

學習目標、自我調整、幸福學習對學習成效關聯性之研究-
以南部某一般大學、科技大學之學生為例

The relationship among learning goals, self-regulated, happy learning and
learning effectiveness

黃義俊¹

國立高雄應用科技大學 企業管理系 教授

peterhun@kuas.edu.tw

錢沁媛²

國立高雄應用科技大學 企業管理系碩士在職專班 研究生

yuan7318@kuas.edu.tw

摘要

台灣為普及基本國民教育近年來廣設大學，教育部多年來持續補助多項計畫除了希望能提升教學品質，亦希望能夠改善學習的環境。在這樣的政策下國內的大學生學習成效如何以及在學習的過程是否感到幸福愉快，亦是很令人值得探討的議題。

本研究針對「國立中山大學」與「國立高雄應用科技大學」之學生，平均抽取各 225 位共 450 位學生發放紙本問卷，探討普通大學與科技大學之學生的學習目標、自我調整、幸福學習與學習成效的關聯性影響，探討大學生是否在設立學習目標後能夠透過不同的學習策略來提升學習成效；探討大學生在學習目標設立後是否在學習過程中體驗到學習的快樂而提升學習成效。

關鍵字：學習目標、自我調整、幸福學習、學習成效

Keyword：Learning Goals、Self-regulated、Happy Learning、Learning Effectiveness

1. 緒論

1.1 研究背景

為了提升本國學生在國際上的競爭優勢，教育部多年來持續補助多項計畫以提升各大專院校之教學品質。這些教學計畫，無非是希望能夠再次提升高等教育的教學品質，並希望藉由教學品質的提升來改善或增進目前國內學生的學習成效。然而，國內探討近幾年大學生學習成效的相關研究並不多，因此，如此多的補助是否因此提升國內大學生之學習成效現況實為值得探討的議題。

近幾年針對國內大學生之研究關於大學生的學習成效的相關研究甚少，而學習成效的研究對象大多以國小生到高中生等義務教務階段的學生為研究對象（林佩璋，2012；廖家瑜等，2013）。僅有少數學者以技職學校之學生為對象探討學習成效（邱道生等，2009；郭美貝，2012）。國內高等教育主要區分為普通大學以及技職大學兩大體系，因此不同體制下之學生的學習成效是否產生差別亦令人值得研究。

目前於 2014 年已開始實施十二年國教，而台灣高等教育大學的錄取率也從 1994 年的 44.38 % 攀升至今 95.73%，大學畢業已成為台灣教育的基本門檻。但有研究顯示 48.2% 的大學生對自己目前的學習狀況感到不滿意（徐凡等，2009）。教育部多年來持續補助多項計畫除了希望能提升教學品質，亦希望能夠改善學習的環境。在這樣的政策下國內的大學生在學習的過程是否感到幸福愉快，亦是很令人值得探討的議題。

1.2 研究動機與目的

學習成效是指學習者經過一段學習活動後的評量效果（鄭明章，1999；謝孟穎，2003）。有關學習成效的研究，先前探討的對象多集中於國小及國中生，僅有少數學者以技職體系的學生為對象探討學習成效（邱道生等，2009；林佩璋，2012；郭美貝，2012；廖家瑜等，2013）。發現探討一般大學生的學習成效並不多見，因此探討普通大學及技職大學的學生是否會產生不同的學習成效為本研究的動機之一。

學習目標是學習者喜歡在困難的情境下尋找具有挑戰性的任務，認為失敗是一種有幫助的回饋，在解決問題的過程中能夠以此來提升自己的能力（Diener & Dweck, 1978, 1980；Nicholls, 1984；Elliott & Dweck, 1988）。而學習目標的概念源自於國外的學者在目標導向的研究發現，不同的人格特質追求的目標都不盡相同，並且歸納出「績效目標」和「學習目標」等兩種目標分類。（Licht & Dweck, 1984；Dweck & Leggett, 1988；Dweck, 1989；Heyman & Dweck, 1992）。回顧相關研究發現大部分都是在探討目標導向對學習成效的影響，探討學習目標對學習成效的研究尚不多見，因此探討學習目標對學習成效的影響為本研究動機之二。

回顧學習成效相關研究發現，學習目標對學習成效會造成影響（Garcia, 1991；Bouffard, 1995；Pintrich, 2000b；Schraw, 2001）；自我調整也會對學習成效造成影響（周斯畏，1999；陳偉瑀，2005）。但結合學習目標和自我調整對學習成效的相關研究尚不多見，故本研究的動機之三為探討學習目標是否會透過自我調整間接影響學習成效。

回顧學習目標的相關研究發現，學習目標對大學生的主觀幸福感有影響（張斌、張陸，2007）；而學生對幸福學習的認知多在於關注成績（張艷琴，2006）。而且有研究顯示 48.2%的大學生對自己目前的學習狀況感到不滿意（徐凡等人，2009）。但結合學習目標與幸福學習對學習成效的相關研究甚少，故本研究的動機之四為探討學習目標是否會透過幸福學習間接影響學習成效。

基於以上的研究動機，本研究的目的如下：

- 一、 探討學習目標對學習成效的影響。
- 二、 探討學習目標對自我調整的影響。
- 三、 探討學習目標對幸福學習的影響。
- 四、 探討自我調整對學習成效的影響。
- 五、 探討幸福學習對學習成效的影響。
- 六、 探討學習目標透過自我調整間接影響學習成效。
- 七、 探討學習目標透過幸福學習間接影響學習成效。

2. 文獻探討

2.1 台灣教育相關研究

台灣教改至今已逾二十年，眾多的政策與補助計畫為的都是提升國內教育在國際上的競爭力以及打造良好的學習環境，在投入這麼多的資源下台灣大學生的學習成效是否有得到提升實為令人值得探討的重點。近幾年內針對國內大學生之研究重點多注重於大學生之生活型態、學習態度、心靈成長及畢業流向等方面，目前針對大學生學習成效方面的研究並不多，主要是在探討技職體系學生的學習成效（邱道生、林宗輝，2009；郭美貝，2012）。但劉若蘭與林大森（2011）研究結果顯示公立大學與私立技職學院之學生校園經驗有顯著的差別，且林啟超與謝智玲（2003）研究也顯示不同學院之學生學習成效有顯著的差異，因此普通大學與技職大學之學生的學習成效是否有差異值得進一步探討。故本研究的探討重點即為在目前台灣高等教育的教學體制下，國內大學生在普通大學與技職大學不同的教學體制下，學習成效之現況。

2.2 學習成效相關研究

郭郁智（2000）認為學習成效是透過學習活動歷程獲得較為持久性的行為結果，也就是學習者經過一段時間的學習活動後，評量活動達成的效果。林姿利（2007）也認為學習成效為學習者經由後天一段特定時間對某種領域之學習或訓練而習得某些知識、技能或情意等能力達成的程度。

學習成效的效果在教育訓練上也被證實會受到受訓動機的正向影響，當學習者訓練動機愈高則學習成效隨之愈高（王郁榕，2004；楊素瑞，2006）。林全斌（2007）指出，對於具有接受挑戰人格特質傾向或較有參與動機之學習者，該學習者接受訓練的成效通常較佳。本研究主要為探討大學生學習成效之現況，故參考鄭明章（1999）與謝孟穎（2003）之研究將學習成效定義為學習者經過一段學習活動後之評量效果。

2.3 學習目標相關研究

學習目標的概念源自於 Dweck 和他的同僚在目標導向之研究發現，不同的人格特質追求的目標都不盡相同，並且歸納出「績效目標（performance goals）」和「學習目標（learning goals）」等兩種目標分類。績效目標導向是藉由尋找正向的評價來避免負向的評價，以此來展現獲證實個體的能力；學習目標導向則是藉由了解新的知識或技能來發展並提升自己的能力（Licht & Dweck, 1984；Dweck & Leggett, 1988；Dweck, 1989；Heyman & Dweck, 1992）。學習目標導向部分學者（Diener & Dweck, 1978, 1980；Nicholls, 1984）稱之為「精熟取向（mastery oriented）」，學習者喜歡在困難的情境下尋找具有挑戰性的任務，認為失敗是一種有幫助的回饋，在解決問題的過程中能夠以此來提升自己的能力（Elliott & Dweck, 1988）。

而目標導向理論（goal orientation theory）主要在探討學習者從事學習工作的理由與目的，探討學習者「為什麼」會從事某項學習工作（Dweck, 1986）。該理論認為可以藉由學生投入學業工作的原因來了解其動機及與成就相關的行為（Wolters, 2004）。即學習者在追求目標的過程中，會選擇不同的方式去達成，也會選擇不同的標準去判斷自己是否是成功或失敗。

