

以提升課業任務價值為導向之課業學習諮商 之當事人任務分析— 以高中學生學習英文科為例

羅幼瓊

林清文

亞洲大學社會工作學系

國立彰化師範大學
輔導與諮商學系

摘要

本研究期望瞭解當事人在課業學習諮商中如何因各項任務之表現而提高其課業任務價值。共有13名高中英文課業任務價值低落者參與本研究，其中十名表現終點行為，三名未表現終點行為。資料分析方法先以開放性編碼形成編碼架構，再以編碼架構進行編碼，最後以編碼結果撰寫資料分析與報告。當事人之起點行為為課業任務價值及學習動力低落，可從其初次晤談時之口語陳述及填寫課業價值檢核表與報名表時對課業價值之文字陳述而發現。在諮商前期，諮商之議題及當事人之表現為對課業之無助感，對改變的承諾，歸因的鬆動，與當事人對自己低課業價值與低學習動力之關聯及低練習與低成就之覺察。諮商中期之議題首先為當事人探索成功經驗，產生重新處理課業的動力，其次，以當事人對家庭作業之抗拒與遲滯為媒材，諮商員提供指導，並協助當事人進行各項學習策略之自我調整，於是當事人能夠提高自我效能，因而當事人對於課業任務的代價評估降低。諮商後期的議題為當事人提出更具體之未來生涯願景，重新評估英文課業的重要性與效用性價值，而認為這兩項價值已經提高；此時，當事人較可知覺情境樂趣，其興趣價值已提升。當事人終點行為之辨識為課業任務價值提升，學習動力提高，以及能採取自發而主動之學習行為。

關鍵詞：任務分析、課業任務價值、諮商模式、學習諮商

* 本研究改寫自羅幼瓊提國立彰化師範大學輔導與諮商研究所博士論文之部份內容，在林清文教授指導下完成。

壹、緒 論

一、研究動機與目的

學習是青少年生活中一項重要的任務，且「學生」是多數青少年主要的生涯角色。根據研究，對國、高中生而言，學習與課業是他們最大的困擾所在（李咏吟，2002）。有些學生甚至因無法面對課業的挫折而曠課、逃學、甚至行為偏差等，因此提供課業學習諮商便成為學校諮商員協助學生適應學校生活之重要工作之一。

在研究如何提升學生學習動機的學者中，Eccles、Adler、Futerman、Goff、Kaczala、Meece 和 Midgley（1983）與 Wigfield（1994）提出成功期望價值模式（Expectancy-Value Model），認為學習動機受兩因素之影響，一為學生對學習成功機率的估計值，一為對課業所賦予的價值，即其對課業學習重視的程度。因此若要提高學生的學習動機，就要提高其成功估計值或學習價值。然而 Eccles 等人的模式主要是提出影響學習動機的各個變項關係（見圖一），至於如何應用於諮商實務上他們並未深入探討。

國內有關學習的研究中，程炳林（1995）曾企圖驗證自我調整學習的模式及其教學效果，魏麗敏（1996）則試圖了解影響國小兒童數學成就之自我調節學習與情感因素及其策略訓練的效果，而洪寶蓮（1996）則以小團體來提高大學生的內在動機與情意學習，但聚焦於諮商情境中如何協助當事人課業學習適應的研究，較為少見。林清文（2002）曾提出自我調整課業學習模式在課業學習諮商的應用，除根據相關學習理論提出模式，並就其在課業學習諮商可能的應用方式提出原則性的建議，使學界對學習諮商的研究伸出了觸角。

歸納國外與學習相關的文獻（Bednar & Weinberg, 1970; Gadwa & Griggs, 1985; Garfield & McHugh, 1978; Kyung-Won, 1990; Martin, Marx & Martin, 1980; Rogers-Stephen, 1984; Wilson, 1986），主要是談到學習諮商的內容及建議可採取的諮商取向與進行方式，但並未提供一個完整而可遵循的歷程模式，讓諮商員

可以按部就班採用以提高學生的學習動機。

為提升學生之學習動機，本研究根據「成功期望價值模式」，從課業任務價值切入，透過諮商的方式提高學生的學習價值，使他們得以因為價值提昇而提高其學習動機，進而停止課業學習動機低落或與學業失敗的循環。本研究期望瞭解當事人是如何經由諮商而改變其學習價值之歷程。

二、研究問題

綜合以上的研究動機，本研究將以課業任務價值的提昇為導向，對成就不足的學生進行學習諮商，找出學生課業任務價值改變的軌跡。因此，本研究之研究問題為：在以提昇「課業任務價值」為主之諮商歷程中，有效偵知當事人進入諮商的起點行為之指標為何？諮商前期當事人的表現為何？諮商中期當事人之表現為何？諮商後期當事人之表現為何？有效偵知當事人任務解決之終點行為的指標為何？當事人在諮商中價值改變的要件為何？

三、名詞定義

（一）課業任務價值

所謂價值指的是對事物的態度或看法，在本研究中，所謂「課業任務價值」是指當事人對課業學習所抱持的態度與看法，包括重要性、效用性、興趣價值與代價評估四個面向。

（二）要件

在 Rice 和 Greenberg (1984) 所提出的任務分析法中，當事人達到任務(task) 解決所經歷的各個步驟，稱為要件。在本研究中，所謂「要件」是指當事人達到提高課業任務價值所經歷的各個步驟，稱為要件。

四、文獻探討

文獻探討將以 Eccles 等人 (1983) 與 Eccles 和 Wigfield (2002) 所提出的

期望價值模式 (Expectancy-Value Model) 為主，探討影響價值及價值內涵各面向的因素，進而討論在諮商中改變課業價值的可行性與具體做法，最末並就本文使用之研究方法，探討任務分析法。

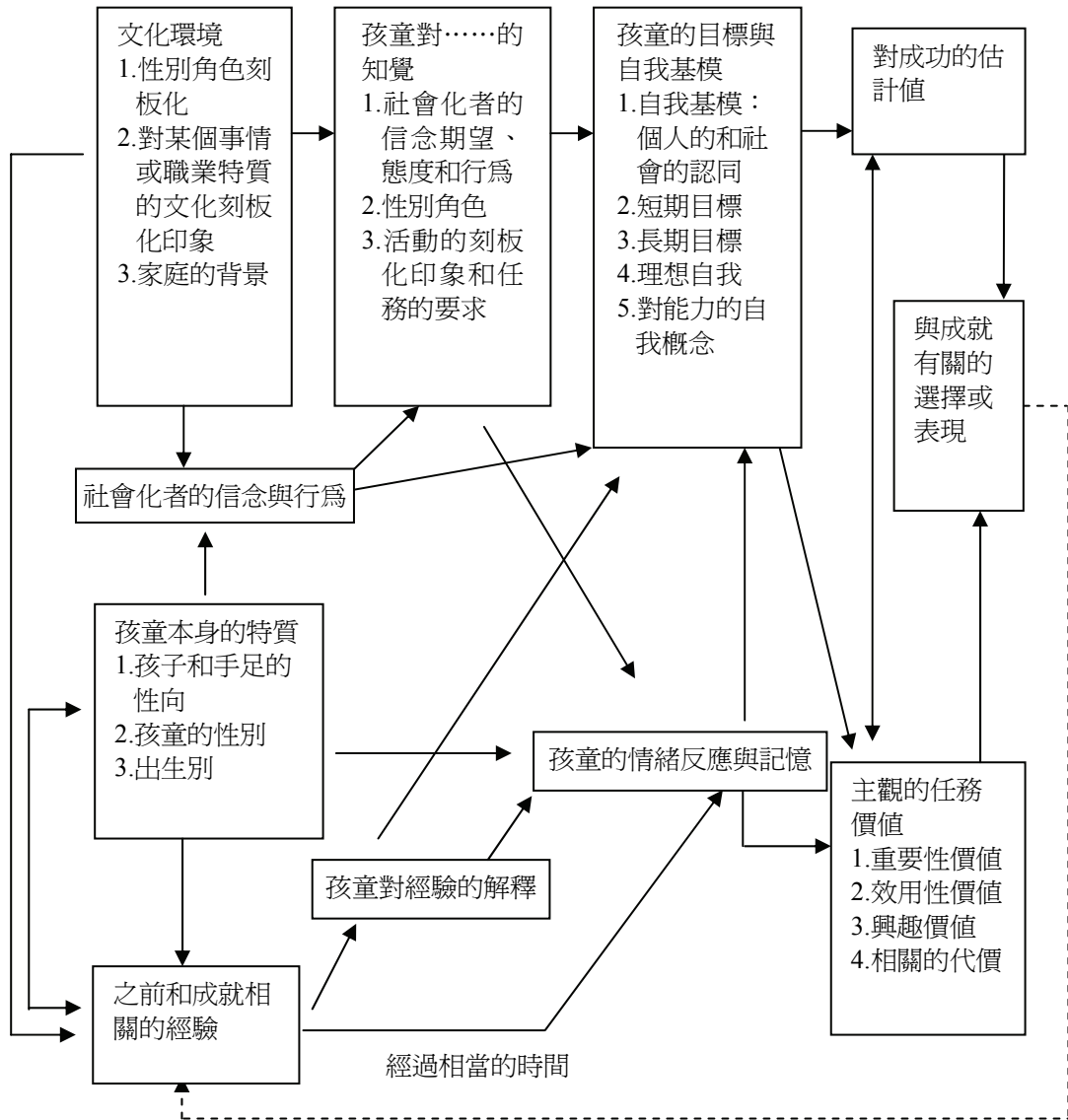
(一) 期望價值模式

研究學習動機的學者 (Eccles et al., 1983; Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 1992, 2002) 提出期望價值模式，如圖一。

由圖一可知，「與成就有關的選擇或表現」(可說是一種學習動機的呈現) 受到「對成功機率的估計值」與「主觀的任務價值」的影響，因此，若要提高學生的學習動機，提昇其主觀的課業任務價值亦為重要途徑之一。

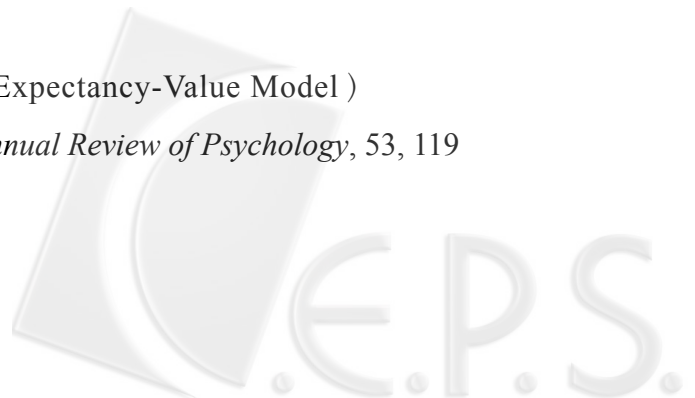
本研究期望以課業任務價值為導向，提升學生的課業任務價值，進而提升其學習動機。而 Eccles 和 Wigfield (2002) 的成功期望模式中只提供各個變項關係而沒有說明如何進行諮商，因此以下將探討課業任務價值之內涵並探索改變價值之各種可行策略。





圖一 期望價值模式 (Expectancy-Value Model)

資料來源：Eccles & Wigfield, 2002, *Annual Review of Psychology*, 53, 119



(二) 課業任務價值之內涵及以提升課業任務價值為導向之諮商理念與策略

課業任務價值的內涵，包括重要性、效用性、內在興趣與代價評估等。以下將說明這些價值內涵的含意與可行的諮商進行策略。

所謂「重要性」(importance, attainment value) 價值是指將某事做好，對個人的自我認同的重要性為何 (Eccles et al., 1983)。

