

你求助嗎？個人目標導向與適應／非適應課業求助／避助行為之關係*

彭淑玲

國立成功大學
師資培育中心

王佩琪

國立成功大學
教育研究所

林宏泰

國立暨南大學
教育政策與行政學系

過去研究多探討學習者採取的課業求助行為類型，鮮少區分課業避助行為。本研究目的是：(1) 統整課業求助／避助行為，進一步區分避免求助類型，據此編製課業求助／避助行為量表（含工具性求助、執行性求助、掩飾性避助、獨立性避助與完全不求助），並考驗該量表之信、效度；(2) 分析五種課業求助／避助行為之適應、非適應行為屬性；(3) 探討個人目標導向與課業求助／避助行為之關係。本研究抽取共 1376 位七至九年級國中生進行施測，蒐集資料以結構方程式進行分析。研究結果顯示：(1) 課業求助／避助行為量表具有良好信、效度，可用來解釋國中生在數學科中採取的課業求助／避助行為；(2) 工具性求助與獨立性避助為適應行為，執行性求助、掩飾性避助與完全不求助則為非適應行為；(3) 個人目標導向可預測課業求助／避助行為，其中趨向精熟目標最能促進適應的求助／避助行為、並抑制非適應的求助／避助行為；而逃避表現目標則與趨向精熟目標帶來的結果相反。

關鍵詞：非適應行為、個人目標導向、課業求助、課業避助、適應行為

* 1. 本篇論文通訊作者：彭淑玲，通訊方式：suling@mail.ncku.edu.tw。
2. 本研究獲科技部專題計畫研究經費補助（計畫編號：104-2410-H-006-067-MY2），特此致謝。

當學習者遇到困難、無法獨自解決時，和其他策略（如過早放棄、被動等候或堅持到底）相較下，求助是項有效的學習策略（Shim, Kiefer, & Wang, 2013）。事實上，求助被視為是一種重要的、可促進學生學習的自我調整學習（self-regulated learning, SRL）策略（Karabenick, 2006）。學習者在面對困難時，是否求助、採取何種求助類型，不但可反映其學習動機，且會影響個人的學習成就與表現。因此，求助此一議題有深入探討的價值。

當今研究多依循 Nelson-Le Gall（1981）觀點，將課業求助（academic help-seeking）行為分為工具性／適應性／自主性求助（instrumental/adaptive/autonomous help-seeking）與執行性／划算性／依賴性求助（executive/expedient/dependent help-seeking），用來說明學習者在遭遇學習困難時可能採取的求助行為（Karabenick, 2006）。然而，在探討學習者拒絕向他人求助，即課業避免求助（academic help-avoidance）議題時，過去研究仍多停留在單一面向概念（即了解學習者選擇避免求助的程度）（彭淑玲、程炳林，2005；Arbreton, 1998；Kiefer & Shim, 2016；Shim, Rubenstein, & Drapeau, 2016）、抑或僅了解學習者避免求助的動機（李芩萍，2003；Butler, 1998；Ryan, Pintrich, & Midgley, 2001），並未說明避免求助後可能採取的因應行為或替代方案以解決當前問題困境。因此，本研究參考 Newman（1998, 2002）、Butler（1998）及 Warr 與 Downing（2000）觀點，將避免求助區分為獨立性避助（independent help-avoidance）、掩飾性避助（covert help-avoidance）與完全不求助（complete help-avoidance）三種，用以說明學習者在選擇避免求助後的可能採取的不同因應行為，並進一步統整先前課業求助行為，提出五種課業求助／避助行為類型。簡言之，本研究提出包含工具性求助、執行性求助、獨立性避助、掩飾性避助與完全不求助的五種課業求助／避助行為，期以更完整解釋學習者在遭遇學習困難時，決定向他人求助或拒絕向他人求助的行為。因此，編製一套包含上述五種課業求助／避助行為為量表，考驗該量表之信、效度，並瞭解當今國中生在數學學習中採用的求助／避助行為之現況，此為本研究的第一個研究動機。

其次，多數研究將課業求助行為視為一種對學習有益的 SRL 策略（Karabenick, 2006; Newman, 1998; Ryan, Pintrich, & Midgley, 1998），而課業避免求助可能對學習結果帶來負向影響，被視為非適應行為（程炳林，2006；Newman, 2008; Turner et al., 2002）。然而，雖研究上肯定求助的價值，但並非每一種求助行為都是值得鼓勵的（Karabenick, 2006）；相同的，避免求助雖被視為是非適應行為，但過去研究僅採用單一面向概念定義與測量避免求助，當避免求助進一步區分為不同類型時，是否有所不同？據此，本研究進一步考驗五種課業求助／避助行為之適應與非適應性質，以了解何種求助、避助行為是值得被鼓勵與勸阻的，此為本研究第二個研究動機。

最後，不少研究主張成就目標理論（achievement goal theory），或稱個人目標導向（personal goal orientation），可提供一個完整架構以說明學習者為何願意或不願意求助的理由（彭淑玲、程炳林，2005；Arbreton, 1998；Butler, 2006；Karabenick, 2004），意即個體參與某一學習任務的原因可能會影響其採取不同類型的課業求助、避助行為。過去研究多採用成就目標理論來解釋學習者採取何種求助行為或單一面向的避免求助（彭淑玲、程炳林；Arbreton, Kiefer & Shim, 2016；Shim, et al., 2016），相較下，較少探討個人目標導向與不同類型的避免求助之關係。當避免求助區分為三種類型時，持有不同個人目標導向之學習者是如何與不同類型的避免求助相連結？換言之，何種個人目標導向能促進或抑制學習者採取不同類型的求助、避助行為，此為本研究的第三個研究動機。

綜合之，本研究提出五種課業求助／避助行為，據此編製課業求助／避助行為量表，並考驗該量表之信、效度。其次，本研究考驗五種課業求助／避助行為與適應／非適應學習組型之關係，並進一步探討個人目標導向與五種課業求助／避助行為之關係，這些即為本研究的研究重點。

一、課業求助／避助行為的意涵與分類

（一）課業求助行為

在教育情境中，當學習者在學習上遇到困難且無法獨自完成學習任務時，會向他人尋求協助。此種探討在課業領域中的求助議題，稱為課業求助行為（Newman, 2006）。早期研究將求助視為一種無能、不成熟、過度依賴的行為，且認為求助與低層次的成就需求與成就有關（Butler, 2006;

Karabenick, 1998)。當今多數研究者已同意，向他人尋求協助不僅有助於個體解決當下遭遇的學習困難、培養技能與獲得知識，並有助於未來幫助自己或他人解決相似問題。因此，課業求助行爲可視爲一種 SRL 策略的展現 (Karabenick, 2006; Newman, 1998)。

然而，課業求助行爲並非單面向的概念，學習者會因爲不同動機 (motivations) 而採取不同求助行爲。Nelson-Le Gall (1981) 從求助的動機提出兩類求助：一爲執行性求助，此種求助與傳統的求助行爲相似，意指個體並非真正需要才求助，而是爲了自身利益而尋求他人協助解決問題或快速達成目標 (例如直接詢問問題答案)，以減輕完成工作的代價；另一爲工具性求助，意指個體知道尋求協助是必需的，且向他人尋求協助 (例如解題的提示或說明) 是爲了讓自己能獨立解決問題或達成目標。後續學者延續 Nelson-Le Gall 觀點，提出名詞不同但概念相似的求助類型，例如自主性 vs. 依賴性求助 (Nadler, 1998)、工具性 vs. 執行性／過度性求助 (Arbreton, 1998)、適應性 vs. 划算性求助 (Kiefer & Shim, 2016)。相較下，工具性／自主性／適應性求助是一種促進自我能力增長、獨立精熟自主性的行爲，而執行性／依賴性／過度性／划算性求助是一種避免付出努力、非必要且依賴性的行爲 (Karabenick, 2006)。綜合之，本研究採用 Nelson-Le Gall 提出的分類，用以說明個體在學習中遭遇困難時可能會採取的求助行爲。

(二) 避免求助的再分類

雖然近來學者已肯定求助的價值，但學習者常在遇到學習困難時不願求助，儘管他們知道求助能降低學習困擾，也寧願放棄或堅持在那 (Butler, 1998)。此種探討學習者遇到學習困難卻不願求助的議題，稱爲課業避助行爲 (academic avoidance of help-seeking)，或簡稱避免求助 (Ryan, et al., 2001)。Newman (2002) 指出隨著年齡增長，學習者已有能力監督自己課業上的表現，知道自己正遭遇無法獨立解決的困難，應懂得採取手段與決定，向他人求助以解決當前困境。由此可知，學習者不願求助並非後設認知問題，可能是動機因素阻礙個體採取實際的求助行動。

Nadler (1991, 1998) 提出求助兩難 (help-seeking dilemma) 一詞，說明個體求助時會面臨需求衝突。從付出的時間、努力與解決問題的品質來看，若求助能帶來較多正向利益，個體願意求助；但從心理層次付出的代價觀之，求助涉及個體必須公開承認在學習上遇到困難，如此可能威脅自我價值，因而傾向避免求助。Butler (1998) 提出兩種個體不願求助的理由：首先，由於西方社會強調獨立精熟與自助 (self-reliance)，因此求助被視爲一種依賴行爲，與個人自主需求有所衝突；其次，求助被視爲是種無能 (incompetence) 的象徵，對個體自我能力的知覺有所威脅。據此，Butler 區分三種避免求助行爲：(1) 自主導向 (autonomous orientation)：避免求助是爲了追求獨立精熟；(2) 能力焦點導向 (ability-focused orientation)：避免求助是爲了掩飾無能；(3) 划算導向 (expedient orientation)：避免求助是因爲求助也無法加快工作的完成。Ryan 等人 (2001) 主張個體避免求助之因是能力關注 (competence concern) 與自主關注 (autonomy concern)，兩者概念分別相似於 Butler 提出的能力焦點導向與自主導向之避免求助。據此，Ryan 等人將能力／自主關注與成就目標理論 (精熟 vs. 表現) 結合，提出自主焦點／精熟目標、自主焦點／表現目標、能力焦點／精熟目標與能力焦點／表現目標四種避免求助。李岑萍 (2003) 以 851 名國中生爲樣本考驗 Ryan 等人觀點，結果支持四種避免求助的存在。

儘管上述研究依據動機因素區分不同避免求助類型，可了解學習者採取避免求助之因，但仍無法說明個體在選擇避免求助時可能採取的後續行爲。例如，Butler (1998) 曾提出避免－掩飾型 (avoidant-covert pattern) 一詞，說明當個體爲了掩飾無能而不願向他人求助 (即屬 Butler 提出的能力焦點避免求助)，但爲了解決當前問題，其可能會暗地、私下地求助，即趁他人不注意時，抄寫同儕或教科書的答案。由此可知，當個體決定不願向他人協助，並非完全不在乎或漠視問題，爲解決當前困境，部分學習者會轉而採取另一種替代方案來解決問題。然而，求助是一種涉及社會互動歷程 (social-interactive process) 的 SRL 行爲，個體必須選擇一個適切對象，並向此對象表達需求以進行求助。換言之，求助行爲突顯 SRL 策略中的社會 (social)、共有的 (communal) 特徵，強調個體必須藉由他人來調整學習的行動 (Newman, 1998, 2002)。本研究認爲「向他人」求助才可視爲求助行爲，若無明確對象並經歷社會互動歷程，應被歸納爲避免求助行爲；且 Newman (2006) 區分適應與非適應求助時，亦將此類行爲歸屬爲不求助／其他行動中。據此，本研究將 Butler 提出的避免－掩飾型求助更改爲掩飾性避助 (covert help-avoidance)，說明個體遭遇學習困

