

科技部補助專題研究計畫報告

高職學生知覺教師動機教學方式、心理需求受挫、不適應學習 行為與學業倦怠之關係

報告類別：成果報告
計畫類別：個別型計畫
計畫編號：MOST 109-2410-H-029-003-SSS
執行期間：109年08月01日至110年12月31日
執行單位：東海大學師資培育中心

計畫主持人：林啟超

計畫參與人員：大專生-兼任助理：張凱翔
大專生-兼任助理：陳心彤
大專生-兼任助理：游胤琪
大專生-兼任助理：丁琪臻
大專生-兼任助理：楊喻晴

本研究具有政策應用參考價值：☒否 ☐是，建議提供機關
(勾選「是」者，請列舉建議可提供施政參考之業務主管機關)
本研究具影響公共利益之重大發現：☐否 ☐是

中 華 民 國 111 年 01 月 05 日

中文摘要：動機與心理需求因素是目前常被應用來了解學生的學習動機與學習行為，而對於高職生的心理需求滿足的理解，除了從個人因素外，也應考量從學習者在課室學習情境教師動機教學方式，並瞭解學生在此課室教師動機教學方式（自主支持、控制式）、心理需求受挫與不適應學習行為與學業倦怠的關係情形。研究樣本來自中部5所高職學校、22班級，學生共有921人。以教師動機教學方式量表、心理需求受挫量表、不適應學習行為量表及學業倦怠量表為研究工具。調查資料經積差相關及結構方程模式分析後，研究結果發現：（1）教師自主支持教學對心理受挫具負向直接效果；（2）教師控制教學方式對心理受挫具正向直接效果；（3）學生心理需求受挫對不適應學習行為具正向直接效果；（4）學生心理需求受挫對學業倦怠具正向直接效果；（5）本研究所提出之高職學生不適應學習行為及學業倦怠的理論模式具有理想適配度，適合用來解釋高職學生的觀察資料。（6）教師動機教學組合在心理需求受挫、不適應學習行為及學業倦怠有顯著差異。本研究建議教師多採用自主支持教學方式或降低控制式教學方式以減少學生的心理需求受挫，而當心理需求受挫愈低時，則其不適應學習行為、學業倦怠就會較少。反之，當學生心理需求受挫愈高時，則不適應學習行為、學業倦怠這兩變項亦將會提高。

中文關鍵詞：教師動機教學方式、心理需求受挫、不適應學習行為、學業倦怠、高職學生

英文摘要：Factors of motivation and psychological needs are currently most common used to deal with students' motivation and learning behaviors. However, there is not only to consider individual factors in order to more understanding vocational high students' motivation and learning behaviors, but also need to consider situations which considering teachers' motivation approach on students' psychological need frustration, maladaptive learning behaviors, and academic burnout under specific classroom learning situation. Participants were Participants were 912 vocational high school students from five schools, twenty-two classes in central part of Taiwan. A self-report inventory measuring students' perception of Teachers' Motivation Teaching Style, Psychological Need Frustrate, Maladaptive Learning Behavior, and Academic Burnout. Data were analyzed and results indicated that: (1) Teacher's autonomy support teaching predicted significantly negatively related to psychological need frustration. (2) Teacher's control teaching style predicted significantly positively related to psychological need frustration. (3) Students' psychological need frustration predicted significantly positively related to maladaptive learning behaviors. (4) Students' psychological need frustration predicted significantly positively related to academic burnout. (5) The model proposed in this study full well

with the empirical data. (6) Different cluster of teacher' motivation approach had significant differences on these three major variables. Based on the finding of this study, the discussion of implication and prosposed suggestions for vocational high school teaching and future research.

英文關鍵詞： teachers' motivation approach, psychological need frustration, maladaptive learning behavior, academic burnout, vocational high school students

高職學生知覺教師動機教學方式、心理需求受挫、不適應學習行為與學業倦怠之關係**摘要**

動機與心理需求因素是目前常被應用來了解學生的學習動機與學習行為，而對於高職生的心理需求滿足的理解，除了從個人因素外，也應考量從學習者在課室學習情境教師動機教學方式，並瞭解學生在此課室教師動機教學方式（自主支持、控制式）、心理需求受挫與不適應學習行為與學業倦怠的關係情形。研究樣本來自中部 5 所高職學校、22 班級，學生共有 921 人。以教師動機教學方式量表、心理需求受挫量表、不適應學習行為量表及學業倦怠量表為研究工具。調查資料經積差相關及結構方程模式分析後，研究結果發現：(1) 教師自主支持教學對心理受挫具負向直接效果；(2) 教師控制教學方式對心理受挫具正向直接效果；(3) 學生心理需求受挫對不適應學習行為具正向直接效果；(4) 學生心理需求受挫對學業倦怠具正向直接效果；(5) 本研究所提出之高職學生不適應學習行為及學業倦怠的理論模式具有理想適配度，適合用來解釋高職學生的觀察資料。(6) 教師動機教學組合在心理需求受挫、不適應學習行為及學業倦怠有顯著差異。本研究建議教師多採用自主支持教學方式或降低控制式教學方式以減少學生的心理需求受挫，而當心理需求受挫愈低時，則其不適應學習行為、學業倦怠就會較少。反之，當學生心理需求受挫愈高時，則不適應學習行為、學業倦怠這兩變項亦將會提高。

關鍵字：教師動機教學方式、心理需求受挫、不適應學習行為、學業倦怠、高職學生

The relations among teachers' motivation approach, psychological need frustration, maladaptive learning behavior, and academic burnout

Factors of motivation and psychological needs are currently most common used to deal with students' motivation and learning behaviors. However, there is not only to consider individual factors in order to more understanding vocational high students' motivation and learning behaviors, but also need to consider situations which considering teachers' motivation approach on students' psychological need frustration, maladaptive learning behaviors, and academic burnout under specific classroom learning situation. Participants were 912 vocational high school students from five schools, twenty-two classes in central part of Taiwan. A self-report inventory measuring students' perception of Teachers' Motivation Teaching Style, Psychological Need Frustration, Maladaptive Learning Behavior, and Academic Burnout. Data were analyzed and results indicated that: (1) Teacher's autonomy support teaching predicted significantly negatively related to psychological need frustration. (2) Teacher's control teaching style predicted significantly positively related to psychological need frustration. (3) Students' psychological need frustration predicted significantly positively related to maladaptive learning behaviors. (4) Students' psychological need frustration predicted significantly positively related to academic burnout. (5) The model proposed in this study full well with the empirical data. (6) Different cluster of teacher's motivation approach had significant differences on these three major variables. Based on the finding of this study, the discussion of implication and proposed suggestions for vocational high school teaching and future research.

Keywords: teachers' motivation approach, psychological need frustration, maladaptive learning behavior, academic burnout, vocational high school students

壹、 研究背景、目的

一、研究背景

動機理論主要是以社會認知的觀點為基礎，也就是個人對自我的能力、成功的評估乃受到學習情境中教師所傳遞的訊息及課室環境中教學者是否能注意的學習者的心理支持。因此，動機不僅是探討個人內在的因素，也探討課室的社會脈絡 (Urdan & Schoenfelder, 2006)；亦即學習情境的氛圍經由學習者的知覺、感受、內化可以提升或削減個人的動機。

自我決定理論提出動機的來源存在於個體內，當個體所處的社會情境能提供滿足個體的內在需求時，內在動機就會自然湧現。因此，依據自我決定理論觀點，社會情境中的教師所提供的心理支持觀點與做為，是決定個體內在需求是否能被滿足的重要關鍵因素 (Soenens & Vansteenkiste, 2005)。教師在教室所採用的動機教學類型與學生的學習成效與學習表現息息相關 (Reeve, 2009; Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy, & Goosens, 2012)。而教師的動機教學類型在過去的相關研究主要將其分為兩種，一種是自主性支持 (autonomy-supportive)，另外就是控制式(controlling)的教學(Bartholomew et al., 2018; Reeve, Jang, & Jang, 2018)。自主性支持的教學會提供給學生選擇決定、自我決定動機，而控制式則是要求學生依照教師的要求方式來思考、作答或反應 (Reeve, 2009)。相關研究已經指出，學生在自主性支持的教學下有著正向的學習結果，反之學生在控制式的教學下，則是與負面的學習結果有關聯 (Bartholomew et al., 2018; Haerens et al., 2018)。

