

父母親成就教養取向、教師期望對高職學生之成就目標與 學業成就之關係研究

林啓超

東海大學師資培育中心
台中市台中港路三段 181 號

摘 要

本研究主要在探討父母親成就教養取向、教師期望對高職學生之成就目標與學業成就之關係。採問卷調查法，研究的對象包含台中縣（市）、彰化縣、南投縣、雲林縣、嘉義縣 11 所職業學校 17 個班級，學生共 640 人。研究結果發現：（1）父母親學習教養取向、教師正面期望分別與精熟目標、自我提升及學業成就呈顯著正相關；父母親負向教養取向、教師負面期望分別與自我防衛及工作逃避呈顯著正相關；（2）精熟目標與學業成就呈顯著正相關；自我防衛及工作逃避與學業成就呈顯著負相關；（3）性別在成就目標各分量表上沒有顯著差異，但女生較男生有著較高的學業成就；（4）不同的父母親教養取向在精熟目標、自我提升及自我防衛上都有顯著差異；（5）不同的教師期望在成就目標的四個分量表及學業成就上皆有顯著差異；（6）父母親成就教養取向和教師期望都能顯著預測成就目標；（7）精熟目標及教師負面期望（負向）最能有效預測學生學業成就。

關鍵詞：父母親成就教養取向，教師期望，成就目標，學業成就

The Relations among Parenting Goal Orientations, Teachers' Expectations, Achievement Goals, and Academic Achievement of Vocational High School Students

CHI-CHAU LIN

*Center of Teacher Education, Tunghai University
181 Taichung Harbor Rd., Sec. 3, Taichung 40704 Taiwan*

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the relationships among parenting goal orientations, teachers' expectations, achievement goals, and academic achievement of vocational high-school students. Six hundred forty students from seventeen classes participated in this study. A self-report measuring perception of the students' parenting goal orientations, teachers' expectations, and achievement goals was administered. The results of this study showed: (a) parenting with learning orientations and positive teachers' expectations were correlated with mastery goals, self-enhanced ego

goals, and achievement; parenting with negative orientations and negative teachers' expectations were correlated with self-defeating ego goals and work-avoidance goals; (b) mastery goals were positively correlated with achievement; both self-defeating ego goals and work-avoidance goals were negatively correlated with achievement; (c) achievement differed significantly according to gender; (d) parenting orientations differed significantly according to achievement goals, with the exception of work-avoidance goals; (e) teachers' expectations differed significantly according to achievement goals and achievement; (f) parenting orientations and teachers' expectations can predict students' achievement goals; (g) mastery goals and negative teachers' expectations were the most effective for predicting the students' academic achievement.

Key Words: parenting goal orientations, teachers' expectations, achievement goals, academic achievement

一、緒論

由於研究者本身參與中等學校教育實習之實習指導工作，因此多了一層與職校間的互動關係，與各個實習合作學校之校長、主任、輔導教師與實習教師們的溝通中，研究者瞭解高職學生目前所遭遇到的情況。高職學生面對之處境及所享受到的資源，發現多數高職學生來自低社經階層、單親家庭或隔代教養（所謂的弱勢族群）的背景。尤其目前國家政策大多將教育經費投資在受高等教育的菁英份子身上，相較之下，基礎的國民教育或中等教育是較受忽視，往往重視成績好的學生，忽略學習成就低的學生；雖然現在國中倡導常態分班，但礙於升學主義，常態中仍然有好壞之分（或是以某種才藝資優加以區分）。李家同（1999）提到，大多數學生程度不好，都是從一開始學習的時候就跟不上，老師為了拼升學照顧程度較好的學生，而忽視低成就學生，而這群低成就學生在心理上就認為自己程度不好，考不上高中，因此選擇就讀職業學校，所以，高職學生在心理層面上可能易傾向於自卑的認為自己是次等學生。

基於高職學生不利的處境與心理潛藏不平衡之情況下，研究者認為教師及家長應該扮演了解、支持與關懷的角色，提供高職學生更多對自我肯定與感受成功的機會。因此，本研究嘗試以成就目標理論的觀點，提供學習者藉由採用合適的目標來調整、改善在學校學習時的態度及看法，並藉由學習的進展、成就而改變對自己的看法，也強調自我的精熟學習、發展進步來提升成就感，肯定自己的學習價值。由於目前國內應用成就目標理論於高職學生的研究探討較少，本研究希望藉由成就目標理論觀點來探討高職學生的學習行為。

另外，國外許多研究（Ames & Archer, 1988; Eccles,

1983; Pintrich & Schrauben, 1992）指出，學生個人所持有的成就目標會受所處的情境因素所影響，例如，家庭的父母親及學校的教師對成就表現的觀念及想法都會影響學習者個人對能力、成功所抱持的觀點。因此，研究者認為有必要同時瞭解父母親的成就教養取向及教師期望等因素對學生在成就目標及學業成就上可能產生的影響。

過去成就目標理論的探討以個體為主，同時探討父母親及教師的教育觀點之研究較少，藉由本研究了解高職學生知覺父母親成就教養取向、教師期望對成就目標與學業成就的關係是為本研究的重點，並根據研究發現提出建議與改善的方法，以期能改善並提升高職學生的學習動機與學業成就。

針對上述研究背景，本研究有下列幾項研究目的：

1. 探討高職學生父母親成就教養取向、教師期望、成就目標及學業成就間之關係。
2. 探討不同背景變項（性別、科別）在成就目標與學業成就之差異情形。
3. 探討高職學生父母親成就教養取向、教師期望分別在成就目標與學業成就之差異情形。
4. 探討高職學生父母親成就教養取向、教師期望對成就目標之預測情形。
5. 探討高職學生父母親成就教養取向、教師期望及成就目標對學業成就之預測情形。

二、文獻探討

（一）成就目標

近二十年來有關成就動機的研究，著重在目標取向的分析，從社會認知論的觀點（social cognitive approach）解釋個體在學習成就情境中的認知、情感與行為。而目標取向源

自於成就動機理論（追求成功、避免失敗），又可稱為成就目標，國外成就目標理論學者（Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Dweck, 1986, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988; Nicholls, 1984）根據教育情境中學生的成就標準、價值與學習行為的關係所發展出的理論架構，作為預測與解釋學生學業成就、學習動機與相關行為的理論基礎。

目標取向理論在於探究學習者從事學習的理由，它除了指出學習者為什麼會從事學習工作的原因與目的外，亦提出學習者會建立一套標準來評估自己在學習工作上的能力與成就。此理論認為在成就評估的情境下，個體行為的目標主要是展現高能力和避免表現低能力，就成就目標而言，不同的目標取向者會以不同的方式判斷成敗和建構能力，如同Ames (1992) 所提出的，目標取向是引導學習者以不同的方式去從事、參與學習工作並回應學習情境的一組整合信念（Wolters, Yu, & Pintrich, 2003），且主要是透過兩種目標的觀點。這兩種觀點在不同學者則有不同的名稱，如Nicholls (1984) 稱之為「工作涉入 (task involvement)」和「自我涉入 (ego involvement)」；Dweck (1986; 1992) 稱之為「學習目標 (learning goal)」和「表現目標 (performance goal)」；Kaplan and Midgley (1997) 區分為「學習目標」和「表現目標」；Ames (1992)、Elliott and Harackiewicz (1996)、Elliott and Church (1997) 則稱之為「精熟目標 (mastery goal)」和「表現目標 (performance goal)」。Pintrich (2000) 統合這些不同的目標取向名稱，以「精熟目標 (mastery goal)」和「表現目標 (performance goal)」代表學習者的兩種目標取向。

(二) 成就目標與學習行為

另外，學者們也指出學習者持不同的精熟目標或表現目標會有不同的學習行為組型 (learning behavior patterns) (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Pintrich & Schunk, 1996; Urdan, 1997)。學習者若持「精熟目標」會投入心力在認知與後設認知策略的學習和使用上 (Ames & Archer; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988; Nolen, 1988)，同時也比較喜歡具有挑戰性的學習工作 (Ames & Archer; Elliott & Dweck, 1988)、遇到困難挫折時較能堅持不懈 (Elliott & Dweck)，並且也具有較高的內在動機 (Butler, 1987; Meece, Blumenfeld, & Hoyle)。另外一方面，學習者若持表現目標會讓其個體關心注意在自我能力的展現上，因此遇困難挫折時，容易將失敗歸因成能力不夠、使用無效的學習策略、降低學習的參與感及缺乏內在學習動

