

私立東海大學教育研究所

碩士論文

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

The Relations among Chinese Literature Mastery Classroom Goal Structure,
Autonomous Motivation and Self-regulated Learning of Senior High School

研究生：宋旻原

指導教授：林啟超 教授

中華民國一百年六月二十三日

東海大學教育研究所碩士論文

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

研究生：宋旻原

本論文業經審查及口試合格

論文考試委員 王智弘 (主席)

陳淑美

林玲瓏 (指導教授)

所長 陳淑佳

中華民國一〇〇年六月二十三日

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

摘要

本研究旨在探討高中國文科的精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習之關係，並採用問卷調查的方式來探討三者之間的關係。在取樣方面，本文抽取台中市九十八學年度八所公私立高級中學一、二年級學生作為研究樣本，共計 714 個有效樣本，並以「國文科精熟課室目標結構量表」、「自主動機量表」與「自我調整學習量表」作為本研究之研究工具，接著以描述性統計、賀德臨 T^2 考驗、皮爾遜積差相關、多元迴歸分析與階層迴歸分析等統計方法進行分析。

本研究之重要發現如下：

- (1) 高中生國文科知覺的精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習屬於中上程度之表現。
- (2) 性別因素在高中生國文科知覺的精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為上皆達顯著差異，結果顯示女生的各項分數顯著高於男生。
- (3) 高中生國文科知覺的精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習之各變項間皆呈現顯著正相關。
- (4) 高中生國文科所知覺到的精熟課室目標結構之「學習工作」、「評量與認可」、「分組」和「教師自主支持」面項正向預測自主動機之「內在動機」與「認同調節」面項。
- (5) 高中生國文科所知覺的精熟課室目標結構之「學習工作」、「評量與認可」、「分組」和「教師自主支持」面項可正向預測自我調整學習之「後設認知策略」和「學習目標設定」面項。
- (6) 高中生的自主動機之「內在動機」與「認同調節」面項可正向預測自我調整學習之「後設認知策略」和「學習目標設定」面項。

(7)高中生的自主動機為精熟課室目標結構與自我調整學習之間的中介變項。

最後，根據研究發現提出建議，以提供教師教學以及未來研究發展參考。

關鍵詞：精熟課室目標結構、自主動機、自我調整學習

The Relations among Chinese Literature Mastery Classroom Goal Structure, Autonomous Motivation and Self-regulated Learning of Senior High School

Abstract

The purpose of this study was to explore the relations among mastery classroom goal structure, autonomous motivation and self-regulated learning to the students at senior high schools. The samples of the research were the 10 and 11 graders of students in Taichung City, collected from 8 high schools, altogether 714 students. The instruments used in the study included Mastery Classroom Goal Structure Scale, Autonomous Motivation Scale, and Self-regulated Learning Scale. Data was analyzed by using descriptive statistics, Hotelling T^2 , Pearson's product-moment correlation, multiple regression and hierarchical regression.

The main results of this research were following:

1. The level of senior high school students' mastery classroom goal structure, autonomous motivation and self-regulated learning was ranked as above average.
2. There were effects on mastery classroom goal structure, autonomous motivation and self-regulated learning. Female students were higher than male students did.
3. There were significant correlations between mastery classroom goal structure and autonomous motivation, mastery classroom goal structure and self-regulated learning, autonomous motivation and self-regulated learning respectively.
4. Mastery classroom goal structure (task, recognition / evaluation, grouping, teacher autonomy support) could positively predict autonomous motivation (intrinsic motivation, identified regulation).
5. Mastery classroom goal structure (task, recognition / evaluation, grouping, teacher autonomy support) could positively predict self-regulated learning (metacognitive strategies, learning goal setting) .

6. Autonomous motivation (intrinsic motivation, identified regulation) could positively predict self-regulated learning (metacognitive strategies, learning goal setting) .

7. Autonomous motivation was the mediator between mastery classroom goal structure and self-regulated learning.

Keywords: mastery classroom goal structure, autonomous motivation, self-regulated learning.

目次

目次	i
表目次	iii
圖目次	v
附錄目次	vi
第一章 緒論	1
第一節 研究動機	1
第二節 研究目的	8
第三節 研究問題	8
第四節 名詞釋義	9
第二章 文獻探討	15
第一節 精熟課室目標結構	15
第二節 自主動機	29
第三節 自我調整學習	38
第四節 精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習之相關研究	49
第三章 研究方法	55
第一節 研究設計	55
第二節 研究假設	58
第三節 研究對象	58
第四節 研究工具	61
第五節 實施程序	80
第六節 資料處理	82
第四章 研究結果	83
第一節 國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為現況之分析	83

第二節	性別變項在高中學生國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為上之差異分析.....	87
第三節	國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為間關係之分析	89
第四節	國文科精熟課室目標結構對自主動機之預測分析	92
第五節	自主動機對自我調整學習行為之預測分析	94
第六節	國文科精熟課室目標結構對自我調整學習行為之預測分析	95
第七節	自主動機在國文科精熟課室目標結構與自我調整學習行為之中介效果	97
第五章	討論、結論與建議	101
第一節	討論	101
第二節	結論	108
第三節	建議	111
參考文獻	115

表目次

表 2-1: 自我調整學習的概念架構	40
表 3-1: 預試施測與回收統計表	59
表 3-2: 正試施測與回收統計表	60
表 3-3: 「國文科精熟課室目標結構量表」項目分析摘要	64
表 3-4: 「國文科精熟課室目標結構量表」因素分析摘要	66
表 3-5: 「國文科精熟課室目標結構量表」信度分析摘要	67
表 3-6: 「自主動機量表」項目分析摘要	69
表 3-7: 「自主動機量表」因素分析摘要	71
表 3-8: 「自主動機量表」信度分析摘要	72
表 3-9: 「自我調整學習量表」項目分析摘要	75
表 3-10: 「自我調整學習量表」因素分析摘要	77
表 3-11: 「自我調整學習量表」信度分析摘要	78
表 4-1: 高中生知覺的國文科精熟課室目標結構現況分析摘要表	84
表 4-2: 高中生知覺的自主動機現況分析摘要表	85
表 4-3: 高中生自我調整學習現況分析摘要表	86
表 4-4: 不同性別之高中學生在國文科精熟課室目標結構上之平均數、標準差與 差異考驗結果之結果	87
表 4-5: 不同性別之高中學生在自主動機之平均數、標準差與差異考驗結果之結 果	88
表 4-6: 不同性別之高中學生在自我調整學習行為之平均數、標準差與差異考驗 結果之結	88
表 4-7: 國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為之相關情 形	89

表 4-8:國文科精熟課室目標結構對自主動機的預測結果	92
表 4-9:自主動機對自我調整學習的預測結果	94
表 4-10:國文科精熟課室目標結構對自我調整學習行為的預測結果	95
表 4-11:自主動機在精熟課室目標結構和自我調整學習行為的中介效果分析 ..	97
表 5-1:研究結果支持研究假設與否摘要表	101

圖目次

圖 2-1：自我決定動機形式	31
圖 2-2：自我調整學習循環模式	45
圖 3-1：本研究之研究架構圖	55
圖 3-2：中介變項的要件圖	57
圖 3-3：本研究之實施程序流程圖	80
圖 4-1：國文科自主動機在精熟課室目標結構和後設認知策略的中介效果圖 ..	98
圖 4-2：國文科自主動機在精熟課室目標結構和學習目標設定的中介效果圖 ..	99

附錄目次

附錄一	高中生國文科學習經驗量表(預試量表)	124
附錄二	高中生國文科學習經驗量表(正式量表)	130

第一章 緒論

本研究旨在探討高中生於國文科學習課室中所知覺的精熟課室目標結構與自主動機，對自我調整學習行為三者之間的關係。此章節分別說明研究動機、研究目的、研究問題以及重要名詞釋義。

第一節 研究動機

學習是個體經由練習或經驗使其行為產生較為持久改變的歷程，其要點有三，分別為：(一)學習的產生乃是由於練習或經驗的結果；(二)經學習而改變的行為具持久性；(三)以及學習並非全是「教導」或是「訓練」的結果(張春興，2005)。簡而言之，學習是知識與訊息、態度與信念以及技能與習慣的獲得，為一種多面性的行為表現，並且涉及到許多條件，如學習者的學習動機與目標、課室目標的結構、過去的學習經驗，抑或學習者為被動或是自動自發地主動學習，都會影響著個體學習行為與學習結果。

行政院教育改革委員會諮議報告書(1996)中提到，在升學主義、文憑主義及管理主義的交互影響下，造就了考試領導教學的教育現場，課程只提供學生相同的知識，忽略了學生的興趣、背景、經驗，導致部分學生對教材感到無聊，或是學習過程感受到挫折，「學習權」則被扭曲為「受教權」，教育的目的與手段翻轉，學習不是由主體內發的驅力，而是一連串外爍，強迫性的壓力，學習不再有趣。教育的結果，只是培養出一批批會應付考試的「專家」。為了通過升學考試，窄化了學習的內容；為了快速而有效地解題，批判及創造性思考被擱置。

職是之故，為積極培養學生或學習者有效適應現代生活，並有能力促進社會良性發展，當前教育改革更應強調自我瞭解與自我調整方面：增進個人對自己的能力、動機、情緒及需求的瞭解，並且重視個體的自我調適與自我實現能力的培養。經由自發而有意識的選擇學習機會與方式，可使個人在急速變遷的社會中，不僅具備適應環境的能力，且能充分發展潛能和促成自我實現。

在過去，關於教學與學習理論於學習過程中，將學生視為一被動反應的角色，教學者則是依照學習者的心理能力、社會文化背景或教育標準來進行教學。近年來，教育心理學的研究者認為學習者並非為被動反應的角色，學習者能夠積極參與其學習歷程，並能主動建構知識（Pintrich, 2000；Zimmerman & Martinez-Pons, 1986）。而在此種主動學習的觀點中更以自我調整學習理論最具有代表性。

自我調整學習的理論推翻了過去的學習理論，認為「學習者是以前瞻的方式為自己的學習而行動」，而不是把學習看成是「發生在自己身上一種的外在事件」，被動的對它做出「反應」。當學習者感受到自己是學習的主體，擁有學習主控權，就會產生自發性的學習，不需外在的督促，而且學習者會將學會某種技巧看成一個系統化和可控制的過程，願意為自己的成就承擔責任（Zimmerman, 2008）。

自我調整學習理論指出一個具有自我調整功能的學習者能有效地管理自己的學習經驗，依據不同的情境特性使用各種調整策略，努力堅持於學習工作，調整並修正自己的學習歷程（程炳林，2002）。在此歷程中，學習者會自行設立學習目標，並試著監督、調整及控制其認知、動機及行為，而此認知、動機及行為亦會受到學習者所設立的目標及環境中之脈絡特徵所影響（Pintrich, 2000）。因此就自我調整學習的觀點而言，大都是強調在學習歷程中，學習者積極的運用後設認知、動機及行動來促進學習效果（毛國楠、程炳林，1993）。

從現代的教育觀點來看，學生是學習活動的主體，教育的過程在於尊重學生的學習、培養學生自主學習的自覺性以及積極性，目的在於促進每個學生全面性、多元性的發展。而在以學生為中心的教學學習中，常討論到何種教學方法對學生而言才是最佳的，如何實施教學方法才能讓學習者得到最適合的學習，在教學過程中教師的角色已從過去傳統的講授者，轉變成一學習的引導者，主張安排適合的學習情境，引導學習者如何找到適合自我調整學習的方向，引發學習者由外在動機轉化成內在動機，使學生能夠脫離需要教師督促的被動學習，以達到學

習者能夠做到自我調整學習。因此，在現有的教育學習情況下，學習者知覺的國文科精熟課室目標結構與自主動機是否影響學習者的自我調整學習發展？此是本文所要探討的動機之一。

近20年來，教育與心理研究領域陸續援引自我決定理論觀點，瞭解學習者的多方面心理需求，探討如何促發學生能自主學習與持續學習行為的動機研究，並得到許多的實徵研究證實，顯示出學習自主動機對於學生學習行為投入以及適應行為的正向影響（陳惠珍、林清文，2009）。在學習活動中的學習動機是指引起個體的學習活動，維持學習活動，並促使該學習活動朝向教師所設定的目標的內在心理歷程（張春興，2004）。學生的學習動機之產生有的是自動自發的，有的是因為外在環境因素的影響，而學習者的學習動機其影響因素可能存在著各種不一樣的原因，諸如個人因素、教師因素、學習經驗、外在誘因，在課室目標結構中存在著各項因素(如：學習環境的氣氛、學習經驗、教師的自主支持等等)，而自主動機就是指個體於學習活動中其行為表現的原因以及目標，是來自於學習者的自動自發與自由選擇所形成的結果（Vanteenkiste, Zhou, Lens, & Soenens, 2005），在學習的環境中，當教師傳遞著某種特殊目標結構的訊息或線索時，學習者會透過自我的主觀知覺，使自己的學習動機與行為隨著課室目標結構的不同而改變，但課室中所強調目標的訊息與線索可能是混合的、不一致的，因此可能在相同的課室情境中，經由教師傳達出的訊息，學生也可能會因為家庭因素、個人過去的經驗等個別差異的不同，而使每個人對課室環境的知覺不盡相同（彭淑玲，2004），據上所述，在學習過程中學習環境中的各項內外因素，都有可能影響到學生的學習，故瞭解國文科精熟課室目標結構與自主動機之間的關係，是研究者所要探討的動機之二。

在學習的過程與結果中，大多希望學習者能夠學習能夠自動自發的學習，運用適合自我的學習方式，以進行終身學習的歷程。近年來，教育心理學中所提及的自我調整學習（self-regulated learning, SRL）即為一項培養終身學習能力的有效途徑（陳惠珍、林清文，2009）。自我調整學習為落實教育改革與培養學生終

身學習能力為一個重要的學習策略，教師宜在學生在校求學的歷程中，培養學生擁有自我調整學習的能力，以便不斷激發其學習動機，監控自己的學習歷程，找到最佳的學習方法與策略，能不斷的自我充實、自我學習，達到終身學習的目標（歐慧敏，2002）。

Zimmerman (1989) 認為自我調整學習是指個體在自我的學習過程中以後設認知、動機理論和行為理論為基礎的積極參與者，強調學生如何抉擇適當的行動進行學習的歷程，與環境的影響能夠如何協助個體成就這些學習的技能。

Pintrich (2000) 也指出自我調整學習是一項積極建構的歷程，學習者自訂學習目標，然後檢視、調適和控制自己因應目標與環境條件的認知、動機和行為。此種學習行為可提供學習者對學習歷程的掌控，內化個體自我學習經驗，經由自我調整學習的過程，學習者可以在自我學習過程中的出發點全程參與到終點做出分析、判斷和改進，具有自我診斷、自我回饋以及自我激勵的功能，形成學習者自我概念的建立，獲得自我評價的能力，根據已設的目標訂定學習活動，培養自我評價的習慣、教育意識和能力，以提高學習者的自我認識和自我評價能力，學習從多方面、多角度、批判性，去看待所從事的活動，可以增加學習者的學習動機，也可以加強學習的效果。而關於自我調整學習方面之研究多數以國小學生(王明傑，2003；王曉晴，2008；吳淑玲，2007；林建平，2004；劉佩雲，1998)、國中學生(Ames&Archr, 1988；Cury, 1996；林宴瑛，2006；施淑慎，2008；陳嘉成，2005；程炳林，1995、2001；楊岫穎，2002；謝岱陵，2003)以及大學學生(Hofer, 1994；李珮璇，2007；周淑楓，2007；陳英仁，2006；程炳林，2002)為研究對象，較少探討高中生的自我調整學習歷程 (Ames&Archr, 1988；林桑瑜，2002；蔡淑薇，2003)；但高中生的學習情境歷程中，相較之下有著更多的考試及升學壓力以外，其學習情境的課室目標結構屬於高度外部控制的情境，大部分的學習活動必須依照已安排的課程進度來進行，因此，本研究中研究者主要是在探討高中生的國文科精熟課室目標結構與自我調整學習歷程之間的關係，此為在本研究中所要探討的動機之三。

從全人(whole person)教育的觀點來看，教師在要求學生處理高層次的目標前，需要先滿足低層次需求，求知需求需要奠基在基本需求滿足之後才能順利發展（李素卿，2003）；以教室教學的研究趨勢來看，自1970年以後，其研究方向重視「過程與結果」，強調教師的「教」與學生「學習」結果之互動關係（陳李綱、郭妙雪，2002），Epstein (1989) 也指出學校的學習情境對學生學習行為之影響應予重視探討。此外，也有研究指出，教室中擁有許多因素會直接影響到學生的學習動機，其影響因素包括教室的組織、教學氣氛、作業任務、分組合作學習、師生關係的品質（李茂興，1998）；為當學習個體於學習的情境中，其教師、教學者或重要他人所營造出一種整體學習氣氛之主觀知覺（Ames, 1992），強調的是一種「情境因素」的知覺，會影響學生的學習動機以及學習行為。

Epstein (1983) 指出教師影響課室結構目標的六大因素 (TARGET) 分別是：學習工作 (task)、權威 (authority)、認可 (recognition)、分組 (grouping)、評量 (evaluation) 以及時間 (time)，是指教師在課室環境中所使用的教學學習活動、學習評量方式，在權威管理和時間分配上所傳達出的學習意義。當在課室環境中教師所傳達給學生的訊息線索越趨於顯著時，就會形成一種課室目標結構，此目標結構會經由學生自我的主觀知覺加以認定，進而影響到學習者的學習動機、學習信念、認知與學習成果 (Ames, 1992; Ames & Archers, 1988)；但是，在課室目標結構中，其所傳達出的訊息、線索可能會是不一致、重複的，影響學習者學習的原因可能是多樣性的，在教育上，根據成就目標理論為基礎的研究中，過去大多關注於課室目標結構如何影響學習者動機之歷程，而較少從自主動機類型來作探討，因此本研究將探討國文科課室目標結構與自主動機之間的關係；而自主動機的類型(內在動機、認同調節)能夠預測學習行為(自我調整學習)，而且國文科課室目標結構與學習行為之間關係密切 (Wolter, 2004)，就此論點，知覺的國文科精熟課室目標結構是否會透過自主動機而對自我調整學習程度產生間接效果呢？即自主動機是否為國文科精熟課室目標結構與自我調整學習的中介變項呢？Vallerand (1997) 提出情境因素會影響到個人之動機類型，然而，

於過去的研究較少去探討到自主動機在知覺的課室目標結構與自我調整學習之間的可能中介效果。因此，分析國文科精熟課室目標結構(學習工作、評價與認可、分組、教師自主支持等等)是否透過學習者的自主動機(內在動機、認同調節)進而影響到學生的自我調整學習，亦即自主動機是否為國文科精熟課室目標結構與自我調整學習之中介變項，為本研究的研究動機之四。

近年來，關於動機方面的研究已將特定領域情境當作是分析動機的重要單位(吳淑玲，2008)。Ames 和 Archer (1988)指出，學習者在不同的特定領域會有不同的動機情形，例如：學習者在數學領域和語文領域的動機情形是不一樣的，可能在數學領域有較高的自我決定動機，但在語文領域則不然。

在傅郁雅(2005)的研究指出，高中生在數學科、英文科以及國文科三個學科中，就知覺的課室目標結構的集中情形而言，受試者皆在精熟課室目標結構上的得分最高，而在表現課室目標結構上的得分最低。此外，在研究中也提到，高中生不同年級與知覺的課室目標結構之關係，在表現課室目標結構方面，一年級的表现顯著高於三年級；二年級的表现也顯著高於三年級，然而在一年級與二年級之間的表现並無顯著的年級差異，至於精熟課室目標結構方面，則無顯著的年級差異。而性別與知覺課室目標結構之關係方面，在數學科、英文科、國文科的知覺課室精熟目標結構上並無顯著的性別差異。

關於性別之間的相關研究，謝岱陵(2003)的研究指出國中男生所知覺到的課室表現目標結構顯著高於女生，但男女生在課室精熟目標結構的知覺上沒有差異。黃惠卿(2005)則發現國中男生知覺課室表現目標結構顯著高於女生。彭淑玲(2004)的研究得知不同性別的國中生所知覺的課室目標結構有所差異。學生依性別不同，可能會對課室結構有不同之知覺，而學習中的情境因素，會對學生造成多方面的影響，如在動機信念、情感層面、目標取向對課室結構知覺的影響。因此，在本研究中研究者想要瞭解高中生是否會因性別的不同，而在國文科中的精熟課室目標結構(學習工作、評價與認可、分組、教師自主支持)、自主動機(內在動機、認同調節)以及自我調整學習行為(後設認知策略、學習目標設定)會有不

同的表現，此為本研究的研究動機之五。

在台灣的升學主義學習環境下，在眾多學習科目中，又以國文、英文與數學三科，較常被視為學習領域的主要學科。其中，國文的學習是生活的重要組成部分，中國著名教育家陶行知關於生活教育倫理的精髓是：「社會即學校，生活即教育，教學做合一。」國文學習的外延與生活相等，國文教學要溝通課堂內外，密切關聯學生的日常生活，拓展學生國文學習和實踐能力。國文教學不但要注重國文的學習能力，而且要注重國文品質，以學生為發展中心，讓學生在心靈世界的多元化氛圍之下，精神自由、思想獨立，達到自由自在的人格境界，在興趣與愛好的支配下學習、生活和追求理想（陳光、陳芳雄，2009）。

且國文學科的教育特質具備了語文具備基礎教育的工具性質，文化社會的知識寶藏；並深一層次的涵養了人與人間傳意文學所具有藝術性；由認知心理來說探究人類知覺、思考、記憶、動機、心像、推理、語文運用及解決問題能力等複雜結構與運作歷程（陳力仁、徐新逸，2003）。國文學科的學習也是其他學科的基礎，是學好其他學科必不可少的工具。國文的學習本身更是表達情意、交流思想、進行思維的工具，無論將來從事什麼工作，聽、說、讀、寫的國文基本功都是不可或缺的。另外，國文是最重要的交際工具，相對於人類的思想交流、文化傳播和思維活動而言，國文是工具；相對於學生一生、課程結構和智慧結構而言，國文是基本工具（陳光、陳芳雄，2009）。此外，就現有的教育現場而言，全國任何階段的升學考試方案有很多種，但不管是哪一種方案，國文都是主要考試科目，故於本研究中選取國文科來作為研究領域的科別。

從學習階段的觀點來看，國小、國中階段的學習屬於探索的層面，而到了高中階段的學習則進入到了分化、選擇的層面，在學科領域的學習上將更為加深、加廣，以做好準備進入大學階段。且進入高中以後，學習的任務重了，此時更需要學習者本身在學習的過程中發揚主動性自主學習，建立明確的學習目標，在掌握基本知識的基礎上對學習內容進行自主選擇，對學習過程進行自我監控、自我指導、自我強化，並對學習結果進行自我評價。當學習者在實現主體性發展的同

時，也獲得終身學習與發展得泉源、動力和永不枯竭的可持續發展能力（陳光、陳芳雄，2009），因此，在高中階段，學習者若能強化自我在學習上的自主動機以及自我調整學習之能力，調整自我的學習歷程，給與自我回饋與適時修正，將對於進入大學階段的學習有更好的準備，也能讓學習者瞭解到自我調整學習的重要性，故本研究選擇以高中生為研究樣本，瞭解高中生的學習情況，欲透過實徵性的研究進一步探討高中生對於國文科精熟課室目標結構的知覺情形，並探究其與學習者自主動機和自我調整學習行為之相關性。

第二節 研究目的

綜上所言，本研究旨在探討高中生國文科精熟課室目標結構與自主動機在自我調整學習中之間的關係，具體而言本研究之目的為：

- 一、瞭解高中生知覺國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習的現況。
- 二、瞭解不同性別的高中生在國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為上之差異情形。
- 三、探討高中生在國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習的關係。
- 四、瞭解高中生的國文科精熟課室目標結構對自主動機的預測關係。
- 五、瞭解高中生的自主動機對自我調整學習的預測關係。
- 六、瞭解高中生的國文科精熟課室目標結構對自我調整學習的預測關係。
- 七、分析高中生所持的自主動機在國文科精熟課室目標結構和自我調整學習之間中介效果。

第三節 研究問題

根據上述討論與研究目的，本研究所欲探討之研究問題為：

- 一、高中生知覺國文科的精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習的現況為何？

二、不同性別的高中生在國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習上是否有差異？

三、高中生在國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習是否存在關連性？

四、高中生的國文科精熟課室目標結構對自主動機是否具有預測力？

五、高中生的自主動機對自我調整學習是否具有預測力？

六、高中生的國文科精熟課室目標結構對自我調整學習是否具有預測力？

七、高中生所持的自主動機在國文科精熟課室目標結構和自我調整學習行為之間是否具有中介效果？

第四節 名詞釋義

一、精熟課室目標結構 (mastery classroom goal structure)

精熟課室目標結構是指學生知覺到教師在課室中所強調的是趨向焦點與精熟導向，也就是學生感覺教師所欲營造的是強調「學習」本身的課室情境（彭淑玲、程炳林，2005）。在本研究中使用自相關文獻、問卷量表所修改編製而成的「精熟課室目標結構量表」來瞭解學習者所知覺的國文科精熟課室表現目標結構，其中依據學習工作 (task)、評量與認可 (evaluation/ recognition)、分組 (grouping)、教師自主支持作為區分，得分愈高表示學習者所知覺到的精熟課室表現目標結構愈高；反之，得分愈低者表示個體所知覺到的精熟課室表現目標結構愈低，分述如下：

(一)學習工作(task)

學習工作指的是教師設計的學習工作具有多樣性、有意義、具挑戰性，並與個人有關等特質 (Ames, 1992)。本研究以受試者在研究者自編的精熟課室目標

結構量表中，「學習工作分量表」上的得分代表在其所知覺的國文精熟課室目標結構中，教師所設計的學習工作強調精熟之程度。

(二)評量與認可 (evaluation/ recognition)

評量與認可指的是教師在課堂中所實施的評量方式以及原則是著重在學生的精熟和進步程度，並肯定學生的努力 (Ames, 1992)。在本研究中根據Ames (1992) 將 Epstein (1983) 所提出的影響課室情境六大因素(TARGET)中的評量與認可合併之觀點，以討論兩者於課室學習情境中的應用情形，以受試者在研究者自編的精熟課室目標結構量表中，「認可與評量分量表」上的得分代表在其所知覺的精熟課室目標結構中，教師所實施的評量與認可強調精熟之程度。

(三)分組(grouping)

分組是指教師提供學生彼此互相合作學習的機會，減少同儕間的競爭與比較。為了使能力的差異不會轉化為動機上的差異，異質分組與同儕互動是必要的。另外小團體工作也可使低成就學生於團體中分享成功的經驗，有助於提升其學習效能 (Pintrich & Schunk, 2002)。本研究以自編的課室目標結構量表中，「分組分量表」上的得分代表在其所知覺的國文課室目標結構中，教師所實施的分組強調精熟之程度。

(四)教師自主支持(teacher autonomy support)

教師自主支持是指教師能對學生的學習動機、對學習的投入程度以及成就，能有所助益。支持自主性的教師所領導的學生會表現出較強烈的內在動機、精熟動機、正向情緒、創造性、概念理解、利他行為、學業表現與堅持(deCharms, 1976; Deci & Ryan, 1987; Reeve, 2002)。本研究採用課室目標結構量表中的「教師自主支持程度分量表」來測量受試者所知覺到的教師自主支持程度。

二、自主動機(autonomous motivation)

自主性 (autonomy) 是當發展自我的行為與調整自己的行為時，具有自我導向(self-direction)感受的心理需求 (Deci & Ryan, 1985)。而自主動機是指個體於學習活動中其行為表現的原因以及目標，是來自於學習者的自動自發與自由選擇所形成的結果(Vanteenkiste, Zhou, Lens, & Soenens, 2005)，其行為雖然是被規範的，但個體仍以自我決定的方式來完成，並非受外部酬賞所影響 (Deci & Ryan, 1985)。本研究採用自相關文獻、問卷量表所編製而成的「自主動機量表」作為測驗學生學習自主動機的工具，以瞭解學生自主動機的程度，其中依據內在動機、認同調節為區分，得分愈高表示學習者的自主動機愈高；反之，得分愈低者表示個體所知覺到的自主動機愈低，分述如下：

