

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報，民 96，39 卷，1 期，111—127 頁

國中生社會地位、合作與競爭對其英語科學業成就、社會焦慮、成就動機及歸因風格之影響

蘇 郁 嵐

苗栗縣烏眉國中
輔導室

陳 李 綢

國立台灣師範大學
教育心理與輔導學系

本研究旨在探討國中生社會地位、合作學習對其英語科學業成就、社會焦慮、成就動機及歸因風格之影響。本研究抽取全省 1571 名樣本，以「社會焦慮量表」、「英語科成就動機量表」和「歸因風格問卷」為工具進行調查。並採用二因子實驗設計，以二班國中二年級學生為研究對象，進行教學實驗研究。再以英語科學業成就、社會焦慮、成就動機、歸因風格和社會地位等為依變項施以前後測，進行二因子共變數分析。研究結果如下：(a) 在合作氣氛情境中學習的學生，其學習成果較在傳統情境中學習者佳，且社會焦慮感明顯低於在傳統情境中學習者。不論在合作或傳統情境中學習，學生的英語科成就動機與歸因風格均未明顯變化。(b) 英語科成就動機高者，負面評價焦慮感較高，社會情境焦慮感較低。(c) 國中女生面對他人批評時的焦慮程度較男生高；男生面對社交情境的緊張焦慮較女生高。女生的「英語科成就動機」明顯高於男生。研究者根據本研究結果進行討論、歸納結論，並針對教學上、輔導工作上與未來研究上提出幾點建議以供參考。

關鍵詞：合作、成就動機、社會地位、社會焦慮、歸因風格

合作與競爭是人類生長過程中普遍而持續的生活樣式與型態，在人與人來往的交互關係中，個人常不自覺的處於錯綜複雜的合作或競爭的活動中，這種社會活動的形式亦普遍存在於學校的學習情境，教師為引起學生學習的動機，經常施之於不同學科、不同場合的學習，以提高學習的效率。而合作式的學習方式早已被認定為群性發展教學法的一種，合作式教學法被認為是能運用團體氣氛，促使學習者互相幫助、利益與共、團結一致，使每位學習者皆能蒙受其利、達到學習效果。

然而，以往研究多著重於合作與競爭情境下工作難度、作業表現、人格特質的交互作用，鮮少有人以實際教學情境進行長期實驗觀察。故本研究的主要目的，企圖以國中生在班級內的社會地位為自變項，操弄合作的學習情境，進行為期十二週的實驗，以了解不同社會地位的學生在不同情境下的影響如何。

成就動機已被視為僅次於智力的一項影響學業變異的主要因素。成就動機強者，學習驅力較強，

抱負水準高，反應較快，對與成就關連的活動特別感興趣表現在學業上的努力，大多反映出較高的成就。又不同成就動機者在面對成敗時會有不同的成敗歸因，因此本研究將成就動機歸因風格列為依變項，以了解歸因風格和成就動機間的關係。

在教育與學習的過程中，常採取競爭情境以激發動機、促進學習或成就表現，不過，競爭情境有促進某些成就表現的效果，但也常引發高的焦慮，並降低人際間的親和，影響人際關係與社會適應。合作與競爭二種不同學習情境是否會造成學生不同程度的社會焦慮，又不同社會地位、成就動機、歸因風格的學生在此二種不同情境下的學習效果又有何不同，因此，將社會焦慮當成本研究的依變項。因此本研究主要目的有三項：（一）探討進行英語教學時，不同社會地位的國中生參與合作和傳統二種不同情境學習，英語科學業成就、社會焦慮、成就動機、歸因風格以及其社會地位的改變情形。（二）探討「社會焦慮」、「成就動機」與「歸因風格」間的相關（三）探討性別在「社會焦慮」、「成就動機」與「歸因風格」的差異性。

文獻探討

一、探討合作學習與學生學習成就及成就動機的關係

合作學習是指學生們一起進行作業，以達成共同的目標，它不像競爭，而是一種學習；獎賞不是給予表現比別人好的學生，而是給予跟別人在一起做得好的學生。因此合作學習是結合教育學、社會心理學、團體動力學等的一種教學設計，主要是利用小組成員之間的分工合作、相互支援，以進行學習活動，並利用小組本位的評核及組間比賽的社會心理氣氛，以增進學習成效。

許多文獻均證實學生從合作小組學習中，獲得學業上和社會上的利益。學業上的益處包括在閱讀理解和數學上有較高成就、提高概念性理解和科學成就。合作學習同時也對促進能力低落的學生融入正規班級有幫助，因此合作學習常被用來促進學習，調整不同教學結構和主題，以防止學生疏離、社會隔離及不投入學習（Berndt, 1998；許崇憲，民 91；Gillies, 2002）。

Yarrow 和 Topping（2001）即以此為主題進行合作式寫作成效的研究，發現和同儕互動討論的孩童經過六週後，寫作能力明顯優於沒有和同儕互動討論者；同時也顯示出配對寫作的受試者對於寫作有較積極正向的自尊，其結果證實了配對寫作能促進寫作能力和後設認知能力的改善。

Qin, Johnson 以及 Johnson（1995）採用後設分析法比較合作學習與競爭學習，哪一個對於問題解決有幫助，Springer, Stanne 和 Donovan（1999）採用統合分析法，探討小團體學習對於大學生在科學、數學、與工程領域的學習，是否有所助益。兩者的研究皆顯示，合作學習或是小團體學習具有正面的影響力。其他，如 Boling 和 Robinson（1999）比較在遠距教學上，個別學習、合作學習、與互動式多媒體哪一種學習方式最有效，結果也是發現合作學習最有效。

陳嘉成（民 87）將合作學習與概念構圖結合運用於教學上，研究結果發現「合作學習概念構圖」，對於中、低學習能力兒童的高層次思考能力，具有顯著的改善效果；但在高學習能力兒童身上，因為其本身的努力，或是進入學習情境前所具備的能力，所以見不到實驗成效。秦翠虹（民 91）探討合作學習對國小英語教學成效，發現合作學習教學的效果優於傳統個別學習方式，合作學習組在「英語學習成就」、「整體滿意度」、「學習參與的滿意度」及「人際互動的滿意度」等方面，顯著高於個別學習組；合作學習不但可提昇學習者的英語能力，小組合作學習能增進學習者對教材的記憶及更深層的瞭解，並增進學習氣氛，提升學習成效。合作學習能增加同儕互動的機會及課後練習的頻率，提供同儕支持與協助，幫助低成就學生學習，減低學習焦慮的問題。