機 (Farrell, 1985; Meece et al.; Nolen)。此些意謂著，持精熟目標的學習者比持表現目標者更具有適應性的學習行為組型 (adaptive learning behavior patterns)。因為學習者所持的成就目標影響其學習行為，因此，本研究先了解高職學生在成就目標的情形，並探討高職學生的學習動機與成就表現。

(三) 多元目標

成就目標若單從「精熟」、「表現」取向兩向度觀點而論，持表現目標者，不一定就會出現不好的學習行為組型，而是當學習者低自我能力知覺又採表現目標才會出現不適應性的學習行為 (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988)。由於研究上對於學習者採用表現目標有不一致的研究結果，因此引發了對表現目標更進一步的分析：Skaalvik (1997) 將表現目標再區分成「自我提升取向 (self-enhancing ego orientation)」和「自我防衛取向 (self-defeating ego orientation)」。Elliott and Harackiewicz (1996) 則將表現目標再區分為「趨向表現目標 (performance-approach goal)」和「避免表現目標 (performance-avoidance goal)」。這其中，「自我提升取向」和「趨向表現目標」的學習目的是為了證明自己具有優秀的能力，而「自我防衛取向」和「避免表現目標」的學習目的是為了避免讓自己被別人認為是愚蠢的、避免獲得負向的回饋。

另外，學者 Lee and Anderson (1993)、Meece and Holt (1993)、Nolen (1988) 也都提出「工作逃避目標」，意旨拒絕學習且不認同學習的價值，希望付出最少的努力。由於高職學生有著較低的自我概念及低學習成就 (莊維貞、林啓超, 1999)，在學習工作上是否也易出現此傾向的學習行為，藉由本研究也可瞭解高職學生在此方面的學習現況。

因此，在本研究中將成就目標區分成四類：

1. 精熟目標：強調學習的過程，希望藉由持續的學習、進步、精熟學習工作的內容來呈現自己的進展，並透過不斷的努力學習來改善個體的能力。
2. 自我提升：重視自己的表現及他人對自己的看法，學習的動機來自於想要獲得較好的成績，以及證明自己比別人優秀並獲得別人的認同與讚賞。
3. 自我防衛：重視自己及別人對自己的看法，不希望被他人認為自己是沒有能力的，避免獲得別人負向的評價。
4. 工作逃避：拒絕學習及不認同學習的價值，希望付出最少的努力，可能以逃避、拖延或抄襲等方式來應付學習任務的要求。

藉由上述四種成就目標取向來瞭解高職學生成就動機現況及其與學業成就的關聯性。

(四) 父母親成就教養取向與高職學生之成就目標及學業成就

父母親是子女社會化學習的重要他人, Eccles (1983) 的研究指出, 母親對子女所持的教育信念, 會影響子女對自己的學習目標, 其所產生的影響力是值得重視的。

父母親若持學習教養取向, 對子女的學習表現, 則比較重視努力學習的歷程評量(如成績比以前進步、追求精熟), 此方面行為即是良好的學習表現; 對於成敗的歸因, 也重視努力的因素, 因為努力學習即可增進能力; 就學習活動性質的難易偏好, 也會鼓勵子女選擇具挑戰性, 富學習內容的作業學習。反之, 父母親若持表現教養取向, 則認為好的能力是要能獲得他人的肯定, 是要贏得好成績, 才表示成功的學習(黃幸美, 1992; Ames & Archer, 1987)。

另外, 不同成就教養取向的父母親對教育的看法不同, 對子女學習的訊息回饋方式也會不同, 也就是持不同教養取向的父母親會有意無意的提醒子女, 因此, 會在不知不覺中影響子女所持的成就目標。Soto (1989) 研究家庭氣氛對學生動機取向的影響, 也支持上述的看法。Renshaw (1990; 1992) 探討家長持不同教養取向, 是否會影響對子女的教養方式, 研究結果指出, 重視學習歷程的教養比較能夠促進子女的學習責任和獨立完成作業。Gottfried, Fleming and Gottfried (1994) 的研究指出, 家庭中之母親鼓勵「工作涉入(task involvement)」會有助於激發學習者內在動機。

其次, Gutman (2006) 在非裔低收入的美國高中生家庭之教養取向對學生個人成就目標的研究指出, 當學生的家庭是強調學習的歷程及個人的進步成長比強調成績、分數、競爭的家庭還要有更好的學業成就表現。

以上研究結果顯示家庭的成就教養取向是影響學習者成就目標發展及學業表現的重要因素之一。過去研究較少考量負向取向的家庭教養(如對子女缺乏關心、消極的期待等)對子女成就目標與學習行為的關係。高職學生, 較多處於弱勢家庭(單親家庭、低收入、隔代教養)或父母親忙於家計, 而在家庭中可能面臨更多的忽略、缺乏關心等問題。因此本研究將父母親的三種成就教養取向一起考量探討, 並試著了解這三種的組合情形, 藉此瞭解高職學生知覺父母親多重成就教養取向對成就目標與學業成就的影響。

(五) 學生知覺教師期望與學業成就

期望, 是個體對他人或自己所形成的意識或潛意識的評價, 致使評價者對被評價的人有視其所持評價為真的態度, 以致於個人會期許被評價的人表現與其所持評價一致的態度(Finn, 1972)。在課室中, 教師所做的會直接或間接影響到學生對他們自己的能力及價值性的知覺。

Good (1981) 和 Smith (1980) 指出, 教師對學生的想法與期望和學生在學校的學業成就有重要關聯性。Rosenthal and Rubin (1978) 在一個以後設分析的研究也指出, 教師期望效果的確對學生的學習成就有很大影響。教師期望可能會對學生產生自我驗證的預言效果, 學生藉由教師期望自己所達到的程度, 而激發自己達成應有的水準表現(Brophy & Good, 1974; Jussim, 1989)。

王財印(1992)研究發現, 不同的教師期望水準對學生學業成就的影響有顯著差異, 同時, 教師會以學生的成績高低為根據, 從而解釋學生以往成敗因素, 並進而預期未來成功的可能性。教師對學生能力高低賦予不同的期望, 自然會影響教師在教學上有不同的行為表現。

另外, 根據 Good and Brophy (1994) 的研究發現, 教師對於學業成就較低學生的行為有以下諸項特點:(1) 要學生回答問題時, 給予較少時間;(2) 學生成功時給予較少的獎勵, 失敗時給予較多的責難;(3) 師生間較少互動與溝通;(4) 對學生較少注意且較少要求回答問題;(5) 對學生較少要求, 並避免讓他們當眾表現的機會。Baron, Tom and Cooper (1985) 的研究也指出, 教師對白人學生比黑人學生期望較高、對中產階層比低階層有較高的期望。

教師期望效應產生的條件應該是教師期望必須為學生所知覺, 才能真正發揮效應。學生自入學後, 與教師的接觸日益增加, 教師對學生的期望透過師生互動與教師行為而傳達, 因此教師對學生的人格、自我概念、成就動機以及學業成就, 有著不容忽視的影響力量。為避免教師期望太高造成學生過多的壓力與挫折, 以及期望過低助長學生怠惰或消沈, 教師對班上學生應有合宜的期望水準, 以激發其學習動機與努力的熱忱。

郭生玉(1982)指出, 學生對教師期望的感受性(susceptibility), 是影響教師期望自我應驗作用的可能重要因素。亦即, 學生如果沒有感受到教師期望對他本身的意義, 期望自然無法產生作用。張春興(1981)也認為, 教師期望能否產生影響, 取決於學生對教師期望的知覺和感受。

Wilkins and Glock 也指出：教師期望能否產生效果，關鍵不在老師，而在學生的知覺、感受和反應(引自楊敏玲, 1984)。

汪榮才(1979)的研究發現，學生知覺教師的行為可以有效預測學生的學業成就。另外，郭生玉(1980)的研究發現，教師期望乃是透過學生對教師行為的知覺而影響學生的學業成就。再者，Meece(1991)指出，學生採用精熟目標與教師強調學習本身的價值有關，學生不採用精熟目標亦與教師強調分數成績有關。由於過去較少從高職學生知覺教師期望來探討與成就目標的關係，本研究考量高職學生知覺教師正負面期望的組合情形，期能反應課室的實際現象。

