

第二章 文獻探討

本章共分四節，第一節陳述的是認知風格的理論與相關研究；第二節則在陳述情緒智力的理論與相關研究；第三節則是學習動機理論與相關研究的整理；第四節則根據本章介紹文獻的脈絡，對本研究所欲探討的變項關係做一統整的說明。

第一節 認知風格的理論與相關研究

認知風格是近年來心理學者研究認知與人格關係的新領域，因而深受學者的關注，有關認知風格的意義，國內外較具代表性的觀點如下：Ulric Neisser (1967) 認為認知風格是一種構造類型，能將外界刺激經由視、聽及思考過程，轉換成訊息並表現在行為上；Ausubel (1977) 認為認知風格是指在認知的組織和作用上，有內在一致性而且是最持久的特別差異，一個人處理訊息的習慣，代表一個人知覺、思考、問題解決和記憶的典型模式，常為某種人格特質的反應(引自吳裕益，民76)；Kuhlen (1968) 認為認知風格為個人用來應付認知工作或學習情境所採用的一般方法；Biggs (1971) 認為認知風格是個體解決問題獲接納外界資訊時，一種相當一致且特殊的方法，與智力無關；SigelCoop (1974) 認為認知風格是一種作為人格與認知兩個層面之橋樑的整合性概念；Witkin(1976) 認為認知風格是個人收集和組織訊息的方式；Messick (1976) 認為每位學習者皆有其喜愛的知覺、組織和記憶方式，這些特殊與一致的方式則稱為認知風格；Goldstein and Blackman (1978) 認為認知風格是個體對環境刺激組織的特有風格；Kuchinskias (1979) 認為認知風格是個體對環境反應、行為或適應的方式；Wardell and Royce (1978) 認為認知風格是個人在面對混亂的外在世界與內在刺激時，用以篩選、引導、整體這些刺激的自我控制之心裡結構；Keefe (1979) 認為認知風格代表學習者所偏好的之決、組織以及記憶方式，而這些方式是特殊、一致的；Tennant (1988) 認為認知風格是個體在組織和處理訊息的慣用方式；Hansen (1998) 認為認知風格可一般性地描述為訊息的獲得與處理方法；Riding and Cheema (1991) 和 Sternberg (1997) 則認為認知風格可解釋為個體對解決問題、思考、覺知、以及記憶的慣用模式；Grigorenko and Sternberg (1997) 認為認知風格是人格與認知之間的連結；陳蜜桃 (民84) 認為認知風格是個體在認知的組織和作用上，相當穩定且一致的心理傾向；張春興 (民86) 則認為認知風格是指個人在面對情境時，經由其知覺、記憶、思維等內心心理歷程，在外顯行為上所表現的習慣性特徵。

綜上所述，研究者試著整理出一個較為共通的定義：認知風格乃是個體對於環境中的刺激與訊息，所偏好的一般處理與組織方式，屬於一種穩定而持續的人格特質。本研究採用 Riding and Cheema (1991) 和 Sternberg (1997) 的觀點，將本研究中的認知風格定義為「個體對解決問題、思考、覺知、以及記憶的慣用模式」。

一、整合式認知風格的類型

認知風格乃是個體在認知組織和作用上的個別差異，這種差異表現在各種認知活動上，有很多不同的類型，若由這許多種類型之定義及其所觀察到的現象加以分析，可以看到有些現象是重複被觀察到的。相似的研究內涵卻被貼上不同的標籤，造成後續研究眾說紛紜的困擾，也讓研究者在定義與區辨名詞時特別感到無所適從。隨著研究資訊交流的日趨頻繁，這個現象逐漸受到學界的重視，於是有學者開始試著將過去研究結果整合歸納，形成新的觀點，建立起一套具整合特質的認知風格運作模式。

以下為幾個較為著名的整合式認知風格運作模式：

(一) Davise 的主動分析和被動分析

Davise (1967) 有鑑於每個學者採用的認知風格測量工具與標準不同，因而導致不同的解釋結果，因而提出以「主動性」與「被動性」的觀點來分析認知風格的特質，下列為對兩種取向的歸納 (劉信雄, 1992)：

1. 主動分析：包含場地獨立、區別型、沈思型。
2. 被動分析：包含場地依賴、非區別型、衝動型。

(二) Curry (1983) 的洋蔥模型：

將所有風格分成如洋蔥般的三層層狀結構，由內而外分別為認知人格風格、訊息處理風格與教學模式表現指標，越內層表示風格越為穩定。



圖 2-1-1 Curry 的風格洋蔥圖形

(三) Nickerson (1985) 的兩個族群分法：

Nickerson 將認知風格分為兩個族群，一個族群的特性是分析的、演繹的、嚴密的、抑制的、聚斂的、正式的、批判的；而另一個族群則是綜合的、歸納的、開闊的、非抑制的、擴散的、非正式的、創造的（許繼得，2002）。

(四) Keefe (1987) 的分法

Keefe 以認知風格的內涵分類，將認知風格的內涵分成「知覺風格」與「為概念形成與記憶保留的風格」。知覺風格類型與訊息的感覺、知覺、分析有關；為概念形成與記憶保留的風格則與假設推論、問題解決、記憶保留有關。

