

國立台東大學特殊教育學系碩士在職專班
碩士論文

指導教授：王明泉 博士

程鈺雄 博士

國立台南啟聰學校國高中聽覺障礙學生
學習動機與學習態度之研究

研究生：莊雅筑 撰

中華民國九十八年八月

國立台東大學特殊教育學系碩士在職專班
碩士論文

國立台南啟聰學校國高中聽覺障礙學生
學習動機與學習態度之研究

研 究 生：莊雅筑 撰

指導教授：王明泉 博士

程鈺雄 博士

中華民國九十八年八月

國立台東大學

學位論文考試委員審定書

系所別：特殊教育碩士在職專班

本班 莊雅琪

君

所提之論文 國立台南啟聰學校國高中聽覺障礙學生學習動機與學習能力之研究

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 條件
☐ 博士學位論文

論文學位考試委員會：

洪清一
(學位考試委員會主席)

李明泉

洪清一

程鈺璇

(指導教授)

論文學位考試日期：98年8月1日

國立台東大學

附註：1. 本表一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2. 本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立台東大學 特殊教育研究所
組 98 學年度第 1 學期取得 碩 士學位之論文。
論文名稱：國立台南啟聰學校國高中聽覺障礙學生學習動機與學習態度之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

同意	不同意	單 位
☐	☒	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布
發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢
索、閱覽、下載或列印。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之
一，申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
			☒

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行
權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術
研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未鉤選，本人同意
視同授權。

指導教授姓名：王明泉 程鈺雄 (親筆簽名)
研究生簽名：莊雅筑 (親筆正楷)
學 號：1996010 (務必填寫)

日 期：中華民國 98 年 8 月 1 日

1. 本授權書 (得自 <http://www.lib.ntu.edu.tw/theses/> 下載) 請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。
2. 依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議: 研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本: 2005/06/09

謝誌

回首求學路上一路走得顛簸，在這論文付梓之際，萬般情緒充塞心中，此刻的心情，如席慕容詩中所寫『回顧所來徑啊，蒼蒼橫著的翠微，這半生的坎坷啊，在暮色中竟化為甜蜜的熱淚。』。能再度徜徉在學術的聖堂裡，追尋著更高深的學問，一直是多年來的夢想。回顧這三個暑假碩士班的諸多點滴，有回憶，有不捨；回憶之情將在我的懷中日益晶瑩光耀，而不捨之情將使我的人生成就勇氣。

本論文能順利的完成，幸蒙指導教授王明泉博士、程鈺雄博士的指導與教誨。對於研究的方向、觀念的啟迪、架構的匡正、統計資料的處理等逐一斧正與細細關懷，心中是滿滿的感激；而論文口試期間，承蒙口試委員洪清一教授的鼓勵與疏漏處之指正與建議，使得本論文能更臻於完備，於此獻上最深的謝意與敬意。

在暑碩班這一段充實、溫馨與感恩的學習歷程，將是我此生中最美好的回憶。要感謝的人真的很多，感謝特教系師長們諄諄的教導與知識的傳授，讓我增廣了視野、豐富了學識；感謝游松倍老師問卷的同意使用；感謝同窗好友：慧君、蓮芳，沒有妳們的相伴支持與鼓勵，我難以成就這份榮耀；感謝南聰的海麗老師、孟珊老師及一切給予我問卷上協助的老師及學生們，謝謝你們；感謝東大的同學：玉美、思枋，謝謝妳們無私的奉獻與幫忙；感謝妹妹淑惠，那一年暑假對榕的照顧，讓我能無後顧之憂，盡心於課業上；感謝梅珠姐、莉蓉、欣蕙、美慧，謝謝妳們那段日子裡的關懷。

在此更要以最摯誠的心意，向我心中永遠敬仰的恩師——廖老師，致上我最崇高的敬意，謝謝您當年的勉勵與教導，我才能在教職領域裡繼續自己的理想與堅持，您勇者的風範，是學生我永遠學習的楷模。

最後謹以此論文獻給我已在天堂的母親——莊林甜女士。謝謝您在我一生中給予我的一切，沒有您就沒有今日的我。我永遠感懷您！

莊雅筑 謹誌

國立台東大學特殊教育研究所

民國九十八年八月

國立台南啟聰學校國高中聽覺障礙學生 學習動機與學習態度之研究

莊雅筑

國立台東大學特殊教育碩士在職專班

摘要

本研究旨在探討國立台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機及學習態度之現況，以及不同背景變項對國立台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機與學習態度所造成之差異情形。此外，更進一步瞭解學習動機與學習態度之相關性。本研究之樣本為九十七學年度就讀於國立台南啟聰學校國高中聽覺障礙學生，並依據游松倍(2007)自編之問卷，修訂為「國立台南啟聰學校國高中聽覺障礙學生學習動機與學習態度之問卷」做為蒐集量化資料的工具。發出問卷134份，有效回收124份，回收率達92.5%。之後將問卷調查所得資料經由平均數、標準差、t檢定、單因子變異數分析、薛費事後比較考驗和Pearson積差相關等進行統計分析。研究結論如下：

- 一、國立台南啟聰學校國高中聽覺障礙學生學習動機及學習態度均偏屬正向反應：
 - (一)國立台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機以對「學習價值」向度表現最高，以「自我效能」向度表現為最低。
 - (二)國立台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度以對以「同儕互動」向度表現為最高，而以「自我概念」向度表現為最低。
- 二、國立台南啟聰學校國高中聽障學生之學習動機與學習態度各向度之表現，因部份背景變項而有顯著差異：

- (一)國立台南啓聰學校國高中聽障學生之學習動機，在「就讀年級」及「目前在校學業成績」兩變項對學習動機造成顯著差異。
- (二)國立台南啓聰學校國高中聽障學生之學習態度，在「就讀年級」及「就讀部別」兩變項對學習態度造成顯著差異。
- 三、國立台南啓聰學校國高中聽障學生學習動機與學習態度各層面的相關大多數呈現正相關存在：
- (一)國立台南啓聰學校國高中聽障學生之學習動機及學習態度向度間之相關，除了「求知興趣」與「同儕互動」、「課程設計」，以及「成就動機」和「教師教學」間之相關未達顯著水準外，其餘向度皆達顯著正相關。
- (二)國立台南啓聰學校國高中聽障生之學習動機與學習態度各向度間，以「求知興趣」與「教師教學」的相關最高；而「自我效能」與「同儕互動」的相關最低。

關鍵字：綜合溝通法、聽覺障礙、學習動機、學習態度

A Study of Learning Motivation and Learning Attitude of the Hearing-Impaired Students in Junior and Senior Department at National Tainan School for the Hearing Impaired

Ya-Chu Chuang

Abstract

This survey was investigated the present situation of learning motivation and learning attitude of the hearing-impaired students in junior and senior department at National Tainan School for the hearing impaired. With the variance of backgrounds, it made the variable differences in the terms of learning motivation and learning attitude. Furthermore, it was also explored the correlation between learning motivation and learning attitude. The questionnaires were sent to 134 students, and there were 124 sheets reclaimed. The reclaim rate is 92.5 %. The statistical analysis of mean, standard deviation, t-test, one-way ANOVA, and Pearson product-moment correlation were used to analyze data.

The conclusions were summarized as follows:

1. The reactions of learning motivation and learning attitude of the hearing-impaired students of junior and senior department at National Tainan School for the hearing impaired were also positive.
 - (1) The highest scores which were the learning motivation of the hearing-impaired students in junior and senior department at National Tainan School for the hearing impaired was in “ learning value ”, and the lowest scores is in “ self-potency ”.
 - (2) The highest scores which were the learning attitude of the hearing-impaired students in junior and senior department at National Tainan School for the hearing impaired is in “ interaction between

peers ”, and the lowest scores is in “ self-conception ”.

2. According to the partial background, there were significant differences in the terms of learning motivation and learning motivation of .the hearing-impaired students in junior and senior department at National Tainan School for the hearing impaired

(1) In terms of “ learning motivation ”, significant differences were found between the variables-grade and the school-results.

(2) In terms of “ learning attitude ”, significant differences were found between the variables-grade and the study-department.

3. The correlations of majority were significant positive in different perspectives between “ learning motivation ” and “ learning attitude ” of the hearing-impaired students in junior and senior department at National Tainan School for the hearing impaired.

(1) There were no significant correlations between “ learning motivation ” and “ learning attitude ”, which were found in 3 parts .One was between “ knowledge-interest ” and “ interaction between peers ”. Another was between “ knowledge-interest ” and “ curriculum-project ”. The other was between “ incentives to achievement ” and “ pedagogue-teaching ”. Besides, there were significant positive correlations in different perspectives.

(2) “ knowledge-interest ” and “ pedagogue-teaching ” were the most significant correlated, and the least significant correlated were “ self-potency ” and “ interaction between peers ”.

Keywords : Total Communication, Hearing Impairment, Learning Motivation, Learning Attitude

目錄

中文摘要	i
英文摘要	iii
目錄	v
表次	vii
圖次	xi
第一章 緒論	
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的與問題	4
第三節 名詞釋義	5
第二章 文獻探討	
第一節 學習動機相關理論及研究	7
第二節 學習態度相關理論及研究	24
第三節 聽障學生學習動機與學習態度之相關研究	34
第三章 研究方法	
第一節 研究設計	42
第二節 研究對象	44
第三節 研究工具	44
第四節 研究步驟	52
第五節 資料處理	54

第四章 研究結果與討論

第一節 研究樣本資料分析	55
第二節 國立台南啓聰學校國高中聽覺障礙學生對學習動機 與學習態度之現況分析	58
第三節 不同背景變項之國立台南啓聰學校國高中聽覺障礙 學生學習動機之差異分析	63
第四節 不同背景變項之國立台南啓聰學校國高中聽覺障礙 學生學習態度之差異分析	72
第五節 國立台南啓聰學校國高中聽覺障礙學生學習動機與 學習態度之相關分析	81
第六節 綜合討論	83

第五章 結論與建議

第一節 結論	92
第二節 研究限制	96
第二節 建議	97

參考文獻

中文部份	101
英文部分	107

附錄

附錄一 問卷同意書	110
附錄二 國立台南啓聰學校國高中聽覺障礙學生學習動機與 學習態度問卷	111

表次

表 2-1-1 溫納成敗歸因理論的三向度分析.....	14
表 2-1-3 國內外學者學習動機之相關研究.....	18
表 2-1-4 影響學生個人學習動機及行為之因素彙整表.....	21
表 2-1-5 影響學校學生學習動機及行為之因素彙整.....	22
表 2-1-6 家庭因素影響學生個人學習動機及行為之因素彙整表.....	23
表 2-2-1 態度的性質彙整表.....	27
表 2-2-2 態度的意涵彙整表.....	28
表 2-2-3 有關學習態度相關研.....	31
表 2-2-4 有關影響學習態度因素研究一覽表.....	33
表 2-3-1 聽障學生學習特徵.....	36
表 2-3-2 聽障學生學習動機、學習態度之相關研究.....	38
表 3-3-1 父母親教育程度分類表.....	45
表 3-3-2 父母親職業類別層級表.....	46
表 3-3-3 家庭社經地位指數.....	47
表 3-3-4 學生學習動機預試量表因素分析.....	48
表 3-3-5 學生學習動機預試信度係數 α	49
表 3-3-6 學生學習態度預試量表因素分析.....	50

表 3-3-7 學生學習態度預試信度係數 α	51
表 3-3-8 學生學習動機、學習態度之正式量表題數一覽表.....	52
表 4-1-1 研究樣本基本資料分析表.....	55
表 4-2-1 學習動機各向度現況摘要表.....	59
表 4-2-2 學習動機各題目現況摘要表.....	59
表 4-2-3 學習態度各向度現況摘要表.....	61
表 4-2-4 學習態度各題目現況摘要表.....	61
表 4-3-1 不同性別之啓聰學校國高中聽障學生學習動機各向度 向度之t檢定摘要表.....	63
表 4-3-2 不同就讀年級之啓聰學校國高中聽障學生學習動機各 向度之t檢定摘要表.....	64
表 4-3-3 不同就讀部別之啓聰學校國高中聽障學生學習動機各 向度之t檢定摘要表.....	65
表 4-3-4 不同安置型態之啓聰學校國高中聽障學生學習動機各 向度之t檢定摘要表.....	66
表 4-3-5 不同班級類型之啓聰學校國高中聽障學生學習動機各 向度之t檢定摘要表.....	67
表 4-3-6 不同在校學校成績之啓聰學校國高中聽障學生學習	

動機各向度之t檢定摘要表.....	68
表 4-3-7 不同聽障程度成績之啓聰學校國高中聽障學生學習	
動機各向度之t檢定摘要表.....	69
表 4-3-8 不同主要溝通方式之啓聰學校國高中聽障學生學習動機	
向度之t檢定摘要表.....	70
表 4-3-9 不同家庭社經地位之啓聰學校國高中聽障學生學習動機	
各向度之t檢定摘要表.....	71
表 4-4-1 不同性別之啓聰學校國高中聽障學生學習態度各向度之	
t檢定摘要表.....	72
表 4-4-2 不同就讀年級之啓聰學校國高中聽障學生學習態度	
各向度之t檢定摘要表.....	73
表 4-4-3 不同就讀部別之啓聰學校國高中聽障學生學習態度	
各向度之t檢定摘要表.....	74
表 4-4-4 不同安置型態之啓聰學校國高中聽障學生學習態度	
各向度之t檢定摘要表.....	75
表 4-4-5 不同班級類型之啓聰學校國高中聽障學生學習態度	
各向度之t檢定摘要表.....	76
表 4-4-6 不同在校學校成績之啓聰學校國高中聽障學生學習態度	

各向度之t檢定摘要表.....	77
表 4-4-7 不同聽障程度成績之啓聰學校國高中聽障學生學習態度	
各向度之t檢定摘要表.....	78
表 4-4-8 不同主要溝通方式之啓聰學校國高中聽障學生學習態度	
各向度之t檢定摘要表.....	79
表 4-4-9 不同家庭社經地位之啓聰學校國高中聽障學生學習態度	
各向度之t檢定摘要表.....	80
表 4-5-1 啓聰學校國高中聽障學生學習動機與學習態度之Pearson	
積差相關分析摘要表.....	81

圖次

圖 2-1-2 Maslow 需求層次論.....	17
圖 2-2-1 態度概念圖解.....	25
圖 3-1-1 研究架構圖.....	43
圖 3-4-1 研究流程圖.....	53



第一章 緒論

第一節 研究背景與動機

我國特殊教育的發展，在各界的努力下，體制與法令規章皆日趨充實與完善的情境下，特殊兒童的教育權利相繼獲得明顯保障。一個國家對特殊教育的投入是這個國家富強而文明的指標。早期的聽障生均就讀於啓聰學校，近年來因回歸主流及融合概念的趨使，在提倡「就近入學」的教育安置型態下，聽障生的入學方案，已有較多元化的選擇機會。在融合教育潮流取向，障礙程度較輕的學生，雖已漸趨回歸至普通學校資源班、啓聰班就讀，然障礙程度較重的學生，則仍安置於啓聰學校。今日聽障生除了可融合於普通學校外，部份特殊學校提倡融合教育的轉型下，在特殊學校中也能與一般正常學生有相互學習的機會。「融合學校」其較具人性的定義為含有不同安置型態的學校，這些教育安置得以讓學生擁有安全感、被接納、被尊重，並能得到適當的協助，以發展其情意與智能。國立台南啓聰學校近幾年已在聽障班級中招收一般生，而此「逆向融合」的教育安置型態可為未來特殊學校轉型之參考，聽障生在此教育安置下之學習動機與學習態度為何，為本研究之主要動機一。

依據九十七學年度教育部特殊教育通報網之資料顯示，目前安置於台北市立啓聰學校、國立台中啓聰學校、國立台南啓聰學校國高中部的學生人數分別為北聰國中部人數 40 人、高中部人數 137 人，中聰國中部人數 67 人、高中部人數 186 人，南聰國中部人數 68 人、高中部人數 183 人。國高中學生人數合計，北聰 177 人、中聰 253 人、南聰 251 人。依啓聰學校人數統計表所顯示人數來看，北部就讀於啓聰學校的學生人數遠低於中、南部地區。這些數據顯示出愈趨近大都會區的人口數應該高於一般區域，何以選擇就讀於啓聰學校的意願卻反而較低，其成長背景應當也是其學習動機及態度的相關因素之一。聽障生在融合於普通學校與啓聰學校其學習成效是否有所不同？聽障生就讀於普通學校，在學習上可以提供正常的語言學習模式、增加閱讀書寫及語言能力，學生可以培養較積極的自我概

念並可提昇對社會的適應力，這些多元化的學習刺激是隔離式的啓聰學校班較無法提供的。然而國高中學生本身即面臨學業和生活適應的壓力下，由於聽障生本身語言上的缺陷，因其表達能力與聽力正常者不同，在普通學校常導致兩者間產生隔閡，而造成日後學習上的困難，在適應上相對地也隨之而有一樣的困境；包括學習狀況不佳、語言能力和學業成就低落、對班級的認同感不夠、較難和同學產生積極的互動、社交地位偏低等。(李碧真，1992；吳秋燕，1998；張蓓莉，1978；楊招謨，1997；蕭金土，1990；魏俊華，1998)。除此之外，也由於身心障礙學生本身的障礙情形，與人互動的方式常會有所差異，社交技能也常是影響身障學生在班級中的社會地位。一般正常生對身心障礙同學的看法與心態，是否可以認同與友愛身障生，也皆影響了班級中的班級氣氛，而這些因素皆間接地影響了學生的學習動機與態度，而這些因素在啓聰學校融合了一般生的教育型態下，對於聽障生的學習是否也影響了教學的成效，為本研究之動機二。

然而，聽障生在啓聰學校就讀，由於聽障生對彼此皆是聽覺缺損的同儕有所謂的「聾文化」的認同，因此對於同儕間的學習態度與學習動機較能有一定程度的影響。此外，聽障生的語言理解與閱讀困難也是影響其學習效果的另一因素。聽障學生由於缺乏聽覺管道的接受和回饋，使他們無法或不易了解聲音符號所代表的意義，因而阻礙其語文能力的發展(林寶貴，1994)。聽障生因為聽覺缺失，學習語言的經驗和一般聽力正常生是不同的，經常需要依賴視覺語言來傳達和接收訊息。在啓聰學校教師因為了解到學生的學習型態，在教學資源的使用上，常以電腦及單槍的輔助器材融入於教學活動中。因此，教師的教學是否借助一些視覺訊息的幫忙，也直間或間接地影響了學生的學習動機。重度聽損或全聾的人更是經常需要仰賴手語或筆談來與旁人做溝通。Kreschmer(1978)認為聽障學生的閱讀困難與使用手語有關，口語溝通的聽障學生其語文能力優於手語溝通者，但依舊不如聽覺正常的學生。Wilson(1979)指出小學三年級以後的閱讀材料較重推理，且聽障學生推理能力較差，所以對文意的了解較為困難(林宮如，2007)。因此，擁有較佳認知理解與溝通能力的聽障生是否也能有較好的學習動機及學習態度，為本研究之動機三。

學習動機一直被視為是影響學習的重要因素。學生的「學習動機」及「學習態度」對教師的「教學」成效有著相當程度的關係。動機是指引起個體活動、維

持已引起的活動、並促使該活動朝向某一個目標進行的內在作用(張春興，1996)。因此我們了解到學習動機是學習活動能得以進行的基礎，沒有動機就不會產生學習，而具有強烈學習動機的學生，在學習上較能表現出積極正向的企圖心，往往也能有較好的學習成效。在學習的歷程中，必定有某些因素可以來誘發、維持和增強學習的行為，同時引導整個學習行為的過程朝向特定目標進行。「教學」是指教師指導學生學習的活動，亦是師生在一種不確定的複雜情境下，進行教與學的活動歷程。在此活動中，教師依據學習原理、原則，運用適當的方法、技巧，引導和鼓勵學生自動自發學習，而為使教學工作順利進行，教師必須具備各種能力，包括時間的分配、教材的使用、與學生的評鑑工作等事項。在啓聰學校教師在教學上有其特別之處，以採綜合溝通模式，將手語融入語言溝通中，反應出不同於口語對談的教學溝通行為，但教師在教學上採用的文字手語與學生的自然手語，往往也有理解程度上的認知差異，但對於口手語並用的綜合溝通教學模式，也確實較能引起學生的學習動機。就研究文獻所示，聽障生就讀啓聰學校對其往後社會發展的有利因素，依 Mertens(1989)之研究針對聽障生對學校生活的描述，從啓聰學校畢業的學生較有正向的經驗描述。其原因為啓聰學校的教師具備手語溝通的能力，同儕社交機會多，除此之外，同儕間參加課後活動的機會也較廣(游松倍，2007)。特殊生的障礙類別漸趨多障，聽障生已非單純性的聽覺障礙，而有些更兼併情緒障礙、弱智、過動、偏異行為等等。教師與聽障生間或聽障同儕間彼此的互動關係，皆會影響聽障生在自我概念、學習態度、社交技能等方面的成長。雖然在今日回歸主流的趨勢下，加以醫學進步，早療診治工作較以前更為完善，聽障生人數愈來愈少，另外也有些家長為了避免孩子被標籤化，常不願孩子就讀啓聰學校。部份特殊學校為了招生等問題，而考慮招收非單一障礙類別的學生，例如國立台南啓聰學校，除了聽障生外，高中部尚有融合一般生於聽障生班級，在啓聰學校就讀的情況，其學習成效實有別於融合於普通學校的聽障生。

筆者因任教於啓聰學校之融合班，基於上述因素，為探究在啓聰學校聽障生之學習其相關影響因素，因此，以問卷方式進行研究，排除其他非單純聽障類別學生，深入了解在隔離式的啓聰學校聽障生的學習動機與學習態度的情形，期能對聽障生的學習提出建議，並以作為往後有關教育單位對啓聰學校未來的發展提供一參考方向。

第二節 研究目的與問題

爲了實際了解目前啓聰學校是否有轉型之必要，並探究聽障生在啓聰學校就讀，相較於融合在普通學校教育體制下的聽障生，所能擁有更佳的支持系統，以來探究啓聰學校國高中聽障生的學習動機與態度。本研究之目的如下：

- 一、探討啓聰學校國高中聽障學生的學習動機與學習態度的情形。
- 二、探討不同背景變項下之啓聰學校學生學習動機的差異情形。
- 三、探討不同背景變項下之啓聰學校學生學習態度的差異情形。
- 四、探討啓聰學校國高中學生的學習動機與學習態度之相關情形。

根據研究目的一，提出之研究問題如下：

- 1-1 啓聰學校國高中部聽障學生的學習動機的現況如何？
- 1-2 啓聰學校國高中部聽障學生的學習態度的現況如何？

根據研究目的二，提出之研究問題如下：

- 2-1 不同背景變項的啓聰學校國高中部學生的學習動機之差異性爲何？

根據研究目的三，提出之研究問題如下：

- 3-1 不同背景變項的啓聰學校國高中部學生的學習態度之差異性爲何？

根據研究目的四，提出之研究問題如下：

- 4-1 啓聰學校國高中部聽障學生學習動機與學習態度之間是否有顯著相關？

第三節 名詞釋義

一、啟聰學校

係指政府專為聽障者所設之學校。國內目前就讀高(中)職階段以下的聽障學生，隨著障礙程度及教育需求之不同，政府對聽障教育係採取啟聰學校及普通學校啟聰班、資源班及巡迴輔導等安置模式。本研究所指稱的啟聰學校，係指國立台南啟聰學校，專收聽覺障礙之兒童、青少年，設有幼稚部、國小部、國中部及高職部四部。

二、綜合溝通法

1968 年一位聾教師所倡導使用口語及手語併用之一種溝通法，教師利用聲音、唇形及手語在與聽障學生溝通時將訊息傳給聽障學生。綜合溝通法的理念是認為每個聽障學生都有權利以最有利的方法與人溝通，視情況而定，溝通可能以口語、手語、手勢、筆談或其他方法進行。

三、聽覺障礙

依教育部(2006)修正之身心障礙及資賦優異學生鑑定標準第五條所示：『聽覺障礙』指由於先天或後天原因，導致聽覺器官之構造缺損，或機能發生部分或全部之障礙，導致對聽音之聽取或辨識有困難者；其鑑定標準如下：

- (一)接受自覺性純音聽力檢查後，其優耳語音頻率聽閾達二十五分貝以上者。
- (二)無法接受前項自覺性純音聽力檢查時，以他覺性聽力檢查方式測定後認定者。

四、聽覺障礙程度

『聽覺障礙程度』，其分類等級如下：

- (一)依據特殊教育法施行細則(1987)第十八條之定義：優耳聽力損失在 25 分貝，未達 40 分貝者為輕度聽覺障礙度。優耳聽力損失在 40 分貝至 60 分貝為中度聽覺障礙。優耳聽力損失在 90 分貝以上為重度聽覺障礙。
- (二)由衛生署(2002)修正的「身心障礙等級」之分類等級：優耳聽力損失在 55

分貝至 69 分貝者為輕度聽覺障礙度。優耳聽力損失在 70 分貝至 89 分貝者為中度聽覺障礙度。優耳聽力損失在 90 分貝以上者為重度聽覺障礙度。

本研究所稱的聽覺障礙程度，是指依特殊教育法之定義為分類標準。

五、學習動機

學習動機係指引起個體的學習行為，維持所引起的學習行為，並促使該行為朝向師生所共擬之教學目標持續邁進之內在心理歷程(張春興，1996)。動機可分為內、外在動機兩部份。外在動機指的是外在的誘因，可以吸引個體想要完成某一學習的目的；內在動機指的是一個人內在的心理狀態表現，想要達成某一學習目的內在意願。本研究的學習動機主要分為成就動機、求知興趣、學習價值、自我效能及外界期望。

六、學習態度

學習態度係指學習者對學習活動或學習環境所持的正向或負向的評價或感情，包括對讀書、課程、同學和教師的態度(曾玉玲，1993)。學習態度是學生在學習過程中所表現出的認知、情意、技能。廣義的學習態度不僅包含學生學習的方法、動機和行為，還應包含學生在學習過程中，對學習環境所表現出的行為。本研究的學習態度主要分為教師教學、課程設計、同儕互動、自我概念和學習環境。

第二章 文獻探討

本研究主要是探討國立台南啓聰學校國高中聽覺障礙學生的學習動機與學習態度之情形。本章依相關理論基礎及有關之研究變項，就文獻資料作一探討。

第一節 學習動機相關理論及研究

一、學習的內涵

我們所謂的『學習』，簡單地說，便是經由新的經驗使行為發生改變的現象。經由練習或憑著經驗，使個體的行为產生較為持久的改變，這一歷程我們稱為『學習』。藉由經驗而獲得的知識或行為改變的歷程，這一過程是需經由行為的觀察。因此，我們可以歸納出『學習』所需具備的特性有：(一)學習的結果使行為發生改變。(二)學習是一種持久的改變。(三)學習是需經由練習而產生。(四)學習並非全是教導或訓練的結果。Mayer(1992)對學習所下的定義，學習是經由經驗所產生，而在個人的知識或行為方面造成較為持久性的改變。學習對人類發展上有著不可言喻的影響，而教育更是促進學習的最好方法。因此，學習活動乃是個體與環境互動的結果，何英奇等學者(2001)提出影響學習的因素可歸納出下列幾部份，茲分述如右：

(一)從認知歷程分析

依認知歷程分析來看，可分為下列因素：1.刺激因素。例如教師說話聲音的大小、教材安排的方式、視聽媒體的運用等皆是重要因素。2.機體因素。學習者感官是否有缺陷？大腦和神經系統是否正常？這些也會影響學習效果。3.動機因素。影響學習者最根本的動力就是學習動機。學習動機強，學習效果才會好。設定適切的目標讓學生有成功的期待是增強學習動機的方法之一。4.注意力因素。外界刺激進入感官後，學習者能否注意到刺激的存在，會影響其學習的效果。通常學習動機較強者，會有較高的注意力去接收訊息。5.選擇性知覺因素。在感官中的刺激受

