

第四章 研究結果與討論

本章之主要目的在呈現本研究之結果，並作進一步的分析與討論。全章共分成六節：第一節是高職學生在各變項之描述統計分析；第二節是不同性別高職學生在自我設限、個人目標導向與自尊之差異分析；第三節是不同年級高職學生在自我設限、個人目標導向與自尊之差異分析；第四節是自我設限與個人目標導向之典型相關分析；第五節是自我設限與自尊之多元相關分析；第六節是自我設限、個人目標導向與自尊對學業表現之迴歸分析。

第一節 各變項之描述統計分析

壹、高職學生在各變項之描述統計分析

本節呈現本研究各變項之描述統計分析，以廣泛瞭解高職學生在自我設限、個人目標導向、自尊及學業表現之情形。本研究樣本共計 804 名，其中包含 16 名轉學生，無法收集其學業成績，故僅取得 788 名之學業表現。在各分量表之描述統計量，包含平均數、標準差、最小值及最大值的結果如表 4-1-1 所示。

由表 4-1-1 可知，高職學生在自我設限各分量表的得分分別為：取得性內在自我設限之平均數 (M) 為 15.41 ($SD = 4.22$)、宣稱性內在自我設限之平均數 (M) 為 14.74 ($SD = 4.21$)、取得性外在自我設限之平均數 (M) 為 10.54 ($SD = 3.78$)、宣稱性外在自我設限之平均數 (M) 為 14.20 ($SD = 4.24$)。在個人目標導向各分量表的得分分別為：趨向精熟目標之平均數 (M) 為 21.53 ($SD = 4.40$)、趨向表現目標之平均數 (M) 為 17.46 ($SD = 5.09$)、逃避精熟目標之平均數 (M) 為 15.55 ($SD = 4.85$)、逃避表現目標之平均數 (M) 為 16.29 ($SD = 5.43$)。而高職學生在自尊量表之得分平均數 (M) 為 80.70 ($SD = 14.48$)，學業表現之平均數 (M) 為 50.00 ($SD = 9.86$)。

表 4-1-1 高職學生在各變項之描述統計分析

變項	人數	平均數	標準差	最小值	最大值
取得性內在自我設限	804	15.41	4.22	6	23
宣稱性內在自我設限	804	14.74	4.21	6	22
取得性外在自我設限	804	10.54	3.78	6	24
宣稱性外在自我設限	804	14.20	4.24	6	24
趨向精熟目標	804	21.53	4.40	8	22
趨向表現目標	804	17.46	5.09	6	24
逃避精熟目標	804	15.55	4.85	6	24
逃避表現目標	804	16.29	5.43	6	24
自尊	804	80.70	14.48	36	88
學業表現	788	50.00	9.86	9.79	67.05

貳、結果討論

本研究與趙英婷（2005）之研究採用相同的三項研究工具，以下將本研究所得之描述統計分析結果，與趙英婷（2005）針對高中一年級與三年級學生，所得之研究結果進行討論，以廣泛瞭解高職與高中學生在各變項之差異情形。

首先在自我設限的部分，本研究發現高職學生在自我設限量表之四個分量表得分之高低依序為：取得性內在自我設限、宣稱性內在自我設限、宣稱性外在自我設限及取得性外在自我設限。而趙英婷（2005）發現高中學生在自我設限量表之四個分量表得分之高低依序為：取得性內在自我設限、宣稱性內在自我設限、取得性外在自我設限及宣稱性外在自我設限。由兩份研究結果可知，高職學生與高中學生採取「取得性內在自我設限」之傾向最高。

其次就個人目標導向的部分，本研究發現高職學生在個人目標導向量表之四個分量表得分之高低依序為：趨向精熟目標、趨向表現目標、逃避表現目標及逃避精熟目標。而趙英婷（2005）之研究結果，高中生在個人目標導向量表之四個分量表的得分高低依序為：趨向精熟目標、趨向表現目標、逃避表現目標及逃避精熟目標。由兩份研究結果可知，高職學生與高中學生持有「趨向精熟目標」之傾向最高，持有「逃避精熟目標」之傾向則最低。

關於自尊，本研究測量高職學生在自尊量表之得分平均數（ M ）為 80.70（ $SD = 14.48$ ），而趙英婷（2005）之研究結果為：高中生在自尊量表得分平均數（ M ）80.70（ $SD = 14.36$ ）。兩份研究結果顯示，高職學生之自尊與高中生極為相近，皆為中上程度。

第二節 不同性別高職學生在自我設限、 個人目標導向與自尊之差異分析

本節呈現不同性別的高職學生在自我設限、個人目標導向與自尊等方面之 t 考驗結果，以高職學生的「性別」為自變項，以高職學生的「自我設限」、「個人目標導向」、「自尊」為依變項，進行獨立樣本 t 考驗，以考驗假設 1-1 至 1-9。

壹、不同性別高職學生的自我設限之差異情形

由表 4-2-1 可知，不同性別的高職學生在「取得性內在自我設限」($t(802) = 1.129, p > .05$)、「宣稱性內在自我設限」($t(802) = .936, p > .05$)、「取得性外在自我設限」($t(802) = -.351, p > .05$)及「宣稱性外在自我設限」($t(802) = .199, p > .05$) 四個分量表得分之差異均未達統計上的顯著水準，未支持本研究假設 1-1、1-2、1-3 及 1-4。

表 4-2-1 不同性別高職學生的自我設限之差異分析

變項	性別	人數	平均數	標準差	<i>t</i> 值
取得性內在自我設限	男	612	15.51	4.27	1.129
	女	192	15.08	4.05	
宣稱性內在自我設限	男	612	14.82	4.26	.936
	女	192	14.49	4.04	
取得性外在自我設限	男	612	10.51	3.74	-.351
	女	192	10.62	3.92	
宣稱性外在自我設限	男	612	14.22	4.22	.199
	女	192	14.15	4.31	