劉青欣（民 91）進行國小英語教學合作學習之合作行動研究，結果發現學生在合作學習情境下

使用英語的機會增加，對於英語學習也更有興趣，實施合作學習之後，學生的學習態度顯得較為主動、積極，在課堂上發言或發問的情形增加，而且不僅能體認自己的學習責任，也會關心同儕學習情況。

二、社會情境對學生成就動機學習焦慮與成就歸因影響相關研究

根據 Schmuck & Schmuck (1997) 研究指出友誼的建立與和諧的同儕互動可增進中學生的自尊與自信而且可激發同儕的成就動機與學業表現。遭到拒絕或忽視而感到無能的孩子，他們在學校中經驗到疏遠與害怕，降低自尊，無法長時間專注於智力任務上，因此經常成為麻煩製造者或中輟生。反之，被同儕接受，會提升自尊，並促進其工作能力 (Schmuck & Schmuck, 1997)。被排斥的兒童往往更容易表現出偏離常軌、反社會的行為，並在往後的人生中出現其它嚴重的適應問題。

Wentzel 和 Asher (1995) 在研究被忽視、被拒絕、受歡迎和受爭議兒童的學業成就差異時，發現兒童的同儕關係與學業成就有關。研究指出：被同儕拒絕兒童比普通組兒童缺乏自信、較依賴、不喜歡上學、且學習上較為被動，在同儕中的成就聲望也較差。因此，不僅同儕不喜歡，老師也不喜歡，他們在班級中通常也不會被老師或同儕認為是好學生。根據 Vandell 和 Hembree (1994) 的調查研究發現：大部分被同儕拒絕的兒童智商較低，且在學業成就測試的等級上也比其他兒童低。

此外，根據 Parker 等人 (1993) 利用同儕評量與路徑分析的方式對 345 位國小一、二年級的兒童，所做的學業成就與同儕接納和拒絕的研究指出，早期在幼稚園時有學業困難的兒童可以預測其日後的同儕拒絕，低同儕接納度與低學業成就有關。國內學者王柏壽 (民 78) 在探討被同儕拒絕兒童的研究中也獲得相同的結果，亦即國小學童的五育成績和同儕接納的程度成正比，五育成績愈差者，愈不受同儕歡迎。足見，學業能力的好壞也是影響兒童被同儕拒絕的因素之一。

已有的研究發現指出同儕拒絕與中輟有相關，被拒絕的孩童時常經驗到學業困難 (Asher, 1990)、低成就、曠課增加 (Derosier, Kupersmidt, & Patterson, 1994; Ladd & Profilet, 1996)。

Buhs 與 Ladd (2001) 的研究目的在檢驗影響幼稚園兒童的同儕拒絕、情緒和學業適應之中介的同儕關係歷程。Ladd 與 Profilet (1996) 研究結果顯示負向同儕對待和教室參與是同儕拒絕與適應結果間關係的中介變項。受拒絕的孩童較可能經驗到負面的同儕對待，因此較可能在教室內表現低參與、表達出孤獨感、想逃避學校的慾望，或在學業上表現較差。

三、成就動機、社會焦慮與成就歸因相關研究

社會焦慮與學習效果方面，發現焦慮高的兒童在簡單的學習環境中成績較優，而在較複雜的學習過程中成績較差。Muller (1995) 認為過高的焦慮會使運用訊息線索的能力降低，對學習產生干擾作用。

Weiner (1979) 研究成就動機與歸因行為之間的關係，認為成就動機高者將成功歸因於內在因素的努力與能力，將失敗歸因於缺乏努力。成功屬於內在所控制，如果經歷持久而失敗，反而會認為是自己缺乏努力所致。成就動機低者，則自認能力較低，更傾向於將失敗歸因於能力，將成功歸因於外在或不穩定因素，如運氣好、工作容易。

Nicholls (1979) 認為在強調競爭與成敗的教育情境中，學童必然會因學習的成敗影響其自我的知覺，進而促使不同高低學業成就的學童在成就行為的表現方面有所差異。Weiner (1994) 的學業成敗歸因理論中，強調個體實際的學業成敗經驗會影響個體的學業成敗歸因，不同的學業成敗歸因會產生不同的情緒反應，進一步影響後續有關學業的態度與行為。

方 法

一、研究對象

本研究對象共分兩部分：一為建立研究工具，以 268 名國中二年級學生為對象進行預試，並根據預試結果進行項目分析，刪題後定題為正式問卷，並以全省抽樣 50 所國中二年級學生 1571 人（男 702 人，女 869 人）施測，建立常模和信、效度。（因本研究實驗對象為二年級生，故常模建立只取二年級學生為對象）

為進行本研究之便利性與接洽受試學校之可行性考量，採取立意抽樣法以研究者任教之苗栗縣立烏眉國民中學為受試學校。本研究於九十二學年度上學期進行施測與實驗，為達研究目的需採用已相處一段時間、友誼地位較固定的受試者來進行研究，因此剔除尚未建立穩固友誼的一年級新生和面臨考試壓力的三年級學生外，以該學校之二年級學生共二班 59 人為研究對象，其中實驗組 29 名（男 19 人、女 10 人），控制組 30 名（男 20 名、女 10 名）。利用社會計量法調查其社會地位。依社會計量法之結果將前述學生分成「受歡迎」、「普通」、「受忽視」和「被拒絕」等 4 類學生（如表 1）為研究對象，進行實驗研究。

表 1 實驗組與控制組人數

社會地位	實驗組	控制組
被拒絕	7	8
受忽視	4	7
普通	10	7
受歡迎	8	8
Total	29	30

二、研究工具

研究者基於本研究之實驗設計所需，編製適合國中生使用的「英語科社會焦慮量表」、「英語科成就動機量表」和「英語科歸因風格問卷」。首先閱讀文獻、相關研究，確立量表架構與內涵，初步編製完成後，隨後再請四位國中教師以及國中學生一、二、三年級各二位，共十位試作，參酌其回饋修改量表至適宜為止，最後審核修訂後定稿。

（一）自編之「英語科社會焦慮量表」

本量表乃研究者參考 Taylor & Lobe (1989)、蔡順良 (民 72) 根據 Watson 和 Friend (1969) 所編製的二份旨在測量社會焦慮的程度的量表：「對負向批評的焦慮量表」、「社交情境的焦慮量表」，修訂而成為國中學生適用的社會焦慮量表。

