

自我調整學習理論對學生課業學習外部干擾的處理與啓示

陳志恆

摘要

課業學習為學生主要發展任務之一，但往往受到外部干擾的影響而降低學習動力與成績表現，課業學習諮商的可行性亦因此受到質疑。本文以自我調整學習理論為基礎，闡釋學生在課業學習活動中因應外部干擾時的自我調整學習機制，並說明課業學習諮商的可為之處。諮商師可以六個領域與四個階段的自我調整學習策略模式做為處理學生課業學習外部干擾的視框，在諮商過程中，諮商師與案主共同選擇可處理的焦點，發展特定的自我調整學習策略，並鼓勵案主採取行動嘗試改變，進而協助案主成為一個具備功能性自我調整的學習者。

關鍵詞：課業學習外部干擾、自我調整學習理論、自我調整學習策略模式

陳志恆 國立彰化高商專任輔導教師 (heng711@hotmail.com)

壹、前言

課業學習為學生的主要發展任務之一，課業學習活動佔據了學生生活中大部分時間，課業學習的成敗不但為學生本身所重視，亦是家長與教師深切關注的焦點。課業學習向為學生最為關心且感到困擾的議題（董氏基金會，1999，2002；蕭佳莉，2005；賴有亘，2004），因此學校輔導工作中課業學習輔導與諮商的實施自然有其重要性。

學生常見的課業學習困擾包括學習動力不足、缺乏有效的學習方法、學習時間不夠用、缺乏考試技巧、以及缺乏可資求助的資源等。其中學習動力不足乃課業學習諮商中最難以處理的學習困擾類型。研究發現，學習動機同時與課業學習成就以及學習策略的使用具有顯著的正向關聯（吳靜吉、程炳林，1993；廖彥棻，2000；Turner, Thorpe & Meyer, 1998），亦即學習動機低落的學生，除了課業成績不佳之外，本身也鮮少表現積極的學習行為。從自我調整學習理論的觀點，影響學生學習動機的因素包括了目標導向、自我效能、任務價值與任務興趣等成分（Pintrich, 2000, 2004）。自我調整學習理論重視學習者的主動性，強調學習者能夠自主監控影響自己學習成果的各项因子，並採用或調整適當的學習策略，以幫助自己改善課業學習成效（Zimmerman, 1989, 2001）。因此，以自我調整學習理論為基礎，對於學習動機低落學生進行諮商工作，諮商師的責任便在引導學生覺知各項對學習動力有所影響的因素，並採取特定的策略以調整其學習動機或情感狀態（如使用適當的成敗歸因形式、使用自我獎懲、採取特定的目標導向與使用自我對話等），以幫助學生提升投入學習的動力（林清文，2003）。

然而，在筆者與學生的諮商晤談中，常發現學生帶著學習困擾前來求助，述說著自己無論如何就是提不起勁唸書，自己也深感焦慮；另有學生總是對於諮商中共同擬定的家庭作業無法承諾，屢次無法實踐家庭作業。細究這些「提不起勁」、「無法承諾」的學生，背後似乎有著更大的外部干擾造成目前的壓力，而使注意力無法聚焦在課業學習上。在引導之下，學生娓娓道出造成其課業學習適應不良的外部干擾因素，如：對生涯的不確定、家庭問題引起的焦慮與壓力、與同學的人際衝突或師生關係緊張等。

當造成學生學習動機低落的原因是源自於學習者本身以外時，外部干擾便成了左右學生課業學習投入程度與學習成效的關鍵因素。如此一來，課業學習諮商的處理焦點似乎將有所模糊。從事課業學習輔導與諮商的實務工作者要問的是，以課業學習為主軸的諮商工作，當遇到學生在學習過程中蒙受強大的外部干擾時，究竟應將晤談的重心放在學習者本身的課業學習過程中，抑或轉移至處理外部干擾對學習者的影響？而外部干擾一日不排除，是否幫助學生提升課業學習成就的可能性就不存在了？

