

# 會作弊的小孩是「壞」小孩？ —目標導向觀點在品格教育上的應用

唐淑華

本文以 Carol Dweck 的「目標導向」理論(goal orientation theory)為立論基礎，說明考試作弊除了是一個道德議題，更涉及學生對學習所設定的目標。本文首先介紹 Dweck 之理論內容，再有一份國內近年所進行之調查研究數據(TEPS)進行統計分析。初探結果支持 Dweck 之假設，亦即學校經驗對於不同作弊經驗之學生確有不同的意義。他們不但設定不同的學習目標、他們在心理適應、對學校態度、對班級態度以及對老師態度皆有顯著不同。因此本文最後建議：在進行品格教育時，若父母與老師可以進入孩子們的信念系統，並採取認知的觀點來理解孩子們「為什麼」想要作弊，而不是一味只進行道德勸說，將可能會更具建設性。

關鍵字：「目標導向」理論、「台灣教育長期追蹤資料庫」、考試作弊、品格教育、學習目標、表現目標

\*作者現職國立東華大學教育研究所教授兼所長

## 專論

一日，一位學生作弊被老師抓到了。

老師說：「同學，你的行為要檢討改進啊！這次原諒你，下次不可以哦！」

學生說：「老師您放心，我會檢討改進的。下次絕對不會給老師抓到的！」

（網路笑話，無日期）

## 壹、緣起

唸小二的兒子有一天很神秘的回家跟我說，他們班的某某某因為考試作弊而被老師處罰了！細問之下才知道，原來是這位小朋友的媽媽規定他當天的數學小考得考 100 分，否則少一分就要打他一下。但是因為考卷上的題目他一題也不會寫（事實上我們後來發現，這位可憐的小朋友，他是連題目都看不懂，所以更遑論可以考到 100 分了！），因此他也就「不自覺地」偷看起旁邊同學的答案了。

這件事情，讓我相當震驚。除了是因為這個小朋友太不像我心目中那種會作弊的「壞」孩子<sup>1</sup>之外，整件事情也讓我覺得不可思議：究竟才不過是小學二年級呢，怎麼分數的魔咒就已經悄然成為孩子與父母揮之不去的噩夢？還有，他的父母難道不知道自己的孩子，是處在那種「連題目都看不懂」的學習狀況嗎？大人設定一個遠遠超過孩子所能達到的目標，除了徒增孩子的挫折感以外，究竟意義何在？很慶幸這個故事的結局是：老師及時發現這個孩子的學習問題，也有機會與父母溝通，並利用這個例子讓班上孩子們了解「考試為什麼不能看旁邊同學答案」的道理。但試想還有多少小孩是作弊得逞了，而其稚嫩的心靈卻一步步扭曲變形，終至走上一條是非不分的

不歸路呢？

雖然上述以作弊的手段獲取高分可能是一個特例，但「對分數太過在乎」以及「對學業表現有很強烈的焦慮感」則是非常普遍的現象。有一次晨間時間，我正叮囑全班同學該把桌上的東西整理乾淨、準備聽故事的時候，有一個平日跟我頗為熟識的小朋友怯怯的舉手說：「林媽媽，我好緊張喔，明天要月考了！」好奇的我，於是當場做個小小的民調，結果發現：全班 25 個小朋友竟然有將近三分之二的人都對月考有這種感受！由於我們所在的學區是一個花蓮郊區的學校，所以一直自忖都市中激烈競爭的現象，應該不至於會太早降臨在我們的孩子身上吧（這也是我與先生不想把孩子送到市區、而寧願留在鄉下學校的原因）。但這些孩子的擔憂，看起來似乎並不比市區的小孩少。我追問他們為什麼對考試如此緊張，他們的理由不外仍與父母對於分數的要求有關：例如，他們說父母會「少一分就要打一下」、「考高分則可以買禮物、上麥當勞」等。

由於課堂上我恰好帶著研究生們研讀 Carol Dweck(2000)的專書，發現她在「目標導向理論」(goal orientation theory)一系列的研究<sup>2</sup>，相當能夠解釋作弊學生的心理機制。因此本文除了希望對其理論稍做介紹之外，也希望在此提醒教育工作者：在督促孩子的過程中，我們常會使用一些本意良善、卻適得其反的手段（上述威脅利誘的話，便是一例）。身為老師與父母者必須常常思索：究竟我們應該對孩子的表現提供何種性質的回饋，才能夠真正幫助他們養成認真讀書的習慣，而不是讓他們成為一個只在乎分數、卻對學習沒有熱情、甚至為了追求競爭而不擇手段的人。