本量表內容旨在測量國中學生社會焦慮的程度，全量表分為二個分量表：「負面評價焦慮」與「社會情境焦慮」。每個分量表各有十五道題，共三十題。以 Likert 式四點量表記分，總分最高為 120 分，最低為 30 分。分數越高，代表其社會焦慮的程度越高，反之，量表得分越低，代表其社會焦慮的程度越低。本研究建立的社會焦慮全量表的重測信度為 .66，分量表重測信度分別為 .69 和 .64；折半信度為 .61-.76。Cronbach α 係數為 .61-.81，顯示社會焦慮量表的穩定性高與良好的內部一致性。利用歸因風格與社會焦慮關係探討建構效度，「失敗內在歸因」與「社會焦慮量表」間的相關為 .287， $p < .01$ ，達顯著水準。

(二) 自編之「英語科成就動機量表」

本量表係由研究者根據關復勇、李明堂等人的成就動機量表改編而成之「成就動機問卷」(關復勇, 民 76; 李明堂, 民 76)、趙佳文(民 89)自編之「成就動機量表」、趙曉美(民 77)之「學校生活經驗問卷」等編製而成。由於本研究的重點在於「英語科學業成就動機」, 故將成就動機的意義界定為「學生認識求知的重要性, 願意努力學習英文, 在努力學習的過程中遭遇困難時, 會主動請教老師、同學或自我探究, 以解決學習英語所遇到之困難」, 並依此定義來編製本量表。而且, 為求符合本實驗所使用情境為英語科教學, 題目是針對英語科課堂活動及學習的情境來設計發問。

整份量表共有四十道題, 題目的設計為結構性、封閉式題目。以 Likert 式四點量表記分, 總分最高為 160 分, 最低為 40 分。分數越高, 代表其英語科成就動機越高, 反之, 量表得分越低, 代表其英語科成就動機越低。重測信度為 .90, 折半信度為 .92, Cronbach α 係數為 .94, 顯示本量表具有高穩定性與一致性。利用英語科教師評定表與學生自陳表的關係來作為效標關連效度檢驗的證據, 結果顯示相關為 .47, 達 .01 顯著水準。

(三) 自編之「英語科歸因風格問卷」

本問卷係由研究者參考趙佳文(民 89)自編之「國小學生歸因量表」、趙曉美(民 77)之「學業成就歸因問卷」及「成敗歸因量表」、林宜貞(民 83)「學業失敗歸因量表」、陳永發(民 85)「國小學童國語科與數學科學業成敗歸因量表」、鍾玉蓮(民 82)所編製之「歸因問卷」與「故事說明書」、李明堂(民 76)「成就歸因量表」、吳武典和李淑娟共同編製之「學業成就歸因問卷」(王大延, 民 74)、曾一泓與賈馥茗(民 69)修訂之「諾史控制信念量表」等編製而成。而且為求符合本實驗所使用情境為英語科教學, 每個分量表中的題目皆是針對英語科課堂活動及英語科學習來設計發問。

包括八個分量表, 每個分量表有 7 題, 每類各有 14 道題, 總共 56 題。題目的設計為結構性、封閉式題目, 以 Likert 式四點量表記分, 各分量表的隔四週重測信度介於 .55 到 .75 之間, 折半信度分別介於 .70 到 .88 之間, Cronbach α 係數分別介於 .75 到 .91 之間, 顯示出本量表整體穩定性和內部一致性頗佳。利用歸因風格與成就動機關係探討建構效度, 「成功內在歸因」與「英語科成就動機量表」間的相關為 .703, $p < .01$, 達顯著水準。「失敗內在歸因」與「英語科成就動機量表」間的相關為 -.416, $p < .01$, 負相關達顯著水準。

(四)「社會計量問卷」及涂春仁(民 88; 民 90)所修訂之軟體

依社會計量法之結果將前述學生分成「受歡迎」、「普通」、「受忽視」和「被拒絕」等 4 類學生。本調查表在國中部份的雙週重測信度為 .86。

(五) 研究者自編之「英語科成就測驗」及「回饋表」

以受試學校受試者第二次段考和第三次段考的英文科成績當作依變項英文科學業成就的分數。內容範圍取材自受試學校所使用之康軒版第三冊英語教科書所附題庫光碟。依教案內容實際教學所需而定, 每課均有隨堂考一單字、佳句, 每課進度結束後的平時考即為該課全部內容。每隔六週有一次段考。

三、研究設計

本研究以「社會地位」和「學習情境」為自變項, 英語科「學業成就」、「社會焦慮」、「成就動機」與「歸因風格」為依變項, 進行研究。

四、研究過程

(一) 實驗前兩組受試使用一致的課前指導語。

(二) 教學：實驗程序自 92 年 10 月 20 日開始, 至 93 年 1 月 9 日結束, 扣除前後測, 共計 12

週，每一週上課時間為 5 節課，總計 60 節課，然其中有 3 節課適逢第二次段考，故實際進行實驗教學之節數為 57 節課。

實驗組實施程序包括：1. 對話教學，分組練習對話；2. 扮演對話練習：各組推派人上台做全班練習（以不重複成員為原則），表現好的組別加優點。3. 課文練習分組練習後，各組派人做全班練習，表現好的組別加優點，已上台過的人不能重複上台。4. 課本看圖練習：分組討論寫練習題，每組派一名代表上台回答一題答案。5. 造句活動：教師講解用法，教師取一至二個造句教學；學生練習寫課本題目。6. 分組討論寫練習題，每組派一名代表上台回答一題答案。書寫習作可與小組討論習作中不懂之問題。檢討講義各組輪流派人上台寫答案，已經寫過的同學不能再寫第二次，把機會留給該組其他成員，若有不懂之處，可以先和組內成員討論。

控制組實施程序包括：1. 老師點同學朗讀課文各自練習後，教師點同學上臺練習。2. 各自練習後，教師點同學上臺練習。3. 書寫題目，老師抽同學上台寫答案。4. 造句活動教師講解用法，教師取一至二個造句教學，學生練習寫課本題目。5. 各自書寫題目，老師抽同學上台寫答案。6. 各自書寫習作。教師抽同學回答題目。

結 果

一、合作教學與傳統教學英語科成就測驗表現之比較

以實驗組（合作）和控制組（傳統）、不同社會地位為二個自變項，實驗前測英語科成就測驗成績為共變項，以實驗後英語科成就測驗成績為依變項，進行三次獨立樣本二因子共變數分析。

（一）實驗前、實驗中期英語科成就測驗二因子共變數分析

以實驗組和控制組不同社會地位為二個自變項，實驗前測第一次段考英語科成績為共變項，以實驗中期所測第二次段考英語科成績為依變項，進行二因子共變數分析，定 .01 為顯著水準，進行考驗。

