目標與適應性學習行為之堅持、尋求協助與努力三層面均呈現顯著低相關性， r 值介於.13~.18， p 值小於.01，表示高中學生持趨向精熟目標與適應性學習行為之堅持、尋求協助之間的關係為顯著低相關，但與努力行為之間無顯著相關性。在高中學生持趨向表現目標方面則與適應性學習行為之堅持、尋求協助與努力之間均達顯著低度相關性。

表 4-17

高中學生之成就目標與適應性學習行為之相關分析表 ($N=659$)

項目	趨向精熟 目標	趨向表現 目標	堅持	尋求協助	努力
趨向精熟 目標	—				
趨向表現 目標	-.25***	—			
堅持	.30***	.18***	—		
尋求協助	.34***	.17***	.57***	—	
努力	-.02	.13**	.31***	.24***	—

** $p < .01$ *** $p < .001$

三、高中學生知覺教師、家長心理支持與適應性學習行為之相關分析

(一) 高中學生知覺教師心理支持與適應性學習行為之相關分析

以皮爾森積差相關分析高中學生知覺教師心理支持與適應性學習行為之相關情形，教師心理支持包括「結構性支持」、「涉入性支持」與「自主性支持」三個構面，適應性學習行為包括「堅持」、「尋求協助」與「努力」三個構面。根據表 4-18 顯示呈現高中學生知覺教師結構性支持、涉入性支持與自主性支持三層面均與堅持、尋求協助呈現顯著低相關性， r 值介於.22~.34， p 值皆小於.001，而高中學生知覺教師自主性支持與努力行為呈現顯著低相關性， r 值.12， p 值小於.01，但高中學生知覺教師結構支持、涉入支持與努力行為之間 p 值皆大於.05，表示無顯著相關性。

表 4-18

高中學生知覺教師心理支持與適應性學習行為之相關分析表 ($N=659$)

項目	教師結構支持	教師涉入支持	教師自主支持	堅持	尋求協助	努力
教師結構支持	—					
教師涉入支持	.71***	—				
教師自主支持	.65***	.74***	—			
堅持	.22***	.23***	.30***	—		
尋求協助	.29***	.26***	.34***	.57***	—	
努力	.07	.05	.12**	.31***	.24***	—

** $p < .01$ *** $p < .001$

(二) 高中學生知覺家長心理支持與適應性學習行為之相關分析

本研究以皮爾森積差相關，分析高中學生知覺家長心理支持與適應性學習行為之相關情形，家長心理支持亦包括「結構性支持」、「涉入性支持」與「自主性支持」三個構面，適應性學習行為包括「堅持」、「尋求協助」與「努力」三個構面。根據表 4-19 顯示呈現高中學生知覺家長結構性支持、涉入性支持與自主性支持三項層面均與適應性學習行為呈現顯著低相關性， r 值介於.09~.41， p 值小於.05，其中，高中學生知覺家長自主性支持與尋求協助 r 值達.41，結構性支持與尋求協助 r 值達.40，表示高中學生知覺家長自主性支持、結構性支持均與尋求協助行為達顯著中度相關，而高中學生知覺家長結構性支持、涉入性支持與自主性支持三層面則皆與其他的適應性學習行為呈現顯著低相關性。

表 4-19

高中學生知覺家長心理支持與適應性學習行為之相關分析表 ($N=659$)

項目	家長結構支持	家長涉入支持	家長自主支持	堅持	尋求協助	努力
家長結構支持	—					
家長涉入支持	.70***	—				
家長自主支持	.68***	.80***	—			
堅持	.31***	.33***	.37***	1		
尋求協助	.40***	.37***	.41***	.57***	—	
努力	.09*	.18***	.14***	.31***	.24***	—

* $p < .05$ *** $p < .001$

第四節 高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與

適應性學習行為之結構方程模式分析

本節將針對高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之結構方程模式進行分析。透過 IBM AMOS 21.0 考驗高中生適應性學習行為之結構方程模式，分別從高中生適應性學習行為結構方程模式架構圖、高中生適應性學習行為結構方程模式之常態分配評鑑、基本適配標準 (preliminary fit criteria)、整體適配度 (overall model fit) 與內在結構適配度 (fit of internal structure of model) 五方面，以評估本研究所建構的高中生適應性學習行為之結構方程模式與觀察資料的適配性。

一、高中生適應性學習行為結構方程模式架構圖

本研究根據文獻探討與研究方法所提出之高中生適應性學習行為理論模式，透過建構高中生適應性學習行為結構方程模式，以為探討高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為效果分析之依據。是以，高中生適應性學習行為結構方程模式共包括五個共同因素：教師心理支持、家長心理支持、趨向精熟目標、趨向表現目標與適應性學習行為。在測量指標方面，教師結構性支持、教師涉入性支持、教師自主性支持為教師心理支持之測量指標，家長結構性支持、家長涉入性支持、家長自主性支持為家長心理支持之測量指標，趨向精熟目標與趨向表現目標則依據量表題目加以分類，分別以 m1、m2、m3 為趨向精熟目標之測量指標，p1、p2、p3 為趨向表現目標之測量指標，堅持、尋求協助、努力為適應性學習行為之測量指標，以及 e1 至 e18 共十八個潛在因素與測量指標的測量誤差。根據上述各變項關係，本研究之高中生適應性學習行為結構方程模式，如圖 4-1 所示。

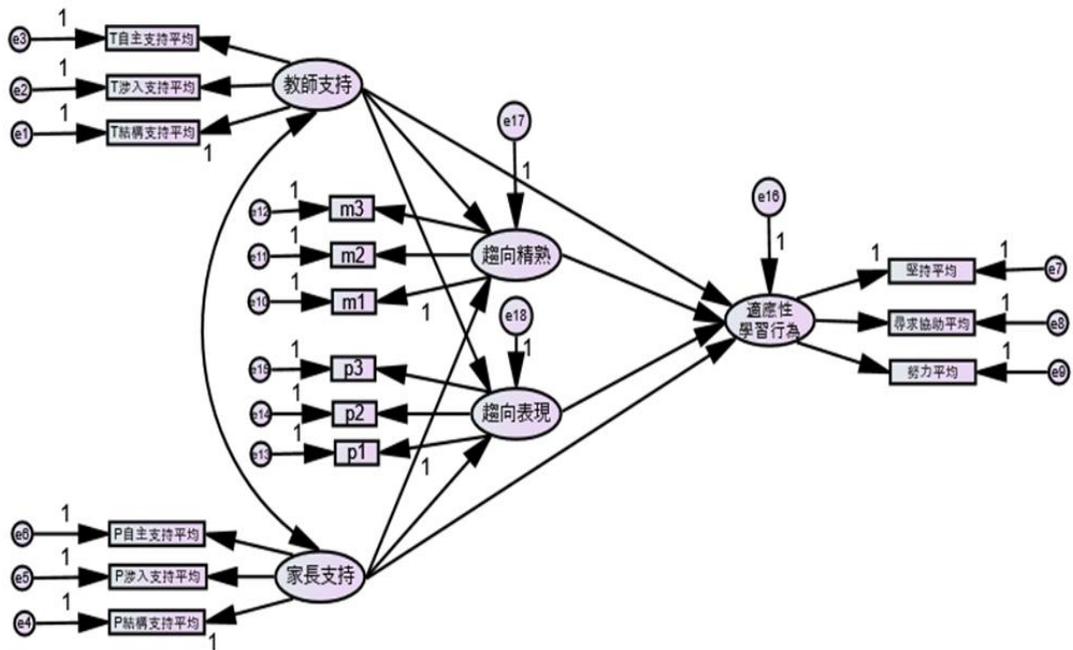


圖 4-1 高中生適應性學習行為結構方程模式

二、高中生適應性學習行為結構方程模式之常態分配評鑑

本研究進行高中生適應性學習行為結構模式之常態分配評鑑時，首先，同步進行模式基本適配標準檢驗，根據陳正昌等（2011）與邱皓政（2017）之建議，在模式基本適配指標中誤差變異必須均達到顯著水準，分析結果，發現「教師心理支持→趨向表現目標」 p 值為.56，未達顯著水準，建議應予以刪除。在標準化因素負荷量應介於.50 至.95 之間，因「努力」因素負荷量為.33，未達標準，亦建議應予刪除。呈現修正後之常態分配評鑑之偏態與峰度數值，如表 4-20 所示。本研究高中生適應性學習行為結構方程模式之各測量指標之偏態絕對值為介於.31 至 1.17 之間，峰度絕對值.11 至 1.89 之間，符合偏態絕對值小於 3、峰度絕對值小於 8 屬於常態分配。再者，Multivariate 值為 83.345，亦符合 Multivariate 值小於 $p(p+2)$ (p 為觀察變項數量)，即本研究之 Multivariate 值小於 $14(14+2)=224$ ，表示高中生適應性學習行為結構方程模式符合常態分配。

表 4-20

高中生適應性學習行為結構方程模式之常態分配摘要表 (N=659) 修正後

構念	構面		偏態 (skew)	峰度(kurtosis)
	教師結構性支持		-0.83	.93
教師心理支持	教師涉入性支持		-1.04	1.11
	教師自主性支持		-1.08	1.38
	家長結構性支持		-0.76	1.11
家長心理支持	家長涉入性支持		-1.05	1.16
	家長自主性支持		-1.17	1.89
	趨向精熟目標	m1	-0.86	1.02
	趨向精熟目標	m2	-0.84	.59
成就目標	趨向精熟目標	m3	-0.72	.48
	趨向表現目標	p1	-0.49	.22
	趨向表現目標	p2	-0.34	-0.15
	趨向表現目標	p3	-0.38	-0.42
適應性	堅持		-0.31	-0.11
學習行為	尋求協助		-0.72	1.00
Multivariate				83.345

三、高中生適應性學習行為結構方程模式之基本適配標準評鑑

本研究根據高中學生知覺教師與家長心理支持，成就目標與學習行為之相關文獻與實徵研究，建構之高中生適應性學習行為結構方程模式，其初始模式係由教師心理支持、家長心理支持、趨向精熟目標、趨向表現目標與適應性學習行為等五個潛在因素，共十五個測量指標，以及十八個測量誤差所構成，如圖 4-2 所

呈現之高中生適應性學習行為結構方程模式之標準化參數估計圖（修正前）。

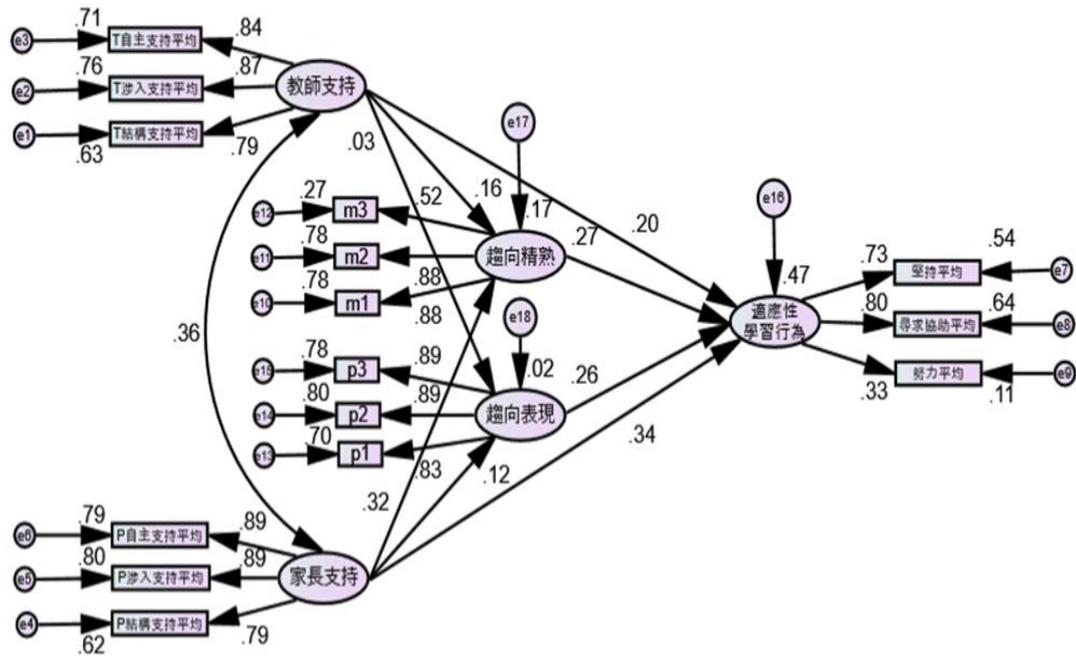


圖 4-2 高中生適應性學習行為結構方程模式之標準化參數估計圖（修正前）

根據陳正昌等（2011）與邱皓政（2017）之建議，在模式基本適配指標中誤差變異必須均達到顯著水準，統計分析結果，發現「教師心理支持→趨向表現目標」 p 值為.56，未達顯著水準，建議應予以刪除。在標準化因素負荷量應介於.50至.95之間，因「努力」因素負荷量為.33，未達標準，亦建議應予刪除。刪除後之高中生適應性學習行為結構方程模式的潛在因素仍為五個，但潛在因素各自的測量指標修正為十四個，以及包括十七個測量誤差，同時，為使模式達到最佳適配，依據陳寬裕、王正華（2010）之建議，在相關理論基礎與實徵研究下，得參考模型修正指標（modification index, MI）進行修正，當 MI 值大於 4 之相關參數即進行調整，呈現如圖 4-3 所示之高中生適應性學習行為結構方程模式之標準化參數估計圖（修正後）。研究結果，發現模式基本適配指標中，因素負荷量（CR）值介於 12.64 至 27.64 之間，標準誤（SE）值介於.04 至.09 之間，標準化參數估

