

國小學生參與任務導向學習對學習動機、學習情緒之影響

朱依君¹ 連倖誼²

摘要

本研究旨在探討學生參與任務導向學習，對其學習動機與學習情緒是否產生影響，學習動機是否與學習情緒相關及具預測性。以金門縣國小六年級學生為研究對象，共 445 人。實施問卷調查法，以學習情緒量表（Achievement Emotions Questionnaire, AEQ）和學習動機量表（Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ）為研究工具。研究發現學生參加任務導向英語村課程中體驗到的情緒為愉悅、希望與自豪等正向的情緒。學習動機中以任務價值最高，考試焦慮最低。性別在學習情緒和學習動機上具有差異性。此外，正向學習情緒與內在動機、外在動機、任務價值、控制信念、自我效能具正相關；負向學習情緒與考試焦慮則呈顯著正相關，與內在動機、外在動機、任務價值、控制信念、自我效能具顯著負相關。而任務價值最能有效預測愉悅、希望、生氣、無望和無聊情緒；自我效能最能預測自豪學習情緒；考試焦慮最能有效預測焦慮情緒；任務價值和考試焦慮能預測羞愧情緒。最後根據研究結論提出建議，供相關教育工作者及未來研究者參考。

關鍵詞：任務導向學習、學習動機、學習情緒

¹ 金門縣金城鎮中正國民小學教師

² 銘傳大學教育研究所副教授

通訊作者：連倖誼，E-mail: maggieli61@hotmail.com

收稿日期：2019/12/12；接受刊登日期：2020/09/17

DOI:10.6618/HSSRP.202009_14(3).3

壹、前言

一直以來學習動機在學習上扮演重要角色，無論是學習前動機的引起，學習過程中行為的維持、抑或學習後動機的持續及對下次學習的期待，都與學習情緒相關。學習情緒除了焦慮外，其他情緒也在學習過程中扮演重要角色（Meyer & Turner, 2006; Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007; Pinxten, Marsh, De Fraine, Van Den Noortgate, & Van Damme, 2014）。正向情緒在動機及自律學習的中介下，可提高學業成就（Mega, Ronconi, & De Beni, 2014）。而不同教學方式也可能影響學習情緒。Starkey-Perret、Deledalle、Jeoffrion 與 Rowe（2018）比較傳統教學與任務導向教學，發現任務導向教學可以減低焦慮程度，提升學習正向情緒。

處於地球村及資訊流通快速的當代，人員和訊息來往頻繁，英語儼然是世界共通語言之一，英語能力是掌握全球移動的關鍵，綜觀世界各國，重要的國際組織、國際活動和國際會議，都是以英語為首要的官方語言。有鑒於此，政府單位、教育專家學者、教師及家長投入大量時間與資源，建置多元的硬體與軟體設備，以提升學生的英語能力。而學生的學習興趣與動機與語言的學習成效息息相關，為提升學生的學習動機，效法韓國政府建置英語村，引進外籍教師進行英語教學，使學生浸濡於全英語的學習環境中（張靜雲，2012）。2006 年桃園市中壢國小成立台灣首座英語村，模擬生活中真實情境，讓學生不用出國也能體驗外國的生活環境，藉由打造仿真語言學習環境，提升學生英語學習動機與學習興趣。金門縣於 2007 年開始規劃籌備將閒置教室設計成英語學習情境，於 2012 成立英語村，提供全縣五、六年級學生進行「英語村」二天的遊學課程，由 Fulbright 學術交流基金會的專業外籍教師進行任務導向式的英語教學。然而，學生參與以任務導向學習為主之英語村，其學習動機及學習情緒為何？學生個別差異在學習動機及學習情緒上的差異為何，及學習動機對學習情緒之影響值得探究。

貳、文獻探討

一、學習動機

學習動機係指任何能激勵行為、引起行為的力量，且與能產生並維持努力、目標導向之力量有關（O'Donnell, Reeve, & Smith, 2007），為誘發並維持個體目標導向活動（goal-directed activity）之歷程，活動動機是可被激勵和維持的（Schunk, Meece, & Pintrich, 2012）。引起學生學習活動，維持已引起的活動，並引導該學習活動趨向教師所設定目標的內在心理歷程，會驅使學生發現課業活動的意義與價值，且嘗試鞭策自己去追求學業成長（張春興，2007）。過往，不同學者對學習動機，分別從成就、歸因、自我效能角度，提出成就動機理論（Atkinson & Reitman, 1956; Veroff, Atkinson, Feld, & Gurin, 1960）、社會學習理論（Bandura,

1977)、歸因理論 (Weiner, 1985), 及學習者對任務價值、自我檢視等心理層面之理論, 強調動機乃學習者為實現自我目標的心理歷程。動機對學生的活動選擇、所付出努力、堅持、學習策略使用等學習行為產生影響 (Pintrich & Groot, 1990; Schunk et al., 2012)。而期望與價值信念則能預測學習動機與表現 (Eccles, 1983; Pintrich & Schunk, 2008)。

Weiner (1985) 提出動機和情感理論, 將一般人對成功與失敗的類別或解釋歸類於內、外向度、穩定向度、控制向度、能力、努力、運氣、工作難度、及身心狀況。而這些都會影響各種常見的情緒體驗, 包括憤怒、感激、內疚、絕望、可惜、自豪和恥辱等。此歸因理論將思維的結構與感覺、行動聯繫起來, 強調個體動機的強弱, 與自身對於過去成功或失敗經驗的原因與解釋, 和情緒的產生互為循環的影響。然而, 除了學習意義與價值的體現及實踐, Pintrich、Smith、Garcia 和 McKeachie (1991) 提出學習動機與對學習活動的情緒反應相關。而情緒是促發、維持或減低學業動機或意志力的關鍵, 學習者會依據跟自我有關或與任務有關的資訊產生一致的情緒, 進而促發情緒特定的目標及意圖 (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002)。學習的愉悅情緒, 可以增加學習者的動機, 相反地, 無望、無趣、焦慮生氣和羞愧等負向情緒, 會減低內在動機, 或無法持續地堅持完成學業任務。然負向情緒卻可能因此增強某些特定的外在動機。生氣可能是用以克服困難的負向情緒, 而焦慮和羞愧則可能使個體更加努力以避免失敗。因此情緒可視為促發動機的要素之一, 是正向因子, 也可能為反向推力。

