



幼兒成就目標向度的涵蓋性、特定性 與普遍性的初探

吳中勤

摘 要

研究目的

本研究主要目的在於，透過觀察來檢視學習區中，幼兒可能抱持的幼兒成就目標向度，並進一步分析幼兒成就目標的特定性與普遍性。

研究設計／方法／取徑

本研究以南部地區幼兒園 8 個班級的 4—6 歲幼兒為對象，採用幼兒六向度成就目標檢核表，分別在各班的積木區與益智區觀察了 367 與 348 人次。扣掉無效觀察結果後，以積木區的 271 筆和益智區的 286 筆有效觀察資料，進行質化描述與卡方適合度檢定。

研究發現或結論

研究結果顯示，在積木區與益智區皆觀察到幼兒表現出與六向度成就目標有關的語言和行為表現。進一步進行卡方檢定的結果顯示，在積木區與益智區中，幼兒六向度成就目標的比例有所不同，其中，在積木區，趨向任務目標、趨向自我目標與趨向他人目標的比例較高。相反的，在益智區，逃避任務目標、逃避自我目標與逃

吳中勤，國立屏東大學幼兒教育學系助理教授

電子郵件：minin-72704@yahoo.com.tw

投稿日期：2019年4月8日；修正日期：2019年7月22日；接受日期：2020年2月4日

避他人目標的比例較高。結果可能意謂著，整體而言，幼兒六向度成就目標具有普遍性，但部份成就目標向度則有其特定性。

研究原創性／價值

國、內外相關研究皆缺乏對幼兒成就目標的討論。極為有限的國外研究顯示，幼兒可能僅抱持四向度成就目標，但幼兒成就目標的特定性或普遍性仍不清楚。本研究透過深度觀察發現，不論是在積木區或益智區，皆可從幼兒的語言和行為表現中，發現幼兒抱持六向度成就目標的證據。關於幼兒成就目標普遍性與特定性的發現，為國內、外相關研究首見，可作為未來研究者覆驗或設計幼兒成就目標量表的參考，甚至可作為未來進行幼兒成就目標長期追蹤研究的基礎。

關鍵詞：目標導向、幼兒、成就目標、特定性、普遍性



PRELIMINARY INVESTIGATION INTO THE DIMENSIONAL COVERAGE, SPECIFICITY, AND GENERALITY OF ACHIEVEMENT GOAL FOR YOUNG CHILDREN

Chung-Chin Wu

ABSTRACT

Purpose

The main purpose of this study was to understand possible dimensionalities of achievement goals that preschoolers perceived through observation. Further, the specificity and generality of achievement goals were examined through statistical analysis.

Design/methodology/approach

Young children aged between 4 and 6 years were recruited from the same class in eight public and private kindergartens in Southern Taiwan. In total, 367 and 348 observations in the brick and intellect areas, respectively, were obtained for preschoolers by using six-dimensional achievement goal checklist. After removing invalid observations, 271 and 286 observations were qualitatively described and analyzed using chi-square appropriateness analysis.

Findings/results

The results revealed that the observed conversations and behaviors were related to six-dimensional achievement goals in both areas. Furthermore, the proportions of approach-task goals, approach-self goals, and approach-others goals were higher in the brick area than in the intellect area. By contrast, the proportions of avoid-task goals, avoid-self goals, and avoid-others goals were higher in the intellect area. In general, preschoolers' six-dimensional achievement goals featured generality as well as specificity to a certain extent.

Chung-Chin Wu, Assistant Professor, Early Childhood Education, National Pingtung University, Pingtung, Taiwan.

E-mail: minin-72704@yahoo.com.tw

Manuscript received: April 8, 2019; Modified: July 22, 2019; Accepted: February 4, 2020

Originality/value

Few studies have discussed preschoolers' achievement goals. Limited research has demonstrated that preschoolers may posit four-dimensional achievement goals, but the specificity and generality of these achievement goals remain unclear. The present study found evidence supporting six-dimensional achievement goals among preschoolers through in-depth observation of their language and behaviors in both brick and intellect areas. The specificity and generality of preschoolers' achievement goal have not been proposed in other studies. The results of the present study may serve as a reference for examining and designing a scale for preschoolers' achievement goals. Moreover, the results may form the basis of future longitudinal studies.

Keywords: achievement goal, generality, goal orientation, preschooler, specificity

壹、前言

一、研究背景與動機

成就目標理論是了解學習者成就動機的重要理論觀點（Cury, Elliot, Da Fonseca, & Moller, 2006）。國內、外研究者紛紛進行了許多與成就目標有關的研究（Huang, 2012），但多偏重於探究小學以上學習者的成就目標，忽略了對幼兒成就目標的討論。事實上，在幼兒園進行課室觀察時，從幼兒的言談和行為表現，其實不難發現幼兒抱持不同成就目標的證據，但回顧成就目標文獻後，卻無法對幼兒成就目標的圖像有清楚的了解，限制了國內、外相關研究者對幼兒成就目標議題的討論。

成就目標理論提出至今已逾三十年，這段期間，研究者紛紛對成就目標提出不同的見解（Elliot & Dweck, 2005）。早期，成就目標理論學者認為，學習者可能抱持精熟目標與表現目標。精熟目標促使學習者透過精熟學習內容來發展能力，表現目標則促使學習者透過贏過他人來展現能力（Pintrich, Conley, & Kempler, 2003）。後來研究者更進一步將成就目標概念化地區分為三個向度（精熟、趨向表現與逃避表現目標）（Elliot & Church, 1997）、四個向度（趨向精熟、逃避精熟、趨向表現與逃避表現目標）（Elliot & McGregor, 2001），與六個向度（趨向任務、逃避任務、趨向自我、逃避自我、趨向他人與逃避他人目標）（Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011）。

近年來，實徵研究結果顯示，六向度成就目標理論適合用於理解我國小學生、國中生（吳中勤，2014）、國外高中生（Méndez-Giménez, Cecchini-Estrada, Fernández-Río, Mendez-Alonso, & Prieto-Saborit, 2017）、大學生（Elliot, Murayama, Kobeisy, & Lichtenfeld, 2015; Elliot et al., 2011）與成人（Mascret, Elliot, & Cury, 2017）的成就目標，顯示出六向度成就目標理論觀點已逐漸獲得實徵證據的支持。但是，目前仍未有明確的實徵研究證據指出，幼兒可能抱持的成就目標，究竟是二向度、三向度、四向度或六向度。相關研究與後設分析的結果都顯示，精熟目標、趨向精熟、表現目標、趨向表現目標與正向情緒及許多正向學習結果有關，逃避精熟、逃避表現目標則與負向情緒及許多負向學習結果有關（Elliot & McGregor,

2001; Huang, 2011; Urdan, 1997)。目前與六向度成就目標理論有關的實徵研究結果顯示，趨向任務目標、趨向自我目標正向預測自我決定動機，而趨向他人目標與逃避任務目標則是負向預測自我決定動機，逃避自我目標與逃避他人目標缺乏對自我決定動機的預測力（Méndez-Giménez, et al., 2017）。此外，趨向任務、趨向自我與趨向他人目標可預測生活滿意度，其它三個目標（逃避任務、逃避自我與逃避他人目標）則與生活滿意度無關。另有研究者發現，趨向自我目標和逃避自我目標分別對課室活力有正向與負向的影響，但趨向任務、逃避任務、趨向自我與逃避自我目標則缺乏對課室活力的影響力。同樣的，趨向任務目標正向預測內在動機以及對課程內容的吸收程度，其它成就目標則否（Elliot, et al., 2011）。由此可知，不同成就目標可能對不同學習結果與表現有不同的正、負影響，因此，探究幼兒成就目標的向度性，有助於教師採用教學策略，培養對幼兒學習結果與表現具有最大助益的成就目標（如：趨向任務目標）（Schunk, Pintrich, & Meece, 2008）。

過去少數實驗研究結果顯示，幼兒已能將自己當前的表現，與一套絕對的標準或相對的標準相比較，據以定義自己的能力，且幼兒的自我評價比較不會受到比較後的失敗經驗影響（Parsons & Ruble, 1977; Pomerantz, Ruble, Frey, & Greulich, 1995），顯示出幼兒僅抱持「趨向導向」的精熟目標與表現目標（Ames, 1992），支持二向度成就目標理論觀點。但這些實驗研究所探討的成就目標，是研究者透過情境操弄所「誘發的」情境目標，限制了研究結果應用於推論解釋幼兒個人成就目標的適切性（Ames & Archer, 1988）。近年來，少數研究者（Cimpian, 2017; Ihmeideh, 2015）實施觀察與訪談，從相關研究的質性描述可發現，幼兒可能逃避「未能精熟某項工作」與「表現不如他人」等負向結果，研究發現傾向支持四向度成就目標理論觀點。當前不論是否證二向度成就目標，或支持四向度成就目標理論觀點的實徵證據，皆來自少數國外研究者所蒐集的質性資料，缺乏國內相關質性描述資料的支持，實徵證據仍較為薄弱。此外，研究者曾指出，成就目標可能存在著文化上的差異（Kim, Schallert, & Kim, 2010），顯示出國外研究結果不宜直接用來推論國內幼兒抱持的成就目標。另一方面，我國雖有不少研究者探究小學以上學習者抱持的成就目標，但由於幼兒與小學以上學習者在認知發展上的差異甚大，所接受的教學模式又截