計值介於.51 至.92 之間， p 值均小於.001，符合建議標準化參數估計值應介於.50 至.95 之間、誤差變異均達顯著水準、無負的誤差變異、標準誤並未過大等指標，顯示本研究所建構之高中生適應性學習行為結構方程模式符合基本適配度評鑑，如表 4-21 所示。

表 4-21

高中生適應性學習行為結構方程模式之基本適配標準摘要表 ($N=659$) 修正後

參數	非標準化參 數估計值	標準誤 (SE)	決斷值 (CR)	標準化參 數估計值
教師支持→教師結構性支持	1.00	--	--	.78
教師支持→教師涉入性支持	1.32	.06	23.2***	.88
教師支持→教師自主性支持	1.10	.05	21.93***	.84
家長支持→家長結構性支持	1.00	--	--	.78
家長支持→家長涉入性支持	1.37	.05	25.13***	.89
家長支持→家長自主性支持	1.19	.05	24.58***	.88
趨向精熟目標→m1	1.00	--	--	.86
趨向精熟目標→m2	1.19	.05	22.61***	.92
趨向精熟目標→m3	.74	.06	13.45***	.51
趨向表現目標→p1	1.00	--	--	.84
趨向表現目標→p2	1.14	.04	27.64***	.89
趨向表現目標→p3	1.23	.05	27.50***	.89
適應性學習行為→堅持	1.00	--	--	.67
適應性學習行為→尋求協助	1.15	.09	12.64***	.82

*** $p < .001$

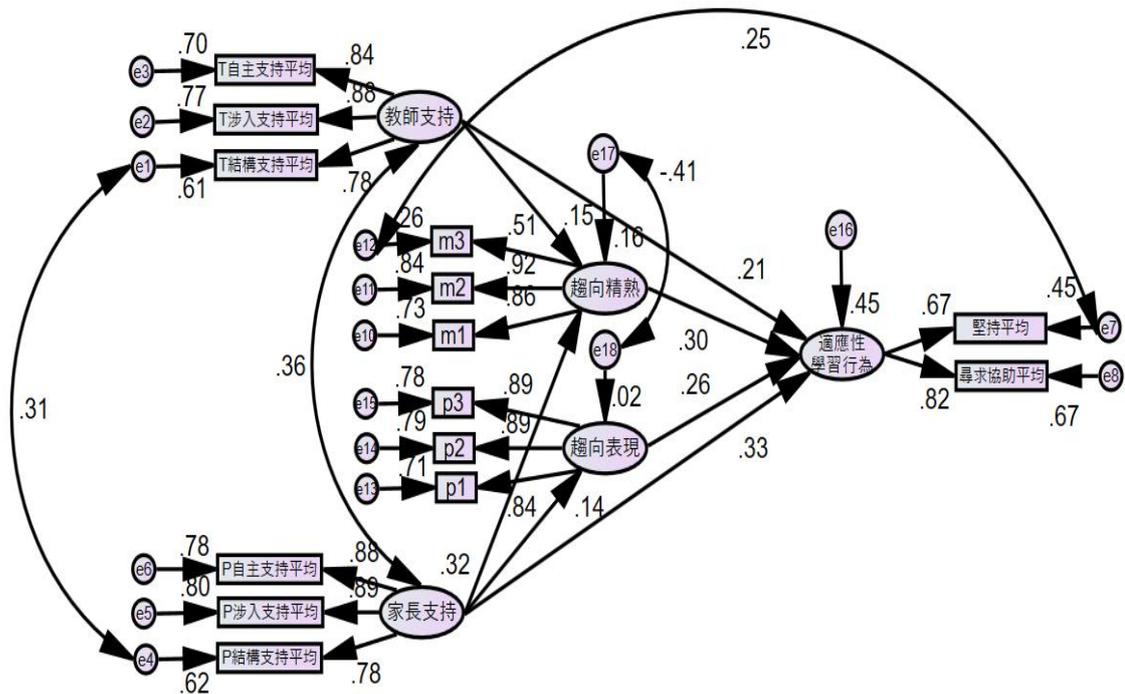


圖 4-3 高中生適應性學習行為結構方程模式之標準化參數估計圖（修正後）

四、高中生適應性學習行為結構方程模式之整體適配度評鑑

本研究根據陳正昌等（2011）與邱皓政（2017）針對模式之整體適配度評鑑建議，進行絕對適配度、增值適配度與精簡適配度考驗，評鑑結果顯示，在絕對適配度方面，卡方值 χ^2 為 237.029， p 值小於 .001 達到顯著水準。根據陳正昌等（2011）表示， χ^2 值常因樣本數量大小而受影響，亦即當樣本人數超過 400 人以上，幾乎所有模式都可能被拒絕。是以，因本研究之正式樣本人數為 659 人，除進行卡方值考驗以外，仍須同步參考其他適配度指標以臻完善。如表 4-22 所示，絕對適配度部分評估 GFI 指數為 .95、AGFI 指數為 .93，兩者均符合大於 .90 之標準，顯示數值愈高代表結構方程模式與觀察資料愈適配。在 RMSEA 指數與 SRMR 指數則皆小於 .08 之標準。在增值適配度方面，NFI 指數為 .97、TLI 指數為 .96、CFI 指數為 .97 與 IFI 指數為 .97，均符合大於 .90 之標準，增值適配度之指標數值

愈高即表示適配性愈佳。最後，在精簡適配度方面，PNFI 指數為.69 與 PCFI 指數為.70，兩者亦均符合大於.50 之標準，在 CN (Critical N) 指數為 239 符合大於 200 之標準。評鑑結果，表示本研究建構之高中生適應性學習行為結構方程模式符合整體適配度評鑑。

表 4-22

高中生適應性學習行為結構方程模式之整體適配度摘要表 (N=659) 修正後

評鑑項目	分析結果	評鑑結果
絕對適配度		
卡方值 (χ^2) 是否未達顯著	$\chi^2 = 237.029, p = .000$	否
GFI 指數是否大於.90	GFI = .95	是
AGFI 指數是否大於.90	AGFI = .93	是
RMSEA 指數是否小於.08。	RMSEA = .06	是
SRMR 指數是否小於.08	SRMR = .05	是
增值適配度		
NFI 指數是否大於.90	NFI = .97	是
TLI 指數是否大於.90	TLI = .96	是
CFI 指數是否大於.90	CFI = .97	是
IFI 指數是否大於.90	IFI = .97	是
精簡適配度		
PNFI 指數是否大於.50	PNFI = .69	是
PCFI 指數是否大於.50	PCFI = .70	是
CN (Critical N) 指數是否大於 200	CN = 239	是

五、高中生適應性學習行為結構方程模式之內在結構適配度評鑑

表 4-23 為本研究之高中生適應性學習行為結構方程模式之內在結構適配度之相關數值，評鑑結果顯示，在測量指標之個別項目信度方面，十四個測量指標的信度中，除了趨向精熟目標 m3 信度為.26，低於.45 之評鑑標準，其餘為介於.45 至.84 之間，符合個別項目信度在.45 以上之標準。在潛在變項之組成信度方面，教師心理支持為.87、家長心理支持為.89、趨向精熟目標為.82、趨向表現目標為.91 與適應性學習行為.72，均符合評鑑標準.60 以上。而潛在變項之平均變異抽取量五方面之數值分別為.70、.73、.62、.76 與.56，亦皆大於.50 之標準。根據以上數據呈現，表示本研究建構之高中生適應性學習行為結構方程模式符合內在結構適配度評鑑。

表 4-23

高中生適應性學習行為結構方程模式之內在結構適配度摘要表 (N=659) 修正後

變項	測量指標之 個別項目信度	潛在變項之 組成信度	潛在變項之 平均變異抽取量
教師心理支持		.87	.70
教師結構性支持	.61		
教師涉入性支持	.77		
教師自主性支持	.70		
家長心理支持		.89	.73
家長結構性支持	.62		
家長涉入性支持	.80		
家長自主性支持	.78		

變項	測量指標之 個別項目信度	潛在變項之 組成信度	潛在變項之 平均變異抽取量
趨向精熟目標		.82	.62
趨向精熟目標 m1	.73		
趨向精熟目標 m2	.84		
趨向精熟目標 m3	.26		
趨向表現目標		.91	.76
趨向表現目標 p1	.71		
趨向表現目標 p2	.79		
趨向表現目標 p3	.79		
適應性學習行為		.72	.56
堅持	.45		
尋求協助	.67		

本研究為探討高中學生知覺教師與家長心理支持，成就目標與適應性學習行為之關係，所建構之高中生適應性學習行為結構方程模式，在「教師心理支持→趨向表現目標」之關係以及適應性學習行為之「努力」構面刪除後，所修正之高中生適應性學習行為結構方程模式，如圖 4-3 所呈現的高中生適應性學習行為結構方程模式之標準化參數估計圖（修正後），檢驗在基本適配標準評鑑中均符合相關標準，整體適配度考驗結果亦顯示本模式具備理想的外在品質，內在結構適配度考驗結果亦大都呈現出理想的內在品質，整體而言，本研究所建構的高中生適應性學習行為之結構方程模式與觀察資料適配度良好，應可用以解釋高中學生之觀察資料。

第五節 高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與

適應性學習行為之效果分析

本節將針對高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之關係，透過高中生適應性學習行為之結構方程模式（修正後），以探討高中學生知覺教師心理支持對適應性學習行為模式潛在變項間的直接效果、高中學生知覺家長心理支持對適應性學習行為模式潛在變項間的直接效果、高中生成就目標對適應性學習行為模式潛在變項彼此之間直接效果、以及高中生成就目標在教師、家長心理支持與適應性學習行為模式潛在變項間的中介效果，如圖 4-3 所示，說明如后。

一、高中學生知覺教師心理支持對適應性學習行為模式潛在變項間的直接效果

本研究所建構的高中生適應性學習行為結構方程模式中，首先探討高中學生知覺教師心理支持於適應性學習行為模式中之潛在自變項對潛在依變項之影響說明如后。

（一）高中學生知覺教師心理支持對成就目標的效果分析

本研究以徑路分析探討高中生適應性學習行為模式，首先以高中學生知覺教師心理支持為潛在自變項，成就目標為潛在依變項。在高中生適應性學習行為結構模式評鑑時，高中學生知覺教師心理支持對趨向表現目標，因未達顯著水準，故此徑路已予刪除。從實際所得的觀察資料顯示，高中學生知覺教師心理支持對趨向精熟目標直接效果值為.15 ($t=3.61, p<.01$) 呈現顯著水準，表示高中學生知覺教師心理支持對趨向精熟目標有直接效果。

（二）高中學生知覺教師心理支持對適應性學習行為的效果分析

當高中學生知覺教師心理支持為潛在自變項，適應性學習行為作為潛在依變項，從實際所得的觀察資料顯示，高中學生知覺教師心理支持對適應性學習行為直接效果值為.21 ($t=4.48, p<.01$)，亦達顯著水準，表示高中學生知覺教師心理支持對適應性學習行為亦具有直接效果。