期望(動機)和注意力的引導，學習者必須進一步知覺到學習材料的刺激特徵。教師在教學時強調刺激材料的特徵將有助於學生的學習。

(二)從教與學的歷程分析

安推斯托(Entwistle, 1987)從教與學的歷程提出影響學生學習因素包括學生、家庭、教師與學校四層面，而在此四層面中皆與學生、教師及學生對學習情境的知覺等有關，茲就此三方面論述：1.學生方面：包括學生的學習技巧、對教育的態度以及學習方法等因素，而這些因素則是受到學生個人因素如人格、學習風格、智能等，以及家庭包括父母支持、同儕團體壓力等的影響。2.教師方面：包括教師的教學技能、知識庫及學習工作的設定等因素，而這些因素則受教師因素如教學進度、教學方法、熱忱與同理心等，以及學校因素如評量程序、課程組織、資源材料等的影響。3.學生對學習情境的知覺：包括學生對教師所提供教材的『意義與重點的知覺』和對教師所設定之『工作要求的知覺』。

(三)從社會鉅觀分析

馬氏(Marjoribanks, 1991)指出影響學習歷程包括社會背景、學生個人特質、教學品質、學生與教學的互動、師生的知覺等五大變項。

學生在學習的過程中有許多因素會影響其學習的成效，而影響學生的學習因素除了環境、心理、情緒、社會等因素，我們又可將影響學生學習因素分為內在因素及外在因素(林建平, 1997)。茲分述如后：

1.外在因素：指學習者所處的學校和家庭兩大外大因素，會影響學習成果。

(1)學校環境因素：包括有各種教學設施、設備、教具、課程的設計、班級讀書風氣、師生及同儕關係等。

(2)家庭環境因素：包括有父母管教態度、家庭的氣氛、父母的期望、家庭中的學習環境、手足關係、家庭社經地位、家庭的組成型態等。

2.內在因素：指學習者個人的一些生理的、心理的因素，會影響學習成就。

(1)學習能力方面：即能不能學。包括學習者的健康狀況、神經系統功能問題(如學習障礙、情緒障礙、過動)、經驗背景、學習風格等。

(2)學習策略方面：即會不會學。這是指個人的學習方法、學習習慣，包括認知策略、讀書計畫、應試技巧、學習環境及時間的安排等。

(3)學習動機方面：即願不願學。這是指個人的學習態度會影響學習動機的強弱，包括增強來源、成就動機高低、自我概念、學習價值及學習成敗經驗等。

現代人處於尖端科技的資訊時代，知識一日千里，身處知識爆炸的時代，人人皆必須不斷學習許多新事物，而教育是促使學習的最好管道，知識的保留與技術的累積過程是教育的本質，學習活動一直是教育工作的中心。因此，學習是所有教育活動中最基本存在的必要因素，教育的成敗皆仰賴學習的進展。學生在受教育的當中，可從其中得到知識的提昇，更進而獲致行為的改變。

二、學習動機的意涵

動機(Motive)是指人類一切活動的驅策力(Drive)，促使人類對某種刺激發生有效的反應。動機是個體發放能量和衝動，指導個體將行為指向某一特定的目的，並將這一行為維持一段時間的種種內部狀態和過程(王文科，1989)。外國學者 Sprenger(1985)也說：動機會使人產生行動、參與活動和改變舊有的習慣及態度的力量。就 Keller(1983)提出，動機會影響個體行為的努力程度與方向。因此，動機即是指引起個體活動並使之持續不斷，更進而促使該活動朝向某一目標進行的內在歷程。換句話說，動機促使個體選擇趨近或逃避某些經驗或目標，以及對該經驗或目標的努力程度。

『學習』和『作為』是不同的，學習和作為最大的區別在於我們看不到學習，但我們看得到作為。我們只要指出學習和作為之間的區別，便可以很清楚地知道動機在行為上所扮演的角色了。動機不僅是學習的原動力，同時也是人類『有所為』和『有所不為』的內在力量。因此，我們可以說動機為外顯行為的內在動力。動機和刺激是不同的，我們可以說時間的久暫是區別兩者間的差異因素，長時間的為『動機』，短時間的為『刺激』。除此之外，刺激是物理世界的一個或一連串能夠『間接地』引起有機體反應或行為的狀態。簡言之，刺激須由物理世界的力量透過有機體的感官，而轉為心理層面的不穩定狀態，然後才能稱為『動機』(王克先，1995)。

人類行為的動機可分為『內在的動機』和『外鑠的動機』。依教育的觀點，學生內心感覺需要而熱心學習，或對學習目的有所領悟，亦能引起強烈動機，如想成為工程師而認真學習數學，想當歌星而認真學習歌唱，皆是受了內在動機的駛

使。因此，內在的學習動機是個人對自己珍視、好奇、興趣或挑戰性的學習活動，在無明顯酬賞的狀態下，自動自發地投入，並從學習中獲得勝任感和控制感的滿足。而所謂外鑠的動機是指個人受外力的驅迫，而從事的某種活動，例如學生因怕教師處罰而讀書，或爲了畢業而修習學分等。孔子曾謂：『學而時習之，不亦說乎』，又謂『知之者不如好之者，好之者不如樂之者』，都在說明學習本身是一件多麼快樂的事情，強調學習知識的最高表現是出自內心的喜好而學，並樂在其中。

了解『動機』的意涵後，那麼『學習動機』的定義，我們可以說是『引起個體學習活動，維持學習活動，並導使該學習活動趨向教師所設定目標的內在心理歷程』，如依學習動機之強弱標準，可區分爲兩類型。第一類型學生對於所有知識性的學科甚至課外活動都認真學習，從不懈怠，其學習行爲背後的動機稱之爲普遍性學習動機(*general motivation to learn*)；第二類型學生只對某些學科具有學習動機，其他學科並不予注意，則稱爲偏重型學習動機(*specific motivation to learn*)(張春興，1994)。若依學習動機的產生或起源分類，則有學者認爲學習動機是受到外在環境因素之影響而產生的，稱爲外在動機(*extrinsic motivation*)；學習動機是因內在需求而產生，稱爲內在動機(*intrinsic motivation*)(引自黃淑菁，1999)。因此，我們可以了解到學習動機並不是某種單一的結構，而是由多種動力因素組成的整體系統，其引起學生學習活動，維持之並使該活動趨向教師所設定目標的內在心理歷程』(張春興，1996)。其中包括學習需要、學習自覺性、學習興趣和學習態度。

一個人的學業成績受著兩個因素來決定：一是智力，一是動機。學習本是自動的吸收和積極的反應，不是被動的行爲。教師不能給學生智力，更不能代替學生學習。林寶山(1998)指出學生缺乏學習動機的結果不僅造成學業成就低落，也間接造成教室管理的問題。教師最大的任務是引起學生的學習動機(*Motivation*)，並給予內在的驅策和激勵。動機即使是學習過程中的核心，動機會影響學習者的參與、努力的付出和持續的時間。也有學者認爲動機可以做爲預測個人學習成就的重要指標之一(Small & Gluck, 1994)。綜合言之，動機在學習過程中有三種作用：一、引起學習興趣與需要。二、引起學習的目標，並激發學生達成目標的願望。三、引起學生領悟學科的意義與價值，俾能專心致力於該學科(王克先，1968)。動機是一切學習的原動力，一個成功的學習都伴有強烈的動機。無動機的學習，多數衍了事，一無所成。同時學習動機也會影響班級氣氛(蘇佳純，2008)。Zimmerman(2001)

在自我調整學習和學習成就的理論中強調，影響學生學習的主要原因有適當的教學方法、有效的教室管理以及學生高度的學習動機。因此，我們要引起學習的真正動機，必須由學校供給學生以愉快的學習氣氛，佈置有誘發性(Incentive)的學習情境，使學生有成功的希望，能知覺其基本直接的價值。動機和學習是行為過程中互為作用的相關因素。一般來說，動機高的人其學習成效也相對地較高(Elliot, Kratochwill, & Cook, 2000)。具有強烈動機的學習過程才是有效學習過程。

三、相關的學習動機理論基礎

在教育歷程中，無論是學校教育或家庭教育，其教育的效果都是在教與學的交感互動中產生。回顧以往的傳統教育模式，教重於學，教學活動常以教師為主，學生的學習往往只在教師的規定指示下進行。反觀今日，在不斷的教育改革聲浪中漸漸轉以學生為中心，教與學並重，教師必得先行了解學生如何學習，然後才能讓教學成果更為有效。

在學習動機方面，McKeachie 和 Pintrich(1989)綜合各種有關的動機理論和研究，提出動機『預期—價值模式』，認為在學習的歷程中，包括三種動機成份，即價值成份、預期成份及情感成分。這三種成份可能和學生的認知策略、後知認知策略、是否努力經營以及學業的成就有關聯。其中價值成份包括學生認為工作有趣、是否值得從事，而預期成分是學生相信自己有能力學習，預期自己的學習會有好結果，然而對學習或考試的焦慮恐懼等情感表現，則是情感成分，這些皆會影響學習的成效。綜合言之，學生的學習動機是很複雜的心理歷程，其學習可能受到個人的目標、信念、環境、自我概念、別人期望和社會價值等因素之影響。

學習動機的理論基礎頗多，現就行為學派、認知學派、人本學派來加以述敘。

(一)行為學派的學習動機理論

由學習動機的觀點來看行為學派對學習的解釋。條件作用過程中之所以產生學習(刺激與反應的連結)，主要是因為強化物(無條件刺激)能滿足個體需求而產生後效強化的緣故。古典制約或操作制約的『刺激—反應』聯結是所有學習的基礎。行為主義學習論者，視學習為個體在活動中受外在因素影響而使其行為改變的歷程。此即教育上所謂『外鑠』(outside in)的看法，亦即 Skinner 所用的『增強』來引起學習的動機。因增強或獎勵來自個人外部，產生的動機稱為外在動機。各種

動物均循相同的學習法則，行為發生的原因在懲罰性或酬賞性的環境事件。就行為理論上古典制約和操作制約，其刺激替代歷程，即教育上以舊經驗為基礎學習新經驗的歷程；類化及二級條件化則可轉為是學生對學科或學校正負向的反應，亦即學生是因此而喜歡上學或拒絕上學以及利用嫌惡刺激(即處罰)或削弱的方式來矯正學生偏差行為。Skinner 的理論中提到，行為之後施予強化物能使個體在操作性反應中的頻率增加，如此主觀的反應是不能採用科學上的客觀方法予以測量，因此將此過程稱為強化。強化分為：一、正強化：當個體反應後在情境中出現的正強化物，其出現有助於該反應頻率增加者，稱為正強化。二、負強化：當個體反應後在情境中已有刺激(負增強物)的消失，而其消失有助於該反應頻率增加者，理論說明了個體自己行為的後果，將可決定以後的行為；因努力而成功，將會繼續努力；因逃避而免於懲罰，將會繼續逃避。

行為主義者主要是以獎勵和誘因來解釋動機。獎勵乃是任何能使個體感到滿足並強化其反應的情境或語言，而誘因則是能引起個體行為動機之外在刺激或情境。因此，心理學 Thorndike(1913)和 Skinner(1953)都相信：如果個體在表現一種行為之後，能導致一種後果產生，則此種後果足以影響他未來的行為。學校中經常採用獎勵(例如讚許、獎品、給予權利及高分數等)與懲罰(例如訓斥、勞役、剝奪權利及低分數等)的辦法來督促學生學習，其目的即是藉由外在誘因以維持學生的學習動機。影響學習的因素，除了學生個人先天的智力條件外，行為學派也認為，教師對學生態度上的激勵能給予學生行為上的準備狀況。積極的準備狀況使人傾向於喜歡及參與，例如：教師在課堂上的鼓勵行為與良好的學習環境等外在條件的影響，將有助於學習動機的引發，足以誘發良好的學習態度產生；消極的狀態使人退卻且堅拒學習，例如教師對學生的批評、指責或是不斷地給予偏低分數等，都會使學生失去學習動機，甚至產生不良的學習態度，放棄學習。

(二) 認知學派的學習動機理論

主要是以皮亞傑在發展心理學上的理論為根據，學習動機即是因認知結構失衡而引起的調適問題。我們將此理論稱之為學習動機認知論。學習動機認知論者認為動機乃是學生個人內在知覺的一種歷程，即內在動機，諸如對事物的興趣、好奇心以及成就感等等。由此可知認知學派強調內在動機(朱敬先，2000)；而學習

動機乃是學習者個人對學習事物的一種看法，因看法而產生求知的需求(張春興，2001)。Atkinson (1964)則強調環境因素的重要，認為個人的成就動機受到其成就需求、對成功的預期、外在誘因等綜合因素的影響。認知論者認為個體為適應環境的需求，有追求事物的好奇心及對訊息的尋求，以解決問題。學習動機便是介於環境(刺激)與個人行為(反應)之間的一種中介歷程，主要是以滿足認知需求為中心理念(張春興，2001)。

認知學派中，有關影響學習動機理論，茲就溫納(Weiner)的歸因論、卡芬頓(Covington)的自我價值論、班度拉(Bandura)的自我效能論、查姆斯(DeCharms)的個人作為論、尼可斯(Nicholls)的工作投入論、梅爾(Maehr)的個人專注論，加以說明(張春興，2001)。

1.溫納的歸因論(attribution theory)

溫納的歸因論是解釋學習動機最有系統的理論。影響溫納的歸因論者有海德(Heider)的情境歸因(situational attribution)和性格歸因(dispositional attribution)以及羅特(Rotter)的制控信念(locus of control)。情境歸因是將行為的發生解釋為情境或環境因素而引起；性格歸因則是將行為的發生解釋為當事人的性格因素而使然。至於制控信念是指個人在日常生活中對自己與環境之間相對關係的看法。凡事將成功歸功於自己的努力，將失敗歸因於個人疏忽，即凡事操之在己，此稱為內控；凡事將成功歸於幸運，將失敗歸於外在原因，即凡事操之在人或天命，則稱為外控。內在控制者對事件或其結果多傾向於是個體本身的行為或是個體特質所造成的，例如能力、努力或身心狀況；外在控制者對事件或其結果則傾向於是個體所不能控制的，例如運氣、工作難度等。溫納將成就歸因為能力、努力、工作難度、及運氣等因素，而將其結果歸因為穩定性與否、內外在及可控制性與否等三個向度，且提出成敗因素的性質具有穩定性和可控制性。如表 2-1-1 所示：

表 2-1-1 溫納成敗歸因理論的三向度分析

歸因別	成敗歸因向度					
	穩定性		因素來源		能控制性	
	穩定	不穩定	內在	外在	能控制	不能控制
能力	✓		✓			✓
努力		✓	✓		✓	
工作難度	✓			✓		✓
運氣		✓		✓		✓
身心狀況		✓	✓			✓
其他		✓		✓		✓

資料來源：張春興(2001)，教育心理學－三化取向的理論與實踐，p.314

總結其中，唯有努力是可以控制的因素。此外，溫納也提出影響動機的因素為：獎賞、期望、效能判斷及因果關係的覺知。以此理論運用在學業成就上，我們可以說自我效能信念在學習動機中是影響學業成敗的重要因素。因此，李咏吟、單文經兩位學者歸出不論個體行為結果的內、外在歸因，都將會影響個體對未來行為的預期、嘗試的動機及目標水準的設定。

2.卡芬頓的自我價值論(self-worth theory)

「自我價值感是個人追求成功的內在動力」的概念。按張春興的理解所得，如卡芬頓所說，有能力的人容易成功，而成功令人滿足，且使人提高自尊心及產生自我價值感。Covington的自我價值論(self-worth theory)的理論重心在於探討學生的學習動機為何低落的原因。其理論結合了McClelland & Atkinson成就動機中追求成功需求與逃避失敗需求的觀念以及Weiner歸因理論而成。「成就動機」(achievement motivation)係指個人為了工作以及內在動機的滿足，盡力將工作完成，不怕困難避免失敗的內在心理傾向(Atkinson & Feather, 1966)。雖然影響成就動機的內在因素很重要，但如獎懲、社會性增強等外在因素等也會左右動機的強弱。故成就動機傾向與工作表現間並沒有必然的正相關存在，在任何情境下均可能有高水準的表現。低成就動機的學生有時也會突破困境，而有突出的表現(金樹人，

1979)。綜合言之，成就動機係指個人對事物追求成功並且避免失敗的心理傾向。Elliot 及 Dweck(1988)以目標取向的觀點來說明個人的成就動機(achievement motivation)。他們認為個人的成就行為所以會產生改變，是受到個人對行為目標有不同認知的影響。在成就情境中，個人成就行為的目標或在於對工作的熟練，或在於與他人競爭後產生的自我價值感，前者為工作取向；後者為自我取向。成就動機論的重點在強調動機的強弱主要取決於個人對成敗經驗的預估，當預期成功的可能性高時，個體才會決定去追求(孫琇瑩，1999)。

卡芬頓自我價值強調個人追求成功的內在動力源自於個體心中對自我價值感的維持。當個體發現成功難追求時，會改以逃避失敗來維持自我價值。也就是說，當個體長期處於不成功的狀態下，個體會發展出因應失敗壓力的對策，例如不認為自己是努力或能力不足所以失敗，藉此認知來維護自我價值。卡芬頓根據研究結果認為，當學生成功的時候，多半將成功歸因於自己能力上的展現，而非自己努力導致成功。另外，學生在學習成功方面的歸因會隨著年級而轉移，高年級學生認為努力而有好成績者，是導因於其能力較低之故。

3.班度拉自我效能論(self-efficacy theory)

班度拉的『自我效能』是指個人在某一領域中，對自己完成工作能力的信念。當個人面對一項挑戰性工作時，是否主動全力以赴，將決定於個人對自我效能的評估。自我效能即指個人依據自己以往的經驗，面對某特定工作或事物時，經過多次成敗的歷練後，確認自己對處理該項工作，具有高度效能。因此，當個人面對一項挑戰性工作時，『了解工作性質』以及『根據經驗對自己實力』的評估，此兩者皆影響個體面對工作或挑戰時能否具有動機的因素。班度拉也提出了效果期待(outcome expectations)的觀念，說明個人對工作成果的期待會影響其對工作的投入。邱連煌(2007)依據班度拉之理論提出，學生們對自己的能力是否具有信心會影響其行動的選擇、持久性以及努力的程度。學生自認能力足夠的人很樂意去做一件事，而且一旦開始便努力不懈；反之，自認無能力，不能完成一件事者，則往往會極力逃避。因此，我們可以說，自我效能高者，追尋更具挑戰的工作；自我效能低者，則較避重就輕(溫世頌，1997)。學生的自我效能評估對自我學習有相對的影響。然而，教師的教學活動也會影響學生對自我效能的推論(劉國英，2002)。擁有較高自我效能覺知的學生比較有自信，且自我肯定，同時也較能將學習策略

運用於學習上，因此能表現出較佳的學業成就。

4.查姆斯的個人作為論(personal causation theory)

個人之所以自願從事某項工作時，主要是相信自己在能力上能有所作為，而得以讓工作的結果因其作為而產生預期的改變。成功多失敗少的經驗有助於個人對自我能力的判斷，進而影響了對此事的成就動機。

5.尼可斯的工作投入論(task-involvement theory)

個人對工作是否盡力，將繫於當時所持的心態。一般人面對工作時的心態，不外乎分工作投入(task involvement)和自我投入(ego involvement)。工作投入指個人全心投作工作，重在發展個人能力，而不計較結果的成敗，『為工作而工作』即是屬於此類心態；自我投入則是個人之所以工作是在與他人競爭中獲得成就以炫耀自己的能力。依尼可斯的論點，持工作投入心態的學生，學習動機較強；持自我投入心態的學生其求知活動則是傾向於避難就易型。

6.梅爾的個人專注論(personal investment theory)

個人面對某種工作時的動機強弱，是相對的，視個人對事物的偏好而定。按梅爾的研究發現，個人的專注可就選擇方向、持久性、連續性、活動量、事後成就五方面預測，而持久性、連續性、活動量、事後成就等均與學習動機的強弱具有正相關的關係。

(三)人本學派的學習動機理論

人是永遠有動機的；事實上，人在任何時刻都不會沒有動機。談到人的動機之有無時，可以說是取決於其成就一件事情時之心境狀態，某些人對他所面對應做而不願做的事缺乏動機，卻對其他能引起其興趣之事存有動機而已，但絕不能說他們是沒有動機的。由此可知，人本學派的學習動機將動機視為人性成長發展的基本內在原動力，即所謂的內在潛力。因此人本學派主張探討人類的內在動機及強調內在動機的重要(張春興，2001)。針對學校教學，學生認為學習能符合其成長之需，且是有意義和價值的，並相信自我能力可以達到教師的期望，那麼學生無須外力的控制，便能自動維持強烈的學習動機。維持良好的師生關係和培養和諧的教室氣氛是維持學生學習動機的兩個基本要件(Hamachek, 1987)。此學派最具代表的為馬斯洛(Maslow)的需求階級論(need- hierarchy theory)。如圖 2-1-2：

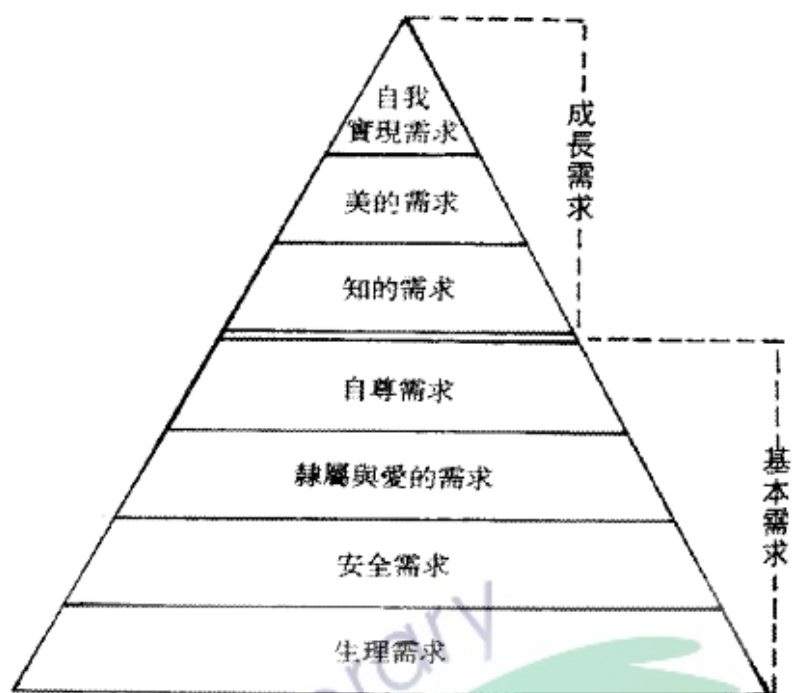


圖 2-1-2 Maslow 需求層次論

資料來源：Maslow(1970)，引自張春興(2001)，p.304

在此需求階級論中強調人的動機是由多種不同的需求組成的，而需求間是有先後順序和高低層次之分。由下而上依次為生理需求、安全需求、愛與隸屬的需求及自尊的需求，此為基本的需求部份；另有成長的需求，分別為知的需求、美的需求及自我實現的需求。要追尋較高層次的需求必須先經過低一層次的需求滿足。依此論點，老師在教學時教材之安排則需由近而遠，由簡單而複雜，由具體而抽象，引導學生先實現低層次的需求，當學生取得低層次需求滿足後，才能繼續追求較高層次的滿足。另外，學校教育上也應避免做學生們個人與個人間的學業成就競爭，並運用正向增強的方式，以強化成功的經驗(黃政傑，1997)。此外，個人的動機取向也應取決於當時所要追求的需求階層為主要考量(何欽富，2002)。

四、學習動機的相關研究及其影響因素

(一)學習動機的相關研究

爲了了解學生對學習動機之相關變項，本研究回顧對學習動機的相關研究，彙整如表 2-1-3 所示：

表2-1-3 (續)

研究者	年代	學習動機相關研究內容	研究結果
Boshier	1978	- 針對加拿大溫哥華地區參加成人教育課程的242名成人學生進行研究調查，將學習動機分為逃避或刺激、職業進展、社會服務、外界期望、認知興趣。(引自黃玉湘，2002)。 1978年，Boshier重新修訂教育參與量表經因素分析後得到六個二級動機取向分別為社交接觸、社會刺激、職業進展、社會服務、外界期望、認知興趣。(引自顏金郎，2003)。	- 就年齡而言，年輕的參與者傾向於職業進展及外界期望的動機，而年長者則傾向於社會服務及求知興趣。 - 就性別而言，女性在逃避或刺激、社會服務及認知興趣等因素分數略高於男性。
蔡如婷	1998	以大台北地區四所大學446位成人教育參與者為對象，研究學員參與大學企業推廣教育的動機。將學習動機分為六構面，即與工作相關、社會期望、人際關係、興趣取向、逃避與刺激、與公司相關。	- 個人屬性與參與學習動機的關係主要與下列因素有關： 1.教育程度; 2.訊息來源; 3.學費來源; 4.年收入; 5.任職階層; 6.參加類型 7.參加班別; 8.已修課數目。
沈珮文	2001	於宜蘭縣國中生父母管教態度、英語焦慮與英語學習動機之關係研究，將學習動機分為學習態度、學習需求、自我效能、自我肯定、成就動機。	宜蘭縣國中生父母管教態度、英語焦慮、英語學習動機有顯著相關。
葉和滿	2002	不同入學管道的高中生學習動機、學習策略與學業成就關係之研究中將學習動機分為價值層面、期望層面、情感層面三個向度。	- 不因性別之不同而在學習動機各層面有差異的情形存在。 - 男生在「期望層面」之得分顯著高於女生。 - 女生在「價值層面」則高於男生。

表2-1-3 (續)

研究者	年代	學習動機相關研究內容	研究結果
			• 至於「情感層面」則無性別差異存在。
黃玉湘	2002	• 針對我國社區大學學員學習動機與學習滿意度之相關研究中將學習動機分成求知興趣、職業進展、逃避或刺激、社會服務、外界期望、社交關係六向度。	• 我國社區大學學員對學習動機取向認同度普遍為高，且以「求知興趣」取向為最強。 • 學習動機取向會因背景變項不同，各呈現差異上之有無。
黃金山	2002	• 以臺灣中部地區高職汽車科學生為對象，研究其對專業實習之學習動機及學習行為對學習成效的影響。學習動機，計有以下三個向度，即學習動機強度、內在學習動機與外在學習動機。	• 高職汽車科學生對於專業實習均具有中等以上之學習動機強度及外在學習動機。 • 外在學習動機比內在學習動機強。
顏金郎	2003	• 曾參與過嘉義縣山區國民小學，辦理之成人教育活動的山區成人原住民學員，作為研究的對象。將學習動機分為求知興趣、社交關係、職業進展、外界期望、逃避或刺激、社會服務六個向度。	• 不同背景變項的嘉義縣山區原住民學員在學習動機上有顯著差異。 • 學習動機與學習滿意度之間有顯著相關。
黃享湧	2003	• 在探討高職學年學分制重補修學生學習動機、學習策略與學習滿意度相關之研究，將學習動機分四個層面即學科價值、自我效能、期待成功、考試焦慮。	• 高職工業類科重補修學生的學習動機只屬於中等程度，其中對「學科價值」的認同較佳，而對「自我效能」與「期待成功」則較差。

表2-1-3 (續)

