

教育部教學實踐研究計畫成果報告

計畫編號：PED1101208

學門專案分類：教育學門

執行期間：2021.08.01 – 2022.07.31

「人類行為與社會環境」課程結合社區實踐及學生學習效能分析
人類行為與社會環境

計畫主持人：陳姿憶

執行機構及系所：南華大學 應用社會學系

成果報告公開日期：

立即公開 延後公開(統一於 2024 年 9 月 30 日公開)

繳交報告日期(Report Submission Date)：2022 年 9 月 19 日

「人類行為與社會環境」課程結合社區實踐及學生學習效能分析

一. 本文

1. 研究動機與目的

研究者從 2011 年在美國完成學業，回台任教以來，就不斷見證了台灣的社會變遷及其對教育現場的影響。第一，近年來，少子化的嚴重衝擊，大學教育出現了供過於求的現象，於是大學教育更進一步的轉型為大眾化的普及教育，教育需求與供給的改變，大大衝擊了大學教育的本質。再加上個人主義興起，台灣高教文憑在就業市場的貶值(林宗弘、洪敬舒、李健鴻、王兆慶、張烽益，2011)，在大學的教育現場，學生不若過去的尊敬師長，認真上課，反倒時常遲到早退，睡覺。從任教以來，研究者就發現大部份學生學習動機低落、學科基礎能力差、缺乏核心素養(蔡清田，2012)、自我價值感不佳、心智管理能力缺乏(梁雲霞譯，2002)，家庭背景多處於經濟和社會階層弱勢，也就是說，在任職的後段私立學校，雖然有許多的學習資源和機會，但學生無法投入，也收不到這些資源的好處；第二，隨著科技進步，學生的學習管道和資源越來越多，但有能力運作和懂得運用的學生，多半是來自穩定家庭、學業成績表現中上的學生(李開復，2019)，而且來自弱勢家庭的學生，常常也呈現了較弱、品質較差的同儕關係，連帶影響了學業表現(張明宜、吳齊殷，2013)。綜合以上觀察，台灣大學生的學習資源運用和學習表現，呈現了兩極化的現象，令人憂心！

因此，研究者期待透過這個教學實踐研究計畫，實驗並發展針對學習效能提升，有效的教學模式和課程內容，一來，期待透過新的教學模式和學習經驗，本來學習動機薄弱的學生能透過有意義的學習，提升自我學習動機，積極投入專業學習，以達到翻轉原先不利的社會地位的效果；二來，新的教學模式和內容可作為自己日後設計課程及教學使用。

本計畫的主題為大學生學習焦慮的減低和學習動機的提升，研究目的是實驗可行的教學模式和教學策略，也就是運用「成長心態」(杜維克，2017)的教學理念和理論內容，來幫助大學生檢視並轉化自我對學習的心態、應對機制和情緒反應，發展學習效能，精進學習技巧，進而改善他們的學習態度，願意承諾、投入學習。

本研究為解決研究者教學現場發現的問題，提出研究目的如下：

(1)提升學習成效：改變以往講授的教學模式，將分組合作學習、問題導向學習納入課程，以提升學生解析人類行為與社會環境的關係，以及學習效能的能力。

(2)創新教學方式：嘗試將分組合作學習、問題導向學習納入課程，分析自己的家庭背景與成長歷程，以達成課程目標與提升學生學習效能。

(3)提高解決問題能力：能分組合作應用人類行為與社會環境的理論，驗證場域現況及

需要，以提高解決問題能力。

(4)驗證學習成效持續改善教學方法：本研究採單組前後測設計，採取紙筆測驗、「社區處遇方案小組報告」評量規準、「自我成長敘事」評量規準、南華大學學生學習效能量表等量化工具，並運用教室觀察筆記、教師教學敘事等質性資料，驗證學生參與本課程的學習成效，根據研究結果提出持續改善教學方法的方案。

2.文獻探討 Literature Review

學習動機和學習成效、課程設計之關聯性

在國內外的研究中，學習動機一直扮演了影響學生學習表現的重要因素(例陳榮政、張家淇，2017)。學習動機就像是啟動學習的火車頭，提供、維持學生投入學習的動力。影響學生學習動機的因素很多，從系統的觀點可分為個人內在因素、社會文化因素及學習環境因素，個人因素包括自我效能、價值觀、歸因方式、個人目標等，社會文化因素則包括了文化信念、家庭環境、社區環境等，學習環境因素則包含了教室的氣氛、教師的態度、教材教法等，每個因素都環環相扣、交互影響，可從各個面向探討增強學習動機的保護因子及損害學習動機的危機因子(Seli & Dembo, 2020)。