此外，低度心理需求滿足(low need satisfaction)與需求受挫 (need frustration) 是不同的理論構念 (Bartholomew, 2011)。根據 Oxford 英文字典對於「未滿足」(dissatisfied)的定義是一件東西還未達到最好的狀態，而受挫 (frustration) 是阻止一件事情使他不能發生。因此，心理需求受挫不僅是在心理需求是低的，而且是學習者的心理需求受到障礙或是在一個學習情境受到阻礙而無法得到心理需求的滿足。由此可知，低度的心理需求不代表學習者是在心理需求受挫的學習情境下，僅表示學習者在此情境下是未滿足的。例如，一位學習者可能覺得他的心理需求的勝任感沒有得到滿足，是因為他覺得自己還沒有足夠的能力或努力去完成一件學習工作，然而，另為一位學習者會覺得他個人是沒有能力，而會有此現象主要是因為課堂的教師嚴厲批評他所做的學習工作，導致他個人這樣認為。在此些情況下，前者是歸於低度的心理滿足，而後者是屬於心理需求受挫的情況。又或者有一位學習者他覺得他在班上孤單的，另一位則是他覺得他在班上是被拒絕的，相似的，後者的情形才是屬心理受挫的情況。因此，心理需求受挫不僅是處於心理需求滿足是低的，而且是學習者的心理需求受到障礙或是在一個學習情境受到阻礙而無法得到心理需求滿足。是否心理需求受挫的探討可以提供自我決定理論從另外一個層面來了解個體在學習情境是屬於心理需求的低度滿足或是被阻礙滿足，特別是對學習者

為何呈現出不適應學習行為的認知與了解 (Bartholomew et al., 2011)。

課室的學習情境代表學習者在面對課堂工作任務在教師的要求下學習者的表現及能力 (Reis, Sheldon, Gable, Roscore, & Ryan, 2000)。而在這樣的情境下，若學習者在面對學習工作任務他們知覺是能力受挫的，將很難積極參與投入在課室的學習中(Nicholls, 1989)。事實上當學生知覺他們在課堂上是缺乏能力時，他們將無法投入於課業的學習，並且會出現的是一種缺動機的學習現象 (Legault, Green-Demers, & Pelletier, 2006)。Deci 與 Ryan (2000)稱這樣的現象是為不願意、缺乏努力的學習行為。Earl、Taylor、Meijen 與 Passfield (2017) 研究亦指出，學習者在課室學習情境自主性受挫(autonomy frustration)下，他們表現出不參與課業的學習，例如在課堂和同學隨機談話或於上課中發出干擾的聲音。他們也再指出，若學習者覺得是能力受挫(competence frustration)的，對於課業的投入更顯冷淡 (passive disengagement)。故 Earl、Taylor、Meijen 與 Passfield 提到有必要探討課室學習情境阻礙心理需求的情形，而此方面將會對於課業學習的不適應會有更多的了解。

由於過去僅著重在情境的自主支持、控制層面之個別探討 (Soenens & Vansteenkiste, 2010; Vansteenkiste, Sierens, Goossens, Soenens, Dochy, Mouratidis, et al., 2012)，較少從課室教師同時會採自主與控制層面一起探討 (Amoura, Berjot, Gillet, Caruana, & Finez, 2015; Haerens et al., 2018)。這意謂著，是否課室裡的教師是不是能同時採用自主支持與控制式等兩種動機教學類型 (Soenens & Vansteenkiste, 2010)。而研究也指出教師在課室教學是可以同時採用自主支持與控制式的 (Amoura, Berjot, Gillet, Caruana, & Finez, 2013; Tessier, Sarrazin, & Ntoumanis 2008)。因為在實際的教學情境過程裡，不同的班級、不同的學生會有著不同的班級狀況，因此教師在與的學生的互動、處理中是同時會採用此兩種教學類型的可能 (Amoura, Berjot, Gillet, Caruana, & Finez, 2013; Pelletier, Fortier, Vallerand, & Briere, 2001)。此外，Bartholomew、Ntoumanis 與 Thogersen-Ntoumani (2009) 與 Tessier、Sarrazin 與 Ntoumanis (2008)亦指出，此兩種動機教學類型，並不一定是互相對立的，也就是當教師採控制式的教學時，並不等於教師都不可能採用自主性支持的方式。換言之，要幫助學生更多的投入學習，並不是簡單意謂著僅是不使用控制式的教學方式，相對的，學生所產生的負向動機與負向學習結果，也非僅是缺乏自主動機。而這方面之觀點在某些研究領域也都得到證實，如在運動領域 (Bartholomew, Ntoumanis, & Thogersen-Ntomani, 2010)、健康領域 (Ng, Ntoumanis, & Thogersen-Ntomani, 2014) 及親子教育 (parenting) (Silk, Morris, Kanaya, & Steinberg, 2003)。

因此，當這兩種動機教學的組合下對學生的學習結果又有何影響，特別是對心理需求受挫 (psychological need frurtation) 及不適應性學習 (maladaptive learning) 之預測情形。另有關對於不適應性學習之探討，相關研究指出不適應性學習與負向結果、情緒 (如低學業成就、高焦慮) (Burns, Bostwick, Collie, & Martin, 2019)、學業倦怠 (Salmela-Aro, Kiuru, & Nurmi, 2008; Salmela-Aro,

Savolainen, & Holopainen, 2009; Wang, Chow, Hofkens, & Salmela-Aro, 2015)、以及不適應學習動機 (Amoura et al., 2015; Bartholomew et al., 2018) 等都有關聯。而對於教師教學同時採用自主支持與控制式對於不適應的學習方面的研究亦較為不足 (Collie, Granziera, & Martin, 2019)，並且大多是採相關的研究設計，因此本研究除了探討自主支持、控制式分別對心理需求受挫、不適應學習行為與學業倦怠的關係情形。同時再採個人中心的分析方法 (person-centered approach)，用以了解當教師同時可能採自主支持與控制式對不適應性學習行為與學業倦怠之預測情形。

二、研究目的

本研究在於更全面了解教師不同的動機教學類型，特別是採用兩種分析方法做為本研究之探討，首先藉由變項中心分析方法 (variable-centered approach)，分析探討這兩種不同動機教學類型與心理需求受挫、不適應學習行為 (逃避尋助、避免新奇、自我設限) 以及學業倦怠之關係。接下來，再以個人中心分析方法 (person-centered approach) 來分析及探討，亦即考量教師不同動機教學類型的組合與心理需求受挫、不適應學習行為及學業倦怠之關係。因此本研究的目的如下。

1. 了解課室教師的動機教學方式 (自主支持、控制式) 對心理需求受挫之預測效果。
2. 分析心理需求受挫對不適應學習行為及學業倦怠之預測情形。
3. 探討教師動機教學方式、心理需求受挫對不適應學習行為及學業倦怠整體模式之適配情形。
4. 在個人變項的分析中，知覺教師不同動機教學類型組合對心理需求受挫、不適應學習行為及學業倦怠的預測情形。

貳、研究方法

本研究旨在探討教師自主支持、教師控制、心理需求受挫與不適應學習行為、學業倦怠的關係，亦即瞭解教師自主支持、教師控制分別對心理需求受挫的直接效果；心理需求受挫對不適應學習行為、學業倦怠的直接效果。本研究之理論模式如圖 1。

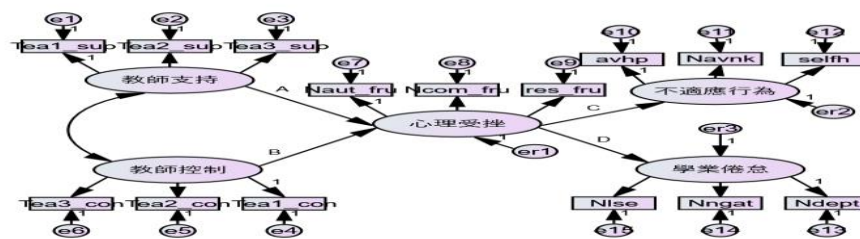


圖 1. 動機教學類型與不適應學習行為假設模式

本研究教師自主支持、教師控制、心理需求受挫與不適應學習行為、學業倦怠之理論模式如圖 1，說明如下：

A：教師自主支持預測心理需求受挫；B.教師控制預測心理需求；C.心理需求受挫預測不適應學習行為；D.心理需求受挫預測學業倦。

二、研究對象

本研究以私立高職學生為研究對象，收集台中市地區之學校學生為樣本，共 5 所學校，22 個班級。調查問卷發出 950 份，剔除無效問卷，有效樣本為 921 人，其中男生 568 人，女生 344 人，受試學生年齡平均為 15 歲 6 個月。

