

南華大學企業管理學系管理科學碩士班碩士論文

A THESIS FOR THE DEGREE OF MASTER BUSINESS ADMINISTRATION

MASTER PROGRAM IN MANAGEMENT SCIENCES

DEPARTMENT OF BUSINESS ADMINISTRATION

NANHUA UNIVERSITY

導師領導風格對班級氣氛及學習滿意度之探討—以社會支持為
干擾變項

THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASS TUTORS LEADERSHIP
STYLES, CLASS ATMOSPHERE AND STUDENTS SATISFACTION TO
LEARNING - SOCIAL SUPPORT AS A MODERATOR

指導教授：紀信光 博士

ADVISOR : HSIN-KUANG CHI Ph.D.

研究生：涂玉茹

GRADUATE STUDENT : YU-RU TU

中 華 民 國 1 0 4 年 6 月

南 華 大 學

企業管理學系管理科學碩士班

碩 士 學 位 論 文

導師領導風格對班級氣氛及學習滿意度之探討-以社會支持
為干擾變項

研究生： 張玉茹

經考試合格特此證明

口試委員： 邱成英

紀信光

郭東昇

指導教授： 紀信光

系主任： 黃國忠

口試日期：中華民國 104 年 05 月 27 日

準碩士推薦函

本校企業管理系管理科學碩士班研究生涂玉茹君在本系修業二年，已經完成本系碩士班規定之修業課程及論文研究之訓練。

1、在修業課程方面：涂玉茹君已修滿33學分，其中必修科目：研究方法、管理科學、決策專題、經營專題等科目，成績及格（請查閱碩士班歷年成績）。

2、在論文研究方面：涂玉茹君在學期間已完成下列論文：

(1)碩士論文：導師領導風格對班級氣氛及學習滿意度之探討——

以社會支持為干擾變項

(2)學術期刊：

本人認為涂玉茹君已完成南華大學企業管理系管理科學碩士班之碩士養成教育，符合訓練水準，並具備本校碩士學位考試之申請資格，特向碩士資格審查小組推薦其初稿，名稱：導師領導風格對班級氣氛及學習滿意度之探討——以社會支持為干擾變項，以參加碩士論文口試。

指導教授：張信光 簽章

中華民國 104 年 月 日

誌謝

不斷的學習與成長是快樂的，幸運的我在人生的路途中，遇見了許多美好的人、事、物，伴隨著我成長、茁壯。我的碩士論文的完成，得要感謝許許多多的人，因為有他們的存在，才促成這本論文的開花結果。

首先要感謝的是我的指導教授紀信光博士，在論文寫作的過程中細心指導與啟發，讓我在學術研究上獲益良多，在此謹致上最深的謝意和敬意。同時也感謝邱城英教授與郭東昇教授不吝的批評與建議，使得本論文得以更加嚴謹和周延。此外也感謝系上所有老師在我求學期間所給予的指導與教誨，最後感謝系辦助理雀惠以及研究生俞閔熱心協助，讓論文得以順利完成。

更要感謝一同打拚的好同學兼同事一文妙、惠娥，幸好有妳們的督促及提醒，在撰寫論文的這一年中，我不致感到孤軍奮戰的苦楚。另外也要感謝校內同事裕偵、文啟、怡君，讓我論文寫作的過程中得到許多幫忙，使我可以迅速進入狀況。

最後要感謝我的父母鼓勵我再次進修，謝謝我的公婆及先生建龍在這段進修過程的寬容、支持與體諒，感謝我的寶貝女兒筱臻、亮羽乖巧聽話，讓我放心進修，家人是我能夠圓夢的重要動力。母親在世時一直擔憂我的學位無法完成，如今論文順利付梓，在此獻上碩士學位以慰您在天之靈。

涂玉茹 謹誌于

南華大學企業管理系管理科學碩士班

民國104年6月

南華大學企業管理學系管理科學碩士班

103 學年度第 2 學期碩士論文摘要

論文題目：導師領導風格對班級氣氛及學習滿意度之探討－以社會支持為干擾變項

研究生：涂玉茹

指導教授：紀信光 博士

論文摘要內容：

對正值人生狂飆期的國中學生而言，導師是影響其學習成效、生活適應與人格發展的關鍵人物，導師可藉助有效能的領導來塑造良好班風，進而提升學生學習滿意度。本研究旨在瞭解嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）的學生知覺導師領導風格、班級氣氛、社會支持與學習滿意度的關係與影響，並驗證班級氣氛對導師領導風格與學習滿意度的中介效果及驗證社會支持對導師領導風格與學習滿意度的干擾效果。本研究以問卷調查方式蒐集資料，在樣本的選取上以嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）的學生為研究對象，共發放400份問卷，回收有效問卷375份，有效問卷回收率93.75%。

研究結果發現：(1) 導師領導風格對學習滿意度有顯著的正向影響。(2) 導師領導風格對班級氣氛有顯著的正向影響。(3) 班級氣氛對學習滿意度有顯著的正向影響。(4) 社會支持對學習滿意度有顯著的正向影響。(5) 班級氣氛對導師領導風格與學習滿意度之間具有中介效果。(6) 社會支持對導師領導風格與學習滿意度之間具有干擾效果。

關鍵詞：導師領導風格、班級氣氛、學習滿意度、社會支持

Title of Thesis : The Relationship between Class Tutors Leadership Styles,
Class Atmosphere and Students Satisfaction to Learning -
Social Support as a Moderator

Department : Master Program in Management Sciences, Department of
Business Administration, Nanhua University

Graduate Date : June 2015

Degree Conferred : M.B.A.

Name of Student : Yu-Ru Tu

Advisor : Hsin-Kuang Chi Ph.D.

Abstract

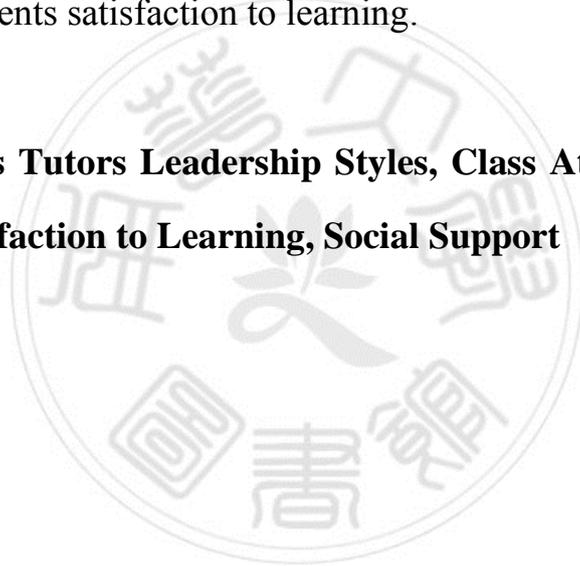
For the changeable teenagers, class tutors can have key impact on their learning effectiveness, living adaptation, and personality development. Therefore, class tutors can increase students satisfaction to learning by means of effective leadership. The purpose of the research was to explore the relation between class tutors leadership styles, class atmosphere, students satisfaction to learning and social support and further conform the mediating effect of class atmosphere on class tutors leadership styles and students satisfaction to learning among junior high school students in Chiayi County. Additionally, the disturbanace effect of social support on class tutors leadership styles and students satisfaction to learning were also investigted. In this research, We do a survey to collect data, toward the junior high school students in Chiayi County. In the sample selection for the study, a total of 400 questionnaires, 375 valid questionnaires, the effective response rate of 93.75%.

The contribution of the research were summarized as follows :

(1) Class tutors leadership styles have a significant positive impact on the effectiveness of students satisfaction to learning.

- (2) Class tutors leadership styles have a significant positive impact on the class atmosphere.
- (3) Class atmosphere is a significant positive impact on the effectiveness of students satisfaction to learning.
- (4) Social support has a significant positive impact on the effectiveness of students satisfaction to learning.
- (5) Class atmosphere has mediation effect on the relationship between class tutors leadership styles and students satisfaction to learning.
- (6) Social support has the interference effect between class tutors leadership styles and students satisfaction to learning.

Keywords: Class Tutors Leadership Styles, Class Atmosphere, Students Satisfaction to Learning, Social Support



目錄

中文摘要	i
英文摘要	ii
目錄	iv
表目錄	vi
圖目錄	viii
第一章 緒論	1
1.1 研究背景與動機.....	1
1.2 研究目的.....	4
1.3 研究流程.....	4
1.4 研究範圍與限制.....	6
第二章 文獻探討.....	7
2.1 導師領導風格.....	7
2.2 班級氣氛.....	24
2.3 社會支持.....	33
2.4 學習滿意度.....	42
2.5 導師領導風格、班級氣氛、社會支持與學習滿意度之相關研究.....	53
第三章 研究方法.....	59
3.1 研究架構.....	59
3.2 研究主題變項.....	60
3.3 研究假設.....	61
3.4 問卷設計與研究變項之操作型定義	61
3.5 研究對象與問卷回收.....	70

3.6 資料分析方法與統計方法.....	71
第四章 研究實證結果與分析.....	73
4.1 因素分析.....	74
4.2 信度分析.....	81
4.3 樣本結構與各變項之描述性分析.....	83
4.4 差異分析.....	92
4.5 相關分析.....	100
4.6 迴歸分析.....	105
4.7 中介分析.....	106
4.8 干擾分析（層級迴歸分析）.....	107
4.9 研究假設之驗證.....	109
第五章 結論與建議.....	110
5.1 研究結論.....	110
5.2 建議.....	114
參考文獻.....	117
一、中文部分.....	117
二、英文部分.....	129
附錄.....	134
一、前測問卷.....	134
二、正式問卷.....	138

表目錄

表 2.1	領導的定義摘要表.....	8
表 2.2	領導風格理論的發展歷程.....	10
表 2.3	轉型領導的定義摘要表.....	15
表 2.4	互易領導的定義摘要表.....	19
表 2.5	班級氣氛的定義摘要表.....	25
表 2.6	社會支持的定義摘要表.....	34
表 2.7	社會支持之分類方式.....	36
表 2.8	社會支持之來源.....	40
表 2.9	學習滿意度的定義摘要表.....	43
表 2.10	學習滿意度的相關理論.....	49
表 2.11	學習滿意度之研究構面彙整表.....	51
表 3.1	導師領導風格之操作型定義與衡量.....	63
表 3.2	班級氣氛之操作型定義與衡量.....	65
表 3.3	學習滿意度之操作型定義與衡量.....	67
表 3.4	社會支持之操作型定義與衡量.....	68
表 4.1	導師領導風格因素分析彙整表.....	75
表 4.2	班級氣氛因素分析彙整表.....	77
表 4.3	學習滿意度因素分析彙整表.....	78
表 4.4	社會支持因素分析彙整表.....	80
表 4.5	各構面信度分析彙整表.....	82
表 4.6	有效樣本基本資料表.....	84
表 4.7	描述性分析－導師領導風格問項.....	86
表 4.8	描述性分析－班級氣氛問項.....	88

表 4.9	描述性分析－學習滿意度問項.....	89
表 4.10	描述性分析－社會支持問項.....	91
表 4.11	不同性別與導師領導風格之差異性分析表.....	92
表 4.12	不同性別與班級氣氛之差異性分析表.....	93
表 4.13	不同性別與學習滿意度之差異性分析表.....	93
表 4.14	不同性別與社會支持之差異性分析表.....	94
表 4.15	彙整 T 檢定表	95
表 4.16	不同年級與導師領導風格之差異性分析表.....	96
表 4.17	不同年級與班級氣氛之差異性分析表.....	97
表 4.18	不同年級與學習滿意度之差異性分析表.....	97
表 4.19	不同年級與社會支持之差異性分析表.....	98
表 4.20	不同導師帶領班上時間之學生與導師領導風格之差異性分析表 ..	98
表 4.21	不同導師帶領班上時間之學生與班級氣氛之差異性分析表	99
表 4.22	不同導師帶領班上時間之學生與學習滿意度之差異性分析表 ..	99
表 4.23	不同導師帶領班上時間之學生與社會支持之差異性分析表	100
表 4.24	導師領導風格對學習滿意度之 Pearson 相關係數表.....	101
表 4.25	導師領導風格對班級氣氛之 Pearson 相關係數表.....	102
表 4.26	班級氣氛對學習滿意度之 Pearson 相關係數表.....	103
表 4.27	社會支持對學習滿意度之 Pearson 相關係數表.....	104
表 4.28	迴歸分析統計表.....	105
表 4.29	導師領導風格與班級氣氛對學習滿意度之迴歸分析	107
表 4.30	導師領導風格與社會支持對學習滿意度的迴歸分析表	108
表 4.31	本研究之假設及驗證結果彙整表.....	109

圖目錄

圖 1.1	研究流程圖	5
圖 2.1	LBDQ 領導象限	12
圖 2.2	社會支持的效果模式	38
圖 2.3	人類需求層次關係圖	46
圖 2.4	教育投入—產出群因互動模式	48
圖 3.1	研究架構圖	59
圖 4.1	因素分析後研究架構圖	81



第一章 緒論

本章主要針對本研究之背景與動機、目的及範圍等加以說明，共分為四節，第一節為研究背景與動機，第二節為研究目的，第三節為研究流程，第四節為研究範圍與限制，分別說明如下：

1.1 研究背景與動機

對國中生而言，班級是主要的學習與成長環境，而導師則是班級活動的主導人物，是國中學生學習經驗中的「重要他人」(significant others)之一，其領導班級的學習活動，不但負責主要的教任務，更需擔負班級的訓輔工作(丁一顧，民 85)，因此導師可藉由有效或無效的領導，建立良好或不佳的班級氣氛，可以說是班級團體的靈魂人物，其領導風格將與班級氣氛相互作用並影響著班級中每位成員，導師該如何引導學生正向思考，便是當前教學者所需關注的議題。

班級就像一座花園，必須天天細心照料，如果放任雜草叢生、害蟲橫行，花園終將走向荒蕪；如果用心灌溉、除草施肥，花園方能欣欣向榮；而導師正是這個花園的園丁，正像園丁決定著花園中各種植物的生長，導師班級經營的理念與作為，也影響著班級的學習環境與學生發展。

Baird (1973) 的研究指出，教師的溫暖與熱心容易使學生的情感產生反應，有助於提高班級的學習氣氛，而導師的帶班理念和方式，對於學生的影響力大於其他任課老師；吳宗立(民 83)、劉佑星(民 85)、黃淑苓(民 88)的研究指出，學生未必喜歡自己的導師，但生活上或學習上均受到導師的潛移默化，由於導師和學生的互動深深影響學生的課業學習與人格發展，所以老師的態度是青少年面對學業和人際關係的一

個關鍵（柯華威，民 90）。導師是班級中的靈魂人物，也是領導者，塑造良好班級氣氛與激發學生學習動機，使其樂於學習是導師首要任務。

國中青少年正面臨著身心各方面的急遽改變，此一發展階段情緒常有極端的變化，可能衝動易怒、乖戾叛逆，是向上提升或向下沉淪的重要轉捩點，由此可知，青少年時期是人格發展歷程中最關鍵的時期，如何藉由教育的力量幫助青少年化解危機，健康成長，是本研究密切關心的課題。國中導師有機會成為學生生命中的重要他人，不只是「經師」，更是「人師」，其一言一行都是學生仿效的對象。面對這群告別童年、迎向少年的懵懂學子，導師扮演吃重的角色，其班級經營所營造之環境，更是重要的境教陶冶。如何藉由有效的領導，塑造良好的班風，成就學生品德，相信是所有教育伙伴最深切的期望，國中導師究竟適合採用何種領導風格，漸而形成良好的班級氣氛，讓學生有更好的學業成就以及更高的學習滿意度，是值得探討的課題，此為本研究動機之一。

一個班級是由一群學生加上教師所構成，擁有班規、社會秩序、組織結構及權威階層，故算是一種小型的社會體系。如同個人可發展出獨特的特質一樣，每個班級也有其獨特的特徵，此特徵實際上就是班級的「人格」，而班級氣氛就是指這個班級所發展出來的人格。此人格不是偶然形成的，而是同學之間的關係和師生之間的關係，彼此互動的結果。（朱文雄，民 87），當然營造一個親密的、溫暖的、愉悅的班級氣氛是每一個導師所希望的，期待藉由本研究探尋導師領導與班級氣氛中重要變項，給予初任導師帶班的最佳建議，並提供資深教師瞭解學生之需求，營造出一個適合師生教學與學習的環境，此為研究動機之二。

近年來，由於生育率降低，造成學校自然減班的現象，再加上家長對孩子教育日益重視，往往以遷戶籍的方式，為孩子選擇最佳學習環境。學校為了避免減班，唯有提昇經營績效因應，故以行銷學的觀點，教育

可視為一項產品，產品的功能與設計，理應符合顧客需要，以「顧客滿足」為目標（林宏長，民 83）。在校園中，學生即為基本顧客，如能創造其身心滿足，不僅可替學校招生做出最佳宣傳，更能激發學生的潛能和實力，因此，重視學生的學習滿意度實為提昇學校辦學績效不容忽視的要點。從文獻中已知學生的學習滿意度與教師的領導及班級氣氛關係密切（陳蜜桃，民 70；謝惠卿，民 91），吳武典（民 68）的研究也指出，教師的領導方式若能符合學生期望，其學業成就及學習滿意度也愈高，所以本研究希望探究三者具體之關係，此為研究動機之三。

除了學校的資源及導師的教導之外，社會支持的力量也可以幫助個體在心理上抵制不協調的外在訊息，社會支持的力量愈大，正向影響的力量也愈大，國中孩子正值青春期發展階段，由依附家庭轉而依附同儕的時間更多，形成小群體同儕對於青少年時期學習發展與生活經驗，有不可忽視的地位，故研究者想瞭解國中生社會支持是否也能對學生的學習產生一定的影響，抑或是造成阻礙，此乃本研究動機之四。

綜上所述，本研究以「導師領導風格」、「班級氣氛」、「學習滿意度」與「社會支持」四方面之關係作為研究課題。

1.2 研究目的

根據前述研究背景與動機，本研究目的在探討嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生知覺導師領導風格、班級氣氛、社會支持與學習滿意度的相關研究，期許能在學術上作為後續研究者之參考依據，茲將研究目的彙整如下：

1. 探討導師領導風格對學習滿意度是否有顯著的影響。
2. 探討導師領導風格對班級氣氛是否有顯著的影響。
3. 探討班級氣氛對學習滿意度是否有顯著的影響。
4. 探討社會支持對學習滿意度是否有顯著的影響。
5. 驗證班級氣氛對導師領導風格與學習滿意度之間的中介效果。
6. 驗證社會支持對導師領導風格與學習滿意度之間的干擾效果。

1.3 研究流程

本研究採用文獻分析法及問卷調查法，藉由探討嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生知覺導師領導風格、班級氣氛、社會支持與學習滿意度之關連性做統計分析。首先依研究者個人工作背景相關領域之問題，確定研究動機、研究目的及研究主題之可行性。待確立研究之主題及方向，進而蒐集與研究主題相關之文獻資料，閱讀並歸納整理。

繼以擬定研究之架構及研究變項，並確定研究方法及研究假設，接著透過文獻探討選用適當之量表，並考量研究對象審慎設計問卷，經前測結果分析後，與指導教授討論確定之問卷內容，再寄發正式問卷予受測對象填寫。待問卷回收後將所得之資料彙整，進行統計分析與驗證，最後提出本研究之結論與建議。茲將本研究過程繪製成研究流程圖，如圖 1.1 所示。

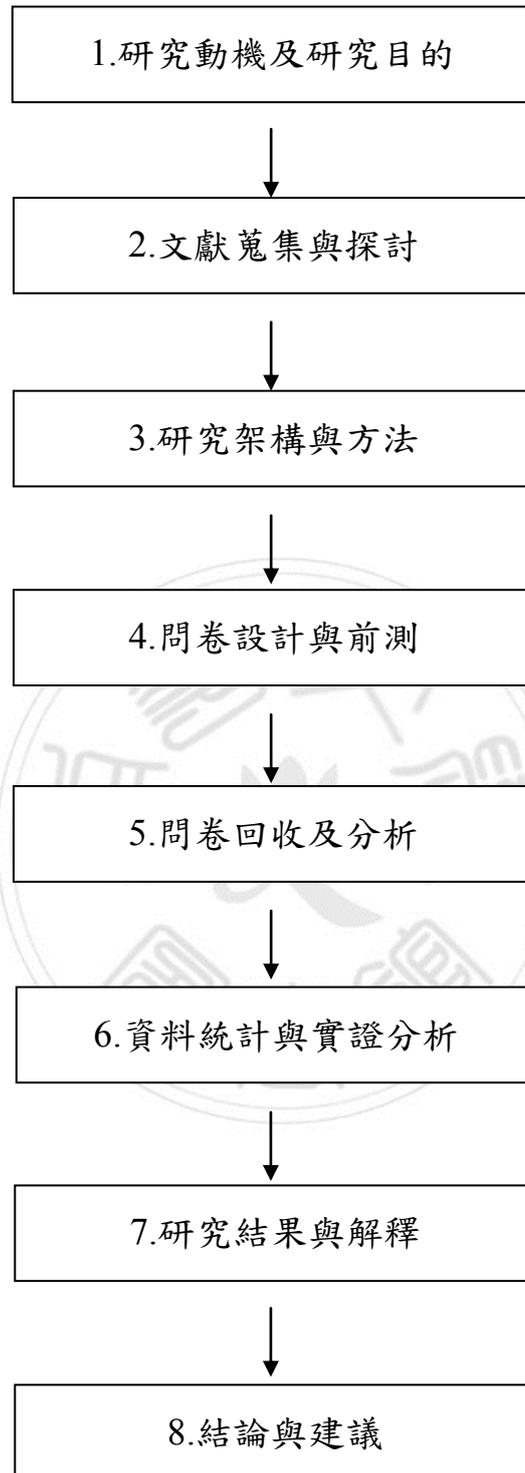


圖 1.1 研究流程圖

資料來源：本研究整理

1.4 研究範圍與限制

本研究以嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）的學生為調查對象，其範圍與限制分述如下：

1. 研究範圍

本研究因人力、時間及經費限制，研究對象僅以嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）的學生為調查對象，以便利抽樣方式進行相關資料之探討及分析。

2. 研究限制

本研究係以嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）為研究對象，此等選擇是基於研究者任教區域的地緣性，可以有助於問卷的回收，然因樣本擇取僅有單一地區，因此在研究結果的推論上，恐無法做廣泛及全國性的推論。

本研究採問卷調查法，關心的是目前國中生的「學習滿意度」狀況，與「導師領導風格」、「班級氣氛」、「社會支持」三個變項的相關情形。而國中學生可能對部分問題有自我防衛心理，或其個人認知、觀感、情緒、態度等主觀因素，而影響填答的客觀及正確性；另外，問卷題目涉及導師領導行為，唯恐部分國中學生在填答時會有顧忌而有所保留，以致影響調查結果的真實性，造成測量誤差存在。

第二章 文獻探討

本研究旨在探討嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生知覺國中導師領導風格、班級氣氛、社會支持與學習滿意度的現況及關係，為利於分析及建立研究架構，本章先進行相關文獻探討。本章共分為五節，第一節：導師領導風格；第二節：班級氣氛；第三節：社會支持；第四節：學習滿意度；第五節：導師領導風格、班級氣氛、社會支持與學習滿意度之相關研究。

2.1 導師領導風格

國中階段正值青少年的狂飆期，國民中學導師可說是學生社會化歷程中最具影響力者，本節從領導的定義、理論發展，進而針對本研究重點－轉型領導與互易領導分別探討敘述之。

2.1.1 領導的定義

領導向來是組織現象中最受注目的焦點，學者對領導意義的闡述甚多，但彼此的觀點也頗分歧，推測其原因，可能領導為人類社會中極為複雜的現象，及由於從各種不同角度予以觀察、瞭解領導的現象（羅虞村，民 85）。領導一詞就字面而言，係指「引導」（to lead）或「明示工作方向」（to show the direction）的意思，亦即引導團體成員向目標的方向邁進，期能達成共同的目標（謝文全，民 79）。換言之，領導是在團體情境裡，藉著影響力在引導成員的努力方向，使其同心協力齊赴共同目標的歷程。也由於有人用一些諸如權力、權威、管理、行政、控制與視導等模糊字眼來形容領導的現象所致（Yukl, 1989）。

因此，領導實在很難加以界定，各專家學者的看法並不完全一致，以下將國內外學者對於領導的定義整理如下：

表 2.1 領導的定義摘要表

研究者	年代	領導的定義
Hersey & Blanchard	1977	領導是一種交互作用的過程，合適的領導行為受領導者、部屬和情境之影響，亦指領導者為影響他人活動所表現出的行為型態。
Yukl	1989	領導是能夠影響工作目標與策略，影響組織成員在實現組織目標時，對組織的投入程度與所表現出來的工作行為，將會影響團體凝聚力與對組織的認同感，以及影響組織文化。
Robbins	1996	領導是影響團體達成目標的能力。
Northouse	2007	領導是一種過程，係領導者影響團隊成員以實現一個共同目標的過程。
謝文全	民 79	領導是在團體情境裡，藉著影響力來引導成員的努力方向，使其同心協力以赴共同目標的歷程。
羅虞村	民 85	領導是領導者在團體交互反應的歷程中，引導追隨者共同達成某一特定目標的行為。
吳清山	民 90	領導是團體中的領導者在一定的情境下，試圖影響其他人行為，以達成特定目標的歷程。
林欽榮	民 91	領導一方面由組織賦予個人統禦其部屬，完成組織目標的權力；另一方面則給予領導者一種行為的影響力，及於群體中激發每個份子於組織目標的達成。

表 2.1 領導的定義摘要表（續）

研究者	年代	領導的定義
張銀富	民 92	領導是在一組織或團體裡，領導者與被領導者交互作用的歷程中，領導者以其權力基礎，運用人格感召或發揮其影響力，糾合組織成員的理念、意志與情感，引導組織成員齊心努力達成組織目標的一種行為。
吳清基	民 92	領導乃是指在組織中，運用本身的影響力，在兼顧組織發展目標與成員個人需求的原則下，領導者有效激發成員潛能，以達成組織共同目標。
李昕平	民 98	在團體組織的情境下，領導者散發其個人的魅力或特質，並在團體的交互作用之下產生影響力。
劉坤桐	民 98	在團體的組織之下，領導者散發其個人的特質或魅力，並在團體情境的交互作用之下產生影響力，用以糾合群眾、激勵士氣以引導組織成員的發展，進而達成組織的共同目標。
顏名儀	民 99	領導是一種透過溝通協調來引導團體或組織，有效達成目標的具體行動。

資料來源：本研究整理

綜合上述，研究者發現上述學者對領導的定義中，領導者是影響一個團體組織的重要因素，領導者會運用他的個人魅力或特性去影響其他人的行為，使這些成員會為這個組織共同來努力以達成組織的目標。因此，本研究引用劉坤桐（民98）之見，將其定義為：「在團體組織的情境之下，領導者散發其個人魅力或特質，並在團體情境的交互作用之下產生影響力，用以糾合群眾、激勵士氣以引導組織成員的發展，進而達成組織的共同目標」。

2.1.2 領導理論的發展

領导向來是組織現象中最受注目的焦點，各學者基於領導與組織之間的密切關係，皆致力於尋求有效的領導模式，藉以提昇組織效能（黃輝雄，民88）。有效的領導不僅能引領組織的意向，創造和諧的團體氣氛，更能利用團隊和諧的氣氛來達成各項目標，故其對組織的重要性是不言可喻。因此，近年來有關領導理論的研究特別受到大家的重視。

國內教育行政學者黃昆輝教授就認為：領導的巧拙影響組織的發展，教育行政領導的良窳亦關係著組織的效能。領導不佳，組織不會安定發展；領導不良，組織便難以和諧進步（黃昆輝，民82）。因此本研究從特質論、行為論、權變論與新型領導等四個取向來分析領導理論發展的情況，並摘要如下表所示：

