

探討澳門中學生 學習困難、師生關係及學習動機 之個案混合研究

陳思匯

摘要

本研究旨在探討澳門其中一所學校全校中學生的學習困難、師生關係與學習動機。為達成研究目的，本研究採用混合方法研究設計，以聚斂式平衡混合設計，同時蒐集量化和質性資料作出整理，並對研究問題加以分析和討論。量化研究部分採取問卷調查法，以全校125位中學生為研究樣本，採用描述統計、t檢定、單因子變異數分析及皮爾森相關係數進行資料分析，為了全面而深入地了解各量化研究變項之間的關係，研究將以半結構訪談的方式對6位教師和7位學生作深層次的探討，並以馬斯洛的需求層次理論、鮑比的依附理論和班杜拉的社會學習取向動機理論等多個關鍵理論進行分析和說明。

透過上述研究和資料分析，本研究歸納出下列五項結論：

- 一、學生在學習過程中遇到聽、說、讀、寫及理解等不同的學習困難。
- 二、高中學生的學習動機較佳。
- 三、師生關係與學習動機的未來願景分層面有顯著差異。
- 四、在訪談結果顯示不良的師生關係會提升學生的學習困難。
- 五、師生之間的情感關係與學生的讀寫表現具有相關性。
- 六、師生關係與學習動機具有正相關。

基於這些研究結果，該研究提出了一些建議，以考慮對教育機構政策和教育實踐的變化。本文還包括未來的研究方向，以支持在澳門學習有困難的學生。

關鍵詞：澳門、中學生、個案混合研究、學習困難、師生關係、學習動機

Abstract

This mixed-methods case study aimed to explore student learning difficulties, teacher-student interactions and learning motivations at a secondary school in Macau. The study employed a convergent parallel design approach y, gathering, organizing both quantitative and qualitative data simultaneously. A survey approach was adopted for the quantitative research phase of the study, which involved surveying 125 secondary school students as a representative sample. The returned data was subsequently analysed using descriptive statistics, t-test, one-way ANOVA and Pearson correlation coefficient methods. To better understand the relationship between each data variable, a series of semi-structured interviews with six teachers and 7 students were also used to explore deeper perspectives of both groups that was underpinned by several key theories, Maslow's hierarchy of needs, Bowlby's attachment theory and Bandura's social learning approaches to motivation, for analysis and interpretation.

The major findings of this study are as follows:

- 1、Students with learning difficulties faced various types of challenges such as listening, speaking, reading, writing and comprehension through the learning process;
- 2、The senior high school students had stronger learning motivations when compared to junior secondary students;
- 3、There was a significant correlation difference in respect of teacher-student relationships and learning motivations;
- 4、The interview data indicated that negative teacher-student relationships increased the risk of continuing student learning difficulties;
- 5、The interview data suggested a positive correlation between teacher-student relationships and student literacy performance; and
- 6、The study discovered a positive correlation between teacher-student relationships and learning motivations.

Based on these research findings, the study proposes several recommendations for the consideration of changes to the education institutional policy and educational practices. Furthermore, future research directions are also included in this thesis to support students with learning difficulties in Macau.

Keywords: Macau, Secondary students, Mixed-method case study, Learning difficulties, Teacher-student relationships, Learning motivations

第1章 緒論

第一節 研究背景

1、澳門背景與教育變化

澳門於1999年12月20日回歸中國以來，社會政治、教育及經濟方面都帶來重大之改變和深刻的影響。由於賭權開放，促進了澳門的經濟急速增長，對人力資源有著迫切需求，有澳門研究學者認為，賭場的高薪厚職，引致青年中途放棄學業，人們價值觀出現扭曲，社會道德水準亦面臨衝擊，這些轉變對澳門整體社會發展構成了重大的挑戰和考驗（黃素君，2008）。

回歸後，澳門特區政府再度調整教育制度，於2006年12月公佈的《非高等教育制度綱要法》（第9/2006號法律）推出了“融合教育資助計劃”為私立普通學校提供財政資源、培訓與技術支援，鼓勵有關學校收取有特殊教育需要的融合生《第9/2006號法律》。

透過以上澳門背景與教育變化，更深入了解澳門地區的社會變遷如何影響澳門年青人的教育發展。在這個社會的變化過程當中，對一些有辦學理念的學校因而產生開辦教育課程的念頭，並為一些弱勢的學生帶來學習機會。

2、澳門其中一所學校背景

本研究的對象是澳門第一所職業先修學校，是在80年代中期，因一名社工遇見一些因年齡及學歷未適合到社會謀生的失學兒童而設立。當時學校只有14名學生，分別就讀於初一及升中預備班，後來學生人數迅速增長，學校得到政府及主教府支持擴充，並由天主教團體借出土地和政府部分經費協助興建為一間具規模之校舍，並於90年代初正式揭幕。

辦學理念源於機構的神父、修女、資深社工和澳門教育界資深人士，有鑑於80年代後期，澳門當時面對青少年失學問題，失學青少年流浪街頭，對個人、對家庭以至整個社會帶來極大的影響，為澳門最先引用社會工作學理念，實施輔導教學，以職業先修課程標準為本澳培養中等技術人材。

90年代後期引入全納式教育理念，在傳統班級內接納失明、肢體傷殘學生，

當年的校長及兩位主任參加世界視障學會，加強有關理念，增聘特別點字輔導教師，購置盲人專用電腦，點字機等來輔助失明和弱視學生學習普通中小學的文化課程。

於2006年實施“融合教育資助計劃”，並在2007/2008學年學校便正式開始參與融合教育事業等工作，收取智力範圍在臨界之內、學習困難、自閉症、情緒障礙、注意力不足過動症等類別之學生，承辦「明揚愛德、樂助貧苦、締造機會」的辦學宗旨，施「有教無類」的教育理念，為弱勢社群和學童提供服務。

綜合上述研究學校的背景，有一些教會機構的神職人員、社會工作者和教育人士，他們依著「有教無類」的教育理念，為一些失學和有學習障礙的學生提供適切教育服務，為學習困難的學生帶來機會和希望。因此，本次研究透過澳門這所學校的教育背景，從學生的學習困難、師生關係和學習動機作出深入的分析和討論，從研究的結果當中，增加認知學生的真正需要，為未來的教學人員提供意見，並希望為學習困難學生提供適切的服務。

第二節 研究動機

研究者以自身經驗出發，發現中學生在求學過程中，不少學生都遇到不同的學習困難，他們的智力都符合正常的發展階段，但往往因不同的原因，例如社會的轉變和經濟的急促增長，對學習失去興趣和動力；隨著學生的學習過程遭遇不同形式的挫敗（留班、行為和個人價值觀偏差等問題），促使學生在學習的過程中帶著不同程度的負面影響。自從澳門特區政府實施義務教育之後，校園生活是每一個青少年必經階段，亦是學習知識的地方和未來要踏入的社會的一個縮影。學校只是一個場所，而教師、同學和學生輔導員是一種角色，這種角色都牽涉到不同的關係（師生關係或同儕關係），即是一種相處的模式。這種關係和相處模式更可能影響學生在學習上一種的追求。

本研究的對象學校是一所位於澳門並以「有教無類」和主要扶助弱勢社群為宗旨的學校。該校取錄的學生只有很小部分是適齡學童，絕大部份學生都是留班

生或轉校而來，學生的成績相對不理想，學業基礎能力相對比其他澳門同級的學生為低，所以他們大多數都是存在個人行為和學業等問題，對參與學校活動積極性並不理想。另一方面，學生在不同學校學習的過程中會遇上不同的科任教師和班主任。對大部分學生來說，他們剛好正處於青春期的階段，自我意識較強，情緒起伏較大，容易與人發生衝突，尤其當發生師生衝突，學生更隨之對學校及教師失去信心和信任（張鈿富、林松柏、周文菁，2012），因此建立和諧的師生關係是重要的（白桂香，2000）。或許當中有一部分需要接受融合教育服務的融合生，一般在澳門適齡中學生分成兩個階段：（一）初中：年級為初一至初三，年齡為11-14歲；（二）高中：年級為高一至高三，年齡為14-17歲。本研究資料當中，學生的年齡最高到達22歲，很多班級的學生與其他學校相比都有著“超齡”的情況。由此可見，他們都是帶著不同的困難和背景入讀這所學校。研究者認為，該校的學生在學習過程中遇上不同的困難與其他學校的學生有所不同，具備前述的特殊性，因此特顯其學習困難之特點，此為本研究動機之二，希望從此研究有助教師更加了解一群不可忽視的弱勢學生。

此外，馬斯洛（Maslow）提出的需求層次理論（Need- hierarchy Theory），其中生理和安全為低層次需求，社會和自尊為中層次需求，最後自我實現需求為最高層次，依其需要高低層次分類，層次愈低，強度愈大，所以最基本需求得到最低限度的滿足後，才會提昇至較高層次的需求。如果學生在學習的過程中經常遇上挫折，未能得到真正的安全感和精神上的支持（謝紫媚，2014），低層次需求無法得到滿足，如何讓他們往上追求較高的層次。因此本研究動機三旨在探討有學習困難的中學生在師生關係與學習動機的相關性。

第三節 研究目的

本研究藉著澳門這所研究學校的中學生，探討他們在學習困難、師生關係與學習動機不同變項中之現況、背景資料與變項間的差異和相關性。擬以聚斂性平衡混合設計方式進行研究，並同時蒐集量化和質性的資料加以分析，然後合併討論。綜合研究結果作深入討論。

第2章 文獻探討

第一節 學習困難和學習障礙的定義

學生在學習過程中，往往都會遇上不同的困難，儘管鄰近相同學制的地區（例如：香港、台灣和中國大陸）都建立了不同的機制和法律去照顧有特殊學習需要的學生，履行義務教育的責任。但除了被評為有特殊教育需要之學生以外，一般學生還是會在學習過程中遇上不同的困難，因此教師要怎樣理解和協助這些在學習過程中遇到困難的學生是重要的。以下將分二部分加以探討：學習困難和學習障礙的定義、學習困難的成因。

一、學習困難和學習障礙的定義

本文研究學習困難時，由於中西方國家文化不同，對學習困難有不同的定義，例如一些歐美國家（參考Journal of Learning Disabilities, 1992, 25卷第六期專刊），直接把學習困難聯想為學習障礙或生理障礙並加以作出診斷、分析和分類。但在學習過程當中，每個人都會有機會遇上其困難的地方，不單是身體或心理上障礙才會發生（陳栩、郭斯評，2010）。因此在界定上，一般會有學習障礙（Learning disabilities）和學習困難（Learning difficulties）兩種說法。

在20世紀60年代柯克（Kirk）首次提出學習障礙的概念。後期醫學家、心理學家和教育學家都把學習障礙的概念作出分析和研究並作出一些定義和延伸性的發展（Kirk, 1962）。

Kirk和Gallagher（1979）提出學習困難是語文或知覺、認知或動作行為方面所存在的心理或神經上的異常狀況包括：

- （1）某些行為（一些潛在能力）與成就（學業成績）之間有明顯差距
- （2）學生的差異程度促使教師在教學方法與教材有所不同
- （3）其困難並非因智能不足、感官障礙、情緒問題及欠缺學習動機為主因。

而學習障礙全國聯合委員會（National Joint Committee on Learning Disability, 簡稱NJCLD, 1988）把學習障礙擬定為一個綜合的定義：學習障礙是指人們在吸收與運用所接收的信息、說話、閱讀、書寫、推理或數學能力時所出現的困難。

這種現象被認為是由於中樞神經系統功能失常而引致的。學習障礙有可能與其他障礙，如智能不足、情緒困擾等問題同時存在，但學習障礙並不是由於這些障礙所造成（曾瓊禎、洪儷瑜，2015）。

澳門與其鄰近地區常將學習困難歸納在學習障礙之中，當中澳門以融合教育服務安置於普通班內實施。其中融合生可能存在下列一項或多項的情況，其中包括身體機能障礙（如：聽障、視障、語障及肢障等）、智力範圍屬於臨界智能（Borderline intellectual function）並出現顯著的學習困難、自閉症類群障礙、注意力缺失／過動疾患、特殊學習困難（如：聽、說、讀、寫、數學運算方面有顯著困難），並在普通班接受教育（澳門教育心理輔導暨特教中心，2019）。