<sup>1</sup>過去這兩年的每個星期五早上，我皆會以義工媽媽的身分進入教室，並利用這個時間來跟孩子們聊天、說故事。兩年下來自認對於每個孩子的習性多少有一些了解。這個小朋友木訥安靜、常面帶微笑、也很少惹事生非，是屬於傳統中那種有教養的「好」孩子。

<sup>2</sup>為方便讀者做進一步了解與查考，我將Dweck及其他人所做一系列研究中與本文最為相關者列在參考書目中。

再者，本文也反省：對於會作弊的孩子，我們大多數人的刻板印象是，他們是一群缺乏道德操守的壞孩子。許多有關品格教育的文獻特別強調誠實的重要，例如 Samuel Smiles 在《品格的力量》一書中認為「在所有的不良習氣中，撒謊是最為卑劣的行為」（劉曙光、宋景堂、劉志明譯，頁 253）。而一些探討學校輔導工作的文獻，也常將說謊、偷竊與作弊並列為三大學童常見的不誠實行爲，並認為這些行爲與後青少年期的反社會行爲有密切的關係（Cohen & Fish, 1993）。但事實上，以 Dweck 的觀點，會作弊的孩子真的是壞孩子嗎？在品格教育上當然我們可以再加把勁，但更重要的可能是，周邊的大人應該檢討：自己是否不自覺地也成爲其作弊行爲中的共犯結構？！

以下首先簡要介紹 Dweck 的「目標導向」理論，再以一份國內近年所進行之調查研究數據，說明我們必須重視當前國中學生的作弊問題；最後則回到教育應用上建議：在進行品格教育時，若父母與老師可以進入孩子們的信念系統，並採取認知的觀點來理解孩子們「爲什麼」想要作弊，而不是一味只進行道德勸說，相信此將更具建設性。

## 貳、Dweck 的「目標導向理論」

### 一、內隱信念(implicit theory)、目標導向(goal orientation)與反應模式(response pattern)三者間的因果關係

根據 Dweck 與其同事一系列的研究(Diene & Dweck, 1978, 1980; Dweck, 1975; Dweck & Reppucci, 1973)(轉引自 Dweck, 2000)，他們發現有些人在面對生活上、或學業上的失敗，常能夠表現出較具適應性的反應模式。例如，即使失敗，他們在情緒上也仍然能夠維持頗爲正面的情感、將失敗歸因於努力不夠、繼續堅持、並自我激勵以採取更具建設性的策略面對挑戰——Dweck 稱之爲「內控的反應模式」(mastery-oriented response patterns)；相反的，有些人的行爲卻是相當不具適應性的，例如產生

強烈的負面情緒、將失敗歸因於缺乏能力、堅持度明顯減少、並逃避挑戰——Dweck 稱之爲「無助的反應模式」(helpless patterns)。Dweck 根據實徵資料說明，上述現象不但出現在年齡相當小的兒童身上，在成年人身上也可看到此趨勢。

Dweck(2000)在其文獻回顧中亦歸結，上述現象之所以發生，乃因爲這兩類人在成就表現上所設定的目標是不同的：前者採取的是一種強調學習目的是在增進個人技能與精熟程度的「學習目標」(learning goals)，後者則視學習爲一種展現個人能力、並逃避被視爲無能的「表現目標」(performance goals)。由於抱持「學習目標」導向者比較在乎的是自己是否能夠得到成長，對別人的評價則不太在乎，因此當面臨失敗時，他們會認爲這是一個必須再發展個人能力的機會。也由於他們較能夠面對自己的弱點，因此當失敗時，反而能夠透過挑戰自己而獲得改進。相反的，抱持「表現目標」導向者由於太過在乎是否能夠得到別人的肯定，因此失敗時反而將之解讀爲自己就是一個缺乏能力的人，因此導致他們出現許多無助感的現象。