Keefe 和 Monk (1987) 並據此發展出一套包含認知風格、情意和環境的學習風格量表 (The Learning Style Profile, 簡稱 LSP), 其學習風格量表中之認知風格量表, 包括:「連續處理技能、辨別技能、分類技能、分析技能、空間技能、記憶技能」, 國內由劉信雄(民 81)加以修訂後定名為「國小學童認知風格量表」, 廣為後來的研究者在作認知風格研究時採用之。

(五) Miller (1991) 的分法

Miller 亦是用認知風格的內涵為分類的標準，不同的是他將一些較普遍的認知風格概念統整到認知的訊息處理模式之中，將認知過程與認知風格作一連接。就橫向而言他將每一認知過程都連接到一種特殊的認知風格，就縱向而言則將個體的認知差異歸納成「分析的」對「整體的」風格，Miller 的此種分法在國外的研究也廣受採用，在國內則較少見。

表 2-1-1 Miller 認知風格的歸納表

| | | | |
|-------------|-------|---------|---------|
| 橫 向 ↓ | 縱 向 → | | |
| | 認知過程 | 分析的 | 整體的 |
| | 型態辨認 | 分析的 | 整體的 |
| | 選擇性注意 | 場地獨立 | 場地依賴 |
| | 表徵 | 口語的/分析的 | 視覺的/全盤的 |
| | 組織 | 觀念的分化 | 觀念的統整 |
| | 提取 | 聚斂的 | 擴散的 |
| | 分類 | 系列的 | 整體的 |
| | 類比式推理 | 嚴謹的 | 寬鬆的 |
| 判斷 | 事實的 | 直覺的 | |

資料來源：Miller(1991)，許繼得 (2002)

(六) Riding and Cheema (1991) 的 W-A 和 V-I 向度

Riding 和 Cheema 將風格模式分為兩大類，每一類再分成兩個面向，「整體—分析」向度(W-A)是檢視人們對於組織訊息的偏好方式與程度；「文字—圖像」向度(V-I)則是檢視人們對表徵知識的偏好方式與程度。最後得到整體-分析型和文字-圖像型交叉而成的四種不同的認知風格。

Riding 等人在 1998 年據此發展出 CSA 測驗軟體，國內有羅豪章據其架構發展的 FCSA 的測驗軟體(民 91)，本研究所編製的量表，亦是依此理論為架構來發展，在下一個段落會將本理論作更為詳盡的介紹。

(七) 陳李綢的單向度與多向度分類

國內陳李綢(1998)以單向度和多向度的方式分類，後有許麗玲(2000)據其分類再加以補充整理，摘要其對多向度的整理，共可歸納為六種：按照「人格類型」區分，可分為內向/外向、感覺/領悟、思考/情感、知覺/判斷；按照「處事態度」區分，可分為具體序列型、抽象序列型、具體隨機型、抽象隨機型；按照「經驗學習」區分，可分為聚合者、同化者、分歧者、調適者；按照「行為取向」分類，則有行動者、慎思者、理論者、實用者；「綜合各家」分類，則可分成連續處理、辨別、分類、分析、空間、記憶；按照「心理自治方式」分類，則可分為立法型、司法型，及行政型三種。

研究者因立意在發表一套具有「整合性」之國小學童認知風格量表，得以瞭解認知風格的全貌，在參照各學者的理論後，擬採用 Riding 所發展的認知風格運作模式理論，為本研究量表的編製架構。

三、Riding 之整合式認知風格

Riding and Cheema (1991) 整理了超過三十個(實際上可能高達五、六十個)過去研究所發展出的風格標籤，將這些風格標籤以一種較通盤性的分類方式，建構出「整體/分析」(Wholist-Analytic, W-A)和「圖像/文字」(Verbal-Imagery)兩組認知風格的向度，分別代表個體在表徵知識以及組織訊息時的偏好程度(羅豪章, 1999)。

Rayner 和 Riding (1998) 將此一整合性的認知風格與其他單向度的認知風格的關連性加以整理說明：

(一)「整體-分析」面向

這個向度主要在於描述個體組織訊息時，所偏好的方式和傾向的程度。當個體衡鑑的結果越偏向「整體型」，則表示該個體以整體方式組織訊息的傾向越強；反之，則表示個體傾向以分析方式組織訊息的程度越強。一個偏好分析方式組織訊息的人，在學習與思考時，較不易受到外界事物的影響，並且習慣將訊息以條列分類的方式加以分析。這種情形隨著分析組織訊息的傾向越強，有越明顯的趨勢，總而言之，整體型和分析型對於組織訊息的方式，恰好相反。Rayner 和 Riding (1998) 對此一狀況做了以下的整理說明：

