

國立政治大學教育學院學校行政碩士在職專班

碩士學位論文

指導教授：秦夢群博士

高職生自我概念、學習策略與學習成效關係之
研究

A Study of the Relationship among senior vocational high
school students' Self-Concept, Learning Strategies, and Learning
Efficiency.

研究生：王郁翔撰

中華民國 107 年 6 月

謝辭

轉眼間三年的時光飛逝，誠如莊子所云：「物之生也，若驟若馳。無動而不變，無時而不移。」心定則無時間概念，無時間概念則心恒定不移，心恒定不移則大道成焉。

時間無限，相較之下，任何有形的東西均有其時限。人的一生雖短，然已是人的全部，秦老師教導學生對生命以及生活的態度令人受用無窮。能於政大教育學院就讀實乃人生最光輝的一頁，在井塘樓的時光如曾皙、翁森所言舞雩歸詠、讀書樂陶之境，或許從社會路走回來校園的人，更格外珍惜校園裡的曙光。

秦老師栽培我這個不成材的弟子，讓學生三年後脫胎換骨，徹底改變了人生的軌跡。雖不能至，然心嚮往之，期待有一天也能如秦老師一般讓學生如沐春風。

葉老師、濮老師細心指導學生的論文，學生無以回報。學記曾言：「故君子之教喻也，道而弗牽，強而弗抑，開而弗達。道而弗牽則和，強而弗抑則易，開而弗達則思，和易以思，可謂善喻矣。」來政大後徹底感受三年來指導我的老師們之師恩浩蕩，其皆出於此。老師曾經勉勵我們：「一個人，隨著時間，總有一天所有的人都會要求你去做先生、做爸爸、做一位好員工，可你不能忘了提醒自己，你還有才華。」這三年是人生收穫最多的三年。

爸、媽、郁涵。博文、博章、彥凱、樂玄、麗平班長、慕樵兄、學行碩 17 級同學們，以及國健學長、曉梅學姐、事誠老師等及其他協助我的友人們，不知如何報答各位的支持，原只想收穫一縷春風，你們卻給了我整個春天。感謝是禮貌的、客套的，是對外的、疏離的，所以最親的人不說感謝。沒有你們我走不到終點，就讓我把這兩字永遠珍藏在心理吧！

王郁翔 謹致

中華民國 107 年 6 月

國立政治大學教育學院學校行政碩士在職專班

王郁翔

君所撰之碩士學位論文

高職生自我概念、學習策略與學習成效關係之研究

業經本委員會審議通過

論文考試委員會主席

蔡世文

委員

濮世緯

指導教授

蔡世文

院長

王郁翔

中華民國 107 年

6 月

24 日

目次

第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與待答問題.....	3
第三節 研究方法與步驟.....	5
第四節 名詞釋義.....	8
第五節 研究範圍與限制.....	10
第二章 文獻探討.....	11
第一節 自我概念之意涵與相關研究.....	11
第二節 學習策略之意涵與相關研究.....	22
第三節 學習成效之意涵與相關研究.....	47
第四節 高職生自我概念、學習策略與學習成效之相關研究.....	53
第三章 研究設計與實施.....	73
第一節 研究架構.....	73
第二節 研究假設.....	80
第三節 研究對象.....	82
第四節 研究方法與研究工具.....	84
第五節 資料分析與處理.....	90

第四章 研究結果與討論.....	95
第一節 高職生自我概念、學習策略與學習成效之現況分析.....	95
第二節 高職生自我概念、學習策略與學習成效之差異分析.....	99
第三節 高職生自我概念、學習策略與學習成效關係之分析.....	137
第四節 高職生自我概念與學習策略對學習成效之預測力分析.....	138
第五節 綜合討論.....	149
第五章 結論與建議.....	151
第一節 研究結論.....	151
第二節 建議.....	160
參考文獻.....	164
一、中文部分.....	164
二、外文部分.....	171
附錄一、高職生自我概念、學習策略、學習成效問卷.....	176
附錄二、問卷授權.....	184

表次

表 2-1	自我概念彙整表.....	13
表 2-2	自我概念研究層面彙整表.....	18
表 2-3	自我概念向度表.....	19
表 2-4	學習理論定義表.....	23
表 2-5	Rubin 學習策略分類系統.....	27
表 2-6	Naiman 五大學習策略系統.....	27
表 2-7	Oxford 直接策略分類表.....	29
表 2-8	Oxford 間接策略分類表.....	30
表 2-9	O'Malley & Chamot 的學習策略表.....	32
表 2-10	Stern 語言學習策略表.....	35
表 2-11	Weinstein & Mayer 學習策略表.....	36
表 2-12	訊息處理論彙整表.....	38
表 2-13	後設認知主要內涵表.....	40
表 2-14	認知性自我評估表.....	41
表 2-15	學習策略構面表.....	46
表 2-16	學習成效定義表.....	48
表 2-17	高中職學生退學比率比較表.....	51
表 2-18	自我概念相關研究表.....	54
表 2-19	學習策略相關研究表.....	62
表 2-20	學者成效相關研究表.....	67

表 3-1	父母教育程度等級分類表.....	76
表 3-2	職業類別代號對照與等級區分表.....	77
表 3-3	家庭社經地位等級換算分數表.....	78
表 3-4	抽樣分配表.....	82
表 3-5	職業代號表.....	86
表 3-6	自我概念量測量向度表.....	87
表 3-7	學習策略量測量向度表.....	89
表 3-8	學習成效量測量向度表.....	91
表 4-1	高職生自我概念之現況分析摘要表.....	96
表 4-2	高職生學習策略現況分析摘要表.....	97
表 4-3	高職生學習成效現況分析摘要表.....	98
表 4-4	不同性別之高職生自我概念各構面及整體之差異比較摘要表.....	100
表 4-5	不同年級之高職生自我概念各構面及整體之差異比較摘要表.....	101
表 4-6	不同教育程度之父親在高職生自我概念各構面及整體之差異比較摘要表	102
表 4-7	不同教育程度之母親在高職生自我概念各構面及整體之差異比較摘要表	104
表 4-8	不同職業類別父親在高職生自我概念各構面及整體之差異比較摘要表	106
表 4-9	不同職業類別母親在高職生自我概念各構面及整體之差異比較摘要表	108
表 4-10	不同學校屬性之高職生自我概念各構面及整體之差異比較摘要表.....	110
表 4-11	不同學校位置之高職生自我概念各構面及整體之差異比較摘要表.....	111

表 4-12 不同性別之高職生在學習策略各構面及整體之差異比較摘要表.....	113
表 4-13 不同年級之高職生學習策略各構面及整體之差異比較摘要表.....	114
表 4-14 不同教育程度之父親在高職生學習策略各構面及整體之差異比較摘要表	115
表 4-15 不同教育程度之母親在高職生學習策略各構面及整體之差異比較摘要表	117
表 4-16 不同職業類別父親在高職生學習策略各構面及整體之差異比較摘要表	119
表 4-17 不同職業類別母親在高職生學習策略各構面及整體之差異比較摘要表	120
表 4-18 不同學校屬性之高職生學習策略各構面及整體之差異比較摘要表.....	122
表 4-19 不同學校位置之高職生學習策略各構面及整體之差異比較摘要表.....	123
表 4-20 不同性別之在高職生學習成效各構面及整體之差異比較摘要表.....	125
表 4-21 不同年級之高職生在學習成效各構面及整體之差異比較摘要表.....	126
表 4-22 不同教育程度之父親在高職生學習成效各構面及整體之差異比較摘要表	127
表 4-23 不同教育程度之母親在高職生自我概念各構面及整體之差異比較摘要表	129
表 4-24 不同職業類別父親在高職生學習成效各構面及整體之差異比較摘要表	130
表 4-25 不同職業類別母親在高職生學習成效各構面及整體之差異比較摘要表	132
表 4-26 不同學校屬性在高職生學習成效各構面及整體之差異比較摘要表...	134

表 4-27	不同學校位置之高職生學習成效各構面及整體之差異比較摘要表...135
表 4-28	高職生自我概念與高職生學習策略之積差相關分析摘要表.....138
表 4-29	高職生自我概念與高職生學習成效之積差相關分析摘要表.....139
表 4-30	高職生學習策略與高職生學習成效之積差相關分析摘要表.....140
表 4-31	高職生「自我概念」與高職生「學習策略」對高職生「學習態度」構面之逐步多元迴歸分析摘要表.....143
表 4-32	高職生自我概念與高職生學習策略對高職生學習成效「學習滿意度」構面之逐步多元迴歸分析摘要表.....144
表 4-33	高職生自我概念與高職生學習策略對高職生「學習成效」構面之逐步多元迴歸分析摘要表.....146
表 4-34	高職生自我概念與高職生學習策略對高職生「學習成效」構面之逐步多元迴歸分析摘要表.....147



圖次

圖 1-1	研究步驟圖.....	6
圖 2-1	學術自我概念結構圖.....	15
圖 2-2	自我概念結構圖.....	17
圖 2-3	直接與間接策略之關係圖.....	28
圖 3-1	研究架構圖.....	74



摘要

本研究主要以 106 學年度公、私立高職學生為研究對象，藉以探討高職生自我概念、學習策略與學習成效之現況，與不同背景變項的學生所擁有的自我概念、學習策略與學習成效之關係。

研究採問卷調查法，透過文獻分析，以問卷調查法進行研究，抽樣 600 人，回收有效問卷 540 份，回收率 90%。在資料分析方面以 t 檢定及單因子變異數分析、多元回歸分析進行分析。

本研究獲得以下結論：

- 一、高職生自我概念與高職生學習策略有顯著相關。
- 二、高職生自我概念與高職生學習成效有顯著相關。
- 三、高職生學習策略與高職生學習成效有顯著相關。
- 四、高職生自我概念與學習策略對學習成效有顯著影響。

基於上述研究結果，本研究提出建議作為教育單位及未來研究之參考。

關鍵字：自我概念、學習策略、學習成效

Abstract

The object of this article is to illustrate the current situation of self concept, learning strategies and learning efficiency of vocational high school students. Through literature survey, the method used in this paper is questionnaire survey. The sampling included 600 students who come from public schools and private schools in 2017. The valid questionnaires are 540, and the effective response rate is 90 percent. The data analysis here are *t* test, ANOVA and Multiple analysis.

The subjects here are vocational high school students. Due to the different backgrounds, the study also illustrates the relationship among the self concept, learning strategies and learning efficiency.

The results of the experiment indicated that:

1. There's a significant relationship between self concept and the learning strategies of vocational high school students.
2. There's a significant relationship between self concept and learning efficiency of vocational high school students.
3. There's a significant relationship between learning strategies and learning efficiency of vocational high school students.
4. There's a significant influence on learning efficiency from self concept and learning strategies of vocational high school students.

According to the results of this experiment, the suggestions are mentioned for government departments and the further studies.

Key words: Self concept, Learning strategies, Learning efficiency



第一章 緒論

本章乃此論文之概觀，除依序闡述研究之動機、目的及問題外，並針對研究範圍、限制提出進一步說明，而在名詞定義方面亦會有明確解釋，以期能以一嚴謹的架構完整討論此一議題。本章共分五節，第一節為研究動機，第二節研究目的與問題，第三節研究方法與步驟，第四節名詞釋義，第五節研究範圍與限制。內容在各節闡述之。

第一節 研究背景與動機

近年來隨著時代變革，教育改革亦與時俱進，1994年4月10日410教改聯盟發起大遊行活動，提出廣設高中大學等訴求，成為臺灣教育改革的起始點後，再由教育改革審議委員會提出之民間興學、多元入學、改善技職教育等措施，技職教育培養之基層人才，為臺灣經濟起飛、近代高度發展的骨幹，然時代進步及產業升級，近十年來技職教育正面臨許多問題與挑戰。

高中職教育中，高職生往往更顯弱勢，在臺灣技職體系不受重視乃不爭的事實，華人社會因傳統儒家士大夫觀念，一向重視普通教育，輕忽技職教育。教師、家長對技職教育認同感不高外，優秀的學生選填技職學校往往會承受來自教師及家長的壓力；較後段的學生選填技職則被認為理所當然。社會氛圍讓學生無法適才適所，對我國教育、經濟之發展或有疑慮。臺灣大部分的產業皆以技職體系學生為基層骨幹，然高職生休學率亦高於高中生。

高中職時期為青少年身心發展的關鍵時期，但此時期個體發展尚未完全成熟，加上外在環境快速變遷、多元文化、價值觀的衝擊與文憑主義的影響，使青少年在發展階段只關心升學與課業成績，如學習狀況落後，往往在思想、行

為及態度等出現負面表現，並對未來的方向與目標產生徬徨感，再加上對自我缺乏深入的瞭解，導致其自我人格之發展較不健全。

而自我概念為個體核心，除了與身心發展有密切相關，亦為個體適應社會與行為之依據。以往各類以自我概念為主之研究，多採用國小、國中學生或大學生作為研究對象，較少以高職學生進行相關研究，而高職生往後多為基層骨幹，且此時期之高職學生正值青少年發展階段，對自我概念之形成極為重要，因此瞭解高職生的自我概念，此為研究動機一。

技職教育除了專業技術人力之養成；在國家基礎人力以及促進經濟發展上均為是否具備競爭力的指標。然技職教育仍待強化，除 M 型成就落差外，學生學習策略亦有待提升，反觀德國以小班制加深加廣學生素質，以產業需求推動學校教育，改變升學管道方式。德國技職考試以各公會「實作」測驗為主，以產業的需求命題，然臺灣仍停留於紙筆測驗、要求高職生背誦題庫，培養的人才往往和產業需求脫節。高職生對學業較無自信外，在學習策略方面普遍弱勢，因此高職生學習策略是否因人制宜，是整體學習成效更根本性的問題來源。因此時代需求，故探討高職生學習策略，此為研究動機二。

而高職生在學習成效方面因為一些學習困境影響，包括「無法理解學術科課程內容」、「經濟困難」、「學習時間不足」導致學習成效受限。高職生在高職、科大畢業後，從事的工作與高職專業、實習科目所學往往沒什麼直接相關。加以學習過程中未修正的學習策略，當然會進而影響技職人才培育的方向、結構及成效。此為本研究的動機之三。

據此，本研究假設高職生的學習成效，可能與其自我概念有所關聯，因此，本研究即在以探討高職生的自我概念、學習策略與學習成效之間的關係，以瞭解高職生的自我概念、學習策略與學習成效所影響之程度及其重要性。然因時空限制、筆者工作區域故抽樣範圍有所限制，期能依據研究結果提出具體建議，以作為學校教育、家庭教育及與輔導人員之參考。

第二節 研究目的與問題

基於上述研究動機，本研究旨在瞭解高職生自我概念、學習策略與學者成效之現況與差異，並透過文獻探討以建構高職生的自我概念與學習策略對學者成效之影響，進而衡量其自我概念、學習策略與學者成效之間的關聯性。本研究主要目的與待答問題如下：

壹、研究目的

綜觀前論之研究動機，研究目的如下：

- 一、了解高職生之自我概念、學習策略與學習成效現況。
- 二、高職生之自我概念和學習策略與學習成效之相關情形。
- 三、高職生之自我概念和學習策略與學習成效之差異情形。
- 四、解析不同背景變項之高職生和自我概念、學習策略與學習成效是否有顯著差異。
- 五、高職生之自我概念、學習策略對學習成效是否有顯著之預測力。
- 六、以研究結論，提出方向供教育主管機關、學校及相關研究者參考。

貳、研究問題

為釐清現況及驗證上述研究目的，本研究之待答問題如下：

- 一、高職生之自我概念、學習策略與學習成效現況為何？
- 二、不同背景變項之高職生在自我概念、學習策略與學習成效是否有顯著差異？

三、高職生在自我概念、學習策略與學習成效之相關情形為何？

四、高職生之自我概念、學習策略是否對學習成效有顯著之相關性？



第三節 研究方法與步驟

壹、研究方法

為達成上述研究目的與研究問題，本研究採用的方法為問卷調查法，以「高職生自我概念、學習策略與學習成效問卷」為工具。

問卷為個人對個別團體實施調查，以統一設計問卷針對抽樣對象，以瞭解情況或徵詢意見的調查方法。於時間和經濟都相當符合成本，填答之可用比例亦較高。而本研究採用的為自填式問卷調查，其優點除了節省大量經費、時間之外，能匿名作答、不含訪問者的偏見，標準化問卷更能降低誤解程度。但問卷調查設計不易了解受試者真正背景，樣本代表性或許會有所偏差。

(一) 本研究採用問卷調查法的原因：

問卷調查法雖然調查範圍較小、受書面文字限制無法了解受測者真實的狀況，然可控制和選擇調查對象外使用自填式問卷也可使回收率提高，所需投入的人力、費用、時間亦較少，在於對調查結果進行量化研究也較方便。故選擇問卷調查法。

貳、研究步驟

本研究以準備、運行、調查結果分析為核心。如圖 1-1：

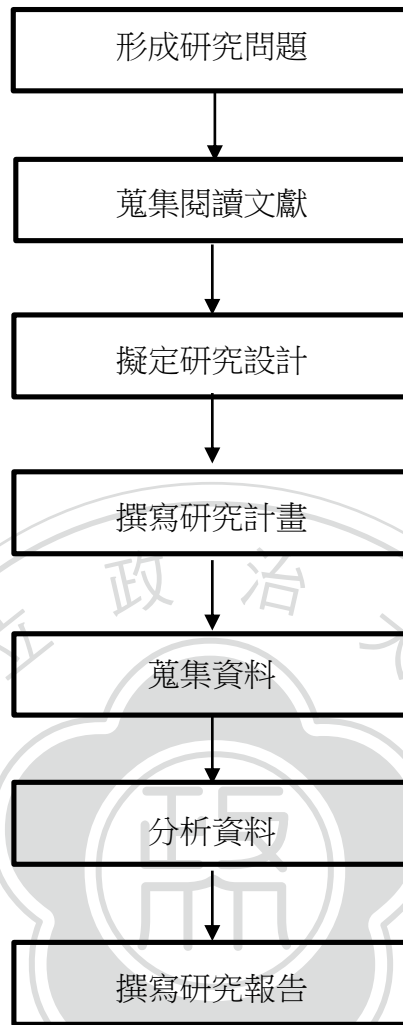


圖 1-1 研究步驟圖

(一) 準備

- (1) 制訂研究計畫：與指導教授討論研究方向，確立研究主題。
- (2) 文獻探討：閱讀文獻，尋求理論依據使論文架構定型。
- (3) 研究計畫：根據其他學者之研究文獻研擬論文發展方向。
- (4) 計畫審查：根據指導教授與口試委員之建議修正缺失。

(二) 運行

(1) 問卷調查：以高職生為母群，進行問卷調查。

(2) 分析：以 SPSS 分析數據。

(三) 調查結果分析

分析研究成果：分析數據後提出研究報告。



第四節 名詞釋義

壹、自我概念

William James 以 Self 定義何謂自我概念，而為後世廣泛接受。其於 1890 年將自我區分為客體我（me）和主動我（I）。

一、概念性定義：

自我概念為個體與環境互動後適應環境的結果，透過與環境互動的過程，個體對自己產生各種面向的看法，形成自我概念，並以此自我概念形成和其他客體有別的參照架構。本研究將自我概念的層面分為：「學校我」、「學業我」、「能力我」及「情緒我」，共四部分。

二、操作性定義：

指受試高職生在「自我概念問卷」之得分情形，層面有「學校我」、「學業我」、「能力我」及「情緒我」，共四部分。得分愈高者，表示受試高職生自我概念愈正向、積極；得分愈低者，表示受試高職生自我概念愈負向、消極。

貳、學習策略（Learning strategies）

一、概念型定義

學習策略係指學習者在學習過程中或參與學習時的思考方式、學習規則、方法、技巧及調控方式。並對學習活動有足夠的認知，以自我察覺，有效地在

學習歷程，採取有效率行為以達到學習的目的。它既可以是內隱的規則系統，也可以是外顯的操作程式與步驟，亦為衡量個體學習能力的重要尺度，是制約學習效果的重要因素之一，因此也是會不會學習的標誌。

二、操作性定義

本研究使用之研究工具為研究者取得授權之「學習策略問卷」，包含「記憶策略」、「認知策略」與「情意策略」等三個構面，各分量表的得分越高，即代表高職生學習程度越高，反之，則表示高職生學習程度越低。

參、學習成效 (Learning efficiency)

一、概念型定義

學習成效係指學生在學習活動參與的過程中，學生累積的各種學習經驗，在課程結束後顯現出的專業知識、技能與態度。直接的學習成效係指學生在接受教育前、後之行為變化，亦即接受教育後之「終點行為」減去接受教育前之「起點行為」所產生之實質變化，代表的是「直接的」學生學習成效；相對地，「間接的」學生學習成效，則是指受過教育之學生在經歷一段長時間後才能顯現的效果。

二、操作性定義

本研究使用之研究工具為研究者編製之「學習成效問卷」，包含「學習態度」、「學習成效」與「學習滿意度」等三個構面，各分量表的得分越高，即代表學習成效越高，反之，則表示學習成效越低。

第五節 研究範圍與限制

本研究基於研究目的，其研究範圍與研究限制說明如下：

壹、研究範圍

本研究之研究範圍以高職為主，研究方法採問卷調查法，研究對象以高職學為主。

貳、研究內容

本研究以探討高職生自我概念、學習策略與學習成效，探討高職生自我概念、學習策略與學習成效的差異情形，解析三者之間的相關情形，以供相關單位之政策參考。

參、研究限制

本研究在各種主、客觀條件限制下在研究上仍有限制，茲說明如下：

一、研究對象

本研究研究對象係以宜蘭縣、新北市、桃園市高職生為母群體，未將其他縣市、學習階段之學生及高級中學普通科之學生納入群體。

二、研究範圍與推論的限制

以研究範圍來論，本研究因對象及時空限制，故採用之區域代表受限，所得之研究結果需待其他研究進一步完善之，建議後續研究人員進行推論參考時需佐以其他研究方法、增廣施測範圍逐步修正與驗證之。

第二章 文獻探討

第一節 自我概念之相關意涵與理論

壹、自我概念之定義

1890年 William James 以 self 一詞來代表自我概念，並將個體區分為客體我（me、self-as-known，或譯作「被認知的自我」）及主觀我（I、self-as-knower，或譯作「認知者的自我」），主觀我乃個體思考、知覺並適應外在社會的歷程，經驗、知覺、想像、選擇、記憶和計劃的主體，其又將客體我細分為精神我（The spiritual me）、物質我（The material me）、社會我（The social me）等三部分。精神我為個體內在思考、自我意識等；物質我為身體、財產、家庭等；社會我為名利、社會認可等，而三者由精神我統合，具體描述了個體被知覺之意識與經驗，Byrne（1974）自我概念為個人自我價值感外，亦指對外在人、事、物的態度、價值觀、判斷能力，以及個體知覺與自我評估。（郭為藩，1996）。

Damon 與 Hart 認為學齡前兒童的自我概念因發展未成熟，大多以外在特徵為自我概念，學齡後開始學習適應環境與社會互動，並從中對自我產生評價、使用抽象詞彙描述自我知覺，並進一步使用社會常律認知自我（Damon & Hart，1988；楊美璽，2011）。其後各方學者之研究如雨後春筍般蓬勃發展，以下分述之：

一、自我概念為個體適應環境的歷程與結果

Cooley 提出鏡中自我，認為個人之自我概念乃他人對自己的反應和知覺產生，其他個體的反饋形塑出個人自我概念，其中心概念為自我，即「自我覺察」與「自我形象」此二構面建構成一完整人格（Cooley，1902）。

二、自我概念為個體對自我之知覺

Bandura 指出個體知覺壓力情境而做出相應行為決策之能力為個體自我效能，Wigfield & Eccles（2000）的期望價值理論、Harter（1982）皆指出自我概念乃多元面向，因其為個體以自我信念適應環境之自我能力與自我知覺（施淑慎，2003；韓珮華，2007）。而 Hoelter（1985）、Watkins & Dhawan（1989）以客觀角度定義自我概念，認為此乃個體自我知覺、自述的歷程（趙佳慧，2006）。

三、自我概念為主體我、客體我之結合

Rogers（1961）認為自我概念乃主體我與客觀我之組織與協調後再經由知覺所產生（鄭紓彤，2016），亦包括能力、性格、與人事物的關係及自我評價等（張春興，1999）。Wylie（1974）則從主觀角度定義自我概念，即個體自我描繪以情感直面自我的歷程，Gecas（1982）認為自我概念由自尊（self-esteem）、社會身分（identity）、他人定位（position）、自我期待所建構而成。Sigmund Freud 以意識、潛意識、本我（id）、自我（ego）與超我（superego）等概念來詮釋個體自我概念，其認為自我概念乃個體均衡自身需求後，處理本我之不理性和超我之理性，以協助個體更好的適應社會（陳億貞，2006）。以下歸納國內外學者對自我概念之看法：

表 2-1

自我概念彙整表

研究者	自我概念
Shavelson、Hubner & Stanton (1976)	多維度層次理論模型指出自我概念區分為學業自我概念、非學業自我概念。自我概念為原因，成績為結果。此為個體以主客觀經驗知覺外在評價所產生，隨著年齡不同，知覺亦會有所不同。具有組織與結構、多元、多階、穩定、發展、敘述與價值性、分別性等七項特質，如圖 2-1。
黃美瑩 (2017)	學習目標明確的學生，可藉由學習經驗於建立積極的自我概念、自信心和獨立能力，尤以語言自我概念為最。
陳婉真 (2016)	正向社會經驗能增加自我概念，但如缺乏企圖與投入將會使自我概念受到阻礙。
陳怡潔 (2015)	父、母親管教方式會影響子女自我概念及生活適應表現，自我概念越穩定，對各方面的生活適應都會更優秀。
梅淑鶯 (2013)	青少年自我概念會因父母之因素受到直接或間接之負向影響造成情緒問題與偏差行為。
范筱蓉 (2009)	學校我、家庭我、生理我、心理我、社會我等 5 個構面知覺構成自我概念。
黃雅玲 (2009)	自我概念為自我在社會中和其他客體互動由他人之觀感中產生對自我的知覺，隨著成長、社會經驗積累、人生歷程改變形成對自我的統整。
林姿諭 (2007)	學術自我概念 (academic self-concept)、非學術自我概念 (nonacademic self-concept) 建構成個體自我概念 (global self-concept)，個體對自我學習能力的認知，擴展到學科專長即為即特定學科自我概念 (subject-specific self-concepts)。

韓珮華 (2007)	個體透過與環境互動之經驗評價自我能力是預測學習成效的重要變項之一，亦即為個體自我知覺（self-perception）。
趙佳慧 (2006)	個體之多元社會角色認知與其他個體比較後產生的自我評價，為個體形成自我概念的歷程。
張春興 (2006)	自我概念是對自我目標的認知與自我評價能力，透過與社會、環境的互動處理各種事件的歷程中，對自我的個性、能力、興趣等多面向的知覺與了解。
黃德祥 (2005)	理念、情感與態度建構出個體自我概念，亦為個體對自我之看法。
顏綵思 (2004)	個體與外在環境互動的過程中，以社會經驗、成長經驗，形成對於內外之多元瞭解與評價。
邱皓政 (2003)	個體自我覺察（self-perception），經驗與外在環境互動後形成之個體知覺。
陳怡君 (2003)	個體對自我內外之認知，並透過社會反饋建構自我概念。
胡舜安 (2003)	個體在社會環境中成熟、社會化過程中不段修正自身的價值觀、面對問題的態度，並對透過客觀他人對自我產生知覺與評價，逐步形成個人概念。
施玉鵬 (2002)	個體在社會環境中調適自我的過程中，對自己的內外之價值觀、外部形象等各種不同角度的整體評價。
Dusek (1996)	個體直面自我的方式與自我表述，涵蓋多重角色，如學業我、家庭我等。
Mowen (1995)	個體對自身看法與自我感覺。
賴鑫城 (1992)	個體對自我的瞭解或看法。包括價值觀、態度理念等，構成個體自我主觀與性格。