Dweck 進一步分析，個體設定何種目標導向，乃與其內隱信念(implicit theory)有密切關係。根據其實徵研究發現(Bandura & Dweck, 1981; Dweck & Leggett, 1988; Hong, Chiu, Dweck & Lin, 1998; Mueller & Dweck, 1998)(轉引自 Dweck, 2000)，採「學習目標」者乃是抱持著「增長論」(incremental theory)的智力觀點，亦即認爲一個人的智力是由其後天的努力與技能來定義之，故他們較能夠肯定後天的努力；至於「表現目標」者則認爲人的智力主要是由其天生的聰明才智所決定，這是屬於「實體論」(entity theory)的智力觀點，因此他們認爲人的智力主要是由基因所決定，而後天因素則很難改變。茲以圖一表示這些概念之間的關係。

### 二、不同目標導向類型學生對具挑戰性課業的態度

## 專論

Dweck(2000)認為上述理論最能夠預測學生在面對困難情境時的表現，她特別指出，尤其當國小學生進入國中時，採取「表現目標」導向者最容易出現無助的行為表現。此乃因為這些孩子從小只被培養成重視競爭，卻無法享受學習的樂趣，因此當課業難度增加之後，他們感受的比較是一種威脅感，而無法視困難為一種挑戰。尤其為了讓別人對其產生好印象，甚至會不惜出現以說謊來掩飾其失敗的作法。

相對而言，「學習目標」導向者比較不易陷入「自我懷疑」的痛苦，因為他們看重的是個人學習與成長的歷程（「我是否學到東西？」），而非在與他人競爭（「我是否比別人厲害？」）。也由於他們的關注焦點是在問題本身，而非自己身上，因此失敗對他們而言，僅代表「目前還未成功」罷了，它並不是一場攸關「自己是否比他人聰明」的競賽。這樣思考的最大好處是，他們不會特別害怕挑戰；即便真正面臨了學習挫折，他們也比較容易產生自我激勵的力量。更甚之，他們不太喜歡過於簡單的任務：因為不具挑戰性的工作，是無法真正讓他們得到成長的。

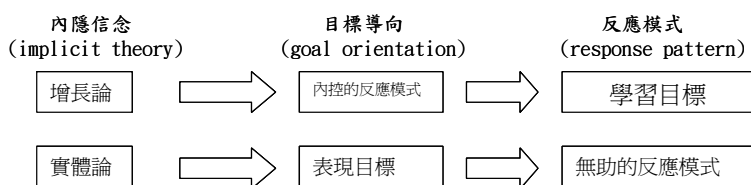
Dweck 的論述，我認為尤其對於臺灣的教育問題相當具有啟示性。雖然國內的教改運動已經如火如荼在展開，但不可諱言的，許多望子成龍、望女成鳳的家長並沒有改變他們的觀念。他們對子女最常出現的提醒仍是以「你要考第一名」、「你要考滿分」（亦即強調「表現目標」的訊息）為主。至於孩子是否樂在學習、或面對失敗時是否能夠以平常心看待（「學習目標」的思維方式），則不是大多數父母最重要的考量（詳細論述請參見唐淑華，2004，254-255 頁）。誠如 Dweck(2000)的文獻回顧，

孩子們如何形成其內隱信念，與父母及老師對孩子的回饋方式有密切的關係。當大人在讚美孩子時若較看重的是孩子們努力的程度、而非其成績的高低，則孩子們就會變得比較不害怕挑戰。即使萬一失敗了，他們的挫折忍耐力也會較好。反之，當孩子認為大人只是「以成敗論英雄」的態度來評鑑他們，或斷定他們是沒有「天份」學習的，那麼他們就會因而變得得失心很重，且會為了躲避失敗的難堪而挑選較簡單卻無甚挑戰性的任務來作。由於上述的論述乃是由 Dweck 與其同事在進行一系列實徵研究之後所得，且其中除了使用相關研究法之外，亦有相當多研究是以實驗法方式進行，因此我認為其論述相當具有說服力。此外，Dweck 的提醒，對於台灣關心教育的人士更具有發人深省的意義，因此本文乃以其觀點為主要的立論基礎。

## 參、台灣學子的作弊情形—TEPS 資料庫初探

### 一、資料來源

為了解 Dweck 的理論是否足夠具有預測力，本文進一步以一份台灣的大型調查資料（張荳雲，2003）作為此議題之初探。這個「台灣教育長期追蹤資料庫」（Taiwan Educational Panel Survey，以下簡稱 TEPS）乃是由中央研究院、教育部和國科會共同贊助，自民國九十年底以問卷調查方式向全國國中、高中、高職、及五專學生收集資料。此資料庫可視為台灣第一個具有全國代表性的學生調查資料，目前已公布第一梯次與第二梯次部分之資料。本文所使用的資料，乃是以第一梯次所釋出之 13,978 筆國一學生資料為主。以下簡要說明第一梯次調查之原樣本取樣方式與使用之研究工具。



