

壹、前言

德語在台灣是第二外語，教師對學生學習德語態度的評價多為被動、缺乏學習興趣與主見。造成這種學習態度的因素很多，除外在因素，如外語政策與就業市場供需問題外，其他如家庭與社會環境、個人發展與認知能力等也都可能是影響其學習態度與方式的因素，而學生缺乏自我意識與覺醒也是要因，再加上學生慣於只接收訊息、背誦的被動學習方式，以及缺乏分析、推論、判斷與統整能力與怯於發言表達等習性，導致學習效益不彰，教師與學生在教學與學習上常受挫。

夏紀梅與吳潛龍認為，造成學習態度形成的主要因素是來自於傳統的學習態度與習慣，他們稱之為「學習文化」，是「觀念、態度、行為方式的表現，也是民族文化傳統的產物之一。」(夏紀梅、吳潛龍 1999:16)針對德語學習問題，Schütterle 及 Jaudzin 在其研究中指出，影響學生學習德語成效及造成學習過程差異的因素之一是學習風格，而影響學習風格的重要因素之一是文化。(Schütterle: 2007, Jaudzin: 2008)換言之，學習態度與方式和文化有密切的關係。

學習態度與方式不僅受文化影響，具文化特性的學習態度與方式也會直接或間接反應在日常生活與職場上與人應對進退、溝通以及工作態度和管理上。在全球化的發展趨勢以及跨文化溝通已成現今人類無可避免的互動模式下，其學習態度與方式同樣也會反映在與異文化人士進行跨文化溝通與管理上，同時也可能影響跨文化溝通與管理的進行。

有鑑於此，本文擬就全球化的趨勢，探討學習風格與文化及跨文化溝通管理關係，並對台灣德語系學生學習德語之態度與方式進行問卷調查，分析其學習風格與其所屬文化、性別及學制的相關性，以期研究結果能讓教師與學生意識到文化特性對學習態度的影響，並藉由瞭解其學習風格而施以適性的教學方法，以培養學生主動學習、積極求是的學習態度，進而提高其學習能力與效益。

貳、學習風格

學習風格與學習能力無關，亦無優劣之分，它是一種較穩定、持久的學習方式，「是學習者在處理（接收、建構、儲存…）訊息及社會互動時無針對特別情境與任務相對穩定的偏好。」(Grotjahn 1998:11)。學習風格主要受遺傳、個人特性、周邊環境及所屬文化影響而產生，並影響個人在學習過程中接收、理解與處理訊息和解決問題方

式。學習風格雖具有穩定性，但並非一成不變。個人之學習風格可能因不同情境或個人認知成長發展而有所改變，也會因學習科別而有所不同，亦即，個人可能在不同的學習階段發展出不同的學習風格，或在不同的情境有不同的學習風格，但多數人都有其特定偏好的學習風格。藉由學習風格測試除可以了解學習風格如何影響學習者的學習行為外，更可探究學習者如何學習、做決定、處理與解決問題，以及如何與人相處與適應新狀況，因此備受重視。

一、Kolb 之學習風格理論

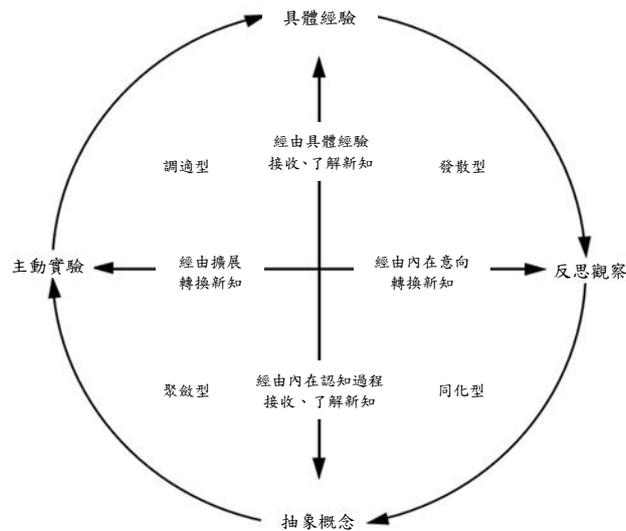
學習風格雖僅是認知研究的一小部分，但相關研究非常多，其中又以文化、性別、學科、教育程度與職業等與學習風格的相關性與差異性研究居多。而在眾多論述中，Kolb 之經驗學習理論及其學習風格量表最常被引述應用，¹是研究學習風格者重要之參考文獻依據。²

Kolb 是美國教育心理學者，他認為，知識的獲得是來自經驗，學習是一種藉由經驗轉化的過程，且是持續進行的經驗學習過程，這個學習過程行成一個循環。(Kolb 1984: 40-41) 每一學習過程都會依此循環順序進行：個人藉由具體經驗而對某事物有新的感知後，會從多方面加以仔細省思、觀察，以瞭解其特性與相關性，經省思、觀察後的經驗再經分析、系統化後而成抽象的理解概念，此時初始的經驗已轉化為邏輯性的理論，最後再將此理論付之實際行動中實驗，並運用於解決問題、尋找決策的實務上，以做為未來情境的依據。就此是一個學習循環的結束，當有新的事物或新知出現時，又開始新的學習循環。如圖一：

¹ 根據統計，自 1971-1999 年，在教育、管理、電腦資訊、醫學、護理、會計及心理學領域中，以 Kolb 的經驗學習理論及學習風格量表為研究理論基礎的學術論文共有 2008 篇。(Kolb/Kolb 2005:17)

² 與 Kolb 之學習風格模式相近的是 Honey 與 Mumford 之學習風格理論。Honey 與 Mumford 認為，日常生活與個人經驗在學習中扮演一重要角色。學習是一種藉由彼此相互融合且具邏輯階段的循環過程，每一個循環結束又將是另一個新的循環開始，如同一個螺旋。他們將學習分為四階段，分別是：經驗、省思、歸納與實驗，並依此階段將學習風格分為四種：積極行動者(Activist)、省思者(Thinker)、理論者(Theorist)與實踐者(Practitioner)。(Honey / Mumford 1992)

Silver 及 Hanson 則從瑞士心理學者 Jung 的性格類型模式發展出一個過程導向的學習風格模式，此模式亦分有四種不同的學習風格：1. 感官—思考型或精熟型，此類型學習者重效率，偏好實做，是目標導向；2. 直覺—思考型或理解型，此類型是理論、知識導向，偏好有邏輯、有系統、有組織的學習方式；3. 直覺—感受型或自我表達型，其學習特性是興趣導向，好奇、具想像力與彈性；4. 感官—感受型或注重人際型，此風格之學習者較敏感，喜歡與人一起工作、分享，是感覺與人際取向。(Silver/Strong/Perini 2002: 40-44)



圖一：學習循環與四個學習風格模式 (Kolb 1984: 42)

根據 Kolb 所提出的經驗學習模式，學習循環過程的資訊與經驗處理可區分為兩個層面，一是理解層面，可分為具體經驗(concrete experience/CE)與抽象概念(abstract conceptualization/AC)兩個面向，主要是資訊取得與接收方式的不同；另一個是轉換層面，又可分為省思觀察(reflective observation/RO)與主動實驗(active experimentation/AE)兩個面向，主要是資訊取得後的判斷與處理方式的不同。具體經驗(CE)在學習過程中較強調經驗與情感作用，學習者藉由個人情感經驗與直覺來學習與處理問題，對情感領域及人際關係較敏感。抽象概念(AC)則與具體經驗相反，較重視思考，學習者非依個人情感或直覺，而是藉由邏輯思考與分析來學習、解決問題。省思觀察(RO)則偏重觀察，學習者藉由不同角度的細心觀察來思考與處理事物、解決問題。而主動實驗(AE)則與省思觀察相反，強調行動、實做，學習者在學習過程中透過積極、主動與實踐來學習，並強調實踐結果與影響。每一學習者的學習過程都會經歷此四階段，只是對每一階段的偏好程度不一，有些人在學習過程中重視情感，有些則是強調理性思考。這四個學習循環面向都是兩兩相對應，型成兩個對軸，南北軸表資訊的接收與理解，亦即，具體經驗(KE)與抽象概念(AC)相對應，而東西軸則表資訊的轉換與處理，故省思觀察(RO)和主動實驗(AE)相對應。Kolb 認為，學習者不可能在單一軸上同時呈現兩種不同的學習面向；當學習者偏好某一學習面向，就會輕忽與其對應的另一學習面向，如偏好具體經驗，就會輕忽抽象概念；偏好省思觀察，就會輕