- 1、場地獨立 vs. 場地依賴：在分析結構（形式）時，個體知覺場對環境的依賴程度。(Witkin and Asch, 1948a, 1948b; Witkin, 1964; Witkin et al., 1971, 1977)
- 2、平整 vs. 銳化：對新訊息傾向於快速同化細節或強調細微改變。(Klein, 1954; Gardner, 1959)
- 3、衝動 vs. 慎思：傾向於快速反映或仔細考量後再反應 (Kagan et al. (1964); Kagan, 1966)
- 4、發散思考 vs. 聚斂思考：在解題時，是以窄化、聚焦、邏輯、演藝的思考方式，亦是以廣泛、開放、同化的思考方式 (Guilford, 1967; Hudson, 1968)
- 5、整體思考 vs. 依序思考：學習或解題時，整體性與同化的傾向程度。(Pask and Scott, 1972; Pask, 1967)
- 6、具體無序 vs. 具體依序 vs. 抽象無序 vs. 抽象依序：學習者透過具體或抽象經驗，以無序或依序地學習。(Gregorc, 1982)
- 7、探索 vs. 同化：在解決和創造歷程中，個體對於尋求熟識或新奇的偏好。(Kaufmann, 1989)
- 8、適應 vs. 創新：在解題時，改編者偏好便利、既有的歷程，創新者則偏好重新建構，以新觀點解題。(Kirton, 1976, 1987)
- 9、直覺推理 vs. 深思熟慮推理：以自發或推理來發展瞭解的偏好，在學習活動是主動參與或是被動反應。(Allinson & Hayes, 1996)

(二)「圖像-文字」向度

此一向度用以描述個體在表徵知識時，所偏好的方式和傾向的程度。當個體衡鑑的結果越偏向「圖像型」，表示個體以圖像方式表徵知識的傾向越強；反之，則表示個體傾向以文字方式表徵知識的程度越強。一個偏好圖像方式表徵知識的人，意味著他在思考和學習時，以心像表徵知識的速度比用文字表徵的速度來的快，並且隨著傾向越強，兩者速度的差距也越大。以下為 Rayner 和 Riding (1998) 對此一向度特性的統整：

- 1、抽象思考者 vs. 具體思考者：抽象的能力和偏好程度。(Harvey et al., 1969)
- 2、語文 vs. 視覺：在思考時，表徵知識的語言或視覺策略。(Paivio, 1971; Riding & Taylor, 1976; Richardson, 1977; Riding & Calvey, 1981)

Rayner 和 Riding (1998) 再對其整合式認知風格 (W-A&V-I) 的內容與特性做如下的比較：

1、整體型 (W)：

- (1) 個體的知覺易受外界環境 (視覺架構) 的影響。
- (2) 對訊息處理採同化的處理原則。
- (3) 個體傾向於直覺地快速下決策，故反應速度快，但易誤判。
- (4) 傾向於不強調解題順序的整體性解題策略。
- (5) 傾向於嘗試新的解題方法。
- (6) 偏好開放式 (open-ended) 的問題以及創造性的工作。
- (7) 以尋求不同解題方法為解題之考量重點。
- (8) 偏好以直覺來理解事物。

2、分析型 (A)：

- (1) 個體的知覺不易受外界環境 (視覺架構) 的影響。
- (2) 對訊息處理採分化的處理原則。
- (3) 個體傾向深思熟慮後再下決策，故反應速度慢，但不易誤判。
- (4) 傾向於強調解題順序的逐步解題策略。
- (5) 傾向於使用熟悉的舊有解題方法。
- (6) 偏好正規式 (formal) 問題以及具邏輯結構的工作。
- (7) 以將問題圓滿解決為解題之考量重點。
- (8) 偏好以推理分析來理解事物。

3、文字型 (I)

- (1) 個體在思考時，傾向於利用文字表徵知識。
- (2) 具有較好的抽象能力。

4、圖像型 (I)

- (1) 個體在思考時，傾向於利用圖像表徵知識。
- (2) 具有較差的抽象能力。

研究者依據 Riding 等人對兩個面向中所做的歸類，合併其內涵裡意義相近之風格，進一步整理歸納如下，也依此作為本研究量表設計之架構：

表 2-1-2 本研究之認知風格量表架構

| 第一部份 整體--分析 | | | | | | | | 第二部分 圖像—文字 | | | |
|-----------------|------------------|---------------|---------------|---------------|-------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------|--------|--------------------|--------------------|
| 一 | | 二 | | 三 | | 四 | | 五 | | 六 | |
| 場地依賴 | 場地獨立 | 同化 | 分化 | 衝動 | 沈思 | 開放 | 聚斂 | 具體 | 抽象 | 圖像偏好 | 文字偏好 |
| 個體知覺容易受外界環境的影響。 | 個體知覺不容易受外界環境的影響。 | 對新訊息採同化的處理原則。 | 對新訊息採分化的處理原則。 | 個體下決策傾向於直覺快速。 | 個體下決策偏好以推理分析、熟思緩慢來理解事物。 | 傾向嘗試新的解題方法、偏好開放式問題、具創造性的工作。 | 具邏輯結構的工作。使用熟悉的舊解題方法、或正規的問題、 | 抽象能力差。 | 抽象能力好。 | 個體在思考時傾向於利用圖像表徵知識。 | 個體在思考時傾向於利用文字表徵知識。 |

四、認知風格的相關研究

認知風格是一種類型，無論將其分成幾部分，都只能說明個體在該類型連續體中的相對位置。認知風格的研究，所發展出的理論眾多，故一個學者所採用的定義、所考慮的主要因素及所持的觀點或分析的層面，將認知風格以單向度與多向度的方式分類（陳李綢，民 81）。本研究取向為發展整合性的認知風格量表，與「多向度」的認知風格研究較有相關，雖國內外研究取用的多向度理論各異，與本研究採用之分類不盡相同，但還是在此做一整合歸納，期能發現各個研究之間的關連性及重要性：

