專論文章

輔導團體運用自我調整學習策略促進國中學生學習動機與希望感之行動研究

吳俊憲
國立高雄科技大學通識教育中心教授暨臺灣教育評論學會第四屆理事
吳錦惠
中州科技大學行銷與流通管理系助理教授兼職涯發展中心主任
許竣揚
臺中市沙鹿國中專任輔導教師

中文摘要

本研究採行動研究取徑，探討輔導團體運用「自我調整學習策略」促進國中學生課業學習動機與希望感的情形。研究目的有三：（一）規劃團體輔導的實施方案；（二）探討團體輔導的實施歷程及結果分析；（三）教師進行省思與專業成長。研究資料的蒐集包含：團體輔導紀錄省思表、國中生課業學習情形量表、活動學習單、同儕觀察員紀錄與討論、訪談記錄等。研究獲致以下結論：（一）啟發學生的動機信念，找到學習盲點及建立自信心，是團體輔導的成功關鍵點；（二）自我調整學習策略能增進團體凝聚力，包含成員間的熟悉和信任感，並建立起團體和個別學習目標；（三）需要提供更多資源、環境管理及後設認知策略，有助於團體輔導成效。

關鍵詞：自我調整學習、學習策略、希望感

The Action Research on A Counseling Group Using Self-Regulated Learning Strategies to Promote Junior High School Students' Learning Motivation and Hope

Chun-Hsien Wu
Professor, Center of General Education, National Kaohsiung University of Science & Technology
Chin-Hui Wu
Assistant Professor, Department of Marketing and Logistics Management, Chung Chou University of Science and Technology
Chun-Yang Hsu
Teacher, Taichung Municipal Sha-Lu Junior High School

Abstract

Through the design and implementation of action research, researchers explored the changes of junior high students' learning effectiveness by using self-regulated learning strategies to promote junior high students' motivation and hope of learning. The purpose of this study aimed at the following 3 findings: (1) to develop the counseling group plans of self-regulated learning strategies；(2) to explore the influence of adopting upon self-regulated learning strategies and the result analysis；(3) to explore the self-regulated learning strategies to promote junior high teacher thought and professional growth. The resources of collected information included teachers' group counseling records, students' worksheets, school students learning situation scale and instructors' observation forms. The analyses and results indicated as follows: (1) The inspiration of motivation was about the success or failure of a counseling group; (2) Group cohesion played an important catalyst; (3) Resource and environmental management strategies and the general lack of cognitive strategies.

Keywords：self-regulated learning, learning strategies, hope of learning

壹、前言

在臺灣的教育氛圍中，課業學習是國中學生的主要發展任務，而學生的自我概念、生活適應及生涯發展亦與課業學習密切相關（林清文，2006）。然而，影響學習成就的關鍵因素不一定是學習能力，而是繫於學生是否學會並能運用學習策略。根據研究者對教育現場的觀察，國中學生若是長期遭遇到學習挫敗，則會產生「習得無助感」，導致提早放棄課業學習；尤有甚者，有的因為在學校找不到生活重心，於是經常挑戰教師權威，或是行為表現特異來吸引同儕目光或認同，久之便成為學校的頭疼人物。面對這些學習挫敗的國中學生，學校及教師常會把他們歸類為程度差或是對課業學習沒興趣，反而輕忽了運用恰當的輔導策略，其實是可以陪伴這些學生找到校園生活重心與生涯發展亮點。

研究者身為一名國中輔導教師，覺察到國中學生經常面臨到生活適應和學習困擾的問題，有以下共同特徵：（一）較低的課業學習成就；（二）對於課業學習有習得無助感；（三）缺乏學習目標和自信心。於是這些學生的行為表現，輕則上課時整天趴睡或發呆聊天、人際關係退縮、對於班級事務漠不關心，重則嚴重干擾上課秩序，經常挑戰任課老師或無端找碴，造成教師的班級經營失控，於是教師只好尋求輔導室提供協助，輔導老師在了解這些個案後，發現其實這些學生多數是肇因於缺乏良好學習策略所致。

針對上述類型的國中學生行為進行輔導，必須先理解和評估學生的想法和學習歷程，然後再提供差異化的協助，方能產生效果（陳志恆，2009）。誠如 Zimmerman（2000a, 2000b, 2002）指出，學習從來就不會是「被動的」出現在學生身上，而是由學生「主動」出擊而產生學習效果的。林清文（2006）也認為多數的高學習成就學生，成績進步乃是因為在課業學習能勇於面對挑戰並持續累積堅毅態度，而後不斷獲得正向回饋而產生的良性循環。

有鑑於此，研究者自 2014 年起即在輔導室承接導師轉介的低學習成就學生，進行課業學習輔導，輔導程序大致為：（一）同理個案學生對課業學習的無助感並了解原因，然後找到個案學生在課業學習中最容易補救的科目著手；（二）引導學生設立簡單的學習目標，例如成績達到先前約定的分數就會得到物質獎勵；（三）評估及分析個案學生在課業學習經常遇到的困難；（四）教導個案學生學習策略，以解決學習困難處；（五）當個案學生具有第一次的成功學習經驗後，試圖將學習目標逐漸調高，並讓成功學習經驗可以累積。

Snyder（2000, 2002）倡導「希望感」，他認為個人會依據先前經驗與此次設定的目標，反覆的評估自己是否有足夠的能力和方法來達成目標，並衡量自己是否有足夠的毅力來執行。但是研究者從個案諮商的經驗中，發現從許多接受個別

諮商個案的希望感都不高，加上缺乏同儕團體的陪伴及鼓勵，往往無法沒有足夠的恆心毅力來面對課業學習困境，導致學習成效一直未見顯著進步。因此，研究者帶著突破困境的企圖，希冀將學習策略導入輔導團體中，試圖引導學生透過有效的學習策略來提升自信心並發覺學習樂趣，透過團體同儕互動逐漸累積成功經驗。