難時，為掩飾無能而不願向他人求助，進而暗地或私下尋求解決方法，如偷偷抄襲同學或教科書答案、上網搜尋解答等來解決問題。

其次，Warr 與 Downing (2000) 提出向書面資料求助 (seeking help from written material)，描述當個體遭遇學習困難時，會尋求書面文件、手冊、電腦程式 (computer programs) 或其他非社會性資源來解決問題。此行為是個體自我努力產生資源、而非以常規性的學習活動來解決當前面臨的問題。然而，與前述避免掩飾性求助相似的是，此種行為亦不涉及社會互動歷程，有可能是個體在遭遇學習困難時，為追求獨立自主而不願向他人求助，轉而自己產生或尋求各種可用的書面、文字或電腦資源，以讓自己有更多線索或訊息來持續參與學習並解決問題。因此，本研究將此種行為歸納為避免求助類型，並重新命名為獨立性避助 (independent help-avoidance)。此類行為與 Butler (1998) 提出的自主導向避免求助相似，即個體均在乎學習的自主性、為了追求獨立自主而避免求助。

最後，過去研究多採用單一向度概念探討避免求助，並將其定義為當個體遭遇學習困難需由協助時，基於某些原因拒絕求助，而是以略過不理、猜測亂寫、隨便應付或拒絕參與等方式因應 (彭淑玲、程炳林, 2005; Arbretton, 1998; Kiefer & Shim, 2016; Shim, et al., 2013; Shim, et al., 2016)。分析之，此類行為說明個體選擇拒絕向他人求助後，並無尋求其他任何相關人力或物力資源來解決問題，學習問題依舊存在，是種消極、放棄解決問題的避助行為。因此，本研究將傳統避免求助命名為完全不求助 (complete help-avoidance)，以與前述兩類避免求助行為有所區別。

綜合之，過去研究僅採用單一向度定義與測量避免求助行為 (彭淑玲、程炳林, 2005; Arbretton, 1998; Kiefer & Shim, 2016; Shim, et al., 2016)、抑或依據避免求助動機區分避免求助行為 (李岑萍, 2003; Butler, 1998)，未能進一步說明個體選擇避免求助的後續因應行為。本研究統整過去文獻，並依據 Newman (1998, 2002) 主張「課業求助行為應涉及社會互動歷程」觀點，將避免求助區分為掩飾性避助、獨立性避助與完全不求助。三種避免求助之相同前提是個體在遭遇學習困難時，均選擇「不向他人」求助，但掩飾性與獨立性避助仍會尋找其他替代方案來解決問題，兩者差異點在於動機與解決方式有所不同；而完全不求助則是選擇逃避、忽略問題，猜測亂答等消極態度因應之。簡言之，避免求助從單一向度擴展為三向度分類，本研究認為避免求助的再分類可更完整解釋個體學習歷程中採取的避免求助行為之情況。

(三) 五種課業求助／避助行為之統整架構

本研究統整過去課業求助／避助行為文獻，提出五種課業求助／避助行為。首先，本研究依據 Nelson-Le Gall (1981) 觀點，將課業求助行為區分**工具性求助**：意指個體選擇向他人尋求解題的線索、提示等相關訊息，以協助自己持續參與任務中並解決問題；**執行性求助**：說明學習者會直接向他人尋求問題答案，以快速順利地解決學習問題。其次，本研究參考 Butler (1998)、Warr 與 Downing (2000) 及過去對避免求助之定義 (彭淑玲、程炳林, 2005; Arbretton, 1998; Kiefer & Shim, 2016; Shim, et al., 2016)，提出三種避免求助類型，**掩飾性避助**：意指個體遭遇學習困難時不願向他人求助，進而暗地或私下尋求解決方法，如偷偷抄襲同學或教科書答案、上網搜尋資料等行動來解決問題；**獨立性避助**：意指個體遭遇學習困難時不願向他人求助，轉而自己產生或尋求各種可用的書面、文字或電腦資源，以讓自己有更多線索或訊息來持續參與學習並解決問題；**完全不求助**：說明個體遭遇學習困難時不願向他人求助，而是採取略過不理、猜測亂寫、隨便應付或拒絕參與等消極方式面對。據此，本研究編製包含上述五種課業求助／避助行為量表，考驗該量表之信、效度，並了解當今國中生在面對課業困難時可能採取的求助、避助行為之現況，此為本研究第一個研究目的。

二、課業求助／避助行為與適應性／非適應學習組型之關係

儘管教育上常鼓勵學生進行求助，將求助視為一種適應性策略，但並非每一種求助行為都是適切、樂見的 (Karabenick, 2006)。Newman (2006) 提出適應求助 (adaptive help-seeking) 的三種特徵：(1) 求助必要性 (necessity)，即個體是否真的需要求助；(2) 求助內容 (content)，即個

體尋求的是問題的說明、事實性訊息、訊息的釐清與答案的確認等，而非尋求直接答案；(3) 求助對象 (target)，即個體是否能選擇適切對象進行求助以滿足需求。過去研究指出工具性求助是個體在必要時才進行求助，爲了幫助促進任務完成而非僅要求正確解答、強調學習歷程非學習結果、著重長期性而非當下短暫的成功，故工具性求助較執行性求助具有更多適應性效果 (Butler & Neuman, 1995; Nelson-Le Gall, 1981; Schenke, Lam, Conley, & Karabenick, 2015)。另一方面，先前研究將課業避免求助歸類爲個體在學習中常採用的逃避策略之一，並指出若個體常採用逃避策略可能會破壞學習表現、導致學習成就低落或退學 (程炳林, 2006; Newman, 2008; Turner et al., 2002)，故避免求助屬於非適應學習行爲。簡言之，工具性求助爲適應性求助行爲，而執行性求助與避免求助則屬非適應求助行爲。

雖然先前研究主張避免求助是非適應行爲，應預防或降低學習者採取避免求助的可能，但是否所有避免求助行爲就是非適應行爲？Newman (2006) 依據「求助必要性」與「求助與否」來區分適應/非適應求助、避助行爲。其提出四種行爲：首先，當個體在必要時進行求助稱爲適應求助，工具性求助即屬之；其次，個體在非必要的時候仍進行求助，稱爲非適應求助，例如執行性求助；第三，個體在必要時卻不進行求助稱爲非適應其他行動 (nonadaptive other action)，包含避免求助 (即本研究重新命名的完全不求助) 與避免－掩飾性求助 (即本研究的掩飾性避助)；第四，個體在非必要時亦不進行求助，稱爲適應性其他行爲。

表 1 行動需求的分類

求助是必要的嗎？	行動	
	求助	不求助
是	適應性求助 適應性求助、自主性求助 適切性求助、工具性求助 (精熟目標)	非適應的其他行動 逃避掩飾性求助、避免求助 (表現逃避目標)
	非適應的求助 非適應求助、執行性求助 依賴性求助 (任務－逃避目標)	適應性的其他行動

(引自 Newman, 2006, p. 237)

若依據 Newman (2006) 觀點，本研究提出的獨立性避助似乎屬於非適應其他行動。但需進一步討論的是，獨立性避助是個體關注學習的自主性、爲了追求獨立自主而選擇不求助；避助原因可能是認爲不求助可讓自己學到更多、抑或相信自己有能力解決問題，因此可憑藉自己尋求各種可用的書面、文字或電腦資源等資源以持續參與學習並學習解決問題。過去研究已支持當個體在學習上具有較高自主性時，會產生較多的適應性或正向的學習行爲／結果 (Deci & Ryan, 2000; Miserandino, 1996)。Butler (1998) 發現當個體因追求自主而選擇避免求助時，若最終仍需進行求助，其傾向採取適應的求助行爲。由此可知，獨立性避助應屬於適應行爲。

綜合之，本研究欲探討五種課業求助／避助行爲屬於適應或非適應行爲性質。依據江民瑜與程炳林 (2011) 觀點，所謂適應學習組型 (adaptive patterns of learning) 意指在學習歷程中所產生的適應學習結果，包含認知 (認知策略)、動機 (自我效能、成功期望)、情感 (對學業的興趣) 與行爲成分 (努力、堅持)；而非適應學習組型 (maladaptive patterns of learning) 爲在學習歷程中所產生的不適應學習結果，包含避免求助、逃避生疏與自我設限等行爲。簡言之，本研究探討五種課業求助／避助行爲分別與適應、非適應學習組型之關係，此爲本研究第二個研究目的。據此，本研究假設工具性求助與獨立性避助兩者與適應性學習組型爲正相關，而與非適應性學習組型爲負相關；執行性求助、掩飾性避助與完全不求助三者與適應性學習組型爲負相關，而與適應性學習組型爲正相關。

三、個人目標導向與五種課業求助／避助行為之關係

成就目標理論主要說明學習者為什麼 (why) 從事某項學習工作 (程炳林, 2003)。有關個人目標導向之發展, 已從二向度 (精熟、表現) (Ames, 1992)、三向度 (精熟、趨向表現、逃避表現) (Elliot & Harackiewicz, 1996; Middleton & Midgley, 1997)、至四向度架構 (趨向精熟、逃避精熟、趨向表現、逃避表現) (程炳林; Elliot & McGregor, 2001; Pintrich, 2000)。在實徵研究上, Elliot 與 McGregor 與程炳林研究結果支持四向度架構較其他二、三向度架構更能說明個體的學習動機; Huang (2012) 的後設分析結果顯示四向度成就目標最能解釋個體的學業結果。由此可知, 四向度目標導向能更完整說明學習者持有的學習動機。

不少研究主張成就目標理論可提供一個完整架構以說明學習者為何願意或不願求助的理由 (彭淑玲、程炳林, 2005; Arbreton, 1998; Bulter, 2006; Karabenick, 2004)。Butler 與 Neuman (1995) 主張當個體努力學習並強調學習是為獲得能力時, 會促使其認為求助是種達成目標的適應性策略; 反之, 能力目標會促使個體認為求助是種威脅、沒有能力的證明, 因此避免求助才是滿足目標的適應性策略。Newman (2006) 指出持有精熟目標者為了維持挑戰與享受精熟困難學習內容的感覺, 較可能採取適應性求助; 持表現目標者為了避免公開承認遭遇學習困難而擔心別人察覺自己無能, 較可能不求助 (如避免求助或採取避免—掩飾性行動); 持工作逃避目標 (work-avoidance goals) 者, 為了加快任務完成、並盡量減少付出與努力, 較可能採取依賴性或執行性求助。目前實徵研究多顯示: 精熟目標與工具性求助關係密切, 而逃避表現目標則與執行性求助、避免求助相連結 (彭淑玲、程炳林; Arbreton; Gonida, Karabenick, Makara & Hatzikyriakou, 2014; Newman, 1991; Newman & Schwager, 1995; Ryan & Pintrich, 1997); 而趨向表現目標與求助／避助行為之關係較不一致, 例如, Arbreton 顯示趨向表現目標執行性求助有正相關, 但與工具性求助、避免求助無關; Karabenick (2003) 發現趨向表現目標與避免求助有關; 彭淑玲與程炳林發現趨向表現目標與工具性求助有微弱正相關, 但與執行性求助及避免求助無關。至於逃避精熟目標, 則鮮少研究考驗其與課業求助／避助行為之關係, 因此兩者關係尚待釐清。