(一) 認知風格與學習成就：

Rollins & Genser (1997) 以沈思型、衝動型為分類，研究兒童在問題解決方面的能力，發現沈思型的兒童在任務的許多面向，較衝動型兒童為佳。

吳明清(民 76) 以沈思型、衝動型為分類，研究兒童在解題策略上的差異，發現在審視圖形有效的解題策略上，沈思型優於衝動型。

吳天方(民 86) 根據 JUNG 理論配合 Kolb 的學習風格量表 (LSI)，研究大學生認知風格和學習成就的相關，發現學習風格與學業平均成績無顯著相關。

林生傳(民 74) 使用 Dunn 的學習風格量表 (LSI) 分類，研究不同群組其智力、社經、學業成就在的差異，發現學習風格與智力、社經地位相關不顯著；而英、數、理科學習成就與認知風格有相關存在。

劉信雄(民 81) 修訂 Keefe 的學習風格量表 (LSI) 中的認知風格部分，發展出一套整合性的國小學童認知風格量表，對國小學生的學習成效進行研究，發現認知風格是影響國小學生學業成效的主因，而且認知風格的差異能有效預測學生的學業成就。

蔡桂芳(民 83) 採用 Jung 的人格類型，擴充為麥布二氏的十六種心理類型，研究國中資優生的認知型式，發現外向多於內向、直覺認知多於知覺求證、理性思考多於感性訴求、實證判斷多於領悟理解。

(二) 認知風格與教學情境 (或教學方式)：

Hodges (1995) 使用 Dunn 的學習風格量表 (LSI) 研究教學情境及學習偏好的適配性對 7、8 年級學生的影響，發現當學生被隨機分配到的教學情境，是連結到他們的學習偏好，學生們在學習成就上得到顯著較高的平均數，且持正面的態度。

Murrian (1983) 使用 Dunn 的學習風格量表 (LSI) 為分類，研究溫度偏好對 7 年級學生的影響，發現當教學情境是符合學習者對溫度的偏好時，會得較高的分數。

林珊如(民 89) 採用 Sternberg 的心理自治理論，研究大學生網路合作與同儕學習的關連，發現認知風格同質分組及異質的分組，在網路合作學習中有不同的表現。

許麗玲(民 89) 採用劉信雄的國小學童認知風格量表，研究高職學生虛擬實境遠距遷移學習歷程，發現認知風格、認知需求及電腦態度的學生，對學習遷移具有顯著的聯合預測力。

綜合以上學者的研究來看，雖然所採用的學習風格分類及研究所採用的量表不盡相同，但仍可歸納成以下的三種內涵：認知風格與學習成就的研究；教學情境、教學方式與學生認知風格的研究；電腦輔助學習和學習者認知風格適配性的

研究。這些研究結果顯示了認知風格是造成個別差異的原因之一，也是影響學生學習的主要因素之一。

研究者有興趣的是，在教育現場中學生的認知風格與學生的情緒發展，以及學習的內在歷程有何關係存在，這是以往的研究中較少去探討的。故本研究擬以編製一套整合性的認知風格量表來診斷出個別學生的認知風格特性，並以情緒智力量表和學習動機量表收集更多關於學生個人的資料，探究認知風格和情緒智力、學習動機間的特殊關係，期許能提供現場教育者在輔導學生課業、生活方面有更多的線索能加以著力，期許學生在適性發展的學習環境中，充分展現其潛能。

第二節 情緒智力的理論與相關研究

「Emotional Intelligence」簡稱「EI」為情緒智力。若將情緒智力測驗賦予情緒智力數量化，得分則稱為情緒智力商數「Emotional Intelligence Quotient」，簡稱為「EQ」。不過「情緒智力」要化成「情緒智力商數」並不容易，因其不似「IQ」(Intelligence Quotient)可用標準的智力測驗來測量，它包含許多抽象的性格特徵和社交技巧。採用「情緒智力商數」一詞也是為了與「智力商數」對照使用，因為「Emotional Intelligence」出版後，「情緒智力商數」顛覆了傳統的「智力商數」觀，是另類「智力商數」的思考方向，許多人開始認為「智力商數」並不是決定一個人成功與否的主要關鍵。「情緒智力商數」論者更是強調高情緒智力商數者較能適應社會，人際關係良好，創造力強等認為「情緒智力商數」才是成功致勝的秘訣。(Goleman, 1995)

情緒智力的內涵即為個人情緒管理的能力，情緒管理簡單的說就是指消極的避免「情緒失控」，積極的增強「情感能力」。事實上，提升個人情緒智力的能力，就是個人能正確的認識自己情緒和察覺他人的情緒狀態，並能適度地去管理(處理)自己和他人的情緒，以及能夠去運用自己與他人的情緒表達，化負面為正面的將消極轉換為積極的情緒，使自己和他人身心都能達到和諧狀態的能力。