研究者	年代	學習動機相關研究內容	研究結果
徐玉婷	2004	針對國中生英語焦慮、英語學習動機與英語策略之相關研究，將學習動機分為外在動機、內在動機、學校課程和課外學習四部份。	- 學習成就與學習策略、學習動機與焦慮之間有密切關係。 - 善於運用學習策略者有較高的學習動機及學習成就。 - 焦慮和學習動機、學習成就有相關存在。
陳彥廷	2008	研究台南市後甲國中學生『學習動機、學習策略、考試焦慮對數學科學業成績的影響』將學習動機分成內在動機、外在動機、學習價值和自我效能等四個層面。	- 是否補習、每週複習課業時間、父母親的教育程度會影響學業成績。 - 性別對學業成績沒有影響，但性別會影響考試焦慮。

資料來源：研究者自行整理

綜合以上之相關研究，學習動機取向會因不同的背景變項而有所不同，而歸納這些影響學習動機之向度則有求知興趣、外界期望、學科價值、自我效能、成就動機等。

(二)影響學習動機之相關因素

綜合以上之國內外學者專家之研究，發現不同的背景變項對其研究皆有不一樣的結果。依黃金山(2002)之研究資料，研究中也發現到影響學生學習動機之重要因素大致上可以分：(一)學生個人、(二)學校、(三)家庭因素等三方面。茲將此三部份之影響因素，彙整如表2-1-4、2-1-5、及2-1-6。

表2-1-4 影響學生個人學習動機及行為之因素彙整表

研 究 者	變		項		
	性 別	年 齡	就 讀 年 級	生 涯 規 劃	出 生 序
林清江 (1970)				*	
黃福來 (1982)				*	
Mueller & Gibson (1983)	*		*		
劉俊豪 (1984)			*	*	
王秀槐 (1984)					*
徐貞美 (1986)	*				
洪冬桂 (1986)			*		
洪寶蓮 (1987)				*	
陳英豪 (1988)	*		*		
林寶蓮、錡保香 (1992)	*	*			
張瑞村 (1994)	*		*		
鄭增財 (1995)	*		*		

資料來源：引自黃金山(2002，p.57)

表2-1-5 影響學校學生學習動機及行為之因素彙整表

研 究 者	變 項			
	就 讀 年 級	師 生 互 動	同 學 互 動	對 教 學 感 覺
林勝義 (1990)		*		*
邱靜娟 (1993)		*		
張添洲 (1993)		*	*	*
張瑞村 (1994)	*			
鄭增財 (1995)	*	*		*
鄭增財 (2000)	*	*	*	
林淑理 (2000)		*	*	*
黃湘淳 (2001)		*	*	*

資料來源：引自黃金山(2002，p.60)

表2-1-6 家庭因素影響學生學習動機及行為之彙整表

研究者	變 項				
	性別	出生序	父母的管教方式	父母的教育程度	家庭每月的收入
Lavin (1965)			*		
Fredrickson & Fonda (1971)			*	*	*
Baumrind (1983)			*		
謝季宏 (1973)			*	*	*
何英奇 (1977)	*				
方崇雄 (1979)			*		
林清江 (1980)			*	*	
張新仁 (1982)			*	*	*
簡茂發 (1984)				*	*
王秀槐 (1984)		*	*	*	*
洪寶蓮 (1987)			*		
吳松林 (1990)	*	*	*	*	*
邱靜娟 (1993)			*	*	*
鄭增財 (1995)				*	
黃淑馨、余霖 (1996)			*	*	*
官淑如 (1997)			*	*	*
鄭增財 (2000)	*		*	*	*

資料來源：引自黃金山(2002，p.65)

經由蒐集相關之實證研究並透過彙整表2-1-4、2-1-5、2-1-6分析，本研究歸納出在影響個人學習因素中性別佔最大因素，其次為就讀年級(或生涯規劃)。在學校因素中則是師生互動為最大因素、其次是對教學的感覺，其後為同儕間的互動，而就讀年級佔最小部份。在家庭因素部份首重為父母管教方式，再來為父母教育

程度，家庭社經地位，性別及出生序則不是很重要的因素。本研究綜合上述參考文獻中學習動機之向度層面及影響因素，依聽障生之特質，選取適合之依變項分別為：求知興趣、自我效能、成就動機、學習價值及外界期望等五向度以驗證對聽障生學習動機之差異情形。

第二節 學習態度相關理論及研究

一、態度的內涵

態度(attitude)原為個人的意志狀態、心理準備或是構成行為的一種趨勢，是個人對於各種事、物所特有的一種心理上之選擇，即態度是指個人對人、事、物所持的一種持久，而且一致的行為傾向(張春興，1994)。同時，態度也是個體在接觸生活中之事物時，所呈現出的一種內心狀態，而外顯於行為上的一種反應。「態度」為近代心理學中的一個重要觀念，在後天環境中逐漸形成，會影響個人在學習情境中的行為(吳瓊汝，1998)。學者對態度結構所持的觀點各有不同。有學者認為態度主要是對事物所持評價的感情成分，另一學派學者則認為態度具有認知(cognition)、情感(affection)與行為意向(conation)三個成分，此三種成分會在學習過程中發生作用，而影響教學成效。張春興(1996)認為態度是不能直接觀察的只能從個人的外顯行為中去推知，態度可分狹義與廣義：1.狹義的態度是指內蘊的心理歷程；2.廣義的態度除了心理歷程外，亦包含外顯行為。態度的性質應有下列四點：

- (一) 態度是一種行為傾向，而非行為本身。
- (二) 態度具有持久性與一致性。
- (三) 態度必須有對象，應包含人、事、物。
- (四) 態度是有組織的，組成成分包含：認知、情感及行為。

國外學者Smith(1972)認為態度包括四部分：認知、情意、評鑑、行為；指態度的養成係由認知產生情意，由情意評價的好壞，再將評價的結果轉化為行為態度表現出來。Gagne (1988)將態度定義為人類複雜的心理狀態，它能影響人們對人、

事、物的選擇及判斷能力。依據張氏心理學辭典(張春興，2007)所述，將態度定義為：

(一)係指個體對人、事及周遭世界所持有的一種具有一致性與持久性的傾向；且此傾向可由個體外顯行為去推測，但態度的內涵並不只限於外顯行為，尚包括情感(affection)和認知(cognition)。

(二)態度必須有其對象，態度的對象可為具體的人、事、物，也可為抽象的觀念。

(三)態度有類化的傾向，對某一單獨對象持正面態度者，對同類對象也傾向持正面態度。

(四)態度的形成與文化傳統、家庭環境、學校教育等因素有關。

綜合上述內容，態度表示學習者對特定對象本能的感情、偏見，害怕和肯定的情形。態度的內涵可為認知、情感、行為三部份。

Resenberg和Hovland也於1960年提出構成態度的三種成份為：(一)認知成分：由評價的信念所構成，表現於有思想或理智的，個人對事物的了解情形，帶有善惡好壞，利害之屬性。(二)情感成份：是指個體對所屬環境、人、事、物表示好惡之情緒反應，並有愉快或不愉快的屬性。(三)行為成份：是指個體對態度對象所採取的一種可觀察、可覺知的實際反應，且學生的行為和評價是一致的。如表2-2-1之態度概念圖(張春興、汪榮才，1976)，說明了態度各成份間的關係。

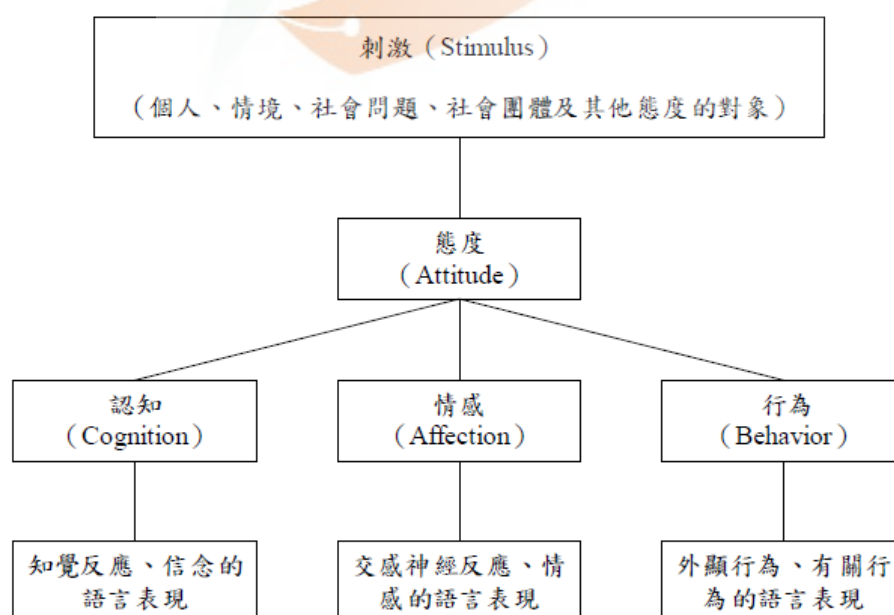


圖 2-2-1 態度概念圖解

綜合上述論點，態度的意義即是當個人在面對不同對象或不同情境時所產生於內心的想法與反應，而展現於外在的行為表現，包含有情緒及言語等方面，同時態度的養成，除了個人因素外，更與其成長背景，所受的家庭及學校教育有著密不可分的關係存在。至於態度與學習間所存在的關係，可就功能與性質方面而對態度有更深層面的了解。Smith、Katz與Herek則依據人們就使用態度的方法，列出了態度的五大功能(陳皎眉等，2002)。茲分述如下：

- (一)工具性的功能(instrumental utilitarian)：此時表達態度是爲了獲得獎賞或者是爲避免懲罰。
- (二)自我防衛功能(ego-defensive)：這是爲了避免人格成分間的衝突與隨之而產生的焦慮感，是「否認」或「投射」等心理自衛機轉方式的產物。
- (三)知識功能(knowledge)：可以協助我們整理對態度、對象物的知識與理解相關的資訊，建立態度對象物與其和環境之間的關係。其作用有如使用認知結構(schema)來了解事物。
- (四)價值表達功能(value-expressive)：經由對各項態度對象物的態度表達，反映出個人基本的價值。
- (五)社會適應功能(social-adjustment)：透過態度的表達來建立、維持與促進平順的人際交往。

其次，態度具有何種性質，學者專家各有不同之見解。茲分述如表2-2-1：

表 2-2-1 態度的性質彙整表

研究者	年代	態度之性質
葛樹人	1990	• 態度具有一致性與持久性。 • 有特定對象。 • 是一種內在結構。 • 無法直接觀察。
李美枝	1994	• 態度是一種行為傾向，引導個體的行動。 • 具有一致性與持久性。 • 可測量性。 • 可由後天習得。 • 是一種內在結構。 • 無法直接觀察。 • 有特定對象。 • 其內涵為認知、情感和行為。
張春興	1994	• 態度是一種行為傾向，引導個體的行動。 • 具有一致性與持久性。 • 可測量性。 • 可由後天習得。 • 是一種內在結構。
官淑如	1997	• 態度是一種行為傾向，引導個體的行動。 • 具有致性與持久性。 • 有特定對象的。 • 其內涵為認知、情感和行為。
金清文	2002	• 態度是一種行為傾向，引導個體的行動。 • 具有一致性與持久性 • 有特定對象 • 是一種內在結構 • 無法直接觀察。
潘詩婷	2002	• 態度是一種行為傾向，引導個體的行動 • 具有一致性與持久性 • 是可測量性 • 其內涵為認知、情感和行為。

(資料來源：研究者自行整理)

綜合上述，態度是個體對外界事物接觸時所呈現出的一種內心狀態，受到個人特質、所受教育及成長背景之影響，並且反應出個人的基本價值觀及社會適應等功能。根據以往教育心理學方面的研究證實，態度與學習間有正相關，而且可以透過教育的方法來改變學生的態度。Petty 和Cacioppo(1988)則將態度定義為「對特定對象的一般性與持久的正面或負面感受」。倘若學生在學習方面抱持積極的態度，即持有正面的態度，則其學業成就將會有明顯的進步。反之，則會因而造成抗拒或排斥的心理，對學習並無助益。

二、學習態度的意涵

學習態度指個人對學習事物、情境、觀念或他人持久的積極或消極反應傾向。學習態度對學業成就佔有極大的影響力。對於影響學業成就之因素，早期心理學家大多著重於非智力的人格因素，而後發現學習態度及學習動機等因素對學業成就之影響與人格等變項是等同重要的。此外，學習態度不僅對學生在校的學習行為有所影響，其影響也會延伸到學生離開學校後的生活(蕭阿全，1984)。至於學習態度的意義，依各學者之詮釋，整理如下表2-2-2：

表 2-2-2 學習態度的意涵彙整表

研究者	定義及內涵
吳武典(1971)	•學習態度即是個體對學習的態度。
顏祿清(1980)	•學習態度是對學習的指導者，或對教材與一般學習情境做贊成或反對的傾向，亦即對學習活動之態度。
張新仁(1982)	•認為學習態度是指學習者對學習活動或學習環境所持正向或反向的評價或情感，以及積極求知或消極應付的行為傾向。 •可分為三項：1.對課業學習的態度：即學習者對課業的學習興趣與學習精神；2.對學校環境的態度：即學習者對老師、同儕、學校活動、學校措施、設備及學校一般環境的看法；3.主動學習：即學習者學習動機是否積極，對學習材料是否珍惜，學習毅力與決心是否堅定。
王秀槐(1984)	•學習態度可分為學習慾望、學習計劃、學習過程、學習方法、學習習慣、考試準備、應考技巧。

表 2-2-2 (續)

研究者	定義及內涵
張德銳(1986)	認為學習態度包括個人與學校兩部份。個人部份包括對課程的態度、上課的態度、準備功課的情形、考試態度和對閱讀材料的意見。對學校的態度則是包括對學校活動的看法、對老師及對校園的態度、對學校的認同及對學校儀式的看法等。
朱敬先(1986)	良好的學習態度具有的條件應為：1.明確的學習目的。2.高度的學習興趣，並能積極而持久的參與學習。3.良好的學習保持。4.在理解與組織後並將所學的知識納入已有的認知結構。5.注重學習方法的選擇與創新。6.善用學習資源，包含一切可資利用的自然與社會資源。
沈偉康(1987)	學習態度是指個體在校求學時所抱持的相對態度，其一端為分數導向，指個體較重視分數的高低；另一端為學習導向，指個體較重視求學過程的成長與啓迪。
唐璽惠(1988)	學習態度即指學習的方法與學習的習慣。學習態度的內涵應包括：1.對課程的態度。2.對老師的態度。3.課業習作。4.專心學習。
林寶貴、 錡寶香(1991)	學習態度是指學生從事學習活動的方法、動機與態度。
秦夢群(1992)	學習態度是對學習的指導者，或對教材與一般學習情境做贊成或反對之反應傾向，即指在學習活動上的態度；可分為對課業學習的態度(即學生對所學的動機與興趣)、對學習環境的態度(即對老師授課時之態度及同儕間的人際互動等)。
張春興(1994)	學習態度為個人對人、事、物以及周圍世界，憑其認知及好惡所表現的一種具有持象又一致的行為傾向。
官淑如(1996)	學習態度指對學校教學的態度、對學校環境的態度、學習動機、讀書習慣、讀書策略。
陳芳嬪(1997)	學習態度是學習方法、習慣等學習事項的準備狀態或行為，包括閱讀、筆記、摘要、記憶、預習、問題解決、利用時間等要件。
林榮聰(2000)	學習態度指對個人表現、對學習環境、對課程內容、對教學方式等態度。
施信華(2001)	- 學習態度即透過教與學的過程，針對一定的方向與目標，進行持續性、習慣性與一致性的內在心理反應與交互作用，而形成一種對於人、事、物反應的傾向關係。 - 學習態度指：1.對學校課程的態度；2.對學校教師的態度；3.對學習環境的態度；4.對讀書習慣的態度；5.對同儕的態度；6.對自我的態度。

表 2-2-2 (續)

研究者	定義及內涵
劉國英(2002)	•學習態度指學生學習過程中用心投入的程度而顯現於外的一種行為、狀態或觀念。
邱佳椿(2003)	•學習態度是個體針對學習活動所持的一致性主觀知覺，然後對學習活動產生喜好，並反應於外顯行為上。
林俊德(2006)	•學習者透過教與學的歷程，對於一定的方向與目標，結合了外在刺激與內在心理變化，並具持久性、習慣性及一致性，再透過認知、情意及技能三方面的交互作用，而形成一種積極或消極的感受傾向。
鐘武龍(2006)	•將學習態度之定義為「學生在學習歷程中，對所產生的學習目標與方向，經由內在動機及外在動機的催化及交互作用，而對學習形成一種積極或消極的感受傾向」。
游松倍(2007)	•學習態度係指在學習過程中，使得學習產生持久性、一致性與習慣性的內在心理反應，形成一種積極性或消極的態度傾向。

資料來源：研究者整理

總之，學習態度是學習活動上的一種心理準備狀態，能指引學習行為的方向，且是從後天經驗中習得，具有一致性與持久性，會影響學習結果。因之學習態度的形成與改變，與個人所在的學習環境(包括對教師、同儕、教材教法、學校環境、教育價值等)有密切關係(王福林，1990)。綜合上述學者的觀點，本研究所探討之學習態度應廣泛包含：學校環境、學校教學、學習課程、學習習慣、讀書方法、對老師、同學的態度、對自己的態度等。

三、學習態度的相關研究及其影響因素

(一)學習態度的相關研究

為能深入了解影響個人學習態度之相關背景變項，現蒐集國內學者之有關研究，彙整如表2-2-3如示，以茲探討。

表2-2-3學習態度相關研究

研究者	學習態度之研究內容
鍾蔚起(1981)	研究發現國中學生在學習態度及對學校態度方面均是女生優於男生。
王秀槐(1984)	- 以國中學生為對象，結果顯示高成就學生的學習態度優於低成就的學生。 - 學習態度包括：學習方法、學習習慣、計劃、慾望、過程、考試準備、考試技巧等方面。
姚如芬(1993)	- 探究我國高中學生數學之學習態度與學習成就的相關性，並歸納影響高中學生數學學習態度的主要因素。 - 影響高中學生數學學習態度的主要因素經因素分析及訪談獲得下列五項，按其影響程度的強弱依序為：數學教師、學生個人動機、家庭學習環境、數學課外活動及數學教材。
鄭增財(1995)	- 認為國中技藝班學生對於學習態度有以下幾種層面： 1.對接受技藝教育的態度。 2.對技藝課程的態度。 3.對技藝教師的態度。 4.對技藝教育學習環境的態度。 5.對繼續就讀延教班的態度。
官淑如(1997)	在對綜合高中學生學習態度及其相關因素之研究中結果顯示女生優於男生。
余化人(1999)	- 研究探討台北市國中技藝班學生個人因素、家庭背景、學校環境等變項與學生之自我概念及技能學習態度相關性。 - 學生的自我概念與技能學習態度有極高之正相關。學習態度分別自我概念、自評學校氣氛、家長管教方式、性別、同儕、自評學業成就、家長關懷情形。
施信華(2001)	探討綜合高中學生學習態度、教師效能與學校效能之關係，結果顯示學生性別、選修課程及學業成績對綜合高中學生學習態度有顯著差異。
劉燕饒(2001)	對國民中學資優學生時間管理、學習態度、學業成就與生活適應關係之研究，顯示中部國中資優學生在機械化技巧、學習態度認知、學習態度情感優於北部學生；英語學業成就北部優於南部資優學生。

表 2-2-3 (續)

研究者	學習態度之研究內容
潘詩婷(2002)	- 研究大台北地區國小學童英語學習態度，結果顯示國小女學生的英語學習態度比男生好。私立小學學生的英語學習態度比公立小學學生好。高家庭社經地位學生的英語學習態度比低家庭社經地位學生好。 - 將學習態度分為內在(包括專心學習的態度、主動學習的態度)、外在層面(包括對課程的態度、對教師的態度、對作業的態度)。
許定邦(2002)	- 在高中職實施多元入學方案後國中生學習困擾及學習態度之研究中，將學習態度分成五個向度： 1.學校環境的態度； 2.學校課程的態度； 3.學校教師的態度； 4.同儕互動； 5.自我效能。
黃金山(2002)	態度是一種行為傾向，引導個體的行動。個人的性別、成就動機、抱負水準、學校科別、學校環境、同儕關係、家庭社經地位及父母管教方式等因素，皆可能影響學生學習態度的形成及改變。
林淑真(2002)	研究國中學生國文科班級氣氛知覺、學習態度與學業成就關係之研究結果中，整體上學生不因教師性別之不同，而在學習態度上有顯著差異，但會因教師年資、職務之不同，學生性別、年級、社經地位，學校所在地區、班級規模之不同，而在學習態度上有顯著差異。
陳淑玲(2004)	應用創造性戲劇於音樂教學對國小高年級學童學習態度的影響之行動研究中，指出態度與學習間有正相關。
鐘武龍(2006)	- 中等學校農業類科學生學習態度與學習困擾之關係，學習態度包含： 1.對自我的態度； 2.對學校課程的態度； 3.對任課教師的態度； 4.對同學的態度； 5.對學習環境的態度等五個向度。 - 受試學生在問卷第一部份中的得分越高，表示學習態度愈佳。

表 2-2-3 (續)

研究者	學習態度之研究內容
金武昌(2006)	在影響高級職業進修學校學生學習態度之研究中認為，學習態度易受外在與內在環境的影響，產生不同的內化心理傾向。此傾向如果是正面、積極的，會使學生樂於參與學習活動；相對地，如果此傾向是負面、消極的，將使學生退縮逃避，甚至拒絕學習。
林俊德(2006)	在探討高職實用技能班學生學習態度與學習困擾之情形研究中指出，高職實用技能班學生學習態度介於「尚可」至「良好」之間。學生背景變項中，不同學校屬性、不同學校位置、不同就讀類別及不同學業成績的學生在學習態度上具有顯著差異。高職實用技能班學生在整體學習態度與整體學習困擾方面呈現負相關。

資料來源：研究者整理

綜觀上述研究發現，性別、學習環境、同儕因素、學校課程及老師、家長與學生本身之態度等皆對學習造成一定程度之影響。

(二)學習態度的影響因素

國內外研究對學習態度因素之探討早已有學者針對此點提出精闢之研究，現茲將有關影響學習態度因素之相關研究，做一彙整，如表2-2-4：

表2-2-4 有關影響學習態度因素研究一覽表

研究者	年份	智力	性別	公私 立別	家庭 社經 地位	學校 環境	家庭 環境	父母 期望	教學 方法	教學 資源
王秀槐	1985							*		
陳秀慧	1986		*		*					
秦夢群	1992		*							
姚如芬	1993			*			*			*
陳正昌	1994				*	*				*
官淑如	1997		*	*					*	
余化人	1999		*		*	*	*			
Kim	2001	*								
Usova	2002	*								
林淑真	2002		*		*	*				

資料來源：改編自邱佳椿(2003)，P.44-45

從上述的文獻資料分析，可以得知學習態度的面向頗多，研究結果也皆因不同的背景變項而不同。經以上的實證研究，可將影響學習態度的因素分為三大部份：性別、公私立別、家庭社經地位屬於個人背景變項因素。學校環境、家庭環境、教學方法、教學資源則歸屬學習環境之變項因素，另外再加上智力因素。本研究則針對聽障學生之特質加以選擇適宜之因素，以驗證背景變項對學習態度之差異情形。因此，本研究之變項為：自我概念、教師教學、課程設計、同儕互動、學習環境。

第三節 聽障生之學習動機與學習態度之 相關研究

一、聽覺障礙的定義、分類、成因及特徵

(一)聽覺障礙之定義 聽覺障礙的定義依法規之界定

1.特殊教育法施行(1987)係指聽覺機能功能永久性缺損，且聽力損失在二十五分貝以上。

2.身心障礙及資賦優異學生鑑定標準(2006)所指的係指由於先天或後因原因，導致聽覺器官之構造缺損，或機能發生部份或全部之障礙，導致對聲音聽取或辨識有困難者。鑑定標準為接受自覺性聽力檢查後，其優耳語言頻率達25分貝以上者；無法接受自覺性聽力檢查時，以他覺性聽力檢查測定認定者。

(二)聽覺障礙之分類

1.依聽力損失程度而言，分以下四類(教育部，1987)

(1)輕度：聽力損失在二十五分貝至未達四十分貝。

(2)中度：聽力損失在四十分貝至未達六十分貝。

(3)重度：聽力損失在六十分貝至未達九十分貝。

(4)全聾：聽力損失在九十分貝以上。

2.依聽力圖分類

以實施純音聽力檢查所繪製的聽力圖(Audiogram)，可做以下幾種分類(許澤銘，1982)：

- (1)水平型。
- (2)低音障礙型。
- (3)高音障礙急墜型。
- (4)高音障礙急墜凹型。
- (5)谷型或凹型。
- (6)聾型。

3.依失聰期分類(許天威、徐享良，2000)

(1)語言前聽障(prelingual impariment) 發生時期在一歲半至二歲以前。因缺乏語言經驗，使日後聽覺與語言訓練效果明顯受限，且多屬於感覺神經性聽障，聽力損失更為嚴重。

(2)語言後聽障(postlingual impariment) 聽障發生在二歲或語言發展後，對日後聽覺與語言訓練效果有促進作用，多以傳導性聽障居多。

(3)語言發展階段論 大多數兒童十二個月大時說出第一個字，十八至二十二個月懂得家中所使用的語言邏輯形式。六歲以前是學會文法規則的關鍵期，所以文法和造句是語言前聽障者無法精熟的兩個語言層面。

4.依聽障發生部位(林寶貴，1994)

(1)傳導性(conductive impariment) 聽障部位發生在外耳或中耳等聲傳導過程缺陷，是後天原因造成的，對低頻率的音較聽不到。

(2)感覺神經性(sensorineural impariment) 聽障部位發生在內耳的感覺神經系統，遺傳或基因是主要原因。

(3)混合型(mixed impariment) 即以上兩種混合。

(三)聽覺障礙之成因

聽覺障礙之成因有下列原因(郭為藩，2002)：

1.傳音性聽障 其成因有外耳道阻塞、歐氏管阻塞、中耳炎、耳硬化等。

2.感覺神經性聽障 其成因有遺傳性或基因、病毒感染、葯物中毒、產前或生產因素、因淋巴液分泌異常，導致耳鍋壓力增加之美尼爾氏症(Menier's syndrome)、或其他等因素所造成的原因。

(四)聽覺障礙之特徵

聽障學生之特徵以語言、說話或語言能力、寫作能力及學業學習等方面論述：

- 1.在語言方面因缺乏說話經驗和聽覺回饋所以較一般學生低下。
- 2.在說話或語言能力方面的現象常有聲母省略、缺鼻音、語音不正確等。
- 3.寫作能力方面則文句顛倒，此與手語語序有關。抽象詞彙困難、難以使用助詞或虛字及缺乏適當的語用知識等。
- 4.學業學習方面則有：(1)感官補償現象；(2)多以視覺觀察為學習線索；(3)以觸覺接觸學習，故教學重操作；(4)模仿強；(5)受限課程可鼓勵多元發展；(6)具體與抽象、理論與實際並現。

聽障學生的學習特徵，國外學者Smith et al(1998)依聽障者之心理、溝通、社會情緒和學業成就等部份來分析聽障生之學習特徵如表2-3-1所示(蕭金土，2004)：

表2-3-1聽障學生學習特徵

領域	可能之影響
心理	1.智力能力與聽力正常的同學相類似。 2.概念形成有困難。
溝通	1.缺乏說話能力(發出難懂的語言)。 2.字彙測驗有其限制。 3.語言使用和理解有困難，尤其是抽象的主題。 4.音質有問題。
社會情緒	1.缺乏社會成熟。 2.很難與人交朋友。 3.退縮行為、感覺自己被排斥。 4.可能有適應的困難。 5.不喜歡使用助聽器或其他擴音設備。 6.可能習慣依賴老師的協助。
學業成就	1.成就水準低於其他聽力正常的同儕。 2.閱讀能力對其有非常大的影響。 3.有拼音困難。 4.作文有其限制。 5.在學業領域上，其能力與學習表現有很大差異。