(一)內在動機 (intrinsic motivation)

內在動機是指個體在沒有報酬或限制下而志願地去從事之行為(Deci, 1971)。為一個人不管有沒有外部酬賞或價值，內心想把一件事做好的慾望，即為了某一活動本身的價值來從事該活動(Pintrich & Schunk, 1996；Reeve, 1996)。本研究採用自主動機量表中的「內在動機分量表」來測量受試者所知覺到的內在動機程度。

(二)認同調節 (identified regulation)

認同調節指行為的發展是經由個體自己自行地選擇，並且是受到個體正面評價和知覺而發生的。雖然，行為仍是被規範的，但是仍是個體以自我決定的方式來進行完成的，並非受到外部酬賞所牽引的，個體認為從事這項行為對自己是有帮助的，不是因為義務或壓力所造成的 (Deci & Ryan, 1985)，具有選擇的性質，能夠瞭解自我的方向與目的。本研究採用自主動機量表中的「認同調節量表」來測量受試者所知覺到的認同調節程度。

三、自我調整學習 (self-regulated learning , SRL)

自我調整學習是一個主動建構的歷程，這在歷程中，學習者會依據對工作特性的覺察及對該項工作的動機、情感來設定目標，並依此目標監督、控制、調整自己的認知、行動及情境（程炳林，2001）。本研究以自相關文獻、問卷量表所修改編製而成的「自我調整學習量表」作為測驗學生自我調整學習行為的工具，以瞭解學生自我調整學習的情形，其中包括後設認知策略和學習目標設定作為區分，得分愈高表示學習者所表現的自我調整學習行為愈佳；反之，得分愈低者表示個體所表現的自我調整學習行為愈差，分述如下：

(一)後設認知策略 (metacognitive strategies)

自我調整學習之後設認知策略是指學習者從事學習工作時，對自己學習歷程的計畫、監控與調整等的能力（Pintrich, 1999）。根據後設認知論，後設認知包括認知的知識(knowledge about cognition)及認知的調整(regulation of cognition)兩部分。認知的知識指的是學習者對自己認知歷程的知識，是關於個人、工作和策略的知識；認知的調整指的則是學習者調整與監控自己的認知活動與行為，包括計畫、監控與修正（Pintrich, 1999）。本研究採用自我調整學習量表中的「後設認知策略量表」來測量受試者所使用到的後設認知策略程度。

(二)學習目標設定 (learning goal setting)

自我調整學習之學習目標設定是指以目標為學習的導向，學習者會主動去結合多種學習策略行為，更以適當的學習策略應用於學業表現上，並能體驗行為表現及成功學習間的關係（Zimmerman, 1995），持有學習取向之目標，在多樣化的工作中不斷地努力學習者會計劃如何利用時間和資源來達成必須完成工作任務，自我調整的學習者選擇目標會與個人的標準及滿足感結合在一起。本研究採用自我調整學習量表中的「學習目標設定量表」來測量受試者所使用到的學習目標設定程度。

四、高中生(high school student)

本研究所指的高中生係指以九十八學年度就讀台中市之公私立高級中學之高中學生，因為高三學生需面臨大學考試之壓力，故以高一、高二之高中學生為主要研究對象。

第二章 文獻探討

本章節旨在歸納整理有關精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習之相關文獻，共分為四節。第一節，敘述本研究所依據的精熟課室目標結構的理論內涵；第二節，敘述自主動機的理論內涵；第三節，敘述自我調整學習的理論內涵；第四節，精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習之相關研究，分述如下。

第一節 精熟課室目標結構的理論內涵

一、精熟課室目標結構（mastery classroom goal structure）之意義

當學習的情境在於課室環境中時，其中如何連結課室情境、目標與動機之間的關係，是當下教育心理學界相當重視的研究焦點（Ames, 1992）。根據許多研究結果指出，當學習者所知覺到的環境目標結構是以精熟目標為主時，會產生較多的學習適應性行為，會選用較多適當的學習策略與求助行為（Midgley & Urduan, 1996）。

而課室目標結構是指學習者處於課室學習環境，對教學者於教學歷程中所強調之成就目標的知覺。換言之，即學習者於學習情境中，對教師營造之學習氣氛所強調重點的主觀知覺（Ames, 1992; Wolters, 2004）。當教師於課室中所傳達的訊息清楚明確時，會形成一種特殊的目標結構，經由學習者的主觀認知與詮釋，進而影響其動機、認知涉入與成就（Ames & Archers, 1988）。其中，教師所採用的工作與學習活動、所使用的評鑑和酬賞，以及權威和責任的分配皆會影響學生所知覺的課室目標結構（Ames, 1992）。

教師在營造課室目標結構中，扮演著核心的角色，透過日常的教學實務與師生互動將目標線索傳達給學生，促使不同課室目標結構的形成。課室目標結構所強調的是一種「情境因素」，在不同課堂上，因任課教師不同、學科性質不同，傳遞出的目標線索亦有差異，而呈現不同的學習情境。當課室情境中所釋出的線索夠明顯時，原本學習者所持之個人目標取向將會被掩過或隱而不現，而使自己

的目標與課室中的期望一致，進而產生各種認知、情感與表現形式（陳嘉成，1999；Ames & Archer, 1988）。

就課室目標結構之內涵來說，在過去有關課室目標結構的研究，多數仍是參照基準目標理論的二分法，探討的是教室中的「情境因素」（situational factors），隨著教室情境因素所強調的焦點不同，逐漸形成不同的目標結構，將課室目標區分成精熟課室目標結構（mastery classroom goal structure）與表現課室目標結構（performance classroom goal structure）兩種（Ames, 1992）。精熟課室目標結構意指學習者知覺到教師所營造的學習目標是強調理解、精熟和自我能力的發展，學習的重點強調在學習過程的本身，因此較不在乎與他人的比較，學生自身的努力用功才是重要的，只要努力就會有進步、成功的結果；而表現課室目標結構則是指學習者知覺到教師所營造的教室氛圍是著重於競爭與相對能力，成功的獲得意味著外在酬賞的獲得，或者是能夠證明自己的表現是優於他人的，因此表現課室目標結構強調的是學生彼此之間的能力相互比較。但是，精熟課室目標結構與表現課室目標結構在目標結構的分類上為一線上之兩端，會容易讓學生在學習情境中不是抱持著精熟課室目標結構就是表現課室目標結構的兩面極端學習信念，而此理論的觀點上更指出只有抱持精熟課室目標結構的學生才有正面的學習影響，抱持表現課室目標結構則是帶來負面的學習影響，此一理論觀點引起許多教育學習上的爭議，因此仍有待討論（林宴瑛，2006；陳嘉成，2008；彭淑玲、程炳林，2005）。

其後，為讓課室目標結構更為周全，彭淑玲與程炳林(2005)再依四向度目標理論將課室目標結構分成趨向精熟課室目標結構（approach-mastery classroom goal structure）、逃避精熟課室目標結構（avoidance-mastery classroom goal structure）、趨向表現課室目標結構（approach-performance classroom goal structure）和逃避表現課室目標結構（avoidance-performance classroom goal structure）四種課室目標結構。

其中，精熟課室目標是指學習者從事學習工作時，以自我參照標準為依據，

強調能力的發展及精熟學習工作 (Elliot & Church, 1997; Pintrich, 2000)。Urdan、Midgley 和 Anderman (1998) 提出精熟課室目標結構其所強調的是精熟與進展、傾向創造學習環境、使學生感受到成功、鼓勵學生勇於嘗試。易言之，趨向精熟課室目標結構是指學生知覺到教師在課室中所強調的是趨向焦點與精熟導向，也就是學生感覺教師所欲營造的是強調「學習」本身的課室情境 (彭淑玲、程炳林，2005)。在此環境中，教師試著向學生傳達學習、努力用功是重要的，強調學生能力與技能的發展。Ames (1992) 認為在強調精熟目標的課室結構中學生較容易感受到成功的滿足，在此種課室目標結構的情境中，其所重視的價值強調努力才是學習的成功關鍵，且在學習過程中學習者不擔心犯錯，願意嘗試錯誤的學習經驗，其自我導向的價值不容易受到外在表現威脅。

知覺的精熟課室目標結構 (perceived mastery classroom goal) 所傳達學習的目的，為理解的發展、自身能力的進步與發展及學習自我本身的內在價值，學習被視為一種主動的過程，需要學生的參與和互動 (Ames, 1992)。教師重視學習的歷程，強調努力是成功的要素，注重學習者個人的進步與付出的努力而非其所得到的成績，允許錯誤，認為犯錯是學習的一部份，並鼓勵學生學習新知 (陳嘉成，2001)。在強調精熟目標的學習情境中，學習者將成功歸因於努力，並在自我參照的標準下進行精熟的學習。

由上述可得知，課室目標結構為學習者在課室學習環境中，於學習歷程中對於成就學習目標的主觀知覺，會影響學習者的學習動機、認知涉入與學習成就。而其中精熟課室目標結構更包括學習者在學習歷程中的主動學習與參與，以及教師對於學習者的支持；在趨向精熟課室目標結構中學習的學生較會注意自我能力的學習以及提升，重視學習過程中自我的獲得，以達到對於自我學習的瞭解，而在高中生的學習階段中，更需加強自我學習能力的提升，以備進入大學階段的學習能力，故在本研究中特別就國文科精熟課室目標結構來瞭解高中生的課室目標結構學習情形。

二、精熟課室目標結構之重要性

目標結構 (goal structure)，是學習課室環境中所追尋的價值，其價值標準會進一步成為學習者評估自我能力的學習依據 (Solmon, 1996)，為教室氣氛與學生學習動機的重要因素，經由學習過程之中互動關係，例如：教師與學生之間的互動情形，學生可以對學習本身產生價值、興趣、目標、動機，並去享受學習過程的獲得，且不同的目標結構會影響課室氣氛以及關係。

許多研究驗證了學習者對於課室目標結構的知覺，對於個體學習歷程的影響是不容忽視的，其會影響學習者的認知、情感及行為 (Ames & Archer, 1988；Maehr & Midgley, 1991；Ryan et al., 1998)。

而其中，在強調精熟課室目標的學習情境中，學習者將成功的結果歸因於自我努力，並在自我參照的學習標準下進行精熟目標的學習 (Solmon, 1996)。許多關於課室目標對於學習的研究中發現，學習者所知覺的精熟課室目標結構與學習者所持的精熟目標有關 (Ames, 1992；Midgley et al., 1995；Urduan et al., 1998)。Ames 和 Archer (1988) 曾以176名國、高中生為研究對象，其研究結果指出，學習者若知覺課室為精熟目標結構時，他們則會較重視個人的努力，使用較多的有效策略，對課室抱持較多正向的態度，並且認為成功是來自個人的努力。

另外，Roeser et al., (1996) 以296個8年級中學生為樣本，考驗青少年的學習經驗與其學習動機、學業成就之間關係的研究結果指出：學習者知覺的課室精熟目標會透過精熟目標的中介，對學業自我效能有正向效果，而學習者的學業自我效能會繼而對學業成就產生正向的影響。當學習者知覺課室為精熟目標結構時，較易形成精熟目標導向，繼而對學習有較高的自我效能，使用較高層次的認知策略，且在學校有較好的學習表現。

施淑慎 (2008) 整理現有的研究發現，當個體表現趨向精熟目標時，他的行為將傾向富有挑戰性的工作、有較高的內在動機、熱忱的投入工作中、學習時展現努力、面對挫敗時堅持以對、學習時主動尋求協助、運用認知及後設認知策略、對於知識保有長期記憶。而當個體表現趨向表現目標時，可能呈現積極以及消極

的行為特徵，積極的行為特徵包括工作期間高度的熱忱、學習時展現努力、從事學習任務時堅持以對、展現內在動機；而消極的行為特徵包括考試焦慮以及逃避求助。最後，當個體表現逃避表現目標時，個體的行為將傾向消極，而行為結果多與消極情感、內在動機降低、低熱忱、逃避求助、考試焦慮、表面的訊息處理歷程以及不佳的表現有關。

綜合上述可得知，精熟課室目標結構對於學習有著正向的影響，當學習者所知覺到精熟課室目標結構時，在學習過程中會使用較多的運用認知及後設認知策略，對於學習抱持較多正向的態度，有較高的自我效能、內在動機，對於學習有著正面的重要性。故在本研究中將探討高中學生所知覺到的國文科精熟課室目標結構的現況，以及國文科精熟課室目標結構(學習工作、評量與認可、分組與教師自主支持)與其自主動機(內在動機、認同調節)與自我調整學習(後設認知策略、學習目標設定)之間的關係。

三、精熟課室目標結構之相關理論

課室目標結構源起於成就目標理論的延伸，個體的成就目標導向係指個體對學習任務所抱持的成就目標類型。而在目標導向理論主張，除個人目標導向外，學習環境的目標結構對個人學習歷程的影響力也是不容忽視的。因此，針對個人的成就目標導向介紹如下：

目標導向理論 (goal orientation theory) 或稱成就目標理論 (achievement goal theory)，起源於古典成就動機理論，是近年來教育心理學領域熱門研究議題之一。其主要的研究焦點在探討學習者從事學習工作時的理由，即學習者為什麼 (why) 從事某項學習工作 (程炳林，2002)。

依據基準目標理論 (Dweck & Leggett, 1988; Ames, 1992; Maehr & Midgley, 1991)，持精熟目標的學習者，其學習的主要目的在於學習本身，即精熟學習工作、並以自我為參照點，進一步增進自己的能力。持表現目標的學習者將重點置

於與他人相比較，即展現能力以勝過他人或避免自己在他人眼中是無能力的。因此該理論認為持精熟目標的學習者會比持表現目標的學習者有較適應的結果（adaptive outcomes）。

Nicholls（1989）曾經指出：「目標導向」與「課室目標結構」是動機研究中兩種不同的向度，二者之間會產生交互作用，進而影響學習者的學習組型。陳嘉成（1999）比較兩者之間的差異後，認為在研究上，目標導向比較傾向是種「準特質」（trait-like）變項或是學習者的一種「氣質變項」（dispositional variable）；而「課室目標結構」則是學習者對學習情境或重要他人所營造出的一種整體學習氣氛之主觀知覺。由此可知，課室目標結構所強調的是一種「情境因素」的知覺。當學習情境中的訊息線索並不明確時，個體知覺不到課室學習氣氛導向何種目標，因此個人所持有的目標導向將成為決定個體為何從事學習的主要理由。反之，當教師傳遞出的訊息或線索非常顯著並形成某種特殊的目標結構時，透過主觀知覺的認同，學習者原本持有的目標導向就可能被掩蓋而隱而不現，使得自己的動機與行為組型隨著課室目標結構而改變。

目標導向研究尚有另一個重要的層面值得探討，即課室中的「情境因素」（situational factors），稱為「課室目標結構理論」（classroom goal structure theory）。課室目標結構是學習者對於學習情境中，教學者所營造的整體學習氣氛之主觀知覺（Ames, 1992），而此種主觀知覺對學習者之目標導向及學習行為會有重要的影響。換言之，當教師於課室中所傳達的訊息與線索趨於清楚明確時，會形成一種特殊的目標結構，此種目標會經由學生主觀的知覺加以認知與詮釋，進而影響到學生所採取的目標導向及其後的學習行為（Ames & Archer, 1988）。

課室結構理論關注的焦點為情境因素如何影響學習者的學習歷程與結果，其情境因素包括課室目標結構與自然情境（Ames, 1992）。Epstein（1983）提出教師影響教室學習情境的六大因素（TARGET），其關注的焦點為：學習工作（task）、權威（authority）、認可（recognition）、分組（grouping）、評量（evaluation）

與時間 (time) 。

Epstein(1983)提出TARGET方案，來說明能影響學生動機的六個課室面項，分別為：工作、權威、認可、分組、評量與時間，其六大因素(TARGET)分述如下：

(一)學習工作

工作面項所關注的焦點為學習活動或作業的設計，藉由提供生活化、趣味化與多樣化的學習工作，營造一個多面項的課室結構，減少負面社會比較的機會(林啟超，2004)。學習活動工作內容的設計是構成課室學習的主要因素，教師所提供給學生的學習活動需具備著多樣性、意義性、趣味性與挑戰性，且能兼顧各學習者之間不同的學習需求，才能引起其學習的興趣和動機，對學習內容的理解與自我能力的發展有所幫助。當課堂中的學習活動內容是強調學習工作的樂趣與內在價值時，能與學習者的生活經驗產生連結，將有利於學生產生動機進而發展自我調整學習。

(二)權威

權威二字讓人有種需要服從、遵循的感覺，而在學習的過程中大多希望給予學生多一點的自主空間，以達到學生自我調整學習的目標，就此觀點而言，如果將Epstein 所描述的「Authority」改為「Autonomy」應更能呈現此要素的意義與目的(林啟超，2004)，權威面項是指教師允許學生對其學習活動擁有決策及選擇權，使學生能主動參與學習並分享學習責任。其意義為當學生於課堂中時，是否能擁有學習的自主權，且能與老師有維護教室規則的共同責任與權利。教師需設身處地考慮學生的立場，嘗試將教室權力下放，學習去與學生共同學習，共同討論學習內容，讓學生嘗試設立自我學習目標，在自設標準中前進學習目標，發展學生自我調整學習的能力，當學習者對自我學習過程有自主權時，學習的興趣及動機也會相對提高。

(三)認可

認可面項則與各種正式與非正式的酬賞、誘因與獎勵有關。重點在於教師提供獎賞與鼓勵時，應該讓所有學習者都有機會，不是只提供給高成就的學習者(林啟超, 2004)。是指教師在課室中所提供之獎賞與鼓勵是否在於強調進步或競爭，且學習者獲得認可的機會是否公平、公正，而不僅僅是只單對高成就的學習者給予鼓勵。在課室學習環境中，教師應該讓每一位學生在學習的過程中都擁有受到認同的公平機會，讓每一位學生都能獲得肯定，更感受到自己的存在價值以及學習價值。當學習過程的收穫是清楚易見時，學生較能清楚地感受到自我學習的進步，學習的意願與動機也較能持續。

(四)分組

分組是指教師提供學生彼此互相合作學習的機會，減少同儕間的競爭與比較。為了使能力的差異不會轉化為動機上的差異，異質分組與同儕互動是必要的。另外小團體工作也可使低成就學生於團體中分享成功的經驗，有助於提升其學習效能 (Pintrich & Schunk, 2002)。

在學習中採取小組合作的方法，容易產生較高水平的學習動機，其原因為學習者之間透過互相鼓勵和支持，學生會比較努力來實現任務。在分組合作學習時，小組內的成員組合具變化性，可以提供學生彼此互相合作學習的多元性，能減少同學間的摩擦或是具社會性競爭的比較，讓學生能夠在分組合作學習中找到自我學習的定位與價值。

(五)評量

評量面項則包含監控與評估學生學習的各種方法。能增進學生動機的評量包含：對學生學習歷程與精熟的評量、提供學生改進作業的機會、多元評量與個人化的評量等。評量方式的實施包括標準、規範、方法和內容，但評量對學生更重要的影響在於評量的建構過程以及評量結果的解釋方式，其會形成學習者個人不

同的目標取向、動機類型和學習行為。評量方式應具備多元性，以能提供學生個別性和完整性的訊息並培養高層次的思考能力，讓學習者藉以瞭解其學習的進展，並作為檢討、修正的參考，評量過程中不只是強調成績或是同儕之間的比較，更需要加入個人能力差異的觀點來作評量解讀，注重個人進步的情形，讓學習者能有機會改善行為表現，增進自我效能與勝任感。

(六)時間

時間面項所關注焦點為：教師是否安排合適的學習內容、作業份量，教學進度與時間的分配是否足夠且具有彈性，以同意不同學生個別差異的需要（林啟超，2004）。指的是教師在教學活動的時間安排上要有彈性，即教師在安排學習內容、作業份量與教學的進度時，一些學習經驗，如計畫、實驗、實地考察和專題，比傳統用於學校的方法，需要更多的時間，所以需讓學生有足夠的時間去完成學習內容、作業與活動。時間在TARGET方案中與其他因素間有著密切的相關性，在執行或設計的過程中扮演著重要的角色，學習任務、權威、分組、評量方面，都需要適當的時間去完成每個階段得學習要點，以達到學習者其自主性以及自我調整學習發展。

Ames（1992）為了更進一步地解釋教室學習情境與成就目標理論兩者間的關係，將教室中的學習工作、評量與認可、教師權威三個向度作為學習情境中的重要層面，以解釋它們是如何使學生導向於不同類型的成就目標。在學習工作方面，教師設計多樣化和有挑戰性的學習活動可以促進學生有意義的學習。在權威方面，教師若能提供學生較多自我決定與培養負責的機會，將有助於促進學生的自主與內在動機；在評量與認可方面，教師應著重學生的精熟與進步，並肯定學生的努力，將更能提高學生學習的動機。然而，「TARGET」模式中除了Ames（1992）所關注到的學習工作、教師權威、評量與認可此四個因素外，分組學習與學習時間的安排此兩個面項教學策略的採擬、實施，亦有助於教師形塑精熟的課室目標結構。

Epstein (1983) 認為學校的學習情境對學生學習行為之影響應加以重視探討，而教師於課室情境中可以藉由學習工作、權威、認可、分組、評量與時間，其各項因素釋放出不同之線索，將影響學生對課室目標結構之知覺，意即教師在課室中所採用的各項學習活動、所使用的評鑑和酬賞，以及權威、責任和時間的分配等舉止會傳達出學習的意義，當存在於教室環境當中的訊息線索趨於顯著時，便會形成一種目標結構，此結構會透過學生主觀的知覺加以認可，進而影響學習者的動機、信念、認知涉入與成就表現（王曉晴，2008；Ames, 1992；Ames & Archers, 1988）。

林啟超（2004）認為「TARGET」的概念與架構可做為教師在教學歷程中應注意的原則或策略，因為此架構包含了學習內容的設計、安排、學習機會的提供和選擇、獎勵的方式、小組的分配學習、學習的評量與學習時間的應用，而這些要素都是在教學過程中，教師於教學前必須仔細考量的。

研究指出（施淑慎，2008；Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey, 2004）趨向精熟課室目標結構之面項與學生學習的自主動機有關，在此項課室結構目標中學生可以認知到學習以及努力用功是重要的，有較強的動機繼續學習，在趨向精熟課室目標結構的學習環境中，教師試著向學生傳達學習之重要性，強調學生能力與技能的發展，給予學習支持自主性的環境（autonomy-supportive environment），其為一種能支持學生自主性需求的班級環境，具有影響、滿足學生、自主性需求的能力；在支持自主性的班級環境中，教師會努力找出學生學習的興趣、目標所在，並支持學生學習，以提升學生內在動機以及認同自我調整能力，即教師支持自主性的激勵風格（autonomy-supportive motivating style），教師能對學生的學習動機、對學習的投入程度以及成就，能有所助益。

此外，林啟超(2004) 根據Epstein (1989) 所提出的TARGET方案中的「權威」建議改成「自主」，原本Epstein教師的權威是指教師允許學生對其學習活動擁有決策及選擇權，使學生能主動參與學習並分享學習責任。其意義也相當學生於課堂中時，是否能擁有學習的「自主權」，且能與老師有維護教室規則的共同責任

與權利。讓學生嘗試設立自我學習目標，在自設標準中前進學習目標，發展學生自我調整學習的能力，當學習者對自我學習過程有自主權時，學習的興趣及動機也會相對提高。因此本研究在TARGET內涵上以「自主」取代原有「權威」，並在測量工具以自主之概念為工具編製的依據。

當學生所處的學習情境中提供個體自主支持的環境，能鼓勵學生自己做決定、設定自我目標、選擇個人達成目標的方法並用自己的方式來解決問題。同時較多的自主支持環境能使個體影較高的成就表現、較好的知覺勝任感、增進自我價值以及自尊、增加概念性的學習、正向的情感反應、發展信任的人際關係以及主動持續性的行為改變 (Deci & Ryan, 1985)。

支持自主性的教師所領導的學生會表現出較強烈的內在動機、精熟動機、正向情緒、創造性、概念理解、利他行為、學業表現與堅持 (deCharms, 1976; Deci & Ryan, 1987; Reeve, 2002)。而支持自主性的學習環境，需具備有四項要素，分別是(陳奎伯、顏思瑜譯，2008)：

(一)培養學生內在動機資源

支持自主性的教師會透過支持學生的內在動機資源，以激發學生的學習動機，教師會想辦法協調教學活動與學生心理需求、興趣、喜好之間的平衡，是希望讓學生從自我的內在動機中發展出想要去做的意識。

(二)教師多使用訊息式、非控制的語言

支持自主性的老師在傳達上課規則、要求與期待時，會使用訊息式且非控制式的語言，避免使用一些嚴厲、具壓迫性的字眼，以打開學生的自主性與溝通的管道。

(三)教師對於較無趣的活動賦予價值，並對要求做解釋

支持自主性的教師會針對那些學生無法從中找到興趣的活動與要求做出解釋，讓學生瞭解之所以有如此要求的基本原理，藉以傳達課程活動的價值給學生，也讓學生能更為接受學習的意義。

(四)理解並接受學生所表達出來的負向情緒

當老師能去理解並接受學生一些抱怨或是抗拒的感受時，老師就能瞭解學生的觀點，去理解學生抗拒的原因，徵詢學生問題解決的見解，能更拉近師生之間的距離。

在師生互動的教學情境中，學生所知覺到的自主支持能夠幫助其內化，是促使學生採取統合自我調整的重要因素（陳惠珍、林清文，2009）。有關學習情境的研究結果顯示，教師所提供的自主支持是讓學生體驗學習樂趣的重要關鍵。Ryan 與 Grolnick（1986）的研究發現，知覺教師態度是冷淡以及不關心的學生，會呈現較低的內在動機。

綜上所述，由 TARGET 方案中的六大因素要點可知，教師在課室教學過程中應多營造強調趨向精熟課室目標結構的學習環境，經由多項教學工作活動，以幫助學習者培養學習的樂趣與動機以進行有意義的學習，發展學習者在學習過程中的自主性以及自我調整學習；而由教師自主支持的要點可以得知，教師在課室教學過程中應多了解學生的學習情況，給予學生多面性的鼓勵以及關懷，以幫助學生培養學生內在動機資源進行有意義的自我調整學習。

在 Epstein（1983）「TARGET」方案模式中，除了 Ames（1992）所關注到的學習工作、教師權威、評量與認可此四個因素外，教學過程中其分組學習與學習時間的安排此兩個面項上教學策略的採擬、實施，亦有助於教師形塑精熟課室目標結構。林啟超（2004）認為「TARGET」的概念與架構可做為教師在改善教學歷程中應注意的原則或策略，因為此架構包含了學習內容的設計、安排、學習機會的提供和選擇、獎勵的方式、小組的分配學習、學習的評量與學習時間的應用，而這些要素都是在教學過程中，教師於教學前必須仔細考量的。

就教室情境因素對學生學習行為的影響上，以往研究主要針對課室結構中數個變項作探討，對於 Epstein（1983）所提出的教師影響教室學習情境的六大因素（TARGET）並未全然涵蓋而論。因此，在本研究中將延伸 Ames（1992）所關注到的學習工作、教師權威、評量與認可、分組學習層面的研究，而時間層面因在課室目標結構中有許多影響因素，所以在本研究中暫不探討；而在教師權威層面的

瞭解將根據林啟超(2004)之觀點，將Epstein所描述的「Authority」改為「Autonomy」，以教師自主支持的變項層面來探討，故在本研究中將從學習工作、評量與認可、分組與教師自主支持來探討高中生所知覺的國文科精熟課室目標結構。

四、精熟課室目標結構之相關研究

關於精熟課室目標結構的研究探討，在國內外皆有相當多的實徵性研究，但是在國內的課室目標結構研究上，其所關注的焦點大多著重在驗證學生所知覺的課室目標結構是否會影響其個人所持的目標取向，至於其對學習行為會造成哪些層面的影響，此部分仍有待進一步作探討，且其研究的對象多以國中生為主，較少關注高中學生對其課室目標結構的知覺情形，故在本研究中以高中生為主要研究對象。