但根據Westwood（2007）指出，學習困難跟一般特定的智力、生理或感官障礙是沒有直接相關性，而所有學習遲緩、低成就或者難以教導的學生，都可以歸納為學習困難，由此可見學習困難與上述學習障礙的內容有不一樣的差異之處。

二、學習困難的成因

Kirk（1962）提出四種學習困難的成因：第一種是因先天神經系統缺陷所導致，學童在視和聽的感覺信息加工時出現問題；第二種是有關信息加工過程問題，如錯誤的信息編碼、儲存和提取所引致（牛衛華、張梅玲，2000）；第三種是專注力不足所導致，學童不能集中專注力在學習上，導致學習成績不理想；第四種是學習困難與學習動機相互關係，例如學生對學習過程失去興趣，未能作出主動學習，動機積弱，因而產生學習困難。

在學習過程中，有效的學習與教學策略亦是影響學習成效的主要因素，若能了解學習過程中的各種影響因素，就能設計有效的教學策略來幫助學生學習過程中的不足，提升其學習效能。所以學習困難不只是學生的問題，教師與學校也是形成學習困難的其中一個重要因素（王麗卿，2002）。林進材（2004）的有效教學理論與策略研究中，將學習困難的成因分為學生和教師兩部分並作出深入探討：

學生遇上學習困難的原因包含生理、心理、環境和內在因素：生理因素是身體上障礙、信息加工傳遞錯誤、理解能力欠佳或是表達能力不良所引致。心理因素是指因心理問題影響學習過程例如沉迷手機遊戲、談戀愛、兼職或對學習失去興趣、學習過於被動和學習壓力與情緒困擾等情況（鍾萍，2013）。環境因素主要都是外在因素，例如班級學習氣氛、師生關係不佳；內在因素則是學生的性格引致內在學習問題，例如個性內向少說話、專注力不足、智力因素、學習方法有誤和欠缺功課練習等等（陳菊，2015）。以上因素都與學生的學習困難有著相連的關係。

第二節 師生關係的定義、相關理論及研究

一、師生關係的定義

師生關係是學生和教師在學校生活中最基本的人際關係，屬於雙向動態的關係，不僅針對在教學的過程中有所影響，對學生和教師的心理健康也有重大的影響，這種影響會透過語言、非語言、情感、互相傳遞的想法和價值動態歷程，並有其特點和變化規律（朱文雄，1992；白桂香，2000；古碧蓮，2008）。而過去也有很多不同學者對師生關係有所定義，如教師和學生在教學或教育過程中結成相互關係，包括彼此所處的地位、作用和相互對待的態度（王逢賢，2004）。同時亦有研究者指出師生關係有一種連續性、互動和情感交流的特殊關係，具有學習和教育的作用，並存在於知識傳遞、價值塑造、生活關懷和人格陶冶等層面中（徐雅雄，2011），這種關係奠基於傳統理念精神，結合互動的理論，期望達成師生更親密、更連接的關係與教師更具影響力的成效，同時亦屬於動態、連續、與溝通的過程，預期建立師生間良性的回饋循環系統（潘正德，1993）。

二、師生關係之相關理論

（一）、依附理論觀點

Bowlby於1950年提出依附理論 (Attachment theory)，透過精神分析學派、學習理論、動物行為學及認知理論等來解釋照顧者與被照顧者（嬰兒、小孩或學童）之間的情感連結現象。根據依附理論的說法，被照顧者依附著主要照顧者之間所形成的情感牽引關係。Bowlby認為這種情感依附早於在生命發展初期已所形成，被照顧者在不同階段有不同的發展，並與不同人士建立不同的依附關係，如親情、友情和師生之情感依附。情感是依附的主要要素之一，當年青年人與父母、朋友和教師建立親密關係時或尊敬和崇拜他們時，通常都會接納他們的意見和回應，這還代表他們害怕失去摯愛或親人對他們的關注，Hirschi (1969) 指出這種害怕是表示青年人很在乎被依附者（父母、朋友和教師）對他們的看法。

Bowlby於1969年亦提出，早期的親子關係對未來年輕人的人際關係會有更深遠的影響，這種人際關係會伴隨著年輕人在成長的過程當中而有所改變，例如早期嬰兒和幼年時期對於父母都是在生理和物質上的依附，但由於學童不斷成長，除了物質以外心理情感亦有所追求，因而依附的型態會有所改變。而對象因應學童在環境的變化（如學校與課外活動），接觸的對象（如教師和同儕）亦有所不同，這些對象的關係正正影響著青少年的自我概念的發展 (Wu, 2009)。自我概念並非與生俱來 (Chen, 1983)，隨著年齡的增長，在生活過程中父母、同儕和師長在言語和非言語的互動的過程中，促使自我概念逐漸形成 (Freeman, 2003)。這種自我概念是一種複雜的心理歷程，他們受著這些身邊重要的人的情感連結所影響，從而透過自己的內省來建立的主觀自我概念的發展 (Doyle, Markiewicz, Brendgen, Lieberman, & Voss, 2000; Bartle-haring, Brucker, & Hock, 2002)。

此外，學校是個人開始接觸的第一個正式組織，他們與學校的依附關係是一種心理和情感層面的經驗 (Johnson, Crosnoe, & Elder, 2001; Marcus & Sanders-Reio 2001; Cheng, 2007)。若青少年與學校建立起較強連結關係，能夠依附於學校，有紀律地接受學校內設定的行為規範和守則，將使學生有效遵守社會規則及提升學業表現 (Coleman & Hoffer, 1987; Bryk, Lee, & Holland, 1993)。

(二)、教學互動 (Instructional Interaction)

互動是指兩人或以上相處的一段時間，他們利用語言或肢體語言等不同方式

作溝通和活動的交流（黃政傑，1997），所以教師與學生能透過不同表達的溝通方式，影響雙方之間的互動歷程（孫敏芝，1985）。這點與Kyriacou（1986）提出的論點相同，如果教師與學生在學習過程中有良好的互動歷程，就會形成良好的師生關係，促使在教學的過程中有更佳的教學效能。邱美文（2010）表示這種教學互動是雙向的，即是教師會呈現自己的教學態度去影響學生，而學生當接受了教師的訊息之後再經過思考便會作出相應的回饋。該種雙向的互動模式，讓我們更加了解師生關係所造成的影響。

在Wubbels, Creton和Hooymayers（1985）研究中亦提到互動理論是分析教學的過程中教師與學生之間的互動關係，只有良好的互動關係，才會增強學生的主動學習和自我的求知欲，讓整個教學過程發展達到最理想的效果（歐申談，1993）。要獲得成功的師生互動，教師必需了解學生的背景和行為，再透過不同的表達方式，成為積極主動的溝通角色。如課堂上尋找合適的機會去讚賞和鼓勵學生，利用同理心的方式去理解學生的感受，這樣有助師生有良好的溝通和互動，建立良好的師生關係，有助學生提升其學習興趣和養成良好的學習態度。

師生關係是校園生活中教師與學生的一種互動和情感的關係，以上不同的相關理論當中解釋這種積極的互動關係會直接影響學生學習態度和教師的教學效能，從而影響學生的學習動機和課業上的追求，讓他們在學業上取得更佳的成績。另外，師生關係影響著學生的自我價值包括價值塑造、生活關懷和人格陶冶等。這種思想的演變更影響青少年的自我概念的發展（Wu, 2009）。最後整理學者的定義和相關理論，把師生關係分為情感、生活、課業和思想等四個層面。

第三節 學習動機的定義和相關理論

一、學習動機的定義

學習動機是指維持和引起學生學習活動的心理需求和目標（張春興，2000），因此學習動機促使學生學習產生動力和目標，並主動透過自己的努力積極完成其

學習工作和達到成果，讓學生獲得滿足感和成效。許多不同學者對學習動機有不同的解釋和看法。Stipek（1995）指出學習動機是學生追求滿足與成功的心理需求，亦是影響學習的主要成因。這與朱敬先（2000）所指出的學習動機是嘗試驅促自己追求成長之傾向相同。如鄭采玉（2008）所提出學習動機是一種自我投入的心理歷程。當學生具有高度動機趨向和正向期待時，這種投入意向有助於提升學生的學習效能，因而令學生的學習成果得以有所提升（McCombs, 2000）。除此之外，自治、能力、歸屬感、自尊和快樂都是學生重要的需求條件，這正是誘發學生的內在學習動機（Raffini, 1996）。

綜合以上學者之見，學習動機的定義是學生在學習過程中，引發學生在生理及心理的內在思考歷程，並且在學習過程當中，促使學生自發投入和維持或增強學生之原動力。

二、學習動機的相關理論

（一）、社會學習取向動機理論

而另一位著名的美國心理學家Albert Bandura在社會學習取向的動機論中，整合了行為取向與認知取向學派的理論，既重視行為結果的影響，亦重視個體認知信念的影響，關注個人認知、行為和周圍環境之間的互動。Bandura（1977）所提出的自我效能理論（Self-efficacy theory）當中，對自我完成工作目標的信心如何，如果信心增強，必定影響個人繼續堅持的動機，這也是影響個人學習動機的主要因素。所以這能提高學生的自信心和積極主動的態度，有助於他們堅持完成學習目標。另外，Paul Pintrich（1989）亦把學習動機分成三部分：價值動機、期望動機和情感動機，這三種動機則影響學生的學習成效。價值和期望是一份預期的信念，這種信念會給予學生足夠誘因去追求學習和完成目標。而情感動機則是學生在學習時的情感反應，如學生感到焦慮和不被認同時，將會影響學生的學習動機。以上學習動機理論有一個共通點，是提出教師要增強學生的自信，並且學生要對個人目標有所努力，之後教師再依據學生不同的學習能力，設計合適的教學方法，才能有效增強學生的學習動機。

（二）、需求層次理論

馬斯洛（Maslow）於1943年人類動機的理論提出了講述人類需求層次理論（Need- hierarchy Theory），他以人本理論重視人的發展、自我實現和正面價值，並強調個人的自由意志和自我實現的哲學思想。在內在原動力中，人們的學習並不是單靠外在動機，反而是著重人類的內在潛能歷程，故人本主義特別重視內在動機的重要性。人本主義認為教育是人類發展潛力的過程，促使自己更為成長。

另外需求層次理論中，Maslow(1943)將人類需求分為二大類五個層次的需求，並認為前三項是屬於低層次需求，後二項屬於高層次需求，分別是由下而上，依序為生理需求（physiological needs）、安全需求（safety needs）、社會需求（love needs）、自尊需求（esteem needs）和自我實現需求（self-actualization needs）。教學活動必須與學生的需求配合，以提升其動機層次，先滿足低層次需求，高層次需求才能被激勵。所以學習動機自然成為人性成長的關鍵動力。

第3章 研究設計

第一節 研究問題

本研究以探討澳門中學生的學習困難、師生關係與學習動機的現況、差異情形和相關情形，而主要研究問題包括：

- 一、澳門中學生的學習困難、師生關係與學習動機之現況如何？
- 二、澳門不同學習困難中學生的師生關係與學習動機的差異情形如何？
- 三、澳門學習困難中學生的師生關係與學習動機的相關情形如何？

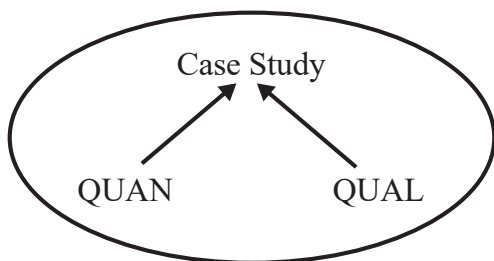
第二節 研究方法

本次研究方法應用混合研究方式，主要目的是同步和有依據地採用質性和量化的方法，作出多重檢核與互補。混合研究必須要在質和量的取向中各有一個完整的問題方式形成研究問題、蒐集資料、分析資料和詮釋結果，所以研究者在制訂研究問題時也採用了質性研究問題來探討學生與教師在學習困難、師生關係與學習動機的情況，而量化研究問題二、三來分析差異及相關性。

在混合研究設計分類架構當中，本研究使用了聚斂式平衡混合設計（Convergent parallel mixed methods），是一種同時蒐集量化和質性資料，並加以整理，藉以提供對研究問題整體性的分析。在設計中，研究者通常會同時蒐集兩種資料，然後整合全部結果並解讀其中的訊息。在此設計中，透過矛盾或不一致的發現作出解釋或再作進一步的探究。

