

第二章 文獻探討

第一節 目標導向的理論與研究

壹、目標導向理論的發展

在心理學的研究上，學者們對於動機的看法不盡相同，大致上來講多從下述觀點來看待動機以及從事動機的研究，包括行為觀、認知觀、人本觀、社會文化觀及心理分析觀（李○永吟，1994；Woolfolk, 2001）。在這些觀點裡，行為觀強調誘因、獎賞、懲罰所引起之外爍動機，霍爾(C. Hull) 提出了驅力減降論(drive-reduction theory)即是行為觀的理論之一；而認知觀強調主動尋找價值、動機歸因、解釋等部分，著名的有 Weiner 的自我歸因論及 Rotter 的「期望—價值」論，此外，McClelland 及 Atkinson 個別提出不同的「成就動機論」也是從認知觀來看待動機；至於人本觀，則將動機解釋為內在之需求—追求個人成長、自我實現等，代表性的理論就是 A. H. Maslow 的需求層次論，他將人的需求分成 D 需求及 B 需求；而社會文化觀則強調在生活共同體內的認同及參與，個人會學習團體內的價值觀與慣例，來維持自己是團體中一員的認定；心理分析觀則提出了潛意識的動機這個觀念；另外，像採社會學習觀的自我效能論也是一派說法（李○永吟，1994；張春興，1991；Bandura, 1982；Woolfolk, 2001）。這些理論及觀點都解釋了不少人們對於人類動機的疑惑，然而卻也都有不盡之處，因此陸續有新的觀點被提出來。

而動機的研究在教育上的意義最主要就是在於瞭解並促進學生的學習動機，這一直是教育工作者努力的方向之一，針對以往的研究結果無法完全解決教育問題之情形，學者們嘗試著從其他理論來從事學習動機的研究。過去二十年來，目標導向理論的提出就開啟了另外一道學習動機研究的指引，並且成為了解成就動機的主流。

有關目標導向的研究可以分成兩大類，一類是探討外在目標結構的影響，這方面的研究特別著重在課室目標結構，課室的氛圍是精熟的或是強調競爭的，會影響到學生目標導向之持有，因為雖然學生所採取的目標可能受到很多因素影響，例如：先前的經驗、成就史、家庭教養、性別、自我效能或是父母的目標以及信念，但是課室目標結構可以使個人所持有的目標更為凸顯，且促使個人採用（Ames, 1984a, 1984b；Ames & Archer, 1988）。因此，Ames（1992）就企圖要去找出

在課室裡，什麼樣的情形之下精熟目標導向會被激發出來？而且是如何被激發？且在課室結構中，哪些層面會影響到精熟以及表現目標的凸顯，然後因此而引出在質上很不同的兩種動機型態？目前多發現在課室結構中，透過學習作業的設計、教師教學的方式、評量的方法以及課程的設計，能夠促進學生精熟目標導向之持有（鄭芬蘭，1995；Ames, 1992）。

另一類的研究則主要探討個人所持的目標，瞭解學生的目標與學業成就、情緒因素、各種能力及學習行為之間的關連，本研究也將以此為研究方向。

有關個人所持目標的定義，簡單的來講就是個人追求成就行為背後的原因，Woolfolk（2001）則認為目標乃是個人努力想達到的結果或成就；若詳而言之，Dweck and Elliott（1983）認為目標乃為學習者涉入一個會有認知、情感和行為結果的認知過程程式（program），而Weiner則認為目標導向會定出個人的信念、歸因以及產生行為意圖的情感並且以對成就類型活動的趨向、參與以及回應等各種方式表現出來（引自Ames, 1992）。綜合上述的說法，研究者認為目標導向乃是學習者在認知上認為以及在情感上想要達成的學習結果，從而指引學習者表現在外學習行為上的心理機制。

最早之前，Ames（1984a, 1984b）、Dweck and Elliott（1983）以及Nicholls（1984a, 1984b）等人所做的研究都把目標分成兩類，其中一類的目的是在增加一個人能力（精熟目標），而另外一類則是強調與他人能力上的比較（表現目標）。其中，Ames以自我（egoistic）與精熟（mastery）來命名此二目標觀點，Dweck and Elliot則以表現（performance）與學習（learning）來分類，而Nicholls以自我涉入（ego involvement）與工作涉入（task involvement）來命名；Ames（1992）後來又有採取精熟與表現目標，以及競爭性目標（competitive goal）與個別化目標（individualistic goals）等兩種分類法，他提到「競爭性目標」會引起孩童們在他們的因果歸因上變得較為「能力導向」，而「個別化目標」則會使得孩童們變得較為「努力導向」（Gagne, Yekovich & Yekovich, 1993/1998）。

不管這些名稱為何，他們在質上都是互為對立的兩種目標，精熟目標強調個人的努力和結果有關，個人的自我效能感是基於努力可以導致成功的信念以及是否有學到所要學的事物，學習的目的主要是在增加個人的知識技能，只和自己做比較；表現目標則是聚焦在一個人的能力以及自我價值感，藉由作得比他人好、或一點點努力就達到成功的情形來證明自己的能力，學習本身只是達成所求目標的一種方

式，自我的價值決定於表現的能力知覺，當很努力去做一件事卻沒有導致成功，努力的代價是會威脅到自我能力概念。因此，基準目標理論皆認為精熟目標是較為適應的動機型態，而持表現目標的學生則在學業成就及適應行為上較不利。