「重要性」價值無法以言語說服而改變，但由圖一可知，影響主觀的課業任務價值的因素包括「孩童的目標與自我基模」、「孩童的情緒反應與記憶」、「成功估計值」，因此改變重要性價值的可行方式為協助學生探討其自我認同對其評估課業任務重要性價值的影響(陳月英, 2001; Eccles et al., 1983; Eccles & Wigfield, 2002); 其次，經由歸因再訓練 (Pope, McHale, & Craighead, 1988; Weiner, 1985)，協助學生重新歸因，將成功歸因於能力，失敗歸因於努力不足，相信自己並非能力不足，只是缺少練習，改變對自己的看法。然後，協助學生探索過去的成功經驗，學生由於成功經驗的體會，了解自己也有成功的可能，而改變其自我認同(朱儀羚, 2003)，當改變自我認同之後，就可以改變其課業的重要性價值，而提昇課業任務價值了。

「效用性」(utility) 價值是根據此課業任務與個人的長短期目標相關的程度，以及其所提供的助益而評估的。因此，協助動機不足的低成就學生釐清或發展長短期生活目標，並進而察覺當前課業與長短期生活目標的關連性 (Eccles & Wigfield, 2002)，應可提高學生課業任務之效用性價值。

「興趣」(interest) 價值是由活動參與的過程中所經驗到的歡樂與滿足感或主觀的興趣所決定 (Eccles & Wigfield, 2002)。Renninger 和 Hidi (2002) 將興趣解構，分為個人的興趣 (individual interest) 和情境的興趣 (situational interest)。所謂個人興趣是個人本身已發展良好的興趣，對與此領域相關的事有正向的情緒，從事相關的活動感覺不費力；情境興趣是指從事某個活動或任務當時因情境所引發的興趣。兩位學者主張，有時由於環境的機會與支持，一個

人的情境興趣有可能發展為個人興趣。一些研究者期望瞭解在何種情況下，課業任務能引發情境興趣，他們發現在諮商室中可以透過與學生探討「是否與日常生活相關」(Hidi & Baird, 1986; Schiefele, 1999)、「是否有成功而愉快的經驗」(Csikszentmihalyi & Massimini, 1985)、「是否有可以與自己原本興趣搭配之處」(Emerick, 1992)、「是否有可以自主的部分」(Renninger & Hidi, 2002)、「是否有重視課業且認同的對象」(Deci & Ryan, 1985)等層面，可引發學生的情境興趣或個人興趣以提高其興趣價值。

「代價」(cost)評估則牽涉到各種可能的選擇之結果的比較，影響代價的因素包括：為成功必須要付出的努力、喪失其他有價值的選項、失敗所伴隨而來的心理代價、任務困難知覺等(Eccles, 1987; Eccles et.al., 1983; Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield & Eccles, 1992)。對於認為課業成功要付出很大的代價以致課業價值低落的學生(Eccles & Wigfield, 1995)，可以透過減少學生表現目標的重要性，而協助他們發展精熟目標(Schunk, 1990)，將焦點放在精熟與進步，讓他們由一些小小的成功，獲得成就感，進而願意多花一些時間在課業上，然後處理課業的任務困難度降低，課業的代價降低，課業的價值便提昇了。

基本上，本研究所提供之學習諮商模式並非以課業價值為基礎，而是以課業價值為導向，透過改變價值內涵的各個層面，而提昇學生對課業價值的整體評估而提高其學習動機，而以上這些諮商的理念與操作策略將以實際的研究來觀察與驗證。

(三) 任務分析法

1. 任務分析法簡介

諮商歷程的研究有諸多方法，如單一密集受試設計(Hepner, Kivlighan, & Wampold, 1992)、人際歷程回憶法(Elliott, 1986)、任務分析法(Rice & Greenberg, 1984)、發現式取向的個案研究(Mahrer, 1988; Mahrer & Nadler, 1986)、以及訪談法等(陳秉華、蔡秀玲, 1999)。在這許多方法中，任務分析法是一種可瞭解當事人如何改變的方法。本研究期望瞭解在諮商中，當事人如何經由諮商而改

變他的學習價值，所以採用任務分析法以描述當事人提高學習價值之改變歷程。

在任務分析法中，所謂「任務」(task)跟「目標」比較有關，指的是當事人之問題的解決，若以未完成事件為例，未完成事件的解決就是任務。在這過程中，案主會有所表現(performance)，這其中的每一小步驟就是要件或成分(component)(以下統稱「要件」)(王行，1996)，而任務分析法的研究母群，並非當事人，而是一個又一個的「要件」，是探究當事人如何經歷一個又一個的要件以達成任務解決。

2. 任務分析法進行的步驟

國內外學者(黃瑛琪，2007；鄭玉英，1998；鄭如安，2006；Berlin, Mann, & Grossman, 1991; Greenberg, 2007; Rice & Greenberg, 1984; Stern, 2001)均曾以任務分析法進行各式研究，而根據 Greenberg (2007) 最新的研究，可瞭解任務分析法的步驟基本上分為以下九個步驟，以下將各階段的詳細步驟說明如下：

- (1) 描述任務：描述一個待解決的問題或困擾。
- (2) 描述治療師的認知地圖：將諮商師心目中認為可以解決當事人困擾的假設與架構描述出來。
- (3) 描述任務環境：說明諮商介入的脈絡與環境，包括諮商師的諮商目標、諮商策略等。
- (4) 建構初始的理念模式：說出當事人達到問題解決的一系列表現與過程。
- (5) 進行實證的分析：仔細的分析當事人如何達到問題解決，其中的步驟如何。
- (6) 整合出理念—實證的模式：將初始的理念模式與當事人的實際表現作個比較，進行修正、改進與擴展，形成一個更精確的改變的過程模式。
- (7) 以理論闡釋模式：以一些理論或假設分析當事人之所以能夠問題解決的原因。

(8) 確認模式的各個要件：比較成功解決與未成功解決困擾的當事人的表現，可以發現未成功當事人確實缺乏改變歷程模式中的某幾個要件，因此就確認了此模式的各個要件。

(9) 考驗諮商模式與效果的相關性：考驗諮商模式中某些成分與諮商效果的相關，以驗證模式是有效的。

以上，步驟(1)至(7)是屬於第一階段，為發現(discovery)的階段，主要在發現一個完整的諮商模式為何。而(8)至(9)兩個步驟屬於第二階段，為驗證的階段，主要在驗證所建構出的諮商模式是否適切。

3. 應用任務分析法的相關研究及方法學習

國內外有一些學者應用任務分析法進行諮商歷程的研究，從他們的研究中，我們將更具體的瞭解任務分析法的進行方式，特別是在編碼信度與效度及資料分析方面。

(1) 編碼信效度的考量

在進行編碼時，研究者以一些方法控制編碼的信效度，通常是以評量者間信度(inter-rater reliability)來考驗信度(鄭玉英, 1998; Berlin, Mann, & Grossman, 1991; Rice & Saperia, 1984)，故研究者也將以評量者間信度來考驗本研究的編碼信度。

(2) 編碼的效度

至於效度的考驗，有幾種不同的作法，如 Rice 和 Saperia (1984) 請評量員(rater)用「個案口語品質量表」(Client Vocal Quality, CVQ, Rice & Kerr, 1986) 評量當事人的口語品質，又用「當事人知覺諮商過程層級量表」(Levels of Client Perceptual Processing, LCPP, Toukmanian, 1986) 瞭解當事人知覺諮商過程的層級，將逐字稿以這兩種量表編碼，得到編碼之間的相關很高，證明這兩種編碼方法是有效度的。而 Berlin 等人(1991)則是當發展出每項要件的編碼之後，他們再以「社會行為的結構分析」(Structural Analysis of Social Behavior,

SASB, Benjamin, 1974) 來確認編碼的建構效度如何。或者，他們請當事人在每次會談後填寫「會談評估問卷」(Session Evaluation Questionnaire, SEQ, Stiles, 1980)，當編碼時，去檢視當事人認為有效的會談，正好也都是他們這幾位研究者選來編碼的，那麼這研究就支持了同時效度。本研究者也將採用此種效度檢驗的方法。

貳、研究方法

研究方法部分將就研究參與者、研究人員與研究工具、初始理念模式、資料處理與分析，加以說明。

一、研究參與者*

本研究透過中部各高中輔導室發出宣傳單，招募因英文成績不佳而苦惱者或對英文有學習困擾者，至各高中輔導室報名，即為準研究參與者。

(一) 研究參與者之參與原則

準研究參與者報名之後，可從三方面觀察之：由第一次晤談的口語陳述中評定；由「課業任務價值檢核表」之選項評定；由「研究參與報名表」之文字陳述中評定。當事人只要在以上任一方面表現課業任務價值或學習動力低落的情形，即為本諮商之起點行為，均可進入本諮商。

(二) 研究參與者

經過一番篩選，有 13 位研究參與者，10 位表現終點行為，3 位未表現終點行為；平均會談約 5-8 次。其基本資料呈現如表一。

* 在本文中，當事人即為本研究之參與者，故「參與者」與「當事人」交替使用。

表一

本研究分析之研究參與者之基本資料

參與者代號	高中性質	年級	性別	諮商次數	英文科學習情形與困擾
1	國立高中	二	女	7	讀書專心度不夠，讀得慢，讀不熟，考不好。時間不夠分配，讀一讀就想睡覺。
2	國立高中	二	男	8	低練習：每天忙到晚上十點才開始讀書。 低動力：即使有時間，也不會讀英文。無助感：我是這麼糟糕的人，再努力有什麼用？
3	國立高中	二	男	5	老師補充單字太多，承受不了，幾個禮拜後就忘了，不知英文課這樣上下去的效果。
4	國立高中	二	女	7	單字實在太多，是個負擔；每天準備第二天的考試就很花時間，沒有多餘的時間去讀 Time 雜誌，看到英文就很「唾棄」。
5	市立高中	三	女	7	從高一就英文不好到現在高三，導致文章看不懂。平常小考沒有讀，等到段考累積一大堆，又不想讀，然後又考不好，惡性循環。
6	國立高中	二	男	8	英文單字不會發音。隔天有考試才會讀書，平日則拖延到很晚才讀書。考試完一陣子動力很高，易受環境影響而無法持續學習動力。
7	國立高中	二	女	7	克漏字與閱讀測驗有困難，為應付克漏字死記課文；自己發音有問題，別人聽不懂。準備考試時，抓不到重點。考試時看不懂題意。
8	市立高中	二	男	6	聽力幾乎聽不懂，老師上課文法講解聽不懂，回家習題不會做。平日死背規則，考試時換個題型就不會寫，讀書效果很差。
9	私立高中	一	女	7	單字、片語一直背，但不會運用。題目看不懂，不知填什麼。再怎麼讀還是不及格，不想讀。因英文成績而感到憂鬱。

續表一

參與者代號	高中性質	年級	性別	諮商次數	英文科學習情形與困擾
10	國立高中	二	女	6	單字不太會發音。背單字是以一直寫，重複看的方式去記憶。花很多時間，沒有得到比較高的成就。
11	私立高中	一	女	6	國二下開始，就英文成績不好。覺得英文全部都很困難。不想讀英文，也不知道怎麼去讀。英文投資報酬率差，覺得英文讀了也沒用。
12	私立高中	一	女	6	考試太多，單字太多；平常小考成績尚可，大考時有很多單字要背，就會搞混。要讀好英文，別科的時間就會減少，這樣不好。
13	市立高中	二	女	5	平常很少讀英文，不會很想讀英文。考試時題目看不懂，不會寫，成績是班上倒數幾名。