圖一、Carol Dweck 提出之「目標導向理論」中各變項間的關係

## (一) 原樣本取樣方式

TEPS 研究小組係依照城鄉分佈、公立/私立、及高中/高職，以分層隨機抽樣方式進行抽樣。他們先抽出學校，再抽出班級（在每一間學校內平均抽取三班），每班再隨機抽出 15 名學生。而為了加重抽樣，在原住民學生較多的國中和受 921 地震嚴重影響的國中，都採取整班施測調查方式；而學生人數太少的班級和所有五專的班級，則因調查技術上的考量，也是採取整班施測調查的方式。有關 TEPS 的詳細資訊，可上 <http://www.teps.sinica.edu.tw> 查詢。

經上述程序，第一波國中學生實際完訪總數共計 333 所學校，1,244 班，20,004 位學生。本文所使用的資料乃該研究小組所釋出之 13,978 筆國一學生資料。

## (二) 研究工具

第一波學生問卷主要是蒐集來自於學校、家庭、住家環境、或社團、組織所能提供給學生的機會，學生投入學習的時間和努力的多寡，交友狀況，對自我的評價、行為問題、身心健康等議題的資料。問卷內容共包括五部份：「我的生活」、「家庭生活」、「學校生活」、「課外活動」、及「關於我」。由於本文關注議

題主要是在學生對學業的態度以及其心理適應之間的關係，因此只挑選問卷中第三部份（「學校生活」）及第五部份（「關於我」）中較為相關的題目<sup>3</sup>作為定義本研究變項的指標。

## 二、台灣學子考試作弊的情形有多嚴重

為了解目前台灣國中學生的考試作弊情形，我首先鎖定問卷中相關的議題，並以描述統計方式了解其次數分配及累積百分比。在國中版的問卷中便有一題是有關「考試作弊」的問題，其選項為「從來沒有」、「偶爾有」、「有時有」、「經常有」。

根據表一可以發現，雖然大部分學生都還沒有出現過作弊行為(11,755 人)，但若將「偶爾有」、「有時有」、「經常有」的人總加在一起（以下簡稱為「有經驗者」），則仍有 2,126 人（佔 15.3%）是曾經在該學期中作弊過的。若再以「經常有」者（亦即違規問題最嚴重者）來看，則有 97 人是經常作弊的。值得注意的是，這些填答者當時都才只是剛升上國中不久的國一學生，由於學習問題常常是惡性循環的，因此雖然第二階段的國中資料尚未釋出，但我們可以想見當這些學生進入國三時，他們的學習問題勢必更為嚴重。

表一、考試作弊之次數分配表

違規行為	選項	次數	累積百分比
考試作弊	從來沒有	11755	84.7
	偶爾有	1710	97.0
	有時有	319	99.3
	經常有	97	100.0
	Total <sup>a</sup>	13881	

<sup>a</sup>資料庫之總人數原為 13,978 人，此處所呈現之總人數乃扣除該變項上之無效樣本後的數據

<sup>3</sup>本研究變項包括學校態度(3-1, 3-3, 3-4, 3-6, 3-8, 3-9)、班級態度(3-16, 3-17, 3-20)、老師態度(3-23, 3-24, 3-25, 3-27, 3-28, 3-29, 3-30)、作弊行為(5-8)、心理健康程度(5-15~5-23)、及學習目標導向(5-37, 5-38)。

### 三、作弊學生的心理適應情形

為了解不同作弊經驗者其心理健康情形是否有所差異，我接著蒐尋問卷中與心理健康情形有關的評量。由於問卷中有一些題目是請學生自陳其這學期以來是否出現一些心理衛生上的症狀，因此乃挑選與本研究最有相關的九題（包括「不能專心」、「不想和別人交往」、「鬱卒」、「焦慮擔心」、「想要大叫、摔東西、吵架或打人」、「不想活了」、「覺得搖晃、緊張而且精神不能集中」、「感到孤單」、「感到無助，沒有人可以倚靠」）作為心理健康情形之代表。這些問題的選項皆為：「從來沒有」、「偶爾有」、「有時有」、「經常有」。此處以 0 代表「從來沒有」，1 代表「偶爾有」，依此類推，因此分數愈高，代表問題症狀愈多。

