

การศึกษากลไกอิทธิพลของคุณภาพการบริการด้านการเรียนการสอน

ต่อความผูกพันทางอารมณ์ของนักศึกษาในบริบทอุดมศึกษา

The Impact Mechanism of Teaching Service Quality on Students' Affective

Commitment in Higher Education

高等教育情境下教学服务品质对学生情感承诺的影响机制研究

เฉิน หลิน Chen Lin 陈琳¹

ถัง ฮุยเหวิน Tang Huiwen 唐蕙文²

สวี จินเถียน Xu Jintian 许金田³

บทคัดย่อ

ภายใต้บริบทที่การศึกษาระดับอุดมศึกษากำลังเปลี่ยนผ่านจากการขยายตัวด้านปริมาณไปสู่การยกระดับคุณภาพ คุณภาพการให้บริการด้านการสอนได้กลายเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อประสบการณ์การเรียนรู้ของนักศึกษาและประสิทธิผลในการพัฒนาของภาควิชา เมื่อเปรียบเทียบกับงานวิจัยที่ผ่านมา ซึ่งมักมุ่งเน้นผลกระทบโดยตรงของคุณภาพการให้บริการด้านการสอนต่อความพึงพอใจของนักศึกษาหรือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เส้นทางกลไกที่อธิบายว่าคุณภาพการให้บริการด้านการสอนส่งผลต่อความผูกพันทางอารมณ์ของนักศึกษาต่อภาควิชาผ่านกลไกทางจิตวิทยาของนักศึกษา ยังไม่ได้รับการศึกษาอย่างลึกซึ้งเพียงพอ ดังนั้น การศึกษานี้จึงอาศัยกรอบแนวคิดของทฤษฎีการรับรู้ทางสังคมและทฤษฎีการกำหนดตนเอง ร่วมกับมุมมองความสอดคล้องระหว่างบุคคลกับ

¹ นักศึกษาหลักสูตรศึกษาศาสตรมหาบัณฑิตสาขาวิชาการจัดการการศึกษา(หลักสูตรนานาชาติ) วิทยาลัยนานาชาติไทย-จีน เพื่อการจัดการมหาวิทยาลัยหอการค้าไทย, Master's degree student in Master of Education (Education Management), Thai-Chinese International School of Management, University of the Thai Chamber of Commerce, 泰国商会大学泰-中国际管理学院教育行政管理硕士研究生

² วิทยาลัยนานาชาติไทย-จีนเพื่อการจัดการ, มหาวิทยาลัยหอการค้าไทย, มหาวิทยาลัยหมิงฉวน, Thai-Chinese International School of Management, University of the Thai Chamber of Commerce, Ming Chuan University, 泰-中国际管理学院, 泰国商会大学, 铭传大学

³ วิทยาลัยนานาชาติไทย-จีนเพื่อการจัดการ, มหาวิทยาลัยหอการค้าไทย, มหาวิทยาลัยหมิงฉวน, Thai-Chinese International School of Management, University of the Thai Chamber of Commerce, Ming Chuan University, 泰-中国际管理学院, 泰国商会大学, 铭传大学

สภาพแวดล้อม เพื่อสร้างและทดสอบกลไกที่อธิบายว่าการรับรู้คุณภาพการให้บริการด้านการสอนส่งผลต่อความผูกพันทางอารมณ์ของนักศึกษาต่อภาควิชาอย่างไร

จากมุมมองของกลไกทางจิตวิทยาของนักศึกษาและความแตกต่างระหว่างบุคคล การศึกษานี้ได้อธิบายเส้นทางกลไกอย่างเป็นระบบว่าการรับรู้คุณภาพการให้บริการด้านการสอนส่งผลต่อความผูกพันทางอารมณ์ต่อภาควิชาอย่างไร พร้อมทั้งเติมเต็มหลักฐานเชิงประจักษ์เกี่ยวกับบทบาทของตัวแปรสื่อกลางและตัวแปรกำกับในงานวิจัยด้านคุณภาพการบริการในบริบทการศึกษาระดับอุดมศึกษา

ผลการวิจัยสามารถให้ทั้งหลักฐานเชิงทฤษฎีและแนวทางเชิงปฏิบัติสำหรับสถาบันอุดมศึกษาในการปรับปรุงการจัดบริการด้านการสอน ส่งเสริมความเชื่อมั่นในความสามารถในการเรียนรู้ของนักศึกษา และเสริมสร้างความผูกพันทางอารมณ์ของนักศึกษาต่อภาควิชา

คำสำคัญ: การรับรู้คุณภาพการให้บริการด้านการสอน; ความเชื่อมั่นในความสามารถทางการเรียนรู้; ความผูกพันทางอารมณ์ต่อภาควิชา; ความสอดคล้องระหว่างบุคคลกับภาควิชา; การศึกษาระดับอุดมศึกษา

Abstract

In the context of higher education shifting from expansion to quality enhancement, teaching service quality has become an important factor influencing students' learning experiences and the development of academic departments. While prior studies have mainly examined the direct effects of teaching service quality on student satisfaction or academic performance, limited attention has been paid to the psychological mechanisms through which it influences students' affective commitment to their academic departments. Drawing on Social Cognitive Theory and Self-Determination Theory, and incorporating the perspective of person-environment fit, this study develops and examines a conceptual framework explaining how perceived teaching service quality influences students' affective commitment. From the perspectives of student psychological processes and individual differences, the study reveals the underlying pathways linking teaching service quality perceptions to affective commitment. The findings provide empirical evidence on the mediating and moderating mechanisms within

the relationship between teaching service quality and students' affective commitment, and offer theoretical and practical implications for higher education institutions seeking to improve teaching service provision, enhance students' academic self-efficacy, and strengthen their affective commitment to academic departments.