於是研究者自 2014 學年起，參考並修訂彰化高級商業職業學校發展的「課業學習一把罩方案」，嘗試將自我調整學習策略導入國中學生輔導團體。此方案是依據林清文（2002a，2002b，2003）的分類架構，分別針對「認知策略、後設認知策略、動機信念、資源及環境管理策略」等四個向度安排輔導活動。經過三年施行，對象都是臺中市海線地區一所升學導向的中型規模的國中，八年級上學期的學生，經過導師推薦以及段考成績落在班上 PR40~75 之間，有高度想要改變的意願，且經過面試篩選才能參加本輔導團體課程。2014 學年度有 8 位成員，2015 學年度有 10 位成員，2016 學年度有 9 位同學，前後共 27 位成員在接受輔導團體後皆經過非正式訪談及回收參與滿度度問卷並追蹤一年，結果發現在輔導方案進行中及結束的兩週，成員普遍感受到課業學習信心有提升，但再經過六週後卻發現半數成員又回復到原來狀態，僅三分之一的成員尚能維持微幅進步，具明顯成效者甚少。

研究者對於上述輔導方案的效果缺乏持續性，深感可惜。因此改採行動研究取徑，透過嚴謹且系統化的研究方法，期待找到問題癥結，改進方案課程內容，建立一套團體輔導運用自我調整學習策略的方案課程，藉以幫助學生完成青少年時間的重要發展任務，進而提升課業學習成效和生活信心，達成全人發展的目標。基於上述，本研究目的如下：（一）規劃團體輔導運用自我調整學習策略的輔導課程方案；（二）探討此團體輔導的實施歷程及結果；（三）進行教師省思與專業成長。

貳、文獻探討

一、團體諮商及其運作歷程的影響因素

團體諮商源自團體治療，其發展已近 60 餘年，經過許多學者研究顯示，接受團體諮商介入的處遇者皆有顯著的正向效果（Burlingame, Fuhriman & Johnson, 2004）。本研究應用學習策略的輔導團體乃歸類於教育心理團體，是指提供一般學生對於某些共同且重要的人生議題及生活技巧，進行方式是由領導者提供給學生訊息、帶領討論、陪同示範及技巧練習等，透過團體互動方式來符應學生需求，具有預防、促進及發展等功能（ASGW, 1992）。

此外，團體諮商的運作過程中，促使接受諮商的成員改變與成長的影響因素如下（Bloch & Crouch,1985；Yalom & Leszcz, 2005）：

(一) 希望感：在團體中的成員看到其他人的處境獲得改善時，會對自己未來的成長進步產生較高的期待，也會對輔導課程有信心。

(二) 普同性：在團體中的成員會感受彼此擁有相同的困擾，以及共同努力的目標，不會發現自己是落單的、是能力最差的，於是會比較容易接受輔導課程。

(三) 傳遞資訊：領導者會針對團體成員的需要，教導特定的主題知識，或提供解決問題的方法。

(四) 利他性：在團體中的所有成員彼此分享並予真誠回饋，獲得支持、悅納和肯定，可以提升自尊心並勇於面對己身問題，進一步有意願主動去關心其他成員。

(五) 發展社交技巧：在團體中成員間彼此互動，誠實的反映想法，並能發展出恰當的人際互動技巧。

(六) 模仿行為：團體中的成員會觀察彼此的想法或作法，當其他成員的作法有效時，就會成為其他成員仿效的對象。

(七) 情緒宣洩：在團體中會碰到挑戰與挫折，此時成員間的包容接納與回饋可以抒發負面情緒。

(八) 原生家庭經驗：團體中會提供許多經驗的重現，在接納與包容的氛圍下，讓成員更有勇氣去面對和檢視家庭經驗，進一步找到修正或彌補的途徑。

(九) 存在性：在團體進行的中期，成員會逐漸發現，唯有自己負起責任、面對問題，才是解決之道。

(十) 團體凝聚力：團體輔導的初期需要透過領導者建立凝聚力，讓成員間產生歸屬感，以及願意為了達成團體目標而一起努力。

以上皆有可能成為本研究的輔導團體在運作歷程中的影響因素。因此，在本研究中要接受團體諮商的國中學生均需先經過面談才能參加；在面談過程中適足以讓領導者評估未來成員的學習困難或問題所在，而在導入自我調整學習策略的初期可以安排多元的體驗活動來開啟成員們的學習動機。其次，團體諮商歷程中

會持續注入希望感與利他回饋，以提升學習動機、增加自尊感。第三，領導者在團體中會主動協助成員建立凝聚力和共同目標，遇到學習困難或情緒低潮時給予包容理解的情境和支持，讓成員不要陷入負面情緒困境中，並能主動調整情緒、重新面對學習問題。第四，引導成員在團體歷程中學會運用學習策略，並能透過分享與練習促使成員更加熟練技巧，而當有成員學習成功時，讓其他成員起而仿效並產生增強。

二、自我調整學習理論及其運用策略

自我調整學習理論（self-regulated learning）源於 1980 年代的美國，強調探討學生在課業學習如何從被動轉化為主動角色（程炳林、林清山，2001；Zimmerman, 2000a, 2000b, 2002）。Schunk（2001）認為，須指導學習者有意識的學習動機並透過後設認知，主動參與學習過程，進而產生行動，達成自己設立的學習目標。換言之，自我調整學習是指學習者在學習脈絡中，能主動的參與學習並能參照學習的情境脈絡，覺察及啟動自己的後設認知，進而習得學習策略並監控情境以達成學習目標。因此，以下問題便成為運用自我調整學習的焦點：促進學生自我學習調整的原因為何？如何指導學生自我覺察與反映？學生運用哪些關鍵反映或歷程來達成學習目標？學生如何受到社會情境脈絡的影響？如何評估學生獲得自我調整學習的能力？