此外，從一些實徵研究中得知，不同性別的國中生所知覺的課室目標結構有所差異(彭淑玲，2004)。謝岱陵(2003)的研究提到國中男生所知覺到的課室表現目標結構顯著高於女生，但男女生在課室精熟目標結構的知覺上沒有差異。

李苓萍(2003)以國中生為研究對象，發現在課室目標結構上的性別差異是呈現男生在知覺的課室表現目標高於女生，至於在知覺的課室精熟目標上則無性別的差異。

而課程學科領域是否會對於學生所知覺到的精熟課室目標結構有影響，在現在國內實徵研究上較為少見。從傅郁雅(2005)的研究發現，高中學生在國文科學習情況中，精熟課室目標結構與其學生對於學科所認知到的重要性、效用性與興趣有高度的正相關，亦即對國文科學習環境的知覺，是課室精熟目標結構之程度愈高的學生，其對國文科的重要性、效用性與興趣之信念就愈高；且高中生的課室精熟目標結構與其正向情感、負向情感有高度的相關，亦即對國文科學習環境的知覺，是課室精熟目標結構之程度愈高的學生，其對國文科的正向情感程度愈高；而其對國文科的負向情感程度就愈低。

綜上述研究可知，學生的性別對於精熟課室目標結構的知覺沒有差異，但之前的研究對象以國小學童、國中生為主，較少探討高中生，而高中學生所知覺到的精熟課室目標結構在性別是否有差異，是值得探討的方向。而在國文學科相關領域的研究發現，國文課程學科領域對於精熟課室目標結構的知覺是有影響的，但此一方面的研究目前在國內較少，因此研究者將從高中學生所知覺到的國文科精熟課室目標結構中的學習工作、評量與認可、分組與教師自主支持程度等變項之知覺現況，以及探討其與自主動機(內在動機、認同調節)與自我調整學習(後設認知策略、學習目標設定)之間的相關性。

第二節 自主動機的理论內涵

一、自主動機 (autonomous motivation) 之意義

近 20 年來，教育與心理研究領域陸續援引自我決定理論觀點，延循學習者的心理需求，探討如何促發學生能自主學習與持續學習行為的動機研究，並得到許多的實徵研究證實，顯示出學習自主動機對於學生學習行為投入以及適應行為的正向影響（陳惠珍、林清文，2009）。

自主動機是指個體於學習活動中其行為表現的原因以及目標，是來自於學習者的自動自發與自由選擇所形成的結果（Vanteenkiste, Zhou, Lens, & Soenens, 2005）。

自我決定理論認為一人都會自然傾向於想要從是出於自我選擇或自由意志的活動，而依據個體知覺到的因果控制，會產生不同類型的動機。內在動機所激發的行為可以視為自我決定或自主性動機的原型，因為此時個體的興趣完全融入一連串自我決定的活動中；外在動機的產生，雖然是為了要達到某種工具性的目的，但仍有自主程度高低之別，而自主程度的差異則取決於這些在一開始促發行為的外在規範備個體所內化 (internalization) 的程度(王佩玲等人，2010)，內化係指個體將來自外在的信念、態度或行為規範逐漸轉變為個人的特質、價值系統或自律方式的歷程，此種內在動力是個體外在動機發展成自主動機的基礎，就自我決定理論的觀點而言，如果內化的歷程能運作得越完整、越有效，以至於能將原來的的外在規範和諧地融入一個人的自我當中，則個體的外在動機就具有越高的自主性或自我決定性(施淑慎，2008)。

據此觀點，當個體內化調整的程度越趨完整，成為自我統合的部分也會越完整，而自我決定行為的發展也越趨成長，當外在動機的行為經過不同程度的內化調整，將產生不同程度的自主歷程 (Ryan & Deci, 2002)。自我決定理論中提及個體針對外在動機，將會產生內化，內化是一個主動、自然的歷程，在此情形下，個人試圖將外在控制所引發的活動轉變為與個人價值一致 (Ryan & Deci,

1985)。當個體內化調節的程度越完整，成為自我統合的部分也越完整，而自我決定行為的成分也越高。因此，當原屬於外在動機的行為經過不同程度的內化調節，亦將展現不同程度的自主。內化調節程度較高的將是把外在動機行為的調節成自主行為的基礎，內化調節程度較低的將屬於控制形式的外在動機行為的基礎（Ryan & Deci, 2002）。Deci 與 Ryan（1985）指出依照學習個體自我內化程度的不同以及自主程度的發展，將動機的類型由低到高分成四種不同的層面，分別是：

(一)外在調節（external regulation）

外在調節指自我決定程度最小的外在動機，行為之所以產生乃因外在環境對於行為依循控制的準則，如：酬賞、處罰等（Deci & Ryan, 1985），其學習者參與活動是被在外在酬賞或想避免處罰所控制，為自主程度最低的動機型態。

(二)內攝調節（introjected regulation）

內攝調節指個體開始內化行動發生的原因，對應於外在環境對於行為的控制，經由自我知覺的認可，學習個體自我知覺若是未完成所規劃之工作，自己會有良心不安的感受，已成為完成行動的驅動力（Deci & Ryan, 2000）。相對於外在調整此動機層面具有較多的內化程度，但仍不完全，還無法視之為完全自我決定的動機，學習者投入活動的目的是為了減少罪惡感，或是獲得自己與他人的認可。

(三)認同調節（identified regulation）

認同調節指行為的發展是經由個體自己自行地選擇，並且是受到個體正面評價和知覺而發生的。雖然，行為仍是被規範的，但是仍是個體以自我決定的方式來進行完成的，並非受到外部酬賞所牽引的，個體認為從事這項行為對自己是有助的，不是因為義務或壓力所造成的（Deci & Ryan, 1985），學習者投入活動是因為個體認同此活動的價值或重要性，其自主程度較高，具有自我決定的外在動機型態。

(四) 統整調節 (integrated regulation)

統整調節為個體外在動機內化調整最完整的歷程，學習者的自我規範和自我概念是屬於一致性，行為和個體相協調且是整合的 (Ryan & Deci, 2002)，意指個體是真正地認同該參與工作活動的意義價值，在此情況下個體為真正的學習自主 (林烘煜、唐淑華，2008)，學習者參與活動是為了達到個人的目標，會在學習者認同調整與他人的價值觀以及需求一致時才會出現，為自主程度最高的外在動機。

以上四種外在動機形式，會隨著自我決定程度的多少，來決定其影響力有多少。低程度的自我決定，亦即外在調節與投射調節，屬於自我決定程度較低的外在動機；高程度的自我決定，也就是認同調節與統整調節，屬於自我決定程度較高的外在動機。這四種外在動機形式如圖2-1所示，以連續的向度呈現，該向度的兩端分別代表著控制與自主調節。

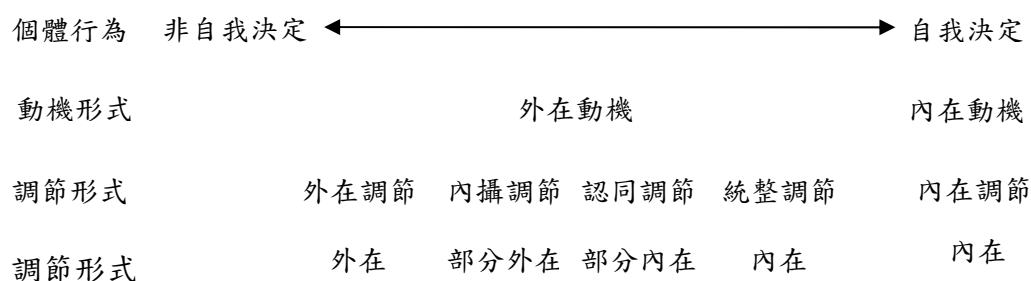


圖 2-1 自我決定動機形式

資料來源：The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. By E. L. Deci & R. M. Ryan (2000). *Psychological Inquiry*, 11, p.237.

Vansteenkiste 等人 (2005) 指出，動機類型可以再分為控制動機 (投射調節與外在調節) 與自主動機 (內在動機與認同調節) 之個別分量表，兩兩之間具有高度的相關。根據以上研究建議，並參考以往實徵研究 (施淑慎，2008; Vansteenkiste, Lens, Witte, & Deci, 2006; Vansteenkiste et al., 2005)，因本研究關注於自主動機，所以探討內在動機與認同調節。

由上所述，當內化調節程度越高，學習個體的自主性與自我決定程度也相對提高，高自我決定程度者，如：認同調節與統整調節，其自主程度較高，學習行為發展是個體自行選擇的。Vansteenkiste、Zhou、Lens和Soenens（2005）認為自主動機由內在動機與認同調節所組成，指出個體的學習行為是出於自願以及自由選擇而產生，經由認同某個目標、價值而去調整自我的行為表現，屬於高自主性程度的動機型態。

二、自主動機之重要性

自我決定理論認為，自主動機是理想的動機型態，若是學習者能認同環境狀態交有助於促進以及支持自主動機（Guay, Ratelle, & Chanal, 2008）。根據自我決定理論觀點，越多自主支持的社會情境，將越能夠維持以及促發內在動機，且外在動機內化以及整合也更加容易。原因在於，這些情境脈絡可以滿足學習者的心理需求（陳惠珍、林清文，2009；Vansyeenkiste, Lens, & Deci, 2006）。

自我決定理論相信，若學習者的動機是自我決定的，則會表現出正向且持續的學習活動，並產生好的學習結果；反之，若動機是非自我決定的，則會出現非適應性的學習型態以及導致負向的學習結果（陳惠珍、林清文，2009）。

當學習者認為學習行為是出自於個人的自由意志去選擇的，而非被命令、安排、或壓力的感覺時，就可能比較能對其所選擇的目標產生承諾以及追求完成的意願。在課堂學習上，學生學習的自主性與自動性才是影響學生學業成績的關鍵（黃德祥、洪福源，2009）。

從上述資料可以得知，自主動機會影響到學習者在整體學習過程中的學習積極性與消極性，有其正面以及負面的重要影響，且在學習過程中，學習者對其學習的認同調節和內在動機，也是影響學習的關鍵。因此，研究者將從高中學生所知覺到的自主動機程度，從內在動機及認同調節兩個變項的探討，來瞭解高中生所知覺到的自主動機程度。

三、自主動機之相關理論

(一) 自我決定理論 (self-determination theory, SDT)

在學習過程中自主動機對學習者的自我學習發展之影響可以從自我決定理論的觀點來看。

自我決定理論為 Deci 與 Ryan (1985, 1991) 擴展認知評價理論所提出，是關於人類動機和人格發展的宏觀理論，焦點在於人類行為是有意志的或有自我決定的程度，認為人們的內在成長傾向與先天的心理需求(自主性、勝任感和關係感)是自我動機(內在動機)與人格整合的基礎(吳淑玲，2008)，假定個體行為乃產生於不同的原因和目標，並藉由個體不同的原因背景與目標來區分動機的不同型態，為一整合理論，主要由四個次理論以及基本需求的概念一起共同組成，其四個次理論分別為：

1. 認知評價理論 (cognitive evaluation theory)

認知評價理論主要強調外在社會因素對於內在動機發展的影響。提出社會因素會透過學習者之自主性(autonomy)、勝任感(competence)、關係感(relatedness)而影響其動機，在影響之後不同的學習結果。

2. 機體整合理論 (organismic integration theory)

機體整合理論其主要觀點在於指出內化的概念，特別是外在動機對個體發展的影響，也就是說學習者的外在動機趨向於內化後，個體會採取自動自發的行動與態度，以反映出對學習活動的內在接受，基於此理論觀點可以瞭解外在動機的不同形式對個體學習的影響。

3. 因果取向理論 (causality orientations theory)

因果取向理論焦點在於描述個體自我決定行為傾向的差異，以及環境支持個體自我決定的方式。

4. 基本需求理論 (basic needs theory)

基本需求理論敘述基本需求的概念，以及個體對需求與學習發展之間的關係。

自我決定理論所探討的焦點在於學習者在從事特定學習活動時所展現出的動機品質，而不是學習者其動機水準的高低、或是動機面上量的多寡 (Ryan & Deci, 2000)，其是一套關注學習者自由意志、自我抉擇、自主性、自動自發、自我決定等對學習之影響的理論，也是一個探討人類動機歷程的理論 (黃德祥、洪福源，2009)，其內涵為學習者持有自主性的知覺程度，並會根據此知覺為自我做出選擇，經由學習個體基本心理需求之滿足程度，會形成不同自我決定程度的動機，以產生不同的學習結果。

此理論主張若是想擁有良好的自我調整機制與健全的人格，其個體必須特別要先滿足關於自主性的需求，其決定了一個人從事某項活動時所持有的動機水準與品質 (Black & Deci, 2000)。自主性是當發展自我的行為與調整自己的行為時，想要有自我導向(self-direction)感受的心理需求，屬於自發性的，是出自於自己選擇的知覺，個體行為表現的產生是因為自發性、自我選擇的興趣及價值認定，當個體處於自主的狀態時，個人將經驗到活動是展現自我的一種歷程，即使當活動受外在因素影響，個體仍承認這些影響，感受其為內在，並重視該學習活動工作 (Deci & Ryan, 2002)。當學生感覺到自己所做的是自己「想要做」的時候，學生就會感受到高度的自主性；相對地，若學生感覺到自己所做的是自己「必須要做」的時候，學生所感受到的自主性變比較低落。

自我決定理論認為個體自我決定程度與其對行為及目標之設定有重要的關聯。亦即一個具有高度自我決定程度的人，其行為動機乃是由內在動機 (intrinsic motivation) 所主宰，這樣的人即使在缺乏外在酬賞與回饋的情況下，也能自願持續地從事某項行為，並在行為的過程中獲得滿足及快樂，因此更能促進下一步的自主行為及內在動機的增強，此即 Ryan 與 Deci (2002) 所謂的正向學習行為循環。而當個體隨著自我決定或自主性的程度變化，其參與活動的意義、決心、興趣程度，或甚至情感亦將隨之深受影響(林烘煜、唐淑華，2008)。

當學習者感受到自我決定的經驗時，比較容易產生內在動機，會覺得對學習

活動很感興趣，擁有比較高的自尊而且學習效果也比較好。自我決定理論特別將傳統上統歸為個人的意圖或動機行為，再加以區別為自我決定行為與由有意地調整所控制的行為。所謂自我決定行為，是指個人出自高度自我志願且由個人的自我感導引的行為，當行為是自我決定，則調整歷程就是一種選擇，當行為是由內外力量控制，則調整歷程就涉及遵從甚或反抗（陳惠珍、林清文，2009）。

(二)內在動機(intrinsic motivation)

所謂動機 (motivation)，就是激勵和指導某一行為朝向某一目標的力量 (Baron, 1982；Schunk, 1990)，是指引起個體活動，維持已引起的行為，並導致該種行為活動朝向某一種目標的一種內在歷程（張春興，2005）。從心理學的角度上而言，動機是一種最普通但卻是最難獲得明確概念的名詞，因為動機不是外顯的行為，即使瞭解行為的產生是由於動機，但卻無法根據外顯的行為就可以確定動機的類別，此外同樣的行為可能出自於不一樣的動機，而同種類的動機也可能會導致不同的行為。

從認知狀態的層面來看，動機可以分為自我效能 (self-efficacy)、精熟信念 (mastery beliefs)、歸因 (attribution)、目標 (goals) 以及自我調整 (self-regulation) 五種；從需求、感覺的角度則可以分成心理需求 (psychological needs)、內在動機 (intrinsic motivation)、外在動機 (extrinsic motivation)、正向情緒 (positive emotions) 和成就努力 (achievement strivings) 五大類(陳奎伯、顏思瑜 譯，2008)。

由動機的分類之觀點來看，DeCharms (1968) 將其區分成內在動機 (intrinsic motivation) 以及外在動機 (extrinsic motivation) 兩大類。內在動機是一個人不管有沒有外部酬賞或價值，內心想把一件事做好的慾望，即為了某一活動本身的價值來從事該活動，指學習者從事活動是基於自願的、享受活動本身帶來的樂趣，是學習者給予自己的督促，由內在力量所促發的行為；而外在動機則是因外在環境的壓力或酬賞才促使學習者參與學習活動，為因所從事活動的事情結果而引發的動機，會使人去從事某一活動以達到目標 (Reeve & Deci, 1996)。

Deci (1975) 提出個人的內在動機主要是受到兩種個人知覺感受之影響，分別

是：一是自我決定知覺 (perceived autonomy)，其是指個體在學習活動中自我所認知到其是否要進行該活動的知覺；二是自我能力知覺 (perceived competence)，指的是個體在學習過程中所感受到自我是否有能力勝任該學習活動的知覺。當個體進行學習活動時，這兩種個人知覺感受越強，其學習者對參與該學習活動的內在動機越強，使行為表現持續；相對地，如果當個體從事該學習活動是在被要求的非主動狀態之下進行時，其學習者參與該學習活動的內在動機較為薄弱。

自我決定理論視內在動機為人類與生俱來的一種主動與成長導向的內在在本質，由這類動機所促進的活動，更是學習與成長的基礎；當個體知覺自己是其行為的促發者 (the initiator of the behavior) 時，會體驗到一種由自我決定所帶來的愉悅感 (causality pleasure)，對所從事的活動也會更為投入(施淑慎，2008)。

高度自我決定者，具有強烈的內在動機，能自由地選擇所從事之活動，會將其行為的價值內化成自我的一部份，能將該行為完全融入日常生活當中，並與自我的其他部份和諧運作，能在活動中擁有歡樂、愉悅與滿足的感覺。Deci (1991) 的研究發現，這種動機有助於提升概念的學習、學習表現，以及對於學校與課業的喜好程度。Standae、Duda和Ntoumanis (2003)認為，自我決定理論強調，個體對於從事某一個活動的動機程度是內在的，而自我決定的不同程度也會影響活動的選擇(王佩玲等人，2010)。由此可知，內在動機與學習者的自我學習各方面息息相關，提昇內在動機是重要的。

自我決定理論認為內在動機、外在動機並非是固定不動的，自我決定、自主動機的程度是可以變化的，當個體自我認同的知覺發生時，發展出較為完整的內化歷程，學習者能夠感受到自由選擇價值性，故認同調整動機層面具有較高的自主性質，當個體經由自我認同的歷程獲得學習的價值以及意義，進而調整自我行為時，能夠減少學習者自我的內在衝突(施淑慎，2008；Black & Deci, 2000)。在學習的歷程中，學生若能擁有自主動機以引導自我的學習，可以引發學習者的自我調整，在過去的研究中較少從自主動機的層面來探討關於學生的學習情況，也較少從性別的因素來討論自主動機，故在本研究中將由內在動機與認同調節兩個

層面來瞭解高中生的自主動機程度。

四、自主動機之相關研究

在過去的實徵研究中發現，許多關於自我決定理論的研究證明：內在調節和認同調節與成功適應有關（Burton, Lydon, D'Alessandro, & Koestner, 2006）。

Burton、Lydon、D'Alessandro 和 Koestner (2006)的研究發現，認同調節能有效地影響學業表現，當學生所知覺的認同調節程度較高，其所表現的學習行為也較為正向。

Vallerand、Fortier 和 Guay (1997)的研究指出，自我決定程度的動機類型能有效的預測高中學生對於學習的退出意圖，進而預測其學生的退學行為；反之，動機類型的自我決定程度越高(如：內在動機、認同調節)，學生對於學習的退出意圖以及退學行為越低。

Ryan 和 Deci (2000)的研究指出，在滿足學生能力感以及聯繫感的條件下，控制學習情境可以幫助其產生內攝調整；但只有在自主支持的學習情境下，學生才能出現統合自我調整；而完全內化歷程的調整行為，將使學習行為更具有自主性，即教師的自主支持能夠滿足學生內在的自主性、能力感以及聯繫感，促發學生樂意參與學習活動而不會感到壓力和勉強，學生課業學習的自主動機程度便因而提高（陳惠珍、林清文，2009）。

從上述資料可以得知，自主動機會影響到學習者的學習意圖、學習行為、學習情境、學習意願等，在學習的過程中有其重要的影響性，因此，研究者將從高中學生所知覺到的自主動機程度，從內在動機及認同調節兩個變項的探討，來瞭解高中生所知覺到的自主動機程度，以及自主動和機精熟課室目標結構中的(學習工作、評量與認可、分組與教師自主支持)、自我調整學習(後設認知策略、學習目標設定)之間的相關性，另外，因較少有研究探討到其不同的性別面項在自主動機面項的差異，也在本研究將一同探討。

第三節 自我調整學習的理論內涵

一、自我調整學習(self-regulated learning, SRL)之意義

學習 (learning)，是一種經由經驗，在行為或知識上產生較長久的改變之歷程。廣義而言，學習發生在當個體的知識或行為，因經驗而引發出相對地長久性改變，此改變可能是故意或是無意的、可能變更好或更不好、是正確的或不正確、以及連續或不連續。自我調整學習是近年來在教育心理學領域中的重要議題，為正式教育的主要目標之一，其主要的學習焦點在於希望當學生離開學校後還能繼續透過自我調整學習的能力導引自我繼續學習 (Boekaerts, 1997)。

自我調整學習一詞最初是由Bandura (1977) 所提出，強調個人效能預期 (efficacy expectations) 的認知因素對行為動機的影響之外，也重視透過主動建立目標、自我評鑑以及自我增強，可建立和維持行為的動機，認為個體學習的行為會因為自己所觀察到的現象，或者是自我的經驗認知，其外在結果而加以調整所形成，更指出個體在學習上具有自我指導的能力，學習者會透過行為的結果，加強自我指導的功能，對自我的思考能力、情感表達和行為表現發展出控制以及引導的作用 (林建平，2005)。

Zimmerman (1995) 定義自我調整學習是以目標為學習的導向，學習者會主動去結合多種學習策略行為，更以適當的學習策略應用於學業表現上，並能體驗行為表現及成功學習之間的關係。個體在自我的學習過程中以後設認知傾向 (meta-cognitively)、動機理論 (motivationally)和行為理論 (behaviorally)為基礎的積極參與者，強調學生如何抉擇適當的行動進行學習的歷程，與環境的影響能夠如何協助個體成就這些學習的技能。

Pintrich (2000) 認為自我調整學習意指學習者主動建構的學習歷程，在學習過程中，學習者會為自我的學習設定目標，並且是主動去監督、調整及控制其自我的認知、動機和行為的產生。

Paris 和 Ayres (1994) 亦指出自我調整學習是指學生有學習動機，能有策略地完成特定的目標，且具備功能、個人及獨立自主的學習取向。

林清山、程炳林(2005)指出自我調整學習為學習者能在動機上、目標上、行動上、策略上積極地介入自己的學習的歷程。其中包括學習動機、目標設定、行動控制及學習策略等四個成分。

劉佩雲(2000)認為自我調整學習是在學習過程中，透過後設認知、後設動機及後設情感的互動，以行動控制策略 (action control strategy) 防止干擾，維持並達成目標的歷程。行動控制策略係個體在學習過程中，為維護當前意向，排除在達成目標過程中可能產生的干擾因素所採取的應變策略。

洪福源(2000)提出自我調整學習為個人為了達成某項任務，而設定目標，採用已存在的滿意策略 (content strategy)、監控目標達成進步狀況、調節自己的想法、情感、行為的循環過程。

故自我調整學習係一項學習者主動建構自我內化的學習歷程，且個體必須具備有高度的自主學習動機，學習者會設立學習目標以達成學習目標的準則為自我學習的導向，學習者自訂學習目標，然後檢視、調適和控制自己因應目標與環境條件的認知、動機和行為。

二、自我調整學習之重要性

自我調整學習為一種學習歷程的整合概念，包括學生在學習歷程中所有可能涉及到的動機、認知與行為各個層面，在概念中強調學習行為是由學習者本身所可以控制的，在學習的歷程中能夠擁有自主性，有所選擇並加以調整(陳品華，1999)。其自我調整學習的概念架構整理如表2-2所示：

表 2-1 自我調整學習的理論架構

學習議題	學習層面	學習者條件	自我調整屬性	自我調整次歷程
為何學習 (why)	動機	選擇參與	自我激勵的	自我效能及自我目標
如何學習 (how)	方法	選擇方法	計劃的或自動的	策略使用
何時學習 (when)	時間	選擇時限	適時的和效率的	時間管理
學習什麼 (what)	行為	選擇學習結果	表現的自我覺知	自我觀察、自我判斷和自我反應
何處學習 (where)	物理環境	選擇環境	環境上敏感的和有策略的	環境的建構
與誰學習 (with who)	社會的	選擇同伴、模範或教師	環境上敏感的和有策略的	有選擇性的尋求協助

資料來源：林建平（2005）。自律學習的理論與研究趨勢。《國教新知》，52（2），頁 11。

根據 Zimmerman（1989）的看法，自我調整學習理論有行為主義、社會認知論、行動控制理論及 L. S. Vygotsky 等學派不同的觀點。而 Pintrich（2000）從多種理論觀點中整理出關於自我調整學習的假設，分別為：

（一）主動建構的假定（active constructive assumption）

學習者會由外在環境和內在環境的訊息中，主動建構自己個人的意義、目標及策略。

（二）控制可能性的假定（potential for control assumption）

在某些情況下，學習者具有監督、控制、調整其認知、動機、行為及環境的可能性。

（三）目標、效標或標準的假定（goal, criterion or standard assumption）

學習者依據某些目標、參照價值、效標或標準來評量是否繼續其學習歷程，

或學習歷程是否需要做某些改變。

(四) 中介假定 (mediators assumption)

自我調整活動是個人特質、情境特性與真實表現間的調節。

自我調整學習的主要觀點在於強調學習者能夠主動監控其自我的學習進度，並能適時地因應學習情境的變化，進而採取適當的學習策略加以輔助，其特性分別為 (王金國，2001；巫博瀚、王淑玲，2004)：

(一) 自我調整學習強調個別化與主動性

自我調整學習是個別學生在學習活動中主動、目標導向及對自己行為、動機及認知自我控制的活動，因此是個別的學習活動 (Pintrich, 1995)。且強調學習者的，而非被動的接受訊息，主張個人自己選擇目標、調整學習策略、診斷以及補救，強調學生的學習責任。

(二) 自我調整學習並非絕對全有全無的概念，是學習者在環境因應上的異同，以及學習策略的選用 (質) 與使用 (量) 上的不同

自我調整學習的能力並非是擁有或缺乏這樣截然二分的兩個向度 (Schunk, 1996；Zimmerman, 2002)。其學生的自我調整學習能力只有專家 (expert) 和生手 (novice) 之別，即自我調整學習之能力人人有之，其差異在於學習策略使用上的精熟與否。

(三) 學習歷程受目標取向 (goal orientations) 影響，並強調內在回饋 (internal feedback) 以及行動控制 (action control)

目標取向則是指個人完成任務的目的 (Zimmerman, 1999)，而不同的目標取向會有不同的行為表現。

Pintrich (1999) 將目標取向區分成三大類，分別為：

1. 精熟目標取向：指使用自設的標準或為自我改善而學習。

- 2.外在目標取向：指為了取得好成績或取悅別人而學習。
- 3.能力比較取向：指為了比人有好的能力或表現而學習。

目標取向是影響學習與成就的重要因素，一般而言，學者將目標取向分為學習取向與表現取向兩種，學習取向者視精熟學習材料為主要目標，而表現取向則以對他人展現能力為主要目標，研究發現 (Salisbury-Glennon, 1999) 自我調整學習者多採持有學習取向之目標，目標進行追求，在多樣化的工作中不斷地努力。會計劃如何利用時間和資源來達成必須完成工作任務，自我調整學習的學習者選擇目標會與個人的標準及滿足感結合在一起。

在學習歷程中，目標設定與計畫只提供學習者意向(intention)，只而有動機及目標是不夠的，還需要對目標做承諾，更需要以行動控制去克服一些完成任務過程中的干擾因素(劉佩雲，2000；Zimmerman, 1999)。自我調整學習是一個多面項的歷程(王金國，2001)，一個能有效運用自我調整學習的學習者會依情境的不同而改變其所使用的學習策略。