學習動機的調整本是課業學習諮商中最困難的部分，而來自外部干擾所造成的課業學習動力不足現象，更是實務工作者最常質疑課業學習諮商的可行性之處。本文先就影響課業學習的外部干擾因素進行探析，並以自我調整學習理論的

觀點，探討學習者在學習過程中對於外部干擾的因應機制，以及對實務工作者從事課業學習諮商的啓示，最後提出建議供實務工作者參考。

貳、影響課業學習動機的外部干擾

外部干擾指的是發生於學生課業學習過程本身以外，而對學生課業學習動力與成效有所影響的因素。影響學生課業學習適應狀況的外部干擾因素諸多，依其性質大抵可以粗分為兩類，一類是可選擇的，另一類是不可選擇的。前者所指的諸如學生的社團活動、聯誼、異性交往、體育活動、藝文競賽與網路活動等，這些課業學習以外的活動確實對於課業學習狀況有所影響。一直以來，許多教育工作者主張對於教育環境的安排應力求單純（如男女分校、實施髮禁等），就是要避免學生「雜事纏身」，而能「心無旁騖」。過多的社團活動以及與升學科目無關的其他學習活動總會使學生分心，佔用課業學習的時間與心理能量。然而，這些外部干擾的特徵為具有選擇性，且是可被控制的，學生有充分的自主權去安排要將多少時間分配給課業學習活動，多少時間分配給課業學習以外的其他活動。從自我調整學習的角度，這樣的選擇與分配正是一種學習策略的主動使用，是學習者試圖對課業學習的時間與環境等各層面進行調整，以使自己能對課業學習活動保持一定程度的專注（認知層面），不會因此而怠慢學習（動機層面）。

然而，另一類的外部干擾卻往往非學生所樂見，其所帶來的額外壓力也無法輕易排除。例如，遭遇雙親衝突或家庭失功能的學生，整日煩憂於家庭的紛紛擾擾，何來有心投注於課業呢；有些學生對於生涯選擇憂慮不已，加以父母施予選組壓力，也使其喘不過氣來；另外，在學校中受到同學排擠或與教師之間關係緊張的學生，成天已在悲苦情緒中度日，要拋開這些生活中每天必遭遇的「俗事紛擾」，談何容易。此類非自願性、不可選擇的外部干擾所造成的影響，尤以令實務工作者對課業學習諮商的可行性產生質疑。

雖然常見學生的課業學習動力為這些不可選擇與無法逃避的外部干擾因素所困，但反觀報章雜誌上的報導，一些學生雖遭遇家庭變故，父母病痛臥床外，還要照顧年幼的弟妹，更要利用時間打工賺錢，但卻仍能保持名列前茅。類似的例子也不在少數。我們不禁好奇，是怎樣的心理運作歷程，使得這些不幸學生猶能不放棄學業，反而更有令人刮目相看的表現。同樣是外部干擾，為何某些人的學習動力大受影響，某些人的課業學習成績卻能依然保持良好？細究其中的差異現象，仍然與學習者的自我調整學習有關。

參、自我調整學習理論的意義與內涵

一、自我調整學習理論的基本觀點

自 1980 年代起，美國教育界出現了一種新興的學習與教育心理學理論：自

我調整學習 (self-regulated learning)；主要是去探討「學習者是如何在其學習過程中逐漸精熟於課業學習活動」的問題 (Zimmerman, 2001)。Zimmerman (1986) 認為，自我調整學習乃是學習者透過後設認知，有動機性地在行為上主動參與他們自己的學習過程，自己生產出自己的想法、感覺與行動，以達到他們的學習目標。自我調整學習強調學習者可以主動地透過後設認知與動機等策略的使用，改善個人的心智能力，能夠選擇、建構與創造有利的學習環境；同時，學習者也在教育形式的選擇上扮演很重要的角色。

