

內在動機與情意學習方案之發展及其班級式團體輔導效果

洪寶蓮

通識教育中心 副教授

摘要

國內大學生常因動機與意願低落，導致學習效果不彰，大學生學習狀況的改善，應先激發其內在動機及強化情意學習策略的使用。學習者的內在動機與情意學習是其學習策略使用的重要基礎，也是協助學習者負起學習責任的關鍵性因素。本研究旨在發展「內在動機與情意學習方案」及了解此方案的團體輔導效果。

內在動機與情意學習方案共由八個單元組成，本方案的重點主題包括培養學習者的內在動力、價值澄清、從興趣的確認中培養良好的學習態度、目標規劃、時間管理、壓力管理及如何專心。本方案強調激發學習者持續的內在動力，為學習目標負起責任，並從情意學習的教導中，強化自主性的學習效果。

本方案經由班級式團體輔導的實驗研究發現，其不僅可以提升整體動機及學習策略的表現外，對於學業的表現具有相當正面的影響效果。參與本方案成員的回饋意見相當正向，成員表示在自我了解、訊息傳遞及人際學習方面獲得許多幫助。根據研究發現，提出具體建議，作為教育及輔導工作之參考。

關鍵詞：學習策略、內在動機、情意學習、學習方案、後設認知、動機信念

壹、緒論

一、研究緣起與動機

大學是研究學術及培育英才的場所，因此大學生的學習狀況，是教育與輔導人共同關注的主題。從國內、外的研究中發現學習適應與學業問題一直是許多大學生感到困擾及壓力的來源（張治遙，民 78；陳月靜、洪寶蓮，民 82；郭國禎，民 75；楊極東，民 74；簡茂發，民 75；Adams & Larry, 1989；Barber, 1991；Mickler & Capel, 1989；Reed, 1986；Weinstein, 1988）。Woodley（1986）指出，從高中到大學，許多學生面對很大的學習適應，必須相當的獨立自主，而非依賴教師的教導。大學生需投入很多的

時間與精力在學習上，許多研究者特別強調內在動機與學習目標建立的重要性（Carver, 1988; Main, 1980; Mathieu, Tannenbaum & Salas, 1992; McCombs, 1988; Thompson, 1987; Weinstein, 1988）。因為很多的大學生常因缺乏動機與意願，因而導致學業的表現不佳。他們不相信能夠掌握自己的學習狀況，也缺乏責任感，所以學習無功（Carver, 1988）。因此，許多大學及學院提供發展性的學習方案，協助他們面對大學階段的學習（Mickler & Copel, 1989）。

國內有關大學生輔導需求的研究發現，學習困擾與學業問題經常是大學生需要輔導的主題（陳月靜、洪寶蓮，民 82；郭國禎，民 75）。洪寶蓮（民 79、82）調查國內大學生及專科生的學習狀況，發現大專學生在情意學習策略（時間管理及專心）的表現欠佳。盧欽銘（民 68）強調，增進大學生的心理健康應先提高其學習效率。楊極東（民 74）及簡茂發（民 75）分別對大學生的適應問題進行調查研究，也發現課業與學習方面的適應困擾許多大學生。吳正勝（民 70）的調查指出，大一的學生常因動機薄弱而造成學業不佳。劉焜輝（民 72）認為大學生的學習動機低落，讀書只是為應付考試，若不適時協助這些學生提高興趣及訂定實際的學習目標，不僅影響學習的表現，更將是教育上的一大隱憂。黃堅厚（民 66）在大學新生輔導要點中特別強調輔導學生養成自動求學的精神。黃國隆（民 69）則提出激發學生的學習動機及強化學習者的心理動力是學習輔導的重點。

在促進大學生有效學習的因素中，國內張春興（民 81）強調動機因素的重要性。他認為成人學生往往因缺乏動機或不感興趣，學習表現自然不理想而產生遺忘。簡茂發（民 75）與楊極東（民 74）也認為大學生雖然在身體上和智慧上達到成熟，但面對錯綜複雜的學習情境與不斷的壓力，情緒容易緊張。緊張與焦慮的情緒對學生的學習產生不良的影響（張春興，民 81），極易衍生出大學生的學習困擾與學習壓力。美國學者 Meier & Schmeck（1985）指出，教育者若忽略學生的學習感受，將導致學生的學習無效率、自尊低、生活僵化、自我概念不明確，及缺乏學習目標。因此，Weinstein（1988）強調教育者必須協助學生建立適切的學習目標，使之成為有效的學習者。Weinstein 發現許多大學生參加學習補救方案的主要原因是他們沒有明確、實際的學習目標，與缺乏動機學習。有鑑於此，美國許多大學對這些大學生提供輔導方案、學習中心、及正式的課程，

來協助他們能從中獲得激勵個人的內在動機與建立個人的學習目標，學習如何學，並培養自律積極的學習，以成為成功的學習者（Barber, 1991）。McKeachie（1988）則更強調不論是認知心理學家、學校輔導員或學校的決策者，都應重視對大學生提供內在動機及情意學習方案的訓練。

國內不少學者關心國小學生及中學生的學習狀況。他們以實驗教學或小團體輔導的方式進行實徵研究（李咏吟，民 78、79；林本喬，民 84；林素妃，民 81；林建平，民 83；孫中瑜，民 79；張景媛，民 83；曾陳密桃，民 78；董力華，民 81）。這些研究大多偏重時間計畫、專心、閱讀理解、多重模式、主科的讀書方法、考試技巧及後設認知的教導為主。這些研究對推展國內中、小學的學習輔導，提供了具體可行的辦法，唯在實驗課程、班級輔導或小團體輔導的效果仍有待努力（李咏吟，民 82）。至於促進大學生的「有效學習」課程或學習方案，在國內相當缺乏，為改善大學生的學習適應與學業問題，學習輔導及學習方案的設計是極待發展的主題。國外有關大學生的學習方案愈來愈受到認知心理學家及諮商人員的關注。McKeachie 等人的專文強調學校如能提供有效的學習策略與方案，則可有效地改善大學生的學習狀況。他們從文獻回顧中發現，有關大學生的有效學習訓練課程自 1894 年開始至今已近百年的歷史，已具備理論與實務基礎，一直是大學新生始業訓練和輔導計畫的一項重要部份（McKeachie, 1988）。不論在教育或輔導方面，幫助大學生自主性地學習，使他們負起學習的責任及發展自我導向學習的能力，一向被認為是重要的輔導課題（McKeachie, 1988；Weinstein, 1987）。雖然許多的變項影響學習的產生，後設認知理論與動機理論卻特別強調學習者的內在動機與意願，及有利的學習氣氛，認為這些因素是造成大學生良好學習表現的重要變項（Palmer & Goetz, 1988）。McCombs（1988）及 Thompson（1987）的研究支持了大學生的內在動機與正向情意能促進正向的學習、提昇自我價值的功效。的確，我們似可合理地假設內在動機是影響學習的關鍵因素，可使學生對學習負起責任，進而積極地學習相關的學習策略，使自己的學習表現更臻理想。

本研究基於國內現況的需要以及國外相關方案的發展，乃以大學生為對象，設計發展一項學習輔導方案。在設計上，本研究的學習方案主要參考 McCombs（1988）的內在

動機學習及 Weinstein (1988)的情意學習策略，並綜合多位研究者的意見及其方案設計 (Biggs, 1978; Devine, 1987; Main, 1980; Reed, 1986; Thompson, 1987; Tonjes & Zintz, 1992)。本方案從學習輔導問題背景的啓示，特別強調學習策略中的「內在動機與情意學習」，並假設國內通過聯考進入大學就讀的大學生大多已具備足夠的智力及考試經驗，若因缺乏學習動機、缺乏學習目標或因情緒因素而成爲無效的學習者，則學校適時提供有效學習輔導的協助，將是極爲必要的。

二、研究目的與問題

針對本研究欲達成的研究目的與研究問題分述如下：

(一) 研究目的

基於研究緣起及動機，本研究的主要目的在於發展大學生的內在動機與情意學習方案，以及進行班級式團體輔導效果的研究。本研究發展「內在動機與情意學習」模式圖及歸納整理出有關內在動機及情意學習的輔導策略。本研究的目的如下：

- 1、探討內在動機與情意學習的理論及相關方案的發展。
- 2、設計「內在動機與情意學習方案」的學習模式。
- 3、規劃「內在動機與情意學習方案」的主要內容及活動。
- 4、以班級式團體輔導進行此方案的實驗效果研究。
- 5、統整研究結果，提出建議作爲學校輔導工作的參考。

(二) 研究問題

根據上述研究目的，本研究探討下列問題：

- 1、內在動機與情意學習方案的理論基礎爲何？
- 2、內在動機與情意學習方案的學習模式爲何？
- 3、內在動機與情意學習方案的內容爲何？
- 4、內在動機與情意學習方案對班級式團體輔導的推廣效果爲何？
 - (1) 動機、學習策略與學業表現是否具有輔導效果？
 - (2) 班級式團體輔導學生對此學習方案有何反應與意見？

貳、文獻探討

一、學習方案訓練之團體輔導方式

學習方案的訓練形式有許多種，包括了正式課程、團體輔導及電腦教學等（李咏吟，民 79）。在學習策略的訓練形式中，通常是以小團體輔導的方式居多（李咏吟，民 79；林本喬，民 84；林素妃，民 81；董力華，民 81；Archambault，1990；Litchfield，1993；McCombs，1988；Nuttall，1993、1994；Thompson，1987；Weinstein & Stone，1993）。一般而言，小團體輔導是一種動力的人際過程，團體成員在領導者的帶領之下產生高度的互動與交換經驗的機會。在團體中信任、關心、了解、接納與支持的功能提供了個人的成長，同時藉由共同經驗的分享與團體成員間的回饋，解決個人的問題及達成團體的目標。小團體的運作中，成員的互動是促使團體運作及產生團體動力的來源（陳錫銘，民 82），因此，領導者應示範及教導良好的互動方式，使認知性的活動目標，得以達成。

傳統的小團體輔導是以八到十二人為單位，進行數次的團體經驗，來改善學生某方面的特質與能力。小團體輔導較侷限於人數的限制，何長珠（民 81）將小團體的輔導推展應用至班級大團體的情境中。亦即在同一時間內，將全班分為數小組，同時進行每週一次的團體輔導活動。此項團體輔導方式的實施，配合有意設計的座位安排方式，可以正向催化學生間的互動，輔以主題性的團體活動設計，其結果可提昇學生的學習表現、自我概念及班級氣氛（何長珠，民 81）。在班級中分組，同時進行小團體輔導活動，對大學生而言，輔導人員可利用團體動力或通識課程的時間，對全班實施小團體輔導的設計。經由輔導人員與學生間互動，以及每週一次結構性的團體活動，無形中增加成員間的互動及團體凝聚力的培養，進而達成團體輔導的目標。Dansereau（1988）認為將學習策略的訓練融入合作學習的情境中，以同儕互助的方式完成欲達的目標，這種合作式的學習型態，學生在學習內容的吸收上出現更理想的表現。

二、學習方案訓練之團體輔導方式及實證性研究

McCombs（1988）曾對其動機技巧訓練方案進行效果探討。此方案教導七個單元的技巧訓練。透過領導者的教導及小團體的互動來進行方案，此方案的輔導成效為：（一）實驗組成員表示很喜歡這個方案，並發現此方案對他們的學業及生活都有幫助。（二）

實驗組的平均考試分數顯著高於控制組。同時，考試的失敗率也顯著降低。實驗結果證明該方案具有相當正向的影響 (McCombs, 1988)。Thompson (1987) 對其動機性學習技巧方案的成效報告指出，此學習方案的小團體相當成功。他認為成功的主因與團體中強調正向思考、正向增強、示範、具體化、自我責任、自我訓練及認知重建有密切的關係。此方案雖然缺乏控制組的比較，但實驗組的成員認為此團體協助他們建立了正確的方向及正向積極的自我。兩個月後的追蹤研究發現自我概念有明顯進步，且成員的回饋資料相當正向。此外，Litchfield (1993) 回顧過去四年來學習方案的研究，發現內在動機及情意學習合作的學習方式，可促進學習者有效的學習。Archambault (1990) 研究學習策略及學習如何學的方案效果，結果發現內在動機、認知歷程及自我監控的功能，對學習者的學習有幫助。同時，也發現內在動機對自我效能及自我調整的學習具強的影響力。Nuttall (1993) 以等組後測的實驗方式，進行四次的學習策略訓練。每次 75 分鐘，每週二次，實驗組與控制組各 27 名。結果發現：實驗組的學業表現顯著高於控制組。他的研究特別指出，學習策略訓練有助於提昇學習動機、策略的使用及增進學業表現。另外，Nuttall (1994) 又以實驗課程的方式，進行學習策略的訓練。Nuttall 認為學習的黑箱子，可經由學習策略的訓練探討內在動機、價值觀及學習策略的使用時機。他假設增進學生的學習態度、激發學習者的動機學習及情意學習的策略使用，應對於學習者自主性的學習有所幫助，實驗結果發現：接受訓練的大學生其學習動機及學業表現顯著高於未接受訓練的大學生。Goudas、Biddle & Underwood (1995) 以 40 名大三的學生進行十週，每週兩小時的物理教育及內在動機的課程訓練。在每次的課程中，老師擔任教導及督導的角色，學生以小團體方式進行。結果發現，內在動機的課程可提昇學習者的自我決定感、自主性，但在能力表現上並未獲得顯著的提昇。根據此研究很清楚的發現，內在動機的訓練(一)強化了學習者的自主性、(二)投入學習過程並有控制感、(三)更能參與課堂的課程學習。此研究發現能力與自主性正向地影響學習表現。所以作者建議，教師不僅要激發學習者的內在動機，增加自主性學習，亦應在教學中連結動機與成就間的關係。Davis (1995) 建構一套強化班級學習的方案。此方案共進行五次，每次兩小時，團體過程強調應用新的學習策略及方法在做筆記、提問題、動機上。結果發現，這套班

