

教育資料與研究雙月刊
第73期 2006年12月91-104頁

低成就學生逃避行為之探討

李麗君

摘要

低成就學生本身的能力沒有問題，但其表現欠佳，這些學生自我概念低落、注意力不集中、對課業沒有興趣，更有學生對學習採取逃避的行為，這樣的行為使其學習問題更加嚴重。本文針對低成就學生，列舉出他們可能採取的逃避行為，再根據相關文獻，從不同的角度探討其行為背後的原因，以及低成就學生的錯誤觀念及迷思，最後提出六個建議做為改善低成就學生逃避行為之參考，包括：幫助學生覺知到自己需要改變且可以改變、改變學生對成敗歸因及能力之信念、增進學生自我價值感、改變學生目標導向、教導適當的學習策略及技巧，以及了解學生內心的需求，並與其進行建設性的交流。

關鍵詞：低成就學生、逃避行為、自我概念

李麗君，淡江大學教育心理與諮商研究所副教授

電子郵件：lichun@mail.tku.edu.tw

來稿日期：2006年10月26日；修訂日期：2006年11月27日；採用日期：2006年12月6日

The Study of Avoidance Behaviors of Underachievement Students

Li Chun Li

Abstract

Underachievement students have no problems on their abilities, however, they have low self-concepts, concentration and motivation problems. Furthermore, those students often perform avoidance behaviors during their learning. Such behaviors make their learning problems more seriously. This article indicated the different types of avoidance behaviors of underachievement students, discussed reasons of such behaviors, and their misleading beliefs. Finally, this article suggested six directions to improve underachievement students' avoidance behaviors.

Keywords: underachievement students, avoidance behavior, self-concept

Li Chun Li, Associate Professor, Graduate Institute of Educational Psychology and Counseling, Tamkang University

E-mail: lichun@mail.tku.edu.tw

Manuscript received: October 26, 2006; Modified: November 27, 2006; Accepted: December 6, 2006

壹、前言

許多家長與教師經常感到困惑的是，明明孩子沒有嚴重的學習障礙或是教育不利的問題，為什麼表現得不如預期；明明孩子有能力可以做到，為什麼他卻不去做？這些應該可以表現得比現在好的學生被稱之為「低成就學生」，這些學生在學習過程中常會出現注意力不集中、粗心、對課業沒有興趣等的狀況（何英奇等，2001），一些研究者甚至還發現，這些低成就的學生會對自己的學習採取逃避的行為，譬如故意不努力（Covington, 1992）、預先為自己製造成功的障礙（Berglas & Jones, 1978; Urdan & Midgley, 2001），或是在需要協助時選擇逃避求助（Ryan, Pintrich & Midgley, 2001），讓自己無法成功學習。隨著學生年齡的增長，後設認知的能力也逐漸發展，照理說，這些學生應該更易於覺察到自我學習上的困難，而懂得尋求協助，以解決學習上的問題，但是研究者卻發現，隨著年齡增長，學生逃避的行為卻是有增無減（Ryan, Pintrich & Midgley, 2001）。這種逃避行為的模式使低成就學生的學習問題更加嚴重，蔡典謨（2003）更認為低成就是社會的損失，也可能造成消極自我概念、自尊心低落、形成自我孤立或與同學產生衝突。因此瞭解低成就學生可能採取哪些逃避行為？為什麼他們會選擇以逃避的方式來面對自己的學習？有何方法可以改善低成就學生的逃避行為？這些都值得教育者深入瞭解與探究。