根據上述之資料可以得知，自我調整學習在學習過程中有其重要性，對於學習著的學習具有監督、調整其認知、動機和行為的可能性，在自我調整學習的過程中，學習者還會依據其學習目標、效標或標準來進行評量或改變、調整其學習歷程，自我調整學習者受到目標取向的影響，多採持有學習取向之目標進行追求，更採取適當的學習策略加以輔助，以達到完整的自我調整學習。因此，在本研究中將從自我調整學習中的學習目標設定以及後設認知策略來了解現今高中學生的自我調整學習行為現況。

三、自我調整學習之相關理論

自我調整學習是一個目標設定、思考未來、具實行意向、反思 (reflection)、自我監控、自我評價的循環歷程 (Zimmerman, 2000)。個人對於過去表現的自我省思會回饋到之後的預先思考上，個體對其自我的不滿將會降低個人的自我效

能，而較低的自我效能將會減少表現階段學習的努力程度（Zimmerman, 1999），進而影響個人的自我省思，其自我調整學習的歷程是環環相扣、不斷循環的（巫博瀚、王淑玲，2004）。

Zimmerman、Bonner 和 Kovach (1996)指出一個完整的自我調整學習包含四個歷程，分別是（歐慧敏，2002）：

- (一)自我評價與監控。依據以往的表現與成果觀察與記錄，來判斷其個人效能。
- (二)目標設定與策略計畫。自己分析學習任務、設立特定的學習目標、計畫及選定策來達成目標。
- (三)策略實施與監控。在結構化的情境中，嘗試執行其策略，並監控其執行狀況。
- (四)策略結果監控。將注意力集中於「學習成果」與「策略歷程」兩者間的關係，以決定策略的效用。

此模式是一循環模式，在每一學習上所作的自我監控，均提供了許多訊息，以便能提供全面性的學習策略以及未來目標的發展。

程炳林（2002）自我調整學習者具有兩方面的特性：第一個特性為他們在學習歷程中使用的策略非常多樣化；其二為自我調整學習者能隨著學習情境的特性選擇不同的調整策略以符合情境需求，其即為學習者的學習目標設定。

其中，自我調整學習策略（self-regulated learning strategies）是指學習者在自我調整學習歷程中所使用的各種策略及方法，用來監督、調整、控制自己的認知、動機、行為及情境。Newman（2002）亦指出自我調整學習者通常會擁有成套的策略工具（tool kit），以用來處理學業挑戰，並且懂得在適宜的時機使用合適的策略。Pintrich(2000)認為自我調整包含認知調整、動機調整、行為調整及情境調整。國內研究，程炳林(1995)將自我調整學習策略分為動機調整、訊息處理(認知策略)、後設認知策略、行動控制策略。

在學習者的自我調整學習策略歷程中，後設認知策略層面包含策略計畫、動機調整、學習策略實施、監控與修正、自我思考回饋等多項學習歷程的再次學習。後設認知策略是指學習者從事學習工作時，對自己認知歷程所從事的計畫、監控

與調整 (Pintrich, 2000)。

此外，自我調整學習循環模式 (self-regulatory cycle) 的學習能讓學生能感受擁有學習的主控權，這就是內在動機的學習 (Zimmerman, 1995)。Zimmerman (1998)認為自我調整學習者所從事學習歷程是循環式的，可分為三個主要階段，分別是(王金國，2001)：

(一)先前的考慮

先前的考慮可分成目標設定 (goal setting)、策略性計畫 (strategic planning)、自我效能信念 (self-efficacy belief)、目標取向 (goal orientation) 及內在興趣 (intrinsic interest)五種學習歷程。所謂目標設定指的是對特定學習結果的決定，策略的計畫指的是為達成目標而選用的學習策略或方法，此兩項學習歷程的發展容易受到個人信念所影響，如自我效能信念、目標取向、內在動機等等。

(二)表現或意志的控制

表現或意志的控制包括集中注意力 (attention focusing)、自我教導 (self-instruction)或想像引導 (imaginal guidance)及自我監控 (self-monitoring)三項，以協助學生將焦點集中在作業上，使表現達到最理想狀態。其中自我監控則是自我調整學習活動中最關鍵的因素，係指學習者對自身學習活動的覺察。

(三)自我反省

自我反省分別是自己評價 (self-evaluation)、歸因 (attribution)、自我反應 (self-reaction)及適應 (adaptivity)。

自我評價是自我反省的第一步驟，是學習者以標準或目標對當前表現作判斷，而自我評價後則常常會對成敗做因果解釋，此即是歸因。不同的歸因結果會導致不同的反應，自我調整學習者通常會透過歸因來找出學習困難之處，同時會試圖發現找到最理想的策略，此即適應歷程。

整體而言，先前的考慮會影響表現與意志控制，而表現與意志控制階段的活

動又會影響自我反省，自我反省則最後又會影響後續的行動，所以自我調整學習是一個循環的歷程。Zimmerman、Bonner 和 Kovach (1996)指出此循環回饋學習模式有四個相互密切關係的歷程，其自我調整學習循環模式圖示如圖 2-1 (林心茹 譯，2003)：

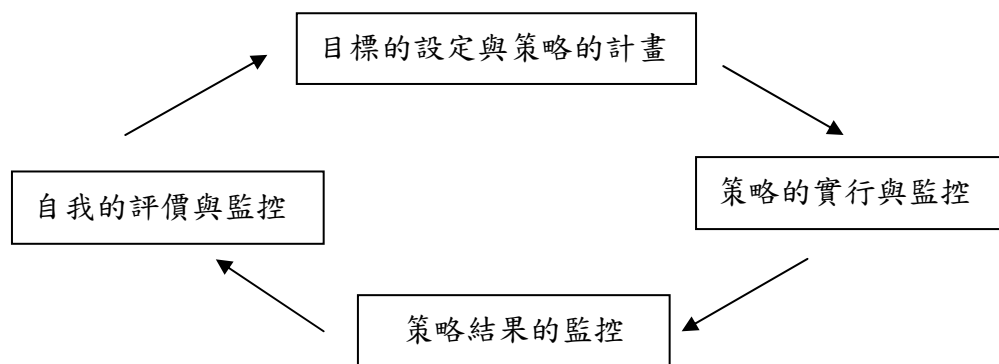


圖 2-2 自我調整學習循環模式

資料來源：林心茹譯 (2003)。自律學習。Barry J. Zimmerman, Sebastian Bonner, Robert Kovach. 台北：遠流。頁 34

(一)自我的評價與監控

自我評價 (self-evaluation) 是一種評判歷程，在這個歷程中學習者會把目前的表現，與希望達到的目標狀態進行比較；而自我監控 (self-monitoring) 是一種自我觀察歷程，在此歷程中學習者會持續地記錄自己行為表現的品質 (Zimmerman, 2000)。學生會找到方法來評估自己的表現，進行仔細、持續、且客觀的自我監控，根據對先前表現與結果的觀察，來判斷個人的效能，評鑑一個人在某項學習任務現有的能力水準，讓自我評價變成是可能的。

(二)目標的設定與策略的計畫

目標設定與策略的計畫，包含了分析學習任務、設定目標，以及規劃或更進一步改良學習策略。目標的設定在自我調整歷程中扮演舉足輕重的地位，目標具有引導與監控的功能，並且提供比較的架構，使學習者了解為何做此決定，與自

己的需要是否相關（劉炳輝，2005）。學生分析學習的任務、設定特定的目標，並去計畫或斟酌策略來達成目標，包含了分析學習任務、設定目標，以及規劃或進一步改良學習策略。

(三)策略的實行與監控

學生在一個結構化的情境中，嘗試執行某個策略，並且在實行時監控其精確性，就是執行學習者所選擇的策略，這項工作需要看先前所使用的策略、同儕或老師的回饋，及自我監控的結果來做決定。

(四)策略結果的監控

自我調整學習模式具有循環性，在每一個學習階段的自我監控所提供的資訊能轉化為下一步驟的目標、策略與學習結果。在學習過程中，當學生發現目標設定過於宏大，或是特定的策略不能執行時，具有調整學習的學生，可以運用結果的訊息、發揮策略結果的自我監控、辨識問題的性質以及目標設定與計畫能力，以設定出更適合的目標任務，決定選擇更具有行動力的新策略（劉炳輝，2005）。學生將注意力集中於「學習的結果」與「策略的歷程」兩者間的相關上，以決定策略的效用，開始監控每一種不同的策略所產生的結果，以便了解每一種策略的效用。自我調整學習者必須不斷的自我監控學習的結果，經常變更他們的策略，來因應各種發生的現象。

綜上所述，自我調整學習的層面涵蓋動機、認知與行為，其為多面項的循環學習模式，包括目標設定、策略計畫、自我評價、後設認知策略、學習策略實施等等，而後設認知策略層面包含自我學習過程中的策略計畫、自我評價、學習策略實施、監控與修正、自我回饋、自我思考等多項學習歷程；自我調整學習者能隨著學習情境的特性選擇不同的調整策略以符合情境需求，進行自我學習目標設定，配合後設認知策略以達到學習目標，此兩者相輔相成。故在本研究中將從自我調整學習中的後設認知策略以及學習目標設定兩個面項，來瞭解高中學生所知的精熟課室目標結構(學習工作、評量與認可、分組以及教師自主支持)與自主

動機(內在動機、認同調節)之間的相關性。

四、自我調整學習之相關研究

近年來，關於自我調整學習的研究大多數以社會認知論的觀點出發，將自我調整視為個人、行為及環境三者交互作用的過程。Zimmerman (2000) 提出自我調整的三元論 (triadic form of self-regulation)，主張自我調整為一循環的回饋迴圈學習模式，分別是：1.個人的自我調整，指學習者監控和調整自己的認知及情感狀態；2.行為的自我調整，指的是學習者會自我觀察，並使用策略來調整表現的過程；3.環境的自我調整，為學習者觀察和調整環境的條件。其個人、行為及環境三項因素會依據學習過程和學習表現的差異不斷地進行調整和改變，社會認知論的自我調整學習認為個人的行為與環境是相互影響的。

此外，自我調整學習的兩大研究趨勢為多面項的調整策略以及特定情境的觀點。就特定情境的觀點而言，在過去的研究中大多在探討一般的學習情形，近年來的研究才逐漸重視探討學習者在特定領域、學習工作或動機問題中的自我調整學習歷程。近年來的實徵研究結果已經提出，動機問題與調整策略型態之間有交互作用存在，即學習者面對不同的動機問題時，會使用不同的調整策略(程炳林，2002；Sansone et al., 1992；Wolters, 1998；Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)。Wolters (1998) 的研究提到，當115位大學生在面對教材是不重要的、困難的、枯燥無聊的三種動機問題時發現當受試者面臨不重要的教材時，表現目標(23%)及工作價值(22%)會使用較多的自我調整策略；其次，面臨困難的教材時，受試者陳述最多的是認知策略(40%)；而當面對枯燥無趣的教材時，最常使用的是環境控制策略(22%)。

在國內的研究方面，程炳林(2002)以大學生為研究對象，比較受試者在面對此三個動機問題時所使用的調整策略次數，研究結果發現：受試者在面對動機問題時，包括外在動機、內在動機、認知策略、訊息尋求、尋求協助、計畫策略、監控策略、修正策略、注意力控制、情緒控制、意志力控制、環境控制等12類調整策略的使用情形發現：當受試者面對教材是不重要的動機問題時，使用最多的

是內在動機調整策略（22%）；若教材是困難的，尋求協助（28%）為受試者陳述使用最多的策略；而當遭遇教材是枯燥無聊的動機問題時，情緒控制（17%）為被提及最多的策略。

另外，有些研究也發現不同性別的學生在自我調整學習上有差異。林正文(2005)的研究則發現男女生在自我調整學習能力上沒有顯著差異。在Zimmerman與Martinez-Pons(1990)的研究則是以5、8、11年級學生為其研究對象，探討自我調整學習表現與數學效能表現的研究，結果發現男女生在自我調整學習表現上並無差異，但是在內涵層面上：策略應用、目標設定、監控、計劃、行動控制上，是女生的自我調整學習表現優於男生。而陳品華(2000)以二專生為主要研究對象，以了解其自我調整學習與學業表現的關係，發現在考試準備策略、學習輔助策略、及時間控制策略上，女生的自我調整學習表現優於男生；在訊息處理策略上，則是男生的自我調整學習表現優於女生。

綜合上述之理論以及實徵研究結果可以得知，當學習者在面對不同的動機問題時，會針對動機問題的特性和需要而選擇不同的調整方式，調整策略型態與動機問題之間具有交互作用的現象。而動機問題與調整策略型態兩者間已經證實有交互作用存在，而行為與情境亦具有交互作用。因此，本研究推測在自主動機與自我調整學習行為兩者間之關係會受到課室目標結構的影響，即課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為三者之間關係為何，此外，在自我調整學習的研究方向多以社會認知論的觀點、多面項的調整策略以及特定情境的觀點來做討論之外，也有探討到以男女生為背景變項的差異性，但各研究結果不一，仍有待討論因此，在本研究中將探討不同的性別因素是否會有不同的自我調整學習行為。

第四節 精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習之相關研究

本節旨在整理精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習三者彼此相關之研究文獻，針對精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習間之關係加以綜合探討、分析。茲分別敘述如下：

一、精熟課室目標結構與自主動機彼此相關之研究

在過去應用自我決定理論 (self-determination theory, SDT) 在教育實踐的場合中，已有多篇的研究及成果發表 (Reeve, 2002)。而大多應用自我決定理論的研究皆顯示，當老師鼓勵學生自主學習時，學生通常有較好的學習成就、較喜歡學校、有較正向的感情、較願意接受適度的挑戰、及有較高的創造力(林烘煜、唐淑華，2008)。

自我決定理論提出社會因素會透過自主性、關係感以及勝任感而影響動機的自我決定程度。Deci 和 Ryan (1980) 提出自主性與勝任感的改變有助於內在動機的提升，因此有許多研究針對自主性與勝任感對動機進行探討。一些實證研究也證實個人所知覺的自主性和勝任感會影響內在動機，也就是當個體覺得決定權掌握在自我時，並且自己也覺得有能力應付該項行為時，相對地其內在動機就會越高 (Reeve & Deci, 1996)。

施淑慎 (2008) 的研究中發現，當個體持趨向精熟目標時，他的行為將傾向富有挑戰性的工作、有較高的內在動機、熱忱的投入工作中、學習時展現努力、面對挫敗時堅持以對、學習時主動尋求協助、運用認知及後設認知策略、對於知識保有長期記憶。而當個體表現趨向表現目標時，可能呈現積極以及消極的行為特徵，積極的行為特徵包括工作期間高度的熱忱、學習時展現努力、從事學習任務時堅持以對、展現內在動機；而消極的行為特徵包括考試焦慮以及逃避求助。

Papaioannou (1995) 從學生知覺到教師對於不同成就表現的學生，是否會表

現出差別待遇來探討課室目標的內涵，其結果發現：知覺到教師對於高成就的學生比較禮遇的受試者，他們傾向認為教室內的課室目標結構是強調表現目標結構，而這些學生與精熟目標結構方面的知覺則是呈現負相關。而知覺教室中強調精熟目標的學生，可以顯著地預測各種動機指標，例如：內在動機、行為控制知覺、努力的意圖以及參與程度等等。Cury (1996) 以700位國中女學生為研究對象來探討個人以及情境因素對體育課的學習內在動機之關係，研究結果顯示課室目標結構對內在動機的影響比個人目標取向來的大，研究指出精熟課室目標結構與自覺能力更能顯著地影響學習興趣。

Church、Elliot 和 Gable (2001) 探討三向度學生課室目標結構與成就表現以及內在動機的關係，發現學習者知覺的課室目標結構會影響其個人目標導向，進而影響個體的成就表現與內在動機。精熟課室目標結構能夠顯著預測內在動機；而逃避表現課室目標結構則對內在動機有負向的預測力。

二、精熟課室目標結構與自我調整學習之相關研究

Ames和Archer (1988) 以176名國、高中生為研究對象，其研究結果發現精熟目標結構能有效預測青少年學習策略的使用，而表現目標結構則否；當學生知覺到教室中強調「精熟目標」時，會使用較多的學習策略、面對學習比較願意接受挑戰、對於班級抱持正向的態度，並會將成功歸因於努力。而當學生知覺到課室中強調「表現目標」時，則會在意自己的能力，並將失敗歸因於缺乏能力。

Young (1997) 發現精熟目標結構能預測青少年在數學與英文上學習策略的使用，而表現目標結構僅能預測在英文學科上深層策略的使用。Kaplan (2002) 學生知覺的課室目標結構能預測學生的擾亂行為。強調精熟的教室，擾亂行為較少；知覺教室為表現目標者，有較多的擾亂行為。

Wolters (2004) 則發現精熟課室目標結構可正向預測學習者之努力堅持、認知與後設認知策略。當國中生知覺其數學教室較屬於精熟目標結構時，會投注更多努力去完成數學任務、在不利的情况下較會堅持，且在未來會選擇更多數學

課。相對的，當知覺課室為表現目標結構者，無法堅持完成數學任務，也會拖延數學作業的開始寫作。

Ames (1992) 認為在強調精熟課室目標結構中，學生較容易感受到成功，在重視能力差異之表現課室目標結構中，學生比較容易感受到競爭的氣氛。因此學生對於課室目標結構的知覺會影響其學習氣氛、情感、行為與成就；當學生無法感受到參與感或是不受到尊重，以及經驗到個人的失敗時，學生在班級裡將表現出較少的學習行為或是情感的投入 (Covington, 1992)。

Ryan、Gheen與Midgley (1998) 的研究發現，學生知覺課室目標結構為精熟課室目標結構時，表現出較多適應性的學習行為，而課室傾向表現課室目標結構時，學生也有較多不良適應的學習行為。

Kaplan (2002) 的研究發現，當課室中強調精熟課室目標結構時，學習者有較多的正向行為，即學生有權力決定自我的學習，犯錯被視為學習歷程的一部份，學生會產生較少的焦慮與擾亂行為；而在課室中若將焦點放在表現課室目標結構時，學習者會產生較多的焦慮與擾亂行為。

謝岱陵 (2003) 以國中生為對象，發現課室精熟目標結構能正向預測國中生後設認知策略、訊息處理策略、堅持與努力此四種學習行為，而課室表現目標結構則能正向預測國中生的後設認知策略與訊息處理策略、負向預測堅持及努力；而從其研究中得知，國中生知覺的課室目標可以預測其行為結果，亦即國中生知覺課室精熟目標越高時，堅持與努力的頻率會比較高，而在知覺課室表現目標結構越高時，則努力與堅持的程度越低。

程炳林 (2003) 的研究發現趨向精熟目標能正向預測受試者的學習成就及趨向行為，負向預測逃避行為。逃避表現目標能負向預測受試者的趨向行為，正向預測學習者的逃避行為。趨向表現目標能正向預測受試者的學習成就和趨向行為，但無法預測受試者的逃避行為。而逃避精熟目標則能正向預測受試者的趨向行為，亦可正向預測受試者的負向行為。

林易慧 (2005) 以國小學童為研究對象，採用實驗操弄，結果顯示趨向表現

課室目標線索會降低國小學童精熟目標組之認知處理策略，但同時卻可增加趨向表現目標組短期內之認知處理策略之使用，但課室目標線索（教師權威）之操弄對後設認知之影響未顯著。施淑慎（2006）的研究也發現，國小六年級學童知覺到的精熟目標結構與表現目標結構之間存在正相關。

三、自主動機與自我調整學習之相關研究

在過去的實徵研究中發現，許多關於自我決定理論的研究證明：內在調節和認同調節與成功適應有關 (Burton, Lydon, D'Alessandro, & Koestner, 2006)。

Ryan 和 Deci (2000) 認為，自我決定、自我調整與動機類型與密切關係；擁有內在動機者擁有最高度的自我決定，也就是自我調整的學習者。有許多關於自我決定理論的研究證明，認同調節與成功適應有關 (Burton, Lydon, D'Alessandro, & Koestner, 2006)。

Burton、Lydon、D'Alessandro和Koestner (2006)的研究發現，認同調節能有效地影響學業表現，當學生所知覺的認同調節程度較高，其所表現的學習行為也較為正向。陳品華(2006)的研究指出，技職大學學生在學業自我調整學習中，其學習動機困境與調整學習略均多元，且學習動機和自我調整學習之間相互關聯。而林正文(2005)的研究則發現，以國小六年級學生為研究對象，在數學課業表現上，其學生的動機信念以及自我調整學習能力有顯著的正相關。

當學生具有自我內化調整或是自我決定本質的動機時，對於學習與社會適應有正面的效果。如果想要加強自主動機在學習上的影響，必須同時滿足學習自主性、關連性、勝任感三種需求；而如果想要促進自我調整的應用，則可以從協助學生分析學習任務、設定目標和計畫、運用學習方法與策略 (王佩玲等人, 2010)。

從研究文獻得知，學習者若知覺課室為精熟目標結構時，則會較重視個人的努力，對自我學習運用較多的有效策略，對課室抱持較多正向的態度，並且認為成功是來自個人的努力。

從研究結果得知精熟課室目標結構與內在動機存有密切關係，而在課室目標結構的相關研究中，大多關注在課室目標結構與學習者動機的關係之探討，較少從自主動機類型來探討，且在過去的研究中，大多視動機因素與自我調整學習為因果關係，動機中所涵蓋的各個層面，如自我效能、目標取向，被作為解釋學生使用自我調整學習策略的原因 (Wolters, 1998)，相較於認知層面與自我調整學習的研究，從動機層面來探討與自我調整學習的研究較少，故此本研究將驗證課室目標結構與自主動機之間的關係，課室目標結構是否也會透過自主動機的不同而影響學習個體自我調整學習行為？換言之，自主動機是否為課室目標結構與自我調整學習的中介變項？是本研究想要加以驗證瞭解的。

另外，在關於課室目標結構、動機層面與自我調整學習的研究方面，研究對象多以國小學生(王明傑，2003；王曉晴，2008；吳淑玲，2007；杜麗君，2005；林建平，2004；林易慧，2005；劉佩雲，1998)、國中學生(Ames&Archr, 1988；Cury, 1996；Wolters, 2004；吳青蓉，2002；林宴瑛，2006；施淑慎，2008；陳菽卿，2004；陳嘉成，2005；程炳林，1995、2000、2001；程炳林、林清山，1999、2002；楊岫穎，2002；謝岱陵，2003；蘇嘉玲、程炳林，2005)以及大學學生(Hofer, 1994；李珮璇，2007；周淑楓，2007；林暉，2008；陳英仁，2006；程炳林，2002；解明融，2008；簡熾羚，2007)居多，而相較之下以高中學生為主要對象的研究(Ames&Archr, 1988；林桑瑜，2002；蔡淑薇，2003)較為少有，在學習的過程中，從高中的學習情境屬於高度外部控制的情境階段，大部分的學習活動必須依照已安排的課程進度來進行，將進入大學較具自主性、自由選擇修習的課程學習活動，高中與大學的學習情境差異甚大，高中生需要背負著更多的考試及升學壓力以外，在自我成長、自我調整學習上更是一大考驗。而在國小學生、國中學生以及大學學生的研究中，均發現課室目標結構與學習者的學習行為有正向的相關，而學習個體的內在動機會對學習行為有正向的影響，因此，研究者以高中學生為對象，探究精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為之間的關係。

第三章 研究方法

本研究主要探究高中生的精熟課室目標結構以及自主動機對自我調整學習關係之情形，進而探討高中生課室目標結構與自主動機對自我調整學習影響之預測。研究者根據研究目的，以及文獻探討來建構研究設計。以下將分別說明本研究的研究設計、研究假設、研究對象、研究工具、實施程序以及資料處理。

第一節 研究設計

一、研究架構

依據文獻探討的結果，筆者認為在學習的過程中，學習者所知覺的國文科精熟課室目標結構、自主動機對與自我調整學習三者間有關係。因此，本研究依據研究目的，採用問卷調查方式，旨在探討高中生精熟課室目標結構、自主動機對與自我調整學習之關係，茲將本研究的架構列於圖 3-1 所示，藉以瞭解各個變項的內涵以及相互關係。

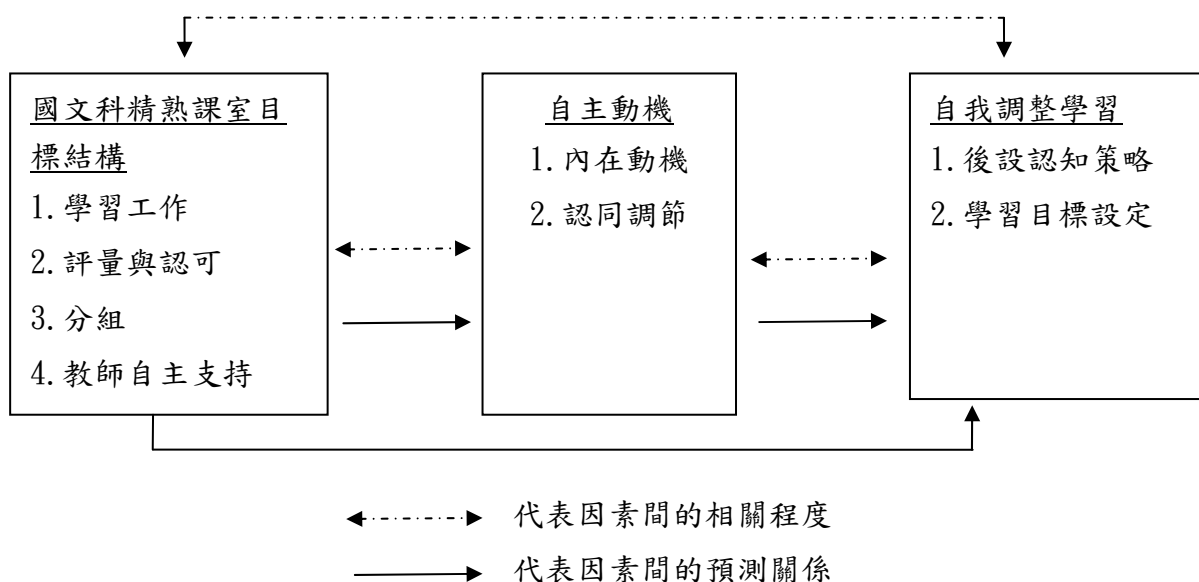


圖 3-1 本研究之研究架構圖

二、研究變項之概述

本研究包含國文科精熟課室目標結構、自主動機對與自我調整學習三組變項。其中，在國文科精熟課室目標結構中共分為學習工作、評量與認可、分組與教師自主支持四個面項；自主動機包含內在動機、認同調節兩個面項；在自我調整學習上，則包含後設認知策略、學習目標設定兩個面項。

三、研究變項之間的關係

根據研究架構圖3-1，在本研究中分別探討國文科精熟課室目標結構變項和自主動機變項在自我調整學習變項上的關係，探討國文科精熟課室目標結構對自主動機的預測情形，國文科精熟課室目標結構對自我調整學習的預測情形以及自主動機對自我調整學習的預測情形。其中若以國文科精熟課室目標結構為預測變項，自主動機為中介變項，自我調整學習為效標變項，並可進一步分析自主動機是否為國文科精熟課室目標結構與自我調整學習之間的中介變項。

關於中介變項的要件與考驗上，Baron 和Kenny（1986）認為中介變項的存在要件(如圖3-2所示)：首先，預測變項A能顯著預測中介變項B，即圖3-2中的路徑a應達顯著水準；第二，中介變項B能顯著預測效標變項C，即圖3-2中的路徑b應達顯著水準；第三，預測變項A能顯著預測效標變項C，即圖3-2中的路徑c應達顯著水準；最後，當預測變項A和中介變項B同時納入迴歸方程式時，原本預測變項對效標變項之預測力會明顯下降，甚至達到不顯著的狀態，即圖3-2中的路徑c變成不顯著或迴歸係數值降低。中介的情形可分為完全中介效果與部分中介效果，當c值降低但仍達顯著水準時，預測變項A對效標變項C的預測力被中介變項B部份中介，稱為部分中介 (partial mediation)，而當c值由顯著變為不顯著時，則預測變項A對效標變項C的預測力完全被中介變項B所中介，即稱為完全中介(full mediation)。