Key Words: perceived teaching service quality; learning self-efficacy; departmental affective commitment; person–department fit; higher education

摘要

在高等教育由规模扩张转向质量提升的背景下，教学服务品质已成为影响学生学习体验与科系发展成效的重要因素。相较于既有研究多聚焦于教学服务品质对学生满意度或学业表现的直接影响，关于其如何透过学生心理机制进一步作用于科系情感承诺的作用路径，仍有待深入探讨。基于此，本研究以社会认知理论与自我决定理论为理论基础，结合人–环境适配观点，建构并检验教学服务品质感知影响科系情感承诺的作用机制。本研究从学生心理机制与个体差异的视角，系统揭示教学服务品质感知影响科系情感承诺的完整作用路径，补充高等教育服务品质研究中对中介与调节机制的实证证据。研究结果可为高等教育科系优化教学服务供给、提升学生学习自我效能感与强化科系情感承诺提供理论依据与实践参考。

关键词： 教学服务品质感知；学习自我效能感；科系情感承诺；人–系适配度；高等教育

1. 绪论

1.1 研究动机与目的

在全球高等教育普及化与竞争白热化的双重背景下，高等教育机构的核心竞争力已从传统的师资力量、学科建设逐步延伸至教学服务品质的提升与优化。高等教育阶段作为个体从专业认知启蒙到职业素养成型的关键过渡期，不仅承担着知识传递与技能培养的基础职能，更肩负着人格塑造、价值引

领与专业认同建构的重要使命 (Tinto, 1993)。教学服务作为高等教育系统运行的核心载体, 其品质水平直接关乎学生学习体验的优劣、专业能力的提升以及长远发展轨迹的走向 (Abdullah, 2006)。与基础教育阶段以教师为中心的被动接受式学习模式不同, 大学生的学习过程更凸显自主性、探索性与资源整合性, 科系所提供的教学支持 (如课程设计、教学方法、实践平台) 与行政服务 (如学籍管理、咨询指导、奖助申请), 不仅是保障知识传递效率的基础条件, 更是构建学生专业信心、强化科系归属感与认同感的核心纽带 (Owlia & Aspinwall, 1996; 林崇德, 2013)。

基于学生心理机制的视角, 探究教学服务品质感知对学生科系情感承诺的影响路径, 揭示其中的中介变量与调节变量, 弥补现有研究的不足, 成为本研究最核心的探究动机之一。

- (1) 探究教学服务品质感知对科系情感承诺的直接影响。
- (2) 探讨教学服务品质感知对学习自我效能感的正向影响。
- (3) 检验学习自我效能感在教学服务品质感知与科系情感承诺之间的中介效果。
- (4) 解析人 - 系适配度对教学服务品质感知与学习自我效能之间关系的调节效果。
- (5) 探究人 - 系适配度对教学服务品质感知透过学习自我效能影响科系情感承诺的调节式中介效果。

这五个研究问题相互关联、层层深入, 从直接影响到中介作用, 再到调节作用与调节式中介作用, 逐步构建起教学服务品质感知影响学生科系情感承诺的完整作用机制模型, 既能够弥补现有研究的理论缺口, 又能够为高等教育教学服务改革提供精准的实践指导, 具有重要的理论价值与实践意义。

2. 文献探讨与研究假设

2.1 自我决定理论 (Self-Determination Theory, SDT)

自我决定理论 (Self-Determination Theory, SDT) 由 Deci 与 Ryan 于 1975 年首次提出, 经过数十年的理论完善与实证检验, 已成为解释个体动机形成、态度发展与行为表现的心理理论框架 (Deci & Ryan, 1985, 2000)。该理论突破了传统动机理论仅关注外部奖励与惩罚的局限, 从个体内在心理需求的视角出发, 认为人类天生具有三种普适性的基本心理需求——自主需求 (Autonomy)、能力需求

(Competence) 与关系需求 (Relatedness)，这三种需求的满足程度直接决定了个体动机的类型（内在动机/外在动机）与质量，进而影响其情感态度、行为选择与长期发展结果 (Ryan & Deci, 2017)。

2.2 教学服务质量感知 (Perceived Teaching Service Quality)

2.2.1 核心内涵与理论溯源

教学服务质量感知的概念源于服务质量理论，最早由 Parasuraman 等人 (1985, 1988) 提出的 SERVQUAL 模型衍生而来。该模型认为，服务质量是消费者对服务期望与实际感知之间的差距，即“感知服务质量=实际感知-期望”，并将服务质量划分为有形性、可靠性、响应性、保证性与移情性五个维度 (Parasuraman et al., 1988)。随着服务质量理论在教育领域的应用，学者们逐步将其适配于高等教育的特殊属性，提出了教学服务质量感知的概念。

2.2.2 维度划分与测量

由于高等教育教学服务的复杂性，学者们对教学服务质量感知的维度划分尚未形成统一标准，不同研究基于研究视角与研究场景的差异，提出了不同的维度模型。例如，Owlia 与 Aspinwall (1996) 基于 SERVQUAL 模型，结合高等教育特征，将教学服务质量划分为课程内容、教学方法、教师能力、行政服务、校园设施五个维度；Parasuraman 等人 (1991) 提出的 SERVPERF 模型则简化了维度划分，强调通过实际感知绩效来衡量服务质量，将教学服务质量分为教学效果、行政支持、资源可及性三个维度；国内学者杨雅婷 (2020) 结合我国高等教育现状，将教学服务质量感知划分为教学质量、行政服务、校园文化、实践支持四个维度。