資料來源：引自蕭金土(1994)；Smith et al., (1998), p.216

在不同教育安置下的國中聽障生的成就動機，探究聽覺障礙學生普遍缺乏學習動機的原因，學者魏俊華(1987)則歸納出下列原因：1.國內啓聰學校學生從小即被隔離的環境，再加以手語溝通，常使其無法整合於聽人的社會。2.障礙學生從小享受公費，生活無慮。3.啓聰學校教師對其課業要求不嚴。4.同儕學習氣氛不濃。5.父母對其期望不高。另有學者專家分析聽障學生學力低落的原因有：1.智力。2.聽力損失程度。3.失聰年齡。4.有無其它障礙。5.父母親的聽力狀況。6.父母親的教育程度。7.早期教育。8.家庭社經地位。9.教育安置。10.家庭因素。11.心理情緒因素。12.學習態度。13.成就動機等(林寶貴、錡寶香，1992)。

對於聽覺障學生，從小缺乏與環境中之聽覺接觸，另加以父母及其同儕對耳聾的反應，使其在生活及學習上經歷了絕然不同的經驗。此種經驗必然會影響其心理認知等歷程之發展與學習之成效，因為感官上的缺陷會影響其學習能力。聽障生常有接受訊息不完整、需仰賴視覺學習、語言理解較差，不易理解抽象詞彙及溝通表達能力不佳等問題。然而，學生本身的學習態度、學習方法、讀書習慣、讀書技巧、學習意願及學習動機等等也皆是影響學習結果的重要因素。

綜合以上分析，聽障者的主要學習特質常發生缺乏主動積極進取之精神，對學習缺乏意願，凡事較依賴且常逃避學習新的事物，有類化遷移及對抽象語詞和符號之認知上的困難、並常有注意力不足之現象，易分心且怕吃苦。因此，在對聽障生的教學及輔導上可以輔以聽能訓練、說話訓練、讀話訓練、口語教學和手語教學，根據研究證實使用手語和指文字(fingerspelling)的教學對口語和讀唇能力並無負面的影響，然對學業卻有積極的影響。除此之外，因為感官上的缺陷會影響其學習的能力，在教學上需更輔以VAKT(視聽觸動)教學法，如此更能幫助聽障者的學習。

二、有關聽覺障礙學生學習動機、學習態度之相關研究及影響因素

(一)有關聽覺障礙學生學習動機、學習態度之相關研究

爲了能更深入了解聽障學生之學習動機與學習態度對其學業成就之影響，茲將國內外相關之研究，歸納分析整理如表2-3-2所示：

表2-3-2 聽覺障礙學生學習動機、學習態度之相關研究

研究者	研究內容及結果
Stewart(1972)	• 提出啓聰學校的庇護環境會降低學生的學習意願，強調聽障學生若能與正常生競爭對學習是一項有利刺激。
Catell. et al (1972)	• 探討動機因素與學業成就的關係，發現動機因素對於學業成就的預測具有獨立顯著的功能。
Jensema(1975)	• 聽力損失出現年齡與聽損程度與學業成就有密切關係。 • 發現聽力損失程度與學業成就成反比。
Dowaliby(1980)	• 針對美國國立聾人技術學院204位學生施測，結果顯示學習態度、學習習慣與學業平均分數間之關係皆達顯著水準。
Dowaliby & Pagano (1981)	• 在研究中指出聽障生的讀書習慣、讀書態度缺乏效率。
Gregory、Shanahan & Walberg(1984)	• 在分析美國高中聽障學生514位的研究中，發現聽障學生的學習動機比正常生低；缺乏學習目標。
林寶貴(1984)	• 認為聽障學生的學習態度與各科的學習有密切的關係。
Clemnets(1986)	• 認為影響聽覺障礙學生學習的關鍵，不在學習時間的長短，而在學習動機。
魏俊華(1987)	• 在針對不同教育安置下國中聽覺障礙學生心理特質之比較研究中，學生的成就動機與學業成就無顯著差異存在。
林寶貴、李真賢 (1987)	• 研究調查，台灣區啓聰學校聽障生平均各項國語文成績僅相當普通國小2.2年級的程度。
Mertens(1989)	• 調查四十幾位自高中畢業的大專聽障學生，發現畢業自啓聰學校的聽障生所描述的學校經驗較就讀於一般學校畢業的聽障生較多正向的經驗描述。 • 聽障學生對學校的看法與學校教師、同學關係及學校所提供支持性服務有關。
林麗慧(1990)	• 研究國中聽障學生之次級文化，結果指出聽障學生的學習態度趨於中等，且因住宿或通學而有差異，但不會因年級的不同而有不同。
林寶貴、錡寶香 (1991)	• 研究發現高職階段聽障學生的數學能力僅相當普通國小四年級的程度。
蔡宗軒(2007)	• 高職聽覺障礙生學習策略、學習成效相關因素研究中發現，不同年級、性別、聽障程度在學習策略及學習成就上有顯著差異。
游松倍(2007)	• 探討台北市高中職聽障學生學習動機與學習態度之研究中，臺北市高中職聽障學生學習動機以對「學習價值」向度表現最高；在學習態度以對「同儕互動」向度表現最高；學習動機與學習態度，會因部份背景變項不同而有顯著差異；學習動機與學習態度有顯著正相關存在。

資料來源：研究者整理

綜觀上述之研究，我們可以發現聽障生之學習動機及學習態度普遍缺乏效率與學習目標，而學習上之成就也低於正常生。另外，性別、不同安置、聽障程度、溝通方式及家庭社經地位等在其學習成就上也造成了影響。

(二)影響聽障學生學習的相關因素

1.性別

男、女生對其性別角色的認同，會因不同發展時期而有異，同時在學習成就上也會有所不同。在相關文獻資料中可以探究性別角色對學習的差異。性別因素在許多學科領域中往往是探討的主題。陳怡君(1993)針對臺北區公立高中學生學習策略、學業興趣及性向與英、數兩科學業成就之關係研究中發現，高中男女學生不論在學習策略、學業興趣、學業性向均有差異。英文科學業成就之高低不受性別因素之影響，而在英文科學習興趣上卻有所差異；數學科學業成就之高低受性別影響，除數學科學業成就高分組中女生在數學解題方式的興趣高於男生外，其餘均是男生高於女生。潘詩婷(2002)針對國小六年級英語學習態度的研究發現也女生的英語學習態度優於男生。秦夢群(1992)研究中也指出男生在學習專注力、學習興趣及學習計劃等方面比女生好。劉信雄(1992)在國小學生認知風格、學習策略、自我效能、與學業成就關係之研究中，指出學習策略方面，女生優於男生，而在學業成就的比較上，國數兩科則在性別上並無顯著的差異情形。林寶貴、錡寶香(1992)在針對高職階段聽障學生學習態度、成就動機及其學業成就之相關研究，指出高職階段聽障女生的學習態度優於男生。由此上述文獻資料探究，性別往往是影響學習成就的因素之一。

2.不同的教育安置

學生就讀的學校類別也會影響學習動機，如馬健能(2004)研究技能檢定對高職電機科學生實習課程學習行為影響時，指出在學習動機、學習方法與學習環境的影響，私立學校優於公立學校的學生。姚如芬(1993)在對高雄地區高中一年級學生數學學習態度與其數學學習成就之相關研究中指出，公、私立高中學生間的數學學習態度上亦有顯著差異。魏俊華(1987)在不同教育安置下國中聽覺障礙學生心理特質之比較研究中，則指出不同教育安置下的國中聽障學生的成就動機無顯著差異存在。Stewart (1972)提出啓聰學校的庇護性會降低學生的學習意願。Nix(1976)

認為回歸主流可以提高聽障學生的學習動機。因此，不同的教育安置是否對聽障生學習成就產生影響，始終是教育有關單位探究的問題。面對教育潮流趨勢的改變，聽障生愈來愈少，部份特殊學校已漸轉型，如國立台南啓聰學校，校內不僅安置了智能障礙學生的綜合職能科，更在聽障班級中融合了一般生。因此，不同的教育安置對聽障生是否有其學習成效上之影響，是值得我們教育單位探究的問題。

3.聽障程度

在醫學上，聽力損失被視為干擾語言說話的一種障礙。在教育與心理上，聽力損失被視為干擾學習與人際關係的一種障礙。有相關研究指出聽障損失的程度愈大則學業成就表現愈差。Devis et al.(1981)研究聽力損失程度與教學成就的關係，發現聽力損失程度在五十分貝以下的學生在語言上的學習與教學成效皆優於聽力損失在五十分貝以上的學生(游松倍，2007)。Kirk & Gallagher(1983)研究發現，聽障學生的聽力損失與學業成就間呈現負相關(Quigley, 1968)。聽覺損失程度亦是聽障者學習成就的影響因素之一。

4.溝通方式

聽障生最大的問題即是溝通問題。學者專家認為聽覺障礙者伴隨著溝通問題，而溝通問題又常導致其社交和行為上的困擾(Kirk & Gallagher, 1986)。手語、口語、口手語並用以及筆談是聽障學生最主要的溝通方式。有專家學者研究認為聽力正常父母的聽障孩子比父母也為聾人的聽覺障礙孩子存在有更多的不快樂。國外學者Hallahan和Kauffman(1994)即指出聽力正常的父母因不熟悉手語，且無法與孩子進行溝通(蕭金土，2004)。可見溝通在聽障者來說，在社會及情緒上的影響。另外，溝通也會影響了聽障孩童的智力發展，因為聽覺障礙的孩童與聽力正常者間的差異在認知概念的不足，認知思考並不一定依恃語言的符號系統，但概念的獲取卻有賴語言作為中心(蕭金土，2004)。因此，聽障者其語文能力低下，難免影響其概念的形，相對地也會對認知能力的發展有影響。語言能力，簡言之，即是溝通能力。

口語雖是聽障者的溝通方式之一，但其口語又常不易讓人聽得清楚。手語的溝通又常因區域性的不同而異，例如北部手語和南部手語就有不同。另外，聾人間的自然手語和我們一般所學的文字手語也有所不同。有研究指出，在學校中教

師與聽障學生最佳的溝通方式即是筆談。刑敏華(1998)研究指出啓聰學校教師有鑑於學生的聽力損失程度嚴重，採用綜合溝通理念教學，綜合溝通法常指是口手並用法。因此，對聽障者而言，溝通方式的不同在其學習上有否不同，一直也是我們教育上所關切的問題。

5.家庭社經地位

家庭環境對一個人的成長有密不可分的關係存在。家庭是個人最早學習的場所，在家庭中每個個體因血緣關係而緊密結合，享受著生活的樂趣，學習著社會組織規範。同時，家庭生活中的氣氛也影響著學生情緒與人格的發展。家庭氣氛和諧，相對地家庭中的每個成員也必能有愉快的心情，安心地做好應有的本份。家庭中父母若重視子女的教育，則其子女的學習便會有積極的影響(溫世頌，1997)。家庭背景通常包括有父母職業、父母教育程度、家庭經濟狀況、父母的管教方式等等，皆對學生的學習有影響。王秀槐(1984)在針對國中高、低成就學生家庭環境與學習態度之比較研究中發現，家庭環境對其學習態度及學業成績均有顯著差異。陳致嘉(1994)在研究國中學生性別、班級類型對師生互動、班級氣氛、學習態度、學業成就之影響中，提出家庭社經地位對學生學業成就有預測力。劉國英(2002)在影響高商學生會計技能學習成效因素之研究中也提到，社經地位高低對學習成效有其影響，社經地位高的父母較關心子女教育問題，子女的學習動機也較強。

綜合以上論述，對聽障學生的學習動機與學習態度是否也因這些因素而有影響，本研究即將此相關變項，對在國高中階段安置於啓聰校的聽障生之學習是否也有其相關，將透過本研究做進一步瞭解，以提供未來教育單位之參考。

第三章 研究方法

本研究主要以問卷調查的方式進行，並以國立台南啓聰學校國高中聽覺障礙學生為研究對象，藉以了解啓聰學校國高中部聽覺障礙學生的學習影響因素與現況之情形。以下就研究架構、研究對象、研究工具、研究步驟、資料處理等分別說明。

第一節 研究架構

本章節主要是依據第一章之研究動機、研究目的、研究問題及第二章之文獻探討，並依據游松倍老師民國九十六年研究台北市高中職聽障學生學習動機與學習態度之研究的量表問卷為主要工具。現依此量表問卷為主軸，說明研究架構之各研究變項。

一、自變項

本研究的自變項為『學生背景』變項，分析學生背景在學習動機與學習態度之情形，可分為性別、就讀年級、就讀部別、國中階段就學安置型態、班級類型、目前在校學業成績、聽障程度、主要溝通方式、家庭社經地位。

二、依變項

本研究的依變項可分為『學生學習動機』及『學生學習態度』，分析啓聰學校國高中部聽障學生在個別量表上得分是否有顯著差異。現分述如下：

（一）學生學習動機：

學生學習動機的五個層面分別為：求知興趣、自我效能、成就動機、學習價值、外界期望。

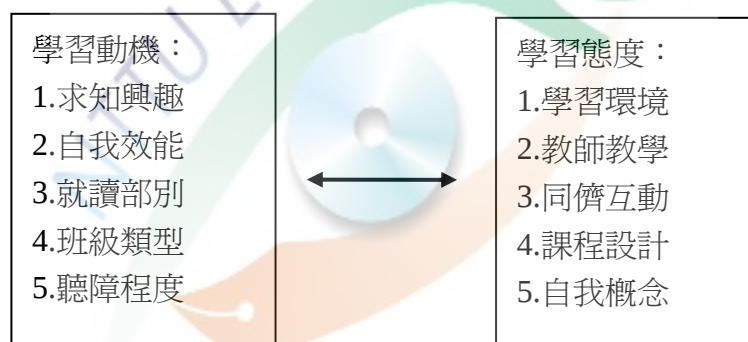
（二）學生學習態度：

學生學習態度的五個層面分別為：學習環境、教師教學、同儕互動、課程設計、自我概念。

自變項

- 學生背景變項：
1. 性別
 2. 就讀年級
 3. 就讀部別
 4. 國中、小階段就學安置型態
 5. 班級類型
 6. 目前在校學業成績
 7. 聽障程度
 8. 主要溝通方式
 9. 家庭社經地位

依變項



註： - - - ➔ 表示背景變項對學生學習動機與學習態度之差異性考驗。

↔ 學生學習動機和學習態度之相關性考驗

圖 3-1-1 研究架構圖

第二節 研究對象

本研究對象係指九十七學年度就讀於國立台南啓聰學校國高中部之聽覺障礙學生。其中國中部學生 55 人，高中部聽覺障礙學生 79 人(已排除其他障礙類別及一般生)，總計 134 人；其中國中部學生 64 人，高中部學生 70 人；男生總人數為 71 人，女生總人數為 63 人。

第三節 研究工具

本研究之工具引用自游松倍(2007)自編之問卷作為研究工具。現將內容分述如下：

一、問卷之內容編製

問卷內容包含：學生背景資料、學習動機量表、學習態度量表。

(一)學生背景資料

本研究之學生背景變項分別為性別、就讀部別、就讀年級、就學安置型態、班級類型、在校學業成績、聽障程度、主要溝通方式及家庭社經地位等。

1.性別：

(1)男；(2)女。

2.部讀部別：

(1)國中部；(2)高中部。

3.就讀年級：

(1)一年級；(2)二年級；(3)三年級。

4.國中、小學階段就學安置型態：

(1)特殊學校；(2)普通學校普通班；(3)普通學校資源班；(4)普通學校啓聰班。

5.班級類型：

(1)純聽障班；(2)融合班(含一般生)。

6.目前在校學業成績：

(1)班上前 5 名；(2)班上 6-10 名；(3)班上 11-15 名

7.聽障程度：

(1)輕度(25-40dB)；(2)中度(41-60dB)；(3)重度(61-90dB)；(4)重度(90dB 以上)。

8.主要溝通方式：

(1)口語；(2)手語；(3)口手語並用；(4)筆談。

9.家庭社經地位：

家庭社經地位分家庭社經地位、家庭社經指數兩部份來做說明。

家庭社經地位包括父或母親的教育水準與職業類別；家庭社經地位指數則是將父或母親教育程度與父或母親職業類別層級加權合併計算而得。其計算方式，指數是以教育程度和職業層級依照高低層級分別給予五至一分。家庭社經地位指數則是以教育程度高低指數乘以『4』，職業層級指數乘以『7』，兩者相加所得之總和。指數 41-55 為高社經地位，指數在 30-40 為中社經地位，指數在 11-29 為低社經地位。茲將父或母親之教育程度、職業分類及家庭社經地位指數，以表 3-3-1、表 3-3-2、表 3-3-3 分述如后：

表 3-3-1 父、母親教育程度分類表

教育程度	教育情形
I	研究所以上
II	大學或專科
III	高中職
IV	國(初)中
V	小學以下或未受教育

資料來源：林生傳(1976)，p.167-205

表 3-3-2 父、母親職業類別層級表

I	高級專業人員、高級行政人員： 大專校長與教師、醫師、大法官、推事、律師、特任或簡任級公務員、立法委員、監察委員、考試委員、董事長、總經理、特教軍官等。
II	專業人員、中級行政人員： 中學校長與教師、會計師、法官、推事、律師、工程師、建築師、薦任級公務人員、公司行號科長、經理、襄理、協理、副理、校級軍官、警察、作家、畫家、音樂家、新聞或電視記者、中型企業負責人等。
III	半專業人員、一般公務人員： 技術員、技佐、委任級公務人員、科員、行員、出納員、縣市議員、鄉鎮民代表、代書、電影或電視演員、服裝設計師、小型企業負責人等。
IV	技術性工人： 技工、水泥匠、店員、小店主、零售員、推銷員、自耕農、司機、裁縫、廚師、美容師、理髮師、郵差、士官、打字員、領班、監工等。
V	半技術、非技術工人： 工廠工人、學徒、小販、佃農、漁夫、清潔工、雜工、臨時工、工友、建築物看管、門房、傭工、女醫、侍應生、舞(酒)女等。

資料來源：林生傳(1976)，p.167-205

表 3-3-3 家庭社經地位指數

職業類別層級	職業	加權指數	教育	教育程度	加權指數	社經地位計算指數	社經地位範圍	社經地位等級
I	5	7	I	5	4	55	52-33	高
II	4	7	II	4	4	44	41-51	高
III	3	7	III	3	4	33	30-40	中
IV	2	7	IV	2	4	22	19-29	低
V	1	7	V	1	4	11	11-18	低

資料來源：林生傳(1976)，p.167-20

(二)學習動機量表

本研究之「國立台南啓聰學校國高中聽障學生學習動機量表」，其內容主要是引用自游松倍(2007)之「聽障學生學習態度量表」。正式問卷之學習動機量表是經過預試問卷之嚴謹編製而成。現將其編製要點摘述如后：

1.編製方法：(1)採用 Likert 五點量尺計分。(2)題目編訂之項目分析，是先以預試者填答預試問卷 23 題之總分，再以皮爾遜積差相關法計算各題與總分之相關，以得分高低人數之 27%為原則，再依高低分組平均差異考驗(t-test)，求得各組的決斷值(CR 值)，其中該題之 CR 值若未達顯著水準($p < .05$)且相關性極低，則該題予以刪除。

(3)正式問卷共編製 20 題，分五個向度，即求知興趣、自我效能、成就動機、學習價值與外界期望。

2.問卷之因素及信度分析：

(1)因素分析：預試問卷透過統計軟體 SPSS for Windows 10.0 版資料統計後，問卷之信度是經由項目分析、內部一致性、信度分析等建構而成的。透過項目分析，決定預試題目是否刪留後，便進行因素分析。因素分析的方法是以『主成份分析法』分析共同因素，再經由最大變異法(正交轉軸)選取六層面，一層面之題數需大於或等於三題，假若共同因素所包含之題項數只二題或一題，然此層面及其題數則可予以刪除。學生學習動機預試量表因素分析，如表 3-3-4 所示：

表 3-3-4 學習動機預試量表因素分析

向度名稱	題號	因素負荷量	佔解釋總變異量 (累積變異量)	編號
求知興趣	1	.777	14.72% (14.72%)	1
	3	.533		3
	7	.439		7
	15	.783		13
	21	.699		19
自我效能	5	.659	17.39% (32.10%)	5
	11	.568		10
	14	.837		12
	22	.809		20
成就動機	2	.391	9.53% (41.64%)	2
	8	.849		8
	16	.441		14
	19	.675		17
學習價值	6	.495	9.37% (51.01%)	6
	13	.761		11
	18	.362		16
	20	.664		18
外界期望	4	.633	12.85% (63.86%)	4
	9	.750		9
	7	.855		15

(2)信度分析：本問卷是在選取適當題項後，再以 Cronbach α 係數來表示量表的一致性或穩定性。本問卷各向度之信度皆在 .05 以上。茲表 3-3-5 說明各層面與總量表之 Cronbach α 。

表 3-3-5 學生學習動機預試信度係數 α

學習動機層面	各層面 α 係數	學習動機 總量表 α 係數
求知興趣	.76	.88
自我效能	.62	
成就動機	.50	
學習價值	.63	
外界期望	.74	
N=31		

(三)學習態度量表

本研究之「國立台南啓聰學校國高中聽障學生學習態度量表」，其內容主要是引用自游松倍(2007)之「聽障學生學習態度量表」。正式問卷之學習態度量表是經過預試問卷之嚴謹編製而成。現將其編製要點摘述如后：

1.編製方法：

(1)採用 Likert 五點量尺計分。

(2)題目編訂之項目分析是先計算答題者在此問卷之 25 題總分後，再依高低分排列。其次，以得分高低人數 27%為原則，進行高低分組平均差異考驗(t-test)，求得各組的決斷值(CR 值)，其中該題之 CR 值若未達顯著水準($p < .05$)，做為判定不同受試者的反應程度，再依此決定該題是否予以刪除。3.正式問卷共編製 22 題，分五個向度，即學習環境、教師教學、同儕互動、課程設計與自我概念。

2.問卷之因素及信度分析：

(1)因素分析：預試問卷透過統計軟體 SPSS for Windows 10.0 版資料統計後，問卷之信度是經由項目分析、內部一致性、信度分析等建構而成的。透過項目分析，決定預試題目是否刪留後，便進行因素分析。因素分析的方法是以『主成份分析法』分析共同因素，再經由最大變異法(正交轉軸)選取六層面，一層面之題數需大於或等於三題，假若共同因素所包含之題項數只二題或一題，然此層面及其題數則可予以刪除。學生學習態度預試量表因素分析，如表 3-3-6 所示：

表 3-3-6 學習態度預試量表因素分析

向度名稱	題號	因素負荷量	佔解釋總變異量 (累積變異量)	編號
學習環境	6	.816	11.43% (11.43%)	5
	17	.634		14
	21	.681		18
教師教學	4	.803	16.12% (27.56%)	3
	7	.677		6
	11	.689		9
	14	.774		12
	22	.801		19
同儕互動	1	.797	15.67% (43.23%)	1
	5	.808		4
	12	.674		10
	16	.856		13
	18	.693		15
課程設計	3	.711	13.25% (56.47%)	2
	8	.645		7
	13	.328		11
	19	.847		16
	24	.567		21
自我概念	10	.897	14.79% (71.26%)	8
	20	.792		17
	23	.798		20
	25	.651		22

(2)信度分析：本問卷是在選取適當題項後，再以 Cronbach α 係數來表示量表的一致性或穩定性。本問卷各向度之信度皆在 .05 以上。茲表 3-3-7 說明各層面與總量表之 Cronbach α 。

表 3-3-7 各層面與總量表之 Cronbach α

學習動機層面	各層面 α 係數	學習動機 總量表 α 係數
學習態度	.67	.90
教師教學	.76	
同儕互動	.71	
課程設計	.81	
自我概念	.80	
N=31		

二、正式問卷之編製流程及填答、計分方式

(一)正式問卷之編製流程

學生動機量表及學生學習態度量表皆是經過預試問卷之設計編製、題目分配以及信效度分析而成。鑑於本問卷之預試部份只針對高中職聽障生而設計，為更達問卷之嚴謹性及可信度，本研究另外針對國中部聽障學生學習動機及學習態度之問卷，施以信度分析。國中部之學習動機之信度 Cronbach's Alpha 值為 .842，學習態度之信度 Cronbach's Alpha 值為 .958。正式問卷在學生動機量表及學生學習態度量表之總題數各為 20 題及 22 題。茲以表 3-3-8 表示：

表 3-3-8(學生學習動機、學習態度之正式量表題數一覽表)

學生學習動機量表		學生學習態度量表	
層面名稱	題數	層面名稱	題數
求知興趣	5	學習環境	3
自我效能	4	教師教學	5
成就動機	4	同儕互動	5
學習價值	4	課程設計	5
外界期望	3	自我概念	4
總計	20	總計	22

(二) 問卷之填答、計分方式

問卷之題目皆為正向描述，分為『非常同意』、『同意』、『無意見』、『不同意』、『非常不同意』五等級，分別給予 5、4、3、2、1 分，亦即採用 Likert 五點量尺為計分方式。填答者在問卷上所填答的結果得分愈高，表示受試者對題項內容之認同度便愈高。得分在 3 分以上，則屬正向反應。

第四節 研究步驟

本研究主要為探討就讀於國立台南啟聰學校國高中部聽覺障礙學生學習現況之研究。本研究之流程如圖 3-4-1 所示。此外，並將研究步驟依順說明如后：

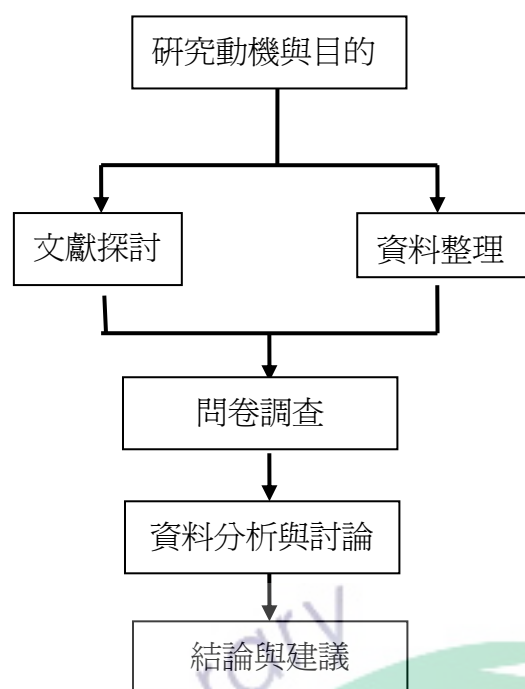


圖 3-4-1 研究流程

本研究之研究步驟分爲下列部份：

一、文獻收集階段

此階段在收集並閱讀國內外相關文獻，包括學習動機與學習態度之理論基礎、影響學習動機與學習態度之因素、聽障生之特質、相關研究及影響聽障生之學習因素等資料，歸納、彙整後成本研究之理論基礎。

二、發放問卷調查階段

爲了確保問卷的回收品質，針對聽障學生語文認知的落差，由研究者、輔導教師及各班導師輔以手語的說明。問卷於二月份中旬起至三月份中旬實施完畢。本研究以國立台南啓聰學校九十七學年度國高中部聽覺障礙學生爲對象，發出問卷 134 份，有效回收 124 份，回收率達 92.5%。