Pintrich 等人 (1991) 提出期望—價值—情感動機理論, 包含期望 (學習者自我效能信念、學習的控制信念及期望成功的信念)、價值 (著重學習與精熟的內在目標導向、在乎成績和得到別人讚美的外在目標導向、對學習內容如何有趣、有用和重要性判斷的任務價值信念)、情感 (考試焦慮)。價值、預期和情感等三動機成分會對學生活動選擇、所付出努力、堅持、學習策略使用等相關學習行為產生影響 (Pintrich & Groot, 1990; Schunk et al., 2012)。而期望與價值信念能正向預測學習動機與表現 (Eccles, 1983; Pintrich & Schunk, 2008)。Cook、Thompson 與 Thomas (2011) 以期望價值模式來測量醫學院學生學習動機, 結果發現期望、價值、情感與努力、動機、滿意度顯著相關, 且自我效能及控制信念與認知層面最相關。不同性別、年級的學生在使用學習激勵策略上也有所不同 (Hederich-Martines, Camargo-Urib, & Lopez-Vargas, 2018)。Liu 與 Lin (2010) 以學習激勵策略量表, 研究臺灣學生數學學習動機及策略, 發現學生學習動機低落且很少使用學習策略, 參與補習學生動機較高, 男生比女生學習動機強也較會使用學習策略。

自主動機對正向學業情緒有正向的效果, 負向情緒與學習動機有負相關存在 (黃智淵, 2016)。正向的情緒會激發學生的學習動機, 負向的情緒會降低學生的學習動機, 學生學習後的結果會影響其產生正向或負向的學習情緒 (張景媛, 1997)。期望——價值——情感動機理論, 在情緒上主要著重於考試焦慮, 然而除了考試焦慮外, 其他情緒如自豪、無聊、生氣、開心是否會因學習動機之期望 (自我效能、控制信念)、價值 (內外在目標導向、任務價值) 的差異而產生不

同，兩者之間是否具有相關性，抑或動機是否會對學習情緒產生正向或負面影響值得探究。

二、學習情緒

學習情緒指學習者在學習時所經歷的各種情緒，根據內、外在的認知標準來評估 (Pekrun, 2000)。即學生在學習過程中，經由認知評估所產生與課業學習相關的所有情緒 (林宴瑛，程炳林，2012)。在教學或學習過程中，與學生學業活動相關的各種情緒體驗，包括在課堂學習活動中和完成作業過程中，以及考試期間的情緒體驗，如高興、緊張、焦慮、生氣等。情緒影響行為，適當情緒反應產生適當的行為而負向情緒則容易抑制行為的產生。學生課室的學習活動受到多種情緒所影響，其中包括與成敗攸關的情緒，及在教學及學習歷程中所產生的各種情緒 (江民瑜，2013; Goetz, Pekrun, Hall, & Haag, 2006; Pekrun, 2006; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002)。

不同的情緒影響動機歷程的方式不盡相同，以往依據目標價值／效價 (valence) 將情緒分為正向 (positive) 和負向 (negative)，目標價值是指達成目標對於滿足他個人需要的價值。然而 Pekrun et al. (2002) 的認知－動機模式 (cognitive-motivational model) 在除了目標價值的正負向之外，又加入活化 (activation) 的概念，激發 (activate) 和抑制 (deactivate)，故分為正向激發 (如學習的喜悅、成功的希望、驕傲)；正向抑制 (如放心、成功後的放鬆、滿足)；負向激發 (如生氣、焦慮、羞愧)；負向抑制 (如無聊、無望) 等情緒。

而除了與個人相關的情緒，還有與學習任務相關的情緒。Pekrun (2006) 提出控制－價值理論 (The Control-Value Theory)，整合了學習情緒的認知－動機模型 (Cognitive-Motivational Model)，和社會－認知模型 (social-cognitive model)。控制－價值理論包含控制、價值和主體三部分，依據主體關注的情緒分為：預想結果情緒、回顧結果情緒、活動情緒。在學習任務前的預期的 (prospective) 情緒，即未開始學習時所設想評估的情緒，如希望、焦慮、無望；過程 (process) 的情緒，即進行學習時的情緒感受，如喜悅、無聊、生氣；回顧的 (retrospective) 的情緒，即學習結束後產生的情緒，如自豪、羞愧。預想結果情緒是未來結果和成就相關的情緒。回顧結果情緒只有在成功或失敗發生時才會出現。回顧結果情緒中關於控制的主要問題是結果是由誰造成的 (自己、他人或外部環境)，如果學習者認為自己能充分控制且評估成就，就會激發出愉悅的情緒。能充分控制但消極評價成就，也就是對活動所要求的努力感到厭惡時，即產生氣憤的情緒。若不能完全控制，則沮喪就會出現。再則活動若缺少激勵評價，就會產生厭煩。

Goetz 等人 (2006) 使用開心 (enjoyment)、自豪 (pride)、焦慮 (anxiety)、生氣 (anger)、無聊 (boredom) 五種情緒來測量學生學習拉丁語時所產生的情緒，發現課程的內在和外在評價與學生的情緒經驗的相關性很高。用開心、焦慮和無聊三項學習情緒來測量拉丁、英語、德語、數學、音樂和體育六種科目，發現學生的情緒感受因科目而有所差異。英語自教育部從 90 學年度起，將列入國小正

式課程後，一直是眾多學者關注的重點領域，與英語學習相關之學習情緒研究則多聚焦於考試焦慮、師生互動焦慮、害怕評價和語言焦慮等方面(謝觀崢, 2015)，較少探討其他情緒，然而情緒與語言學習是息息相關的，應重視學習過程中的情緒，更應同時探索不同情緒產生的背後原因，如動機等(Oxford, 2015)。過去研究僅將情緒的焦點放在英語學習焦慮上，忽略英語學習過程中，學習者的其他正負向情緒感受。

三、金門縣英語村的建置理念與運作

為與國際接軌，提升國民英語水準，台灣政府於 2002 年訂定「挑戰 2008：國家發展重點計畫」，指出營造國際化生活環境、提昇全民英語能力之目標(行政院, 2002)，「英語力」為全球化的必備關鍵能力。有感於國人英語學習偏重文法和單字記憶，學生花費許多時間背英語，紙筆測驗可以得到高分，但卻無法與外國人溝通交談，而英語村旨在營造真實友善全英語情境，培養英語口說溝通能力，故台灣英語村便開始蓬勃發展。