在圖1的混合研究設計中，有些標記和符號用來說明研究程序。然後又經由Tashakkori和Teddlie（1998）和Plano Clark（2005）加以擴充，如QUAL/Qual 和 QUAN/Quan 的大寫表示強調某一個研究取向，小寫則是代表優先性比較低，或是研究中比較不重要。而「」代表資料蒐集形式的順序，由一種形式的資料（例如，量化資料或質性資料）建立或連結到另一種形式的資料（例如，個案研究）。「」代表活動的流程可以雙向進行。

圖1 MMCSR（本研究者所設計）



第三節 研究工具

一、量化研究的工具

量化研究首先以問卷調查方式，蒐集澳門這所研究學校中學生的背景資料與過去在學習困難、師生關係與學習動機之經驗。從每個變項不同層面進行探討與分析可能影響之因素。

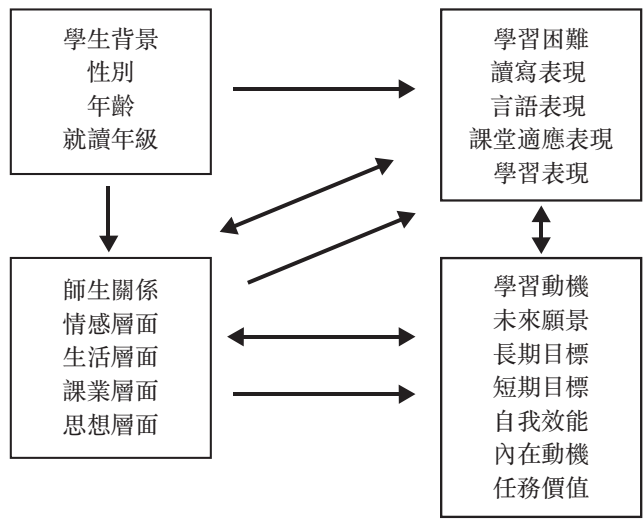
問卷調查方式雖然能快速取得學生對以上變項的相關資料，但考量澳門這所研究學校的中學生大部分為曾留班的學生（學習能力偏弱或行為問題）及全校學生數量有限，或許未能全面深入解釋學生學習狀況與困難之處，所以加入學生和教師個別訪談方式，分析學生的師生關係和學習動機之現實情況，以及遇到的學習困難有哪些方面。

（一）、研究假設

依據假設本研究之架構以圖2研究架構圖呈現，主要以中學生的性別、年齡和年級為背景變項，師生關係和學習困難為自變項，中學生的學習動機為依變項。學習困難分為讀寫表現、言語表現、課堂適應表現、學習表現，由此四個層面來探討中學生在學習困難的現況；師生關係由情感層面、生活層面、課業層面與思想層面等四層面來探討中學生在師生關係之現況；學習動機分為未來願景、長期目標、短期目標、自我效能、內在動機與任務價值層面，由此六個層面探討中學

生的學習動機，進而分別探討背景變項、自變項與依變項的相關情形和影響力。

圖2 研究架構圖



(二)、問卷編制及內容

1. 學習困難量表

本研究所採用的學習困難量表乃參考學童整體表現問卷（澳門教育暨青年局教育心理輔導暨特殊教育中心）與香港初中學生讀寫困難行為量表（香港教育局特殊教育資源中心，2011）初步編擬題目。由於研究對象的不同與研究主題之差異，本研究參考此兩份量表之四個層面，而部分題目內容與研究方向無關則將予以刪除，僅保留相關的四個層面，包括（一）讀寫表現：「讀寫」是一種最常見的學習困難，學生雖然有正常的智力和學習經驗，卻未能準確而流暢地認讀和默寫字詞；（二）言語表現：有理解困難的學生，在接收較長或結構較複雜的句子時，只能夠掌握句子的部份意思，往往因未能理解全部訊息而誤解對方，以致答非所問；（三）課堂適應表現：一些注意力短暫，容易分心，有關學習興趣和課

堂狀況表現；（四）學習表現：思維比較具體，抽象及邏輯思考力較弱和記憶力弱。並將題目修改至更容易認讀和更易掌握題意的表述方式，以便學生能夠順利完成作答。在學習困難的四個分層量表中，總得分愈高者表示受試者的學習困難愈多；總得分愈低者表示受試者的學習困難愈少。

2. 師生關係量表.

本研究所採用的師生關係量表乃參考張家綺（2016）的「師生關係問卷」初步編擬題目，考慮本研究的對象之學校生活經驗與其對文字的理解能力，本研究參考該量表之四個層面。由於題目數量較多，把適量的題目予以刪除，並將題目修改至更容易認讀和更易掌握題意的表述方式，以便學生能夠順利完成作答。師生關係量表包括四個層面：

- （一）情感層面是指老師與學生在互動中產生的情感，如感受關愛、喜歡親近、親密信任、承諾、情感交流等等的現象，在此統稱為情感層面。
- （二）生活層面是指老師與學生在日常生活情境中互動所產生的關係，如生活關懷、日常行為規範等互動，在此歸納為師生關係中的生活層面。
- （三）課業層面是指老師與學生在學習上有關的各種活動，如教學輔導、學習要求、課業指導、課堂表現、知識傳遞等等的互動，在此統稱為課業層面。
- （四）思想層面是指老師與學生在思想溝通、心靈交流、輔導關係、人格陶冶與價值塑造等方面所感所受，在此統稱為思想層面。在師生關係的四個分層量表中，總得分愈高者表示受試者的師生關係愈好；總得分愈低者表示受試者的師生關係愈差。

3. 學習動機量表

本研究所採用的學習動機量表乃參考李建邦（2012）的「自我調整學習歷程」內目標設定所提及動機的6個基礎層面，而量表問題則參考張家綺（2016）學習動機量表作初步編擬題目，並把題目歸納在相關的層面中，針對本研究對象過往校園生活經歷與其對文字的理解能力，由於題目數量較多，把適量的題目予以刪

除，並將題目修改至更容易認讀和更易掌握題意的表述方式，以便學生能夠順利完成作答。學習動機量表包括六個層面如下：

- (一) 未來願景：有較崇高的理念，學習讓日後的人生觀更有意義，追求自己的夢想。
 - (二) 長期目標：對未來的學習成就和表現作出目標設定。
 - (三) 短期目標：對短期的學習評量作出目標設定。
 - (四) 自我效能：相信自己能做得到，解決自我問題和克服困難，對自己現有的學習有期望，對學習出於主動。
 - (五) 內在動機：覺得對未來有用，並設法增加興趣，擴增其實用性，提高自己學習的自我價值。
 - (六) 任務價值：學習改變未來日後的生活，刺激對學習的追求而完成任務。
- 在學習動機的六個分層量表中，總得分愈高者表示受試者的學習動機愈高；總得分愈低者表示受試者的學習動機愈低。

(三)、填答與計分

問卷採用李克特量表 (Likert-type scale)，並以五點量表法方式填答，由受試學生根據本身經驗和感受，在各題項的「十分同意」、「同意」、「沒有意見」、「不同意」、「十分不同意」等五個強度作答，研究者依學生的圈選情形，分別給予5、4、3、2、1計分，經由受試的學生在量表上的作答情形，分別可以了解其學習困難、師生關係與學習動機的現況。

(四)、預試問卷實施

本研究問卷初稿由研究者在澳門這所研究學校的初一至高三中，每班各派發出9份問卷作為預試，總計發出54份，完整回收54份，佔發出問卷100%。就其針對問卷編排、用字遣詞及題意等層面給予回饋，以確認問卷之表面效度，成為本研究之預試問卷。隨即將每份問卷的答案予以編碼，利用統計分析軟件SPSS23中文版進行項目分析、因素分析和信度分析。

第四節 研究參與者及抽樣

一、量化統計

本量化研究向澳門這所研究學校初一到高三全校中學生各班發放問卷，經學校簽署同意書後，向每班級發放問卷，總共發出125份問卷，回收125份問卷，問卷回收率達100%，接著檢視回收的問卷差且加以分類，分為有效問卷及無效問卷，作答不完整、答題標示不清楚、重覆作答等因素皆歸類為無效問卷，屬於此類問卷共三份，剩餘122份則屬於有效問卷，然後將問卷之每一道題項的答題內容加以編碼、建檔，進而利用統計軟體進行資料分析。

二、質性訪談

質性訪談學生和教師則採用自願性抽樣（voluntary sampling），以自願參與方式抽取樣本。透過學生問卷下方，所設有的自願性訪談參與回條，而其中同意接受訪談的共有7名學生包括初一3位、初二2位、高一1位和高三1位學生，而教師方面則向每科的教師以便利抽樣（convenience sampling）的方式進行查詢，詢問後有6名教師自願參與包括中文科、英文科、數學科、歷史科、地理科和音樂科各1位教師，而每科教師都具有初中及高中的教學經驗。本研究的受訪者都以化名尊稱。有關受訪者的背景資料請閱覽表1和表2，詳細說明參與者的背景資料如下：

表1 受訪學生基本資料

編碼		年級	性別	歲數	曾/否留班
S01		初一	男	16	否
S02		初一	男	16	是
S03		初一	女	16	是
S04		初二	男	16	是
S05		初二	女	16	是
S06		高一	男	16	否
S07		高三	女	21	是

表2受訪教師基本資料

編碼	性別	教學年資	任教科目	任教級別	科任/班主任	最高學歷	專業資格
T01	男	10	中文	初中、高中	班主任	學士學位	小學、中學
T02	女	20	英文、品德	初中、高中	科任	學士學位	中學
T03	男	25	數學	初中、高中	科任	學士學位	中學
T04	男	10	歷史	初中、高中	班主任	學士學位	中學
T05	男	14	地理	初中、高中	班主任	學士學位	中學
T06	女	2	音樂	初中、高中	科任	學士學位	中學

第五節 研究階段及程序

本研究依據研究目的，並探討相關理論與文獻，綜合文獻和前人研究所得出之分層面來編制問卷，以便進行問卷之操作、收集自願受訪者，並編製訪談大綱作出訪談。本研究之操作程序如下（見圖3）：

圖3 研究之操作程序



第4章 量化研究結果與分析

第一節 背景變項、學習困難、師生關係與學習動機之概況

一、澳門這所研究學校中學生的背景變項之概況分析

本研究之有效樣本共122人，其中男生比女生的人數要多，男生有87人，女生有33人，無效樣本有2人，性別比例男生與女生分別為71.3 %及33 %，無效樣本為1.6%。在年齡方面11-14歲有25人、15-18歲有39人、19歲或以上有19人，所佔比例分別為 11-14歲有25 %、15-18歲有64%及19歲或以上有15.5%。在年級方面初中有85人、高中有37人，所佔比例分別為初中有69.7%、高中有30.3%。

二、中學生學習困難、師生關係與學習動機之概況分析

由表3發現澳門這所研究學校中學生現階段整體學習困難題平均得分3.02高於中位數3分，表示他們在學習過程中都有遇上學習困難；就題平均標準差而言，數值介於.85~.98之間，其中「課堂適應表現」和「學習表現」層面的資料分佈情形較為集中。在師生關係方面，澳門這所研究學校中學生現階段整體師生關係3.40，高於中位數3分，顯示大部分中學生所認定的師生關係不錯，師生之間保持一定的良好關係；就題平均標準差而言，數值介於.70~.72之間，其中「情感層面」、「課業層面」和「思想層面」資料分佈情形較為集中；在學習動機方面，由分析結果可以瞭解中學生現階段整體學習動機的題平均數為3.69高於中位數3分，顯示大部分中學生有良好的學習動機；就題平均標準差而言，數值介於 .72~1.00之間，可發現「內在動機」之資料分佈情形較為集中。

表3 中學生學習困難、師生關係與學習動機概況分析摘表

	題數	平均分	平均標準差
學習困難	13	3.02	0.72
讀寫表現	3	2.81	0.98
言語表現	3	2.96	0.86
課堂適應表現	3	3.14	0.85
學習表現	4	3.24	0.85

	題數	平均分	平均標準差
師生關係	16	3.40	0.59
情感層面	4	3.54	0.70
生活層面	4	3.31	0.72
課業層面	4	3.38	0.70
思想層面	4	3.35	0.70
學習動機	18	3.69	0.61
未來願景	3	3.86	0.76
長期目標	3	3.66	0.80
短期目標	3	3.80	0.74
自我效能	3	3.63	0.78
內在動機	3	3.72	0.72
任務價值	3	3.50	1.00