三、資料整理分析階段

將所得資料經由平均數、標準差、t 檢定、單因子變異數分析、薛費事後比較考驗和 Pearson 積差相關等進行統計分析。

四、論文撰寫階段

依據統計結果分析，整理後並撰寫研究發現及提出建議。經多次修正後成本論文。

第五節 資料處理

本研究回收問卷後進行資料整理，並依據研究目的及待答問題等需求，透過統計套裝軟體系統(SPSS for Windows 12.0)進行資料的統計處理。本研究以次數分配、百分比、平均數和標準差分析的統計方法，來分析國立台南啓聰學校國高中部之聽障生的背景資料及其學習動機、學習態度的現況。茲將以問卷調查及統計兩部份來加以說明：

一、問卷調查部份

問卷回收後，扣除無效問卷，即加以編號。其後，便將所得資料登錄於電腦，以 SPSS 12.0 版套裝軟體程式進行資料統計分析處理。

二、統計分析部份

(一)次數分配、百分比、平均數及標準差分析：

分析聽覺障礙學生之基本資料及其學習動機和學習態度情形。

(二)t 考驗及單因子變異數分析：

聽覺障礙學生背景變項不同時，對其學習動機及學習態度差異情形以 t 考驗及單因子變異數來分析。單因子變異數來分析若達顯著，則以 Scheffé 事後比較法分析。

(三)皮爾遜積差相關分析：

聽障學生的學習動機及學習態度之相關則以皮爾遜積差相關來分析。

(四)各項統計考驗之水準定為 $\alpha = .05$ 。

第四章 研究結果與討論

本研究是將所蒐集之資料，進行調查結果之統計分析與討論，藉以了解國立台南啓聰學校國高中聽覺障礙學生學習動機與學習態度之現況。首先描述樣本資料的特性與分布情形，之後就研究目的與研究問題進行統計調查結果之分析及討論。本章共計分為六部份，說明如下：一、研究樣本基本資料分析；二、國立台南台南啓聰學校國高中部學生對學習動機與學習滿意度之現況分析；三、不同背景變項之國高中聽障學生學習動機之差異分析；四、不同背景變項之國高中聽障學生學習態度之差異分析；五、國立台南台南啓聰學校國高中聽障學生對學習動機與學習態度之相關情形分析；六、綜合討論。。

第一節 研究樣本資料分析

本研究以國立台南啓聰學校國高中部聽障學生為母群體，樣本取約母群體之百分之 81，共發出問卷國中部 55 份，回收 51 份(其中無效問卷 1 份)。高中部 79 份，回收 77 份(其中無效問卷 3 份)。合計共發出問卷 134 份，回收有效問卷 124 份，輸入 SPSS 統計軟體，以次數分配及百分比，描述學生基本資料的分佈情形，茲以表 4-1-1 及文字說明如下：

表 4-1-1 研究樣本基本資料分析表

背景變項	組別	人數	%	合計
性別	(1) 男	75	60.5%	124
	(2) 女	49	39.5%	
就讀年級	(1) 一年級	46	37.1%	124
	(2) 二年級	47	37.9%	
	(3) 三年級	31	25.0%	
就讀部別	(1) 國中部	52	41.9%	124
	(2) 高中部	72	58.1%	

表 4-1-1 (續)

背景變項	組別	人數	%	合計
入校前之 安置型態	(1) 特殊學校	100	80.6%	124
	(2) 普通學校普通班	2	1.6%	
	(3) 普通學校資源班	3	2.4%	
	(4) 普通學校啓聰班	19	15.3%	
班級類型	(1) 純聽障班	107	86.3%	124
	(2) 融合班	17	13.7%	
目前在校 學業成績	(1) 班上前 5 名	52	41.9%	124
	(2) 班上 6-10 名	48	38.7%	
	(3) 班上 11-15 名	24	19.4%	
聽障程度	(1) 輕度	14	11.3%	124
	(2) 中度	29	23.4%	
	(3) 重度	54	43.5%	
	(4) 極重度	27	21.8%	
主要溝通方式	(1) 口語	15	12.1%	124
	(2) 手語	34	27.4%	
	(3) 口手語	36	29.0%	
	(4) 筆談	24	19.4%	
	(5) 口手筆談	15	12.1%	
家庭社經地位	(1) 高社經地位	7	5.6%	124
	(2) 中社經地位	65	52.4%	
	(3) 低社經地位	52	41.9%	

統計結果說明如下：

一、性別

本研究樣本中男生有效樣本為 75 人，佔總有效樣本的 60.5%；女生有效樣本為 49，佔總有效樣本的 39.5%。在性別人數的比例上就讀於台南台南啓聰學校國高中聽障學生之男女生比為 3：2。

二、就讀年級

本研究樣本中一年級學生有效樣本為 46 人，佔總有效樣本的 37.1%；二年級學生有效樣本為 47 人，佔總有效樣本的 37.9%；三年級學生有效樣本為 31 人，佔總有效樣本的 25.0%。可見就讀台南啓聰學校國高中聽障生中一、二年級人數高於三年級，佔有效樣本的多數。

三、就讀部別

本研究樣本中國中部學生有效樣本為 52 人，佔總有效樣本的 41.9%；高中部學生有效樣本為 72 人，佔總有效樣本的 58.1%。

四、入校前安置型態

本研究樣本中就讀台南啓聰學校前之安置型態，就讀特殊學校之學生有效樣本為 100 人，佔總有效樣本的 80.6%；就讀普通學校普通班之學生有效樣本為 2 人，佔總有效樣本的 1.6%；就讀普通學校資源班之學生有效樣本為 3 人，佔總有效樣本的 2.4%；就讀普通學校台南啓聰班之學生有效樣本為 19 人，佔總有效樣本的 15.3%。因此，在不同安置型態之人數比例上，本研究樣本中，小學或國中階段就讀特殊學校之人數佔有效樣本人數的 80.6%，小學或國中階段就讀普通學校之人數佔了 19.4%，由此可知目前就讀台南台南啓聰學校聽障學生，小學或國中階段就讀特殊學校與普通學校之人數比約為 4：1，多數的台南啓聰學校聽障生於國小、國中階段，也皆就讀於特殊學校。

五、班級類型

本研究樣本中就讀純聽障班之學生有效樣本為 107 人，佔總有效樣本的 86.3%；就讀融合班之學生有效樣本為 17 人，佔總有效樣本的 13.7%。

六、目前在校學業成績

本研究樣本中在校學業成績為班上前 5 名之學生有效樣本為 52 人，佔總有效樣本的 41.9%；在校學業成績為班上 6 至 10 名之學生有效樣本為 48 人，佔總有效樣本的 38.7%；在校學業成績為班上 11 至 15 名之學生有效樣本為 24 人，佔總有效樣本的 19.4%。

七、聽障程度

本研究樣本中輕度聽障生的有效樣本為 14 人，佔總有效樣本的 11.3%；中度聽障生的有效樣本為 29 人，佔總有效樣本的 23.4%；重度聽障生的有效樣本為 54 人，佔總有效樣本的 43.5%；極重度聽障生的有效樣本為 27 人，佔總有效樣本的 21.8%。可見台南啟聰學校之聽障生中，以重度聽障者居多。

八、主要溝通方式

在主要的溝通方式上，本研究樣本中使用口語之聽障生的有效樣本為 15 人，佔總有效樣本的 12.1%；使用手語的聽障生有效樣本為 34 人，佔總有效樣本的 27.4%；口手語並用之聽障生的有效樣本為 36，佔總有效樣本的 29%；使用筆談之聽障生的有效樣本為 24 人，佔總有效樣本的 19.4%；使用口手語另輔以筆談之聽障生的有效樣本為 15 人，佔總有效樣本的 12.1%。由此得知，台南啟聰學校之聽障生中，以口手語並用為主要溝通方式者所佔比例最高。

九、家庭社經地位

本研究樣本學生家庭為高社經地位的有效樣本為 7 人，佔總有效樣本的 5.6%；中社經地位的有效樣本為 65 人，佔總有效樣本的 52.4%；低社經地位的有效樣本為 52 人，佔總有效樣本的 41.9%。可見台南啟聰學校學生普遍來自於中低社經家庭。

第二節 國立台南啟聰學校國高中聽障學生 學習動機與學習態度之現況分析

本節趨向旨在發現學生對學習動機與學習態度各向度及各題目之反應情形，並以平均數及標準差兩項統計數據來說明其趨向情形，茲以表及文字說明如下。

一、國立台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機之現況

表 4-2-1 學習動機各向度現況摘要表

學習動機向度	平均數	標準差	題數	向度內平均數
求知興趣	18.85	5.84	5	3.77
自我效能	13.64	3.33	4	3.41
成就動機	14.77	3.94	4	3.69
學習價值	15.15	3.04	4	3.79
外界期望	11.10	2.40	3	3.70
整體	73.50	12.47	20	3.68

N=124

由表 4-2-1 所示可知，國立台南啟聰學校國高中聽障學生對學習動機的整體得分為 3.68 分，大於中位數 3，由此可知高中職聽障學生對學習動機的整體傾向偏向正面，而依其各向度來看，其正面傾向平均得分的高低來排列為：「學習價值」3.79 分；「求知興趣」3.77 分；「外界期望」3.70 分；「成就動機」3.69 分；「自我效能」3.40 分，所以「學習價值」是引起學生學習動機的最高因素，由此而知學習課程本身所具有的學習價值，在激發學生學習動機上佔有極重要的因素；反之，「自我效能」則是引起學生學習動機的最低因素。因此，究其原因，可能是台南啟聰學校學生針對學習所得到的效果較不能顯現應有之成效，進而影響了學生的學習動機。

表 4-2-2 學習動機各題目現況摘要表

題目	平均數	標準差
1.我很樂於充實各種專業知識。	3.76	0.99
2.成績好可以使自己有成就感。	3.78	0.95
3.我很期待上每一堂課。	3.49	1.03
4.如果能把每一門課學好，我能得到老師的肯定。	3.77	1.04
5.我投入學習的時間和學習成果成正比。	3.34	1.21
6.我努力的學習是為了將來有更好的就學、就業機會。	3.87	1.03
7.只要是學習我就很感興趣。	4.23	3.74
8.如果任課老師指定我當小老師，我會很樂意。	3.48	2.91

表 4-2-2 (續)

題目	平均數	標準差
9.把每一門課學好，別人會對我刮目相看。	3.40	1.28
10.我大多能自己學會老師教過的課程。	3.35	1.15
11.我希望上課所學的內容，將來能夠學以致用。	3.77	1.05
12.我有信心可以學會課程所要涵蓋的觀念。	3.44	1.15
13.各種學習都能滿足我的求知慾。	3.82	3.80
14.同學對課業有問題時，我都很樂意幫忙。	3.83	1.11
15.把每一門課學好，我能得到父母的肯定。	3.94	1.10
16.我努力學習可以實現自己的理想。	3.81	1.05
17.和同學分享我的作品，會使我充滿成就感。	3.67	1.10
18.我努力學習是爲了獲得一技之長，並感到有安全感。	3.69	1.02
19.上課時，我很想了解事物的各種原理。	3.55	1.03
20.考試時，我有信心能得到優異的成績。	3.52	1.07

N=124

由表 4-2-2 可知，學生對於學習動機各題的平均數得分在 3.34 至 4.23 之間，表示學生對學習動機的傾向偏向正面，在無意見到同意之間。平均得分前五名依序爲第七題「只要是學習我就很感興趣」4.23 分；第十五題「把每一門課學好，我能得到父母的肯定」3.94 分；第六題「我努力的學習是爲了將來有更好的就學、就業機會」3.87 分；第十四題「同學對課業有問題時，我都很樂意幫忙」3.83 分；第十三題「各種學習都能滿足我的求知慾」3.82 分。可見排名前五名題項中，分別有兩項屬於「求知興趣」，另三項分屬於「學習價值」、「成就動機」、「外界期望」。反觀，平均得分的後五名依序爲第五題「我投入學習的時間和學習成果成正比」3.34 分；第十題「我大多能自己學會老師教過的課程」3.35 分；第九題「把每一門課學好，別人會對我刮目相看」3.40 分；第十二題「我有信心可以學會課程所要涵蓋的觀念」3.44 分；第八題「如果任課老師指定我當小老師，我會很樂意」3.48 分。在這後五項的排名題項中，有三項屬於「自我效能」，顯示台南啓聰學校國高中部學生在「自我效能」仍極需加強。

二、國立台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度之現況

表 4-2-3 學習態度各向度現況摘要表

學習態度向度	平均數	標準差	題數	向度內平均數
學習環境	10.56	2.42	3	3.52
教師教學	18.89	4.81	5	3.78
同儕互動	20.48	7.29	5	4.10
課程設計	17.98	6.43	5	3.60
自我概念	13.85	3.44	4	3.46
整體	81.77	16.13	22	3.72

N=124

由表 4-2-3 所示得知，國立台南啟聰學校國高中聽障學生對學習態度的整體得分為 3.72，遠大於中位數 3，所以得知台南啟聰學校國高中聽障學生之學習態度的整體傾向偏向正面，而依其各向度來看，其正面傾向平均得分的高低排列分別為「同儕互動」4.10 分；「教師教學」3.78 分；「課程設計」3.60 分；「學習環境」3.51 分；「自我概念」3.46 分。依上數據顯示，「同儕互動」是最能引起學生對學習態度的最高因素，而之所以為此之因，可能是台南啟聰學校之聽障學生的學習易受同儕間互動之影響；而「自我概念」是引起學生對學習態度的最低因素，究其原因，可能是台南啟聰學校國高中聽障學生在學習上缺乏主動性之學習，較無法有效地規畫自己的未來。

表 4-2-4 學習態度各題目現況摘要表

題目	平均數	標準差
1.我和同學相處很快樂。	4.23	0.86
2.我覺得學校的課程讓我對未來充滿信心。	3.52	1.09
3.我會盡力完成老師交代的功課。	3.80	0.94
4.我喜歡和同學們一起討論功課。	3.86	2.91
5.校園的環境符合我的學習需求。	3.45	1.02
6.教師的教學方式生動、活潑、多變化，會啟發我的學習動力。	3.74	1.02
7.我覺得學校對於各項課程的安排符合社會需求。	4.13	5.17

表 4-2-4 (續)

題目	平均數	標準差
8.我喜歡有效地規畫自己的學習進度。	3.44	1.19
9.老師常常給我鼓勵與關懷，增加我的學習意願。	4.23	3.74
10.我喜歡從同學身上學習我想要的知識。	3.69	1.06
11.我覺得學校規劃的必修科目對我的前途很有幫助。	3.44	1.08
12.我會積極參與老師的教學活動。	3.47	1.07
13.我喜歡和同學一起解決各種問題。	4.69	5.48
14.學校的教學設備(如器材、教具)能提昇我的學習效果。	3.41	1.17
15.我覺得同學們是陪我解決學習問題的好夥伴。	4.02	2.95
16.我學得學校安排相關教學參觀有助於提昇學習效果。	3.51	1.15
17.我會積極參與上課老師所指定的學習活動。	3.60	1.11
18.學校的軟硬體教學設備能增進我的學習成效。	3.69	1.26
19.在學習的過程中，老師的教學對我的學習有正面的影響。	3.65	1.00
20.我會主動學習對將來有用的課程。	3.39	1.21
21.我覺得學校課程的規劃能讓我兼顧知識與技能。	3.40	1.15
22.我會主動參與對未來有用的活動。	3.44	1.24

N=124

由表 4-2-4 可知，學生對於學習態度各題的平均數得分在 3.39 至 4.69 之間，都大於中位數 3，表示學生對學習態度的傾向偏向正面。平均得分前五名依序為第十三題「我喜歡和同學一起解決各種問題」4.69 分；第一題「我和同學相處很快樂」4.23 分；第九題「老師常常給我鼓勵與關懷，增加我的學習意願」4.23 分；第七題「我覺得學校對於各項課程的安排符合社會需求」4.13 分；第十五題「我覺得同學們是陪我解決學習問題的好夥伴」4.02 分。在前五名項目中，有三項屬於「同儕互動」，另兩項為「教師教學」及「課程設計」。而平均得分的後五名依序為第二十題「我會主動學習對將來有用的課程」3.39 分；第二十一題「我覺得學校課程的規劃能讓我兼顧知識與技能」3.40 分；第十四題「學校的教學設備(如器材、教具)能提昇我的學習效果」3.41 分；第八題「我喜歡有效地規畫自己的學習進度」3.44 分；第十一題「我覺得學校規劃的必修科目對我的前途很有幫助」3.44 分。在後五項的

排名題項中，有兩項屬於「自我概念」，另兩項為「課程設計」，另一項為「學習環境」。在整個學習態度的題項中，最高得分為「同儕互動」，而最低得分為「自我概念」。

第三節 不同背景變項之台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機之差異分析

本節主要在探討國立台南啟聰學校國高中聽障學生不同之個人背景變項在學習動機上是否有顯著差異存在，以性別、就讀年級、就讀部別、安置型態、班級類型、目前在校學業成績、聽障程度、主要溝通方式、家庭社經地位等九個不同背景變項來探討國高中聽障學生學習動機之差異情形。

一、不同性別之台南啟聰學校國高中聽障學生對學習動機各向度之差異分析

表 4-3-1 不同性別之台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機各向度之 t 檢定摘要表

向度	性別	人數	平均數	標準差	t 值
求知興趣	(1)男	75	18.88	5.42	0.08
	(2)女	49	18.79	6.48	
自我效能	(1)男	75	13.52	3.21	-0.48
	(2)女	49	13.81	3.53	
成就動機	(1)男	75	14.36	2.86	-1.43
	(2)女	49	15.38	5.14	
學習價值	(1)男	75	15.04	3.16	-0.51
	(2)女	49	15.32	2.84	
外界期望	(1)男	75	11.17	2.37	0.44
	(2)女	49	10.97	2.44	

N=124

由表 4-3-1 可知，不同性別台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機各向度中，「求知興趣」、「自我效能」、「成就動機」、「學習價值」、「外界期望」五個向度雖均未達顯著差異，但是在「自我效能」、「成就動機」、「學習價值」等向度之平均數，女生略高於男生。亦即在學習動機上，男女生雖有差異，卻未達顯著，也就是男生及女生在學習動機上是沒有差別的。

二、不同就讀年級之台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機各向度之差異分析

表 4-3-2 不同就讀年級之台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機各向度之變異數分析摘要表

向度	年級	人數	平均數	標準差	變異數分析					
					來源	SS	df	MS	F 值	Scheffé
求知興趣	(1)一年級	46	18.71	3.52	組間	1.61	2	0.81	0.02	
	(2)二年級	47	18.83	8.65	組內	4190.48	121	34.63		
	(3)三年級	31	19.03	2.52	總和	4192.09	123			
自我效能	(1)一年級	46	14.37	3.57	組間	52.33	2	26.17	2.42	
	(2)二年級	47	12.88	3.20	組內	1310.34	121	10.83		
	(3)三年級	31	13.71	2.97	總和	1362.67	123			
成就動機	(1)一年級	46	14.98	2.72	組間	148.76	2	74.39	5.11**	(3)>(2)
	(2)二年級	47	13.53	2.98	組內	1761.46	121	14.56		
	(3)三年級	31	16.32	5.83	總和	1910.22	123			
學習價值	(1)一年級	46	15.65	3.06	組間	92.97	2	46.49	5.40**	(3)>(2) (1)>(2)
	(2)二年級	47	14.06	3.11	組內	1041.11	121	8.60		
	(3)三年級	31	16.06	2.42	總和	1134.09	123			
外界期望	(1)一年級	46	11.37	2.34	組間	1011.21	2	505.65	1.53	
	(2)二年級	47	10.62	2.48	組內	18111.74	121	149.68		
	(3)三年級	31	11.42	2.31	總和	19123.00	123			

N=124, ** $p<.01$

由表 4-3-2 可知，在五個向度中，「成就動機」($F=5.11$, $P<.01$)、「學習動機」

($F=5.40$, $P<.01$)有顯著差異。經由 Scheffé 事後比較發現，在「成就動機」的向度中，三年級學生的學習動機高於二年級學生。而在「學習價值」的向度中，三年級學生的學習動機高於二年級學生，一年級學生的學習動機也高於二年級學生，亦即二年級學生的學習動機為最低。

三、不同就讀部別之台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機各向度之差異分析

表 4-3-3 不同就讀部別之台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機各向度之 t 檢定摘要表

向度	部別	人數	平均數	標準差	t 值
求知興趣	(1)國中	52	17.94	3.15	-1.47
	(2)高中	72	19.50	7.13	
自我效能	(1)國中	52	13.75	3.68	0.32
	(2)高中	72	13.56	3.07	
成就動機	(1)國中	52	14.25	2.96	-1.24
	(2)高中	72	15.14	4.50	
學習價值	(1)國中	52	14.67	3.43	-1.50
	(2)高中	72	15.50	2.69	
外界期望	(1)國中	52	11.04	2.52	-0.23
	(2)高中	72	11.14	2.32	

N=124

由表 4-3-3 可知，不同就讀部別之台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機各向度中，「求知興趣」、「自我效能」、「成就動機」、「學習價值」、「外界期望」五個向度雖均未達顯著差異，但是在「自我效能」向度之平均數，國中部略高於高中部。亦即在學習動機上，國高中部雖有差異，卻未達顯著，也就是國中部及高中部學生在學習動機上是沒有差別的。

四、入校前不同安置型態之台南啟聰學校國高中聽障學生學習 動機各向度之差異分析

表 4-3-4 入校前不同安置型態之台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機各向度之 t
檢定摘要表

向度	安置型態	人數	平均數	標準差	t 值
求知興趣	(1)特殊學校	100	18.90	6.32	0.17
	(2)普通學校	24	18.67	3.20	
自我效能	(1)特殊學校	100	13.48	3.51	-1.35
	(2)普通學校	24	14.29	3.39	
成就動機	(1)特殊學校	100	14.77	4.19	0.22
	(2)普通學校	24	14.75	2.71	
學習價值	(1)特殊學校	100	15.08	3.15	-0.55
	(2)普通學校	24	15.46	2.54	
外界期望	(1)特殊學校	100	11.08	2.47	-0.16
	(2)普通學校	24	11.17	2.12	

N=124

由表 4-3-4 可知，在國高中前的就學安置型態上，台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機各向度中，「求知興趣」、「自我效能」、「成就動機」、「學習價值」、「外界期望」五個向度雖均未達顯著差異，但是在「自我效能」、「學習價值」及「外界期望」向度之平均數，入校前就讀普通學校略高於入校前就讀特殊學校。亦即在學習動機上，入校前就讀普通學校與入校前就讀特殊學校雖有差異，卻未達顯著，也就是入校前就讀普通學校與入校前就讀特殊學校在學習動機上是沒有差別的。

五、不同班級類型之台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機各向度之差異分析

表 4-3-5 不同班級類型之台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機各向度之 t 檢定摘要表

向度	班級類型	人數	平均數	標準差	t 值
求知興趣	(1)聽障班	107	18.60	5.01	-1.19
	(2)融合班	24	20.41	9.61	
自我效能	(1)聽障班	100	13.75	3.42	-1.35
	(2)融合班	24	12.94	2.68	
成就動機	(1)聽障班	100	14.55	2.86	-0.81
	(2)融合班	24	16.12	7.94	
學習價值	(1)聽障班	100	15.17	3.14	0.40
	(2)融合班	24	15.06	2.33	
外界期望	(1)聽障班	100	11.13	2.46	-0.68
	(2)融合班	24	10.88	2.00	

N=124

由表 4-3-5 得知，不同班級類型之台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機各向度中，「求知興趣」、「自我效能」、「成就動機」、「學習價值」、「外界期望」五個向度雖均未達顯著差異，但是在「求知興趣」及「成就動機」向度之平均數，融合班略高於聽障班。亦即在學習動機上，融合班和聽障班雖有差異，卻未達顯著，也就是融合班及聽障班學生在學習動機上是沒有差別的。

六、不同在校學業成績之台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機各向度之差異分析

表 4-3-6 不同在校學業成績之台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機各向度之變異數分析摘要表

向度	在校學業成績	人數	平均數	標準差	變異數分析					
					來源	SS	df	MS	F 值	Scheffé
求知興趣	(1)前 5 名	52	19.31	6.23	組間	84.37	2	42.13	1.24	
	(2)6-10 名	48	19.19	6.28	組內	4107.72	121	33.95		
	(3)11-15 名	24	17.17	3.51	總和	4192.09	123			
自我效能	(1)前 5 名	52	14.52	3.12	組間	72.75	2	36.38	3.41*	(1)>(2)
	(2)6-10 名	48	12.85	3.31	組內	1289.92	121	10.66		
	(3)11-15 名	24	13.29	3.48	總和	1362.67	123			
成就動機	(1)前 5 名	52	15.02	2.78	組間	5.74	2	2.87	0.18	
	(2)6-10 名	48	14.58	5.39	組內	1904.48	121	15.74		
	(3)11-15 名	24	14.58	2.50	總和	1910.22	123			
學習價值	(1)前 5 名	52	15.46	2.86	組間	8.85	2	4.43	0.48	
	(2)6-10 名	48	14.98	3.30	組內	1125.24	121	9.30		
	(3)11-15 名	24	14.83	2.93	總和	1134.22	123			
外界期望	(1)前 5 名	52	11.02	2.49	組間	1011.21	2	505.65	0.20	
	(2)6-10 名	48	11.04	2.26	組內	18111.74	121	149.68		
	(3)11-15 名	24	11.38	2.53	總和	19123.00	123			

N=124, * $p<.05$

由表 4-3-6 可知，不同在校學業成績之台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機的五個向度中，「自我效能」($F=3.41$, $P<.05$)有顯著差異。再以 Scheffé 事後比較發現，在校學業成績前五名的學生其學習動機高於在校學業成績 6 至 10 名的學生。

七、不同聽障程度之台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機各向度之差異分析

表 4-3-7 不同聽障程度之台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機各向度之變異數分析摘要表

向度	主要溝通方式	人數	平均數	標準差	變異數分析				
					來源	SS	df	MS	F 值
求知 興趣	(1)輕度	14	17.50	3.32	組間	175.11	3	58.37	1.24
	(2)中度	29	18.24	3.72	組內	4016.98	120	33.48	
	(3)重度	54	18.43	3.25	總和	4192.09	123		
	(4)極重度	27	21.04	10.61					
自我 效能	(1)輕度	14	17.50	2.82	組間	62.48	3	20.83	3.41
	(2)中度	29	18.24	4.20	組內	1300.19	120	10.84	
	(3)重度	54	18.43	2.69	總和	1362.67	123		
	(4)極重度	27	21.04	3.50					
成就 動機	(1)輕度	14	17.50	3.34	組間	56.83	3	18.95	0.18
	(2)中度	29	18.24	2.80	組內	1853.89	120	15.45	
	(3)重度	54	18.43	4.75	總和	1910.22	123		
	(4)極重度	27	21.04	3.37					
學習 價值	(1)輕度	14	17.50	4.17	組間	23.30	3	7.77	0.48
	(2)中度	29	18.24	2.87	組內	1110.79	120	9.26	
	(3)重度	54	18.43	3.20	總和	1134.09	123		
	(4)極重度	27	21.04	2.06					
外界 期望	(1)輕度	14	17.50	2.52	組間	7.15	3	2.38	0.20
	(2)中度	29	18.24	2.27	組內	699.69	120	5.83	
	(3)重度	54	18.43	2.18	總和	706.84	123		
	(4)極重度	27	21.04	2.91					

N=124, * $p < .05$

由表 4-3-7 可知，不同障礙程度之台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機各向度中，「求知興趣」、「自我效能」、「成就動機」、「學習價值」、「外界期望」五個向度皆沒有顯著差異，可見得不同障礙程度之台南啟聰學校國高中聽障學生在學習動機上是沒有差別的。

八、不同主要溝通方式之台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機各向度之差異分析

表 4-3-8 不同主要溝通方式之台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機各向度之變異數分析摘要表