不過隨著研究過程中的疑惑以及發現，有關目標的分類已經不只是單純的二分法，起因乃是因為持表現目標者似乎不全然都會導致負向的成就結果，因此已無法簡單的判斷只有精熟目標才是較好的動機適應型態，表現目標同樣也能和正向成就結果有相關，於是有學者認為之所以如此是因為有一調節變項的存在(Spinath & Stiensmeier, 2003)，有關此點，在第二節中研究者將會再加以闡述，而另外一種看法則是認為目標的分類可以再細分，所以在後續的研究多以新的分類方式進行：

鄭芬蘭(1995)整理之前的文獻後，在其論文內將目標導向分成「學習的目標導向」、「表現的目標導向」、「逃避的目標導向」以及「合作的目標導向」；陳嘉成(1999)以及 Kaplan, Gheen, and Midgley(2002)則整理過去的文獻之後，用「精熟目標」、「趨向表現目標」與「避免表現目標」來進行目標導向的研究；向天屏(2000)的研究用精熟目標導向、自我提升目標導向、工作逃避目標導向、自我防衛目標導向來分類目標導向類型；而 Woolfolk(2001)也提到四種目標類型：A、學習目標(任務目標、精熟目標)—任務涉入的學習者；B、表現目標(能力目標、自我目標)—自我涉入的學習者；C、逃避工作目標—逃避工作的學習者；D、社會目標。

在這些分類當中，Atkinson 成就動機理論的「趨向成功」以及「逃避失敗」概念被運用來分類目標，Pintrich(2000b, p. 477)整理前人的文獻之後，以趨向(approach)以及逃避(avoidance)這兩個向度，將精熟目標以及表現目標再區分成趨向精熟目標、逃避精熟目標、趨向表現目標、逃避表現目標等四類，並且將其特性以表 2-1-1 呈現，而本研究也將採取此種分類方式來探求目標導向的影響。

此外，根據最近修正的目標理論裡，發現當學習者在從事學習工作時，可能會同時持有兩種或兩種以上不同的目標導向，例如：一個學生可能希望從課程中可以學習到新知識(精熟目標)，但同時也希望能夠在這門課程中獲得較高的成績(趨向表現目標)(程炳林，2002)，這也就是多重目標的概念。

之所以會有這樣的發現乃是因為在 Pintrich(2000a)針對目標導向的文獻作整理時，發現在多數的研究中，精熟目標與趨向表現目標是呈正交情形或微弱的相關，而假如這兩種目標有些微正交的話，那

表 2-1-1

兩種目標導向與其趨向及逃避形式

	趨向取向	逃避取向
精熟 導向	<ul style="list-style-type: none"> ● 聚焦在精熟任務、學習、瞭解。 ● 使用自我改善、進步、深層理解的標準。 (精熟目標、工作目標、工作涉入目標) 	<ul style="list-style-type: none"> ● 聚焦在避免不瞭解、避免沒有學到東西以及沒有對事物精熟。 ● 使用不要作錯任務的標準。
表現 導向	<ul style="list-style-type: none"> ● 聚焦在要卓越、比他人好、成為最聰明的人、在任務上要比他人好。 ● 使用諸如此類的典型標準：得最高分、在班上成為最佳的表現者。 (表現目標、自我涉入目標、自我提升自我導向、能力關連目標) 	<ul style="list-style-type: none"> ● 聚焦在要避免低劣、不要看起來比他人愚蠢。 ● 使用諸如此類的典型標準：不要得最低分、不要成為班上最差的表現者。 (表現目標、自我涉入目標、自我挫敗自我導向)

註：資料取自”The role of goal orientation in self-regulated learning,” by P. R. Pintrich, 2000. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (p. 477), San Diego, CA: Academic Press.

麼就有可能會有人是同時持有這兩種目標導向，因而進一步證實多重目標的存在。這樣的情形除了在國外的研究獲得證實 (Pintrich, 2000a) 之外，在國內，李仁豪 (2003) 的研究也發現國中生具有多種目標導向，並非只持有一種而已。

最近幾年以多重目標的概念來探討的目標研究並不少 (李昶弘, 2004; 程炳林, 2002)，其中以探討體育領域內的研究為最，此類的研究多希望能證實多重目標在學生學習上所扮演的角色，如能獲得證實，也許對於學生已有或避免不掉的競爭性目標 (表現目標)，也就是傳統目標理論認為會比較不利的目標型態，可改以促進學生同時持有另一個較正向的目標型態 (精熟目標) 為努力的方向。

貳、性別、年級與目標導向的關係

從過去針對目標所做的研究已經發現，人口統計變項對學生的目標影響並不一致。Hau and Hui(1996)、吳素卿(2002)以及林合懋(2001)的研究指出男女在精熟目標上有差異，而張景琪(2001)及向天屏(2000)的研究則無；在表現目標上，Hau and Hui(1996)發現兩性有差異；不過林麗華(2002)發現男女之間的差異乃在於目標導向類型是屬於趨向型或逃避型，而非精熟型或表現型之分，上述四個研究的結果有歧異。

而年級因素也對目標導向有影響，Covington(1984b)的理論就提到隨著年級的上升，學生從努力歸因轉而成能力歸因，因此學習動機會下降，加上林麗華(2002)、向天屏(2000)以及林合懋(2001)的研究都發現年級或年資越高者持精熟目標越低，因此，對於性別、年級與國中生四向度目標導向之關係，本研究將進行考驗。