由上可知, 個體持有的個人目標導向會影響其採取不同類型的求助／避助行為。據此, 本研究採用四向度目標導向以解釋學習者採取的五種課業求助／避助行為, 藉以了解個體持有的動機如何與其採取的求助／避助行為有關, 此為本研究的第三個研究目的。本研究假設趨向精熟目標能正向預測工具性求助與獨立性避助, 而負向預測執行性求助、掩飾性避助與完全不求助; 逃避表現目標與上述結果完全相反。

最後, Ames 與 Archer (1988) 主張學習者會因不同領域經驗而影響其目標信念, 故目標研究具有領域特定 (domain-specific) 性質。再者, 數學科為當前國中課程中重要且難度較高的科目, Schenke 等人 (2015) 指出在數學學習中, 求助扮演著重要角色; 若學生在課室中尋求更多協助時, 與那些未採用 SRL 策略者相較, 會有較高的數學成就。據此, 本研究以數學科為主, 探討個人目標導向對五種課業求助／避助行為之關係。

四、本研究的目的與假設

依據前述, 本研究目的為: (一) 統整課業求助／避助行為類型, 編製包含五種類型的課業求助／避助行為量表, 考驗該量表的信、效度, 並據此瞭解當今國中生參與五種課業求助／避助行為之現況; (二) 探討五種課業求助避助行為與適應學習組型及非適應學習組型之關係; (三) 考驗個人目標導向對五種課業求助／避助行為之預測效果。

就研究目的, 本研究假設課業求助／避助行為量表具有良好信、效度。針對研究目的二, 依據先前相關研究 (彭淑玲、程炳林, 2005; Butler, 1998; Butler, & Neuman, 1995; Nelson-Le Gall, 1981; Newman, 2006), 本研究假設: 工具性求助與獨立性避助與適應學習組型有正相關, 而與非適應學習組型為負相關; 執行性求助、掩飾性避助與完全不求助則與適應學習組型為負相關, 而

與非適應學習組型爲正相關。就研究目的三，依據過去個人目標導向與課業求助／避助行爲之研究(彭淑玲、程炳林; Arbreton, 1998; Butler; Gonida et al., 2014; Newman, 1991; Newman & Schwager, 1995)，本研究假設：趨向精熟目標能正向預測工具性求助與獨立性避助，而負向預測執行性求助、獨立性避助與完全不求助；逃避表現目標能正向預測執行性求助、獨立性避助與完全不求助，而負向預測工具性求助與獨立性避助；至於趨向表現目標與逃避精熟目標兩者對工具性求助與獨立性避助的正向預測效果則低於趨向精熟目標，而對執行性求助、掩飾性避助與完全不求助的負向預測效果則低於逃避表現目標。

方法

一、研究樣本

本研究抽取台灣北、中、南三區（不含離島）之七至九年級國中學生爲研究對象。根據教育部統計處 101 學年度各縣市國中概況統計資料，北、中、南三區之人數比例約爲 5：3：4，故每一階段均採叢集取樣方式進行抽樣，抽樣情況說明如下。

首先，爲考驗課業求助／避助行爲量表之信、效度，本研究抽取第一批樣本、共六個班級進行預試。在刪除少數作答不完整與社會期許量表得分 ≥ 25 分者後，獲得有效樣本 163 名，其中男生 79 人，女生 84 人；七、八、九年級生各爲 63、43 與 57 人，平均年齡爲 13.85 ($SD = 0.91$)。其次，爲分析五種課業求助／避助行爲之適應與非適應特性，本研究抽取第二批樣本、共 12 個班級進行施測，在刪除少數作答不完整與在社會期許量表得分 ≥ 25 分者後，獲得有效樣本 288 人，其中男生 148 人，女生 140 人；七、八、九年級各生爲 65、35 與 188 人，平均年齡爲 13.75 ($SD = 0.92$)。第三，爲考驗課業求助／避助行爲量表之建構效度及其與個人目標導向之關係，本研究抽取第三批樣本、共 45 班級進行施測，在刪除少數作答不完整、作答呈明顯規則形式及社會期許量表總得分 ≥ 25 分者後，獲得有效樣本 925 名，其中男生 490 人，女生 435 人；七、八、九年級生各爲 195、202 與 598 人，平均年齡爲 13.89 ($SD = 0.88$)。

二、研究工具

(一) 課業求助/避助行爲量表

本研究依據課業求助行爲之相關文獻 (Arbreton, 1998; Butler, 1998; Nelson-Le Gall, 1981; Warr & Downing, 2000)，並參考彭淑玲與程炳林 (2005) 的課業求助行爲量表後編製而成，用以測量國中生採取課業求助／避助行爲之傾向。本量表以數學科爲特定領域，包含工具性求助 (例：當我遇到不會的數學問題時，我會請他人給我一些提示，讓我嘗試找出解題的方法)、執行性求助 (例：當我解答不出數學問題時，我會立刻向別人詢問答案)、獨立性避助 (例：遇到不會的數學作業，我不問人，而是翻數學講義找尋類似的題目，幫助我完成作業)、掩飾性避助 (例：當我遇到不會的數學習題時，我不問人，而是暗地裡找可抄寫的答案) 與完全不求助 (例：遇到不會的數學作業，我會空白不寫，不問人也不找相關的解題訊息) 五個分量表，每個分量表各編擬 5 題，共計 25 題。本量表採用 Likert 六點量表的形式，反應選項從「1」代表完全不符合至「6」代表完全符合。量表信、效度結果請見研究結果。

(二) 適應學習組型

本研究採用江民瑜與程炳林 (2011) 編製的「適應性學習組型量表」測量國中生知覺在數學科的適應性學習表現。該量表是依據吳靜吉與程炳林 (1992) 修訂的「激勵學習策略量表」及李玫蓉與程炳林 (2005) 編製的適應性學習組型量表發展而成，以數學科爲特定領域，包含認知策略、興趣、努力、堅持、自我效能與期望成功六個分量表。作答部分，除了努力第一題由學生自

評分數之外，其他題目均採用 Likert 六點量表形式，反應選項從「1」代表完全不符合至「6」代表完全符合。根據江民瑜與程炳林研究結果，適應學習組型量表的信、效度為探索式因素分析（exploratory factory analysis, EFA）（採主軸法抽取因素，Promax 進行斜交轉軸）結果顯示 33 個題目可抽取六個與原量表結構相同的因素，33 題目的組型負荷量介於 .30~.96 之間，共同性在 .38~.87 之間，六個因素可解釋全量表 33 個題目總變異量的 69.80%。信度部分，六個分量表的 Cronbach's α 係數介於 .83~.96 之間。本研究以第二批樣本（ $N = 288$ ）進行內部一致性考驗，結果顯示六個分量表之 Cronbach's α 係數介於 .81~.96 之間。

（三）非適應學習組型

本研究採取江民瑜與程炳林（2011）編製的「不適應性學習組型量表」中的自我設限分量表與逃避生疏分量表來測量國中生知覺在數學科的非適應性學習表現。該量表是依據程炳林（2006）與 Turner 等人（2002）的逃避策略量表編製而成，以數學科為特定領域，包含自我設限、逃避生疏與避免求助（註：由於避免求助與本研究的完全不求助概念重疊，故不採用）三個分量表。作答採用 Likert 六點量表形式，反應選項從「1」代表完全不符合至「6」代表完全符合。根據江民瑜與程炳林研究結果，適應學習組型量表的信、效度為：EFA（採主軸法抽取因素，Promax 進行斜交轉軸）結果顯示 18 個題目可抽取三個與原量表結構相同的因素，18 題目的組型負荷量介於 .55~.95 之間，共同性在 .45~.89 之間，三個因素可解釋全量表 18 個題目總變異量的 66.52%。信度部分，三個分量表之 Cronbach's α 係數依序為 .87~.97 之間。本研究以第二批樣本（ $N = 288$ ）對自我設限及逃避生疏分量表進行內部一致性考驗，結果顯示兩個分量表之 Cronbach's α 係數分別為 .94 與 .83。

（四）個人目標導向量表

本研究以程炳林（2003）編製的個人目標導向量表來測量國中生持有的個人目標導向。該量表為程炳林依據成就目標相關文獻（Elliot & McGregor, 2001; Pintrich, 2000），並參考 Elliot 與 McGregor（2001）的「成就目標量表」、Midgley 等人（1998）的「成就目標導向量表」編製而成。此量表以數學科為特定領域，包含趨向精熟目標、逃避精熟目標、趨向表現目標、逃避表現目標四個分量表，作答採用 Likert 六點量表形式，反應選項從「1」代表完全不符合至「6」代表完全符合。根據程炳林研究結果，個人目標導向量表的信、效度為：EFA 結果（採取主軸法抽取因素、最小斜交法進行轉軸）（ $N = 382$ ）顯示 24 個題目可抽取四個與原量表結構相同的因素，24 題目的組型負荷量介於 .43~.88 之間，共同性在 .39~.77 之間，四個因素可解釋全量表 24 個題目總變異量的 61.80%。信度部分，四個分量表之 Cronbach's α 係數介於 .80~.90 之間。

為避免量表題項太多造成受試者填答的疲倦感，本研究刪除因素負荷量較低及題意相似的題項，每一分量表保留 4 題，共計 16 題進行施測；本研究以第三批樣本（ $N = 925$ ）進行內部一致性考驗，結果顯示四個分量表之 Cronbach's α 係數介於 .71~.82 之間

（五）社會期許量表

本研究以張映芬（2008）修編的社會期許量表測量國中生的社會期許傾向程度。此量表是張映芬參閱林清山、程炳林（1997）從黃光國與楊國樞（1972）發展的社會期許量表，並抽取與學校情境相關的題目編製而成。全量表包含服膺社會與誠實表達兩個分量表，共計五題。作答採用 Likert 六點量表形式，反應選項從「1」代表完全不符合至「6」代表完全符合。計分上，為篩選具有明顯社會期許傾向者，本研究以每題填答為非常符合者（5 分）以上作為標準。故五題總得分超過 25 分者代表該參與者具有明顯社會期許程度，故予以刪除不納入分析。根據張映芬研究結果，社會期許量表的信、效度為：EFA 結果（採主軸法抽取因素、最大變異法進行轉軸）共抽出兩個與原量表結構相同因素，五題的組型負荷量介於 .43~.70 間，共同性在 .19~.53 間，兩個因素可解釋全量表五個題目總變異量的 36.16%。信度部分，兩個分量表之 Cronbach's α 係數分別為 .61 與 .51。

