

第二章 文獻探討

根據前述之研究動機與目的，本章分為四節加以探討與本研究相關的文獻及研究結果。第一節說明自我設限之理論與相關研究，第二節說明個人目標導向之相關理論，第三節探討自我設限、個人目標導向與自尊之關係，第四節探討自我設限、個人目標導向、自尊與學業表現之關係。

第一節 自我設限之理論與相關研究

長久以來，人們在生命中致力於追尋「功成名就」，獲得成功的幸福與欣喜也似乎是人生最圓滿的樣貌。成功的果實固然甜美，然而矛盾的是，社會心理學家卻發現，某些時候人們在學習工作中卻會自願地預先創造阻礙，致使失敗的結果更易發生，此一有趣的現象被稱之為「自我設限」。

壹、自我設限之意義

自我設限 (self-handicapping) 一詞最早是由 Jones 和 Berglas (1978) 所提出。依其觀點，自我設限意指「個體在面對表現情境時，為求提高將失敗外化並將成功內化的機會，所做的行動或選擇。」故凡是得以減少可能面臨的失敗與能力歸因的關係，或得以增加可能獲致的成功與能力歸因的關係，所採取之行動或情境的選擇皆屬於自我設限 (Berglas & Jones, 1978)。

Covington (1992) 將自我設限定義為「個人對自身的學習表現編造一些想像或真實的阻礙。」而 Kimble、Kimble 和 Croy (1998) 亦認為自我設限係個體面臨對自我評價具有威脅性的情境時，所採取用以保護或提升自尊的一系列行動，藉自我設限以逃避自己能力不足的形象。換言之，個體選擇運用自我設限策略之目的，在於以此一製造阻礙的方式，使自己預先處於不利於成功的情境中，之後面對失敗的結果時，得以避免損害自尊之能力歸因 (Zuckerman, Kieffer, & Knee, 1998)。

貳、自我設限策略之概念發展

自我設限之概念隨近年來學者研究取向的不同而有所差異，以下將自我設限策略之概念發展做一簡要之整理與說明。

一、Adler 的自我防衛觀點

自我防衛的觀點，最早可以溯及精神分析論的創始者 Freud 於 1894 年提出，Freud 認為個體為了維護自尊減少焦慮，會對任何可能威脅其安全的刺激產生防衛反應 (張春興，1995)。Synder 與 Smith (1982) 亦認為，早期論述自我防衛機轉 (self-defense mechanism) 之文獻中實已提出自我設限的概念。

二十世紀初期，Adler 原為精神分析學派的追隨者，然而 Adler 認為 Freud 主張個體之行為主要由「潛意識」主導的觀點，實則低估了自我防衛的重要性。因此於 1911 年脫離維也納心理分析社，自創個人心理學。依 Adler 的觀點而言，許多精神官能症患者的某些病症 (symptoms)，並非如 Freud 所謂「潛意識的壓抑」，而是患者在生活中面對未知的挑戰和可能的失敗時，為了維護自尊所採取的自我保護策略 (ego/self

safeguarding strategy)。

進一步說明，Adler 提出之自我保護的策略主要分為三類：托詞/找藉口 (excuses)、攻擊 (aggression) 和退縮/保持距離 (withdrawal/seeking distance)。尤以「托詞/找藉口」和「退縮/保持距離」與本研究探討之自我設限關係最為密切。Adler 認為人們不喜歡失敗的經驗，因為失敗經驗會強化他們的自卑感；因此個體會在自己與目標之間建立一段距離以防衛失敗的情境 (林淑梨等譯，1991)。

近來有許多研究文獻亦支持 Adler 之觀點，「人們無意識以某些病症 (如考試焦慮、憂鬱、酗酒等)，作為自己能力不足的藉口。」同樣地，個體也會藉由誇大過去的創傷作為失敗時的理由 (Baumgardner, Lake, & Arkin, 1985)。由此可知，Adler 提出之觀點實為自我設限策略概念發展之先驅。

二、Jones 與 Berglas 的自我保護策略觀點

Jones 和 Berglas (1978) 主張自我設限之主要動機乃出於自我保護 (self-protection)，而非擔心他人的評價，兩位學者曾指出：「也許觀眾的存在 (the presence of audience) 亦會促成自我設限行為之產生，然而最終而言，我們認為自我設限之原始動機並非為顧及社會的評價。」因此，Jones 與 Berglas 於 1978 年以大學生為研究對象，進行一項名為「藥物與智力表現」的典範研究，結果發現因為先前經驗而對自身能力產生懷疑的個體，在預期可能的失敗威脅時，會傾向於主動安排情境，以期面臨失敗結果時可以避免損及自尊，進而保護自尊與自我能力的形象。

換言之，當個體面臨評價性的威脅情境時，事先主動安排情境為自己的表現製造障礙，倘若結果真的失敗仍可得到自我能力與自尊的保護；相反的，若最後獲得成功，更可藉此提升自尊與自我價值。可知自

我設限係為基於自我保護的策略。

三、Kolditz 與 Arkin 的自我呈現策略觀點

自我設限的動機究竟為何？Berglas 和 Jones（1978）認為個體採取自我設限之目的在於說服自己是有能力且有價值的，其主要之動機乃出於保護個人自尊（private-esteem）與個人能力形象（private competence image）。然而，Kolditz 和 Arkin（1982）卻提出迥異的觀點，他們發現在無人知曉的情境下，個體並不會出現自我設限行為，反倒是在公開情境中，個體會為求向他人展現自己的能力與價值，才會傾向採取自我設限策略。因此，自我設限的主要動機在於維護個體的公眾自尊（public-esteem）與公眾能力形象（public competence image）。由此可知，自我設限實為一種自我呈現策略（self-presentation strategy），具有印象整飭（impression-management）之功能。

統整上述，有別於 Berglas 和 Jones（1978）對自我設限之動機的解讀，Kolditz 和 Arkin（1982）的研究結果顯示，在眾目睽睽的情境中，個體為求在維持公眾自尊與獲得正向評價，會傾向採取自我設限策略，故自我設限可謂一種自我呈現的策略。

