

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報，民94，37卷，1期，61—78頁

趨向表現目標的類別及其與適應性學習組型之關係

李 玫 蓉

台南市
新興國中

程 炳 林*

國立成功大學
教育研究所

在成就目標理論的研究中，多數的研究者採相對能力來定義表現目標。然而，自從基準目標理論至今，卻仍有一些研究者採取不同的概念來界定表現目標。本研究試圖整合這些不同的定義，重新將表現目標區分成相對能力、外在酬賞及他人期望三種，並以趨向焦點為探討核心，考驗本研究提出的趨向表現目標分類架構是否受觀察資料的支持，同時分析三種趨向表現目標與適應性學習組型之關係。本研究以799名國中生為研究樣本，並以結構方程模式及潛在變項迴歸分析來考驗各項假設。研究結果顯示：（一）本研究所建構的趨向表現目標驗證性因素分析模式受到觀察資料的支持，適合用來解釋國中生的觀察資料，而相對能力、外在酬賞及他人期望三種趨向表現目標具有區別效度，是可區別的建構。（二）國中生的趨向表現目標能預測其適應性學習組型，而且三種趨向表現目標對適應性學習組型各有不同的效果。就預測的強度而言，他人期望是適應性學習組型最有力的預測變項，其次是相對能力；就預測的方向來看，他人期望和相對能力對受試者的適應性學習組型具有正向的效果，但是外在酬賞對受試者的適應性學習組型則具有負向的效果。本研究根據研究結果在理論上及實務上的涵義進行討論，並提出未來研究上的建議。

關鍵詞：目標導向、成就目標、適應性學習組型、趨向表現目標

目標導向理論 (goal orientation theory) 又稱成就目標理論 (achievement goal theory)。該理論主張學習者的成就動機及成就行為可以透過他們從事學習工作的理由或目的來理解。由於成就目標理論能更進一步解釋學習者「為什麼」願意或不願意從事學習工作背後的原因，這使得許多動機研究者投入該領域的研究，並在成就目標與學習者認知、情感、行為之關係上累積豐富的實徵證據，因而使得成就目標理論成為近二十年來解釋學習者成就動機與行為最重要的理論架構 (Eccles & Wigfield, 2002 ; Elliot & McGregor, 2001 ; Wolters, 2004)。

一、目標導向理論之發展

最初的成就目標理論者將學習者從事學習工作的理由或目的區分成兩種，例如 Dweck (Dweck,

* 通訊作者：程炳林，E-mail: blcherng@mail.ncku.edu.tw。

1986；Dweck & Leggett, 1988）分爲學習目標（learning goal）和表現目標（performance goal）；Nicholls（1984）區分成工作涉入目標（task involvement goals）和自我涉入目標（ego involvement goals）。其後的研究者大都依循Dweck 和Nicholls 對目標導向二分法的架構進行研究，只是名稱略有差異。較常見者如工作焦點目標和能力焦點目標（Maehr & Midgley, 1991）、內在目標導向和外在外目標導向（Pintrich, 1989；Pintrich & Garcia, 1991）、精熟目標和表現目標（Ames, 1992）等。雖然不同的研究者對目標導向的分類名稱有所不同，但其基本意涵卻是相似的。鑑於此，Pintrich（2000a）依據這些二分法的目標導向之內涵，以精熟目標（mastery goal）及表現目標（performance goal）來代表學習者的兩種目標導向，並將此二分法目標導向的研究稱爲基準目標理論（normative goal theory）。

九〇年代中期以後的目標導向研究者（Elliot, 1997；Elliot & Church, 1997；Elliot & Harackiewicz, 1996；Middleton & Midgley, 1997）依據基準目標理論的論點與實徵研究發現上的不一致，已經將表現目標依照成就動機的趨向／逃避焦點區分爲趨向表現目標（approach performance goal）和逃避表現目標（avoidance performance goal）兩種目標導向。前者以展現能力爲焦點，後者以避免被當成沒有能力爲焦點。前述學者同時主張，趨向表現目標對學習者學習歷程與結果具有正向效益，而逃避表現目標對學習者的學習歷程與結果則具有負向的影響。Pintrich（2000a）稱這種三向度目標導向（精熟目標、趨向表現目標、逃避表現目標）的研究爲修正目標理論（revised goal theory）。

由於趨向／逃避焦點是成就動機理論的核心概念，而且修正目標理論已經將表現目標依據趨向／逃避焦點區分爲趨向表現目標與逃避表現目標，因此最近的研究者（Elliot & McGregor, 2001；Pintrich, 2000a）主張應同時以趨向／逃避焦點區分精熟目標，使學習者的目標導向成爲四種：趨向精熟目標（approach-mastery goal）、逃避精熟目標（avoidance-mastery goal）、趨向表現目標（approach-performance goal）與逃避表現目標（avoidance-performance goal）。持趨向精熟目標者採精熟導向與趨向焦點，重視對學習工作的精熟、理解與進步；持逃避精熟目標者採精熟導向與逃避焦點，從事學習工作的理由在避免不精熟或誤解工作內容；持趨向表現目標者採表現導向與趨向焦點，從事學習工作的理由在努力表現得比他人傑出或展現自己的能力；持逃避表現目標者採表現焦點與逃避導向，從事學習工作的主要目的在避免被當作沒有能力。前述論點即爲最近的四向度目標導向理論。

自從修正目標理論以來，成就目標理論的研究者已經累積許多的實徵研究結果，而這些實徵證據也多數與理論觀點相符合。然而，趨向表現目標與學習者的認知、情感、行爲的關係卻一直未如理論預測一般的具正向關係，反而有混合的發現。例如Midgley、Kaplan與Middleton（2001）回顧有關目標導向的實驗、調查、觀察及訪談等各種研究後，發現有些研究雖然顯示趨向表現目標和適應性學習組型（adaptive patterns of learning）的認知、情感及行爲之間有正向連結，但也有一些研究發現趨向表現目標和前述變項無相關存在或存有負向的關聯。此外，最近其他有關趨向表現目標的研究結果同樣發現不穩定的結果。例如：趨向表現目標雖與動機調整（增加努力、堅持）存有正向關聯，但也同時與不適應的學習歷程及結果（考試焦慮、外在動機、逃避求助）存在正向關係（Smith, Duda, Allen, & Hall, 2002）。候玫如、程炳林與于富雲（民93）的研究也發現持趨向表現目標的學習者其學習動機較低，而且使用較少的策略。因此，本研究認爲有必要針對趨向表現目標與適應性學習組型之間的關係做更進一步的討論與分析。

二、趨向表現目標之分類

目標導向理論自修正目標理論將表現目標區分爲趨向表現目標與逃避表現目標之後，研究者多以「相對能力」來界定表現目標（Elliot, 1997；Elliot & Church, 1997；Middleton & Midgley, 1997）。因此，無論學習者是以展現自身能力或避免被視爲沒有能力來作爲從事學習工作的目的，他們都是以特

定的對象作為競爭對手。換言之，持表現目標的學習者（含趨向表現與逃避表現目標）是以常模為參照點，以便在與他人相較之下，突顯自己的能力或避免被別人視為無能力。然而，值得注意的是，就趨向表現目標而言，也有一些研究者以異於「相對能力」的概念來定義趨向表現目標。其中，以外在目標（extrinsic goal）和社會目標（social goal）最常被提及。外在目標的焦點在於藉由學習取得好的成績或獎勵；社會目標的焦點則是透過學習取得家長、教師或朋輩的讚許（劉潔玲，民91）。Pintrich（1999）亦曾主張將目標導向區分為精熟目標導向、外在導向與相對能力導向，而後兩者都屬於表現目標導向。另一方面，Dai（2000）建議將自我導向目標（即趨向表現目標）賦予新的定義，以一種社會性評價的方式，強調個體在乎的是來自教師或同儕對他的期望。