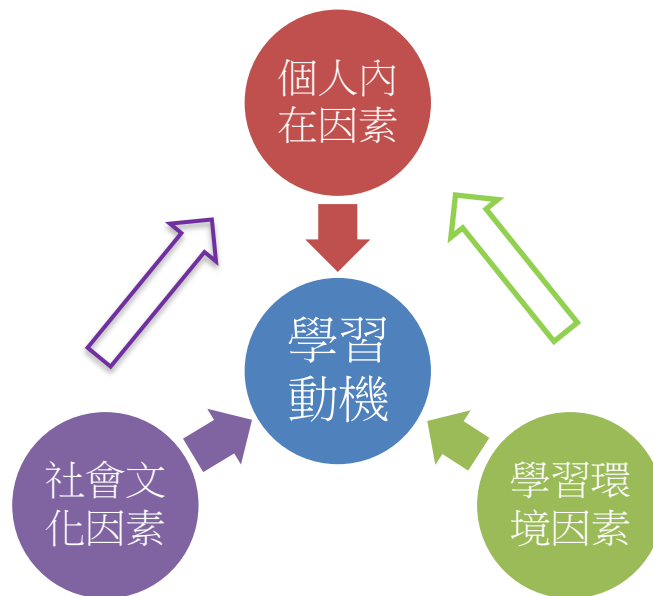


圖 1 影響學習動機的因素架構圖

大學生的學習動機困境相當多元，例如陳品華(2006)研究技職大學生自我學習的動機困境和調整策略間的關聯性時，發現技職大學生的學習動機困境較多源自個人的內在因素，包括了認知面的訊息處理和注意力，情意面的學習焦慮和學習態度，身心因素則有情緒、生理

和精神狀況，都對技職大學生的學習動機帶來負面影響，而他們為了因應以上的動機困境，最常使用的調整策略為問題導向的訊息處理策略，較少使用動機調整策略。Hancock(2010)的研究發現，容易對考試焦慮的大學生，在常常考試的課堂中，因為太常感到焦慮，因此比不易焦慮的學生，更容易放棄考試和學習，也展現較低的學習動機。這些研究結果，值得我們大學教師在課程設計上深思，我們必需了解學生在學習面的心理歷程，敏感於學生心理特質的差異，才能幫助學生提升學習動機和表現。

若教師能將學習動機，視為課程設計的重要因子，就能幫助學生經歷更多有意義的學習體驗，學得更有效率，展現優良的學習成果。而在美國，研究動機和課程設計的專家，當屬佛羅里達州立大學的 Keller 博士 (1979、2016)。Keller 從四十年前，就從事學習動機和課程設計、學習表現的研究，且提出系統性、具體且有效的衡量學習動機的模式 ARCS，也就是 Attention(注意)、Relevance(相關)、Confidence(信心)、Satisfaction(滿足)簡寫的集合，而近年來，Keller 更將 Volition(學習者的信念)加入 ARCS 模式中，擴充為 ARCS-V 模式。

運用 ARCS 模式的研究中，可以發現 ARCS 模式不只提供教師系統性的觀念和工具來設計課程，也對學生提供了具體且有效的衡量動機的工具(Keller, 2016；林思伶，2014；蔡介裕，2014)。教師可以透過課程設計，來提升學生的學習動機，但為什麼學生，在進入教室前，就展現了不同程度的學習動機呢?要回答這個問題，需要深入了解學生對學習的心態和隨之而生的信念。