忽主動實驗。

二、學習風格量表

Kolb 為測量出學習者的學習風格，於 1969 年發展出第一版學習風格量表 (Learning Style Inventory, 簡稱 LSI)。1985 年提出第二版學習風格量表，並從原來的 9 個問題增加至 12 題，經修正後又於 1999 年發表第三版，2005 年 Kolb 從 6977 個學習風格量表使用者的經驗中修訂第三版，成為第三版的進化版 LSI 3.1。(Kolb/Kolb 2005: 9-11) 第三版是目前最被普遍應用的學習風格評量工具，共分 12 題，分別代表具體經驗、省思觀察、抽象概念與主動實驗四個面向，每一面向各有三題，每一題有 A、B、C、D 四選項。藉由以上四學習面向的評量結果，可將學習者之學習風格分為四類型：聚斂型 (Convergence)、發散型 (Divergence)、同化型 (Assimilation) 與調適型 (Accommodation)。每一學習風格均結合兩種學習面向，是學習者對資訊接收與處理的偏好：聚斂型偏好抽象概念與主動實驗 (AC / AE - thinking and doing)，聚斂型的學習者喜歡技術性的事物，重實務，喜歡將理論與新的想法加以實驗、模擬，較少顧及人際關係，是實用主義者。發散型傾向具體經驗與省思觀察 (CE/RO - feeling and watching)，此類型學習者較敏感，對人較感興趣，具想像力，喜歡從不同角度看事情、蒐集資料，也喜歡團隊的工作方式。同化型多偏向抽象概念與省思觀察 (AC/RO - thinking and watching)，此類型的學習者則偏向簡潔、邏輯的學習方法，對構想及抽象概念較感興趣，較不會聚焦在人及事物的實質判斷上，也較不強調實做的機會。調適型則喜好具體經驗與主動實驗 (CE/AE - feeling and doing)，此類型學習者在學習上較依賴個人直覺，較不重視邏輯思考，強調實做，偏向實用性與試驗性的方法。(Kolb 1984: 67-69) 學習者透過此學習量表可以瞭解個人接收、處理新知以及解決問題的態度與方法，並可推斷個人適合之職業取向。

參、學習風格與文化

學習風格並非與生俱來，亦非因單一因素所造成。Bennett 指出，影響一特定學習風格行成的因素，包括個人的社會化過程、暴露在社會的一致性壓力、環境適應力、生物性影響，如營養對個人特定能力的培養與體能發展之影響，以及社會閱讀與寫作能力。(Bennett 1990:157) Kolb 則指出，個人獲取與處理資訊的喜好方式雖與遺傳有關，但絕大部分還是受經驗的影響，而家庭、學校、職場、工作、社會等經驗更是影

響學習風格的重要因素，亦即，除個人因素，如個性、認知特性與能力外，學習風格的形成受外在因素影響極大。(Kolb 1984: 25-38)由於每一個體之出生背景、認知能力，以及在家庭、學校、社會與工作中所獲取的經驗不同，其學習風格也會不同。而這些不同的經驗與國家、宗教、社會環境及價值制度息息相關，更與個人所屬文化密不可分。

文化的定義不一，其所涵蓋的內容與影響層面既深且廣，包括所有人類動態、靜態、具體與抽象的種種活動以及各種有形的物質與精神產物，並在歷史演變與傳承發展過程中形成異於他文化的特性，這些文化特性不僅呈現在可感知的文化內涵中，如食衣住行育樂等具體的物質，以及抽象、不易感知的文化元素，如吾人之思維、價值判斷、行為與溝通模式以及社會規範等，同時也影響吾人接收、組織及處理訊息、與他人溝通、互動、解決問題以及發展智慧與建構新知的方式。(De Vita 2001: 167)

不同文化的教育方式會造就個人在成長過程中不同的思考模式，此不僅影響個人的認知與資訊處理過程，也會影響學習風格。(Joy / Kolb 2009: 9)學校不僅是專業知識、技能以及人倫道理的教與學所在，其教與學過程也是其所屬文化的呈現。「學習者經由學習內容、教授技巧以及學校之社會環境而被文化『條件化』，並型塑出其內化之思維與工作風格。」(Barmeyer 2000: 21) Hofstede 也從文化觀點提出學校對學習風格行成的影響：「孩童在學校持續發展其思維模式，教師與同學灌輸給他其他思維模式，這些思維模式都是文化中非常重要的元素。」(Hofstede 2006: 68)換言之，教學內容與方法以及學習態度與方式不僅只是教師及學生個人的問題，更與其所屬文化特性相關。許多研究結果亦顯示，文化是影響學習風格的重要因素。(Joy/Kolb 2009, Holtbrügge 2009, Black 2008, Yamazaki 2005)

Joy/Kolb (2009) 以美國、義大利、德國、波蘭、巴西、印度及新加坡 19 歲以上非在學學生為對象³，探討文化對學習風格的影響。其研究結果顯示：在資訊的接收與理解上，受儒家思想影響的亞洲國家偏向抽象概念，拉丁美洲及歐美國家較傾向具體經驗，而就資訊轉換與處理上，各文化並無顯著差異，亦即，在資訊的接收與理解層面上，文化是重要的影響因素，但對資訊轉換的影響不大。而就文化面向與學習風格之關係而言，避免不確定性高的文化較傾向抽象概念與省思觀察，避免不確定性低的

³ 此研究共有 533 個樣本，研究對象必須是出生地與居住地相同，以避免跨文化的生活經驗影響學習風格。

文化則偏向具體經驗與主動實驗。Holtbrügge(2009)以 Hofstede 的五個文化面向⁴探討文化與學習風格的關係，⁵並假設，高權力距離、個人主義、避免不確定性高、陽剛文化及長期導向文化，在資訊的接收與處理上是傾向抽象概念與省思觀察，而低權力距離、集體主義、避免不確定性低、陰柔文化及短期導向文化則是偏好具體經驗與主動實驗的學習風格。其研究結果顯示，除台灣是偏向抽象概念與省思觀察外，其餘國家均傾向抽象概念與主動實驗，其中，在資訊的接收上，保加利亞、印度、波蘭及台灣的抽象概念尤為顯著，而在資訊的轉化上，德國、奈及利亞、英國及美國的主動實驗最為明顯。Black 在 2008 的研究結果指出，文化對中國會計師的學習風格影響遠大於對美國會計師的學習風格；具集體主義特性的中國（包括香港）會計師偏好省思觀察，而傾向個人主義的美國會計師則偏向主動實驗。另一具參考價值的研究是 Yamazaki 於 2005 年的研究，他重新審視、分析六個相關研究，⁶並從三個領域、六個文化面向⁷探討文化對學習風格的影響。其研究假設，高語境文化者⁸對特定具體環境必須夠敏感才能進行有效溝通，因此，其學習模式較偏向具體經驗，而低語境文化的學習模式則是抽