四、Covington 的自我價值論

根據前述文獻，過去投入自我設限的實驗研究（Berglas & Jones, 1978；Higgins, 1990；Koditz & Arkin, 1982）之學者多為社會心理學家，而研究情境多半侷限在實驗室中。直至美國教育心理學家 Covington（1992）提出「自我價值論」（self-worth theory）來解釋自我設限後，才將自我設限連結到學校的學習情境中。

自我價值論係從學習動機的負面切入，企圖探究「有些學生為什麼

不肯努力學習？」的問題（張春興，1999）。Covington（1992）的自我價值論主張，尋求自我接納為人類的最高本能；就人類社會脈絡而言，有能力的個體也被視為是有價值的。而在學校文化中，學生能否自我接納，往往與其在競爭的學習情境下是否能脫穎而出、展現能力密切相關。換言之，學生相信學業成就伴隨著能力的肯定且決定最終的價值，表現優異即是有能力與價值，而表現不好即代表沒有能力。因此，一旦學生對自己的能力表現感到不確定之際，便會發展某些策略以轉移他人對其能力的關注，以避免可能損及自我價值的失敗結果。Covington（1992）將這些策略稱為「巧妙的躲避策略」(ruses and artful dodges)，其中包含逃避求助、抵抗學習或故意減少努力（自我設限）等，個體透過運用此類策略可以免於負面評價，然卻也可能因而降低學業表現。

就自我價值論的觀點，因為能力與自我價值密切相關，故失敗會對個體自我價值造成威脅，使個體的能力遭受質疑，也表示個體自我價值受到質疑（Martin, Marsh, & Debus, 2001）。由此可知，學習者運用自我設限的主要動機乃在於保護自我價值，以避免自我價值因失敗而受到損害（Hirt, McCrea, & Boris, 2003）。總而言之，自我設限能使個體置身雙贏的局面(win-win position)，倘若表現不好，便可歸因於努力不足，以維持自我價值；若表現很好，則可歸因於克服障礙，並獲致能力高的評價（Covington, 1992）。

參、自我設限之分類

自我設限的概念在 Jones 與 Berglas 於 1978 年提出之後，相關的研究極為豐富，依 Arkin 和 Baumgardner（1985）彙整諸多自我設限的研究後，歸納發現自我設限策略可依「動機」與「行為」加以分類。動機方面，包含「自我保護」與「自我提升」兩種；而行為方面，則包含

「障礙的性質」與「歸因向度」兩種層面。

一、自我設限之動機

自我設限是一種複雜而深層的心理運作，因此學者對於個體究竟何以採用自我設限策略的動機均相當好奇，根據研究結果目前大致可區分為二：

（一）自我保護

Kelly (1971) 認為個體減少對重要任務的準備與付出，便可將失敗的結果歸咎於準備不足，以保護個人的自我概念 (self-concept)；而 Jones 和 Berglas (1978) 與 Synder 和 Smith (1982) 皆主張自我設限的主要動機乃是出於自我保護，亦即個體基於擔心自己的表現不理想，所以想運用自我設限為個人的表現事先製造障礙，以減少自身對失敗的責任，且能達到保護自我價值之目的。此外，McCrea 和 Hirt (2001) 也指出，個體藉由採用自我設限，使其在表現較差時仍然能保有正向的自重感 (self-regard)，且能保護對自我的能力信念。

（二）自我提升

Kolditz 和 Arkin (1982) 認為在公開的情境之中，個體可能基於希望可以向他人展現自我價值與能力，而更容易傾向採取自我設限策略，進而滿足維護自身的公眾自尊 (public-esteem) 與公眾能力形象 (public competence image) 之需求。因此，個體在面對未知的結果預先設下的障礙雖會妨礙其表現，一旦最後的結果是突破這些障礙獲得成功，便能將成功歸於自身的能力使然，達到自我提升 (self-enhancement) 的目的。

總結上述，自我設限的動機，正如 McFarland 和 Ross (1982) 之觀點，若個體可以將成功的結果歸於自我的能力，將失敗歸於情境因素使然，對於個體的自我保護或自我提升都是較有利的。

二、自我設限之行為

Arkin 和 Baumgardner (1985) 將自我設限的行為分為「障礙的性質」與「歸因方式」兩種層面，「障礙的性質」可以區分為「取得性自我設限」與「宣稱性自我設限」；而「歸因方式」則是融合 Rotter (1966) 所提出之「控制信念」(locus of control)，分為「內在歸因」及「外在歸因」。將「障礙的性質」與「歸因方式」交叉細分，進一步將自我設限區分為四類，分別為：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、宣稱性外在自我設限。以下分別說明：

(一) 取得性內在自我設限

取得性內在自我設限 (internal-acquired self-handicapping) 係指個體在評價情境下，因為不確定自身是否會有理想的表現，而傾向事先安排環境，主動地為自己預設障礙，使自己一旦失敗的時候，可以將失敗的原因歸因於能力以外的其他內在因素之行為 (Arkin & Baumgardner, 1985; Rhodewalt & Davison, 1986)。諸如服用抑制作業表現的藥物 (Jones & Berglas, 1978; Koditz & Arkin, 1982)、飲用酒精 (Jones & Berglas, 1978; Higgins & Harris, 1988)、減少努力 (Pyszczynski & Greenberg, 1983)、刻意放棄嘗試機會或在競賽前縮短練習時間 (Harris & Snyder, 1986; Hirt, Deppe, & Gordon, 1991; Kimble & Cory, 1998; Rhodewalt, Saltzman, & Wittmer, 1984) 等，皆屬取得性內在自我設限。