Eison（1981）提出學習目標主要分為「學習導向（Learning orientation）」與「分數導向（Grade orientation）」兩個目標。Pintrich（2000b）認為可以把不同理論基礎的目標區分為兩種。第一種成為工作特定目標（Task specific goal），指學習者替自己設立一個具體的結果，這樣的目標可以為學習者設立一個明確的標準，使學習者能依此來評估自己的表現。第二種稱為意圖目標（purpose goals），此類型目標可以指出學習者為什麼要從事學習工作的原因及目的，同時學習者也會建立一個標準來評估他們工作上的能力與成就。Shilts（2004）提出，學習目標設定經由目標認同、目標回饋、目標監督、自我效能提升，進而達成目標與調整行為。學習者設定目標前會先進行自我評估，並產生目標認同與承諾。若學習者沒有認同目標，目標將不會產生作用。Locke and Latham（2006）指出目標具有兩個特性，其一為目標的具體內容，包括目標的特定性（specificity）和目標困難度，前者為目標達到量化指標之程度，後者指目標達成的成效或表現水準；另一個為目標強度（intensity），它與目標設定的過程、或如何達成目標的決定有關。本研究之目的為探討學習目標對學習成效之影響，故參考 Eison（1981）學習目標構面，將學習目標定為「學習導向」與「分數導向」兩個構面。

本研究探討學習目標之相關文獻，歸納為兩個不同的方向，相關整理如下：

一、學習目標對學習成果的影響

黃貴祥（1988）研究顯示，學習目標偏向「學習導向」的學生學習成績，比學習目標偏向「分數導向」的學生學習成績要高。Cabanch & Arias（2001）研究也顯示就學習目標而言，偏向「學習導向」的學生，較重視學習的過程，在學習上穩定踏實，故學業成就比較好。陳碩琳（2003）研究結果證明，目標導向與學習績效之關聯性成顯著正相關。

二、自我調整對學習目標的影響

Weiner（1992）認為不同動機信念所引發的目標導向則不同，目標導向理論認為學習者的動機不是「有」或「無」的問題，而是方向的不同，不同特質學習者與情境互動下會進行趨向或是逃避的自我調整行為。學習目標

設定可以提高自我效能、促進行為的調整，進而達成目標。因此學習目標設定可以說是激發自我調整學習的重要因素。Zimmerman (2008a)亦指出學習目標設定是自我調整學習(self-regulated learning)的一個過程，亦是影響自我調整學習的重要因素。Sample (2001)以小學生為研究對象，測試學生完成第一階段測試工作後，再給學生較難的問題做第二次測試，結果顯示第二階段完成後學生出現挫折、適應不良等現象，甚至想要放棄。他們認為：學習目標是要獲得正面的評價，而避免負向的評價。林麗華(2002)以社會比較理論與自我效能理論來探討目標導向與課業壓力的關係，建立不同目標導向所引領的自我調整課業壓力模式。該研究結果顯示國中生在追求精熟數學課業的同時，存在趨避衝突的心理困境。簡子超(2006)以大學會計系學生為研究對象，研究結果發現，愈傾向於趨向精熟與趨向績效導向的學生，愈會使用策略來幫助自己學習，而懂得使用策略調整學習方式的學生對其考試成績有明顯的提升作用。Shilts (2004)提出，學習目標設定經由目標認同、目標回饋、目標監督、自我效能提升，進而達成目標與調整行為。學習者設定目標前會先進行自我評估，並產生目標認同與承諾。若學習者沒有認同目標，目標將不會產生作用，上述顯示，學習目標設定可以提高自我效能、促進行為的調整，進而達成目標。Shih (2002)探討兒童的學習目標設定行為、自我效能與自我調整學習三者間之關係。研究結果，顯示學生往往帶著特定的目標以及有關達成該目標的效能信念來從事學習活動。當進行某項作業時，兒童會觀察自身的表現以評估目標之達成進度，並根據評量的結果繼續該作業或修正作業。許崇憲(2013)研究中認為，學習者在學習過程中所犯的錯誤有助於能力提升，較會抱持趨向精熟目標取向。根據學習目標的文獻探討中可得知，學習目標對自我調整與學習成效均有影響，因此，本研究再探討另一個影響學習成效的重要因素-自我調整。

2.4 自我調整

自我調整理論(self-regulated learning theory)起源於1980年代中期，最早是由Bandura(1977)提出自我調整的概念，他認為學習者會憑藉者自我觀察與經驗學習而有所改變，此改變歷程是源自於人類具有自我學習之能力。學習是一種主動建構的過程，一個自我調整學習者在學習歷程中，能依據自己對學習工作的覺察設定學習目標，並監督、控制、調整自己的認知、行動及情境，以完成預定的學習目標(Pintrich, 2000b; Zimmerman, 1989, 2000)。國內外的學者皆認為自我調整學習是一個連續且階段性的歷程(陳志恆、林清文, 2008)。因此一個自我調整學習者能有效的管理自己的學習歷程，並獲得較佳的學習表現(程炳林, 2002)。自我調整學習是可以被教導的，亦是可以由學習者自己掌握的(Miller & Brickman, 2004)。Zimmerman (2008b)提到，自我調整學習是學習者在學習的過程中，能主動地依據個人的學習動機，建立學習目標，使用適當的策略，監控學習進度，評估學習結果，及進行自我修正，以達到設定的目標。Zimmerman (2002, 2008b)進一步指出，自我調整學習的特性：1. 學習者知道進行調整時會對其學習效果或過程有何幫助；2. 學習者會自行評估自我調整後的成效，進而影響下一次自我調整的歷程，形成循環式的回饋迴圈；3. 學習者進行自我調整的歷程與方式；4. 學習者不進行調整的情形亦是自我調整學習所關切的議題；5. 學習者在動機充足時方會進行自我調整。巫博瀚(2005)研究說明，自我調整強調個體擁有控制與調節自身行為與環境的能力，也就是學習者在學習的過程中，是一個積極主動的個體，並且能依據自己的動機與能力設定合適的目標，且可以運用與選擇合適的學習策略，來提升自己的學習能力與表現。

本研究主要為探討大學生的學習目標、自我調整與學習成效之影響，故參考巫博瀚(2005)的研究，將自我調整定義為學習者在學習歷程中，能依據自己的動機與能力設定合適的目標，且可以運用與選擇合適的學習策略，來提升自己的學習能力與表現。巫博瀚(2005)研究亦指出，自我調整學習可分為學習動機、自我觀察、自我判斷、自我反應四個構面。本研究之研究重點為探討學習目標與學習成效之關係，以自我調整為中介變數，故參考幾位學者之研究將構面定為「自我觀察」、「自我判斷」與「自我反應」三項(Schunk, 2005; 巫博瀚, 2005)。

本研究探討自我調整之相關文獻，歸納為兩個不同的方向，相關整理如下：

一、學習目標對自我調整的影響

Kuhl (2005)、Pintrich (2005)、Shilts, Horowitz and Townsend (2004) 提到，學習目標設定是自我調整學習的動力。但 Bandura (1986) 的研究說明，學習目標設定之所以產生行為動力，不是來自學習目標設定本身，而是受到自我調整歷程的影響。自我調整學習是可以被教導的，亦是可以由學習者自己掌握的。當學習者持有目標時，在自我調整學習歷程上會有較高程度的自我效能、工作價值、興趣、正向情感、努力和堅持；學習者也會使用更多的策略，通常也有較佳的學習表現(Pintrich, 2005)。學習目標具有督促學習者努力與改善的作用，可以督促學習者進行調整，以達成設定的目標(David, 2007; Mitchel & Daniels, 2003)。David, Song, Hayes and Fredin (2007) 提出學習目標設定能透過定向、調節、持續與評價等方式來影響自我調整學習的論點。Zimmerman (2008b) 提到，自我調整學習是學習者在學習的過程中，能主動地依據個人的學習動機，建立學習目標，使用適當的策略，監控學習進度，評估學習結果，及進行自我修正，以達到設定的目標。該學者亦認為，教學者應該要鼓勵學習者去設定有意義的學習目標，讓他們從經驗中獲益，並督促他們朝著學習目標進步。必要的時候，學習者可以根據自己設定的目標來調節自己努力的方向，並在完成學習目標後，建立新的、要求更高的學習目標。如果學習者只有良好的心智能力，卻在學習歷程中未主動進行自我調節，學習者將無法運用學習技巧達成學習目標(Zimmerman, 2008a)。Sharma (2007) 提到，學習目標具有引導學習者努力方向，激發自我主動學習及建立學習者自信心的作用。張基成，廖悅媚 (2013) 研究結果顯示學習目標設定較佳者，因具有較明確具體與可行的學習目標，有助於自我調整學習。而具自我調整學習特性之學習者，多具有積極、主動的學習風格，能針對自己的學習，設定實際可行的學習目標，認清可資運用的資源，選用適當的學習策略，並能對自己的學習結果進行評鑑 (Bembenty, 2011)。

二、自我調整對學習成效的影響

Brown (1983) 認為訓練學生自我調整的技巧對學習成效是有幫助的，因為教師不應只教學生學習一種策略，而應教學生如何使用策略，並監控、檢核和評鑑策略使用的情形。要達到自我監控、自我調整的情況，首先應教學生自我察覺。學習者在學習歷程中，藉由特定的學習目的，使用特定的學習策略或反應來改善自我的學習成效，以達到有效學習之歷程 (陳玉玲, 2002)。Davis (2000) 提到，反思可以讓學生檢視與修正原有的想法，進而產生較好的表現。Masui and Corte (2005) 研究亦顯示，反思可提升學生的自我調整學習能力與學業表現。學習目標設定有助於自我調整學習，而許多研究也證實自我調整學習在科技輔助環境下，能提升學習成效 (Greene, Bolick & Robertson, 2010; Kramarski & Gutman, 2006; Wang, 2011)。林紋宏 (2007) 研究中顯示自我調整學習能提升不同認知風格學生之學習成就。付艷芬 (2012) 對大學生英語閱讀的研究中顯示，通過英語測驗的大學生英文閱讀自我調整學習明顯優於未通過英語測驗之學生。崔胤京 (2015) 針對韓國大學生漢語學習之研究結果發現，學習者認為學習過程是一件快樂的事情，他們能夠靈活運用學習策略使自身能力突出，肯為了學習而不斷付出努力，對知識進行反復的檢查而提高了他們的語言水準。