第二節 目標導向與自我效能之關係探討

壹、目標導向與自我效能之關係

所謂的自我效能是指當事人根據自己以往的經驗，對某一特殊工作或事務，在經過多次成功或失敗的歷練後，確認自己在處理該項工作上，具有高度的效能，它與自信有關連(張春興，1991；Bandura, 1982)；而黃堅厚(1999)則認為自我效能指的是一個人對自己在某種情境下表現某種行為之能力的預期。綜而言之，可以說自我效能指的即是個人對於自己在特定方面的能力之自我評估，此種評估是有高低之分。

當Bandura(1982)提出自我效能論(self-efficacy theory)時，指個人在目標追求的過程中，當面臨一項特殊工作時，對該項特殊工作動機之強弱將決定於個人對其自我效能的評估，進而影響到他從事有關工作的努力程度以及遇到困難時持續的時間(黃堅厚，1999)，學者就認為其理論可以被認為是嶄新的動機理論，因此，在動機理論的發展中，自我效能所扮演的角色非常重要，而後續的研究也繼續在探討自我效能與動機之間的關係。

從這些後續的研究中發現，學習動機及精熟目標與自我效能呈正相關，不管是小學生(張景琪，2001)或是中學生(林麗華，2002)、領域特定(鄧碧雲，2002；Seo & Park, 2001)或領域廣泛(柯嘉甄，

2003)，其研究結論皆一致，而在表現目標中，持趨向表現目標者也有高的自我效能，但是，逃避表現目標則和自我效能呈負相關，不過這樣的結論只來自於數學科的研究成果，對於一般狀況而言，並不如數學課如此的強調表現，是否會有不一樣的結果則需進一步探索，本研究將針對此點進行考驗。

自我效能除了和目標導向有相關之外，它也扮演目標導向與學習成就之間的調節角色。在 Dweck (1986) 的論述裡提到若是當事人持有高的自我效能，則不管是持精熟目標或是表現目標都可以導致正向的結果，這是因為持表現目標者如果也是高自我效能，會認為自己有能力完成困難的學習任務，因此面對挑戰時不會迴避學習，而持精熟目標者，重在能夠學習到知識，不在於和他人比較、競爭，不擔心因為表現不好而被批評，所以也會作同樣的選擇；然而若當事人是持低自我效能時，在面對學習任務時，則他的目標導向是學習型的或表現型的就會導致不同的結果，持精熟目標者仍然會以能學到知識技能為主，因此不會迴避困難的學習任務，而持表現目標者則會因判斷自己作不到，怕得到負面的評價而放棄學習任務。

針對這點，Spinath and Stiensmeier (2003) 在研究中證明 Dweck 的論點，他們假設在精熟目標條件下，不管參與者的自我效能如何，在「失敗的操弄」後都會有好的成就結果，而在表現目標條件下，只有自我效能高者會有好的成就結果，自我效能低者則相反。他們以 2 (目標操弄：學習 VS 表現目標) × 2 (任務特定的自我效能：高 VS 低) × 3 (時間：起始點、第一階段、第二階段) 的設計來進行，操作變項是目標導向，自我效能則是經由自我報告的結果來測量，認為自己做的不錯的，就歸類為自我效能高者，反之亦然，研究的依變項是玩電腦遊戲的成果。首先將受試者隨機分派到精熟目標條件以及表現目標條件下，並教導他們玩以前沒有玩過的電腦遊戲 (方塊遊戲)，在精熟目標條件內，他們向參與者強調只是想要知道他們如何玩遊戲而已，但在表現目標條件中，則教參與者要贏，此外，故意把一般初試者會得到的平均分數講得很高，主要是要讓參與者一開始就有失敗感。之後，請他們評估自己表現的好不好。第一階段結束後，一週內就接著進行第二段試驗。結果發現，只有當當事人自我效能低並且是持表現目標時，失敗回饋才會損及個人的表現，這一點和 Dweck 的研究結果一致；不過他們也發現和 Dweck 的研究發現不一致之處，他們在研究中的第二個子研究中發現參與者即使沒有收到失敗回饋的訊息，持表現目標的低自我效能者同樣表現得較差。由此可以看出並不能單純的認為表現目標即是不適應的動機型態。

不過，國內研究對於自我效能在動機與外顯行為所能影響的部分結論並不一致，蔡明宏（2003）以及黃荷婷（2003）針對商業行為、苗培榮（1996）及林秀慧（1995）針對體育活動的研究，皆證明了 Dweck（1986）的看法，然而也有研究並未發現這樣的情形（黃清如，2000）；而溫富雄（1997）在體育領域中以 46 名 20 歲左右的大學生探討中強度有氧運動中不同目標導向與高低自我效能對於知覺身體疲勞程度、情緒反應和運動表現的影響之研究發現：在對知覺身體疲勞程度、生理耗竭以及正向情緒反應上，目標導向與自我效能的交互作用存在，其中，持「精熟目標且低自我效能者」在知覺身體疲勞程度低於持「表現目標且低自我效能者」，而持「表現目標且高自我效能者」也低於持「表現目標且低自我效能者」；另外，持「精熟目標且低自我效能者」在生理耗竭上低於持「表現目標且低自我效能者」，而持「表現目標且高自我效能者」在正向情緒上高於「表現目標且低自我效能者」，即在低自我效能下，不同目標導向會影響受試者的生理耗竭反應，在表現目標下，不同程度自我效能會影響其正向情緒反應。但是在活力恢復、平靜放鬆方面以及運動表現上則無明顯的交互作用。