級方案中的組織、目標及建立班級的安全氣氛、強化動機，可提昇有效的學習。Bass (1994) 以實驗研究法進行動機及學習策略方面的訓練，兩班實驗組（護理系共 74 人）和三班控制組（商學系共 75 人）進行前、後測（學習動機問卷）比較。經單因子共變數分析後，結果顯示實驗組學生在內在目標、工作價值的平均分數顯著優於控制組學生。Doljanac (1994) 以動機因素及學習策略來預測大學生的學業成就。他透過九所大學的 420 名學生，以學習動機策略量表 (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) 為工具進行學期開始及結束的評量，結果發現動機及學習策略對於學業成功有強的預測力。良好表現的學生對於認知性的學習策略有較好的覺察，進而產生良好的學習表現。此結果亦支持後設認知策略很重要，是成功學習者常使用的策略。Volet (1991) 設計了一套加強大學後設認知策略的學習方案。實驗組與控制組學生各 28 名。經過十三週的實驗課程，實驗組學生在認知與情意學習的表現上顯著優於控制組，證實此實驗課程能夠增進學習者在認知與情意的學習效果。張景媛 (民 80) 以大學生為對象進行研究，發現學習者的自我效能、內在價值與成就動機三項的動機信念，與學習策略的使用具有顯著的正相關。綜合上述的資料及文獻，學習策略的使用及學業成績的表現，內在動機及情意學習策略的訓練的確提供了正向的結果。

參、學習方案的架構與發展

本研究的重點在於發展內在動機與情意學習方案以及進行此方案的團體輔導效果研究。因此，本研究以描述研究法中的文獻分析法 (APA, 1983; Krathwohl, 1985)，探討內在動機與情意學習模式，以及內在動機與情意學習方案的內容，繼而下一節以實驗研究法考驗此方案之團體輔導效果。

一、內在動機與情意學習方案的形成

藉由理論與文獻的探討得知，學習策略的訓練可以改善大學生的學習狀況及促進學習效果。內在動機與情意學習是學習策略的基礎，是協助學習者負起學習責任的關鍵因素 (Palmer & Goetz, 1988)。因此，認知心理學在學習策略的訓練上，特別強調應先激發學習者的內在動機及強化情意學習策略的使用 (McCombs, 1988; Mckeachie, 1988；

Thompson, 1987; Tonjes & Zintz, 1992; Weinstein, 1988)。由於內在動機與情意學習皆為學習策略的重要內容，本研究乃以「內在動機與情意學習」作為學習方案的主題，規畫學習模式及發展學習方案的內容。

本研究先蒐集相關的學習模式與訓練課程，作為本研究學習方案的依據及參考。在建構學習模式方面：本研究參考了 McCombs (1988) 內在動機學習模式的理論觀點、Biggs (1978) 學習模式的架構及 Tonjes 和 Zintz (1992) 情意學習的向度。Biggs 在學習模式介紹有關先前變項、歷程變項及學習結果的概念，並強調在學習過程中強化價值觀及動機，對學習策略的使用及學業成就具有直接的影響效果。因此，本研究的學習模式，採用先前變項、介入變項（實驗處理）及結果變項的設計。學習方案的內容方面：以 McCombs (1988) 內在動機學習模式中的「動機技巧訓練」為本學習方案的主要架構。同時，研究者考慮到國內大學生的學習困擾，除了學習意願及動機低落外，情意學習（時間管理及專心）策略的表現亦不佳。因此，本方案亦包含 Tonjes 和 Zintz (1992) 的情意學習方案及 Weinstein (1988) 「情意學習策略」的設計。

關於內在動機與情意學習方案的單元設計，本研究維持 McCombs (1988) 動機訓練方案之前五單元設計。其單元名稱為：一、引導介紹。二、價值澄清。三、未來發展。四、目標設定。五、壓力管理。本研究刪除 McCombs 訓練方案中的第六單元（有效溝通）及第七單元（問題解決），其理由是人際關係的溝通與問題解決的方法，偏向技術的應用，此二單元與激發學習者的內在動機較無直接的關係。另外，在情意學習策略方面，則依據 Weinstein (1988, 1985) 認為情意學習所包含的三單元：一、時間管理。二、壓力管理。三、專心，加入本學習方案的單元設計。其中壓力管理的單元，重複出現在動機訓練及情意學習訓練中，表示內在動機與情意學習的內涵有重疊之處。

內在動機與情意學習的內涵具有相似性，但兩者仍有不同之處 (Biggs, 1978; McCombs, 1988; Mckeachie, 1988; Thompson, 1987; Tonjes & Zintz, 1992; Weinstein, 1988)。基本上，內在動機的內涵為：它是一種內在的趨力，促使學習者想盡力的完成學習任務及承擔學習的責任 (Weinstein, 1988)。Thompson (1987) 強調內在動機是設定目標，是以正向的態度，克服學習障礙以朝向學習。McCombs (1988) 則歸納它是自

我管理來維持正向自我評估的學習動力。它的內容應包括動機、價值觀、未來發展、目標設定及壓力管理（Biggs, 1978; McCombs, 1988; Thompson, 1987）。另一方面，情意學習的內涵為：它是一種促進自主性的學習（Weinstein, 1988），是一種正向的學習態度與知覺（Tonjes & Zintz, 1992）。情意學習的內容主要包括時間管理、壓力管理及專心（Weinstein, 1988; Weinstein & Underwood, 1985）。唯 Tonjes & Zintz (1992) 認為情意學習的內容包括動機、態度、興趣與價值。經由上述內容的比較發現，Tonjes 和 Zintz 情意學習的內容與內在動機的內容相似，壓力管理（Weinstein, 1988; McCombs, 1988）也是二者重複的內容。但情意學習中所強調的時間管理及專心等兩項內容，則非內在動機所含蓋的內容。因此，本研究將方案的名稱定為「內在動機與情意學習」。

本研究將「內在動機與情意學習」的單元歸納如下：

（一）內在動機方面：內在動機是學習策略中，探討持續性的內在動力學習及正向自我評估的策略。以本研究而言，包含重新出發（引導介紹）、價值澄清、興趣探索（未來發展）及目標設定等四單元。

（二）情意學習方面：情意學習是學習策略中，探討學習者自主性的學習與正向知覺的策略。以本研究而言，則包含時間管理、壓力管理及如何專心等三單元建構的方案，之所以將內在動機與情意學習二者結合為一套學習方案，主要目的在於激發學習者持續的內在動力，為學習目標負起責任，並從情意學習策略的教導中，強化自主性學習的效果。本研究將學習方案七個單元的順序做如下的規劃：

第一單元重新出發：培養學習者的內在動力是本方案的首要目的，因此有關這套學習方案的介紹及探索個人的學習期待，列為第一單元。

第二單元價值澄清：此單元在於幫助學習者界定什麼是重要的價值及信念。

第三單元興趣探索：此單元從興趣的確認中培養良好的學習態度及幫助學習者思考未來的發展方向。

第四單元目標規劃：此單元經由先前的價值澄清及興趣探索，設定個人的學習目標，以確立個人努力的方向。

第五單元時間管理：此單元針對時間管理不當的原因做探討，教導學習者時間管理的方

法。第六單元如何專心：此單元主要教導學習者如何專心，以避免內、外在的干擾。

第六單元壓力管理：此單元強調負向自我內言及錯誤信念對學習所產生的壓力，藉由教導壓力管理的方法協助學習者處理學習上的焦慮與壓力。

第七單元如何專心：此單元主要教導學習者如何專心，以避免內、外在的干擾。

由以上七單元構成內在動機與情意學習方案的主要內容，另增加第八單元「回顧整理」，以統整前七單元的學習重點，故本研究所設計學習方案之團體設計共有八個單元。

二、內在動機與情意學習方案的基礎

(一) 強調後設認知系統的運作功能

在學習過程中，後設認知是一種對自己心理歷程的察覺，思考及反映個人對問題或任務如何行動的認知過程。後設認知是屬於高層次的運思能力，在問題情境之下，個人受到後設認知知識與經驗的影響以採取適當的方法，完成個人的認知目標。後設認知能提供學習者覺察本身的認知狀況，善用回饋的力量增進學習效果。後設認知從學習者瞭解主題、估算時間、找出方法、預估結果、調整學習及偵測個人的學習狀況中，培養自律積極地學習。由上述可知，後設認知對學習過程扮演相當重要的角色 (Baird & White, 1982; Brown, 1987; Cross & Paris, 1988; Flavell, 1979, 1985; Gage & Berliner, 1984; Lawson, 1980; Nisbet & Shucksmith, 1986; Wang & Richarde, 1985; Weinstein, 1988; Weinstein & Macdonald, 1986)。研究者對後設認知系統的探討發現，後設認知對學習者使用的訊息處理及認知歷程的能力，具有促進組織及轉換訊息的功能。在學習的過程中，學習者的後設認知系統扮演綜合性的監控角色，促使學習者能分析、計畫、執行、監控及修正所學，並建立綜合性的評估。欲達到有效的學習，本方案強調學習者應具備以下的特質：(1) 學習者知道本身的學習狀況。(2) 學習者具備學習任務的知識及責任。(3) 學習者藉評估先前的知識，而了解新的知識。(4) 學習者能夠融會貫通學習策略方法，以執行及完成個人的學習目標。

(二) 強調動機信念系統的影響力

從動機信念系統的理論探討發現，動機信念可促進學習者的心理動力 (Ames, 1992; Bandura, 1982; Bandura & Schunk, 1981; Harter, 1981; Maslow, 1970; McCombs, 1988;

Thomas, 1980; Tonjes & Zintz, 1992; Weiner, 1980)。在培養自律、積極的學習者上，動機信念強調以下的重點：(1) 加強學習者有效的感覺，以有效的感覺引導學習者持續的興趣，進而投入有價值的學習。有效的感覺可促進正向動機的學習，努力以達成功。(2) 培養學習者發展正向自我效能與自我控制的能力，以成功的經驗提昇自我效能。對學習者學習目標的設定，可強化其自我效能與自我控制感。(3) 學習者對於成功、失敗的歸因與學習動機的強弱有密切的關係，故應改變學習者的歸因信念，建立目標取向的內在動機，並為學習任務而努力。(4) 成就動機是個人追求成就的內在動力，增強學習者的成就感及抱負水準，有助於鼓勵學習者積極上進的表現。(5) 學習者的內在動力與層次需求的滿足有關，要培養學習者的學習動力，應先提供安全、信任、接納與有隸屬感的環境後，再引導及鼓勵學習者朝較高的層次學習。本方案強調上述信念，以正向的、成功的經驗，強化其自我效能及成就感。此外，方案亦強化學習者交換學習目標建立的重要性，藉以改變負向的學習態度，以促進學習者的學習動力。

三、內在動機與情意學習方案的學習模式

研究者經閱讀有關的書籍、論文及相關研究後，綜合 McCombs (1984、1988) 的內在動機歷程統整模式及 Biggs (1978) 的學習歷程模式，整理而成本研究的發展模式圖(如圖 3-1)。

本研究從文獻回顧中發現在諸多的可能先前變項中，後設認知系統及動機信念系統是影響學習變項的重要先前變項(McCombs, 1988)，可直接或間接地影響在學習模式中的介入變項或結果變項(Biggs, 1978)。易言之，這二項先前變項影響內在動機與情意學習方案的執行，同時也影響著學習策略與學業成績的表現。彼此之間具有息息相關的關係，從圖 3-1 加以說明：

(一) 先前變項

McCombs (1988) 認為影響學習者的先前變項以後設認知系統及動機信念系統的影響最大。後設認知系統是指個人對自己的認知歷程能夠掌握、控制、支配與評鑑的知識系統，即個人對於認知的瞭解，對於認知歷程的覺察，或是對於思考的思考能力

(McCombs, 1988; Pintrich & Groot, 1990; Weinstein, 1988)。本研究以後設認知系統的觀點強化學習者對本身學習狀況的瞭解，進而承擔學習

任務，連結新舊知識，有助於學習者融會貫通學習策略的運用，進而監控及評估學習目標的達成。此系統受到先前學習經驗的影響，直接影響學習者內在動機與情意學習的表現、學習策略的使用，以及學業成績表現。

先前變項 介入變項 結果變項

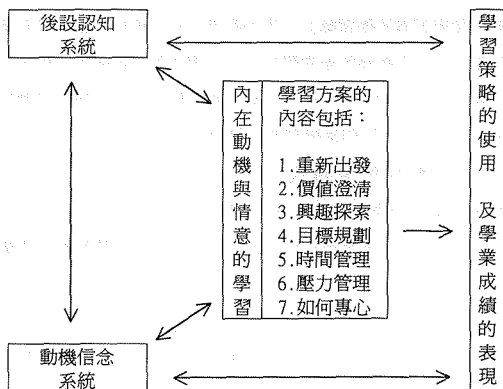


圖 3-1 內在動機與情意學習模式圖

動機信念系統是指個人的能力動機、自我效能、成敗歸因、成就動機及需求價值等相關信念的統合。從動機信念系統的觀點強化學習者的內在動機，即透過加強學習者有效的感覺，引導學習者持續的興趣，培養學習者自我控制的能力，增加正向的學習機會。鼓勵學習者積極主動，則有助於朝向更高層次的學習 (Ames, 1992; Bandura, 1982;