綜合以上文獻可以得知，自我調整對學習目標與學習成效皆有影響，而自我調整是否會對學習目標與學習成效產生中介效果為本研究的重點之一。

2.5 幸福學習

Diener (1984) 認為幸福感包括主觀幸福感 (Subjective Well-being, SWB) 和心理幸福感 (Psychological Well-being, PWB)。主觀幸福感是人類個體認識到自己需求以及理想得以實現時產生的一種情緒狀態，由需要、認知、情感等心理因素與外部誘因的交互作用行程的一種複雜的、多層次的心理狀態，是衡量個體生活質量的重要綜合性心裡指標。評估者根據自訂的標準對其生活質量的整體性評估，是衡量個人生活質量的綜合性心理指標，反映主體的社會功能與適應狀態。一般認為，主觀幸福感所涉及的個體在生活中的情感體驗，包括積極情感 (輕鬆、愉快等) 和消極情感 (抑鬱、焦慮和緊張等) 兩個方面，因此，個體在生活中所體驗的積極情感越多，消極

情感越少，則個體的幸福體驗越強。王海明（2001）提到學習幸福感（Academic SWB）是主觀幸福感在學習過程這一特殊生活領域中的體現。生活需要幸福，學習生活世界的最高價值亦是如此。幸福是最大的快樂，是對一生具有重要意義的需要、慾望、目的得到實現時的心理體驗。學習幸福是指在學習中，學習者在達成對自己有着重要意義的學習目標時的主觀心理體驗。冉陽（2011）認為大學生的學習幸福是指大學生在學校的學習過程中，對自己具有重要意義的學習目標實現時所獲得的一種主觀的心理體驗。傳統教學觀認為，增加學生的課程分數就是提高學生學習幸福最有效的方法和手段。雖然分數的提高可以使學生得到某種程度上的學習幸福，但現代教育理論認為，分是僅僅是能夠帶來幸福很小的因素之一，大學生在學習中是否幸福，很大程度上取決於許多與絕對分數無關的因素。

本研究另一個研究重點為探討大學生的學習目標、幸福學習與學習成效之影響，故參考冉陽（2011）之研究將幸福學習定義為：學習者在學校的學習過程中，對自己具有重要意義的學習目標實現時所獲得的一種主觀的心理體驗。

李祚山、高俊杰（2014）研究結果顯示，大學生學習幸福感最重要的十個特徵分別為：學習壓力小、學習充實、學以致用、不焦慮、學習有趣、自主學習時間多、學習有成長、能力得到提高、對學習有自信。該研究亦提到隨著大學生思維等心理機能不斷成熟，以及社會、環境對大學生的要求改變，對學習的幸福感受較中學生更開始注重於學習品質、自我的成長與實現等心理層面相關的體驗。且該研究將大學生學習幸福感劃分為學習主觀幸福感與學習心理幸福感兩個構面。冉陽（2011）說明學習幸福的主體是學習者，學習幸福獲得程度的高低，是由學習目標對學習者的重要性來決定的。學習目標有主要目標與次要目標、長期目標與短期目標、必須實現的目標與附帶目標。而獲得幸福感的強度依序是主要目標實現大於次要目標實現，長期目標達成高於短期目標達成，必須目標實現強於附帶目標實現。而大學生的主要學習幸福，是從主動學習中而來，也就是對基礎知識和專業知識的學習和掌握，專業技能的獲得和提升。從以上的研究可得知學習幸福存在於學習之中，大學生積極學習，主動學習，告別精神病態，通過自己的努力達成學習目標，從中體驗到強烈和持久的學習幸福感。

本研究之目的為探討學習目標是否透過幸福學習影響學習成效，參考李祚山與高俊杰（2014）的研究，本研究將幸福學習定為「學習主觀幸福感」與「學習心理幸福感」等兩個構面。

本研究探討幸福學習之相關文獻，歸納為二個不同的方向，相關整理如下：

一、學習目標對幸福學習的影響

佐斌、張陸（2007）研究結果顯示學習目標對大學生的主觀幸福感有影響，擁有高學習目標可以提高大學生的主觀幸福感水平。冉陽（2011）研究中提到，在基礎教育中，學生主要學習的是全面的、普通的基礎知識，以應對各種升學考試，一旦進入大學，則學習內容發生了質的變化。大學學習的內容具有很強的專業性，大學生的主要學習目標源於專業。大學生在校階段的主要任務仍然是學習，而無論是理論方面的學習還是生活方面的實踐，都需要自主學習和探究。有別於死記硬背的傳統方式，大學生的學習方式多種多樣，包括課堂聽講的主要方式，還有自學、學術交流、實驗實習、社會實踐等途徑，找尋到適合自己的學習方式，借此實現自己學習目標並且縮短實現目標的時間，從中體驗到學習幸福。從實現具有探索性的學習目標中體驗幸福。該研究還說明了無聊是讓大學生感到痛苦的因素之一，無所事事、百無聊賴的精神狀態是大學生不願意接受的病態精神。因此具有探索性的學習目標實現起來較為困難，經歷的時間也較長。探索性的學習目標實現時，從中體驗的學習幸福感是最強烈的。

二、幸福學習對學習成效的影響

目前的研究顯示中學生對幸福學習的認知部分更傾向於關注成績，而大學生則比較廣泛，注重點更豐富多樣，如：學習目標、學習方法、學習實踐、學習時間的運用等（張艷琴，2006；甘雄，2010）。楊瑾，季宜敬（2010）說明大學生學習之模式分為：忙碌型、享樂型、頹廢型及幸福型。幸福型大學生信奉「樂在學習，有意義的快樂

就是幸福」。熱愛學習的大學生，可以在學習過程中享受快樂，而這種快樂也可以幫助他們取得好成績，並獲得未來的幸福。

根據以上各學者之研究得知，影響學生學習幸福感之因素很多，本研究之研究目的為探討學習目標與學習成效之關係是否會透過學習幸福感為中介效果而改變。

3. 研究方法

3.1 研究架構

透過第二章文獻探討，本研究以「學習目標、自我調整、幸福學習與學習成效關聯性之研究-以台灣南部某普通大學、技職大學之學生為例」，探討「學習目標」、「自我調整」、「幸福學習」與「學習成效」四個變數之間的影响。

學習目標參考 Eison (1981) 的研究，將學習目標的構面定為「分數導向」與「學習導向」。自我調整參考 Zimmerman (2002) and Schunk (2005) 和巫博瀚 (2005) 的研究，將自我調整的構面定為「自我觀察」、「自我判斷」與「自我反應」。幸福學習參考李祚山與高俊杰 (2014) 的研究，將幸福學習的構面定為「學習主觀幸福感」及「學習心理幸福感」等兩個構面。

為達到本研究目的進行理論分析與探討，採用問卷調查方式來了解研究對象及各變數之間關係，因此，本研究提出的觀念性研究架構，如圖 3-1 所示：

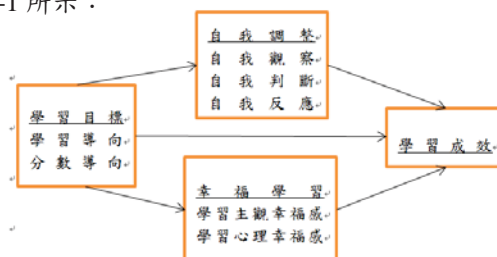


圖 3-1 研究架構

3.2 研究假說

一、學習目標對學習成效的影響

Bouffard (1995) and Schraw (2001) 的研究指出，學習者持「精熟目標取向」，較常使用後設認知策略，因此也導致叫好的學習成效，並能夠取得較優異的學習成績。陳碩琳 (2003) 研究結果證明，目標導向與學習績效之關聯性成顯著正相關。因此，本研究提出以下假說：

H1：學習目標與學習成效有正向相關。

H1-1：學習導向對學習成效有正向影響。

H1-2：分數導向對學習成效有正向影響。

二、學習目標對自我調整的影響

Weiner (1992) 認為不同動機信念所引發的目標導向則不同，目標導向理論認為學習者的動機不是「有」或「無」的問題，而是方向的不同，不同特質學習者與情境互動下會進行趨向或是逃避的自我調整行為。Sample (2001) 認為學習目標是要獲得正面的評價，而避免負向的評價。簡子超 (2006) 以大學會計系學生為研究對象，研究結果發現，愈傾向於趨向精熟與趨向績效導向的學生，愈會使用使用策略來幫助自己學習，而懂得使用策略調整學習方式的學生對其考試成績有明顯的提升作用。Shilts (2004) 提出，學習目標設定可以提高自我效能、促進行為的調整，進而達成目標。Shih (2002) 研究結果，顯示學生往往帶著特定的目標以及有關達成該目標的效能信念來從事學習活動。當進行某項作業時，兒童會觀察自身的表現以評估目標之達成進度，並根據評量的結果繼續該作業或修正作業。Zimmerman (2008b) 提到，自我調整學習是學習者在學習的過程中，能主動地依據個人的學