此外，施淑慎（2004）針對 261 個國小六年級學生的研究發現，當僅以目標導向預測考試焦慮時，逃避表現目標正向預測考試焦慮，精熟目標和趨向表現目標則負向預測考試焦慮，然而加入自我效能這個變項之後，逃避表現目標仍然正向預測考試焦慮，但精熟目標與趨向表現目標則不再具有負向預測考試焦慮的功能。

因此針對學生的課業成就以及學習行為，目標導向與自我效能一起扮演的角色值得繼續探索。

貳、性別、年級與自我效能的關係

性別以及年級對於自我效能有影響，不過影響的情形並不全然相同，在國小學生方面，除詹敏娟（2003）以國小三年級學生為研究對象，發現女生之學業自我效能高於男生之外，多數的研究發現皆顯示不管是在一般學習自我效能上（黃家珍，1999），或是數理科自我效能上（龔玉春，2003），國小男女生的自我效能並無顯著差異情形；至於在中學生部分，研究則發現男生的自我效能要高於女生（李旻樺，2002；薛世杰，2001）。

而年級的因素也和學生自我效能之持有有關，張時雯（2003）以大學生為樣本的研究指出，大四學生一般性自我效能優於大三學生，可見年級對於自我效能的影響是存在的，因此本研究將進一步考驗不

同年級以及性別國中生是否有不同程度的自我效能。

第三節 目標導向與學習策略、自我設限策略及作弊之關係探討

壹、目標導向與學習策略之關係

早期心理學家多採行為主義觀，在學習方法上，只重視學習技巧的訓練，而忽視學習者內在認知歷程的探討，但自從認知心理學興起後，研究的重點已由學習技巧轉向學習策略（learning strategy）的探討（何英奇，1997），所謂的學習策略指的是學習者用來促進知識的獲得、保留、提取與統整的學習行為及思考活動，亦即是一般所俗稱的「學習方法」、「讀書習慣」、「讀書方法」（洪寶蓮，1994），這樣的策略不是單一的，而是多元的，過去的學者嘗試著找出學習策略的範圍以及種類，也各自有不同的看法，其中比較普遍的分類方式如下所述：

Weinstein and Underwood（1985）在其學習策略教學課程的方案中，認為學生需要學習的學習策略可以分為四大類：

- 一、訊息處理策略：此種策略強調知識的獲得、保留與回憶，如複誦、精緻化及組織策略皆屬之。
- 二、支持策略：如降低焦慮情形、集中注意力以及作讀書時間管理等策略。
- 三、主動的讀書策略：如作筆記、劃重點、考試技巧等。
- 四、後設認知策略：如設定學習目標、選擇學習策略、監控學習過程、評鑑學習結果以及採取補救措施等。

而 Mckeachie, Pintrich, Lin, and Smith（1987）則綜合大多學者的看法，將學習策略分成三大類：

- 一、認知策略：包括複誦策略、精緻化策略、組織策略。
- 二、後設認知策略：包括計畫策略、監控策略、調整策略。
- 三、資源經營策略：包括時間經營、學習環境的營造、努力（effort）、尋求他人幫助。

另外，國內學者鄭昭明（1993）則在其所著之《認知心理學》一書中，將學習策略分成：一、學習與記憶的策略：包括主要的策略、支援的策略、特殊的策略等三類。二、思考與解題的策略。至於監控系統，在其書上則獨立成章，以與上述學習策略作區別。

而程炳林（2002）則將許多研究者研究學習者調整自己學習行為的策略整理成四大類：

- 一、動機調整策略：又可分成內在動機調整以及外在動機調整。
- 二、訊息處理策略：包括認知策略、訊息尋求以及求助導向的策略。
- 三、後設認知策略：此類策略包括計畫、監控及修正。
- 四、行動控制策略：在此類策略中，注意力控制（含專心、訊息處理精簡）、情緒或情感控制、堅持努力的意志力控制及環境控制這四種策略最常用。

不管哪種分類方式，所有的教育人員都希望學生能夠多利用學習策略，因為學習策略的使用已證實與學生的課業成就有正相關，而和考試焦慮之類的負向行為呈負相關（向天屏，2000；施淑慎，2004）。因此對於如何提升學生學習策略一直是教育人員努力的方向之一。

過去已有很多研究發現學生的學習動機與學習策略之間有正相關（黃享湧，2004；梁麗珍，2001；廖彥茶，2000；劉敏玲，2004；賴香如，2004），可以推想目標導向與學生學習策略之間應該也有關連存在，對於此種想法，Nolan 提出在完成學校作業時，持精熟目標者比起持表現目標者，會使用較能夠對訊息進行詳細論述處理（elaborate processing）的學習策略（引自 Gagne`，Yekovich & Yekovich, 1993/1998）。