資料來源：年代排列，由研究者自行整理。

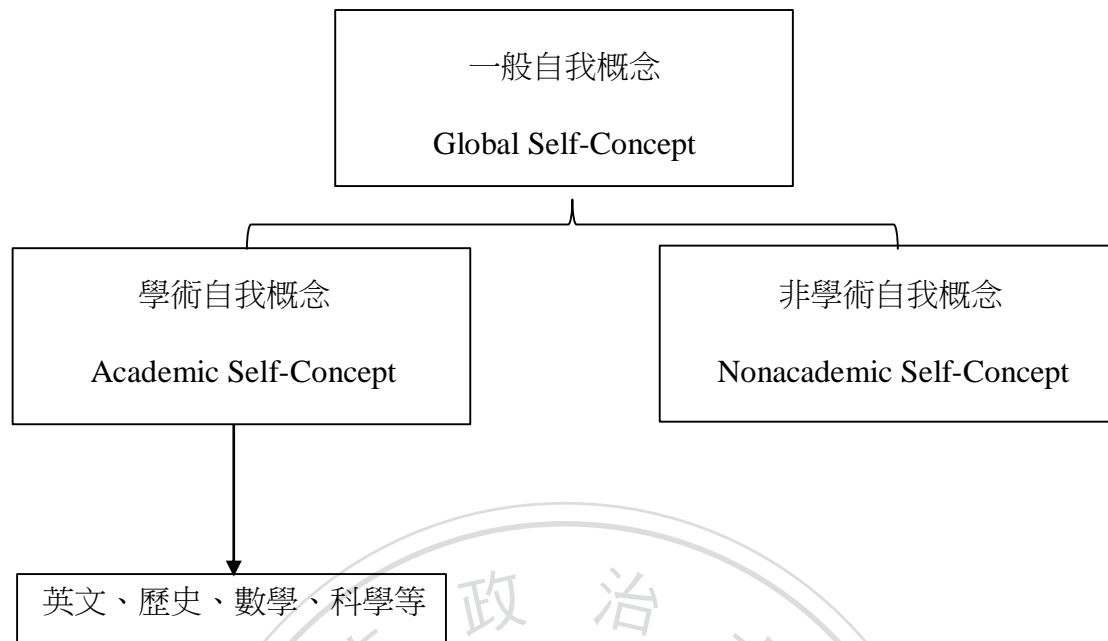


圖 2-1 學術自我概念結構圖 (Shavelson et al., 1976; 引自林姿諭, 2007)

貳、自我概念之內涵

Santa (1996) 指出自我概念為「自我人格」(personality)，意即個體隨著時間累積對自我能力、外在條件、環境限制等因素的認知。Bourcet (1998) 認為自我概念為個體對自身能力技巧、外在、及社會能力等方面之知覺理解。Purkey (1998) 認為自我概念為個體循序漸進、無間斷的學習，自我觀察後產生自我知覺和對自我的整體觀感，更進一步產生自我認知，以成長經驗適應環境的過程。林世欣 (2000) 提出自我概念為個體與客觀環境互動後的自我知覺與自我評價，包括了對自己的人格特質、喜好、能力等多方面的知覺。

Plucker 與 Stocking (2001) 認為自我概念即自我想法，個體會以抽象概念如信念、動機等描述自我。吳敏綺 (2001) 提出自我概念是個體自我認知、自我覺察和對自我能力、自我價值之評價，包含品德、動機、人格、信念、成就

感等。Kevin 與 Mzobanzi (2001) 認為個體的知覺與環境潛移默化會形成自我概念，Kevin 等人 (2001) 研究亦發現因環境影響，男生的自我概念較女生發展更為積極正面。趙曉美 (2001) 指出自我概念為多維組織，在各年齡段均有不同表現，童年時期多以具體的事物來描述自己，隨著逐漸成熟，會以一些抽象的內在心理特質來自我表述。Freeman (2003) 指出自我概念在個體適應環境、人際互動的過程中逐漸形塑、組織，並不斷學習以完備之。劉香奴 (2003) 自我概念為個體受環境影響對自我的感情、價值觀、處世態度、理念動機的感知，形成個體人格及行為準則。王文玲 (2004) 自我概念為決定個體言行舉止的因素，其受客體、社會環境交互作用，在能力、表現、和理想等方面產生自我知覺和自我評價。

顏綵思與魏麗敏 (2005) 自我概念、自我知覺、自我評價為個體與客體和社會互動的過程中逐漸發展而成。溫世頌 (2007) 提出自我概念為自我描述，包括性向、動機、能力、興趣與態度等因素。陳彤羚 (2007) 指出自我概念具多元特點，會隨環境、生活經驗之交互作用統整出個人特質、自身形象與屬性。蔡金蓮 (2009) 自我概念為個體與環境互動後逐漸對自己產生的認知和評價。王鍵銓 (2010) 認為自我概念是個體透過和環境互動的過程，對自我價值、外在形貌、內在人格、行為態度等形成的主觀認知與評價。林己文 (2010) 自我概念為個體與他人互動和適應環境的過程中累積的經驗，並逐步產生對人格、興趣、能力、目標等產生自我認知與自我評價。施宇峰與譚子文 (2010) 自我概念為自我印象。張學善、林旻良與葉淑文 (2010) 自我概念是個體對價值觀、行為、能力之評價、感受、態度。

總括上述學者群們對自我概念的定義，自我概念為個體與社會環境互動後的經驗，產生自我內在知覺，對自我的態度、認知、評價、能力及情緒管理等具備自我主觀描述的能力。並隨著年齡增長、社會化與其他客體互動的歷程逐步調整認知與行為參照模式，形成個體人格特質如圖 2-2：

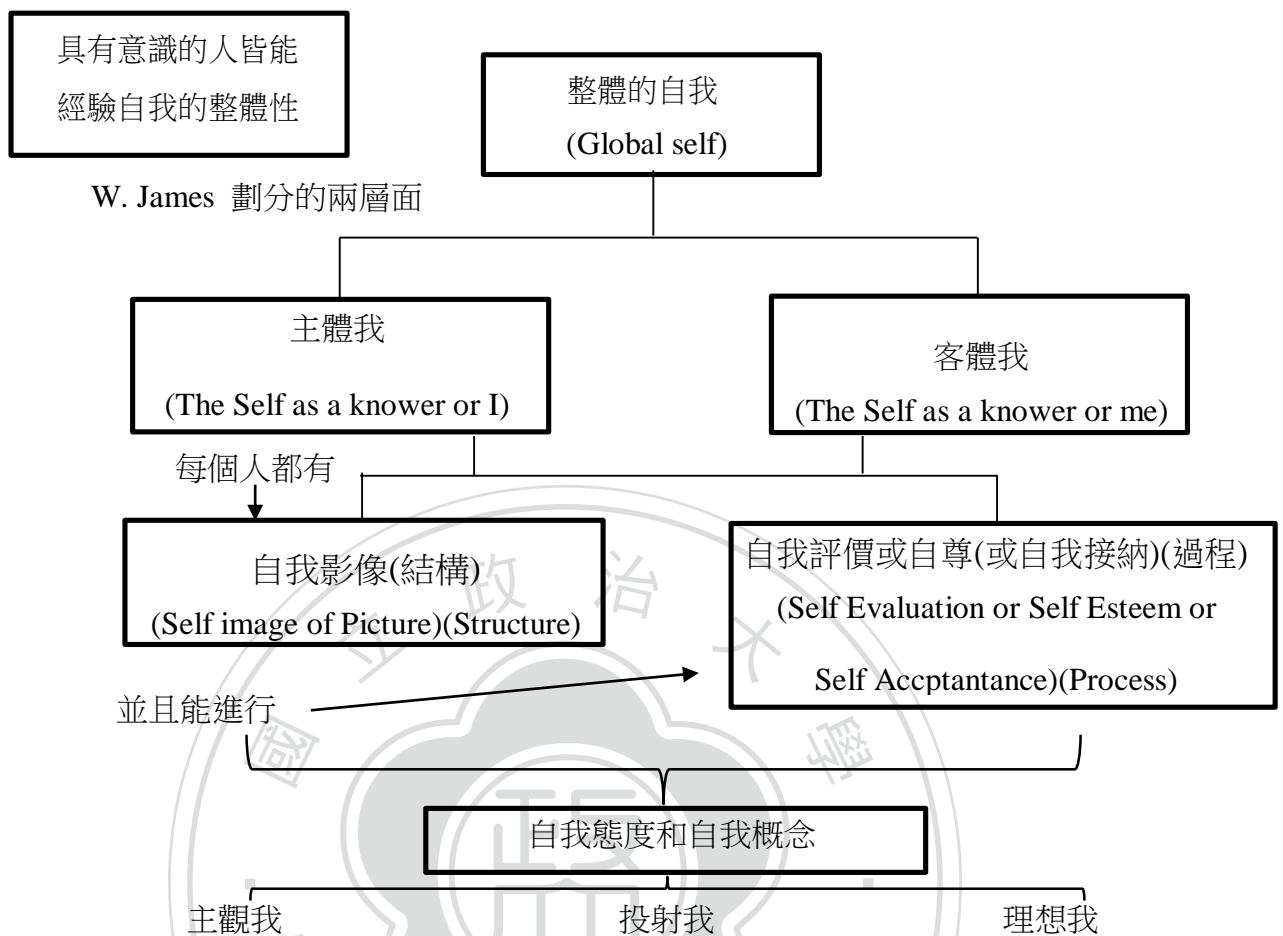


圖 2-2 自我概念結構圖，資料來源：（引自陳燕珠，2004）

參、自我概念之發展

綜觀以上各家學者所得之研究結論，自我概念為一統合性概念，然將之以純量化方式解釋描述尚有進步空間，因此郭為藩（1996）指出自我概念為多向度、多元之建構，推翻以往之單維思考，並提出六個向度（身體我、社會我、人格我、投射我、現象我與理想我），再從自我組成與動態的、性質的、形式的層次之面向闡釋，並根據 James 分析 personal identity 的結果，提出下列看法：

一、主體我—即「認知者的自我」(self-knower)

又稱「純粹自我」、「能動自我」或「主動自我」，個體適應環境並做出相對應的行為中所得到的經驗，並對自己存在狀態的認知、思考、感受、評價的心理歷程。

二、客體我—即「被認知的自我」(self-as-known)：

「客體我」即為自我觀念，是經驗與意識的主體，由物質我(The material me)、社會我(The social me)和精神我(The spiritual me)三部分組成。根據此研究結果，有學者整理出關於自我概念的研究向度，如表 2-2：



表2-2

自我概念研究層面彙整表

研究者	年代	研究層面										
		生理自我	家庭自我	學校自我	學業自我	情緒自我	能力自我	外貌自我	道德自我	心理自我	身體自我	語言自我
伍至亮	2001	◎	◎	◎		◎		◎	◎			
林家屏	2002	◎	◎		◎	◎	◎	◎		◎		
陳怡玲	2002		◎	◎	◎	◎	◎		◎	◎	◎	◎
倪小平	2003	◎		◎		◎	◎		◎			
陳燕珠	2004	◎		◎		◎	◎		◎			
蕭淑穗	2007	◎		◎			◎		◎			
巫怡美	2008			◎		◎	◎					
侯雅婷	2010		◎	◎				◎		◎	◎	
林己文	2010		◎	◎		◎	◎			◎		
何柏霖	2014	◎		◎		◎						
合計		6	5	9	2	8	7	3	4	3	2	1 1

資料來源：（引自施事誠，2015）

由表 2-2 可觀之自我概念相關研究發展的層面以學校自我、能力自我、情緒自我等三個內涵為研究主要層面。也因此各學者所提的角度不同，向度也有所不同，有鑑於此，欲分析或測量自我概念時，需先瞭解自我概念所具有的多種層面，如表 2-3。

表 2-3

自我概念向度表

學者 (年代)	向度
郭為藩 (1996)	(一) 組成分析： 1. 軀體我。2. 社會我。3. 心理我。 (二) 動態分析： 1. 投射我：客觀環境對自我的看法。 2. 現象我：個體以自我角度解釋所有現象。 3. 理想我：個體對自我的願景和達成目標的動機。
吳裕益、侯雅齡 (2000)	自我概念面向為家庭、學校、外貌、身體、情緒。
林家屏 (2002)	1. 內在我：能力我、生理我、學業我及情緒我。 2. 外在我：家庭我、學校我。
倪小平 (2004)	生理、自我、自我、學校、道德自我。
李雅芳 (2005)	自我概念為內在主觀、外在客觀與理想構成。
葉文婷 (2007)	生理、學業、能力、情緒、家庭、學校我構成自我概念。
林信言 (2008)	家庭、學校、生理、心理、學業等構成自我概念。

林筱芬 (2009)	1.內在我：生理、學業、能力、情緒我。 2.外在我：家庭、學校我。
蔡秀蓉 (2009)	1.家庭我：個體知覺外界與個體間的信任、互動等關係。 2.社會我：個體與客體他人如學校、鄰居等之互動形成的認知。
Atwater (1990)	生理、心理、社會、道德、家庭及理想我、自我尊重與自我能力構成自我概念。
Baska, Kubilius & Kulieke (1994)	外在、運動能力、學業表現、社會能力、行為道德等構成自我概念。
Usai & Zanobini (2002)	社會、能力、學術、身體、家庭、情緒自我概念等構成自我概念。
資料來源：(修改自楊美璽, 2015)	

在上述研究中，研究對象相當多元，而本研究參酌編修施事誠的「自我概念問卷」以了解高職生自我概念的發展情形。本問卷共包括了四個分量表，分別是：學校我、學業我、能力我、情緒我，各層面的內涵如下列所示：

- (一) 學校我：個體以學校教育來評斷自己，包涵師生互動、同儕相處等因素。
- (二) 學業我：個體對自我學業成就、特殊才能的評價。
- (三) 能力我：個體適應環境、內省能力。
- (四) 情緒我：個體對自身情緒、動機等因素的認知。

第二節 學習策略之相關意涵與理論

本節將依序探討「學習策略之相關內涵」、「學習策略之理論基礎」、「學習策略之測量工具」與「學習策略之研究構面」等四部分，分述如下。

壹、學習策略的定義

一、學習策略的定義

《禮記》有云：「學者有四失，教者必知之。人之學也，或失則多，或失則寡，或失則易，或失則止。」學生在學習的時候，或有貪多而不求甚解的毛病，或有得少為足的毛病，或有認為太容易，生起輕忽，不認真學習的毛病，或有自我設限，不求進步的毛病，因此需要以學習策略協助學習者系統性獲得知識。1960年後認知心理學興起，開始重視學習者內在認知歷程和監控過程，因此如 Wenden & Rubin (1987) 等學者提出相關定義，認為學習策略是「學習者用於獲得、保存、提取或運用訊息的任何運作、程序、計畫或習慣」。

策略 (strategy) 典源於希臘字 *strategia*，原為戰爭前沙盤所推演的行動藝術，屬於系統性、結構性，目標導向的行動，其依賴複雜的心理運作過程，達成解決任務的目的 (Oxford, 1990)。另外，其他學者亦提出，學習策略為可學習且並非能全被觀察到的，並包含注意、分析訊息，同時監控正在學習中的知識，重整、編碼、組織、闡述、評估個體的學習過程並通過自我信念加強成功動機降低焦慮感 (O'Malley & Chamot, 1990)。但其他學者亦提出學習者為了達成目標而進行的有意識活動即學習策略 (Stern, 1992)。

因此學習策略為個體獲取知識、有意識運用的最有效工具，不同策略對應適合的知識，並可交互使用使之達最大效益。並使學習結構化，讓學習者了解學習過程中各階段的任務，讓學習者在學習的過程中。(Reid & Lienemann,

2006)。學習策略為學習者整合各種學習技巧和方法後，並調適、使用計劃追蹤學習進度，使訊息處理過程更有效率，讓學習者內在認知結構達到有效成長的過程（楊招謨、陳東陞，1997）。

理論發展與時俱進，學習理論的定義隨著時代改變，各學者對此詞定義亦有所區別，對「學習策略」的定義如表 2-4 所示。

表 2-4

學習理論定義表

研究者	年份	定義
黃淑娟	2003	學習者為達到學習目標之結構思考與行為，在學習過程中以統合、記憶、保留、察覺、規劃等活動來處理訊息，以達成學習效果的過程。
徐玉婷	2004	學習者獲得、留存、檢索訊息，並以各種行為、技巧與步驟增進學習效果的過程。
莊菁怡	2005	學習者在學習歷程中以各種方法、技巧或步驟，讓學習成效達到最大化。
張新仁	2006	學習者以吸收、儲存、提取之行為與思考模式獲得知識的歷程，亦為後設認知能力的重要元素。
邵秋桃	2007	學習者為達到學習成效最大化，在學習過程中獲得、運作、保留與提取知識的任何行為與思考活動。
莊惠瑜	2007	學習策略是學習者擇取、組織與統合所獲知識的方式，而有效的學習策略會影響學習者動機、情意狀態和參與學習時的思考方式和行為表現。

林麗芬	2009	學習策略為學習者在對學習有足夠認知的狀態下，主動以各種方法、技巧或活動達成有效學習。
余 芬	2010	學習者為達成學習目標與提升學習成效，以記憶、問題處理、彈性以及有策略的方法影響編碼歷程的思考和行為
黃欣如	2011	學習過程為達成學習目標，以外顯、內在思考增進學習效能的活動。
陳妍臻	2012	學習過程學習者以有組織的思想或行動提升學習成效。
Mayer	1985	學習者主動以促進其學習效能的學習行為來處理訊息達成學習目標。
Weinstein & Mayer	1986	學習者以記憶過程、問題處理過程影響編碼歷程的一種思考和行為。
Rubin	1987	學習策略為學習者以各種步驟、計畫、運作方式來獲取 、儲存、檢索及處理訊息。
Oxford	1990	學習者以簡化、有效率、愉快、自我導向之行動使學習行為更有效能以適應環境。
Mayer	1998	學習者將訊息轉化以適應環境的歷程。
Sternberg	2002	學習策略為學習者在學習歷程中，所採用的任何方法、活動、計畫及歷程。
Cassidy	2004	學習策略是個體學習歷程中以外顯、可觀察的行為處理訊息的認知、態度與行動。因其外顯特性讓客體容易觀察，並給予回饋並修改教學者的教學方式與設計。

資料來源：年代排列，由研究者自行整理。

而 Oxford 也提出學習策略具備十二項特點：一、強化溝通能力；二、強化自我導向；三、深化教師角色；四、問題導向；五、具體行動；六、以認知為中心及其他概念；七、促進學習；八、無法全由外顯特徵觀察；九、有意識的行動；十、可由教育獲得；十一、具彈性；十二、受多元因素影響。有鑑於

此 Grenfel 與 Macaro (2008) 總結近代研究者對學習策略的定義，指出學習策略應以學習者為中心，且隨著學習環境改變，學習策略也會有所改變，但並不能因此判定其優劣，因為個體需求不同，效率也有所差異，然殊途同歸，無論那種學習策略目標都是提高學習成就。

綜觀上述論點，學習策略為學習者在學習時讓學習者更有效率、能輕易投入、以自我導向改變學習現況的行為，並藉由獲取、儲存、檢索及運用訊息等步驟有意識的促進其學習效能、處理訊息，重新提取不同的知識及表現的認知行為。因此將學習策略定義為「學習者為更有效率、輕鬆的達到學習目標，在學習過程中以各種行為、思考模式、認知、覺察參與學習。」

二、學習策略的特性

現代社會節奏快速，競爭激烈，要達成目標就得仰賴正確的學習方法與技巧，讀書方法、學習技巧為所有領域之共同基礎，《中庸》云：「博學之，審問之，慎思之，明辨之，篤行之。」，治學態度重要之外，好的學習方式更能最大化協助學習者，而學習如何學習更是教育、心理學領域的研究核心，西方 1600 年代的「拉丁學校運動」即以正式課程訓練學生，但當時的教師多以個人的教育哲學、教學經驗等教育習慣來教學，對於教學評鑑、成效分析等付之闕如，因此部分大學開始開設「學習技巧」課程，教授如：SQ3R、時間管理、記憶技巧等，1920 年代 Thorndike 的行為主義學派即以刺激 (S)－反應 (R) 聯結分析學習行為，並提出解碼、情境順序、組織結構、核心概念支持細節等次技巧 (Subskills) 來協助學習者學習。但行為主義為人所詬病的為其忽略學習者內在狀態，因此 Naiman et al. (1978) 和 Rubin (1981) 提出學習策略分類系統。

學習策略以功能導向分門別類，涉及訊息處理模式之執行，如管理學習、組織新的語言、整合獲取之知識、分析文本結構、使用意象記憶等，此即「直接學習策略」(cognitive strategies)。而在學習過程中有意識的計畫、管理、監控以及評估即「後設認知學習策略」(metacognitive strategies)。然學習理

論多元，對其他細項如社交情感策略（social/affective/which enable interaction）能否獨立為一類或是劃分成其他細項的子類別，多數學者仍有不同意見

（O'Malley & Chamot，1990），例如 Wong Fillmore（1979）則單純以認知與社會兩個方向區分之。以語言學習為例 Lessard Clouston（1997）整合出有關語言學習策略的特色如下：一、為了學習，學習者自行發展的步驟；二、提升學習能力，發展語言等能力，三、除了無法觀察到的思考模式、知識擷取外還囊括可觀察的行為、步驟、技巧等；四、學習策略與訊息處理方式和記憶有關。

三、學習策略的分類

而 Naiman et al.（1978）和 Rubin（1981）透過觀察學習過程、自我報告、學習日記、深入訪談等使他們成為最早提出學習策略分類系統的學者。如表 2-5 與 2-6：



表 2-5

Rubin 學習策略分類系統表

Rubin	
直接學習策略	後設認知學習策略
(1) 澄清	(1) 創造練習機會
(2) 監控	(2) 輸出技巧
(3) 記憶	
(4) 猜測及推理	
(5) 演繹	
(6) 練習	

資料來源（引自 O'Malley & Chamot，1990，p.4；研究者自行整理）

表 2-6

Naiman 五大學習策略系統表

Naiman 五大策略
(1) 積極態度參與
(2) 以語言為系統
(3) 以語言為人際和社交工具
(4) 控制情感因素
(5) 監控語言輸出

資料來源（引自 O'Malley & Chamot，1990，p.4；研究者自行整理）

在學習的領域中，相繼有多位學者投入研究，並提出成功的學習策略。茲將各學者所提出的學習策略之分類簡述如下：

(一) Oxford (1990) 第二語言學習策略系統

Oxford (1990) 按照策略對學習影響的狀況將之區分成直接 (direct) 與間接 (indirect) 後再將之細分為三個子類，以下分別介紹各類策略，其關係如圖 2-3、表 2-7 與表 2-8：

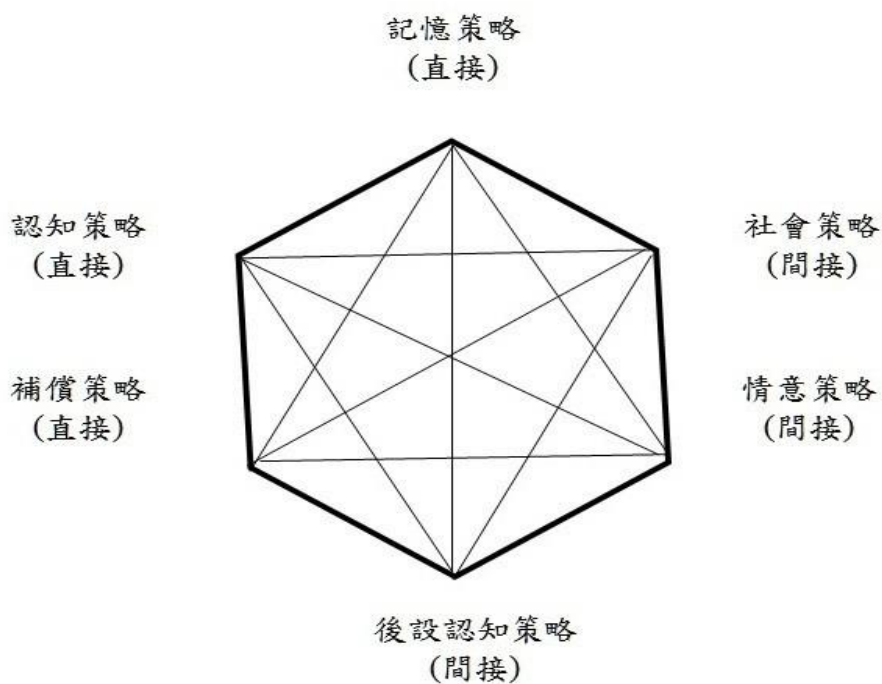


圖 2-3 直接與間接策略之關係圖

資料來源：(Oxford, 1990; 黃曉梅, 2017)

表 2-7

Oxford 直接策略分類表

Oxford 策略分類			
策略層面	策略概念	具體行為	
直接策略	創造心智連結	1. 分類、連結、解釋	
		2. 應用新知識如文字等	
	記憶策略	應用影像與聲音	1. 圖像記憶與語意繪圖 2. 使用關鍵字 3. 重複字音
		詳細複習	結構化複習
		以行動輔助	1. 肢體反應或知覺使用 2. 使用機械化技巧
直接策略	練習	1. 重覆練習	
		2. 正式練習聲音與寫作系統	
	認知策略	接收與發出訊息	3. 判別與使用慣用語及模式 4. 再次重組，自然的練習
		接收與發出訊息	1. 迅速地了解意思 2. 使用資源接收與發送訊息
	分析與推理	1. 演繹、推理、分析字詞 2. 不同語言間之交叉分析與表達 3. 翻譯、轉化	

	建立輸入與輸出 架構	筆記、摘要、標注重點
直 接 策 略	聰明的猜測	1. 應用語言學的線索提示 2. 應用其它的線索提示
	補償策略	1. 應用母語輔助 2. 尋求協助，使用肢體語言達到 免除完全或部分的口語溝通
	克服說與寫限制	3. 選擇主題 4. 調整或使用近似的訊息 創造新字
表 2-8 Oxford 間接策略分類表		
間 接 策 略	降低焦慮	1. 漸進式放鬆 2. 音樂、幽默的應用
	自我激勵	1. 正向的陳述 2. 聰明的冒險 3. 自我酬賞
	情感策略	1. 了解自己的身體 2. 使用檢核表核對 3. 使用學習日記 4. 與他人討論、分享感受
	了解自己的情況	

問 接 策 略	社會策略	提出問題	<ol style="list-style-type: none"> 1. 尋求釐清或確認問題 2. 尋求糾正
		與他人合作	<ol style="list-style-type: none"> 1. 與同儕合作 2. 與熟悉此學習進程的使用者合作
		用同理心體諒他人	<ol style="list-style-type: none"> 1. 文化理解之發展 2. 察覺他人的想法
問 接 策 略	後設認知策略	集中學習	<ol style="list-style-type: none"> 1. 與已知的訊息統整或連結 2. 專心 3. 專注了解訊息、延後發言時間
		安排與計畫學習	<ol style="list-style-type: none"> 1. 了解語言學習、組織 2. 設定大目標與小的階段性目標 3. 了解學習任務的目的
		評估你的學習	<ol style="list-style-type: none"> 1. 安排學習任務尋找練習機會
		自我監測及評量	

資料來源：修改自黃曉梅（2017）

總而言之，Oxford 的學習策略分類非常詳細，囊括各階段學習歷程，從訊息輸入、編碼過程、分類、重組與吸收，到輸出與的複習其。應用到各學習領域均是使學習更輕鬆、迅速、愉悅與自主以及更有效率，面對各情境時，對知識的獲得、保留與提取等的更有效率。