三、研究方法

(一) 研究參與者

調查對象為台中縣(市)、彰化縣、南投縣、雲林縣、嘉義縣等地區之公、私立高職學校之學生，6所公立、5所私立，共11所學校、17個班級，學生共計640人。學生資料以班級為單位進行團體施測，並當場回收。

在640高職學生中，男生319名(49.8%)、女生314名(49.1%)；工業類科學生150名(23.4%)、商業類科學生399名(62.3%)、農業類科學生91名(14.2%)；高職一年級280名(43.8%)、高職二年級149名(23.3%)、高職三年級211名(33%)。

(二) 研究工具

本研究使用之主要變項為父母親成就教養取向、教師期望、成就目標及學業成就等四大變項，使用李克特式(Likert scale type)五點量表加以測量，每個陳述問題後面有五個數字「1、2、3、4、5」分別代表「非常不符合」、「不符合」、「部分符合」、「符合」、「非常符合」，各分量表分別計算總分以利資料分析進行。

1. 父母親成就教養取向量表

本研究依據成就目標理論，並參考Ames(1992)、鄭芬蘭(1995)之「學習環境知覺量表」來測量高職學生知覺父母親其中之一的成就教養取向的情形。此一量表包含三個分量表：「學習教養取向」包括13題，題目如「我的父母親很在意我在學校中是否用功」；「表現教養取向」則有10題，題目如「我的父母親最關心我在班上的成績等第」；「負向教養取向」有7題，題目如「我的父母親不在意我是否用功讀書」，受試者在各分量表的得分愈高，代表愈傾向該類型取向。在信度方面，本研究測得之Cronbach α 係數(內部

一致性)、「學習教養取向」為.91、「表現教養取向」為.91、「負向教養取向」為.78。另外在建構效度部份，本研究以主成份因素分析法(principal component analysis)進行分析，保留特徵值(eigenvalue)大於一的因素(Kaiser, 1960)，因為三個因素間具有中度相關，因此，以斜交轉軸的方式，取因素負荷量在.45以上之題項，因素分析結果得三個因素，「學習教養取向」可解釋31.57%的變異量，「表現教養取向」則可解釋14.69%之變異量，「負向教養取向」可解釋7.96%的變異量，三個因素對整體變異量的解釋為54.22%。

2. 教師期望量表

本研究依據教師期望理論，並參考Cooper and Tom(1984)、鍾鳳玲(1998)之「教師期望量表」用以測量學生知覺高職教師期望。此量表有兩個分量表：「正面教師期望」11題，題目如「老師鼓勵我把這門科目學好」；「負面教師期望」則有10題，題目如「老師不認為我對學習內容有興趣」，分量表得分愈高者，代表受試者傾向知覺該種教師期望。在信度方面，本研究所測得「正面教師期望」分量表之Cronbach α 係數(內部一致性)為.91、「負面教師期望」則為.88。在建構效度方面，採主成份因素分析，並以斜交轉軸的方式，取因素負荷量在.45以上之題項，分析結果得出兩個因素：「正面教師期望」可解釋36.54%的變異量，「負面教師期望」則可解釋15.35%之變異量，二個因素對整體變異的解釋量為51.89%。

3. 成就目標量表

本研究依據修正成就目標理論，並參考修改Skaalvik(1997)、鄭芬蘭(1995)及陳嘉成(1999)之「成就目標量表」來測量高職學生之成就目標的情形。此一量表包含四個分量表：「精熟目標」11題，題目如「在課堂中當我答錯問題時，我會重新練習並找出正確答案」；「自我提升」有5題，題目如「我的成績比其他同學好，是一件最值得慶賀的事」；「自我防衛」則有5題，題目如「對我來說，避免被別人看不起比學習新知識更重要」；「工作逃避」則有8題，題目如「我對課堂上的學習內容沒有多大興趣」，受試者在各分量表得分愈高，代表愈傾向該類型目標取向。在信度方面，本研究測得「精熟目標」之分量表Cronbach α 係數(內部一致性)為.88、「自我提升」為.84、「自我防衛」為.77、「工作逃避」為.86。另外在建構效度部份，以主成份進行因素分析，抽取因素負荷量在.45以上之題項，因素

分析的結果，「精熟目標」可解釋 24.20% 的變異量，「自我提升」可解釋 13.40% 的變異量，「自我防衛」則可解釋 8.39% 之變異量，「工作逃避」可解釋 6.19% 之變異量，四個因素對整體變異的解釋量為 52.17%。

4. 學業成就

使用「雙重集中量尺法」(double centering and scaling method) 來轉換原始段考平均成績，即以班級為單位，將受試者在 91 學年度第二學期第一次段考與第二次段考在國文、英文及數學三科之平均成績轉換成 Z 分數，再將學生第一次之 Z 分數進行第二次 Z 分數轉換，取經雙重集中量尺轉換後的段考平均成績作為學業成就，使結果可以分析比較。

(三) 實施程序

本研究於 2002 年 3、4 月，對所抽樣學校的學生施予「父母親成就教養取向量表」、「教師期望量表」及「成就目標量表」等三種量表，施測者為各班任課教師，施測前由研究者給予任課教師施測指導語及注意事項的說明，施測時間為 40 分鐘。受試者填答完畢、繳回問卷，施測程序即結束。

(四) 資料處理分析

本研究採用之資料分析如下：(1) 以描述統計呈現參與者的基本資料以及在量表上之各項表現。(2) 以皮爾遜積差相關了解本研究各變項之相關情形。(3) 以 Hotelling's T^2 、t-test、MANOVA、ANOVA 了解性別、不同類科、不同父母親成就教養取向、不同教師期望在成就目標及學業成就上之差異情形。(4) 以階層迴歸分析父母親成就教養取向、教師期望對成就目標的預測情形；了解父母親成就教養取向、教師期望、成就目標對學業成就的預測情形。

四、研究結果與討論

(一) 高職學生在父母親成就教養取向、教師期望、成就目標與學業成就之現況

本研究首先呈現高職學生在父母親成就教養取向、教師期望、成就目標與學業成就之平均數、標準差。

由表 1 可知，高職學生所知覺之父母親成就教養取向方面，以學習教養取向最高 ($M = 3.71$)，負向教養取向最低 ($M = 2.41$)，因此，高職學生知覺父母親成就教養取向是較屬於正向之教養取向。在知覺教師期望方面，正面教師期望 ($M = 3.56$)、負面教師期望 ($M = 2.29$)，對教師的知覺也是屬於較正面傾向的。另外，在個人的成就目標上，精熟

表 1. 高職學生在研究變項上之平均數與標準差

變項	平均數	標準差	人數
學習教養取向	3.71	.64	637
表現教養取向	3.17	.77	637
負向教養取向	2.41	.68	637
正面教師期望	3.56	.64	634
負面教師期望	2.29	.63	634
精熟目標	3.30	.57	636
自我提升	3.24	.80	636
自我防衛	2.47	.70	638
工作逃避	3.08	.72	636
學業成就	0.00	1.00	525

目標 ($M = 3.30$) 最高、自我防衛 ($M = 2.47$) 最低，也是屬於較正向的成就目標，但在工作逃避為 ($M = 3.08$)，表示高職學生在此種成就目標上有中度的傾向。

以皮爾遜積差相關分析各變項間彼此之關係。由表 2 可知，父母親學習教養取向與精熟目標 ($r = .43, p < .01$)、自我提昇 ($r = .34, p < .01$) 及學業成就 ($r = .11, p < .01$) 呈顯著的正相關；父母親之表現教養取向與自我提昇 ($r = .34, p < .01$)、自我防衛 ($r = .15, p < .01$) 及工作逃避 ($r = .14, p < .01$) 及精熟目標 ($r = .12, p < .01$) 皆呈顯著正相關；父母親之負向教養取向與自我防衛 ($r = .17, p < .01$) 及工作逃避 ($r = .14, p < .01$) 呈顯著正相關，但與精熟目標 ($r = -.19, p < .01$)、自我提升 ($r = -.15, p < .01$) 及學業成就 ($r = -.10, p < .01$) 呈顯著負相關。

正面教師期望與精熟目標 ($r = .51, p < .01$)、自我提昇 ($r = .28, p < .01$) 及學業成就 ($r = .19, p < .01$) 呈顯著正相關，但與自我防衛 ($r = -.23, p < .01$) 及工作逃避 ($r = -.22, p < .01$) 呈顯著負相關；負面教師期望與自我防衛 ($r = .33, p < .01$) 及工作逃避 ($r = .17, p < .01$) 呈顯著正相關，但與學業成就 ($r = -.26, p < .01$)、精熟目標 ($r = -.24, p < .01$) 及自我提昇 ($r = -.11, p < .05$) 呈顯著負相關。