貳、低成就學生的定義

低成就學生（underachievement students or underachievers）是指在學習上有問題的學生。楊坤堂（2002：12）將低成就學生定義為「在學校生活上所遭遇的主要困難是學習問題，學習問題係指個體由於學習能力、學習意願、學習策略或學習機會的欠缺或不足以及學習環境中的教學不當，而導致個體在學習過程（或活動）中不能充分而有效地學習，並造成學習結果（或成就表現）顯著低於其實際能力的現象」。簡而言之，低成就就是指個人潛能與實際表現間具有落差。學者將這些智力發展無礙，學習表現欠佳的學生形容為「資優但有學習障礙」、「聰明孩子壞成績」（席行蕙譯，1998）或是「資優低成就學生」（蔡典謨，2003）。這些學生的共同特性包括：低自我概念、覺得父母對自己不滿意、不負責、對成人不信任、逃避成人規範、覺得自己被犧牲、討厭教師及學校、反叛、學習動機弱、學習習慣不佳、學習適應不良、不專注、人緣不好、成績差、害怕考試、沒有目標等（蔡典謨，2003）；此外更有研究發現，這些低成就學生會以逃避方式來面對自己的學習。

參、低成就學生的逃避行為

學者指出，低成就學生因長期處於學習狀況不佳的情境，因此會表現出自卑、退縮、逃避、推卸責任及反社會行為等之傾向（何英奇等，2001），以下針對低成就學生可能有的各種逃避行為，加以說明：

一、找藉口

很多學生在失敗時的第一個反應就是找藉口，撇清責任，譬如，失敗是因為別人干擾我，讓我無法好好讀書；因為家裡臨時有事，沒有時間準備考試；教師對我有偏見，所以把我的分數打低。不管這些理由的真實性為何，以及其實際的影響有多大，低成就學生把失敗歸於自己無法控制的 factors，告訴別人：「是這些因素讓我失敗。」，在他們心裡認為，既然是外在因素影響自己的表現，自己自然不必負起失敗的責任 (Dembo, 2004)。

二、自我設限

除了以一些外在因素當做逃避的藉口外，也有學生會在實際從事任務之前，故意先給自己製造一些障礙，讓自己陷於不利的學習情境，Jones 與 Bergals (1978) 把學生這種行為稱為「自我設限」或是「自我跛足」(self-handicapping)。就好像練武的人，明明有一身功夫，不但沒有好好的去運用，卻寧可先自廢武功，讓自己敗陣下來 (李麗君, 2005)。根據 Bergals 與 Jones (1978) 的看法，當個體為自己創造一些障礙後，如果因此失敗，個體就可以有個很好的外在理由來解釋自己為什麼失敗。「自我設限」與「找藉口」最大的不同是，「找藉口」是失敗後的推諉責任，「自我設限」則是事先預設障礙，刻意讓自己失敗。

自我設限的策略又可分成「取得的障礙」(acquired obstacles) 以及「宣稱的障礙」(claimed obstacles)，前者是指學生會藉由一些實際的行為，如飲酒、服藥、熬夜等，讓自己的表現確實受到這些障礙的影響；後者指學生並沒有真正採取行為，

而是宣稱自己有不利的情况，如沒有練習、生病、心情不好等，所以無法好好表現 (Leary & Shepperd, 1986)。對於自我設限的學生來說，不論其採取的是「取得的障礙」或是「宣稱的障礙」，他都認為自己的表現會受到障礙的影響；另一方面，他也認為別人會相信他的表現不佳是因為這些障礙所致 (李麗君, 2005; Baumgardner, Lake & Arkin, 1985)。隨著年齡的增長，以及一再累積失敗經驗，低成就學生越會以自我設限的方式來逃避學習 (Kimble, Kimble & Croy, 1998; Midgley & Urdan, 1995)。

三、拖延

很多人認為失敗是因為學生沒有足夠的時間準備，因此如果有足夠的時間準備或是不拖延就可以避免失敗。但事實上學者發現，拖延反而是逃避失敗的學生會採用的一種自我保護策略 (Dembo, 2004)。因為如果拖到最後一分鐘，讓自己沒有足夠的時間讀書或準備考試，當失敗時就可以把問題歸為是時間不夠，而不是自己能力不足。因此我們常看到一些成績不佳學生，明明知道如果準備的時間不夠一定會失敗，但他們仍然是拖到最後，讓自己再一次的失敗。

四、轉移焦點

有些學生會把大部分的精力放在如何不讓別人懷疑自己的能力，或是想辦法不讓別人排擠他，因此他會在課堂或課後問教師問題，讓教師認為他對內容有興趣；或在考試前，不管他準備得如何，他都會告訴同學他沒有花什麼時間準備 (Stipek, 1998)；還有些學生會對其他同學很熱

