

壹、緒論

成就目標理論之目的在於探討學習者從事學習活動背後的不同原因 (Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Maehr & Zusho, 2009)，是瞭解學習者學習行為或表現，以及進一步實施教學或輔導的依據。但成就目標理論卻面臨了「測量內容適切性」(Elliot & Murayama, 2008)、「理論再概念化」(Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011) 以及「理論模式類推適用」等三個亟待克服的挑戰，可能導致成就目標的誤評與結果詮釋的謬誤，迄今甚少國內、外研究針對上述問題進行修正與實徵的檢驗。

成就目標理論以「能力」為其理論核心 (Elliot, 2005)，理論的發展歷經了一連串再概念化歷程。理論發展之初，學者根據社會認知理論 (Elliot & Church, 1997)，提出二向度成就目標觀點 (Dweck, 1986; Nicholls, 1984)。後來的學者將成就動機理論與二向度成就目標加以整合，提出精熟、趨向／逃避表現之三向度 (Elliot & Harackiewicz, 1996) 以及趨向／逃避精熟、趨向／逃避表現之四向度成就目標 (Elliot & McGregor, 2001) 等不同理論觀點。其中，四向度成就目標理論模式是最常被研究者採用作為探究學習者成就動機之依據 (Witkow & Fuligni, 2007)，也是與觀察資料最適配的理论模式 (程炳林, 2003; Elliot & McGregor, 2001)，最適用來瞭解學習者的學習結果 (Huang, 2012)。

根據四向度成就目標理論主張，學習者可能因為「想要精熟學習任務」(趨向精熟)、「避免學不會某個學習內容」(逃避精熟)、「想要贏過他人」(趨向表現) 或「避免輸給他人」(逃避表現) 等四種不同原因從事於學習活動 (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008)。從該理論意涵來看，成就目標測量應著重在學習者成就動機的認知評估，但成就目標在測量上卻隱含了一些可能混淆個人目標評估的問題，使得成就目標的測量失焦並產生偏誤。這些問題主要有四：一、將情感成分納入成就目標的測量，例如：「我擔心.....」(Elliot & McGregor, 2001)。二、題項中同時包含了兩個不同的認知評估焦點，例如：「分數不重要，重要的是學到概念或知識」(謝岱陵, 2003)，容易使填答者產生反應上的衝突，以致於無法明確地瞭解填答者的反應是針對哪一個焦點進行認知評估而來。三、同時納入不同的參照對象，例如：趨向表現目標焦點放在贏過班上多數同學，而逃避表現目標焦點則是放在避免成為班上最差的學生 (Conroy, Elliot, & Hofer, 2003)；或者使用了不同的強度頻率，例如：「完全的精熟學習內容」(Elliot & McGregor, 2001)。不同的參照對象可能使填答者缺乏一致的認知評估基準，不同的強度頻率也可能引發不同群體 (如：男、女生) 的不同反應。四、將社會動機成分與成就動機混合，例如：「我避免.....怕被別人認為我很笨」(李宜玫, 2012)。這些問題不僅可能混淆填答者的反應，也可能對研究結果的詮釋造成威脅，影響研究的結論效度，是當前成就目標測量所面臨的重要挑戰之一。

除了測量內容上的問題外，既有的四向度成就目標理論，也面臨了理論再概念化的挑戰。在 Elliot 與 McGregor (2001) 所提出的四向度成就目標理論中，抱持趨避精熟目標的學習者會同時根據絕對的 (absolute) 任務表現與個人內 (intrapersonal) (自己過去的表現) 兩個不同標準來定義自己的能力，但在學習歷程中，學習者可能僅致力於完成當前的學習任務，而非想要與自己比較，這兩個標準分別代表了不同的認知表徵，因此，Elliot 等 (2011) 主張絕對的與個人內的標準為不同的目標焦點，應將兩者從精熟目標區分出來，加上既有的表現目標與趨避動機導向，提出 3×2 之六向度成就目標理論架構，並進行實徵研究提供了初步的建構與效標關聯效度證據。然而，國內、外至今仍缺乏對該理論模式的驗證，理論模式是否適用於不同文化仍未知。

成就目標的研究中，多以他人驗證過的研究工具進行成就目標的測量，背後存在著對於理論模式測量可類推適用於不同樣本與群體的假設。當代實徵研究深受 Popper 否認論觀點的影響，強調一個理論模式或真理的可否認性，而非可確證性，理論模式的一次性驗證，並不能確保該理論模式的正確性，而是必須經過一連串的否認歷程，來檢視理論模式暫時存在的真確性。Wang 與 Wang (2012) 便指出，理論模式的考驗必須持續在不同群體中進行檢驗，方能增加理論模式測量恆等性的證據。據此，直接採用過去已驗證過的測量工具，未實徵地驗證該理論模式對不同樣本群體的適用性，忽略理論模式可能對不同群體間的不同意義，而將不同群體樣本或變項進行聚合分析，將無法確認所得的結果究竟是反應出學習者真實的差異或是因為理論模式的測量所造成 (邱皓政, 2011)，增加測驗工具在實務應用以及結果詮釋上的困難。因此，當研究中包含了不同的群體時，應進行理論模式的跨群體驗證，檢視理論模式應用於不同群體樣本的恆等性。然而，成就目標的多數研究中普遍包含的性別或年齡群體，在測量上的跨群體恆等性卻很少受到檢驗，因此有進一步檢證的必要。

成就目標的年齡與性別差異是成就目標研究中的重要議題 (Huang, 2012)，但探討成就目標性別差異的研究至今仍呈現出混合的研究發現，例如：羅文秀與張淑玲 (2005) 發現國中女生在逃避導向目標 (逃避精熟與逃避表現) 高於男生，但 Cavallo、Potter 與 Rozman (2004) 卻發現國中學生的成就目標無性別差異存在。然而，成就目標之性別差異的結果，卻也可能並非立基於平等的比較基礎上，也就是說，同一成就目標測量對不同性別群體可能存在著不同的初始意義，以致於結果的差異可能是因為測量工具本身所造成，並非不同群體間的真实差異，因此，成就目標的性別差異需植基於測量恆等性的基礎上來進一步探討。此外，同樣的問題也出現在成就目標對不同教育階段群體的類推適用上。最初成就目標的測量都是以國外的大學生作為研究對象，但卻被類推適用於大多數以大學生與高中學生為研究對象的研究中 (Roussel, Elliot, & Feltman, 2011)。國內針對成就目標理論模式的驗證，最初是以國中學生為研究對象 (程炳林, 2003)，隨後的研究也大多採用相同的成就目標理論模式，使用於國中學生的成就目標測量上 (羅文秀、張淑玲, 2005)，也有部分研究將其類推適用於國小 (林易