

成就目標與課室目標對教師教學之啓發

吳中勤

國立成功大學教育研究所博士生

一、前言

在接受教育的過程中，學習成就一直是學生、家長、教師乃至於社會大眾所普遍關注的焦點，並普遍以外在表現，如：分數，來解釋學生的學習成就，忽略從事學習活動時，學生複雜的心理歷程，可能造成學生不適當的負向情緒隨學習活動而增加（Pekrun, Elliot, & Maier, 2006, 2009），並可能導致較差的學業表現（Elliot, McGregor, & Gable, 1999；Harackiewicz, Barron, Tauer, & Elliot, 2002）。探討學生目標動機的成就目標理論，有助於教師了解不同學習者從事學習活動背後的不同原因，提供教師教學之參考，裨益提升學生學習動機與學習成效。

成就目標的研究提供教師了解學生追求學業成就背後原因的重要依據，近三十年來受到國內外研究的重視（程炳林，2003；Linnenbrink & Pintrich, 2002；Murayama, Elliot, & Yamagata, 2011），但國內的研究卻相對較少。學生追求學業成就的原因可能是為了要努力的學會（趨向精熟）或避免學不會課程內容（逃避精熟）；亦或想要贏過別人（趨向表現）或不想要輸給別人（逃避表現），以致於因為不同原因而從是學習活動的個人可能會有不同的學習行為與結果（Elliot & Thrash, 2010；Elliot, Shell, Henry, & Maier, 2005；Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002；Pekrun et al., 2009）。

教師教學或進行課程設計主要目的之一便是在於誘發、維持並提升學生的學習目標動機，以期學生以更主動、積極的態度求取知識、追求學業成就。然而，隨著年齡的增長學習者的趨向精熟與趨向表現目標皆呈現顯著的下降（林宴瑛、程炳林，2007；Shim, Ryan, & Anderson, 2008），而逃避表現目標則是顯著的上升（Fryer & Elliot, 2007）。因此，教師必須透過不同的教學或課程設計型塑不同的課室目標結構，進一步維持獲提升學生所抱持的不同目標動機（Church, Elliot, & Gable, 2001；Linnenbrink, 2005）。本研究之主要目的便在於透過成就目標理論及學生知覺到教師所傳遞出之課室目標結構之探討，植基於研究發現與學者之論點，提供教師教學之參考。

二、成就目標理論之意涵

成就目標理論（achievement goal theory）又稱為目標導向理論（goal orientation theory），主要源自於成就動機理論（Maehr & Zusho, 2009）。成就動機構念最早由 James 於 1890 年提出，以能力（competence）為其核心概念，成為當代成就目標測量中，以能力作為架構其理論模型的依據。近三十多年來，成就動機的研究焦點轉向學生的學業與學習目標後（Urduan & Maehr, 1995；Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011），使

得成就目標的測量備受矚目，成為當代成就動機中最具影響力的一個研究議題（Elliot, 1999；Pintrich, 2000a；Pintrich, 2000b）。

成就目標中，所謂目標的內涵不僅止於具體與明確之成就目標的設定（Locke & Latham, 1990），而是更進一步探討從事相同學習活動背後的不同原因（Meece, Beverly, & Askew, 2009；Schunk, Pintrich, & Meece, 2008），例如：目標同樣是考試考一百分的兩位學生，背後的原因可能是想要精熟學習內容以發展能力，也可能是為了贏過別人來展現能力（Urdu, 1997；Urdu & Maehr, 1995）。在成就情境中，因個人所抱持的成就目標不同，對行為結果會產生不同的認知知覺與情緒反應（Dweck, 1986），因此，成就目標的測量成為了解學生學業成就歸因、成就情緒與成就行為的重要依據。成就目標理論有其不同的理論主張，茲將之分述如下。

（一）二向度成就目標理論

最早對成就目標構念的定義，是將成就目標視為成功達到優秀（excellence）的標準，這些優秀的標準包含了勝過他人、達到或超過對自我的要求以及達到標準時的情感反應，例如：驕傲或痛苦（McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1976），形成日後成就目標相關研究的基礎。成就目標相關的實證研究，最早在1970年代晚期以及1980年代初期，由Ames、Dweck、Maehr與Nicholls等人，各自進行相關研究後，分別針對成就目標提出各自的看法，為成就目標之發展立下了重要的根基，其中又以Dweck與