前述的中介變項是否存在，可採用多元迴歸及階層迴歸分析來考驗。中介變項的假設若成立，其中介效果值為 $a \times b$ ，而中介效果值的顯著性考驗為 (Sobel,

1982) : $t = \frac{ab}{s_{ab}}$, $s_{ab} = \sqrt{b^2s_a^2 + a^2s_b^2 + s_a^2s_b^2}$, 其中 S_a 、 S_b 和 S_{ab} 分別表示迴歸係數

a 、迴歸係數 b 和中介效果 ab 的標準誤。

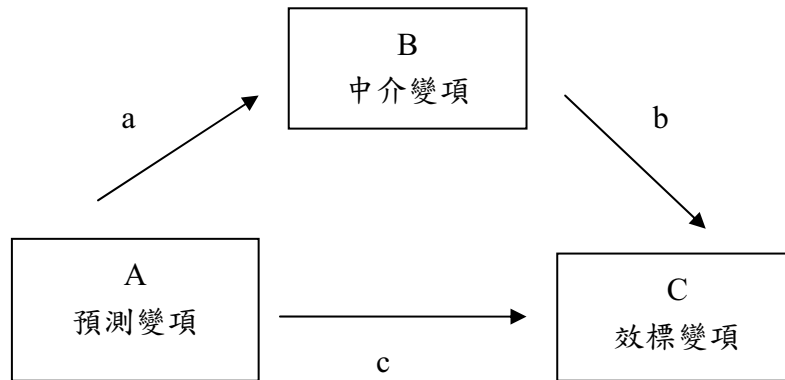


圖 3-2 中介變項的要件圖

依據前述，本文將研究變項帶入此中介模式中，假定高中生的國文科精熟課室目標結構（預測變項）對自主動機（中介變項）與自我調整學習（效標變項）有直接效果，自主動機亦對自我調整學習有直接效果。因此，若將國文科精熟課室目標結構與自主動機同時置入同一迴歸模式時，自主動機即成為國文科精熟課室目標結構與自我調整學習之間的中介變項，意即國文科精熟課室目標結構不僅對自我調整學習學習行為有直接效果，亦會透過自主動機的中介而對自我調整學習產生間接效果。

第二節 研究假設

根據研究動機、研究目的與文獻探討，本研究提出以下六個研究假設：

假設一：不同性別的高中學生在國文科精熟課室目標結構、自主動機和自我調整學習行為上有顯著差異。

假設二：高中生國文科知覺的精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習各項的表現有顯著相關。

假設三：高中生國文科知覺的精熟課室目標結構對自主動機有顯著的預測力。

假設四：高中生的自主動機對自我調整學習有顯著的預測力。

假設五：高中生國文科知覺的精熟課室目標結構對自我調整學習顯著的預測力。

假設六：自主動機可做為精熟課室目標結構與自我調整學習之間的中介變項。

第三節 研究對象

本研究以九十八學年度就讀台中市之公私立高級中學高一、高二學生為研究對象，共抽取兩次樣本。第一批樣本作為預試之用，依信、效度分析之結果，以進行測驗題目之增減修訂。第二批樣本則作為正式樣本，進行再一次的信、效度分析，以作為考驗研究假設之用。

根據台中市教育處98學年度各校統計資料，全市高級中學公立學校8所，私立學校7所，共有15所高級中學，共計有675班，男學生13220人、女學生14391人，總計29952人。但礙於人力、物力、財力與時間等因素限制，研究者無法進行大規模的普遍性調查，因此排除即將參與大學學力測驗以及大學指考的高中三年級學生，以就讀九十八學年度台中市地區公、私立高級中學一、二年級的學生為取樣對象。

一、預試樣本

本研究抽選自台中市地區200名高中學生，作為本研究預試之樣本，進行「國文科精熟課室目標結構量表」、「自主動機量表」以及「自我調整學習量表」等測量工具之初次信、效度分析。

表3-1 預試施測與回收統計表

學校名稱	發出問卷數	回收問卷數	
		有效問卷	無效問卷
私立東大附中(高一)	50	46	2
私立東大附中(高二)	50	47	1
私立新民高中(高一)	50	50	0
私立新民高中(高二)	50	48	1
四所學校	200份	191份	4份
回收率97.5%			

二、正式樣本

本研究採用便利取樣方法，抽取樣本為公立高級中學五所(國立臺中女中、國立臺中一中、市立西苑高中、市立忠明高中、市立惠文高中)、私立高級中學三所(私立東大附中、私立新民高中、私立衛道高中)。而依據Sudman之建議，若為全國性的調查研究，其平均樣本人數約在1500至2500人，若是地區性的研究，則其樣本數約在500至1000人之間（引自吳明清，1993）。因本研究屬地區性研究，故依據上述之原則，並考量回收率與有效問卷等問題，預計抽樣大於500人進行研究。

表3-2 正試施測與回收統計表

學校名稱	發出問卷數	回收問卷數	
		有效問卷	無效問卷
國立臺中女中(高一)	50	46	4
國立臺中女中(高二)	50	50	0
國立臺中一中(高一)	50	44	6
國立臺中一中(高二)	50	42	8
私立東大附中(高一)	50	48	2
私立東大附中(高二)	50	48	2
私立新民高中(高一)	50	47	3
私立新民高中(高二)	50	46	4
私立衛道高中(高一)	50	44	6
私立衛道高中(高二)	50	48	2
市立西苑高中(高一)	50	44	1
市立西苑高中(高二)	50	35	5
市立忠明高中(高一)	50	49	1
市立忠明高中(高二)	50	45	5
市立惠文高中(高一)	50	39	1
市立惠文高中(高二)	50	39	3
八所學校	800份	714份	53份
回收率95.9%			

第四節 研究工具

一、量表編製依據與內容

本研究旨在探討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之關係。據此研究目的，研究者參考理論文獻及現有測量工具自行編製測量工具，用以收集資料進行統計分析。本研究所使用的評量工具包括：「學生基本資料」、「精熟課室目標結構量表」、「自主動機量表」以及「自我調整學習量表」。以下依序說明之：

(一) 學生基本資料

本研究蒐集的學生基本資料包括學生就讀學校、就讀年級和性別。

(二) 國文科精熟課室目標結構量表

1. 編製依據

本研究先依文獻探討結果，參考謝岱陵(2003)知覺的課室目標結構量表、林宴瑛(2006)課室目標結構量表、王曉晴(2008)數學課室目標結構量表，參照其理論架構，進行問卷修改編制。

謝岱陵(2003)之知覺的課室目標結構量表以國中生為對象，正式量表共 12 題，包括課室精熟目標結構與課室表現目標結構兩個分量表，各分量表之 Cronbach's α 值分別為.84 與.79，總量表的 α 係數為.84，總解釋變異量達 44.47%。林宴瑛(2006)的課室目標結構量表以國中學生為研究對象，正式量表共 24 題，包含逃避精熟課室目標結構、逃避表現課室目標結構、趨向精熟課室目標結構與趨向表現課室目標結構四個分量表，各分量表之 Cronbach's α 值依序為.87、.83、.78 與.75，總解釋變異量達 54%。王曉晴(2008)的數學課室目標結構量表以國小學童為對象，正式量表共 26 題，包含學習工作、分組以及認可與評量三個分量表，各分量表之 Cronbach's α 值為.81、.74、.75，總量表的 α 係數為.84，總解釋變異量達 50.16%。

研究者在綜合相關文獻後，考量高中學生之認知理解情況並以國文為研究領域，作語句陳述上之修改，擬製成本研究之「國文科精熟課室目標結構量表」，包含學習工作、評量與認可、分組以及教師自主支持四個面項，共 32 題，受試對象為高中生，此量表首先經過相關研究高中生受試，建立量表的建構效度，再經過預試資料分析後，得知量表之信度。

2. 量表型式與計分

本量表採 Likert 五點量表方式，受試者根據自己在國文科學習的實際情形，勾選適當的項目即可。計分方式為「非常同意」給 5 分、「同意」給 4 分、「沒意見」給 3 分、「不同意」給 2 分、「非常不同意」給 1 分。根據量表的得分，可判斷受試者在國文科精熟課室目標結構之高低傾向。

3. 量表分析結果

本研究量表內容經修改後，在正式施測於受試者之前，本研究以 191 名高中學生(高一 96 名，高二 95 名，男生 85 名，女生 106 名)為樣本進行預測，以作為量表項目分析、因素分析以及信度分析之依據。

(1) 項目分析

本研究採用決斷值檢定 (critical ratio, CR) 以及相關分析法進行項目分析。根據相關分析法以及決斷值檢定進行項目分析，以評估各個題項的適切性，其中將問卷中內部一致性較差的題目予以刪除。決斷值檢定是將受試者在各因素之得分總合依高低排序，取極端的 27% 分為高、低二組，並計算高、低組在每一個題項的平均數之差異顯著性以求取決斷值(CR)，當 CR 值大於 3.0，且達差異顯著水準 ($p < .05$) 時，表示該題項具有鑑別度，能夠鑑別不同受試者的反應程度；若 CR 值 < 3.0 以及未達 .01 顯著水準之題目則予以刪除，並且刪除與分量表總分之積差相關 r 值小於 .30 或 r 值未達顯著水準 ($p > .05$) 之題目，以保留具有鑑別力之題

目選項(吳明隆、涂金堂，2005)。再以 Cronbach's α 信度分析考驗題目的內部一致性，將問卷中內部一致性較差的題目予以刪除。

本研究之「國文科精熟課室目標結構量表」共32題，經以內部一致性效標分析法及相關分析法進行刪題，未達顯著水準者共計3題(第19題、第23題、第26題)予以刪除，保留之各個題項與分量表總分之相關介於.31~.64之間。

表3-3 「國文科精熟課室目標結構量表」項目分析摘要(N=191)

分量表層面	預試問卷題號	決斷值 (CR)	與總量表之相關係數	保留或刪除
學習工作	6	8.45***	.58**	○
	7	8.24***	.56**	○
	9	6.15***	.52**	○
	10	9.05***	.57**	○
	11	5.03***	.39**	○
	12	4.98***	.45**	○
	28	7.16***	.64**	○
評量與認可	19	2.34	.21**	×
	20	7.37***	.62**	○
	21	6.43***	.45**	○
	22	5.36***	.42**	○
	23	1.75	.31**	×
	24	6.55***	.56**	○
	25	6.61***	.59**	○
	26	-.11	-.03	×
	27	8.16***	.58**	○
分組	16	7.91***	.58**	○
	17	7.86***	.57**	○
	18	6.13***	.46**	○
教師自主支持	1	7.20***	.51**	○
	2	7.09***	.48**	○
	3	6.41***	.55**	○
	4	4.78***	.40**	○
	5	6.73***	.54**	○
	8	9.11***	.64**	○
	13	6.59***	.49**	○
	14	6.28***	.47**	○
	15	7.78***	.59**	○
	29	6.70***	.49**	○
	30	6.09***	.58**	○
	31	5.00***	.49**	○
	32	6.66***	.55**	○

註：***代表 $p < .001$ **表示在顯著水準為0.01時 (雙尾)，相關顯著。

○：保留 ×：刪除

(2) 因素分析

第一次進行因素分析採用主軸因子分析法、最優變異轉軸法(Promax轉軸法)，以特徵值大於1者為選入因素參考標準，如果萃取出的因素個數，與本研究所依據之理論構念不符時，將採取強迫因素分析法進行第二次因素分析，評估各題項和原先因素構念是否配致相同，以及各題因素負荷量是否大於.40，若題項和原先因素配置不同或是因素負荷量小於.40，則予以刪除，再進行第三次因素分析。最後，再依每一因素下題目的內涵，為因素命名。

在刪除第19題、第23題、第26題後，所保留之題項進行取量適當性KMO與Bartlett球形檢定，第一次因素分析檢定結果顯示，該量表之KMO值為.90，Bartlett球形檢定 $X^2=2687.37$ ， $p<.05$ ，因此預試資料適合進行因素分析。

本量表以主軸因子分析法、最優變異轉軸法(Promax轉軸法)分析量表因素結構。量表中，四個分量表共計29題。但經過第一次因素分析、第二次因素分析、第三次因素分析後，第1、6、7、9、10、11、12、13、14、15、24十一題，因並未落在預先設定的因素內或因素負荷量小於.40，因此本研究將此十一題刪除，全量表共保留18題。

經第一次因素分析、第二次因素分析、第三次因素分析結果刪題後，將剩下因素分析之18題題目進行第四次因素分析，各題項進行取量適當性KMO與Bartlett球形檢定，檢定結果顯示，該量表之KMO值為.86，Bartlett球形檢定 $X^2=1588.83$ ， $p<.05$ ，經主軸因子分析法、最優變異轉軸法(Promax轉軸法)分析量表因素結構後，在各分量表內抽取一共同因素，以建構各分量表之效度，因所有題項的因素負荷量皆大於.40，且無歸因不明之題目，故不需再刪題。學習工作分量表共6題，因素負荷量為.47~.78；教師自主支持分量表共4題，因素負荷量為.55~.88；分組分量表共3題，因素負荷量為.76~.94；評量和認可分量表共5題，因素負荷量為.45~.88，累積總變異量達55.84%。

表3-4 「國文科精熟課室目標結構量表」因素分析摘要(N=191)

分量表層面	預試問卷 題號	因素負荷量	特徵值	佔解釋總變異量 百分比	正式問卷 題號
學習工作	3	.78	6.61	34.24%	2
	8	.77			5
	5	.74			4
	4	.61			3
	2	.60			1
	28	.47			14
教師自主支持	29	.88	2.10	9.87%	15
	30	.87			16
	31	.84			17
	32	.55			18
分組	17	.94	1.49	6.43%	7
	18	.79			8
	16	.76			6
評量與認可	22	.88	1.37	5.30%	11
	21	.82			10
	25	.58			12
	20	.54			9
	27	.45			13
累積解釋總變異量百分比					55.84%

(3)正式量表內容

經由上述因素分析結果編製而成的「國文科精熟課室目標結構量表」，共計18題，分成四個因素，分別為「學習工作」，包含6個題目。「教師自主支持」，包含4個題目。「分組」，包含3個題目。「評量和認可」，包含5個題目。

(4)效度分析

本量表以因素分析考驗「國文科精熟課室目標結構量表」的建構效度，因素分析結果顯示，在「國文科精熟課室目標結構量表」中可得四個因素，分別為學習工作、評量和認可、教師自主支持和分組層面。由表可知，因素負荷量皆在.40

以上介於.45~.94之間，且教師自主支持層面佔解釋總變異量為34.24%、評量和認可層面佔解釋總變異量為9.87%、分組層面佔解釋總變異量為6.43%、學習工作層面佔解釋總變異量為5.30%，百分比累積解釋總變異量為55.84%，顯示量表的建構效度良好。

(5)信度分析

本量表以Cronbach's α 信度分析考驗題目的內部一致性分析量表之信度，因素層面的Cronbach's α 係數最好在.70以上(吳明隆、涂金堂，2005)。

在「國文科精熟課室目標結構量表」部份，分析結果顯示整體問卷之Cronbach's α 係數均大於.70以上之水準，各分量表學習工作、教師自主支持、分組、認可與評量的內部一致性 α 係數分別為.82、.86、.88、.72，總量表的 α 係數為.89，可見本量表有良好的內部一致性。

表3-5 「國文科精熟課室目標結構量表」信度分析摘要(N=191)

分量表層面	Cronbach's α 係數	題數
學習工作	.82	6
教師自主支持	.86	4
分組	.88	3
評量與認可	.72	5
總量表	.89	18

(三)自主動機量表

1.編製依據

本研究依據以往自我決定理論(施淑慎，2008; Sheldon, Ryan, Deci, & Kasser, 2004; Vansteenkiste, Lens, Witte, & Deci, 2004; Vansteenkiste et al., 2005)，編製、發展成自主動機量表，主要參考的自主動機量表為簡嘉菱(2009)課業自我調整量表。

簡嘉菱(2009)之課業自我調整量表以國中學生為研究對象，採用 Shih(2008)修訂的「課業自我調整量表 (Academic Self-Regulation Questionnaire, SRQ-A)」作為測驗工具，來測量學生的自我決定動機。根據 Shih(2008)的研究(N = 343)，內在動機、認同調節、內攝調節、外在調節四個分量表的 Cronbach's α 係數依序為.86、.86、.86 及.77。

綜合其他相關文獻，編製成本研究之自主動機量表，包括內在動機和認同調節二個層面，共 16 題，受試對象為高中生，此量表首先經過相關研究高中生受試，建立量表的內容效度，再經過預試資料分析後，得知量表之信度。

2. 量表型式與計分

本量表採 Likert 五點量表方式，受試者根據自己在國文科學習的實際情形，勾選適當的項目即可。計分方式為「非常同意」給 5 分、「同意」給 4 分、「沒意見」給 3 分、「不同意」給 2 分、「非常不同意」給 1 分。根據量表的得分，可判斷受試者在自主動機之高低傾向。

3. 量表分析結果

本研究量表內容經修改後，在正式施測於受試者之前，本研究以 191 名高中學生(高一 96 名，高二 95 名，男生 85 名，女生 106 名)為樣本進行預測，以作為量表項目分析、因素分析以及信度分析之依據。

(1) 項目分析

本研究採用決斷值檢定 (critical ratio; CR) 以及相關分析法進行項目分析。根據相關分析法以及決斷值檢定進行項目分析，以評估各個題項的適切性，其中將問卷中內部一致性較差的題目予以刪除。決斷值檢定是將受試者在各因素之得分總合依高低排序，取極端的 27% 分為高、低二組，並計算高、低組在每一個題項的平均數之差異顯著性以求取決斷值(CR)，當 CR 值大於 3.0，且達差異顯著水準($p < .05$)時，表示該題項具有鑑別度，能夠鑑別不同受試者的反應程度；

若 CR 值 < 3.0 以及未達 .01 顯著水準之題目則予以刪除，並且刪除與分量表總分之積差相關 r 值小於 .30 或 r 值未達顯著水準 ($p > .05$) 之題目，以保留具有鑑別力之題目選項(吳明隆、涂金堂，2005)。以 Cronbach's α 信度分析考驗題目的內部一致性，將問卷中內部一致性較差的題目予以刪除。

本研究之「自主動機量表」共 16 題，經以內部一致性效標分析法及相關分析法進行刪題，未達顯著水準者共計 1 題(第 11 題)予以刪除，保留之各個題項與分量表總分之相關介於 .48~.73 之間。

表 3-6 「自主動機量表」項目分析摘要(N=191)

分量表層面	預試問卷題號	決斷值 (CR)	與總量表之相關係數	保留或刪除
內在動機	1	10.58***	.69**	○
	3	11.49***	.69**	○
	6	9.28***	.68**	○
	7	10.55***	.72**	○
	9	8.09***	.61**	○
	11	1.76	.65**	×
認同調節	2	9.51***	.59**	○
	4	10.95***	.63**	○
	5	11.46***	.73**	○
	8	10.47***	.63**	○
	10	5.72***	.51**	○
	12	6.95***	.52**	○
	13	10.33***	.68**	○
	14	8.51***	.62**	○
	15	8.65***	.62**	○
16	7.09***	.48**	○	

註：***代表 $p < .001$ **表示在顯著水準為 0.01 時 (雙尾)，相關顯著。

○：保留 ×：刪除

(2) 因素分析

第一次進行因素分析採用主軸因子分析法、最優變異轉軸法(Promax 轉軸法)，以特徵值大於 1 者為選入因素參考標準，如果萃取出因素個數，與本研究所依據之理論構念不符時，將採取強迫因素分析法進行第二次因素分析，評估

各題項和原先因素構念是否配致相同，以及各題因素負荷量是否大於.40，若題項和原先因素配置不同或是因素負荷量小於.40，則予以刪除，再進行第三次因素分析。最後，再依每一因素下題目的內涵，為因素命名。

在刪除第11題後，所保留之題項進行取量適當性KMO與Bartlett球形檢定，第一次因素分析檢定結果顯示，該量表之KMO值為.91，Bartlett球形檢定 $X^2=1958.81$ ， $p<.05$ ，因此預試資料適合進行因素分析。

本量表以主軸因子分析法、最優變異轉軸法(Promax轉軸法)分析量表因素結構，量表中，二個分量表共計15題。但經過第一次因素分析後，第12題其因素負荷量小於.40，因此本研究將此題刪除，全量表共保留14題。

經第一次因素分析結果刪題後，將剩下因素分析之14題題目進行第二次因素分析，各題項進行取量適當性KMO與Bartlett球形檢定，檢定結果顯示，該量表之KMO值為.92，Bartlett球形檢定 $X^2=1857.59$ ， $p<.05$ ，經主軸因子分析法、最優變異轉軸法(Promax轉軸法)分析量表因素結構後，在各分量表內抽取一共同因素，以建構各方量表之效度，因所有題項的因素負荷量皆大於.40，且無歸因不明之題目，故不需再刪題。內在動機分量表共7題，因素負荷量為.50~.97；認同調節分量表共7題，因素負荷量為.46~.91，累積總變異量達59.31%。

表3-7 「自主動機量表」因素分析摘要(N=191)

分量表層面	預試問卷 題號	因素負荷量	特徵值	佔解釋總變異量 百分比	正式問卷 題號
內在動機	7	.97	7.55	51.25%	7
	6	.96			6
	3	.91			3
	1	.83			1
	9	.61			9
	5	.58			5
	13	.50			11
認同調節	16	.91	1.54	8.06%	14
	10	.71			10
	15	.70			13
	14	.58			12
	2	.57			2
	4	.49			4
	8	.46			8
累積解釋總變異量百分比					59.31%

(3)正式量表內容

經由上述因素分析結果編製而成的「自主動機量表」，共計14題，分成二個因素，分別為「內在動機」，包含7個題目。「認同調節」，包含7個題目。

(4)效度分析

本量表以因素分析考驗「自主動機量表」的建構效度，因素分析結果顯示，在「自主動機量表」中可得二個因素，分別為內在動機和認同調節層面。由表可知，因素負荷量皆在.40 以上，且內在動機層面佔解釋總變異量為 51.25%、認同調節層面佔解釋總變異量為 8.06%，百分比累積解釋總變異量為 59.31%，顯示量表的建構效度良好。

(5)信度分析

本量表以 Cronbach's α 信度分析考驗题目的內部一致性分析量表之信度，因

素層面的 Cronbach's α 係數最好在.70 以上 (吳明隆、涂金堂, 2005)。

在「自主動機量表」部份, 分析結果顯示整體問卷之Cronbach's α 係數均大於.80以上之水準, 各分量內在動機、認同調節的內部一致性 α 係數分別為.92、.88, 總量表的 α 係數為.93, 可見本量表有良好的內部一致性。

表3-8 「自主動機量表」信度分析摘要(N=191)

分量表層面	Cronbach's α 係數	題數
內在動機	.92	7
認同調節	.88	7
總量表	.93	14

(四)自我調整學習量表

1.編製依據

本研究主要參考之相關研究問卷為謝岱陵(2003)趨向行為量表、林宴瑛(2006)自我調整學習策略量表、簡嘉菱(2009)後設認知策略量表以及王曉晴(2008)學習行為量表。

謝岱陵(2003)的趨向行為量表以國中學生為研究對象, 正式量表共18題, 包含訊息處理策略、堅持、努力與後設認知策略四個分量表, 各分量表之Cronbach's α 值為.87、.85、.74 與.83, 總解釋變異量達55.15%。林宴瑛(2006)之自我調整學習策略量表以國中學生為研究對象, 正式量表共47題, 包含適應性求助、認知策略、努力與堅持、工作與材料的控制、環境建構、期望調整、價值調整、情感調整、後設認知策略九個因素, 其各量表內部一致性 α 係數依序為.89、.88、.90、.85、.85、.83、.81、.75 與.74, 總解釋變異量達63%。簡嘉菱(2009)其後設認知策略量表以國中學生為研究對象, 採用侯玫如(2002)所編製的「認知量表」中的「後設認知策略分量表」來測量學習者在學習情境中, 使用自我調整的情形。所採用的後設認知分量表, 其內部一致性Cronbach's α 係數是.96。王曉晴(2008)的學習行為量表以國小學童為對象, 正式量表共26題, 包含

後設認知策略、興趣、訊息處理策略、努力與堅持四個分量表，各分量表內部一致性 α 係數分別為.82、.89、.83、.81，總量表的 α 係數為.90，總解釋變異量達63.87%。

研究者參照其理論架構，進行問卷修改編製，於文字之敘述上，考量高中學生之認知理解情況並以國文為研究領域，作語句陳述上之修改，擬製成本研究之「自我調整學習量表」，涵蓋後設認知策略與學習目標設定二個層面，共 25 題，受試對象為高中生，此量表首先經過相關研究高中生受試，建立量表的內容效度，再經過預試資料分析後，得知量表之信度。

2. 量表型式與記分

本量表採 Likert 五點量表方式，受試者根據自己在國文科學習的實際情形，勾選適當的項目即可。計分方式為「非常同意」給 5 分、「同意」給 4 分、「沒意見」給 3 分、「不同意」給 2 分、「非常不同意」給 1 分。根據量表的得分，可判斷受試者在自我調整學習之高低傾向。

3. 量表分析結果

本研究量表內容經修改後，在正式施測於受試者之前，本研究以 191 名高中學生(高一 96 名，高二 95 名，男生 85 名，女生 106 名)為樣本進行預測，以作為量表項目分析、探索性因素分析以及信度分析之依據。

(1) 項目分析

本研究採用決斷值檢定 (critical ratio, CR) 以及相關分析法進行項目分析。根據相關分析法以及決斷值檢定進行項目分析，以評估各個題項的適切性，其中將問卷中內部一致性較差的題目予以刪除決斷值檢定是將受試者在各因素之得分總合依高低排序，取極端的 27% 分為高、低二組，並計算高、低組在每一個題項的平均數之差異顯著性以求取決斷值(CR)，當 CR 值大於 3.0，且達差異顯著水準($p < .05$)時，表示該題項具有鑑別度，能夠鑑別不同受試者的反應程度；若 CR 值 < 3.0 以及未達 .01 顯著水準之題目則予以刪除，並且刪除與分量表總分

之積差相關 r 值小於 .30 或 r 值未達顯著水準 ($p > .05$) 之題目，以保留具有鑑別力之題目選項(吳明隆、涂金堂，2005)。以 Cronbach's α 信度分析考驗題目的內部一致性，將問卷中內部一致性較差的題目予以刪除。

本研究之「自我調整學習量表」共25題，經以內部一致性效標分析法及相關分析法進行刪題，無未達顯著水準者，故未有需刪除之題項，保留之各個題項與分量表總分之相關介於 .57~.77 之間。

表 3-9 「自我調整學習量表」項目分析摘要(N=191)

分量表層面	預試問卷題號	決斷值 (CR)	與總量表之相關係數	保留或刪除
後設認知策略	1	7.03***	.65**	○
	2	6.72***	.68**	○
	5	8.04***	.64**	○
	7	10.13***	.75**	○
	9	8.89***	.73**	○
	11	9.11***	.72**	○
	12	6.99***	.72**	○
	13	7.68***	.67**	○
	16	9.03***	.74**	○
	18	9.61***	.77**	○
	20	7.02***	.58**	○
	22	8.82***	.72**	○
	24	7.31***	.68**	○
	學習目標設定	3	6.66***	.67**
4		7.29***	.68**	○
6		8.06***	.70**	○
8		6.68***	.64**	○
10		8.89***	.74**	○
14		9.32***	.69**	○
15		9.01***	.75**	○
17		9.82***	.79**	○
19		6.05***	.58**	○
21		7.46***	.57**	○
23		9.08***	.75**	○
25		7.64***	.68**	○

註：***代表 $p < .001$ **表示在顯著水準為0.01時 (雙尾)，相關顯著。

○：保留 ×：刪除

(2) 因素分析

第一次進行因素分析採用主軸因子分析法、最優變異轉軸法(Promax 轉軸法)，以特徵值大於 1 者為選入因素參考標準，如果萃取出的因素個數，與本研究所依據之理論構念不符時，將採取強迫因素分析法進行第二次因素分析，評估各題項和原先因素構念是否配致相同，以及各題因素負荷量是否大於.40，若題項和原先因素配置不同或是因素負荷量小於.40，則予以刪除，再進行第三次因素分析。最後，再依每一因素下題目的內涵，為因素命名。