二、研究人員與研究工具

(一) 研究人員

研究人員包括研究者與協同編碼員，研究者提出理念模式並制訂任務環境、執行諮商工作*、並在編碼取得一致性之後，由研究者完成其餘之編碼工作與資料分析工作。

為使研究過程能夠客觀有信度，研究者邀請兩位協同編碼員一同完成「編碼架構正式版」之制訂及初期編碼工作。協同編碼員之背景均為輔導與諮商研究所博士層級之研究生，其工作與角色如下：協助制定「編碼架構正式版」；進行初期編碼工作，並在每次編碼完成之後，與研究者及另一位協同編碼員見面討論，以取得一致性。

* 在本研究中，研究者身兼諮商師，故在稍後的段落中互見。

(二) 研究工具

本研究使用二項研究工具以協助增加當事人之參與諮商準備度、篩選當事人、及資料收集。這二項研究工具包括「研究參與報名表」(附錄一)及「課業任務價值檢核表」(附錄二)及「初始理念模式」。

三、以提昇課業任務價值為導向之諮商初始理念模式

根據任務分析法的步驟，在實際地諮商研究參與者之前，研究者需將構想之理念模式(即當事人可能會有的表現)先描述出來，這包括當事人進入諮商的起點行為，當事人在歷程中的表現，及當事人完成任務的終點行為等。說明如下：

(一) 參與者進入或完成諮商的標準

1. 定義起點行為(marker)：課業任務價值低落

本研究之主要目的為提高學生的課業任務價值，因此參與者為課業任務價值低落的學生，當事人所表現之課業任務價值低落之「起點行為」之定義如下：當事人在「研究參與報名表」或初次晤談時有課業任務價值低落的表達；或當事人在「課業任務價值檢核表」勾選低課業價值的題數超過八題，此即為課業任務價值低落之起點行為之一。

2. 設定終點行為(solution behavior)：課業任務價值提昇

本研究之目標為提高學生的課業任務價值，因此當諮商結束時，當事人在晤談中表達出任務價值已提升之敘述，包括重要性、效用性、興趣價值已提高，而代價評估已降低；並且由於課業價值提升，對英文的學習動力也已提升，可採取一些自我導向的學習行為，即為本研究的終點行為。

(二) 提出初始理念模式

一般任務分析法研究者提出之初始理念模式大多是根據文獻探討與研究者

之工作經驗，本研究亦是如此。在建構理念模式之前，曾訪談三位原本英文課業價值低落但轉而將其提高之學生，整理訪談內容而瞭解其課業價值所以提高的原因；並且研究者也在本研究之前進行了一個以高中生為對象之課業學習諮商的試驗性研究，得到一些心得；再加上研究者之工作經驗，以及之前有關課業任務價值之文獻探討，建構出之「以提高課業任務價值為導向之初始理念模式」，共包含有九個要件，以下將以表二說明要件內容，並以「要件來源（要件說明）」說明為何是這些要件及這些要件如何建構出理念模式。

表二
當事人課業價值提昇的表現要件

要件次	要件內容	要件來源（要件說明）
要件一	當事人探索其低落之課業任務價值，以了解是在課業任務價值內涵的哪一個面向特別低落？	當事人探索在課業任務價值的哪一個面向特別低落？
要件二	當事人經由再歸因訓練，瞭解學業失敗的因素在努力不足。	當事人經由再歸因，瞭解學業失敗之因素在自己努力不足，提高自我對課業操控力的看法，改變對課業無助的感受。
要件三	當事人察覺低任務價值對低學習成就的影響，同意低價值造成低動力、低練習，以致於低學習成就。	當事人增加對自我課業的覺察而改變對課業的歸因，將課業成敗歸因為內在自我價值的因素，而非內在能力不足或外在的因素，降低對課業的無助感，而產生對課業重新處理的動力。
要件四	當事人經由例外成功經驗之探索而改變其失敗之自我認同	當事人經由例外成功經驗之探索而改變其失敗之自我認同，而提升重要性價值。
要件五	當事人調整學習的表現目標，並發展精熟目標	當事人調整表現目標，發展精熟目標，使課業任務的困難度降低，代價評估降低。
要件六	當事人改變生涯目標，覺察生涯目標與課業學習之關連，而使課業的效用性價值提昇。	當事人釐清生涯目標與課業學習之關連，而使課業的效用性價值提升。

續表二

要件次	要件內容	要件來源（要件說明）
要件七	當事人由探索與興趣相關的要點，發展情境興趣或個人興趣，而使課業興趣價值提高。	當事人經由探索與興趣相關的要點，發展情境興趣或個人興趣，而使課業興趣價值提高。
要件八	當事人之課業重要性、效用性、興趣價值提昇，代價評估降低，當事人採取課業自我導向行為。	當事人課業任務價值提升，進而提升學習動力，因此採取自我導向的課業行為。

以上便是「以提昇課業任務價值為導向的諮商初始理念模式」，研究者假設當事人若在諮商中完成此八要件，將能順利完成提高學習價值的任務。

四、資料收集與分析

本部分將說明資料收集、資料分析與信、效度的考量。

（一）資料收集

本研究所收集之資料，包括當事人所填寫之「課業任務價值檢核表及研究參與報名表」，諮商過程錄音帶轉謄為逐字稿之資料，以及每次諮商後諮商員所填寫之「諮商日誌」。

（二）資料分析方法

本研究進行資料分析與處理的方式如下：將諮商錄音帶轉謄為逐字稿並編號，製作編碼架構，編碼歸類，取得編碼員之一致與信度追求，完成所有當事人資料之編碼，資料分析。

關於任務分析研究的實施程序，本研究將採用王行（1995）與劉淑滢（1996）其研究中的作法，他們在提出理念模式後，先置於一旁；再根據當事人實際之表現，進行開放編碼，建立當事人實際之改變歷程模式；然後將此實際模式與理想模式進行比較、修改，建構出詳細而明確的模式來。

王行與劉淑滢之作法的優點為：在某個諮商主題尚在發展，其理念模式尚未明確形成前一個可行的作法，鄭玉英（1998）也在其研究中肯定此種作法之可行性。由於本研究的主題為學習諮商，在國內尚在發展階段，詳細的進行方式與作法尚未明確成形，因此將採用王行與劉淑滢的作法。

這樣的作法與一般現象學研究中的「存而不論」是不相同的，本研究之任務分析法一開始已提出初始理念的架構在心中，等建立了當事人實際之改變歷程模式之後，還是要再來與初始理念模式比較。和一般現象學的存而不論，完全讓現象自己浮現是不一樣的。

本研究利用開放性編碼形成編碼架構，根據編碼結果建立當事人改變歷程模式，再將此改變歷程模式與原有之理念模式進行比對，而加以修改。研究者以表二之理念模式作為提供課業學習諮商的基本架構，並綜合整理 13 位接受諮商者在諮商中之實際表現，以此去驗證或修改原有之理念模式，而使原有之理念模式更為完備。

（三）信效度考驗

1. 信度

為提高本研究之外在信度，研究者詳述選取當事人的標準與選用他們的過程，並說明資料收集與資料分析的方法，希望能讓不同的研究者，透過相同的方法，可以發現相同的現象。

為提昇本研究之內在信度，在諮商過程中，運用錄音機來輔助資料的收集。研究者先形成編碼歸類表，再邀請兩位協同編碼員進行編碼歸類之工作。研究者先取 8 號當事人之 6 次諮商逐字稿，請兩位協同編碼員以「編碼架構初稿」進行編碼練習，然後三人以編碼結果討論分析，以此作為編碼員取得共識之材料，並將「編碼架構初稿」修訂為「編碼架構正式版」。

接著，研究者取 2 號當事人之第 7 次晤談逐字稿，再邀請協同編碼員進行編碼，比對編碼結果並進行討論。然後再取 7 號當事人之第 7 次晤談逐字稿進行編碼，並計算一致性，計算一致性的方式為 $A / (A+B)$ （A 為二者一致的數

目，B 為二者不一致的數目) (Miles & Huberman, 1984)。研究者與協同編碼員兩兩計算一致性，最後平均一致性到達 0.56 至 0.8 之間。

研究者分析，由於在資料編碼時，期望獲得要件涵蓋範圍的一致與要件歸類的一致，相當不容易，而本研究又比一般的任務分析分析的更深，故不易形成一致性。因此 0.56 至 0.8 的編碼一致性在本議題應可予以接受。

2. 效度

本文所謂效度可包含編碼架構的效度，以及資料的效度。

(1) 編碼架構的效度

關於編碼架構的效度，研究者形成編碼架構的過程如下，首先，進行開放性編碼、歸屬其類別、組織各核心類別，再加以比較，歸納出標題，並加以命名，形成「編碼架構初稿」，而在進行 2 號、7 號當事人逐字稿之編碼時，對於歸類有困難之編碼，研究者與協同編碼員再加以討論，使最後修訂之「編碼架構正式版」更為清晰、可用。

Berlin 等人 (1991) 的研究，請當事人在每次會談後填寫「會談評估問卷」，當編碼時，去檢視當事人認為有效的會談片段，正好都是作者選來編碼的，所以這支持了編碼的同時效度。

本研究之研究者於諮商結束的四個月內，整理出參與者之描述文並將其寄給參與者確認，除了請參與者對於描述文的準確度給予回饋，並且也請參與者回想諮商歷程，寫出最有幫助的部分或最有印象的部分。約有十位參與者所提到的重要部分也都是研究者編碼為重要要件的片段。因此，本研究之編碼效度具有同時效度。

(2) 資料的效度

本研究在資料的效度部份，除再次核對錄音帶與逐字稿內容，確認逐字稿之準確性與完整性以追求逐字稿之效度。而在描述文之效度之追求方面，研究者根據編碼結果，將參與者之學習情形寫成

簡單的描述文件，將其寄給參與者並分別與參與者聯繫，請參與者判斷該項分析結果與其諮商當時實際經驗符合的程度，並以百分比表示，必要時可以在描述文件上修改或補充。評定結果，參與者認為描述文與其實際經驗相符的程度平均在 86%以上，此一評定結果顯示本研究結果之資料效度在可接受的範圍內。

參、研究結果

根據編碼結果，研究結果包括偵知當事人的起點行為之指標，當事人諮商前期、中期、後期發展的議題，以及當事人終點行為之辨識，最後提出以提升課業價值為導向之課業學習諮商之當事人任務分析，作為未來諮商師施行課業學習諮商的要點。

一、有效偵知當事人的起點行為之指標

根據任務分析法，當事人表現起點行為，才進入諮商。在本研究中，可以從初次晤談之口語陳述、課業價值檢核表回應、參與報名表之文字陳述等三方面，發現學生在諮商會談中有「課業任務價值低落」或「對學習沒有動力」之表現，是適合進入「提升課業任務價值為導向」課業學習諮商之任務歷程的起點行為，說明如下：

(一) 參與者在初次晤談中出現「課業任務價值」或「學習動力」低落的口語陳述

參與者在初次晤談時之口語陳述中，表現課業任務價值低落的情形。

1. 有關英文課業任務「正向價值」低落之口語陳述

當初次晤談，談到對英文課業的看法時，參與者常表現對英文課業「重要性」、「效用性」與「興趣」等正向價值低落的口語陳述。

(1) 重要性價值低落的陳述

有些當事人呈現「課業並不是最重要的事」的陳述，有重要性價值低落的現象。如 6 號當事人說：

剛來這個環境，到處逛啊！就逛了一年……那時候剛上高中啊，就說不要給自己太大的壓力啊！就蠻悠閒的。(6-02-078~080)