心，讓同學們喜歡跟他在一起。這些學生的最終目標是不希望別人把他當作笨蛋，為達到這樣的目標，他們所採取的策略不是努力提升自己的學習成果，而是藉由其他的活動或方式轉移別人對自己學業表現的注意。

五、選擇困難的任務

有學生為了掩飾自己可能無法成功的窘境，在可以選擇任務或訂定目標時，會故意挑選十分困難達成的任務或目標。由於所選定的任務或目標太難達成，幾乎註定一定會失敗，但因為其他大多數人都都失敗了，所以這樣的失敗會被認定為是任務困難所導致，自己也就不會被別人懷疑是能力不足 (Dembo, 2004; Covington, 1992)。

六、逃避求助

按常理來說，低成就的學生應該比高成就的學生更需要協助，被協助的機會也較多，但事實上有研究發現，反而是高成就的學生較懂得尋求協助 (Newman & Schwager, 1992)。學者指出，學生逃避求助，是因為他們認為尋求協助表示自己是「傻瓜」，或是會被教師或同學視為能力不足 (Newman & Goldin, 1990)。也有學生認為自己無法掌握成敗，求助根本於事無補，於是放棄求助；還有些學生之所以不願意尋求協助則是因為這件事需要花費自己額外的力氣及時間去做 (Dembo, 2004)。

七、表現出不在乎

有些學生的逃避行為是以「表現出不在乎」的形式來表現。Rathvon認為，長期

的挫敗會讓低成就學生感覺到自己的能力與完美的目標間有很大的差距，因此與其投入更大的努力，不如採取「不在乎」的態度，讓別人感覺自己對於低成就根本就不在意，藉以避免別人對他們失敗的羞辱 (引自黃豔譯，2004)。

肆、低成就學生逃避行為的原因

究竟是什麼樣的原因導致低成就學生會採取逃避行為？Ryan、Pintrich與Midgley (2001) 認為學生的逃避行為其實是個動機性的問題，我國學者程炳林 (2003) 也指出，學習者不願意從事學習，並不是他沒有動機，而是他的動機屬於「逃避」導向。

許多研究即發現，高、低成就的學生在動機上有很大的差異，其中Butkowsky與Willows (1989) 在對高、低閱讀成就學生的研究中發現，低閱讀成就的學生在學習動機上的特性包括：對自己的能力有較低的自我概念；對成功的預期低；持續力較低；把失敗歸因於欠缺能力，把成功歸因於超出個人的控制，以及產生「習得無助感」(learned helplessness)。由此看來，低成就學生可能因為不同的理由而產生逃避行為，以下就相關文獻，從不同角度加以探討逃避行為可能的原因：

一、維持自尊

許多研究者指出，自尊正是產生逃避行為的一項重要關鍵 (如：Berglas, 1985；Tice, Buder & Baumeister, 1985；Harris & Snyder, 1986；Covington, 1992)。Borkowski 等人 (1989) 的研究發現，低成就學生由於累積長期失敗的經驗，自己

能力及未來抱持消極的信念，因而產生低自尊。

Covington (1992) 的自我價值論對於逃避行為與自尊的關係有非常深刻的描述。Covington (1992) 認為，成功的經驗可以讓個人的價值感獲得滿足，自尊心因而提升；但是在競爭激烈的學習環境中，學生想要成功並非易事，除了能力之外，還需要努力。但是一些學生在經過努力後仍然失敗的情況下，會產生一種「自己能力不如別人」的想法，這也讓自己的自尊受到嚴重的威脅。為了保護自己的自我價值，學生會採取一種逃避努力的方式，好讓自己對自己的失敗可以自圓其說，因此當失敗時，可以告訴別人自己沒有努力；另一方面，如果因此成功，他也可以獲得更大的成就感。