2011 年金門縣金湖國小成立英語村，打造飯店(Hotel)、廚房(Kitchen)、機艙(Airplane)、機場(Airport)、車站(Station)和度假中心(Resort)共六種不同的主題情境教室，師資由 Fulbright 學術交流基金會合作引進外籍教師進行教學，提供金門縣五、六年級學童以班級為單位，免費體驗二天營隊課程，由外籍專業外語教師進行英語教學，讓學童有機會進行英語口語表達，培養學習英語的興趣與信心。

建置仿造真實情境的英語學習環境是英語村的核心理念，其相關建置概念源自於不同教學與學習理論，如情境學習理論、任務導向學習、協同教學。情境學習論是以學習者為中心，將學習者放置在真實或模擬的情境中，經由學習者與情境間的互動，讓學生得以更有效率地將習得的知識應在實際生活中(Brown, Collins, & Duguid, 1989)。任務導向學習則建立在 Piaget 的認知發展理論以及 Vygotsky 的社會文化理論(Nunn, 2001)，學習者會在社會脈絡之下建構知識，Vygotsky (1980) 主張語文的學習應是整體的，個體會不斷的與環境互動來獲得知識，對環境採取某些行為，而這些行為會產生回饋，又會影響到新的行為，所以知識源自於個體與環境互動中的主觀經驗。教師要提供教學情境引發學生的學習，學習的過程重於結果，在教學過程中需鼓勵學生多主動積極的參與，多發表和思考來尋求問題的答案(林生傳, 1998)。應用在英語村的教學上，應重視學習者的主觀性和認知的主動性，體會學生認知主體性的意涵，用以活潑化教學情境，調適課堂上師生關係，重視教學過程，鼓勵學生構思發表評論與討論。

課程教學上，英語村協同教學主要以教師群的合作與協同，共同規劃與設計教學內容，教學中相互協助，如協助管理秩序和進行個別指導，教學後共同檢討與省思。外師為主要教學者，負責課程設計、配合英語活動、參與英語研習工作坊等。學生可以接觸多樣多元的課程，不同的教師提供學生不同的經驗，學生從

不同的角度去面對問題，思考問題；教學過程由大班教學到小組討論，再到獨立學習。

綜言之，金門縣英語村依情境學習理論打造一個可供學生探索與沉浸的語言學習環境；根據協同教學的理念，使教學者能發揮專業，中外師可以共同進行課程規劃與設計，提供更多元的課程給學生；在建構主義學習論和全語言教學的宗旨下，語言學習是整體性的，不能各自獨立，而且需與真實生活情境相互連結。Bandura (1977) 提出環境、個人與行為三元學習論 (triadic theory of learning)，人類的學習是個人與其社會環境持續交互作用的歷程。在英語村的仿真情境下，教學者和學習者的行為以及個體對環境的認知三者交互作用，強化學習成效。本研究期能發現學生在英語村任務導向學習中學習動機與學習情緒的關係，進一步探究兩者之間相互影響的關係。學生是否喜歡英語村的課程，願意說英語並與同學合作完成任務，及學生本身英語程度皆會影響學生的學習感受。動機與情緒有著密切的關係，同樣具有激發和引導行為的作用，彼此相互作用，因此本研究欲探討學生參與英語村學習任務的學習期望（控制信念、自我效能）、價值（內、外在目標導向及任務價值）及情感（考試焦慮）與預期情緒（希望、焦慮、無望）、過程中情緒（喜悅、無聊、生氣）、回顧的情緒（自豪、羞愧）是否相關，抑或彼此相互影響？

因此本研究提出下列之假設：

1. 參與英語村學生之個別差異在學習動機及學習情緒上具有差異性。
2. 參與英語村學生的學習動機之學習期望、價值及情感與學習情緒之預期、過程、回顧情緒存在相關。
3. 參與英語村學生之學習動機對其學習情緒具有預測力。

參、研究方法

一、研究對象

本研究採用問卷調查法來蒐集相關資料，以 106 學年度金門縣 19 所國小六年級參加過英語村課程的學生為研究對象，共 602 人。本研究發出 602 份施測問卷，回收 598 份，問卷回收率為 99.33%，剔除填寫不全之無效問卷 153 份，有效樣本為 445 份，有效率為 74.41%。如表一所示，男生與女生比例相近，以小二開始學英語的學生最多，是否參加補習的人數各半，62% 的學生其英語期中評量成績達 90 分以上，而超過 1/4 以上的學童家長為新住民。

表 1

樣本基本資料分析表

(N=445)

背景變項	組別	人數(人)	百分比(%)
性別	男生	215	48%
	女生	230	52%
開始學英語的時間	幼稚園	56	13%
	小一	136	31%
	小二	155	35%
	小三	98	22%
在校外補習英語	沒有	230	52%
	有	215	48%
英語期中評量成績	90-100	274	62%
	80-89	86	19%
	70-79	32	7%
	60-69	20	5%
	59 以下	33	7%
母親國籍	台灣	320	72%
	非台灣籍	125	28%

二、研究工具

本研究採用 Pintrich、Smith、Garcia 與 McKeachie (1993) 等人所編製激勵的學習策略量表 (Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ) 之動機量表和 Pekrun、Goetz、Frenzel、Barchfeld 與 Perry (2011) 所編製的學習情緒量表 (Achievement Emotions Questionnaire, AEQ)。

(一) 學習激勵策略量表

本研究學習激勵策略量表採用 Pintrich 等人 (1993) 以期望、價值、情感價向所編製的學習激勵策略量表 (Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ)，共 31 題。價值 (內、外在目標導向、工作價值)、期望 (控制信念、自我效能)、情感 (考試焦慮)。

MSLQ 為信效度良好之量表，且廣為使用 (Duncan & McKeachie, 2005)，眾多學者以不同語言版本檢驗其信效度及以其為研究工具，如西班牙語 (Ramírez-Echeverry, García-Carrillo, & Dussán, 2016)、土耳其語 (Erturan Ilker, Arslan, & Demirhan, 2014; Karadeniz, Bueyuekoeztuerk, & Akguen, 2008)、義大利語 (Bonanomi, Olivari, Mascheroni, Gatti, & Confalonieri, 2018)、中文 (Lee, Zhang, & Yin, 2010; Huang, 2008)，分量表彼此相關且支持其理論架構，預測其學術表現 (Crede, & Phillips, 2011)，且可增進學生之認知及後設認知之技巧 (Tabatabaei, Ahadi, Bani-Jamali, & Khamesan, 2017)。Hamilton 與 Akhter (2009) 檢驗此量表之建構效度，指出其六個分量表具有良好適配度。