(2) 效用性價值低落的陳述

幾位參與者從無法體會英文課業學習的效用性，懷疑學習英文的效用何在？

不知道學英文可以幹嘛(5-1-001)；有些單字背了好像也沒什麼用(5-1-003)；現在學了用處也不是說很大。(5-1-055)

有人雖然承認學習英文的用途，但是卻貶低學習英文的用途，或認為用到的機會很少：

只是學來考試跟溝通，……只是一個別的國家的語言，……就比較多人在用，……華人那麼多，可能以後就不用學英文，其實把學語言的時間，拿來做其他事還蠻好的。(8-1-112~114)

(3) 興趣價值低落的陳述

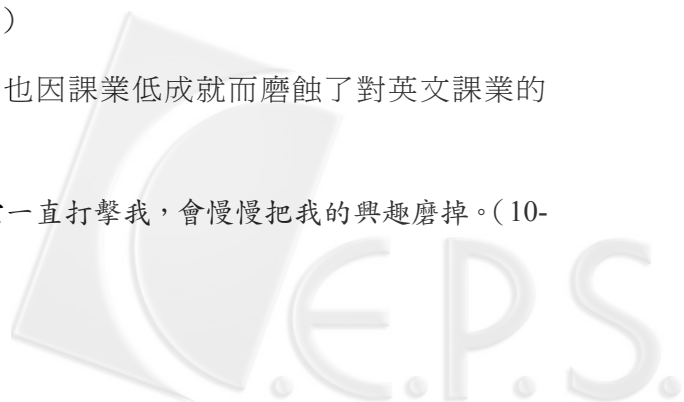
當談論到對英文課業的興趣，參與者會呈現興趣低落的陳述，如 3 號與 8 號參與者都有這樣的陳述：

英文課很無聊，自己讀文章比較有趣。(3-1-079~082)

沒什麼興趣。(8-1-111)

有的就算本來有興趣，也因課業低成就而磨蝕了對英文課業的興趣，如 10 號參與者說：

我雖然有興趣，可是它一直打擊我，會慢慢把我的興趣磨掉。(10-1-051)



2. 代價評估太高的陳述

除了以上的重要性、效用性、興趣等正向價值低落，大多數參與者認為將英文學好的代價相當大，由於代價是負向價值，這使他們的英文課業價值降低。說明如下：

(1) 代價高

首先他們會認為將英文學好的代價很高，他們通常會認為將英文學好「很困難」、「比較麻煩」，「很花時間，會影響到別科」。

單字四千，老師每隔兩三天就要考一次，……它們都長得很像，很難背。(5-01-144~149)

要去把它看懂，還要查一些東西，不然就是要問別人，就比較麻煩(8-01-074)；就覺得自己基礎差很多，要追上別人就覺得還蠻麻煩的。(8-01-132)。

我如果看多遍一點，就還是會考得很好，可是有時候就沒那個時間，覺得花費時間太大，就不會一直再複習。(7-01-124)

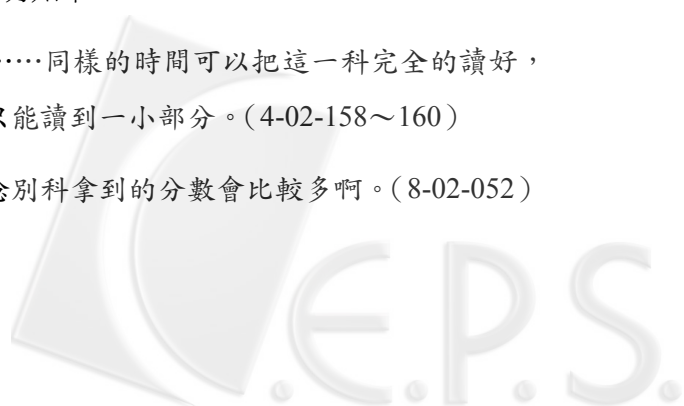
就要花很多時間去準備，……其他科目花的時間就真的比較少，……我會覺得說，這樣不太好。(12-01-013)

(2) 投資報酬率低

參與者在談到英文學習時，經常提到「投資報酬率低」，或認為將時間投資在別科的結果要更好些，這或許是他們對於英文學習賦予較低價值的緣故。舉例說明如下：

它的投資報酬率低，……同樣的時間可以把這一科完全的讀好，讀那一科(英文)你只能讀到一小部分。(4-02-158~160)

就覺得一樣的時間，唸別科拿到的分數會比較多啊。(8-02-052)



(3) 自我效能低

由於覺得將英文讀好太困難，並且很麻煩，所以參與者對於是否能將英文讀好這件是沒有把握，自我效能低，舉例說明如下：

覺得自己好像辦不到。(1-01-060)

不知道成績會不會起來(6-02-044)；想要超越啊！想到就遙不可及。(6-02-071)

找時間從現在這個階段慢慢再唸回去，……還不知道效果會不會跟自己預期中的那樣好呀，……出的題目會不會寫，……說不定還是一樣不會寫(8-02-148~154)；不知道會不會達到自己想的那個成果。(8-02-159)

由以上參與者對英文課業代價的評估，認為將英文讀好代價太高，投資報酬率低，以致降低了英文課業的價值，他們自我效能與成功預期低。

3. 參與者「課業學習動力」低落的口語陳述

參與者對英文課業學習動力低落可以幾種口語方式表現，有時態度很直接的表示「就是不想去讀」、「沒什麼動力」；間接的如「對英文很消極」、「唸英文都很被動」、「讀不完，也無所謂」；面對英文的心情是「看到就很唾棄」、「排斥」；表現出來的行為就是「平常有時間也不想接觸」、「將英文排到最後再讀」、或者「唸一遍就算了，寧願去努力別科」、「怕到時兩科都不好，乾脆一科考好」或「不會要求自己太多，因為東西太多」；即使有動力，也來自於外在的刺激，如「有考試才讀」、「考後努力一陣子」，這種種陳述均為英文學習動力低落的表現。

以上由參與者在初次會談的陳述中可了解，當事人之英文課業動力低落可能源自英文課業價值之低落，由於這些價值的影響，因此他們對於英文課業學習的動力低落。

(二) 參與者在「課業任務價值檢核表」中出現課業「任務價值低落」的情況

在學生報名時，研究者請其填寫「課業任務價值檢核表」，有多位學生勾選低課業價值的題數偏多，大多數的參與者對英文的興趣性價值都偏低。最明顯的是代價評估的題項，從他們所填的結果中可看出，他們認為要把英文學好非常困難，要付出相當的代價，因此他們整體的課業任務價值偏低，這將影響課業學習之動力，此亦是他們參與本諮商之起點行為之一。

(三) 參與者在報名表中出現「課業任務價值」低落之文字陳述

當學生在報名參加本研究時，研究者請其在報名表後，填寫「對英文科成績不佳的想法與心情」，13 位參與者中有 8 位寫到面對英文成績不佳的心情非常低落，例如「很沮喪」、「很難過」、「失落」、「down」、「很糟」。此外，有 2 位參與者寫出面對英文成績不佳的反應是很焦慮的，如「很煩惱」、「害怕」、「很麻煩」、「很著急」等。

另外，4 號參與者的敘述則是明顯的一種低價值、低動力的文字陳述，她寫道：「花了很多時間，得到的卻沒有預期的多，投資報酬率很低，讓人不想去碰它，但現實之下，沒有它又不行」。

因此參與者課業價值低落的文字陳述，可成為起點行為的另一項指標。

二、諮商前期當事人之表現

在諮商前期，隨著問題解決任務的發展，當事人陸續達到許多要件，以下將呈現各項當事人的表現。

(一) 對改變的承諾

若當事人對改變沒有承諾時，他們所提出的諮商期望常是抽象而不具體；或在諮商中非常被動，只想來看看諮商師如何改變他們，似乎諮商目標是諮商員的責任；或當別人給他們學習的建議或提醒時，當事人常會抗拒以對。

只有當事人展現改變的承諾，瞭解為改變所需付出之代價，這時改變才容易發生。以 8 號及 12 號為例，說明如下：

比別科多撥一點時間來唸英文好了。(8-01-164)

一，下一次準備文法題時，要看後面的例句與題目，二，段考前一個禮拜或兩個禮拜要一直讀片語，加強印象。(12-02-011，12-02-017~018)

因此，若當事人提出的目標簡單、具體、可行，是衡量自己能力之後所提出的承諾及所願意付出的代價，這表示當事人在提高課業價值的任務上有所承諾。

(二) 歸因的鬆動

在諮商初期，當事人常將其學習困難歸因於教材太多、老師教法不良等外在因素，必須透過諮商鬆動其歸因，將學習困難或學業低成就歸因為自己練習或努力不足或先備知識不足，而在此內在歸因之下，才能降低無助感，而產生再去嘗試課業任務之動力。

且舉 7 號參與者為例，他在第一次會談中將學習困難歸因為老師的教法不佳，不喜歡老師的教學方式，所以上課精神較不集中。但在討論中同意一樣的老師，有些同學還是唸得很好，後來將學習困擾歸因為自己自制力不足，其實自己也有需要努力之處。

歸因的鬆動有其必要性，因為當當事人將其成就不足歸因為外在因素時，自己本身無法改變什麼，因此會有很深的無力感，改變的意願低落。必須要當事人鬆動其歸因，將成就不足之因素歸因為內在不穩定歸因，即努力的因素，這是自己可以控制的，控制感升高，無助感降低，才能產生改變的意願。

(三) 覺察低價值與低動力、低成就之關連

當事人覺察到低價值與低成就之關聯，即覺察到低價值造成低動力，低動力又影響低練習，以致於低成就，當事人若能有這樣的覺察，就比較有改善自己課業任務價值的動機。以參與者 5 號的第二次會談為例：

嗯。阿就平常沒有在用就…嗯就想說考試要考試再唸就好了（低價值）。……
嗯……沒什麼動力阿！（低動力）……因為平常小考的時候沒有背（低練習）……
嗯。阿就然後又考不好，然後每次都這樣子，一直考不好一直考不好（低成就）。（5-02-073~80）

由此可見，所謂促進覺察就是要讓當事人覺察是低價值導致低動力，接著再造成低練習與低成就。有了這樣的覺察，當事人才覺察根本的因素在於自己的學習價值不高，而有意願在諮商中改變自己的學習價值。

綜合上述，在諮商初期，當事人由於長期學業成就不佳常會產生無助感的現象，處理方式需給予同理與接納，使當事人的無助感情緒得到緩解。接著，當事人須表現對諮商的承諾，才能承擔對改變的責任，產生改變的初始動力。其次，當事人原本的外在歸因必須加以鬆動為內在不穩定歸因，相信自己的低成就是因為努力不足的因素，而能減少無助感，增加掌控感，產生改善自己學習情形的意願。最後，增加當事人的覺察，了解是自己的低價值造成低動力，並進而造成低練習與低成就，明白自己的課業學習價值為改進的核心，完成「以提升課業價值為導向」的學習諮商的初期階段，而可邁入中期的工作階段。