三、研究工具

本研究「教師自主支持量表」、「教師控制量表」、「心理需求受挫量表」、「不適應學習行為」及「學業倦怠量表」皆採李克特式的六點量表 (six-point Likert's scale)，受試學生就各題目中所陳述的題目，依照自身的經驗或感受填答。填答從「完全不符合」、「相當不符合」、「有點不符合」、「稍微符合」、「相當符合」到「完全符合」計為 1、2、3、4、5、6 分，各分量表分別計算總分以利進行資料分析。

(一) 教師自主支持量表

本量表參考改編自 Belmont、Skinner、Wellborn 與 Connell (1988)來測量高職學生知覺的課室教師自主支持。原量表含有三個分量表，選取其中的「自主支持」分量表作為本研究之探討，此量表共有 7 題。

在驗證因素分析方面，教師自主支持的 χ^2 值雖達顯著水準 [χ^2 (df=10) = 30.51, $n = 921$, $p < .05$]，但就其他契合度指標則顯示正向學業情緒結構良好 (GFI= .99 > .90, AGFI= .97 > .90, NFI= .99 > .90, TLI= .99 > .90, CFI= .99 > .90, SRMR=.009 < .05, RMSEA=.047 < .08)。最後，各題目之因素負荷量介於.81 與.89 之間，且「教師自主支持」的建構信度為.95，此分量表解釋變異量為.72，顯示

各題目皆有不錯的品質。而在自主支持測量的內部一致性為 ($\alpha = .95$)。

(二) 教師控制量表

本量表參考改編自 Skinner、Johnson 與 Snyder (2005) (Parents as Social Context Questionnaire) 以及 Stroet、Opdenakkerm 與 Minnaert (2015) (Need Thwarting Teaching Scale) 來測量高職學生知覺的課室教師控制。原量表含有三個分量表，選取其中「強迫的-自主支持阻礙」分量表來作為探討，共有 5 題。

在驗證因素分析方面，教師控制的 χ^2 值雖達顯著水準 [$\chi^2(df=2) = 3.28, n = 921, p < .05$]，但就其他契合度指標則顯示負向學業情緒結構良好 (GFI= .99 < .90, AGFI= .99 > .90, NFI= .99 > .90, TLI= .99 > .90, CFI= 1.00 > .90, SRMR=.005 > .05, RMSEA=.026 < .08)。最後，各題目之因素負荷量介於 .64 與 .87 之間，且「教師控制」的建構信度為 .87，此量表解釋變異量分別為 .57，顯示各題目皆有不錯的品質。而在教師控制的內部一致性為 ($\alpha = .89$)。

(三) 心理需求受挫量表

本量表參考改編自 Jang、Kim 與 Reeve (2016) (Psychological Need Frustration Scale) 來測量高職學生知覺其心理需求受挫情形。本量表含有三個分量表，分別為「自主需求受挫」有 2 題、「能力需求受挫」3 題、及「關係需求受挫」3 題等，量表共有 8 題。

在驗證因素分析方面，教師心理支持的 χ^2 值雖達顯著水準 [$\chi^2(df=17) = 82.48, n = 921, p < .05$]，但就其他契合度指標則顯示教師心理支持結構良好 (GFI= .98 > .90, AGFI= .95 < .90, NFI= .98 > .90, TLI= .97 > .90, CFI= .98 > .90, SRMR=.029 > .05, RMSEA=.065 < .08)。而有關各題目之因素負荷量介於 .63 與 .91 之間，且「自主受挫」、「能力受挫」及「關係受挫」的建構信度為 .67、.86 及 .85，三個分量表解釋變異量分別為 .50、.68 及 .66，顯示各題目皆有不錯的品質。

在心理受挫需求測量的內部一致性分別為自主受挫 ($\alpha = .67$)、能力受挫 ($\alpha = .86$)及關係受挫 ($\alpha = .84$)。

(四) 不適應學習行為量表

此量表參考改編自 Urdan 和 Midgley (2001)、Ryan、Pintrich 和 Midgley (2001)、Turner 等人(2002)來測量高職學生。本量表包括「避免尋助」有 5 題、「避免新奇」有 5 題 及「自我設限」有 5 題，總共有 15 題

在驗證因素分析方面，課業不投入的 χ^2 值雖達顯著水準 [$\chi^2(df=82) = 391.47, n = 921, p < .05$]，但就其他契合度指標則顯示不適應學習行為結構良好 (GFI= .95 > .90, AGFI= .92 < .90, NFI= .97 > .90, TLI= .97 > .90, CFI= .98 > .90, SRMR=.051 > .05, RMSEA=.064 < .08)。而有關各題目之因素負荷量介於 .61 與 .63 之間，且「逃避尋助」、「逃避新知」、「」及「自我設限」的建構信度為 .97、.93、.86 及 .87，三個分量表解釋變異量分別為 .87、.71 及 .57，顯示各題目皆有不錯的品質。

在不適應學習行為測量的內部一致性分別為逃避尋助 ($\alpha = .97$)、逃避新知

($\alpha = .93$)、自我設限 ($\alpha = .86$)。

(五) 學業倦怠量表

本量表依據 Schaufeli 等(2002)的 Maslach 學習倦怠量表 (Maslach Burnout Inventory-Student Survey) 及 Salmela-Aro 等 (2009) 所編製的 SBI(School-Burnout Inventory)量表改編。本量表以「耗竭」、「消極學習態度」和「自我效能低落」等三個分量表。本量表將以英文科為特定學習領域測量學業倦怠，量表共有 18 題，每一分量表個有 6 題，

本量表依據 Schaufeli et al.,(2002)的 Maslach 學習倦怠量表 (Maslach Burnout Inventory-Student Survey) 及 Salmela-Aro 等 (2009) 所編製的 SBI(School-Burnout Inventory)量表改編，共有三個分量表：「耗竭」(4 題)、「消極態度」(3 題)和「自我效能低落」(7 題)等。

在驗證因素分析方面，負向學業情緒的 χ^2 值雖達顯著水準 [$\chi^2(df=64) = 323.31, n = 921, p < .05$]，但就其他契合度指標則顯示學業倦怠結構良好 (GFI= .95 <.90, AGFI= .92 >.90, NFI= .98 >.90, TLI= .98 >.90, CFI= .98 >.90, SRMR=.024 >.05, RMSEA=.066 <.08)。最後，各題目之因素負荷量介於.74 與.93 之間，且「耗竭」、「消極」、及「低度效能」的建構信度為.94、.88 及.95，三個分量表解釋變異量分別為.79、.71 及.75，顯示各題目皆有不錯的品質。

在學業倦怠測量的內部一致性分別為耗竭 ($\alpha = .94$)、消極 ($\alpha = .91$)及低效能($\alpha = .96$)。

五、資料的量化分析

1. 以平均數與標準差等描述性統計。呈現各變項之教師心理支持、教師心理阻礙、心理需求、需求受挫以及動機調節類型之情形。
2. 以驗證性因素分析檢驗高職生教師心理支持、教師心理阻礙、心理需求、需求受挫和動機調節類型之信、效度。
3. 以積差相關了解教師心理支持、教師支持阻礙、需求滿足、需求受挫與動機調節類型間之關係。
4. 以線性結構方程模式檢驗高職學生知覺教師心理支持、教師支持阻礙分別對需求滿足、需求受挫的直接效果；需求滿足、需求受挫分別對動機調節類型間的直接效果。
5. 以 MONOVA 檢驗教師動機教學組合在心理需求受挫、不適應學習行為及學業倦怠之差異情形。