目前有關學習者自我調整學習的理論觀點眾多，包括行為主義 (operant theory)、現象學取向 (phenomenological theory)、訊息處理論 (informational process theory)、社會認知理論 (social cognitive theory)、意志控制論 (volitional theory)、Vygotskian theory 以及建構取向 (constructivist) 等。Pintrich (2000, 2004) 指出這些自我調整學習理論均普遍植基於下述四個前提：(一) 主動建構的假設：學習者被視為學習歷程中的主動參與者，他們會根據其內在與外在環境的訊息，主動地建構他們自己的意義、目標與策略。(二) 潛在控制的假設：學習者可以潛在地監控、控制與調整其學習過程中認知、動機、行為與環境等特定面向。(三) 目標、效標與標準設定的假設：學習者會設定一些目標、效標與標準，以作為衡量其學習歷程是否應繼續或有所改變的參照依據。(四) 中介調節的假設：自我調整學習活動在個人、環境與行為三者之間扮演著中介調節的角色。

在眾多理論觀點中，以社會認知理論最為重要。社會認知理論的自我調整學習觀點主要建立在 Bandura (1986) 所提出的交互決定論 (reciprocal interactions) 上，人類的功能運作是深受三個彼此交互牽連的因素影響：行為、環境與個人。社會認知理論強調人類行為運作的主體觀點 (agentive perspective)，亦即人類是有所期待的，有目的性的，與自我評估的，並會對動機與行動進行調整 (Bandura, 2001)。因此，人類的行為乃個體主動地對過去行為的結果進行判斷與解釋後做出的決定，而非直接受制於到過去行為結果的影響 (Schunk, 2001)。而自我調整正是在行為、環境與個人這三個因素的交相影響之下，個人有意圖而主動地實際投入影響行為的歷程中。

二、自我調整學習的歷程

完整的自我調整學習歷程包括不同階段與不同的介入向度。自我調整學習的階段區分，乃是從時間軸的觀點來劃分不同的自我調整學習順序。如：Bandura (1986) 認為學習者的自我調整學習是決定於雙重控制歷程 (dual control process)，即差異產生 (discrepancy production) 與差異縮減 (discrepancy reduction) 兩種歷程。差異產生是學習者設定稍高於自己能力水準的目標，而差異縮減則是學習者透過各種自我調整學習策略力求達到先前設定的目標 (林清山、程炳林，1995)。人類的行為動力便是在差異產生與差異縮減兩者之間的交互循環歷程中不斷產生 (Bandura & Lock, 2003)。

另外，Zimmerman (1989, 2000, 2002) 以三個連續循環的階段說明自我調整學習的歷程，分別為預備思考 (forethought)、表現或意志控制 (performance or volitional control) 與自我反映 (self-reflection) 三個階段。每個階段中都包含了數個子階段以及自我調整學習的重點，而有效的自我調整學習者將會在此三階段循環中進行某種程度的自我控制與引導 (Lapan, Kardash & Turner, 2002)。Pintrich (2000, 2004) 的自我調整學習通用架構 (A general framework for self-regulated learning) 則將自我調整學習的歷程區分為：預備思考、計畫與活化 (forethought, planning, and activation)、監控 (monitoring)、控制 (control)、以及反應與反映 (Reaction and reflection) 四個階段，學習者就是依循此四階段進行自我調整學習。

上述學者對於自我調整學習階段的觀點，除認為自我調整學習具有階段性，並均強調自我調整學習為一循環回饋歷程 (Bandura, 1986; Bandura & Locke, 2003; Pintrich, 2000, 2004; Zimmerman, 1990, 2002)，亦即學習者透過早先階段的準備與目標設定、中間階段的自我監控與自我調整，到最後階段對行為結果的反思與判斷，而形成一種回饋，提供下一次行為運作時目標設定與調整的參考依據。