⁴ Hofstede 將國家文化分為四個文化面向，分別是：個體主義與集體主義、權力距離、陽剛與陰柔以及避免不確定性：個體主義文化強調「自我」，是以「個體」為取向，集體主義文化則以「我們」為中心，以「集體」為導向；權力距離大之文化，其社群成員間的權力關係較不平等，權力大者擁有威權，對權力小者具影響力與決定權，其階級明顯，從屬關係明確，反之，權力距離小之文化，其社群成員的權力關係較平等，較無威權與階級之分；陽剛文化的社會結構以男性為主導，性別角色明確，以務實為導向，而陰柔取向的文化，其性別角色較不固定，兩性較平權，較情感取向；避免不確定性高的文化較難接受不可知的事物與風險，因此，不會斷然冒險行事，凡事都會先做好規劃，以避免失敗，而避免不確定性低的文化則較能接受不確定性或不可知的事物，敢於冒險、創新，接受挑戰。Hofstede 又依美國學者 Michael Bond 對儒家價值系統的研究而提出第五個文化面向-長期與短期導向。長期導向之文化重視道德維護及未來成就，短期導向之文化則強調對過去與現在之價值維護。(Hofstede 2001)由於各文化族群的傳承與歷史發展不同，因此，其文化面向的呈現也有所不同。

⁵ 研究樣本雖取自 74 個國籍，但多數國籍之樣本數未超過 15 個，最後只取其中 12 個國家樣本，包括台灣、巴基斯坦、奈及利亞、法國、中國、保加利亞、英國、美國、印度、波蘭、德國以及蘇俄，共 953 人。

⁶ 此六個研究分別是：1. Hoppe (1990)，施測對象：奧地利、比利時、丹麥、芬蘭、法國、德國、英國、愛爾蘭、義大利、荷蘭、挪威、葡萄牙、西班牙、瑞典、瑞士、土耳其、美國及馬爾它島的成年人，2. Auyeung & Sands(1996)，試測對象：澳洲、香港與台灣的會計系學生，3. McMurray(1998)，施測對象：日本學生，4. Fridland(2002)，施測對象：中國與美國教師，5. Barmeyer (2004)，施測對象：法國、德國、魁北克經濟系學生，6. Yamazaki & Kayes(2005)，施測對象：在美國的日籍與美籍經理人。(Yamazaki 2005)

⁷ 此三個領域是：人類學、跨文化管理及跨文化心理學，六個文化面向分別是：高/低語境、恥感/罪感文化、避免不確定性、M/O 管理型態、互依（集體主義）/獨立（個人主義）、場地依賴/場地獨立。

⁸ Hall 從溝通者之溝通方式與溝通情境將文化區分為低語境與高語境文化 (Hall 1989)，兩者在人際關係及溝通模式上有明顯的差異：低語境文化強調「自我」，是以「個體」為取向；高語境文化則以「我們」為中心，是以「集體」為導向。在溝通上，低語境文化的人在訊息的傳達上直接、明顯，無須多餘的詮釋與解釋，人與人的關係較為淺薄，也較不易長久維持。在高語境文化裡，溝通訊息的傳達較間接，語意也較含蓄，在溝通時，重視周遭外部環境與非語言的習慣，進而從中瞭解對方的言外之意。在高語境文化中，人與人之間的關係較長遠緊密，例如，日、中、阿拉伯文化。

象概念，較不重視人際關係，較注重邏輯思考與認知分析。避免不確定性高的文化強調規則與制度，遵循法規，因此傾向省思觀察，以避免未知的風險與狀況，以防失敗，而避免不確定性低的文化較重視如何能將成功極大化，較敢於冒險、創新，不怕失敗，因此偏向主動實驗。就集體主義與個人主義而言，在屬於互依的集體主義文化裡，個體與周遭社會環境關係密切，屬於社會的一部分，而非疏離，對於他人的感覺、想法非常敏感，因此在資訊的理解上偏向具體經驗的學習模式；而在資訊的轉化上，因為必須蒐集資訊、傾聽他人，再產出自己的想法，所以較傾向省思觀察。相對而言，西方社會較屬独立自主的個人主義，重視個人獨特想法、清楚概念及邏輯思考，故傾向抽象概念，又因為喜歡將個人的想法付諸實現，故在資訊的轉化上偏向主動實驗。其研究結果顯示，屬於集體主義、高語境及避免不確定性高的日本文化，其學習模式是具體經驗與省思觀察；而同樣屬於集體主義、高語境的香港、台灣則傾向省思觀察與抽象概念的學習模式，此與其假設不符。傾向個人主義、低語境以及避免不確定性低面向的美國及以色列文化均偏向抽象概念及主動實驗；而同樣屬於個人主義、避免不確定性低的澳洲則偏向具體經驗與主動實驗，此亦與其假設不符。偏向高語境及避免不確定性低的巴布新幾內亞及美國印地安文化均偏向具體經驗與主動實驗。比較特別的是，泰國與新加坡呈現多種學習風格。Yamazaki 認為，假設與研究結果不符，以及一文化呈現多種學習風格，可能與研究樣本的大小、受測者的文化群代表性、施測方式、文化特質的精確度，以及其他可能影響學習風格的變項，例如受測者的人格特質、現行教育體制環境、學科專業、年齡等有關。

綜觀上述研究結果，雖然部分研究結果與假設不符，但可以確定的是，文化與學習風格有一定的相關性，特定文化面向亦有特定偏向的學習風格，又因文化特殊性與差異性，不同文化會呈現不同的學習風格。

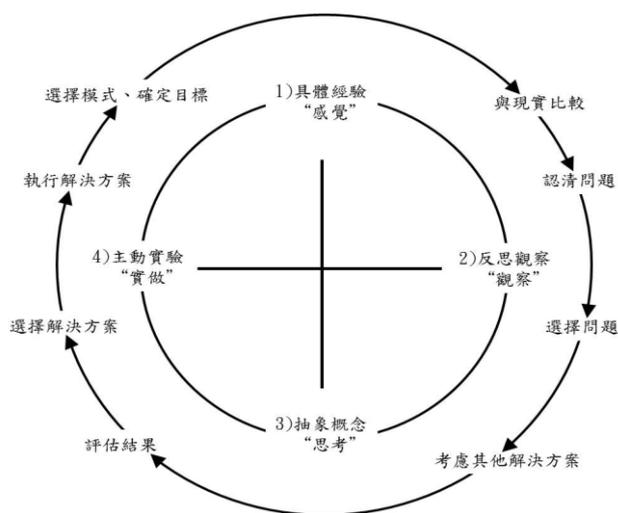
肆、學習風格與跨文化溝通管理

隨著傳播媒體、高科技的發展以及生活與工作上的需求，各族群間的互動與接觸日益頻繁，關係亦更緊密，企業組織與型態也更趨向國際化，跨國企業投資、合作、併購等已是企業國際化中常見的型態，其溝通、商業談判與經營管理等亦趨向跨文化形式。

如前所述，文化是影響學習風格的重要因素。學習風格不僅是個人的學習特性與

偏好，也是其具文化特性的思維、情感與行為方式的呈現，不僅影響訊息的接收、理解與處理方式，也影響個人與他人溝通方式、過程與結果。因文化的特性及差異性，每一文化的學習風格不盡相同，其工作、溝通、管理以及問題處理方式也不同。