Nicholls二人對成就目標的概念化二分影響最為深遠（Elliot, 2005）。

最初，Dweck與Nicholls所提出的成就目標，在對能力的定義上，是全然二分且互斥的概念。Dweck（1986）將成就目標分成表現目標與學習目標；Nicholls（1979, 1984）將成就目標區分自我投入（ego involvement）與工作投入（task involvement）。持「表現」與「自我投入」目標的學習者，學習的目的是要勝過他人或投入較少的努力而成功，藉此證明自己是有能力的；相對的，持「學習」與「工作投入」目標的學習者，其學習焦點則放在發展新的能力與學習任務的精熟（Ames & Archer, 1987）。雖然Dweck與Nicholls對成就目標給予不同的分類，但其中卻有許多相似之處，因此分別被以精熟目標與表現目標稱之（Schunck et al., 2008），這樣的二分法也成為往後研究成就動機的基本架構，稱之為二向度成就目標模型或基準目標理論（Pintrich, 2000a）。在基準目標理論中，不論精熟或表現目標，從事學習活動的目的都被認為是努力的發展或證明自己的能力，因此，在二分成就目標對能力的定價或動機傾向上，皆被視為是「趨向」目標（Ames, 1992）。

（二）三向度成就目標理論

Elliot與Harackiewicz（1996）認為，將精熟與表現成就目標皆視為趨向目標的觀點，並未考慮到在表現目標導向中，趨向與逃避是獨立的動機傾向。二向度成就目標理論假定，持精熟目標的學習者會產生精熟的動機組型或適應性的學習結果（Senko, Durik, & Elliot, 2008），例如：

偏好具有適當挑戰的任務、對學習抱持著正向的情感、面對失敗時的堅持；反之，抱持表現目標的學習者卻會產生不適應性的動機組型或學習結果，像是偏好簡單任務、將失敗歸因於缺乏能力或逃避失敗的情境等（Senko, Durik, & Harackiewicz, 2008；Wolters, Yu, & Pintrich, 1996）。但持趨向表現目標者的行為目的，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，也會產生適應性的學習結果（Pintrich, 2000b）；逃避表現目標者的行為在於對負向結果的逃避，以避免能力的負向評斷（Köller, 2000; Meece et al., 2009），行為結果卻會產生較為負向或不適應的學習組型，因此，成就目標理論學者將表現目標進一步區分為趨向表現與逃避表現目標。

（三）四向度成就目標理論

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（趨向精熟），而有人卻是努力避免學不會某一個數學概念（逃避精熟）、不理解或學不會教材內容，甚至避免忘記已經學會的……等，這種類型的學習者可以說是完美主義者，會努力避免犯任何錯誤，行為目的在於逃避任何負向結果發生的可能。因此，Elliot（1999）主張將精熟目標進一步區分為趨向精熟與逃避精熟。

Elliot 與 MacGregor（2001）依據 Elliot（1999）四向度成就目標模型的理論構想，分別根據能力的定義（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，相關研究結果亦顯示四向度成就目標模型，較成就目標之其它分類模型與資料的適配度更佳（程炳林，2003；Elliot & MacGregor, 2001），提供四向度成就目標之理論區分的證據。

三、學生知覺到的課室目標結構

根據社會認知理論中的三元交互決定論，個人成就目標為個人、環境與行為交互作用下的產物（Schunk et al., 2008），Ames 與 Archer（1988）研究指出，學生知覺到教師所傳達出的課室目標結構，亦即教師所抱持的某種教學要求或情境限制（Ames, 1992），會影響學習者學習策略的使用與動機，同時也會影響個人所採用的成就目標，意謂著學習者個人的成就目標會因教師教學與課程設計而有所不同。Wolters（2004）認為，課室目標結構是指學生知覺到教師所強調的成就目標類型，因此，如同個人成就目標，可分成二向度、三向度與四向度課室目標結構。

Lau 與 Nie（2008）指出課室表現目標結構增強了個人逃避表現對課室活動參與學業退縮（withdraw）間的負向關係。並且，課室表現目標結構與個人逃避表現目標對學生的學習結果皆呈現不良的影響，反之，課室精熟目標結構與個人精熟目標顯示出適應性的關係。相關研究更進一步指出，知覺到趨向表現課室目標結構的學生較傾向抱持趨向表現與逃避表現目標（Wolters, 2004），較缺乏內在動機（Murayama & Elliot, 2009），