三、研究程序

本研究以紙筆方式進行團體施測，並透過國中教師與受過訓練的研究助理進行。施測前，施測者會說明測驗填答方式與流程，確保所有學生均能清楚填答方式。為鼓勵學生真實填答，施測者強調學生所有作答反應會受到保密、不會影響他們成績，且會進行整體、非個別的資料分析。本研究共包含三次施測：第一次進行課業求助／避助行爲量表預試；第二次依序進行適應學習組型量表、非適應學習組型量表及課業求助／避助行爲量表；第三次先施測個人目標導向量表，再進行課業求助／避助行爲量表測量。

四、資料分析

本研究以 SPSS 17.0 和 LISREL 8.80 統計軟體進行分析。首先，針對研究目的，本研究以項目分析、內部一致性分析、EFA 與 CFA 考驗「課業求助／避助行爲量表」信、效度。針對研究目的二，本研究以 SEM 分析五種課業求助／避助行爲分別與適應學習組型及非適應性學習組型之關係。針對研究目的三，本研究採取潛在變項迴歸分析 (latent variable regression analysis)，解釋個人目標導向與五種課業求助／避助行爲之關係。

結果

一、課業求助／避助行爲量表之信、效度

(一) EFA 與信度分析結果

本研究第一批樣本 ($N = 163$) 進行課業求助／避助行爲量表的信效度分析。原量表共計 25 題，經 EFA 後，由於獨立性避助 1 與掩飾性避助 1 未落在原先因素內，而掩飾性避助 3 的組型負荷量低於 .30，故予以刪除。刪題後，全量表共保留 22 題。表 2 是第一批樣本在課業求助／避助行爲量表上得分之描述統計。

表 2 第一批樣本在五種課業求助／避助行爲量表得分之描述統計 ($N = 163$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5
1. 工具性求助	4.19	1.10	—				
2. 執行性求助	3.57	1.17	.11	—			
3. 獨立性避助	3.48	1.03	.30*	.05	—		
4. 掩飾性避助	2.08	1.10	-.27*	.33*	.04	—	
5. 完全不求助	2.15	1.00	-.34*	.11	-.05	.51*	—

* $p < .05$.

本研究針對保留的 22 題目做進一步分析，結果顯示 (參見表 3)：在項目分析上，各題與刪除該題後分量表的相關係數介於 .51~.82 之間。在 EFA 上，本研究以主軸法抽取因素，結果顯示「課業求助行爲量表」可抽取五個特徵值大於 1 的因素 (5.68、2.07、2.71、1.88、1.25)；本研究以最小斜交轉軸法 (direct oblimin) 進行轉軸，結果顯示五個因素可解釋全量表 22 個題目的總變異量 62%：因素一「工具性求助」，包含 5 題；因素二「執行性求助」，包含 5 題；因素三「獨立性避助」，包含 4 題；因素四「完全不求助」，包含 5 題；因素五「掩飾性避助」，包含 3 題。22 個題目轉軸後的組型負荷量絕對值在 .63~.94 之間，共同性介於 .50~.82 之間。在信度方面，五個分量表的

Cronbach's α 介於 .78~.91 之間。本研究以 SEM 進行量表的重測信度分析，結果顯示五個分量表間隔三週 ($N = 54$) 的重測信度介於 .84~.97 之間，表示該量表的測驗結果穩定。故本研究編製的課業求助/避助行為量表具有良好信、效度。

表 3 課業求助/避助行為量表之 EFA 及信度考驗結果 ($N = 163$)

題號	斜交轉軸後之因素負荷量					共同性	與刪除該題後分量表之相關	α
	因素一 工具性求助	因素二 執行性求助	因素三 獨立性避助	因素四 完全不求助	因素五 掩飾性避助			
3	.87	-.08	.04	-.02	-.02	.77	.82	.91
2	.82	-.02	.04	-.04	-.03	.68	.80	
4	.82	.07	-.03	.11	.13	.67	.74	
1	.72	-.02	.07	-.05	.05	.59	.73	
5	.68	.06	.07	-.16	-.07	.60	.73	
7	.10	.78	.08	.02	-.04	.66	.73	.86
12	-.14	.77	-.08	-.03	-.03	.61	.67	
10	-.28	.75	.08	.06	.03	.64	.63	
9	.18	.72	-.04	.04	.05	.56	.69	
2	.19	.69	.08	-.03	-.12	.57	.67	
16	-.03	-.02	.94	.07	.03	.82	.82	.89
17	.00	.01	.79	.00	.01	.62	.73	
18	.08	.04	.78	.04	.00	.65	.75	
13	.02	.07	.72	-.11	-.07	.60	.71	
26	-.19	-.11	.10	.84	.05	.77	.73	
25	-.01	-.20	.10	.69	-.09	.55	.60	.85
27	.07	.19	-.03	.67	-.03	.50	.64	
30	.06	.16	-.16	.66	-.09	.59	.67	
29	-.02	.04	-.09	.65	-.09	.53	.67	
23	-.08	-.05	-.01	.04	-.83	.63	.70	
24	-.13	.16	-.10	.10	-.68	.61	.63	.78
22	.08	-.03	.08	.01	-.62	.53	.51	

(二) 建構效度之分析結果

1. 「課業求助/避助行為量表」的基本統計分析

表 4 是第三批樣本 ($N = 925$) 在課業求助/避助行為量表上得分之平均數、標準差摘要表。首先，本研究以 Hotelling's T^2 考驗性別在五種課業求助/避助行為上之差異情形，結果指出：男女生在五種課業求助/避助行為之平均數上有差異，Hotelling's $T^2 = 15.75$, $p < .05$, $\eta^2 = 0.02$ 。本研究以 95% 同時信賴區間進行差異比較，結果顯示：男生的掩飾性避助之得分 ($M = 2.14$) 顯著高於女生 ($M = 1.92$)。

其次，本研究以單因子多變量變異數分析來比較年級在五種課業求助/避助行為上之差異情形。結果顯示：不同年級在五種課業求助/避助行為上之平均數有顯著差異，Wilks $\Lambda = .94$, $F(10, 918)$, $p < .05$, $\eta^2 = .03$ 。本研究以 95% 同時信賴區間進行差異比較，結果顯示：七年級學生 ($M = 4.44$) 與八年級學生 ($M = 4.30$) 在工具性求助上之平均數顯著高於九年級學生 ($M = 4.00$)；八年級學生 ($M = 3.54$) 與九年級學生 ($M = 3.42$) 在執行性求助上之平均數顯著高於七年級學生 ($M = 3.05$)；七年級學生 ($M = 3.96$) 在獨立性避助上之平均數顯著高於八年級學生 ($M = 3.58$) 與九年級學生 ($M = 3.40$)；九年級學生 ($M = 2.28$) 在完全不求助上之平均數顯著高於七年級學生 ($M = 1.95$) 與八年級學生 ($M = 2.03$)；在掩飾性求助上並無顯著的年級差異。

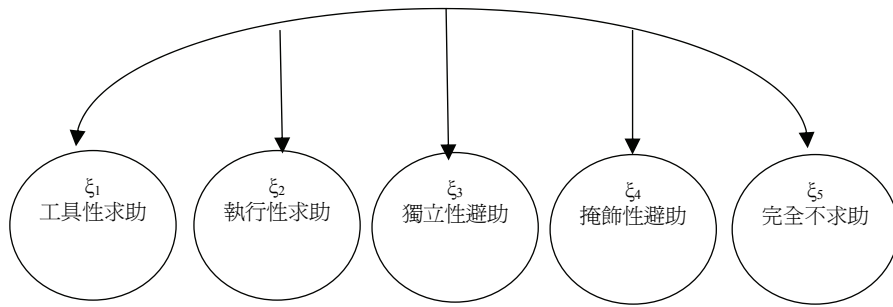
表 4 性別與年級在五種課業求助／避助行為量表上得分之平均數、標準差摘要表
($N = 925$)

	男生 ($n = 490$)		女生 ($n = 435$)		七年級 ($n = 195$)		八年級 ($n = 202$)		九年級 ($n = 528$)		全部 ($N = 925$)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
工具性求助	4.15	1.13	4.17	1.11	4.44	0.91	4.30	0.98	4.00	1.20	4.16	1.11
執行性求助	3.41	1.31	3.42	1.11	3.05	1.21	3.54	1.23	3.42	1.21	3.42	1.21
獨立性避助	3.55	1.26	3.57	1.03	3.96	0.98	3.58	1.20	3.40	1.17	3.56	1.16
掩飾性避助	2.14	1.02	1.92	0.85	1.94	0.84	2.01	0.95	2.09	0.95	2.04	0.95
完全不求助	2.21	1.05	2.09	1.02	1.95	0.88	2.03	0.97	2.28	1.10	2.16	1.04

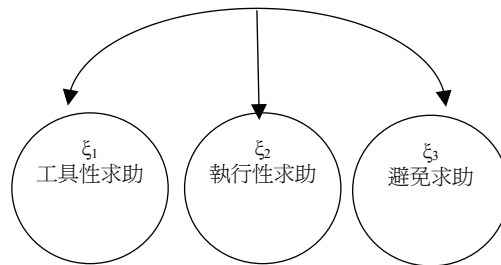
綜合上述結果可知，雖然性別與年級在某些求助／避助行為上有顯著差異，但根據 Cohen (1988) 觀點，性別與年級在上述變項的效果量很小 ($\eta^2 = .02 \sim .03$)，解釋力偏低。因此，本研究並未將性別與年級納入作為控制變項以進行後續分析。

2. CFA 結果

本研究以第三批樣本 ($N = 925$) 為觀察資料，採取競爭模式取向建構兩個驗證性因素分析模式 (圖 1)，並比較哪一個模式最能解釋國中生觀察資料。首先，本研究參考過去研究、並依據第一批樣本的預試結果，提出本研究的理論模式—「課業求助／避助行為一階五因素驗證性因素分析模式」(簡稱**模式 1A**)，此模式包含工具性求助、執行性求助、獨立性避助、掩飾性避助、完全不求助五個潛在變項，五個潛在變項分別有 5、5、4、3、5 個測量指標。其次，依據先前研究將課業求助行為區分為工具性求助、執行性求助與逃避求助三類之觀點 (彭淑玲、程炳林，2005；Kiefer & Shim, 2016; Shim, et al., 2013)，建構「課業求助行為一階三因素驗證性因素分析模式」(簡稱**模式 1B**)，此模式包含工具性求助、執行性求助、避免求助三個潛在變項。其中，工具性與執行性求助的測量指標與模式一相同，而避免求助的測量指標有 12 個，即包含獨立性避助、掩飾性避助與完全不求助的測量指標。



模式 1A：課業求助／避助行為一階五因素驗證性因素分析模式



模式 1B：課業求助行為一階三因素驗證性因素分析模式

圖 1 兩個競爭模式圖（省略測量指標）

過去研究顯示絕對適配指標（AGFI 與 RMSEA）與相對適配指標（NNFI、CFI）可用來比較不同 CFA 模式的指標（Rubio, Berg-Weger & Tebb, 2001），而競爭適配指標（ECVI、AIC 與 CAIC）可用來比較競爭模式的適配度（Jöreskog & Sörbom, 1993），故本研究採用上述適配度指標來評鑑兩個模式與觀察資料的適配度。表 5 為兩個模式之 CFA 結果。首先，在絕對適配指標上，兩個模式的 χ^2 皆達到顯著水準，然模式 1A 的 χ^2 值為 958.30，低於模式 1B 的 3236.18 數值；模式 1A 的 AGFI 為 0.89，高於模式 1B 的 0.64 數值；模式 1A 的 RMSEA 為 0.07，符合低於 0.08 的理想值，且較模式 1B 低（RMSEA = 0.15）。由此可知，模式 1A 有較佳的適配度。