(N=122)

三、中學生學習困難之概況分析

學習困難以受試者在「學習困難量表」之反應為依據，茲採用平均數及標準差對受試者之學習困難總體情況做分析。問卷題數共13題，每題最高分是5分，最低分是1分，中位數為3分。

表4顯示，就層面平均數而言，在四個層面中，「學習表現」的層面平均分數3.24分最高。其中「學習成績不理想」、「解題有困難」、「在計算和推理時感覺有困難」單題平均得分高於中位數，作答偏向「同意」；其餘層面向度依得分高低依序為「課堂適應表現」層面得分為3.14分，其中「學習時感到疲倦或精神難以集中」、「較難專心做事」單題平均得分高於中位數，作答偏向「同意」；「言語表現」層面得分為2.96分，雖然層面分數低於中位數，但其中題「作文有困難」單題平均分高於中位數，作答偏向「同意」；「讀寫表現」層面得分為2.81分，而各題平均分低於中位數，作答偏向「不同意」，可見學生在「讀寫表現」層面中

表現尚可。綜合上述所言，在澳門這所研究學校的中學生都有遇上不同情況的學習困難，其中「學習表現」得分最高，而且資料分佈情形較為集中。

表4 中學生學習困難各題平均得分

層面	題號	題目	單題 平均得分	層面 平均分
讀寫 表現	01	在閱讀時感覺有困難。	2.99	2.81
	02	在書寫時感覺有困難。	2.77	
	06	不能流暢地朗讀一篇文章	2.69	
言語 表現	08	學習新詞有困難。	2.90	2.96
	09	作文有困難。	3.07	
	11	口語表達時感到困難，未能準確表達自己的需要、想法和感受。	2.90	
課堂 適應 表現	04	學習時感到疲倦或精神難以集中。	3.53	3.14
	12	較難專心做事。	3.03	
	13	小組討論時較難表達自己的想法及感受。	2.86	
學習 表現	03	學習成績不理想。	3.62	3.24
	05	背誦時感到吃力。	3.00	
	07	解題有困難。	3.18	
	10	在計算和推理時感覺有困難。	3.18	

(N=122)

四、中學生師生關係之概況分析

師生關係以受試者在「師生關係量表」之反應為依據，茲採用平均數及標準差對受試者之師生關係總體情況做分析。問卷題數共16題，每題最高分是5分，最

低分是1分，中位數為3分。

表5顯示，就層面平均數而言，在四個層面中，「情感層面」的層面平均分數3.54分最高，其中全部單題平均得分高於中位數，作答偏向「同意」；其餘層面向度依得分高低依序為「課業層面」的層面平均分為3.38分，其中全部單題平均得分高於中位數，作答偏向「同意」；「思想層面」的層面平均分為3.35分，其中全部單題平均得分高於中位數，作答偏向「同意」；「生活層面」的層面平均分為3.31分，其中全部單題平均得分高於中位數，作答偏向「同意」。綜合上述所言，澳門這所研究學校的中學生師生關係良好，其中「情感層面」得分最高，而且資料分佈情形較為集中。

表5 中學生師生關係各題平均得分

層面	題號	題目	單題 平均得分	層面 平均分
情感 層面	01	我可以輕鬆地對教師說出我想說的話。	3.48	3.54
	02	畢業或分班後我還會想與教師保持聯絡。	3.56	
	03	我覺得教師很親切，我很喜歡教師。	3.63	
	04	我相信教師都是為了學生好。	3.50	
生活 層面	05	我跟教師相處就像親人朋友一樣。	3.37	3.31
	06	我認同教師對我的要求。	3.47	
	07	我會主動幫助教師處理一些班上瑣碎的雜事。	3.31	
	08	當我需要協助時，我會先想到教師。	3.10	
課業 層面	09	教師可以引起我的學習興趣。	3.18	3.38
	10	對於我不會的問題，教師會盡力教導我。	3.64	
	11	當我在課業上遇到困難時，我會主動找教師幫忙。	3.36	
	12	當我進步時，教師會發現並給予我讚美。	3.35	

思想 層面	13	我很在乎教師對我的看法。	3.23	3.35
	14	教師能尊重我的想法。	3.53	
	15	我把教師當作學習的榜樣。	3.22	
	16	我發表意見時能得到教師正面的回應。	3.40	

(N=122)

五、中學生學習動機之概況分析

學習動機以受試者在「學習動機量表」之反應為依據，茲採用平均數及標準差對受試者之學習動機總體情況做分析。問卷題數共18題，每題最高分是5分，最低分是1分，中位數為3分。

表6顯示，就層面平均數而言，在六個層面中，「未來願景」的層面平均分數3.86分最高，其中全部單題平均得分高於中位數，作答偏向「同意」；其餘層面向度依得分高低依序為「短期目標」的層面平均分為3.80分，其中全部單題平均得分高於中位數，作答偏向「同意」；「內在動機」的層面平均分為3.72分，其中全部單題平均得分高於中位數，作答偏向「同意」；「長期目標」的層面平均分為3.66分，其中全部單題平均得分高於中位數，作答偏向「同意」；「自我效能」的層面平均分為3.63分，其中全部單題平均得分高於中位數，作答偏向「同意」；「任務價值」的自我效能平均分為3.50分，其中全部單題平均得分高於中位數，作答偏向「同意」。綜合上述所言，澳門這所研究學校的中學生在學習動機偏向滿意，其中「未來願景」得分最高，而「內在動機」層面資料分佈情形較為集中。

表6 中學生學習動機各題平均得分

層面	題號	題目	單題 平均得分	層面 平均分
未來 願景	01	我會努力追求更有意義的人生。	3.95	3.86
	02	我會成為一個對社會有貢獻的人。	3.73	
	03	我期望我的努力最終會有收穫。	3.90	
長期 目標	04	我會為了實現自己的理想而努力讀書。	3.66	3.66
	05	我對自己能中學畢業極為樂觀。	3.67	
	06	即便這次成績不如預期，我也不氣餒，我相信下次可以表現得更好。	3.67	
短期 目標	07	我會為了升班而認真溫習。	3.95	3.80
	08	我今年能升班。	3.89	
	09	我有信心在考試中獲得好成績。	3.58	
自我 效能	10	如果在學習上遇上不明白的地方，	3.74	3.63
	11	我能夠完成教師給我的功課。	3.67	
	12	我有把握能學會課程內容。	3.47	
內在 動機	13	我喜歡校園的生活。	3.74	3.72
	14	我很享受獲得好成績的感覺。	3.79	
	15	我相信只要我努力，就可以解決學習上的問題。	3.63	
任務 價值	16	我認為讀書可以改變我的未來。	3.49	3.50
	17	我認為現在的學習內容對我日後的工作有幫助。	3.46	
	18	我認為課程中學到的知識可以運用在生活中。	3.54	

(N=122)

第二節 不同背景中學生在學習困難、師生關係 與學習動機之差異分析

一、不同年齡的中學生學習困難關係之差異比較

不同年齡的中學生在學習困難各分層面及整體學習困難是否有顯著差異，經單因子變異數分析受試者在「學習困難量表」之反應，整理相關結果與表7。由表7可知，不同年齡的中學生之學習困難達到顯著差異（各層面之 p 值 $<.05$ ），而就整體學習困難差異達到顯著水準（ $F=3.455$ ， $p=.035$ ），顯示研究假設獲得支持。在整體學習困難中，11-14歲平均分46.20高於15-18歲平均分42.83與19歲或以上平均分38.05，顯示11-14歲學生遇到學習困難相比15-18歲與19歲或以上學生要多。但進一步分析「學習困難」的四個層面中發現，「讀寫表現」層面（ $F=5.13$ ， $p=.007$ ），而11-14歲平均分9.72為最高，顯示11-14歲學生在「讀寫表現」層面出現更多的困難；「言語表現」層面（ $F=3.47$ ， $p=.034$ ），而15-18歲平均分9.17為最高，顯示15-18歲學生在「言語表現」層面出現更多的困難；在「課堂適應表現」層面（ $F=1.612$ ， $p=.204$ ）與「學習表現」層面（ $F=1.255$ ， $p=.289$ ），不同年齡層的中學生並無顯著差異。

表7 不同年齡的中學生學習困難關係單因子變異數分析摘要表

	年齡	人數	平均分	標準差	F	p值
學習困難	11-14歲	25	46.2000	9.09670	3.455*	.035
	15-18歲	78	42.8333	10.80574		
	19歲或以上	19	38.0526	8.73991		
	總計		42.7787	10.39271		
讀寫表現	11-14歲	25	9.7200	3.03480	5.123*	.007
	15-18歲	78	8.4231	2.88083		
	19歲或以上	19	6.9474	2.43752		
	總計		8.4590	2.94621		

言語 表現	11-14歲	25	9.0400	2.24499	3.470*	.034
	15-18歲	78	9.1795	2.70038		
	19歲或以上	19	7.4737	2.26981		
	總計		8.8852	2.60386		
課堂 適應 表現	11-14歲	25	10.0800	2.08006	1.612	.204
	15-18歲	78	9.4103	2.71330		
	19歲或以上	19	8.6842	2.47325		
	總計		9.4344	2.57447		
學習 表現	11-14歲	25	13.8800	3.43171	1.255	.289
	15-18歲	78	12.8718	3.42777		
	19歲或以上	19	12.3158	3.43273		
	總計		12.9918	3.43655		

二、不同年齡的中學生學習動機之差異比較

不同年齡的中學生在學習動機各分層面及整體學習動機是否有顯著差異，經單因子變異數分析受試者在「學習動機量表」之反應，整理相關結果與表8。由表8可知，不同年齡的中學生之整體學習動機未達顯著差異（各層面之p值>.05），而就整體學習動機而言，亦不因年齡而有所差異（F=1.545，p=.218），但進一步分析「學習動機」的六個層面中發現，「任務價值」層面（F=3.34*，p=.039）出現顯著差異，而19歲或以上平均分12.1053為最高，顯示19歲或以上學生在「任務價值」層面較為理想。在「未來願景」層面（F=.813，p=.446）、「長期目標」層面（F=1.027，p=.361）、「短期目標」層面（F=.101，p=.904）、「自我效能」層面（F=.804，p=.450）與「內在動機」層面（F=1.834，p=.164），各層面之p值>.05，所以上述層面不同年齡層的中學生並無顯著差異。

表8 不同年齡的中學生學習動機關係單因子變異數分析摘要表

	年齡	人數	平均分	標準差	F	p值
學習動機	11-14歲	25	67.1600	8.77344	1.545	.218
	15-18歲	78	65.5000	10.72653		
	19歲或以上	19	70.3684	14.18611		
	總計					
未來願景	11-14歲	25	11.4400	2.69382	.813	.446
	15-18歲	78	11.4872	2.06859		
	19歲或以上	19	12.2105	2.71986		
	總計		11.5902	2.30971		
長期目標	11-14歲	25	11.2800	1.74452	1.027	.361
	15-18歲	78	10.7821	2.29990		
	19歲或以上	19	11.5789	3.46916		
	總計		11.0082	2.42063		
短期目標	11-14歲	25	11.5200	2.20076	.101	.904
	15-18歲	78	11.3590	2.15005		
	19歲或以上	19	11.5789	2.63135		
	總計		11.4262	2.22279		
自我效能	11-14歲	25	11.0800	2.27156	.804	.450
	15-18歲	78	10.7051	2.29686		
	19歲或以上	19	11.4211	2.69394		
	總計		10.8934	2.35245		
內在動機	11-14歲	25	11.8000	1.95789	1.834	.164
	15-18歲	78	10.9103	2.09629		
	19歲或以上	19	11.4737	2.56836		
	總計		11.1803	2.16286		
任務價值	11-14歲	25	10.0400	3.43366	3.344*	.039
	15-18歲	78	10.2564	2.88496		
	19歲或以上	19	12.1053	2.62244		
	總計		10.5000	3.02401		