2.2.3 相关研究进展

近年来，教学服务质量感知已成为高等教育领域的研究热点，相关研究主要聚焦于三个核心方向：其一，教学服务质量感知的影响因素研究；其二，教学服务质量感知对学生心理与行为的影响研究；其三，教学服务质量感知的调节变量与中介变量研究。

2.3 学习自我效能 (Learning Self-Efficacy)

学习自我效能源自 Bandura (1977) 提出的社会认知理论 (Social Cognitive Theory, SCT) 中的自我效能理论 (Self-Efficacy Theory)。Bandura (1997) 将自我效能感定义为“个体对自身能否成功完成某一特定任务或达成某一目标的主观信心与能力感知”，强调其核心是个体对自身能力的主观评估，而非客观的能力水平。学习自我效能感是自我效能感在学习领域的具体体现，指学生对自身能

否顺利完成学习任务、掌握学习内容、达成学习目标的主观信心与能力判断 (Bandura, 1997; Pajares, 2003)。

2.3.2 维度划分与测量

关于学习自我效能的维度划分,学术界存在单维度与多维度两种观点。单维度观点认为,学习自我效能是一个整体的、统一的构念,主要反映学生对自身学习能力的总体信心 (Bandura, 1997; Pajares, 1996); 多维度观点则认为,学习自我效能具有领域特异性,应根据不同的学习任务或学习环节进行维度划分。例如, Zimmerman 等人 (1992) 将学习自我效能划分为学习能力自我效能与学习行为自我效能两个维度,前者指学生对自身学习能力的信心,后者指学生对自身能否采取有效学习行为的信心; Pajares 与 Miller (1994) 将数学学习自我效能划分为问题解决自我效能与数学技能自我效能两个维度。

2.3.3 相关研究进展

学习自我效能作为影响学生学习过程与发展结果的核心心理变量,已成为教育心理学与高等教育领域的研究重点。相关研究主要围绕三个核心方向展开:其一,学习自我效能的影响因素研究;其二,学习自我效能对学生学习与发展的影响研究;其三,学习自我效能的中介与调节作用研究。

2.4 科系情感承诺 (Departmental Affective Commitment)

2.4.1 核心内涵与理论溯源

科系情感承诺是组织行为学中“组织承诺”(Organizational Commitment)概念在高等教育场域的延伸与适配。组织承诺的概念最早由 Becker (1960) 提出,指个体对组织的认同与依附,并愿意为组织投入时间与精力的心理状态。随后, Meyer 与 Allen (1991) 在总结前人研究的基础上,提出了组织承诺的三维度模型,将组织承诺划分为情感承诺 (Affective Commitment)、持续承诺 (Continuance Commitment) 与规范承诺 (Normative Commitment) 三个维度:情感承诺指个体对组织的情感依附、认同与归属感,核心是“愿意”留在组织;持续承诺指个体因担心离开组织所带来的损失而选择留在组织,核心是“不得不”留在组织;规范承诺指个体因受到道德规范或社会压力的约束而选择留在组织,核心是“应该”留在组织。

2.4.2 维度划分与测量

关于科系情感承诺的维度划分,学术界存在单维度与多维度两种观点。单维度观点认为,科系情感承诺是一个统一的构念,核心是学生对科系的情感依附与认同,无需进一步划分维度 (Meyer & Allen, 1991); 多维度观点则认为,科系情感承诺应涵盖多个层面,如对科系环境的认同、对师生关

系的依恋、对科系文化的认同等 (Chen & Lo, 2015)。例如, Chen 与 Lo (2015) 将科系情感承诺划分为科系认同、师生依恋与同伴归属感三个维度; 王美琪 (2020) 将其划分为科系文化认同、学习体验满意与主动参与意愿三个维度。

2.4.3 相关研究进展

科系情感承诺作为反映学生与科系关系的核心变量, 直接关系到学生的学习体验、学业发展与科系的人才培养质量, 近年来逐渐受到高等教育领域学者的关注。相关研究主要围绕三个核心方向展开: 其一, 科系情感承诺的影响因素研究; 其二, 科系情感承诺对学生学习与发展的影响研究; 其三, 科系情感承诺的中介与调节作用研究。

2.5 人-系适配 (Person-Department Fit)

2.5.1 核心内涵与理论基础

人-系适配 (Person-Department Fit, P-D Fit) 属于 “人-环境适配” (Person-Environment Fit, P-E Fit) 理论的重要分支, 是指学生个体的属性 (如兴趣爱好、能力特长、价值观、学习风格等) 与所就读科系的属性 (如科系培养目标、课程设置、教学风格、科系文化等) 之间的匹配程度 (Kristof-Brown et al., 2005)。人-环境适配理论源于勒温 (Lewin, 1936) 提出的场论 (Field Theory), 该理论认为个体的行为是个体与环境相互作用的结果, 即 $B=f(P,E)$, 其中 B 代表行为, P 代表个体, E 代表环境。在此基础上, 学者们逐步发展出了人-环境适配理论, 强调个体与环境的匹配程度是影响个体心理状态、行为表现与发展结果的关键情境因素 (Edwards, 1991; Kristof-Brown et al., 2005)。