成長心態和定型心態

卡蘿·杜維克(Carol S. Dweck)(2007)博士在研究孩子的學習和動機上，發展了廣泛的研究。她的研究結果顯示，學生在面對困難的挑戰時，傾向採納兩種截然不同的心態，也就是信念和觀點，來解釋、歸因他所遇到的困難，決定後續的動作，以及連帶影響最後任務的結果。而這兩種心態，可分為「定型心態(fixed mindset)」及「成長心態(growth mindset)」。每個人都同時擁有這兩種心態，重點在面對特定情境時傾向於預設什麼思維心態(王素蓮譯，2018)；比較常懷有定型心態的人，傾向把能力和智力視為與生俱來、不能改變的特質，認為聰明的人不需要努力，而且聰明的人不需要努力就可以成功。遇到逆境時，定型心態的人會感覺自己不聰明，也不喜歡面對挑戰。失敗對他們來說，就是證明自己的能力沒不佳，是難以承受的重擔，也容易帶來挫折感和創傷；所以，對定型心態的人來說，為了避免失敗帶來對自尊的傷害，逃避困難、找尋藉口和推卸責任，是常用的策略。相反的，常保成長心態的人，視能力為努力學習而來，所以不害怕挑戰，因為對他們來說，挑戰就是成長的第一步；成長心態的人，不在乎當下的完美，卻重視學習的過程；失敗是正常的，因

為他們還沒學會；失敗不會定義一個人的價值，只要努力，就有成長的機會。

定型心態的人，容易產生習得無助感(learned helplessness)。習得無助感，一開始是發現在操作制約的研究中(Peterson, 2010)；也就是當一個人不斷反覆嘗試，但一直經歷失敗，就會學到自己不可能在這個任務中表現良好，因此停止嘗試。有習得無助感的人，很容易把失敗歸咎於自己的能力和特質，對交付的任務(例如寫報告)，也容易有拖延的舉動(洪慧芳譯，2017；Kususanto et al., 2018)。要跳脫習得無助感的掌控，就要改變態度與想法。

心態除了決定學生自我的學習態度，也影響人際關係的建立及結果；若教師以成長心態與學生建立關係，看重學生的努力過程，相信人人都有成功的可能，就能塑造出成長導向的師生關係(王素蓮譯，2018)。在這樣正向的師生關係中，教師是學生支持而非痛苦的來源，學生會有安全感，敢於嘗試，不怕失敗，且能尋求接納教師和同儕的建議和回饋，非常有助於學生的學習。

以「成長思維」做為關鍵字檢索期刊論文無法查到任何結果，可見目前國內以成長思維作為主題的研究仍舊付之闕如；以「習得無助」做為關鍵字查詢雖有較多期刊文章，但與大學生學習相關的研究只有一篇。因此，鑑於國外已有多篇以成長思維及大學生學習狀況作為主題的研究，但國內相關研究缺乏，因此，以下將以國外研究作為文獻回顧的基礎。

從 Zhang 等學者的研究指出，心態可以預測學習表現 (Zhang, Kuusisto & Tirri, 2017)、Wolf & Smith(1995)研究大學生成績與動機、焦慮感和對考試後果的態度的關聯性，發現學生對考試後果的態度(例如認為考試結果會影響該科目及格與否)，會決定學生的學習動機，同時越焦慮的學生，成績表現越差；而遇到學習挑戰時，有成長心態的學生比較能面對逆境(Hochanadel & Finamore, 2015)。可見，對學習的心態，實在主導了學生的學習動機和學習表現。

文化回應式教學

根據 Keller 的 ARCS-V 模式，學習內容需要與學生切身相關(R)，能提升學生信心(C)、使學生得到鼓勵感到滿足(S)，才能達到最佳的學習動機。而這一點，可以由多元文化教育的文化回應式教學來加強。Geneva Gay(2000、2002)指出，文化回應式教學，就是老師能意識到學生的文化差異，並將之融入教學環境和設計的教學模式。Gay 語重心長的指出，教師們對教育有許多錯誤的假設，以致許多學生並沒有得到最適切他們學習的方式，結果也導致了他們在學習上不良的表現。舉例來說，他曾大力批評美國教師對族群與階級議題的無知，常用尊重個人差異來解釋實際上植基於族群文化差異而彰顯在學生身上的不同。教師們不該以為用同樣的方式教導每一位學生叫做一視同仁或公平；連帶的，針對不同族群的學生而有

不同的期待也不叫種族歧視。

為了改變現況，Gay 提出了文化回應式教學的重要性。文化回應式教學是一種注重學生原生文化的價值信念、過去的經驗、表現的方式，與眼前的學習目標相結合的教學法(Gay, 2000. p.29)。文化回應式教學有以下四個特色。一、肯認且重視學生的原生文化。二、為學生在學校文化與原生文化間建立橋樑。三、注重學生不同的學習偏好、活潑的運用多種教學策略。四、運用各式各樣的教學資源。若教師能在專業課程中，敏感於學生原生的文化與價值，並將之融入課程內容和活動中，就能有效的幫助學生承認肯定彼此的文化差異，有助學生提升對差異的敏銳度，並對差異的存在有正向的態度(Miles, Hu & Dotson, 2013)。