三、不同年級中學生學習困難之差異比較

不同年級的中學生在學習困難各分層面及整體學習困難是否有顯著差異，經t檢定分析受試者在「學習困難量表」之反應，整理相關結果於表9。由表9可知，不同年級的中學生之學習困難各層面均達到顯著差異（各層面之p值<.05），而就整體學習困難差異達到顯著水準（t=3.41，p=.001），顯示研究獲得支持，亦即初中與高中學生在學習困難有顯著差異。在整體學習困難中，初中平均分44.81高於高中平均分38.10，顯示初中學生遇到學習困難相比高中學生要多。但進一步分析「學習困難」的四個層面中發現，「讀寫表現」層面（t=3.41，p=.001）、「言語表現」層面（t=2.45，p=.001）、「課堂適應表現」層面（t=3.26，p=.001）與「學習表現」層面（t=2.25，p=.026），初中與高中學生皆有顯著差異，從此四個層面的平均分看來，初中的平均分皆比高中學生的平均分高，顯示初中比高中學生出現更多的困難。

表9 不同年級的中學生學習困難關係t檢定摘要表

	年級	人數	平均分	標準差	t值	p值
學習困難	初中	85	44.8118	10.10009	3.41**	.001
	高中	37	38.1081	9.63438		
讀寫表現	初中	85	9.0353	2.83871	3.41**	.001
	高中	37	7.1351	2.79048		
言語表現	初中	85	9.2588	2.61020	2.45*	.016
	高中	37	8.0270	2.40932		
課堂適應表現	初中	85	9.9176	2.54115	3.26**	.001
	高中	37	8.3243	2.32204		
學習表現	初中	85	13.4471	3.23855	2.25*	.026
	高中	37	11.9459	3.68892		

第三節 中學生的師生關係與學習困難和學習動機之差異分析

中學生的師生關係與學習動機之差異分析

澳門這所研究學校中學生的師生關係與學習動機各分層面及整體學習動機是否有顯著差異，經多變異數分析受試者在「師生關係量表」與「學習動機量表」之反應，整理相關結果與表10。由表10可知，中學生之師生關係與學習動機各層面均達到顯著差異（各層面之 p 值 $<.05$ ），而就整體學習動機與師生關係差異達到顯著水準（ $F=2.497$ ， $p=.000$ ），顯示師生關係與學習動機有顯著差異。但進一步分析師生關係與「學習動機」的六個層面中發現，「未來願景」層面（ $F=2.49$ ， $p=.000$ ）、「長期目標」層面（ $F=2.268$ ， $p=.001$ ）、「短期目標」層面（ $F=1.748$ ， $p=.019$ ）、「自我效能」層面（ $F=2.069$ ， $p=.003$ ）、「內在動機」層面（ $F=1.76$ ， $p=.018$ ）與「任務價值」層面（ $t=1.81$ ， $p=.013$ ），師生關係與學習動機各層面皆有顯著差異，由於「未來願景」的 F 值最高，顯示良好的師生關係對學生的「未來願景」有顯著之差異，並認為師生關係有助影響學生對未來有正面的發展。

表10 中學生的師生關係與學習動機之差異

	師生關係	
	F	顯著性
學習動機	2.497	.000
未來願景	2.490	.000
長期目標	2.268	.001
短期目標	1.748	.019
自我效能	2.069	.003
內在動機	1.761	.018
任務價值	1.812	.013

第四節 中學生的學習困難、師生關係與學習動機之相關情形

一、師生關係與學習困難的相關情形

由表11可知澳門這所研究學校中學生的師生關係與學習困難各向度之相關情形。其中師生關係的情感層面與學習困難和讀寫表現都有顯著相關（ $p<.05$ ），顯示師生關係的情感層面不佳會影響學習困難中的讀寫表現，而其他變項和層面皆無顯著相關（ $p>.001$ ）。

表11 師生關係與學習困難變項及各層面的相關情形

	師生關係									
	師生關係		情感層面		生活層面		課業層面		思想層面	
	相關係數	顯著性	相關係數	顯著性	相關係數	顯著性	相關係數	顯著性	相關係數	顯著性
學習困難	-.074	.416	-.190*	.036	-.064	.485	.026	.773	-.024	.795
讀寫表現	-.061	.502	-.214*	.018	-.046	.616	.023	.799	.029	.751
言語表現	.050	.582	-.083	.366	.072	.432	.156	.086	.025	.788
課堂適應表現	-.101	.270	-.131	.150	-.059	.517	-.055	.547	-.096	.294
學習表現	-.054	.558	-.125	.169	-.076	.407	.027	.767	-.006	.951

二、師生關係與學習動機的相關情形

由表12可知澳門這所研究學校中學生的師生關係與學習動機各向度之相關情形。其中師生關係與學習動機的整體變項與各分層面皆有顯著相關（ $p<.001$ ），且在學習動機的六個層面當中，以「長期目標」與師生關係之相關程度最高度（ $r=.537$ ），其餘五個層面與師生關係之相關程度由高至低分別為「自我效能」（ $r=.517$ ）、「未來願景」（ $r=.463$ ）、「內在動機」（ $r=.453$ ）、「短期目標」（ $r=.399$ ）、「任務價值」（ $r=.292$ ），而師生關係與整體學習動機的相關數

r=.575，表示中學生的師生關係愈好，其學習動機就越高。

表12 師生關係與學習動機變項及各層面的相關情形

	師生關係									
	師生關係		情感層面		生活層面		課業層面		思想層面	
	相關係數	顯著性	相關係數	顯著性	相關係數	顯著性	相關係數	顯著性	相關係數	顯著性
學習動機	.575**	.000	.543**	.000	.461**	.000	.471**	.000	.471**	.000
未來願景	.463**	.000	.319**	.000	.364**	.000	.450**	.000	.437**	.000
長期目標	.537**	.000	.449**	.000	.444**	.000	.496**	.000	.428**	.000
短期目標	.399**	.000	.364**	.000	.349**	.000	.322**	.000	.314**	.000
自我效能	.517**	.000	.491**	.000	.394**	.000	.428**	.000	.439**	.000
內在動機	.453**	.000	.495**	.000	.357**	.000	.311**	.000	.373**	.000
任務價值	.292**	.001	.372**	.000	.231*	.011	.184*	.043	.202*	.026

綜合以上量化研究的結果顯示，中學生都有遇上不同情況的學習困難，而學生的師生關係良好，學習動機亦偏向滿意的水平；在不同的背景差異當中，11-14歲的學生在讀寫和言語的學習困難都有顯著差異；19歲以上的學生對學習動機的任務價值層面與其他歲數相比較為有顯著差異；在不同年級的學生，初中的學習困難都有顯著差異；師生關係與學習動機的層面差異當中，師生關係對學生的「未來願景」層面有顯著差異；師生關係與學習困難的相關情形中的結果顯示，師生關係的情感層面與學習困難的讀寫表現有相關；而師生關係與學習動機的相關情形中的結果顯示，學生的師生關係與學習動機都有正常關性。

第5章 質性研究結果分享與分析

第一節 學習困難之資料分析

一、讀寫困難

大部份受訪學生和教師都反映學生在學習過程中遇到困難，尤其是語言表達、讀寫和組織能力，而這些困難或會影響他們的表達能力和在學習上造成重大困擾，以致學習表現欠佳。學生S02、S05及教師T03在訪談中有提及語言組織和文字表達過程當中的情況：

“英文科……對單詞同埋讀法都覺得有困難。” (S02)

“有陣時係語言組織上會有唔啱，令到人聽唔明。” (S05)

“文字表達呢就難啦，書寫比較困難。” (T03)

其中，學生S02和教師T02認為個人性格內向和信心不足都會導致學生減少發表個人意見，影響他們自我表達機會。這些表達的機會在學習上是非常重要的，很有可能造成他們在學習上出現讀寫困難。而另外，教師T01認為學生感到讀寫困難是因為他們無法把所學知識和生活例子作出有效連結。原因或許與閱讀數量不足有關，這些也會影響了語言組織和文字表達能力，導致他們讀寫出現困難，描述如下：

“較少發表個人嘅意見……可能怕醜或可能有陣時係因為頭痛或者唔舒服。”
(S02)

“佢哋睇書個量都唔夠，變相呢佢哋理論同生活例子就連結唔到。” (T01)

“例如今年有好多同學呢都係靜態嘅，佢講啲嘢呢隔離都聽唔到嘅……噉我就叫佢從單字開始讀，就畀咗佢有多啲信心。” (T02)

二、學習興趣

整體受訪學生和教師認為對學習失去興趣的主因是有兩點：（一）睡眠質量不好引致精神欠佳；（二）課堂的專注力低。而有一些沒有興趣的科目，受訪者都覺得會影響到他們上課的專心程度。學生S07和教師T06提及學習不專心及學科興趣引致學習困難。

“如果瞓得唔夠或者精神唔好嘅話，就一定係唔想聽書…數學因為冇興趣，如果我冇興趣，就會比較唔係咁專心。” (S07)

“上學時候嘅精神、專注力、集中都唔係好夠……第一可能佢會覺得係閑科，就可以隨便一啲。另外一方面呢就係，佢哋完全唔感興趣，即係覺得冇用。” (T06)

除了沒有興趣的科目會影響學生專心程度以外，受訪學生亦提到教師在課堂的班級經營也是影響他們在學習過程中的重要因素。其中，課堂秩序失控或過於處理班上學生學習行為問題，都會影響全班學生的學習進度。學生S02、S04和S05都認為課堂過於嘈吵和學習環境的不理想，都會導致學生不專心情況，影響他們的學習表現和學習興趣。

“唔專心嘅情況下一定係十分嘈，係環境嘅問題。” (S02)

“通常呢都係班房裏面，上堂太嘈，嘈到我專心唔到。” (S04)

“如果唔擅長啲科目，已經有人影響你聽，同埋啊sir周時間顧住鬧人嘅時候呢，噉樣就會有影響囉。” (S05)

所以學生S03和S04都認為他們在學習的過程中會自我調適，當疲累或學習程度較困難的時候，他們會利用不同的方法如休息和專注地找出合適的方法等來提升自我效能，讓他們在學習時達到理想的效果。

“我狀態都係好精神嘅，但係有陣時，真係好累會瞓一陣跟住我就起身會繼續聽。” (S03)

“遇到難嘅時候，我就會專心學習嘅，咁如果係簡單嘅話呢咁，我就會再研究深入啲，例如好似數學咁樣，咁簡單啲，我一睇就明啲嘅呢，我就會返去後面難啲嘅，去研究啲更加難嘅題目。” (S04)

三、理解能力

在訪談中，受訪學生和教師認為數學能力，思維能力、語言和組織能力都較常見的學習困難，而他們認為這是與學生的邏輯思維和推理能力有關。學生S05和

教師T03都認為在數學的理解能力上有明顯的落差：

“數學對我嚟講好困難…理解上面我都唔係好明。”(S05)

“分數加減、通分佢哋都唔識，同埋好似先乘除後加減佢哋都唔係好識…

…唔理想既係因為學生佢哋嘅思路太爛、佢哋嘅語言同埋組織能力就比較差。”(T03)

學生S04覺得語言和組織能力比較弱是可能因為教師教學方法不理想或學生學習方法不適合引致，因而未能解決現有之學習問題。而教師T03則認為數學能力欠佳和思維能力較弱跟學生的基礎能力有關，這樣便影響了他們的學習進度，從而對未來學習的發展有著深遠的影響。

“英文方面真係冇辦法請教……我就唔知係因為我個人嘅問題呀定係呢啲方法呢唔適合我囉，所以呢對我嚟講呢而家呢個問題都係未解決。”(S04)

“佢哋最大問題係基礎差。因為佢哋跟唔上，佢哋嘅程度係小三、小四咁上下。”(T03)

透過以上的訪談內容，得悉學生的學習困難以語言、數理和課堂的學習和適應能力為主。原因是他們對學科不感興趣、課堂不專心和思維能力問題有關，而這些學習問題學生有嘗試利用不同的方式去解決，但終歸他們學習基礎能力太弱而未能解決現有之學習問題。

第二節 師生關係之資料分析

一、情感關係

在正面的師生關係下，情感是很重要。學生S06認為他們的師生關係良好，原因是學生覺得他們能與教師的關係成為亦師亦友，這樣他們覺得這種關係好讓他們在交談的過程中避免不必要的壓力，讓他們在學科上更尊重教師，而這種恆常