前述學者雖然對趨向表現目標有不同的界定方式，但是這些定義的主要內涵仍然是以常模為參照的標準，強調力求表現。然而，這時持趨向表現目標的學習者其目的有別於為了向他人證明己身的能力，取而代之的是經由追求好成績以取得師長、朋輩的讚許或符合父母的期望，故這些定義仍可適用於趨向表現目標。鑑於上述學者將趨向表現目標依不同的概念加以界定區分，以及過去趨向表現目標的研究結果不一致之情形，本研究試圖整合這些定義，將趨向表現目標區分為相對能力（relative ability）、外在酬賞（extrinsic rewards）與他人期望（others' expectations）三種。即是在原有的「相對能力」定義外，再加上「外在酬賞」與「他人期望」的概念作為本研究之趨向表現目標重新分類的基礎。所謂相對能力，是指學習者從事學習工作時，以勝過他人、展現能力為目標（Elliot & McGregor, 2001；Pintrich, 2000a）；外在酬賞是指學習者從事學習工作時，以獲得外在酬賞為主要目標，其力求好的表現是為能夠獲取獎勵或得到師長的讚許（Maehr, 1984；Pintrich, 1999；Urduan, 1997）；他人期望則指學習者從事學習工作的主要理由在符合他人對自己的期望，他在學習歷程中追求優異的表現主要是為了符合同儕、教師或家長對其本身的期望，著眼點在於和諧的社會關係（Dai, 2000；Maehr, 1984；Urduan, 1997）。

根據前述，本研究認為當學習者持趨向表現目標從事學習工作時，其理由不單只是以「相對能力」為依據。有時候，他們爭取表現的機會，除了證明自己的能力比同儕為佳之外，也有可能是為了獲取獎勵、得到師長或同儕的讚賞及肯定，甚至是為求符合家人、朋輩的期望。因此，趨向表現目標的定義除了原本的「相對能力」概念之外，若以不同的觀點視之，可將趨向表現目標的分類依據內涵擴充為相對能力、外在酬賞與他人期望等概念。基於此，本研究綜合前述理論與研究，重新建構趨向表現目標的分類架構，將之區分為相對能力、外在酬賞與他人期望三種。採用結構方程模式（structural equation modeling, SEM）的驗證性因素分析（confirmatory factor analysis, CFA）法，考驗本研究所提出的趨向表現目標分類架構是否受到觀察資料的支持，是本研究的動機之一。

三、趨向表現目標與適應性學習組型之關係

Midgley 等人（2001）以及 Harackiewicz、Barron、Pintrich、Elliot 與 Thrash（2002）在回顧目標導向與成就行為關係之研究時，以適應性學習組型來涵蓋學習者學習歷程中的認知、情感及行為三大類變項。其中，認知成份涉及訊息處理策略與後設認知策略；情感成份如正向情感與興趣；行為成份至少包含堅持與努力，而前述研究者發現學習者所持的目標導向和這三類變項有密切關係。因此，本研究根據前述研究者對適應性學習組型的區分，以這六個變項做為趨向表現目標的效標變項。以下分別說明趨向表現目標與認知、情感、行為成份之關係。

（一）趨向表現目標與認知之關係

適應性學習組型的認知成份亦可稱學習策略，主要分為訊息處理策略與後設認知策略。訊息處理策略係指學習者在學習時，用來增進訊息處理效率的思考或行為，例如複誦、精緻化與組織策略。複誦策略意指學習者主動和有意地陳述或重複學習材料的各個刺激項目名稱，以增進短期記憶功能的策

略。精緻化策略意指學習者主動和有意地在學習材料中加上可使訊息的各個項目連結在一起的上下文或脈絡，以增進外在連結的策略，是屬於一種深度的訊息處理策略。組織策略意指學習者主動和有意地將訊息重新安排為幾個類別或串節，以增進內在連結的策略，亦屬於一種深度的訊息處理策略 (Mayer, 1987)。

後設認知策略係指學習者從事學習工作時，對自己學習歷程的計畫、監控與調整 (Pintrich, 1999)。計畫策略意指學習者在學習前，為自己設定學習目標與規劃學習步驟的思考與行為。監控策略是指學習者在學習時，藉由自我提問的學習步驟和方法，來檢查是否能掌握進度、瞭解題意與發現問題等。調整策略指學習者能視學習材料與自己的學習狀況而改變學習方法，對於學習不佳或不懂之處，能使用其它學習策略或方法來改善學習情形 (Pintrich, 1999)。

在實徵研究上，Elliot 與 McGregor (2001) 的研究結果顯示趨向表現目標能正向預測淺層訊息處理策略，但無法預測深層處理策略。Midgley 等人 (2001) 指出過去已有許多研究探討趨向表現目標和認知策略、後設認知策略或自我調整策略之間的關係，多數的研究均發現趨向表現目標與學習者的認知、後設認知策略有正向關聯。然而，亦有研究結果 (Elliot, 1999；Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988) 顯示趨向表現目標和淺層的策略有正向的關聯，但是和深層訊息處理則沒有關係。在國內的實徵研究上，侯玫如 (民91) 的研究發現趨向表現目標對訊息處理策略與後設認知策略均無短期和長期的效果，而謝岱陵 (民92) 的研究卻發現趨向表現目標能夠顯著預測學習者的訊息處理策略與後設認知策略。

綜合前述可知，學習者所持的趨向表現目標與其使用的學習策略有密切關係，但是趨向表現目標與訊息處理策略、後設認知策略之間的關係卻顯示出不穩定的研究結果。然而，前述研究的趨向表現目標都是以相對能力來定義的，倘若以其它的觀點來定義趨向表現目標，其與認知策略之間的關係是否會有所不同？這是值得更進一步探究的問題。

(二) 趨向表現目標與情感之關係

依據 Midgley 等人 (2001) 之觀點，情感成分大致上包含正向情感與興趣。正向情感意指學習者在學習時，喜歡與滿意學習的內容，享受從學習中吸收新知的樂趣，並對自己的學習表現感到滿意的程度 (程炳林、林清山, 民90)。興趣係指學習者對特定學習工作的正面態度，包含選擇性注意及自身偏好的感受 (Snow, Corno, & Jackson, 1996)。

在實徵研究方面，Skaalvik (1997) 的研究結果顯示趨向表現目標與興趣、內在動機、工作價值有正向相關；Elliot 與 Thrash (2002) 亦發現趨向表現目標和正向情感之間有正向關係。另一方面，Barron 與 Harackiewicz (2001) 的研究顯示學習者的趨向表現目標無法顯著預測興趣，但是目標型態與成就導向在興趣上有交互作用；Harackiewicz、Barron、Tauer 與 Elliot (2002) 的研究則發現趨向表現目標對學習表現有長期的預測效果，但是無法預測學習者的興趣。在國內研究上，程炳林與林清山 (民90) 發現正向情感與精熟目標有正向關係，而負向情感與表現目標有正向關係；侯玫如 (民91) 的研究結果則指出趨向表現目標對受試者的正向情感與興趣只有短期的低度正向效果，而無長期的效果。