另一位學者Tice (1991) 則認為學生的逃避行為可以做為自我表現品質及有利歸因的交換品；如果失敗，逃避或自我設限的行為可以提供失敗的藉口，如果成功，則可以增強自尊心。由此看來，採用逃避行為的策略可以達成兩種成敗歸因的目的。Tice (1991) 進一步探討當學生採用自我設限的逃避行為究竟是為了保護自尊或是增加自尊？結果發現本質上是高自尊者，其採取逃避行為是為了增加自己成功的機會；本質上屬於低自尊者，其逃避行為則是為了避免自尊受到失敗的威脅。

Harris 與 Snyder (1986) 則指出，學生的逃避行為與其對自尊的看法有關。經過他二人的實徵性研究發現，相較於大學女生，大學男生對其自尊的不確定感較易引發其逃避行為，也就是說，當大學男生對其自尊的確定感不夠時，他們比較會採用逃避行為來避免自尊受到威脅，這可能

因為男性比較在意失敗對其個人及社交的影響。Harris與Snyder因此認為，不是自尊的高低，而是對自尊的不確定感，影響及左右學生的逃避行為。

二、對失敗的恐懼

美國學者Vail發現一些聰明但是成績表現糟糕學生的一個很大問題就是沒有行動力，而影響這些學生採取行動的原因之一就是來自於對失敗的恐懼。這些學生往往對自己有很大的期許，有時甚至會要求自己必須達到完美的表現，因此他們痛恨失敗；另一方面，這些學生也會擔心如果自己表現不佳，會喪失父母的疼愛，這也是他們內心最深的恐懼。在這種害怕失敗的恐懼下，他們會產生：「如果我不去做，就不會失敗」，以及「除非我有把握，否則我不會去做」的想法，這也使得他們產生逃避行為（引自席行蕙譯，1998）。

三、缺乏對成敗的自控力

許多學者指出低成就學生對於成敗歸因有偏差的想法，認為自己失敗是因為能力不足（如：Dweck & Leggett, 1988; Rhodwalt & Fairfield, 1991; Nurmi, Onatsu & Haavisto, 1995）；另一方面，這些學生又認為自己的能力是固定的，無法隨著後天經驗而改變（Dweck & Leggett, 1988）。他們認為，能力不足再怎麼努力也是浪費時間。低成就學生就是在這種對成敗，以及自己能力缺乏自我控制的信念下，為了避免「丟臉」，讓自己的形象受到傷害，因此採取逃避方式做為因應失敗的藉口與策略（Rhodwalt & Fairfield, 1991; Nurmi, Onatsu & Haavisto, 1995）。

四、逃避表現的目標導向

目標導向理論對於學生為什麼願意或不願意從事學習工作的原因提供了清楚的解釋（程炳林，2003）。早期的目標導向是採二分法：一是「學習目標」（或「精熟目標」）；另一是「表現目標」（Dweck & Elliot, 1983; Ames, 1992）。持學習目標或精熟目標的人，從事學習的目的是為了發展能力並精熟學習；持表現目標的人，從事學習的目的則是為了展現個人的能力或是避免讓別人認為自己沒能力。爾後有學者將表現目標區分為「趨向表現」及「逃避表現」（Elliot, 1999）；將精熟目標也區分為「趨向精熟」及「逃避精熟」（Pintrich, 2000）。經由實徵研究發現，持逃避表現目標的學習者會為避免被別人認為自己愚笨或沒有能力而逃避學習工作；另一方面，持逃避精熟目標的學習者比趨向精熟表現的學習者較多不適應的結果（程炳林，2003）。整體來看，有較多逃避行為的學習者在目標導向上是以逃避表現目標為主。

五、習得無助

個人無助感的形成與成敗經驗及歸因有著密切關係。Paris和Oka（1989）即指出，許多低成就學生在經過重複失敗之後，產生無助感，相信自己沒有成功的能力，再怎麼努力也不會成功，因此放棄努力。Vail也指出，當學習出現困難時，學生會選擇繼續努力或是放棄。當一位選擇繼續努力來解救自己的學生，發現努力並無法改變現況時，他會產生無助感，並且認為自己的成功是靠「外在控制」而來（引自席行蕙譯，1998）。在感到無助、無法自我控制的情況下，選擇逃避或放棄。