貳、不同性別高職學生的個人目標導向之差異情形

由表 4-2-2 可知，不同性別的高職學生在「趨向精熟目標」($t(802) = 4.379, p < .05$) 及「逃避精熟目標」($t(802) = 2.331, p < .05$) 分量表得分之差異均達統計上的顯著水準，支持本研究假設 1-5、1-7；而「趨向表現目標」($t(802) = 1.551, p > .05$) 及「逃避表現目標」($t(802) = 1.125, p > .05$) 分量表得分之差異均未達統計上的顯著水準，未支持本研究假設 1-6、1-8。

表 4-2-2 不同性別高職學生的個人目標導向之差異分析

變項	性別	人數	平均數	標準差	t 值
趨向精熟目標	男	612	21.91	4.32	4.379*
	女	192	20.33	4.46	
趨向表現目標	男	612	17.61	5.17	1.551
	女	192	16.96	4.84	
逃避精熟目標	男	612	15.78	4.86	2.331*
	女	192	14.84	4.76	
逃避表現目標	男	612	16.41	5.51	1.125
	女	192	15.91	5.18	

* $p < .05$

參、不同性別高職學生的自尊之差異情形

由表 4-2-3 可知，不同性別的高職學生在「自尊量表」($t(802) = 1.973$, $p < .05$) 得分之差異達統計上的顯著水準，支持本研究假設 1-9。

表 4-2-3 不同性別高職學生的自尊之差異分析

變項	性別	人數	平均數	標準差	t 值
自尊	男	612	81.27	14.47	1.973*
	女	192	78.91	14.43	

* $p < .05$

肆、結果討論

茲將本節研究結果歸納如下：

(一) 不同性別之高職學生的自我設限並無顯著差異。

(二) 不同性別之高職學生的「趨向精熟目標」及「逃避精熟目標」有顯著差異，且男生之得分高於女生；而「趨向表現目標」及「逃避表現目標」則無顯著差異存在。

(三) 不同性別之高職學生的自尊有顯著差異，且男生之得分高於女生。

以下進一步就本研究之發現，分別討論之：

一、不同性別高職學生之自我設限的差異情形討論

本研究結果顯示，不同性別的高職學生在自我設限上並無顯著差異，與數篇國內研究結果一致，如梁維中（2003）以國高中學生為研究對象，結果發現不同性別之學生在自我設限行為上皆無顯著差異；針對高中生的研究，潘如珮（2003）及趙英婷（2005）均發現不同性別高中生之自我設限並無顯著差異。

然而本研究結果，與部分國內外研究並不相同，如 Harris 和 Synder（1986）發現，男性較容易採用取得性自我設限，而女性較容易採取宣稱性自我設限。推測可能因為傳統的實驗研究中，研究

者常以個體是否服用藥物或酒精，作為是否採用取得性自我設限之判斷指標，而男性採用這些行為指標之傾向遠高於女性，可能因此導致結論與真實性別差異情形之不同。

值得注意的是，Midgley 和 Urdan (1995) 之研究指出，高成就的男學生比高成就的女學生更常採取自我設限策略，但是低成就的男女學生並無顯著差異；而學業表現低落、外在導向及忽視學業的同儕互動，三者均能有效預測自我設限策略的使用。本研究之樣本即抽取自學業成就屬中後段的高職學校，學生家庭社經背景、地區文化及同儕間之價值觀等因素，導致多數學生面對學業之態度較不積極努力、較缺乏自信，可能因而導致中低成就之高職男女學生皆較易採取自我設限策略以保護自我價值，故不同性別高職學生在自我設限上並無顯著差異存在。

二、不同性別高職學生之個人目標導向的差異情形 討論

本研究結果顯示，不同性別之高職學生的「趨向精熟目標」及「逃避精熟目標」有顯著差異，且男生之得分高於女生；而「趨向表現目標」及「逃避表現目標」則無顯著差異存在。

檢視國內對個人目標導向之性別差異的研究，目前未有一致的結果。謝岱陵 (2003) 針對國中生在數學科學習之研究，及趙英婷 (2005) 對高中生之研究，均發現男生持趨向精熟目標之傾向高於

女生，與本研究結果部分相同；而蕭素玲（2002）針對高中生在英文科學習之研究，卻發現女生持精熟目標導向之傾向高於男生，而男生持逃避表現目標之傾向高於女生。與本研究結果並不一致。

Dweck 和 Leggett (1988) 認為個體的目標導向會影響其認知、情感與行為，故學生所持有的目標導向會影響其學業表現 (Meece & Holt, 1993)，而先前的學業表現又會影響其目標導向 (Ames & Archer, 1988)。正如謝岱陵 (2003) 的研究顯示，數學成就較高的男生比較會對數學科持趨向精熟目標，並希望能持續提升其數學表現。因此研究者推論，本研究抽樣學校為一所工科為主之高職，如機械、汽車、電子等工業類科，研究者在與學生互動及對學習情境之觀察中發現，男生對於所就讀之工科性質的課程興趣往往高於女生，對專業學程興趣濃厚且希望可以不斷提升自身的技能，在專業科目之學業表現平均也優於女生，故男生較易對以工科為重之學習內容持有趨向精熟目標及逃避精熟目標。