承上，Pintrich（2000, 2004）提出自我調整學習歷程可分為四個階段程：（一）預備思考、計畫與活化（forethought, planning, and activation）；（二）監控（monitoring）；（三）控制（control）；（四）反應與反映（reaction and reflection）。Zimmerman（2000a, 2000b, 2002）則是提出三個階段的循環回饋歷程，分別為：（一）預備思考（forethought）階段，包括任務分析與自我動機信念兩個子歷程；（二）表現或意志控制（performance or volitional control）階段，包括自我控制與自我觀察兩個子歷程；（三）自我反映（self-reflection）階段。林清文（2002）提出自我調整學習的歷程主要包含：內在歷程取向、行為取向及環境取向的自我調整學習向度。

綜合以上，自我調整學習強調學習者主動去監控與調整自身的動機、認知、情境、行為脈絡及個人特質等面向，並藉由設定學習目標來評估學習歷程是否需要進行及時的修正與改進，透過開放且循環的迴圈來達成學習目標。

此外，根據 Pintrich（2000, 2004）所提出的自我調整學習理論介入策略，主要有以下五類：

(一) 認知調整策略

係指在認知層面進行調整與監控，例如：學習者學會監控與有效記憶的閱讀方法，包含複誦、精緻化、寫筆記和摘要法。

(二) 動機調整策略

係指在動機層面進行激發、控制與調整，關注於學習者覺察到動機信念，例如來說學習目標的價值、興趣、自我效能等，並能運用合理的歸因來調適學習。

(三) 情感調整策略

係指學習者監控學習情境中遇到事件所引發的情緒，透過情感調整及時修正，例如學習者在學習後感到滿意或享受獲得新知的快樂，或是發生面對學習不如預期，懷疑和否定自己能力，進而感到羞愧的情緒反應。

(四) 行為調整策略

係指學習者嘗試調整努力和堅持以完成學習目標。例如學習者願意花費更多時間學習，遇到挑戰能比以往更加堅持不放棄。碰到問題時知道如何找到對的人給予協助，表示學習者已能獨立學習，並承擔學習責任。

(五) 脈絡情境調整策略

係指學習者能主動監控與調整學習的環境或學習任務。

總之，本研究的團體輔導課程方案，視學習者為一個行動的主體，領導者會設計活動來凝聚共同目標，引導學習者主動調適學習任務和學習環境，一方面運用各種方式去激發學習者，產生勇氣並習得方法來面對挑戰，二方面輔助學生尋求課業學習困擾的解決途徑。團體輔導課程方案的實施，初期會著重於開啟學習動機，中期監控學習歷程與情境，後期為教導有效的學習策略的教導。

三、希望感及其運用策略

Snyder 等人（2003）將希望感定義為一種個體對於目標達成的思考歷程，也是一套內在認知評估機制。他們提出希望感理論有三項重要內涵：（一）明確的概念化目標；（二）發展具體的策略來達成這些目標，也稱為路徑思考（pathways thinking）；（三）引發並維持使用這些策略的動機，也稱為動力思考（agency thinking）。

根據希望感理論，個體在面對明確目標時，採用多元方法有助於維持動機，達成目標的機會將會提高，希望感亦隨之提升；反之，如果無法適時排除障礙或找出多元的替代方法，個體將遭受挫折，希望感隨之降低。希望感是引導個體朝向既定的目標前進，甚至促使個體完成目標的正向思考歷程。

根據希望感理論，Snyder 等人（2003）對於運用在輔導諮商的建議如下：

(一) 協助設定目標

協助學生選擇符合其興趣和價值的學習目標，而非符應他人的期待，然後指導當事人需要自己付諸行動才有可能實現目標。另外，所設定的目標任務應具體化。

(二) 設定目標清單、排序並設定進度

協助學生分解學習目標或任務，並安排進度逐步完成，過程中不斷的檢討與檢視，排列完成目標的優先順序，以提升自我效能感。

(三) 協助增進動力思考

應教導學生運用積極的自我對話來反駁負面想法，採取正向、有建設性的想法，以提升自我效能感。

(四) 提升多元路徑思考能力

當學生欠缺達成目標之替代方案時，會經驗到負向情緒而灰心沮喪。因此，應教導學生主動學習更多元、有效的策略，或運用同儕資源，思考更多的問題解決路徑。

(五) 教師和家長提供學習楷模

教師與家長皆是影響學生希望感之重要角色，因此，教師應營造創意教學環境，提供學生積極追求個人興趣和目標的機會。家長亦可主動給予支持，幫助子女修正和調整目標，並提供楷模學習的榜樣。

參、研究設計與實施

一、研究場域與對象

研究者任教於臺中市海線的一所中型規模的海洋國中（化名），學校成立迄今有 56 年，全校班級數 20 班，學生數約 1,600 餘人，教職員工數 129 人，因為升學績效良好，促使有半數以上的學生是跨區就讀，學生程度落差大；此外，新住民、單親及隔代教養比例高，約占全校 1/3；清寒學生人數約占全校 1/4。上列學生的文化刺激不足，家長管教多採放任方式。

研究對象是海洋國中八年級的學生，有鑑於國中的教育現況，高學習成就學生的自主學習動機高，低學習成就學生會接受補救教學，學習成就普通的學生卻容易遭到忽略，因此，研究者請班級導師先篩選學生在第一次段考成績落在 PR40~75，或符合以下其中一項條件：1.有學習意願卻苦尋不著方法者、2.國小成績佳卻在升上國中後遇到學習瓶頸且對缺乏自信者、3.有學習意願但時間管理不佳或自我控制不當者、4.想要自我突破更上一層樓者，推薦參加「自我調整學習策略輔導團體」，協助參與學生學會學習策略、建立自我價值並完成青少年期的重要發展任務。

本團體招收人數為 8~10 人，皆會進行面試以評估其學習問題或學習水準，確保參與成員的一致性。面試的問題如下：1.為何要來報名參加本團體？2.是誰希望你來報名？是導師、家長、同學、自己？3.目前在課業上遇到的學習問題是什麼？4.如果有一天你考進了全班前 5 名，會發生什麼事情？誰會最開心？現在有補習嗎？一週補幾天？5.如果被錄取進入本團體，面對人群分享時是否會感到不自在？