精熟目標與自我提升 ($r = .35, p < .01$)、學業成就 ($r = .28, p < .01$) 呈顯著正相關；自我防衛、工作逃避分別與學業成就呈顯著負相關， $r = -.15, p < .01$ 、 $r = -.13, p < .01$ 。

上述分析結果顯示，父母親具學習教養取向和教師正面期望，則學生較可能持精熟目標、自我提升或有著較高的學業成就。相反的，若父母親具負向教養取向、教師負面期望，則學生較可能採自我防衛、工作逃避，或有較低的學業成就。由此可知父母親、教師兩方面的教育態度、信念，仍是

表 2. 本研究變項間之積差相關 (N=513)

變項	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.學習教養	1.00									
2.表現教養	.39**	1.00								
3.負向教養	-.42**	-.15**	1.00							
4.正面期望	.51**	.08	-.25**	1.00						
5.負面期望	-.21**	.10*	.41**	-.44**	1.00					
6.精熟目標	.43**	.12**	-.19**	.51**	-.24**	1.00				
7.自我提升	.34**	.34**	-.15**	.28**	-.11*	.35**	1.00			
8.自我防衛	-.13**	.15**	.17**	-.23**	.33**	-.24**	.07	1.00		
9.工作逃避	-.07	.14**	.14**	-.22**	.17**	-.33**	.01	.24**	1.00	
10.學業成就	.11**	.02	-.10*	.19**	-.26**	.28**	.19	-.15**	-.13**	1.00

註：* $p < .05$, ** $p < .01$

學生在學習過程中不可忽視的影響力量。此即學習者會採取什麼樣的成就目標與其知覺所處周遭的情境是有所關聯的。此結果與之前的研究一致 (Ames & Archer, 1988; Eccles, 1983; Pintrich & Schrauben, 1992)。

另外，學生持精熟目標與學業成就呈正相關，但若採自我防衛或工作逃避則與學業成就呈負相關。此些結果與過去的研究相符 (Bouffard, Boisvet, Vezeau, & Larouche, 1995; Nolen, 1988; Pintrich & DeGroot, 1990; Pintrich & Garcia, 1991)。但學生採自我提升與學業成就並未呈顯著相關。此結果相似於 Midgely, Kaplan, and Middleton (2001) 的研究，他們回顧有關成就目標的實驗、調查、觀察及訪談等各種研究，自我提升 (趨向表現) 和適應性的學習行為有著不一致的研究結果 (有的呈正向相關、有的無關或負向相關)。因此，對於自我提升的瞭解仍有待再探究的需要。

(二) 性別、不同類科在成就目標與學業成就之差異情形

表 3 呈現性別與不同類科在成就目標各分量表及學業成就之平均數與標準差。為了解性別、不同類科之高職學生在四種成就目標及學業成就的差異情形，Hotelling's T^2 和

one-way MANOVA 被用來執行分析，因為成就目標的四個分量表及學業成就間彼此有顯著相關，相關係數絕對值介於 .24 ~ .35 (如表 2)。

首先，進行 Box's M 多變量同質性檢定，在性別方面，Box's M = 22.59, $p = .10$ ，表示五個依變項具有同質性；在不同類科方面，Box's M = 43.90, $p = .06$ ，表示五個依變項具有同質性。

性別在 Hotelling's T^2 的分析中，結果顯示 Hotelling's $T^2 = 12.15$, $p < .05$, $\eta^2 = .02$ ，表示不同性別在五個依變項的平均數有顯著差異存在。進一步，再以單變量 t-test 個別考驗五個依變項，性別在成就目標各分量表皆未達顯著差異，但在學業成就上 $t = -2.64$, $p = .009$ ，達顯著差異 (如表 3)。

在 MANOVA 分析中，就讀類科別的 Wilks' Lambda = .980，相對應的 $F(2, 516) = 1.048$, $p = 0.40$ ，也即就讀類科別在成就目標各分量表及學業成就未有顯著的差異 (如表 3)。

結果顯示，在高職的學業成就上，女生還是有較高的學業成就，與過去林啓超、謝智玲 (2001) 的研究發現，男、

表 3. 性別、不同類科在成就目標與學業成就之平均數、標準差、t 值與 F 值

變項	性別		t 值	類科別			F 值
	男 n=317	女 n=312		工業類 n=108	商業類 n=358	農業類 n=53	
精熟目標	3.28(.60)	3.33(.54)	-1.21	3.22(.60)	3.35(.55)	3.31(.54)	2.37
自我提升	3.21(.83)	3.27(.76)	-.85	3.27(.80)	3.27(.77)	3.25(.86)	.03
自我防衛	2.49(.74)	2.44(.65)	1.01	2.49(.65)	2.45(.70)	2.43(.85)	.20
工作逃避	3.06(.72)	3.10(.72)	-.70	3.03(.71)	3.09(.65)	3.18(.85)	.76
學業成就	-.12(.99)	-.11(1.00)	-2.64**	.0001(1.00)	-.006(1.00)	.004(1.01)	.003

註：** $p < .01$

女生在學習成就未有差異的結果不同。可能由於本研究採用雙重集中量尺法，讓原本不同班級的學業成績，轉換成同一量尺來進行比較，因此較能區分學生間性別的差異。另外，男女生在精熟目標、自我提升上沒有顯著差異，此結果與之前的研究（向天屏，2000；陳嘉成，1999）結果相似，但男女生自我防衛及工作逃避上未有顯著差異，與之前研究（向天屏；陳嘉成）出現不一致的結果，是不是因為本研究對象為高職學生在成就目標上較相似。因此，仍有待在此方面繼續探究。

（三）高職學生父母親成就教養取向在成就目標及學業成就之差異

為了解高職生知覺父母親成就教養取向（學習、表現及負向）在成就目標及學業成就之差異情形，首先將知覺父母親成就教養取向加以分類，採集群分析法之 K-mean 法，並將分類後之集群與各父母親成就教養取向各分量表之平均數比較，若集群中心高於各分量表之平均數，則歸類為高分組，若集群中心低於各分量表之平均數則歸類為低分組。分析之結果建議將父母親成就教養取向分成四個集群：（1）外在壓力型：低學習教養/高表現教養/高負向教養；（2）精熟表現型：高學習教養/高表現教養/低負向教養；（3）成就衝突型：高學習教養/高表現教養/高負向教養；（4）欠缺關懷型：低學習教養/低表現教養/高負向教養（如表 4）。

然後，以上述分群的方式來瞭解其在成就目標及學業成就之差異，因為成就目標及學業成就間彼此有顯著的相關（表 2），使用 one-way MANOVA 來執行分析。從 MANOVA 分析中，父母親成就教養取向（四種集群）在這五個依變項呈顯著的差異，Wilks' Lambda 值為 .813，相對應的 $F(3, 513)=7.29, p<.0001, \eta^2=.07$ 。

進一步探討父母親成就教養取向類別在成就目標及學業成就各自的差異情形，One-way ANOVA 被用來一一檢驗。從分析結果顯示：精熟目標 $F(3, 513)=14.61, p<.0001, \eta^2=.08$ 、自我提升 $F(3, 513)=20.10, p<.0001, \eta^2=.11$ 、自我防衛

$F(3, 513)=8.78, p<.0001, \eta^2=.05$ 、工作逃避 $F(3, 513)=2.77, p<.04, \eta^2=.02$ 、學業成就 $F(3, 513)=3.04, p<.03, \eta^2=.02$ 皆有顯著的差異（如表 5）。

接著，為了瞭解父母親成就教養取向類別（外在壓力型、精熟表現型、成就衝突型、欠缺關懷型）在上述變項中各自的差異情形，採 Scheffe 事後比較分析，並以 Bonferroni 校正公式（familywise $\alpha=.05$ ）調整可能因多重比較而造成膨脹的概率水準，分析結果呈現：