根據前述的研究結果可知趨向表現目標與正向情感、興趣之間的關係亦呈現分歧的結果。雖然有的研究指出趨向表現目標可以正向預測正向情感與興趣，但卻無法維持長期的效果 (侯玫如, 民91)。因此，當持趨向表現目標的學習者在學習歷程中知覺到處於競爭情境時，在學習的初始階段，會以贏過同儕為目標，對於學習工作就可能投入較多的正向動機。但是與他人進行能力的比較時或許可能會導致負向情感及焦慮的情形 (Pintrich, 2000b)。此種看法是依據相對能力的觀點所得的推論，如果以外在酬賞、他人期望的觀點定義趨向表現目標，兩者之間是否會呈現不一樣的連結，這是值得進一步分析及討論的議題。

(三) 趨向表現目標與行為之關係

本研究依據Midgley等人(2001)和Harackiewicz等人(2002)之觀點,以堅持和努力代表適應性學習組型之行為成份。其中,堅持是指學習者從事學習工作而遭遇障礙時,堅持到底不放棄的態度(程炳林、林清山,民90;Pintrich & Schunk, 2002);而努力則指學習者在特定學習工作上的抱負、願意投入的時間量及努力的程度(Volet, 1997)。

根據實證研究發現,趨向表現目標與努力、堅持之間有相關存在。例如Skaalvik(1997)發現趨向表現目標與學習者的努力、堅持有正向關係;Urdan與Midgley(2001)的研究發現趨向表現目標能夠正向預測學習者的堅持與努力。候汝如(民91)的縱貫研究發現學習者所持的趨向表現目標對其努力程度並未產生短期或長期的影響;程炳林(民92)在四向度目標導向的研究中,發現學習者的趨向表現目標能正向預測其堅持與努力,但是預測力偏低;而楊岫穎(民92)與謝岱陵(民92)的研究結果均發現趨向表現目標可以正向預測受試者的堅持與努力。

綜合前述,學習者的趨向表現目標與其堅持、努力之關係存有正向的連結或低度的正向關係,這說明了持趨向表現目標的學習者不一定會產生不適應的學習行為。但是,倘若以其它的觀點來界定趨向表現目標時,則其與堅持、努力等行為之間的關係是否會有所不同,必須更進一步的探討。

整體而言,本研究整合相關的理論文獻與研究,將趨向表現目標的定義擴展成相對能力、外在酬賞及他人期望三種。另一方面,過去的研究已經發現學習者的目標導向與其適應性學習組型有密切的關係,故本研究試圖以Midgley等人(2001)與Harackiewicz等人(2002)所界定的適應性學習組型做為效標變項,分析相對能力、外在酬賞及他人期望這三種趨向表現目標與適應性學習組型之間是否具有不同之關係,這是本研究的動機之二。

四、研究的問題與假設

根據研究動機,本研究的研究問題有二項:第一,目標導向自修正目標理論至目前的四向度目標理論,大都以「相對能力」來定義趨向表現目標。本研究除以「相對能力」來定義趨向表現目標,另外參考其他學者對趨向表現目標的不同觀點,而加上「外在酬賞」與「他人期望」的概念區分三種趨向表現目標。本研究所提出的趨向表現目標分類架構是否受到觀察資料的支持?相對能力、外在酬賞、他人期望這三者是否是可區分的建構?這是本研究想要探討的第一個問題。第二,過去有關趨向表現目標與適應性學習組型間關係之研究,多以「相對能力」為定義的趨向表現目標作為分析的依據,少有以不同的概念來探討趨向表現目標與適應性學習組型之間關係者。因此,本研究所主張的三種趨向表現目標是否能預測其適應性學習組型?這三種趨向表現目標與學習者的適應性學習組型是否有不同的連結?這是本研究要探討的第二個問題。

針對研究問題一,即趨向表現目標驗證性因素分析模式的適配度方面,本研究依據先前的理論觀點及主張(劉潔玲,民91;Dai, 2000;Pintrich, 1999),假定本研究所建構的趨向表現目標驗證性因素分析模式可以受到觀察資料的支持,而且相對能力、外在酬賞、他人期望應是可以區別的建構。

就研究問題二而言,本研究預測三種趨向表現目標和學習者的適應性學習組型之間應會有不同的連結,說明如下:就相對能力而言,根據修正目標理論的觀點與研究結果(Elliot & Thrash, 2002; Pintrich, 2000b; Skaalvik, 1997),本研究預測相對能力目標能夠正向預測適應性學習組型。在外在酬賞方面,本研究依據內在動機理論的觀點(Pintrich & Schunk, 2002),認為持外在酬賞目標將使學習者聚焦於酬賞而非工作本身,這對於學習者的學習歷程與結果可能具有負面效果。因此,本研究預測外在酬賞會負向預測適應性學習組型。最後,就他人期望來說,依據劉潔玲(民91)、楊國樞(民91)的觀點,華人社會具有集體取向與家族主義之特性,此一特性應與學習者之學習歷程與結果有正向的連結,故本研究預測他人期望目標可以正向預測適應性學習組型。

方 法

一、研究對象

本研究以台灣地區國中學生為研究對象，採叢集抽樣法抽取預試與正式分析之樣本。在預試樣本上，本研究抽取3所國中共200名學生做為分析量表的信、效度之樣本。其中男生126人，女生74人；國一52人，國二79人，國三69人。在正式樣本方面，本研究抽取10所國中共799名學生為樣本，以做為考驗各項假設之用。其中男生415人，女生384人；國一289人，國二275人，國三235人。樣本中不包含特殊學生。

二、研究變項的測量

(一) 趨向表現目標

本研究綜合多位學者對趨向表現目標之定義(Dai, 2000; McInerney, Roche, McInerney, & Marsh, 1997; Pintrich, 1999)，並參考程炳林(民92)的「目標導向量表」，自編「趨向表現目標量表」來測量國中生的趨向表現目標。本量表以數學科為特定領域，包括「相對能力」、「外在酬賞」與「他人期望」三個分量表，每個分量表各有六題。在探索性因素分析上，本研究以因素負荷量.40做為刪題標準。經探索性因素分析後，本研究刪除因素負荷量未達.40第5、6、7、13四題，全量表保留14題。本量表採六點量表形式作答，合計受試者在各分量表上的總分除題數即為該分量表分數。受試者在三個分量表上的得分愈高，表示其所持相對能力、外在酬賞或他人期望目標的信念愈高；得分愈低，則表示其持有的三種趨向表現目標信念程度愈低。

本研究以200位國中生進行預試，分析結果顯示：在項目分析上，各題與刪除該題後分量表總分之間的相關介於.64~.85之間。進行因素分析時，本研究以主軸法抽取因素，結果抽出三個與原量表結構一致的因素，分別為因素一的其他期望、因素二的外在酬賞與因素三的相對能力。在轉軸上，由於三個因素間具有中等程度之相關，故本研究以直接最小斜交法(direct oblimin)進行斜交轉軸。結果發現14個題目在其所屬因素上的轉軸後組型負荷量絕對值分別介於.72~.87、.63~.86與.66~.87之間；14個题目的共同性介於.46~.82之間；三個因素共可解釋全量表14個題目總變異量的67.22%。

在信度方面，本研究採內部一致性與重測法分析量表之信度。分析結果顯示其他期望、外在酬賞與相對能力的內部一致性Cronbach α 係數依序為.93、.90與.86。另外，本研究以SEM法進行量表的重測信度分析，結果顯示前述三個因素間隔兩個月($N = 123$)的重測信度依序為.69、.61與.68。