表 2.2 領導風格理論的發展歷程

發展時期	研究取向	研究主題
1940 年代以前	特質論	研究領導者的人格特質，領導是一個人與生俱來的內在特質，強調領導能力是天生的。
1940-1960 年代	行為論	認為領導能力可以後天訓練培養，研究成功領導者的外顯行為類型，重視領導效能與領導行為的關聯性。
1960-1980 年代	權變論	認為領導者的行為應隨著追隨者的特性，在不同的情境下進行調整，探討在特定情境中適當的領導行為。
1980 年代以後	新型領導理論	研究領導者如何促進組織成員自我的提升、組織的承諾、動機和效能，主要強調領導者對下屬或追隨者的影響力。

資料來源：本研究整理

一、特質論 (Trait Theory)

有關領導的特質論，主要發展於1900年至1945年，為最早盛行的領導理論，其主張偉大或成功的領導者乃是天生的，皆具有領導群眾的特質，因此只要具有這些特質，即能使民眾信服，所以早期研究認為只要找出這些領導者共同的特質，便能依此特質，找到領導者。

在特質論的研究方面，最具代表性的當屬Stogdill (1948) 的研究，他將121個領導特質進行領導者特徵的因素分析，旨在找出領導者的共同特徵，其中發現17個最受領導者支援的特質，分別為：判斷、決斷力、知識、言詞靈巧、機警、適應力、創造力、正直、自信心、情緒平衡與控制、獨立、合作能力、完成任務、親和力、社交能力、社會參與、語言能力，幾乎囊括了所有領導者的特質（秦夢群，民87）。

由於特質論強調領導者的個人特質，如機智、企圖心、堅忍、洞察力等，這些特質都有助於扮演一位有效領導者的角色，有助於領導者邁向成功之路。然而領導特質的多元性，欲歸納出一套領導者共同特質並不容易，況且領導者所具備的個人特質會隨著情境而改變。因此特質論無法解釋所有的領導行為，從而促使學者們繼續研究探索適合的領導方式，進而引申出領導行為理論。

二、行為論 (Behavior Theory)

行為論盛行的年代約第二次世界大戰到1960年代，此學派強調領導者實際動態的行為表現，而非如特質論重視靜態的特質分析。此派研究者認為，領導最主要的部份，不是領導者的特質，而是領導者在各種情境中的行為，故區分成功與不成功的領導者必須由領導者行為方面著手，亦即研究領導者做些什麼以及他們如何做（李昕平，民98）。

在所有的領導行為研究中，最具代表性的，乃是Halpin（1957）在俄亥俄州立大學所發展出來的「領導行為描述量表」（Leader Behavior Description Questionnaire 【LBDQ】），該量表將領導行為分為「倡導」與「關懷」兩個基本層面。其中「倡導」是指領導者界定本身與被領導者之間權責關係、設定明確的組織結構、建立意見溝通管道及訂定工作程式等行為；「關懷」是指領導者設法與被領導者建立良好的人際關係，以便彼此能相互信任與尊重，並能瞭解成員的問題與需求，其目的在於協助成員滿足其需求（謝文全，民79）。LBDQ依照領導者在關懷與倡導兩個層面上之得分高低，將領導者之領導風格劃分為四類，分別為高倡導高關懷、低倡導低關懷、高倡導低關懷與低倡導高關懷，如圖2.1所示。

(高) ↑ 關 懷 ↓ (低)	低倡導 高關懷	高倡導 高關懷
	低倡導 低關懷	高倡導 低關懷
	(低) ← 倡 導 → (高)	

圖 2.1 LBDQ 領導象限

資料來源：吳清山（民90），教育發展研究，台北市：元照出版社。

Halpin研究的最大貢獻乃在指出領導行為的倡導與關懷兩個因素。雖然他發現高倡導高關懷的領導行為是最為理想的領導方式，但未提出兩者中哪一個影響較大（吳清山，民90）。

行為論的優點在於對領導風格提出了分類，並瞭解領導行為的實際運作，將領導行為與效能相連結，但同時行為論也存在未將情境因素納入研究之內、不易掌握內在思想與外顯行為一致性、難以建立領導行為與組織效能之間關係、使領導方式流於刻板等不足（黃昆輝，民82）。

三、權變論

無論是特質論還是行為論，都將領導本身作為決定組織效能的唯一因素，而忽略了情境因素。及至1960年代晚期，研究者開始將研究焦點轉向權變理論，將情境作為重要決定領導效能的重要中介因素。

權變論以Fielder（1964）權變理論以及Hersey and Blanchard（1982）的情境領導理論最具代表性，茲分別介紹如下：

（一）Fielder的權變理論

權變理論是在探討領導者於情境間交互作用的關係，不管領導者使用何種的領導行為，若要產生良好的效能，皆要與情境結合。在該理論中，Fielder認為領導效能乃是領導行為與情境因素交互作用的結果，領導者若處於高度控制及低度控制情境時，以採工作導向的領導形式最有效；若處於中度控制情境時，以採關懷導向的領導形式最有效（謝文全，民79）。

（二）Hersey and Blanchard的情境領導理論

Hersey and Blanchard（1982）以成員的成熟度（maturity）為情境因素，亦即根據成員的成熟度而採取適當的領導風格，以提高領導效能。成熟度是指成員對於勝任工作的能力（如：專業知識和技能），及其對於完成工作的意願與自信的程度（黃輝雄，民88）。

Hersey and Blanchard將領導型式分為四種：告知型（telling）、推銷型（selling）、參與型（participating）與授權型（delegating），說明如下（陳木金，民88）：

1. 告知型：領導者做決策，指示部屬工作並嚴密監督。
2. 推銷型：領導者對部屬說明工作目標，經討論後做成決策。
3. 參與型：領導者與部屬共同決策，或促成部屬做成決策。
4. 授權者：領導者交由部屬自行決策、執行。

該理論認為領導者應視「任務行為」、「關係行為」及「部屬成熟度」採用適當的領導型式。

四、新型領導理論（The New Leadership）

隨著對領導理論研究的不斷深入，研究者考慮的層面也日益廣泛。在權變理論之後，領導理論受到社會對民主自由、多元文化及人文關懷重視之影響，展現另一番新的發展局面（李昕平，民98）。Bryman（1992）認為1980年代以後，領導已成為組織研究的焦點，探討組織領導的主題雖稍有差異，但大多在分析領導者所具有的遠景、授權、激勵部屬、對組織現況的挑戰及採取積極前瞻性的立場，也就是分析領導者激發部屬工作動機，及提昇組織的參與及投入動機，並增進其工作績效（張慶勳，民86）。故新型領導的理念，強調的是領導者的創造與革新，為組織營造新遠景，發揮領導者魅力，激勵成員為組織效力的動機與潛力，使組織發揮最大的工作效能，讓組織得以永續發展（余宗勳，民94）。

新型領導包含了轉換型領導（Transformational Leadership）、魅力領導（Charismatic Leadership）、交易型領導（Transactional Leadership）、文化領導（Cultural Leadership）、激勵領導（Inspirational Leadership）、道德領導（Moral Leadership）等。自1980年代以來，國內外有關組織領導的

研究，大都以轉型領導和互易領導做為研究主題，Burns在其獲得普利茲獎的名著《領導》(Leadership)一書中提到二者之差異：轉型領導強調較高層次的、內在的動機與需求，亦即是轉型的領導者關心部屬的自尊、自主及自我實現等較高層次的心理需求，及善、公正、責任與義務的道德問題；而互易領導則強調基本的、外在的動機與需求。部屬為獲得某種目的，知道如何行事以獲得獎賞及避免懲罰 (Burns, 1978)，故本研究主要探討的是轉型領導與互易領導。

2.1.3 轉型領導及互易領導的意涵

一、轉型領導 (Transformational Leadership)

國內學者對此譯名不一，主要有轉化領導 (張慶勳，民86；黃輝雄，民88；曾榮祥，民89；陳嘉惠，民90；陳志勇，民91) 與轉型領導 (林合懋，民84；何淑妃，民85；秦夢群，民87；劉雅菁，民87；張以儒，民89；曾惠玲，民97；劉坤桐，民98) 兩種，為求統一，本研究採用「轉型領導」作為譯名。以下將國內外學者對轉型領導的定義整理於表2.3。

表 2.3 轉型領導的定義摘要表

研究者	年代	轉型領導之定義
Burns	1978	轉型領導為領導者能確認並開展部屬的需求，瞭解部屬的潛在動機，提昇部屬積極的道德價值及滿足其較高層次的需求，使部屬能全心投入工作。
Bass	1985	轉型領導是領導者充當教練、教師和指導者來改變部屬，藉著引起部屬強烈的動機並與領導者視同一體，並透過改變成員對組織任務的承諾，以影響部屬使其對組織付出超出個人期望外之努力。

表2.3 轉型領導的定義摘要表（續）

研究者	年代	轉型領導之定義
Roberts	1985	轉型領導提供一種遠景，並給予一種意義來詮釋遠景。轉型領導能刺激部屬，使部屬對未來產生希望，並相信世界是有知識、能被瞭解、可管理的。轉型領導採用合作方式，授權給參與此過程的人，使他們有希望、樂觀和活力，並重新確認任務和遠景。
Yukl	1989	從微觀的層次來看，轉型領導是一種個體間交互影響的過程，在過程中，涉及表達、行為的塑造、對衝突的協調、以及引發個體的動機，並強調轉型領導能夠解決衝突以助於組織內部力量的流動與疏通，並達成彼此能共同承諾和共享的目標；從鉅觀的層次來看，轉型領導是試圖運用權力去改變或影響社會制度和組織系統的歷程。
Sergiovanni	1990	轉型領導是一種領導者與部屬彼此激勵相互提昇的過程。領導者重視成員正向道德價值和高層次需求的啟發，藉以激發成員智能，超越其原有的期望與動機，強調道德和文化上的價值意義。
Bass & Avolio	1997	轉型領導是一種過程，領導者的行為是為了增加部屬的重要知覺，提昇部屬動機、成熟和轉移部屬的自我利益後於團體或組織或社會的利益。
D'Ambrosio	2000	轉型領導是指領導者鼓勵追隨者以支持、彼此尊敬與合作的態度追隨領導者。
Hoy & Miskel	2006	領導者透過轉型領導，將個人的價值觀與信念傳達給組織成員，使成員能表現出更高層次的行為。

表2.3 轉型領導的定義摘要表（續）

研究者	年代	轉型領導之定義
謝文全	民79	轉型領導是領導者將成員工作動機提升到自我實現及道德層次的一種領導方式，成員會為自我實現及對組織責任感而主動努力工作，表現出超越期望的水準，進而提升組織績效。
張慶勳	民86	轉型領導是指領導者以前瞻性的遠景及個人的魅力，運用各種激勵策略，激勵部屬提昇工作動機及工作滿足感，以使部屬更加努力工作的一種領導。
秦夢群	民87	領導者應給予部屬適當的關懷，並運用各種方法鼓勵部屬提升目標與動機，激發部屬的智性，使其擁有高層次的分析能力與遠見，達到自我實現的境界。
黃輝雄	民88	領導者以象徵符號、儀式來傳遞組織共享的價值體系，並透過贏得成員的情感認同、擴張成員的需求層級與發展成員的潛力等途徑，以激發成員實現共享遠景的動機與信心，並促進組織卓越的績效表現。
曾榮祥	民89	教師能配合班級與學生之目標與需求，提倡清晰、前瞻的願景，並運用個人魅力、激勵等策略，以提升學生的學習與生活上的成就感，進一步造成班級文化與氣氛之革新感，與教師教學效能之提升。
陳嘉惠	民90	教師藉由個人的魅力與對學校班級的前瞻性遠見，與學生進行理性的溝通與良性的互動，並運用各種激勵策略，激發學生智能與創造力，提昇學生學習的動機與滿足感，進而造成班級學生文化的革新。

表2.3 轉型領導的定義摘要表（續）

研究者	年代	轉型領導之定義
余宗勳	民94	領導者是經由本身領導哲學的不斷提昇以及領導理念的創新，加上個人魅力，贏得成員的信任及認同感，運用各種激勵策略，提昇成員個人需求層次及工作價值觀。
黃金和	民96	領導者不再只是溝通、協調、管理者的角色，而是經由本身領導哲學的不斷提昇及領導理念的創新，加上個人魅力的展現，贏得成員的信任及認同感，運用各種激勵方法，以提昇成員個人需求層次及工作價值，在工作上追求自我實現，願意貢獻一己之力，促進組織績效。
曾惠玲	民97	導師運用個人的魅力，與學生共同訂定班級願景，激勵學生向上，增加班級凝聚力，與學生理性溝通及良性互動，增進學生學習興趣，提昇學習成效，進而激發學生潛能，帶領學生創新與突破現狀，達到卓越自我實現的個人需求層次的領導方針。
劉坤桐	民98	級任教師能運用激勵、智能啟發與個別關懷等各種方法來引領班級學生朝向正確目標，且能運用個人的魅力，支持並鼓勵學生，以提昇學生的學習動機及高層次需求，並能啟發學生的智能，使其能不斷的突破與創新的一種歷程。
吳明雄	民99	領導者有前瞻性的眼光，藉此帶動成員追求卓越、創新、實現願景，有效表現出個人魅力，同時發揮其影響力，使部屬心悅誠服並自願性地跟隨。

資料來源：本研究整理

根據上表2.3可知轉型領導是領導者運用其個人魅力與影響，建立組織遠景，激發員工的工作動機，並使員工齊心協力，願意為組織付出個人最大努力的一種領導行為。

若運用轉型領導來解釋教室中教師與學生間的關係，本研究參考曾惠玲（民97）之見，將轉型領導定義為：「導師運用個人的魅力，與學生共同訂定班級願景，透過對學生個別化的關懷，激勵學生向上，增加班級凝聚力，與學生理性溝通及良性互動，增進學生學習興趣，提昇學習成效，進而激發學生潛能，帶領學生創新與突破現狀，達到卓越自我實現的個人需求層次的領導行為」。

二、互易領導（Transactional Leadership）

國內學者對此譯名不一，主要有互易領導（張慶勳，民86；黃輝雄，民88；曾榮祥，民89；陳嘉惠，民90；陳志勇，民91；劉坤桐，民98）與交易領導（林合懋，民84；何淑妃，民85；秦夢群，民87；張以儒，民89；曾惠玲，民97）兩種，為求統一，本研究採用「互易領導」作為譯名。以下將國內外學者對互易領導的定義整理於表2.4。

表 2.4 互易領導的定義摘要表

研究者	年代	互易領導之定義
Burns	1978	互易領導為領導者與部屬之間為交換有價值之事物而相互履行彼此之間共同約定的過程。領導者與部屬之間的關係，是一種磋商的過程，不是持久性目的的關係。
Roberts	1985	領導者藉由角色的澄清與工作的要求來建立目標方向，並以此來引導或激勵部屬。

表2.4 互易領導的定義摘要表（續）

研究者	年代	互易領導之定義
Bass	1985	互易領導為領導者與成員之間，連續不斷的利益磋商與交換的歷程。互易領導者會釐清部屬的工作角色，運用誘因、獎勵與懲罰等手段，增強成員完成工作所須具備的信心，並接受成員的需求與慾望，讓成員明白努力就能讓這些需求與慾望得到滿足。
Sergiovanni	1990	互易領導強調領導者與成員之間的關係是互惠的，並且是基於政治的、經濟的、心理的交換價值。領導者使用磋商、妥協的策略，來滿足成員的需求，以使成員工作。可說是一種以物易物的領導，偏重於物質層次的領導。
Bass & Avolio	1997	互易領導是獲得部屬承諾的過程。藉由領導者與部屬訂定明確或不明確的契約關係而獲得承諾，使其能努力達成一定的工作績效。
D'Ambrosio	2000	互易領導係指領導者與追隨者達成協議，並依據追隨者工作表現提供獎賞或指責，以激勵其工作動機。
Cheng	2002	領導者藉由瞭解成員的需求，設定合理的目標，使部屬清楚明白若能夠完成目標，其需求將如何被滿足。強調互易領導者是一個管理者而非領導人，領導人應給予成員物質或非物質以交換其工作上的需求滿意而努力表現。
謝文全	民79	交易領導是本著社會交換理論，透過互惠的方式帶動組織成員，領導者要的是成員的服務與貢獻，成員要的是領導者與組織給予適當回報。
林合懋	民84	交易領導是指主管與部屬之間，連續不斷利益磋商與交換的歷程。

表2.4 互易領導的定義摘要表（續）

研究者	年代	互易領導之定義
張慶勳	民86	互易領導是指領導者運用磋商、妥協、討價還價的策略，滿足部屬的需求，以使部屬工作的一種領導。
秦夢群	民87	互易領導強調資源交換的行為與過程，以獎懲為手段來完成與部屬之間的交易。
黃輝雄	民88	領導者與成員基於社會公平交易的原則，領導者藉由釐清任務的要求並適時給予指正，說明獲得酬賞的途徑後並即時給予酬賞，以促使成員付出必要的努力，而完成預期的工作目標。
曾榮祥	民89	教師運用磋商、妥協、討價還價的策略，滿足學生的需求，以使學生投入學習的一種領導。
陳嘉惠	民90	教師運用各種班級領導的協商技巧與策略，來滿足學生的各方面需求，以維持班級的正常運作，並促使學生表現出教師所期望的學習行為。
余宗勳	民94	教師運用溝通、妥協、酬賞等策略，協助學生釐清責任及獲得酬賞的原則與途徑，促使學生投入學習及班級活動，並達到教師所期望的行為目標。
黃金和	民96	教師與學生互動過程中，運用獎懲、協議、互惠的策略，對學生的努力給予肯定與獎勵，而對學生的偏差行為則加以糾正處罰，使學生得到立即的回饋，進而表現教師所期望之行為，達成班級預定目標的一種行為歷程。
曾惠玲	民97	導師以平等互惠原則，瞭解學生實際需要，並針對學生個別需求，運用協議、獎懲的方法，獎勵學生良善行為，對於學生表現未達標準時則予以指導或糾正，使學生行為表現達到導師之期望。

表2.4 互易領導的定義摘要表（續）

研究者	年代	互易領導之定義
劉坤桐	民98	教師與學生互動過程中，教師運用獎懲、協議、妥協的策略，對學生的表現，正面的給予肯定與獎勵，而偏差行為則加以糾正處罰，使學生的表現可以得到立即的回饋，以維持班級的正常運作，並促使學生表現出教師所期望的學習行為與達成學習目標。

資料來源：本研究整理

根據上表2.4可知互易領導是領導者與部屬之間的利益交換過程，通過協商、酬勞或獎懲等手段，滿足成員的需求，促使其努力工作，以達成組織目標。若運用互易領導來解釋教室中教師與學生間的關係，本研究參考余宗勳（民94）及曾惠玲（民97）之見，將互易領導定義為：「教師運用溝通、妥協、酬賞等策略，協助學生釐清責任及獲得酬賞的原則與途徑，促使學生投入學習及班級活動，並達到教師所期望的行為目標，且能隨時注意學生的行為並發現問題，或當學生行為未達標準時，隨時給予指導、糾正或懲罰」。

綜觀轉型、互易領導之理念，可以發現，轉型領導著重於精神層面，主要在於提昇成員的需求與期望及對工作結果的價值觀，藉以激勵成員付出額外的努力，互易領導則著重於物質層面，僅在於滿足成員的期望與需求（李昕平，民98）。領導者可能兼具此兩種領導特徵，若有差異只是運用程度上的不同，若適時將二者交互運用，能得到最佳的領導效能。

2.1.4 小結

綜上所述，本研究所探討的國中導師領導風格，係指國中導師在班級上領導的行為模式或方式，是以新型領導理論中的「轉型領導」與「互易領導」為內涵，並參考謝惠卿（民91）、李昕平（民98）、顏名儀（民99）問卷之編制，作為測量學生知覺導師領導風格之工具。茲分述各層面的意涵如下：

一、轉型領導

導師運用個人的魅力，與學生共同訂定班級願景，透過對學生個別化的關懷，激勵學生向上，增加班級凝聚力，與學生理性溝通及良性互動，增進學生學習興趣，提昇學習成效，進而激發學生潛能，帶領學生創新與突破現狀，達到卓越自我實現的個人需求層次的領導行為，其內涵包括：激勵與關懷、魅力與啟發兩個層面。

（一）激勵與關懷

導師對學生具有高度期望，並透過對學生的尊重、授權、溝通與鼓勵等手段建立學生的自信心，促使其努力達成班級的任務與目標。而且導師關心每一位學生獨特的發展需求，能察覺學生的潛能、尊重的學生的個別差異，提供其發展空間，並適時給予關懷與協助。

（二）魅力與啟發

導師以個人獨特的吸引力或行為，獲得學生的尊重與信賴，成為其學習對象，願意朝班級願景邁進。同時導師鼓勵學生以不同的角度思考問題，藉由腦力激盪、改變學生對問題的認知及解決方法，使其在思想、想像力、信念及價值觀上獲得啟發。

二、互易領導

教師運用溝通、妥協、酬賞等策略，協助學生釐清責任及獲得酬賞的原則與途徑，促使學生投入學習及班級活動，並達到教師所期望的行為目標，且能隨時注意學生的行為並發現問題，或當學生行為未達標準時，隨時給予指導、糾正或懲罰。其內涵包括：權宜獎賞、介入管理。

(一) 權宜獎賞

導師與學生達成協議，使學生清晰瞭解，當達成目標或完成任務時，可以獲得何種獎勵。而當學生完成所交付的任務時，導師適時給予獎勵。

(二) 介入管理

導師為避免學生出錯，隨時注意學生行為，發現問題時予以指導、糾正，或當學生行為表現未達標準時，立即給予指導、糾正或懲罰，來修正學生行為，以確定能順利達成目標。

2.2 班級氣氛

班級氣氛是班級內教師、學生和環境相互作用，所形成的一種別於他班的獨特風格，這種氣氛或風格形成後，會影響班級內成員的思想、觀念或行為（蔡進雄，民84）。導師和學生長時間的待在教室裡，其互動會形成一種默契與行為模式，此種班級氣氛可以形成一種社會壓力，使班級中的成員塑造出共同的態度和價值觀，並且影響了教室中的各種活動（許淑華，民91）。粘絢雯與程景琳（民99）亦指出導師的管教態度與方式對於學生思想及行為具有深遠的影響力，而學生的個體行為亦會影響班級團體，因此而發展出班級獨特的氣氛或文化。每一個班級的氣氛都是獨特的，很難用尺規來衡量，但卻是影響學生行為發展的重要因素。

2.2.1 班級氣氛的定義

吳武典（民68）認為班級氣氛乃藉由班級中各分子間的社會交互作用而產生，它形成之後，又回過頭來影響班級中個別分子的行為。李國勝（民94）提出班級氣氛係指班級中因導師領導方式的不同，師生交互作用及同儕關係所形成獨特情緒氣氛，其會影響班級每一成員的態度、動機與行為規範。簡言之，班級氣氛即是班級的社會風氣。在良好的班級氣氛中，師生相處愉快，不但教師教學愉快，學生也受益良多，因此如何營造良好的班級氣氛使學生愉快的學習，是班級經營的重要課題。表2.5是國內外學者對班級氣氛的定義。

表 2.5 班級氣氛的定義摘要表

研究者	年代	班級氣氛之定義
Flanders	1960	班級氣氛是同學們對老師與班級的普遍化態度，這些態度的形成是班級互動的結果。亦即班級成員共同的心理特質或傾向。
Walberg	1968	班級氣氛分為結構和情意層面，結構層面是指教室的組織與結構，如班規、物質環境、民主；情意層面包含教室中氣氛，如滿足、親密、衝突。
Anderson	1970	班級氣氛是指由學生同儕關係、師生關係、學生與課程關係、學生對班級結構的知覺等四個因素所綜合決定的。
Getzel & Thelen	1972	班級氣氛和機構層面中的角色，及個人層面中的人格相當。
Good	1973	班級中的學習環境，不僅包括物理環境，且包括情緒的狀態。
Barlow	1985	班級氣氛是學生對教室運作因素所知覺到的滿意程度。

表2.5 班級氣氛的定義摘要表（續）

研究者	年代	班級氣氛之定義
李彥儀	民79	指班級活動中互動關係所形成的一種社會心理環境，透過班級氣氛可瞭解一個班級的社會交互作用及個別差異的情形，而班級氣氛也影響個體在班級中的態度、價值及學習活動。
張春興	民83	班級氣氛分為狹義和廣義來說明，狹義的班級氣氛是指因教師領導方式不同所形成的情緒氣氛，廣義的班級氣氛是指班級中師生交互作用和同儕所形成的情緒氣氛。
蔡進雄	民84	班級氣氛是教師、學童和環境彼此交互作用所形成的一種別於他班的獨特風格，而這種氣氛或風格一旦形成後，會瀰漫整個班級，進而影響班級成員的觀念或行為。
莊耀隆	民88	班級氣氛是班級中，因教師管教權力方式的不同，在師生交互作用下，而形成共同的觀念、目標、價值和態度等班級特有的情緒氣氛。
郭秀緞	民91	班級氣氛乃班級成員間與環境間交互作用所形成的共同心理傾向，假以一段時日，能擴及影響到班級每一位成員的知覺行為。
許淑華	民91	班級氣氛可以形成一種社會壓力，使班級中的成員塑造出共同的態度和價值觀，並且影響了教室中的各種活動。
呂麗珠	民92	班級氣氛為一種情緒氣氛；在班級社會體系中，由教師領導方式、班級規範、物質環境、成員人際互動所交織自然獨特氣氛。
蔣秀華	民99	班級氣氛由班級內各因素的交互影響歷程，包含學生與學生、學生與教師、學生與課程與學生對班級結構的知覺，由上列因素所形成的一種獨特情感、態度和行為。

資料來源：本研究整理

綜合各學者對班級氣氛的定義，研究者發現：班級氣氛具有兩個特色：一是班級氣氛是由師生與同儕互動出的獨特氛圍；二是班級氣氛可以影響成員的態度、情緒、行為及學習動機。因此，本研究參考各學者的定義及考量研究題目的性質，將班級氣氛定義為：「班級氣氛是一種由導師、學生與環境之間的互動感受及相互影響的作用，其影響的時間是長遠的，是獨特的，它影響每一個成員的思想、觀念和行為模式」。

2.2.2 班級氣氛的理論

班級氣氛的營造對班級經營是相當重要的（林進材，民99）。班級氣氛的概念，最早起源於社會心理學，而社會心理學中的團體動力學和社會計量技術的發展，促進了今日班級氣氛的研究（蔡璧煌，民87）。

本文將班級氣氛的理論作以下探討：

一、班級社會體系（Classroom Social System Theory）

最早提出「社會體系」概念來研究人類社會行為的是美國社會學家Parsons（1951），他指出，所謂社會體系，乃指兩個人在共同目標規範的情境下，所產生互動行為的關係結構；其後Getzels and Thelen（1960）根據Parsons的理論，將此概念具體化，發展出一套分析人類社會互動的理論模式，提出「班級是個社會體系」的概念：班級是一個由教師和學生互動所形成的社會體系，並從文化、制度、團體、個人、有機體等五層面來分析班級發展過程與功能，使班級成為一個獨特的社會體系，是提供研究班級氣氛的一項重要理論基礎（謝惠卿，民91）。而Getzels and Thelen（1972）認為人類在社會體系中表現社會行為，通常受到制度和個人因素的影響。制度方面的因素是指制度中的角色期望，又稱「團體規範」層面；而個人方面的因素是指個人的人格特質與需要傾向，又稱「個人情意」層面（陳奎憲，民88）。

基於這樣的觀念為前提，他們認為以班級社會體系而言，每一個體基於生理因素，發展出獨特的人格及需求傾向，但個人亦是團體、制度的一份子，個人的需要可以和制度目標配合，因此，制度的要求具合理性則較易被個人接受，個人在團體中如有歸屬感，則會樂於工作，不僅滿足自己的需求，也實現團體的目標。

其理論模式主要在強調：要瞭解班級團體的氣氛，必須從社會體系中的各種因素加以探討，才能充分瞭解，強調班級體系中每一個體具有獨特人格的需要，因此，歸屬感以及制度的合理，也占有舉足輕重的地位（陳奎熹，民88）。班級社會體系理論使得班級氣氛的研究有一明確方向，透過班級社會體系中的各種因素，亦即整合文化習俗、班級規範以及個體本身因素，讓我們更能掌握班級氣氛的全貌（王淑苓，民100）。