然不同（幼兒園採統整教學，小學以上實施分科教學），根據不同文化與研究對象所得到的研究發現，來推論我國幼兒可能也抱持著相似的成就目標，可能存在著外在效度不足與過度推論等疑慮。因此，我國幼兒成就目標，仍是有待進一步探索的議題。

除了幼兒可能抱持的成就目標仍不清楚外，成就目標的特定性與普遍性，也是成就目標文獻中持續受到討論的問題。成就目標是專屬於特定學習活動，或者，學習者可能抱持相同的成就目標投入不同學習活動中？學者間存在著不同的看法。在成就目標文獻中，部分研究者認為，成就目標具有領域／工作特定性（Pintrich, et al., 2003），部分學者則主張，成就目標具有普遍性（Midgley, Arunkumar, & Urdan, 1996），但幼兒的成就目標是否具有領域／工作特定性，例如：在積木區中觀察到的幼兒成就目標，是否與益智區中觀察到的不同，仍未知。因此，在探索幼兒成就目標之初，針對特定學習區進行深入觀察，來瞭解幼兒抱持的成就目標，有其重要性，進一步檢視幼兒成就目標的特定性與跨學習區普遍性，有助於建立和相關研究的討論。

二、研究目的

當前仍未有適合用來探究幼兒成就目標的調查研究方法，限制了研究者對於幼兒成就目標相關議題的廣泛討論。在幼兒成就目標的探索性研究階段，質性研究方法（如：觀察法），可能是較適合用來理解幼兒成就目標的方法。透過質性觀察釐清幼兒成就目標可能的向度性，以及幼兒成就目標的學習區特定性或跨學習區普遍性，有助於建立未來研究進一步覆驗，及探究相關議題的基礎。然而，當前幼兒成就目標的探究卻仍未受到國內、外研究者的重視。有鑑於此，本研究的主要目的有二：

- （一）觀察並檢視不同學習區中幼兒成就目標向度的涵蓋情形。
- （二）釐清幼兒成就目標的學習區特定性與跨學習區的普遍性。

貳、文獻探討

一、成就目標理論的發展與實徵研究現況

「能力」(competence)是成就目標理論的核心概念(Elliot, 2005)，理論的發展依序經歷了二向度、三向度、四向度與六向度等四個再概念化階段。成就目標理論發展之初，不同研究者曾針對成就目標提出相似的內涵，但分別針對理論向度賦予不同的名稱，例如：Dweck (1986)認為，學習者抱持著學習目標(learning goal)和表現目標(performance goal)；Nicholls(1984)則主張，學習者抱持著任務涉入(task involvement)與自我涉入(ego involvement)目標。後來研究者將內涵相似、名稱不同的學習目標與任務涉入目標統稱為精熟目標，而將表現目標與自我涉入目標合稱為「表現目標」(Pintrich et al., 2003)。精熟目標促使個人透過精熟學習任務來發展自己的能力。表現目標則導引學習者追求贏過他人來展現自己的能力(Pintrich, 2000)。

後來的學者雖然認同精熟目標的內涵，但卻認為表現目標可能隱含了趨向動機與逃避動機等兩個不同的動機導向，分別導引學習者趨向正向結果與逃避負向結果發生的可能。也就是說，趨向表現目標促使學習者藉由贏過他人來展現學業能力，而逃避表現目標則導引個人努力避免被他人認為能力不足，顯示出趨向表現目標與逃避表現目標是不同的成就目標類型，因此，應將成就目標再概念化的區分為精熟目標、趨向表現目標與逃避表現目標三個向度(Elliot & Harackiewicz, 1996)。

Elliot與McGregor(2001)更進一步主張，除了趨向表現目標與逃避表現目標的區分外，精熟目標也隱含不同的成就動機導向，應進一步根據趨、避動機導向將精熟目標二分，因此，提出四向度成就目標理論主張，認為個人成就目標包含趨向精熟目標、逃避精熟目標、趨向表現目標與逃避表現目標等四個向度。在四向度成就目標理論架構中，精熟與表現是兩個不同的「目標焦點」，與「能力的定義」(definition)有關。趨向與逃避則為不同的「動機導向」，涉及「能力的價向」(valence)。近年來，Elliot、Murayama與Pekrun(2011)認為，精熟目標焦點包含了兩種定義能力的不同方式：根據外在絕對標準(任務的精熟與否)或內在相

對標準（當前表現與過去個人表現相較之下的優劣），兩者並不相同，應加以區分，因此，精熟目標焦點可再概念化地區分為「任務目標」焦點與「自我目標」焦點，加上既有的表現目標內涵，構成「任務」、「自我」與「他人」等三個不同的目標焦點。以二種動機導向和此三個不同的目標焦點為經緯，可進一步將成就目標再概念化地區分成六個向度，分別為趨向任務（task-approach）目標、逃避任務（task-avoidance）目標、趨向自我（self-approach）目標、逃避自我（self-avoidance）目標、趨向他人（other-approach）目標與逃避他人（other-avoidance）目標。抱持趨向任務目標與逃避任務目標的學習者，學習目的分別在於想要精熟學習任務，和避免達不到精熟學習任務的標準。抱持著趨向自我目標與逃避自我目標的學習者，其學習目的分別在於表現得比過去還好，和避免表現得比過去還差。抱持著趨向他人目標與逃避他人目標的學習者，學習目標則是分別在於想要贏過別人以及避免輸給別人。

在六向度成就目標理論觀點被提出之前，相關的實徵研究結果多顯示，四向度成就目標理論是最適於理解高中生（Witkow & Fuligni, 2007）和大學生（Radosevich, Allyn, & Yun, 2007）之成就動機的理論模式。Huang（2012）針對172篇與成就目標有關的研究進行後設分析，研究結果更進一步指出，在不同成就目標理論觀點中，四向度成就目標理論模式是最適合用來理解小學以上學習者（含小學生、中學生、大學生與成人）之學習結果的理論模式。但在Huang的後設分析中，並未納入與六向度成就目標有關的實徵研究。Elliot等人（2011）以大學生為研究對象，將六向度成就目標模式與二向度、三向度、四向度成就目標等理論模式進行競爭比較。分析結果顯示，六向度成就目標是較適於解釋大學生成就目標的理論模式。後來的研究者，以大學生群體上也提出支持六向度成就目標的效度證據（Elliot et al., 2015）。近年來，國內研究者比較不同成就目標理論觀點發現，六向度成就目標理論模式是較適合用來解釋小學生和國中生成就目標的理論模式（吳中勤，2014）。最近，國外研究者分別以高中學生（Méndez-Giménez et al., 2017）和教師（Mascret et al., 2017）為研究對象，也都發現了支持六向度成就目標理論的證據。由此可知，小學以上的學習者可能抱持四向度或六向度成就目標，但實徵研究似乎仍未能形成一致性的結論，亦缺乏相關研究探討幼兒的成就目標，因此，究竟哪一個理

論模式較適合用來解釋幼兒的成就目標，仍未知。

二、幼兒成就目標的實徵推論與評析

早期的實驗研究發現，學前幼兒在實驗任務上的重複成功或失敗經驗，並未顯著增加或減少幼兒對未來任務成功的期望（Parsons & Ruble, 1977）。Rholes、Blackwell、Jordan 與 Walters（1980）進行的實驗研究亦指出，相較於 7 歲、9 歲與 11 歲兒童，5—6 歲幼兒在任務失敗後表現出的堅持行為最多，突顯出在面對失敗時，幼兒可能傾向於透過加倍努力與堅持去克服困難以達精熟（Dweck & Elliot, 1983; Harter, 2012）。由此可知，幼兒已能根據一套絕對的標準（如：在某一項工作的成敗）來對自己的能力進行自我評價，並期望透過精熟學習任務來發展能力（Butler, 1996），顯示出幼兒可能抱持著趨向精熟目標，但似乎並未發展出逃避導向的精熟目標。