但抱持著較高的自我效能（Murayama & Elliot, 2009）；而高精熟目標結構的班級中學生較少抱持趨向表現目標（Wolters, 2004），並具有較高的內在動機。然而，林宴瑛（2012）的研究卻指出趨向精熟與趨向表現課室目標結構皆有助於學生正向情緒的產生，上述研究結果似乎意謂著精熟目標與趨向表現目標都可能產生適應性的學習結果，因此，精熟與趨向表現兼具的課室目標結構可能對學生學習表現（Barron & Harackiewicz, 2001；Pintrich, 2000a, 2000b）及學習情緒會有最佳的效果（林宴瑛，2012）。

四、型塑課室目標結構的動機策略

教師可使用不同的動機策略來提生學生的目標動機（Schunk et al., 2008），Epstein（1989）提出 T.A.R.G.E.T 此六個動機策略來型塑不同之課室目標結構，此六個向度分別為學習任務的安排（task）、權力的運用（authority）、對學生的認同（recognition）、分組進行學習（group）、學習成效的評量（evaluation）與時間的分配（time）。Ames（1992）在綜合了許多學者後指出，教師可依據學習任務與活動設計、評量與酬賞的使用，以及權力與責任的分配等動機策略，來型塑不同的課室目標結構。

學習活動的安排或設計，是指學習任務是否允許以不同方式完成；在權力的運用或責任的分配上，則是指給予學生自主決定的空間並為自己的決定負責；教師的認同則是指教師是否適時的使用正式或非正式的酬賞，激勵學生繼續學習；分組學習目的在於透過與他人合作取代競爭；學習成效的評量若以公開的成績排名，

可能增強學生趨向表現或逃避表現目標；學習時間的分配涉及了是否考量學習者在學習上的個別差異，允許學習者可根據自己的學習速度來分配學習或完成任務的時間（Schunk et al., 2008）。

五、建議

（一）持續關注學生成就目標

由於逃避動機有害學生的學業表現，因此教師不僅應在學期開始時，進行簡單的問卷調查以了解學生的成就目標，以便給予逃避傾向的學生較多的關注；另一方面，由於學習者的趨向精熟與趨向表現目標會隨時間而下降，而逃避表現目標可能隨時間而增加，因此，教師也應該注意趨向精熟與趨向表現的轉變，例如：在學期中再次進行相同的問卷調查，了解學生成就目標的變化情形，以避免學生的目標動機從趨向轉變為逃避。

（二）適當提供表現機會

教師應給予學生自主決定完成學習任務的時間與表現的機會，例如：鼓勵學生擬定學習計畫再由教師針對個別計畫給予建議，並讓學生有與同學分享其優良學習計畫的機會，以收見賢思齊之效；此外，也應適時給予正式或非正式的獎勵，但不應鼓勵競爭的行為，讓學生能夠有機會展現自己精熟學習的成果，並且透過分組學習的方式，讓小組成員有合作學習與發表的機會，例如：於學期中或學期末舉辦學習成果發表活動，增加學生的自我效能感與趨向精熟的目標動機。

(三) 規劃多元學習任務與建立多元評量機制

由於知覺到的趨向精熟、逃避精熟與逃避表現課室目標結構可能隨時間呈現下降的趨勢（林宴瑛、程炳林，2007）。除了設計具體與稍為困難的目標能夠有助於提升學生的表現之外（Locke & Latham, 1990），教師亦可設計多元的學習任務以減少學生因為從事相同的學習任務而容易產生的社會比較。此外，教師應採多元的評量標準，避免以單一的表现標準（如：考試分數），來評量學

生的學習成就，營造趨向精熟的課室目標結構，進一步提升個人趨向精熟目標。舉例而言，教師應允許學生以紙筆、口頭報告、音樂或美術作品等不同的方式，或以小組或個人為單位來完成學習任務，並同時兼採總結性（如：期中、期末測驗或小考）與形成性（如：檔案評量）的評量方式來評估學生的成就，讓學生不僅有發展其多元智能的機會，也能夠增加其精熟學習任務的動機，並同時避免紙筆測驗的挫折造成逃避學習傾向的增加。