統整上述，研究者關心的是，究竟男女學生所持有目標導向的差異是否受到學科性質之影響，這方面有待進一步探究。

三、不同性別高職學生之自尊的差異情形討論

本研究結果顯示，不同性別之高職學生的自尊有顯著差異，且男生之得分顯著高於女生。

本研究結果與國內外數篇研究結果相同 (蔡順良，1984；翁淑

緣，1985；程小蘋，1986；蕭素玲，2002；Skaalvik, 1986； Siegel et al., 1999；Overholser, 1993），張秋蘭（2000）及李幸玲（2004）針對高職學生之研究，均同樣發現男生之自尊顯著較女生正向、積極。但趙英婷（2005）對高中生之研究，及鄭秀足（2004）與趙國欣（2005）針對國中生之研究，結果均顯示男女學生之自尊並無顯著差異。

推測研究結果之不一致，可能是因為近來政府教育機關極力倡導性別平等教育，使得性別刻板印象逐漸淡去，性別角色發展均具有較高之彈性與空間，使得兩性均得以適性發展，故國高中男女學生之自尊並無顯著差異。然而，值得注意的是，在高職教育環境中，特別是以工業類科為主體之高工而言，課程設計及學習活動或許對男生較為有利，相對而言也較容易擁有展現能力與獲致肯定的機會。此外，高職學生之家庭背景及父母教育水平整體而言，較國高中學生家長稍低，或因此導致家長觀念較為保守，如重男輕女等文化可能依舊存在，也可能導致女生的心理形成較低之自我價值感。

綜合上述，國內外研究對於自尊在性別上之是否有差異存在，仍無一致的定論（Walker & Greene, 1986；Williams & McGee, 1991）；而是否因研究對象之背景因素、文化差異與角色期待的不同而影響男女生在自尊的發展，則有待加入社會文化等觀點作進一步之探究。

第三節 不同年級高職學生的自我設限、 個人目標導向與自尊之差異分析

本節呈現不同年級的高職學生在自我設限、個人目標導向與自尊等方面之 t 考驗結果，乃以高職學生的「年級」為自變項，以高職學生的「自我設限」、「個人目標導向」、「自尊」為依變項，進行獨立樣本 t 考驗，以考驗假設 2-1 至 2-9。

壹、不同年級高職學生的自我設限之差異情形

由表 4-3-1 可知，不同年級的高職學生在「取得性內在自我設限」($t(802) = .471, p > .05$)、「宣稱性內在自我設限」($t(802) = .233, p > .05$)、「取得性外在自我設限」($t(802) = -.979, p > .05$)、「宣稱性外在自我設限」($t(802) = -.509, p > .05$) 四個分量表得分之差異均未達統計上的顯著水準，未支持本研究假設 2-1、2-2、2-3 及 2-4。

表 4-3-1 不同年級高職學生的自我設限之差異分析

變項	年級	人數	平均數	標準差	t 值
取得性內在自我設限	一	415	15.47	4.04	.471
	三	389	15.33	4.40	
宣稱性內在自我設限	一	415	14.77	4.12	.233
	三	389	14.70	4.30	
取得性外在自我設限	一	415	10.41	3.71	-.979
	三	389	10.67	3.86	
宣稱性外在自我設限	一	415	14.13	4.14	-.509
	三	389	14.28	4.34	

貳、不同年級高職學生的個人目標導向之差異情形

由表 4-3-2 可知，不同年級的高職學生在「趨向精熟目標」($t(802) = -2.644, p < .05$)、「趨向表現目標」($t(802) = 2.307, p < .05$)及「逃避精熟目標」($t(802) = 2.061, p < .05$)三個分量表得分之差異達統計上的顯著水準，支持本研究假設 2-5、2-6、2-7；而「逃避精熟目標」($t(802) = .094, p > .05$)分量表得分之差異未達統計上的顯著水準，未支持本研究假設 2-8。

表 4-3-2 不同年級高職學生個人的目標導向之差異分析

變項	年級	人數	平均數	標準差	t 值
趨向精熟目標	一	415	21.13	4.43	-2.644*
	三	389	21.95	4.35	
趨向表現目標	一	415	17.86	4.91	2.307*
	三	389	17.03	5.26	
逃避精熟目標	一	415	15.89	4.61	2.061*
	三	389	15.19	5.07	
逃避表現目標	一	415	16.31	5.48	.094
	三	389	16.27	5.39	

* $p < .05$

參、不同年級高職學生的自尊之差異情形

由表 4-3-3 可知，不同年級的高職學生在「自尊量表」($t(802) = -.008, p > .05$) 得分之差異未達統計上的顯著水準，未支持本研究假設 2-9。

表 4-3-3 不同年級高職學生的自尊之差異分析

變項	年級	人數	平均數	標準差	t 值
自尊	一	415	80.70	14.78	-.008
	三	389	80.71	14.19	

肆、結果討論

茲將本節研究結果歸納如下：

(一) 不同年級之高職學生的自我設限並無顯著差異。

(二) 不同年級之高職學生的「趨向精熟目標」、「趨向表現目標」及「逃避精熟目標」有顯著差異；「逃避表現目標」則無差異存在。

(三) 不同年級之高職學生的自尊並無顯著差異。

以下進一步就本研究之發現，分別討論之：

一、不同年級高職學生之自我設限的差異情形討論

本研究結果顯示，不同年級的高職學生在自我設限上並無顯著差異。國內外研究多數發現，年級較高的學生較易採取自我設限策略 (Midgley & Urdan, 1995; Kimble, Kimble, & Croy, 1998)；向天屏 (2000) 指出國中二、三年級學生比國小高年級學生較常使用自我設限策略；梁維中 (2003) 發現國高中學生之自我設限行為上皆有顯著差異；蕭伊玲 (2005) 發現國三學生比國一及國二學生較常採用自我設限策略。然而，針對高中生的研究，趙英婷 (2005) 則發現高一學生較高三學生常採用取得性內在自我設限與宣稱性內在自

我設限。Midgley 和 Urdan (1995) 指出年級較高的學生之所以較易採取自我設限策略，可能是因為較高年級學生承受之課業壓力較大，來自學業的失敗與挫折機會也相對增加，因而較可能出現自我設限的行為。