至於幼兒是否抱持表現目標？早期少數實驗研究結果指出，學前幼兒不會使用社會比較訊息來進行自我評價（Ruble, Boggiano, Feldman, & Loebel, 1980）。但是，後來許多實驗研究結果卻顯示，學前幼兒已會判斷自己表現和他人表現之間的不同（Stipek, D. J., & Hoffman, 1980; Stipek, Recchia, & McClintic, 1992）。當 4—5 歲幼兒與表現得比自己好的他人進行比較後，即使表現不如他人，仍能維持高度的自我評價，並持續投入學習任務中（Pomerantz et al., 1995; Ruble, Eisenber, & Higgins, 1994）。Butler（1998）的實驗研究則發現，當 4—5 歲幼兒在活動中的表現不如他人時，會傾向於逃避該項活動，顯示出幼兒的行為可能受到逃避動機導向的影響。從實驗研究的證據來看，學前幼兒已能根據一套相對標準（如：他人表現）來定義或評價個人能力的好壞，顯示出學前幼兒可能抱持著趨向表現目標與逃避表現目標。

Smiley 與 Dweck（1994）的研究發現，部分 4—5 歲幼兒在運用積木蓋高塔時，會說自己下一座塔想要蓋多高。其他幼兒則告訴研究者，自己可以在不犯錯的情況下，將高塔蓋到一定的高度。Cimpian（2017）觀察到，當 4 歲幼兒完成一件工作遇到困難時，會向他人求助，在嘗試幾次仍未能解決困難時，便會放棄。上述兩個研究發現顯示出，幼兒具有逃避未能精熟某項工作或學習任務的傾向（Stipek et al., 1992）。Kelley、Brownell 與

Campbell (2000) 採用觀察法，也發現3歲幼兒已出現逃避精熟的行為和語言，逃避精熟的行為表現像是幼兒坐在地板上，將困難的益智遊戲推開；逃避精熟的行為反映在語言上，像是幼兒會說：「這個玩具對我來說太難了」。Ihmeideh (2015) 更進一步發現，幼兒也可能逃避表現不如他人所帶來的負向心理感受。Ihmeideh 採用訪談法，詢問4—5歲幼兒在進行書寫活動時的感受，幼兒哭著告訴研究者，自己未能正確書寫老師所教的內容，但其他幼兒卻總是能夠正確地書寫字母，顯示出幼兒並非不在意自己的表現是否未達某個精熟標準，也並非不在意自己的表現是否不如他人，與過去研究者 (Pomerantz et al., 1995; Ruble et al., 1994) 的發現不同。因此，上述研究結果除了更突顯出，幼兒在從事學習活動的過程中，已會將自己在工作上的表現和一套絕對的標準（書寫的正確與否）與相對的標準（他人表現）相比較，據以定義自己的能力，並促使個人逃避「未能精熟某个工作」和「表現不如他人」等負向結果發生的可能，突顯出幼兒可能抱持四向度成就目標。

至於幼兒是否會以個人過去表現為參照？早在 Stipek 與 Hoffman (1980) 探討幼兒對自己表現判斷的發展時，已提出相關研究證據顯示，3歲幼兒能夠提取關於自己過去在某項工作上的表現訊息，但表現不如自己過去的結果，對3—4歲幼兒的影響較小，卻會顯著影響4—6歲幼兒對成功的期望，表示個人內比較後的失敗結果所帶給幼兒的負向影響，會隨年齡增長而逐漸增加。研究結果顯出，幼兒已會根據自己過去表現，做為評估當前表現的依據，並會逃避個人內比較後的負向結果，因而抱持逃避導向的自我目標。由此可知，幼兒會以個人過去表現作為評價自己能力的參照點，並想要表現得比自己過去還好，或逃避表現不如過去的結果發生，因此可能抱持「趨向自我目標」和「逃避自我目標」。

三、幼兒成就目標測量的質化分析基礎

缺乏適切的題項內容來測量幼兒的成就目標，是亟待克服的問題。為了建構適合用來測量幼兒成就目標的題項，其題項內涵需符合幼兒的成就經驗，透過觀察法，針對幼兒的語言對話進行分析與歸納，有助於發現符合幼兒成就經驗的語言內容，以利訪談問項內容的建構。

首先，必須要了解的是，如何從幼兒諸多語言中，歸納出與成就目

標有關的主題？與成就目標有關的語言內容，需符合什麼標準？Mosatche 與 Bragonier (1981) 針對學前幼兒的社會比較類型、頻率、內容與功能所進行的研究，提供系統性觀察和內容分析的參考。Mosatche 與 Bragonier 觀察 32 位幼兒（16 位男生，16 位女生）在課室活動過程中的對話，並將對話紀錄下來。過程中，每位幼兒觀察 3 次，每次觀察 5 分鐘，5 分鐘觀察完後間隔至少 10 分鐘再觀察。觀察後，研究者將幼兒的語言「內容」編碼成五個類別，這五個類別分別是「能力」（ability）（如：我可以跑得比你快）、「所有物」（possession）（如：我的太空船比你高）、「狀態」（status）（如：我是 4 歲半，你是 4 歲）、「態度」（attitude）（如：棕色是我最愛的顏色）與「活動」（如：我希望排在你前面）。至於幼兒的語言則有四種「功能」（function），分別是區辨／相似性（differentiation/similarity）、認知的明確性（cognitive clarity）、評價性與競爭性語言（evaluative and competitive language）。區辨／相似性是指，語言是否是在區分自己與他人之間的差異（如：你在做牛排，我在煮菜），或建立自己與他人間的相似性（如：我有一個跟你一樣或很像的書包）。認知的明確性是指，當幼兒不確定自己的行為是否正確，或表現是否良好時，會主動詢問他人的看法，如：我做得很漂亮，對不對？被歸類為「評價性的」語言陳述是指，語言被用來評估某人的能力（如：你可以，我也可以）。被歸類為「競爭性的」語言陳述則是指，幼兒的語言持續聚焦於自我／他人間的比較（如：我的機器人比你的厲害）。Mosatche 與 Bragonier 的研究結果顯示，相較於評價性與認清明確性的語言，幼兒使用更多分化／相似性與競爭性的語言。

由此可知，與幼兒成就目標焦點有關的語言，應包含內容與功能。其中，語言的內容顯示出，幼兒的認知歷程涉入（engage in）某個能力參照標準的選擇，而語言的功能則反應出幼兒使用（use）參照標準來針對自己的能力進行自我評價（Cimpian, 2017）。根據六向度成就目標的內涵，任務焦點目標（含趨向任務目標與逃避任務目標）促使幼兒透過學習任務或工作的精熟來發展能力，認知焦點放在達到任務或工作的絕對標準、追求挑戰與過程（Smiley & Dweck, 1994）。自我焦點目標（含趨向自我目標與逃避自我目標）則是透過與過去自己的表現相比較，認知焦點放在個人內比較。他人焦點目標（含趨向他人目標與逃避他人目標）則導引幼兒透

過與他人的競爭比較，來證明自己的能力。因此，當幼兒在語言內容中，提到一個絕對的、個人內相對的，與個人間相對的能力參照標準，便可視為是與成就目標焦點有關的內容。至於，任務焦點目標的語言內容應具有「絕對評價」功能，表示幼兒希望了解自己是否在學習任務或工作上達到精熟的標準。自我焦點目標的語言內容，應具有「相對自我評價」的功能，表示幼兒透過個人內比較來定義自己的能力。至於他人焦點目標的語言內容，則應具有「相對競爭性」的功能，表示幼兒透過與他人的比較來展現自己的能力。幼兒的語言需同時包含與能力有關的參照標準（語言的內容），以及評價性或競爭性訊息（語言的功能），方能將其編碼為特定的成就目標焦點，例如：我以前可以把10塊積木疊起來，而且積木都不會倒，但我今天只疊了8個積木就倒下來了。

至於，何種語言內容分別與趨向動機導向和逃避動機導向有關？回顧相關研究發現，當幼兒的語言內容傳遞出「想做得／表現得比…還好」或「希望可以做得／表現得比…還好」（Elliot & McGregor, 2001; Kelley et al., 2000）、「想把…做好」或「希望可以把…做好」（Elliot & McGregor, 2001）等主旨，可能意謂著幼兒抱持趨向動機導向。當幼兒的語言內容傳遞出「避免……」（Smiley & Dweck, 1994）、「不想……」（Kelley et al., 2000）、「希望不要……」（做錯／表現得比以前差／表現得比別人差）等主旨，可能意謂著幼兒抱持逃避動機導向。此外，從上述語言主旨來看，希望不要做錯／表現得比以前差／表現得比別人差，在思想上等同於，在某方面表現得和過去／別人一樣即可，因此，幼兒的語言中若傳達出「和…一樣就好」的主旨，亦可歸類為逃避動機導向。