以關懷為中心(care-centered)的教育態度

除了教學安排與技巧的運用，Gay 更進一步闡述把關懷(caring)的理念融入文化回應式教學的重要性。關懷的理念應用在教學中也就是視每位學生為有主體性的獨立個體；教師應尊敬每位學生、看顧學生身心靈的需要、對學生有高的期望並且運用策略來幫助學生達成目標。實證研究已指出，擁抱關懷理念的教師能使學生因為感受到溫暖，也感受到老師因為相信學生的價值而有高度的期待時，就會有努力的動機，也因此產生好的學業成就表現(Gay, 2000；Dilg, 2003；Lin, 2001)。除此之外，學生也更能在遇到學業或生活困難時，堅持下去；也願意幫助同學，克服手中的難題。這種以關懷為中心，透過關懷自己、關懷他人、關懷社會(圖 1)，消弭文化差異與生活經驗的鴻溝，提升學習動機，正是我在教學現場所見，受限於各式學習動機困境的學生，所需要的一帖良藥！

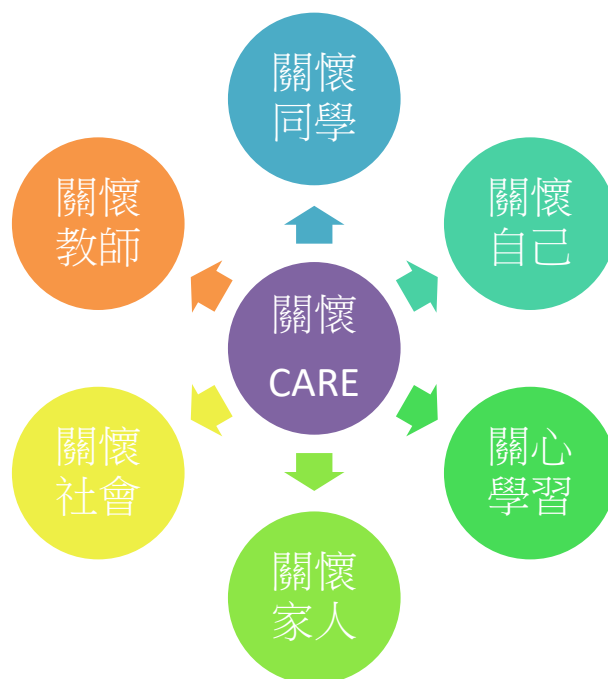


圖 2 以關懷為中心的學習態度

以關懷為中心的教育態度所營造出的學習氛微，是積極而溫暖的，也有助於學生改善情緒管理的能力(江承曉，2008)，減低負面情緒出現的機會和影響力，增加同儕互動的品質和自我概念(張學善、林旻良、葉淑文，2010)。以關懷為中心的教育態度還可以創造學生有意義的學習經驗。研究大學教育中的課程與教學的學者 Fink(2003)就提出，要提升大學生的學習品質，必需要在課程設計與教學中，為學生創造重要的學習經驗。他所定義的重要的學習經驗，可以由過程與學習結果加以判斷。若在教學過程中，學生能展現出積極熱情、主動參與學習；且學習的結果是學生所學的技能 and 知識，能對他的生命產生價值、厚實學生的生命，且使學生產生了重要的改變，而且這個改變是延續至課堂結束後仍持續的。

社區參與式學習(community-engaged learning)

如上所述，大學生需要重要的學習經驗，來提升學習的品質；而透過完善且深入的計畫(例如以前述的學習動機 ARCS-V 為基礎所設計的計畫)，使學生藉由參與以社區為主體的活動或設計以滿足社區需求為目標的計畫，來學習專業知識與技能，不失為一條可行的路徑。

「社區參與式學習」或「服務學習」都是現今大學常見的學習模式；但社區參與學習更尊重也更強調社區的主體性，學生一開始從社區學習，或是以社區做為練習專業知識技能的對象，漸漸的變成與社區建立平等互惠的夥伴關係，共同討論、產出期待的活動、服務和產業；所以在社區參與學習中，計畫的執行、人際間或是單位間溝通的能力、和個人的覺察反思，都是學生可以培養的重要能力和素養(Greenfield et al, 2020)。