最後有 22 位學生獲推薦報名，經面試篩選後選出 10 位適合的成員共 5 男 5 女，其中的 7 位成員個性開放外向，3 位個性較為內向。成員大部分都有時間管理不佳的問題，對於讀書的意義也不是很了解，大部分只是為了滿足家長期待。

研究者是學校的專任輔導教師，在本研究中也是研究者、觀察者、分析者，以及輔導團體方案設計與領導者，為使研究結果更客觀，研究者必須隨時反省自身角色，也邀請學校另一位輔導教師擔任協同研究及觀察者，協助觀察學生學習動機、態度及行為表現等，並於課程結束後與研究者進行回饋討論及方案修正。

二、研究期程與方法

本研究實施時間為 106 學年度第 1 學期，利用聯課活動每次兩節課，進行 8 次的輔導團體方案課程。

本研究採行動研究取徑，研究者即教學者，希冀因應教學實際情境中所遇到的問題尋求改進途徑、增進專業成長。研究者因為輔導工作需要，自 2014 年起嘗試針對學生課程學習進行個別諮商，雖未見有太大的成效，後來嘗試運用團體諮商並結合自我調整學習策略，但由於缺乏系統化的規劃和成效評估，故實施下來雖見一定的成效，卻無法具體得知學生在參與輔導團體後，學習動機與學習成就的具體提升效果為何，因此決定採用行動研究。

行動研究的實施程序說明如下：

(一) 發現與診斷研究問題

研究者希冀了解在輔導團體中的學生，其學習進步或衰退的原因為何，藉以修正課程方案，建立完整的輔導團體運用自我調整學習策略的課程運作模式。包含學生的學習動機是否提升？課業學習的自信心如何？自我監控的情形如何？

(二) 擬訂與實施行動計畫

研究者透過閱讀相關文獻與蒐集資料，並與班級導師討論後，由於更加了解八年級學生特質和學習狀況，得以定錨學生起點行為，並擬訂輔導團體課程之行動研究方案。輔導團體課程實施分為三個階段：首先，領導者帶領暖身活動來凝聚團體成員向心力，透過體驗活動激發成員學習動機，並設立個人與團體學習目標；第二，開始針對成員的不同學習階段，提供多元的學習技巧與環境調整，並引導學會對自我學習狀態的監控；第三，提供應考策略與心態調整方式，協助成員達成學習目標，並彼此分享學習與成長的結果。

(三) 選擇方法與分析資料

研究過程中，蒐集以下資料作為分析及教師省思的依據，包含：課後團體紀錄省思札記、活動學習單、訪談紀錄及教師觀課紀錄表等。因此，研究者是在團體進行前、後，利用早修或午休 30 分鐘的時間進行訪談。藉由訪談可以幫助研究者了解學生參與本輔導團體後的學習歷程轉變情形或遇到的問題，進而修正課程方案內容或帶領方法。另外採用「國中生課業學習情形量表」（修訂自林姵伶，2012），本量表分為「對自我狀態的覺察、對問題改善的知覺、對目標願景的期

待及對行動實踐的傾向」四個分量尺，共有 30 題，採用 Likert 五點量尺進行計分。學生根據平日面對課業學習的實際想法，圈選適當的選項，在每個題項上填答「非常符合」者得 5 分、「大多符合」者得 4 分、「部分符合」者得 3 分、「大多不符合」者得 2 分、「非常不符合」者得 1 分。四個分量尺的原始分數加總，即為全量表分數，得分越高代表學生課業學習結果提升的程度越高，反之亦然。

(四) 研究結論與省思

行動研究是一不斷省思及修正的過程，研究者於教學現場中，透過成員的反映進行省思，在問題發現後，與協同研究教師進行討論，成為下次進行輔導團體課程修正的依據。

三、課程方案設計與實施

8 次的輔導團體課程方案設計的活動內容和符應之學習向度，如下表 1 所示。另因限於篇福，自我調整學習策略輔導團體課程方案內容和進度不做呈現。

表 1 自我調整學習策略輔導團體課程方案的活動內容與學習向度

	活動內容	學習向度
第 1 次團體	自我介紹、團體規範建立	團體凝聚力
第 2 次團體	同心協力齊眉棍、學習迷思大問答	團體凝聚力、動機信念
第 3 次團體	記憶釣魚、鬼影追追追	認知策略、資源環境管理
第 4 次團體	拍手潛力大、超強記憶術	動機信念、認知策略
第 5 次團體	挑戰金字塔、鬼影追追追改善方案、學科攻略 1	資源環境管理、後設認知
第 6 次團體	學科攻略 2、點石成金	後設認知策略、資源環境管理
第 7 次團體	幻遊冥想、宣誓目標、考前 100 分、時間規畫表	動機信念、後設認知、認知策略
第 8 次團體	考試結果大公開、團體心得分享、時光膠囊	團體凝聚力、後設認知策略

肆、研究結果與討論

以下分析 7 次的課程方案實施結果，並進行綜合討論。

一、團體課程實施結果分析

(一) 第 1 次團體課程實施（團體自我介紹、團體規範建立）

第一個活動自我介紹時，成員們彼此熟悉度不足，彼此訪問的內容偏向喜好的興趣，無法問出擅長的科目，有些可惜。男生大多表示喜歡玩手機遊戲「傳說對決」，女生則是喜歡看言情小說，談到成員間有相同的興趣時會相互擊掌，顯示成員的熟悉度有增加。第二個活動是討論團體規範，成員皆沒有參加過團體的經驗，無法說出要有哪些具體的團體規範，於是研究者先列舉了 3 條規範，日後再視情形逐漸引導討論。