在跨文化的工作團隊中，工作目標基本上是一致的，但不同文化背景的團隊成員可能受個人所屬文化特性影響，而對達成目標、工作方式、工作階段以及解決問題方式有不同的認知與重視程度。「不同思維與工作方式不僅導致不同解決問題的過程，也會對問題有不同的理解與看法」。(Barmeyer 2000: 238) 同一件事，有些人認為是問題，會尋求解決方法，有些人不做此想，便不會去找解決方案。而不同的學習風格，面對問題時，其解決方式與技巧也不同，如圖二。而各文化成員可能因其所屬文化特性而對權力距離、避免不確定性及溝通方式有不同的認知，因此在溝通、協調上也會有所差異。



圖二：學習風格循環表與解決問題技巧 (Kolb 1984: 33)

Barmeyer(2000)以德國、魁北克及法國商學院學生的學習風格為基礎，比較分析三國經理人在跨國合作計畫案⁹的溝通管理以及問題處理方式。依其研究分析結果，德國人在資訊理解與轉化處理上明顯偏好抽象概念與主動實驗，因此，在計畫的規劃階段，對計畫的細節會做通盤且詳盡的思考討論，同時對所有蒐集的內容與進行方式予以制度、明確化，以作為執行的依據，並對可能影響計畫的因素、問題以及解決方式先加以分析，以確保執行過程順利，可達成預期結果，此特性與德國人避免不確定性

⁹ 跨國計畫案的成員通常來自不同文化，具有完成目標的期限以及獨特且複雜任務的特性，一般分為規劃、決定與執行三階段，此三階段與其價值系統、行為模式及個人的人格特質相關。

高以及低語境的文化面向相吻合。法國人及魁北克人雖然在學習風格的數據分析中，抽象概念的分數較高，但若與強調思考、分析，重視實際參與、實做的德國人相比，法國人及魁北克人的具體經驗與省思觀察的學習面向尤為顯著，亦即，法國人及魁北克人比德國人更重視情感、人際關係；他們在計畫的規劃過程中彼此腦力激盪，隨時有新的想法都會納入討論，較不會顧及可能衍生的各種問題，其規劃時程相對簡短。德國人在計畫的決定階段中，所有成員都參與討論，成員的正、反意見與建議都會被重視，最後達成共識、做成決定，一經決定就不會輕易更改，此與德國低權力距離以及重視組織結構與制度的文化特性相關。(Schroll-Machl 2007: 71-80)而法國人則因其高權力距離的社會階級結構關係，(Hofstede 2006: 56)因此，在討論過程中，通常是主管做最後決定。而其強調情感的具體經驗學習風格使其常依直覺做決定，當有新的構想出現時又對之前的決定產生質疑，導致不斷修正已做成的決定。在執行階段上，德國人在規劃階段已詳細充分討論，並依所做的決定執行，故無須再做多餘的意見交換與修改。而魁北克及法國人則因為規劃時程短，決定快，因此較快進入執行階段，但因前兩階段未對事情與問題做充分討論，又因彈性的處事方式，因此常有新的意見、問題與新的修正。

從 Barmeyer 的研究結果可以明顯看出，不同的文化與學習風格顯現在溝通、管理與工作方式上的差異：偏向抽象概念，強調思考的德國經理人在第一及第二計畫階段會把所有與計畫相關的事物與問題做全盤的思考、討論，以避免不確定性及風險產生，第三階段則依第一與第二階段充分討論的結果與決定確實執行，展現其偏好主動實驗，亦即實做的學習風格。而偏向具體經驗，亦即，強調情感的魁北克與法國經理人在第一及第二計畫階段則傾向開放、彈性的態度與方式，因此時程短。又因為隨想隨做的彈性工作與解決問題方式，因此在第三階段的計畫執行中，在面臨新的問題、新的構想時又再討論、修正。從德國人的觀點視之，魁北克及法國經理人的作法過於膚淺、草率、不果斷、缺乏效率、難以估量，不僅容易延宕計畫的執行，更可能無法達成預期目標。而魁北克及法國經理人則會認為，德國人作法不僅冗長、複雜、不具彈性，也限制創意發想而無創新的成果。

在一個跨文化的合作情境中，成員間可能因文化差異與學習風格不同，而有不同的思維、工作、溝通管理以及解決問題的方式，這些可能導致意見紛歧，彼此誤解，甚至失去信任而無法順利完成跨文化的溝通與合作。但這並不表示，不同文化的不同

學習風格對跨文化溝通管理的影響一定是負面的；不同學習風格也可能促使雙方更友好、更緊密的關係。Stumpf 認為，經理人與員工分別來自不同文化是一種契機，但也可能是一種危機：「契機是，不同文化的經歷與行為模式彼此有很好的組合、最佳的互補；危機則是，不同的經歷與行為模式仍無法理解，被視為是不好的、負面的經驗，無法適當的融入不同文化環境中。」(Stumpf 2001: 336)同樣，不同文化的不同學習風格在跨文化溝通管理中可以互補，但也可能造成更多的衝突。「溝通者的學習風格類型越相近，產生摩擦就越小，但合作也可能變得『更無趣』。學習風格類型差異大，可能產生更多摩擦點，但合作具互補性，因為每個人都可在其合作中展現其強項。當某一個人對新想法的執行，亦即，主動實驗較弱時，另一人可以展現其較強的實做部分。」(Barmeyer 2000: 205)。因此，文化與學習風格差異不應該被視為是跨文化溝通管理的障礙，而是結合溝通管理者強項的契機。

伍、德語系學生的學習風格問卷調查與結果分析

為瞭解台灣德語系學生的學習風格，因此對德語系學生施以問卷調查。受測學生以二年級及三年級生為主，包括一般大學及科技大學的德語系學生。

一. 問卷設計與施做方式

德國民族學者Haller為瞭解其學生的學習風格，以Kolb於1999年修訂之學習風格量表為主體，將其學習風格量表中每一學習面向由原來的三題加以細化擴增至10題，共計40題。與Kolb的12題問卷內容相比，Haller針對每一學習風格所設計的問題更詳細，更能具體測出受測者接收、理解、處理資訊以及解決問題的方式與態度，故本研究以Haller的問卷設計為主，每一學習面向各有10題，每一題各有四個選項，共10分，分數越高，表示越符合題目描述的情境，分數越低，則表示符合程度越低，每一學習面向各有100分，問卷合計40題，共400分，如附件一。

為確保問卷之信度與效度，問卷設計完成後先對12個學生進行前測，並就前測結果與問題作修改與調整。在問卷設計完成後，委請國內6所大學德語系老師在其課堂上將問卷發給學生作答，學生就問卷上所描述之情境選出符合自己情況的選項。問卷填答完後即回收。參與填答的學生共計228人，其中一般大學德語系學生152人，男生24人，女生128人，科技大學德語系學生76人，男生16人，女生60人。

二、結果分析

一)、學習風格與中華文化關係

在學習風格的相關研究中，以文化與學習風格的相關性為研究主題者，大都著墨於不同文化與學習風格的比較分析。本問卷的施測對象為台灣德語系學生，均屬同一文化、同一年齡層及同一學科，故在研究分析上較為單純。