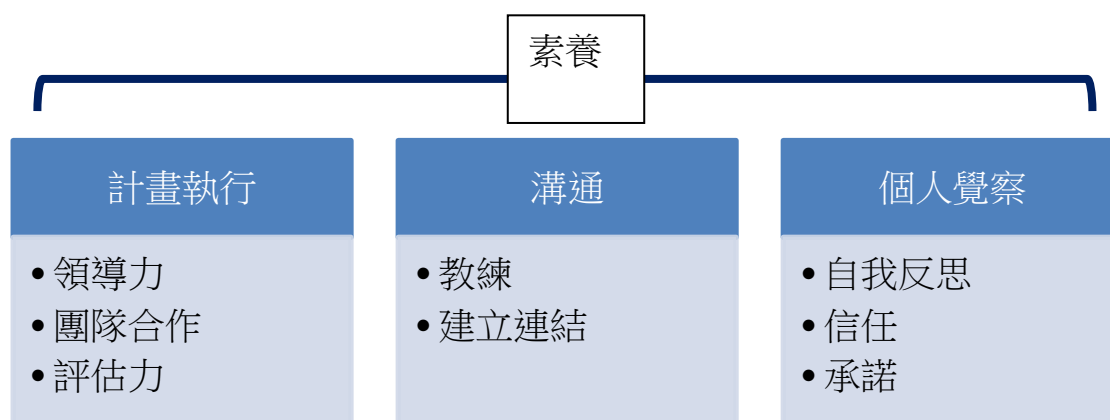


圖 3 社區參與的素養

學生經由社區參與式學習，進入社區，暴露在人群中，社區各有特色及無法控制的特性，提供了學生不同於教室的新奇環境，促使學生不能再只是被動的等待老師指示，反而需要主動與人群接觸交流，藉由人際互動交流意見與情感，探索社區資源、特色與需求；而在與社區的交流中，學生衝撞原來的生活經驗與價值觀，創造自我覺察與反思的刺激，可提供

學生體驗性、有意義的學習經驗，也同時提升學生計畫執行、溝通的專業能力。

尤其是需要與人互動的專業課程(例如社會工作專業)，社區參與式學習可創造真實與人交流的機會，提供場域和對象，使學生能應用、驗證、批判課本上所提的理論，也練習與不同的角色，不同的人群溝通時細膩的觀察與反思，有機會重新詮釋，重新塑造自己的生命經驗和信念。

綜合以上所述，要改善大學生在大學教育中展現的學習動機低落問題，並非一蹴可幾，但身為大學教師的我們，最基本的，可以從轉化學生的學習心態、增加他們正面的學習經驗開始；一堂以關懷為教育態度發想、設計的專業課程，透過成長心態為基礎建構的教材教法，結合參與社區實踐，創造學生重要的學習經驗，應該可以幫助學生對大學教育改觀，放下手機、投入學習，提升他們在大學中的學習動機和學習成效，讓他們的天賦發光(卓妙容譯，2015)！

3.研究問題

本教學實踐研究計畫的研究問題有三點：

- (1)大學生是否普遍呈現出學習效能低落的狀況？
- (2)在課堂中導入翻轉學習心態教導、透過同儕合作，並結合社區參與式學習等等新的教學實踐，將如何改善學生的學習效能？
- (3)在本計畫中，改善學生學習效能的關鍵因素及機制為何？

4.研究設計與方法

本研究的架構由三者組成，也就是以翻轉學生學習心態為成長心態為主軸，輔以關懷式的文化回應教學為基礎，透過課程設計、同儕協同學習、社區參與式學習，達到提升學生的學習效能、改善學習態度的目標(圖4)。



圖 4 研究架構

研究對象為大學二年級修習社會工作專業必修課「人類行為與社會環境」的大學生，多數來自弱勢家庭背景，學習動機低落，平均年齡約 19-21 歲，屬於正在追尋自我認同的青少年。本研究以過程取向作為研究方式。研究工具包括心理態度量表、教室參與觀察、焦點座談會、學生成績、教學省思敘事提供能呈現學生學習歷程的量化及質性研究資料。以下詳細說明各種研究資料搜集的方式與目的。