二、高中學生知覺家長心理支持對適應性學習行為模式潛在變項間的直接效果

本研究在高中生適應性學習行為結構方程模式中，接著探討高中學生知覺家長心理支持於適應性學習行為模式中之潛在自變項對潛在依變項之影響。

(一) 高中學生知覺家長心理支持對成就目標的效果分析

透過徑路分析探討高中生適應性學習行為模式中，以高中學生知覺家長心理支持為潛在自變項，成就目標為潛在依變項。從實際所得的觀察資料顯示，高中學生知覺家長心理支持分別對趨向精熟目標直接效果值為.32 ($t=6.81, p<.01$) 對趨向表現目標直接效果值為.14 ($t=3.19, p<.01$) 呈現顯著水準，表示高中學生知覺家長心理支持對趨向精熟目標與趨向表現目標皆有直接效果。

(二) 高中學生知覺家長心理支持對適應性學習行為的效果分析

再以高中學生知覺家長心理支持為潛在自變項，適應性學習行為作為潛在依變項，從實際所得的觀察資料顯示，高中學生知覺家長心理支持對適應性學習行為直接效果值為.33 ($t=6.32, p<.01$)，亦達顯著水準，表示高中學生知覺家長心理支持對適應性學習行為亦具有直接效果。

三、高中學生成就目標對適應性學習行為模式潛在依變項彼此之間直接效果

本研究所建構的高中生適應性學習行為結構方程模式中，進一步探討潛在依

變項對潛在依變項之影響，以瞭解成就目標與適應性學習行為之直接效果。

(一) 高中學生持趨向精熟目標對適應性學習行為的效果分析

本研究透過徑路分析變項間的徑路係數，探討高中生適應性學習行為模式，以趨向精熟目標與適應性學習行為作為潛在依變項。從觀察資料顯示，高中學生持趨向精熟目標對適應性學習行為之直接效果值為.30 ($t=5.74, p<.01$) 呈現顯著水準，表示高中學生持趨向精熟目標對適應性學習行為有直接效果。

(二) 高中學生持趨向表現目標對適應性學習行為的效果分析

當以高中學生之趨向表現目標與適應性學習行為作為潛在依變項，觀察實際所得之資料顯示，高中學生持趨向表現目標對適應性學習行為直接效果值為.26 ($t=5.46, p<.01$)，亦達顯著水準，表示高中學生持趨向表現目標對適應性學習行為亦具有直接效果。

四、高中學生成就目標在教師、家長心理支持與適應性學習行為模式潛在變項間的中介效果

本研究假設高中學生知覺教師心理支持會透過成就目標對適應性學習行為有間接效果，而且，高中學生知覺家長心理支持亦會透過成就目標對適應性學習行為有間接效果，是以，為了檢驗成就目標在高中學生知覺教師與家長心理支持與適應性學習行為之間的中介效果，本研究採 Shrout 與 Bolger 於 2002 年所提出的拔靴法 (bootstrapping method)，透過重複取樣所得之中介效果的 95% 信賴區間，檢驗當其下界與上界數值不包括 0 在內，即顯示具有顯著水準(引自林啟超、謝智玲，2018)，根據圖 4-3 呈現之徑路係數結果，發現教師心理支持可透過趨向精熟目標影響適應性學習行為，間接效果值合計為.05 ($.15 \times .30 = .05$)，檢驗

95%信賴區間之下界與上界數值分別為.02與.09 不包括 0 在內，表示具有顯著水準。而家長心理支持可透過趨向精熟目標影響適應性學習行為，間接效果值合計分別為.10(.32 x .30=.10)，檢驗 95%信賴區間之下界與上界數值分別為.08與.20 不包括 0 在內，達到顯著水準。最後，再檢驗家長心理支持亦可透過趨向表現目標影響適應性學習行為，間接效果值合計分別為.04 (.14 x .26=.04)，檢驗 95%信賴區間之下界與上界數值分別為.08與.20 不包括 0 在內，表示亦具有顯著水準。亦即高中學生知覺教師心理支持透過趨向精熟目標對適應性學習行為有顯著中介效果，而高中學生知覺家長心理支持亦可透過趨向精熟目標以及趨向表現目標對適應性學習行為同樣具有顯著中介效果，如表 4-24 所示。

表 4-24

高中生適應性學習行為結構方程模式之標準化效果量摘要表 (N=659) 拔靴法

潛在變項	直接效果	間接效果	整體效果
教師心理支持→趨向精熟目標	.15** (.06,.25)	---	.15** (.06,.25)
家長心理支持→趨向精熟目標	.32** (.21,.43)	---	.32** (.21,.43)
家長心理支持→趨向表現目標	.14** (.04,.23)	---	.14** (.04,.23)
趨向精熟目標→適應性學習行為	.30** (.19,.41)	---	.30** (.19,.41)
趨向表現目標→適應性學習行為	.26** (.16,.35)	---	.26** (.16,.35)
教師心理支持→適應性學習行為 (經由趨向精熟目標)	.21** (.11,.31)	.05** (.02,.09)	.26** (.15,.36)
家長心理支持→適應性學習行為 (經由趨向精熟目標)	.33** (.24,.45)	.10** (.08,.20)	.47** (.37,.57)
家長心理支持→適應性學習行為 (經由趨向表現目標)	.33** (.24,.45)	.04** (.08,.20)	

** $p < .01$

五、高中學生成就目標在教師、家長心理支持與適應性學習行為模式潛在變項間的整體效果

根據表 4-24 所呈現高中生適應性學習行為結構方程模式之標準化效果量摘要表，顯示本研究探討高生成就目標在教師、家長心理支持與適應性學習行為模式潛在變項間的整體效果皆達顯著水準。從中，高中學生知覺教師心理支持對適應性學習行為之直接效果值為.21，加總高中學生知覺教師心理支持經由趨向精熟目標影響適應性學習行為之間接效果值.05，呈現出整體效果值為.26，達顯著水準。再者，高中學生知覺家長心理支持對適應性學習行為之直接效果值為.33，同時，其均可透過趨向精熟目標與趨向表現目標影響適應性學習行為，在加總高中學生知覺家長心理支持經由趨向精熟目標影響適應性學習行為之間接效果值.10，與高中學生知覺家長心理支持經由趨向表現目標影響適應性學習行為之間接效果值之.04，呈現出高中學生知覺家長心理支持透過趨向精熟目標與趨向表現目標影響適應性學習行為之整體效果值達.47，均達顯著水準。

第五章 討論、結論與建議

本研究為探討高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之關係，依據研究目的、文獻探討、研究假設與研究結果等相關內容與資料分析，進行討論結論與建議。本章共分為三節，第一節為討論，第二節為結論，第三節為建議，以期透過本研究提供當前教育領域與未來學術研究之參考與貢獻。

第一節 討論

本節主要目的為依據資料分析結果，針對本研究之研究目的、研究假設與相關文獻內容以及實徵研究結果，進行討論與解釋，以瞭解高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與學習行為之現況與關係，進而檢驗本研究所建構之高中生適應性學習行為之理論模式與觀察資料之適配與效果。茲將研究結果與研究假設彙整如表 5-1 所示，並進一步討論說明如后。

表 5-1

研究結果與研究假設支持評估摘要表

研究假設與研究結果	支持 評估
假設一：不同背景變項（年級、性別）之高中學生在知覺教師與家長心理支持方面有顯著差異。	
假設 1-1 不同年級之高中學生在知覺教師心理支持方面均有顯著差異。 研究結果發現高中二年級學生均顯著高於高中一年級學生。	支持
假設 1-2 不同性別之高中學生在知覺教師心理支持方面均無顯著差異。	未被 支持

（續下頁）

研究假設與研究結果	支持 評估
假設 1-3 不同年級之高中學生在知覺家長心理支持方面均無顯著差異。	未被 支持
假設 1-4 不同性別之高中學生在知覺家長心理支持方面部分有顯著差異。研究發現高中女生在結構性支持方面顯著高於高中男生。	部分 支持
假設二：不同背景變項（年級、性別）之高中學生在成就目標方面有顯著差異。	
假設 2-1 不同年級之高中學生在成就目標（趨向精熟目標與趨向表現目標）方面均無顯著差異。	未被 支持
假設 2-2 不同性別之高中學生在成就目標（趨向精熟目標與趨向表現目標）方面均無顯著差異。	未被 支持
假設三：不同背景變項（年級、性別）之高中學生在適應性學習行為方面有顯著差異。	
假設 3-1 不同年級之高中學生在適應性學習行為方面均無顯著差異。	未被 支持
假設 3-2 不同性別之高中學生在適應性學習行為方面部分有顯著差異。研究發現高中女生在尋求協助方面顯著高於高中男生。	部分 支持
假設四：高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標以及適應性學習行為之間有顯著相關性。	
研究結果為高中學生知覺教師與家長心理支持、趨向精熟目標與趨向表現目標以及適應性學習行為之間有顯著相關性，但教師涉入性支持、自主性支持與趨向表現目標；趨向精熟目標與努力；教師涉入性支持、結構性支持與努力，前述這三部分均呈現無顯著相關。	部分 支持

研究假設與研究結果		支持 評估
假設五：高中學生知覺教師與家長心理支持對成就目標有直接效果。		
假設 5-1 高中學生知覺教師心理支持對趨向精熟目標有直接效果，但對趨向表現目標無直接效果。	部分	支持
假設 5-2 高中學生知覺家長心理支持對趨向精熟目標與趨向表現目標均有直接效果。		支持
假設六：高中學生之成就目標對適應性學習行為有直接效果。		
假設 6-1 高中學生之趨向精熟目標對適應性學習行為有直接效果。		支持
假設 6-2 高中學生之趨向表現目標對適應性學習行為有直接效果。		支持
假設七：高中學生知覺教師與家長心理支持對適應性學習行為有直接效果。		
假設 7-1 高中學生知覺教師心理支持對適應性學習行為有直接效果。		支持
假設 7-2 高中學生知覺家長心理支持對適應性學習行為有直接效果。		支持
假設八：成就目標（趨向精熟目標與趨向表現目標）在高中學生知覺教師與家長心理支持與適應性學習行為之間具有中介效果。		
研究結果為趨向精熟目標在高中學生知覺教師與家長心理支持與適應性學習行為之間具有中介效果，而趨向表現目標在高中學生知覺家長心理支持與適應性學習行為之間具有中介效果。	部分	支持

一、高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之現況分析

（一）高中學生知覺教師心理支持之現況分析與討論

本研究依據研究結果與文獻探討，誠如 Deci 與 Ryan (1985) 所提出之自我決定理論主張，當社會情境因素能提供學習者結構性支持、涉入性支持與自主性支持，將有益於學習者在勝任感、關係感與自主性三大基本心理需求的滿足。是以，本研究以班級為單位，而研究對象進行「教師（導師）心理支持量表」之填答後，以 Likert 六分等級量表之中位數 3.50 分為基礎，本研究在三項構面上的平均數介於 4.97 至 5.17 之間，（六點量表 3.50~4.99 分屬中等程度，5.00~6.00 分屬高等程度），表示高中學生知覺教師心理支持感受為中、高程度，此一研究結果與施淑慎（2008）以台灣中學階段學生為研究對象，發現源自於西方社會之自我決定理論於自主性支持的主張相仿，亦即學校教育中的中學生能深刻感受到來自於學習歷程中的教師心理支持，尤其是導師所提供的心理支持更具有廣泛且深遠之影響。本研究結果發現高中學生知覺教師心理支持以自主性支持感受程度最高，其次為涉入性支持，而結構性支持在三者中得分較低。是以，學習者能深刻感受到來自於教師之自主性支持與施淑慎（2008）、Black 與 Deci（2000）主張教師自主性支持能影響學習者的學習歷程之研究結果相似。

（二）高中學生知覺家長心理支持之現況分析與討論

高中學生知覺家長心理支持於結構性支持、涉入性支持與自主性支持三個構面在「父母（家長）心理支持量表」的平均數為介於 4.84 至 5.03 之間，表示高中學生知覺家長心理支持感受亦為中、高程度，其中，以自主性支持的平均得分為最高，其次則為涉入性支持與結構性支持。透過研究結果顯示高中學生知覺家長之自主性支持感受亦最高，誠如 Grolnick 與 Ryan（1989）之研究支持當學習者知覺父母（家長）之自主性支持程度愈高，當有助於提升學習者學習的內在動機。本研究結果亦與黃智淵（2016）之研究相仿，即學習者於學習歷程中所知覺家長的自主性支持會透過基本心理需求進而影響學習者的自主動機，此分析結果符合自我決定理論之觀點。進一步分析本研究在高中學生知覺教師與家長心理支

持之平均數得分，無論是結構性支持、涉入性支持與自主性支持三項構面，高中學生所知覺教師均較家長的心理支持為高，顯示目前台灣的高中學生所感受來自於社會情境因素中的教師略高於家長所提供心理支持的感受程度。