(二) 適應性學習組型

本研究綜合先前的理論與實徵文獻(Midgley et al., 2001; Snow et al., 1996; Volet, 1997)，並參考程炳林與林清山(民89)的「中學生自我調整學習量表」，自編「適應性學習組型量表」來測量國中生的適應性學習組型。本量表以數學科為特定領域，包括認知、情感與行為三個成份，每個成份各有兩個分量表，分別是認知成份的訊息處理策略和後設認知策略分量表；情感成份的正向情感和興趣分量表；行為成份的堅持和努力分量表。

本量表的訊息處理策略和後設認知策略分量表原各有9題；正向情感、興趣和堅持分量表原各有6題，努力分量表原有4題。經探索性因素分析後，本研究刪除因素負荷量未達.40標準之題目，訊息處理策略、正向情感和堅持分量表保留6題，後設認知策略和興趣分量表保留5題，努力分量表保留4題，全量表共32題。

在作答型式上，除努力分量表的第一題為學習者對自己課業學習的抱負水準(aspiration level)，由受試者自行填寫外；其餘量表題目都採用六點量表的型式。計分時，合計受試者在各分量表上的總

分除題數即為該分量表分數，但努力分量表必須將四個題目各自轉成 z 分數之後相加除以題數。受試者在認知成份的兩個分量表上得分愈高，表示他從事學習工作時愈常使用訊息處理與後設認知策略，反之則愈少使用；受試者在情感成份兩個分量表上得分愈高，表示他對數學科學習持有較高正向的情感，反之則正向情感較低；受試者在行為成份兩個分量表上得分愈高，表示他從事數學科學習工作時投入較多的堅持與努力，反之則投入較少的堅持與努力。

本研究以 200 名受試者進行預試的分析結果如下：在項目分析方面，各題與刪除該題後分量表總分之間的相關介於 .48 ~ .92 之間。在因素分析上，本研究同樣以主軸法抽取因素，結果抽出六個與原量表結構一致的因素，分別為因素一的堅持、因素二的正向情感、因素三的訊息處理策略、因素四的努力、因素五的後設認知策略與因素六的興趣。在轉軸方面，由於六個因素具有中等程度以上之相關，故本研究以直接最小斜交法進行斜交轉軸。轉軸後 32 個題目在其所屬因素上的組型負荷量絕對值分別介於 .58 ~ .82、.60 ~ .90、.37 ~ .80、.47 ~ .78、.38 ~ .68 與 .69 ~ .73 之間；32 個題目的共同性在 .33 ~ .89 之間；六個因素共可解釋全量表 32 個題目總變異量的 68.86 %。

在信度方面，本研究的分析結果顯示堅持、正向情感、訊息處理策略、努力、後設認知策略與興趣的內部一致性 α 係數分別為 .94、.96、.87、.76、.89 與 .94。另外，本研究以 SEM 法進行量表的重測信度分析，結果顯示前述六個因素間隔兩個月 ($N = 123$) 的重測信度依序為 .76、.70、.66、.95、.69 與 .74。

三、趨向表現目標驗證性因素分析模式

針對研究問題一，本研究建構一個「趨向表現目標驗證性因素分析模式」，以考驗本研究綜合目標導向理論與實徵研究後，對趨向表現目標所做的分類架構是否受到觀察資料的支持。模式中包括相對能力、外在酬賞與他人期望三個潛在變項（因素）。每個潛在變項的測量指標題數依序為四、五、五題，共有 14 個測量指標。本研究假設三個潛在變項之間有相關，測量指標的測量誤差之間無相關，詳細模式圖請參見圖 1。另外，根據測量模式，趨向表現目標驗證性因素分析模式所要估計的參數共有 31 個，其自由度為 74。

四、資料分析

本研究以 LISREL 8.50 及 SPSS for Windows 11.0 統計套裝軟體分析施測所得之資料。針對研究問題一，本研究從模式的整體適配度 (overall model fit) 及內在結構適配度 (fit of internal structure of model) 兩方面來評鑑理論模式與觀察資料的適配情形 (Bagozzi & Yi, 1988)，並以 Anderson 與 Gerbing (1988) 的區別效度考驗法檢驗相對能力、外在酬賞及他人期望三者是否是可區別的建構。

在模式與觀察資料適配度考驗上，就模式的整體適配度而言，本研究綜合多位學者 (Diamantopoulos & Siguaw, 2000；Hair Jr., Anderson, Tatham, & Black, 1998；Rubio, Berg-Weger, & Tedd, 2001) 之主張，以絕對適配指標 (absolute fit indices)、相對適配指標 (relative fit indices) 和精簡適配指標 (parsimonious fit indices) 來評鑑「趨向表現目標驗證性因素分析模式」的整體適配度。根據前述學者之建議，本研究以「 $RMSEA < .08$ 、 $GFI > .90$ 、 $AGFI > .90$ 」為理論模式的絕對適配標準；以「 NFI 、 $NNFI$ 、 CFI 、 IFI 、 RFI 都高於 .90」為模式的相對適配標準；以「 $PNFI$ 及 $PGFI$ 都高於 .50」為模式的精簡適配標準。此外，在模式的內在結構適配度上，本研究依據前述學者之建議，以「所估計的因素負荷量都達顯著水準」、「個別指標信度 $> .45$ 」、「潛在變項組成信度 $> .60$ 」及「平均變異抽取量 $> .50$ 」這四項指標做為理論模式內部品質的評鑑標準。

針對研究問題二，即三種趨向表現目標對適應性學習組型之預測，本研究以潛在變項迴歸分析進行考驗。分析時，三種趨向表現目標及效標變項都當成潛在變項，而量表的題目則當成測量指標。前

述統計考驗皆以.05 做為顯著水準。

結 果

一、基本統計分析

表1 是受試者在本研究各變項上的平均數、標準差及相關係數。由表中可知，受試者在九個變項上得分最高者是相對能力 ($M = 4.15$)，而在興趣 ($M = 2.97$)、外在酬賞 ($M = 2.93$) 與正向情感 ($M = 2.81$) 上的得分較低。在前述變項中，受試者在相對能力、後設認知策略 ($M = 3.94$)、堅持 ($M = 3.91$)、他人期望 ($M = 3.63$)、訊息處理策略 ($M = 3.54$) 上的得分高於六點量表的中位數 ($Md = 3.50$)，在其餘三個變項上的得分低於3.50。

其次，在變項的交互相關上，依據Cohen (1988) 的判斷標準，三種趨向表現目標具有中等程度以上的相關，其中以相對能力與他人期望之間的相關較高 ($r = .56$)，而相對能力與外在酬賞間的相關較低 ($r = .39$)。就三種趨向表現目標與六個適應性學習組型變項間的相關來看，他人期望與適應性學習組型有中、高程度的正相關；相對能力與適應性學習組型有中等程度的正相關（堅持除外）；而外在酬賞與適應性學習組型則只具有低度的正相關。

表1 本研究變項之平均數、標準差及相關係數 ($N = 799$)

變項	平均數	標準差	變項間之交互相關係數										
			1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.		
1.相對能力	4.15	1.13	1.00										
2.外在酬賞	2.93	1.17	.39*	1.00									
3.他人期望	3.63	1.23	.56*	.49*	1.00								
4.訊息處理策略	3.54	1.06	.39*	.28*	.52*	1.00							
5.後設認知策略	3.94	1.12	.45*	.18*	.55*	.70*	1.00						
6.正向情感	2.81	1.40	.40*	.23*	.47*	.46*	.49*	1.00					
7.興趣	2.97	1.39	.42*	.20*	.43*	.46*	.51*	.82*	1.00				
8.堅持	3.91	1.20	.51*	.22*	.51*	.57*	.72*	.53*	.62*	1.00			
9.努力 ^a	-0.05	0.76	.40*	.13*	.36*	.42*	.50*	.42*	.46*	.53*	1.00		