MSLQ 包含六個分量表分別為內在目標導向（如在英語村遊學課程裡，我比較喜歡學習具有挑戰性的教材，這樣才能學到新東西）等 4 題、外在動機導向（如對我而言，能在英語村遊學課程拿到好成績是最滿足的事了）等 4 題、任務價值（如對我而言，學好英語村遊學課程所教的內容是重要的）等 6 題、學習的控制信念（如若我夠用功努力，我就能學好英語村遊學課程的內容）等 4 題、學習與表現的自我效能（如我相信我能理解英語村遊學課程最困難的部分）等 8 題和考試焦慮（如考試時，我會一直回想著考題中我答不出來的題目）等 5 題，採用 Likert 五點量表計分，由受試者依據其在英語村遊學課程的體驗感受程度予以作答，選項分別為「非常同意」、「同意」、「無意見」、「不同意」、「非常不同意」，依序給予 5、4、3、2、1 分。填答分數越高者，代表越同意題目的敘述，亦即學生學習動機愈高。量表信度介於 .74 與 .93 之間。而適配度指數（goodness of fit index, GFI）為 .77，調整後的適配度指數（adjusted goodness of fit index, AGFI）為 .73，卡方自由度比（ χ^2/df ）為 3.49，殘差均方根（root mean square residual, RMR）為 .07，顯示具有良好的效度。

（二）學習情緒量表

學習情緒量表採用 Pekrun 等人（2011）所編制學習情緒量表，此量表總量表信度 Cronbach α 系數為 .97，學習相關情緒分量表信度介於 .67 與 .87 之間。探索性因素分析結果顯示學習相關情緒分量表的 Bartlett 值為 33134.915， P 值小於 .001，KMO 值是 .959。驗證性因素分析的適配度指數（goodness of fit index, GFI）為 .93，比較適配指數（comparative fit index, CFI）為 .99，與漸進的誤差均方根（root mean square error of approximation, RMSEA）高於 .067，卡方自由度比（ χ^2/df ）為 2.7625，顯示具有良好的內部效度與建構效度。分為愉悅、希望、自豪、生氣、焦慮、羞愧、無望、無聊八種情緒類別，共 8 題。例如我喜歡學習英語村課程的新知識、在英語村課程中，我對我的能力感到自豪及英語村遊學的課程，讓我感到緊張等，採 Likert 五點量表計分，依受試者在英語村學習過程中所經歷的情緒感受來填答，有「非常同意」、「同意」、「無意見」、「不同意」、「非常不同意」五種選項，分別計予 5、4、3、2、1 分。受試者在某一種情緒得分越高，表示該種情緒越強烈；得分越低，表示該種情緒越低弱，藉此了解學生參加英語村任務導向課程的學習情緒。

（三）個別差異

個別差異變項包括「性別」、「學習英語時間」、「參加英語補習」、「期中評量英語成績」、「母親國籍」五個部分。

參、結果與討論

一、個別差異學生在學習動機之不同

如表二所示，女生的任務價值高於男生；小學一年級開始學英語的學生學習動機高於小學二年級開始學英語的學生；有補習的學生其自我效能高於沒有補習的學生，而沒有補習的學生考試焦慮高於有補習的學生。Liu 與 Lin (2010) 也發現參與數學補習的學生動機較高，但男生比女生數學學習動機強，也較會使用學習策略。然本研究結果顯示，女生學習動機高於男生。因此學習科目的不同，會影響性別在學習動機上的差異。

此外，期中評量英語成績高分群學生在內在目標、外在動機、任務價值、控制信念和自我效能高於低分群學生，而在考試焦慮方面，則低分群學生相較高分群學生更容易感到考試焦慮。而母親國籍為臺灣的學生其內在動機高於母親國籍為非臺灣籍的學生。

表 2
學生在學習動機之差異情形及事後比較分析表

背景	動機	內在目標	外在動機	任務價值	控制信念	自我效能	考試焦慮
性別	<i>t</i>	-1.53	.05	-3.53***	-.85	-1.54	1.21
		-	-	女>男	-	-	-
學習英語時間	<i>F</i>	3.66*	1.10	3.41*	5.72**	3.02*	1.02
	事後比較	小一>小二	-	小一>幼稚園、小二	小一>幼稚園、小二	幼稚園、小一>小二	-
參加英語補習	<i>t</i>	-1.75	-1.55	-1.27	-.47	-5.56***	3.55***
		-	-	-	-	有>沒有	沒有>有
期中評量英語成績	<i>F</i>	4.91**	4.04**	4.89**	1.88	16.89***	5.21***
	事後比較	90 分群>80 分群、70 分群、60 分群、不及格	90 分群>70 分群、不及格 80 分群>不及格	90 分群>60 分群、不及格 80 分群>不及格	-	90 分群>80 分群、70 分群、60 分群、不及格	80 分群、不及格>90
母親國籍	<i>t</i>	2.34*	.60	1.13	.27	.43	-1.96
		臺灣>非臺灣	-	-	-	-	-

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

二、學生個別差異在學習情緒之差異

如表三所示，男生比女生更容易感到生氣、羞愧、無望及無聊等負向情緒；相較之下，女生比男生有較多愉悅的正向情緒。不同初學英語時間在自豪的情緒上，達顯著的差異（ $F(3,441)=2.94, p<.05$ ），學生的自豪情緒，會隨著初學英語時間的不同有所差異。

經過 *LSD* 事後比較後發現，幼稚園開始學英語的學生自豪的情緒顯著高於小學一年級和二年級才開始學英語的學生。有補習的學生在參與英語村的遊學課程中較自豪，而沒有補習的學生則較容易出現焦慮、羞愧、與無望之情緒。以期中評量英語成績而論，高分群的學生在英語村的課程中擁有愉悅、希望和自豪等正向情緒，而低分群學生較容易經歷焦慮、羞愧、無望和無聊負向情緒。而母親國籍為非臺灣籍的學生比母親國籍為臺灣的學生的無望情緒較高。