六、缺乏安全感

美國學者Rathvon從依附關係來看待低成就學生的問題。她指出，每個人都有經由生活與他人建立親密情感的動機，期望從中受到關注，獲得安全感，以及感受到有人支持他。如果安全感沒有被滿足，他會對自己的價值、能力，以及別人幫助他們達成願望的意願產生懷疑，進而感到空虛、不滿及焦慮，這不但無法讓他們發揮原有的潛力，更不能與人建立很好的人際關係（引自黃豔譯，2004）。

Rathvon指出，低成就學生就是在這種不安全感下，認為自己無能，不具備獨立完成作業的能力，同時他們也認為，如果尋求他人協助，別人不會幫忙或是幫不上忙。在這種負面的情緒及想法下，他們會故意限制自己的學習經驗，讓自己不具備競爭力，所以用各種逃避的方式來表達自己的憤怒及挫敗感（引自黃豔譯，2004）。

七、缺乏學習策略與後設認知技巧

Garcia與Pintrich（1993）認為，學生採用自我設限的逃避方式是在其自我調整學習歷程中的一種動機策略，其進一步指出，逃避行為與學習策略有密切的關係，善於使用學習策略的學生，自我設限的傾向較低；自我設限傾向較高的學生則使用較多的不當學習策略。另外，Nurmi，Onatsu與 Haavisto（1995）指出，低成就學生之所以會在學習中替自己製造學習障礙，乃因為其缺乏後設認知技巧所致。

伍、低成就學生的錯誤觀念與迷思

根據以上所歸納之逃避行為原因來

看，低成就學生對於自己的學習問題可能認識不清，甚至有些錯誤的觀念。Rathvon指出，低成就學生的不合理行為其實與其內心世界有很大關係，她特別歸納出四個低成就學生常有的錯誤觀念（引自黃豔譯，2004）：

一、我無法控制發生在我身邊的事

低成就學生最令人感到沮喪的是他們拒絕對自己負責，因為在過去的經驗中，他們尋求安全感和探索新事物的努力往往被忽略，或是必須要去滿足父母的要求，對他們來說，自己的行為並不會讓整個狀況有所改變，因此這些學生認為，既然自己無法控制外在環境，做什麼都已無關緊要。這樣的信念讓他們不相信自己可以成功，即使成功也是因為運氣好，而不是自己努力的結果；當失敗時則更加深他們原本的預期：「我就知道，我做不到」。

二、我需要被拯救，但無法獲救

低成就學生會把自己看做是一個沒有能力的個體，不相信自己的行動可以成功解決自己的問題，因此他們一直渴望有人可以將他們從困境中解救出來。但另一方面因為他們把自己無能，不值得別人幫助，因此他們會懷疑別人幫助他們的意圖，認為別人的幫助並未考慮他們的需求。為了保持自己的想法，他們不惜扭曲事實，把記憶集中在一些負面的事情上，譬如他們會忽略教師多次耐心回答他們的問題，以及對他們的輔導，但他們會記得並抱怨教師曾經有一次沒有幫助他們。

另外，低成就學生之所以拒絕他人的協助，部分原因是他們從自己的角度來看，認為真正需要幫助的時機已過，現在

的幫助已經於事無補。另一個原因則是這些學生潛意識所期待的協助與父母、教師所給予的協助有落差。他們真正期待的是有人可以幫他們從痛苦的感受、對別人的依賴感，以及過去成長的抗爭中解脫出來，換言之，他們期待的是並不是現階段的父母、教師，而是嬰兒時期的母親，對他們來說，只有這階段的母親才能幫助他們並與他們產生共鳴。

低成就學生就是一直處在這種需要協助，卻又拒絕協助，或是無視於他人協助的情況下，最後採用以各種逃避的方式來回應別人的協助。

三、我必須完美

低成就學生會為自己設定一套完美的標準，在他們的潛意識中認為，只有完美的表現才能彌補自己的不足，也才能獲得他人的認可。但是這樣的想法也讓他們在很多事情上裹足不前，因為只要一點小錯誤就代表挫敗，害怕失敗使得這些學生產生焦慮情緒，對於學習反而造成威脅。