Harter, 1981; Maslow, 1970; McCombs, 1988; Thomas, 1980; Tonjes & Zintz, 1992; Weiner, 1980)。此系統亦受到先前學習經驗的影響，會直接影響學習者內在動機與情意學習的表現、學習策略的使用，以及學業成績表現。

(二) 介入變項

從問題背景及理論探討中發現內在動機與情意的因素影響大學生的學習頗鉅。本研究學習模式的介入變項是內在動機與情意學習方案。此方案強調激發學習者持續的內在動力，為學習目標負起責任，並從情意學習的教導中，強化自主性學習的效果。學習方案的單元設計，主要是根據 McCombs (1988) 及 Weinstein (1988) 的理論架構。本研究歸納整理為七個單元：重新出發、價值澄清、興趣探索、目標規劃、時間管理、壓力管理及如何專心。針對學習模式的介入變項—內在動機與情意學習方案之單元先後呈現的安排原因為：

- (1) 瞭解個人的學習狀況與期待，是學習者的首要任務。因此，結合學習方案的介紹，作為探討學習者重新出發的動力源。
- (2) 價值觀是影響內在動機的重要因素，是學習者致力於有效學習的關鍵。因此，學習者的價值澄清置於第二單元。
- (3) 學習興趣是促進正向態度學習的主因。學習者的興趣與未來的學習方向息息相關，是擬定學習目標的基礎。因此，學習者的興趣探索置於第三單元。
- (4) 經由學習期待、價值澄清及興趣探索中，確立個人的學習目標。目標規劃在於幫助學習者設定目標，進而為學習目標而努力。此單元是內在動機學習的具體表現，對學習者相當重要，置於第四單元。
- (5) 時間管理不當是國內、外大學生不能執行學習任務的首要障礙。良好的時間計畫與安排，才能使學習目標得以執行與實現，因此，本研究將之列為第五單元。
- (6) 負向的知覺與焦慮導致學習效果不彰。本研究認為在時間管理之後，應協助學習者處理學習上的壓力及負向內言的影響。幫助學習者在最佳狀態下學習以增進其學習效果，因此，列為第六單元。
- (7) 專心亦是國內大學生的學習困擾。學習者能專心地投入學習，才能收事半功倍的效

果。在時間管理及壓力管理之後，協助學習者集中注意力的學習，可強化自主性學習的效果，因此，將如何專心列為第七單元。

經由以上七個單元的設計構成本學習方案的內容。期能達到自我管理的內在動機學習及強化正向知覺、自主性的情意學習。另增加第八單元「回顧整理」，以統整前七單元的學習重點，本學習方案之團體設計共有八個單元。本研究認為內在動機與情意的學習可直接影響學習策略的使用及學習表現。同時受到後設認知系統及動機信念系統的影響，四者之間具有交互作用的功能。本研究企圖以規劃內在動機與情意學習方案為主要目的，希望透過此一方案，改善大學生的學習表現。從文獻及理論回顧中，研究者發現此方案可改善學習者對學習的負向態度，可培養積極、主動的學習，使學業表現更為理想。本研究係初探性研究，為了解此一方案的實際效果，故以團體輔導方式進行效果的驗證。

(三)結果變項

在結果變項方面，從圖 3-1 顯示，後設認知系統及動機信念系統影響學習者的歷程學習，也影響學習者在學習策略及學業成績的表現。然而透過內在動機與情意學習的訓練，亦能直接影響到學習者學習策略及學業成績的表現，繼而對後設認知系統及動機信念系統產生回饋，而影響未來學習或相似學習所產生的持續動力。換言之，強化內在動機與情意學習的訓練，將對學習者的學習表現產生良好的影響 (Archambault, 1990; Entwistle, 1986; McCombs, 1988; Nuttall, 1993, 1994; Volet, 1991; Weinstein, 1988; Weinstein & Stone, 1993; Winn, 1983)。

肆、班級式團體輔導之研究方法

團體輔導的方式，除認知教導外，團體中成員的互動使學生的動機及負向的學習情緒獲得較好的處理，再配合同儕的支持與回饋，將可強化個人設定的學習目標及改善學習的表現。故本研究以團體輔導的方式驗證內在動機與情意學習方案的效果，並作為推展此學習方案的基礎研究。

一、實驗設計

在班級式團體輔導效能部分，本研究採用實驗研究法之「單組前後測實驗設計」(One-Group Pretest-Posttest Group Design) (McMillan & Schumacher, 1984, p213) 進行研究，實驗設計如表 4-1：

班級式團體輔導之實驗設計

	前測	實驗處理	後測
實驗班級	T 1	X	T 2

茲將上表各代號的含義，說明如下：

T 1：代表實驗班級之前測

T 2：代表實驗班級之後測

X：代表實驗處理

班級式團體輔導的效果係以比較前測與後測的分數。根據實驗設計流程，在進行正式班級團體前一週，實施前測 (T 1)，接著按照內在動機與情意學習方案進行團體輔導 (X)，實驗處理結束後實施後測 (T 2)。

二、研究對象

班級式團體輔導是以本校中國醫藥學院與私立中華大學兩所學校的學生分別進行研究。研究對象是以選修「通識課程」人際關係 (中國醫藥學院) 與心理動力 (中華大學) 的兩個班級，進行為期八週，每週二小時的班級輔導。兩個實驗班級皆進行八個單元的內在動機與情意學習方案。中國醫藥學院通識課程的開設，是以同年級班級為單位，實驗班級是營養系一年級的學生為單位；中華大學通識課程的開設，是大大一到大四各年級各系皆可前來選修，故實驗班級是以選修的學生為單位。

三、實驗處理

(一) 自變項：內在動機與情意學習方案

本實驗研究的自變項為實驗處理，即針對實驗班級進行內在動機與情意學習方案的訓練。

(二) 依變項：動機、學習策略與學業表現。

- 1、動機：實驗班級接受實驗處理之前、後在「動機量表」的表現。除分析總量表的表現外，亦逐項探討分量表上的表現。
- 2、學習策略：實驗班級接受實驗處理之前、後在「大學生學習與讀書策略量表」的表現。除分析總量表的表現外，亦逐項探討分量表上的表現。
- 3、學業表現：實驗班級接受實驗處理後，在「預期的學業表現」的平均表現。

四、研究假設

- (一) 接受「內在動機與情意學習方案」團體輔導之學生在整體學習動機的平均表現及各部分動機的平均表現，實驗處理前與實驗處理後在相同的動機量表評量上的平均表現有顯著差異。
- (二) 接受「內在動機與情意學習方案」團體輔導之學生在整體學習策略的平均表現及各部分學習策略的平均表現，實驗處理前與實驗處理後在相同的學習策略評量上的平均表現有顯著差異。
- (三) 接受「內在動機與情意學習方案」團體輔導之學生，實驗處理後在預期的學業表現上自己是否認為有幫助及進步。

統計虛無假設之考驗以 .05 為顯著水準。

另外，為了解實驗組學生在接受內在動機與情意學習方案過程的改變情形，本研究以實驗組學生在每一單元結束後的活動回饋表及總回饋問卷的資料分析，做為團體輔導成效的輔佐資料。

五、團體領導者的條件

內在動機與情意學習方案的執行，領導者扮演相當重要的角色，具備教導、示範、催化及帶領討論的能力是必要的條件。本方案執行手冊之內容清楚易懂、每個單元皆備有單元介紹講義與錄音帶、以及相關資料、活動表格與單元評量表。團體領導者遵照執行手冊之規定帶領團體。此方案團體輔導之領導者，應以修習過「學習原理」、「學習輔導」及「團體諮商」等相關課程者為宜。因這些課程有助於催化團體成員的互動及發揮本方案整體的輔導效果。此次班級團體輔導的二位領導，分別是由研究者與中華大學的輔導老師擔任，兩人皆符合團體領導者的條件。

六、實驗評量工具介紹

(一) 大學生學習與讀書策略量表

本研究以「大學生學習與讀書策略量表」作為學習策略的評量工具，主要是因為此量表具有以下特色：1. 此量表可評估大多數的學習策略。2. 此量表包括內隱和外顯的學習行為。3. 此量表反應目前認知心理與學習策略的發展趨勢，強調統合認知策略。4. 此量表是一份有效的診斷工具，涵蓋有關學習者的認知、行為及情意三方面的診斷 (Mealey, 1988; Weinstein, 1988; Weinstein, Zimmerman & Palmer, 1988)。此量表是屬於多向度的評量，可用於 (1) 學習困難的診斷與補救教學，(2) 作為學習策略方案或課程效果全盤性的評估，及 (3) 大學生學習輔導的諮詢工具 (Weinstein, 1987)。Archambault (1990) 曾以此量表評量 McCombs (1988) 的動機訓練方案的效果，結果發現內在動機的訓練可以提升學習策略的使用。此量表係李咏吟、張德榮及洪寶蓮 (民 80) 根據 Weinstein (1987) 的「Learning and Study Strategies Inventory」(簡稱 LASSI) 修訂而成「大學生學習與讀書策略量表」。原量表歷經九年的編製與修訂完成。此量表以分層隨機抽取全國各大學學生 2589 人為修訂樣本，其中男生 1365 人，女生 1224 人，並據此建立大學生的常模及量表的信、效度。此量表包括「態度」、「動機」、「時間管理」、「焦慮」、「專心」、「訊息處理」、「選擇要點」、「學習輔助術」、「自我測驗」、「考試策略」和「解決學習困難策略」等十一個分量表。全量表共 87 題，形式採 Likert 式五點量表。量表的重測信度係以 123 名學生為樣本，隔三到四週施測，總量表的穩定係數為 .85，分量表在 .70 至 .86 之間，顯示穩定性良好。在內部一致性係數方面，以 Cronbach 的 α 係數分別計算得總量表為 .93，分量表在 .62 至 .82 之間，顯示內部一致性良好。效度考驗部分，採主軸因素法進行因素分析，選出特徵值大於 1 的 11 個因素，共可解釋 42.8% 的變異量。此外，修訂者並以年級、學業成績、自評的學習策略及閱讀方法問卷作為效標以考驗量表的效度，結果顯示：年級越高的大學生學習策略越好；與學業成績的相關係數介於 .05 至 .64 之間；與自評學習策略的相關值為 .42；與閱讀方法問卷的相關值為 .67。從以上結果顯示，此量表的信、效度頗佳。

(二)動機量表

本研究所使用的動機量表，係由張蕊玲（民 80）修訂而成的量表。原量表是由 Pintrich 等人於 1988 年所編製的「學習的動機策略量表」(Motivated Strategies for Learning Questionnaire，簡稱 MSLQ)中之動機量表。動機量表主要用於評量大學生的動機取向，評量大學生對於課程的評價、是否具有成功應付課程技巧的信念，以及對考試是否焦慮。原量表有 40 題，經張蕊玲（民 80）的預試分析，去除各題與分量表總分未達顯著水準且低於 .30 者其中需要的分量表使用。此量表為 Likert 式的七點量表，學生只要根據題意評量自己即可。張蕊玲（民 80）以花蓮師院二、三年級學生為對象，以必選教學評量與輔導原理之班級為單位實施動機量表，共計 118 人為受試。施測結果各題目與其分量表總分之相關介於 .32 至 .84 之間，足見八個分量表的題目均在測量同一特質。八個分量表的 α 係數則介於 .44 至 .84 之間，顯示各分量表的內部一致性頗高，作為研究之用尚稱理想。為更符合本研究之用，研究者以中國醫藥學院和中華工學院的學生為對象，以選修通識課程人際關係與心理動力的班級重新進行信度考驗，兩班共 84 人為受試。實施結果如下：各分量表與總量表的相關值為一內在目標導向 .59、外在目標導向 .48、工作價值 .65、控制信念 .50、能力認知 .63、自我效能 .75、對成功的預期 .68、考試焦慮 .44，顯示各分量表與總量表的相關在 .44 至 .75 之間，屬中、高度相關；總量表的內部一致性 α 係數為 .84。各題目與其分量表總分之相關介於 .28 至 .81 之間，八個分量表的題目均在測量同一特質。八個分量表的 α 係數則介於 .42 至 .82 之間，顯示各分量表的內部一致性頗高，本研究重新考驗的結果與張蕊玲（民 80）相近。本研究以此量表作為內在動機與情意學習方案班級輔導前、後測評量的工具。

(三)學業成績方面

研究者在評估學業成績部分，自行設計問卷（預期的學業表現）其內容主要是調查實驗班級，參加學習方案之後，對於學習投入度、平常小考及學業表現的影響，由參加方案的學生自評是否有幫助及進步。

(四)實驗處理的回饋評量

實驗處理的評量工具包括兩部分：內在動機與情意學習方案的單元活動回饋表及總回饋問卷。

1. 內在動機與情意學習方案的單元活動回饋表

單元活動回饋表是研究者根據學習方案的單元活動目標及內容自編而成的問卷，旨在評量實驗組學生參加學習方案與團體輔導的效果，由成員自評。

2. 內在動機與情意學習方案的總回饋問卷

為了解實驗組學生參與「內在動機與情意學習方案」小團體輔導後之感受，本研究以自編的總回饋問卷調查實驗組學生的反應。內在動機與情意學習方案總回饋問卷共由十一個題目組成，前八題是五點量表式的填寫題（5:完全符合 4:大部分符合 3:中度符合 2:大部分不符合 1:完全不符合），第九題是複選題，讓實驗組學生選出對個人「在學習角色上較有幫助的單元」，第十題與第十一題是開放式問題「我對整個學習方案的團體過程及進行方式的看法？」及「參加內在動機與情意學習方案對我的影響？」。