表 3
學生在學習情緒之差異情形及事後比較分析表

背景	情緒	愉悅	希望	自豪	生氣	焦慮	羞愧	無望	無聊
性別	<i>t</i>	- 3.99***	-1.91	-.12	3.91***	.58	2.03*	2.59*	3.61***
		女>男	-	-	男>女	-	男>女	男>女	男>女
學習	<i>F</i>	2.53	2.59	2.94*	.21	2.45	2.50	.95	.81
英語時間	事後比較	-	-	幼稚園 >小一、小二	-	-	-	-	-
參加英語補習	<i>t</i>	-.53	-.19	-. 4.17***	-.38	4.43***	2.62**	2.63**	.91
		-	-	有>沒有	-	沒有>有	沒有>有	沒有>有	-
期中評量英語成績	<i>F</i>	6.66***	4.32**	4.61**	1.18	5.31***	5.61***	6.52***	4.16**
	事後比較	90分群、80分群、70分群、>60分群、不及格	90分群、80分群>60分群、不及格	90分群>80分群、70分群、不及格	-	80分群、不及格>90分群	80分群、70分群、不及格>90分群	不及格>90分群、80分群、60分群	不及格>90分群、80分群
母親國籍	<i>t</i>	.80	.92	.32	-1.03	-.50	-.77	-2.82**	-1.11
		-	-	-	-	-	-	非臺灣籍>臺灣	-

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

三、學習動機與學習情緒之相關

如表四所示，內在動機、外在動機、任務價值、控制信念、自我效能與正向情緒（愉悅、希望、自豪）具有顯著的正相關，與負向情緒（生氣、無望、無聊）有顯著負相關。Villavicencio 及 Bernardo (2016) 也發現正向情緒（愉悅及自豪）與自我效能有相關。考試焦慮與負向情緒（生氣、焦慮、羞愧、無望、無聊）具顯著正相關，與自豪則有顯著負相關。內在動機、任務價值、自我效能與焦慮、羞愧有顯著負相關。此研究結果印證學習動機與學習情緒相關（MacIntyre & Vincze, 2017; Pintrich et al., 1991；黃智淵，2016；張景媛，1997）。本研究結果顯示學習期望（控制信念、自我效能）、價值（內、外在目標導向及任務價值）及情感（考試焦慮）與預期情緒（希望、焦慮、無望）、過程中情緒（喜悅、無聊、生氣）、回顧的情緒（自豪、羞愧）互有相關。

表 4
學習情緒與學習動機之積差相關表

	內在動機	外在動機	任務價值	控制信念	自我效能	考試焦慮
愉悅	.57**	.34**	.68**	.52**	.49**	-.05
希望	.58**	.35**	.68**	.52**	.47**	-.03
自豪	.40**	.37**	.40**	.25**	.55**	-.14**
生氣	-.37**	-.11*	-.45**	-.38**	-.24**	.20**
焦慮	-.17**	.05	-.14**	-.02	-.20**	.37**
羞愧	-.28**	-.09	-.29**	-.12*	-.26**	.29**
無望	-.37**	-.10*	-.43**	-.30**	-.30**	.25**
無聊	-.44**	-.20**	-.60**	-.44**	-.38**	.16**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

四、學習動機對學習情緒之影響

本研究進而探討學童參加英語村的學習動機對學習情緒的預測力。對學習情緒愉悅進行同時迴歸分析，探討學習動機之六個層面與愉悅之間的關係與影響。如表五所示，就決定係數而論，所有的預測變項對愉悅情緒的整體解釋力達 47% ($\Delta R^2 = .47$)，亦即以內在動機、外在動機、任務價值、控制信念、自我效能和考試焦慮等六個層面的學習動機能解釋學習情緒愉悅的總變異量為 47%。以個別預測變項分析，「任務價值」($t = 8.52, p < .001$) 達顯著水準，且 β 係數為正值 ($\beta = .53$)，顯示任務價值對愉悅有正向的預測力，即任務價值愈高，則其愉悅的情緒愈高。

對學習情緒希望進行同時迴歸分析，探討學習動機之六個層面與希望之間的關係與影響。就決定係數而論，所有的預測變項對希望情緒的解釋力達 47% ($\Delta R^2 = .47$)，亦即以內在動機、外在動機、任務價值、控制信念、自我效能和考試焦

慮等六個層面的學習動機能解釋學習情緒希望的總變異量 47%。以個別預測變項分析，「任務價值」($t = 8.36, p < .001$) 與「內在動機」($t = 2.06, p < .05$) 達顯著水準，且 β 係數為正值，顯示二個預測變項對希望有正向的預測力，即任務價值和內在動機愈高，則其希望的情緒愈高。二個預測變項以任務價值的解釋力較高 ($\beta = .52$)。

對學習情緒自豪進行同時迴歸分析，探討學習動機之六個層面與自豪之間的關係與影響。就決定係數而論，所有的預測變項對自豪情緒的整體解釋力達 31% ($\Delta R^2 = .31$)，亦即以內在動機、外在動機、任務價值、控制信念、自我效能和考試焦慮等六個層面的學習動機能解釋學習情緒自豪的總變異量 31%。以個別預測變項分析，「外在動機」($t = 2.88, p < .01$)、「自我效能」($t = 6.59, p < .001$) 與「考試焦慮」($t = -2.20, p < .05$) 達顯著水準。在 β 係數方面外在動機與自我效能為正數，表示外在動機與自我效能對自豪的影響為正向關係，即外在動機與自我效能愈高，則其自豪的情緒愈高。而考試焦慮的 β 係數為負數，表示考試焦慮對自豪的影響為負向關係，即考試焦慮愈高，則其自豪的情緒愈低。三個預測變項以自我效能的解釋力最高 ($\beta = .40$)。

對學習情緒生氣進行同時迴歸分析，探討學習動機之六個層面與生氣之間的關係與影響。就決定係數而論，所有的預測變項對生氣情緒的整體解釋力達 25% ($\Delta R^2 = .25$)，亦即以內在動機、外在動機、任務價值、控制信念、自我效能和考試焦慮等六個層面的學習動機能解釋學習情緒生氣的總變異量 25%。以個別預測變項分析，「任務價值」($t = -5.22, p < .001$)、「控制信念」($t = -2.33, p < .05$)、「自我效能」($t = 2.44, p < .05$) 與「考試焦慮」($t = 5.02, p < .001$) 達顯著水準。在 β 係數方面自我效能與考試焦慮為正數，表示自我效能與考試焦慮對生氣的影響為正向關係，即自我效能與考試焦慮愈高，則其生氣的情緒愈高。而任務價值和控制信念的 β 係數為負數，表示任務價值和控制信念對生氣的影響為負向關係，即任務價值和控制信念愈低，則其生氣的情緒愈高。四個預測變項以任務價值的解釋力最高 ($\beta = -.39$)。