習動機，建立學習目標，使用適當的策略，監控學習進度，評估學習結果，及進行自我修正，以達到設定的目標。因此，本研究提出以下假說：

H2：學習目標與自我調整有正向相關。

H2-1：學習導向對自我調整有正向影響。

H2-2：分數導向對自我調整有正向影響。

三、學習目標對幸福學習的影響

佐斌、張陸（2007）研究結果顯示學習目標對大學生的主觀幸福感有影響，擁有高學習目標可以提高大學生的主觀幸福感水平。冉陽（2011）研究中提到，大學生的主要學習目標源於專業，找尋到適合自己的學習方式，借此實現自己學習目標並且縮短實現目標的時間，從中體驗到學習幸福。從實現具有探索性的學習目標中體驗幸福。該研究還說明了無聊是讓大學生感到痛苦的因素之一，無所事事、百無聊賴的精神狀態是大學生不願意接受的病態精神。因此，本研究提出以下假說：

H3：學習目標與幸福學習有正向相關。

H3-1：學習導向對幸福學習有正向影響。

H3-2：分數導向對幸福學習有正向影響。

四、自我調整對學習成效的影響

陳偉瑀（2005）研究結果顯示，高自我調整能力者比低自我調整能力者有較佳的技能表現。Brown（1983）認為訓練學生自我調整的技巧對學習成效是有幫助的。要達到自我監控、自我調整的情況，首先應教學生自我察覺（陳玉玲，2002）。Davis（2000）提到，反思可以讓學生檢視與修正原有的想法，進而產生較好的表現。Masui and Corte（2005）研究亦顯示，反思可提升學生的自我調整學習能力與學業表現。林紋宏（2007）研究中顯示自我調整學習能提升不同認知風格學生之學習成就。付艷芬（2012）對大學生英語閱讀的研究中顯示，通過英語測驗的大學生英文閱讀自我調整學習明顯優於未通過英語測驗之學生。因此，本研究提出以下假說：

H4：自我調整與學習成效有正向相關。

H4-1：自己的需求對學習成效有正向影響。

H4-2：自我判斷對學習成效有正向影響。

H4-3：自我反應對學習成效有正向影響。

五、幸福學習對學習成效的影響

目前的研究顯示中學生對幸福學習的認知部分更傾向於關注成績，而大學生則比較廣泛，注重點更豐富多樣，如：學習目標、學習方法、學習實踐、學習時間的運用等（張艷琴，2006；甘雄，2010）。楊瑾，季宜敬（2010）說明大學生學習之模式分為：忙碌型、享樂型、頹廢型及幸福型。幸福型大學生信奉「樂在學習，有意義的快樂就是幸福」。熱愛學習的大學生，可以在學習過程中享受快樂，而這種快樂也可以幫助他們取得好成績，並獲得未來的幸福。因此，本研究提出以下假說：

H5：幸福學習與學習成效有正向相關。

H5-1：學習主觀幸福感對學習成效有正向影響。

H5-2：學習心理幸福感對學習成效有正向影響。

六、學習目標透過自我調整間接影響學習成效

在目標取向與學習成效的關係上，Garcia（1991）and Pintrich（2000b）的研究都指出持「學習目標取向」者，使用較佳的學習策略，也間接影響學習者的成就表現。Weiner（1992）認為不同特質學習者與情境互動下會進行趨向或是逃避的自我調整行為。學習目標設定可以提高自我效能、促進行為的調整，進而達成目標。廖悅媚（2013）研究結果顯示學習目標設定較佳者，因具有較明確具體與可行的學習目標，有助於自我調整學習。而具自我調整

學習特性之學習者，多具有積極、主動的學習風格，能針對自己的學習，設定實際可行的學習目標，認清可資運用的資源，選用適當的學習策略，並能對自己的學習結果進行評鑑（Bembenuty, 2011）。因此，本研究提出以下假說：

H6：學習目標透過自我調整間接影響學習成效。

七、學習目標透過幸福學習間接影響學習成效

目前的研究顯示中學生對幸福學習的認知部分更傾向於關注成績，而大學生則比較廣泛，注重點更豐富多樣，如：學習目標、學習方法、學習實踐、學習時間的運用等（張艷琴，2006；甘雄，2010）。因此，本研究提出以下假說：

H7：學習目標透過幸福學習間接影響學習成效。

3.3 研究型變數之操作型定義與衡量

3.3.1 學習目標

本研究定義學習目標為學習者藉由了解新的知識或技能來發展並提升自己的能力的目的，並提出的兩個構面，分別為：「學習導向」與「分數導向」。各構面操作型定義如下：

學習導向：學習者認為目標設定是為了充分學習到目標的內容，成績高不高在其次。

分數導向：學習者認為目標設定是為了取得高的成績，分數越高則代表目標完成度越高。

在問卷方面則參考黃貴祥（1988）的學習目標量表，學習導向 8 題，分數導向 8 題，共計 16 題（如附錄一）。本研究採用李克特（Likert）五尺度量表來衡量。

3.3.2 自我調整

本研究定義自我調整為學習者在學習歷程中，能依據自己對學習工作的覺察設定學習目標，並監督、控制、調整自己的認知、行動及情境，以完成預定的學習目標，並提出的三個構面，分別為：「自我觀察」、「自我判斷」與「自我反應」，各構面操作型定義如下：

自我觀察：學習者對學習與表現是否成功的記錄與監督情況。

自我判斷：學習者對學習與表現是否成功的自我評價。

自我反應：學習者對學習與表現是否達成的感受。

本研究使用之自我調整學習量表係採用自巫博瀚(2005)依 Bandura (1986)、Pintrich 等(1991, 1993)、Schunk (2005)以及 Zimmerman(2002)的自我調整學習理論作所編製的量表。該量表經過巫博瀚實證研究(樣本數 678 人)，各構面的 Cronbach's α 值皆大於 .800，整體 Cronbach's α 值亦大於 .800，顯示量表具有良好的內部一致性。各構面因素分析分開進行，變異量皆大於 50.000%，顯示量表具足夠效度。自我觀察 4 題，自我判斷 12 題，自我反應 7 題，共計 22 題（如附錄二）。本研究採用李克特（Likert）五尺度量表來衡量。

3.3.3 幸福學習

本研究定義幸福學習為學習者在學校的學習過程中，對自己有重要意義的學習目標實現時所獲得的一種主觀的心理體驗，並提出的兩個構面，分別為：「學習主觀幸福感」與「學習心理幸福感」，各構面操作型定義如下：

學習主觀幸福感：學習者從感性的角度對自己學習活動的直接認識評價與感受後產生的幸福感，強調主觀的快樂體驗。

學習心理幸福感：學習者從心理發展與自我實現的角度對自己學習活動的理性評價與感受後產生的幸福感，強調客觀的完善體驗。

在問卷方面則參考李祚山與高俊杰（2014）的幸福學習問卷量表，學習主觀幸福感 4 題，學習心理幸福感 3 題，共計 7 題（如附錄三）。本研究採用李克特（Likert）五尺度量表來衡量。

3.3.4 學習成效

本研究定義學習成效為學習者經過一段學習活動後之評量效果。在問卷方面則參考謝文琪（2008）的學習成效量表，共計 8 題（如附錄四）。本研究採用李克特（Likert）五尺度量表來衡量。

3.4 資料抽樣與分析方法

一、抽樣方法

本研究之研究對象為國立中山大學與國立高雄應用科技大學之學生，採用分層抽樣方式，以學院為單位抽取學生發放問卷。

二、分析方法

本研究根據研究目的與所需驗證之假設需要，採用 SPSS（Statistical Package for the Social Science）軟體來進行資料統計分析，本研究使用的資料分析方法為信度分析、效度分析、敘述性統計、相關分析、t 檢定分析、單因子變異數分析、多元迴歸分析與拔靴法。

4. 研究分析與結果

4.1 前測

依據 Cuieford (1965) 提出當 Cronbach's Alpha 值達到 0.7 以上屬於高信度。針對問卷內容以國立中山大學與國立高雄應用科技大學之學生做 30 份前測，結果如以下分析。