後續的研究分別探討課室目標結構、多重目標以及領域特定目標與學習策略之間的關係（向天屏，2000；侯玫如，2002；黃清如，2000；程炳林，2002；謝岱陵，2003；Karabenick & Collins-Eaglin, 1997；Seo & Park, 2001；Yildirim & Somuncuoglu, 1998），這些研究發現一些共同點：1、鼓勵合作以及精熟目標結構的學習氛圍會提高學生參與學習且能正向預測國中生的後設認知策略與訊息處理策略；2、精熟目標可以促進適當的學習策略，特別是深層認知策略以及後設認知策略，而且有長期的效果；3、在數學領域上，趨向表現目標一樣會促進學生使用適當的學習策略、且是較深層的學習策略；持較高逃避表現目標的學生則有較高的表層學習策略以及較低的後設認知策略；4、逃避工作（work-avoidant）目標則負向預測學習策略的使用，特別是和深層認知策略以及後設認知策略呈負相關；5、以多重目標進行的研究發現，高精熟/高趨向表現目標者使用較多「因應問題」、「面對情緒」以及「自我調整」等正向策略，而較少使用「逃避」因應策略，而低精熟/低趨向表現目標者則相反。

從這些研究可以發現課室目標的氛圍以及學生所持的目標導向類型在不不論是國小生、國中生或是大學生，學生持精熟目標或是高精熟/高表現目標時，有較佳的學習策略，然而修正後的目標導向理論已提

出二分的目標類型可以再區分成四向度，雖然 Seo and Park (2001)以此分類方式進行的研究證明：在表現目標上，只有持逃避表現目標者在學習策略的運用上較差，但這是對國小生數學領域特定的研究，對於國中生在一般學習領域上，是否持趨向表現目標者也有較好的學習策略，而持逃避表現目標則相反，研究者將進一步探究。

而且上述針對國中生所做的目標導向與學習策略使用之間的關係，多探討一般性學習策略與目標的關連、抑或以其他分類學習策略的方式來進行，以 Mckeachie et al. (1987) 分類的方式來進行的目標研究並不多，研究者將針對目標導向與認知策略、資源經營策略以及後設認知策略個別的關連進行考驗。

貳、目標導向與自我設限策略之關係

在學習上，雖然學生會採取前一段所敘述的學習策略來增進學習成效，但有時也會為了保護自尊以及自我價值感、害怕因為很努力地嘗試但卻失敗以致於顯得自己很愚蠢，於是就藉著故意不努力、使用一些妨礙自己學習、限自己於不利境界的策略以保護自己的自我形象 (self-images)，這種策略就是所謂的自我設限策略 (self-handicapping strategies) (Ferguson & Dorman, 2002)。

自從 1978 年 Jones and Berglas 提出自我設限這一個名詞之後，這個現象就一直被注意到，不過雖然這一個名詞是由 Jones and Berglas 首先提出，但事實上早期在討論「防衛機轉」的文獻中即已討論到此一概念，所以自我設限的概念並不是全然陌生的心理機制。

在 Berglas and Jones (1978) 有關自我設限的典範研究中，研究者依據受試者在先前作業情境中所獲得的經驗，將受試者分派至關連性正向回饋與非關連性正向回饋二種實驗的情境。在實驗過程中，給關連性正向回饋組練習由二十個有解題目的智力測驗，練習結束後，給予受試者正向的回饋，由於這些題目並不難，所以受試者對於成功的回饋頗能接受，而且也有信心自己再作類似的測驗時依然會有優異的表現。像這種可以讓受試者相信並預期在類似的情境中，只要作同樣的努力也會成功的正向回饋，就稱之為關連性正向回饋。另一方面，在非關連性正向回饋組，給受試者練習的測驗則是難解題目的智力測驗，實驗者同樣的給予受試者成功的回饋。但因為測驗難度高，因此受試者就算得到了成功的回饋，也不會覺得理所當然，故此情況不會讓受試者相信並預期自己再面臨類似測驗時仍可有優異的表現。接著，在實驗的操弄中，給這兩組的受試者作另一個類似的測驗，並且

讓他們有機會選擇使用藥物，結果發現和關連性正向回饋組比起來，非關連性正向回饋組傾向於選擇具有抑制智力表現的藥物。這也就是當一個人對自己能力沒有信心時，會使用「自我設限」策略。

此外，Frankel and Snyder (1987) 指出：沮喪的人之所以不去努力的原因可能是源自於他們想要保存仍然存在的利己動機 (egotistic motivation)，而不是如學得無助理論所說的對成功較低期待。他們進行一項研究，結果發現如果事先告知一群沮喪的大學生謎題是很困難，比起事先告知他們謎題的難度是適中時，這群大學生對於去解謎題會有較長的抗拒時間。而和較不沮喪的對照組相比之下，受試者也較容易把他們不成功的因素歸在太多或太少的努力以及自己的焦慮及憂慮。這些發現證明了沮喪的人當他們的自尊受到可能失敗的威脅時，他們會去做利己行為。

由上述這兩個研究可以發現，雖然當事人對於研究者告知他們學習任務困難度難易與否的影響並不一致，可能會受影響，可能也不會，但是可以看出當事人會為了保護自尊以及自我價值感而使用自我設限策略。

而當事人故意用自我設限策略之所以能保護自尊或自我價值感的原因乃是因為它能让當事人對可能的失敗減少能力歸因、歸因外在化 (情境因素) 而對可能的成功則擴大能力歸因 (Carsrud, 1988)。詳而言之，即是個人對於知道可能不會成功的任務時，為了怕結果會促使自己作能力不足的歸因，因此主動製造出非能力相關的歸因途徑，以便失敗時，可以歸因到外在的因素，而非自己能力不夠，而若是成功了，更可以顯示自己的能力非僅於此，否則如何在這麼多不利條件下還能成功，也因為個人有如此的想法，才衍生出自我設限的策略。