其次，模式 1A 的兩個相對適配指標 NNFI 與 CFI，為 0.96 與 0.97，均高於 .90；模式 1B 為 0.81 與 0.83。均低於 .90；且模式 1A 與模式 1B 的 CFI 數值相差 $\geq .10$ 以上（Chen, 2007），故模式 1A 比模式 1B 有更理想的適配度。最後，模式 1A 的三個競爭指標 ECVI、AIC 與 CAIC 依序為 1.21、1115.71、1430.52；模式 1B 為 4.73、4368.60、24320.66。相較之，模式 1A 的三個競爭模式指標數值皆低於模式 1B，故模式 1A 有更理想的適配度。綜上所述，模式 1A 較模式 1B 有更理想的適配度，表示避免求助可進一步區分為三種類型。

表 5 兩個競爭模式之適配度考驗結果

比較種類	適配度指標	比較模式	
		模式 1A	模式 1B
絕對適配指標			
	χ^2	958.30*	3236.18*
	<i>df</i>	199	206
	AGFI	0.89	0.64
	RMSEA	0.066	0.15
相對適配指標			
	NNFI	0.96	0.81
	CFI	0.97	0.83
競爭模式指標			
	ECVI	1.21	4.73
	AIC	1115.71	4368.60
	CAIC	1430.52	24320.66

* $p < .05$.

本研究進一步呈現**模式 1A** 的 CFA 結果。本研究以絕對適配指標、相對適配指標與精簡適配指標三者考驗模式一與觀察資料的適配度 (Hair, Anderson, Tatham, & Blak, 1998; Diamantopoulos & Siguaw, 2000)。在絕對適配度方面，模式 1A 的 $\chi^2 (199, N = 925) = 958.30, p < .05$ ，而 $AGFI = 0.89$ ；在相對適配指標上，模式 1A 的 NFI、NNFI、CFI、RFI、IFI 為 0.96、0.96、0.97、0.95、0.97，均大於 0.90；在精簡適配度方面，模式 1A 的 PNFI、PGFI 為 0.83 與 0.72，皆大於 0.50 的評鑑標準。這些結果顯示，除 AGFI 值接近 0.90，其他各項指標均達標準數值，表示模式 1A 具有良好的外在品質，適合用來解釋國中生觀察資料。其次，模式 1A 中的 22 個觀察指標的因素負荷量介於 .29~.87 ($t_s = 8.24\text{--}32.40, p < .05$)，均達 .05 的顯著水準，表示模式 1A 具有良好的效度 (模式 1A 的參數估計值請參見圖 2)。綜合之，本研究建構的「課業求助／避助行為一階五因素驗證性因素分析模式」之內、外在品質均佳，適合用來解釋國中生的觀察資料。

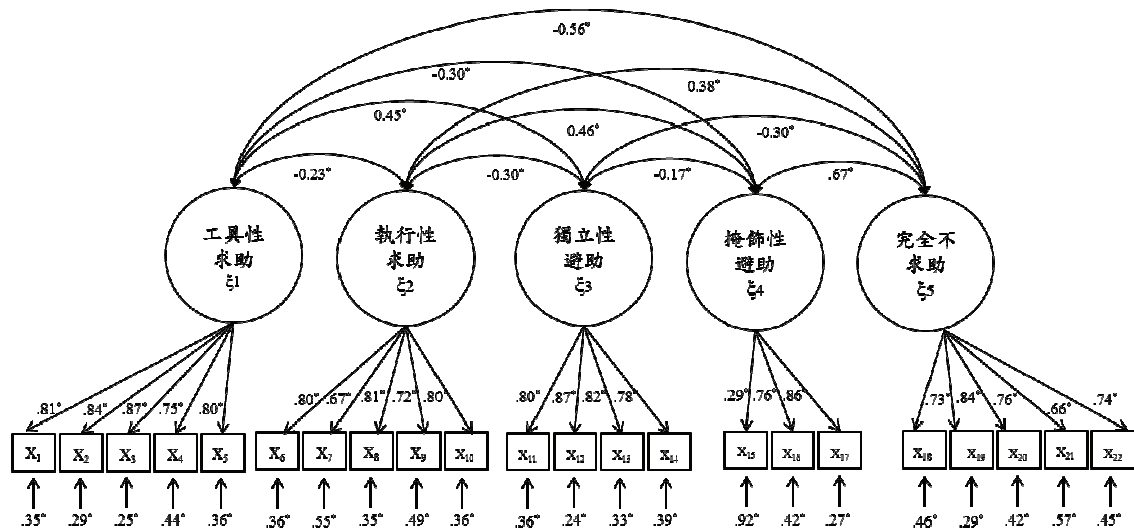
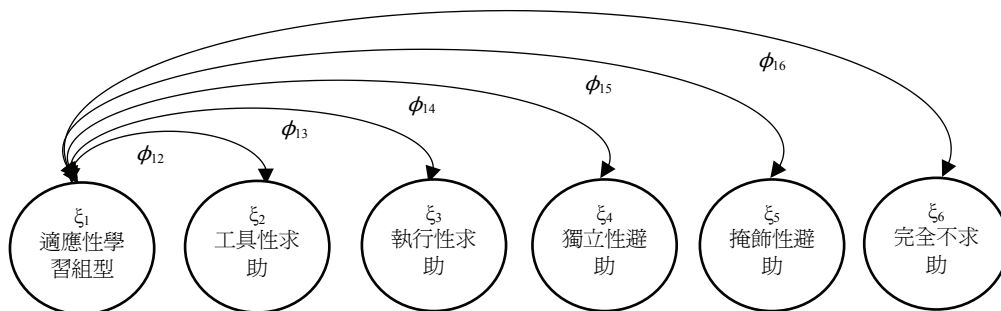


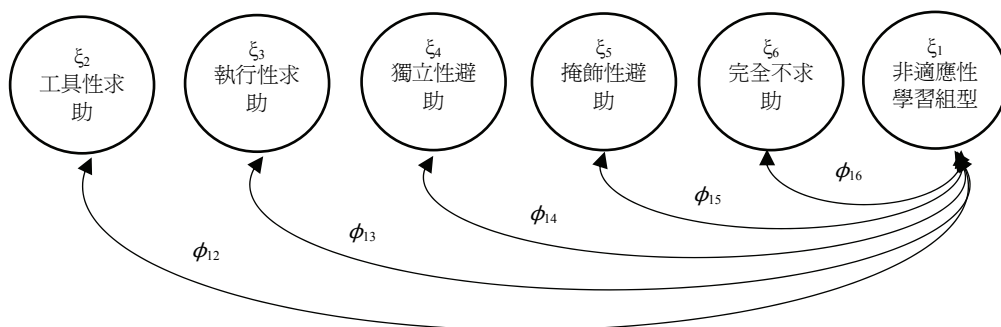
圖 2 模式 1A：課業求助／避助行為一階五因素驗證性因素分析模式標準化參數估計值 (* $p < .05$)

二、五種課業求助行為與適應／非適應學習組型之關係

為了解五種課業／避助求助行為屬於適應或非適應行為性質，本研究以第二批樣本 ($N = 288$) 為觀察對象，建構「課業求助／避助行為－適應學習組型模式」(以下簡稱**模式 2A**)與「課業求助／避助行為－非適應學習組型模式」(以下簡稱**模式 2B**) (請見圖 3)，以分析五種課業求助／避助行為分別與適應與非適應學習組型之關係。首先，模式 2A 包含適應學習組型、工具性求助、執行性求助、獨立性避助、掩飾性避助、完全不求助六個潛在變項。其中，模式 2A 的五種課業求助／避助行為之測量指標與模式 1A 相同，而適應學習組型則包含認知策略、興趣、努力與堅持、自我效能與期望成功六個測量指標。模式 2B 則包含非適應學習組型、工具性求助、執行性求助、獨立性避助、掩飾性避助、完全不求助六個潛在變項。其中，模式 2B 的五種課業求助／避助行為之測量指標與模式 2A 相同，而非適應學習組型則包含自我設限與逃避生疏兩個測量指標。



模式 2A：五種課業求助／避助行為－適應學習組型模式



模式 2B：五種課業求助／避助行為－非適應學習組型模式

圖 3 五種課業求助／避助行為－適應／非適應學習組型模式

(註：省略測量指標與五種求助／避助行為之相關參數估計值)

表 6 是第二批樣本在課業求助／避助行為量表上得分之描述統計。首先，就五種課業求助／避助行為與適應學習組型之關係，表 7 顯示：工具性求助 ($\phi_{12} = .71, p < .05$) 與獨立性避助 ($\phi_{14} = .67, p < .05$) 與適應學習組型有顯著正相關，而執行性求助 ($\phi_{13} = -.52, p < .05$)、掩飾性避助 ($\phi_{15} = -.35, p < .05$) 與完全不求助 ($\phi_{16} = -.60, p < .05$) 則與適應學習組型有顯著負相關。其次，就五種課業求助／避助行為與非適應學習組型之關係，結果顯示：工具性求助 ($\phi_{12} = -.38, p < .05$)

及獨立性避助 ($\phi_{14} = -.42, p < .05$) 與非適應學習組型有顯著負相關，而執行性求助 ($\phi_{13} = .86, p < .05$)、掩飾性避助 ($\phi_{15} = .99, p < .05$) 與完全不求助 ($\phi_{16} = .83, p < .05$) 則與適應學習組型有顯著正相關。

表 6 第二批樣本在五種課業求助／避助行為量表得分之描述統計 ($N = 288$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5
1. 工具性求助	4.12	0.86	—				
2. 執行性求助	3.44	1.11	-.42	—			
3. 獨立性避助	3.48	1.00	.53*	-.19*	—		
4. 掩飾性避助	2.13	0.97	-.00	.57*	.09	—	
5. 完全不求助	2.21	0.97	-.37*	.39*	-.16*	.62*	—

* $p < .05$.

表 7 五種課業求助／避助行為與適應、非適應學習組型之相關摘要表 ($N = 288$)

	五種課業求助／避助行為				
	工具性求助	執行性求助	獨立性避助	掩飾性避助	完全不求助
適應學習組型	.71*	-.52*	.67*	-.35*	-.60*
非適應學習組型	-.38*	.86*	-.42*	.99*	.83*

* $p < .05$.