（二）宣稱性內在自我設限

宣稱性內在自我設限（internal-claimed self-handicapping）係指個體在評價情境下，並未透過實際行動來為自己的表現設置障礙，而是在事前宣稱自己具有某種生理疾病、心理症狀或不利的經驗等，使自己一旦失敗的時候，可以將失敗的結果歸因於能力以外的其他內在因素之行為（Arkin & Baumgardner, 1985）。例如：宣稱自己具有害羞或憂鬱等特質影響其表現（Baumgardner, Lake, & Arkin, 1985；Smith, Sydnor, & Perkins, 1983）；考試前宣稱考試焦慮（Smith, Sydnor, & Handelsman, 1982）或宣稱考試並沒有全力以赴（Rhodewalt & Fairfield, 1991）等，皆屬宣稱性內在自我設限。

（三）取得性外在自我設限

取得性外在自我設限（external-acquired self-handicapping）係指個體針對可能來臨的失敗威脅，事先創造障礙的實際防衛行為，使自己在真正面臨失敗的時候，可以將失敗的原因歸因於能力以外的其他外在因素（Arkin & Baumgardner, 1985；Rhodewalt & Davison, 1986）。以實驗研究的例子而言，比方說故意選擇較為困難的目標（Greenberg, 1983）或選擇會令人分心的音樂（Rhodewalt & Davison, 1986；Tice, 1991）等，皆屬取得性外在自我設限。

（四）宣稱性外在自我設限

宣稱性外在自我設限（external-claimed self-handicapping）係指當個體預期事情可能會失敗之前，即事先尋找能夠保護自我價值的宣稱性藉口，以期在真正面臨失敗的時候，可以將失敗的原因歸因於能力以外的其他外在因素（Arkin & Baumgardner, 1985）。例如，宣稱作業過於困難

(Mayerson & Rhodewalt, 1988) 或提升他人 (other-enhancement) (Shepperd & Arkin, 1989) 等，皆屬宣稱性外在自我設限。

承上所述，以表 2-1-1 說明四種不同向度之自我設限類型：

表 2-1-1 四種向度的自我設限

障礙的性質 歸因方式	取得性自我設限 (acquired self-handicaps)	宣稱性自我設限 (claimed self-handicaps)
內在歸因 (internal)	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 選用藥物 ◆ 酗酒 ◆ 減少努力 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 考試焦慮 ◆ 害羞 ◆ 生理症狀 ◆ 憂鬱
外在歸因 (external)	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 選擇困難目標 ◆ 選擇較不利情境 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 宣稱作業困難 ◆ 提升他人

資料來源：Arkin, R. M., & Baumgardner, A. H. (1985). Self-handicapping. In J. H. Harvey, & G. Weary (Eds.), *Attribution: Basic issues and application* (p. 176). New York: Academy Press.

由表 2-1-1 可知，不同的自我設限行為亦伴隨不同程度的代價與效益，所以個體在選擇採用何種類型之自我設限策略時，可能會依情境的考量而作出不同的決定。以行動層面而言，個體極可能會考慮此一自我設限對自己或他人的說服程度、保護自尊與自我價值的程度與可能失敗的機率高低，以決定採取何種自我設限策略。例如，取得性自我設限之說服性較高、保護自尊的效果較佳，相對來說，卻也必須付出較大的成功代價；因此，倘若個體以說服他人與保護自我價值的考量為重，自然有較高的傾向採取取得性自我設限。然而，若以顧及成功的重要性與成

功的機率高低為重，個體則較可能採取代價較小的宣稱性自我設限策略。

統整上述，個體面對評價情境時，基於對付出的代價與獲得的效益的考量不同，而有不同的自我設限傾向。本研究以 Arkin 與 Baumgardner (1985) 之觀點，將自我設限依「障礙的性質」和「歸因方式」分為四類：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與宣稱性外在自我設限，並依此探究高職學生採取四種自我設限策略之情形。

肆、個人背景變項與自我設限之關係

一、自我設限與性別

性別與自我設限的議題為許多研究者關注的方向之一，多數研究探討的重點在於性別差異在自我設限的傾向是否有所不同（向天屏，2000；葉明衡，2001；潘如珮，2003；趙英婷，2005；Berglas & Jones, 1978；Kimble & Croy, 1998；Tice, 1991）。早期的實驗研究若在性別上有差異，多數研究發現男性比女性更會採用自我設限，如 Berglas 和 Jones (1978) 發現男性比女性受試者更會選擇服用抑制表現藥物的自我設限策略。然而，其他研究者也認為，造成上述研究結果之原因是實驗所操控之自我設限行為（如服用酒精或藥物、減少努力），可能較為符合男性的自我概念，因此不能以此類實驗研究結果便斷定男性比女性更會採取自我設限策略（向天屏，2000；Carsrud, 1988）。而 Baumgardner、Lake 和 Arkin (1985) 的研究則發現女性傾向選擇宣稱性的自我設限策略；Hitt 和 Deppe 等人 (1991) 則發現男性與女性同樣會使用宣稱性的自我設限策略，但只有男性傾向使用取得性自我設限策略。是故，關於男性與女性

採取自我設限的傾向是否有所差異的研究結果並不一致。

近年來針對學校情境中，男女學生之自我設限差異也有許多研究。Midgley 和 Arunkumar 等人（1996）與 Warden（1991）對美國高中生使用自我設限情形之研究發現，發現男女學生並無差異。而 Midgley 和 Urdan（1995）調查 256 位美國八年級的學生，高學業表現的男生比女生傾向採用自我設限策略，然而低學業表現的男女學生並無差異。此外，Kimble 等人（1998）及 Urdan 等人（1998）針對小學生的研究，也發現男學童比女學童更會採取自我設限。

反觀國內，向天屏（2000）發現男生較女生會採取自我設限策略。葉明衡（2001）採用實驗研究法，以五、六年級學生為研究對象，發現男女學生採用自我設限策略之情形並無顯著差異。而梁維中（2003）以 712 為國、高中學生為研究對象，亦發現男女學生在採用自我設限策略方面並無顯著差異。趙英婷（2005）針對 517 位高中學生的研究，同樣發現男女學生在自我設限策略之使用情形並無差異。