三、諮商中期當事人之表現

在諮商中期，當事人的表現包括探求本身的資源與能力而產生重新處理課業的動力，及在練習中產生自我效能，以下將加以說明之。

（一）成功經驗與資源之探討而產生重新處理課業的動力

在諮商初期結束時當事人常有「低價值造成低動力，進而低練習以致低成就」的覺察，但如此之覺察常使當事人情緒相當低落，要處理如此情形，則須與當事人探討其成功經驗。

諮商師可以使用焦點解決短期心理諮商的技術協助當事人探索成功經驗，如「假設問句」、「評量問句」、「因應問句」等，協助當事人探討過去之成功經驗、問題解決後的境界或自己曾有的資源，當事人會發現自己內在的能力與資

源，改變其失敗之自我認同，而產生重新處理課業的動力。

總之，當事人探索成功經驗之目的在扭轉其無助心態，發覺自己之資源與能力，進而提高其自我效能，產生重新處理課業的動力，這是學習諮商當中非常重要的一個要件，有了這樣的動力，當事人才更有意願工作與改變。這時候諮商師提供的介入才會更有效，而能往提升課業價值的方向邁進。

（二）探討在課業任務處理中所遭遇之障礙，發展各項課業調整策略與行為

許多參與者進到一個更高的學制或升入更高年級之後，在學習的許多方面都有了改變，可能教材變多、老師的教法改變（可能不會再每天給予小考），甚至環境改變（需要住校），面對這些改變，有些當事人仍然使用以前的學習策略或行為，而未加以調整，不免就會出現問題，表現在外的就是學業成績不佳，而使其降低了學習動力與價值。

這時當事人可以在諮商員之指導下，探討在課業任務處理中所遭遇之障礙，調整各項學習策略與行為，這包括自我、行為、環境與學習目標的調整。

例如 5 號參與者一直以爲文法要以記憶的方式學習，但是她不喜歡記憶，所以一直沒有讀文法，等明白應該以了解而非記憶的方式去讀文法時，她就很樂意讀文法了。7 號參與者也有類似的情形，她也以爲準備克漏字就是將整課課文記憶起來，但其實這樣對於提高她的分數是沒有幫助的，她後來才知道要了解課文的意思，並學會時態變化以及運用文法，這樣才能得心應手地回答克漏字的題目。

有些當事人在這過程中還會有抗拒或遲滯的情形，這是由於長期的課業低成就導致低自我效能感所造成的，遇到這種情形，處理重點不在即刻解決學習困擾，要將此當作討論的媒材，探討可能的困難與可能的解決辦法，諮商師可以問：「如果我們這次要再訂計畫，你認爲應該要改進什麼，才能讓這個計畫可行？」或「如果這次要再做一次，你會怎麼做？」在這當中，當事人發展出行為的自我調整與調整自己的環境，以便努力付出能得到相對的成果，使當事人

擺脫無力感的糾纏，而逐漸提高學習動力。

（三）自我效能與成功期望值獲得提升

當事人在諮商中練習調整各種學習策略，在此過程中，應能逐漸形成更佳自我效能，對自己是否成功的估計值也獲得提升，這是諮商中期的任務之一。

有幾位當事人是在練習中產生自我效能，例如 3 號參與者，他到了第五次會談時，學習行為達到每天可以讀一個半小時的英文，這時他認為：「成績要六十升到八十，不是個很困難的任務」(3-05-104)，他對自己有相當的信心，自我效能增高許多。再例如 8 號參與者原本是不讀英文的，但是到了第五次會談時，他已經願意每天花一個半小時讀英文，相對於以前，進步很多，他說：「我來學習諮商之前，也不以為自己可以讀英文；但現在可以讀英文，我覺得很高興。」

(8-05-378~380) 可以從他的陳述中看到他對自己比較有把握，這就是自我效能升高的表現。

由此可知，當事人在諮商中不斷修正與練習較佳的學習策略與自我控制，於是有較佳的學業成果，而在言語中也表示對自己比較有信心、有掌控感，對成功的估計獲得提升。

基本上，在以提高課業價值為導向的學習諮商中，諮商中期是一個很重要的階段，在此時期，當事人必須要探索成功經驗以發覺自己的資源與能力，而產生重新處理課業的動力。接著，在重新處理課業的過程中遇到障礙，發生抗拒、遲滯是很自然的現象，在這過程中當事人需要諮商師的指導，這時候諮商師給予各種學習策略的指導，當事人在這樣的指導下逐漸調整各種學習的策略。而在不斷的練習與調整學習策略中，當事人的學習行為與學習效果逐漸提升，於是當事人對完成課業或提升成績的成功感逐漸升高，自我效能也逐漸產生，完成中期的任務。

四、諮商後期當事人之表現

到了諮商後期，由於當事人在諮商師指導下練習，逐漸產生自我效能，代

價評估降低，此時當事人展望未來，提出一具體、有個人關聯性之未來願景。當事人體會到英文課業學習的重要性或效用性價值升高，並且當事人對於英文課業的情境興趣也提升，這是諮商後期很重要的當事人表現。以下將加以說明之。

（一）代價評估降低，課業價值提升

代價評估降低的意涵為，至諮商後期，當事人由於自我效能提高，對成功預期以及能力知覺均提高，此時當事人評估將課業完成或提升課業成就的代價均降低，而代價是課業價值中之負向價值，當代價降低，當事人對課業的整體價值便獲得提升。

例如，在第七次晤談時，1 號參與者評估自己參加即將到來的期末考的情形，他估計自己成功的機率提高，他說：「我是覺得應該是會更進步，對，至少一定會有一定程度的進步」（1-07-164~166），所以他的代價評估降低：「我覺得現在要拿及格，應該是不困難，嗯，就是對，比較有掌握到吧。」（1-07-174~175）

因此，當事人如果在晤談中提到現在較以前的學習行為已經改變，而「比較有信心」、要達到某個目標「覺得不困難」，那就表示他的自我效能升高，代價評估降低，而整體的課業價值已獲得提升。

（二）重新再歸因，修正負向情緒記憶

到了諮商後期，當事人由於自我效能提高，相信學業成就與個人努力程度密切相關，因此對於學業的掌控感升高；由於自我效能升高，對於課業的情緒較為正向，而修正負向的情緒記憶。

例如：13 號參與者將學業成敗重新歸因於努力，而不是自己天生的能力。他說：「就是好像自己努力就可以做得到……就不是因為自己太笨。」（13-05-620~621）當他能夠這樣歸因時，他的無助感就降低，而使自己面對英文課業學習的負向情緒能夠獲得修正：「對，嗯，可以多背一些吧。對啊！就……不會說不想要去背它啊！對啊！不會排斥這樣子。」（13-05-020~022）

由此可見，參與者到晤談後期，如果自我效能升高，他會將學業成敗歸因於努力，因此無力感減少，面對英文的情緒比較正向，而使負向的情緒記憶獲

得修正。

(三) 提出更具體可行、更有個人關聯性之生涯願景，使課業效用性價值提升

在諮商初期，由於課業價值低落，個人對自己的目標不確定，對個人的生涯願景提不出來或提出的是模糊的生涯目標。一般說來，自我效能低的人訂的目標也會過低或過高。到了諮商後期，此時由於自我效能升高，能力知覺改變，個人將訂定具體可行而具有個人關聯性的生涯願景。

在本研究中，到諮商後期，幾乎每位參與者都有具體的生涯願景，例如 1 號當事人要從事教育或商業，2 號參與者想要考師大，3 號參與者想要唸材料科系或是當老師，5 號參與者要讀國立大學，化學化工或材料科系，不一一列舉。

再例如 8 號當事人的談話中就很明顯的因為英文成就提高，自我效能提高，而對自己的生涯願景相當的有信心：「其實我覺得英文要是繼續念下去，要是英文變得很好的話。我覺得大學其實都可以到蠻不錯的大學。至少國立……可能比較有希望啦。」(8-05-277~279)

由此可見，當事人若是自我效能升高，對於自己未來比較有把握，都能提出具體可行且有個人關聯性的生涯願景，他也能體會到課業對他未來生涯目標的效用性價值，這也是課業價值提升之一種表現。

(四) 當事人對重要性價值之描述更為具體而有個人關聯性，課業重要性價值提升

在上一個要件中，許多參與者都已提出具體而具有個人關聯性的生涯願景，由於英文課業在他們生涯願景中所扮演的角色，英文課業的效用性價值將獲得提升，並且此時他們對重要性價值的描述也會更會具體而有個人關聯性。

例如 8 號參與者，對英文重要性的描述相當具體，並且英文的效用性價值提高：「英文很重要啊！對啊！因為它就是將來你要……其實將來你要做的工作大概……有一半以上都是要靠英文的啊！對啊！跟英文有關啊！對啊！所以要把英文學好就是還很……還蠻重要的。所以就是一定要把英文學好啊！跟將來一定會有很大

的關係這樣。對啊！要……去找到好的工作就是英文要好阿。要考到好的大學也是英文要好啊！」(8-5-339~348)

由此可見，在諮商後期，當事人如果重要性的價值提高，他應該能夠表述較為具體而與個人相關的重要性與效用性價值；反之，一位當事人若是到了諮商後期，所陳述的課業重要性價值仍很模糊或者低落，則表示他的整體的課業價值並未獲得提升，並未表現達成任務之要件。

(五) 體會情境樂趣

當參與者在課業任務價值低落時，比較不能體會情境樂趣，當課業任務價值提升後，比較可以體會到情境樂趣。Bandura (1997) 也認為個體在一項活動中發展出勝任感或效能感，便可從中發展出對這項活動的興趣與價值。以下將說明當事人體會情境樂趣的狀況。

例如 1 號參與者曾在第三次晤談時提到發覺補習班教的單字在學校上課也用得到，她就覺得很高興，而且很有趣，她說：「漸漸地啊！我就發現說，其實有些單字啊！就是上課也會用到，在學校也會用到，就會蠻高興的，可能比較喜歡再去翻那一本。……我是覺得就看一看覺得還蠻有興趣的，然後就會翻。就是遇到…遇到有一部份自己熟悉的，就會比較有興趣。」(1-03-112~120) 這段話說明她在從事英文課業行動中體會到樂趣。而 13 號參與者也是說看得懂覺得很有趣：「樂趣喔……就是看得懂很高興吧。……自己讀得懂的時候，就覺得很高興這樣子。」(13-05-630~633) 可見他已在從事課業活動中體會到趣味。

由此可見，參與者如果課業價值提升，他們將比較能體會到課業樂趣的線索，這些是他們課業價值在興趣的面向已獲得提升的一個線索，表示他們已經表現興趣價值提升的要件。

綜合論之，到了諮商後期，當事人由於自我效能升高，代價評估降低。此時由於自我效能提升，所以對課業的情緒也比較正向，而修正了負向情緒記憶。到了諮商後期，當事人由於自我效能的升高，此時所提出的生涯願景較具體可行，也較具個人關聯性。而由於生涯願景的訂定，當事人對課業重要性與效用

性價值重新評估而有提高的現象。由於課業價值的提高，當事人較能體會課業的情境興趣。

五、當事人終點行為的辨識

在當事人課業價值之各面向均提高之後，當事人的學習動機應隨之提升，可以從當事人的表現觀察到的就是「學習動力的提升」、及「自發而主動學習的行為」，這也就是當事人課業任務價值已獲得提升的終點行為。當看到當事人有這樣的表現，以提升課業價值為導向的課業學習諮商便可結束。

（一）學習動力的提升

由於價值影響動力，參與者的課業價值獲得提升之後，其學習動力也應該會有提高的現象，以下舉例說明如何由當事人的言語表現知道學習者的動力已獲得提升。

例如有的參與者會直接提到「讀英文的動力越來越強」，如 1、5 和 10 號參與者。有的參與者會說「讀起英文來……比較有衝勁」(3-05-058)，如 3 號參與者。