- （1）在精熟目標方面：知覺父母親成就教養取向為精熟表現型（ $M=3.48$ ）分別顯著高於外在壓力型（ $M=3.16$ ）與欠缺關懷型（ $M=3.19$ ）；成就衝突型（ $M=3.48$ ）顯著高於外在壓力型（ $M=3.16$ ）。
- （2）在自我提升方面：外在壓力型（ $M=3.05$ ）顯著高於欠缺關懷型（ $M=2.69$ ）；精熟表現型（ $M=3.32$ ）分別顯著高於外在壓力型（ $M=3.05$ ）及欠缺關懷型（ $M=2.69$ ）；成就衝突型（ $M=3.55$ ）分別顯著高於外在壓力型（ $M=3.05$ ）及欠缺關懷型（ $M=2.69$ ）。
- （3）在自我防衛方面：精熟表現型（ $M=2.35$ ）、欠缺關懷型（ $M=2.29$ ）分別顯著低於外在壓力型（ $M=2.65$ ）。
- （4）在工作逃避及學業成就方面：不同類別之父母親成就教養取向在此兩變項上都未呈現顯著差異。

上述結果顯示，學生知覺父母親是精熟表現型（即高學習/高表現/低負向）及成就衝突型（高學習/高表現/高負向）者，較可能採取精熟之成就目標。如同 Pintrich (2000) 及程炳林 (2002) 指出，學習者持多重成就目標組合時，高精熟/高趨向（表現）會有較佳的學習行為組型，因「精熟取向」或「趨向焦點」加強了合適的學習行為發生的可能性。另外，Ames (1992) 及 Dweck and Leggett (1988) 提出，在不同目標組型內，只要學習者具有精熟向度，追求趨向的表現目標（自我提升）並不會損及學習者之內在動機。此一結論亦可以推論到父母親成就教養取向，因為父母親成就教養取向是基於成就目標理論之觀點上，因此，一旦學生知覺父母親有

表 4. 父母親成就教養取向類別之平均數與標準差

變項	外在壓力型 (N=232)	精熟表現型 (N=250)	成就衝突型 (N=44)	欠缺關懷型 (N=111)
學習教養取向	3.28(.33)	4.13(.45)	4.36(.44)	3.39(.70)
表現教養取向	3.14(.42)	3.48(.64)	4.24(.50)	2.11(.43)
負向教養取向	2.82(.38)	1.86(.44)	3.10(.79)	2.56(.64)

表 5. 父母親成就教養取向類別在成就目標及學業成就之變異數分析摘要表

依變項	變異來源	DF	SS	MS	F	成就教養取向類別	M (SD)	事後比較
精熟目標	組間誤差	3	12.90	4.30	14.61***	(1) 外在壓力型	3.16(.47)	2>1
		513	150.96	.29		(2) 精熟表現型	3.48(.56)	2>4
						(3) 成就衝突型	3.48(.65)	3>1
						(4) 欠缺關懷型	3.19(.58)	
自我提升	組間誤差	3	33.64	11.21	20.10***	(1) 外在壓力型	3.05(.63)	1>4
		513	285.60	.56		(2) 精熟表現型	3.32(.77)	2>1, 2>4
						(3) 成就衝突型	3.55(.85)	3>1, 3>4
						(4) 欠缺關懷型	2.69(.71)	
自我防衛	組間誤差	3	12.50	4.17	8.78***	(1) 外在壓力型	2.65(.61)	2<1
		513	243.67	.48		(2) 精熟表現型	2.35(.72)	4<1
						(3) 成就衝突型	2.59(.87)	
						(4) 欠缺關懷型	2.29(.67)	
工作逃避	組間誤差	3	4.13	1.38	2.77*	(1) 外在壓力型	3.15(.57)	
		513	255.19	.50		(2) 精熟表現型	3.00(.78)	
						(3) 成就衝突型	3.29(.79)	
						(4) 欠缺關懷型	3.06(.73)	
學業成就	組間誤差	3	9.11	3.04	3.07*	(1) 外在壓力型	-.11(1.03)	
		513	507.48	.99		(2) 精熟表現型	.15(.98)	
						(3) 成就衝突型	-.17(.99)	
						(4) 欠缺關懷型	-.09(.95)	

註：* p <.05, ** p <.01, *** p <.001

較高學習教養取向，雖然仍含有表現或負向教養取向，但正面的學習教養取向可能會調節 (moderate) 其他教養取向的影響。

另外，在自我提升也看到如上述之調節假設效果，學生知覺父母親是為外在壓力型 (低學習/高表現/低負向) 較欠缺關懷型 (低學習/低表現/高負向)，容易採自我提昇為目標。可能因為具有高表現之成份，故較可能採取自我提升；此外，在精熟表現型 (高學習/高表現/低負向) 及成就衝突型 (高學習/高表現/高負向) 對於自我提升高於欠缺關懷型 (低學習/低表現/高負向) 時，仍可見同樣的效果。再者，有關精熟表現型 (高學習/高表現/低負向) 及成就衝突型 (高學習/高表現/高負向) 對於自我提升高於外在壓力型 (低學習/高表現/低負向) 也可能有同樣的道理。

其次，在自我防衛部份亦有可能如上述調節效果一樣，欠缺關懷型 (低學習/低表現/高負向) 較精熟表現型 (高學習/高表現/低負向) 及成就衝突型 (高學習/高表現/高負向) 易採自我防衛。但此結果與上述效果呈一個反向的效果，因為自我防衛是屬於不適合的學習行為，因此高負向反而在其中調整偏向自我防衛的可能性。也就是說，若知覺父母親成就教養取向是多重組合的，雖有不同的成就教養取向，但

一旦有較高的正向教養取向 (如高學習) 或負向教養 (如高負向)，就有可能會調節其他的教養取向，最後發揮正向或負向的效應。如同程炳林 (2002) 的研究指出，雖個體持有精熟/表現、趨向/逃避焦點，相互作用時，正向的精熟或趨向的效果會在其中產生調節假設，進而有正面的學習行為或結果。日後，對於父母親多重成就教養取向中的高負向的調節假設，仍待後續研究加以證實。

最後，不同父母親成就教養取向在學習成就上並未呈現差異。此結果與 Gutman (2006) 的研究結果不一致，其研究指出，父母親強調學習的歷程、進步發展，則子女應有更好的學業成就。可能是本研究中，高職父母親參與子女的學習機會不高，以致於影響力有限，因此，此方面的探討有待後續研究加以探討及瞭解。

(四) 高職學生所知覺之教師期望在其成就目標及學業成就上之差異

高職學生知覺教師正負面的期望上，為了瞭解其組合的情形，採中數的方式加以分類，分析結果分為高期望/低負面、低期望/高負面、高期望/高負面及低期望/低負面等四類 (如表 6)。

表 6. 不同教師期望類別之平均數與標準差

變項	高期望/低負面 (N=192)	低期望/高負面 (N=248)	高期望/高負面 (N=116)	低期望/低負面 (N=78)
正面教師期望	4.16(.40)	3.05(.37)	3.94(.30)	3.10(.40)
負面教師期望	1.69(.32)	2.73(.41)	2.65(.51)	1.80(.31)

為瞭解教師期望類別在成就目標及學業成就的差異情形，因為成就目標及學業成就間彼此有顯著的相關（表 2），以 one-way MANOVA 來執行分析。從 MANOVA 分析發現，教師期望別在這五個依變項有顯著的差異，Wilks' Lambda 值為 .710，相對應的 $F(3, 510)=12.31, p<.0001, \eta^2=.11$ 。

進一步探討教師期望類別在成就目標及學業成就各項的差異情形，One-way ANOVA 被用來一一檢驗。從分析結果顯示：精熟目標 $F(3, 510)=47.27, p<.0001, \eta^2=.22$ 、自我提升 $F(3, 510)=15.61, p<.0001, \eta^2=.08$ 、自我防衛 $F(3, 510)=13.14, p<.0001, \eta^2=.07$ 、工作逃避 $F(3, 510)=4.96, p<.002, \eta^2=.03$ 、學業成就 $F(3, 510)=8.30, p<.03, \eta^2=.05$ 皆有顯著的差異（如表 7）。

接著，為了瞭解教師期望類別（高期望/低負面、低期望/高負面、高期望/高負面、低期望/低負面）在上述變項中各自的差異情形，採 Scheffe 事後比較分析，並以 Bonferroni