七、資料處理

本研究的量化資料皆使用個人電腦處理，透過社會科學統計套裝程式（SPSS/PC+）進行資料分析，茲說明如下：

（一）本研究實施的班級輔導之前、後測量表經收回後，先編號整理資料後，輸入原始資料進行統計分析。實驗效果處理是比較前測與後測的分數，進行相關樣本的 t 檢定，以考驗學習策略與動機前、後測平均數的差異顯著性。

（二）本研究實施的班級輔導的「預期成績表現」問卷經整理登錄後，計算學生在各題填寫的分數與百分比、平均數與標準差。

（三）本研究實驗所使用的單元活動回饋表及總回饋問卷經整理登錄後，計算實驗組學生在各題填寫的分數與百分比、平均數與標準差。開放式問卷題目的資料分析，則先登錄所有的回饋意見，再由研究者加以歸納整理，作為輔佐團體輔導成效的分析與說明。

伍、結果與討論

在班級式團體輔導效能部分，是透過八週通識課程進行八個單元的班級輔導。由於

兩所學校（中華大學與中國醫藥學院）的選修學生不同，人數亦不同，中華大學的選修學生包含一至四年級，共二十五人；中國醫藥學院的選修學生則全部是大一學生，共五十七人，基於學生性質及人數的差異甚大（小班級與大班級），故兩所學校進行個別分析。前者為實驗班級一，後者為實驗班級二，以此兩個實驗班級的結果，說明內在動機與情意學習方案的班級式團體輔導效能，即說明實驗處理對動機、學習策略及預期學業表現的影響。最後再進行實驗班級的回饋分析與綜合分析，作為輔佐輔導效能的資料。

一、內在動機與情意學習方案對動機的影響

（一）實驗班級一

表 5-1

實驗班級一在「動機量表」

前測與後測得分平均數、標準差、t 考驗及比較						
機量表	前	測	後	測	t 值	比較
(N=25)	平均數	標準差	平均數	標準差		
總量表	181.76	17.34	197.48	19.81	8.91**	後測>前測
分						
內在目標導向	19.68	4.94	22.24	2.50	5.34*	後測>前測
外在目標導向	19.52	3.89	20.44	3.34	0.81	無差異
工作價值	32.64	4.18	34.76	4.18	3.22	無差異
量						
控制信念	31.12	3.73	32.64	3.90	1.98	無差異
能力認知	20.96	4.07	24.56	4.76	8.26**	後測>前測
自我效能	23.32	4.75	26.88	4.51	7.38**	後測>前測
對成功的預期	15.88	2.24	16.44	2.12	0.82	無差異
表						
考試焦慮	18.64	4.15	19.52	5.32	1.42	無差異

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < .001$

由表 5-1 得知，實驗班級一在動機量表的整體表現上，經過內在動機與情意學習方案的班級團體輔導後，平均數有增加的趨勢，但未能全部達到統計顯著。在總量表方面，實驗處理前、後測的 t 考驗，達到統計顯著 ($p < .01$)，顯示學習方案的進行可以提昇學習動機之整體表現。但在八個分量表部分，僅有「內在目標導向」、「能力認知」及「自我效能」等三個分量表的平均數考驗達到統計顯著 ($p < .05$)。其他的五個分量表（外在目標導向、工作價值、控制信念、對成功的預期、考試焦慮），後測的平均數略有增加，但未達到統計顯著。換言之，內在動機與情意學習方案的實施，對於學生學

習動機的表現，整體而言是有效果，支持了實驗設計的研究假設一，即接受「內在動機與情意學習方案」團體輔導之學生在整體學習動機的平均表現實驗處理後有進步，但在各部分動機的平均表現上，八項分量表中僅有內在目標導向、能力認知及自我效能三方面有明顯的進步，其他五項分量表，實驗處理前與實驗處理後的平均表現並沒有顯著差異。

(二) 實驗班級二

表 5-2

實驗班級二在「動機量表」

前測與後測得分平均數、標準差、t 考驗及比較

動機量表 (N=57)	前 測		後 測		t 值	比較	
	平均數	標準差	平均數	標準差			
總量表	175.23	18.08	183.95	20.82	5.70*	後測>前測	
分量表	內在目標導向	19.21	3.89	21.32	3.51	9.22**	後測>前測
	外在目標導向	18.75	3.58	19.40	3.40	0.99	無差異
	工作價值	32.09	4.88	32.56	5.26	0.25	無差異
	控制信念	28.09	3.30	28.42	3.53	0.27	無差異
	能力認知	20.19	4.27	23.00	4.81	10.86**	後測>前測
	自我效能	23.73	4.10	24.40	4.78	0.64	無差異
	對成功的預期	15.40	2.42	15.74	2.86	0.45	無差異
	考試焦慮	17.75	5.05	19.11	5.60	1.83	無差異

* $p < 0.05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

實驗班級二方面，在動機量表的整體表現上，平均數有增加的趨勢，達到統計顯著的項目較實驗班級一少。由表 5-2 得知，實驗班級二在動機量表的整體表現，經過內在動機與情意學習方案的班級團體輔導，實驗處理前、後測的 t 考驗，達到統計顯著 ($p < .05$)，顯示學習方案的進行可以提昇學習動機之整體表現。但在八個分量表部分，僅有「內在目標導向」及「能力認知」二個分量表的平均數考驗達到統計顯著 ($p < .05$)。其他的六個分量表(外在目標導向、工作價值、控制信念、自我效能、對成功的預期、考試焦慮)，後測的平均數略有增加，但未達到統計顯著。換言之，內在動機與情意學習方案的實施，對於實驗班級二的學生而言，學習動機的整體表現實驗處理是有效果的，此支持了實驗設計的研究假設一，即接受「內在動機與情意學習方案」團體輔導之學生

在整體學習動機的平均表現實驗處理後有進步。但在各部分動機的平均表現上，八項分量表中僅有內在目標導向與能力認知二方面有明顯的進步，其他的六項分量表，實驗處理前與實驗處理後的平均表現並沒有顯著差異。

(三) 綜合分析

在動機量表的整體表現上，實驗班級一與實驗班級二都出現相似的結果。亦即班級式團體輔導的實施，對於學習方案的進行，可以提昇學生在動機方面的整體表現。但就學習動機的各项因素來說，此方案的實驗處理僅對內在目標導向、能力認知（實驗班級二）及自我效能（實驗班級一）具有顯著效果，其他的多項動機因素並無顯著影響。分析其中原因，研究者認為本方案的重點強調激發內在動機與培養獨立自主的學習，其內容與「內在目標導向」所強調的挑戰性與有興趣的課程有關。另一方面，透過班級團體的互動、討論，可以協助學生在文字表達、學習技巧的「能力認知」上獲得較多的助益。至於「自我效能」部分，實驗班級一達到統計顯著，實驗處理有效果，可提昇學生的信心及確信能了解課程的材料。但實驗班級二則未達到統計顯著，分析其中的原因，可能與實驗班級的人數有關。實驗班級一為小班級，人數少（25人），實驗班級二人數多（57人），研究者認為班級人數少，強化及支持成員的機會較多，故學生在信心及確信課程的表現上可獲得較多的資源，因此實驗班級一的效果優於實驗班級二。至於未達顯著差異的多項因素，如外在目標導向、工作價值、控制信念、對成功的預期及考試焦慮方面，則有待日後研究探索原因所在。

二、內在動機與情意學習方案對學習策略的影響

(一) 實驗班級一

由表 5-3 得知，實驗班級一在學習策略的整體表現上，不管是總量表或是分量表的平均數皆有進步。但是達到統計顯著的分量表，十一項中只有五項達到統計顯著。總量表方面，實驗處理前的平均數為 285.52 分（標準差 27.04），實驗處理後的平均數為 310.48（標準差 34.22）t 考驗達到統計顯著（ $p < .01$ ）。顯示學習方案的進行可以提昇學習策略之整體表現。但在十一個分量表部分，僅有「態度」、「時間管理」、「焦慮」、「學習輔助術」及「解決學習困難策略」等五個分量表的平均數考驗達到統計顯

表 5-3

實驗班級一在「學習與讀書策略量表」

前測與後測得分平均數、標準差、t 考驗及比較

量表	前 測		後 測		t 值	比較
	平均數	標準差	平均數	標準差		
總 量 表 (N=25)	285.52	27.04	310.48	34.22	8.19**	後測>前測
分 態度	23.56	3.49	25.96	4.56	4.37*	後測>前測
動機	24.24	3.48	26.24	3.63	3.95	無差異
時間管理	23.92	5.79	27.08	4.68	4.51*	後測>前測
焦慮	23.80	3.70	26.64	4.71	5.63*	後測>前測
專心	21.52	5.68	24.00	5.25	2.57	無差異
訊息處理	32.32	4.13	34.20	5.52	1.86	無差異
選擇要點	21.76	2.49	23.16	3.05	3.16	無差異
學習輔助術	25.00	3.10	27.52	4.08	6.05*	後測>前測
自我測驗	29.52	3.94	31.76	4.12	3.87	無差異
考試策略	27.96	3.70	29.32	3.79	1.65	無差異
表 解決學困	31.92	3.56	34.60	3.35	7.54	後測>前測

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

著 ($p < 0.05$)。其他的六個分量表(動機、專心、訊息處理、選擇要點、自我測驗、考試策略)，後測的平均數略有增加，但未達到統計顯著。換言之，內在動機與情意學習方案班級團體輔導的實施，對於學生學習策略的表現，整體而言是有效果。此支持了實驗設計的研究假設二，即接受「內在動機與情意學習方案」團體輔導之學生在整體學習策略的平均表現，實驗處理前與實驗處理後在相同的學習策略評量上的平均表現有顯著差異，後測優於前測。但在各部分學習策略的平均表現上，十一項分量表中僅有態度、時間管理、焦慮、學習輔助術及解決學習困難策略等五方面顯著的進步，其他的六項分量表，實驗處理前與實驗處理後的平均表現並沒有顯著差異。

(二) 實驗班級二

由表 5-4 得知，實驗班級二在學習策略的整體表現上，不管是總量表或是分量表的平均數皆有進步。但是達到統計顯著的分量表，十一項中只有五項達到統計顯著。總量表方面，實驗處理前的平均數為 287.85 分(標準差 31.02)，實驗處理後的平均數為

表 5-4

實驗班級二在「學習與讀書策略量表」

前測與後測得分平均數、標準差、t 考驗及比較

量表	前 測		後 測		t 值	比較
	平均數	標準差	平均數	標準差		
(N=57)						
總量表	287.85	31.02	304.66	35.13	7.13**	後測>前測
分						
態度	24.84	3.55	26.58	4.19	5.70*	後測>前測
動機	23.47	2.94	25.05	3.24	7.40**	後測>前測
時間管理	25.13	6.00	26.16	5.87	0.85	無差異
焦慮	24.46	5.33	25.82	5.23	1.90	無差異
專心	21.88	4.92	22.84	5.07	1.06	無差異
量						
訊息處理	32.04	4.25	34.07	5.18	5.26*	後測>前測
選擇要點	20.85	3.11	22.75	2.93	11.22**	後測>前測
學習輔助術	25.53	3.49	27.86	3.62	12.14**	後測>前測
自我測驗	29.40	4.71	30.26	4.84	0.92	無差異
考試策略	27.30	3.58	28.67	4.37	3.34	無差異
表						
解決學困	32.59	4.13	33.65	4.37	1.76	無差異

* $p < 0.05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

304.66 (標準差 35.13) t 考驗達到統計顯著 ($p < .01$)。顯示學習方案的進行可以提昇學習策略之整體表現。但在十一個分量表部分, 僅有「態度」、「動機」、「訊息處理」、「選擇要點」及「學習輔助術」等五個分量表的平均數考驗達到統計顯著 ($p < .05$)。其他的六個分量表(時間管理、焦慮、專心、自我測驗、考試策略、解決學習困難策略), 後測的平均數略有增加, 但未達到統計顯著。換言之, 內在動機與情意學習方案班級團體輔導的實施, 對於學生學習策略的表現, 整體而言是有效果。此支持了實驗設計的研究假設二, 即接受「內在動機與情意學習方案」團體輔導之學生在整體學習策略的平均表現, 實驗處理前與實驗處理後在相同的學習策略評量上的平均表現有顯著差異, 後測優於前測。但在各部分學習策略的平均表現上, 十一項分量表中僅有態度、動機、訊息處理、選擇要點及學習輔助術等五方面顯著的進步, 其他的六項分量表, 實驗處理前與實驗處理後的平均表現並沒有顯著差異。