然而本研究之研究對象為高職一年級與三年級學生，研究者推測在經過基本學力測驗的考驗後進入高職的一年級新生，從國中共同學科的基礎學習，轉而面對各類科的專業學程，從未接觸且較為艱澀的學科內容或實作課程，都可能構成高一新生在學習適應上極大的心理壓力；全新的學習領域、陌生的課程帶來許多挫折與挑戰，處於壓力之下的心理狀態也可能使得學生對就讀類科之學習興趣的降低。

由上述推論可知，高職之學習性質與國高中並不相同，高職一年級學生處於嶄新學習階段的學習適應重要關鍵，其所面對之壓力並不亞於對學習情境較熟悉適應之高職三年級學生，可能因此在高職校園中，不同年級的學生在自我設限上並無顯著差異。

二、不同年級高職學生之個人目標導向的差異情形 討論

本研究結果顯示，不同年級之高職學生的「趨向精熟目標」、「趨向表現目標」及「逃避精熟目標」有顯著差異；「逃避表現目標」則無差異存在。進一步分析，一年級學生持有「趨向表現目標」及「逃

避精熟目標」的傾向較三年級為高；而三年級學生僅「趨向精熟目標」之傾向較一年級高。

國內研究的部分，林麗華（2002）在國中生數學科學習之研究及趙英婷（2005）對高中生之研究，結果皆發現一年級學生有較高的「趨向表現目標」、「逃避精熟目標」及「趨向精熟目標」的傾向，與本研究大體相同。而謝岱陵（2003）在數學科學習之研究，卻發現國一學生之「逃避精熟目標」及「逃避表現目標」顯著高於國三學生；蕭素玲（2002）則發現不同年級之高中生在目標導向上並無顯著差異。統整上述，研究結果多數支持，隨年齡增長，年級越高的學生之趨向表現目標及逃避精熟目標均有下降的趨勢。

值得注意的是，本研究結果顯示：高職三年級學生之「趨向精熟目標」顯著高於一年級學生。研究者推測可能原因如下：（一）近年來技職體系升學管道漸趨多元，高職學生可就自己較有興趣之專業科目適性發展，培養並精進個人專業技能，甚且能透過考取證照或專題研究等專業類科之優秀表現，在多元入學甄試中取得優勢。因此，在全力以赴面對生涯關鍵時刻之際，三年級學生對學習易持有較高的趨向精熟目標。（二）雖近來升學管道暢通，然本研究的樣本抽取自中後段之高職，加上家庭經濟不穩定等因素，有不少的學生對於升學興趣缺缺，表明畢業之後想以半工半讀的方式就讀進修學校，或者直接投入職場，對於有就業規劃的三年級學生而言，其主要目標即在於盡力學得一技之長，以厚植個人競爭力並順利取得

工作機會，因此學生之學習動機強烈且興趣濃厚，也較一年級學生更易持有趨向精熟目標。

三、不同年級高職學生之自尊的差異情形討論

本研究結果顯示，不同年級之高職學生的自尊並無顯著差異。趙英婷（2005）及蕭素玲（2002）針對高中生的研究，均發現高一與高三學生之自尊沒有顯著差異，與本研究一致。

諸多研究者認為個體的正尊是隨年齡與成熟度的增加而漸趨複雜穩定，並以此來區分自尊的發展階段，由此可知年齡與個體的正尊密切相關（沈如瑩，2003；Cotton, 1985；Pick, 1992）。陳怡君（2002）及沈如瑩（2003）之研究，亦指出不同教育階段的學生之自尊有顯著差異存在。

然而，亦有學者認為自尊是一種穩定的特質（Bachman & O'Malley, 1977；Jackson & Paunonen, 1980），如 Bachman & O'Malley（1977）的研究發現，個體在 13 至 23 歲之間的正尊是相當穩定的。黃淑芬（1998）以國小三到六年級學生為研究對象，結果亦顯示不同年級的學生在自尊的發展上並無顯著差異。

統整上述，本研究發現不同年級高職學生之自尊並無顯著差異，然隨年齡的增長，個體的正尊發展是否會隨之改變，或呈現穩定的狀態，國內外學者仍未有一致的觀點。

第四節 個人目標導向與自我設限之典型

相關分析

本節呈現個人目標導向與自我設限之間的積差相關與典型相關分析結果，以瞭解高職學生個人目標導向與自我設限之間的相關情形。

壹、高職學生個人目標導向與自我設限之積差相關情形

表 4-4-1 所呈現的是高職學生個人目標導向各分量表得分與自我設限各分量表得分之積差相關矩陣。

表 4-4-1 高職學生個人目標導向與自我設限之積差相關矩陣 (N=804)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.趨向精熟目標	—							
2.趨向表現目標	-.194*	—						
3.逃避精熟目標	.229*	.366*	—					
4.逃避表現目標	-.141*	.384*	.233*	—				
5.取得性內在自我設限	-.159*	.079*	-.039	.229*	—			
6.宣稱性內在自我設限	-.071*	.244*	.130*	.303*	.576*	—		
7.取得性外在自我設限	-.139*	.207*	.088*	.223*	.374*	.496*	—	
8.宣稱性外在自我設限	-.123*	.208*	.069	.305*	.266*	.404*	.444*	—

* $p < .05$

貳、高職學生個人目標導向與自我設限之典型相關分析

本研究為進一步瞭解個人目標導向與自我設限之關係，係以表 4-4-1 高職學生個人目標導向與自我設限之積差相關分析為基礎，以個人目標導向之四個分量表（趨向精熟目標、趨向表現目標、逃避精熟目標、逃避表現目標）為 X 組變項，以自我設限之四個分量表（取得性內在自我設限、宣稱性內在自我設限、取得性外在自我設限、宣稱性外在自我設限）為 Y 組變項，進行典型相關分析探討個人目標導向與自我設限之間的相關結構組型，其典型相關分析摘要