二、場地論（Field Theory）

場地論是心理學家Lewin於1930年代率先提出的理論，預測人類行為，必須同時考慮個體與環境兩種因素，場地論的行為函數： $B = f(P, E)$ B=behavior（行為），P=person（個體），E=environment（環境）。簡言之，該式意指人類行為是個體與環境交互作用的函數。他認為學習就是動機的改變，而動機是一種內部感覺（朱敬先，民89），人類有某種需要與意志，產出學習動機，然後就決定一個人行為的方向，當某一種動機滿足時，即產生出另外的動機，就不斷地朝向目標前進，行為的動力即源於意志或需求，因有意志或需求的壓力，引起了相當的緊張系統，進而產生種種動作，直至需求滿足、緊張解除為止。

接著Lewin（1951）根據場地論的觀點，提出團體動力論，著重探討團體的性質、發展法則、團體內部及部分間之交互關係（陳奎熹，民88）。場地論所強調的是物質環境或心理環境，都與個人行為有決然的存在關

係，而團體動力學觀點根基於「場地理論」，團體所處的環境，不論物理環境、心理環境或社會環境皆會對團體產生影響，團體行為是由團體內部結構及成員之間彼此互動所產生（劉坤桐，民98）。因此，場地論以及團體動力學，都強調團體行為是團體內部結構和成員間彼此互動所產生的，若應用於班級團體情境中，則可探討班級團體中學生間互動及學生與所處環境相互作用彼此影響所產生的行為之關係，以及班級內部結構和學生間彼此互動所產生的班級行為之關係，是班級氣氛研究的重要理論基礎。

三、需求—壓力論（Need—Press Theory）

場地論是用來說明個人行為乃個人與環境的互動結果，美國人格心理學家Murray則從個人的需求和環境的壓力來解釋個人的行為。Murray（1938）指出：個體行為的決定由其個體的「內在因素」與「外在因素」所造成。「內在因素」指的是個體本身的需求，「外在因素」指的是環境壓力。所謂的需求指的是一種建構、力量，可以結合知覺、統覺、理解、意念和行動的力量，個體藉此力量去改變現況，而壓力是指環境客體的屬性，能促進或阻礙個體為達目標所做的努力（張春興，民83）。

Murry將壓力分為 α 壓力（alpha press）與 β 壓力（beta press）， α 壓力是指真實存在，可用科學方法求得； β 壓力是指個體對現象界的一種獨特知覺。Stern（1970）亦基於上述看法，提出了「需求—壓力」的理論，行為是人格需求與環境壓力間趨於和諧的函數。若「需求—壓力」關係保持穩定而一致的狀態，則參與者會產生滿足與實現的感覺；反之，若「需求—壓力」間是不穩定、不一致的聯結狀態，則會使參與者感到不舒服、有壓迫感而退縮不前（黃昆輝，民82）。

需求－壓力論強調人類行為是個人需求和環境壓力交互作用的結果，透過需求－壓力論，從客觀環境壓力，以及個人對外在環境的主觀知覺來看，可以幫助我們了解班級環境、班級組織、班級成員的互動情形及個人的內在知覺與需求，實為研究班級氣氛不可或缺的理论根據(郭秀緞，民91)。

綜合上述班級氣氛理論可知：班級社會體系理論強調班級發展的過程，可從文化思潮、制度、團體、個人與有機體等層面來分析，班級成員的行為是來自制度與個人因素交互作用的結果。場地論強調其團體行為，是由團體內成員互動及成員與所處環境，相互作用彼此影響所產生的行為。需求－壓力論強調班級中成員的行為，是成員的個人需求與外在環境壓力，交互作用所產生的結果(曾惠玲，民97)。

2.2.3 班級氣氛的測量工具

班級氣氛測量工具因受班級氣氛理論發展的影響，在1960年代以後蓬勃發展，其研究的結果非常豐碩。因學者研究重點與對象不同，所以用來測量班級氣氛的研究工具也有所差異，茲就幾種較常使用於中小學的測量工具簡述如下：

一、學習環境量表 (Learning Environment Inventory, 簡稱LEI)

LEI的理論基礎來自於Getzel and Thelen的班級社會體系理論。Walberg (1968)認為班級氣氛可分為結構面和情意面兩種，發展出「教室氣氛問卷」(The Classroom Climate Questionnaire)，經其學生Anderson (1968)將其改編，又經Fraser (1981)修定而成(林寶山，民71)。主要用來評量十五個心理社會氣氛 (Psychosocial Climate)，包括：團結、多樣性、班規、進度、物質環境、衝突、目標導向、偏愛、困難、冷淡、民主、派系、滿意、組織混亂、競爭。

林寶山（民71）將Walberg修訂完成的學習環境量表（LEI）引進國內，用以研究班級氣氛和學生科學態度之關係，各分量表的信度 α 係數從0.32~0.95，區別效度從0.19~0.65。測量方式為學生自評，適用於國、高中的學生。

二、我的班級量表（My Class Inventory，簡稱MCI）

MCI是由Anderson, Walberg and Fraser等人根據LEI簡化而成的，由於其用字比較淺顯易懂，因此較適合於國小學童，特別是對LEI有閱讀困難者（吳福源，民88）。本量表分為二大類，五個分量表，包括：（1）關係層面：團結、衝突、滿意。（2）個人發展層面：困難、競爭。本量表題目較少，但在研究班級氣氛與學業成就之關係有很高的信度、效度，適用於八至十二歲的小學生，施測時間約需15~25分鐘。

三、班級環境量表（Classroom Environment Scale，簡稱CES）

CES係由Trickett and Moos所發展出的九種「社會氣氛量表」（Social Climate Scales）中的一項，該社會氣氛量表在評選各種不同的人類情境；它是根據Murray的「需求—壓力」理論的環境壓力為建構基礎，所以每一個向度分別代表環境的一種壓力，它的基本假設是：個體對環境有一致意見，可以測出環境的氣氛，而此氣氛對個體有直接的影響（吳福源，民88）。該量表適用於國中、高中學生，共分為九個分量表，區分為三個層面，分別為：

1. 人際關係層面：指環境中的人際關係。此層面包括有投入、親和、教師支持三個量表。
2. 個人成長與目標導向發展層面：指環境中個人成長和自我增強的機會。此層面包括有工作導向、競爭兩個分量表。

3. 系統維持與改變層面：指教室的結構與教學而言。此層面包括秩序與組織、規則澄清、教師控制、革新四個分量表。

根據上述班級氣氛測驗量表的內容層面之分析，班級是一個社會體系，其「結構」與「情意」的因素並重，「結構層面」指的是教室的組織與結構，如：民主、目標導向、物質環境、班規等，對學生來說，角色、責任、特權亦屬於此；「情意層面」指的是特殊的個人傾向，如教室中的滿足、親密、衝突等。由此可知，班級氣氛是師生及教學的社會心理及環境互動的結果。(黃朝凱，民92)

2.2.4 小結

對於班級氣氛的研究工具，不同理論各有其學理依據，故本研究參酌CES、LEI兩種量表編製之「班級氣氛量表」，並參考呂麗珠(民92)、陳嬾伊(民98)以及林逸琦(民102)問卷之編制，作為測量學生知覺班級氣氛之工具。其內涵包括：

- 一、 班規秩序：指班級建立一套明確班規，學生遵循規則，守秩序、有禮貌，教室活動的條理有序的程度。
- 二、 同儕親和：班級中同學們的友誼、同學們彼此樂意互相幫助以及喜歡一起學習的程度。
- 三、 合作競爭：班級學生之間透過個人或小組的良性競爭，而帶動提升班級的凝聚力及進步的程度。

2.3 社會支持

隨著社會的演變，學生學習環境在變，社會結構在變，家庭教育與學校教育不斷改變的情況之下，社會支持對於學生學習狀態或導師的領導風格有何影響，以及該如何因應，將是本研究要探討的地方，故本章節將從社會支持的定義、類型、來源、功能來了解社會支持之概念。

2.3.1 社會支持的定義

社會支持是指重要他人對個體心理資源的協助及情緒的支持，重要他人不僅分擔工作任務，而且也提供個體額外的經濟、物質、技巧及認知上的協助，使個體增加適應環境的能力等等 (Caplan, 1974)。社會支持包含「社會」和「支持」兩個概念，「社會」係指個人所連接之社會環境，可分為三類：親密者 (confidant)、社會網路者 (social network)、以及社會人士 (community)；「支持」則指提供工具性和情感性的行動，工具性指用此支持達到目的，如找工作，情感性則指達到感覺的分享 (單小琳，民79)。莊嬭夙 (民88) 認為社會支持包含兩個概念，一為社會概念，反應與個人關聯的社會環境；二為支持概念，指支持的要素類別、運作方式或互動歷程等。

社會支持的概念早先是由醫學研究報告中所正式提出，社會支持之詞大多是使用在一些比較特殊的學科領域，如社會學、社區心理學、兒童福利或臨床心理學等。其所包含的多向度概念，茲就國內外學者對社會支持之定義整理如下表2.6。

表2.6 社會支持的定義摘要表

學者	年代	社會支持之定義
Cobb	1976	社會支持是一種與自我相關訊息，使個體主觀認定他是被關愛、被尊重的，是個有價值的人，並且相信自己屬於一個能溝通、互惠，擔負相互義務的人際網路中。並著重三個層面，分別是情緒支持、自尊支持與社會網路的支持。
House	1981	社會支持是一種人與人之間的情感交流互動、物質的資助、訊息的交換與自我評價的提升。
Thoits	1982	社會支持是個體通過與他人的互動過程，而使個人的基本社會需求（如情感、自尊、認同、歸屬感、安全等）被滿足，透過如重要他人的情感提供或工具性的援助。
Cohen & Wills	1985	社會支持是介入在生活壓力事件和減弱對壓力評價的反應之間，當個人認知那是由別人提供必要的資源，他們將重新定義潛在的威脅，因此當壓力導致產生官能障礙，他們覺知有充足的社會支持能協助個人時，將更能評價壓力處境而採取更有效的適應策略。
Guralnick, Hammond, Neville & Connor	2008	在網路網絡中從（朋友、專業人士、家庭等）得到支持，包含正式（專業人士、機構）和非正式（朋友、家人）來源的支持。
吳宜寧	民85	社會支持是在社會網路間人際交換的行為，個體持續與所擁有的社會網路交換資源，使個體獲得滿足，發展社會生活的能力。

表 2.6 社會支持的定義摘要表（續）

學者	年代	社會支持之定義
鄭照順	民86	個人在社會體系中，覺得受到關心、尊重與協助，這些資源可幫助減少壓力及協助解決問題。
張明麗	民90	社會支持係指個體透過與人互動的過程，使其在面對壓力的情境時，能運用周圍的人以協助其解決困境。
楊正誠	民92	社會支持是透過情緒性、工具性與訊息性的支持，幫助個人在壓力情境中得到良好適應，並為個人壓力因應之緩衝。來源可來自配偶、家人、朋友、鄰居、同事或社團等。
張毓凌	民94	社會支持是個體得到來自其所處社會網絡中的所提供的各種支持行動，此種支持行動的性質包含情感性和非情感性，這種交流互動能幫助個體因應壓力、適應環境。
杜容瑩	民97	社會支持是個體在社會脈絡，能感受到自己是被他人所關愛的、受到尊重的、被隸屬的，社會支持可以減輕壓力或焦慮，有助於身心靈健康。
林芸君	民99	在社會網絡中，學生感受到來自家人、師長與同儕所給於精神上或物質上的支持與協助，讓學生感受到自己是被關愛的、是被尊重的、是被隸屬的，而這些支持與協助能讓學生滿足需求、解決問題，增加個體自我適應與面對壓力的能力。

資料來源：本研究整理

各學者對社會支持提出之定義，均包含兩個概念，一個概念是社會概念，社會是由一群人所組成，個體在社會中，會與其他人產生互動交流，並可能由他人（家人、朋友或其他重要他人）處獲得支持，由於人

群居於社會中，免不了與周圍環境產生關係，這些便是社會支持的重要來源。另一個概念是支持概念，從他人處獲得實質或精神上的支持，協助個體面對壓力情境，以幫助個體越過壓力情境的困境，而能得到滿足。

綜上所述，社會支持是指個體在透過與人互動的過程；追求目標，滿足個人需求，克服生活壓力的情境中所取得之精神上、知覺上、物質上之支持、支持的作用經由當事人主觀衡量決定（熊英君，民96）。它可說是個人在社會環境中，透過各種社會關係的運作，獲得支持與幫助的過程與結果。人是社會的一份子，身處社會環境中，便受到社會的影響，也隨時與社會產生互動相關，而社會支持則是幫助個體在生活適應上的一股力量。

2.3.2 社會支持的類型

社會支持的類型，由於不同學者的觀點及研究需求不同，因此產生不同的分類方式，如表2.7所示。

表 2.7 社會支持之分類方式

學者	年代	分類方式
Caplan	1974	物質性支持、認知性支持和情緒性支持。
Cobb	1976	<ol style="list-style-type: none"> 1. 情緒支持：讓個人感受到他是被關心或被愛的。 2. 自尊支持：讓個體感受到他是受尊重有價值的。 3. 網絡支持：讓個體感受到他是屬於一個溝通網絡中，包含彼此的義務與相互了解。

表2.7 社會支持之分類方式 (續)

學者	年代	分類方式
House	1981	<ol style="list-style-type: none"> 1. 情緒性支持：包含自尊、信任、關心、傾訴等。 2. 評價性支持：如肯定、回饋、社會比較等。 3. 訊息性支持：包含提出忠告、建議、指導、資訊等。 4. 工具性支持：提供如金錢、勞力、時間、環境改善等援助。
Thoits	1982	<ol style="list-style-type: none"> 1. 情緒性支持：包含感情、同情、理解、接受和重要他人的尊重。 2. 工具性支持：如提供諮詢、資訊，協助分擔責任，提供資金等。
Cohen & Wills	1985	<ol style="list-style-type: none"> 1. 自尊支持：人是被尊重、被接受，且是有價值的，也可稱為情感支持。 2. 訊息支持：他人對問題提供定義、理解和意見的支持，也可稱為意見支持。 3. 社會交往：透過與他人的接觸，使人分散對問題困擾的注意力，又可稱為歸屬感。 4. 工具支持：提供財力、物力、協助服務等直接的實質性支持。
Rees & Hardy	2000	情緒的支持、自尊的支持、訊息的支持和實質的支持。
Robert & Angelo	2001	自尊的支持、資訊的支持、社會友伴和工具性的支持。
鄭照順	民86	情緒支持、訊息支持以及陪伴性支持。
林美珍	民97	情緒性支持、訊息性支持和實質性支持。
何嘉欣	民100	情緒方面的支持、訊息方面的支持和工具性方面的支持。

資料來源：本研究整理

綜合上述研究得知，社會支持來源乃個人在週遭環境中接受重要他人給予的各種支持，不同來源可能提供不同性質的社會支持，可歸納為以下幾類：(一) 情感性支持：使個體感受到被愛、關懷、瞭解、信任、同理，而讓個體得到情緒上的支持、鼓勵與安慰；(二) 自尊支持：讓個體感覺被人肯定、感覺具有價值感、自尊感；(三) 工具性支持：直接給予物質、金錢、勞力、時間、或環境之改善等實質性的協助，使個體可立即用於情境中，以因應當下困難；(四) 訊息性支持：提供意見、建議、忠告、直接訊息等資訊給個體，使個體能運用獲得之訊息度過難關；(五) 社會網路的支持：讓個體產生歸屬感，並能感受到所屬團體所給予的支持與關懷（劉漢政，民99）。

2.3.3 社會支持的功能

對社會支持的功能而言，國外許多學者認為社會支持具有直接效果與緩衝效果兩種作用力（林志哲，民99），其理論模式如圖2.2。

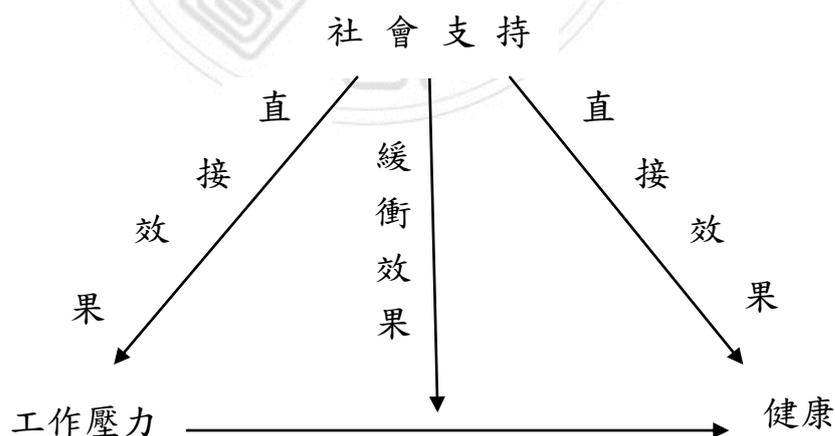


圖 2.2 社會支持的效果模式

資料來源：House, J. S. (1981), Work stress and Social support, Reading Mass: Addison Wesley.

一、 直接效果：

社會支持能直接提升個人的身心健康及幸福感，滿足人類的重要需求，如：安全感、自尊、認可、歸屬感等。社會支持能對健康有正向的影響及減輕壓力對個人所造成的負面影響。其次，對人們在工作中也可以用不同的方式直接降低工作壓力，間接增進身心健康。因此社會支持的兩種方式：直接增進身心健康及減輕壓力對個人造成的負面影響。

二、 緩衝效果：

社會支持可扮演緩衝效果的角色，個體藉由社會支持減輕壓力對個體所造成的影響。另外當社會支持並非以直接方式減輕壓力或增進身心健康時，便是緩和兩者之間的關係，如同使用化學催化劑的催化作用般，扮演緩衝的角色。當個體處在壓力情境中，藉由社會支持的效果可以干擾壓力對個體身心健康所造成的影響，間接對身心健康產生正面效果。

國內學者吳月霞（民94）將社會支持分成兩種功能：一是消極預防及消除生活壓力，亦即當個人遇到重大事件而影響生活正常運作時，社會支持可以降低壓力帶來的負面影響及個人偏差行為，增進適應能力；二是積極增進心理健康與自我肯定，亦即社會支持有助個人身心健康以及提升其幸福感與自我價值感。

綜合上述研究得知，社會支持是一種力量，它可以是實質上的，也可以是情感的形式，尤其當個人遇到困境時，可以透過個人與他人人際間良好的互動關係，從中獲得物質上協助、情感上支持、經驗上傳承、自我方面的肯定等資源，幫助個人直接或間接的減少壓力、降低壓力對個人造成的身心傷害，進而去面對問題或是增加因應能力，將壓力迎刃而解、促進生活適應、提升自我身心健康（謝昌志，民101）。

2.3.4 社會支持的來源

社會支持的來源，由於不同學者的觀點及研究需求不同，所得的來源也不盡相同，如表2.8所示。

表 2.8 社會支持之來源

學者	年代	來源
Caplan	1974	1. 正式支持：藉由組織本身的特性與目標來提昇個體的福利，其來源為專業人員、半專業人員、輔導人員等。 2. 非正式支持：一種無結構性，屬於個別化需求的一種，其來源包括鄰居、家人、朋友。
Swindle	1983	1. 社會資源：如學校、社團、教會。 2. 個別的社會網絡：如同學、朋友、同事。 3. 重要關係人：如家人、配偶、重要他人。（張郁芬，民90）
Felner	1984	1. 正式支持：來源包含老師、諮商員。 2. 非正式支持：來源包括朋友及其他成人。 3. 家庭支持：來源是有血緣關係的親人。
蔡姿娟	民88	家庭、學校、同儕或社會機構。
闕美華	民89	專業團體、親人、師長或行政主管、同儕。
黃玉青	民99	同儕支持最高，依序為教練、導師、家人支持。
陳慧玲	民100	同儕支持最高，依序為老師支持、家人支持。
李建霖	民101	教練支持最高，依序為隊友、家人、級任老師支持。

資料來源：本研究整理

社會支持的來源，雖因研究者的不同主題而有差異，但仍大致可分為下述幾類：(一) 親人：包含父母、兄弟姊妹、配偶、親戚等；(二) 同儕：包含同學、朋友、鄰居、同事等；(三) 上級主管：如校長、師長、行政人員、主管等；(四) 專業團體：如社工員、諮商員、醫療機構、衛生機關、社會福利機構、政府機關；(五) 宗教團體：如教會等。

為能符合研究目的與研究對象所需，本研究將社會支持區分為「家人」、「師長」、「同儕」作為三種主要支持來源，同時以之為根據來編定量表。

2.3.5 小結

本研究中的社會支持可說是在社會網絡中，學生感受到來自家人、師長與同儕所給於精神上或物質上的支持與協助，讓學生感受到自己是被關愛的、是被尊重的、是被隸屬的，而這些支持與協助能讓學生滿足需求、解決問題，增加個體自我適應與面對壓力的能力。

為能符合研究目的與研究對象所需，本研究將社會支持區分為「家人」、「師長」、「同儕」作為三種主要支持來源，並參考顏名儀（民99）、林芸君（民99）問卷之編制，作為測量學生知覺社會支持之工具，其內涵包括：

- 一、 家人支持：個人在面對挫折或壓力時，透過與家人的互動或支持、安慰及鼓勵，以減少壓力的產生，進而滿足需求達到自我肯定目的。
- 二、 師長支持：個人在面對挫折或壓力時，透過與師長的互動或支持、安慰及鼓勵，以減少壓力的產生，進而滿足需求達到自我肯定目的。
- 三、 同儕支持：個人在面對挫折或壓力時，透過與同儕的互動或支持、安慰及鼓勵，以減少壓力的產生，進而滿足需求達到自我肯定目的。

2.4 學習滿意度

2.4.1 學習滿意度的定義

學習 (learning) 乃是教育心理學上一個很重要的概念，是個體經由練習或經驗使其行為產生較持久改變的歷程 (張春興、林清山，民78)。張春興 (民83) 進一步說明，學習是指行為改變的歷程，而非僅指學習後行為表現的結果。施良方 (民85) 認為「學習」是心理學中的一個術語，在學習理論中所講的「學習」不只是指人類的學習，也包括動物的學習，有機體為了生存與適應，必須不斷的改變自己的行為，經驗積累引起的行為傾向變化的過程，也是學習的過程。

滿意度 (satisfaction) 是一種感覺或態度 (張春興，民83; Wolman, 1973); 是願望和需求的達成 (The Oxford English Dictionary, 1989)。Tough (1982) 指出學習滿意度是學生對學習活動的感覺或態度，高興的感覺或積極的態度是「滿意」，不高興的感覺或消極的態度的形成是「不滿意」。Flammger (1991) 將滿意度界定為需求與需要的應驗，完滿的愉悅及滿足的感覺。

學習滿意度 (learning satisfaction) 指的是學習者對於學習整體所產生的感受，此種感覺是來自學習過程中是否能讓學習者感到愉快，以及學習成果是否能讓學習者滿足其需求的主觀感受 (Tough, 1982)。當學習者在學習中得到滿足、找到樂趣，則可促使其保持動機而持續學習，故學習滿意度是衡量學習成果及學習者在學習上是否滿足的重要指標 (施台珠，民95)。而Rovai and Barnum (2003) 指出，利用成績作為學生學習成效的衡量，可能會有失偏頗與限制，成績無法有效反映學生所學，且非一種具可靠性的指標，反而學生的知覺更為重要，故本研究以學生主觀知覺的學習滿意度來反映該生在學習方面的成效指標。

茲將國內外學者對學習滿意度的定義臚列如表2.9。

表 2.9 學習滿意度的定義摘要表

學者	年代	學習滿意度之定義
Tough	1982	滿意是學生對學習活動的感覺或態度，高興的感覺或積極的態度是「滿意」，不高興的感覺或消極的態度的形成是「不滿意」。「學習滿意度」是一種對學習活動，或在學習過程中其願望及需求獲得滿足。因此，學習滿意度可來解釋學生參與學習活動的動機和參與學習的結果。
Domer、Carswell & Spreckelmeyer	1983	學生學習滿意度取決於個人的「期望水準」與「實際所得的結果」相比較後的差異程度，期望水準與實際所得結果之間差距愈小，則學生愈感到滿意；差距愈大，則學生愈感到不滿意。（許文敏，民90）。
馬芳婷	民 78	學習滿意度是一種對學習活動的感覺或態度。這種感覺或態度的形成是因為學生喜歡該學習活動，或在學習過程中，其願望、需求獲得達成。
蕭安成	民 87	學習滿意度是指學習者進行學習活動之後達到原先需求和期望，甚至獲得不預期的成果，產生飽足的愉悅感和積極的態度。
許文敏	民 90	學習滿意度是指學生對學習活動內容、方式、過程及結果的感受態度，該感受或態度若符合其期望水準，是為滿意；不符合其期望水準，則為不滿意。

表 2.9 學習滿意度的定義摘要表（續）

學者	年代	學習滿意度之定義
李慶泰	民 91	學習滿意度是指學習者在學習過程中，所覺知之學習活動能滿足個人學習上的需求，並對學習活動的喜歡而產生完滿的感受和正向態度。
黃玉湘	民 91	學習滿意度是學習者在參與學習活動後，能達到學習前所預期的目標，學習需求獲得滿足，在心理上產生愉悅的感覺，並對學習活動有更積極的態度。
紀紋薇	民 95	學習者進行學習活動之前，心中對各方有預期的學習期望，參與學習後，若學習情況達成原先需求、期望，即會產生飽足的愉悅感和積極的態度，此為學習滿意度。
李建霖	民 101	學習滿意度是一種對學習活動的感受或態度，此感覺或態度的形成是因為學生喜歡學習活動，或在學習過程中其願望及需求獲得滿足。

資料來源：本研究整理

綜觀上述國內外研究者對於學習滿意度的界定，不難發現大都強調個人對學習過程的內在主觀感受，當學習者個人的學習需求獲得滿足，並感到愉悅且轉成更積極的學習態度，即表示學習滿意度高，反之則為學習滿意度低。因此，本研究引用李建霖（民101）之見，將學習滿意度定義為：「學習滿意度是一種對學習活動的感受或態度，此感覺或態度的形成是因為學生喜歡該學習活動，或在學習過程中其願望以及需求獲得滿足」。

2.4.2 學習滿意度的理論

一、雙因子理論

雙因子理論是Herzberg（1957）從工作行為的觀點來分析工作滿意度，他認為人類之所以能安於工作是因為可在其中獲得兩種報償，一是內在報償，即「激勵因素」（motivator factors）；一是外在報償，即「保健因素」（hygiene factors）。（李慶泰，民91）

1. 激勵因素：指該因素存在會使人感到滿足，但若不存在也不會造成不滿足，這種因素主要來自於工作本身，如：成就感、器重、責任感、升遷及發展等。
2. 保健因素：指該因素存在會使人感到不滿足，但若不存在也不會造成滿足，這種因素主要來自於工作之外，如：薪資、地位、公司政策、人際關係、工作保障等。

Herzberg（1957）認為管理者如能分清激勵因素和保健因素，並加以靈活運用，必可提高績效及員工滿意度。

Domer（1983）將雙因子理論運用於學生學習滿意度上說明，認為影響學生學習滿意度的激勵因素是學生本身內在的因素，如學習之成就感、教師與學生的認可及學習本身等，而影響學生學習不滿意的外在保健因素主要是外在的學習環境，如學習之環境、人際關係及機構之行政措施等。激勵因素若存在，會使學生感到滿意，反之也不會感到不滿意。保健因素不存在，會使學生感到不滿意，反之也不會感到滿意。由此可知，學生學習滿意度多與學生本身內在的因素、外在學習環境有關。

二、需求理論

人本心理學家馬斯洛 (Maslow, 1970) 對人類的動機持有整體而又分層的看法。他認為人類具有多種相關的動機，期間消長強弱之變化，與個體生長發展的需求有密切的關係。Maslow 強調人類的所有行為係由需求 (need) 所引起，而需求又有高低層次之分，這些層次分為五種需求層次，由下而上分別為生理需求 (physiological needs)、安全需求 (safety needs)、愛與隸屬需求 (love and belongingness needs)、尊重需求 (esteem needs)、及自我實現需求 (self-actualization needs) 等，如圖2.3所示。