由於幼兒在學習區工作或遊戲的過程中，可能不會出現太多的語言對話，例如：積木區的幼兒專注地在堆疊積木，因此，除了透過語言內容與功能歸納幼兒的成就目標外，觀察幼兒的行為表現，可能也有助於推論幼兒行為背後可能的成就目標。趨向任務目標或趨向精熟目標，以及逃避任務或逃避精熟目標，可能是較需要透過行為觀察來進行輔助推論的成就目標，趨向和逃避自我目標以及趨向和逃避他人／表現目標，則較能根據幼兒的語言對話來加以判斷。根據成就目標理論的內涵，當幼兒專心地堆疊積木，此時，幼兒對自我能力的認知焦點放在從事的工作上，能力可根據任務成敗的絕對標準來定義（如：是否堆疊到想要的高度，或是否完成想

要建構的物體），因此，可歸類為趨向任務或趨向精熟目標。相反的，若幼兒因為達不到任務的絕對要求，而出現逃避的行為反應（如：積木未疊到特定高度便倒下，未收拾便離開積木區，或把積木收起來不繼續玩），便可歸類為逃避任務目標。

四、幼兒成就目標的特定性與普遍性

成就目標具有特定性或普遍性，學者間的看法並不一致。部分成就目標理論學者認為，成就目標具有情境、領域（如：與數學能力有關的成就目標）或工作／任務特定性（Pintrich et al., 2003），也有部分研究者著重於探討成就目標的普遍性（Midgley et al., 1996）。在 Huang（2012）的後設分析中，認為成就目標具特定性與普遍性的研究約各占 57% 與 43%。但相關研究中，並未有研究者檢視幼兒成就目標的特定性與普遍性。

教師教學活動可能影響個人的成就目標（Wolters, 2004）。由於每所幼兒園的課室教學活動都不一致，若從教師教學過程中，觀察幼兒的行為和對話，作為探究幼兒成就目標的參考，其結果可能受到不同教師間教學活動變異性的影響。因此，在探索幼兒成就目標之初，聚焦於觀察幼兒在特定學習區工作（而非教師教學活動中）時的行為表現與對話，可避免教學活動變異對幼兒成就目標的影響。在靜態學習區（如：閱讀區）中，較不易觀察到幼兒間的對話與互動行為，因此，從國外的實徵研究可發現，聚焦觀察幼兒在動態學習區，如：積木區（Smiley & Dweck, 1994）和益智區（Kelley et al., 2000）的行為表現與對話，可能有助於檢視幼兒成就目標的特定性。此外，積木區在國內公、私立幼兒園的普及程度最高（湯志民, 2014），受到幼兒喜愛的程度亦高（僅次於扮演區）。因此，在探索階段，對幼兒成就目標特定性的觀察，應可聚焦於幼兒在積木區的行為表現與對話。

由於，國外研究者也曾在益智區中觀察到幼兒出現與其成就目標有關的語言和行為，例如：Kelley 等人（2000）觀察幼兒在益智區的活動時，發現 3 歲幼兒已出現逃避精熟的行為（如：將困難的益智遊戲推開）和語言（如：幼兒會說這個玩具對他來說太難了），可見，幼兒在益智區的語言和行為，也可用於檢視幼兒成就目標特定性，與跨學習區普遍性的參考。

參、研究方法

一、研究對象

為達研究目的一，本研究先經由質性觀察來了解幼兒的成就目標。考量研究經費、研究人力與研究時程的限制，本研究針對所在縣市與相鄰縣市的8所幼兒園中（3所私立幼兒園、5所公立幼兒園），各挑選一個班級，在徵求園長／園主任、班級教師，以及幼兒家長的同意後，以學習區時間選擇積木區的全部幼兒為對象，觀察在學習區活動過程中出現的語言和行為表現，作為檢視幼兒成就目標特定性的依據。

為達研究目的二，瞭解幼兒成就目標的特定性與普遍性，本研究在觀察完積木區的幼兒後，再針對該班學習區時間內，在益智區進行活動的全部幼兒進行觀察。本研究在8所公、私立幼兒園的班級教室，針對中班與大班幼兒，利用上午學習區時間，共進行了236次觀察。其中，每班幼兒人數介於16—30位。其中，積木區進行了120次觀察（50.85%），益智區進行了116次觀察（49.15%）。積木區共觀察了367人次（男生209人次，女生158人次），益智區共觀察了348人次（男生191人次，女生157人次），在扣掉無效的觀察結果後（含未觀察到與成就目標有關的語言和行為，及進入學習區後不久便離開的幼兒），積木區的有效觀察資料有271筆，益智區有286筆。

二、研究工具

幼兒成就目標的質化證據，將採描述性的陳述。為提供幼兒成就目標的量化證據，本研究根據文獻探討，針對與幼兒成就目標有關的語言和行為表現，設計幼兒成就目標檢核表，並以六向度成就目標作為檢核表的架構，以三個定義能力的目標焦點（絕對的／任務焦點、個人內／自我焦點、個人間／他人焦點）為緯，以二個定價能力的動機導向（趨向動機導向、逃避動機導向）為經，架構出幼兒成就目標檢核表，並賦予成就目標焦點與成就動機導向不同的概念性定義，檢核表的內容如表1所示。從表1可知，任務目標焦點涉及與一個絕對標準的比較，因此，任務目標焦點的概念性定義為「以口語或行動表示想要達成某種活動的絕對要求（如：蓋好一座城堡、完成拼圖）」。自我目標焦點涉及與一個相對的過去自我相比

較，因此，自我目標焦點的概念性定義為「以口語或行動表示想要與自己過去表現比較」。他人目標焦點涉及與他人表現相比較，因此，他人目標焦點的概念性定義為「以口語或行動表示想要與他人表現比較」。

至於成就動機導向中，趨向動機導向引導幼兒朝向正向結果發生的可能，逃避動機導向則引導幼兒逃避負向結果發生的可能（Elliot, 1999），而成就動機導向，相較於成就目標焦點，是較難單純透過語言來發覺，因此，也需要透過觀察行為來輔助。根據文獻探討，趨向動機導向的概念性定義，在語言層面可能包含了「想做得／表現得比…還好」、「希望可以做得／表現得比…還好」、「想把…做好」、「希望可以把…做好」，在行為表現上可能為「專注於從事某種遊戲或工作」、「從事某種活動失敗，會努力嘗試克服困難」。至於逃避動機導向，在語言層面可能包含「避免……」、「不喜歡……」、「不想……」、「希望不要……」、「和…一樣就好」，在行為表現上可能為「從事某種活動失敗後便放棄從事該活動」。

表 1 中的英文字母表示成就目標焦點，數字表示成就動機導向。據此，A-1~A-6 表示，幼兒出現與任務目標焦點與趨避動機導向有關的行為或語言。B-1~B-6 表示，幼兒出現與自我目標焦點與趨避動機導向有關的行為或語言。C-1~C-6 則表示，幼兒出現與他人目標焦點與趨避動機導向有關的行為或語言。積木區或益智區的幼兒，在觀察時分別給予 a、b、c……的簡單編碼，並根據觀察到相對應成就目標的語言或行為，進行次數畫計。

為避免現場觀察記錄會干擾幼兒作息，因此，研究者採用錄影的方式，將幼兒於學習區中的遊戲情形記錄下來，於事後採用表 1 所列的檢核表進行紀錄。採用錄影的方式，也可避免研究者在現場記錄過程中被其他幼兒的語言和行為干擾。紀錄時，每位幼兒都使用一份檢核表，由兩位觀察者分別進行記錄，將幼兒於積木區與益智區中，與成就目標有關的語言和行為表現記錄下來。檢核表的信度，則是透過計算兩位觀察者針對全部幼兒的觀察紀錄結果，求取 Kappa 觀察者信度。

三、統計分析

為達研究目的二，本研究先進行積木區與益智區觀察結果的描述性統計分析，再以積木區觀察到幼兒六向度成就目標的百分比為基礎，進一步

以益智區的觀察結果進行加權，並將之與積木區的觀察百分比，進行卡方適合度檢定。

表1 幼兒六向度成就目標檢核表

	成就目標焦點	任務目標焦點	自我目標焦點	他人目標焦點
成就動機導向	概念性定義	A. 以口語或行動表示想要達成某種活動的絕對要求（如：蓋好一座城堡、完成拼圖）	B. 以口語或行動表示想要與自己過去表現比較	C. 以口語或行動表示想要與他人表現比較
趨向動機導向	可能的語言： 1. 想做得／表現得比…還好 2. 希望可以做得／表現得比…還好 3. 想把…做好 4. 希望可以把…做好可能的行為： 5. 專注於從事某種遊戲或工作。 6. 從事某種活動失敗，會努力嘗試克服困難。	A-1： A-2： A-3： A-4： A-5： A-6： 其它：	B-1： B-2： B-3： B-4： B-5： B-6： 其它：	C-1： C-2： C-3： C-4： C-5： C-6： 其它：
逃避動機導向	可能的語言： 1. 避免…… 2. 不喜歡…… 3. 不想…… 4. 希望不要…… 5. 和…一樣就好可能的行為： 6. 從事某種活動失敗後放棄	A-1： A-2： A-3： A-4： A-5： A-6： 其它：	B-1： B-2： B-3： B-4： B-5： B-6： 其它：	C-1： C-2： C-3： C-4： C-5： C-6： 其它：