表如表 4-4-2。

由表 4-4-2 可知，X 組變項與 Y 組變項共可抽出二對達 .05 顯著水準的典型因素，其典型相關係數分別為 .397 及 .223；結果顯示個人目標導向的各變項線性組合分數與自我設限的各變項線性組合分數有顯著相關存在，支持本研究假設三。以下即針對二對典型因素分別進行討論：

一、第一對典型因素

表 4-4-2 顯示，第一對典型因素 χ_1 與 η_1 之相關係數為 .397 ($p < .05$)，決定係數為 .157，表示 X 組變項的第一個典型因素 (χ_1) 可以解釋 Y 組變項之第一個典型因素 (η_1) 之總變異量的 15.7%。

χ_1 是從 X 組四個變項中抽取出來的第一個典型因素，佔 X 組總變異量的 37.5%；X 組變項與 Y 組變項第一個典型因素 (η_1) 重疊部分為 .085，表示 X 組變項的第一個典型因素 (χ_1) 可以解釋 Y 組變項之總變異量的 8.5%。

而 η_1 是從 Y 個變項中抽取出來的第一個典型因素，佔 Y 總變異量的 53.8%；Y 變項與 X 變項第一個典型因素 (χ_1) 重疊部分為 .059，表示 Y 組變項的第一個典型因素 (η_1) 可以解釋 X 組變項之總變異量的 5.9%。

就第一組典型相關而言，X 組的四個變項中以「趨向表現目標」

及「逃避表現目標」和第一個典型因素 (χ_1) 的相關較高，其典型因素負荷量分別為.676及.922。而 Y 組的四個變項與第一個典型因素 (η_1) 相關皆高，其典型因素負荷量分別為.578、.829、.672、.824。因此，X 組變項與 Y 組變項的第一組典型相關之關係，主要是由 X 組變項中的「趨向表現目標」及「逃避表現目標」組成第一個典型因素 (χ_1)，與 Y 組變項第一個典型因素 (η_1) 形成相關；而與 η_1 相關絕對值較高的變項依次為「宣稱性內在自我設限」、「宣稱性外在自我設限」、「取得性外在自我設限」及「取得性內在自我設限」。

此外，就因素負荷量的正負值來看，X 組相關較高的兩個變項與 Y 組四個變項的關係方向相同。

二、第二對典型因素

表 4-4-2 顯示，第二典型因素 χ_2 與 η_2 之相關係數為.223($p < .05$)，決定係數為.049，表示 X 組變項的第二個典型因素 (χ_2) 可以解釋 Y 組變項之第二個典型因素 (η_2) 之總變異量的 4.9%。

χ_2 是從 X 組四個變項中抽取出來的第二個典型因素，佔 X 組總變異量的 28.7%；X 組變項與 Y 組變項第二個典型因素 (η_2) 重疊部分為.006，表示 X 組變項的第二個典型因素 (χ_2) 可以解釋 Y 組變項之總變異量的 0.6%。

而 η_2 是從 Y 個變項中抽取出來的第二個典型因素，佔 Y 總變

異量的 11.9%；Y 變項與 X 變項第二個典型因素 (χ_2) 重疊部分為 .014，表示 Y 組變項的第二個典型因素 (η_2) 可以解釋 X 組變項之總變異量的 1.4%。

就第二組典型相關而言，X 組的四個變項中以「逃避精熟目標」、「趨向精熟目標」及「逃避表現目標」和第二個典型因素 (χ_2) 的相關較高，其典型因素負荷量分別為 .704、.595 及 .509。而 Y 組的四個變項中以「取得性內在自我設限」和與第二個典型因素 (η_2) 相關較高，其典型因素負荷量為 .635。因此，X 組變項與 Y 組變項的第二組典型相關之關係，主要是由 X 組變項中的「逃避精熟目標」、「趨向精熟目標」及「趨向表現目標」組成第二個典型因素 (χ_2)，與 Y 組變項第二個典型因素 (η_2) 形成相關；而與 η_2 相關絕對值較高的變項為「取得性內在自我設限」。

此外，就因素負荷量的正負值來看，X 組相關較高的三個變項與 Y 組變項中的「取得性內在自我設限」關係方向相反。

表 4-4-2 高職學生個人目標導向與自我設限之典型相關分析摘要表

X 變項	典型變項		Y 變項	典型變項	
	χ_1	χ_2		η_1	η_2
趨向精熟目標	.346	-.595	取得性內在自我設限	-.578	.635
趨向表現目標	-.676	-.509	宣稱性內在自我設限	-.829	-.246
逃避精熟目標	-.273	-.704	取得性外在自我設限	-.672	-.023
逃避表現目標	-.922	.103	宣稱性外在自我設限	-.824	.105
抽出變異百分比	.375	.287	抽出變異百分比	.538	.119
重疊	.059	.014	重疊	.085	.006
			典型相關 ρ	.397*	.223*
			ρ^2	.157	.049

* $p < .05$

參、結果討論

本研究結果顯示，高職學生之個人目標導向的各變項線性組合分數與自我設限的各變項線性組合分數有顯著相關存在。以下就個人目標導向與自我設限之典型相關分析結果進行討論，結果如圖 4-4-1 及圖 4-4-2 所示。

一、第一組典型相關結構

圖 4-4-1 顯示，持「趨向表現目標」及「逃避表現目標」之高職學生，較容易採取「取得性內在自我設限」、「宣稱性內在自我設限」、「取得性外在自我設限」及「宣稱性內在自我設限」。