在自我調整學習的介入向度方面，不同的學者也有不同的看法。重要觀點的包括 Zimmreman 與 Risemberg (1997) 定義出影響自我調整學習的動機 (motivation)、學習方法 (methods of learning)、時間使用 (use of time)、物理環境 (physical environment)、社會環境 (social environment) 與表現 (performance) 等六個面向。Pintrich (2000, 2004) 所提出的自我調整學習通用架構中，則將自我調整學習區分為四個主要領域 (area)，分別為認知 (cognition)、動機／情感 (motivation/affect)、行為 (behavior) 與脈絡 (context)。國內學者林清文 (2002) 則認為在課業學習的自我調整歷程中，包含三大類的自我調整學習活動，分別為內在歷程取向、行為取向以及環境取向的自我調整等。

陳志恆與林清文 (2008) 參考 Pintrich (2000, 2004) 自我調整學習通用架構的階段區分，綜合不同學者對自我調整歷程中介入向度的觀點，並將學習者自我調整學習的運作歷程視為自我調整學習策略的主動使用，整理成自我調整學習策略評量架構，編訂成量表，用以測量國中學生自我調整學習策略的使用狀況。此架構為一雙向度的評量模式，在自我調整學習的階段方面，共有四個階段：(一) 初始準備階段 (forethought, planning, and activation)：包括計畫、目標設定，以及對任務、脈絡與自我的覺知與知識之活化。(二) 監測階段 (monitoring)：包括各種監測的歷程，是對自我、任務以及脈絡等各種不同部分的後設認知覺察。(三) 控制階段 (control)：選擇與使用策略，努力去控制與調整自我、任務及脈絡等各種不同的部分。(四) 反應與反映階段 (reaction and reflection)：對於自我、任務及脈絡等各向度的策略使用成效之情感反應、評估與調整。

在自我調整學習策略的介入向度方面，此模式將自我調整學習策略分為認知、動機／情感、任務、環境、時間、以及求助資源等六大領域 (area)，茲分述如次：(一) 認知領域的自我調整學習策略：包含影響認知訊息處理歷程中訊

息之選擇、獲取、建構與整合的各項監控與調整學習活動。(二) 動機／情感領域的自我調整學習策略：包含對一系列影響學習者持續投入學習活動、提升與維持學習動力的重要因子，以及在學習過程中呈現的情緒反應的調整與監控活動。

(三) 任務領域的自我調整學習策略：指學習者對學習任務本身的性質與難易度進行的監控與調整活動。(四) 環境領域的自我調整學習策略：指學習者在進行學習或研讀活動時，對於所處的物理空間進行監測、安排與調整的活動。(五) 時間領域的自我調整學習策略：指的即為學習者的時間管理狀態，如對時間利用的計畫以及排定學習活動的優先順序等。(六) 求助資源領域的自我調整學習策略：包含學習者利用環境中的有利資源以增進其學習效果的活動，如與他人合作、請教他人以及搜尋與利用參考資料等。

不論學習者經歷哪一個學習階段，都會牽涉到這六個領域的學習策略之使用；而不論哪一個領域的策略使用，也都會經歷此四個階段。綜合上述自我調整學習策略的六個領域與四個階段，即可形成 24 個細格，每個細格中均包含自我調整學習策略的重要成分，學習者便分別在此 24 個細格中進行自我調整學習(表 1)。以下便以此架構為基礎，探討學習者在課業學習活動中，對於外部干擾影響下的自我調整學習因應歷程。