為了解不同作弊情形的學生其心理健康情形是否有所差異，乃將學生在上述九個測量心理衛生症狀之題目上的得分平均後，以之作為心理健康情形之指標，再以四種作弊情形為自變項，進行單因子變異數統計考驗。表二為各組之平均數與標準差，表三為變異數分析摘要表。

由表三可以發現，不同作弊程度的學生，的確在心理症狀上之得分有顯著的差異 ( $F(3, 13876)=210.30, p<.01$ )。為了解曾經作

弊過者與未曾作弊者是否有差異，乃進一步以 Dunnett tD 進行三個非正交比較。結果發現，不論作弊的程度多嚴重（偶爾有、有時有、經常有），每一組皆與未曾作弊過者有顯著差異（t 值分別為 16.74, 12.17, 9.50； $p<.01$ ）。可見台灣學子的確相當苦悶，而作弊情形愈嚴重者其心理適應問題愈嚴重。

### 四、作弊學生對於學校、班級、與老師的態度

作弊經驗是否影響其對於學校、班級、與老師的態度評定呢？我接著分別挑選與此三方面相關的題目。問卷中與學校有關的問題相當多，其中有一大題便是針對學生現在就讀的學校進行評定，我僅挑選其中最重要的六題，分別為：（學校是……）「快樂的地方」、「無趣的地方」（反向題）、「可以學到東西的地方」、「獎懲或成績評分不公平」（反向題）、「不關心學生」（反向題）、「讀書風氣不盛」（反向題）。這些題目的選項皆為「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」。為了解學生對學校的態度是否為正向，在正向題方面是以 2 代表「非常同意」，1 代表「同意」，-1 代表「不同意」，-2 代表「非常不同意」；反向題方面則相反，2 代表「非常不同意」，依此類推。分數愈高，代表學生對學校之態度愈正向。

表二、不同作弊情形學生之心理健康情形之平均數與標準差

作弊經驗	人數	平均數	標準差
從來沒有	11754	.52	.53
偶爾有	1710	.76	.56
有時有	319	.94	.61
經常有	97	1.27	.78
全體	13880	.56	.55

表三、不同作弊情形學生之心理健康情形變異數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
組間	182.27	3	60.76	210.30**
組內	4008.77	13876	.29	
全體	4191.04	13879		

\*\*  $p<.01$

針對學生目前班上的情況，我亦挑選了三題，分別是：「同學常一起討論功課或唸書」、「同學間學業競爭激烈」(反向題)、「同學有事沒事會去找老師聊聊」。選項為「非常符合」、「符合」、「不符合」、「非常不符合」，同上述，為了解學生對班級的態度是否正向，在正向題方面是以 2 代表「非常符合」，1 代表「符合」，-1 代表「不符合」，-2 代表「非常不符合」；反向題方面則相反，2 代表「非常不符合」，依此類推。分數愈高，代表學生對班級的態度愈正向。

針對班上同學和老師的相處情況，我挑選了七題，分別是：「老師動不動就責罵或處罰學生」(反向題)、「當同學認真學習時，老師會加以鼓勵」、「同學上課不專心或跟不上進度時，老師不聞不問」(反向題)、「老師會用各種教法或教材，使我們瞭解課程內容」、「老師常出作業，增加我們練習機會」、「如果作業沒交或沒做好，老師必定會追究」、「考完試後，老師都會檢討說明」。選項為「大部份老師如此」、「至少一半如此」、「少部份如此」、「沒有老師如此」。同上述，為了解學生對老師的態

度是否正向，在正向題方面是以 3 代表「大部份老師如此」，2 代表「至少一半如此」，1 代表「少部份如此」，0 代表「沒有老師如此」；反向題方面則相反，3 代表「沒有老師如此」，依此類推。分數愈高，代表學生對老師的態度愈正向。