(二) 第二次團體課程實施（同心協力齊眉棍、學習迷思大問答）

進行同心協力齊眉棍的活動時，成員參與的興趣相當高，其中「梅花組」較快完成，而「紅心組」沒有完成，從中可以看出小瑜能配合團隊活動，但較沒有信心，也不太敢嘗試新的方法。在與成員討論成功的關鍵時，忽略了要詢問學習失敗的時候可以嘗試哪些方法，所幸能引導並討論「為何要讀書」的議題，過程中討論熱烈，研究者會透過舉手調查來增加成員的普同感。討論結果發現近半數學生是為了父母期待而讀書，只有小嫻表示是為了求知而讀書；另也有近半數的學生認為是為了可以找到更好的工作而讀書。領導者帶領成員深入整理自己的動機信念，並讓成員理解什麼求學的理由才是重要的，藉以澄清求學的迷思概念澄。課程結束前，小維跑到研究者面前並表示自己未來想要當電競選手，這顯示出討論動機信念可以引發成員對現況和未來有更進一步的思考。

(三) 第 3 次團體課程實施（記憶釣魚、鬼影追追追）

暖身活動為「記憶釣魚」，將成員分成三組，此活動中的小妮和小洋表現優異，在活動後的分享也能切中要點，小嫻則在活動中顯現自信不足，小竹在活動尚未開始前就一直表示自己的記憶超級不佳，小維則是出現情緒躁動且一直竊竊私語。帶領主要活動「鬼影追追追」，家人成為最主要的干擾來源對於成員間引起很大的共鳴，但研究者發現成員對於面對學習問題皆語帶保留，討論的深度不足。

(四) 第 4 次團體課程實施（拍手潛力大、超強記憶術）

「拍手潛力大」的暖身活動，成員對於拍手次數超過自己預期都感到訝異，但參與相當投入。在「超強記憶術」的 30 秒記憶中，女學生都表現相當傑出，尤其小瑜很有信心的認為可以背誦超過 2 個月。事後與協同研究者就觀察結果進行討論，發覺可以在討論後提供一些具結構化的回家作業，以增加成員在課後的轉化應用。

由於研究者和協同研究者均覺察到團體出現團體凝聚力不足的情形，以及在討論個人議題時，成員經常會出現攻擊性的言語，導致成員分享內容深度不足，於是決定進行團體晤談，藉以更加了解各成員目前的身心狀態與個別的學習問題。晤談分成「信心不足、決心不足、期望領導」三組進行。

1. 信心不足組（小竹、小瑜、小嫻）

小竹在活動開始前會表示自己能力不足，但實際表現其實不錯，晤談結果是小竹因為過去曾有擅長科目卻考試慘敗的經驗，遭到同學恥笑後導致自己常用這種方式來面對新事物或挑戰，小竹談論到此事還落淚。小瑜與小嫻也有相類似的負面經驗，導致自己在上課時不敢發問，甚至逃避學習。於是研究者進一步跟三位學生探討學習自信心的重要性，也提供三人有更多的安全感。

2. 決心不足組（小維、小勻、小恩）

本組三位成員都經常沉迷於電玩遊戲中，常因為玩過頭而沒辦法專心讀書。小維和小勻表示因為此狀況而與父母親吵過很多次，雖然自己也覺得不好卻無法控制，加上父母親常說打電玩沒有用處，導致心中更加不服氣卻又無法反駁。小恩表示自己努力不夠，花費太多時間在遊戲上。於是研究者與三位成員討論電玩遊戲的優缺點，並幫助其對於課業學習成就找到合理的歸因。另外，小恩與小勻表示在團體中很擔心女生會攻擊自己的言談，所以常不敢認真發言。

3. 期望領導組（小洋、小灝、小妮、小燁）

小妮表示自己在大團體中比較不敢發言，是因為看到其他人的反映不大且擔心遭到他人攻擊，小燁也有相同感受。四人認為最喜歡的是超強記憶術的課程，小灝回家後還主動將記憶術套用在歷史科的學習上。研究者進一步鼓勵四位成員。

(五) 第 5 次團體課程實施（挑戰金字塔、鬼影追追追改善方案、學科攻略 1）

由於考量成員在剛開始進入團體時容易情緒浮躁，故先讓成員進行紙牌金字塔活動來沉澱情緒，此活動中的小妮、小燁、小瑜、小嫻相當投入，小洋和小恩較早選擇放棄，小勻和小竹出現些許的言語攻擊行為。接下來進行鬼影追追追的改善方案，只有小燁沒有完成，但小燁在討論過程與小瑜熱烈討論，小嫻心不在焉，但小妮較投入；男生組的討論表現平平、不夠深入，但回家後都有認真思考解決方案，也有嘗試執行。小恩表示自己將電腦搬去別的房間，並將網路線剪斷，希望可以專心讀書；小維換個房間讀書；小勻、小燁會自己將手機交給媽媽保管。在學科攻略課程，成員們可以聆聽並尊重他人發言，小勻相當認真提供自己的國文讀書攻略，小妮、小竹、小恩也都提供了許多考前準備方法。

(六) 第 6 次團體課程實施（學習攻略 2、點石成金）

接著再深入討論各學科的讀書攻略，小恩和小灝都發表了許多寶貴的作法，唯有小瑜在過程中略顯信心不足。接下來進入時間規畫表，成員經過解說後大多能開始著手規劃，但不久後出現對於計畫能否確實執行的疑慮，此時須重新喚起成員們努力的動機，將學習策略與動機信念相結合並再次與成員討論，讓成員在回家後完成此項作業並嘗試執行，讓成員在家中思考學習目標，以及達成目標與否可能得到的獎勵或處罰，作業須交給家長和導師簽名，並於下次團體時間和大家分享如何宣示完成目標的決心。