- (1)標準化量表：本研究使用本校自製的「南華大學學生學習效能量表」，作為評估學生學習狀態的標準化工具，在學期一開始及學期末兩個時間點進行施測，以提供前、後測的評估效果。
- (2)焦點訪談的訪談記錄：在學期末進行一場焦點訪談，訪談的目標是了解學生對本課程的學習態度及自我效能提升的成效。
- (3)學生的自我敘事：學生在學期末，撰寫一篇反思自我學習歷程及自我效能改變的敘事，目的是從學生的角度出發，了解學生自我覺察的學習經驗與效能改變。
- (4)教師教學反思敘事：教師在每週書寫教學敘事，在課程結束後，反思該週的教學狀況與學生的學習表現，以作為下次課程調整的依據，學期末累積的各週教學敘事，也可成為與學生的敘事對話的研究資料。

5.教學暨研究成果

(1)教學過程與成果

本課程為大二必修課「人類行為與社會環境」，課程架構與本計畫導入的各項活動的進

程如表 1。本課程設計以關懷出發的多元文化教育為基礎，以貼近學生生活經驗、結合時事的方式講授、舉例，同時引導學生思考自身的學習心態，以成長型心態取代固著型心態，幫助學生產生有意義的課室學習經驗，並引入社區參與式學習，媒合社區需求，讓學生以小組的組成，進入各場域進行觀察與學習。而在學期中，研究者開始導入密集的小組學習，期待透過親密度較高的同儕互動幫助學生學習。研究者特別設計了不同的小組任務(例如第一週是一起去吃飯)，以確保小組同學的互動頻率和品質。小組不只是同學間的合作，也需與選擇場域的社區夥伴合作，透過參與社區，與不同年齡的服務對象互動，目的是使學生有磨練人際技巧、察驗課本內容的機會。學期末時，則是請學生就自己本學期的學習經驗，進行反思，撰寫學習自我敘事。

表 1 課程架構

週次	授課單元	學習活動	計畫進程
1	課程介紹		<ul style="list-style-type: none"> ● 說明本計畫 ● 簽研究參與同意書
2	人類行為與社會環境概述	說明學習心態的概念與重要性	● 南華大學學生學習效能量表前測
3	多面向架構整合(一)	學習心態活動(一)	
4	多面向架構整合(二)	小組分組	
5	懷孕生產與新生兒	學習心態活動(二)	
6	嬰幼兒期		
7	兒童早期	學習心態活動(三)	
8	兒童中期		
9	期中考		
10	青少年期(一)	小組決定進入領域與社區	<ul style="list-style-type: none"> ● 開始小組工作 ● 開始寫小組工作記錄表
11	青少年期(二)	社區參與(一)	
12	成年初顯期(一)	社區參與(二)	
13	成年初顯期(二)	社區參與(三)	
14	中年期		

15	成年晚期		
16	小組報告	社區參與學習報告	● 繳交小組合作心得
17	小組報告	社區參與學習報告	● 南華大學學生學習效能表後測 ● 焦點團體
18	期末考		● 繳交學習自我敘事