的交談方式讓教師覺得更是一種良好師生關係的表現。其中學生S06描述：

“我覺得師生關係，可以再進一步進化，例如可以進化到朋友關係，即係將老師作為一個朋友去對待囉，佢令我哋舒服啲，會令到同老師傾計有壓力。就會令到校園生活會開心啲，冇咁大壓力。學科上會令我更尊重老師，當然啦喺課堂嘅時候就唔會當老師係朋友，會都係當返佢係老師。當然會令到我上堂舒服啲，專心，同埋最主要壓力少咗囉。”（S06）

教師T02及T05亦提到在交談的過程當中，師生關係被受肯定的原因是大家彼此都存在信任才會發生，所以教師T03認為當學生感受到被關愛的時候，師生關係自然會有所提升。

“如果佢有啲個人私人嘅問題，都肯咁樣同你傾，噉個關係應該都係會好。”（T02）

“佢都肯嚟搵我叫我幫佢既話，噉我諗佢都係信任我嘅，跟住然後呢我又幫到佢，咁佢當然會記得老師。”（T03）

“我覺得我同學生喺師生關係裏面呢都好嘅。我同學生都多傾計嘅……當然啦同佢傾得多啲呢啲話題，噉個關係會好啲，因為關係唔好嘅話，佢點會同你傾呢。”（T05）

另外，教師T04和T06都同樣認為在交談中若能幫助學生解決私人問題時，這時候師生關係就會有所提高，讓他們學習態度變得更積極，情況如下：

“幫到嘅時候呢當然有可能，係會拉到我哋兩者關係。”（T04）

“解答左佢一啲既疑團或者傾開相關嘅事既時候呢，我哋既關係系有拉近咗。”（T06）

但是也有學生S07認為他們與個別教師都會有關係不好的時候，例如學生覺得老師針對他們。學生S07表示：

“個別有啲老師既關係又唔係咁好嘅，噉我覺得有啲老師係針對人個囉，咁因為真係感受到，但係呢啲係個別個囉……因為呢個我都係經歷過嘅。”（S07）

學生S03認為當教師態度轉差時，會影響學習的心情，從而影響彼此間的溝通和互動，破壞學習氣氛。而教師T03指出他們和學生也有情緒的時候，很容易產生磨擦，影響學生的學習動機。

“老師惡嘅時候會影響到我學習心情，就會覺得點解個老師好似好唔傾得呀噉樣，都覺得好似問吾到佢一啲學習上面嘅嘢，就即係溝通唔到，之後你就會覺得有困擾。”（S03）

“老師都有情緒，學生又有情緒，所以如果個平衡點去到把握唔到嘅時候哩，就出問題。”（T03）

二、幫助和解決疑難

在建立師生關係時，了課堂內的互動，學生的生活層面亦很重要。學生們認為，如果教師能解答及協助他們面對生活上的疑問，這種幫助會促使學生建立正面的人際關係。至於學業方面，受訪的學生普遍認為教師能幫助他們學習知識，並且願意專心聆聽他們的學習所需，解決他們在學習所遇到的困難。教師之所以相信他們有能力幫助學生是因為的專業知識和教學經驗能夠解決他們的學習困難。以下是教師T04的表述：

“我哋都有能力應付得到和解決到他們的基本能力需要，從而幫他們解決困難。”（T04）

而學生S03、S04、S05覺得教師能仔細聆聽學生的需要，並透過分析和提供有效的方法來幫助他們解決問題。因此，教師和學生之間的互動都帶有正面的作用，當學生遇到困難時，他們會依附教師的幫助。

“我覺得老師幫我學習到知識。唔明嘅時候呢，老師會好專心聽我講嘢……解釋到明為止囉，所以我就覺得佢幫到我。”（S03）

“因為老師都解決到我一啲……學習上面嘅問題。”（S04）

“生活上的疑問都會解答到我，例如可能通常係班上面同啲同學有拗撬，……會同老師講返件事，老師就會同我講返叫我唔好擺嘅態度，未必一定要理會

人哋感受，噉呢方面就會幫助到呢我日後同人建立關係嗰方面。” (S05)

另外，僅僅在學業層面上關心學生是無法讓學生適切體會到教師對他們的關顧。教師T02認為，要關心學生，不僅要著重學習方面，還需要同樣關心學生對學習以外的事情。在訪談中，受訪的學生及教師提到，除了學業以外，應按學生的實際生活層面出發，即時讓學生感受教師對他們的關愛。因此，要增強師生關係，需要從多方面解決來他們遇到的困難。

“我覺得如果要增加師生關係呢，要關心佢個人，吾係整係學業，因為學業上面有啲嘢呢唔係佢即時做到。” (T02)

但也有受訪學生和教師S02認為教師未能幫助他們解答生活上的疑問，原因是他們從不向教師主動提出相關提問及尋求協助，“這可能與與學生對個人私隱的保護程度有關。另外，受訪教師T04則認為可能與大家的角色有關，同學和教師之間存在一定的距離感，以下是相關情況描述：

“老師有解決到我生活上面嘅疑問。因為我好少同老師講有關我生活上面嘅嘢。所以就冇啲噉噉嘅感覺。” (S02)

“係我哋身為一個老師嘅角色，啲學生都知道老師同學生始終都係有一個距離……所以佢哋始終係個內心裏面有啲私隱佢哋都就住個距離，好少會講出嚟。” (T04)

三、批評和讚賞

整體受訪學生認為教師的正面讚賞和評價是非常重要的，亦是提升師生關係重要的一環。受訪者認為被讚賞是開心的事，而受到正面的批評也是可以接受的。除此之外，受訪教師也一致認為讚賞學生會使他們有開心的感覺，並且促使師生關係變得更好。學生S03、S04、S05、S06及教師T02、T03也同樣認為被讚賞的時候感到開心。情況如下：

“如果老師讚我個話呢，噉當然開心。” (S03)

“如果老師讚我嘅話呢咁當然啦我會謙虛啲咁接受囉，同埋都係開心嘅。”

(S04)

“如果老師讚嘅話……當然啦會有少少開心嘅。” (S05)

“老師讚我就好開心。” (S06)

“讚啲啲就好開心既。” (T02)

“讚賞同學都係又要睇佢年紀同埋年級，如果佢係幼稚少少啲啲，佢哋係會好開心。” (T03)

其中學生S03和教師T05、T06認為，當學生被讚賞的時候，師生關係就必然會好，受訪者解釋因為學生在被讚的過程中會感覺開心和獲得滿足感。

“如果老師讚我嘅時候，噉對學業上面可能真係會有啲幫助同埋對老師啲種關係可能都會好啱。” (S03)

“你讚佢的話，梗係佢開心啦，關係就一定好啲架。” (T05)

“讚佢嘅話呢佢哋會覺得好有滿足感，咁可能有啲同學都覺得會增進到我哋嘅關係。” (T06)

而學生S07和教師T03認為這種良好的師生關係會增強了學生的學習動機和學習興趣，讓他們認真學習和爭取更好的成績。

“當然啦如果佢讚我時候就會得到動力囉，更會想係佢個科裏面擺好成績喇。”

(S07)

“可能佢畀老師讚呢，佢學習上面就會認真少少。” (T03)

相反地受訪學生S07認為教師的一些負面批評，會讓學生情緒不穩和自信心下降，從而產生不喜歡教師的感覺。同樣，受訪教師T02、T05都認為責備學生的時候，會為學生帶來負面感受，並且破壞了學生和教師之間的關係。

“如果老師當住全班人面前批評我當然覺得有面喇，噉會覺得令到我自信會下降……同埋會有唔鍾意呢個老師嘅情緒。” (S07)

“如果係堂上責備嘅時候哩，就有啲問題，會吾服氣呀或者擲到行……堂上面責備都唔係友善……有時真係會破壞關係。” (T02)

“批評嘅話，當然就算關係點好都好，佢哋都係有脾氣……係一定會唔好。”
(T05)

教師T03認為對學生的批評越多，與他們的關係就會變得越差，進而影響了他們的學習動機。

“總之，越批評多呢，佢就會越唔鍾意上堂。” (T03)

第三節 學習動機之資料分析

一、學習目標與期望

受訪學生普遍認為他們的學習目標很簡單，就是要學科合格、升班和畢業，但也有學生覺得理想和目標會增加他們對讀書的重視和對學習的要求，為了實現理想，他們在學習的過程中會有所追求。同樣，受訪的教師也認為有些學生帶著個人目標和期望，他們會為了實現個人理想和考進優秀的大學作出努力。學生S02、S05和教師T06都覺得學生為了完成學習目標的主因是為了滿足他日後升學所需的學歷要求。以下是相關描述：

“希望各學科都可以合格，同埋順利畢業和升班。” (S02)

“我諗住將來我理想既工作係做室內設計，呢個都係我個人既目標嚟，咁呢個目標都會影響到我重視讀書嘅。” (S03)

“有期望嗰啲同學佢就會努力多一啲，因為佢想做一啲理想嘅專業或者讀一啲比較優秀嘅大學。例如佢地想出去外國讀音樂嘅樣。” (T06)

當中也有學生S02、S04和教師T03認為讀書主要的目標就是為了金錢和日後生活所需作準備。

“目標都係搵工作同埋一啲嘅願望。最想嘅願望就係養得起自己有足夠的能力

讓自己可以養老。” (S02)

“目標讀書好簡單，真係為咗想賺錢，喺社會裏面生存落去囉。” (S04)

“年紀比較大嘅同學，當然係會有目標……目標就係向錢嗰方面出發。”
(T03)

但也有受訪學生S01和教師T01、T04、T05都認為學生並沒有任何的目標和期望，他們的出發點並不是因為想尋求知識作為學習目標，而是為了向家人交代才去做。所以受訪教師T03則覺得這些學生只想到初中畢業等短期目標，都是見步行步的心態，對將來並沒有任何長遠的目標和計劃。

“我對於目標呢樣嘢，我係有諗嘅。我對學習都有乜期望，亦都有乜諗法。”
(S01)

“我暫時又未睇到佢哋有啲乜嘢目標同計畫係學生裏面。” (T01)

“但係長遠嘅佢哋就有咁快諗，而最差嗰啲同學呢就諗至少要初中畢業，就到時先再諗啦嘅心態。” (T03)

“有學生處於一個迷茫嘅狀態，佢唔知讀書擺嚟做咩好。” (T04)

“佢哋大部分期望都係想得到好成績，返屋企交差，唔係因為想去學野……但係整體就唔會有咩期望。” (T05)

在訪談中，教師T01、T02、T04、T05、T06提到，他們觀察到一些學生缺乏明確的目標和計劃，這可能與社會氛圍有關。因為在澳門社會就業要求相對簡單，對讀書的要求並不高。所以學生對讀書方面或許沒有太大的期望和動力。

“社會氛圍都有關係，如果按年紀大小去分嘅話，初中學生都係比較有目標嘅，高中學生有個目標就係要畢業囉，咁如果你話純粹讀書用嚟求知識嚟講呢，都係有用嘅，佢哋唔會放在眼內。” (T01)

“社會上面嘅物慾越離越高嘅時候……都吾覺得讀書係有用或者有咩益處。”
(T02)

“澳門呢個環境裏面，讀書唔係唯一嘅出路。” (T04)

“因為澳門嚟講，搵到錢嘅行業同讀書都好似有乜關係……佢哋都係應付式嘅啫。” (T05)

“求學同未來嘅關係係唔明顯嘅。因為我覺得佢哋都係可能受到社會嘅影響，即係就業呢相對係比較容易嘅，所以喺讀書嚟講對佢就業都係冇乜太大關係，吾會有直接影響嘅因素。” (T06)

二、主動學習

少部分的受訪學生相信自己能做得到主動學習，對自己也有要求，令到自己的分數提高，增加上課時候的專注力。有些受訪學生在課堂結束後仍會繼續思考，並且做到在課堂聆多發問。教師T02認為心智成熟的學生也會對他們的方動學習產生影響，使得他們在學習過程中更有動力。描述如下：

“我就係要讀得好，讀得叻要比較勤力，呢啲同學真係乜都唔使睇，乜都唔使講佢就自動波……同埋佢地心智上面比較成熟嘅，佢哋開始識得重視自己。” (T02)

同樣，也有受訪教師認為學生能做到主動學習，原因是學生的心智比較成熟，認為他們勤力才能讀好書；大部份心智成熟的學生會開始懂得重視自己。學生S02、S06認為當遇到學習困難時，更加渴望在學科上取得突破，彌補自己學習的缺點。