其理論除了分析隱性認知過程，也包含可具體觀察的外在行為、情緒因素與跨文化溝通、適應引起的困難。並指出有效的學習策略必須能適用各種學習

任務與個人學習狀況、有效率的使用各種策略、合理地分配學習策略和學習任務，才能達到學習成就。但因策略不好區分，亦有子項目重疊的問題。

(二) O'Malley 和 Chamot (1990) 的學習策略系統

O'Malley 與 Chamot (1990) 以 Brown & Palincsar (1982) 的理論為基礎，邀請中學生進行小組訪談，並入班觀察其發音、文法聽力後製作課堂報告，整合社會溝通等學習策略的資料後歸納出二十六個主要的學習策略、三大範疇，分別為：「認知策略」、「後設認知策略」及「社會策略」，各類又包含子類，亦即七個後設認知策略、十四個認知策略與兩個社會策略，如表 2-9。

表 2-9

O'Malley & Chamot 的學習策略表

一、 後設認知學習策略 (Metacognitive strategies)

1. 預習計畫 (advance organizers)
2. 針對性注意 (directed attention)
3. 功能性計畫 (functional planning)
4. 選擇性注意 (selective attention)
5. 自我管理 (self-management)
6. 自我監控 (self-monitoring)
7. 延緩表達 (delayed production)
8. 自我評估 (self-evaluation)

二、 認知學習策略 (Cognitive strategies)

1. 尋找資源 (resourcing)
-

-
2. 複誦 (repetition)
 3. 分組 (grouping)
 4. 演繹 (deduction)
 5. 意象 (imagery)
 6. 聽覺表徵 (auditory representation)
 7. 關鍵字 (keyword method)
 8. 闡述化 (elaboration)
 9. 遷移 (transfer)
 10. 推論 (inferencing)
 11. 做筆記 (note taking)
 12. 概述 (summarizing)
 13. 重組 (recombination)
 14. 翻譯 (translation)

三、 社會情意學習策略 (Social Mediation)

1. 澄清問題 (question for clarification)
2. 合作 (cooperation)

後設認知學習策略

學習策略	描述
前導組織	活動前，對組織概念做一般的瞭解。
直接注意	事先決定要全神貫注於學習任務上。
選擇注意	事先決定只貫注某特定語言的輸入。
自我管理	瞭解可注意學習的情境，並安排這些情境。

功能性計劃	計劃與複誦必要的語言項目來迎接即將來臨的語言任務。
自我監控	修正說話時發音、文法、字彙之正確性，並符合情境。
延後產出	欲先從聆聽、理解來學習，所以下意識選擇緘默。
自我提升	內在檢視語言學習結果的完整性與正確性。

認知學習策略

複誦	模仿、過度練習與沉默複誦。
資源	使用第一語言參考資料。
轉譯	使用第一語言作為理解或使用第二語言的基礎組合。
筆記	依據共同特質，重新組織或歸類所學習的教材。寫下主旨、重點、摘要。
演繹	有意識地使用原則來理解、使用語言。
重新結合	將有意義的句子或較大的句構用已知的元素結合來重新詮釋。
心像	藉由熟悉、可輕易提取的圖像、用語或位置來連結新訊息與心像。
聲音呈現	記憶字彙、或更長的語言結構的發音或類似的發音。
關鍵字	運用第一語言類似的單字或新單字有關的圖像來背字彙。
情境化	將字彙或片語放置在有意義的語言結構中。
精緻化	連結新知識與記憶中的概念。
遷移	使用之前習得的語言知識來幫助新語言學習任務。
推論	利用所擁有的訊息來猜測單字之意義、預測結果或補充遺失的。

社會情意學習策略

合作 與一個（以上）的同儕合作來獲得回饋、大量資訊或塑造語言活動。

發問 要求教師或講當地語言的人來重複、解述、解釋或舉例。

資料來源：O' Malley & Chamot（1990）；修改自黃曉梅（2017）；葉愛蓮（2017）

（三）Stern 學習策略

Stern（1975）以語言學習為例，將達成目標的學習者與未達成目標的學習者進行比對，提出達成目標的學習者所使用的九項策略，此九項策略列舉如表 2-10：

表 2-10

Stern 語言學習策略表

Stern 語言學習策略

1. 學習課業有個人特色或是積極認真的策略。
 2. 對於學習目標採取容忍、外向的學習途徑，在語言學習方面擬情說話對象。
 3. 熟悉語言處理的技巧。
 4. 發展語言規則體系之實驗性與計畫性策略。
 5. 持續而深入的探究意義。
 6. 願意主動學習。
 7. 樂意在真實的對話情境中使用目標語言。
 8. 以自我監控對目標語言學習過程與結果實施批判。
 9. 將目標語言發展成一參照體系與思考媒介。
-

資料來源：修改自廖芷琳（2011）

(二) Weinstein & Mayer 八項學習策略

Weinstein & Mayer 於 1986 年提出之學習論點如表 2-11：

表 2-11

Weinstein & Mayer 學習策略表

學習策略	策略內容
簡易的排練策略	以背誦及記憶方式重複欲學習的項目。
複雜排練策略	模仿、特別加強學習材料，包含複誦、謄抄、標明重點與選擇性筆記。
精緻化學習任務	學習以心像圖來達成目標，包含序列學習自由聯想、關鍵字法。
加深加廣學習任務	統整或描述新學習材料如何與現有舊知識結合，如重述、摘要、類比、筆記、問題研討等。
簡易的組織策略	將新的材料分類排序，以較大的組織架構統整、分類和排序個別學習項目。
深入的組織策略	學習者以列大綱、繪製樹枝組織圖或條列文章結構深入新材料得核心。
理解監控策略	檢討學習失敗的原因，了解與控制自己的認知過程。
情意策略	放輕鬆以利降低學習焦慮，建立和維持動機以及運用有效的時間管理方案。

資料來源：研究者自行整理。

整體來看，眾學者儘管在細部分類上有不同意見，仍可於其中發現許多相似之處，其主要差別在於子類的差異。以上所概括的學習策略的範圍與種類，也點出一些限制，如定義模糊、策略重疊等。然殊途同歸，均是以提升學生學習目標為最終目標。多數學者也開始注意到策略需因人、因時、因地制宜提高使用學習策略的意識和方式，增加學習上的自主性、獨立性。

貳、學習策略的理論基礎

分析學習策略者易被批評欠缺學習理論基礎（O'Malley & Chamot，1990）。而在其後的研究則開始有新血理論注入，學習已有兩大領域做為理論基礎。一為認知學習模式（cognitive learning model），強調學習者的心智歷程；另則為社會認知模式（social-cognitive model），探討個體和團體學習間的互動狀態（引自廖伯森、胡家榮、周彥，2005）。

一、 認知學習模式

認知學習模式認為學習為主動、動態、解碼、儲存、提取的過程，學習者選擇輸入的資訊，將之解碼儲存於長期記憶中，再加以提取。解釋學習策略如何運作在此派別中分別是訊息處理理論（information processing theory）、後設認知論（meta-cognition theory）和基模理論（schema theory）。

（一） 訊息處理論

訊息處理論（information processing theory）解釋人類在環境中複雜的內在活動歷程，即訊息處理歷程。人類經由感官覺察、注意、辨識、轉換、記憶等內在心理活動，甚至主動選擇、操縱環境，從而獲得知識，以吸收並運用知識的歷程（張春興，2001）。

代表人物為美國心理學家 G. Miller，興起之因是 1950 年代末，電腦科學發展興起，使認知心理學者藉助電腦處理訊息的過程，說明人類學習與認知的歷程。訊息處理的過程，包括感覺收錄、短期記憶、長期記憶等主要過程，理解知識形成的基模（張春興，2001）。

感覺收錄（Sensory Register，SR）是處理短暫停留的外界訊息，而短期記憶（Short-term Memory，STM）有其同時處理訊息元素容量的侷限性，長期記憶（Long-term Memory，LTM）為理解、思考和解決問題，而非機械式學習，這些結構即被稱為是基模，其為組合知識基礎的認知結構（張春興，2001）。

個人訊息處理的歷程可包括選擇（selection）、建構（construction）、統整（integration）、與獲得（acquisition）等四個主要成分，其中「建構」屬於一種「內在聯結」，是指學習者於工作記憶中建立新訊息或觀念之間的聯結（connection）。「統整」則為「外在聯結」，指學習者於長期記憶中提取先備知識（prior knowledge），並將其傳送到工作記憶中來統整新的訊息（高源令，2003）。Weinstein & Mayer（1986）指出，選擇、建構、統整及獲得等內在認知歷程即為訊息處理，如表 2-12：

表 2-12

訊息處理論彙整表

選擇	環境中的刺激或訊息引起學習者注意，並將訊息傳送到工作記憶中。	
建構	學習者在工作記憶中積極建立新訊息、觀念之間的聯結。	
統整	學習者以舊有知識統整新訊息成新的知識體系。	
聯結	內在聯結	外在聯結
	建構後訊息之間的聯結	在舊知識的基礎上統整新訊息
獲得	訊息經由建構、統整後，貯存於長期記憶中。	
演練	重複練習。	

精緻化 以適當策略進行有助於學習者的統整工作。

組織 組織策略可以促進學習者的建構工作。

監控 監督、控制內在學習歷程。

資料來源：研究者自行整理。

訊習處理模式對於訊息處理的方式，如注意、編碼、組織、轉化、複誦、聯結、後設認知計畫、監控與評估等等，皆能與 Oxford 學習策略架構中的記憶、認知、補償與後設認知策略中的群組相互驗證。由此可知學習策略在內在學習歷程中的動選擇、建構、統整與重組來自環境中的訊息歷程中，扮演了一個很重要的角色（Mayer，1987）。

（二）後設認知論

Flavell（1979）提出後設認知概念（meta-cognition）又稱之為「統合認知」亦或「認知的認知」，後設認知為個體監控認知活動的歷程，亦即個體對自己的認知歷程、結果及各類過程中所得知識採取主動監控（active monitoring）、持續調節（consequent regulation）所獲得的認知、情意的知覺經驗及對所有認知過程的總匯（orchestration）。隨後 Flavell（1981）又更進一步說明後設認知的三項主要內涵如表 2-13：

表 2-13

後設認知主要內涵表

後設認知類型	後設認知內容
後設認知的知識 (meta-cognitive knowledge)	處理與認知有關的知識，它是個人長期累積而來的知識與信念，貯存於長期記憶中。
後設認知的經驗 (meta-cognitive experience)	認知活動而建立的感覺或經驗。
策略運用	策略運用係指運用認知或後設認知的策略，以監控目標達成的情形。

資料來源：研究者自行整理。

Paris, Lipson & Wixon (1983) 更將後設認知分為認知的自我評估知識及思考性的自我管理，如表 2-14：

表 2-14

認知性自我評估表

認知性的自我評估知識	
敘述型知識 (declarative knowledge)	了解任務的屬性與個人特質
程序型知識 (procedural knowledge)	依步驟採取解決問題之行動
條件型知識 (conditional knowledge)	知道何時、為何該採取什麼策略解決問題
思考性的自我管理	
計畫 (planning)	依作業的目標與限制來調整速率和理解的標準
評鑑 (evaluation)	透過各種閱讀活動，如斷句、改寫、答題或摘要來評鑑自身的理解
調整 (regulation)	監控進度、調整改變作業的要求

資料來源：研究者自行整理。

因此 Brown (1987) 提出後設認知應包含「認知的知識」及「認知的調整」兩個領域，包含了計劃、執行、監控及評鑑學習活動以自我的學習成效。除了學習者了解並掌握自己的現有資源、與環境互動外，再依據自我的學習狀況，適時的調整及監督整個學習活動。

(三) 基模理論

基模理論主張學習意謂根據我們的既存知識來組織和瞭解生活中的經驗 (Anderson, 1984; Bartlett, 1932)。例如：開車時該怎麼操作的基模，具備基

模知識等組織性結構儲存的先備知識，或解釋成中心概念和附屬概念所形成的「概念地圖」，以語言學習為例外語學習者的背景知識（基模）因與母語使用者不同，基模不同因此會引發理解問題，比學習內容本身的問題還要大（Carrell & Eisterhold，1983）。而 Cummins（1996）主張先備知識為學習中心，因為先備知識為新知識的基礎外，更重要的是「教師確認不同文化學生的背景經驗，並肯定他們的文化知識」後所設定的學習策略更能幫助他們有效率學習。

二、社會認知模式

（一）Bandura 的社會認知論

根據 Bandura 的社會認知理論，探討環境、人及其行為之間的動態的相互決定關係，而學習更是行為、環境和個人覺知之間的複雜互動。社會認知理論特別強調個人動機的角色，當學習者完成有價值的工作而產生成功經驗時他們就會發展出自我效能感（sense of self-efficacy），一種有能力可以完成工作的信念。實踐成敗經驗即個體對自己的實際活動過程中所取得的成就水平的感知，成功經驗增強其自我效能感，反之降低自我效能感。因此自我效能也可以轉而影響學生是否有意願嘗試某工作，以及在工作時展現的毅力、思考和最終表現（Bandura，1997）。因此使用適當策略可以產生成功的經驗，因為個體在追求目標時，自我效能會影響行為改變，進而再增強其自我效能。

(二) Vygotsky 的社會學習理論

Vygotsky (1978) 的社會認知理論主張：

1. 社會文化是影響認知發展的要素：

人類自出生開始就屬於社會在認知發展上，由外化而逐漸內化，由外在逐漸轉為內化，由出生時的自然人，逐漸變成社會人。

2. 認知思維與語言發展有密切關係：

Vygotsky 特別強調語言發展與認知發展的關係，而且在解釋語言發展幫助學童認知思維之間的密切關係時，更強調學童自我中心語言發展 (egocentric speech) 的重要性 (鍾鳳嬌，1999)。

3. 可能發展區：

學生的學習與發展有兩種水準，一是真正發展水準，另一種則是學生的潛在發展水準，也就是說經由教師或同儕中較有能力者一起合力溝通、解決問題的過程，可使學習者達到更高一層的水平，兩種水平之間的一段差距，即為該學生的可能發展區。

因此在教學上路珈 (2000) 就 Vygotsky 的「社會學習理論」提出其意義、設計原則、教學方法、優點和限制進行說明：

(一) 在教學的意義：

- 1、可能發展區 (ZPD)。
- 2、師生互動和同儕合作。
- 3、適時輔導。
- 4、知識必須和生活經驗相關。
- 5、教學評量是認知建構的歷程。
- 6、語言的訓練。

(二) 設計原則：主動原則、適應原則、發展原則。

(三) 教學方法：合作學習、交互教學法、新皮亞傑式教學法、啟發式教學法、探究法。

(四) 「社會學習理論」的優點：

- 1、教學最佳效果產生在可能發展區 (ZPD)。
- 2、強調主體性、多元文化。
- 3、當今教育的主流重建構歷程，而非結果。

(五) 「社會學習理論」的限制：

- 1、可能發展區 (ZPD) 認定的問題。
- 2、面對不同的差異，如何同時給予適切輔導的問題。



三、小結

各家學者以各種策略來解釋教學與學習的過程，認知學派是用「認知歷程」來解釋教學與學習的過程，行為學派所主張刺激與反應間的聯結關係。而當前教育的挑戰是知識有效期因環境的快速變遷而相對縮短，教學不再是傳授內容的深淺和多寡，重要的是學習者如何有系統的獲得知識概念，有解決問題的能力，幫助學習者控制學習，有效運用此一策略性知識掌握學習方法的知識、技巧、情意態度及適當的運用支持系統。

各學者所提之學習策略有以下幾點共通點：

- 一、掌握策略的使用方法並具備調整能力。
- 二、提升正向學習動機與學習態度。
- 三、統整運用各項學習策略，以提升各領域之專業科目學習成效。
- 四、運用各項學習策略認知調整、自我增強、自我決定、及學習管理策略。
- 五、隨學習環境調整策略外並學習相關之評估、計畫、檢核與反思修正的監控調整策略。
- 六、運用各項學習策略後學習者能將學習成果運用到個人生涯準備之中。
- 七、學習者能依據策略執行的過程，評估計畫的改變與再計畫。
- 八、學習者使用學習策略後能修正與彌補學習過程中的錯誤。

而近年來亦有不同學者針對學習策略提出不同構面之見解，如表 2-15：

表 2-15

學習策略構面表

作者 (年代)	學習策略構面						
	記憶策略	認知策略	補償策略	社會策略	情意策略	後設認知	資源管理
Oxford (1990)	★	★	★	★	★	★	
曾思維 (2005)	★	★	★	★	★	★	
謝佩娟 (2006)	★	★	★	★	★	★	
吳登坤 (2008)		★				★	★
陳宜徽 (2008)	★	★	★	★	★	★	
陳玟潔 (2009)	★	★	★	★	★	★	
羅淑瓊 (2009)	★	★				★	★
吳貞霓 (2010)	★	★	★	★	★	★	
黃欣如 (2011)		★				★	★
廖芷琳 (2011)	★	★	★	★	★	★	
熊祐琪 (2011)	★	★	★	★	★	★	
薛岳 (2011)		★		★		★	★
王嘉玲 (2012)	★	★	★	★	★	★	
資料來源：引用自黃曉梅 (2012)	★	★	★	★	★	★	
李宜儒 (2013)			★	★		★	
黃琇瑩 (2013)	★	★	★	★	★	★	
魏雅璇		★	★	★		★	

第三節 學習成效之相關意涵與理論

壹、學習成效之定義

學習策略的除了使學習過程更輕鬆、簡易外，而且也期待能夠幫助學習者學得更快、更有效率，因此學習策略與學習成效之間的關係也是不少學者的探討方向，學習成效是一種經由閱讀、練習或經驗獲取知識或技能，使個體產生較為持久的改變歷程，或指完成某件工作（黃政傑，1997）。學習成效可以透過自我評估、課程成績、入學考試，或是標準化語言能力測驗（如 TOEFL、SAT 等）來判定其成效。Griffiths & Oxford（2014）指出，這者之間的關係相當複雜，因此近年來的研究結果也尚未有一致的結論。從使用策略的量與次數來看，有些研究發現，相較於低成就學習者，高成就學習者所使用的策略較廣，且策略使用次數較高較有效率（Griffiths & Oxford，1995; Kyungsim & Leavell，2006）；有些研究則發現低成就學習者使用的策略多，但使用方法不對，僅達事倍功半之效（Porte，1988; Vann & Abraham，1990）。

蔡貞雄（2000）指出學習成果的評量應就認知、情意、技能三個面向評量教學前的預定目標。吳勇毅（2007）觀察中高級學習者與一般學習者中，高成就者較少使用情感策略和記憶策略，最常用的為多種認知策略、補償策略與社交策略。呂峽與林可（2007）以語言學習策略量表（SILL）的成績探討越南學生的中文學習成就，發現沒有顯著相關關係，主因為越南學生不會積極使用學習策略，且成就越高者越排斥合作學習策略，偏向獨立學習；低成就者偏向使用「消極合作」策略如抄襲作業等。陳德順（2008）指出要呈現學習成效，必須透過學習效果的評量衡量學習者學習成果、評估教學品質，才能具體完整的表現其狀況。Wang, Spencer & Xing（2009）對後設認知策略進行探討，由高成就者之自信且負責的學習過程推論學習目標、思考學習方法與堅持努力是達到學習成效的前提。綜上所述，一套有效判斷學生成效的評鑑，是根據教學目標

而訂立的，而目標又包括認知、情意、技能三大部分，學習者與學習活動一段期間後，以形成性評量、總結性評量、成就測驗或師生主觀、非正式的認知；就學習成效的指標而言，可能是成就測驗上的得分或學業成績，也可能是某種行為上的改變（李麗香，2004）。以下歸納國內外學者對「學習成效」定義如表 2-16：

表 2-16

學習成效定義表

研究者	年代	定義
邵瑞珍 皮連生	1995	學習成效需以評鑑工具輔助，屬無法直接觀察的內隱變化。
鄭明韋	1999	學習成效即學習者學習後進行評量以得知學習效果。
方德信	2004	學習成效為教學者在學習活動結束後以評量來了解學習活動所達成的效果，形式包括口試、標準化的客觀測驗或作品評量，藉由這些評量來了解學習目標是否達成重要指標。
陳毅	2005	學習成效除了做為規劃教學方向的參考外，再透過學習者的回饋評鑑學習者的學習表現是否符合教學目標、課程內容。
李堅萍	2006	學習成效是指學習者是否達到認知（Cognitive）、情意（Affective）與心理動作（PsychoMotor）等學習目標。
余民寧	2006	學習成效為所有參與活動時之學習成果及表現。
蔡華華 張雅萍	2007	學習成效指學習者參與學習活動後接受評量，以評估整體學習過程的表現。
張春興	2009	學習成效是衡量學習者學習成果、教學品質的指標。

林姿利	2007	學習成效是學習者經由學習或訓練後習得知識、技能或情意等能力達成的程度。
鍾翠芬	2008	學習成效是學習者經過學習後強化獲取知識、技能與推理能力，進而改變個人行為模式，並以之解決問題、增進工作表現。
陳德順	2008	學習成效除了評估教學品質也能衡量學習成果，讓指導者了解學習者學習狀況。
陳立真	2008	學習者隨著教學歷程在知識、技能及態度上產生的改變即學習成效。
蔡宛庭	2009	學習者隨著教學歷程習得的情意、技能與學校課業即學習成效。
王如哲	2010	學習成效是指學生經歷長期的教育後產生的行為變化，此即「間接的」學習成效；將教育前、後的「起點行為」與「終點行為」相互比較後所觀察到即「直接的」學習成效。
蕭克昌	2011	學習成效為學習者的知識、技能及態度接受科學方法和工具評估其達成教學目標的程度，藉此了解其改變，以做為改進教學品質或課程設計的參考。
賴麗香	2013	學習成效乃是學習者對教學內容的精熟程度。
Brown	1981	習成效為學習者經教學與正式課程所獲得的知識與技能。
Esterby	1994	學習結果為學習成效。
Piccoli	2001	學習成效為學習者經學習過程改變知識、技能、態度。
Gallavara	2008	學習者經過學習後對自我能力的描述。

Skinner	2010	學習效能為學習者知識應用、概念澄清、精準學習、學習能力等向度的改變。
Hoffiman Schraw	2010	學習成效為學習者最大化利用時間與資源改變認知與努力達到學習目標之過程。

資料來源：修改自黃曉梅（2011）

上述學者的看法，可以發現學者們多在學習者產生學習經驗後，透過評量如筆試、口試、實作、實驗報告、參觀記錄心得、問卷、會談、表演及檔案評量呈現學習成效，並以之評估教學品質、衡量學習者學習效果，學習者也因此在生活經驗、知識、技能及情意有長足進步。

因此將「學習成效」定義為：「學習者教學產生學習經驗後在知識、技能、情意與行為上產生的改變，並經由評量後所呈現的成效」。本研究主要探究高職生的自我概念、學習策略與學習成效相關之分析，根據各學者提出的知識、技能、情意等向度來探討高職生的學習成效，並以量表加以評估。

學習係指學習者透過教導與學習的過程所呈現的行為改變能力，經由後天的培養與學習，非先天能力，對某單領域之學習後，藉由測驗評量所得之結果，評定是否具備該領域之知識、技能或情意等能力。

貳、學習成效之現況

而以教育部尚有區分高中職之統計年報觀之，99 學年度至 102 學年度高職生休學比例均高於高中生 1 個百分點左右，以 102 學年度為例觀之，高職生休學率為 1.76，高於高中生之 0.87。

在學籍喪失人數方面，落差更為明顯，99 學年度至 102 學年度高職生喪失學籍約莫落在 1 至 2 個百分點，而高中生僅 0.4 至 0.5 個百分點左右。高職生退學比例達高中生 3 倍如表 2-16：

表 2-17

高中職學生退學比率比較表

年度	學制	退學比率
School Year	School system	Withdrawal Rate
98	高中 Senior High School	0.60
98	高職 Senior Vocational School	1.77
99	高中 Senior High School	0.54
99	高職 Senior Vocational School	2.02
100	高中 Senior High School	0.48
100	高職 Senior Vocational School	1.73
101	高中 Senior High School	0.43

101	高職 Senior Vocational School	1.66
102	高中 Senior High School	0.48
102	高職 Senior Vocational School	1.71
103	高級中等學校 Senior Secondary School	1.36
104	高級中等學校 Senior Secondary School	1.66

資料來源：修改自中華民國教育部 106 版教育統計（2017）。

故高職教師必須能運用他對個人動機和行為的瞭解，以及他對團體動機和行為的知識，來安排學習環境，以使學生能有更多的正向社會互動、更能積極參與學習並且更激勵他們。然而，要見到學生學習有成效，施教者必為關鍵人物，必須引導學生成為一個主動的學習個體，教師的共同參與，才能夠達到良好的學習成效。

第四節 高職生自我概念、學習策略與學習成效相關理論

與研究相關研究

壹、自我概念相關研究

研究者於 2017 年 12 月 01 日以自我概念為關鍵字在中華民國博碩士論文網搜尋，發現有關自我概念之研究數甚多。研究者以從優、從新為原則，並依據研究目的，文獻方面選取以學生為研究對象之相關研究，茲以表 2-16 列舉近年來與自我概念相關較優質的研究，並加以整理分析，自我概念對於學習者的學習與生涯具有聯合預測力，然自我概念對其他議題上是否有其預測力，尚待進一步研討，如表 2-18。

表 2-18

自我概念相關研究表

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究方法
林家屏 (2002)	青少年自我概念與行為困擾之相關研究	全國 1576 名國中、高中學生	問卷調查法 訪談法
研究發現			
<p>一、男生在情緒我的得分顯著高於女生；女生在能力我、學校我這二個分量表得分上顯著高於男生。</p> <p>二、不同年級的國中生在自我概念上無顯著差異。</p> <p>三、青少年的家庭我、學校我為最高。</p>			
洪聖陽 (2002)	不同性別之國小高年級學童父母教養方式、自我概念、依附關係與生涯成熟之關係研究	台南地區公立國民小學之六年級 412 位學生	問卷調查法
研究發現			
<p>一、國小高年級學生的自我概念不因性別之不同而有所差異。</p> <p>二、國小高年級學童的自我概念因父母教養方式之不同而有所差異。</p>			

姜韻梅 (2003)	國小高年級生偶像崇拜與自我概念之研究	台中市、台中縣、南投縣，共八所國小，高年級學生 549 名	問卷調查法
---------------	--------------------	-------------------------------	-------

研究發現

- 一、中部地區的國小高年級學生均具有正面的自我概念。
- 二、國小高年級女生在「學校自我概念」層面高於男生，達到顯著差異；男生在「身體自我概念」層面高於女生，達到顯著差異。
- 二、不同家庭社經地位之國小高年級學生，在「情緒自我概念」層面達到顯著差異，中社經地位學生得分，明顯高於低、高社經組。

胡舜安 (2003)	台灣地區中部地區國小高年級學童自我概念及其相關因素之研究	中部五縣市國民小學五、六年級 959 位學生	問卷調查法
---------------	------------------------------	------------------------	-------

研究發現

- 一、四縣市國小學童自我概念發展情形良好。
 - 二、城鎮地區的國小學童的自我概念，整體而言相當顯著高於鄉村地區。
 - 三、雙親家庭的國小學童，對於自我概念總量表方面非常顯著高於單親家庭。
 - 四、在自我概念整體上，男女生並無顯著的差異，但在分層面上，學校的自我概念女生顯著高於男生，身體的自我概念男生顯著高於女生。
 - 五、不同年級的國小學童其自我概念有顯著差異，其中五年級的自我概念顯著高於六年級。
-