在未刪除任何題項情況之下，所保留之題項進行取量適當性 KMO 與 Bartlett 球形檢定，第一次因素分析檢定結果顯示，該量表之 KMO 值為.94，Bartlett 球形檢定 $X^2=2928.78$ ， $p<.05$ ，因此預試資料適合進行因素分析。

本量表以主軸因子分析法、最優變異轉軸法(Promax轉軸法)分析量表因素結構，量表中，二個分量表共計25題。經過第一次因素分析後，並未出現其因素負荷量小於.40的題項，因此本研究將全量表保留，共25題。學習目標設定分量表共12題，因素負荷量為.40~.89，後設認知策略分量表共13題，因素負荷量為.42~.84；累積總變異量達50.67%。

表3-10 「自我調整學習量表」因素分析摘要(N=191)

分量表層面	預試問卷 題號	因素負荷量	特徵值	佔解釋總變異量 百分比	正式問卷 題號
學習目標設定	10	.89	12.15	46.69%	10
	11	.86			11
	12	.78			12
	6	.75			6
	9	.74			9
	4	.67			4
	7	.65			7
	8	.62			8
	16	.58			16
	13	.57			13
	25	.54			25
	19	.40			19
後設認知策略	22	.84	1.47	3.98%	22
	2	.76			2
	5	.75			5
	23	.69			23
	3	.66			3
	24	.58			24
	21	.57			21
	18	.47			18
	1	.47			1
	15	.47			15
	14	.45			14
	17	.47			17
	20	.42			20
累積解釋總變異量百分比					50.67%

(3)正式量表內容

經由上述因素分析結果編製而成的「自我調整學習量表」，共計25題，分成二個因素，分別為「學習目標設定」，包含12個題目。「後設認知策略」，包含13個題目。

(4)效度分析

本量表以因素分析考驗「自我調整學習量表」的建構效度，因素分析結果顯示，在「自我調整學習量表」中可得二個因素，分別為學習目標設定後和設認知策略層面。由表可知，因素負荷量皆在.40以上，且學習目標設定層面佔解釋總變異量為46.69%、後設認知策略層面佔解釋總變異量為3.98%，百分比累積解釋總變異量為50.67%，顯示量表的建構效度良好。

(5)信度分析

本量表以 Cronbach's α 信度分析考驗題目的內部一致性分析量表之信度，因素層面的 Cronbach's α 係數最好在.70 以上 (吳明隆、涂金堂，2005)。

在「自我調整學習量表」部份，分析結果顯示整體問卷之Cronbach's α 係數均大於.90以上之水準，各分量學習目標設定、後設認知策略的內部一致性 α 係數分別為.92、.92，總量表的 α 係數為.95，可見本量表有良好的內部一致性。

表3-11 「自我調整學習量表」信度分析摘要(N=191)

分量表層面	Cronbach's α 係數	題數
學習目標設定	.92	12
後設認知策略	.92	13
總量表	.95	25

二、量表編製流程

本研究之量表編製是依據文獻探討之結果，配合研究目的加以修改而成，其量表編製流程說明如下：

(一)編製預試量表

研究者經過參考相關文獻，與指導教授討論、修正、編製後，預試問卷量表共有73題。

(二)進行預試

預試問卷的發放，由台中市2所高中學校進行(如表3-2所示)，委請各校一年級以及二年級高中學生填寫，共發出200份問卷，回收195份，回收率97.5%，有效問卷191份。

(三)預試問卷量表項目分析以及信效度分析

在預試問卷回收後，將其中之無效問卷，無效問卷的標準為在問卷量表中，有整頁量表問題漏達者，或是空白問卷，以及重複作答無法辨識者，將予以刪除，整理過後完成問卷量表編碼簿，以供研究者方便做問卷統整，其預試問卷中有效問卷共191份，提供本研究進行項目分析以及因素分析，以考驗問卷量表之信效度。

(四)編製正式問卷量表

根據上述之項目分析、因素分析以及信度分析之結果，將CR值過低或因素負荷量太低的題目予以刪除，經過與指導教授討論後，正式問卷量表共選取57題。

第五節 實施程序

本研究採問卷調查法，進行高中生精熟課室目標結構與自主動機對自我調整學習影響之實證性研究，本研究之實施程序，以流程圖 3-3 示如下：

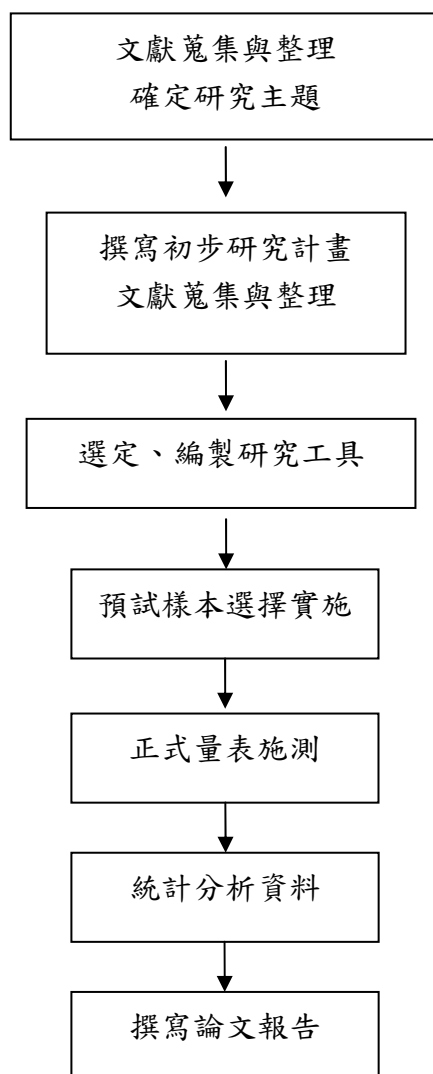


圖 3-3 本研究之實施程序流程圖

(一) 文獻蒐集與整理、確定研究主題

在研究開始初期，本研究者閱讀相關教育文獻、蒐集資料，與指導教授商討研究方向與價值，確定研究主題範圍。

(二) 撰寫初步研究計畫以及文獻蒐集與整理

在確定研究主題後，本研究者即著手蒐集與研究主題相關的期刊、論文等資

料，加以閱讀、整理，根據文獻整理結果，建立研究架構，選擇研究工具之設計、編製，以撰寫研究計畫。

(三) 選定、編製研究工具

在本研究中根據研究目的、相關文獻及既有的量表工具，著手進行本研究之相關量表的編製，包括高中生課室目標結構量表、自主動機量表與自我調整學習量表，在量表題目草擬完成之後，請指導教授予以修正，提供意見，以確定各項量表的架構。

(四) 預試樣本選擇實施與正式量表施測

本研究以 98 學年度就讀台中市之公私立高級中學高中學生為研究對象，共抽取兩次樣本。第一批樣本作為預試之用，以分析量表信、效度之用。第二批樣本則作為考驗研究假設之用。在正式量表施測過程中，因礙於各校課程時間進行時間，不便讓研究者直接進入學校進行研究測驗，故主要是經過與各校教務處或該校教師接洽，說明本研究問卷的研究目的、研究意義、研究問卷實施程序及回收時間(共 20 分鐘)，再由教師向學生解釋問卷用意、整體作答方式以及問卷作答時間，讓學生可以安心地作答，之後再經由學校通過回收該校施測問卷。

(五) 統計分析資料

將陸續回收的量表資料，進行檢視並分類，輸入電腦資料建檔，並以統計套裝軟體 SPSS 15.0 分析問卷所得之資料。

(六) 撰寫論文報告

將問卷資料經過統計分析後，根據統計數據進行歸納並解釋研究發現，並且參照相關文獻撰寫論文研究結果，最後為相關研究提供建議，以及對未來研究發展上的建議。

第六節 資料處理

研究者於問卷回收後，將部分無效問卷剔除，以統計套裝軟體 SPSS 15.0 分析問卷所得資料，有關本研究之資料分析統計方法如下所述：

(一)描述統計分析 (descriptive statistics)

以平均數和標準差來瞭解高中生國文科精熟課室目標結構、自主動機對與自我調整學習的現況。

(二) 賀德臨 T^2 考驗 (Hotelling T^2)

以賀德臨 T^2 考驗 (Hotelling T^2) 來瞭解不同性別高中生在國文科精熟課室目標結構(學習工作、評量與認可、分組以及教師自主支持)、自主動機(內在動機、認同調節)以及自我調整學習(後設認知策略、學習目標設定)表現上的差異情形。

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

以皮爾森積差相關來探討高中生的國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習彼此之之間各變項的相關程度。

(四)多元迴歸分析 (multiple regression)

以多元迴歸分析瞭解高中生所知覺國文科精熟課室目標結構分別對自主動機和自我調整學習及自主動機對自我調整各層面的預測力。

(五)階層迴歸分析 (hierarchical regression)

以階層迴歸分析瞭解高中生的自主動機在所知覺的國文科精熟課室目標結構與自我調整學習的中介情形。

第四章 研究結果

本章旨在探討高中學生所知覺的國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為三者間之關係，依據不同之背景面項較其差異情形，了解高中生的國文科精熟課室目標結構與自主動機對自我調整學習行為之預測情形。

根據本文之研究議題以及「精熟課室目標結構量表」、「自主動機量表」與「自我調整學習量表」問卷調查所得之資料，針對研究目的與研究假設進行研究結果之分析。本章共分七節：第一節為國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為現況之分析；第二節探討不同性別之學生在國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為上之差異分析；第三節作國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為間關係之分析；第四節探討國文科精熟課室目標結構對自主動機之預測分析；第五節探討自主動機對自我調整學習行為之預測分析；第六節進行國文科精熟課室目標結構對自主動機之預測分析；第七節探討自主動機在國文科精熟課室目標結構與自我調整學習行為之中介效果。

透過以上有系統之統計分析，期望能獲知目前高中學生知覺的國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為的相關情形，依序探討如下：

第一節 國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為現

況之分析

本節針對受試者在各變項上之得分進行統計分析，國文科精熟課室目標結構部分分為「學習工作」、「評量與認可」、「分組」、「教師自主支持」四個面項；自主動機分成「內在動機」與「認同調節」兩個面項；自我調整學習分成「學習目標設定」與「後設認知策略」兩個面項。根據問卷調查之結果，說明各變項之面項。

一、國文科精熟課室目標結構之現況分析

本研究將學生知覺的國文科精熟課室目標結構分為「學習工作」、「評量與認可」、「分組」、「教師自主支持」四個面項。表4-1為受試者在得分之描述性統計，因各面項的題數不同，故本研究以各面項之平均數、標準差等描述統計方法進行分析與解釋，以瞭解目前高中學生所知覺到的國文科精熟課室目標結構之情形。本研究之問卷採Likert五點量表，以五分至一分表示學生知覺程度，因此平均分數愈高，表示高中學生的國文科精熟課室目標結構現況表現愈趨向精熟。本研究將高中學生所知覺到的國文科精熟課室目標結構各面項之現況分析摘要，以表4-1整理如下：

表4-1 高中生知覺的國文科精熟課室目標結構現況分析摘要表 (N=714)

面項	題數	平均數(M)	各面項之平均數	標準差(SD)	最大值	最小值
學習工作	6	23.13	3.86	0.89	5.00	1.00
評量與認可	5	18.73	3.75	0.88	5.00	1.00
分組	3	9.01	3.00	1.18	5.00	1.00
教師自主支持	4	14.96	3.74	0.98	5.00	1.00

由表4-1可得知現今高中生知覺的國文科精熟課室目標結構情況，茲歸納說明如下：

(一) 依照各題平均數觀之，目前台中市高中學生知覺的國文科精熟課室目標結構，在「學習工作」、「評量與認可」、「分組」、「教師自主支持」四個層面，平均數皆在3分以上，其中以「學習工作」層面之得分最高， $M=3.86$ ，「評量與認可」層面為次， $M=3.75$ ，再來是「教師自主支持」層面， $M=3.74$ ，而在「分組」層面之得分最低， $M=3.00$ 。顯示高中生知覺的國文科精熟課室目標結構在四個層面上表現為中等程度。

(二) 以離散情形做比較，標準差以「分組」層面最高， $SD=1.18$ ，而「評量與認可」層面最低， $SD=0.88$ ，整體而言，高中生知覺的國文科精熟課室目標結構趨為精熟程度高。

二、自主動機之現況分析

本研究將高中學生自主動機分成「內在動機」與「認同調節」二個面項。表4-2為受試者在得分之描述性統計，本研究以各層面之平均數、標準差等描述統計方法進行分析與解釋，以瞭解目前高中學生所知覺到的自主動機之情形。本研究之問卷採Likert五點量表，以五分至一分表示學生表現程度，因此平均分數愈高，表示高中學生自主動機表現愈高。本研究將高中學生知覺的自主動機各層面之現況分析摘要，以表4-2整理如下：

表4-2 高中生知覺的自主動機現況分析摘要表 (N=714)

面項	題數	平均數(M)	各面項之平均數	標準差(SD)	最大值	最小值
內在動機	7	22.10	3.16	1.05	5.00	1.00
認同調節	7	26.34	3.76	0.95	5.00	1.00

由表4-2可得知現今高中生知覺的自主動機情況，茲歸納說明如下：

(一) 依照各題平均數觀之，目前台中市高中學生知覺到的自主動機，在「內在動機」與「認同調節」二個層面中，平均數皆在3分以上，其中「內在動機」層面較高， $M=3.16$ ，而在「認同調節」層面 $M=3.76$ ，顯示高中生所知覺的自主動機在二個層面上表現為中等程度。

(二) 以離散情形做比較，標準差以「內在動機」層面較高， $SD=1.05$ ，而「認同調節」層面較低， $SD=0.95$ ，整體而言，高中生知覺的自主動機程度為高。

三、自我調整學習行為之現況分析

本研究將高中學生自我調整學習分成「學習目標設定」與「後設認知策略」二個層面。表4-3為受試者在得分之描述性統計，因各面項的題數不同，故本研究以各面項之平均數、標準差等描述統計方法進行分析與解釋，以瞭解目前高中學生自我調整學習行為之情形。本研究之問卷採Likert五點量表，以五分至一分表示學生表現程度，因此平均分數愈高，表示高中學生自我調整學習表現愈適切。本研究將高中學生知覺的自我調整學習各層面之現況分析摘要，以表4-3整理如下：

表4-3 高中生自我調整學習現況分析摘要表 (N=714)

面項	題數	平均數(M)	各面項之平均數	標準差(SD)	最大值	最小值
學習目標設定	12	45.60	3.80	0.84	5.00	1.00
後設認知策略	13	44.89	3.45	0.96	5.00	1.00

由表4-3可得知現今高中生自我調整學習情況，茲歸納說明如下：

(一) 依照各題平均數觀之，目前台中市高中學生的自我調整學習行為，在「學習目標設定」與「後設認知策略」二個層面中，平均數皆在3分以上，其中「學習目標設定」層面較高， $M=3.80$ ，而在「後設認知策略」層面較低， $M=3.45$ ，顯示高中生的自我調整行為在二個層面上表現為中等程度。

(二) 以離散情形做比較，「後設認知策略」層面較高， $SD=0.96$ ，而「學習目標設定」層面較低， $SD=0.84$ ，整體來說，高中生自我調整學習行為程度相當高。

第二節 性別變項在高中學生國文科精熟課室目標結構、自主動機與

自我調整學習行為上之差異分析

本節旨在探討不同性別的高中學生在國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為上之差異情形，故以賀德臨 T^2 考驗探討高中學生的性別在國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為上之差異情形。

一、不同性別的高中學生在知覺的國文科精熟課室目標結構上之差異分析

表4-4 不同性別之高中學生在國文科精熟課室目標結構上之平均數、標準差與差異考驗結果之結果 (N=714)

變項	女生(n=381)		男生(n=333)		T^2	95%信賴區間		差異方向
	平均數	標準差	平均數	標準差		下限	上限	
學習工作	23.89	3.66	22.26	4.39	58.77*	1.044	2.228	女生>男生
評量與認可	19.22	2.99	18.17	3.54		1.014	1.968	女生>男生
分組	9.56	2.51	8.38	2.81		.782	1.565	女生>男生
教師自主支持	15.66	3.16	14.15	3.32		.566	1.526	女生>男生

$P > .05$

由表4-4結果得知Hotelling's T^2 值為58.77大於檢定統計值 $F_{0.05}(4,709)=2.38$ ，達顯著水準，且進行95%信賴區間估計的結果顯示，性別在國文科精熟課室目標結構上，女生所知覺到的精熟課室目標（學習工作、評量與認可、分組、教師自主支持）高於男生。

二、不同性別的高中學生在自主動機之差異分析

表4-5 不同性別之高中學生在自主動機之平均數、標準差與差異考驗結果之結果
(N=714)

變項	女生(n=381)		男生(n=333)		T ²	95%信賴區間		差異方向
	平均數	標準差	平均數	標準差		下限	上限	
內在動機	23.69	5.18	20.31	6.21	67.51*	2.540	4.219	女生 > 男生
認同調節	27.56	4.06	24.98	5.29		1.887	3.268	女生 > 男生

$P > .05$

由表 4-5 結果得知 Hotelling's T² 值為 67.51 大於檢定統計值

$F_{0.05}(2,711)=3.01$ ，達顯著水準，且進行 95%信賴區間估計的結果顯示，性別在自主動機上，女生所表現的自主動機（內在動機、認同調節）高於男生。

三、不同性別的高中學生在自我調整學習行為上之差異分析

表4-6 不同性別之高中學生在自我調整學習行為之平均數、標準差與差異考驗結果之結果 (N=714)

依變項	女生(n=381)		男生(n=333)		T ²	95%信賴區間		差異方向
	平均數	標準差	平均數	標準差		下限	上限	
學習目標設定	42.68	5.32	40.50	7.11	28.19*	1.261	3.096	女生 > 男生
後設認知策略	46.42	7.35	43.14	9.31		2.053	4.508	女生 > 男生

$P > .05$

由表 4-6 結果得知 Hotelling's T² 值為 28.19 大於檢定統計值

$F_{0.05}(2,711)=3.01$ ，達顯著水準，且進行 95%信賴區間估計的結果顯示，性別在自我調整學習行為上，女生所表現的自我調整學習行為（學習目標設定、後設認知策略）高於男生。

第三節 國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為間

關係之分析

本節共分為三大部分，主要在分析國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為三者之相關情形。研究者透過皮爾森積差相關（Pearson product-moment correlation）求得相關係數，來分析變項之間的相關程度。

表4-7為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行為的相關係數總表。由表中得知，其中以分組與學習目標設定間的相關最小，為.23；而以學習目標設定和後設認知策略間的相關最大，為.80，每個變項間的相關均為正相關。

表4-7 國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為之相關情形

(N=714)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	
精熟課室	1.00								
目標結構	(1)學習工作	1.00							
	(2)評量與認可	.70**	1.00						
	(3)分組	.42**	.47**	1.00					
	(4)教師自主支持	.58**	.51**	.32**	1.00				
自主	(5)內在動機	.45**	.47**	.43**	.46**	1.00			
動機	(6)認同調節	.47**	.46**	.30**	.50**	.75**	1.00		
自我調整	(7)學習目標設定	.29**	.35**	.32**	.32**	.57**	.62**	1.00	
學習	(8)後設認知策略	.33**	.35**	.23**	.35**	.55**	.68**	.80**	1.00

** $P < .01$

茲將國文科精熟課室目標結構與自主動機、國文科精熟課室目標結構與自我調整學習行為以及自主動機與自我調整學習行為兩兩間之相關情形，分別分析如下：

一、國文科精熟課室目標結構與自主動機各面項的相關情形

(一)「學習工作」與自主動機各層面之「內在動機」和「認同調節」均達顯著正相關，相關係數分別為 $r=.45$ 及 $r=.47$ 。從以上可推論，當學生知覺到教師於國

文科課室中進行的學習工作具有多樣性、意義性、挑戰性、豐富性，且是與個人學習有關時，其在「內在動機」和「認同調節」等自主動機的表現上較為明顯。

(二)「評量與認可」與自主動機各層面之「內在動機」和「認同調節」均達顯著正相關，相關係數分別為： $r=.47$ 及 $r=.46$ 。從以上可推論，當學生知覺到教師於國文科課室中進行的進行的認可與評量是著重於學習的精熟而非成績的表現時，其在「內在動機」和「認同調節」等自主動機的表現上較為明顯。

(三)「分組」與自主動機各層面之「內在動機」和「認同調節」均達顯著正相關，相關係數分別為： $r=.43$ 及 $r=.30$ 。從以上可推論，當學生知覺到教師於國文科課室中所進行的分組活動，是能以與不同程度的同儕進行合作學習，而非隨意分配時，其在「內在動機」和「認同調節」等自主動機的表現上較為明顯。

(四)「教師自主支持」與自主動機各層面之「內在動機」和「認同調節」均達顯著正相關，相關係數分別為： $r=.46$ 及 $r=.50$ 。從以上可推論，當學生知覺到教師於國文科課室中所給予的教師自主支持，是能以鼓勵、支持、公平以及提供學習機會的選擇時，其在「內在動機」和「認同調節」等自主動機的表現上較為明顯。

二、國文科精熟課室目標結構與自我調整學習行為各變項間的相關情形

(一)「學習工作」與自我調整學習行為各層面之「學習目標設定」和「後設認知策略」均達顯著正相關，相關係數分別為： $r=.29$ 及 $r=.33$ 。從以上可推論，當學生知覺到教師於國文科課室中進行的學習工作具有多樣性、意義性、挑戰性、豐富性，且是與個人學習有關時，其在「學習目標設定」和「後設認知策略」等自我調整學習行為的表現上較為合適。

(二)「評量與認可」與自我調整學習行為各層面之「學習目標設定」和「後設認知策略」均達顯著正相關，相關係數分別為： $r=.35$ 及 $r=.35$ 。從以上可推論，當學生知覺到教師於國文科課室中進行的進行的認可與評量是著重於學習的精熟而非成績的表現時，其在「學習目標設定」和「後設認知策略」等自我調整學

習行為的表現上較為合適。

(三)「分組」與自我調整學習行為各層面之「學習目標設定」和「後設認知策略」均達顯著正相關，相關係數分別為： $r=.32$ 及 $r=.23$ 。從以上可推論，當學生知覺到教師於國文科課室中所進行的分組活動，是能以與不同程度的同儕進行合作學習，而非隨意分配時，其在「學習目標設定」和「後設認知策略」等自我調整學習行為的表現上較為合適。

(四)「教師自主支持」與自我調整學習行為各層面之「學習目標設定」和「後設認知策略」均達顯著正相關，相關係數分別為： $r=.32$ 及 $r=.35$ 。從以上可推論，當學生知覺教師到於國文科課室中所給予的教師自主支持，是能以鼓勵、支持、公平以及提供學習機會的選擇時，其在「學習目標設定」和「後設認知策略」等自我調整學習行為的表現上較為合適。

三、自主動機與自我調整學習行為各層面的相關情形

(一)「內在動機」與自我調整學習行為各層面之「學習目標設定」和「後設認知策略」均達顯著正相關，相關係數分別為： $r=.57$ 及 $r=.55$ 。從以上可推論，當學生知覺到自我的學習動機是發自於內在的學習，而非外在誘因而去追求表現時，其在「學習目標設定」和「後設認知策略」等自我調整學習行為的表現上較為合適。

(二)「認同調節」與自我調整學習行為各層面之「學習目標設定」和「後設認知策略」均達顯著正相關，相關係數分別為： $r=.62$ 及 $r=.68$ 。從以上可推論，當學生知覺學習的過程是自己自行去選擇，並且是受到正面評價和知覺而發生時，其在「學習目標設定」和「後設認知策略」等自我調整學習行為的表現上較為合適。

第四節 國文科精熟課室目標結構對自主動機之預測分析

本節旨在探討高中學生知覺的國文科精熟課室目標結構各層面對其自主動機的預測作用，以「學習工作」、「評量與認可」、「分組」、「教師自主支持」四個層面為預測變項；學生自主動機之「內在動機」、「認同調節」為效標變項，進行強迫式多元迴歸分析，探討精熟課室目標結構各變項對學生自主動機的預測力。

國文科精熟課室目標結構聯合預測自主動機之多元迴歸分析摘要如表4-8所示：

表4-8 國文科精熟課室目標結構對自主動機的預測結果 (N=714)

預測變項	效標變項	
	內在動機	認同調節
學習工作	.10*	.15**
評量與認可	.17**	.17**
分組	.23**	.06
教師自主支持	.25**	.32**
F統計量(4,707)	88.79**	83.46**
Adj. R ²	.331	.317

說明：

1. 本表僅呈現標準化迴歸係數值。
2. * $p < .05$ ；** $p < .01$ 。

由表4-8可知，國文科精熟課室目標結構的四個面項對自主動機之「內在動機」和「認同調節」皆具有解釋能力，其F統計量分別為 $F(4,705) = 88.79$ ， $p < .01$ 和 $F(4,707) = 83.46$ ， $p < .01$ ，皆達顯著水準。除此之外，兩者的解釋能力分別為33.1%和31.7% (Adj-R²)，表示國文科精熟課室目標結構之學習工作、評量與認可和教師自主支持面項的確可以有效預測自主動機，而分組面項無法預測自主動機之認同調節面項。

而就個別預測變項的表現方面，所有預測變項對內在動機和認同調節的迴歸

係數皆為正值，表示受測者的所知覺的國文科精熟課室目標結構之學習工作、評量與認可和教師自主支持面項越高，將會存在越高的自主動機。除預測變項「分組」對「認同調節」的迴歸係數不顯著外，其於預測變項皆達顯著水準。

第五節 自主動機對自我調整學習行為之預測分析

本節旨在探討高中學生的自主動機結構各層面對其自我調整學習行為的預測作用，以「內在動機」、「認同調節」二個層面為預測變項；學生自我調整學習行為之「後設認知策略」與「學習目標設定」為效標變項，進行強迫式多元迴歸分析，探討自主動機各變項對學生自我調整學習行為的預測力。

自主動機聯合預測自我調整學習行為之多元迴歸分析摘要如表4-9所示：
表4-9 自主動機對自我調整學習的預測結果 (N=714)

預測變項	效標變項	
	後設認知策略	學習目標設定
內在動機	.24**	.09*
認同調節	.43**	.61**
F統計量(2,706)	240.58**	312.30**
Adj. R ²	.404	.468

說明：

1. 本表僅呈現標準化迴歸係數值。
2. * $p < .05$ ；** $p < .01$ 。

由上表4-9所得分析結果如下：

由表4-9可知，自主動機的二個面項對自我調整學習之「後設認知策略」和「學習目標設定」皆具有解釋能力，其F統計量分別為 $F(2,706)=240.58$ ， $p < .01$ 和 $F(2,706)=312.302$ ， $p < .01$ ，皆達顯著水準。此外，兩者的解釋能力分別為40.4%和46.8% (Adj-R²)，表示自主動機確實可以有效預測自我調整學習。

而就個別預測變項的表現方面，自主動機的預測變項對後設認知策略和學習目標設定的迴歸係數皆為正值，表示受測者的所知覺到的自主動機越高，將會存在越佳的自我調整學習行為。

第六節 國文科精熟課室目標結構對自我調整學習行為之預測分析

本節旨在探討高中學生知覺的國文科精熟課室目標結構各面項對其自我調整學習行為的預測作用，以「學習工作」、「評量與認可」、「分組」、「教師自主支持」四個面項為預測變項；學生自我調整學習行為之「後設認知策略」與「學習目標設定」為效標變項，進行強迫式多元迴歸分析，探討精熟課室目標結構各變項對學生自我調整學習行為的預測力。

國文科精熟課室目標結構聯合預測自我調整學習行為之多元迴歸分析摘要如表4-10所示：

表4-10 國文科精熟課室目標結構對自我調整學習行為的預測結果 (N=714)

預測變項	效標變項	
	後設認知策略	學習目標設定
學習工作	-.01	.06
評量與認可	.18**	.18**
分組	.19**	.06
教師自主支持	.17**	.21**
F統計量(4,707)	37.06**	35.31**
Adj. R ²	.169	.162