根據先前研究，學習者所持之目標導向可直接預測其自我設限 (Martin, Marsh, & Debus, 2001; Wolters, 2004)。本研究結果亦發現，表現目標導向可正向預測學生之自我設限行為；即持有表現目標導向的高職學生，採取自我設限之傾向較高。其中以「逃避表現目標」與「宣稱性內在自我設限」及「宣稱性外在自我設限」最為密切相關。

Rhodewalt (1994) 指出，自我設限與表現目標有顯著相關，而高度自我設限者較易持有表現目標導向。持表現目標的學生認為能力是天賦的、固定不變，因而希望以表現來證明自身的能力，有較高的自我設限傾向。而 Elliot 和 Harackiewicz (1996) 發現，持「逃避表現目標」的學生，可能為求避免失敗損及個人自尊，因而較易採取自我設限策略，對可能到來的失敗預留藉口。Midgley 和 Urdan (2001) 亦發現，學生的「逃避表現目標」與自我設限有顯著的正相關。而質性研究結果也顯示，「趨向表現目標」與自我設限有正相關 (Martin, Marsh, Williamson, & Debus, 2003)。此外，研究發現在學習工作中遭致困難時，持表現目標導向之傾向越高者，越是容易逃避求助 (蕭素玲, 2002; Arbreton, 1998)，可能採取自我設限之傾

向也越高。

在國內研究的部分，程炳林（2003）指出逃避精熟目標及逃避表現目標可正向預測自我設限。而潘如珮（2003）以高中生為研究對象，發現表現目標導向與自我設限有顯著相關；趙英婷（2005）亦發現持「趨向表現目標」與「逃避表現目標」之學生較易採取自我設限策略。侯玫如（2002）的研究結果也證實，持「趨向表現目標」與「逃避表現目標」的學生在學習過程中會有不適應的情形，因為若僅是一昧追求分數以證明自己的能力，在學習表現上也無法有長久的效果。

由上述可知，本研究結果與國內外相關研究發現相當一致，即持「趨向表現目標」及「逃避表現目標」之高職學生，採取四種自我設限之傾向較高。

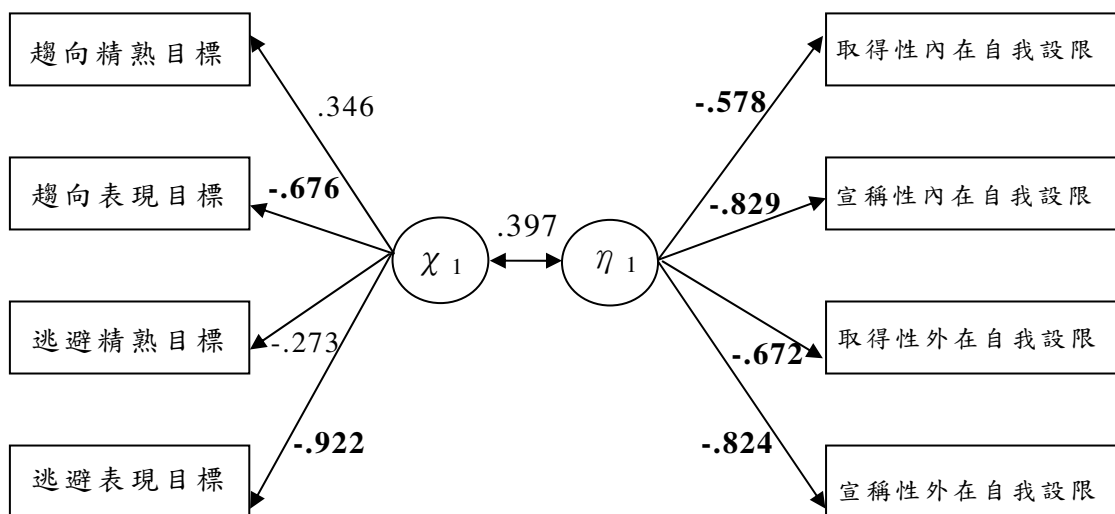


圖 4-4-1 高職學生之個人目標導向與自我設限的第一組典型相關結構圖

二、第二組典型相關結構

圖 4-4-2 顯示，持「逃避精熟目標」、「趨向精熟目標」及「趨向表現目標」之高職學生，較不易採取「取得性內在自我設限」。

諸多研究發現，學生持有「趨向精熟目標」之傾向越高，越不易採用自我設限策略，推測可能的原因在於，持有趨向精熟目標的學生，面對學習任務時，希望能學習新知以增進自己的能力，著重於學習與理解，而非結果的成敗，因此也較不會採用自我設限策略（向天屏，2000; Anderman, Griesinger, & Westerfield, 1998; Midgley & Urda, 1995）。

Nicholls (1984) 亦指出，個體如何評價能力是目標導向的核心概念，並將目標導向區分為「任務投入」(指精熟目標)和「自我投入」(指表現目標)兩種；持精熟目標的個體採能力與努力未分化的觀點，會努力促進知識與技能的提升；持表現目標的個體則採能力與努力已分化的觀點，認為能力無法透過努力增長，因此會著重於展現能力或避免被視為無能。根據 Elliot 和 Harackiewicz (1996) 之觀點，持精熟目標及趨向表現目標的學生為了追求成功，無論在認知上或情感上都全力投入學習工作中，較易導致精熟型態的學習結果。

由此可知，「精熟目標」的學生會全力投入學習工作，希望能不斷的提升自我的知識與技能，因此較不易採用如減少努力、刻意放棄學習機會等取得性內在自我設限之策略，以免無法精熟或理解學習任務。而持「趨向表現目標」的學生在學業成就上也會有好的結果 (蕭素玲，2002)。