肆、研究結果

一、幼兒成就目標的觀察結果與討論

(一) 幼兒的趨向任務目標與逃避任務目標

本研究在積木區與益智區進行觀察後，發現了許多與 4 歲和 5 歲幼兒「趨向任務目標」有關的語言和行為表現，茲列舉部分語言和行為表現如下：

1. 在積木區時間，4 歲幼兒彤彤（以下幼兒名字皆為化名）一進入積木區，就開始專注地在積木區堆疊城堡，與身旁的幼兒沒有什麼對話，直到學習區時間結束（A 園積木區，觀 106122201）。（積木區中班幼兒的趨向任務目標）
2. 在積木區時間，5 歲幼兒小志和阿明持續拿不同的積木搭建汽車，並持續改造積木汽車。過程中小志先是跟阿明說：「我們先蓋一個汽車」，搭建好一部汽車後，阿明跟小志說：「這個汽車看起來太普通了，我們來改造一下好了！」接著，阿明慢慢增加了不同形體的單位積木在原來的汽車上，一直到學習區時間結束前，兩人都持續地幫汽車增加不同的單位積木，改變汽車的造型（H 園積木區，觀 107011201）。（積木區大班幼兒的趨向任務目標）
3. 在益智區時間，4 歲幼兒婷婷在玩「棋盤式拼圖」時，告訴萱萱：「妳今天不要幫我，我想要自己完成！」，於是，婷婷開始專注地努力嘗試完成拼圖，學習區時間結束時，還特地詢問老師：「我可不可以把還沒完成的拼圖留下來，下次我還要繼續完成！」老師說：「好，先讓你保留下來沒關係，但你要把其它還沒完成的拼圖和已經完成一部分的拼圖都先收好，放到櫃子上。」婷婷回答老師說：「好！」（D 園益智區，觀 106122901）。（益智區中班幼兒的趨向任務目標）
4. 在益智區時間，5 歲幼兒威威在玩「河內之塔」時，剛開始雖然無法將四個由小到大的圓柱體，成功地搬到另一個柱子，但不斷嘗試不同的方法，一直到學習區時間快結束時，終於成功地獨自

將圓柱體搬移到另一個柱子內（G園益智區，觀107011701）。

（益智區大班幼兒的趨向任務目標）

綜上可知，4歲與5歲幼兒不論在積木區或益智區，都會出現努力、堅持追求工作／學習任務精熟的行為（如：持續搭建積木汽車，並以不同的方法改造之），或透過語言對話，來表達趨向正向結果發生之意圖（如：請別的幼兒不要幫忙，他想自己完成拼圖）。由此可知，4歲與5歲幼兒確實有抱持趨向任務目標的可能。

在積木區與益智區觀察後，本研究發現幼兒出現與「逃避任務目標」有關的語言和行為表現如下：

1. 在積木區時間，4歲幼兒倫倫嘗試用積木堆疊出城堡，但嘗試了1、2次後便說：「每次都蓋不好，我不想玩了啦！」，但此時學習區時間還沒有結束，但倫倫卻跑去選擇了娃娃家，和其它幼兒一起玩醫生與病人的遊戲。（園積木區，觀106122701）。（積木區中班幼兒的逃避任務目標）
2. 在積木區時間，5歲幼兒佳佳、隆隆與浩浩一起使用單位積木搭建城堡，浩浩說：「你們不要蓋太高啦！到時候倒下來怎麼辦！」此時，隆隆說：「才不會，又沒有很高！」。浩浩接著說：「你再這樣我不要玩了喔！到時候倒下來又要再重新蓋一次，我不想要重新蓋！」。最後，隆隆說：「那我不要蓋太高，我們一起玩好不好？」浩浩未回應，繼續與兩人一起蓋城堡，在接下來的過程中，浩浩提醒佳佳和隆隆說：「好了，我們蓋到這邊就很高了。」，佳佳說：「再高一點點就好了！」浩浩說：「等一下倒下來！」佳佳說：「才不會！」浩浩接著說：「妳自己說的喔！等一下倒下來妳要負責！」於是浩浩停止參與搭建城堡的工作，在旁邊看兩人搭建城堡，但還沒搭建好學習區時間就結束了，於是浩浩就先跑掉了。（積木區大班幼兒的逃避任務目標）
3. 在益智區時間，4歲幼兒廷廷玩完棋盤式拼圖後，廷廷拿著拼圖板告訴老師：「我怕我拼不好，你可以幫我一起拼嗎？」老師請廷廷再試看看，於是廷廷便回座位上，再次操作了約3分鐘的時間，但最後似乎還是覺得太難，所以還沒拼完就把拼圖拿回去放了！並跑去告訴老師：「那個真的太難了！」（D園益智區，觀

106122901)。(益智區中的逃避工作目標)

4. 在益智區時間，5歲幼兒美美、婕婕和薇薇一起玩疊疊樂，三人比賽誰可以疊最高，美美疊到大腿高度便倒下，但另外兩位幼兒卻能夠持續地往上疊，美美便告訴另外兩位幼兒：「我覺得我沒有辦法把它疊得很高，我要去玩別的玩具了」此時，薇薇告訴美美：「妳再試試看啦！」美美回答說：「我不要，我覺得很難！」於是，美美將手中原有的疊疊樂放回籃子裡，並走到語文區去選擇一本繪本來看，並一直在語文區待了約5分鐘的時間，學習區時間便結束了(G園益智區，觀107031402)。(益智區大班幼兒的逃避工作目標)

從上述幼兒的語言和行為表現可知，除了趨向任務目標外，幼兒確實可能抱持逃避任務目標，顯示出過去實驗研究探討的精熟目標與表現目標(Parsons & Ruble, 1977; Pomerantz et al., 1995)，並未能真實反映出幼兒抱持的成就目標。本研究採用觀察法，確實發現支持幼兒抱持趨向工作目標與逃避工作目標的證據。由此可知，幼兒可能已能根據一套精熟工作或任務的絕對標準，來定義自己的能力，並追求正向結果或逃避負向結果發生的可能。

(二) 幼兒的趨向自我目標與逃避自我目標

至於，幼兒是否已能根據一套個人內的相對參照標準，來定義自己的能力？根據本研究的觀察，先列出在積木區與益智區，與幼兒「趨向自我目標」有關的語言和行為表現如下：

1. 在積木區時間，4歲幼兒憲憲向班級老師表示：「我上次蓋了一座很高的城堡，這次我要蓋得比上次還高！」班級老師幫憲憲加油，於是憲憲便開始著手蓋起了城堡。此時，達達跑過來告訴憲憲她也想要一起蓋城堡，但憲憲告訴達達說：「可是我想要自己完成耶！」於是達達說「好吧！」話說完便走到一旁去堆疊積木，並未再和憲憲有所互動，但過程中，達達曾三次轉頭看憲憲的城堡蓋到哪裡。學習區時間到，憲憲跟老師說：「水果老師，妳看我蓋的城堡！」水果老師誇獎憲憲的城堡蓋得很漂亮，憲憲接著告訴水果老師：「但是我還沒蓋好，等我蓋好再給你看一次！」

水果老師摸摸憲憲的頭說：「好啊！你下次蓋好一定要讓我看喔！」（F園積木區，觀106122802）。（積木區中的趨向自我目標）

2. 在積木區時間，5歲幼兒安安向另一位幼兒馨馨表示：「我這次蓋的飛機跑道，比我上次蓋得還好！」馨馨在一旁並未表示意見，只是說：「你看，我也蓋了一個很大的樂園。」馨馨問安安說：「妳要陪我一起蓋樂園嗎？」安安說：「不要！我比較想要蓋飛機場。」話說完，安安便繼續在飛機跑道旁增加一些積木，蓋出一間房子，並告訴馨馨：「妳猜猜這是什麼？」馨馨回答說：「房子阿！」安安接著說：「不對！這是坐飛機的地方！」馨馨看了看安安，沒有表示什麼意見，便回頭繼續建構她的樂園，約1分鐘後，學習區時間結束，兩人並未再有互動（B園積木區，觀107052801）。（積木區中的趨向自我目標）
3. 在益智區時間，4歲幼兒樂樂邀請豪豪一起到娃娃家玩，但豪豪告訴樂樂說：「但是我想去益智區玩！」接著豪豪便走到益智區，拿著「磁吸式片狀板」告訴老師：「我上次大概疊到這裡（用手比了一個高度），這次我也想要看看我能不能疊得更高！」老師則鼓勵豪豪今天可以再試看看，於是豪豪回到位置上開始挑戰將磁吸式片狀板疊高，過程中，雖然旁邊的兩位幼兒在遊戲過程中發生小爭吵，豪豪有抬頭短暫看了兩個人約10秒，接著又繼續嘗試將磁吸式片狀板疊高（A園益智區，觀106122601）。（益智區中的趨向自我目標）
4. 在益智區時間，5歲幼兒永永拿著「人形數字串接板」告訴香香：「我昨天可以自己把數字接到31，然後再來就接錯了，今天我想要試看看能不能超過（31）」這時香香正在進行自己的工作，並未理會他。永永看香香並未理會他，於是便開始串接數字板，過了約6分鐘，永永串接到39，這時候永永告訴香香：「妳可以幫我看一下對不對嗎？」香香看了看說：「對！」於是永永很高興地跑去找安安老師，告訴老師說：「安安老師，妳來看，我接得比上次還要多，而且我都接對了耶！」安安老師告訴永永說：「你很棒！」於是，永永繼續接下去串接數字板，