註：^a努力為z分數

* $p < .05$

另外，本研究針對受試者在三種趨向表現目標上的得分進行比較，結果發現受試者在三種趨向表現目標上的得分有顯著差異， $F(2, 1596) = 410.25$ ， $p < .05$ ， $\eta^2 = .34$ 。本研究以Tukey法進行的事後多重比較結果顯示，受試者所持的相對能力目標 ($M = 4.15$) 顯著高於他人期望目標 ($M = 3.63$) 及外在酬賞目標 ($M = 2.93$)，而他人期望目標也顯著高於外在酬賞目標。

二、趨向表現目標驗證性因素分析模式之適配度考驗

(一) 整體適配度考驗

表2 是趨向表現目標驗證性因素分析模式的整體適配度考驗結果。首先，在絕對適配度上，表中雖然顯示理論模式與觀察資料適配度的卡方值達顯著水準， $\chi^2(74, N = 799) = 320.20$ ， $p < .05$ ，但

在其他的適配度指標上都發現本研究所建構的理論模式與觀察資料具有極佳的適配度。例如 $GFI = 0.94$ 、 $AGFI = 0.92$ ，此二數值愈高表示理論模式與觀察資料愈適配，0.90 以上表示模式與觀察資料具有理想的適配度。另一方面， $RMSEA = 0.065$ ，此數值愈低則表示理論模式與觀察資料愈適配，若低於 0.08 表示模式和觀察資料可以適配 (Jöreskog & Sörbom, 1993)。其次，就相對適配度而言，表 2 顯示 NFI 、 $NNFI$ 、 CFI 、 IFI 、 RFI 值依序為 0.95、0.95、0.96、0.96、0.93，皆大於 0.90 的適配標準。最後，在精簡適配度上，根據表 2 可知 $PNFI = 0.77$ 、 $PGFI = 0.67$ ，均高於 0.50 的適配標準。

表 2 趨向表現目標驗證性因素分析模式的整體適配度

1. 絕對適配度

- (1) Degrees of Freedom = 74
- Minimum Fit Function Chi-Square = 320.20 ($p = 0.0$)
- (2) Root Mean Square Error of Approximation ($RMSEA$) = 0.065
- (3) Goodness of Fit Index (GFI) = 0.94
- (4) Adjusted Goodness of Fit Index ($AGFI$) = 0.92

2. 相對適配度

- (1) Normed Fit Index (NFI) = 0.95
- (2) Non-Normed Fit Index ($NNFI$) = 0.95
- (3) Comparative Fit Index (CFI) = 0.96
- (4) Incremental Fit Index (IFI) = 0.96
- (5) Relative Fit Index (RFI) = 0.93

3. 精簡適配度

- (1) Parsimony Normed Fit Index ($PNFI$) = 0.77
- (2) Parsimony Goodness Fit Index ($PGFI$) = 0.67

綜合言之，本研究所建構的趨向表現目標驗證性因素分析模式在整體適配度的考驗上，除了 χ^2 值或許因樣本數較大而達顯著外，其餘不管是絕對適配指標、相對適配指標或精簡適配指標，都顯示理論模式與觀察資料有相當理想的適配度，應可用來解釋國中生的觀察資料。

(二) 模式之內在結構適配度分析

表 3 是趨向表現目標驗證性因素分析模式 14 個測量指標的因素負荷量、個別項目信度、潛在變項組成信度與平均變異抽取量之摘要表。在個別信度方面，表 3 顯示只有 V4、V11 的個別項目信度為 .42、.28，其餘 12 個測量指標的個別信度介於 .49 ~ .70 之間，全部皆在 .45 以上。就潛在變項的組成信度來看，表 3 顯示理論模式三個潛在變項相對能力 (ξ_1)、外在酬賞 (ξ_2) 與他人期望 (ξ_3) 的組成信度分別為 .82、.85 與 .90，均高於 .60 以上的評鑑標準。就平均變異抽取量而言，由表 3 可知理論模式三個潛在變項之平均變異抽取量依序為 .53、.54 與 .65，也都高於 .50 的評鑑標準。另一方面，從表 3 及圖 1 亦可知趨向表現目標驗證性因素分析模式所估計的因素負荷量均達顯著水準，且介於 .50 ~ .95 之理想範圍內 (Hair Jr. et al., 1998)。前述結果顯示本研究所建構的趨向表現目標驗證性因素分析模式具有理想的內在結構適配度，其內部品質極佳，應適合用來解釋國中生的觀察資料。

表3 測量指標之因素負荷量、個別項目信度及潛在變項組成信度、平均變異抽取量

因素及變項	未標準化之 因素負荷量	標準誤	唯一性	測量指標之個 別項目信度	潛在變項 組成信度	潛在變項之平 均變異抽取量
相對能力(ξ_1)					0.82	0.53
V1	1.04	0.05	0.48	0.52		
V2	1.14	0.05	0.40	0.60		
V3	1.06	0.05	0.44	0.56		
V4	0.84	0.04	0.58	0.42		
外在酬賞(ξ_2)					0.85	0.54
V8	1.06	0.05	0.48	0.52		
V9	0.94	0.04	0.51	0.49		
V10	1.26	0.05	0.31	0.69		
V11	0.85	0.06	0.72	0.28		
V12	1.23	0.04	0.30	0.70		
他人期望(ξ_3)					0.90	0.65
V14	1.12	0.04	0.39	0.61		
V15	1.21	0.04	0.30	0.70		
V16	1.15	0.04	0.37	0.63		
V17	1.18	0.05	0.37	0.63		
V18	1.19	0.04	0.34	0.66		

(三) 趨向表現目標驗證性因素分析模式的幅合效度與區別效度分析

除理論模式的適配度考驗外，本研究也進一步分析趨向表現目標驗證性因素分析模式的幅合與區別效度。根據Anderson 與 Gerbing (1988) 的建議，驗證性因素分析模式可從因素負荷量的顯著性考驗結果評估測量模式的幅合效度。如果在因素分析模式中，每個測量指標的因素負荷量均達.05的顯著水準，表示模式具有幅合效度。本研究的分析結果顯示趨向表現目標驗證性因素分析模式的14個因素負荷量（參見表3）都達顯著水準（ $t = 13.39 \sim 28.49$ ， $p < .05$ ），達到「具有幅合效度」的標準。這項結果與前述的潛在變項組成信度及變異抽取量的分析結果相同，即三個因素各自所屬的測量指標皆在測量相同的建構。