不過對於自我設限是否是在自我保護，也有學者提出不同的看法：Steinhauer et al. (1993) 針對 495 個國中學生研究他們在一個模擬數學測驗中的準備過程以及完成時的自我設限策略使用情形，他們用四個自陳能力的量表來測量學生對於自己數學能力的知覺，並且用兩個標準化的算術測驗來測量學生的實際能力，預期高估者會為了維持自己誇大的正面自我看法而使用自我設限策略。研究結果發現：1、對大部分學生來講，都能知覺到自己正確的數學能力。2、高估自己數學能力者並沒有如預期地有使用自我設限策略的現象，但是低估者則有，這也意味著動機不是在於自我保護而是自我一致 (self-consistency)，以維持自己當下的自我看法。3、高估自己能力者講說較不焦慮且較少藉口，但是比其他學生傾向於選擇較簡單的題目，以便能夠自我提升。

這也是對於使用自我設限策略的原因不同的看法，不過，無論其形成的原因為何，由於當事人往往因為先陷自己於不利的情境，以致於造成惡性循環的結果，因此在學習上這樣的行為並不值得鼓勵。

而既然自我設限是負面的策略，有必要明確地界定出哪些行為算是自我設限，以供實際教學者能夠發現學習者的狀況。大致上來說，自我設限策略可以依實際設限與否而區分為實際的行為性自我設限（acquired self-handicapping）以及宣稱性的（claimed）自我設限，並依其不同歸因方式：內在歸因、外在歸因，而可分成四種自我設限策略類型。有關其分類、代價與效益分析，楊岫穎（2003，第 35 頁）修改 Arkin and Baumgardner 以及葉明衡的表格後，以圖 1 的方式呈現，可供參考。

障礙的性質	行為性設限 (acquired)	宣稱性設限 (claimed)		
歸因的向度				
內在歸因 (internal)	<ul style="list-style-type: none"> ● 選擇藥物 ● 酗酒 ● 減少努力 	<ul style="list-style-type: none"> ● 考試焦慮 ● 害羞 ● 憂鬱 ● 生理症狀 	說服性 高 貶低 自尊的 威脅少	（ 說 服 性 之 效 益 與 ） 貶 低 自 尊 的 威 脅
外在歸因 (external)	<ul style="list-style-type: none"> ● 選擇困難目標 ● 選擇較不利的情境條件 	<ul style="list-style-type: none"> ● 聲稱作業困難 ● 聲稱不利的環境因素 ● 拉抬他人 	說服性 低 貶低 自尊的 威脅少	
	說服性高、保護自尊、效果大、失敗機會大	說服性低、保護自尊、效果小、失敗機會小		
	（說服性之效益、保護自尊的效益及失敗的機會）			

圖 1. 自我設限策略的分類、代價與效益分析

取自國中生自我設限的情境及歷程因素之研究（第 35 頁），楊岫穎，2003，國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南市。

由於自我設限策略往往造成惡性循環的結果，因此在探討目標導向與好的策略之間關連的同時，學者們也開始針對目標導向與負向策略使用之間的關係進行探討，希望藉此改善學生策略的使用。此外，當事人為了維護自尊以及自我價值感而使用自我設限策略，其運作過程乃在於對失敗時減少能力歸因，而對成功採取擴大能力歸因(Carsrud, 1988)，而持表現目標者傾向於展現自己的能力，所以，目標導向與自我設限之間應有關連存在，加上過去的研究顯示自我設限策略的使用牽涉到當事人歸因的型態(陳惠邦，1990；陳偉瑀，2001；Bird, 1998；Murray & Warden, 1992)，這也是自我設限策略產生的原因之一，持精熟目標者，他們強調以學習為主，不強調跟他人競爭，相信努力能獲致成功，在歸因上多作努力之歸因，較少對自己能力懷疑，與自我設限的成因剛好相反，兩者之間的發展應該是呈負相關。

Snyder 就指出經由精熟目標導向(goal-directed mastery)可以改善自尊，也間接能夠改善自我設限策略的使用(引自 Bird, 1998)；Martin, Marsh, and Debus (2001) 探討了自我設限及防禦性悲觀(defensive pessimism) 關係，結果指出精熟目標與自我設限策略為負相關，其他如：潘如珮(2003)、林宜螢(2002)、向天屏(2000)、侯玫如(2002) 等人的研究也多指出精熟目標可以負向預測自我設限的使用，而逃避表現目標和自我設限呈正相關。

加上有多個研究證實課室目標結構和自我設限策略有關連(楊岫穎，2003；Dorman, Adam & Ferguson, 2001；Ferguson & Dorman, 2002；Urdan, Midgley & Anderman, 1998)，其指出教室環境越具競爭性、教師越注重能力，學生越會有自我設限的現象，而提升教室環境的情感層面和自我設限減低的水準則有關連。

不過上述的研究多發現精熟目標與自我設限策略的關係呈負相關，而表現目標則相反，然而對於修正的四向度目標導向理論裡，表現目標是否全然都無益於自我設限之改善？有關四向度目標導向與自我設限之關係僅有探討數學領域上的情形，本研究將針對一般學習情境進一步去探索。