表四為不同作弊情形之學生對學校態度、班級態度、與老師態度得分的平均數與標準差，表五則為各項分數之變異數分析摘要表。

由表五可以發現，不同作弊情形的學生，其對學校、班級、與老師三方面的態度亦有顯著差異(分別為  $F(3,13876)=78.58$ ， $F(3,13864)=3.75$ ， $F(3,13870)=115.04$ ； $ps<.01$ )。同上述，我亦分別以 Dunnett tD 進行三個非正交比較，以了解作弊經驗與否是否在三項態度得分上有差異。結果發現，除了「偶爾有」作弊以及「有時有」作弊兩組學生在班級態度上與「從來沒有」作弊之學生沒有明顯差異之外(t 值分別為 -1.92, -1.23,  $p>.05$ )，其餘比較皆達顯著( $ps<.01$ )。因此可知作弊情形之嚴重性亦與其對學校、班級與老師之態度有密切關係。

表四、不同作弊情形學生對學校、班級、與老師態度得分平均數與標準差

作弊經驗	學校態度		班級態度		老師態度	
	人數	平均數	人數	平均數	人數	平均數
從來沒有	11754	.86(.70)	11746	.09(.67)	11750	2.37(.43)
偶爾有	1710	.66(.71)	1708	.06(.71)	1710	2.25(.45)
有時有	319	.47(.78)	319	.04(.74)	319	2.10(.51)
經常有	97	.42(.85)	95	-.08(.75)	95	1.82(.64)
全體	13880	.82(.71)	13868	.08(.68)	13874	2.34(.45)

表五、不同作弊情形學生對學校、班級、與老師態度之變異數分析摘要表

依變項	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
學校態度	組間	115.97	3	38.66	78.58**
	組內	6826.32	13876	.49	
	全體	6942.29	13879		
班級態度	組間	5.15	3	1.72	3.75**
	組內	6335.29	13864	.46	
	全體	6340.44	13867		
老師態度	組間	66.85	3	22.28	115.04**
	組內	2686.77	13870	.19	
	全體	2753.62	13873		

\*\* $p<.01$

## 五、作弊經驗與學習目標導向之關係

接著探討本研究最關注的議題：作弊經驗與目標導向之關係是否存在，由於 TEPS 中並無直接測量 Dweck 之目標導向類型之題目，因此我乃選取問卷中的兩個題目為代表：「從小在學習上碰到困難，我會設法搞懂」、「從小我就喜歡接觸新事物或活動」。這兩個題目的選項皆為「非常符合」、「符合」、「不符合」、「非常不符合」，此處以 2 代表「非常符合」，1 代表「符合」，-1 代表「不符合」，-2 代表「非常不符合」。分數愈高，代表目標導向愈趨向於「學習目標」。表六為各組之平均數與標準差，表七為變異數分析摘要表。

有關目標導向是否會影響學生之各項學習表現(包括是否較會作弊)，由於本研究並非以實驗方式進行，因此目前尚無法直接驗證此一假設。但由上述諸項統計結果，我們可以肯定二者確實有某種重要關係存在。尤其由表六的統計數據我們可以發現一個趨勢，亦即作弊情形最嚴重者，其學習目標之得分亦最低；相反的，未曾作弊者，其學習目標導向之得分則為最高。

再而由表七之變異數分析結果可發現，四組不同作弊經驗的學生在學習目標導向之得分有顯著差異存在( $F(3,13845)=34.56, p<.01$ )。經

表六、不同作弊情形學生在學習目標導向得分之平均數與標準差

作弊經驗	人數	平均數	標準差
從來沒有	11730	.99	.89
偶爾有	1706	.82	.89
有時有	317	.74	1.05
經常有	96	.44	1.33
全體	13849	.96	.90

表七、不同作弊情形學生之學習目標導向之變異數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
組間	83.75	3	27.92	34.56**
組內	11182.67	13845	.81	
全體	11266.42	13848		

\*\*  $p<.01$

Dunnett tD 之三個非正交比較，我們亦可發現三組曾作弊之學生（偶爾有、有時有、經常有），皆與未曾作弊過者有顯著差異存在（t 值分別為 -7.32, -4.09, -4.00； $ps<.01$ ）。

## 肆、教育工作者可以作什麼？

綜合上述各項初探的統計結果可知，學校經驗(或廣義而言，「學習」)對於不同作弊經驗之學生確有不同的意義。他們不但設定不同的學習目標、他們在心理適應、對學校態度、對班級態度以及對老師態度皆有顯著不同。可見考試作弊確實是個不容小覷的教育問題。