說明：

1. 本表僅呈現標準化迴歸係數值。
2. * $p < .05$ ；** $p < .01$ 。

由上表4-10所得分析結果得知：

由表4-10可得知，國文科精熟課室目標結構的二個面項「評量與認可」以及「教師自主支持」對自我調整學習之「後設認知策略」和「學習目標設定」皆具有解釋能力，其F統計量分別為 $F(4,707) = 37.06$ ， $p < .01$ 和 $F(4,707) = 35.31$ ， $p < .01$ ，皆達顯著水準。除此之外，兩者的解釋能力分別為16.9%和16.2%

(Adj-R²)，表示國文科精熟課室目標結構的確可以有效預測自我調整學習行為。

而就個別預測變項的表現方面，所有預測變項對後設認知策略和學習目標設定的迴歸係數，除了學習工作對後設認知策略的迴歸係數為負值(-.01)之外，其評量與認可以及教師自主支持之面項之迴歸係數皆為正值，表示受測者的所知覺

的國文科精熟課室目標結構越高，將會存在越適切的自我調整學習行為。除預測變項「學習工作」和「分組」對「學習目標設定」的迴歸係數不顯著外，其於預測變項皆達顯著水準。

第七節 自主動機在國文科精熟課室目標結構與自我調整學習行為

之中介效果

本節主要在分析自主動機在國文科精熟課室目標結構與自我調整學習行為之間的中介效果，依據文獻基礎，以自我調整學習行為的「後設認知策略」與「學習目標設定」作為效標變項，接著以國文科精熟課室目標結構之「學習工作」、「評量與認可」、「分組」、「教師自主支持」作為第一階層的預測變項，而自主動機之「內在動機」以及「認同調節」則作為第二階層的預測變項，進行階層迴歸分析，並以中介條件為判斷之基礎，探討自主動機的中介效果，結果如表4-11所示。本節的模式一結果與前一節結果相似，故本節僅針對模式二結果進行討論。

表 4-11 自主動機在精熟課室目標結構和自我調整學習行為的中介效果分析

		後設認知策略		學習目標設定	
		模式一	模式二	模式一	模式二
第一階段 精熟課室 目標結構	學習工作	-.01	-.09*	.06	-.04
	評量與認可	.18**	.07	.18**	.06
	分組	.19**	.11**	.06	.01
	教師自主支持	.17**	-.02	.21**	-.01
第二階段 自主動機	內在動機		.19**		.08
	認同調節		.46**		.61**
F 統計量		F(4,703) 37.01**	F(6,701) 84.49**	F(4,703) 35.50**	F(6,701) 104.14**
ΔF			148.44**		201.00**
ΔR ²			.246		.303
R ²		.174	.420	.168	.471

說明：

1. 本表僅呈現標準化迴歸係數值。
2. *p<.05；**p<.01。

就後設認知策略而言，當同時將精熟課室目標結構的四個變項與自主動機的两个變項同時進入迴歸方程式時，由ΔF的統計量(ΔF=148.44，p<.01)可知，自主動機有效提高精熟課室目標結構對「後設認知策略」的解釋能力(17.4% → 42%，ΔR²=.246)。而在中介效果部分，可透過標準化的迴歸係數作進一步說明，變項「評量與認可」的標準化迴歸係數由模式一的.18降至模式二的.07，且

未達顯著水準，表示受測者評量與認可對後設認知策略效果受到自主動機之內在動機(中介效果值為0.035， $p < .01$)以及認同調節(中介效果值為0.082， $p < .01$)面項的完全中介。此外，變項「分組」的標準化迴歸係數則由.19降至.11，但是仍達顯著水準，表示變項「分組」對後設認知策略效果受到自主動機之內在動機(中介效果值為0.036， $p < .01$)以及認同調節(中介效果值為0.086， $p < .01$)面項的部分中介。最後就變項「教師自主支持」方面，標準化迴歸係數由.17降至-.02，且未達顯著水準，表示受測者「教師自主支持」對後設認知策略效果受到自主動機之內在動機(中介效果值為0.033， $p < .01$)以及認同調節(中介效果值為0.078， $p < .01$)面項的完全中介。

上述結果表示變項「評量與認可」和「教師自主支持」對後設認知策略僅剩間接效果，而變項「分組」則仍存在直接效果，亦有間接效果，除此之外，此三者也會透過自主動機的變項「內在動機」和「認同調節」對後設認知策略產生間接效果(標準化迴歸係數分別為.19和.46)。圖4-1為自主動機在精熟課室目標結構(評量與認可、分組、教師自主支持)和自我調整學習(後設認知策略)之間的中介情形，由圖可知自主動機可做為精熟課室目標結構和自我調整學習行為的中介變項。

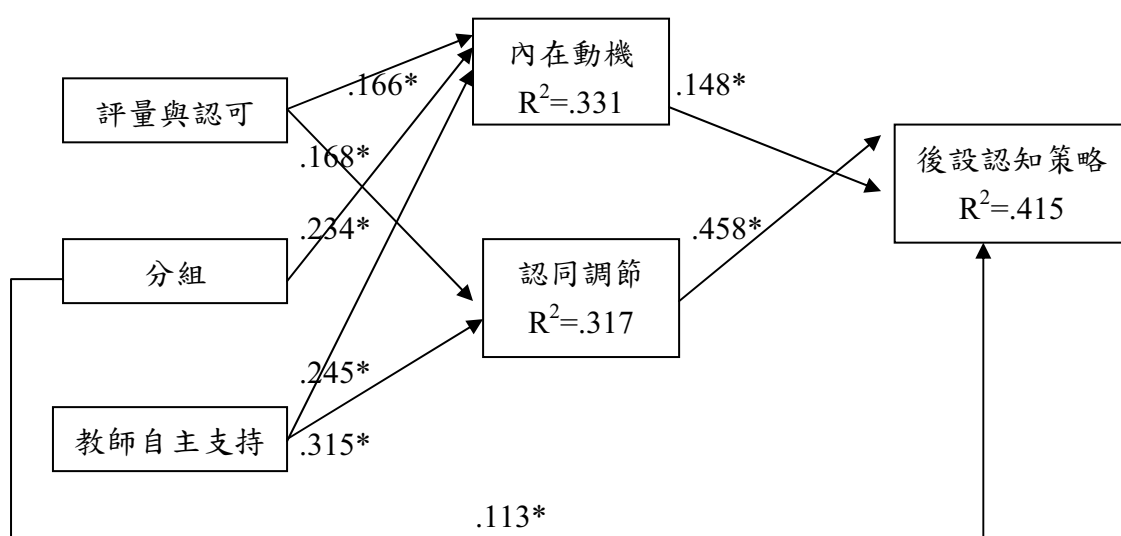


圖4-1 國文科自主動機在精熟課室目標結構和後設認知策略的中介效果圖

然而就學習目標設定而言，當同時將精熟課室目標結構與自主動機各個變項同時進入迴歸方程式時，由 ΔF 的統計量可知，自主動機可有效提高精熟課室目標結構對「學習目標設定」的解釋能力（16.8% → 47.1%， $\Delta R^2 = .303$ ）。而在中介效果分析上，透過標準化迴歸係數說明，變項「評量與認可」的標準化迴歸係數由模式一的.18降至模式二的.06，且未達顯著水準，表示受測者評量與認可對學習目標設定效果受到自主動機之認同調節（中介效果值為0.11， $p < .01$ ）面項的完全中介。而變項「教師自主支持」的標準化迴歸係數由模式一的.21降至模式二的.01，未達顯著水準，表示受測者教師自主支持對學習目標設定效果受到自主動機之認同調節（中介效果值為0.126， $p < .01$ ）的完全中介。表示受測者的「評量與認可」和「教師自主支持」兩面項對「學習目標設定」受到自主動機之面項認同調節的完全中介。

上述結果表示變項「評量與認可」和「教師自主支持」對學習目標設定皆僅剩間接效果。圖4-2為自主動機在精熟課室目標結構和學習目標設定之間的中介情形，由圖可知自主動機之認同調節可做為精熟課室目標結構之評量與認可和教師自主支持和自我調整學習之學習目標設定的中介變項。

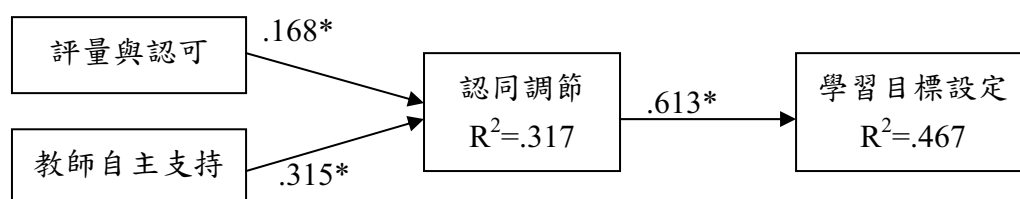


圖4-2 國文科自主動機在精熟課室目標結構和學習目標設定的中介效果圖

第五章 討論、結論與建議

本研究旨在探討學生知覺的國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為三者間之關係。本章依據研究結果進行討論，做成結論，並提出具體建議，以供教師教學以及未來研究發展之參考。

第一節 討論

綜合第四章研究結果，研究者整理成表5-1，就研究結果是否支持研究假設做一簡單摘要陳述，以呈現本研究之主要發現並作為後續討論之用。

表5-1 研究結果支持研究假設與否摘要表

研究假設	研究結果	支持假設
假設一：不同性別的高中學生在國文科精熟課室目標結構、自主動機和自我調整學習行為上有顯著差異。	顯著差異	○
假設二：高中生國文科知覺的精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習各面項的表現有顯著相關。	顯著相關	○
假設三：高中生國文科知覺的精熟課室目標結構對自主動機有顯著的預測力。	可預測	大部分支持
假設四：高中生國文科的自主動機對自我調整學習有顯著的預測力。	可預測	○
假設五：高中生國文科知覺的精熟課室目標結構對自我調整學習顯著的預測力。	可預測	大部分支持
假設六：國文科自主動機可做為精熟課室目標結構與自我調整學習之間的中介變項。	具完全中介效果與部分中介效果	大部分支持

根據研究結果，本研究之主要討論，研究者整理歸納如下：

一、國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為之現況討論

(一) 國文科精熟課室目標結構之現況

受試者在國文科精熟課室目標結構的知覺上，於「學習工作」、「認可與評量」、「分組」和「教師自主支持」四個分量表的得分均高於五點量表的平均分3分，顯示出目前高中生知覺國文科課堂學習趨向精熟課室目標結構。

在四個分量表上得分最高者為「學習工作」，其他依次為「認可與評量」、「教師自主支持」和「分組」，學生於「學習工作」得分最高，顯示大部分的學生知覺到教師於國文科課堂中所採用的學習工作是藉由提供生活化、趣味化與多樣化的學習工作，具備著意義性、趣味性與挑戰性，兼顧學習者之間不同的學習需求，對學習內容的理解與自我能力的發展有所幫助，且能夠給予學生在學習上支持，提供學生可以彼此互相合作學習的機會，減少同儕間的競爭與比較，讓每一位學生都能感受到自己受到肯定，獲得自己的存在價值以及學習價值。

(二) 自主動機之現況

受試者在自主動機層面上，受試者於「內在動機」和「認同調節」二種自主動機層面上的得分均高於五點量表的平均分3分，且內在動機得分高於認同調節，顯示出目前高中學生的自主動機現況表現適切。顯示出學習者的動機是出自於內在、自我決定的，會表現出正向且具有持續性的學習活動，產生好的學習結果，對自我的學習現況認同。

(三) 自我調整學習行為之現況

在自我調整學習行為上，受試者在「學習目標設定」以及「後設認知策略」層面上的得分均高於五點量表的平均分3分，其中學習目標設定的得分高於後設認知策略。顯示大部分的高中學生能規劃自己的學習進度、會藉由自我學習目標設定等方法進行學習的監控，在學習過程中進行後設認知的策略運用，並進而修

正自己的學習方法。

二、性別變項於國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為差異性之討論

在國文科精熟課室目標結構中，女生所知覺到的精熟課室目標（學習工作、評量與認可、分組、教師自主支持）高於男生的精熟課室目標；就自主動機面項而言，女生所知覺到的自主動機（內在動機、認同調節）也高於男生的自主動機；就自我調整學習中，女生所表現的自我調整學習行為（學習目標設定、後設認知策略）高於男生的自我調整學習行為。

整體而言，女生的國文科精熟課室目標結構高於男生。根據研究結果，不同於謝岱陵（2003）的研究提到國中男生和女生在知覺的精熟課室目標上則無性別的差異；李苓萍（2003）發現在精熟課室目標結構上的性別差異是呈現中生男、女生在知覺的精熟課室目標上則無性別的差異。而女生的自主動機程度高於男生，類似於Zimmerman & Martinz-Pons (1990) 的研究結果，在內涵層面之目標設定上，女生的自我調整學習表現優於男生。

研究結果說明了高中男女生在國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為會因性別的不同而有差異。

三、高中學生國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為之關係

（一）國文科精熟課室目標結構與自主動機之關係

精熟課室目標結構中的「學習工作」、「認可與評量」、「分組」及「教師自主支持」與「自主動機」各層面皆達顯著相關水準。

此研究結果相似於林烘煜、唐淑華(2008)、施淑慎（2008）的研究，其發現當學習者知覺到精熟課室目標結構時，其學習行為將傾向有挑戰性、意義性的工作，且持有較高的內在學習動機。

(二) 國文科精熟課室目標結構與自我調整學習行為之關係

精熟課室目標結構中的「學習工作」、「認可與評量」、「分組」及「教師自主支持」與「自我調整學習行為」各層面皆達顯著相關水準，此研究結果相似於施淑慎（2006）的研究發現相似。

本研究發現，當學生知覺到教師於課室中所進行的學習工作是具備多樣性、意義性且具有挑戰性的，並能於課堂中和其他不同能力的同學進行分組的合作學習，且認為教師能支持、鼓勵並肯定學生的努力，所實施的評量方式與原則是著重精熟學習與進步時，意即知覺到教室強調「精熟課室目標結構」時，學生使用學習目標設定和後設認知策略的頻率會提高，對國文科學習較有興趣，且比較願意投注努力，遇到困難亦較能堅持。

(三) 自主動機與自我調整學習行為之關係

自主動機中的「內在動機」及「認同調節」與「自我調整學習行為」各層面皆達顯著相關水準，此研究結果相似於林正文(2005)、陳品華(2006)以及 Vallerand、Fortier 和 Guay (1997)的研究。

自主動機中的「內在動機」及「認同調節」與自我調整學習行為各層面皆達顯著相關水準，意即當學生知覺到自我的學習動機發自於內在的學習，而非外在誘因而去追求表現，且學習的過程是自己自行去選擇，並且是受到正面評價和知覺而發生時，愈常使用學習目標設定和後設認知策略，對國文科學習愈有興趣，且遭遇困難時更願意努力與堅持。

四、國文科精熟課室目標結構對自我調整學習行為之預測情形

本研究整合國文科精熟課室目標結構對自我調整學習行為之多元迴歸分析結果，發現國文科精熟課室目標結構能正向預測自我調整學習行為，且高中學生的國文科精熟課室目標結構可以解釋其自我調整學習行為，此研究結果支持本研

究之假設五。研究顯示「認可與評量」、「分組」和「教師自主支持」能有效預測受試者的後設認知策略，而「評量與認可」和「教師自主支持」能有效地預測自我調整學習層面之「學習目標設定」。此研究結果類似於Ames和Archer (1988)的研究結果，精熟目標結構能有效預測青少年學習策略的使用；以及Wolters (2004)的研究，精熟課室目標結構可正向預測學習者之努力堅持、認知與後設認知策略。

其中，國文科精熟課室目標結構的「評量與認可」、「分組」和「教師自主支持」能有效地正向預測自我調整學習層面之「後設認知策略」；「評量與認可」和「教師自主支持」能有效地正向預測自我調整學習層面之「學習目標設定」。此結果顯示出當教師是教師肯定學生的努力、鼓勵學習進步，給予支持，且減少同儕間的競爭與比較，提供學生能夠相合作學習的多元性、豐富性，能減少同學間的摩擦、競爭的比較，讓學生能夠在合作學習中找到自我的學習定位與價值時，學習者將為自己設定學習目標引領學習方向前進，較多運用後設認知策略在學習過程中，增加自我調整學習的運用。

五、自主動機對自我調整學習行為之預測情形

本研究整合自主動機對自我調整學習行為之多元迴歸分析結果，發現自主動機能顯著預測自我調整學習行為，且高中生的自主動機可以解釋其自我調整學習行為，此研究結果支持本研究之假設四，研究結果相似於林正文(2005)的研究，學生的動機信念與自我調整學習能力有顯著的正相關；類似於Ryan 和 Deci (2000) 認為擁有內在動機者擁有最高度的自我決定，也就是自我調整的學習者；以及Burton、Lydon、D'Alessandro和Koestner (2006)的研究，當學生所知覺的認同調節程度較高，其所表現的學習行為也較為正向。

由研究結果得知，當學習者抱持著高度的自主動機，出自內在自願性的學習，自行地選擇學習方向，並受到正面評價和知覺而產生的學習自主動機時，將表現出對學習的知覺及對該學習的動機、情感來設定學習目標，並依此目標監

督、控制、調整自己的認知、行動及情境，運用後設認知策略進行學習活動。

六、國文科精熟課室目標結構對自主動機之預測情形

本研究整合國文科精熟課室目標對自主動機之多元迴歸分析結果，發現國文科精熟課室目標則能有效預測自主動機，且高中學生的國文科精熟課室目標可以解釋其自主動機，此研究結果支持本研究之假設三，研究結果相似於Ryan與Grolnick (1986)的研究以及Church、Elliot和Gable (2001)的研究發現精熟課室目標結構能夠顯著預測內在動機；施淑慎(2008)的研究，當學生持精熟課室目標時，有較高的內在動機，會運用認知及後設認知策略；其研究結果還類似於施淑慎(2008)和Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey (2004)研究，精熟課室目標結構與學生學習的自主動機有關，在支持自主性的班級環境中，教師會努力找出學生學習的興趣、目標所在，並支持學生學習，以提升學生內在動機以及認同自我調整能力。

其中，國文科精熟課室目標結構中的「學習工作」、「評量與認可」、「分組」和「教師自主支持」能有效地正向預測自主動機之「內在動機」；而「學習工作」、「評量與認可」、和「教師自主支持」能有效地正向預測自主動機之「認同調節」。研究結果顯示出，當精熟課室目標結構提供給學習著的訊息是學習是具有意義性、挑戰性，與個人需求相關，注重個人進步情形，讓學生有機會改善表現，增進學生自我效能與勝任感，以及教師肯定學生的努力、鼓勵學習進步，給予支持、鼓勵，提供學生彼此互相合作學習的機會，減少同儕間的競爭，注重學生進步的情形時，學習者將表現出較強烈的內在動機與認同調節，表現出自主動機。

七、自主動機中介效果之討論

根據表4-11階層迴歸分析結果，可得知自主動機在國文科精熟課室目標與自我調整學習行為組型間扮演著中介角色，可分為完全中介效果與部分中介效果，

支持本研究之假設六。

在完全中介效果上，國文科精熟課室目標結構之「評量與認可」和「教師自主支持」對後設認知策略除了有直接效果外，還受到「內在動機」和「認同調節」的完全中介。也就是說原有的預測變項「評量與認可」和「教師自主支持」，再加入「內在動機」和「認同調節」後，前兩變項的顯著性由後兩變項所取代；換言之，內在動機與認同調節較能顯著預測後設認知策略，因此，當學生對於學習產生認同與內在興趣時，學生越會使用後設認知策略。而國文科精熟課室目標結構之「評量與認可」和「教師自主支持」對「學習目標設定」除了有直接效果外，還受到自主動機之「認同調節」面項的完全中介。

顯示出自主動機之「內在動機」和「認同調節」在學習過程中的重要性，當學習者的自主動機（內在動機、認同調節）明顯表現時，能加強學習者的自我調整學習（學習目標設定），內在動機、認同調節在學習者的學習過程中有其學習影響性。

就部分中介而言，國文科精熟課室目標結構之「分組」對後設認知策略除了有直接效果外，還受到「內在動機」和「認同調節」的部分中介。在部分中介方面，國文科精熟課室目標結構之分組學習能夠直接預測後設認知策略，也會分別經由內在動機與認同調節而預測後設認知策略。

所以，分組教學在國文科精熟課室目標結構中有其重要性，一方面可以提高學習者的自主動機（內在動機、認同調節），另一方面，亦可以提升學習者的自我調整學習（後設認知策略），因此，分組教學方式在國文科的教學中，對學生的學習情況有其影響性。

第二節 結論

根據研究結果與分析討論，本研究的主要結論如下：

一、高中學生國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為之現況

台中市高中生所知覺的國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為皆屬中上知覺程度。在國文科精熟課室目標結構中，以學習工作的得分為最高，其次為評量與認可，再來是教師自主支持，最低為分組。在自主動機中，以內在動機的得分為最高，其次為認同調節。而自我調整學習行為則是，以學習目標設定的得分為最高，其次為後設認知策略。

二、性別變項在高中學生國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為上之差異

在國文科精熟課室目標結構中，女生所知覺到的精熟課室目標高於男生的精熟課室目標；就自主動機面項而言，女生所知覺到的自主動機也高於男生的自主動機；就自我調整學習中，女生所表現的自我調整學習行為高於男生的自我調整學習行為。整體而言，女生的國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為皆明顯高於男生。

三、國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為之關係

（一）國文科精熟課室目標結構與自主動機之關係

國文科精熟課室目標結構的四個面項「學習工作」、「評量與認可」、「分組」和「教師自主支持」與自主動機各層面之「內在動機」和「認同調節」均達顯著正相關。

（二）國文科精熟課室目標結構與自我調整學習行為之關係

國文科精熟課室目標結構的四個面項「學習工作」、「評量與認可」、「分組」和「教師自主支持」與自我調整學習各層面之「學習目標設定」和「後設認

知策略」均達顯著正相關。

(三) 自主動機與自我調整學習行為之關係

自主動機的二個面項「內在動機」和「認同調節」與自我調整學習各層面之「學習目標設定」和「後設認知策略」均達顯著正相關。

四、國文科精熟課室目標結構對自主動機之預測情形

國文科精熟課室目標結構中的「學習工作」、「評量與認可」、「分組」和「教師自主支持」能有效地正向預測自主動機之「內在動機」。

國文科精熟課室目標結構中的「學習工作」、「評量與認可」、和「教師自主支持」能有效地正向預測自主動機之「認同調節」。

五、自主動機對自我調整學習行為之預測情形

自主動機的「內在動機」和「認同調節」能有效地正向預測自我調整學習之「學習目標設定」和「後設認知策略」。

六、國文科精熟課室目標結構對自我調整學習行為之預測情形

國文科精熟課室目標結構的「評量與認可」、「分組」和「教師自主支持」能有效地正向預測自我調整學習各層面之「後設認知策略」。

國文科精熟課室目標結構的「評量與認可」和「教師自主支持」能有效地正向預測自我調整學習各層面之「學習目標設定」。

七、自主動機在國文科精熟課室目標結構與自我調整學習行為之間的中介效果

(一) 自主動機在國文科精熟課室目標結構與後設認知策略之間的中介效果

國文科精熟課室目標結構之「評量與認可」和「教師自主支持」對後設認知策略除了有直接效果外，還受到自主動機之「內在動機」和「認同調節」的完全中介。

國文科精熟課室目標結構之「分組」對後設認知策略除了有直接效果外，還受到自主動機之「內在動機」和「認同調節」的部分中介。

(二) 自主動機在國文科精熟課室目標結構與學習目標設定之間的中介效果

國文科精熟課室目標結構之「評量與認可」和「教師自主支持」對「學習目標設定」除了有直接效果外，還受到自主動機之「認同調節」的完全中介。

第三節 建議

針對研究結果，研究者提供以下幾點建議，以供教師教學以及未來研究發展參考。

一、對教師教學的建議

(一) 鼓勵教師營造精熟課室目標結構學習情境

本研究發現精熟課室目標結構有助於形成學生學習過程中的自主動機與自我調整學習行為。因此，可培養教師營造精熟課室目標結構的能力、技巧，協助教師建立個別化、具有適切性的教學信念與方向，有助於營造精熟課室目標學習的情境，協助學生形成自主動機，學習是從內在動機出發，將自我調整學習行為帶入整體學習中。

而從本研究結果中得知，分組教學在國文科精熟課室目標結構中有其重要性，可以提高學習者的自主動機（內在動機、認同調節），亦可以提升學習者的自我調整學習（後設認知策略），因此，分組教學方式在國文科的教學中，對學生的學習情況有其影響性。故教師可以運用分組教學方式，增加學習的有趣性，也在學習情境中，多給予學生鼓勵與支持，發揮教師自主支持的要素，培養學生內在動機，理解並接受學生所表達出來的需求，以達到精熟課室目標結構的學習情境，營造師生雙贏學習。

本研究也發現到，當學生知覺到課室中的學習工作、認可與評量、教師自主支持是趨向精熟課室目標結構時，學生的學習越發自於自主動機，並表現出較合適的自我調整學習行為。顯示出當教師在教學或是班級經營的過程中，應營造以精熟課室目標結構導向為主的學習情境，提供豐富多元的學習活動，鼓勵學生能夠主動地學習與探究，經由自我內化將學習過程越趨精熟。在學習過程中，教師應給予學生支持方向，試著對於較為無趣味性的學習活動賦予價值化，提升學生的學習意願與動機，並對要求做解釋，增加學習的多元性與正向性，在於學習的

認可與評量上，學生也更有目標前進。

（二）協助學生發展自主動機

根據本研究的結果顯示，自主動機在國文科精熟課室目標結構與自我調整學習行為間扮演著中介角色，其國文科精熟課室目標結構之「評量與認可」和「教師自主支持」對「後設認知策略」除了有直接效果外，還受到自主動機之「內在動機」和「認同調節」的完全中介；以及國文科精熟課室目標結構之「評量與認可」和「教師自主支持」對「學習目標設定」除了有直接效果外，還受到自主動機之「認同調節」的完全中介。

顯示出自主動機之「內在動機」和「認同調節」在學習過程中的重要性，當學習者的自主動機（內在動機、認同調節）明顯表現時，能加強學習者的自我調整學習（學習目標設定、後設認知策略），內在動機、認同調節在學習者的學習過程中有其學習影響性。因此教師在教學情境過程中應營造學生學習的自主性與自動性、強調學習過程的重要性，提供高度的教師自主支持，讓學生自發性地去認同學習過程，以滿足學生的內在動機和認同調節，促發學生樂意參與學習活動，提高學生課業學習的自主動機程度，增進學習者的自我調整學習行為，提升學習效果。

（三）改善男生與女生之間的學習差異狀況

從本研究的結果可得知，在國文科精熟課室目標結構中，女生所知覺到的精熟課室目標結構高於男生；就自主動機而言，女生所知覺到的自主動機也高於男生；且在自我調整學習中，女生所表現的自我調整學習行為亦高於男生。

就此研究發現可以知道，當教師在教學過程中，對於女生與男生的教學方式應有所改變。在國文科精熟課室目標結構中，其學習工作、評量與認可、分組、教師自主支持四個面項結果，女生所知覺到的精熟課室目標結構皆高於男生，教師在教學時，可以採用分組合作，且小組中成員是男女皆有的異質性分組方式，

運用女生對於精熟課室目標結構的知覺性，來提升男生對於精熟課室目標結構的知覺性，且在男女生之間的學習評量是具有公平性的，學習為富含有趣性的，多給予男女生雙方鼓勵與支持，以培養學生內在動機來增進學習動力，接納並理解學生的需求，進而增強男生對於自主動機的程度，以及自我調整學習行為。

二、未來研究發展上之建議

(一) 在研究對象上

本研究的對象僅限於台中市的公私立高中學生（縣市合併之前），故研究結果的推論性受限於此研究範圍之高中學生。建議未來的研究可擴大研究對象至中部地區，以便瞭解精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為關係更真實的現況分析了解，提供更客觀的研究結果提供教育領域、相關研究參考。

(二) 在研究變項上

在本研究中學生的背景變項探討不同性別的高中學生在國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為上之差異情形，除性別變項為主要背景變項之外，未再做其他背景變項分析，例如：公私立校別之差異、不同年級之差異、一般普通班與資優班之差異等等，建議在之後的研究中可再進一步探討公私立校別之不同的高中生在國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為上之差異情形，抑或是不同年級的高中生在國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為上之差異情形。

(三) 在研究工具上

本研究之研究工具包括「精熟課室目標結構量表」、「自主動機量表」與「自我調整學習量表」三大問卷量表，為參考多人研究量表編制、修訂、整理而成，經預試之信效度分析後，適用性很高。但是在「精熟課室目標結構量表」中，其分組面項之題數較少，可再增加適合題數來增加研究分析資料的豐富性；此外，

教師自主支持面項為從TARGET方案中的「權威」修改而成，與其他研究不同之處，其在問卷中的題目為研究者與指導教授討論、確認而定，未來將從事相關研究者，可據本研究之量表加以修正，以使量表更為完備，增加研究資料的適用性。

(四) 在研究方法上

本研究以問卷調查法來蒐集資料，然而高中學生於填答問卷時可能因心理防衛或社會期許效應而有所保留，或受限於題意之表達方式因而使研究的結果產生測量上的誤差，且因礙於各校課程、時間等種種因素，不方便讓研究者直接進入學校進行研究問卷施測，主要是經過研究者與各校教務處或該校教師接洽，以說明本問卷量表的研究目的、意義性、問卷實施程序及回收時間，再由教師代為向學生解釋問卷用意、作答方式以及時間，故此過程中可能會有說明上的誤差，或是學生作答時，對於施測說明者(該教師)的考量因素，而影響作答。因此，未來研究時盡可能還是可以由研究者本身進入學校自行向受測學生說明研究用意與作答方式，減少學生在作答時對於施測說明者(該教師)的考量，抑或是可增加受測學生對於研究的重視程度，加強研究問卷的作答真實性。

此外，在問卷量表的資料收集之外，也可輔以訪談、實地觀察等方式和問卷所得資料作比較分析、整合判斷，以作深入之瞭解，使研究資料更為完備。後續研究者亦可嘗試實驗研究法，同時進行精熟課室目標結構四大變項之操弄，以深入瞭解精熟課室目標結構對自主動機與自我調整學習行為之影響，擴大研究方向使研究更為縝密與客觀。

而本研究是採用階層迴歸分析探討精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為的關係，並沒有進一步探究其中的因果關係，因此，未來相關研究可以嘗試利用結構方程模式等方法加以了解精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習行為的整體因果關係，更加深入研究。

參考文獻：

一、中文參考文獻

毛國楠、程炳林(1993)。目標層次與目標導向對大學生自我調整學習歷程之影響。教育心理學報，26，85-106。

王文科、王智弘(2008)。教育研究法。台北：五南出版社。

王佩玲、修慧蘭、高源令、陳世芬、陳惠萍、曾慧敏、葉玉珠(2010)。教育心理學。台北：心理出版社。

王金國(2001)。成功學習的關鍵—自我調整學習。課程與教學季刊，5(1)，145-164。

王曉晴(2008)。國小學童數學課室目標結構、數學知識信念與學習行為組型關係之研究。私立東海大學教育研究所碩士論文，未出版，台中市。

朱敬先(2001)。教育心理學—教學取向。台北：五南圖書出版公司。

行政院(1996)。行政院教育改革委員會第二期諮議報告書。民98年12月8日檢索自：<http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea2/#2>。

吳明清(1993)。教育研究。台北：五南。

吳明隆(2005)。SPSS統計應用與學習實務。台北：知城。

吳淑玲(2008)。國小學童數學課室目標結構與其心理需求、動機類型及學習行為之相關研究。私立東海大學教育研究所碩士論文，未出版，台中市。

巫博瀚、王淑玲(2004)。自我調整學習的理論與實踐。中等教育，55(6)，94-109。

李茂興譯(1998)。教學心理學。弘智文化。Guy R. Lefrancois (1997). *Psychology of Teaching*.