參、研究結果

一、高職學生教師動機教學類型對其心理需求受挫及不適應學習行為和學業倦怠模式之驗證

經由文獻探討，本研究建構教師教學動機類型、心理需求受挫、不適應學習行為與學業倦怠之關，因此，檢驗本研究所建構模式適配度。

(一) 高職學生教師教學動機類型與不適應學習關係模式

1. 基本適配度檢評鑑

在模式分析前的常態性考驗上，本研究首先針對研究模式的 15 個測量指標進行判定，採用偏態與峰度的統計判定法以考驗研究模式的多元常態性是否可獲得支持。研究結果顯示，15 個測量指標的常態機率分配圖未明顯向兩側離散。就統計判定而言，15 個測量指標的偏態係數 (skewness) 絕對值介於 .149~1.083，其絕對值小於 2，至於峰度係數 (kurtosis) 絕對值介於 .098~.931，也就是偏態係數絕對值小於 3，峰度係數絕對值小於 10，符合 Kline (2011) 的標準，觀察資料可視為常態資料。因而採用最大概似法 (maximum likelihood estimate, ML) 進行模式中的參數估計。

表 1 係 15 個測量指標之相關係數矩陣，表中幾乎所有相關係數皆達 .001 的顯著水準，所有顯著相關係數的絕對值介於 .14~.86 之間。在模式的基本評鑑方面，表 2 顯示所有參數估計結果並無負的的誤差變異，標準誤並未過大，且所有估計參數的標準誤介於 .020~.793 之間，並無出現很大的標準誤。此外，因素負荷量符合界於 .24 和 .98 的標準，其中的自主需求受挫與關係需求受挫未達 .50，其餘測量指標之負荷量都達 .50 以上，顯示假設模式符合基本模式適配度大都符合的評鑑標準。

表 1. 各觀察變項之相關係數及描述性統計摘要 (N=921)

變項	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. 自主 1	1.00														
2. 自主 2	.86**	1.00													
3. 自主 3	.84**	.85**	1.00												
4. 控制 1	-.31**	-.31**	-.29**	1.00											
5. 控制 2	-.26**	-.27**	-.24**	.82**	1.00										
6. 控制 3	-.49**	-.48**	-.47**	.63**	.57**	1.00									
7. 自主受挫	-.17**	-.16**	-.15**	.32**	.29**	.38**	1.00								
8. 能力受挫	-.38**	-.35**	-.36**	.33**	.31**	.43**	.52**	1.00							
9. 關係受挫	-.31**	-.32**	-.31**	.35**	.32**	.48**	.67**	.65**	1.00						
10. 逃避尋助	-.23**	-.22**	-.25**	.16**	.14**	.23**	.27**	.47**	.35**	1.00					
11. 逃避新知	-.19**	-.18**	-.17**	.14**	.14**	.16**	.20**	.40**	.28**	.64**	1.00				
12. 自我設限	-.26**	-.26**	-.24**	.25**	.22**	.29**	.30**	.44**	.38**	.54**	.57**	1.00			
13. 耗竭	-.40**	-.37**	-.39**	.22**	.21**	.31**	.23**	.63**	.43**	.64**	.59**	.59**	1.00		
14. 消極態度	-.35**	-.31**	-.33**	.20**	.18**	.27**	.24**	.55**	.41**	.66**	.59**	.61**	.86**	1.00	
15. 低效能	.31**	-.28**	-.31**	.18**	.17**	.23**	.23**	.62**	.39**	.65**	.59**	.59**	.85**	.83**	1.00
平均數 1	4.30	4.53	4.50	2.92	2.95	2.37	1.87	2.44	1.90	2.75	2.94	2.41	2.79	2.64	2.92
標準差 1	1.15	1.11	1.09	1.32	1.41	1.31	0.99	1.31	1.01	1.36	1.20	1.12	1.37	1.36	1.37

註：** $p < .00$

表2 高職學生動機教學類型與不適應學習理論模式之潛在變項間參數估計值

參數	標準化 係數	估計值	標準誤	t值
教師自主教學-->自主教學1	.92	1.00		
教師自主教學-->自主教學2	.93	.97	.02	48.00***
教師自主教學-->自主教學3	.92	.94	.02	46.46***
教師控制教學-->控制教學1	.94	1.00		
教師控制教學-->控制教學2	.87	.99	.03	30.78***
教師控制教學-->控制教學3	.63	.63	.03	21.65***
心理需求受挫-->自主需求受挫	.24	1.00		
心理需求受挫-->能力需求受挫	.67	3.74	.48	7.82***
心理需求受挫-->關係需求受挫	.42	1.80	.20	8.93***
不適應學習行為-->逃避尋助	.84	1.00		
不適應學習行為-->逃避新知	.75	.79	.03	23.01***
不適應學習行為--->自我設限	.76	.75	.03	22.14***
學業倦怠-->耗竭	.94	1.00	.	
學業倦怠-->消極態度	.92	.98	.02	49.36***
學業倦怠-->低自我效能	.91	.99	.02	48.81***
教師自主教學-->心理需求受挫	-.36	-.08	.01	-5.87***
教師控制教學->心理需求受挫	.14	.03	.01	3.44***
心理需求受挫-->不適應學習行為	.85	4.25	.60	7.10***
心理需求受挫-->學業倦怠	.99	5.53	.79	6.98***

註：未列標準誤者為參考指標。*** $p < .001$

2. 整體適配度評

整體模式適配度係在評鑑整個模式與觀察資料的適配程度，亦為評量模式的外在品質。本研究所建構的理論模式與觀察資料適配度（教師自主支持、教師控制、心理需求受挫、不適應學習行為與學業倦怠）， $\chi^2(72) = 407.75, n = 921, p < .05$ ，顯示理論的共變數矩陣與觀察資料的共變數矩陣相等的虛無假設是拒絕的。

除卡方等檢驗外，也根據 Hair Jr. (1998) 等人的建議，從絕對適配度 (measures of absolute fit)、增值適配度 (incremental fit measures)、以及精簡適配度 (parsimonious fit measures) 三方面來評鑑模式的整體適配度。在絕對適配度考驗方面，目的在評量理論模式可以預測觀察的共變數矩陣或相關矩陣的程度。本研究所得 RMSEA 指數要小於 .08，SRMR 指數要小於 .05，另外，GFI 指標數，調整後的 AGFI，都要大於 .90 標準。

其次，在增值適配度考驗方面，其目的在檢視理論模式與基準模式 (baseline model) 互相比較的結果。本研究五項與基礎模式之比較而得的適配度指數 NFI、TLI (NNFI)、CFI、IFI、RFI 都要大於 .90 的標準。顯示本研究所建構的教師心理支持、教師心理阻礙、心理需求、需求受挫與動機調節類型間的關係模式與觀察資料的整體適配度達到理想標準。

最後，在精簡適配度考驗方面，目的在評估理論模式的精簡程度。本研究之 PNFI 及 PCFI，指數要大於 .50。再者，CN 指數要大於 200。此些結果顯示，本研究所建構的教師心理支持、教師心理阻礙、心理需求、需求受挫與動機調節類型的關係模式是一個精簡模式。

綜合整體適配度評鑑的結果（如表 3），本研究模式除 χ^2 值達顯著水準外以及 SRMR 未小於 .05，其它絕對適配度、增值適配度及精簡適配度等方面的評鑑結果大致上都顯示本研究所建構的模式具有理想的外在品質，應能用來解釋高職生的觀察資料。

表 3

高職學生動機教學類型與不適應學習理論模式整體適配度考驗

評鑑項目	分析結果	評鑑結果
1. 絕對適配		
χ^2 值是否未達顯著	$\chi^2 = 407.75, p < .05$	否
RMSEA 是否 <.08	RMSEA = .071	是
SRMR 是否 <.05	SRMR = .086	否
GFI 指數是否大於.9?	GFI = .95	是
AGFI 指數是否大於.9?	AGFI = .921	是
2. 增值適配度		

NFI 指數是否大於.9?	NFI = .96	是
TLI 指數是否大於.9?	TLI = .95	是
CFI 指數是否大於.9?	CFI = .97	是
IFI 指數是否大於.9?	IFI = .97	是
RFI 指數是否大於.9?	RFI = .95	是
3. 精簡適配度		
PNFI 指數是否大於.5?	PNFI = .66	是
PCFI 指數是否大於.5?	PCFI = .57	是
CN(Critical N)指數是否大於 200	CN=210	是

(三) 模式的內在適配度

模式內在適配度在評鑑模式內估計參數的顯著性，各指標與潛在變項的信度等，亦為評量模式的內在品質。本研究採 Hair Jr. (1998) 等人建議，從結構模式適配度以及測量模式適配度兩方面來評鑑模式的內在適配度。