（三）高中學生成就目標之現況分析與討論

本研究在成就目標方面主要以探討趨向精熟目標與趨向表現目標兩項構面為主，根據研究結果，發現高中學生持有趨向精熟目標平均得分高於趨向表現目標，此與程炳林（2003）之研究結果相似，表示高中學生在學習歷程中更重視以趨向精熟目標作為學習的方向。根據本研究於探討高中學生知覺教師與家長心理支持中，皆以自主性支持感受程度為最高，此與施淑慎（2008）之主張知覺教師提供自主性支持的學習者，不僅有助於自主動機的提升，亦會傾向於以追求趨向精熟目標為學習目的之研究一致。

（四）高中學生適應性學習行為之現況分析與討論

本研究探討高中學生適應性學習行為之現況，根據相關文獻與研究主要以堅持、尋求協助與努力三項構面為研究方向。研究結果發現，高中學生在適應性學習行為方面尋求協助平均數最高、其次為堅持，此研究結果與張映芬、程炳林（2015）在研究動機涉入，即適應性學習行為中的尋求協助為最高，其次是堅持的研究結果相似。而努力的平均得分為 3.60，僅略高於單題中位數的 3.50 分，顯示高中學生在努力構面係屬中等程度，亦即高中學生在適應性學習行為中相較於努力與堅持，更常展現尋求協助之行為。

二、不同背景變項的高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之差異分析與討論

（一）不同年級與性別的高中學生知覺教師心理支持之差異分析與討論

本研究在探討不同年級與性別的高中學生知覺教師心理支持之差異，透過賀德臨 T^2 檢定，結果顯示不同年級的高中學生知覺教師心理支持，無論是結構性支持、涉入性支持與自主性支持三項構面均具顯著差異，而且高中二年級相較於高中一年級學生在知覺教師心理支持的感受程度為高。但在不同性別的高中學生知覺教師心理支持之結構性支持、涉入性支持與自主性支持三項構面則均無顯著差異。此與廖秋美（2013）之研究發現，不同年級的高中學生知覺教師心理支持呈現顯著差異相似，但在學習英文學科的課室心理支持與自我調整學習，高中一年級均較高中二年級為高則與本研究結果不同，推測本研究所探討高中學生知覺教師心理支持係以導師為主，導師於高中階段無論從生活教育、學業成就或生涯規劃等領域均與學習者學習歷程密切相關，其與專任教師如英文等任課老師與學習者之關係程度有別，是以，隨著年級提高，高中學生感受到來自於導師的心理支持體會、感受較高，影響更為廣泛且深遠當可理解。

（二）不同年級與性別的高中學生知覺家長心理支持之差異分析與討論

本研究在探討不同年級與性別的高中學生知覺家長心理支持之差異，透過賀德臨 T^2 檢定，結果顯示不同年級的高中學生知覺家長心理支持在結構性支持、涉入性支持與自主性支持三項構面，均無顯著差異。同時，檢定不同性別的高中學生知覺家長心理支持在涉入性支持與自主性支持兩項構面均無顯著差異，但在結構性支持方面高中女生則顯著高於高中男生，此與簡嘉菱、程炳林（2013）之研究發現不同性別的國中學生在從事國文科學習之自主性需求上具顯著差異有別，推測或可與國中或高中階段的學習者，所知覺來自於學科教師或導師之心理支持感受不同，有待後續相關研究再作探討。

（三）不同年級與性別的高中學生成就目標之差異分析與討論

本研究與程炳林(2003)之研究發現不同性別的學習者於趨向精熟目標與趨向表現目標並無顯著差異，在本研究結果獲得支持。但程炳林在趨向精熟目標之研究中，發現國中二年級顯著高於國中三年級學生，而本研究以賀德臨 T^2 檢定，考驗不同年級的高中學生在成就目標的差異情形，結果顯示高中一年級與二年級學生在趨向精熟目標與趨向表現目標上均無顯著差異，據此推論本研究與程炳林雖同屬於中學階段之探討，但中等教育在國中與高中仍有階段別之差異，尤其在台灣重視大學多元入學之精神推廣多年後，高中教育期許學生在求學階段能多重視以趨向精熟目標為學習目的，故不同年級的高中學生當皆能支持而無年級之顯著差異可為原因之一，此亦留待後續相關研究再作深入探討。

(四) 不同年級與性別的高中學生適應性學習行為之差異分析與討論

本研究結果顯示不同年級的高中學生在堅持、尋求協助與努力三項適應性學習行為方面均無顯著差異，在林宴瑛、程炳林(2007)之研究中發現適應性學習行為之努力與堅持在不同年級並無差異亦未隨時間而降低，觀察本研究探討之高中學生在不同年級之努力與堅持行為尚未達差異之顯著水準可獲得支持。而李玫蓉(2004)的研究發現不同性別的國中學生在堅持與努力並無差異，與本研究探討不同性別之高中學生在堅持與努力行為均無顯著差異可相佐證。但本研究發現高中女生在尋求協助行為上高於男生，此與林啟超(2008b)於探討不同性別的高職學生在尋求協助行為上具有顯著差異，而且女生在學習歷程中相較於男生在面臨學習困難時採用尋求協助行為較多之研究結果相同。本研究據此推論植基於儒家思想下的台灣文化，重視學習歷程中努力不懈、持之以恆的學習態度，時至今日，仍深刻影響著教師、家長與學習者的信念與價值，即使在不同年級與性別的高中學生於堅持與努力行為上則並無差異性。另在尋求協助的適應性學習行為方面，傳統東方社會中男生自尊心可能較女生為高，當面臨學習困境時，男生比女生較少採用尋求協助行為以解決問題或可解釋本研究之結果。

三、高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之相關分析與討論

(一) 高中學生知覺教師、家長心理支持與成就目標之相關分析與討論

本研究分析高中學生知覺教師心理支持與成就目標之相關情形，研究結果發現高中學生知覺教師結構性支持、涉入性支持與自主性支持均與趨向精熟目標呈現顯著低度相關。然而，高中學生知覺教師在結構性支持與趨向表現目標雖呈現顯著低相關性，但在高中學生知覺教師涉入性支持、自主性支持與趨向表現目標之間則無顯著相關性。而在林啟超（2008b）的研究中，發現當學習者知覺社會情境因素，如教師與家長重視精熟學習時，將影響學習者持精熟目標，進而有助於形塑適應性學習行為，然學習者知覺教師與家長偏向表現目標結構時，學習者較易產生不適應性學習行為，此或可解釋本研究之高中學生知覺教師心理支持，僅結構性支持與趨向表現目標具顯著低相關，但涉入性支持與自主性支持皆呈現無顯著相關性。

高中學生知覺家長心理支持與成就目標之相關研究結果，支持 Midgley 與 Urdan（2001）之研究，家庭教育與學習者學習目標的建立、學習行為的表現關係密切，本研究結果發現高中學生知覺家長心理支持各構面與趨向精熟目標以及趨向表現目標之間均達顯著水準，呈現低度相關性，其中，家長之結構性支持與趨向精熟目標 r 值為.40，達到顯著中度相關。在高中學生知覺家長心理支持與趨向表現目標之間，無論是結構性支持、涉入性支持與自主性支持三構面皆呈現出顯著低度相關。整體而言，高中學生知覺家長心理支持與趨向精熟目標之相關係數均稍高於趨向表現目標，顯現在當前台灣高中階段的學習者知覺來自於社會情境因素中的家長支持，對於形塑其採行趨向精熟目標為學習目的之相關性更稍重於趨向表現目標。

（二）高中學生之成就目標與適應性學習行為之相關分析與討論

本研究在探討高中學生持成就目標與適應性學習行為之相關分析，結果發現高中學生持趨向精熟目標與適應性學習行為之堅持、尋求協助之間的關係為顯著低度相關，但與努力行為之間無顯著相關性。在高中學生持趨向表現目標方面則與適應性學習行為之堅持、尋求協助與努力之間均達顯著低度相關，此與林宴瑛、程炳林（2007）、Midgley、Kaplan 與 Middleton（2001）之研究肯定學習者持趨向表現目標與努力、堅持等適應性學習行為具有正相關性相仿。從中，適應性學習行為之堅持、尋求協助與趨向精熟目標之相關性均高於趨向表現目標，但趨向精熟目標與努力行為之 r 值為-.02， p 值大於.05，未達顯著相關。何以高中學生之努力行為與採行之成就目標類型中的趨向表現目標具相關性，但卻與趨向精熟目標無顯著相關呢？此方面之結果與研究假設不相符，仍有待日後的持續探討。

另外，宋秋美（2007）的研究中曾指出東方社會的華人學生重視努力價值，誠如「成功是百分之九十九的努力加一分的天才」諺語所言，努力是關乎成功與否的關鍵，學習者一旦面臨失敗，主要是歸因於努力不足，必須加倍努力才有可能成功。是以，當學習者持趨向表現目標為學習目的時，重視成功期望、肯定自我能力，在與他人參照評比中，將更重視透過努力以展現出高人一等、贏得勝利。而重視趨向精熟目標的學習者，學習目標著重理解學習內容、精進自我能力，將高度尋求協助，並且更能持之以恆在自我一次又一次的評鑑中，持續不斷的進步。再者，本研究於探討成就目標之相關時，亦發現趨向精熟目標與趨向表現目標 r 值為-.25， p 值小於.01，具有顯著低度的負相關性，表示重視趨向精熟目標的學習者所定義的成功，不一定是透過努力與他人競爭的勝出，而是強調自我的肯定與對學習的精熟，因此，本研究發現適應性學習行為中尋求協助與趨向精熟目標之相關的重要性亦可與林啟超（2008b）之研究相互印證。

(三) 高中學生知覺教師、家長心理支持與適應性學習行為之相關分析與討論

透過皮爾森積差相關分析高中學生知覺教師心理支持與適應性學習行為之相關情形，研究發現高中學生知覺教師結構性支持、涉入性支持與自主性支持均與堅持、尋求協助呈現顯著低度相關，而適應性學習行為之努力與自主性支持呈現顯著低度相關，但與結構性支持、涉入性支持則無顯著相關性，此在相關文獻與實徵研究中，如施淑慎(2010)、Deci與Ryan(1985)以及Ryan與Deci(2002)主張教師於課室情境中所提供之自主性支持與學習者適應性學習行為之發展具相關性，可與本研究相互佐證。此外，教師自主性支持與適應性學習行為之努力相關係數較尋求協助與堅持為低，而結構性支持與涉入性支持亦與努力無顯著相關，從中可思考，當學習者面對高中各學科專業且廣博的知識與能力的學習時，學習者更重視感受到來自於教師的自主性支持，能充分提供學習訊息、尊重學習選擇，對於當前面臨升學壓力與就業選擇的高中學生而言，學習者採行更務實的學習行為，如透過尋求協助以正視學習困難，並設法解決學習問題，進而能迎接每一次的學習挑戰，或可較抽象的努力信念更能收具體成效，此部分亦有待後續相關研究再作深入探討。

本研究進一步探討高中學生知覺家長心理支持與適應性學習行為之相關均達顯著水準，其中，高中學生知覺家長自主性支持、結構性支持均與尋求協助行為達到顯著中度相關，而高中學生知覺家長心理支持三項構面則皆與其他的適應性學習行為（堅持、努力）呈現顯著低度相關，此與施淑慎(2010)認為當學習者感受到來自於父母(家長)的期望與形塑其適應性完美主義之間，如勤勉負責、堅持到底存在顯著相關之研究相似。在黃智淵(2016)之研究中亦主張家長自主性支持確能影響學習者基本心理需求之滿足，進而提昇學習者正向學習情緒，當學習者在學習歷程中大多能樂在學習，相信當有助於促進學習動機，以採深層學習策略，進一步增進學習成效，展現出適應性的學習行為。

四、高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之徑路效果分析與討論

(一)高中學生知覺教師心理支持對成就目標與適應性學習行為之徑路效果分析討論

本研究所建構之高中生適應性學習行為之理論模式，在基本適配標準評鑑中，因高中學生知覺教師心理支持對趨向表現目標未達顯著水準，故此徑路予以刪除，再者，因適應性學習行為之努力，其標準化因素負荷量亦未達標準，同樣加以刪除，經修正後之高中生適應性學習行為結構方程模式評鑑，均具理想內在、外在品質與觀察資料適配度良好。本研究進一步透過徑路分析，發現高中學生知覺教師心理支持對趨向精熟目標之直接效果呈現顯著水準，表示高中學生知覺教師心理支持對趨向精熟目標有直接效果。從中與施淑慎（2008）、Elliott 與 Harackiewicz（1996）以及 Pintrich（2000a）等人之研究相仿，亦即當學習者知覺教師心理支持，特別是感受到來自於教師的自主性支持時，不僅有助於傾向以趨向精熟目標為學習目的，在面對學習歷程的考驗與挑戰時，將更能展現出努力與堅持等適應性學習行為，此或可與本研究所發現之高中學生知覺教師心理支持對適應性學習行為亦具有直接效果相互佐證。