一、情緒智力的相關理論

(一) Salovey & Mayer 的情緒智力理論

美國耶魯大學 Peter Salovey 教授和新罕罕大學的 John Mayer 教授，綜合「情緒」和智力，提出「情緒智力」這樣的一個構念。認為情緒是由社會智力(只瞭解他人的思想行為，據以做出適度因應的能力)的概念發展而來，與 Howard Gardner 在多元智力論中所提及的「人際智力」和「自知能力」概念相類似。在 1989 年時他們將情緒智力界定為是一種指引個體的思考與行動之能力。Salovey & Mayer (1996) 將其情緒智力的概念性架構作了定案，認為情緒智力應包含以下四項內涵：

- 1、反省地調整情緒，以提升情緒及智力的成長：
 - (1) 保持情感開放的度去感受快樂與不快樂情緒的能力。
 - (2) 依情緒判斷的訊息或效用，反省地投入或分離情緒的能力。
 - (3) 反省地監控自己與他人情緒的能力。
 - (4) 管理他人與他人情緒的能力。調節負向情緒與增加愉快情緒，不壓抑或誇張所傳達的訊息。

- 2、瞭解及分析情緒，並能運用情緒知識：
 - (1)將情緒命名並描述情緒之間關係的能力。例如：瞭解喜歡與愛的關係。
 - (2)解釋情緒傳達相關意義的能力。例如：悲傷通常伴有失落。
 - (3)瞭解複雜情感的能力。例如：愛恨交織，敬畏參雜著害怕與驚訝。
 - (4)辨識情緒間轉換的能力。例如：從生氣到滿意、或是生氣到羞愧。

- 3、激發與產生情緒，以促進思考的能力：
 - (1)情緒會促使調整思考的先後順序，引導注意重要的訊息。
 - (2)充沛的情緒有助於情緒的判斷和記憶。
 - (3)情緒的變動改變個人樂觀和悲觀的看法。鼓勵從多元的觀點來思考。
 - (4)不同的情緒狀態有益於特定問題的思考。例如：快樂促進歸納推理與創造力。

- 4、覺察、評估及表達情緒的能力
 - (1)覺察身體狀態、感受與思考情緒的能力。
 - (2)辨識他人或作品透過語言、聲音、外表與行為所傳達情緒的能力。
 - (3)正確表達情緒與情緒需求的能力。
 - (4)區分正確或不正確，真實或欺瞞等情緒表達的能力。

(二) Goleman 的情緒智力理論

1995 年 Goleman 出版了「EQ」一書中引用心裡學者 Salovey & Mayer 為 EQ 所下的定義,及涵蓋了 Gardner 的多元智能理論的個人智力擴充為伍種主要層面的能力,分述如下:(張美惠譯,民 85)

1、認識自己的情緒

情緒智力的基礎是認清情緒的本質，擁有隨時隨刻認知的能力，對瞭解自己很重要。不瞭解自己真實感受的人，將淪為感覺的奴隸。能掌握感覺才能成為生活的主宰，在面對婚姻或工作等人生大事也較能知所選擇。

2、妥善管理自己的情緒

情緒管理必建立在自我認知的基礎上，如何自我安慰，擺脫焦慮、灰暗、或不安，這方面能力較差的人常會出現情緒低落。對情緒能掌握自如的人則能很快地走出生命的低潮，重新出發。

3、自我激勵

無論是要集中注意力、自我激勵、或發揮創造力，將情緒專注於一項目標是絕對必要的。成就任何事情都需靠情感的自制力，諸如克制衝動與延遲滿足，保持高度熱忱是一切成就的動力。一般而言，能自我激勵的人，做任何事情效率都比較高。

4、認知他人的情緒

尊重瞭解他人，較能站在別人的立場考慮事情的利害關係，就是同理心。

同理心是基本的人際技巧，必須建立在自我的認知的基礎上。具同理心的人，較能從細微的訊息瞭解別人真正的感受，並察覺他人真正的需求。

5、人際關係的管理

人際關係就是管理他人情緒的藝術，一個人際關係圓融的人，能夠理解並因應他人的情緒。此種能力與一個人的人緣、領導能力、人際和諧程度都有關係，能充分掌握這種能力的人，常常是社會的佼佼者。

總而言之，前三項是自我的情緒管理，後兩項為對他人的情緒管理。Goleman 1998 年出版的「EQ：工作 EQ」一書中，將情緒智力的基本能力架構延伸發展。Goleman 認為要成為標竿人物、要在事業上成功，必須發展決定我們如何經營自己的「個人能力」，以及決定我們如何處理別人的「社交能力」。成功經營自己的個人能力，及包括自我覺察、自我規範、自律和引導或促進我們達到目標的動機等三個層面。社交能力則又包括同理心和社交技巧兩個層面這五個基本的情緒能力層面總共又發展出 25 個情緒能力：(李瑞玲等譯，民 87)

個人的能力（這些能力決定我們如何自處）

- 1、自我覺察：明瞭自己的內在狀態、喜好、資源和直覺。
 - (1)情緒的察覺：認清自己的情緒和其影響力。
 - (2)正確的自我評量：明瞭自己的長處和限制。
 - (3)肯定自我價值和能力

- 2、自我規範、自律：處理自己內在狀態、衝動和資源。
 - (1)自我控制：處理紛亂的情緒和衝動。
 - (2)值得信賴：保持誠實和完整的價值標準。
 - (3)良知：為自己的表現負責。
 - (4)適應力：處理變遷的彈性。
 - (5)創新：樂於接受新觀念、新作法、和新訊息，並對此保持開放的心胸。