表 1 自我調整學習策略模式的架構與內涵

階段	領域					
	認知	動機／情感	任務	環境	時間	求助資源
初始 準備	設定標的目標	目標導向的採用	對任務訊息的	對物理空間的覺知	對時間的覺知	對資源的覺知
	認知策略知識的活化	效能判斷	覺知	對外部干擾的覺知	時間分配與投入	資源知識的活化
	後設認知知識的活化	任務價值的活化	對任務難度的	環境知識的活化	的計畫	對求助需求的覺知
	學習風格的覺知	任務興趣的活化	覺知			
監測	認知的覺察與監測	動機/情感的覺察與 監測	任務變化的覺 察與監測	環境變化的覺察與 監測	時間變化的覺察 與監測	資源變化的覺察與監測 求助需求的覺察與監測
	認知調整策略的選擇 與適應	動機/情感調整策略 的選擇與適應	任務調整策略的 選擇與適應	環境調整策略的選擇 與適應	時間調整策略的選 擇與適應	求助社會性資源 求助非社會性資源
反應 與 反映	認知調整策略使用結 果之評估與反應	動機/情感調整策略 使用結果之評估與 反應	任務調整策略 使用結果之 評估與反應	環境調整策略使用 結果之評估與反 應	時間調整策略使 用結果之評估 與反應	求助結果之評估與反應

註：“國中學生自我調整學習策略量表之編製及效度研究”，陳志恆、林清文，2008，**輔導與諮商學報**，30（2），p.11。

肆、學習者外部干擾的自我調整學習因應歷程

學習者在課業學習的過程中，一旦外部干擾產生時，最先也最直接受到影響到的便是學習動機的部分。一位自我調整的學習者，可能率先從動機／情感領域啟動自我調整學習的機制以因應外部干擾。首先，學習者先要能覺察目前的動機狀態與影響學習歷程與成就表現的因素為何，他會去覺察是什麼樣的外部干擾影響了自己投入學習的動力，以及影響的程度為何（初始準備階段）；其次是要能夠監測在外部干擾的影響之下，個人動機與情感之變化情形如何（監測階段）；接著是能夠採取適當的動機／情感策略以調整或控制其中的影響歷程（控制階段）；最後針對策略使用的有效性進行評估，是否能有效維持甚或提升學習動機（反應與反映階段）。

舉例而言，一位遭逢家庭變故的高中學生，不但要打工分擔家計，又要協助料理家務並照顧年幼的弟妹，其所承受龐大的家庭壓力將影響其課業學習動力。在自我調整學習的過程中，他會察覺到自己的課業學習動力逐漸受到家務壓力的影響，他開始監測這些家務壓力對於自己學習動力影響的長期變化情形，然後採取適當的策略以面對目前學習動力下滑的情況，如：使用自我對話策略調整學習價值：「用功讀書，可以成為弟弟妹妹的榜樣」、「我要用功讀書，將來才有可能改善家計」，調整任務興趣：「比起繁瑣的家庭事務，能夠讀書學習有趣多了」。這些信念有助於其在面臨家務壓力時，仍願意投入於學習中。最後，他會評估自己所使用的這些自我對話激勵策略是否有助於提高自己的讀書動力，並進而增進學習表現。當學習表現能有所成效，課業學習自我效能自然提高，便更有信心與動力將心力繼續投入於課業學習活動中。

學習者能成功地進行自我調整學習以因應外部干擾的影響，僅在動機／情感領域進行運作往往是不夠的，因為外部干擾的影響除了學習動力與情感反應之外，更可能擴及時間、環境或求助資源等其他領域等。如遭逢家庭變故的學習者因為必須分擔家務而壓縮了每日溫習功課的時間（時間領域）；又如雙親之間的衝突使得學習者在家中無法專心唸書，或因家境貧困而缺乏安靜或適宜的地點複習功課（環境領域）；最後，也可能因為經濟弱勢而缺少能有助於學習的工具、書籍與網際網路等資源，亦無法像其他同學般透過參加課後補習提升課業表現（求助資源領域）。外部干擾同時干擾了學習過程中的不同面向，學習中各種不利因素的累加將更加打擊學習士氣，使得學習動機更難以維持。