(2)教師教學反思

研究者在完成本計畫後，既是收獲豐富，但也感觸良深，一方面很欣慰本課程的確達到計畫目標，但另一方面，也對疫情對大學生的身心狀態及學習成效的影響力，感到驚心。第一，研究發現，本課程中的學生，普遍呈現出對課程學習習得無助的態度、學習效能低落。深究其形成的背景和影響的原因很複雜，都不脫缺乏正向的學習經驗、缺乏文化資本和社會資本的家庭背景、因為自己長期的學習表現不佳，而產生了習得無助，而在進入大學後，在面對自主性高的學習環境，對學習則顯得無所適從，同時注重金錢的社會風氣，也吸引學生多打工、少學習。所以，學生其實不單需要學習心態的調整、學習技巧的傳授，也需處理成長歷程中家庭對其人格的影響。第二，在學習面，為了改變學生的習得無助，需要創造大量的正向學習經驗和關係經驗，其中包括實作、同儕關係及師生關係。研究者發現，學生非常喜歡社區參與式學習，勝過課堂中的聽講。他們喜歡從做中學，從實務中檢視課本內容，而非對課本徹底了解再去應用；這個研究發現，刺激了研究者未來的課程安排，必需多安排實作活動，透過實作引導學生的學習經驗及成效。至於正向的關係經驗，包括交到新朋友、覺得師生關係是溫暖接納的，也是學生在教學回饋中，常常提及的；相對的，因為同儕相處造成的心理焦慮，也是阻礙學生投入學習的原因之一，因此，安排教學活動，刺激學生建立新的關係、提供人際關係技巧，也是大學課程中，應該納入考量的。第三，承上面所述，當大學教師面對低學習效能的學生組成，為了幫助他們翻轉不良的學習心態、以及負面的學習經驗，需要了解學生過往的學習經驗，以及低學習效能形成的歷程和機制，並設計適當的介入措施(例如要求學生的出席率、不能在課堂中使用手機)；同時幫助學生覺察自己的身心狀態、學習態度，鼓勵學生投入自我探索和專業學科的學習，創造正向接納的學習經驗，才能有效提升學生的學習效能及學習表現。同時，大學教師在課程活動安排上，需堅持原則但保持彈性，並預留時間及資源調整學習活動。舉例來說，本計畫執行的時程，正是疫情升溫的時候，許多預先安排願意合作的社區最後都無法參與計畫，因此，原先安排的社區參訪也無法成行，但為達到學習成效，教學活動就調整為邀請社區領袖來到教室中介紹社區，並提供

與學生交流的機會。

(3)學生學習回饋

本研究搜集的學生學習回饋可分三部份，一為「南華大學學生學習效能量表」、二為學生的學習自我敘事、三為針對本學期教學方法的焦點座談。根據「南華大學學生學習效能量表」的前後測結果，可看到學生在本課程實施之後，學生的學習效能有提升。此外分析學生的學習自我敘事和焦點團體，發現學生非常喜歡社區參與，透過實務工作，學生覺得「既新鮮又有趣」、「不用死盯著課本」、「交到好朋友」（學生在自我敘事中的用字），所以社區參與提供了正向的學習經驗與關係經驗，也給了學生覺察自己的機會。綜合三部分的學生回饋，整理出四大主題：「社區參與的樂趣」、「自我覺察能力的提升」、「溫暖接納的學習環境」、「同儕影響力的覺察」。其中「自我覺察」包括對自己學習心態的掌握，以及透過實務工作，與服務對象互動的經驗帶來的驚奇與使命感，是所有同學都提出在本課的一大收穫。而本校的期末教學意見調查指出本課的分數是 4.38/5.0(A 段學生為 4.96/5.0)。綜合看來，本次課程實踐計畫的執行，對翻轉學生的學習心態、加強學生的自我了解、提升學習動機、改善學習效能是有顯著幫助的。

6.建議與省思 Recommendations and Reflections

根據教育部高等教育司，大學的考招理念為「多元價值體系下，落實適性發展的理念」（教育部，2022）。因此，大學教師應務實的理解過往自己身為大學生時的學習經驗，已經無法套用在現在的大學生身上，而且，大學教師應充實自我對大學生適應發展的相關知能，進而在課程安排與設計時，應考量學生的多元背景與多元價值，設計能回應學生多元性且有彈性的教學內容及活動，才能幫助學生提升學習效能與學習成效。

其次，面對學習效能低落的大學生，大學教師應對其背景因素有所了解，能明白學生的學習心態形成的歷程和機制，並謙卑的向學生請教學習，才能適切的提供以學生為中心的教學安排，同時輔以學校其他單位的合作，例如學生輔導中心的心理諮商服務，才能更適切的幫助學生覺察自身狀態、啟發學習動機，翻轉學習效能及表現。

二. 參考文獻

- 王素蓮(譯)(2018)。安妮。布魯克、希瑟。韓德利著。**成長型思維學習指南**。台北市：親子天下。
- 江承曉(2008)。以同儕輔導團體介入活動對提昇大學生情緒管理生活技能之成效研究，**健康**