二因子共變數分析結果顯示「組別 × 社會地位」的 $F = .52, p > .01$ ，沒有顯著交互作用。「社會地位」的主要效果顯著性考驗的 $F = .49, p > .01$ ，未達顯著水準。而「組別」的主要效果顯著性考驗的 $F = 10.49, p < .01$ ，達顯著水準，則進行主要效果的事後比較，直接比較調整後邊緣平均數的差異情形，實驗組調整後平均數 62.49 高於控制組的 54.96。

表 2 實驗前、中期英語科成就測驗二因子共變數分析摘要表

變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
共變數第一次段考	28579.17	1	28579.17	394.16**
組別	761.07	1	761.07	10.49**
社會地位	108.45	3	36.15	.49
組別 × 社會地位	114.70	3	38.23	.52
誤差	3552.78	49	72.50	
總和	44647.65	57		

** $p < .01$

(二) 實驗前、實驗後英語科成就測驗二因子共變數分析

以實驗組和控制組不同社會地位為二個自變項，實驗前測第一次段考英語科成績為共變項，以實驗後測第三次段考英語科成績為依變項，進行二因子共變數分析，定 .01 為顯著水準，進行考驗。

二因子共變數分析結果顯示「組別 × 社會地位」的 $F = .04$ ， $p > .01$ ，沒有顯著交互作用。「社會地位」的主要效果顯著性考驗的 $F = 1.08$ ， $p > .01$ ，未達顯著水準。而「組別」的主要效果顯著性考驗的 $F = 15.11$ ， $p < .01$ ，達顯著水準，則進行主要效果的事後比較，直接比較調整後邊緣平均數的差異情形，實驗組平均數 65.79 高於控制組的 55.9。

表 3 實驗前、實驗後英語科成就測驗二因子共變數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
共變數第一次段考	27589.75	1	27589.75	316.88**
組別	1315.43	1	1315.43	15.11**
社會地位	282.30	3	94.10	1.08
組別 × 社會地位	10.726	3	3.575	.04
誤差	4266.26	49	87.06	
總和	46356.01	57		

** $p < .01$

(三) 實驗中期、實驗後英語科成就測驗二因子共變數分析

以實驗組和控制組不同社會地位為二個自變項，實驗中期所測第二次段考英語科成績為共變項，以實驗後測第三次段考英語科成績為依變項，進行二因子共變數分析，定 .01 為顯著水準，進行考驗。

二因子共變數分析結果顯示「組別 × 社會地位」的 $F = 1.31$ ， $p > .05$ ，沒有顯著交互作用。「社會地位」的主要效果顯著性考驗的 $F = 1.18$ ， $p > .05$ ，未達顯著水準。而「組別」的主要效果顯著性考驗的 $F = 1.02$ ， $p > .05$ ，未達顯著水準。

表 4 實驗中期、實驗後英語科成就測驗二因子共變數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
共變數第二次段考	28852.37	1	28852.37	469.21**
組別	62.78	1	62.78	1.02
社會地位	219.23	3	73.07	1.18
組別 × 社會地位	242.02	3	80.67	1.31
誤差	3074.52	50	61.49	
總和	46514.74	58		

** $p < .01$

二、合作教學與傳統教學學生英語社會焦慮、英語科成就動機、英語科歸因風格表現之比較

(一) 實驗前後「社會焦慮量表」分數比較

以實驗組和控制組、不同社會地位為二個自變項，實驗前測「社會焦慮量表」得分為共變項，以實驗後測「社會焦慮量表」成績為依變項，進行二因子共變數分析，由表 5 結果顯示「組別 × 社會地位」的 $F = 1.71$ ， $p > .05$ ，沒有顯著交互作用。「社會地位」 $F = .45$ ， $p > .05$ ，未達顯著水準。而「組

別」的主要效果顯著性考驗的 $F = 5.12, p < .05$ ，達顯著水準，進行主要效果的事後比較，由二組之調整平均數來看，實驗組（合作）班級的調整平均數為 47.27，明顯低於控制組（競爭班）之調整後平均數 51.17，顯示將「社會焦慮量表」前測分數的影響排除後，實驗組社會焦慮感明顯低於控制組。

表 5 「社會焦慮量表」「組別 × 社會地位」二因子共變數分析

變異來源	SS	df	MS	F
前測社會焦慮	1289.22	1	1289.22	31.99*
組別	206.23	1	206.23	5.12**
社會地位	54.50	3	18.16	.45
組別 × 社會地位	206.38	3	68.79	1.71
誤差	1974.62	49	40.29	
總和	3598.89	57		

* $p < .05$, ** $p < .01$

（二）實驗前後「英語科成就動機量表」分數比較

以實驗組和控制組、不同社會地位為二個自變項，實驗前測「英語科成就動機量表」得分為共變項，以實驗後測「英語科成就動機量表」成績為依變項，進行二因子共變數分析，由表 6 結果顯示「組別 × 社會地位」的 $F = .53, p > .05$ ，沒有顯著交互作用。「社會地位」的主要效果顯著性考驗的 $F = 1.45, p > .05$ ，未達顯著水準。而「組別」的主要效果顯著性考驗的 $F = .57, p > .05$ ，未達顯著水準。

表 6 「英語科成就動機量表」「組別 × 社會地位」共變數分析

變異來源	SS	df	MS	F
前測英語科成就動機	5625.87	1	5625.87	58.21**
組別	55.47	1	55.47	.57
社會地位	421.25	3	140.42	1.45
組別 × 社會地位	153.72	3	51.24	.53
誤差	4735.02	4	96.63	
總和	13012.48	57		

** $p < .01$

（三）實驗前後「歸因風格問卷」各分量表得分比較

以實驗組和控制組、不同社會地位為二個自變項，實驗前測「歸因風格問卷」各分量表得分為共變項，以實驗後測「歸因風格問卷」各分量表成績為依變項，進行二因子共變數分析，結果顯示八個分量表的「組別 × 社會地位」的 F 值，皆是 $p > .05$ ，沒有顯著交互作用。「社會地位」的主要效果顯著性考驗的 F 值， $p > .05$ ，均未達顯著水準。而「組別」的主要效果顯著性考驗的 F 值， $p > .05$ ，亦均未達顯著水準。

三、「社會焦慮」、「成就動機」與「歸因風格」間的相關

本節主要在瞭解國中生「社會焦慮感」、「英語科成就動機」和「歸因風格」間的相關情形。

(一)「社會焦慮感」與「英語科成就動機」間的相關

由表 8 可看出量表間之相關情形，茲說明如下：

- 1.「英語科成就動機量表」與「負面評價焦慮分量表」間的相關為 .14， $p < .01$ ，達顯著水準。
- 2.「英語科成就動機量表」與「社會情境焦慮分量表」間的相關為 -.33， $p < .01$ ，負相關達顯著水準。
- 3.「英語科成就動機量表」與「社會焦慮量表」間的相關為 -.09， $p < .01$ ，負相關達顯著水準。