在結構模式的適配度方面，從表4得知，模式所估計的結構參數（ γ 及 β 值）中皆達參數結構都達 .05 的顯著水準。

另在測量模式的適配度方面，表2 顯示所有估計的因素負荷量（ λ 值）大都達 .05 顯著水準，符合因素負荷量應達顯著的評鑑標準。

表4

高職學生動機教學類型與不適應學習模式的個別指標的信度和潛在變項的組成信度、平均變異抽取量

變項	個別指標的信度	潛在變項的組成信度	潛在變項的平均抽取量
教師自主支持 (ξ_1)		.95	.85
教師自主支持1 (x_1)	.85		
教師自主支持2 (x_2)	.86		
教師自主支持3 (x_3)	.85		
教師控制 (ξ_2)		.86	.68
教師控制1 (x_4)	.88		
教師控制2 (x_5)	.76		
教師控制3 (x_6)	.40		
心理需求受挫(η_1)		.43	.23
自主需求受挫 (Y_1)	.06		
能力需求受挫 (Y_2)	.45		
關係需求受挫 (Y_3)	.18		
不適應學習行為 (η_2)		.83	.62
逃避尋助 (Y_4)	.71		

逃避新知 (Y ₅)	.56		
自我設限 (Y ₆)	.58		
學業倦怠 (η ₂)		.94	.85
耗竭 (Y ₄)	.86		
消極態度 (Y ₅)	.85		
低自我效能 (Y ₆)	.83		

其次，表4顯示觀察指標的信度介於 .06~.88，在心理需求受挫之自主需求受挫 (λ 值 = .24) 與關係需求受挫 (λ 值 = .42) 都未達 .45的評鑑標準。另外，教師自主支持、教師控制、心理需求受挫、不適應學習行為與學業倦怠等六個潛在變項的組成信度分別為 .95、.86、.43、.83 和 .94，結果顯示幾乎所有組成信度高於 .60的標準，除了心理需求受挫的組成信度.43，亦即此些潛在變項的指標測量品質大都有不錯的結果。最後，在變異抽取量上，這七個潛在變項（除了心理需求受挫的抽取變異量為.23外）達變異抽取量皆大於 .50的標準，符合潛在變項的平均抽取量應高於 .50之評鑑標準。

整體而言，上述內在適配度的評鑑結果，顯示測量指標的個別指標信度，大都達.45之標準（但有些仍未達.45，因此題目需要再注意調整）。此外，組合信度及潛在變項的平均抽取量大都達檢定的標準。故本研究所建構的假設模式應具有的內在品質（陳正昌等，2003），可以用來解釋高職學生的觀察資料。

（四）因果模型適配度的評鑑結果整理

依據整體樣本之因果模型的檢定結果，整理如表3。就所得到的模型之適配度而言，在基本的適配標準與整體模式適配度大都能符合理想模型的標準。在模型內在結構適配度方面(如表4)，也都顯示內在結構適配度也都可以接受。

在變項間徑路效果方面，教師自主支持對心理需求受挫 ($\beta = -.36$, $p < .05$)、教師控制對心理需求受挫 ($\beta = .14$, $p < .05$)；心理需求受挫對不適應學習行為 ($\beta = .85$, $p < .05$)、心理需求受挫對學業倦怠 ($\beta = .99$, $p < .05$) 都具有顯著的直接的效果。

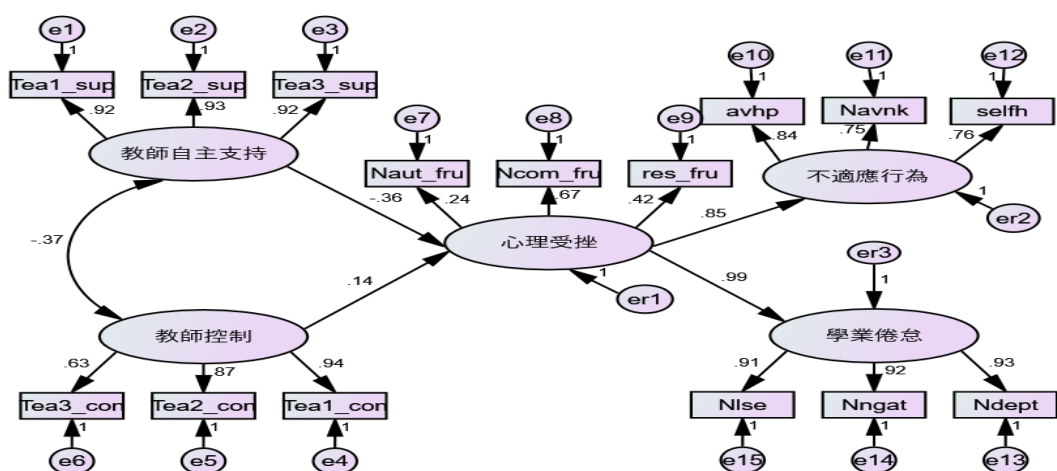


圖 2. 動機教學類型與不適應學習理論模式

二、不同教師動機教學組合在心理需求受挫、不適應行為及學業倦怠的差異情形

(一) 教師動機教學類型分群

本研究針對不同教師動機教學類型（自主支持、教師控制）之探討，採用二階段集群方法（two-stage clustering approach），第一階段以「階層式集群法」（hierarchical cluster），並採用華德最小變異法（Ward's method）進行階層式集群分析，用以決定集群之數目，分析結果得樹狀圖，依集群間的距離分為三個集群。進一步以K-Means集群分析法進行群落分析，以求得樣本之分群情形，並採歐幾里得距離平方（Squared Euclidean distance）作為觀察值相似性的衡量方法。為了測試已取得三個集群分群的穩定度，將原樣本隨機分成兩部分，取其中一部份進行集群分析，確定集群的數目為三，再取另一半部分檢驗集群分析，分析結果亦為三個集群，證實了將樣本分為三個集群的穩定度。

以教師自主與控制分組向對高低分組，採用了z分數 ± 0.5 為分組的依據（Hodge & Petlickoff, 2000; Weiss, Ebbeck, & Horn, 1997）。三集群名稱依前述分類標準分別為高自主/低控制、低自主/高控制、低自主/中控制

表5

教師教學動機類型最後集群形心點

測量指標	集群		
	高自主/低控制	低自主/高控制	低自主/中控制
自主支持	.76	-1.75	-.53
控制式	-.50	1.65	.26
人數 (N=921)	451	76	394

(二) 不同教師動機教學類型在心理需求受挫之差異

以上述分群的方式來瞭解其在心理需求受挫之差異，因為心理需求受挫各自的分量間彼此有顯著的相關（表6），使用 one-way MANOVA 來分析在這三個依變項的結果。從 MANOVA 分析中，教師動機教學類型（三種集群）在心理需求受挫之依變項呈顯著的差異，Wilks' Lambda 值為 .778，相對應的 $F(3, 916)=40.94, p<.0001, \eta^2=.12$ 。

進一步探討教師動機教學類型類別在心理需求受挫各自的差異情形，One-way ANOVA 被用來一一檢驗。從分析結果顯示：自主受挫 $F(2, 918)=43.37, p<.0001, \eta^2=.09$ 、能力受挫 $F(2, 918)=90.64, p<.0001, \eta^2=.17$ 、關係受挫 $F(2, 918)=86.89, p<.0001, \eta^2=.16$ 皆有顯著的差異（如表5）。

接著，為了瞭解教師動機教學類別（高自主/低控制、低自主/高控制、低自主/中控制）在上述變項中各自的差異情形，採 Scheffe 事後比較分析，分析結果呈現：

- (1) 在自主受挫方面：知覺教師動機教學為低自主/高控制($M=1.99$) 顯著高於高自主/低控制($M=1.58$)、低自主/中控制($M=2.18$) 顯著高於高自主/低控制($M=1.58$)。
- (2) 在能力受挫方面：知覺教師動機教學為低自主/高控制($M=3.56$) 顯著高於高自主/低控制($M=1.94$)、低自主/中控制($M=2.81$) 顯著高於高自主/低控制($M=1.94$)，以及低自主/高控制($M=3.56$) 顯著高於低自主/中控制($M=2.81$)。
- (3) 在關係受挫方面：覺教師動機教學為低自主/高控制($M=2.55$) 顯著高於高自主/低控制($M=1.50$)、低自主/中控制($M=2.81$) 顯著高於高自主/低控制($M=1.94$)，以及低自主/高控制($M=2.23$) 顯著高於低自主/中控制($M=1.50$)。