此外，就對自尊的威脅程度而言，外在歸因的自我設限之說服性較低，但是對自尊造成的威脅較小；而內在歸因的自我設限之說服性較高，但是對自尊的威脅也較大 (陳惠邦，1990)。

而本研究之多元迴歸分析結果亦顯示，採取取得性內在自我設限傾向越低的學生，其學業表現越高。

綜合上述，研究者推測在高職校園中，持「趨向精熟目標」、「趨向表現目標」及「逃避精熟目標」，且較少採取「取得性內在自我設限」之學生，多屬學業表現較為優異、重視個人學習成果的一群。

另外，因為學習能力強且擁有突出的表現，其能力必然時常獲得肯定與認同，面對學習任務也較不會持「逃避表現目標」。而研究者和平日的教學互動中同時發現，學業表現優異的高職學生，多數也擁有較高的自尊，較在意他人對自己的評價，因此較不會採用對自尊威脅較大的內在歸因自我設限。

進一步分析可知，持「趨向精熟目標」、「趨向表現目標」及「逃避精熟目標」之高職學生可能具有之特質為：極為重視個人對專業學程之學習任務的理解與進步，對於學習抱持著完美主義，深怕疏漏或誤解學習內容，希望自己的努力可以贏得優越的表現並獲致肯定。由此可知，此類學生面對學習的態度是認真且努力付出的；面對學習挑戰時，出於追求成功的動機，會謹慎以對並把握每一個機會全力以赴，自然不會刻意減少努力，或採取可能對個人自尊產生威脅的內在歸因的自我設限。

統整上述，由本研究結果可知，在高職校園中重視個人學習表現與渴望提升自我能力的高職學生，多持有「趨向精熟目標」、「趨向表現目標」及「逃避精熟目標」，且較不易採取「取得性內在自我設限」。

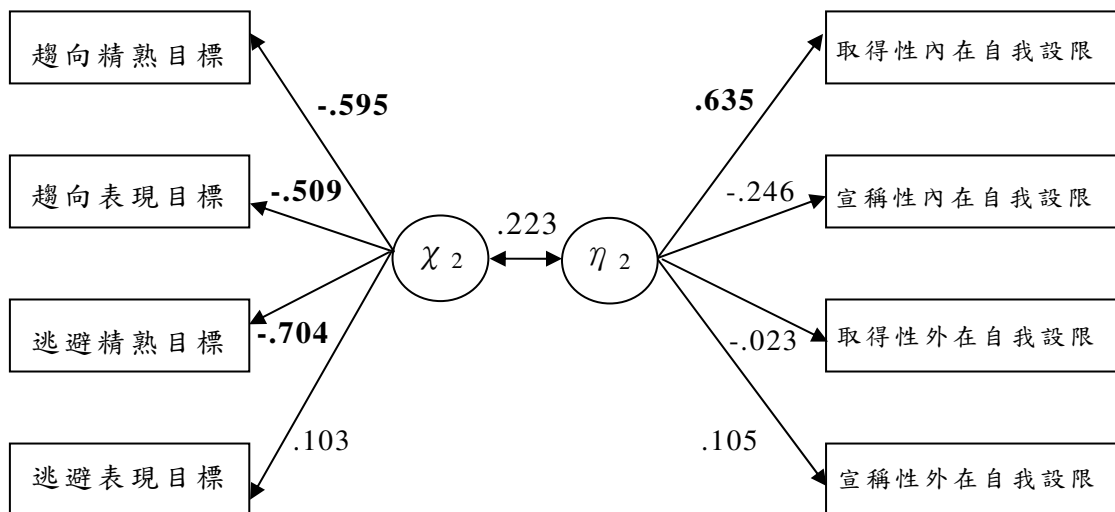


圖 4-4-2 高職學生之個人目標導向與自我設限的第二組典型相關結構圖

第五節 自我設限與自尊之多元相關分析

依本研究之研究架構，探討自我設限與自尊間之關係；本節呈現自我設限各個變項與自尊之間的積差相關係數與多元相關係數，並進一步討論自我設限與自尊之相關情形。

壹、自我設限與自尊之多元相關分析結果

由表 4-5-1 可知，高職學生之「取得性內在自我設限」、「宣稱性內在自我設限」、「取得性外在自我設限」、「宣稱性外在自我設限」與自尊之間有負相關，其相關係數分別為：-.219、-.082、-.099、-.179，均達統計顯著水準($p < .05$)。另外，「取得性內在自我設限」、「宣稱性內在自我設限」、「取得性外在自我設限」、「宣稱性外在自我設限」與自尊之間的多元相關係數(R)為.271，亦達統計顯著水準($p < .05$)，支持本研究假設四。

表 4-5-1 高職學生之自我設限與自尊的積差相關矩陣 (N=804)

	1	2	3	4	5
1.取得性內在自我設限	—				
2.宣稱性內在自我設限	.576*	—			
3.取得性外在自我設限	.374*	.496*	—		
4.宣稱性外在自我設限	.266*	.404*	.444*	—	
5.自尊	-.219*	-.082*	-.099*	-.179*	—
自我設限各個變項與自尊之間的多元相關係數 .271*					

* $p < .05$

貳、結果討論

本研究結果顯示，高職學生的自我設限與自尊間有顯著負相關存在；換言之，自尊越低的學生，採取自我設限策略之傾向越高。

依自我設限理論之觀點，自我設限即人們在威脅情境下的防衛行為，主要為保護個人自尊。學者亦認為，高度的自我設限與較低的自尊狀況成正相關 (Jones & Berglas, 1978; Synder & Smith, 1982; Midgley & Urdan, 1995)。