表 8 「社會焦慮感」與「英語科成就動機」多元相關 (N = 1571)

量表	負面評價焦慮分量表	社會情境焦慮分量表	社會焦慮量表	英語科成就動機量表
負面評價焦慮	1			
社會情境焦慮	.24**	1		
社會焦慮量表	.85**	.72**	1	
英語科成就動機	.14**	-.33**	-.09*	1

* $p < .05$, ** $p < .01$

(二)「歸因風格問卷」、「社會焦慮感」與「英語科成就動機」間的相關

由表 10 可看出量表間之相關情形，茲說明如下：

1. 歸因分量表一、二合併而成的「成功內在歸因」與「英語科成就動機量表」間的相關為 .70， $p < .01$ ，達顯著水準。
2. 歸因分量表三、四合併而成的「失敗內在歸因」與「社會焦慮量表」間的相關為 .29， $p < .01$ ，達顯著水準。歸因分量表三、四合併而成的「失敗內在歸因」與「英語科成就動機量表」間的相關為 -.42， $p < .01$ ，負相關達顯著水準。
3. 歸因分量表五、六合併而成的「成功外在歸因」與「社會焦慮量表」間的相關為 .17， $p < .01$ ，達顯著水準。
4. 歸因分量表七、八合併而成的「失敗外在歸因」與「社會焦慮量表」間的相關為 .27， $p < .01$ ，達顯著水準。歸因分量表七、八合併而成的「失敗外在歸因」與「英語科成就動機量表」間的相關為 -.48， $p < .01$ ，負相關達顯著水準。
5. 歸因分量表一至四合併而成的「內在歸因」與「英語科成就動機量表」間的相關為 .18， $p < .01$ ，達顯著水準。歸因分量表一至四合併而成的「內在歸因」與「社會焦慮量表」間的相關為 .29， $p < .01$ ，達顯著水準。
6. 歸因分量表五至八合併而成的「外在歸因」與「社會焦慮量表」間的相關為 .27， $p < .01$ ，達顯著水準。歸因分量表五至八合併而成的「外在歸因」與「英語科成就動機量表」間的相關為 -.30， $p < .01$ ，負相關達顯著水準。

表 9 量表多元相關 (N = 1571)

量表	成功內在	失敗內在	成功外在	失敗外在	內在歸因	外在歸因	成就動機	社會焦慮
成內	1							
敗內	-.24**	1						
成外	.24**	.29**	1					
敗外	-.30**	.66**	.38**	1				
內在	.56**	.67**	.42**	.33**	1			
外在	-.07**	.59**	.79**	.86**	.45**	1		
動機	.70**	-.42**	.02	-.48**	.18**	-.30**	1	
焦慮	-.021	.29**	.17**	.27**	.23**	.27**	-.09**	1

* $p < .05$, ** $p < .01$

四、不同性別在「社會焦慮」、「成就動機」與「歸因風格」上的差異

(一) 不同性別「社會焦慮分數」的比較

由量表施測回收資料進行平均數差異顯著性考驗，結果顯示不同性別在「負面評價焦慮分量表」之 $t = 4.46$ ，達 .01 顯著水準；而不同性別在「社會情境焦慮分量表」之 $t = 3.27$ ，達 .01 顯著水準。表 10 顯示出男女生在分量表上的表現有差異，且由平均數可看出女生的「負面評價焦慮感」較男生高，而男生的「社會情境焦慮感」較女生高。

表 10 不同性別國中生「社會焦慮量表」的平均數、標準差和 t 值

量表	性別	人數	平均數	標準差	t
負面評價焦慮分量表	女	870	26.40	5.96	4.46**
	男	701	25.04	6.04	
社會情境焦慮分量表	女	870	21.92	4.56	3.27**
	男	701	22.68	4.61	
社會焦慮量表	女	870	48.32	8.48	1.40
	男	701	47.72	8.29	

** $p < .01$

二、不同性別「英語科成就動機」的比較

以量表施測回收的資料進行平均數差異顯著性考驗，結果顯示不同性別在「英語科成就動機量表」之 $t = 6.60$ ，達 .01 顯著水準。表 11 顯示出男女生在此量表上的表現有差異，且由平均數可看出女生的「英語科成就動機量表」得分明顯高於男生。

表 11 不同性別國中生「英語科成就動機量表」平均數、標準差和 t 值

量表	性別	人數	平均數	標準差	t
英語科成就動機量表	女	870	85.29	17.747	6.60**
	男	701	79.16	18.945	

** $p < .01$

三、不同性別「歸因風格分數」的比較

以量表施測回收的資料進行平均數差異顯著性考驗，結果顯示不同性別在其中四個分量表（歸因分量表二「內在成功不穩定努力歸因」之 $t = 5.10$ **、歸因分量表三「內在失敗穩定能力歸因」之 $t = 2.97$ **、歸因分量表六「外在成功不穩定運氣歸因」之 $t = 4.24$ **、歸因分量表八「外在失敗不穩定運氣歸因」之 $t = 3.88$ **）和歸因風格問卷（ $t = 2.09$ *）總分上的差異，均分別達 .05 或 .01 顯著水準。顯示男女生在這些分量表上的表現有差異。

由表 12 內顯示的平均數可得知，女生的「內在成功不穩定努力歸因」高於男生；男生的「內在失敗穩定能力歸因」高於女生；男生的「外在成功不穩定運氣歸因」高於女生；男生的「外在失敗不穩定運氣歸因」高於女生。

表 12 不同性別國中生「歸因風格問卷」的平均數、標準差和 t 值

量表	性別	人數	平均數	標準差	t
歸因風格問卷	女	870	105.50	18.94	2.09*
	男	701	107.49	18.59	
歸因分量表一	女	870	11.24	4.11	.32
「內在成功穩定能力歸因」	男	701	11.31	4.17	
歸因分量表二	女	870	18.72	4.14	5.10**
「內在成功不穩定努力歸因」	男	701	17.55	4.82	
歸因分量表三	女	870	11.04	4.78	2.97**
「內在失敗穩定能力歸因」	男	701	11.79	5.12	
歸因分量表四	女	870	16.03	4.86	.11
「內在失敗不穩定努力歸因」	男	701	16.01	4.68	
歸因分量表五	女	870	13.07	4.05	1.45
「外在成功穩定工作難度歸因」	男	701	13.37	3.95	
歸因分量表六	女	870	11.67	3.64	4.24**
「外在成功不穩定運氣歸因」	男	701	12.49	3.93	
歸因分量表七	女	870	12.68	4.44	1.66
「外在失敗穩定工作難度歸因」	男	701	13.06	4.58	
歸因分量表八	女	870	11.04	4.28	3.88**
「外在失敗不穩定運氣歸因」	男	701	11.93	4.80	