(三) 綜合分析

整體而言，內在動機與情意學習方案之班級團體輔導對於學習策略的提昇有幫助，實驗班級一與實驗班級二皆出現相似的結果。亦即班級式團體輔導的實施，對於學習方案的進行，可提昇學習策略的整體表現。但就學習策略的各項因素來說，兩個實驗班級的差異頗大，其中相同的部分是此方案的實驗處理對「態度」及「學習輔助術」在兩個班級均達到統計顯著。換言之，實驗處理有助於學生在學習目標上較明確，較能勤勉、主動的參與學習活動。上述態度方面的內容與本學習方案的核心目標相符，是本研究所強調的重點，故兩個實驗班級皆呈現相同的結果。另一方面討論學習輔助術的進步，經由實驗處理，兩個班級較能使用學習輔助，如圖表、標記等方法來學習課程內容，研究者認為團體方式的討論、分享，可以交換學習成功的經驗。至於其他達到統計顯著項目而言，兩個實驗班級則出現不同的狀況。實驗班級一在時間管理、焦慮及解決學習困難策略上有顯著的進步，實驗班級二則在動機、訊息處理及選擇要點上有顯著進步。分析其中可能的原因，實驗班級一為小班級，人數僅 25 人，成員獲得的示範、教導及互動、支持的機會較多，故在時間管理與焦慮方面，得到較多的個別處理與改善。同時，實驗班級一的成員組成，涵蓋一到四年級的學生，故對於解決學習困難策略部份，可獲得更多的資源。反觀實驗班級二，在動機、訊息處理及選擇要點上具有顯著效果。分析其中原因，研究者認為實驗班級二是一年級同系的學生所組成，經由小組的討論方式，同儕的影響力較大，故在於成就動機方面有明顯的提昇。同時，相同班級的學習科目是相同的，團體式的討論對於重點的選擇、資訊的轉換處理可以獲得甚多的資源。上述的分析發現，不同的實驗班級有不同的特色，來自不同的年級，對於解決學習困難方面較有幫助，人數較少，學生在時間管理及焦慮方面的處理，效果方面比較好。反之，針對同年級的大一學生，透過同儕的討論學習，較能明顯的改善學習的成就動機及提昇訊息處理與選擇重點的能力。至於未達顯著差異的因素，如專心、自我測驗、考試策略等方面，是兩個實驗班級共同的問題，在平均數上略有提昇，但未達統計顯著。

三、內在動機與情意學習方案對預期學業表現的影響

(一) 實驗班級一

表 5-5

實驗班級一預期學業表現問卷之統計分析表

一、我參加學習方案團體後，對學習投入度的影響為何？				
	<input type="checkbox"/> 1.幫助很大	<input type="checkbox"/> 2.有幫助	<input type="checkbox"/> 3.幫助不大	<input type="checkbox"/> 4.沒有影響
統計	(5/25)	(19/25)	(1/10)	(0/10)
結果	20%	76%	4%	0%
二、我參加學習方案團體後，對目前小考(學業表現)的影響為何？				
	<input type="checkbox"/> 1.幫助很大	<input type="checkbox"/> 2.有幫助	<input type="checkbox"/> 3.幫助不大	<input type="checkbox"/> 4.沒有影響
統計	(1/25)	(17/25)	(4/25)	(3/25)
結果	4%	68%	16%	12%
三、經過學習方案團體的訓練，我預期這一學期結束時的學業表現為何？				
	<input type="checkbox"/> 1.進步很大	<input type="checkbox"/> 2.進步	<input type="checkbox"/> 3.還可以	<input type="checkbox"/> 4.不太好
統計	(2/25)	(20/25)	(3/10)	(0/10)
結果	8%	80%	12%	0%
四、經過學習方案團體課程的綜合感想為何？				
結果歸類如下：(以 25 人的意見進行歸類)				
1.能夠了解自己所需，澄清目標及價值觀，了解時間浪費所在、壓力及不專心的問題。經由發現問題→討論→解決問題的過程，不只在課程上，還可應用到其他方面，受益許多。(12 人)				
2.團體課程的安排非常重要，經驗、心得分享，使我助益很大。(8 人)				
3.透過小組討論使我認識一些新的朋友，並從朋友中知道別人的想法，這些是書本無法告訴我們的，覺得自己成長了。(5 人)				
4.學到各種增進學習的方法，對學習有很大的幫助。(3 人)				
5.可以將過去的「衝勁」找回來，這是不錯的課程。(1 人)				

表 5-5 是實驗班級一在預期學業表現問卷的結果，根據上表的統計結果發現，學習方案的班級團體輔導，對學習投入度的影響如下：百分之二十的學生表示幫助很大，百分之七十六的學生認為對學習投入度有幫助，僅有百分之四的學生認為幫助不大。其次是探討學習方案團體課程對目前小考的影響狀況，百分之四的學生表示幫助很大，百分之六十八的學生覺得有幫助，百分之十六的學生表示幫助不大，另有百分之十二的學生認為對於目前小考沒有影響。第三是探討經過學習方案團體的訓練，預期這一學期結束時的學業表現狀況，結果發現有百分之八的學生表示進步很大，百分之八十的學生覺得會有進步，百分之十二學生認為期末學業表現還可以，無人勾選不太好。從上述的百分比得知，內在動機與情意學習方案對實驗班級一的學生而言，絕大多數（超過 60%）

的學生認為參加學習方案課程後，對學習投入度及學業表現均有幫助，預期學期結束時的學業成績有進步。最後一部分是探討實驗班級一的學生，在經過學習方案團體課程的綜合感想。結果發現多位實驗班級一的學生認為在「自我了解」方面的收穫很多，其主要內容包含了解目標、價值觀、時間的運用、壓力及不專心的問題的解決方式。團體課程的討論經驗、心得分享，協助多位學生有「普遍性」而受益。同時小組討論中的「團體凝聚力」及「人際學習」也是幫助的所在，「訊息傳遞」與「注入希望」也可從學到各種增進學習的方法的幫助及重新找回衝動中得到成長。

(二) 實驗班級二

表 5-6

實驗班級二預期學業表現問卷之統計分析表

一、我參加學習方案團體後，對學習投入度的影響為何？				
	<input type="checkbox"/> 1.幫助很大	<input type="checkbox"/> 2.有幫助	<input type="checkbox"/> 3.幫助不大	<input type="checkbox"/> 4.沒有影響
統計	(6/57)	(45/57)	(5/57)	(1/57)
結果	10%	79%	8%	2%
二、我參加學習方案團體後，對目前小考(學業表現)的影響為何？				
	<input type="checkbox"/> 1.幫助很大	<input type="checkbox"/> 2.有幫助	<input type="checkbox"/> 3.幫助不大	<input type="checkbox"/> 4.沒有影響
統計	(3/57)	(32/57)	(20/57)	(2/57)
結果	5%	56%	35%	4%
三、經過學習方案團體的訓練，我預期這一學期結束時的學業表現為何？				
	<input type="checkbox"/> 1.進步很大	<input type="checkbox"/> 2.進步	<input type="checkbox"/> 3.還可以	<input type="checkbox"/> 4.不太好
統計	(3/57)	(33/57)	(21/57)	(0/10)
結果	5%	58%	57%	0%
四、經過學習方案團體課程的綜合感想為何？				
結果歸類如下：(以 57 人的意見進行歸類)				
1.了解今後努力的目標與方向,確認自己的價值觀、興趣。(18 人)				
2.使我學到團體有不可忽視的力量,打氣、支持更有動力,也增進了彼此的友誼,互相關心、互相扶持。(18 人)				
3.團體的討論可知道自己與別人的讀書方法,截長補短,可更加的了解別人的想法,參考別人的優點。(13 人)				
4.學到更有效的方法來規劃自己的時間及未來,以達好效果。(9 人)				
5.讓自己成長很多,在學習上進步很多。(6 人)				
6.有了讀書的同伴,可提昇讀書效率。(6 人)				
7.確信使自己增加了很多自信去應付未來的困難。(5 人)				

表 5-6 是實驗班級二在預期學業表現問卷的結果，根據上表的統計結果發現，學習方案的班級團體輔導，對學習投入度的影響如下：百分之十的學生表示幫助很大，百分之七十九的學生認為對學習投入度有幫助，百分之九的學生認為幫助不大，僅有百分之二的學生認為沒有影響。其次是探討學習方案團體課程對目前小考的影響狀況，百分之五的學生表示幫助很大，百分之五十六的學生覺得有幫助，百分之三十五的學生表示幫助不大，另有百分之四的學生認為對於目前小考沒有影響。第三是探討經過學習方案團體的訓練，預期這一學期結束時的學業表現狀況，結果發現有百分之五的學生表示進步很大，百分之五十八的學生覺得會有進步，百分之三十七的學生認為期末學業表現還可以，無人勾選不太好。從上述的百分比得知，內在動機與情意學習方案對實驗班級二的學生而言，絕大多數（超過 50%）的學生認為參加學習方案課程後，對學習投入度及學業表現均有幫助，預期學期結束時的學業成績有進步。最後一部分是探討實驗班級二的學生，在經過學習方案團體課程的綜合感想。結果發現大多數的學生在「自我了解」及「團體凝聚力」的收穫最多，如上表的歸類，多位學生表示了解努力的目標與方向，確認價值觀及興趣（18 人），且在團體中的成長很大，因為成員間的打氣、支持，也增進了友誼、關心與互相扶持（18 人）。其次是團體討論的功能，有助於可知道自己與別人讀書方法的不同，參考別人的優點（13 人），也有學生表示學到更有效的方法來規劃自己的時間及未來，以達好效果（9 人），讓自己成長很多，在學習上進步很多（6 人），上述的特質較接近「訊息傳遞」的功能。最後亦有不少學生表示有學習同伴的感覺（普遍性），可提昇讀書效率（6 人），透過此團體課程確信自己增加了自信去應付未來的困難（5 人），對某些成員而言，此方案亦有「注入希望」的收穫。

（三）綜合分析

整體而言，內在動機與情意學習方案之班級團體輔導對於預期的學業表現有幫助，實驗班級一與實驗班級二皆出現相似的結果。換言之，接受「內在動機與情意學習方案」班級團體輔導之學生，在實驗處理後預期的學業表現認為有幫助及進步。從表 5-5 及表 5-6 可以統整出過半數以上的學生認為此方案有助於學習投入度，也有助於學業的表現。在開放式的問題方面，二個實驗班級的學生都出現一個共同現象，即從自我了解、

團體凝聚力中的學習最多，其次是訊息傳遞的功能，學到有效的方法。在普遍性及注入希望方面，也是兩個實驗班級在此次實驗課程中的學習。研究者認為上述的收穫與本方案的內容是配合的，不管小團體輔導或是班級輔導，團體的討論、分享及經驗交流，是發揮學習方案功能的助力，也是成員獲得幫助的資源。

四、實驗班級的回饋分析

為瞭解實驗班級參加「內在動機與情意學習方案」過程的改變情形，本研究分析兩個實驗班級在每一單元結束後的活動回饋表及總回饋問卷作為團體輔導成效的輔佐資料，茲就單元回饋分析及總回饋分析二部分進行說明：

(一) 實驗班級一

1 單元回饋分析

表 5-7

實驗班級一：單元回饋問卷整理表

順序	單元名稱	單元目標	平均數	標準差	百分比
一	重新出發	1.成員互相認識及形成團體規範	3.96	0.89	79%
		2.瞭解學習方案的目標	3.84	0.55	77%
		3.瞭解個人就讀大學的學習現況	3.96	0.79	79%
		4.瞭解個人在學習角色上的期待	3.04	1.27	61%
		單元總平均	3.70	0.59	74%
二	價值澄清	1.能瞭解價值觀對學習的影響	4.36	0.57	87%
		2.能根據自我的認識選擇適當的價值觀	4.00	0.82	80%
		3.能重視自己強調的價值觀	4.04	0.84	81%
		4.能從團體的分享中確認自己的價值觀	4.08	0.70	83%
		單元總平均	4.12	0.51	82%
三	興趣探索	1.能瞭解自己的學習興趣	4.08	0.70	82%
		2.能找出與自己興趣相關的發展	3.72	0.79	74%
		3.能澄清興趣與目前所學的關係	4.00	0.71	80%
		4.能瞭解未來的學習方向	3.88	1.05	78%
		單元總平均	3.92	0.46	78%
四	目標規劃	1.能瞭解目標規劃的重要性	4.44	0.58	89%
		2.能規劃個人未來的學習目標	3.76	0.83	75%
		3.能擬定期近的學習目標及步驟	4.32	0.69	86%
		4.願意為個人的學習目標努力	4.16	0.80	83%
		單元總平均	4.17	0.55	83%

五	時間管理	1. 能瞭解時間管理的重要性	4.36	0.49	87%
		2. 能瞭解時間管理不當的原因	4.12	0.73	82%
		3. 能訂定自己的時間計畫表	3.68	0.90	74%
		4. 有信心能做自己時間的主人	3.48	1.05	70%
		單元總平均	3.91	0.58	78%
六	壓力管理	1. 能瞭解壓力對個人學習的影響	4.28	0.54	86%
		2. 能瞭解壓力源及自我引發的壓力	4.12	0.78	82%
		3. 能認識面對壓力的可能方案	3.76	0.97	75%
		4. 學會管理壓力的方法	3.44	1.00	69%
		單元總平均	3.90	0.62	78%
七	如何專心	1. 能瞭解分心對個人學習的影響	4.48	0.59	90%
		2. 能瞭解影響專心的因素	4.40	0.82	88%
		3. 能瞭解如何專心	3.80	0.76	76%
		4. 能找到增進專心的方法	3.56	0.77	71%
		單元總平均	4.06	0.55	81%
八	回顧整理	1. 能強化前七個單元的學習印象	4.12	0.67	82%
		2. 能說出團體經驗對個人學習的影響	4.20	0.71	84%
		3. 能清楚個人在學習上應該做的努力	4.28	0.61	86%
		4. 成員能支持及鼓勵，以邁向有效學習	4.16	0.75	83%
		單元總平均	4.19	0.47	84%