這樣的研究結果，與國外針對作弊學生之心理特質所進行的研究發現亦頗能夠呼應。例如，Whitley(1998)曾根據 1970~1996 年間發表的 107 份有關大學生作弊行為的研究，進行一項後設分析。他發現作弊經驗與學生在人際疏離感、偏差行為、考試焦慮等心理變項上的關係，確實達到顯著效果（效果值分別為.547, .715, .351）。在人格特質上，作弊者的成就動機雖然較高（效果值為.250），但其勤勉程度、不拖延工作的態度則呈明顯地較為低落（效果值分別為-.385, -.448），因此 Whitley 認為，那些成就動機高、卻不情願努力付出的學生是最容易作弊的一群！



此外，作弊者如何看待自身的作弊行為也是一個值得關注的議題。Murdock, Miller 與 Kohlhardt(2004)曾以高中學生為受試者，讓他們判定在何種狀況之下，他們會認為作弊行為是可以被接受的。結果發現，當受試者認為老師的教學技巧不佳、不夠關心學生、或學校氣氛是較偏向於競爭性質（即本文之「表現目標」）時，受試者會認為就算學生在考試時作弊，也是老師的錯，學生並不需要為作弊負責。因此 Murdock 等人認為，「……當學生決定考試是否要作弊，似乎所涉及的不是他們的是非觀念，而是他們能否在作弊情境中找到任何可以合理解釋這項行為的理由」（頁 775）。

回到 Dweck 的目標導向論述，如果學生的內隱信念、目標導向與反應模式三者之因果關係，在某種程度上確實是能夠有效預測作弊行為的話，那麼 Dweck 的提醒確實值得國內教育工作者注意。尤其國內學校在處理考試作弊時，一向視之為訓導工作，因此當老師發現學生作弊時，不是以零分計算便是逕送訓導處以記過方式來處理。但若作弊其實是與學生的信念系統有密切關係，那麼當教育工作者發現學生是以作弊來掩飾其學習困境，而非誠實地面對自己在學習上的不足，則顯然我們必須以更積極的方式去了解學生「為什麼作弊」、以及努力說服他們「學習的真正目標為何」，否則只是以防弊的心態面對，勢必將無法有效地根本解決學生考試作弊的問題（反而如本文最初之笑話所言，學生會更精進其作弊技巧）。

## 伍、結語

學習的最終目的應該是在增進學生對學習的投入程度，進而成為一個自主學習的人。因此積極方面老師要幫助學生培養樂在學習的態度，消極方面則應培養適度的挫折容忍力（唐淑華，2004）。然而二者其實是相輔相成的，因為學習中常是苦樂參半的，甚至隨著學習困難度增高，苦的機率遠超過樂。唯有抱持著「學習目標」（而非「表現目標」），學習的道路才會無限寬廣，而我們也才有力量撐過每

一次的失敗並再站起來。

誠如 Anderman, Griesinger 與 Westerfield (1998)所言，「……如果學校的榮譽榜中，放的永遠都是那群成績排名最好的學生，那麼一個學生為什麼還需要關心學習的價值？！……」（頁 89）。因此上述學生的作弊現況，其實提醒了我們一個很重要的教育議題，那就是：我們是否常常不自覺地過度灌輸或強化學生對於「成功」與「失敗」涇渭二分的錯誤觀念了？！我曾經在研究所的課堂上讓學生對「失敗」作自由聯想，結果有不少學生想到的便是「丟臉」、「放棄算了」等負向字眼，而這些學生都是將要(或正在)從事教育工作者的人呢。人生就像是一場馬拉松賽跑，身為老師及父母的人的確應該切記，當孩子跌倒時，他們最不需要的就是「落井下石」式的責備。此時多提醒孩子「勝不驕，敗不餒」，以及「與自己競爭、與別人合作」的人生態度，才是更可貴的一課！

## 陸、後記

我的孩子回來問我：「媽媽，你為什麼不跟其他媽媽一樣，要求我考高分呢？」我反問他：「你希望我這樣要求你嗎？」他搖搖頭，我問他：「你希望自己考高分嗎？」他點頭，我再問他：「考壞了，你自己難不難過？」他再次點頭。我說：「這就對了！每次的考試內容都不一樣，我如何事前告訴你應該考多少分呢？！我只能要求你考前應該認真準備，因為這是我們面對考試唯一可以做的事。至於真的考壞了，你比我還難過，我為什麼還需要處罰你呢？」孩子似懂非懂，但在這樣的對話中，我深深的感受到，父母對於孩子價值的形塑，扮演了多麼重要的角色。「只問耕耘，不問收穫」、「過程比結果更重要」這些都是老生常談的話，但是我們大人是否真正身體力行這些話，並在重要時刻（例如當孩子面對失敗時）也用這些話來勉勵孩子？我相信這些都是品格教育能否成功更關鍵的因素。