向度	主要溝通方式	人數	平均數	標準差	變異數分析				
					來源	SS	df	MS	F 值
求知興趣	(1)口語	15	16.87	4.02	組間	200.86	4	50.21	1.48
	(2)手語	34	18.65	3.27	組內	3991.23	119	33.54	
	(3)口手語	36	19.67	6.96	總和	4192.09	123		
	(4)筆談	24	17.67	3.68					
	(5)口手語筆談	15	21.20	10.02					
自我效能	(1)口語	15	13.87	2.88	組間	15.85	4	3.96	0.35
	(2)手語	34	13.62	3.62	組內	1346.82	119	11.32	
	(3)口手語	36	14.06	3.33	總和	1362.67	123		
	(4)筆談	24	13.08	3.19					
	(5)口手語筆談	15	13.33	3.56					
成就動機	(1)口語	15	14.27	2.58	組間	39.03	4	29.40	1.95
	(2)手語	34	14.38	2.77	組內	1095.06	119	15.06	
	(3)口手語	36	15.14	2.32	總和	1134.09	123		
	(4)筆談	24	13.67	3.53					
	(5)口手語筆談	15	17.00	8.32					
學習價值	(1)口語	15	14.80	3.26	組間	15.73	4	9.76	1.06
	(2)手語	34	14.97	3.26	組內	691.11	119	9.20	
	(3)口手語	36	16.00	2.33	總和	706.83	123		
	(4)筆談	24	14.54	3.99					
	(5)口手語筆談	15	14.87	1.68					
外界期望	(1)口語	15	10.33	2.35	組間	7.15	4	3.93	0.68
	(2)手語	34	11.03	2.69	組內	699.69	119	5.81	
	(3)口手語	36	11.53	1.72	總和	706.84	123		
	(4)筆談	24	11.08	2.92					
	(5)口手語筆談	15	11.00	2.33					

N=124, * $p < .05$

由表 4-3-8 可知，不同主要溝通方式之台南啓聰學校國高中聽障學生學習動機各向度中，「求知興趣」、「自我效能」、「成就動機」、「學習價值」、「外界期望」五個向度皆沒有顯著差異，可見得不同主要溝通方式之台南啓聰學校國高中聽障學生在學習動機上是沒有差別的。

九、不同家庭社經地位之台南啓聰學校國高中聽障學生學習動機各向度之差異分析

表 4-3-9 不同家庭社經地位之台南啓聰學校國高中聽障學生學習動機各向度之變異數分析摘要表

向度	家庭社經地位	人數	平均數	標準差	變異數分析				
					來源	SS	df	MS	F 值
求知興趣	(1)高	7	20.10	7.91	組間	156.87	2	78.44	2.35
	(2)中	65	17.78	3.42	組內	4035.22	121	33.35	
	(3)低	52	19.43	2.82	總和	4192.09	123		
自我效能	(1)高	7	13.38	3.42	組間	14.06	2	7.03	0.63
	(2)中	65	13.71	3.39	組內	1348.61	121	11.15	
	(3)低	52	14.86	1.77	總和	1362.67	123		
成就動機	(1)高	7	14.96	2.71	組間	5.50	2	2.75	0.18
	(2)中	65	14.57	4.82	組內	1904.72	121	15.74	
	(3)低	52	15.14	2.73	總和	1910.22	123		
學習價值	(1)高	7	15.23	3.07	組間	9.02	2	4.51	0.49
	(2)中	65	14.98	3.14	組內	1125.07	121	9.30	
	(3)低	52	16.14	1.35	總和	1134.09	123		
外界期望	(1)高	7	11.15	2.33	組間	1.20	2	0.60	0.10
	(2)中	65	11.09	2.52	組內	705.24	121	5.83	
	(3)低	52	10.71	1.89	總和	706.84	123		

N=124，*p<.05

由表 4-3-9 可知，不同家庭社經地位之台南啓聰學校國高中聽障學生學習動機各向度中，「求知興趣」、「自我效能」、「成就動機」、「學習價值」、「外界期望」五個向度雖均未達顯著差異，但是在「求知興趣」及「外界期望」向度之平均數，高社經地位家庭略高於中低社經地位家庭。亦即在學習動機上，高中低社經地位

家庭雖有差異，卻未達顯著，也就是高中低社經地位學生在學習動機上是沒有差別的。

第四節 不同背景變項之台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度之差異分析

本節主要在探討國立台南啟聰學校國高中聽障學生不同之個人背景變項在學習態度上是否有顯著差異存在，以性別、就讀年級、就讀部別、安置型態、班級類型、目前在校學業成績、聽障程度、主要溝通方式、家庭社經地位等九個不同背景變項來探討國高中聽障學生學習態度之差異情形。

一、不同性別之台南啟聰學校國高中聽障學生對學習態度各向度之差異分析

表 4-4-1 不同性別之台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度各向度之 t 檢定摘要表

向度	性別	人數	平均數	標準差	t 值
學習環境	(1)男	75	10.69	2.43	0.78
	(2)女	49	10.35	2.41	
教師教學	(1)男	75	18.91	5.70	0.06
	(2)女	49	18.86	3.01	
同儕互動	(1)男	75	19.61	6.04	-1.66
	(2)女	49	21.82	8.78	
課程設計	(1)男	75	17.95	6.19	-0.79
	(2)女	49	18.04	6.84	
自我概念	(1)男	75	13.64	3.45	-0.81
	(2)女	49	14.18	3.41	

N=124

由表 4-4-1 可知，不同性別之台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度各向度

中，「學習環境」、「教師教學」、「同儕互動」、「課程設計」、「自我概念」五個向度均未達顯著差異，但是在「同儕互動」、「課程設計」及「自我概念」向度之平均數，女生略高於男生。亦即在學習動機上，男女生雖有差異，卻未達顯著，也就是男女生在學習態度上是沒有差別的。

二、不同就讀年級之台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度各向度之差異分析

表 4-4-2 不同就讀年級之台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度各向度之變異數分析摘要表

向度	年級	人數	平均數	標準差	來源	變異數分析				
						SS	df	MS	F 值	Scheffé
學習環境	(1)一年級	46	10.98	2.36	組間	53.38	2	26.69	4.84**	(1)>(2) (3)>(2)
	(2)二年級	47	9.72	2.44	組內	667.22	121	5.51		
	(3)三年級	31	11.19	2.18	總和	720.61	123			
教師教學	(1)一年級	46	19.35	3.81	組間	15.60	2	7.78	0.33	
	(2)二年級	47	18.60	6.52	組內	2828.85	121	23.38		
	(3)三年級	31	18.65	2.71	總和	2844.42	123			
同儕互動	(1)一年級	46	20.04	5.65	組間	322.98	2	161.49	3.14	
	(2)二年級	47	19.13	5.42	組內	6219.99	121	51.41		
	(3)三年級	31	23.19	10.69	總和	6542.97	123			
課程設計	(1)一年級	46	18.33	4.06	組間	499.44	2	249.72	6.60**	(3)>(2)
	(2)二年級	47	15.74	4.04	組內	4578.53	121	37.84		
	(3)三年級	31	20.87	10.14	總和	5077.97	123			
自我概念	(1)一年級	46	14.54	3.79	組間	37.37	2	18.69	1.53	
	(2)二年級	47	13.30	3.27	組內	1414.02	121	11.69		
	(3)三年級	31	13.68	3.04	總和	1451.39	123			

N=124, ** $p<.01$

由表 4-4-2 可知，在五個向度中，「學習環境」($F=4.84$, $P<.01$)、「課程設計」($F=6.60$, $P<.01$)有顯著差異。經由 Scheffé 事後比較發現，在「學習環境」的向

度中，一年級學生的學習態度高於二年級學生；三年級學生的學習態度也高於二年級學生。而在「課程設計」的向度中，三年級學生的學習態度高於二年級學生。

三、不同就讀部別之台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度各向度之差異分析

表 4-4-3 不同就讀部別之台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度各向度之 t 檢定摘要表

向度	部別	人數	平均數	標準差	t 值
學習環境	(1)國中	52	10.33	2.15	-0.90
	(2)高中	72	10.72	2.60	
教師教學	(1)國中	52	18.48	3.53	-0.80
	(2)高中	72	19.18	3.56	
同儕互動	(1)國中	52	19.04	3.83	-2.12*
	(2)高中	72	21.53	8.89	
課程設計	(1)國中	52	18.02	6.76	0.05
	(2)高中	72	17.96	6.21	
自我概念	(1)國中	52	14.21	3.63	0.98
	(2)高中	72	13.60	3.29	

N=124

由表 4-4-3 可知，不同就讀部別之台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度各向度中，「同儕互動」的向度有達顯著差異，可見得在「同儕互動」的向度中台南啟聰學校國中部學生的學習態度高於高中部學生。

四、入校前不同安置型態之台南啟聰學校國高中聽障學生學習 態度各向度之差異分析

表 4-4-4 入校前不同安置型態之台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度各向度之 t
檢定摘要表

向度	安置型態	人數	平均數	標準差	t 值
學習環境	(1)特殊學校	100	10.55	2.43	-0.06
	(2)普通學校	24	10.58	2.41	
教師教學	(1)特殊學校	100	19.04	5.02	0.72
	(2)普通學校	24	18.25	3.81	
同儕互動	(1)特殊學校	100	20.63	7.85	0.45
	(2)普通學校	24	19.88	4.35	
課程設計	(1)特殊學校	100	17.54	5.64	-1.58
	(2)普通學校	24	19.83	8.91	
自我概念	(1)特殊學校	100	14.02	3.28	1.09
	(2)普通學校	24	13.17	4.04	

N=124

由表 4-4-4 可知，在國高中前的就學安置型態上，台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度各向度中，「學習環境」、「教師教學」、「同儕互動」、「課程設計」、「自我概念」五個向度均未達顯著差異，但是在「學習環境」及「課程設計」向度之平均數，入校前就讀普通學校略高於入校前就讀特殊學校。亦即在學習態度上，入校前就讀普通學校與入校前就讀特殊學校雖有差異，卻未達顯著，也就是入校前就讀普通學校與入校前就讀特殊學校在學習態度上是沒有差別的。

五、不同班級類型之台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度各向度之差異分析

表 4-4-5 不同班級類型之台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度各向度之 t 檢定摘要表

向度	班級類型	人數	平均數	標準差	t 值
學習環境	(1)聽障班	107	10.54	2.49	-0.17
	(2)融合班	17	10.65	2.00	
教師教學	(1)聽障班	107	19.10	4.96	1.20
	(2)融合班	17	17.59	3.54	
同儕互動	(1)聽障班	107	20.22	7.20	-1.03
	(2)融合班	17	22.18	7.89	
課程設計	(1)聽障班	107	17.75	5.49	-1.03
	(2)融合班	17	19.47	10.74	
自我概念	(1)聽障班	107	13.95	3.37	0.80
	(2)融合班	17	13.23	3.85	

N=124

由表 4-4-5 得知，不同班級類型之台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度各向度中，「學習環境」、「教師教學」、「同儕互動」、「課程設計」、「自我概念」五個向度均未達顯著差異，但是在「學習環境」、「同儕互動」及「課程設計」向度之平均數，融合班略高於聽障班。亦即在學習態度上，融合班與聽障班雖有差異，卻未達顯著，也就是融合班與聽障班在學習態度上是沒有差別的。

六、不同在校學業成績之台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度各向度之差異分析

表 4-4-6 不同在校學業成績之台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度各向度之變異數分析摘要表

向度	在校學業成績	人數	平均數	標準差	來源	變異數分析			
						SS	df	MS	F 值
學習環境	(1)前 5 名	52	10.40	2.35	組間	2.65	2	1.32	0.22
	(2)6-10 名	48	10.73	2.49	組內	717.96	121	5.93	
	(3)11-15 名	24	10.54	2.52	總和	720.61	123		
教師教學	(1)前 5 名	52	18.85	3.27	組間	18.21	2	9.11	0.39
	(2)6-10 名	48	19.27	6.59	組內	2826.21	121	23.36	
	(3)11-15 名	24	18.21	3.23	總和	2844.42	123		
同儕互動	(1)前 5 名	52	20.77	7.70	組間	69.97	2	34.98	0.65
	(2)6-10 名	48	20.94	8.29	組內	6473.00	121	53.50	
	(3)11-15 名	24	18.96	3.07	總和	6542.97	123		
課程設計	(1)前 5 名	52	19.31	8.59	組間	161.29	2	80.64	1.99
	(2)6-10 名	48	16.85	4.18	組內	4916.68	121	40.63	
	(3)11-15 名	24	17.38	3.82	總和	5077.97	123		
自我概念	(1)前 5 名	52	14.21	3.13	組間	13.40	2	6.70	0.56
	(2)6-10 名	48	13.48	3.26	組內	1437.99	121	11.88	
	(3)11-15 名	24	13.83	4.36	總和	1451.39	123		

N=124, *p<.05

由表 4-4-6 可知，不同在校學業成績之台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度各向度中，「學習環境」、「教師教學」、「同儕互動」、「課程設計」、「自我概念」五個向度皆沒有顯著差異，可見得不同在校學業成績的台南啟聰學校國高中聽障學生在學習態度上是沒有差別的。

七、不同聽障程度之台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度各向度之差異分析

表 4-4-7 不同聽障程度之台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度各向度之變異數分析摘要表

向度	聽障程度	人數	平均數	標準差	變異數分析				
					來源	SS	df	MS	F 值
學習環境	(1)輕度	14	10.10	2.60	組間	8.65	3	3.88	0.49
	(2)中度	29	10.34	2.55	組內	711.96	120	5.93	
	(3)重度	54	10.67	2.37	總和	720.61	123		
	(4)極重度	27	10.85	2.35					
教師教學	(1)輕度	14	17.50	3.74	組間	91.08	3	30.36	1.32
	(2)中度	29	19.14	3.54	組內	2753.34	120	22.94	
	(3)重度	54	18.43	3.03	總和	2844.42	123		
	(4)極重度	27	20.26	8.16					
同儕互動	(1)輕度	14	18.36	3.99	組間	80.63	3	26.88	0.50
	(2)中度	29	20.28	4.00	組內	6462.34	120	53.85	
	(3)重度	54	20.89	8.60	總和	6542.97	123		
	(4)極重度	27	21.00	8.52					
課程設計	(1)輕度	14	15.14	5.26	組間	188.39	3	62.80	1.54
	(2)中度	29	19.41	8.43	組內	4889.58	120	40.75	
	(3)重度	54	18.28	6.41	總和	5077.97	123		
	(4)極重度	27	17.33	3.73					
自我概念	(1)輕度	14	13.00	3.74	組間	35.67	3	11.89	1.09
	(2)中度	29	14.62	3.99	組內	1415.72	120	11.80	
	(3)重度	54	13.52	3.05	總和	1451.39	123		
	(4)極重度	27	14.15	3.38					

N=124, *p<.05

由表 4-4-7 可知，不同障礙程度之台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度各向度中，「學習環境」、「教師教學」、「同儕互動」、「課程設計」、「自我概念」五個向度皆沒有顯著差異，可見得不同障礙程度之台南啟聰學校國高中聽障學生在學習態度上是沒有差別的。

八、不同主要溝通方式之台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度各向度之差異分析

表 4-4-8 不同主要溝通方式之台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度各向度之變異數分析摘要表

向度	主要溝通方式	人數	平均數	標準差	變異數分析				
					來源	SS	df	MS	F 值
學習環境	(1)口語	15	9.80	2.57	組間	28.16	4	7.04	1.21
	(2)手語	34	10.18	2.91	組內	692.44	119	5.82	
	(3)口手語	36	11.17	2.13	總和	720.61	123		
	(4)筆談	24	10.75	2.15					
	(5)口手語筆談	15	10.40	1.99					
教師教學	(1)口語	15	18.13	4.09	組間	88.01	4	22.00	0.95
	(2)手語	34	18.32	3.21	組內	2756.41	119	23.16	
	(3)口手語	36	20.17	7.00	總和	2844.42	123		
	(4)筆談	24	18.25	3.34					
	(5)口手語筆談	15	18.87	3.87					
同儕互動	(1)口語	15	17.53	4.26	組間	421.04	4	46.22	2.05
	(2)手語	34	19.59	6.62	組內	6121.92	119	41.12	
	(3)口手語	36	21.22	5.73	總和	6542.97	123		
	(4)筆談	24	20.00	6.97					
	(5)口手語筆談	15	24.47	12.41					
課程設計	(1)口語	15	19.80	11.08	組間	184.90	4	46.22	1.12
	(2)手語	34	16.94	4.56	組內	4893.07	119	41.12	
	(3)口手語	36	19.28	7.24	總和	5077.97	123		
	(4)筆談	24	16.92	4.52					
	(5)口手語筆談	15	17.13	3.62					
自我概念	(1)口語	15	13.47	3.81	組間	14.77	4	3.69	0.31
	(2)手語	34	13.65	3.69	組內	1436.62	119	12.07	
	(3)口手語	36	14.11	2.74	總和	1451.39	123		
	(4)筆談	24	13.58	3.81					
	(5)口手語筆談	15	14.53	3.64					

N=124, * $p < .05$

由表 4-4-8 可知，不同主要溝通方式之台南啓聰學校國高中聽障學生學習態度各向度中，「學習環境」、「教師教學」、「同儕互動」、「課程設計」、「自我概念」五個向度皆沒有顯著差異，可見得不同主要溝通方式之台南啓聰學校國高中聽障學生在學習態度上是沒有差別的。

九、不同家庭社經地位之台南啓聰學校國高中聽障學生學習態度各向度之差異分析

表 4-4-9 不同家庭社經地位之台南啓聰學校國高中聽障學生學習態度各向度之變異數分析摘要表

向度	家庭社經地位	人數	平均數	標準差	變異數分析				
					來源	SS	df	MS	F 值
學習環境	(1)高	7	12.57	0.53	組間	30.13	2	15.03	2.64
	(2)中	65	10.43	2.08	組內	690.48	121	5.71	
	(3)低	52	10.44	2.84	總和	720.61	123		
教師教學	(1)高	7	19.86	3.58	組間	64.86	2	32.43	1.41
	(2)中	65	18.20	3.36	組內	2779.57	121	22.97	
	(3)低	52	19.62	6.23	總和	2844.42	123		
同儕互動	(1)高	7	19.29	2.69	組間	11.56	2	5.78	0.11
	(2)中	65	20.48	8.18	組內	6531.41	121	53.98	
	(3)低	52	20.65	6.58	總和	6542.97	123		
課程設計	(1)高	7	17.86	2.67	組間	0.13	2	0.06	0.00
	(2)中	65	17.98	6.32	組內	5077.84	121	41.97	
	(3)低	52	18.00	6.97	總和	5077.97	123		
自我概念	(1)高	7	14.29	4.03	組間	9.05	2	4.53	0.38
	(2)中	65	13.60	3.76	組內	1442.34	121	11.92	
	(3)低	52	14.12	2.93	總和	1451.39	123		

N=124, *p<.05

由表 4-4-9 可知，不同家庭社經地位之台南啓聰學校國高中聽障學生學習動機各向度中，「學習環境」、「教師教學」、「同儕互動」、「課程設計」、「自我概念」五個向度均未達顯著差異，但是在「學習環境」、「教師教學」及「自我概念」向度之平均數，高社經地位家庭略高於中低社經地位家庭。亦即在學習態度上，高社

經地位家庭與中低社經地位家庭雖有差異，卻未達顯著，也就是高社經地位家庭與中低社經地位家庭在學習態度上是沒有差別的

第五節 國立台南啟聰學校國高中聽障學生 學習動機與學習態度之相關分析

表 4-5-1 台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機與學習態度之 Pearson 積差相關分析摘要表

層面名稱	求知興趣	自我效能	成就動機	學習價值	外界期望
學習環境	0.23*	0.24**	0.34**	0.43**	0.43**
教師教學	0.65**	0.23*	0.17	0.31**	0.29**
同儕互動	0.11	0.21*	0.43**	0.28**	0.23*
課程設計	0.17	0.31**	0.30**	0.42**	0.28**
自我概念	0.31**	0.50**	0.35**	0.38**	0.38**

N=124，* $p<.05$ ；** $p<.01$

本節主要是以皮爾森積差相關的統計方法探討台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機與學習態度各向度間的相關情形。

由表 4-5-1 所示，台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機與學習態度各向度間，除了同儕互動、課程設計與求知興趣之相關以及教師教學與成就動機間之相關未達顯著外，其餘皆呈現顯著正相關；且向度間相關情形均達.05 之顯著水準，相關係數介於 0.21~0.65 之間。現將相關分析如后：

一、各向度相關分析

(一)學習動機之「求知興趣」向度對學習態度各向度之關係

在學習動機的「求知興趣」向度對學習態度各向度，除了學習態度之「同儕

互動」、「課程設計」未達顯著外，「學習環境」、「教師教學」及「自我概念」均有顯著的正相關($p < .05$)，相關係數介於 0.21~0.65 之間。其中「求知興趣」與「教師教學」的相關最高，也就是教師的教學方式生動、活潑、多變化、且常常給予學生鼓勵與關懷，則學生的求知興趣便越高。

(二)學習動機之「自我效能」向度對學習態度各向度之關係

在學習動機中的「自我效能」向度對學習態度之各層面均有顯著的正相關($p < .05$)，相關係數介於 0.21~0.50 之間，其中「自我效能」與「自我概念」的相關最高，即能主動積極且對未來有所規畫的學生，在學習過程中所獲致之學習成效也相對提高，進而激發學生更大的學習信心，也因此越能引發學生之學習動機。

(三)學習動機之「成就動機」向度對學習態度各向度之關係

在學習動機的「成就動機」向度對學習態度各層面，除了學習態度之「教師教學」未達顯著外，其餘均達顯著正相關($p < .01$)，相關係數介於 0.17~0.43 之間，其中「成就動機」與「同儕互動」的相關最高，即同儕之間關係互動越好，則學生之學習動機也相對越高。

(四)學習動機之「學習價值」向度對學習態度各向度之關係

在學習動機的「學習價值」向度對學習態度各層面均達顯著的正相關($p < .01$)，相關係數介於 0.28~0.43 之間，其中「學習價值」與「學習環境」的相關最高，即學校之軟硬設備、器材教具越完善，學生之學習成效越好，同時學生也越能肯定因學習而所獲得的學習價值，更進而促進其學習動機。

(五)學習動機之「外界期望」向度對學習態度各向度之關係

在學習動機的「外界期望」向度對學習態度各層面均達顯著的正相關($p < .05$)，相關係數介於 0.23~0.43 之間，其中「外界期望」與「學習環境」的相關最高，即對學校之學習環境、教材設備越感到滿意，則對於想得到父母、師長或同儕之肯定便越高，相對地學習動機也隨之提高。

(六)總結

在學習動機之各層面與學習態度之各層面中，其相關程度以「求知興趣」與「教師教學」($r = 0.65$)最高；其次為「自我效能」與「自我概念」($r = 0.50$)；而「成就動機」與「同儕互動」($r = 0.43$)、「學習價值」與「學習環境」($r = 0.43$)、「外界

期望」與「學習環境」($r=0.43$)三者相當。

第六節 綜合討論

一、國立台南啟聰學校國高中聽覺障礙學生學習動機之現況

(一)學習動機的整體傾向偏向正面反應

台南啟聰學校國高中聽障學生對「學習動機量表」填答的整體平均得分為 3.68 分，大於中位數 3，由此可知台南啟聰學校國高中聽障學生的學習動機的整體傾向偏向正面反應。

(二)學生對學習動機五向度之反應結果

台南啟聰學校國高中聽障學生對學習動機五向度之反應結果，其得分高低依序為：「學習價值」3.79 分；「求知興趣」3.77 分；「外界期望」3.70 分；「成就動機」3.69 分；「自我效能」3.40 分。可知學生對課程本身所具有的學習價值有所認同，對激發學生之學習動機佔有極重要的因素，此結果與游松倍(2007)之研究結果相同，與李政鴻(2005)、顏金郎(2003)、黃玉湘(2002)之研究結果不同；反之，「自我效能」則是引起學生學習動機的最低因素，此結果與李政鴻(2005)、游松倍(2007)、黃享湧(2003)之研究結果相同。可見聽覺障礙學生，對於學習有無價值比學習內容是否有趣更能引起學生之學習動機，而「自我效能」則是普遍學生面對學習時最不能引起其學習動機之原因，可能是台南啟聰學校學生針對學習本身，在自我能力表現上所展現的自信心較為不足，且學習所得到的效果未能彰顯其應有之學習成效，進而影響了學生的學習動機。

二、國立台南啟聰學校國高中聽覺障礙學生學習態度之現況

(一)學習態度的整體傾向偏向正面反應

國立台南啟聰學校國高中聽障學生對「學習態度量表」填答的整體平均得分為 3.72 分，大於中位數 3，由此可知台南啟聰學校國高中聽障學生對學習態度的整體傾向偏向正面反應。

(二)學生對學習態度五向度之反應結果

國立台南啓聰學校國高中聽障學生對學習態度五向度之反應結果平均得分的高低排列分別為「同儕互動」4.10分；「教師教學」3.78分；「課程設計」3.60分；「學習環境」3.51分；「自我概念」3.46分。「同儕互動」是最能引起學生對學習態度的最高因素，此結果與游松倍(2007)之研究結果相同。究其原因，可能是台南啓聰學校之聽障學生的學習易受同儕間互動之影響，也應驗了聽障生對聾文化之認同亦是影響其學習態度之關鍵；而「自我概念」是引起學生對學習態度的最低因素，可能是台南啓聰學校國高中聽障學生在學習上缺乏主動性之學習，較無法有效地規畫自己的未來。

三、不同背景變項之台南啓聰學校國高中聽覺障礙學生學習動機之差異分析

國立台南啓聰學校國高中聽障學生學習動機各向度之表現，因特定背景變項之不同而有差異。現就其差異情形分述如后：

(一)性別

不同性別的台南啓聰學校國高中聽障學生的學習動機無顯著差異。本研究之結果與游松倍(2007)、黃享湧(2004)、蔡淑芬(2004)及魏俊華(1986)等人之研究結果相似，但與張瑞村(1994)及鄭增財(1995)之研究結果不同，其研究顯示實用技能班及高職進修補校學生之學習動機皆女生優於男生。造成研究結果差異之原因，有可能為實用技能班及進修補校的學生大多為半工半讀或已有工作經驗，女生在心智上較為成熟，已覺知讀書之可貴性，因此導致於在學習動機上較高於男生。反觀本研究之結果，台南啓聰學校國高中聽障學生之學習動機不因男女不同而有差異，再者是台南啓聰學校學生處於較受限的環境，加以聽障學生認知能力普遍較同年齡學生低落，因此對新知識較難主動學習，也相對地影響了其學習意願，因此在學習動機上不因男女生之別而有不同。

(二)就讀年級

台南啓聰學校國高中聽障學生，三年級學生在學習動機的「成就動機」及「學習價值」的向度中皆高於二年級學生；而一年級學生在「學習價值」的向度中，

其學習動機也高於二年級學生。本研究即不同年級間之學習動機會有顯著差異，此與蔡宗軒(2007)及游松倍(2007)之研究結果相似，但與蔡淑芬(2004)及魏俊華(1986)之研究結果不同。其原因可能與三年級學生因即將面臨畢業，對於未來的自我定位能夠有所思考；而一年級學生面對一個全新的開始，在學習中有可能為了獲取高分以博取父母、師長或同儕的認可，或者是藉由師長間的鼓勵而對未來有較多的期待，因而學習之動機也高於二年級學生；反觀二年級學生，有可能因一年級時之學習挫折，及對未來自我定向的不安定感，因而在學習動機上最為低落。

(三)就讀部別

不同就讀部別之台南啓聰學校聽障學生的學習動機無顯著差異。可能因為台南啓聰學校學生在國高中部別就學，其學習環境相同，且大多數高中部學生來自於台南啓聰學校本身之國中部，同儕間較缺乏差異性之刺激，因此在學習動機上無顯著差異。