(七) 第 7 次團體課程實施（幻遊冥想、宣誓、考前 100 分、讀書計畫）

為解決成員情緒浮躁的問題，本次團體課程進行前會先請學生閉上眼睛，並隨著聆聽輕音樂來放鬆心情，然後帶領成員回想先前歷經的活動與自己的進步情形，最後喚醒成員參加本團體想要獲得改變和成長的初衷。本次課程活動的效果特別好，成員一張開雙眼就能立刻專注，書寫參加下次段考的學習目標，幾乎沒有聽到成員再提起「我不行」、「我能力不好」，或是嘲笑其他成員的情況。在接下來的宣誓段考學習目標時，小瑜展現出自信心，大聲並宣讀自己的學習目標，也獲得成員的掌聲支持；小灝勇敢的說出數學要挑戰 95 分的目標；小妮、小燁、小勻、小恩也都能自信的說出學習目標，並展現企圖心。唯有小嫻、小竹、小維在宣誓時顯得信心不足，設立的學習目標也缺乏挑戰。在考前 100 分的課程活動中，多數成員都能全心投入，但研究者也發現多數成員其實在面臨考試時容易緊張，因此教導了幾個克服情緒緊張的方法，來增加應試的自信心。正式課程結束後，小瑜與小維留下來詢問研究者有關理化與數學的問題。宣誓活動，讓學生在團體面前說出自己的學習目標，一方面目標明確建立，另方面有成員幫忙見證，可藉以提高讀書動力和意志力。最後的時間規劃表活動，有助於學生可以有規律

地念書，在考試前如果有信心且盡力而為，相信就能得到滿意結果。研究者在過程中收到來自小灝媽媽的感謝簡訊，訊息中表示小灝從來沒有主動讀書，自從參加本團體課程後，開始會主動讀書且不用父母在背後督促。

(八) 第 8 次團體課程實施（考試結果大公開、團體心得分享、時光膠囊）

本次的段考結果出爐，小妮的班排名進步了 7 名，小勻也考進了前 6 名，兩位成員興奮的在團體中分享成長與喜悅，成員們也都給予熱烈掌聲；小洋、小燁進步了 2 名；小嫻成績表現持平；小瑜、小恩、小維、小竹的班排退步 1 名；小灝退步 7 名。小瑜在本次團體課程的表現顯得情緒失落，認為自己比先前還要更認真，但為何退步；小恩、小維表示在考前還是無法抵抗電玩的誘惑，導致念書時間不足；小灝數學成績是全班最高分，但因為國文不及格才導致名次退步許多，但小灝認為這是自己第一次主動為自己讀書，很開心能和大家一起努力，也了解一次失敗不會打到自己，他的分享獲得所有人的熱烈掌聲。由此可見本團體成員的學習動機普遍都有提高，有多位成員嘗試新的讀書方法，而時光膠囊活動中的每位成員都認真寫下參加團體課程的心得以及未來一年後對自己的期待，然後親手將膠囊埋在校園角落，大家相約一年後要變得更好。

二、研究結果綜合討論

以下針對輔導團體成員學習歷程的改變，以及焦點學生接受團體課程結束後 6 週的訪談結果加以分析。

(一) 成員學習歷程的改變

從面試到團體課程開始的初期，10 位成員當中有 9 位不清楚為何要讀書，唯有小嫻認為讀書是為了求知的觀念最正確，其他成員多數是為了滿足父母或師長期待，對於自己付諸努力讀書是否就有好成績也持懷疑態度。透過團體的課程活動與討論學習迷思協助學生解開疑惑，成員間彼此分享產生普同感。研究者透過問題引導與任務設定，嘗試讓課業學習責任回歸成員本身而非父母，因此在團體課程的中後期，成員已經可以不用父母叮嚀就能主動讀書，協同研究教師的觀察也發覺成員有追求目標的意志，能夠有信心的向大家宣示段考學習目標，並且有自信的分享自己擅長的科目要如何準備應考的方法，同儕間會互相督促，例如小妮和小灝在分享時提到，只要一想到夥伴們都在用功讀書，自己就能燃起鬥志讀書。

最後分析團體課程實施前、後所進行的「課業學習量表」施測結果（課程結束 6 週後進行後測），其中有 7 位成員的分數大幅提升，3 位成員的分數微幅下

滑，顯示本團體課程結束 6 週後，仍有 7 成的成員能維持課業學習動機與希望感；而段考成績有 2 位成員考出自己從未達到的好成績，2 位成員往向提升 2 名，1 位名次持平，1 位名次大幅退步，4 位小幅退步，平均來說有 4 成的成員能獲得成功的學習經驗是值得嘉許的。

(二) 焦點學生的訪談分析

研究者選擇改變和成長幅度較大的四位成員進行訪談，分別為小妮、小瑜、小勻、小灝。訪談分析乃是希冀找出「自我調整學習策略輔導團體」對成員最關鍵的影響因素。

小妮在段考成績表現有大幅進步，在課業學習量表施測分數也相當高。小妮曾表示，以前總認為自己讀書不如姐姐優秀，所以是抱著「姑且一試」的心態來報名參加課程。剛開始時因為對大家不熟悉，並不敢談論上面的事情，但覺得課程安排的體驗活動很有趣，每次活動的討論都感到有所收穫。第 4 次團體課程後的團體晤談讓自己在後來敢於團體中大方分享心得，並勇於面對問題。對於超強記憶術活動感到驚歎，時間規畫表的助益很大，讓小妮不會只讀自己喜歡的科目。而每次想要偷懶時，因為感受到同儕間的努力而興起動力，對於此次段考成績的突破真的很興奮，連媽媽和導師都給予很大的鼓勵，也對自己更有信心。

小瑜在加入團體的初期，對自己的生活適應和學習都沒有自信，到中後期才開始鼓起勇氣且願意在活動討論時積極發言，回家作業的完成度也很高，在宣誓目標時也展現十足的達標信心。然而小瑜段考成績退步，課業學習量表分數不高，其原因值得探究。小瑜表示原本對於此次的段考成績有很高期待，沒有達標讓自己很受傷，也開始懷疑自己。於是研究者帶領小瑜分析原因，發現是數學成績太差，使得總分大幅拉低才導致名次退步，雖然成績不理想，但是在團體中仍可看見進步和成長的地方，是值得肯定的。

小勻本次段考是全班第 6 名。小勻非常喜歡玩電玩遊戲，很少主動念書，平日都是依賴父母安排補習，有補習的科目都是他擅長的。參加團體的原因是認為自己可以得到更好的成績，希望找到讀書的新方法。小勻表示課程最大的收穫是鬼影追追追和時間規畫表，以前他會在有電腦的房間念書，但總是無法專心，這次在段考前商請媽媽將電腦搬離房間，並照著時間規畫表來讀書，雖然感到自己還不夠盡力，但已產生很好的效果。此外，跟夥伴同儕約定要一起努力，也讓自己更有動力。