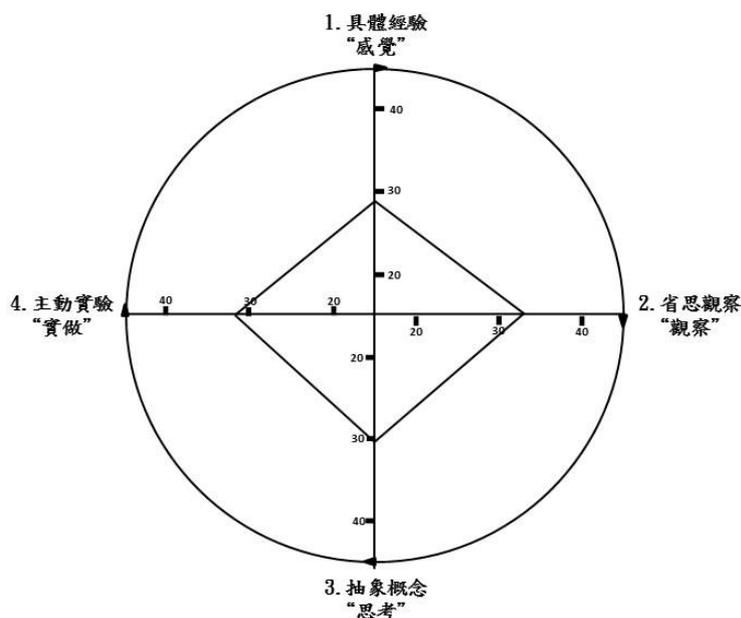
所有受測者的問卷數據經 SPSS 統計分析後，其四個學習面向的平均數如表一：

學習面向	具體經驗 (CE): 感覺	省思觀察 (RO): 觀察	抽象概念 (AC): 思考	主動實驗 (AE): 實做
平均數	28.86	32.50	30.06	31.00

表一：台灣德語系學生的學習風格

從表一及圖三來看，德語系學生是偏向抽象概念與省思觀察的學習模式，是屬同化型 (AC/RO: Assimilation) 的學習風格¹⁰，亦即，德語系學生在學習過程中，當有新的訊息或問題出現時，不是依個人的情感經驗或感覺學習，而是藉由邏輯思考與認知分析而瞭解新知、解決問題。他們喜歡在正式的學習環境中學習，如課堂、講座、理論分析模式，喜歡獨自或與其同類型的人一起學習、理解新知，較不注重人際關係，也較不喜歡開放式的學習環境或自我判斷的活動。

¹⁰ 根據統計結果，其中有 42 份問卷的 AC-CE 及 AE-RO 的結果等於零，此表示，這些學生的學習模式相當平均，沒有特別偏向某一學習風格。



圖三：台灣德語系學生學習風格剖面圖

就 Hofstede 及 Hall 對各文化的研究結果，屬於中華文化的台灣是偏向高權力距離、集體主義、避免不確定性較高、陽剛以及高語境的文化 (Hofstede 2006; Hall 1989)。以下將就此五個文化面向分析台灣德語系學生的學習風格與其所屬文化 (中華文化) 關係。

在權力距離大的台灣，學校老師在課堂上是主導，決定學習目標、課程內容與上課方式，學生通常是被動學習與接受，較少主動、積極提問。學生也不需主動蒐集知識，多由教師提供。其學習過程通常以教師個人為依歸，教師如同印度的大師 (Guru)，社會地位崇高，備受尊重，因此學習品質端看教師的好壞 (Hofstede 2006 42-43)。在教與學的過程中，老師習慣於填鴨式的知識傳授，而學生則慣於被動學習與死記背誦。這種缺乏主動求證、強調結果、不重視過程與方法的學習方式與西方強調積極主動、重過程與實做的學習方式截然不同，在學習風格上較偏好抽象概念與省思觀察 (Yamazaki 2005, Holtbrügge 2009)。

就集體主義文化而言，所有的行為模式以及價值規範是以「群體」為依歸，社會成員對群體有高度的認同與歸屬感，雖有個體存在，但隱而不彰，個體是未被發現，

也未被瞭解的。(韋政通 1994: 57) 這種以群體為核心的行為價值系統不僅顯現在家庭中，也反映在學校課堂中。Hofstede 指出，集體主義文化的學生在課堂上常沈默不語，既使老師提問，學生不是低頭不語，就是很沒把握、小聲回答。如果老師要學生說話，就要直接點名學生。(Hofstede 2006: 130-131) Winter 觀察日本德語系學生上課情形時發現，日本學生上課少發言、沈默不語主要是受儒家講求和諧、服從與紀律的思維以及面子情結所影響。(Winter 2008:40-49) 這些不僅是中華文化的特殊性，也是影響台灣德語系學生學習態度的重要因素。而這些反映在學習上的是，強調能融合群體的技能、道德以及傳統的精髓，而不是為成全自我個體而求新、求變、解決未知。「學習常被視為是年輕人保留的單一過程，他必須學習，如何做，以成為社會群體中的一員」。(Hofstede 2006: 132-133) 此與西方強調，學無止盡，不是要學「如何做」，而是要學「如何學」的學習態度與方式明顯不同。而這也正是譚頂良所說，華人傳統教育「重整體綜合與求同順從，輕部分分析與求異創造」。(譚頂良 1999: 290-291) 這種強調群體、綜合，忽視實體與分析的學習態度與方式是偏向具體經驗與省思觀察的學習模式。(Yuen & Lee 1994, Auyeung & Sands 1996)

在避免不確定性的文化層面上，避免不確定性高者較喜歡有組織的學習環境，較在意是否有具體、正確答案，以規避不確定的風險與錯誤。「學生視老師為專家，期待他們給予所有的答案。[...]在避免不確定性高的國家裡，學生基本上不會相信與其教師相左的知識觀點。」(Hofstede 2006: 248) 在華人社會裡，老師是智慧與知識權威的象徵，因此，學生常會以老師的學養、知識為典範依歸。而學生為了避免出錯，在對新知、新事物尚無概括性的理解前會先保留態度，先觀察、聆聽，認為有充分的準備與瞭解後才會行動，因此，學生在課堂上，除期待老師給予正確答案外，會先觀察老師、同學的反應，以及自己對新知的理解程度，再決定是否回應或發言，以避免出錯而丟臉。這也是學生在課堂上沈默、無回應的因素之一，其學習模式較傾向抽象概念與省思觀察。(Yamazaki 2005, Joy/Kolb 2009)

陽剛文化是成果與競爭導向的文化，其工作目標偏重收入、認同、升遷與挑戰；除了希望有更高的收入外，更力求表現，希望獲得肯定而能晉升更高的職位。(Hofstede 2006: 164-165) 這種反映在學校的學習是，努力學習取得好成績，以獲得父母、師長的肯定。有好的成績就可能有的工作、好的收入。Hofstede 從其個人經驗中得到的結論是，成為最好的學生是陽剛文化的標準，學校成績差如同災難，不只會被父母指

責，也會被老師、同學、親友藐視。(Hofstede 2006:187) 在屬於陽剛文化的台灣，力求高、好、大是社會的普世價值觀；父母期望子女能有高成績、高學歷、高成就，學校也希望學生有優異成績表現，為校增光¹¹。學生在家庭、社會的期待下，往往被要求各項學科都要拿高分，因此常要與人比、與人競爭，造成無形的壓力，卻缺乏時間思考、探索自我。在學習過程中，成績至上，至於為什麼要學、如何學、學到什麼並不重要。「學生是為了得到好結果、好分數而學習，而不是為了真正掌握知識、掌握學習過程和方法、促進能力發展而學習，缺乏學習的內在動機，形成不求甚解、好高騖遠的學習態度和學習習慣，而不注重紮實打基礎，掌握基本的方法技能，學生即使“知其然”，也不一定“知其所以然”。」(譚頂梁 1999:293) 這種強調目標與結果，缺乏自我探索與價值判斷的學習態度，在資訊理解與轉化上較偏向抽象概念與省思觀察。(Barmeyer 2000)