“因為其他科我都覺得應付得到，但係唯有讀寫英文部分更有興趣，因為英文比較有困難我就更加想突破佢。” (S02)

“我會多方面去學習，又其是唔係特別勁嘅方面，彌補我的缺點。例如英文物理化學，還有禮儀。” (S06)

受訪學生S04、S05和教師T06認為學生的努力學習和自我要求，能有效提高學習效能，對他們未來的學業成效有著正面的作用。而學生S07提到若成功考取理想大學，他願意放棄所有的娛樂時間，為實現目標而努力，這將有助於提升個人的任務價值。以下是相關描述：

“學習上面咁我會覺得，我會努力讀書啦，一步一步咁嚟啦，跟住然後攀上

去。”(S04)

“對我要求高啲啦，令到自己嘅分數都高啲啦，同埋平時上堂專注少少，就唔係背阿SIR要我哋死抄嘅嘢囉，可以跟住返屋企慢慢研究嘅，做到上堂問多少少。”(S05)

“我嘅目標呢係想做醫生……如果我真係考得入嘅話，我一定會好努力好努力嘅讀上去之後我會放棄曬我所有玩嘅時間去讀。”(S07)

“有啲學生係著重學業嘅……有啲同學講完課書，佢就好緊張，佢地吾明白落左課小息嘅時候呢都會去問嘅。”(T06)

有部分的受訪教師表達了對學生能否實現主動學習的懷疑。他們認為大部分學生很短視及很容易受到外在因素的影響，例如兼職和談戀愛，所影響，導致未能專心學習。此外，教師T03認為學生的個人學習態度與他們主動學習有關，一些學生的個人習慣（如經常打電動）都會影響學生的學習動機。所以受訪教師認為學生需改變個人的生活習慣或接受學校其他相關人員（如父母或教師）的勸導，學習態度才能有機會改善。

“未必既。因為同學係短視既，可能比呢一刻既引誘或者一啲外在因素拉扯，未必去到專心學習，不如去賺錢或者拍拖囉又或者係同齊嘅影響。”(T01)

“如果你話會唔會改變到個學習態度就要睇佢個學習習慣，要睇返個學生肯唔肯改變先……佢就要放棄佢好鍾意打機啲嘢，佢先會兼顧到佢而家嘅學習。當然，要多方面睇下有冇辦法做到啲嘢，或許要多啲老師或者多啲相關嘅人員例如父母等等，改變佢囉。”(T03)

三、自我需求

訪談中受訪學生S03、S06、S07都認為讀書與未來就業和入讀知名大學存在很密切的關係。他們認為這些因素會影響到他們對學科的喜愛和學習態度的熱誠。而教師也認為學生在日後需要面對就業，而學歷始終是其中必要條件。因此，學生在勃誌未來方向時，會對自己設定相應的要求。

“同我未來可能都會有關係……都會影響到我對嗰科嘅熱情，同埋對學習態度既熱誠。” (S03)

“係澳門搵工，你英文差呢都基本上好似搵吾到啲乜工。” (S06)

“讀書對我嚟講梗係緊要啦……因為係呢個社會讀書成績比較好或者高嘅學歷什致考到出名嘅大學自然會搵到理想嘅工作，對我日後將來有好大影響。” (S07)

學生S05、S07和教師T01提到，這種對自我需求的關係均對學生日後在職場和人際關係的發展產生影響，使得他們更懂得讀書的重要。

“如果你係一個有讀過書嘅人……係自己唔知嘅情況下，就好難同佢哋溝通，同埋好難交流。” (S05)

“我覺得呢讀大學同埋成績好呢個都係出社會嘅必要條件。因為我覺得呢個係一個入場券囉，所以一定要讀書。” (S07)

“有關係……始終呢佢日後都要工作，起碼都要高中畢業……對佢日後來講都係有必要性。” (T01)

除此之外，受訪學生S01認為讀書的原因是聽從父母的說話，學生本身無固定主意。其次學生S02和教師T06覺得現今學到的知識與未來沒有太大的關連性，描述如下：

“不過阿媽話緊要咪緊要囉。所以我最主要都係聽屋企人講嘅。” (S01)

“所學到的知識，對未來要用嘅部分相對比較少可能未必有咁大關係。” (S02)

“部分同學佢哋覺得求學同未來嘅關係係唔明顯嘅。因為我覺得佢哋都係可能受到社會嘅影響，即係就業呢相對係比較容易嘅，所以喺讀書嚟講對佢就業都係冇乜太大關係，吾會有直接影響嘅因素。” (T06)

所以在受訪教師T04、T05的訪談的過程中認為學生對未來沒有方向，原因可能是社會的因素所影響，因為澳門就業相對容易，所以讀書跟就業沒有太大的關係，所以讓他們對讀書的觀念失去實際意義。

“十個唔讀書嘅通常九個都係冇方向嘅，人係為咗目標而行嘅嘛，完全冇目標咁點行呀。” (T04)

“絕大部分學生佢哋都唔會諗，因為剛才都有講，佢地對自己既未來都係無方都向，點會覺得有關係。” (T05)

“因為澳門嚟講，搵到錢嘅行業同讀書都好似冇乜關係，所以導致佢哋覺得讀書係冇乜用，影響唔大。” (T05)

第6章 討論

第一節 探討澳門中學生的學習困難、 師生關係與學習動機之現況

一、學習困難之現況

根據統計數據和訪談研究，發現本研究學校大部分中學生都面臨不同的學習困難。其中包括讀寫能力、言語能力、課堂適應能力、學習理解能力等方面的差異。根據前人學者提到學業成就低的情況下，學生在學習時面對較大的壓力，無法有效達到理想的學習效果。牛衛華、張梅玲（2000）提出，讀寫和言語困難的原因與學生基礎表達能力和組織能力有關。這些能力不足可能由於腦部的信息加工過程出現問題，如錯誤的信息編碼、儲存和提取所引致。除此之外，林進材（2004）認為後天的個人的心理質素如性格內向、缺乏信心和閱讀數量不足，都會影響學生的表達能力。因此，研究者認為在學習的過程中，學生在每個科目都要接觸大量的課本資料和書寫表達，這牽涉到大量的文字。當他們無法有效辨識文字的意思和讀音時，便會影響他們的語言組織和文字表達能力，進而影響他們的學習動機，或者產生負面的情緒困擾。

訪談研究發現，因理解能力而遇到的學習困難，其中包括數學、邏輯思維和組織能力。林進材（2004）指出，這些困難與學生的智力因素、學習方法錯誤和教師不瞭解學生的學習情況和引導能力缺乏所引起。王麗卿（2002）更提到理解能力引起的學習困難不只是學生個人問題，教師與學校也是造成學習困難的其中一個重要因素。因此，如果在低年班階段沒有進行適當的補救教學，對於這些學生而言，基礎能力維持較低的水平，從而難以跟上中學的教學進度，造成理解能力不佳的狀況。

另外，本研究結果顯示，課堂學習態度也是影響學生學習的重要原因。在訪談中，一些教師表示學生上課缺乏專注、學習態度傲慢，且受外界的誘惑，例如沉迷手遊、談戀愛和兼職等。由於外界的事物吸引力遠大於學習需要，使他們對學習失去興趣，並導致學生精神欠佳和專注力較低等情況。學習環境也是影響學生學習的其中一個重要因素。如果課堂過於嘈吵和學習環境不理想，這些問題往往與教師管理課堂秩序不當有關。正如林進材（2004）所指出的，當課堂出現問題的並無法有效營造良好或正面的學習氣氛，學生容易失去學習興趣。因此，

要改善學生學習困難的情況，除了學生要調整自己的學習態度，教師也要關注課堂管理，確保學生能在一個良好的氛圍下投入學習。

二、師生關係之現況

本研究的受訪者表示，其師生關係是理想的，他們對教師在情感、課業、生活和思想等都予正面的評價。根據Bowlby（1969）的依附理論，這種情感依附早於生命發展初期已形成，被照顧者在不同階段有不同的發展，並與不同人士建立不同的依附關係，在學生的學習階段和日常生活中，教師對他們的幫助和心理上的正面支持，有助於建立良好的師生關係。

受訪學生認為一些無形的壓力如師生關係，會影響他們對學科的尊重和專心上課等情況。他們希望能進一步提升師生關係，發展成朋友關係。例如，同學S06反映希望能夠與教師建立朋友關係，讓校園生活過得開心，減少上課和教師對話的壓力。潘正德（1993）指出，師生關係奠基於傳統理念精神，結合互動的理論，期望達成師生更親密、更連接的關係，並期待良性的互動，讓學校的生活開心和舒服。然而，在訪談中也發現了一些不良的師生教學。例如，有學生提到教師存有偏見，而一些教師則認為當他們批評學生時，會破壞了師生之間的關係。林進材（2004）指出，教師的嚴謹和情緒不佳會造成師生距離，進而影響學生的學習。這種正面或負面關係都會影響學生的學習動機。

受訪學生多數表現學習困難，而受訪教師都希望多藉著讚賞的形式來增強學生的信心，這有利於他們日後以正向的心態發展。然而，在教學的過程中教師難免會對學生進行批評，這可能引起學生的負面情緒，進而對學科產生負面情緒，甚至對學習失去興趣。

除此之外，學生的家庭背景亦是影響他們的主要因素。在這個研究中的學校裡，多數學生來自經濟條件較差、單親家庭或是雙職家長等背景。受訪教師認為，學生在家庭成長期間沒有得到有效的教育和關顧，與同儕和教師相處的時間較多。所以，根據Wu（2009）的觀點，良好的師生關係有助他們彌補生活和心理

上的發展，讓他們在日常生活的過程中有宣洩壓力的途徑，從而增加彼此信任的機會，影響了他們的自我概念發展。

綜合而言，學生與教師有著一定程度的依附關係，當學生和教師能建立起良好的師生關係，學生的壓力因而減少，這樣有助課堂的學習氣氛，達致更理想的學習效果。

三、學習動機之現況

張春興（2000）指出學習動機是指維持和引起學生學習活動的心理歷程和目標，所以目標是學生學習的方向。在受訪結果中發現，學生的學習目標僅限於合格、升班和畢業，而未來的期望也主要集中在為金錢和生活方面，只有少部分同學是為了理想和興趣而努力學習。這或許跟澳門的社會因素有關，相對而言澳門的職業選擇有限，學歷要求也不高，再加上工作職位有供過於求的情況，所以學生對讀書並沒有太大的理想。另一方面，學生正處於青春期的開始，開始有自己的想法，尋求自我肯定，對校內的秩序和規範比較抗拒，這容易產生負面的學習情緒，影響學習動機。

但仍有受訪學生還是有主動學習的心態，他們對自己的未來有要求，為了達到目標，他們努力學習。Stipek（1995）指出這種意念正是學生追求滿足與成功的心理需求，亦是影響學習成因的主要因素。在這項研究的學校中，大部份都是留班生和轉校生，心理質素相對較弱，但研究者認為當學生在學習獲得正面的支持，例如得到教師的鼓勵和幫助時，他們讀書的動機便會增加，進而有機會向提升。

綜上所述，學生的學習動機與他們的人生目標有關。但本研究受訪學生對讀書的期望只屬短期目標，同時亦受到社會的整體氛圍所影響，因而未有明顯的學習動機，也未見對自己在學習上有更高的要求。