人-系适配作为人-环境适配在高等教育科系场景中的具体体现, 具有鲜明的特征: 其一, 双向互动性, 人-系适配强调个体与科系环境的相互作用, 而非单向的个体适应环境或环境适应个体, 既包括个体属性与科系环境的契合, 也包括科系环境对个体需求的满足; 其二, 多维度性, 人-系适配涉及个体与科系环境的多个层面, 如兴趣、能力、价值观、学习风格等, 是一个多维度的匹配概念; 其三, 动态平衡性, 人-系适配并非固定不变的状态, 而是随着个体发展与科系环境变化而不断调整的动态平衡过程 (Edwards, 1991; Bretz & Judge, 1994)。

2.5.2 维度划分与测量

关于人-系适配的维度划分, 学术界的观点较为统一, 多数研究基于人-环境适配理论, 将人-系适配划分为 “需求-供给适配” 与 “要求-能力适配” 两个核心维度 (Edwards, 1991; Piasentin &

Chapman, 2006)。这一维度划分能够全面覆盖人-系适配的核心内涵，清晰地反映个体与科系环境的匹配关系。

具体而言，需求-供给适配维度主要关注科系环境对学生个体需求的满足程度，涉及的核心要素包括：科系的课程设置能否满足学生的兴趣爱好与知识需求、教学方法能否适配学生的学习风格、科系的辅导支持能否满足学生的学业与发展需求、科系的文化氛围能否让学生产生归属感等（Edwards, 1991）。例如，“科系的课程设置符合我的兴趣爱好”“科系提供的辅导支持能够满足我的学业需求”等均属于需求-供给适配的范畴。

2.5.3 相关研究进展

人-系适配作为影响学生学习体验与发展结果的重要情境变量，近年来已成为高等教育领域的研究热点之一。相关研究主要围绕三个核心方向展开：其一，人-系适配的影响因素研究；其二，人-系适配对学生心理与行为的影响研究；其三，人-系适配的调节作用研究。

2.6 教学服务质量感知与科系情感承诺

自我决定理论（Self-Determination Theory, SDT）作为解释环境与个体情感态度关系的核心理论框架，明确指出个体的积极情感态度源于基本心理需求（自主需求、能力需求、关系需求）的有效满足，而环境中的支持性资源与服务是满足这些需求的关键载体（Ryan & Deci, 2000, 2017）。在高等教育情境中，科系作为学生学习与生活的直接环境，其提供的教学服务质量感知成为学生体验环境支持性的核心途径，这种感知通过满足学生的能力需求与关系需求，进而对科系情感承诺产生正向驱动作用。

从教学质量维度对科系情感承诺的影响来看，优质的教学质量是满足学生能力需求的核心保障。具体而言，课程内容的实用性与前沿性能够让学生清晰感知到知识的应用价值与发展潜力，帮助其构建契合社会需求的专业知识体系；教学方法的多样性与互动性（如案例教学、项目式学习、线上线下混合教学）能够激发学生的学习主动性，让学生在主动参与中提升问题解决能力与创新思维；教师的专业素养与教学态度（如耐心答疑、个性化指导、积极的学业反馈）能够为学生提供精准的学习支持，帮助其逐步攻克学习难点，积累成功的学习经验（Dale & Bowden, 2017; Alves & Raposo, 2010）。当学生通过优质教学体验到能力的提升与自我价值的实现时，会将这种积极体验与所属科系建立强关联，进而产生对科系的认同、自豪与归属感，最终形成稳定的科系情感承诺。例如，在一项针对商科学生的研究中发现，学生对课程实用性与教师教学态度的满意度越高，对科系的情感依恋越强，更愿意主动参与科系组织的学术活动与志愿服务（Marzo Navarro et al., 2005）。

2.7 教学服务质量感知与学习自我效能

Bandura (1997) 的自我效能理论明确指出, 个体的自我效能信念并非先天形成, 而是源于后天的经验积累与环境互动, 其中环境支持与成功体验是塑造自我效能感的核心信息来源。在高等教育情境中, 教学服务质量感知作为学生对科系环境支持性的主观体验, 能够通过提供清晰的学习指引、减少学习障碍、强化积极反馈等途径, 帮助学生积累成功的学习经验, 进而提升学习自我效能。

2.8 学习自我效能对教学服务质量感知与科系情感承诺的中介效果

从理论整合视角来看, 自我决定理论与自我效能理论的核心观点存在内在契合性: 两者均强调环境支持因素通过影响个体的内在心理过程, 进而作用于外在的情感态度与行为 (Ryan & Deci, 2000; Bandura, 1997)。在本研究框架中, 学习自我效能作为连接外部环境刺激 (教学服务质量感知) 与内在情感态度 (科系情感承诺) 的核心心理变量, 可能扮演着中介角色, 其中介机制可从以下两个层面展开分析。

第一, 教学服务质量感知通过提升学习自我效能, 满足学生的能力需求, 进而促进科系情感承诺的形成。根据自我决定理论, 能力需求的满足是个体产生积极情感态度的核心前提, 而学习自我效能的提升正是能力需求得到满足的直接体现 (Ryan & Deci, 2017)。高品质的教学服务 (如优质的教学质量、完善的辅导支持) 能够帮助学生提升学习自我效能, 让学生在学习过程中体验到能力的提升与自我价值的实现, 这种积极的心理体验会让学生将自身的成长与科系的支持建立关联, 进而对科系产生情感认同与归属感 (Salanova et al., 2011)。例如, 学生在科系提供的优质教学与辅导支持下, 学习自我效能得到显著提升, 能够顺利完成学习任务、解决学习难题, 此时学生不仅会对自身能力产生信心, 还会对为其提供支持的科系产生感激与认同, 进而强化科系情感承诺。