在高語境文化裡，溝通不僅是為傳遞訊息，也是為建立人際關係，在溝通過程中無需過多的語言訊息，個人的感覺與經驗更重要。「高語境的溝通訊息大部分是在溝通情境或溝通者身上，極少部分是在溝通的語碼內，也少有明確的訊息。」(Hall 1989:91) 高語境的溝通表達方式較間接、迂迴，情感性作用較高，除了溝通者本身所傳達的訊息外，溝通者在這過程中會試圖藉由其感覺與經驗與對方建立起關係。屬於高語境的台灣，溝通模式不僅間接、含蓄，也強調直覺與情感經驗，而「直覺是不可說的 (...) 往往只是略加提示 (...) 必須靠自己的體悟。」(韋政通 1994:19) 因此，聽者不僅要察言觀色、「鑑貌辨色」(孫隆基 1985:138)，更要細心揣測才能完全瞭解說者間接、含蓄或模擬兩可的表達內容。這種間接、含蓄的表達方式不僅可以避免尷尬、不愉快，維護溝通者雙方的面子，也可維持和諧的氛圍。也因此，學生在課堂上較不會有直接、明確的回應或表達，而是先從個人的經驗與多方的觀察判斷後再決定要不要做、如何做。這種強調直覺體會、輕忽理性邏輯思考的學習模式是偏向具體經驗與省思觀察。(Barmeyer 2000, Yamazaki 2005)

綜合上述對中華文化特性與學習風格相關性的分析結果，在資訊的處理與轉化上，五個文化面向均偏向省思觀察，而在資訊的接收與理解上，高權力距離、避免不確定

¹¹ 此與傳統士大夫觀念以及華人重面子的情結有關。在傳統社會裡，文人在職業的排序「士農工商」中排第一，社會地位也較其他職業高。在一般人觀念裡，只有藉由努力讀書、獲取功名才能擺脫貧窮，提升社會地位，光耀門楣。

性以及陽剛文化面向均偏向抽象概念，集體主義及高語境文化面向則傾向具體經驗的學習模式。此雖與問卷數據分析結果不完全相符，然而就整體數據顯示，綜合五個文化面向與學習風格關係仍是偏向抽象概念與省思觀察¹²。此結果表示，德語系學生在學習過程中，在資訊的接收、理解以及處理、轉化上與其所屬文化特性所呈現的學習風格大致相符，亦即，台灣德語系學生的學習風格與其所屬文化有一定的相關性，直接或間接受其影響；但也表示，單從文化面向分析學習風格是不夠的，因為每一文化的文化面向不同，各文化面向間雖有一定的相關性，但並非是絕對的，屬於高權力距離文化不一定就是集體主義文化，而避免不確定性高文化未必就是陽剛文化，其所呈現的學習風格特性也就不同。此外，影響學習風格的變項，除文化外，還包括社會環境、學術專業、個人特質等，因此，其呈現的學習風格也可能有異。

二)、性別與學習風格

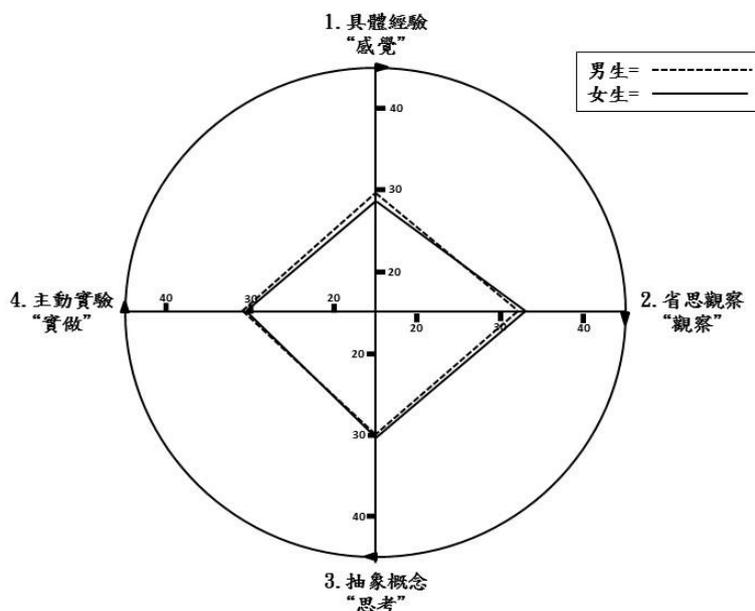
就性別與學科的相關性來看，女性學習外語的比例高於男性，本研究的對象德語系學生也是女多於男，因此呈現在樣本上的比例也是如此，女生佔所有受測者比例為 82.38%，男生僅佔 17.62%。問卷數據經 SPSS 的單因子變異數分析(One-way Analysis of Variance, one-way ANOVA)後，其結果如表二：

	具體經驗 (CE)	省思觀察 (RO)	抽象概念 (AC)	主動實驗 (AE)	Total
男生平均數	29.40	32.10	29.98	31.23	122.70
女生平均數	28.74	32.59	30.07	30.95	122.35
ANOVA	0.339	0.461	0.897	0.729	0.866
P_value					

*, ** and *** indicate significance at the 10%, 5% and 1%, respectively.

表二：德語系男生與女生之學習風格

¹² 此與 Holtbrügge 及 Yamazaki 對台灣學生學習風格的研究結果一致。



圖四：德語系男學生與女學生的學習風格剖面圖

一般對男女生特質的刻板印象是，男性較剛強、理性、果斷、獨立、有主見、具攻擊性、企圖心，女性則較溫柔、情緒化、敏感、被動、順從、有耐性。男女不同的特質除顯現在其思維、行為與溝通外，也會呈現在學習與工作模式中。依 Kolb 的四個學習模式特性假設，男性依其特質，在資訊的理解層面較偏向抽象概念，在資訊的轉化與處理上是省思觀察，亦即，男性在學習過程中，對理論、抽象新知較感興趣，喜歡藉由邏輯分析與判斷獲取新知、理解事物、解決問題，並在經過仔細觀察分析後才付之行動。女性依其特質，較具想像力，強調與人相處與情感，傾向依個人的感覺與經驗學習，喜歡具體事物及親身體驗，較不喜歡理論，其學習模式應是偏向具體經驗與主動實驗。

從表二來看，德語系男女生在具體經驗(CE)、省思觀察(RO)、抽象概念(AC)、主動實驗(AE)及全部面向上，男生得分與女生得分均無顯著不同($p>0.1$)，即男生平均數與女生平均數均無顯著差異。此表示，台灣德語系男女生在四個學習面向並無顯著差異。然而就四個學習面向平均數來看，男生與女生在資訊的接受、理解與資訊的轉化處理上均偏向抽象概念與省思觀察的學習模式，是屬同化型的學習風格(如圖四)。此

結果與上述對女生學習風格的假設不符，也與 Barmeyer, Joy/Kolb 以及 Holtbrügge 的研究結果不一，¹³但與全體受測者的學習風格一致。研究結果與假設不符，可能與受測者的學科及學習環境有關。

三)、學制與學習風格

台灣的教育體制分為中等、高等教育以及技職教育。德語在台灣屬稀有語種，只有在大學才設有獨立系所，高中或高職並無德語科別。在高等教育體系中有 4 所大學設有德語系，2 所大學的歐語系中設有德語組，技職體系中只有 2 所科技大學設有德語系，也因此，兩種學制在此問卷中的樣本數比例不同，一般大學學生佔所有受測者比例為 66%，科技大學學生佔 34%。