- 促進與衛生教育學報，29，1-26。
- 李芳齡(譯)(2017)。卡蘿。杜維克著。心態致勝-全新成功心理學。台北市：遠見天下文化。
- 李開復(2019)。教育新革命！AI如何改變孩子的學習方式？2019年11月30日，取自 <https://bookzone.cwgv.com.tw/topic/details/14953>
- 張明宜、吳齊殷(2013)。友誼網絡中誰的獲益更多？青少年友誼網絡與學業成就的動態分析，**台灣社會學**，26，97-146。
- 洪慧芳(譯)(2017)。珍。博克、萊諾拉。袁著。拖延心理學。台北市：漫遊者文化出版。
- 黃淑玲(2013)。從知識到可觀察的能力：評估學習成效的策略與建議。2019年11月30日，取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2013/06/25/6025.aspx>
- 林心茹(譯)(2000)。Paris, S. G.& Ayres, L. R.著。培養反思力(Becoming reflective students and teachers)。台北市：遠流。
- 林思伶(2014)。通識課程教師教學技巧。載於王冠生等著，**課的解析**(頁162-170)。教育部。
- 林宗弘、洪敬舒、李健鴻、王兆慶、張烽益(2011)。崩世代：財團化、貧窮化與少子女化的危機。台北市：台灣勞工陣線。
- 卓妙容(譯)(2015)。Robinson, K.著。讓天賦發光(Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education. 台北市：天下文化。
- 教育部(2022)。112學年度大學多元入學升學網。上網日期：2022年9月15日。取自：<https://nsdua.moe.edu.tw/#/about>
- 張瑋琪(2007)。學習適應困難學生的認識與協助。載於黃政、羅子琦、許慧珊、張瑋琪、徐偉玲、陳詩潔、景瓊茹、賴佑華(合著)，**大學導師輔導工作實務**(頁75-90)。台北市：心理。
- 陳品華(2006)。技職大學生自我調整學習的動機困境與調整策略之研究，**教育心理學報**，38，37-50。
- 陳榮政、張家淇(2017)。台灣大專生學習動機對學習成效影響之研究：以學習投入為中介變項。**高等教育**，12(1)，108-120。
- 張學善、林旻良、葉淑文(2010)。大學生情緒智慧、人際關係與自我概念之關係探究，**輔導與諮商學報**，32(2)，1-25。
- 劉玉玲(2005)。課程發展與設計。台北市：新文京開發。
- 劉怡甫(2013)。翻轉課堂：落實學生為中心與提升就業力的教改良方，**評鑑雙月刊**，41，31-34。
- 梁雲霞(譯)(2002)。Tishman, S., Perdkings, D. N., & Jay, E.著。**思考的教室**(The thinking classroom: Learning and teaching in a culture of thinking)。台北市：遠流。
- 蔡介裕(2014)。如何激發學生學習動機與教學策略。載於王冠生等著，**課的解析**(頁69-82)。教育部。
- 蔡清田(2012)。課程發展與設計的關鍵DNA。台北市：五南。
- Dilg, M. (2003). *Thriving in the multicultural classroom: Principles and practices for effective teaching*. New York: Teachers College Press.
- tbFink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2004). Curriculum theory and multicultural education. In Banks & Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*(pp.110-126). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Greenfield, K. L. et al (2020). Learners as leaders: A collaborative process for building student capacity in public engagement. In A. S. Zimmerman (Ed.), *Preparing students for*

- community-engaged scholarship in higher education* (pp. 239-263). Hershey, PA: IGI Global.
- Hancock, D. R. (2001) Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 284-290.
- Keller, J. M. (1979). Motivation and instructional design: A theoretical perspective. *Journal of Instructional Development*. 2(4), 26-34.
- Keller, J. M. (2016). Motivation, learning, and technology: Applying the ARCS-V motivation model. *Participatory Educational Research* , 3(2), 1-13.
- Kususanto, P. et al. (2018). Procrastination and learned-helplessness among university students: The mediation effect of internal locus of control. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(46), 579-595.
- Lin, Q. (2001). Toward a caring-centered multicultural education within the social context. *Education*, 122(1), 107-144.
- Miles, R., Hu, R. & Dotson, K. (2013). Perceptions of diversity in higher education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 61(2), 74-82.
- Peterson, C. (2010, January 30). Learned helplessness. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0500>.
- Seli, H. & Dembo, M. H. (2020). *Motivation and learning strategies for college success*. New York: Routledge.
- Wolf, L.F. & Smith, J.K. (1995). The consequence of consequence: Motivation, anxiety, and test performance. *Applied Measurement in Education*, 8(3), 227-242.
- Zhang, J., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2017). How teachers' and students' mindsets in learning have been studied: Research findings on mindset and academic achievement. *Psychology* , (8), 1363-1377.