對學習情緒焦慮進行同時迴歸分析，探討學習動機之六個層面與焦慮之間的關係與影響。就決定係數而論，所有的預測變項對焦慮情緒的整體解釋力達 16% ($\Delta R^2 = .16$)，亦即以內在動機、外在動機、任務價值、控制信念、自我效能和考試焦慮等六個層面的學習動機能解釋學習情緒焦慮的總變異量 16%。以個別預測變項分析，「外在動機」($t = 2.00, p < .05$)、「自我效能」($t = -2.13, p < .05$) 與「考試焦慮」($t = 6.8, p < .001$) 達顯著水準。在 β 係數方面外在動機與考試焦慮為正數，表示外在動機與考試焦慮對焦慮的影響為正向關係，即外在動機與考試焦慮愈高，則其焦慮的情緒愈高。而自我效能的 β 係數為負數，表示自我效能對焦慮的影響為負向關係，即自我效能愈低，則其焦慮的情緒愈高。三個預測變項以考試焦慮的解釋力最高 ($\beta = .32$)。

對學習情緒羞愧進行同時迴歸分析，探討學習動機之六個層面與羞愧之間的關係與影響。就決定係數而論，所有的預測變項對羞愧情緒的整體解釋力達 18%

($\Delta R^2 = .18$)，亦即以內在動機、外在動機、任務價值、控制信念、自我效能和考試焦慮等六個層面的學習動機能解釋學習情緒羞愧的總變異量 18%。以個別預測變項分析，「內在動機」($t = -2.08, p < .05$)、「外在動機」($t = 2.35, p < .05$)、「任務價值」($t = -2.95, p < .01$)與「考試焦慮」($t = 4.97, p < .001$)達顯著水準。在 β 係數方面外在動機與考試焦慮為正數，表示外在動機與考試焦慮對羞愧的影響為正向關係，即外在動機與考試焦慮愈高，則其羞愧的情緒愈高。而內在動機和任務價值的 β 係數為負數，表示內在動機和任務價值對羞愧的影響為負向關係，即內在動機和任務價值愈低，則其羞愧的情緒愈高。四個預測變項以任務價值($\beta = -.23$)和考試焦慮($\beta = .23$)的解釋力最高。

對學習情緒無望進行同時迴歸分析，探討學習動機之六個層面與無望之間的關係與影響。就決定係數而論，所有的預測變項對無望情緒的整體解釋力達 24% ($\Delta R^2 = .24$)，亦即以內在動機、外在動機、任務價值、控制信念、自我效能和考試焦慮等六個層面的學習動機能解釋學習情緒無望的總變異量 24%。以個別預測變項分析，「任務價值」($t = -4.49, p < .001$)與「考試焦慮」($t = 5.64, p < .001$)達顯著水準。在 β 係數方面考試焦慮為正數，表示考試焦慮對無望的影響為正向關係，即考試焦慮愈高，則其無望的情緒愈高。而任務價值的 β 係數為負數，表示任務價值對無望的影響為負向關係，即任務價值愈低，則其無望的情緒愈高。二個預測變項以任務價值的解釋力最高($\beta = -.33$)。

對學習情緒無聊進行同時迴歸分析，探討學習動機之六個層面與無聊之間的關係與影響。就決定係數而論，所有的預測變項對無聊情緒的整體解釋力達 38% ($\Delta R^2 = .38$)，亦即以內在動機、外在動機、任務價值、控制信念、自我效能和考試焦慮等六個層面的學習動機能解釋學習情緒無聊的總變異量 38%。以個別預測變項分析，「任務價值」($t = -8.47, p < .001$)、「控制信念」($t = -2.24, p < .05$)與「考試焦慮」($t = 4.12, p < .001$)達顯著水準。在 β 係數方面考試焦慮為正數，表示考試焦慮對無聊的影響為正向關係，即考試焦慮愈高，則其無聊的情緒愈高。而任務價值與控制信念的 β 係數為負數，表示任務價值與控制信念對無聊的影響為負向關係，即任務價值與控制信念愈低，則其無聊的情緒愈高。三個預測變項以任務價值的解釋力最高($\beta = -.57$)。

表 5
學習動機對學習情緒之多元迴歸分析

校標變項	預測變數	<i>R</i>	<i>R</i> ²	ΔR^2	β	<i>t</i>	<i>F-test</i>
愉悅	常數	.69	.48	.47		6.38***	66.79***
	內在動機				.08	1.31	
	外在動機				.02	.47	
	任務價值				.53	8.52***	
	控制信念				.08	1.54	
	自我效能				.04	.83	
	考試焦慮				-.05	-1.30	

(續後頁)

(接前頁)

校標變項	預測變數	<i>R</i>	<i>R</i> ²	ΔR^2	β	<i>t</i>	<i>F-test</i>
希望	常數	.69	.48	.47		6.03***	66.06***
	內在動機				.12	2.06*	
	外在動機				.05	1.03	
	任務價值				.52	8.36***	
	控制信念				.07	1.34	
	自我效能				-.00	-.08	
	考試焦慮				-.04	-.98	
自豪	常數	.57	.32	.31		1.82	34.77***
	內在動機				.03	.40	
	外在動機				.14	2.88**	
	任務價值				.11	1.60	
	控制信念				-.08	-1.32	
	自我效能				.40	6.59***	
	考試焦慮				-.09	-2.20*	
生氣	常數	.51	.26	.25		12.32***	26.08***
	內在動機				-.10	-1.49	
	外在動機				.04	.71	
	任務價值				-.39	-5.22***	
	控制信念				-.14	-2.33*	
	自我效能				.16	2.44*	
	考試焦慮				.23	5.02***	
焦慮	常數	.41	.17	.16		6.09***	15.34***
	內在動機				-.11	-1.56	
	外在動機				.11	2.00*	
	任務價值				-.02	-.29	
	控制信念				.032	.49	
	自我效能				-.14	-2.13*	
	考試焦慮				.32	6.8***	
羞愧	常數	.43	.19	.18		8.88	16.83***
	內在動機				-.15	-2.08*	
	外在動機				.13	2.35*	
	任務價值				-.23	-2.95**	
	控制信念				.08	1.25	
	自我效能				-.09	-1.28	
	考試焦慮				.23	4.97***	

(續後頁)

(接前頁)

校標變項	預測變數	<i>R</i>	<i>R</i> ²	ΔR^2	β	<i>t</i>	<i>F-test</i>
無望	常數	.50	.25	.24		11.69***	24.80***
	內在動機				-.09	-1.34	
	外在動機				.06	1.18	
	任務價值				-.33	-4.49***	
	控制信念				-.09	-1.45	
	自我效能				.02	.38	
	考試焦慮				.25	5.64***	
無聊	常數	.62	.39	.38		16.71***	45.94***
	內在動機				.040	.64	
	外在動機				.043	.92	
	任務價值				-.57	-8.47***	
	控制信念				-.12	-2.24*	
	自我效能				.024	.42	
	考試焦慮				.168	4.12***	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