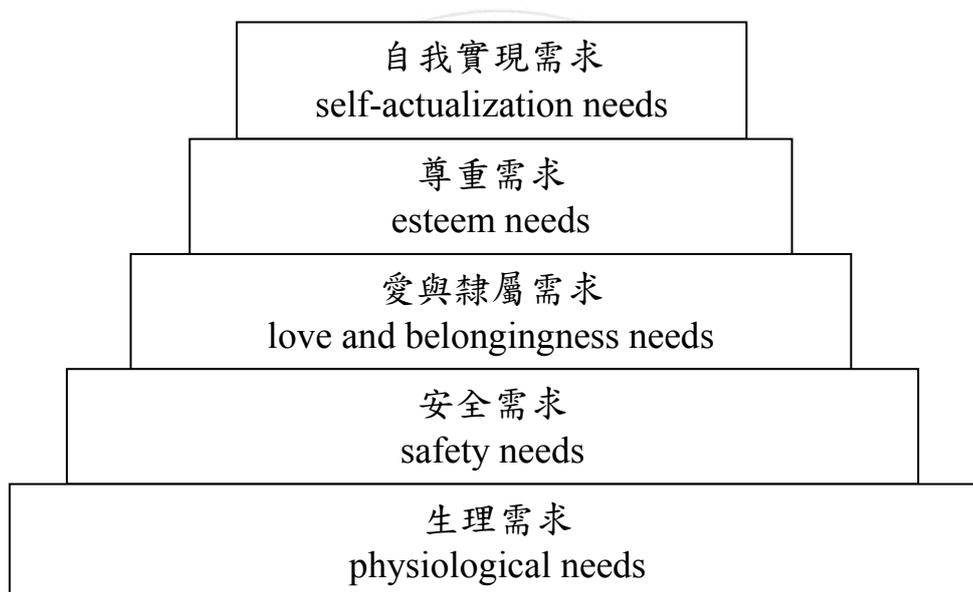


圖 2.3 人類需求層次關係圖

資料來源：張春興 (民83)，教育心理學：三化取向的理論與實踐，台北：東華。

因此，Maslow的動機理論被稱為「需求層次論」，又因為動機層次的升高是以需求的滿足為基礎，所以他的理論也稱為「需求滿足論」(張春興，民83)。上述五種需要具有階級性，需求層次愈低層者，強度愈大，而在較低層次獲得滿足後，其需要的慾望便減低，個人受更高層次需要

的支配；也由於每個人的個別差異性，其需要也就不同。由此理論中可知，學生有個別差異存在，且因為情境的不同而有不同的需求。因此，學生特性的不同是造成學習滿意度與否的因素。

三、一致模式理論

Boshier (1971) 提出一致模式以解釋外界環境與內在心理變項對學生行為之影響。他認為參與教育的動機可分為「匱乏動機」與「成長動機」，而「匱乏動機」與「內在自我不一致」的意義相同；「成長動機」與「自我接受」的意義相同，他進一步從教育上指出「內在自我不一致」與「匱乏動機」的關係，自我和其他變項不一致即與中途退學有關，也就是對教育較為不滿意；而「成長動機者」即為「自我接受者」，故自我與他人相互一致，對教育環境較感到滿意。其理論指出提高學習滿意度，滿足學習者內在自我一致，學習者和教育環境適當配合是相當重要的。

四、投入—產出 (Input—Output) 理論

投入—產出理論是以教育經濟理論的角度來解釋學生學習滿意度，即是將學校視為一生產體系，以教育的投入產出來衡量教育的品質和效益。鮑爾斯 (Samuel Bowles) 認為影響學校生產過程的投入因素可歸納為三類 (蓋浙生，民83)：

1. 學校環境：如學校教學的環境、設備、師資素質。
2. 家庭的環境與背景：如父母親的教育程度、職業及所得收入等。
3. 學生個人因素：如學生的學習動機、學習能力等因素。

由以上因素產出教育生產函數，此種教育或學校的生產過程方式中，由投入因素與產出間的關係發展如下圖所示的群因互動模式 (the interactive model) 以表示教育的投入與產出間的相互關係。

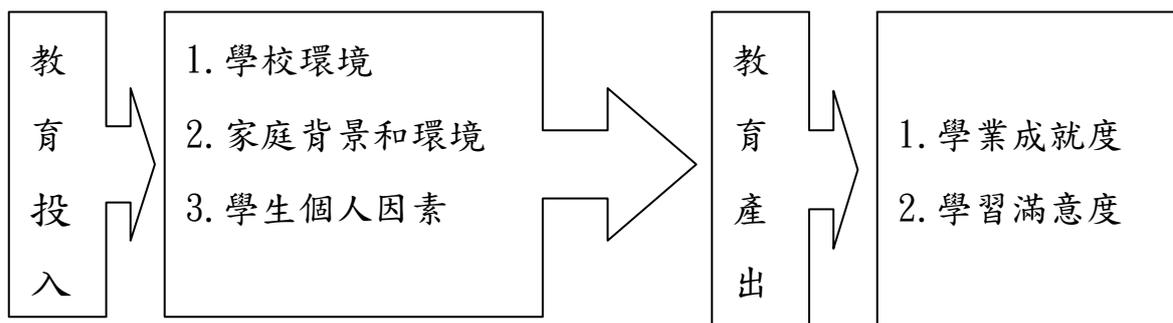


圖 2.4 教育投入—產出群因互動模式

資料來源：蓋浙生（民 83），教育經濟學，台北：三民。

教育投入後而有了教育產出，也就是學業成就；學生學習滿意度即取決於學生學業成就的結果差異程度。在投入的因素中，學生的時間、教師的時間及設備使用的時間均影響學生的學習及成就，所以影響學習滿意度除學生個人因素外，家庭因素及學校環境因素都會產生影響作用。

五、差異理論

差異理論是Locke（1969）所倡導，其基本假設在於個人對於工作滿意的程度，乃是由實際所得與預期所得之間的差距來判斷，若差距越小，則感到滿意度越高，反之，則滿意度越低。

Domer（1983）也將「差異理論」應用在學生學習滿意度方面，他認為學生學習的滿意度取決於個人的「期望水準」與「實際所得的結果」相比較後的差異程度。「期望水準」與「實際所得的結果」之間的差異越小，則學生感到越滿意；差異越大，則感到越不滿意。

由差異理論可以發現：學校必須重視學生學習的期望，滿足其學習的目標，設計出符合學生學習的環境與課程，才容易激勵學生達成期許目標。

表 2.10 學習滿意度的相關理論

理論	學者／年代	定義
雙因子 理論	Herzberg 1957	認為人類的需求是二元性的： (1) 是動物性的需要，即避免痛苦；亦即「保健因素」。 (2) 是人性的需要，即心理成長；也就是「激勵因素」。
	Domer 1983	影響學生學習滿意度的「激勵因素」是學生本身內在的因素，如學習成就感、教師與同學的認可、學習本身等。而影響學生學習不滿意的外在「保健因素」主要是學習環境，如學習環境、人際關係、學校機構的行政措施等。
需求 理論	Maslow 1970	人類行為需求可分為五個層次，自低至高分別為生理需求 (physiological needs)、安全需求 (safety needs)、愛與隸屬需求 (love and belongingness needs)、尊重需求 (esteem needs)、及自我實現需求 (self-actualization needs)。
一致模式 理論	Boshier 1971	教育上指出「內在自我不一致」與「匱乏動機」的關係，自我和其他變項不一致即與中途退學有關，也就是對教育較為不滿意；而「成長動機者」即為「自我接受者」，故自我與他人相互一致，對教育環境較感到滿意。
投入－產出 理論	Bowles 1976	以教育經濟學的理论為基礎，來探討學生學習滿意度的理論，係將學校當作一個生產體系，以教育的投入及產出衡量學校教育的品質和效益。
差異 理論	Domer 1983	學生學習的滿意度取決於個人的「期望水準」與「實際所得的結果」相比較後的差異程度。

資料來源：本研究整理

綜合上述學習滿意度理論得知，各學者均指出學習滿意度導源於學習者個人的特質、需求、期望，與外在學習環境之不同而交互作用，因此學習者個人對學習滿意度的高低，唯有學習者期望與實際所得結果是否相符合來決定；而學習滿意度並非由單一要素形成，影響學生滿意度因素是綜合性的，除學生個人投入因素外，同儕間相處情況、家庭環境背景、學校情境因素等都會對學生學習滿意度產生影響作用。

2.4.3 學習滿意度的構面

學習滿意度的相關研究相當多，研究對象和研究主題不同，其影響學習滿意度的構面也不同，為瞭解相關文獻的構面有哪些，以下將探討近年來國內研究者對學生學習滿意度所牽涉到的構面，並加以分析以作為建構本研究學習滿意度構面之參考。

馬芳婷（民78），研究社教機構短期研習班學生之學習滿意度中，包括教師教學、學習成果、人際關係等。

卓旻怡（民88）在雲林縣國中生體育課學習滿意度的調查研究中，分了五個構面：教師教學、學習效果、場地設備、教學行政、同儕關係。

林佩怡（民88）對二專餐飲管理科學生學習滿意度之研究時，共有五個構面：學習成果、校外實習、課程教材、實習設備、教師教學。

劉安倫（民89）研究國中學生對職業試探與輔導活動課程學習滿意度中，包括課程安排及設計、學習環境、生涯規劃、教師教學、人際關係等。

許文敏（民90）研究實用技能班學生學習滿意度時，將實用技能班學生學習滿意度分為：知識的成長、技能的成就、態度的改變、道德的養成、文化的陶冶、工作機會的獲得等六個層面。

李麗美（民91），研究松年大學學員之學習滿意度中，包括包括課程教材、教師教學、環境設備、行政服務、人際關係等。

謝惠卿（民91）則於國中導師領導行為、班級氣氛與學習滿意度的研究中包含導師教學能力、導師管理班級常規的能力、教室人際互動的影響。

柯淑屏（民92）研究桃園地區高職餐飲管理科學生學習滿意度中，包括課程教材、教師教學、環境設備、行政服務、學習成果、人際關係。

李文姮（民100）對高屏區高齡者電腦學習動機與學習滿意度關係之研究時，分成五個構面：教師教學、學習效果、同儕關係、場地設備及教學行政。

謝政達（民102）對臺北市私立高職學生數學課班級氣氛對學習動機與學習滿意度之研究時，分成三個構面：教師教學、人際關係以及學習成果。

茲將上述彙整歸納如表2.11所示。

表 2.11 學習滿意度之研究構面彙整表

研究者／年代	學習滿意度之研究構面					
	課程 教材	教師 教學	環境 設備	行政 服務	學習 成果	人際 關係
馬芳婷（民78）		✓			✓	✓
蕭安成（民87）	✓	✓		✓		✓
卓旻怡（民88）		✓	✓	✓	✓	✓
林佩怡（民88）	✓	✓	✓		✓	
劉安倫（民89）	✓	✓	✓			✓

表 2.11 學習滿意度之研究構面彙整表 (續)

研究者／年代	學習滿意度之研究構面					
	課程 教材	教師 教學	環境 設備	行政 服務	學習 成果	人際 關係
許文敏 (民 90)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
謝惠卿 (民 91)		✓		✓		✓
李麗美 (民 91)	✓	✓	✓	✓		✓
李慶泰 (民 91)		✓	✓		✓	✓
黃玉湘 (民 91)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
柯淑屏 (民 92)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
紀紋薇 (民 95)	✓	✓	✓	✓		
李文姮 (民 100)	✓	✓	✓		✓	✓
賴怡婷 (民 102)	✓	✓	✓	✓		
謝政達 (民 102)		✓			✓	✓

資料來源：本研究整理

綜觀上述國內研究者針對學習滿意度所從事之實證研究，發現在構面上以「課程教材」、「教師教學」、「環境設備」、「學習成果」、「人際關係」為主。

2.4.4 小結

本研究以嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生為研究對象，因此在學習滿意度構面的設計上，擬針對其特性加以選擇，選擇的構面包括「導師教學」、「同儕關係」、「學習成果」，並參考劉安倫（民89）、柯淑屏（民92）、賴怡婷（民102）問卷之編制，作為測量學生學習滿意度之工具。

- 一、導師教學：學生對導師之教學及課程的滿意程度。
- 二、同儕關係：學生對學習過程中，與同學關係的滿意程度。
- 三、學習成果：係指學生在學習後能否有效地運用所學內容於食衣住行上，並提升知能的等滿意程度現狀。

2.5 導師領導風格、班級氣氛、社會支持與學習滿意度之相關研究

本節就導師領導風格、班級氣氛、社會支持與學習滿意度各構面之間的相關研究作一探討。

2.5.1 導師領導風格與學習滿意度之相關研究

謝惠卿（民91）在「國中導師領導行為、班級氣氛與學習滿意度之研究—以高雄市某國中為例」之研究中，發現導師領導行為各變項與學習滿意度各變項間皆呈現顯著正相關，意即學生知覺到導師運用較多的領導行為，則學習滿意度越高。

林麗文（民95）在「國中導師的領導行為與班級氣氛及學習滿意度之相關研究—以台中縣國民中學為例」中指出導師領導行為各變項與學習滿意度各變項間均呈現顯著正相關，意即學生知覺到導師運用較多的領導行為，則學習滿意度越高。

黃瓊儒（民96）在「彰化縣高職導師領導行為與班級氣氛及學習滿意度之相關研究」中，發現高職導師領導行為各層面與學習滿意度各層面之間有顯著相關。

錢玉玲（民98）在「國中生班級氣氛、學習滿意度、導師領導行為與班級生活幸福感之相關研究」中，發現國中生對導師領導的「魅力」、「激勵」、「個人關懷」、「智力刺激」、「願景」、「權宜獎賞」、「介入管理」等行為之感受程度愈高時，其在學習滿意度的「教師教學」、「同儕關係」、「學習成果」三層面的感受程度也愈高。

林育珊（民100）在「教師人格特質、轉型領導行為與學生學習滿意度關係之研究」中，發現因導師轉型領導行為的程度不同，學生的學習滿意度有顯著差異，其中「激勵與啟發」對學生的學習滿意度有顯著影響，而採行高度轉型領導的導師，其學生的學習滿意度較佳。

趙明顯（民100）在「高中職工業類科實用技能學程班導師領導行為與班級氣氛及學習滿意度之關係研究」中指出導師領導行為與學習滿意度有顯著正相關，且有顯著預測力。

許人祝（民101）在「臺北市國中運動社團教師領導風格、學習滿意度與學習成效之相關研究」中，發現教師領導風格與學習滿意度各因素間有顯著相關，且相關情形呈高度正相關。

綜觀上述研究，導師領導風格與學習滿意度具有顯著的相關與影響。

2.5.2 導師領導風格與班級氣氛之相關研究

李彥儀（民79）以國中學生為研究對象，在「台北市國民中學導師人格特質、領導行為對班級氣氛之影響研究」中發現男女導師的領導類型皆對班級氣氛有顯著影響存在，且民主型領導及關懷型領導顯著優於獨立型及奉獻型領導。

謝惠卿（民91）在「國中導師領導行為、班級氣氛與學習滿意度之研究—以高雄市某國中為例」之研究中，發現導師領導行為與正向班級氣氛呈顯著正相關，而與負向班級氣氛呈顯著負相關；導師領導行為與班級氣氛相互間均有顯著影響力。

李國勝（民94）在「國中導師領導行為、班級氣氛與班級經營效能關係之研究」中，發現國中導師領導行為各層面與班級氣氛各層面之間有顯著正相關，其中以魅力對民主、智力刺激對民主之相關係數最高。

林麗文（民95）在「國中導師的領導行為與班級氣氛及學習滿意度之相關研究—以台中縣國民中學為例」中指出導師領導行為的各變項與班級氣氛各變項有顯著相關。根據研究結果顯示，導師領導行為各變項與班級氣氛的「目標導向」、「滿意」、「班規」、「團結」及「民主」均呈現顯著正相關，即學生知覺到導師運用較多的領導行為時，正向班級氣氛越高，負向班級氣氛越低。

黃瓊儒（民96）在「彰化縣高職導師領導行為與班級氣氛及學習滿意度之相關研究」中指出，高職導師領導行為各層面與班級氣氛各層面之間有顯著相關。

曾惠玲（民97）在「高中職導師領導風格、班級氣氛與學習態度之研究—以南投縣為例」研究中，發現高中職導師領導風格與班級氣氛在整體及各層面，均具有顯著之正相關。

錢玉玲（民98）在「國中生班級氣氛、學習滿意度、導師領導行為與班級生活幸福感之相關研究」中，發現國中生對導師領導的「魅力」、「激勵」、「個人關懷」、「智力刺激」、「願景」、「權宜獎賞」、「介入管理」等行為之感受程度愈高時，其在班級氣氛的「團結」、「秩序」、「競爭」、「滿意」、「民主」五層面的感受程度也愈高。

劉坤桐（民98）在「宜蘭縣國小高年級導師領導風格、班級氣氛學生學習動機之相關研究」中指出國小高年級學童知覺教師轉型、互易領導與班級氣氛各層面間呈顯著正相關，其中轉型領導行為明顯高於互易領導行為與班級氣氛的相關，各層面中以「魅力」與「教師支持」的相關最高，而「消極介入管理」層面與班級氣氛各層面的相關較低。

顏名儀（民99）在「大台北地區高職餐飲科導師領導風格對班級氣氛及學習態度之探討—以社會支持為干擾變項」的研究中指出魅力型領導、轉換型領導、交易型領導以及家長型領導對於班級氣氛有顯著的正相關。

綜觀上述研究，導師領導風格與班級氣氛具有顯著的相關與影響。也就是說，教師的轉型、互易領導行為表現越佳，則學生的班級氣氛越佳，班級經營效能也越好。

2.5.3 班級氣氛與學習滿意度之相關研究

林美智（民89）在「空中大學師生互動與學生學習滿意度之研究」中，發現師生和同儕間的互動是影響學習滿意度的重要因素。

謝惠卿（民91）在「國中導師領導行為、班級氣氛與學習滿意度之研究—以高雄市某國中為例」之研究中，發現班級氣氛各變項與學習滿意度各變項有顯著相關。研究結果顯示：班級氣氛的「目標導向」、「滿意」、「班規」及「團結」與學習滿意度各變項呈現顯著正相關，而「組織混亂」則與學習滿意度各變項呈現顯著負相關，即學生知覺到班級正向氣氛越高，則學習滿意度越高；反之，則否。

黃瓊儒（民96）在「彰化縣高職導師領導行為與班級氣氛及學習滿意度之相關研究」中指出，高職班級氣氛各層面與學習滿意度各層面之間有顯著相關，且班級氣氛對學習滿意度，具有顯著預測力。

蘇佳純（民97）在「學習動機、班級氣氛與學習滿意度關係之研究—以花蓮地區國中小學生英語課為例」研究中指出國中小學生的班級氣氛將會顯著影響學生學習滿意度。

黃慧玲（民99）在「雲林縣國小學生對閩南語的學習動機、班級氣氛及學習滿意度之相關研究」中指出班級氣氛與學習滿意度相關；而除了年級以外，不同性別、籍貫、家庭結構、家長職業之學生，其班級氣氛及學習滿意度並沒有特別顯著差異。

謝政達（民102）在「臺北市私立高職學生數學課班級氣氛對學習動機與學習滿意度之研究」中，發現數學課良好班級氣氛感受傾向愈高的臺北市私立高職學生，則其數學學習滿意度愈佳，反之則愈差。

綜觀上述研究，班級氣氛與學習滿意度具有顯著的相關與影響。

2.5.4 社會支持與學習滿意度之相關研究

張毓凌（民94）在「研究生生活壓力、社會支持與學習滿意度之研究—以臺北縣市大學為例」研究中，發現研究生社會支持與學習滿意度之間為顯著正相關。

韋祿恩（民98）在「企業員工電腦學習態度、社會支持與數位學習滿意度之關係研究」中發現電腦學習態度與社會支持對數位學習滿意度有顯著正相關。

顏名儀（民99）在「大台北地區高職餐飲科導師領導風格對班級氣氛及學習態度之探討—以社會支持為干擾變項」研究中指出學生知覺的社會支持較高時，會強化「魅力型領導與班級氣氛」、「轉換型領導與班級氣氛」、「交易型領導與班級氣氛」及「家長型領導與班級氣氛」間的正向效果。

黃玉青（民99）在「國小躲避球運動代表隊選手社會支持、參與動機及學習滿意度之研究」中指出社會支持會顯著且正向的影響學習滿意度。

羅明屏（民100）在「臺北市高中（職）體育班學生社會支持、學習適應與課程學習滿意度之研究」指出臺北市高中（職）體育班高三學生之社會支持與學習適應對課程學習滿意度有顯著正相關，且具有預測力。

蔡妙玫（民101）在「運動代表隊選手社會支持、參與動機與學習滿意度之研究—以新北市國小田徑選手為例」研究中指出新北市國小田徑運動代表隊選手之社會支持、參與動機與學習滿意度之間呈現顯著的正相關。

莊惠玲（民103）在「大臺北區國小學童參與武術社團態度、社會支持與學習滿意度之關聯性」研究中，發現大臺北區國小學童參與武術活動的參與態度、社會支持與學習滿意度三者間具有正相關，且大臺北區國小學童參與武術活動的參與態度及社會支持能有效預測學習滿意度。

綜觀上述研究，社會支持與學習滿意度具有顯著的相關與影響。

第三章 研究方法

本研究採取問卷調查方式蒐集資料，本章依前二章擬定研究方法，共分為六節，第一節：研究架構，第二節：研究主題變項，第三節：研究假設，第四節：問卷設計與研究變項之操作型定義，第五節：研究對象與問卷回收，及第六節：資料分析與統計方法，作為本研究進行方法。

3.1 研究架構

本研究目的在探討導師領導風格、班級氣氛、學習滿意度與社會支持等之相關性。依本研究的動機及目的，經由相關文獻探討及分析，作成本研究的架構圖，其中以「導師領導風格」為自變項，「班級氣氛」為中介變項，「社會支持」為干擾變項，「學習滿意度」為依變項，並探討各個變項之間的關連性（如圖 3.1）。

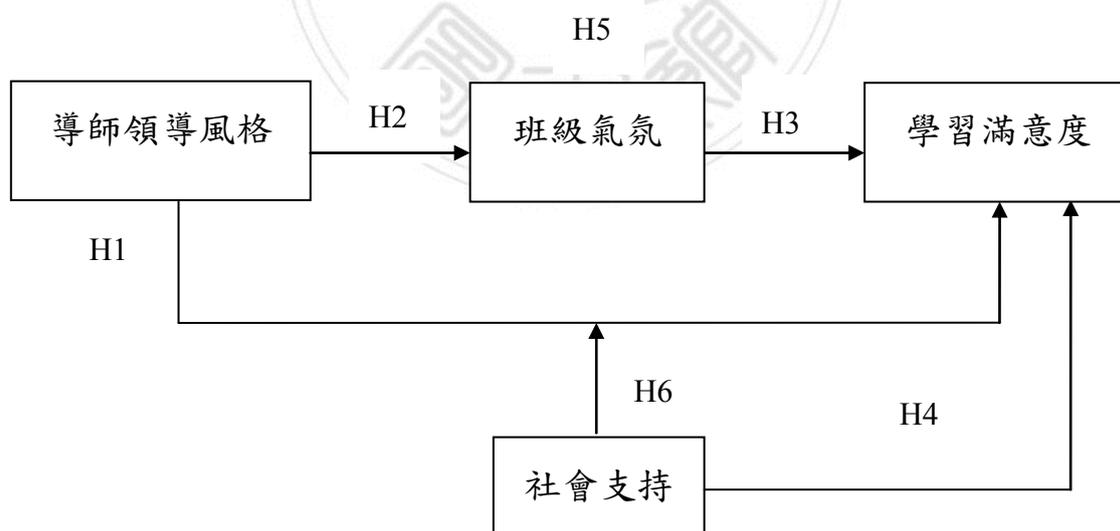


圖 3.1 研究架構圖

資料來源：本研究整理

3.2 研究主題變項

本研究架構所涉及的主要變項，如下所述。

3.2.1 個人背景變項

本研究的個人背景變項共有三個向度，分述如下：

1. 性別：分「男」、「女」二組。
2. 年級：分「七年級」、「八年級」、「九年級」三組。
3. 現任導師帶本班：分「未滿一年」、「一年以上，未滿二年」、「二年以上，未滿三年」三組。

3.2.2 導師領導風格

綜合歸納文獻探討的結論，本研究將導師領導風格分為四個子構面，分別為激勵與關懷、魅力與啟發、權宜獎賞與介入管理。

3.2.3 班級氣氛

綜合歸納文獻探討的結論，本研究將班級氣氛分為三個子構面，分別為班規秩序、同儕親和、合作競爭。

3.2.4 學習滿意度

綜合歸納文獻探討的結論，本研究將學習滿意度分為三個子構面，分別為導師教學、同儕關係、學習成果。

3.2.5 社會支持

綜合歸納文獻探討的結論，本研究將社會支持分為三個子構面，分別為家人支持、師長支持、同儕支持。

3.3 研究假設

根據本研究目的及研究問題，提出欲檢驗之研究假設，茲整理如下：

H1：導師領導風格對學習滿意度有顯著正向影響。

H2：導師領導風格對班級氣氛有顯著正向影響。

H3：班級氣氛對學習滿意度有顯著正向影響。

H4：社會支持對學習滿意度有顯著正向影響。

H5：班級氣氛對導師領導風格與學習滿意度之間具有中介效果。

H6：社會支持於導師領導風格、學習滿意度具有干擾效果。

3.4 問卷設計與研究變項之操作型定義

本研究採用問卷調查方式進行，第一部分是衡量嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生對「導師領導風格」、「班級氣氛」、「學習滿意度」與「社會支持」的知覺情形，第二部分為嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生的基本資料。

第一部分的問卷量表皆採用李克特（Likert-Type Scale）七點量表，分數 1 分到 7 分，由低到高排列，分別為「非常不同意」、「不同意」、「稍微不同意」、「無意見」、「稍微同意」、「同意」與「非常同意」。請填答者依個人知覺狀況在適當的□中打勾，依勾選分數之高低作為該變項分數的評比。透過前述文獻探討，本研究各構面之研究變項進行操作型定義，包括「導師領導風格」、「班級氣氛」、「學習滿意度」與「社會支持」等四個部分。第二部分是學生個人基本資料題項，以利瞭解樣本特性。

3.4.1 導師領導風格之操作型定義

參考李昕平（民 98）的觀點，本研究所探討之導師領導風格係指導師在班級領導上運用「轉型領導」及「互易領導」的情形。茲就此兩種領導風格的定義說明如下：

一、轉型領導

轉型領導是指領導者以前瞻性的遠景及個人的魅力，運用各種激勵策略，激勵成員提昇動機及滿足感，以使成員更加努力的一種領導。

本研究將導師轉型領導定義為：「導師運用個人的魅力，與學生共同訂定班級願景，透過對學生個別化的關懷，激勵學生向上，增加班級凝聚力，與學生理性溝通及良性互動，增進學生學習興趣，提昇學習成效，進而激發學生潛能，帶領學生創新與突破現狀，達到卓越自我實現的個人需求層次的領導行為」，並將其區分為「激勵與關懷」、「魅力與啟發」兩個構面。

二、互易領導

互易領導是指領導者運用磋商、妥協、討價還價的策略，滿足部屬的需求，以使部屬工作的一種領導。互易領導強調領導者與成員的關係是基於互惠的原則，領導者運用協商過程的管理角色，提供適當之獎勵及澄清達到目標之途徑，以激勵成員表現符合預期的工作績效。

本研究將導師互易領導定義為：「教師運用溝通、妥協、酬賞等策略，協助學生釐清責任及獲得酬賞的原則與途徑，促使學生投入學習及班級活動，並達到教師所期望的行為目標，且能隨時注意學生的行為並發現問題，或當學生行為未達標準時，隨時給予指導、糾正或懲罰」，並將其區分為「權宜獎賞」、「介入管理」二個構面。