李雅芳 (2005)	國小高年級學童自我概念、父母管教方式、教師領導風格與生活適應之相關研究	台南市公立 國小六年級 914 位學生	問卷調查法
研究發現			
<p>一、國小高年級學童自我概念現況良好。</p> <p>二、不同自我概念的國小高年級學童，自我概念程度越高者，其生活適應越好。</p> <p>三、國小高年級學童自我概念、父母管教方式、教師領導風格與生活適應有顯著相關。</p> <p>四、國小高年級學童自我概念、父母管教方式、教師領導風格對生活適應具有良好的預測力。</p>			
周志亭 (2005)	國中生自我概念與九年一貫課程各學習領域學業成對之相關性研究—以高雄市為例	高雄市 1039 位國 中一、二、 三年級學生	問卷調查法
研究發現			
<p>一、高雄市國中生的整體自我概念高於中間值。</p> <p>二、不同性別的國中生在自我概念的各層面有顯著性差異，不同家庭社經地位的國中生在自我概念的各層面有顯著性差異，以及自我概念對學業成就的表現有迴歸預測力。</p>			
陳彤羚 (2007)	國小學童依附關係、自我概念、人際衝突與情緒能力之相關研究	台南市九十 四學年度公 立國 1090 名高年級學 生	問卷調查法

研究發現

- 一、國小高年級學生自我概念現況尚佳。
 - 二、不同年級國小高年級學生在自我概念上，部份層面具有顯著差異。
 - 三、不同性別國小高年級學生在自我概念上，部份層面具有顯著差異。
-

葉文婷 國中生自我概念與創造力關係之研究 台北縣市 問卷調查法
(2007) 十所學校
505 位國
中學生

研究發現

- 一、國中生的自我概念呈現中上。
 - 二、受試者整體自我概念中的家庭層面有較高的評價，在學業方面持較低的評價。
-

葉政憲 國小高年級隔代教養家庭學童氣質、 屏東縣公立 問卷調查法
(2008) 自我概念與學校生活適應之相關研究 國民小學之
五、六年級
隔代教養家
庭 540 位學
生

研究發現

- 一、不同性別的隔代教養家庭學童在自我概念各層面表現中發現，「道德自我」變項有顯著差異；而在「家庭自我」、「學校自我」和「心理自我」等變項均未達顯著差異。
 - 二、不同的出生序的隔代教養家庭學童在「家庭我」、「道德自我」、「心理自我」等層面的比較，沒有顯著差異存在；而「學校自我」層面，則達顯著差異。
-

鄭雅真 參與線上遊戲之國小高年級學童自我 高雄縣國小 問卷調查法
(2008) 概念與親子衝突相關性之研究—以高 高年級學生
雄縣為例 共 1113 份

研究發現

- 一、國小高年級學生有較高的自我概念，為中等程度偏高。
 - 二、國小高年級學童男生在生理自我、心理自我比女生的傾向較強；而國小高年級學童女生在教師自我、道德心理比男生傾向較強。
 - 三、國小高年級學童五年級生在生理自我、心理自我、家庭自我、教師自我、整體自我概念均顯著高於六年級生。
 - 四、低社經地位的國小高年級學童在「家庭自我」、「同儕自我」、「道德自我」、「整體自我概念總分」等面向較其他社經地位之學童自我概念有偏低傾向。
-

林筱芬 (2009)	國中生知覺父母管教方式、自我概念、同儕關係之關聯性研究—以桃園縣為例	桃園縣立國民中學 682 位國二學生	問卷調查法
---------------	------------------------------------	--------------------	-------

研究發現

- 一、國中生自我概念為中等程度以上。
 - 二、不同出生序國中生之自我概念整體及各層面皆未達顯著差異。
 - 三、不同性別及父母社經地位國中生，在自我概念方面達顯著差異。不同性別國中生，在自我概念之「情緒我」、「能力我」、「家庭我」以及「學校我」等四個向度達顯著差異；不同父母社經地位國中生，在自我概念總體層面以及「生理我」向度間達顯著差異。
-

黃雅鈴 (2009)	國中學生所知覺的導師班級經營效能、學生自我概念與學生學習動機之關聯性研究—以桃園縣為例	桃園縣國民中學師生，78 位導師、678 位學生。	問卷調查法
---------------	---	---------------------------	-------

研究發現

- 一、學生自我概念屬中等以上程度。
 - 二、不同性別、年級及家庭社經地位之國中學生，其自我概念達顯著差異。
 - 三、其中不同性別的國中學生，在自我概念的某部份層面上有顯著差異存在，而在整體自我概念及某部分層面上，無顯著差異存在。
 - 四、在學業我、能力我、家庭我、學校我等四個自我概念的層面與整體自我概念上，七年級學生顯著較九年級學生有較為積極正向的認知與感受。
 - 五、高家庭社經地位的學生顯著高於低家庭社經地位的學生：生理我、學業我、能力我、情緒我、學校我及整體自我概念。高家庭社經地位的學生顯著高於中家庭社經地位的學生：學業我、情緒我及整體自我概念。中家庭社經地位的學生顯著高於低家庭社經地位的學生：學業我及能力我。
-

蔡秀蓉 (2009) 國小學童覺知父母品格教育方式與品格、自我概念關係之研究 高雄市、高雄縣及屏東縣國小四、五、六年級 1014 位學生 問卷調查法

研究發現

- 一、國小學生自我概念表現大致良好，其中以「家庭自我」的表現為最佳。
 - 二、女學生覺知家庭自我表現優於男學童。
 - 三、四年級學生覺知家庭自我表現優於六年級學童。
 - 四、高社經地位的學生覺知家庭自我表現優於低社經地位的學生。
-

林妤芳 (2011) 南部地區高中職生自我概念與利社會行為之相關性研究 南部地區 909 位高中高職學生為主要研究對象 問卷調查法

研究發現

- 一、高中職生之自我概念現況趨向良好。
 - 二、高中職生之利社會行為表現現況趨向積極。
 - 三、高中職生女生之自我概念明顯高於高中職生男生。
-

王禎嫻 國中生自我概念、利社會行為與快樂
(2013) 感之探究 台中市 618 名國中學生 問卷調查法

研究發現

- 一、國中生的自我概念、利社會行為與快樂感現況大致良好，屬中等以上的程度。
 - 二、不同性別國中生其自我概念、利社會行為與快樂感有所差異。
-

邱靜宜 臺中市國中學生自我概念、學業
(2015) 成就與智慧型手機使用行為之關係研究 794 位就讀 臺中市國民中學之國一、二、三年級學生 問卷調查法

研究發現

臺中市國中學生整體自我概念屬於中高程度，以「家庭自我」最高，「生理自我」最低。

蔡佩芬 屏東縣國中學生知覺父母管教方式與
(2017) 自我概念關係之研究 屏東縣 105 學年度一、二、三年級國中生為研究對象，有效樣本為 905 人。 問卷調查法

研究發現

屏東縣國中學生自我概念「生理自我」層面得分最高，其餘依序為「社會自我」、「心理自我」以及「學業自我」。

Usai & Zanobini (2002)	從小學到初中過渡期的自我概念與成就動機	義大利五所中學的 16 個不同班級的 92 位兒童所組成	問卷調查法
------------------------	---------------------	------------------------------	-------

研究發現

- 一、隨著學習成績退步，青少年的學校自我概念變得更負面。
- 二、早期青少年的發展需要和新社會環境要求之間的不協調，使自我概念變得更消極與負面。
- 三、學術自我概念影響學習成績，也影響小學高年級的內在動機。

資料來源：增修自楊美鑒（2011）

貳、學習策略相關研究

其次就學習策略的部分作分析，呂栢嘉（2009）在「台北高中生之英文學習信念與英文學習策略之研究」中指出高中生最常使用的策略類型依使用頻率分別為補償策略、情感策略、後設認知策略、認知策略、社交策略，最少使用的策略為記憶策略，且學生有關動機的信念與多數學習策略的使用相關。

蘇芳儀（2015）在「職校工商科高職生英語焦慮、英語學習動機、英語學習策略之相關研究」中指出：一、不同性別與科別的高職生在英語焦慮無顯著差異；二、不同家庭社經地位的高職生在學習策略使用焦慮達顯著差異。而以從事農林牧業的家庭焦慮最高，以從事專業人員的高家庭社經地位焦慮最低；三、不同性別的高職生在學習動機和學習策略上有顯著差異，且女生動機比男生高；四、不同科別的高職生在學習動機和學習策略上有顯著差異，且商業類

科學生動機和策略比工業類科學生高；五、不同家庭社經地位的高職生在學習動機和學習策略有顯著差異，顯見學習策略會受其他因素影響，其他最新的研究如下表 2-19：

表 2-19

學習策略相關研究表

作者 (年代)	研究主題	研究對象	研究方法
蘇郁涵 (2017)	自主性學習策略運用於國小學生 數學領域學習態度、學習動機及 學習成就之行動研究	以研究者任 教之國小補 救教學班級 之 8 位學生 為研究對象	行動研究
研究發現			
<p>一、實施筆記與時間管理之自主性學習策略教學後，國小學生學習態度未達顯著差異，再透過質性資料分析之，可得學習態度是有所改變的。</p> <p>二、實施筆記與時間管理之自主性學習策略教學後，國小學生學習動機未達顯著差異，再透過質性資料分析之，可得學習動機是有所改變的。</p> <p>三、實施筆記與時間管理之自主性學習策略教學後，國小學生學習成效有所增進。</p>			
許碧珊 (2017)	自我調整學習策略融入「理化科」教 學對於國中八年級學生自我調整學習 策略與學業成就之影響	公立國中八 年級的兩班 學生共 53 名	「不等組 前、後測」 準實驗設計

研究發現

- 一、在理化自我調整學習策略方面，實驗組學生在「認知調整策略」、「行為調整策略」之得分顯著高於對照組，但在「動機/情感調整策略」未達顯著差異。
 - 二、在理化學業成就方面，實驗組僅在本身前、後測分數達顯著差異。
 - 三、實驗組學生對於「自我調整學習策略融入理化教學」學習方案持正向肯定的態度，並認為對理化的學習有幫助。
-

小谷享 (2017) 在台灣的日籍華語學習者之學習策略分析 36 位目前就讀於北台灣的大學或國語中心的日籍學生為研究對象 問卷調查法

研究發現

留學生最常使用的學習策略依次為「社會策略」、「後設認知策略」、「補償策略」、「認知策略」、「記憶策略」、「情感策略」。而學習者的語言能力與運用學習策略之間有緊密的相關關係，各分項能力的高分組與低分組之間的學習策略使用頻率達統計上顯著的差異。

林佩好 (2017) 同儕協助學習策略對提升國小學習障礙學生四則運算文字題學習成效之研究 六位四年級學習障礙學 單一受試研究法 ABA' 實驗設計

研究發現

- 一、同儕協助學習策略能提升部分國小學習障礙學生的四則運算文字題解題能力，對受試丙、受試丁和受試戊具有立即效果；同儕協助學習策略對高組學生能產生較佳的提升效果。
 - 二、同儕協助學習策略對國小學習障礙學生的四則運算文字題解題能力之維持成效具有個別差異，對受試丁和受試戊產生良好的維持效果；同儕協助學習策略對高組和低組學生的維持效果而言，未有一致性的結果。
 - 三、同儕協助學習策略對國小學習障礙學生在基本數學核心能力測驗的整體表現而言，能提升其應用能力；同儕協助學習策略能提升低組學生的計算表現（包含簡單計算與複雜計算）。
 - 四、國小學習障礙學生對同儕協助學習策略的接受程度良好。
-

高守潔 (2017) MOOCs 使用者之學習情況與學習策略之研究 國立臺灣師範大學於 2015 年開設的 R 系列 MOOCs 課程學習者 問卷調查法

研究發現

- 一、在 R 系列 MOOCs 課程中，有 15.4% 的學習者取得了證書，其中男性學習者數量顯著大於女性學習者，而不同年齡層及職業之間無顯著差異。
 - 二、取得證書與否與影片觀看度、影片總觀看次數都呈正相關。
 - 三、學習者的影片觀看度和「後設認知」學習策略與「時間與環境管理」學習策略呈現正相關。
 - 四、學習者之學習策略表現上，「後設認知學習策略」顯著大於「時間與環境管理」和「同儕學習」，「同儕學習」的學習策略被使用得最少。
 - 五、在「時間與環境管理」的學習策略，男性學習者顯著優於女性學習者。
-

周怡君 (2016) 嘉義市中學生英語學習環境、英語學習動機與英語學習策略之相關研究 嘉義市七所國民中學，共 481 名學生 問卷調查法

研究發現

- 一、中學生對英語學習環境之知覺、英語學習動機與英語學習策略現況呈現中上程度。
- 二、中學女生在知覺英語學習環境、英語學習動機與英語學習策略上優於男生。
- 三、國一生在知覺英語學習環境之「教育環境」與英語學習策略之「記憶策略」上優於國二生。
- 四、學習英語 1-3 年時間學生在英語學習環境之「教育環境」、「社會環境」、「整體英語學習環境」，英語學習動機之「內在動機」、「學校課程」、「課外學習」與英語學習策略之「記憶策略」、「情意策略」、「補償策略」、「後設認知策略」中高於 4-6 年時間學生。
- 五、學習英語 1-3 年時間學生在英語學習環境之「教育環境」、「社會環境」、「整體英語學習環境」層面，英語學習動機之「內在動機」、「學校課程」、「課外學習」層面與英語學習策略之「後設認知策略」層面中高於 7-9 年時間學生。
- 六、學習英語 7-9 年時間學生在英語學習動機之「外在動機」層面中高於 4-6 年時間學生。
- 七、私立學校學生在知覺英語學習環境、英語學習動機與英語學習策略所有層面中高於公立學校學生。
- 八、中型學校學生在知覺英語學習環境所有層面、英語學習動機之「內在動機」、「學校課程」、「課外學習」層面以及英語學習策略所有層面中高於大型學校學生。
- 九、小型學校學生在知覺英語學習環境之「教育環境」層面高於中型學校。
- 十、中型學校學生在英語學習動機之「課外學習」層面以及英語學習策略之「記憶策略」、「情意策略」、「補償策略」層面中高於小型學校。
- 十一、中學生英語學習環境、英語學習動機與英語學習策略有顯著相關。
- 十二、中學生英語學習環境與英語學習動機能有效預測英語學習策略。

資料來源：研究者自行整理。

由研究可見學習策略表現整體而言為中等至中下程度，且會因為性別、父母教育程度有所差異，就學習策略對其他議題是否有其預測力，尚待進一步研討。

參、學習成效相關研究

再次就學習成效的部分作分析葉水通（2016）指出：一、學習動機對學習態度、學習滿意度與學習成效有顯著正向之影響；二、學習態度對學習滿意度與學習成效有顯著正向之影響；三、學習滿意度對學習成效有顯著正向之影響；四、學習態度在學習動機與學習滿意度具有部分中介效果；五、學習滿意度在學習態度與學習成效具有部分中介效果。而楊珮珍（2013）發現：一、父母社經地位和學習成效具有顯著相關性；二、父母參與度和學習成效具有顯著相關性。而其他學者看法如表 2-20：



表 2-20

學者成效相關研究表

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究方法
李國健 (2017)	學習共同體與學習成效關係之研究— 以新北市國民中學為例	新北市公立 國民中學學 生 459 位為 調查對象	問卷調查法
研究發現			
<p>一、國民中學實施學習共同體之現況尚佳，其中以「教室環境布置」得分最高，而以「多元學習評量」得分最低。</p> <p>二、國民中學學習成效的實際情形尚佳，其中以「學習的態度」得分最高，而「學習的策略」得分最低。</p> <p>三、性別、年級、有無參加學習共同體或有些科目以學習共同體方式上課，在整體國民中學學習共同體現況之得分上無顯著差異。</p> <p>四、性別、年級、有無參加學習共同體或有些科目以學習共同體方式上課等背景變項，在國民中學學習成效之得分上並無顯著差異。</p> <p>五、整體國民中學學習共同體實施現況與學習成效間呈現顯著正相關，即整體國民中學學習共同體實施現況得分程度愈高，其學習成效愈佳。</p> <p>六、國民中學學習共同體之四個預測變項，對整體學習成效進行多元逐步迴歸分析發現，以「學習方式設計」預測力最佳，亦即學習共同體對於學習成效具有正向的預測作用。</p>			
何景行 (2017)	高中生資訊素養課程教學及其學習成 效之研究	兩班高中一 年級學生	準實驗研究 法、觀察法、 文件分析法及 訪談法

研究發現

- 一、小論文寫作主題課程內容規畫宜在 Big6 技能教學中加入分段寫作教學指導。
 - 二、學生學習成效表現在量的提升有明顯效果，在質的提升未達顯著差異。
 - 三、小論文寫作教學宜有教師社群協作進行指導。
-

顏靜芳 運用校務研究之觀點提升國小學童作 四至六年級 問卷調查法
(2016) 文之學習成效 全體學生，
有效問卷
590 份

研究發現

- 一、學生閱讀書籍數量有助於寫作能力之提升。
 - 二、推動明日閱讀活動班級與其他班級作文成效無顯著差異。
 - 三、家長社經地位之因素對於學生寫作能力有所影響。
 - 四、國語成績與作文成績有所相關，可有助於教師提早進行作文補救教學。
 - 五、本校學生作文成績低落，作文成績平均數低於同類型鄉鎮學校。
 - 六、本校四至六年級學生 0 級分人數隨年級增加。
 - 七、父親職業、父親教育程度及母親教育程度對家中課外讀物數量有顯著差異。
 - 八、父母親教育程度對孩子平均一天閱讀時間有顯著差異。
 - 九、父親職業及母親教育程度對作文成績有相關性。
 - 十、父親職業、家中課外讀物數量、閱讀數量、作文練習時間與國語成績可提升作文成績。
-

鄭佳虹 以動態評量回饋系統提升國中數學學 新北市某國 準實驗研究設
(2016) 習成效 中八年級兩 計
班學生共
38 人

研究發現

- 一、在數學科學習成效方面：以動態評量回饋系統輔助數學教學，能提升數學科學習成效。
 - 二、在數學學習態度方面：在數學學習態度分向度之「外在動機」向度上，實驗組與對照組有顯著差異，證實以動態評量回饋系統輔助數學教學，能提升數學學習態度之外在動機。在數學學習態度整體面向並未有顯著差異，證實以動態評量回饋系統輔助教學並未能提升數學整體學習態度。
 - 三、學生對動態評量回饋系統輔助教學的回饋得知學生普遍具有正向、積極的反應，且學生願意多花時間來加強數學的學習。
-

楊舜閔 具自律學習機制之英語字彙學習 APP 國小六年級 準實驗研究法
(2016) 對於學習成效的影響研究 二個班級學生

研究發現

- 一、實驗組學習者學習成效及學習動機顯著優於控制組學習者。
 - 二、實驗組場地相依學習者學習成效及學習動機顯著優於控制組場地相依學習者。
 - 三、實驗組男性學習者在學習成效及學習動機均顯著優於控制組男性學習者。
 - 四、實驗組女性學習者在學習成效及學習動機均顯著優於控制組女性學習者。
 - 五、實驗組學習者進行自律學習後的學習成效及學習動機均顯著提升。
 - 六、實驗組女性學習者學習成效及學習態度優於實驗組男性學習者。
-

曹鼎 不同設計元素之遊戲式英文單字學習 馬祖高中高 準實驗研究法
(2016) APP 在學習成效、情緒及注意力之影 三的 36 位
響研究 學生

研究發現

結果顯示遊戲設計要素較低的組別的學習者，在英文單字學習成效、單字記憶保留上的成效均顯著優於遊戲設計要素較高組別學習者，同時放鬆度亦較高，而專注度不如遊戲設計要素較高的組別，且各依變項間彼此有顯著的正相關。

鐘巧如 國民小學校長空間領導、教師社群運 臺灣地區公 問卷調查法
(2016) 作與學生學習成效關係之研究 立國民小學
教育人員

研究發現

- 一、國民小學校長空間領導各層面達到高程度表現，在「建構教育空間」、「形塑空間願景」層面表現最突出。
 - 二、國民小學教師社群運作各層面表現達到高程度表現，以「情感投入」層面最獲肯定。
 - 三、國民小學學生學習成效各層面表現達到中高程度表現，其中以「學生行為表現」層面最獲認同。
 - 四、不同背景變項在國民小學校長空間領導、教師社群運作與學生學習成效之差異有其脈絡因素存在。
 - 五、國民小學校長空間領導、教師社群運作與學生學習成效三者間具有正向關聯。
 - 六、國民小學校長空間領導及教師社群運作的分層面能預測學生學習成效。
 - 七、國民小學校長空間領導、教師社群運作與學生學習成效的結構方程模式之適配度評鑑良好，能解釋主要變項間的關係。
 - 八、國民小學校長空間領導可直接影響學生學習成效，更可間接透過教師社群運作的中介機制，對學生學習成效產生正向影響。
-

孫于蘊 (2016)	點石「成」金——創新教學策略的運用與國中高年級學生成語學習成效之研究	九年級班級全體學生	問卷調查法
---------------	------------------------------------	-----------	-------

研究發現

- 一、創新的成語教學方式能提高學生學習成語的興趣。
 - 二、創新的成語教學方式能使學生了解成語的真正意涵。
 - 三、創新的成語教學方式能提升學生的成語運用能力。
-

馬蘭英 (2016)	新北市國民中學科技領導與團隊合作學習成效之個案研究	新北市某私立中學八年級全體學生	問卷調查法
---------------	---------------------------	-----------------	-------

研究發現

-
- 一、學習者性別、操作科技器材的熟悉度在團隊合作學習效能上具有顯著差異。
 - 二、團隊合作學習整體效能及其各層面均達到「中高表現」。
 - 三、學校的「科技願景與發展目標結合」、「科技的落實」、「軟硬體導入教學現場」、「企業式分層管理」是實現學校科技願景的最佳模式。
 - 四、「使組織成員之學習目標與科技訓練結合」、「科技導入課程的實用性」是組織成員所期盼的。
 - 五、「科技設施採購與借用須按教學需要彈性規定」是學校科技設施支持的關鍵要素。
 - 六、「課堂觀察」、「教學分享」、「追蹤組織成員使用科技成效」是學校科技評鑑的方式。
 - 七、「取得組織成員信任」、「定時接受科技訓練」、「推動科技之人員具有高專業」是實施科技人際關係與溝通最佳模式。
 - 八、「領域科技人員不足」、「人員異動頻繁」等因素是學校科技領導的阻力。
 - 九、學校行政人員經由科技領導,在學生思考、科技輔助、團隊分組、主動學習、社會學習各層面學習成效均有所提升。
-

辛瓊瑤 (2016)	合作式網路探究課程發展與學習成效 評估研究：以圖書館利用教育為例	新北市某公 立小學六年 級二個班	準實驗研究法
---------------	-------------------------------------	------------------------	--------

研究發現

實驗結果顯示利用「合作式網路探究圖書館利用教育模式」進行學習的實驗組學習者，在學習成效及網路態度上皆顯著優於採用「網路式圖書館利用教育模式」的控制組學習者。

趙榮華 (2016)	合作式問題導向學習平台之小組激勵 機制對於提升同儕互動與合作學習成 效的影響研究	桃園市某國 小四年級兩 個不同班級 合計 48 名 學生	準實驗研究法
---------------	--	--	--------

研究發現

結果顯示相較於「個人社會互動排名激勵機制」，本研究所提出之「小組績效排名激勵機制」具有優於「個人社會互動排名激勵機制」之網路合作學習成效、對於促進問題導向網路合作學習之同儕有效互動具有正面效益、在團體效能上亦顯著優於採用「個人社會互動排名激勵機制」的學習者，並且具有極高的學習滿意度。

資料來源：研究者自行整理。

綜合研究結果分析，高職生及自我概念與學習策略對學習成效相關研究分析，各學見解不同，究其原因可能是研究對象、問卷方式或地區之不同，而導致研究結果不一。因此，高職生自我概念與學習策略對學習成效預測所造成之影響，尚無一致的定論，以這三變項為關鍵字同時搜尋亦無相關研究，更待本研究進一步探討與驗證。

第三章 研究設計與實施

本研究旨在探討高職學生自我概念、學習策略與學習成效的實際狀況，進而分析彼此關係。根據前述之研究目的與研究問題，加上文獻探討之結果確定本研究架構。本章針對「高職學生自我概念、學習策略與學習成效相關之研究」之研究架構、研究對象、研究方法與工具、研究步驟與資料處理等五個部分分別加以說明。

第一節 研究架構

本研究主要探討高職學生自我概念、學習策略與學習成效關係，依據研究目的、研究問題及文獻探討結果，提出本研究之研究架構，教學一體兩面，從建立教學目標、建構學習者目標、設計學習作業、師生溝通、課業輔導、學習成果的回饋等。學習成效評估的核心即在評估學習者的知識層次、因知識而產生的外顯行為，以及學習過程中的參與情形。

而學習成效評估的論述中，已從傳統的教師中心導向（teacher-centered）的講授方式，轉向學習者為中心（learner-centered）的教學模式。但是除了授課方式改變、評量學生學習成果方式不同與學生的學習參與程度不同之外，亦會受到自我概念與學習策略的影響，本研究認為自我概念與學習策略是影響學習成效的最主要原因。如圖 3-1 所示：