2.9 人-系适配的调节效果

人-环境适配理论 (Person-Environment Fit Theory) 指出, 个体与环境的匹配程度并非简单的附加变量, 而是能够调节环境因素对个体心理与行为影响效果的核心情境变量 (Kristof-Brown et al., 2005)。其核心逻辑在于, 个体对环境刺激的感知与解读具有主观性, 而这种主观性深受个体与环境适配程度的影响: 当个体与环境高度适配时, 能够更精准地感知环境中的支持性资源, 更有效地将环境资源转化为自身的心理与行为结果; 当个体与环境适配度较低时, 环境中的支持性资源难以被有效感知与利用, 其对个体心理与行为的影响效果会被弱化。在本研究框架中, 人-系适配作为学生个体属性与科系环境属性的匹配程度, 能够调节教学服务质量感知与学习自我效能之间的正向关系。

当学生的人-系适配度较高时, 教学服务质量感知对学习自我效能的正向影响更为显著。从需求-供给适配的角度来看, 高人-系适配的学生其个人兴趣、学习需求与科系的课程设置、培养目标高度契

合，科系提供的优质教学服务能够精准匹配其学习需求，帮助其快速吸收知识、提升能力（Edwards, 1991）。

2.10 人-系适配的调节式中介效果

基于上述理论分析与假设推论，本研究进一步提出调节式中介假设：人-系适配不仅调节教学服务质量感知与学习自我效能之间的关系（H4），还会调节教学服务质量感知透过学习自我效能对科系情感承诺的中介效果强度，即形成“教学服务质量感知→学习自我效能→科系情感承诺”的调节式中介模型。这一模型的核心逻辑在于，调节变量（人-系适配）通过影响中介路径的前半段（教学服务质量感知→学习自我效能），进而影响整个中介效应的强度（Edwards & Lambert, 2007）。

从理论机制来看，高人-系适配的个体，其教学服务质量感知通过学习自我效能影响科系情感承诺的中介效应更为显著，这一效应可从两个层面展开解释。第一，如假设 H4 所预测，在高人-系适配组中，教学服务质量感知对学习自我效能的正向影响更为显著。高人-系适配的学生能够更精准地感知与利用科系提供的优质教学服务，积累更多的成功学习经验，进而显著提升学习自我效能。第二，高人-系适配的学生能够将提升的学习自我效能更有效地转化为科系情感承诺。由于其个体属性（兴趣、能力、价值观）与科系环境高度契合，学习自我效能的提升所带来的成就感与掌控感，会与对科系的认同与归属感紧密相连（Salanova et al., 2011）。

3. 研究方法

本研究以班杜拉（Bandura, 1986）提出的社会认知理论（Social Cognitive Theory, SCT）作为核心理论基础与逻辑框架，系统探究高等教育场域中教学服务质量感知对学生科系情感承诺的影响机制。社会认知理论的核心要义在于强调个体、环境与行为三者之间的动态交互作用，认为个体的心理过程与行为表现并非单纯由环境因素驱动，而是个体认知因素与环境因素相互作用的结果（Bandura, 1986, 1997）。在高等教育情境中，科系提供的教学服务构成了学生学习与发展的核心环境变量，而学习自我效能作为个体核心的认知变量，是人-环境交互过程中的关键中介载体，人-系适配则作为调节变量，进一步影响环境变量与认知变量之间的作用强度。基于这一理论逻辑，本研究不仅聚焦于教学服务质量感知对科系情感承诺的直接影响效果，更深入剖析学习自我效能在两者之间的中介传导路径，同时检验人-系适配对教学服务质量感知与学习自我效能关系的调节作用，最终整合构建并验证“教学服务质量感知→学习自我效能→科系情感承诺”的调节式中介模型，以期全面揭示教学服务质量感知影响科系情感承诺的复杂内在机制。

为构建严谨的研究框架，本研究首先对核心变量的相关文献进行系统性梳理与论述。在变量文献梳理过程中，本研究并非孤立解读各变量的内涵与维度，而是基于社会认知理论的人-环境交互逻辑，将各变量纳入统一的理论框架进行整合分析。具体而言，对于教学服务质量感知变量，本研究重点梳理其核心内涵、维度划分（教学质量、行政与辅导支持）及在高等教育情境中的测量方式，同时聚焦其作为环境变量对学生认知与情感态度的影响研究；对于学习自我效能变量，着重梳理其源于社会认知理论的核心内涵、维度特征（学习能力自我效能、学习行为自我效能），以及其作为认知中介变量在环境因素与个体态度行为之间的传导作用研究；对于科系情感承诺变量，重点梳理其作为个体情感态度变量的核心内涵、测量维度，以及其受环境因素与认知因素影响的相关实证研究；对于人-系适配变量，则聚焦其作为情境调节变量的核心内涵、维度划分（需求-供给适配、要求-能力适配），以及其在人-环境交互过程中的调节作用机制研究。