一直到學習區時間結束，安安已經成功地串接到了 53，因為學習區時間結束，便將人形數字串接板收起來。（G 園益智區，觀 107041101）。（益智區中的趨向自我目標）

在積木區和益智區中，本研究觀察到的與逃避自我目標有關的語言和行為表現如下：

1. 在積木區時間，4 歲幼兒琳琳在嘗試用積木挑戰上次自己疊出城堡的高度失敗 2 次後，向恩恩表示：「我好像沒有辦法蓋得比上次還高！」恩恩建議琳琳要不要再試看看，琳琳則說：「我不想了！到時候又倒下來。」說完便轉身離開了。此時，恩恩告訴琳琳：「妳再試看看啦！」但此時，琳琳並未理會恩恩，而是走向扮演區，並詢問裡面的幼兒：「我可以跟妳們一起玩嗎？」扮演區的幼兒表示可以，於是琳琳一直到學習區時間都待在扮演區和其它幼兒一起玩。（B 園積木區，觀 106122801）。（積木區中的逃避自我目標）
2. 在積木區時間，5 歲幼兒輝輝跟鳳鳳說：「我們來比賽看誰的房子蓋得比較高，好不好？」鳳鳳則向輝輝表示：「我不要比賽，我想自己玩，我上次把房子蓋到跟我一樣高，今天我想蓋更高，但怕它會倒下來！還是不要蓋比之前高好了！」（H 園積木區，觀 107031401）。（積木區中的逃避自我目標）
3. 在益智區時間，4 歲小新在玩「磁吸式串接棒」時，告訴一旁的佳佳說：「我上次用這個做出一個金字塔，我今天想要再做一個」。經過約 8 分鐘，小新一直無法完成，便說：「這個不好玩，我要去換別的來玩」。於是，小新將「磁吸式串接棒」放入收納盒，便起身到益智區的櫃子中去挑選其他玩具。（B 園益智區，觀 107032201）。（益智區中的逃避自我目標）
4. 在益智區時間，5 歲小傑在玩類似河內之塔的益智玩具時，告訴其他幼兒：「我上次很快就把一樣的顏色排好了」，但其他幼兒正再玩自己的玩具，並未回應小傑，約莫 5 分鐘小傑仍未完成，於是他放棄繼續玩，並起身將該玩具拿到櫃子裡放。接著，小傑走到老師旁邊告訴老師：「益智區的玩具對我來說好像都太難了！可不可以換一些比較簡單的？」老師告訴小傑：「妳可以多

嘗試幾次。」小傑說：「可是我就是做不好！」話說完便走掉了，改到語文區看書，直到學習區時間結束。（F園益智區，觀106122201）。（益智區中的逃避自我目標）

由此可知，幼兒從4歲開始便能夠將自己過去在某個任務或工作上的表現，當作日後從事相同工作之表現的依據，並追求超越過去的個人表現，或避免無法達到過去表現的情形發生，本研究透過觀察所獲得的發現，除了支持 Stipek 與 Hoffman（1980）的實驗研究之發現外，也提出新證據指出幼兒確實可能抱持逃避自我目標。根據認知失衡理論，當幼兒無法表現得跟之前一樣好的時候，有部分幼兒會努力嘗試，去達到甚至超越之前的表現，但若一直無法成功，也可能會選擇逃避繼續從事這項工作，以減輕無法達到過去表現的情形所帶來的心理不適（余伯泉、陳舜文、危芷芬、李茂興譯，2015）。

（三）幼兒的趨向他人目標與逃避他人目標

本研究在積木區與益智區的觀察發現，與幼兒趨向他人目標有關的語言內涵與行為表現如下：

1. 在積木區時間，4歲幼兒蓉蓉看到鎂鎂正在蓋房子，便跟鎂鎂說：「我們來比賽誰先蓋好一棟房子。」鎂鎂說：「妳來啊！」蓉蓉接著對鎂鎂說：「我一定會蓋得比妳快！」鎂鎂說：「誰說的！那來比賽看看阿！」接著，蓉蓉對鎂鎂說：「那我數到3就開始，1、2、3，開始！」約過了1分半鐘，蓉蓉蓋好了一棟簡易的房子，並對鎂鎂說：「我蓋好了！我贏了！」但鎂鎂不服氣地說：「妳蓋得那麼簡單，我也會！算了，我自己玩就好了，不想跟妳比賽了！」蓉蓉露出得意的笑容，並繼續自己一個人用積木搭出其它的房子，直到學習區時間結束（E園積木區，觀107042701）。（積木區中的趨向他人目標）
2. 在積木區時間，5歲幼兒浩浩對小義說：「我可以把積木疊得比你還高。」小義說：「我才是可以疊得比你高哩！不然來比看看阿！」於是，兩人便開始比賽，過程中，浩浩偶爾會回頭看看小義疊到哪裡了！約6分鐘過去，小義疊的高度不僅已經超越浩浩，這時候浩浩的積木更突然垮了下來，於是小義說：「耶！我贏

了！」於是，浩浩便不服氣地跑掉了！小義仍然無動於衷地繼續堆疊積木（A 園積木區，觀 106122202）。（積木區中的趨向他人目標）

3. 在益智區時間，4 歲幼兒欣欣和其他幼兒在玩疊疊樂時表示：「我們來比看看誰可以抽出最多個，然後又不會倒！」於是，珮珮和家家一起加入抽疊疊樂的比賽，約過了 3 分鐘，當家家抽出一根疊疊樂，疊疊樂應聲倒下，這時候，欣欣跟大家說：「我們來數數看誰抽出比較多！」最後，珮珮抽出的疊疊樂最多，於是欣欣跟珮珮說：「我只差妳一個而已！而且剛剛本來快輪到我了！我跟妳再比一次！」後來，珮珮與欣欣再比了一次，最後疊疊樂倒下時，這次欣欣抽得比較多，於是，欣欣很高興地說：「妳看吧！我贏了！」珮珮也不服氣，想要找欣欣再挑戰一次，但這時候，老師請幼兒開始收拾，欣欣告訴珮珮說：「我們下次再玩！」（B 園益智區，觀 106122602）。（益智區中的趨向他人目標）
4. 在益智區時間，5 歲幼兒晴晴和小樂在玩拼圖時表示：「我們來比看看誰最快完成拼圖！」在拼圖的過程中，晴晴曾抬起頭來看了 4 次，似乎是關心小樂拼到哪裡了！過了約 11 分鐘，晴晴率先完成拼圖，並告訴小樂：「我拼好了！」小樂說：「妳怎麼拼得那麼快！」晴晴並未回應，起身將拼圖拿回去櫃子裡放，並拿起一款桌遊—諾亞方舟，並詢問小樂要不要一起玩，小樂說：「但我還沒拼完耶！我想先完成拼圖！」晴晴說：「好吧！那我自己玩好了！」但晴晴打開桌遊後約 1 分鐘，老師便請幼兒開始收拾教、玩具，於是晴晴便將桌遊收拾好，放到櫃子裡（H 園益智區，觀 107051501）。（益智區中的趨向他人目標）

本研究在積木區與益智區的觀察發現，與幼兒逃避他人目標有關的語言內涵與行為表現如下：

1. 在積木區時間，4 歲幼兒奇奇在與其他幼兒比賽疊積木時，在還沒疊得比其他幼兒高的時候，便已倒下，奇奇表示：「我都贏不了你，我不想玩了！」奇奇說完話便想轉身離開，但小天告訴奇奇說：「ㄟ！你也要幫忙收！」於是，奇奇留下來幫忙收拾完積木，便離開積木區，改到語文區去看書，並且，一直到