本研究結果發現高中學生知覺教師心理支持對趨向表現目標之效果分析並未達顯著水準，同時，根據高中學生知覺教師心理支持與成就目標之相關分析中，亦發現教師自主性支持與涉入性支持與趨向表現目標無顯著相關，而教師結構性支持與趨向表現目標相關係數極低（ $r = .10, p < .05$ ）。從中，推測高中學生知覺教師心理支持，無論從結構性支持、涉入性支持與自主性支持皆較無助於學習者在學習歷程中，以趨向表現目標為學習目的，誠如施淑慎（2008）引自 1959 年 White 之研究發現，當教師能發自內心尊重並認同學生的想法與選擇，而非只是

一味的服膺於傳統以權威的外在控制來督導學生，學生能知覺來自於教師的心理支持乃以重視學生的內在成長為主，而非僅強調外在的社會比較，將能鼓勵學習者以趨向精熟目標為導向，不斷在知識與技能上精益求精，以獲得適應社會變遷所具備的效能感，當可解釋本研究所發現之高中學生知覺教師心理支持卻與趨向表現目標無顯著之直接效果，期能以此提供未來相關教學之參考，更有待後續相關研究之探討。

(二) 高中學生知覺家長心理支持對成就目標與適應性學習行為之效果分析討論

本研究透過徑路分析探討高中生適應性學習行為理論模式中，高中學生知覺家長心理支持分別對趨向精熟目標與趨向表現目標直接效果值為.32 與.14，兩者均呈現顯著水準，表示高中學生知覺家長心理支持對趨向精熟目標與趨向表現目標皆具有直接效果。高中學生知覺家長心理支持對適應性學習行為直接效果值為.33 達顯著水準，表示高中學生知覺家長心理支持對適應性學習行為亦具有直接效果。是以，當家長能營造理解、關懷的社會情境，學習者能深刻感受到來自於家長的心理支持，將影響其以趨向精熟目標為學習目的，進而有助於建立適應性學習行為（簡嘉菱、程炳林，2013；Midgley & Urdan, 2001）。

(三) 高中學生成就目標對適應性學習行為之效果分析與討論

本研究透過徑路分析變項間的徑路係數，發現高中學生持趨向精熟目標與趨向表現目標分別對適應性學習行為皆具有直接效果，此與程炳林（2003）、張映芬、程炳林（2015）、Dweck 與 Leggett（1988）、Elliot（1997）及 Pintrich（2000a）之研究，主張當學習者持趨向精熟目標較能正向預測適應性學習行為組型，例如：努力與堅持行為，並與 Urdan 與 Midgley（2001）之研究亦強調學習者持趨向表現目標能正向預測學習者的努力與堅持行為，其相關實徵研究均於本研究結果獲得支持。再者，本研究觀察高中學生持趨向精熟目標與趨向表現目標分別對適應

性學習行為之直接效果值為.30與.26，發現趨向精熟目標對適應性學習行為之預測效果略高於趨向表現目標之結果，亦與程炳林（2003）之研究相符。同時，在林啟超（2008b）的研究中，亦發現高職學生知覺教師與家長對於學習者期待以精熟目標為學習目的時，除了影響學習者本身的成就目標，同時對學習者以尋求協助之適應性學習行為具有直接效果。因此，本研究大致支持上述相關研究發現與主張論述。

（四）高中學生成就目標在教師、家長心理支持與適應性學習行為之中介效果分析與討論

本研究結果發現高中學生知覺教師心理支持透過趨向精熟目標對適應性學習行為有顯著中介效果，而高中學生知覺家長心理支持亦可透過趨向精熟目標以及趨向表現目標對適應性學習行為同樣具有顯著中介效果，此與張映芬、程炳林（2015）研究主張自主動機對趨向精熟目標的預測高於對趨向表現目標之預測力，且趨向精熟目標與趨向表現目標亦均能正向預測適應性學習行為，但張映芬、程炳林的研究發現趨向表現目標對適應性學習行為之預測力卻高於趨向精熟目標，此部分則與本研究有別，有待後續研究深入探討。而本研究結果在與 Sheldon、Ryan、Deci 與 Kasser（2004）的研究主張學習者的成就目標取向，能夠中介學習者知覺的社會情境與個人表現的成就行為獲得支持。最後，高中生成就目標在教師、家長心理支持與適應性學習行為模式潛在變項間的整體效果皆達顯著水準，而高中學生知覺教師心理支持經由趨向精熟目標影響適應性學習行為之整體效果值為.26 達顯著水準，高中學生知覺家長心理支持透過趨向精熟目標與趨向表現目標影響適應性學習行為之整體效果值則達.47 亦達顯著水準，是以，高中學生成就目標在教師心理支持、家長心理支持與適應性學習行為具有中介效果。

第二節 結論

本節為依據研究結果與分析討論，歸納整理本研究結論如下。

一、高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之現況皆為中高程度。

(一) 高中學生知覺教師心理支持之現況以自主性支持感受程度最高，其次為涉入性支持，而結構性支持在三者中得分較低。

(二) 高中學生知覺家長心理支持之現況以自主性支持感受程度最高，其次則為涉入性支持與結構性支持兩者得分相同。高中學生知覺教師心理支持在結構性支持、涉入性支持與自主性支持三項構面均略高於家長心理支持。

(三) 高中學生成就目標之現況為高中學生持有趨向精熟目標平均得分高於趨向表現目標。

(四) 高中學生適應性學習行為之現況以尋求協助感受程度最高，其次為堅持，而努力行為僅達中等程度且在三者中得分較低。

二、不同背景變項的高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為方面部分呈現顯著差異。

(一) 高中學生知覺教師心理支持在年級方面有顯著差異，且高中二年級學生顯著高於高中一年級學生，性別方面則無顯著差異。

(二) 高中學生知覺家長心理支持在年級方面無顯著差異，性別在涉入性支持與自主性支持無顯著差異，但高中女生在結構性支持顯著高於高中男生。

(三)高中學生趨向精熟目標與趨向表現目標在年級與性別方面均無顯著差異。

(四)高中學生適應性學習行為在年級方面均無顯著差異，性別在堅持與努力均無顯著差異，但高中女生在尋求協助方面顯著高於高中男生。

三、高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之間，大部分呈現顯著低度正相關性。

(一)高中學生知覺教師結構性支持、涉入性支持與自主性支持均與趨向精熟目標呈現顯著低度相關。高中學生知覺教師在結構性支持與趨向表現目標呈現顯著低度相關，但高中學生知覺教師涉入性支持與自主性支持卻皆與趨向表現目標之間無顯著相關性。

高中學生知覺家長結構性支持與趨向精熟目標呈現顯著中度相關，涉入性支持、自主性支持與趨向精熟目標則呈現顯著低度相關，高中學生知覺家長結構性支持、涉入性支持與自主性支持均與趨向表現目標呈現顯著低度相關。整體而言，高中學生知覺家長心理支持與趨向精熟目標之相關係數均高於趨向表現目標。

(二)高中學生持趨向精熟目標與適應性學習行為之堅持、尋求協助之間的關係為顯著低度相關，但與努力行為之間無顯著相關性。在高中學生持趨向表現目標與適應性學習行為之堅持、尋求協助與努力之間皆達顯著低度相關。而趨向精熟目標與趨向表現目標則具有顯著低度負相關性。

(三)高中學生知覺教師結構性支持、涉入性支持與自主性支持均與堅持、尋求協助呈現顯著低度相關，而適應性學習行為之努力與自主性支持呈現顯著低度相關，但與結構性支持、涉入性支持則無顯著相關性。

高中學生知覺家長結構性支持、涉入性支持與自主性支持均與堅持、尋求協助與努力呈現顯著低度相關，而其中適應性學習行為之尋求協助與結構性支持、自主性支持更達到顯著中度相關。

四、高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為方面之徑路效果分析結論如下。

(一)高中學生知覺教師心理支持對成就目標與適應性學習行為之徑路效果結論為高中學生知覺教師心理支持分別對趨向精熟目標與適應性學習行為均有直接效果。

(二)高中學生知覺家長心理支持對成就目標與適應性學習行為之徑路效果結論為高中學生知覺家長心理支持分別對趨向精熟目標、趨向表現目標與適應性學習行為皆有直接效果。

(三)高中學生成就目標對適應性學習行為之效果結論為趨向精熟目標對適應性學習行為有直接效果，趨向表現目標對適應性行為亦有直接效果。

(四)高中學生成就目標在教師、家長心理支持與適應性學習行為之中介效果結論為高中學生知覺教師心理支持透過趨向精熟目標對適應性學習行為有中介效果；高中學生知覺家長心理支持亦分別透過趨向精熟目標以及趨向表現目標對適應性學習行為具有中介效果。

第三節 建議

本節為依據研究動機與目的，回顧文獻探討與研究，統整研究結果與討論，提出本研究建議，期能對當前教育領域與未來學術研究有所參考與貢獻。

一、教育領域之建議

(一) 高中教師能發揮對學生心理支持之正向影響

本研究奠定於相關文獻與實徵研究之基礎上，探討高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與學習行為之關係，透過問卷調查與資料分析所得之研究結果，發現在當前台灣教育的高級中學階段，學習者於學校教育中普遍能感受到來自於教師心理支持可達中高程度，在教師提供結構性支持時，不僅有助於學生持趨向精熟目標為學習目的，亦與學習者之趨向表現目標有關。換言之，當高中學生能知覺來自於社會情境因素中的教師，賦予其適當的學習任務、明確的學習期待、合宜的學習挑戰，進而能高度容忍其學習問題與學習失誤，更進一步能啟發引領其正視學習困境，並尋求處理方案以解決學習問題時，對目前正處於升學壓力與就業選擇的普通高中學生而言，更有助於學習者能持趨向行為，在教育領域重視內在成長的自我參照，與升學考試強調外在競爭的他人比較中，讓感受到來自於教師結構性支持的高中學生，以持有趨向精熟目標與趨向表現目標為學習目的，進而展現出適應性學習行為。

根據本研究結果發現，高中學生知覺教師心理支持對趨向表現目標之直接效果未達顯著水準，其中，教師自主性支持、涉入性支持與趨向表現目標亦無顯著相關，但結構性支持則同時與趨向精熟目標與趨向表現目標具顯著相關。是以，在教學現場上，本研究發現高中學生較能深刻感受到來自於教師的自主性支持，且因趨向精熟目標與趨向表現目標呈現低度負相關性，因此，當教師自主性支持與涉入性支持與趨向表現目標無顯著相關，而高中學生知覺教師心理支持較無法預測趨向表現目標時，高中教師如能以尊重學習選擇的自主性支持，與表達學習關懷的涉入性支持，持續發揮對學習者的正向影響，相信當更有助於鼓勵學習者以持趨向精熟目標為學習目的，當高中學生知覺教師心理支持，能透過趨向精熟

目標對適應性學習行為具有中介效果時，高中教師能發揮對學生心理支持之正向影響，相信不僅有助於啟發學生體會學習的意義與價值，更將能有利於促進教師實現教育的目的與理想。

（二）家長心理支持能深化對學生學習歷程之正面功能

根據自我決定理論之主張，學習者學習歷程所展現之學習行為深受到個人心理需求、自主動機與來自於社會情境因素等影響，參考國內外相關文獻與實徵研究，大都以探討學校教育之教師自主性支持居多，本研究嘗試將自我決定理論主張之結構性支持與涉入性支持一併探討，同時，思考當前台灣家庭教育，對於在學校教育階段中的普通高中學生而言，父母（家長）提供結構性支持、涉入性支持與自主性支持對於其學習目的與學習行為之影響。研究結果呈現出高中學生知覺家長心理支持，對學習者持有趨向精熟目標與趨向表現目標，以及適應性學習行為均具有直接效果，而且整體效果值更高於學習者所知覺教師之心理支持。此研究發現或可推論，在目前台灣公立普通高中的學生知覺來自於家長之心理支持相較於教師，對於其學習歷程之影響力乃更為廣泛且深遠，因此，家庭教育在當前高中階段對於學習者學習動機的形塑與學習行為之影響仍占有重要地位。