小灝天資聰穎但個性內向，參加團體的初期對於活動不太投入，但過程中對於討論學習迷思很有感覺，在第 4 次團體課程後的團體晤談中有提到讀書是為了得到父母給的獎勵，自己不太主動讀書，大多是仰賴補習。到了中期開始變得投入課程，並願意分享讀書技巧給其他成員。可惜的是，此次段考因為國文成績不及格而導致名次大幅下滑了 7 名，不過，課業學習情形量表的分數是大幅提升的。

(三) 討論小結

1. 討論課業學習迷思概念，能喚起成員的動機信念

文獻探討中唯有促使當事人瞭解，唯有自己真心所選、非外力影響的目標才能形成有力而持續的動機。而透過課業學習迷思概念的討論，可以發覺多數團體成員長期累積了許多負面、非理性的想法，經過引導並轉化為正向積極的對話，讓成員明瞭讀書學習的理由，進一步讓成員引發建設性的思考，思考自己學習的目標，並願意為此目標而負責努力，增進自我效能。此正符應了 Snyder 等人（2003）倡導要協助成員增加思考動力的主張，以及 Pintrich（2000, 2004）提出的動機調整，促進成員有效覺察學習的動機信念，能透過正向語言及合理歸因來完成自我調適。

2. 體驗活動與認知策略有助於成員重建學習的信心

在暖身活動中讓成員體驗到許多有關如何強化記憶學習的活動，一方面增加學習的認知策略，另方面也讓成員明瞭可以將主要目標分割成許多次要目標，以利提升學習動機（Snyder, 1994）。研究者提供的回家作業正好讓成員可以應用到課業學習的機會，結果顯示成員能得到正向回饋，而且當成員看到他人有成功經驗時，就會增加對於課程的信心，也產生達到學習目標的動力，這其實就是希望感的灌注（Snyder, 2003；Yalom & Leszcz, 2005）。

3. 環境管理與時間規畫表，有助於提高學習效率

本團體招收的成員都是課業成就屬中後段的八年級學生，加入時遇到的學習問題大多是缺乏如何擬訂讀書計畫與環境管理的能力，多數是依靠家長安排補習來加強課業成績。研究發現，雖然成員是第一次擬訂讀書計畫並進行環境管理，結果是大大的增進學習效率，幫助自己可以按部就班的在考前做好準備，紓解緊張情緒。

4. 目標設定與團體凝聚力，有效督促成員產生自我監控和後設認知

透過宣誓活動，成員可以具體規劃達標的任務，包含個人與團體的學習目標，並且有附帶的獎懲；在同儕及師長面前所做的宣誓，也揭示了自己沒有退路，一旦目標設定就要產生自我監控，加上團體壓力所產生的互相監控，讓成員萌生高昂意志和學習動機。這可能來自成員間的歸屬感，讓成員在團體中感受到接納包容，也想為團體目標而一起努力（Snyder, 2003；Yalom & Leszcz, 2005）。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 啟發學生的動機信念，找到學習盲點及建立自信心，是團體輔導的成功關鍵點

輔導團體運用自我調整學習策略的實施過程中，研究者採行動研究，研究者即教學者，致力於發現問題、診斷問題、擬訂與實施行動計畫，在各次團體活動中出現問題時就積極尋找解決策略。從面試甄選到團體課程結束共歷經兩個月左右的時間，成員對於為何要讀書學習感到困惑，也累積許多課業學習的挫敗經驗，當導師推薦且自己願意鼓起勇氣報名參加輔導團體課程開始，研究者覺察到這群學生已在內心存有想要改變和成長的動機，於是研究者嘗試使用正向且鼓勵的語言和他們互動，也使用許多未來式的問句，例如：「如果你考進前 5 名會發生什麼事情？誰會最開心？自己如何看待自己？」希望先讓成員對於未來擁有多一點的美好想像，然後在團體課程的初期導入學習迷思概念的討論，討論「為什麼讀書？如何正確讀書？」讓成員清楚了解到成績進步背後可能要付出哪些合理代價，也進一步讓成員進行自我的後設評估是否能做得到。最後透過體驗活動來重建成員的學習信心，讓成員相信自己只要努力就可以達標，過程中要勇於面對學習問題，也要跟著團體成員一同尋找答案。

(二) 自我調整學習策略能增進團體凝聚力，包含成員間的熟悉和信任感，並建立起團體和個別學習目標

運用自我調整學習策略，如果團體凝聚力不足，帶領者安排的團體活動就起不了效果，因此研究者特地安排許多活動來增加成員間的熟悉感和信任度，每次的體驗活動在分組時都是採隨機方式，增加不同成員間有更多合作和互動的機會，這樣亦等於是增加成員的普同感。研究者覺察到在團體課程的初期，成員害怕被同儕攻擊，所以在發表意見時都會有所保留，在團體凝聚力不足的情況下，團體很難朝著共同目標前進。尤其是第 4 次團體課程實施後進行的團體晤談，促

進團體凝聚力有了大幅提升，使成員願意坦誠分享自己的學習問題，同儕也都願意給予支持，由此足見團體凝聚力發揮了相當大的功效，誠如段考成績進步最多的小勻和小妮所言：「因為感受到大家都在努力，所以我也要更加努力。」此歷程正符應了 Snyder 的希望感理論，透過團體諮商的各次團體活動有助於引導學生正向思考，並朝向共同目標前進。