(四)入校前不同安置型態

在國高中前的就學安置型態上，不同的安置對台南啓聰學校學生之學習動機並無顯著差異。本研究之結果與魏俊華(1986)之研究結果相同。其原因有可能因為台南啓聰學校國高中學生，絕大多數來自台南啓聰學校本身之國小及國中部，僅少數學生來自校外普通學校之啓聰班或資源班。學生大多是在同一教學環境及教師的教學中學習，因此使得差異性減小。

(五)不同班級類型

即就讀純聽障班之國高中學生及含一般生之融合班的高中部聽障學生在學習動機上是沒有差別的。其原因可能是目前就讀台南啓聰學校之一般生人數仍屬少數，因此所造成之差異性不大。

(六)在校學業成績

台南啓聰學校國高中聽障學生之在校成績前五名的學生其學習動機高於在校學業成績六至十名的學生。此與李政鴻(2005)、陳皇戎(2005)的研究結果相似，學業成績因學習動機的不同而有顯著的差異，在學習上能主動積極且富自信心的學生相對地其學業成績也較高。

(七)聽障程度

不同聽障程度之台南啟聰學校國高中聽障學生之學習動機無顯著差異。本研究結果與游松倍(2007)研究結果相同。究其原因，有可能因為科技輔具的進步，不同聽力損失程度之學生皆可藉由輔具之助，而不致於影響其學習，故在學習動機上並無差異情形。

(八)主要溝通方式

不同主要溝通方式的台南啟聰學校國高中聽障學生之學習動機無顯著差異。本研究結果與游松倍(2007)研究結果不同。其原因有可能是台南啟聰學校的教學，教師主要以口語手語並重外，更輔以口手語及各種可能的綜合溝通法，且教室裡更使用多媒體及聽覺輔具設備等來協助教學。同儕間的背景相近，並不因溝通方式之不同而影響其學習之動機，因而在其學習動機上無顯著差異。

(九)家庭社經地位

不同家庭社經地位之台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機無顯著差異。本研究結果與游松倍(2007)、蔡宜娟(2005)、蔡淑芬(2004)之研究結果相同，但與官淑如(1997)之研究結果不同。其原因可能因特殊學校之學生普遍來自文化功能較為不利之低社經家庭，父母需為家計奔波，加以父母本身或許無能力，或無暇關注孩子的學習，因此較易導致孩子得過且過，學習動機低落。中高社經地位的家庭，父母親往往因有鑑於孩子本身的缺陷，常順性發展。聽障生之心理特質常較無法抗拒壓力，有些家長對孩子之學習雖能給予物資上之支持，但對孩子的課業學習常抱持著放任或順其自然的教養態度，因此家庭社經地位高低對其學習動機之影響並無顯著差異。

四、不同背景變項之台南啟聰學校國高中聽覺障礙學生學習態度之差異分析

國立台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度各向度之表現，因特定背景變項之不同而有差異。現就其差異情形分述如后：

(一)性別

不同性別的台南啟聰學校國高中聽障學生的學習態度無顯著差異。本研究之結果與游松倍(2007)、蔡宜娟(2005)之研究結果相同，但與丁嘉慰(2008)、官淑如(1997)

及林寶貴、錡寶香(1992)之研究結果不同。丁嘉慰(2008)之研究結果，國中技藝教育學程中男生之學習態度優於女生；官淑如(1997)之研究綜合高中學生女生之學習態度優於男生；林寶貴、錡寶香(1992)之研究結果顯示，高職階段聽障女生之學習態度優於男生。而本研究台南啓聰學校國高中聽障學生之學習態度男女生並無顯著差異。其原因可能是台南啓聰學校學生在聽障生佔大多數的學習環境下，學生缺乏與外界的競爭力。加以近年來身心障礙學生之升學進路已廣開，學生畢業後不論升學或就業，皆比以前有較多元的選擇，此等機會不因男生或女生而有所差異，因此台南啓聰學校國高中聽障學生之學習態度不因男女性別之差異而有不同。

(二)就讀年級

台南啓聰學校國高中聽障學生，三年級學生及一年級學生在學習態度之「學習環境」的向度中皆高於二年級學生；而在「課程設計」的向度中，三年級學生之學習態度也高於二年級學生。綜合觀之，台南啓聰學校國高中聽障學生學習態度三年級學生高於二年級學生。此研究結果與游松倍(2007)之研究結果相同，但與蔡宜娟(2005)以及林寶貴、錡寶香(1992)之研究結果不同。高職資源班聽障生，因就讀於一般學校，在與年齡相當之同儕間或許會因身體上之缺陷而心生自卑，因心理因素而影響了其學習態度，常自覺無論自我努力程度如何，其學習成效總輸於一般學生。因此高職資源班中之聽障生，不論年級高低，學生之學習態度無大差異。反觀在台南啓聰學校，同儕間差異性不大，而三年級學生心智年齡更為成熟，對學校之校園環境、教學設備及課程之安排等更趨於認同，加以學校之宣導或班上讀書風氣之提昇，肯努力者其受肯定的機會則越多，因此三年級學生之學習態度優於二年級學生。

(三)就讀部別

台南啓聰學校國高中聽障學生學習態度之「同儕互動」向度中，國中部學生的學習態度高於高中部學生。此結果可能是因國中部學生正值青春階段，此期之青少年逐漸從對父母的依賴關係中脫離出來，轉而對同伴們建立了親密的友誼，此階段的國中生漸漸地對周圍的世界有了新的觀察與新的思考，在同樣是具有聽覺缺損的生理狀態下，同儕間之認同感是此時期的重要關鍵。因此，此階段台南啓聰學校國中部學生之學習態度顯然高於高中部學生。

(四)入校前不同安置型態

國高中前的就學安置型態上，就讀台南啓聰學校前之不同安置對台南啓聰學校學生之學習態度並無顯著差異。此研究結果與蔡宜娟(2005)之研究結果相同。其原因有可能是因自小即就讀台南啓聰學校及國高中前安置於一般學校之學生人數比例差距過大，而造成此一研究結果。

(五)不同班級類型

即就讀純聽障班之國高中學生及含一般生之融合班的高中部聽障學生在學習態度上是沒有差別的。究其原因，可能是台南啓聰學校之學生絕大多數是自小即就讀於本校，僅少數學生來自校外之普通學校。學生在相同的環境下學習，已熟悉校內老師之教學，故其學習態度甚難有所改變，導致於其學習態度未達顯著差異。

(六)在校學業成績

不同在校學業成績之台南啓聰學校國高中聽障學生其學習態度是沒有差別的。此研究與許定邦(2001)、林淑真(2002)、邱佳椿(2003)之研究結果不同，其認為學習態度的高低會影響學生的學業成就；且學習態度較高的學生其學業成就優於學習態度較低的學生。然本研究之結果，其原因有可能因為在台南啓聰學校學生之認知差距大，升學或就業之需求不同，為了因應學生之需要，常採取分組教學，因此，各組學生在學業成績上之考核標準不同，以致於學業成績對學生之學習態度無顯著差異存在。

(七)聽障程度

不同聽障程度之台南啓聰學校國高中聽障學生之學習態度無顯著差異。本研究結果與游松倍(2007)、蔡宜娟(2005)及林寶貴、錡寶香(1992)之研究結果相同。可能的原因是台南啓聰學校國高中部的學生皆在同一環境中學習，所接受到的師資設備皆相同，因此學生之聽覺障礙程度對其學習不會有所影響。

(八)主要溝通方式

不同主要溝通方式的台南啓聰學校國高中聽障學生之學習態度無顯著差異。本研究結果與游松倍(2007)之研究結果不同。其原因可能為台南啓聰學校之學生，在學習上除了聽力借助聽覺輔具外，在課程上除了一般學科及專業課程外，更加

強了「溝通訓練」的課程，因此學生在溝通上並不因溝通方式之不同而影響其學習態度。

(九)家庭社經地位

不同家庭社經地位之台南啓聰學校國高中聽障學生學習態度無顯著差異。本研究結果與游松倍(2007)、蔡宜娟(2005)、蔡淑芬(2004)及林寶貴、錡寶香(1992)之研究結果相同，但與黃金山(2002)、官淑如(1997)之研究結果不同。其原因可能是台南啓聰學校學生家長的社經地位以中低階層為最多，有些學生甚且來自家庭殘缺且功能不彰之家庭，即使來自較高社經地位之家庭，學生之學習也常礙於生理或心理上之障礙，而造成其學習上之不良影響。基於此，不同家庭社經地位之學生其學習態度常無明顯差異。

五、國立台南啓聰學校國高中聽覺障礙學生學習動機與學習

態度之相關分析

(一)學習動機與學習態度間絕大多數呈正相關

國立台南啓聰學校國高中聽障學生學習動機與學習態度各向度間之相關，除了「求知興趣」與「同儕互動」、「課程設計」以及「成就動機」和「教師教學」間之相關未達顯著水準外，其餘向度彼此皆呈現顯著正相關，亦即台南啓聰學校國高中聽障學生學習動機在「自我效能」、「學習價值」及「外界期望」三個向度對整體學習態度以及「求知興趣」與「學習環境」、「求知興趣」與「教師教學」、「求知興趣」與「自我概念」、「成就動機」與「學習環境」、「成就動機」與「同儕互動」、「成就動機」與「課程設計」、「成就動機」與「自我概念」間皆達顯著正相關，相關係數介於 0.21~0.65 之間。其中以「求知興趣」與「教師教學」的相關最高；而「自我效能」與「同儕互動」的相關最低。換言之，教師之教學若越認真且課程越生動、活潑、多變化，則學生的學習動機越高；然而對於同儕間能夠和樂相處、相互討論功課且解決問題，與增強學生之自信心且有自我管理概念，進而強化其學習動機之間的關聯性為最低。

(二)各向度間之相關情形

1.在學習動機的「求知興趣」向度對學習態度各向度間，「同儕互動」與「課程設計」兩向度方面，對於提升學生之學習動機無相關存在，此部份與游松倍(2007)之研究結果不同，推論其原因，可能是台南啓聰學校聽障生之認知程度普遍落後於同年齡學生兩至三個學年，因此學生對於課程之難易安排對其動機上之誘因並不大，且同儕因程度等齊低落，所以彼此間在動機上之激勵，也顯得薄弱。除上述向度外之其他向度，均達顯著之正相關($P<.05$)，其相關係數介於 0.23~0.65 之間。其中「教師教學」與「求知興趣」之相關最高，此與李政鴻(2005)之研究結果相同，與游松倍(2007)之研究結果不同；「求知興趣」與「學習環境」之相關最低，此結果與游松倍(2007)之研究結果相同。亦即教師之教學若越生動有趣，則學生學習動機便越高昂；而在學校之軟硬體教學設備、教具器材及校園環境等部份，對學生學習動機是最沒有影響力的。

2.在學習動機的「自我效能」向度對學習態度各層面均有呈現顯著的正相關($P<.05$)，相關係數介於 0.21~0.50 之間，其中「自我效能」與「自我概念」的相關最高，即能夠主動積極並可以有效規畫自己未來的學生，在學習的自信心上也相對提高，進而提升其學習之動機。此部份與游松倍(2007)、李政鴻(2005)之研究結果不同；而「自我效能」與「同儕互動」的相關最低，即同儕間相處之互動關係，對於激勵自我學習成效之信心並提升學習動機，彼此間之相關性最低。此部份與游松倍(2007)之研究結果相同。究其原因，可能是因聽障學生個人對學習主動積極的態度遠比教師教學方式或課程內容是否有趣更來得重要，而與同儕間之相處關係對於是否能增強學習信心並激勵學習動機，其實之間的影響並不大。此研究結果與在學習態度之向度中「同儕互動」是最能引起聽障生學習態度之最高因素之論點並不相衝突。其原因應為聽障生彼此間認知程度及成長背景大致差別不大，同儕間相處是能吸引其學習，但對於增強其自信心及學習成效卻是有待加強的。

3.在學習動機之「成就動機」向度對學習態度各向度，除了「教師教學」向度對提升學生之學習動機無相關存在，其餘皆達顯著正相關($P<.01$)，相關係數介於 0.30~0.43 之間，其中「成就動機」與「同儕互動」的相關最高，「成就動機」與「課程設計」的相關最低。此結果與游松倍(2007)之研究結果不同。其原因可能是台南啓聰學校聽障學生對於和同儕間藉由相互討論之關係，越能引發學習之成就感並牽動其學習動機，亦即在台南啓聰學校聽障學生中，若在同儕間可以幫

助同學解決問題或成為同學之學習模仿之翹楚，因榮譽感所趨之而來的學習動機是強烈的；反之，課程上之安排設計是否符合社會需求進而增進學習成效，最無法引起其學習興緻，更遑論教師之教學方式，因台南啓聰學校國高中聽障學生常因身心上之缺陷而對未來冀於的希望較為薄弱，學習之動機並不因教學活動而有所提昇。導致如此之結果，皆因台南啓聰學校聽障學生之認知低落，課業能力不足所致。

4.在學習動機之「學習價值」向度對學習態度各層面均呈顯著正相關($P<.01$)，相關係數介於 0.28~0.43 之間，其中「學習價值」與「學校環境」之相關最高，此結果與施信華(2000)之研究結果相類似；而「學習價值」與「同儕互動」之相關最低，即台南啓聰學校聽障學生對於學習是否能獲得一技之長、有利於將來就學就業，其學校之教學設備、學習環境越符合學生個人之需求，則學生對學習價值會越肯定，引發之學習動機便越高；反之，和同儕間樂於相互討論功課解決問題之學習態度，對於能否習得一技之長、學以致用，進而肯定學習價值提升學習動機之相關性為最低。

5.在學習動機之「外界期望」向度對學習態度各層面均呈顯著正相關($P<.05$)，相關係數介於 0.23~0.43 之間，其中「外界期望」與「學校環境」之相關最高；而「外界期望」與「同儕互動」之相關最低。究其原因，學校之環境或教材設備等若能滿足學生之學習需求，便越能符合學生想要得到同儕及父母師長間之認同的期待；而與同儕間之相互討論功課、解決問題，對於可以符合同儕及師長父母等之期望，轉而增強自我學習動機，其間之關聯性則最薄弱。其原因可能是台南啓聰學校之學習環境與一般學校相比是較為受限的，對於校內提供之各種資源設備，學生若能對此感到滿意，則其心理層面是屬服從性較高，對事物看法也較積極正面。聽障生因礙於其生理障礙缺陷，有時往往易因生理而影響了其心理發展，對凡事常看不順眼，為反對而反對。同儕間也常因普遍認知程度低落，常有些程度或口語能力較好的同學，反因此而「弱化」了其能力。

第五章 結論與建議

聽障生隨著融合教育的興起，已有機會就讀於一般學校，而在特殊學校中也已反向融合招收了一般生，打破了長久以來聽障生處於被隔離的特殊學校之中，而在反向融合的教育型態下，聽障生的相關教育影響因素值得我們探討。本研究是以國立台南啟聰學校國高中聽覺障礙學生為對象，旨在探討國立台南啟聰學校採行反向融合教育安置型態下，國高中聽覺障礙學生學習動機與學習態度之現況，並分析不同背景變項之台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機及學習態度的差異情形，且進一步瞭解分析其學習動機與學習態度間之相關性。

本章依問卷調查分析結果，將主要結果歸納成結論及討論研究限制，並依結論提出具體建議，以供相關教育單位、教師、家長及後續相關研究之參考。

第一節 結論

依據研究結果，將研究結論歸納整理如下：

一、國立台南啟聰學校國高中聽覺障礙學生學習動機及學習態度現況均偏屬正向反應

(一)學習動機各層面之得分以「學習價值」最高，「自我效能」最低。

國立台南啟聰學校國高中聽障學生學習動機之整體得分為 3.68，屬於中上程度。各層面之得分以「學習價值」為最高，而以「自我效能」為最低。其意涵所指為國立台南啟聰學校國高中聽障生對學習之課程認為有其價值，便可引起其學習之動機；然而在自我能力表現上之自信心則較為缺乏，因無法建立正確的學習信念，因此較不能彰顯學習成效，於是影響了學習意願。但整體而言，學習動機傾向於正向反應。

(二)學習態度各層面之得分以「同儕互動」最高，「自我概念」最低。

國立台南啟聰學校國高中聽障學生學習態度之整體得分為 3.72，屬於中上程

度。各層面之得分以「同儕互動」為最高，而以「自我概念」為最低。其意涵所指為國立台南啟聰學校國高中聽障生的學習易受同儕間互動之影響，即聽障生學習態度之好壞，同儕影響為主要因素；然在學習上則較無法有效地規劃自己，對於自己未來是否有用之課程或活動較缺乏主動性。但整體而言，學習態度傾向於正向反應。

二、國立台南啟聰學校國高中聽障學生之學習動機各向度之表現，因部份背景變項而有顯著差異

國立台南啟聰學校國高中聽障學生之學習動機，因不同之變項而有所差異。在「就讀年級」及「目前在校學業成績」兩變項對學習動機造成顯著差異；「性別」、「就讀部別」、「安置型態」、「班級類型」、「聽障程度」、「主要溝通方式」和「家庭社經地位」等變項對學習動機則無影響。綜結如下所述：

(一)性別

台南啟聰學校學生處於較封閉環境及學生認知也較同年齡學生低落，普遍缺乏主動學習新知能力，因此學習動機並不因男女生而有差別。

(二)就讀年級

三年級及一年級學生之學習動機皆大於二年級學生。三年級學生由於即將面臨畢業，對未來的自我定位較能思考，一年級學生則對未來有較多期待；而二年級學生，因面對過往之挫敗及未來的不安定感，故學習動機最為低落。

(三)就讀部別

台南啟聰學校國高中學生，因學習環境相同，且在同儕間普遍缺乏差異性刺激，故在學習動機上並無顯著差異。

(四)入校前不同安置型態

台南啟聰學校國高中學生僅少數學生是來自校外之普通學校之啟聰班或資源班。學生大多是在同一教學環境中學習，因此差異性不大。

(五)不同班級類型

因目前就讀啟聰學校之一般生人數仍屬少數，因此在學習動機上所造成之影響不大。

(六)在校學業成績

學業成績因學習動機的不同而有顯著差異，在學習上能主動積極且富自信心者其學業成績亦較高。因此前五名的學生學習動機高於前六至十名之學生。

(七)聽障程度

因科技輔具之助，聽障學生之學習動機並不因聽損程度之差異而有所不同。

(八)主要溝通方式

在台南啓聰學校同儕間背景相近，且教師教學除了口手語及綜合溝通法外，更使用多媒體及聽覺輔助工具來協助教學，故不同溝通方式在學習動機上無顯著差別。

(九)家庭社經地位

台南啓聰學校學生大多來自中低社經地位家庭，且少數來自高社經地位，家長也常因孩子本身之缺陷而順其發展，採行放任教養態度，因此家庭社經地位之高低對其學習動機無甚影響。

三、國立台南啓聰學校國高中聽障學生之學習態度各向度之表現，因部份背景變項而有顯著差異

國立台南啓聰學校國高中聽障學生之學習態度，因不同之變項而有所差異。在「就讀年級」及「就讀部別」兩變項對學習態度造成顯著差異；「性別」、「安置型態」、「班級類型」、「學業成績」、「聽障程度」、「主要溝通方式」和「家庭社經地位」等變項對學習態度則無影響。綜結如下所述：

(一)性別

啓聰學校學生處於較封閉環境且學生普遍缺乏競爭力，加以近年身障學生升學管道已廣開，不論升學或就業皆較多元選擇，此等機會不因男生或女生而有所差異。因此，學習態度並不因男女生之不同而有所差別。

(二)就讀年級

三年級學生之學習態度皆大於二年級學生。啓聰學校同儕間之差異性不大，三年級學生心智年齡比起二年級為成熟，且對學校環境、教學設備及課程等亦更趨於認同，學生相對地也了解到肯努力者受肯定的機會亦會較多。故在「學習環

境」及「課程設計」兩向度上達顯著差異。

(三)就讀部別

台南啓聰學校國高中學生之學習態度，國中部學生因正值青春階段，孩子在此期對周圍世界漸漸有了新的觀察與新的思維，此期之青少年對於同儕之依賴遠遠高於對父母之依戀，在啓聰學校這個較為封閉的學習環境裡，尋求同儕之認同是此期之重要關鍵，此期同儕間之學習亦易相互仿效。因此，啓聰學校國中部聽障學生之學習態度，在「同儕互動」之向度中則比高中部聽障學生好。

(四)入校前不同安置型態

台南啓聰學校國高中聽障學生之學習態度，在不同安置型態上並無顯著差異。分析其因，即自小就讀啓聰學校及國高中前安置於一般學校之人數比差距過大，而造成此一結果。

(五)不同班級類型

台南啓聰學校純聽障班之國高中學生與融合一般生之高中部聽障學生，在學習態度上並無顯著差異。推論其因，即來自於普通學校之聽障生及一般生人數並不多，大多數學生皆即小在啓聰學校就讀，已對環境及老師之教學熟悉，以致其學習態度並不因就讀班別之不同而有差異。

(六)在校學業成績

台南啓聰學校學生認知程度差距大，升學或就業需求不同，為因應學生需求，教學上採分組教學，成績考核標準不同，以致對其學習態度之影響並未有顯著差異存在。

(七)聽障程度

台南啓聰學校學生在同環境中學習，所受師資設備皆相同，因此聽損程度在其學習態度上未達顯著差異。

(八)主要溝通方式

在台南啓聰學校學生在聽輔具之協助下，課程中更加強了溝通訓練之課程，因此學生並不因溝通方式之不同而在學習態度上有顯著差別。

(九)家庭社經地位

台南啓聰學校學生之家庭絕大多數爲中低社經地位，而高社經之家庭僅佔極少數，且學生受限於其生心理之缺陷，學習態度無甚影響。

四、國立台南啓聰學校國高中聽障學生學習動機與學習態度各層面的相關大多數呈現正相關存在

(一)向度間之相關情形

台南啓聰學校國高中聽障學生之學習動機及學習態度向度間之相關，除了「求知興趣」與「同儕互動」、「課程設計」，以及「成就動機」和「教師教學」間之相關未達顯著水準外，其餘向度皆達顯著正相關，亦即除上述之向度外，其餘向度在學習動機與學習態度上是相互牽制影響的。

(二)綜結所述

1.台南啓聰學校國高中聽障學生之認知程度普遍低落同年齡學生兩至三學年，且同儕間程度等同低落，因此，課程之難易安排與同儕間是否相處融洽，對於加強其學習動機是無相關存在的。

2.學生的學習成就動機與老師的教學在台南啓聰學校是沒有相關性存在的。台南啓聰學校國高中聽障學生較容易因身心上之缺陷而冀於對未來之希望則較爲薄弱，因此老師在教學上對學生所付出之關懷鼓勵是較難讓學生熱衷、積極於學習上之表現。

3.台南啓聰學校國高中聽障生之學習動機與學習態度各向度間，以「求知興趣」與「教師教學」的相關最高；而「自我效能」與「同儕互動」的相關最低。

第二節 研究限制

本研究就研究者現場觀察，融合班之聽障生多選擇升學，在學習動機和學習態度似乎高於純聽障班且有相當差異。但在統計上卻未達顯著效果，其原因有可能是因聽障生在認知及溝通上有某程度之困難，雖有研究者本身、班級導師及輔

導老師手語指導及說明，仍不免造成問卷上部份題目作答上之誤差，以影響此研究結果，此為本研究之限制。

第三節 建議

綜合本研究所獲得之結論，歸納出下列幾項建議，以供教育行政單位、教師、家長及後續相關研究之參考。

一、對教育行政單位之建議

(一)加強提昇融合教育之學習成果

融合教育的潮流趨使，使越來越多的聽障生安置於普通學校，但是將一般生融合於特殊學校之「逆向融合」的安置型態，卻是近幾年來特殊學校面對普通學生數逐年銳減的一個應因之道。然而一般社會大眾對於特殊學校之認知，往往認識不足、了解不夠，甚至也擔心被標籤化，相對地更有些家長甚且擔心孩子在特殊學校裡就讀，會不會也因特殊學校學生之程度影響而「弱化」了一般生之學習競爭力；反之，聽障生在一個融合的環境裡，學習力是否可因而提昇，或是在學習上更形挫折，這些皆是我們所應思索之問題。就本研究現況之分析與研究結果，得知台南啓聰學校融合班與純聽障班之學生在學習動機與學習態度上是沒有差別的，而目前校內就讀之一般生仍屬少數，一般生與聽障生之人數差距懸殊當為主因。面對家長對融合教育觀念未至普及，因此，有關教育行政單位，應該廣為宣導並加強融合教育之正向學習成果，努力規劃出更完善的教學機制，讓融合教育在特殊學校裡之成效能更臻於完善。

(二)加強特殊學校與普通學校之交流，提昇聽障生之自我效能與競爭力

一般生與身心障礙學生之升學管道是不同的，在融合於特殊學校之一般生在升學進路上是需和普通學校學生一同競爭。啓聰學校之聽障生近年來雖因學測之

故，在共同科目課程上也採行和普通學校一樣之通行版本，然學生因認知低落，往往在進度上常無法達到教學上之預期。其次，啓聰學校學生常缺乏與外界普通學校學生之交流，使得學習也常落後於校外之學生。就研究結果發現，聽障生在自我能力表現上是較缺乏自信的。因此，教育行政單位在辦學理念上，讓社會大眾了解特殊學校的同時，除了單向的倡導宣揚教學之績效外，也應著重和普通學校之雙向交流，讓特殊學校之師生能透過他人之經驗，吸收教育新知，特別是聽障生可藉此更了解外面社會之競爭情形，能覺知增強自我競爭力之重要性，努力於學習，強化自我效能進而提昇自信心。

(三)多舉辦符合學生實際需求之相關實習或研習活動

根據研究結果顯示，聽障生面對學習有無價值是比學習內容更能吸引其學習動機。在台南啓聰學校學生除了認知程度較好的同學選擇升學外，其餘學生仍需以就業為其導向。因此，動態型的操作性專業課程對學生而言更顯重要，所以在專業課業領域上，應配合時代社會所需，擴充其專業之職群課程，且多多提供學生之研習或實習機會，讓平常所學發揮其成效，並將其學習效能得以實際運用於日常生活中。而對於以升學為導向的學生，學校應常舉辦各類之升學講座，讓學生清楚未來科系之相關學習資訊，藉以提昇學生之學習動機與學習態度。

二、對教師之建議

(一)在教學上著重合作學習，增進同儕關係

在台南啓聰學校，根據研究結果得知，「同儕互動」是最能引起學生學習態度的最高因素，亦即同儕關係越好的學生，學習態度將越積極。因此，教師在教學上，因學生程度之不同，在共同科目上採行分組教學外，建議在平時除了多增加動態之相關學習活動外，也應多注重合作學習，不僅讓學生透過團體活動，增進彼此合作之機會，更可讓一般生和聽障生間皆能有更多的了解以增進同儕情誼，進而提昇學習動機，增強其學習態度。

(二)課程設計多元化，增強學生認知能力提昇學生自信心

啓聰學校教師之教學，在課程教材設計上，可運用更多元化的教學方法及策略，增強學生認知能力。研究結果得知，教師教學越生動活潑，越能提高學生學習之興趣，台南啓聰學校學生在學習上缺乏主動性，且在自我能力表現上缺乏自