再者，本研究於探討不同年級與性別之高中學生知覺家長心理支持之差異情形時，發現高中學生感受到來自於父母（家長）的心理支持無論在年級或性別方面，大部分並無顯著差異，僅高中女生感受家長結構性支持高於高中男生，在適應性學習行為方面，高中女生採尋求協助方式亦高於高中男生。是以，在高中階段，家長心理支持仍應持續並深化對學習者學習歷程所發揮的功能，同時，家長亦可提升對男生之結構性支持，並鼓勵高中男生能更積極主動尋求協助，以因應艱深且複雜的高中課業，迎接困難且頻繁的學習挑戰。

總而言之，本研究認為家長之心理支持，特別是父母所提供的結構性支持、涉入性支持與自主性支持，能強化滋養學習者於勝任感、關係感與自主性心理需求的滿足，對於其採行正向信念之趨向精熟目標與趨向表現目標為學習目的皆有其預測力，期許能持續深化家庭教育之正面功能，相信當有助於學習者在學習歷程中，能堅定學習信念，克服學習困難，體會學習樂趣，面對學習目的更能以努力不懈、持之以恆的學習態度，以展現出適應性的學習行為。

(三) 高中學生能培養趨向精熟目標以落實適應性學習行為

本研究根據成就目標理論，探討當前台灣高中階段的學習者，從事學習工作的原因與目的，學習者所持有之學習目標有別，將可能影響其學習行為與結果的不同，在國內外之相關文獻與實徵研究皆可得印證。學習者在學習歷程中的學習動機錯綜複雜，其所持有之學習目標也難以明確釐清，更可能因應學習變遷而不斷彈性調整，是以，本研究主要以探討高中學生正向學習行為與結果為研究方向，透過建構高中生適應性學習行為理論模式與觀察資料之適配與效果，進而了解教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之關係，尤其期許學習者能在學習歷程中，培養以持有趨向精熟目標為主要學習目的，當本研究結果呈現趨向精熟目標不僅與教師、家長心理支持以及適應性學習行為之堅持與尋求協助具有顯著相關性，而且趨向精熟目標在教師、家長心理支持與適應性學習行為之間均具有中介效果，因此，無論是學校教育中的教師，抑或是家庭教育中的父母(家長)能從中認知教師與家長對於學習者學習歷程所提供的支持甚為重要，而且產生的影響更為深遠，因此，教師與家長應共同建立良好的溝通管道，培養彼此的互信基礎，凝聚雙方的教育共識，透過親師頻繁的溝通且相互的合作，共同關懷、支持並鼓勵高中學生能培養以重視精熟導向與趨向焦點的趨向精熟目標為學習方向，相信當有助於青年學子從中增進自我的正向信念，發揮對社會的正面能量，進而能朝向自我實現與貢獻社會的教育目的而努力。

二、學術研究之建議

(一) 研究對象之建議

本研究所建構之高中生適應性學習行為理論模式中，發現高中學生知覺教師心理支持對趨向表現目標之直接效果未達顯著水準，推論與本研究主要以公立普通高中學生為研究對象有關，選取公立學校學習者之立意乃在考量研究對象之背景變項，如學習者家庭社經背景的多元與廣泛，而相較於本研究未納入探討之私立學校學生知覺教師心理支持，是否會對趨向表現目標有更直接且顯著的預測效果確也值得探討。再者，本研究進行問卷調查施測範圍係以中部地區之台中市、彰化縣與南投縣，採便利取樣抽選九所公立學校之高中一年級與二年級學生，受限於樣本數量考量，無法推論至其他縣市、年級與公立學校之高中學生。建議未來研究可擴大研究範圍，以探討公私立普通型與技術型高級中等學校、增加其他縣市與年級之高中學生為研究對象，期能更全面探究公私立學校、不同類型學校之高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之關係。

(二) 研究變項之建議

本研究根據 Deci 與 Ryan (1985) 之自我決定理論，與 Pintrich (2000a) 以及 Elliot 與 McGregor (2001) 所統整之成就目標理論，探討高中學生知覺教師與家長在結構性支持、涉入性支持與自主性支持，對學習者持有正向學習動機之趨向精熟目標與趨向表現目標，以及適應性學習行為之堅持、尋求協助與努力行為之關係，建議未來可一併針對學習者所知覺之同儕支持加以探討，或進一步將心理不支持相關變項，成就目標理論之逃避精熟目標與逃避表現目標，以及不適應性學習行為組型納入分析，有待未來相關研究再作深入探討。

再者，就背景變項而言，本研究探討不同年級、性別之高中學生知覺教師與家長心理支持，成就目標與適應性學習行為之差異，研究結果呈現高中二年級相較於一年級學生感受到教師心理支持的程度較高，推測與本研究以關注於探討對學習者影響較為廣泛且深遠的導師有關，隨著學習者年級提高更能深刻感受來自於導師的心理支持，建議未來亦可延伸探討導師所任教之學科，對於進行班級經營與學科教學所提供之心理支持的影響，此皆值得後續相關研究與深入探討。在學術領域中，本研究所探討的研究變項之於學習動機與學習行為的相關研究，彷彿浩瀚宇宙中點點繁星之一二，建議未來仍可持續探討心理支持、成就目標與學習行為之其他層面，裨益能更全面而完整提供研究與教學之參考。

（三）研究方法之建議

本研究主要以問卷調查方法，採便利取樣方式，抽選九所學校共十八個班級之高中一至二年級學生為研究對象，探討高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之關係，受限於研究對象可能受量表填答之題目限制、題意理解與填答意願等各種主客觀因素所產生之誤差而有所影響，建議未來在研究方法上，可增加學生的深度訪談與提高量表分析之信效度（如對努力量表題目之編製的再精確）等方法，將研究主題之量化分析與質性訪談相互補充驗證，相信奠定在愛與正向能量基礎上之研究、學習與教育，當更能在研究的歷程中，有助於研究者提供學術的參考與貢獻，學習者省思學習的意義與價值，教學者實踐教育的目的與理想。

參考文獻

一、中文部分

天下雜誌 (2015)。【晨間充電】技能要大於熱情，找工作常忽略的 3 大盲點。取自 <https://www.facebook.com/cwgroup/posts/10153112169396930>

王文科、王智弘 (2017)。教育研究法 (第十七版)。台北市：五南。

台灣英語學習資料庫 (2017)。愛因斯坦名言佳句 Albert Einstein Quotes。取自 <http://grammartest.com.tw/english-proverbsquotes/>

吳中勤 (2014)。成就目標與課室目標對教師教學之啟發。教育人力與專業發展，31 (3)，75-81。

呂芮光 (責任編輯) (2017a)。愛因斯坦：愛為學問之始。取自 http://www.xinhuanet.com/science/2017-07/31/c_136488196.htm

呂芮光 (責任編輯) (2017b)。我們一來到世間，社會就會在我們面前豎起了一個巨大的問號，你要怎樣度過自己的一生。取自 http://www.xinhuanet.com/science/2017-11/03/c_136724792.htm

李佩倫 (2009)。行動控制策略與學習行為之關係：以三個偏好子系統為基礎 (未出版之碩士論文)。成功大學，台南市。

宋旻原 (2011)。高中生國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習關係之研究 (未出版之碩士論文)。東海大學，台中市。

吳明清 (1993)。教育研究。台北市：五南。

吳明隆 (2011)。SPSS 統計應用學習實務：問卷分析與應用統計。台北市：易習

圖書。

李玫蓉 (2004)。國中生趨向表現目標、文化價值觀與適應性學習組型之關係 (未出版之碩士論文)。成功大學，台南市。

李玫蓉、程炳林 (2005)。趨向表現目標的類別及其與適應性學習組型之關係。
教育心理學報，37 (1)，61-78。

宋秋美 (2007)。四向度目標導向因果模式驗證之研究—含課室目標結構之影響 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，台北市。

李茂能 (2007)。結構方程模式軟體 Amos 之簡介及其在測驗編製上之應用—**Graphics & Basic**。台北市：心理。

林宴瑛 (2006)。個人目標導向、課室目標結構與自我調整學習策略之關係及潛在改變量分析 (未出版之碩士論文)。成功大學，台南市。

林宴瑛、程炳林 (2007)。個人目標導向、課室目標結構與自我調整學習策略之潛在改變量分析。**教育心理學報**，39 (2)，173-194。

林宴瑛、程炳林 (2014)。超越四向度：六向度目標導向模式之驗證與分析。**教育心理學報**，46 (1)，117-140。

林啟超 (2007)。父母親成就教養取向、教師期望對高職學生之成就目標與學業成就之關係研究。**人文暨社會科學期刊**，3 (2)，37-53。

林啟超 (2008a)。高職學生課室支持、心理需求與自主動機對激勵策略之影響。行政院國家科學委員會專題研究成果報告(編號: NSC96-2413-H-029-002)，未出版。

林啟超 (2008b)。父母親成就教養取向、課室目標結構對高職學生之成就目標與學習行為之關係。**測驗統計年刊**，16，59-84。

- 林啟超、謝智玲 (2018)。高職學生知覺教師心理支持、情境興趣、個人興趣與課業投入間關係之探究。**師資培育與教師專業發展期刊**，**11** (1)，123-153。
- 邱皓政 (2011)。**量化研究與統計分析：SPSS (PASW) 資料分析範例解析**。台北市：五南。
- 邱皓政 (2017)。**多層次模式與縱貫資料分析：Mplus 8 解析應用**。台北市：五南。
- 侯玫如 (2002)。**多重目標導向對國中生認知、動機、情感與學習行為之影響** (未出版之碩士論文)。成功大學，台南市。
- 涂金堂 (2016)。**量表編製與 SPSS**。台北市：五南。
- 高級中等教育法 (2016 年 6 月 1 日修正)。
- 施淑慎 (2004)。成就目標、自我效能以及策略使用在考試焦慮上所扮演的角色。**國立台北師範學院學報**，**17** (1)，355-378。
- 施淑慎 (2008)。學習情境中之自主支持與國生成就相關歷程間關係之探討。**教育與心理研究**，**31** (2)，1-26。
- 施淑慎 (2010)。父母態度、教師之自主支持及心理控制與國中生完美主義傾向間關係之探究。**彰化師大教育學報**，**17**，1-16。
- 陳木金 (1997)。**國民小學教師領導技巧班級經營與教學效能關係之研究** (未出版之碩士論文)。政治大學，台北市。
- 陳正昌、程炳林、陳新豐、劉子鍵 (2011)。**多變量分析方法-統計軟體應用**。台北市：五南。
- 郭兆林、周念縈 (譯) (2016)。**愛因斯坦自選集：對於這個世界，我這樣想** (原作者：Albert Einstein)。台北市：麥田出版社。(原著出版年：1954)

- 教育部 (2014)。《十二年國民基本教育課程綱要總綱》。教育部編印。
- 陳秀惠 (2010)。國中生自我決定動機之發展模式及其相關因素探討 (未出版之碩士論文)。成功大學，台南市。
- 陳奎博、顏思瑜 (譯) (2009)。教育心理學：為行動而反思 (原作者：Angela M. O'Donnell, Johnmarshall Reeve & Jeffrey K. Smith)。台北市：雙葉書廊。(原著出版年：2008)
- 陳嘉成 (2010)。二向度或三向度？國中生之成就目標建構適用性與自主性在學習歷程角色之研究。教育研究與發展期刊，6 (4)，137-166。
- 陳暉婷 (2013)。社會目標和成就目標關係之檢驗：影響國中生學習涉入因素之分析 (未出版之碩士論文)。成功大學，台南市。
- 陳寬裕、王正華 (2010)。結構方程模式分析實務 AMOS 的運用。台北市：五南。
- 舒玉 (2010)。高中生不適應學習組型之情境與個人因素探究 (未出版之碩士論文)。成功大學，台南市。
- 黃芳銘 (2009)。結構方程模式理論與應用 (第五版)。台北市：五南。
- 程炳林 (2003)。四向度目標導向模式之研究。師大學報：教育類，48 (1)，15-40。
- 張映芬 (2008)。國中生動機涉入之建構及其相關因素之探討 (未出版之碩士論文)。成功大學，台南市。
- 張映芬、程炳林 (2011)。國中生動機涉入之分類結構及其相關因素探討。教育心理學報，43 (2)，521-546。
- 張映芬、程炳林 (2015)。國中生自我決定動機、目標導向與動機涉入之關係。教育心理學報，46 (4)，541-564。