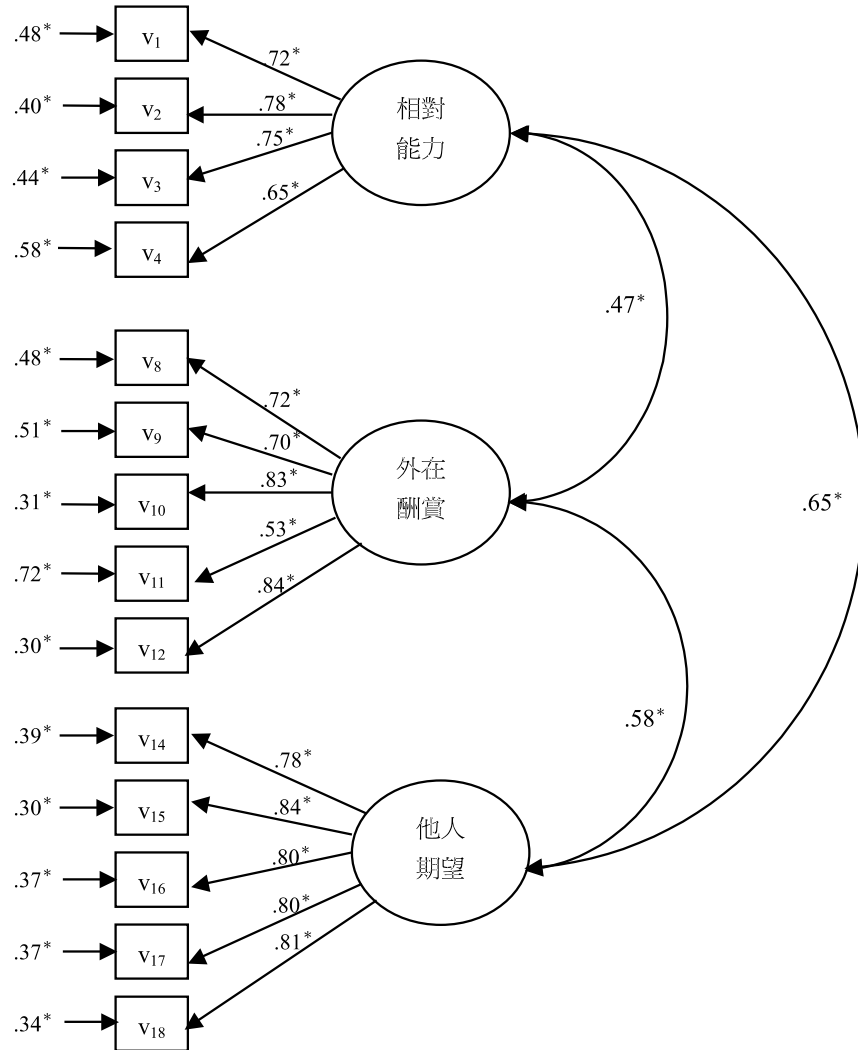


圖1 趨向表現目標驗證性因素分析模式架構及標準化參數估計值 (* $p < .05$)

在區別效度考驗方面，Anderson 與 Gerbing (1988) 建議採用因素間兩兩比較的方式進行分析。首先設定兩個因素之間的相關為 1 (即設定 $\phi_{ij} = 1$)，其次估計兩個因素的相關 (即設定 ϕ_{ij} 為自由參數)，之後再比較前兩個模式的 χ^2 差量 ($\Delta \chi^2$)。如果後一個模式有顯著且比較低的 χ^2 值，表示兩個因素具有區別效度，即兩個因素可代表不同的建構。但基於此種方式一次只能比較兩個因素，如果因素超過兩個，必須分割 α 值以控制第一類型錯誤概率。此外，Anderson 與 Gerbing 建議經由前述分析之後，還需要觀察兩個因素相關係數的 95% 信賴區間是否包含 1，若未包含 1 才表示具有區別效度。

表 4 顯示三種趨向表現目標模式的區別效度分析結果。由於趨向表現目標驗證性因素分析模式有三個因素，必須進行三次比較，故本研究將顯著水準定為 .017。表中顯示三個因素三次比較的 $\Delta \chi^2$ 介於 10.57 ~ 41.55 之間， $\Delta df = 1$ ，全部達顯著水準，而且三個因素之間相關係數值的 95% 信賴區間均未包含 1，表示具有區別效度。故前述分析結果支持本研究的推論，即趨向表現目標驗證性因素分析模式具有理想的區別效度，三個因素是不相同的建構。

表4 趨向表現目標驗證性因素分析模式的區別效度考驗

因素比較模式	設定 $\phi_{ij} = 1$		ϕ_{ij} 為自由參數		因素相關值的95%信賴區間			
	χ^2	df	χ^2	df	$\Delta \chi^2$	Δdf	下限	上限
相對能力vs.外在酬賞	178.09	27	136.54	26	41.55*	1	.35	.59
相對能力vs.他人期望	99.66	27	89.09	26	10.57*	1	.53	.77
他人期望vs.外在酬賞	256.35	35	235.68	34	20.67*	1	.46	.70

註： $\Delta \chi^2$ 表示 χ^2 差量， Δdf 代表自由度差量。

* $p < .017$

綜合言之，本研究所建構之趨向表現目標驗證性因素分析模式在整體適配度及內在結構適配度的考驗上都顯現極佳的適配度，在模式的幅合效度與區別效度分析上亦顯示模式具有理想的幅合效度及區別效度。因此，研究結果支持本研究的推論，趨向表現目標之分類架構受到觀察資料的支持，而且相對能力、外在酬賞及他人期望這三個因素是可區別的建構。

三、趨向表現目標對適應性學習組型之預測

針對研究問題二，本研究以潛在變項迴歸分析探討三種趨向表現目標對受試者適應性學習組型之預測效果，分析結果如表5所示。就三種趨向表現目標對學習者認知成份的預測效果而言，相對能力 ($\gamma = .14, p < .05$) 與他人期望 ($\gamma = .56, p < .05$) 均顯著正向預測受試者的訊息處理策略，而外在酬賞 ($\gamma = .00, p > .05$) 則無法預測學習者的訊息處理策略。三種趨向表現目標可以解釋受試者訊息處理策略總變異量的45% ($R^2 = .45$)。另一方面，相對能力 ($\gamma = .26, p < .05$) 及他人期望 ($\gamma = .65, p < .05$) 同樣正向預測受試者的後設認知策略，但是外在酬賞 ($\gamma = -.21, p < .05$) 顯著負向預測受試者的後設認知策略。三種趨向表現目標可以解釋受試者的後設認知策略總變異量的54%。

在三種趨向表現目標對學習者情感成份的預測上，相對能力 ($\gamma = .19, p < .05$) 及他人期望 ($\gamma = .54, p < .05$) 都能顯著正向預測受試者的正向情感，而外在酬賞 ($\gamma = -.08, p > .05$) 對學習者正向情感的預測效果未達顯著水準。三個預測變項可以解釋受試者正向情感總變異量的41%。就興趣的預測而言，相對能力 ($\gamma = .34, p < .05$) 和他人期望 ($\gamma = .38, p < .05$) 同樣正向預測受試者的興趣，而外在酬賞 ($\gamma = -.10, p < .05$) 則負向預測受試者的興趣。三種趨向表現目標可以解釋受試者興趣總變異量的37%左右。

表5 三種趨向表現目標對六個效標變項的潛在變項迴歸分析結果

預測變項	認 知 成 份		情 感 成 份		行 為 成 份	
	訊息處理策略	後設認知策略	正向情感	興趣	堅持	努力
相對能力	.14*	.26*	.19*	.34*	.42*	.46*
外在酬賞	.00	-.21*	-.08	-.10*	-.17*	-.13*
他人期望	.56*	.65*	.54*	.38*	.44*	.26*
R^2	.45	.54	.41	.37	.50	.36