綜上所述，內在動機能預測希望、羞愧情緒；外在動機能預測自豪、焦慮、羞愧情緒；任務價值能預測愉悅、希望、生氣、無望、羞愧、無聊情緒。控制信念能預測生氣、無聊情緒；自我效能能預測自豪、生氣、焦慮情緒。進一步探究，其中任務價值最能解釋學習情緒的變項，因此若要提升學生參加任務導向學習的正向學習情緒，降低負向情緒，要讓學生覺得英語村的課程是重要的，增進其對英語學習任務認同的價值感。期望成功可預測正向情緒，且與任務表現較佳相關（Noona, Spinath, & Clem, 2020）。而考試焦慮最能預測負向情緒，對考試焦慮高的學生往往對參與學習任務意願不高，容易在學習過程中出現生氣、焦慮、羞愧、無望、無聊等情緒，反之，考試焦慮低之學生，則會感到自豪。

以 Pintrich 等人（1991）所提之期望-價值-情感動機理論，探究對學習情緒之影響，則發現學習期望（控制信念、自我效能）層面則能預測過程中（生氣）情緒；價值（內、外在目標導向及任務價值）層面能預測回顧的（羞愧）情緒；情感（考試焦慮）層面能有效預測預期情緒（焦慮、無望）、過程中情緒（無聊、生氣）、回顧的情緒（自豪、羞愧）。學生對自身的價值目標的完成與否能觸發羞愧情緒，而對自己學習期望高低則產生生氣情緒，對考試的焦慮則容易產生負向情緒。

肆、結論與建議

本研究結果發現男生體驗到的負向學習情緒高於女生，但任務價值卻低於女生，顯示男女生展現了不同的學習動機與情緒差異。而母親國籍為非臺灣者的學生，亦即新住民子女在英語村任務導向課程中較容易感到無望，且其內在學習動機比母親國籍為臺灣者的學生更低落。因此，老師應該注意學習者個別差異，是否因為性別或新住民子女家庭背景的落差，導致學習過程中容易產生負面的情緒，進而影響到學習動機，造成學習效果低落。教師如果能察覺學生之情緒狀態，則學生的態度及回饋則會更佳（Arguedas, Daradoumis, & Xhafa, 2016）。且研擬課程時或教學的過程中，教學者應時時留意學習者的差異，致力於降低男學生的負面英語學習情緒和新住民子女的無望感，提升他們的學習動機和成就感，引導學生積極面對學習。

此外，研究結果顯示，年紀較小開始學習英語者和有參加校外補習者在英語課程中會有自豪的正向情緒，在學習動機的各層面和整體表現也較佳。而學習成效的好與壞，學習時數具有決定性的關鍵。爰此，英語村任務導向課程如能向下擴展至其他年段，增加學生接觸英語的時間，將有助於提升英語學習動機與學習成就，亦能促進正向英語學習情緒，降低英語學習焦慮無助等負向情緒的感受。

經由多元迴歸分析結果發現任務價值對學習情緒最具解釋力，因此增進學生對英語村任務學習課程的價值感，有助促發正向的學習情緒，抑制負向情緒。鑑此，應致力於讓學生能將英語村任務導向的課程內容運用到其他科目或融入生活經驗來提升完成學習任務的能力，如此一來學生對英語村的課程感到興趣和實用，便會喜愛課程內容，進而產生動力努力理解英語村課程，認為學好課程是重要的，而產生認同感。

本研究亦發現學習動機和學習情緒具顯著的相關，其中內、外在動機對正向學習情緒具正相關，且能預測正向學習情緒。因此，教育人員若要提升學生的正向學習情緒，可從內、外在學習動機方面著手，進而達到學習目標。因內在動機較能持續維持學習行為，故教學者若能協助學習者從外在動機轉成內在動機，建立學生的榮譽感、自信心，則能引發孩子內在自主學習。

然而本研究僅以金門縣 19 所國小六年級學生為研究樣本，未來可再增加五年級為研究對象，也可擴大至臺灣其他縣市的英語村，探討不同年段與區域的學生之學習動機與情緒。此外，研究對象亦可納進於英語村課程授課的中、外籍教師與學校的英語老師，求能全方位了解英語村的運作情形，作為英語村永續經營的策略。再者，本研究僅以參加學生感受的動機與情緒為調查變項，並未對學生的智力、學習興趣、學習態度及英語村課程等因素進行探討，然而影響學生的學習情緒與動機因素相當多元，故建議未來研究可以增加更多的研究變項，多方面來了解學生學習英語的樣態，使研究結果更切合實際情形。本研究受限於時間與人力，以問卷調查法為主，受試者作答時可能受限當時的情境與同儕的影響，或是為符應社會期待，導致結果可能有所偏差。建議未來研究者可結合質性研究，對任務導向學生進行訪談與觀察，以了解其更多的想法，使研究結果更周延、完善。

參考文獻

- 江民瑜 (2013)。學業情緒為中介的自我調整學習模式：以數學領域為例。當代教育研究季刊，21 (3)，113-150。doi:10.6151/cerq.2013.2103.04
- 行政院 (2002)。挑戰 2008：國家發展重點計畫。取自 <https://www.teg.org.tw/files/events/2002.05.31.pdf>
- 林生傳 (1998)。建構主義的教學評析。課程與教學，1 (3)，1-13。
- 林宴瑛、程炳林 (2012)。環境目標結構與控制——價值信念對學業情緒之效果。教育心理學報，44 (1)，49-72。doi:10.6251/bep.20110711
- 張春興 (2007)。教育心理學：三化取向的理論與實踐 (重修二版)。臺北市：東華。
- 張景媛 (1997)。國中生之正負向情緒與其後設認知、學習動機關係之研究。教育心理學報，29，51-76。doi:10.6251/bep.19970901.3
- 張靜雲 (2012)。國民小學英語村情境建置與學生學習動機之個案研究。教育理論與實踐學刊，25，83-113。
- 黃智淵 (2016)。家長自主支持、基本心理需求、自主動機與國小學生學業情緒關係之探究。教育研究學報，50 (1)，67-92。doi:10.3966/199044282016045001004
- 謝觀崢 (2015)。科技大學學生英語學習焦慮量表之編製。科學與人文研究，3(2)，63-75。doi:10.6535/jsh2015063205
- Atkinson, J. W., & Reitman, W. R. (1956). Performance as a function of motive strength and expectancy of goal-attainment. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 53(3), 361-366. doi:10.1037/h0043477
- Arguedas, M., Daradoumis, T., & Xhafa, F. (2016). Analyzing how emotion awareness influences students' motivation, engagement, self-regulation and learning outcome. *Educational Technology & Society*, 19(2), 87-103.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bonanomi, A., Olivari, M. G., Mascheroni, E., Gatti, E., & Confalonieri, E. (2018). Using a multidimensional Rasch analysis to evaluate the psychometric properties of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) among high school students. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 25(1), 83-100.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