表 5-7 是實驗班級一學生在內在動機與情意學習方案團體輔導每個單元回饋問卷的統計結果。從表中得知，實驗班級一單元目標的達成狀況，平均數介於 3.04 至 4.48 之間。以百分比表示，則介於 61% 至 90% 之間，表示每個單元的活動目標至少達成 60% 以上。以每個單元的總平均加以的比較，則發現活動目標的達成狀況依序如下：平均數最高的是回顧整理單元（84%）、其次是目標規劃單元（83%）、價值澄清單元（82%）、如何專心單元（81%），興趣探索單元（78%）、時間管理單元（78%）及壓力管理單元（78%）的總平均相同，重新出發單元的達成情況較低（74%）。由於每個單元總平均的百分比甚為接近，換言之，每個單元的達成情況相近，介於 74% 至 84% 之間，達成情況較理想的是回顧整理、目標規劃、價值澄清與如何專心四單元，平均數在 4.00 之上。

就每單元目標的達成狀況，分析說明如下：

第一單元「重新出發」，單元總平均為 3.70，百分比為 74%。其中成員互相的認識

及形成團體規範（79%）、瞭解個人就讀大學的學習現況（79%）及瞭解學習方案的目標（78%）較容易達成，瞭解個人在學習角色上的期待（61%）表現的百分比比較不理想。

第二單元「價值澄清」的達成狀況不錯，單元總平均為 4.12，百分比為 82%。四項目標達到的百分比在 80%至 87%之間，表示實驗班級一的學生能瞭解價值觀對學習的影響、能根據自我的認識選擇適當的價值觀、能重視自己強調的價值觀，並能從團體的分享中確認自己的價值觀。

第三單元「興趣探索」，單元總平均為 3.92，百分比為 78%。四項目標達到的百分比在 74%至 82%左右，換言之，實驗組學生大多覺得能瞭解自己的學習興趣、能找出與自己興趣相關的發展、能澄清興趣與目前所學的關係及能瞭解未來的學習方向。

第四單元「目標規劃」的達成情形，單元總平均為 4.17，百分比為 83%。四項目標達到的百分比依序為：能瞭解目標規劃的重要性（89%）、能擬定近期的學習目標及步驟（86%）、願意為個人的學習目標努力（83%）及能規劃個人未來的學習目標（75%），由以上數字顯示，第四單元的達成情形良好。

第五單元「時間管理」方面，單元總平均為 3.91，百分比為 78%。其中前二項目標：能瞭解時間管理的重要性（87%）及能瞭解時間管理不當的原因（82%）的達成情形較好。後兩項：訂定自己的時間計畫表（74%）及有信心能做自己時間的主人（70%）方面較不理想。

第六單元「壓力管理」方面，單元總平均為 3.90，百分比為 78%。與時間管理的情況相似，其中前二項目標的達成情況較理想，即能瞭解壓力源對個人學習的影響（86%）及能了解壓力源與自我引發的壓力（82%）。在認識面對壓力的可能方案及學會管理壓力的方法方面，達成的百分比較差，分別為 75%與 69%。

第七單元「如何專心」的達成情形，單元總平均為 4.06，百分比為 81%。四項目標達到的百分比依序為：能瞭解如何專心（90%）、瞭解影響專心的因素（88%）、能了解如何專心（76%）及找到增進專心的方法（71%），上述百分比皆在 70%以上，也算是表現良好。

最後一單元是「回顧整理」，此單元目標的達成情形最好，單元總平均為 4.19，百

分比為 84%。四項目標達到的百分比皆在 80%以上，顯示實驗班級一的學生能強化前七個單元的學習印象達、能說出團體經驗對個人學習的影響、能清楚個人在學習上應該做的努力，且成員之間能支持及鼓勵，以邁向有效的學習。

2 總回饋分析

(1) 團體評估表之統計分析

表 5-8

實驗班級一：內在動機與情意學習方案總回饋問卷

題 目	平均數	標準差	百分比
1. 第一單元「重新出發」很適合我的需要	3.42	0.65	68%
2. 第二單元「價值澄清」很適合我的需要	4.00	0.71	80%
3. 第三單元「興趣探索」很適合我的需要	4.12	0.60	82%
4. 第四單元「目標規劃」很適合我的需要	4.16	0.69	83%
5. 第五單元「時間管理」很適合我的需要	4.36	0.64	87%
6. 第六單元「壓力管理」很適合我的需要	3.92	0.76	78%
7. 第七單元「如何專心」很適合我的需要	4.08	0.76	82%
8. 第八單元「回顧整理」很適合我的需要	3.92	0.75	78%

由表 5-8 得知，班級輔導的八個單元大部分都符合學生的需要，平均值都在 3.42 以上，有 68% 以上的符合程度。其中以時間管理 87% 的符合度最高，其次是目標規劃 (83%)、興趣探索 (82%)、如何專心 (82%)、價值澄清 (80%)，百分之八十以下的有壓力管理 (78%)、回顧整理 (78%) 及重新出發 (68%) 等單元。由總回饋量表的數字顯示，本學習方案頗能符合實驗組學生的需要。

(2) 團體成員之意見分析

在總回饋問卷的題目設計上，有三個題目讓實驗班級學生以複選方式及開放式問答方式表達看法，茲將結果整理如下：

第一題：對學習角色上較有幫助的單元

從總回饋問卷第九題的勾選結果得知，每個單元皆有學生圈選，由於是複選提，多位學生圈選二項以上。其中重新出發二人，價值澄清九人，興趣探索八人，目標規劃十三人，時間管理十八人，壓力管理十人，如何專心十人，回顧整理八人。經由上述圈選

的人數發現，實驗班級一學生從時間管理及目標規劃的幫助最多，其次是如何專心、壓力管理、價值澄清、興趣探索及回顧整理，圈選最少的單元是重新出發。

第二題：內在動機與情意學習方案的過程學習

在內在動機與情意學習方案的過程學習中，根據實驗班級一 25 名學生的意見，依其人數歸類整理如下：首要是小組討論可以幫助學習及了解，及學習如何相處(10 人)，其次是表示很喜歡小團體，較容易溝通及討論(6 人)及方案內容有特色，能幫助學習上需要幫助的人(5 人)。也有學生表示團體討論的時間若更長，效果會更好(4 人)，有 3 名學生指出每個單元的內容，讓人收穫多，對學業的問題更能得心應手。其他的意見尚有整個方案的編排相當不錯(2 人)、可以互相傳遞訊息，也可以訓練口才(2 人)及 1 名學生認為方案內容較適合以低年級為主，因為不同年級會有不同的差異。從上述的內容發現，在團體過程的學習中，學生的學習主要來自「團體凝聚力」、「訊息傳遞」、「人際學習」及「自我了解」的產生。換言之，在過程中實驗班級的學生認為團體進行方式收穫許多，可經由團體的討論及分享，幫助個人的了解與學習，同時也可學習相處之道。至於學習方案的單元內容，獲得不少學生的肯定，認為對學習有幫助。

第三題：內在動機與情意學習方案的影響

整理實驗班級一學生的反應得知，此次學習方案的影響是正面的，幫助甚多。內容依照學生表達的人數多寡，呈現如下：首先是表示對自己有更深的了解，及如何解決自己在學習上的困惑與障礙，使個人的學習方法更正確的人數最多(12 人)，其次是協助學生知道學習的目的，對時間的有效利用，且能更專心的學習(6 人)。其他的影響是學到許多有效的學習方法(3 人)、對人生的目標認真思考及體認，不再渾渾噩噩的過日子(3 人)、能與不同科系、不同年級的人討論，直接收到許多寶貴的意見(3 人)、發現與組員的問題及學習成果相像(2 人)及比較會在團體中表達自己的意見(1 人)。由以上內容得知，本方案的影響是幫助學生產生較多的「自我了解」及「訊息處理」，另外在團體中所產生的「普遍性」及「人際學習」亦是成長來源。

(二) 實驗班級二

1 單元回饋分析

表 5-9

實驗班級二：單元回饋問卷整理表

順序	單元名稱	單 元 目 標	平均數	標準差	百分比
一	重新出發	1. 成員互相認識及形成團體規範	4.24	0.89	85%
		2. 瞭解學習方案的目標	3.93	0.77	79%
		3. 瞭解個人就讀大學的學習現況	4.17	0.67	83%
		4. 瞭解個人在學習角色上的期待	3.54	1.04	71%
		單元總平均	3.97	0.67	79%
二	價值澄清	1. 能瞭解價值觀對學習的影響	3.70	0.69	74%
		2. 能根據自我的認識選擇適當的價值觀	3.87	0.78	77%
		3. 能重視自己強調的價值觀	4.04	0.85	81%
		4. 能從團體的分享中確認自己的價值觀	3.56	0.98	71%
		單元總平均	3.79	0.58	76%
三	興趣探索	1. 能瞭解自己的學習興趣	3.81	0.99	76%
		2. 能找出與自己興趣相關的發展	3.49	0.98	70%
		3. 能澄清興趣與目前所學的關係	3.77	0.95	75%
		4. 能瞭解未來的學習方向	3.58	1.15	72%
		單元總平均	3.66	0.78	73%
四	目標規劃	1. 能瞭解目標規劃的重要性	3.94	0.79	79%
		2. 能規劃個人未來的學習目標	3.71	0.88	74%
		3. 能擬定近期的學習目標及步驟	4.00	0.80	80%
		4. 願意為個人的學習目標努力	4.14	0.69	81%
		單元總平均	3.92	0.63	78%
五	時間管理	1. 能瞭解時間管理的重要性	4.10	0.73	82%
		2. 能瞭解時間管理不當的原因	3.65	0.72	73%
		3. 能訂定自己的時間計畫表	3.61	0.64	72%
		4. 有信心能做自己時間的主人	3.77	0.71	75%
		單元總平均	3.78	0.54	76%
六	壓力管理	1. 能瞭解壓力對個人學習的影響	3.88	0.86	78%
		2. 能瞭解壓力源及自我引發的壓力	3.55	0.90	71%
		3. 能認識面對壓力的可能方案	3.57	0.86	71%
		4. 學會管理壓力的方法	3.51	0.78	70%
		單元總平均	3.63	0.71	73%
七	如何專心	1. 能瞭解分心對個人學習的影響	3.98	0.80	80%
		2. 能瞭解影響專心的因素	3.69	0.76	74%
		3. 能瞭解如何專心	3.77	0.70	75%
		4. 能找到增進專心的方法	3.79	0.80	76%

內在動機與情意學習方案之發展及其班級式團體輔導效果

		單元總平均	3.81	0.68	76%
八	回顧整理	1.能強化前七個單元的學習印象	3.53	0.74	71%
		2.能說出團體經驗對個人學習的影響	3.58	0.81	72%
		3.能清楚個人在學習上應該做的努力	3.86	0.76	77%
		4.成員能支持及鼓勵，以邁向有效學習	4.00	0.79	80%
		單元總平均	3.74	0.58	75%

表 5-9 是實驗班級二學生在內在動機與情意學習方案團體輔導每個單元回饋問卷的統計結果。從表中得知，實驗班級二單元目標的達成狀況，平均數介於 3.51 至 4.24 之間。以百分比表示，則介於 70%至 85%之間，表示每個單元的活動目標至少達成 70%以上。以每個單元的總平均加以的比較，則發現活動目標的達成狀況依序如下：平均數最高的是重新出發單元（79%）、其次是目標規劃單元（78%）、時間管理單元（76%）、如何專心單元（76%）、價值澄清單元（76%）、回顧整理單元（75%）、興趣探索單元（73%）及壓力管理單元（73%）。每個單元總平均的百分比甚為接近，單元的達成情況相近，介於 73%至 79%之間。達成情況較理想的是重新出發與目標規劃單元，價值澄清、時間管理與如何專心三單元的達成情形相似。由以上數字顯示，本方案的八個單元的活動目標，達成大部分。茲就每單元目標的達成狀況，分析說明如下：

第一單元「重新出發」，單元總平均為 3.97，百分比為 79%。其中成員互相的認識及形成團體規範（85%）、瞭解個人就讀大學的學習現況（79%）及瞭解學習方案的目標（38%）較容易達成，瞭解個人在學習角色上的期待（71%）表現的百分比比較不理想。

第二單元「價值澄清」的達成狀況如下，單元總平均為 3.79，百分比為 76%。四項目標達到的百分比在 71%至 81%之間，表示實驗班級二的學生大部分能瞭解價值觀對學習的影響、能根據自我的認識選擇適當的價值觀、能重視自己強調的價值觀，並能從團體的分享中確認自己的價值觀。

第三單元「興趣探索」，單元總平均為 3.66，百分比為 73%。四項目標達到的百分比在 70%至 76%左右，換言之，實驗組學生大多覺得能瞭解自己的學習興趣、能找出與自己興趣相關的發展、能澄清興趣與目前所學的關係及能瞭解未來的學習方向。

第四單元「目標規劃」的達成情形，單元總平均為 3.92，百分比為 78%。四項目標達到情形為：能瞭解目標規劃的重要性（79%）、能擬定近期的學習目標及步驟（74%）、願意為個人的學習目標努力（80%）及能規劃個人未來的學習目標（81%），上述數字顯示，第四單元的達成情形不錯。

第五單元「時間管理」方面，單元總平均為 3.78，百分比為 76%。其中第一項目標：能瞭解時間管理的重要性（82%）的達成情形最好。其他的達成情形是：能瞭解時間管理不當的原因（73%）、訂定自己的時間計畫表（72%）及有信心能做自己時間的主人（75%）。由以上數字顯示，第五單元的達成狀況良好。

第六單元「壓力管理」方面，單元總平均為 3.63，百分比為 73%。四個項目的情況如下：能瞭解壓力源對個人學習的影響（78%）、能了解壓力源與自我引發的壓力（71%）、認識面對壓力的可能方案及學會管理壓力的方法方面，達成的百分比分別為 71% 與 70%。壓力管理單元的達成情況，較其他單元的百分比低。