註：表中所列為完全標準化 γ 系數

* $p < .05$

就三種趨向表現目標對學習者行為成份的預測效果而言，相對能力 ($\gamma = .42, p < .05$) 與他人

期望 ($r = .44$, $p < .05$) 均可正向預測受試者的堅持程度，但是外在酬賞 ($r = -.17$, $p < .05$) 負向預測受試者的堅持程度。三種趨向表現目標可以解釋受試者的堅持程度總變異量的 50%。另一方面，相對能力 ($r = .46$, $p < .05$) 和他人期望 ($r = .26$, $p < .05$) 同樣正向預測受試者的努力程度，而外在酬賞 ($r = -.13$, $p < .05$) 同樣負向預測受試者的努力程度。三種趨向表現目標可以解釋受試者的努力程度總變異量的 36% 左右。

整體而言，如同本研究的預測，三種趨向表現目標與學習者六個適應性學習組型變項有不同的連結。相對能力與他人期望均能顯著正向預測學習者六個適應性學習組型變項，表示當學習者所持的相對能力、他人期望目標信念愈高時，其六個適應性學習組型變項的得分也傾向愈高，其中又以他人期望是適應性學習組型為最有力的預測變項。然而，就外在酬賞而言，它無法有效預測訊息處理略與正向情感，但是負向預測後設認知策略、興趣、堅持與努力。換言之，當學習者所持的外在酬賞目標信念愈高時，他傾向使用較少的後設認知策略、學習興趣較低、投入較少的堅持與努力。因此，研究結果支持本研究的推論，即三種趨向表現目標不僅能預測學習者適應性學習組型，同時與不同的適應性學習組型變項有不同的連結。

討 論

本研究的目的是在考驗趨向表現目標驗證性因素分析模式與觀察資料的適配度，並分析三種趨向表現目標對學習者適應性學習組型的預測情形，以下針對研究結果分別討論。

本研究根據相關的理論文獻與實徵研究結果 (Dai, 2000 ; Maehr, 1984 ; Pintrich, 1999 ; Urdan, 1997)，將趨向表現目標重新區分為相對能力、外在酬賞及他人期望三種，蒐集國中生觀察資料，採結構方程模式 (SEM) 來考驗趨向表現目標驗證性因素分析模式與觀察資料的適配度，並以 Anderson 與 Gerbing (1988) 的區別效度考驗法來檢驗相對能力、外在酬賞及他人期望三個因素的區別效度。分析結果顯示，除了 χ^2 值可能因樣本數較大而達顯著外，其餘不管是絕對適配指標、相對適配指標或是精簡適配指標 (Hair Jr. et al., 1998 ; Rubio et al., 2001)，都顯示本研究所建構的趨向表現目標驗證性因素分析模式具有理想的整體適配度。在模式的內在結構適配上，除兩個測量指標的個別信度低於 .45 的標準之外，其餘的模式內在適配度的評鑑結果皆顯示趨向表現目標驗證性因素分析模式具有理想的內在品質。另外，本研究以 Anderson 與 Gerbing (1988) 的幅合效度與區別效度考驗法分析的結果亦顯示趨向表現目標驗證性因素分析模式具備理想的幅合效度與區別效度。

前述分析結果支持本研究的推論，即趨向表現目標應可區分成相對能力、外在酬賞及他人期望三種，而這三種目標應是可區別的建構。然而，本研究只採單一群體分析法來驗證模式的適配度，並未考慮理論模式的跨群體效度問題。故未來的研究或許可採多樣本分析法，繼續探討此一模式的各參數矩陣在不同群體之間是否具有不變性，以累積理論模式的外在效度證據。

在三種趨向表現目標與適應性學習組型之關係上，本研究的分析結果顯示學習者所持的相對能力、外在酬賞及他人期望目標與其適應性學習組型有不同的聯結。相對能力與他人期望均能顯著正向預測學習者認知、情感、行為共六個適應性學習組型變項，亦即學習者所持的相對能力、他人期望目標信念愈高時，其六個適應性學習組型變項的得分也傾向愈高。然而，就外在酬賞而言，它負向預測後設認知策略、興趣、堅持、努力，但無法預測訊息處理策略與正相情感。換言之，當學習者所持的外在酬賞目標信念愈高時，他傾向使用較少的後設認知策略、學習興趣較低、投入較少的堅持與努力。另一方面，就相對能力、外在酬賞及他人期望三種趨向表現目標對適應性學習組型的預測效果上來比較，本研究發現他人期望是學習者適應性學習組型最有力的預測變項 (努力除外)，其次才是相對能力目標。前述研究結果支持本研究的推論，即三種趨向表現目標不僅能預測學習者適應性學習組

型，同時與不同的適應性學習組型變項有不同的連結。

就相對能力目標而言，本研究發現它可以正向預測學習者的認知、情感與行為三種成份的適應性學習組型，這與修正目標理論的觀點相符，即持趨向表現目標的學習者在學習歷程中也會有適應之結果 (Elliot & Thrash, 2002 ; Midgley & Urdan, 2001 ; Pintrich, 2000a ; Skaalvik, 1997)。其次，本研究發現他人期望對適應性學習組型六個變項同樣具有正向的預測效果。此一結果與劉潔玲 (民91) 的論點可相互印證。她認為華人的文化背景異於西方，因此在華人重視集體主義的文化脈絡氛圍下，華人學生在學習過程中往往會為了達到他人的期望而力求表現，自然就會降低不適應性的學習結果。因此，對持有他人期望之趨向表現目標的華人學生而言，應會有較適應的學習組型。另外，就外在酬賞來說，根據內在動機理論的觀點 (Pintrich & Schunk, 2002)，持外在酬賞目標將使學習者把注意力聚焦於酬賞而非工作本身，這對於學習者的學習歷程與結果會有負面效果，而這或許是外在酬賞目標對多數的適應性學習組型變項具有負向預測效果之因。

進一步而言，前述研究結果顯示兩點重要涵義：首先，過去的研究發現趨向表現目標與適應性學習組型有不一致的關係，是否是因為測量工具的題目並未真實反應「相對能力」目標，而攙雜其他如「外在酬賞」目標為概念的題目所致？例如「在這門課上獲得好成績是我的目標」這樣的題目 (Elliot & Church, 1997 ; Skaalvik, 1997) 或許並非測量相對能力，有可能是他人期望或是外在酬賞。換言之，努力追求好成績的背後原因也許是為了符合家人的期望或是獲得酬賞，不必然一定是為了向同儕展現相對能力。本研究依據先前的理論文獻，將趨向表現目標重新區分為相對能力、外在酬賞及他人期望三種，並發現這三種目標與學習者的適應性學習組型有不同的連結，甚至是出現預測方向相反的情形。這些研究結果顯示目標導向領域的研究者或許有必要針對成就目標的測量工具做更深入的分析，而這方面的研究至今仍寥寥可數 (如 Jagacinski & Duda, 2001 ; Smith et al., 2002)。因此，未來的研究或可針對成就目標測量工具的效度做深入的分析。

其次，過去多數的目標導向研究者採相對能力來定義趨向表現目標，但是本研究發現相對能力的趨向表現目標並非是學習者適應性學習組型最有力的預測變項，反而是他人期望的趨向表現目標最能預測學習者的適應性學習組型。前述結果是否顯示成就目標理論有跨文化適用性之問題？長期以來，雖然一直都有學者 (Blumenfeld, 1992 ; Pintrich & Schunk, 2002) 主張應深入探討成就目標理論的跨文化應用問題，但至今仍少有研究者投入此一議題的研究。依據楊國樞 (民91) 與劉潔玲 (民91) 的觀點，華人社會具有集體取向與家族主義之特性。此種特性或許讓學習者持有符合他人期望的表現目標，並與適應性學習組型產生正向的連結。這種華人社會特有的集體取向與家族主義的特性，或許與西方重視自我價值取向的社會文化脈絡有所不同。因此，未來的研究或可深入探討成就目標理論的跨文化適用性問題，以更瞭解華人學生的成就動機與成就行為之關係。