然而，自我調整的學習者卻能夠在各種不利的條件下，透過在各種領域中進行覺察、監測、調整與評估等歷程，以因應外部干擾對學習活動的影響，達到提升課業成就的目的，進而保持一定的學習動力。如當學習者受到外部干擾影響而造成原來的讀書時間不足時，學習者在覺知此一狀況後，會監測每日或每週可用於讀書學習的時間變化情形，主動採取時間管理策略，如縮減娛樂或睡眠時間、重新安排讀書計畫、或充分利用在學校的課餘時間進行課業複習等，並在時間管理策略的採行之後持續評估效果。另外，當學生因外部干擾的影響而使其在原有

的讀書環境中專心程度降低，便可透過環境管理策略的選擇與調整，如安排自己在不同的讀書地點中讀書，免受外部干擾的影響。

相反地，有些學生在遭逢外部干擾的影響時，自我調整學習的運作是失功能的。例如一位面臨生涯不確定的大學生，一方面對未來感到茫茫然，另一方面又承受著父母期待的壓力，在雙重憂慮之下，越來越少將時間投注於課業學習中，學業成績因而一落千丈。學習者無法成功地進行自我調整，原因可能是在初始準備階段時，根本未能察覺生涯不確定的壓力對其學習動力造成的影響，如對學習存在著負向情緒、不知道目前讀書學習的價值以及對目前所學的科目沒有興趣等；或者雖知道生涯不確定的壓力是造成學習動機低落的主因，但在監測階段卻未能去觀察與覺知生涯不確定的壓力對於學習動力中各項因素的影響程度之變化情形；或是在控制階段中，缺乏學習動機管理策略知識或未能主動使用各種引起學習動力的策略，如未能採行自我獎懲策略提升讀書動力、以及自我對話策略以堅定自己學習的信念；最後，也有可能是在反應與反映階段中，未能評估所使用的動機管理策略的有效性並做適當的修正。

由此可見，外部干擾的影響可以透過自我調整學習中不同介入向度的運作機制加以因應。值得一提的是，學習者自我調整地因應外部干擾時，各介入向度之間的運作是無法截然切割的，並且是彼此交互影響的。例如，有的學生在受到外部干擾而影響其學習動力的同時，會選擇求助社會資源（如求助師長、同學或心理諮商）以解決其外部干擾，當外部事件受到一定程度的處理時，心力自然能回到課業學習中。這樣的過程也不外乎是一種自我調整學習策略的展現。

伍、課業學習諮商對外部干擾的處理

從自我調整學習理論的觀點來看學習者如何因應外部干擾對課業學習的影響，對於實務工作者的一個重要啟示為：即使造成學生課業學習困擾的原因是來自於外部干擾因素，課業學習諮商仍是可為的。自我調整學習策略模式（陳志恆、林清文，2008）可做為諮商師在面對學生課業學習困擾時的視框，幫助諮商師從各種不同的層面去看見、理解與診斷學生的課業學習困擾，並選擇在可工作之處進行處理。亦即，諮商師針對學生學習困擾的評估與介入策略是具有選擇性的，這當然也包括直接處理外部干擾。能夠針對外部干擾本身進行處理是最好，外部干擾的消失自然能讓學習表現回到常軌。但處理外部干擾多半耗時費力，且多數外部干擾是來自學生學習系統以外的情境，非在諮商脈絡之下可以進行工作，諮商師本身亦受限於專業能力，直接處理外部干擾並不一定能為課業學習表現帶來正向效益，甚至可能引發更多的挫折。

正所謂「山不轉路轉、路不轉人轉」，對於影響學生學習動力與學習表現的外部干擾因素而言，並非只有針對外部干擾直接處理一途，從自我調整學習的各個領域切入，並配合各個階段的覺察、監控、調整與評估，亦能幫助學生改善學習狀況。諮商師選擇從不同的焦點切入處理，將會為整體學習過程帶來不同的變