* $p < .05$, ** $p < .01$

討 論

一、探討合作英語科教學實驗效果

本節主要針對合作與傳統教學實驗量化統計分析的結果，分別就學生在實驗前後英語科學業成就測驗表現、社會地位、社會焦慮感、成就動機和歸因風格的改變情形加以討論之。

(一) 合作學習氣氛增進英語科成就測驗表現

從本研究結果一實驗前後英語科成就測驗表現之比較發現實驗組班級採用小組合作學習的確較傳統教室情境競爭的氣氛更有利於促進學習成就。支持合作學習氣氛增進英語科成就測驗表現的假設。本研究實驗中期所測第二次段考英語科成績，合作氣氛學習較競爭氣氛學習佳，實驗後測第三次段考英語科成績，合作氣氛學習較競爭氣氛學習佳，且差距拉大，但第二次段考到第三次段考之間，英語科成績的進步則無顯著差異。顯示在合作情境氣氛下，小組學習在六週內即可看到顯著成效，且效果仍持續增加，但增加幅度較前六週而言，已稍微趨緩。競爭情境氣氛學習者的英語科成績越來越差，可能原因有二：1. 長期而言，競爭情境的確不利於學習。2. 隨著實驗時間繼續，二年級英語科教材難度可能愈來愈難，或第三次段考試題難度較第一次高，因此導致競爭情境學習者成績逐漸下滑。不同社會地位國中生的英語科學業成就表現，不因其合作或競爭學習情境中學習而有差異。亦即合作學習對任何社會地位學生的學習皆有幫助，競爭情境對任何社會地位的學生都不利，並無哪一種社會地位學生特別適用哪一種學習情境的交互作用效果。整體而言，合作還是最利於學生學習的環境。本結果支持 Elliot 和 Dweck (1988) 所發現的競爭的學習氣氛對提升高成就學生的學習自我價值和學習動機不見得有多大幫助，卻容易傷害低成就學生的學習自我價值和學習動機。

(二) 合作學習氣氛與社會焦慮感的關係

本研究結果顯示將「社會焦慮量表」前測分數的影響排除後，實驗組社會焦慮感明顯低於控制組。支持英語合作學習氣氛降低學生學習英語時面臨到的社會焦慮感。合作學習的氣氛乃是和諧的、互助的、非攻擊性、非競爭性的，因此合作與競爭情境學習相較起來，學生的社會焦慮感會比較低。Watson 和 Friend (1969) 認為社會焦慮係指人在社會情境中所產生的一種情緒，其特徵為不舒服、想逃避社會情境，喜歡獨處，害怕別人的批評。而 Johnson 和 Johnson (1999) 認為合作學習很重要的成分有「積極的相互依賴」與「促進式互動」。合作學習很重要的成分有「積極的相互依賴」與「促進式互動」。因此可知合作學習的氣氛乃是和諧的、互助的、非攻擊性、非競爭性的，故合作與競爭情境學習相較起來，學生的社會焦慮感會比較低。

(三) 合作學習與學生英語科成就動機關係

不論在合作或競爭學習情境中學習，國中生英語科成就動機的分數均無差異。本研究結果並未支持合作或競爭學習的學生英語科成就動機會有差異的假設，也與 Gillies (2002) 的研究結果不相符，他提出參與合作小組學習後的學生，成就動機、助人、合作、同理等皆明顯較未參加的學生佳。造成研究結果不同的可能原因也許是：Slavin (1995) 主張合作學習的中心概念為「個人的績效責任」與「均等的成功機會」，欲使中、低學業成就的學生也都能對小組做出貢獻。因此可能使低成就學生感受到壓力，覺知自己比他人不如，又一定得做出貢獻，否則很可能受小組內其他高成就者歧視，然高成就者在合作學習的小組內亦可能感到團體的成就反而不如其獨自一人努力所得，也許因此造成其成就動機降低。此外，不同社會地位學生的英語科成就動機不因在合作或競爭學習情境中學習而有所差異，也許是造成學生社會地位佳或不佳的原因並非僅僅與其英語科成就表現有關，故即使透過合作學習，仍無法顯著提升其成就動機。

(四) 合作學習與學生的歸因風格關係

在合作或競爭學習情境中學習，學生對英語學習成敗歸因均無明顯差異。研究假設部分未獲得支持，探究其原因可能為：本研究並未針對實驗組學生做歸因再訓練，故學生的歸因風格難在十二週的實驗歷程中即自行產生變化。然許多研究皆證實學生的歸因傾向是可以透過訓練而改變的，例如：關於被同儕拒絕學生的輔導。胡勝利 (1996) 的研究證實 Weiner 的歸因訓練模式與策略指導相結合的歸因再訓練能有效地改變小學生對不同課堂情境的成就歸因傾向，增強其學習動機水平，提高學業成績。

二、探討「社會焦慮」、「成就動機」與「歸因風格」的關係

本研究結果顯示英語科成就動機高者較害怕被別人批評、負面評價焦慮較高，也許正是因為其在意他人觀點、害怕被批評，所以更努力以赴爭取好表現，呈現出動機較高的現象來；但不在意他人眼光和評論的學生，可能也就較不在意自己的表現優劣，以致其成就動機較低。另外，英語科成就動機高者較願意參與英語課堂的討論、較不畏懼在班級朗讀英文、和同學練習英文對話、回答問題，因此其社會情境焦慮較低，能認真地投入團體學習當中。

本研究結果發現社會焦慮僅與成功內在歸因無相關，與其他歸因皆有正相關，和其他研究者的發現不相符，且其他研究者彼此間的結果亦不一致：蘇建文 (民 69) 研究發現焦慮傾向高之受試者，不但對自己的看法較差，且具有外控信念，情緒頗不成熟，並有神經質傾向。楊麗英 (民 80) 焦慮傾向與自我概念、內控信念，以及情緒穩定性成負相關。高社會焦慮者比較傾向內控型，而低社會焦慮者傾向外控型，負面的自我歸因型態易造成社會焦慮。顯示關於「社會焦慮感」與「歸因」間的關係還值得未來繼續探究。