有的參與者是對英文的態度比較正向，如 8 號的參與者認為說：「我現在已經步入一個學英文的正軌，每天都很樂意學英文」(8-05-123)；而 9 號參與者對比以前與現在學英文的態度，她說：「以前自己是根本就不想看，(現在)不會啊。」(9-07-056~057) 而 7 號參與者則不那麼負向說：「不會那麼排斥(英文)。」(7-07-347)

相反的，4 號參與者到了諮商後期第五次會談，動力仍然不高，他說：「就等到我睡夠了、吃夠了、玩夠了，哈哈哈哈哈，才有心情讀書。」(4-05-026)

由此可見，表現終點行為的參與者對英文課業的動力已較提升，對英文課業已經比較「不排斥」，比較「有衝勁」，沒有考試也願意安排時間讀英文；而相反的，未表現終點行為的參與者動力並未獲得提升，看到英文「心情還是很低潮、懶散」、「有時間也不會讀英文」，就算心態上接受要讀英文這件事，也只是把它當成一種義務，動力並沒有很高。

（二）採取自發而主動的學習行為

參與者提高學習動力之後，應能採取一些自我導向的行為，即不需要外力（考試）的壓迫之下，能夠自發的、主動的去採取一些課業學習行為。舉例說明如下。

例如 5 號參與者原本是不背單字的，學習動力提高之後，她願意背單字，每天背十個，一週背約四天。更重要的是，她說等學測結束，如果行有餘力，她將要讀一本高一時買的文法書，這樣的計畫完全是自發而主動，並沒有人逼迫或以什麼利益來誘導她。

當學習動力提高之後，12 號參與者在第六次晤談時也提到「我現在就是讀英文就是……不是因為考試啦！……心情比較愉悅，……不會像以前一樣就是……就是強迫自己在讀英文，……上課然後老師在講，然後下面就、（我）就填，然後順便把那一課的單字就是記起來這樣」（12-6-118~131）；「如果一天沒有讀英文寫……就是……就會很掛念」（12-6-204）。

因此，當事人在動力提升之後，不需要老師要求，也不需要透過考試的壓迫，便能夠採取一些自發而主動的課業行為，自己安排時間，自己採取學習行為，即所謂能夠「自動自發」地從事一些自我導向的學習行為。相反的，未達終點行為者，則仍停留在要考試才會讀書的情況當中。

因此所謂終點行為，在本研究中，指的是英文課業任務價值及學習動力提升，並且能夠主動而自發地採取某些英文課業學習行為，即為終點行為之表現。

六、當事人課業價值提升之表現要件

本研究曾提出「以提升課業價值為導向之課業學習諮商的初始理念模式」，當時的要件只有八個要件，但依據當事人的實際表現與「初始理念模式」多次比對之後，將該理念模式擴充為如表三的十二個要件，其與原要件的比較或新增要件的說明，呈現如下。

表三
當事人課業價值提昇之表現要件

要件	要件內容	原要件次	原要件內容或新增要件說明
起點行爲	敘述對於英文課業價值的想法與感受，以瞭解是在課業任務價值的哪一個面向特別低落。	原要件一	當事人探索其低落之課業任務價值，以了解是在課業任務價值內涵的哪一個面向特別低落
要件一	對改變的承諾。	新增要件	當事人期望改變自己英文學習的狀況，展現對諮商目標的承諾。
要件二	對歸因的鬆動。	修改原要件二	當事人經由再歸因訓練，瞭解學業失敗的因素在努力不足
要件三	覺察低價值與低動力、低成就之關連。	原要件三	當事人察覺低任務價值對低學習成就的影響，同意是低價值造成低動力、低練習，以致造成低學習成就。
要件四	成功經驗及資源之探討而產生重新處理課業的動力。	修改原要件四	當事人經由例外成功經驗之探索而改變其失敗自我認同
要件五	探討在課業任務處理中所遭遇之障礙，發展各項課業調整策略與行爲。	修改原要件五	當事人調整學習的表現目標，並發展精熟目標。
要件六	自我效能與成功估計值獲得提升。	新增要件	由於當事人在調整學習策略與行爲中對自我的掌控感獲得提升，也估計自己成功的機率獲得提高。
要件七	代價評估降低，課業價值提升。	新增要件	當事人評估課業成功的困難度降低，代價評估也降低。
要件八	重新再歸因，修正負向情緒記憶。	新增要件	這時再請當事人對課業成敗給與歸因，並詢問當事人對課業的感受，當事人的負向情緒記憶已被修正，對課業成敗也歸因為自我努力與否的因素。
要件九	提出更具體可行、更有個人關聯性的生涯願景，使課業的效用性價值提昇。	原要件六	當事人改變生涯目標，覺察生涯目標與課業學習之關連，而使課業的效用性價值提昇。

續表三

要件	要件內容	原要件次	原要件內容或新增要件說明
要件十	對英文課業重要性價值的描述更具體而有個人關連性，重要性價值提高。	新增要件	當事人這時對英文課業的重要性描述更為具體而有個人關連性，使得重要性價值的評估提高。
要件十一	體會情境樂趣，使課業興趣價值提高。	原要件七	當事人由探索與興趣相關的要點，發展情境興趣或個人興趣，而使課業興趣價值提高。
要件十二	學習動力已提升，採取自發而主動的課業學習行為。	修改原要件八	當事人之課業重要性、效用性、興趣價值提升，代價評估降低，當事人採取課業自我導向行為。

新增的五個要件為要件一、六、七、八、十，而要件二、四、五、十二也做了些修改，說明如下：

在當事人表現起點行為之後，需要當事人展現對諮商目標的承諾，以便為改變的過程及後續的諮商參與負起責任，這對諮商的過程是非常重要的，因此新增要件一為「對改變的承諾」。

原要件二為「當事人經由再歸因訓練，瞭解學業失敗的因素在努力不足」，但修改為「歸因的鬆動」。在諮商初期，邀請當事人描述當前之學習狀況與學業成就及其對問題的歸因，此時當事人大多將學業低成就歸因為外在因素或內在的能力因素，無法有所作為，呈現強烈的無助感，使他們對課業更沒有動力，要透過增加他們的覺察，讓他們知道課業低成就的原因在努力不足，才能鬆動他們的歸因，而增加其掌控感。

原要件四是「當事人經由例外成功經驗之探索而改變其失敗自我認同」，由於有些當事人不見得有過去的例外成功經驗，因此經由探索問題解決後的境界，或自己曾有的資源，可以改變他們失敗的自我認同，而產生重新處理課業的動力，因此要件四修改為「成功經驗及資源之探討而產生重新處理課業的動力」。

原要件五是「當事人調整學習的表現目標，並發展精熟目標」，但其實當事人不只調整學習目標，也在諮商中調整各種學習策略與行為（包括調整學習的表現目標為精熟目標），因此將要件五修改為「探討在課業任務處理中所遭遇之障礙，發展各項課業調整策略與行為」。

在要件六，由於當事人在調整學習策略與行為中對自我的掌控感獲得提升，也估計自己成功的機率獲得提高。因此新增要件六為「自我效能與成功估計值獲得提升」。

到了諮商後期，再請當事人評估將課業學好的代價，當事人會認為困難度降低，代價評估也降低。因此新增要件七「代價評估降低，課業價值提升」。

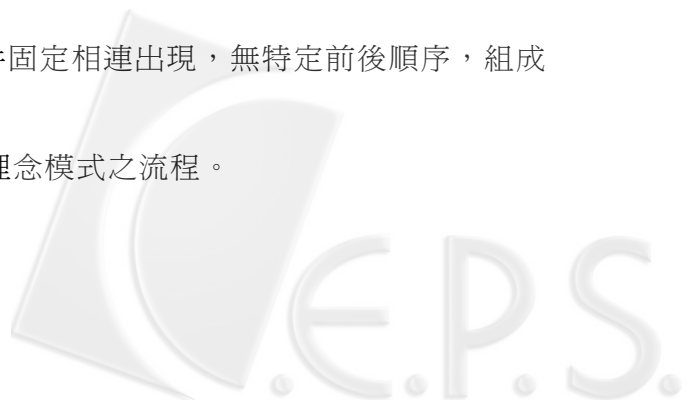
接著，這時再請當事人對課業成敗給與歸因，並詢問當事人對課業的感受，當事人的負向情緒記憶已被修正，對課業成敗也歸因為自我努力與否的因素，所以，新增要件八為「重新再歸因，修正負向情緒記憶」。

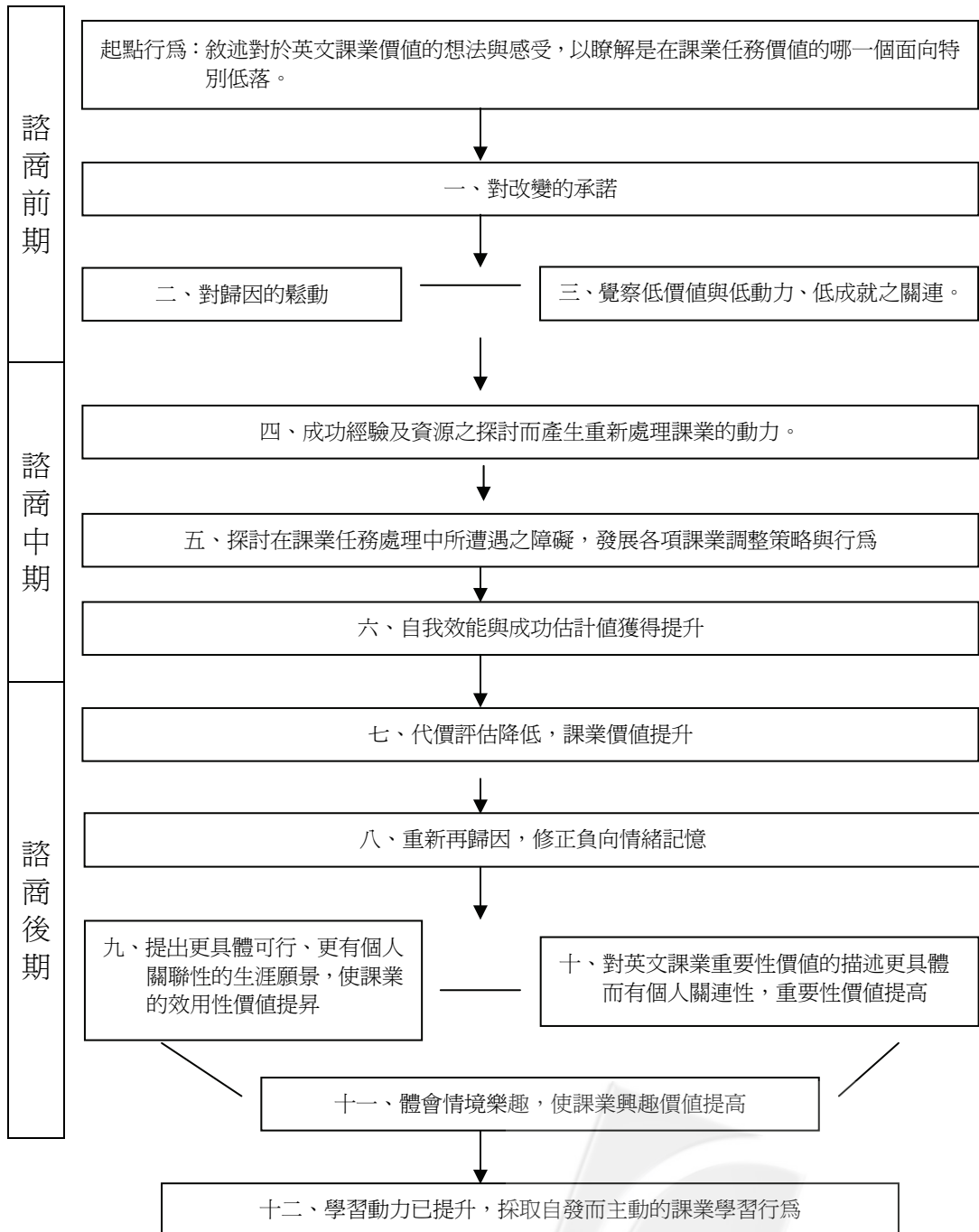
然後，當事人會陳述一個較為具體、可行、有個人關連性的生涯目標，此時他會發覺課業對其生涯目標的助益而增加其課業的效用性價值。同時，詢問當事人該課業的重要性價值的看法，當事人對英文課業重要性價值的描述會更具體而有個人關連性，因此新增要件十，「對英文課業重要性價值的描述更具體而有個人關連性，重要性價值提高」。