完美目標也削弱低成就學生的努力，因為他們在意的是結果，而非過程，他們會把自己的目標定為：「我要考100分」，而不是：「我要花一個小時來複習。」因為沒有具體的做法，使得目標難以達成。另一方面，為了要與原本的自卑相抗衡，所以低成就學生往往會把目標訂得太高，遠超過自己能力所及，使得要達成目標反成為遙不可及的事。這種一直無法達成目標的事實，再次讓這些學生認為自己是無能的人，最終將導致他們徹底的放棄。

四、成長不能帶來任何東西

在低成就學生的內心中，充滿了不合

格的自我，他們認為自己的能力不足以應付外界的挑戰，別人也不會給與他們支持與鼓勵，隨著年齡的增長，他們的挫敗愈來愈多，相較於過去曾經有的成功，成長帶給他們的是種恐懼及失落感。對低成就學生來說，過去他們也曾經擁有過學業輝煌的時光，回憶這些時光有助於他們遠離自卑感；但另一方面，這段經歷也突顯自己目前的失敗，對於自己沒有進步感到失望。換言之，他們否定成長可以幫助他們，這也讓他們產生逃避的行為。

除了Rathvon所提出低成就學生可能有的錯誤觀念外，低成就學生對於改變現況也可能存在著一些迷思。Prochaska與Prochaska（1999）及Dembo（2004）就指出，即使知道自己的表現不盡理想，低成就學生卻會以四種不同的理由來排拒改變，包括：我不能改變、我不想改變、我不知道要改變些什麼，以及我不知道如何改變。基本上這些學生之所以有這樣的迷思，主要也是因為自我效能低，不確定自己有能力可以改變，及缺乏自我控制之信念。錯誤觀念加上對改變的迷思使得低成就學生的學習問題更加嚴重（Dembo, 2004）。

陸、如何改善低成就學生逃避行為

綜合上述逃避行為的原因及學生的錯誤觀念與迷思，以下提出幾個方向，供做改善低成就學生逃避行為之參考：

一、幫助學生覺知到自己需要改變且可以改變

如前所述，低成就學生本身在能力上並沒有問題，只是行為上採用了錯誤的模

式，使得學習問題一直無法有效的解決，因此讓學生覺知到自己需要改變是首要目標。Dembo（2004）指出，沒有別人（包括父母、同學、教師）可以讓學生改變，除學生自己；而學生之所以不想改變牽涉到個人看待、監控，及引導自己學習的能力。Dembo（2004）建議，教師們應協助學生進行自我觀察評估，瞭解自己的學習行為；此外，幫助學生去思考自己是否想要跟以往不同也是重要關鍵。只要學生意識到己有不當行為，並且就是這些行為，而非其他因素，造成自己的低成就，如此即可幫助學生踏出改變的第一步。

二、改變學生對成敗歸因及能力之信念

Urduan、Midgley與Anderman（1998）認為學生採用自我設限的逃避行為，其主要目的是為避免把失敗原因歸為自己的低能力所致。因此，為解決低成就學生的逃避行為可從改變其信念著手，包括其對成敗的歸因，以及對能力的看法。讓這些學生了解能力會隨時間有所改變，並可經後天努力而增強；另一方面，幫助學生建立成敗「操之在我」的概念，引導學生了解，自己過去可能都是因為是用各種逃避的方式，而非努力，來面對學習任務，因而導致失敗，讓學生體會到，逃避會帶來失敗，但是努力可以讓人成功。