本研究結果英語科成就動機與成功內在能力、努力歸因和內在歸因有正相關，與失敗內在能力、

努力歸因、失敗外在工作難度、運氣歸因、外在歸因間均有負相關，和先前多位研究者的研究結果相符合，鄭慧玲與楊國樞（民 66）對國中二年級學生調查顯示男生失敗組與女生成功組傾向將學業成就結果歸因於能力者，其成就動機與學業成績的關係較高；學生對學業成就結果的歸因情形會影響成就動機與學業成就間的關係，高成就動機的學生比較傾向於做內在歸因，比較不傾向於外在歸因，傾向於將成就行為的結果歸因於自己的努力者，其成就動機與學業成就的關係較高。洪碧霞（民 70）以國中一年級學生為對象研究顯示受試者歸因的方式與成就動機及學業成就的相關，男生的相關比女生高。關復勇（民 76）以泰雅族學生為研究對象，發現其成就動機與歸因要素之間有顯著相關。趙佳文（民 89）研究發現國小弱視學生歸因方式與成就動機之間有顯著相關，其中能力和努力歸因與成就動機之間有顯著相關。

關於歸因與成就動機之間的密切關係，有研究者採用歸因訓練的方式證實的確能增強學生學習動機：胡勝利（民 85）的研究證實 Weiner 的歸因訓練模式與策略指導相結合的歸因再訓練能有效地改變國小學童對不同課堂情境的成就歸因傾向，增強其學習動機水平，提高學業成績。

洪海雄（民 92）指出成就動機需求高低不同的學生，詮釋成功和失敗的方式可能不同。兩者相較，成就動機需求高者會比低者更傾向把成功歸因於自我的努力與能力。此外，高成就動機的學生對失敗的反應也不同于高害怕失敗的（高焦慮的）學生。成就動機高者，有較強的學習動機，遇到失敗、困難的事情會增強他的動機，但面對成功則會認為事情太輕而易舉因而減少動機，相反地，成就動機低者常避難就易，不太敢冒險，但會因成功而增強其學習動機。當失敗歸因為內在、穩定、無法控制的因素時，如缺乏能力，會產生學習無助感，變得毫無動機可言（黃富順，民 85）。

三、不同性別在「社會焦慮」、「成就動機」與「歸因風格」的差異性比較

（一）「社會焦慮」的性別差異

本研究結果顯示：在社會焦慮中的二個概念，女生的「負面評價焦慮感」較男生高，而男生的「社會情境焦慮感」較女生高。即國中女生面對他人批評時的焦慮程度較男生高，亦較過度重視他人的觀點；反之，國中男生對社交情境的緊張焦慮較女生高，而較會有想逃避的慾望和行動。國中男、女生學習英語科時感受到的社會焦慮感有差異。

楊淑珍（民 69）研究發現社會焦慮因性別而有異，女生的社會焦慮、社會逃避與苦惱的傾向顯著高於男生，懼怕負面評價的傾向高於男生。林瑜萍、游慧媚（民 79）的研究結果顯示國中學生的性別不同，在社會焦慮方面沒有顯著差異。本研究結果與此二位研究者的發現不一致，可能是因今日時代改變、社會文化風氣開放，已不像六、七十年代時那般保守，性別角色的刻板印象漸漸改觀，女性不再處於受壓抑、約束的地位，因此現在的國中女生不再是社會焦慮和負面評價焦慮都高於男生。

（二）「成就動機」的性別差異

本研究結果顯示：女生的「英語科成就動機量表」得分明顯高於男生。顯示女生認識求知的重要性，較男生願意努力學習英文，在努力學習的過程中遭遇困難時，會主動請教老師、同學或自我探究，以解決困難。國中男、女生的英語科成就動機有差異。此結果雖與一般傳統認為女生較男生擅長文科、語言的觀念一致，但是儘管如此，卻不可斷定女生的實際英語科成就表現較男生高。

探究女生英語科成就動機較男生高，可能的原因為：在所調查的樣本中，多數學校的英語科教師為女性，可能受教師性別因素所影響，對正值青春期的國中女生而言成為很好的楷模，為了模仿而提升其學習英語科的動機。此外，一般而言國中男生較女生生活潑好動，有時成為班級內的麻煩製造者，在傳統教學情境中，這類學生不太受教師喜愛，老師常為了維持上課秩序而懲罰秩序破壞者，可能因受懲罰而降低了其學習動機。也可能是由於從小父母對待男、女孩的教養方式有差異，父母多會鼓勵男孩從事戶外運動，卻贊同女孩從事精細、需耐性的活動，如縫布娃娃等，導致日後學

習英語科時，男生較無耐性背英文單字、寫作時較不細心注意是否合乎文法，導致其學習英語科的動機較女孩低。

(三)「歸因風格」的性別差異

本研究結果顯示：女生的「內在成功不穩定努力歸因」高於男生；女生的「成功內在歸因」明顯高於男生。反之，男生的「內在失敗穩定能力歸因」高於女生；男生的「外在成功不穩定運氣歸因」高於女生；男生的「外在失敗不穩定運氣歸因」高於女生；男生的「成功外在歸因」明顯高於女生；男生的「失敗外在歸因」明顯高於女生；男生的「外在歸因」明顯高於女生。故研究假設獲得支持，國中男、女生對英語科學習成敗的歸因不同。

本研究結果再次印證了 Elliot & Dweck (1988) 所指出：一般研究顯示男生和女生對自己成功和失敗的歸因類型並不相同，以學業成就來看，女生似乎較男生更傾向將成功歸因於努力，而男生則傾向將成功歸因於能力；在面對失敗事件時，女生較男生亦將失敗歸因於自己的能力不夠，而男生則傾向將失敗歸因於自己努力不夠。

本研究結果與先前研究者的研究結果皆證實了男、女生的歸因風格的確有異：陳永發（民 85）對國小六年級學生的研究發現男、女生在數學科的「成功－努力」和「成功－環境」歸因上有差異。