化，某一領域或階段中單一元素的改變，將會影響其他領域或階段的運作，其目的都在促使案主的學習歷程產生正向循環與回饋。而課業學習諮商的目的即是在幫助學生發展自我調整學習的能力，使其能主動地採行各種策略，幫助自己在自我調整學習的各領域與階段中成功地進行運作。

諮商師在實務工作中運用自我調整學習策略模式於課業學習諮商時，當發現案主在課業學習動力不足的背后面臨有更大的外部干擾時，可使用以下的步驟幫助案主：（一）確認外部干擾的形式：諮商師首先要能確認影響案主課業學習動力與表現的外部干擾形式為何，是可選擇的或不可選擇的；是可以直接處理的，或難以直接處理的。若評估直接處理可行性低時，應回到案主自我調整學習機制的本身進行工作。（二）評估案主的自我調整學習狀態：諮商師針對案主在外部干擾的影響下，目前課業學習自我調整狀態進行評估。在這個步驟中，諮商師可以使用自我調整學習策略模式（陳志恆、林清文，2008）做為理解案主課業學習困擾的視框，針對自我調整學習歷程中的各個領域與階段，逐項評估案主受到外部干擾影響的程度，以及案主本身運用了哪些具功能性或失功能的自我調整學習策略。諮商師一方面開始對案主的課業學習困擾形成了概念化，另一方面也要幫助案主去覺知自己的自我調整學習運作狀況。（三）選擇可處理的焦點：當對案主在外部干擾因素影響下的課業學習自我調整學習狀態有所理解後，接下來便是決定從哪些階段或領域開始進行處理。選擇處理焦點的過程需與案主進行討論，找到易於改變與能促成正向成功經驗之處，以期小小的進步能啟動案主自我調整學習的正向循環機制。值得注意的是，雖然外部干擾對案主課業學習表現最顯著的影響之處常常是在某一單一領域（如動機／情感領域），但往往各領域之間的自我調整學習運作是相互影響的，選擇從某一領域做為可處理的焦點，將可能造成其他領域自我調整學習運作狀態的改變。（四）鼓勵案主嘗試改變：在自我調整學習策略模式的課業學業諮商中，改變的發生必須透過案主主動採取新的行動策略。諮商師可就與案主共同選定的自我調整學習領域與階段，提供案主有效的策略知識，或與案主從過去經驗中找出可行的策略，或發展全新的策略，做為接下來的行動計畫。在此階段中，案主針對楷模進行模仿學習尤其重要，除了有助於新學習行為的建立外，更能增進其自我效能（Schunk & Zimmerman, 2007）。同時，諮商師應鼓勵案主將此行動計畫實際運用於日常生活當中。

新行動計畫的實行成效好壞如何，都會對整體自我調整學習歷程的運作有所影響。因此，在每一次的諮商中，諮商師都要與案主再次檢視目前自我調整學習的運作狀態，並再次決定新的可處理焦點，鼓勵案主採取新的行動策略。

陸、結語

課業學習是在學學生的主要任務之一，但卻往往會因各種外部事件而使其學習狀態受到影響。自我調整的學習者能夠透過各種自我調整學習策略的使用，啟動自我調整學習的因應機制，以維持自己的課業學習表現。這種具功能性的自我

調整學習運作機制正是邁向成熟的個體所需具備的能力，不只在課業學習上能發揮功能，更能運用在其他的領域活動中。而透過課業學習諮商協助案主因應外部干擾的影響，以有效提升課業學習表現，也正是要幫助案主逐漸發展出成熟且功能性的自我調整學習運作機制。