表 3.1 導師領導風格之操作型定義與衡量

子構面	操作定義	題項	文獻來源
激勵 與 關懷	導師運用各種激勵策略，透過對學生個別化的關懷，與學生進行良性的溝通互動。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 導師會鼓勵我們踴躍參加校內外的競賽活動。 2. 遇到重要事情時，導師會和我們一起討論，共同解決。 3. 導師對生活或學習上有問題的學生，會主動關心與照顧。 4. 當我遇到挫折或情緒低落時，會想找導師晤談。 5. 當我們需要導師幫忙時，導師會熱心地幫助我們解決困難。 	<p>謝惠卿 (民 91)</p> <p>李昕平 (民 98)</p> <p>顏名儀 (民 99)</p>
魅力 與 啟發	導師發揮個人魅力，激發學生智能及創造力，增進學生學習及生活上的適應，進而促進學習成效。	<ol style="list-style-type: none"> 6. 導師風趣幽默，和他／她相處是一件愉快的事。 7. 我覺得導師對自己充滿自信，我很欣賞他／她。 8. 導師為人正派有能力，能替我們主持公道或解決難題。 9. 導師能補充時事資訊，讓我們了解社會的種種現象。 10. 導師會講述小故事或座右銘，引發我們追求成功的動機。 	<p>謝惠卿 (民 91)</p> <p>李昕平 (民 98)</p> <p>顏名儀 (民 99)</p>

表3.1 導師領導風格之操作型定義與衡量（續）

子構面	操作定義	題項	文獻來源
權宜 獎賞	教師運用溝通、妥協、酬賞等策略，協助學生釐清責任及獲得酬賞的原則與途徑，促使學生投入學習及班級活動，並達到教師所期望的行為目標。	<p>11. 導師會肯定並公開稱讚表現好的同學。</p> <p>12. 導師向我們清楚的表示，有什麼樣的表現，就會有什麼樣的獎勵。</p> <p>13. 當我們完成導師交代的任務時，導師會給予適度的獎勵。</p> <p>14. 當我們的表現比導師預期的更好時，導師會給我們更好的獎勵。</p>	<p>謝惠卿 (民 91)</p> <p>李昕平 (民 98)</p> <p>顏名儀 (民 99)</p>
介入 管理	導師為避免學生出錯，隨時注意學生的行為並發現問題，或當學生行為未達標準時，隨時給予指導、糾正或懲罰，來修正學生行為，以確定能順利達成目標。	<p>15. 導師會隨時隨地留意我們錯誤或犯規的行為。</p> <p>16. 當我們犯錯，導師會立刻處理。</p> <p>17. 當導師發現我們的表現不符合期望時，會要求我們改進。</p> <p>18. 當班上同學與導師約定的事情無法達成時，導師會給予適度的責備或懲罰。</p>	<p>謝惠卿 (民 90)</p> <p>李昕平 (民 98)</p> <p>顏名儀 (民 99)</p>

資料來源：本研究整理

3.4.2 班級氣氛之操作型定義

依據黃金和（民97）的觀點，班級氣氛係指教師與學生在班級社會體系中，因導師的領導方式不同而有不同的班級規範、態度和同儕關係，經過一段時間交互作用後所形塑出的共同價值觀與氣氛。本研究將班級氣氛定義為：「班級氣氛是一種由導師、學生與環境之間的互動感受及相互影響的作用，其影響的時間是長遠的，是獨特的，它影響每一個成員的思想、觀念和行為模式」，包含三個構面：

1. 班級秩序：指班級建立一套明確班規，學生遵循規則，守秩序、有禮貌，教室活動的條理有序的程度。
2. 同儕親和：班級中同學們的友誼、同學們彼此樂意互相幫助以及喜歡一起學習的程度。
3. 合作競爭：班級學生之間透過個人或小組的良性競爭，而帶動提升班級的凝聚力及進步的程度。

表 3.2 班級氣氛之操作型定義與衡量

子構面	操作定義	題項	文獻來源
班規 秩序	指班級建立一套明確班規，學生遵循規則，守秩序、有禮貌，教室活動的條理有序的程度。	19. 導師上課時對於同學的要求，已有一套明確的規定。	呂麗珠 (民 92)
		20. 大多數的同學平時都會遵守班級公約。	陳熾伊 (民 98)
		21. 導師說話時候，我會專心聆聽。	林逸琦 (民 102)
		22. 導師請假時，我們班都能乖乖的遵守規矩。	

表3.2 班級氣氛之操作型定義與衡量 (續)

子構面	操作定義	題項	文獻來源
同儕親和	班級中同學們的友誼、同學們彼此樂意互相幫助及喜歡一起學習的程度。	23. 我喜歡和同學相聚在一起的感覺。 24. 班上同學彼此感情很好。 25. 有困難時，班上同學都會互相幫助。 26. 同學們都喜歡參加班上活動。 27. 參加各項班際比賽時，班上同學都會互相加油打氣。	呂麗珠 (民 92) 陳熾伊 (民 98) 林逸琦 (民 102)
合作競爭	班級學生之間透過個人或小組的良性競爭，而帶動提升班級的凝聚力及進步的程度。	28. 上課時，班上同學都很踴躍發言，想爭取好表現。 29. 班上同學會認真完成作業，以獲得老師的讚美。 30. 我希望努力表現，比同學能得到老師更多的讚美。 31. 分組活動時，小組都會盡力表現，爭取好的名次。 32. 小組同學會互相加油打氣，表現好成績。	呂麗珠 (民 92) 陳熾伊 (民 98) 林逸琦 (民 102)

資料來源：本研究整理

3.4.3 學習滿意度之操作型定義

本研究引用李建霖（民 101）之定義：「學習滿意度是一種對學習活動的感受或態度，此感覺或態度的形成是因為學生喜歡該學習活動，或在學習過程中其願望以及需求獲得滿足」，共包含三個構面：

1. 導師教學：學生對導師之教學及課程的滿意程度。
2. 同儕關係：學生對學習過程中，與同學關係的滿意程度。
3. 學習成果：係指學生在學習後能否有效地運用所學內容於食衣住行上，並提升知能的等滿意程度現狀。

表 3.3 學習滿意度之操作型定義與衡量

子構面	操作定義	題項	文獻來源
導師教學	學生對導師之教學及課程的滿意程度。	33. 我對導師的教學熱忱感到滿意。 34. 我對導師的教學內容難易度感到滿意。 35. 我對導師能對我提出的問題做出適當的回應感到滿意。 36. 我對導師的成績(如：大考、小考)計算方式感到滿意。 37. 我對導師上課的教學氣氛感到滿意。	劉安倫 (民 89) 柯淑屏 (民 92) 賴怡婷 (民 102)
同儕關係	學生對學習過程中，與同學關係的滿意程度。	38. 在活動中，我常參與討論，和同學一起學習。 39. 遇到不懂的地方，同學會主動教我。 40. 同學彼此關心與鼓勵，對我的學習幫助很大。 41. 我覺得同學之間的學習氣氛很好。	劉安倫 (民 89) 柯淑屏 (民 92) 賴怡婷 (民 102)

表 3.3 學習滿意度之操作型定義與衡量 (續)

子構面	操作定義	題項	文獻來源
學習 成果	係指學生在學習後能否有效地運用所學內容於食衣住行上，並提升知能的等滿意程度現狀。	42. 我能了解大部分的學習內容。 43. 我覺得自己學習的能力進步很多。 44. 導師的教學方式，提升我的學習興趣。 45. 在本班的學習使我學到了更多知識。 46. 在本班的學習使我增進了解決問題的能力。	劉安倫 (民 89) 柯淑屏 (民 92) 賴怡婷 (民 102)

資料來源：本研究整理

3.4.4 社會支持之操作型定義

本研究引用顏名儀 (民99) 之定義：「個人在面對挫折或壓力時，當其無法自行處理及面對時，透過與學校、家長、同儕、朋友及老師等互動或支持、安慰及鼓勵，以減少壓力的產生，進而滿足需求達到自我肯定的目的」，共分為三個構面：家人支持、師長支持以及同儕支持。

表 3.4 社會支持之操作型定義與衡量

子構面	操作定義	題項	文獻來源
家人 支持	個人在面對挫折或壓力時，透過與家人的互動或支持、安慰及鼓勵，以減少壓力的產生，進而滿足需求達自我肯定的目的。	47. 家人在我心情不好時會傾聽、安慰及鼓勵我。 48. 家人會注意我的需求，主動蒐集相關資訊給我。 49. 家人會提供金錢及需要的物品給我。 50. 家人會提醒我注意的事，以免我犯錯。	顏名儀 (民 99) 林芸君 (民 99)

表 3.4 社會支持之操作型定義與衡量 (續)

子構面	操作定義	題項	文獻來源
師長支持	個人在面對挫折或壓力時，透過與師長的互動或支持、安慰及鼓勵，以減少壓力的產生，進而滿足需求達到自我肯定目的。	51. 不論學習結果如何，導師對我的努力表示肯定。 52. 當我灰心時，導師會給我鼓勵與安慰。 53. 當我遇到困難時，導師會引導我正確的方向。 54. 我有不好的行為及做錯事時，導師會對我提出規勸。 55. 我有好的表現時，導師會為我高興、稱讚我。	顏名儀 (民 99) 林芸君 (民 99)
同儕支持	個人在面對挫折或壓力時，透過與同儕的互動或支持、安慰及鼓勵，以減少壓力的產生，進而滿足需求達到自我肯定目的。	56. 同學願意分享我學習的喜悅。 57. 同學願意聽我傾訴心中的煩惱與壓力。 58. 當我遇到困難時，我的同學會陪著我，使我覺得不孤單無助。 59. 當我做錯事情時，同學會從旁協助我解決問題。 60. 當我要做決定時，同學會提供給我意見。	顏名儀 (民 99) 林芸君 (民 99)

資料來源：本研究整理

3.5 研究對象與問卷回收

3.5.1 研究對象

本研究主要目的在探討嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生知覺導師領導風格、班級氣氛、社會支持對學生學習滿意度之影響，並以嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生為研究樣本。

3.5.2 前測分析

於 2014 年 9 月間進行問卷前測，針對嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生發放預試問卷 75 份，回收 75 份。問卷進行量表信度分析得到「導師領導風格」、「班級氣氛」、「學習滿意度」與「社會支持」等構面之 Cronbach's α 係數分別為 0.937、0.908、0.906 與 0.863，各構面之 Cronbach's α 係數皆有達到標準值 0.7 以上。

3.5.3 正式問卷之回收情形

根據 103 學年度嘉義縣各級學校概況表，嘉義縣共有 23 所國民中學、2 所縣立完全中學，學校規模分為三類：10 班（含）以下、11 到 24 班、25 班（含）以上。於 2014 年 10 月至 11 月進行發放問卷，問卷發放方式採便利抽樣，並請託熟識者代為發放及回收，總計發放 400 份問卷，回收分數 380 份，回收率約為 95%，剔除填答不全或固定反應卷之無效問卷 5 份，共計 375 份，有效問卷回收率為 93.75%。

3.6 資料分析方法與統計方法

本研究為驗證並了解各變項間之關係，於問卷回收後，先經人工檢查，將資料予以編碼登錄，主要分析方法是利用SPSS for Windows 12.0 中文版統計套裝軟體，進行資料分析。茲將所用之統計方法說明如下：

一、因素分析（Factor Analysis）：

因素分析著重在如何解釋變數之間的關係，希望能從原始資料中，找出潛藏在背後共同因素結構。因素的抽取是選擇轉軸後因素負荷量數值大的變數，進一步對各因素所代表的意義加以命名，以顯示變數與因數間的關係。本研究採取主成分因素分析法對各構面進行因素分析，以萃取特徵值大於1的因素，並以最大變異數法進行正交轉軸決定共同因素，得出研究變項之最後因素結構。

二、信度分析（Reliability Analysis）：

信度分析是用來了解量表的一致性或穩定性，本研究採用Cronbach's α 係數為信度檢驗方法。根據吳明隆（民95）的觀點，研究各構面之信度估計，建議皆超過0.7則表示問卷有高信度，即各變項是具有可靠性的。

三、描述性統計分析（Descriptive Analysis）：

針對嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生，以「導師領導風格」、「班級氣氛」、「學習滿意度」與「社會支持」等構面各題項之平均數及標準差進行描述性分析，以瞭解嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生在各變項之分佈情形。

四、T檢定（T-Test）及單因子變異數分析（One-Way ANOVA）：

利用T檢定主要目的是進行性別在各構面之顯著性考驗，而單因子變異數分析則是檢測年級、導師帶領班上時間等控制變數在各構面之平均數及顯著差異。

五、相關分析（Correlation Analysis）：

相關分析可用來探討變數之間是否有線性關係，以及相關的方向與強度，本研究利用Pearson 積差相關分析，求取不同變項間之相關係數，作為衡量二個變項間關聯程度之指標。

六、迴歸分析（Regression Analysis）：

迴歸分析是用來檢定自變項對依變項之影響程度的統計方式。本研究利用迴歸分析檢定「導師領導風格」、「班級氣氛」、「學習滿意度」與「社會支持」等四項構面之間的影響與「班級氣氛」的中介影響。本研究採用層級迴歸分析，以探討社會支持對導師領導風格與學習滿意度間關係的干擾效果。



第四章 研究實證結果與分析

本章針對嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）的學生對導師領導風格、班級氣氛、學習滿意度與社會支持之知覺情形進行調查，並將有效樣本資料輸入SPSS for Windows 12.0版統計軟體中，使用適當的統計方法進行資料分析，並針對各統計分析結果加以解釋與討論，以驗證第三章之研究架構與假設，共分為九節：

- 4.1 利用「因素分析」分析各構面的因素負荷量、解釋變異量及KMO值，建構導師領導風格、班級氣氛、學習滿意度與社會支持各量表之效度，將量表中不理想的題項刪除。
- 4.2 利用「信度分析」，以了解本量表問項的一致性，採用Cronbach's α 係數來檢定各因素項目間的一致性，Cronbach's α 係數愈大，代表各細項之間的相關性愈高。
- 4.3 對研究變項進行「描述性分析」以瞭解嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）的學生對各個構面的知覺情形。在個人基本資料部分：採用百分比及次數分配，藉以瞭解個人背景變項分布情形，並對受試者在「導師領導風格量表」、「班級氣氛量表」、「學習滿意度量表」、「社會支持量表」之得分，求其平均數及標準差。
- 4.4 以「T檢定」與「單因子變異數分析」比較及檢定不同背景變項在各構面因素是否有顯著性差異，並在達到顯著差異的項目施以scheffe多重比較，進一步了解各變項的差異。
- 4.5 以「Pearson 積差相關分析」檢視導師領導風格、班級氣氛、學習滿意度與社會支持各變項間之相關性，以及各因素構面彼此的相關性。

- 4.6 以「迴歸分析」探討「導師領導風格」、「班級氣氛」、「社會支持」對「學習滿意度」是否有顯著性影響。
- 4.7 中介分析檢驗「導師領導風格」是否會經由「班級氣氛」之中介影響「學習滿意度」。
- 4.8 干擾分析（層級迴歸分析）探討「社會支持」對「導師領導風格」與「學習滿意度」間關係的干擾效果。
- 4.9 研究假設之驗證。

4.1 因素分析

本研究採用主成分分析法進行因素萃取，過程中進行正交轉軸時，則採用最大變異法，進而得到各量表的建構效度，並以特徵值大於1及因素負荷量大於0.5以上作為建構效度之取捨標準。轉軸後要決定因素數目，以縮減各量表之構面，獲得較大的解釋量。因素分析前，先進行KMO取樣適當性檢定與Bartlett的球形檢定以及共同性指數，判斷是否適合進行因素分析。當KMO值愈大時，表示變項間的共同因素愈多，愈適合進行因素分析，根據學者Kaiser的觀點，如果KMO值小於0.5時，較不適宜進行因素分析（吳明隆，民95）。此外，從Bartlett的球形檢定達顯著與否，代表相關矩陣是否具共同因素，藉此判別是否適合進行因素分析。本研究就導師領導風格、班級氣氛、學習滿意度與社會支持四構面進行因素分析。

4.1.1 導師領導風格因素分析

本研究在導師領導風格的構面上共有18個題項，經因素分析後，KMO值為0.874，Bartlett 球形檢定亦達顯著水準，表示適合進行因素分析。透過因素分析，各題項的因素負荷量皆大於0.5，不予刪題。

經轉軸後共萃取出四個因素，分別命名為：「魅力與啟發」、「激勵與關懷」、「權宜獎賞」及「介入管理」，累積解釋變異量達74.577%。分析結果整理如表4.1所示。

表 4.1 導師領導風格因素分析彙整表

因素名稱	題號	題目	因素負荷量	累積解釋變異量 (%)
魅力與啟發	9	導師能補充時事資訊，讓我們了解社會的種種現象。	0.898	24.102%
	10	導師會講述小故事或座右銘，引發我們追求成功的動機。	0.891	
	8	導師為人正派有能力，能替我們主持公道或解決難題。	0.884	
	7	我覺得導師對自己充滿自信，我很欣賞他／她。	0.733	
	6	導師風趣幽默，和他／她相處是一件愉快的事。	0.605	
激勵與關懷	1	導師會鼓勵我們踴躍參加校內外的競賽活動。	0.865	43.710%
	4	當我遇到挫折或情緒低落時，會想找導師晤談。	0.861	
	2	遇到重要事情時，導師會和我們一起討論，共同解決。	0.675	
	5	當我們需要導師幫忙時，導師會熱心地幫助我們解決困難。	0.660	
	3	導師對生活或學習上有問題的學生，會主動關心與照顧。	0.650	

表4.1 導師領導風格因素分析彙整表（續）

因素名稱	題號	題目	因素負荷量	累積解釋變異量 (%)
權宜獎賞	12	導師向我們清楚的表示，有什麼樣的表現，就會有什麼樣的獎勵。	0.932	60.192%
	14	當我們的表現比導師預期的更好時，導師會給我們更好的獎勵。	0.925	
	13	當我們完成導師交代的任務時，導師會給予適度的獎勵。	0.787	
	11	導師會肯定並公開稱讚表現好的同學。	0.773	
介入管理	15	導師會隨時隨地留意我們錯誤或犯規的行為。	0.763	74.577%
	18	當班上同學與導師約定的事情無法達成時，導師會給予適度的責備或懲罰。	0.729	
	16	當我們犯錯，導師會立刻處理。	0.681	
	17	當導師發現我們的表現不符合期望時，會要求我們改進。	0.638	

資料來源：本研究整理

4.1.2 班級氣氛因素分析

本研究在班級氣氛的構面上共有14個題項，經因素分析後，KMO值為0.841，Bartlett球形檢定亦達顯著水準，表示適合進行因素分析。透過因素分析，發現共同性係指某一個變數可被潛在因素所解釋的部分，一般每題項能達0.5以上較佳（吳明隆，民95），而第23題的共同性僅0.331，予以刪題，刪題後的KMO值為0.837，Bartlett球形檢定亦達到顯著水準，表示仍適合進行因素分析。

經轉軸後共萃取出三個因素，分別命名為：「合作競爭」、「班規秩序」及「同儕親和」，累積解釋變異量達70.996%。分析結果整理如表4.2所示。

表 4.2 班級氣氛因素分析彙整表

因素名稱	題號	題目	因素負荷量	累積解釋變異量 (%)
合作競爭	29	班上同學會認真完成作業，以獲得老師的讚美。	0.843	28.254%
	30	我希望努力表現，比同學能得到老師更多的讚美。	0.838	
	32	小組同學會互相加油打氣，表現好成績。	0.831	
	28	上課時，班上同學都很踴躍發言，想爭取好表現。	0.826	
	31	分組活動時，小組都會盡力表現，爭取好的名次。	0.814	
班規秩序	20	大多數的同學平時都會遵守班級公約。	0.859	49.973%
	21	導師說話的時候，我會專心聆聽。	0.811	
	22	導師請假時，我們班都能乖乖的遵守規矩。	0.806	
	19	導師上課時對於同學的要求，已有一套明確的規定。	0.648	
同儕親和	24	班上同學彼此感情很好。	0.769	70.996%
	25	有困難時，班上同學都會互相幫助。	0.744	
	27	參加各項班際比賽時，班上同學都會互相加油打氣。	0.712	
	26	同學們都喜歡參加班上活動。	0.656	

資料來源：本研究整理

4.1.3 學習滿意度因素分析

本研究在學習滿意度的構面上共有14個題項，經因素分析後，KMO值為0.844，Bartlett球形檢定亦達顯著水準，表示適合進行因素分析。透過因素分析，各題項的因素負荷量皆大於0.5，不予刪題。經轉軸後共萃取出三個因素，分別命名為：「學習成果」、「導師教學」及「同儕關係」，累積解釋變異量達70.815%。分析結果整理如表4.3所示。

表 4.3 學習滿意度因素分析彙整表

因素名稱	題號	題目	因素負荷量	累積解釋變異量 (%)
學習成果	45	在本班的學習使我學到了更多知識。	0.935	28.718%
	42	我能了解大部分的學習內容。	0.927	
	43	我覺得自己學習的能力進步很多。	0.896	
	44	導師的教學方式，提升我學習興趣。	0.891	
	46	在本班的學習使我增進了解決問題的能力。	0.802	
導師教學	34	我對導師教學內容難易度感到滿意。	0.825	52.408%
	35	我對導師能對我提出的問題做出適當的回應感到滿意。	0.808	
	33	我對導師的教學熱忱感到滿意。	0.788	
	37	我對導師上課的教學氣氛感到滿意。	0.779	
	36	我對導師的成績(如：大考、小考)計算方式感到滿意。	0.718	

表4.3 學習滿意度因素分析彙整表（續）

因素名稱	題號	題目	因素負荷量	累積解釋變異量（%）
同 儕 關 係	40	同學彼此關心與鼓勵，對我的學習幫助很大。	0.838	70.851%
	41	我覺得同學之間的學習氣氛很好。	0.777	
	39	遇到不懂的地方，同學會主動教我。	0.764	
	38	在活動中，我常參與討論，和同學一起學習。	0.665	

資料來源：本研究整理

4.1.4 社會支持因素分析

本研究在社會支持的構面上共有14個題項，經因素分析後，KMO值為0.886，Bartlett球形檢定亦達顯著水準，表示適合進行因素分析。透過因素分析，發現共同性係指某一個變數可被潛在因素所解釋的部分，一般每題項能達0.5以上較佳（吳明隆，民95），而第49題的共同性僅0.476，予以刪題，刪題後的KMO值為0.891，Bartlett球形檢定亦達顯著水準，表示仍適合進行因素分析。經轉軸後共萃取出三個因素，分別命名為：「同儕支持」、「師長支持」及「家人支持」，累積解釋變異量達75.770%。分析結果整理如表4.4所示。

表 4.4 社會支持因素分析彙整表

因素名稱	題號	題目	因素負荷量	累積解釋變異量 (%)
同儕支持	58	當我遇到困難時，我的同學會陪著我，使我覺得不孤單無助。	0.876	29.233%
	59	當我做錯事情時，同學會從旁協助我解決問題。	0.870	
	60	當我要做決定時，同學會提供給我意見。	0.841	
	57	同學願意聽我傾訴心中的煩惱與壓力。	0.839	
	56	同學願意分享我學習的喜悅。	0.675	
師長支持	53	當我遇到困難時，導師會引導我正確的方向。	0.853	57.741%
	54	我有不好的行為及做錯事時，導師會對我提出規勸。	0.813	
	55	我有好的表現時，導師會為我高興、稱讚我。	0.804	
	51	不論學習結果如何，導師對我的努力表示肯定。	0.791	
	52	當我灰心時，導師會給我鼓勵與安慰。	0.776	
家人支持	48	家人會注意我的需求，主動蒐集相關資訊給我。	0.844	75.770%
	47	家人在我心情不好時會傾聽、安慰及鼓勵我。	0.820	
	50	家人會提醒我該注意的事，以免我犯錯。	0.769	

資料來源：本研究整理

4.1.5. 因素分析後研究新構面

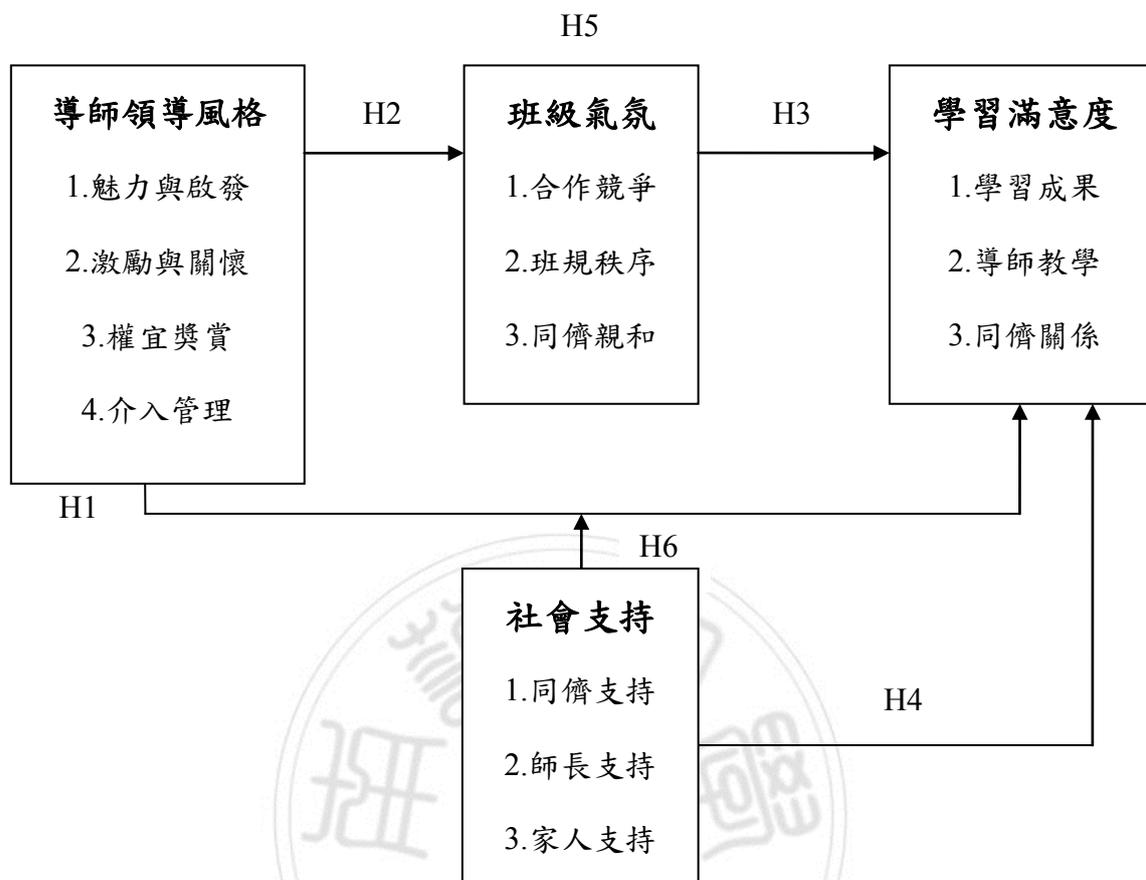


圖 4.1 因素分析後研究架構圖

資料來源：本研究整理

4.2 信度分析

本研究利用SPSS for Windows 12.0中文版電腦統計軟體，對導師領導風格、班級氣氛、學習滿意度與社會支持等四個構面及其子構面進行信度分析，採用Cronbach's α 值考量信度以驗證內部一致性，若 α 值越高，顯示量表內各細項的相關性愈大，吳明隆（民95）指出，當 α 值高於0.7則具有相當良好的內部一致性，當 α 值於介於0.6至0.7之間則仍可接受使用。

經由信度分析，導師領導風格信度達0.917，導師領導風格子構面中魅力與啟發信度為0.936，激勵與關懷信度為0.927，權宜獎賞信度為0.878，介入管理信度為0.773。班級氣氛信度達0.890，班級氣氛子構面中合作競爭信度為0.925，班規秩序信度為0.840，同儕親和信度為0.789。學習滿意度信度達0.861，學習滿意度子構面中學習成果信度為0.938，導師教學信度為0.871，同儕關係信度為0.809。社會支持信度達0.910，社會支持子構面中同儕支持信度為0.916，師長支持信度為0.907，家人支持信度為0.819。本研究各構面信度皆達標準。各構面信度係數如表4.5所示。