三、個人目標導向對五種課業求助／避助行為之預測

本研究以第三批樣本 ($N = 925$) 位國中生為研究對象，並以個人目標導向為預測變項、課業求助／避助行為為效標變項，以潛在變項迴歸分析方法考驗四向度個人目標導向與五種課業求助／避助行為之關係。據此，本研究建構個人目標導向－工具性求助模式 (M_1)、個人目標導向－執行性求助模式 (M_2)、個人目標導向－獨立性避助模式 (M_3)、個人目標導向－掩飾性避助模式 (M_4)、個人目標導向－完全不求助模式 (M_5) 五個模式 (請參閱圖 4) 進行考驗。

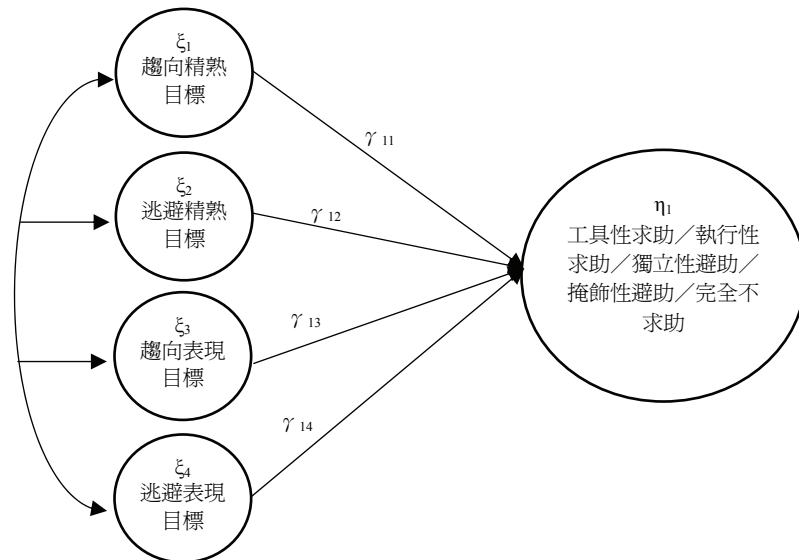


圖 4 個人目標導向－工具性求助／執行性求助／獨立性避助／掩飾性避助／完全不求助模式

表 8 第三批樣本在五種課業求助／避助行為量表得分之描述統計 ($N = 925$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5
1. 工具性求助	4.16	1.11	—				
2. 執行性求助	3.42	1.21	-.20*	—			
3. 獨立性避助	3.56	1.16	.44*	-.27*	—		
4. 掩飾性避助	2.04	0.95	-.17*	.35*	-.04	—	
5. 完全不求助	2.16	1.04	-.52*	.34*	-.29*	.50*	—

* $p < .05$.

表 8 是第二批樣本在課業求助／避助行為量表上得分之描述統計。根據表 9 可知，首先，趨向精熟目標 ($\gamma_{11} = .44, p < .05$)、逃避精熟目標 ($\gamma_{12} = .11, p < .05$) 與趨向表現目標 ($\gamma_{13} = .25, p < .05$) 能正向預測工具性求助，而逃避表現目標 ($\gamma_{14} = -.19, p < .05$) 則負向預測工具性求助。其次，趨向精熟目標 ($\gamma_{11} = -.20, p < .05$) 與逃避精熟目標 ($\gamma_{12} = -.20, p < .05$) 能負向預測執行性求助，逃避表現目標 ($\gamma_{14} = .44, p < .05$) 能正向預測執行性求助，而趨向表現目標 ($\gamma_{13} = -.12, p > .05$) 則對執行性求助無顯著預測效果。第三，趨向精熟目標 ($\gamma_{11} = .29, p < .05$)、逃避精熟目標 ($\gamma_{12} = .23, p < .05$) 與趨向表現目標 ($\gamma_{13} = .29, p < .05$) 能正向預測獨立性避助，而逃避表現目標 ($\gamma_{14} = -.20, p < .05$) 則負向預測獨立性避助。第四，趨向精熟目標 ($\gamma_{11} = -.36, p < .05$) 能負向預測掩飾性避助，逃避表現目標 ($\gamma_{14} = .32, p < .05$) 能正向預測掩飾性避助，而逃避精熟目標 ($\gamma_{12} = .07, p > .05$) 與趨向表現目標 ($\gamma_{13} = -.07, p > .05$) 則對掩飾性避助無顯著預測效果。最後，趨向精熟目標 ($\gamma_{11} = -.47, p < .05$) 與趨向表現目標 ($\gamma_{13} = -.20, p < .05$) 能負向預測完全不求助，逃避表現目標 ($\gamma_{14} = .26, p < .05$) 能正向預測完全不求助，而逃避精熟目標 ($\gamma_{12} = .05, p > .05$) 則無法顯著預測完全不求助。

表 9 個人目標導向對五種課業求助／避助行為之直接效果摘要表

預測變項	效標變項				
	工具性求助	執行性求助	獨立性避助	掩飾性避助	完全不求助
趨向精熟目標	.44*	-.20*	.29*	-.36*	-.47*
逃避精熟目標	.11*	-.20*	.23*	.07	.05
趨向表現目標	.25*	-.12	.29*	-.07	-.20*
逃避表現目標	-.19*	.44*	-.20*	.32*	.26*

* $p < .05$.

本研究進一步採用模式比較法 (程炳林, 2006; Jöreskog & Sörbom, 1993) 考驗四種個人目標導向對五種課業求助／避助行為之預測效果的強弱。首先，在表 10 中， M_1 是本研究建構的個人目標導向—工具性求助模式， M_{1a} 是將模式中的趨向精熟目標對工具性求助的效果 (γ_{11}) 與趨向表現目標對工具性求助的效果 (γ_{13}) 設為相等； M_{1b} 則是模式中的趨向表現目標對工具性求助的效果 (γ_{13}) 與逃避精熟目標對工具性求助的效果 (γ_{12}) 設為相等。其次， M_3 是本研究建構的個人目標導向—獨立性避助模式， M_{3a} 是將模式中的趨向精熟目標對獨立性避助的效果 (γ_{11}) 與逃避精熟目標對獨立性避助的效果 (γ_{12}) 設為相等； M_{3b} 則是模式中的趨向表現目標對獨立性避助的效果 (γ_{13}) 與逃避精熟目標對獨立性避助的效果 (γ_{12}) 設為相等。第三， M_5 是本研究建構的個人目標導向—完全不求助模式， M_{5a} 是將模式中的趨向精熟目標對完全不求助的效果 (γ_{11}) 與趨向表現目標對完全不求助的效果 (γ_{13}) 設為相等。

表 10 個人目標導向對課業求助／避助行為之直接效果的差異性考驗

模式	估計參數(完全標準化徑路係數)之比較	χ^2	df	$\Delta\chi^2$	Δdf	比較結果
M ₁ : 個人目標導向－工具性求助模式	—	1051.73	179	—	—	—
M _{1a}	γ_{11} (.44) vs. γ_{13} (.25)	1062.50	180	10.77 *	1	$\gamma_{11} > \gamma_{13}$
M _{1b}	γ_{13} (.25) vs. γ_{12} (.11)	1054.14	180	2.41	1	$\gamma_{12} = \gamma_{13}$
M ₃ : 個人目標導向－獨立性避助模式	—	990.01	160	—	—	—
M _{3a}	γ_{11} (.29) vs. γ_{12} (.23)	991.40	161	1.39	1	$\gamma_{11} = \gamma_{12}$
M _{3b}	γ_{13} (.29) vs. γ_{12} (.23)	990.35	161	0.34	1	$\gamma_{12} = \gamma_{13}$
M ₅ : 個人目標導向－完全不求助模式	—	1302.76	179	—	—	—
M _{5a}	γ_{11} (-.47) vs. γ_{13} (-.20)	1319.22	180	16.46 *	1	$\gamma_{11} > \gamma_{13}$

註： $\Delta\chi^2$ 表示 χ^2 差量， Δdf 表示自由度差量

* $p < .05$.

根據理論比較原理，首先，若 M₁ 與 M_{1a} 的卡方差量 ($\Delta\chi^2$) 達顯著，表示趨向精熟目標對工具性求助的效果 (γ_{11}) 與趨向表現目標對工具性求助的效果 (γ_{13}) 並不相等；而若 M₁ 與 M_{1b} 的卡方差量 ($\Delta\chi^2$) 達顯著，表示趨向表現目標對工具性求助的效果 (γ_{13}) 與逃避精熟目標對工具性求助的效果 (γ_{12}) 並不相等。從表 6 可知，M₁ 與 M_{1a} 的卡方差量達到顯著， $\Delta\chi^2(1, 925) = 10.77$ ， $p < .05$ ，表示趨向精熟目標對工具性求助的效果 (γ_{11}) 比趨向表現目標對工具性求助的效果 (γ_{13}) 大；M₁ 與 M_{1b} 的卡方差量未達顯著， $\Delta\chi^2(1, 925) = 2.41$ ， $p > .05$ ，表示趨向表現目標對工具性求助的效果 (γ_{13}) 與逃避精熟目標對工具性求助的效果 (γ_{12}) 相等。其次，若 M₃ 與 M_{3a} 的卡方差量 ($\Delta\chi^2$) 達顯著，表示趨向精熟目標對獨立性避助的效果 (γ_{11}) 與逃避精熟目標對獨立性避助的效果 (γ_{12}) 並不相等；而 M₃ 與 M_{3b} 的卡方差量 ($\Delta\chi^2$) 達顯著，表示趨向表現目標對獨立性避助的效果 (γ_{13}) 與逃避精熟目標對獨立性避助的效果 (γ_{12}) 並不相等。表 6 顯示，M₃ 與 M_{3a} 的卡方差量未達顯著， $\Delta\chi^2(1, 925) = 1.39$ ， $p > .05$ ，表示趨向精熟目標對獨立性避助的效果 (γ_{11}) 與逃避精熟目標對獨立性避助的效果 (γ_{12}) 相等；而 M₃ 與 M_{3b} 的卡方差量未達顯著， $\Delta\chi^2(1, 925) = 0.34$ ， $p > .05$ ，表示趨向表現目標對獨立性避助的效果 (γ_{13}) 與逃避精熟目標對獨立性避助的效果 (γ_{12}) 相等。最後，若 M₅ 與 M_{5a} 的卡方差量 ($\Delta\chi^2$) 達顯著，表示趨向精熟目標對完全不求助的效果 (γ_{11}) 與趨向表現目標對完全不求助的效果 (γ_{13}) 並不相等。表 6 指出，M₅ 與 M_{5a} 的卡方差量達到顯著， $\Delta\chi^2(1, 925) = 16.46$ ， $p < .05$ ，表示趨向精熟目標對完全不求助的效果 (γ_{11}) 比趨向表現目標對完全不求助的效果 (γ_{13}) 大。

簡言之，個人目標導向能預測課業求助／避助行為。其中，趨向精熟目標最能正向預測工具性求助，而最能負向預測完全不求助與掩飾性避助；逃避表現目標最能正向預測執行性求助、掩飾性避助與完全不求助，而能負向預測工具性求助與獨立性避助；至於逃避精熟目標與趨向表現目標對三種避助求助是負向預測或無預測效果。

討論

本研究編製「課業求助／避助行為量表」，考驗該量表之信、效度，並據此了解目前台灣國中學生採取課業求助、避助行為之現況；其次，探討五種課業求助／避助行為與適應學習組型與非適應學習組型之關係；最後，解釋個人目標導向對五種課業求助／避助行為之預測效果。以下先就基本統計進行說明，再針對研究結果進行討論。

在基本統計上，本研究結果顯示：男、女生僅在採取掩飾性避助上有所差異，且男生高於女生，表示男生在遭遇學習困難，但不願求助、又需解決問題時，較女生更容易採取掩飾性避助行為來掩飾無能。其次，研究結果指出七、八年級學生在工具性求助與獨立性避助之得分高於九年