- 3、動機：引導或助長達成目標的情緒趨向。
 - (1)成就趨力：努力求改進或達到卓越的標準。
 - (2)承諾：參與團體或組織目標。
 - (3)主動：準備伺機而動。
 - (4)樂觀：無視阻礙、挫折、對追求目標的堅持。

社交能力（這些能力決定我們如何處理人際關係）

- 1、同理心：察覺他人的情緒、需求和關切。

- (1)瞭解別人：能感受到人的情感和觀點，並對別人在意的事情主動採取關心。
- (2)服務取向：預期、認清並滿足客戶的需求。
- (3)幫助別人發展：感受到別人的發展需求並支持他們的能力。
- (4)善用多元化：藉由團體成員的歧異性來尋求、再造新的機會。
- (5)政治意識：解釋一個團體的情緒暗潮和權力關係。

2、社交技巧

- (1)影響力：發揮有效的說服藝術。
- (2)溝通：傳遞清晰、具說服力的訊息。
- (3)團隊領導：鼓舞並引導團體和眾人。
- (4)改變催化：引發或處理改變。
- (5)處理衝突：協商並解決爭議。
- (6)建立連結：培養有益的關係。
- (7)分工合作：與他人合作以達成共同的目標。
- (8)團隊能力：在追求共同目標上，創造團體的相乘力量。

(三) De Beauport 與 Diaz 的情緒智力理論

1996 年 De Beauport 與 Diaz 根據腦神經醫學有關人類腦部的結構理論提出，情緒智力是一種可使我們有適當的感覺和慾望的智力，包括情感智力、心情智力、和激勵智力等三成份。其中情感智力是被某事物或某人影響的歷程，有助於對人、地、物、想法或情境發展出親密感的能力。心情智力則是在經驗痛苦或愉快感覺時能夠產生、保持和轉換任何心情的能力。激勵智力則是能夠察覺我們自己的慾望，並知道何者會激勵自己以及最能感動我們，是一種能夠在面臨所喜好事物上指引自己生活的能力。上述三種情緒方面的智力都是情緒智力的重要內涵和能力，也是研究情緒智力時需要同時重視的構面。(王財印，民 89)

(四) Shapior 的情緒智力理論

Shapior(1997)認為情緒智力植基於人格特質或是個性，其重要性對兒童尤其顯著，所以鼓吹要有足夠好的父母以輔助孩子情緒智力的發展；其情緒智力主要包括：同理心、表達與瞭解感覺、控制自己的脾氣、獨立、適應力、被喜歡、人際問題解決、堅持、友善、仁慈、與尊敬等情緒品質；同時他認為道德行為、思考、問題解決、社會互動、學術和工作成效以及情緒方面的智能是組成情緒智力的六個領域；每一個領域又分成一些特定的情緒智力技能。後來學者 Simmons 等人經過多人的研究也認為性格就是情緒智力；遺傳或本性、學習或教養、身體或化學變化等因素都會影響情緒智力。(王財印，民 89)

(五) Weisinger 的情緒智力理論

Weisinger 於 1998 年提出之情緒智力理論，認為情緒智力是情緒的智慧使用，藉情緒的運用來調整自己的行為及思考的結果。他認為情緒智力包含四項基本要素（1）準確知覺、評估和表達情緒的能力。（2）當情緒有助於瞭解自己本身或他人時，能隨需要進入或是產生該感覺的能力。（3）瞭解情緒以及產生該情緒之事之能力。（4）調節情緒以便提升情緒與知性成長之能力。而且這些要素所構成的能力是階層性的發展，也就是前者是後者的基礎。

綜合上述有關情緒智力理論整理如下表所示：

表 2-2-3 情緒智力理論構面

| 情緒智力理論 | 年代 | 構面 |
|-------------------------------|------|---|
| Salovey & Mayer 的情緒智力理論 | 1990 | 1. 情緒的評估與表達 2. 情緒的調整 3. 情緒的運用 |
| | 1997 | 1. 覺察、評估與表達情緒的能力 2. 激發與產生情緒，以促進思考的能力 3. 瞭解及分析情緒，並能運用情緒知識 4. 反省地調整情緒，以提升情緒及智力的成長 |
| Goleman 的情緒智力理論 | 1995 | 1. 認清自己的情緒 2. 妥善管理自己的情緒 3. 自我激勵 4. 認知他人的情緒 5. 人際關係的管理 |
| | 1995 | 1. 個人能力 (1)自我覺察 (2)自我規範、自律 (3)動機 2. 社交能力 (1)同理心 (2)社交技巧 |
| De Beauport 與 Diaz 的情緒智力理論 | 1996 | 1. 情感智力 2. 心情智力 3. 激勵智力 |
| Shapior 的情緒智力理論 | 1997 | 情緒智力植基於人格特質 (personality characteristics) 或是個性(character) |
| Weisinger 的情緒智力理論 | 1998 | 1. 準確知覺、評估和表達情緒的能力 2. 當情緒有助於瞭解自己本身或是他人時，能隨需要進入或是產生該感覺的能力 3. 瞭解情緒以及產生該情緒之能力 4. 調節情緒以便提升情緒與知性成長之能力 |

(資料來源：轉自賴怡君，民 90)