信心及自我管理。因此，教師可透過多元化之教學，增長學生之認知能力，讓學生在學習動機上可更主動積極並且在學習上更具自信。

(三)加強教親師合作

教親師合作是教學是否有成效之重要關鍵。因教育單憑學校教師之努力是不夠的，更需家長之極力配合。就研究結果發現，雖然家庭社經地位之高低與否，對學生之學習是沒有差別的，然而來自中低社經地位之學生在學習動機之「求知興趣」、「同儕互動」以及學習態度之「學習環境」、「教師教學」、「自我概念」向度上之表現皆略低於高社經地位之家庭。因這些家長常由於家庭或個人因素，較疏於和學校老師做互動，也因此較無法清楚了解孩子在學校裡的學習情形，以致於中低社經地位之孩子教育便符應了「馬太效應」(富者愈富，貧者愈貧)。因此，教師除了致力於教學外，應與家長多加聯繫與溝通，透過教親師合作，教師不僅讓家長得以了解孩子在校之學習概況，更可與家長討論孩子之學習所需，每個孩子皆有其個別差異，透過教師、家長之溝通，提供給家長教養上最適合孩子之方式。此外，教師更可做為專業人員與家長間的溝通橋樑，提供特教之相關新知與方法，讓孩子在多方協力合作下得到最佳的照顧及學習。

三、對家長之建議

(一)鼓勵家長多參與學校之活動或研習機會

在台南啓聰學校，學生並不會因不同溝通方式而對學習有所差別。然而，就研究發現，在台南啓聰學校之學生以口手語併用之溝通方式人數比例最高，其學生中又以中重度聽覺障礙者為最多，在此情況下，學生家長若不懂手語，常較無法了解孩子之心理需求。建議家有聽障兒女的聽常家長最好要學會手語，以口手語併用來協助孩子學習與成長。因此，家長應多參與學校之活動，諸如定期之個別化教育計畫會議，手語研習及教師之家庭訪問等。藉由以上之活動，可與其他家長或老師做有關之經驗交流，如此可對聽障孩子之學習更有助益。

(二)以正向鼓勵的態度面對孩子的教養

面對家有身障兒的家長，在教養態度上常較有兩極化的作法，有的家長面對生理缺陷的孩子，持著放任的方式，而有些家長則抱持補償心理，對孩子過度溺愛，如此作法皆是不當的。就研究結果發現，在學習動機各題目現況「把每一門

課學好，我能得到父母的肯定」以及學習態度各題目現況「老師常常給我鼓勵與關懷，增加我的學習意願」得分，排名皆居第二。由此類推，如果家長也能以正向鼓勵的態度面對孩子的教養，相信聽障孩子也能有較佳的學習動能。家長更應當明瞭，聽障兒雖有聽力上之缺損，但家長不要太把重點擺放在孩子的聽覺問題上，聽覺以外的感官學習是不可忽視的。家長應以正向的態度面對孩子的學習與成長，除了接受孩子的個性、需求、興趣和想法外，也接受其優點、缺點、能力與限制，透過正向的管教方式，相信孩子能感受到父母對其尊重、了解與關懷，如此當可協助學生建立較良好的學習行為。

四、對後續相關研究之建議

(一)擴大研究對象

本研究僅限以國立台南啓聰學校國高中部之聽覺障學生為樣本，研究結果不宜推論到其他有聽障生之普通學校。建議可將研究對象擴大至全國擁有聽障生之特殊學校及普通學校之國高中部學生，甚至可包含其學校之一般生、教師及家長，使研究能更具有價值性。

(二)增加研究方法

本研究之方法僅以研究調查方式進行，建議後續在研究上應可增加質性研究，採行訪談方式進行，透過開放性之問題訪談，能得以更了解影響聽障生之相關學習因素，也經由對一般生、教師及家長之訪談，了解其對聽障生所需要之協助與看法，希望透過研究方法之增加使研究能更具有意義性。

參考文獻

一、中文部份

- 丁嘉慰(2008)。國民中學技藝教育學程學生學習態度與學習滿意度之研究—以雲林地區為例。國立彰化師範大學工業教育與技術學系研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 王秀槐(1884)。國中高、低成就學生家庭環境與學習態度之比較研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 王福林(1991)。新制師院學生與師專學生家庭社經地位及其學習行為、學業成就之調查分析。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 王克先(1995)。學習心理學。台北市：桂冠圖書。
- 方婷妮(2006)。不同入學背景學生學習態度及學習策略對專業科目學業成就之影響—以二年制工業設計系學生為例。國立台灣科技大學設計研究所碩士論文，未出版，台北。
- 朱敬先(1886)。學習心理學。台北：國立編譯館。
- 李碧真(1992)。國民中學學生對聽覺障礙學生接納態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 李美枝(1994)。社會心理學。台北：大洋。
- 李咏吟、單文經(1997)。教學原理。台北：遠流。
- 李政鴻(2005)。國民中學學生對生活科技課程學習動機與學習滿意度相關之研究—以中部地方為例。國立彰化師範大學工業教育學系研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 沈偉康(1987)。學習態度、人格特質、親子關係與測試焦慮的相關研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 沈珮文(2001)。宜蘭縣國中生父母管教態度、英語焦慮與英語學習動機之關係研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 何英奇等(2001)。學習輔導。台北：心理出版社。
- 何欽福(2002)。影響高職實用技能班工業類科學生技能學習成效因素之研究。國立

- 彰化師範大學碩士論文，未出版，彰化。
- 何華國(2003)。特殊兒童心理與教育。台北：五南圖書。
- 余化人(1999)。臺北市國中技藝班學生個人因素、家庭背景、學校環境與其自我概念及技能學習態度之相關研究。國立臺灣師範大學工業教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 吳武典(1971)。從心理動力學的觀點談影響學生學習的因素。教育文摘，16(5)，5-11。
- 吳秋燕(1998)。國小學生對聽覺障礙兒童態度及其相關因素之研究。國立高雄師範大學教育學類碩士論文，未出版，高雄。
- 吳瓊汝(1998)。國中生之學習態度。台灣教育，564，44-56。
- 官淑如(1997)。綜合高中學生學習態度及相關因素之研究。國立台灣師範大學工業教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 金樹人(1977)。國中學生動機水準、工作難度、合作與競爭對工作表現及焦慮狀態之影響。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 金樹人(1979)。國中學生動機水準、工作難度、合作與競爭對工作表現及焦慮狀態之關係。國立台灣師範大學教育研究所集刊，2，1-125。
- 金清文(2002)。以學生為主體的教學活動對學生學習態度的影響。國立臺灣師範大學/物理研究所碩士論文，未出版，台北。
- 金武昌(2006)。影響高級職業進修學校學生學習態度之研究。國立高雄師範大學工業科技教育學系研究所碩士論文，未出版，台北。
- 林寶貴、李真賢(1987)。聽覺障礙學生國語文能力之研究。教育學院學報，12，1-27。
- 林寶貴、錡寶香(1992)。高職階段聽障學生學習態度、成就動機及其與學業成就之相關研究。國立臺灣師範大學特殊教育系、所，特殊教育中心，特殊教育研究學刊，8，17-32。
- 林寶貴(1994)。聽覺障礙教育與復健。台北：五南圖書。
- 林建平(1996)。學習輔導---理論與實務。台北：五南圖書公司。
- 林寶山(1998)。教學論---理論與方法。台北：五南圖書公司。
- 林榮聰(2000)。設計科系學生學習態度之探討。國立台灣科技大學工程技術研究所設計學程碩士論文，未出版，台北。
- 林淑真(2002)。國中學生班級氣氛知覺、學習態度與學業成就關係之研究--以國文

- 科為例**。彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 林俊德(2006)。**高職實用技能班學生學習態度與學習困擾之研究**。彰化師範大學工業教育學系研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 林慧玉(2006)。**國小高年級學童物慾觀、學習態度、成就動機與學業成績之相關研究：兼論性別差異**。嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 胡金枝(1994)。**國小資優生的學習動機、批判思考與其國語科學業成就之關係**。國立台中師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 胡永崇(2000)。**聽覺障礙之教育**。載於王文科主編，**特殊教育導論**(109-158)。台北，心理。
- 姚如芬(1993)。**高雄地區高中一年級學生數學學習態度與其數學學習成就之相關研究**。國立高雄師範大學數學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 施信華(2000)。**綜合高中學生學習態度、教師效能與學校效能關係之研究**。彰化師範大學工業教育學研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 孫琇瑩(1999)。**不同動機提升策略對國小學童網頁教材學習動機之影響**。國立花蓮師範學院國小科學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 秦夢群(1992)。**高中教師管理心態、學生內外控與學生學習習慣與態度之關係研究**(NSC80-0301-H004-028)。台北：行政院國家科學委員會。
- 唐璽惠(1988)。**高中生英語學習動機態度、師生互動、親子關係與英語科成就之相關研究**。國立高雄師範學院教育研究所碩士論文，未出版。
- 馬健能(2004)。**技能檢定對高職電機科學生實習課程學習行為影響之研究**。國立彰化師範大學工業教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 許澤銘(1982)。**聽覺障礙兒童的教育診斷**。載於國立編譯館主編，**特殊兒童的教育診斷**。台北：正中。
- 許定邦(2002)。**高中高職實施多元入學方案後國中生學習困擾及學習態度之研究**。彰化師範大學/教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 許天威、徐享良、張勝成等主編(2009)。**新特殊教育通論**。台北：五南。
- 邢敏華(1998)。**台灣區啓聰學校教師之教學溝通行為與所需具備之專業能力調查**。**國立台南師範學院特殊教育與復健學報**，6，103-123 頁。
- 黃富順(1992)。**成人學習的動機**。高雄：復文。

- 黃政傑(1997)。教學原理。台北：師大書苑。
- 黃淑菁(1999)。不同學習動機類型學生對國中理化教師教學策略之學習感受-----
個案研究。彰化師範大學科學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 黃玉湘(2002)。我國社區大學學員學習動機與學習滿意度之研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 黃金山(2002)。高職汽車科學生專業實習學習動機及學習行為對學習成效之影響研究。國立彰化師範大學工業教育學系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化。
- 黃享湧(2003)。高職工業類科重補修學生學習動機、學習策略與學習滿意度相關之研究。彰化師範大學工業教育學系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化。
- 教育部(1987)。特殊教育法施行細則。台北：教育部。
- 教育部(2002)。特殊教育法。台北：教育部。
- 教育部(2006)。身心障礙及資賦優異學生鑑定標準。台北：教育部。
- 張春興、汪榮才(1976)。洛氏教育心理學。台北：大聖。
- 張蓓莉(1978)。各種教育安置下國中聽覺障礙學自我觀念與適應之關係。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 張瑞村(1994)。高職職業進修補習學校學生學習技巧與學業成績關係之研究。教育與心理研究，17，33-262。
- 張春興(1996)。教育心理學(修訂版)。台北：東華。
- 張春興(2001)。教育心理學－三化取向的理論與實踐(增訂版)。台北：東華。
- 張春興(2007)。張氏心理學辭典。台北：東華。
- 邱佳椿(2002)。台師大高職電機電子群學生學習態度與學業成就之路徑模式研究。國立台灣師範大學工業教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 邱連煌(2007)。成就動機：理論研究策略與應用。台北：文景圖書。
- 曾玉玲(1993)。臺北市高智商低成就國中學生學習信念與相關因素之探討。國立政治大學教育研究所。未出版，台北。
- 單文經(2001)。教學引論。台北：學富文化。
- 游松倍(2007)。臺北市高中職聽障學生學習動機與學習態度之研究。國立彰化師範大學工業教育與技術學系研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 楊招謨(1997)。學前聽障兒童與普通兒童氣質、父母教育態度之比較研究。國立臺

- 灣大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 溫世頌(1997)。教育心理學。台北：三民。
- 郭為藩(2002)。特殊兒童心理與教育。台北：文景。
- 葛樹人(1990)。心理測驗學。台北：桂冠。
- 劉燕饒(2001)。國民中學資優學生時間管理、學習態度、學業成就與生活適應關係之研究。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化。
- 劉國英(2001)。影響高商學生會計技能學習成效因素之研究。彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 葉和滿(2002)。不同入學管道的高中生學習動機、學習策略與學業成就關係之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 潘詩婷(2002)。國小學童英語學習態度之研究---以大台北地區為例。國立臺灣師範大學三民主義研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳怡君(1993)。臺北區公立高中學生學習策略、學業興趣及性向與英、數兩科學業成就之關係。國立政治大學教育學系研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳正昌(1994)。從教育機會均等觀點探討家庭、學校與國小學生學業成就之關係。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 陳致嘉(1994)。國中學生性別、班級類型對師生互動、班級氣氛、學習態度、學業成就之影響。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 陳芳嬪(1997)。國中生社會技巧、學習適應與焦慮之關係研究。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 陳皎眉等編著(2002)。社會心理學。臺北縣蘆洲鄉：空中大學。
- 陳淑玲(2004)。應用創造性戲劇於音樂教學對國小高年級學童學習態度的影響之行動研究。國立台南大學音樂研究所碩士論文，未出版，台南。
- 陳皇戎(2005)。智力、家庭社經地位、學習動機、自我價值對國軍軍官學業成績表現之研究。國立政治作戰學校政治研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳彥廷(2008)。學習動機、學習策略、考試焦慮對數學科學業成績的影響以台南市立後甲國中為例。國立成功大學統計學系碩博士班碩士論文，未出版，台南。
- 賴政宏(2005)。班級氣氛對學習態度和學習成就的影響。國立台灣師範大學物理研究所碩士論文，未出版，台北。

- 謝欣如(2008)。影響國中生學習動機強弱之個人父母及家庭相關因素探討。國立台北大學統計學系碩士論文，未出版，台北。
- 蔡如婷(1997)。大學企業推廣教育班學員參加動機及選擇行為之研究。國立東華大學企業管理研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 蔡淑芬(2004)。國中資源班學生學習動機與學習行為。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 蔡宜娟(2005)。高級職業學校資源班聽障學生學習態度之研究---以台北市立學校為例。國立台灣師範大學工業教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 蔡宗軒(2007)。高職聽覺障礙生學習策略、學習成效相關因素研究。淡江大學資訊管理碩士班碩士論文，未出版，台北。
- 鍾蔚起(1981)。我國國中學生次級文化及其差異因素之調查分析。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 鍾武龍(2006)。中等學校農業類科學生學習態度與學習困擾之研究。輔仁大學教育領導與發展研究所，未出版，台北。
- 魏俊華(1987)。不同教育安置下國中聽覺障礙學生心理特質之比較研究。國立台灣教育學院特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 魏麗敏(1996)。國民中小學學生家庭因素、學習歷程與成就之分析研究。台北：五南。
- 顏祿清(1980)。大學生國文態度之研究。教育學院學報，5，3-125。
- 顏金郎(2003)。嘉義縣山區原住民參與成人教育活動的學習動機與滿意度之研究。國立中正大學/成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 鄭增財(1995)。臺北市國中技藝教育班學生學習態度及其相關因素之研究。國立臺灣師範大學工業教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 蕭阿全(1984)。國小兒童智能、學業成就、學習態度、人際關係諸因素之研究。輔導月刊，20(2)，26-28。
- 蕭金土(2004)。聽覺障礙。載於許天威、徐享良、張勝成主編。新特殊教育通論。台北，五南。
- 蘇佳純(2008)。學習動機、班級氣氛與學習滿意度關係之研究---以花蓮地區國中小學生英語課為例。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。

二、英文部份

- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, N. J. : Van Nostrand.
- Ausubel, D. A. (1968) . *Educational psychology. A cognitive view*. NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Atkinson, J. W., & Feather, N.T.(1966). *A Theory of Achievement Motivation*. New York : Wiley.
- Boshier, R. (1971). Motivational Orientations of Adult Education Participants : A Factor Analytic Exploration of Houle's Typology. *Adult Education*, 21(2),3-26.
- Clements, J. H., & Prickett, H. T.(1986). *American sign language in education of the deaf*. *American Annals of Deaf*, 141(1), 218-219
- Catell, R.B. et al. (1972). Prediction of school achievement from motivation, personality and ability measures. *Psychological Reports*, 30, 35-43.
- Dowaliby, F. J. et al. (1980). *Validity and reliability of a learning style inventory for postscondary deaf individuals*. ERIC No. ED189808.
- Dowaliby, F.J., & Pagano, J.A. (1981). Locus of control : *review and implication for instruction of the hearung-impaired*. ERIC No. ED209907.
- Elliott, E., & Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliott, S. N., Kratochwill, T., Cook, J. L., & Travers, J. (2000). *Educational Psychology: Effective teaching, effective learning (3rd ed.)*. Boston, MA: McGraw-Hill Publishers.
- Entwistle, N. (1987). *Styles of learning and teaching: An integrated outline of educational psychology*. Lodon: David Fulton.
- Gagn'e, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1988). *Principles of instructional design*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Gagn'e, E.D., Yekovich, C.W., & Yekovich, F.R.(1993). *The cognitive psychology of school learning*. 2nd ed., NY: Harper Collins College Publishers.
- Gregory, J. F., Shanahan,T., & Walberg , H.J.(1984). Mainstreamed earing-impaired high school seniors : A reanalysis of a national survey. *American Annals of the Deaf*, 129(1), 11-16.
- Hamachek, D. (1987). *Humanistic psychology : Theory, postulate and implication for*

- educational processes. In J. Glover & R. Ronning (Eds.), *Historical foundations of educational psychology*, pp. 159~182. New York :Plenum Press.
- Jensema, C.(1975). *The relationship between academic achievement and the demographic characteristics of hearing impaired children and youth*. Washington, D. C.:Gallaudet
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M.Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: an overview of their current status*, 384-434, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kirk, A.S., & Gallagher, J.J. (1989). *Educating exceptional children. 6th edition*. Boston: houghton Mifflin.
- Kim , M. S. (2001). The factors affecting musical learning of undergraduate non-music major. *Music Education Research* , 3(2) , 143-154 .
- Marjoribanks, K. (1991). *The foundations of students' learning*. Oxford: Pergamon.
- Mayer, R. J. (1992).Cognitive and instruction: Their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 405-412.
- MacKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y., & Smith, D.(1987). *Teaching and learning in the college classroom: A Review of the research literature*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning (NCRIPTAL), The University of Michigan, ERIC ED pp. 314-999.
- Nix, G. W.(1976). *Mainstreaming education for hearing-impaired children and youth*. New York : Grune & Stratton.
- Petty, R. E., Cacioppo, J. T., Sedikides, C., & Strathman, A. J. (1988). Affect and persuasion: A contemporary perspective. *American Behavioral Scientist*, 31, 355-371.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Quigley, S., Jenne, W., & Philips, S.(1968). *Deaf students in college and universities*. Washington, D. C.: Alexander Graham Bell Association for the Deaf.
- Rosenberg, M. J., and Hovland, C. I., (1960), Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes, In C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (eds.), *Attitude organization and change* (pp. 1-14). New Haven, CT: Yale University Press.
- Small, R. V. & Gluck, M. (1994) The Relationship of Motivational Conditions to

- Effective Instructional. *Educational Technology*, 36 (8), 33-40.
- Zimmerman, B. J. (2001). Models of self -regulated learning and academic achievement. In B. J.Zimmerman & D. H. Schunk(Eds.), *Theory, research, and practice*(pp.1-25). N.Y.: Spring-Verlag.
- Smith, A.N.(1972). The importance of attitude in foreign language learning. *Modern Language Journal*, 55(2), 83-88.
- Sprenger, A. (1985). Values and attitudes in foreign language teaching english. *Teaching and Learning*, 10(1), 66-73.
- Stewart, L. G. (1972). *Perspectives in education of the deaf*. Washington : Government Printing Office.
- Skaalvik, E. M. (1990). Gender differences in general academic self-esteem and in success expectations on defined academic problem. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 593-598
- Usova , A.V .(2002). How to make learning interesting and successful. *Russian Education and society* , 44(2) , 65-72
- Wigifield, A. (1984). *Relationship between ability perceptions, other achievement-related beliefs, and school performance*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

同 意 書

茲同意國立台東大學特殊教育研究所碩士在職專班
研究生莊雅筑使用本人編訂之『台北市高中職聽障學生學習
動機與學習態度之研究』調查問卷，供其從事碩士論文專題
之研究，並同意依該問卷進行編修。

立書人：

蔡松信

中華民國 九十七 年 十 月 二 十 八 日

附錄二

國立台南啓聰學校國高中聽覺障礙學生學習動機與學習態度之研究

親愛的同學好：

首先感謝您協助填答本問卷，您的用心將使本研究進行的更順利。這是一份學術研究問卷，目的是想瞭解啟聰學校學生的學習情形，作為老師協助學生學習的參考。這份問卷並非考試，所以沒有對或錯，希望您所填答的答案是能真實反映出您現在的學習情形。本問卷採無記名方式填答，所有資料僅供學術研究之用，不做個別意見的探討，且填答資料絕對保密、不對外公開。

您的意見相當寶貴，請詳細閱讀題目內容，並依照說明一一作答，非常感謝您的合作，您的填答對於研究將有很大的貢獻，謝謝您！

敬祝

學業順利 健康快樂

國立台東大學特殊教育研究所
指導教授 王明泉、程鈺雄 博士
研究生 莊雅筑 敬上
中華民國九十八年二月十二日

第一部份：個人基本資料（請依您的實際情形在適當的□內打V，懇請勿遺漏）

一、性別：☐1.男 ☐2.女

二、年級：☐1.一年級 ☐2.二年級 ☐3.三年級

三、就讀部別：☐1.國中部 ☐2.高中部

【第四題高職部填答國中之就讀學校類型，國中部填答國小之就讀學校類型】

四、入校前就學安置型態：

☐1.特殊學校 ☐2.普通學校普通班

☐3.普通學校資源班 ☐4.普通學校啟聰班

五、班級類型：☐1.純聽障班 ☐2.融合班(含一般生)

六、目前在校學業成績：☐1.班上前 5 名 ☐2.班上 6-10 名 ☐3.班上 11-15 名

七、聽障程度：☐1.輕度(25-39 分貝) ☐2.中度(40-59 分貝)

☐3.重度(60-89 分貝) ☐4.極重度(90 分貝以上)

八、主要溝通方式：☐1.口語 ☐2.手語 ☐3.口手語並用 ☐4.筆談

九、家庭社經地位：

(一)父(母)教育程度：【填答時，以父母親中教育程度、職業等級較高者一人為代表進行填答，若不是由父母親撫養者，則以負擔家計較重扶養人為代表填答。】

【請翻背面】

- ☐1.未受教育、國小畢業 ☐2.國(初)中畢業 ☐3.高中職畢業
☐4.大學或專科畢業 ☐5.研究所或以上畢業

(二)父(母)職業類別層級：

☐1.——→高級職業專員、高級行政人員：

大專校長與教師、醫師、大法官、科學家、特任或簡任級公務人員、
立法委員、監察委員、考試委員、董事長、總經理、特教軍官等。

☐2.——→專業人員、中級行政人員：

中學校長與教師、會計師、法官、推事、律師、工程師、建築師、
薦任級公務人員、公司行號科長、經理、襄理、協理、副理、校級軍
官、警察、作家、畫家、音樂家、新聞或電視記者、中型企業負責人
等。

☐3.——→半專業人員、一般公務人員：

技術員、技佐、委任級公務人員、科員、行員、出納員、縣市議員、
鄉鎮民代表、代書、電影或電視演員、服裝設計師、小型企業負責人等。

☐4. ——→技術性工人：

技工、水泥匠、店員、小店主、零售員、推銷員、自耕農、司機、裁
縫、廚師、美容師、理髮師、郵差、士官、打字員、領班、監工等。

☐5.——→半技術、非技術工人：

工廠工人、學徒、小販、佃農、漁夫、清潔工、雜工、臨時工、
工友、建築物看管、門房、傭工、女傭、侍應生、舞(酒)女等。

第二部份：學習動機量表（本量表有五個選項，請依照最符合您的實際情形及忍受之程度填答，並在適當的□內打 V，懇請勿遺漏）

	非常同意	同意	無意見	不同意	非常不同意
1. 我很樂於充實各種專業知識。	☐	☐	☐	☐	☐
2. 成績好可以使自己有成就感。	☐	☐	☐	☐	☐
3. 我很期待上每一堂課。	☐	☐	☐	☐	☐
4. 如果能把每一門課學好，我能得到老師的肯定。	☐	☐	☐	☐	☐
5. 我投入學習的時間和學習成果成正比。	☐	☐	☐	☐	☐
6. 我努力的學習是爲了將來有更好的就學、就業機會。	☐	☐	☐	☐	☐
7. 只要是學習我就很感興趣。	☐	☐	☐	☐	☐
8. 如果任課老師指定我當小老師，我會很樂意。	☐	☐	☐	☐	☐
9. 把每一門課學好，別人會對我刮目相看。	☐	☐	☐	☐	☐
10. 我大多能自己學會老師教過的課程。	☐	☐	☐	☐	☐
11. 我希望上課所學的內容，將來能夠學以致用。	☐	☐	☐	☐	☐
12. 我有信心可以學會課程所要涵蓋的觀念。	☐	☐	☐	☐	☐
13. 各種學習都能滿足我的求知慾。	☐	☐	☐	☐	☐
14. 同學對課業有問題時，我都很樂意幫忙。	☐	☐	☐	☐	☐
15. 把每一門課學好，我能得到父母的肯定。	☐	☐	☐	☐	☐
16. 我努力學習可以實現自己的理想。	☐	☐	☐	☐	☐
17. 和同學分享我的作品，會使我充滿成就感。	☐	☐	☐	☐	☐
18. 我努力學習是爲了獲得一技之長，並感到有安全感。	☐	☐	☐	☐	☐
19. 上課時，我很想了解事物的各種原理。	☐	☐	☐	☐	☐
20. 考試時，我有信心能得到優異的成績。	☐	☐	☐	☐	☐

【請翻背面】

第三部份：學習態度量表（本量表有五個選項，請依照最符合您的實際情形及感受之程度填答，並在適當的□內打 V，懇請勿遺漏）

	非常同意	同意	無意見	不同意	非常不同意
1. 我和同學相處很快樂。	☐	☐	☐	☐	☐
2. 我覺得學校的課程讓我對未來充滿信心。	☐	☐	☐	☐	☐
3. 我會盡力完成老師交代的功課。	☐	☐	☐	☐	☐
4. 我喜歡和同學們一起討論功課。	☐	☐	☐	☐	☐
5. 校園的環境符合我的學習需求。	☐	☐	☐	☐	☐
6. 教師的教學方式生動、活潑、多變化，會啓發我的學習動力。	☐	☐	☐	☐	☐
7. 我覺得學校對於各項課程的安排符合社會需求。	☐	☐	☐	☐	☐
8. 我喜歡有效地規畫自己的學習進度。	☐	☐	☐	☐	☐
9. 老師常常給我鼓勵與關懷，增加我的學習意願。	☐	☐	☐	☐	☐
10. 我喜歡從同學身上學習我想要的知識。	☐	☐	☐	☐	☐
11. 我覺得學校規劃的必修科目對我的前途很有幫助。	☐	☐	☐	☐	☐
12. 我會積極參與老師的教學活動。	☐	☐	☐	☐	☐
13. 我喜歡和同學一起解決各種問題。	☐	☐	☐	☐	☐
14. 學校的教學設備(如器材、教具)能提昇我的學習效果。	☐	☐	☐	☐	☐
15. 我覺得同學們是陪我解決學習問題的好夥伴。	☐	☐	☐	☐	☐
16. 我學得學校安排相關教學參觀有助於提昇學習效果。	☐	☐	☐	☐	☐
17. 我會積極參與上課老師所指定的學習活動。	☐	☐	☐	☐	☐
18. 學校的軟硬體教學設備能增進我的學習成效。	☐	☐	☐	☐	☐
19. 在學習的過程中，老師的教學對我的學習有正面的影響。	☐	☐	☐	☐	☐
20. 我會主動學習對將來有用的課程。	☐	☐	☐	☐	☐
21. 我覺得學校課程的規劃能讓我兼顧知識與技能。	☐	☐	☐	☐	☐
22. 我會主動參與對未來有用的活動。	☐	☐	☐	☐	☐

謝謝填答！