(三) 需要提供更多資源、環境管理及後設認知策略，有助於團體輔導成效

本研究對象是八年級學生，他們在七年級的段考成績大多落在 PR40~75，在自我監控與擬訂讀書計畫時遇到很大的困難，究其原因是成員可以自己運用的時間很少，大多是聽從父母安排參加補習，加上從未做過擬訂讀書計畫的練習，導致第一次的執行率不到五成。第二次練習時就明顯改善狀況，成員在規劃讀書計畫時會增設較多的空白時間作為緩衝，並學會機動式的調整計畫，以配合班上的課業複習進度，讓自己在考前準備的過程感到安心且踏實。此外，研究者請成員分享自己讀書的環境時，發現多數成員幾乎沒有獨立且不受干擾的學習環境，導致讀書時受到各種干擾物的影響，造成學習效率不彰。經過團體討論後，像是小恩就決定將電腦與手機移出讀書的房間，由於分心的狀況減少，讀書效率就有大幅提升。由上可知，團體輔導歷程導入自我調整學習策略是有助於提升課業輔導成效，尤其是學習動機和希望感。

二、研究者的省思及成長

(一) 活動安排「在精不在多」

自我調整學習策略相當多，即使 8 次的團體課程也很難全數教授，本研究中精簡掉許多認知學習策略類型的課程，另外增加成員討論互動的時間，並定期評估團體動力（凝聚力）再繼續下面的課程，讓研究者可以更了解成員的感受和想法，在議題討論時也能更加深入，促進成員有深度的思考。

(二) 認知學習策略的應用練習需加強

研究者教導認知學習策略時，會讓成員在團體中練習，雖然也會安排回家作業來加強應用練習，但不確定成員是否真的學會如何應用，成為下次團體課程有必要改進的地方。

(三) 學習任務的指派要更加明確

根據協助研究者的觀察指出，在團體活動中，由於各小組完成討論的狀況不一，單一學習任務的指派常會忽略了提前完成的小組，導致成員互相閒聊或無所事事，因此協同研究者建議針對學習任務指派應有層次，完成第一項任務的小組就接著進行第二項任務，由於研究者採用此建議，使得團體在中後段的過程就不再出現上述問題。

(四) 團體的主導權需歸還給成員

透過行動研究可以幫助研究者了解帶領自我調整學習策略輔導團體的盲點，過往實施的輔導課程雖然可以帶給學生歡樂的學習氛圍，但課程實施的主導權總是在教師身上。經歷此次研究可以體察必須將團體的主導權歸還給成員，課程領導者只需扮演引導和促發者的角色，讓成員頓悟自身遇到的學習問題，然後帶領成員深入討論與思考，過程中再適時的教授認知學習策略，並給予更多的鼓勵讓成員產生正向能量，以增進輔導成效。

二、建議

(一) 增加團體課程實施次數

8 次的團體課程其實是不夠的，因為前幾次課程是暖身活動藉以增進團體凝聚力，實際能夠教授成員學習認知策略以及給予練習的時間明顯不足。其次，本研究期間只經歷一次段考，遇到段考成績不理想時，沒有足夠時間來幫助成員進行學習失敗的合理歸因，也就欠缺機會來激勵成員面對第二次段考的挑戰。但研究者實礙於學生課餘時間相當有限，故只能設計 8 次課程。後續研究者及教師可以考慮增加團體課程次數並增加時間。

(二) 結合家長與導師給予成員社會性增強

成員在團體中有良好表現，一定要通知導師和家長，而且當成員有了新的嘗試和努力的表現時，家長與導師就要給予肯定。「莫以成敗論英雄」，成員能勇於面對挑戰、解決問題就應給予正向鼓勵和支持，所以研究者經常用書信或通訊軟體將成員的努力和進步情形告知導師和家長，結果收到許多正面回饋，後續研究者及教師可以仿效此作法，以收輔導成效。

(三) 和數理領域教師合作發展認知學習策略

數學與理化是國中學生最感頭疼的科目，受限於研究者的專長領域，無法提供數理領域的認知學習策略來提升學生學業成就，因此建議後續研究者及教師可以和數理領域教師組成教師專業學習社群，合作發展適當的認知學習策略，以增進輔導成效。

【註】本研究原為作者三的碩士論文，經授權同意由作者一及二重新修訂並發表。另感謝兩位匿名審查委員提供寶貴修正意見。

參考文獻

■ 林清文（2002a）。自我調整課業學習模式在課業學習諮商的應用。**彰化師大輔導學報，23**，229-275。

■ 林清文（2002b）。校園中學生課業學習的目標導向與動力探析。**輔導通訊，71**，29-35。

■ 林清文（2003）。高中高職學生基礎學科自我調整課業學習策略研究。**中華輔導學報，13**，1-44。

■ 林清文（2006）。課業挑戰。**教育研究月刊，149**，133-134。

■ 陳志恆（2009）。**國中學生自我調整學習策略量表之編製及效度研究**。未出版。

■ 程炳林、林清山（2001）。中學生自我調整學習量表之建構及其信效度研究。**中國測驗學會測驗年刊，48**（1），1-41。

■ Association for Specialists in Group Work (ASGW). (1992). Association for specialists in group work: Professional standards for training of group workers. *Journal for Specialists in Group Work, 14*, 202-212.

■ Bloch, S. & Crouch, E. (1985). *Therapeutic factors in group psychotherapy*. Oxford: Oxford University Press.

■ Burlingame, G. M., Fuhriman, A. J., & Johnson, J.（2004）. Process and outcome in group counseling and psychotherapy: A perspective. In DeLucia-Waack, J. L., Gerrity, D. A., Kalodner, C. R., & Riva, M. T.(Eds.), *Handbook of group counseling and psychotherapy*.(pp49-61). Thousand Oaks, CA: Sage.

■ Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.

■ Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*, 385-407.

■ Schunk, D. H. (2001).Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman, ＆ D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*(2nd ed)(pp. 125-151). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

■ Snyder, C. R. (2000). Hypothesis: there is hope. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, &; applications* (pp. 3-21). N.Y.: Academic.

■ Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H., Rand, K., & Feldman, D. (2003). Hope theory,measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 122-139.

■ Yalom, I.D., & Leszcz, M.C. (2005). *The therapeutic factors*. N. Y.: Basic Books.

■ Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ＆ M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*(pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

■ Zimmerman, B. J. (2000b). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82-91.

■ Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64-70.