4.1.1 學習目標

如表 4-1 所示，學習目標之題項 15 之修正的項目總相關 0.037 低於 0.3，表示該題項與變數間相關性低，故將該題項刪除。

表 4-1 學習目標之項目整體統計量

題 項	修正的項目總相關	項目刪除時的 Cronbach's Alpha 值	變數 Cronbach's Alpha 值
1. 我學習的主要原因是我有興趣且樂在其中。	0.364	0.862	0.865
2. 我希望自己能從學習中獲得深入的知識。	0.711	0.847	
3. 我希望能完全理解老師所教的內容。	0.302	0.868	
4. 即使學習內容困難，我仍會激勵自己好奇而想去學的心。	0.534	0.856	
5. 我比較喜歡老師教一些具有挑戰性的內容，這樣才能學到新的事物。	0.339	0.863	
6. 我認為有學到東西比拿到高分更重要。	0.484	0.858	
7. 我學習的目的是為了要增進自己的能力。	0.436	0.860	
8. 能全然理解學習內容，覺得自己有進步，對我是很重要的。	0.521	0.856	
9. 當我獲得比別人高的學期成績時，我會覺得自己很成功。	0.507	0.856	
10. 當我的學習表現優於其他人時，我可以充分證實自己的能力。	0.648	0.850	
11. 在學習過程中表現比其他人好一點，對我來說很重要。	0.548	0.855	
12. 獲得比大多數同學更好的學習成績是我重要的目標。	0.764	0.842	
13. 我努力想要在班上展現自己的能力。	0.707	0.847	
14. 在學習過程中，想要考贏同學的想法會讓我更用功。	0.617	0.851	
15. 在學習的過程中，考高分是我唯一目標。	0.037	0.878	
16. 我希望自己的學習成績很好，以便向其他人展現自己的能力。	0.485	0.857	

4.1.2 自我調整

如表 4-2 所示，自我調整之題項 4、5、13 之修正的項目總相關均低於 0.3，表示該題項與變數間相關性低，故將該題項刪除。

表 4-2 自我調整之項目整體統計量

題 項	修正的項目總相關	項目刪除時的 Cronbach's Alpha 值	變數 Cronbach's Alpha 值
1. 每次學習後，我都會加以複習。	0.371	0.812	0.819
2. 每次學習後，我會嘗試去了解我不懂的地方。	0.470	0.806	
3. 我會經常對我的學習情況進行複習與檢討。	0.688	0.794	
4. 我常會拿自己的學習狀況與同學做比較。	0.240	0.822	
5. 同學的學習狀況與表現常是我判斷自己學習落後或超前的標準。	0.258	0.822	

6. 我常會評量自己的學習狀況是否達到老師的標準。	0.757	0.787	
7. 老師對我的要求常是我評量自己的重要標準。	0.445	0.809	

表 4-2 自我調整之項目整體統計量(續)

題 項	修正的項目總相關	項目刪除時的 Cronbach's Alpha 值	變數 Cronbach's Alpha 值
8.我會對自己的學習狀況與自己預期的目標與表現進行比較。	0.526	0.802	0.819
9.我會嘗試去了解自己的學習狀況是否達到或超出自己預期的表現。	0.545	0.801	
10.我會嘗試了解自己的學習是否比自己預期的表現落後。	0.758	0.786	
11.我會去檢視自己的學習是否達到自己應有的水準與表現。	0.561	0.800	
12.我覺得我目前的學習狀況與預期的目標或進度相符。	0.365	0.814	
13.我目前的學習狀況讓我覺得不需要調整。	-0.181	0.844	
14.我目前的學習狀況讓我更願意努力從事學習活動。	0.381	0.812	
15.我目前的學習狀態讓我覺得我可以活用學習策略以增加學習成效。	0.304	0.817	
16.我會嘗試使用不同的學習策略來改善學習狀況。	0.450	0.808	

4.1.3 幸福學習

如表 4-3 所示，變數 Cronbach's Alpha 值 0.819 達 0.7 以上屬於高信度，且修正的項目總相關均高於 0.3，表示題項與變數間相關性高。

表 4-3 幸福學習之項目整體統計量

題 項	修正的項目總相關	項目刪除時的 Cronbach's Alpha 值	變數 Cronbach's Alpha 值
1.我特別喜歡學習新知。	0.551	0.797	0.819
2.我覺得學習新知是非常值得的。	0.434	0.816	
3.我覺得學習是一件令人快樂的事情。	0.664	0.778	
4.我幾乎對每一次學習都充滿熱情。	0.640	0.782	
5.我對我學習成果是樂觀的。	0.451	0.814	
6.我覺得我能控制我學習的狀況。	0.660	0.778	
7.我覺得我能夠承擔任何的學習成果。	0.551	0.799	

4.1.4 學習成效

如表 4-4 所示，變數 Cronbach's Alpha 值 0.828 達 0.7 以上屬於高信度，且修正的項目總相關均高於 0.3，表示題項與變數間相關性高。

表 4-4 學習成效之項目整體統計量

題 項	修正的項目總相關	項目刪除時的 Cronbach's Alpha 值	變數 Cronbach's Alpha 值
1. 經過了學習，我覺得我的專業技能和知識明顯提升了。	0.629	0.797	0.828
2. 經過了學習，我覺得我的思考能力增強了。	0.448	0.822	
3. 經過了學習，我的判斷能力有明顯的進步。	0.397	0.829	
4. 經過了學習，我覺得學習的效果能夠達到我預期的目標。	0.764	0.782	
5. 經過了學習，我覺得學習的收穫較預期為多。	0.516	0.813	
6. 經過了學習，我遇到問題比以前更容易解決。	0.641	0.796	
7. 經過了學習，我將所學到的專業知識實際運用到工作上。	0.461	0.821	
8. 經過了學習，我覺得我與他人的討論更具信心。	0.600	0.802	

4.2 回收樣本敘述統計分析

本研究之樣本為「國立中山大學」與「國立高雄應用科技大學」之學生，平均抽取各 225 位共 450 位學生發放紙本問卷。本問卷發放 450 份，回收 371 份問卷，剔除 25 份無效問卷，有效問卷為 346 份，有效回收率為 77%。

4.3 信度分析

以下將檢定各相關變數之衡量指標的內部一致性。依據 Cuieford (1965) 提出當 Cronbach's Alpha 值達到 0.7 以上屬於高信度。如表 4-5 所示，各構面與各變數的 Cronbach's Alpha 值均高於 0.8，表示此問卷之題項均在高信度範圍內，且具有一定程度的內部一致性。

表 4-5 信度分析表

因素	構面	問項個數	平均數	分量表 Cronbach's Alpha	總量表 Cronbach's Alpha
學習目標	學習導向	8	3.837	0.878	0.897
	分數導向	7	3.403	0.903	
自我調整	自我觀察	3	3.272	0.798	0.903
	自我判斷	6	3.484	0.856	
	自我反應	4	3.398	0.792	
幸福學習	學習主觀幸福感	4	3.725	0.866	0.887
	學習心理幸福感	3	3.485	0.839	
學習成效		8			0.901

4.4 效度分析

效度(Validity)是指一份問卷能測量到研究者利用該問卷預測量之心理特質的程度，即問卷測驗分數與量測所與測量之品質的一致性程度又稱為測驗的正確性。本研究以驗證性因素分析(CFA)進行各構面衡量模型適合度檢定。Hair(1997)指出組成信度(CR)0.7 是可接受門檻，而 Fornell and Larcker(1981)建議平均解釋變異量(AVE)其標準值須大於 0.5。結果分析如表 4-6。

表 4-6 效度分析表

變數	構面	p 值	組成信度 (CR)	平均解釋變異量 (AVE)
學習目標	學習導向	***	0.922	0.599
	分數導向	***	0.932	0.661
自我調整	自我觀察	***	0.797	0.567
	自我判斷	***	0.862	0.521
	自我反應	***	0.798	0.499
幸福學習	學習主觀幸福感	***	0.873	0.635
	學習心理幸福感	***	0.842	0.640

4.5 相關分析

相關分析是用來檢驗變數之間配對的關係，本研究採用 Pearson 相關係數檢驗學習目標、自我調整、幸福學習與學習成效之間的變數相關程度。如表 4-7 所示，學習目標、自我調整、幸福學習與學習成效均呈現顯著中度相關。

表 4-7 學習目標與學習成效之相關係數

變數	學習目標	自我調整	幸福學習	學習成效
學習目標	1.000			
自我調整	0.650**	1.000		
幸福學習	0.561**	0.600**	1.000	
學習成效	0.584**	0.655**	0.651**	1.000

**：在顯著水準為 0.01 時 (雙尾)，相關顯著。

4.6 假設檢定

在確定了個構面間有直線相關性後，本節運用多元迴歸分析驗證假設中的因果關係是否存在，以及運用拔靴法 (Bootstrapping) 驗證假設中的中介效果是否存在。

4.6.1 學習目標對學習成效之因果關係

以學習目標之學習導向與分數導向為自變數，對學習成效進行多元迴歸分析。結果如表 4-8。

各構面的 VIF 值均小於 10，表示自變數間沒有明顯的共線性問題。模式檢定之 $F=98.744$ ， $P=0.000$ ，達顯著水準，表示此多元迴歸配適度良好。判定係數 $Adj-R^2=0.362>0.18$ ，表示此多元迴歸模式具有高度解釋力。

由分析資料中顯示，學習導向與分數導向對學習成效均為顯著正向影響。因此，假設 H1-1：「學習導向對學習成效有正向影響」與假設 H1-2：「分數導向對學習成效有正向影響」均獲得成立。

學習目標之構面對學習成效影響程度以學習導向 (0.489) 大於分數導向 (0.208)。

表 4-8 學習目標對學習成效之迴歸分析

構面	係數	t 值	p 值	VIF
學習導向	0.489	10.376	0.000	1.200
分數導向	0.208	4.416	0.000	1.200
模式	Adj-R ² =0.362 F=98.744 P=0.000			