公式用來校正膨脹概率水準，分析結果呈現：

- （1）在精熟目標方面：高期望/低負面（ $M=3.63$ ）分別顯著高於低期望/高負面（ $M=3.06$ ）與低期望/低負面（ $M=3.08$ ）；高期望/高負面（ $M=3.48$ ）分別顯著高於低期望/高負面（ $M=3.06$ ）和低期望/低負面（ $M=3.08$ ）。
- （2）在自我提升方面：高期望/低負面（ $M=3.40$ ）分別顯著高於低期望/高負面（ $M=3.00$ ）與低期望/低負面（ $M=2.76$ ）；高期望/高負面（ $M=3.26$ ）分別顯著高於低期望/高負面（ $M=3.00$ ）和低期望/低負面（ $M=2.76$ ）。
- （3）在自我防衛方面：高期望/低負面（ $M=2.23$ ）分別顯著低於低期望/高負面（ $M=2.65$ ）與高期望/高負面（ $M=2.57$ ）；低期望/低負面（ $M=2.31$ ）顯著低於低期望/高負面（ $M=2.65$ ）。

表 7. 教師期望類別在成就目標及學業成就之變異數分析摘要表

依變項	變異來源	DF	SS	MS	F	教師期望類別	M (SD)	事後比較
精熟目標	組間誤差	3	35.31	11.77	47.27***	(1) 高期望/低負面	3.63(.52)	1>2, 1>4
		510	126.98	.25		(2) 低期望/高負面	3.06(.47)	3>2, 3>4
自我提升	組間誤差	3	26.86	8.95	15.61***	(3) 高期望/高負面	3.48(.52)	
		510	285.60	.57		(4) 低期望/低負面	3.08(.48)	
自我防衛	組間誤差	3	18.37	6.12	13.14***	(1) 高期望/低負面	3.40(.79)	1>2
		510	237.54	.47		(2) 低期望/高負面	3.00(.65)	1>4
工作逃避	組間誤差	3	7.43	2.48	4.96**	(3) 高期望/高負面	3.26(.78)	3>2, 3>4
		510	254.57	.50		(4) 低期望/低負面	2.76(.74)	
學業成就	組間誤差	3	23.80	7.93	8.30***	(1) 高期望/低負面	2.23(.66)	1<2
		510	487.63	.96		(2) 低期望/高負面	2.65(.64)	1<3
						(3) 高期望/高負面	2.57(.78)	4<2
						(4) 低期望/低負面	2.31(.70)	
						(1) 高期望/低負面	2.94(.73)	1<2
						(2) 低期望/高負面	3.22(.67)	
						(3) 高期望/高負面	3.10(.75)	
						(4) 低期望/低負面	3.01(.69)	
						(1) 高期望/低負面	.30(.89)	1>2, 1>3
						(2) 低期望/高負面	-.21(1.01)	
						(3) 高期望/高負面	-.12(1.02)	
						(4) 低期望/低負面	-.004(1.04)	

註：** $p<.01$ ，*** $p<.001$

- (4) 在工作逃避方面：高期望/低負面 (M=2.94) 顯著低於低期望/高負面 (M=3.22)。
- (5) 在學業成就方面：高期望/低負面 (M=0.30) 分別顯著高於低期望/高負面 (M=-0.21) 及高期望/高負面 (M=-0.12)。

上述分析結果顯示，知覺教師高期望/低負面和高期望/高負面，學生較會採精熟目標，意謂著雖是高期望/高負面，但正面的高期望仍會在其中產生較正向的調節假設，以致於學生仍會傾向採用精熟目標，相似的結果也發生在自我提升方面。

另外，在自我防衛可能也有著如上述同樣的道理，但為反面的效果，如低期望/**高負面**或高期望/**高負面**都較高期望/低負面易採用自我防衛，及高期望/**高負面**較低期望/低負面易持自我防衛。因為，自我防衛是屬於較不適應學習行為，因此在多重組合中，高期望/**高負面**反而較可能採取不適應的自我防衛目標。但此結果仍有待後續加以探討證實。

最後，學生知覺低期望/高負面較知覺高期望/低負面更

易採工作逃避，而高期望/低負面較低期望/高負面及高期望/高負面有著較高的學業成就。也就是說，學生知覺教師高期望/低負面會採用較合適的成就目標（如精熟目標）及有較高的學業成就。

(五) 父母親成就教養取向、教師期望對成就目標之階層迴歸分析

為瞭解父母親成就教養取向、教師期望對成就目標之影響效果，以階層迴歸分析 (hierarchical regression analysis) 來對本研究的假設進行考驗。本預測模式分為兩個階層放入變項，第一階層置入的變項為父母親成就教養取向：學習教養取向、表現教養取向、負向教養取向；第二階層置入的正面教師期望與負面教師期望。

對於精熟目標的預測方面，父母親成就教養取向的三個分量表首先被置入模式一，表 8 結果顯示，父母親學習教養取向可以顯著預測精熟目標 ($\beta = .43, p < .001$)。接下來，教師期望的兩個變項被置入模式二，正面教師期望亦可以顯著預測精熟目標 ($\beta = .34, p < .001$)，當模式一的預測變項被加

表 8. 父母親成就教養取向、教師期望對成就目標各分量表之階層迴歸分析

變項	ΔR^2	ΔF	R^2	F	模式一 β	模式二 β
效標變項：精熟目標						
學習教養取向					.43***	.26***
表現教養取向					-.05	-.02
負向教養取向			.19	47.70***	-.04	-.002
正面教師期望						.34***
負面教師期望	.10	42.24***	.28	49.29***		-.05
效標變項：自我提升						
學習教養取向					.26***	.17***
表現教養取向					.23***	.24***
負向教養取向			.18	44.40***	-.03	-.02
正面教師期望						.19***
負面教師期望	.03	10.30***	.20	31.56***		.007
效標變項：自我防衛						
學習教養取向					-.13**	-.06
表現教養取向					.19***	.14**
負向教養取向			.06	12.73***	.13**	.04
正面教師期望						-.07
負面教師期望	.06	22.23***	.12	17.05***		.24***
效標變項：工作逃避						
學習教養取向					-.11*	-.01
表現教養取向					.15***	.12**
負向教養取向			.05	10.83***	.15**	.12**
正面教師期望						-.17***
負面教師期望	.03	10.30***	.08	10.81***		.06

註：* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

以統計控制。正面教師期望可以額外解釋 10% ($\Delta R^2 = .10$, $\Delta F=42.24$, $p<.001$) 精熟目標的變異量。在最後的模式中，父母親學習教養取向、正面教師期望可以顯著預測學生的精熟目標 ($R^2 = .28$, $F=49.29$, $p<.001$)。所以高職學生知覺父母親為強調學習內容的精熟、進步、自我成長之學習教養取向或教師為正面、肯定、支持學生，他們愈容易採取精熟目標。

在自我提升方面，模式一顯示父母親學習教養取向 ($\beta = .26$, $p<.001$)、父母親表現教養取向 ($\beta = .23$, $p<.001$) 都可以顯著預測自我提升。模式二的正面教師期望 ($\beta = .19$, $p<.001$) 可以顯著預測自我提升，此變項增加了 3% ($\Delta R^2 = .03$, $\Delta F=10.30$, $p<.001$) 對自我提升的解釋變異量。在整體模式中，父母親學習教養取向、表現教養取向、正面教師期望皆可以顯著預測學生的自我提升 ($R^2 = .20$, $F=31.56$, $p<.001$)。也就是說，父母親愈強調學習的歷程、或父母親重視成績分數，或又教師愈肯定、支持，則學生愈傾向採取自我提升。

在自我防衛方面，模式一顯示出父母親學習教養取向 ($\beta = -.13$, $p<.01$) 顯著負向預測自我防衛，而父母親表現教養取向 ($\beta = .19$, $p<.001$)、負向教養取向 ($\beta = .13$, $p<.01$) 都可以顯著正向預測自我防衛。模式二的負面教師期望 ($\beta = .24$, $p<.001$) 可以顯著正向預測自我防衛，並此變項再增加 6% ($\Delta R^2 = .06$, $\Delta F=22.23$, $p<.001$) 對自我防衛解釋的變異量。在最後的模式中，父母親表現教養取向、負面教師期望都可以顯著預測自我防衛 ($R^2 = .12$, $F=17.05$, $p<.001$)。此分析結果顯示，當父母親愈重視成績分數時，而教師愈否定學生時，反而易促使採退縮保護個人形象的自我防衛。