統整上述國內外研究結果可知，自我設限之性別差異情形並未獲得一致的結論。因此，自我設限與性別間的關係仍有待進一步探究。

二、自我設限與年齡

個體採用自我設限的情形與年齡的發展是否有關係？Thompson（1994）認為年齡較大的兒童才會使用自我設限，因為自我設限必須具備一定的自我意識（self-consciousness）。Midgley 等人（1996）指出，年齡會影響個體是否採用自我設限，兒童隨年齡的增長其自我意識漸趨成熟後，才會懂得使用自我設限策略以保護自尊。根據 Nicolls（1989）之觀點，自我設限者特別在意能力與努力之差異，兒童直至青春早期方會認知到「不努力卻能獲得好表現是高能力的象徵，而付出努力卻失

敗是低能力的象徵」。因此，個體發展至兒童晚期才比較可能會開始採用自我設限。

Midgley 和 Urdan (1995) 的實驗研究發現，國中生 (八年級) 比國小學生更長使用自我設限；而 Kimble 等人 (1998) 亦發現國小六年級學生比三年級學生更容易因表現評價的影響，而出現自我設限的行為。推測由於國中之學習環境競爭氛圍高於國小，因此一般國中學生比國小學生更易採用自我設限 (Midgley & Urdan, 1995)。

國內研究的部分，葉明衡 (2001) 發現國小學生已開始出現自我設限行為；向天屏 (2000) 發現國中學生比國小學生更易採用自我設限策略。而梁維中 (2004) 針對 712 名國、高中學生的研究，亦發現不同年級的學生在行為性自我設限與宣稱性自我設限方面有差異。蕭伊玲 (2005) 發現國三學生使用自我設限策略的情形顯著高於國一及國二學生；然而，趙英婷 (2005) 針對高中生的研究卻發現，高一學生與高三學生整體自我設限的情形並無顯著差異。

統整上述，可知多數研究支持自我設限會因年齡差異而有不同，然而國內目前並未有針對不同年級之高職學生所進行的研究。因此，本研究擬針對高職一年級及三年級學生之自我設限情形進行研究。

第二節 個人目標導向之相關理論

壹、個人目標導向之意義

當代探究動機的相關理論中，「目標導向理論」被視為是最具影響力的一派理論（Elliot, 1999; Pintrich & Schunk, 2002）。當學習者投入學習情境時，會各自以不同的態度面對學習，他們會對學習抱持不同的目的，對於學習者的角色持有不同的信念，對於學習歷程及學習成果也有不同的看法，此即為學習者的目標導向（Simons, Dewitte, & Lens, 2004）；換言之，個人目標導向即學習者從事學習工作的理由與目的（Pintrich, 2000）。先前的研究結果顯示，目標導向為預測學習者之學習結果的重要因子，目標導向理論即為解釋學習者在學習情境中之行為的重要概念（Church, Elliot, & Gable, 2001; Urdan, 2004）。

基於上述，本研究依 Pintrich（1989, 2000）與 Elliot 和 Harackiewicz（1996）之觀點，將個人目標導向定義為學習者在從事與能力有關的學習工作中所持有的理由或目的。

貳、個人目標導向理論之內涵與分類

傳統之成就動機理論較難以成就動機之觀點解釋特定情境中之動機歷程，係因其採單一向度探討個體的趨向動機（approach motivation），並且視成就動機為一種整體穩定的性格傾向所致；故在七〇年代之後，動機研究者遂將研究焦點轉移至特定情境與歷程導向的變項，致使目標導向理論開始產生蛻變，最終擴展為四向度的理論架構。以下分別說明

目標導向理論發展之三個階段。

一、基準目標理論

目標導向之概念，最早起源於 Diener 與 Dweck 在 1978、1980 年所進行的研究。Dweck 等人 (1978,1980) 在兒童歸因與習得無助感的一系列研究中發現，相同能力的兒童在面對失敗的情境時，會有不同的回應。有些兒童產生適應、精熟的行為表現，將失敗歸因於努力不夠、繼續持有正向情感與期望，能保持或提升堅持與表現，並追求挑戰；有些兒童則產生不適應、無助的行為表現，將失敗歸因於缺乏能力，產生負向情感與期望，減少堅持與表現並且逃避挑戰（引自 Elliot, 1997, pp.146-147）。何以相同能力層次的學習者，在面對失敗情境下的反應卻有不同的歸因理由？Dweck 和 Leggett (1988) 認為係因學習者持有不同的成就目標所致，亦即不同的目標會導致不同的反應與知覺。

因此，Dweck 等人以社會—認知觀點的角度切入，探討學習者所持有的目標會如何影響其認知、情感與行為，並從而表現出適應 (adaptive) 或不適應 (maladaptive) 的行為組型。他們將目標導向區分為學習目標 (learning goal) 與表現目標 (performance goal) 兩種目標導向。前者是指持有學習目標者強調發展個體能力與精熟學習工作，後者則指表現目標者重視展露、證明個人能力或避免被他人視為缺乏能力 (程炳林, 2003)。

Dweck 和 Leggett (1988) 進一步指出，學習者的目標導向會受到自身所持的智力內隱理論 (implicit theory of intelligence) 所影響。智力內隱理論係指對智力基礎本質的信念，即學習者對能力本質的知覺；學習者所持之智力內隱理論會形成一種架構，對其在學習情境中的訊息處理、認知或行為有很深切的影響。持「智力實體論」(entity theory of

intelligence) 的學習者視智力為固定的實體，相信個人能力是固定不變的，他們在乎成功的表現，通常會逃避具有挑戰性的工作，深怕困難的作業會導致失敗並得到能力不佳的負面評價，因而形成「表現目標導向」。而持「智力增長論」(incremental theory of intelligence) 的學習者認為智力是可以透過努力以獲得增長的，學習之目的乃在於了解學習內容以增進自己的知識，因此會追求「學習目標導向」(Leondari & Gialamas, 2002)。

早期的目標導向研究中，研究者大多依循 Dweck 和 Nicholls 提出之二分法的架構進行研究，將目標導向依學習者定義「能力」的方式劃分為二，即所謂的基準目標理論 (normative goal theory) (蕭伊玲，2005; Elliot, 1999; Pintrich, 2000)。