表 4.5 各構面信度分析彙整表

構面	題項 個數	Cronbach's α 係數	子構面	適用題項 個數	Cronbach's α 係數
導師領導風格	18	0.917	魅力與啟發	5	0.936
			激勵與關懷	5	0.927
			權宜獎賞	4	0.878
			介入管理	4	0.773
班級氣氛	13	0.890	合作競爭	5	0.925
			班規秩序	4	0.840
			同儕親和	4	0.789
學習滿意度	14	0.861	學習成果	5	0.938
			導師教學	5	0.871
			同儕關係	4	0.809

表4.5 各構面信度分析彙整表（續）

構面	題項 個數	Cronbach's α 係數	子構面	適用題項 個數	Cronbach's α 係數
社會支持	13	0.910	同儕支持	5	0.916
			師長支持	5	0.907
			家人支持	3	0.819

資料來源：本研究整理

4.3 樣本結構與各變項之描述性分析

本研究利用導師領導風格、班級氣氛、學習滿意度與社會支持等四個構面及其子構面之平均數及標準差數據，進行樣本結構與描述性分析，藉以瞭解嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）的學生對各變項之情形。

4.3.1 樣本結構分析

本研究針對嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）的學生進行調查，總共回收 375 份有效問卷，其人口統計變項整理如表 4.6 所示。

- (1) 性別：本研究回收之有效問卷中，男性 184 人（49.1%），女性 191 人（50.9%），本研究調查對象男女性約各半。
- (2) 年級：本研究回收之有效問卷中，七年級 123 人，八年級 125 人，九年級 127 人，本研究調查對象三個年級比例差不多。
- (3) 現任導師帶本班：本研究回收之有效問卷中，未滿一年 123 人，一年以上，未滿二年 125 人，二年以上，未滿三年 127 人，三個年級比例差不多。

表 4.6 有效樣本基本資料表

個人特徵	類別	人數	百分比
性別	(1) 男	184	49.1%
	(2) 女	191	50.9%
年級	(1) 七年級	123	32.8%
	(2) 八年級	125	33.3%
	(3) 九年級	127	33.9%
現任導師帶本班	(1) 未滿一年	123	32.8%
	(2) 一年以上，未滿二年	125	33.3%
	(3) 二年以上，未滿三年	127	33.9%

資料來源：本研究整理

4.3.2 各研究變項之描述性分析

本研究利用「導師領導風格」、「班級氣氛」、「學習滿意度」與「社會支持」四個構面及其子構面之平均數及標準差進行描述性分析，以瞭解嘉義縣公立國民中學（含縣立完全中學國中部）學生對各變項之知覺情形。

(1) 導師領導風格構面：

魅力與啟發方面，以題號 8「導師為人正派有能力，能替我們主持公道或解決難題。」平均數（6.25）最高，顯示學生相信導師能公平處理同儕間紛爭，並解決學生生活或學業上的難題。題號 6「導師風趣幽默，和他／她相處是一件愉快的事。」平均數（6.03）最低，但仍高出中間值許多，顯示學生和老師的互動良好（見表 4.7）。

激勵與關懷方面，以題號 1「導師會鼓勵我們踴躍參加校內外的競賽活動。」平均數（6.36）最高，顯示十二年國教政策推展以來，除了教育會考分數列入評比外，超額比序積分中的競賽分數亦有很大的影響，所以導師會多鼓勵孩子參加各式競賽以提升個人競爭力。題號 5「當我們需要導師幫忙時，導師會熱心地幫助我們解決困難。」平均數（6.31）最低，但仍高出中間值許多，顯示導師努力處理班務，且能體察學生需求（見表 4.7）。

權宜獎賞方面，以題號 14「當我們的表現比導師預期的更好時，導師會給我們更好的獎勵。」平均數（6.23）最高，顯示學生知覺到導師樂見他們勇於表現，故給予承諾外的獎勵以激發學生向上奮進。題號 13「當我們完成導師交代的任務時，導師會給予適度的獎勵。」平均數（6.10）最低，但仍高出中間值許多，顯示導師在班級經營時，「條件式酬賞」的知覺程度頗高。（見表 4.7）。

介入管理方面，以題號 16「當我們犯錯，導師會立刻處理。」平均數（6.35）最高，顯示導師對於學生犯錯行為會馬上糾正，讓學生有正確觀念，不積非成是。題號 15「導師會隨時隨地留意我們錯誤或犯規的行為。」平均數（5.90）最低，但仍高出中間值許多，顯示導師有心規範學生行為，隨時管控學生行為（見表 4.7）。

表 4.7 描述性分析－導師領導風格問項

構面	題號	題目	平均數	標準差
魅力與啟發	8	導師為人正派有能力，能替我們主持公道或解決難題。	6.25	0.985
	10	導師會講述小故事或座右銘，引發我們追求成功的動機。	6.23	0.998
	9	導師能補充時事資訊，讓我們了解社會的種種現象。	6.22	0.989
	7	我覺得導師對自己充滿自信，我很欣賞他／她。	6.11	1.119
	6	導師風趣幽默，和他／她相處是一件愉快的事。	6.03	1.128
激勵與關懷	1	導師會鼓勵我們踴躍參加校內外的競賽活動。	6.36	0.948
	2	遇到重要事情時，導師會和我們一起討論，共同解決。	6.35	0.904
	3	導師對生活或學習上有問題的學生，會主動關心與照顧。	6.35	0.873
	4	當我遇到挫折或情緒低落時，會想找導師晤談。	6.33	0.934
	5	當我們需要導師幫忙時，導師會熱心地幫助我們解決困難。	6.31	0.938
權宜獎賞	14	當我們的表現比導師預期的更好時，導師會給我們更好的獎勵。	6.23	0.794
	11	導師會肯定並公開稱讚表現好的同學。	6.22	0.808
	12	導師向我們清楚的表示，有什麼樣的表現，就會有什麼樣的獎勵。	6.21	0.796
	13	當我們完成導師交代的任務時，導師會給予適度的獎勵。	6.10	0.839

表 4.7 描述性分析－導師領導風格問項（續）

構面	題號	題目	平均數	標準差
介入管理	16	當我們犯錯，導師會立刻處理。	6.35	0.861
	17	當導師發現我們的表現不符合期望時，會要求我們改進。	6.33	0.879
	18	當班上同學與導師約定的事情無法達成時，導師會給予適度的責備或懲罰。	6.07	1.113
	15	導師會隨時隨地留意我們錯誤或犯規的行為。	5.90	1.093

資料來源：本研究整理

（2）班級氣氛構面

合作競爭方面，以題號 30「我希望努力表現，比同學能得到老師更多的讚美。」平均數（6.09）最高，顯示學生希望能得到認同，願意多付出心力以贏得讚賞。題號 29「班上同學會認真完成作業，以獲得老師的讚美。」平均數（5.85）最低，但仍高出中間值，顯示學生願意完成老師交辦的作業，希望能得到老師更多的讚美（見表 4.8）。

班規秩序方面，以題號 22「導師請假時，我們班都能乖乖的遵守規矩。」平均數（6.36）最高，顯示導師在平日能約束學生行為，使其自動自發，不因導師在班與否而失去規準。題號 19「導師上課時對於同學的要求，已有一套明確的規定。」平均數（6.29）最低，但仍高出中間值許多，顯示導師能建立一套良好規範，潛移默化影響其行為（見表 4.8）。

同儕親和方面，以題號 27「參加各項班際比賽時，班上同學都會互相加油打氣。」平均數（6.33）最高，顯示同儕間的關係良好，導師班級經營佳，向心力十足。題號 26「同學們都喜歡參加班上活動。」平均數（6.05）最低，但仍高出中間值許多，顯示學生喜歡參與班上活動（見表 4.8）。

表 4.8 描述性分析—班級氣氛問項

構面	題號	題目	平均數	標準差
合作競爭	30	我希望努力表現，比同學能得到老師更多的讚美。	6.09	0.969
	28	上課時，班上同學都很踴躍發言，想爭取好表現。	6.05	0.948
	32	小組同學會互相加油打氣，表現好成績。	5.91	1.076
	31	分組活動時，小組都會盡力表現，爭取好的名次。	5.89	1.052
	29	班上同學會認真完成作業，以獲得老師的讚美。	5.85	1.073
班規秩序	22	導師請假時，我們班都能乖乖的遵守規矩。	6.36	0.948
	20	大多數的同學平時都會遵守班級公約。	6.35	0.904
	21	導師說話的時候，我會專心聆聽。	6.33	0.875
	19	導師上課時對於同學的要求，已有一套明確的規定。	6.29	0.850
同儕親和	27	參加各項班際比賽時，班上同學會互相加油打氣。	6.33	0.788
	25	有困難時，班上同學都會互相幫助。	6.21	0.888
	24	班上同學彼此感情很好。	6.13	0.936
	26	同學們都喜歡參加班上活動。	6.05	0.905

資料來源：本研究整理

(3) 學習滿意度構面

學習成果方面，以題號 45「在本班的學習使我學到了更多知識。」平均數 (6.26) 最高，顯示在融洽的氣氛中，知能有所增進，讓學生感到滿意。題號 43「我覺得自己學習的能力進步很多。」平均數 (6.03) 最低，但仍高出中間值許多，顯示學生認為透過與同儕互動，自己學習能力有進步。(見表 4.9)。

導師教學方面，以題號 33「我對導師的教學熱忱感到滿意。」平均數 (6.27) 最高，顯示學生知覺老師教學熱忱，彼此互動熱絡，其樂融融。題號 36「我對導師的成績(如：大考、小考)計算方式感到滿意。」平均數 (6.09) 最低，但仍高出中間值許多，顯示學生能認同導師採用多元的評量方式來進行評量 (見表 4.9)。

同儕關係方面，以題號 41「我覺得同學之間的學習氣氛很好。」平均數 (6.23) 最高，顯示同儕間感情融洽，能互相切磋成長。題號 39「遇到不懂的地方，同學會主動教我。」平均數 (5.99) 最低，但仍高出中間值許多，顯示學生有疑問時不一定會請教他人 (見表 4.9)。

表 4.9 描述性分析－學習滿意度問項

構面	題號	題目	平均數	標準差
學習成果	45	在本班的學習使我學到了更多知識。	6.26	0.941
	44	導師的教學方式，提升我學習興趣。	6.22	0.929
	42	我能了解大部分的學習內容。	6.15	0.941
	46	在本班的學習使我增進了解決問題的能力。	6.15	0.938
	43	我覺得自己學習的能力進步很多。	6.03	0.951

表 4.9 描述性分析－學習滿意度問項 (續)

構面	題號	題目	平均數	標準差
導師教學	33	我對導師的教學熱忱感到滿意。	6.27	0.828
	35	我對導師能對我提出的問題做出適當的回應感到滿意。	6.27	0.821
	34	我對導師的教學內容難易度感到滿意。	6.21	0.812
	37	我對導師上課的教學氣氛感到滿意。	6.17	0.866
	36	我對導師的成績(如：大考、小考)計算方式感到滿意。	6.09	0.899
同儕關係	41	我覺得同學之間的學習氣氛很好。	6.23	0.925
	40	同學彼此關心與鼓勵，對我的學習幫助很大。	6.22	0.920
	38	在活動中，我常參與討論，和同學一起學習。	6.18	0.825
	39	遇到不懂的地方，同學會主動教我。	5.99	0.913

資料來源：本研究整理

(4) 社會支持構面

同儕支持方面，以題號 58「當我遇到困難時，我的同學會陪著我，使我覺得不孤單無助。」平均數 (6.15) 最高，顯示這年齡的孩子重視朋友，所以有同儕的支持是非常重要的。題號 56「同學願意分享我學習的喜悅。」平均數 (6.06) 最低，但仍高出中間值許多，顯示同儕能關心彼此，分享心事，對於學習上的喜悅會表露出來 (見表 4.10)。

師長支持方面，以題號 54「我有不好的行為及做錯事時，導師會對我提出規勸。」平均數 (6.41) 最高，顯示學生知覺導師能糾正其錯誤行為，不縱放脫序行為。題號 51「不論學習結果如何，導師對我的努力表示肯定。」平均數 (6.15) 最低，但仍高出中間值許多，顯示學生感覺自己進步，導師給予立即性鼓勵 (見表 4.10)。

家人支持方面，以題號 50「家人會提醒我該注意的事，以免我犯錯。」平均數（6.33）最高，顯示家庭能發揮功能，家人能夠彼此關心並提醒不逾越規矩。題號 48「家人會注意我的需求，主動蒐集相關資訊給我。」平均數（5.91）最低，但仍高出中間值許多，顯示家人能夠注意到自己的需求，不過能否主動蒐集資訊就不一定（見表 4.10）。

表 4.10 描述性分析－社會支持問項

構面	題號	題目	平均數	標準差
同 儕 支 持	58	當我遇到困難時，我的同學會陪著我，使我覺得不孤單無助。	6.15	1.008
	60	當我要做決定時，同學會提供給我意見。	6.14	1.070
	59	當我做錯事情時，同學會從旁協助我解決問題。	6.13	1.002
	57	同學願意聽我傾訴心中的煩惱與壓力。	6.09	1.000
	56	同學願意分享我學習的喜悅。	6.06	0.975
師 長 支 持	54	我有不好的行為及做錯事時，導師會對我提出規勸。	6.41	0.795
	53	當我遇到困難時，導師會引導我正確的方向。	6.33	0.909
	55	我有好的表現時，導師會為我高興、稱讚我。	6.32	0.836
	52	當我灰心時，導師會給我鼓勵與安慰。	6.17	0.986
	51	不論學習結果如何，導師對我的努力表示肯定。	6.15	0.900
家 人 支 持	50	家人會提醒我該注意的事，以免我犯錯。	6.33	0.834
	47	家人在我心情不好時會傾聽、安慰及鼓勵我。	5.93	1.124
	48	家人會注意我的需求，主動蒐集相關資訊給我。	5.91	1.105

資料來源：本研究整理

4.4 差異分析

本節分析個人背景變項對導師領導風格、班級氣氛、學習滿意度與社會支持的差異情形，利用獨立樣本 T 檢定或單因子變異數分析來檢驗。

1.獨立樣本T檢定

(1) 性別：

不同性別之學生在導師領導風格之「魅力與啟發」構面，平均數女性高於男性，且達顯著差異水準 ($p=0.030$)；不同性別之學生在導師領導風格之「激勵與關懷」、「權宜獎賞」、「介入管理」並無顯著差異。以整體構面而言，不同性別之學生在此變項無顯著差異 (表 4.11)。

表 4.11 不同性別與導師領導風格之差異性分析表

構面	性別	N	平均數	標準差	T 值	P 值
魅力與啟發	男性	184	6.0609	1.03965	3.933	0.030*
	女性	191	6.2712	0.80574		
激勵與關懷	男性	184	6.2761	0.86326	2.980	0.132
	女性	191	6.4021	0.75142		
權宜獎賞	男性	184	6.1875	0.70432	0.176	0.960
	女性	191	6.1911	0.68258		
介入管理	男性	184	6.1250	0.85091	5.534	0.368
	女性	191	6.1963	0.67429		
導師領導風格	男性	184	6.1630	0.68495	5.582	0.082
	女性	191	6.2731	0.52918		

註：*： $p<0.05$ **： $p<0.01$

資料來源：本研究整理

不同性別之學生在班級氣氛變項無顯著之差異（表 4.12）。

表 4.12 不同性別與班級氣氛之差異性分析表

構面	性別	N	平均數	標準差	T 值	P 值
合作競爭	男性	184	5.9728	0.94361	0.390	0.735
	女性	191	5.9414	0.85613		
班規秩序	男性	184	6.2826	0.80361	2.300	0.209
	女性	191	6.3783	0.66335		
同儕親和	男性	184	6.1739	0.70492	0.584	0.954
	女性	191	6.1780	0.67648		
班級氣氛	男性	184	6.1300	0.66841	2.295	0.772
	女性	191	6.1486	0.56884		

註：*：p<0.05 **：p<0.01

資料來源：本研究整理

不同性別之學生在學習滿意度變項無顯著之差異（表 4.13）。

表 4.13 不同性別與學習滿意度之差異性分析表

構面	性別	N	平均數	標準差	T 值	P 值
學習成果	男性	184	6.1957	0.77105	0.606	0.457
	女性	191	6.1309	0.90393		
導師教學	男性	184	6.1848	0.74759	7.398	0.633
	女性	191	6.2188	0.62345		

表 4.13 不同性別與學習滿意度之差異性分析表 (續)

構面	性別	N	平均數	標準差	T 值	P 值
同儕關係	男性	184	6.1332	0.76193	2.289	0.556
	女性	191	6.1767	0.66777		
學習滿意度	男性	184	6.1739	0.53408	1.021	0.979
	女性	191	6.1754	0.53551		

註：*: $p < 0.05$ **: $p < 0.01$

資料來源：本研究整理

不同性別之學生在社會支持變項無顯著之差異 (表 4.14)。

表 4.14 不同性別與社會支持之差異性分析表

構面	性別	N	平均數	標準差	T 值	P 值
同儕支持	男性	184	6.1000	0.89687	0.185	0.777
	女性	191	6.1257	0.85577		
師長支持	男性	184	6.2315	0.76828	0.007	0.268
	女性	191	6.3183	0.74807		
家人支持	男性	184	6.1178	0.86420	0.283	0.177
	女性	191	5.9948	0.89735		
社會支持	男性	184	6.1547	0.66445	0.012	0.831
	女性	191	6.1696	0.68154		

註：*: $p < 0.05$ **: $p < 0.01$

資料來源：本研究整理

為了更加清楚的瞭解性別在各研究變項之差異性，茲將T檢定結果有顯著差異者整理如表4.15所示。性別之個人背景變項在導師領導風格之「魅力與啟發」構面達到顯著差異外，其餘各變項都沒有達到顯著差異。

表4.15 彙整T檢定表

研究變項		性別
導師領導風格	魅力與啟發	女性 > 男性
	激勵與關懷	N.S
	權宜獎賞	N.S
	介入管理	N.S
班級氣氛	合作競爭	N.S
	班規秩序	N.S
	同儕親和	N.S
學習滿意度	學習成果	N.S
	導師教學	N.S
	同儕關係	N.S
社會支持	同儕支持	N.S
	師長支持	N.S
	家人支持	N.S

N.S不顯著

資料來源：本研究整理

2.單因子變異數分析

(1) 年級：

不同年級之學生在導師領導風格之「權宜獎賞」構面達顯著差異 ($p=0.019$)。不同年級之學生在導師領導風格之「激勵與關懷」、「魅力與啟發」、「介入管理」構面無顯著之差異 (表4.16)。

表 4.16 不同年級與導師領導風格之差異性分析表

	1	2	3	F值	P值
	七年級 (N=123)	八年級 (N=125)	九年級 (N=127)		
魅力與啟發	6.1187	6.3264	6.0598	2.857	0.059
激勵與關懷	6.2390	6.4400	6.3402	1.920	0.148
權宜獎賞	6.0671	6.1840	6.3130	4.010	0.019*
介入管理	6.0671	6.1620	6.2520	1.829	0.162

註：*: $p<0.05$ **: $p<0.01$

資料來源：本研究整理

不同年級之學生在班級氣氛之「同儕親和」構面達顯著差異 ($p=0.004$)。不同年級之學生在班級氣氛之「班規秩序」、「合作競爭」構面無顯著之差異 (表 4.17)。

表 4.17 不同年級與班級氣氛之差異性分析表

	1	2	3	F值	P值
	七年級 (N=123)	八年級 (N=125)	九年級 (N=127)		
合作競爭	5.9561	5.9312	5.9827	0.103	0.902
班規秩序	6.2317	6.4040	6.3563	1.817	0.164
同儕親和	6.0549	6.1320	6.3366	5.737	0.004**

註：*: $p < 0.05$ **: $p < 0.01$

資料來源：本研究整理

不同年級之學生在學習滿意度變項無顯著之差異（表 4.18）。

表 4.18 不同年級與學習滿意度之差異性分析表

	1	2	3	F值	P值
	七年級 (N=123)	八年級 (N=125)	九年級 (N=127)		
學習成果	6.1350	6.1280	6.2236	0.505	0.604
導師教學	6.1041	6.2672	6.2331	1.956	0.143
同儕關係	6.0874	6.1340	6.2421	1.552	0.213

註：*: $p < 0.05$ **: $p < 0.01$

資料來源：本研究整理

不同年級之學生在社會支持變項無顯著之差異（表 4.19）。

表 4.19 不同年級與社會支持之差異性分析表

	1	2	3	F值	P值
	七年級 (N=123)	八年級 (N=125)	九年級 (N=127)		
同儕支持	6.0228	6.1008	6.2126	1.493	0.226
師長支持	6.2098	6.3152	6.3008	0.703	0.496
家人支持	6.1816	6.0107	5.9764	1.938	0.145

註：*: $p < 0.05$ **: $p < 0.01$

資料來源：本研究整理

(2) 導師帶領班上時間：

不同導師帶領班上時間之學生在導師領導風格之「權宜獎賞」構面達顯著差異 ($p=0.019$)。但在其他構面無顯著之差異（表 4.20）。

表 4.20 不同導師帶領班上時間學生之與導師領導風格之差異性分析表

	1	2	3	F值	P值
	七年級 (N=123)	八年級 (N=125)	九年級 (N=127)		
魅力與啟發	6.1187	6.3364	6.0598	2.857	0.059
激勵與關懷	6.2390	6.4400	6.3402	1.920	0.148
權宜獎賞	6.0671	6.1840	6.3130	4.010	0.019*
介入管理	6.0671	6.1620	6.2520	1.829	0.162

註：*: $p < 0.05$ **: $p < 0.01$

資料來源：本研究整理

不同導師帶領班上時間之學生在班級氣氛之「同儕親和」構面達顯著差異 ($p=0.004$)。不同導師帶領班上時間之學生在班級氣氛之「班規秩序」、「合作競爭」構面無顯著之差異 (表 4.21)。

表 4.21 不同導師帶領班上時間之學生與班級氣氛之差異性分析表

	1	2	3	F值	P值
	七年級 (N=123)	八年級 (N=125)	九年級 (N=127)		
合作競爭	5.9561	5.9312	5.9827	0.103	0.902
班規秩序	6.2317	6.4040	6.3563	1.817	0.164
同儕親和	6.0549	6.1320	6.3366	5.737	0.004**

註：*: $p<0.05$ **: $p<0.01$

資料來源：本研究整理

不同導師帶領班上時間之學生在學習滿意度變項無顯著之差異 (表 4.22)。

表 4.22 不同導師帶領班上時間之學生與學習滿意度之差異性分析表

	1	2	3	F值	P值
	七年級 (N=123)	八年級 (N=125)	九年級 (N=127)		
學習成果	6.1350	6.1280	6.2236	0.505	0.604
導師教學	6.1041	6.2672	6.2331	1.956	0.143
同儕關係	6.0874	6.1340	6.2421	1.552	0.213

註：*: $p<0.05$ **: $p<0.01$

資料來源：本研究整理

不同導師帶領班上時間之學生在社會支持變項無顯著之差異（表 4.23）。

表 4.23 不同導師帶領班上時間之學生與社會支持之差異性分析表

	1	2	3	F值	P值
	七年級 (N=123)	八年級 (N=125)	九年級 (N=127)		
同儕支持	6.0228	6.1008	6.2126	1.493	0.226
師長支持	6.2098	6.3152	6.3008	0.703	0.496
家人支持	6.1816	6.0107	5.9764	1.938	0.145

註：*：p<0.05 **：p<0.01

資料來源：本研究整理

4.5 相關分析

以Pearson積差相關探討本研究各構面之間的關聯強度及顯著情形。

茲分述如下：

4.5.1 導師領導風格對學習滿意度

從表4.24可看出導師領導風格之權宜獎賞對於導師教學、同儕關係、學習成果構面皆沒有達到顯著相關，即當導師領導風格愈趨向權宜獎賞時，導師教學、同儕關係、學習成果構面皆沒有相關的情形。在導師領導風格之激勵與關懷方面，對於導師教學、同儕關係、學習成果構面皆達顯著正相關，其相關係數分別為 $r=0.580$ ， $p<0.01$ ； $r=0.353$ ， $p<0.01$ ； $r=0.121$ ， $p<0.05$ ，即當導師領導風格之激勵與關懷提高時，學生在學習滿意度之導師教學、同儕關係、學習成果構面皆有提高的情形。在導師

領導風格之魅力與啟發方面，對於導師教學、同儕關係、學習成果構面皆達顯著正相關，其相關係數分別為 $r=0.619$ ， $p<0.01$ ； $r=0.318$ ， $p<0.01$ ； $r=0.180$ ， $p<0.01$ ，即當導師領導風格之魅力與啟發提高時，學生在學習滿意度之導師教學、同儕關係、學習成果構面皆有提高的情形。在導師領導風格之介入管理方面，對於導師教學、同儕關係、學習成果構面皆達顯著正相關，其相關係數分別為 $r=0.635$ ， $p<0.01$ ； $r=0.481$ ， $p<0.01$ ； $r=0.181$ ， $p<0.01$ ，即當導師領導風格之介入管理提高時，學生在學習滿意度之導師教學、同儕關係、學習成果構面皆有提高的情形。

表 4.24 導師領導風格對學習滿意度之 Pearson 相關係數表

學習滿意度 導師領導風格	導師教學	同儕關係	學習成果
魅力與啟發	0.619**	0.318**	0.180**
激勵與關懷	0.580**	0.353**	0.121*
權宜獎賞	0.064	0.041	0.045
介入管理	0.635**	0.481**	0.181**

註：*： $p<0.05$ **： $p<0.01$

資料來源：本研究整理

4.5.2 導師領導風格對班級氣氛

從表4.25可看出導師領導風格之權宜獎賞對於班級氣氛之合作競爭構面沒有達到顯著相關，即當導師領導風格愈趨向權宜獎賞時，合作競爭構面沒有相關的情形，但對於班規秩序、同儕親和構面皆達顯著正相關，其相關係數分別為 $r=0.113$ ， $p<0.05$ ； $r=0.110$ ， $p<0.05$ ，即當導師領

導風格之權宜獎賞提高時，學生在班級氣氛之班規秩序、同儕親和構面皆有提高的情形。在導師領導風格之激勵與關懷方面，對於班規秩序、同儕親和、合作競爭構面皆達顯著正相關，其相關係數分別為 $r=0.960$ ， $p<0.01$ ； $r=0.404$ ， $p<0.01$ ； $r=0.299$ ， $p<0.01$ ，即當導師領導風格之激勵與關懷提高時，學生在班級氣氛之班規秩序、同儕親和、合作競爭構面皆有提高的情形。在導師領導風格之魅力與啟發方面，對於班規秩序、同儕親和、合作競爭構面皆達顯著正相關，其相關係數分別為 $r=0.731$ ， $p<0.01$ ； $r=0.322$ ， $p<0.01$ ； $r=0.316$ ， $p<0.01$ ，即當導師領導風格之魅力與啟發提高時，學生在班級氣氛之班規秩序、同儕親和、合作競爭構面皆有提高的情形。在導師領導風格之介入管理方面，對於班規秩序、同儕親和、合作競爭構面皆達顯著正相關，其相關係數分別為 $r=0.683$ ， $p<0.01$ ； $r=0.490$ ， $p<0.01$ ； $r=0.429$ ， $p<0.01$ ，即當導師領導風格之介入管理提高時，學生在班級氣氛之班規秩序、同儕親和、合作競爭構面皆有提高的情形。

表 4.25 導師領導風格對班級氣氛之 Pearson 相關係數表

導師領導風格 \ 班級氣氛	班規秩序	同儕親和	合作競爭
魅力與啟發	0.731**	0.322**	0.316**
激勵與關懷	0.960**	0.404**	0.299**
權宜獎賞	0.113*	0.110*	0.068
介入管理	0.683**	0.490**	0.429**