參、目標導向與作弊之關係

根據《當代國語大辭典》的解釋，作弊的解釋為「舞弊，用不正當的方法幫助別人或自己來達成目的」(閻振興、高明，1984)，而其他的大辭典(如：教育部重編國語辭典編輯委員會，年代不詳；新辭典，年代不詳；羅竹風，1997)也多是如此定義，但在教育情境之中，

對於作弊的一般定義多指於考試前、中、後，用不正當的管道增加自己分數或幫他人增加分數的行為。在國外的研究裡，類似的概念則為「學業不誠實」(academic dishonesty)，其涵蓋的範圍包含了與考試情境較無關的不誠實學習行為，包括：抄襲他人作品、藉口拖延功課不交、引用文獻時未註明出處、等行為。

不過，事實上，對於學業不誠實行為或是作弊行為的涵蓋範圍，大多數人的看法也不一致，Higbee and Thomas (2000) 在一個以 251 個大學教師以及 227 個大學部學生為樣本的研究中指出，即使是同樣身為教師或學生，對於某些議題仍有相當程度不一的看法，例如：兩門課交同一份作業或是和他人做同一份作業等算不算是學業不誠實行為？Schmelkin, Kaufman, and Liebling (2001) 的研究指出：儘管考試作弊以及各種的學業不誠實情形很普遍，但是對於學業不誠實並沒有一個標準的定義、對於作弊行為的內容也沒有一致的看法。他們在研究裡，找了 160 個大學教授來估計學業不誠實行為種類的普及性及內容，而結果指出大部分大學教師都有碰過學生作弊的情事，然而教授們對於某些行為是否算是學業不誠實行為則看法不一。Marcoux (2002) 在論文裡，用質化及量化兩種合併的方式處理，結果也顯示大學教師對於作弊行為的內容看法不一。

然而對於學業不誠實行為或作弊行為上認知的不同，將會影響到對於此種行為的認可以及遵守規定上的困擾，因此找出其確切的定義與範圍實有其必要。由於國外的研究常把焦點放在 academic dishonesty (學業不誠實)，而非 cheating in the exam (考試作弊)，國內的研究也因此多以學業不誠實為研究主題，如藍明智 (1995) 以及郭慶昌 (2004) 的研究即是，然就國人一般所關注的焦點多是考試作弊這一項，故在本研究的測量上，將純粹以考試情境相關之行為為測量範疇。

針對作弊行為如此普遍的情形 (天下雜誌, 2003; 引自何琦瑜, 2003; 李蘭、曾東松、翁慧卿、孫亦君, 1998; 林弘茂, 1993; 陳屏英, 1989; 劉玲君, 1995; 燕奴, 1987; Lupton, Chapman & Kenneth, 2002; Lupton, Chapman & Weiss, 2000)，不少研究致力於瞭解、預防並處理這種現象，雖然作弊與自我設限的成因並不全然一致，但都牽涉到能力歸因—維護自尊的問題，加上表現目標以及精熟目標的動機概念可以預測學生在成就情境上適應及不適應的認知、情感和行為 (Spinath & Stiensmeier, 2003)，因此，我們可以推想動機與作弊之間的關連，Anderman, Griesinger, and Westerfield (1998) 就提到假如一個學生對課業任務所持的目標是想要得到高分或是想要向他人展現自己的能力，那麼他就有可能認為作弊是一個能夠達到此項目標的可行方

法，而 Blackburn (1999)也認為如要對作弊有更進一步的瞭解，考量學生以及教室環境裡的動機因素是很重要的，因此經由目標導向的研究也許也能降低學生作弊情形。

過去的研究已分別從內、外在動機角度 (Bopp, Gleason & Misicka, 2001)、Atkinson 的成就動機理論(Monte, 1982)、目標結構 (Anderman, Griesinger & Westerfield, 1998; Anderman & Midgley, 2004; Stephens, 1993)以及個人所持之目標類型 (Blackburn, 1999; Jordan, 2001) 來探討動機與作弊的關連，這些研究發現了幾點：1、會作弊的人知覺到的學校氣氛是比較強調表現、能力取向或是外在聚焦；對作弊行為接受度高的學生是持外在目標而且知覺到課堂是較強調外在因素；高精熟取向的班級，偏差行為以及作弊情形較少；2、知覺到自己表現的情形在班上同學水準之上或之下者較常作弊、且較不努力，也較少採取精熟目標；3、學生的目標導向、自我效能以及兩者之間的交互作用對於作弊行為有很顯著的預測功能；4、持精熟目標者較少有偏差行為以及作弊情形。5、趨向表現目標和逃避表現目標和偏差行為呈正相關；知覺到自己班級是趨向表現目標結構者，偏差行為發生率較高。

在上述研究中，除了 Kaplan, Gheen, and Midgley (2002)及 Jordan (2001) 之外，以目標導向為主題的研究多從課室環境、重要他人目標導向之影響來著手，而在 Kaplan, Gheen, and Midgley 的研究主要在探討目標導向與偏差行為之間的關係，研究也獲得證實，然而針對一般偏差行為的推論，並非作弊行為，國內的研究也是多集中在動機與學生一般偏差行為關連之探討 (曾育貞, 2002; 張秀慧, 2001)，針對動機與作弊關連的主題非常少，僅知郭慶昌 (2004) 針對國小學生所做的研究屬於此類，不過郭慶昌在研究中主要是探究「學業不誠實行為」與「學業不誠實行為之動機 (利他行為、同儕示範學習)」，尚無以目標導向的觀點來考驗與作弊之間關連的研究；至於 Jordan 則是以兩向度的傳統目標理論來探討與作弊行為之間的關係。