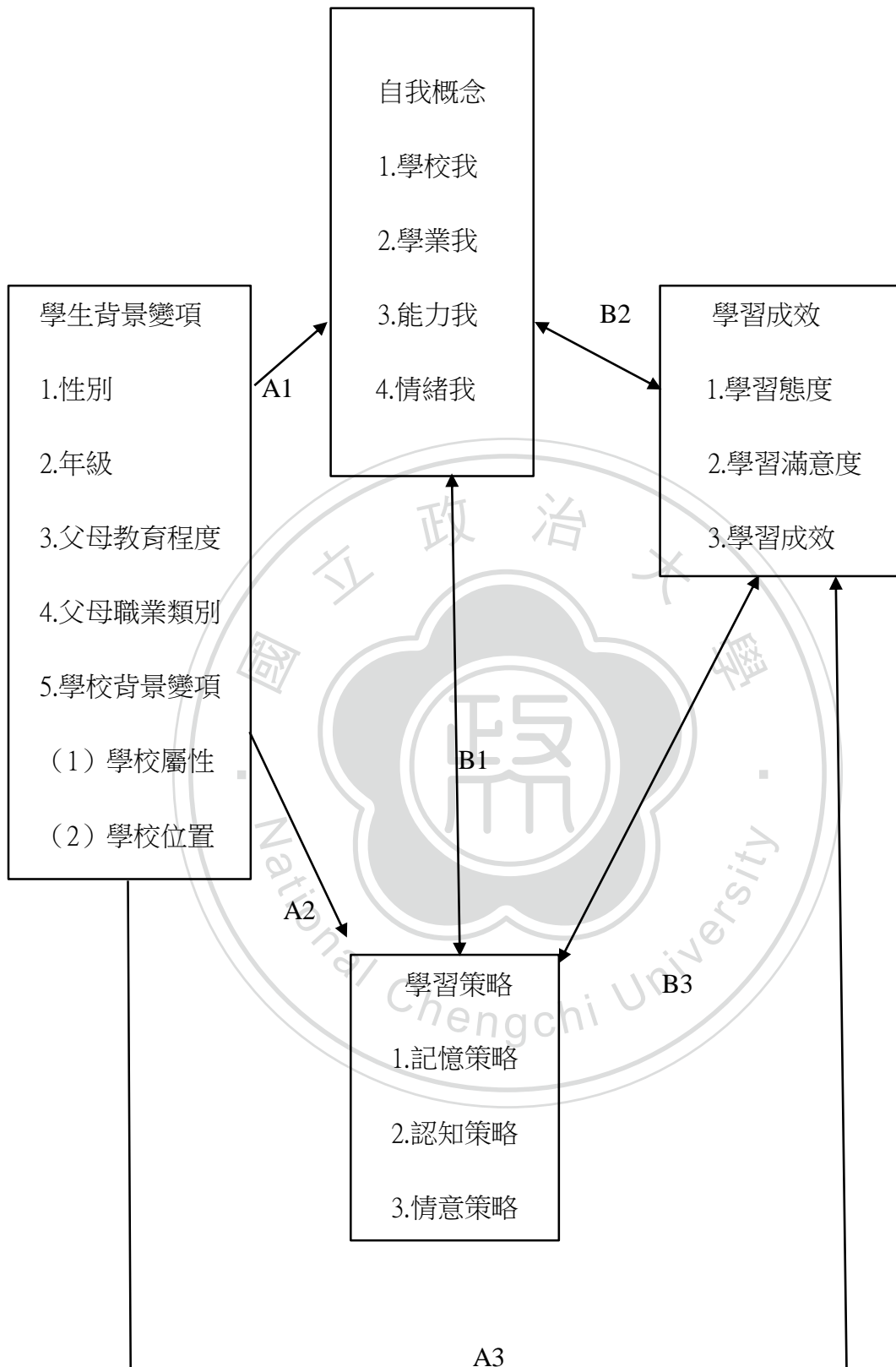


圖 3-1 研究架構圖

一、架構圖說明

一、背景變項

(一) 學生個人背景變項

甲、性別：分為「男」與「女」二類。

乙、年級：分為「高一」、「高二」、「高三」三類。

(1) 父母教育程度：

依據表 3-1 分為「國中畢業或以下」、「高中（職）畢業」、「專科畢業」、「大學或技術學院畢業」、「研究所以上畢業」五類。

(2) 父母職業類別：

依據表 3-2 分為「代號一」、「代號二」、「代號三」、「代號四」、「代號五」五類。

表 3-1

父母教育程度等級分類表

教育程度	等級
國中畢業或以下	五
高中（職）畢業	四
專科畢業	三
大學或技術學院畢業	二
研究所以上畢業	一

資料來源：林生傳（2005）



表 3-2

職業類別代號對照與等級區分表

	類別	類別	等級
代號一	工廠工人、小販、漁夫、清潔工、工友、建築物管理員、幫傭、警衛、臨時工、送貨員、捆工、檳榔店老闆、KTV 及餐廳服務員、超商及加油站等服務人員、家庭主婦等。	無技術性、非技術性工人	五
代號二	技工、水電工、推銷員、農夫、司機、裁縫、廚師、美容師、美髮師、郵差、打字員、工地管理員、店員、商店老闆、油漆工、木工、水泥工等。	技術性工人	四
代號三	技術員、出納員、縣議員、鄉鎮民代表、課員、科員、秘書、批發商、代理商、尉級軍官、警察、消防隊員、船員、代書、電視及電影演員、廣播工作人員等。	半專業人員、一般性公務人員	三
代號四	中小學校長、中小學教師、補習班老師、會計師、法官、律師、工程師、建築師、課長、科長、市議員、協理、經理、副理、襄理、校級軍官、警官、翻譯工作者、作家、畫家、音樂家、設計師、記者等。	專業人員、中級行政人員	二
代號五	大專院校校長、大專院校教授、醫師、大法官、科學家、部長、司長、局長、立法委員、監察委員、考試委員、董事長、總經理、將級軍官、廠長等。	高級專業人員、高級行政人員	一

資料來源：林生傳（2005）

表3-3

家庭社經地位等級換算分數表

教育等級	教育程度指數	職業等級	職業類別指數	社經地位指數	界線	社經地位等級
五	5	五	5	$5 \times 4 + 5 \times 7 = 55$	52-55	五
四	4	四	4	$4 \times 4 + 4 \times 7 = 44$	41-51	四
三	3	三	3	$3 \times 4 + 3 \times 7 = 33$	30-40	三
二	2	二	2	$2 \times 4 + 2 \times 7 = 22$	19-29	二
一	1	一	1	$1 \times 4 + 1 \times 7 = 11$	11-18	一

資料來源：林生傳（2005）

註：教育程度指數 $\times 4$ + 職業類別指數 $\times 7$ = 社經地位指數，數值介於 11-55 間。

（二）學校背景變項

1. 學校屬性：分為「公立」、「私立」。
2. 學校位置。

（三）歷程變項

1. 自我概念：

自我概念包括「學校我」、「學業我」、「能力我」、「情緒我」等四個層面。

2. 學習策略：

包括記憶策略、認知策略、情意策略等三個層面。

（四）結果變項

學習成效：包括學習態度、學習滿意度、學習成效等三層面。

二、標示說明

(一) 箭頭 A (指 A1、A2、A3)：

以 t 檢定及單因子變異數分析探討高職生自我概念、學習策略與學習成效之間的差異情形。

(二) 雙箭頭 B (指 B1、B2、B3)：

以單因子變異數分析探討高職生自我概念、學習策略與學習成效之間，相關是否達顯著水準。

(三) 多元回歸分析

以多元回歸分析 (multiple regression analysis) 分析高職生自我概念與學習策略對學習成效的預測情形。用以考驗假設四。



第二節 研究假設

關於本研究探討之問題與理論，除考驗其實徵性的問題外，並顯示該假設是真或偽，故提出以下假設：

一、假設一

不同背景變項之高職生在自我概念方面有顯著差異。

1-1：不同性別之高職生在自我概念方面有顯著差異。

1-2：不同學校屬性高職生在自我概念方面有顯著差異。

1-3：不同年級之高職生在自我概念方面有顯著差異。

1-4：不同教育程度父親之高職生在自我概念方面有顯著差異。

1-5：不同教育程度母親之高職生在自我概念方面有顯著差異。

1-6：不同職業類別父親之高職生在自我概念方面有顯著差異。

1-7：不同職業類別母親之高職生在自我概念方面有顯著差異。

二、假設二

不同背景變項之高職生在學習策略上有顯著差異。

2-1：不同性別之高職生在學習策略方面有顯著差異。

2-2：不同學校屬性之高職生在學習策略方面有顯著差異。

2-3：不同年級之高職生在學習策略方面有顯著差異。

2-4：不同教育程度父親之高職生在學習策略方面有顯著差異。

2-5：不同教育程度母親之高職生在學習策略方面有顯著差異。

2-6：不同職業類別父親之高職生在學習策略方面有顯著差異。

2-7：不同職業類別母親之高職生在學習策略方面有顯著差異。

三、假設三

不同背景變項之高職生在學習成效方面有顯著差異。

3-1：不同性別之高職生在學習成效方面有顯著差異。

3-2：不同學校屬性之高職生在學習成效方面有顯著差異。

3-3：不同年級之高職生在學習成效方面有顯著差異。

3-4：不同教育程度父親之高職生在學習成效方面有顯著差異。

3-5：不同教育程度母親之高職生在學習成效方面有顯著差異。

3-6：不同職業類別父親之高職生在學習成效方面有顯著差異。

3-7：不同職業類別母親之高職生在學習成效方面有顯著差異。

四、假設四

高職生自我概念、學習策略、學習成效有相關性。

五、假設五

自我概念與學習策略對學習成效有顯著預測力。

第三節 研究對象

本研究採問卷調查法，主要係以 106 學年度公、私立高職學生為研究對象，採問卷調查法進行資料蒐集，藉以探討高職生自我概念、學習策略與學習成效之現況，與不同背景變項的學生所擁有的自我概念、學習策略與學習成效之關係。茲將本節分為二個部分，一為研究對象，二為研究對象之抽樣方式，分述如下：

一、研究對象

教育部（2017）統計資料 106 學年度新北市高職生 37328 名、桃園市高職生 35420 名、宜蘭縣高職生 4513 名，共 77261 名高職生為母群體，採用立意取樣，抽樣 600 人，回收有效問卷 540 份，回收率 90%，本研究設計研究對象不包含普通科的學生。如表 3-4 抽樣分配表：

表 3-4

抽樣分配表

學校區域	實抽人數
宜蘭縣	51
新北市	207
桃園市	282

二、研究對象之抽樣方式

本研究問卷為取得授權之正式問卷，其研究對象之抽樣方式分述如下。

本研究正式問卷之發放主要係依據教育部（2017）各校統計資料，以新北市、桃園市、宜蘭縣三縣市之高職，共 7684 位學生作為本研究正式問卷母群體總數。在實施正試問卷調查時，以不干擾學生學習為大原則，故問卷的發放主要是委託各校教師及導師協助，並附有以下兩點發放說明：1.詢問學生填寫意願，若無意願者應予尊重，不勉強作答；2.若在時間與條件允許之下，以利用早自習或導師時間之非正式課程時段進行問卷發放為佳。

本研究施測樣本數大小，授權者依下列公式計算而得（內田治，陳耀茂，2007；施事誠，2015）：

$$n \geq \frac{N \cdot e}{\left| \frac{e}{k} \right| + \frac{N-1}{P(1-P)} \cdot e}$$

其內容為：

1. N：母群體樣本數，本研究 N=7684 人。
2. P：預測母群體贊成的比率，無法預測時 P 當作 50%（P = 0.5）。
3. e：目標精度，代表可允許的最大誤差，本研究 e 設定為 5%。
4. k：是決定信賴係數時即自動決定的常數，是對應信賴係數的標準常態分配的%點。信賴係數設定為 $\alpha = 0.95$ ，則 $k = 1.96$ 。

以上數據代入公式計算結果，正式施測樣本數 n 大或等於 375 人。正式問卷的施測採用立意抽樣的方式進行抽樣。

第四節 研究方法與研究工具

為達到研究目的，並驗證研究假設，本研究透過文獻分析（Literature Survey），以問卷調查法（Questionnaire Survey）進行研究，茲分述如下：

蒐集國內外有關於自我概念、學習策略與學習成效之相關書籍、期刊、博碩士論文及報告書等，並加以研讀分析後做為研究之理論基礎、制定研究動機與目的、發展研究問題、擬定問卷與研究結果討論之參考依據。

依據文獻分析及進行預試問卷調查之方式與過程，因「自我概念問卷」、「學習策略問卷」與「學習成效問卷」符合本研究向度、信效度亦佳，故引用之，針對高職生之自我概念、學習策略與學習成效進行研究，並將所得資料做為研究結果與建議之依據。

本研究採用問卷調查法進行探討，研究者以文獻探討為基礎，並引用「高職生自我概念量表」（施事誠，2015）、「學習策略問卷量表」（黃曉梅，2017）、「學習成效問卷量表」（李國健，2016），所使用之研究工具包括四個部分，第一部份「個人基本資料」；第二部分「自我概念量表」；第三部分「學習策略量表」；第四部份「學習成效量表」。

問卷內容分別說明如下：

一、個人基本資料

本研究採用個人背景變項包括高職生的「性別」包括：男生與女生；「學校屬性」包括公立學校與私立學校；「年級」包括，高一、高二與高三等類別，作為本調查問卷的第一部分。

第一部分：基本資料

() 一、性別：(1) 男 (2) 女

() 二、年級：(1) 高一 (2) 高二 (3) 高三

() 三、父親教育程度：

(1) 國中畢業或以下 (2) 高中(職)畢業 (3) 專科畢業 (4) 大學或技術學院畢業

(5) 研究所以上畢業

() 四、母親教育程度：

(1) 國中畢業或以下 (2) 高中(職)畢業 (3) 專科畢業 (4) 大學或技術學院畢業

(5) 研究所以上畢業

() 五、父親職業類別：(1) 代號一 (2) 代號二 (3) 代號三 (4) 代號四 (5) 代號五

() 六、母親職業類別：(1) 代號一 (2) 代號二 (3) 代號三 (4) 代號四 (5) 代號五

() 七、學校屬性：(1) 公立 (2) 私立

() 八、學校位置：

(1) 新北市 (2) 桃園市 (3) 宜蘭縣

表 3-5

職業代號表

職業代號	職業名稱
代號一	工廠工人、小販、漁夫、清潔工、工友、建築物管理員、幫傭、警衛、臨時工、送貨員、捆工、檳榔店老闆、KTV 及餐廳服務員、超商及加油站等服務人員、家庭主婦等。
代號二	技工、水電工、推銷員、農夫、司機、裁縫、廚師、美容師、美髮師、郵差、打字員、工地管理員、店員、商店老闆、油漆工、木工、水泥工等。
代號三	技術員、出納員、縣議員、鄉鎮民代表、課員、科員、秘書、批發商、代理商、尉級軍官、警察、消防隊員、船員、代書、電視及電影演員、廣播工作人員等。
代號四	中小學校長、中小學教師、補習班老師、會計師、法官、律師、工程師、建築師、課長、科長、市議員、協理、經理、副理、襄理、校級軍官、警官、翻譯工作者、作家、畫家、音樂家、設計師、記者等。
代號五	大專院校校長、大專院校教授、醫師、大法官、科學家、部長、司長、局長、立法委員、監察委員、考試委員、董事長、總經理、將級軍官、廠長等。

二、自我概念量表

本研究的「自我概念」量表，係引用自施事誠「高職生自我概念量表」（施事誠，2015），因其問卷完整，其中按學校自我、能力自我與情緒自我等層面，具有對自我主觀描述與評價自我之功能，發展問卷內容計有 21 個題項，其向度如表列。

此量表採用李克特五點式量表（Likert-type），受試學生依實際狀況填答，由「非常不符合」、「大部分不符合」、「有些符合」、「大部分符合」與「非常符合」五個選項中，選擇出與個人生活經驗、感覺最相符之選項，分數依序給予 1 分、2 分、3 分、4 分、5 分。得分越高表示其自我概念程度越高。

自我概念量表正式問卷題項如表 3-6：

表 3-6

自我概念量測量向度表

一、自我概念量表	
項目	向度
1 我喜歡到學校上課。	
2 我跟同學相處得很好。	
3 我喜歡學校的活動。	學校我
4 我和老師相處得很融洽。	
5 我能瞭解老師上課的內容。	
6 我常會鞭策自己用功。	學業我

7 我對自己目前的學業成績感到滿意。

8 我在學校的整體表現很好。

9 在班級活動時，我能夠領導其他同學。

10 遇到困難的時候，我會自己想辦法解決而不求助他人。

11 截至目前為止，我達成了許多目標。

12 我如果沒把事情做好，就會想重新再做一次。

13 我做事的態度是：「盡全力做好」。

14 我會冷靜、果斷處理事情。

15 做錯事的時候，我會勇於承認。

16 我會充實自己的能力，不斷朝著目標走。

17 我不會常常發脾氣。

18 我會適當地發洩自己的情緒。

19 我覺得我的情緒蠻穩定的，不會有太大的變化。

20 我不會常常覺得心煩。

21 我不會為了小事，就對別人發脾氣。

能力我

情緒我

資料來源：施事誠（2015）

三、學習策略量表

本研究之「學習策略量表」引用自「高中生英語學習策略問卷」（黃曉梅，2017），其依據 Oxford（1990）所編製的「語言學習策略量表」7.0 版為主要架構修訂，量表分為「記憶策略」、「認知策略」、「情意策略」等三個構面，並共計 25 題，其向度如表列。如表 3-7。

表 3-7

學習策略量測量向度表

二、學習策略量表	
項目	向度
1 我會將新學的知識和之前學過的知識聯想在一起。	
2 我會應用新學的知識，來加深記憶。	
3 我會將新學的知識與圖片做聯想。	
4 我會運用類似的發音來記住新學的知識。	記憶策略
5 我記憶新學的知識時，會藉由它出現在書上、黑板上或任何地方的位置來記憶。	
6 我會反覆練習誦讀或者書寫新學的知識很多次。	
7 我會試著模仿運用新學的知識。	
8 我會收看或收聽電視節目、電影學習新知識。	
9 看文章時，我會先快速瀏覽片段，再回頭仔細閱讀。	
10 我會盡可能在日常生活中找機會使應用新知識。	認知策略
11 我會利用一些手勢動作來記憶新知識。	
12 使用新知識時，若想不起內容，我使用手勢或動作來表達。	
13 遇到不熟悉的新知識時，我會試著猜測它的意思。	

14 當我想不出某新學的知識，會用相同意思的字詞來解釋。

15 我會試著用我熟悉的國(臺)語諧音，連結新學的知識來發音，以利背誦。

16 我會試著找出如何學好新知識的方法。

17 當別人講解時，我會非常注意聽。

18 為了加強能力，我會訂下明確的目標。

19 我會反覆練習。

20 我會留意所犯的錯誤，藉以改進自己，使自己表現更好。

21 當我表現很好時，我會獎勵自己。

22 當我學習時，我會鼓勵自己。

23 當我學習時，我會想辦法放鬆。

情意策略

24 當我使用新學的知識時，我會注意自己是否緊張。

25 我會和同學、父母或教師談論我學習的感覺。

資料來源：黃曉梅（2017）

四、學習成效量表

本研究之「高職生學習成效問卷」引用自「學習共同體與學習成效關係之研究學習成效問卷」（李國健，2016），本問卷作答方式採李克特式（Likert-type）五點量表，目的在衡量知覺高中生自我概念、學習策略與學習成效的程度，分別為「完全符合」、「絕大部分符合」、「大部分符合」、「一半尚可」、「大部分不符合」、「極多數不符合」及「完全不符合」，得分依序分別為1到5分，共23題，其向度如表列。如表3-8。

表 3-8

學習成效測量向度表

三、學習成效量表	
項目	向度
1 我會想要學習成效好，上課之前，我會預習課程內容。	
2 當我寫錯答案時，我會努力找出寫錯的原因。	
3 我在學習新知識時，會想辦法找出以前學過的相關知識。	
4 我會和同學一起討論課程裡面的內容或分享心得。	學習態度
5 為了更熟練課程，課後我會複習老師當天上課的內容。	
6 我會利用各種方法增強記憶力。	
7 當有一些觀念不懂時，我會找人（老師、同學或家人）來幫助我。	
8 為了把問題弄得更清楚，我會透過不同管道(網路、圖書館等)主動搜尋相關資訊。	
9 上課可以學到新東西，讓我想學習。	
10 可以和同學在一起上課，令我覺得學習是一件愉快的事。	學習滿意度
11 我覺得只要我用心，我一定能把上課內容學好。	
12 不管程度高或低，每個同學都有值得我學習的地方。	
13 老師指派的功課，我會主動完成或搜尋相關資料。	

14 對課程內容不夠清楚的地方，我會主動去找相關資料。

15 我會努力解決作業中有困難的部分。

16 我完成一個學習階段時，老師或同學的稱讚會令我開心。

17 我在學習上有好的表現時，家人的稱讚會使我很高興。

18 每次學習有一點突破，我就很高興。

19 我的段考成績表現良好（或進步時），讓我很有成就感。

20 老師根據我的能力，設定我個人的學習目標後，我的段考成績比以前進步了。

21 透過和同學的討論，常觸發我進一步的聯想。

22 我喜歡挑戰老師提供的高難度問題。

23 我可以針對同學的意見做分析後，提出不同的看法。

資料來源：李國健（2016）

第五節 資料分析處理

本研究採用問卷調查法，作為資料蒐集之研究工具。在問卷回收後，將回收問卷資料逐一檢視過濾、編碼、登錄，以 IBM SPSS Statistics 24.0 統計套裝軟體進行資料的分析，並將所得之結果以圖表呈現之，茲將統計方法分述如下：

一、以次數分配百分比、平均數、標準差等描述統計瞭解「高職生自我概念、學習策略與學習成效關係之研究」問卷之得分及各層面得分情形，並進一步加以分析。

二、以 t 檢定、ANOVA 分析不同背景變項高職生在「基本資料問卷」中得分的差異情形，以 t 檢定及單因子變異數分析考驗不同背景變項高職生在「自我概念問卷」、「學習策略問卷」及「學習成效問卷」中得分的差異情形。若變異數分析達顯著水準，則進一步以 Scheffé 法進行事後比較，以考驗各組之間的差異情形。

三、以單因子變異數分析考驗高職生在「自我概念問卷」、「學習策略問卷」及「學習成效問卷」中得分的差異情形。若變異數分析達顯著水準，則進一步以 Scheffé 法進行事後比較，以考驗各組之間的差異情形。

四、以皮爾遜積差相關及典型相關統計出高職生自我概念、學習策略及學習成效之相關情形。

五、以多元迴歸分析高職生高職生自我概念、學習策略及學習成效之情形之情形。

六、探討相關高職生高職生自我概念、學習策略及學習成效之統計結果。



第四章 研究結果與討論

第一節 高職生自我概念、高職生學習策略與高職生學習

成效之現況分析

本節旨在了解高職生自我概念領導、高職生學習策略與高職生學習成效的現況，根據受試者在高職生自我概念領導、高職生學習策略與高職生學習成效問卷上的填答結果，進行有關整體與各分構面的平均數、標準差分析。

壹、高職生自我概念領導之現況分析

本研究對高職生自我概念的測量，採用李克特式（Likert-type）五點量表，以了解高職生自我概念高低程度。計分方式採用五點量尺計分，以減少受試者答題時集中填寫之習慣，增加其可信度。

每個題目有五個反應選項，採用「完全符合」、「常符合」、「有時符合」、「不符合」與「極不符合」五種選項，依序給予 5 分、4 分、3 分、2 分和 1 分。各構面得分愈高者，表示高職生自我概念之程度愈高，反之則愈小。本量表總分越高，表示高職生自我概念之程度越高，總分愈低者表示其自我概念之程度越低。

本研究將高職生自我概念分為「學校我」、「學業我」、「能力我」、「情緒我」四個構面，以表 4-1 為高及中學高職生自我概念現況整體及各構面分析摘要表。

表 4-1

高職生自我概念之現況分析摘要表

構面名稱	人數	題數	平均數	標準差
學校我	540	4	3.26	0.76
學業我	540	4	2.91	0.73
能力我	540	5	3.04	0.66
情緒我	540	8	3.34	0.67
高職生自我概念(整體)	540	21	3.17	0.57

由表4-1統計結果得知，高職生自我概念各構面之平均數，在「學校我」構面為3.26分、「學業我」構面為2.91分、「能力我」構面為3.04分、「情緒我」構面為3.34分，「高職生自我概念」整體為3.17分，顯示高職生自我概念程度介於「非常符合」到「有些符合」之間。

貳、高職生學習策略現況分析

本研究對高職生學習策略的測量，採用李克特式（Likert-type）五點量表，以了解高職生學習策略發展的程度。計分方式採用五點量尺計分，以減少受試者答題時集中填寫之習慣，增加其可信度。每個題目有五個反應選項，採用「完全符合」、「常符合」、「有時符合」、「不符合」與「極不符合」五種選項，依序給予5分、4分、3分、2分和1分。其中，各構面得分愈高者，表示高職生學習策略之程度愈高，反之則愈小，表 4-2 為高職生學習策略現況整體及各構面分析摘要表：

表 4-2

高職生學習策略現況分析摘要表

構面名稱	人數	題數	平均數	標準差
記憶策略	540	11	3.05	0.69
認知策略	540	9	3.11	0.69
情意策略	540	5	3.02	0.74
高職生 學習策略（整體）	540	25	3.07	0.63

由表4-2統計結果得知，高職生學習策略各構面之平均數，「記憶策略」構面為3.05分，「認知策略」構面為3.11分，「情意策略」構面為3.02分，整體「高職生學習策略」構面為3.07分，因此高職生學習策略程度介於「常符合」到「完全符合」之間。由表也可發覺高職生在學習策略的「認知策略」分構面的每題平均數高於其他構面。

參、高職生學習成效之現況分析

本研究對高職生學習成效的測量，計分方式採用五點量尺計分，以減少受試者答題時集中填寫之習慣，增加其可信度。每個題目有五個反應選項，採用「完全符合」、「常符合」、「有時符合」、「不符合」與「極不符合」五種選項，依序給予5分、4分、3分、2分和1分。各構面得分愈高者，表示高職生學習成效之程度愈高，反之則愈小。本量表總分越高，表示高職生學習成效之程度越高，總分愈低者表示高職生學習成效的推動上仍有成長空間，表4-3為高職生學習成效現況整體及各構面分析摘要表：

表 4-3

高職生學習成效現況分析摘要表

構面名稱	人數	題數	平均數	標準差
學習態度	540	15	3.01	0.71
學習滿意度	540	4	3.41	0.92
學習成效	540	4	2.90	0.83
高職生學習成效（整體）	540	23	3.06	0.70

由表4-3統計結果得知，高職生學習成效各分構面與整體之每題平均數，「學習態度」構面為3.01分，「學習滿意度」構面為3.41分，「學習成效」構面為2.90分，因此高職生學習成效程度介於「有時符合」到「常符合」之間，根據上述結果，每題得分均介於2.90至3.41分，顯示高職生學習成效得到普遍支持，且高職生學習成效之分構面「學習滿意度」高於其他構面之得分。

第二節 高職生自我概念、學習策略與學習成效之

差異分析

本節旨在了解不同背景變項之高職生在自我概念、高職生學習策略與高職生學習成效之整體與各分構面上得分的差異情形，其中個人背景變項包含性別、年級、父母親教育程度、父母親職業類別；學校背景包含學校屬性，調查結果利用 t 考驗或單因子變異數分析，以呈現其差異情形。

壹、不同背景變項之高職生自我概念上之差異分析

一、不同性別之高職生自我概念上之差異情形

不同性別之高職生自我概念各構面及整體的平均數、標準差及 t 考驗的結果如表4-4所示。

表 4-4

不同性別之高職生自我概念各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	性別	人數	平均數	標準差	t 值
學校我	男	308	3.26	0.77	-.124
	女	232	3.27	0.76	
學業我	男	308	2.90	0.75	-.497
	女	232	2.93	0.70	
能力我	男	308	3.04	0.68	-.113
	女	232	3.05	0.62	
情緒我	男	308	3.40	0.70	2.476*
	女	232	3.26	0.63	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-4中得知，不同性別之高職生在自我概念整體($t=0.931$)、「學校我」($t=-.124$)、「學業我」($t=-.497$)、「能力我」($t=-.113$)、「情緒我」($t=2.476$)，除「情緒我」分構面外均未達統計顯著水準，表示不同性別的高職生自我概念的認同沒有顯著的差異。

二、不同年級之高職生自我概念上之差異情形

不同年級之高職生自我概念各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析的結果如表4-5所示。

表4-5

不同年級之高職生自我概念各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	年齡	人數	平均數	標準差	F 值	多重比較
學校我	1. 一年級	139	3.43	0.80	4.91*	1>2
	2. 二年級	365	3.22	0.73		
	3. 三年級	36	3.10	0.92		
學業我	1. 一年級	139	3.04	0.73	3.08*	1>2
	2. 二年級	365	2.88	0.71		
	3. 三年級	36	2.76	0.88		
能力我	1. 一年級	139	3.08	0.70	0.32	
	2. 二年級	365	3.03	0.65		
	3. 三年級	36	3.07	0.59		
情緒我	1. 一年級	139	3.41	0.73	1.06	
	2. 二年級	365	3.31	0.66		
	3. 三年級	36	3.37	0.62		
高職生自我概念 (整體)	1. 一年級	139	3.26	0.63	2.32	
	2. 二年級	365	3.14	0.54		
	3. 三年級	36	3.13	0.52		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-5中得知：不同年級之高職生自我概念「學校我」、「學業我」分構面達統計分析之顯著水準，以Scheffe法檢定「學校我」(0.019)較「學業我」(0.111)顯著。

三、不同教育程度之父親在高職生自我概念上之差異情形

不同教育程度之父親在高職生自我概念各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析的結果如表4-6所示。

表 4-6

不同教育程度之父親在高職生自我概念各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	教育程度	人數	平均數	標準差	F 值
學校我	1. 國中畢業或以下	102	3.30	0.73	0.39
	2. 高中職畢業	268	3.24	0.78	
	3. 專科畢業	63	3.30	0.79	
	4. 大學或學院畢業	82	3.31	0.70	
	5. 研究所以上畢業	25	3.16	0.89	
學業我	1. 國中畢業或以下	102	3.02	0.64	0.74
	2. 高中職畢業	268	2.90	0.74	
	3. 專科畢業	63	2.87	0.75	
	4. 大學或學院畢業	82	2.85	0.73	