二、情緒智力與認知風格的相關研究

在國內外的研究中，鮮少有學者直接以「情緒智力」和「認知風格」這兩個變項為研究的主題，因此在找尋相關文獻的過程中，研究者擬以認知風格為主，與情緒內涵有關的研究為輔，作為整理這部分相關研究的原則。

林麗慧（民 88）對原住民認知風格的研究中，提到原住民兒童相較平地兒童之下，有較多比例屬於場地依賴型，場地依賴的學童在表達上多使用較簡短的語句，思緒上也不流暢，思考上較為僵化；相較於場地獨立型的學童的特性「在口語的上的表達比較完整，會將所想的來龍去脈說明清楚，在語句的呈現上可以將所思、所想互相轉換」，在「認識自己的情緒」與「表達自己的情緒」的情緒智力上，就顯得能力較為薄弱。

Kagan, Moss, and Sigel (1963)指出傾向「非分析型」認知風格的個體較「分析型」的個體更傾向易於產生焦慮的感覺與衝動的行為，非分析型的特性是較為擴散、創造、和非抑制的，這樣的孩子相對於「分析型」傾向聚斂、批判，和嚴密的面向，在控制情緒的能力上顯得較為不足。Lian-Hwang Chiu (1985)也以台灣的四五年級學生為對象，亦獲得與 Kagan 等人一致的結論。

Riding, Richard, Craig, and Olivia (1998)也指出，整體型的學童較缺乏去建構一個「自我控制」的系統，因此比分析型的學童傾向表現不佳。在認知風格上分析型的學童較整體型的學童擁有較強的自我控制能力，應對到其在情緒上的運籌帷幄，此套控制系統便也有效的反映在兒童個人的情緒智力上。

另外，Witkin (1977)曾指出，在情緒的表現上場地獨立者較不易衝動，較能調節失控的情緒和行為；場地依賴者較無法控制和調和情感表現。Rimodi, Insua & Erdmann (1988)指出在問題解決上，場地獨立者的人知覺是較富彈性，可以用不同變化的方法去組織知覺的型式。此兩個研究結果都顯示場地獨立傾向的個體較具知覺的彈性，將此特質應用在不論是自我的情緒管理調適，亦或人際間的互動方面，皆可預見在情緒智力的發展上會較為有利。

由上述相關研究可知，情緒智力是影響學生生活適應很重要的關鍵能力，而學者們也一直致力於瞭解情緒和認知間的互動關係。本研究擬用認知風格代表認知這個部分，找出其與情緒智力間的關係，進而根據學生特有的認知風格來瞭解其對情緒智力的影響。

第三節 學習動機的理论與相關研究

學習動機是一種令人想要學習的趨力，屬於動機的一種。McKeachie (1961) 對學習動機的說明為：「當動機被活化之後，學生便會選擇一個可以達成最大滿足和最少後悔的策略，而將個人主觀嗜好的預期和達成喜好的可能性結合，就組成了所謂的學習動機。」張春興（民 85）則認為學習動機是指引起學生學習活動，維持已引起的學習活動，並導使該學習活動趨向教師所設定目標的內在心理歷程。綜合以上學者所述，本研究將學習動機定義為「引起並維持個人從事學習活動的內在動力」。

一、學習動機的相關理論

鑑於學習動機的相關理論繁多，研究者擬以與本研究內涵較為有關之學習動機理論作介紹，特別著重於動機理論的「內在學習動機」的認知部分，將這些相關理論整理如下表：

（一）Bandura(1982)的自我效能論

Bandura 從社會學習的觀點提出自我效能論 (self-efficacy theory)，所謂自我效能，是指個人產生某種行為與否，完全根據自己認為自己能否做到而定。而 Bandura 認為自我效能是表現和成就的媒介，也就是說學習者會認定採取某些活動之後便會產生一定的結果。自我效能的評估是指個體可能根據以往表現經驗、替代經驗、他人回饋、生理訊息等方面來源，來對自己在某一特殊情境從事某項工作的能力以及所能達成表現進行主觀認知評估，而效能評估的效果，將會影響個人活動的選擇、付出的努力是否堅持 (Schunk, 1999)

自我效能跟動機的關係則是：面對問題時，對於該問題擁有高自我效能的人比低自我效能的人，能動員更多心力在該問題上。也就是說，相信自己有能力去處理某一件事情時，比較會去克服困難完成任務。

（二）Murry(1938)的成就動機論

成就動機論者將追求成就視為一種需求，故而稱為「成就動機」。成就動機可歸納為以下四點；1. 個人對事、對物、對人都有一種追求成功的傾向，此種傾向可稱為個人的成就動機；而個人成就動機的強弱是從其經驗中學習得來的。2. 當個人面臨他所追求的人事物的情境時，有兩種性質相反的動機會同時發生；其一為追求成功，另一事避免失敗，而個人最後的行動將受此二動機中較強者的支配而決定。3. 成就動機的強弱來自個人對其面臨情境的認知，當面臨到成敗機會參半的情境之下，個人追求成就的動機最強。4. 成就動機的強弱亦與個人的性格

