

壹、緒論

「週間早上走過一間60人的教室，教室外課表上載明這是一堂班級必修課。教室中稀疏坐著不到一半的學生，很多學生坐在教室的後半部，大部分在玩手機，少部分在睡覺。坐在前半部的學生大多心地善良，不忍心繼續傷害應該很威風卻看起來頗無助的大學教授。」以上文字雖然只是研究者想像的情境，但離許多大學教室的現況應該不遠。

面對缺乏動機的學生，近年來國內大學教授常有「學生愈來愈難教」的感嘆，加上來自教育部「提升學生學習成效」的期待，雖然仍有不少大學教師仍樂在教學，挫折著吶喊不如歸去的教師亦不在少數。Ford（1992）曾提出「成就=動機×能力×環境」的成就方程式，強調動機是決定成就的重要成分。動機向來是教育心理學中的重要議題，過往數十年，有許多學者針對動機進行研究或提出理論；像是Weiner（1979）的歸因理論、Bandura（1977）的自我效能論、Deci與Ryan（2000）的自我決定論、Dweck的目標導向理論（Diener & Dweck, 1978）等都是不少教育學者耳熟能詳的動機理論。整合多年來動機研究的結果，動機對於學業成績的影響相當顯著，平均而言有中等大小的效果量（Richardson, Abraham, & Bond, 2009）。

然而《教育心理學》教科書中的動機理論基本上全都是基於西方文化個人主義的理念發展而得，往往強調的是個人自主內在的動機，在解釋至促進華人學生學習動機時，便自有其限制與不足。過往即有學者指出，東方社會文化的個體在目標追求、認知歸因、情緒反應甚至行為模式都未必符合西方心理學理論（余安邦、楊國樞，1991；Iyengar & Lepper, 1999; Kitayama, Markus, Matsumoto, & Norasakkunkit,

1997; Li, 2003)。

陳舜文與魏嘉瑩(2013)曾根據「華人成就動機理論架構」提出針對華人學生學習動機的「雙因素模式」,認為對華人學生而言,個體對於自己學業興趣與學業能力之瞭解的「學業認同」與接納自己作為學生角色、義務程度的「角色認同」,都是華人學生的重要學習動機。他們的研究結果發現,角色認同對於學業投入的影響比學業認同更為直接,對於學業表現影響的效果量亦較學業認同更強。研究者亦認為就華人大學生而言,角色認同是重要的動機因素,值得進一步分析檢視。

在學習動機對於學習成就或學業影響的路徑中,情緒是一個相當重要但在過往的教學研究中相對較被忽視的構念。雖然在將近40年前,Weiner(1979)就已強調情緒在動機心理研究應該成為研究的重點;Ford(1992)也認為情緒是形成動機的三個成份之一(其他兩個是目標與信念),然而直到進入二十一世紀,雖然已有愈來愈多的研究聚焦於學習情緒,情緒在學習歷程中扮演的角色仍未獲得充分的重視(Pekrun & Schutz, 2007)。在國內,近年來逐漸有一些研究檢視學生在學習歷程中的情緒經驗;然而,相對而言篇數不算太多,致使吾人對於學習歷程情緒的理解仍有不足。此外,針對大學生學習情緒進行的研究則更為稀少,研究者僅能蒐尋到徐綺穗(2012)一篇,可見之研究對於臺灣大學生學習情緒的理解,亦還有長足的成長空間。因此,本研究特別聚焦於學習情緒這個構念,期待對於相關領域的知識積累能有一點貢獻。

稍早曾提及的陳舜文與魏嘉瑩(2013)的研究還同時檢視並驗證了「學習滿意度」與「學業投入」這兩個變項在動機(學業認同及角色認同)與學業表現間的中介角色。然而,由於在動機領域的相關研究中已有一些研究顯示,情緒可能在動機對學習表現/學業成就的影響