



壹、緒論

教育心理學者Thorndike (1931) 發表其實驗結論「沒有回饋的練習是不可能改進學習的」，這對認知及技能學習具有相當的影響力。近年來有許多研究證實，不同的回饋種類對學習的影響有別。李咏吟 (1985) 將教學評量的解釋模式分為三個類型：效標參照的評鑑 (criterion-referenced evaluation)、常模參照的評鑑 (norm-referenced evaluation)、自我參照的評鑑 (self-referenced evaluation)。所謂「效標參照」即在評量時定一效標做為精熟與否的依據，如研究所課程需達70分才算及格；「常模參照」即以一常模為根據，進而換算受試者在常模中的相對位置，同時取得一個百分等級的數字，如現行的體適能檢測的回饋制度就是常模參照回饋；「自我參照」即受試者以此次的成績與過去成績做比較以瞭解其進步情形。而這些參照方式都可以應用在同一次的測驗上，其間基本差異，僅在於測驗分數的解釋方式，而不是使用測驗工具的型態。

就測驗工具來說，教師給了學生不同參照標準其所代表的意義，可能是學生的成就表現、努力程度，亦可能是學生在同儕中的相對地位。因此，參照回饋方式的不同，所表示的意義也不同。就參照回饋與成就動機方面，李茂能 (1985) 也曾探討努力分數的回饋 (即強調自我比較的學習方式) 對國中生英語科的成就動機與學習效果之影響。結果發現，努力分數的回饋，有助於提升英語科的學習效果與低成就學生的學習動機。Nicholls (1979) 認為，能力呈常態分配班級的學生，常模參照法會使學生表現呈現強者恆強、弱者恆弱的結構穩定狀態，所以常模參照回饋對低成就的學生之動機是相當不利的。Slavin (1980) 指出，自我參照的評分方式，可使不同能力水準的學生有較高的動機水準。就參照回饋與成就表現方面，Slavin曾以自我參照的方

式對17個班級做實驗，實驗發現以自我參照回饋方式處理的學生，其表現優於傳統常模參照回饋方式的學生。李明堂（1986）針對84位國中生，研究常模參照回饋與自我參照回饋對不同制握信念學生學習成就、期望水準之影響。研究發現，接受常模參照回饋者，其成績逐漸進步；接受自我參照回饋者，表現有退步現象。Ames（1984）認為，非競爭性（noncompetitive）的自我增進自我知覺將有助於工作的精熟取向，促使學生致力與努力有關的策略上，以改善表現。綜合上述，不同參照回饋對成就動機、學習表現的研究諸多，其中對動機的影響有較一致的看法，但是對學習表現的研究結果較分歧，再加上過去研究所談學習表現均非運動領域，更顯得探討不同參照回饋對運動表現影響研究的必要性，因此，本研究企圖在不同參照回饋與成就動機、技能學習表現上找尋其關聯性。

林佳明（2008）探討國小學童體適能、身體自我概念及自尊之關係，發現體適能、身體自我概念及自尊之間具有顯著正相關。吳琴婷（2009）研究國小學童體適能與學業成績之關聯性，指出學童之整體體適能成績高低與學業成績高低具有關聯性。許多研究均指出，體適能對學童的身心影響是相當重要的。

教育部規定，國民中小學須於每學期開學前三週實施完體適能的檢測工作，而現行回饋制度是以常模參照回饋的方式，故每每在各項成績施測完之後，總可以在成績優異者身邊看到一堆崇拜者，於是自信與快樂的表情形之於色；相反地，測驗成績表現較差者，不難看出其不滿意，甚至難過的表情。當回到電腦教室將檢測成績輸入「體適能測試系統」後，因在常模參照的回饋中得知了自己的百分等級，於是這些較低運動成就的學生更受到了「二度傷害」。尤有甚者，產生酸葡萄心理，而否定體適能檢測，長期下來甚至因此排斥運動。體適能檢測後的成績登錄原意，是希望能藉此常模參照的回饋，讓學生瞭