(三) 不同教師動機教學類型在不適應學習行為之差異

以上述分群的方式來瞭解其在不適應學習行為之差異，因為不適應學習行為各自的分量間彼此有顯著的相關（表2），使用 one-way MANOVA 來分析在這三個依變項的結果。從 MANOVA 分析中，教師動機教學類型

(三種集群)在不適應學習行依變項呈顯著的差異，Wilks' Lambda 值分為 .906，相對應的 $F(3, 916)=15.49, p<.0001, \eta^2=.05$ 。

進一步探討教師動機教學類型類別在不適應學習行為各自的差異情形，One-way ANOVA 被用來一一檢驗。從分析結果顯示：逃避尋助 $F(2, 918)=28.67, p<.0001, \eta^2=.06$ 、逃避新知 $F(2, 918)=19.59, p<.0001, \eta^2=.04$ 、自我設限 $F(2, 918)=41.05, p<.0001, \eta^2=.08$ 皆有顯著的差異（如表 5）。

接著，為了瞭解教師動機教學類別（高自主/低控制、低自主/高控制、低自主/中控制）在上述變項中各自的差異情形，採 Scheffe 事後比較分析，分析結果呈現：

- (1) 在逃避方面：知覺教師動機教學為低自主/高控制($M=3.22$) 顯著高於高自主/低控制($M=2.41$)、低自主/中控制($M=3.04$) 顯著高於高自主/低控制($M=2.41$)。
- (2) 在逃避新知方面：知覺教師動機教學為低自主/高控制($M=3.26$) 顯著高於高自主/低控制($M=2.69$)、低自主/中控制($M=3.16$) 顯著高於高自主/低控制($M=2.69$)。
- (3) 在自我設限方面：覺教師動機教學為低自主/高控制($M=3.04$) 顯著高於高自主/低控制($M=2.11$)、低自主/中控制($M=2.64$) 顯著高於高自主/低控制($M=2.11$)，以及低自主/高控制($M=3.04$) 顯著高於低自主/中控制($M=2.64$)。

(四) 不同教師動機教學類型在學業倦怠之差異

以上述分群的方式來瞭解其在學業倦怠之差異，因為學業倦怠各自的分量間彼此有顯著的相關（表 2），使用 one-way MANOVA 來分析在這三個依變項的結果。從 MANOVA 分析中，教師動機教學類型（三種集群）在心理需求受挫、不適應學習行為、學業倦怠之依變項呈顯著的差異，Wilks' Lambda 值分為 .857，相對應的 $F(3, 916)=24.59, p<.0001, \eta^2=.08$ 。

進一步探討教師動機教學類型類別在學業倦怠各自的差異情形，One-way ANOVA 被用來一一檢驗。從分析結果顯示：耗竭 $F(2, 918)=74.51, p<.0001, \eta^2=.14$ 、低效能 $F(2, 918)=42.12, p<.0001, \eta^2=.08$ 、消極態度 $F(2, 918)=53.37, p<.0001, \eta^2=.10$ 皆有顯著的差異（如表 5）。

接著，為了瞭解教師動機教學類別（高自主/低控制、低自主/高控制、低自主/中控制）在上述變項中各自的差異情形，採 Scheffe 事後比較分析，分析結果呈現：

- (1) 在耗竭方面：知覺教師動機教學為低自主/高控制($M=3.87$) 顯著高於高自

主/低控制($M=2.30$)、低自主/中控制($M=3.13$) 顯著高於高自主/低控制($M=2.30$)，以及低自主/高控制($M=3.87$) 顯著高於低自主/中控制($M=3.13$)。

(2) 在低效能方面：知覺教師動機教學為低自主/高控制($M=3.75$) 顯著高於高自主/低控制($M=2.55$)、低自主/中控制($M=3.19$) 顯著高於高自主/低控制($M=2.55$)，以及低自主/高控制($M=3.56$) 顯著高於低自主/中控制($M=2.81$)。

(3) 在消極態度方面：覺教師動機教學為低自主/高控制($M=3.53$) 顯著高於高自主/低控制($M=2.22$)、低自主/中控制($M=2.95$) 顯著高於高自主/低控制($M=2.22$)，以及低自主/高控制($M=2.53$) 顯著高於低自主/中控制($M=2.95$)。

表 6

教師動機教學類別在心理受挫、不適應學習行為之變異數分析摘要表

依變項	變異來源	DF	SS	MS	F	教師動機教學 (SD) 類別	M	事後比較
自主受挫	組間 誤差	2 918	77.45 819.76	38.73 .89	43.37***	高自主/低控制 低自主/高控制 低自主/中控制	1.58(.88) 1.99(1.03) 2.18(.99)	2>1 3>1
能力受挫	組間 誤差	2 918	^{260.2} ₁ 1317.73	11.21 .56	90.64***	高自主/低控制 低自主/高控制 低自主/中控制	1.94(1.17) 3.56(1.46) 2.81(1.18)	2>1, 3>1, 2>3
關係受挫	組間 誤差	2 918	148.86 786.32	74.4 .86	86.89***	高自主/低控制 低自主/高控制 低自主/中控制	1.50(.79) 2.55(1.19) 2.23(1.01)	2>1, 3>1 2>3
逃避尋助	組間 誤差	2 918	100.03 1601.49	50.02 1.74	28.67*	高自主/低控制 低自主/高控制 低自主/中控制	2.41(1.36) 3.22(1.36) 3.04(1.27)	2>1, 3>1
逃避新知	組間 誤差	2 918	53.99 1264.96	26.99 1.38	19.59*	高自主/低控制 低自主/高控制 低自主/中控制	2.69(1.25) 3.26(1.23) 3.16(1.06)	2>1, 3>1
自我設限	組間 誤差	2 918	91.89 1053.20	45.95 1.15	40.0 5*	高自主/低控制 低自主/高控制 低自主/中控制	2.11(1.04) 3.04(1.28) 2.64(1.06)	2>1, 3>1 2>3
耗竭	組間 誤差	2 918	^{240.1} ₇ .48	120.08 1.61	74.51*	高自主/低控制 低自主/高控制 低自主/中控制	2.30(1.26) 3.87(1.54) 3.13(1.22)	2>1, 3>1 2>3
低效能	組間 誤差	2 918	145.49 1585.48	72.74 1.73	42.12*	高自主/低控制 低自主/高控制 低自主/中控制	2.55(1.36) 3.75(1.58) 3.19(1.19)	2>1, 3>1 2>3
消極態度	組間 誤差	2 918	176.62 1519.04	88.31 1.66	53.37*	高自主/低控制 低自主/高控制 低自主/中控制	2.22(1.27) 3.53(1.57) 2.95(1.25)	2>1, 3>1 2>3

註：1. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

2. (1) 高自主/低控制；(2) 低自主/高控制；(3) 低自主/中控制

伍、結論與建議

一、動機教學類型、需求受挫與不適應學習行為與學業倦怠之模式

依據本研究模式之適配結果，本研究發現教師自主支持、教師控制、心理需求需求受挫、不適應學習行為與學業倦怠之關係模式適配良好。

(一) 教師自主支持對心理需求受挫 ($\beta = -.36, p < .05$) 具有直接效果，意即高職生知覺「教師自主支持」愈高，心理需求受挫就會愈低。

(二) 教師控制對心理需求受挫 ($\beta = .14, p < .05$) 具有直接效果，也就是高職生知覺教師控制愈高，其知覺心理需求受挫也會較高。

(三) 心理需求受挫分別對不適應學習行為 ($\beta = .85, p < .05$) 和學業倦怠 ($\beta = .99, p < .05$) 都具直接效果，且兩者的徑路係數都相當高，意謂著當學生知覺心理需求受挫高時，則其不適應學習行為或學業倦怠的情形就會頻繁的出現。