在工作逃避方面，模式一顯示父母親學習教養取向 ($\beta = -.11$, $p<.05$) 可以顯著負向預測工作逃避，而表現教養取向 ($\beta = .15$, $p<.001$)、負向教養取向 ($\beta = .15$, $p<.01$) 都可顯著正向預測工作逃避。模式二的正面教師期望 ($\beta = -.17$, $p<.001$) 可以顯著負向預測工作逃避，並且此變項額外解釋 3% ($\Delta R^2 = .03$, $\Delta F=10.30$, $p<.001$) 對工作逃避的變異量。在整體模式中，父母親表現教養取向、負向教養取向及正面教師期望 (負向預測) 皆可顯著預測工作逃避 ($R^2 = .08$, $F=10.81$, $p<.001$)。此分析結果顯示，父母親愈重視成績分數，或學生愈得不到父母親的關注，或又學生知覺到教師正面的期望愈少時，則學生愈容易採取工作逃避。

綜合上述的結果分析，對精熟目標方面，在控制了父母親成就教養取向後，正面教師期望仍顯著預測學生的精熟目

標，由此可知父母親學習教養取向及教師正面期望對於學生持精熟目標有重要的預測關係。此結果與之前的研究 (Ames & Archer, 1988; Eccles, 1983; Pintrich & Schrauben, 1992) 一致，學生個人採何種成就目標會受所處的情境因素所影響。

在自我提升方面，當父母親為學習教養取向、表現教養取向，或又教師為正面期望時，學生較會採取自我提升。過去研究 (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988) 指出，當學生知覺自我能力高時，不管外面的情境強調精熟或重視分數成績，對學習者來說比較不會造成不利學習行為的影響。反而是在此情境下，學習者仍會朝向比較正面的學習發展 (得到一個好成績，證明自己是有能力的)。再者，此時老師又正向肯定學生，學生也覺得他自己是是有能力的，因此加強了採取自我提升的可能性。在後續研究可加入學生自我能力知覺或自我效能的變項加以證實。

在自我防衛方面，父母親成就教養三種取向都能顯著預測學生之自我防衛，但一旦控制後，加入教師期望的兩種變項後，就只剩表現教養取向與教師負面期望能顯著預測學生之自我防衛。可能的原因是當學生知覺父母親為表現教養取向，或又知覺教師抱負面期望時，此時學生最容易採自我防衛，有可能是學生知覺自我能力低，但在父母親特別要求成績時，而教師又對他們懷著否定的態度，此時，學生為了保護自己，只好採取自我防衛的成就目標。

在工作逃避方面，當學生知覺父母親只關心成績、不在意其子女相法或心理需求時，或又教師對他們的正面期望愈低時，他們只好選擇不願意學習、逃避工作的方式來面對學習。由上可知，學生採取何種的目標、價值或方式來面對學習，學生的確對周遭所產生的知覺會有所關聯。簡言之，父母親教養取向與教師期望對於學生個人成就目標的預測，此兩方面確實都是重要的預測變項。

(六) 父母親成就教養取向、教師期望、成就目標對學業成就之階層迴歸分析

階層迴歸分析被用來瞭解父母親教養取向、教師期望、成就目標對學業成就之影響效果。本預測模式分為三個階層放入變項，第一階層置入的變項為父母親教養取向：學習教養取向、表現教養取向、負向教養取向；第二階層置入的正面教師期望與負面期望；第三階層置入的是成就目標的各分量表：精熟目標、自我提升、自我防衛、工作逃避。

表 9 呈現三個階段模式預測學業成就的現象：模式一顯示出父母親成就教養取向之三因素未能顯著預測學業成

表 9. 父母親成就教養取向、教師期望及成就目標對「學業成就」階層迴歸分析

變項	ΔR^2	ΔF	R^2	F	模式一 β	模式二 β	模式三 β
學習教養取向					.09	.01	-.06
表現教養取向					-.03	.03	.01
負向教養取向			.02	2.75*	-.07	.02	.02
正面教師期望						.09	-.02
負面教師期望	.06	16.20***	.08	8.22***		-.23***	-.20***
精熟目標							.20***
自我提升							.12*
自我防衛							-.05
工作逃避	.06	7.96***	.13	8.36***			-.03

註：* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

就；模式二顯示負面教師期望 ($\beta = -.23, p < .001$) 顯著負向預測學業成就，並且此變項可以增加 6% ($\Delta R^2 = .06, \Delta F = 16.20, p < .001$) 對學業成就解釋的變異；模式三顯示精熟目標 ($\beta = .20, p < .001$)、自我提升 ($\beta = .12, p < .05$) 都可以顯著正向預測學業成就，且此些變項可以額外提高 6% ($\Delta R^2 = .06, \Delta F = 7.96, p < .001$) 對學業成就解釋的變異。在最後的模式中，負面教師期望（負向預測）、精熟目標、自我提升皆可顯著預測學生的學業成就 ($R^2 = .13, F = 8.36, p < .001$)。也就是說，負面教師期望愈低、學生持精熟目標愈高或學生愈採自我提升，則學生的學業成就愈高。

分析結果顯示，父母親三種成就教養取向未能有效預測學業成就，特別是學習教養取向，此結果與 Gutman (2006) 的研究結果不一樣：學習教養取向有較高的學業成就。推測可能的原因是，高職學生的父母親較少參與子女課業的學習、與子女溝通機會也不多，因此產生的影響力不明顯。另外，高職學生對於教師負面期望知覺愈低，愈有可能有較高的學業成就，如同過去研究（莊維貞、林啓超，1999）顯示，高職生有著較低的自我概念，若知覺教師未對學生採取負面的教學態度，反而在學習上越有可能激發學生參與學習的意願與投入，進而造成較好的學業成就。因此，高職教師在課堂中所採取的教學態度，對於學生的學業成就有著重大之關係。

另外，學生採精熟目標能顯著預測學業成就，此結果如同過去研究的發現一樣 (Ames & Archer, 1988; Jagacinski & Nicholls, 1987)，當學生採取精熟目標則愈有可能會有較好的學業成就。最後，當父母親成就教養取向、教師期望與成就目標一起被用來預測學業成就時，父母親成就教養取向都未能顯著預測學業成就，說明了成就目標與教師期望相較於

父母親成就教養取向對於學業成就的預測力，前述這兩類變項更具重要的解釋力。

五、結論與建議

(一) 結論

本研究以高職生為對象，透過對父母親成就教養取向、教師期望、成就目標與學業成就之間關聯的實證研究，意圖理解父母親、教師的教育態度對學習者之成就目標與學業成就之影響。研究者依照主要的研究發現（結果）提出以下幾點結論。

1. 父母親學習教養取向、教師正面期望分別與精熟目標、自我提升及學業成就皆呈顯著正相關；父母親負向教養取向、教師負面期望分別與自我防衛及工作逃避都呈顯著正相關。
2. 精熟目標與學業成就呈顯著正相關；自我防衛及工作逃避與學業成就呈顯著負相關。
3. 性別在成就目標各分量表上沒有顯著差異，但女生較男生有著較高的學業成就。
4. 不同父母親成就教養取向在精熟目標、自我提升及自我防衛上都有顯著的差異，並且在多重成就教養組合中，具高學習教養態度者易採精熟目標。
5. 不同教師期望在成就目標的四個分量表及學業成就上皆有顯著的差異，並且以高期望/低負面者較易採取精熟目標和有較佳的學業成就。
6. 教師正面期望與父母親學習教養取向能有效預測精熟目標；教師正面期望、父母親表現教養取向及父母親學習教養取向能有效預測自我提升；教師負面期望及父母親表現教養取向能有效預測自我防衛；教師正面期望（負

向)、教師負面期望、父母親負向教養取向及父母親表現教養取向能有效預測工作逃避。

7. 精熟目標及教師負面期望(負向)能有效預測學生學業成就。

(二) 建議

依上述研究結果為基礎並綜合相關的文獻探討,提出在實務上與未來研究上之具體建議。

1. 就實務工作而言

(1) 重視高職男生的學習輔導

本研究發現,女生較男生有較高的學業成就。高職男生在學習上相較於女生是需要父母、老師的較多注意與關心,也許因為男生較好動、容易受外界影響,也有可能不願意多花心思在功課上,因為過去在學習成就的經驗上未獲肯定與鼓勵,或是不能採取適當有效的學習策略。因此,父母親及教師應當適度引導,讓高職男生願意投入課業的學習工作。

(2) 教導父母親採合適的成就教養取向

本研究發現父母親採負向教養取向,則學生易採取自我防衛及工作逃避。父母親在孩子教育的過程中對孩子的成就目標仍具有影響力,即使在青少年時期的高職學生,因此父母親仍應注意對子女的教育方式,以期對子女產生正面的影響。