依變數：學習成效

4.6.2 學習目標對自我調整之因果關係

以學習目標之學習導向與分數導向為自變數，對自我調整進行多元迴歸分析。結果如表 4-9。

各構面的 VIF 值均小於 10，表示自變數間沒有明顯的共線性問題。模式檢定之 F=138.941，P=0.000，達顯著水準，表示此多元迴歸配適度良好。判定係數 Adj-R²=0.444>0.18，表示此多元迴歸模式具有高度解釋力。

由分析資料中顯示，學習導向與分數導向對自我調整均為顯著正向影響。因此，假設 H2-1：「學習導向對自我調整有正向影響」與假設 H1-2：「分數導向對自我調整有正向影響」均獲得成立。

學習目標之構面對學自我調整響程度以學習導向（0.529）大於分數導向（0.247）。

表 4-9 學習目標對自我調整之迴歸分析

構面	係數	t 值	p 值	VIF
學習導向	0.529	12.029	0.000	1.200
分數導向	0.247	5.623	0.000	1.200
模式	Adj-R ² =0.444 F=138.641 P=0.000			

依變數：自我調整

4.6.3 學習目標對幸福學習之因果關係

以學習目標之分數導向與學習導向為自變數，對幸福學習進行多元迴歸分析。結果如表 4-10。

各構面的 VIF 值均小於 10，表示自變數間沒有明顯的共線性問題。模式檢定之 F=107.306，P=0.000，達顯著水準，表示此多元迴歸配適度良好。判定係數 Adj-R²=0.381>0.18，表示此多元迴歸模式具有高度解釋力。

由分析資料中顯示，分數導向與學習導向對幸福學習均為顯著正向影響。因此，假設 H3-1：「學習導向對幸福學習有正向影響」與假設 H1-2：「分數導向對幸福學習有正向影響」均獲得成立。

學習目標之構面對學幸福學習響程度以學習導向（0.576）大於分數導向（0.094）。

表 4-10 學習目標對幸福學習之迴歸分析

構面	係數	t 值	p 值	VIF
學習導向	0.576	12.412	0.000	1.200
分數導向	0.094	2.037	0.042	1.200
模式	Adj-R ² =0.381 F=107.306 P=0.000			

依變數：幸福學習

4.6.4 自我調整與學習成效之因果關係

以自我調整之自我觀察、自我判斷與自我反應為自變數，對學習成效進行多元迴歸分析。結果如表 4-11。

各構面的 VIF 值均小於 10，表示自變數間沒有明顯的共線性問題。模式檢定之 F=90.867，P=0.000，達顯著水準，表示此多元迴歸配適度良好。判定係數 Adj-R²=0.439>0.18，表示此多元迴歸模式具有高度解釋力。

由分析資料中顯示，自我判斷與自我反應對學習成效均為顯著正向影響，唯自我觀察對學習成效呈現不顯著。因此，假設 H4-1：「自我觀察對學習成效有正向影響」不成立，假設 H4-2：「自我判斷對學習成效有正向影響」與 H4-3：「自我反應對學習成效有正向影響」均獲得成立。

自我調整之構面對學習成效影響程度以自我反應（0.385）最高而自我觀察（0.088）為最低。

表 4-11 自我調整對學習成效之迴歸分析

構面	係數	t 值	p 值	VIF
自我觀察	0.088	1.648	0.100	1.738
自我判斷	0.287	5.128	0.000	1.931
自我反應	0.385	7.176	0.000	1.769
模式	Adj-R ² =0.439 F=90.867 P=0.000			

依變數：學習成效

4.6.5 幸福學習對學習成效之因果關係

以幸福學習之學習主觀幸福感與學習心理幸福感為自變數，對學習成效進行多元迴歸分析。結果如表 4-12。

各構面的 VIF 值均小於 10，表示自變數間沒有明顯的共線性問題。模式檢定之 F=131.404，P=0.000，達顯著水準，表示此多元迴歸配適度良好。判定係數 Adj-R²=0.434>0.18，表示此多元迴歸模式具有高度解釋力。

由分析資料中顯示，學習主觀幸福感與學習心理幸福感對學習成效均為顯著正向影響。因此，假設 H5-1：「學習主觀幸福感對學習成效有正向影響」與假設 H5-2：「學習心理幸福感對學習成效有正向影響」均獲得成立。

幸福學習之構面對學習成效影響程度以學習心理幸福感（0.459）大於學習主觀幸福感（0.270）。

表 4-12 幸福學習對學習成效之迴歸分析

構面	係數	t 值	p 值	VIF
學習主觀幸福感	0.270	5.218	0.000	1.627
學習心理幸福感	0.459	8.896	0.000	1.627
模式	Adj-R ² =0.434 F=131.404 P=0.000			

依變數：學習成效

4.6.6 自我調整對學習目標與學習成效之中介效果

如表 4-13 所示，學習目標與學習成效之間有顯著的直接效果（0.1771），透過 process 軟體中介驗證，在 95% 信賴區間下，區間上限 ULCI 0.2395，區間下限 LLCI 0.0997，此區間並無經過 0，表示有顯著的正向中介效果。

因此，假設 H6：「學習目標透過自我調整間接影響學習成效」獲得支持。

表 4-13 自我調整對學習目標與學習成效之中介效果

BootLLCI	BootULCI	直接效果	間接效果	總效果
0.0997	0.2395	0.1771**	0.1598	0.3369

95%信賴區間

4.6.7 幸福學習對學習目標與學習成效之中介效果

如表 4-14 所示，學習目標與學習成效之間有顯著的直接效果（0.1771），透過 process 軟體中介驗證，在 95% 信賴區間下，區間上限 ULCI 0.1776，區間下限 LLCI 0.0624，此區間並無經過 0，表示有顯著的正向中介效果。

因此，假設 H7：「學習目標透過幸福學習間接影響學習成效」獲得支持。

表 4-14 幸福學習對學習目標與學習成效之中介效果

BootLLCI	BootULCI	直接效果	間接效果	總效果
0.0624	0.1776	0.1771**	0.1123	0.2894

95%信賴區間

5. 研究結論與建議

5.1 研究結論

5.1.1 學習目標與學習成效之關係

本研究結果顯示，學習目標兩個構面學習導向與分數導向對學習成效均呈現顯著中度正向相關。進一步利用多元迴歸分析檢定學習導向與分數導向對學習成效之影響，結果均為顯著正向影響，且影響程度呈現學習導向（0.489）>分數導向（0.208）。故本研究假說 H1-1：學習導向對學習成效有正向影響與 H1-2：分數導向對學習成效有正向影響均獲得支持與成立。以上分析結果均顯示學習目標對學習成效有正向影響，且持學習導向觀念之學生學習成效優於持分數導向觀念之學生。此研究結果顯示大學生在學習目標的設定上，學習並不是為了要取得高的成績，而是希望充分學習到所學知識之內容。

5.1.2 學習目標與自我調整之關係

本研究結果顯示，學習目標兩個構面學習導向與分數導向對自我調整均呈現顯著中度正向相關。進一步利用多元迴歸分析檢定學習導向與分數導向對自我調整之影響，結果均為顯著正向影響，且影響程度呈現學習導向(0.529) > 分數導向(0.247)。故本研究假說 H2-1：學習導向對自我調整有正向影響與 H2-2：分數導向對自我調整有正向影響均獲得支持與成立。以上分析結果均顯示學習目標對自我調整有正向影響，且持學習導向觀念之學生自我調整意願高於持分數導向觀念之學生。此研究結果顯示，大學生在學習目標的設定為學習新知時，會監督、控制與調整自己的認知、行動及情境，已完成與訂的學習目標。如果學習目標的設定為考出高分時，對於自我調整的認知便會降低。

5.1.3 學習目標與幸福學習之關係

本研究結果顯示，學習目標兩個構面學習導向與分數導向對幸福學習均呈現顯著中度正向相關。進一步利用多元迴歸分析檢定學習導向與分數導向對自我調整之影響，結果均為顯著正向影響，且影響程度呈現學習導向(0.576) > 分數導向(0.094)。故本研究假說 H3-1：學習導向對幸福學習有正向影響與 H3-2：分數導向對幸福學習有正向影響均獲得支持與成立。以上分析結果均顯示學習目標對幸福學習有正向影響，且持學習導向觀念之學生學習幸福感要遠高於持分數導向觀念之學生。此研究結果顯示大學生在學習目標設立時，如覺得學習是為了要習得新知會比學習是為了要考高分而感到更加幸福。

5.1.4 自我調整與學習成效之關係

本研究結果顯示，自我調整三個構面自我反應、自我判斷與自我觀察對學習成效均呈現顯著中度正向相關。進一步利用多元迴歸分析檢定自我觀察、自我判斷與自我反應對學習成效之影響，結果顯示自我判斷與自我反應為顯著正向影響，且影響程度呈現自我反應(0.385) > 自我判斷(0.287)，唯自我觀察(0.088)呈現不顯著。故本研究假說 H4-1：自我觀察對學習成效有正向影響不成立；但 H4-2：自我判斷對學習成效有正向影響與 H4-3：自我反應對學習成效有正向影響均獲得支持與成立。以上分析結果顯示自我調整對學習成效有部分正向影響，且持自我反應觀念之學生學習成效優於持自我判斷觀念之學生。此研究結果顯示，大學生對於自己學習過程中的紀錄與監督並不會影響學習成效的結果；但是但是評價自己學習表現是否有成功以及判斷自己的學習表現是否有達成則會影響學習成效的結果。