學習區時間結束，奇奇都待在語文區看書。（D園積木區，觀106122901）。（積木區中的逃避他人目標）

2. 在積木區時間，5歲幼兒牛牛邀請同年齡的幼兒圓圓一起比賽，看誰蓋出的城堡最漂亮，圓圓表示：「我才不想跟你玩，因為我覺得我會輸你！」牛牛說：「不會啦！不然我蓋慢一點！」圓圓則說：「我不要！我想自己玩就好了！每次我輸了你都會笑我！我才不想跟你玩！」牛牛說：「我哪有！好吧！你不玩就算了！」於是牛牛改去邀請另一位幼兒和他一起蓋城堡，圓圓則是獨自建構城堡，直到學習區時間結束！（F園積木區，觀107050901）。（積木區中的逃避他人目標）
3. 在益智區時間，4歲幼兒全全拿著疊疊樂跟健健說：「我們來玩疊疊樂，看誰可以抽出最多，然後還不會倒下來！」，但經過兩輪後，全全分別只抽出4塊與6塊疊疊樂後，它便倒下，於是全全告訴健健：「我的疊疊樂都比你少，都贏不了你，我們玩別的好了！」於是，健健同意了全全的提議，兩人將疊疊樂收拾好之後，全全拿了一套拼圖跟健健說，我們一起拼這個好了！於是兩人便一起開始拼拼圖，但學習區時間結束兩人還沒完成，健健便詢問老師可否先保留拼圖下次再拼，老師答應了他的請求。（E園益智區，觀122502）。（益智區中的逃避他人目標）
4. 在益智區時間，5歲幼兒小峰和達達在玩象棋，小峰告訴達達：「你不要每次都那麼厲害，我都玩不贏你，這樣我不要再跟你玩象棋了喔！」達達說：「你自己要學阿！怎麼叫人家不要贏你。」小峰說：「阿我就學不會阿！沒有辦法像你那麼厲害！不然我們玩別的好了！」達達告訴小峰說：「好，但是你再輸就不能叫我不要贏你喔！」小峰說：「那我不要再跟你玩了！」於是小峰便轉身離開益智區，跑到積木區和其他幼兒一起遊戲，直到學習區時間結束（A園益智區，觀107042301）。（益智區中的逃避他人目標）

由此可知，本研究之觀察與過去實驗研究結果相符，表示4—5歲的學前幼兒已會判斷自己表現和他人表現之間的不同（Stipek & Hoffman, 1980; Stipek et al., 1992），已能將別人在當前與過去表現作為定義或評

價個人能力的依據，進一步追求贏過他人（正向結果）（Pomerantz et al., 1995; Ruble et al., 1994），或逃避輸給別人（負向結果）發生的可能（Butler, 1998; Ihmeideh, 2015）。

綜合過去研究結果與本研究之觀察證據可知，過去研究多假定幼兒抱持二向度或四向度成就目標（Rholes et al., 1980; Stipek & Hoffman, 1980; Stipek et al., 1992），經本研究深入觀察後發現，幼兒確實可能抱持六向度成就目標，突顯出採用實驗研究的方式來探究幼兒的成就目標，確實受到較大的限制，根據國外少數觀察結果的推論，幼兒可能抱持六向度成就目標，此一推論確實獲得本研究觀察的支持。此外，本研究的觀察並不支持部分研究指出，幼兒不會逃避表現不如他人的結果發生（Pomerantz et al., 1995; Ruble et al., 1994）。相反的，幼兒也可能逃避未能精熟或表現不如他人等負向結果的發生，顯示出幼兒抱持逃避任務目標與逃避他人目標，研究發現支持過去部分研究者的發現（Butler, 1998; Cimpian, 2017; Ihmeideh, 2015; Kelley et al., 2000; Smiley & Dweek, 1994）。本研究的觀察結果也顯示，幼兒可能抱持趨向自我目標與逃避自我目標，與 Stipek 與 Hoffman（1980）的研究結果相似。由此可知，4 歲與 5 歲幼兒已可能根據一套絕對的、個人內相對的與人際間相對的標準來定義自己的能力，並趨向正向結果與逃避負向結果發生的可能。

另一方面，從觀察發現，幼兒六向度成就目標並非是專屬於特定學習活動或工作的，不像過去部分以小學以上學習者所進行的相關研究指出，成就目標有其特定性（Pintrich, et al., 2003），從本研究結果可知，幼兒的六向度成就目標可以在積木區與益智區觀察到（Midgley et al., 1996）。然而，本研究觀察結果，需要進一步量化分析結果的支持，方能更清楚地瞭解幼兒成就目標的特定性與普遍性。

二、幼兒成就目標的特定性與普遍性

1. 積木區與益智區幼兒成就目標的描述性結果

在呈現積木區和益智區的觀察結果前，先將本研究者的觀察結果與另一位研究者的觀察結果，求取 Kappa 評分者間一致性信度係數。分析結果顯示，針對積木區的觀察結果，兩位觀察者的評分者間信度係數分別為 .94、.88、.93、.89、.91 與 .92。針對益智區的觀察結果，兩位觀察者的

評分者間信度係數分別為 .92、.89、.91、.91 與 .94。由此可知兩位觀察者的評分一致性相當高。此外，在呈現描述性統計量前，本研究根據在積木區與益智區觀察到的幼兒成就動機導向與成就目標焦點兩個變項構成的次數分配表（如表 2 所示），進行卡方獨立性檢定，以釐清成就動機導向與成就目標焦點兩個向度間的獨立性。由於本研究關於獨立性的虛無假設為「成就動機導向與成就目標焦點無關」，因此，根據積木區的觀察資料所進行的分析結果顯示，卡方值未達顯著， $\chi^2(2, N=271) = 5.28$ ， $p = .07$ ，故不拒絕虛無假設，表示成就目標動機導向與成就目標焦點兩個向度彼此互為獨立（林清山，1992）。同樣的，根據益智區的觀察資料所進行的分析結果顯示，成就目標動機導向與成就目標焦點也是獨立的向度， $\chi^2(2, N=286) = 2.83$ ， $p = .24$ 。

本研究在積木區與益智區觀察到的成就目標次數分配呈現於表 2。從表 2 可知，在積木區觀察到的幼兒語言和行為表現中，有 106 次被歸類為趨向任務目標（占 39.11%），有 42 次被歸類為趨向自我目標（占 15.50%），有 55 次則被歸類為趨向他人目標（占 20.30%），29 次被歸類為逃避任務目標（占 10.70%），11 次被歸類為逃避自我目標（占 4.06%），28 次被歸類為逃避他人目標（占 10.33%）。

從表 2 亦可知，在益智區觀察到的幼兒語言和行為表現中，94 次被歸類為趨向任務目標（占 33.10%），有 41 次被歸類為趨向自我目標（占 14.34%），有 53 次則被歸類為趨向他人目標（占 18.53%），39 次被歸類為逃避任務目標（占 13.64%），24 次被歸類為逃避自我目標（占 8.39%），35 次被歸類為逃避他人目標（占 12.24%）。

表 2 幼兒成就目標次數分配表

	積木區			益智區		
	任務目標	自我目標	他人目標	任務目標	自我目標	他人目標
趨向動機	106	42	55	94	41	53
逃避動機	29	11	28	39	24	35

2. 幼兒成就目標的特定性與普遍性分析

本研究根據積木區幼兒六向度成就目標所占的百分比，做為進行卡方檢定的理論次數，將益智區幼兒六向度成就目標的觀察次數與之進行卡方檢定，統計分析結果顯示，積木區幼兒六向度成就目標分布的百分比，與益智區有顯著的不同， $\chi^2(5, N=286) = 20.59, p < .001$ 。由此可知，幼兒的六向度成就目標雖然皆可在積木區與益智區觀察到，但積木區各成就目標的百分比與益智區不同，可能意謂著，幼兒的六向度成就目標雖具有普遍性，但亦存在著某種程度的特定性。

為檢視質化觀察結果，本研究進一步進行量化統計分析，研究結果顯示，不論在積木區或益智區，都觀察到幼兒可能抱持趨向任務目標、趨向自我目標、趨向他人目標、逃避任務目標、逃避自我目標與逃避他人目標等目標。然而，在積木區觀察到的幼兒六向度成就目標中，各向度的百分比，與在益智區觀察到的不一致，可能顯示出，幼兒成就目標有其學習區特定性。在積木區中，觀察到的幼兒趨向任務目標、趨向自我目標、趨向他人目標的百分比，都較益智區來得高。在益智區中，觀察到的幼兒逃避任務目標、逃避自我目標與逃避他人目標的百分比，較積木區來得高。由此可知，幼兒的六向度成就目標具有某種程度上的學習區特定性，與 Pintrich 等人（2003）的主張相符。