李素卿譯(2003)。學習心理學：教師指南。台北：五南圖書出版公司。Michael J. A. Howe (1999). *A teacher's guide to the psychology of learning*.

李麗君(2008)。自我管理學習的意涵及其輔導策略。教育研究月刊，173，31-43。

林心茹譯(2003)。自律學習。台北：遠流。Barry J. Zimmerman, Sebastian Bonner, Robert Kovach (2000). *Developing self-regulated learners*.

- 林正文(2005)。國小學生自我調整學習能力、對教師自我調整教學之知覺、動機信念與數學課業表現之相關研究。*屏東師院學報*，**22**，147-184。
- 林志哲、林淑敏譯(2006)。*教育心理學*。台灣培生教育出版股份有限公司。Woolfolk Anita E. (2004). *Education psychology*.
- 林建平 (2005)。自律學習的理論與研究趨勢。*國教新知*，**52** (2)，8-25。
- 林烘煜、唐淑華 (2008)。讀書治療在大學通識課程上的應用——自我決定理論觀點。*教育心理學報*，**39** (3)，377-394。
- 林清文 (2004)。教育心理學—自我調整學習。*教育研究月刊*，**125**，146-147。
- 林清文(2008)。策略內容學習的學習策略教學模式。*教育研究月刊*，**173**，124-125。
- 林易慧 (2005)。課室目標線索與個人目標取向對國小學童解題成就及自我調整學習之影響。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 林宴瑛 (2006)。個人目標取向、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。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 林桑瑜 (2002)。高中生自我調整學習策略之研究。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 林啟超 (2004)。以TARGET 方案改進學生的學習評量。*教育資料與研究*，**60**，62-69。
- 施淑慎 (2008)。學業情境中之自主支持與國中生成就相關歷程間關係之探討。*教育與心理研究*，**31**，1-26。
- 張春興 (1994)。教育心理學：三化取向的理論與實踐。台北：東華。
- 陳玉玲 (2002)。自我調整學習理論探究及相關研究。*教育學系教育學刊*，**19**，27-45。
- 陳光、陳芳雄(2009)。*啟動高中生的國文天才思維:教你正確學國文*。臺北：紅蕃薯文化。
- 陳李綢、郭妙雪 (2000)。教育心理學。台北：五南出版社。
- 陳品華 (2000)。二專生自我調整學習之理論建構與實證研究。國立政治大學

- 教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 陳品華（2006）。技職大學生自我調整學習的動機困境與調整策略之研究。**教育心理學報**，**38**（1），37-50。
- 陳奎伯、顏思瑜譯（2008）。**教育心理學—為行動而反思**。雙葉書廊。Angela M. O'Donnell, Johnmarshall Reeve, Jeffrey K. Smith (2006). *Education psychology : reflection for action*.
- 陳惠珍、林清文（2009）。教師自主支持。**教育研究月刊**，**184**，106-108。
- 陳惠珍、林清文（2009）。學習自主動機理論。**教育研究月刊**，**181**，120-122。
- 陳嘉成（2001）。中學生之成就目標取向、動機氛圍知覺與學習行為組型之關係。**教育與心理研究**，**24**，167-190。
- 傅郁雅（2005）。高中生知覺的課室目標結構、學習動機與學業成就之關係。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 彭淑玲（2004）。四項度課室目標結構、個人目標取向與課業求助行為之關係。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 彭淑玲、程炳林（2005）。四向度課室目標結構、個人目標導向與課業求助行為之關係。**師大學報：教育類**，**50**（2），69-95。
- 程炳林（2001）。動機、目標設定、行動控制、學習策略之關係：自我調整學習歷程模式建構及體驗。**師大學報**，**46**（1），67-92。
- 程炳林、林清山（2001）。中學生自我調整學習量表之建構及其信效度研究。**測驗年刊**，**48**（1），1-41。
- 黃德祥、洪福源（2009）。自我決定學習理論在課室教學上之應用：塑造一個自主學習的環境。**教育研究月刊**，**182**，27-40。
- 楊岫穎（2002）。國中生自我設限的情境及歷程因素之研究。國立成功大學教育研究所論文，未出版，台南市。

- 溫明麗、黃乃瑩、林建福、黃純敏、黃桂君、陳怡如、梁瑞芸譯(2005)。教育心理學－教育的行動研究。紅葉文化。Richard D. Parsons, Stephanie Lewis Hinson, Deborah Sardo-Brown
- 劉佩雲 (2000)。自我調整學習模式之驗證。教育與心理研究，23，173-206。
- 劉炳輝(2004)。杜威經驗論在促進學生自我調整學習之啟示。菁莪季刊，16(3)，8-17。
- 歐慧敏 (2002)。學生自主學習的意涵與引導策略。教育研究月刊，94，99—106。
- 濱靜蓀譯(2008)。學習動機－決定孩子學習成敗的關鍵。台北：天下雜誌。57-66。
- Ischta Lehmann (2008). *Motivation*.
- 謝岱陵 (2003)。國中生四向度目標取向之中介效果分析。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 簡嘉菱(2009)。自我決定動機與學業情緒模式之探討。國立成功大學教育研究所論文，未出版，台南市。

二、英文參考文獻

- Ames,C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Ames,C.,& Archer,J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- 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.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.

- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning : Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Boekaerts, M., & Minnaert, A. (1999). Self-regulated with respect to informal learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 533-544.
- Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U., & Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified otivation on wellbeing and performance: Prospective, experimental and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91,750–762.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001).Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.
- Cury (1996). Personal and Situational Factors Influencing Intrinsic Interest of Adolescent Girls in School Physical Education: a structural equation modelling analysis *Educational Psychology: An International Journal of Experimental*,16(3),305-315.
- Debra K. Meyer & Julianne C. Turner (2002). Using Instructional Discourse Analysis to Study the Scaffolding of Student Self-Regulation. *Educational Psychologist*, 37(1), 17–25.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 237.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A development perspective. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp.259-295). San Diego: Academic Press.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 462-482.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts : The role of self-determination in education. *Canadian Psychology, 49*(3), 233-240.
- Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behavior. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 191-211.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A school-wide 3 approach. *Educational Psychologist, 26*, 399-427.
- Midgley, C., Arunkumer, R., & Urdan, T. (1996). "If I don't do well tomorrow, there is a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 423-434.
- Newman, R S. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. *Theory into Practice, 41*(2), 132-137.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Papaioannou (1995) . Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 17*, 18-34.
- Paris, S. G., & Ayres, L. R. (1994) . *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. Washington: American Psychological Association.

- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H.(2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M.Boekaerts & P. R. Pintrich(Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp.451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R.(1995). Understanding self-regulated learning. *New directions for teaching and learning*,63, 3-12 .
- Pintrich, P. R., (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*,31, 459-470.
- Reeve, J. (2002). *Self-determination theory applied to educational settings*. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203).Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Reeve, J., & Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24-33.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support student' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of school psychological environment and early adolescents' psychology and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Ryan, A. M., Gheen M. H., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among student's academic efficacy, teacher's social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90 (3), 528-535.
- 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., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom : Self-report and projective assessments of individual differences in children's perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50,550-558.
- Sansone, C., Weir, C., Harpster, L., & Morgan, C. (1992). Once a boring task? Interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 379-390.
- Schunk, D. H.(1996). *Self-evaluation and self-regulated learning*. Paper presented at the Graduate School and University Center. City of New York.
- Shu-Shen Shih (2008). The relation of self-determination and achievement goals to taiwanese eighth graders' behavioral and emotional engagement in schoolwork. *The Elementary School Journal*, 108, 313-334.
- Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*,88, 731-738. University.
- Urduan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138.
- Urduan, T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in the students' use self-handicapping strategies. *American Education Research*, 35(1), 101-122.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a reallife setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vansteenkiste, M., Zhou M., Lens W. & Soenens B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing?

- Journal of Educational Psychology*, 97, 468–483.
- Vansyreenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory : Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Young, A. J. (1997). I think, therefore I m motivated: The relations among cognitive strategy use, motivational orientation and classroom perceptions over time. *Learning & Individual Differences*, 9, 249–283.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1999). Commentary: Toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 545-551.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.) (pp. 1-37). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student difference in self-regulated

learning : Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use.

Journal of Educational Psychology, 82, 51-59.

附錄一

高中生國文科學習經驗量表(預試量表)

親愛的同學，你好：

這份問卷的主要目的是想要瞭解你在國文科的學習經驗，其問卷資料將只用於本研究分析中，無關課業上的任何分數登記，請用你自己最真實的感受，來回答每一個問題。這不是考試，答案沒有對或錯，也不會打分數，而且對於你的回答結果，將採保密原則，請安心『勾選』最符合你的學習情況之選項。謝謝你的幫忙！

敬祝 學業進展 順心愉快

私立東海大學教育研究所 指導教授 林啟超 博士

研究生 宋旻原 敬啟

中華民國九十九年四月

【填答說明】：各位同學，以下有許多陳述句，回答過程沒有正確的答案，只要依自己在國文課時，對教師教學的感受與自己對於學習國文所抱持的想法與實際作法，在右邊的數字中，圈選一個最符合自己感受的選項。每一題都要作，而且只能圈選一個答案喔！

第一部分為「學生基本資料」

1. 就讀學校：_____

2. 就讀年級：_____ 年級

3. 性別： 男 女

第二部分為「國文科精熟課室目標結構量表」

	非 常 不 同 意 1	不 同 意 2	沒 意 見 3	同 意 4	非 常 同 意 5
1. 在課堂上，國文老師強調瞭解內容比獲得好成績更重要。	1	2	3	4	5
2. 我的國文老師認為「自己是否努力用功」比考試成績的高低更重要。	1	2	3	4	5
3. 我的國文老師認為只要自己有進步，考幾分並不是那麼重要。	1	2	3	4	5
4. 國文老師認為只要肯學習，偶爾犯錯也沒有關係。	1	2	3	4	5
5. 在課堂上，國文老師總是強調國文能力的發展比考試成績重要。	1	2	3	4	5
6. 在課堂上，國文老師總給予我們時間充分了解新教的課程內容。	1	2	3	4	5
7. 國文科老師要我們去了解課程內容，而不是死背它。	1	2	3	4	5
8. 國文科老師認為有學到東西比考試名次更重要。	1	2	3	4	5
9. 我覺得國文老師教的內容對我很有幫助。	1	2	3	4	5
10. 國文老師所指派的國文作業讓我覺得和生活息息相關。	1	2	3	4	5
11. 國文老師會提供不同的國文例題讓我們練習。	1	2	3	4	5
12. 老師會出具有挑戰性的國文問題來讓我們試試看。	1	2	3	4	5
13. 老師在國文課時會激發我們不同的想法，讓我們去思考問題。	1	2	3	4	5
14. 上國文課時的相關規定是我們跟老師一起訂定的。	1	2	3	4	5
15. 國文老師希望我們根據每次的考試經驗，來調整自己的讀書方法。	1	2	3	4	5
16. 國文老師會指派分組（如：2 人即可成為一組）作業，要我們和同學一起完成。	1	2	3	4	5
17. 上國文課時，老師會藉由分組，讓我們可以相互學習與交流意見。	1	2	3	4	5

18. 當分組學習時，國文老師會將不同程度的學生分在同一組。	1	2	3	4	5
19. 老師希望同學之間要相互競爭，這樣才可以把國文學好。	1	2	3	4	5
20. 國文老師認為不管別人如何競爭，上國文課有學到新知識最重要。	1	2	3	4	5
21. 國文老師告訴我們：只要努力學國文，一定可以學的好。	1	2	3	4	5
22. 國文老師常說，「用功」才是把國文學好的關鍵。	1	2	3	4	5
23. 只要在國文學習上有進步，國文老師就會給予稱讚。	1	2	3	4	5
24. 除了考試結果，老師還會以我們上國文課時的情形與作業的寫作情形來評量我們的國文學習狀況。	1	2	3	4	5
25. 國文老師重視的是我們有沒有把錯誤訂正過來，而不是分數高低。	1	2	3	4	5
26. 老師以國文考卷上的分數來評定我們是否有認真學習國文。	1	2	3	4	5
27. 國文老師告訴我們，題目作錯了也沒關係，因為那也是一種學習。	1	2	3	4	5
28. 老師認為學習國文時，重點在於思考的過程且要完全理解，而不是快速的寫出答案就好。	1	2	3	4	5
29. 國文老師會試著了解我們每個人的問題。	1	2	3	4	5
30. 當我們表現不好時，國文老師會鼓勵我們繼續努力。	1	2	3	4	5
31. 國文老師會給我們有改過的機會。	1	2	3	4	5
32. 國文老師會尊重我們的想法。	1	2	3	4	5

第三部份為「自主動機量表」

	非 常 不 同 意 1	不 同 意 2	沒 意 見 3	同 意 4	非 常 同 意 5
1. 我認為完成老師所指派的國文作業很好玩。	1	2	3	4	5
2. 我是真的想真正弄懂國文老師所教的東西。	1	2	3	4	5
3. 我很享受完成老師所指派國文作業的樂趣。	1	2	3	4	5
4. 對我來說，完成老師所指派的國文作業是件很重要的事。	1	2	3	4	5
5. 我想要學習老師所指派的每一項新的國文作業。	1	2	3	4	5
6. 我認為做國文課堂練習很好玩。	1	2	3	4	5
7. 我很享受做國文課堂練習的樂趣。	1	2	3	4	5
8. 對我來說，做國文課堂練習是很重要的一件事。	1	2	3	4	5
9. 我很享受在國文課堂實回答困難問題的過程。	1	2	3	4	5
10. 我想弄清楚我的答案是對的還是錯的。	1	2	3	4	5
11. 我認為在國文課堂中回答困難的問題很有成就感。	1	2	3	4	5
12. 對我來說在國文課堂中回答困難問題是很重要的一件事。	1	2	3	4	5
13. 我很享受把國文作業做得很好的感覺。	1	2	3	4	5
14. 對我來說在國文課堂中表現良好是很重要的一件事。	1	2	3	4	5
15. 我認為在國文課中學習到的東西對我是有用的。	1	2	3	4	5
16. 我認為具備好的國文能力將會讓我在與他人競爭時取得優勢。	1	2	3	4	5

第四部分為「自我調整學習量表」

	非 常 不 同 意 1	不 同 意 2	沒 意 見 3	同 意 4	非 常 同 意 5
1. 準備國文考試時，我會先回想老師講課的內容，再決定如何準備。	1	2	3	4	5
2. 我會把每天或每週預定達成的國文課業做成計畫，並逐步進行。	1	2	3	4	5
3. 國文考試前我會多做一些練習題目，看看自己是不是真的會了。	1	2	3	4	5
4. 我會先瞭解國文課文的大意後，再詳細深入研究課文的細節。	1	2	3	4	5
5. 我會安排讀書計畫，按部就班地學習國文。	1	2	3	4	5
6. 我會配合國文課文的前後段落，連貫瞭解課文的大意。	1	2	3	4	5
7. 當老師問別人問題時，我也試著思考如何回答，以便確定我是否真的瞭解。	1	2	3	4	5
8. 閱讀國文課文時，我會特別注意每一個段落的開頭結尾。	1	2	3	4	5
9. 當我的國文成績退步時，我會試著以不同的讀書方法來提高學習效率。	1	2	3	4	5
10. 讀國文時，我試著找出哪些觀念是我還不夠瞭解的。	1	2	3	4	5
11. 當國文答案做錯時，我會回頭找出是哪一個部分出了問題，並加以修正。	1	2	3	4	5
12. 學習國文時，我會經常問自己，對所讀的東西是否確切瞭解。	1	2	3	4	5
13. 讀國文讀了一段時間之後，我會停下來想想剛才讀的重點在哪裡。	1	2	3	4	5
14. 我試著把自己不會的國文題目收集起來，然後弄清楚自己不會的地方。	1	2	3	4	5

15. 每次國文考試之後，我會根據考試的經驗來調整自己的讀書方法。	1	2	3	4	5
16. 讀國文時，只要有不瞭解的地方，我就會回頭再讀，試著瞭解。	1	2	3	4	5
17. 我會針對自己經常犯錯的國文題目，重複練習到正確為止。	1	2	3	4	5
18. 如果無法瞭解國文老師在課堂上所教的內容，我確定在事後會把它弄清楚。	1	2	3	4	5
19. 當我遇到國字老是記不住時，我會延長背國字的時間，直到記住為止。	1	2	3	4	5
20. 我會把國文課本的重點用自己的話重說一次給自己聽。	1	2	3	4	5
21. 我會把國文重要的概念或解釋寫在紙上，然後反覆的背誦。	1	2	3	4	5
22. 上國文課時，我會將老師所教的重點記下來，回家再以自己的想法整理一遍。	1	2	3	4	5
23. 讀國文時，我把課本和筆記全部看過，然後把最重要的觀念找出來。	1	2	3	4	5
24. 在學習國文時，我會試著將所學到的新內容和過去已經學過的作連結、比較。	1	2	3	4	5
25. 即使在國文解題過程中遇到挫折，我會努力克服，絕不輕言放棄。	1	2	3	4	5

～問卷結束 感謝你的寶貴意見～

附錄二

高中生國文科學習經驗量表(正式量表)

親愛的同學，你好：

這份問卷的主要目的是想要瞭解你在國文科的學習經驗，其問卷資料將只用於本研究分析中，無關課業上的任何分數登記，請用你自己最真實的感受，來回答每一個問題。這不是考試，答案沒有對或錯，也不會打分數，而且對於你的回答結果，將採保密原則，請安心『勾選』最符合你的學習情況之選項。謝謝你的幫忙！

敬祝 學業進展 順心愉快

私立東海大學教育研究所 指導教授 林啟超 博士

研究生 宋旻原 敬啟

中華民國九十九年六月

【填答說明】：各位同學，以下有許多陳述句，回答過程沒有正確的答案，只要依自己在國文課時，對教師教學的感受與自己對於學習國文所抱持的想法與實際作法，在右邊的數字中，圈選一個最符合自己感受的選項。每一題都要作，而且只能圈選一個答案喔！

第一部分為「學生基本資料」

4. 就讀學校：_____

5. 就讀年級：_____ 年級

6. 性別： 男 女

第二部分為「國文科精熟課室目標結構量表」

	非 常 不 同 意 1	不 同 意 2	沒 意 見 3	同 意 4	非 常 同 意 5
1. 我的國文老師認為「自己是否努力用功」比考試成績的高低更重要。	1	2	3	4	5
2. 我的國文老師認為只要自己有進步，考幾分並不是那麼重要。	1	2	3	4	5
3. 國文老師認為只要肯學習，偶爾犯錯也沒有關係。	1	2	3	4	5
4. 在課堂上，國文老師總是強調國文能力的發展比考試成績重要。	1	2	3	4	5
5. 國文科老師認為有學到東西比考試名次更重要。	1	2	3	4	5
6. 國文老師會指派分組（如：2 人即可成為一組）作業，要我們和同學一起完成。	1	2	3	4	5
7. 上國文課時，老師會藉由分組，讓我們可以相互學習與交流意見。	1	2	3	4	5
8. 當分組學習時，國文老師會將不同程度的學生分在同一組。	1	2	3	4	5
9. 國文老師認為不管別人如何競爭，上國文課有學到新知識最重要。	1	2	3	4	5
10. 國文老師告訴我們：只要努力學國文，一定可以學的好。	1	2	3	4	5
11. 國文老師常說，「用功」才是把國文學好的關鍵。	1	2	3	4	5
12. 國文老師重視的是我們有沒有把錯誤訂正過來，而不是分數高低。	1	2	3	4	5
13. 國文老師告訴我們，題目作錯了也沒關係，因為那也是一種學習。	1	2	3	4	5
14. 老師認為學習國文時，重點在於思考的過程且要完全理解，而不是快速的寫出答案就好。	1	2	3	4	5
15. 國文老師會試著了解我們每個人的問題。	1	2	3	4	5
16. 當我們表現不好時，國文老師會鼓勵我們繼續努力。	1	2	3	4	5

17. 國文老師會給我們有改過的機會。	1	2	3	4	5
18. 國文老師會尊重我們的想法。	1	2	3	4	5

第三部份為「自主動機量表」

	非 常 不 同 意 1	不 同 意 2	沒 意 見 3	同 意 4	非 常 同 意 5
1. 我認為完成老師所指派的國文作業很好玩。	1	2	3	4	5
2. 我是真的想真正弄懂國文老師所教的東西。	1	2	3	4	5
3. 我很享受完成老師所指派國文作業的樂趣。	1	2	3	4	5
4. 對我來說，完成老師所指派的國文作業是件很重要的事。	1	2	3	4	5
5. 我想要學習老師所指派的每一項新的國文作業。	1	2	3	4	5
6. 我認為做國文課堂練習很好玩。	1	2	3	4	5
7. 我很享受做國文課堂練習的樂趣。	1	2	3	4	5
8. 對我來說，做國文課堂練習是很重要的一件事。	1	2	3	4	5
9. 我很享受在國文課堂實回答困難問題的過程。	1	2	3	4	5
10. 我想弄清楚我的答案是對的還是錯的。	1	2	3	4	5
11. 我很享受把國文作業做得很好的感覺。	1	2	3	4	5
12. 對我來說在國文課堂中表現良好是很重要的一件事。	1	2	3	4	5
13. 我認為在國文課中學習到的東西對我是有用的。	1	2	3	4	5
14. 我認為具備好的國文能力將會讓我在與他人競爭時取得優勢。	1	2	3	4	5

第四部分為「自我調整學習量表」

	非 常 不 同 意 1	不 同 意 2	沒 意 見 3	同 意 4	非 常 同 意 5
1. 準備國文考試時，我會先回想老師講課的內容，再決定如何準備。	1	2	3	4	5
2. 我會把每天或每週預定達成的國文課業做成計畫，並逐步進行。	1	2	3	4	5
3. 國文考試前我會多做一些練習題目，看看自己是不是真的會了。	1	2	3	4	5
4. 我會先瞭解國文課文的大意後，再詳細深入研究課文的細節。	1	2	3	4	5
5. 我會安排讀書計畫，按部就班地學習國文。	1	2	3	4	5
6. 我會配合國文課文的前後段落，連貫瞭解課文的大意。	1	2	3	4	5
7. 當老師問別人問題時，我也試著思考如何回答，以便確定我是否真的瞭解。	1	2	3	4	5
8. 閱讀國文課文時，我會特別注意每一個段落的開頭結尾。	1	2	3	4	5
9. 當我的國文成績退步時，我會試著以不同的讀書方法來提高學習效率。	1	2	3	4	5
10. 讀國文時，我試著找出哪些觀念是我還不夠瞭解的。	1	2	3	4	5
11. 當國文答案做錯時，我會回頭找出是哪一個部分出了問題，並加以修正。	1	2	3	4	5
12. 學習國文時，我會經常問自己，對所讀的東西是否確切瞭解。	1	2	3	4	5
13. 讀國文讀了一段時間之後，我會停下來想想剛才讀的重點在哪裡。	1	2	3	4	5
14. 我試著把自己不會的國文題目收集起來，然後弄清楚自己不會的地方。	1	2	3	4	5

15. 每次國文考試之後，我會根據考試的經驗來調整自己的讀書方法。	1	2	3	4	5
16. 讀國文時，只要有不瞭解的地方，我就會回頭再讀，試著瞭解。	1	2	3	4	5
17. 我會針對自己經常犯錯的國文題目，重複練習到正確為止。	1	2	3	4	5
18. 如果無法瞭解國文老師在課堂上所教的內容，我確定在事後會把它弄清楚。	1	2	3	4	5
19. 當我遇到國字老是記不住時，我會延長背國字的時間，直到記住為止。	1	2	3	4	5
20. 我會把國文課本的重點用自己的話重說一次給自己聽。	1	2	3	4	5
21. 我會把國文重要的概念或解釋寫在紙上，然後反覆的背誦。	1	2	3	4	5
22. 上國文課時，我會將老師所教的重點記下來，回家再以自己的想法整理一遍。	1	2	3	4	5
23. 讀國文時，我把課本和筆記全部看過，然後把最重要的觀念找出來。	1	2	3	4	5
24. 在學習國文時，我會試著將所學到的新內容和過去已經學過的作連結、比較。	1	2	3	4	5
25. 即使在國文解題過程中遇到挫折，我會努力克服，絕不輕言放棄。	1	2	3	4	5

～問卷結束 感謝你的寶貴意見～