國內研究的部分，趙英婷 (2005) 之研究，亦發現高中學生之自我設限與自尊具負相關，與本研究一致。而梁維中 (2003) 以國

高中學生為研究對象，國中生之取得性自我設限與宣稱性自我設限均與自尊成負相關，而高中生之自尊與宣稱性自我設限並無顯著相關存在。此外，其他學者之研究則指出，自尊狀況與自我設限傾向並無顯著相關（王崇信，1994；葉明衡，2001）。

由上述可知，本研究結果與國內外許多研究發現一致。研究者進一步推論，本研究樣本抽取自非第一志願的高職，相較於高中學生，高職學生大多數在國中階段的學習成就均較低落，過去的失敗與挫折可能使得學生形成較低的自尊，面對未知的學習挑戰往往較缺乏自信，因而較易使用消極的自我設限策略來因應可能的失敗。同理可知，低自尊的學生為求保護個人能力形象與自我價值，較可能出現逃避或放棄努力等行為，亦即較易採取自我設限策略。反觀高自尊的學生，往往對自己較正向的自我概念與自信，面對失敗的情境也較能自我調適，因此較不會採取必須付出代價的自我設限行為。

第六節 自我設限、個人目標導向與自尊

對學業表現之迴歸分析

本節呈現不同年級的高職學生在自我設限、個人目標導向與自尊對學業表現之迴歸分析結果，乃以高職學生的自我設限、個人目標導向的各變項及自尊為預測變項，以高職學生的學業表現為效標變項，進行多元迴歸分析，以考驗假設五；並就迴歸分析結果進行討論。

壹、各變項對學業表現之迴歸分析

由表4-6-1可知，自我設限、個人目標導向的各變項及自尊等九個預測變項對學業表現的預測達顯著水準 ($F(9,778) = 16.889, p < .05$)，支持本研究假設五，表示高職學生的自我設限、個人目標導向及自尊可以有效預測其學業表現；再由表4-6-2可知，多元相關係數 $R = .404$ ，代表預測分數與實際分數之相關為.404；其決定係數 (R^2) 為.163，表示九個變項可以解釋學業表現之總變異量的16.3%。

進一步分析，九個預測變項中，「取得性內在自我設限」($\beta = -.209, p < .05$)、「趨向表現目標」($\beta = .190, p < .05$)、「逃避精熟目標」($\beta = .223, p < .05$)及「逃避表現目標」($\beta = -.184, p < .05$)對

學業表現預測之標準化迴歸係數 (β) 達統計顯著水準，其中以「逃避精熟目標」及「取得性內在自我設限」之預測力較高。

結果顯示，當其他變項在控制的情況下，高職學生之「趨向表現目標」及「逃避精熟目標」得分越高，則其學業表現也越高。而「取得性內在自我設限」及「逃避表現目標」之標準化迴歸係數是負的，表示當其他變項在控制的情況下，高職學生之「取得性內在自我設限」及「逃避表現目標」得分越高，則其學業表現越低。

表 4-6-1 各變項預測學業表現之多元迴歸分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	均方	<i>F</i>
迴歸係數	12503.307	9	1389.256	16.889*
殘差	63996.693	778	82.258	
全體	79500.000	787		

* $p < .05$

表 4-6-2 各變項預測學業表現之多元迴歸係數表

預測變項	原始分數		標準化係數	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i> 值
(常數)	43.315	3.227		15.284*
取得性內在自我設限	-.489	.098	-.209	-4.963*
宣稱性內在自我設限	.098	.106	.042	.925
取得性外在自我設限	.016	.105	.006	.148
宣稱性外在自我設限	-.101	.090	-.043	-1.113
趨向精熟目標	-.101	.083	-.045	-1.227
趨向表現目標	.367	.076	.190	4.859*
逃避精熟目標	.454	.077	.223	5.866*
逃避表現目標	-.333	.068	-.184	-4.886*
自尊	.027	.024	.040	1.127
R			.404	
R ²			.163	

* $p < .05$

貳、結果討論

本研究結果顯示，高職學生之自我設限、個人目標導向及自尊能有效預測其學業表現 ($F(9,778)=16.889, p < .05$)，而九個變項可以解釋學業表現之總變異量的16.3%；且以「取得性內在自我設限」、「趨向表現目標」、「逃避精熟目標」及「逃避表現目標」對學業表現之預測力較高。以標準化迴歸係數 (β) 來看，採取「取得性內在自我設限」與「逃避表現目標」的傾向較高之高職學生，其學業表現較差；而持有「趨向表現目標」與「逃避精熟目標」的傾向較高之高職學生，其學業表現較佳。

首先就自我設限而言，Garcia (1995) 與向天屏 (2000) 之研究顯示，自我設限可以有效預測學生之學業成就；楊岫穎 (2003) 發現國中生之自我設限可有效預測其學業表現，其中取得性內在自我設限及宣稱性外在自我設限與學業表現成負相關；而宣稱性內在自我設限與中國人謙稱個人努力不足而可降低壓力的心態，因此與學業表現成正相關。而梁維中 (2003) 也指出自我設限與學業表現有相關，

此外，就個人目標導向來看，依據程炳林 (2003) 的實徵研究結果，學習者的趨向精熟目標、趨向表現目標皆可對其學業成就作正向預測；而逃避表現目標則可負向預測學習者的學業成就。趙英婷 (2005) 發現持趨向表現目標、逃避精熟目標且較不採用取得性內在自我設限的高中生，擁有較佳的學業表現。

統整上述，持逃避表現目標與取得性內在自我設限的高職學生，對學習抱持消極的態度，在學習任務中若自信不足，極可能以事先減少努力的策略來避免獲致負面評價，以保有自我的價值感，可能因而導致較差的學業表現。而持趨向表現目標及逃避精熟目標的高職學生，其具有之特質可能是好勝心較強、追求成功的動機強烈，且對學習抱持完美主義，不希望犯任何錯誤，也能擁有較好的學業表現。