5.1.5 幸福學習與學習成效之關係

本研究結果顯示，幸福學習兩個構面學習主觀幸福感與學習心理幸福感對學習成效均呈現顯著中度正向相關。進一步利用多元迴歸分析檢定學習主觀幸福感與學習心理幸福感對學習成效之影響，結果均為顯著正向影響，且影響程度呈現學習心理幸福感(0.459) > 學習主觀幸福感(0.270)。故本研究假說 H5-1：學習主觀幸福感對學習成效有正向影響與 H5-2：學習心理幸福感對學習成效有正向影響均獲得支持與成立。以上分析結果均顯示幸福學習對學習成效有正向影響，且持學習心理幸福感觀念之學生學習成效優於持學習主觀幸福感觀念之學生。此研究結果顯示，大學生以自我實現的角度評價自己的學習活動，如學習目標實現時會產生幸福感。

5.1.6 學習目標、自我調整與學習成效之關係

由研究結果顯示，學習目標與自我調整對學習成效均有正向的顯著影響，後經由中介效果的驗證更可以得知，學生設立學習目標之後，學習過程根據自身的狀況作出自我調整的判斷，會有效的提升學習成效。故本研究假說 H6：學習目標透過自我調整間接影響學習成效獲得支持且成立。

5.1.7 學習目標、幸福學習與學習成效之關係

由研究結果顯示，學習目標與幸福學習對學習成效均有正向的顯著影響，後經由中介效果的驗證更可以得知，學生設立學習目標之後，在學習過程中體驗到學習新知的樂趣，不再一味的只是追求考出高分，將會有效的提升學習成效。故本研究假說 H7：學習目標透過幸福學習間接影響學習成效獲得支持且成立。

5.2 管理意涵

研究實證結果能提供普通大學或是科技大學如何有效提升學生學習成效，以下為建議：

5.2.1 從學習目標層面

從研究資料中得知，對大學生來講「全然理解學習內容，覺得自己有進步」、「學習的目的是為了增進自己的能力」與「有學到東西比拿到高分更重要」是他們在設定學習目標時優先考量的。而「希望自己的學期成績很好，以便向其他人展現自己的能力」、「想考贏同學的想法會讓我更用功」與「我努力在班上展現自己的能力」反而不是大學生在設立學習目標時考慮的重點。

根據研究結果針對學校及學生面建議以下幾點：

一、從學校角度

授課教師課程的安排與其拘泥於一定要將整本課本內容教完，不如根據學生學習的狀況作出適當的調整，目標是教過的內容學生均能了解吸收，而非堅持按照表訂進度持續往後授課。學期成績評分方式可採用多元化的評量方式，例如：報告、討論、發問、出席等多方向評分，如單一化只用考試成績作為學期成績之評量標準可能導致學生因一次考試成績不佳造成對後面學習狀況失去信心。

二、從學生角度

學習目標的設定應以將老師教授之內容融會貫通為優先，次要才是追求成績上的目標。每次評量結果出來時應設法弄清楚自己錯誤失分的地方，是否有理解不清的情況，如有疑問應與教師或同學討論以利自己對所學之新知完全了解。

5.2.2 從自我調整層面

由研究資料中得知，對大學生來講「檢視自己的學習是否達到應有的水準與表現」、「嘗試了解自己的學習是否比預期的表現落後」與「嘗試使用不同的學習策略來改善學習狀況」是他們在學習過程中會形成的自我調整。而「每次學習後，我會加以複習」、「老師對我的要求是我評量自己的重要標準」與「我會對我的學習情況進行複習與檢討」則不是大學生在學習過程中調整的重點。

根據研究結果針對學校及學生面建議以下幾點：

一、從學校角度

在教授新的課程內容之前，可先幫助學生對之前教授的內容稍加複習，有助於學生確認目前的學習狀況是否符合教學進度。對於學習目標之設定應由學生針對自己的學習狀況做設定，不建議由授課教師設定統一目標。

二、從學生角度

可在課程中成立討論小組，如學習狀況不如預期，可藉由學習他人之學習策略來改善自身學習狀況。應常常針對學習狀況做評估，檢測自己是否有符合教師目前的授課進度，如有落後，應適當地做調整以免影響後面的學習狀況。

5.2.3 從幸福學習層面

從研究資料中得知，對大學生來講「我覺得學習新知識非常值得的」、「我特別喜歡學習新知」與「我覺得學習是一件令人快樂的事」是他們在學習過程會讓他們感覺到快樂的部分。而「我幾乎對每一次學習都充滿熱情」、「我覺得我能控制我的學習狀況」與「我對學習的成果是樂觀的」則是相對讓他們感覺幸福感不是那麼的高。

根據研究結果針對學校及學生面建議以下幾點：

一、從學校角度

針對需要以背誦為準的課程，除了按照課本的進度授課以外，建議可增加一些額外的補充教材，以提高學生對此課程的興趣。例如：語文類的課程可多利用流行歌曲或是話劇的方式來增加課程的有趣度，讓學生可以增加

對學習的熱情。針對以理論為主的課程，在過程中可以增加實作演練，此方法除了能夠引導學生學以致用，還能夠增加學生對於枯燥課程的感興趣程度。

二、從學生角度

可試著利用老師上課所教授的內容運用到生活上，例如語文類的課程可多利用自己感興趣的外語讀物增加單字量，有助於提升學習時的幸福感。試著從每一門科目中尋找自己感興趣的部分以及適合自己的學習方式，當學習狀況不如預期，應根據自身的情形作調整，避免產生學習狀況不受控制的情形。

5.2.4 從學習成效層面

從研究資料中得知，對大學生來講「我覺得我的思考能力增強了」、「我覺得我的專業技能與知識明顯提升了」與「我的判斷能力明顯增強了」是他們在經過學習後得到的成效。而「學習的收穫較預期為多」、「我將所學到的知識實際運用到工作上」與「學習的效果能夠達到我預期的目標」則是他們在經過學習後覺得成效不是太高的項目。

根據研究結果針對學校及學生面建議以下幾點：

一、從學校角度

每學期課程結束時除了期末評量以外可讓同學發表這學期的學習心得，讓授課教師可以從學生的反應了解學生對課程的反應與吸收狀況。可將學生分組並根據所學之知識互相出題，而並非傳統完全由授課教師單一方面對學生做測驗評量，此方法可促使學生從不同的角度思考與學習。

二、從學生角度

專業知識的提升與判斷能力增加是學習最好的收穫，因尚未開始接觸職場，不必過早對所學對於實際工作是否有效用做判斷。針對每一門課程可以試著設想課程結束後希望自己能學到什麼，等到課程結束後再來對自己設定的目標做評斷，不必純粹以學期的成績高低來評斷自己的學習效果。

5.3 研究貢獻

一、學術方面

目前國內探討學習目標、自我調整、幸福學習與學習成效之研究多為學習目標與學習成效之關聯性、自我調整與學習成效之關聯性、學習目標與自我調整之關聯性等，將自我調整與幸福學習為中介變數探討學習目標與學習成效之研究甚少。本研究證實了學習目標、自我調整與幸福學習對學習成效均有顯著正向影響，且學習目標透過自我調整與幸福學習亦會影響學生學習成效之效果。過去國內探討學生學習幸福感之相關研究甚少，不過中國大陸學者對幸福學習的研究卻日益增多。本研究證實了目前台灣大學生之學習目標透過幸福學習確實會影響其學習成效之結果，將提供給未來研究做為參考。

二、實務方面

過去國內學習成效之相關研究多數為探討國小到高中國民義務教育階段之學生，針對大學生以上探討學習成效之相關研究甚少。少數探討大學生學習成效之相關研究多以技職體系之學生為研究對象。因此，本研究探討了兩個影響大學生學習成效的中介變數，自我調整、幸福學習，並比較了普通大學與科技大學學生之學習成效的差異化，將提供給未來研究做為參考。台灣高等教育快速擴充，以往的菁英教育已逐漸轉變成為普及教育，如何提升學生競爭力已成為眾多學校注重之目標，因此，欲本研究結果可提供台灣大學教師授課時提升學生學習成效之參考。

5.4 研究限制與未來研究方向

(一) 研究限制

本研究結果是針對普通大學與科技大學之大學生，因此對於國小至高中或是碩、博士之學生而言，本研究結果可能不適用。研究結果是針對台灣之大學生，因此對於其他國家之大學生因教育環境不同，本研究結果可能不適用。

(二) 未來研究方向

本研究僅針對台灣教育業，對於後續研究者可以從其他產業員工訓練加以探討自我調整、幸福學習對學習成效之間關連性。本研究證實了台灣大學生學習目標對學習成效有正向影響，對於後續研究者可從是否有其他因素影響大學生學習目標之設定，如：國民義務教育之背景、人格特質、學校風格等方向繼續深入探討。