參考文獻

- 林宴瑛（2012）。從人境互動觀點探討目標結構、目標導向、情緒調整對考試情緒與因應策略之效果：條件化間接效果暨調節效果分析（未出版博士論文）。國立台灣師範大學，台北。
- 程炳林（2010）。四向度目標導向模式之研究。師大學報，48（1），15-40。
- 林宴瑛、程炳林（2007）。個人目標導向、課室目標結構與自我調整學習策略之潛在改變量分析。教育心理學報，39（2），173-194。
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706-722. doi: 10.1037//0022-3514.80.5.706
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54. doi: 10.1037//0022-0663.93.1.43
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). *A conceptual history of the achievement goal construct*. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation*(pp.52-72). New York: Guilford.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). *Competence and motivation: Competence as the core of achievement motivation*. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* (pp.3-14). New York: Guilford.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70（3），461-475.

- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501-519.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563. doi: 10.1037/0022-0663.91.3.549
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2010). Approach and avoidance temperament as basic dimensions of personality. *Journal of Personality*, 78(3), 865-906. doi: 10.1111/j.1467-6494.2010.00636.x
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. doi: 10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., Shell, M. M., Henry, K. B., & Maier, M. A. (2005). Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: An experimental test. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 630-640. doi: 10.1037/0022-0663.97.4.630
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 259-295). San Diego: Academic Press.
- Fryer, James W., & Elliot, Andrew J. (2007). Stability and change in achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 700-714. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.700
- Harackiewicz, Judith M., Barron, Kenneth E., Pintrich, Paul R., Elliot, Andrew J., & Thrash, Todd M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645. doi: 10.1037//0022-0663.94.3.638
- Harackiewicz, Judith M., Barron, Kenneth E., Tauer, John M., & Elliot, Andrew J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562-575. doi: 10.1037//0022-0663.94.3.562
- Köller (2000). Goal orientations: Their impact on academic learning and their development during early adolescence. In J. Heckhausen (Eds.). *Motivational psychology of human development* (pp.129-142). Amsterdam: Elsevier Science.
- Lau, Shun, & Nie, Youyan. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: A multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 15-29. doi: 10.1037/0022-0663.100.1.15
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213. doi: 10.1037/0022-0663.97.2.197
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69-78. doi: 10.1207/s15326985ep3702_2
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 432-447.
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). *Achievement goal theory: The past, present, and the future*. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.) . *Handbook of motivation at school* (pp.77-104). New York: Routledge.
- Meece, J. L., Beverly, B. B., Askew, K. (2009). *Gender and motivation*. In K. R. Wentzel & A. Wigfield, (Eds.) . *Handbook of motivation at school*(pp.417-431). New York: Routledge.
- Murayama, K., Elliot, A. J., & Yamagata, S. (2011). Separation of performance-approach and performance-

- avoidance achievement goals: A broader analysis. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 238-256. doi: 10.1037/a0021948
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1976). *The achievement motive* (pp.107-138). New York: John Wiley & Sons.
- Nicholls, J. G. (1979). Quality and equality in intellectual development. *American Psychologist*, 34, 1071-1084.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91 (3) , 328-346.
- Pekrun, R., Elliot, Andrew J., & Maier, Markus A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583-597. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.583
- Pekrun, R., Elliot, Andrew J., & Maier, Markus A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135. doi: 10.1037/a0013383
- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104. doi: 10.1006/ceps.1999.1017
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.544
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Senko, C., Durik, A. M., & Harackiewicz, J. M. (2008). Historical perspectives and new directions in achievement goal theory: Understanding the effects of mastery and performance-approach goals. In Shah, J. Y & Gardner, W. L. (Eds.). *Handbook of motivation science* (pp.100-113). New York: Guilford Press.
- Shim, S. S., Ryan, A. M., & Anderson, C. J. (2008). Achievement goals and achievement during early adolescence: Examining time-varying predictor and outcome variables in growth-curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 655-671. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.655
- Urduan, T. C. (1997). *Achievement goal theory: Past results, future directions*. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich, (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (vol. 10). London: Jai Press.
- Urduan, T. C, & Maehr, M. L. (1995) .Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213-243.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.236