有關，積極樂觀者喜歡面對具挑戰性的工作，而消極悲觀者絕不冒險，只對容易的工作有興趣（張春興，民 85）。

（三）Weiner(1986)的自我歸因論

Weiner 認為對成敗的歸因不同，會形成不同的歸因動機。一般而言，個人對事件成敗理由的歸因有六方面，分別為：能力、努力、運氣、工作難度、身心狀況和別人反應。而以上六個原因又可歸納至穩定性（穩定與否）因素來源（內在外在）控制性（能否控制），若個人傾向將原因歸因至穩定、內在、能控制的各向度，則將有助於提升其動機。

Shaffer(2000)對自我歸因再次歸納，將個人對事件的歸因解釋可總結至「結果價值」以及「成就預期」兩個向度，即當個人認為事件結果越重要或是對事件成就越能預期時，則個人之成就動機也越強。

（四）Dweck and Elliott(1983)的學習無助理論

Dweck and Elliott 將學生分為兩類：

1. 精熟取向：在學習成功時傾向將成功歸因於自己的能力，失敗時歸因於缺乏努力，認為透過努力可增加自我之能力，因此有較高的成功期待，面對困難時也較願意加倍努力，傾向設定「學習目標」
2. 學得無助取向：將成功歸因於運氣與努力，失敗則歸因於缺乏能力，也認為能力不可能透過練習與努力而增長，因此有較低的成功期待，遇到困難也較容易放棄努力，傾向設定的是「表現目標」。

而這兩種取向則是導因於個人在成長過程的成敗經驗，以及家長或老師對其所採取的學習結果回饋。

（五）Eccles and Wigfield(2000)的成就動機期望--價值理論

Eccles and Wigfield 認為學生成功期望的不是工作的真實困難度，而是對成功機率的知覺，對工作難度的知覺以及對自己能力的知覺，其模式是以「知覺」為中心而建立。其理論闡述學習動機包括三個重要成分，「工作價值」是從事工作的理由、「能力信念」是對自己有無能力完成工作的信念，「成功期望」則是預期自己在未來學習工作表現的信念。而個體對事件的知覺、價值、與期望，就直接影響了其行為如何表現。

（六）Printrich(1999)

Printrich 的基本假設為：對於明確工作持有高度的成功期望，比較會投入工作中，即使遭遇困難時，也比較會堅持下去，不輕易放棄；價值與期望的成分會產生交互作用，進而影響個人對於工作的參與行動。其主張學習動機包括三個主要的成分（張志全，民 89）：

- 1、價值：包含「目標導向」與「工作價值」，目標導向又分內在目標導向及

外在目標導向；工作價值則包含工作的重要性、興趣價值、效用這三種成分。

- (1)內在目標導向：會為挑戰、興趣等因素而從事學習。
 - (2)外在目標導向：會為了外在成績、報酬、讚美等原因從事學習。
- 2、期望：學習者的控制信念、自我效能信念及期望成功信念。
- (1)控制信念：學習者對學習的成功或失敗所做的歸因方式。
 - (2)自我效能信念：學習者再進行特定的學習活動時，對自己表現能力的信念。
 - (3)期望成功信念：學習者在學習活動中，對於成功機率的把握，此信念對學業成就、工作堅持及工作選擇有很大的影響。
- 3、情感：學生對學習的情緒反應，如：學習焦慮感。

綜合以上各派之說法，學習動機應包含下面三種意義：「引起」、「維持」以及「趨向目標」。首先，引起學習者之好奇心、個別的興趣，再由新鮮感消褪的過程中去想辦法維持住其學習動機，接著則是教師與家長教育孩子的目的，就是在幫助其達成學習的目標，對其學習結果給予適當的回饋。有學者就針對這些內涵，設計出不同取向的學習動機教學模式，其目的都是希望在教學的過程中能讓學生經驗學習的成功，進而產生自發的興趣，增強學習動機，即可產生有效的學習成果。

三、學習動機與認知風格的相關研究

在學習動機與認知風格的相關研究部分，Witkin 等人（1977）指出場地獨立者信賴理智與思考，較喜歡科學或數學的學習，較重視內在的學習動機，自主性較高傾向自我設定目標，不受外界的增強所左右；反之，而場地依賴者易受外在增強所影響。

Allinson and Hayes（1996）則將認知風格分為直覺的-沈思的，指出在理解過程認知風格的不同，會影響學生在學習活動的主動參與或被動反應，在學習活動中表現主動與內控，皆顯示有較高的學習動機，Riding（1997）又將其歸類在整體-分析的內涵下，場地獨立和沈思型則是在「分析型」的範疇之內，由此可進一步推論出「分析型」的學童具有較高的學習動機。

林麗慧（民 88）對原住民認知風格的研究中，提到原住民兒童相較平地兒童之下，有較多比例屬於場地依賴型，並且也較缺乏缺乏學習動機、沒有耐心，較易放棄困難題目，也較易受周遭同學影響而分心，學習動機和場地依賴是正向相關的關係。

跟以上研究的結果較為不同的，是許繼得（民 91）針對「認知風格、英語的學習動機和英語的學習成就」所做的相關研究，其研究結果則是發現學生的英語學習動機不會因為認知風格不同而有差異。

綜合言之，動機是影響學習的主要因素之一，而學者們也一直致力於瞭解這些動機背後的因素。本研究擬以找出認知風格與學習動機間的關係，進而根據學生特有的認知風格來瞭解其對學習動機的影響。