(四) 教師動機教學組合採個人變項中心分析(集群分析)分成三種組合類型，分別為(1) 高自主/低控制；(2) 低自主/高控制；(3) 低自主/中控制。

(五) 不同教師動機教學組合在心理需求受挫、不適應學習行為及學業倦怠皆有顯著差異。低自主/高控制 及 低自主/中控制也都顯著高於高自主/低控制。

二、建議

(一) 教師自主支持能緩衝學生心理受挫

建議任教高職英文之教師在教學過程中，如何讓學生感受課室教師自主支持，若學生在課室學習英文過程中是以鷹架學習方式幫助解決疑惑、在課堂的學習過程中鼓勵學生做自我選擇、與同學相互討論的機會，所提供的學習活動是能讓學生覺得與自身有所聯結、有趣有意義，讓學生設定自己的目標，學習活動與個人的興趣與價值聯結，並教師提供自主支持學生較會感受個人內在自我控制的應用，猶如 Sierens 等人(2009)提到自主支持可以滋養學生的興趣與內在動機，在這樣的情況下，他們會更自願參與學習及運用自我調節策略來幫助個人的學習。另外，課室教師可以扮演受諮詢的對象，提供相關的資源來協助解決學生的問題與內在需求或期望 (Vansteenkiste et al., 2012)，在這樣的學習情境下會避免讓高職學生心理需求受挫的產生。也如同 Black 與 Deci (2000)，學習者在學期初所知覺教師自主支持教學對於他們之後的自主動機與學業表現都扮演重要角色。

(二) 教師控制性教學會讓學生加強了心理受挫之感受

相對的若是課室教師在教學的歷程給予的是命令、控制式的言語，未能從學生的觀點出發，而是以教師個人觀點為中心，學生會感受個人的想法、意見不容易被教師接受、認可或重視，並限定學生僅能以任課教師許可的方式來表達呈現，故教師、同學之間是有距離的、不友善的，在這樣的學習情境下，學習者的心理需求會傾向是受挫的。

(二) 學生的需求受挫會增加不適應學習行為與學業倦怠

高職學生的心理需求受挫有效預測不適應學習行為和學業倦怠，意謂著學生在課室裡知覺心理需求受挫的程度越高，則愈會出現逃避的藉口、避免嘗試學習新的課程內容及遇到困難時，也比較不會主動尋求協助，同時學習的

過程中也較易出現精神不濟、無精打采的情況，另外，在學習的歷程中也較常出現消極的學習態度，懷疑自己的學習能力。基於心理需求受挫易造成前述的這些不適應的學習行為及倦怠的情形，因此課室的學習歷程中，任課教師留意造成學生心理受挫的影響因素，將會避免學生出現這些不適應的學習狀況

(三) 教師的自主性、低控制教學能緩衝不適應性學習組型

本研究發現學生知覺教師動機教學類型組合，以高自主/低控制有較低的心理需求受挫、不適應學習行為及學業倦怠相較於低自主/高控制、低自主/中控制，由此可知課室教師若提供並鼓勵學生做選擇的機會，讓學生適時表達自己的想法、使用非控制性的正向回饋都可以降低學生的心理需求受挫，同時學生的不適應學習行為及學業倦怠也會減少。猶如 Vansteenkiste 等人 (2012) 所指出的，當課室教師提供是需求支持的教學，學生教學干擾性 (classroom disruptions) 的行為也會減少。

三、未來研究建議

(一) 本研究以學生自陳量表為主，偏向主觀測量，未來研究可以再增加任課教師方面之測量，以增加對學生了解之測量客觀性。

(二) 在心理需求受挫量表的測量上，其中自主需求受挫 (負荷量.24) 與關係需求受挫 (負荷量.42) 此兩分量表的因素負荷量未達.50，有待日後針對此兩分量表再加以改善。

(三) 本研究探討教師自主教學、控制教學、心理需求受挫與不適應學習行為及學業倦怠間之關係，未來可再考量納入心理需求之探討，並考量教師自主教學、控制教學的組合類型對心理受挫、心理需求之預測情形，以及教師自主教學、控制教學的組合類型對不適應學習行為和學業倦怠之預測情形。此外，可再探討教師自主教學、控制教學的組合類型與學業成就之關係以及再考量心理需求受挫是否扮演教師教學類型與不適應學習組型的中介角色。

(四) 本研究僅有一次之測量調查，未來可再思考增加不同時間點之測量，以了解學生在這期間的變化情形。

(五) 未來在背景變項之可量，可再考量不同年級之學生、父母親的社經水準，並再分析上加以思考，不同年級、社經水準是否具調節作用。其次，本研究以英文課室學習探討為主，未來研究建議可以在不同的領域或學科探討比較。

參考文獻

- 林啟超 (2008)。父母親成就教養取向、課室目標結構對高職學生之成就目標與學習行為之關係。**測驗統計年刊**，16，59-84。
- 林啟超。(2009)。高職學生之未來時間觀、成就目標與適應性學習行為間徑路模式之檢驗。**教育實踐與研究**，22(1), 81-112。
- 林冠竹 (2015)。**學業情緒、學業倦怠與學習涉入之關係暨課室目標結構的調**

- 節效果（未出版之碩士論文）。國立成功大學教育研究所，台南市。
- 施淑慎（2006）。教室目標結構與成就目標取向對國小學童自我阻礙行為及考試焦慮的預測作用。*教育與心理研究*，29（3），517-546。
- 黃惠卿、林啟超（2005）。國中生數學之成就目標導向對自我效能和不適應學習行為之關係。*教育科學期刊*，5(2)，27-51。
- 楊育儀、陳秀芬（2018）。從自我決定理論探究社經弱勢大學生之生涯決定。*當代教育研究季刊*，26（3），1-33。
- 鍾佩君（2012）。學習倦怠的環境與個人因素之分析：社會支持的調節效果（未出版之碩士論文）。國立成功大學教育研究所，台南市。
- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation & Emotion*, 32, 189-199.
- Amabile, T. M., Dejong, W., & Lepper, M. R. (1976) Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34 (1), 92 - 98. DOI: 10.1037/0022-3514.34.1.92
- Ainley, J., & Lonsdale, M. (2000). *Non-Attendance at School*, Report to DETYA, ACER, Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanta-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teachers' behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: Role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397-413.
- Amoura, C., Berjot, S., Gillet, N., Caruana, S., & Finez, L. (2015). Effects of Autonomysupportive and controlling styles on situational self-determined motivation: Some unexpected results of the commitment procedure. *Psychological Reports*, 116(1), 33-59. <https://dx.doi.org/10.2466/14.PR0.116k10w7>.
- Assor, A., & Tal, K. (2012). When parents' affection depends on child's achievement: Parental conditional positive regard, self-aggrandizement, shame and coping in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 249e260. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.10.004>.
- Balaguer, I., Gonzalez, L., Fabra, P., Castillo, I., Merce, J., & Duda, J. L. (2012). Coaches' interpersonal style basic psychological needs and the well-and ill-being of young soccer players: A longitude analysis. *Journal Sports Science*, 30(15), 1619-1629.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise*

Psychology, 2, 215-233.

- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: Development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, 193-216.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33, 75-102.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Mouratidis, A., Katarti, E., Thøgersen-Ntoumani, C., & Vlachopoulos, S. (2018). Beware of your teaching style: A school-year long investigation of controlling teaching and student motivational experiences. *Learning and Instruction*, 53, 50-63.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
doi:10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3
- Burns, E. C., Bostwick, K. C. P., Collie, R. J., & Martin, A. J. (2019). Girls' disengagement: Latent growth modelling of trajectories and the role of teacher and peer support. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 979-995.
<https://doi.org/10.1007/s10964-019-00986-4>.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., Ntoumanis, N., Gillet, N., Kim, B. R., & Song, Y. G. (2018). Expanding autonomy psychology need states from two (satisfaction, frustration) to three (dissatisfaction): A classroom-based intervention study. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 685-702.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y. G. (2016). A teacher-focused intervention to decrease PE students' amotivation by increase need satisfaction and decreasing need frustration. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38, 217-235.
- Collie, R. C., Granziera, H., & Martin, A. J. (2019). Teachers' motivational approach: Links with students basic psychological need frustration, maladaptive engagement and academic outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-13.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Costa, C., Ntoumanis, N., & Bartholomew, K. J. (2014). Predicting the brighter and darker sides of interpersonal relationships. Does psychological need thwarting matter? *Motivation and Emotion*, 18, 1-4.
- Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L., & Bouvrette, A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: Theory and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 894-908. <http://dx.doi.org/10.1037/0022->

3514.85.5.894.

- deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York, NY: Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E., & Cascio, W. F. (1972). *Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats*. Paper presented at the meeting of the Eastern Psychological Association, Boston, MA, April 27-29.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Journal of Educational Research*, 38, 3-14.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “why” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3), 325-346.
- Dreikurs, R. (1968). *Psychology in the classroom* (2nd ed.). New York, NY: Harper & Row.
- Earl, S. R., Taylor, I. M., Meijen, C., Passfield, L. (2017). Autonomy and competence frustration in young adolescent classrooms: Different association with active and passive disengagement. *Learning and Instruction*, 49, 32-40.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flangan, C., et al (1993). Development during adolescence. The impact of stage environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *The American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988). A social-cognition approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Friedel, J., Marachi, R., & Midgley, C. (2002). *Stop embarrassing me: Relations among student perceptions of teachers, classroom goals, and maladaptive behaviors*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational

- Research Association, New Orleans, LA.
- Grolnick, W., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Petegem, S. V. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education student's motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport Exercise*, 16, 26-36.
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., Vande Broek, G., & Aelterman, N. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: Identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 16-36. Doi:10.1080/17408989.2017.1346070.
- Harackiewicz, J. M., Manderink, G., & Sansone, C. (1984). Rewarding pinball wizardry: Effects of evaluation and cue value on intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (2), 287 - 300. doi: 10.1037/0022-3514.47.2.287
- Hodge, K., Lonsdale, C., & Ng, J. Y. Y. (2008). Burnout in elite rugby: Relationships with basic psychological needs fulfillment. *Journal of Sports Sciences*, 26, 835-844.
- Hodge, K., & Petlichkoff, L. (2000). Goal profiles in sport motivation: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22(3), 256-272.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester-A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It's not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588-600.
- Jang, H., Reeve J., & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way to teaching that increases conceptual learning: Teaching in student's preferred ways. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 686-701.
- Kimble, C. E., Kimble, E. A., & Cory, N. A. (1998). Development of self-handicapping tendencies. *Journal of Social Psychology*, 138(4), 524-534.
- Lau, S., & Roeser, R. W. (2002). *On cognitive abilities and motivational processes in students' science engagement and achievement: A multidimensional approach to achievement validation*. Los Angeles:

- UCLA, National Center for Research on Evaluation, Standards, and student Testing.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology, 98*, 567-582.
- Lepper, M. R. , & Greene, D. (1975) Turning play into work: eff ects of adult Surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*(3), 479-486 . doi: 10.1111/j.1467-6494.1984.tb00879.x
- MacDonald, A., Saunders, L., & Benfield, P. (1999). Boys’ achievement progresss, motivation and participation: Issues raised by the recent literature. Slough, UK: National Foundation for Educational Research.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sport Sciences, 21*, 883-904. doi:10.1080/0264041031000140374
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397–422. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Matosic, D., & Cox, A. E. (2014). Athletes’ motivation regulateons and need satisfyion across combinations of perceived coaching behaviors. *Journal of Applied Sport Psychology, 26*, 302-317.
- McCarthy, M. E., Pretty, G. M., & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development, 31*(3), 211-216.
- Meier, S. T., & Schmeck, R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel, 26*(1), 63-69.
- Martin, A. J.(2004). School motivateon of boys and grils: Differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology, 56*(3), 133-146.
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 413-440.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. (1996). “If I don’t well tomorrow, there’s a reason”: Predictors of adolescents use of academic self-handicapping behavior. *Journal of Educational Psycholog, 88*, 423-434.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology, 26*(1), 61-75.
- Newman, R. S. (1990). Children’s Help-Seeking in the Classroom: The Role of Motivational Factors and Attitudes. *Journal of Educational Psychology, 82*, 71-80.

- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to education practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144.
- Ng, J. Y. Y., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2014). Autonomy support and control in weight management: what important others do and say matters. *British Journal of Health Psychology*, 19(3), 540-552. doi: 10.1111/bjhp.12054
- Pelletier, L. G., Fortrier, M. S., Vallerand, R. J., & Briere, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- Quested, E., & Duda, J. L. (2010). Exploring the social-environmental determinants of well-and ill-being in dancers: A test of basic needs theory. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 39-60.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychology*, 44, 159-175.
- Reeve, J., Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during learning activities. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Reeve, J., Jang, H.-R., & Jang, H. (2018). Personality-based antecedents of teachers' autonomy-supportive and controlling motivating styles. *Learning and Individual Differences*, 62, 12-22. doi:10.1016/j.lindif.2018.01.001.
- Reeve, J., Jang, H., Hardr, P., & Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26(3), 183-207. doi: 10.1023/A:1021711629417
- Reinboth, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychology and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28, 297-313.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-

- determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.
- Rowe, K. J., & Rowe, K. S. (1999). Investigating the relationship between students' attentive-inattentive behaviours in the classroom and their literacy progresss. *International journal of Educational Research*, 31, 1-138.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facility of intrinsic motivation social development, and well-being. *American Psycholgoist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, New York, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" Adolescent perceptions of costs and benefits of help-seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 663e689. <http://dx.doi.org/10.1348/000709908X281628>.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietik€ainen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13, 12e23. doi:10.1027/1016-9040.13.1.12.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1316e1327. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-008-9334-3>
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 929-939.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57–68.
- Silk , J. S. , Morris , A. S. , Kanaya , T. , & Steinberg , L. (2003) Psychological control and autonomy granting: opposite ends of a continuum or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence* , 13 (1), 113 - 128 .
doi:10.1111/1532-7795.1301004

- Skinner, E. & Blemont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 589-604.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30, 74-99. doi:10.1016/j.dr.2009.11.001.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Dochy, F. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology* 104, 108-120.
- Spray, C. M., Wang, C. K., Bidle, S., & Chatzisarantis, N. (2006). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.
- Stefanou, C. R. , Perencevich, K. C. , Dicintio, M. , & Turner, J. C. (2004) Supporting autonomy in the classroom: ways teachers encourage student decision making and ownership . *Educational Psychologist*, 39 (2), 97-110 . doi: 10.1207/s15326985ep3902_2
- Stroet, K., Opdenakker, M. C. Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87.
- Tessier, D. , Sarrazin, P. , & Ntoumanis, N. (2008) The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers . *European Journal of Psychology of Education*, 23 (3), 239 - 253 . doi:10.1007/bf03172998
- Tsai, Y. M., Kunter, M., Ludtke, O., Trautwein, U., & Ryan, R. M. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three subjects. *Journal of Educational Psychology*, 100, 460-472.
- Turner, J. C., Midgley, C. Meyer, D. K., Gheen, M., Anerman, E. M., Kang, Y., Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 88-106.

- Urdan, T. C., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115-138.
- Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, socialrelationship, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psycholotherapy Integration*, 23(3), 263-280.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Goossens, L., Dochy, F., Aelterman, N., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived autonomy support and structure: Associations with self- regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22 (6), 431–439.
doi:10.1016/j.learninstruc.2012.04.002
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectoryes of student emotional engagement and school burnout with academic and psychology development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65.
- Weiss, M. R., Ebbeck, V., & Horn, T. S. (1997). Children's self-perceptions and sources of physical competence information: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(1), 52-70.

109年度專題研究計畫成果彙整表

計畫主持人：林啟超			計畫編號：109-2410-H-029-003-SSS		
計畫名稱：高職學生知覺教師動機教學方式、心理需求受挫、不適應學習行為與學業倦怠之關係					
成果項目			量化	單位	質化 (說明：各成果項目請附佐證資料或細項說明，如期刊名稱、年份、卷期、起訖頁數、證號...等)
國內	學術性論文	期刊論文	0	篇	研究成果於2021 臺灣心理學會發表
		研討會論文	1		
		專書	0	本	
		專書論文	0	章	
		技術報告	1	篇	本研究成果報告
		其他	0	篇	
國外	學術性論文	期刊論文	0	篇	預計參加國外學術研討會
		研討會論文	1		
		專書	0	本	
		專書論文	0	章	
		技術報告	0	篇	
		其他	0	篇	
參與計畫人力	本國籍	大專生	5	人次	大專生兼任助理
		碩士生	0		
		博士生	0		
		博士級研究人員	0		
		專任人員	0		
	非本國籍	大專生	0		
		碩士生	0		
		博士生	0		
		博士級研究人員	0		
		專任人員	0		
其他成果 (無法以量化表達之成果如辦理學術活動、獲得獎項、重要國際合作、研究成果國際影響力及其他協助產業技術發展之具體效益事項等，請以文字敘述填列。)					