第二節 探討澳門不同學習困難中學生的 師生關係與學習動機的差異情形

在量化和質性研究結果中同時發現，初中學生遇到學習困難相對比較普遍。首先，重讀生的存在和年齡差異在心理層面上面臨學習態度和學業基礎方面的挑戰。這可能使學生產生負面情緒和放棄學業等心態。另外，有受訪教師表示本研究學校高中生的基礎能力和學業成績比其他學校較弱，但由於他們沒有放棄學業，因而順利升學，這情況可以Bandura（1977）所提出的自我效能理論解釋，學生藉著自己完成初中畢業的信念，促使他們繼續努力，爭取高中畢業，甚至升讀大學，這種自我效能的信念促使他們對日後的發展有莫大的幫助。與此同時，有受訪教師提到有些學生的思想相對成熟和理性。葉炳煙（2013）認為學生在生活的過程當中，觀察到教師或朋輩的成功經驗，這些替代經驗（vicarious experience）使他們對學習有穩定的的要求和有期望，並不斷追求進步。另外，在量化研究中表現出整體師生關係與學習動機的分層面有顯著差異，尤其是未來願景的部分，研究結果顯示良好的教師與學生關係會影響學生爭取更好的學業成績，以實現自己將來的理想，並有助於日後的發展。從心理學家馬斯洛（Maslow）的需求層次理論（Need- hierarchy Theory）來解釋，當社會需求和尊重需求得到滿足的時候，學生會追求更高層次的自我實現需求。當學生與教師建立了良好的師生關係，他們可以減低學習壓力，爭取更佳的學習表現。但整體受訪學生提到，他們與教師都有著正面和良好的師生關係，這種關係對他們的學習態度和未來的追求有著正面的影響。歐申談（1993）的研究同樣認為師生有良好的溝通和互動和建立良好的師生關係，對於提高學生的學習興趣和培養良好的學習態度至關重要。綜合上述，初中學生遇到學習困難的情況較為顯著，而師生關係對學生的未來願景有很大的影響。因此，教師可對學生多作鼓勵，提升學生與教師彼此之間的關係，製良好的學習氣氛，讓學生有更佳的學習表現。

第三節 探討澳門學習困難中學生的 師生關係與學習動機的相關情形如何

雖然學習困難與師生關係在量化研究當中沒有明顯相關性，但在訪談中，受訪學生表示當在學習過程中感到困難教師的關懷和幫助能讓師生關係變得更加密切。此外，訪談發現當學生與教師的關係轉差會為學生帶來負面情緒，導致他們對學習失去興趣，產生學習困難。Kyriacou (1986) 認為師生關係是有效教學的基礎，這種關係影響著教師和學生的互動方式，而學習困難與師生關係除了為學生在學習上帶來正面的幫助以外，也會為教師在教學品質中帶來正面的作用。

在量化研究發現，學生對師生之間的情感關係與學習困難的讀寫表現有顯著相關，這表明不理想的師生情感互動會影響學生的讀寫表現。而訪談中發現，學生普遍內向和少說話，而英文亦非學生母語，在很多不利的條件情況下，由於學生信心不足，他們在語言學習方面處於逃避的狀態，這對於讀寫能力的發展並不有利。因此，教師宜以多鼓勵多讚美的方式，營造有利學習的條件和氣氛，促使學生在讀寫能力取得進步。陳弘昌 (1999) 指出，若能同時關注態度、理想、情感和興趣，語文學習的成果將更佳。在訪談的過程中，受訪學生表示教師未能解決英語學習上的困難，總是無法讓他們明白，這種學習困難並沒有明確指出因生理因素為製造困難的原因，而洪儷瑜 (1997) 則提到一般原因包含個人因素、環境因素、教學或學習經驗不當造成。

另外，研究顯示學生在師生關係與學習動機及其各層面都有顯著相關，學生的師生關係愈好，其學習動機就越強。在訪談的過程中，學生提到他們的學習態度大部分取決於教師的性格及教學態度，當教師出現高姿態及處事不公的情況，學生會出現情緒不安，影響學習的心情。尤其是師生關係的情感層面與學習動機的相關最為明顯，這表示教師的關愛和情感交流會正面影響學生的學習動機。有研究學者提出，若青少年與學校建立起較強的連結關係，能促使學生有較佳的學業表現。但在訪談過程當中發現，教師會使用不同的教學方法去幫助學生以促進教師與學生之互動，而教學方法對學生的學習動機也有顯著作用 (Coleman & Hoffer, 1987; Bryk, Lee, & Holland, 1993)。

綜上所述，雖然在量化研究中沒有發現學習困難與師生關係具有正相

關，但在受訪的過程當中，學生仍是覺得教師的關懷和幫助，有助於他們校園的生活變得更正面。這與文獻中Kyriacou（1986）所提到良好的師生關係有助學生的學習表現和提升教學品質相符，良好的教學品質有助提升學生的學習興趣和課堂的投入程度，可見學習困難與師生關係有著負相關。此外，在量化研究中發現師生的情感關係會影響學生的讀寫表現。

第7章 結論與建議

第一節、結論

本研究主要對澳門中學生進行研究，旨在探討不同學習困難、師生關係和學習動機之現況，以及這些變項之間的差異和相關性。研究採取聚斂性平衡混合設計方式進行，並將量化和質性的資料一起分析，最後進行合併討論。

綜合上述學習困難、師生關係和學習動機的研究發現，營造良好的師生關係有助學生在學習過程得到理想的表現。相反，不良的師生關係能對學生構成壓力，影響學業，漸漸形成學習困難等問題。儘管本研究發現師生關係有助提升學生的學習動機，但由於學生的基礎能力太弱，因此尚未能有效解決他們在學習上的困難。

第二節、建議

一、建立新的教育體制

澳門的主流學校都以文化學校為主，但研究者認為一般的教育系統根本無法有效滿足學習困難學生的真正需要。研究中發現，大部分學習困難學生都是跟學習興趣和語言問題有關，課本知識和一些基礎理論已經與他們의思想和實際能力有很大的差距。儘管有職業中學和勞工局舉辦之課程，但實質的幫助有限，未能完全滿足學生真正的需要。因此，在教育體制改革中，應大力推動職業學校的功能和證書的實體認證制度，使學生能夠以實踐學習模式貼近現實需求。這不僅能讓他們學習一技之長應付日後的生活所需，還有助舒緩澳門職場人力求過於供等問題，為整體社會發展作準備，可以說是相得益彰。

二、建議學校相關教師

（一）加強對學生的關懷與鼓勵

研究發現對學生學習適應影響因素之一是教師的關心與鼓勵。大多數學生不

喜歡教師給予嚴厲的批評和指責，特別是學習困難的學生在學習適應方面遇到問題時，更需要教師提供正向的回饋。因此，建議教師透過與學習困難學生建立亦師亦友的關係，從增加對他們在學習上的鼓勵與生活上的關懷著手，幫助他們走出學習的困境。

（二）滿足學生學習需求的個別差異

本研究發現學生的學習態度、學習習慣及學習策略仍有進步的空間；且學生學習動機低，缺乏運用有效的學習策略。從訪談中得知，學生無法應對學習上遇到的困難，主要原因是他們不知道是教學方法出了問題還是自我學習方式出現問題，最終導致學習困難。因此，建議學校的科任教師、班主任和社工，當發現學生遇到困難時，應適時作出關注和提供學習輔導措施，給予必要的支援，幫助他們建立學習的自信心。

參考文獻

一、中文文獻

牛衛華、張梅玲（2000）。西方有關學習困難問題研究的新進展。心理科學，23(3)，357-358。

王逢賢（2004）。中國“教育產業化”熱點問題的冷思考。東北師大學報（哲学社会科学版），6，5-14。

王麗卿（2002）。提昇學習困難的學生之學習能力個案問題的探討及個別化教學之規劃。臺中師院特殊教育論文集，27-48。

古碧蓮（2008）。國小高年級學童親子關係、師生關係與學習動機之研究。實踐大學社會工作學系碩士論文，台北市。

白桂香（2000）。教師實用心理學。北京：開明出版社。

朱文雄（1992）。班級經營。高雄：復文出版社。

朱敬先（2000）。教育心理學。臺北：五南出版社。

李建邦（2012）。以自我調整學習理論探討國中理化低成就學生的學習困難之研究。國立彰化師範大學，彰化縣。

林進材（2004）。教學原理。臺北市：五南出版社。

邱美文（2010）。創造課堂學習新驚喜：互動討論教學在專題討論課程上之應用。幼兒教保研究期刊，5，155-175。

洪儷瑜（1997）。學習障礙教育在台灣的第一個三十年—回顧與展望。特殊教育季刊，100，3-15。

香港教育局特殊教育資源中心（2011）。關於香港初中學生讀寫困難行為量表。

<http://www.psychology.hku.hk/hksld/checklist/bcl-js/>

孫敏芝（1985）。教師期望與師生交互作用:一個教師的觀察。國立台灣師範大學，台北市。

徐雅雄（2011）。新北市國民小學教師正向管教與師生關係之相關研究。國立臺北教育大學。臺北市。

張春興（2000）。教育心理學：三化取向的理論與實踐。臺北市：臺灣東華書局。

張家綺（2016）。臺中市高中職學生知覺師生關係與學習動機之研究。國立臺中教育大學，臺中市。

陳弘昌（1999）。國小語文科教育研究。台北市：五南圖書出版公司。

陳菊（2015）。基於現行評估體系下的高一化學學習困難生的教學成因分析。上海師範大學，上海市。

曾瓊禎、洪儷瑜（2015）。學習障礙學生社會情緒適應困難內涵初探。特殊教育季刊，137，9-19。

黃政傑（1977）。團體歷程理論及其在教學上的應用。國立台灣師範大學教育研究所集刊，20，563-567。

黃素君（2008）。回歸後澳門公民教育發展路向的檢視。基礎教育學報，17（2），97-122。

葉炳煙（2013）。金門縣國小學童游泳課自我效能、學習策略與學習成效之研究。國立金門大學，金門縣。

歐申談（1993）。教師效能訓練。臺北縣：新雨出版社。

潘正德（1993）。如何建立良好的師生互動關係。學生輔導通訊，25，24-31。

鄭采玉（2008）。國小學生社會領域學習動機與學習滿意度關係之研究。國立屏東教育大學，屏東縣。

澳門印務局（2006）。第9/2006號法。取自

https://bo.io.gov.mo/bo/i/2006/52/lei09_cn.asp

澳門教育心理輔導暨特教中心（2015）。關於融合教育服務安置於普通班內實施。<http://www.dsej.gov.mo/cappee/cappee08/se/se1.html>

澳門教育暨青年局教育心理輔導暨特殊教育中心（2019）。關於學童整體表現問卷。https://www.dsej.gov.mo/~webdsej/www-grp_sch/schguide/2019/SchGuide2019_03_06.pdf

謝紫媚（2014）。青少年挫折教育的現狀與對策。新課程學習（中），3，122-122。

鍾萍（2013）。普通初中學生學業壓力和學習困難現狀的調查研究。遼寧師範大學，遼寧省。

二、英文文獻

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Loss (vol.1)*. New York: Basic Books.

Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (Eds.). (1993). *Catholic Schools and the*

Common Good. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Chen, M. C. (1983). *The Self-concept of junior students enrolled in a public high school and a proposed program for concept enhancement and the effects of an enhancement programs 60 enhance self-concept of male juvenile delinquents undergoing rehabilitation* (Unpublished master's thesis). De la Salle University, New York, US.

Cheng, S. (2007). Multiracial status as a double-edged sword: The educational experiences of interracial children. In G. Orlfield & E. Frankenberg (Eds.), *Lessons in Integration: Realizing the Promise of Racial Diversity in America's Schools* (pp. 145–168). Charlottesville: University of Virginia Press.

Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1987). *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*. New York: Basic Books.

Doyle, A. B., Markiewicz, D., Brendgen, M., Lieberman, M., & Voss, K. (2000). Child attachment security and self-concept: Associations with mother and father attachment style and marital quality. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(3), 514-539.

Freeman, G. D. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *Journal of Educational Research*, 96(3), 131-139.

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Los Angeles: University of California Press.

Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education* 74(4), 318-340.

Kirk, S. A., & Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29(2), 73-78.

Kirk, S. A. & Gallagher, J. J. (1979). *Educating exceptional children* (3rd ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.

Kyriacou, C. (1986). *Effect Teaching in School*. Oxford: Basil Blackwell.

Marcus, R. F., & Sanders-Reio, J. (2001). The influence of attachment on school completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 427-444.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-96.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F. & McKeachie, W. J. (1989). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). Mich: *National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning* (NCRIPTAL). School of Education, The University Michigan.

Plano Clark, V. L. (2005). Cross-disciplinary analysis of the use of mixed methods in physics education research, counseling psychology, and primary care (Doctoral dissertation, University of Nebraska–Lincoln). Dissertation Abstracts International, 66, 02A.

Raffini, J. P. (1996). *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Boston: Allyn & Bacon.

Stipek, D. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66 (1), 209-223.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining the qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Westwood, P. (2007). *Commonsense methods for children with special educational needs*. London: Routledge.

Wubbels, T., Creton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985). Discipline problems of beginning teachers: Interactional teacher behaviour mapped out. *Paper presented at Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago.*