伍、結論與建議

根據本研究觀察，從幼兒的語言對話和行為表現中，確實可發現，幼兒可能分別抱持趨向任務目標、趨向自我目標、趨向他人目標、逃避任務目標、逃避自我目標與逃避他人目標。本研究發現過去研究者未曾發現的幼兒成就目標，可能是由於幼兒成就目標需經深入觀察，並非能夠像實驗研究的方式，可直接假設幼兒抱持的成就目標為何。事實上，從部分質化研究證據即可發現，幼兒可能抱持四向度成就目標，但由於該研究並非成就目標的相關研究，自無法從六向度成就目標的觀點來分析幼兒的語言和行為表現。因此，未來相關研究可參考本研究設計之幼兒成就目標檢核表，檢視積木區與益智區是否可觀察到幼兒六向度成就目標，亦可進一步

探究，在其它學習區中，是否也可觀察到與幼兒六向度成就目標有關的語言和行為表現。此外，以檢核表的形式來了解幼兒成就目標，仍較為費時費力，需要發展一套簡易的測量工具（如：問卷），以利於進行較大規模的探究，因此，未來研究可思考如何發展一套具有良好信效度的幼兒成就目標量表或測驗。除了幼兒成就目標向度性的釐清外，當前許多研究關注成就目標對學習結果（如：學習興趣、專注、學業表現）的影響，未來研究也可更進一步探討幼兒成就目標對其學習結果的影響，以釐清對學習結果較有益的成就目標為何。最後，由於本研究是在最真實的幼兒園課室學習區進行觀察，並未嘗試調整或控制益智區的學習區素材，對幼兒來說，益智區的學習素材也可能影響幼兒的成就目標，例如：A 幼兒園益智區的學習素材對幼兒普遍來說較為困難，相較於益智區學習素材難易度適中的 B 幼兒園，可能導致 A 幼兒園中的幼兒產生較高的逃避動機導向。因此，未來研究可進一步探究學習區素材困難度對幼兒成就目標的影響。

幼兒六向度成就目標皆可在積木區與益智區中觀察到，顯示出幼兒成就目標並非專屬於某個學習區，只是相較於積木區，益智區中的逃避導向目標較為明顯，可能是由於益智區的工作相較於積木區來說，是較為困難的，較容易導致幼兒逃避任務失敗或表現不如過去或他人的情況發生，而出現較多逃避的語言或行為，可能突顯出任務困難度對幼兒成就目標的可能影響（Senko & Harackiewicz, 2005）。未來研究可進一步納入任務困難度，以釐清任務困難度是否是影響幼兒成就目標向度性的因素之一，若是，便可進一步了解，在考慮任務困難度後，幼兒成就目標應有哪些向度。另外，導致益智區中逃避導向目標較積木區更為明顯的另一個原因可能是由於，積木區的學習素材特性較為開放，並且學習素材本身比較沒有絕對或相對的對錯與輸贏標準，在積木區中，幼兒除了會獨自建構之外，也會與其他幼兒一起建構一個物體，達成共同目標。反之，益智區中的教、玩具，其功能性相對較為單一，且多具有絕對的對錯（如：是否成功拼玩拼圖），或相對的輸贏（如：在其類遊戲中贏過對方），因此，兩個學習區中，學習材料允許自由操作的程度，以及是否有絕對對錯或相對輸贏標準，可能亦為解釋兩個學習區觀察到幼兒成就動機導向差異的可能原因，未來研究可進一步探討，幼兒學習區中學習素材的開放性、對錯標準或輸贏規則，對幼兒成就目標的影響。最後，如上所述，未來相關研究亦可挑選其它學

習區進行觀察，以釐清幼兒成就目標的特定性與普遍性。

參考文獻

- 余伯泉、陳舜文、危芷芬、李茂興（譯）（2015）。**社會心理學**（原作者：E. Aronson, T. D. Wilson, & R. M. Akert）。新北市：揚智。（原著出版年：2012）
- [Yu, P. C., Chen, S. W., Wei, C. F., & Lee, M. H. (Tran.) (2015). *Social psychology* (Original Authors: E. Aronson, T. D. Wilson, & R. M. Akert). New Taipei City, Taiwan: Yang Zhi. (Original Publish Year: 2012)]
- 吳中勤（2014）。以多群組結構方程模式檢驗成就目標理論模式的測量恆等性。**教育科學研究期刊**，59（3），59-95。
- [Wu, C. C. (2014). Verifying the invariance of a measurement model for achievement goals theory by using the multiple group structural equation modeling. *Journal of Research in Education Sciences*, 59(3), 59-95.]
- 林清山（1992）。**心理與教育統計學**。臺北市：東華。
- [Lin, C. S. (1992). *Statistics for psychology and education*. Taipei, Taiwan: Dong Hua.]
- 湯志民（2014）。**幼兒學習環境設計**。臺北市：五南。
- [Tang, Z. M. (2014). *Early Learning environmental design*. Taipei, Taiwan: WuNan.]
- 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.
- Butler, R. (1996). Effects of age and achievement goals on children's motives for attending to peers' work. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 1-18.
- Butler, R. (1998). Age trends in the use of social and temporal comparison for self-evaluation: Examination of a novel developmental hypothesis. *Child Development*, 69(4), 1054-1073.
- Cimpian, A. (2017). Early reasoning about competence is not irrationally optimistic, nor does it stem from inadequate cognitive representations. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed., pp. 387-407). New York, NY: Guilford Press.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 666-679. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.666>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.

- Dweck, C. S., & Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Social and personality development* (Vol. 4). New York, NY: Wiley.
- 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*(1), 218-232.
- 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*. New York, NY: 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 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519.
- Elliot, A. J., Murayama, K., Kobeisy, A., & Lichtenfeld, S. (2015). Potential-based achievement goals. *British Journal of Educational Psychology, 85*(2), 192-206.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3x2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology, 103*(3), 632-648. doi:10.1037/a0023952
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Huang, C. (2011). Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 23*(3), 359-388.
- Huang, C. (2012). Discriminant and criterion-related validity of achievement goals in predicting academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 48-73.
- Ihmeideh, F. (2015). The impact of dramatic play centre on promoting the development of children's early writing skills. *European Early Childhood Education Research Journal, 23*(2), 250-263.
- Kelley, S. A., Brownell, C. A., & Campbell, S. B. (2000). Mastery motivation and self-evaluative affect in toddlers: Longitudinal relations with maternal behavior. *Child Development, 71*, 1061-1071.
- Kim, J.-I., Schallert, D. L., & Kim, M. (2010). An integrative cultural view of achievement motivation: Parental and classroom predictors of children's goal orientations when learning mathematics in Korea. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 418-437.
- Mascret, N., Elliot, A. J., & Cury, F. (2017). The 3x2 achievement goal questionnaire for teachers. *Educational Psychology, 37*(3), 346-361.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., Fernández-Río, J., Mendez-Alonso, D., & Prieto-Saborit, J. A. (2017). 3x2 achievement goals, self-determined motivation and life satisfaction in secondary education. *Revista de Psicodidáctica, 22*(2), 150-156.

- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology, 88*, 423-434.
- Mosatche, H. S., & Bragonier, P. (1981). An observational study of social comparison in preschoolers. *Child Development, 52*(1), 376-378.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*(3), 328-346.
- Parsons, J. E., & Ruble, D. N. (1977). The development of achievement-related expectancies. *Child Development, 48*, 1075-1079.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 92-104.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research, 39*, 319-337.
- Pomerantz, E. M., Ruble, D. N., Frey, K. S., & Greulich, F. (1995). Meeting goals and confronting conflict: Children's changing perceptions of social comparisons. *Child Development, 66*, 723-738.
- Radosevich, D. J., Allyn, M. R., & Yun, S. (2007). Goal orientation and goal setting: Predicting performance by integrating four-factor goal orientation theory with goal setting processes. *Seoul Journal of Business, 13*(1), 21-47.
- Rholes, W. S., Blackwell, J., Jordan, C., & Walters, C. (1980). A developmental study of learned helplessness. *Developmental Psychology, 16*, 616-624.
- Ruble, D. N., Boggiano, A. K., Feldman, N., & Loebel, J. (1980). A developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology, 16*, 105-115.
- Ruble, D. N., Eisenber, R., & Higgins, E. T. (1994). Developmental changes in achievement evaluation: Motivational implications of self-other differences. *Child Development, 65*(4), 1095-1110.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/ Merrill Prentice Hall.
- Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Achievement goals, task performance, and interest: Why perceived goal difficulty matters. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*(12), 1739-1753.
- Smiley, P. A., & Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development, 65*(6), 1723-1743.
- Stipek, D. J., & Hoffman, J. (1980). Development of children's performance-related judgments. *Child Development, 51*, 912-914.
- Stipek, D. J., Recchia, S., & McClintic, S. (1992). Self evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 57*(1), 1-98.
- Urdan, 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, pp. 99-141). London, England: JAI.

- Witkow, M. R., & Fuligni, A. J. (2007). Achievement goals and daily school experiences among adolescents with Asian, Latino, and European American backgrounds. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 584-596.
- 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.