級學生，表示七、八年級學生較九年級學生更常採用較具適應的工具性求助與獨立性避助行為；八、九年級學生在執行性求助與完全不求助之得分高於七年級學生，表示八、九年級學生較七年級學生採用較多非適應的掩飾性避助與完全不求助。換言之，高年級者較低年級者採用較多的非適應求助/避助行為、而採用較少適應的求助/避助行為。

一、課業求助/避助行為量表之信、效度考驗

針對研究目的一，首先，EFA 結果指出本研究編製的課業求助/避助行為量表可抽取五個與本研究主張完全一致的因素，除了獨立性避助分量表刪除一題、掩飾性避助分量表刪除兩題以外，其他分量表均維持 5 個問題，共計 22 題，可解釋全量表總變異的 62%，顯示該量表具有良好的效度。其次，每個分量表雖只有三至五題，但五個分量表的內部一致性均在 .78 以上，表示該量表具有良好的內部一致性信度。在穩定係數上，五個分量表在間隔三週後進行重測，結果顯示重測信度介於 .84~.97 之間，顯示國中生的課業求助/避助行為量表的穩定性良好。

其次，在建構效度上，本研究建構「課業求助/避助一階五因素驗證性因素分析模式」與「課業求助一階三因素驗證性因素分析模式」兩者，並以 925 位國中生進行考驗。在競爭模式的比較上，結果顯示無論從絕對適配指標、相對適配指標與競爭模式指標來看，本研究建構的「課業求助/避助一階五因素驗證性因素分析模式」較「課業求助一階三因素驗證性因素分析模式」更能解釋觀察資料。換言之，課業求助行為不僅符合 Nelson-Le Gall (1981) 主張，即包含工具性求助與執行性求助兩者，而避免求助可從單一向度進一步區分為獨立性避助、掩飾性避助與完全不求助三者。此外，統計結果亦指出本研究提出的理論模式之內、外在品質均佳，適合用來解釋國中生觀察資料。整體而言，無論從 EFA、CFA 與內部一致性分析結果觀之，課業求助/避助行為量表具有良好的信、效度，適合用來測量並了解臺灣國中生在課業上採取求助與避助行為，此結果支持本研究假設一。

二、課業求助/避助行為與適應/非適應學習組型之關係

針對研究目的二，研究結果顯示工具性求助與獨立性避助兩者與適應學習組型有正相關，而與非適應性學習組型為負相關；另一方面，執行性求助、掩飾性避助與完全不求助與非適應學習組型為正相關，而與適應學習組型為負相關。分析之，首先，與先前研究 (Butler & Neuman, 1995; Newman, 2006; Nelson-Le Gall, 1981; Schenke et al., 2015) 觀點一致，即工具性求助是個體尋求解決問題的線索、而非直接答案，以幫助自己精熟與完成學習任務。此種行為能促進個體能力的改善、增加理解，並導致更多的自主性 (Karabenick, 2006)，屬於適應性行為；而執行性求助則是個體直接尋求問題答案，雖能加快學習任務的完成，但無助於後續學習任務的理解或精熟，是一種依賴性、非適應的行為。

其次，與 Turner 等人 (2002)、程炳林 (2006)、Newman (2006) 觀點相呼應的是，當個體遭遇學習困難卻選擇漠視、放棄解決問題、不尋求任何人力或物力協助的「完全不求助」，即為過去研究提出的避免求助，是一種逃避策略，可能會帶來破壞學業表現、導致學習成果低落，屬於非適應行為。第三，與 Butler (1998) 和 Newman 觀點一致，當個體遭遇學習困難，不願向他人求助，但為了解決問題而選擇私下偷看別人答案或抄襲教科書解答的掩飾性避助 (即 Butler 提出的逃避—掩飾性求助)，此種行為在某種程度上類似學業不誠實 (academic dishonest) 行為，可能會阻礙個體的學習，並對後續的表現有負向影響 (劉家樺, 2007; Sierra & Hyman, 2006)，故亦屬於非適應行為。

最後，依據 Newman (2006) 觀點，本研究提出的獨立性避助是個體需求協助、但卻未進行求助，應被視為不適應的其他行動或避免求助。然而，本研究結果支持獨立性避助為適應性行為。本研究認為雖然個體察覺自己需要求助但未進行求助，看似為不適當行為。但依據 Newman (2002)

觀點，此並非後設認知之因，而可能是動機原因，意即 Ryan 等人（2001）主張個體也許希望自己學到更多、抑或相信自己有能力解決之緣故，故堅持尋求相關資源、而非人力來解決問題，是一種自主學習行為。此亦符合傳統上強調個體學習應獨立精熟與自助、將求助視為依賴行為的觀點（Butler, 1998）。因此，獨立性避助雖屬於避免求助類型，但卻可視為適應性的避助行為，即符合本研究的推論。

綜合之，本研究結果支持研究假設二，即工具性求助與獨立性避助為適應行為，而執行性求助、掩飾性避助與完全不求助為非適應行為。由此可知，並非所有求助行為都值得鼓勵，而並非所有避免求助都是不被鼓勵的。

三、個人目標導向與五種課業求助／避助行為之關係

針對研究目的三，結果顯示個人目標導向能預測課業求助／避助行為。其中，由於持趨向精熟目標者重視精熟與理解學習內容、勇於挑戰新的學習事務，因此在遇到學習困難時傾向採取適應性的工具性求助與獨立性避助來解決問題、而較不可能採用非適應性的執行性求助或掩飾性避助與完全不求助行為的避免求助來因應或逃避學習困境。反之，由於持逃避表現目標者擔憂被他人視為愚笨或無能，故在遭遇學習困難、需求助時，傾向採取執行性求助因應困境、或採取掩飾性避助與完全不求助等不適應的行為來逃避困境，而不會採取工具性求助或獨立性避助等適應性學習行為。此結果與先前研究（彭淑玲、程炳林，2005；Arbreton, 1998；Karabenick, 2004；Newman, 2006）大致吻合，並符合成就動機理論與成就目標理論的觀點（Elliot, 1999；Elliot & McGregor, 2001）。換言之，具有雙重正向效益的適應性動機構念—趨向精熟目標（+，+）目標能促進適應的求助／避助行為，抑制非適應的求助／避助行為。反之，具有雙重負向效益的非適應動機構念—逃避表現目標（-，-）則是促進非適應的求助／避助行為，而抑制適應性的求助／避助行為。

其次，過去研究顯示具有一正一負效益趨向表現目標對求助／避助行為的效果是混合、不一致的，而本研究結果則顯示趨向表現目標（+，-）亦能促進適應的工具性求助與獨立性避助之使用、抑制非適應的完全不求助行為，但對執行性求助與掩飾性避助則無預測效果。此結果似乎較支持彭淑玲、程炳林（2005）的研究發現，而與 Arebton（1998）及 Karabenick（2003）的結果不同，意即在本研究中，趨向表現目標中的趨向動機之正向效益似乎凌駕表現目標的負向效益，因此能促進適應的求助／避助行為、而抑制部分非適應的求助／避助行為。由此可知，本研究結果較支持修正目標理論觀點（Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998；Pintrich, 2000），即趨向表現目標對學習行為／結果有正向效益，較偏向適應性動機構念性質（但低於趨向精熟目標）。

最後，過去研究較少探討逃避精熟目標對求助／避助行為之效果，本研究發現由於逃避精熟目標具有逃避動機的負向效益，故對工具性求助的正向預測效果低於趨向精熟目標（-，+），但其對獨立性避助的正向預測效果、對執行性求助的負向預測效果則與趨向精熟目標相同，而逃避精熟目標則無法像趨向精熟目標一樣能抑制掩飾性避助與完全不求助。簡言之，逃避精熟目標具有精熟目標的正向效益，能促進適應的求助／避助行為、抑制部分的非適應求助／避助行為，但其帶來的適應性效果仍低於趨向精熟目標。

綜合之，本研究結果支持個人目標導向能預測課業求助／避助行為，且趨向精熟目標最能誘發適應性的求助／避助行為、抑制非適應性的求助／避助行為，逃避表現目標則呈現相反的結果，而逃避精熟目標與趨向表現目標的效果則介於上述兩種目標之間。這些結果支持本研究假設三。

四、建議

（一）教學與輔導上的建議

本研究結果顯示：學習者採取的課業求助／避助行為包含五種類型。其中，工具性求助與獨立性避助為適應行為，而執行性求助、掩飾性避助與完全不求助為非適應行為。換言之，並非每

一種求助行為都是被鼓勵的，也並非每一種避免求助行為都應被勸阻。因此，這提醒教師在輔導學生面對學習困難時，若學生決定求助應建議其採取能有助於未來學習與成長的工具性求助，而非快速省時、卻無益於學習的執行性求助。若學生不願向他人尋求協助時，亦可建議其尋求與學習內容或解決問題相關的資源、以培養獨立自主的學習能力（即採取獨立性避助），而非採取類似作弊的掩飾性避助或漠視、放棄解決問題的完全不求助行為。

其次，本研究指出趨向精熟目標最能促進學習者採取適應的求助／避助行為，並抑制、降低其採取非適應的求助／避助行為；而逃避表現目標則對求助／避助行為的效果則是與趨向精熟目標完全相反。據此，本研究建議教師在輔導學習者進行學習時，應追求趨向精熟目標、而非逃避表現目標；抑或教師可透過營造強調學習應重視理解精熟、採用自我參照評量、並鼓勵學生勇於挑戰、容許學生犯錯的「趨向精熟」學習情境（彭淑玲、程炳林，2005；Ames, 1992），以促進學生形成趨向精熟目標，進而在遇到學習困難時能尋求較為適當的求助／避助行為，以俾在學習上有正面效果。

（二）未來研究建議

首先，儘管本研究編製的課業求助／避助行為具有良好信、效度，但本研究僅以國中生為研究對象，並以數學科為特定領域。未來研究可考慮不同發展階段的個體、或針對不同學科進行修編，以累積該量表更多的實徵證據。其次，本研究採取橫斷設計（cross-sectional design），測量七至九年級學生在五種課業求助／避助行為之參與情況，並考驗年級這些行為上的差異。結果發現：高年級較低年級採用較多的非適應求助／避助行為、而採用較少適應性求助／避助行為。此現象似乎與過去研究（侯玫如、程炳林、于富雲，2004；Pintrich, 2000）發現相呼應，即隨著學生年齡或學習時間增加，其適應的學習組型會逐漸降低，而不適應的學習組型會逐漸上升。本研究建議未來研究可採取縱貫性研究（longitudinal study）設計，測量學習者在不同時間點的學習動機與課業求助／避助行為之變化，並進一步探討學習者持有的學習動機（如個人目標導向）的改變是否進而影響課業求助／避助行為之改變。第三，本研究採用變項中心法（variable-centered approach）（如SEM），探討一群國中生的個人目標導向與課業求助／避助行為之關係。然而，此種方法是假設全體國中生是同質，而忽略個體之間的差異。因此，建議未來研究可參照 Karabenick（2003）採用的個人中心法（person-centered approach），以個體為主體，將所有個體依據某些特性（如學習動機、個人氣質）進行分群，並藉此考驗不同群體在採取課業求助／避助行為上是否有所差異。第四，本研究僅從學習層面的動機著手，探討成就目標與課業求助／避助行為之關係。然而社會層面的動機（如社會目標）或情境（如課室目標結構）亦為影響個體採取求助／避助行為之重要原因（彭淑玲、程炳林，2005；Newman, 1998），故建議未來研究可同時統整個人與社會層面因素，探討兩者對求助／避助行為之效果。最後，由於本研究採用的社會期許量表之題數過少，而造成信度較低現象，故本研究建議未來研究可發展一套以學校情境為主、且具有良好信效度之社會期許量表，作為篩選之用。