三、增進學生自我價值感

從自我價值理論來看，學生之所以逃避努力是因為害怕失敗會對自我價值感帶來威脅，對於這些學生，教師可以做的是（李麗君，2005）：

（一）協助累積成功經驗

配合學生能力，提供適當的評量方式

或內容；或在課堂上給與成功表現的機會，藉由逐漸累積的成功經驗來增進學生自我價值感。

(二) 降低競爭氣氛與情境

如前所述，低成就學生之所以有逃避表現行爲，主要是避免被別人認爲自己成績差是因爲愚笨或沒有能力（程炳林，2003）。另一方面，研究也發現，當學生較不考量到自己能力與他人能力做比較時，較不會採用自我設限策略（Urduan, Midgley & Anderman, 1998），因此降低班上競爭氣氛，讓學生免於能力受到否定的威脅，應可減少低成就學生的逃避行爲。

(三) 加強學生對自我正向的肯定

自我肯定經驗可以減少自我設限的動機（Kimble, Kimble & Croy, 1998），因此除了由教師降低班級競爭氣氛，以及給與成功表現機會外，也應該培養學生以積極、正向的態度來面對學習任務的挑戰。

四、改變學生目標導向

由於目標導向對行爲表現有直接的影響，且研究發現，採用逃避行爲的學生大多是持「逃避表現」目標（程炳林，2003；Dweck & Leggett, 1988），因此教師及家長可透過提高學生對學習任務的價值、興趣，幫助學生建立「趨向表現」目標，或是「精熟目標」。爲幫助學生改變其目標導向，教師在教學生應把重心放在學習內容，並強調學習過程，讓學生專注在自己是否精熟學習內容，而非與別人的成績相比較，以減少學生在能力上的自我防衛。

五、教導適當的學習策略及技巧

許多有學習困難的學生認爲問題是出在能力，但事實上問題可能是他們從未正

確的學會該如何去學習。譬如很多學生在閱讀時都是採用劃線或是再讀一次的方式，但是了解如何讀書比花多少時間讀書來得重要（Dembo, 2004），除非學生在閱讀時能主動的做大綱、組織、自我詢問，以及做摘要，否則花再多的時間都是徒勞無功（Cortina, Elder & Gonnet, 1992）。研究者就發現，高、低成就學生的一項差異就是高成就的學生比低成就學生運用更多的學習策略（Zimmerman & Martinez-Pons, 1988），由此看來，懂得適當的使用學習策略可以增進成功的機會。因此教導學生如何組織教材、聯結新舊知識、自我監控學習狀況等，透過有效的學習策略及技巧，應可增加學生成功學習的機會，進而減少逃避行爲。

六、了解學生內心的需求，與其進行建設性的交流

Rathvon認爲，低成就學生的很多態度與行爲，如覺得課程很無聊、表現出不在乎、抱怨、把自己的問題推到別人身上，或是認爲自己無能等，反應其內在需求，希望有人關注他們，分享他們的痛苦，但是他們卻常在語言或行爲上偽裝自己，阻止別人進入他們的思想及情感。Rathvon建議教師及家長應該與低成就學生進行具有建設性意義的溝通策略，包括允許學生表達他們對學習的恐懼與失望，理解他們的感受，同時幫助學生化解痛苦的情感；再者，鼓勵學生提出問題，幫助他們形成解決問題的技能，並支持學生在解決自己問題上的努力（引自黃豔譯，2004）。透過建設性的交流可以讓學生知道，不論他們的感覺有多糟，他們都能真誠的與人溝通，進而對學習產生正向的動力。

柒、結語

每位學生都希望自己可以成功的學習，若不是情非得已，沒人會故意讓自己失敗，但是對於低成就學生而言，長期處於學習不佳的狀況下，難免產生挫折、自卑、自我否定的情緒，為保護自我價值，於是產生退縮、逃避的行為。從學生各種逃避行為及其可能原因來看，低成就學生並不是不想解決問題，只是其對問題缺乏正確的觀念。因此，面對這類學生時，教師及家長應試著去瞭解及關懷他們，幫助他們改變對自己錯誤的想法，並提供適當的學習策略與技巧，創造成功的經驗，重新建立學生對自我能力的信任。相信在感受到關懷、理解，及經驗到成功的氛圍下，學生對學習的恐懼會逐漸降低，自我效能則逐漸提升，邁向成功學習之路。