另外，有關「作弊」的研究，國內相關的碩博士論文主題多探討學業不誠實行為之認知層面 (郭慶昌, 2004; 藍明智, 1995)，至於測量作弊的行為則以在實驗情境中，是否受試者在自行批改試卷時有將錯誤答案改為正確答案之情形，以判定是否有學業不誠實行為。本研究將用量表的方式進行，以求能夠測量到其他型態的作弊事實，並且再區分為「學生自己本身是否有作弊行為」以及「學生對作弊行為的接受度」。

綜上所述，本研究將以四向度目標導向來探討國中生對於作弊的

接受度以及作弊行為的情形。

肆、性別、年級與自我設限策略、作弊的關係

向天屏（2000）、Carsrud（1988）、Midgley and Urdan（1995）以及 Urdan, Midgley, and Anderman（1998）的研究皆發現男性比女性傾向於使用較多的自我設限策略，不過也有研究指出男女生在自我設限策略的使用上並無差異（梁維中，2004；葉明衡，2001），Keller（2002）的研究甚至發現相反的結果，他在研究中探討日益增加且僵化的負面刻板期待對高中生數學表現之影響，結果顯示明顯的刻板威脅效應導致女生有越來越多的自我設限傾向，以致於妨礙他們在數學上的表現，因此有待進一步去釐清性別對自我設限策略的影響。

由文獻的分析當中，發現男生比女生有較多的偏差行為（何美瑤，2001；蔡松瑜，2003）。蘇素美（1989）以高雄市國二學生為研究對象，發現男生不止是在一般性違規犯過行為多於女生，在攻擊行為、不當財物行為也是，且研究也指出男生比女生有較低的內外約束（江南逸，2003）、違反社會規範的動機較高（薛世杰，2001），因此似乎可以確認在作弊上男生會比女生多，然而過去的研究發現卻只能說明兩性的作弊原因並不相同：男性比較容易受到立即的情境因素影響而作弊，而女性較多是因為自我意識到結果會對自己不利而作弊（Johnson & Gormly, 1972），對於兩性作弊的多寡是否有差異，研究的發現則不一致，如：Smyth and Davis（2003）及 Fakouri（1972）的研究指出男生作弊的比例多於女生；不過 Evans and Craig（1993）比較哥斯大黎加、德國以及美國等三個國家學生的對作弊的認知情形，發現性別因素並不明顯；而 Athanasou and Olasehinde（2002）回顧以自陳方法檢視作弊行為的研究，發現大部分的研究皆顯示男女在作弊上並無明顯差異，國內的研究中，郭慶昌（2004）的發現也是如此。

由於國內的研究多針對兩性一般偏差行為差異作探究，較少針對作弊行為之單獨研究，因此本研究將進一步釐清國中男女學生在實際的作弊行為以及對於作弊行為的接受度上是否真有差異。

至於在年級的影響上，回顧 Covington（1984b）的理論—隨著年級上升，學生變得較為能力取向，自我設限理應隨年級而上升，不過相關的研究發現很不一致：王慧婕（2000）探究學生在數學科現況的研究中指出，國中生自我設限隨年級遞減；然而向天屏（2000）的研究指出國中二、三年級學生比國小高年級學生較常使用「自我設限策略」；Kimble, Kimble, and Croy（1998）也發現美國六年級學生比起三年級學

生使用較多的自我設限策略。可以看出後兩者的研究發現年級越高，自我設限策略的使用則越多，而王慧婕（2000）的研究發現卻剛好相反，是否是因為其探究數學科領域特定的緣故，就像 Keller（2002）以數學科探究男女兩性自我設限策略使用的差異情形與其他的研究結果相反一樣，本研究將同樣針對國中生的自我設限策略使用情形來探究，但以一般學習領域為範圍探究年級因素的影響。

過去的研究皆發現偏差行為會隨著年級上升而增多（王梅香，2003；李蘭、曾東松、翁慧卿、孫亦君，1998；劉玲君，1995），對於作弊的情形是否也是如此？Anderman and Midgley（2004）檢視青少年數學科自陳作弊行為的改變情形，結果顯示高中轉換期的前一年自陳作弊行為沒有改變，但轉換期之後，作弊情形增加了，所以，可以看出年級因素會影響學生的作弊行為，至於對於作弊行為的接受度是否也是隨著年級而上升，本研究將進一步探究。

綜合過去的理論與研究之發展，可以發現雖然過去的目標研究已經涵蓋了學生的學業成就、情緒反應以及行為、能力等主題，但重點主要是放在學生的目標導向與學業成就的關係上，亦即是知識技能的獲得，少部分則在求其與情緒感受或行為之間的關係，而在本研究中，研究者希望能進一步去探究目標導向與學生策略使用以及人格行為之間的關連，特別是與作弊之間的關連，並且納入自我效能的功能，而在目標導向分類上的選擇，也可發現多重目標以及四向度的分類方式是新的研究方向，本研究將採四向度分類法再深入研究。

因此本研究將根據前述的理論及研究，以四向度的目標導向分類方式，納入自我效能的影響，探討兩者對於國中階段求學的學生在策略的使用以及作弊上是否有預測力，並且針對不同性別及年級的國中生在目標導向、自我效能、策略的使用以及作弊上是否有差異進行考驗，以補足過去研究上的不足以及教學輔導之參考。