6. 參考文獻

一、中文部分

1. 王海明(2001)利他主義與利己主義辨析。河南師範大學學報，第28卷，第1期：19-26。
2. 付艷芬(2012)大理學院在校大學生英文閱讀自我調整學習策略研究。教育教學論壇，第6期：158-159。
3. 冉陽(2011)大學生的學習幸福及其實現。黑龍江教育，高教研究與評估，第1期：69-70。
4. 甘雄(2010)大學生人際關係與主觀幸福感的關係。醫學研究與教育載預防醫學，第8期：53-56。
5. 佐斌、張陸(2007)自我實現的幸福心理幸福感研究述評。心理科學進展，第1期：134-139。
6. 巫博瀚(2005)以結構方程模式檢驗自我調整學習對國中生學習成就之影響。台灣科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，台北市。
7. 李祚山、高俊傑(2014)大學生學習幸福感的內隱觀研究。重慶師範大學學報，第3期：95-100。
8. 周斯畏(1999)網路科技對教育的影響—學習環境，學習型式，師生互動，與教學內容的探討。國立高雄第一科技大學資訊管理系，高雄市。
9. 林佩瑋(2012)學生的技能學習風格、自我調整學習策略與學習成效相關研究—以高雄市高職餐飲管理科學生為例。國立高雄應用科技大學觀光與餐旅管理系碩士論文，高雄市。
10. 林紋宏(2007)自我調整學習與認知風格對國小自然與生活科技學習影響之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，高雄市。
11. 林啟超與謝智玲(2003)大學生之目標取向，學習策略與學習成就之關係。大葉學報，第12卷，第2期：123-136。
12. 林麗華(2002)目標導向，社會比較，自我效能與課業壓力關係之研究。國立彰化師範大學輔導與諮商系碩士論文，彰化縣。
13. 邱道生與林宗輝(2009)臺灣觀光學院學生之學習動機，滿意度與學習績效之相關研究。台灣觀光學報，第6期：75-93。
14. 崔胤京(2015)對韓國大學生漢語學習者的成就目標定向與自我調節學習的分析—以高級學習者與基礎學習者的對比為中心。華語文教學研究，第12卷，第1期：153-168。
15. 張艷琴(2006)析漢語景教經典的改寫譯經思想。暨南學報第，第28卷，第6期：141-145。
16. 許崇憲(2013)目標結構知覺對成就目標取向，學業表現，及學習策略的預測力：期刊文獻的後設分析研究。教育心理學報，第45卷，第1期：63-82。
17. 郭美貝(2012)美容系學生學習動機，學習滿意度與學習成效關係之研究。南華大學視覺與媒體藝術學系碩士論文，嘉義縣。
18. 郭郁智(2000)國民中學學生學習策略，批判思考能力及學業成就相關之研究。國立高雄市師範大學教育學系碩士論文，高雄市。

19. 陳玉玲 (2002) 自我調整學習理論探究及相關研究。教育學刊，第 19 期：27-45。
20. 陳志恆、林清文 (2008) 國中學生自我調整學習策略量表之編製及效度研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系所碩士論文，彰化縣。
21. 陳偉瑀 (2005) 自我調整學習能力對運動技能表現之影響暨教學策略效果之研究。輔仁大學體育學刊，第 7 期 77-101。
22. 陳碩琳 (2003) 目標導向，學習滿意度與學習績效關係之研究。國立中山大學人力資源管理研究所碩士論文，高雄市。
23. 程炳林 (2002) 大學生學習工作，動機問題與自我調整學習策略之關係。教育心理學報，第 33 卷，第 2 期：79-102。
24. 黃貴祥 (1988) 學習目標，學習技巧，自我概念與學業成就之相關研究。國立政治大學心理學研究所碩士論文，台北市。
25. 楊瑾，季宜敬 (2010) 大學生幸福學習模式的心理學研究。理工高教研究，第 6 期。
26. 張基成，廖閱媚 (2013) 數位化學習歷程檔案對自我調整學習之影響-學習目標設定的作用。科學教育學刊，第 21 卷，第 4 期：431-454。
27. 劉若蘭與林大森 (2011) 影響大學生畢業流向因素之研究。當代教育研究季刊，第 19 卷，第 1 期：101-144。
28. 鄭明章 (1999) 國立空中大學嘉義地區學生學習方式，學習參與程度與學習成效之研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，嘉義縣。
29. 簡子超 (2006) 大學會計系學生之成就目標、策略使用、會計考試焦慮及學習成就之關聯性研究。大葉大學會計資訊學系碩士論文，彰化縣。
30. 廖家瑜 (2013) 國小學童月亮數位遊戲學習之發展與學習成效之評估。科學教育學刊，第 21 卷，第 3 期：317-344。

二、英文部分

1. Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.
2. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, Vol. 84, No. 2, 191-215.
3. Bembentuy, H. (2011) Introduction: Self-regulation of learning in postsecondary education. Special Issue: Self-Regulated Learning, Volume 2011, Issue 126, pages 3-8.
4. Bouffard, T. (1995) The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. British Journal of Educational Psychology, Volume 65, Issue 3, pages 317-329.
5. Brown, A.M. (1983) An integrated view of cochlear mechanical nonlinearities observable from the ear canal. Chapter Mechanics of Hearing, pp 75-82.
6. David, Song, Hayes and Fredin (2007) A cyclic model of information seeking in hyperlinked environments: The role of goals, self-efficacy, and intrinsic motivation. International Journal of Human-Computer Studies archive, Volume 65 Issue 2, February, 2007, Pages 170-182.
7. Davis, S.M. (2000) Blur: The Speed of Change in the Connected Economy. Grand Central Publishing; Warner Books ed. edition.
8. Diener, C & Dweck, C. (1980) An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. Journal of Personality and Social Psychology, Vol .39(5), Nov 1980, 940-952.

9. Diener, C. (1984) Neuropsychological Function After Carotid Endarterectomy. *European archives of psychiatry and neurological sciences*, Volume 234, Issue 1, pp 74-77.
10. Dweck, C. & Leggett, E.L. (1988) A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, Vol 95(2), 256-273.
11. Dweck, C. (1986) Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, Vol 41(10), Oct 1986, 1040-1048.
12. Dweck, C. (1989) *Theories of Intelligence: Background and Measures*.
13. Eison, J. A. (1981) A new instrument for assessing students' orientations towards grades and learning. *Psychological Reports: Volume 48, Issue* , pp. 919-924.
14. Elliott, E. & Dweck, C. (1988) Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 54(1), Jan 1988, 5-12.
15. Greene, J. A, Bolick, C.M. & Robertson, J.(2010)Fostering historical knowledge and thinking skills using hypermedia learning environments: The role of self-regulated learning. *Computers & Education archive*, Volume 54 Issue 1, January, 2010 , Pages 230-243 .
16. Heyman, G. & Dweck, C. (1992) Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, September 1992, Volume 16, Issue 3, pp 231-247.
17. Kramarski, B. & Gutman, M. (2006) How can self-regulated learning be supported in mathematical E-learning environments? *Journal of Computer Assisted Learning*.
18. Kuhl, J. (2005) A functional-desing approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
19. Locke, E.A. and Latham G. P. (2006) New directions in goal-setting theory. *Psychological Science* October 2006 vol. 15 no. 5 265-268.
20. Haehner-Daniels, B. (2003) The effect of age, sex, and rifampin administration on intestinal and hepatic cytochrome P450 3A activity. *Clin Pharmacol Ther.* 2004 Mar;75(3):249.
21. Nicholls, J.G. (1984) Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, Vol 91(3), Jul 1984, 328-346.
22. Pintrich, P.R. (2000) The role of goal orientation in self-regulated learning. Boekaerts, Monique (Ed); Pintrich, Paul R. (Ed); Zeidner, Moshe (Ed), (2000). *Handbook of self-regulation*. , (pp. 451-502). San Diego, CA, US: Academic Press, xxix, 783 pp.
23. Pintrich, P. R. (2005) The role of goal orientation in self-regulated learning. Boekaerts, Monique (Ed); Pintrich, Paul R. (Ed); Zeidner, Moshe (Ed), (2000). *Handbook of self-regulation*. , (pp. 451-502). San Diego, CA, US: Academic Press, xxix, 783 pp.
24. Sharma, S. (2007) From chaos to clarity: Using the research portfolio to teach and assess information literacy skills. *Journal of Academic Librarianship*, 33(1), 127-135. Retrieved from H. W. Wilson.
25. Shih, S. S. (2002) Children's Self-Efficacy Beliefs, Goal-Setting Behaviors, and Self-Regulated Learning. *Journal of National Taipei Teachers College*, Vol. XV(Sep. 2002) 263~282.
26. Shilts, M.K., Horowitz and Townsend (2004) Goal setting as a strategy for dietary and physical activity behavior change: a review of the literature. *The Science of Health Promotion* Vol.19, NO. 2, P.81-93.

27. Zimmerman, B. J. (1989) A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, Vol 81(3), Sep 1989, 329-339.
28. Zimmerman, B. J. (2000) Attaining Self-Regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: CA: Academic press.
29. Zimmerman, B. J. (2002) Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-71.