兩種不同學制的德語系學生在四個學習面向的平均得分數，經 SPSS 的單因子變異數分析後，結果如表三：

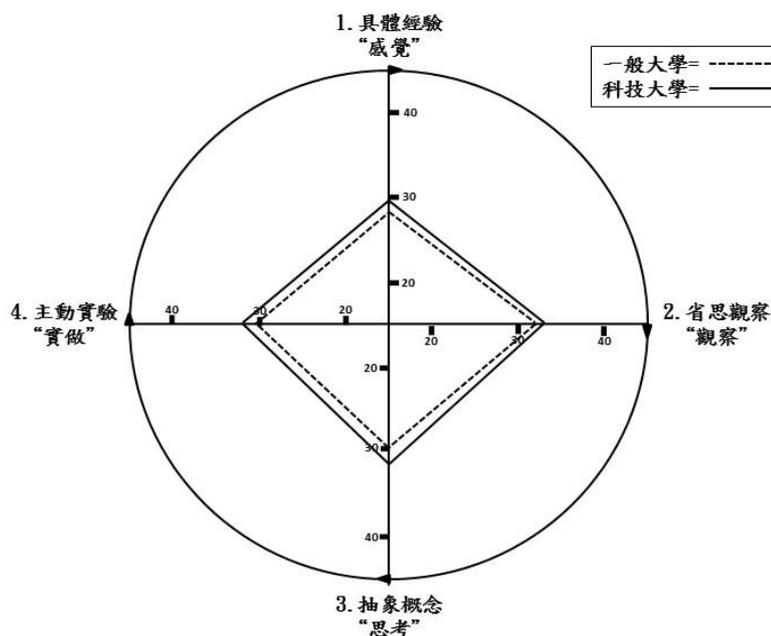
	具體經驗 (CE)	省思觀察 (RO)	抽象概念 (AC)	主動實驗 (AE)	Total
大學平均數	28.40	32.34	29.38	30.22	120.34
科大平均數	29.76	32.83	31.41	32.57	126.57
ANOVA	0.014**	0.353	0.001***	0.000***	0.000***
P_value					

*, ** and *** indicate significance at the 10%, 5% and 1%, respectively.

表三：一般大學與科技大學德語系學生之學習風格

高等教育及技職教育體系大學的生源不同：高等教育的大學生主要來自普通高中，技職體系的大學生則來自高職。普通高中的課程內容主要是人文社會與自然科學各領域的基礎知識與生活通識，強調學習與認知。而高職教育內容則以培訓各領域的技能為主，強調學習與實做。兩種不同教育體制的教育目標、教學內容不同，理論上，其學習方式與態度也應有所不同。

¹³ Barmeyer (2000) 的研究結果與上述假設一致，但在 Joy/Kolb 的研究中，男生在抽象概念及省思觀察的面向比女生顯著，亦即，男生在學習過程中明顯經由邏輯思考與判斷獲取新知，再藉由多方的觀察與分析轉化新知。而在主動實驗與具體經驗面向上，男女生並無顯著差異。(Joy/Kolb 2009) 而 Holtbrügge 的研究結果則與 Joy/Kolb 相反，即男女生在資訊的理解上並無差異。



圖五：一般大學與科技大學德語系學生學習風格剖面圖

以表三來看，在具體經驗(CE)、抽象概念(AC)、主動實驗(AE)及全部面向上，分析結果顯示為5%，顯著水準顯著($p < .05$)，即兩組得分具有顯著差異，大學平均數與科大平均數均有顯著不同，且科大平均數顯著高於大學平均數；但省思觀察(RO)面向的顯著水準不顯著($p = 0.353$)，表示在省思觀察面向，大學平均數與科大平均數無顯著差異。此研究結果與前述假設不符，也與 Barmeyer 的研究結果不一，¹⁴ 但就四個學習面向的平均數來看，一般大學與科技大學德語系學生的學習模式，亦如男女生的學習模式，均偏向抽象概念與省思觀察，屬同化型的學習風格（如圖五），也與全體受測者的學習風格一致。此部分研究結果與假設不同，可能與其傳統的教學與學習方式及學習環境有關，也可能與受測者前一階段的教育學習模式相關：台灣科技大學德語系在高職無對應科別，生源主要來自高職的語文類組（英或日語科），雖然是屬技職體系，但其教學方式與內容與一般普通高中的外語上課無異，可能因此較難顯現出技職教育體

¹⁴ Barmeyer 認為，學制不同，傳授的工作技能與內容也會不同，其對知識的接收與處理方式也會有差異，因此假設，以一般競爭方式進大學的法國商學院學生較傾向理論、被動的學習風格，而以先修一或二年預備班課程再進入大學的商學院學生，其抽象思考能力與貫徹能力較強。但研究結果顯示，以不同方式進入大學的學生，其學習風格並無明顯差異。（Barmeyer 2000）

系的學習風格。

陸、結語

學習風格是個人偏好的學習方式與態度，並無優劣之分。學習風格雖具穩定性，但並非一成不變。個人可能因家庭、社會環境、學校教育及年齡階段等不同而有不同的學習風格。

從多項研究學習風格與文化面向關係的資料顯示，文化是影響學習風格的重要因素之一，又因文化的特殊性與差異性，各文化的學習風格也不同。不同的學習風格會有不同的學習、思維與溝通模式，以及處理事情、解決問題的方法，同時也會呈現出不同的工作態度與管理風格。在跨文化的情境中，個人可能因為文化差異與不同的學習風格而影響跨文化溝通與管理的進行。

就 Hofstede 及 Hall 的文化面向視之，屬於中華文化的台灣，其學習風格偏向抽象概念與省思觀察，此與對台灣德語系學生的學習風格研究結果相近，亦即，德語系學生的學習風格與其所屬文化（中華文化）的學習風格特性大致相符；學生偏好制式、有組織結構的學習環境，喜歡經由觀察學習新知、解決問題，較不會依個人感覺與經驗學習，也較不喜歡開放式的學習環境與活動，是屬同化型的學習風格。在性別與學習風格以及學制與學習風格的關係上，德語系男女學生的學習風格均偏向抽象概念與省思觀察的同化型學習風格。而一般大學與科技大學德語系學生在具體經驗、抽象概念、主動實驗三面向的得分有顯著差異，在省思觀察面向則無差異，但從數據上看，兩種學制的學生也都是偏向抽象概念與省思觀察的同化型學習風格。

透過學習風格的測試與分析，學生可以更了解個人的學習態度，進而不斷擴展及調適個人的學習風格，找到最適合自己的學習方式，並以跨文化的學習態度因應複雜多變的跨文化社會結構與溝通需求。教師亦可透過學生的學習風格了解學生的學習態度與方式，進而以適性的教學方式啟發學生的學習動機與興趣，提升學生的學習效益，並培養其積極的學習態度與正向的人格發展。

而在全球化的趨勢下，跨國經理人或管理者除應具備跨文化溝通與管理能力外，更可藉由學習風格來瞭解不同文化背景同儕的思維、溝通、行為與工作模式以及其解決問題的方式，以避免跨文化問題產生，進而促使跨文化的合作與溝通更為順利。

參考文獻：

【西文資料】

- Auyeung, Pak and Sands, John (1996): A cross cultural study of the learning styles of accounting students. *Accounting and Finance* 36, 261-74.
- Barmeyer, Christoph (2000): *Interkulturelles Management und Lernstile: Studierende und Führungskräfte in Frankreich, Deutschland und Quebec*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Bennett, Christine(1990): *Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Black, William (2008): *Learning Styles of Practicing Accountants in Mainland China, Hong Kong, and the United States: A cross cultural study*. e book.
- De Vita, Glauco (2001): Learning Styles, Culture and Inclusive Instruction in the Multicultural Classroom: A Business and Management Perspective. In: *Innovations in Education and Teaching International* 38 (2), 165-174.
- Grotjahn, Rüdiger (1998): Lernstile und Lernstrategien: Definition, Identifikation, unterrichtliche Relevanz. *Der Fremdsprachliche Unterricht – Französisch* 34(4), 11-15.
- Hall, Edward(1989): *Beyond Culture*. New York: Doubleday.
- Hofstede, Geert (2006): *Lokales Denken, globales Handeln*. München: dtv.
- Joy, Simy/Kolb, David (2009): Are there cultural differences in learning style? In: *International Journal of Intercultural Relations* 33, 69-85
- Jaudzin, Kendra (2008): *Lernstil - eine Frage der Kultur? Kulturelle Einflüsse auf Lernstile am Beispiel von Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache mit einer gemischt-kulturellen Studierendengruppe*. Saarbrücken: Dr. Müller.
- Kolb, David (1985): *Learning Style Inventory*. Boston: McBer and Company.
- Kolb, David (1984): *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Schroll-Machl, Sylvia(2007): *Die Deutschen – wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben*. 3. Auflage. Goettingen : Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schütterle, Holger (2007): *Wie Japaner/-innen Deutsch als Fremdsprache lernen - Untersuchungen und Hypothesen zur kulturellen Prägung von Lehr- und Lernstilen*. München: Grin Verlag.
- Stumpf, Siegfried (2001): Interkultureles Führen und Managen. In: Thomas, Alexander u.a.(Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Tübingen:

Vandenhoeck & Ruprecht. 324-339.