表 2-2-1 目標導向的分類與定義

代表學者	目標導向分類	定義
Nicholls (1984)	◆ 工作涉入目標 (task-involved goal)	◆ 工作涉入目標：認為成功是學習新事物、獲得新技巧或知識。
	◆ 自我涉入目標 (ego-involved goal)	◆ 自我涉入目標：認為成功是在同儕間表現傑出或避免被視為無能。
Dweck & Leggett (1988)	◆ 學習目標 (learning goal)	◆ 學習目標：學習的焦點在於增進自己的能力。
	◆ 表現目標 (performance goal)	◆ 表現目標：學習焦點在獲得能力的評價。
Ames (1992)	◆ 精熟目標 (mastery goal)	◆ 精熟目標：以自我參照為標準，強調發展新的技巧以增進自身能力。
	◆ 表現目標 (performance goal)	◆ 表現目標：以常模參照為標準，強調超越同儕，證明自身的能力。
Skaalvik (1997)	◆ 工作導向目標 (task orientation goal)	◆ 工作導向目標：著重精熟學習工作，相信努力能獲致成功。
	◆ 自我導向目標 (ego orientation goal)	◆ 自我導向目標：著重能力的評價，藉由和同儕的比較來評斷能力的高低。

資料來源：研究者參酌文獻整理

由表 2-2-1 可知，繼 Dweck 之後探討目標導向的研究者雖採用不同的分類名詞，然目標模式的意義與內涵大致相同。例如學習目標又稱為「精熟目標」(mastery goal)，或「工作涉入目標」(task-involved goal)，或「工作焦點目標」(task-focused goal) (Maehr & Midgley, 1991)。表現目標又稱為「自我涉入目標」(ego-involved goal)，或「表現焦點目標」(performance-focused goal) (Maehr & Midgley, 1991)。

Pintrich (2000a) 在回顧二分法的目標導向研究後，統整相關的目標導向理論，遂以「精熟目標」(mastery goal) 及「表現目標」(performance goal) 指稱學習者投入學習工作時，所持有的兩種目標導向。而此以二分法劃分學習者的目標導向之理論稱為基準目標理論。

二、修正目標理論

承上述，就基準目標導向之觀點，持精熟目標導向的學習者著重發展技巧與增進能力，會擁有較理想的學習表現；然而關於表現目標導向，實徵研究則有較多不一致的發現，持表現目標導向的學習者之認知、情感與學習表現間未必呈現負向的關係。是故，後續研究進一步探究表現目標之意涵。

表現目標最初由 Dweck (1986) 提出，認為持表現目標者投入學習工作之目的在於展現自身的能力，以避免被視為沒有能力。隨研究發現的累積，Urdu (1997) 認為「展現能力」與「避免被視為無能」實則為不同的向度；其中，「展現能力」採趨向焦點，「避免被視為無能」採逃避焦點。最近的目標導向研究亦已發現，「表現目標」對學習歷程及結果的影響係受學習者所持的目標是「趨向」或「逃避」焦點所調節 (Elliot & Harackiewicz, 1996; Skaalvik, 1997; Elliot, 1999)。

因此，在九〇年代中期之後，Elliot 和 Harackiewicz (1996) 主張依據古典成就動機理論，將表現目標依趨向或逃避焦點，區分為「趨向表現目標」(approach performance goal) 及「逃避表現目標」(avoidance performance goal)。依據 Pintrich (2000a) 的分類，目標導向理論由原來二分法的架構，擴大為三向度的目標導向，即稱為「修正目標理論」(revised goal theory)。

近來的相關研究也發現，學習者因持有「趨向表現目標」或「逃避表現目標」之不同，會導致學習表現的差異；「趨向表現目標」的學習者會產生適應及不適應的學習表現，而「逃避表現目標」的學習者則會有不適應的學習表現 (Elliot, 1997; Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001)。此外，程炳林 (2003) 從最近修正目標理論的實徵研究中發現幾項重要的結果：(一) 持精熟目標及趨向表現目標的學習者都成產生較佳的學習表現，但是持精熟目標者對學習工作或許有較多的興趣及正向情感。(二) 表現目標和學習者認知、情感及行為上負向的關係其實是逃避焦點所導致。(三) 學習者在從事學習工作時可能同時持有不同的目標導向，稱為「多重目標導向」(multiple goals orientation)。

由修正目標理論的實徵研究結果顯示，將「表現目標」加以區分為「趨向表現目標」及「逃避表現目標」深具啟發性，更因此使成就動機的研究取向更加完備 (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002)。然而，值得深入探究的是「精熟目標」是否也可依照趨向及逃避焦點進一步區分為二？因此，近來已有學者提出應以趨向及逃避焦點重新區分精熟目標的觀點。

三、四向度目標理論

三向度修正目標理論雖獲得許多實徵研究的論證所支持，然而精熟目標卻仍是單一的趨向焦點目標 (Elliot, 1999)。因此，近年來已有成就動機的學者主張依照趨向與逃避焦點將精熟目標區分為二，並開始進行四向度目標導向理論的建構與實徵研究。

Pintrich (2000b) 根據成就動機的趨向與逃避焦點，結合目標導向的精熟與表現導向，交叉區分成四種目標導向，分別為：趨向精熟目標 (approach-mastery goal)、逃避精熟目標 (avoidance-mastery goal)、趨向表現目標 (approach-performance goal) 及逃避表現目標 (avoidance-performance goal)。表 2-2-2 呈現出四種目標導向之性質：

表 2-2-2 精熟和表現目標及其趨向和逃避形式

	趨向焦點	逃避焦點
精熟導向	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 著重學習工作的精熟理解 ◆ 學習者以自我改進與工作的深度理解作為學習標準 ◆ 又稱學習目標、工作目標、工作涉入目標 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 著重避免誤解與不精熟工作 ◆ 學習者以不犯錯、作出正確的學習工作為學習標準
表現導向	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 著重與他人比較表現得最優秀的優越感 ◆ 學習者以獲得好成績及在班上表現優秀，作為學習標準 ◆ 又稱表現目標、自我涉入目標、自我提升目標、相對能力目標 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 著重與他人比較表現時，避免被視為愚笨的 ◆ 學習者避免獲得很差的成績，避免在班上表現最差 ◆ 又稱表現目標、自我涉入目標、自我挫敗目標

資料來源：P. R. Pintrich. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts & P. R. Pintrich (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p. 477). San Diego, CA: Academic Press.