構面名稱	教育程度	人數	平均數	標準差	F 值
能力我	5. 研究所以上畢業	25	2.96	0.82	0.81
	1. 國中畢業或以下	102	3.06	0.63	
	2. 高中職畢業	268	3.00	0.66	
	3. 專科畢業	63	3.13	0.75	
	4. 大學或學院畢業	82	3.11	0.65	
情緒我	5. 研究所以上畢業	25	3.00	0.53	1.05
	1. 國中畢業或以下	102	3.23	0.61	
	2. 高中職畢業	268	3.36	0.68	
	3. 專科畢業	63	3.42	0.62	
	4. 大學或學院畢業	82	3.37	0.72	
高職生自我概念(整體)	5. 研究所以上畢業	25	3.25	0.80	0.26
	1. 國中畢業或以下	102	3.16	0.50	
	2. 高中職畢業	268	3.16	0.58	
	3. 專科畢業	63	3.42	0.56	
	4. 大學或學院畢業	82	3.37	0.59	
5. 研究所以上畢業	25	3.25	0.63		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-6中可得知：不同教育程度之父親在高職生自我概念分構面與整體構面均未達顯著差異，亦即父親教育程度在高職生自我概念的覺知上是無差異。

四、不同教育程度之母親在高職生自我概念上之差異情形

不同教育程度之母親在高職生自我概念各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析的結果如表4-7所示。

表 4-7

不同教育程度之母親在高職生自我概念各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	教育程度	人數	平均數	標準差	F 值
學校我	1. 國中畢業或以下	96	3.27	0.73	0.30
	2. 高中職畢業	278	3.26	0.74	
	3. 專科畢業	65	3.19	0.90	
	4. 大學或學院畢業	86	3.33	0.76	
	5. 研究所以上畢業	15	3.26	0.88	
學業我	1. 國中畢業或以下	96	3.00	0.68	1.17
	2. 高中職畢業	278	2.87	0.71	
	3. 專科畢業	65	3.00	0.74	
	4. 大學或學院畢業	86	2.86	0.81	
	5. 研究所以上畢業	15	3.11	0.66	

構面名稱	教育程度	人數	平均數	標準差	F 值
能力我	1. 國中畢業或以下	96	3.00	0.65	0.87
	2. 高中職畢業	278	3.02	0.64	
	3. 專科畢業	65	3.16	0.72	
	4. 大學或學院畢業	86	3.10	0.67	
	5. 研究所以上畢業	15	2.97	0.54	
情緒我	1. 國中畢業或以下	96	3.25	0.65	1.73
	2. 高中職畢業	278	3.33	0.67	
	3. 專科畢業	65	3.43	0.60	
	4. 大學或學院畢業	86	3.44	0.73	
	5. 研究所以上畢業	15	3.08	0.76	
高職生自我概念 (整體)	1. 國中畢業或以下	96	3.15	0.53	0.59
	2. 高中職畢業	278	3.15	0.56	
	3. 專科畢業	65	3.24	0.55	
	4. 大學或學院畢業	86	3.23	0.63	
	5. 研究所以上畢業	15	3.09	0.57	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-7中可得知：不同教育程度之母親對高職生自我概念分構面之影響在「學校我」與整體構面部分有顯著差異，表示不同教育背景之母親在影響高職生自我概念的程度上是有不同。

五、不同職業類別父親在高職生自我概念上之差異情形

不同職業類別父親在高職生自我概念各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析的結果如表4-8所示。

表 4-8

不同職業類別父親在高職生自我概念各構面及整體之差異比較摘要表

構面	現任職務	人數	平均數	標準差	F 值	多重比較
學校我	1.代號一	137	3.16	0.87	1.66	
	2.代號二	211	3.27	0.72		
	3.代號三	86	3.25	0.70		
	4.代號四	84	3.43	0.71		
	5.代號五	22	3.31	0.91		
學業我	1.代號一	137	2.85	0.80	0.56	
	2.代號二	211	2.93	0.71		
	3.代號三	86	2.90	0.65		
	4.代號四	84	3.00	0.68		
	5.代號五	22	2.94	0.86		

構面	現任職務	人數	平均數	標準差	F 值	多重比較
能力我	1.代號一	137	2.95	0.67	2.72*	5>4 5>3 5>2 5>1
	2.代號二	211	3.00	0.66		
	3.代號三	86	3.11	0.58		
	4.代號四	84	3.17	0.68		
	5.代號五	22	3.30	0.59		
情緒我	1.代號一	137	3.31	0.69	1.20	
	2.代號二	211	3.28	0.68		
	3.代號三	86	3.43	0.60		
	4.代號四	84	3.41	0.67		
	5.代號五	22	3.42	0.75		
整體	1.代號一	137	3.11	0.59	1.62	
	2.代號二	211	3.14	0.57		
	3.代號三	86	3.22	0.48		
	4.代號四	84	3.28	0.57		
	5.代號五	22	3.28	0.59		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-8中可得知，不同職業類別父親，在高職生自我概念及各構面均未達統計分析之顯著水準，擔任職務為「代號三」(0.029)職業之父親如軍警公、政治

人物、演藝人員等職業在影響高職生自我概念的程度上顯著高於「代號一」(0.158)之工人、服務業、家管；「代號二」之技術人員；「代號三」之政治、軍警公務員；「代號四」之教師、藝術工作者；「代號五」之醫師、高階官員等職業。

六、不同職業類別母親在高職生自我概念上之差異情形

不同職業類別母親在高職生自我概念各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析的結果如表4-9所示。

表 4-9

不同職業類別母親在高職生自我概念各構面及整體之差異比較摘要表

構面	現任職務	人數	平均數	標準差	F 值
學校我	1.代號一	230	3.23	0.78	1.06
	2.代號二	140	3.25	0.74	
	3.代號三	71	3.22	0.71	
	4.代號四	86	3.42	0.77	
	5.代號五	13	3.23	1.01	
學業我	1.代號一	230	2.89	0.76	0.38
	2.代號二	140	2.92	0.71	
	3.代號三	71	2.90	0.63	
	4.代號四	86	2.94	0.71	

構面	現任職務	人數	平均數	標準差	F 值
	5.代號五	13	3.13	0.97	
能力我	1.代號一	230	3.02	0.63	1.30
	2.代號二	140	2.98	0.71	
	3.代號三	71	3.14	0.55	
	4.代號四	86	3.12	0.71	
	5.代號五	13	3.20	0.60	
情緒我	1.代號一	230	3.33	0.66	0.41
	2.代號二	140	3.34	0.70	
	3.代號三	71	3.30	0.65	
	4.代號四	86	3.34	0.68	
	5.代號五	13	3.56	0.80	
整體	1.代號一	230	3.33	0.56	0.52
	2.代號二	140	3.34	0.60	
	3.代號三	71	3.30	0.49	
	4.代號四	86	3.34	0.58	
	5.代號五	13	3.56	0.67	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-9中可得知，母親不同職業類別如「代號一」之工人、服務業、家管；「代號二」之技術人員；「代號三」之政治、軍警公務員；「代號四」之教師、藝術工作者；「代號五」之醫師、高階官員等，在高職生自我概念「學校我」、「能力我」等構面均未達統計分析之顯著水準。

七、不同學校屬性之高職生自我概念上之差異情形

不同學校屬性之高職生在自我概念各構面及整體之平均數、標準差及單因子變異數分析的結果如表4-10所示。

表4-10

不同學校屬性之高職生自我概念各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	學校屬性	人數	平均數	標準差	t 值
學校我	1.公立	259	3.42	0.83	4.479***
	2.私立	281	3.12	0.67	
學業我	1.公立	259	3.07	0.76	4.478***
	2.私立	281	2.77	0.67	
能力我	1.公立	259	3.10	0.68	1.801
	2.私立	281	2.99	0.63	
情緒我	1.公立	259	3.39	0.71	1.550
	2.私立	281	3.29	0.64	
高職生自我概念	1.公立	259	3.26	0.61	3.507***

(整體)	2.私立	281	3.09	0.51
------	------	-----	------	------

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-10中可得知，不同學校屬性之高職生，在「學校我」、「學業我」、「整體自我概念」達統計分析之顯著水準。

八、不同學校位置之高職生自我概念上之差異情形

不同學校位置之在高職生自我概念各構面及整體之平均數、標準差及單因子變異數分析的結果如表4-11所示。

表4-11

不同學校位置之高職生自我概念各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	學校位置	人 數	平均 數	標準 差	F 值	多重比較
學校我	1.新北市	207	3.36	0.83	15.14***	1>2
	2.桃園市	282	3.12	0.69		3>1
	3.宜蘭縣	51	3.69	0.68		3>2
學業我	1.新北市	207	3.01	0.76	13.63***	1>2
	2.桃園市	282	2.78	0.68		3>1
	3.宜蘭縣	51	3.28	0.68		3>2
能力我	1.新北市	207	3.04	0.69	3.72**	1>2

	2.桃園市	282	3.00	0.63		3>1
	3.宜蘭縣	51	3.27	0.61		3>2
	1.新北市	207	3.41	0.72		
情緒我	2.桃園市	282	3.30	0.64	1.68	
	3.宜蘭縣	51	3.29	0.66		
高職生自我	1.新北市	207	3.24	0.62		1>2
概念	2.桃園市	282	3.09	0.51	6.80***	3>1
(整體)	3.宜蘭縣	51	3.36	0.55		3>2

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-11中可得知，不同學校位置之高職生，在「學校我」、「學業我」、「能力我」，達統計分析之顯著水準。

貳、不同背景變項之高職生在學習策略上之差異分析

一、不同性別之高職生在學習策略上之差異情形

不同性別之高職生在學習策略各構面及整體的平均數、標準差及 t 考驗的結果如表4-12所示。

表 4-12

不同性別之高職生在學習策略各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	性別	人數	平均數	標準差	t 值
記憶策略	男	308	3.05	0.74	-.238
	女	232	3.06	0.63	
認知策略	男	308	3.07	0.74	-.129
	女	232	3.15	0.62	
情意策略	男	308	3.01	0.76	-.248
	女	232	3.03	0.72	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-12中得知，不同性別之高職生在學習策略整體($t=-.680$)、「記憶策略」($t=-.238$)、「認知策略」($t=-.129$)、「情意策略」($t=-.248$)均未達統計顯著水準，表示不同性別的高職生在學習策略上沒有顯著的差異。

二、不同年級之高職生在學習策略上之差異情形

不同年級之高職生在學習策略各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析的結果如表4-13所示。

表 4-13

不同年級之高職生學習策略各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	年 齡	人 數	平 均 數	標 準 差	F 值
記憶策略	1. 一年級	139	3.08	0.75	0.97
	2. 二年級	365	3.06	0.65	
	3. 三年級	36	2.90	0.89	
認知策略	1. 一年級	139	3.12	0.73	1.02
	2. 二年級	365	3.12	0.66	
	3. 三年級	36	2.95	0.80	
情意策略	1. 一年級	139	3.02	0.79	2.56
	2. 二年級	365	2.99	0.72	
	3. 三年級	36	3.28	0.76	
高職生學習策略 (整體)	1. 一年級	139	3.08	0.71	0.27
	2. 二年級	365	3.07	0.59	
	3. 三年級	36	2.99	0.75	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-13中得知：不同年級之高職生學習策略「記憶策略」、「認知策略」、「情意策略」分構面及整體均未達統計分析之顯著水準。

三、不同教育程度之父親在高職生學習策略上之差異情形

不同教育程度之父親在高職生學習策略各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析的結果如表4-14所示。

表 4-14

不同教育程度之父親在高職生學習策略各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	教育程度	人數	平均數	標準差	F 值
記憶策略	1. 國中畢業或以下	102	3.09	0.67	0.82
	2. 高中職畢業	268	3.02	0.68	
	3. 專科畢業	63	3.06	0.71	
	4. 大學或學院畢業	82	3.16	0.69	
	5. 研究所以上畢業	25	2.96	0.88	
認知策略	1. 國中畢業或以下	102	3.18	0.63	1.19
	2. 高中職畢業	268	3.04	0.69	
	3. 專科畢業	63	3.12	0.68	
	4. 大學或學院畢業	82	3.20	0.71	
	5. 研究所以上畢業	25	3.12	0.90	
情意策略	1. 國中畢業或以下	102	3.07	0.74	0.60
	2. 高中職畢業	268	2.99	0.76	

構面名稱	教育程度	人數	平均數	標準差	F 值
高職生學習策略 (整體)	3. 專科畢業	63	2.93	0.76	0.90
	4. 大學或學院畢業	82	3.07	0.64	
	5. 研究所以上畢業	25	3.11	0.89	
	1. 國中畢業或以下	102	3.12	0.60	
	2. 高中職畢業	268	3.02	0.63	
	3. 專科畢業	63	3.05	0.65	
	4. 大學或學院畢業	82	3.16	0.61	
	5. 研究所以上畢業	25	3.04	0.84	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-14中可得知：不同教育程度之父親在高職生學習策略分構面與整體購面均未達顯著差異，亦即父親教育程度在高職生學習策略的覺知上是無差異。

四、不同教育程度之母親在高職生學習策略上之差異情形

不同教育程度之母親在高職生學習策略各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析的結果如表4-15所示。

表 4-15

不同教育程度之母親在高職生學習策略各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	教育程度	人數	平均數	標準差	F 值
記憶策略	1. 國中畢業或以下	96	3.08	0.75	1.20
	2. 高中職畢業	278	3.02	0.65	
	3. 專科畢業	65	3.00	0.63	
	4. 大學或學院畢業	86	3.20	0.77	
	5. 研究所以上畢業	15	3.06	0.91	
認知策略	1. 國中畢業或以下	96	3.12	0.73	0.88
	2. 高中職畢業	278	3.07	0.65	
	3. 專科畢業	65	3.06	0.58	
	4. 大學或學院畢業	86	3.23	0.80	
	5. 研究所以上畢業	15	3.13	0.90	
情意策略	1. 國中畢業或以下	96	3.01	0.80	0.64
	2. 高中職畢業	278	2.99	0.74	
	3. 專科畢業	65	2.99	0.64	
	4. 大學或學院畢業	86	3.13	0.71	
	5. 研究所以上畢業	15	3.02	1.03	
高職生學習策略	1. 國中畢業或以下	96	3.08	0.68	1.17
	2. 高中職畢業	278	3.03	0.60	

構面名稱	教育程度	人數	平均數	標準差	F 值
(整體)	3. 專科畢業	65	3.02	0.53	
	4. 大學或學院畢業	86	3.20	0.70	
	5. 研究所以上畢業	15	3.08	0.88	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表 4-15 中可得知：不同教育程度之母親在高職生學習策略分構面與整體構面均未達顯著差異，亦即母親教育程度在高職生學習策略的覺知上是無差異。

五、不同職業類別父親在高職生學習策略上之差異情形

擔任不同職務之父親在高職生學習策略各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析的結果如表 4-16 所示。

表4-16

不同職業類別父親在高職生學習策略各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	現任職務	人數	平均數	標準差	F 值	多重比較
記憶策略	1.代號一	137	2.88	0.76	3.49***	3>1
	2.代號二	211	3.07	0.65		
	3.代號三	86	3.18	0.63		
	4.代號四	84	3.16	0.60		
	5.代號五	22	3.16	1.01		
認知策略	1.代號一	137	2.94	0.76	3.16*	5>1 4>1
	2.代號二	211	3.12	0.66		
	3.代號三	86	3.19	0.56		
	4.代號四	84	3.22	0.68		
	5.代號五	22	3.27	0.90		
情意策略	1.代號一	137	2.92	0.74	0.87	
	2.代號二	211	3.03	0.77		
	3.代號三	86	3.07	0.71		
	4.代號四	84	3.07	0.62		
	5.代號五	22	3.05	0.96		
高職生學	1.代號一	137	2.91	0.69	3.28*	3>1
習策略	2.代號二	211	3.08	0.61		

構面名稱	現任職務	人數	平均數	標準差	F 值	多重比較
(整體)	3.代號三	86	3.16	0.54		5>1
	4.代號四	84	3.16	0.56		
	5.代號五	22	3.18	0.90		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-16中可得知，不同職業類別父親在高職生學習策略整體及「記憶策略」、「認知策略」分構面均達統計分析之顯著水準，表示不同職業類別父親在高職生學習策略上有顯著的差異。

六、不同職業類別母親在高職生學習策略上之差異情形

不同職業類別母親在高職生學習策略各構面及整體之平均數、標準差及單因子變異數分析的結果如表4-17所示。

表4-17

不同職業類別母親在高職生學習策略各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	現任職務	人數	平均數	標準差	F 值
記憶策略	1.代號一	230	2.99	0.69	2.28
	2.代號二	140	3.03	0.70	
	3.代號三	71	3.09	0.58	
	4.代號四	86	3.25	0.67	

構面名稱	現任職務	人數	平均數	標準差	F 值
	5.代號五	13	2.97	1.19	
認知策略	1.代號一	230	3.06	0.69	0.52
	2.代號二	140	3.11	0.68	
	3.代號三	71	3.13	0.66	
	4.代號四	86	3.19	0.68	
	5.代號五	13	3.17	1.08	
情意策略	1.代號一	230	3.01	0.70	1.29
	2.代號二	140	2.99	0.78	
	3.代號三	71	2.92	0.73	
	4.代號四	86	3.10	0.69	
	5.代號五	13	3.36	1.20	
高職生學習策略 (整體)	1.代號一	230	3.02	0.62	1.22
	2.代號二	140	3.05	0.65	
	3.代號三	71	3.07	0.56	
	4.代號四	86	3.20	0.61	
	5.代號五	13	3.12	1.12	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-17中可得知，不同職業類別母親在高職生學習策略整體及各構面均未達統計分析之顯著水準，表示不同職業類別母親在高職生學習策略上沒有顯著的差異。

七、不同學校屬性之高職生學習策略上之差異情形

不同學校屬性之高職生學習策略各構面及整體之平均數、標準差及單因子變異數分析的結果如表4-18所示。

表 4-18

不同學校屬性之高職生學習策略各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	學校屬性	人數	平均數	標準差	t 值
記憶策略	1.公立	259	3.13	0.77	2.52*
	2.私立	281	2.98	0.61	
認知策略	1.公立	259	3.17	0.74	2.05*
	2.私立	281	3.05	0.64	
情意策略	1.公立	259	3.13	0.76	3.39**
	2.私立	281	2.91	0.71	
高職生學習策略 (整體)	1.公立	259	3.15	0.71	2.82**
	2.私立	281	2.99	0.55	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-18中可得知，不同學校屬性之高職生，在「記憶策略」($t=2.52$)、「認知策略」($t=2.05$)、「情意策略」($t=3.39$)及整體構面($t=2.82$)上均達統計分析之顯著水準。

八、不同學校位置之高職生在學習策略上之差異情形

不同學校位置之高職生學習策略各構面及整體的平均數、標準差及考驗的結果如表4-19所示。

表4-19

不同學校位置之高職生學習策略各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	學校位置	人數	平均數	標準差	F 值	多重比較
記憶策略	1.新北市	207	3.08	0.79	5.98**	1>2
	2.桃園市	282	2.99	0.61		3>1
	3.宜蘭縣	51	3.34	0.60		3>2
認知策略	1.新北市	207	3.13	0.77	3.46*	1>2
	2.桃園市	282	3.05	0.65		3>1
	3.宜蘭縣	51	3.32	0.52		3>2
情意策略	1.新北市	207	3.09	0.77	6.53**	1>2
	2.桃園市	282	2.92	0.72		3>1
	3.宜蘭縣	51	3.27	0.70		3>2

高職生自我	1.新北市	207	3.10	0.73		1>2
概念	2.桃園市	282	2.99	0.56	6.17*	3>1
(整體)	3.宜蘭縣	51	3.32	0.52		3>2

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表 4-19 中得知，不同學校位置之高職生在學習策略整體及各構面均達統計顯著水準，表示高職生學習策略的認同達顯著的差異。

參、不同背景變項之高職生在學習成效上之差異分析

一、不同性別之高職生學習成效上之差異情形

不同性別之高職生學習成效各構面及整體的平均數、標準差及 t 考驗的結果如表4-20所示。

表 4-20

不同性別之在高職生學習成效各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	性別	人數	平均數	標準差	t 值
學習態度	1. 男	308	3.01	0.74	-.255
	2. 女	232	3.02	0.67	
學習滿意度	1. 男	308	3.31	0.91**	-3.02
	2. 女	232	3.55	0.90**	
學習成效	1. 男	308	2.93	0.88	.800
	2. 女	232	2.87	0.77	
學習成效(整體)	1. 男	308	3.05	0.73	-.687
	2. 女	232	3.09	0.65	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-20中得知，不同性別之高職生在「學習滿意度」達統計顯著水準，學習成效整體及其他分構面均未達統計顯著水準，表示不同性別的高職生學習成效上沒有顯著的差異。

二、不同年級之高職生學習成效上之差異情形

不同年級之高職生在學習成效各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析的結果如表4-21所示。

表4-21

不同年級之高職生在學習成效各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	年級	人數	平均數	標準差	F 值
學習態度	1. 一年級	139	3.10	0.72	2.34
	2. 二年級	365	3.00	0.70	
	3. 三年級	36	2.82	0.80	
學習滿意度	1. 一年級	139	3.34	0.92	1.91
	2. 二年級	365	3.46	0.91	
	3. 三年級	36	3.20	0.95	
學習成效	1. 一年級	139	3.04	0.88	2.74
	2. 二年級	365	2.85	0.79	
	3. 三年級	36	2.92	1.02	
高職生學習成效 (整體)	1. 一年級	139	3.13	0.73	1.62
	2. 二年級	365	3.05	0.67	
	3. 三年級	36	2.90	0.80	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-21中得知：不同年級之高職生，在高職生學習成效上均未達統計分析之顯著水準。

三、不同教育程度之父親在高職生學習成效上之差異情形

不同教育程度之父親在高職生學習成效各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析的結果如表4-22所示。

表 4-22

不同教育程度之父親在高職生學習成效各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	教育程度	人數	平均數	標準差	F 值
學習態度	1. 國中畢業或以下	102	3.02	0.69	0.45
	2. 高中職畢業	268	2.98	0.71	
	3. 專科畢業	63	3.07	0.69	
	4. 大學或學院畢業	82	3.08	0.76	
	5. 研究所以上畢業	25	2.99	0.80	
學習滿意度	1. 國中畢業或以下	102	3.37	0.92	0.90
	2. 高中職畢業	268	3.39	0.90	
	3. 專科畢業	63	3.55	0.94	
	4. 大學或學院畢業	82	3.37	0.93	
	5. 研究所以上畢業	25	3.65	0.95	
學習成效	1. 國中畢業或以下	102	2.88	0.82	0.47
	2. 高中職畢業	268	2.87	0.84	

構面名稱	教育程度	人數	平均數	標準差	F 值
高職生自我 概念（整 體）	3. 專科畢業	63	2.98	0.83	0.44
	4. 大學或學院畢業	82	2.95	0.80	
	5. 研究所以上畢業	25	3.03	0.94	
	1. 國中畢業或以下	102	3.06	0.69	
	2. 高中職畢業	268	3.03	0.69	
	3. 專科畢業	63	3.14	0.67	
	4. 大學或學院畢業	82	3.11	0.72	
	5. 研究所以上畢業	25	3.11	0.79	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-22中可得知：不同教育程度之父親在高職生學習成效分構面與整體均未達顯著水準，表示不同教育程度之父親在高職生學習成效實施現況上沒有差異。

四、不同教育程度之母親在高職生學習成效上之差異情形

不同教育程度之母親在高職生學習成效各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析的結果如表4-23所示。

表4-23

不同教育程度之母親在高職生自我概念各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	教育程度	人數	平均數	標準差	F 值
學習態度	1. 國中畢業或以下	96	3.02	0.79	0.93
	2. 高中職畢業	278	2.99	0.67	
	3. 專科畢業	65	2.93	0.70	
	4. 大學或學院畢業	86	3.12	0.76	
	5. 研究所以上畢業	15	3.17	0.76	
學習滿意度	1. 國中畢業或以下	96	3.37	0.99	0.95
	2. 高中職畢業	278	3.37	0.88	
	3. 專科畢業	65	3.49	0.90	
	4. 大學或學院畢業	86	3.50	0.93	
	5. 研究所以上畢業	15	3.73	1.04	
學習成效	1. 國中畢業或以下	96	2.88	0.90	1.20
	2. 高中職畢業	278	2.88	0.79	
	3. 專科畢業	65	2.81	0.86	
	4. 大學或學院畢業	86	3.04	0.83	
	5. 研究所以上畢業	15	3.15	1.04	
高職生學習成效	1. 國中畢業或以下	96	3.06	0.78	1.02
	2. 高中職畢業	278	3.04	0.66	

構面名稱	教育程度	人數	平均數	標準差	F 值
(整體)	3. 專科畢業	65	3.00	0.67	
	4. 大學或學院畢業	86	3.17	0.72	
	5. 研究所以上畢業	15	3.26	0.82	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表 4-23 中可得知：不同教育程度之母親在高職生學習成效整體與各構面部分均未達顯著水準，表示不同教育背景之母親在高職生學習成效的程度上沒有差異。

五、不同職業類別父親在高職生學習成效上之差異情形

不同職業類別父親在高職生學習成效各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析的結果如表 4-24 所示。

表 4-24

不同職業類別父親在高職生學習成效各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	現任職務	人數	平均數	標準差	F 值	多重比較
學習態度	1.代號一	137	2.89	0.74	2.55*	4>1 5>1
	2.代號二	211	3.00	0.71		
	3.代號三	86	3.05	0.69		
	4.代號四	84	3.15	0.60		

構面名稱	現任職務	人數	平均數	標準差	F 值	多重比較
	5.代號五	22	3.25	0.93		
學習滿意度	1.代號一	137	3.25	0.97	2.01	
	2.代號二	211	3.44	0.92		
	3.代號三	86	3.41	0.89		
	4.代號四	84	3.58	0.79		
	5.代號五	22	3.60	1.03		
學習成效	1.代號一	137	2.68	0.88	4.28**	4>1
	2.代號二	211	2.92	0.83		5>1
	3.代號三	86	3.00	0.80		
	4.代號四	84	3.06	0.67		
	5.代號五	22	3.19	1.05		
高職生學習策略 (整體)	1.代號一	137	2.91	0.73	3.22**	4>1
	2.代號二	211	3.06	0.69		5>1
	3.代號三	86	3.11	0.67		
	4.代號四	84	3.21	0.57		
	5.代號五	22	3.30	0.91		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表 4-24 中可得知，不同職業類別父親，在高職生學習成效「學習態度」、「學習成效」構面達統計分析之顯著水準，高職生之父親職業為「代號四」如軍警教、政治、藝術工作者等在「學習態度」、「學習成效」構面上顯著高於其他職業之父親。

六、不同職業類別母親在高職生學習成效上之差異情形

不同職業類別母親在高職生學習策略各構面及整體之平均數、標準差及單因子變異數分析的結果如表4-25所示。

表4-25

不同職業類別母親在高職生學習成效各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	現任職務	人數	平均數	標準差	F 值
學習態度	1.代號一	230	2.95	0.71	1.17
	2.代號二	140	3.04	0.74	
	3.代號三	71	3.03	0.62	
	4.代號四	86	3.13	0.67	
	5.代號五	13	3.13	1.10	
學習滿意度	1.代號一	230	3.33	0.90	2.29
	2.代號二	140	3.40	0.91	
	3.代號三	71	3.38	0.94	