3.1 测量模式分析

本研究经由搜集之样本资料进行研究工具之信、效度分析，以确保各研究构念之测量品质。首先，就内部一致性信度而言，本研究各量表之 Cronbach's α 值均达可接受水准，其中「教学服务品质感知」量表之 Cronbach's α 为 .94，「学习自我效能」量表之 Cronbach's α 为 .93，「科系情感承诺」量表之 Cronbach's α 为 .91，而「人一系适配」量表之 Cronbach's α 为 .91，显示各研究构念均具有良好之内部一致性，适合进一步进行后续统计分析。

其次，在假设验证前，本研究先进行验证性因素分析（Confirmatory Factor Analysis, CFA），以检视各研究构念之建构效度（construct validity）及区辨效度（discriminant validity）。本研究之测量模式包含四个潜在变项，分别为教学服务品质感知、学习自我效能、科系情感承诺与人一系适配。

分析结果显示，四因素模式具有良好之整体适配度，其卡方值为 $\chi^2 = 182.34$ ，自由度 $df = 183$ ， $p = .50$ ，显示模型与资料之间并无显著差异。此外，其他适配度指标亦均符合学者建议之标准，其中均方根近似误差（RMSEA）为 .00，标准化残差均方根（SRMR）为 .02，比较适配指标（CFI）与 Tucker-Lewis 指标（TLI）皆为 1.00，显示本研究之四因素测量模式具有极佳之整体适配度。

为进一步验证各构念之区辨效度，本研究亦比较不同竞争模式之适配情形，包括三因素模式、二因素模式与一因素模式。结果显示，三因素模式之适配度为 $\chi^2 = 509.43$ ， $df = 186$ ， $RMSEA = .06$ ， $SRMR = .03$ ， $CFI = .96$ ， $TLI = .95$ ；二因素模式之适配度为 $\chi^2 = 953.58$ ， $df = 188$ ， $RMSEA$

= .10, SRMR = .05, CFI = .90, TLI = .88; 而一因素模式之适配度最差, 其 $\chi^2 = 1462.88$, $df = 189$, RMSEA = .13, SRMR = .06, CFI = .83, TLI = .81。

整体而言, 四因素模式之各项适配度指标均优于其他竞争模式, 且均达一般建议之判准 (如 RMSEA < .08、CFI > .90、SRMR < .08), 显示本研究所建构之四个潜在变项彼此之间具有良好之区辨效度, 亦即教学服务品质感知、学习自我效能、科系情感承诺与人一系适配为彼此独立且可区分之心理构念。因此, 本研究之测量模式具有良好之建构效度与区辨效度, 可进一步进行后续之结构模式分析与假设验证。

模式	χ^2	df	SRMR	RMSEA	CFI	TLI
四因素模式 (假设模式)	182.34	183	.02	.00	1.00	1.00
三因素模式	509.43	186	.03	.06	.96	.95
二因素模式	953.58	188	.05	.10	.90	.88
一因素模式	1462.88	189	.06	.13	.83	.81

注: 四因素模式为教学服务品质感知、学习自我效能、科系情感承诺与人一系适配。

三因素模式为教学服务品质感知、学习自我效能+科系情感承诺合并、人一系适配;

二因素模式为教学服务品质感知、学习自我效能+科系情感承诺+人一系适配合并;

一因素模式为所有研究变项合并为单一因素。

表 1 验证性因素分析结果

4. 研究结果

4.1 叙述统计及各变项之相关分析

本研究针对各研究变项进行叙述性统计与皮尔森积差相关分析 (Pearson correlation analysis), 以了解控制变项与主要研究变项之间的相关情形, 并作为后续假设检验之基础。本研究之控制变项包括性别、年级及是否转学; 主要研究变项则为教学服务品质感知、学习自我效能、科系情感承诺及人一系适配。

由表 4.1.1 可知，在主要研究变项之叙述统计结果方面，教学服务品质感知之平均数为 3.01 ($SD = 0.64$)，学习自我效能之平均数为 3.11 ($SD = 0.70$)，科系情感承诺之平均数为 3.24 ($SD = 0.67$)，人一系适配之平均数为 3.18 ($SD = 0.67$)，显示整体而言，受试者在各研究变项之感受程度皆略高于量表中间值，呈现中等以上水准。

在相关分析结果方面，教学服务品质感知与学习自我效能呈现显著正相关 ($r = .72, p < .001$)，显示当学生知觉到较高之教学服务品质时，其学习自我效能亦相对较高。此外，教学服务品质感知亦与科系情感承诺呈现显著正相关 ($r = .72, p < .001$)，表示教学服务品质越佳，学生对科系之情感依附程度亦越高。再者，教学服务品质感知与人一系适配呈现显著正相关 ($r = .69, p < .001$)，显示学生对教学服务品质之正向感受，有助于提升其对自身与科系之契合感。

另一方面，学习自我效能与科系情感承诺之间呈现显著正相关 ($r = .73, p < .001$)，显示学生对自身学习能力之信心越高，其对科系之情感承诺亦越高。此外，学习自我效能与人一系适配之间亦呈现显著正相关 ($r = .68, p < .001$)，显示具备较高学习自我效能之学生，较容易感受到自身与科系之契合程度。最后，科系情感承诺与人一系适配之间亦呈现显著正相关 ($r = .68, p < .001$)，显示当学生认为自身与科系高度契合时，其对科系之情感连结亦随之提升。

在控制变项方面，性别与教学服务品质感知 ($r = .11, p < .05$)、学习自我效能 ($r = .14, p < .01$)、科系情感承诺 ($r = .11, p < .05$) 及人一系适配 ($r = .12, p < .05$) 皆呈现显著正相关；而年级与教学服务品质感知呈现显著负相关 ($r = -.14, p < .01$)，显示年级越高，对教学服务品质之感受可能略有下降。整体而言，多数控制变项与主要研究变项之相关程度较低，显示其影响相对有限，但仍有必要纳入后续分析以控制其可能之干扰效果。