由表 2-2-2 可知，持「趨向精熟目標」的學習者，以自我參照的標準作為學習標準，著重於學習工作的精熟與理解，希望可以提升自身的知識與技能，也樂於克服新的學習挑戰。相對而言，持「逃避精熟目標」的學習者是可視為完美主義者，對自身有極高的標準與要求，著重於避

免不精熟與不完美，而非與他人的比較。而持「趨向表現目標」的學習者，強調超越他人以證明自身的能力與優越；相對的，持「逃避表現目標」的學習者，著重於避免負面的評價或避免被視為沒有能力、愚笨的。統整上述，「逃避精熟目標」與「逃避表現目標」相異點在於，「逃避精熟目標」所持有用以評估進步情形的標準是與自身比較的，而「逃避表現目標」則是採用與他人比較的標準（蕭伊玲，2005; Pintrich, 2000c; Wolters, 2004）。

此外，Elliot 和 McGregor (2001) 提出另一個觀點，指出「能力」是目標建構的核心，從能力如何被「定義」(definition)及「定價」(valence)交叉區分出四種目標導向，分別為：精熟趨向目標 (mastery-approach goal)、精熟逃避目標 (mastery-avoidance goal)、表現趨向目標 (performance-approach goal) 及表現逃避目標 (performance-avoidance goal) (見圖 2-2-1)。

定義能力的標準分為絕對的 (absolute)、個人內在的 (intrapersonal) 與常模的 (normative)。絕對的標準係指工作本身的要求；個人內的標準係指個人過去的成就；常模的標準則指他人的表現。換言之，能力可以定義為：學習者是否完全理解或精熟此工作（絕對標準）？是否增進個人表現或發展出更好的知識技能（個人內在的標準）？是否表現得比他人好（常模標準）？依個體所採用的標準，即可知其如何定義能力。而絕對的與個人內在的標準實則無法分割，個體精熟新工作的同時，也發展增進自身的新知識與技能；因此，定義能力的方式可以分為絕對的/個人內在的與常模的兩種標準。採用前者的個體會持有精熟目標，而採用後者的個體則會持有表現目標。進一步說明，當個體正向定價自身的能力時，會誘發趨向成功的行為，若個體負向定價自身的能力時，由於擔心能力的退化與喪失，則會導致逃避失敗的行為（程炳林，2003；謝

岱陵，2003；蘇嘉鈴，2004)。

		定 義 (definition)	
		精 熟	表 現
定 價 (valence)	趨向成功	趨向精熟目標	趨向表現目標
	逃避失敗	逃避精熟目標	逃避表現目標

圖 2-2-1 2×2 成就目標架構

資料來源：“A 2×2 achievement goal framework,” by A. J. Elliot & H. A. McGregor, 2001, *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, p. 502.

依表 2-2-2 及圖 2-2-1 可知，四向度目標導向的發展已相當完善，茲統整前述學者之觀點，將四個目標導向分別說明如下：

(一) 趨向精熟目標

趨向精熟目標 (approach-mastery goal) 意指學習者在從事學習工作時，著重於精熟、學習與理解，以自我為參照標準，多自我比較來要求自己持續進步，學習目標為增進能力與克服挑戰；即便遭遇挫折失敗，也能從中習得新知並且尋求自我改善。

(二) 趨向表現目標

趨向表現目標 (approach-performance goal) 係指學習者在從事學習工作時，著重於超越同儕或表現優於他人，重視人我之間的競爭與相對能力的比較，以獲得能力的正向評價為學習的目標。多採常模參照標

準，重視各種表現的機會，希望能勝過他人以展現自己優越的能力。

（三）逃避精熟目標

逃避精熟目標（avoidance-mastery goal）意謂學習者在從事學習工作時，對學習有高標準的自我要求，不在乎與他人的比較，著重於避免出錯或誤解學習內容，正如「完美主義者」。

（四）逃避表現目標

逃避表現目標（avoidance-performance goal）係指學習者在從事學習工作時，著重於避免負面的評價，不希望自己被視為愚笨或無能的，依據常模標準，以避免成為團體之中表現最差為目標。因此，持逃避表現目標的學習者可能會逃避投入學習任務，以避免他人發現自己能力的不足。

統整上述，目標導向由傳統的二向度，修正為三向度，並發展建構出目前的四向度目標導向架構。近來以四向度目標導向為主題之實徵研究（程炳林，2003；謝岱陵，2003；Elliot & McGregor, 2001），將目標導向視為一種個人特質，也證實目標導向對學業表現會有極大的影響。本研究係採 Pintrich（2000a）提出之名稱與分類，將個人目標導向區分為「趨向精熟目標」、「趨向表現目標」、「逃避精熟目標」與「逃避表現目標」四種，並依此探究學生之個人目標導向與學業表現之關係。

第三節 自我設限、個人目標導向與自尊之 關係

壹、自尊之意義與內涵

Coopersmith (1959) 將自尊界定為個體對自己價值所作的主觀判斷，也就是個體對自己所做的經常性、整體性的評價；是對自己的能力、重要性、成敗與價值感等方面所持讚許或貶抑的態度（引自張秋蘭，2000）。而自尊評價的高低會對個體之自我接納、價值感與對成功的期望產生影響，並影響其對自我持積極或消極的態度；自尊高的人則對自己的看法是正向的，反之，自尊低的人則對自己的看法是負向的（Rosenberg, 1965; Coopersmith, 1967）。