參考文獻

- 李麗君 (2005)。為什麼要自廢武功？談學生自我跛足策略及其因應之道。《教育研究月刊》，140，117-125。
- 何英奇、毛國楠、張景媛、周文欽 (2001)。《學習輔導》。台北市：心理。
- 席行蕙 (譯) (1998)。L. V. Priscilla 著。聰明孩子壞成績：找到適合孩子的學習方式。台北市：遠流。
- 程炳林 (2003)。四向度目標導向模式之研究。《師大學報：教育類》，48，15-40。
- 黃豔 (譯) (2004)。R. Natalie 著。孩子學習低落怎麼辦？台北市：新苗。
- 楊坤堂 (2002)。《學習障礙教材教法》。台北市：五南。
- 蔡典謨 (2003)。《協助孩子反敗為勝—他不笨，為什麼表現不夠好》。台北市：心理。
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Baumgardner, A. H., Lake, E. A., & Arkin, R. M. (1985). Claiming mood as a self-handicap. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 349-357.
- Berglas, S. (1985). Self-handicapping and self-handicappers: A cognitive/ attributional model of interpersonal self-prospective behavior. In R. Hogan (Ed.). *Perspectives in personality* (Vol.1, pp.235-270). Greenwich: JAI Press.
- Bergals, S. & Jones, E. E. (1978). Drug thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45, 735-750.
- Borkowsku, J. G., Estrada, M. T., Milstead, M. & Hale, C. A. (1989). General problem-solving skills: Relations between metacognition and strategic processing. *Learning Disability Quarterly*, 12, Winter, 57-68.
- Butkowsky, I. S. & Willows, D. M. (1980). Cognitive-motivational characteristic children varying in reading ability: Evidence for learned helplessness in poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 72, 408-422.
- Cortina, J., Elder, J. & Gonnet, K. (1992). *Comprehending college textbooks* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade:*

- A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Dembo, M. H. (2004). *Motivation and learning strategies for college success: A self-management approach* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dweck, C. S. & Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Garcia, R. & Pintrich, P. R. (1993). *Self-schemas, motivational strategies and self-regulated learning*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Atlanta, GA., April 12-16, 1993 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 359234).
- Harris, R. N. & Snyder, C. R. (1986). The role of uncertain self-esteem in self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), 451-458.
- Jones, E. E. & Bergals, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology*, 61, 981-991.
- Kimble, C. E., Kimble, E. A. & Croy, N. A. (1998). Development of self-handicapping tendencies. *The Journal of Social Psychology*, 138(4), 524-535.
- Leary, M. R. & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported self-handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1265-1268.
- Midgley, C. & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Newman, R. S. & Goldin, L. (1990). Children's reluctance to seek help with schoolwork. *Journal of Educational Psychology*, 82, 92-100.
- Newman, R. S. & Schwager, M. T. (1992). Student perceptions and academic help-seeking. In D. H. Schunk & M. T. Meece (Eds.), *Student perceptions in the Classroom* (pp.123-146). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nurmi, J., Onatsu, T. & Haavisto, T. (1995). Underachievers' cognitive and behavioral strategies-self-handicapping at school. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 188-200.
- Paris, S. G. & Oka, E. R. (1989). Strategies for comprehending text and coping with reading difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 12, Winter, 32-42.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motiva-

- tion terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Prochaska, J. O. & Prochaska, J. M. (1999). Why don't continents move? Why don't people change? *Journal of Psychotherapy Integration*, 9, 83-102.
- Rhodwalt, F. & Fairfield, M. (1991). Claimed self-handicaps and the self-handicapper: On the relation of reductions in intended effort to performance. *Journal of Research in Personality*, 25, 402-417.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13, 93-114.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Tice, D. M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(5), 711-725.
- Tice, D. M., Buder, J. & Baumeister, R. F. (1985). Development of self-consciousness: At what age does audience pressure disrupt performance? *Adolescence*, 20, 301-305.
- Urdan, T. & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-118.
- Urdan, T., Midgley, C. & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students; use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35(1), 101-122.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulation. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.