參考文獻

- 江民瑜、程炳林（2011）：四分法成就需求架構之驗證及其對成就目標導向模式的調節效果。*教育心理學報*，43（2），397-418。[Chiang, M. Y., & Cheng, B. L. (2011). Testing a quadripartite framework of achievement need and its moderating effect on a model of achievement goal orientation. *Bulletin of Educational Psychology*, 43(2), 397-418.]
- 李芩萍（2003）：國中生自律／能力焦點及精熟／表現目標導向的課業避助行為之研究。國立成功大學教育研究所碩士論文。[Chin, P. L. (2003). Research on junior high school students' autonomy/competence concerns and mastery/performance goal orientation academic help-

- avoidance behaviors (Unpublished master's thesis). National Cheng Kung University, Tainan, Taiwan.]
- 李玫蓉、程炳林 (2005)：趨向表現目標的類別與適應性學習組型之關係。**教育心理學報**，**37** (1)，61-78。[Li, M. J., & Cherng, B. L. (2005). The classification of approach performance goal and the relationships between approach performance goal and adaptive patterns of learning. *Bulletin of Educational Psychology*, 37(1), 61-78.]
- 林清山、程炳林 (1997)：青少年心理發展與適應：國中生學習行動控制模式之建構與驗證暨教學輔導策略實驗方案效果之研究 (I)。國科會專案研究報告。(編號：NSC86-2413-H-003-010-G10)。[Lin, C. S., & Cherng, B. L. (1997). The verification of action control model and the study of the effects of strategies training programs (I). (NSC86-2413-H-003-010-G10.)]
- 吳靜吉、程炳林 (1992)：激勵的學習策略量表之修訂。**測驗年刊**，**39**，59-78。[Wu, J. J., & Cheng, B. L. (1992). A revision of the motivated strategies for learning questionnaire. *Psychological Testing*, 39, 59-78.]
- 侯玫如、程炳林、于富雲 (2004)：國中生多重目標導向與其自我調整學習之關係。**教育心理學報**，**35** (3)，221-248。[Hou, M. J., Cherng, B. L., & Yu, F. Y. (2004). The relationships between junior high school students' multiple goals and self-regulation learning. *Bulletin of Educational Psychology*, 35(3), 221-248.]
- 張映芬 (2008)：國中生動機涉入之建構及其相關因素之探討。國立成功大學教育研究所碩士論文。[Ying, F. C. (2008). *Construction and Related Factors of Motivational Engagement for Junior High School Students*. (Unpublished master's thesis). National Cheng Kung University, Tainan, Taiwan.]
- 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爲之關係。**師大學報**，**50** (2)，69-95。[Peng, S. L., & Cherng, B. L. (2005). The relationship among a 4-dimensional classroom goal structure, personal goal orientation and academic help-seeking behavior. *Journal of Taiwan Normal University Education*, 50(2), 69-95.]
- 程炳林 (2003)：四向度目標導向模式之研究。**師大學報**，**48** (1)，15-40。[Cherng, B. L. (2005). Study of the model of 4 dimensions goal orientations. *Journal of Taiwan Normal University Education*, 48(1), 15-40.]
- 程炳林 (2006)：主觀能力與逃避策略之關係。**師大學報**，**51** (2)，1-24。[Cherng, B. L. (2006). Students' perception of subjective competence and their use of avoidance strategies. *Journal of National Taiwan Normal University: Education*, 51(2), 1-24.]
- 黃光國、楊國樞 (1972)：個人現代化程度與社會取向強弱。**中央研究院民族學研究所集刊**，**32**，245-278。[Hwang, K. K., & Yang, K. S. (1972). The Relationship of Individual Modernity to

- Social Orientation among Chinese University Students. *Bulletin of the Institute of Ethnology Academia Sinica*, 32, 245-278]
- 劉家樺 (2007): 國中生作弊的決定因素及其對成績之影響。臺灣大學經濟學研究所碩士論文。[Liu, C. H. (2007). *Determinants and effect on achievement of cheat of junior high school students* (Unpublished master's thesis). National Taiwan University, Taipei, Taiwan.]
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Arbreton, A. (1998). Student goal orientation and help-seeking strategy use. In S. A. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 95-116). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Butler, R. (1998). Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 630-643.
- Butler, R. (2006). An achievement goal perspective on student help seeking and teacher help giving in the classroom: Theory, research, and educational implications. In S. A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings: Goal, groups, and contexts* (pp. 15-44). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Butler, R., & Neuman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitude. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 261-271.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14(3), 464-504.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd Ed). Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Diamantopoulos, A., & Siguaw, J. A. (2000). *Introducing LISREL: A guide for the uninitiated*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.

- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Gonida, E. N., Karabenick, S. A., Makara, K. A., & Hatzikyriakou, G. A. (2014). Perceived parent goals and student goal orientations as predictors of seeking or not seeking help: Does age matter? *Learning and Instruction*, 33, 120-130.
- Hair, J. F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33(1), 1-21.
- Huang, C. J. (2012). Discriminant and criterion-related validity of achievement goals in predicting academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 48-73.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). LIS REL 8: *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Karabenick, S. A. (1998). Help seeking as a strategy recourse. In S. A. Karabenick (Eds.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 61-94). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Karabenick, S. A. (2003). Seeking help in large college classes: A person centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 37-58.
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96, 569-581.
- Karabenick, S. A. (2006). Introduction. In S. A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings: Goals, groups, and contexts* (pp. 1-14). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kiefer, S. M., & Shim, S. S. (2016). Academic help seeking from peers during adolescence: The role of social goals. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 42, 80-88.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, P. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Miserandino M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 203-214.
- Nadler, A. (1991). Help-Seeking Behavior, Psychological Costs and Instrumental Benefits. In C. M. S. (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology*, 12, New York: Sage.

- Nadler, A. (1998). Relationship, esteem, and achievement perspectives on autonomous and dependent help seeking. In S. A. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 61-93). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-seeking: An understudied problem-solving skill in children. *Developmental Review, 1*, 224-246.
- Newman, R. S. (1991). Goal and self-regulated learning: What motivates children to seek academic help? In M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 7, pp. 151-183). JAI Press Inc.
- Newman, R. S. (1998). Student help seeking during problem solving: Influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 90*(4), 644-658.
- 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.
- Newman, R. S. (2006). Students' adaptive and nonadaptive help seeking in the classroom: Implications for the context of peer harassment. In S. A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings: Goals, groups, and contexts* (pp. 225-296). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Newman, R.S. (2008). Adaptive and non-adaptive help seeking with peer harassment: An integrative perspective of coping and self-regulation. *Educational Psychologist, 43*, 1-15.
- Newman, R. S., & Schwager, M. T. (1995). Students' help seeking during problem solving: Effects of grade, goal, and prior achievement. *American Educational Research Journal, 32*, 352-376.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.
- Rubio, D. M., Berg-Weger, M., & Tebb, S. S. (2001). Using structural equation modeling to test for multidimensionality. *Structural Equation Modeling, 8*, 613-626.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology, 89*(2), 329-341.
- Ryan, A. M., Gheen M. H., & Midgley, C. (1998). Why do 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, A. M., Pintrich, P., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: who and why? *Educational Psychology Review, 13*(2), 93-114.
- Schenke, K. Lam, A. C., Conley A. M. M., Karabenick, S. A. (2015). Adolescents' help seeking in mathematics classroom: Relations between achievement and perceived classroom environmental influences over one school year. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 133-146.

- Shim, S. S., Kiefer, S. M., & Wang, C. (2013). Help-seeking amongst peers: The role of goal structure and peer climate. *The Journal of Educational Research, 106*(4), 290-300.
- Shim, S. S., Rubenstein, L. D., & Drapeau, C. W. (2016). When perfectionism is coupled with low achievement: The effects on academic engagement and help seeking in middle school. *Learning and Individual Differences, 45*, 237-244.
- Sierra, J. J., & Hyman, M. R. (2006). A dual-process model of cheating intentions. *Journal of Marketing Education, 28*, 193-204.
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 88-106.
- Warr, P. B., & Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety, and knowledge acquisition. *British Journal of Psychology, 91*, 311-333.

收稿日期：2016年09月29日
一稿修訂日期：2016年10月11日
二稿修訂日期：2017年01月11日
三稿修訂日期：2017年02月21日
接受刊登日期：2017年03月09日

Bulletin of Educational Psychology, 2017, 49(2), 267-293
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

Do you ask for help? Exploring the Relations between Achievement Goal Orientations and Academic Adaptive/Nonadaptive Help-seeking/Help-avoidance Behaviors

Shu-Ling Peng

Center of Teacher Education
National Cheng Kung University

Pei-Chi Wang

Institute of Education
National Cheng Kung University

Hung-Tai Lin

Department of Educational Policy and Administration
National Chi Nan University

The topic of academic help-seeking behavior has been extensively researched in past studies. Nevertheless, few studies explore both the help-seeking behaviors and its counterpart, namely, help-avoidance simultaneously. This study, accordingly, aims to achieve the following objectives: (a) developing the Academic Help-Seeking/Help-Avoidance Behaviors Scale and testing its validity and reliability; (b) clarifying the attribute of five help-seeking/help-avoidance behaviors as adaptive or nonadaptive; (c) investigating the relations between the achievement goal orientations and five help-seeking/help-avoidance behaviors. 1376 junior high school students were recruited in the study. Structure equation modeling was used for data analysis. The results showed that: (a) the Academic Help-Seeking/Help-Avoidance Behaviors Scale containing instrumental help-seeking, executive help-seeking, independent help-avoidance, covert help-avoidance, and complete help-avoidance had a good validity and reliability, indicating that the scale was suitable for examining the academic help-seeking/help-avoidance behaviors adopted by students in math; (b) instrumental help-seeking and independent help-avoidance could be regarded as adaptive behaviors, while executive help-seeking, covert help-avoidance, and complete help-avoidance were considered nonadaptive behaviors; (c) academic help-seeking/help-avoidance could be predicted by achievement goal orientation. Most specifically, approach-mastery goal could promote the adoption of adaptive help-seeking/help-avoidance behaviors but inhibit students' tendency toward nonadaptive help-seeking/help-avoidance behaviors. The predictive effect of avoidance-performance goal on academic help-seeking/help-avoidance displayed the opposite result to that by mastery-approach goal. Based on these findings, pedagogical implications were discussed to offer reference for teaching and counseling.

KEY WORDS: Academic help-avoidance, Academic help-seeking, Adaptive behaviors, Nonadaptive behaviors, Persona goal orientations