由於自我調整學習理論能適切地闡述學習者的學習歷程，並幫助教育與輔導實務工作者深入理解學習者的學習機制，故透過依據自我調整學習理論所設計的學習策略訓練方案的實施，可以促使學生逐漸朝向一位具功能性自我調整的學習者邁進 (Schloemer & Brennan, 2006)。當然，面對學習者的學習困擾，自我調整學習理論也可以是幫助實務工作者解構與診斷問題癥結的基礎架構。以自我調整學習理論為基礎，進行學生課業學習外部干擾的諮商處理是可為的。由六個領域與四個階段所構成的自我調整學習策略模式 (陳志恆、林清文，2008)，能提供從事課業學習諮商的實務工作者一個評估與診斷案主課業學習困擾的參考架構。以自我調整學習策略模式做為理解案主因外部干擾所造成之學習困擾的視框時，諮商師一方面評估案主目前在外部干擾影響之下，自我調整學習的運作狀態如何，另一方面選擇可工作的焦點進行處理，幫助案主發展新的自我調整學習策略，形成新的行動計畫，有助於將諮商的工作焦點回到案主本身的自我調整學習機制中，更能跳脫因無法解決外部干擾而產生的無助感。

參考文獻

- 吳靜吉、程炳林 (1993)。國民中小學生學習動機、學習策略與學業成績之相關研究。 **國立政治大學學報**，66，13-39。
- 林清山、程炳林 (1995)。國中生自我調整學習因素與學習表現之關係暨自我調整的閱讀理解教學策略效果之研究。 **教育心理學報**，28，15-57。
- 林清文 (2002)。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 (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。
- 陳志恆、林清文 (2008)。國中學生自我調整學習策略量表之編製及效度研究。 **輔導與諮商學報**，30 (2)，1-36。
- 董氏基金會 (1999)。大台北地區在學青少年對憂鬱與憂鬱症認知與現況調查。2007年3月10日，取自 <http://www.jtf.org.tw/psyche/melancholia/survey.asp?This=57&Page=2>
- 董氏基金會 (2002)。大台北地區青少年主觀生活壓力與憂鬱傾向之相關性調查。2007年3月10日，取自 <http://www.jtf.org.tw/psyche/melancholia/survey.asp?This=62&Page=1>
- 廖彥棻 (2000)。台灣國中生英語學習動機與學習策略之研究。國立彰化師範大學英語學系碩士論文，未出版，彰化。
- 蕭佳莉 (2005)。嘉義市國中生生命意義感、生活壓力與憂鬱傾向之相關研究。

- 國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 賴宥亘 (2004)。應用音樂抒解國中成長階段「情緒壓力」相關因素之調查研究。國立台灣大學音樂研究所碩士論文，未出版，台北。
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Lapan, R. T., Kardash, C., & Turner, S. (2002). Empowering students to become self-regulated learners. *Professional School Counseling*, 5(4), 257-265.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 358-407.
- Schloemer, P., & Brenan, K. (2006). From students to learners: Developing self-regulated learning. *Journal of Education for Business*, 82(2), 81-87.
- 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* (pp. 125-151). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Turner, J. C., Thorpe, P. K., & Meyer, D. K. (1998). Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 758-771.
- Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key sub-processes? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 1-25). New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2000). 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. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 2-37). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge* (pp. 105-125). San Diego, CA: Academic Press.

Self-regulation Learning Theory: Treatment and Understanding in External Academic Disturbances

Chi-Heng Chen

Abstract

Academic learning is a major development task for students. However, external disturbances often reduce their motivation and academic performance, thereby calling into question the feasibility of academic counseling. Based on self-regulation learning theory, this study aims to explain students' self-regulatory learning mechanism in the face of external disturbances in academic activities, and to show the feasibility of academic counseling. The six-field and four-stage model of self-regulatory learning strategies is used as framework for the treatment process for external disturbances in academic learning. To help clients become functional and self-regulatory learners, counselors and clients choose a treatable focus together, develop specific self-regulatory learning strategies, and take action toward changes.

Keywords: academic external disturbance, self-regulated learning theory, self-regulated learning strategy model

Chi-Heng Chen

National Chang-Hua Senior Vocational School of Commerce
(heng711@hotmail.com)