最後，在要件十二，這時當事人的整體課業任務價值以獲得提升，他的學習動力提高，會採取自發而主動的學習行為，於是將要件十二修改為「學習動力已提升，採取自發而主動的課業學習行為」，這也是本任務的終點行為。

當事人逐步表現出十二個要件，即完成其任務，這整個過程就是「以提升課業任務價值為導向」之當事人任務分析。以下將其完成任務之流程繪圖如圖二，流程圖的符號功能如下說明：

- (一)「——」：表示兩個要件固定相連出現，無特定前後順序，組成「要件組型」。
- (二)「——→」：為案主表現理念模式之流程。





圖二 當事人提升英文課業任務價值之要件流程圖

圖二所顯示的當事人提升英文課業任務價值之要件流程，呼應了 Eccles 等人（1983）的任務價值模式，在圖一所示的任務價值模式中，Eccles 等人強調「個人對經驗的解釋」和其「情緒的反應與記憶」的關係，以及「情緒反應與記憶」對「個人長短其目標與其對能力的自我概念」的影響，進而改變「主觀的課業任務價值」。而在本研究進行的課業諮商中，當事人呈現要件二「歸因的鬆動」後，對課業重新有了掌控感，與重新處理課業的動力，因此展現於要件四「成功經驗及資源之探討而產生重新處理課業的動力」，也就是對課業的情緒反應有所不同。在出現要件八「重新再歸因，修正負向情緒記憶」之後，當事人接著呈現要件九與要件十，而此時提出的生涯目標也是較具體而有個人關連性的。其後則陸續出現「主觀的課業任務價值」的改變和自發而主動的從事課業學習行為。

在本研究進行的學習諮商模式不但能夠呼應 Eccles 和 Wigfield（2002）所提出的成就期望價值模式中對各相關變項的描述，也提出了一個具體可行、完整而可按部就班依循的學習諮商模式，這是本研究對學習諮商實務的貢獻。

肆、討論與建議

一、討論

在本研究中，研究者對於當事人之任務表現及整體研究過程，有若干省思與討論，於此加以說明。

（一）從研究參與者招募反應熱烈，可見課業學習諮商需求殷切

本研究在招募參與者時，反應相當熱烈，而本研究之參與者條件僅以英文課業有困擾之學生為主，如果再加上其他科目學習困擾的學生，則每校學習困擾的學生不在少數。這代表學生課業學習諮商之需求相當殷切，各校之輔導室或諮商中心確實應該正視學生之需求，提供課業學習諮商，予以滿足。

(二) 對 Eccles 和 Wigfield 理論的思考與討論

經由本次研究，關於 Eccles 和 Wigfield (2002) 的期望價值模式 (如圖一)，研究者發現有幾個現象值得討論如下：

1. 注意假性課業任務價值高者，協助其覺察低價值與低成就之相關

有位當事人表述他重視英文課業價值，但他並沒有付諸行動，以致英文課業低成就，這是所謂的假性高課業任務價值高者。其實當事人大多認為某科的重要性與效用性價值很高，但是由於長期課業低成就造成對學科經驗的負面記憶與情緒，以及負向的自我認同，這時通常當事人對課業的興趣性價值很低，代價評估很高，這會影響到學習動力，也影響到與成就有關的選擇或表現。這可印證 Eccles 和 Wigfield (2002) 所提出的期望價值模式中「主觀的課業價值」、「孩童的情緒反應與記憶」及「孩童的目標與自我基模」等變項的相關關係。

這時，必須要讓當事人覺察其學習情況與學業成就並不能反映其課業價值，並使他（她）明白低價值、低練習與低成就的相關，讓他（她）瞭解其實他（她）的課業價值相當低落，需要改變。

2. 探索成功經驗以脫離無助感，學習技巧之教導在當事人具有學習動力後才有效

當事人曾於諮商中覺察自己處於低價值、低動力、低練習、低成就之惡性循環中，感到相當無助，研究者也觀察到整個諮商室中之能量似乎降低下來而停滯不前。當時研究者曾對其提供學習策略之教導，但是當事人曾抗拒此教導，並認為此教導是無用的。此經驗正可印證 Eccles 和 Wigfield (2002) 所提出的期望價值模式，當事人主觀的課業任務價值低落，他（她）對課業的「情緒反應與記憶」及「目標與自我基模」都是相當負向的，除非探索其成功經驗，使其脫離無助感之糾纏，重新評估其資源，改變「情緒反應與記憶」及「目標與自我基模」，便可產生重新課業任務處理的意願與動力，此時再給予當事人任何建議或任何學習策略之教導，才是有效的。

3. 當事人產生重新處理課業之動力後，需在指導下練習各項自我調整學習策略而產生自我效能

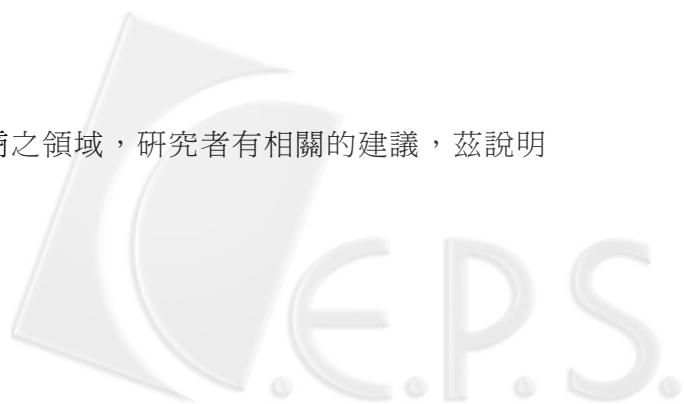
有位當事人活潑聰穎，喜愛參加各項活動，但總將學習英文這件事放到最後。到了第三次諮商晤談時，他覺察到低價值、低練習、低成就，也產生重新處理課業的動力，他表示他知道接下來該怎麼做，研究者便讓他結案。但事實上，這位當事人只是面對英文學習的感受好一些，但他的英文低價值、低成就的問題並沒有解決。他在處理英文課業的過程中一定會遇到阻礙，需要再回來尋求諮商師之協助，以調整他的學習策略。因為如果按照 Eccles 和 Wigfield (2002) 所提出的期望價值模式，當事人主觀的課業任務價值低落，他（她）對課業的「情緒反應與記憶」，及「目標與自我基模」都是相當負向的，當事人必須在諮商師指導下，透過繼續調整學習策略而改變自我效能，進而改變其「情緒反應與記憶」及「目標與自我基模」，才能真正提高其課業價值。

4. 對成功的估計值與課業價值對學業成就的影響力

本研究有些當事人課業價值提升，比較願意主動而自發的每天從事一些課業活動，但不見得學業成就馬上就獲得提升。這似乎與 Eccles 和 Wigfield (2002) 所提出的期望價值模式中不合，但其實 Pintrich 和 Schunk (1996) 提到「對成功的估計值」對學業成就比較有影響力，也就是說提高對成功的估計值，可以預測學生的學業成績可能會提高；相對的，課業價值則對學習行為比較有影響力，即課業價值提升，應可看到學生的學習行為有一些改變，但可能因為過去的課業基礎不佳，不見得馬上就見到課業成就提高的現象。

二、建議

對於本研究之後續發展及學習諮商之領域，研究者有相關的建議，茲說明如下。



（一）對未來研究相關的建議

1. 發展「課業價值觀量表」

本研究使用的課業價值檢核表，尚未經過信效度之考驗，故建議未來能夠發展具有信效度之量表，可作為篩選當事人課業價值及檢驗諮商效果的工具。

2. 驗證模式的效度

建議未來能發展出比較出現終點行為與未出現終點行為之當事人表現，如果未表現終點行為之當事人確實缺乏某個要件，則可以證明本研究所發展出來的模式是可有效描述當事人之改變歷程的。

3. 驗證模式的效果

建議未來能夠發展出較為可靠的課業價值觀量表，學生進行諮商之前及完成以提升課業價值為導向之學習諮商後，進行前測與後測。表現出終點行為的當事人，將在此課業價值觀量表顯示其課業價值已提升的現象；而未表現出終點行為的當事人，將在此課業價值觀量表顯示其課業價值未提升的現象，以證明此諮商模式的效果。

4. 對未表現終點行為當事人之探討

本研究重點在課業學習諮商當事人內在問題解決的任務歷程模式，未來可針對未表現終點行為的個案，深入探索，瞭解能夠幫助他們出現終點行為的機轉或要件模式為何。

（二）對學習諮商的建議

1. 成立學習策略中心或學習中心

有時學生遭遇學習困難，若不易找到學習的資源，將降低學習的動力與意願。建議可以成立學習策略中心（learning skills center）或學習中心（academic center），購置有關「如何有效學習」的各種圖書刊物，可供想要增進自己讀書

策略的同學借閱。招募有愛心、有意願的老師或成績優秀的學生，在固定時間表值班，擔任義務課業家教（tutor），協助成就不足的學生解決學習困難。

2. 開設預防推廣課程

學校輔導老師可在學校開設學習策略與學習諮商相關的課程，在學生群中推廣有效學習的策略與知識，或協助學生探討其學習風格，覺察自己學習的動力與困難，及增強學習動機等，預防學生因學業低成就而落入學習動力低的惡性循環。



附錄一

研究參與報名表

一、個人資料

1. 姓名：_____
2. 性別：男 女
3. 校名：_____
4. 班級：_____ 座號：_____
5. 大哥大或家中電話：_____
6. 方便電話聯絡的時間：_____
7. 您是否有接受心理諮商的經驗：無 有
在何時？_____ 何地？_____
感覺效果如何？

二、學習相關問題

1. 您上學期英文科的總成績為：_____分
2. 您英文科的成績在班上的排名大約是（請選擇）：_____
(1) 25-35 名 (2) 35-40 名 (3) 40-45 名 (4) 45-50 名 (5) 50-55 名
3. 關於英文科，你每週大約投入多少時間去複習？約_____小時
4. 您認為您英文科成績不理想的原因是：

5. 對於英文科成績不佳，您的心情或想法是什麼？

6. 您會想要來參加學習諮商，以改變你對英文學習的看法，並提高你學習英文的動力嗎？ 願意 不需要

附錄二

課業任務價值檢核表

以下的檢核表是幫助我們瞭解您對英文科課業學習的看法。請表達您對以下敘述的意見，從 1 表示非常不同意，到 7 表示非常同意，將該數目字圈選起來。答案沒有對錯，請放心作答。每題都要做，並請每題只選一個答案。