变项	Mean	S.D.	1	2	3	4	5	6
1. 性别	1.33	0.47	1					
2. 年级	2.84	1.29	-.16\\	1				
3. 是否转学	0.22	0.41	.05	.08	1			
4. 教学服务品质感知	3.01	0.64	.11*	-.14\\	-.05	1		
5. 学习自我效能	3.11	0.70	.14\\	-.08	-.03	.72*	1	

表 2 控制变项方面

变项	Mean	S. D.	1	2	3	4	5	6
6. 科系情感承诺	3.24	0.67	.11*	-.03	-.01	.72**	.73**	1
7. 人一系适配	3.18	0.67	.12*	-.02	-.01	.69**	.68**	.68**

注：N = 426、 $p < .05$ 、 $p < .01$ 、 $p < .001$ ；性别：1 = 女性，0 = 男性

表 2 控制变项方面（续）

4.2 假说验证

本研究拟依假设顺序分别进行验证，首先，表 X 之 M1 系用以验证假设一（H1：教学服务品质感知对科系情感承诺具有正向影响）。在控制变项（性别、年级及是否转学）置入后，再置入预测变项教学服务品质感知。由统计分析结果显示，教学服务品质感知对科系情感承诺具有显著之正向影响效果（ $\beta = .73$, $p < .001$ ），且模型之解释力达显著水准（ $R^2 = .52$, $F = 114.96$, $p < .001$ ），显示当学生知觉到较高之教学服务品质时，其对科系之情感承诺亦会随之提升，因此假设一获得支持。

其次，本研究进一步验证假设二（H2：教学服务品质感知对学习自我效能具有正向影响）。由表 X 之 M3 的统计分析结果可以看出，在控制变项之后，教学服务品质感知对学习自我效能具有显著之正向影响效果（ $\beta = .72$, $p < .001$ ），且模型之解释力达显著水准（ $R^2 = .52$, $F = 113.79$, $p < .001$ ），显示当学生对教学服务品质之感受越佳时，其对自身学习能力之信心亦越高，因此假设二获得支持。

第三，本研究进一步检验学习自我效能在教学服务品质感知与科系情感承诺之间所扮演之中介效果（H3）。中介模式之验证系依 Baron 与 Kenny（1986）所提出之三步骤进行检验。首先，由表 X 之 M1 可知，教学服务品质感知对科系情感承诺具有显著之正向影响效果（ $\beta = .73$, $p < .001$ ），显示步骤一成立。其次，由表 4.2.1 之 M3 可知，教学服务品质感知对学习自我效能亦具有显著之正向影响效果（ $\beta = .72$, $p < .001$ ），显示步骤二成立。最后，在表 X 之 M2 中同时将教学服务品质感知与学习自我效能置入模型进行分析，结果显示学习自我效能对科系情感承诺具有显著之正向影响效果（ $\beta = .44$, $p < .001$ ），而教学服务品质感知对科系情感承诺之影响效果仍然达显著水准，但其回归系数由原先之 $\beta = .73$ 降低至 $\beta = .41$ ，显示学习自我效能在教学服务品质感知与科系情感承诺之间具有部分中介效果。

为进一步确认此一中介效果之显著性，本研究采用 Sobel test (Sobel, 1982) 进行检验，结果显示中介效果达显著水准（ $Z = 9.26$, $p < .001$ ），显示学习自我效能在教学服务品质感知与科系情感承诺之关系中具有显著之中介效果，因此假设三获得支持。

最后，本研究进一步检验人一系适配在教学服务品质感知与学习自我效能之关系中之调节效果（H4）。本研究依据 Hayes（2013）之建议，在分析调节效果时，除控制变项外，亦同时将自变项（教学服务品质感知）、调节变项（人一系适配）及其交互作用项（教学服务品质感知 $\times$ 人一系适配）置入回归模型中进行分析。由表 X 之 M4 可知，交互作用项之回归系数未达显著水准（ $\beta = -.02$, $p > .05$ ），显示人一系适配未对教学服务品质感知与学习自我效能之关系产生显著调节效果，因此假设四未获得支持。

变项	科系情感承诺	科系情感承诺	学习自我效能	学习自我效能
	M1	M2	M3	M4
性别	.04	.01	.06	.04
年级	.07	.06	.02	-.01
是否转学	.02	.02	.01	.00
教学服务品质感知	.73*	.41*	.72*	.47*
学习自我效能		.44*		
人一系适配				.35*
教学服务品质 $\times$ 人一系适配				-.02
R ²	.52*	.62*	.52*	.58*
调整后 R ²	.52*	.61*	.52*	.58*
F 值	114.96*	134.44*	113.79*	97.73*

注：表中数字为标准化回归系数（ β ）； $p < .05$ 、\\ $p < .01$ ，* $p < .001$

表 3 假说验证之阶层回归分析结果

除了上述采用 Baron 与 Kenny（1986）的方法检验中介效果外，为进一步提升中介效果检定之严谨性，本研究依据 Preacher 与 Hayes（2008）以及 Hayes（2013）的建议，采用拔靴法（bootstrapping）进行中介效果分析，并设定 5,000 次重复抽样，以避免常态分配假设之限制，并提高估计之稳定性。本研究使用 SPSS PROCESS 宏之 Model 4 进行中介效果分析，以检验学习自我效能能在教学服务品质感知与科系情感承诺之间所扮演之中介角色，其分析结果如表 X 所示。