第七單元「如何專心」的達成情形，單元總平均為 3.81，百分比為 76%。四項目標達到情形為：能瞭解分心對個人學習的影響（80%）、瞭解影響專心的因素（74%）、能了解如何專心（75%）及找到增進專心的方法（76%），上述百分比皆在 70% 以上，算是表現良好。

最後一單元是「回顧整理」，此單元目標的達成情形為單元總平均 3.74，百分比為 75%。四項目標達到的百分比皆在 70% 以上，顯示大部分實驗班級二的學生能強化前七個單元的學習印象達、能說出團體經驗對個人學習的影響、能清楚個人在學習上應該做的努力，且成員之間能支持及鼓勵，以邁向有效的學習。

2 總回饋分析

(1) 團體評估表之統計分析

表 5-10

實驗班級二：內在動機與情意學習方案總回饋問卷之一



題 目	平均數	標準差	百分比
1.第一單元「重新出發」很適合我的需要	3.75	0.75	75%
2.第二單元「價值澄清」很適合我的需要	3.78	0.84	76%
3.第三單元「興趣探索」很適合我的需要	4.03	0.80	81%
4.第四單元「目標規劃」很適合我的需要	4.02	0.73	80%
5.第五單元「時間管理」很適合我的需要	4.00	0.86	80%
6.第六單元「壓力管理」很適合我的需要	3.68	0.95	74%
7.第七單元「如何專心」很適合我的需要	4.10	0.90	82%
8.第八單元「回顧整理」很適合我的需要	3.78	0.76	76%

由表 5-10 得知，團體的八次活動大部分都符合成員的需要，平均值在 3.68 以上，有 74% 以上的符合程度。其中以如何專心、興趣探索、目標規劃及時間管理的符合度較高，繼而是價值澄清、回顧整理、重新出發與壓力管理。從總回饋量表的數字顯示，每個單元的符合程度相近，大部分都能符合實驗組學生的需要。

(2) 團體成員之意見分析

在總回饋問卷的題目設計上，有三個題目讓實驗班級學生以複選方式及開放式問答方式表達看法，茲將結果整理如下：

第一題：對學習角色上較有幫助的單元

從總回饋問卷第九題的勾選結果得知，每個單元皆有學生圈選，由於是複選提，多位學生圈選二項以上。其中重新出發十一人，價值澄清十九人，興趣探索三十人，目標規劃三十一人，時間管理二十九人，壓力管理十八人，如何專心二十七人，回顧整理八人。經由上述圈選的人數發現，實驗班級二學生從目標規劃、興趣探索、時間管理及如何專心等單元的幫助較大，繼而是價值澄清、壓力管理，圈選人數較少的單元是重新出發及回顧整理。

第二題：內在動機與情意學習方案的過程學習

在內在動機與情意學習方案的過程學習中，根據實驗班級二 57 名學生的意見，依其人數歸類整理如下：首先是藉由討論知道大家的想法，吸收不同的意見(26 人)。其次是從討論中激發多元的想法，集合大家的意見較客觀(11 人)、團體的感覺親切、溫馨，可拉近同學的距離(11 人)。第三是增加對自己及他人人的了解(8 人)，其他的過程學習則

包括：透過同儕的互動，可鞭策自己更努力(7人)、本方案的上課方式可激勵思考自己的未來與理想(6人)、收穫很多(5人)、確立目標及規劃未來的方向(5人)、方案內容精彩、有趣(4人)及也有助於訓練發言(3人)。從上述的內容發現，在團體過程的學習中，學生的學習主要來自「團體凝聚力」、「訊息傳遞」、「人際學習」及「自我了解」的產生。換言之，在過程中實驗班級二的學生與實驗班級一的學生看法相似，認為團體進行方式收穫許多，可經由團體的討論，集合大家的想法，在溫馨的團體氣氛中學習。

第三題：內在動機與情意學習方案的影響

整理實驗班級二學生的回饋意見，根據學生表達的人數多寡，依序呈現為以下的內容：半數以上的學生表示從方案中清楚人生的目標及努力的方向，並且要努力以達到目標(34人)。繼而是了解自己的學習角色，知道自己想學什麼(10人)、發覺自己的內在動機、興趣及優缺點(8人)。其他的意見則包含了能從別人的想法中提醒自己的不足(5人)、有更多的意志力及主動(4人)、學會如何處理問題(4人)、更有充實感(3人)、瞭解自己與成員的不同(3人)以及使自己更具有自信心(3人)。由以上內容得知，本方案的影響相當正向，有助於學生產生較多的「自我了解」及「訊息處理」，同時團體中所產生的「普遍性」及「人際學習」亦是一種收穫。經由單元回饋表及總回饋問卷得知，實驗班級一及實驗班級二學生的意見中支持了本學習方案的班級輔導方式不錯，學生的收穫頗多。換言之，是值得推展的團體輔導方式。

(三) 綜合分析

本研究以兩個實驗班級進行輔導效能的研究。在實驗班級的回饋分析方面，根據單元活動回饋表及總回饋問卷的結果，說明了不管是實驗班級一或是實驗班級二的學生，其主觀的回饋皆相當正向。

在單元回饋分析上，實驗班級一單元目標的達成狀況，平均數介於 3.04 至 4.48 之間，實驗班級二單元目標的達成情況平均數介於 3.51 至 4.24 之間。換言之，實驗班級一的平均數差距較實驗班級二大。在單元總平均的表現上，實驗班級一各單元的表現除了「重新出發」單元外，達成目標的百分比皆高於實驗班級二，顯示實驗班級一的單元目標達成情況較實驗班級二理想。就原因的探討上，研究者認為與實驗班級一是小

班級有關。實驗班級二是大班級，人數多，互動及說明的機會較少，所以實驗班級一的單元目標達成情況較好。此外，若將班級輔導的情況與小團體輔導做比較，則發現小團體輔導的目標達成情況最好，易言之，人數越少，越能夠使單元目標的達成狀況理想。以此觀點，說明了小班級的團體輔導也優於大班級的團體輔導。至於每單元的收穫及學習方面，兩個實驗班級並無太大的差異，成員的回饋意見均相當正向，其中的學習大多是來自「自我了解」、「訊息傳遞」、「人際學習」及「團體凝聚力」的產生。此次的班級實驗，支持本方案的團體效果，由於本方案特別強調激發內在動機的學習及培養獨立、自主的學習者，是屬於結構性團體，所以成員的學習以「自我了解」及「訊息傳遞」的收穫最多。

在總回饋問卷的整理結果發現，實驗班級一從時間管理及目標規劃的幫助最多，其次是如何專心與壓力管理。實驗班級二從目標規劃、興趣探索、時間管理及如何專心等單元的幫助較大。雖然兩個班級略有不同，但目標規劃、時間管理及如何專心對兩個班級而言，皆是對學生特別有幫助的單元。此項結果與文獻探討之相關團體輔導的效果是一致的，換言之，不管是小班級輔導或大班級輔導，此三單元對學生而言幫助最大。

在過程學習方面，實驗班級一主要是來自小組討論中幫助學習及了解，小團體的方式及方案的內容皆很有特色及幫助。實驗班級二則是認為藉由討論知道大家的想法，可及收不同的意見及激發多元的想法，團體的感覺親切、溫馨。由上得知，在過程中實驗班級的感覺十分相近，團體討論的方式，除了增加團體的凝聚力外，也有助於意見的交流。在整體方案的影響上，兩個實驗班級的意見也相似，實驗班級一大多數的學生認為對個人有更深入的了解，使個人的學習方法更正確，能更有效的學習。實驗班級二半數以上的學生則表示從方案中清楚人生的目標及努力的方向，了解學習角色及知道個人想學什麼，換言之，此方案的班級輔導的確是有助於學生的「自我了解」及「訊息傳遞」。以上內容顯示，從實驗班級的回饋資料中得知，實驗班級學生的收穫頗正向，支持了本學習方案除客觀評量的效果外，的確有不錯的團體輔導效能。

陸、結論與建議

一、結論

本研究的主要目的在於發展一套內在動機與情意學習方案，並透過實驗研究了解此方案的團體輔導效果。本研究以「單組前後測實驗設計」進行班級式團體輔導效能研究，同時以實驗組學生的意見回饋表做為輔佐團體輔導成效的資料。本章的結論分為兩部分，一是針對內在動機與情意學習方案的內容做整理及歸納，二是根據本方案的團體輔導效果做成結論。

(一) 內在動機與情意學習方案的整理歸納

內在動機與情意學習方案的理論基礎首在強調促進個體後設認知系統的運作功能，如學習者對本身學習狀況的瞭解、承擔學習任務的責任、連結新、舊知識等的加強，以幫助學習者融會貫通學習策略的運用，進而監控及評估學習目標的達成。本研究的方案設計亦建基於認知心理學動機信念系統的觀點在學習歷程中強化學習者的內在動機。干預的策略可透過加強學習者有效的感覺、引導學習者持續的興趣、培養學習者自我控制的能力、增加學習者正向的學習機會、鼓勵學習者積極主動以朝向更高層次的學習等。

本研究的學習模式係從文獻回顧中發現在諸多可能的先前變項中，學習者的後設認知系統及動機信念系統是諸多影響學習效果的重要先前變項，可直接或間接影響在學習模式中的介入變項及結果變項。在介入變項方面，乃是本研究所發展的學習方案架構。本研究認為內在動機與情意的學習可直接影響學習策略的使用及學習表現，也影響著個人的後設認知系統及動機信念系統，四者之間具有交互影響的功能。本方案的單元設計在改善大學生的學習狀況，培養積極主動的學習，使學習效果更為理想。在結果變項方面，則包含了學習策略及學業成績的表現。

本方案配合認知心理學的發展趨勢，對於促進大學生有效學習相當具有效果，可以改善大學生的學習困擾與學習壓力，進而建立適切的學習目標及培養自律積極的學習。本學習方案的特色如下：首要特色在於探討學習者內在的學習歷程，以協助學習者回顧、調節及評估本身的學習狀況。其次在於確認學習者重要的價值觀，引導學習者致力於有價值的學習。第三項特色在於改善學習者負向的學習態度，從學習興趣中激發學習者的學習動力。第四項特色在於規劃學習者實際的學習目標，從學習目標中發展自我管理策

略。第五項特色在於協助學習者有效的掌握時間，從時間管理中執行個人的學習計畫。第六項特色在於降低學習者負向的學習壓力，以正向內言、放鬆的心情使學習表現更為理想。第七項本質在於提昇學習者專心的程度，以排除干擾學習的內、外在因素。第八項特色則是強化學習者在學習方案的決定，協助學習者邁向自律、主動的學習。

(二) 內在動機與情意學習方案之團體輔導效能

本學習方案的主要目的在於激發學習者的內在動機及培養獨立自主的學習者。根據班級式團體輔導的研究結果發現：

1. 本方案之班級團體輔導可提昇學生在動機方面的整體表現。就動機的內容來說，本方案僅對於其中的內在目標導向及能力認知具有顯著效果，其他多項的動機因素並無影響。
2. 本方案之班級團體輔導對於學習策略的提昇有幫助。可提昇學習策略的整體表現，但就學習策略的各項因素來說，兩個實驗班級的差異頗大。二者皆具效果的是態度及學習輔助術的提昇。
3. 整體而言，內在動機與情意學習方案之班級團體輔導對預期的學業表現有幫助。
4. 根據回饋表的意見，二個實驗班級的回饋意見皆相當正向。其中的學習大多是來「自我了解」、「訊息傳遞」、「人際學習」及「團體凝聚力」的產生。

(三) 綜論

大學教育與輔導的實施，應考慮大學生的學習狀況，才能有效地增進其學習表現和改善其學習困擾問題。本研究繼完成大學生學習策略的診斷評量工具及調查我國大學生的學習狀況之後，從國內現況的需要以及國外許多研究證實透過短期學習策略的訓練，可以提高大學生的學習效果。近年來，認知心理學在學習策略的訓練，特別強調內在動機與情意學習的重要性 (McCombs, 1988; Mckeachie, 1988; Thompson, 1987; Tonjes & Zintz, 1992; Weinstein, 1988)。內在動機與情意學習是學習策略的重要內涵，也是協助學習者負起學習責任的關鍵因素。大學生學習狀況的改善，可由激發學習者的內在動機及強化情意學習策略的使用，達到事半功倍之效。本研究以「內在動機與情意學習」作為學習方案的主題，以期提昇大學生的學習效果。透過班級團體輔導的正面結果，本方案是推展大學生學習輔導的有效方案。面對大學生日益嚴重的學習困擾及學習低落問

題，本方案可提昇大學生在動機、學習策略及學業的表現，有助於大學生建立適切的學習目標，使之成為有效的學習者。

二、建議

根據上述結論及研究者實際的帶領經驗，提出幾項建議：

(一) 作為大一學生定向輔導的方案

從高中到大學，經過大學聯考的志願分發，許多大一學生出現學習適應的問題。因此，在學習輔導上應協助學習者建立學習目標、確定努力的方向及培養自主性的學習。此方面的定向輔導對大一學生相當重要。國內、外多位學者強調內在動機與情意學習的重要性。本方案的實施效果不錯，對於激發學生的學習意願、確立學習方向及強化學習的責任心相當有幫助，不但能提昇學習策略的使用，對於學習者的學習表現亦有幫助。故推廣此方案，作為大一學生定向輔導的重點之一，實為大學院校推展學習輔導工作的可行方案。