## 致謝

本論文使用資料係採自中央研究院、國科會與教育部共同支助之「台灣教育長期追蹤資料庫」計畫。該計畫係由中央研究院社會學研

究所執行，計畫主持人為張苙雲教授，該資料由中央研究院調查研究專題中心釋出。作者感謝上述機構及人員提供資料協助，然本論文內容由作者自行負責。

## 參考文獻

唐淑華(2004)。情意教學—故事討論取向。台北：心理。

張苙雲(2003)。台灣教育長期追蹤資料庫：第一波(2001)學生資料【公共使用版電子檔】。中央研究院調查研究專題中心【管理、釋出單位】。

劉曙光、宋景堂、劉志明譯(2001)，Samuel Smiles 著。品格的力量。台北：立緒。

網路笑話（無日期）。檢索日期：2005.12.29。取自 World Wide Web：  
<http://ms2.stps.tpc.edu.tw/~92601/07/001-11.htm>

Anderman, E.M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), 84-93.

Cohen, J.J. & Fish, M.C. (1993). *Handbook of School-Based Interventions: Resolving Student Problems and Promoting Healthy Educational Environments*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

Diener, C.I., & Dweck, C.S. (1978). An analysis of learned helplessness: continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 451-462.

Diener, C.I., & Dweck, C.S. (1980). An analysis of learned helplessness: (II) The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 940-952.

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.

Dweck, C.S. (1990). Motivation. In R. Glaser and A. Lesgold (Eds.), *Foundations for a Cognitive Psychology of Education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dweck, C.S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp.199-235). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Dweck, C.S. (2000). *Self-Theories: Their Role In Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.

Dweck, C.S., & Elliott, E.S. (1983). Achievement motivation. In P. Mussen and E.M. Hetherington (Eds.),

*Handbook of Child Psychology* (pp.643-692). New York: Wiley.

- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*, 256-273.
- Dweck, C.S., & Reppucci, N.D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, *25*, 109-116.
- Elliott, E.S., & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of personality and Social Psychology*, *54*, 5-12.
- Mueller, C.M., & Dweck, C.S. (1998). Intelligence praise can undermine motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*, 33-52.
- Murdock, T.B., Miller, A. & Kohlhardt, J. (2004). Effects of classroom context variables on high school students' judgments of the acceptability and likelihood of cheating. *Journal of Educational Psychology*, *96*(4), 765-777.
- Whitley, B.E. (1998). Factors associated with cheating among college students: a review. *Research in Higher Education*, *39*(3), 235-274.

# Reexamine Schoolchildren's Cheating Behavior: the Goal Orientation Approach

Shu-Hua Tang

Cheating on examination was and still is a serious issue in education. Despite the fact that most educators consider cheating an ethical issue, the author in this paper strongly argues that cheating is more than an ethical issue, and it is more complex than we used to think of. In essence, cheating involves how students set up their goals for learning. To explain the complexity of cheating, the author uses Carol Dweck's Goal Orientation Theory to analyze the data provided by Taiwan Educational Panel Survey (TEPS). What the author has found out is that Dweck's "implicit theory-goal orientation-response pattern" model can fully support her hypothesis in this paper, because students' schooling experiences and their cheatings are highly correlated. In other words, the author contends that cheating cannot be regarded exclusively as an ethical issue, and we may not simple-mindedly call any one who does cheat a vicious person. More importantly, the author further suggests that whenever parents and teachers are practicing character education, they need to put more emphasis upon children's belief system. In practice, both parents and teachers shall not merely give children the so-called moral persuasion. Instead, they should understand more about the reasons "why" children want to commit cheating (i.e., their goal orientation does matter!).

Keywords: character education, cheating in examination, goal orientation theory, learning goals, performance goals, Taiwan Educational Panel Survey (TEPS)

Professor, Research Institute of Education, National Dong Hwa University