構面名稱	現任職務	人數	平均數	標準差	F 值
學習成效	4.代號四	86	3.67	0.90	1.72
	5.代號五	13	3.55	1.08	
	1.代號一	230	2.83	0.84	
	2.代號二	140	2.89	0.86	
	3.代號三	71	2.91	0.75	
	4.代號四	86	3.08	0.74	
	5.代號五	13	3.19	1.35	
	1.代號一	230	2.99	0.69	
	2.代號二	140	3.07	0.73	
	3.代號三	71	3.07	0.62	
高職生學習策略 (整體)	4.代號四	86	3.21	0.63	1.72
	5.代號五	13	3.22	1.09	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-25中可得知，不同職業類別母親在「高職生學習成效」整體構面及格分構面均未達統計分析之顯著水準。亦即不同職業類別母親在高職生學習成效上並未有顯著差異。

七、不同學校屬性在高職生學習成效上之差異情形

不同學校屬性之高職生在高職生學習成效各構面及整體之平均數、標準差及單因子變異數分析的結果如表4-26所示。

表 4-26

不同學校屬性在高職生學習成效各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	學校屬性	人數	平均數	標準差	t 值
學習態度	1.公立	259	3.10	0.75	2.567*
	2.私立	281	2.94	0.67	
學習滿意度	1.公立	259	3.39	0.91	-.703
	2.私立	281	3.44	0.92	
學習成效	1.公立	259	3.06	0.90	4.13 ***
	2.私立	281	2.76	0.75	
高職生學習成效 (整體)	1.公立	259	3.14	0.74	2.39*
	2.私立	281	3.00	0.65	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-26中可得知，不同學校屬性之高職生，在「高職生學習成效」整體構面及「學習態度」、「學習成效」達統計分析之顯著水準。

八、不同學校位置之高職生在學習成效上之差異情形

不同學校位置之高職生學習成效各構面及整體的平均數、標準差及t考驗的結果如表4-27所示。

表4-27

不同學校位置之高職生學習成效各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	學校位置	人 數	平均 數	標準 差	F 值	多重比較
學習態度	1.新北市	207	3.05	0.78	5.093**	3>1
	2.桃園市	282	2.94	0.68		3>2
	3.宜蘭縣	51	3.27	0.52		1>2
學習滿意度	1.新北市	207	3.35	0.94	0.935	
	2.桃園市	282	3.44	0.93		
	3.宜蘭縣	51	3.53	0.71		
學習成效	1.新北市	207	2.99	0.93	12.240***	3>1
	2.桃園市	282	2.76	0.75		3>2
	3.宜蘭縣	51	3.33	0.64		1>2
高職生學習 成效 (整體)	1.新北市	207	3.10	0.78	5.105**	3>1
	2.桃園市	282	2.99	0.66		3>2
	3.宜蘭縣	51	3.32	0.49		1>2

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-27中得知，不同學校位置之高職生在學習成效整體及各構面均達統計顯著水準。



第三節 高職生自我概念、高職生學習策略與高職生學習

成效關係之分析

本節旨在分析高職生自我概念、高職生學習策略與高職生學習成效彼此之間的相關分析。本研究分別以高職生自我概念之整體構面及四個構面：「學校我」、「學業我」、「能力我」、「情緒我」；以及高職生學習策略之整體構面及四個構面：「記憶策略」、「認知策略」、「情意策略」，以及與高職生學習成效之整體構面及三個構面：「學習態度」、「學習滿意度」、「學習成效」，進行 Pearson 積差相關分析及考驗其顯著性，了解彼此二者之間的相關情形。

壹、高職生自我概念各構面及整體與高職生學習策略各構面及整體之相關分析

本研究茲以高職生自我概念各構面及整體之平均數與高職生學習策略各構面及整體之平均數，進行 Pearson 積差相關分析與考驗其顯著性，以驗證研究假設「高職生自我概念與高職生學習策略有顯著相關」。其相關摘要如表4-28所示。

表 4-28

高職生自我概念與高職生學習策略之積差相關分析摘要表 (N=540)

構面名稱	記憶策略	認知策略	情意策略	高職生學習策略整體
學校我	0.53***	0.52***	0.45***	0.57***
學業我	0.58***	0.56***	0.45***	0.61***
能力我	0.56***	0.59***	0.48***	0.61***
情緒我	0.39***	0.41***	0.38***	0.44***
高職生自我概念 (整體)	0.61***	0.62***	0.53***	0.46***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-28得知：高職生在「高職生自我概念」之各構面及整體與「高職生學習策略」各構面及整體之積差相關情形均達.000的顯著正相關。在高職生自我概念整體構面與高職生學習成效整體構面之相關係數為0.66，達.000的顯著水準。其中，高職生自我概念整體構面與高職生學習策略各分構面之相關係數分別為「記憶策略」0.61、「認知策略」0.62、「情意策略」0.53，皆達.000之顯著水準，呈現顯著正相關。

綜合以上研究分析，驗證研究假設：「高職生自我概念與高職生學習策略有顯著相關」，得到完全支持。

貳、高職生自我概念各構面及整體與高職生學習成效各構面及整體之相關分析

本研究茲以高職生自我概念各構面及整體之平均數與高職生學習成效各構面及整體之平均數，進行Pearson積差相關分析與考驗其顯著性，以驗證研究假設「高職生自我概念與高職生學習成效有顯著相關」。其相關摘要如表4-29所示。

表 4-29

高職生自我概念與高職生學習成效之積差相關分析摘要表

構面名稱	學校我	學業我	能力我	情緒我	自我概念(整體)
學習態度	0.58***	0.59***	0.59***	0.39***	0.64***
學習滿意度	0.44***	0.37***	0.44***	0.30***	0.46***
學習成效	0.56***	0.52***	0.57***	0.35***	0.59***
學習成效 (整體)	0.60***	0.59***	0.61***	0.40***	0.65***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-29得知：高職生在「高職生自我概念」之各構面及整體與「高職生學習成效」各構面及整體之積差相關情形均達.000的顯著正相關。而高職生自我概念整體構面與高職生學習策略整體構面之相關係數為0.65，達.000的顯著水準。高職生自我概念整體構面與高職生學習成效各分構面之相關係數分別為「學習態

度」0.58、「學習滿意度」0.44、「學習成效」0.56，皆達.000之顯著水準，呈現顯著正相關。

綜合以上研究分析，驗證研究假設：「高職生自我概念與高職生學習成效有顯著相關」，得到完全支持。

參、高職生學習策略各構面及整體與高職生學習成效各構面及整體之相關分析

本研究茲以高職生學習策略各構面及整體之平均數與高職生學習成效各構面及整體之平均數，進行Pearson積差相關分析與考驗其顯著性，以驗證研究假設「高職生學習策略與高職生學習成效有顯著相關」。其相關摘要如表4-30所示。

表 4-30

高職生學習策略與高職生學習成效之積差相關分析摘要表

構面名稱	學習態度	學習滿意度	學習成效	整體
記憶策略	0.74***	0.53***	0.66***	0.75***
認知策略	0.77***	0.57***	0.68***	0.78***
情意策略	0.57***	0.52***	0.56***	0.62***
整體	0.79***	0.60***	0.72***	0.82***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表 4-30 得知：在「高職生學習策略」之各構面及整體與「高職生學習成效」各構面及整體之積差相關情形均達.000 的顯著正相關。而高職生學習策略整體構面與高職生學習成效整體構面之相關係數為 0.82，達.000 的顯著水準。高職生學習策略整體構面與高職生學習成效各分構面之相關係數分別為「學習態度」0.79、「學習滿意度」0.60、「學習成效」0.72，皆達.000 之顯著水準，呈現顯著正相關。綜合以上研究分析，驗證研究假設：「高職生學習策略與高職生學習成效有顯著相關」，得到完全支持。



第四節 高職生自我概念與高職生學習策略對高職生學習

成效之預測力分析

壹、高職生自我概念與高職生學習策略對高職生學習成效之預測分析

本部分以高職生自我概念與高職生學習策略各分構面為預測變項，高職生學習成效各構面及整體構面為效標變項，進行逐步多元迴歸分析，以考驗各變項對高職生學習成效之聯合預測功能，藉以驗證本研究之假設：「高職生自我概念與高職生學習策略對高職生學習成效具有預測力」。

一、高職生自我概念與高職生學習策略對「學習態度」構面之預測分析

高職生自我概念與高職生學習策略對高職生「學習態度」構面的預測情形如表4-31所示。

表 4-31

高職生「自我概念」與高職生「學習策略」對高職生「學習態度」構面之逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選出變項順序	R	R ²	ΔR ²	β	F 值
1	認知策略	0.77	0.59	0.594	0.77***	786.27
2	學校我	0.79	0.63	0.044	0.24***	64.87
3	記憶策略	0.81	0.66	0.025	0.28	39.90
4	能力我	0.82	0.67	0.009	0.12***	14.67
5	情意策略	0.82	0.67	0.004	0.07*	5.85
6	學業我	0.82	0.67	0.003	0.07*	4.67

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-31可得知：

- (一) 六個預測變項預測效標變項「學習態度」時進入迴歸方程式的顯著變項為高職生學習策略之「認知策略」、「情意策略」、「記憶策略」與高職生自我概念之「學業我」，多元相關係數為0.77，其聯合解釋變異量 R^2 為59%，顯示高職生學習策略中的「認知策略」、「情意策略」、「記憶策略」三個分構面與高職生自我概念的「學業我」的分構面能聯合預測「學習態度」59%的變異量。由此結果得知，高職生自我概念的分構面在與學習策略構面同時對學習成效進行預測時，都有顯著影響。
- (二) 就個別變項的解釋量來看，以「認知策略」構面的預測力最佳，其解釋量為59%，其次為「情意策略」、「記憶策略」構面，最後為「能力我」構面，其解釋量為67%，這6個變項的聯合預測力達59%。

(三) 在 β 係數方面皆為正值，可見高職生學習策略之分構面「認知策略」($\beta=0.77$)、「記憶策略」($\beta=0.28$)、「情意策略」($\beta=0.07$)及高職生自我概念之分構面「學業我」($\beta=0.82$)等層面的程度越高，高職生學習成效「學習態度」構面的程度也相對越高。

二、高職生自我概念與高職生學習策略對高職生學習成效「學習滿意度」構面之預測分析

高職生自我概念與高職生學習策略對高職生學習成效「學習滿意度」構面的預測情形如表4-32所示。

表 4-32

高職生自我概念與高職生學習策略對高職生學習成效「學習滿意度」構面之逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選出變項順序	R	R^2	ΔR^2	β	F 值
1	認知策略	0.57	0.33	0.336	0.57***	251.77
2	情意策略	0.62	0.38	0.049	0.27***	42.74
3	學校我	0.63	0.39	0.015	0.14***	12.97

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-32可得知：

- (一) 三個預測變項預測效標變項「學習滿意度」時進入迴歸方程式的顯著變項為高職生學習策略之「認知策略」、「情意策略」與高職生自我概念之「學校我」，多元相關係數為0.57，其聯合解釋變異量33%，顯示高職生學習策略中的「認知策略」、「情憶策略」二個分構面與高職生自我概念的「學校我」的分構面能聯合預測「學習滿意度」33%的變異量。由此結果得知，高職生自我概念的分構面在與學習策略分構面同時對學習滿意度進行預測時，除了「學校我」外，其餘的分構面都沒有顯著影響。
- (二) 就個別變項的解釋量來看，以「學校我」構面的預測力最佳，其解釋量為39%；其次為「情意策略」構面，其解釋量為38%；「認知策略」構面，其解釋量為33%，這三個變項的聯合預測力達33%。
- (三) 在 β 係數方面皆為正值，可見高職生學習策略之分構面「認知策略」($\beta=0.57$)、「情意策略」($\beta=0.27$)及高職生自我概念之分構面「情憶策略」($\beta=0.14$)等層面的程度越高，高職生學習成效「學習滿意度」構面的程度也相對越高。

三、高職生自我概念與高職生學習策略對「學習成效」構面之預測分析

高職生自我概念與高職生學習策略對高職生學習成效「學習成效」構面的預測情形如表4-33所示。

表 4-33

高職生自我概念與高職生學習策略對高職生「學習成效」構面之逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選出變項順序	<i>R</i>	<i>R</i> ²	ΔR^2	<i>B</i>	<i>F</i> 值
1	認知策略	0.68	0.47	0.475	0.68***	486.08
2	學校我	0.73	0.53	0.059	0.28***	307.40
3	情意策略	0.74	0.55	0.018	0.17***	220.12
4	記憶策略	0.75	0.56	0.012	0.19***	172.84
5	能力我	0.75	0.57	0.010	0.13***	143.82
6	情緒我	0.76	0.57	0.004	-0.80*	121.65

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-33可得知：

- (一) 六個預測變項預測效標變項「學習成效」時進入迴歸方程式的顯著變項為高職生學習策略之「認知策略」、「情意策略」、「記憶策略」與高職生自我概念之「能力我」、「學校我」、「情緒我」，多元相關係數為0.68，其聯合解釋變異量47%，顯示高職生學習策略中的「認知策略」、「情意策略」、「記憶策略」三個分構面與高職生自我概念的「能力我」的分構面能聯合預測「學習成效」47%的變異量。由此結果得知，高職生自我概念的分構面在與高職生學習策略分構面同時對情意策略進行預測時，除了「能力我」外，其他分構面都有顯著影響。

(二) 就個別變項的解釋量來看,以「能力我」構面的預測力最佳,其解釋量為57%,其次為「記憶策略」構面,其解釋量為56%,「情意策略」構面,其解釋量為55%,這三個變項的聯合預測力達55%。

(三) 在 β 係數方面除「情緒我」($\beta=-0.80$)構面外皆為正值,可見高職生學習策略之分構面「認知策略」($\beta=0.68$)、「情意策略」($\beta=0.74$)及高職生自我概念之分構面「能力我」($\beta=0.13$)等層面的程度越高,高職生學習成效「學習成效」構面的程度也相對越高。

四、高職生自我概念與高職生學習策略對高職生「學習成效」構面之預測分析

高職生自我概念與高職生學習策略對高職生「學習成效」構面的預測情形如表4-34所示。

表 4-34

高職生自我概念與高職生學習策略對高職生「學習成效」構面之逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選出變項順序	R	R^2	ΔR^2	β	F 值
1	認知策略	0.78	0.62	0.620	0.78***	879.47
2	學校我	0.82	0.67	0.051	0.26***	83.86
3	記憶策略	0.83	0.69	0.022	0.26***	38.24
4	情意策略	0.84	0.70	0.013	0.14***	23.21
5	能力我	0.84	0.71	0.008	0.11***	14.52

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

由表4-34可得知：

- (一) 五個預測變項預測效標變項「學習成效」時進入迴歸方程式的顯著變項為高職生學習策略之「情意策略」、「記憶策略」與高職生自我概念之「能力我」，多元相關係數為0.78，其聯合解釋變異量62%，顯示高職生學習策略中的「情意策略」、「記憶策略」、二個分構面與高職生自我概念的「能力我」的分構面能聯合預測「學習成效」62%的變異量。由此結果得知，高職生自我概念的分構面在與高職生學習策略分構面同時對進行預測時，各分構面都有顯著影響。
- (二) 就個別變項的解釋量來看，以「能力我」構面的預測力最佳，其解釋量為71%，其次為「情意策略」構面，其解釋量為70%，「記憶策略」構面，其解釋量為69%，這三個變項的聯合預測力達69%。
- (三) 在 β 係數方面皆為正值，可見高職生學習策略之分構面「認知策略」($\beta=0.78$)、「學校我」($\beta=0.26$)及高職生自我概念之分構面「記憶策略」($\beta=0.26$)等層面的程度越高，高職生「學習成效」構面的程度也相對越高。

第五節 綜合討論

高職生自我概念與學習策略對學習成效的影響，經數據分析後得到以下結果：

一、 高職生自我概念與高職生學習策略有顯著相關

高職生自我概念會影響其學習策略發展，在學校我方面產生之影響較為顯著。家庭社經背景會對高職生之自我概念、學習策略產生影響，換言之家庭社經能力較強者，高職生之發展會得到較多支持，進而影響其學習策略發展。

二、 高職生自我概念與高職生學習成效有顯著相關

高職生自我概念會影響其學習成效，在學校我方面較為顯著，強化高職生學校我會對其學習成效產生影響。不可諱言讓高職生擁有友善的學習環境，才能再談學習策略、學習成效。

三、 高職生學習策略與高職生學習成效有顯著相關

高職生學習策略會影響其學習成效，在認知策略方面較為顯著，強化高職生認知策略會對其學習成效產生影響。

四、 高職生自我概念與學習策略對學習成效有顯著相關

高職生自我概念與學習策略會影響其學習成效，在學校我、認知策略等方面較為顯著，強化高職生學校我、認知策略會對其學習成效產生影響。

五、 小結

如高職生學校我發展良好，其便會自己積極主動參與各項學習活動，進而有機會發展其學習策略，強化學習成效。

培養善於學習的高職生為首要之務，其實對高職生來說，打好專業基礎和真正掌握學習方法非常重要，強化其學習策略，讓其熟能生巧、舉一反三，進

而掌握自學的方法，將所學靈活運用於生活和工作實踐，懂得為人處事的道理，教師再用正確的方法啟發其主動地對自己的學習負責，才能對學生日後的學習、工作甚至是家庭生活，都有舉足輕重的影響。



第五章 結論與建議

本研究以問卷調查法探討高職生自我概念、高職生學習策略及高職生學習成效的現況，希冀透過資料分析了解高職生自我概念、高職生學習策略與高職生學習成效之關係。本章總共分成二節，第一節係根據第四章的研究結果歸納出結論；第二節則依據研究結論提出具體建議，供高級中中學校長、教師及未來研究之參考。

第一節 研究結論

壹、高職生自我概念、高職生學習策略及高職生學習成效之現況

一、高職生對於自我概念之觀察與感受具有中度知覺度

本研究對高職生自我概念的測量，採用李克特式(Likert-type)五點量表，以了解高職生自我概念的知覺程度。高職生自我概念各構面之平均得分，在「情緒我」構面為3.34分為最高、其次「學校我」構面為3.26分、「能力我」構面為3.04分、「學業我」構面為2.91分及「高職生自我概念」整體為3.99分，顯示高職生自我概念程度介於「常符合」到「有時符合」之間，表示高職生知覺自我概念情況是普遍認同的。

二、高職生對於學習策略之實況與感受具有中度知覺度

高職生學習策略各構面之平均得分，「記憶策略」構面為 3.05 分，「認知策略」構面為 3.11 分，「情意策略」層面為 3.02 分，整體「高職生學習策略」構面為 3.07 分，顯示高職生學習策略程度介於「常符合」到「完全符合」之間。表

示高職生在學習策略的實況與感受是中高度的知覺。其中在「認知策略」分構面的每題平均得分高於其他構面。

三、高職生對於學習成效之實況與感受具有中度知覺度

高職生在學習成效各分構面與整體之每題平均得分，「學習態度」構面為 3.01 分，「學習滿意度」構面為 3.41 分，「學習成效」構面為 2.90 分，整體「學習成效」每題平均得分則為 3.06 分，顯示高職生學習成效程度介於「有時符合」到「常符合」之間，說明高職生對於學習成效的實況與感受是中度的知覺。其中在「學習滿意度」分構面的每題平均得分高於其他構面。

貳、不同背景變項在高職生自我概念、學習策略及學習成效之差異情形

一、不同背景變項造成高職生自我概念之差異

(一)就性別而言：

不同性別之高職生在自我概念整體($t=0.93$)、「學校我」($t=-1.24$)、「學業我」($t=-0.49$)、「能力我」($t=-0.11$)、「情緒我」($t=2.47$)，除「情緒我」分構面外均未達統計顯著水準，表示不同性別的高職生對於自我概念的覺知沒有顯著的差異。

(二)就年級而言：

不同年級之高職生，在自我概念除「學校我」、「學業我」外各分構面及整體均未達統計分析之顯著水準，亦即不同年級之高職生自我概念的覺知上是無差異。

(三)就父親教育程度而言：

不同教育程度之父親在高職生自我概念分構面與整體構面均未達顯著差異，亦即父親教育程度變項在高職生自我概念的覺知上是無差異。

(四)就母親教育程度而言：

不同教育程度之母親在高職生自我概念分構面與整體構面均未達顯著差異，亦即母親教育程度變項在高職生自我概念的覺知上是無差異。

(五)就父親職業而言：

不同職業類別之父親，在高職生自我概念除「能力我」構面外各構面均達統計分析之顯著水準，且經多重比較結果發現現任職業為「代號四」如軍警、政治、藝術業之父親在影響高職生自我概念的程度上顯著高於其他之職業。

(六)就母親職業而言：

不同職業類別之母親在高職生自我概念分構面與整體構面均未達顯著差異，亦即母親職業變項在高職生自我概念的覺知上是無差異。

(七)就學校屬性而言：

不同學校屬性之高職生，在「學校我」、「學業我」及「高職生自我概念」整體上達統計分析之顯著水準。

二、不同背景變項造成高職生學習策略之差異

(一)就性別而言：

不同性別之高職生在學習策略整體($t=-0.68$)、「記憶策略($t=-0.23$)」、「認知策略」($t=-1.29$)、「情意策略」($t=-0.24$)均未達統計顯著水準，表示不同性別高職生在學習策略上沒有顯著的差異。顯示「性別」此變項並未對高職生學習策略的程度產生影響。

(二)就年級而言：

不同年級之高職生在學習策略上沒有顯著的差異。顯示「年級」此變項並未對高職生學習策略的程度產生影響。

(三)就父親教育程度而言：

不同父親教育程度在高職生學習策略構面上沒有顯著的差異。顯示「父親教育程度」此變項並未對高職生學習策略的程度產生影響。

(四)就母親教育程度而言：

不同母親教育程度在高職生學習策略構面上沒有顯著的差異。顯示「母親教育程度」此變項並未對高職生學習策略的程度產生影響。

(五)就父親職業而言：

不同職業類別之父親在高職生學習策略整體及「記憶策略」、「認知策略」達統計分析之顯著水準，表示不同職業類別之父親在影響高職生學習策略上有顯著的差異。

(六)就母親職業而言：

不同母親職業在高職生學習策略構面上沒有顯著的差異。顯示「母親職業」此變項並未對高職生學習策略的程度產生影響。

(七)就學校屬性而言：

不同學校屬性之高職生，在高職生學習策略之「記憶策略」、「認知策略」、「情意策略」分構面及整體構面上均達統計分析之顯著水準。顯示「學校屬性」此變項對高職生學習策略的程度產生影響。

三、不同背景變項造成高職生學習成效之差異

(一)就性別而言：

不同性別之高職生在學習成效除「學習滿意度」外在整體及各構面均未達統計顯著水準，表示不同性別的高職生學習成效上沒有顯著的差異。

(二)就年級而言：

不同年級之高職生學習成效上「學習態度」、「學習滿意度」、「學習成效」構面均未達統計分析之顯著水準。表示不同年級的高職生學習成效上沒有顯著的差異。

(三)就父親教育程度而言：

不同教育程度之父親在高職生學習成效分構面與整體均未達顯著水準，表示不同教育程度之父親在高職生學習成效實施現況上沒有差異。

(四)就母親教育程度而言：

不同教育程度之母親在高職生學習成效整體與各構面部分均未達顯著水準，表示不同教育程度之母親在高職生學習成效的程度上沒有差異。

(五)就父親職業而言：

不同職業類別之父親，在高職生學習成效整體構面及「學習態度」、「學習成效」構面達統計分析之顯著水準，現任職務為「代號四」如軍警公、政治業、藝術業之父親在「學習態度」、「學習成效」及「高職生學習成效」整體構面上顯著高於其他不同職業類別之父親。

(六)就母親職業而言：

不同職業類別之母親，在「高職生學習成效」整體構面及各分構面均未達統計分析之顯著水準。亦即之母親之職業在高職生學習成效上並未有顯著差異。

(七)就學校屬性而言：

不同學校屬性之高職生，在「高職生學習成效」整體構面及「學習態度」、「學習成效」分構面均達統計分析之顯著水準。亦即之學校屬性在高職生學習成效上有顯著差異。

參、高職生自我概念、高職生學習策略及學習成效呈現正相關情形

高職生在「高職生自我概念」之各層面及整體與「高職生學習策略」各層面及整體之積差相關情形均達.001的顯著正相關。高職生自我概念整體構面與高職生學習成效整體構面之相關係數為0.65，達.001的顯著水準。其中，高職生自我概念整體構面與高職生學習策略各分構面之相關係數分別為「學校我」0.57、「學業我」0.61、「能力我」0.61、「情緒我」0.44，皆達.001之顯著水準，呈現顯著正相關。

高職生在「高職生自我概念」之各構面及整體與「高職生學習成效」各構面及整體之積差相關情形均達.001的顯著正相關。高職生自我概念整體構面與高職生學習策略整體構面之相關係數為0.65，達.001的顯著水準。高職生自我概念整體構面與高職生學習成效各分構面之相關係數分別為「記憶策略」0.64、「認知策略」0.46、「情意策略」0.59，皆達.001之顯著水準，呈現顯著正相關。

高職生在「高職生學習策略」之各構面及整體與「高職生學習成效」各構面及整體之積差相關情形均達.001的顯著正相關。而高職生學習策略整體構面與高職生學習成效整體構面之相關係數為0.82，達.001的顯著水準。高職生學習策略整體構面與高職生學習成效各分構面之相關係數分別為「學習態度」0.75、「學習滿意度」0.78、「學習成效」0.62，皆達.001之顯著水準，呈現顯著正相關。

肆、高職生自我概念、高職生學習策略對高職生學習成效具有預測作用，以「認知策略」構面的預測力最佳。

一、高職生學習成效「學習態度」構面：

以「認知策略」構面的預測力最佳，其解釋量為59%，其次為「學校我」構面，其解釋量為63%，最後為「記憶策略」構面，其解釋量為66%，這三個變項的聯合預測力達59%。在 β 係數方面皆為正值，可見高職生學習策略之分構面「認知策略」（ $\beta=0.77$ ）、「學校我」（ $\beta=0.24$ ）、「記憶策略」（ $\beta=0.12$ ）及高職生自我概念之分構面「學校我」（ $\beta=0.24$ ）等層面的程度越高，高職生學習成效「學習態度」構面的程度也相對越高。

高職生在解決問題時，運用既有的知識經驗，以達到學習目的，包含如何尋找問題的重點，思考可能的解決途徑，試誤過程中不再重蹈覆轍，並尋求其他更好的解決方式等，提高其認知策略，學習成效也會提高。

二、高職生學習成效「學習滿意度」構面：

以「認知策略」構面的預測力最佳，其解釋量為33%，其次為「情意策略」構面，其解釋量為38%，最後為「學校我」構面，其解釋量為39%，這三個變項的聯合預測力達33%。在 β 係數方面皆為正值，可見高職生學習策略之分構面「認知策略」（ $\beta=0.57$ ）、「記憶策略」（ $\beta=0.27$ ）及「學校我」（ $\beta=0.14$ ）分構面的程度越高，高職生學習成效「學習滿意度」構面的程度也相對越高。

三、高職生「學習成效」構面：

以「認知策略」構面的預測力最佳，其解釋量為47%，其次為「學校我」構面，其解釋量為53%，「情意策略」構面，其解釋量為55%，這三個變項的聯合預測力達47%。在 β 係數方面皆為正值，可見高職生學習策略之分構面「認知策略」（ $\beta=0.68$ ）、「學校我」（ $\beta=0.28$ ）及高職生自我概念之分構面「情意策略」

($\beta=0.17$) 等層面的程度越高，高職生學習成效「學習成效」構面的程度也相對越高。

四、高職生學習成效整體構面：

以「認知策略」構面的預測力最佳，其解釋量為 62%，其次為「學校我」構面，其解釋量為 67%，「記憶策略」構面，其解釋量為 69%，這三個變項的聯合預測力達 62%。在 β 係數方面皆為正值，可見高職生學習策略之分構面「認知策略」($\beta=0.78$)、「學校我」($\beta=0.26$) 及高職生自我概念之分構面「記憶策略」($\beta=0.26$) 等層面的程度越高，高職生學習成效「高職生學習成效整體構面」的程度也相對越高。