(二) 學生輔導中心開設學習中心的教材

在輔導中心開設學習中心，每學期定期舉辦促進學習的輔導活動或學習訓練，是未來各大學的發展趨勢。學習中心針對學生的學習困擾推出一系列的主題，幫助學生改善的學習狀況，是相當可行的方法。如：美國南加州大學。國內學者指出大學生的困擾及壓力，常出現的是情緒緊張、缺乏實際的學習目標、動機薄弱、學業不佳、無法專心、時間管理不當……等等。本研究的結果顯示內在動機與情意學習方案一系列的單元有助於改善這些學習困擾及激發學習者的學習動力，是學習中心的優良教材。且本方案備有領導者手冊及學員手冊，執行便利。

(三) 開設大學生「學習輔導」的正式課程

目前國內已發展一套診斷大學生學習狀況的量表，可以協助學生瞭解個人學習策略的優、缺點。但促進有效學習的課程或學習方案實在相當不足。透過課程設計來推展學習輔導方案，較能符合學生的需要及提昇學習成效，如美國德州大學奧斯丁分校。現階段各大學開設「通識課程」，若能以本方案的架構及內容為基礎開設學習輔導課程，對於學習適應不佳及學習困難的大學生而言，應是一門相當適切的課程。本研究以兩個實

驗班級進行正式課程的準備，結果頗正向，獲得學生們的肯定。因為，本方案的內容可以激發內在動機及促進學習者自主性的學習。

(四) 規劃團體領導者的研習訓練

內在動機與情意學習方案的實施，有賴成員的參與意願及領導者的角色發揮。學習方案中的領導者扮演教導、示範及催化的角色，應具備學習輔導的專業訓練及熟悉團體進行過程，較能協助學生有效的互動與學習。雖然本方案已備有領導者手冊及單元介紹錄音帶，但領導者的角色亦相當重要。為將來推廣此方案的實施，宜進行團體領導者訓練，透過研習活動，訓練一批有效的領導者，以成為推展此方案及後續研究的人力資源，更能充份發揮本方案的輔導效果。

(五) 大學生學習輔導方面的重點

本學習方案係針對大學生的學習需求而的設計，實驗效果大致獲得肯定。研究者從帶領的經驗中發現，以下的觀念有助於其他研究者進行學習輔導研究或執行本方案成功的因素。

首先是強化學習動機：學習意願低落的情緒問題使學生的學習能力下降，因此了解學習者本身的內在動力源，是協助學習者自我負責及自主性學習的關鍵。其次是提供成功的經驗：成功的經驗可增加學習者的能力感，增加信心學習以及增加學習的挑戰性。第三是提昇自我效能：透過團體輔導的方式提昇學習者的自我概念及自我效能，使其更認識自己，更能了解個人學習上的優、缺點，以尋求改善的方法。第四是降低學習焦慮：焦慮的原因通常與先前的失敗經驗有關，針對焦慮的原因做處理，學習壓力管理的方法，以降低學習焦慮。第五是建立正確的學習態度：協助學習者執行學習計畫，使用正確的學習方法，引發學習興趣。第六是建立適當的抱負水準：不符合實際的抱負水準，容易造成學習低落的現象，因此，協助學生了解自己的能力和興趣，建立適當的學習目標，是提昇學習成就的主因。最後，很重要的作法是增強學生的自信心：協助學生自我了解，訂立實際而富有挑戰性的目標，鼓勵學生從努力的過程中培養成功的經驗，強化其自信心，較能提昇學習的表現。

參考書目

一、中文部分

- 李咏吟(民78)。國中生學習技巧運作狀況之調查。教育學院輔導學報,12, 239-264。
- 李咏吟(民79)。改進國中低成就學生學習技巧之團體輔導模式。彰化師大輔導學報,13,53-77。
- 李咏吟(民82)。學習輔導。臺北:心理出版社。
- 李咏吟、張德榮、洪寶蓮(民80)。大學生學習與讀書策略量表之指導手冊。中國行為科學社發行。
- 吳正勝(民70)。大一學生學習適應之調查研究。輔導學報,4,81-134。
- 何長珠(民81)。心理團體的動力輔導—國小班級之實驗研究。國立彰化師範大學輔導學報,5,115-188。
- 林本喬(民84)。多重模式班級輔導方案對國小兒童的學習表現及身心適應之輔導效果。國立彰化師範大學輔導研究所博士論文,未出版。
- 林素妃(民81)。增進學習技巧的團體輔導對學習適應欠佳兒童的影響效果研究。國立彰化師大輔導研究所碩士論文,未出版。
- 林建平(民83)。整合學習策略與動機的訓練方案對國小閱讀理解困難兒童的輔導效果。國立台灣師大教育心理與輔導研究所博士論文,未出版。
- 郭國禎(民75)。我國大專學生求助需求與求助態度之調查研究。輔導學報,9, 165-203。
- 孫中瑜(民79)。學習輔導方案對國小低成就兒童輔導效果之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文,未出版。
- 洪寶蓮(民79)。大學生學習與讀書策略量表之修訂及其調查研究。國立彰化師大輔導研究所碩士論文,未出版。
- 洪寶蓮(民82)。文藻學生學習狀況之調查研究。文藻學報,7,1-31。
- 陳月靜、洪寶蓮(民82)。醫學院學生的輔導需求。中國醫藥學院補助專題研究計畫(計畫編號 81-22)。
- 陳錫銘(民82)。在團體中創造對話的方法。諮商與輔導,88,42-44。
- 黃堅厚(民66)。大學新生輔導的要點。測驗與輔導,23(6-3),355-356。
- 黃國隆(民69)。如何激發學生的學習動機。測驗與輔導,38(8-6),595-596。
- 張春興(民81)。現代心理學。臺北:東華書局。
- 張景媛(民80)。大學生認知風格、動機與自我調整因素、後設認知與學業成績的關係之研究。臺灣師大教育心理學報,24,145-161。
- 張景媛(民83)。國中生數學學習歷程統整模式的驗證及應用:學生建構數學概念的分析及數學文字題教學策略的研究。國立台灣師大教育心理與輔導研究所博士論文,未出版。
- 張治遙(民78)。大學生內外控信念、社會支持與學習倦怠的相關研究。國立臺灣教育學院輔導研究所碩士論文,未出版。
- 張蕊玲(民80)。性別、預期得分、選課理由與學習動機關係之研究。國立花

- 蓮師範學院初等教育學報,1,111-129。
- 曾陳蜜桃(民78)。國民中小學的後設認知及其與閱讀理解之相關研究。國立政治大學教育研究所博士論文,未出版。
- 楊極東(民74)。政大學生學校生活適應之研究。政大學報,52,15-28。
- 劉焜輝(民72)。師大學生生活態度研究調查報告。國立臺灣師範大學學生輔導中心出版。

董力華(民81)。處理考試焦慮與學習技巧對高考試焦慮高二學生的輔導效果研究。國立彰化師大輔導研究所碩士論文,未出版。

盧欽銘(民68)。提高學習效率與增進心理健康之研究。測驗與輔導,33(8-1),520-522。

簡茂發(民75)。大學生適應問題及其相關因素研究。師大教研所集刊,28,1-90。

二、英文部分

- Adams, S.M., & Larry, M. (1989). Teaching effective college reading and learning strategies using computer-assisted instruction. Journal of college Reading and Learning, 12(1), 64-70.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. Journal of educational psychology, 84, 261-271.
- APA. (1983). Publication manual of the American psychological association (3rd ed.). Washington, DC 20036.
- Archambault, J. (1990). Learning to learn: learning strategies in an educational setting. Science et Comportement, 20(2), 73-92. ERIC ENGLISH ABSTRACT.
- Baird, J.R., & White, R.T. (1982). Promoting self-control of learning. Instructional Science, 11, 227-247.
- Barber, L.W. (1991). The Hot Topics Series-Teaching Effective Learning Strategies. Center for Evaluation, Development, Research Phi Delta Kappa.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37, 122-147.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 41, 586-598.
- Bass, H. G. (1994). The effect of faculty development on student motivation, learning strategies and description of teaching. AAC 9432642 ProQuest dissertation Abstracts.
- Biggs, L. (1987). Skills-intervention instruction. ERIC ED 291 438.
- Brown, A. L. (1987). Motivation to learn and understand: on taking charge of one's own learning. Cognition and Instruction, 5(4), 311-321.
- Carver, J.B. (1988). Ideas in practice: plan-making Taking effective control Of study habits. Journal of Development Education, 12(2), 26-29.

- Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. Journal of Educational Psychology, 80(2), 131-142.
- Davis, S. J. (1995). The effect of a pedagogically-based staff development program for adjunct community college faculty. AAC 9509601 ProQuest-dissertation Abstracts.
- Dansereau, D. F. (1988). Cooperative learning strategies. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), Learning and Study Strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation. New York: Academic Press.
- Devine, T. G. (1987). Teaching study skills a guide for teachers. Allyn and Bacon, Inc.
- Doljanac, R. F. (1994). Using motivational factors and learning strategies to predict academic success. AAC 9513340 ProQuest-dissertation Abstracts.
- Entwistle, N. (1986). Approaches to learning in Higher education: Effects of motivation and perceptions of the Learning environment. ERIC ED 271 074.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1985). Cognitive development. NJ: Prentice Hall.
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1984). Educational Psychology. London: Houghton Mifflin Company.
- Goudas, M., Biddle, S., & Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. Educational Psychology, 15(1), 89-96.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic orientation in the classroom: motivation and informational components. Development Psychology, 17, 300-312.
- Krathwohl, D. R. (1985). Social and behavior science research. Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Lawson, M. (1980). Metamemory: Making decision about strategies. In J. R. Kirby, & J. B. Biggs (eds), Cognition development and instruction. London: Academic Press.
- Litchfield, B. C. (1993). Design factors in multimedia environments: research findings and implications for instructional design. ERIC ED 363268.
- Main, A. (1980). Encouraging effective learning. New York: Macmillan.

- Maslow, A. H. (1970). Motivation and personality. NY: Harper and Row.
- Mathieu, J.E., Tannenbaum, S.I., & Salas, E. (1992). Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. Academy of Management Journal, 35(4), 828-847.
- McCombs, B.L. (1984). Processes and skills underlying continuing motivation: Toward a definition of motivational skills training interventions. Educational Psychologist, 19, 199-218.
- McCombs, B.L. (1988). Motivational skills training: combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies. In C.E. Weinstein, E.T. Goetz, & P.A. Alexander (Eds), Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation. New York: Academic Press.
- McKeachie, W.J. (1988). The need for study strategy training. In C.E. Weinstein, E.T. Goetz, & P.A. Alexander (Eds), Learning and Study Strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation. New York: Academic Press.
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (1984). Research in education a conceptual introduction. Canada: Little, Brown and Company.
- Mealey, D. L. (1988). Test Review Learning and study strategies Inventory. Journal of Reading, 31(4), 382-85.
- Meier, S. T., & Schemek, R. R. (1985). The Burned-out college student: A descriptive profile. Journal of college student personnel, 26(1), 63-69.
- Mickler, M.L., & Capel, C.A. (1989). Basic skills in college: Academic Dilution or Solution? Journal of Developmental Education, 13(1), 2-6.
- Niabet, J., & Shucksmith, J. (1986). Learning strategies. London: Routledge & Kegan Paul.
- Nuttall, A. E. (1993). The design of effective case study-related learning strategies training. ED 362 191.
- Nuttall, A. E. (1994). Synergistic effects of learning strategies training: comparing "Black Boxes." ED 373 745.
- Palmer, D.J., & Goetz, E.T. (1988). Selection and use of study strategies: the role of the studier's beliefs about self and strategies. In C.E. Weinstein, E.T. Goetz, & P.A. Alexander (Eds), Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation. New York: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82(1), 33-40.

- Reed, M-E.B. (1986). Management strategies to assist student in improving learning skills. Journal of Developmental Education, 9(3), 2-4.
- Thompson, E. C. (1987). The "Yagootawanna" group: improving student self-perceptions through motivational teaching of study skills. The School Counselor, 35(2), 134-142.
- Thomas, J. W. (1980). Agency and achievement: self-management and self-regard. Review of Educational Research, 50, 213-240.
- Tonjes, M.J., & Zintz, M. V. (1992). Teaching reading thinking study skills in content classrooms. W.C. Brown Publishers.
- Volet, S. E. (1991). Modelling and Coaching of relevant metacognitive strategies for enhancing university students' learning. Learning and Instruction, 1(4), 319-336.
- Wange, A. Y., & Richarde, R. S. (1985). Generalized metacognitive training in children. ED 261790.
- Weinstein, C. E. (1987). Fostering learning autonomy through the use of learning strategies. Journal of Reading, 30(7), 590-595.
- Weinstein, C.E. (1988). Assessment and training of student learning strategies. In R. R. Schmeck (Eds.), Learning Strategies and learning styles. New York: Plenum Press.
- Weinstein, C.E., & Underwood, V.L. (1985). Learning strategies. The how of learning. In S. Segal, S. Chipman, & R. Glaser (Eds), Relating instruction to basic research. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Weinstein, C. E., & Macdonald, J. D. (1986). Why does a school psychologist need to know about learning strategies? Journal of School Psychology, 24, 257-265.
- Weinstein, C. E., & Stone, G. V. M. (1993). Broadening our conception of general education: the self regulated learner. New Directions for community colleges, 21(1), p31-39.
- Weiner, B. (1980). The role of affect in rational (attributional) approaches to human motivation. Educational Researcher, 9, 4-11.
- Winn, B. (1983). Learning strategies and adaptive instruction. ED 228 300.
- Woodley, J. W. (1986). The reading and study skills of college students: A descriptive study. ED 284185.