意見	非常不同意	不同意	有一點不同意	沒意見	有一點同意	同意	非常同意
1. 把英文學好讓我覺得自己很棒。	1	2	3	4	5	6	7
2. 我必須要把英文學好。	1	2	3	4	5	6	7
3. 把英文學好對我個人來說，是很重要的事。	1	2	3	4	5	6	7
4. 我必須要把英文學好，這讓我覺得高興。	1	2	3	4	5	6	7
5. 把英文學好讓我有成就感。	1	2	3	4	5	6	7
6. 把英文學好使我感到滿意。	1	2	3	4	5	6	7
7. 我在上英文課時感覺有趣。	1	2	3	4	5	6	7
8. 我覺得英文教材的內容很有趣。	1	2	3	4	5	6	7
9. 我喜歡在英文課所學習的一些新資訊。	1	2	3	4	5	6	7
10. 我喜歡上英文課所做的事情。	1	2	3	4	5	6	7
11. 英文讓我感到有趣。	1	2	3	4	5	6	7
12. 我覺得在英文課很容易專心。	1	2	3	4	5	6	7
13. 要達到我未來的生涯目標，必須要把英文學好。	1	2	3	4	5	6	7
14. 英文中有很多知識可應用於日常生活當中。	1	2	3	4	5	6	7
15. 英文課的內容是很有用的。	1	2	3	4	5	6	7
16. 把英文學好可協助我達到未來我的生涯目標。	1	2	3	4	5	6	7
17. 我正在學習英文中一些有用的知識。	1	2	3	4	5	6	7
18. 我未來可將英文課所學的知識與能力應用出來。	1	2	3	4	5	6	7

意見	非常不同意	不同意	有一點不同意	沒意見	有一點同意	同意	非常同意
19. 要把英文學好，我要付出很大的心血。	1	2	3	4	5	6	7
20. 爲了把英文讀好，我喪失許多去做其他好玩事情的機會。	1	2	3	4	5	6	7
21. 英文讀不好，造成我很大的心理困擾。	1	2	3	4	5	6	7
22. 如果繼續花時間讀英文，耽誤其他功課的準備，可能會使我成績更差。	1	2	3	4	5	6	7
23. 如果繼續花時間讀英文，但成績還是沒有起色，會讓我更懷疑自己。	1	2	3	4	5	6	7

針對本文之任何回應、回饋或意見，請直接聯繫：羅幼瓊，413 台中縣霧峰鄉柳豐路 500 號，e-mail: yclou@asia.edu.tw，亞洲大學社會工作學系，04-23323456 轉 1932，0930-750-486，FAX：04-2332-1193。

收件日期：96 年 10 月 26 日
 複審一日期：97 年 01 月 10 日
 複審二日期：97 年 02 月 13 日
 通過日期：97 年 03 月 18 日



參考文獻

- 王行 (1995)。從糾結中走出來——一個「家庭重塑」探索者的改變歷程分析。**東吳社會工作學報**，1，91-124。
- 王行 (1996)。不斷的牽繫——一位單身女性離家困擾的改變歷程分析。**東吳社會工作學報**，2，23-56。
- 朱儀羚 (2003)。犯行青少年之自我敘事與自我認定。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 李咏吟 (2002)。低成就中學生的多面向輔導策略。**中等教育**，53(5)，124-141。
- 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。
- 洪寶蓮 (1996)。內在動機與情意學習方案之發展及其團體輔導效能。國立彰化師範大學輔導與諮商研究所博士論文，未出版，彰化。
- 陳月英 (2001)。提升低成就學生的學習動機。**國教輔導**，41(2)，21-26。
- 陳秉華、蔡秀玲 (1999)。國內十年來諮商歷程研究之回顧與展望。載於中國輔導學會 (主編)，**輔導學大趨勢** (123-163 頁)。台北：心理出版社。
- 程炳林 (1995)。自我調整學習的模式驗證及其教學效果之研究。國立台灣師範大學教育心理暨輔導研究所博士論文，未出版，台北。
- 黃瑛琪 (2007)。生涯定向諮商模式之建構與驗證。國立高雄師範大學輔導與諮商研究所博士論文，未出版，高雄。
- 劉淑滢 (1996)。已婚婦女在家庭事件中的生氣情緒諮商之改變歷程分析研究。國立彰化師範大學輔導研究所博士論文，未出版，彰化。
- 鄭玉英 (1998)。人際因應轉變諮商模式之理念模式的建構。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文，未出版，台北。
- 鄭如安 (2006)。身體受虐兒童親子互動遊戲諮商模式之建構。國立高雄師範大學輔導與諮商研究所博士論文，未出版，高雄。

魏麗敏 (1996)。影響國小兒童數學成就之自我調節學習與情感因素及其策略訓練效果之研究。國立台灣大學教育心理暨輔導研究所博士論文，未出版，台北。

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bednar, R. L., & Weinberg, S. L. (1970). Ingredients of successful treatment programs for underachievers. *Journal of Counseling Psychology, 17*(1), 1-7.

Benjamin, L. S. (1974). Structural analysis of social behavior. *Psychological Review, 81*, 392-425.

Berlin, S. B., Mann, K. B., & Grossman, S. F. (1991). Task analysis of cognitive therapy for depression. *Social Work Research & Abstract, 27*(2), 3-11.

Csikszentmihalyi, M., & Massimini, F. (1985). On the psychological selection of bio-cultural information. *New Ideas Psychology, 3*, 15-138.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement related decisions. *Psychology of Women Quarterly, 11*, 135-172.

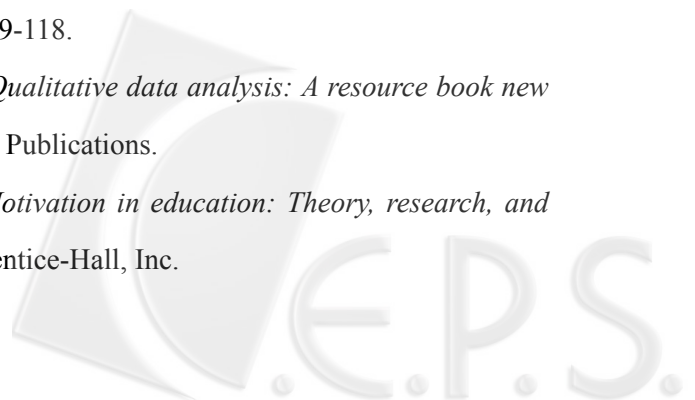
Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*, 215-225.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.

Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.

Elliott, R. (1986). Interpersonal process recall (IPR) as a psychotherapy process research method. In L. S. Greenberg & W. M. Pinsof (Eds.), *The psychotherapeutic process: A*

- research handbook* (pp. 503-527). NY: The Guild Ford.
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36(3), 140-146.
- Gadwa, K., & Griggs, S. A. (1985). The school dropout: Implications for counselors. *The School Counselor*, 9-17.
- Garfield, L., & McHugh, E. A. (1978). Learning counseling: A higher education student support service. *Journal of Higher Education*, 49(4), 382-392.
- Greenberg, L. S. (2007). A guide to conducting a task analysis of psychotherapy change. *Psychotherapy Research*, 17(1), 15-30.
- Heppner, P. P., Kivlighan, D. M., Jr., & Wampold, B. E. (1992). *Research design in counseling*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Hidi, S., & Baird, W. (1986). Interestingness-a neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science*, 10, 179-194.
- Kyung-Won, J. (1990, August). *Counseling and guidance for gifted underachievers*. Paper presented at the meeting of Southeast Asian Regional Conference on Giftedness, Manila, Philippines.
- Mahrer, A. R. (1988). Discovery-oriented psychotherapy research: Rationale, aims, and methods. *American Psychologist*, 43(9), 694-702
- Mahrer, A. R., & Nadler, W. P. (1986). Good moments in psychotherapy: A promising research avenues. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 10-15.
- Martin, J., Marx, R. W., & Martin, E. W. (1980). Instructional counseling for chronic underachievers. *The School Counselor*, 109-118.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A resource book new method*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.



- Pope, A. W., McHale, S. M., & Craighead, W. E. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Elmsford, New York: Pergamon Press.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2002). Student interest and achievement: Developmental issues raised by a case study. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 173-195). Academic Press: An Elsevier Science Imprint.
- Rice, L. N., & Greenberg, L. S. (Eds.). (1984). *Patterns of change: An intensive analysis of the psychotherapy process*. New York: Guilford Press.
- Rice, L. N., & Kerr, G. (1986). Measures of client and therapist vocal quality. In L. Greenberg & W. Pinsof (Eds.), *The psychotherapeutic process: A research handbook* (pp. 73-106). New York: Guilford Press.
- Rice, L. N., & Saperia, E. P. (1984). Task analysis of the resolution of problematic reactions. In L. N. Rice & L. S. Greenberg (Eds.), *Patterns of change: An intensive analysis of the psychotherapy process* (pp. 29-66). New York: Guilford Press.
- Rogers-Stephen, J. (1984, March). *Retaining students on probation: An academic counseling model*. Paper presented at the meeting of the American Association for Counseling and Development, Houston, TX.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Science Study Reading*, 3, 257-80.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Stern, R. S. (2001). *A task analysis of parent-adolescent reattachment in family therapy*. Unpublished doctoral dissertation, New School for Social Research, New York.
- Stiles, W. B. (1980). Measurement of the impact of psychotherapy sessions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 176-185.
- Toukmanian, S. G. (1986). A measure of client perceptual processing. In L.S. Greenberg & W. M. Pinsof (Eds.), *The psychotherapeutic process: A research handbook* (pp. 107-130). New York: Guilford Press.

- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-73.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-Value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91-120). Academic Press: An Elsevier Science Imprint.
- Wilson, N. S. (1986). Counselor interventions with low-achieving and underachieving elementary, middle, and high school students: A review of the literature. *Journal of Counseling and Development*, 64, 628-634.



Task Analysis of Counseling on Raising Clients' Achievement Task Value: Example from English as a Foreign Language Learning

Yu-Chiung Lou
Asia University

Ching-Wen Lin
National Chang Hua
University of Education

Abstract

This study used task analysis to explore the components that clients need in order to raise their achievement task value. Thirteen high school students participated in this research. Ten out of them performed solution behavior, and three did not. A coding system was constructed with open coding to code the counseling transcripts. The initial behavior of the clients in this research was characterized by low achievement task value expressed either orally or in writing. The issues in the initial stage were as follows: (1) clients felt helpless toward English; (2) clients need to be committed to change; (3) clients need to re-attribute school failure from outside reason to inside reason; (4) finally, clients get insights to understand the influence of their low achievement value on their learning motivation. The issues in the middle counseling stage included: (1) clients explore their successful experience to regain enthusiasm to deal with their school achievement task again; (2) clients' resistance was used as a subject to discuss possible difficulties, and counselors could provide guidance for clients to develop self-regulated learning strategies; (3) clients then could develop better self-efficacy and they believed the cost of doing well in English was not high. Then, their achievement task value was raised. The issues in the final stage were: (1) clients would declare their future career or life goals; (2) clients might reevaluate the importance and utilities of English task value and agreed that both values were raised. The resulting behaviors of this research were identified by the elevation of students' achievement task value and learning motivation and the presentation of self-directed learning behaviors.

Keywords: achievement task value, task analysis, learning counseling, counseling model.