Blake 和 Slate (1993) 認為改善自尊對青少年的生活、人格和學業等各方面都會有正向的影響，因為自尊對一個孩子整體的功能是重要的（Pope, McHale, & Craighead, 1988），一個孩子對自我的觀感形成了他往後人生的主幹，一個人的自信、能力、堅持力、是否願意接受挑戰與冒險、能不能尊重他人，以及具備責任感皆由此而生（Gardner, 1995; 引自吳怡欣，1999）。

本研究採 Pope 等人 (1988) 之觀點，將自尊分成五個因素，分別為：「整體性的自尊」、「學業面的自尊」、「家庭面的自尊」、「身體意象面的自尊」、「社會面的自尊」。以下分別說明之：

一、整體性的自尊

整體性自尊係指個體對自我整體的評價，擁有正向的整體性自尊之個體，會傾向於是自己為一個不錯的人，對自我的各方面大多感到滿意。

二、學業面的自尊

學業面的自尊係指個體對於自己身為學生的評價，倘若個體能達到對自我要求的標準，其表現同時也被師長、父母及同儕所接納，則個體在學業面將會擁有正向的自尊。

三、家庭面的自尊

家庭面的自尊係指個體對於自己身為家中成員的感受，倘若個體感覺自己是在家中是一個重要的、有價值的成員，同時感受到父母及手足之間的愛、接納與尊重，則個體將會擁有正向的家庭面自尊。

四、身體意象面的自尊

身體意象面的自尊係指個體對於自我外貌的觀感。Walsh (1994) 表示，當談論到個體的正尊時，不能忽略個體對自己身體意象自我的認同，因為研究顯示個體對自己外表的觀感會影響到他的自尊，亦即對自己的外貌有負面感受的個體極可能會有較低的自尊（引自吳怡欣，1999）。

五、社會面的自尊

社會面的自尊係指個體對於自己與同儕間的互動關係的滿意與否，倘若個體的社會需求獲得滿足，則其將會擁有較高的社會面自尊。

貳、自我設限與自尊之關係

自我設限策略與自尊息息相關，因為個體之所以採取自我設限即是為求保護個人自尊，使失敗或負面表現不致對個人評價產生影響，因此自尊與自我設限間有顯著的負相關（Harris & Synder, 1986）。Zuckerman 等人（1998）亦認為學習者會使用自我設限策略是出於保護或提升自尊的需求。

許多研究指出，自尊及自我價值感皆與自我設限策略間具有顯著相關（Berglas, 1985; Garcia & Pintrich, 1993; Tice, 1991; Tice & Baumeister, 1985）。進一步整理相關研究之結果，可以發現研究者對於自尊與自我設限策略之關係，大體有三種不同的看法：（一）低自尊者或因先前失敗經驗較多所致，在自尊可能受到威脅的情境中，較可能預期自己會失敗，卻又希望可以避免負面的評價，因而較易採取自我設限策略（Baumeister, Tice, & Hutton, 1989）。（二）高、低自尊者均會使用自我設限策略，值得注意的是，二者所持的理由並不相同；高自尊者是為了自我提升，而低自尊者則是為求自我保護（Baumeister et al., 1989; Tice, 1991; Tice & Baumeister, 1985）。（三）個體採用自我設限策略乃是出於自尊的「不確定感」，而非自尊層次的高低（Harris & Snyder, 1986）。

至於國內研究的部分，王崇信（1994）針對大學生的研究，發現高、低自尊並不會影響自我設限行為。葉明衡（2001）則發現國小高年級學生之自尊狀況與自我設限傾向並無顯著相關，同時指出「值得注意的是：低自尊的受試者似乎特別容易出現高度設限的自我設限策略，也就是會同時使用自我放棄與拉抬他人的策略來保護其自我價值；而高自尊的受試者只傾向使用代價較低的拉抬他人策略。」換言之，不論自尊的高低，受試者均會使用自我設限策略，只是願意付出的代價不同。此外，趙英

婷（2005）針對高中生的研究則發現自尊狀況與自我設限策略及整體自我設限傾向均達顯著負相關，亦即自尊越低的受試者，越容易採取自我設限策略。

統整上述，個體採取自我設限最主要的動機在於保護自尊。國外研究結果多數認為低自尊與高度自我設限傾向密切相關；而目前國內研究結果並不一致，研究者因此希望可以進一步探究高職學生之自我設限與自尊的關係。

參、自我設限與個人目標導向之關係

Martin 等人（2001）主張學習者保護自我的價值會受到個人所採取的目標導向所影響，而 Wolters（2004）也指出目標導向理論可以解釋學習者的自我設限行為。因此，許多研究者以目標導向理論為架構，進一步探究個人目標導向與自我設限的關係。

Rhodewalt（1994）以 80 位大學生為研究對象，結果發現自我設限程度與「表現目標」呈顯著正相關，與「學習目標」呈負相關。並進一步說明，持「表現目標」的大學生認為能力是天賦決定的，因而有較高的自我設限傾向；而持「學習目標」的大學生則認為能力是可增進與變動的，希望以學習提升自身的能力，因而較不會採用自我設限策略。

近來也有許多相關的研究，Midgley 和 Urdan（2001）的研究發現，學生的「逃避表現目標」與自我設限有顯著的正相關，而學生的「趨向表現目標」與自我設限的關係則未達顯著。一般而言，持「趨向精熟目標」的學生通常擁有較多適應性的動機或認知結果，他們較偏好具有挑戰性的學習活動，即便失敗也傾向歸因於能力不足或採用的學習策略不當等正面原因，較少採用自我設限（Eccles & Wigfield, 2002; Scher &

Osterman, 2002; Wolters, 2003)。此外，Midgley 等人（1996）針對八年級學生的研究也發現，持「精熟目標」的學習者著重於提升自己的能力，與自我設限並無顯著相關，而「表現目標」則可以有效預測學生的自我設限。Martin 等人（2001）以大學生為研究對象，指出自我設限策略的使用和學生的表現目標成正相關，和精熟目標（工作目標）呈負相關。另外，質性研究結果指出，「趨向表現目標」與自我設限有正相關（Martin, Marsh, Williamson, & Debus, 2003）。