(3) 教師應對高職學生少懷負面期望

教師在課堂中的言行舉止影響到學生的自我價值與能力知覺。從研究結果得知(結論1、6),高職學生在學習中,若知覺教師負面期望愈高,則高職學生愈有可能採取逃避工作或較低學業成就,對日後的學習也將造成重大的影響。高職學生是需要多一些關注,老師的點頭、友善的目光、言語的肯定都會強化學生的學習的適應。因此,任教於高職的老師們,若能體會自身所處的影響力,在平常與學生接觸中,讓學生多增加對自我產生正面的認同,減少負面言語、態度或應對方式,則高職學生也就愈能面對自己與課室環境的學習。

(4) 增進親師的溝通與合作

親師在教育上的合作有利於學生採取適合的成就目標,父母親的成就教養取向與教師的期望都能有效預測學生的成就目標,建議高職學生的父母親應該多挪出時間參與學校的親師座談,藉以瞭解老師的教學理念,或溝通彼此對孩子們的學習觀並讓教師知道子女在家的學習情形,而教師也

應主動與學生家長保持聯繫,加強對學生的熟悉了解,以便更能清楚提供對學生之援助。而且若青少年面對教導上的一致性,則較不會產生價值觀念混淆的衝突。

2. 就未來研究而言:

(1) 本研究以台中、彰化、南投、雲林、嘉義等地區高職學生為研究對象,在樣本抽樣上,仍有限制性,未來可擴充到其它縣(市)的學生為探討對象,可增加其研究結果的推論性。

(2) 在未來研究的變項上可考慮加入學生的自我能力知覺或自我效能等變項,以考驗此些變項的高低對自我提升與自我防衛之預測關係。其次,在父母親多重成就教養取向具有高負向組合中,以及教師期望高負面的組合中,是否此些情況下,個體最易採取自我防衛,可在日後其他的研究或樣本繼續探究。最後,考量高職學生個人與朋友及同儕間的互動情形對其個人自我設限及尋助學習行為之關係,學者 Eder and McCabe (2004) 指出,同儕在青少年的學校生活扮演了一個很重要的角色。因此,都可成為未來研究探討的變項,增加對高職學生的學習行為有更多之了解。

(3) 在本研究中,以學生第一、二次段考分數為其學業成就,可能仍有缺失,建議未來能改以較長期的學期總成績做為學業成就或施以標準化成就(能力)測驗,可以克服不同學校、不同班級所造成之問題。

(4) 在不同父母親成就教養取向類別上,可採用不同的分類方法,如採中數分類法(median split procedure),比較不同方式分類結果的相似性與否。其次,對於父母親成就教養取向的測量上,可以分開個別對父親、母親加以測量,並可比較其中可能的差異情形。

(5) 本研究採用問卷調查法,僅能以統計數據做為解釋之依據,較不能了解學生內心的真正想法,未來可以以實驗,觀察或晤談等方法,分析在高職學生學習歷程中,父母親、教師「如何關聯、如何影響」學生的成就目標與學業成就。

誌謝

本研究感謝國科會計畫(NSC90-2413-H-212-003)的補助;也感謝本刊編輯與兩位匿名評審人對本文初稿的諸多指正。

參考文獻

- 王財印 (1992)。國民中學導師背景因素、期望水準、管教態度對學生學業成就影響之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 向天屏 (2000)。國中小學生成就目標導向、學習策略、自我跛足策略與學業成就關係之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 汪榮才 (1979)。教師行為、學生制握信念與學業成就。省立台南師院學報，12，111-131。
- 李家同 (1999，7月8日)。我們應重視教育差距問題。聯合報，第37版。
- 林啓超、謝智玲 (2001)。高職學生之目標取向對學習策略與學習成就之關係研究。測驗統計年，9，131-168。
- 莊維貞、林啓超 (1999)。中等教育中的社會不平等。載於師資培育發展促進會 (主編)，師資培育法之檢討與修訂 (pp.87-110)。台北：五南。
- 郭生玉 (1980)。教師期望與教師行為及學生學習行為關係之分析。教育心理學報，13，133-152。
- 郭生玉 (1982)。教師期望與學生內外控信念關係之研究。教育心理學報，15，139-148。
- 陳嘉成 (1999)。成就目標、動機氣候、自我歷程與自我調整策略、持續學習動機和數學成就之關係。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，台北。
- 程炳林 (2002)。多重目標導向、動機問題與調整策略之交互作用。師大學報，47(1)，39-85。
- 張春興 (1981)。高中生自我知覺與父母期待知覺間的差距與其學業成績的關係。教育心理學報，14，31-40。
- 黃幸美 (1992)。父母親信念與兒童學習成就相關之探討。現代教育，7(28)，137-144。
- 楊敏玲 (1984)。高中教師期望、父母期望與自我期望關係之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 鍾鳳玲 (1998)。教師期望與國小學生數學成績：自驗預言或正確反映。屏東師院國民教育研究所論文集，3，209-297。
- 鄭芬蘭 (1995)。目標導向因果模式之驗證暨目標導向教學實驗方案效果研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文，未出版，台北。
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-267.
- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mother beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 78(4), 409-414.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Baron, R., Tom, D., & Cooper, H. (1985). Social class, race, and teacher expectations. In J. B. Dusek (Ed.), *Teacher expectations* (pp. 251-269). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bouffard, T., Boisvet, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation of self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 317-329.
- Brophy, J., & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequence*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- Cooper, H. M., & Tom, D. Y. H. (1984). Teacher expectation research: A review with implications for classroom instruction. *Elementary School Journal*, 85, 77-89.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1992). The study of goals in psychology. *Psychological Science*, 3(3), 165-167.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychology Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spense (Eds), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eder, D., & McCabe, J. (2004). Bridging social and academic identities. In T. Urda & F. Pajares (Eds.), *Educating adolescents: Challenge and strategies* (pp.207-236). Greenwich, Connecticut: Information Age.
- Elliot, A. J., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.

- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 5-12.
- 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*, 416-475.
- Farrell, E. (1985). The role of motivational processes in the transfer of learning. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, Cambridge, MA.
- Finn, J. D. (1972). Expectation and the educational environment. *Review of Educational Research*, *42*(3), 56-60.
- Good, T. L. (1981). Teacher expectation and student perceptions: A decade of research. *Educational Leadership*, *38*(5), 415-421.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1994). *Looking in classroom* (6th ed.). New York: Harper Collins.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *86*, 104-113.
- Gutman, L. M. (2006). How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition. *Contemporary Educational Psychology*, *31*, 44-63.
- Jagacinski, C. M., & Nicholls, J. (1987). Competence and affect in task involvement and ego involvement: The impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology*, *79*, 107-114.
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(3), 469-480.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computer to factor analysis. *Educational Psychology Measurement*, *20*, 141-151.
- Kaplan, A., & Midgely, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, *22*, 415-435.
- Lee, O., & Anderson, C. W. (1993). Task engagement and conceptual change in middle school science classrooms. *American Educational Research Journal*, *30*(3), 585-610.
- Meece, J. L. (1991). The classroom context and students' motivation goals. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement, Vol. 7: Goals and self-regulatory processes* (pp. 261-285). Greenwich, CT: JAI.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, *80*, 514-523.
- Meece, J. L., & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, *85*, 582-590.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational psychology*, *93*(1), 77-86.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*, 328-346.
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, *5*, 269-287.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *92*, 544-555.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Students goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. Masher, & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (7, pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk, & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Renshaw, P. D. (1990). Process versus product task interpretation and parental teaching practice. *International*

- Journal of Behavioral Development*, 13(4), 489-505.
- Renshaw, P. D. (1992). Reflecting on the experimental context: Parents' interpretations of the education motive during teaching episodes. In L. T. Winegar, & J. Valsiner (Eds.), *Children development within social contexts: Metatheoretical theoretical and methodological issues*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rosenthal, R., & Rubin, D. B. (1978). Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, 377-415.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relation with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.
- Smith, M. (1980). Meta analyses of research on teacher expectation. *Evaluation in Education*, 4, 53-55.
- Soto, L. D. (1989). The relationship between the home environment and the motivational orientation of higher and lower achieving Puerto Rican children. *Educational Research Quarterly*, 13(1), 22-36.
- Urdu, T. (1997). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 165-191.
- Wolters, C., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (2003). The relation between goal orientation and students' motivation beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Difference*, 8(3), 211-237.

收件：96.02.26 修正：96.04.17 接受：96.06.01