註：*： $p<0.05$ **： $p<0.01$

資料來源：本研究整理

4.5.3 班級氣氛對學習滿意度

從表4.26可看出班級氣氛之班規秩序對於導師教學、同儕關係及學習成果構面皆達顯著正相關，其相關係數分別為 $r=0.616$ ， $p<0.01$ ； $r=0.366$ ， $p<0.01$ ； $r=0.147$ ， $p<0.01$ ，即當班級氣氛之班規秩序提高時，學生在學習滿意度之導師教學、同儕關係及學習成果構面皆有提高的情形。在班級氣氛之同儕親和方面，對於導師教學、同儕關係及學習成果構面皆達顯著正相關，其相關係數分別為 $r=0.459$ ， $p<0.01$ ； $r=0.643$ ， $p<0.01$ ； $r=0.188$ ， $p<0.01$ ，即當班級氣氛之同儕親和提高時，學生在學習滿意度之導師教學、同儕關係及學習成果構面皆有提高的情形。在班級氣氛之合作競爭方面，對於導師教學、同儕關係及學習成果構面皆達顯著正相關，其相關係數分別為 $r=0.464$ ， $p<0.01$ ； $r=0.491$ ， $p<0.01$ ； $r=0.143$ ， $p<0.01$ ，即當班級氣氛之合作競爭提高時，學生在學習滿意度之導師教學、同儕關係及學習成果構面皆有提高的情形。

表 4.26 班級氣氛對學習滿意度之 Pearson 相關係數表

學習滿意度 班級氣氛	導師教學	同儕關係	學習成果
合作競爭	0.464**	0.491**	0.143**
班規秩序	0.616**	0.366**	0.147**
同儕親和	0.459**	0.643**	0.188**

註：*： $p<0.05$ **： $p<0.01$

資料來源：本研究整理

4.5.4 社會支持對學習滿意度

從表4.27可看出社會支持之家人支持對於導師教學、同儕關係及學習成果構面皆達顯著正相關，其相關係數分別為 $r=0.381$ ， $p<0.01$ ； $r=0.444$ ， $p<0.01$ ； $r=0.171$ ， $p<0.01$ ，即當社會支持之家人支持提高時，學生在學習滿意度之導師教學、同儕關係及學習成果構面皆有提高的情形。在社會支持之師長支持方面，對於導師教學、同儕關係及學習成果構面皆達顯著正相關，其相關係數分別為 $r=0.717$ ， $p<0.01$ ； $r=0.570$ ， $p<0.01$ ； $r=0.141$ ， $p<0.01$ ，即當社會支持之師長支持提高時，學生在學習滿意度之導師教學、同儕關係及學習成果構面皆有提高的情形。在社會支持之同儕支持方面，對於導師教學、同儕關係及學習成果構面皆達顯著正相關，其相關係數分別為 $r=0.474$ ， $p<0.01$ ； $r=0.774$ ， $p<0.01$ ； $r=0.154$ ， $p<0.01$ ，即當社會支持之同儕支持提高時，學生在學習滿意度之導師教學、同儕關係及學習成果構面皆有提高的情形。

表 4.27 社會支持對學習滿意度之 Pearson 相關係數表

學習滿意度 社會支持	導師教學	同儕關係	學習成果
同儕支持	0.474**	0.774**	0.154**
師長支持	0.717**	0.570**	0.141**
家人支持	0.381**	0.444**	0.171**

註：*： $p<0.05$ **： $p<0.01$

資料來源：本研究整理

4.6 迴歸分析

以相關分析之結果，導師領導風格、班級氣氛、學習滿意度與社會支持間皆呈現顯著相關。本研究為驗證假說一至假說四成立與否，針對前述四項進行迴歸分析，以驗證兩兩構面間的相互影響，如表4.28所示。

導師領導風格對學習滿意度，其標準化 β 為0.565，P值為0.000，假說 H1：導師領導風格對學習滿意度有顯著的正向影響成立。

導師領導風格對班級氣氛，其標準化 β 為0.688，P值為0.000，假說 H2：導師領導風格對班級氣氛有顯著的正向影響成立。

班級氣氛對學習滿意度，其標準化 β 為0.647，P值為0.000，假說H3：班級氣氛對學習滿意度有顯著的正向影響成立。

社會支持對學習滿意度，其標準化 β 為0.706，P值為0.000，假說H4：社會支持對學習滿意度有顯著的正向影響成立。

表 4.28 迴歸分析統計表

	導師領導風格對 學習滿意度	導師領導風格對 班級氣氛	班級氣氛對 學習滿意度	社會支持對 學習滿意度
β	0.565***	0.688***	0.647***	0.706***
R^2	0.319	0.474	0.418	0.498
Adj R^2	0.317	0.472	0.417	0.497
T值	13.224	18.316	16.370	19.255
F值	174.886	335.483	267.984	370.747
P值	0.000	0.000	0.000	0.000

註：*表 $p < 0.05$ **： $p < 0.01$ ***： $p < 0.001$

資料來源：本研究整理

4.7 中介分析

為了驗證班級氣氛是否具有中介效果，本研究根據 Baron and Kenny (1986) 的論點，以下列三步驟進行中介效果的驗證：

1. 確認自變項與中介變項間存在顯著的影響。
2. 確認自變項與中介變項分別與依變項間存在顯著影響。
3. 置入中介變項後，自變項與依變項間的關係會因為中介變項的存在而減弱，若變成不顯著，則稱為完全中介，若減弱但仍顯著，稱為部分中介。

本研究根據上述論點，分以下步驟進行驗證：檢驗導師領導風格是否會經由班級氣氛之中介影響學習滿意度。

模式一：導師領導風格對班級氣氛 β 為0.688， $P= 0.000 < 0.001$ 呈顯著，滿足自變項對中介變項有顯著影響的條件。

模式二：以學習滿意度為依變項，以導師領導風格為自變項，發現導師領導風格對學習滿意度有顯著正向影響 ($\beta= 0.565$ ， $P= 0.000 < 0.001$)。

模式三：以學習滿意度為依變項，班級氣氛為自變項，發現班級氣氛對學習滿意度有顯著正向影響 ($\beta= 0.647$ ， $P= 0.000 < 0.001$)。模式二、三，滿足自變項、中介變項對依變項有顯著影響的條件。

模式四：中介變項（班級氣氛）加入，自變項（導師領導風格）對依變項（學習滿意度）的迴歸係數顯著 ($\beta= 0.228$)，自變項的標準化係數由原本的0.565降低為0.228(表4.29)顯示部分中介效果，研究假設H5：班級氣氛對導師領導風格與學習滿意度有中介效果成立。

表 4.29 導師領導風格與班級氣氛對學習滿意度之迴歸分析

變項	班級氣氛	學習滿意度		
	模式一	模式二	模式三	模式四
導師領導風格	0.688***	0.565***	—	0.228***
班級氣氛	—	—	0.647***	0.490***
R	0.688	0.565	0.647	0.667
R ²	0.474	0.319	0.418	0.445
Adj R ²	0.472	0.317	0.417	0.442
F 值	335.483	174.886	267.984	149.408

註：*表 $p < 0.05$ **： $p < 0.01$ ***： $p < 0.001$

資料來源：本研究整理

4.8 干擾分析（層級迴歸分析）

本研究以層級迴歸分析，探討導師領導風格與社會支持的交互作用對學習滿意度的影響。由表4.30分析結果可知：

模式一：導師領導風格對學習滿意度，具有顯著正向影響（ $\beta = 0.565$ ， $P = 0.000 < 0.001$ ）。

模式二：社會支持對學習滿意度，具有顯著正向影響（ $\beta = 0.706$ ， $P = 0.000 < 0.001$ ）。

模式三：導師領導風格與社會支持對學習滿意度，具有顯著正向影響（ $\beta = 0.237$ ， $P = 0.000 < 0.001$ ； $\beta = 0.569$ ， $P = 0.000 < 0.001$ ）。

模式四：導師領導風格與社會支持交互作用（ $\beta = 0.155$ ， $P = 0.000 < 0.001$ ），對學習滿意度達顯著水準，結果顯示假說H6干擾效果獲支持。

表 4.30 導師領導風格與社會支持對學習滿意度的迴歸分析表

	學習滿意度			
	模式一	模式二	模式三	模式四
自變項				
導師領導風格	0.565***	—	0.237***	0.296***
干擾變項				
社會支持	—	0.706***	0.569***	0.595***
交互作用				
導師領導風格× 社會支持	—	—	—	0.155*** (P=0.000)
R	0.565	0.706	0.732	0.745
R ²	0.319	0.498	0.536	0.555
Adj R ²	0.317	0.497	0.534	0.551
F 值	174.886	370.747	215.037	153.932

註：*表 p<0.05 **：p<0.01 ***：p<0.001

資料來源：本研究整理

4.9 研究假設之驗證

表 4.31 本研究之假設及驗證結果彙整表

研究假設	驗證結果
H1：導師領導風格對學習滿意度有顯著的正向影響。	成立
H2：導師領導風格對班級氣氛有顯著的正向影響。	成立
H3：班級氣氛對學習滿意度有顯著的正向影響。	成立
H4：社會支持對學習滿意度有顯著的正向影響。	成立
H5：班級氣氛對導師領導風格與學習滿意度之間具有中介效果。	成立
H6：社會支持對導師領導風格與學習滿意度之間具有干擾效果。	成立

資料來源：本研究整理



第五章 結論與建議

本研究主要目的在探討嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生知覺導師領導風格、班級氣氛、社會支持對學生學習滿意度之影響。為達到研究目的，研究者針對所蒐集到的相關理論與文獻加以整理探討，並藉由問卷調查法，以嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生為研究對象，取得有效樣本375份，將回收後之問卷資料進行統計分析與討論，來瞭解嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生知覺導師領導風格、班級氣氛、學習滿意度與社會支持的相關情形。

5.1 研究結論

5.1.1 嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生知覺導師領導風格、班級氣氛、學習滿意度與社會支持之現況

1. 嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生知覺到導師領導風格屬於中等以上程度，本研究發現嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生在導師領導風格各層面平均得分為「魅力與啟發」6.03~6.25之間、「激勵與關懷」6.31~6.36之間、「權宜獎賞」6.10~6.23之間、「介入管理」5.90~6.35之間。顯示出多數嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）導師表現出相當正向的領導行為。
2. 嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生知覺到班級氣氛屬於中等以上程度，本研究發現嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生在班級氣氛各層面平均得分為「合作競爭」5.85~6.09之間、「班規秩序」6.29~6.36之間、「同儕親和」6.05~6.33之間。顯示出多數學生感受班級氣氛有不錯的認同感及歸屬感。

3. 嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生學習滿意度屬於中等以上程度，本研究發現嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生在學習滿意度各層面平均得分為「學習成果」6.03~6.26之間、「導師教學」6.09~6.27之間、「同儕關係」5.99~6.23之間。顯示出多數嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生擁有高度的學習滿意度。
4. 嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生社會支持屬於中等以上程度，本研究發現嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生在社會支持各層面平均得分為「同儕支持」6.06~6.15之間、「師長支持」6.15~6.41之間、「家人支持」5.91~6.33之間。顯示出多數嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生擁有較高的家人及師長支持態度，而且同儕有需要幫助時也會相互支援協助。

5.1.2 不同個人背景變項於研究變項上之差異情形

比較不同背景變項於導師領導風格、班級氣氛、學習滿意度與社會支持之差異情形：

1.性別：

在導師領導風格之「魅力與啟發」構面，女性高於男性，女性學生較易知覺到導師的魅力與啟發行為。其餘各變項都沒有達到顯著差異。

2.年級：

不同年級之學生在導師領導風格之「權宜獎賞」構面達顯著差異，以九年級為最高。不同年級之學生在班級氣氛之「同儕親和」構面達顯著差異，以九年級為最高。至於其餘變項則無顯著差異。

3. 導師帶領班上時間：

不同導師帶領班上時間之學生在導師領導風格之「權宜獎賞」構面達顯著差異，以九年級為最高。不同導師帶領班上時間之學生在班級氣氛之「同儕親和」構面達顯著差異，以九年級為最高。至於其餘變項則無顯著差異。

5.1.3 變項間的影響關係

經由上述研究結果發現：

1. 導師領導風格對學習滿意度有顯著的正向相關與影響。

當導師領導風格中的魅力與啟發、激勵與關懷、權宜獎賞及介入管理提高時，學生在學習滿意度之學習成果、導師教學及同儕關係皆有提高的情形。亦即當學生知覺較高的導師領導風格時，會對學生的學習滿意度產生正向影響。

2. 導師領導風格對班級氣氛有顯著的正向相關與影響。

當導師領導風格中的魅力與啟發、激勵與關懷、權宜獎賞及介入管理提高時，學生在班級氣氛之合作競爭、班規秩序及同儕親和皆有提高的情形。亦即當學生知覺到愈高的導師領導風格時，對於班級氣氛認同程度會愈高。

3. 班級氣氛對學習滿意度有顯著的正向相關與影響。

當班級氣氛中的合作競爭、班規秩序及同儕親和提高時，學生在學習滿意度之學習成果、導師教學及同儕關係皆有提高的情形。亦即當學生感受班級氣氛愈好時，則其學習滿意度會愈高。

4. 社會支持對學習滿意度有顯著的正向相關與影響。

當社會支持中的同儕支持、師長支持及家人支持提高時，學生在學習滿意度之學習成果、導師教學及同儕關係皆有提高的情形。亦即當學生獲得較高的社會支持時，會對學生的學習滿意度產生影響。

5. 班級氣氛對導師領導風格與學習滿意度之間具有中介效果成立。

在導師運用魅力與啟發、激勵與關懷、權宜獎賞及介入管理等領導風格帶領學生學習的過程中，學生感受度會影響認同度。若學生對導師認同感高，能了解老師的用心，願意追隨導師的領導，就可以藉由導師的賞罰得到正向的力量，並與同儕相互鼓勵，由主動的學生帶領班上成員，學習滿意度會有更明顯的成效，因此，由中介驗證得知，導師領導風格透過班級氣氛之中介作用影響學習滿意度。

6. 社會支持對導師領導風格與學習滿意度之間具有干擾效果假設成立。

本研究的社會支持是指個人在面對挫折或壓力時，透過與家人、同儕及師長的互動或支持、安慰及鼓勵，以減少壓力的產生，進而滿足需求達到自我肯定的目的。當學生在仿效師長學習時，容易產生挫敗感，導師若能從旁輔導，協助其解決困難並得到解答，學生便能立即與他人分享成功的喜悅，讓同儕也能複製經驗，增進班級氣氛和諧，強化導師領導效能。而當學生表現良好時，導師會運用方法來獎勵學生，若這樣的方法是得到學校、家長及學生的認同及支持，那麼這樣的領導模式會得到較好的效果。另外，家人是支持學生學習的重要因素，舉凡經濟上的支援、情緒上的支援，都需要有家人的陪伴與肯定，所以導師的領導風格會因為社會支持而受影響，亦即導師領導風格與學習滿意度之間會受社會支持所造成的外控行為影響，在兩者的交互作用下，會影響到學生的學習滿意度。

5.2 建議

綜合本研究之研究歷程、研究發現與結論，提出下列建議，以供學校、國中導師以及未來欲繼續從事相關研究者作為參考。

1. 對學校的建議：

- (1) 定期辦理有關導師領導的研習活動，藉以闡述導師領導風格與班級氣氛的內涵、特性與運用技巧，透過研習與經驗交流以結合理論與實務，促進教師對導師領導風格的認知，培養教師領導的素養，並增進其實踐能力。
- (2) 資深的教師在教學經驗及生活經驗的累積之下，往往能有效地提升班級經營效能，所以學校可以成立教師領導專業社群，建立教師間的專業對話平台，藉由經驗的分享與傳承，幫助資淺的老師能快速掌握班級經營和學生領導的技巧，並有效處理班級問題，隨時互相支援與協助，可促使教師在班級領導風格上做適度的修正，發展有效的班級經營模式，進而提高教師的班級領導效能。

2. 對國中導師的建議：

- (1) 從研究結果顯示，導師領導風格與班級氣氛和學生學習滿意度是有相關的，所以國中教師除進修所任教的科目之專業知識之外，也可主動參與領導理論與實務之研習或研討會以拓展導師領導視野，提升自身班級常規經營的能力，並依照自己的個性與原則，發展適合自己及班級的領導風格，創造屬於自己與學生共有的班級氣氛，進而有效提升學生的學習滿意度。
- (2) 由於班級氣氛確實是會對導師領導風格及學習滿意度產生中介效果，當導師與學生之間的關係是尖銳與不友善時，導師難以為班上推動任何活動，故導師應積極觀察、傾聽，了解學生需求，並進行

知覺回饋，才能使班級在良好的互動氣氛下，創造出教室的春天，建立和諧的師生關係，才能激發學生較佳的學習效能和較高的學習滿意度。

- (3) 過去的研究中，社會支持很少用在國中導師領導議題中，本研究實證結果顯示，不論是家人、師長、同儕等社會支持，皆會對導師領導及班級氣氛產生一定程度的影響，所以導師應該善用各項社會支援，照顧好每位學生。

3. 對未來研究的建議

(1) 研究對象方面

本研究係以嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生為研究對象，並未包括私立國中，因此結果只能做有限的推論。未來的研究者若能克服上述困難，例如，採取網路填寫問卷等方式或以全國公私立國中學生為研究對象，擴大研究母群體，並增加研究樣本數量，則有助於整體研究的解釋，將使研究結果更完整、更具有推論性。

(2) 研究變項方面

本研究以學生性別、學生年級、導師帶領班上時間為背景變項，探討嘉義縣公立國民中學（含縣立高中國中部）學生知覺導師領導風格、班級氣氛與學習滿意度之相關。但影響導師領導風格對班級氣氛及學習滿意度的因素相當多，如：導師人格特質、導師管教類型、學生自我概念、學生成就動機、父母管教方式、父母期望等方面，均值得深入探討，將來可再加入其他變項，使研究結果更豐富及周延。

(3) 研究方法方面

在調查法中，以普查所得之結果最為正確，但由於時間、能力、經費……等限制，本研究僅能以抽樣調查的方式進行研究，並以問卷內容加以討論分析。由於受試者為學生，在作答時，可能受自我防衛、個人本身因素影響，使研究結果可能有某些程度的誤差，因此未來研究者如能輔以訪談、觀察或個案研究等質性研究，必能使研究結果更貼近事件全貌。另外，本研究資料蒐集的方法係以學生知覺的方式獲取資料，未來研究若能佐以教師自評等方式，則研究結果的推論將更具說服力。



參考文獻

一、中文部分

1. 丁一顧（民85），國民小學教師情境領導行為與學生學習態度、學業成就關係之研究，台北市立師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
2. 王淑苓（民100），國小學童公平知覺、班級氣氛與校園霸凌之關係研究，國立東華大學教育行政與管理學系碩士論文，未出版，花蓮。
3. 朱文雄（民87），班級經營，高雄：復文。
4. 朱敬先（民89），教育心理學－教學取向，台北市：五南。
5. 江雅真（民97），國中生知覺導師幽默感、管教方式對班級氣氛與學習動機之影響，國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北市。
6. 何淑妃（民85），國小校長轉型領導行為與學校組織氣氛之調查研究，國立新竹師範學院初等教育學系研究所碩士論文，未出版，新竹市。
7. 何嘉欣（民100），國中生未來時間觀、學習資源的社會支持與學習動機、學業成就之研究，國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文，未出版，台北市。
8. 吳月霞（民94），國小高年級單親兒童親子互動、社會支持與其幸福感之研究，國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
9. 吳宗立（民82），成就動機理論及其相關研究分析，國教園地，第四十四期，67-73頁。
10. 吳宗立（民83），班級經營：班級社會學，高雄：復文。

11. 吳武典（民 68），國小班級氣氛的因素分析與追蹤研究，國立台灣師範大學教育心理學系教育心理學報，第十二期，133-156 頁。
12. 吳宜寧（民 85），青少年的日常生活壓力、社會支持與因應策略之探討：以高中職學生為例，私立東吳大學社會工作研究所碩士論文，未出版，台北市。
13. 吳明芳（民 90），國民小學教師班級經營策略與班級經營效能關係之研究，臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
14. 吳明隆（民 95），SPSS 統計應用學習實務：問卷分析與應用統計，台北：知城。
15. 吳明雄（民 99），國民小學教師知覺校長轉型領導、教師知識管理與學校效能關係之研究，國立臺中教育大學教育學系博士論文，未出版，台中市。
16. 吳清山（民90），教育發展研究，台北市：元照出版社。
17. 吳清基（民92），學校行政新論，台北市：師大書苑。
18. 吳淑芬（民 102），嘉義縣國小教師社會支持、幸福感、校長領導與教學效能之相關研究，私立南華大學企業管理系管理科學碩士論文，未出版，嘉義縣。
19. 吳福源（民 88），國民小學優良教師與一般教師的班級經營策略與班級氣氛關係之研究，國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
20. 余宗勳（民 94），國小六年級學童成就動機、教師領導風格與學習適應關係之研究，國立臺南大學輔導學系輔導教學碩士論文，未出版，台南市。
21. 沈奕成（民96），國中導師領導風格、學生學習動機與班級氣氛知覺

- 之研究，國立嘉義大學教育學系研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
22. 李文姮（民100），高屏區高齡者電腦學習動機與學習滿意度關係之研究，國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
23. 李昕平（民98），馬祖地區國民中學學生知覺導師領導風格與學生學習成效之研究，私立銘傳大學教育研究所在職專班碩士論文，未出版，台北市。
24. 李彥儀（民79），台北市國民中學導師人格特質、領導行為對班級氣氛之影響研究，國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
25. 李建霖（民101），臺南市國小田徑選手運動參與動機與社會支持之研究，國立臺南大學體育教學研究所碩士論文，未出版，台南市。
26. 李國勝（民94），國中導師領導行為、班級氣氛與班級經營效能關係之研究，國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
27. 李慶泰（民91），國小學童身心健康與體育課學習滿意度之研究，國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
28. 李麗美（民 91），松年大學學員自我導向學習傾向與學習滿意度關係之研究，國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
29. 呂學敏（民 99），臺中市國民中學學生知覺導師領導風格與班級氣氛關係之研究，國立臺中教育大學教育學系碩士論文，未出版，台中市。
30. 呂麗珠（民 92），國小級任教師領導風格與學生班級氣氛之研究，國立新竹師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，新竹市。
31. 杜容瑩（民 97），台北市國中學生學業無動機、社會支持與學業成

- 就相關之研究，臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
32. 林合懋（民 84），學校主管與企業主管轉型領導之比較研究，國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
 33. 林宏長（民 83），企研所專業教育之服務滿意度衡量—公私立大學研究生之觀點，國立中央大學企業管理研究所碩士論文，未出版，桃園。
 34. 林志哲（民 99），大學生感恩特質及其與社會支持、因應型態及幸福感之關係，國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
 35. 林芸君（民 99），國中生社會支持、學習動機與學業成就關係之研究—以花蓮縣北區為例，私立慈濟大學教育研究所，未出版，花蓮。
 36. 林育珊（民 100），教師人格特質、轉型領導行為與學生學習滿意度關係之研究，私立中華大學科技管理學系碩士論文，未出版，新竹。
 37. 林姿吟（民102），高雄市高中職體育班導師轉型領導與班級氣氛之研究，國立高雄師範大學體育學系碩士論文，未出版，高雄市。
 38. 林佩怡（民88），二專餐飲管理科學生學習滿意度之研究，私立中國文化大學生活應用科學研究所碩士論文，未出版，台北市。
 39. 林美珍（民97），國中生樂觀特質、社會支持、因應策略與生活適應之相關研究，國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文，未出版，台北市。
 40. 林美智（民89），空中大學師生互動與學生學習滿意度之研究，國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
 41. 林進材（民99），班級經營，台北：五南。
 42. 林逸琦（民102），國小社會領域教師轉型領導與班級氣氛關係之研究，國立屏東教育大學社會發展學系碩士論文，未出版，屏東市。

43. 林欽榮（民91），人力資源管理，台北：揚智。
44. 林麗文（民95），國中導師的領導行為與班級氣氛及學習滿意度之相關研究—以台中縣國民中學為例，國立彰化師範大學工業教育研究所技職行政管理碩士論文，未出版，彰化市。
45. 林寶山（民71），班級氣氛量表簡介，輔導月刊，第十八期，40-41頁。
46. 卓旻怡（民88），雲林縣國中生體育課學習滿意度調查研究，國立體育學院體育研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
47. 紀紋薇（民95），雲林縣社區大學學員參與程度、學習滿意度對其繼續學習意願影響之研究，國立中正大學成人及繼續教育所碩士論文，未出版，嘉義縣。
48. 施台珠（民95），學習滿意度影響因素之研究，國立臺灣科技大學管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
49. 施良方（民85），學習理論，高雄：麗文文化。
50. 洪鳳美（民94），國中導師轉型領導風格、班級氣氛與學習動機之研究—以台北縣市為例，私立銘傳大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
51. 柯華威（民90），老師的態度是青少年問題的關鍵，應用心理研究，第十二期，8-10頁。
52. 柯淑屏（民92），高職餐飲管理科學生學習滿意度之研究—以桃園地區為例，私立世新大學觀光學研究所碩士論文，未出版，台北市。
53. 韋祿恩（民98），企業員工電腦學習態度、社會支持與數位學習滿意度之關係研究，國立臺灣科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
54. 馬芳婷（民78），社教機構短期研習班教師教學行為與學生學習滿意

- 度之研究，國立臺灣師範大學社會教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
55. 陳木金（民88），班級經營，台北：揚智。
 56. 陳志勇（民91），屏東縣國小教師領導風格與班級經營效能關係之研究，國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
 57. 陳奎熹（民88），教育社會學研究，台北：師大書苑。
 58. 陳蜜桃（民70），國小級任教師的領導類型對班級氣氛及學生行為的影響，教育學刊，第三期，161-209頁。
 59. 陳嘉惠（民90），國小教師轉化、互易領導與學生文化關係之研究，國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
 60. 陳慧玲（民100），國小運動校隊學童參與動機、社會支持、自我效能及運動行為之研究，國立雲林科技大學休閒運動研究所碩士論文，未出版，雲林縣。
 61. 陳嬾伊（民98），屏東縣國小六年級學童知覺班級氣氛與學習動機相關之研究，國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。
 62. 郭秀緞（民91），高雄市國小六年級班級氣氛、學習動機與學業成就關係之研究，國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
 63. 秦夢群（民87），教育行政—理論部分，台北：五南。
 64. 粘絢雯、程景琳（民99），國中班級經營與班級氣氛相關因素之探討：關係攻擊與關係受害，教育實踐與研究，第二十三卷第一期，57-84頁。
 65. 張以儒（民89），綜合高中教師領導行為與班級經營效能關係之研究，國立彰化師範大學工業教育學系碩士論文，未出版，彰化市。

66. 張明麗（民90），屏東地區山地原住民單親兒童角色認知與社會適應之研究，國民教育研究集刊，第九期，259-275頁。
67. 張郁芬（民90），國小教師工作壓力、社會支持與身心健康之研究，國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
68. 張春興（民83），教育心理學：三化取向的理論與實踐，台北：東華。
69. 張春興、林清山（民78），教育心理學，台北：東華。
70. 張銀富（民92），學校行政—理論與應用，台北：五南。
71. 張毓凌（民94），研究生生活壓力、社會支持與學習滿意度之研究—以臺北縣市大學為例，國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士論文，未出版，台北市。
72. 張慶勳（民86），學校組織轉化領導研究，高雄：復文。
73. 許人祝（民101），臺北市國中運動社團教師領導風格、學習滿意度與學習成效之相關研究，臺北市立教育大學體育學系碩士論文，未出版，台北市。
74. 許文敏（民90），實用技能班學生學習滿意度之研究，國立臺灣師範大學工業教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
75. 許淑華（民91），國民小學級任教師教學風格與班級氣氛之相關研究，國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
76. 單小琳（民79），教師的社會支持及其相關因素之探討，台北市立師範學院學報，第二十一期，123-154頁。
77. 黃玉青（民99），國小躲避球運動代表隊選手社會支持、參與動機及學習滿意度之研究，國立雲林科技大學休閒運動研究所碩士論文，未出版，雲林縣。
78. 黃玉湘（民91），我國社區大學學員學習動機與學習滿意度之研究，國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