第二節 建議

根據研究發現，本節將依據主要研究發現及結論，提出具體建議，以供教育行政機關及學校行政單位、高中教育人員及後續研究參考。

壹、對高職教師之建議

一、強化學生認知策略發展

本研究結果發現，在高職生自我概念各層面對高職生學習成效整體的預測力中，以「認知策略」的預測力最高，亦即高職生自我概念之「認知策略」層面的程度越高，高職生學習成效整體層面的程度也相對越高。因此，本研究建議營造友善的學習環境，強化學生認知策略、協助學生調控學習方法，加強學生在認知過程中的方法和技能。

積極養成正常的、持久的、良好的學習習慣，提升學生學習能力，建構一個以學習為中心的學校組織文化，利用校內外資源協助支持學生，引導學生擬定策略，幫助學生學習，以提升學生學習成果。

二、提高學習投入程度

本研究結果顯示，在高職生自我概念、高職生學習策略對高職生學習成效相關性分析，雖然兩兩皆呈現正相關，但在高職生學習策略（整體）與高職生學習成效（整體）相關係數（.82），高於高職生自我概念與高職生學習策略（.65）、高職生學習成效（.66）之相關性。

在不同自我概念造成高職生學習策略、高職生學習成效之差異分析中，得知高職生學校我的覺知程度都較其他變項為高，學校我為研究對象與學校同儕間的互動，從研究結果發現，學校我此一變項達顯著差異。即學校我與高職生的學習

成效有關，因此提升學生自我概念，使其認識自我、肯定自我，提高其學習投入程度、創造其成功學習之經驗，使其得到良好發展。

三、積極辦學

從本研究針對不同學校背景變項的差異分析中發現：在學校屬性方面，高職生自我概念整體構面、高職生學習策略整體構面及高職生學習成效整體構面上均達統計顯著水準；學校當以學生學習為要務，營造優質的學習環境、促進教師專業精進、鼓勵進行以學習者為中心的創新教學活動、掌握教育趨勢形塑優質學校特色，使學生願意到學校投入學習，間接推動學生積極學習的內在動力，是積極學習策略中最現實、最活躍的因素。

貳、對高職教育人員之建議

一、強化認知策略，建立情意策略形象

本研究結果發現，在高職生學習策略對高職生學習成效整體的預測力中，以「認知策略」的預測力最高。所謂「認知策略」乃指教師對任教的學科應具備的知識與技能，並能協助學生發展出相關的知識與技能。由此可知教師在創新教學的「學習滿意度」「學習態度」、「學習成效」所有的構面皆以高職生學習策略的「認知策略」為主。

這個結果顯示如何協助學生運用他的先備知識，憑記憶去辨別、選擇、思考、分析、歸納，從注意力策略、記憶力策略和理解力策略強化學生學習成效，學習有效率的策略以獲得新的知識

二、養成良好的學習風格

本研究結果發現，在高職生學習策略各構面對高職生學習成效的預測分析中，高職生的自我概念以學校我較強，高職生在學校如與同儕互動良好，其就會想至學校求學，進而發展有效率的學習策略、養成良好的學習態度，進而提高學習成效。



參、對未來研究之建議

根據研究發現與結論，研究者分別針對研究對象、研究變項與研究方法三方面來對後續研究提出相關建議如下：

一、研究對象方面

本研究係以宜蘭縣、新北市、桃園市之高職生為研究對象，因此研究結果之推論僅適用於特定地區之公私立高中，未來可針對臺灣地區之各級學校作整體研究，以進一步瞭解國內教師對於高職生自我概念、高職生學習策略與高職生學習成效之看法及其相關研究。

二、在研究變項方面

本研究以高職生自我概念、高職生學習策略為背景變項探討高職生學習成效。但是影響高職生學習成效的相關變項眾多，高職生自我概念與高職生學習策略之間的關聯也存在許多直接與間接的影響，未來的研究方法可以考慮增加更多變項：如校長領導（個人特質、知識、經驗）、組織氣候、學校組織與學校文化、學校效能、課程領導等，以期獲得更深入的研究結果。

三、在研究方法方面

本研究係採用問卷調查法進行研究，問卷回收有效問卷率達 90%，經統計分析後獲得本研究之數據，然量化研究不容易瞭解受試者真正想法，對於填答時的情境也無法掌握。未來研究應加入軼事法、行動研究等以個案與深入訪談、論述分析等質性方法，以期更深入了解高職生自我概念、高職生學習策略與高職生學習成效的內涵與現況，以期賦予研究更具多面向與客觀性。

參考文獻

【中文部分】

- 小谷享（2017）。在臺灣的日籍華語學習者之學習策略分析（未出版之碩士論文）。國立清華大學，新竹市。
- 王文玲（2004）。國小高年級學童自我概念、人際關係、利社會行為與死亡態度之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 王鍵銓（2010）。高中職學生身體意象、身體活動自我呈現自信心對身體自我概念之影響（未出版之碩士論文）。國立雲林科技大學休閒運動研究所，雲林縣。
- 王禎嫻（2013）。國中生自我概念、利社會行為與快樂感之探究（未出版之碩士論文）。靜宜大學，臺中市。
- 何景行（2016）。高中生資訊素養課程教學及其學習成效之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 呂峽、林可（2007）。越南留學生漢語學習策略與 HSK 成績的關係。高教論壇，(3)，155 - 159。
- 呂栢嘉（2009）。臺北高中生之英文學習信念與英文學習策略之研究（未出版之碩士論文）。淡江大學，新北市。
- 余思潔（2008）。國小高年級學童電視收視行為與其自我概念、人際關係之相關研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 吳敏綺（2001）。國民小學女性主任自我概念、角色壓力與生涯發展關係之研

- 究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學國民教育研究所，臺中市。
- 吳勇毅。（2007）。不同環境下的外國人漢語學習策略研究（未出版之博士論文）。上海師範大學，上海市。
- 李麗香（2004）。國小教師創意教學與學生自我概念學習動機學習策略及學習成效之相關研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 李國健（2016）。學習共同體與學習成效關係之研究—以新北市國民中學為例（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 辛瓊瑤（2015）。合作式網路探究課程發展與學習成效評估研究：以圖書館利用教育為例（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 林建平（1997）。學習輔導—理論與實務。臺北市，五南書局。
- 林世欣（2000）。國中學生自我概念與同儕關係之相關研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 林己文（2010）。國中學生自我概念、學習動機與學習表現之研究—以苗栗縣公立國民中學學生為例（未出版之碩士論文）。玄奘大學，新竹市。
- 林好芳（2011）。南部地區高中職生自我概念與利社會行為之相關性研究（未出版之碩士論文）。臺南應用科技大學，臺南市。
- 林佩好（2017）。同儕協助學習策略對提升國小學習障礙學生四則運算文字題學習成效之研究（未出版之碩士論文）。國立清華大學，新竹市。
- 周怡君（2016）。嘉義市中學生英語學習環境、英語學習動機與英語學習策略之相關研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。

- 邱皓政（2003）。自我概念向度與成分雙維理論之校度檢驗與相關因素研究。
教育與心理研究，26，85-131。
- 邱靜宜（2015）。臺中市國中學生自我概念、學業成就與智慧型手機使用行為
之關係研究（未出版之碩士論文）。靜宜大學，臺中市。
- 高守潔（2017）。MOOCs 使用者之學習情況與學習策略之研究（未出版之碩
士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 孫于蘊（2016）。點石「成」金——創新教學策略的運用與國中高年級學生成
語學習成效之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 馬蘭英（2015）。新北市國民中學科技領導與團隊合作學習成效之個案研究
（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 曹鼎（2015）。不同設計元素之遊戲式英文單字學習 APP 在學習成效、情緒及
注意力之影響研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 洪志成（1986）。臺北縣市國中學生數學科自我概念及其有關因素之研究（未
出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 施宇峰、譚子文（2010）。依附關係和自我概念之關聯性研究。*臺中教育大學
學報：教育類*，25（1），1-27。
- 施事誠（2015）。高職餐飲科學生性別刻板印象、自我概念與成就動機之研究
（未出版之碩士論文）。國立高雄餐旅大學，高雄市。
- 郭為藩（1996）。自我心理學。台北：師大書苑，6-11。
- 許碧珊（2017）。自我調整學習策略融入「理化科」教學對於國中八年級學生

- 自我調整學習策略與學業成就之影響（未出版之碩士論文）。東海大學，臺中市。
- 陳怡君（2003）。國中生網路使用行為與同儕關係、自我概念之研究。私立中國文化大學生活應用科學研究所碩士論文，（未出版之碩士論文），臺北市。
- 陳燕珠（2004）。青少年自我概念、行為困擾與偶像崇拜關係之研究—以臺灣地區高職生為例（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。
- 陳世佳、郭純芳、楊正誠（2005）。生命教育課程對大學生自我概念與生命態度之影響：以「β計畫」為例。教育與心理研究，200509，409-433。
- 陳彤羚（2007）。國小六年級學童依附關係、自我概念、人際衝突與情緒能力之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺南大學教育學系輔導教學研究所，臺南市。
- 陳德順（2008）。全國國小棒球聯賽球員社會支持與學習成效之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 陳玟潔（2009）。高中英文興趣、成就表現與學習策略之探討（未出版之碩士論文）。國立成功大學，臺南市。
- 趙曉美（2001）。自我概念多層面階層結構之驗證及增進自我概念課程之實驗效果（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 趙榮華（2015）。合作式問題導向學習平台之小組激勵機制對於提升同儕互動與合作學習成效的影響研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北

市。

黃政傑（1997）。**教學原理**。臺北市：師大書苑有限公司。

黃德祥（2005）。**青少年發展與輔導精要**。臺北市：考用。

路珈（2000）。**教育心理學**。臺北：揚智。

溫世頌（2007）。**教育心理學**。臺北：三民。

廖伯森、胡家榮、周彥（譯）（2005）。**英語學習策略完全教學手冊**。臺北：臺灣培生教育。

廖芷琳（2011）。**高雄市國中學生使用英語學習策略頻率及活用策略程度與其英語課業成就之關係研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

楊馥綸（1986）。**南區國民中學資賦優異學生與一般學生行為困擾影響因素之比較研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。

楊招謨、陳東陞（1997）。國小高年級學童學習策略之研究。**特殊教育與復健學報**，5，169-198。

楊舜閔（2015）。**具自律學習機制之英語字彙學習 APP 對於學習成效的影響研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

張春興（2006）。**張氏心理學辭典**。重訂一版。臺北市：東華。

張學善、林旻良、葉淑文（2010）。大學生情緒智慧、人際關係與自我概念之關係探究。**諮商與輔導學報**，32（2），1-25。

- 賴鑫城（1992）。國中學生自我概念、學業成討、師生關係對學校態度之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。
- 劉香奴（2003）。不同取向生命教育課程對高中生自我概念、人際關係及生命意義影響之研究（未出版之碩士論文）。南華大學，嘉義縣。
- 劉麗萍（2014）。閱讀策略教學對於國小高年級學童社會領域學習成效影響之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 蔡金蓮（2009）。高中職學生家庭系統分化、自我概念與人際衝突解決策略之關係研究（未出版之碩士論文）。臺南科技大學，臺南市。
- 蔡佩芬（2017）。屏東縣國中學生知覺父母管教方式與自我概念關係之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東縣。
- 蔡貞雄（2000）。體育教師的教學效能。國民體育季刊，29（4），42-51。
- 鄭紓彤（2016）。學校環境、自我概念與學校生活適應之關係探討—以慈輝班學生為例（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學社會工作學研究所，臺北市。
- 鄭佳虹（2016）。以動態評量回饋系統提升國中數學學習成效（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 鍾鳳嬌（1999）。從親子互動語言分析探討幼兒內在化的現象（未出版之論文）。「海峽兩岸兒童發展與適應問題」學術研討會，臺東縣。
- 鐘巧如（2015）。國民小學校長空間領導、教師社群運作與學生學習成效關係之研究（未出版之博士論文）。國立政治大學，臺北市。

顏綵思、魏麗敏（2005）。臺灣中部地區國中小學生自我概念、父母管教方式

對攻擊行為影響之研究。臺中教育大學學報，19（2），23-48。

顏靜芳（2016）。運用校務研究之觀點提升國小學童作文之學習成效（未出版

之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

教育部（2017）。中華民國教育統計年報。教育部，臺北市。

蘇芳儀（2015）。職校工商科高職生英語焦慮、英語學習動機、英語學習策略

之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。

蘇郁涵（2017）。自主性學習策略運用於國小學生數學領域學習態度、學習動

機及學習成就之行動研究（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南

市。



【外文部分】

- Anderson. (1984). *A schema-theoretic view of basic processes in reading*. Handbook of Reading Research. 1, 255-291.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). *Schema theory and ESL reading pedagogy*. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553-573.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering : An experimental and social study*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1982). *Inducing Strategic Learning from Texts by Means of Informed, Self-Control Training*. Technical Report No. 262. Illinois Univ., Urbana. Center for the Study of Reading.; Bolt, Beranek and Newman, Inc., Cambridge, MA.
- Brown, A. L., (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bourcet, C. (1998). *Self-evaluation and school adaptation in adolescence*. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 515-527.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse*

- society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of Cognitive developmental inquiry. *American psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J. H. (1981), Cognitive monitoring, In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills*, (pp.35-60), N. Y.: Academic Press..
- Freeman, G. D. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *Journal of Educational Research*, 96(3), 131-139.
- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. NY: Cambridge University Press.
- Dusek, J. B. (1996). *Adolescent development and behavior*. A Simon & Schuster Company.
- Griffiths, C., & Oxford, R. L. (2014). *The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue*. *System*, 43, 1 – 10.
doi:10.1016/j.system.2013.12.009
- Green, J. M., & Oxford, R. (1995). *A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender*. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261. doi:10.2307/3587625
- Grenfell, M., & Macaro, E. (2008). Claims and critiques. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*, 9 – 28, Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kevin, M., & Mzobanzi, M. (2001). *Family capital, goal orientations and South African*

- adolescents' self-concept: A moderation-mediation model. Educational Psychology, 21(3), 333-350.*
- Kevin, M., & Mzobanzi, M. (2001). Age and gender difference in the self-concept of South African students. *The Journal of Social Psychology, 31, 47-96.*
- Kyungsim, H.-N., & Leavell, A. G. (2006). *Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. System, 34(3), 399 – 415.*
doi:10.1016/j.system.2006.02.002
- Lessard-Clouston, M. (1997). *Review the Resources! Review of R. R. Jordan's English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers.* ESP News.
- Mayer, R. E. (1987), *Educational Psychology: A cognitive approach*, Boston: Little, Brown and Company.
- Mowen, C. (1995). *Consumer Behavior*. NJ: Prentice-Hall.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H., & Tidesco, A. (1978). *The good language learner.* Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- OMalley, J & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition.* Cambridge University. CUP.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know.*New York: Newbury House.

- Paris, S. G., Lipson, M. Y. & Wixson, K. K. (1983). *Becoming a strategic reader*. Contemporary Educational Psychology, 8, 293-316.
- Reid, R. & Lienemann, T. O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York, NY: The Guilford Press.
- Purkey, W. (1998). *An overview of self-concept theory for counselors*. ERIC Clearinghouse On Counseling and Personnel Services, Ann Arbor, Mich. ERIC Document Reproduction Service No. ED 304 630 .
- Plucker, J., & Stocking, V. (2001). *Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents*. *Exceptional Children*, 67, 535-548.
- Rubin, J. (1981). *Study of Cognitive Processes in Second Language Learning*. *Applied Linguistics*, 2(2), 117 – 131.
- Santa, B. (1996). *Using promotional messages to manage the effects of brand and self-image on brand evaluations*. *The Journal of Consumer Marketing*, 13, 4-18.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. (Eds). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, J., Spencer, K., & Xing, M. (2009). *Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language*. *System*, 37(1), 46 – 56.

doi:10.1016/j.system.2008.05.001

Weinstein, C.E. & Mayer, R. (1986). *The teaching of learning strategies*. In M.

Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching and learning* (pp.315-327). New York: Macmillan.

Wong-Fillmore, L. (1979). *Individual differences in second language acquisition*. In C. J.

Fillmore, D. Kempler, & W. S.-Y. Wang (Eds.), *Individual Differences in language ability and language behaviour*. New York, USA: Academic Press.

Wenden, A., & Rubin, J. (Eds.). (1987). *Learner strategies in language learning*.

New Jersey: Prentice Hall.



附錄一

高職生自我概念、學習策略、學習成效問卷

第一部分：基本資料

() 一、性別：(1) 男 (2) 女

() 二、年級：(1) 高一 (2) 高二 (3) 高三

() 三、父親教育程度：

(1) 國中畢業或以下 (2) 高中(職)畢業 (3) 專科畢業 (4) 大學或技術學院畢業

(5) 研究所以上畢業

() 四、母親教育程度：

(1) 國中畢業或以下 (2) 高中(職)畢業 (3) 專科畢業 (4) 大學或技術學院畢業

(5) 研究所以上畢業

() 五、父親職業類別：(1) 代號一 (2) 代號二 (3) 代號三 (4) 代號四 (5) 代號五

() 六、母親職業類別：(1) 代號一 (2) 代號二 (3) 代號三 (4) 代號四 (5) 代號五

() 七、學校屬性：(1) 公立 (2) 私立

() 八、學校位置：

(1) 新北市 (2) 桃園市 (3) 宜蘭縣

職業代號	職業名稱
代號一	工廠工人、小販、漁夫、清潔工、工友、建築物管理員、幫傭、警衛、臨時工、送貨員、捆工、檳榔店老闆、KTV 及餐廳服務員、超商及加油站等服務人員、家庭主婦等。
代號二	技工、水電工、推銷員、農夫、司機、裁縫、廚師、美容師、美髮師、郵差、打字員、工地管理員、店員、商店老闆、油漆工、木工、水泥工等。
代號三	技術員、出納員、縣議員、鄉鎮民代表、課員、科員、秘書、批發商、代理商、尉級軍官、警察、消防隊員、船員、代書、電視及電影演員、廣播工作人員等。
代號四	中小學校長、中小學教師、補習班老師、會計師、法官、律師、工程師、建築師、課長、科長、市議員、協理、經理、副理、襄理、校級軍官、警官、翻譯工作者、作家、畫家、音樂家、設計師、記者等。
代號五	大專院校校長、大專院校教授、醫師、大法官、科學家、部長、司長、局長、立法委員、監察委員、考試委員、董事長、總經理、將級軍官、廠長等。

一、自我概念量表

請您依據自己的經驗與感受作答，若您覺得題意所陳述與自己非常不符合時，請將1的數字圈起來；大部份不符合時，請將2的數字圈起來；有些符合時，請將3的數字圈起來；大部份符合時，請將4的數字圈起來；非常符合時，請將5的數字圈起來。

非常
不符
合

大
部
份
不
符
合

有
些
符
合

大
部
份
符
合

非
常
符
合

1	我喜歡到學校上課。	1	2	3	4	5
2	我跟同學相處得很好。	1	2	3	4	5
3	我喜歡學校的活動。	1	2	3	4	5
4	我和老師相處得很融洽。	1	2	3	4	5
5	我能瞭解老師上課的內容。	1	2	3	4	5
6	我常會鞭策自己用功。	1	2	3	4	5
7	我對自己目前的學業成績感到滿意。	1	2	3	4	5
8	我在學校的整體表現很好。	1	2	3	4	5
9	在班級活動時，我能夠領導其他同學。	1	2	3	4	5
10	遇到困難的時候，我會自己想辦法解決而不求助他人。	1	2	3	4	5
11	截至目前為止，我達成了許多目標。	1	2	3	4	5
12	我如果沒把事情做好，就會想重新再做一次。	1	2	3	4	5

13	我做事的態度是：「盡全力做好」。	1	2	3	4	5
14	我會冷靜、果斷處理事情。	1	2	3	4	5
15	做錯事的時候，我會勇於承認。	1	2	3	4	5
16	我會充實自己的能力，不斷朝著目標走。	1	2	3	4	5
17	我不會常常發脾氣。	1	2	3	4	5
18	我會適當地發洩自己的情緒。	1	2	3	4	5
19	我覺得我的情緒蠻穩定的，不會有太大的變化。	1	2	3	4	5
20	我不會常常覺得心煩。	1	2	3	4	5
21	我不會為了小事，就對別人發脾氣。	1	2	3	4	5

二、學習策略量表

請您依據自己的經驗與感受作答，若您覺得題意所陳述與自己非常不符合時，請將1的數字圈起來；大部份不符合時，請將2的數字圈起來；有些符合時，請將3的數字圈起來；大部份符合時，請將4的數字圈起來；非常符合時，請將5的數字圈起來。

非常
不
符
合

大
部
份
不
符
合

有
些
符
合

大
部
份
符
合

非
常
符
合

1	我會將新學的知識和之前學過的知識聯想在一起。	1	2	3	4	5
2	我會應用新學的知識，來加深記憶。	1	2	3	4	5
3	我會將新學的知識與圖片做聯想。	1	2	3	4	5
4	我會運用類似的發音來記住新學的知識。	1	2	3	4	5
5	我記憶新學的知識時，會藉由它出現在書上、黑板上或任何地方的位置來記憶。	1	2	3	4	5
6	我會反覆練習誦讀或者書寫新學的知識很多次。	1	2	3	4	5
7	我會試著模仿運用新學的知識。	1	2	3	4	5
8	我會收看或收聽電視節目、電影學習新知識。	1	2	3	4	5
9	看文章時，我會先快速瀏覽片段，再回頭仔細閱讀。	1	2	3	4	5
10	我會盡可能在日常生活中找機會使應用新知識。	1	2	3	4	5
11	我會利用一些手勢動作來記憶新知識。	1	2	3	4	5
12	使用新知識時，若想不起內容，我使用手勢或動作來表達。	1	2	3	4	5
13	遇到不熟悉的新知識時，我會試著猜測它的意思。	1	2	3	4	5

14	當我想不出某新學的知識，會用相同意思的字詞來解釋。	1	2	3	4	5
15	我會試著用我熟悉的國(臺)語諧音，連結新學的知識來發音，以利背誦。	1	2	3	4	5
16	我會試著找出如何學好新知識的方法。	1	2	3	4	5
17	當別人講解時，我會非常注意聽。	1	2	3	4	5
18	為了加強能力，我會訂下明確的目標。	1	2	3	4	5
19	我會反覆練習。	1	2	3	4	5
20	我會留意所犯的錯誤，藉以改進自己，使自己表現更好。	1	2	3	4	5
21	當我表現很好時，我會獎勵自己。	1	2	3	4	5
22	當我學習時，我會鼓勵自己。	1	2	3	4	5
23	當我學習時，我會想辦法放鬆。	1	2	3	4	5
24	當我使用新學的知識時，我會注意自己是否緊張。	1	2	3	4	5
25	我會和同學、父母或教師談論我學習的感覺。	1	2	3	4	5

三、學習成效量表

	非常 不符 合	大 部 份 不 符 合	有 些 符 合	大 部 份 符 合	非 常 符 合
請您依據自己的經驗與感受作答，若您覺得題意所陳述與自己非常不符合時，請將1的數字圈起來；大部份不符合時，請將2的數字圈起來；有些符合時，請將3的數字圈起來；大部份符合時，請將4的數字圈起來；非常符合時，請將5的數字圈起來。					
1 我會想要學習成效好，上課之前，我會預習課程內容。	1	2	3	4	5
2 當我寫錯答案時，我會努力找出寫錯的原因。	1	2	3	4	5
3 我在學習新知識時，會想辦法找出以前學過的相關知識。	1	2	3	4	5
4 我會和同學一起討論課程裡面的內容或分享心得。	1	2	3	4	5
5 為了更熟練課程，課後我會複習老師當天上課的內容。	1	2	3	4	5
6 我會利用各種方法增強記憶力。	1	2	3	4	5
7 當有一些觀念不懂時，我會找人（老師、同學或家人）來幫助我。	1	2	3	4	5
8 為了把問題弄得更清楚，我會透過不同管道(網路、圖書館等)主動搜尋相關資訊。	1	2	3	4	5
9 上課可以學到新東西，讓我想學習。	1	2	3	4	5
10 可以和同學在一起上課，令我覺得學習是一件愉快的事。	1	2	3	4	5

11	我覺得只要我用心，我一定能把上課內容學好。	1	2	3	4	5
12	不管程度高或低，每個同學都有值得我學習的地方。	1	2	3	4	5
13	老師指派的功課，我會主動完成或搜尋相關資料。	1	2	3	4	5
14	對課程內容不夠清楚的地方，我會主動去找相關資料。	1	2	3	4	5
15	我會努力解決作業中有困難的部分。	1	2	3	4	5
16	我完成一個學習階段時，老師或同學的稱讚會令我開心。	1	2	3	4	5
17	我在學習上有好的表現時，家人的稱讚會使我很高興。	1	2	3	4	5
18	每次學習有一點突破，我就很高興。	1	2	3	4	5
19	我的段考成績表現良好（或進步時），讓我很有成就感。	1	2	3	4	5
20	老師根據我的能力，設定我個人的學習目標後，我的段考成績比以前進步了。	1	2	3	4	5
21	透過和同學的討論，常觸發我進一步的聯想。	1	2	3	4	5
22	我喜歡挑戰老師提供的高難度問題。	1	2	3	4	5
23	我可以針對同學的意見做分析後，提出不同的看法。	1	2	3	4	5

附錄二

問卷授權

論文量表

使用同意書

本人國立政治大學學校行政碩士在職專班王郁翔，

基於

研究（高職生自我概念與學習策略與學習成效關係之研究）

教學（_____）

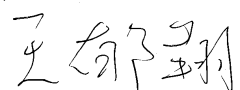

個案銜鑑

校園篩選

其他（_____）

之需要，擬使用國立政治大學學校行政碩士在職專班李國健老師所編訂之量表，特此徵求授權使用同意。

本人瞭解本同意書僅限於同意該量表使用於上述用途，為非營利之使用，並將在適當處註明參考文獻來源或使用工具之出處，屬版權所有，敬請惠予該量表之使用同意。

申請人	同意人
	
日期：西元 2018 年 3 月 9 日	日期：西元 2018 年 3 月 12 日

2013.07 版

論文量表

使用同意書



本人國立政治大學學校行政碩士在職專班王郁翔，

基於

- 研究（高職生自我概念與學習策略與學習成效關係之研究）
- 教學（_____）
- 個案銜鑑
- 校園篩選
- 其他（_____）

之需要，擬使用中原大學教育研究所黃曉梅老師所編訂之量表，特此徵求授權使用同意。

本人瞭解本同意書僅限於同意該量表使用於上述用途，為非營利之使用，並將在適當處註明參考文獻來源或使用工具之出處，屬版權所有，敬請惠予該量表之使用同意。

申請人	同意人
	
日期：西元2018年3月8日	日期：西元2018年3月13日

2013.07 版



帥氣翔 <eilson0224@gmail.com>
寄給 rudy4288 ▾

3月13日 週二 下午9:16 ☆ ↶ ⋮

Hi Shih, Shih-Cheng :

Can I use your thesis scale?(A Study of Gender Stereotypes, Self-Concept, and Achievement Motivation of Students from the Food and Beverage Management Department in Vocational High Schools)Thanks.



事誠施 <rudy4288@yahoo.com.tw>
寄給我 ▾

3月14日 週三 下午12:08 ☆ ↶ ⋮

🌐 英文 ▾ > 中文(繁體) ▾ 翻譯郵件

關閉下列語言的翻譯功能：英文 ×

ok