- 黃建皓 (2012)。建構與驗證有效預測臺灣學生學業成就的三階層模式—階層線性模式之分析 (未出版之博士論文)。台南大學，台南市。
- 張春興 (1994)。教育心理學：三化取向的理論實踐。台北市：東華書局。
- 張春興、林青山 (1989)。教育心理學。台北市：東華書局。
- 黃智淵 (2016)。家長自主支持、基本心理需求、自主動機與國小學生學業情緒關係之探究。教育研究學報，50 (1)，67-92。
- 溫雲皓 (2018)。台南市國民中學學生知覺導師班級經營風格與學生學習動機之相關研究 (未出版之碩士論文)。台南大學，台南市。
- 聖嚴法師 (1994)。聖嚴法師心靈環保。取自 <https://books.google.com.tw/books?hl=zh-TW&id=hxIbAQAAMAAJ&dq>
- 廖秋美 (2013)。高中生英文科課室心理支持、心理需求與自我調整學習之關係研究 (未出版之碩士論文)。東海大學，台中市。
- 歐佩君 (2013)。個人目標導向、學習興趣與自我調整學習策略之關係：檢驗課室目標的調節效果 (未出版之碩士論文)。成功大學，台南市。
- 謝岱陵 (2003)。國中生四向度目標導向之中介效果分析 (未出版之碩士論文)。成功大學，台南市。
- 簡嘉菱 (2009)。自我決定動機與學業情緒之探討 (未出版之碩士論文)。成功大學，台南市。
- 簡嘉菱、程炳林 (2013)。環境目標結構、自我決定動機與學業情緒之關係。教育心理學報，44 (3)，713-734。
- 蘇美如 (2009)。國小體育教師支持和學生體育課參與動機歷程之關係研究—自我決定理論之檢驗 (未出版之碩士論文)。國立台北教育大學，台北市。

二、英文部分

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-267.
- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mother beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology, 78* (4), 409-414.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- Arbreton, A. (1998). Student goal orientation and help-seeking strategy use. In S. A. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 95-116). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51* (6), 1173-1182.
- Barron, B. K., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology, 80* (5), 706-722.
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497-529.
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1992). *Two measures of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support. Technical report.*

Rochester, NY: University of Rochester.

Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.

Butler, R., & Neuman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitude. *Journal of Educational Psychology*, 87 (2), 261-271.

Connell, J. P. (1990). Context, self and action: A motivational analysis of self-system processes across the lifespan. In D. Cicchetti (Ed.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 22, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Deci, E. L., (1975). *Intrinsic motivation*. New York, NY: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self : Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation 1990* (Vol. 38, pp. 237- 288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination research*. New

York, NY: University of Rochester.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2003). *Handbook of Self-Determination research* (pp.3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.

Dweck, C. S. (1992). The study of goals in psychology. *Psychological Science, 3* (3), 165-167.

Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In E. M. Heatherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (Vol. 4, pp.643-691). New York: Wiley.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychology Review, 95*, 256-273.

Elliot, A. J. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 143-179). Greenwich, CT: JAI Press.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34* (3), 169-189.

Elliot, A. J., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218-232.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality*

and Social Psychology, 70, 416-475.

Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 76, 501-519.*

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3×2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology, 103 (3), 632-648.*

Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review, 12, 139-156.*

Elliot, A.J., & Thrash, T.M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 82 (5), 804-818.*

Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions.* Orlando: Academic Press.

Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 93 (1), 3-13.*

Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp.63-84). New York, NY: Macmillan.

Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The SDT perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.

- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81* (2), 143-154.
- Hair, J. F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multiple data analysis* (5th ed.). Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology, 94* (3), 638-645.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2001). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102* (3), 588.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology, 22*, 415-435.
- Knollman, M., & Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education, 12*, 63-76.
- Koestner, R., & Losier, G. F. (2004). Distinguishing three ways of being highly motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 101-122). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Lau, S., & Nie, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: A multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology, 100* (1), 15-29.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A school-wide approach. *Educational Psychologist, 26*, 399-427.
- Marks, H.M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school. *American Educational Research Journal, 37*, 153-184.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89* (4), 710-718.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology, 88* (3), 423-434.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*, 77-86.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Education Psychology, 26*, 61-75.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychology Review, 91* (3), 328-346.
- Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.

- 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *92*, 544-555.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk, & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
- Rumberger, R.W., & Palardy, G.J. (2004). Multilevel models for school effectiveness research. In D. Kaplan (Ed.), *Handbook on quantitative methodology for the social sciences* (pp. 235-258). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's

- perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (3), 550-558.
- Ryan, R. M., & Niemiec, C. P. (2009). Self-determination theory in schools of education: Can an empirically supported framework also be critical and liberating? *Theory and Research in Education*, 7, 263-272.
- Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.
- Sakiz, G., Pape, S. J., & Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology*, 50, 235-255.
- Sheldon, K. M., & Filak, V. (2008). Manipulating autonomy, competence, and relatedness support in a game-learning context: New evidence that all three needs matter. *British Journal of Social Psychology*, 47 (2), 267-283.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 475-486.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, R. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68.
- Smith, M., Duda, J., Allen, J., & Hall, H. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 155-190.

- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intention. *Journal of Educational Psychology, 95*, 97-110.
- Turner, J. C., Meyer, D. K., Anderman, E. M., Midgley, C., Gheen, M., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' report of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology, 94* (1), 88-106.
- Urduan, T., & Midgley, C. (2001). Academic Self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Education Psychology Review, 13* (2), 115-138.
- Volet, S. E. (1997). Cognitive and affective variables in academic learning: The significance of direction and effort in students' goals. *Learning and Instruction, 7* (3), 235-254.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structure and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96* (2), 236-250.
- Wolters, C., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (2003). The relation between goal orientation and students' motivation beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Difference, 8* (3), 211-237.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*, 329-339.

附錄一

高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之關係研究

(預試問卷)

親愛的同學，您好！

感謝您能參與並協助本次學術研究，這份問卷的主要目的是在瞭解您對於導師與家長，在您學習歷程提供心理支持的感受，以從中瞭解您在高中階段的學習狀況，問卷資料僅供學術研究之用，不會透漏給您的師長、家長與同學，請您安心作答。

本份問卷答案無所謂對錯，僅反應個人的想法與感受，請您依據實際的狀況逐題作答，題目內容比較多，可能花去您較多時間，請您耐心仔細填答。真的非常感謝您熱心的協助與寶貴的意見，感恩！

敬祝

平安喜樂、學習愉快！

東海大學教育研究所

指導教授：林啟超 博士

研究生：沈怡伶 敬上

2019年3月

第一部份：基本資料

【填答說明】請依據您目前的學習階段與基本資料，填寫與勾選適合自己的答案喔！謝謝！

一、就讀學校：_____ 高中

二、就讀年級： 1.高一 2.高二

三、性別： 1.男 2.女

請繼續填答

第二部分：教師（導師）心理支持量表

【填答說明】 請您依據目前的學習感受與實際狀況，依序閱讀每一題項，並於右方空格中，勾選一個您認為最符合自己感受的選項。請記得每一題都要填答，而且只能勾選一個答案喔！

題 項	完 全 符 合	相 當 符 合	稍 微 符 合	有 點 不 符 合	相 當 不 符 合	完 全 不 符 合
	6	5	4	3	2	1
1. 我知道導師希望我們在班上表現怎樣的行為。	<input type="checkbox"/>					
2. 導師所訂的班級規定很清楚，我能夠瞭解。	<input type="checkbox"/>					
3. 在班上，對於有良好的表現或是有違反規定的行為時，導師對我們的賞罰很明確。	<input type="checkbox"/>					
4. 同學遇到困難時，導師會協助、提供意見如何面對與解決。	<input type="checkbox"/>					
5. 導師讓我們清楚知道該準備什麼會對自己未來有幫助。	<input type="checkbox"/>					
6. 導師願意花時間和我們談話，瞭解我們。	<input type="checkbox"/>					
7. 在班上，導師總是能夠為我們設想。	<input type="checkbox"/>					
8. 導師會主動找時間關心我們的學習情形。	<input type="checkbox"/>					
9. 基本上，我覺得導師樂意多瞭解班上同學。	<input type="checkbox"/>					
10. 導師願意花時間討論我們所遇到的學習問題。	<input type="checkbox"/>					
11. 對於班級事務，導師允許我們充分討論，提出自己的看法。	<input type="checkbox"/>					
12. 導師會尊重班上大家的想法。	<input type="checkbox"/>					
13. 在班上，導師會鼓勵我們對一些事情要有自己的看法。	<input type="checkbox"/>					
14. 導師會提醒我們，要培養自己能夠解決問題的能力。	<input type="checkbox"/>					
15. 導師會讓我們自行決定如何解決學習上的問題。	<input type="checkbox"/>					

請繼續填答

第三部分：父母（家長）心理支持量表

【填答說明】 請您依據目前的學習感受與實際狀況，依序閱讀每一題項，並於右方空格中，勾選一個您認為最符合自己感受的選項。請記得每一題都要填答，而且只能勾選一個答案喔！

題 項	完 全 符 合	相 當 符 合	稍 微 符 合	有 點 不 符 合	相 當 不 符 合	完 全 不 符 合
	6	5	4	3	2	1
16. 我知道父母(家長)希望我們在家中表現怎樣的行為。	<input type="checkbox"/>					
17. 父母(家長)所訂的家庭規矩很清楚，我能夠瞭解。	<input type="checkbox"/>					
18. 在家裡，對於有良好的表現或是有違反規定的行為時，父母(家長)對我們的賞罰很明確。	<input type="checkbox"/>					
19. 子女遇到困難時，父母(家長)會協助、提供意見如何面對與解決。	<input type="checkbox"/>					
20. 父母(家長)讓我們清楚知道，該準備什麼會對自己的未來有幫助。	<input type="checkbox"/>					
21. 父母(家長)願意花時間和我們談話，瞭解我們。	<input type="checkbox"/>					
22. 在家裡，父母(家長)總是能夠為我們設想。	<input type="checkbox"/>					
23. 父母(家長)會主動找時間關心我們的學習情形。	<input type="checkbox"/>					
24. 基本上，我覺得父母(家長)樂意多瞭解家中子女。	<input type="checkbox"/>					
25. 父母(家長)願意花時間討論我們所遇到的學習問題。	<input type="checkbox"/>					
26. 對於家庭事務，父母(家長)允許我們充分討論，提出自己的看法。	<input type="checkbox"/>					
27. 父母(家長)會尊重家裡大家的想法。	<input type="checkbox"/>					
28. 在家裡，父母(家長)會鼓勵我們對一些事情要有自己的看法。	<input type="checkbox"/>					
29. 父母(家長)會提醒我們，要培養自己能夠解決問題的能力。	<input type="checkbox"/>					
30. 父母(家長)會讓我們自行決定如何解決學習上的問題。	<input type="checkbox"/>					

請繼續填答

第四部分：成就目標量表

【填答說明】 請您依據目前的學習感受與實際狀況，依序閱讀每一題項，並於右方空格中，勾選一個您認為最符合自己感受的選項。請記得每一題都要填答，而且只能勾選一個答案喔！

題 項	完 全 符 合	相 當 符 合	稍 微 符 合	有 點 不 符 合	相 當 不 符 合	完 全 不 符 合
	6	5	4	3	2	1
31. 我學習的目的是為了增進自己的能力，而不是想要表現給別人看。	<input type="checkbox"/>					
32. 在高中課堂上，我認為分數不能代表全部，重要的是可以學到東西。	<input type="checkbox"/>					
33. 學習高中課程時，不管別人如何競爭，過程中自己能學到新知才是重要的。	<input type="checkbox"/>					
34. 如果能選擇，我會選擇可以從中獲得新知的作業，而不管成績的高低。	<input type="checkbox"/>					
35. 我比較喜歡老師能教具有挑戰性的內容，這樣才能學習到更多新知識。	<input type="checkbox"/>					
36. 學習最令我滿意的事就是在課堂上得到好成績。	<input type="checkbox"/>					
37. 不管有沒有學到東西，我認為考試考好才是重要的。	<input type="checkbox"/>					
38. 我要在高中課業上表現得好，以便讓別人知道我的能力。	<input type="checkbox"/>					
39. 對我而言，高中課業表現得比其他同學好是很重要的。	<input type="checkbox"/>					
40. 在高中課業中，我最在意的事情是提高我的學業總成績。	<input type="checkbox"/>					
41. 我在高中學習的主要目標是考試成績贏過班上多數同學。	<input type="checkbox"/>					