- Cook, D. A., Thompson, W. G., & Thomas, K. G. (2011). The motivated strategies for learning questionnaire: Score validity among medicine residents. *Medical Education*, 45(12), 1230-1240.
- Crede, M., & Phillips, L. A. (2011). A meta-analytic review of the motivated strategies for learning questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 337-346.
- Duncan, T., & McKeachie, W. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco, CA: Freeman.
- Erturan, Ilker, G., Arslan, Y., & Demirhan, G. (2014). A validity and reliability study of the motivated strategies for learning questionnaire. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 14(3), 829-833.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289-308. doi:10.1348/000709905x42860
- Hamilton, R. J., & Akhter, S. (2009). Construct validity of the motivated strategies for learning questionnaire. *Psychological Report*, 104(3), 711-722.
- Hederich-Martines, C., Camargo-Urib, A., & Lopez-Vargas, O. (2018). Motivation and use of learning strategies in students, men and women, with difference level of schooling. *Journal of Psychological and Education Research*, 26(1), 121-146.
- Huang, S-C. (2008). Assessing motivation and learning strategies using motivated strategies for learning questionnaire in a foreign language learning context. *Social Behavior and Personality*, 36(4), 529-534.
- Karadeniz, S., Bueyuekoeztuerk, S., & Akguen, Q. (2008). The Turkish adaptation study of motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) for 12-18 year old children: Results of confirmatory factor analysis. *Turkish Online Journal of Education Technology*, 7(4), 108-117.
- Lee, J. C., zhang, S, & Yin, H. (2010). Using multidimensional rasch analysis to validate the Chinese version of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ-CV). *European Journal of Psychology of Education*, 25(1), 141-155.
- Liu, E. Z., & Lin, C. H. (2010). The survey study of mathematics motivated strategies for learning questionnaire (MMSLQ) for grade 10-12 Taiwanese students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 221-233.
- MacIntyre, P. D., & Vincze, L. (2017). Positive and negative emotion underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 61-88.

- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotion, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131.
- Meyer, D., & Turner, J. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(4), 377-390. doi: 10.1007/s10648-006-9032-1
- Noona, K., Spinath, B., & Clem, A. (2020). The dynamics of motivation, emotion, and task performance in simulated achievement situations. *Learning and Individual Differences*, 80, DOI: 10.1016/j.lindif.2020.101873
- Nunn, B. (2001). Task-based Methodology and Sociocultural Theory. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.648&rep=rep1&type=pdf>
- O'Donnell, A. M., Reeve, J., & Smith, J. K. (2007). *Educational Psychology: Reflection for Action*. Hoboken, N. J.: John Wiley.
- Oxford, R. L. (2015). Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 371-393.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Advances in psychology*, 131. *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development* (pp. 143-163). New York: Elsevier Science.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. doi:10.1207/s15326985ep3702_4
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds), *Emotion in education* (pp.13-36). San Diego: Elsevier Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>

- Pintrich, P. R., & Groot, E. V. D. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire MSLQ*. MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pinxten, M., Marsh, H. W., De Fraine, B., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2014). Enjoying mathematics or feeling competent in mathematics? Reciprocal effects on mathematics achievement and perceived math effort expenditure. *British Journal of Educational Psychology*.doi:10.1111/bjep.12028
- Ramírez-Echeverry, J. J., García-Carrillo, A., & Dussán, F. A. O. (2016). Adaptation and validation of the motivated strategies for learning questionnaire-MSLQ-in engineering students in colombia, *International Journal of Engineering Education*, 32(4), 1-14.
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Pearson Higher Ed.
- Starkey-Perret, R., Deledalle, A., Jeoffrion, C., & Rowe, C. (2018). Measuring the impact of teaching approaches on achievement-related emotions: The use of the achievement emotion questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 88(3), 446-464.
- Tabatabaei, S-S., Ahadi, H., Bani-Jamali, S-O-S., Bahrami, H., & Khamesan, A. (2017). The effects of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) on students' cognitive and meta-cognitive skills. *NeuroQuantology*, 15(2), 239-245.
- Veroff, J., Atkinson, J. W., Feld, S. C., & Gurin, G. (1960). The use of thematic apperception to assess motivation in a nationwide interview study. *Psychological Monographs: General and Applied*, 74(12), 1-32. doi:10.1037/h0093760
- Villavicencio, F., & Bernardo, A. (2016). Beyond Math anxiety: Positive emotions predict Mathematics achievement, self-regulation, and self-efficacy. *Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 415-422.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

The Effects of Task-based Learning on Primary School Students' Learning Motivation and Achievement Emotion

Yi-Chun Chu¹ Hsin-Yi Lien²

Abstract

This study aimed to investigate the effects of Task-based Learning on primary school students' learning motivation and achievement emotion. The present study employed Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) and Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). A total of 445 sixth-graders in Kinmen County participated in the study. The results showed that significant differences in learning motivation and achievement emotions were found among students with different backgrounds. Positive achievement emotions were positively correlated with intrinsic goal orientation, extrinsic goal orientation, task value, control of learning beliefs, and self-efficacy for learning and performance. Negative emotions were significantly correlated with test anxiety. Negative emotional anxiety was found to be negatively correlated with intrinsic goal orientation, task value, and self-efficacy for learning and performance. Additionally, task value can effectively predict emotions such as joy, hope, anger, hopelessness and boredom. Self-efficacy for learning and performance can predict proud emotion. Test anxiety can predict anxiety emotion. Task value and test anxiety can predict shame emotion. Based on the findings, some suggestions are provided to English Village instructors and further research.

Keywords: Task-based learning, learning motivation, achievement emotion

¹ English Teacher, Kinmen County Jincheng Township Jhong Jheng Elementary School

² Associate Professor, Graduate School of Education, Ming Chuan University

Corresponding Author: Hsin-Yi Lien, E-mail: maggielien61@hotmail.com

Received: 2019/12/12; Accepted: 2020/09/17