在國內研究的部分，向天屏（2000）的研究結果發現，「精熟目標導向」負向預測自我設限策略的使用，而「逃避表現目標」及「逃避精熟目標」則可正向預測自我設限策略的使用。程炳林（2003）指出趨向精熟目標負向預測自我設限，逃避精熟目標及逃避表現目標則可正向預測自我設限。此外，同樣以高中生為研究對象，潘如珮（2003）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。

第四節 自我設限、個人目標導向、自尊與 學業表現之關係

壹、自我設限與學業表現之關係

Jones 和 Berglas (1978) 指出高自我設限傾向的學習者會因長期採取自我設限行為，而導致學業成就低落。Garcia (1995) 和 Zuckerman et al. (1998) 針對大學生的研究發現，自我設限能有效預測受試者之學業表現，其中以高自我設限者之學業表現最不理想。Nurmi、Tina 和 Haavisto (1995) 指出高智商低成就的學生傾向於使用自我設限策略來因應失敗的挑戰與威脅，而非以習得無助的方式來面對。

此外，同樣針對八年級學生的研究，Midgley 和 Urđan (1995) 的研究結果顯示，學生的平均學業成績及自評的學業表現水準皆與自我設限傾向呈現負相關，且低學業成就者比高成就者更容易使用自我設限策略；Arunkumer 和 Urđan (1996) 發現高自我設限者對課業持負向態度，且自我設限與低學業表現有相關。而 Urđan 等人 (1998) 以 646 名五年級學童為對象，發現其數學、科學、社會科之學業成績可以預測學童的自我設限行為，平均學業成績越低者，越容易產生自我設限行為，且學童之負向學習態度與自我設限行為成正相關。

在國內研究的部分，向天屏 (2000) 發現國中小學生之自我設限策略的使用對學業成就具有顯著的預測力，即自我設限傾向越高的學生，其學業表現也越差。葉明衡 (2001) 也指出低學業表現的學生比高學業表現的學生更容易出現自我設限行為。趙英婷 (2005) 針對高中生的研

究亦發現，自我設限能有效預測學業表現。

統整上述，自我設限行為通常與低落的學業表現密切相關，然而也有學者提出不同的觀點。如 Synder 和 Smith (1982) 認為自我設限的影響並非全然是負面的，自我設限的學生因為降低不佳的表現對個人評價產生衝擊的壓力，反而更能專注於學業表現，因而獲致更好的成績。而楊岫穎 (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。此外，梁維中 (2003) 也指出自我設限與學業表現有相關，但宣稱性自我設限與學業表現並無顯著相關。

綜合上述研究可知，自我設限與學業成就有顯著負相關存在，然而不同的自我設限策略與學業表現之關係仍有待進一步探究。

貳、個人目標導向與學業表現之關係

諸多研究顯示，學習者所持有之個人目標導向與其學業表現密切相關。Meece 和 Holt (1993) 的研究發現，持精熟目標的小學生之學業表現較持表現目標的小學生佳。而 Skaalvik (1997) 針對六至八年級學生的研究結果顯示，學生的精熟目標、趨向表現目標均與其數學學業成就具正相關，逃避表現目標則與其數學學業成就成負相關。Mattern (2005) 的研究顯示，持精熟目標導向的大學生著重對學習任務的理解與興趣，且會使用較精緻的學習策略，因此也擁有較佳的學業表現。Elliot 和 Church (1997) 亦指出持趨向表現目標的大學生，其學業成就優於持逃避表現目標的大學生；此外，近來在動機領域的研究也發現，趨向表現目標與較高的學業表現有相關存在 (Church, Elliot, & Gable, 2001;

Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000)。

至於國內研究的部分，與國外研究結果大致相同。鄭芬蘭（1995）的研究發現，高精熟目標的學習者與高表現目標的學習者，其學業成就分別顯著高於低精熟目標與低表現目標的學習者。向天屏（2000）針對國中、小學生的研究結果也指出，個人的精熟目標能導致適應的學習組型，因此其學業成就的表現也較佳；個人的趨向表現目標亦對學業成就有顯著的正向效果；但逃避表現目標、工作逃避目標對學業成就則具有顯著的負向效果（引自楊岫穎，2003）。

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，其中以趨向精熟的預測力較高；逃避表現目標則可負向預測學習者的學業成就。

綜合上述可知，個人目標導向與學業表現有顯著相關存在，本研究亦將探討個人目標導向是否能有效預測高職學生之學業表現。

參、自尊與學業表現之關係

在所有與自尊有關的行為或特質之中，學業成就與自尊之間的相關性頗受教育界的重視（Daniel & King, 1995）。Pope 等人（1988）指出，許多研究結果顯示正向的自尊與較高的學業成績間有相關存在。此外，Rotter、Primavera，Simon 與 Primavera、Rubin，Dorle 與 Sandidge、Skaalvik 等人的研究皆顯示不論對男生或女生而言，自尊和學業表現之間存在著中度到顯著的相關性。而 Friedland（1992）及 Weaver 與 Matthews（1993）的研究結果則發現，低學業表現者其自尊也偏低，而高學業表現者的特質之一即是擁有正向的自尊（吳怡欣，2000）。

研究指出，個體自尊的高低、自我印象的好壞對青少年在校的表現和學習能力有著相當大的影響。高自尊會幫助孩子學習得更好的原因，可能是自尊較高的青少年通常會以充滿自信和熱心的情緒來學習新的事物，也由於他早已準備好去做一些正面的反應，相信只要自己有新並且努力去做就有希望成功，因此他也較容易會有良好的表現（賈云棣譯，1992）。

綜合上述可知，自尊與學業表現間有顯著相關存在。本研究將探討不同背景變項之高職學生的自尊差異情形，並進一步探究自尊是否能有效預測高職學生的學業表現。