Winter, Christin(2010): "*Reden ist Silber, Schweigen ist Gold*" - *Didaktische und (Inter-)kulturelle Aspekte der Interaktion im japanischen DaF-Unterricht*. München: Grin Verlag.

Yamazaki, Yoshitaka (2005): "Learning styles and typologies of cultural differences: A theoretical and empirical comparison". In: *International Journal of Intercultural Relations* 29(5), 521-548.

Yuen, Chi-Ching & Lee, Seok Noi (1994): Learning styles and their implications for cross-cultural management in Singapore. In: *The Journal of Social Psychology* 134(5), 593.

【中文資料】

韋政通，《中國文化概論》。台北：水牛出版社，1994。

夏紀梅，吳淺龍，「中西外語學習文化的差異與融合」，《外語界》，1999(3)，16-24。

孫隆基，《中國文化的「深層結構」》。香港：集賢社，1985。

譚頂良，《學習風格論》。江蘇：江蘇教育出版社，1995。

Silver, Harvey/Strong, Richard/Perini, Mathew: 《統整多元智慧與學習風格：把每位學生帶上來》(Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences)。田耐青譯。台北：遠流，2002。

【網路資料】

Hans-Dieter Haller : Lernstildiagnose

<http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/Kolb.pdf>

2014/02/25

Holtbrügge, Dirk/Mohr, Alex (2009): Learning Style Preferences of Management Students – A Cross-Cultural Perspective .

http://www.im.wiso.uni-erlangen.de/download/Working_Papers/WP%2020098-1_Learning%20Style%20Preferences.pdf 2014/04/09

Kolb, Alice/Kolb, David (2005): The Kolb Learning Style Inventory Version 3.1, 2005 Technical Specifications. 2014/04/27

<http://www.whitewater-rescue.com/support/pagepics/lsitechmanual.pdf>

Honey, Peter/Mumford, Alan (1992): The Manual of Learning Styles. Maidenhead: Berkshire.

https://tojde.anadolu.edu.tr/tojde49/pdf/article_18.pdf 2014/02/25

附件一

學習風格評估

學習風格量表是用以評量你如何學習、如何處理意見以及你在學習情境中的感覺如何。

個人資料：

年齡：

性別：男 ，女

年級：

請你就下列問題勾選最適合你的狀況。

4 代表：最符合， 3 代表：還算符合， 2 代表：不太符合， 1 代表：最不符合

I. 具體經驗

1. 當我學習時，比較喜歡看到具體事物或親身體驗事例。	4____, 3____, 2____, 1____
2. 一般性的思考及理論性作法對我學習幫助不大	4____, 3____, 2____, 1____
3. 我比較會問人、事、物的特性，較不會問其共通性	4____, 3____, 2____, 1____
4. 我從經驗交流以及跟其他同儕或同學討論或回饋中收穫最多	4____, 3____, 2____, 1____
5. 我比較相信跟我處境相同者，較不相信所謂的專家。	4____, 3____, 2____, 1____
6. 專家的演講常引不起我的興趣	4____, 3____, 2____, 1____
7. 我藉由個人的接觸與體驗學得最好	4____, 3____, 2____, 1____
8. 當我依個人的感覺學習時，學得最好	4____, 3____, 2____, 1____
9. 如果是跟我個人有關的事物，學得最好	4____, 3____, 2____, 1____
10. 當我被要求即席發揮時，學得最好	4____, 3____, 2____, 1____
請將上述總數填於右方空欄 KE: _____	

II. 省思觀察

1. 我比較喜歡以個人的方式做自己熟悉的事	4____, 3____, 2____, 1____
2. 我對事物有明確的瞭解後才會提出個人觀點與判斷	4____, 3____, 2____, 1____
3. 我在行事之前會先思考、測試，不喜歡在沒有準備下行事	4____, 3____, 2____, 1____
4. 當有意見衝突時，我盡量維持中立、客觀的立場，不會快速選邊站	4____, 3____, 2____, 1____
5. 我喜歡透過明確的諮詢及批判性的權衡來免除不必要的錯誤	4____, 3____, 2____, 1____
6. 當我仔細觀察、聆聽時，學得最好	4____, 3____, 2____, 1____
7. 當我學習時，會先觀察每一問題或任務各方面	4____, 3____, 2____, 1____
8. 當我學習時，會先仔細思考再行動	4____, 3____, 2____, 1____
9. 當我對學習內容無概括性的瞭解前會先持保留態度，如此學習效	4____, 3____, 2____, 1____

果最好	
10. 當我很鎮定的去做一件事情時，學習效果最好	4____, 3____, 2____, 1____
請將上述總數填於右方空欄 RB: _____	

III. 抽象概念

1. 我比較傾向可以看清結構及相關性，且清楚知道其結果的學習狀況。	4____, 3____, 2____, 1____
2. 經驗交流需有理性的評估才會引起我的興趣	4____, 3____, 2____, 1____
3. 如果專家已得出的結果是我自己也可以發現的，此對我的學習無太大用處。	4____, 3____, 2____, 1____
4. 我喜歡對事物有系統性的分析及理論。	4____, 3____, 2____, 1____
5. 當我對所學之概念清楚後才會滿意。	4____, 3____, 2____, 1____
6. 當我以邏輯思考為依據時，學習效果最好。	4____, 3____, 2____, 1____
7. 我在學習時藉由思考解決問題。	4____, 3____, 2____, 1____
8. 如果能分析問題，學習效果最好。	4____, 3____, 2____, 1____
9. 當我學習時，我會以批判性的態度評估。	4____, 3____, 2____, 1____
10. 當我學習時，我的態度是理性的。	4____, 3____, 2____, 1____
請將上述總數填於右方空欄 AB: _____	

IV. 主動實驗

1. 被動學習對我而言，學習效果不佳。	4____, 3____, 2____, 1____
2. 如果只能聽或讀別人該告訴我的事，這是我難以忍受的。	4____, 3____, 2____, 1____
3. 我比較喜歡自己實際動手做，取信自己。	4____, 3____, 2____, 1____
4. 我喜歡積極參與小組討論。	4____, 3____, 2____, 1____
5. 我喜歡參與計畫。	4____, 3____, 2____, 1____
6. 自己實驗並付之實施勝於理論。	4____, 3____, 2____, 1____
7. 如果能從自己的實做中看到成果，學習效果最好。	4____, 3____, 2____, 1____
8. 如果能實際運用，學習效果最好。	4____, 3____, 2____, 1____
9. 如果有機會可以試用，學習效果最好。	4____, 3____, 2____, 1____
10. 我很好奇，會對事物追根究底。	4____, 3____, 2____, 1____
請將上述總數填於右方空欄 AE: _____	