請繼續填答

第五部分：適應性學習行為量表

【填答說明】 請您依據目前的學習感受與實際狀況，依序閱讀每一題項，並於右方空格中，勾選一個您認為最符合自己感受的選項。請記得每一題都要填答，而且只能勾選一個答案喔！

題 項	完 全 符 合	相 當 符 合	稍 微 符 合	有 點 不 符 合	相 當 不 符 合	完 全 不 符 合
	6	5	4	3	2	1
42. 我不會因為讀不懂課程的內容，就放棄學習。	<input type="checkbox"/>					
43. 雖然在學習上會遇到挫折，但是，我會繼續堅持下去。	<input type="checkbox"/>					
44. 即使不懂老師所教的內容，我還是會堅持，設法瞭解。	<input type="checkbox"/>					
45. 遇到很難的課程單元，我仍然會堅持不放棄。	<input type="checkbox"/>					
46. 當我在學習高中課程遇到困難時，我會請別人給我一點提示，然後再自己做看看。	<input type="checkbox"/>					
47. 遇到看不懂的內容時，我會請他人解釋給我聽，然後我再多做一些試題。	<input type="checkbox"/>					
48. 當我不了解某些數理課程的公式用法時，我會請他人舉例讓我瞭解，再自己演算看看。	<input type="checkbox"/>					
49. 當我試題、作業寫不出來時，我會請教別人解題的技巧，再自己親自做看看。	<input type="checkbox"/>					
50. 當我不知道考卷該如何訂正時，我會請他人告訴我哪裡出錯，再試著自己訂正。	<input type="checkbox"/>					
51. 當我不懂高中課程的內容時，我會請別人提示我重點，然後自己再詳讀。	<input type="checkbox"/>					

請繼續填答

【填答說明】 請您依據目前的學習感受與實際狀況，依序閱讀每一題項，並於題目下方的空格中，勾選一個您認為最符合自己感受的選項。請記得每一題都要填答，而且只能勾選一個答案喔！

52. 如果全班同學的學期總成績平均分數是 60 分，我希望自己的學期總成績得到幾分？

- 1. 不到 50 分也可以接受
- 2. 可以 50 分到 60 分
- 3. 可以 60 分到 70 分
- 4. 可以 70 分到 80 分
- 5. 最好 80 分到 90 分
- 6. 希望超過 90 分以上

53. 除了上學之外，我大約**每兩天**花在高中課業的時間(包含家教和補習)是多少小時？

- 1. 不到 1 小時
- 2. 超過 1 小時，但少於 2 小時
- 3. 超過 2 小時，但少於 3 小時
- 4. 超過 3 小時，但少於 4 小時
- 5. 超過 4 小時，但少於 5 小時
- 6. 超過 5 小時以上

54. 我覺得和國中階段相比，自己在高中階段學習的用功程度是：

- 1. 非常不用功
- 2. 很不用功
- 3. 不太用功
- 4. 有一點用功
- 5. 很用功
- 6. 非常用功

55. 我覺得和國中階段相比，花在高中課業的時間是：

- 1. 非常少
- 2. 很少
- 3. 不太多
- 4. 有一點多
- 5. 很多
- 6. 非常多

問卷到此結束，謝謝您的耐心填答與熱心協助！感恩！

附錄二

高中學生知覺教師與家長心理支持、成就目標與適應性學習行為之關係研究

(正式問卷)

親愛的同學，您好！

感謝您能參與並協助本次學術研究，這份問卷的主要目的是在瞭解您對於導師與家長，在您學習歷程提供心理支持的感受，以從中瞭解您在高中階段的學習狀況，問卷資料僅供學術研究之用，不會透漏給您的師長、家長與同學，請您安心作答。

本份問卷答案無所謂對錯，僅反應個人的想法與感受，請您依據實際的狀況逐題作答，題目內容比較多，可能花去您較多時間，請您耐心仔細填答。真的非常感謝您熱心的協助與寶貴的意見，感恩！

敬祝

平安喜樂、學習愉快！

東海大學教育研究所

指導教授：林啟超 博士

研究生：沈怡伶 敬上

2019年3月

第一部份：基本資料

【填答說明】請依據您目前的學習階段與基本資料，填寫與勾選適合自己的答案喔！謝謝！

一、就讀學校：_____ 高中

二、就讀年級： 1.高一 2.高二

三、性別： 1.男 2.女

請繼續填答

第二部分：教師（導師）心理支持量表

【填答說明】 請您依據目前的學習感受與實際狀況，依序閱讀每一題項，並於右方空格中，勾選一個您認為最符合自己感受的選項。請記得每一題都要填答，而且只能勾選一個答案喔！

題 項	完 全 符 合	相 當 符 合	稍 微 符 合	有 點 不 符 合	相 當 不 符 合	完 全 不 符 合
	6	5	4	3	2	1
1. 我知道導師希望我們在班上表現怎樣的行為。	<input type="checkbox"/>					
2. 導師所訂的班級規定很清楚，我能夠瞭解。	<input type="checkbox"/>					
3. 在班上，對於有良好的表現或是有違反規定的行為時，導師對我們的賞罰很明確。	<input type="checkbox"/>					
4. 同學遇到困難時，導師會協助、提供意見如何面對與解決。	<input type="checkbox"/>					
5. 導師願意花時間和我們談話，瞭解我們。	<input type="checkbox"/>					
6. 在班上，導師總是能夠為我們設想。	<input type="checkbox"/>					
7. 導師會主動找時間關心我們的學習情形。	<input type="checkbox"/>					
8. 基本上，我覺得導師樂意多瞭解班上同學。	<input type="checkbox"/>					
9. 導師願意花時間討論我們所遇到的學習問題。	<input type="checkbox"/>					
10. 對於班級事務，導師允許我們充分討論，提出自己的看法。	<input type="checkbox"/>					
11. 導師會尊重班上大家的想法。	<input type="checkbox"/>					
12. 在班上，導師會鼓勵我們對一些事情要有自己的看法。	<input type="checkbox"/>					
13. 導師會提醒我們，要培養自己能夠解決問題的能力。	<input type="checkbox"/>					
14. 導師會讓我們自行決定如何解決學習上的問題。	<input type="checkbox"/>					

請繼續填答

第三部分：父母（家長）心理支持量表

【填答說明】 請您依據目前的學習感受與實際狀況，依序閱讀每一題項，並於右方空格中，勾選一個您認為最符合自己感受的選項。請記得每一題都要填答，而且只能勾選一個答案喔！

題 項	完 全 符 合	相 當 符 合	稍 微 符 合	有 點 不 符 合	相 當 不 符 合	完 全 不 符 合
	6	5	4	3	2	1
15. 我知道父母(家長)希望我們在家中表現怎樣的行為。	<input type="checkbox"/>					
16. 父母(家長)所訂的家庭規矩很清楚，我能夠瞭解。	<input type="checkbox"/>					
17. 在家裡，對於有良好的表現或是有違反規定的行為時，父母(家長)對我們的賞罰很明確。	<input type="checkbox"/>					
18. 父母(家長)讓我們清楚知道該準備什麼會對自己的未來有幫助。	<input type="checkbox"/>					
19. 父母(家長)願意花時間和我們談話，瞭解我們。	<input type="checkbox"/>					
20. 在家裡，父母(家長)總是能夠為我們設想。	<input type="checkbox"/>					
21. 父母(家長)會主動找時間關心我們的學習情形。	<input type="checkbox"/>					
22. 基本上，我覺得父母(家長)樂意多瞭解家中子女。	<input type="checkbox"/>					
23. 父母(家長)願意花時間討論我們所遇到的學習問題。	<input type="checkbox"/>					
24. 父母(家長)會尊重家裡大家的想法。	<input type="checkbox"/>					
25. 在家裡，父母(家長)會鼓勵我們對一些事情要有自己的看法。	<input type="checkbox"/>					
26. 父母(家長)會提醒我們，要培養自己能夠解決問題的能力。	<input type="checkbox"/>					
27. 父母(家長)會讓我們自行決定如何解決學習上的問題。	<input type="checkbox"/>					

請繼續填答

第四部分：成就目標量表

【填答說明】 請您依據目前的學習感受與實際狀況，依序閱讀每一題項，並於右方空格中，勾選一個您認為最符合自己感受的選項。請記得每一題都要填答，而且只能勾選一個答案喔！

題 項	完 全 符 合	相 當 符 合	稍 微 符 合	有 點 不 符 合	相 當 不 符 合	完 全 不 符 合
	6	5	4	3	2	1
28. 我學習的目的是為了增進自己的能力，而不是想要表現給別人看。	<input type="checkbox"/>					
29. 在高中課堂上，我認為分數不能代表全部，重要的是可以學到東西。	<input type="checkbox"/>					
30. 學習高中課程時，不管別人如何競爭，過程中自己能學到新知才是重要的。	<input type="checkbox"/>					
31. 如果能選擇，我會選擇可以從中獲得新知的作業，而不管成績的高低。	<input type="checkbox"/>					
32. 我比較喜歡老師能教具有挑戰性的內容，這樣才能學習到更多新知識。	<input type="checkbox"/>					
33. 學習最令我滿意的事就是在課堂上得到好成績。	<input type="checkbox"/>					
34. 不管有沒有學到東西，我認為考試考好才是重要的。	<input type="checkbox"/>					
35. 我要在高中課業上表現得好，以便讓別人知道我的能力。	<input type="checkbox"/>					
36. 對我而言，高中課業表現得比其他同學好是很重要的。	<input type="checkbox"/>					
37. 在高中課業中，我最在意的事情是提高我的學業總成績。	<input type="checkbox"/>					
38. 我在高中學習的主要目標是考試成績贏過班上多數同學。	<input type="checkbox"/>					

請繼續填答

第五部分：適應性學習行為量表

【填答說明】 請您依據目前的學習感受與實際狀況，依序閱讀每一題項，並於右方空格中，勾選一個您認為最符合自己感受的選項。請記得每一題都要填答，而且只能勾選一個答案喔！

題 項	完 全 符 合	相 當 符 合	稍 微 符 合	有 點 不 符 合	相 當 不 符 合	完 全 不 符 合
	6	5	4	3	2	1
39. 我不會因為讀不懂課程的內容，就放棄學習。	<input type="checkbox"/>					
40. 雖然在學習上會遇到挫折，但是，我會繼續堅持下去。	<input type="checkbox"/>					
41. 即使不懂老師所教的內容，我還是會堅持，設法瞭解。	<input type="checkbox"/>					
42. 遇到很難的課程單元，我仍然會堅持不放棄。	<input type="checkbox"/>					
43. 當我在學習高中課程遇到困難時，我會請別人給我一點提示，然後再自己做看看。	<input type="checkbox"/>					
44. 遇到看不懂的內容時，我會請他人解釋給我聽，然後我再多做一些試題。	<input type="checkbox"/>					
45. 當我不了解某些數理課程的公式用法時，我會請他人舉例讓我瞭解，再自己演算看看。	<input type="checkbox"/>					
46. 當我試題、作業寫不出來時，我會請教別人解題的技巧，再自己親自做看看。	<input type="checkbox"/>					
47. 當我不知道考卷該如何訂正時，我會請他人告訴我哪裡出錯，再試著自己訂正。	<input type="checkbox"/>					
48. 當我不懂高中課程的內容時，我會請別人提示我重點，然後自己再詳讀。	<input type="checkbox"/>					

請繼續填答

【填答說明】 請您依據目前的學習感受與實際狀況，依序閱讀每一題項，並於題目下方的空格中，勾選一個您認為最符合自己感受的選項。請記得每一題都要填答，而且只能勾選一個答案喔！

49. 除了上學之外，我大約**每兩天**花在高中課業的時間(包含家教和補習)是多少小時？

- 1. 不到 1 小時
- 2. 超過 1 小時，但少於 2 小時
- 3. 超過 2 小時，但少於 3 小時
- 4. 超過 3 小時，但少於 4 小時
- 5. 超過 4 小時，但少於 5 小時
- 6. 超過 5 小時以上

50. 我覺得和國中階段相比，自己在高中階段學習的用功程度是：

- 1. 非常不用功
- 2. 很不用功
- 3. 不太用功
- 4. 有一點用功
- 5. 很用功
- 6. 非常用功

51. 我覺得和國中階段相比，花在高中課業的時間是：

- 1. 非常少
- 2. 很少
- 3. 不太多
- 4. 有一點多
- 5. 很多
- 6. 非常多

問卷到此結束，謝謝您的耐心填答與熱心協助！感恩！