在总效果 (total effect) 方面, 教学服务品质感知对科系情感承诺之影响达显著水准 ($\beta = .75$, $SE = .04$, $p < .001$), 其 95% 信赖区间为 $[.68, .82]$, 显示当学生知觉到较高之教学服务品质时, 其对科系之情感承诺亦会随之提升, 显示两者之间存在显著之正向关系。

进一步检验直接效果 (direct effect) 时, 在将中介变项学习自我效能纳入模型后, 教学服务品质感知对科系情感承诺仍然呈现显著之正向影响 ($\beta = .43$, $SE = .05$, $p < .001$), 其 95% 信赖区间为 $[.34, .51]$, 显示即使在控制学习自我效能之影响后, 教学服务品质感知仍然对科系情感承诺具有直接影响效果。

此外, 在间接效果 (indirect effect) 方面, 教学服务品质感知透过学习自我效能对科系情感承诺所产生之间接影响达显著水准 ($\beta = .33$, $BootSE = .03$), 其 95% 信赖区间为 $[.26, .40]$, 由于信赖区间未包含 0, 显示间接效果达显著水准, 亦即学习自我效能在教学服务品质感知与科系情感承诺之间具有显著之中介效果。

综合上述结果可知, 教学服务品质感知不仅能直接影响科系情感承诺, 亦能透过提升学生之学习自我效能, 进一步间接影响其对科系之情感承诺。由于直接效果与间接效果皆达显著水准, 显示学习自我效能在教学服务品质感知与科系情感承诺之关系中具有部分中介效果 (partial mediation), 因此本研究之假设三 (H3) 获得支持。

效果	β	SE	LLCI	ULCI
教学服务品质感知对科系情感承诺之总效果	.75*	.04	.68	.82
教学服务品质感知对科系情感承诺之直接效果	.43*	.05	.34	.51
教学服务品质感知透过学习自我效能对科系情感承诺之间接效果	.33*	.03	.26	.40

当信赖区间 (CI) 未包含 0 时, 表示中介效果达显著水准。* $p < .001$

表 4 中介模型进行拔靴法 (PROCESS Model 4)

5. 研究结论

在我国高等教育全面推进内涵式高质量发展、深耕“以学生为中心”育人理念的时代背景下, 教务服务作为高校人才培养体系的基础性支撑, 对学生学习心理、学业发展与院系情感归属具有关键的隐形育人价值。为深入厘清高校教务服务品质与学生积极心理、情感态度的内在关联, 破解当前高校

学生科系归属感薄弱、学业自我效能不足等现实育人难题，本研究以国内普通高等院校在学大学生为调研主体，构建严谨的实证研究模型。本研究将教务服务品质感知设为核心自变量，学习自我效能为中介变量，科系情感承诺为结果因变量，同时引入人一系适配作为边界调节变量，以精准探究变量间的作用路径与约束条件。研究整体框架依托社会认知理论、自我决定理论、组织情感承诺理论与人一环境适配理论四大经典理论，结合高等教育教务育人的现实场景，搭建“教务服务品质感知→学习自我效能→科系情感承诺”的递进式中介研究模型，并系统检验人一系适配在整个作用路径中的调节机制。为保障研究数据的真实性与研究结论的科学性，本研究严格遵循规范的实证研究流程，通过标准化问卷调查法面向全国高校学生开展数据采集，最终获得 426 份有效样本数据。在此基础上，运用 SPSS、AMOS 等统计分析工具，依次开展信效度分析、验证性因素分析、皮尔森积差相关分析、阶层回归分析，并采用拔靴法对中介效应与调节效应进行稳健检验，全方位、多维度完成对本研究预设各项假设的系统性验证。经过严谨的数据分析与理论推演，本研究形成了全面、严谨、详实的系统性研究结论，清晰揭示了教务服务品质感知、学习自我效能、人一系适配与科系情感承诺四者之间的内在作用逻辑，精准回应了本研究前期预设的五大核心研究问题，有效弥补了当前高校教务服务育人机制研究的短板，为新时代高等院校教务服务改革优化、学生积极学习心理培育、科系情感归属体系建设提供了扎实、可靠的实证依据与理论支撑。

参考文献

林崇德 (2013). 发展心理学. 北京: 人民教育出版社, 第 1 - 480 页。

Abdullah, F. (2006). Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence & Planning*, 24(1), 31 - 47.

Alves, H., & Raposo, M. (2010). The influence of university image on student behaviour. *International Journal of Educational Management*, 24(1), 73 - 85.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

- Dale, C., & Bowden, J. L. H. (2017). What is service quality in higher education? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(6), 1 - 15.
- Edwards, J. R. (1991). Person - job fit: A conceptual integration. *Academy of Management Review*, 16(2), 283 - 357.
- Edwards, J. R., & Lambert, L. S. (2007). Methods for integrating moderation and mediation. *Psychological Methods*, 12(1), 1 - 22.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61 - 89.
- Owlia, M. S., & Aspinwall, E. M. (1996). A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(2), 12 - 20.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543 - 578.
- Piasentin, K. A., & Chapman, D. S. (2006). Subjective person - organization fit: Bridging the gap between conceptualization and measurement. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 202 - 221.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54 - 67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Salanova, M., et al. (2011). How obstacles and facilitators predict academic performance. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 70 - 79.