參 考 文 獻

- 王柏壽（民 78）：父母與同儕對青少年作決定的影響之比較研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 王大延（民 74）：國小學童歸因方式與學業成就期望關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 李明堂（民 76）：常模參照回饋、自我參照回饋對國小學童成敗歸因、成就動機、測試焦慮影響之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 林宜貞（民 83）：國中生的教師期望、歸因型態、失敗容忍力與失敗反應關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 林瑜萍、游慧媚（民 79）：高雄市國一與國三學生在生活適應與社會焦慮之比較研究。教育文粹，19 期，119-136 頁。
- 洪海雄（民 92）：背景因素、網路學習動機、網路素養與網路使用態度之研究。南華大學教育社會研究所碩士論文。
- 洪碧霞（民 70）：國中生歸因方式及其相關因素之探討。國立高雄師範學院碩士論文。
- 胡勝利（民 85）：小學生不同課堂情境的成就歸因及再歸因訓練。香港中文大學心理學報，28 卷，3 期，268-276 頁。
- 秦翠虹（民 91）：合作學習對國小英語教學成效之研究。國立台北師範學院兒童英語教育研究所碩士論文。
- 涂春仁（民 90）：社交測量 3.x 軟體修訂版。涂春仁地社交計量世界網站：<http://www.classroomsocial.com/gas3/>。檢索日期：民 95.06.30。
- 涂春仁（民 88）：社交測量軟體。涂春仁地社交計量世界網站：<http://www.classroomsocial.com/gas3/>。檢索日期：民 95.06.30。
- 陳嘉成（民 87）：以概念構圖為學習策略之教學對小學生自然科學習之成效結果。國立政治大學教育研究所碩士論文。
- 陳永發（民 85）：國小六年級學童學科學業成績、學業成敗歸因以及學科學業自我概念關係之研究。

- 國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 許崇憲 (民 91)：影響合作學習成效的因素建構性活動、真實的學習情境、與團體組成方式。國立政治大學學報，84 期，203-226 頁。
- 黃富順 (民 85)：增強成人學習者的學習動機。成人教育，34 期，2-8 頁。
- 曾一泓、賈馥茗 (民 69)：國中學生的控制信念與父母的控制信念及教養方式之關係。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 楊麗英 (民 80)：社會技巧與認知行為取向訓練團體對高社會焦慮大學生輔導效果。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 楊淑珍 (民 69)：父母管教態度、社會焦慮及學業成就。輔導學報，3 期，179-189 頁。
- 趙佳文 (民 89)：國小弱視學生歸因方式、成就動機與學業成就關係之研究。國立臺南師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 趙曉美 (民 77)：歸因再訓練策略與成敗比率對國小低成就動機兒童的成就動機、自我概念、堅持力及歸因方式的影響。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 鄭慧玲、楊國樞 (民 66)：成就歸因歷程對成就動機與學業成就的影響。中央研究院民族學研究所集刊，43 期，85-137 頁。
- 蔡順良 (民 72)：師大學生家庭環境因素教育背景與自我肯定性之關係暨自我肯定訓練效果研究。國立台灣師範大學輔導研究所碩士論文。
- 劉青欣 (民 91)：國小英語教學實行合作學習之合作行動研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 鍾玉蓮 (民 82)：外表吸引力、學業成就的月暈效應及其對成敗歸因的影響。國立政治大學心理研究所碩士論文。
- 關復勇 (民 76)：山地泰雅族國中學生自我概念、成就動機、學業成敗歸因與其學業成就之關係研究。國立政治大學心理研究所碩士論文。
- 蘇建文 (民 69)：兒童及青少年焦慮情緒之發展及其相關因素之研究。教育心理學報，13 期，85-94 頁。
- Asher, S. R. (1990). Recent advances in study of peer rejection. In S. R. Asher, & J. D. Coie, (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.3-16). New York: Cambridge University Press.
- Berndt, T. J. (1998). Exploring the effects of friendship quality on social development. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep : Friendship in childhood and adolescence*, (pp.346-365). New York: Cambridge.
- Buhs, E. S. & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550-560.
- Boling, N. C., & Robinson, D. H. (1999). Individual study, interactive multimedia, or cooperative learning: Which activity best supplements lectures-based distance education. *Journal of Education Psychology*, 91(1), 169-174.
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., & Karns, K. (1998). High-achieving students' interactions and performance on the complex mathematical tasks as a function of homogeneous and heterogeneous pairings. *American Educational Research Journal*, 35(2), 227-267.
- Gillies, R. M. (2002). The Residual Effects of Cooperative- Learning Experiences: A Two-Year Follow-Up.

- The Journal of Educational Research*, 96(1), 15-20.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone : cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston : Allyn and Bacon.
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M.(1996).The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6),1008-1024.
- Muller, M. M. (1995). *The educational implications of multiple intelligence groupings within a cooperative learning environment*. Unpublished doctoral dissertation, Illinois state university, Illinois.
- Nicholls, J. G.(1979). Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. *Journal of educational Psychology*, 71, 94-99.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Qin, Z., Johnson, D. W., & Johnson, R. T.(1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Education Research*, 65(2), 129-143.
- Schmuck, R. A., & Schmuck, P. A. (1997). *Group processes in the classroom*. Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Slavin, R. E. (1995). Synthesis of Research on Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 48, 71-82.
- Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69(1), 24-51.
- Taylor, S. E., & Lobel, M. (1989). Social comparison activity under threat: Downward evaluation and upward contacts. *Psychological Review*, 96(4), 569-575.
- Vandell, D. L., & Hembree, S. E. (1994). Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(4), 416-477.
- Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448-457.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Education Psychology*, 71(1), 3-25.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64(4), 557-573.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763
- Yarrow, F., & Topping, K. J. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 261-282.

收稿日期：2006年05月18日

一稿修訂日期：2006年11月03日

二稿修訂日期：2007年03月03日

三稿修訂日期：2007年03月12日

接受刊登日期：2007年03月12日

Bulletin of Educational Psychology, 2007, 39 (1), 111-127

National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

The Effect of Sociometric Status, Cooperative Learning, and Traditional Learning Among Junior High Students on English Academic Performance, Social Anxiety, Achievement Motivation, and Attribution

Yu-Lan Su

Counseling Office
Miaoshu Municipal
U-Mei Junior High School

Lee-Chou Chen

Department of Educational
Psychology and Counseling
National Taiwan Normal University

This research aims to study the effect of sociometric status, cooperative learning, and traditional learning among junior high students on their English academic performance, social anxiety, achievement motivation, and attribution. A total of 1571 students in Taiwan participated in this survey study using social anxiety questionnaire, English achievement motivation questionnaire, and attribution questionnaire. The study used a two-factor experimental design, with the second graders of junior high students as the target of the study, in two different classes with different leaning contexts. Data were analyzed using a two-way ANCOVA on English academic performance, social anxiety, achievement motivation, attribution, and social status. The results are as follows: (a) students in the cooperative learning context showed better academic performance and less social anxiety than those in the traditional context, (b) students with higher English achievement motivation had higher negative evaluation anxiety and lower social context anxiety, (c) junior high girls showed more anxiety than boys when facing criticism. Boys, however, showed more anxiety in the social context. Girls showed higher English achievement motivation than boys. Based on the findings, suggestions are provided on teaching, counseling, and future research.

KEY WORDS: achievement motivation, attribution, cooperative learning, social anxiety, sociometric status