79. 黃金和 (民96), 屏東縣國小教師領導風格與班級氣氛關係之研究, 國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文, 未出版, 台南市。
80. 黃昆輝 (民82), 教育行政學, 台北: 東華。
81. 黃淑苓 (民88), 國中導師教育信念之探析, 台北: 偉明圖書。
82. 黃朝凱 (民92), 國民小學學童知覺班級氣氛、學習態度與創造傾向之相關研究, 國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文, 未出版, 嘉義市。
83. 黃慧玲 (民99), 雲林縣國小學生對閩南語的學習動機、班級氣氛及學習滿意度之相關研究, 私立南華大學企業管理系管理科學碩士論文, 未出版, 嘉義縣。
84. 黃輝雄 (民88), 國民小學教師班級領導風格與學生成就動機關係之研究, 國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 屏東。
85. 黃瓊儒 (民96), 彰化縣高職導師領導行為與班級氣氛及學習滿意度之相關研究, 國立彰化師範大學工業教育與技術學系碩士論文, 未出版, 彰化市。
86. 曾惠玲 (民97), 高中職導師領導風格、班級氣氛與學習態度之研究—以南投縣為例, 國立彰化師範大學商業教育教學碩士論文, 未出版, 彰化市。
87. 曾榮祥 (民89), 國民小學教師轉化、互易領導與教學效能之關係及其應用研究, 國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文, 未出版, 嘉義市。
88. 楊正誠 (民92), 大學生網路成癮、社會支持與生活適應關係之研究, 私立東海大學教育研究所碩士論文, 未出版, 台中市。
89. 趙明顯 (民100), 高中職工業類科實用技能學程班導師領導行為與班級氣氛及學習滿意度之關係研究, 國立彰化師範大學工業教育與

技術學系碩士論文，未出版，彰化市。

90. 莊嬭夙（民88），角色壓力、社會支持與工作投入之關連性研究—以資訊從業人員為例，私立長庚大學管理學研究所碩士論文，未出版，桃園市。
91. 莊惠玲（民103），大臺北區國小學童參與武術社團態度、社會支持與學習滿意度之關聯性，私立聖約翰科技大學工業工程與管理系碩士論文，未出版，新北市。
92. 莊耀隆（民88），高雄市國小教師管教權力類型與班級氣氛關係之研究，國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
93. 廖英昭（民94），國小級任教師領導行為與班級經營效能關係之研究，國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
94. 鄭安順（民96），高職導師轉型領導風格、班級氣氛與學習動機關係之研究—以台東縣某高職為例，國立彰化師範大學商業教育學系碩士論文，未出版，彰化市。
95. 鄭照順（民86），高壓力青少年所知覺的家庭、社會支持及其因應效能之研究，國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
96. 熊英君（民96），國中生之內外控、社會支持、情緒智力與學業成就之相關研究—以板橋市國中為例，私立銘傳大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
97. 蓋浙生（民83），教育經濟學，台北：三民。
98. 蔣秀華（民99），國民中學學生知覺導師僕人領導、班級氣氛與學生學習動機關係之研究，國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
99. 蔡妙玟（民101），運動代表隊選手社會支持、參與動機與學習滿意度之研究—以新北市國小田徑選手為例，私立輔仁大學體育學系研

究所碩士論文，未出版，新北市。

100. 蔡姿娟（民88），國中生社會支持、生活適應與寂寞感之相關研究，國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
101. 蔡進雄（民83），論教師領導的趨勢與發展，教育資料與研究，第五十九期，92-97頁。
102. 蔡進雄（民84），有效的班級經營：談教師領導方式、班級氣氛與學業成就，教育資料文摘，第二百一十四期，147-150頁。
103. 蔡進雄（民89），國民中學校長轉型領導、互易領導、學校文化與學校效能關係之研究，國立臺灣師範大學教育學研究所博士論文，未出版，台北市。
104. 蔡璧煌（民87），班級氣氛與學生政治社會化，台北：師大書苑。
105. 劉安倫（民89），國中學生對職業試探與輔導活動課程學習滿意度之研究，國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
106. 劉佑星（民85），談班級經營的理念與基本做法，班級經營，第一卷第一期，33-38頁。
107. 劉坤桐（民98），宜蘭縣國小高年級導師領導風格、班級氣氛學生學習動機之相關研究，私立佛光大學社會教育學研究所碩士論文，未出版，宜蘭縣。
108. 劉雅菁（民87），國民小學校長運用轉型領導之研究，國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
109. 劉漢政（民99），國中學生社會支持、憂鬱傾向與網路成癮之分析研究，國立嘉義大學輔導與諮商學系碩士論文，未出版，嘉義市。
110. 錢玉玲（民98），國中生班級氣氛、學習滿意度、導師領導行為與班級生活幸福感之相關研究，國立臺灣師範大學教育心理輔導學系

碩士論文，未出版，台北市。

111. 蕭安成（民87），隔空與非隔空學習者自我導向學習傾向和學習滿意度之研究，國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
112. 賴怡婷（民102），學習動機、學習態度、學習滿意度與學習成效關係之研究—以某技術學院美容系學生為例，私立南華大學企業管理系管理科學碩士班碩士論文，未出版，嘉義縣。
113. 謝文全（民79），教育行政：理論與實務，台北：文景。
114. 謝昌志（民101），國中生幸福感、社會支持與霸凌行為之相關研究，國立暨南國際大學輔導與諮商研究所碩士論文，未出版，南投縣。
115. 謝政達（民102），臺北市私立高職學生數學課班級氣氛對學習動機與學習滿意度之研究，國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
116. 謝惠卿（民91），國中導師領導行為、班級氣氛與學習滿意度之研究—以高雄市某國中為例，國立中山大學人力資源管理研究所碩士論文，未出版，高雄市。
117. 顏名儀（民99），大台北地區高職餐飲科導師領導風格對班級氣氛及學習態度之探討—以社會支持為干擾變項，私立輔仁大學餐旅管理學系碩士論文，未出版，新北市。
118. 闕美華（民89），國中小教師情緒智慧、社會支持與工作滿意度之研究，國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
119. 羅明屏（民100），臺北市高中（職）體育班學生社會支持、學習適應與課程學習滿意度之研究，國立臺灣師範大學體育學系碩士論文，未出版，台北市。
120. 羅虞村（民85），領導理論研究，台北：文景。

121. 蘇佳純（民97），學習動機、班級氣氛與學習滿意度關係之研究—以花蓮地區國中小學生英語課為例，國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。



二、英文部分

1. Anderson, G. T. (1970), Effects of classroom social climate on individual learning, American Educational Research Journal, Vol.7, pp.135-152.
2. Baird, L. (1973), Teaching style: An exploratory study of dimensions and effects, Journal of Educational Psychology, Vol.64, pp.15-29.
3. Barlow, D. L. (1985), Education Psychology: The Teaching-Learning Process, Chicago: The Moody Press.
4. Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986), The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations, Journal of Personality and Social Psychology, Vol.51, No.6, pp.1173-1182.
5. Bass, B. M. (1985), Leadership and Performance beyond Expectations, NY: The Free Press.
6. Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1997), Transformational Leadership Development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
7. Burkhard, G. & Peter, N. (2008), Classroom climate indicators and attitudes towards foreigners, Journal of Adolescence, Vol.31, pp.609-624.
8. Burns, J. M. (1978), Leadership, NY: The Free Press.
9. Caplan, G. (1974), Support Systems and Community Mental Health: Lectures on Concept Development, NY: Behavioral Publications.
10. Cheng, Y. C. (2002), The principle and practice of educational management, Leadership and Strategy, Vol.2, No.4, pp.51-66.
11. Clark, R. C. & Mayer, R. E. (2011), E-learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning, San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
12. Clipp, E. C. & George, L. K. (1990), Caregiver needs and patterns of social support, Journal of the American Geriatrics Society, Vol.45, No.3,

- pp.102-111.
- 13.Cobb, S. (1976), Social Support as a moderator of life stress, Psychosomatic Medicine, Vol.38, pp.300-314.
 - 14.Cohen, S. & Wills, T. A. (1985), Stress, social support and the buffering hypothesis, Psychological Bulletin, Vol. 98, No. 2, pp.310-357.
 - 15.D'Ambrosio, M. D. C. (2000), An investigation of gender differences in transformational and transactional leadership styles, Dissertation Abstracts International, Vol.61, No.2, pp.14-23.
 - 16.Flanders, N. A. (1960), Teacher Influence, Pupil Attitude and Achievement, Minneapolis: University of Minnesota.
 - 17.Flammger, D. M. (1991), Nontraditional Students and Postsecondary School Satisfaction, unpublished doctoral dissertation, State University College, Buffalo.
 - 18.Felner, R. D. (1984), Vulnerability in Childhood: A Preventative Framework for Understand Children's Efforts to Cope with Life Stress and Transitions, Prevention of Problems in Childhood, NY: Wiley.
 - 19.Getzels, J. W. & Thelen, H. A. (1960), The Classroom Group as A Unique Social System. In: N. B. Henry (Ed.) National Society for the Study of Education Yearbook, Chicago, IL: University of Chicago Press.
 - 20.Getzels, J. W. & Thelen, H. A. (1972), A conceptual framework for the study of the classroom group as a social system. In A. Morrison & D. McIntyre (Eds.), The Social Psychology of Teaching, Penguin: Harmondsworth.
 - 21.Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Neville, B. & Connor, R. T. (2008), The relationship between sources and functions of social support and dimensions of child- and parent-related stress, Journal of Intellectual Disability Research, Vol. 52, No.12, pp.1138-1154.
 - 22.Good, C. V. (1973), Dictionary of Education, NY: McGraw-Hill.

23. Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1977), Management of Organizational Behavior, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
24. House, J. S. (1981), Work stress and Social support, Reading Mass: Addison Wesley.
25. House, R. J. & Howell, J. M. (1992), Personality and charismatic leadership, Leadership Quarterly, Vol.3, No.2, pp.81-98.
26. Hoy, W. K. & Miskel, G. G. (2006), Education Administration: Theory, Research and Practice (3rd ed.), NY: McGraw-Hill.
27. James, S. (2001), New leadership and university organizational effectiveness: exploring the relationship, Leadership and Organization Development Journal, Vol.22, pp.281- 290.
28. Lewin, K. (1936), Principles of Topological Psychology, NY: McGraw-Hill.
29. Lopez, F. G. (1995), Contemporary attachment theory: an introduction with implications for counseling psychology, The Counseling Psychologist, Vol.23, No.3, pp.395-415.
30. Northouse, P. G. (2007), Leadership: Theory and Practice (4th ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.
31. Parsons, T. (1951), The Social System, London: Routledge & Kegan Paul.
32. Rathi, N. & Barath, M. (2013), Work-family conflict and job and family satisfaction: Moderating effect of social support among police personnel, Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal, Vol.32, No.4, pp.438-454.
33. Rees, T. & Hardy, L. (2000), An investigation of the social support experiences of high-level sports performers, The Sport Psychologist, Vol.14, pp.327-347.
34. Robbins, S. P. (1996), Essentials of Organizational Behavior, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

35. Roberts, N. C. (1985), Transforming leadership: a process of collective action, Human Relations, Vol.38, No. 11, pp.1023-1046.
36. Robert, S. P. & Angelo, K. (2001), Organizational Behavior (5th ed.), NY: McGraw-Hill Press.
37. Rovai, A. P. & Barnum (2003), Online course effectiveness: An analysis of student interactions and perceptions of learning, Journal of Distance Education, Vol.18, No.1, pp.57-73.
38. Sabir, R. I., Shahani, R. & Shahnawaz, M. (2015), The Impact of Teacher as a Transformational Leader on Student Performance, Scholedge International Journal of Management & Development, Vol.2, No.2, pp.18-25.
39. Santos, M., Pizarro, A., Ribeiro, J. & Cazuza, J. (2012), Social support and adolescents' physical activity participation: The mediating effect of self-efficacy, Journal of Science and Medicine in Sport, Vol.15, pp.279-280.
40. Sergiovanni, T. J. (1990), Value-added Leadership: How to Get Extraordinary Performance in Schools, NY: Harcourt Brace Jovanovich Press.
41. Simpson, J. & Weiner, E. (1989), The Oxford English Dictionary, Oxford: Clarendon press.
42. Thoits, P. A. (1982), Conceptual, methodological and theoretical problems in studying support as a buffer against life stress, Journal of Health and Social Behavior, Vol.23, pp.145-159.
43. Tough, A. (1982), The Adult Learning Projects, Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
44. Trickett, E. J. & Moos, R. H. (1973), Social environment of junior high and high school classroom, Journal of Educational Psychology, Vol.65, pp.93-102.

45. Walberg, H. J. (1968), Structural and affective aspects of classroom climate, Psychology in the School, Vol.5, No.3, pp.247-253.
46. Wolman, B. B. (1973), Dictionary of Behavioral Science, NY: Van Nostrand Reinhold Co.
47. Yukl, G. A. (1989), Leadership in Organization, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
48. Yukl, G. A. (2008), How leaders influence organizational effectiveness, The Leadership Quarterly, Vol.19, pp.708-722.
49. Zelenik, A. (1977), Managers and leaders: are they different? Harvard Business Review, Vol.55, No.5, pp.67-78.



附錄

一、前測問卷

親愛的同學：你好！

謝謝你填寫這份問卷。這份問卷的目的，是為瞭解目前國中學生對於導師的領導風格、班級氣氛與學習滿意度之間的關係，請你在進行作答前，先仔細閱讀作答說明。

這不是考試，也沒有標準答案，所以請你放鬆心情，閱讀每一個題目，然後依照自己真實的經驗與感受，勾選一個最符合自己狀況的答案即可，並請留意不要遺漏任何題項。本問卷以不具名方式填答，僅供研究分析之用，所填寫的資料都將保密，絕不對外公開個別資料。

再次感謝你的配合與協助！

敬祝學業進步、心想事成

南華大學企業管理系管理科學碩士班

指導教授：紀信光 博士

研究生：涂玉茹 敬上

中華民國一零三年十月

第一部分

【填答方法說明】

請你依照你對每一題的認同程度勾選答案，若對該題完全認同時，請勾選「非常同意」；若大致認同時，請勾選「同意」；若有些許認同時，請勾選「稍微同意」；若完全不認同時，請勾選「非常不同意」；若大致不認同時，請勾選「不同意」；若有些許不認同時，請勾選「稍微不同意」；假若對該問題沒有意見或不知如何作答，請勾選「沒意見」。

編號	題項	非常不同意	不同意	稍微不同意	沒意見	稍微同意	同意	非常同意
1.	導師會鼓勵我們踴躍參加校內外的競賽活動。	<input type="checkbox"/>						
2.	遇到重要事情時，導師會和我們一起討論，共同解決。	<input type="checkbox"/>						
3.	導師對生活或學習上有問題的學生，會主動關心與照顧。	<input type="checkbox"/>						
4.	當我遇到挫折或情緒低落時，會想找導師晤談。	<input type="checkbox"/>						

編號	題項	非常不同意	不同意	稍微不同意	沒意見	稍微同意	同意	非常同意
5.	當我們需要導師幫忙時，導師會熱心地幫助我們解決困難。	<input type="checkbox"/>						
6.	導師風趣幽默，和他／她相處是一件愉快的事。	<input type="checkbox"/>						
7.	我覺得導師對自己充滿自信，我很欣賞他／她。	<input type="checkbox"/>						
8.	導師為人正派有能力，能替我們主持公道或解決難題。	<input type="checkbox"/>						
9.	導師能補充時事資訊，讓我們了解社會的種種現象。	<input type="checkbox"/>						
10.	導師會講述小故事或座右銘，引發我們追求成功的動機。	<input type="checkbox"/>						
11.	導師會肯定並公開稱讚表現好的同學。	<input type="checkbox"/>						
12.	導師向我們清楚的表示，有什麼樣的表現，就會有什麼樣的獎勵。	<input type="checkbox"/>						
13.	當我們完成導師交代的任務時，導師會給予適度的獎勵。	<input type="checkbox"/>						
14.	當我們的表現比導師預期的更好時，導師會給我們更好的獎勵。	<input type="checkbox"/>						
15.	導師會隨時隨地留意我們錯誤或犯規的行為。	<input type="checkbox"/>						
16.	當我們犯錯，導師會立刻處理。	<input type="checkbox"/>						
17.	當導師發現我們的表現不符合期望時，會要求我們改進。	<input type="checkbox"/>						
18.	當班上同學與導師約定的事情無法達成時，導師會給予適度的責備或懲罰。	<input type="checkbox"/>						
19.	導師上課時對於同學的要求，已有一套明確的規定。	<input type="checkbox"/>						
20.	大多數的同學平時都會遵守班級公約。	<input type="checkbox"/>						
21.	導師說話的時候，我會專心聆聽。	<input type="checkbox"/>						
22.	導師請假時，我們班都能乖乖的遵守規矩。	<input type="checkbox"/>						
23.	我喜歡和同學相聚在一起的感覺。	<input type="checkbox"/>						
24.	班上同學彼此感情很好。	<input type="checkbox"/>						
25.	有困難時，班上同學都會互相幫助。	<input type="checkbox"/>						
26.	同學們都喜歡參加班上活動。	<input type="checkbox"/>						
27.	參加各項班際比賽時，班上同學都會互相加油打氣。	<input type="checkbox"/>						
28.	上課時，班上同學都很踴躍發言，想爭取好表現。	<input type="checkbox"/>						
29.	班上同學會認真完成作業，以獲得老師的讚美。	<input type="checkbox"/>						
30.	我希望努力表現，比同學能得到老師更多的讚美。	<input type="checkbox"/>						
31.	分組活動時，小組都會盡力表現，爭取好的名次。	<input type="checkbox"/>						
32.	小組同學會互相加油打氣，表現好成績。	<input type="checkbox"/>						

編號	題項	非常不同意	不同意	稍微不同意	沒意見	稍微同意	同意	非常同意
33.	我對導師的教學熱忱感到滿意。	<input type="checkbox"/>						
34.	我對導師的教學內容難易度感到滿意。	<input type="checkbox"/>						
35.	我對導師能對我提出的問題做出適當的回應感到滿意。	<input type="checkbox"/>						
36.	我對導師的成績(如：大考、小考)計算方式感到滿意。	<input type="checkbox"/>						
37.	我對導師上課的教學氣氛感到滿意。	<input type="checkbox"/>						
38.	在活動中，我常參與討論，和同學一起學習。	<input type="checkbox"/>						
39.	遇到不懂的地方，同學會主動教我。	<input type="checkbox"/>						
40.	同學彼此關心與鼓勵，對我的學習幫助很大。	<input type="checkbox"/>						
41.	我覺得同學之間的學習氣氛很好。	<input type="checkbox"/>						
42.	我能了解大部分的學習內容。	<input type="checkbox"/>						
43.	我覺得自己學習的能力進步很多。	<input type="checkbox"/>						
44.	導師的教學方式，提升我的學習興趣。	<input type="checkbox"/>						
45.	在本班的學習使我學到了更多知識。	<input type="checkbox"/>						
46.	在本班的學習使我增進了解決問題的能力。	<input type="checkbox"/>						
47.	家人在我心情不好時會傾聽、安慰及鼓勵我。	<input type="checkbox"/>						
48.	家人會注意我的需求，主動蒐集相關訊息給我。	<input type="checkbox"/>						
49.	家人會提供金錢及需要的物品給我。	<input type="checkbox"/>						
50.	家人會提醒我該注意的事，以免我犯錯。	<input type="checkbox"/>						
51.	不論學習結果如何，導師對我的努力表示肯定。	<input type="checkbox"/>						
52.	當我灰心時，導師會給我鼓勵與安慰。	<input type="checkbox"/>						
53.	當我遇到困難時，導師會引導我正確的方向。	<input type="checkbox"/>						
54.	我有不好的行為及做錯事時，導師會對我提出規勸。	<input type="checkbox"/>						
55.	我有好的表現時，導師會為我高興、稱讚我。	<input type="checkbox"/>						
56.	同學願意分享我學習的喜悅。	<input type="checkbox"/>						
57.	同學願意聽我傾訴心中的煩惱與壓力。	<input type="checkbox"/>						
58.	當我遇到困難時，我的同學會陪著我，使我覺得不孤單無助。	<input type="checkbox"/>						
59.	當我做錯事情時，同學會從旁協助我解決問題。	<input type="checkbox"/>						
60.	當我要做決定時，同學會提供給我意見。	<input type="checkbox"/>						

第二部分：個人基本資料

- 1.性 別：男 女
- 2.年 級： 七年級 八年級 九年級
- 3.現任導師帶本班：
 未滿一年 一年以上，未滿二年 二年以上，未滿三年

問卷到此結束，請再檢查一次是否有尚未勾選的題項。

由衷感謝您的協助，在此致上十二萬分的謝意。



二、正式問卷

親愛的同學：你好！

謝謝你填寫這份問卷。這份問卷的目的，是為瞭解目前國中學生對於導師的領導風格、班級氣氛與學習滿意度之間的關係，請你在進行作答前，先仔細閱讀作答說明。

這不是考試，也沒有標準答案，所以請你放鬆心情，閱讀每一個題目，然後依照自己真實的經驗與感受，勾選一個最符合自己狀況的答案即可，並請留意不要遺漏任何題項。本問卷以不具名方式填答，僅供研究分析之用，所填寫的資料都將保密，絕不對外公開個別資料。

再次感謝你的配合與協助！

敬祝學業進步、心想事成

南華大學企業管理系管理科學碩士班

指導教授：紀信光 博士

研究生：涂玉茹 敬上

中華民國一零三年十月

第一部分

【填答方法說明】

請你依照你對每一題的認同程度勾選答案，若對該題完全認同時，請勾選「非常同意」；若大致認同時，請勾選「同意」；若有些許認同時，請勾選「稍微同意」；若完全不認同時，請勾選「非常不同意」；若大致不認同時，請勾選「不同意」；若有些許不認同時，請勾選「稍微不同意」；假若對該問題沒有意見或不知如何作答，請勾選「沒意見」。

編號	題項	非常不同意	不同意	稍微不同意	沒意見	稍微同意	同意	非常同意
1.	導師會鼓勵我們踴躍參加校內外的競賽活動。	<input type="checkbox"/>						
2.	遇到重要事情時，導師會和我們一起討論，共同解決。	<input type="checkbox"/>						
3.	導師對生活或學習上有問題的學生，會主動關心與照顧。	<input type="checkbox"/>						
4.	當我遇到挫折或情緒低落時，會想找導師晤談。	<input type="checkbox"/>						
5.	當我們需要導師幫忙時，導師會熱心地幫助我們解決困難。	<input type="checkbox"/>						
6.	導師風趣幽默，和他／她相處是一件愉快的事。	<input type="checkbox"/>						
7.	我覺得導師對自己充滿自信，我很欣賞他／她。	<input type="checkbox"/>						

編號	題項	非常不同意	不同意	稍微不同意	沒意見	稍微同意	同意	非常同意
8.	導師為人正派有能力，能替我們主持公道或解決難題。	<input type="checkbox"/>						
9.	導師能補充時事資訊，讓我們了解社會的種種現象。	<input type="checkbox"/>						
10.	導師會講述小故事或座右銘，引發我們追求成功的動機。	<input type="checkbox"/>						
11.	導師會肯定並公開稱讚表現好的同學。	<input type="checkbox"/>						
12.	導師向我們清楚的表示，有什麼樣的表現，就會有什麼樣的獎勵。	<input type="checkbox"/>						
13.	當我們完成導師交代的任務時，導師會給予適度的獎勵。	<input type="checkbox"/>						
14.	當我們的表現比導師預期的更好時，導師會給我們更好的獎勵。	<input type="checkbox"/>						
15.	導師會隨時隨地留意我們錯誤或犯規的行為。	<input type="checkbox"/>						
16.	當我們犯錯，導師會立刻處理。	<input type="checkbox"/>						
17.	當導師發現我們的表現不符合期望時，會要求我們改進。	<input type="checkbox"/>						
18.	當班上同學與導師約定的事情無法達成時，導師會給予適度的責備或懲罰。	<input type="checkbox"/>						
19.	導師上課時對於同學的要求，已有一套明確的規定。	<input type="checkbox"/>						
20.	大多數的同學平時都會遵守班級公約。	<input type="checkbox"/>						
21.	導師說話的時候，我會專心聆聽。	<input type="checkbox"/>						
22.	導師請假時，我們班都能乖乖的遵守規矩。	<input type="checkbox"/>						
23.	我喜歡和同學相聚在一起的感覺。	<input type="checkbox"/>						
24.	班上同學彼此感情很好。	<input type="checkbox"/>						
25.	有困難時，班上同學都會互相幫助。	<input type="checkbox"/>						
26.	同學們都喜歡參加班上活動。	<input type="checkbox"/>						
27.	參加各項班際比賽時，班上同學都會互相加油打氣。	<input type="checkbox"/>						
28.	上課時，班上同學都很踴躍發言，想爭取好表現。	<input type="checkbox"/>						
29.	班上同學會認真完成作業，以獲得老師的讚美。	<input type="checkbox"/>						
30.	我希望努力表現，比同學能得到老師更多的讚美。	<input type="checkbox"/>						
31.	分組活動時，小組都會盡力表現，爭取好的名次。	<input type="checkbox"/>						
32.	小組同學會互相加油打氣，表現好成績。	<input type="checkbox"/>						
33.	我對導師的教學熱忱感到滿意。	<input type="checkbox"/>						
34.	我對導師的教學內容難易度感到滿意。	<input type="checkbox"/>						
35.	我對導師能對我提出的問題做出適當的回應感到滿意。	<input type="checkbox"/>						

編號	題項	非常不同意	不同意	稍微不同意	沒意見	稍微同意	同意	非常同意
36.	我對導師的成績(如：大考、小考)計算方式感到滿意。	<input type="checkbox"/>						
37.	我對導師上課的教學氣氛感到滿意。	<input type="checkbox"/>						
38.	在活動中，我常參與討論，和同學一起學習。	<input type="checkbox"/>						
39.	遇到不懂的地方，同學會主動教我。	<input type="checkbox"/>						
40.	同學彼此關心與鼓勵，對我的學習幫助很大。	<input type="checkbox"/>						
41.	我覺得同學之間的學習氣氛很好。	<input type="checkbox"/>						
42.	我能了解大部分的學習內容。	<input type="checkbox"/>						
43.	我覺得自己學習的能力進步很多。	<input type="checkbox"/>						
44.	導師的教學方式，提升我的學習興趣。	<input type="checkbox"/>						
45.	在本班的學習使我學到了更多知識。	<input type="checkbox"/>						
46.	在本班的學習使我增進了解決問題的能力。	<input type="checkbox"/>						
47.	家人在我心情不好時會傾聽、安慰及鼓勵我。	<input type="checkbox"/>						
48.	家人會注意我的需求，主動蒐集相關訊息給我。	<input type="checkbox"/>						
49.	家人會提供金錢及需要的物品給我。	<input type="checkbox"/>						
50.	家人會提醒我該注意的事，以免我犯錯。	<input type="checkbox"/>						
51.	不論學習結果如何，導師對我的努力表示肯定。	<input type="checkbox"/>						
52.	當我灰心時，導師會給我鼓勵與安慰。	<input type="checkbox"/>						
53.	當我遇到困難時，導師會引導我正確的方向。	<input type="checkbox"/>						
54.	我有不好的行為及做錯事時，導師會對我提出規勸。	<input type="checkbox"/>						
55.	我有好的表現時，導師會為我高興、稱讚我。	<input type="checkbox"/>						
56.	同學願意分享我學習的喜悅。	<input type="checkbox"/>						
57.	同學願意聽我傾訴心中的煩惱與壓力。	<input type="checkbox"/>						
58.	當我遇到困難時，我的同學會陪著我，使我覺得不孤單無助。	<input type="checkbox"/>						
59.	當我做錯事情時，同學會從旁協助我解決問題。	<input type="checkbox"/>						
60.	當我要做決定時，同學會提供給我意見。	<input type="checkbox"/>						

第二部分：個人基本資料

- 1.性 別：男 女
- 2.年 級：七年級 八年級 九年級
- 3.現任導師帶本班：
未滿一年 一年以上，未滿二年 二年以上，未滿三年

問卷到此結束，請再檢查一次是否有尚未勾選的題項。

由衷感謝您的協助，在此致上十二萬分的謝意。

