

壹、緒論

成就動機是驅動學生學習的原動力。主題統覺測驗（Thematic Apperception Test，TAT）是最初被用來測量成就動機的方式，但對結果的詮釋卻容易淪為主觀；再加上成就動機測量上的困難。後來研究者以成就目標來對成就動機進行再概念化，給予操作性的定義與客觀的測量，探討學習者從事學習活動背後的不同原因。成就目標理論歷經二向度、三向度，乃至於四向度（Elliot & McGregor, 2001）等不同理論再概念化的轉變，其中，又以四向度成就目標理論為研究者所廣泛採用之測量架構（Witkow & Fuligni, 2007）。

近來四向度成就目標的測量出現了誤評及再概念化之爭論，迄今仍甚少受到國內外相關研究之關注。在四向度成就目標測量中，由於包含了許多與成就目標、成就動機本身無關的問題，以致於測量結果獲得了錯誤的訊息，並導致錯誤的詮釋（Elliot & Murayama, 2008）。此外，四向度成就目標理論在概念上亦有失精確，Elliot、Murayama 與 Pekrun (2011) 指出，四向度成就目標中，精熟目標焦點包含了絕對的（與學習活動本身有關的，例如：精熟學習任務）與個人內（與個人過去表現有關的，例如：表現得比過去還好）兩個目標焦點（Elliot & McGregor, 2001），分別代表了不同的認知表徵方式，因此，應該要將精熟目標概念化為任務（task）與自我（self）目標。雖然，Elliot 等人（2011）以大學生作為研究對象，支持了六向度成就目標理論，但至今仍缺乏跨文化研究證據指出，六向度成就目標適合用在國小學生成就目標的測量上。少數國內外的研究，雖然支持四向度成就目標模式對國小學生的適用性，但六向度成就目標測量內含之適切性，仍有待進一步的探究，為本研究目的之一。

近年來，多位成就目標理論學者倡議多重成就目標的觀點，主張個人可能同時抱持一種以上之成就目標（Pintrich, 2000b；Wolters, 2004；Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998），例如：在從事學習活動過程中，學習者除了想要精熟學習任務外，也想要在學業表現上贏過別人。但國內外絕大多數成就目標研究的焦點，只著重於單一成就目標，而非不同成就目標組型的探究（Jang & Liu, 2012），在六向度成就目標測量中，學習者會呈現出甚麼樣不同於四向度之成就目標組型仍未知。鑒於上述，本研究目的之二，在於分析國小學生在六向度成就目標組型上的差異，提供未來研究乃至於教學實務參考之建議。

貳、文獻探討

一、成就目標之理論內涵

能力、自主與聯繫感是人類三大基本心理需求（Deci & Ryan, 2000）。成就目標理論是以能力作為其理論的核心概念（Elliot, 2005），理論觀點主要植基於社會認知與成就動機理論，強調後天環境與先天氣質對學習者動機信念的影響。成就目標理論的目的，在於探究從事於相同成就活動的學習者，其背後所抱持的不同原因（Elliot, McGregor,

& Gable, 1999; Maehr & Zusho, 2009)，例如：在學習數學的過程中，學習者可能想要精熟學習內容，也可能是為了贏過別人 (Urduan, 1997)。

早期理論學者，將成就目標在概念上區分成精熟與表現目標，抱持精熟目標的學習者從事學習活動的原因在於透過精熟學習任務來發展能力；持表現目標的學習者則是希望能夠透過贏過他人來展現能力 (Ames & Archer, 1987; Schunk, Pintrich, & Meece, 2008)。精熟與表現的二分法也被稱之為基準目標導向理論 (Pintrich, 2000a)。由於精熟與表現目標未考慮學習者的趨避動機傾向，以致於不同實徵研究常會在表現目標上獲得不一致的結果，事實上，具有趨向動機傾向的表現目標學習者從事學習活動的原因，在於成功結果的追求，以獲得能力的正向評斷，因此，如同精熟目標學習者，也會產生適應性的學習表現 (Pintrich, 2000b)；但抱持著逃避動機傾向的表現目標學習者，其學習行為在於對負向結果的逃避，以避免能力的負向評斷 (Köller, 2000)，行為結果會產生較為負向或不適應的學習組型，據此，表現目標被進一步概念化二分為趨向表現目標與逃避表現目標，加上精熟目標，稱為三向度成就目標 (Elliot & Harackiewicz, 1996) 或修正目標導向理論 (Pintrich, 2000b)。

在實際生活中，三分成就目標理論中對精熟目標的理解卻過於簡單。以數學概念的學習為例，想要學會某一個數學概念是屬於精熟目標，但同樣抱持此目標的人，卻可能有不同的動機傾向，例如：有些人努力想要學會，有人卻是努力避免學不會某一個數學概念。其中，努力學會數學概念是趨向精熟目標，而努力避免學不會數學概念則是屬於逃避精熟目標。因此，Elliot (1999) 主張應該將精熟目標進一步區分為趨向精熟與逃避精熟目標。

Elliot 與 McGregor (2001) 分別根據對能力的定義 (精熟與表現) 與定價 (valence) (趨向與逃避) 為經緯，將成就目標區分成趨向精熟、逃避精熟、趨向表現與逃避表現等四向度，實徵研究結果亦顯示四向度成就目標模式，較其它成就目標模式與資料的適配度更佳 (Huang, 2012; 程炳林, 2003)。

二、成就目標的測量問題與再概念化的爭論

至今，成就目標的相關研究多是依循 Elliot 與 McGregor 於 2001 年所提出之四向度成就目標理論，來測量學習者的成就目標。然而，四向度成就目標卻隱含了一些測量上的問題與再概念化的爭論，茲分別評析如下。

(一) 成就目標的測量問題

1. 情感成分所造成的月暈效應與量尺配對的謬誤

Forgas (2011) 的研究指出正向情感會增加學習者對所見到訊息的認同，當量表題項中同時出現正向的情感與成就目標相關的內容，容易產生正向情感的月暈效應，例如：「我比較喜歡……，即使內容難以學習」，可能使學習者受正向情感成分的影響，因而傾向於同意隨後出現的成就目標相關的內容。同樣的，量表題項中強烈負向情感的出現，可能增加學習者對該情感內容的反應，而造成負向認知的活化情形，提取出相關的負向記憶，因而給予這些訊息較大的反應權重，造成反應上的確認性偏誤 (confirmation biases) 之心向反應 (Morewedge & Kahneman, 2010)。