除前述討論中的建議外，本研究另提出兩個未來研究的建議。首先，本研究的結果顯示趨向表現目標可以依相對能力、他人期望與外在酬賞三種不同的概念來界定。既然修正目標理論已經以趨向／逃避焦點將表現目標區分為趨向表現目標與逃避表現目標，則是否可以同樣依據前述三種定義來區分逃避表現目標？亦即學習者從事學習工作的理由是否可能是為了避免讓他人知道自己沒有能力 (逃避焦點的相對能力目標)、避免無法符合他人期望 (逃避焦點的他人期望目標)、避免沒有獲得酬賞 (逃避焦點的外在酬賞目標)？因此，逃避表現目標能否再依同樣的概念進行區分，仍待未來的研究做進一步的分析。

其次，本研究以相對能力、他人期望與外在酬賞三種趨向表現目標來預測學習者的適應性學習組型。結果顯示除外在酬賞外，相對能力與他人期望均可正向預測適應性學習組型。然而，可進一步思考的是，如果以這三種趨向表現目標來預測學習者的不適應變項 (例如逃避求助、自我設限等)，是否其預測結果會有差異？換言之，是否外在酬賞目標可以正向預測學習者的不適應變項，而相對能力

與他人期望目標則負向預測或無法預測學習者的不適應變項？因此，探討三種趨向表現目標與學習者不適應變項間的連結，或許也是未來研究可探討的議題。

綜合而言，本研究所建構的趨向表現目標驗證性因素分析模式受到觀察資料的支持，相對能力、外在酬賞及他人期望三種趨向表現目標應是可區別的建構。本研究進一步發現這三種趨向表現目標對適應性學習組型各有不同的效果。在預測強度上，他人期望是適應性學習組型最有力的預測變項；就預測方向而言，他人期望和相對能力對學習者的適應性學習組型具有正向效果，但是外在酬賞對學習者的適應性學習組型則具有負向效果。未來的研究應可繼續探討趨向表現目標與學習者學習歷程、學習結果之關係，並分析逃避表現目標可能的類型及其對適應性學習組型之影響。

參 考 文 獻

- 侯玫如（民91）：多重目標導向對國中生認知、動機、情感與學習行為之影響。國立成功大學教育研究所碩士論文。
- 侯玫如、程炳林、于富雲（民93）：國中生多重目標導向與其自我調整學習之關係。教育心理學報，35卷，3期，221-248頁。
- 程炳林（民92）：四向度目標導向模式之研究。師大學報：教育類，48卷，1期，15-40頁。
- 程炳林、林清山（民90）：中學生自我調整學習量表之建構及其信、效度研究。測驗年刊，48輯，1期，1-41頁。
- 楊岫穎（民92）：國中生自我設限的情境及歷程因素之研究。國立成功大學教育研究所碩士論文。
- 楊國樞（民91）：華人心理的本土化研究。台北：桂冠。
- 劉潔玲（民91）：從中國傳統文化思想及價值觀論目標取向理論在華人社會的應用。教育研究資訊，10卷，3期，183-203頁。
- 謝岱陵（民92）：國中生四向度目標導向之中介效果研究。國立成功大學教育研究所碩士論文。
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Academic of Marketing Science*, 16, 74-94.
- Barron, B. K., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706-722.
- Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, 272-281.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dai, D. Y. (2000). To be or not to be (challenged), that is the question: Task and ego orientations among high-ability, high-achieving adolescents. *The Journal of Experimental Education*, 68(4), 311-330.
- Diamantopoulos, A., & Siguaw, J. A. (2000). *Introducing LISREL: A guide for the uninitiated*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

- Dweck, C. S., (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychology*, 41(10), 1040-1048.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational belief, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Elliot A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the “ classic ” and “ contemporary ” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*. (Vol. 10, pp.143-179). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- 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., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(5), 804-818.
- Hair, F. F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002) Predicting success in college: a longitudinal study of achievement goal and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 562-575.
- Jagacinski, C. M., & Duda, J. L. (2001). A comparative analysis of contemporary achievement goal orientation measures. *Educational and Psychological Measurement*, 61(6), 1013-1039.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A school-wide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, Vol.1 (pp. 115-144). New York: Academic Press.
- Mayer, R. E. (1987). *Educational Psychology: A cognitive approach*. Boston: Little, Brown and Company.
- McInerney, D. M., Roche, L. A., McInerney, V., & Marsh, H.W. (1997). Cultural perspectives on school motivation: The relevance and application of goal theory. *American Educational Research Journal*, 34(1), 207-236.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 710-718.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718.

- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 61-75.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 77-86.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychology Review, 91*(3), 328-346.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames, & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments* (vol.6, pp.117-160). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*, 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college. In M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advanced in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (Vol.7, pp.371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2 nd ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rubio, D. M., Berg-Weger, M., & Tebb, S. S. (2001). Using structural equation modeling to test for multidimensionality. *Structural Equation Modeling, 8*(4), 613-626.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*(1), 71-81.
- Smith, M., Duda, J. L., Allen, J., & Hall H. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 155-190.
- Snow, R. E., Corno, L., & Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Urdan, T. C. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol.10, pp.99-141). Greenwich, CT: JAI Press.
- Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Education Psychology Review, 13*(2), 115-138.
- Volet, S. E. (1997). Cognitive and affective variables in academic learning: The significance of direction and effort in students' goals. *Learning and Instruction, 7*(3), 235-254.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structure and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 236-250.

收稿日期：2005年04月22日

一稿修訂日期：2005年06月21日

接受刊登日期：2005年08月18日

Bulletin of Educational Psychology, 2005, 37(1), 61-78
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

The Classification of Approach Performance Goal and the Relationships between Approach Performance Goal and Adaptive Patterns of Learning

MEI-JUNG LI

Hsin-Hsing
Junior High School

BIING-LIN CHERNG

Institute of Education
National Cheng Kung University

Achievement goal theory has emerged as a predominant framework for understanding students' achievement motivation. Interestingly, in the literature of achievement goal researches, most researchers have adopted the relative ability to define approach performance goal. In this study an attempt has been made to integrate the varied definitions of performance goal and to differentiate among relative ability goal, extrinsic rewards goal and others' expectations goal. The main purposes are addressed in this study: First, to verify the goodness of fit between empirically observed data and the confirmatory factor analysis model of approach performance goals proposed by the authors. Second, to analyze the relations between students' approach performance goal and adaptive patterns of learning. The participants were 799 junior high school students. The instruments used in this study included Approach Performance Goal Scale and Adaptive Patterns of Learning Scale. The following results were obtained: (a) the maintained model fit the observed data well and three kinds of approach performance goals were distinguishable constructs, and (b) relative ability goal and others' expectations goal positively predicted junior high school students' adaptive patterns of learning. Conversely, the extrinsic rewards goal negatively predicted students' adaptive patterns of learning. Moreover, the others' expectations goal was the strongest predictor of students' adaptive patterns of learning than relative ability goal and extrinsic rewards goal. Based on the findings in this research, implications for theory, practice and future research were discussed.

KEY WORDS: achievement goal, adaptive patterns of learning, approach performance goal, goal orientation